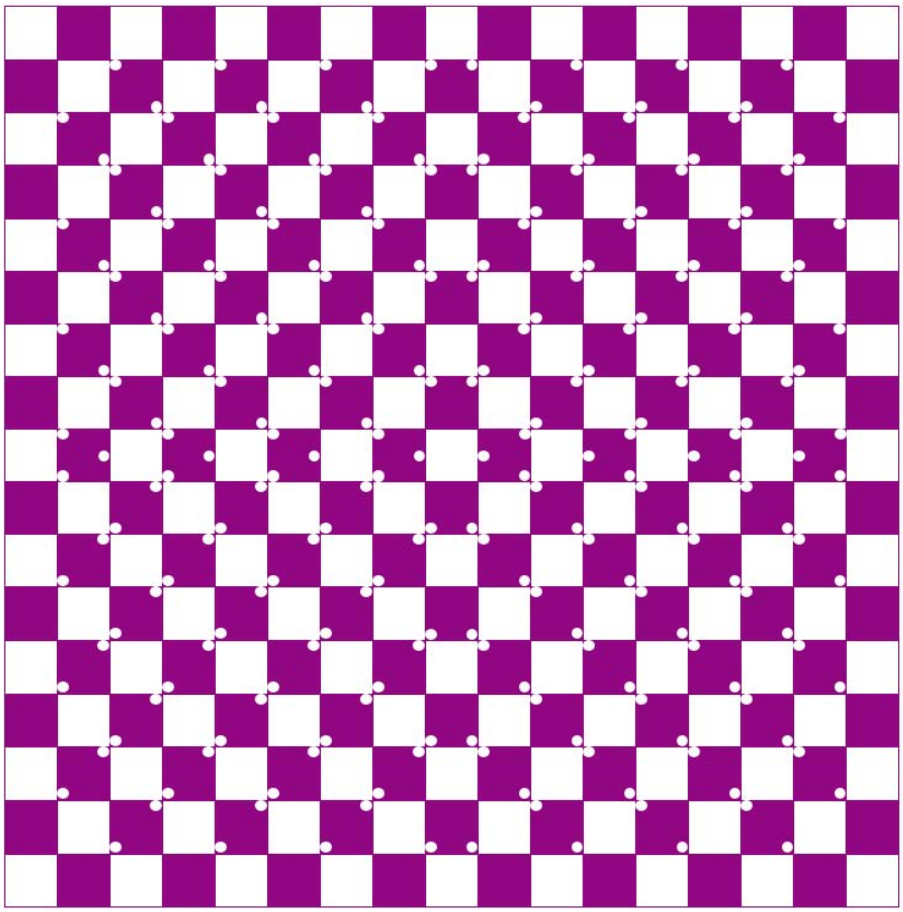
ISSN 2432-1761

筑波大学

キャリア教育学研究

第６号



筑波大学キャリア教育学研究会

２０２４年５月

目次

論文

吉川　実希　デンマークの生徒指導に関する学校と専門職の協働---------- 1
―国民学校生徒の欠席支援におけるガイダンスカウンセラーの役割に焦点を当てて―

才鴈　武也　日本企業における労働環境・労働問題の特質---------- 11
―日本型雇用制度の構成要素の析出―

研究ノート

安里　ゆかし　キャリア概念における〈しごと〉の位置付けに関する一考察--------- 29
―日本の貧困にある子育て世帯が直面する課題に焦点を当てて―

土手口　慎哉　不登校支援における包摂と排除の重層性---------- 40
―「見えにくい不登校」を手がかりに―

修士論文概要

Kawtar　Maya　Career Education and Students' Agency in Japan---------- 51
A Qualitative Analysis of Homeroom Teachers' Perceptions and Practices in Senior High Schools

卒業論文概要

新井　康平　自己の在り方生き方に迫るための総合的な探究の時間の実践方策--- 57
―普通科高校での取り組みに着目して―

芋高　舞　日本の英語教育目的論の変遷に関する研究---------- 60
―「非スキル面の教育目的」に焦点を当てて―

川邊　笑　不登校等困難を抱える子どもに対する小規模自治体における支援に関する研究---------- 63
―徳島県海部郡地区の子どもの居場所実践の事例をもとに―

資料

川端　千鶴　マレーシア・iCGPA ルーブリック：学習成果 評価ガイド（マレーシア高等教育省 2016）和訳---------- 66

図書紹介

松尾　智晶　『人間の仕事―意味と尊厳―』---------- 98
D.L.ブルスティン著
［監修］五十嵐 敦・作田 稔
［監訳］渡辺三枝子・中村恵・藤田真也
白桃書房、2023 年、￥3,818（税込）

University of Tsukuba
Journal for the Study of Career Education
Vol. 6

Contents

Articles

Miki YOSHIKAWA

A Study on the Collaboration between Schools and Professionals on Student Guidance and Counseling: Focusing on the Role of Guidance Counselors in Supporting Non-attendance Students in Primary and Lower Secondary Schools

Takuya SAIGAN

Characteristics of Work Environment and Labor Problems in Japanese Corporations: Extraction of the Components of the Japanese Employment System

Research Notes

Yukashi ASATO

Reexamined Conceptual Relationships between Career and Work: From the Perspective of Difficulties Experienced by Poor Household Members in Japan

Shinya DOTEGUCHI

Layered Inclusion and Exclusion in Support for School Non-attendances: Insights from 'Hard-to-Notice Non-Attendances'

Other Endeavors

A Master's Thesis Summary

Graduation Report Summaries

A Research Material

A Book Review

May 2024

［論文］

デンマークの生徒指導に関する学校と専門職の協働

―国民学校生徒の欠席支援におけるガイダンスカウンセラーの役割に焦点を当てて―

吉川実希（教育学学位プログラム博士後期課程・3 年）

1. 問題の所在

（1）日本における不登校の現状と「進路の問題」

日本の小・中学校において不登校の状態にある児童生徒は 2023 年度時点で、小学校児童で 105,112 人（在籍児童に占める割合は 1.3%）、中学校生徒で 193,936 人（在籍生徒に占める割合は 6.0%）と増加の一途をたどり[1]、生徒指導上において対処すべき喫緊の課題となっている。

なお、不登校は「心の問題」のみならず、その後の高等学校等への進学や社会的自立にも影響を及ぼしうる「進路の問題」と認識されるに至って久しい[2]。不登校をめぐり多様で複雑な背景を有する児童生徒を適切に支援するには、学校内の支援体制の整備に加えて、心理・福祉の専門家、教育支援センター、医療機関、児童相談所等といった学外専門機関との「横」の連携を充実させるとともに、子どもの成長過程に沿って継続的に支援を行う視点より、小・中学校と多様な高等学校、高等専修学校の「縦」の連携も重要視される（文部科学省, 2022）。さらに、中学校卒業後に未就学・未就労の状態にある者や高等学校に進学したものの中途退学した者等に対しては、「子ども・若者総合相談センター」や「地域若者サポートステーション」といった地域の子ども・若者支援に関する窓口につなぐことで、社会的自立を促す支援を引き続き提供することも必要とされている（不登校に関する調査研究協力者会議, 2016）。

（2）デンマークにおける国民学校生徒の欠席問題と早期離学支援

不登校の問題への対処策を論じるにあたり海外に目を向けた際、充実した教育・福祉政策を展開し先進事例として都度言及されるデンマークでは、日本の初等・前期中等教育機関に相当する「国民学校（folkeskole）」において不登校がほとんど見られないと紹介されてきた（野村 2009）。しかしながら近年では、同国でも子どもの「欠席（fravær）」が問題となり（Palmu, *et. al.* 2021; EVA 2022 等）、その傾向はコロナ禍に生徒の平均欠席率が増加したことでさらに高まっている（Ravin, 2023）。したがって、日本と同様にデンマークでも不登校問題は生徒指導上対処すべき重要課題として認識される状況にあると言える。しかしながら日本の先行研究においては、石田・是永（2016）が日本の不登校問題を含む学齢児の心理的・福祉的問題に端を発して北欧各国の義務教育段階における児童生徒のための教育・生活支援システムの特徴と課題を検証し、デンマークについて、生徒に対しては学校中心に支援を行う一方、その保護者に対しては基礎自治体の福祉当局が中心となって支援を行う「役割分担モデル」を提示したものの、当該国の生徒の学校欠席の問題を直接的に扱った文献は見当たらない。

一方でデンマークはこれまで、他の欧州諸国に先駆けて教育分野に根付いたキャリアガイダンス制度を発展させた点に焦点が当てられてきた（青木 2017; 佐藤 2022 等）。若者の国民学校から青年期教育（日本の後期中等教育機関に相当）への移行に係るキャリアガイダンスを専門とする独立機関「若者教育ガイダンスセンター（Ungdommens Udddannelsesvejledning: UU）」や、これを取り込む形で 2019 年より各自治体下に形成された「基礎自治体若者支援組織（Kommunal Ungeindsats: KUI）」は、若者の早期離学問題を射程におき、その基礎学校在籍時から 25 歳に至るまで継続した包括的な支援を提供しうる点が注目されており、日本のキャリア教育や学外のキャリア形成支援制度との比較検討が模索される状況にある（藤田 2014; 青木 2020; 青木 2023）。上述の通り、日本において義務教育段階におけ

る児童生徒の不登校は、高校進学を含めたその後の進路形成に影響を与えうる問題として認識され、学校種間や学外の多様な支援機会と連携しながら継続的に支援を行っていく必要性が指摘されてきた。したがって、不登校支援に係る比較対象の一つとしてデンマークを眼差した際に、日本の先行研究では必ずしも十分に検討されてこなかった、基礎学校生徒の欠席に係る学校内の支援と若者の早期離学に係る KUI のキャリアガイダンスを通した支援との重なりに注目する必要がある。またその際、両国間の共通点として、義務教育段階や多くは後期中等教育段階までクラス担任制が敷かれ（藤田 2014）、生徒指導・キャリア教育におけるクラス担任の役割が大きい点に注目できる[3]。なおその一方で、キャリア教育（進路指導）の実施責任をほぼ担任のみで引き受ける日本とは異なり、デンマークでは学校内に KUI から派遣された「ガイダンスカウンセラー（Vejleder）」が在席し、生徒に対し多様な形式でキャリアガイダンスを提供している。教員の多忙が問題視され、負担軽減に向けた一手段として外部資源の活用を検討する必要がある日本の現状に鑑みても、クラス担任を中心とした学校内の生徒指導体制と外部支援機会である KUI とを接続するガイダンスカウンセラーの役割について検討することは示唆に富む。

2. 研究目的と方法

（1）研究目的

以上を問題の所在として本稿では、デンマークの国民学校における生徒の欠席に係る学校内外の支援体制を検討対象とする。特に、当該国の文脈において生徒の欠席がその後の進路形成に与える影響を捉えた上で、キャリアガイダンスの専門職として UU・KUI に所属しながら国民学校との密な連携関係を持つガイダンスカウンセラーが生徒の欠席問題やその支援過程にいかに関与しているかを明らかにすることを目的とする。

（2）研究方法と本稿の構成

研究の方法として、本稿では国民学校生徒の欠席に関するデンマーク国内の先行研究や法規定等の文献の分析・検討を行う。また、後述するように、国民学校生徒の欠席の管理や支援はその法規定の緩さから基礎自治体ごとに大きく異なっていることから、支援実態をより詳細に捕捉するには特定の基礎自治体を対象として分析・検討を行う必要がある。そのため、本稿においては一事例としてシェラン島西岸に位置するスレールセ市（Slagelse Kommune）を選定し、同市が作成した国民学校生徒の欠席問題に関する支援体制に関する資料の分析・検討を行う。加えて、同市の KUI（Ungeenheden Slagelse）に所属する職員に対して 2024 年 3 月に実施した聞き取り調査の結果も検討の対象とした[4]。スレールセ市を選定した主な理由は、同市が、国家と複数自治体間の協働によるプロジェクト「懸念される学校欠席状態の子ども・若者に対する協働支援モデル（Model for samarbejde og indsatser til børn og unge med bekymerende skolefravær）」に参加し[5]、支援に関する情報を豊富に発信しているためである。

本稿「3.」では、国民学校生徒の欠席に関する法規定の分析・検討よりデンマークにおける国民学校生徒の欠席の定義と欠席情報の把握・登録に関する要件を整理した後、現時点での学校欠席の全国的な状況を提示する。加えて先行研究の検討より、生徒の欠席問題に対する一般的な学校内外の支援体制と支援に関わるアクターについて検討する。続く「4.」では、デンマーク国内の文献の検討から、当該国において義務教育段階の生徒の欠席がその後の進路形成にどのような影響を与えると認識されているかを明らかにする。そして、スレールセ市に注目し、特に同市の国民学校生徒の欠席問題に係る支援体制の中に KUI やガイダンスカウンセラーがどのように位置づけられ、いかなる支援を提供することが想定されているか明らかにする。以上より「5.」において、学校内の欠席支援と学校内外のキャリア形成支援の接続の在り方について、日本の不登校支援の現状を踏まえながら考察を行う。

3. デンマークにおける国民学校生徒の欠席の問題

（1）欠席の定義と欠席情報の登録

デンマークでは、国民学校法（Lov om folkeskolen）第 39 条 3 項を根拠に策定された「国民学校に

おける生徒の欠席に関する命令（Bekendgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen）」（欠席命令）において、国民学校生徒の欠席に関わる規則が定められている。ここでは当該命令とその具体的な指針「国民学校における生徒の欠席に関する命令に関する指針（Vejledning til bekendgørelse om elevers fravær fra undervisningen I folkeskolen）」（欠席指針）に基づいて、欠席の分類、欠席の記録と登録、違法な欠席に係る学校側の対応、欠席をめぐる経済制裁について整理する。

第一に、国民学校生徒の欠席は、「合法的な欠席（lovligt fravær）」と「違法な欠席（ulovligt fravær）」に大別され、具体的には以下のような 3 つのカテゴリーが示されている。

表 1：デンマーク国民学校における欠席の分類

合法的な欠席	①病気や機能障害、もしくはそれらに相当する理由による欠席
	②学校長の認可を得た欠席（特別休暇）
③違法な欠席	・病気、医科・歯科の予約、機能障害によるものではない欠席 ・認可が得られていない欠席

（出典：Børne- og Undervisningsministeriet. 2019a を参照し筆者作成）

学校は毎日生徒の欠席状況を記録する義務があり、0~6 学年生徒は始業時に、7~9 学年生徒は終業時までに行われなければならない。通常、生徒が欠席する当日までに[6]生徒の保護者が学校に欠席の理由を通知しなかった場合、学校はその欠席を「違法な欠席」として扱うこととなる。また、学校はこれらの生徒の欠席に関する記録を 1 週間以内にカテゴリー別に電子システムに登録する形で自治体へ報告しなければならない。なお、この登録情報は子ども・教育省へも報告される。

3 カテゴリーのうち違法な欠席については、生徒が欠席した当日中に学校が保護者に連絡し、欠席の理由を確認するといった即時的な対応が求められる。そして、学校は生徒本人や保護者と協力し、欠席状態の早期解消に努め、その際必要な場合には「教育心理相談体制（Pædagogisk- pskologisk rådgivening: PPR）」[7]を含む専門職の協力を得ることが求められる（本稿「3.（3）」で詳述する）。

なお、欠席命令は 2004 年に公布された後、幾度かの改訂を重ねて現行の 2019 年版に至っている。2019 年の改訂による大きな変更点は、違法な欠席が 1 四半学期のうち 15%に達した際に「子ども・若者手当（børne- og ungeydelsen）」の支給が一定期間停止されるといった、「社会サービス法（Lov om social service）」[8]に係る規定の追加にある。詳細には、学校は生徒の欠席が上記の条件に達した際に、自治体にその旨を報告する義務がある。また、このような状況に陥ることを未然に防ぐために、学校は生徒の欠席が 1 四半学期のうち 10%に達した際には、その保護者に向けて今後経済的制裁の対象となりうることを通知する必要がある。このように、近年デンマークでは子どもの就学に関する保護者の責任が増しており、生徒の学校欠席がより課題として捉えられていることが伺える。

（2）子ども・教育省 IT・学習庁による国民学校生徒の欠席に関する全国的な状況の捕捉

上述のように、国民学校生徒の欠席に関する学校の登録情報は各自治体を通じて子ども・教育省下の「IT・学習庁（Styrelsen for It og Læring）」に報告されており、これを基に同庁はその全国的な状況を集計し毎年度ウェブページにて公開している[9]。これによれば、生徒の年度間平均欠席率と年度間で 10%以上の日数欠席した生徒の割合は「図 1」及び「図 2」の通りである。なお、本稿の調査対象として扱うスレールセ市の推移も同様に付記している（詳細は本稿「3.（2）」で扱う）。

生徒の 2022/2023 年度間の平均欠席率は全国平均で 7.2%であり、一年度当たりの平均的な登校日数を 200 日とすると、およそ 14 日の欠席に相当する。なお、これを欠席カテゴリー別に見れば、病気等による欠席が 4.5%、特別休暇が 1.8%、違法な欠席が 0.8%と病気を理由とする欠席が多い一方、違法な欠席は、2019 年に子ども・若者手当の支給に関する制限が加えられて以降、1%未満で推移している[10]。また、同年度に学校を 10%以上の日数欠席した生徒の割合は全国平均で 20.7%であり、過去 13 年間の調査の中で 25.8%と最も高かった 2021/2022 年度と比べて減少したものの、コロナ禍以前の状況と比較すると依然として高い状況にある。

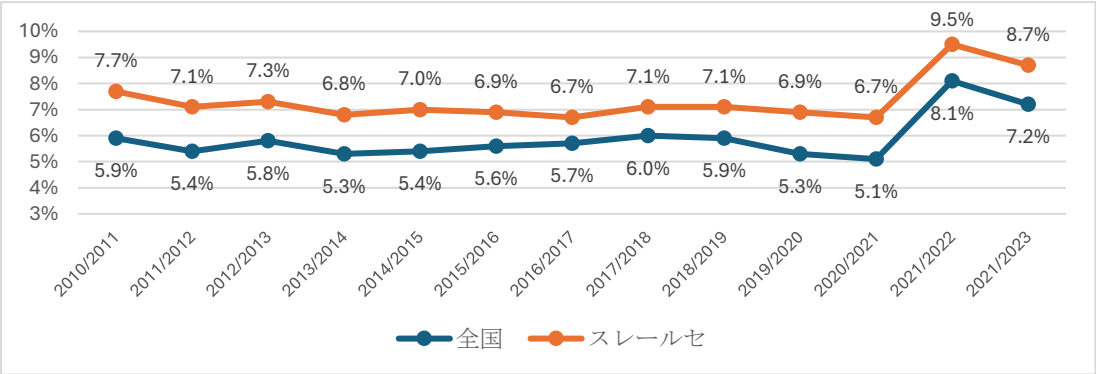


図 1：国民学校生徒の年度間平均欠席率（全国・スレールセ市）

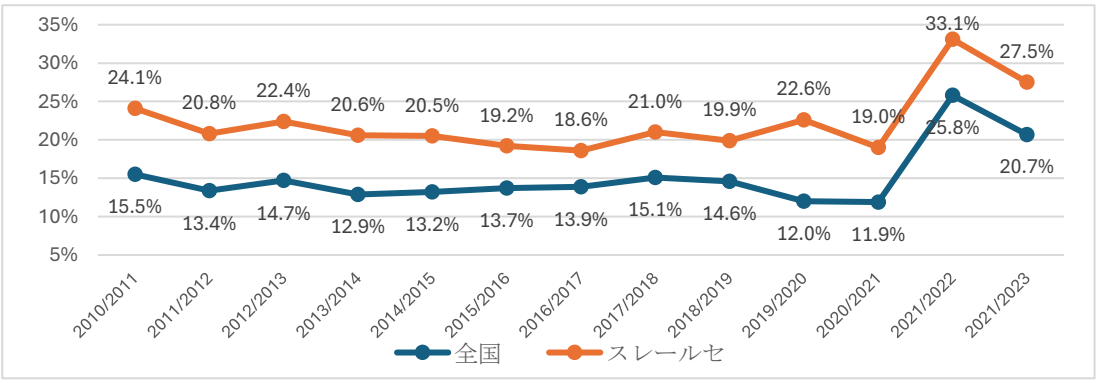


図 2：年度間で 10%以上欠席した国民学校生徒の割合（全国・スレールセ市）

（出典：図 1・2 ともに IT・学習庁ウェブサイト[8]より引用し筆者訳出）

（3）国民学校生徒の欠席問題に関与する学校内外のアクター

先述した通り、デンマークの国民学校はクラス担任制を敷いており多くの学校で担任は持ち上がり制とされる（藤田 2014）。したがって、基本的には担任が生徒の欠席に係り主な対応を行う。Havik（2019）によれば、担任は各生徒との関係性や学習環境づくりに日頃より配慮し、生徒が欠席しないよう予防的に働きかける他、生徒が欠席した際には本人や保護者との協力において早期に学校復帰できるよう支援を行うことが求められている。また、欠席命令では、生徒の欠席問題に係る学校長の役割が以下のように示されている（Børne- og Undervisningsministeriet 2019a）：

- 生徒の欠席状況の記録・登録に関する詳細な指針の決定（第 4 条 1 項, 2 項）
- 違法な欠席をした生徒の保護者に対する欠席理由の確認（第 5 条 1 項）
- 生徒・保護者と協力した欠席の早期解決に向けた支援と専門職への支援の要請（第 5 条 2 項）
- 1 四半学期内に 15%以上欠席した生徒の自治体議会への通知（第 6 条 1 項）
- 1 四半学期内に 10%以上欠席した生徒の保護者への通知（第 6 条 2 項）

なお、欠席命令は国民学校生徒の欠席問題への対処の大枠を示すものだが、国民学校の管轄は基本的に各基礎自治体に置かれているため、具体的な組織・運用は自治体や学校レベルで異なる（Palmu, *et. al.* 2021）。デンマーク国内の文献では、クラス担任や学校長の他に学校内で当該問題に関わる専門職として、「学校心理士（skolepsykolog）」や「AKT 指導員（Adfærd, Kontakt og Trivsel vejleder: AKT-vejleder）」が挙げられた（Rambøll 2018）[11]。また、学校外においては、欠席命令並びに欠席指針では先述の PPR に加えて、KUI や自治体の保健衛生サービスに支援を要請すべき旨も定められている。先行研究では、生徒の個々の問題に応じて精神科医や「保健師（sundhedsplejske）」[12]、「ソーシャルワーカー（socialrådgiver）」等の医療・福祉専門職との協働も挙げられる（Havik 2019; Rambøll 2018）。加えて、EVA（2022）によれば、複数の自治体において生徒の欠席問題への対処を目的として「欠席コンサルタント（fraværskonsulent）」の雇用や「欠席チーム（fraværsteam）」の設置がなされ、学校との協働が図られていた[13]。

4.　国民学校生徒の欠席問題に対するガイダンスカウンセラーの関与

（1）国民学校における欠席とその後の進路への影響

デンマークにおいても国内外の調査を引用する形で、国民学校における生徒の欠席がその後の進路形成に与えうる影響が指摘され問題視される（Thasum 2019）。特に Undervisningsministeriet（2014）では、2011/2012 年度に国民学校を修了した生徒について、①9 学年時の生徒の欠席と国民学校修了試験の成績、②生徒の欠席／成績と青年期教育の開始、③生徒の欠席／成績と青年期教育からのドロップアウトとの関係について回帰分析がされている。詳細には、国民学校 9 学年時の年度間欠席率により生徒が 4 グループに分けて分析されており、欠席率が 10%未満だった生徒で国民学校修了後 3 カ月以内に青年期教育を開始した者は 87~90%であるのに対して[14]、欠席率が 10%以上だった生徒のそれは 69%となっている。また、欠席率が 10%未満だった生徒で国民学校修了後青年期教育を開始した者のうち 1 年以内に中途退学した者の割合は 4~7%であるのに対して[15]、欠席率が 10%以上だった生徒のそれは 16%にも及んでいた。

上記のような国民学校における生徒の欠席問題と、青年期教育への進学を主とするその後の不安定な進路形成との関係性に鑑みれば、両教育段階間の移行に係る支援を担う KUI が生徒の欠席問題に関与していると見るのは妥当である。実際、国民学校高学年生徒の欠席問題に係る自治体の認識や取組について調査を行った EVA（2022）は優良例の一つとして、オールボー市（Aalborg Kommune）内の国民学校における生徒の欠席問題に係る KUI の関与事例を紹介している。より詳細には同市では、7~9 学年で学習障害や不安症といった診断を受けるなど学校生活に困難を抱えている生徒を対象に、通常の学級に加えて特別なチーム（hold）を設け、個々の生徒のニーズに応じた教育活動を提供するとともに、彼・彼女らの国民学校卒業後の生活に焦点を置き、教員と KUI に所属するガイダンスカウンセラーが密に連携を取り、職業教育課程への訪問活動や企業実習等の機会を提供しているとされている。

（2）スレールセ市における国民学校生徒の欠席問題

上記のように、義務教育段階における生徒の欠席問題をその後の進路形成と結びつける捉え方は日本とデンマークで共通している。しかしながら両国間では先述した通り、教職員とは別にキャリアガイダンスの専門職が学校内に入り込んでいる点で異なっている。以下では、デンマークにおいて外部専門職であるガイダンスカウンセラーが生徒の欠席問題にいかに関与しているのかを、スレールセ市の事例より検討する。

始めに、スレールセ市における国民学校生徒の欠席の状況についてみれば、2022/2023 年度の国民学校生徒の年度間平均欠席率は 8.7%、10%以上の欠席をした国民学校生徒の割合は 27.3%となっており、計測が開始された 2010/2011 年度から全国平均より高く推移している（本稿「3.（2）図 1・2」参照）。このような状況から同市は、2016 年に「欠席管理（skolefraværsproceduren）」を策定し、自治体内の国民学校や特別支援学校における生徒の欠席に関する取扱いを定めた他、2017 年からは「学校コンタクトパーソン（skolekontaktperson）」を雇用し、当該職員が生徒の欠席問題に係る各学校の支援と、自治体内の関係部局との調整を担っている。また、2019 年の欠席命令の改訂に伴い、欠席管理を簡潔にする形で新たに「欠席ガイド（fraværsguide）」を策定し、学校間での共有を図っている。加えて本稿「2.（2）」で触れたとおり、2021 年からは複数自治体と合同で「懸念される学校欠席状態の子ども・若者に対する協働支援モデル」に参加し、生徒の欠席問題への対処を主な目的とする「欠席チーム（fraværsteam）」も組織している。このように、スレールセ市は全国と比較して生徒の欠席問題が際立っていたために早期に取り組みが開始され、先のプロジェクトに参加する他の自治体と比較してもより早く生徒の欠席問題に取り組み支援基盤を築いてきた点で、より示唆に富む事例である[16]。

なお、スレールセ市において学校コンタクトパーソンの役割を紹介する目的で作成されたパンフレットでは、特に懸念される欠席状態にある生徒[17]については、学校から報告を受ける、あるいは定例的な欠席会議で生徒の欠席問題を把握した学校コンタクトパーソンが当該生徒への対処を開始し、家庭と連絡を図るとともに、事例に関係するパートナーと協働を図るとされる（Slagelse Kommune, 2022）。同

書では主な協働パートナーとして、生徒本人や保護者の他に以下のアクターが列挙されており、これを各部局や職員の所属から分類すると以下の通りとなる：

表 2：学校コンタクトパーソンと協働するアクター（スレールセ市）

学校内の職員・組織	教員, 学校長, ペダゴー (pædagog), 能力センター (kompetencecenter)
自治体から学校へ派遣される職員	ガイダンスカウンセラー, 学校保健師, スクールソーシャルワーカー
自治体内の職員・部局	教育的発達・包摂体制 (pædagogisk udvikling og inklusion: PUI), 犯罪予防体制 (Den Kriminalpræventive Enhed: KPE), 子ども・若者センター, 支援コンタクトパーソン／メンター (Støttekontaktperson/mentor), 文化・余暇センター, 市立クラブ, 市立スポーツ協会, 薬物・アルコール依存防止施設
その他	スケルスコー・クリスマスホーム(Julemærkhjemmet Skælskør), 私設クラブ, 精神科医, 地元企業, レクリエーション施設 (Rosenkildegården og Basen)

（出典：Slagelse Kommune 2022, p.10 を参照し筆者作成）

このうち「教育的発達・包摂体制（PUI)」は、他の自治体において組織される PPR に相当する体制である。また「犯罪予防体制（KPE)」は、警察と自治体内の多様な専門職（学校、クラブ、子ども・若者センター、UU、ソーシャルワーカー）との協働において、子どもや保護者を支援し、子ども・若者の犯罪防止に取り組むユニットである[18]。このように同市では、子ども・若者に関する既存の多分野協働的な支援体制を基盤として欠席支援に係る協働体制が敷かれている。加えて、地域のクラブや企業など、多様な学校外部の資源が活用されていることがわかる。

（3）国民学校生徒の欠席問題に対するガイダンスカウンセラーの関与

次に、スレールセ市の欠席支援体制においてガイダンスカウンセラーがどのように位置づけられ、子ども・若者への支援を提供しているのか、同市のガイダンスカウンセラーに対する聞き取り調査の内容をもとに、①支援体制における位置づけ、②支援対象、③支援内容の観点から記述していく。

①支援体制におけるガイダンスカウンセラーの位置づけ

生徒の欠席状態が懸念される状態になった場合、当該ケースを多職種横断的に扱う旨を決定するのは基本的に学校長である。専門職の招集方法としては第一に、月一回の頻度で定期開催され問題を抱える生徒について情報共有する「学校フォーラム（skole forum)」がある。この会議には学校長等の管理職の他に、ガイダンスカウンセラーやソーシャルワーカー、PUI に所属する心理士、学校保健師等が参加するという。この会議において懸念される欠席状態にある生徒の情報がアクター間で共有され、特にどの専門職が対応を行っていくかが決定される。また第二に、このような定期的な会議に加えて、学校長の判断において各生徒の状況に鑑みて支援に関与すべき専門職がアドホックに招集される場合もある。この場合もガイダンスカウンセラーを含めて学校フォーラムと同様の専門職が集められるという。さらに、本章「(2)」で言及した学校コンタクトパーソンもこの会議に参加する。ガイダンスカウンセラーは自治体（KUI）に所属しつつも各学校に派遣され、日常的に学校内に身をおく立場にある。生徒の欠席問題にかかる多職種横断的な支援体制において、当該専門職は定期的にもアドホックにも関わる主要なアクターとしてみなされていることが伺えた。

②ガイダンスカウンセラーが特に支援対象とする生徒

一般的にガイダンスカウンセラーが生徒へキャリアガイダンスを提供し始めるのが 7 学年からであるため、ガイダンスカウンセラーは特に、7-9 学年の高学年の生徒の欠席問題に関わる。これらの生徒の中でも、生徒の欠席の理由に着目してみれば、家庭内に問題を抱えている場合や病気を理由とする場合など様々な要因が認識されており、このような場合にはソーシャルワーカーが主体的な支援者として想定されていた。対して、ガイダンスカウンセラーが特に支援すべき生徒とは、複合的な要因を背景に有しながらも欠席状態が続く中で、国民学校終了後の進路に迷いが生じている者であるという。さらには、

「学校が嫌い」で「学校生活を幸せではない」と感じている生徒も挙げられた。より詳細には、学習障害等を背景に有しており、座学を基盤とした教室内での教科学習に困難を抱えている生徒が当該専門職が中心となって支援を行うべき存在として説明がなされた。

③ガイダンスカウンセラーによる欠席問題を抱える生徒への支援内容とその特質

生徒の欠席問題の解決に向けてガイダンスカウンセラーの関与が要された場合、当該専門職が第一に行う支援は個別のカウンセリングであるという。ガイダンスカウンセラーは生徒本人やその保護者を対象として面談を行い、支援ニーズの把握や具体的な支援計画を作成する。

その上で、ガイダンスカウンセラーに固有の支援アプローチとして挙げられたのが、生徒や保護者との特別な契約による「企業実習（plaktik）」の機会の提供である。なお、企業実習それ自体については国民学校法第 9 条 3 項において 6-9 学年の全ての生徒に対してこれに参加する権利が保障されており、特にスレールセ市では、全ての生徒が通常 8 学年から企業実習に参加することが定められている。また、生徒は基本的に興味関心に従って自分自身で実習先を確保する必要がある。このような全生徒を対象とした企業実習におけるガイダンスカウンセラーの役割は、クラス規模で行われる集団的なキャリアガイダンスを通した、生徒の実習先確保に向けた支援と、実習の事前指導・事後指導であるという。

これに対して、欠席問題を抱える生徒に対しても、登校に替わる特別措置として企業実習への参加が用意されるという。この選択肢は国民学校法において 7-9 学年生徒の選択科目の履修に関する第 9 条の 4 項、並びに就学義務に関する第 33 条の 4 項に根拠を持ち、生徒の保護者からの要請があった場合、学校は KUI の関与の下で 7 学年を終えた生徒が「特別に編成された教育課程への参加によって義務教育を果たす」こと、もしくは生徒の国民学校修了後の進路の明確化を目的に「職業教育課程、あるいは就業することに拠り義務教育の全てまたは一部を履修したこととして認める」こととされる（Børne- og Undervisningsministeriet, 2024）。

ガイダンスカウンセラーによる企業実習の提供を通した支援内容の特質について、以下ではスレールセ市における一つの支援事例をもとに検討したい：

> 欠席が多くなっていた国民学校 8 学年の男子生徒 A は学校を嫌い学校生活に困難を抱いており、それはクラス担任やガイダンスカウンセラー（Vejleder: V）も認識するほどに顕著であった。
>
> 学校は V を交えてミーティングを開催し A に対する支援策について協議した。V は第一に A と個別面談を行い、A が特に指示・命令的な指導を行うクラス担任と良好な関係を築けていないことを把握した。V は A に対し週 1 日程度の特別な企業実習に参加できる可能性を提示した。A はその可能性に喜んで参加する意志を見せたため、V は A の将来的な関心について話し合い、A が機械工に興味があることを聞き取った。V は自身の人脈からアルミニウム製品の製造に関する事業所を見つけた。V は A と共に職場を訪問し学校で A が直面する問題について説明を行い、3 ヶ月の間、毎週水曜日 8:30‐15:00、A が当該事業所にて企業実習を行う契約を結ぶに至った。V は定期的に実習先を訪問し、A の様子を観察した他、実習の継続可能性等、契約に関して事業所と調整を行った。
>
> 実習の終了に際して、V は A に自身の実習内容についてクラスで発表を行わないか提案した。A は提案を積極的に引き受けたため、V は再度事業所にその旨を説明し、A の発表の準備を手伝ってもらえるように調整を行った。V はクラス担任に相談し、A の発表の場を設けるとともにそれについてフィードバックを行うよう依頼した。A はそこで他の生徒の前で約 20 分もの間、自身の企業実習先での経験を自身のひどく汚れた作業着や用いていた道具の写真をもとに面白おかしく説明した。発表後、クラス担任は A に対して素晴らしいフィードバックを行った。また、V も A に対してフィードバックを行い、クラスの他の生徒に先んじて企業実習を終えた A を良い成功例として改めて示した。

（出典：スレールセ市における聞き取り調査内容のトランスクリプトより筆者抜粋・要約）

事例においてガイダンスカウンセラーは、生徒が抱える困難や支援の希望の把握、企業実習先での生徒の活動内容の捕捉を行う。先述の通り、通常生徒の欠席が問題となった際に生徒の支援を主に担うのはクラス担任である。しかしながら、当該事例では生徒が学校を嫌いであり所属意識が薄く担任との関係性も良好ではないため、学校に日常的に身を置きつつ学校外の組織に所属する第三者として、教員とは異なる視点や立場から生徒と関わるガイダンスカウンセラーの存在は重要であろう。

またガイダンスカウンセラーは、生徒の支援に際して他の職員・支援機会との連携・調整の役割を担っている。事例を見れば学校内では組織された会議と日常的な関わりの双方でクラス担任との連携・情

報共有が図られている他、学校外においても生徒の企業実習先を自身の人脈を駆使して紹介し、実習の契約から実習終了後学校に戻った際の学習活動に至るまで、事業所との綿密な連携を行っていた。日常的に学校に身を置き学校内の教職員の連携が容易にとれる一方で、組織上は自治体（KUI）に所属し学校外の支援機会とも密接に関係を構築するガイダンスカウンセラーは、欠席問題を抱えた生徒を学校内での支援に留めずに学校と学外支援（事業所）とをつなぐ機能を果たしていることが伺える。

このようなガイダンスカウンセラーの特質に加えて、当該専門職により提案される企業実習の効果として、クラス担任の認識の変化と生徒の自己肯定感の向上といった点が指摘された。学校内での教科学習が振るわない生徒に対してクラス担任は指示・命令的な指導を行い、このことが生徒と教師との良好な関係性の構築を妨げていた。しかしながら、座学に替えて企業実習に参加し、実習内容をクラスで堂々と発表した本事例の生徒について、クラス担任は自身がそれまで学校内で見取ってきた姿とは違う視点でとらえ直すことができ、また、担任による肯定的なフィードバックが生徒の自己肯定感を向上させることにつながったという。特に学校が嫌いで教科学習に困難を有する生徒にとって、学外における座学とは異なる形での学習への参加は、生徒が成功体験を積むことができる重要な機会となりうる。したがって、ガイダンスカウンセラーはこのような企業実習の効果を生徒が享受することができるよう、その事前・事後において適切に介入することが求められていた。

5. おわりに

（1）考察

以上、デンマークの学校欠席問題について分析・検討を行ってきた。日本の先行研究においてしばしば優良例として紹介されていた同国においても近年、国民学校生徒の欠席は増加し生徒指導上の重要課題として政策と学術研究の双方において議論が重ねられる状況にあった。また、国民学校における欠席がその後の進路形成と結びつけて眼差れる点や、生徒の欠席が問題となった際に初期対応を図るのはクラス担任である点も、日本とデンマークの共通点であった。

しかしながら、欠席問題あるいは不登校の問題をその後の「進路の問題」として捉えた際に、デンマークにおいてキャリア形成支援の専門職であるガイダンスカウンセラーが学校に日常的に在席している点は日本に無い特質である。日本の先行研究でも多く指摘されるように、ガイダンスカウンセラーの所属先である KUI は生徒の国民学校在籍時から 25 歳に至るまで支援を継続することを特長とするキャリア形成支援体制である。したがって、ガイダンスカウンセラーは国民学校を中心とした支援体制と学外のその後のキャリア形成支援体制の両者に所属し、両者の結節点として機能していると言えるだろう。特に、ガイダンスカウンセラーとクラス担任との密な協働の様子は本稿で扱った事例からも確認され、両支援機会間の円滑な接続に寄与していることが伺えた。

これに加えて、事例の検討より導き出された不登校問題における支援方策の一つとして、企業実習の可能性についても指摘したい。自身の興味関心に基づいた企業実習に参加し、実学的な学習を享受できることは、特に座学を基本とする教科指導に苦痛を感じる生徒にとって貴重な学習機会であり、そこで成功体験を積み重ねることが学校生活の中で低下していた自己肯定感を育むことにもつながる。事例においてガイダンスカウンセラーは、キャリアガイダンスに関する自身の専門性を生かして、教科学習に留まらない生徒の興味関心の把握と、座学に代替される学習機会の手配、企業実習から得られた生徒の学びへの肯定的な評価といった役割を担っており、そのことがクラス担任による生徒の見取りの変化や生徒の自己肯定感の向上に寄与していた。

生徒指導上の諸課題の中でも不登校という問題の性質から、本来中心となって支援役割を引き受けるクラス担任が生徒と良好な関係性を築くことが難しい場合は少なくない。そのような中で、学校に日常的に身を置きつつも外部の支援体制に所属し、教員とは異なる手法によって生徒に関わることができる第三者的な位置づけとして、上記で見てきたデンマークのガイダンスカウンセラーの機能は評価に値する。日本においても、例えばキャリア教育の文脈において「キャリア教育コーディネーター」や「キャリア・コンサルタント」を学校内に配置する試みが一部の自治体で確認されている[19]。これらの専門職

を不登校支援等の生徒指導上の課題にどのように参画させ活用できるか検討していく上で、本稿の分析検討は示唆的である。

（2）今後の課題

なお、本稿が及ばなかった点として、欠席問題に係る自治体間格差についての検討がある。日本では都市部と地方とにおいて教育支援センターの設置数や学校外部の民間支援機会に格差があることはこれまでも指摘されており（濱野 2002）、対峙すべき課題の一つである。デンマークでも生徒の欠席の記録・登録に関する規定は全国的な規模で定められているものの、支援方法は各自治体に委ねられており、同様の問題が生じうると推察される。例えば、本稿の検討において確認された欠席コンサルタントや学校コンタクトパーソン等の欠席問題に関する専門職員を配置できていない自治体において、どのような支援体制が敷かれているのか、複数自治体での比較検討が要される。また、その際特に、基本的に全ての自治体・学校に配置されるガイダンスカウンセラーが引き受ける支援の範囲に差が生じているのかについて検証することを今後の課題として指摘したい。

（※この論文は JSPS 科研費 JP22J10659 の助成を受けたものである。）

【註】

[1]「令和 4 年度　児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果及びこれを踏まえた緊急対策等について（通知）」（5 初児生第 19 号）参照。

[2]「平成 15 年 5 月 16 日　不登校への対応の在り方について（通知）」（15 文科初 255 号）により基本的な考え方に児童生徒の将来の社会的自立に向けた支援の視点が加えられ、2022 年改訂の「生徒指導提要」においてもその支援を「学校に登校するという結果のみを目標とするのではなく、児童生徒自身が自らの進路を主体的に捉え、社会的自立を目指せるように支援を行うこと」が目指される（文部科学省 2022 p.225）。

[3] その他の共通点とて、義務教育段階の管轄は基礎自治体（kommune）、後期中等教育段階の管轄は地域（region）とされ、両学校種間の連携が課題となりやすいことも挙げられる。

[4] 2024 年 3 月 15 日（金）9:00 より同市の KUI（Ungeenheden Slagelse）において、ガイダンス部門長 1 名、ガイダンスカウンセラー1 名を対象に、①KUI の組織・運営状況、②国民学校におけるガイダンスカウンセラーの役割、③生徒の欠席問題にかかる同市の支援体制とガイダンスカウンセラーの役割、について半構造化面接を行いトランスクリプトを作成した。本稿「4.（3）」の内容は当該資料に基づく。

[5] 社会・住宅庁（Social- Boligstyrelsen）、教育・質保証庁（Styrelsen for Undervisning og Kvalitet）が、ヘニング市（Herning）、ホルスホルム市（Hørsholm）、スラーエルセ市（Slagelse）との協働にて 2020-2023 年を年限に行われた。当該プロジェクトの最終報告書は 2024 年 6 月に公開予定であり、その成果は本稿の分析対象に含まない。（社会・住宅庁ウェブページ” Model for samarbejde og indsatser til børn og unge med bekymrende skolefravær” 参照（2024 年 3 月 27 日閲覧確認：https://sbst.dk/projekter-og-initiativer/boern/model-for-samarbejde-og-indsatser-til-boern-og-unge-med-bekymrende-skolefravaer）。

[6] 例外的に、生徒の欠席が生じた後の合理的な期間内に理由を通知すれば違法な欠席とはならない。

[7] PPR は各自治体下に組織され、心理士、ソーシャルワーカー、特別支援教育に関連するコンサルタント等が雇用される。多くの自治体で PPR は学校教育と社会支援双方の支援を提供し、学校における心理的支援に加えて、薬物乱用問題や家庭内への助言等も行う（Hansen. M. (2017). ”skolepsykologi” in lex.dk 参照（2024 年 4 月 6 日閲覧確認：https://denstoredanske.lex.dk/skolepsykologi）。

[8] 社会サービス法（Socialserviceloven）による次の条項が、国民学校生徒の違法な欠席に係る保護者への経済的制裁に関する規定である（Social-, Bolig- og Ælderministeriet, 2022 より筆者訳出）:「第 153 条 2 項　国民学校の学校長は、生徒が 1 四半期内に 15%以上の違法な欠席をした場合、自治体議会に通知しなければならない」「第 155 条 c 自治体議会は、生徒が 1 四半期中に 15%以上の違法な欠席をしたという通知を受けた場合、子ども・若者手当の停止を決定しなければならない。この決定は、1 四半期の間有効である。」

[9] 子ども・教育省ウェブページ”Uddannelsesstatisk | Elvfravær” 参照（2024 年 4 月 6 日閲覧確認：https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/15.aspx）。

[10] 子ども・教育省ウェブページ” Nye tal: Elevfravær i folkeskolen er faldet”参照（2024 年 4 月 6 日閲覧確認：https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/nov/231109-nye-tal-elevfravaer-i-folkeskolen-er-faldet）。

[11] 学校心理士は「学校生活に困難を抱える子どもの調査や、特別支援教育の実施等に関する保護者や学校への助言、子どもの学校問題に関連した家庭への助言、学習やクラス内の社会生活に関する講座の提供や助言等を行う」専門職であり（Hansen 2017：本稿註「6.」）、日本のスクールカウンセラーに相当し、多くの自治体で PPR から各学校に派遣される形をとる（石田・是永 2016）。AKT 指導員について記述した先行研究は少ないが、大平（2012）によると、学校教育領域における子どものメンタルケアの一環として各学校に配置することが推奨される専門職である。AKT は行動（adfærd）、接触・交際（kontakt）、幸福（trivsel）を意味し、学校生活上でこれらについて何等かの問題を抱えた子どもを支援する「生徒の幸福な生活をつくるためのアドバイザー」である（大平 2012, p.156）。

[12] 保健師は自治体に雇用されており、乳幼児から青年期に至る子どもの発達に関して、子ども自身や保護者に対する指導・助言を行う専門職である。国民学校では、生徒の健康・発達状態に関する調査や、健康状態に問題を抱えた生徒への支援を行う他、保健衛生教育も担う（Uddannelsesguiden ウェブページ“Sundhedsplejerske”参照（2024 年 4 月 6 日閲覧：https://www.ug.dk/job/job-fordelt-paa-

erhvervsomraader/sundhedomsorgogpleje/sygepljordemoderarb/sundhedsplejerske)。

[13] 当該職員は多くの自治体において学校を管轄する部局や PPR の下に置かれ、心理士、ソーシャルワーカー、教育分野の職員といった専門職の中から任命される。その役割は、個々の事例に関係する専門職の招集と協議、教員等への助言等であり、このようなキーパーソンを任命することで自治体は生徒の欠席問題に迅速に対応し、専門的な知識を提供できることが期待される（EVA 2022）。

[14] 欠席率が 0~1.99%の生徒は 88%、2~4.99%の生徒は 90%、5~9.99%の生徒は 87%。

[15] 欠席率が 0~1.99%の生徒は 4%、2~4.99%の生徒は 5%、5~9.99%の生徒は 7%。

[16] スレールセ市子ども・若者委員会 2022 年 2 月 3 日議事録 "3. Generel orientering om fraværsindsats (O)" 参照（2024 年 4 月 29 日閲覧：https://dagsordener.slagelse.dk/vis?id=76a91278-2449-484e-88ba-e1cc872addc8&fritekst=fravære&punktid=500fa357-e5ac-4289-82c4-880858e2b75a）。

[17] スレールセ市の欠席管理において「懸念される欠席（bekymrende fravær）」は違法な欠席のうち特に「20 登校日のうち 5 日間以上の連続した欠席」、「60 登校日のうち 15 日の欠席」と基準が定められているほか、長期に渡る病欠や頻発する小規模の違法な欠席も注意が必要とされる（Slagelse kommune 2016, p.3）。

[18] スレールセ市ウェブページ "Den Kriminalpræventive Enhed: KPE)" 参照（2024 年 4 月 29 日閲覧確認：https://www.slagelse.dk/da/service-og-selvbetjening/stoette-og-pleje/stoette-og-hjaelp-til-familier-boern-og-unge/den-kriminalpraeventive-enhed/）。なお、他の自治体では「学校-社会部門-警察間協働体制（samarbejde mellem skole, socialforvaltning og politi: SSP）」の名称が多い。

[19] 例えば、名古屋市内の市立中学校、高等学学校並びに特別支援学校への「キャリアナビゲーター」の常勤配置が挙げられる（名古屋市役所ウェブサイト内「キャリア教育の推進」参照（2024 年 4 月 30 日閲覧確認）：https://www.city.nagoya.jp/kyoiku/page/0000169028.html）。

【文献一覧】

＜邦文文献＞

青木真理（2017）「若者の進路選択の支援」谷雅泰・青木真理編著『転換期と向き合うデンマークの教育』ひとなる書房、pp. 153-178

青木真理・谷雅泰（2020）「デンマークの若者支援の新しい制度―KUI について―」『福島大学人間発達　文化学類付属学校臨床支援センター紀要』第 2 号、pp.45-53

青木真理（2023）「切れ目ないキャリア形成支援についての一考察」『福島大学人間発達文化学類付属臨 床支援センター紀要』第 8 号、pp.11-19

石田祥代／是永かな子（2016）「心理的・副詞的諸問題に注目した義務教育諸学校における児童生徒支援に関する研究―デンマーク・ノルウェー・スウェーデン・フィンランドにおける支援システムモデルの特徴と課題から―」『北ヨーロッパ研究』第 13 巻、pp.1-11

大平泰子（2012）「デンマークにおける小学校のメンタルヘルスケア―ウアンホイ小学校視察報告―（研究ノート）」『富山国際大学子ども育成学部紀要』3 巻、p.156

佐藤裕紀（2022）「すべての若者の移行支援と多層的な学びの場」坂口緑／佐藤裕紀／原田亜紀子／原義彦／和気尚美『デンマーク式生涯学習社会の仕組み』ミツイパブリッシング、pp.85-146

野村武夫（2009）『「生活大国」デンマークの福祉政策―ウェルビーイングが育つ条件―』ミネルヴァ書房

濱野怜奈（2002）「社会的・文化的現象としての不登校に関する質的研究―地域社会における不登校支援機関とそのネットワークに着目して―」明治安田こころの健康財団編『研究助成論文集』第 38 号、pp.181-189

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―』実業之友日本社

不登校に関する調査研究協力者会議（2016）『不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～』文部科学省.

文部科学省（2022）『生徒指導提要　令和 4 年 12 月改訂　コンパクト版・関連法令付録』ジーアス教育新社

＜英文・丁文文献＞

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019a). Bekendgørelse om elevers fravære fra undervisningen i folkeskolen (BEK nr 1063 af 24/10/2019).

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019b). Vejledning til bekendgørelse om elevers fravær fra undervisningen i folkeskolen.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (LBK nr 90 af 29/01/2024).

EVA (2022). *Øget motivation og reduktion af fravær: Kortlægning af kommuner og skolers arbejde med at øge motivation og reducere fravær i udskolingen.* (https://www.eva.dk/grundskole/oeget-motivation-reduktion-fravaer). (2024 年 3 月 27 日閲覧確認).

Havik, T. (2019). Skolefravær: At forstå og håndtere skolefravær og skolevægring. Frederikshavn, Denmark: Dafolo.

Palmu, I., Berg, J., Leino, J., Sergejeff, J., Strömbeck, J., Fensbo, L., Sandhaug, M., Solvoll, M., Thastum, M., Friberg, P., Palmer, R. & Jakobsen, S. (2021). *Problematic School Absenteeism: Improving Systems and Tools. Erasmus+ Strategic Partnerships*. A Nordic Collaboration Report 1, October 2021. (https://psy.au.dk/fileadmin/CEBU/Artikler/2021-12-11_Report1_Erasmus_SAP.pdf) (2024 年 3 月 27 日閲覧確認).

Rambøll. (2018). Undersøgelse af Hjemmeundervinsing, fravær og børn unden for undervisningstilbud: Rapport til Undevisningsministrriet (https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2018-undersoegelse-af-hjemmeundervisning--fravaer-og-boern-uden-for-undervisningstilbud). (2024 年 4 月 6 日閲覧確認).

Ravn, K. (2023.11.9) "Elevens fravær er igen på vej med efter coronaperioden." Retrieved from Folkeskolen.dk. (https://www.folkeskolen.dk/fravaer/elevernes-fravaer-er-igen-pa-vej-ned-efter-coronaperioden/4742198)（2024 年 3 月 27 日閲覧確認）.

Social-, Bolig- og Ældreministeriet. (2022). Bekendgørelse af lov om social service (LBK nr 170 af 24/01/2022).

Thasum, M. (2019). Skolefravær: udbredelse og forståelse, I Andersen, M. J., Berthelsen, L., Fisker, T. B., Hansen, M. F., Hansen, H. R., Havik, T., ... Thastum, M. *Skolens fraværende børn: årsager og indsatser.* Frederikshavn, Denmark: Dafolo., pp.12-26.

［論文］

日本企業における労働環境・労働問題の特質

―日本型雇用制度の構成要素の析出―

才鴈武也（教育学学位プログラム博士後期課程・1 年）

1. 問題の所在

（1）キャリア教育の課題

社会環境・雇用環境の変化に伴い、生徒の社会的移行に困難が生じており、一人一人の社会的・職業的自立に向け、基盤となる能力や態度を育てることを目的とするキャリア教育の重要性は一層高まっていると言える。特に「卒業後の進路について多面的・多角的に情報を集め，検討する」（文部科学省 2023, p.88）ことや、「自分の能力・適性を的確に判断し，自らの将来設計に基づいて，高校卒業後の進路について決定する」（同上）時期である高等学校段階においてはより重要である。しかし、キャリア教育がその目的を十分に果たすことが出来ていないとの批判も多い。本田（2009）・児美川（2013）は、キャリア教育が職業生活において、雇用者が自身の身を守るために必要な情報を十分に提供できていないことを指摘している。現状をみると、国立教育政策研究所（2020）「キャリア教育に関する総合的研究第一次報告書」において高等学校の教員に対してキャリア教育の計画・実施の現状について調査している。その結果、「近年の若年者の雇用・就職・就業の動向に関する情報提供や生徒主体の情報収集に取り組んでいる」が 27.7%（p.210）、「就職後の離職・失業など，将来起こり得る人生上の諸リスクへの対応に関する情報提供や生徒主体の情報収集に取り組んでいる」が 20.7%（同上）と、生徒の社会・職業への移行に向けた指導の実施率が低いことが明らかとなっている。上記のような実践を引き起こす一つの要因として、キャリア教育の理念・概念の曖昧性を指摘できる。キャリア教育において、育成が目指される基礎的・汎用的能力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。人事異動が前提となる環境の中で、生徒に「将来の職業」をどのように意識させ、彼らの将来設計をどのように支援するのか、具体的な指導の在り方は明示されていない。ここから、キャリア教育の理念・概念が日本型雇用制度の人事異動を射程に収められているのかという疑問が生じる。また、理念・概念が曖昧であるがゆえに、教員に対して指導の指針を示すことが出来ていないのではないかと考えられる。キャリア教育の理念・概念は、高校生が将来経験する労働環境をどの程度想定しているのか、検証が必要だろう。

しかし、高校生の将来の労働環境は、企業の規模、業種・職種・職務によって異なると考えられ、多種多様な職業キャリアに関する情報のすべてを伝えることは困難である。多種多様な職業キャリアの中で、日本の多くの企業が採用している労務管理を規定しているシステムとして日本型雇用制度[1]が挙げられる。日本型雇用制度が規定する労働環境やそこで生じる労働問題について十分な知識をもつことは多くの生徒にとって将来的に必要なことだろう。本研究では、キャリア教育学において触れられるべき労働環境に関する情報として、日本型雇用制度に着目する。

（2）先行研究と本研究の位置づけ

本研究における先行研究としては、日本型雇用制度を定式化している研究が位置づく。日本型雇用制度に関する著名な論者として、Abegglen James C.や濱口桂一郎が挙げられる。Abegglen James

C.・山岡洋一（2004）は、日本の経営・組織スタイルを特徴づけるものとして終身雇用・年功序列・企業内労働組合を挙げている。一方で濱口（2009）は、日本と欧米の雇用制度を比較し、日本の雇用制度をメンバーシップ型、欧米の雇用制度をジョブ型と命名したうえで、日本の雇用制度の根幹は職務無限定性であると指摘している。上記のように、日本型雇用制度の概念を定式化している文献（Abegglen James C.・山岡 洋一 2004; 仁田・久本 2008; 濱口 2009; 佐口 2018）は数多く存在するが、日本型雇用制度が具体的にどのような要素で構成されているのかは各文献によって言説が異なり、一般的な通説が存在するわけではない。また、日本型雇用制度を構成する諸要素の中では時代の変遷とともに変化しているものも存在すると考えられ、一貫して残り続けてきた要素と時代の変遷とともに変化した要素の峻別も十分になされていないと考えられる。

本研究では、日本型雇用制度の概念を定義している複数の文献を分析対象とし、各文献から日本型雇用制度について論じた文章を抽出し、その文章の共通性を基に日本型雇用制度を再定義する。その上で、日本企業における労働環境・労働問題の特質にすることで、キャリア教育の理念・概念を検証するための枠組みを作成する。

2. 分析対象・プロセス

（1）文献の選定

本研究で対象とする文献を選定する上で、①日本型雇用制度の一般的な特徴について論じていること、②日本型雇用制度を前提とした雇用環境において生じる課題について触れていること、③2019 年～2024 年に出版されていることの 3 つの条件を設定する。

まず①を条件として設定した理由を述べる。高校生が将来経験すると考えられる日本の雇用慣行の特徴を明らかにする上で、日本型雇用制度の本質や特徴を類型化している文献が望ましい。そのため日本型雇用制度の特徴について論じることを目的としていない文献は対象から除外する。次に②を設定した理由は、日本型雇用制度の概念を定義していても、その中に労働問題に関する説明が含まれているとは限らない。本研究の目的を達成する上で、②を設定する必要がある。さらに③を設定した理由は、本研究では高度経済成長期以降日本型雇用制度の一貫して残り続けてきた要素と時代の変遷とともに変化した要素の峻別を行う。上記を達成するためには、日本型雇用制度の生成・確立・変容の過程を通史的に概観した上でその特質を論じている可能な限り新しい文献を選定することが望ましい。Google トレンド[2]を使用し、2004 年から 2024 年 3 月までの間、Google の検索エンジンにおいて日本型雇用制度に関する用語がどの程度検索されたのかを調べた。日本型雇用制度に関する用語として、「日本型雇用」・「メンバーシップ型」・「ジョブ型」を確認したところ、2019～2024 年にかけて検索数が上昇している傾向が確認された。その理由の 1 つとして、コロナ禍を経て多くの企業がジョブ型への移行を検討し始めたことが挙げられる。当該トレンドを捉える上でも、直近 5 年に出版された文献を選定する。

文献の検索エンジンとして、CiNii Research を使用する。CiNii Research の詳細検索機能[3]のフリーワード入力欄と期間欄を使用し、出版年を限定し検索[4]を行う。出版年を 2019 年～2024 年に設定し、検索する際のキーワードとして、「日本 and 雇用」を設定した結果、352 件ヒットした（2024 年 3 月 22 日現在）。その文献の中で、「日本」という単語と「雇用」または「経営」のワードが使用されているか、システムや制度を指す用語として「雇用システム」または「雇用制度」、日本型雇用制度や海外の雇用制度を別の言葉で表した用語として「メンバーシップ型」または「ジョブ型」、日本型雇用制度を連想させる用語として、「終身雇用」、「長期雇用」または「職務無限定」がタイトルに含まれている文献を選定したところ、29 件の文献が抽出された。各文献において、日本型雇用制度の全体像を明確にするうえで十分な情報量が記載されている必要がある。そのため、章のタイトルに、日本型雇用制度を直接表す用語として「日本型雇用制度」、「日本的雇用慣行」、「日本の雇用システム」、日本型雇用制度を別の言葉で表現した用語として「メンバーシップ型」が使用されている文献で、なおかつ章のページ数が 10 ページ以上の文献を選定したところ、11 件の文献が抽出された。さらに、各文献

の内容から、「日本企業では～」などの文章が含まれているか（条件①）、「日本の企業では○○が課題である」という文章が含まれているか（条件②）を確認し、①と②の条件に合致するかを判断した。そして、条件に合致しない文献は除外した。最終的に、8 件の文献を本研究の対象として選定するに至った（表 1）。

表 1　日本型雇用制度に関する文献

記号	文献	章タイトル
A	小熊英二（2019）『日本社会のしくみ:雇用・教育・福祉の歴史社会学』講談社	第2章日本の働き方、世界の働き方
B	鶴光太郎（2019）『雇用システムの再構築に向けて日本の働き方をいかに変えるか』日本評論社	第1章日本の雇用システムの再構築---総論
C	崔勝淏（2020）『日本的雇用の経営学』八千代出版	第1章日本の雇用システムの変容とキャリア形成
D	八代尚宏（2020）『日本的雇用・セーフティーネットの規制改革』日経BP日本経済新聞出版本部,日経BPマーケティング(発売)	第2章日本的雇用慣行と働き方改革
E	海老原嗣生（2021）『人事の組み立て:脱日本型雇用のトリセツ:欧米のモノマネをしようとして全く違うものになり続けた日本の人事制度』日経BP,日経BPマーケティング(発売)	1章欧米と日本の雇用システムの違いをしっかり学ぶ 2章日本型雇用につきまとう5つの社会問題
F	濱口桂一郎（2021）『ジョブ型雇用社会とは何か:正社員体制の矛盾と転機』岩波書店	第1章ジョブ型とメンバーシップ型の基礎の基礎
G	加藤守和（2022）『日本版ジョブ型人事ハンドブック:雇用・人材マネジメント・人事制度の理論と実践』日本能率協会マネジメントセンター	第1章ジョブ型雇用とメンバーシップ雇用
H	慶應義塾大学産業研究所HRM研究会・清家篤・濱口桂一郎・中村天江・植村隆生・山本紳也・八代充史（2022）『ジョブ型vsメンバーシップ型:日本の雇用を展望する』中央経済社,中央経済グループパブリッシング(発売)	第3章日本的ジョブ型雇用（中村天江）

出典：筆者作成

（2）分析方法・プロセス

本研究では、日本型雇用制度について論じている複数の文献から、日本型雇用制度の構成要素とその特質を明らかにする。上記の目的を達成する上で、以下の分析プロセスで分析を進める。プロセスの説明に関しては、A. 小熊英二（2019）『日本社会のしくみ：雇用・教育・福祉の歴史社会学』と B. 鶴光太郎（2019）『雇用システムの再構築に向けて日本の働き方をいかに変えるか』において抽出した文章を例に出して説明する。他の抽出文に関しては付録を参照。

①日本型雇用制度の構成要素の抽出

各文献の特定の章[5]に着目し、日本型雇用制度の特質とは何かを端的に論じている文章（例えば、「日本の企業は、○○である」など）を抽出する。文章を抽出する際は可能な限り 1 文で抽出し、記号・番号[6]を付す。ただし、日本型雇用制度の特質に関して 2 文以上に分けて論じている文章（例えば、「日本の企業は、○○という特徴がある。それは、～」など）が存在する場合、それは一つの抽出単位として設定する。

（例）A027:しかし日本で雇用が保障されるのは、一定年齢までである。日本企業の多くには定年制があり、一定の年齢になると強制解雇されるか、雇用条件が切り下げられる。

ここから、KJ 法におけるグループ分けの手法を用いて、類似した内容を示す抽出文をグルーピングする。その際は、労働問題に関する要素とそれ以外を峻別するように分類する。1 文の中に複数の主題となる語が存在し（例えば、「日本型雇用制度は○○と△△と□□である」など）、それらが複数の構成要素に関する文章と共通性を有している場合、その 1 文を複数のグループに分類することとする。

（例）A026：さらに日本の働き方だと、不本意な人事異動や転勤が多くなる。
→労働問題に関するグループに分類される。

B008：一方、日本の無限定正社員システムにおいては、(1) 職務内容が限定されていない採用、(2) 人事部主導の中央集権的な異動、(3) 義務的な受け入れを求められる異動・転勤、(4) 職務遂行能力にリンクした（結果的に年齢・勤続年数に依存する）賃金制度、というように特徴をまとめることができる。

→複数のグループに含まれる。

そして、グルーピングした文章の主題・対象・事柄となる名詞的に表現される語を構成要素のラベルとして設定する。そこで、2 つ以上の文献から抽出された文章より見出された構成要素を対象として設定する。

（例）A026 と B008 において共通する内容から、「不本意な異動」という構成要素が見いだされる。

②日本型雇用制度の構成要素の定義の具体化

①で析出した構成要素について説明している文章（例えば、「(具体的な要素の名前）は～」など)、特に構成要素の定義に直接関連する文章を抽出し、①とは異なる記号・番号を付す。文章を抽出する際は、構成要素の 1 つの特質を論じている文のかたまりごとに抽出単位を区切ることとする(例えば、「(具体的な要素の名前）は、～という特徴がある。それは、～」というように 2 文以上に分けて一つの特徴に関して論じている文章がある場合でも、それを一つの抽出単位として設定する)。

（例）A’002：経営者のなかには、「欧米では新入社員は即戦力。日本の大学生は一流、二流、三流に関係なく、卒業してもほとんど即戦力にならない」と述べる人もいる。しかし、そもそも企業が専門的な職務能力を要求していないのだから、学生を責めることはできない。

→①で設定した「学位と職務の不一致」という構成要素に含まれる。

①のプロセスと分けた理由は、「日本の企業は〇〇である」などの文章のみでは、各要素の詳細な説明を見落としてしまう可能性があるためである。また、①のプロセスを経なければ、構成要素の定義を明確にするうえで、どのような文章に着目すべきかわからないためである。

③労働問題が生じる原因の明確化

日本型雇用制度の構成要素の中には、労働問題に関するものも含まれている。①と②で抽出した文章の中から、労働問題が生じる要因について論じた文章（例えば、「(具体的な要素の名前）は、(具体的な要素の名前）によって生じる」など）を選定し、課題に関する要素がどのような原因で引き起こされるのかを明確化する。

（例）B’020：残業代が恒常的な生計費へ組み入れられていたり、長時間労働が常態化で不況期でも労働時間を減らす余地を作ってきたことは、解雇回避に寄与してきたと考えられる。

→長時間労働が解雇回避に寄与してきたという文章から、解雇規制制度と長時間労働の因果関係が見出される。

④日本型雇用制度の全体図の作成

①・②・③を基に、日本型雇用制度の全体像を反映させた図を作成する。その際は、各構成要素の因果関係を明確にする。また、②で明確にした各構成要素の定義を確認しつつ、各要素が質的な変容を遂げている場合、それらを図に反映させる。

3. 分析結果

（1）日本型雇用制度の構成要素の抽出

各文献において日本型雇用制度とは何かを論じている文章は 152 文であった。また 152 の抽出文をグルーピングした結果 28 の構成要素が抽出された。さらに、2 つ以上の文献で扱われていた構成要素は、職能資格制度、遅い昇進、人基準の評価制度、新規学卒一括採用制度、人事異動・配置転換、企業内教育・OJT、年功的賃金制度、定年退職制度、長期雇用慣行、職務無限定性、解雇規制制度、企業別労働組合、非正規雇用の困難、女性の困難、ミドル層の困難、パワーハラスメント、学位と職務の不一致、不本意な異動、転職可能性の縮小、長時間労働の 20 の構成要素であった。

表 2　日本型雇用制度の構成要素

要素の名前	文献の記号・文章の番号
人基準の評価制度	A002,A003,A004,A015,A017,A018,A025,E003,E004,E005,E008,E009,F015,H013
職能資格制度	B008,E001,E002,E006,E007,E022,E039,F003,F016,H014
遅い昇進	A022,A023,B003,C004,C005,D006,D007,E021
新規学卒一括採用	B005,B011,C001,D005,E010,E016,E017,F007,G001,G009,H004,H007,H008
人事異動・配置転換	A006,A026,B005,D005,E015,F009
企業内教育・OJT	C001,C007,D009,D011,F011,F012,G005,H005,H010
年功的賃金制度	A019,A020,A021,B002,B010,C006,D001,E023,E024,F004,F005,F014,H011,H012
定年退職制度	A027,B006,C001,D013,E010
長期雇用慣行	B001,B005,C001,C002,C003,D001,D009,E017
解雇規制制度	B012,C002,D004,D009,E018,F008,G006,G008,H009
企業別労働組合	D001,E041,E042,F006,F017,F018
職務無限定性	B006,B007,B008,D002,E019,E020,F001,F002,G003,G004,G007
女性の困難	A028,A029,C001,D010,D014,E029,E030,E040,H003
ミドル層の困難	E025,E027,E028,H001,H002
非正規雇用の困難	D003,D010,E011,E014,E026,E031,E032,F019,G002,H015
学位と職務の不一致	A007,A008,A009,H007,H008
転職可能性の縮小	A001,D008,F010
不本意な異動	A026,A031,B008
長時間労働	A024,B004,D012,E013,E033,E034,E035,E036,E037
パワーハラスメント	E038,F013

出典：筆者作成

（2）日本型雇用制度の構成要素の定義の具体化

（1）で抽出した構成要素に関する用語に着目し、8 つの文献から再度構成要素に関する文章を抽出した。その結果、111 の文章を抽出するに至った。（1）の構成要素に関する文章を参考にして、各構成要素の定義を明確にした。

表 3　日本型雇用制度の構成要素の定義

要素の名前	文献の記号・文章の番号	構成要素の定義
人基準の評価制度	A002,A003,A004,A015,A017,A018,A025,E003,E004,E005,E008,E009,F015,H013,A'004,A'005,A'007,F'008,G'003	日本企業は個人の職務におけるパフォーマンスを評価するのではなく、人物や人柄を評価する。例えば、努力やがんばりなどが評価される。またその評価は、一部のホワイトカラーだけでなく、末端労働者にまでなされる。
職能資格制度	B008,E001,E002,E006,E007,E022,E039,F003,F016,H014,B'018,E'001,E'002,E'003,E'004,F'007,G'001,H'003,H'005,H'006,H'007	日本企業では勤続年数に応じた昇進・昇給が一般的であった。職能資格制度では、等級ランクごとの定員はなく、相応の経験を積み、能力アップした人たちは、昇級審査により昇級する。そうすると、企業規模が変わらないままでも、個々人のランクアップにより総人件費が上昇する。総人権費の抑制のための対策として、1990年代には能力による基本給の上昇を抑制するために成果主義を導入したり、2000年代には等級ごとにふさわしい仕事を任せるための職責・役割給の導入が進められてきた。
遅い昇進	A022,A023,B003,C004,C005,D006,D007,E021,B'004,B'007,C'003	日本企業の場合、部長以上の中枢幹部への選抜は入社後かなり時間が経過した時点に行われる。通常入社して10年以上は業績や能力による処遇の差が表面化してこないと判断するため、その問の訓練・教育上の差を大きくつけないで、すべての従業員に対して職務キャリアの向上の機会を与えながら、有能な従業員を長期間の観察の後に選抜する
新規学卒一括採用	A005,A016,B005,B011,C001,D005,E010,E016,E017,F007,G001,G009,H004,H007,H008,A'003,B'022,C'003,D'004,E'005,G'005	日本では、学校から学生や生徒が卒業する年度の変わり目に、一斉に労働者として採用する慣行が根づいている。採用の際は、特定のスキルを持っているかより、潜在能力、地頭の良さ、適応能力が重要視される。
人事異動・配置転換	A006,A026,B005,D005,E015,F009,C'003,D'004,E'010,F'002,G'007	日本企業では定期的に職務を替わっていく慣行が存在しており、これによって、日本においては特定の職務の専門家になるのではなく、企業内の様々な職務を経験して熟達していく。また会社が強い任命権を持っており、事業・組織の欠員状況や個々人の希望・適性を考慮し、会社主導で人材配置をおこなう。
企業内教育・OJT	A014,C001,C007,D009,D011,F011,F012,G005,H005,H010,A'006,D'005,G'008	日本企業では未経験者の学卒社員を雇用するため、会社が主導して人材育成を行う。その差は、個々の職務適性も曖昧であるため、複数の職種・職場を経験させて人材育成を行う。また、実際に作業をさせながら技能を習得させていくOJTが教育訓練の中心となる。
年功的賃金制度	A019,A020,A021,B002,B010,C006,D001,E023,E024,F004,F005,F014,H011,H012,B'001,B'002,B'003,B'008,B'016,B'017,B'018,C'002,C'004,D'008,D'009,D'010,D'014,F'003,F'006	日本企業では、企業内における賃金の額と昇給、諸手当や退職金の支払い、昇進と昇格などの人事処遇が、働く人々の学歴、性別、年齢や勤続年数等といったものを基準にして決まる。しかし1990年代以降の調査では、賃金プロファイルがフラット化していることが確認されている。つまり、年功的な特徴が弱まっていると言える。
定年退職制度	A027,B005,C001,D013,E010,A'009,A'010,B'023,D'014,E'005,G'011,G'012,H'008,H'009	日本企業では会社が継続的に雇用を確保をすることが求められている。しかし、それでは雇用終了をおこなうことができない。この矛盾を解消するために、日本では年齢で一律的に雇用解消をおこなう定年制が一般化している。日本の定年制の仕組みは年金制度の変化、つまり、支給開始年齢の引上げに密接に対応しながら制度が変化してきた。
長期雇用慣行	B001,B005,C001,C002,C003,D001,D009,E017,B'005,B'006,C'001,D'007,F'002	「日本型雇用慣行」の一つである終身雇用慣行とは、差し当たり新規学卒者の一括採用を前提とし、民間大企業での男性正規労働者をその典型対象とする雇用慣行であり、それらの未経験労働者に対しOJTによる企業内教育訓練を行い、定年まで長期間にわたって同一企業での雇用を継続するものである。
解雇規制制度	B013,C002,D004,D009,E018,F008,G006,G008,H009,A'008,B'020,B'024,B'025,B'026,D'012,E'006,E'007,E'008,E'015,E'016,F'005,F'011,G'010	日本企業では、労働者個人の能力や行為を理由とする普通解雇よりも、職務の消滅を理由とする整理解雇の方が厳しく制限されている。いわゆる整理解雇4要件ある。その中には、残業削減や人事異動で解雇を避ける努力義務がある。
企業別労働組合	D001,E041,E042,F006,F017,F018,E'021,F'004,F'009,F'011	日本においては、企業別に組織された労働組合という名の組織が、一方では団体交渉、そして一方で、企業の中でいろいろ起こる問題を解決する労使協議を兼務している。

職務無限定性	B006,B007,B008,D002,E019,E020, F001,F002,G003,G004,G007,B'009, B'010,B'011,B'012,B'013,B'014, D'011,F'001,G'006	日本企業で働く場合、勤務地、職務、労働時間が事前に限定されていない。通常のいわゆる正社員は、将来の勤務地や職務の変更、残業を受け入れる義務があり、労働者側からは将来の転勤や職務の変更、さらに残業命令は断れないと理解されている。
女性の困難	A028,A029,C001,D010,D014,E029, E030,E040,H003,B'011,B'012,D'001, D'013,D'15,D'16,E'011,E'014,E'017, E'018,E'019,E'020	日本的雇用慣行は、企業内で無限定に働くメンバーシップ型の男性世帯主を、家事・子育てに専念する女性の配偶者が支えるという、会社と家庭との暗黙の性別役割分担に基づいている。女性の正規社員は、子育てを犠牲にして自らのキャリアを追求するか、それとも結婚・子育てを契機に、派遣社員やパートタイムに転換するかの二者択一を迫られる。
ミドル層の困難	E025,E027,E028,H001,H002,B'017, H'002,H'004	ミドル以降は、給与が高くなるうえに、キャリアの階段を上って管理系の仕事が増えるため、実務に疎くなる。不況などで会社に余力がなくなると、「実務ができずに金ばかりかかる」ということで、ミドル／シニアが真っ先にリストラの対象とされてしまう。
非正規雇用の困難	D003,D010,E011,E014,E026,E031, E032,F019,G002,H015,B'015,C'005, D'002,D'003,D'006,E'009,E'012,F'010, F'011,G'013	全労働者の4割近くがパートタイマー、アルバイト、契約社員、派遣社員などと呼ばれる。いわゆる非正規労働者は、会社のメンバーシップを有しておらず、具体的な職務に基づいて、（多くの場合期間を定めた）雇用契約が結ばれる。非正規雇用の人たちは階段が用意されず、低賃金からなかなか脱い出せない。1990年代後半以降の長引く経済不況やいわゆる「失われた10年」という経済的低迷が持続する状況の中、パートや派遣などの非正規職労働が急速に拡大してきた。
学位と職務の不一致	A007,A008,A009,H007,H008,A'001, A'002,G'004	日本の企業や官庁は職務に即した専門的学位は求めておらず、大学で何を勉強したかを採用の際に問題にしない。
転職可能性の縮小	A001,A030,D008,F010,B'013,B'014	日本企業で働く労働者は、その企業で必要な特殊な知識・技能を身に付けることになるため、長期的に勤めるほど他社への転職可能性は縮小する。
不本意な異動	A026,A031,B008,A'010,B'021,E'016, F'005,G'009	日本では、企業都合で人事異動や転勤が決定されるため、自身が希望していない職種・職務、勤務地でさえも受け入れる必要がある。
長時間労働	A024,B004,D012,E013,E033,E034, E035,E036,E037,B'009,B'019,B'020, D'011,D'013,E'006,E'007,E'013,F'005, F'008,G'002,H'007	特定の職種にとらわれない無限定な働き方が影響し、仕事能力の高い一部の社員に仕事が集中し、長時間労働に結びつきやすい。また人基準の評価制度であるため、情意考課で安易に用いられがちな意欲の指標として長時間労働が挙げられる。
パワーハラスメント	E038,F013,B'010	日本では、誰でも階段を上るキャリア構造が存在することや素人を雇い入れる仕組みから、OJTなどで上司から教育訓練を受ける。上司から受ける教育訓練とパワーハラスメントの区別がつかないことが課題だ。

出典：筆者作成

（3）労働問題が生じる要因の明確化

（1）と（2）から抽出された文章から、日本企業における労働問題が生じる要因を示す文章を抽出し、労働問題がどのような要因で引き起こされるのかを明らかにした。

表 4　職業キャリアの課題について

課題	原因を示す抽出文	原因となる構成要素	説明
女性の困難	B'011,B'012,D'001,D'013	職務無限定性,長時間労働	職務無限定性の影響により、転勤や残業などが求められる状況の中で、妻である女性が専業主婦としての役割を求められてきた。また、子育てや介護などの影響により、無限定正社員としてのキャリアを継続することが難しく、管理職に就く女性の割合が少ない原因となっていた。
ミドル層の困難	B'017,H'004	職能資格制度,年功的賃金制度	年功的賃金制度の影響により、賃金水準が上昇していった結果、中高年では賃金水準が生産性を大きく上回る。その高い賃金水準に体現されている仮想上の「能力」と現実のスキルとの落差から企業からリストラの対象となりやすい。
非正規雇用の困難	D'003,D'006,E'015,F'011	解雇規制制度,企業別労働組合	不況期に正規社員の雇用が保障されるためには、代わりに景気の調整弁として雇用契約を失う非正規社員が不可欠となる。彼らは多くの場合、企業別組合の組合員資格が認められておらず、日本の整理解雇の4原則の中の解雇回避義務においても有期雇用者の解雇を優先することが明記されている。また、毎年の春闘による賃上げも正社員の賃金のみが対象で、非正規労働者の賃金は視野に入っていない。
学位と職務の不一致	A'001,B'022,G'004,G'005	新規学卒一括採用	日本企業は採用の際、何を勉強してきたかはさほど問題にしない。また、採用・入社時点ではどのような職務に従事するかは明確に決まっていないため、大学での学びと職務内容が一致しない。
転職可能性の縮小	F010,B'013	職務無限定性,人事異動・配置転換	職務無限定性によって、企業内の様々な職務を経験して熟達していくことで、特定の企業の専門家になることはできるが、他の会社において役立つスキルが身につかないため、長期的に一つの会社に勤めるほど転職することが難しい。
不本意な異動	B008,B'021,F'005,G'009	職務無限定性,解雇規制制度,人事異動・配置転換	職務無限定性が影響し、企業の裁量で異動させられるため、自身の望んだ職種・職務に就くことができない。また整理解雇４要件によって、人事異動で解雇を避ける努力義務が存在するため、不況時に企業に残り続ける限りは人事異動を義務的に受け入れる必要がある。
長時間労働	B'009,B'020,F'005, F'008,H'007	職務無限定性,解雇規制制度,人基準の評価制度	職務無限定性が影響し、長時間労働を受け入れなければならない。また、長時間労働を常態化させることで、不況時に労働時間を減らす余地を残し、解雇回避に貢献してきた。さらに、社員の成績を情意面によって評価する仕組みが存在することで、長時間労働が是認される。
パワーハラスメント	E038,F013,B'010	職務無限定性,企業内教育・OJT	OJTなどの社内教育が充実していることで、上司と部下の関係性が密接になりやすい。しかし、教育訓練とパワーハラスメントが区別されにくいことが問題となっている。

出典：筆者作成

（4）日本型雇用制度の全体図の作成

（1）～（3）のプロセスを踏まえ、日本型雇用制度の構成要素の全体像を描写する。その際は、労働問題が生じる原因について明確にする。また、日本型雇用制度の構成要素の中で、高度経済成長期以降新たに出現した要素や変容を遂げている要素に関しては区別する。

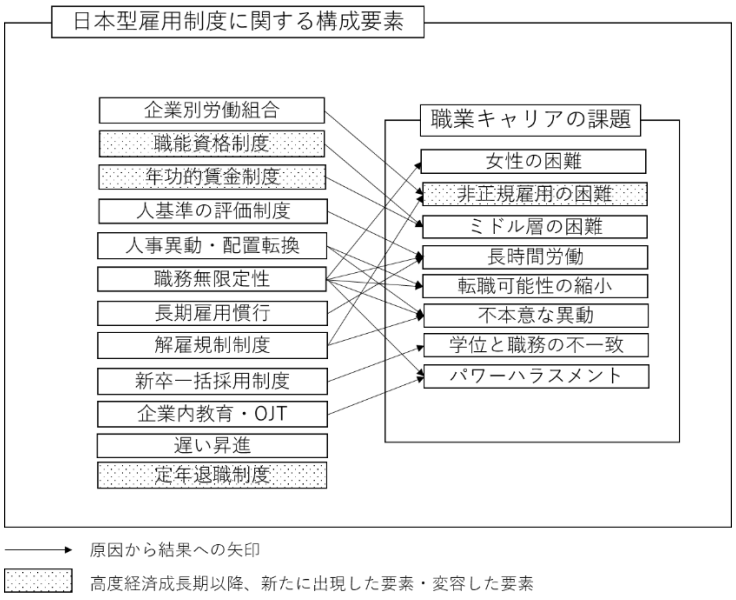


図　日本型雇用制度の構成要素の全体像

出典：筆者作成

4. 考察・今後の課題

分析の結果、日本型雇用制度の構成要素として職能資格制度、遅い昇進、人基準の評価制度、新規学卒一括採用制度、人事異動・配置転換、企業内教育・OJT、年功的賃金制度、定年退職制度、長期雇用慣行、職務無限定性、解雇規制制度、企業別労働組合、非正規雇用の困難、女性の困難、ミドル層の困難、パワーハラスメント、学位と職務の不一致、不本意な異動、転職可能性の縮小の 20 の構成要素が抽出された。また、各構成要素に関する用語に着目し、各構成要素の定義を明確にした。そして、労働問題が生じる要因についても明らかにした上で、日本型雇用制度の構成要素の全体像を描写した。

本研究で得た知見の活用方策の一つとして、進路指導・キャリア教育に関する政策文書の分析が挙げられる。進路指導・キャリア教育概念の分析に関しては、藤田（1997）が進路指導に関する政策文書を網羅的に分析し、その課題を指摘しているものの、それ以降研究の蓄積がない。また藤田の研究では、本研究で構築した日本型雇用制度に関する特質を包括的に論じられていないほか、それらが引き起こす課題についても十分に論じられていない。今後は本研究の知見を活かし、進路指導・キャリア教育概念の妥当性について検証していく必要がある。

【註】

[1] 日本型雇用制度とは、多くの日本企業における労務管理の制度・ルールとともに、労務管理を行う上で生じる日本企業特有の文化・慣習を含む概念である。各文献においては、双方の概念が混在して使用されている場合が多いため、双方を含めて日本型雇用制度と定義づけることとする。また文化・慣習の中には、長時間労働などの労働問題に関するものも含まれる。

[2] Google トレンド（https://trends.google.com/trends/）では、Google 検索エンジンにおいて検索されている出来事について、期間・地域・トピックのカテゴリー・検索エンジンの種類別に検索することができる。

[3] CiNii Research の詳細検索機能では、検索語をどの項目に対して指定するのか、複数の検索条件の関係（論理演算）、出版された時期などを細かく指定して、絞り込んだ検索をすることができる。項目間は AND 検索になる。本研究で使用した項目は、空白文字区切りで複数のフリーワードを入力できる「フリーワード入力欄」と出版年を限定できる「期間」の項目である。

[4] CiNii Research の検索機能では、フリーワード入力欄に入力した文字列が、登録されている論文の様々な情報（論文名、著者名、抄録等）のどこかに合致した論文を探す。ただし参考文献は検索対象に入らない。

[5] 特定の章とは、日本型雇用制度の定義や概念を定式化している章である。章の特定方法としては、各文献を一読した上で、日本型雇用制度の定義について集中的に論じている章を選択した。

[6] 記号・番号は、抽出文を識別するために設定する。プロセス①では、抽出文がどの文献から抽出されたかを識別するアルファベット A～H と抽出された順序を表す数字を付す。プロセス②では、抽出文がどの文献から抽出されたかを識別するアルファベットを A'～H'とし、プロセス①と分けたうえで、抽出された順序を指す数字を付す。

【文献一覧】

Abegglen James C.・山岡 洋一（2004）『日本の経営』日本経済新聞社

海老原嗣生（2021）『人事の組み立て:脱日本型雇用のトリセツ:欧米のモノマネをしようとして全く違うものになり続けた日本の人事制度』日経 BP,日経 BP マーケティング(発売)

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

濱口桂一郎（2009）『新しい労働社会:雇用システムの再構築へ』岩波書店

---（2021）『ジョブ型雇用社会とは何か:正社員体制の矛盾と転機』岩波書店

本田由紀（2009）『教育の職業的意義』筑摩書房

加藤守和（2022）『日本版ジョブ型人事ハンドブック:雇用・人材マネジメント・人事制度の理論と実践』日本能率協会マネジメントセンター

慶應義塾大学産業研究所 HRM 研究会・清家篤・濱口桂一郎・中村天江・植村隆生・山本紳也・八代充史（2022）『ジョブ型 vs メンバーシップ型:日本の雇用を展望する』中央経済社,中央経済グループパブリッシング(発売)
国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2020）「キャリア教育に関する総合的研究第一次報告書」
児美川孝一郎（2013）『キャリア教育のウソ』筑摩書房
望月由起（2007）『進路形成に対する「在り方生き方指導」の功罪:高校進路指導の社会学』東信堂
文部科学省（2012）『高等学校キャリア教育の手引き』教育出版
仁田道夫・久本憲夫（2008）『日本的雇用システム』ナカニシヤ出版
小熊英二（2019）『日本社会のしくみ:雇用・教育・福祉の歴史社会学』講談社
佐口和郎（2018）『雇用システム論』有斐閣
崔勝淏（2020）『日本的雇用の経営学』八千代出版
鶴光太郎（2019）『雇用システムの再構築に向けて日本の働き方をいかに変えるか』日本評論社
八代尚宏（2020）『日本的雇用・セーフティーネットの規制改革』日経 BP 日本経済新聞出版本部,日経 BP マーケティング(発売)

【付録】

表 5　日本型雇用制度の構成要素の抽出文

記号・番号	ページ	抽出文
A001	102	日本企業では一つの社内で「タテの移動」はできるが、他の企業に移る「ヨコの移動」は難しい。
A002	103	日本の賃金格差は、「どの職務か」よりも「どの会社か」、つまり「大企業正社員か否か」で決まっていると考えられがちだ。
A003	105	だが日本では、「どの会社か」の格差が意識される。
A004	105	欧米は「職務の平等」を追求した社会であり、日本は「社員の平等」を追求した社会だ、といえるかもしれない。
A005	111	欧米などでは、日本のような大量の「新卒一括採用」はない。
A006	117	日本のような人事異動がないので、同じ大学でさまざまな職種に就くのではなく、同じ職種でさまざまな大学を移りながらキャリアアップする。
A007	124	日本の企業や官庁は、職務に即した専門的学位は求めていない。
A008	125	日本で大学入試のランキングが重視されるのは、企業や官庁が、修士号や博士号を重視していないからである。
A009	126	バートン・クラークは、日本は工学修士をのぞけば大学院卒の需要がなく、「学士であろうと修士であろうと、終身雇用という古典的な日本的パターンの中で企業に対する忠誠心を有する献身的な成員へと育成されていく」社会だったと評している。
A010	126	日本の特徴は、オフィスの形にも表れる。
A011	127	それに対し、日本は大部屋で共同作業だ。
A012	127	「私は欧米をはじめ各国で企業のオフィスを見てきたが、大部屋で仕切りがなく、上司や同僚と顔を突き合わせて仕事をしているのは日本だけだ」。
A013	127	行政学者の大森彌は、この「大部屋主義」が、日本の行政の特徴を表しているという。
A014	128	ところが日本の官庁では、試験で一般的な能力を試して採用したあと、職場に配置して仕事を覚えさせる。
A015	128	それに対し日本では、まず人を雇い、それに対して職務をあてがう。
A016	130	日本の官庁や企業は、大量の大学新卒者を定期的に採用し、組織内に配置する。
A017	131	この「初めに人ありき」の原理は、官庁においても、企業においても、日本の特徴なのだ。
A018	131	そして日本のもう一つの特徴は、「職務の平等」ではなく、「社員の平等」が追求されてきたことだ。
A019	135	つまり、日本の若年層は、どんな学位があろうと、一律に未熟練労働者として扱われ、一律に初任給が低いのだともいえる。
A020	136	ところが日本では、どんな専攻でも、どんな職務でも、初任給はほぼ同じである。その代わり初任給は低くとも、社内異動と勤続年数を重ねていけば、中高年になるころには賃金があがっていた。
A021	137	日本の労働者の初任給が低く、賃金が勤続年数とともにあがっていくのは、学校で得られた知識が評価されておらず、企業を替えたら通用しない蓄積が評価されているからだともいえる。
A022	141	そうした意味では、日本の大企業のほうが、選抜が遅く、「社内のがんばり」しだいで役職に就けるチャンスがあった。
A023	141	経済学者たちは、日本の大企業は昇進が遅く、多くの社員が出世レースに参加できるので、勤労意欲が高くなると位置づけてきた。
A024	142	もっとも、誰もが社内競争に参加できるという特性が、日本企業の過重労働を招いていることも指摘されている。
A025	142	しかし日本の大企業では、職務の範囲が不明確なので、「人物」や「努力」や「がんばり」などが人事考課の対象になりやすい。
A026	142	さらに日本の働き方だと、不本意な人事異動や転勤が多くなる。
A027	143	しかし日本で雇用が保障されるのは、一定年齢までである。日本企業の多くには定年制があり、一定の年齢になると強制解雇されるか、雇用条件が切り下げられる。
A028	144	またこうした慣行のもとでは、女性が進出しにくい。
A029	144	つまり日本では、おなじ会社の正社員でおなじ勤続年数なら、極端な格差は少ない。その代わり、「社内のがんばり」に参加できないと、高学歴の女性でも評価されない。
A030	146	政治学者の水谷三公は、日本の慣行では適応性や協調性は求められるが、「専門知識や職務知識を発達させるのは難しい」という。
A031	148	それにたいし日本では、正社員であれば簡単に解雇されないが、経営の都合で異動や転勤を命じるのは問題視されない。

記号・番号	ページ	抽出文
B001	3	戦後、大企業を中心に確立されてきた従来型の日本的雇用システムの特徴は、第一に長期雇用である。
B002	3	第二は、後払い賃金である。
B003	3	第三は、遅い昇進である。
B004	4	一方で、過労死に及ぶような長時間労働も日本の雇用システムの生み出したデメリットとして認識されてきた。
B005	4	人事システムをみても、日本は欧米諸国のような配属先の上司が大きな権限を握る分権型と異なり、人事部が権限を握る中央集権型といわれ、その中で、長期雇用を前提に、新卒一括採用、定期的・同時的な異動、定年制という仕組みが築き上げられてきたと解釈されてきた。
B006	10~11	一方、日本の場合、勤務地、職務、労働時間が事前に限定されていないという無限定性が欧米諸国などと比べても顕著である。
B007	11	日本の場合、「就職」ではなく、「就社」であるとよく言われるが、これはこうした無限定正社員の特徴と反映したものと言える。
B008	12	一方、日本の無限定正社員システムにおいては、(1)職務内容が限定されていない採用、（2）人事部主導の中央集権的な異動、（3）義務的な受け入れを求められる異動・転勤、（4）職務遂行能力にリンクした（結果的に年齢・勤続年数に依存する）賃金制度、というように特徴をまとめることができる。
B009	13	日本の大企業の場合、各部門間の情報がこうした水平的コーディネーションによって共有されたことが、自動車や電機産業などの「摺り合わせ」型ものづくりやプロセス・改善型イノベーションに寄与したと考えられる。
B010	20	後払い式賃金システムは40代以降の生活保障システムであり、日本的雇用システムの労働者への「恩恵」の最も大きな部分であったのは間違いない。
B011	40	日本の採用システムをみると、新卒者を4月に一括まとめて採用し、中途採用はあまり行わないという、新卒一括採用という特徴がある。
B012	48	また、経済的理由による解雇でない場合も、日本の場合、一般に、労働者の能力や適格性を理由とする解雇が難しいという不満が聞かれる。

記号・番号	ページ	抽出文
C001	5	日本企業における「長期継続的雇用慣行」、すなわち「終身雇用」の概念については様々な見解があるが、「日本型雇用慣行」の一つである終身雇用慣行とは、差し当たり新規学卒者の一括採用を前提とし、民間大企業での男性正規労働者をその典型対象とする雇用慣行であり、それらの未経験労働者に対しOJTによる企業内教育訓練を行い、定年まで長期間にわたって同一企業での雇用を継続するものであると理解されてきた。

C002	6	日本の大企業において、特に正規従業員を対象として展開されてきた終身雇用慣行は、経営側から見れば優秀な人材を企業内に確保できることや、労使間のコミュニケーションが良く従業員の企業への帰属意識を高く保持できること、そして労使関係が安定することなど、また従業員側からは比較的安定した労働条件が得られることや失業などの雇用不安から逃れ安定感が得られることなどのメリットが存在していることが、広く理解されてきたと言える。
C003	7	日本において会社に所属するということは終身型（生涯型）長期安定雇用となり、生活を保障するための処遇は、年齢、学歴、性別、勤続年数等の年功的な要因を広く反映することになる。
C004	8	日本企業での従業員の選抜は、内部昇進により行われることが一般的であった。
C005	8	一方企業内部のインセンテイブの観点からすると、日本企業における「遅い昇進・選抜」モードは、処遇の差が表面化する以前から労働者に大きなインセンテイブを与え続ける装置となっていると言える、（小池、1999)。
C006	9	日本企業における積み上げ型の報賞は長期勤続の可能性を高め、また長期勤続を前提とすれば評価を蓄積するタイム．スパンは長くなることから、積み上げ型報賞の色彩も強くなるのである。
C007	14	従来日本企業における終身雇用慣行と年功制を前提とする日本型雇用慣行システムにおいて、OJTを中心とする企業内教育訓練プログラムを体系的．継続的に行うことによって、組織内キャリア形成を可能にする日本型人材育成の有効性を発揮してきたと思われる。

記号・番号	ページ	抽出文
D001	50	日本的雇用慣行は、長期雇用保障、年齢や勤続年数にもとづく昇進・賃金、企業別に組織された労働組合の三本柱とされている。
D002	50	日本企業では、個々の社員の業務範囲が弾力的で幅広く、これを個人の職種を限定しない「配置の柔構造（熊沢岳司）」とする指摘は以前からあった。
D003	51	しかし、この欧米では当たり前の「職務や賃金、雇用期間等についての具体的な契約」にもとづくジョブ型の働き方が、日本では「（望ましくない）非正規社員」の範晴に含まれることが、日本の「正規社員問題」の本質といえる。
D004	52	これに対して、日本のメンバーシップ型の働き方では、雇用の安定性が保障されているため、工場における省力化機器等、新技術の導入には労働組合の抵抗は少なく、労働生産性の向上に貢献した。
D005	53	この社員を新卒一括採用時から定期的な配置転換時に、「良い仕事」と「普通の仕事」に選別することが人事部の役割であり、それだけ社内で大きな権限を有していることも、日本の働き方の特徴といえる。
D006	53	日本企業の働き方の特徴として、小池・猪木（2002）の指摘した日本の企業内での「遅い昇進」モデルもある。
D007	54	日本の企業では、幹部への選抜時期を極力遅らせ、どの社員にも公平に出世の機会を与えるのが、社員の仕事意欲を高める点で、日本働き方の長所と考えられていた。
D008	55	しばしば日本的雇用慣行は、仮に効率的でなくとも、トップと平社員との賃金格差が極端に大きな欧米の会社と比べて公平性で優れているという評価がある。しかし、メンバーシップ型の働き方の公平性は、特定の企業内の閉鎖的なグループの内部で成り立つものであり、同じ職種間では企業間の流動性が高いジョブ型の働き方と対比される。
D009	59	日本的雇用慣行については、企業内の訓練を通じた熟練形成と、雇用の安定性や企業利益をボーナス等の形で賃金に配分する、企業と労働者の間の長期継続的な関係が高く評価されてきた。
D010	59	日本の雇用・賃金等の格差は、正規・非正規社員間だけでなく、正規社員の間でも男女間や学歴間、および大企業と中小企業との間で大きい。
D011	61	その意味では、企業内訓練を重視する日本の組織では、学歴や性別等にもとづく「社員の選別」が不可欠となり、そのプロセスにより、持続的な賃金格差が生じている。
D012	63	日本のメンバーシップ型の働き方については、次のような点も大きな争点となる。第 1 に、慢性的な長時間労働である。
D013	64	第 2 に、高齢者の活用を妨げる定年制度である。
D014	64	第 3 に、女性の活用への障害である。

記号・番号	ページ	抽出文
E001	16	日本の場合、給与というのは人の能力によって決まります。
E002	18	日本の場合「昇進する」とは、ポストよりもまず、能力等級がアップしていくことを指します。
E003	19	日本のように「新人がたくさん育っているから」といった情緒的な理由で、サブリーダーのポストが増やされることはありません。
E004	19	「日本は人に仕事を付ける、欧米は仕事に人を付ける」という人事格言がありますが、この意味が身に染みて分かるでしょう。
E005	19	職能主義の日本はコツコツ努力を続ける、職務主義のアメリカは、ポストを求めて転職、もしくはワーク・ライフ・バランス充実でのんびり過ごす。
E006	22	日本の人事制度では、「ヒラ」のポストに、色々な等級の人が混在することになります。
E007	24	日本のように、一つのポストに多職務・多賃金が入り交じり、それを職能等級で管理する、というのはやはり分かりづらいものです。
E008	28	結局、日本企業はまず人ありきで、ポストなど窓意的にどうにでもできてしまうのです。
E009	30	日本企業の人事の基本はあくまでも、ポストではなく人です。
E010	31	日本企業はこの弱点を補うために、4つの慣行を作り上げました。一つが、「新卒一括採用と定年制」ですね。
E011	31	続いて分かりやすいのが、非正規雇用です。
E012	32	日本の賞与は、企業の利益を分配する意味合いが強く、好不況により柔軟に増減します。
E013	33	日本の場合、社員は基本的に「残業をすることが当たり前」だと思っています。
E014	47	こうした非正規社員の雇用ルールは日本でも当たり前になっていますが、正社員には通用していない。つまり、日本の「正社員」というものが世界的には異質なのですね。
E015	51	日本の場合、強烈な人事権と定期異動という仕組みで、誰かが辞めると、それが役員でもハイレベルなエンジニアでも、空席はヨコヨコタテとパスされて最終的に組織最末端に寄せられる。そうして、エントリーレベルに空席が大量に発生するのです。
E016	52	だから、欧米では日本のように大量の新卒一括採用を行う国は少ないのです。
E017	52	さて、日本型雇用の特徴はその入り口が「新卒一括採用」で、出口が「終身雇用」となることにあるわけです。
E018	57	一方、日本は従業員と会社がポストでつながっているわけではありません。企業は自由自在に従業員を配置換えでき、しかも、ポストなんて窓意的に数を作れました。こうした管理をしてきたのだから、今さら一部ポストがなくなったといっても、「他のポストに移してください」もしくは「ポストなんて作れるでしょ」と裁判所に判断されてしまうわけです。
E019	59	一方、日本型は「ポスト無限定」雇用であり、企業は自由自在に人事権を発動できる。
E020	68	日本型の「無限定な働き方」とは、「やさしい仕事から始めて、慣れたらだんだん難しい仕事に入れ替える」というものであることを説明しました。その結果、知らない間に習熟を重ね、給与も職位も上がっていくことになります。

E021	69	日本企業であれば「事務は入り口であり、数年したら決算業務をリードし、その後、税務や管理会計も覚え、35歳にもなれば、経営管理業務に携われるように育ってほしい」と考えるでしょう。つまり、「経理事務」はあくまでキャリアの入り口であり、決算→税務→管理会計→経営管理と階段を上り、それに伴ってどんどん昇給し、役職も上がっていくと考えます。
E022	79	日本型の職能等級では物理的ポストではないので、（とりわけ下位等級は）定員などなく習熟に応じて半ば自動的に昇級できる。だから辞めない。
E023	79	一方、日本の場合、年齢と経験に応じて昇級を果たし、給与も上がる。
E024	79	一方、日本の場合はポスト数が変わらなくとも、昇級と定期昇給が相まって、給与は上がり続ける。
E025	85	日本ではミドル／シニア層が「お荷物」と見なされ、リストラ時には真っ先にやり玉に挙げられる。
E026	85~86	日本では、原則として正社員である限り、誰でも緩く階段を上り続け、非正規雇用の人たちは階段が用意されず、低賃金からなかなか脱い出せない形になっています。
E027	90	日本は原則として、誰もが階段を上がり、職務難易度と年収を上げていく構造でした。この結果、年齢にまつわる問題は、欧米と真逆で、「若者に優しく、ミドル／シニアに厳しい」雇用環境となります。
E028	90	このどちらでもない日本人ミドルには、雇用継続の危機が訪れやすいのです。
E029	91	昭和のころの「性別役割分担」型社会では、男性が働き、女性は家庭に入るという通念が浸透していました。
E030	91	男女ともに働く社会となった今、この「誰もが階段を上る」日本型雇川とWFCをどう収束させていくかが、企業人事に問われるところとなります。
E031	92	日本型にはもう一つ大きな問題が残されています。それが、「非正規雇用」です。
E032	93	日本は、（正社員が）誰でも階段を上れる国ではありますが、一方で非正規雇用者がその犠牲となっている点に気づいてほしいところです。
E033	95	日本型の「誰もが階段を上る」雇用スタイルは、過重労働という問題をはらむ。
E034	95	日本型の「誰もが階段を上る」雇用スタイルは、過重労働という問題①をはらんでいます。
E035	96	日本人のように年齢とともに習熟を積み、職務難易度や給与を上げていくタイプの雇用であれば、今の仕事に慣れたらその上の仕事に移る、という職業生活が続くため、必然、労働時間は長くなりがちです。
E036	97	なぜなら、日本の労働者は欧州のエリートよりもさらに長時間働いているからです。
E037	98	この年間約2200～2300時間という日本の男性総合職正社員の労働時間は、フランスのカードル（エリート層）と比べても300~400時間も長い
E038	112	もう一つの理由が、日本では「誰でも階段を上る」キャリア構造があるために、部下は上司に「No」と言えない関係ができていることです。
E039	129	日本の場合は、ポストと職務、給与が結びついていません。
E040	137	日本型雇用の大きな問題は「女性の労働参加」です。
E041	171	日本では当たり前の「企業内労働組合」は、実は世界では珍しい存在だ。
E042	171	多くの日本人は「労働組合って社内にあって当然じゃないの？」と思うでしょうが、これは欧米（とりわけ欧州）では特異なことです。正確にいうと個々のヒトの値付けをしているわけでもありません。そして一方で、企業の中でいろいろ起こる問題を解決する労使協議も兼務しているのです。

E021	69	日本企業であれば「事務は入り口であり、数年したら決算業務をリードし、その後、税務や管理会計も覚え、35歳にもなれば、経営管理業務に携われるように育ってほしい」と考えるでしょう。つまり、「経理事務」はあくまでキャリアの入り口であり、決算→税務→管理会計→経営管理と階段を上り、それに伴ってどんどん昇給し、役職も上がっていくと考えます。
E022	79	日本型の職能等級では物理的ポストではないので、（とりわけ下位等級は）定員などなく習熟に応じて半ば自動的に昇級できる。だから辞めない。
E023	79	一方、日本の場合、年齢と経験に応じて昇級を果たし、給与も上がる。
E024	79	一方、日本の場合はポスト数が変わらなくとも、昇級と定期昇給が相まって、給与は上がり続ける。
E025	85	日本ではミドル／シニア層が「お荷物」と見なされ、リストラ時には真っ先にやり玉に挙げられる。
E026	85~86	日本では、原則として正社員である限り、誰でも緩く階段を上り続け、非正規雇用の人たちは階段が用意されず、低賃金からなかなか脱い出せない形になっています。
E027	90	日本は原則として、誰もが階段を上がり、職務難易度と年収を上げていく構造でした。この結果、年齢にまつわる問題は、欧米と真逆で、「若者に優しく、ミドル／シニアに厳しい」雇用環境となります。
E028	90	このどちらでもない日本人ミドルには、雇用継続の危機が訪れやすいのです。
E029	91	昭和のころの「性別役割分担」型社会では、男性が働き、女性は家庭に入るという通念が浸透していました。
E030	91	男女ともに働く社会となった今、この「誰もが階段を上る」日本型雇川とWFCをどう収束させていくかが、企業人事に問われるところとなります。
E031	92	日本型にはもう一つ大きな問題が残されています。それが、「非正規雇用」です。
E032	93	日本は、（正社員が）誰でも階段を上れる国ではありますが、一方で非正規雇用者がその犠牲となっている点に気づいてほしいところです。
E033	95	日本型の「誰もが階段を上る」雇用スタイルは、過重労働という問題をはらむ。
E034	95	日本型の「誰もが階段を上る」雇用スタイルは、過重労働という問題①をはらんでいます。
E035	96	日本人のように年齢とともに習熟を積み、職務難易度や給与を上げていくタイプの雇用であれば、今の仕事に慣れたらその上の仕事に移る、という職業生活が続くため、必然、労働時間は長くなりがちです。
E036	97	なぜなら、日本の労働者は欧州のエリートよりもさらに長時間働いているからです。
E037	98	この年間約2200～2300時間という日本の男性総合職正社員の労働時間は、フランスのカードル（エリート層）と比べても300~400時間も長い。
E038	112	もう一つの理由が、日本では「誰でも階段を上る」キャリア構造があるために、部下は上司に「No」と言えない関係ができていることです。
E039	129	日本の場合は、ポストと職務、給与が結びついていません。
E040	137	日本型雇用の大きな問題は「女性の労働参加」です。
E041	171	日本では当たり前の「企業内労働組合」は、実は世界では珍しい存在だ。
E042	171	多くの日本人は「労働組合って社内にあって当然じゃないの？」と思うでしょうが、これは欧米（とりわけ欧州）では特異なことです。正確にいうと個々のヒトの値付けをしているわけでもありません。そして一方で、企業の中でいろいろ起こる問題を解決する労使協議も兼務しているのです。

記号・番号	ページ	抽出文
F001	26	それに対してメンバーシップ型の場合は、職務が特定されていませんから、ある職務に必要な人員が減少しても、他の職務に異動させて雇用契約を維持することができます。
F002	27	これに対してメンバーシップ型においては、契約で職務が特定されていませんから『職務に基づいて賃金を決めることは困難です。

F003	27	そこでメンバーシップ型の下では、職務と切り離したヒト基準で賃金を決めざるを得なくなります。
F004	28	メンバーシップ型で、契約で職務が特定されておらず、賃金に何か客観的な基準が必要だから年功制になるのです。
F005	28	ところが、メンバーシップ型の社会では、そもそも賃金が職務では決まりません。
F006	28	メンバーシップ型の社会において労働組合は企業別に組織しないと回らないということになります。
F007	29	これに対してメンバーシップ型の社会においては、読者の多くが経験しているように、学校から学生や生徒が卒業する年度の変わり目に、一斉に労働者として採用します。
F008	31	これに対してメンバーシップ型の社会においては、労働者個人の能力や行為を理由とする普通解雇よりも、職務の消滅を理由とする整理解雇の方が厳しく制限されています。
F009	32	これに対してメンバーシップ型の社会では、定期的に職務を替わっていくのが大原則です。これが定期人事異動です。
F010	32	日本においては特定の職務の専門家になるのではなく、企業内の様々な職務を経験して熟達していきます。何に熟達するかというと、我が社に熟達し、いわば我が社の専門家になるわけです。我が社の専門家になればなるほど、他の会社に同じジョブで転職することは難しくなります。
F011	33	メンバーシップ型の社会では全く逆です。採用であろうが、異動であろうが、最初はとにかく全く未経験者をそのポストに就けることになります。
F012	33	前述の氏原の言葉にあったように、ＯＪＴ（OntheJobTraining）が日本の教育訓練の中心になるのです。
F013	33	一方、素人を上司や先輩が鍛えないと物事が回っていかないということが、日本で．ハワーハラスメント（パワハラ）と教育訓練とがなかなか区別しにくいことの一つの原因になっています。
F014	34	それに対してメンバーシップ型は、職務に基づかない賃金制度です。
F015	35	これに対してメンバーシップ型の社会は、ジョブ型とは違って、末端労働者に至るまで人事査定があります。
F016	35	そういう末端のこう社員まで全員、評価するというメンバーシップ型の社会における評価のシステムは、業績評価よりも、むしろ中心となるのは「能力」評価と情意評価です。
F017	37	メンバーシップ型の社会においては、労働組合はそもそも全然性格が違います。同一企業に属すことが全く違います。同一企業に属するメンバー（社員）の利益代表組織です。社員の社員による社員のための組織です。
F018	38	それに対してメンバーシップ型の日本においては、企業別に組織された労働組合という名の組織が、一方では団体交渉、つまり値付けをします。値付けといっても、職種の値付けではなくてヒトの値付けです。正確にいうと個々のヒトの値付けをしているわけでもありません。そして一方で、企業の中でいろいろ起こる問題を解決する労使協議も兼務しているのです。
F019	40	こういう日本的なメンバーシップ型の仕組みは、しかしながら、全ての労働者に適用されるわけではありません。今や全労働者の四割近くがパートタイマー、アルバイト、契約社員、派遣社員などと呼ばれるいわゆる非正規労働者ですが、彼らは会社のメンバーシップを有しておらず、具体的な職務に基づいて、（多くの場合期間を定めた）雇用契約が結ばれます。

記号・番号	ページ	抽出文
G001	35	メンバーシップ型雇用は、職務に対する合意のない雇用である。中長期的に組織に必要な人員数を定め、正社員として一括で採用する新卒一括採用による雇用スタイルだ。
G002	36	日本の雇用で特筆すべき点の1つは、正社員はメンバーシップ型雇用、非正規社員はジョブ型雇用となっていることだ。
G003	37	メンバーシップ型雇用では、会社が強い任命権を持ち、社員に柔軟な人材配置を命じることができる。
G004	37	メンバーシップ型雇用は、特定の職務に合意した雇用ではない。
G005	37	もともと、未経験の学卒社員を雇用するメンバーシップ型雇用では、会社が主導して人材育成をおこなう必要がある。
G006	39	日本は「雇用が守られている」とされているが、メンバーシップ型雇用とは無関係ではない。
G007	40	一方で、メンバーシップ型雇用は、職務の合意に基づかない雇用である。
G008	40	このようにメンバーシップ型雇用では、会社が継続的に雇用確保をすることが求められている。
G009	46	一方でメンバーシップ型雇用である新卒一括採用は、計画的に人員補充・確保をしやすいスキームである。

記号・番号	ページ	抽出文
H001	65	日本型雇用で得をしていたのは若者です。
H002	66	日本型雇用で損をするのは中高年です。
H003	66	日本型雇用システムにおいて一番割を食っていたのは女性です。
H004	69	ここに現れているのは、特定のジョブに係る労働従事と報酬支払の債権契約ではあり得ないような、メンバーシップ型労働社会における採用の位置づけです。それは、新卒採用から定年退職までの数十年間同じ会社のメンバーとして過ごす「仲間」を選抜することであり、それゆえに労働者の有するスキルとは直接関係のない属性によって差別することは当然視されるのです。
H005	71	ところが日本では、そもそもみんな初めは素人です。できないのは当たり前です、それを鍛えるのが上司や先輩の仕事です
H006	71	そういう日本社会では、試用期間の使い道がまるで異なったものになるのは当然ともいえます。
H007	74	ところが前述の通り現実の日本社会では、採用とは、企業の中のある特定のジョブに対してそれにふさわしい労働者を探し出して当てはめることではなく、新規採用から定年退職までの数十年間を同じ会社のメンバーとして過ごす「仲間」を選抜することであり、職業安定法的な意味で「求職者に対して」「その能力に適合する職業を紹介」することは原理的に困難です。
H008	75	現実の日本社会は、ジョブ型社会を前提とする職業安定法の規定からはるかに離れ、求人票に書かれていることは求人者の名前以外にはあまり意味がないような社会を作り上げてきてしまったのです。
H009	78	そもそも雇用契約で職務が限定されていないメンバーシップ型社員にとっては、会社の中に何らかの仕事があれば、それがいかなる仕事であれ、そこに配置転換される権利があるのですから、それもせずに解雇しようというのは極悪非道の所行となるのは当然とも言えます。
H010	79	白紙同然の素人を採用してＯＪＴで鍛える日本ではそんな状況はそもそもありえません。
H011	79	ところが一方、日本の賃金制度の大前提は、「能力」は上がることはあっても下がることはないというものです。
H012	84	メンバーシップ型賃金制度である年功制の始まりは生活給です。
H013	87	それは共通ですが、多くの人の常識とは全く逆に、ジョブ型社会では一部の上澄み労働者を除けば仕事ぶりを評価されないのに対し、メンバーシップ型では末端のヒラ社員に至るまで評価の対象となります。そこが最大の違いです。
H014	88	メンバーシップ型では値札はジョブではなくヒトの属性に付くのですから、同一労働でも異なる賃金であり、異なる労働でも同一賃金になります。
H015	89	なぜなら、ほとんど全ての日本企業においては、正社員と非正規労働者の賃金制度は全く異なっているからです。
H016	95	ジョブ型社会を前提に構築された差別禁止の考え方が、メンバーシップ型社会ではいかに空洞化するかが、障害者差別の問題には端的に表れます

H017	97	ところがメンバーシップ型社会では、その全ての基本になるべきジョブやスキルの概念が存在しません。その代わりにあるのは無限定正社員とその不可視の「能力」です。そういう社会の中に、特定のジョブのスキルは十分あるけれどもそれ以外の部分で就労を困難にする要因がある障害者をうまくはめ込むのは至難の業になります。
H018	99	今まで留学生の在留資格だった外国人が、日本の大卒者と同じように正社員として採用されて、同じように会社の命令でどこかに配属されて、同じように現場でまずは単純作業から働き始めたとしたら、それは「技入国」の在留資格に合わないのです。大卒で就職しても最初はみんな雑巾がけから始める、などというメンバーシップ型社会の常識は通用しないのです。

表 6　日本型雇用制度の構成要素に関する再抽出文

記号・番号	ページ	抽出文
A'001	124	大学で何を勉強したかもさほど問題にしない。経団連加盟企業が、採用にあたって語学力や履修経歴を重視していないことは、第１章で述べたとおりである。
A'002	124	経営者のなかには、「欧米では新入社員は即戦力。日本の大学生は一流、二流、三流に関係なく、卒業してもほとんど即戦力にならない」と述べる人もいる。しかし、そもそも企業が専門的な職務能力を要求していないのだから、学生を責めることはできない。
A'003	125	企業が重視するのは、大学や大学院で何を学んだかよりも、どんな職務に配置しても適応できる潜在能力である。その能力は、偏差値の高い大学の入学試験を突破したことで測られる。他国にもこうした潜在能力を評価する傾向はあるが、日本はその広がりが大きい。
A'004	129	しかし「初めに職員ありき」の社会では、まず人を雇い、その人に職務をあてがう。この違いが働き方や教育、採用や人事にまで影響しているのだ。
A'005	129~130	「初めに人ありき」のしくみは、定期人事異動や新卒一括採用、大部屋のオフィスと一体だ。
A'006	135	これは社内教育による育成が一般的で、大学や職業訓練機関での育成が軽視されてきたためだろう。
A'007	137~138	学歴が重視されるのは「どの会社に入れるか」まで、つまり難関大学の入試を突破した潜在能力を評価されて「よい会社」に入社するまでであって、あとは何を学んだかに関係なく「社内のがんばり」が重要だったといえよう。
A'008	142	もっともその代わり、職務がなくなっても、簡単に解雇されない。企業は解雇する前に、代わりの職務に配置転換するべきだというのが慣行だからだ。
A'009	143~144	現在の日本では年金受給年齢と定年のあいだにギャップがあるのだが、新卒一括採用で大量の新入社員を採用し、定期人事異動させながら昇進・昇給させていれば、一定年齢で集団解雇しないと人件費が増えすぎてしまう。
A'010	144	不本意な人事異動や定年による強制解雇もある。

記号・番号	ページ	抽出文
B'001	6	日本の後払い賃金の特徴は、勤続年数と賃金の関係を描いた賃金カーブ（賃金・勤続年数プロファイル）の傾きが日本の場合、諸外国に比べ高いことで確認できる。
B'002	7	90年代以降の賃金プロファイルについては、いくつかの調査研究で傾きが緩やかになってきていることを確認している。
B'003	7	2000年代後半までの賃金プロファイルの変化を包括的に分析したものとしては、先に挙げたHamaakietal.[2012]があり、1989年から2008年の賃金センサス個票データを用いて、無期雇〃Iの男性一般労働者において、学歴・業種に関係なく、1989,1990年と比較すると2007,2008年の賃金カーブはフラット化していることを示した。
B'004	8	聞き取り調査等により日本の大企業の場合、部長以上の中枢幹部への選抜は入社後かなり時間が経過した時点、具体的には入社後15年前後の遅い時期に行われることを強調した。
B'005	9	長期雇用については、大企業・大卒・中高年に対してはほとんど変化がなく、この仕組みはかなり頑健であるといえる。
B'006	9	長期雇用の枠内にある若年層で2000年代前半にやや流動化がみられたがその後、定着が再び高まる動きがみられる。
B'007	9	また、遅い昇進についても、更に管理職への昇進が遅れるなど、むしろその特徴は強まっている。
B'008	9	一方、規模別、業種別、学歴別にかかわらず、広範かつ一貫してみられたのが賃金カーブのフラット化（賃金プロファイルの傾きが緩やかになること）である。
B'009	13	そもそも、無限定正社員は不本意な転勤や長時間労働を受け入れなければならないことを考えると、ワーク・ライフ・バランスの達成は相当難しい。
B'010	13	また、正社員の「無限定」という特質が「無制限」にすり替わってしまえば、ハラスメント、過労死、ブラック企業といった状況にもつながりかねないわけで、こうした問題の根本に正社員の無限定性が潜んでいることを認識すべきであろう。
B'011	13	第三は、女性の労働参加、活躍を阻害していたことである。一家の大黒柱である夫が転勤、残業なんでもありの無限定正社員であれば妻は必然的に専業主婦として家庭を守ることが求められてきた。
B'012	13~14	また、子育てや介護を考えるとサポートしてもらえる両親の同居などがない限りは女性が無限定正社員のままキャリアを継続させることが難しい状況であったといえる。
B'013	14	第四は、無限定正社員の場合、どんな仕事でもこなさないといけないため必然的に「なんでも屋」になり、特定の能力や技能を身に付けた専門家、プロになりにくいという問題があることだ。
B'014	14	1つの企業や組織に一生勤めることが前提であればかまわないかもしれないが、「何でも屋」になってしまえば、自分の専門性を打ち出せず、将来的なキャリアのイメージをなかなか持てない。そのために転職が難しくなり、経済全体の中で必要な労働異動・再配分が抑制され、成長にマイナスの影響を与えてきた可能性も否定できない。
B'015	20	第一に、90年代以降中高年のコスト面からみた雇用過剰感を生み、それが非正規雇用、なかんずく、有期雇用を増大させたことは間違いない。
B'016	20	第二は、後払い型賃金システムは現在では60歳定年制を前提に構築されているため、定年延長や廃止は賃金システムの抜本的な見直しを伴うため、高齢者の円滑な継続就業を難しくしている。
B'017	20	第三は、後払い型賃金制度は勤続年数等で中高年では賃金水準が生産性を大きく上回るため、大企業から中小企業に転職すればほぼ生産性に見合った賃金になることで年収が300万前後下がるケースも多いといわれる。これが日本の場合、中高年の転職を難しくしてきた最も大きな理由である。
B'018	25	様々な部門、職務の経験がスキル、ひいては、職務遂行能力を引き上げ、それとのリンクを想定されてきた賃金も経験年数とともに上昇し続けるという認識が後払い型賃金システムの背景ともなっていることを考えると、ジョブ型正社員は従員の立場からみても、様々なメリットがあるにもかかわらず、スキルが伸ばせない、結果として昇進や賃金増に結び付いていかないという認識が形成されやすく、ジョブ型正社員を無限定正社員よりも一段レベルの低い雇用形態と感じてしまう傾向があったことも否定できない。
B'019	26	新卒一括採用・長期雇用を前提としたとしたメンバーシップ型の雇用システムにおいては、自己犠牲を伴う長時間労働は企業への忠誠心やコミットメントの証と認識されてきたことは否めない。長時間労働が高い人事評価につながるとの見方が共有されてきたといえる。

B'020	26~27	残業代が恒常的な生計費へ組み入れられていたり、長時間労働が常態化で不況期でも労働時間を減らす余地を作ってきたことは、解雇回避に寄与してきたと考えられる。
B'021	27	転勤制度は、前述の通り、転勤制度は、無限定正社員制度の一角を形成し、日本の通常の正社員は、勤務地が事前に限定されていない、転勤を命令されればそれを拒否することが難しい、という特徴があった。このため、転勤により、子供の転校・進学への支障、配偶者の失職、介護への支障、単身赴任など家族や家庭生活が犠牲になる側面があったことは否めない。
B'022	41	このため、採用に当たっては、特定のスキルを持っているかより、その企業のメンバーシップを得て、その企業のカラーにどっぷりつかることができるかが重要になるし、潜在的能力の高い、つまり、地頭の良く、適応能力の高い人材をいかに採用するかがポイントになってくる。
B'023	45	日本の定年制の仕組みは、①法制度により明確に定められていること、②年金制度の変化、つまり、支給開始年齢の引上げに密接に対応しながら制度が変化してきたこと、③年金の支給開始年齢引上げに対しては定年制の延長・廃止ではなく、継続雇用という手法がとられていること、が挙げられる。
B'024	48	現行の解雇ルールが厳しいと感じる向きがあるとすれば、それは解雇権濫用法理が日本特有の無限定正社員に対する解雇ルールとして発展してきたことと関係があると考えるべきである。
B'025	48	これも、無限定型正社員で雇ったのだから特定の仕事ができないからといって解雇はできないと解釈すれば理解可能であり、無限定型正社員だからこそ、裁判例では会社の中で従事可能な職務がそれ以外にないかまで問われることが多いのだ。
B'026	49	日本の場合、解雇が有効であるかどうかは、法律で客観的な合理性と社会的な相当性を問うという原則が示される中で個々のケースは裁判で争われるという仕組みは基本的に欧州などとも変わりがないが、大きく異なる点は、不当解雇の場合、法律で定められた一定額の解決金を使用者から労働者に払い、雇用関係を解消する仕組み、解雇の金銭解決制度がないことである。

記号・番号	ページ	抽出文
C'001	6	このように見ると、日本の長期継続的雇用慣行は、企業内部でのキャリア形成、人的資源のキャリア蓄積を促進し、それが企業の効率性、技術革新に寄与してきたと考えられる。
C'002	7	日本の年功制とは、企業内における賃金の額と昇給、諸手当や退職金の支払い、昇進と昇格などの人事処遇が、働く人々の学歴、性別、年齢や勤続年数等といったものを基準にして決まる制度のことである。
C'003	9	日本における「人材の内部育成．内部昇進」は、新卒の未経験者を一括採用し、幅広い配置転換・内部異動をさせながら、体系的．継続的な職場内訓練を重視するといった「人材の内部化」の方針を意味するものであった。
C'004	10	しかし最近の日本企業の多くは、長期安定雇用慣行だけではなく、年功的処遇の見直しを余儀なくされており、成果主義的賃金・処遇制度の導入を進めざるを得なくなった(IBusinessLaborTrend」〔2006.8〕、p.9)。
C'005	14	近年日本型雇用慣行システムの崩壊ないし変容という現象が起こっている。それはパート・アルバイト、派遣社員などを含む非正規労働を中心とする働き方の多様化の拡大によるものが大きいであろう。

記号・番号	ページ	抽出文
D'001	45	女性の高学歴化の進展で、就業継続と子育ての両立が困難な共働き家族が増加している。日本的雇用慣行の暗黙の前提である「夫は仕事、妻は家事・子育て」という世帯単位での役割分担から、夫婦が「共に働き、共に家事・子育て」をする個人単位のワークライフバランスへ変革させる必要性が高まっている。
D'002	45	経済の長期停滞の下で、日本的雇用慣行の枠外にある非正規社員数が持続的に増え、雇用者全体の４割弱を占めている。これに対しては、地域・職種を限定した正規社員の普及等、正規社員の働き方を多様化する必要性が高まっている。
D'003	47	なぜなら不況期に「正規社員」の雇用が保障されるためには、代わりに景気の調整弁として雇用契約を失う非正規社員が不可欠というのが現実だ。
D'004	52	また、未熟練の新卒者を人事部が一括採用し、定期的な配置転換を通じて会社内の多様な業務に精通した熟練労働者を形成する仕組みは、ブルーカラーについては複数の業務をこなせる多能工を増やし、特定の企業内での雇用の流動性を高めることでも全体の生産性向上に大きく貢献した。
D'005	53	これは「良い仕事」とは、組織内で重視されている部門であり、そこには優れた上司や先輩が集まっており、一緒に働くことで習得できる「業務上の訓練（ＯＪＴ）」の質も高い
D'006	55	他方、メンバーシップ型では、同じ仕事をする非正規社員の賃金が、年功賃金の正規社員よりも低い水準でも、正規社員の雇用や賃金は保障されているため、労働組合から賃金格差を是正する圧力はかかりにくい。
D'007	60	社員の平均勤続年数は、新卒採用の比率の高い大企業の男性社員がもっとも長いが、中途採用の多い中小企業でも程度の差はあっても見られる。定年直前の55～59歳層の男性のうち、勤続年数が訓年以上の社員の比率は大企業で６割に達しているが、中企業では４割、小企業でも２割と企業規模に応じて小さくなっている（厚生労働省「賃金構造基本統計調査（２０１９年）」。
D'008	60	また、これは年功賃金についても同様であり、大企業、中小企業のいずれにおいても年齢にもとづく賃金上昇が顕著であるが、賃金カーブの度合いは企業規模に比例して大きく、大企業と中小企業の賃金水準の差はもっぱら年功カーブの傾きの差から生じている（図表３）。
D'009	61	年功賃金の意味は、世帯主に年齢の高まりに比例した生計費を賄う、いわゆる「生活給」といわれる場合があるが、むしろ大企業ほど企業内訓練に長い時間をかけることから生産性が高いだけでなく、時間をかけて養成した熟練労働者を企業内に囲い込むために「中途で辞めると損をする」賃金体系を設けたものといえる。
D'010	62	もっとも、この年功賃金カーブは長期的にフラット化が進んでおり、その度合いは高賃金の大企業ほど大きく、小企業ではほとんど変化していない。
D'011	63	特定の職種にとらわれない無限定な働き方は、過去の高い経済成長期で企業の組織が持続的に拡大していた時期には効率的な仕組みであった。しかし、組織の拡大が弱まる低成長期には、仕事能力の高い一部の社員に仕事が集中し、長時間労働に結びつきやすい。
D'012	63	また、不況期の雇用調整が容易なアメリカ等の労働市場と比べて、日本の雇用慣行の下では雇用保障の対象となる正規社員の数を不況時にも維持できる最小限度に抑制しなければならない。
D'013	64	しかし、慢性的な長時間労働は、社員の健康を阻害し、時間当たりの労働生産性を抑制するだけでなく、高齢者や女性の就業を阻害する大きな要因ともなっている。
D'014	64	年齢や勤続年数に比例して高まる年功賃金は、一定の年齢で退職を強制される定年制と不可分の関係にある。
D'015	64	日本的雇用慣行は、企業内で無限定に働くメンバーシップ型の男性世帯主を、家事・子育てに専念する女性の配偶者が支えるという、会社と家庭との暗黙の性別役割分担にもとづいている。
D'016	64	このために、女性の正規社員は、子育てを犠牲にして自らのキャリアを追求するか、それとも結婚・子育てを契機に、派遣社員やパートタイムに転換するかのこ者択一を迫られる。

記号・番号	ページ	抽出文
E'001	24	そうしてできたのが「役割給」や「職責給」です。従来の職能等級制度では、能力アップした人は等級が上がるわけですが、ひとたび昇級したらその等級にあぐらをかいて、仕事もろくにしない人が出てきました。
E'002	25	これを改め、「能力の高い人はそれにふさわしい仕事をしてもらわないと困る」という方向にマイナーチェンジを図ったのが、等級に応じて「役割」や「職責」を持たせるという考え方です。
E'003	25	こうして職能等級の弱点を補足してきたのが、ここ20年来の日本型人事と言えるでしょう。職能給の生みの親である楠田丘氏は、役割給・職責給を「日本式の職務給」と呼んでいました。
E'004	30	新人が育って能力基準に達すれば、皆が次の等級に上がってしまう。その結果、成長がストップした企業が人材採用を止めたとしても、内部で昇級が起こるために、総人件費はアップし続けます。
E'005	31	そう、定年により年配者（＝高給者）が年間数パーセント辞めていきます。不況時に新卒採用を止めれば、必然かなりの額の人件費が削減できる。これが第一のツールです。
E'006	33	続いて「長時間労働」です。日本の場合、社員は基本的に「残業をすることが当たり前」だと思っています。不況のときは残業を減らせば、人件費も減らせます。
E'007	33	日本の長時間労働は解雇回避に寄与しているわけで、そう考えると「時短」だけが正しい選択肢とも思えなくなります。
E'008	33	残業代と賞与の調整に加えて、定年退職、新卒採用ストップ、非正規雇用終了と4つをフルに使えば、相当な景気変動にも耐えられるでしょう。このように「総人件費の調整弁」を多層に設けて今の日本型はでき上がっています。
E'009	47	実は日本でも、非正規雇用者の場合（まともな企業であれば）、基本は欧米と同じように「ポスト契約」となっています。だからポストは勝手に変えられません。
E'010	51	日本の場合、強烈な人事権と定期異動という仕組みで、誰かが辞めると、それが役員でもハイレベルなエンジニアでも、空席はヨコヨコタテとパスされて最終的に組織最末端に寄せられる。そうして、エントリーレベルに空席が大量に発生するのです。
E'011	91	共働きの場合は夫婦のどちらかが犠牲となってこの階段から下りることを余儀なくされます。多くの場合、女性がその役を担わされます。その結果①指導的立場に立つ女性の数が伸びない②家計負担は男性の肩に重くのしかかる
E'012	93	日本は、（正社員が）誰でも階段を上れる国ではありますが、一方で非正規雇用者がその犠牲となっている点に気づいてほしいところです。
E'013	98~99	ちなみに、常用雇用者ベースで労働時間を比較すると、OECD加盟41カ国で日本より長いのは、トルコ、メキシコ、韓国の3国しかありません。
E'014	101	日本型雇用における5つの問題として取り上げた、「女性の社会進出の遅れ」は、データで見る限り、牛歩ながらその改善が見て取れます。賃金構造基本統計調査（厚生労働省）のサンプル数で見ると、1980年代に係長に占める女性の割合は、大企業で5%を切る状態だったものが、2015年では20%に迫っています。
E'015	124	日本の整理解雇には俗に4原則と呼ばれる法理が存在します。この中の解雇回避義務には「有期雇用者の解雇を優先する」ことが躯われています。
E'016	125	総合職社員というものは、つまりは無限定で会社が自由に配置転換できる。だから、整理解雇が難しい。
E'017	138	それがうまくいくもいかないも関係なく、日本社会は急激に女性を受け入れる方向に変化を見せています（もちろんまだまだ足りないことだらけですが）。
E'018	142	つまり、女性のIJLI大卒人材が世に増え出したのは2000年以降なのです。
E'019	144	まず、1980年～1990年代の女性管理職の絶望的な少なさから、昨今は本当にずいぶん増えた、という事実。なかんずく、係長が急伸し、2017年では女性比率が2割を超えました。
E'020	148	大学卒業後、男性並みに就職し、結婚でも出産でも辞めない。ただ、育児は女性ばかりの過重負担となる、ということに他なりません
E'021	174	日本のそれは、「社内に閉じていて」しかも「従業員代表制が脆弱」ということで、問題や偏りを生み出しています。それらを列挙してみましょう。●管理職や非正規雇用者がスポイルされる●経営と戦うべき存在の組合力丁、従業員代表の仕事まで任されるために、協働的な歩調を取りやすい●労働者の待遇は社内に閉じたもので、市場全体の公平性は保たれない

記号・番号	ページ	抽出文
F'001	25	日本では、雇用契約に職務は明記されません。あるいは、明記されるか、されないかというよりも、そもそも雇用契約上、職務が特定されていないのが普通です。
F'002	26	従って、他の職務への異動可能性がある限り解雇の正当性が低くなるので、ここから長期雇用慣行、あるいは終身雇用慣行が導き出されます。
F'003	27	では、客観的な基準は何かというと、勤続年数や年齢ということにならざるを得ません。これが年功賃金制です。
F'004	28	そうすると、団体交渉や労働協約は一体何を決めているのかというと、これは読者の皆さんがよくご存じの通り、企業別に総額人件費の増分を交渉しているのです。
F'005	31	いわゆる整理解雇四要件（四要素）です。その中には、残業削減や人事異動で解雇を避ける努力義務があるために、逆に残業拒否や転勤拒否による懲戒解雇に対しては大変許容的なスタンスが生み出されます。
F'006	34	そして、職務に基づかないがゆえに、勤続年数という客観的な基準によらざるを得なくなるわけです。
F'007	36	日本では、職務遂行能力という非常に紛らわしい、そのまま訳すと、あたかも特定のジョブを遂行する能力であるかのように見える言葉が、全くそういう意味ではなくて、潜在能力を意味する言葉になっています。
F'008	36	では、外に現れたものとしては何を評価するかというと、人事労務でいう情意考課です。情意というのは、一言でいうとやる気です。やる気というのは、企業メンバーとしての忠誠心を評価しているわけですが、やる気を何で見るかといえば、一番分かりやすいのは長時間労働です。
F'009	38	これに対して、メンバーシップ型社会において団体交渉とは何かというと、企業の賃金総額を従業員数で割った平均賃金額の増加分（ベア）を決定します。
F'010	41	職に就いているわけですから、職がなくなったら有期契約の雇止めという形で容易に雇用終了されますし、原則として人事異動はなく、契約の更新を繰り返しても同じ職務を続けるだけです。
F'011	42	彼らは多くの場合、企業別組合の組合員資格が認められておらず、整理解雇四要件の中には、正社員の雇用維持のために先に非正規労働者を雇止めすることすら規範化されていました。毎年の春闘による賃上げも正社員の賃金のみが対象で、非正規労働者の賃金は視野に入っていませんでした。

記号・番号	ページ	抽出文
G'001	19	多くの日本企業において、能力基準は様々な職種で解釈可能なものにするため、かなり抽象度の高いものになっている。
G'002	30	ただ、日本の働き方には、長時間労働などの問題が未だ根強くある。
G'003	32	外国人社員にとって、ヒトを基軸においた日本特有の人材マネジメントは理解しがたい。
G'004	35	採用・入社の時点では、どのような職務に従事するかは明確に決まっていない。どのような職務容でも柔軟に対応できる職務無限定の雇用スタイルと言ってよい。

G'005	35	採用基準で重視されるのは、経験・実績や専攻分野などではなく、良き組織人であることだ。
G'006	36	まさに、組織の一員（メンバー）として、特定の職務に限定せず、柔軟に働くことが期待されているのだ。
G'007	37	雇用した以上、会社としては社員に何らかの職務に従事してもらう必要がある。そこで、事業・組織の欠員状況や個々人の希望・適性を考慮し、会社主導で人材配置をおこなわなければならない。
G'008	37	会社はジョブローテーションを通じて、人員補充と人材育成を両立させていく。
G'009	40	また、会社が強い任命権を持ち、本人に職務選択の自由度が少ない雇用スタイルだ。
G'010	40	そのため、職務の有無が雇用継続の判断軸にはなり得ない。そもそも、職務の有無による雇用解消の合理性が成り立たないのだ。
G'011	40	この矛盾を解消するために、日本では年齢で一律的に雇用解消をおこなう定年制が一般化している。
G'012	41	日本の定年制は、定年年齢によって一律的に雇用解消をおこなう仕組みであるが、逆に言えば、定年までは雇用確保を企業に求める仕組みでもある。
G'013	46	また、日本は正社員と非正社員の格差が大きい国でもあり、新卒レールに乗れない場合のデメリットも広く認知されている。

記号・番号	ページ	抽出文
H'001	79	メンバーシップ型社会における「能力」不足とは、特定のジョブのスキルが足りないなどといったことではなく、上司や先輩が鍛えてあげても「能力」が上がらない、あるいはやる気がないといった、能力考課、情意考課で評価されるような特殊日本的「能力」不足を意味します。
H'002	79	欧米とは正反対に、日本で「能力」不足が問題となるのは永年勤続してきた中高年社員です。
H'003	79~80	ところが一方、日本の賃金制度の大前提は、「能力」は上がることはあっても下がることはないというものです。会社内のいろいろな仕事を経験して仕事の幅が広がっていくという側面に着目すれば、確かに「能力」は上がる一方かも知れません。それを前提に、上がることはあっても下がることのない賃金制度が職能給、つまり能力主義に基づく賃金制度と呼ばれています。
H'004	80	その高い賃金水準に体現されている仮想上の「能力」と、学習能力の低下のゆえに新たな仕事をこなすこともおぼつかなくなり、賃金のずっと低い若手社員よりもはるかに劣るような中高年社員の現実のスキルとの落差が、会社側にとって我慢の限界を超えたときに、「こいつを能力不足で解雇したい！」という心からの叫びが発せられることになるのでしょう。
H'005	86	そこで、「能力」による基本給の上昇を抑制するために1990年代に登場したのが、特殊日本的な意味での「成果主義」でした。
H'006	86~87	このいったん失敗に終わった成果主義を、もう一度リベンジしたくて持ち出してきたのが、近年経営コンサルからやたらに売り込まれている「ジョブ型」の正体といえます。
H'007	87	ただしこう社員に対して成果を評価するのは難しいので、どうしても「能力」や意欲の評価に偏ります。「濱口くんは仕事はできないけど、夜中まで頑張っているからＢ評価くらいにしておくか」というわけです。
H'008	91	定年制とは、労働者が一定の年齢に達したことを理由として労働契約が終了する強制退職制度です。
H'009	92	その正体は処遇の精算年齢です。年功制の下でひたすら上がり続けて、定年直前には相当の高給になった中高年労働者を、本来あるべき賃金水準に引き下げて雇い続けるためのつなぎ目です。

［研究ノート］

キャリア概念における〈しごと〉の位置付けに関する一考察

―日本の貧困にある子育て世帯が直面する課題に焦点を当てて―

安里ゆかし（教育学学位プログラム博士後期課程・2 年）

1. 問題の所在と本稿の目的

2000 年代頃からわが国における「子どもの貧困」問題に対する関心が高まり、教育学においても、貧困にある子どもが直面する困難を緩和・解消するための支援の在り方等が活発に論じられてきた[1]。とりわけキャリア教育においては、貧困にある子どもが困窮した現実に適応した進路選択をする傾向や将来展望を描くこと自体に困難を抱えやすい傾向にあること[2]に対して、どのように向き合っていくか考えていく必要がある。こうした社会的移行における困難を抱える子どもに対して、進路の選択肢を広げるための経済的支援が必要であることは言うまでもなく、それだけでは乗り越えがたい貧困の経験から回復し､前向きな将来展望を抱くことができるように支援していくことも同様に必要である。その際、学校から職業への移行を中心的な関心とするキャリア教育の視点が、重要な役割を果たしうる。キャリア教育の理念に埋め込まれたキャリアや仕事の概念は、実践を通して貧困にある子どもたちにも伝えられていくと考えられるが、それが彼／彼女らにとって現実離れしたものであると、将来への諦めを乗り越えるための支援としては意味をなさない可能性がある。実際、キャリアという概念が、安定した雇用の機会にアクセスすることが難しい非主流層の人々の経験を反映していないとの批判が向けられてきた（e.g. Richardson 1993, Blustein 2006）。

これらの批判において頻繁に言及されるのは、キャリア発達理論の発展に大きな貢献をした D.E.スーパーであり、彼のキャリア概念はわが国のキャリア教育の理論的基盤ともなっている。詳しくは本論で述べるが、キャリア概念を批判する論者が問題にするのは、スーパーのライフ・ステージの考え方が発達的進歩を伴うものであることなど（Super 1957）、一部の側面であり、キャリアを職業に限定された見方から多様な役割を含むものへ拡大したことなどについては意義を認めている（Richardson 1993, Blustein 2006）。その一方で、M.S.リチャードソンや D.ブルースティンは、〈しごと（work）〉を無償のケア労働をはじめ様々な生活場面における活動を捉える広い概念として定義づけた上で（Blustein 2006, Richardson 2012）、キャリアより〈しごと〉に着目する方が、すべての人々にとっての〈しごと〉経験を反映することができるなどの優位性があるという立場をとっている。本稿では、work(-ing)を本来的には「なす - こと」を意味する〈しごと〉と訳し、山括弧を付して市場労働に限定された仕事とは区別する。

D.E.スーパーの理論を基盤に構想されてきたわが国のキャリア教育の理念が、貧困にある子どもたちにとって現実離れしすぎた〈しごと〉の在り方を押し付けることなく、一人一人にとってよりよい〈しごと〉を実現するための実践を導くものであるためには、キャリア概念に関する今日的批判を踏まえ、どの点をどのように見直す必要があるのか、再検討することが必要である。また、その際、背景にある日本の子育て世帯が直面する〈しごと〉の実情を踏まえることも必要である。ブルースティン自身や共同研究者が留保するように（Blustein 2006, Duffy et al. 2015）、彼らの〈しごと〉概念を支えているのはアメリカに住む人々の声であり、その概念を以て日本における〈しごと〉の現実まで捉えることができるかどうかについては検討の余地が残るからである。それは、D.E.スーパーによるキャリア概念にも同様に言えることである。

そこで本稿では、わが国におけるキャリア教育の理念の再構築に向けて、日本の貧困にある子育て世帯が直面する〈しごと〉上の課題を踏まえた上で、キャリアと〈しごと〉との概念的関係性を結び直すことを目的とする。その目的を達成するために、①日本において際立っていると考えられる子育て世帯の〈しごと〉上の課題を整理した上で、②D.E.スーパーのキャリア概念に対する批判とその妥当性を検討し、③M.S.リチャードソンや D.ブルースティンの〈しごと〉概念の意義を踏まえつつキャリアと〈しごと〉の概念的関係性を結び直すことを試みる。

2. 日本の貧困にある子育て世帯にとっての〈しごと〉上の課題

（1）ひとり親世帯で顕在化する時間貧困

子どもが独立して生計を立てることができない以上、「子どもの貧困」問題とは言っても、実際には親の貧困問題であることは言うまでもない。本項では、貧困にある子育て世帯の親が直面する〈しごと〉上の課題を整理していくが、まず、その背景にある労働の構造的な問題を確認しておきたい。

今日の社会では、生活に必要な財・サービスを得る主要な手段が賃労働となっているが、大量生産・大量消費が広がる中で、安価な労働力が求められ、労働による生存権保障が立ち行かなくなってきている。その背景にあるグローバルな理由として、山森（2012）は、「第一に、（男性健常者の）完全雇用を前提としたうえで、第二に、社会保険中心の仕組みを構築し、第三に、補足的に社会的扶助が用意される、というあり方（ibid., p.28）」が機能不全に陥っていることを挙げている。また、このような仕組みの前提には、男性が有給労働に従事し、女性が無給のケア労働に従事する性役割分業と、「世帯内では稼ぎ手である夫と主婦である妻のあいだで平等ないし必要に応じた分配が確実におこなわれうる」ということが想定されていた（ibid., p.25）。

さらに、日本においては、上記の内容だけでは説明しえない排除ないし生存権が脅かされる事態が進行しているとして、具体的には「過労死や過労死につながりかねない長時間労働の常態化」「いわゆる『非正規』雇用の増大」「男女賃金格差および女性の労働力率の低さ」の 3 つが挙げられている（ibid., p.29）。その背景には、日本の「メンバーシップ契約」によって、同一価値労働同一賃金が成立しづらいため、男女の賃金格差も縮小しづらいこと、さらに、性役割分業の温存も相俟って正社員男性の長時間労働が改善されず、人件費削減のために「非正規」雇用が増大していることがあると山森は指摘する（ibid., p.29）。

山森（2012）が指摘した、日本で顕在化している 3 つの事態について最新の動向を確認すると、まず、長時間労働については、2018 年の労働基準法改正による時間外労働の上限規制の強化などを背景に、週間就業時間数の長い者の割合が男女ともに減少するなど全体としての改善傾向が見られるものの、「非正規」雇用の増大による短時間労働者の増加も平均の労働時間減少に影響を与えている（髙田／久保 2024）。また、男女の賃金格差について、年々格差縮小の傾向は見られるものの、一般労働者[3]における賃金格差の要因として、役職の違いによる影響が最も大きく、ついで勤続年数の影響が大きいことが指摘されており（厚生労働省雇用環境・均等局 2023, pp.29-32）、「メンバーシップ契約」に由来する賃金格差が残存していることが推測できる。さらに、女性の労働力率（15 歳以上人口に占める労働力人口の割合）は、2022 年時点で 54.2%と、男性の 71.4%と比べると低い（ibid., p.3）。このように、山森（2012）が指摘した状況は、漸進的な改善傾向が見られるとは言え、今日においても継続していると考えられる。

このような雇用構造の中でも、育児休業制度の利用と保育サービスの量的拡大を背景として、「従来は『第 1 子出産前正規就業→出産退職→パートとして再就職』という就労パターンをとる女性が多くを占めていたが、近年は『育児休業を利用して出産前後も継続就業』という就労パターンをとる女性も増加しており、女性のライフコースが多様化している」という（大石 2020, p.134）。問題は、親が働きに出て子どもをケアする時間が減少したとしても、就労収入でより多くの財・サービスを購入することによって補うことができる世帯と、そうすることができない貧困世帯との間で、子どもをケアする時間の格差も生じていることである（大石 2020, p.137）。つまり、貧困世帯の親は、限られた時

間の中で、収入を得るための〈しごと〉と、育児をはじめ家庭生活における〈しごと〉をこなさなければならず、所得貧困だけではなく、時間貧困に陥るリスクが高い。時間貧困とは、金銭と同様、時間を有限な資源として捉え、その不足を捉えようとする考え方である。日本における所得貧困と時間貧困を 2 次元的に分析した石井／浦川（2014）は、時間貧困の先駆的研究者である Vickery（1977）や Harvey / Mukhopadhyay（2007）に依拠して、時間貧困の貧困線を次のように設定している。すなわち、可処分時間[4]から最低限必要な家事時間を引いた時間よりも、労働時間と通勤時間の和が大きい時、時間貧困であると判断される（石川／浦川 2014, pp.100-101）。石井／浦川（2014）によれば、就業と子育てが時間貧困を引き起こす要因となっており、とりわけ、成人の世帯員が一人であるひとり親世帯は、時間貧困に陥りやすい[5]。

こうした親の時間貧困は、子どもにしわ寄せがいき、早い段階から家庭生活に必要な〈しごと〉や収入を得るための〈しごと〉を担わざるを得なくなっていく。例えば、生活保護世帯出身で大学等に進学した者のうち、「高校生等の時はアルバイトをしていなかった」のは 47.6%であり、「受験勉強期間の前から変わらずアルバイトをしていた」と回答した者は 24.1%と、受験期間中は「アルバイトをやめていた」（10.4%）「アルバイトの時間を減らしていた」（11.6%）と回答した者の合計よりも多くなっている（厚生労働省 2018, p.47）。また、具体的な事例として、苦手意識のある学校の学習より、同級生がやっていない家事をすることに優越感を抱き、高校受験の勉強より家事を優先するケースや（林 2012）、大学等に進学できても学費や生活費のためにアルバイト中心の生活になっていく中で、大学や専門学校に通う意義を感じられなくなり退学するケースなどが報告されている（林 2020）。これらのケースでは、周囲の同級生との金銭感覚の違いから交流を避けたり、部活動など放課後の課外活動に参加せずアルバイトを優先したりすることによって、学校での人とのつながりを作る場から離れていっていた。つまり、時間貧困は、貧困世帯の親だけの問題ではなく、同一世帯にいる子どもの学習の時間を奪うだけでなく、人間関係を形成・維持する時間も奪っている点で、子どもにとっても大きな問題である。

（2）〈しごと〉のための／における人とのつながりの多義性

上記のような時間貧困に限らず、様々な要因から就学の継続に困難を抱え、学歴や資格によって職業世界へ参入することが難しい貧困世帯の子どもにとって、人とのつながりが、収入のための〈しごと〉を得るための重要な資源であることが度々指摘されてきた。例えば、上原（2014）は、沖縄の非大卒のノンエリート青年たちが、地縁・血縁ネットワークを活用して居酒屋を開き、その居酒屋を活用して職縁・客縁ネットワークを新たに築いていくことによって、人とのつながりを資源化していく姿を描いている。こうした営みを岸（2016）は、「このような『中間層』（高卒あるいは短大・専門卒で、地元社会に根ざし、サービス業や飲食業に携わる人びと）にとって、沖縄的共同体は文字通り『死活問題』である（p.70）」と指摘する。同じく沖縄の若者男性複数名を対象にインタビューを行った芳澤（2017）は、地域の共同活動に参加し役割を与えられることが、居場所として機能し、不安定就労にあっても、将来の見通しを持つ基盤となっている可能性を指摘している。

また、大阪の被差別地区の若者を対象にした内田（2005）は、「強い紐帯による就業のための情報が、同質的な人々からの情報に限られることは疑いない（p.196）」としながらも、「学校から『排除』され、労働市場からも『排除』されがちな層に対して、それがたとえ非正規労働であれ、働くことへのチャンスを与えることが可能なのは、コミュニティにおける若年層へのまなざし、『強い紐帯』が存在しているからこそである（p.196）」と述べる。こうした事例は、知り合いの紹介を中心に、学歴や資格に基づく就職とは異なるルートで働き口を得たり、非正規雇用で働きながらも目標達成に向けた経済的・精神的支援を得たりするなど、人とのつながりが、個人の生活を支えるための〈しごと〉を得ることや、本人が価値づける〈しごと〉の実現に資するものであることを示している。

一方で、家族・親族の血縁ネットワークは、子ども・若者の〈しごと〉の選択において、桎梏となる場合があることも指摘されている（芳澤 2017, 谷口 2020）。例えば、非正規雇用で働く男性が、時

間に融通のきく就業形態であるがゆえ家族のケアを担うことも周囲から期待され、ますます不安定な就労から抜け出せずにいる事例が挙げられる（芳澤 2017）。また、先にも引用した内田は、2008 年の論文において、閉鎖的な地縁ネットワークが、有益な就職情報へのアクセスを制限してしまう側面があることを改めて指摘している（内田 2008）。

さらには、こうした地縁・血縁ネットワークが強固だと考えられてきた地域においても、そのネットワークから排除され、不安定な人間関係の中で生きていかざるを得ない人々がいることも指摘されてきた（上間 2017, 知念 2018, 打越 2019）。大阪の〈ヤンチャな子ら〉の学校文化に対する態度や職業世界への移行過程を記述した知念（2018）は、その集団内部にも社会的亀裂があることを指摘し、「彼らの中退／卒業後の生活は、家族関係を土台にした、友人を含めた地元の関係に包摂されているか否かという点に大きく左右されていて、それは、親から譲り受けた『相続資本』として捉えることもできる（p.207）」と述べている。

このように、経済的に厳しい状況にある人々にとって、人とのつながりが〈しごと〉の選択において必ずしもポジティブに作用するわけではなく、選択の可能性を狭める関係性であったり、親からの「相続資本」としてはじめから排除されていたりする可能性もある。さらに、前項で見た時間貧困に付随して、貧困世帯の子どもが、短期的な生活の維持を優先して、学校の友人関係を深める時間を、家庭での家事・ケア労働や市場労働の時間に充てるようになっていくと、長期的に生活の支えになり得る人とのつながりを犠牲にしていかざるを得ないという事態が発生すると考えられる。

（3）小括

以上を踏まえ、〈しごと〉の観点から、貧困にある子育て世帯が直面する課題を改めて整理すると、次の 3 点が挙げられる。第一に、経済的な貧困のみならず、貧困世帯の世帯員にとって、自由に使える時間の総和とその配分が問題となっていること。第二に、親の時間貧困によって、子どもは早くから家庭内のケアや生計のためのアルバイトとしての〈しごと〉をしていくことになり、生徒・学生としての〈しごと〉の優先順位が後退していくこと。第三に、学歴や資格等に依拠しない〈しごと〉獲得の手段や精神的支えとして、経済的資源の不足を代替的に補う資源となり得る人とのつながりは、そもそもはじめから不平等に分配されている可能性があると同時に、退出できない依存関係や集団の同質性の高さゆえの限定的な情報提供など、〈しごと〉の選択において必ずしもポジティブな作用をもたらすとは限らないこと、である。

したがって、〈しごと〉やキャリアの概念が、わが国において貧困にある子育て世帯の実態を捉え損なわないものであるためには、①日本の社会制度に根拠づけられる役割期待と個々人が実際に行っている〈しごと〉の内容と量のずれ、②同一世帯の構成員間での〈しごと〉と時間の分配、③〈しごと〉に関する意思決定要因として人とのつながりが与える影響、これらの点を考慮できる視点を含んでいる必要がある。

3. D.E.スーパーのキャリア概念に対する批判の再検討

（1）キャリア概念に対する批判の焦点

キャリアという概念自体に、非主流層の人々にとっての〈しごと〉の経験を反映されていないとして批判されてきたことは、本稿冒頭で述べた通りである。ここでは、より具体的にどのような批判が展開されてきたのかを確認した上で、次項において、前節で整理した日本の実態も考慮した D.E.スーパーのキャリア概念の意義と課題を改めて検討する。

すでに述べた通り、キャリア概念に付随する特権的な性質を鋭く批判した先駆的論者は、M.S.リチャードソンや D.ブルースティンである。彼らの批判を見てみると（Richardson 1993, 2012, Blustein 2006）、その焦点は主に次の 3 点に集約できる。第一に、端的にはライフ・ステージの考え方（Super 1957=1960）に表れるように、「キャリアという概念は、一貫した一連のスキルを持ち、一般的にどのような仕事を追求するかについて意識的な選択をする個人の仕事人生を表すようになった（Blustein

2006, p.37)」ことである。ブルースティンは、教育を受けた比較的裕福な人々の階層的で計画的かつ自発的な仕事生活を「キャリアの大きな物語（grand career narrative)」と呼び（ibid., p.29)、今日ではこのようなキャリアにおける近代的な価値が終焉したというよりも、そもそもそのような物語から排除され続けてきた人々がいると指摘する（ibid., p.37)。また、リチャードソンも同様に、上記のような性質をもつキャリアの概念は、昇進・昇給のような進歩を可能にする職業機会を利用できる中産階級に有利に偏るものであると批判している（Richardson 1993, p.427)。

第二に、スーパーが、〈しごと（work)〉と職業（vocation）を峻別していなかったことによって、家庭内におけるケア労働など、職業に含まれない〈しごと〉が相対的に軽視されていることである。スーパーが、キャリア概念を仕事の役割を含む他の役割へと拡大したことの意義は、リチャードソンもブルースティンも認めるところである（Richardson 1993, pp.427-428; Blustein 2006, p.37)。しかし、「家族の役割を仕事以外の役割として考えることは、たとえ家族の役割と職業構造における仕事の役割との関係に注意を払うとしても、職業構造において達成される仕事の優位性を支持し、他の役割領域や環境における仕事は潜在的に説明的または文脈的であると考える偏見を永続させることになる（Richardson 1993, p.428)」というのが、批判の焦点であった。

第三に、職業が自己概念の実現の手段として位置付けられていることである（Super 1957, p.196=1960, p.248)。このような考え方に対して、多くの人々にとって仕事を自分で決めることは難しいという現実からかけ離れているという批判や（Blustein 2006, p.35-26)、自己中心の個人主義であるという批判（Richardson 1993, p.428）が展開された。次項では、これら 3 点の批判に対して、スーパーのキャリア概念に基づいたまま克服し得る部分を検討する。

（2）D.E.スーパーのキャリア概念の再検討

キャリア概念に対する批判が、当該概念のどの側面に向けられたものであったのかを前項で整理した。具体的には、発達的進歩を伴うライフ・ステージの考え方、〈しごと〉と職業をほぼ同義で扱い職業以外の役割を〈しごと〉として定義していなかったこと、職業を自己概念の実現の手段として捉えていたこと、以上の 3 点である。第一の点は、キャリアと〈しごと〉の概念的関係性というより、キャリア発達をどのように捉えるかということを問題にする批判であるため、ここでは、第二・三の点に絞って検討していく。

スーパーは、キャリアを「人が一生の間に果たす役割の組み合わせと連なり」として定義し、その主要な役割として（１）子ども（息子、娘を含む)、（２）学生、（３）余暇人（Leisurite)、（４）市民、（５）労働者（役割の果たし方として失業労働者、非労働者を含む)、（６）配偶者、（７）家庭人、（８）親、（９）年金生活者、を挙げている（Super 1980, p.282-283)。（５）労働者の原語は worker であり、他の役割においてなされるのは〈しごと〉とは異なると理解されても不思議ではない。しかし、1976 年の論文において、〈しごと〉は次のように定義されている（Super 1976, p.25)。

> 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（有給のしごと）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。

上記の定義において、〈しごと〉にはボランティア活動や趣味のような無償の活動も含まれており、職業に限定されて捉えられていたとは考えにくく、スーパーが必ずしも〈しごと〉＝職業としてのみ捉えていたとは言えない。何より、キャリア概念の主たる構成要素である役割の概念は、家庭、地域社会、学校、職場という主に 4 つの「劇場で立場（position）を占めること（Super 1980, p.285)」と関係があり、職場は、他の 3 つの劇場と並列に置かれ、相対化されている。ブルースティンが指摘するように、キャリアを構成する複数の役割が〈しごと〉によって定義づけられているわけではないが、

役割という用語は、期待と実行の両方の観点から理解されるものであり、その立場を占める者に期待される行為、実際に遂行される／された行為を含んでいる。つまり、〈しごと〉は、役割に付随して期待／遂行されるものとして理解することも可能であり、キャリアを〈しごと〉ではなく役割によって定義したことに致命的な問題があるとは言い難い。

職業を自己概念の実現の手段として捉えていたという、第三の点について、次節でも言及するように、ブルースティンも、個人が本人にとっての〈しごと〉の意味や目的を自ら見出していくことを重視していることから（Blustein 2006）、〈しごと〉が個人にとって意味あるものである方がよいという考え方自体が批判されているわけではない。問題は、「労働が人間生活における中心的な役割をもつ限り、職業的発達が、直ちに、自己概念の実現[6]だと見られるのは驚くに当らない（Super 1957, p.293=1960, p.372）」という記述に端的に見られるように、自己概念の実現という理想が職業と結びつけられていることにあったと考えられる。

以上のように、スーパーのキャリア概念に関して、リチャードソンやブルースティンが指摘したような問題点がすべて当てはまるとは言えず、キャリアとは、「人が一生の間に果たす役割の組み合わせと連なりである」という最も重要な側面は、〈しごと〉の概念によって代替することができない部分である。問題は、キャリア概念における〈しごと〉をどのように意味づけ直すか、ということにある。次節では、再構築された〈しごと〉概念の内容に基づいて、キャリアと〈しごと〉の概念的関係性を結び直すことを試みる。

4. キャリアと〈しごと〉の概念的関係性の結び直し

（1）M.S.リチャードソンによる〈しごと〉

キャリアから〈しごと〉への焦点の転換を提唱した M,S.リチャードソンは、〈しごと〉を「経済的または社会的価値を持つ商品、サービス、または社会的関係を生み出す、手段的かつ目的的な活動（Richardson 2012, p.202）」として定義し、そこには、市場労働と私的なケア労働の 2 つの文脈があるとした。市場労働は、「人々が公的な生活領域で給与を得るために行う労働、および市場労働に備えるために教育機関で行う労働」と定義され、私的なケア労働は、フェミニストであるジョアン・トロントの思想に依拠して、「個人生活において、自己のため、依存的な他者のため、人間関係のため、地域社会のために行う〈しごと〉を包含する」とした[7]（ibid., p.191）。

また、リチャードソンは、人が社会的文脈を通してどのように人生を構築していくのかを捉える理論的基盤として、個人の複数の相互依存的な軌道（trajectory）で構成されるライフコースの理論に依拠することを提案する。軌道は、「特定の生活圏（または文脈）における個人の経験の経過を時間と共に描く、長い範囲のものである」と定義され、いかなる方向性も意味しない（ibid., p.205）。

リチャードソンの〈しごと〉概念では、自己から地域社会までを含む多元的なケア労働も〈しごと〉として捉えられることが強調され、様々な生活領域が互いに影響しあうこと、発達的進歩を含意しない軌道の概念によって時間的連続性を捉える点が、その特質として挙げられる。ただし、「人は同時に（同じ日、同じ月、同じライフ・ステージの中で）、いくつもの劇場で、いくつもの役割を演じているという事実は、職業、家族、地域社会、余暇の役割が互いに影響し合っていることを意味する（Super 1980, p.287）」ということは、すでにスーパーのキャリア概念によっても説明されている。とりわけ、先に見た時間貧困の問題を踏まえた場合には、労働者としての役割と親としての役割、余暇人としての役割など、限られた時間の中で、役割を組み合わせて選択することの困難さを際立たせるのは、スーパーのキャリア概念の方であると思われる。一方で、個人が占める立場としての役割にではなく、行為としての〈しごと〉に焦点を当てることは、その〈しごと〉を誰がやる（べき）か、ということを問わないため、他者と分業できるという見方を提供し得る。リチャードソン自身は、あくまでケア労働に対する市場労働の優位性を取り払う意図で論を展開しているため（Richardson 2012）、この点について自覚的であるかどうか不明だが、貧困にある子育て世帯、とりわけひとり親世帯が時間貧困に陥りやすい状況とそのしわ寄せが子どもにいくことの両方を捉える上では、重要な視点であると考

える。

(2) D. ブルースティンによる〈しごと〉

リチャードソンのキャリア概念批判を引き受け、人々にとって働くことの心理的意味に焦点を当てながら〈しごと〉概念を構築していったのが、ブルースティンである。ブルースティンによる〈しごと〉概念の特質は、〈しごと〉が持つ心理的機能として、次の 3 つのニーズの充足に分類している点である（Blustein 2006, p.22）。

> 【生存と権力の手段】〈しごと〉の第一の機能は、〈しごと〉が人々に生存と権力の手段を提供する役割を果たすことである。この分析において権力とは、労働を金銭や商品・サービスと実際に交換することであり、それによって個人は生活を維持することができる。…さらに、仕事には社会的地位を与える可能性があり、それによって名声や権力が高まる可能性もある。
> 【社会的つながりの手段】〈しごと〉の第二の主要機能は、働くことが人々を社会的文脈や対人関係に結びつける方法である。この要素には 2 つの側面がある：第一に、〈しごと〉は重要な社会的関係や絆を築く手段を与えてくれる。多くの人にとって、〈しごと〉は対人関係の主要な源となっている。第二に、働くことは人々をより広範な社会的環境と結びつけ、それによって近位および遠位の社会的文脈と関係するための構造化された手段を提供する。
> 【自己決定の手段】〈しごと〉の 3 つ目の主要な機能は、自己決定を育む上で仕事が提供する可能性である。貧困層や労働者階級の人々の労働生活の経験を捉えない職務満足（job satisfaction）観とは対照的に、…デシとライアン（1985 ; Ryan & Deci, 2000）の自己決定理論を提供する。…外在的に動機づけられた活動が、どのように内面化され、より広範な価値観や行動、人生全体の目標の一部となりうるかを説明している。

このような〈しごと〉の意味づけ方は、尾高（1995）による職業の三要素（個性の発揮、役割の実現、生計の維持）と重なる部分も大きいが、尾高は、無償のケア労働を考慮に入れていない一方で、Blustein（2006）は、無償のケア労働を〈しごと〉に含めた上で、上記 3 点を示していることに注意が必要である。そこで確認しておくべきは、生存と権力の手段としての〈しごと〉と無償のケア労働の関係性である。この点について、ブルースティンは次のように述べている。

> ケアの提供は、他の個人の発達と適応に対して正当かつ重大な社会的責任を持つという点で、力を高める可能性がある。しかし、北米やヨーロッパでは、ケアの提供は、経済的報酬や組織の中での権力へのアクセスに関連するような権力を与えるものではない…そのため、正当な経済的・政治的権力へのアクセスを人々に提供するというケアの心理的機能は、ほとんどの西洋文化において、現状を説明するのとは対照的に、実際には願望を表している。（p.106）

この説明には、無償のケア労働を〈しごと〉の概念に含めることで、〈しごと〉のひとつとして承認しようとするだけではなく、ケア労働に対する経済的・政治的評価が伴っていないことを問題視する論理があることが伺える。

また、社会的つながりの手段としての〈しごと〉に関して、ブルースティンは、人とのつながりの意義を次のように説明している。第一に、情緒的支援と養育を提供し、人々が安全、安心、愛されていると感じ、回復力を高めるのに役立つこと、第二に、職を見つける、職務のロールモデルや人脈を提供する、教育や訓練のための資金を提供するなど、道具的な援助を提供することによって、人々を助けることができる（Blustein 2006, p.113）。このような指摘は、たしかに 2．（2）で確認したことも重なっている。しかし、貧困世帯の子どもは、親の時間貧困を背景に、早い段階からケア労働や市場労働の担い手となることによって、生徒・学生としての〈しごと〉を通じたつながりから排除されていく状況にあることも、すでに述べた通りである。そこからは、ある〈しごと〉が特定の空間でのつながりを提供すること（例えば、アルバイト先で学校では出会わない人とつながること）は、別

の空間でのつながりの可能性（例えば、部活動など放課後の時間を通じて学校での友人関係を形成・維持すること）とトレードオフになっている可能性が考えられる。したがって、〈しごと〉が複数の空間においてなされることを考慮に入れる必要があろう。

3 つ目の自己決定の手段というのは、職業の三要素を示した尾高（1995）によるところの「個性の発揮」や、自己実現と職業を結び付けた D.E.スーパーの考え方（Super 1957=1960）とは異なっていることに注意が必要である。Ryan / Deci（2000）の自己決定理論は、外在的な賞罰を動機とする「外的調整」から、その行為そのものに対する関心や満足を動機とする「内発的調整（＝内発的動機づけ）」までを極として、その間に 3 つの動機づけの段階を含んでいる。ブルースティンは、「しごと」が内発的動機づけに基づいて行わなければならないと述べているわけではなく、例え外在的な動機による「しごと」であっても、それを自己調整によって〈しごと〉をする本人が自ら意味を付与していく余地があるということを重視している（Blustein 2006）。

生存と権力の手段は、スーパーが労働の本質のひとつに「生計」を含めていたことと重なり、社会的つながりの手段は、尾高（1995）による役割の実現とも重なるが、3 つ目の自己決定の手段としての理解に自己決定理論を応用したことは、ブルースティンの〈しごと〉概念において際立った特質であると言えよう。例えば、家族を養うために働くといった〈しごと〉の目的は、スーパーの言う自己実現や（Super 1957=1960）、尾高の言う個性の発揮や役割の実現（1995）の観点からは、理想から離れたものとして捉えられてしまうものの、自己決定理論に基づいて解釈すれば、〈しごと〉の内容自体を面白いと思う内発的動機づけに基づいた〈しごと〉の選択でなくとも、〈しごと〉をすることの意味を自ら付与している点で、部分的であったとしても自己決定している感覚があること自体を重視できるようになる。

（3）キャリアと〈しごと〉の概念的関係性

前項までででリチャードソンとブルースティンの〈しごと〉概念の要点とその特質を整理し、スーパーのキャリア概念の課題を乗り越える意味での意義がどこにあるのかを検討してきた。その結果、次の 2 点において、再構築された〈しごと〉概念は、スーパーのキャリア概念が残した課題を乗り越える見方を提供していると考えられる。まず、市場労働の優位性や発達の考え方を相対化しようとしたリチャードソンの〈しごと〉概念は、生活空間に応じて個人にあてがわれた役割ではなく、活動そのものに焦点を当てるため、個人がなす具体的な行為を問題にすることができる点で、過剰な〈しごと〉がもたらす時間貧困の問題を捉えやすくする。一方、〈しごと〉によって充足し得るニーズに着目したブルースティンは、〈しごと〉に関する自己決定を捉える理論的基盤として自己決定理論を援用することによって、個人が〈しごと〉を通じた自己実現が難しくても、自ら本人にとっての〈しごと〉を意味づけること自体に価値を置いた。

これら 2 つの見方をスーパーのキャリア概念と結び直してみたい。第一に、役割と〈しごと〉との関係である。貧困にある子育て世帯の子どもは、役割期待としては「親」に向けられる内容の〈しごと〉を担っている傾向にあり、そのことによって子どもの学校におけるつながりの形成にネガティブな影響を与えている事例があることはすでに述べた通りである。つまり、教育や雇用、社会保障などの諸制度において前提されている家族像と、そこに内在する役割期待が、貧困にある子育て世帯、とりわけひとり親世帯にとっては厳しい要求となっていることを問題にする論理が必要である。そのためには、他者との関係性の中で占められる立場に与えられる役割に、具体的な行為の内容を与える概念として〈しごと〉を位置付けることによって、社会的に要請される役割期待の内容を〈しごと〉として量的・質的に定義し、個人として実際に遂行可能な〈しごと〉との差異を考慮する必要がある。また、〈しごと〉は、誰がそれを遂行するのかを問題にしないため、役割期待に付随する社会規範を問い直すことも可能にする。

第二に、〈しごと〉と個々人にとっての人生の意味づけ方との関係である。〈しごと〉の概念が、明確に職業から無償のケア労働まで拡張されたこととも関連して、必ずしも職業を通じて自己実現する

ことを目指す必要はなく、個々人が自分にとっての働く意味を見出せることに焦点を当てる。貧困にある子どもは、経済的困窮によって諦めの経験を重ねていく中で、自分のやりたいことや将来展望を自ら抑圧する場合があるが、自己決定理論に基づく〈しごと〉の見方は、子ども自身の興味・関心や能力に無理に基づくことなく、〈しごと〉を本人がどう意味づけるかという点に焦点を当てて、支援することを可能にする。

第三に、〈しごと〉と人とのつながりの関係に劇場（Theater）の概念を加えることである。スーパーは、役割が演じられる場として劇場（Theater）の概念も示していた（Super 1980, pp.284-286）。〈しごと〉は、人とのつながりを提供する手段であると同時に、人とのつながりが、〈しごと〉の選択や遂行において重要な役割を果たすという相互作用の関係として、〈しごと〉と人とのつながりの関係を捉えることは、〈しごと〉と人間関係を独立性、公平な取扱い、地位によって捉えようとしたスーパー（Super, 1957=1960）とは異なる見方を示している。しかし、人とのつながりが構築される場も同時に考慮しなければ、貧困世帯の子どもが家事・ケア、アルバイトのために学校の友人と過ごす時間を減らすような、人とのつながりが偏ることの問題を不可視化してしまう。したがって、〈しごと〉がもたらすミクロなつながり（社会的分業のようなつながりをマクロなつながりとする）は、その人が出入りする劇場と併せて理解される必要がある。

4. おわりに

（1）結論

本稿の目的は、日本の貧困にある子育て世帯の実情を踏まえて、キャリアと〈しごと〉の概念的関係性を捉え直すことであった。貧困にある子育て世帯が直面する〈しごと〉と関わる問題として、具体的には、親の時間貧困と子どもへのしわ寄せ、それに伴う子どもの人間関係における学校からの距離化に焦点を当てた。また、D.E.スーパーのキャリア概念は、リチャードソンが厳しく指摘するほど職業に焦点化したものであるとは言い難く、役割や劇場といったキャリアを構成する概念には、〈しごと〉概念だけでは提供できない視点が含まれている。

これらを踏まえ、キャリアと〈しごと〉の概念的関係性を結び直した結果、まず、キャリアとは「人が一生の間に果たす役割の組み合わせと連なり」であるという定義を保持した上で、役割の期待と遂行を量的・質的に捉える概念として〈しごと〉を位置付けることである。その意義は、時間貧困のように、ある個人が担う役割の期待と遂行との間に大きなギャップが生じ、一部の役割が他の役割を圧迫してしまう事態を可視化できるようになる点にある。

さらに、〈しごと〉における職業の中心性を相対化することと、職業を通じた自己実現から個人にとっての〈しごと〉の意味付けに焦点を当てることによって、個人の興味・関心や能力と職業を無理に関連付けることなく、その人の生活・人生における〈しごと〉の意味を尊重できるようになる。このことにより、貧困世帯の子どもに対して、選択・実現可能な選択肢を広げる支援だけではなく、限られた選択肢の中でも、その子にとって〈しごと〉が意味あるものとなるように支援することが求められる。

最後に、〈しごと〉と人とのつながりの関係性を、劇場を介して理解することによって、一部の劇場における人間関係に偏りすぎることの問題を捉えられるようになる。貧困世帯の子どもは、早くから家庭での〈しごと〉や職場での〈しごと〉に従事することによって、学校での〈しごと〉を通じたつながりの形成・維持のための時間が少なくなってしまう傾向にある。このような事態に対して、どのような支援が可能であるかについてはさらなる検討が必要であるが、少なくとも教育の文脈においては、進路選択に対する支援だけではなく、複数の役割から期待される複数の〈しごと〉を調整する方法についても支援することが求められる。

（2）今後の課題

キャリアの意味内容をめぐっては、D.E.スーパーに限らず、他の論者によるキャリア概念も含めて

検討する必要がある。例えば、米国のキャリアエデュケーション運動の中でも活発な議論があったが（cf. 藤田 1997）、〈しごと〉概念を発展させてきたリチャードソンやブルースティンの批判の対象にはなっていなかったことから、本稿では検討対象に含めなかった。しかし、その議論の中で、すでに職業に限定しない〈しごと〉の定義は示されており（ibid., pp.90-91）、キャリア概念をめぐる議論の蓄積を的確に踏まえてその限界を乗り越えるためには、これらの知見も見ていく必要がある。

【註】

[1] 例えば、末冨編（2017）、柏木（2020）、佐々木・鳥山編（2019）などがある。

[2] 大澤真平（2023）、林明子（2012）など。

[3] 「一般労働者」とは、「常用労働者」のうち、「短時間労働者」以外の者をいう。また、「常用労働者」とは、期間を定めない、あるいは 1 か月以上の期間を定めて雇われている者であり、そのうち、1 日の所定労働時間が一般の労働者よりも短い又は 1 日の所定労働時間が一般の労働者と同じでも 1 週の所定労働日数が一般の労働者よりも少ない労働者を「短時間労働者」という。（厚生労働省「用語の解説」最終閲覧日 2024 年 5 月 5 日、URL：
https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/chinginkouzou_b.html#09）

[4] 可処分時間とは、1 日 24 時間から基礎活動時間（睡眠・食事・身の回りの用事（排泄・入浴・身支度など）を引いた時間である（石井／浦川 2014, p.100）。

[5] ただし、「データの制約上、祖父母やその他家族との同居により時間不足を軽減している世帯については分析対象に含めることができなかったため、ひとり親世帯における時間不足をより深刻に捉えている可能性」がある（石井／浦川 2014, pp.118-119）。

[6] 引用の翻訳については、基本的に日本職業指導学会による訳に準じているが、implementation of a self-concept の訳については、「自我概念の完成」から「自己概念の実現」に変更した。

[7] リチャードソンは、ケアの具体的な例を次のように示している。「自己のケアとは、掃除、料理、買い物、入浴など、日常生活に不可欠な作業、活動、実践を指す。また、報酬を得るためでない場合は、楽器の演奏や絵画など、自己の創造的・表現的側面を育む作業、活動、実践を指すこともある。依存的他者のケアとは、子ども、病気や障害のある人、高齢者のケアを指す。人間関係のケアとは、友人との時間を作ったり、社会的な活動を計画したり、親戚を訪ねたりするなど、自分の人生において重要な人間関係を築き、維持するための『しごと』である。地域社会へのケアとは、ボランティア活動、教会への出席、地方政治への参加など、人々が地域社会に参加するためのあらゆる方法を含む。これらの私的なケア労働はすべて、社会的善、あるいは社会的再生産と呼べるものに貢献している（Richardson 2012, p.202）」。

【文献一覧】

石井加代子／浦川邦夫（2014）「生活時間を考慮した貧困分析」『三田商学研究』57(4)、pp.97-121

上原健太郎（2014）「ネットワークの資源化と重層化―沖縄のノンエリート青年の居酒屋経営を事例に―」『教育社会学研究』95、pp.47-66

内田龍史（2005）「強い紐帯の弱さと強さ―フリーターと部落のネットワーク―」部落解放・人権研究所編『排除される若者たち―フリーターと不平等の再生産―』解放出版社、pp.178-199

内田龍史（2008）「『社会的排除―包摂』と社会的ネットワーク―同和対策事業と被差別部落の若者の就労をめぐって―」『理論と動態』1、pp.55-71

大石亜希子（2020）「子どもをケアする時間の格差」松本伊知朗／湯澤直美編『生まれ、育つ基盤―子どもの貧困と家族・社会―』明石書店、pp.131-149

大澤真平（2023）『子どもの「貧困の経験」―構造の中でのエージェンシーとライフチャンスの不平等―』法律文化社

尾高邦雄（1995）『尾高邦雄選集　第一巻　職業社会学』夢窓庵

柏木智子（2020）『子どもの貧困と「ケアする学校」づくり―カリキュラム・学習環境・地域との連携から考える―』明石書店

厚生労働省雇用環境・均等局（2023）「令和 4 年版　働く女性の実情」

佐々木宏・鳥山まどか（2019）『シリーズ子どもの貧困③　教える・学ぶ―教育に何ができるか―』明石書店
末冨芳（2017）『子どもの貧困対策と教育支援―より良い政策・連携・協働のために―』明石書店
髙田明莉／久保龍太郎（2024）「労働経済分析レポート No.4　わが国の過去 50 年間（1973～2023）の労働時間の推移についての考察」
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」
林明子（2012）「生活保護世帯の子どもの生活と進路生活―ライフストーリーに着目して―」『教育学研究』79（1）、pp.13-24
林明子（2020）「生活保護世帯の子どもの高卒後の進学をめぐる困難」杉田真衣／谷口由希子編『大人になる・社会をつくる―若者の貧困と学校・労働・家族―』明石書店、pp.150-173
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
山森亮（2012）「福祉国家における生存権と労働」山森亮編『労働再審⑥ 労働と生存権』大月書店、pp.11-52
芳澤拓也（2017）「沖縄の若者の移行の特徴と課題―ネットワークの特徴とその意味―」乾彰夫／本田由紀／中村高康『危機のなかの若者たち―教育とキャリアに関する５年間の追跡調査―』東京大学出版会、pp.215-239
Blustein, D. (2006) *The Psychology of Working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*, Routledge
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) “Counseling for Work and Relationship”, *The Counseling Psychologist,* 40(2), pp.190-242
Ryan, R. M. / Deci, E. L. (2000) “Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being”, *American Psychologist*, 55(1), pp.68-78
Super, D. E. (1957) *The Psychology of Careers: an introduction to vocational development*, Harper & Brothers
Super, D. E. (1976) *Career education and the meaning of work*. Monographs on Education, Department of Education
Super, D. E. (1980) “A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development”, *Journal of Vocational Behavior*, 16, pp.282-298
Vickery, C. (1977) “The Time-Poor: A New Look at Poverty”, The Journal of Human Resources, 12(1), pp.27-48

［研究ノート］

不登校支援における包摂と排除の重層性

―「見えにくい不登校」を手がかりに―

土手口慎哉（教育学学位プログラム博士前期課程・1 年）

1. 問題の所在

戦後の長期欠席は、高度経済成長期の急速な工業化と、それに伴う高校進学率の上昇を背景に減少していた。しかし、学校に行かない／行けない不登校は 1950 年代ごろから出現し、現在に至るまでその数は増加し続けている。「不登校」という言葉は、今や学校関係者や教育従事者だけではなく、広く一般に知られるようになり、文部科学省が毎年公表する統計調査結果は新聞や各種ニュースで大きな見出しと共に取り上げられている。近年では、著名人が不登校経験を公表することもあり、特別な現象として捉えられることは少なくなったといえよう。こうして普遍性を帯びた不登校は、当事者や保護者、教師など、多様なアクターが議論する問題となってきた。本稿は、近年の不登校問題の研究蓄積に基づき、その課題の指摘を試みる。

本稿の前提を示せば、不登校を「どの子にも起こりうる」（文部省 1992a）との立場に立つ。それは、欠席が普遍的現象であり、同時に、子どもの持つ個性や特性、それらの多様性を前提としている。不登校問題の歴史を振り返れば、「学校の問題なのか、家庭の問題なのか、あるいは社会の問題なのか」という議論が絶えず行われてきた。しかし、実際には、誰一人として同じ環境で育った子どもはおらず、また、誰一人としてまったく同じ子どももいないのである。そして、こうした多様性は不登校の当事者だけでなく、すべての子どもに対して前提として認められなければならない。その意味で、「どの子にも起こりうる」を公理として認めるのである。

本稿では二つの問題について述べる。第一に、これまでの不登校施策や研究が様々な属性をもとに不登校を論じてきたが、そうしたラベリングはそこから抜け落ちる存在が見落とされてきた。不登校を議論する上で、属性の細分化を繰り返したとしても、すべての不登校を包含することは困難である。本稿では、「見えにくい不登校」（2（2）参照）として彼らを描き出す。

第二に、これまでの不登校支援と子どもの人権論の中で、不登校の当事者は「学校を休む権利」を主張し、それは部分的に認められるに至っている。しかし、そうした学校を相対化しようとする脱学校論は、現代の多様化する不登校を眼の前に、大きな危険を孕んでいる。すなわち、「見えにくい不登校」のような存在を想定していない。にもかかわらず、そうした言説の主語となる「不登校」は、彼らをも含むものであり、その危険性を指摘できる。

(1) 学校に行かない子どもたち[1]

文部科学省が毎年公表している「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（以下、生徒指導調査）によると、令和 4 年度の不登校生徒児童数（小中学校）は約 30 万人であり、10 年連続で増加し続けている（文部科学省 2023b）。様々な支援・対応が官民を問わず行われてきたが、不登校は依然として生徒指導上の喫緊の課題となっていることは否定できない。

本稿の大きな命題は、「理由なき不登校に何ができるのか」というものである。それは、1950 年代に登場した新たな欠席現象への回帰的側面を有する。すなわち、心身に異常は無く、家庭環境も学校での人間関係にも目立った原因が見あたらない子どもが、学校に行きたいと言っているのに朝になるとどうしても行けない、というものだ（滝川 2012）。たとえば、以下のような子どもの声である。

小学 4 年生から学校を休みがちになった。最初は長期休み明けに気分が乗らずに休んだだけだった。でも、何日か休むと「ずる休みだと友達に言われるのが怖くて」行けなくなった。（中略）
中学校は最初の 3 日通っただけだった。昼夜逆転の生活。真っ暗な夜中に目を覚ましては、不安に襲われる日々。「なぜ自分だけ学校に行けないの？」「将来、どうなってしまうんだろう」。孤独感で涙を流した[2]

背景は不明であるが、いじめなどによって学校に行けなくなってしまう不登校であれば、学校に行けないことを自問自答する必要はない。不登校という現象が彼らに問うのは、「なぜ学校に行くのか」「なぜ自分は学校に行けないのか」という問いであり、それは多くの場合彼ら以外が深く考えることは無く、また容易に解を導出できない迷宮的問いでもある。こうした、「なんだかよく分からないままに不登校になった」存在こそが、本稿の中心に位置する「見えにくい不登校」（詳細は 2（2）参照）なのである。1950 年代当時、こうした欠席現象は「学校恐怖症」や「分離不安」として説明され、精神医学や臨床心理において研究が行われた。

(2) 不登校の困難性と不登校支援

ここで改めて「なぜ不登校を問題として扱わなければいけないのか」を整理する必要があるだろう。「進路の問題」（森田 2001; 文部科学省 2003）として捉えられる不登校は、今日では「社会的自立」を支援の方向性として位置付けている（文部科学省 2003; 2016; 2019）。そうした状況下において、不登校である当事者の子ども達の困難は、教育が保障されていないことや生活が保障されていないことだけではなく、彼らが若干十数歳という年齢でその後のキャリア[3]を大きく規定する選択を迫られ、その帰結までもを一手に引き受けなければならないという点である。それは、学校に行かないことによって生じうる、直接的な不利益にとどまらず、高校や大学進学後も不登校が続く事例（牟田 2003）があるなど、継続的なものでもある。すなわち、欠席現象それ自体を「逸脱」として問題視するのではなく、むしろ、欠席現象に伴う「生きづらさ」を前提とした、キャリア発達[4]の問題とするのである。以下は、様々な理由で不登校を後悔する声である。

「後悔している。学力がついていないから、高校にも行けず、将来動物関連の仕事に就きたかったのに、そのための専門学校に進めなくなってしまった」「不登校していたことを後悔している。逃げ出さずに学校に行けばよかった。普通の高校に行っていたら、学生生活をきちんとしていたら、別な人生を進めた」「正直言うと、学校は楽しいところやったな、と仕事をしだしてから思う。勉強うんぬんよりももっと友達をつくれたかな、と思う[5]」

私は小学校、中学校と不登校で、高校は何とか卒業して就職した。それでも暮らしていけると思っていた。でも、職場の大卒の人と比べて自分が何も知らないことを痛感した。収入面でもハンディがある。これまでのことを後悔し、もう一度、勉強したいと思った。22 歳の時だ。
周りから、その年で大学に行っても就職できない、無謀だと言われた。予備校の先生たちが「やっていけるのか？」とささやいているのが聞こえてきた。都会と違い地方では、道を一回外れた者に冷たい[6]

不登校に至る原因や要因は多様であるが、欠席を伴う不登校は、その現象自体に問題性を孕んでいる。彼らが後悔するのは、学校を離れたことによって得られなかった学びであり、また、学校とその後の職業生活が強く結びつく日本社会においての困難である。不登校が問題視されるようになってから半世紀以上が経つが、文部科学省は学校を主とする公教育の在り方を大きく変えるには至っていない（文部科学省 2023d）。不登校の子どもへの登校刺激を避ける支援が行われている中で、それらが必ずしも好意的に機能するとは限らないことにも現実として目を向ける必要がある（藪下・髙坂 2024）。それは、小さなきっかけから学校へ適応していく子どもの存在である。

> 今の私があるのは、2 人の友だちのおかげです。小学生の頃から不登校がありました。いじめや病気ではなく、ただ学校から逃げていました。夜、明日は行ける気がしたのに朝には行きたくなくなるのです。
> 中学生になると、よく連絡をとり合う友だちができました。「私がいるから一緒に行こう」と言って、時には家まで迎えに来てくれて、少しずつ学校へ行けるようになりました。久々に学校に行くと、不安な私に「おはよう」と声をかけてくれて名前を呼び、抱きついてきてくれる友だちもできました。「明日も待っているよ」。この言葉が何よりも勇気づけてくれて、逃げないことの大切さに気づかされました[7]

学校を休むきっかけが些細なものであるのと同様に、学校へ復帰していくきっかけもまた、些細なものである場合もある。不登校はスペクトラムであり「グレイゾーン」（森田 1991）の存在を無視することはできない。さらには、不登校である彼らを包摂する居心地のいい環境が、一部の人にとって、その自立を阻害している可能性も否定できない。以下は、不登校の後に適応指導教室に通所した子どもの声である（櫻井 2010, p.289）。

> ここ〈適応指導教室：引用者注〉は居心地が良すぎるんですよ。なんか、ぬるま湯に浸かってるみたいな。いまはもっと頑張らなあかんと思うし。今度は、もっと成長して自慢できるようになったら来ます

また、伊藤（2009）は不登校を積極的に受け入れる専修学校において、不登校経験者が進学先／就職先で中途退学・早期離職してしまい、フリーター・無業へと流入してしまう課題を指摘している。伊藤の言葉を借れば、生徒たちの登校を支えるために「温室」化した環境は、卒業後の社会生活とのギャップを生んでいた。不登校に対する手厚い支援や環境づくりが、時としてかえって彼らのキャリア形成に負の影響を与えうる。すなわち、支援としての包摂は、同時に排除しうる「入れ子構造」（倉石 2012）を指摘できる。その意味で、学校の外を、今一度不登校問題を切り口として検討する必要性があるだろう。中学生は、たとえ出席していなくても卒業することになる。進学する場合には事実上の選択肢は限定され、今日不登校経験者などの受け皿となっている定時制高校や通信制高校などに集中することになる（荒牧ほか 2019）。学校を離れた子どもに対して、得るべき能力を獲得する機会や、コミュニティに参加する機会も大きく限定されざるを得ない。従来指摘されてきたトラッキングは、不登校の文脈において早期化を引き起こし、より鮮明な差を生むことになる。

現在の学校体系において、不登校はそのシステムからドロップアウトかねない存在だ。しかし、学校復帰を絶対視しない今日の不登校支援は、これまで学校を核とした公教育を問い直す中で権利問題において獲得された「あるべき姿」であり、この潮流は現在の多様なニーズに応えようとする支援に受け継がれているといえよう。「見えにくい不登校」は、そうしたあるべき姿と、労働市場と社会構造に深く結びついた義務教育以後の教育システムとの乖離を一手に引き受けることとなってしまっている。

これまでの不登校研究は何らかの「属性」で集団を捉えてきた。時代の変化に合わせて、そうした属性として挙げられてきたのは、病気、特性、家庭環境、学校、いじめ、貧困、障がいなどである。生徒指導調査における不登校が､不登校のきっかけとなった要因によって分類されていることからも、従来からの不登校支援は、不登校要因に基づいたアプローチ（増田編 2016）が主流であることが伺える。しかし、それらの議論は、「どの子にも起こりうる」（文部省 1992a）という認識を標榜しながらも、特定の属性を持つ集団を見ているに留まっている。そうした属性から抜け落ちる子どもが周辺化されてきたのである。「誰が不登校にふさわしいのか」という議論は、更なる属性の細分化を招き、抜け落ちる存在を包含することはできない。本稿において、「見えにくい不登校」とは、そうした抜け落ちる存在であり、これまでの不登校観からの脱却を目指すための対象である。以上から、本稿では、

不登校研究におけるパラダイムの転換として、これまでの支援から抜け落ち、そして、不登校の不利益やリスクに晒されやすい存在として「見えにくい不登校」の析出を試みる。

2. 欠席現象の捉え方

(1) 不登校支援は何を目指してきたか

近年の不登校関連施策は、文部科学省を主導とし急速に展開されていっている。2016 年には「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」(平成 28 年法律第 105 号)（以下、教育機会確保法）が成立し、不登校児童生徒に対する支援の基本理念が以下のように示された。

一 全ての児童生徒が豊かな学校生活を送り、安心して教育を受けられるよう、学校における環境の確保が図られるようにすること。
二 不登校児童生徒が行う多様な学習活動の実情を踏まえ、個々の不登校児童生徒の状況に応じた必要な支援が行われるようにすること。
三 不登校児童生徒が安心して教育を十分に受けられるよう、学校における環境の整備が図られるようにすること。

また、2023 年 3 月には、「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLO プラン）」が取りまとめられ、「1 不登校の児童生徒全ての学びの場を確保し、学びたいと思った時に学べる環境を整える。2 心の小さな SOS を見逃さず、「チーム学校」で支援する。3 学校の風土の「見える化」を通して、学校を「みんなが安心して学べる」場所にする」を掲げている。同年 5 月には政府による第四期教育振興基本計画が閣議決定され、ここでも不登校児童生徒への支援の推進と、多様な学びの保障が言及されている。さらに、令和 4 年度の生徒指導調査の結果から、2023 年 10 月には「不登校・いじめ緊急対策パッケージ」が取りまとめられ、令和五年度補正予算案に反映された。同 11 月には、「デフレ完全脱却のための総合経済対策」が閣議決定され、不登校児童生徒等の早期発見・早期支援や学びの継続のための取組の方向性が示された。

こうした状況下で、文部科学省は学校を主とした教育体系を崩そうとはしていない。「不登校児童生徒への支援の在り方について」（元文科初第 698 号）（以下、2019 年通知）では、「不登校児童生徒への支援は、「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要がある」とし、「不登校の時期が休養等の積極的な意味を持つことがある一方で、学業の遅れや進路選択上の不利益等が存在すること」、「学校教育の役割は極めて大きく、学校教育の一層の充実を図るための取組が重要」であり、「既存の学校教育になじめない児童生徒については、学校としてどのように受け入れていくかを検討し、なじめない要因の解消に努める必要がある」としている。つまり、従来の学校への復帰が目標とされていた反省を踏まえ、休息としての欠席の必要性を認めながらも、学校の意義のもとに教育保障を目指している[8]。

歴史的には、学校に行かない／行けない子どもに対する認識は、その原因を子ども自身に求めるもの[9]から、次第にその周辺へと移り、「行きたくても行けない」状態を指すように変化してきた。現在に続く不登校支援策の源流は、1992 年の「登校拒否問題への対応について」（文初中 330）（以下、1992 年通知）であった。その後、2003 年「不登校への対応の在り方について」（15 文科初第 255 号）（以下、2003 年通知）、2016 年「不登校児童生徒への支援の在り方について」（28 文科初第 770 号）、2019 年「不登校児童生徒への支援の在り方について」（元文科初第 698 号）（以下、2019 年通知）において、不登校支援への基本的な考え方、対応などが示されてきた。1992 年通知は、それまで生徒本人の性格や家庭の問題であると捉えられてきた不登校問題について、「どの子にも起こりうる」と示した点で画期的であった。2003 年通知では、これまでの「心の問題」だけではなく、社会的自立を目指して「進路の問題」として不登校を捉え直している。2019 年通知に至るまでに、不登校は問題行動ではないとの認識、休息の必要性、社会的自立を目指す支援の基本的理念が示され、教育支援センター

などへの出所を指導要録上の出席とする措置や、学習評価の導入などが示されてきた。こうした方向転換の背景には、教育機会確保法の成立もある。教育機会確保法第 2 条では「不登校児童生徒」を「相当の期間学校を欠席する児童生徒であって、学校における集団の生活に関する心理的な負担その他の事由のために就学が困難である状況として文部科学大臣が定める状況にあると認められるものをいう」と定義し、これまで用いられてきた統計上の欠席日数による定義とは異なり、不登校支援の対象はこれまで以上に拡大してきていると捉えられる。また、社会的自立を目指す不登校支援の方向性は、2019 年通知において、「学校復帰」の文言を含む過去の通知を廃止したことからも伺える。

（2）学校の相対化

不登校支援は様々なセクターで行われている。欠席が学校で生じる現象である以上、初期には、学校の教員が中心となる。しかし、学校や教員によっては、欠席から放置されるケースもあり（寺田 2018）、今日の不登校数の増加と教員の多忙化も相まって、不登校の子ども達に十分な支援が行えないとの見方もある[10]。こうした状況下において、不登校支援は官民、学校の内外を超えて行われるようになってきている。「COCOLO プラン」（文部科学省 2023a）でも強調されるように、不登校支援においてフリースクールは重要な役割を担っている。実態としては、不登校児童生徒数のうち、フリースクールに通っている子どもは約 4%であり、比率としては決して多数派ではない（文部科学省 2023c）。しかしながら、朝倉（1995）の研究が不登校に対する大きな意味を持っていたように、フリースクールによって不登校を克服したり、その後の社会によりよく適応していく子どもの姿がある（奥地 2005; 2015; 2019）。では、フリースクールは何を目指していたのか[11]。フリースクールの先駆的取組である東京シューレの奥地はその設立について以下のように述べている（奥地 2015, p.166）。

> 学校絶対の価値観を相対化して、登校拒否の子どもたちとともに居場所・学びの場をつくりたい、学校の内で学校を変えようと取り組んでいる人は多いけれど、学校の外で子どもを受けとめる人は誰もいない

学校の相対化は、登校拒否問題における学校要因論を背景とし、学校に問題があるという立場を前提としている。すなわち、子どもを登校拒否に追いやるのは学校であり学校制度であるから、子どもが学校を拒否しようとすることも不自然ではない（渡辺 1983）というものだ。こうした議論が行われていた 1980 年代の状況は、学校に行けないのは子ども本人の性格的特性や家庭の成育環境などであるとの見方が主流であった（滝川 2012）。例えば『生徒の健全育成をめぐる諸問題―登校拒否問題を中心に―』（生徒指導資料第 18 集、1983 年 12 月）では「登校拒否は様々な原因や背景が複雑に絡み合って起こるものである。一般的には生徒本人に登校拒否の下地とも言える登校拒否を起こしやすい性格傾向ができており、それが何らかのきっかけによって登校拒否の状態を招くものと考えられている」と示されていた。そうした、それまでの子どもや家庭に原因を求めようとする不登校支援を問い直す意味で、大きなインパクトを持っていた。同時に、学校関係者や周囲から厳しい目を向けられてきた子どもや家族に対して、大きな拠り所となったことは事実である（奥地 2015; 2019）。

そうしたフリースクールでは子どもたちは自らの意思に基づいて様々な活動を行う。「不登校の子どもの権利宣言」は、東京シューレの子ども達が「子どもの権利条約」を学ぶ中で、自らの経験をもとに 2009 年に作成された。

> 四、安心して休む権利
> 私たちには、安心して休む権利がある。おとなは、学校やそのほかの通うべきとされたところに、本人の気持ちに反して行かせるのではなく、家などの安心できる環境で、ゆっくり過ごすことを保障してほしい。

上記は「不登校の子どもの権利宣言」の第四条にあたる、安心して休む権利である。上述したように、これは当時の不登校支援の在り方に対する問題提起として捉えられる。学校に行けない子どもたちに

対する否定的な眼差しに対して、彼らは真っ向から立ち向かっていた。教育機会確保法の成立は、こうした学校外での学びを部分的に認めるものであり、不登校支援において大きな転換点となった（奥地 2019）。

しかし、今日の社会的状況に則して考えなくてはならない。前述したように、今日において、不登校は概念としての広がりを見せている。従来、「登校拒否」と呼ばれていた子どもだけではなく、直接的、間接的理由や背景によって学校に行かない子どもがいる。不登校経験者はその後において、中退や非正規雇用といった高いリスクに晒される（乾ほか 2017）。「進路の問題」としての不登校は、社会的自立を目指して、今一度議論されるべきフェーズにいる。

（3）不登校とは誰か

これまでの不登校研究は、不登校をどのように捉えていたのか。不登校が問題視されるようになった 1950 年代以降、その要因は主として本人の神経症的特性や家庭環境、成育歴であると見られていた（滝川 2012）。しばしば、登校拒否は一つの病理として治療の対象として考えられ、精神医学や臨床心理学などの領域から発展していった（森田 1991）。その後、1990 年代に入り、「どの子にも起こりうる」という認識が広まり、今日も用いられる「不登校」という言葉に代わっていった。森田（1991）の研究は、不登校現象を私事化によって説明し、長期欠席に至らない子どもも潜在的に登校回避感情を抱いていくことを示し、「グレイゾーン」の存在を示した特徴を持つ[12]。それ以前の不登校が、生徒の神経症的特性や家庭環境、成育歴を原因としていたことを鑑みれば大きな転換である。しかし、学校を休むことが逸脱であるという前提に立っているという課題があった（加藤 2012）。対して、朝倉景樹は、「不登校」は社会によってつくられたとし、東京シューレへのエスノグラフィーから登校拒否を描き出した（朝倉 1995）。「この研究がそれまでの登校拒否研究と一線を画したのは、その問題性を所与とするのではなく、登校拒否を問題と見なす、学校中心の社会の在り方への異議申し立てを議論の中心としたこと」（加藤 2012, p.49）であった。また、保坂（2000）は、病理としての登校拒否を「神経症的不登校」、学校文化からのドロップアウトとして「脱落型不登校」、学校以外の活動などを優先する「積極的・意図的不登校」という分類を提唱した。これらは、従来指摘されてきた「登校拒否」の外側に位置する「脱落型不登校」を発見し、怠学としての「脱落型不登校」の背後に劣悪な社会経済的背景があることを示した特徴を持つ（保坂 2000）。

このような言葉としての不登校概念の変遷は、「登校拒否」が問題となった時代から、学校に行かない／行けない子ども達が質的に変化していることに示される。今日の不登校問題において、議論の中心となっているのは「いかにして彼らへの教育を保障するのか」という教育保障の問いと、あるいは、背景にある貧困や発達の問題をどのように解消するかという生活保障の問いである。前者は、不登校の増加によって顕在化する、一条校を核とした「日本型公教育」の揺らぎとして捉えられ、どのように教育保障を図るのかという問題を突きつける（大桃ほか 2020 など）。後者は、福祉との境界で、問題の背景にある社会的不均衡を是正しようとはたらきかけるものである（倉石 2021 など）。すなわち、学習障害（LD）、注意欠如／多動性障害（ADHD）など（国立教育政策研究所 2004, p.2）、貧困、外国につながりのある子ども（加藤 2012, p.29）などの存在などを想定している。生徒指導調査などに示される表面的な不登校要因による分類は、その背景に目を向けることを妨げ、時に、自己の選択としての不登校という解釈に至る危険性がある。貴戸（2004）は「不登校は選択の結果」という言説が当事者たちの助けになっていることを認めながらも、選択した結果が自己責任で引き受けるという新自由主義の理論にからめとれる危険性を指摘している。

後の研究に大きな影響を与えた保坂の分類は、広い意味での不登校をそれに至る原因をもとにした分類が行われてきた。「「不登校」公式統計は不登校現象の「実態」を表す指標として妥当性を欠いている」（保坂 2019, p.86）との立場に立つ保坂であるが、生徒指導調査が不登校に至った直接的要因によって集計しているのと、立場はそう変わらない。すなわち、どちらも不登校に至るきっかけとしての要因に目を向けている点で差異はなく、保坂の分類は社会的背景を前提として含めながらも、結

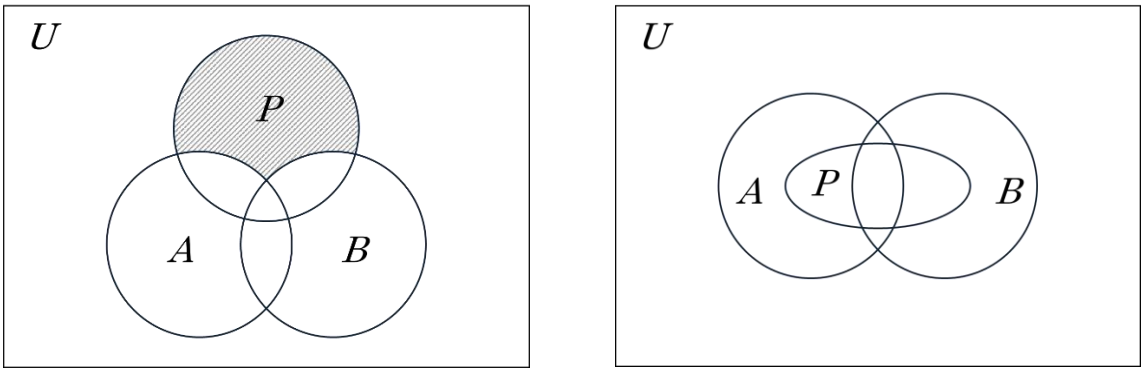
果としては要因による類型に留まっている。不登校になった直接的要因を、現象としての長期欠席と切り分けようとする近年の不登校現象の捉え方は、不登校は「どの子にも起こりうる」との立場に立ち、こうした類型の限界性を浮き彫りにする。そのため、近年の不登校研究においては、前述したような社会的背景を持つ集団についての不登校に着目する研究も出てきている（梶原 2021; 盛満 2011; 林 2014 など）。そうした研究は、不登校者の背景に着目し、それぞれの文脈における支援の在り方などを検討する。個人の問題としての不登校現象は、社会構造的現象として脱個人化を果たし、今日では個人の背景にある社会的文脈に目が向けられるようになってきたのである。

これまでの不登校研究は、個人の属性に着目してきた。初期には、主として神経症的症状やそれを引き起こす個人の特性として解され、次第に、背景にある社会的要因に目が向けられるようになっていった。それは、子どもの貧困などが注目を集める中で、社会的排除の文脈に位置づけられる研究も蓄積されてきた。しかし、そうした研究は、「どの子にも起こりうる」（文部省 1992a）という認識を共有しながらも、特定の属性を持つ集団を見ているに留まっている。それは、当事者本人の行かない／行けないという物語から、なぜ彼らはそうした状況に至ったのか、という不登校の再発見もいえる新たな視点を提供しつつも、どの属性を議論の俎上に上げるのかという議論が繰り返されてきたことでもある。「どの子にも起こりうる」という視点に立ち返ったとき、そうしたこれまでの議論で挙げられてきた属性では括り切れない不登校の存在に目を向ける必要があるだろう。

（4）「見えにくい不登校」の存在

不登校概念が扱いにくいのは、長期間学校を欠席する（年間 30 日以上）という現象を指す「長期欠席」に対し、「不登校」は長期欠席のうち特定の集団を指す言葉として解されるためである。生徒指導調査の統計的定義[13]に従えば、病気や経済的理由以外の長期欠席者を不登校としているが、理由として「病気」や「経済的理由」を挙げていたとしても、実際には統計的定義上の不登校にカウントすべき事例が複数確認される（保坂 2000）など、現在の生徒指導調査の結果が不登校の状況を反映しているとは言い難い。また、「グレイゾーン」までを含める立場（森田 1991）もあるが、欠席することにより学校へのアクセスが難しくなり、教育を受ける機会が脅かされる状態にあるという長期欠席による問題を引き受けることができない。そのため、本稿では統計上の定義を広義の不登校としながら、「見えにくい不登校」を対象として据える。それは、これまでの議論から抜け落ちてきた子どもの存在を包含するためである。

「見えにくい不登校[14]」とは、子ども全体の集合 U に対して、長期欠席者の集団 $P \subset U$、様々な社会的背景や個人の特性、欠席の直接的要因を有する個々の集合 $A \subset U$, $B \subset U$, $C \subset U$…を考えたとき、$P \cap \left(\overline{A \cup B \cup C \cdots}\right)$ を指す（図 1（a）参照、図では A, B のみの場合）。例えば、貧困、外国のルーツ、発達障害を A, B, C それぞれの集合とすれば、いずれにも該当しない長期欠席者を指す。こうした集合には、いじめや人間関係の不和、あるいは病気などの長期欠席者に至る直接的要因も並列関係にあると考える[15]。この時、「見えにくい不登校」は空集合でない。空集合だった場合を仮定すれば、$P \Rightarrow \left(\overline{A \cup B \cup C \cdots}\right)$ が成立し、これまでの不登校研究や支援方策の基盤となってきた「どの子にも起こりうる」（文部省 1992a）との認識とも矛盾するためである（図 1（b）参照）。



（a）　　（b）

図 1　「見えにくい不登校」の存在（筆者作成）

本稿において、従来から議論されてきた不登校概念を引き受けないのは、「見えにくい不登校」が先の例でいうところの、A や B を対象とした個別の支援を享受することが難しいためである。現象としての不登校の背景に家庭の養育能力や経済的問題を有する、「脱落型」不登校（保坂 2000）の存在が明らかにされてきた。梶原（2021）は貧困と不登校の関連を実証的に検討し、「貧困家庭の子どもたちは，単に貧困であることで不登校になりやすいのではなく、経済的に困窮した生活を送る中で学校生活や学校社会の規範とのつながりが弱くなり、登校する理由を見出せなくなることで不登校になりやすくなる」（p.51）と指摘し、生活困窮層の子どもが一般層の子どもより 2.27 倍不登校を経験していることを示している。こうしたこれまでの研究蓄積は、個人の特性的問題としての不登校から、社会的排除の問題として論じられるようになってきた。貧困以外でも、外国にルーツを持つ子どもや、障害のある子どもなどの文脈にも当てはまる。あるいは、長期欠席に至る直接的原因を排除しようとする動きも、当事者だけではなくその背景へのアプローチという側面を共有している。ここで「見えにくい不登校」という集団に再び目を向ければ、彼らの背景に前述したような貧困や障害、いじめ、病気などは無い。したがって、今日的不登校支援とでも呼べる、不登校支援のアプローチは容易に実現しない。

こうした「見えにくい不登校」の前提には、前述した「どの子にも起こりうる」（文部省 1992a）という認識と、それと地続きの「グレイゾーン」（森田 1991）の存在がある。前者については、不登校が特定の児童生徒の特性的要因によって生じるという単純な現象ではなく、今まさに元気に学校に通っている子どもも様々な要因によって不登校になる可能性があること（文部省 1992a）、また、長期欠席として顕在化する不登校現象が、時に学校の内での事由によっても起こり得ること、不登校を「子ども性格や家庭的事情のみで解決しようとしたアプローチに対して、もっと広い視点で子どもを理解し、援助することの必要性」（佐藤 1996, p.275）を示していると解され、それを引き受ける。後者については、「多くの「欠席群」の子ども達は、「グレイゾーン」のいずれかの段階[16]から発展しているケースであり、「グレイゾーン」はいわば不登校欠席の潜在的な供給群としての性格を持っている」との立場に立つものである。実際、欠席日数が 30 日未満、別室登校、遅刻・早退群などを含む不登校傾向が中学生全体の 10%にものぼるという報告もある（日本財団 2018）。

主として特定の属性だけに目を向けていたこれまでの不登校問題は、「見えにくい不登校」のような彼らの存在を、前提において共有しながら、対象とすることは無かった。それは、インターセクショナリティとしてアイデンティティの重層性が着目される中で、必然的であったともいえる。「どの子にも起こりうる」という立場は、実のところ、どの子にも起こりうるものに関する属性を議論していたに留まっている。そうした議論の先にあるのは、更なる属性の細分化と重層性を描き出すことであり、属性の外に広がる「多様性」に目を向けることはできない。「見えにくい不登校」の存在は、彼らはこれまでの不登校支援の主題から抜け落ちた存在であり、それはこれまでの支援が彼らを対象としていないことを意味する。この文脈において、「学校に行かなくてもいい」という学校の相対化は、学校と

その後生活が切り離せない現代の学校化された社会において、その不利益性を強調しながら、時に暴力的ともいえる現実を彼らに突きつけることになる。学校を相対化し、「学校にいかなくてもいい」という支援は、過去の反省から導かれた成果である一方で、そうした支援の負の側面を再考する必要があるだろう。

3. まとめ

本稿では、現在の不登校支援政策やこれまでの不登校研究を参照し、「見えにくい不登校」としてこれまでの議論から抜け落ちている不登校の存在を描き出した。彼らの存在からは、不登校の属性による類型化と議論から脱却し、不登校研究におけるパラダイム転換の必要性を主張できよう。また、そうした「見えにくい不登校」の存在を前提とすれば、学校を相対化しようとする不登校支援はこれまでの不登校支援の過去の過ちが導いた評価すべき側面である一方、日本の学校化された社会における社会的自立の在り方として再検討する必要があろう。不登校やいじめ問題に端を発する「公教育の揺らぎ」が議論される中で、学校化された社会それ自体を問い直すと同時に、学校化された社会において不登校がその後に抱える困難や不利益がありながら、当事者である子どもたちにあたかもそれが無いかのような支援が行われていること自体は問い直していかなくてはいけない。それは、不登校支援が「社会的自立」を目指して行われるものであるという前提に立つものである。

また、「見えにくい不登校」は学校を休むことによって、様々な不利益に晒されやすい存在でもあった。高度に学校化された現代の社会において、社会的に自立することを目指すためには、無前提に不登校を肯定すること自体を問い直し、その上で、「見えにくい不登校」のような存在に対して、教育が何を果たせるのかという、キャリア発達の観点から再考する必要があるだろう。

4. 今後の課題

今後の課題は「見えにくい不登校」とその後のキャリア発達を議論の中心として据えながら、研究の方向性を見出すことである。その際、学校の内と外という曖昧な領域に置かれる不登校に対して、一条校の対極としてホームスクールは参照点として適当であろう。すなわち、米国などのホームスクール制度を公教育の一部として位置付けている国における、ホームスクールとその後のキャリア発達に焦点を当て、日本の不登校支援における課題を整理することができるのではないか。「公教育の揺らぎ」（大桃ほか 2020）の中で、不登校支援を再考することを目指したい。

【註】

[1] 本稿においては、「不登校」を広義としての不登校、何らかの要因によって登校しない／できない状態を指す言葉として用いる。ここで「学校に行かない子どもたち」との語を用いるのは、統計上の「不登校」数が実態を反映しているとは言い難い指摘（保坂 2000 など）を鑑み、長期欠席全体を議論の俎上に上げるためである。

[2] 2022 年 10 月 19 日付け『朝日新聞』(朝刊)「小中 6 年不登校、今は生徒会長　生活体験発表大会で知事賞、釜石高定時制・大里さん／岩手県」

[3] 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との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」（文部科学省 2011, p.17）である。

[4] 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」であり、「その発達を促すには、外部からの組織的・体系的な働きかけが不可欠であ」（文部科学省 2011, p.17）る。

[5] 文部科学省（2014）， pp.158-164

[6] 2019 年 4 月 1 日付け『朝日新聞』(朝刊)「(声) 節目の春に「遅すぎる」なんて絶対にない」

[7] 2024 年 2 月 27 日付け『朝日新聞』(朝刊)「(声) 若い世代　不登校の私を支えた友だち」

[8] 学校の意義については、「学校という場は、多くの人たちとの関わりの中で様々な体験や経験を通して、実社会に出て役立つ生きる力を養う場であり、様々な制度や公的な支援により質の担保された教育機関である。こうした学校教育を受ける機会、周囲の児童生徒と交流や切磋琢磨する機会を得られないことにより、当該児童生徒が将来にわたって社会的自立を目指す上でリスクが存在することを踏まえ、引き続き、学校関係者には、不登校児童生徒の社会的自立のために当該児童生徒が学校において適切な指導や支援が受けられるよう尽力いただきたい」との姿勢が示されている（文部科学省 2023d）。

[9] 例えば『生徒の健全育成をめぐる諸問題―登校拒否問題を中心に―』（生徒指導資料第 18 集、1983 年 12 月）で

は、「登校拒否とは、主として何らかの心理的、情緒的な原因により、客観的に妥当な理由が見いだせないまま、児童生徒が登校しない、あるいはしたくともできない状態にあることとして幅広く理解することが妥当であろう」としたうえで、「登校拒否は様々な原因や背景が複雑に絡み合って起こるものである。一般的には生徒本人に登校拒否の下地とも言える登校拒否を起こしやすい性格傾向ができており、それが何らかのきっかけによって登校拒否の状態を招くものと考えられている」と示されていた。

[10] 2022 年 10 月 28 日付け『朝日新聞』(朝刊)「(社説) コロナと子ども　学校外の力も結集して」

[11] ここでは東京シューレを例にしており、あくまでも数あるフリースクールのひとつに過ぎないことに注意が必要である。

[12] 実際に、森田が『「不登校」現象の社会学』のなかで用いた「不登校」の定義は、「不登校とは、生徒本人ないしこれを取り巻く人々が、欠席ならびに遅刻・早退などの行為に対して、妥当な理由に基づかない行為として動機を構成する現象である」(1991 p.14) というグレイゾーンまでをも含めるものであった。

[13] 不登校とは、「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にある者（ただし、病気や経済的理由、新型コロナウイルスの感染回避によるものを除く。)」(文部科学省 2023b, p.65)

[14] どのように呼称すべきかについては議論の余地を残している。しかし、不登校概念の拡張によって「不登校」に多様な背景、特性を持つ子どもが含まれるようになりつつ、反対にそうした社会的背景による分類が支援と結びつけられていく状況において、「見えにくい」といって差し支えないよう思われる。

[15] 文中の式における A、B、C という各集合に対して、何が該当して何が該当しないのかについては議論の余地を残しているが、本研究の趣旨から見れば、各集合に対して個別の支援策が提供されているまたは、検討されているかどうかという点を閾値にすることが考えられる。また、それぞれの集合を考えた場合、その境界は鮮明なものではない。誰が貧困に該当して、誰がしないのかという議論を残している。

[16] 単に学校へ行くのが嫌になったことがあるという「登校回避感情」を持っているが休みなく登校している群、または遅刻・早退行動として具体化した群を指している（森田 1991)。

【文献一覧】

朝倉景樹（1995)『登校拒否のエスノグラフィー』彩流社

荒牧草平／香川めい／内田康弘（2019)「高校教育研究の展開―学校格差構造から多様なリアリティへ―」『教育社会学研究』第 105 巻、pp.139-168

伊藤秀樹（2009)「不登校経験者への登校支援とその課題―チャレンジスクール，高等専修学校の事例から―」『教育社会学研究』第 84 巻、pp.207-226

乾彰夫／本田由紀／中村高康編（2017)『危機のなかの若者たち：教育とキャリアに関する 5 年間の追跡調査』東京大学出版

大桃敏行／背戸博史編（2020)『日本型公教育の再検討―自由，保障，責任から考える』岩波書店

奥地圭子（2005)『不登校という生き方 : 教育の多様化と子どもの権利』日本放送出版協会

奥地圭子（2015)『フリースクールが「教育」を変える』東京シューレ出版

奥地圭子（2019)『明るい不登校　創造性は「学校」外でひらく』NHK 出版

梶原豪人（2020)「貧困家庭の不登校をめぐる研究の動向と課題」『社会福祉学』第 61 巻(2)、pp.59-70

梶原豪人（2021)「なぜ貧困家庭の子どもは不登校になりやすいのか――不登校生成モデルを用いた実証研究――」『教育社会学研究』第 109 巻、pp.51-70

加藤美帆（2012)『不登校のポリティクス』勁草書房

金子あかね（2022)『雲の向こうはいつも青空 Vol.8』びーんずネット

貴戸理恵（2004)『不登校は終わらない――「選択」の物語から〈当事者〉の語りへ』新曜社

貴戸理恵（2018)『「コミュ障」の社会学』青土社

倉石一郎（2012)「包摂／排除論からよみとく日本のマイノリティ研究―在日朝鮮人教育・障害児教育・同和教育をめぐって」稲垣恭子編『差別と排除の〔いま〕第 5 巻　教育における包摂と排除　もう一つの若者論』明石書店、pp.101-136

倉石一郎（2021)『教育福祉の社会学〈包摂と排除〉を超えるメタ理論』明石書店

国立教育政策研究所（2004)「生徒指導資料第 2 集　不登校への対応と学校の取り組みについて―小学校・中学校編―」生徒指導研究センター

櫻井裕子（2010）「不登校の中学生にとっての適応指導教室のありかた：エスノグラフィー的記述を用いて」『奈良女子大学社会学論集』第 17 号、pp.227-294
佐藤修策（1996）『登校拒否ノート―いま，むかし，そしてこれから―』太洋社
滝川一廣（2012）『学校へ行く意味・休む意味』日本図書センター
谷口聡（2016）「教育の多様性と機会均等の政策論的検討―教育機会確保法案の分析を通じて―」『教育制度学研究』第 2016 巻(23)、pp.2-19
寺田道夫（2018）『不登校の子どもの理解と支援―学校で今できることは何か―』ナカニシヤ出版
日本財団（2018）「不登校傾向にある子どもの実態調査」
保坂亨（2019）『学校を長期欠席する子どもたち』明石書店
林明子（2014）「生活保護世帯に育つ子どもの中卒後の移行経験に関する研究」『教育社会学研究』第 95 巻、pp.5-24
保坂亨（2000）『学校を欠席する子どもたち』東京大学出版会
保坂克洋（2017）「発達障害児支援としての『予防的対応』―放課後児童クラブにおける相互行為に着目して―」『教育社会学研究』第 100 巻、pp.285-304
前島康男（2016）「登校拒否・不登校問題の歴史と理論―学校に行かない・行けない子どもの言説史―」『東京電機大学総合文化研究』第 14 号、pp23-48
増田健太郎編（2016）『不登校の子どもに何が必要か』慶応義塾大学出版会
松井美穂／笠井孝久(2013)「不登校経験者の不登校経験の意味づけとその影響―『問題』のとらえからみる支援の在り方―」『千葉大学教育学部研究紀要』第 61 巻，pp.77-86
牟田武夫監（2003）『池上彰が聞く　僕たちが学校に行かなかった理由～不登校シンポジウムより～』オクムラ書店
森田洋司（1991）『「不登校」現象の社会学』学文社
森田洋司（2001）「不登校生徒の性別にみる進路形成の特徴」『人文研究』第 53 巻(3)、pp.1-22
盛満弥生（2011）「学校における貧困の表れとその不可視化――生活保護世帯出身生徒の学校生活を事例に――」『教育社会学研究』第 88 巻、pp.273-294
文部科学省（2003）「不登校への対応の在り方について（通知）」
文部科学省（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て（答申）」中央教育審議会
文部科学省（2014）「不登校に関する実態調査：平成 18 年度不登校生徒に関する追跡調査報告書」不登校生徒に関する追跡調査研究会
文部科学省（2016）「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」
文部科学省（2019）「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」
文部科学省（2022）「生徒指導提要」
文部科学省（2023a）「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLO プラン）」
文部科学省（2023b）「令和 4 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」初等中等教育局児童生徒課
文部科学省（2023c）「令和 4 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果及びこれを踏まえた緊急対策等について（通知）」初等中等教育局児童生徒課長
文部科学省（2023d）「不登校の児童生徒等への支援の充実について（通知）」
文部省（1992）「学校不適応対策調査研究協力者会議報告」学校不適応対策調査研究協力者会議
文部省（1992）「登校拒否問題への対応について」
渡辺位編（1983）『登校拒否・学校に行かないで生きる』太郎次郎社
藪下遊／高阪康雅（2024）『「叱らない」が子どもを苦しめる』筑摩書房

[Master's Thesis Summary]

Career Education and Students' Agency in Japan
A Qualitative Analysis of Homeroom Teachers' Perceptions and Practices in Senior High Schools

Kawtar Maya (Master's Program in Education・2nd Year)

1. Research Background and Problem Statement

Career education in Japanese high schools is faced with several challenges. Although career education aims to support students' transition from school to the bigger society, the nature and structure of the Japanese high school system might impose some obstacles to achieving this goal. For instance, the Central Council for Education defines career education as follows: "Education which encourages career development by cultivating the competencies and attitudes needed to raise the social and vocational independence of individuals." (Central Council for Education, 2011, p.16). The qualities of social and vocational independence of students are essential targets to be fulfilled through career education. Nonetheless, when looking at highly ranked academic high schools, for instance, the unique features characterizing such schools could hinder progress toward meeting career education goals. Such types of high schools are ranked based on their success in sending their graduates to prestigious higher educational institutions utilizing "standardized rank scores" (Ishikida, 2005). This means that the tendency of students' pathways after graduation in these types of schools will be proceeding to universities, which would result in directing the primary focus of homeroom teachers and students towards the preparation to pass entrance exams, which could lead to minimizing the time spent on exploring alternative future pathways and social or vocational roles that are among the core elements of career education's philosophy in Japan. Also, such a narrowed focus would direct students' attention and decision-making towards proceeding to higher education and focusing on entrance exams without necessarily considering a long-term career plan past these short-term goals. Such a context raises questions regarding students' sense of agency and independent decision-making in these types of schools.

Students' agency is a term that has gained the focus of educational policy and practice in recent years. This term is also one of the central concepts within the Learning Compass 2030 issued by the OECD as a step towards supporting the development of a comprehensive curriculum reform (Hughson & Wood, 2022). Both the learning compass and career education in Japan agree on the overall guiding philosophy and purpose, especially in focusing on the individuals' holistic development and paying special attention to skills and competencies development. Moreover, one of the central concepts within the learner compass is students' agency, which is defined as "the capacity to set a goal, reflect, and act responsibly to effect change." (OECD, 2019) and requires the capacity to articulate a guiding purpose and specify the necessary actions to achieve it (OECD, 2018).

The word "agency" itself is not explicitly mentioned in career education in Japan, and there is a lack of research examining the relationship between career education and students' agency in depth. Additionally, despite being an important tool within career education, the term agency has been reported to be often misunderstood and misinterpreted by many Japanese educationists

(Abiko, 2017). In Japan, homeroom teachers are mainly the ones who take on the responsibility of providing career education. Considering that they have this potential to take upon a crucial role in the lives of their students, it is important to look deeply into their perceptions, understandings, and classroom strategies and practices, as previous research has shown a clear relation between teachers' beliefs, perceptions, and classroom practices (Buehl & Beck, 2014). Also, teachers' perceptions have been shown to influence their instructional behavior, affecting students' overall classroom experiences, educational outcomes, and performance (Hardré et al., 2006). Therefore, high school homeroom teachers' perceptions and understandings of students' agency and its relationship with career education would be an area of research worth further examination and clarification.

2. Research Purpose and Questions

This research was aimed at providing a qualitative analysis of Japanese senior high school homeroom teachers' perceptions and understandings of the concept of students' agency and its connection to career education while identifying the practical classroom practices they adopt when providing career education and all the resources, factors, or experiences shaping and influencing their perceptions and practices.

This research was guided by the following main questions:

RQ1: How do high school homeroom teachers understand and perceive the concept of students' agency?

RQ2: What are the classroom strategies and practices used by high school homeroom teachers when providing career education?

RQ3: How do high school homeroom teachers perceive the relationship between students' agency and career education?

3. Research Methodology

This research opted for a qualitative approach using in-depth, semi-structured interviews as the main data collection instrument. The target participants included eight homeroom teachers currently teaching in highly ranked public and private academic senior high schools offering the general course in various prefectures and regions of Japan. The author used a mixture of maximum variation purposive sampling and dimensional sampling to identify the participants that would be interviewed. Considering that this research opted for a qualitative approach, which is known for generating large amounts of data in narrative form, the author used a mixture of thematic analysis and grounded theory approaches to analyze the collected data.

4. Thesis Outline

CHAPTER 1. INTRODUCTION
CHAPTER 2. LITERATURE REVIEW
  2.1 Secondary Education
    2.1.1 Unique Challenges for Adolescents and High School Students/ 2.1.2 Japan's High School System Structure, Philosophy, and Characteristics/ 2.1.3 Issues and Challenges in Japanese High Schools
  2.2 Career Education
    2.2.1 Definitions of Career Education/ 2.2.2 Career Development Theories Overview/ 2.2.3 Career Education in Japan/ 2.2.4 The Role of Homeroom Teachers
  2.3 Students' Agency
    2.3.1 Interpretations of Students' Agency/ 2.3.2 The Roles of Teachers, Parents, Peers, and the Wider Community/ 2.3.3 The Connections Between Career Education and the OECD Learner Compass
  2.4 Research Frameworks
    2.4.1 Theoretical Framework/ 2.4.2 Conceptual Framework
CHAPTER 3. RESEARCH DESIGN AND METHODS
  3.1 Research Design
  3.2 Data Collection Methods and Tools
  3.3 Research Participants
  3.4 Research Ethics and Considerations
  3.5 Analytical Framework
CHAPTER 4. DATA ANALYSIS
  4.1 Participant Demographics
  4.2 Analysis Process
  4.3 Data Results
  4.4 Main Theme A: Conceptualization of Students' Agency
  4.5 Main Theme B: Career Education Strategies and Practices
  4.6 Main Theme C: Students' agency and career education connections and gaps
  4.7 Additional Findings
  4.8 Development and Overview of the Core Theory
CHAPTER 5. FINDINGS AND DISCUSSION
  5.1 Discussion of Data Findings
  5.2 Discussion of Main Theme A: Conceptualization of Students' Agency
  5.3 Discussion of Main Theme B: Career Education Strategies and Practices
  5.4 Discussion of Main Theme C: Students' agency and career education connections and gaps
  5.5 Discussion of the Developed Core Theory
CHAPTER 6. CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS
REFERENCES / APPENDICES

5. Data Findings and Discussion

Using thematic analysis and the grounded theory approaches, three main themes were determined based on the answers of all eight research participants, namely: (A) Conceptualization of Students' Agency (B) Career Education Strategies and Practices (C) Students' Agency and Career Education Connections and Gaps. Each of these three main themes comprises several

subthemes that emerged from the data analysis. With a total of three main themes, thirteen subthemes have been identified.

Overall, most participants reported a lack of familiarity and difficulty associating the concept of students' agency with other corresponding concepts in their native language. Participants have also reported a lack of resources and formal training regarding this relatively new educational concept. Moreover, most teachers perceived students' agency as closely connected with motivation, activeness, independence, and eagerness. Such perceptions, although aligned with the broader understanding of this concept, have often neglected some of its significant dimensions. Through the analysis of this research's findings, it has been shown that most homeroom teachers lacked familiarity, resources, and formal training regarding this crucial educational concept. This is quite understandable, considering this concept has only recently gained much focus in educational reforms and practices. However, as this concept is expected to gain ground in the educational scene increasingly, it is necessary for homeroom teachers to stay updated and knowledgeable of all these relevant changes. Thus, a need to clear off any discrepancies between researchers, policymakers, and practitioners arises. There is also a need for more conceptual clarity to scaffold teachers' understanding of students' agency. This is especially important since the results of this research have shown that their perceptions and understandings were vague and incomprehensive at times and failed to account for all the interrelated dimensions of students' agency.

One plausible solution to the aforementioned issues could be through developing and disseminating resources and materials with more explicit and easily understood terminology. Nonetheless, it should be kept in mind that unless these resources are made to be time-efficient and applicable to various contexts, these efforts might end up being ineffective. This was clearly shown through the results of the data findings in this research. For instance, although there was an abundance of resources and materials provided to support teachers' understanding and practice of career education, and although many teachers were aware of the existence of such resources and acknowledged their importance, they still struggled to make time to read, analyze, and adopt these resources to the school contexts they worked at. Consequently, teachers' perceptions and understandings became heavily reliant on informal resources, such as their personal experiences or the experiences of their colleagues in the same school or other schools.

In addition, all participants had different, unique approaches to providing career education. Mainly, homeroom teachers' career education strategies and practices were influenced by their perceptions and understanding of what it means to be a homeroom teacher. Thus, considering that each teacher had their own unique understanding of their role as a homeroom teacher, this was also reflected in the kind of strategies and practices they seemed to prefer when giving career education. Nonetheless, despite the variety of strategies and practices, all teachers agreed that what matters the most is to build a trusting relationship with the students and create a welcoming classroom environment. In essence, the strategies themselves may not matter to them as much as the overall purpose of building and nurturing a trusting student-teacher relationship.

Additionally, when giving career education, most teachers expressed a tendency to rely on informal resources rather than formal ones. That is, to rely more on the advice and experience of their colleagues at the same school, other experienced teachers from different schools, or former graduates from the schools they currently work at. Thus, while participants acknowledged the importance of formal policy documents, they still expressed a tendency to prefer basing their career education practices on informal sources. Such a tendency was explained to be due to the vague nature of policy documents, which at times can make it very difficult to adapt to each school's

unique culture, values, and mission. Therefore, their reliance on the practical knowledge gained through the shared experiences of colleagues reflects a more accessible, time-efficient, and contextualized approach to providing career education. Homeroom teachers, while navigating the various multiple demands of their professional duties, tend to find the informal route of learning from colleagues more feasible and immediately applicable to their teaching context.

Finally, most participants perceived the relationship between career education and students' agency as natural. When they think of career education, they naturally think of encouraging students to have agency and be proactive in their decision-making. However, most participants did not further detailly explain which particular dimensions of students' agency are aligned or naturally associated with career education. Therefore, the connections they expressed were vague and broad in nature. To sum up, this thesis concludes that homeroom teachers' perceptions and practices of career education and students' agency currently mostly rely on informal resources, such as personal experiences and social interaction and collaboration with their colleagues. Such a tendency highlights a possible policy-practice gap, that is, there could be a gap or insufficient communication between career education policymakers and career education practitioners. Further examination and clarification of the reasons, consequences, and solutions to bridge this gap could provide valuable insights into the context of future career education in Japanese senior high schools.

6. Recommendations for Future Research

The current study underscores the need for additional research in other various contexts and languages. As this study was a small-scale qualitative study conducted in the unique context of highly ranked academic senior high schools in Japan and with homeroom teachers who shared somewhat similar demographic backgrounds, future research could explore the concepts of students' agency and career education in other contexts and through the use of other languages as well. Thus, further research could benefit from looking into the career education practices in other types of schools or the conceptualizations of the meaning of students' agency in other languages. Additionally, future research could also make use of a comparative approach between significantly different socio-cultural contexts and also employ a mixed method approach to better collect and analyze relevant data.

Additionally, considering that the current study has identified homeroom teachers' perceptions of students' agency and demonstrated how their perceptions are not constant but are expected to change and shift in the future, further research could benefit from predicting and examining the ways teachers' perceptions will evolve or change over time as well as the significance and impact of this dynamic conceptualizations on their classroom practices and instructional behaviors. To sum up, further research is encouraged to look into other types of schools, consider other practitioners of career education, and focus on other linguistic, social, and cultural contexts and the use of other approaches to data collection and analysis.

[Bibliography]

Abiko, T (2017) "Short Comments on 'Student Agency' - Japanese view", *Education 2030 - Conceptual learning framework: Background papers*, OECD, pp.55-59

Buehl, M. M. / Beck, J. S. (2015) "The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices", *International handbook of research on teachers' beliefs*, 1, pp.66-82

Central Council for Education (2011) *Report on the Future Vision on Career Education and Vocational Education at School*. Available at: https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/detail/1312379.htm

Hardré, P. L. / Huang, S. H. / Chen, C. H. / Chiang, C. T. / Jen, F. L. / Warden, L. (2006) "High school teachers' motivational perceptions and strategies in an East Asian nation", *Asia - Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), pp.199-221

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

Ishikida, M.Y (2005) *Japanese Education in the 21st Century*, iUniverse Inc

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

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/

［卒業論文概要］

自己の在り方生き方に迫るための総合的な探究の時間の実践方策

―普通科高校での取り組みに着目して―

新井康平（人間学群教育学類・4 年）

1. 問題の所在と本研究の目的

大学入学後や就職後のミスマッチの要因として、高校生が大学を選ぶ際に適性や将来成し遂げたいことを自覚しないままに進学していることがあげられる。学校教育では、将来の仕事及び人生との関連が分かりにくいために、勉強する意味や意義を感じられず、勉強への意欲を欠く生徒が存在する。キャリア教育を通じて、生徒が小学校から中学校、高等学校、大学、職業を結びつけることができるようにすることが重要である。探究的な活動を通して、自己の生き方を考えることができるようにすることを目指す総合的な探究の時間は、キャリア教育としての重要性が指摘されてきた。一方で、その実践は形式的なものにとどまっている。したがって、キャリア教育の観点から総合的な探究の時間の実践が評価されている学校に注目することで、探究のプロセスが繰り返されるような生徒の学びが実現され、自己の在り方生き方に迫るための総合的な探究の時間の実践方策を明らかにする必要がある。以上より、本研究では、総合的な探究の時間における探究学習の取り組みがキャリア教育の実践として高く評価されている学校で、教員は生徒に対してどんな働きかけを行っているのか、探究学習とキャリア教育をいかに結び付けているのかを明らかにし、普通科高等学校での実践に対して示唆を得ることを目的とする。

2. 構成

序章 問題の所在と本研究の目的
　第 1 節 問題の所在
　　第 1 項 今日キャリア教育が求められる背景/ 第 2 項 総合的な探究の時間への着目/ 第 3 項 優良事例への注目
　第 2 節 研究の目的
　第 3 節 研究の課題と方法
第 1 章 総合的な探究の時間とキャリア教育
　第 1 節 総合的な探究の時間の概要
　第 2 節 探究のプロセスと指導上のポイント
　　第 1 項 探究のプロセス/ 第 2 項 指導上のポイント
　第 3 節 総合的な探究の時間を通したキャリア教育
　第 4 節 小括
第 2 章 インタビュー調査の結果と分析
　第 1 節 調査の対象と方法
　　第 1 項 調査の対象/ 第 2 項 調査の方法
　第 2 節 各校の調査結果
　　第 1 項 福井県立丸岡高等学校/ 第 2 項 国立大学法人お茶の水女子大学附属高等学校/ 第 3 項 川崎市立幸高等学校/ 第 4 項 岡山県立笠岡高等学校
　第 3 節 小括
第 3 章 自己の在り方生き方に迫るための総合的な探究の時間の考察
　第 1 節 探究のプロセスにおける取り組み
　　第 1 項 課題の設定/ 第 2 項 情報の収集/ 第 3 項 整理・分析/ 第 4 項 まとめ・表現
　第 2 節 生徒の興味、関心を探究の問いにつなげる働きかけ
　第 3 節 探究学習のキャリア教育的な意味

第 4 節 総合的な探究の時間での探究学習の実施に際しての課題とその対応策
第 5 節 小括
終章 本研究の成果と今後の課題
第 1 節 本研究の成果/ 第 2 節 今後の課題

3. 概要

第 1 章では、「高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 総合的な探究の時間編」(文部科学省, 2018)、「今、求められる力を高める総合的な探究の時間の展開(高等学校編)」(2023)等の資料を整理して、探究のプロセスとその指導上のポイントを明らかにした。第一に、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現からなる探究のプロセスは、総合的な探究の時間の核であり、この 4 つの段階が充実していくことが探究の質を高めていくことにつながることを指摘した。第二に、探究のプロセスの各段階で教員が配慮するべき点について明らかにした。課題の設定では、人、社会、自然に直接関わる体験活動において、学習対象との関わり方や出合わせ方などを教師が工夫するなどの取り組みが必要である。情報の収集では、教師は生徒がより自覚的に情報を収集することを意識づけながら、手法によって収集できる情報に違いが生じてくることや、それらを適切に蓄積することなどに留意する必要がある。整理・分析では、様々な手法を生徒に対して提示していくことなどが重要である。まとめ・表現では、目的意識を明確にし、生徒が自分の考えや新たな課題を自覚し、伝えるための技能を身につけて使い分けることができるように指導する必要がある。

第 2 章では、インタビュー調査の対象と方法を示し、分析の視点として、「1 探究のプロセスにおける取り組み」、「2 生徒の興味、関心を探究の問いにつなげる働きかけ」、「3 探究学習のキャリア教育的な意味」、「4 総合的な探究の時間での探究学習の実施に際しての課題とその対応策」を設定した。調査対象校は、「キャリア教育優良教育委員会、学校及び PTA 団体等文部科学大臣表彰」の第 14 回、第 15 回の受賞校の中から、その推薦理由において高等学校普通科で総合的な探究の時間における探究学習が評価されている 4 校とした。各校で実践の中核的役割を果たしている教員に対面またはオンラインにて 30 分～1 時間程度のインタビュー調査を実施した。その結果を基に、各校の総合的な探究の時間での取り組みや探究学習を実施するうえで重視している点などを明らかにした。福井県立丸岡高等学校では、生徒が興味、関心に基づいた探究に取り組み、探究のサイクルをより多く回す経験を積むことを重視していた。お茶の水女子大学附属高等学校では、以前から探究を重視してきた蓄積を活かしながら学校全体で探究学習に取り組んでいることが明らかとなった。川崎市立幸高等学校では、学習部が探究学習を専門的に取り組み、生徒が興味、関心を深めながら進路実現にもつながるように探究学習を推進していることが分かった。岡山県立笠岡高等学校では、市役所等地域と連携しながら、生徒にとって探究学習が自分ごととなるように取り組んでいた。

第 3 章では、調査結果と第 2 章で設定した 4 つの分析の視点を踏まえて、総合的な探究の時間において生徒が自己の在り方生き方に迫るための効果的な実践の方策について検討した。その結果、本研究で得られた主要な成果は、以下のとおりである。総合的な探究の時間をキャリア教育の観点から見た時に探究学習に取り組む意味は、将来にわたって重要となる探究力の育成、希望進路の実現の 2 つである。また、総合的な探究の時間で探究学習を実施していく上で、大きな問題となる教員の負担の大きさに対しては、教員個々の役割を明確にしたうえでより多くの教員を総合的な探究の時間に巻き込んでいくことが重要である。

終章では、本研究の成果と今後の課題について整理して論じた。今後の課題として、探究学習やキャリアに関する諸理論も含めて研究を行う必要性がある。また、普通科高校の様々な特色と総合的な探究の時間の実践の多様性を類型化などしたうえで分析に取り組む必要があることを述べた。

【文献一覧】

市山雅美(2020)『専門高校における「総合的な学習(探究)の時間」の設置状況と、「課題研究」による代替措置』湘南工科大学紀要 54 巻 1 号、pp.115-132。

梶木尚美(2021)『「質の高い探究」を実現する探究プロセスモデルの提案-SDGs を題材にした探究学習の授業デザインと教材開発―』大阪教育大学附属高等学校池田校舎研究紀要 53 巻、pp.21-40。

北村拓也・木村和樹・阿志賀大和・北上守俊・田中義信・長島裕子・長谷川千種・大矢薫(2020)『医療系大学における中途退学要因および対応策の提案』新潟リハビリテーション大学紀要 8 巻 1 号 pp. 43-52。

国立教育政策研究所(2021)『キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第二次報告書』https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/pdf_2/rpt-all.pdf,(2023 年 12 月 13 日閲覧)

国立教育政策研究所教育課程研究センター(2015)『平成 27 年度 高等学校学習指導要領実施状況調査』 https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/index.htm, (2023 年 12 月 13 日閲覧)

滋野哲秀(2019)「『総合的な学習の時間』から『総合的な探究の時間』へ」龍谷紀要 第 41 巻 第 1 号、pp.75-86。

田口哲男(2021)「探究一理論 演習」一藝社

中央教育審議会(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf, (2023 年 12 月 13 日閲覧)

中央教育審議会 (2011) 『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf, (2023 年 12 月 13 日閲覧)

ベネッセ教育総合研究所(2021)『高等学校の学習指導に関する調査 2021』https://berd.benesse.jp/up_images/research/gakusyusido2021_digest_kou.pdf, (2023 年 12 月 13 日閲覧)

文部科学省(2006)「高等学校におけるキャリア教育の推進に関する調査研究協力者会議報告書-普通科におけるキャリア教育の推進-」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/06122007/001.htm,(2023 年 12 月 13 日閲覧)

文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 総合的な探究の時間編』https://www.mext.go.jp/content/1407196_21_1_1_2.pdf, (2023 年 12 月 13 日閲覧)

文部科学省 (2018)『大学への進学者数の将来推計について』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/042/siryo/__icsFiles/afieldfile/2018/03/08/1401754_03.pdf, (2023 年 12 月 13 日閲覧)

文部科学省(2023)「中学校・高等学校キャリア教育の手引き-中学校・高等学校学習指導要領(平成 29 年・30 年告示)準拠-」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/detail/mext_00010.html, (2023 年 12 月 13 日閲覧)

文部科学省(2023)「今、求められる力を高める総合的な探究の時間の展開(高等学校編)」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/20230531-mxt_kyouiku_soutantebiki03_2.pdf, (2023 年 12 月 13 日閲覧)

リクルート進学総研(2022)『高校教育改革に関する調査 2022』https://souken.shingakunet.com/research/pdf/2022_kaikaku_houkoku.pdf, (2023 年 12 月 13 日閲覧)

［卒業論文概要］

日本の英語教育目的論の変遷に関する研究

―「非スキル面の教育目的」に焦点を当てて―

芋高 舞（人間学群教育学類・4 年）

1. 問題の所在と本研究の目的

2017 年に改訂された中学校学習指導要領では、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・能力を身に付けられるよう、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が求められている。外国語科については、1990 年代以降、グローバル化を根拠に英語の運用能力（スキル）の育成を目指す英語教育政策が打ち出されてきた（江利川 2018）。一方で、寺沢（2015）が明らかにしたように、日本人の英語使用ニーズは低く、スキル育成を目指す英語教育は英語を必要としない多くの学習者に自己の将来とのつながりを示すことが難しい。スキル育成を目指す英語教育政策を批判する論者（大津 2009, 江利川 2018 など）は、外国語教育の本来的な目的として、スキル以外の面の育成を目指す「非スキル面の教育目的」（寺沢 2014）を挙げてきた。しかし、このような英語教育政策批判における目的論は構造的に整理されておらず、非スキル面の教育目的の重要性は 1990 年代以降の政策において等閑に付されてきた。スキル獲得を目的とする英語教育は、英語のスキルを必要としない学習者に英語を学ぶ意義を示すことができないという問題がある。加えて、これまでの目的論は、AI 技術の発展に関する現状および今後の予測をふまえることができていないという課題を抱えている。

以上より、本研究では、すべての学習者が、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ができるよう、英語のスキル獲得に代わる普遍性の高い英語教育目的論を構築するために、今日までの英語教育目的論を構造的に整理し、今後の英語教育目的論の端緒となるべき論点を明らかにすることを目的とする。

2. 論文の構成

序章　問題の所在と本研究の目的
第 1 章　英語教育目的論の変遷
　第 1 節　中学校英語の「事実上の必修化」時代（終戦直後～1960 年代）／　第 2 節　「国際化時代」（1970～1980 年代）／　第 3 節　「グローバル化時代」（1990 年代）／　第 4 節　本章のまとめ
第 2 章　「国際共通語としての英語」と複言語主義
　第 1 節　「国際共通語としての英語」を教える英語教育　／　第 2 節　複言語主義に立脚した外国語教育　／　第 3 節　本章のまとめ
第 3 章　今日における英語教育目的論の構築に向けて
　第 1 節　AI 技術の発展と英語教育での活用　／　第 2 節　AI 技術によって問われる外国語教育の目的論　／　第 3 節　新たな英語教育目的論の端緒となるべき論点　／　第 4 節　本章のまとめ
終章　本研究のまとめと今後の課題

3. 論文の概要

第 1 章では、寺沢（2014）および江利川（2018）に依拠しつつ、中学校英語の「事実上の必修化」時代（終戦直後～1960 年代）、国際化時代（1970～1980 年代）、グローバル化時代（1990 年代以降）の

3 つの時代区分を設定し、英語教育目的論の変遷を整理した。中学校英語の「事実上の必修化」過程を明らかにした寺沢（2014）によると、英語教育の大衆化に伴って、1960 年代までに非スキル面の教育目的を強調する「戦後型文化教養説」が浸透した。戦前に唱えられていた「文化教養説」(川澄 1979) が旧制中学校および高等女学校といったエリートコースの生徒を対象としていた一方で、「戦後型文化教養説」は戦前の文化教養説を引き継ぎつつも大衆的な英語教育を前提としていた。この「戦後型文化教養説」は、1958 年の学習指導要領や日本教職員組合の「外国語教育の四目的」(日本教職員組合・日本高等学校教職員組合共編 1962) で共有されていた。1970 年代に入ると英語教育政策はスキル育成に傾倒し始め、4 次にわたる臨時教育審議会答申によって「コミュニケーション」重視の方向性が決定的となった。1990 年代には、経済界からの要求を背景として、「グローバル人材」に必須の英語スキルの育成を目指す英語教育政策が打ち出された。一方で、このような政策を道具主義的・技能主義的で英語一辺倒であると批判する英語教育関係者らは、「国際共通語としての英語」を教える英語教育や複言語主義的な外国語教育への転換を提案してきた（大津・江利川・斎藤・鳥飼 2013 など）。以上より、第 2 章で焦点化すべき論点として、「国際共通語としての英語」と複言語主義を提示した。

第 2 章では、「国際共通語としての英語」を教える英語教育と、複言語主義に立脚した外国語教育の教育目的を論じた。第 1 節では、英語教育政策の根底にある現状認識としての「国際共通語である英語」と鳥飼（2011）の論じる「国際共通語としての英語」の 2 つを区別した。後者は、ネイティブ・スピーカーを規範とせず、非母語話者を含めた話者にとっての「分かりやすさ（intelligibility)」を重視する志向性をもった概念であり、鳥飼は異質な文化的背景をもつ人々と関係を築くために「国際共通語としての英語」を学ぶ英語教育を提案する。第 2 節では、欧州評議会が提唱する複言語主義の概要を整理し、複言語教育の 2 つの目的である言語知識の習得（スキル面）と間文化能力の習得（非スキル面）が相互に作用し得る（欧州評議会言語政策部門 2017, 山本訳 2016）ことを述べた。鳥飼 (2011) も欧州評議会の議論に言及しており、言語や文化の相対性への理解を促し異質な他者との共存を目指す点で、鳥飼の主張も複言語主義と共通の理念を有しているといえる。さらに、このような非スキル面の教育目的は、外国語のスキルを必要としない学習者にも外国語学習の意義として示すことが可能である。

第 3 章では、AI 技術が発展した現代における英語教育および外国語教育の目的について論じた。現在、多言語に対応する機械翻訳の精度は実用レベルにまで向上しており（成田 2019, 成田 2022)、その活用は英語教育の現場でも始まっている。このような AI 技術の発展により、英語スキルの必要性や英語そのものの地位が揺らぐことが指摘できる。つまり、英語スキルの育成という教育目的は、スキルの代替可能性、媒体としての英語の代替可能性の 2 点からその妥当性が問われているのである。その一方で、異質な他者と共存するための基礎となる価値観は AI 技術によって代替されないため、非スキル面の教育目的は揺らがない。さらに、非スキル面の教育目的は、平和的共存に寄与するという外国語教育の最終的な目的につながっている。以上の議論をふまえ、外国語教育の方向性として、(1) スキル面の育成を目的とした英語教育、(2)「国際共通語としての英語」を教える英語教育、(3) 多様な言語の学習機会を保障する外国語教育の 3 つを挙げ、今後の外国語教育目的論構築のための端緒となるべき論点を以下の通り提示した。

(1) スキル面の育成を目的とした英語教育
- ①　スキル面をどの程度育成するべきであるか
- ②　非スキル面の育成と相互に作用するためにはどのような教育方法が適切であるか

(2)「国際共通語としての英語」を教える英語教育
- ①　機械翻訳は言語の不平等を解消するか
- ②　英語帝国主義の助長を回避し、価値としての複言語主義を学習者に意識させるにはどのような方法が適切であるか
- ③　英語教育で教えるべき「国際共通語としての英語」の具体的な姿はどのようなものであるか

(3) 多様な言語の学習機会を保障する外国語教育
① 日本社会での言語使用はどのような状況であるか
② 日本社会に文脈に即した外国語教育の理念はどのようなものであるか

4. 本研究の成果と今後の課題

本研究では、英語教育目的論の変遷を整理したことで、戦後から現在まで非スキル面の教育目的が唱えられてきたことが明らかになった。特に、1960 年代の「戦後型文化教養説」は、英語に触れることによって身に付けられる「教養」を、英語のスキルを必要としない生徒も含めた「すべての生徒に関係あるもの」と捉えることで、英語を学ぶ意義を示した。中学校英語の「事実上の必修化」時代のこのような言説は、AI 技術が発展し英語スキルや媒体として英語の代替可能性が指摘される現代においても、参照に値するものである。英語スキルの必要性を実感できない今日の学習者に、英語を学ぶことと自己の将来とのつながりを実感させるためには、非スキル面の教育目的を示すことが必要であるが、これは中学校英語の「事実上の必修化」時代にも試みられていたということである。英語教育目的論は外国語科（英語）を通したキャリア教育の拠り所となるものであり、その変遷を整理し非スキル面の教育目的の重要性を改めて指摘したことが本研究の意義である。

また、キャリア教育を通して育成が目指される基礎的・汎用的能力（中央教育審議会 2011）と非スキル面の教育目的に立脚した外国語教育の関係は次のように示すことができる。例えば、自分とは異なるものへと開かれた態度やすべての言語・文化に同等の尊厳があるとする価値観は、人間関係形成・社会形成能力と大きく関わっている。また、異なる文化に邂逅した時に対応する能力は、人間関係形成・社会形成能力だけではなく課題対応能力とも重なる部分があると考えられる。さらに、欧州評議会の提唱する複言語主義は生涯に渡る自律的な外国語学習が前提となっているが、これは自己理解・自己管理能力やキャリアプランニング能力と関わってくる。このように本研究は、基礎的・汎用的能力との関連性から、外国語科を通したキャリア教育の在り方に示唆を与える点で意義のあるものである。

一方で、本研究の限界点は、国際化時代の政策批判のデータが不足しており 1970～1980 年代の政策批判を包括的に分析することができなかったことと、教育現場への目的論の浸透を射程に収めることができなかったことである。中学校英語の「事実上の必修化」過程を明らかにした寺沢（2014）は、日本教職員組合の教育研究全国集会における議論や『英語教育』系統の雑誌上の記事を分析することで、「戦後型文化教養説」が教育現場に広く浸透していたことを明らかにした。1970 年代以降についても同様にデータを収集することで、教育現場における英語教育目的論の変遷を明らかにすることが必要である。

本研究の到達点は、英語教育目的論の端緒となるべき論点を提示したことである。本研究で提示した論点を踏まえ、平和的共存に寄与する英語教育および外国語教育を確立するために、英語スキルを必要としない生徒も含めたすべての学習者に適用可能な目的論を構築することが、今後の課題である。

【文献一覧】

江利川春雄（2018）『日本の外国語教育政策史』ひつじ書房.
欧州評議会言語政策局著 山本冴里訳（2016）『言語の多様性から複言語教育へ―ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』くろしお出版.
中央教育審議会（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」 https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/icsFiles/afieldfile/2011/02/01/130187811.pdf（最終閲覧日：2023 年 12 月 11 日）
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.
鳥飼玖美子（2011）『国際共通語としての英語』講談社.
日本教職員組合・日本高等学校教職員組合共編（1962）『日本の教育 第 11 集』日本教職員組合.
文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）』.

［卒業論文概要］

不登校等困難を抱える子どもに対する小規模自治体における支援に関する研究

–徳島県海部郡地区の子どもの居場所実践の事例をもとに–

川邊　笑（人間学群教育学類・4 年）

1. 問題の所在と本研究の目的

本研究の目的は、人口 1 万人以下の小規模自治体（全自治体の 30%）に焦点をあて、不登校等困難を抱える子どもたち向けの学校外での学びの支援の改善方策を検討することである。

日本の義務教育制度により、全ての子どもが無償の教育を受けられるが、不登校児童生徒は令和 4 年度で 29 万人を超え、ここ 10 年連続で増加している（文部科学省 2022）。これを受け、彼らへの学び・育ちを保障できる仕組みの整備が不可欠となっている。

しかしながら、その設置率には地域差があり、いまだ 25%の自治体は、教育支援センターが未設置とされ、多くは町村部である。先行研究では、町村部や郡部において設置が遅れていることは指摘されているものの、実際に小規模自治体での実践に焦点を当てた研究が少なく、実践をどう成り立たせていくのかは明らかにされていない（本山 2011、後藤 2016）。こうした中で、財政力、社会資源ともに豊かではない小規模自治体において、必要な支援を明らかにすることは、今後人口減少が進む我が国においては非常に重要である。

最終的には、1 万人以下の小規模自治体における不登校児童生徒等困難を抱える子ども向けの学校外での学びの場所の支援のあり方を提案することを目的とする。そのために、以下の研究課題を設定する。

研究課題①不登校支援における学校外の学びの場所のあり方について政策ならび先行研究をもとに明らかにする。

研究課題②人口 1 万人をきる小規模自治体 3 町を合わせても 1.8 万人ほどの規模の徳島県海部郡地区での民間団体による不登校支援の実践をもとに、小規模自治体での実践の成果と課題を明らかにする。

研究課題③上記①、②を踏まえ、小規模自治体の特性を踏まえた上での学校外の不登校支援のあり方について提案する。

2. 論文の構成

序章　問題の所在と本研究の目的
第 1 章　我が国の不登校支援における学校外での学びの支援について
　第 1 節　教育組織の枠組みから見る不登校支援の概要
　第 2 節　不登校支援における教育組織に基づく本研究の研究枠組み
第 2 章　小規模自治体における広域化にむけた取組の成果と課題
　第 1 節　調査対象について
　第 2 節　海部郡地区における不登校支援の実情
　第 3 節　われもこうの取り組み概要
　第 4 節　われもこう設立後に直面した課題
　第 5 節　課題に対するわれもこうの取り組み
　第 6 節　われもこうの実践による成果と課題
第 3 章　小規模自治体における不登校等困難を抱えるこどもたち向けの支援のあり方
終章　　本研究の概要と成果、今後の課題

3. 論文の概要

序章では、全国的に不登校児童生徒が増加している一方で、特に町村部などの小規模自治体において教育支援センターやフリースクールの設置が遅れ、地域間格差が生じていることを示し、人口規模に応じた支援体制の構築の必要性を論じた。

第 1 章では、桑原（2011）の教育組織の枠組みに基づき、文部科学省の不登校施策（文部科学省 2023, 2019）を分析し、学習者が学校外の学びの場所へつながる入り口のデザイン、組織間連携による個別対応のサポート、社会的自立への出口のデザインの 3 つのステップが重要であることを明らかにした。

第 2 章では、筆者が実践する徳島県海部郡地区の不登校支援事例をもとに、小規模自治体の広域化に向けた取組の成果と課題を示した。教育支援センターが設置されない中、筆者や退職教員らが運営する「フリースペースわれもこう」は、5 自治体から 20 人以上の登録者があり、居場所づくり、アウトリーチ、関係者ネットワーク構築、行政への予算化の働きかけを行っている。成果としては丁寧なアウトリーチやネットワーク構築により 20 人以上の子どもたちに支援を提供できたが、課題として予算化の壁、退職教員の人脈依存、学校所属のソーシャルワーカーが教員の指示なしには十分に機能しない点が挙げられた。

第 3 章では、第 2 章の成果と課題を踏まえ、基礎自治体に任せるのではなく都道府県教育委員会が支援や予算の補助、各自治体の連携促進を行い、広域不登校連携協議会を設置し、スクールソーシャルワーカーをコーディネート役として活用することを提案した。その理想的な枠組みを図 1 に表した。

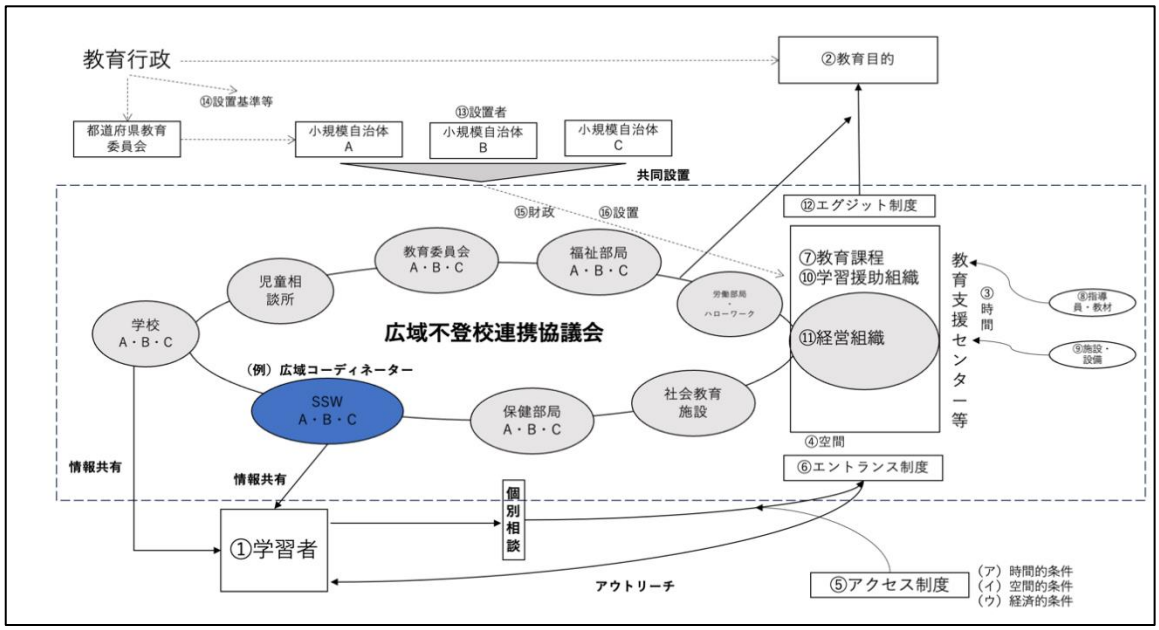


図 1　小規模自治体における理想の不登校支援の体制（筆者作成）

終章では、不登校支援において地域間格差が生じないように、全国一律の政策ではなく、人口規模に応じた施策を策定し、予算をつけて補助することが、人口減少が進む日本において重要であると論じた。

3. 本研究の成果

以下では、研究課題に答える形で本研究の成果を示す。

研究課題①について、桑原ら（2011）の教育組織の視点を用いて文部科学省の政策や通知を分析した結果、教育支援センター等学校外の学びの場所に求められることとして、学習者が支援とつながる入り口のデザイン、組織間連携による個別支援、社会的自立までの出口のデザインの 3 つのステップが重要であることが明らかになった。

研究課題②では、海部郡地区での実践において、教育支援センターがない中で新しく不登校児童生徒が通える居場所ができ、20 人を超える子どもたちに支援を提供した。成果として、学校や行政との連携や訪問支援、相談員 T の存在によって学習者への入り口のデザインが効果的に実施された。一方で、課題として不安定な資金面やスタッフの確保が難しく週 1 回しか開けないこと、連携体制が相談員 T や教員の熱量に依存していること、スクールソーシャルワーカーが学校所属で十分に機能していないこと、3 町合同出資のスキームが不明確で人手不足、理解不足が障壁となっていることが明らかになった。

研究課題③では、小規模自治体の特性を踏まえた広域化を支えるため、都道府県教育委員会が基礎自治体だけに任せるのではなく、支援や予算の補助、各自治体の連携促進を行い、広域不登校連携協議会を設置し、スクールソーシャルワーカーをコーディネート役として位置付けることが重要であるとした。

先行研究で指摘されていた小規模自治体での教育支援センター未設置の問題に対し、本研究は実践の成果と課題を明らかにし、小規模自治体での不登校支援のあり方を示した点で重要な成果を挙げたと言えよう。

4. 今後の課題

最後に、本研究で至らなかった点を整理し、研究を進める上での今後の課題を示す。

本研究における不足として、第 1 に、学校外の学びの場所の運営面に焦点を当てた研究であったため、小規模自治体における学校外の学びの場所での支援そのものがどうあるべきかまでは論じることが出来なかった。今回は、主に地域の人口規模に応じて課題となりやすいと考えられる運営面に着目したが、本来実践をしていく上では学びの場所そのものでリソースが少ない中で子どもたちに、実際に何を届け、どういう教育を実施していくのかも非常に重要な視点である。これらに対しては、実際の支援において子どもへの参加前と参加後での評価をアンケートやインタビューを通して明らかにし、リソースの少ない地域でも実施可能な効果的な支援内容を明らかにするなどが考えられよう。

第 2 に、徳島県海部郡地区のみの事例分析しか行うことができなかったことである。教育支援センター未設置の自治体の実情は地域によっても異なることが考えられることに鑑みると、今回の海部郡地区の実践から見えてきた課題はごく一部に過ぎない。今後は、調査対象地区を増やすことで、より小規模自治体における支援体制について一般化していくことなどが考えられよう。

【文献一覧】

桑原敏明「教育組織とは何か」教育制度研究会（2011）『要説 教育制度 新訂第三版』学術図書出版社 p.4

本山敬祐（2011）「日本におけるフリースクール・教育支援センター（適応指導教室）の設置運営状況」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第 60 集 第 1 号　p.15-34

文部科学省（2023）誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLO プラン）

［資料］

マレーシア・iCGPA ルーブリック：学習成果 評価ガイド（マレーシア高等教育省 2016）

和訳

川端千鶴（教育学学位プログラム博士後期課程・3 年）

１．はじめに

2015 年 7 月に、ナジブ・ラザク（Mohammad Najib bin Tun Haji Abdul Razak）首相第二次政権（第一次政権：2009 年 4 月－2013 年 5 月、第二次政権：2013 年 5 月－2018 年 5 月）の下、マレーシア高等教育省は、「マレーシア高等教育計画（2015 - 2025）」（Malaysia Education Blueprint 2015-2025（Higher Education）。以下、「高等教育計画」）を打ち出した。高等教育計画は、マレーシア教育開発計画および国家高等教育戦略計画のビジョンと目標に基づいて策定され、21 世紀の課題に取り組む知識、技能、技術、才能を備えた学生を育成し確保することを重要視している。本計画の 10 の重点課題（Shifts）のうちシフト 1（第 1 目標）が「国家教育理念に沿った全人的視点や起業家精神、バランス感覚に富んだ卒業生の輩出」で、この第一目標達成のための取り組みの一つとして、2015 年、学士課程における学生の全体的な達成度を具体化する統合的累積成績評価システム「統合的累積的 GPA（Purata Nilai Gred Kumulatif Bersepadu / Integrated Cumulative Grade Point Average：iCGPA）」（以下、「iCGPA」）が導入され、政府は 2019 年までに国内の全大学・全学部での実施を宣言した（川端 2023, p.13）。iCGPA 導入の背景として、一つには、今日目まぐるしく変化する社会において、特定の知識・専門的技能のみならず社会に対する責任を倫理的に果たす能力や急速な変化へのレジリエンス（柔軟性）が求められる中、マレーシア社会への貢献やグローバル展開に積極的に参画していくための道徳心や価値観、ナショナル・アイデンティティ、多文化受容力と文化的・文明的リテラシー（cultural and civilisational literacy）、自己理解力、人間関係形成能力などを獲得することが急務であることである。二つめは、高等教育修了者が身に付けるべきと期待されている汎用的能力について、大学と産業界の間でニーズと認識にミスマッチが起きていることである。

iCGPA は 2018 年まで開発・試行段階とされつつ、政府の方針に基づいて拡充されてきた。しかし、2018 年の政権交代によって iCGPA 義務化の方針が撤廃されたことを受け、各大学はマレーシア資格枠組に沿ってそれぞれの大学の評価システムを構築するようになり、今日に至っている。それでも、マレーシアの iCGPA に着目する理由は次のとおりである。第一に、iCGPA は学習者の ADAB（倫理・価値観）[1]などの情意面や宣言的知識・機能的知識・専門的技能・技術的能力の統合的成長および学習成果を数値化評価し報告する仕組みであり、マレーシアおよび日本両国の学士課程教育を通して「社会から期待される汎用コンピテンスの育成」という共通の背景と目標を有する点で、マレーシアの iCGPA に注目する意義は大きい。第二に、マレーシアでは「国家資格枠組」の中に汎用的能力 8 領域が設定（2017 年の第 2 版改訂後は 11 領域）され、マレーシア政府の強い主導による上意下達によって iCGPA 制度が導入された経緯があり、各大学は公共性ある定められた共通項目に基づいて評価サイクルを実践し、授業科目の特質に沿って価値観を含む汎用コンピテンスの育成と評価を可能にすることが目指されたものである。

今日のわが国では、日本の学士課程におけるキャリア教育の取組に対するアウトカム評価指標開発の基盤となる枠組みを明らかにし指標開発のための手順書を創出することが喫緊の課題である。すなわち、iCGPA の枠組みを明らかにすることは、国家の枠組みとして資格枠組も汎用コンピテンス育成のためのアウトカムを測る質保証システムの仕組みもいまだ有さない日本の大学（深堀 2015；中央教育審議会 2018；早田 2018；　藤田 2019；高橋 2021）での評価方策の検討に非常に大きなインパクトがあるといえよう。

しかしながら、これまで日本では、iCGPA に関する十分な研究がなされてきていない。

したがって、本稿では、iCGPA に関する基礎資料として重要な役割を持つ iCGPA ルーブリック学習成果評価ガイド「RUBRIK PNGK BERSEPADU (iCGPA) PANDUAN PENTAKSIRAN HASIL PEMBELAJARAN / iCGPA RUBRIC LEARNING OUTCOMES ASSESSMEN GUIDE」（マレーシア高等教育省　2016）（以下、「評価ガイド」）[2]の資料提供を目的として、日本語による全訳を示す。

当該評価ガイドは、前半部分はマレー語、後半部分が英語、の 2 言語によって構成されている。本稿は、後半部分に相当する 112 頁以降 205 頁について、訳者による和訳資料である。なお、原文に掲載されている装飾的な写真については本資料への転載を割愛し、同様に謝辞（Acknowledgement, pp.200-202）および参考文献（References，pp.203-205）についても省略している。

2.「iCGPA ルーブリック：学習成果 評価ガイド（2016)」(pp. 112-205）の和訳

第 1 章　序論

序論

マレーシア高等教育計画 2015－2025［MEB（HE)］(高等教育省 2015 年）は、マレーシア教育開発計画（2013－2015）および国家高等教育戦略計画（PSPTN）のビジョンと目標に基づいて策定され、21 世紀の課題に取組む知識、技能、才能を備えた学生を育成することを目的としている。**本計画のシフト 1 では、国家教育理念に沿って、全人的視点やバランス感覚を持ち、起業家精神あふれる卒業生を輩出することを目指している。**

シフト 1 の取組のひとつとして、高等教育における学習経験に基づき、学生の全体的な達成度を具体化する統合評価システムを導入している。

「全人的視点やバランス感覚を持ち、起業家精神にあふれる卒業生」

iCGPA は、コースレベルおよびプログラムレベルにおいて、質の高いカリキュラムの設計、実施、評価を保証するために、構成主義的統合[2]理論の実践・推進する役割を果たす。

iCGPA とは？

- **学習者の ADAB（倫理・価値観）や宣言的知識、機能的知識、専門的技能、技術的能力の統合的成長および学習成果を評価・報告するシステムまたは仕組みである。**
- **この報告は、MEB(HE)に規定されている 6 つの学生目標およびマレーシアの資格枠組（MQF）に記載されている学習成果の 8 つの領域に概説される能力の達成度を示すものである。この仕組みは、様々なステークホルダーの意思決定や改善計画を支援することを目的としている。**
- **したがって、iCGPA は、学習期間全体における学習者の総合成績とプログラムの学習成果の達成度を報告するものである。**

iCGPA のルーブリックの意義：学習成果アセスメントガイド

本書は、**各コースの学習成果達成に向けて構成主義的統合のある教育と評価方法**を実践する際の手引書であり、教員の指針となるものである。

本書は、**慣例的・排他的な性質のものではなく、学習成果や統合された評価課題を設計する際に参照できる優れた取組に焦点を当てている。**

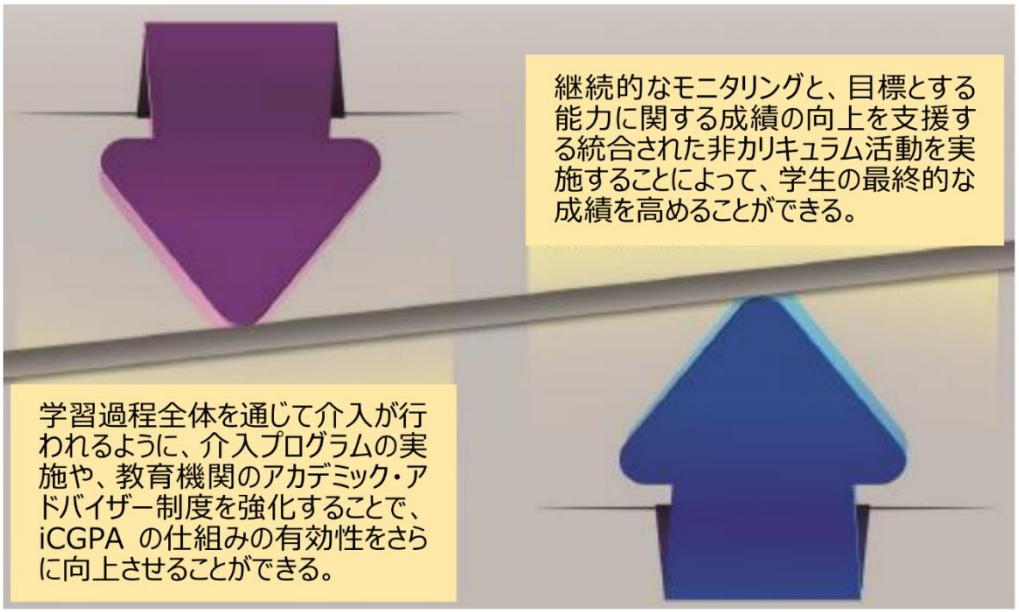
本書には、以下**のマレーシアの資格枠組（MQF）[3]（以下、「MQF」）学習成果領域（LOD）[4]（以下、「LOD」）**の定義、用語集、下位属性、概念的枠組、ルーブリックの評価特性が含まれている**（マレーシア資格機構、2015）**：

社会的能力 および 責任感
価値観、態度 および プロフェッショナリズム
コミュニケーション能力、リーダーシップ および チームワークスキル
問題解決能力 および 科学的技能
情報管理能力 および 生涯学習遂行能力
管理的・起業家的能力

学習成果領域のうち「知識と実践能力」については、教員がこの領域に関する学生の達成度評価方法を熟知し専門的に対応しているため、本書では取り扱わない（マレーシア高等教育省、2006）。

本書はまた、いくつかのコースについて構成的整合性のあるマッピング例を示している。このマッピングは、学生が全人的視点を持つ能力を向上させるためのコースの役割を示している。また、学生は、マッピングを通じてコースの学習成果を達成するために役立つ建設的な学習方法を知ることができる。

最終的に、学生が望ましい学習成果に相当する成績を実証することができるように、マッピングには（付与される成績評価の重要度とあわせて）統合された評価課題を示す（マレーシア資格機構、2013）。



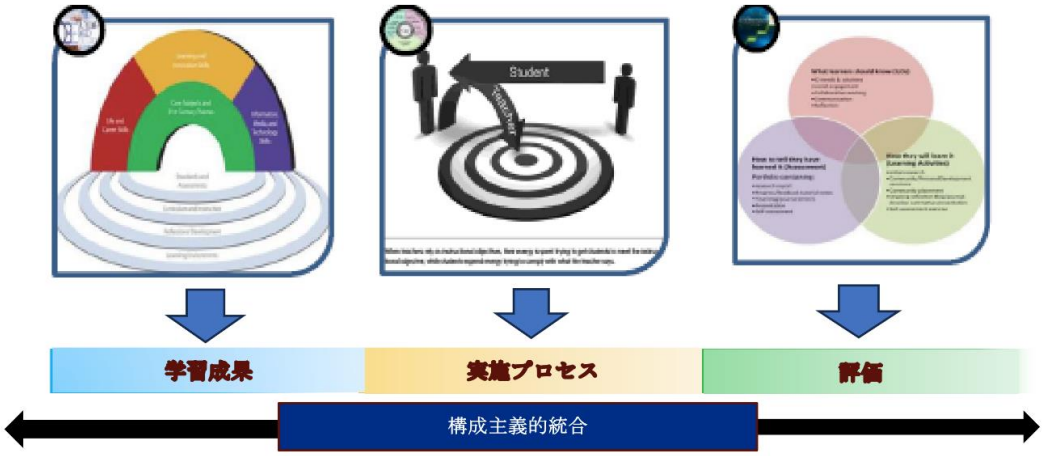
第 2 章　構成主義的統合

構成主義的統合

構成主義的統合 [5] とは、慣習的な講義や個別指導、試験などでは得られない、従来とは異なる方法で達成する望ましい学習成果に直接関連する教育・学習活動や評価課題を設計するために用いられる原則を示す用語である。

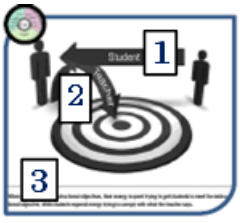
全人的視点やバランス感覚を持ち、起業家精神あふれる卒業生を輩出するためには、カリキュラムの設計や学習活動、評価に用いる課題などの形態に革新を促すパラダイムシフトが必要である。

マレーシアの高等教育機関（IHL）で実施されている教育アプローチは、8 つの MQF LOD（MQF 学習成果領域）に概説されるように、知識、技能、マナー、態度の幅を広げることに焦点を当てた学習成果をより重視しなければならない。



※上掲 3 点の図の詳細について、訳者にて以下のとおり示す。

1	Life and Career Skills	ライフキャリア能力
2	Learning and Innovation Skills	学習と革新力
3	Information, Media, and Technology Skills	情報・メディア・技術的能力
4	Core Subjects and 21st Century Themes	主要科目と 21 世紀のテーマ
5	Standards and Assessments	基準と評価
	Curriculum and Instruction	カリキュラムと指導
	Professional Development	専門的能力の開発
	Learning Environments	学習環境



1	Student	学生
2	Teacher	教師
3	When teachers rely on instructional objectives, their energy is spent trying to get students to meet the instructional objective, while students expend energy trying to comply with what the teacher says.	教師が指導目標に依存すると、教師のエネルギーは、生徒に指導目標を達成させようとすることに費やされ、一方、学生は教師の言うことに従おうとすることにエネルギーを費やす。

1	**What learners should know (ILOs)** ● ID needs & solutions ● social engagement ● Collaborative working ● Communication ● Reflection	**学習者が知るべきこと（意図された学習目標：ILOs）** ・ID のニーズと解決策 ・社会参加 ・共同作業 ・コミュニケーション ・振り返り
2	**How to tell they have learned it (Assessment)** Portfolio containing: ● research report ● Progress/feedback tutorial notes	**学習者が学んだことの伝達方法（評価）** ポートフォリオに含める事柄 ・研究報告 ・個人指導の進捗/フィードバック記録

	● Final blog/journal entries ● Presentation ● Self-assessment	・最終的なブログ/日誌の記入 ・プレゼンテーション ・自己評価
3	**How they will learn it (Learning Activities)** ● initial research ● Community/Personal Development seminars ● Community placement ● Ongoing reflection Blog/journal; develop summative presentation ● Self-assessment exercise	**学習方法（学習活動）** ・最初の研究 ・コミュニティ/自己啓発セミナー ・コミュニティプレースメント ・ブログ/日誌の継続的反映、付加的なプレゼンテーションの展開 ・自己評価訓練

このアプローチに従い、コースの望ましい成果に基づいて、評価課題と学習活動が統合されなければならない。

統合プロセスまたは構成主義的統合（ビッグス、1996）においては、以下のように配慮する。

a　コース終了時に学生が獲得すべきコンピテンスの概要を示す CLO（コースの学習成果。以下、「CLO」）の報告書を作成する

b　学生が CLO の達成を証明できるように、学生が行うべき最適な課題を（ルーブリックのスコアとともに）明記する

c　すべての学生が、学習成果の到達度に応じたコンピテンス・レベル獲得の機会を得られるように、学習活動を準備する

コースの構成的統合マッピング

コース内の 7 つの MQF LOD における構成主義的統合マッピングの例を、セクション 2.1～2.4 に示す。

図 2.1 は、コース内の MQF LOD の特定課題における構成主義的統合のマッピングと、その特定課題に対する学生の達成度を判断するための適切なルーブリック評価との関係を示している。

PLO	プログラムの学習成果
CLO	コースの学習成果
DELIVERY METHOD	実施方法
ASSESSMENT METHOD / COMPONENT	評価方法 / 項目
SPECIFIC TASK AND RELATED RUBRICS	特定課題と関連するルーブリック

図 2.1：教育・学習の構成要素の配列

民族関係論コースの MQF 3 LOD、MQF 4 LOD および MQF 6 LOD のマッピング例

民族関係論コースの構成主義的統合マッピングと、MQF LOD や特定課題、課題に対する学生の達成度を判断するために使用される適切な評価ルーブリックとの関係の例を、表 2.1 および 2.2 に示す。

人間と機械の関係論コースの MQF 5 LOD および MQF 6 LOD のマッピング例

人間と機械関連論コースの構成主義的統合マッピングと、MQF LOD や特定課題、課題に対する学生の達成度を判断するために使用される適切な評価ルーブリックとの関係の例を、表 2.3 に示す。

アントレプレナーシップ基礎コースにおける MQF 7 LOD および MQF 8 LOD のマッピング例

アントレプレナーシップコースの基礎における構成主義的統合マッピングと、MQF LOD や特定課題、課題に対する学生の達成度を判断するために使用される適切な評価ルーブリックとの関係の例を、表 2.4 に示す。

表 2.1：民族関係論コース（2 単位）の構成主義的統合マッピング

No.	コースの学習成果 (CLOs)	MQF LOD	実施方法	評価方法 / 項目				特定課題と関連する MQF LOD の属性	学生の学習時間 (SLT)
				筆記試験	考察/小テスト	発表	報告書		
1	責任感ある市民形成のために国民としての自己意識とボランティア精神の重要性を評価できる	MQF 4 LOD	グループ・フィールドワーク			20%	20%	MQF 4 LOD の「価値観と態度」の属性を強調するため、アイデンティティとボランティア精神に関する評価に関連したフィールドワークの発表と報告書作成	32 時間
2	マレーシアのエスニック関係の文脈において問題と課題を検討することができる	MQF 6 LOD	インタラクティブな講義、eラーニング、グループ活動	30%				MQF6 LOD の「批判的思考」の属性に関連するマレーシアのエスニック関係の問題と課題を分析することを求める筆記試験問題	24 時間
3	多様なエスニックグループ間の関係と社会的相互作用を構築できる	MQF 3 LOD	インタラクティブな講義、eラーニング、グループ活動		15%	15%		MQF 3 LOD の「敬意と社会的責任」の属性を強調するため、エスニック関係に関連した発表と考察	24 時間
計				30%	15%	35%	20%	100%	80 時間

・　高等教育機関は、CLOs （コースの学習成果） を達成するための課題の種類を自由に設定することができる。
・　全ての CLO（コースの学習成果）の評価項目/方法が重きを置く標準偏差は、試験を除き ±5%である。

表 2.2：民族関係論コース（3 単位）の構成主義的統合マッピング

No.	コースの学習成果 (CLOs)	MQF LOD	実施方法	評価方法 / 項目				特定課題と関連する MQF LOD の属性	学生の学習時間 (SLT)
				筆記試験	考察 / 小テスト	発表	報告書		
1	責任感ある市民形成のために国民としての自己意識とボランティア精神の重要性を評価および討論ができる	MQF 4 LOD	グループ・フィールドワーク			20%	20%	MQF 4 LOD の「価値観と態度」の属性を強調するため、アイデンティティとボランティア精神に関する評価に関連したフィールドワークの発表と報告書作成	48 時間
2	マレーシアのエスニック関係の文脈において問題と課題を分析することができる	MQF 6 LOD	インタラクティブな講義、eラーニング、グループ活動	30%				MQF6 LOD の「意思決定」の属性に関連するマレーシアのエスニック関係の問題と課題を分析することを求める筆記試験問題	36 時間
3	多様なエスニックグループ間の関係と社会的相互作用を構築できる	MQF 3 LOD	インタラクティブな講義、eラーニング、グループ活動		15%	15%		MQF 3 LOD の「敬意と社会的責任」の属性を強調するため、エスニック関係に関連した発表と考察	36 時間
計				30%	15%	35%	20%	100%	120 時間

・　高等教育機関は、CLOs （コースの学習成果） を達成するための課題の種類を自由に設定することができる。
・　全ての CLO（コースの学習成果）の評価項目/評価方法が重きを置く標準偏差は、試験を除き ±5%である。

表 2.3：人間と機械の関係論コース（3 単位）の構成主義的統合マッピング

No.	コースの学習成果 (CLOs)	MQF LOD	実施方法	評価方法 / 項目			特定課題と関連する MQF LOD の属性	学生の学習時間 (SLT)
				試験	事例研究報告	発表		
1	ICT が個人と社会の変化に与える影響を説明することができる	MQF 1 LOD	協調学習：事例研究	10%	20%		ICT が個人や社会に与える影響に関する試験や事例研究報告では、MQF 1 LOD の「知識」の属性を強調するために、学生が知識を獲得することが求められる	36 時間
2	国内および世界的な ICT の変化が、個人と社会の態度の変化に与える影響を分析することができる	MQF 6 LOD	事例研究（報告と発表）		20%	20%	MQF 6 LOD の属性「科学的技能」に関する個人と社会の態度の変化に対する、国内および世界的な ICT の変化の影響の分析を強調するための事例研究報告と発表	48 時間

3	国内および世界的な ICT の変化が、個人と社会の態度に与える影響を口頭および文書で報告することができる	MQF 5 LOD	事例研究（報告と発表）		15%	15%	MQF 5 LOD の「オラル・コミュニケーション」および「ライティング・コミュニケーション」に関連した、国内および世界的な ICT の変化が個人と社会に及ぼす影響に関する事例研究報告と発表	36 時間
計				10%	55%	35%	100%	120 時間

・ 高等教育機関は、CLOs （コースの学習成果） を達成するための課題の種類を自由に設定することができる。
・ 全ての CLO（コースの学習成果）の評価項目/評価方法が重きを置く標準偏差は、試験を除き ±5%である。

表 2.4：アントレプレナーシップ基礎コース（3 単位）の構成主義的統合マッピング

No.	コースの学習成果 (CLOs)	MQF LOD	実施方法	評価方法 / 項目			特定課題と関連する MQF LOD の属性	学生の学習時間 (SLT)
				報告	発表	製品/ビジネス・サービス		
1	低リスクビジネスチェーンに適した予備知識と関連する事業計画について準備ができる	MQF 7 LOD	事例研究	30%			レポート 1 は、背景情報、関連するビジネスプラン、低リスクのビジネスチェーンに適していることに関連しており、MQF7 LOD の下位属性「様々な形式の情報を検索し管理する」に関連している	36 時間
2	ソーシャルメディアを通じてビジネス・プラットフォームを開発することができる	MQF 2 LOD	フィールドワーク		10%	20%	発表 1 では、ソーシャルメディアと製品/ビジネス・サービスを活用したビジネス・プラットフォームの開発に関して、学生は、MQF2 LOD の「実践的スキル」属性に関連する実践的な活動が要求される	36 時間
3	事業計画を策定できる	MQF 8 LOD	事例分析		20%	20%	MQF8 LOD の「起業家的」属性に関連するビジネスプランニングと製品/ビジネス・サービスに関する発表 2	48 時間
計				30%	30%	40%	100%	120 時間

・ 高等教育機関は、CLOs（コースの学習成果）を達成するための課題の種類を自由に設定することができる。
・ 全ての CLO（コースの学習成果）の評価項目/評価方法が重きを置く標準偏差は、試験を除き ±5%である。

学生の成績判定を行うためのスパイダーチャート作成方法

どのプログラムに対してもスパイダーチャートを作成するためにまず実施することは、学生がすべてのコースを修了した後に到達すると考えられる一連の学士力を教育プログラムマネージャーが特定し判断することである。

続いて、適切な教育、学習、評価の方法を選択する。

教育プログラムを実施する前に、教育プログラムマネージャーは、ステークホルダーの要求を満たすよう、建設的に調整する。

何よりもまず最初に、プログラムの学習成果（PLOs）（以下、「PLO」）を明示し、学内外のステークホルダーとの交流を通じて PLO を検証する。各 PLO は、関連するコースに変換された明確な知識体系に支えられている。どの教育プログラムにおいても、全コースに対する各 PLO のマッピングは、カリキュラムマップまたはマトリクスとして理解される。カリキュラム・マトリクスは、教育プログラムの強みを示すことができる。カリキュラム・マトリクスの例を、表 2.5 に示す。

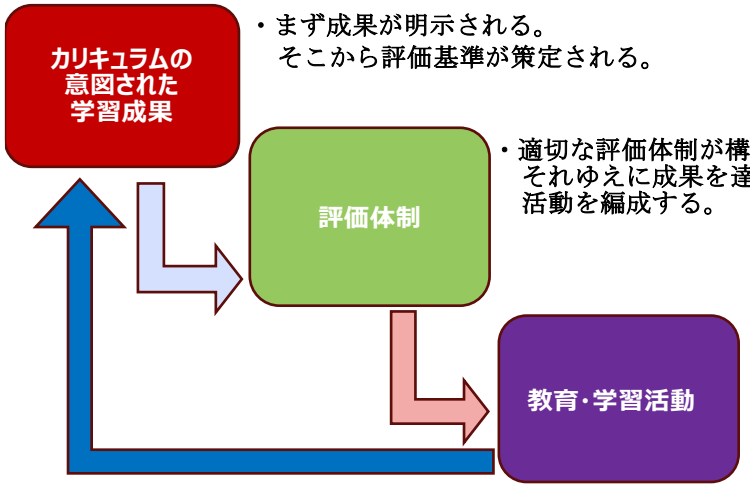
表 2.5：カリキュラム・マトリクスの例

年次	学期	科目	単位	種類	PLO 1	PLO 2	PLO 3	PLO 4	PLO 5	PLO 6	PLO 7	PLO 8
1年次	1学期	基礎英語	2	全学必修	–	–	–	–	X	–	–	–
		共課プログラム（Co-curriculum）	1	全学必修	–	–	X	–	X	–	–	–
		共課プログラム（Co-curriculum）	1	全学必修	–	–	X	X	X	–	–	–
		システム思考と概念	3	選択	X	–	X	–	–	X	–	–
		統計と確率	3	選択	X	–	–	–	–	X	X	–
		コンピュータ組織と運用システム	3	学部必修	X	X	–	–	–	–	X	–
		コンピュータ・プログラミング	4	学部必修	X	X	–	–	–	X	–	–
		離散数学	3	学部必修	X	–	–	–	X	X	–	–
	2学期	アカデミック・コミュニケーション	2	選択	–	–	–	–	X	–	–	–
		起業家精神とイノベーションの基礎	2	選択	X	–	–	–	X	–	–	X
		共同カリキュラム	1	全学必修	–	–	X	X	–	X	–	–
		共同カリキュラム	1	全学必修	–	–	X	X	–	–	–	–
		生活環境と情報テクノロジー	3	選択	X	–	–	–	X	–	–	–
		コンピュータ・ネットワーク技術	3	学部必修	X	X	–	–	–	X	–	–
		データベース	4	学部必修	X	X	–	–	–	X	–	–
		データ構造	3	学部必修	X	X	–	–	–	X	–	–
2年次	1学期	エスニック関係	3	全学必修	–	–	X	X	X	–	–	–
		職場のコミュニケーション	2	選択	–	–	–	–	X	X	–	–
		共課プログラム（Co-curriculum）	1	全学必修	–	–	X	X	X	–	–	–
		共課プログラム（Co-curriculum）	1	全学必修	–	–	–	X	X	–	–	–
		感情マネジメント	3	選択	–	–	X	X	–	–	X	–
		上級データベース	3	学部必修	X	X	–	–	–	X	–	–
		オブジェクト指向プログラミング	3	学部必修	X	X	–	–	–	X	–	–
		人工知能概論	3	学部必修	X	X	–	–	X	–	–	–
	2学期	イスラーム文明とアジア文明	3	全学必修	–	–	X	X	X	–	–	–
		共課プログラム（Co-curriculum）	2	全学必修	–	–	X	X	–	X	–	–
		ソフトウェア工学方法論	3	学部必修	X	–	–	–	X	X	–	–
		ヒューマン・コンピュータ・インタラクション	3	学部必修	X	–	–	–	X	–	–	X
		クライアント・サーバー・コンピューティング	3	学部必修	X	X	–	–	–	–	–	–
		データ通信	3	選択	X	–	–	X	–	X	–	–
		LAN＆ワイヤレス・スイッチング	3	選択	X	X	–	X	–	X	–	–
3年次	1学期	思考哲学	3	全学必修	–	–	–	–	–	X	X	–
		コンピュータ構築	3	学部必修	X	–	–	–	–	X	X	–
		プロジェクト提案	2	学部必修	–	–	X	–	X	X	–	–
		ネットワーク・プログラミング	3	選択	X	X	–	–	–	X	–	–
		ルーティングの概念とプロトコル	3	選択	X	X	–	–	–	X	–	–
		コンピュータ＆ネットワーク・セキュリティ	3	選択	X	–	X	–	–	X	–	–
	2学期	コンピュータ・倫理・社会	3	選択	X	–	X	X	X	–	–	–
		プロジェクト	6	学部必修	–	X	–	–	X	X	X	–
		アルゴリズムの設計と解析	3	学部必修	X	–	–	–	X	–	–	–
		WAN テクノロジー	3	選択	X	X	–	–	–	–	X	–
4年次		産業研修	6	学部必修	–	–	X	X	X	–	X	–
		産業プロジェクト	6	学部必修	–	X	–	–	X	X	–	X
総単位数			122	科目数	25	15	14	13	21	23	8	3

構成主義的統合とは、ビッグスの構成主義的統合モデル（図 2.2）に基づき、**プログラム内の各コースが、達成すべき PLO と連携していることであると解釈される。PLO の達成には、教育・学習活動における直接的な定量化と評価が必要となる。**

各コースで選択された PLO は、3 つの学習領域である認知、精神運動、情動のすべてに関わる、または関わる可能性があるコースの学習成果（CLO）にマッピングされる。構成主義的統合の一環として、各 PLO の達成度に対する重要度の配分も設定される。

この統合により、学生のコースおよびプログラムレベルにおける CLO 達成度は、チームワークやフィールドワーク、プロジェクトレポート、プレゼンテーション、試験など、学生評価の構成要素から得られるスコアを通じて評価される。PLO の達成度を定量化することで、図 2.3 に示すような、スパイダーウェブとして知られるスパイダーチャートを作成することができる。



・まず成果が明示される。
そこから評価基準が策定される。

・適切な評価体制が構築されたら、学生が評価基準を満たし、それゆえに成果を達成する方法を学生に指導できるように活動を編成する。

・教員および学生の活動は、評価基準を満たすことによって成果を達成することを目指す。これは、学生が評価されると考えているものを学習するという傾向があることを利用しており、波及効果（**backwash**）と呼ばれる（ビッグス、**2003:140**）。

図 2.2: ビックスの構成主義的統合モデル

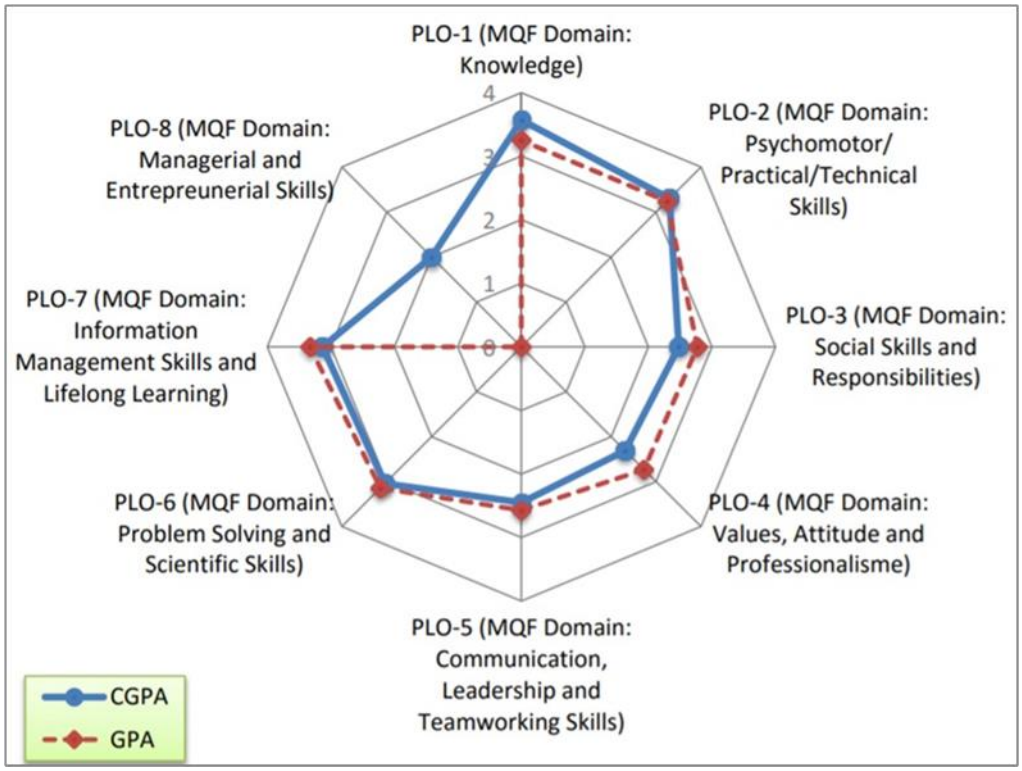


図 2.3： 学生の学習成果 iCGPA 達成度に関するスパイダーウェブの例

統合的累積的 GPA（評点平均値）算出法

図 2.3 のようなスパイダーチャートを作成するためには、PLO-CLO のマッピングおよび評価課題の CLO のマッピングを使用して、学生の成績や評点から達成度を算出する。このプロセスのフローチャートを図 2.4 に示す。

各 PLO の GPA と累積的 GPA の計算式は以下のとおりである。

$$\mathrm{GPA}_i = \frac{\Sigma_i w_i c_i g_i}{\Sigma_i w_i c_i}$$

w_i は、評価項目あるいは評価された CLO に既にマッピングされている PLO の重要度を示す。c_i はコースの単位、g_i は評価項目あるいは CLO の評点である。

教育・学習プロセスで使用されるコースレベルの実施方法は、達成されるべき CLO に準じたものでなければならない。講義中の教授法は設定された CLO を満たしていなければならない。
したがって、CLO の達成度は、CLO に適した評価課題を用いて測定する必要がある。PLO のマッピングを具現化するためには、各 CLO について適切に測定を行い、評価の重要度を設定する。
これらの情報は、表 2.6 に示すように、コースの評価計画に要約される。

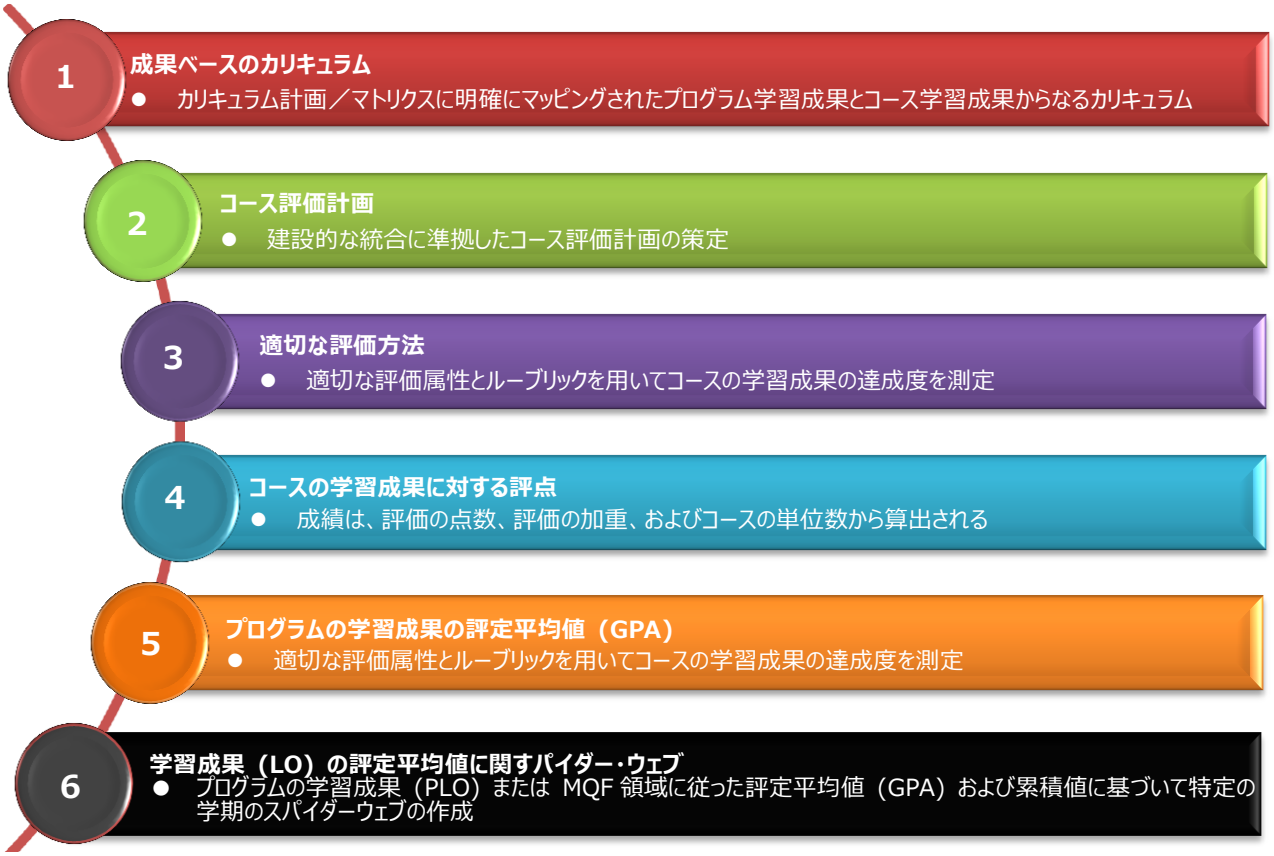


図 2.4： 学生の iCGPA 達成度の計算過程

表 2.6：人間と機械の関係論コース（3 単位）の授業評価計画例

No.	コースの学習成果 (CLOs)	MQF LOD	実施方法	学生の学習時間（SLT）			計
				公開テスト	事例作成	事例発表	
1	個人と地域社会の変化に対する ICT の影響を説明することができる	PLO1	協調学習；事例研究	20%	10%		30%
2	国や世界の変化が個人や地域社会の意識変化に与える影響を分析することができる	PLO6	事例研究；報告書作成および発表		20%	20%	40%
3	国や世界の変化が個人や地域社会の意識変化に与える影響について口頭や文書で報告することができる	PLO5	事例研究；報告書作成および発表		15%	15%	30%
計				20%	45%	35%	100%

CLO の達成度を測定するために、各評価項目は、対象となる分類領域とレベルに適したルーブリックを用いて測定する必要がある（学生の達成度に対するルーブリックと評点の例については、表 2.7 を参照）。
各評価項目評点は、表 2.8 が示すように、各 CLO の評点およびコース全体の評点の算出に活用される。

次に、表 2.9 に示すように、各 CLO の評点は、コースの重みづけされた単位（weightage credit）と PLO との整合性に応じて合計される。
結果として、コース評価を通して得られた各 PLO の達成度は、今学期の GPA 達成度と全体の CGPA を視覚的に示すために、図 2.3 に示されるようなスパイダーチャートに投影される。

表 2.7：ルーブリックを用いた評価例

CLO/属性	属性番号	属性 / 下位属性	割合	達成度評価尺度					学生の到達度		
				1 大変悪い	2 悪い	3 普通	4 良い	5 大変良い	水準	点数	CLO 評点
CLO2 (批判的思考)	6.1.1	コンセプト開発	10%	MQF 6 領域「学習成果」のルーブリックを参照：問題解決と科学的技能					4	8	34/50 = 68%
	6.1.2	分析	10%						3	6	
	6.1.3	適用	10%						5	10	
	6.1.4	統合	10%						3	6	
	6.1.5	決定	10%						2	4	
CLO3 (言語的なコミュニケーション)	5.1.1	コンセプト開発	10%	MQF 5 領域「学習成果」のルーブリックを参照：問題解決と科学的技能					4	8	29/50 = 58%
	5.1.2.	分析	10%						3	6	
	5.1.3	適用	10%						3	6	
	5.1.5	統合	15%						2	6	
	5.1.5	決定	5%						3	3	
	総計（JUMLAH）		100%							63%	

表 2.8：PLO 評点の算出方法

CLO	PLO	割合 × 単位	評価項目 / 方法			CLO 合計点	CLO 評点	評点値
			公開テスト	事例作成	事例発表			
CLO1	PLO1	0.3 × 3 =0.9	65% = 13.0/20	74% = 7.4/10		20.4/30 = 68%	B	3.00
CLO2	PLO6	0.4 × 3 =1.2		72% = 14.4/20	68% = 13.6/20	28.0/40 = 70%	B+	3.33
CLO3	PLO5	0.3 × 3 =0.9		63% = 9.5/15	58% = 8.7/15	18.2/30 = 61%	B-	2.67
合計		3.0	加重平均			67%	B	3.00

表 2.9：PLO 達成度算出のための CLO 評点の合計

科目	単位	科目の学習成果（CLO）の評定値 × 重みづけされた単位(Weight-Credit)							
		PLO1	PLO2	PLO3	PLO4	PLO5	PLO6	PLO7	PLO8
民族関係論	3			3.00 (1.5)	2.67 (0.9)	2.67 (0.6)			
職場のコミュニケーション	2					2.33 (1.4)	3.33 (0.6)		
共課カリキュラム	1			2.00 (0.3)	2.67 (0.5)	2.67 (0.2)			
共課カリキュラム	1				2.33 (0.5)	3.00 (0.5)			
感情マネジメント	3			2.67 (1.2)	2.67 (0.9)			3.33 (0.9)	
上級データベース	3	3.00 (1.2)	2.67 (0.9)				2.67 (0.9)		
オブジェクト指向プログラミング	3	3.33 (1.8)	3.67 (0.6)				3.67 (0.6)		
人間と機械の関係論	3	3.00 (0.9)				2.67 (0.9)	3.33 (1.2)		
総合計 / 加重平均 (WEIGHTED AVERAGE)	19	3.15 (3.9)	3.07 (1.5)	2.77 (3.0)	2.61 (2.8)	2.58 (3.6)	3.21 (3.3)	3.33 (0.9)	

このスパイダーウェブを通じて、学生は、主に認知的学習領域を表す CGPA だけでなく、認知、精神運動、情意の 3 つの学習領域すべてを含む PLO に基づく達成レベルを認識することができる。この文脈において、どの学期においても、GPA または CGPA がいずれかの PLO の最低レベルを下回った学生は、卒業前にそれらの PLO に介入し、強化することができる。これは、精神的、肉体的、知性的、情緒的にバランスの取れた全人的な卒業生を輩出する取り組みに焦点を当てた国家教育理念の目的に沿っており、また、マレーシア高等教育計画（高等教育省）2015-2025 の第一目標ー全人的で起業家精神に溢れバランスの取れた卒業生を輩出するー にも沿っているものである。

第 3 章　MQF3LOD：社会的能力および責任感

MQF 3 LOD： 社会的能力および責任感

このセクションでは、MQF3 LOD「社会的能力および責任感」の定義、下位属性関連用語、概念的枠組みおよびルーブリック（評価の観点と基準）について解説する。

定義

適切な言語的または非言語的な行動あるいは反応を示す能力。行動は相互作用の過程で効果的に起こり、実行者にはコミュニティ活動のための課題を実行する責任がある。

社会的能力と責任感を有する個人は、**自信、他者への敬意、社会的文脈におけるコミュニケーションの能力を持ち、また、自己認識と責任感を備えている。**
自信は、自分自身を評価・受容し、他者の期待に適切に応えることで社会的な輪の中で他者から受け入れられる、そのような能力が自分には確かにあるという感覚に関連している。
他者への敬意とは、個人や組織を認め、尊重し、敬意と認識を示すことである。
社会的コミュニケーションの能力とは、集中的かつ計画的に他者と交流し、他者との関係を築き、共通の目標を達成するために社会的に協力する能力を意味する。

自己認識は、他者との交流においては感情をコントロールしながら倫理的に行動すべきであるとの意識と理解に関係している。
責任とは、多様な文化を持つ地域社会で適切な行動を生み出し、社会活動や福祉活動に従事する能力を意味する。

下位属性関連用語
MQF3 LOD「社会的能力および責任感」は、5 つの属性と 10 の下位属性で構成されている。各下位属性の定義を表 3.1 に示す。
概念的枠組み
図 3.1 は、MQF3 LOD「社会的能力および責任感」の概念的枠組みの内訳をしている。
ルーブリック
表 3.2 は、応用可能性のレベルに応じた各属性と下位属性の詳細なルーブリック、パフォーマンス基準（非常に弱い、弱い、普通、良い、非常に良い）、および評価課題の例を示している。

表 3.1：MQF3 LOD「社会的能力および責任感」の属性、下位属性および定義

属性	下位属性	定義
3.1 自信	関係構築	良好な人間関係を築き、他者と交流し、共通の目的を達成するために他者と効果的に協働する能力
	自己表現	自己に対する他者の認識を表現し、説明し、賞賛や建設的なフィードバックを受けたり与えたりする能力
3.2 敬意	積極的傾聴	積極的な傾聴スキルを実践し、フィードバックを提供し、異文化の他者とコミュニケーションを図る能力
	他者への敬意	他者の態度、行動、信念、権利を認識し、尊重する能力
3.3 社会的コミュニケーション	他者との交流	他者と対話し、交流を維持する能力
	関係性の育成	役割を理解し、チームのリーダーやメンバーとの間で役割を交換する能力
3.4 自己認識	エチケット	社会に対する責任を倫理的に果たす能力
	感情マネジメント	他者との交流において感情をコントロールする能力
3.5 社会的責任	多文化社会に対する合理的な態度	社会と環境の諸問題に敏感であること 多文化社会に対する合理的な態度を理解して受け入れる能力
	社会貢献	責任感を持ち率先して行動し、あるいはボランティア活動に従事し、社会の変革の担い手として行動する能力

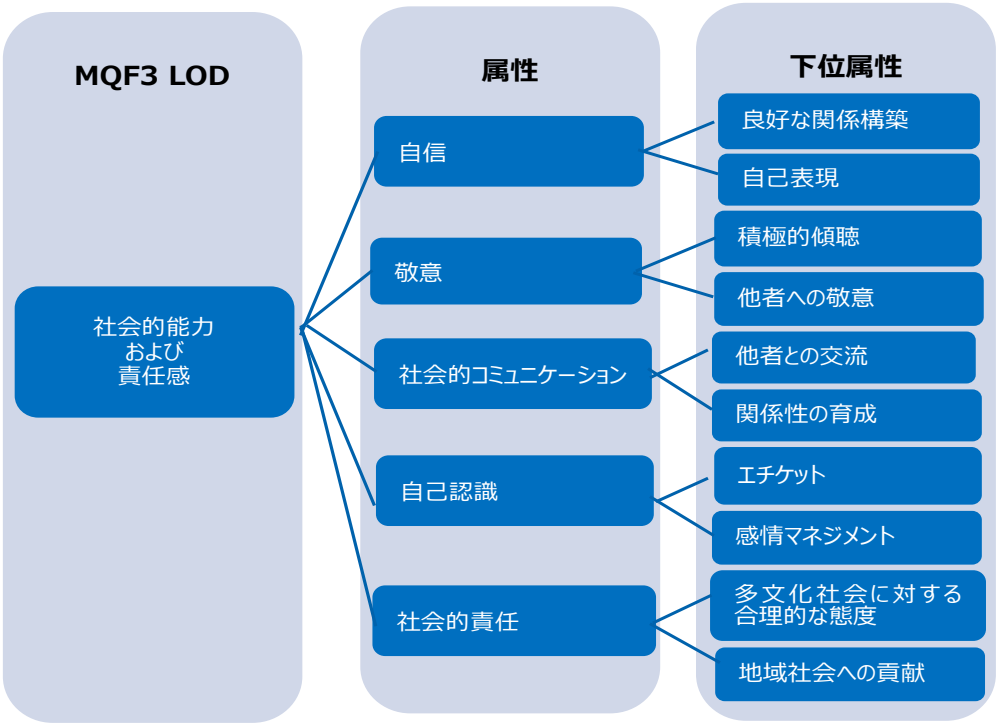


図 3.1： MQF3 LOD「社会的能力および責任感」の概念的枠組み

表 3.2：MQF3 LOD「社会的能力および責任感」のルーブリック

属性	下位属性	応用可能性レベル	非常に弱い	弱い	普通	良い	非常に良い	評価課題の例
自信	関係構築	全ての学習段階	チームでの協働ができない	能力が低い： 1.チームワーク 2.課題に対する合意形成における協働	十分な能力： 1.チームワーク 2.課題に対する合意形成における協働	良い能力： 1.チームワーク 2.課題に対する合意形成における協働	優れた能力： 1.チームワーク 2.課題に対する合意形成における協働	現地調査、プロジェクト、ロールプレイ
	自己表現	全ての学習段階	1.課題の取組に自信がない 2.自己中心的すぎる 3.自分の能力や可能性に気づいていない	1.仕事をすることに自信がない 2.自己中心的 3.他者から育てられたときに、自己の能力や可能性に気づくことができる。	時には 1.自信を示す 2.他人の自己認識を受け入れる 3.賞賛やフィードバックを受け入れ与えることができる	頻繁に 1.自信を示す 2.他人の自己認識を素直に受け入れる 3.賞賛やフィードバックを理性的に受け入れ与えることができる	常に 1.自分に自信を持つ 2.他人の自己認識を素直に受け入れる 3.賞賛や建設的なフィードバックを受け入れ与えることができる 4.他人に影響を与え、注目を集め、指導することができる	現地調査、プロジェクト、ロールプレイ、事例研究、試験(シナリオに基づいて)
敬意	積極的傾聴	全ての学習段階	異なる文化を持つ個人の意見を受け入れるための議論に耳を傾ける努力と寛容さがない	1.議論に耳を傾ける努力と寛容さが少ない 2. 異なる文化を持つ個人の意見を受け入れる努力が少ない	1.議論に耳を傾ける努力と寛容さがある 2.異なる文化を持つ個人の意見を受け入れる努力が十分である	1.寛容な傾聴 2.異文化の個々を尊重 3.フィードバックの提供	1.高い傾聴力 2.異なる文化の個々を認め尊重する 3.適切な応答を提供できる	現地調査、プロジェクト、事例研究、インターンシップ
	他者への敬意	全ての学習段階	他者の権利やニーズに対する感受性がない	他者の権利やニーズに対する感受性が低い	他者の権利やニーズに対する感受性を示すことができる	他者の権やニーズを尊重し感謝することができる	他者の権利やニーズに高い敬意と感謝を示すことができる	現地調査、プロジェクト、ロールプレイ

社会的コミュニケーション	他者との交流	全ての学習段階	1.会話に参加することへの関心が低い 2.視線が合わない 3.いつも会話を妨害したり独占したりする	1.他者が始めた会話に参加する 2.アイコンタクトが少ない 3.会話を妨害したり、独占したりする	1.率先して会話を始める 2.アイコンタクトが適切である 3.順番に話をする	1.友好的に会話を始めて維持し終わらすことができる 2.良いアイコンタクトを保つ 3.敬意を持って順番に話す	1.自然に会話を始めて維持し終わらすことができる 2.適切なアイコンタクトとボディランゲージを使うことができる 3.相手を尊重し、積極的に話を聞く	ロールプレイ、 発表、 インタビュー
	関係性の育成	全ての学習段階	1.共通利益に対する責任を共有しない 2.相互理解の雰囲気を支えようとせず自己利益ばかりを考える	1.共通利益に対する責任への共有が欠ける 2.相互理解の雰囲気へのサポートに欠け自己利益ばかりを考える	1.共通利益に対する責任を共有する 2.相互利益のために互いを理解し勇気づける	1.責任分担を示すことが多い 2.相互利益を理解し促進するためのサポートを示すことが多い	1.グループ全員で責任の共有を徹底する 2.相互利益達成のための兵平和的な雰囲気づくりによってグループ全員が相互理解の雰囲気を感じることができる	現地調査、 プロジェクト、発表
自己認識	エチケット	全ての学習段階	社会に対する責任を果たす時に倫理的であるための指導が必要である	社会に対する責任を果たす時の倫理観の欠如している	社会に対する責任を果たす時に倫理的であるが時には自己利益を優先する	社会に対する責任を果たす時には常に倫理的である	社会に対する責任を果たす時に常に倫理的であり、倫理的であることを推進する	現地調査、 ロールプレイ、 事例研究
	感情マネジメント	全ての学習段階	態度や行動を正し感情をコントロールするために他者からの指導が必要である	1.促されたら態度や行動を正し感情をコントロールできる 2.適宜褒めてもらえる 3.促されたら怒りをコントロールする対策ができる	1.時には自己の好ましくない態度や行動を改めることがある 2.簡単な感情的苦痛をうまく処理できる 3.適宜賞賛や批判を受け止め与える	1.自己の好ましくない態度や行動を改める 2.感情的苦痛をきちんと管理する 3.賞賛と批判を適切に受け止め与える	1.他人とのに付き合いでは常に良い態度と行動を示す 2.感情的苦痛を賢明に管理できる 3.賞賛と建設的な批判を受け止め与える	現地調査、 ロールプレイ、 事例研究、 シミュレーション（シナリオベース）
社会的責任	多文化社会に対する合理的な態度	全ての学習段階	多様な価値観や信条、地域社会のウェルネスに心配りや配慮がない	多様な価値観や信条、地域社会のウェルネスに対する関心や配慮が薄い	1.多様な価値観や信条、地域社会のウェルネスに関心を持ち、配慮する 2.地域社会の人々と十分な社交とコミュニケーション(傾聴して理解し、共有しフィードバックを提供する)ができる	1.地域社会共通のウェルネスのために地域社会の知識を向上させるための指導に意欲的である 2.地域の人々との良好な社交性とコミュニケーション（傾聴し理解する、共有する、フィードバックする 3.多文化社会における連携と協力を維持する能力	1.地域社会共通のウェルネスのために社会の知識を向上させるための指導に意欲的である 2.地域の人々との優れた社交性とコミュニケーション（傾聴し、理解する、共有する、フィードバックする 3.多文化社会における連携と協力を育成し維持することができる	現地調査、 プロジェクト、 事例研究 ロールプレイ、 社会奉仕
	社会貢献	全ての学習段階	主体性がなく、地域社会との関わりを持とうとしない	要請がある場合、率先して地域社会に関与する	十分な責任感を持ち、率先して地域社会に関与する	1.責任感があり常に率先して地域社会に関わることができる 2.地域社会の変革（道徳的価値や規範の維持、改善、安定化など）の担い手として行動できる	1.責任感が強く常に率先して地域社会に関わることができる 2.地域社会の変革（道徳的価値や規範の維持、向上、安定化など）の担い手として積極的な役割を果たすことができる	現地調査、 プロジェクト、 事例研究 ロールプレイ、 社会奉仕

第 4 章　MQF 4 LOD：価値観・態度・プロフェッショナリズム

MQF 4 LOD：　価値観・態度・プロフェッショナリズム

このセクションでは、MQF4 LOD「価値観・態度・プロフェッショナリズム」の定義、下位属性関連用語、概念的枠組みおよびルーブリック（評価の観点と基準）について解説する。
このセクションでは、MQF4 LOD「価値観・態度・プロフェッショナリズム」の定義、下位属性関連用語、概念的枠組みおよびルーブリックについて解説する。

定義

価値観とは、個人や集団が認める原則、基準、あるいはクオリティを意味する。

態度とは、個人または集団の、社会生活を送る上での感じ方や行動・行為のあり方を指す。また、社会規範に基づいて文化的、社会的、宗教的文脈の中で道徳的価値観を実践する個人または集団の手法や方法も指す。

プロフェッショナリズムとは、専門家が備えていると期待される、または専門家によって実行されることが期待される能力、スキル、実施方法などの属性を指す。

職業倫理とは、専門家が自分の専門分野やキャリアの知識を適用する際に従うべき価値観および行動規範を指す。

下位属性関連用語

MQF4 LOD「価値観・態度・プロフェッショナリズム」は、2 つの属性と 10 の下位属性で構成されている。各下位属性の定義を表 4.1 に示す。

概念的枠組み

図 4.1 は、MQ4 LOD「価値観・態度・プロフェッショナリズム」の概念的枠組みの内訳を示している。

ルーブリック

表 4.2 は、応用可能性のレベルに応じた各属性と下位属性の詳細なルーブリック、パフォーマンス基準（非常に弱い、弱い、普通、良い、非常に良い）および評価課題の例を示す。

表 4.1：MQF4 LOD「価値観・態度・プロフェッショナリズム」属性と定義

属性	下位属性	定義
4.1 価値と態度	モラル	一般的に地域社会で受け入れられ良いとされる、普遍的な善と肯定的な価値観に従った人格、マナー、礼儀正しさ
	アイデンティティ	個人の人格の支柱や描写を構成し愛国心や民族国家への愛の精神を引き出す習慣、言語、文化、宗教などの個人の出自の特徴
	積極性	出来事や事件が発生する前に、あらかじめ予想に先んじて実行すべき行動を準備し、コントロールする積極的な姿勢
	外見	他者との交流や仕事の管理・実施の状況に応じた性格と行動、服装を整えることとその適切さ
	独立性	ある仕事を遂行するために他人の助けに頼らない態度
	ボランティア精神	共通の利益のために他者を助け地域社会の福祉を思いやる姿勢
4.2 倫理観とプロフェッショナリズム	職務上の責任	職務の範囲および職務権限に規定されているとおりに職務を遂行すること
	労働関係	職場環境における同僚との関係、あるいは、組織内、職場グループまたは地域社会との関係
	労働倫理	職場や職場環境で実践される道徳的ルールや行動原則の体系
	誠実性	仕事を遂行する上で、自分の立場、原則、説明責任を守る、あるいは守るための正直さ、誠実さのレベル

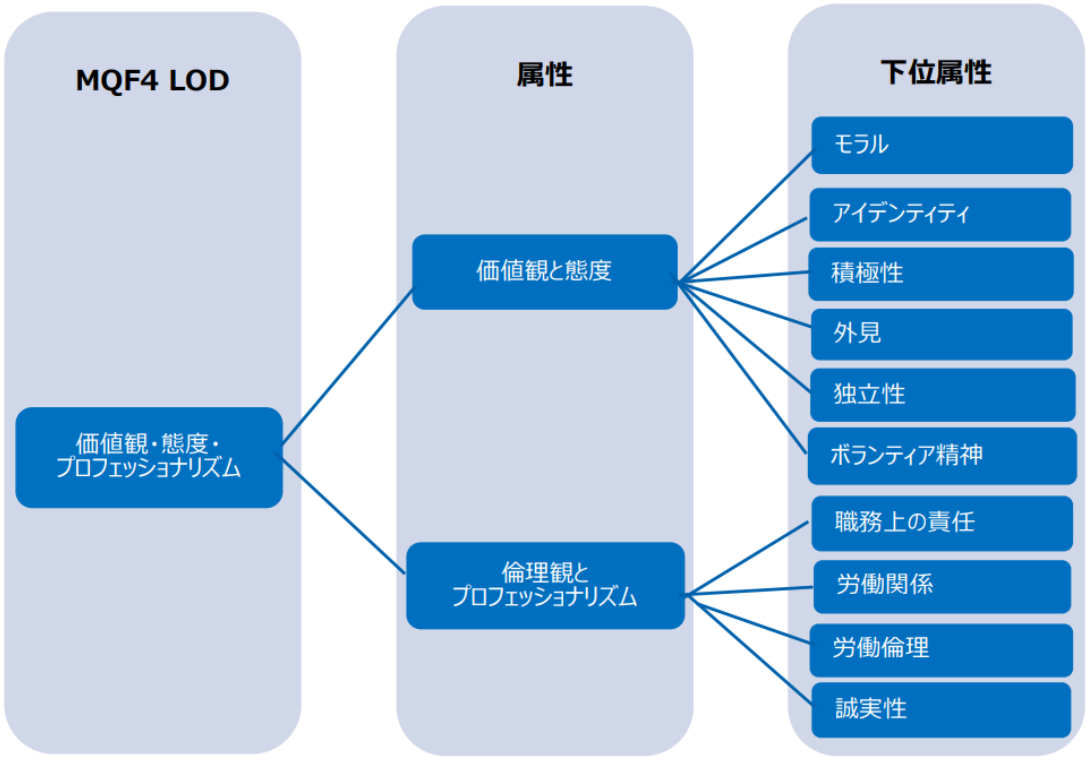


図 4.1： MQF4 「価値観・態度・プロフェッショナリズム」の概念的枠組み

表 4.2：MQF4 LOD「価値観・態度・プロフェッショナリズム」のルーブリック

属性	下位属性	応用可能性レベル	非常に弱い	弱い	普通	良い	非常に良い	評価課題の例
価値観と態度	モラル	アカデミックプログラムの初期段階	いかなる状況でも良い価値観を実践していない、または適切に行動していない	一部の状況では良い価値観を実践している、または適切に行動している	多くの状況で良い価値観を実践している、または適切に行動している	ほとんどの状況で良い価値観を実践している、または適切に行動している	いかなる状況でも常に良い価値観を実践している、または適切に行動している	デモンストレーション / 発表 / グループワーク / 振り返り / 事例研究
	アイデンティティ	アカデミックプログラムの最終段階	多くの状況において、国民国家と宗教の尊厳を守ることに関心を示さない	多くの状況において、国民国家と宗教の尊厳を守ることに対して混合した態度を示す	多くの状況において、国民国家と宗教の尊厳を守ることに対して前向きの態度を示す	ほとんどの状況において、国民国家と宗教の尊厳を守ることに対して前向きの態度を示す	いかなる状況でも常に、国民国家と宗教の尊厳を守ることに対して前向きの態度を示す	ロールプレイ / 事例研究 / 振り返り
	積極性	アカデミックプログラムの初期段階	状況によっては積極的態度を示すことができない	多くの状況において、制限された積極的態度を示す	多くの状況において、明確な積極的態度を示す	ほとんどの状況において、明確な積極的態度を示す	危機的な状況を含めすべての状況において常に明確な積極的態度を示す	インターンシップ / アサインメント / プロジェクト / グループワーク / 振り返り
	外見	アカデミックプログラムの中間段階	常に状況にまったくふさわしくない外見を見せる、または不適切な服装をまとう	多くの場合に、状況にあまりふさわしくない外見を見せる、または不適切な服装をまとう	概して、状況にふさわしい外見を見せる、または適切な服装をまとう	ほとんどの場合、状況にふさわしい外見を見せる、または適切な服装をまとう	常に、状況にふさわしい外見を見せる、または適切な服装をまとう	事例研究 / インターンシップ / 屋内および屋外活動 / イベントマネジメント / ロールプレイ / グループワーク
	独立性	アカデミックプログラムの中間段階	課題を遂行する際に他者の指導に対して独立性を示す	課題を遂行する際に他者の指導に依存する傾向を示す	課題を遂行する際に概して自立した態度を示す	課題を遂行する際にほとんどの状況で自立した態度を示す	課題を遂行する際にすべての状況で常に自立した態度を示す	個人プロジェクト / 個人発表 / 個人の振り返り

	ボランティア精神	アカデミックプログラムの中間段階	特定の課題を依頼されたとき、自分を差し出すことにまったく関心を示さない	特定の課題を依頼されたとき、自分を差し出すことにあまり関心を示さない	特定の課題を依頼されたとき、自分を差し出すことに同意する	特定の課題のために進んで自分を差し出す	特定の課題のために進んで自分を差し出し、課題を主導する能力も示す	訪問 / サービスラーニング / コミュニティワーク / グループワーク / 振り返り
倫理観とプロフェッショナリズム	職務上の責任	アカデミックプログラムの中間段階	たとえ厳しい監督下にあっても業務範囲内で割り当てられた課題を実行しない	厳しい監督下では業務範囲内で割り当てられた課題を実行する	業務範囲内で割り当てられた課題を実行し、期待に応える	業務範囲内で割り当てられた課題を実行し、期待以上の成果を出す	業務範囲を越えて割り当てられた課題を実行し、期待以上の成果を出す	インターンシップ / プロジェクト / グループワーク /事例研究
	労働関係	アカデミックプログラムの中間段階	仕事における同僚、組織、作業グループ、地域社会との関係で調和を欠いている	仕事における同僚、組織、作業グループ、地域社会との関係で調和が十分ではない	仕事における同僚、組織、作業グループ、地域社会との関係が満足すべきものになっている	仕事における同僚、組織、作業グループ、地域社会との関係が良好なものになっている	仕事における同僚、組織、作業グループ、地域社会との良好な関係が十分に認められている	インターンシップ / プロジェクト / グループワーク /事例研究
	労働倫理	アカデミックプログラムの最終段階	あらゆる状況において、仕事中の行儀が悪い、時間をまったく守らない、効率性、生産性、倫理性を欠くなど、働き方が不適切である	多くの状況において、仕事中の行動に一貫性がない、時間をあまり守らない、効率性、生産性、倫理性が劣るなど、働き方があまり適切ではない	仕事全般において、道徳性、適時性、効率性、生産性、倫理性などが良く、働き方が良好である	ほとんどの状況で、仕事におけるモラル、適時性、効率性、生産性、倫理性が良く、働き方が良好である	あらゆる状況で、仕事におけるモラル、適時性、効率性、生産性、倫理性が良く、働き方が常にすぐれている	グループワーク / 振り返り/ インターンシップ / プロジェクト /事例研究
	誠実性	アカデミックプログラムの最終段階	課題の履行において信頼性、正直さ、誠意、透明性が欠けている	課題の履行において信頼性、正直さ、誠意、透明性が制限されている	課題の履行において、受け入れ可能なレベルの信頼性、正直さ、誠意、透明性が見られる	ほとんどの状況で、課題の履行における信頼性、正直さ、誠意、透明性が見られる	いかなる状況でも常に、課題の履行において信頼性、正直さ、誠意、透明性が見られる	インターンシップ / 振り返り / プロジェクト /事例研究 / 類似性評価 / ロールプレイ

第 5 章　MQF 5 LOD： コミュニケーション能力・リーダーシップ・チームワークスキル

MQF 5 LOD： コミュニケーション能力・リーダーシップ・チームワークスキル

このセクションでは、MQF5 LOD「「コミュニケーション、リーダーシップ、チームワークスキル」の定義、下位属性関連用語、概念的枠組みおよびルーブリック（評価の観点と基準）について解説する。

定義

コミュニケーションスキルは、情報を効果的および効率的に伝える能力として定義できる。口頭、非口頭、書面での優れたコミュニケーションスキルを持つ人物は、教育目的と相互利益のための情報共有の促進に貢献する。

コミュニケーションスキルは、多様な参加者が関わる様々なコミュニケーションの状況において、マレー語と英語の両方、さらには第三の言語で効果的なコミュニケーションができる能力を指す。
リーダーシップスキルは、グループのメンバーが共有する共通の目標を追求するために、個人を動機付け、資源を動員する相互的なプロセスと定義される。**それは、様々な活動においてリーダーシップスキルを発揮する能力を指す。**
チームワークスキルは、同じ目標を達成するために、**人々のグループと協力しながら作業を行うプロセスと定義される。**それは、様々な社会文化的背景を持つ他者と協力し、互いに理解し合った同じ目標を達成する能力を指す。

下位属性関連用語

MQF5 LOD「コミュニケーション能力・リーダーシップ・チームワークスキル」は、4 つの属性と 13 の下位属性で構成されている。各下位属性の定義を表 5.1 に示す。

概念的枠組み
図 5.1 は、MQF5 LOD「コミュニケーション能力・リーダーシップ・チームワークスキル」の概念的枠組みの属性および下位属性の内訳を示している。
ルーブリック
表 5.2 は、応用可能性のレベルとパフォーマンス基準（非常に弱い、弱い、普通、良い、非常に良い）に応じた各属性と下位属性の詳細なルーブリック、および評価課題の例を示す。

表 5.1: MQF5 LOD 「コミュニケーション能力・リーダーシップ・チームワークスキル」属性と下位属性、定義

属性	下位属性	定義
5.1 言語的なコミュニケーション	考えの明確な伝達	明確で、かつ定義された考えの伝達
	自信にあふれた考えの伝達	自信にあふれ説得力ある考えの伝達
	効果的かつ明瞭な考えの伝達	効果的に伝達され問題解決のために活用され得る考え
	質問に対する理解と回答	質問への理解と回答が可能であること
	聞き手の立場での伝達	あらゆる聞き手のレベルに合わせて考えを伝える能力
5.2 文書によるコミュニケーション	明確に書かれた学術的な論文	文法規則を満たし正確な意味を伝えることができる学術的な論文執筆
	首尾一貫した学術的論文	首尾一貫した、あるいは文章間のつながりを理解できるような学術的な論文の執筆
	体系的に執筆された学術的論文	明確で理解しやすいアプローチ、流れ、または体系的な配置を備えた学術的論文の執筆
5.3 リーダーシップ	リーダーシップに関する知識と理解	リーダーシップの基本概念に関する知識と理解
	効果的なリーダーシップ	自己および／または他者を導く能力
5.4 チームワーク	良好な関係を育成	他者との協力
	交互の役割	異なる状況に応じて様々な役割を演じられること
	意見の尊重と受容	他者の意見の尊重と受容

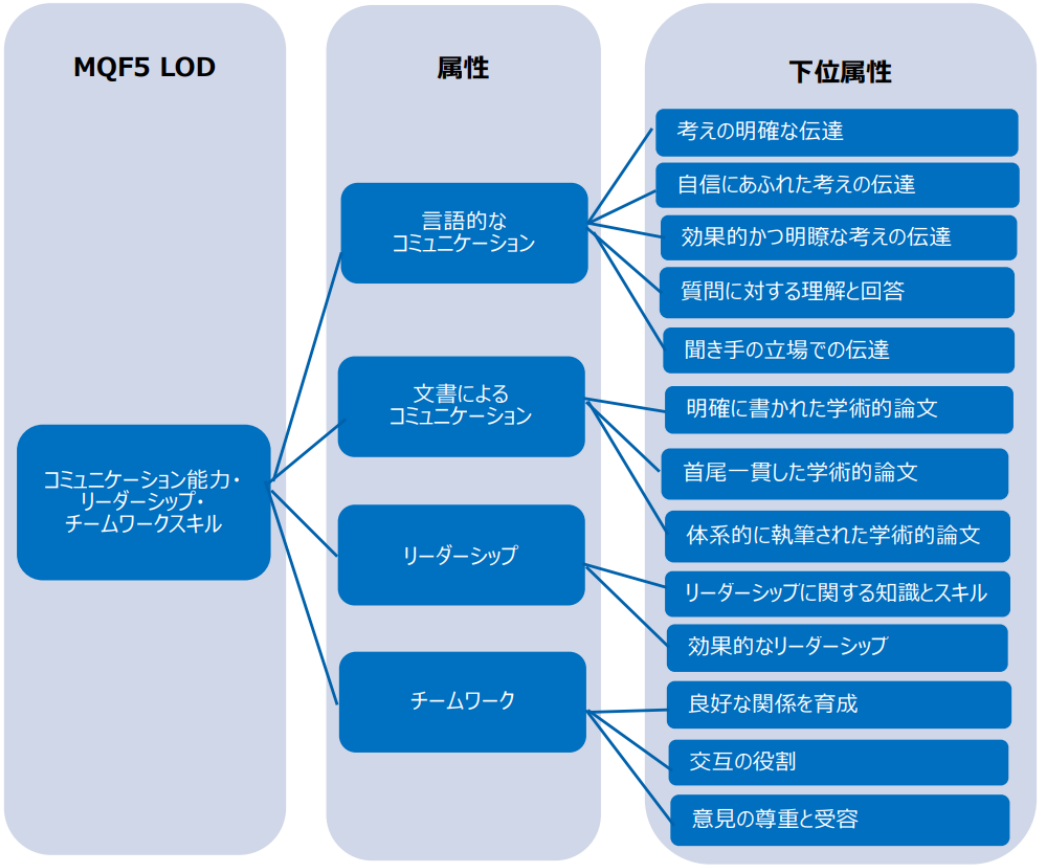


図 5.1： MQF5「コミュニケーション能力・リーダーシップ・チームワークスキル」の概念的枠組み

表 5.2：MQF5 LOD「コミュニケーション能力・リーダーシップ・チームワークスキル」のルーブリック

属性	下位属性	応用可能性レベル	非常に弱い	弱い	普通	良い	非常に良い	評価課題の例
言語的なコミュニケーション	考えの明確な伝達	全ての学習レベル	考えを明確に伝えることができず大幅な改善が必要	考えを伝えることはできるが、さらなる改善が必要である	考えをかなり明確に伝えることができるが、若干の改善が必要である	考えを明確に伝えることができる	考えを非常に明確に伝えることができる	発表、批評、ロールプレイ、劇、デモンストレーション
	自信を持って考えを伝えることができる	全ての学習レベル	自信を持って考えを伝えることができない	ある程度の自信を持って考えを伝えることができるが、さらなる改善が必要である	かなりの自信を持って考えを伝えることができるが、若干の改善が必要である	自信を持って考えを伝えることができる	大きな自信を持って考えを伝えることができる	発表、批評、ロールプレイ、劇、デモンストレーション
	考えを効果的かつ明瞭に伝えることができる	全ての学習レベル	考えを効果的に伝えることができない	考えをある程度は効果的に伝えることができるが、さらなる改善が必要である	考えをかなり効果的に伝えることができるが、改善が必要である	考えを効果的かつ明瞭に伝えることができる	考えを非常に効果的かつ明瞭に伝えることができる	発表、批評、ロールプレイ、劇、デモンストレーション
	質問を理解し、答えることができる	全ての学習レベル	質問を理解できず、答えることができない	質問を理解し答えることができるが、明瞭に答えることはできない	質問をほぼ理解し、答えることができる	質問によく答えることができる	質問を十分に理解し、非常によく答えることができる	発表、批評、ロールプレイ、劇、デモンストレーション
	聞き手のレベルに合わせて考えを伝えることができる	全ての学習レベル	聞き手のレベルに合わせて考えを伝えることができない	ある程度は聞き手のレベルに合わせて考えを伝えることができるが、さらなる改善が必要である	聞き手のレベルにある程度十分に合わせて考えを伝えることができる	聞き手のレベルに適切に合わせて考えをしっかり伝えることができる	考えを十分かつきわめて適切に伝えることができる	発表、批評、ロールプレイ、劇、デモンストレーション

文書によるコミュニケーション	明確に書かれた学術的論文	全ての学習レベル	考えを明らかにに書くことができない	明確に考えを書くは限界がありさらなる改善が必要である	ある程度明確に書くことができるが、若干の改善が必要である	考えを明確に書くことができる	考えを非常に明確に書くことができる	課題、事例研究、書評、評論、雑誌論文、論文
	首尾一貫した学術的論文	全ての学習レベル	首尾一貫して考えを書くことができない	首尾一貫して考えを書くことに限界がありさらなる改善が必要である	ある程度首尾一貫して考えを書くことができるが、若干の改善が必要である	首尾一貫して考えを書くことができる	首尾一貫して考えを書くことが大変よくできる	課題、事例研究、書評、評論、雑誌論文、論文
	体系的に執筆された学術的論文	全ての学習レベル	体系的に考えを書くことができない	ある程度は考えを体系的に書くことができるが、さらなる改善が必要である	かなり体系的に考えを書くことができるが、若干の改善が必要である	体系的に考えを書くことができる	考えを非常に体系的に書くことができる	課題、事例研究、書評、評論、雑誌論文、論文
リーダーシップ	リーダーシップに関する知識とスキル	全ての学習レベル	知識と理解を実践で実証した明確に証明することができない	知識と理解を実践で示すことができるが、改善が必要である	知識と理解を実践で示すことができ、若干の改善が必要である	知識と理解を実践でうまく実証できる	知識と理解を実践の場で実証した非常に明確な証拠を示すことができる	グループ課題（発表、討論、プロジェクト）
	効果的なリーダーシップ	全ての学習レベル	自己および／または他者を導く明確に証明することができない	目標達成に向けて自己および／または他者を導くことができるがその効果は限定的で、さらなる改善が必要である	目標達成に向けて自己および／または他者をある程度効果的に導くことができるが、若干の改善が必要である	目標達成に向けて自己および／または他者を効果的に導くことができる	目標達成に向けて自己および／または他者を非常に効果的に導くことができる	グループ課題（発表、討論、プロジェクト）
チームワーク	良好な関係を育成	全ての学習レベル	目標達成に向けて、他のグループメンバーと良好な関係を育み、効果的に協働する能力を明確に証明することができない	目標達成に向けて、他のグループメンバーとの関係を育み協働することができるが、その効果は限定的で、改善が必要である	目標達成に向けて、他のグループメンバーとの関係を育み協働することができ、ある程度の効果はあるが、若干の改善が必要である	目標達成に向けて、他のグループメンバーと良好な関係を育み、協力して取り組むことができる	目標達成に向けて、他のグループメンバーと良好な関係を育み、効果的に協働する高い能力を備える	グループ課題（発表、討論、プロジェクト）
	交互の役割	全ての学習レベル	グループのリーダーとしての、またメンバーとしての役割を交互に引き受ける能力があることを明確に実証することができない	グループのリーダーとしての、またメンバーとしての役割を交互に引き受ける能力があることを実証する試みはあるものの、効果は限られており改善が必要である	グループのリーダーとしての、またメンバーとしての役割を交互に引き受ける能力を実証でき、ある程度の効果はあるが、若干の改善が必要である	同じ目標を達成するために、グループのリーダーとしての、またメンバーとしての役割を交互に引き受ける能力を実証できる	グループのリーダーとしての、またメンバーとしての役割を交互に引き受ける能力を明確に実証できる	グループ課題（発表、討論、プロジェクト）
	意見の尊重と受容	全ての学習レベル	他者の意見を尊重し受け入れることができず、それが衝突の原因になる	グループの目的を達成するために、他者の意見を尊重したり受け入れたりすることに限界がある	グループの目的を達成するために、他者の意見を尊重し、受け入れることができる	グループの目的を達成するために、他者の意見を尊重し、受け入れることが十分にできる	グループの目的を達成するために、他者の意見を尊重し、受け入れることが大変よくできる	グループ課題（発表、討論、プロジェクト）

第 6 章　MQF 6 LOD：問題解決能力および科学的技能

MQF 6 LOD：問題解決能力および科学的技能

このセクションでは、MQF6 LOD「問題解決能力および科学的技能」の定義、下位属性関連用語、概念的枠組みおよびルーブリック（評価の観点と基準）について解説する。

定義

問題解決能力には、問題を定義または特定し、解決策を作成し、解決策を評価・選択し、決定を下し、解決策を実行する能力が含まれる。

学生は、解決策を作成して実行するために、批判的思考とプロジェクト管理のスキルを使用する必要がある。

科学的技能とは、観察、経験、考察、推論、またはコミュニケーションを通じて収集あるいは生成された情報を、積極的かつ巧みに処理し、概念化し、適用し、分析し、総合し、および／または評価して、信念と行動の指針を導き出す能力である。

このスキルには**批判的思考と創造的思考**が含まれ、**これらの思考を通じて論理的でよく考え抜かれた合理的な判断を下すことができる。**議論は簡単には受け入れられず、特定の議論や結論を裏付ける証拠が必要とされる。さらに、ブレーンストーミングのような非構造的なプロセスや、水平思考のような構造的なプロセスによって刺激されることもある。

科学的技能を必要とするタスクは次のとおりである：従来の考え方を統合して新しい解決策を創ること、すでに存在するものを活かすための可能性を開発すること、および完全に新しいものを想像または創成すること。

下位属性関連用語

MQF6 LOD「問題解決能力および科学的技能」は、2 つの属性と 12 の下位属性から成る。各下位属性の定義を表 6.1 に示す。

概念的枠組み

図 6.1 は、MQF6 LOD「問題解決能力および科学的技能」の概念的枠組みの属性および下位属性の内訳を示している。

ルーブリック

表 6.2 は、応用可能性のレベルに応じた各属性とサブ属性の詳細なルーブリック、パフォーマンス基準（非常に弱い、弱い、普通、良い、非常に良い）、および評価タスクの例を示す。

表 6.1：MQF6 LOD「問題解決能力および科学的技能」の属性と下位属性および定義

属性	下位属性	定義
6.1 問題解決	問題識別	問題や対立を引き起こす可能性のある課題を認識して特定するプロセス
	分析	蓄積、測定、または収集したデータを、意思決定や解釈のために、より小さな要素に分離または詳細に検討するプロセス
	応用	問題解決のためにアイデアや解決策を実行に移すこと
	統合	全体のアイデア、新しい解決策やシステムを形成するために小さなパーツを組み合わせたり構成したりする
	意思決定	複数の選択肢からかい欠策を選択する思考プロセス
6.2 科学的技能	概念化	新しいアイデアや解決策の形成
	解決策の創出	代替案や新しい解決策を生み出すプロセス
	評価と選択	決定事項の重要性、価値、有用性を比較検討し、解決策や代替策を選択するプロセス
	実施	解決策やアイデアを実行に移すプロセス

	統合	要素、アイデア、解決策、人々、システムなどをひとつにまとめて機能させる行為またはそのプロセス
	発展	成長、不可、改善、または重要な結果や出来事のプロセス
	創造	何かを作りだしたり、生み出したり、または発明したりする行為

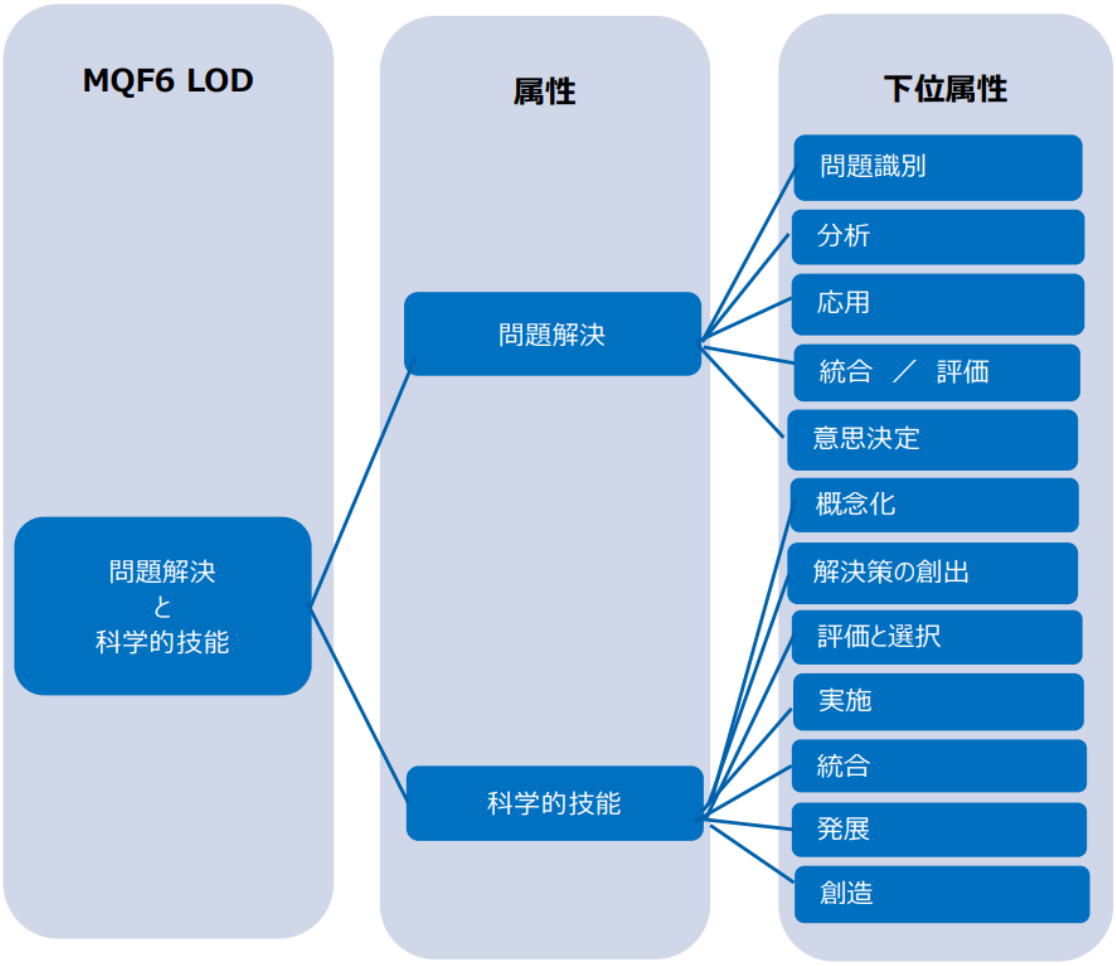


図 6.1： MQF6 「問題解決能力および科学的技能」の概念的枠組み

表 6.2：MQF6 LOD「問題解決および科学的技能」

属性	下位属性	応用可能性レベル	非常に弱い	弱い	普通	良い	非常に良い	評価課題の例
問題解決	問題識別	学習の初期段階	サポートがあっても問題を説明できない	最大限のサポートがあれば問題を部分的に説明できる	最小限のサポートで問題を説明できる	サポートがなくても独力で問題を明確に説明できる	問題を明確かつ正確に説明できる	試験（長文論述問題）、課題、プロジェクトレポート、プロジェクト/プラクティス実施中の学生のパフォーマンス、事例研究、ロールプレイ、最終学年プロジェクト、インターンシップ
	分析	すべての学習レベル	収集した情報やデータを整理・分析することができず、問題の要因を定義し、問題の根源を説明することもできない	収集した情報やデータを整理・分析することに困難を覚え、問題の要因や根源を説明することに困難を覚える	収集した情報やデータの整理・分析することはできるが、問題の要因を明確に述べたり、問題の根源を明確に説明したりすることはできない	収集した情報やデータを整理・分析することができ、かつ問題の一部要因を明確に述べたり、問題のありうる根源を明確に説明したりすることもできる	収集した情報やデータを整理・分析することができ、かつ問題の要因を明確に述べたり、問題の根源を明確に説明したりすることもできる	試験（長文論述問題）、課題、プロジェクトレポート、プロジェクト/プラクティス実施中の学生のパフォーマンス、事例研究、ロールプレイ、最終学年プロジェクト、インターンシップ

	応用	学習の早期段階または中間段階	与えられた問題に対して新しい考えや知識を応用することができない	新しい考えや知識を応用する能力が限られている	講師または他の学生からのサポートがあれば、与えられた問題に対して新しい考えや知識を応用することができる	与えられた問題に対して、新しい考えや知識を独力で応用することができる	与えられた問題に対して、新しい考えや知識を応用することができ、かつ代替的な応用を提案できる	試験（長文論述問題）、課題、プロジェクトレポート、プロジェクト/プラクティス実施中の学生のパフォーマンス、事例研究、ロールプレイ、最終学年プロジェクト、インターンシップ
	統合と評価	学習の中間段階	統合および評価のための情報収集ができない	情報の収集、統合、評価が難しい	関連情報を収集し、その情報を統合して評価すること、および単純で裏付けのない結論を示すことができる	情報を収集して考え統合することができ、責任ある解釈を示すことが可能であり、結論を裏付ける十分な証拠(質と量)を提示することができる	情報を収集して評価し、明確な解釈を選択し、結論を裏付ける十分な証拠(質と量)を提示することができる	試験（長文論述問題）、課題、プロジェクトレポート、プロジェクト/プラクティス実施中の学生のパフォーマンス、事例研究、ロールプレイ、最終学年プロジェクト、インターンシップ
	意思決定	学習の中間段階	サポートがあっても、情報やアイデア、解決策の比較と対照に基づいて判断下すことができない	何らかのサポートがあれば情報やアイデア、解決策を実施可能な解決策の比較と対照に基づいて判断を下すことができる	情報、アイデア、実施可能な解決策の比較と対照に基づいて判断を下すことができる	情報、アイデア、実施可能な解決策の比較と対照に基づいて適切な判断ができる	情報の比較と対照に基づいて優れた判断を下さすことができ、問題と実行可能な解決策を特定することができる	試験（長文論述問題）、課題、プロジェクトレポート、プロジェクト/プラクティス実施中の学生のパフォーマンス、事例研究、ロールプレイ、最終学年プロジェクト、インターンシップ
科学的技能	概念化	すべての学習レベル	どのような新しいアイデアも生み出すことができない	シンプルなアイデアまたは単独でアイデアを生み出すことができる	講師や同僚のサポートがあれば新しいアイデアや意見を生み出すことができる	関連していてかつかつ適切な新しいアイデアや意見を生み出すことができる	応用の可能性があり、本質的に深みがあって質が高く斬新である新しいアイデアや意見を生み出すことができる	試験（長文論述問題）、課題、プロジェクトレポート、プロジェクト/プラクティス実施中の学生のパフォーマンス、事例研究、ロールプレイ、最終学年プロジェクト、インターンシップ
	解決策の創出	学習の中間段階	問題を解決することができない、または代替案を示すことができない	最大限のサポートがあれば問題を解決することができる、または代替案を示すことができる	何らかのサポートがあれば部分的に問題を解決することができる、または代替案を示すことができる	サポートなしに問題を解決することができる、または大胆案を示すことができる	正確に、明確に、そして詳細に問題を解決することができて代替案を示すことができる	試験（長文論述問題）、課題、プロジェクトレポート、プロジェクト/プラクティス実施中の学生のパフォーマンス、事例研究、ロールプレイ、最終学年プロジェクト、インターンシップ
	評価／選択	学習の中間段階	適切な代替案を選択することができない	最大限のサポートがあればいくつかの解決策を評価できるが適切な解決策を選択することはできない	最小限のサポートがあればいくつかの解決策を評価することができまた部分的に問題を解決する解決策を選定することができる	サポートなくてもいくつかの解決策を評価することができ、明確にかつ正確に代替案を選択することができる	いくつかの解決策を評価することができ、詳細な代替案を明確にかつ正確に選択することができる	試験（長文論述問題）、課題、プロジェクトレポート、プロジェクト/プラクティス実施中の学生のパフォーマンス、事例研究、ロールプレイ、最終学年プロジェクト、インターンシップ
	実施	学習の中間段階	問題解決のために同じ方法・古い考え・古い解決策を適用させことができる	様々な方法・アイデア・解決策を見分けることはできるが適切に選ぶにはサポートが必要である	様々な方法・アイデア・解決策を見分けることができかつ適切に選ぶことができる	様々な方法・アイデア・解決策を見分けることができ、適切に選ぶことができ、さらにその方法を個別にまたは組み合わせて適用することができる	様々な方法・アイデア・解決策を比較し評価することができ、最も効果的に評価して選ぶことができ、さらに、現状改善や問題解決のためにその方法を適用することができる	試験（長文論述問題）、課題、プロジェクトレポート、プロジェクト/プラクティス実施中の学生のパフォーマンス、事例研究、ロールプレイ、最終学年プロジェクト、インターンシップ
	統合	学習の最終段階	既存のアイデアを統合することができない	既存のアイデアを統合することができるが新しい解決策を示すことができない	何らかのサポートがあれば既存のアイデアを統合し新しい解決策を生み出すことができる	既存のアイデアを統合することができ、明確に新たな解決策を示すことができる	既存のアイデアを統合することができ、非常に明確に新たな解決策を示すことができる	試験（長文論述問題）、課題、プロジェクトレポート、プロジェクト/プラクティス実施中の学生のパフォーマンス、事例研究、ロールプレイ、最終学年プロジェクト、インターンシップ
	発展	学習の最終段階	改善に向けて新しいアイデアを考えることや統合することができない	改善のために新しいアイデアを考え作ることができるがそれは実質的なサポートがある場合である	改善のための新しいアイデアを考え生み出すことができるが、実用的ではない可能性がある	実用的な改善のための新しいアイデアを考え、生み出すことができる	自主的に考え、非常に実用的な改善のために多くの新しいアイデアを生み出すことができる	プロジェクト/プラクティス実施中の学生のパフォーマンス、事例研究、ロールプレイ、最終学年プロジェクト
	創造	学習の最終段階	新しいアイデアや製品を生み出すことができない	実質的なサポートがあれば新しいアイデアを生み出すことができる	何らかのサポートがあれば新しいアイデア・製品を生み出すことができる	サポートなく新しいアイデア・製品を生み出すことができる	期待以上に新しいアイデア・製品を生み出すことができる	プロジェクト/プラクティス実施中の学生のパフォーマンス、事例研究、ロールプレイ、最終学年プロジェクト

第 7 章　MQF 7 LOD： 情報管理能力および生涯学習遂行能力

MQF 6 LOD： 情報管理能力および生涯学習遂行能力

このセクションでは、MQF7 LOD「情報管理能力および生涯学習遂行能力」の定義、下位属性関連用語、概念的枠組みおよびルーブリック（評価の観点と基準）について解説する。

定義

情報管理（IM）は、ひとつまたは複数の情報源から情報を収集して管理し、その情報を一人または複数のユーザーに配布することである。

これには、その情報に対する関心または権利を有する人々が含まれることがある。管理とは、情報の構造、処理、伝達を組織化し、管理することを意味する。
生涯学習とは、広義には、生涯を通じて追求される学習、つまり、柔軟かつ多様であり、様々な時と場所で利用可能な学習と定義することができる。

下位属性関連用語

MQF7 LOD「情報管理能力および生涯学習遂行能力」は、3 つの属性と 12 の下位属性で構成されている。各下位属性の定義を表 7.1 に示す。

概念的枠組み
図 7.1 は、MQF7 LOD「情報管理能力および生涯学習遂行能力」 の概念的枠組みを属性と下位属性に分類して示している。
ルーブリック
表 7.2 は、応用可能性のレベルに応じた各属性と下位属性の詳細なルーブリック、パフォーマンス基準（非常に弱い、弱い、まあまあ、良い、非常に良い）、および評価課題の例を示している。

表 7.1：MQF7 LOD 「情報管理能力および生涯学習遂行能力」の属性、下位属性および定義

属性	下位属性	定義
7.1 情報の検索と管理	参考文献リスト	特定の課題に関連する必要な数の参考文献
	適合性	課題に対する参考文献の適切性および適合性
	最適化	照文献の多様性の最適化（文献集を可能な限り有用なものにする）
	キュレーション	キュレーションとは、参考文献のリストに従って必要な情報を選択、整理、検索すること
	明確な表現	自分の考えを、読み手が理解しやすい明確かつ効果的な文章で表現することができる
	参考文献	主題に関するさらなる情報を導き出すために使用される資料または情報源
7.2 自立学習関連の新し考えの受入	関わり方（Engagement）	学習プロセスを高めるために学生が示す注意力、好奇心、関心、楽観性、情熱の度合い
	新しい考え	自己探求の結果としての考えを表現する
	自立学習	学習者がより組織的で完全な新しい情報、概念、およびプロセスに関連して行う自主的な学習
7.3 探求心	関心	特定の問題を探求することで知識を深め、関連する課題を能力の限り遂行することへの関心
	自発性（Initiative）	課題を開始し完了しようとする意欲のレベルを示す
	努力	情報を調べたり求めたりする努力を示す

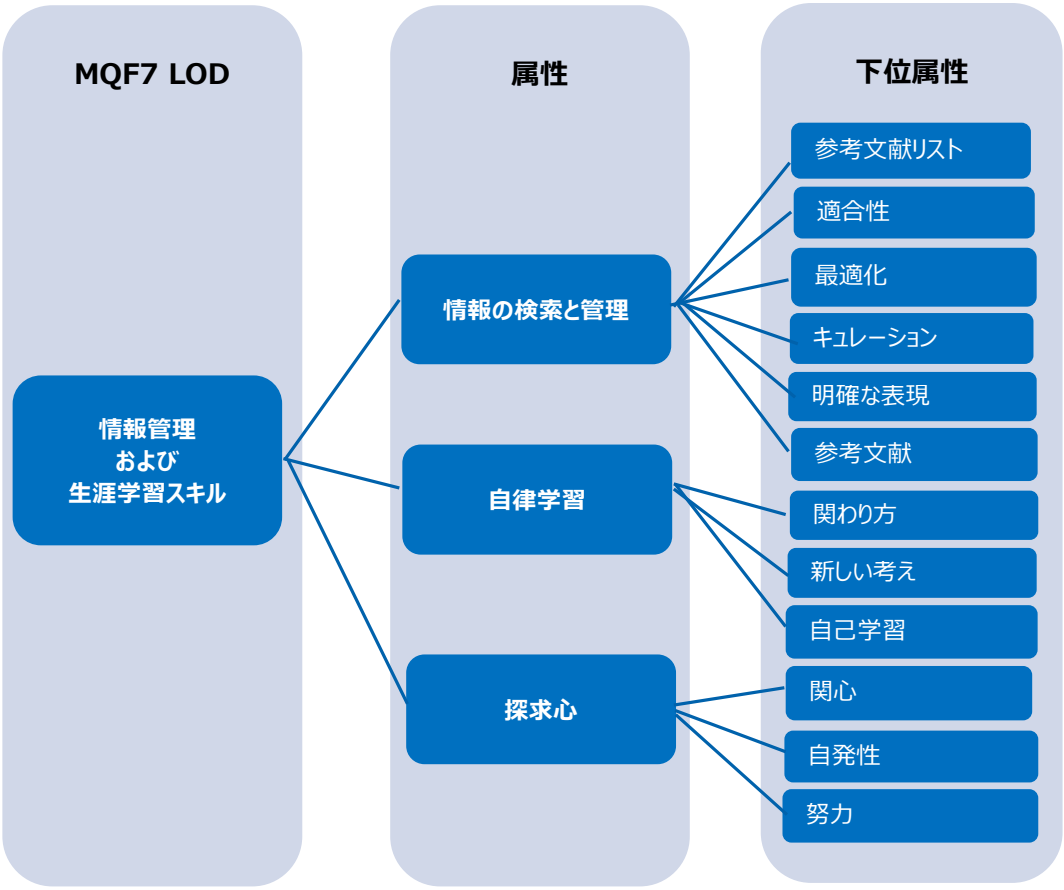


図 7.1： MQF7 「情報管理能力および生涯学習遂行能力」の概念的枠組み

表 7.2：MQF7 LOD「情報管理能力および生涯学習遂行能力」のルーブリック

属性	下位属性	応用可能性レベル	非常に弱い	弱い	普通	良い	非常に良い	評価課題の例
情報の検索と管理	参考文献リスト	全ての学習レベル	必要な参照数を満たしていない	最低限必要な参考文献の数を満たしている	必要な参考文献数を一部満たしている	必要な参考文献数を満たしている	必要な参考文献数を超えている	内省 / 課題 / デモンストレーション / 事例分析
	適合性	全ての学習レベル	参考文献の適切性および妥当性がない	参考文献の適切性と妥当性が限定的である	参考文献の十分な適切性と関連性	参考文献の適切性と関連性が高い	参考文献の適切性と関連性が優れている	内省 / 課題 / デモンストレーション / 事例分析 / グループワーク
	最適化	全ての学習レベル	情報を検索できない	最低限の参考文献から情報を検索できる	十分な参考文献から情報を検索できる	多くの文献から情報を検索できる	最大限の参考文献から情報を検索できる	発表 / 内省 / 課題 / デモンストレーション / 事例分析 / グループワーク
	キュレーション	全ての学習レベル	必要とされる情報を精選できない	必要な情報に対してキュレーションが限定的である	必要な情報を十分に精選している	必要な情報のための優れたキュレーション	必要な情報のための秀逸なキュレーション	発表 / 内省 / 課題 / デモンストレーション / 事例分析 / グループワーク
	明確な表現	全ての学習レベル	参考文献の記述がもっとも少ない	文章中に参考文献の明確な記述が少ない	参考文献を文章で明確に説明できる	参考文献を文章で十分に説明できる	文章で参考文献を明確に表現する高い能力を有する	文章で参考文献を明確に表現する高い能力

	参考文献	全ての学習レベル	参考文献を使用することができない	参考文献の使用が限定的である	参考文献の使用が適切である	参考文献を上手に活用することができる	参考文献の活動が優れている	発表 / 内省 / 課題 / 事例分析 / グループワーク
自律学習	関わり方	全ての学習レベル	自律的な学習の試みが最も少ない	自律的な学習に最低限取り組む	自律的な学習への取組みに力を入れる	自律学習を継続的に行う	自律的な学習への取組みが高い	内省 / 課題 / デモンストレーション / 事例分析 / グループワーク
	新しい考え	全ての学習レベル	問題を解決するための新しいアイデアがない	弱く新しい発想で問題を解決できる	適度な新しいアイデアで問題を解決できる	適度な新しいアイデアで問題を解決できる	優れた新しいアイデアで問題を解決できる	
	自己学習	全ての学習レベル	自己学習ができない	自己学習能力に限界がある	自己学習能力を十分に備えている	高い自己学習能力を有している	優れた自己学習能力を有している	内省 / 課題 / デモンストレーション / 事例分析 / グループワーク
探求心	関心	全ての学習レベル	与えられた課題に対する問題を探求することに関心がない	与えられた課題に対する問題を探究することに乏しい	与えられた課題に対する問題への探究心を十分に示している	与えられた課題の問題を探求することに高い関心を示す	与えられた課題の問題を探求することに優れた関心を示す	内省 / 振り返り / 課題 / デモンストレーション/ 事例分析
	自発性	全ての学習レベル	課題を完了するための自発性がない	課題を完了する際、限られたイニシアチブを発揮する	課題を完了するために、ある程度のイニシアチブを発揮する	課題を完了する際に、優れたイニシアチブを発揮する	課題を完了させるために秀逸なイニシアチブを発揮する	発表 / 内省 / デモンストレーション/ 事例分析
	努力	全ての学習レベル	課題を完了するための努力をしない	課題を完了するための最小限の労力をはらう	課題を完了するための十分な努力をはらう	課題を完了するためによく努力をする	課題を完了するために素晴らしい努力をする	発表 / 内省 / 課題 / デモンストレーション/ 事例分析 / グループワーク

第 8 章　MQF 8 LOD： 管理的・起業的能力

MQF 8 LOD： 管理的・起業的能力

このセクションでは、MQF8 LOD「管理的・起業家能力」の定義、下位属性関連用語、概念的枠組みおよびルーブリック（評価の観点と基準）について解説する。

定義

管理的能力とは、組織やグループを管理する基本的なスキルのことで、仕事の計画、時間管理、意思決定、アイデアの構成、仕事の委任、モチベーションの向上などが含まれる。

起業的能力（Entrepreneurial Skills）とは、起業家としてのマインドセットとスキルのことである。このマインドセットは、起業家的な活動や成果に向けて人間の行動を駆り立てる思考を意味する。このような資質を備えた人たちは、革新（innovation）、成功につながる機会、新製品のデザインに関心を寄せる。

起業家的能力には以下が挙げられる：

- 起業家としての経験を通して学ぶ能力
- 創造性
- 革新
- 好機と起業戦略の認知
- リスク耐性
- 統制の所在（Internal locus of control）
- 高い成果と耐久性
- 財務管理

下位属性関連用語

MQF8 LOD「管理的・起業的能力」は、3 つの属性と 14 の下位属性から成る。各下位属性の定義を表 8.1 に示す。

概念的枠組み

図 8.1 は、MQF8 LOD「管理的・起業的能力」の概念的枠組みの属性およびサブ属性の内訳を示す。

ルーブリック

MQF8 LOD「管理的・起業的能力」のルーブリックでは、使用レベルおよびパフォーマンス基準に基づいて属性と下位属性が詳細に説明されている。具体的には、次の応用可能性レベルおよびパフォーマンス基準（非常に弱い、弱い、普通、良い、非常に良い）に従って管理スキルと起業家精神を測定し、それぞれの評価タスク例とともに表 8.2 に示している。

起業家的能力は、初級、中級、上級という 3 つのステージで評価される。管理的能力と起業家的マインドセットの評価には同じルーブリックを使用する。

初級については、同じ応用可能性レベルを使用する。中級の応用可能性レベルは、低い方の指標が「弱い」から始まり、高い方は「非常に良い」で終わる。上級の応用可能性レベルは、低い方の指標が「普通」から始まり、高い方は表 8.3 に示すように 2 つの指標が追加される。

表 8.1：MQF8 LOD 「管理的・起業的能力」の属性、下位属性および定義

属性	下位属性	定義
8.1 管理的能力	時間管理	特に有効性、効率性、生産性を高めるために、特定の活動に費やす時間を意識的に制御する計画と実行のプロセス
	意思決定	いくつかの代替の可能性の中から信念または行動指針を選択する結果に至るプロセス

	アイデアの構成	十分明確で一貫性があり、組織的な方法で考えを提示
	仕事の委任	活動を遂行するために、グループに対する責任や権限の委任
	モチベーション	自発的に行動し、グループメンバーに対するすべてのタスクや活動の完了を働きかけ
8.2 起業家的精神	ビジョン	実社会の問題を解決する革新的なビジョン
	ネットワーキング	起業家になるために、ビジネスサークルの形成を通じた起業家関係、個人的な誠実さ、コミュニケーション、および良い提案のような特性が必要であるという自覚
	情熱	起業活動をするときのワクワク感や好感触
8.3 起業家的能力	起業家の機会	創造的な統合プロセス、新しいアイデアの創出、およびアイデアを実践に応用における革新の結果として、計画された戦略に従って機会を見つけるプロセス
	起業家の経験	起業家活動への関与を通じての学び
	リスク耐性	リスクを特定し対峙する起業家の姿勢と覚悟
	s **統制の所在**	成功の基本が自営業および自身の人生を管理する能力にあるとの信念
	成果と忍耐	より高い目標を掲げて、高い忍耐力をもって困難に立ち向かう能力
	財務管理	財務構成要素と財源を管理する能力

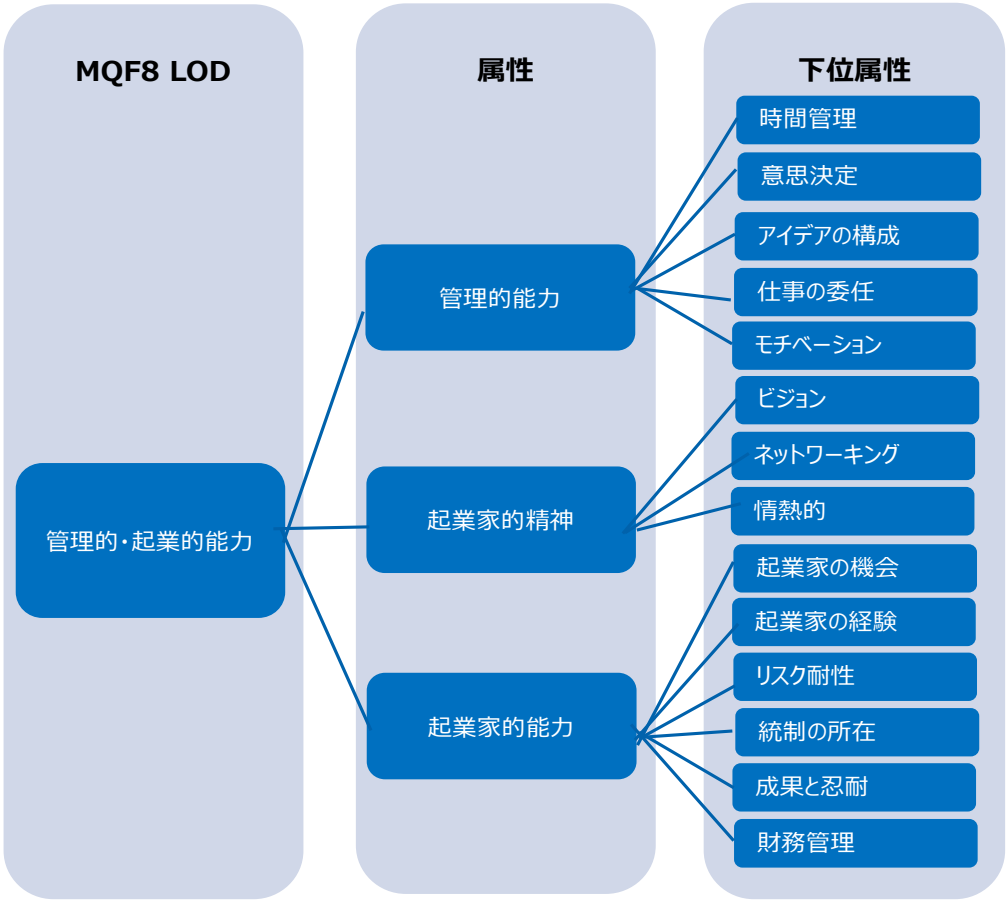


図 8.1： MQF8「管理的・起業的能力」に関する概念的枠組み

表 8.2：MQF8 LOD「管理的・起業的精神」に関するルーブリック

属性	下位属性	応用可能性レベル	非常に弱い	弱い	普通	良い	非常に良い	評価課題の例
情報の検索と	時間管理	全ての学習レベル	必要内に仕事を完了する試みはない。時間管理ができない。	仕事が時間通りに終わることはほとんどない。時間をうまく管理できない。	時間通りに仕事が終わることもある時間を管理しようとする	与えられた時間を活用し、時間管理スキルを活用して、時間通りに仕事を完了する	計画を立て、作業完了までの時間をスケジューリングすることで、予定よりも早く仕事を完了させる	課題

管理	意思決定	全ての学習レベル	決断を下そうとする試みはない。状況を理解せず、利用可能な選択肢と関連付けない。	状況を理解して決断しようとする。状況や利用可能な選択肢に対する限られた理解に基づいて決定が行われる。	意思決定を下すための満足のいく試みがあり、状況や利用可能な選択肢を十分に理解している	状況と利用可能な選択肢をよく理解した上で、適切な決定を下すことができる	状況と利用可能な選択肢に対する優れた理解に基づいて、非常に優れた決定を下すことができる	課題/内省レポート
	アイデアの構成	全ての学習レベル	不明瞭に、緩やかに、そして無秩序にアイデアを伝える	最小限の明瞭さ、包括性、構成でアイデアを伝える	十分な明瞭さ、包括性、そして整理性をもってアイデアを伝える	明瞭に、包括的に、そして整理してアイデアを良く伝える	優れた明瞭性、包括性、整理性をもってアイデアを伝える	課題
	仕事の委任	全ての学習レベル	仕事が平等に分配されていない。一部のメンバーだけが仕事をし、他のメンバーは無視されている。	グループメンバー間の仕事の分担は最小限だった	仕事はグループメンバー間できちんと分担されていた	仕事はグループメンバー間でうまく分担されていた	グループメンバー間の仕事の分担が見事だった	グループワーク
	モチベーション	全ての学習レベル	仕事を完了する自発性がない	仕事を完了するための最小限の自発性しかない	仕事を完了する意欲は十分ある	仕事を完了させる意欲が高い	仕事を完了させる意欲が非常に高い	課題
起業家の精神	ビジョン	全ての学習レベル	問題解決のためのビジョンがない	問題解決のための最小限のビジョンしかない	問題解決のための十分なビジョンがある	問題解決のための優れたビジョンがある	問題解決のための秀逸なビジョンがある	振り返り
	ネットワーキング	全ての学習レベル	起業家には起業家的ネットワーキングが必要であるという認識がない	起業家には起業家的ネットワーキングが必要であるという最低限の認識しかない	起業家には起業家的ネットワーキングが必要であるという十分な認識がある	起業家には起業家的ネットワーキングが必要であることをよく理解できている	起業家には起業家的ネットワークが必要であるという優れた認識を有する	事例研究
	情熱的	全ての学習レベル	起業活動を組織立てることを嫌う	起業活動を組織立てることへの最低限の好意を有する	起業活動を組織立てることに満足し楽しんでいる	起業活動を組織立てるのが好きで楽しんでいる	起業家活動を組織立てることに情熱を持っている	シミュレーション

表 8.3：MQF8 LOD「起業的能力」に関するルーブリック

属性	下位属性	応用可能性レベル	非常に弱い	弱い	普通	良い	非常に弱い	非常に良い（中級）	非常に良い（上級）	評価／課題
起業的能力	起業家の機会	全てのレベル	付加価値の創出/顧客ニーズの解決に対する起業家的発想がない	付加価値の創出/顧客ニーズの解決に対する起業家的発想が不明確で、顧客ニーズの解決には向いていない	ビジネスアイデアは明確だが、現実的な顧客ニーズには対応できない	ビジネスアイデアが明確で、顧客ニーズに対応できる	ビジネス戦略に基づき、アイデアを駆使して機会に結び付け、顧客ニーズに対応できる	ビジネス戦略に基づいてビジネスを遂行し、顧客ニーズに対応できる	ビジネス戦略に基づいてグローバルにビジネスを展開し、顧客ニーズに対応できる	売り込み/報告書作成/商品の展示・販売
	起業家の経験	全てのレベル	自分の起業家活動について振り返り報告書を書くことができない	自分の起業家活動について振り返り報告書を書くことはできるが、そのレベルは低い	自分の起業家活動について、満足すべきレベルの報告書を書くことができる	自分の起業家活動について、良好なレベルの振り返り報告書を書くことができる	自分の起業家活動について、優れたレベルの振り返り報告書を書くことができる	自分の起業家活動について、明確で詳細な、かつインパクトの高い振り返り報告書を書くことができる	自分の起業家活動について、明確で詳細な、かつ非常にインパクトの高い振り返り報告書を書くことができる	起業家としての振り返り報告書、エンゲージメント調査

初級レベルの学生のパフォーマンスを測定するためのルーブリック

中級レベルの学生のパフォーマンスを測定するためのルーブリック

上級レベルの学生のパフォーマンスを測定するためのルーブリック

属性	下位属性	応用可能性レベル	非常に弱い	弱い	普通	良い	非常に良い	非常に良い（中級）	非常に良い（上級）	評価／課題
起業的能力	リスク耐性	全てのレベル	リスクを特定できない	リスクを特定できる	リスクを軽減するための情報を入手することができる	リスクの測定と分析ができる	リスクを軽減するための代替手段を提案できる	リスクを軽減するための代替手段案を選択できる	しかるべきチャネルを通じてリスクを管理できる（例：保険に加入し、知財を申請する）	
	統制の所在	全てのレベル	自らの立場を確立して起業家としての意見やアイデアを表現することができない	自ら立ち上がって起業家としての意見やアイデアを表明する	起業家としての意見／アイデアで他人を説得できる	起業家としての意見／アイデアをもとに、自ら率先して何かを開発する	起業家の意見/アイデアに基づいてビジネスネットワークを開発するために他の人に影響を与えたいという熱意がある	起業家としての意見／アイデアに基づいてビジネスネットワークを発展させるために、他者に影響を与えることができる（例：より多くの顧客、パートナー、投資家、仲間を作る）	起業家としての意見／アイデアをもとにビジネスネットワークを構築している	売り込み/報告書作成/

初級レベルの学生のパフォーマンスを測定するためのルーブリック

中級レベルの学生のパフォーマンスを測定するためのルーブリック

上級レベルの学生のパフォーマンスを測定するためのルーブリック

属性		応用可能性レベル	非常に弱い	弱い	普通	良い	非常に良い	非常に良い（中級）	非常に良い（上級）	評価／課題
起業的能力	成果と忍耐	全てのレベル	目標を持たず、努力もしない	目標と努力が不明確である	目標は明確であるが、そのもう表は非現実的である	明確で現実的だが達成しやすい目標を持つ	明確で現実的かつ高い目標を持つ	高い目標を矛盾なく達成できる（例：売上と利益）	常に高い目標を達成できる（例：売上と利益）	売り込み/報告書作成/
	財務管理		財務構成要素または財源を特定できない	基本的な財務構成要素と財源を特定できる	財務および情報源の分析ができる	財務情報と原価計算を取得できる	財務計画と原価計算を開発できる	財務および原価計算を管理・監督できる	金銭的およびその他の財源から富を生み出すことができる	報告書および財務報告

初級レベルの学生のパフォーマンスを測定するためのルーブリック

中級レベルの学生のパフォーマンスを測定するためのルーブリック

上級レベルの学生のパフォーマンスを測定するためのルーブリック

第 9 章　結論

結論

このガイドブックは、以下の 2 つの主要項目を概説することを意図している：

i.　学生の CLO パフォーマンス の評価をより公正に行うことを目的とした、課題採点を記録するためのルーブリックの使用である。**学期の始めに学生と共有されるこのルーブリック（評価の観点と基準）は、目標とするパフォーマンス達成度に従って課題を作るように学生を動機付けると考えられる。**その理由は、このルーブリックでは各 MQF LOD（MQF3 LOD から MQF8 LOD まで）の達成レベルが明確に説明されているからである。

ii.　教育・学習活動の設計と、課題に取り組む学生の自己開発度を反映する評価の設計に適用される原則を参照しながら、建設的な調整の実施に重点を置いている。建設的な調整により、学生たちは、各自の課程を通じて目標とするパフォーマンス達成度を確認する機会を得ることができる。

要約すると、このガイドブックは、教員が建設的な調整と評価を開始する、またはそれを実践する方法を改善するうえで役立つであろうと期待される。また、このような実践の改革により、総合的で起業家精神にあふれ、バランスの取れた卒業生を産み出すうえでマレーシア高等教育計画 2015–2015（高等教育省）の第一目標をサポートできると期待される。

用語解説

Assessment 評価	特定の目的のための学生の学習に関する情報の記述、収集、記録、採点および解釈を包摂する学習プロセス
Attribute 属性	誰かまたは何かの特徴または固有の部分とみなされる特質また は特長
Constructive Alignment 構成主義的統合	従来の講義や個別指導、試験などでは通常達成されない方法で、意図された学習成果に直接取り組む教育・学習活動や評価課題を考案するために用いられる原則
Course Learning Outcome (CLO) 課程学習成果	課程を終了した学生が持つと想定される、かつ現学期において課程を取った各学生が達成しなければならないコンピテンシーのリストを表す学習成果
Integrated Cumulative Grade Point Average (iCGPA) 統合的累積的 GPA	大学生が示す、学業成績に限らない総体的なパフォーマンスを測るためのシステム
Malaysian Qualifications Framework (MQF) マレーシア資格枠組	高等教育（中等教育以降）におけるすべての資格および学業成績を明確にし、これらの資格がどのように意味深く結びついているかを示す国際レベルで理解される国内教育制度の説明または記述
Malaysian Qualifications Framework Learning Outcome Domain(MQF LOD) マレーシア資格枠組の学習成果領域	（1）知識、(2) 実践的スキル、(3) 社会的能力・責任感、(4) 価値観・態度・プロフェッショナリズム、(5) コミュニケーション能力・リーダーシップ・チームワークスキル、(6) 問題解決能力・科学的技能、(7) 情報管理能力・生涯学習遂行能力、(8) 管理的・起業的能力
Outocome Basaed Education (OBE) 成果ベースの教育	教育におけるカリキュラム、評価、報告方法の再構築を伴うプロセスであり、履修単位の累積ではなく、高次の学習と習熟の達成を反映するもの
Rubric ルーブリック	特定の課題または作業に関するパフォーマンス期待度を明確に示すスコアリングツール
Student Learning Time (SLT) 学生の学習時間	自己学習モジュールを使用した学習時間、追加の非対面学習時間および講義/ラボ/個別指導の準備時間を含む学習時間
Subattribute 下位属性	属性よりも小さい属性、または二次的な属性

【註】（※著者による註釈）

[1]アラビア語のアダブ（以下、「Adab」）は、価値観（道徳や倫理）に基づく人格形成のことで、他者との関係において個人に期待される個人的な行動規範と定義されている。マレー人の倫理と価値観の基盤はブディ・イスラム（budi-Islam）、アダブ（adab）、アクラ（akhlak）であり、マレー社会における Adab の概念は、アクラ、ブディ、ブディ・イスラムといった「宗教に根ざした」道徳的・倫理的概念と同化している。Adab はムスリムがなすべき善いことのすべてを含み、教えられたり学んだりするものではなく自然に身につくものであり、子どもは両親から、学生は教師から、若者は年長者から Adab を学ぶのが適切であるとされる（Khalid Ali, 2022）。

[2]当該評価ガイドは、以下より閲覧可能である：
https://www.mohe.gov.my/en/download/publications-journals-and-reports/rubrik-pngk-bersepadu-icgpa　（2024 年 3 月 31 日閲覧確認）。

[3]マレーシアの資格枠組（Malaysian Qualifications Framework）については、本資料「用語解説」を参照されたい。

[4]学習成果領域（Learning Outcome Domain）については、本資料「用語解説」を参照されたい。

[5]ビッグス（Biggs, John）が提唱した「Constructive Alignment」について、本資料では、ビッグスの学習理論を解説している大森（2010, pp.103-104）の訳を引用し、「構成主義的統合」としている。

【文献一覧】

Biggs, John（2003）”Aligning teaching for constructing learning”, Higher Education Academy,　pp.1-4

Khalid Ali, Khalidah, (2022) “A DISCOURSE ON THE MALAY CULTURAL IDENTITY WITHIN THE MALAYSIAN SOCIETY”, Kajian Malaysia Vol.40. No. 1, pp.83-107

Kementerian Pendidikan Tinggi (Ministry of Higher Education) (2016)　RUBRIK PNGK BERSEPADU (iCGPA) PANDUAN PENTAKSIRAN HASIL PEMBELAJARAN / iCGPA RUBRIC LEARNING OUTCOMES ASSESSMEN GUIDE

Malaysian Qualifications Agency (2007) “Malaysian Qualifications Framework (MQF) 2nd Edition”, Malaysian Qualifications Agency

Ministry of Education Malaysia (2015) “Malaysia Education Blueprint 2015-2025 (Higher Education)”, Kementerian Pendidikan Malaysia

大森不二雄（2010）「学習成果に基づく学位課程のシステム的統合モデルー学士課程教育の構築と大学院教育の実質化の本質」『国立政策教育研究所紀要』第 130 集、pp.101-110

川端千鶴（2023）「政権交代により衰退・消滅した iCGPA は汎用的能力育成方策のヒントになり得るか」『The Daily NNA マレーシア版』第 07485 号、株式会社 NNA（共同通信グループ）、p.13

高橋哲也（2021）「高等教育における学習成果の設定と測定について」『大学評価研究』第 20 号、pp.33-43

中央教育審議会（2021）「質保証システムの見直しの方向性」（第 8 回中央教育審議会大学分科会質保証システム部会）資料 1 －2

早田幸政（2018）ASEAN 地域における高等教育質保証連携と「資格枠組み（QF）」の構築・運用の現段階ー今日本の高等教育質保証に何が求められているかー」『大学評価研究』第 17 号、pp. 39-59

深堀聰子（2015）『アウトカムに基づく大学教育の質保証 – チューニングとアセスメントにみる世界の動向』東信堂

藤田晃之（2019）キャリア教育のアウトカム評価指標の開発に関する調査研究報告書 平成 28 年度～平成 30 年度科学研究費補助金　基礎研究（B）（一般）課題番号 16H03791 研究助成成果報告書　いなもと印刷

［図書紹介］

『人間の仕事　―意味と尊厳―』

D.L.ブルスティン　著
［監修］五十嵐 敦・作田 稔
［監訳］渡辺三枝子・中村恵・藤田真也
白桃書房　2023 年 5 月　¥3,818（税抜）

松尾智晶（京都産業大学共通教育推進機構・准教授）

本書はボストンカレッジ大学院カウンセリング・発達・教育心理学部心理学専攻の正教授である D.L. ブルスティンが、2019 年 7 月に出版した書籍の邦訳である。著者は自ら記すように「この分野で 30 年以上セラピスト兼研究者として仕事をして」おり（p.iv）、2014 年に出版された『ワーキング心理学』（Blustein Ed.,2014;邦訳 2018）で、働くことの本質を、生存・社会で生きることそのものと示した。著者は本書の冒頭で「*働くことは、社会的なつながり、経済的な関係、そして構成で思いやりのあるコミュニティに対する共通のコミットメントをつなぐ糸である。働くことによって、社会的・経済的な世界とつながることができ、満足や成功、落胆や挫折を味わう機会が与えられる。最高の状態で働けば、より良い自分につながり、人生の意味を見つけ、目的と貢献と達成感のある人生を想像する確かの基盤を築くことができる*」（p.iv）と述べる。働くことの意義や価値が端的に示されたこの説明は、それらを人々に与えられない社会の危機的な実態を紹介し問題を提起する本文の根底に位置するものである。

本書の特徴は、著者が推進したボストンカレッジ・ワーキングプロジェクトで収集した「*労働市場の周辺でもがいている人（中略）仕事の核となる人間らしさや尊厳のない仕事をしている*」（本書 p.iv）をふくむさまざまな人々のインタビュー調査結果の定性分析、インタビューと観察を統合した内容分析、考察を補完する理論研究の 3 要素が各章のテーマごとにまとめられている点である。インタビュイーの名はカタカナで、理論を提唱した研究者の名は英語で表記されており、読者は分析された個人的なエピソードとその考察に関連する理論研究とのつながりを理解しながら、円滑に読み進めることができる。巻末の厚みのある参考文献リストは、各テーマを掘り下げたい研究者にとって貴重な参考資料である。さらに、第 1 章「生きていること」での Erikson のアイデンティティ形成研究、第 2 章「生き残り、活き活きと働けること」での Maslow の欲求階層理論、第 5 章「やる気を出し、最高の自分になること」での内発的・外発的動機づけ、Deci と Ryan の自己決定理論など、キャリア教育に携わる我々にはおなじみの心理学理論が現実の課題考察に用いられ、実践への有効な示唆となっている。著者が述べるように本書は「幅広い読者層を想定して」（p.vi）執筆されており、インタビューはアメリカで行われたものであるが内容は日本社会の現状と重複している点が多く、キャリア教育を実践・研究する上で看過すべからざる一冊である。

ところで、本書の原題は「The Importance of Work in an Age of Uncertainty　-The eroding work experience in America-」である。日本語訳の書籍名に異議を唱える意図は毛頭なく、監訳者も「*刊行にあたり、敢えて改題した*」（p.xxii）と述べているが、筆者が原題を紹介した理由は著者から読者へのメッセージが凝縮していると感じられたからである。原題の直訳は「不確実性の時代における仕事の重要性　―アメリカにおける侵食される仕事経験―」であり、監訳チームはサブタイトル内の「eroding」を「失われつつある」と訳すが、「eroding」は侵食や摩滅、蝕まれていく過程を示す名詞である。本書は、ギグエコノミー・短期契約仕事の従事者、シングルペアレント、レイオフされ失業状態が継続する人々のエピソードを通じて、現代の仕事が「侵食」されつつあること、仕事の喪失や仕事の質的低下によっ

て生活が困窮し、社会で生きることそのものが困難になるケースを示す。そして、科学技術の発展・国境を超えバーチャルにも展開する資本主義市場・新自由主義政策の推進等によって仕事のありようが文字通り「侵食」されているいっぽうで、対策が十分に議論され整備されていない現状では「社会で生きることそのもの」が危機に瀕すると指摘している。

キャリア教育に携わる我々が特に注目すべきは、第 9 章「尊厳を持ち、機会を得て働けること　−人間の生得権−」の一節である「不確実性の時代の教育と仕事」であろう。この章では不安定な仕事が人々の不安やストレスを高め、職場の社会的・心理的崩壊が拡大して人を育む機能が失われつつあることが述べられ、変化と不安定性の高まりの中でひとは仕事でいかに自立が可能かと読者に問いかける。著者が述べるように教育の主な目的のひとつは若者を仕事の世界へ移行させることであるが、社会で仕事を得ることが必ずしも持続可能な生計維持を意味しないとすれば、我々は若者に対して、社会で仕事を得て働くことの意義を、生徒に対して一生懸命勉強する動機づけを、どのように伝えればよいのであろうか。「*十分な仕事がない世界という未来の予想が、おそらく、教育界、一般には学校教育を変えるであろう*」（p.218）という著者の言葉は、キャリア教育の実践・研究者に向けられた重要な課題である。各章の考察に提示された課題克服のためのキーワード　−たとえば、地域コミュニティ・ケアワークの保障・批判的意識・人間らしい労働環境の整備と維持・ベーシックインカム・人道的な公共政策など− が、提示された課題に取り組む我々へのヒントとなろう。なお、本文の後 p.227 からの監訳者による概説では、原書の構成と各章の概説、ワーキング心理学、働くことの関係性理論が紹介されており、本書の理解を大いに援けてくれることを特筆しておきたい。

以上

執筆者一覧（本号掲載順・所属等は 2024 年 3 月現在）

吉川	実希	筑波大学大学院 人間総合科学研究群 教育学学位プログラム 博士後期課程 3 年
才鴈	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 博士後期課程 1 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 2 年
土手口	慎哉	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
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 2 年
新井	康平	筑波大学 人間学群 教育学類 4 年
芋高	舞	筑波大学 人間学群 教育学類 4 年
川邊	笑	筑波大学 人間学群 教育学類 4 年
川端	千鶴	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
松尾	智晶	京都産業大学 共通教育推進機構 准教授

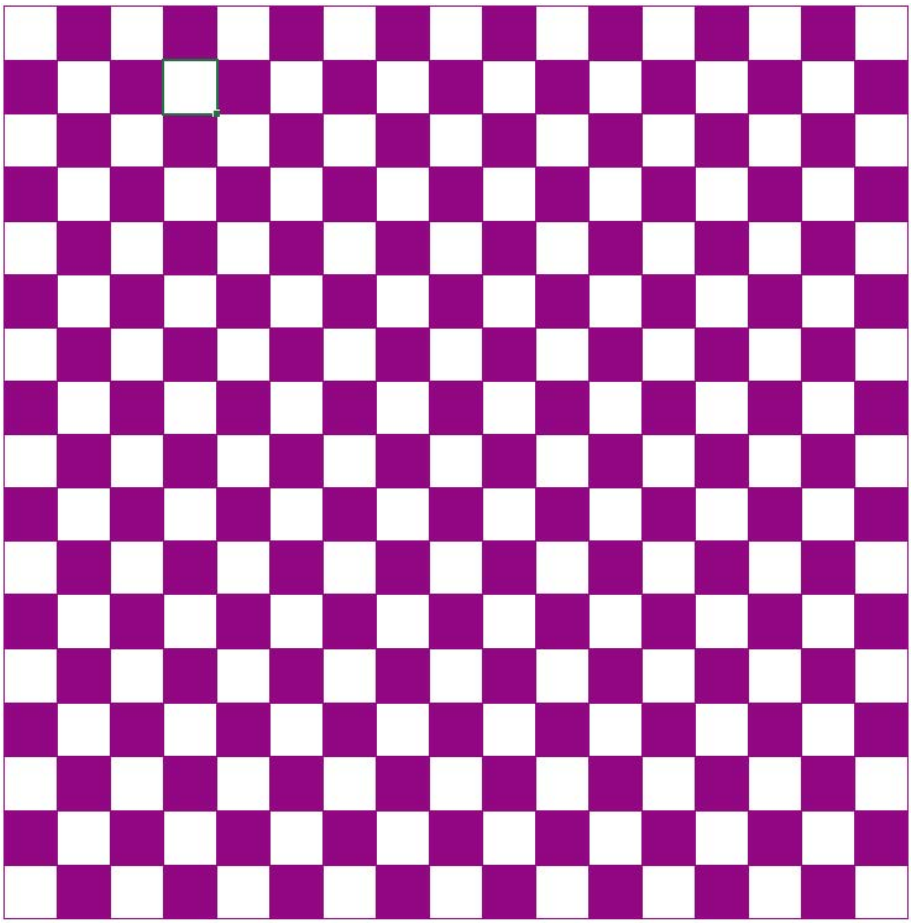
筑波大学　キャリア教育学研究　第 6 号
University of Tsukuba Journal for the Study of Career Education, Vol. 6

2024 年 5 月 31 日発行　 ISSN 2432-1761

編集・発行：筑波大学キャリア教育学研究会
代表　藤田晃之（筑波大学　人間系　教育学域　教授）
〒305-8572　茨城県つくば市天王台 1-1-1
筑波大学人間系教育学域

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

University of Tsukuba Journal for the Study of Career Education, Vol. 6



May 2024

筑波大学
University of Tsukuba

〒305-8572　茨城県つくば市天王台 1-1-1　筑波大学人間系教育学域
キャリア教育学研究室内　筑波大学キャリア教育学研究会
2024©筑波大学キャリア教育学研究会　All rights reserved