

博士学位論文

アメリカにおける  
キャリア教育カリキュラムに関する研究  
—「文脈的教授・学習」の展開を中心に—

名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻

平成17年度進学

学籍番号 420511130

松本 浩司

## 目次

序章 本研究の目的と課題 .....	2
1章 キャリア研究史の概観とキャリア概念の整理 —キャリア概念における職業の「中核性」— .....	15
2章 キャリア教育におけるキャリア・ガイダンスの位置づけ .....	28
3章 キャリア教育における職業教育の位置づけ —職業教育とキャリア教育の歴史的な展開に注目して— .....	52
4章 アカデミックな教育における文脈的教授・学習 .....	62
5章 職業・専門教育における文脈的教授・学習 .....	74
6章 文脈的教授・学習における職場での経験的学習の重要性 —状況論による検討— .....	91
終章 本研究の総括 .....	106
巻末資料 .....	115
注 .....	137
引用・参考文献 .....	145
あとがき .....	161

## 序章

### 本研究の目的と課題

#### 1. 本研究の目的

本研究は、アメリカにおけるキャリア教育の理論と実践について、特に「文脈的教授・学習 (contextual teaching & learning)」の展開を中心に分析するものである。

現在、多くの先進国で若者の「学校から仕事への移行」が社会問題となっている。日本においても、1999年12月に文部科学省中央教育審議会が答申した「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」で、フリーターやニートをはじめとする「学校から仕事への移行」にかかる諸問題、すなわち若者のキャリアにかかる諸問題が指摘されるとともに、「キャリア教育」の推進が提起された。

2004年1月には、文部科学省「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」が最終報告書を発表し、議論の口火を切る役目を果たした。そこでは、キャリアが「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」と捉えられている。そのうえで、キャリア教育の意義のひとつに教育課程の改善の促進が掲げられ、普通教育および専門教育の各教科や特別活動、総合的な学習の時間など、そのすべてを貫く教育活動として学校教育におけるキャリア教育が捉えられている。しかし、日本においては、キャリア教育は進路指導と同義に捉えられる傾向にあり、学校教育全体を貫く教育活動としてキャリア教育が十分に展開されているとは言えない状況にある。

他方、キャリア教育発祥の地とされるアメリカでは、キャリア教育は特に1970年代に「キャリア教育運動」として全国的な広がりを見せた。1980年代に普通教育重視の連邦教育改革の影響を受け、一時は下火になったものの、1990年代には「学校から仕事への移行」への注目とともに、1994年の「学校から仕事への移行機会法 (School-to-Work Opportunities Act, PL 103-239)」の成立によって、再びその関心が高まった。

アメリカにおいても、その当初から、キャリア教育は、学校教育全体で行われるものとされてきている。そのなかで、教科教育におけるキャリア教育の取り組みも見られる。例えば、「キャリア教育運動」期においては、普通教科への職業的な内容の「注入 (infusion)」という実践が、「学校から仕事への移行機会法」では「アカデミックな教育と職業教育との統合」という実践が、それぞれ行われている。そのような実践が出てきたのは、「キャ

リア教育運動」も「学校から仕事への移行機会法」も、学校教育の抱える問題状況への対応策という教育改革の側面を有していたからである。このような実践の潮流は、近年の認知科学や学習科学の発展と相まって、「文脈的教授・学習」という、従来の教授・学習観とは異なる、新しい教授・学習観の展開をも促している。

このように、キャリア教育は、進路指導に限らず、アカデミックな教育（普通教育）や職業・専門教育を含めた、学校教育全体で行われるものである。特に教科教育においては、キャリア教育は、従来とは異なる教授法の展開、すなわち授業の改善・改革とも密接に関わるものとなっている。この点について、日本においては、その重要性について、いまだ十分に議論されていない。このような状況にあって、日本でのキャリア教育において、特に教科教育におけるキャリア教育の理論と実践の構築が求められていると言える。

この点で、キャリア教育の先進地であるアメリカにおける理論と実践から学ぶべき点は多いと考えられる。そこで、本研究では、アメリカにおけるキャリア教育の理論と実践について、特に教科教育での理論と実践を含む「文脈的教授・学習」を分析することにした。

この序章では、本研究の課題を明確にするために、「キャリア教育」の定義を整理した上で、先行研究を概観する。

### （１）キャリア教育の定義

まず始めに、本研究の対象を明確にするために、「キャリア教育」の定義を明確にしておく必要がある。もっとも、1970年代の「キャリア教育運動」期から、「キャリア教育」の定義をめぐることは常に議論になっており、これまで統一的な定義がなされてきたわけではない。また、本研究では、今日のアメリカにおけるキャリア教育を対象としているが、1990年以降は、1994年の「学校から仕事への移行機会法」に象徴される、「学校から仕事への移行プログラム」に関わる様々な取り組みが実践されているのであり、この取り組みを「キャリア教育」と捉えることについても明確にしておく必要がある。

「キャリア教育運動」当時の代表的な文献では、「キャリア教育」に対して次のような定義がなされてきた。例えば、Hoyt (1974: 6) は、キャリア教育の実施を規定した連邦法である「1974年改正教育法 (Education Amendments of 1974, PL 93-380)」406条に基づく連邦当局の公式な定義として、キャリア教育を「人生の一部としての仕事について学習し、それに従事することに準備することを通じた経験の総体である」と定義し、この定義の基本的な前提として次の10項目を挙げている。

- ①キャリア教育は、人生の全体に及ぶ。
- ②「仕事」の定義における中心は「生産性 (productivity)」である。
- ③「仕事」とは、有給のものも無給のものも指しているが、第一に強調されるのは有給のものである。

- ④キャリア教育は、仕事についての価値観の多様性を認める。
- ⑤個人のキャリアや教育は分離されたものではなく、発達のなものとして見る。
- ⑥キャリア教育はすべての者に対するものである。
- ⑦キャリア教育の社会的目標は、仕事を望むこと、仕事に必要な技能を獲得すること、その人が満足し、社会に利益をもたらす仕事に従事することについて、すべての者を支援することにある。
- ⑧キャリア教育の個人の目標は、仕事を可能にし、意味あるものにし、人生全体において満足のいくものにするものである。
- ⑨個人の選択の自由に対する保護とキャリア意志決定の支援は、キャリア教育の中心的関心事である。
- ⑩キャリア教育の実施に必要となる専門家は、社会の多くの部分に見られるべきであり、学校教育のなかで雇用されている人に限定されない。

この後、1977年にHoyt自身は新しい定義を提案する。そこでは、キャリア教育とは「個人が仕事を人生の有意義で、生産的な、満足な部分とすることに必要となる知識や技能、態度を個人が獲得し、役立てることにおいて、アメリカの教育とより広い地域社会の営みを再焦点化することを意図した取り組み」であるとされた（Hoyt 1977: 5）。この場合の「仕事」とは、「成し遂げるべきすべての人間における必要性」（Hoyt 1977: 6）であり、有給の雇用だけでなく、余暇や趣味、家事なども含まれるとされた。1974年の定義と比べると、キャリア教育における教育改革としての側面が強調されるとともに、10項目の前提として挙げられていた多くの点が定義のなかで直接言及されるようになった。

また、Hansen（1977）は、多様な定義をレビューしたうえで、より多くの人々によって支持されるための「拡大されたキャリア教育概念」の12の原則を提示している。次に挙げるこの原則は、キャリア教育の理念を明確に示している。

- ①「拡大されたキャリア教育概念」は、個人と環境の変化する性質と柔軟で適応しようとする人類のための一致した必要性とを考慮した、人を中心とした概念である。
- ②「拡大されたキャリア教育概念」は、その基礎的な目標である人間の発達と経験という2つの目標を統合する、人間的発達の概念である。
- ③「拡大されたキャリア教育概念」は、キャリア発達の理論および研究における最良の知見についての確固たる理論的根拠と概念的枠組みに基づく。
- ④「拡大されたキャリア教育概念」は、カリキュラム、カウンセリング、地域社会を通して、広範なキャリアの知識や情報、技能、態度にすべての個人を触れさせるための基礎としての、発達心理学における実証的研究から導かれた、連続的、すなわち幼稚園から成人までの一連の目的を特定する。
- ⑤「拡大されたキャリア教育概念」は、代替的な教育から仕事へのつながり、商売・

- 産業・労働・行政（business-industry-labor-government）のインターンシップや交換就学、学校における保護者や労働者の関与、地域社会での生徒の関与を含めた、有給および無給による、多様な二方向の地域社会の関与を供給することを継続する。
- ⑥「拡大されたキャリア教育概念」は、個人が職業的・教育的世界を統御するためにそれについて多く知ることの必要性を認識して、多くの職業分類体系やキャリア情報システムが情報の獲得や習得、処理を支援することに役立ちうることを認める。
  - ⑦「拡大されたキャリア教育概念」は、その供給システムの部分として、カウンセリングやガイダンスが中心的位置を占めることや、子どもや若者、成人のキャリア発達に対する職業・キャリアガイダンスの固有な歴史的・現代的貢献を認識する。
  - ⑧「拡大されたキャリア教育概念」は、役割の統合における重要性、すなわち家庭や地域社会、余暇における他の人生役割との関連で、仕事の役割を調べ、それに準備することの必要性および、人生の中での仕事の意味という観点から価値観を明確化することへの必要性を認識する。
  - ⑨「拡大されたキャリア教育概念」は、学校から職業への移行や学校から上級の学校への移行、学校から他の選択肢への移行において個人を支援することや、個人が次の一步を捉え、次の段階に届くことを支援することにおいて教育機関がより適切に進路決定の機能を満たす必要性に関する重要性を再確認する。
  - ⑩「拡大されたキャリア教育概念」は、特に女性や障害者、民族的マイノリティ、貧困者などの、無視されたり十分なサービスを受けられない人々の特別なニーズに対処する重要性を認識する。
  - ⑪「拡大されたキャリア教育概念」は、教育の危機への対処としてだけでなく、個人（教員と生徒）と機関のなかの効果的な変化のためのひとつの手段を提供しうる、人間発達の包括的で統一化された概念としても見られる。
  - ⑫「拡大されたキャリア教育概念」は、未来に準備するだけでなく、過去や現在と未来との関係性を見通すことについても個人を支援することができることを認識する、時間を志向する概念である。

Hansenが示したこの原則においては、1) 人間の発達のために、キャリア発達理論に基づく体系的な教育活動を志向すること、2) 学校から職業への移行を支援すること、3) 地域社会との協働が促進されること、が特に強調されている。

このようなキャリア教育の理念を実現する具体的な推進モデルとして、連邦政府は当時、①学校を基盤とした総合的キャリア教育モデル（School-Based Comprehensive Career Education Model, CCEM）、②雇用者を基盤としたキャリア教育（Employer-Based Career Education, EBCE）、③家庭を基盤としたキャリア教育（Home-Based Career Education）、④地方居住キャリア教育（Rural-Residential Career Education）、の4つのモデルを提案

し、展開していった (Hansen 1977)。とりわけ、①の学校教育におけるキャリア教育は、アカデミックな教育、職業教育、キャリアガイダンスをはじめとした学校教育全体で行うものとされていた (仙崎 1973)。

以上に挙げた定義においては、キャリア教育の目標についてはよく表現されているが、その方法については明確に示されていない。キャリア教育の方法については、Hoytが別の文献において、次に挙げる7つの要素を示している (Hoyt 1987)。

- ①私的部門あるいは教育システムの協働関係を促進し実施する
- ②一般的な雇用可能性 (employability) あるいは適応可能性 (adaptability)、昇進可能性 (promotability) 技能を獲得させる
- ③キャリアの気づきあるいは探索、意志決定を支援する
- ④教室での教授に「キャリア」の観点を「注入 (infusing)」することによって教育を改革する
- ⑤仕事を生活スタイル全体の意味ある部分とする
- ⑥どちらもよりよい選択となるように、教育と仕事とを関連させる
- ⑦偏見やステレオタイプをなくし、キャリア選択の自由を守る

このように、「キャリア教育運動」期における学校教育でのキャリア教育として、一般的な雇用可能性 (employability) を育成するために、キャリアの気づきあるいは探索、意志決定を支援するキャリアガイダンスや、教室での教授における「注入」をはじめとした、体系的な取り組みが構想されていたことがわかる。

他方、1990年以降の「学校から仕事への移行プログラム」において推進されている学校教育における取り組みとしては、1994年の「学校から仕事への移行機会法」によれば、アカデミックな教育と職業教育におけるすべての生徒の高度な達成を支援し、生徒を高技能・高賃金の職やさらなる教育訓練へ準備させるために、「学校を基盤とした学習 (school-based learning)」と「職場を基盤とした学習 (work-based learning)」との統合や、「アカデミックな教育と職業教育との統合」、中等教育と中等後教育との有機的連携の確立などが挙げられている。そのうち、「職場を基盤とした学習」は、職場での仕事経験、職務訓練と仕事経験の計画されたプログラム、職場でのメンタリングをはじめとした、仕事への積極的な態度や「一般的な就業能力 (employability)」などの、職場での基礎的な能力を育成する教育活動である。他方の「学校を基盤とした学習」には、キャリア探索やカウンセリング、州の定めるアカデミックな学習達成基準や中等後教育進学および技能資格のための基準を達成するための教育課程の実施が含まれている。これら2つの学習を統合するのが、「結合活動 (connecting activities)」であり、それは「職場を基盤とした学習」における生徒と雇用者とのマッチングや関係者への支援などの、関係者の協働を創出するための活動であると規定されている。

また、「アカデミックな教育と職業教育との統合」について、本法には詳しく明記されているわけではないが、Grubb (1995c) によれば、それは次に挙げる8つのアプローチからなるという。すなわち、①職業科目にアカデミックな内容を取り入れる、②職業科目にアカデミックな科目の教員を関与させる、③アカデミックな科目を職業と関連させる、④水平的・垂直的にカリキュラムを連結する、⑤自ら課題を設定し探究する「最上級生プロジェクト」、⑥特定の職業分野の教育とアカデミックな教育を施すための独立した「学校内学校」である「キャリア・アカデミー」、⑦職業専門ハイスクール、⑧職業科目を関連する職種ごとに分類する「キャリア・クラスター」、である。

以上のように整理してみると、1990年以降の「学校から仕事への移行プログラム」においても、1970年代のキャリア教育における理論や実践を引き継いでいるところが多くあることがわかる。その目標においては、職業に焦点化した、学校教育全体の改革を通して、アカデミックな学力と職業技能を含めた「一般的な就業能力 (employability)」を育成し、学校教育卒業後の雇用を改善することを意図する点に共通性がある。また、方法においても、「職場を基盤とした学習」は、1970年代には「雇用者を基盤としたキャリア教育」として展開されていたし、「アカデミックな教育と職業教育との統合」におけるアカデミックな教育での職業的内容との関連づけは、1970年代には「注入」と呼ばれた教授法によって行われていた。さらに、キャリアガイダンスやカウンセリングは、とりわけキャリアへの気づきや探索において、1970年代のキャリア教育においても、「学校から仕事への移行プログラム」にもその要素として位置づけられていた。

以上を踏まえ、本研究においては、主にアメリカにおける今日のキャリア教育を分析するために、「キャリア教育運動」期のキャリア教育と、1990年以降の「学校から仕事への移行プログラム」において推進されている学校教育における取り組みとの類似性を強調するために、キャリア教育を「生徒の一般的な就業能力 (employability) やキャリアへの気づき・探索をはじめとするキャリア発達の促進を目的とする、生徒の学力向上のための教室における教授法の改革を伴う、職場等の学校外での学習を含めた、アカデミックな教育、職業教育、キャリアガイダンスをはじめとした学校教育全体の体系的な取り組み」と定義する。要約的に言い換えると、「生徒の一般的な就業能力やキャリア発達の促進を目的とする、職場等の学校外での学習を含めた、学校教育全体の体系的な取り組み」と言うことができる。

また、ここでの「キャリア発達」とは、進路とりわけ職業生活に関する知識・技能・意識の発達を指す。特に、意識の発達に関しては、進路とりわけ職業の選択に焦点化した、キャリアへの気づき (awareness)、探索 (exploration) の過程を指している。

もちろん、1970年代の「キャリア教育運動」と1990年以降の「学校から仕事への移行プログラム」には、社会的背景の変化を反映した内容上の差異も見られる。このことについては、第3章で改めて論じる。



## (2) 先行研究の概観

アメリカのキャリア教育については、1970年代の「キャリア教育運動」期より、現地の研究者によって数多くの研究が行われてきた。

まず、1970年代の「キャリア教育運動」期におけるキャリア教育に関する研究としては、アメリカにおいては、「キャリア教育」の父とされるS.P.Marland、それを引き継いで連邦当局において大きな役割を果たしたK.B.Hoytによる著作や講演記録が多数出版されている (Marland 1974; 1976、Hoyt 1974; 1975; 1977; 1980; 1981)。これらの資料は、キャリア教育に対する彼らの思想が記されているだけでなく、キャリア教育の概念や実践を整理しようと試みている点で研究と言える。このうち、とりわけHoyt (1974) は、連邦政府の公式文書としての位置づけを与えられている重要な資料である。Hoytは、近年においてもキャリア教育に対して積極的に発言している (Hoyt 1987; 2001; 2005)。また、Hoytが関わっている共著の著作として、Hoyt et al (1972) はキャリア教育について体系的・網羅的に論じた初期の著作であり、Hoyt and High (1982) は『教育研究事典 (*Encyclopedia of educational research*)』の一項目としてキャリア教育を論じている。

当時におけるそれ以外の主な研究としては、Herr (1972)、Hansen and Gysbers (1975)、Hansen (1977)、Evans and Herr (1978) などがある。Herr (1972) は、キャリア教育の歴史や哲学などの検討を試みている。Hansen and Gysbers (1975) は、『人事・ガイダンスジャーナル (*Personnel and Guidance Journal*)』誌の特集のなかで、「キャリア教育への異なるアプローチ」として、キャリアガイダンスの体系的なプログラムについて論じている。Hansen (1977) は、キャリア教育の多様な定義や内容をレビューし、包括的な議論を展開している。Evans and Herr (1978) は、職業教育を論じる中で、キャリア教育との関係について1章を使って論じている。この時期の研究の傾向としては、キャリア心理学やキャリアガイダンスの研究者による研究が多いことが挙げられる。

そのほか、当時においては、Wigglesworth (1975) など、キャリア教育を論じた文献を集めた論文集がいくつか発行されており、当時の「キャリア教育運動」の盛り上がりを感じることができる。

1980年代になると、「キャリア教育運動」は下火になり、研究も少なくなるが、それでもHalasz (1988)、Taymans et al (1990)、Baldrige and Bailey (1992)、Terry and Hargis (1992)、Wickwire (2002)、Brown (2003a) など、近年までその研究は存在している。しかし、それらの研究はいずれも、1980年以降のキャリア教育における実践の動向について概観した研究であり、キャリア教育の理論を深化させるような研究にはなっていない。

以上の研究は、いずれも「キャリア教育」を標榜する研究のみを取り上げているが、1990年以降の「学校から仕事への移行プログラム」に関する研究も多数存在しており、そこでの取り組みに関する教育学的研究も多い。例えば、Grubb ed (1995)、Stern et al (1995)、

Pucel (2001)などは、「学校から仕事への移行プログラム」における学校教育での特色あるさまざまな取り組みについて、主にカリキュラム編成の観点から論じている。これらの研究の多くは、中等職業教育の研究者によってなされる傾向にある。

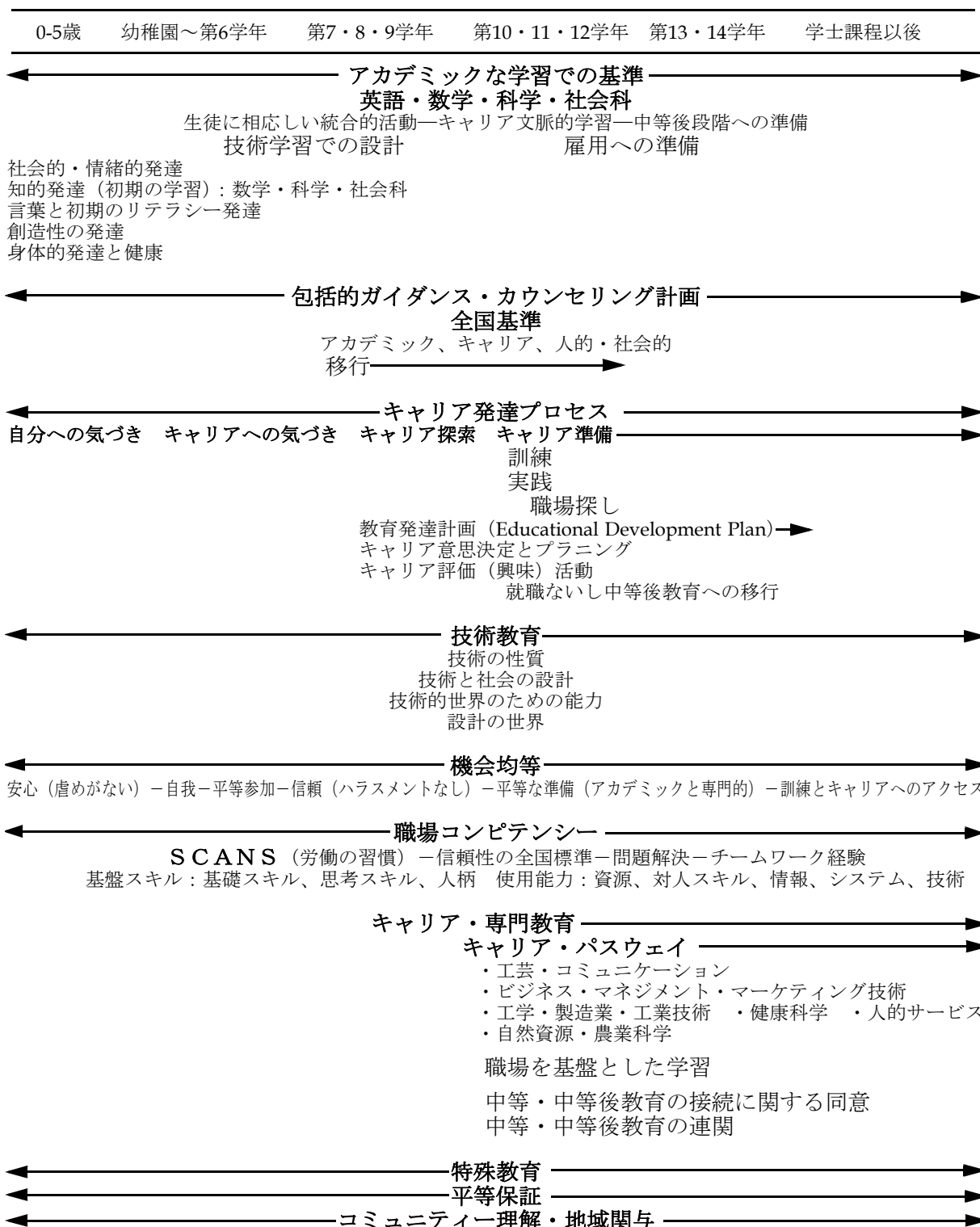
また、アメリカのキャリア教育に関する研究は、日本においても「キャリア教育運動」期の当初から行われていた。それは、主に進路指導の研究者によるものである。日本におけるアメリカのキャリア教育研究においては、まず仙崎武を挙げなければならない。「キャリア教育運動」について当時の理論および実践を網羅的に論じた象徴的な著作（仙崎 1979）のほか、1975年から1年にわたる『進路指導』誌における連載（仙崎 1976など）や、1996年の『産業教育』誌における連載（仙崎 1996a; 1996b）など多数の著作がある。そのほか、渡辺（1977）、高口（1979）、藤田（1991）などによって、「キャリア教育運動」の社会的な背景や法制についての研究がなされている。

このように日本におけるキャリア教育研究は、進路指導の観点からの研究や法制に関する研究が主であるが、その教育方法や教育思想に着目した研究もいくつか存在している。野淵の一連の研究（野淵 1973; 1983; 1984; 1985; 1986）や、当時の教育をめぐる動向との関連でキャリア教育を論じた金子（1985）、英語での「注入」による教授法に注目した福地（1995）が、それである。

1990年以降の「学校から仕事への移行プログラム」に関する日本での研究は、主に労働政策研究・研修機構（旧日本労働研究機構）による多様な取り組みに関する概略的な研究（日本労働研究機構 1997; 1999、労働政策研究・研修機構 2004）のほか、金子（1995; 1998）や藤田（1998）、町井（1998）、佐藤（1999）、西（1999）などによる研究がある。後者の研究はいずれも教育学的な観点から行われているが、全体的な傾向としては、法制度やカリキュラムの編成に関する研究が多く、教授法や授業実践について詳細に取り上げた研究は管見の限りみられない。

### （3）本研究の課題

本研究は、今日のアメリカにおけるキャリア教育、なかでもそのカリキュラムについての研究である。図序-1のミシガン州オークランド郡学区<sup>1)</sup>の例が示すように、キャリア教育カリキュラムには多様な教育活動が含まれている。これによれば、キャリア教育には、日本における理解とは若干異なって、進路指導（キャリアガイダンス・カウンセリング）をはじめとして、アカデミックな教育、職業教育などもキャリア教育として位置づけられていることがわかる。とりわけ、アカデミックな教育においてキャリアとの関連を重視する「キャリア文脈的学習」が取り上げられていることや、キャリア教育の「出口」として、キャリア教育の後半に「キャリア・専門教育」（すなわち職業教育）が明確に位置づけられていることが特筆される。



注）この図は寺田（2007: 6）でも使用されているが、筆者が新たに翻訳したものである。

【図序ー1】 ミシガン州オークランド郡学区におけるキャリア教育  
 （「キャリア焦点化教育」career focused education）の全体構造

もつとも、「カリキュラム」という用語は、多様な意味で用いられてきている。したがって、本研究において「カリキュラム」をどのような意味で用い、「カリキュラム」の名の下にどのような観点から分析するのかについて述べておく必要がある。Tanner and Tanner (1980: 36) は、「カリキュラム」の定義について、「①体系化された知識の蓄積された伝統、②思考の形式、③人類としての経験、④導かれた経験、⑤計画された学習環境、⑥認知的あるいは情動的内容と過程、⑦指導計画、⑧指導の目的あるいは成果、⑨生産物の技術体系」の9つにまとめている。そのうえで、Tanner and Tanner (1980: 38) は、それらの多様な定義を総括し、「カリキュラム」を「学習者による知識や経験の統御を増すことを可能にするために、学校（あるいは大学）の援助（auspices）の下で体系的に発達させられた、知識や経験の再構築」と定義している。本研究においては、この定義を踏まえつつも、とりわけ学校や教師による意図的・計画的な教育活動の側面に注目する。また、その際には、教科目や単元が示された教育課程だけでなく、教師が用いる教授方法にも注目する。なぜなら、教育課程において教育の目標や意図が示されたとしても、実際に教師が用いる教授方法にそれらが反映されなければ、その教育課程も実現され得ないと考えられるからである。

このようにキャリア教育「カリキュラム」を把握すると、先に先行研究を整理してわかるように、今日のアメリカにおけるキャリア教育研究のなかで、教授法に注目する研究は、本研究で論じる「文脈的教授・学習（contextual teaching & learning）」（以下、CTL）に関する数少ない研究を除いてほとんど見られない。

そこで、本研究ではアメリカのキャリア教育におけるCTLの理論と実践に注目する。CTLは、「contextual learning/teaching」あるいは「contextualized/contextualizing learning/teaching」などとも称せられる。また、それらの名称を明確に用いているわけではないが、文脈の役割や重要性に注目して教授・学習を論じるものもある。本研究では、これらの議論をすべて含めて、幅広くCTLと捉えておく。

1990年代前半から従来の教授法に代わるものとして提案されているCTLは、J.Deweyに代表される生活あるいは経験を重視する教育思想の系譜をひきながらも、認知科学の諸成果<sup>2)</sup>や、学習をアイデンティティの形成と捉える状況的学習論（Lave and Wenger 1991）、知能の多様性を主張する多元的知能論（Gardner 1993）、知識が関係性を通して構築されると考える社会的構成（構築）主義<sup>3)</sup>などから影響を受けている。

CTLはそもそも初等・中等教育のアカデミックな教科での学習指導を念頭に論じられてきたものであるが、近年では、第5章で論じる中等職業・専門教育におけるCTLや、テクノロジーを用いたCTL（Mooij 2007など）や成人教育におけるCTL（Imel 2000など）に関する議論も現れてきている。

CTLの実践については、管見の限り、ミシガン州やコロラド州において、州教育当局によるCTLに関する施策がみられる。ミシガン州では、「学校から仕事への移行機会法」の

成立を受けて策定された「キャリア準備システム (Career Preparation System)」におけるひとつの要素に、アカデミックな教育における文脈的学習を位置づけている (Michigan Department of Career Development 2001)。コロラド州では、州教育当局によってアカデミックな教育の各教科におけるCTLの教師向け参考書が発行されている<sup>4)</sup>。また、第5章で詳しく取り上げるように、オハイオ州においてもCTLの取り組みが現場レベルで数多く見られる。さらに、連邦教育省による1997年の援助プログラムと1998年の公募プロジェクト<sup>5)</sup>を通して、全国の十数の大学において教員養成教育におけるCTLに関する実践開発的な研究が行われ、そこで学んだ学生が、現場の教師としてCTLを実践している。そのうち、筆者は、その公募プロジェクトを受託したジョージア大学とその卒業生が勤務する学校を2007年に訪問し、その実践を直接見聞している。その他、民間において、CTLに則った教科書を多数制作しているCORD<sup>6)</sup>などの団体もある。

CTLに関する研究は、Hull (1993) やParnell (1995) がその先駆的な著作として知られており、そのD.Parnellは2001年にもCTLの意義と実践事例を紹介した著書を出版している (Parnell 2001)。そのほかにも、教授の技法という側面に注目して論じたCrawford (2001)、CTLの構成する多様な要素について網羅的に概観したHarwell and Blank (2001)、CTLの概要と職業・専門教育におけるCTLについて論じたBerns and Erickson (2001)、CTLの背景やその教授法について論じたJohnson (2002) の網羅的著作、先に述べた教員養成教育におけるCTLに関する連邦政府プロジェクトの報告書であるERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education and ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education (1998) などがある。もっとも、これらの研究はいずれも事例紹介やCTLの理論の概略を述べたものがほとんどであり、CTL理論の論究や実証的な研究としては、Schell (2001)、Schell et al (2008) ほどに限られる。また、日本での研究は管見の限り、佐藤 (2001) によるParnell (1995) を基にした著作紹介を除いては見あたらない。

#### (4) 本研究の方法

このように、キャリア教育におけるCTLの研究は、アメリカにおいても未だ発展途上であり、CTLの実践を現場の実践に即して実証的に明らかにするとともに、その理論についても、先に述べたCTLに影響を与えている理論に基づいて論究する必要がある。

そこで、本研究では、文献資料、インターネット資料の検討によるキャリア教育カリキュラムの理論の分析だけでなく、アメリカにおける現地調査を行い、CTLをはじめとするキャリア教育カリキュラムの実践を実証的に分析することにする。ここでは、教職員等の関係者に対するインタビュー調査や、現場で実際に用いられている資料・書類の収集、電子メールによる補足的なインタビュー調査を行う。その現地調査の内容、対象に関する詳細については、後の各章で述べる。

それらを通して、CTLの実践における現状とその特質について分析するとともに、CTL

の理論についての検討も行う。また、本研究では、CTLに注目した上で、キャリア教育における職業教育やキャリアガイダンスとの位置づけや関連にも言及する。

## 2. 本論文の構成

この序章では、本研究の目的と課題について論じた。本論文の構成は下記の通りである。

まず、第1章では、主にアメリカの心理学と社会学におけるキャリア研究の歴史的展開を概観するとともに、職業の機能を論じることを通して、キャリア概念を整理し、その特質を明らかにする。また、この概観によって、1970年代の「キャリア教育運動」が同時期のキャリア発達理論の発展に支えられていたことも明らかになる。

第2章および第3章では、学校教育で展開されるキャリア教育について、カリキュラムでの位置づけを整理するために、職業教育とキャリアガイダンスそれぞれの、キャリア教育での位置づけを分析する。それは、いわば教授法である「文脈的教授・学習」の展開を分析するための前提を成す。

うち第2章では、キャリアガイダンスの位置づけが論じられる。キャリアガイダンスは、固有の領域や方法論を有しているが、キャリア教育において必要不可欠な要素として位置づけられてきた。この第2章では、キャリアガイダンスの充実に力を入れていると考えられるミンガン州およびオハイオ州において筆者が行った現地調査を基に、キャリア教育におけるキャリアガイダンスの位置づけとその内容について分析する。

続く第3章では、職業教育の位置づけが論じられる。1970年代のキャリア教育においても、職業教育はキャリア教育の一部として扱われてきた。また、1990年以降も「学校から仕事への移行プログラム」によって、キャリア教育の理論や実践は多少変形しつつも引き継がれている。そこには、1917年の「スミス・ヒューズ法」によって、学校教育に職業教育が導入されて以降、学校教育での職業教育を重視する議論の影響を見ることができる。そこで、第3章では、キャリア教育の展開を、学校教育での職業教育をめぐる議論の歴史的展開のなかに位置づけて論じる。また、キャリア教育の社会的背景について、1970年代の「キャリア教育運動」におけるそれと1990年以降の「学校から仕事への移行プログラム」におけるそれとの比較を通して明らかにする。

後半の第4章以降は、前半の議論を踏まえて、CTLの理論と実践について分析する。そのうち、第4章と第5章では主にCTLの実践を論じるが、アカデミックな教育（教科）と職業・専門教育（教科）では、その教育内容の性質が異なることから、CTLの特質においても強調される点が異なっていると考えられるため、それぞれに分けて論じる。

そこで、第4章では、CTLの系譜について概観した後、主にアカデミックな教科におけ

る実践について分析する。ここでは、ミシガン州における筆者の現地調査と実践に関する文献を基に分析する。

第5章では、職業・専門教育におけるCTLの実践について、オハイオ州における筆者の現地調査に基づいて分析する。その際に、特に先行研究では十分になされてこなかった、教室での実践、すなわち教授法の観点からの分析に重点を置いた。

第6章では、第4章と第5章におけるCTLの実践に関する分析を踏まえて、CTLの理論に大きく影響を与えている状況論の整理を通して、CTLで重要とされる職場での経験的な学習の位置づけを分析する。

以上の論考を踏まえて、終章では、本論文の総括として、アメリカにおけるキャリア教育の特質を論じるとともに、CTLの特質について総括的な議論を行う。

## 1 章

### キャリア研究史の概観とキャリア概念の整理 —キャリア概念における職業の「中核性」—

本章では、主にアメリカの心理学と社会学におけるキャリア研究の歴史的展開を概観するとともに、職業の機能を論じることを通して、キャリア概念を整理し、その特質を明らかにする。ここで明らかとなるキャリア概念の特質と、本研究で論じるアメリカにおける「キャリア教育」で言う「キャリア」とは整合的でない部分もあるが、日本でのキャリア教育の議論においても「キャリア」のそもそもの意味が議論になることがしばしばあることから、ここで整理しておくことには意義があると筆者は考えている。また、第3章でも言及するが、1970年代の「キャリア教育運動」においては、特に心理学におけるキャリア発達理論の発展が大きな影響を及ぼしていることから、キャリア研究史を概観しておくことにも意義がある。

#### 1. キャリアの定義と研究の変遷

まず、キャリアの定義の変遷について、年代を追って概観してみる。

そもそも、キャリア (career) の語源は、Williams (1983=2002: 49) によれば、「career が英語に登場したのは16世紀初頭からで、前形はフランス語の*carrière* (競馬の走路)、語源はラテン語の*carraria* (馬車の輸送路)、さらにラテン語の*carrus* (荷馬車) である」という。さらに、「careerは16世紀以降、『競馬場』や『馬の走り』を言うのに使われ、そこから広く『速くて邪魔の入らない活動』なら何でもさすようになる」(同)。その後、「19世紀半ばには、この語は仕事における出世、また仕事そのものをさすのが一般的になってきていた」(同50) とWilliamsは述べている。

それから、Gysbers (1984=1987: 326) によれば、心理学においては、「進路発達 (career development) の現代的理論は、1950年代の文献にあらわれ始めた」という。もっとも、その頃は"career development"ではなく、「職業的発達 (vocational development)」という用語が使われていた<sup>1)</sup>。

その1950年代以前の研究では、社会学におけるHughesの業績を挙げることができる。Barley (1989: 44) は、シカゴ学派の社会学によるキャリア研究において「キャリアが社



会組織化の研究における正規の概念として有益に用いられるという明確な認識は、Hughesの業績に初めて現れる」と述べている。

Hughes (1937: 64) は、キャリアの意味について、「私たちの社会におけるキャリアは、職という言葉においてほとんど考えられている。というのも、制度的構造との特徴的で決定的な個人のつながりがあるからである」としながらも、「しかしキャリアは、事業 (business) や専門職における達成の連続だけではすべてを言い尽くせない。そこには、個人の生活が社会秩序に触れるところの他の地点や、影響力や責任、承認などの社会的達成のほかの領域が存在する」として、Hughesはキャリアの視点を仕事だけではなく、社会における個人の生活にまで広げている。

そのうえで、Hughes (1937: 63) は、「高度にかつ厳格に構造化された社会において、客観的には、キャリアは、地位の連続と明確に定義された職位からなる。より自由な社会においては、個人は彼独自の地位を創ったりあるいは存在する多数の地位から選択したりすることにおいてより自由である。(中略) 主観的には、キャリアは、個人が彼の人生を全体としてとらえ、彼のさまざまな性質や行為、彼に起こることの解釈における変化する全体像 (perspective) である。この全体像は、観点や方向、あるいは行き先を完全に固定されてはいない」と述べ、キャリアそのものに客観的な側面と主観的な側面があると論じている。

また、Hughes (1937: 67) は、「制度は、人々が続けてする集合的な行動や行為におけるただの形式である。キャリアを歩んでいくなかで、個人はこれらの形式のなかに彼の役割を見つけ、他者を参照しながら彼の行動的な人生を歩み、彼が生きるべき人生の意味を解釈するのである」と述べているから、Hughesは、キャリアという言葉で、単に生き様を捉えるのではなく、個人が社会的制度との相互作用を通して形成されていくプロセスを捉えようとしていることがうかがえる。

ところで、Hughes (1951) では、「人間の仕事は、彼が判断されることのひとつであり、また明らかに彼が彼自身を判断することのより重要なことのひとつである」(42)、「人間の仕事は、彼の社会的アイデンティティの、そしてまた彼自身の、より重要な部分のひとつである。さらに、仲間の選択と同様に、職業選択の変更不可性 (irrevocable) のため、人間の仕事は、彼が生きなければならないある人生における彼の運命のより重要な部分のひとつである」(43) と述べ、キャリアにおける職業の重要性について指摘している<sup>2)</sup>。

1960年代になると、社会学においては、Meadによるシンボリック相互作用論に影響を受けたGoffmanがキャリアについて次のように述べている。「伝統的に閱歴careerという言葉は、世間的評価の高い職業によって予定された昇進にあずかるはずの人びと専用のものとされて来た。しかしながらこの語は、意味が拡張されて、人が一生の間に辿る社会的経路を言い表すのに用いられ始めている」(Goffman 1961=1984: 133)。その上で、Goffman (1961=1984: 134) は、キャリアにおける精神的 (moral) な側面に注目し、「閱歴 (キャ

リアー引用者注)が個人の自己および自己自身と他人を判断する際の心象(imagery)の枠組みに招来する様々な変化の規則的な順序」を捉えようとしている。このキャリアの用法では、職業という観点は失われている。

同じ頃の心理学では、Gysbers (1984=1987: 326)によれば、「1960年代になると、発達過程としての職業選択の知識が飛躍的にふえた。同時に、「進路(career)」と「進路発達(career development)」という用語も一般的になった」(英語は引用者が挿入)という。心理学においてキャリアという語が用いられるようになったのは、この頃であったと考えてよい。また、それは、occupation(あるいはvocation)とcareerとの違いについても意識されるようになったことを意味する。例えば、Super (1961: 11)は、「occupationは、定義により、職(jobs)や職位(positions)の集合であり、本質的には個人により行われる職務の集合であるのに対して、careerは個人の人生におけるoccupationや職、職位の連続である」と述べている。その一方で、「(vocational developmentとcareer developmentは一引用者注)ゆくゆくは有用な区別をすることの可能性に私は注意しているけれども、現時点では私たちは同意語として用いるだろうと私が考えている用語である」(Super 1961: 11)とも述べ、それらの違いについては認識されても、この段階ではキャリア概念を確立するまでには至っていない。

その後の1970年代、アメリカは社会・産業の転機を迎える。例えば、Yankelovich (1978: 50)は、1980年代に、労働に対する旧来の価値観(性別役割分業、企業への忠誠、賃金と地位による動機づけなど)に代わって、「新種の(New Breed)」価値観が生まれたとし、「振り返ってみると、1970年代はアメリカ社会の歴史における分水嶺だと思われる。価値システムに起こった大きな変化は、アメリカ人の生活のすべての側面、とりわけ職場に影響を与えた」と述べている。

このような社会状況において、心理学のキャリア研究は1970年代に発展する。Gysbers (1984=1987: 327)は、「1970年代においては、ある著者によって使われた『進路』と『進路発達』の定義は、より拡大され、より包括的になった。ジョンズらは、『進路(career)』を『職業、教育、個人的、社会的行動、学び方の学習、社会的責任、余暇活動を含む個人の全体的なライフスタイルに関連して、さまざまな、そして可能的な個人的選択のパターンを包括するもの』と定義している。ガイスパースとムーアは、進路発達の概念を、職業という視点から人生という視点—その中で職業(仕事)が位置づけられ意味をもつ—への拡張延ばす努力の中で、生涯進路発達(life career development)という概念を提唱した<sup>3)</sup>と述べている。ここでも、キャリアの概念は人生全体に拡大されつつも、職業への関心が依然存在することが伺える<sup>4)</sup>。

それに応じて、キャリアは誰もがもっているものという認識が一般的となる。Schein (1978=1991: 38)は、「『キャリア』という言葉は、知的専門的職業(professions)あるいは明確な昇進を伴う職業(occupations)に限られるわけではない。それは熟練の必要

の少ない職業および『昇進のない』職業にもまったく同様にあてはまるし、そうした職業にも、はっきり区切れる段階や転機および課題は存在する」（英語は原著を基に引用者が挿入）と述べている。

その後、1980年には、Super (1980: 282) によって「人生の行路のあいだで個人により担われる役割の結合と連鎖」という有名なキャリアの定義が出される。この定義からも、先のGoffmanの定義と同様に職業という観点は捉えにくい<sup>9)</sup>。

## 2. キャリア概念の特徴についての分析例

このように、キャリアの概念・用法は年代が下るにつれて拡大しているように思われる。このようなキャリア概念はどのような特徴をもっているのか。さしあたって、ここでは今津（社会学）と金井篤子（心理学）の考察を紹介するにとどめておき、本稿の最後に改めて考察することにする。

今津（1987）は、今日の社会学におけるキャリアの視点の特徴として、①「客観的側面の変化に伴う主観的側面の変容に注目すること」（152）、②「職業生活だけでなく、広く人生に対する見方の変化としてとらえること」（同）、③「昇進とか成功といった価値的ニュアンスを弱めること」（153）、そして④「キャリアと全体社会との関連の問題」、言い換えれば「マクロとミクロの交互関連」（同）に注目すること、を挙げている。

また、金井篤子（2003: 216-7）は、心理学におけるキャリア概念に共通する特徴として、「①個々の職業や経験を指すのではなく、その連なりを指し（系列性）、②その連なりは、一生涯にわたるものであり（生涯性）、③個々の職業や経験の連なりは、個人によって過去・現在・未来の時間軸上で意味づけられており（因果と意味性）、④たとえ同じ職業、同じ系列を体験していても、その意味合いは個人により異なることから、個々人に独自である（独自性）こと [中略]」、「⑤キャリアは特別な人だけのものではなく、誰にでもあること [中略]（普遍性）」としている。

これら2人の考察は、前述したキャリア概念の変遷から考えれば、おおよそ妥当なものと言える。

## 3. キャリア概念における職業

以上のキャリア概念の変遷を踏まえれば、職業はキャリア概念からその位置づけを失いつつあるかもしれない。だが、キャリア概念に職業が含まれることは、これまでの（特に

心理学の) キャリア研究が職業研究から発展していることや、Super (1980) の定義の「役割」のなかに「労働者」が含まれていることを踏まえれば容易に理解できる。

では、キャリア概念における職業のもつ意味とは何か。つまり、なぜ「職業に従事することによって「仕事をする」ことがキャリアにおいて重要なのかということである。

職業の定義については、様々な試みがなされているけれども、ここで参考にするのは尾高による定義である。尾高 (1953: 19) は、職業の機能に注目し、「職業は個性の発揮、役割の実現、および生計の維持の三面からなる人間の継続的な活動である」(傍点は原文のまま) と定義している。この尾高の言う職業の3側面についてそれぞれ考察することによって、キャリア概念における職業の重要性が明らかになるとと思われる。

### (1) 個性の発揮

まず第1の側面である、個性の発揮について考える。

自らが得意でありかつ没頭できる職業を個人が営むことは、個人に人間的成熟の契機をもたらす。金井壽宏 (2002: 296) が言うように、「魂の望むいい仕事をしたいというときには、どんな仕事をしているひとでも、そのなかになにか崇高なもの、スピリチュアリティを求めている」。職業におけるスピリチュアリティは、私たちに職業へと誘い、職業における自己の成長の契機をもたらすものである。また、それは、職業の意味や、さらには生きることの意味を生み出すものである。

このスピリチュアリティと同様のことを、Maslow (1964=1972) は「至高経験 (peak experience)」、Csikszentmihalyi (1975=1979) は「フロー経験」、Privette (1983) は「至高的 (作業) 遂行 (peak performance)」としてそれぞれ述べている。

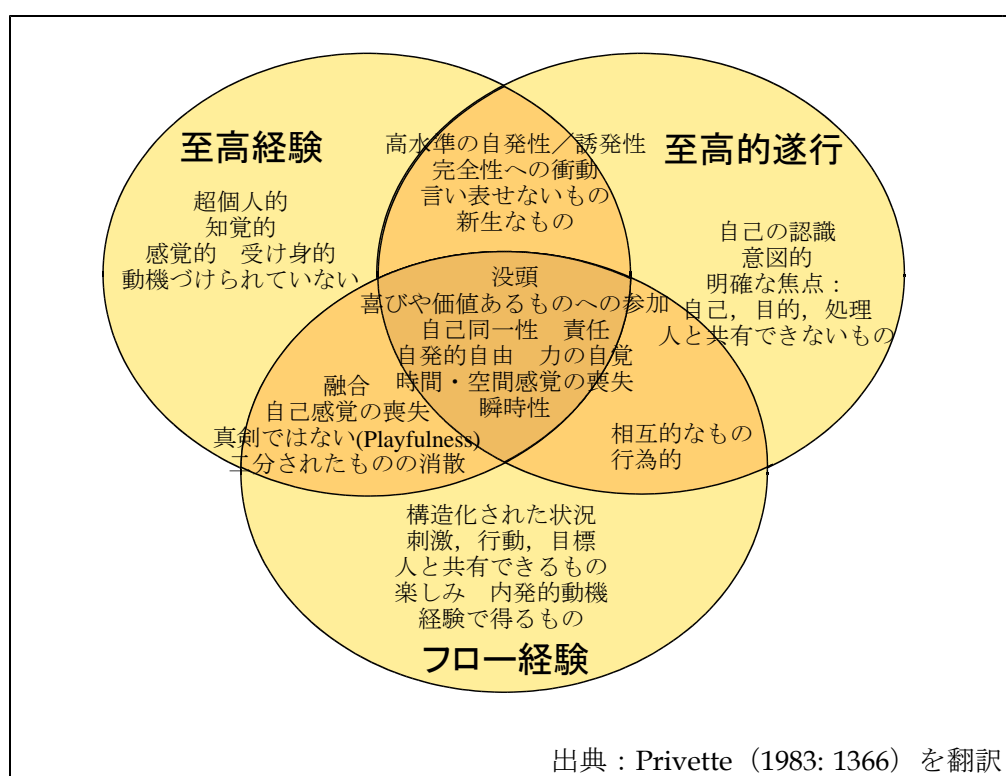
まず、至高経験について述べたMaslow (1964=1972: 100) は、「至高経験者は、人生は生きるに値し、美しく価値あるものでありうるということを、たしかに学ぶのである」(傍点は原文のまま) と述べており、内的キャリアにおける価値の問題を示唆している<sup>9)</sup>。

また、Csikszentmihalyi (1975=1979: 65-6) は、「全人的に行為に没入している時に人が感ずる包括的感觉」を「フロー」と呼んでいる。そのようなフロー経験の特徴を、Csikszentmihalyi (1990=1996) は8点挙げているが、そのなかでも、フロー経験が「自己充足的な活動、つまり将来での利益を期待しない、することそれ自体が報酬をもたらす活動」(Csikszentmihalyi 1990=1996: 86) であることを強調する。

そして、至高的遂行について述べたPrivette (1983) は、至高的遂行を「当然期待されるよりもより完全に個人の潜在能力を用いることで予測できる動作を超えた行動」(Privette 1981: 57) と定義する。至高的遂行が起こる状況の例としてPrivette (1981) は、身体的な危機に直面したときや、生活の張りを失わされるような (life-sapping) 問題を処理したとき、見知らぬ人と深く憐れみの感情を共有するために内面的な不安を乗り越えたときなどを挙げている。つまり、至高的遂行は、私たちが精神的・物理的なものに追い

つめられたときに、誰も予測できないような潜在能力を発揮することであると言えることができる。

さて、Privette (1983) は、至高経験、フロー経験、至高的遂行のそれぞれの異同を図1-1のようにまとめている。至高経験の「超個人的」「神憑り」的な要素も、フロー経験の「構造化された状況も、至高的遂行における「明確な焦点」を伴う目標への異常なまでの集中も、おそらく仕事において多くの人を経験していることである。また、それら3つの概念すべてにあてはまる要素のなかに、「喜びや価値あるものへの参加」や「自己同一性」などのアイデンティティの形成に関わる要素がある。



【図1-1】至高経験、至高的遂行、フロー経験における位相的比較

つまり、以上のような経験は、自己の成長をもたらすのである。至高経験は、「その人間の完全な同一性、独自性、特異性へ、その人の真の自我へ、いっそう近く進み、よりいっそう真の人間になる」(Maslow 1964=1972: 89) ことをもたらす。フロー経験においては、「フロー体験によって自己の構成はそれまでよりも複雑になる。しだいに複雑になることによって自己は成長する(中略)。複雑な自己とは、これらの相反する傾向(差異化と統合化—引用者注)を結びつけることに成功した自己をいう」(Csikszentmihalyi 1990=1996: 52)。至高的遂行は潜在能力を発揮することによる、自分の新しい能力についての自覚を促す。これらの経験は、いずれも自己の成長・発達と大きく関わっているので

ある。

以上の議論をまとめると、至高経験やフロー経験、さらに至高的遂行は、時間や自己を忘れるくらいに自らが行っていることに完全に自己を没入させるという面をもち、アイデンティティの形成に寄与し、人間の成長が起こる契機である。これは、おそらく多くの人が職業を営むことによって、直感的に感じていることだと思われる。だからこそ、職業はキャリアにとって重要なのである。

そうすると、おそらく、仕事におけるスピリチュアリティとは、客観的に存在しているものではないのかもしれない。Csikszentmihalyi (1990=1996) は、莊子『内篇』に登場する恵王の料理人を例に挙げ、最もフローにふさわしくない場所、日常生活の最もつまらない仕事においてさえ、人はフローを見いだすことができると述べている。つまり、仕事におけるスピリチュアリティは、フロー経験、至高経験、至高的遂行を経験することによって、仕事のなかに個々人が見いだすものなのである<sup>7)</sup>。

## (2) 役割の実現

次に、第2の側面、役割の実現について考える。

尾高 (1953: 15) は、「職業が、(中略) 人間の社会的分担であり、人々は職業を通して彼らの共同生活の存続発展に参加している (中略)。実際、人々は職業につくことによって彼らの社会的共同の生活にはいるのであり、社会人としての資格も名誉もこれによってはじめて本当に与えられるのである」と述べている。私たちが職業で個性を発揮するということは、分業<sup>8)</sup>の一面であり、他方には社会における役割を与えられるという別の側面がある。

ここで私たちは、HughesやSuperがなぜキャリア概念で「役割」を捉えようとしていたのかを考えなければならない。なぜ「活動」や「行動」あるいは「思考」ではなく、「役割」なのだろうか。その意味を追究することは重要である。

佐藤 (1988) は、役割概念が実生活者の現実的生活営為において使用されている概念であり、実際の行為のなかできわめて重要な機能を果たしていると指摘する。それに続けて「役割が社会と個人を媒介するということは、役割が、社会の圧倒的な影響力が個人に伝わる通路であることを物語っている。その意味で、現実的行為の大半は役割期待の実現行為であるが、それはことごとく個人にとって在外的かつ拘束的な性格を有しているのである」(佐藤 1988: 49) と述べ、社会が個人を枠付けするものとしての役割の機能を強調している。

役割の社会的な機能はそのように捉えられるとしても、この見方は一面的であると思われる。「シンボリック相互作用論の父」として知られるMead (1934=1995) は、「自己意識的個人に、社会過程が時間的、理論的に先行している」(230)、「個人が他者の役割を取得する故に、彼は自らを自我として実現できるのである」(239) と述べ、一見すると佐

藤と同様の主張をしている。この主張を敷衍すれば、個人はどこまで行っても社会から与えられた役割の内容をこなすことしかできない、いわば消極的な人間観に行き着く。

だが、Mead (1934=1995: 248) は、こうも述べている。「あらゆる自我が社会過程によって、または社会過程の見地から構成され、社会過程の個人的反映である (中略) という事実は、すべての個人的自我がそれ自身の特殊な個性、それ自身の得意な型をもつという事実と、両立しないことは少しもないし、また矛盾する関係にあるわけでもない。(中略) それぞれの個人的な自我構造は、この関係型の異なった側面や展望を反映し、それによって構成されている」。そのような役割の差異を創り出すことは、社会からの役割を認識しそれに応えるだけの「me」とは異なる、「I」の機能であるとMeadは言う。同じ職業でありながらも、(ある程度限定されるとしても) 様々な能力を持った人々が従事している事実を考えれば、このことは容易に理解できるだろう。

そして、Mead (1934=1995: 251) は、自我は社会的なものであり、他者との関係のなかでしか実現しえないことを繰り返し指摘しながらも、「『I』の可能性は、実際に進行中のこと、起きていることに属し、それはある意味で、われわれの経験の最も魅惑的な部分である。そこでこそ新奇なものが生じ、そこでこそわれわれの最も重要な価値が位置づけられる。ある意味で、このような自我の実現こそ、われわれが絶えず追求しているものなのである」と述べている。

つまり、役割とは、社会と個人とをつなぐチャンネルであり、他者から与えられた役割の意味を「me」が受け取りつつ、「I」が自分らしく意味をずらして社会に対して行為するのである。そして、そこにこそ、他者とは異なる自分が存在する可能性が生ずるのであり、ここにキャリアが現れるのである。

さて、職業もひとつの役割である。寿里 (1993: 6) が、「アイデンティティは、成熟した人間存在にとって、(中略) 社会的な関係形成の場としての職業世界において形成される部分が大きい。(中略) 職業的営みは、しばしば個人にとってまた社会的アイデンティティのより所である社会関係のネットワークへの参加の有力なパイプで」と述べているのは、まさにこのことを指している。

しかも、職業が個人に与える役割は、単に分業における関係以上の豊かな関係を個人に提供しうる。例えば、メンターシップ<sup>9)</sup>では、単に仕事上の助言だけにかかわらず、友情や信頼・尊敬に基づく、より非公式な濃密な関係の形成が見られる。このような関係は、仕事を通して、キャリアをより豊かにするものとなりうる。

### (3) 生計の維持

最後に、第3の側面、生計の維持について考える。

尾高 (1953: 13) は、「職業を規定する第一の要件は、それによって生活を立てるに必要な利益を伴うことである。(中略) もしも単に趣味や道楽として行われているにすぎな

いならば、それは職業ではない」と述べている。確かに労働の対価として、生活を維持するための賃金を得ることは重要である。しかしながら、趣味や道楽を目的とする就業は、職業とは呼べないのかどうかという点は再考が必要である。

なぜなら、職業に就いている理由を客観的に判断したり、その理由で職業であるかないかを判断することは難しいからである。もちろん、Weber (1922=1975: 411) の言うように、社会道徳に反するような手段を用いる「労働」（例えば窃盗など）は、いくらそれが生計維持のためであっても職業とは呼べないだろう。だが、社会的に認められている職業に従事している限り、それがどんな理由からであれ、職業として認めるべきであろう<sup>10)</sup>。また、このように考えることは、現代人の勤労観の変化に合わせるように、職業における「天職」の意味合いを減じさせるということでもある。

いずれにせよ、私たちは、職業を営むことによって、その対価として賃金を得る。言い換えれば、賃金は私たちの社会的関係を媒介するものであり、先に述べた役割の実現、すなわちキャリアへと関係してくるのである。

#### (4) 職業の継続性

ここまで、尾高が示した職業の3側面について検討してきた。ここで、尾高のその定義に戻れば、これらの側面をもった活動は「継続的」と表現されている。尾高は、「継続的」という意味については深く論究しているわけではない。だが、おそらくWeber (1922=1975: 411) の言うように、一時的な営利行為が職業ではないという意味において「継続的」と述べていると考えることができる。

このような職業の継続性は、個人のキャリアあるいは日々の生活構造を規定する。Roth (1963) は、このことを「時刻表 (timetable)」という言葉で表している。Rothは、結核病院の研究から、患者の取り扱いにおいて、病院ごとに標準的な「時刻表」が存在することを指摘する。そのような「時刻表」は、入院から退院までの長期的な予定から日々の予定までも規定するという。その上で、Rothは、そのような「時刻表」が、職業的なキャリア、さらには個人のキャリア（人生）全体にも見いだせるものであるとしている。

このように、職業は継続的な活動であるからこそ、キャリア、すなわち人生において重要な意味をもってくるのである<sup>11)</sup>。

## 4. 職業とキャリアとの違い

このように、キャリアにおいては、職業が重要な位置を占めていることが理解されうる。しかしながら、これだけでは、ことさら「キャリア」の言葉を使う意義を見いだすことは



難しい。

キャリア概念の出現は、私たちの職業、ひいては人生をとりまく社会的状況の変化と関係している。アメリカにおけるキャリア研究の発展を考えれば、キャリアの概念が特に1970年代以降において職業を取り巻く社会的状況の変化によって使われるようになったことが示唆される。つまり、職業概念では捉えきれない個人の仕事（労働）の問題を分析するために、キャリア概念は使われるようになったのではないか。

Schein (1995=2003) は、組織や社会における今後最も重要だと考えられる変化の趨勢について述べている。その主なものを挙げれば、「ダウンサイジング」(54)「ライトサイジング（適正規模への縮小化）」(同)、「グローバリゼーション、新技術、ライトサイジングによって、組織間の境界、職務間の境界、役割間の境界がゆるんでいく」(55)、「仕事が専門的に複雑になってくるので、サービスとスタッフの役割の社員がもっと増えるだろう」(56)、「概念を操る仕事が増え、職務間の境界と役割間の境界がゆるんでいくので、不安のレベルが高まるだろう」(57)、「組織は、階層的な構造をフラット化し、従業員をエンパワーする」(58)、「組織はより高度に分化され、より複雑になりつつある」(60)、「家族、自己、および仕事に関する社会的文化的価値観が変化しつつある」(67) などである<sup>12)</sup>。このような変化のなかで、私たちの職業のあり方は変化し、私たちのキャリアに影響を与えている。

具体的にキャリア概念のもちうる視点を挙げるとすれば、以下のように言えよう。

### (1) 内的キャリアへの注目

以上のように社会が変化するとしても、それを認識し判断する個人の側の側面もキャリアにおいてはやはり重要である<sup>13)</sup>。このようなキャリアの視点は、先に述べた職業を「天職」と考えることのためらいや否定と表裏一体であるとも言える。さらに進んで言えば、Schein (1978=1991: 1) の「キャリア開発の視点」に示唆されるように、キャリアを外的なキャリアと内的なキャリアとが統合されたものだと見るべきであるし、その統合のプロセスについても注目すべきだろう。

### (2) 職業的活動における経験の連鎖

キャリアにおける系列性は、単にひとつの職業における個々の職務経験の連鎖だけを指しているのではなく、転職・失業などで複数の職業に従事した場合における経験の連鎖をも指している。この場合、近年増加している非正規雇用やフリーター、ニートなどの経験の連鎖も考慮しなければならない<sup>14)</sup>。

### (3) 教育経験との接続

キャリアにおける連鎖は、職業だけに限定されるものではない。それは、職業を営む前

の教育経験（特に学生・生徒としての経験）が職業に連なっていることを含意する<sup>15)</sup>。

#### （４）退職後のキャリアとの関連

そのように考えれば、退職後にもキャリアは連なっていると考えてもよいだろう。退職するタイミングとしては、特に定年を挙げることができるが、女性の結婚・出産も含まれよう<sup>16)</sup>。

#### （５）他の役割との関連

教育経験と退職後の生活は、キャリアにおいて時間軸を前後させることにより捉えることができた。その逆に、一時点だけを取り上げてみれば、私たちは職業の他にも複数の役割を同時に遂行していることに気づく。言い換えれば、私たちにとって、「やらなければならないこと」という意味での「仕事」は、職業以外にもあるということである。複数の役割を同時に遂行することは、役割間の葛藤を引き起こすこともある一方、個人の生活をより豊かにし精神的な健康をもたらす。

例えば、家族役割と職業との関係については、Work-Family Conflict（略してWFC）という概念がある。WFCは役割間葛藤のひとつであり、家庭における配偶者ないし親役割と仕事における役割との葛藤を問題としている<sup>17)</sup>。また、レジャーと仕事との関係もときに問題になる<sup>18)</sup>。

このように、職業だけでなく、他の役割との関係を含めて生き方を捉えることは、キャリアを考えるとときに忘れてはならない視点の一つである。

## 5. まとめ

本章では、主にアメリカの心理学と社会学におけるキャリア研究の歴史的展開を概観するとともに、職業の機能を論じることを通して、キャリア概念を整理し、その特質を明らかにしようと試みた。

#### （１）キャリア概念における職業の「中核性」

以上の論考を踏まえると、キャリア概念は職業概念の現代的な再構成のために生まれてきたとも言えるのではないかと筆者は考える。改めてキャリア概念の特徴を抽出してみると以下の３点にまとめることができる。

①キャリアは、誰にでも見いだせるものであり、生涯性と経験の系列性をもつ。

②キャリアは、全体社会の変動に影響を受ける。その影響に対する個人の意味づけは人それぞれに異なる。そのような外的キャリアと内的キャリアとの相互作用により、キャリ

アの独自性が生じる。

③キャリアの視点は、職業が人生においてもつ重要性に鑑み、職業を中心に据えながら、全体社会との関連、内的キャリア、職業的活動における経験の連鎖、教育経験や退職後のキャリアとの関連、他の役割との関連に注目し、生き方そのものをとらえようとする。それは「キャリア概念における職業の『中核性』」と呼ぶべきものである。

以上に述べたことは、先に挙げた今津や金井篤子の考察とほぼ一致するが、特に社会学における人生一般としてキャリアを捉える見方とは、いささか異なると思われるかもしれない。筆者はそのようなキャリアの捉え方を否定はしないが、職業研究からのキャリア研究の系譜を踏まえれば、職業を取り上げないキャリア研究は例外的なものと考えている。

また、「キャリア概念における職業の『中核性』」を強調すると、「主婦にはキャリアはないのか」などという批判に出会う。その批判は、つまるところ、金井篤子の言うキャリアの「普遍性」と不整合になるということだと思われる。しかし、筆者は、このような批判に対し、キャリアにおいて職業を「有する」という意味を拡大的に解釈することによって応えたい。すなわち、職業を「有する」とは、現在「有している」ことも、過去に「有していた」ことも、これから「有する」ことも含めるということである。このような解釈は、これまでのキャリア概念の議論と整合的である。なぜなら、金井篤子の言うキャリアの「生涯性」においては、学生や退職者のキャリアということが既に含意されていたし、Super (1980) の提案した「ライフ・キャリア・レインボー」は、生活に占める職業をはじめとする諸役割の重要性が人生の時期によって異なることを示していたからである。

さらに、キャリア概念における職業の「中核性」とは、単に人生に果たす職業の重要性だけに根ざすものではなく、キャリア研究の長い歴史において、その中心的な関心が職業にありつづけたことも反映されていると考えられる。

## (2) 1970年代のキャリア発達理論の発展がキャリア教育に果たした役割

また、キャリア研究史を概観することによって、1970年代において、職業社会の大きな変動に応えるかたちで、特に心理学におけるキャリア発達理論が発展したことがわかった。この1970年代におけるキャリア発達理論の発展は、「キャリア教育運動」の盛り上がりとは無関係ではない。1970年代におけるキャリア発達理論の発展は、第3章でも言及するように「キャリア教育運動」の盛り上がりを理論的に支えていた。それは、序章で述べたように、この時期のキャリア教育に関する研究の多くが、キャリア心理学の研究者によって行われていたことからわかる。実際に、キャリア発達理論の発展に大きな功績を残したSuperでさえ、キャリア教育に関する論考を著している (Super 1976)。また、序章で取り上げたHansen (1977) の研究においても、「拡大されたキャリア教育概念」の原則において、キャリア教育がキャリア発達理論についての理論的な根拠と概念的枠組みに基づくも

のであることを明確に述べていた。このように、1970年代におけるキャリア発達理論の発展は、当時のキャリア教育の実践にも大きな影響を与えたことも指摘しておきたい。

## 2章

### キャリア教育におけるキャリアガイダンスの位置づけ

本章では、キャリア教育におけるキャリアガイダンスの位置づけを明らかにするために、ミシガン州およびオハイオ州の中等教育段階でのキャリアガイダンスの実践を分析する。

キャリアガイダンスは、1970年代の「キャリア教育運動」当時から、キャリア教育の必要不可欠な要素とみなされてきた。そこでの議論では、キャリア教育とキャリアガイダンスとの異同が焦点のひとつになっていた。そのうち、Herr and Cramer (1982) は、キャリア教育の目標の多くはキャリアガイダンスの目標と重なるが、主要な介入(intervention)の様式において違いがあると述べている。つまり、キャリア教育は、教室における「注入」などのように、教授・学習過程を用いる傾向があるのに対して、キャリアガイダンスは、個人あるいはグループカウンセリング、検査を行う傾向があると言う。

また、1970年代の「キャリア教育運動」期においては、キャリアガイダンスの研究者から、「キャリア教育への異なるアプローチ」(Hansen and Gysbers 1975)として、キャリア発達理論に基づく体系的なキャリアガイダンスの実践モデルが提案され、実践されていた。そのように、キャリアガイダンスは、キャリア教育の理論や実践と相互に影響しあいながら、理論的・実践的に発展してきたと考えられる。

そこで、本章では、現代におけるキャリアガイダンスの取り組みを通して、キャリア教育におけるキャリアガイダンスの様相を明らかにすることを試みる。ミシガン州およびオハイオ州は、ともにキャリアガイダンスの充実を力を入れている州のひとつであるが、その取り組みの展開はやや異なるところがある。その差異に注目しながら、キャリア教育におけるキャリアガイダンスの実践を論じたい。

#### 1. ミシガン州での取り組み

##### —包括的ガイダンス・カウンセリングプログラムの展開

ミシガン州では、「包括的スクールガイダンス・カウンセリングプログラム(Comprehensive School Guidance and Counseling Program, CSGCP)」に基づいたキャリアガイダンスの展開が見られる。このプログラムは、個人指導に特化しないガイダンスが含まれている点でも注目できる。

これまでも、日本ではCSGCPの研究がなされてきた。中野・花屋（1997）は、CSGCPの歴史的展開、概要、全国的な展開の概況について整理しており、CSGCPが州ごとに多様な展開を見せていることを明らかにしている。従って、その展開について、より具体的な事例を基に分析することが必要である。

また、学校におけるガイダンスあるいはカウンセリングを含むCSGCPを論じる上で、その中核的な役割を担う専門職としてのスクールカウンセラーの役割をどう定義するかという問題は切り離すことができない。よって、CSGCPを分析するなかで、スクールカウンセラーの役割およびその養成についても具体的に検討する必要がある。

そこで、本節では、ミシガン州におけるCSGCPの展開および学校での実践に即して、それに含まれる学校でのガイダンス・カウンセリング、とりわけキャリアガイダンス・カウンセリングの展開状況を分析する。また、同州におけるスクールカウンセラー養成の現状についても概観することで、CSGCPのなかでのスクールカウンセラーの役割を明らかにする。そのための主な資料として、2005年10月に筆者が行った現地でのインタビュー調査の結果を用いる。

#### （1）包括的スクールガイダンス・カウンセリングプログラム（CSGCP）

まず、CSGCPについて、その歴史的展開とその概要について述べる。

##### ①歴史的展開—Gysbersの功績

Gysbers and Henderson（2000）がその展開を詳細に述べているように、CSGCPは1960年初頭に現れ始め、1970年代に大きな注目を集めた。この時期は、全米でキャリア教育運動が盛んになり、職業的ガイダンス、キャリアガイダンスへの注目も高まった<sup>1)</sup>。

N.Gysbersは、当時のキャリア教育運動における理論面での主導者のひとりと目されるが、CSGCPの発展への功績も多大である。

Gysbersは、その共著（Gysbers and Moore 1975）において、「生涯キャリア発達（life career development）」概念を提起し、職業としてのキャリアだけでなく、生涯全体を貫くすべての役割・状況・出来事を包括するものとしてキャリア概念を捉えた。

この「生涯キャリア発達」を促進するためのガイダンスを構築するために、Gysbersが中心となり、ミズーリ大学のプロジェクトが発足した。そのプロジェクトの報告書を改訂したものが、Gysbers and Moore（1981）である。そこに示されたCSGCPのモデルは、1980年代後半にミズーリ州などで、学校におけるガイダンスに関する政策計画のモデルとして取り入れられた。特にミズーリ州における「ミズーリ包括的ガイダンス（Missouri Comprehensive Guidance）」策定においては、Gysbers本人が深く関わっており、CSGCPは別名「ミズーリ・モデル」と呼ばれることがある。

その後も、Gysbersは、自身の著作や、諮問委員会委員として「ミズーリ包括的ガイダ

ンス」の改訂に携わることを通して、CSGCPの発展に貢献している<sup>2)</sup>。例えば、ミズーリ州のモデルの最新版であるGysbers et al (2002) やGysbers and Henderson (2000) に、CSGCPにおける最新の理論的モデルをみることができる。

以上のようなGysbersの功績は、アメリカスクールカウンセラー協会 (American School Counselor Association, ASCA) によるスクールカウンセリングの国家モデル策定にも大きな影響を与えた。ASCA (2003) にそのモデルを見ることができるが、随所にGysbersの名前が登場している。

以上の展開を踏まえ、本稿では、CSGCPの典型的なモデルとして、GysbersのものとASCAのものをもとに取り上げ、その基本的な枠組みの特徴を分析する。

## ②CSGCPの性格

このように展開してきたCSGCPは、20世紀初頭に始まる職業ガイダンスあるいはスクールカウンセリングの反省として出てきた側面がある (Gysbers and Moore 1981)。それは、それまでのガイダンスが、特定の分野 (キャリア発達) に限定されていたり、危機への応急的な処置にとどまっていたりしたことへの反省である。

Gysbers and Henderson (2000: 26) は、CSGCPの性格を、次の3点にまとめている。①ガイダンスが体系化されたものであること、②すべての生徒の発達を支援し、すべての関連する活動・サービスを包括するものであること、③資格を持ったスクールカウンセラーを中核に学校の全教職員が関わるべきものであること。

また、ASCA (2003=2004: 18) は、①支援すべき発達の領域の範囲において包括的であること、②予防的な支援に重点をおくこと、③利害関係者との話し合いの中で、プログラムそのものが発達 (発展) していくこと、をその性格として挙げている。

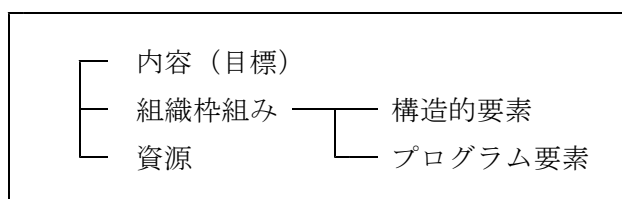
このように、CSGCPは、過去の反省を踏まえ、子どものすべての領域での発達を支援するために、利害関係者との調整の中でガイダンスを体系化し、資格を持ったスクールカウンセラーを中心に、危機への対処に加え、予防的なサービスを展開することをめざしている。

## ③CSGCPの基本要素 (成分)

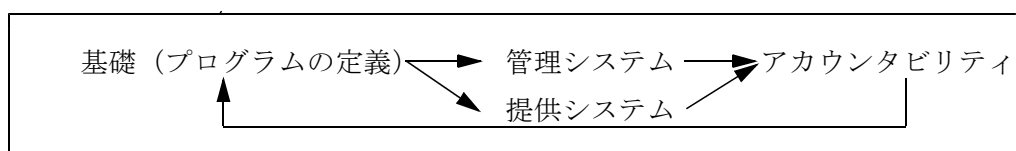
以上の性格を踏まえ、いずれのモデルも、その基本となる要素が概念図として示されている。図2-1はGysbersらの概念図 (Gysbers and Henderson 2000: 53) を、図2-2はASCAの概念図 (ASCA 2003=2004: 28) をそれぞれ簡略化したものである。特にASCAの概念図では、4つの基本要素が循環をなしていることがわかり、先述したプログラムの発展性という性格がよく表されている。

また、(Gysbersらのモデルでの)「内容 (目標)」= (ASCAモデルでの)「基礎」は、いずれもCSGCPが達成すべき目標を定めることを意味しているが、その目標は、CSGCP

を採用する州あるいは学区において、その実状に基づいて独自に定めるべきものとされている（Gysbers and Henderson 2000: 52）。その点からもCSGCPの性格が反映されていると言える。



【図 2 - 1】 Gysbers and Hendersonによる構成概念図



【図 2 - 2】 ASCAによる構成概念図

#### ④CSGCPにおける活動・サービス

その基本要素のなかで、CSGCPが提供する活動・サービスを示しているのが、「プログラム要素」＝「提供システム」の要素である。ただし、「提供システム」の説明は、「プログラム要素」の記述を基本的に踏襲している。その「提供システム」は、「ガイダンスカリキュラム」、「子どもの個別の計画づくり」、「即応的サービス」、「システム・サポート」から構成されている。

その内容は多岐にわたっているが、このような活動は、スクールカウンセラーを中核に担われることになっている。とりわけ注目したいのは、「ガイダンスカリキュラム」の活動に、教科教育を含めた教室での授業が含まれていることである。このことについて、Gysbers and Moore (1981: 61) は、「それぞれの体系（教育とガイダンス—引用者注）において、特定の注意が必要な分離された学習が存在する。同時に、これらの学習は合い重なり、時には教育プログラムがガイダンスプログラムの要素を支援し、時にはガイダンスプログラムが教育プログラムを支援することが必要である」と述べている。この点は、個人の支援を中心としてきた従来のガイダンス概念を転換するものとして注目したい。

#### ⑤CSGCPにおけるキャリア発達支援

先に、CSGCPの性格として、すべての生徒の、発達の全ての領域を支援することが挙げられていた。そのなかにも、キャリア発達の支援も含まれている。Gysbersのモデルは「生



涯キャリア発達」を促進することを念頭においたものであったし、ASCAのモデルも、その達成基準として、学業的発達、キャリア発達、個人的／社会的発達、の3つの発達を柱とするASCAが定める国家基準を用いている。

ASCAの国家基準で示されているキャリア発達の目標は、端的に「①労働界を自己理解と結びつけて調べ、情報に基づいてキャリアを決めること、②将来のキャリアにおける成功と仕事における満足を達成するための方法を使うこと、③個人的資質と、教育訓練と、労働界との関係についての理解を促進すること、が含まれる」(ASCA 2003=2004: 19)と説明されている。

CSGCPの「提供システム」の中で、このようなキャリア発達を支援することも、スクールカウンセラーの重要な役目であると考えられている。

## (2) ミシガン州のCSGCP (MCGCP)

前項ではCSGCPの歴史的展開とその概要について述べた。先にも述べたように、CSGCPは多くの州・学区で実践されており、その内容は地域の特性を反映した多様なものとなっている。ここでは、ミシガン州を取り上げて、そのモデルの実体化における一例を分析する。

ミシガン州は、アメリカ北東部に位置し、五大湖に隣接している。自動車産業で有名なデトロイトは南東部の端に位置する。州都はランシングで、州の南部の中心に位置する。人口は、2004年推計で約1011万人である。

各所(ソートン 2004など)で紹介されているとおり、ミシガン州は、州を挙げてキャリア教育に取り組んでいる先進的な州のひとつである。同州では、1997年のジョン・イングラ知事の提案を契機に、学校援助法(Public Law 94)および知事令で、幼稚園からハイスクールまでの児童・生徒のキャリア発達を体系的に支援するための「キャリア準備システム(career preparation system)」の構築を進めている<sup>3)</sup>。この「キャリア準備システム」は、「労働力開発システム」、「労働者促進システム」とあわせて、生涯にわたるキャリア開発システムを形成しているとされている。

### ①ミシガン州のCSGCP (MCGCP) の沿革

同州のCSGCP(Michigan Comprehensive Guidance and Counseling Program, MCGCP)は、同州のスクールカウンセラー協会(Michigan School Counselor Association, MSCA)によって作成された。その初版は1991年に、次いで1997年に改訂版を作成している。その3訂版に当たる2005年版(MSCA 2005)は、MSCAとミシガン州のキャリア準備当局(Department of Labor and Economic Growth, Office of Career and Technical Preparation)との共同で作成された。

MCGCPは、初版から州教育委員会(State Board of Education)の承認を得ている。た

だし、MCGCPを採用するかどうかは、各学区の判断に任されている。採用した学区の実例は後述する。

## ②MCGCPの概要

MSCA (2005: 4) の前書きにあるように、MCGCPは、その基本的な枠組みをASCA (2003) に依拠している。また、MSCA (2005: 5) では、MCGCPと関連のある14の政策文書等の一覧が示されており、州における他の教育政策との整合性への配慮が見られる。例えば、教科ごとの基準を示した「ミシガン・カリキュラム・フレームワーク」<sup>4)</sup>との関連性は、MSCA (2005: J1-4) に対応表として示されている。

また、MCGCPの「基礎」となる目標は、ASCA (2003) が定める国家基準を採用している (MSCA 2005: 17)。すなわち、学業的発達、キャリア発達、個人的／社会的発達、のすべての側面におけるすべての子どもたちの発達を促進することである。

## ③MCGCPにおけるキャリア発達支援

その目標を達成するために、MCGCPでは「提供システム」の4つの要素それぞれにおける活動・サービスの概要が示されている。特にキャリア発達に関しては、次のことを実施するとしている (MSCA 2005: 23)。

まず、「ガイダンスカリキュラム」では、葛藤解決、達成のための動機づけ、意志決定・目標設定・計画・問題解決、進学機会についての気づき、キャリア機会に関する知識、キャリア・技術訓練に関する知識などの獲得を支援することとされている。また、「子どもの個別の計画づくり」では、キャリアへの気づきと探索、職業訓練に関する知識、仕事に対する積極的な習慣を促進することを行うとされている。なお、「子どもの個別の計画づくり」は、後述するEDPを用いることによっても支援するとしている (MSCA 2005: 30)。

これらの支援のために、スクールカウンセラーは、授業でのガイダンスカリキュラムの実施、コンサルテーション、評価・検査の実施、助言、個別・小集団カウンセリングなど、さまざまな方法を用いることになっている。

### (3) ミシガン州におけるスクールカウンセラーの養成

CSGCP (MCGCP) では、スクールカウンセラーが中核的役割を担うことを期待されている。では、具体的にはどのような能力をもつことがスクールカウンセラーに期待されているのだろうか。そのことは、養成のしくみについて分析することで明らかになると考える。

アメリカでは、スクールカウンセラーの資格認定は、州の権限に属しており、その制度は州によって若干異なっている。藤田 (1990) によれば、80年代中盤において、スクールカウンセラーの資格要件として、カウンセリング専攻の修士号に加えて教員資格を挙げる

州が大勢であったという。それから20年が経過し、その情勢は変化しているようである。以下に、ミシガン州における資格の概要と養成プログラムについて述べる。

### ①州による認定制度

ミシガン州法（改訂学校法，MCL 380.1233）<sup>5)</sup>および州教育省施行規則（R390.1301）<sup>6)</sup>は、スクールカウンセラーの資格要件を次のように定めている。

- a) 教員資格を有する場合、以下の要件を満たし、認証（endorsement）を得ること
  - ・州が認定した大学院修士課程の養成プログラムで18単位以上取得し、修士号を得ること
  - ・上記の養成プログラムから推薦を得ること
- b) 教員資格を有しない場合、以下の要件を全て満たすこと
  - ・州が認定した大学院修士課程の養成プログラムを修了し、修士号を得ること
  - ・州が実施する「教員資格試験（Michigan Test for Teacher Certification, MTTC）」のうち「ガイダンスカウンセラー（Guidance Counselor）」の試験に合格すること<sup>7)</sup>
  - ・上記の養成プログラムから推薦を得ること
- c) 他の州における資格または経験がある場合、以下の要件を全て満たすこと
  - ・他の州で7年以内に5年以上のスクールカウンセラーとしての経験があること
  - ・MTTCの同試験に合格すること

なお、この法律は、2000年に改正されたものであり（法案No.5740）<sup>8)</sup>、それまでは教員資格が必須要件となっていた。州議会法制局の資料<sup>9)</sup>によれば、この改正案は、同州でのスクールカウンセラーの不足および資格新規取得者の減少を背景にして提案されたという。また、その資料によれば、資格の必須要件に教員資格を含めていた州は、同州を含め12州のみであったとされている。

### ②養成プログラム—MSUを例に

当局のホームページ<sup>10)</sup>によれば、州内の12の大学（大学院）の養成プログラムが、州の認定を受けている。大学ごとに多少の差異があるが、ここでは、ミシガン州立大学（Michigan State University, MSU）の養成プログラムを取り上げ、その特色を分析する。ここで取り上げるのは資格取得のための標準的なプログラムである。このプログラムの課程表は表2-1の通りである。まず、選択必修科目として、「カウンセリング・発達における測定と評価」あるいは「教育研究へのアプローチ」のいずれかを履修する。必修科目では、カウンセリングの理論やその方法、その評価、他文化カウンセリング、キャリアカウンセリングを学び、実習やインターンシップも行われる。

このように、スクールカウンセラーには、基本的なカウンセリングの能力に加え、文化

的文脈（多文化）への配慮や、キャリアカウンセリングを実施するための能力も求められていることが分かる。また、修了要件48単位のうち、実習・インターンシップが18単位を占め、ほぼ3分の1が実習科目に充てられていることがわかる。

【表 2 - 1】MSUの養成プログラム課程表

科目名		単位
選択必修科目 (1科目)	カウンセリング・発達における測定と評価	3
	教育研究へのアプローチ	
必修科目	多文化カウンセリングの視点	3
	カウンセリング理論、哲学、倫理	3
	カウンセリング—個人・集団への方法	3
	カウンセリング方略	3
	キャリアカウンセリング	3
	カウンセリングにおける評価	3
	最低50時間の監督された直接面接を含む100時間の 実習	6
	最低240時間の直接面接を含む、 40時間×15週＝600時間のインターンシップ	12
選択科目	(3～4単位の任意の科目)	9
合計		48

(出典) MSU (2005a: 9; 2005b) を基に筆者が作成。

学修案内 (MSU 2005a) によれば、このプログラムはMCGCPとの整合性に配慮しているとされており、特に、MCGCPの実施や、学校文化、スクールカウンセラーの任務に関する気づき (awareness)、知識、技能について養成プログラムのなかで扱うとされている。

このように、MSUの養成プログラムでは、①多文化カウンセリングやキャリアカウンセリングに関する科目が必修科目として含まれていること、②MCGCPとの整合性に配慮が見られること、③3分の1が実習科目に充てられていること、などを特色として挙げることができる。

#### (4) マクドナルド・ミドルスクールにおける事例

以上、MCGCPの展開や、スクールカウンセラーの養成について述べてきた。ここでは、このような背景を踏まえ、MCGCPやスクールカウンセラーの実際について、スクールカ

ウンセラーへのインタビュー調査から明らかにしたい。

この調査は、ミシガン州イーストランシング（East Lansing）市のマクドナルド・ミドルスクール（Macdonald Middle School, MMS）に勤めるM氏に対して行った。2005年10月13日の現地でのインタビュー（半構造化面接）に加え、後日電子メールでも若干の追加質問を行った。インタビュー調査においては、1)スクールカウンセラーの職務・養成、2)学校でのキャリアガイダンスに関する取り組みの概要について、特に尋ねた。以下は、その内容に基づく。

7・8学年が通うMMSは、2005年度の在籍数が563人で、そのうち白人が約64%、黒人が約17%、アジア系も10%程度いる。この学校のスクールカウンセラーは、M氏のほかに、もう一人非常勤（0.5人分相当）の方がいる。

M氏は、調査時点でこの学校で22年間スクールカウンセラーとして勤務している。その前は、10年間教員をしていたとのことである。彼女の記憶によれば、州による資格認定は1995年か96年から始まったとのことである。もちろん、それまでも修士号は必要であった。

#### ①学区でのMCGCP採用過程

MMSが属するイーストランシング学区の教育委員会は、2002年に先述した州の「キャリア準備システム」を採用する決議案を可決した（ソントン 2004）。それは、①キャリア・パスウェイ、②EDP（Educational Development Plan）、③キャリアに関する文脈的な学習（career contextual learning）、④MCGCP、の4つの実施を柱とするものであった。①のキャリア・パスウェイとは、特にハイスクール段階の職業教育を職務の類似性で分けた職業群を指し、ミシガン州では、芸術・コミュニケーション、商業、管理、マーケティング、技術、エンジニア／製造業・工業技術、健康関連サービス、人間関係サービス、自然資源・農業科学、の6類型である。②のEDPとは、自分の成績やキャリア選択に関連した探索活動・検査結果などを保存するポートフォリオであり、第8学年からハイスクール卒業まで一貫して使用するものである。③は、アカデミックな教科におけるキャリア学習のことを指している。

この経過について、M氏は、1997年に成立した州法案第5233号<sup>11)</sup>の影響を指摘していた。この法案は、群学区あるいは学区に対して、管轄する各学校の「学校改善計画」の作成を義務づけるものであった。その「学校改善計画」は、児童・生徒のアカデミックな教科における達成を中心に、学校のパフォーマンスを向上させることを主たる目的としている。これは、州による学校の認定（accreditation）を受けるために必要なものとされ、認定を受けられないと、予算の削減あるいは廃校になることがある。このように、MCGCPの展開には、州や学区における学校教育政策も重要な影響を与えていることが示唆される。

学区でのMCGCP採用によって、学区で働くすべてのスクールカウンセラーが、そのための研修を受けたそうである。ただし、その研修は3日間のみであり、多くのことは自分

で勉強したとM氏は話していた。

## ②教育の専門家としてのスクールカウンセラー

スクール・カウンセラーは、アメリカでは自他ともに教育の専門家として認知されている。このことは、MSUの養成プログラムの学修案内（MSU 2005a: 6）に、「このプログラムは、有資格の心理専門家（psychologists）を養成するものではない」（下線は原文のまま）と繰り返し記載されていたことから示唆される。また、先に述べたように、その資格要件に教員資格は必須となっていないが、就職の際には教員資格をもっている人がいまだに有利であるということであった。

その主な理由としては、カウンセラーも授業を行うなどして教員としての役割を担うことにあるとM氏は述べていた。このことは、MCGCPにおける「ガイダンスカリキュラム」に相当する活動である。インタビュー時には、M氏が普段使っている授業のためのコースパケット（教材集）を見せていただいた。かなりの分量があり、持ち運び可能なケースにしまわれていた。また、そのための資料として、研究機関（大学）が出版した指導参考書を用いていた。スクールカウンセラーの専門性に対して、そのようなかたちの支援があることは注目されてよい。

ちなみに、この学校では、スクールカウンセラーが教室で授業をするとき、担任教師も同席しなければならないきまりがあり、そのことによって、スクールカウンセラーが用いる技能を担任教師が学ぶそうである。

## ③スクールカウンセラーが行うキャリア発達支援

M氏の認識では、自分の仕事のうち、キャリア発達支援に割く時間は、全体のおよそ20%ということであった。その他の大部分は、生徒、教員、親の対応に時間を割いているとのことであった。彼女によれば、キャリア発達支援に関しては、MCGCPのほか、ミズーリモデルの内容も参考にしているとのことであった。

キャリア発達支援として、MCGCPの「提供システム」における「個別の子どもの計画づくり」に該当する活動のなかに、個々の生徒によるEDP作成の支援がある。EDPはこれまで紙で作られていたが、電子化の動きがあり、MMSでもそれを使用していた。これは、企業によって開発されたもので、生徒は個々のアカウントでウェブサイトアクセスする。それには、職業や高等教育機関の情報検索機能が加えられ、EDPの作成とキャリア探索活動を統合的に支援することが可能となっている。また、8学年の終わりに、ハイスクールへの進学準備のために、適性検査（CAPS）と興味検査（COPS）を実施することも、このカテゴリーの活動に含まれる。

また、同じく「提供システム」の「ガイダンスカリキュラム」に含まれる活動として、キャリア・パスウェイについて紹介する授業を行う。この学区では、キャリア・パスウェイ

イを第8学年修了時までには選択することになっている。そのために、6つのキャリア・パスウェイが、それぞれどのような内容で、どのような高校卒業後の進路（高等教育あるいは就職）につながっていくのかについて生徒に説明する。その他、コミュニケーション能力、問題解決能力、意志決定などに関しても授業を行うことがあるという話であった。

さらに、特別行事として、MMSでは「リアリティ・ストア」という取り組みを実施している。まず、生徒が将来就きたい職業をひとつ選択し、それになりきる。次に、地域で実際に商売を営んでいる人々が、学校に来て自分の「店」を開く。生徒はその職業で得られる賃金を基に、その「店」で買い物をしながら、家計をやりくりする。この取り組みは消費者教育的な要素も含んでいるが、職業と生計との関係を知る上で、とても重要な取り組みであると感じた。もっとも、この取り組みは、基本的にはスクールカウンセラーの担当となっているが、実際には、父母によって準備・運営がなされているということであった。

その他、「4月のキャリア・デイ (Career Day in April)」と呼ばれる、2年に1度、地域の大人を40~50人集めて、全校生徒がキャリアに関する話を聞く機会が設けられている。生徒はそのなかから4人を選んで各30分ずつ話を聞くとのことであった。

## 2. オハイオ州での取り組み—様々なレベルにおける多様な実践の展開

続いて、オハイオ州における様々なレベルでのキャリアガイダンスの実践事例について述べる。管見の限り、オハイオ州ではCSGCPは実施されていないが、これまで州を挙げてキャリアガイダンスの充実に取り組んできており、多様な取り組みを見ることができる。

オハイオ州は、五大湖の真南に位置する。州都はコロンバスである。人口は2006年推計で1150万人弱である。ホンダなどの日系企業も数多く存在している。

### (1) 調査の内容と対象

本節では、以下、州、郡、学校、それぞれのレベルでの取り組みについて述べるが、それらはオハイオ州における筆者による現地調査の結果を踏まえたものである。現地調査では、教職員やカウンセラーに対する半構造化インタビュー調査や、実際に現場で用いられている資料・書類の収集を行った。また、一部の対象者に対しては、インタビュー調査の後日に、電子メールによる補足的な調査も行っている。

現地調査の対象のうち、郡については、バトラー郡学区 (Butler County District) を対象とした。バトラー郡学区は、オハイオ州南西部のシンシナティ (Cincinnati) の北に位置している。人口は2006年の推計で35万人程である。バトラー郡学区には、2007年10月10

日に訪問し、教育長（CEO）のS氏から郡学区の概要に関する説明を受けた後、キャリア・スペシャリストのJ氏からキャリア開発活動に関する詳細を20分程度インタビューした。J氏とはその後、電子メールにて補足的な情報提供を受けた。また、ここでの記述は、担当副教育長とキャリア・スペシャリストであるSnyder and Jackson（2006）による自らの活動紹介も参考にしている。

学校については、多様な取り組みを把握するために、ミドルスクール、ハイスクール、キャリアセンター、それぞれ1校ずつを対象とした。

ミドルスクールは、ガハナ・ミドルスクール・イースト（Gahanna Middle School East, GMSE）を対象とした。GMSEは、首都コロンバス（Columbus）のあるフランクリン（Franklin）郡の北東部に位置するガハナ市にある。6～8学年の550人が在籍している。ここには、1名のガイダンスカウンセラー（W氏）が勤務している。GMSEには2007年10月16日に訪問し、ガイダンスカウンセラーであるW氏から30分程度の聞き取りを行った。

ハイスクールは、ガハナ・リンカン・ハイスクール（Gahanna Lincoln High School, GLHS）を対象とした。GMSEと同じガハナ市にあり、4学年あわせて2,300人が在籍している。卒業生の60%は4年制大学に進学し、就職者は20%程度である。GLHSにおけるキャリアガイダンスに関する調査は2007年10月5日と17日に行い、ガイダンスカウンセラーであるL氏から5日に1時間程度、授業科目「キャリア・パスポート」担当のG氏から17日に30分程度の聞き取りをそれぞれ行った。

キャリアセンターは、トレス・キャリアセンター（Tolles Career Center, TCC）を対象とした。TCCは、マディソン（Madison）郡プレインシティ（Plain City）村にあるキャリアセンターである。生徒は1学年200人程度在籍している。昨年度の公式統計によれば、在籍者のおよそ半数が就職し、残りの半数は中等後教育進学と不明とで半々であるが、就職しつつ進学した者が10名程度いる。TCCには2007年10月11日に訪問し、スクールカウンセラーのB氏に1時間程度のインタビューを行った。

インタビュー調査の内容は、特に、1)キャリアガイダンスに関する取り組みの体制と内容、2)州レベルでの取り組みとの関連、について共通して質問した。

## （2）州レベルでの取り組み

オハイオ州では、1994年の「学校から仕事への移行機会法」成立前から、中等職業教育改革の一環で中等教育以下の児童・生徒に対するキャリア発達支援に力を入れてきた。1989年の新たな州法（Ohio Revised Code 3313.901）によって、職業教育の現代化を促進するための行動計画の策定が規定され、1990年にその計画は『仕事におけるオハイオ州の将来（Ohio's Future at Work）』（Ohio Department of Education 1990）という具体的な形として結実した。そこでは、生徒のキャリア発達支援に関することについて、第9学年開始（すなわち、ハイスクール入学）までにICP（Individual Career Plan、個人キャリア計



画)を作成し、ハイスクール卒業まで継続して更新することが特に強調された。それによって、生徒が自らのキャリア目標を探究し特定することを支援することをめざした。

1994年には、新たな州法(3313.607)によって、各学区の判断に基づいて、個々の生徒がICPと「キャリア・パスポート(Career Passport)」に取り組むことが明文化される。キャリア・パスポートとは、履歴書や学修証明書、インターンシップなどのキャリアに関する経験を示す書類、資格証明書などを入れるポートフォリオのことで、ICPと同じく生徒のキャリア発達を支援するツールである。

現在では、州行政規則(Ohio Administrative Code 3301-61-16および3301-68-01)によって、州法の職業教育に関する規定(3313.90)に基づいて、職業教育に関する資金を用いて、各学区において、アカデミックな教科におけるキャリア開発的な活動を統合した授業や、キャリアの気づき(awareness)・探索を促進する活動、ICPやキャリア・パスポートなどの、中等教育以下の児童・生徒に対するキャリア開発プログラムを展開することができる。とされている。

また、ICPは、現在ではIACP(Individual Academic and Career Plan、個人アカデミック・キャリア計画)と呼ばれている。州法(3313.603)によって、州教育省は、OCIS(Ohio Career Information System、オハイオキャリア情報システム)ウェブサイト<sup>12)</sup>を通して、IACPを各学区が利用できるようにすることを規定している。キャリア・パスポートについては、州行政規則(3301-16-02)によって、職業・専門教育プログラムを履修する生徒に対しては、10ある卒業要件のうちの一つとなっており、生徒はそのうちの9つを満たす必要があるため、多くの生徒が取り組んでいると思われる。

そのOCISのウェブサイトは、契約した学校あるいは学区の生徒・教師・保護者が利用できる。それぞれ学校段階に対応した内容となっており、例えばハイスクール版では、職業に関する情報、中等後教育や職業訓練に関する情報、適性検査ツールなどが用意されている。それぞれの情報は綿密に関連させられており、例えば、適性検査で適性があるとされた職業について調べ、その後その職業に就くための教育や訓練について調べるといったことが、リンクをたどっていくだけで簡単にできる。また、それらの情報は、オハイオ州のものだけでなく、全米の各州に関するものもあり、それらを比較することも可能である。さらに、生徒は個人のポートフォリオとして、ハイスクールでの科目履修の状況や各種テストの結果、検索した職業や進路の履歴などを保存しておくことができる。

また、そこでは、保護者や教師、スクールカウンセラー(オハイオ州では「ガイダンスカウンセラー」と呼ばれる)に対する、このシステムの利用を支援する情報もふんだんに用意されている。さらに、教師向けの情報では、生徒のキャリア発達を支援する活動をアカデミックな教科に統合して実践するための授業計画案が多数用意されており、教科や学年段階にあったものを検索できるようになっている。

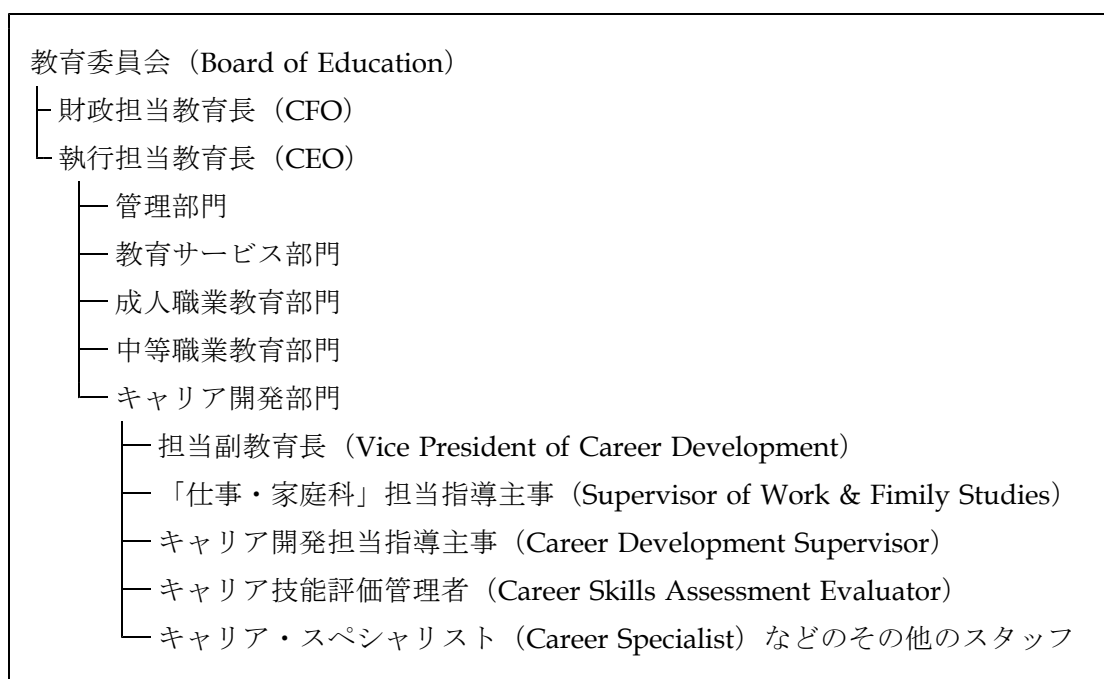
もっとも、先述したように、そのシステムを利用するか、IACPを実施するかどうかは

各学区の判断に任されている。私がいくつかの学区や学校を訪問したり、話を聞いた限りでは、このシステムを利用している学区もあったが、他の民間団体等が開発した同様のシステムを利用しているところもあった。また、そもそもいくつかの学区では主に財政的な理由によりIACPそのものを実施していないとのことであった。

### (3) 郡学区での取り組み

郡学区レベルの取り組みとしては、バトラー郡学区の取り組みが特色あるものとなっている。

この郡学区の職業・専門教育機関として、バトラー技術・キャリア開発学校（Butler Technology and Career Development Schools）があり、中等職業・専門教育や成人教育を提供する部署の他に、管内の初等・中等教育におけるキャリア開発を担当する専門の部署がある。その部署には、担当副教育長（vice president）を筆頭に、6名以上のスタッフがいる（図2-3参照）。

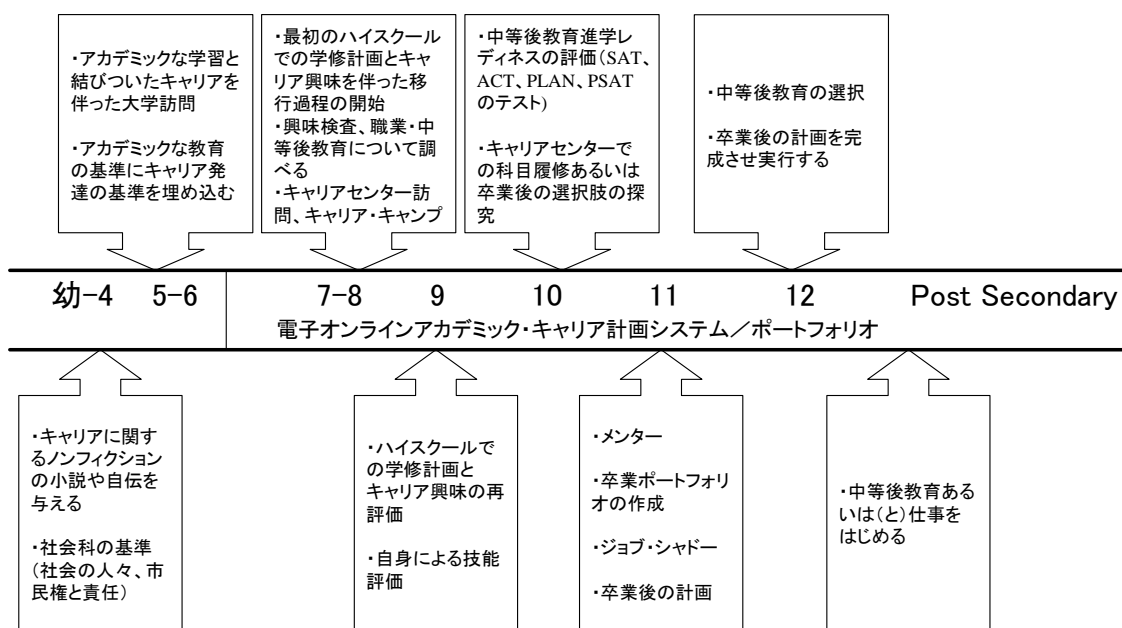


【図2-3】バトラー郡学区教育委員会組織図

そのスタッフのなかでとりわけ特色的なのが、「キャリア・スペシャリスト」の存在である。ここには2名のキャリア・スペシャリストが在籍しており、2008年には3名体制になるといふ。その一人であるJ氏によると、キャリア・スペシャリストは、管内の学校を巡回し、学区や学校の職員、教師、ガイダンスカウンセラー、生徒に対して、主にキャリア

開発に関する教育活動を支援する役割を担っている。例えば、教師が自らの授業のなかに生徒のキャリア発達に関する活動を取り入れることを支援したり、学区の職員に対して、生徒のキャリア開発に関する計画の作成を支援したり、さらには管内全域を対象にしたキャリア発達に関する各種のイベントの企画・運営にあたるという。

これらの仕事は、郡学区におけるキャリア発達支援に関する枠組みに基づいている（図2-4参照）。この枠組みは、幼稚園からハイスクールに卒業に至るまで一貫したキャリア発達支援の体系を示している。幼稚園から第6学年までは、読み物を通じたキャリアとの触れあいや、アカデミックな学習がいかにキャリアと関連しているかについての学習が主に行われる。第7学年以降は、個々の生徒による中等教育卒業後を見通したキャリア計画の具体化を支援するために、ポートフォリオによって個人のキャリア計画の立案を促したり、教育や仕事に関するさまざまな体験の機会を提供したりする。この枠組みは、「全米キャリア開発ガイドライン（National Career Development Guideline）」<sup>13)</sup>や「オハイオ州キャリア開発プログラム（Ohio's Career Development Program）」<sup>14)</sup>の基準を満たすように配慮している。これらの枠組みのなかで、さまざまな特色ある取り組みが行われている。



【図2-4】 バトラー郡学区におけるキャリア発達支援に関する枠組み

例えば、4学年の児童を対象にした「アドプト・ア・クラス（Adopt-A-Class）」("adopt"は「養子にする」などの意味がある)では、管内の中等職業教育施設（一般に「キャリア

センター」と呼ばれる)に開設されている3つの職業教育プログラムを体験することができる。そこではハイスクールの生徒がメンター役を担い、参加した4年生を応対する。また、「未来フェア (Future Fair)」では、700~800人の5年生が毎年近くのマイアミ大学ハミルトンキャンパスで3つの実習プログラムを体験する。これらのイベントは、児童が学校での学習と将来のキャリアとの関連を体感することを意図して行われている。

ハイスクール入学前の8学年終了後の夏休みには、毎年60人限定の「キャリア・キャンプ (Career Camp)」が開かれる。このキャリア・キャンプは3日間のイベントである。その1日目にキャリア興味検査を受け、参加する職業・専門教育プログラムを決め、そこでの実習を体験するとともに、企業や大学を訪問する。

ハイスクールに入学すると、9学年あるいは10学年で包括的なキャリア探究科目を受講する。これは「仕事・家庭科 (Work & Family Studies)」の教員が担当する<sup>15)</sup>。その科目では、人生マネジメント計画の作成や、キャリア発達に関する技能の向上が図られる。

IACPは、管内の全ての学校で、8学年からハイスクール卒業まで、企業が開発した、OCISと同様のウェブ上のプログラムによって行われている。バトラー郡学区ではOCISも利用しているが、こちらは主に職業や進学情報を検索するために使用されている。

その他、11・12年生はキャリア・パスポートにも取り組む。キャリア・パスポートの作成は、国語科の基準に沿って、一部国語科の授業を使って行われる。

その上で、キャリア・パスポートの質的向上を促すために、毎年、キャリア・パスポートの品評会が開かれる。管内の9つのハイスクールから校内の選考で選ばれた4名が出場し、内容の評価と大学教員や企業人による面接が行われ、全員に金賞・銀賞・銅賞のいずれかの賞が与えられる。

このように、バトラー郡学区では、生徒のキャリア発達支援に積極的に取り組んでいる。その理由について、この郡学区の教育長であるS氏によれば、生徒のキャリア発達を支援することが、郡学区で提供する職業教育プログラムの成功につながることはもとより、各学区の学校の成功にもつながるためであると述べていた。また、同じくS氏によれば、このような郡学区での取り組みは、80~90年代において連邦や州の資金的な支援によって州全体で見られ、現在でも州内のいくつかの郡学区では取り組まれているという話であった。

#### (4) 学校での取り組み

##### ①ガハナ・ミドルスクール・イースト (CMSE)

CMSEでは、IACPに関する活動を6学年から始めている。生徒全員にIACPのフォルダと「活動/達成/能力シート」が配られる。「活動/達成/能力シート」は、活動したこと、達成したこと、能力についての一覧が表に並べられており、各学年ごとに該当する欄を塗りつぶすようになっている (図2-5)。これを用いることを通して、生徒は、これ

までの自らの経験を振り返り、自分の行動特性を自覚する。

<b>活動</b>	6	7	8	9	10	11	12
バンド活動							
野球チーム							
メンターシップ							
生徒会							
<hr/>							
<b>キャリアに関連した活動</b>	6	7	8	9	10	11	12
大学訪問							
キャリアセンター訪問							
探索							
インターンシップ							
ジョブ・シャドウ							
<hr/>							
<b>趣味や興味</b>	6	7	8	9	10	11	12
芸術							
コンピュータ							
読書／							
<hr/>							
<b>仕事の体験（有給）</b>	6	7	8	9	10	11	12
<hr/>							
<b>ボランティア経験（無給）</b>	6	7	8	9	10	11	12
<hr/>							
<b>評価</b>	6	7	8	9	10	11	12
（各種学力検査の一覧）							
（各種キャリア興味検査の一覧）							
<hr/>							
<b>キャリア計画スキル</b>	6	7	8	9	10	11	12
自己評価リスト							
<hr/>							

【図 2 - 5】「活動／達成／能力シート」（イメージ）

また、6・7学年における6コマの授業を用いて、自分の興味やキャリアについて考える

ためのテキストに取り組む。このテキストは、40ページほどあり、郡学区のキャリアセンター（Eastland-Fairfield Career & Technical Schools）によって制作され、管内すべてのミドルスクールの生徒に配布されているという。これもIACPの個人フォルダに入れて保管される。

それと平行して、6年生では自分の将来についてのエッセイを書き、7学年には、コンピュータを用いて自分の興味のある3つの仕事について調べるとともに、英語の授業を使って、自分の好きな偉人について調べて作文にして発表する「偉人プロジェクト」に取り組む。これらの成果物もIACPの個人フォルダに入れて保管する。

8学年になると、1日の「ジョブ・シャドウ（job shadow）」を行う。「ジョブ・シャドウ」とは、一般的に、働いている人に対してまさに「影（shadow）」のように付き添って、仕事の様子を観察する学習を指す。その場所は生徒個人がそれぞれ選ぶことになっている。また、キャリアについて学び、学校での学習とキャリアとの結びつきを理解させるために、年に3～4回社会科の授業の中でゲスト・スピーカーを招き、その人の仕事について講演してもらうという。

W氏によれば、GMSEにおけるこれらのキャリアに関する教育活動は、郡学区のキャリアセンターであるイーストランド・キャリアセンター（Eastland Career Center）の職員によって支援されているという。例えば、アカデミックな学習内容をキャリアと関連させる授業案やキャリアに関する資料を提供してくれたり、キャリアセンターの紹介のためにそこで学ぶ生徒を派遣してくれたりするそうである。

もっとも、W氏によれば、資金が打ち切られたため、数年前に比べると、キャリアに関する教育活動は大きく減少したという。今年から同校に着任したW氏からはそれ以上の詳細を聞くことができなかったが、同校のある教員も同様の認識を持っており、キャリアに関する教育活動は盛り上がったたり、盛り下がったりをくり返していると述べていた。

## ②ガハナ・リンカン・ハイスクール（GLHS）

GLHSには、7人のガイダンスカウンセラーが勤務しており、原則として名字の最初の文字によって担当者が決まっている。GLHSのカウンセラーは、基本的に授業は行わない。

授業以外の集団的なガイダンスとしては、9・10年生の希望者を対象にした学習スキルに関するガイダンスと、学習スタイルに関する9年生全員を対象としたガイダンスがある。後者のガイダンスは、今年から全員対象となり、自分にあった学習スタイルを発見するとともに、図書館の利用方法などの学習方法のガイダンスが行われる。

GLHSの特色は、個別ガイダンスにある。GLHSでは、すべての学年のすべての生徒が年2回（9年生は3回）、必ず個別ガイダンスを受けることになっている。この個別ガイダンスは、学年ごとに次のような時期と内容で行われる（表2-2）。9学年では、ハイスクールでの生活に円滑に移行するためのガイダンスが主に行われる。続く10学年以降、卒

業後のキャリアに関するガイダンスが継続的に行われ、11学年では大学進学に関する具体的な計画の立案を促す。最終学年の12学年では、個々の生徒の進路に応じた進学指導が行われる。生徒の多数が中等後教育に進学するため、ガイダンスの大部分は学修と進学についての内容で占められている。

【表 2 - 2】 GLHSの個別ガイダンス日程

月	対象学年	内容
9月	12学年	単位と大学進学
10月	9学年	導入、ハイスクールへの移行、インタビューシート（生徒の人柄についてカウンセラーが把握するために生徒に書かせる）
11月	11学年	ACTテストのデータ、11学年調査、12学年における科目選択とTCO*に向けた単位のチェックと助言
12月	10 学年	PLAN**テストの結果の確認とキャリアについて
1月	9学年	9学年の成績と最初の学期についての指導
2月	12学年	卒業に関するニーズについて
3月	11学年	「大学進学計画ガイド」の配布
4月	9学年	今後の計画とキャリア探索
5月	10学年	単位、今後の計画、大学進学についての意見交換

注 \* TCO (Toward College in Ohio) オハイオ州での進学希望者のための情報誌。

\*\* PLAN ACTテストの予行と興味検査を兼ねたテスト。10年生が受験する。

出典：GLHSのホームページ

基本的には、それぞれの回について配布資料が用意されており、それに基づいて生徒個人の状況に応じて指導を行っているようである。例えば、11年生の3月に配布される「大学進学計画ガイド」は、必要となる単位、大学の情報を調べる時のポイント、ACTやSATの概要、大学訪問の際の心構え、出願の方法などについて、30ページにわたって説明がなされている。

なお、IACPについて、L氏によれば、ミドルスクールで使用していたフォルダは利用していないとのことであり、基本的にガイダンス・カウンセラーの記録として保存されているという。今年の8年生からは電子版による運用が始まっているとのことであった。

その他、GLHSには、キャリアガイダンス的な授業科目として、11年生の必修科目である「キャリア・パスポート (Career Passport)」という1/2単位<sup>10</sup>の科目が開設されている。これは「仕事・家族生活 (Work & Family Life)」学科の教員が担当しており、カウンセラーは関与していないようである。

この授業では、科目名となっているキャリア・パスポートの作成を含めて、表2-3のように、キャリアの計画・探索・準備に関する内容や、仕事と家庭生活との調和、健康、家計などのライフスキルに関する内容が取り扱われている。キャリア・パスポートには、授業のなかで作成する履歴書等を入れることになる。それは、ガイダンスカウンセラーによるガイダンスの際にも用いられる。

【表2-3】科目「キャリア・パスポート」における授業内容

「真の」成功	他の定義や熟慮を調べることによって、「真の」成功の個人的な定義を探す
仕事と家庭生活とをかみ合わせることの重要性	将来の成功や幸福のために、人生のなかに2つの次元が存在し、それらは均衡がとられることが必要であることを知る
問題解決	「実践的な理論的思考シート」を用いて問題解決することを教える。生徒は将来現れるであろう、多くの人生の問題を実際に解決する
キャリア準備	履歴書、添え状、事後の手紙、求職の書類を書く。面接の練習をする。コミュニケーション技能、労働倫理、自己主張、多様性、セクハラについて学ぶ。
キャリア探索	性格・興味検査を行う。
キャリア計画	「キャリア物語シート」を作成することを通してキャリア目標も設定する。目標を達成するための計画を立案する。2つの計画を作って比較する。
仕事と家庭生活とをかみ合わせる方法	家庭生活をキャリア計画に組み込む。
健康	ストレス・マネジメント、栄養、運動について学ぶ。
地域社会でのリーダーシップ	20時間の地域社会でのサービス活動を行い、社会的な問題を調査した小論文を書く。
将来の資源についての財政計画	模擬貨幣を用いて、投資したりすることを学ぶ。
有用な人間における7つの習慣	それぞれの習慣について議論し、生徒にパラダイムの変化について尋ねる。
「人生マネジメント計画 (Life Management Plan)」	様式を用いて個人の人生マネジメント計画を作成する。



このうち、問題解決の授業では、生徒は、自分の将来に関する問題について、「実践的な理論的思考シート」を用いて、問題を特定し、その要因とその解決方法を考える。

また、「人生マネジメント計画」の作成では、人格、幸福、教育、キャリア、お金、人間関係、家族、地域社会の、8つの人生の諸側面について、将来の成功と幸福のために、長期目標、短期目標、資源、障害の4項目から、探究し、調べ、熟慮することを促す。

20時間の地域社会でのサービス活動は、生徒が仕事や家庭、地球社会に貢献する積極的な参加者となることを目標に、そのひとつの方法として行っているという。生徒は、30～40箇所の企業や団体のなかから1箇所を選んで、ボランティア活動に参加し、毎日日誌をつけることになっている。その際、教師からは、ボランティア活動の場所の選定に当たっては、必ず自分の興味・関心のあるところを選ぶように指導される。

この授業を担当しているG氏の印象では、この科目が始まる前では、自分の将来のことについて考えていない生徒が多いが、科目が終わると、多くの生徒が自分の進路を考え始め、12学年で履修すべき授業など、将来の目標に基づく行動の計画を立てることができるようになるという。しかし、一部の生徒はそれでもなおこの授業の重要性に気づかず、なかには授業の資料を全て捨ててしまう生徒もいるが、12年生になったときに進路選択の重要性に気づき、再び授業の資料をもらいに来る生徒もいるという話であった。

### ③トレス・キャリアセンター (TCC)

ここには2名のガイダンスカウンセラーが常駐している。生徒は自分の所属するハイスクールのガイダンスカウンセラーに相談することもできるが、オハイオ州では一般的にキャリアセンターでもアカデミックな科目を受講でき、自分の所属するハイスクールに通う必要のない生徒もおり、キャリアセンターにガイダンスカウンセラーがいることは重要である。

ガイダンスカウンセラーの1人であるB氏によれば、キャリア発達支援に関するTCCでのガイダンスカウンセラーの仕事には、大きく分けて、個人に対するアプローチとカリキュラムによるアプローチの2つがあるということであった。

前者の個人に対するアプローチでは、少なくとも年2回すべての生徒と面談が行われる。必要に応じてそれ以外の面談も行う。それを通して、キャリア意識の促進、科目選択に関すること、興味検査などの多様な検査を実施する。

後者のカリキュラムによるアプローチでは、まず11学年の(2学期制の)2学期に英語の2コマを使って、キャリア・トレーニング・コンセプト社 (Career Training Concepts, Inc.) が作成した『キャリア・ディレクション (Career Direction)』という教材を使用した授業が行われる。この教材は米軍の一部である「国民保護軍 (Army National Guard)」によって無料で配布されるものである。もちろん、教材の内容自体は軍隊と関係があるわけで

はない。この教材を用いて、職業興味検査を行い、自分のもっている価値観や目標の選択、進路選択、求職のための技能を学ぶ。

12学年になると、2、3の職業教育プログラムの合同で、実習の時間を利用して、4コマにわたって「一般的な就業能力（employability）」についての授業を行う。そこでは、コミュニケーション、葛藤の解決、多様性への対処について学ぶ。

このキャリアセンターで特色的なのは、これらの授業の大部分は、学校外のゲストスピーカーによって行われるということである。B氏によれば、その理由は、それらのことについてはゲストスピーカーのほうがよく知っており、ゲストスピーカーが直接生徒に話をしたほうがよいからだとして述べていた。

その他、キャリアに関わる全校規模でのイベントとして、模擬面接コンテスト、「大学進学フェア（College Fair）」、「キャリア・フェア（Career Fair）」がある。

模擬面接コンテストは、毎年11月～12月にかけて行われるもので、TCCに在籍するすべての12年生が参加する。まず、コンテストに先立って、TCCで職業教育プログラムを担当するすべての教員が、自分の領域と関係する企業人をコンテストでの面接官として推薦する。面接官が決まると、すべての12年生を対象に最初の模擬面接が行われる。ここでは、自分の受けているプログラムと関係のある企業人が面接官となり、1人あたり20分程度行われる。ここから、24あるプログラムから1人の代表者が選ばれ、準決勝に進む。準決勝での模擬面接は、人材会社や企業の人事担当者が面接官となり、8名の決勝進出者が選ばれる。決勝は郡学区の教育長が面接官となって行われ、1位から3位を決定する。B氏によれば、このイベントによって、生徒は就職や進学のための活動における面接での力量を高めることができるとしている。

また、大学進学フェアは毎年2月に、キャリア・フェアは毎年4月に行われる。いずれもTCCで行われ、開催のために近隣の大学と企業に招待状を発送し、参加を依頼する。前回は大学進学フェアに20校弱、キャリア・フェアには30社ほどが参加したという。近隣の企業・大学が集まるということと自分の通う学校で開かれるということは、生徒にとって大きな利点となっているものと思われる。

### 3. まとめ—ガイダンスの「教育化」の展開

本章では、キャリア教育におけるキャリアガイダンスの位置づけを明らかにするために、ミシガン州およびオハイオ州の中等教育段階でのキャリアガイダンスの実践を分析してきた。

まず、ミシガン州では、CSGCPに依拠した独自のプログラム（MCGCP）を展開してい

た。理論的モデルとしてのCSGCPでは、子どものすべての領域での発達を支援するために、利害関係者との調整の中でガイダンスを体系化し、予防的なサービスを中心に展開するための重要なツールである。そのなかで、資格を持ったスクールカウンセラーは、その実施の中核を担い、授業（教科教育）を含めたガイダンスカリキュラム、子どもの個別の計画づくり、即応的サービス、システム・サポートを実施する。

MCGCPを採用したイーストランシング学区あるいはMMSでは、州の「キャリア準備システム」参加を通して、その一部としてMCGCPを採用していた。そこには、アカデミックな教科での生徒の達成を重視する学校教育政策が影響を与えていた。

そのなかで、スクールカウンセラーは、基本的なカウンセリングの技能に加え、多文化カウンセリングやキャリアカウンセリングに関する技能を身に付け、MCGCPと連携したプログラムによって養成されていた。スクールカウンセラーは、自他ともに教育の専門家として認知されおり、個人への対応の他、授業を行うことを通して、キャリア発達を含めた生徒の発達を支援していた。

他方、オハイオ州では、キャリアガイダンスに関する統一的なモデルは存在しておらず、キャリア・パスポートやIACPについても州レベルでは積極的に推進されているものの、すべての学区で採用されているわけではなかったが、郡学区の職員による支援も含めて、学校におけるキャリアガイダンスに関する多様な活動が見られた。

オハイオ州でのスクールカウンセラー（ガイダンスカウンセラー）の職務に注目すると、取り上げた学校でのスクールカウンセラーは、多くの場合授業は担当していないが、キャリアガイダンスに関する情報提供を通じた教員の支援や個人指導、キャリアガイダンスに関する行事の実施などを主に担っていた。

また、オハイオ州では、キャリアガイダンスに関する活動は、そのようなスクールカウンセラーによる個別指導や行事の実施だけでなく、主にハイスクールの「仕事・家庭科」の教員によって、カリキュラムのなかの一科目としても行われていたことが特筆される。

このようなキャリアガイダンスの展開を分析してみると、キャリアガイダンスは「教育化」していると言える。生徒のキャリア発達を促進するという点において、そもそもキャリアガイダンスはキャリア教育とその目標を共有しているが、キャリアガイダンスが、専門的なスクールカウンセラーによる個別指導に限らず、教員による授業や行事においても、教授・学習過程を通じた教育活動として展開されていくということは、キャリア「ガイダンス」がキャリア「教育」化しているとも見ることができる。そういう意味においても、キャリアガイダンスは、固有の体系や方法論を有しつつ、キャリア教育に含まれるものであるということができると筆者は考えている。

以上の分析は、日本における進路指導、ひいてはキャリア教育の議論に次の点を示唆する。日本において、進路指導の構成要素は、これまで、①自己理解の促進、②進路情報の収集、③啓発的経験の提供、④進路相談の実施、⑤就職・進学指導、⑥卒業後の追指導、

の6つとされてきた。これらは、主に個人指導を念頭においたものであると考えることができる。しかし、アメリカにおけるキャリアガイダンス、とりわけCSGCPは、以上で述べたように、キャリア発達に関するガイダンス・カウンセリングとして、教室における集団指導も含んでいる。また、それは、子どもたちの全面的な発達を支援するための体系的かつダイナミックなモデルを提示している。このように、アメリカにおけるキャリアガイダンスは、日本での進路指導の一般的な理解では捉えることのできない、多様な活動が含まれていると言える。このことは、進路指導およびキャリア教育の構成要素を考える上で、今後の日本における進路指導やキャリア教育の議論に対して大きな示唆を有すると筆者は考えている。

## 3章

### キャリア教育における職業教育の位置づけ —職業教育とキャリア教育の歴史的な展開に注目して—

本章では、キャリア教育の社会的背景とキャリア教育における職業教育の位置づけを明らかにするために、中等教育における職業教育とキャリア教育の歴史的展開を分析する。

少なくとも日本におけるキャリア教育の議論においては、職業教育の位置づけについてはその対象になっていないが、図序-1のキャリア教育カリキュラムの体系にあるように、アメリカにおいてはキャリア教育のなかに職業教育は明確に位置づけられている。

ところで、1970年代の「キャリア教育運動」は、それまでの中等職業教育政策、とりわけ1960年代における中等職業教育改革との連続性が指摘されている(高口 1979)。つまり、1970年代にキャリア教育が出現してきた背景には、それまでの中等職業教育政策が反映されているのであり、キャリア教育の歴史的・社会的背景を論じる場合には、このことについて分析する必要がある。また、序章で論じたように、「キャリア教育運動」が収束した後の1994年には「学校から仕事への移行機会法」が成立し、「キャリア教育運動」期のキャリア教育を引き継いでいる部分が見られる。

そこで、本章ではまず、職業教育とキャリア教育との概念的な関係性を整理した上で、学校教育における職業教育の歴史的展開を概観し、そのなかにキャリア教育の展開を位置づける。続いて、今日におけるキャリア教育の社会的背景について、1970年代の「キャリア教育運動」の社会的背景と比較しながら、より深く分析する。

#### 1. 職業教育とキャリア教育との概念的関係性

キャリア教育と職業教育との異同については、1970年代の「キャリア教育運動」期から、職業教育をキャリア教育と同義に捉えることによる誤解があったことが指摘されている(Evans and Herr 1978)。それはおそらく、Evans and Herr (1978: 194) が述べるように、職業教育とキャリア教育とが、「1. 労働者に対する社会の需要を満たすこと、2. 仕事に関連した個人の選択肢を増やすこと、3. 仕事における一般教育の関連性に関する知識を伝達すること」において、共通する目標を有していたためでもあると思われる。

そのため、職業教育とキャリア教育との異同については、当初から議論されていた。最

も包括的に論じているHoyt（1977）は、職業教育とキャリア教育との違いについて、次の5点を挙げている。

- ①職業教育は、特定の職業に就くための知識・技能の教授であるのに対して、キャリア教育は、職業社会の変化に対応できる能力、すなわち、アカデミックな基礎技能、意志決定・求職・職を得る・職を維持する技能、仕事に関するよい習慣の教授である。
- ②職業教育は、科目であり、学習指導プログラムであるのに対して、キャリア教育は、体系的な取り組みであり、特定の科目やプログラムではない。
- ③職業教育は、有給の雇用の構造に対応したものであるのに対して、キャリア教育は有給・無給の雇用に関心がある。
- ④職業教育は、職業教育を担当する教師によって担われるのに対して、キャリア教育は、すべての教師によって担われる。
- ⑤職業教育は、特定の職業技能を強調するのに対して、キャリア教育は、一般的なキャリア技能（コミュニケーション、批判的思考、論理的思考など）を強調する。  
すなわち、職業教育は、特定の職業に就くための知識・技能の教授するための科目であるのに対して、キャリア教育は、一般的なキャリア技能を習得するための、職業教育を含めた学校教育全体の取り組みであると言える。

## 2. 学校教育における職業教育の展開とキャリア教育

以上のように、キャリア教育においては、職業教育はその関連した一部をなしている。そのことはキャリア教育の展開を職業教育の歴史的展開に即して捉えることによって、よりよく理解できる。本節では、学校教育における職業教育の歴史的展開について概観することを通して、1970年代の「キャリア教育運動」期および今日におけるキャリア教育の展開を論じる。

アメリカにおいて、学校教育での職業教育が制度化されたのは、1917年の「スミス・ヒューズ法（Smith-Hughes Act, Public, No.347）」によってである。その制度化は、14歳以上を対象とする、公教育での農業、商業、工業、家政に関する職業教育や教員養成教育に対して連邦の補助金を与えることによって図られた。その背景として、①1900年代後半からの職業教育運動、②州レベルでの職業教育の公教育化＝制度化への対応、③「職業教育への国家援助に関する委員会（Commision on National Aid to Vocational Education）」報告書の提言、④工業化、農業の機械化・科学化、⑤徒弟制崩壊への対処、⑥中等教育改革などの問題があるとされている（田中 1993; 田代 1995; 横尾 1997, 2001 など）。

特に、中等教育改革については、当時、生徒の進級遅滞と中退が主要な問題として捉えられていた（田中 1993）。それに対しては、「職業教育への国家援助に関する委員会」報告書（Commision on National Aid to Vocational Education 1914）が、職業教育を通じた人材の適切な配分によって、あるいは普通教育に関心を示さない人に職業教育を与えることによって、職業教育が教育の民主化や現実生活における教育の有用性を促進すると述べていた。ここには、教養を重視する中等教育での普通教育が中退者を数多く生み出していることに対する批判とともに、職業教育がドロップアウトを防止することに役立つという論理が見られる。

職業教育の制度化を求める意見の中には、社会的効率（social efficiency）を目指す立場から職業教育を普通教育と分離して行うべきだとするC.A.Prosser、D.Sneddenらの意見<sup>1)</sup>もあった。だが、結果的に、職業教育は総合制ハイスクールの中で行われることになった。それには、1918年に全米教育協会（National Education Association）の「中等教育改造委員会」により出された『中等教育の基本原理』（Commission on the Reorgainzation of Secondary Education 1918）が大きな影響を与えた（田中 1993）。しかしながら、スミス・ヒューズ法が年9ヶ月にわたる週30時間の授業の実施（Sec.11。農業教育は年あたり6ヶ月の実習、Sec.10）を補助金支給の要件としたこと、あるいは『中等教育の基本原理』が差異化された「カリキュラム」（つまり課程）を複数設置したものとしての総合制を打ち出したこと（Commission on the Reorgainzation of Secondary Education 1918: 22,24）によって、職業教育を受ける生徒が普通教育を履修する機会は少なく、職業教育は実質的に普通教育から分離されていたことになる。そのような状況は、まさにW.C.BagleyやJ.Deweyらが批判するところであった<sup>2)</sup>。

第2次世界大戦と続く朝鮮戦争では、職業教育は戦争産業への人材供給に重要な役割を担った（Herr 1972）。その直後、1957年にスプートニク・ショックが起これると、翌年に「国家防衛教育法（National Defense Education Act, PL 85-864）」が成立した。そのことによって、学校教育もそのなかにある職業教育も大きな変動を経験することになる<sup>3)</sup>。

1960年代の職業教育改革は、1963年の「職業教育法（Vocational Education Act, PL 88-210）」と1968年の「改正職業教育法（Vocational Education Amendments, PL 90-576）」に象徴されている。高口（1979）は、教育政策と労働力政策との結合という先進資本主義国に共通した事象と、アメリカ社会に内在する独自の問題（社会＝経済的背景において困難を抱えている青年や中途退学者の問題など）とが、当時の改革の背景にあったと見ている。

1963年「職業教育法」は、従来の規定を改め、連邦による資金補助の対象となる職種の制限を撤廃した点に特色がある（Advisory Council on Vocational Education 1968a: 16）。それは、一面では、高口（1979）が示唆するように、学校からのドロップアウトと若年者の失業を防止するための職業教育という論理の強化と解釈できる。1968年「改正職業教育

法」は、この論理を引き続き継承しつつ、雇用のためにすべての者が職業教育を受けるべきであるという論理を打ち立てた。このことは、法律自体には明文化されていないが、1963年職業教育法により設置された「職業教育諮問会議」が、「職業教育は教育のなかの分離した学科 (discipline) ではなく、それはすべての教育の基本的な目標であり、個々人の教育の基本的な要素である」(Advisory Council on Vocational Education 1968b: 164) と述べていることからわかる<sup>4)</sup>。職業教育が制度化された当初には黙認されていた、普通教育と職業教育との分離状況は、ここに来て、職業教育を重視することによって改善が試みられることとなった。

この「改正職業教育法」の論理が、1970年代の「キャリア教育運動」に引き継がれ、その運動は連邦全体に広がりを見せる。当時の「キャリア教育運動」の口火を切ったとされる教育局長官S.P.Marlandは、1971年の演説で「すべての教育がキャリア教育であり、そうあるべきである」(Marland 1972: 188) と述べ、1974年の著作では「キャリア教育の指針は、(中略) 学校教育制度を離れたすべての若者が個人が選択した範囲で満足しかつ有用な雇用にすぐに就ける準備をすべきということである」(Marland 1974: 15) と述べている。これらの文言は、当時のキャリア教育運動の理念が、職業教育の枠を越えて学校教育全体において職業・労働の意味づけを強調することにあつたということを表している。その理念を実現するための重要な方策として、アカデミックな教育への職業的な内容の「注入 (infusion)」が図られるとともに<sup>5)</sup>、すべての者が何らかの職業教育を受けることが推奨された (Marland 1971)。この「キャリア教育運動」には、キャリア発達理論の発展も大きな影響を与えたことは、第1章で述べたとおりである。

その「キャリア教育運動」は1980年代に入ると下火になるが、それに代わったのは、『危機に立つ国家 (A Nation at Risk)』(National Commission on Excellence in Education 1983) に代表される、伝統的なアカデミックな教育を重視する動きである。『危機に立つ国家』は、特にハイスクールの生徒における学力の低下と産業における新しい技能の要求に対処するために、ハイスクールにおけるアカデミックな科目の必修単位や大学入学要件の引き上げを求め、あらゆるレベルで「卓越 (excellence)」をめざすとした。それは、キャリア教育が生徒の学問への興味の喚起や学力の向上には必ずしも有効ではないと考えられていたことを示唆している。

このように、1970年代から80年代の間に、キャリア教育という職業的な教育の重視から、伝統的なアカデミックな教育の重視へと、その針は大きく振れたけれども、1980年代の教育改革も結果として成功を収めなかったことが、教育改革のその後の展開によって明らかとなる。

伝統的なアカデミックな教育を重視する教育改革の問題点は、既に『危機に立つ国家』の直後から論じられていた。例えば、1984年の「中等職業教育に関する国家委員会」の提言 (National Commission on Secondary Vocational Education 1984) は、中等教育にお



ける「卓越」をめざすためには、アカデミックな教育と職業教育との統合こそが必要であると主張した。実際に、この提言は、1990年の「改正カール・D．パーキンス職業・応用技術教育法 (Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act Amendment, PL 101-392)」に、アカデミックな教育と職業教育とを統合した職業教育プログラムに資金を与えるというかたちで明文化されることになる (Sec.235.(c)(1)(B))。

このような、アカデミックな教育と職業教育との統合を追求する政策の展開は、1994年の「学校から仕事への移行機会法 (School-to-Work Opportunities Act, PL 103-239)」によって、包括的な教育改革の施策として明確に位置づけられ、その取り組みは総称して「学校から仕事への移行プログラム」などと呼ばれている。この法は、すべての生徒のアカデミックな教育と職業教育における高度な達成を支援するために (Sec.3.(a)(6))、すべての生徒のための高質な移行プログラムの創設 (Sec.3.(a)(2)) や、「アカデミックな学習と職業的な学習との統合」 (Sec.3.(a)(8))、「学校を基にした学習 (school-based learning) と職場を基にした学習 (work-based learning) との統合」 (同) をめざしている。そこで言われている、「アカデミックな教育と職業教育における高度な達成」とは、1991年に「必要な技能の獲得に関する長官委員会」 (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills 1991) が提起したような「雇用のために必要な能力 (skills needed for employment)」の基礎をなす技能を指していると考えられる。それには、読み、書き、計算などの基本的な技能に加え、創造的思考、問題解決力などの思考技能が含まれている。

以上の流れを受けて、1990年代後半以降の職業教育をめぐる議論は、「学校から仕事への移行プログラム」のなかで、「アカデミックな教育と職業教育との統合」という概念に象徴的に示されているように、職業への円滑な移行を促進するために、職業教育の有効性あるいはその利点を確保しつつ、普通教育を含めた学力向上や高度な思考能力・技能の育成という難しい問題に挑戦することになる (主な研究として、Grubb ed 1995など)。

以上のように、アメリカの職業教育の歴史的展開を概観すると、学校教育のなかでの職業教育の実施を主張する議論が、その内容は質的に変化しているものの、常に存在していたことがわかる。そのような、学校教育に職業教育を導入し、学校教育での職業教育の地位を向上させようとする考え方は、「職業教育中心主義 (Vocationalism)」と称されている。この「職業教育中心主義」は時代の変化に応じて、その主義・主張を若干変化させているけれども、1970年代の「キャリア教育運動」においては、その一面において「職業教育中心主義」を学校教育全体に拡大させる試みであったとも言える。

その試みは1980年代におけるアカデミックな教育を重視する教育改革によって終止符が打たれることになるけれども、1990年以降「学校から仕事への移行プログラム」によって、再び「職業教育中心主義」の復権を目指す動きが見られるようになった。それは、「新しい職業教育中心主義 (New Vocationalism)」と称されている。その代表的な論者である Grubb (1996) は、中等職業・専門教育が、①アカデミックな教育を重視する教育改革と

連携し、②「一般的な就業能力（employability）」を重視し、③直後の雇用だけでなく、中等後教育にも準備させ、④職場での学習、職場での学習と教室での学習とを結合する学習を重視し、⑤職業の文脈に沿った学習を行うべきであることを主張している。すなわち、「新しい職業教育中心主義」は、1970年代の「キャリア教育運動」において主張された、「注入」や学校外での学習の教授法などのいくつかの主張は保持した上で、時代の変化に対応するために、アカデミックな教育と共存し、中等後教育や訓練を含めた上で教育と雇用との関連を強化しようと試みているのである。

### 3. キャリア教育の社会的背景—「キャリア教育運動」期と「学校から仕事への移行プログラム」期との比較を通して

前節では、アメリカにおける職業教育の歴史的展開のなかにキャリア教育の展開を位置づけて整理し、「職業教育中心主義」の存在を明らかにした。その「職業教育中心主義」はキャリア教育の社会的背景のひとつであるが、本節では、「キャリア教育運動」および「学校から仕事への移行プログラム」の展開における社会的背景について、より包括的に分析した上で、その両者の違いを比較することで、今日のキャリア教育の社会的背景を明らかにする。

#### （1）1970年代の「キャリア教育運動」の社会的背景

1970年代の「キャリア教育運動」の社会的背景について、最も網羅的に論じているのは、Hoyt（1974）である。Hoyt（1974）は、キャリア教育が法的に連邦施策と位置づけられた「1974年改正教育法」406条の理念を反映しているとされている。それによると、キャリア教育が解決すべき当時の問題として、次の11項目が挙げられている。

- ①学校教育を出て行くあまりに多くの人々が、急激に変化する今日の社会に適応するのに必要なアカデミックな基礎的技能において十分ではない。
- ②卒業生も中退生も、あまりに多くの人々が、学校で学ぶべきことと学校を出てからすることになることとの有意義な関係性を認識することに失敗している。
- ③大卒者となりうるマイノリティの教育的要求を満たすべきである。大卒者とならない大多数の生徒の教育的要求を満たすことも等しく重要性を与えられていない。
- ④職業の要件に対して、学歴が高すぎる者（over-educated）と低すぎる者（under-educated）が多数いる。
- ⑤中等教育・高等教育段階において、職業技能、自己理解、キャリア意志決定技能、あるいは学校から仕事への円滑な移行に必要な不可欠な仕事への態度を身につけず

に、学校を出て行く者があまりに多すぎる。

- ⑥労働力としての女性の需要の高まりが、女性にとって教育的にもキャリアの選択肢としても適切に反映されていない。
- ⑦現在の公教育は、継続教育やリカレント教育のニーズを適切に満たしていない。
- ⑧若者や成人に対する学校教育外の教育機会について十分に注目されていない。
- ⑨教育政策の形成過程において、保護者や、商売・産業・労働・地域社会（business-industry-labor-community）を含めた一般市民に適切な役割を与えていない。
- ⑩マイノリティや経済的に不利にある人々のニーズを適切に満たしていない。
- ⑪中等後教育において、準学士レベルの教育プログラムが十分に強調されていない。

このように、1970年代のキャリア教育が解決すべき問題は、マイノリティや成人などのすべての個人に対する教育的ニーズへの対応、職業に対する意識や職業的技能の未成熟、高学歴者の労働力供給と需要との不均衡、学校と地域社会との有機的連携など多岐にわたっているが、それらの問題のほとんどは、(学校教育のその原因の一部はあっても) 学校教育の外部で起きている問題である。

それに加えて、金子（1985）は、学校教育内部の問題、すなわち、「個々の生徒に合わせて、学校や教師や教科書・教材を調整し、価値的には人間性を回復する」（金子 1985: 102）学校教育の「人間化」、学校教育における職業教育の地位向上というような問題もその背景にあったと論じている。

さらに、1970年代の「キャリア教育運動」は、特に心理学におけるキャリア発達理論の展開と密接な関連がある（野淵 1983）。第1章で述べたように、特に心理学におけるキャリア研究の現在の枠組みは、1970年代に発展したものであり、その発展がキャリア教育に対して強力な理論的基盤と提供したものとみることができる。そういう意味では、1970年代のキャリア教育は、単に職業意識などの心理的なものへの教育が問題になっているだけでなく、キャリア発達理論によって規定された目標に基づく教育という側面があったとすることができる。

このように、1970年代の「キャリア教育運動」においては、職業への移行に関わる高学歴化や学力・技能の未成熟、機会均等などの学校外での社会的な諸問題、学校教育の「人間化」などの学校内部の諸問題、キャリア発達理論の展開という社会的背景があった。とりわけ、連法当局の公式文書とみなされるHoyt（1974）において、学校外での様々な諸問題が多く取り上げられていることは、教育によってすべての社会的問題を解決しようとする、いわゆる「教育万能主義」的な考え方が見られるように思われる。

## （2）1990年代以降の「学校から仕事への移行プログラム」の社会的背景

他方、「キャリア教育運動」が収束した20年後に現れた「学校から仕事への移行プログラム」には、どのような社会的背景が見られるのだろうか。「学校から仕事への移行機会法」第2条には、次のような問題意識が述べられている。

- ・ 4分の3のハイスクールの生徒が学士号をもたずに労働市場に参入し、その多くが変化する職場で成功するために必要なアカデミックな技能と入職レベルの職業技能を有していない。
- ・ 若者の大多数、特に不利にある生徒、多様な人種的・民族的・文化的背景を有する生徒、障害をもつ生徒が、ハイスクールを卒業していない。
- ・ 若者の失業率が非常に高く、ハイスクール卒業者の賃金は上級学校の卒業者よりも相対的に下落している。
- ・ 職場は強まる国際的競争と新しい技術に応じて変化しており、最後には国家に利益をもたらすそのような力は、未熟練労働者の需要を縮小させ、所得力を低下させる。
- ・ 学校からキャリアを志向する仕事やさらなる教育訓練に移行するために必要な、知識や技能、能力、労働市場の情報、労働市場へのアクセスにおいて若者を支援する、包括的で一貫したシステムを本国は有していない。
- ・ 生徒は高度な基準を達成することができ、抽象的に学ぶより文脈において学習したとき、多くの生徒はよりよく学び、学習したことをより維持する。
- ・ 職場での学習は構造化されたOJT訓練を伴う理論的な指導と統合され、学校での学習と結びつけられた職場での学習は、生徒の興味の触発、技能獲得の促進、仕事への積極的な態度、高技能・高賃金のキャリアへの準備においてとても効果的である。

これらの問題意識を見てみると、1970年代の「キャリア教育運動」で問題になっていた、学校教育内外の問題はほとんど解決されずに、現在まで持ち越されていることがわかる。また、改革の目的として、卒業後の雇用のために、学校教育全体を改革する必要性を提起している点も、1970年代の「キャリア教育運動」と同じである。さらに、1970年代の「キャリア教育運動」において中心的な教授法であった「注入」や学校外での学習の有効性については、現在においても支持されていると言える。

ただし、1970年代の「キャリア教育運動」の議論と異なる点もある。

まず、第1に、学歴に対する価値付けが変化している。1970年代の「キャリア教育運動」においては、高学歴すぎる（over-educated）者の問題が指摘されてきた。それらの者に対して、キャリア教育を施すことによって、高学歴を必要としない職に就く者は、中等後教育に進学しないで、卒業後すぐに職に就くことを促進しようとしたのである。このことは、Hoyt（1977: 3）の「学校に在籍すればするほど、仕事によりよく準備されるという前提から、仕事への準備として要求される教育の最適な種類と量は職業によって大きく異なるという前提に変えるべきだ」という言葉に象徴されている。しかし、現在では、ハイ

スクール卒業者でさえ、労働力需要の縮小や賃金の下落が指摘されており、中等後教育への進学やさらなる訓練を促進する政策に変化している。

第2に、学歴に対する価値付けの変化に関連した、アカデミックな教育の位置づけの変化である。1970年代の「キャリア教育運動」では、アカデミックな教育に職業の観点を「注入」する教授法が積極的に推進された一方で、職業教育の教授法についてはあまり取り上げられることはなかった。その点、「学校から仕事への移行プログラム」においては、Grubb ed (1995)に見られるように、「アカデミックな教育と職業教育との統合」が目指されるのであり、アカデミックな教育への職業の「注入」に加えて、職業教育へのアカデミックな教育(学問体系)の「注入」も共に行われる(このことについては、第5章で詳述する)。

第3に、1970年代の「キャリア教育運動」に見られるような、キャリア発達理論への志向は見られなくなった。本法でも特段言及はされていないし、管見の限り、「アカデミックな教育と職業教育との統合」において、キャリア発達理論に全面的に依拠した心理学的な議論は見あたらない。

このように、1970年代の「キャリア教育運動」と1990年代の「学校から仕事への移行プログラム」においては、その社会的背景には違いがあるものの、本研究が注目するカリキュラムの観点から言えば、とりわけ教授法において共通した部分があると言える。そういった意味で、現代では「キャリア教育」という言葉は使われていなくても、実態としてはキャリア教育と呼べる理念や実践が存在すると言える。

#### 4. まとめ

本章では、キャリア教育の社会的背景とキャリア教育における職業教育の位置づけを明らかにするために、職業教育とキャリア教育との概念的な関係性を整理した上で、中等教育における職業教育とキャリア教育の歴史的展開を論じた。

それらを論じたことによって、キャリア教育を「スミス・ヒューズ法」以来の「職業教育中心主義」の拡大として捉えることができること、1970年代の「キャリア教育運動」で発展した理念や実践が、1990年以降「学校から仕事への移行プログラム」として、「キャリア教育」という名称が使われなくなったにも関わらず、その一部が社会の変化に対応すべく変形されながらも、引き継がれていることがわかった。

以上を踏まえると、職業教育はキャリア教育のなかに明確に位置づけられていると言える。それは序章の図序-1に示されているように、キャリア教育カリキュラムの全体構造のなかで、学校から仕事への移行における学校教育の最終段階(いわば「出口」)に位置づけられている。このことは、1970年代のキャリア教育において、すべての者が職業教育

を受けることが推奨されていたこと、1990年代の「学校から仕事への移行プログラム」においても、とりわけ「アカデミックな教育と職業教育との統合」を通して、すべての者が職業教育を受けることが推奨されていたことからわかる。

従って、キャリア教育の分析においては、進路指導の側面からアプローチするだけでは不十分であることがわかる。キャリア教育には、少なくとも職業教育も含まれるのであり、この職業教育がキャリア教育において果たすべき役割についても分析することが必要である。とりわけ、1990年代以降の「学校から仕事への移行プログラム」においては、1970年代の「キャリア教育運動」期に見られた、キャリア発達理論への志向は見られなくなるのであり、代わって「アカデミックな教育と職業教育との統合」に象徴される、アカデミックな教育および職業教育の教授法への関心が高まっている。キャリア教育の分析においては、この点にも注意しておく必要があると筆者は考える。

また、キャリア教育に職業教育を明確に位置づけることは、第1章で述べた「キャリア概念における職業の『中核性』」を新たな側面から意味づけることにつながる。このことは、教育におけるキャリアの問題を、人生全般として広義に捉えないで、学校から仕事への移行における「仕事」の問題に焦点化することである。そのためには、職業教育はその必須の要素として位置づけられることになる。

次章以降、今日的な意味でのキャリア教育カリキュラムの理論と実践を論じる。とりわけ、本研究においては、「文脈的教授・学習」を分析することによって、キャリア教育におけるアカデミックな教育あるいは職業教育の教授法への関心を反映した、1970年代の「キャリア教育運動」期に取り組みされた「注入」という教授法や、職場での経験的学習を取り入れた教科教育の教授法に関する新しい理論的枠組みや実践を取り上げることになる。

## 4章

### アカデミックな教育における文脈的教授・学習

第2章および第3章では、キャリア教育におけるキャリアガイダンスおよび職業教育の位置づけについて論究した。そこでは、特に、キャリアガイダンスが「教育化」していることや、キャリア教育の「出口」として職業教育が位置づけられていることが明らかになった。それらを踏まえて、ガイダンスにとらわれない教育活動としてのキャリア教育をより深く論究していく必要があると筆者は考える。

そこで、本章以降では、教科教育におけるキャリア教育としての「文脈的教授・学習 (CTL)」に注目し論究していく。本章では、CTLにおける学習指導上の特質と意義について、主に中等教育段階のアカデミックな教科<sup>1)</sup>での理論的・実践的展開に即して検討する。まず、アメリカでのキャリア教育の捉え方をもとに、「文脈」概念を中心にCTLを概観する。続いて、キャリア教育でのCTLの議論に言及し、そのなかのアカデミックな教科における実践について事例を挙げて述べる。それらを踏まえて、その学習指導上の特質と意義を明らかにする。

#### 1. CTLの概観

CTLの定義は論者によりやや異なるが（例えば、Johnson 2002: 25、Howey 1998: 19、Parnell 2001: 16）、その意味するところはおおよそ一致している。すなわち、CTLとは、学校での学習、とりわけアカデミックな教科の学習に生徒を動機づけるために、学習者の興味・関心に基づいて、学習内容と生徒の現実の生活世界とを結びつけたり、生活世界における学習内容の応用を促したりする教育実践である。

この定義は、CTLの名の通り「文脈」という概念を核にしていると考えられる。

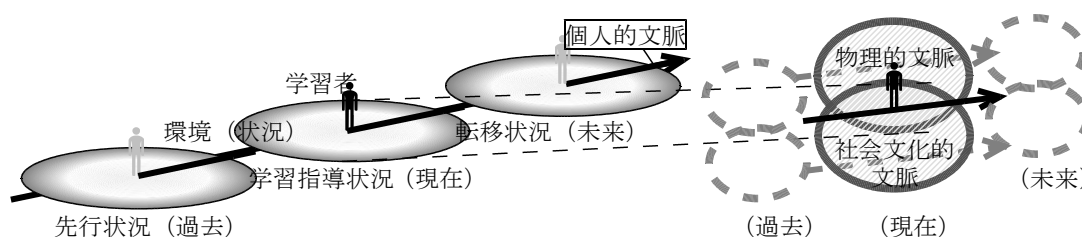
「文脈」の代表的な定義を取り上げると、例えば、Tessmer and Richey (1997: 87) は、文脈を「学習や遂行 (performance) が埋め込まれているところの要因が多層をなして集合したもの」と定義し、学習指導の計画における3つの文脈として、それぞれ過去、現在、未来に対応する「先行文脈」、「学習指導文脈」、「転移文脈」があると述べた。

また、Falk and Dierking (2000) は、「学習の文脈モデル」を提案し、文脈には、「個人的文脈」、「物理的文脈」、「社会文化的文脈」があり、それぞれの文脈が交錯するところ

ろに学習が生じるとしている。

さらに、Schell (2001: Table 3) は、文脈を「ある状況や作業で学習者が行使する、概念的知識や目標の解釈および参加者としての役割の解釈という水準を含む社会的かつ心理的な構成物」と定義し、文脈における状況に対する個人の認知や情動に注目する。

これらの議論を筆者が整理し図示したのが図4-1である。個人は過去・現在・未来に連なる個人的文脈をもっており、状況に対する個人の認知や情動が個人的文脈に影響を与える。その個人を、多数に存在する社会文化的文脈・物理的文脈の一部から成る状況が取りまいており、それらも個人の行為に影響を与えたと考えることができる。



【図4-1】過去・現在・未来に連なる文脈（筆者の整理による）

この文脈の意味を踏まえて、Parnell (2001: 22) は、知ることと行うこと、学校教育と他の生活経験（つまり文脈）などを「つなぐ」ことがCTLでは重要と考えている。また、Johnson (2002: 3) は、CTLが「意味が（教科の一引用者注）内容とその文脈との関係から生じるという前提を基にしている」と述べ、学習への動機づけとして学習者の「有意味性 (meaningfulness)」(Parnell 1995: 2) を創り出すことがCTLの要点と考えている。

このように、CTLは、単に学習を現実の生活世界に沿って展開するというだけでなく、文脈を「つなぐ」ことや学習者の有意味性を重視する教育方法論であると言える。Tanner and Tanner (1990) は19世紀末からこれまでのアメリカにおけるカリキュラム理論を、経験主義 (experimentalism) に代表される進歩主義 (progressivism) と、本質主義 (essentialism) に代表される保守主義 (traditionalism) との対立で捉えている。これに従えば、CTLは進歩主義の潮流に位置づけられるが、学習主体との相互作用を前提としつつも、体系的な学問知や制度化されたカリキュラムの存在を考慮する点で保守主義への譲歩が見られる。

## 2. キャリア教育のなかのCTL



序章で述べたように、CTLはさまざまな理論の影響を受けているが、その理論や実践の多くはキャリア教育のなかで展開されてきた。これまでに挙げた論者の多くは、その実践例としてキャリア教育のなかでのCTLに言及している (Johnson 2002, Parnell 1995; 2001)。

それは連邦政府による近年の教育政策とも関係がある。

まず、1983年の『危機に立つ国家』(National Commission on Excellence in Education 1983)は、アカデミックな教科におけるすべての者の学力を重視する方向性を打ち出した。その方向性は、2001年に成立したNCLB法 (No Child Left Behind Act, PL 107-110) に至る最近まで一貫して継承されている。

その方向性を基調として、職業教育を受ける者にもアカデミックな教科での学力を保障しようとする動きは当初からあり、その一つのかたちがテック・プレップ (tech prep) として結実した<sup>2)</sup>。テック・プレップとは、後期中等教育と高等教育で一貫して、特定の職種・職業についてアカデミックな教科での応用的な学習と職業教育を行う取り組みを指す。そのなかで、CTLは「テック・プレップという改革の基礎となる全般的な原理を表すもの」(Hull 1993: 40)として捉えられ、具体的には職業の文脈を用いてアカデミックな教科を教授する「応用的なアカデミック科目 (applied academics)」の充実をもたらした。

そのような動きと関連して、1990年に入ると「学校から仕事への移行」に注目が集まる。

1991年に連邦労働省の「必要な技能の獲得に関する長官委員会」が報告書を発表した (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills 1991)、それは若者のもつ能力の実態と職場で要求される能力との乖離を指摘した。この報告書は、雇用のために必要な能力の基礎をなす能力として、読み・書き・計算などの基本的な技能、創造的思考・問題解決力などの思考技能、個人の資質の3つを挙げた。そのうえで、その能力を学校教育ですべての者が習得するために、学校教育が「生徒が学ぶことと現実世界の文脈でのその応用との関係を生徒が認識することへの支援を早くから始めなければならない」(Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills 1991: 16)としてCTLを推奨している。

1994年には、「学校から仕事への移行機会法 (School-to-Work Opportunities Act, PL 103-239)」が成立した。本法は、学校から仕事への円滑な移行を促進するために、「すべての生徒がアカデミックおよび職業能力における高度の基準を達成することを支援すべきだ」とし (Sec.3.(6))、「アカデミックな学習と職業の学習との統合、学校を基盤とした学習と職場を基盤とした学習との統合、そして中等教育と中等後教育との効果的な連携の構築によって、若者の知識や技能を向上させるべきだ」(同(8))と提起した。

このような政策的背景もあって、キャリア教育論のなかでも、CTLはその要素のひとつとして積極的に位置づけられている。

例えば、Grubb (1995b: 19)は、「アカデミックな教育と職業教育との統合」におけるCTLの重要性に言及し、「アカデミックな教科の伝統的な教授法への批判は、John Deweyが支持した方法によって、教授のための文脈として職業 (vocations) を導入することの議論

を提示する。それらはまた職業教育と結びついた教授法を正当化する」と述べる。この点で、CTLの議論と「アカデミックな教育と職業教育との統合」のそれとは近接している。

また、Lynch (2000: 50) は、ハイスクールでの新しい「キャリア・専門教育 (career and technical education)」を構想するなかで、生徒を就職にも進学にも準備させるために、「ハイスクールでカリキュラム全体を通してCTLをより用いるようにするべきだ」と述べ、そのことが「アカデミックな教育と職業教育との統合」につながると考えている。

さらに、Hull (2000: 7-8) は、キャリア準備のための新しいシステムを構想するなかで、その要素の1つに、CTLとして文脈のなかでアカデミックな教科を教えることを掲げ、「多くの生徒が、従来の教え方では抽象的なアカデミックな概念を理解することは難しいと感じている。今日の生徒は、職場や彼らが生活し働くより大きな社会とつながりつつ、基本的な数学、科学、コミュニケーションの概念を理解する必要があるがどうしてもあるので、この状況は改善されなければならない」と述べる。

このように、キャリア教育におけるCTLは、この「文脈」を学校外の現実世界としての職業と捉え、「学校から仕事への移行」に関する問題を背景として、個人と職業とをつなぎ、職業教育を履修する生徒を含めたすべての者に問題解決力などを含めたアカデミックな教科における高い学力を保障するとともに、職業キャリアへの関心や職務に関する知識・技能を育成することを意図していることがわかる。

### 3. キャリア教育としてのアカデミックな教科におけるCTLの実践

以上で述べたキャリア教育におけるCTLの構想は多様に実践されているが、本稿の目的から、特に学校でのアカデミックな教科の授業を中心とした実践に注目する。

そもそも、すべての者のアカデミックな教科の学力を保障するという方向性での学校教育改革を背景としてCTLが提起されてきたことは、アカデミックな教科における従来型の授業スタイルに問題があることを示している。

Lynch et al (2001) は、従来型の授業とCTLの授業との違いを表4-1のようにまとめる。従来型の授業は、教師から生徒への知識の一方的な教授を特徴とし、学習は抽象的で理論的なものとなる傾向がある。他方、CTLの授業は、生徒の文脈と現実世界の文脈との関連性や、生徒相互の学習、学習した知識の応用的な活用を重視する。

このように従来の授業と対比される、キャリア教育としてのアカデミックな教科におけるCTLの実践は、具体的にはどのように展開されているのであろうか。このことについて、以下で事例を挙げて分析する。その資料として、先行研究と、筆者が2005年10月に行ったミシガン州での現地調査の結果を用いる。

【表 4 - 1】従来の教授・学習とCTLとの差異

従来の教授・学習	CTL
生徒は受動的な受容者である。	生徒は活発に関与する。
生徒は文脈を応用と関係のないものと見なす。	生徒は学習を関連性で見なす。
生徒は孤立して学ぶ。同士による練習や討論はない。	生徒は、協同、会話、グループ学習、内省を通して互いに学びあう。
学習は抽象的で理論的である。	学習は、「現実の世界」であり、かつ（あるいは）シミュレートされた課題や意味のある問題と関連する。
教師は（生徒の学習における）唯一の権威者と考えられている。	生徒は自己の学習の発展と監視に責任をもつように奨励される。
生徒の経験や背景について、ほとんどあるいは全く考慮されない。	生徒の多様な生活の文脈やそれまでの経験の価値を認めることが学習の基本である。
生徒の視点は注目されないか軽視される。	生徒の視点や意見は評価され重視される。
教授と学習のアプローチにおいて機械的な記憶に頼りすぎる。	高次の思考と問題解決力を強調する。
生徒が理解したことを新しい状況や文脈に移させる機会は限られている。	多様な文脈における学習は、生徒に新しい文脈における問題の特定・解決を可能にする。

（出典：Lynch et al (2001:18) の一部を筆者が翻訳）

序章で述べたように、ミシガン州では、「学校から仕事への移行機会法」の成立を受けて策定された「キャリア準備システム (Career Preparation System)」におけるひとつの要素に、アカデミックな教育における文脈的学習を位置づけており (Michigan Department of Career Development 2001)、アカデミックな教育におけるCTLの積極的な展開が見られると考え、ここで取り上げることにする。

調査の対象となったのは、ミシガン州ウィリアムストーン市の、ウィリアムストーン・ミドルスクール (Williamston Middle School, WMS) における「ACTプロジェクト」である。WMSでは、2005年10月12日に、D校長とM教諭に対してインタビュー調査を行うとともに、実際に授業で用いられている資料や指導書の収集、M教諭には後日の補足的なインタビュー調査も行った。インタビュー調査では、特に「ACTプロジェクト」に関する実施体制と内容について尋ねた。

#### (1) 単一教科へのキャリアの文脈の導入

まず、第1に、単一教科へのキャリアの文脈の導入を挙げることができる。

Bond (2004)によれば、アカデミックな教科における応用的な科目は、伝統的には就職希望者すなわち低学力者向けのものであり、その内容も現実世界でのわずかな事例と結びつけただけの、学ぶべき抽象的な概念や法則について低次元の理解に留めるものであったという。そのような歴史的な背景から、アカデミックな教科への文脈の導入に対しては現在でも否定的な意見が根強くある。

しかしながら、CTLにおけるそのような実践は、アカデミックな教科への文脈の導入そのものの有用性を再評価しながら、CTLという新しい理念のもとに、真にすべての者の学力向上を促進する方法として再構築されたものと言える。

例えば、オハイオ州シンシナティ (Cincinnati) のクレルモント・ノースイースタン・ハイスクール (Clermont Northeastern HS) では、9学年の国語で「職場における誘因 (incentive)」という3～4週間の授業が行われている (Ohio Department of Education 2001)。

この授業では、ファーストフード店にやる気がない店員がいるという架空のシナリオが提示され、その店員に対しての適切な誘因を提案することが学習の最終目標である。そのために、最初の数回で誘因を題材にした複数の読み物を生徒に読ませて、重要なことについて討論させる。その際には実際に職場の会議で用いられる方法 (ブレインストーミングなど) によって討論させる。また、実際にそのような問題を抱えている企業人にインタビューをするなどしてさらに理解を深める。その間にもインタビューやメモの方法についての指導も適宜行われる。このような準備を経て、最後に個々の生徒が、自ら考えた提案についてパワーポイントやレジユメを併用した数分の口頭発表を行う。

この取り組みを通して、生徒が働くことへの理解を深めるとともに、英語における読む力、書く力、話す力を身につけることを目指している。

このような授業のほかにも、教科書として教材化されているものが数多くある。

数学と科学における事例をまとめたBritton et al (1999) は、その具体的な方法として、①生徒に職場体験を提供する、②教室で職場活動をシミュレーションする、③学校教育では扱われないが、職場で用いられる数学や科学の単元を追加する、④練習問題に職場での事例を用いる、⑤主にコラムとして職場で用いられる数学や科学の例を示す、⑥職場から情報を得る活動を行う、の6つがあるとした。

そのうち、①の例では、TERC発行の『学ぶために働く (working to learn)』が紹介されており、血液検査を実際に行っている企業を訪問し、健康な人の血液と病気の人のをそれとを比較するという課題が与えられている。そこには、生徒を受け入れる企業の人への説明も添えられている。また、③の例では、アディロンダック・コミュニティカレッジ (Adirondack Community College) 発行の『商業・産業のための数学的応用 (Mathematics Applications for Business and Industry)』が紹介されている。ソーダ缶を題材にした単元では、表示された内容量と実際の量とに多少の誤差があることをきっかけにして、サンプル

ルデータをもとに平均や誤差の範囲を実際に計算しながら、「(製品品質の)ばらつき (variability)」や「規格限界 (ばらつきの許容範囲、capability)」などの概念を学ぶようになっていく。

## (2) 複数教科をまたぐキャリアを主題にした学習

第2に、複数の教科をまたぐキャリアを主題とした学習を挙げることができる。

Johnson (2002: 60) が「統合科目は分離された教科を意味ある全体にし、生徒の生活とそれとをつなぐ」と言うように、科目横断的あるいは統合された授業は、キャリアの文脈でのより自然な学習を促す。その場合、アカデミックな教科のなかだけではなく、職業教育を含めた統合も構想することができる。それは「アカデミックな教育と職業教育との統合」における1つのアプローチである (Grubb 1995c)。

事例としては、ミシガン州ウィリアムストン市の、ウィリアムストン・ミドルスクール (Williamston Middle School, WMS) における「ACTプロジェクト」がある。

WMSでは、8年生(最終学年)になるとすぐに、ACT (American College Test) が作成した職業適性検査を実施する。その1ヶ月後に返送されてくる結果を基に、国語、数学、社会、科学の各教科を横断した一連の授業が展開される。

このプロジェクトの概要については巻末資料3-1に示すが、授業の展開に沿って説明すると、はじめに、検査結果が手渡される前に、科学の授業で、生徒は検査結果について予想し、理論的な仮説を立てる。これは、結果が返却された後に、仮説を検証したレポートとしてまとめられる。次に、国語の授業で、テスト結果の要約・分析と将来の計画に関する2ページ程度のエッセイを書く。引き続き、数学の授業で、テスト結果を図表化する作業を行い、社会の授業では、他の興味・適性検査を実施するとともに、自分が希望する今後のキャリアに関する情報をインターネットで調べる。最後に、再び国語の授業で、以上の成果をパワーポイントでまとめる。完成したパワーポイントは、家庭に持ち帰り父母に対して発表され、今後の進路について話し合う題材として利用される。これらの授業は、各教科・技能に関する州の教育基準を満たすように配慮されている。それは、このプロジェクトのシラバス(巻末資料3-2)において、「この単元で強調される目標とミシガン・カリキュラム・フレームワークとの対応関係」として示されている。

また、別の例では、ウィスコンシン州プレーリー・ドゥ・サク (Prairie du Sac) のサク・プレーリー・ハイスクール (Sauk Prairie HS) における、欠席日数が多い等の特別なニーズをもつ生徒のための「食物について考えよう (Food For Thought)」プログラムがある (Tindall ed 1996)。

このプログラムは、(4学期制の)2学期から始まり、消費者数学、国語、社会科、保健、科学、食物サービスの6科目からなっている。個別の科目ごとに学習目標が定められているが、実際の課題や活動は現実世界との関連を重視して、複数の科目を統合して行わ

れ、固定の時間割や教室移動はない。そのほかにも、様々な場所での給食事業を見学するジョブ・シャドウ（働く人を「影」のように追って観察すること）も取り入れられている。

これらの課題や活動は、3・4学期に実施する校内の朝食販売事業の運営に関連づけられており、そこでは、調理はもちろん、毎日の献立の計画から資金の管理まですべてを生徒が行う。また、拡大事業として、料理本や贈答品（バスケット）も作っている。

このプログラムによって、特別なニーズをもつ生徒を学校教育に留まらせるとともに、生徒が職業世界の一員としての能力を身につけることを目指している。

### （3）キャリアの文脈におけるプロジェクト学習

第3に、キャリアの文脈におけるプロジェクト学習を挙げる。プロジェクト学習として組織される教科の範囲や内容には多様性があるが、多くの場合は複数の科目を横断して行われている。

Parnell (2001: 116) は、プロジェクト学習がCTL実践のひとつの方法であるとし、「この主要な方略は、生徒に問題解決や成果物のデザイン、システムの改善、および（あるいは）現実世界の機能と活動に関連する出来事を組織させることによって、教科の内容と応用の文脈とをつなぐことである」と述べている。

また、Tsuzuki (1995) によれば、プロジェクト学習は、一般的には、研究論文、物的成果物、口頭発表を必須の要素とし、全体を通して様々な学校外の人々との関わりをも含むという。

同じくTsuzuki (1995) は、プロジェクト学習のもつ自律的な学習スタイルが、異なる文脈で得た知識や技能の統合を促すと述べている。先述したように、人間は多様な文脈の層のなかでそれを統合することによって生きている。そのことを教育として意図的に用いるところに、CTLでプロジェクト学習を行う意義がある。

Allen et al (1998) は、このようなプロジェクト学習の事例をいくつか挙げている。

例えば、カリフォルニア州オークランド (Oakland) にあるオークランド・テクニカルハイスクールに併設されている、オークランド保健・生命科学アカデミー<sup>3)</sup>では、11学年の生理学の授業において通年のプロジェクト学習が展開されている。

このプロジェクトでは、まずより大きなプロジェクトを完遂するのに必要な知識や技能を習得するために、自分の家族の病歴を調べるなどのより小さな調査を行う。それを経て、少人数の班を組織し、興味がある保健に関する問題を1つ選び、問題の範囲、調査計画、使用予定の資料一覧を含めたプロジェクトに関する計画書を作成する。その後、実際に調査を行い、各班でその題目に関するニュースレターを制作するが、その内容として、その問題に関する事実とその問題に関連する論争についての論文、読者の興味をひく記事を入れることが求められる。最後に、この題目に関して実際に利害関係を有する地域住民が参加して行われる発表会でプロジェクトの結果を披露する。プロジェクトの過程では、初期

の段階から、学校外部の専門家とともに活動する機会がある。特に実際の調査においては、各班に産業界からの助言者が1名ずつ配置され、活動に参加する。

また、メイン州ベリック（Berwick）のノーブルハイスクール（Noble HS）では、1・2年次の科学の授業で、水質検査に関するプロジェクト学習を展開している。初めに検査会社のコーディネーターが、生徒に水の検体の収集・検査の訓練をする。1ヶ月間の実地検査でデータを収集し、そのデータを用いて数学の授業で分析を行う。その結果はタウンミーティングで発表される。コーディネーターは、上記の役割に加え、生徒の学習をチェックするとともに、タウンミーティングにも参加する。このプロジェクト学習を通して、生徒は水質検査技師の専門的スキルを学ぶとともに、その成果を地域社会に対し還元する機会を得ることになる。

他にも、オハイオ州クリーブランド（Cleveland）のガーフィールド・ハイツ・ハイスクール（Garfield Heights HS）では、社会科、国語、科学を主とした3週間の地域再開発プロジェクトが行われている（Ohio Department of Education 2001）。生徒は、6人のグループとなって、現地を視察したり、地域の歴史や経済状況などを調べたり、開発計画を担当する郡の計画委員会の委員や行政担当者に話を聞いたり、成果物の制作に必要な各種のソフトウェアの操作方法を学習する。成果物としては、説明パンフレットとパワーポイント、3次元の完成予定図が課され、それらを郡の計画委員会で発表し、審査を受ける。

以上の3つのプロジェクト学習はいずれも、キャリアという社会的文脈での学習やその成果の発表を通して、学校を超えた社会の人々とのつながりを生んでいる。そのことが、プロジェクト学習をより意義のあるものに行っていると考えられる。

#### 4. キャリア教育としてのアカデミックな教科におけるCTLの学習指導上の特質と意義

このようなCTLは、いかなる学習指導上の特質と意義を有しているのだろうか。

キャリア教育としてのアカデミックな教科におけるCTLのもつメリットとして、Hull（1993）は、アカデミックな内容から職業的応用へおよび学校から職場へ知識を転移させることができること、従来の方法での授業よりも生徒が興味や動機を示し、教科や学校教育のもつ価値を理解すること、伝統的にアカデミックな教科で成績の悪い生徒集団の学力が改善することなどを挙げている。

それだけでなく、このようなCTLは生徒のキャリア意識を深化させる。WMSのACTプロジェクトで制作されたパワーポイント（巻末資料3-3参照）で、生徒は、将来目指す職業のために全ての教科でいい成績をとることを短期目標に掲げたり（ローラさん、仮名）、

ミクロ生物学者になるためにより4年制大学に入学して博士号をとることを目標にしたり（アレックス君、仮名）しており、いずれもキャリアの目標が明確になるとともに、学業への意欲も向上していた。

一方、Weinbaum and Rogers (1995) は、CTLの問題点を論じている。そのうちの1つは、現実の文脈が必ずしも教育的であるわけではないことである。CTLは、現実世界の文脈は本来的に教育的であるという楽観的な前提を有していると彼らは指摘したうえで、現実世界の文脈が生徒の関与を拒否したり、現実世界との文脈との関連づけの難しさのために、CTLに対する教師のやる気を失わせたりすることもあると述べている。いまひとつは、効果的なCTLの実践を計画したり、実施したりすることには、従来の教授法よりも時間がかかることである。Weinbaum and Rogers (1995) は、特に、CTLと伝統的な時間割との葛藤関係や、CTLの実践のために教師が新しい教材を習得し、カリキュラムを設計し、同僚と協同することに時間がかかることを指摘する。さらに、この問題は、すべての生徒における教育基準の達成を志向する近年の教育改革とも葛藤関係を生じさせると考えられる。つまり、学習への生徒の自発的な関与や応用を重視するCTLは、特定の教育内容を教授することを要求する教育基準と対立するかもしれないということである。これらの問題点は、アカデミックな教育におけるCTLが一部の先進的な取り組みに留まり、普及していない要因となっていると考えられる。

それらの問題を残しながらも、これまでの議論を踏まえれば、キャリア教育としてのアカデミックな教科におけるCTLに次の3つの学習指導上の特質を認めることができる。

第1に、そのCTLは、学習への動機づけにおいて、社会的文脈である職業キャリアをその源泉として用いる。つまりそれは、社会的に構築された学習の意味を通して、個人的文脈と社会的文脈とをつなぐことである。生徒を学習へと動機づける学習の意味は、さまざまな社会的関係性から多様に生じるものであり、それを人々との関わりや学習成果の共有などの多様な方法を用いて生徒に提示することが教授において重要であると考えられる。その社会的関係性は職業以外にも考えうるが、職業ほど個人の人生にも社会にも影響を与え、人々をつなぐものはないのであり、そこにこそ社会的文脈として職業を取り上げる意義がある。

第2に、そのCTLは、教授・学習過程において「行為による学習 (learning by doing)」を重視する。言い換えると、アカデミックな教科の内容と個人の体験とをつなぐことである。CTLにおける「行為による学習」とは、行う、感じる、見る、考えるという「学びのすべてのスタイルを包括すること」(Hull 1993: 51) であり、そこでは知識の獲得とその応用とが一体的に捉えられている。それは状況・文脈の影響(制約)に沿って学ぶこと、さらには五感を最大限に使って生きることそのものであると考えることができる。つまりCTLは学習が(生きることそのものという意味において)「自然に」行われることを志向する。



第3に、そのCTLは、教授・学習の目標において、抽象的な知識の獲得だけでなく、キャリア意識の深化を伴った、(将来の) 職場への転移を促進する、問題解決力などの応用的能力の育成を重視する。それはキャリアを通して、現在の学習と未来の状況とをつなぐことである。生徒のキャリアは、個人的文脈と同じく未来へとつながっていくものであり、生徒はいずれ職業活動という学校外の社会へと移行していく。学校教育の重要な目標のひとつは実生活への学習の転移であり、将来の職業キャリアへの準備もそれに含まれる。このCTLは、現在及び将来の職場とのつながりを志向することによって、生徒のキャリア意識の深化とともに、職場での職務の遂行への現在学んでいることへの応用を促す。

従来におけるアカデミックな教科での抽象的な知識の教授は脱文脈化されており、多くの生徒の生活・人生からまさに外れている。だからといって、彼らのキャリアにおいてアカデミックな教科の知識が不要になるわけではないことは、Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (1991) をはじめ多くの論者が指摘するところである。だからこそ、アカデミックな教科の教授には学習をより深いものにする文脈が必要なものであり、CTLを実践する意義があると言える。

## 5. まとめ

本章では、アメリカのキャリア教育におけるCTLについて、主に中等教育におけるアカデミックな教科での実践に注目して、その学習指導上の特質を析出しようと試みた。

学校教育が抱える問題に対処するための新しい教授法として提案されているCTLは、学校での学習、とりわけアカデミックな教科の学習に生徒を動機づけるために、学習者の興味・関心に基づいて、学習内容と生徒の現実の生活世界とを結びつけたり、生活世界における学習内容の応用を促したりすることを通して、文脈を「つなぐ」ことや学習者の有意義性を重視する教育方法論である。

このCTLは、キャリア教育にその要素のひとつとして積極的に位置づけられている。キャリア教育におけるCTLは、この「文脈」を学校外の現実世界としての職業と捉え、「学校から仕事への移行」に関する問題を背景として、職業教育を履修する生徒を含めたすべての者に問題解決力などを含めたアカデミックな教科における高い学力を保障するとともに、職業キャリアへの関心や職務に関する知識・技能を育成することを意図している。

そのような実践は、単一教科でのキャリアの文脈の導入や、複数教科をまたぐキャリアを主題とした学習、キャリアを主題としたプロジェクト学習として具体化されている。

以上の議論を踏まえ、筆者はキャリア教育としてのアカデミックな教科におけるCTLには、①学習への動機づけにおいて、社会的文脈である職業キャリアをその源泉として用い

ること、②教授・学習過程において「行為による学習」を重視すること、③教授・学習の目標において、抽象的な知識の獲得だけでなく、キャリア意識の深化を伴った、(将来の)職場への転移を促進する応用的能力の育成を重視すること、の3つの学習指導上の特質が存在することを述べた。

端的に言えば、キャリア教育におけるアカデミックな教科でのCTLとは、職業を通して関係性(すなわち「つなぐ」こと・つながること)を探究し構築する教授・学習法であると言える。つまりそれは、学習者が学ぶべき知識が存在する、職場やそこで働く人との関係を志向するのである。

これまで論じてきたアカデミックな教育におけるCTLは、次の点において学術的な示唆を与えうる。

まず、第1に、教授・学習過程における社会的文脈の位置づけなおしである。これまでも、カリキュラム研究において社会的文脈への注目が高まっていると言われている(田中2005)。ただし、そこで考慮されているのは、現在の子どもの学びを規定する背景としての文脈である。だが、CTLは、現在の文脈に加えて、未来につながる社会的文脈が学びと関連していること、あるいは教授の際にそのことに配慮すべきこと、カリキュラムそのものの社会的文脈上での位置づけ(その他の社会的営為との遠近)や意味に注目することを提案する。このように、CTLは、教授・学習過程における社会的文脈の捉え直しを示唆する。

第2に、CTLが社会的文脈の中でも、とりわけ未来に対する志向としてのキャリア意識を強調する点である。生活主義などをはじめとする、教授・学習過程における社会的文脈を重視する従来の考え方では、現在の社会的文脈が教授・学習過程に影響を与えていることは強調されてきたが、現時点の学習者が有する将来への志向や感情を捉える観点は概して弱かったと思われる。アカデミックな教育におけるCTLは、学習者が有する将来のキャリアに対する希望や感情が教授・学習過程に大きな影響を与えている。この点も、教授・学習過程の分析のあり方に示唆を与えるものと思われる。

第3には、アカデミックな教育におけるCTLが、キャリアの中でもとりわけ職業を強調すること、すなわち「職業の『中核性』」を反映させている点である。アメリカのアカデミックな教育におけるCTLでは、キャリアの中でもとりわけ職業が強調されているように思われる。それは、生徒を含め多くの人にとって職業に就くことが人生上の大きな問題になるからであり、職業にこそ、先に述べた、社会的文脈および未来に対する志向としてのキャリア意識が明確に現れ、教材化しやすいからであろうと考えられる。

## 5章

### 職業・専門教育における文脈的教授・学習

前章で述べたように、CTLはそもそもアカデミックな教科の教授法として提案されたものである。だが、近年、その理念は職業・専門教育の実践にも応用されてきている。その背景には、中等職業・専門教育の課題と改革の展開があるように思われる。

本章では、「文脈的教授・学習」（以下、CTL）の職業・専門教育における実践の内実とその特質について、中等職業・専門教育改革などの背景を踏まえながら、実践事例に基づいて明らかにする。

これまでアメリカの中等職業・専門教育については、田中（1993）や横尾（2003）、西（2004）などの日本の研究者によって、その歴史的・制度的展開は比較的子細に論じられてきた。その一方で、その制度のなかで営まれる教授の方法については十分に論じられてきていない。

そこで、本章では、まず、CTLが展開される背景をなす、アメリカにおける中等職業・専門教育の現状や改革の展開を論じる。続いて、そのなかにCTLの展開を位置づけつつ、中等職業・専門教育におけるCTLの概要を論じる。そのうえで、その実践の様相を分析するために、筆者が現地調査したオハイオ州での事例を取り上げる。それらを踏まえ、最後に職業・専門教育におけるCTLの特質について論じる。

#### 1. 中等職業・専門教育におけるCTLの背景

##### （1）中等職業・専門教育の概況

アメリカで中等職業・専門教育を規定する連邦法は、「2006年カール・D・パーキンス職業・専門教育法（Carl D. Perkins Career and Technical Education Act of 2006, PL 109-270）」である。本法第3条5項によれば、職業・専門教育（career and technical education）は「進学や現在あるいは将来の専門職におけるキャリアに準備するのに必要とされる、挑戦的なアカデミックな基準と、関連した専門的知識・技能とを組み合わせ、一貫させた厳密な内容を個人に提供する一連の科目を企てる組織的な教育活動」と規定されている。

その中等職業・専門教育は、総合制ハイスクール約9,500校、職業・専門ハイスクール約1,000校、地域職業教育センター約800校で行われている（本節のデータはU.S.

Department of Education 2004に基づく)<sup>1)</sup>が、その連邦法には具体的な教科目名やカリキュラム内容が指示されているわけではないので、その実践の内実は多様である。ただし、多くの州でアカデミックな教科での統一カリキュラム制定の動きが見られるように、職業・専門教科においてもそのような動きが一部の州で近年見られるようになってきた。

全米で、何らかの職業・専門科目を1単位以上修得したハイスクールの生徒はここ20年程一貫して全体の9割以上いる。このうち、職業領域にかかわらず3単位以上修得した者("occupational investor"と呼ばれる)は、2000年で全体の44.5%、1つの職業領域において3単位以上修得した者("occupational concentrator")は全体の26.0%である。これらの割合もここ数年安定傾向である。

## (2) 中等職業・専門教育の現代化に関する課題と改革

このように一見すると中等職業・専門教育は堅実に実施されているようだが、その教育内容についての議論は昨今盛んに行われている。それは職業・専門教育の現代化の問題であり、その問題には雇用環境の変化と、職業・専門教育履修者の進路の変化が影響している。前者の雇用環境の変化としては、Johnston and Packer (1987) など多くの論者が指摘するように、グローバル化、高齢化や女性の参入などによる労働力構成の変化、サービス産業の高度化などを挙げることができる。他方、職業・専門教育履修者の進路の変化とは、中等後教育進学者の増加であり、Laird and Chen et al (2006) によれば、1992年度卒で先述した"occupational concentrator"の65%が進学しているという(うちコミュニティ・カレッジ56%、4年制大学37%)。

中等職業・専門教育をとりまくこれらの状況の変化に対して、中等職業・専門教育の改革に関する数多くの提言がなされており(Cantor 1989、Vaughan 1991、Berryman and Bailey 1992、Lewis 1998、Hull 2000など)、その主流は、就職に直結する、特定の職業のための技能という意味の「ハード・コンピテンシー」の教育から、創造的思考・問題解決力、コミュニケーション能力、リーダーシップなどの「ソフト・コンピテンシー」を中心とした「一般的な就業能力(employability)」と、中等後教育に進学するに足る十分な基礎的な知識・技能の教育へと、中等職業・専門教育の目標を変更すべきだと提言している。

その具体的な方法として、Grubb (1996) は、中等職業・専門教育が、アカデミックな教育を重視する教育改革と連携し、職場での学習、職場での学習と教室での学習とを結合する学習を重視し、職業の文脈に沿った学習を行うべきだと提案している。また、Lewis (1998) やBerryman and Bailey (1992) は、その際に、状況的学習論や「認知的徒弟制」<sup>2)</sup>などの認知・学習科学の知見を応用することを推奨している。それに加えて、Lynch (2000) は、職業・専門教育において、学習の動機にもつながる生徒のキャリア発達を重視すること、Hull (2000) はこれらのことをすべての生徒に対して提供すべきであることを提案する。

## 2. 中等職業・専門教育におけるCTLの概要

以上の改革提言のうちいくつかは、1994年の「学校から仕事への移行機会法 (School-to-Work Opportunities Act, PL 103-239)」などの連邦法に取り入れられ、既に推進されており、CTLも改革提言を具体化する実践のひとつとして展開されてきた (Lynch 2000、Berns and Erickson 2001、Johnson 2002、Brand 2003など)。

第4章で述べたように、CTLはそもそもアカデミックな教科での教授方法論として展開されてきたものであったが、そこでのCTLは、学習への動機づけのために、生徒の興味・関心に基づいて、学習内容と生徒の現実の生活世界とを結びつけたり、生活世界における学習内容の応用を促すものであると理解されている。キャリア教育においては、その生活世界のうちとりわけ職業をとりあげることで、生徒自身のキャリア意識の深化を伴った、知識の獲得や職場での応用的能力の育成を図るものであるとされる。

中等職業・専門教育におけるCTLでは、先述したその課題と改革提言を踏まえ、次の2点が強調されている。

まず第1に、中等職業・専門教育におけるCTLは、当該職業に関する知識・技能の教育だけでなく、その職業に関するキャリア・職業意識の促進を伴うものであることが強調される (Lynch 2000)。生徒の興味・関心に基づいて学習指導を展開することを前提とするCTLでは、職業・専門教育においても、教授すべき知識・技能を用いる職業に対しての、生徒の意識の啓発も、教授・学習過程に含むべきとされる。その生徒の意識の高まりが学習に対する生徒の動機づけに貢献するとCTLは考えている。

第2に、中等職業・専門教育におけるCTLは、アカデミックな知識・技能と統合された、ソフト・コンピテンシーの教育を強調する (Lynch 2000、Brand 2003)。このことは、中等職業・専門教育に対する改革提言を踏まえたものであり、職業・専門教育においてもアカデミックな知識・技能の獲得を強調することは、就職だけでなく中等後教育進学への準備においても重要なことと考えられている。

この2点を強調する教授方法は、状況的学習論などの認知・学習科学の知見を応用するとともに、「行為による学習 (learning by doing)」を重視するものである。その具体的な例として、Berns and Erickson (2001) は、現実の問題の探究を通して学際的に学習を深める「問題解決学習 (problem-based learning)」や、「協同学習 (cooperative learning)」、「プロジェクト学習 (project-based learning)」、地域社会のニーズのためのプロジェクトや活動を通して学習する「サービス・ラーニング (service learning)」、「職場を基盤とした学習」などを挙げ、これらの方法をより全体的 (holistic) に用いることが重要である

と述べる。Lynch et al (2001: 18) は、従来の教師中心的な教授法と比較して、これらの教授方法を用いることの特徴として、生徒が活発に学習に関与すること、学習を現実世界における意味ある問題と関連させること、生徒の多様な生活の文脈やそれまでの経験の価値を認めることなどを挙げている。

このように、中等職業・専門教育におけるCTLは、中等職業・専門教育の現代化という課題とその改革提言を踏まえ、学習の動機につながるキャリア・職業意識の深化を伴う、アカデミックな知識・技能と統合された、ソフト・コンピテンシーの教育を強調する。そのためにCTLは、認知・学習科学の知見を応用するとともに、「行為による学習」を重視した多様な方法を用いて、生徒が積極的に学習に関与することを推奨するものである。

### 3. 中等職業・専門教育におけるCTLの実践事例

ここまで、中等職業・専門教育におけるCTLの展開とその背景について論じてきた。では、中等職業・専門教育におけるCTLは、実際にはどのように実践されているのだろうか。

管見の限り、CTLそのものの実施状況を調査したデータは存在していないが、CTLに含まれるいくつかの教授方法の実施状況については、NAVE (National Assessment of Vocational Education) の教員調査 (全米対象の抽出調査) から窺い知ることができる (Stasz and Bodilly 2004)。それによれば、職業・専門教育の教員は、授業のなかで「キャリアについての議論あるいは探究」(74%、24%)、「アカデミックな知識・技能の応用」(34%、64%)、「プロジェクト学習」(45%、53%) を実施していると回答している (カッコ内の数値は、「時々実施」、「頻繁に実施」それぞれの回答率を示す)。

本節では、2007年10月にオハイオ州にて筆者が行った現地調査に基づいて、CTLの実践における具体化の様相を分析する。CTLの実施におけるオハイオ州の全米的な位置づけを客観的に示すデータは存在していないと思われるが、中等職業・専門教育改革へのこれまでの州当局の取り組みや現地調査での筆者の印象では、オハイオ州はCTLを積極的に実施している州のひとつであると思われたので、ここで取り上げることにする。

オハイオ州におけるこれまでの中等職業・専門教育改革への取り組みを見ると、「学校から仕事への移行機会法」の成立以前の1990年には既に、州法 (Ohio Revised Code 3313.901) に基づく職業教育の現代化を促進するための行動計画 (Ohio Department of Education 1990) を策定し、そのなかで「応用的なアカデミック科目」やアカデミックな教育との協同の推進を明記した。1997年に発表されたこの計画の改訂版 (Ohio Department of Education 1997) でも、職場での学習を含めた、アカデミックな教育と職業教育の統合をいっそう推進することが謳われた。

先に述べた職業・専門教育カリキュラムの標準化の動きは、このオハイオ州でも見られる。2004年に州行政規則（Administrative Code 3301-61-03）が改正され、中等職業・専門教育のプログラムを16の「キャリア領域（Career Field）」に再編し、その下位概念として「キャリア・パスウェイ（Career Pathway）」をおくとともに、それぞれのプログラムの内容が、「専門的内容基準（technical content standards）」、認定団体の資格内容、アカデミックな教科の基準を満たすことを求めている。2007年末までにすべてのキャリア領域に対応した「技術内容基準」が作られることになっている<sup>3)</sup>。

それでも、アメリカの職業・専門教育の実践は、全体としては学区あるいは現場の教師の裁量によるところが大きい。どのプログラムを開設するか、上記の条件を踏まえた上で最終的にどのようなプログラム内容にするか、教科書等の教材をどうするか、どのような教授方法をとるかは、学区レベルの調整過程を経て主に現場の教師が決めている。逆に言えば、現場の教師には、プログラムを組織し、効果的に教育を行う専門的スキルが求められている。

そのような状況にあって、中等職業・専門教育におけるCTLは、連邦あるいは州教育当局によるトップダウンによって行われているものではなく、学区や教師による主体的な取り組みに拠るところが大きいと言える。そのなかで、本稿では、特に先進的な取り組みと思われる3つの取り組みを取り上げる。

### （1）現地調査の対象と内容

以下に取り上げる3つの取り組みは、それぞれ筆者による下記の現地調査によって得られた結果を基に論述するものである。

まず、第1の対象は、ガハナ・リンカン・ハイスクール（Gahanna Lincoln HS, GLHS）の国際ビジネスプログラムである。GLHSは、首都コロンバス（Columbus）のあるフランクリン（Franklin）郡の北東部に位置するガハナ市にある。4学年あわせて2,300人が在籍している。卒業生の60%は4年制大学に進学し、就職者は20%程度である。このプログラムについては、2007年10月4～5日に授業を観察するとともに、17日に訪問し、その間、担当教員のL氏に断続的にインタビューを行った。また、学区の担当職員（Coordinator of Community Services）であるF氏には5日に30分程度、L氏の上司（Coordinator, Off-Site Programs）であるD氏に10月17日にごく短時間のインタビューを行った。また、このプログラムに関しては、受講生へのアンケートおよび卒業生への電話によるインタビュー調査も行っている。アンケートは、2007年10月17日のGLHS・国際ビジネスの授業時間（11年生は1時限目、12年生は3時限目）を使って、11年生は当日欠席の2名を除く17名、12年生は全員に行われた。アンケートは、筆者によってその場で配布・回収された。インタビューについては、L氏の紹介を経て、2007年10月5日と17日に、それぞれ1名に対して、電話にて30分～45分行った。さらに、関連する科目として、「国際ビジネス英語11」につい

ても調査した。この調査は、2007年10月4日3限に授業を観察するとともに、担当教員に授業中とその日の午後、10月17日に、それぞれ15分程度の補足的なインタビューを行った。

第2の対象は、同じくGLHSの建築・建設マネジメントプログラムである。このプログラムについては、2007年10月4日に授業を観察するとともに、10月17日に担当教員であるG氏と、その上司であるD氏に30分程度のインタビューを行った。

第3の対象は、イーストランド地域職業教育センター (Eastland Career Center, ECC) の歯科助手プログラムである。イーストランド・フェアフィールド職業・専門学校に属するECCは、同じくフランクリン郡に属するグローブポート (Groveport) 村にある。管内の16の学区から生徒が集まる。ECCには10月8日に訪問し、授業を観察するとともに、授業終了後に担当教員のS氏に1時間程度のインタビューを行った。S氏からは、調査の後日に、電子メールによる補足的な情報提供も受けた。

インタビュー調査の内容については、1)プログラムの授業内容とカリキュラム、2)受講生の進路、3)プログラムの特徴について、特に共通して尋ねた。また、いずれの調査においても、授業で実際に用いられている資料・教科書の収集を行った。

## (2) GLHSの国際ビジネスプログラム

まず、ガハナ・リンカン・ハイスクール (Gahanna Lincoln HS, GLHS) の国際ビジネスプログラムを取り上げる。この事例は、主体的な調べ学習を通して高度な知的能力を育成している点に特徴がある。

GLHSの国際ビジネスプログラムは、このハイスクールの学区が属し、2つの地域職業教育センターを有するイーストランド・フェアフィールド職業・専門学校 (Eastland-fairfield Career & Technical Schools) のサテライトプログラムとして4年前に開設された。当時の郡学区教育長の主導で、このプログラムについて多くの学校が興味を示したこと、多様な生徒が参加できること、今後発展する領域であることなどの理由で開設されたという。現在、11年生19名、12年生8名が受講する。

このプログラムでは、国際的な視点から、経済、マーケティング、経営、会計、商法、ビジネス・コミュニケーションと、日本語 (ひらがな・カタカナの読み書きや簡単な日常表現の学習) を学ぶ (巻末資料5-1のシラバス参照)。その際に、企業人を招いての講義、半日の企業訪問、1日のジョブ・シャドウ、海外研修など、学校外での多様な学習機会が設けられている。

一般的にアメリカの中等教育では、職業・専門科目は半日 (3あるいは4単位) で開講されるが、このプログラムは2単位の科目で、1・2時限に11年生、3・4時限に12年生が受講する。それは、進学する生徒のために、アカデミックな科目の授業をとりやすくするためだという。事実、卒業生のほとんどは進学し、その半数はビジネス関係の専攻に進む。

授業は、イーストランド・フェアフィールド職業・専門学校の教員が担当している。こ



の教員はもともとこの科目の日本語だけを受け持っていたが、今年から本科目のすべてを担当することになったそうである。

訪問した10月5日の11年生の授業では、ビジネスに与える文化の影響がテーマとして挙げられていた。まず、教科書にあるフランスのディズニーランドについての話題を取り上げ、フランスのディズニーランドが計画当初大きな反対に遭ったこと、そのうえでフランスの文化に配慮するために、他国のディズニーランドとは異なる箇所があることについて紹介された。続いて、生徒にインターネットの新聞・雑誌記事等を検索させ、香港のディズニーランドにおける同様の文化的な問題について考えさせた。その際、巻末資料5-2の写真に示されているように、教室には十分なコンピュータ設備があり、一人1台を使って作業することができる。その後、その結果について、生徒に発表させ、どんな問題があるのか、フランスの場合と比較してどうかについて全員で議論した。

また、課題として、他国の社会的制度（教育、ジェンダー役割など）について、新聞記事などを調べて分析するワークシートが配布された。そのワークシートは巻末資料5-3に示すが、まず、参考とした資料そのものの信頼性を評価し、その内容を要約することを求められる。これらの作業は、正確な事実に基づいて理論的に考えるための手がかりとなるものであり、より基礎的なソフト・コンピテンシーの育成にもつながっている。これらの作業を踏まえた上で、そのワークシートは、自国の制度との比較やビジネスへの影響を分析することを求める。

担当教員によれば、この授業を通して、相手の国の人がもっているものの見方への理解や多様な視点から物事を見る能力を育成することを意図しており、これらの能力は国際的なビジネス活動において不可欠であると述べていた。

筆者が行った受講生へのアンケートによれば、この授業の評価はおおむね良好である。もっとも、その理由は多様で、異国の文化について学ぶことは楽しいとか、討論などの活動的な内容が多いからといったものから、少人数だからという意見もあった。また、多くの生徒が将来のキャリアとして、ビジネス関係の専攻がある大学に進学を考えていた。

また、筆者は卒業生にもインタビューを行った。ある卒業生は、この授業を受講したときからビジネスのキャリアに進もうと考え、この授業を通して実際のビジネスとのつながりを実感することができたと言い、今はビジネスの専攻がある大学に進学している。この授業を受ける前から希望していた法律関係の大学に進学した別の卒業生は、ビジネスの知識はどんな職業においても役立つと思いこのプログラムを履修し、授業を通して、他人の前で話したり、大人と話すスキルやコンピュータを用いての調査の方法を身につけたりしたことが、いまの大学での学習においても役に立っていると語り、現在では副専攻としてビジネスの学習を深めたいと考えていると話した。

また、担当教師や学区職員をはじめ、企業や大学の関係者で組織される、このプログラムに関する諮問委員会（Advisory Board）が年に数回開かれ、関係者の意見交換が行わ

れる。

このプログラムを担当する指導主事（担当教員の直接の上司）によれば、このプログラムに対するそこでの企業・大学関係者の評価も良好であるという。企業関係者は、このプログラムを特色あるものと認識しており、大学関係者はこのプログラムが卒業者に対して大学における学習のための基礎的な学力を十分に育成していると考えているとのことであった。

ところで、この国際ビジネスプログラムには、受講している生徒のみが受講できる11年生の英語科目（1単位）が用意されている。

この授業を担当するGLHSの教員によれば、彼女自身にスペインに交換留学した経験があったことから、この科目の担当教員に抜擢されたとのことであるが、ビジネスに関する専門的な知識はこの科目を担当するようになってから、自身で勉強したとのことである。

この授業の内容は、通常の生徒が受講する科目が文学中心であることに比べると、国際ビジネスの内容に関連した応用的な内容となっている。担当教員によれば、通常の生徒が受講する11年生の英語に比べ、内容的にはより高度であるという。多くの大学で通常の英語の単位と同等の扱いがなされるといい、国際ビジネスを受講する生徒が他の生徒と比較して大学入試で不利益になることはないという。

授業内容は国際ビジネスプログラムと連動している。そのために、国際ビジネスの担当教員と最低週1回は打ち合わせをし、四半期に1回は2つの授業にまたがるプロジェクト学習を行うようにしているということであった。希望としてはもっとこのようなプロジェクトを増やしたいとのことであった。

詳しい授業内容は巻末資料5-4の通りであり、時事問題の検討や、大学進学に関する書類のポートフォリオやビジネス書類ポートフォリオの作成、ビジネスに関する職業人の伝記を読んだうえでの、その職業人のポートフォリオの作成、宣伝の制作、形式の整った報告書の作成、ビジネス言葉と倫理に関する調査報告書の執筆、映画の批評、多文化的な読み物や異なった言語で書かれた国際的な手紙を読むことなど、ビジネスと関連させた英語の学習が多数計画されている。授業では、ビジネス文書について解説した一般向けの書籍を用いたり、担当教員が作った教材を用いたりしている。担当教員が作成した教材の例としては、『通信の原則』では、ビジネスにおける通信の作法について学ぶ。また、『形式の整った報告書』では、報告書の用途・目的にあった形式、言葉遣いについて説明され、生徒はグループワークを通してそのことについて深く考えるように促される。

筆者が訪問した10月5日3限目の授業では、ビジネスマンの人物伝のリストから5人を選び、それぞれについて、興味を持った理由、本を入手する方法、その本についての評論の内容についてまとめるワークシートを書いていた。今後の授業では、その5冊のなかから1冊を選んで実際に読んだ後、ビジネスに関する職業人の伝記を扱うプロジェクト学習を行う。そのプロジェクトでは、その人物についての履歴書や名刺、関連する資料を入れるポ

ートフォリオを作成する。

生徒の感想は好意的である。筆者が生徒に行ったアンケートによれば、ほとんどの学生がこの授業を楽しんでいると感じており、その主な理由として、自分のキャリアに関連した応用的で挑戦的な内容であること、読み書きだけの授業ではなくプロジェクト学習が多いこと、国際ビジネスと同じ少人数のクラスで一緒に授業を受けていることによる安心感などを挙げていた。

担当教員も生徒の感想について同様の印象を持っており、生徒は通常の英語の授業の生徒に比べると、積極的に授業に関わっているとの印象を持っていた。また、国際ビジネスの授業と同じ固定された少人数の授業であることもやはり、この点に良いように影響していると話していた。

### (3) GLHSの建築・建設マネジメントプログラム

次に、同じくGLHSの建築・建設マネジメントプログラムを取り上げる。この事例は、プロジェクト学習の積極的な導入とアカデミックな学習との統合において特色がある。これもまた、イーストランド・フェアフィールド職業・専門学校のサテライトプログラムである。

担当教員と担当指導主事によれば、このプログラムが開設されたのはおよそ10年前であるという。それまでこのGLHSには、アカデミックな科目として「製図」が開設されており、生徒にとっても人気があったこと、GLHSが郡学区の中心にあったこと、GLHSのあるガハナ市は規模が大きく資金が十分にあったことなどから、「製図」科目を拡充するかたちで、本プログラムが開設されることになったという。

こちらのプログラムも、11年生・12年生それぞれ1日2コマずつのプログラムである。現在、11・12年生各15名である。

このプログラムで生徒は、互いに共通性のある建築と建設について、大学での学習において基礎となる、建築設計、CADによる製図、模型製作、スケッチ、建設手法、資材調査、都市設計、マーケティングなどを学ぶ（巻末資料5-5参照）。このように、このプログラムの卒業生は関係する専攻のある大学進学を期待されており、現に90%以上の卒業生がそのような道に進むという。

担当教員によれば、このプログラムでは、プロジェクト学習を積極的に導入しているという。例えば、12年生でのプロジェクト学習のひとつでは、実際のクライアントの要望に基づいた建築の設計を行うという。その過程では、生徒は、クライアントへの適切な質問によって、そのニーズを適切に把握した上で、それに応える設計を行わなければならない、それには高度な知的能力が要求されるという。

また、本プログラムでは、アカデミックな学習を強調しており、科学（物理学および科学）、数学を同時に履修することが生徒に求められているという。担当教員によれば、現

在では月1回それらの科目の担当教員との話し合いの機会を持っており、今後「構造プロジェクト」という、それらの科目を横断した統合的な授業を行う予定があるという。そのプロジェクトでは、橋の設計を通して、張力などの科学的な概念を学ぶことを考えているという。

さらに、職場での学習や学校外の人との関わる機会も豊富に用意されており、現場見学は年に12回程度、社会人や卒業生などのゲストスピーカーによる講義、2～3日間のジョブ・シャドウなどが行う。「最上級生プロジェクト (Senior Project)」<sup>4)</sup>においては、その全体を通して1人の生徒につき1人のメンター（関係する分野で働く人）がつくという。

担当教員によれば、自分がこのプログラムを担当して日が浅いため、このプログラムの評価をすることは現時点では難しいということであったが、進路の実績だけを見て言えばおおむね良好であると評価できる。

#### (4) ECCの歯科助手プログラム

第3に、教室および職場での実践的な学習活動や、キャリアに関する探索活動を展開している事例として、イーストランド地域職業教育センター (Eastland Career Center, ECC) の歯科助手プログラムを挙げる。

このECCの歯科助手プログラムでは、歯科助手の州認定資格とX線免許の取得を目指している<sup>5)</sup>。11・12年生それぞれ25人が受講する。このプログラムの概要は巻末資料5－6の通りであり、歯科用語、安全および伝染病対策手順、治療補助、取引および治療室での手順、X線免許のための訓練、問題解決、患者との関係、チームとの協同などを学ぶことになっている。

このプログラムではまず、専門的知識・技能の学習を始める前に、生徒は卒業後の進路について探索することから始めるという。その探索によって、生徒は、自分の進路が、歯科医院において歯科医の助手作業あるいは受付業務に従事することから、中等後教育機関において歯科関係のより上級の資格を得ることまで多様であることを知るとともに、いずれの進路を歩むとしても、このプログラムの目標である歯科助手の職務に関わる資格や免許の取得が必須であることを理解する。担当教員はこの理解がここでの学習への動機づけに寄与していると考えていた。

そのうえで、生徒はその多様な職に対応できるのに十分な知識や技能の教育を受けるが、11年生の最後には、「デントリックス (Dentrix)」というコンピュータ・ソフトウェアの操作を学習する。この「デントリックス」は、患者情報やスケジュール、会計などを管理する、多くの歯科医院で使われている歯科事務専用のソフトウェアである。それを操作できるようにするためには、基本的なコンピュータ操作はもとより、医療保険や治療に関する専門的知識が必要であるという。したがって、この「デントリックス」の操作を学習するということは、それまで学んだ歯科医療に関する専門的知識を応用する機会である

とともに、職場での実践そのものを学習する重要な機会となっている。

また、そのような職場での実践についての教室におけるシミュレーションに加えて、このプログラムでは職場での学習を強調している。担当教員によれば、授業全体に占める実習の割合は、11年生が5割、12年生では8割になると言い、かなりの時間を実習に割いている。その実習のなかには、職場での学習が多く含まれており、11学年では1日のジョブ・シャドゥーとオハイオ州立大学の歯科病院における16日間のエクスターンシップ（externship）を、12学年では9週間のインターンシップを行う。

例えば、ジョブ・シャドゥーでは、生徒それぞれが自分で申し込んだ歯科医のところに出かけ、物の配置や働く人の動きについて観察するとともに、そこで働く人にインタビューをする。観察するポイントについては、教員から事前に詳細に指示されており（巻末資料5-7参照）、部屋の内装、その歯科医院の職員数、職名と職務、歯科医院のなかでの患者の流れと職員とのやりとりなどの歯科助手の動き、歯科医院における独特の特徴などである。事後にはその様子をレポートにまとめるとともに、口頭で発表することが求められている。

ジョブ・シャドゥーについての生徒のレポートでは、生徒は事前に指示されたポイントに従って、その職場の様子をつぶさに観察し、歯科で働く人たちの専門性を高く評価していた。例えば、ある生徒のレポート（巻末資料5-8参照）は、「あらゆる職場や職において専門家気質はとても重要である」こと、それはとりわけ「患者への誠実さに見られることに言及している。またエクスターンシップに関するある生徒のレポート（巻末資料5-9参照）には、学校での実習でやったことについて、その手順や重要性を再認識することができたことや、補佐した歯科医から誉められたことによって歯科助手としての自信をつけつつあることが記されていた。

また、アカデミックな科目との関係については、担当教員は歯科ビジネスのあらゆる側面で数学が必要であることを授業で強調しているという。また、ECCではアカデミックな教科も開設されているが<sup>9)</sup>、生物学の科目のひとつはこの歯科助手プログラムの生徒のためだけに開設されている。それは、歯科助手資格の試験のために必要となる生物学の知識、とりわけ人体などの知識に特化して行われているそうである。この生物学の科目は、科学の単位として認定され、大学進学の際に出願する際の単位としても認められているという。

本プログラムを履修した生徒の卒業後の進路は、70%は中等後教育への進学（うち70%が歯科、残りは医療やビジネス等の関連領域）、30%は就職である。担当教員によれば、このプログラムを履修した生徒の全員が歯科助手の州認定資格とX線免許をともに取得し卒業するが、それらの資格をハイスクールの生徒が取得することは大変難しいことだという。この点で本プログラムは大きな功績を生んでいると評価することができる。

#### 4. 職業・専門教育におけるCTLの特質

第4章では、アカデミックな教科での実践事例に基づいてCTLの学習指導上の特質を「①学習への動機づけにおいて、社会的文脈である職業キャリアをその源泉として用いること、②教授・学習過程において『行為による学習』を重視すること、③教授・学習の目標において、抽象的な知識の獲得だけでなく、キャリア意識の深化を伴った、(将来の)職場への転移を促進する応用的能力の育成を重視すること」と整理した。

このような特質は、職業・専門教育におけるCTLでも少なからず見いだせるものであるが、これまでのCTLに関する議論と筆者による実践事例の観察を踏まえて、これまでの職業・専門教育と比べ、職業・専門教育におけるCTLが有する学習指導方法の特質として次の2つを挙げることができる。

まず、第1に、このCTLが、アカデミックな教育と職業・専門教育との統合、あるいは実技と理論との統合を志向するとともに、プロジェクト学習や協同学習など、旧来の教師中心の授業方法とは異なる指導法を積極的に用いることである。現在の職業・専門教育は、アカデミックな内容を扱ったり、プロジェクト学習などを用いて生徒をより主体的で協同的な問題解決過程に参画させたりが必要になってきている。なぜなら、中等職業・専門教育が、理論をより重視し、アカデミックな知識の応用を目指すものとして捉え直されてきているからであり、ECCの歯科助手プログラムにおける試験内容に象徴されるように、職場で必要とされる能力に、アカデミックな教科で育成される能力と職業・専門教育で育成される能力との区別が予めあるわけではないからである。これらの必要性に応じて、CTLはその取り組みを積極的に促進するものである。

第2に、このCTLが、職場で用いられる実践的知識・技能の応用的な学習を通して、学校で学ぶべき基本的な知識・技能の習熟を促し、職業に対する生徒の意識を涵養することである。この場合の具体的な方法として、教室における職場で用いられる実践的知識・技能のシミュレーションや、職場見学やインターンシップなど、職場や中等後教育機関における経験的な学習が展開される。このような学習は、まず、文脈化された現実的で挑戦的な課題を生徒に提示することによって、学校で学ぶべき基本的な知識・技能に習熟する機会となる。また、このような学習は、学校で学習していることの意義を理解したり、自分の学んだことに対して自信を持ったり、将来の職場についての具体的なイメージを持ったりするなど、職業に対する生徒の意識を涵養する機会ともなる。それは、学習に対する生徒の動機づけを促し、学校で学ぶべき基本的な知識・技能の習熟にいつそう寄与するものと考えられる。この点が示唆しているのは、職業・専門教育を行うことがそのまま将来の文脈に直結するわけではないということであり、それを結びつけるためにはやはりそれ相

応の教育的な活動が不可欠である。CTLは、その具体的な教育方法を提案している点に特色がある。

これらの取り組みの成果について、筆者の現地調査からは断片的にしか知ることはできないが、筆者の現地調査の結果を総合すると、その成果を肯定的に評価することができる。その成果とは、まず第1に、職場あるいは中等後教育で必要となる知識・技能の十分な定着である。このことは、本稿で取り上げた事例における、生徒の資格取得や卒業生の進路の状況から判断できる。また、特に中等後教育進学者の場合、GLHSの国際ビジネスプログラムの卒業生が話しているように、中等後教育機関でビジネスを専攻するかどうかにかかわらず、そのプログラムで学んだ知識・技能が生かされていることも肯定的に評価できる。第2は、生徒のキャリア意識の深化である。それは、ECCの歯科助手プログラムにおける生徒のレポートを繰り返し参照しているように、学校での学習への動機づけになるだけでなく、GLHSの国際ビジネスプログラムの卒業生のように、中等後教育機関での学習における動機づけにもつながっているように思われる。

## 5. 職業・専門教育におけるCTLの促進あるいは阻害要因

CTLがこのような成果を生む有益な取り組みとなるためには、それを促進する背景的・周辺的な要因が存在している。逆に言えば、そのような要因の不在はCTLの取り組みを阻害する克服すべき課題とも言える。ここでは、それらの要因について、筆者が現地調査を通して多様な取り組みに接するなかで見いだされたいくつかの点を指摘しておきたい。

まず、第1に、科目選択のガイダンスの存在である。GLHSの国際ビジネスプログラムにおける生徒へのアンケート調査において、ほとんどの生徒が授業に満足していると表明し、その理由に言及する中で、そのプログラムを受講した動機が満たされていることを挙げる生徒が多くいた。GLHSでは、スクールカウンセラーによって、全員の生徒が年2回の個別面談を受けている。そのなかで、科目の選択についても主要な問題として取り扱われるという。そのような科目選択前の入念なガイダンスは、選択した科目に対する学習の動機付けを高める役割を果たしており、授業におけるCTLの取り組みを促進する要因となっている。

第2に、中等職業・専門教育を担う教師の専門的・力量である。Lynch (1996) は、これからの職業・専門教育教員に求められる知識・技能として、仕事やキャリアに関する多様な知識、当該職業の専門的知識・技能、職場への移行に関する様々な取り組みに関する知識に加えて、アカデミックな基礎的知識、技術の使用を含めた教育的な知識を挙げている。これらの知識・技能は、CTLの実施において求められる力量、すなわち、学習内容

をよりよく現実の生活世界と関連づけるために、中等後教育ないし未来の職場の実態を深く理解し、中等職業・専門教育において育成すべき能力について明確なビジョンを描き、それを教育プログラムとして具体化できることと共通している。中等職業・専門教育教員の資質に関する問題はこれまでも指摘されており、それはとりわけ高等教育における養成教育プログラムと資格要件という2つの問題である（Cobb and Neubert 1998）。CTLの取り組みを担うに足る中等職業・専門教育の教員を養成することが今後も課題になると思われる。

第3に、アカデミックな教育あるいは職業・専門教育が行われる校舎・施設間の距離の長短がある。一般的にアメリカの職業・専門教育は、アカデミックな教育が行われるハイスクールとは別の、地域職業教育センターという特別の施設で行われており、そのことが「アカデミックな教育と職業教育との統合」を妨げる要因の一つとなっていることは、既に指摘されている（Cobb and Neubert 1998）。それとは逆に、本稿で取り上げた実践事例における、キャリアセンターにおけるアカデミック科目の併設や、ハイスクールにおけるサテライトプログラムなどの職業・専門教育科目の開講は、職業・専門教育でのCTLにおいて、とりわけアカデミックな教育との統合的な教授を物理的な側面から促進している。

第4に、プログラムの運営に関する、教師、学区職員、企業、大学関係者で作る協議会の存在がある。本稿で紹介したプログラムだけに限らず、筆者が調査した多くのプログラムでこのような協議会を設置していたが、そこではプログラムに対する企業や大学のニーズを聞いたり、プログラム実施への協力を取りついたりすることに役立っていた。そのような恒常的で綿密な協力関係は、CTLにおいて教師が学習内容を中等後教育や職場と結びつける努力を支援するものとなっていると言える。

第5に、学校外学習に関する自由度の高さを挙げることができる。一般的に、アメリカのハイスクールでは「ブロック・スケジュール」を採用している。GLHSのある生徒の時間割を表5-1に示したように、年間を通して毎日同じ時限に同じ科目が行われる。この場合、「国際ビジネス」で学校外活動を行う場合、3限以降の授業には出席できなくなることが多い。その場合、このGLHSでは、「校外活動（兼スクールバス利用）申請書」という様式（巻末資料5-10参照）が予め用意されており、校長および欠席することになる授業の担当教員の承認を得て、他の授業を欠席することができるようになっている。欠席した授業で学習すべきことは、生徒が事前に担当教員のところに出向き、指示を受けることになっているという。CTLの実践では、職場や中等後教育機関における経験的な学習が重要な要素のひとつとなっており、このように学校外学習の展開を支援するしくみを学校が有していることは、CTLの促進に寄与するものと言える。



【表5-1】GLHSにおけるある生徒の時間割（架空）

1限	国際ビジネス（選択）
2限	国際ビジネス（選択）
3限	国際ビジネス英語11（必修）
4限	自習時間
5限	昼休み
6限	数学（必修）
7限	社会（必修）
8限	科学（必修）

※この時間割を1年間毎日繰り返す。

そのほか、CTLの実践に間接的に影響与える、通常の授業が行われる環境についても注目しておく必要がある。一般的な日本の教室と比較すると、アメリカの教室は相対的に多くの外部からの干渉に遭っている。筆者が現地調査をしていたときに、ある時には、教員ですら実施日時を知らされない不定期の避難訓練が行われた。またある時には、教室に教員のオフィスがあるので、電話の呼び出しがあった。生徒の出欠や遅刻を管理する「アテンダンス・オフィス」からの連絡や他の教員の来訪も頻繁にあった。これらはいずれも、授業中に起こった出来事であり、そのたびに授業が中断した。このような平時の授業環境のあり方も、教育実践としてのCTLに間接的に影響を与えていることを述べておきたい。

また、特にGLHSの事例では、指導主事、学区専門職員など、恒常的に教員の授業実践を支援する体制が整えられていた。例えば、指導主事は、週に1回程度、学校を訪問し、授業を担当する教員と情報交換をしたり、助言を与えたりするという。このような体制は、中等職業・専門教育を担う教師の専門的力量を補うものとして注目されるし、CTLの実践においても、教員を支援する専門職員の存在は、大きな促進要因になるものと思われる。

## 6. まとめ

本章では、CTLの職業・専門教育における実践の内実とその特質について、中等職業・専門教育改革などの背景を踏まえながら、実践事例に基づいて明らかにしてきた。

Grubb (1995a) は、これまでの教育改革の議論がカリキュラムの内容や教授法の問題を置き去りにしてきたことを批判し、それらの問題こそが議論されるべきであると主張する。この点で、CTLは、職業・専門教育に対して教室での実践レベルでの具体的な改善案

を提起している。

それは、まず第1に、学校で学ぶべき基礎的な知識・技能の習熟が、職場の文脈に即した応用的な学習を通してこそなされるということである。一般的な教授論では、基礎的な知識・技能の習得の後に、応用的な学習を行うものと考えられている。しかし、そのような基礎的な学習と応用的な学習との分離は、基礎的な学習を文脈から切り離すこと、すなわち、文脈性の喪失を意味する。それは、学習者にとって、基礎的な学習への動機を見失うことを意味する。基礎的な学習と応用的な学習とを平行して行うことは、学習の文脈性を担保するとともに、基礎的な知識・技能の一層の定着を促すことになるとCTLは提案する。

第2に、基礎的な知識・技能の学習への動機付けのために、職業に対する生徒の意識が涵養されるべきであるということである。職業・専門教育において、職業意識の問題は、知識・技能の教授の問題と切り離されて考えられてきたか、あるいは全く問題にされてこなかったと思われる。しかしながら、CTLの議論は、職業に対する生徒の意識が学習への動機づけに大きな役割を果たすことを示している。だからこそ、本章で取り上げた実践事例にもあるように、職業・専門教育のなかで、生徒の職業意識を涵養する活動を取り入れることが必要であるとCTLは提案する。

第3に、これまで中等職業・専門教育のなかで十分に扱われてこなかった、これらの応用的な学習や職業意識の問題を、基礎的な知識・技能の習得の問題と統合的に捉える必要があるということである。上記の2点からわかるように、基礎的な知識・技能の学習、応用的な学習、職業意識の問題は、相互に関連しており、分離して捉えられるものではない。職業・専門教育においても、これらの問題を統合的に捉えて、教育活動を組織し実践していく必要があるとCTLは提案している。

以上のことを提起している点に、CTLが職業・専門教育で展開される意義があると言える。

本章での議論は、職業・専門教育を行うことがそのまま学習の文脈性を担保するとは限らないということを示唆している。社会的文脈である職業に直結する職業・専門教育は、アカデミックな教育に比べて、相対的にもともと文脈的であると考えられてきたように思われる。だからこそ、職業・専門教育の議論において、意識の問題があまり取り上げられてこなかったのではないかと思われる。しかしながら、Berns and Erickson (2001) の議論をはじめとして、職業・専門教育をCTLの観点から捉え直す動きが現れていることは、このことに対する再考を促していると言える。このことは、とりわけ生徒の側から考えるとき、よくあてはまると考えられる。職業・専門教育を受けているからと言って、生徒が自発的にその意義を自分の職業意識と関連させ、学習への動機付けを得ることができるわけではない。だからこそ、職業的知識・技能の学習への動機付けのために、職業に対する生徒の意識が涵養されるべきなのであり、知識・技能の教授の問題と職業意識の涵養の問

題とが統合的に捉えられるべきなのである。

## 6章

### 文脈的教授・学習における職場での経験的学習の重要性 —状況論による検討—

これまで、アカデミックな教育および職業・専門教育におけるCTLについて、特に実践に注目して、その特質を論じてきた。本章では、視点を変えてその理論について注目し、キャリア教育でのCTL)における、職場での経験的な学習の重要性について、状況論に依拠して明らかにしたい。

CTLの議論では、学習活動が現実の文脈（すなわちキャリア教育においては職場）で行われるべきことが強調されている（Schell et al 2008など）。その議論は状況論に依拠しているとされている。しかしながら、これまでの議論のなかで、状況論そのものの性格が明確にされてきたわけではないし、キャリア教育でのCTLにおいて職場での経験的学習が強く推奨されることについて、状況論に基づいた理論的な議論が十分に展開されてきたわけではない。したがって、これらの点を検討する必要がある。

よって、本章ではまず、状況論の性格を明らかにするために、その核となるいくつかの概念を整理する。それを踏まえて、キャリア教育でのCTLにおいて職場での経験的学習が重要とされる理由について、職場での経験的学習の特質を分析することによって明らかにする。これらの検討によって、キャリア教育、ひいては学校教育のカリキュラム全般に対してCTLが有する新しい視座を提案することができると筆者は考えている。

#### 1. 状況論の整理

状況論の歴史的展開を概観した高木（1992）によれば、状況論（あるいは状況論的アプローチ）とは、人間の認知過程を物理的あるいは文化的な状況に埋め込まれたものとして捉えようとする、認知心理学、発達心理学、教育心理学、文化人類学、社会学などの一連の研究を広く指している。よって、状況論に基づく個々の研究において、その理論的な背景は多様であるという。

本章では、その状況論の特質を明らかにするために先行研究の議論を整理する。そこで核となる概念は、「学習」と「実践」であると筆者は考えており、まず状況論から見た「学習」の性格について論じた上で、学習が含まれる「実践」概念について論じる。

### (1) 状況論から見た「学習」の性格

この状況論は、その名の通り、まず、学習の状況性に注目する。Lave and Wenger (1991=1993: 7) は、その状況性を「知識や学習がそれぞれ関係的事であること、意味が交渉 (negotiation) でつくられること、さらに学習活動が、そこに関与した人びとにとって関心を持たれた (のめり込んだ、ディレンマに動かされた) ものであることなどについての主張の基礎となるものであり、「こういう見方は状況に埋め込まれていない活動はない、ということの意味している。それは (中略) 世界の中で、世界とともに行う活動を重視し、また、行為者、活動、および世界が互いに相手を作り上げているという見方」であると説明する。

この「行為者、活動、および世界が互いに相手を作り上げているという見方」とは、Lave (1991) の言う、主体と社会的世界との関係性に対する「状況的な社会的実践の見方 (situated social practice view)」であると筆者は考えている。この見方は、固有の経験を有する個人からなる多元的な世界のなかで、意味の絶えざる交渉が行われているとする「解釈の見方 (interpretive view)」を踏まえたうえで、意味における社会的に交渉された性質 (quality)、思考における興味性・関心性 (interested, concerned character)、活動に従事する個人の行為を強調する。そのうえで、この見方は「学ぶこと、思考すること、知ることとは、社会的・文化的に構造化された世界のなかで、あるいはそれとともに、はたまたそれから生じる活動に従事する人々における関係のことである」(下線は著者による。ただし、原文は斜体) とLave (1991: 67) は主張する。つまり、この見方によれば、私たちは文化的に構造化された物理的・社会的世界におけるある状況のなかで、行動についての意味を交渉しながら、それらとの相互作用を行っており、その相互作用が認知あるいは学習であると考えることができる。このことが「学習の状況性」である。

このように捉えられた認知や学習の過程は、状況論では、活動が「媒介された (mediated)」あるいは認知が「分散した (distributed)」と表現される。Salomon and Perkins (1998) は、個人の学習が、知識の構築への個人の積極的な参加を通して、他者との共同的な活動やモノ、概念などによって社会的に媒介されていること、その上で、個人は、知識や技能そのものだけでなく、そのように行為するための方法や技能をも学習していることについて言及している。状況論では、これら、人やモノ、概念などとの相互的な関係性を強調する。

また、Lave (1993) が述べるように、状況論は、そのような相互的な関係性に埋め込まれた個人の活動における行為、思考、感情、価値を不可分なものとして、一体的に捉える。その不可分なものの中に、学習も含まれる。そのような意味で、状況に埋め込まれた個人の活動は「全人格的」であると言い表すことができる。

## (2) 学習としての「実践」

このように、状況論は、文化的に構造化された物理的・社会的世界におけるある状況のなかで、行動についての意味を交渉しながら行う、それらとの相互作用を学習と捉える。そのことを一体的に示す概念が「実践 (practice)」である。

この「実践」概念は、「活動 (activity)」概念と同義に用いられることも多く (例えば、茂呂 2001など)、その差異に注目する議論もあるが (Miller and Goodnow 1995、Cole 1995など)、その違いが十分に明確になっているわけではない。おそらく、この差異はそれぞれの語を用いてきた研究分野の傾向によるものと筆者は考えている。「活動」概念は、L.S.Vygotskyの影響を受けた社会文化的アプローチ (sociocultural studies) の一派である活動理論 (activity theory) で主に用いられる概念であるのに対して、「実践」概念は、Lave and Wenger (1991) の提起した「実践共同体」論をはじめとして、文化人類学などの分野で比較的多く用いられてきた概念である。そうだとすれば、「実践」概念と同義とされる「活動」概念は、特定の理論によって意味づけされた概念であり、〈活動〉と表記するのが適切であるように思われる。

それらの概念について明確な定義を述べる者は数少ないが、一方の「実践」概念は、Miller and Goodnow (1995:7) によって「繰り返され、ある社会集団のなかで他者と共有され、規範的な期待や、行為の直接の目標を超える意味や重要性を与えられた行為」と、Wenger (1999: 47) によって「私たちが為すことに構造と意味を与える歴史的・社会的文脈における行動」とそれぞれ定義されている。

このような「実践」概念が示しているのは、実践が目標に沿って組織されていること、意味や目的が実践のすべての側面の定義において中心的であること、認知過程は知的で目的的な行為と相互作用の機能をもたらすこと、人間の目標や行為、周囲の環境、思考は文化的かつ生物学的な遺産の機能であることなどである (Rogoff 1990: 29) <sup>1)</sup>。

他方、〈活動〉概念は、Davydov (1999: 39) によって「自然的・社会的現実に対する目的的な変化を構成する人間の社会的存在におけるある特定の形式である」と定義され、「主体によって行われるあらゆる活動は、目標、意味、物体を鑄造する過程やその結果を含むものである」とされている。この〈活動〉の定義はどちらかと言えば個人に注目した概念規定になっているが、活動理論によれば、「実践」概念が示す人間の活動の社会性あるいは〈活動〉における媒介 (mediation) の存在は、〈活動〉を核とした「〈活動〉システム (activity system)」という概念によって把握することができるようになる。例えば、Engeström (1999) は、主体、客体、媒介物 (Mediating Artifacts) を頂点とする三角形モデルを提案し、〈活動〉概念の力点が活動の媒介物 (モノ、言語、概念など) への注目にあることを述べている。

このように整理すると、いずれの概念も他者との共同的な行為に注目しているが、「実践」概念がそこに存在する社会的な構造や意味に注目する一方、〈活動〉概念はそのなか

の媒介物の存在に注目していると言える。これらの概念が示すことは状況論においてどちらも重要であるが、本論では〈活動〉概念よりも「実践」概念のほうが汎用的であると考え、以下では主に「実践」概念を用いることにする。

### (3) 実践における学習—伝統的アプローチとの差異

このように状況論から実践を捉えると、学習を含めた人間の日々の行為を実践として捉えることができる (Wenger 1999、田辺 2002など)。このことは、先に指摘した、状況論が強調する、行為・思考との不可分性、人間の行動の社会性と一致する。こうして、学習とは、実践への「参加」過程における人間の不可欠な行為のひとつとなり、「学習は(中略)実践と活動の基本的な特徴そのものとなる」(茂呂 2001: 11)。この点に、学習に関する研究における、伝統的アプローチと状況論的アプローチとの重要な差異がある。

この点について、Sfard (1998) は2つのメタファーで捉え、「獲得(acquisition)メタファー」と「参加(participation)メタファー」と表現している。この「参加メタファー」が状況論による研究を指す。それら2つのメタファーによる学習の捉え方の違いは、表6-1に示すとおりである。これまで、学習は、個人が何かを獲得することであり、とりわけ知識を保有することであると捉えられてきた。この学習における「獲得メタファー」に対して、「参加メタファー」は、実践を営む協同的な活動に参加するなかでその活動のメンバーになっていく過程を学習という概念で捉えようとしている<sup>2)</sup>。この実践への参加という考え方については、次節で詳述する。

【表6-1】2つのメタファーにおける学習の捉え方の差異 (Sfardの整理による)

	獲得メタファー	参加メタファー
学習の目標	個人の発達	共同体構築
学習	何かを獲得する	参加者になる
生徒	受容者(消費者)、(再)構築者	周縁的参加、徒弟
教師	提供者、促進者、媒介者	玄人参加者、実践/ディスコースの保存者
知識、概念	財産、保有、商品(個人、公共)	実践/ディスコース/活動の側面
知ること	持つこと、保有すること	なること、参加すること、伝えあうこと

出典：Sfard (1998: 7) を筆者が翻訳

このSfard (1998) の議論は、従来の学習研究と対立するものとして状況論を捉えているように見えるが、実際には一方のアプローチに偏ることを批判し、両者を止揚する必要

性を主張している。筆者もこのSfardと同じ立場である。確かに、実践を営む協同的な活動に参加するなかでその活動のメンバーになっていく過程で、知識を獲得し、保有していることは否定できない。仮にそれを否定することになれば、個人の唯一性（uniqueness）を否定することであり、自己矛盾を来すからである。

このように、状況論に従えば、学習とは、単に知識の獲得や学校外の文脈での応用への準備を指すだけでなく、媒介された実践への参加を通じたアイデンティティの形成過程とも捉えることができる。

## 2. 実践の場としての「実践共同体」とそこへの参加

前節では、状況論が捉える、実践における学習について述べてきた。本節では、その実践のダイナミクスを詳しく分析し、実践での学習の様相を明らかにするために、状況論によって提案された「実践共同体」概念をとりあげ、そのメカニズムとそこへの参加過程について理論的に検討する。

### （1）実践共同体

「実践共同体（community of practice）」という概念は、主にLaveとWengerによって提案されてきたものである（Lave and Wenger 1991、Wenger 1999）。彼ら自身も『実践共同体』というのは、直感的な概念のままになっている」（Lave and Wenger 1991=1993: 18）と認めているように、この概念について明確な定義がなされているわけではない。筆者の理解するところでは、「実践共同体」という概念は、意味内容としては「実践」とほぼ同じでありながら、実践が社会的な営為であることや、個人のそこへの参加、すなわち「共同体」への所属という側面、また、ある個人は参加できるが、ある他者は参加できないという意味での実践の境界性、さらには実践が組織される「場所」が存在すること<sup>3)</sup>（田辺 2002）、などを強調するために用いられているように思われる。

Wenger（1999: 73）は、この実践共同体の内部のダイナミクスについて詳述しており、実践共同体の3つの構成要素として、メンバーシップ（成員性）に基づく「相互的関与（mutual engagement）」、交渉によって相互に参照される行為の目標と手段を示す「共同の企て（joint enterprise）」、実践の繰り返される性格とさらなる関与の可能性を示す「共有されたレパートリー（shared repertoire）」を挙げる。

Wenger（1999）は、実践共同体を人間の実践におけるこれら3つの要素が複雑に相互作用し合うダイナミックな過程であると捉えている。実践における日々の現実、それが実践共同体の外側からの影響による変化を被ったとしても、その状況の資源や制限のなか



で参加者によって作り出されるものである。実践における企ては、固定された同意に基づくものではなく、参加者の相互的な関与のなかでの交渉によって絶えず更新されていくものである。したがって、共有されたレパトリーは、絶えず変化する状況のなかで実践を継続させていくための重要な資源となるものの、それもまた常に少しずつかたちを変化させていると考えることができる。

この実践共同体内部のメカニズムを、実践共同体に関わる個人の側から眺めると、そこには、「参加 (participation)」と「客体化 (reification)」という2つの過程が存在する。

Wenger (1999) によれば、「参加」とは、社会的共同体における成員性と社会的企てへの活発な関与による世界での生活の社会的経験を示す。それは、実践共同体における他者との相互作用にまさしく「参加」することであり、そのことによって実践共同体における実践のなかで自らのあるべき位置 (position) を占めていく過程である。つまり、「実践共同体のそれぞれの参加者は、実践における一連の関与のなかでより統合され、定義されて、独自の場所を見つけ、独自のアイデンティティを得る」(Wenger 1999: 75-6) ののである。

他方の「客体化」とは、この経験を「モノ (thingness)」に凝結させる客体を生成することによって私たちの経験に形式を与える過程を示す (Wenger 1999)。Wenger (1999) は、「客体化」の例として、知覚する、解釈する、利用する、記号を解読する、作り直す、モノをつくる、デザインする、表現する、記号化する、記述することなどを挙げている。また、この「客体化」とは、これらの過程そのものとその過程で生じた生産物との両方を指している。この過程はまさしく、人間の認知・学習能力に負うところが大きいですが、私たちはこれらの過程とその過程で生じた生産物とを他者や生産物そのものと共有している (つまり認知が「分散」している)。そういう意味で、「実践共同体とは、学習の共有された歴史として考えることができる」(Wenger 1999: 86)。

これら2つの過程は、どちらか一方のみが進行するというのではなく、相伴って進む過程である。つまり、私たちが実践共同体に参加するということは、その実践共同体における客体化の過程にかかわり、その生産物を共有するということであり、逆に言えば、私たちが何かを認知したり学習したりするということは、実践共同体に参加し、アイデンティティを形成することになるということになる。

そして、私たちが行為することの意味は、まさしく実践共同体のダイナミクスにある。Wenger (1999: 52) は、端的に「実践共同体とは、日常生活の経験としての意味に関することである」と述べ、「意味は私たちのなかにも世界にもあるわけではなく、世界での生活におけるダイナミックな関係の中に存在する」と言う。例えば、私たちは「楽しい」と思うことをしたいと思う。「楽しい」と思うことは一般的に意味ある行為を構成するひとつの要素である。私たちが何かを「楽しい」と感じるためには、その「楽しい」ということ自体についてのなんらかの感情が知覚され、それに名付けられ、解釈されることが必要

である。そのことは、他者と「楽しい」ことを共有し、適切にその感情に名付けられることである。そこには、すでに「楽しい」ことをともに行う「実践共同体」が現れているし、「楽しい」についての学習が存在している。

このような実践共同体に、例えば、職場、家庭、地域社会、趣味仲間、学校というように、私たちは同時に重層的に参加している (Lave and Wenger 1991=1993: 80)。さらに、学校では、学年、学級、友達というようにそれぞれにより小さな実践共同体を見いだすこともできるかもしれない。そういう意味で、私たちのアイデンティティは、多数の実践共同体でのそれぞれ独自の位置を反映した集合体であると言える (Wenger 1999: 161参照)<sup>4)</sup>。

## (2) 実践共同体への参加過程

以上述べてきたように、状況論によれば、学習とは実践共同体に参加する過程におけるひとつの過程であり成果である。もっとも、その「参加」の水準は多様であり、既にその実践共同体の主要な一員として参加しているという場合もあれば、そこに新参者として新たに参加するという場合もある。

ここでは、その後者の過程を明らかにするために、Rogoffの「導かれた参加 (Guided Participation)」と Lave and Wengerの「正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation)」概念を取り上げておきたい。新参者が実践的共同体あるいは実践に参加していく過程に対して、「導かれた参加」は相対的にマイクロなメカニズムを、他方の「正統的周辺参加」はよりマクロなメカニズムをそれぞれ分析している。これらの概念は、キャリア教育で問題となる「学校から職場への移行」にアプローチする際に有意義であると筆者は考えている。

まず、Rogoff (1990) の「導かれた参加」は、主に幼児と養育者との相互作用の観察を基に提起された概念である。Rogoff (1990: 17) によれば、「導かれた参加という考えは、言葉や行為を含むコミュニケーションを伴った共有された活動を強調し、子どもやその仲間のお決まりの暗黙的な活動や解決を包含することを意図するものである」という。つまり、子どもの学習は、養育者が明示的に知識を教授するだけでなく、むしろ両者が状況を共有して、養育者が「状況の性質についての感情的な手がかりや行動の仕方の非言語的なモデル、行動や出来事の言語的・非言語的解釈、物体や出来事を分類する言語的ラベルを与えることによって」(Rogoff 1990: 66)、促進されるということである。

そのうえで、Rogoff (2003) は、「導かれた参加」の基本的な過程においては、①互いに意味を橋渡しすること、②参加を相互に構造化すること (一緒にやる、観察する、一部に関与するなど) が見られるという。①の互いに意味を橋渡しすることとは、状況において、あるいはそれに対して、子どもと養育者とが能動的に意味の交渉を行うということである。つまり、「参加者 (子どもと養育者—引用者注) が伝えあい、調整しあう過程で生じる新たな見方には、理解の広がりや深まりが含まれている」(Rogoff 2003=2006: 376)

のであり、その理解の広がりや深まりが学習である。②参加を相互に構造化することとは、子どもと養育者が、特定の活動において互いの参加を促進したり、抑制したりすることである。それは、子どもの学習における質や量を制御することにつながる。

つまり、「導かれた参加」は、子どもと養育者双方の、状況への能動的な参加を通して、学習の機会を規定する構造化された状況のなかで学習が生じている過程を示す概念であるといえる。また、このRogoffの議論は、学習が子どもに生じているときは、他方の養育者にも生じていることを示唆しており、この点については最後に改めて言及する。

他方、Lave and Wenger (1991) の「正統的周辺参加」は、徒弟制の分析を参考にして、「学習を必須の構成要素とする社会的実践へのかかわりを記述する手段」(Lave and Wenger 1991=1993: 9) として提案されたものであり、「状況的活動の理論と、社会的秩序の生産および再生産の理論を一つにまとめる枠組を提供」(同21) すると述べる。

先述したように、実践共同体は参加者の相互の交渉によって絶えず変化しており、成員性、すなわち実践共同体の一員たらしめる性質も変化せざるを得ない。それは、参加の到達点として一義的な「中心」があるわけではないという意味である。しかしながら、私たちは、その実践に深く関与する古参者とそうでない新参者とを比較的容易に区別することができる。Lave and Wenger (1991=1993: 12) そのことを「周辺の参加」から「十全的参加 (full participation)」という参加の質における多層的な変化として概念化した。「周辺の参加」の状態とは、実践を部分的に担うことはもとより、実践を観察することやそのことが許される場所にアクセスできることなども含まれている。

そのうえで、Lave and Wenger (1991) は、実践共同体あるいは実践が再生産されるためには、新参者が「正統的」に「周辺の参加」することによる学習が不可欠であるとする。その「正統性」とは、その実践共同体において将来「十全的参加」に至る者として、「周辺の参加」を認められることであると言える。つまり、その「正統性」こそが、周辺の参加者の学習の質と量を決定するというのである。なぜなら、Lave and Wenger (1991=1993: 74, 81) によれば、「学習のカリキュラムは実践への関わりに対する機会の中で展開される」のであり、「実践の社会的構造、その権力関係、およびその正統性の条件が、学習(すなわち、正統的周辺参加)の可能性を規定する」と考えられるからである。

すなわち、「正統的周辺参加」とは、実践共同体の再生産過程における「特徴的な成員性の初期形態」(Lave and Wenger 1991=1993: 95) であり、「新参者が円熟した実践の本場に広くアクセスできること」(同96) である。その「正統的周辺参加」の過程のなかに、学習とアイデンティティの形成が埋め込まれている。この「正統的周辺参加」は、実践の「十全的参加」者となる新参者、自らを再生産しようとする実践共同体、いずれにとっても必要な過程である。

このように、実践的共同体あるいは実践に参加する新参者が十全的に参加できるようになる過程とは、状況における言語的・非言語的なコミュニケーションを伴う共有された活

動を通して、新参加者が実践での活動や意味を理解し、習得していく過程であり、実践での活動や意味が実践共同体のメンバーと共有化されていく過程だと言える。本章ではこのような過程を指す概念として、「導かれた参加」概念が示すミクロなメカニズムも含めて、「正統的周辺参加」概念を主に用いることにする。

### 3. CTLへの状況論の応用

先にも述べたように、CTLは状況論に大きく依拠していると言われている。これまでに状況論の性格を明らかにしたので、本節では状況論の性格がCTLにどのように反映されているのかについて論究する。そのためには、まず、CTLにおける最も重要な概念である「文脈」について状況論に基づいて改めて整理する。そのうえで、状況論の視点からCTLを再検討することを試みる。

#### (1) 状況論における「文脈」概念

これまでのCTL論の中では、文脈は「ある状況や作業で学習者が行使する、概念的知識や目標の解釈および参加者としての役割の解釈という水準を含む社会的かつ心理的な構成物」(Schell 2001: Table 3)などと理解されてきた。個人は、現在の状況的な活動に、その個人の過去(既得知識や技能など)や未来(達成したいものやこと)を持ち込む。文脈とは、現在の状況的な活動のなかに見られる個人の過去や未来を、個人のなかでの一貫した時間的な流れとして把握しようとしている概念だと言える(第4章参照)。

Oers (1998)によれば、このことは「一貫性の提供(brings about coherence)」と表される、文脈の2つの機能のうちの1つである。もう1つは「意味の特定化(particularization of meanings)」である。それは、Oers (1998)によれば、活動のなかで参加者の間で交渉される、動機や目標、意味、行為、操作などの複雑な相互作用の過程のなかから、その活動に関する特定の意味が生じるということの意味している。つまり、「人間の行為、物体、道具あるいは象徴の意味は、それら自身によって絶対的に有意味であるわけでは決してない。それらの意味は、それらが社会文化的活動あるいは主体の見方のなかで得る価値や、それらの要素が果たす役割によって成り立っている」(Oers 1998: 481)という。

Oers (1998)は、このように文脈の2つの機能を論じた上で、文脈は「状況に積極的に関与するときはいつでも主体によって構築される」と述べ、このことを「文脈の構築(context-making)」あるいは「文脈化(contextualizing learning)」という概念で表現している。文脈の2つの機能を踏まえると、「文脈の構築」あるいは「文脈化」とは、個人に自らの一貫性と活動の意味とをもたらすものであると言える。このことはまさに、CTL

が「文脈の中での学習 (learning-in-context)」を通して、学習者に学習の「有意味性 (meaningfulness)」をもたらそうと試みていることと一致する。

このように、状況論において、「文脈」は、人間の行為を規定しつつ、個人が他者や道具などともに構築していくもの (川床 2007: 200の言う「二重の文脈性」、Miller and Goodnow 1995) であり、個人に「一貫性の提供」と「意味の特定化」をもたらすものとして理解されている。CTLは、この文脈概念に基づいて、学習において個人に対する文脈の機能を活性化させようと試みるものであると言える。

## (2) CTLにみる状況論の特質

このように、状況論から「文脈」概念を再検討してみると、「文脈の中での学習」を通して学習者に学習の「有意味性」をもたらすことを試みるというCTLの特質をよりよく解釈することができる。

このようなCTLの特質は、「二重の文脈性」を教授・学習過程に意図的に反映させることによって現れる。言い換えると、CTLは、状況における環境との相互作用のなかで、学習者に社会文化的文脈および物理的文脈を一端受容させた上で、それを個人的文脈として文脈化されるように創造的に用いさせることを促進する教授法である。

CTLが提起するような方法は、これまでの教授法とは全く異なる。これまでアメリカにおけるカリキュラムに関する論争は、本質主義と経験主義との対立と捉えられてきた (Tanner and Tanner 1990)。それは教師中心主義と子ども中心主義の対立とも言い換えることができる。この対立について、Rogoff (1994) は一方が積極的で、他方が受動的と見なしている、同一軸における一方に偏った見方に過ぎないと批判する。そのうえで、Rogoff (1994) は状況論に基づいて「学習者の共同体 (community of learners)」モデルという第3の見方を提示する。このモデルによれば、「大人は全体の過程を導くことに責任を有しつつ、子どもは自らの学習と関与の統御において参加することを学習しながら、子どもと大人は構造的で共有された試みにおいてともに積極的である」(Rogoff 1994: 213) とする。つまり、このモデルは、Rogoff (1990) が提起する「導かれた参加」を通じた「正統的周辺参加」による学習を示していると考えられる。

また、状況論の「参加メタファー」に注目すれば、CTLが有するもう一つの新たな特質を析出することができる。状況論によれば、学習者の学習が深化するということは、知識・技能の獲得と、それらを用いる実践共同体への参加とがともに進行し、その知識・技能を習得することの意義を理解していく過程であり、それが文脈化である。従って、学習者の文脈化を促進することを意図するCTLは、まさにこの過程を促進すべきものである。すなわち、CTLは、知識・技能の獲得とそれらを用いる実践共同体への参加をともに促すことによって、その実践共同体への将来の十全的参加に至る文脈化を促進する教授法であるべきであり、従来の教授法との違いを強調すれば、とりわけ実践共同体への参加を促進す

ることにCTLの特質があると言える。これまでに筆者は、アカデミックな教育（第4章）あるいは職業・専門教育（第5章）におけるCTLの特質についてそれぞれ論じてきたが、それは主に教室における教授・学習過程におけるCTLの有する特質に注目した論究であった。この新たな特質は、CTLにおいて展開される学習が、教室を越えた実践共同体へとつながり、広がっていく必要性を提起するものである。

#### 4. キャリア教育でのCTLにおける職場での経験的学習の重要性

これまでに、状況論の特質と、状況論に基づくCTLの特質を理論的に検討してきた。それによって、状況論から導き出されるCTLの特質として、教授・学習過程における「二重の文脈性」の応用と学校外の実践共同体における学習の必要性を析出することができた。

以上の分析をキャリア教育の文脈に沿って考えると、実践共同体としての職場とそこへの学校からの移行過程の問題として捉えることができる。キャリア教育としてのCTLが解決すべき問題の一つは、生徒の円滑な「学校から職場への移行」を支援することである。それを状況論的に言えば、職場への「正統的周辺参加」を促すことである。これまでの状況論とCTLに関する議論を踏まえると、そのためには職場への参加を伴う職場での経験的学習が必要とされると考えられる。

先に述べたように、キャリア教育におけるCTLでは職場での経験的学習（認知的な能力の発揮も含む）が強調されてきたし、アメリカの職業教育においてもそれが重要なものと従来から考えられており、職場での経験的学習を教育学的な視点から分析した研究が数多くある。ここでは、それらの先行研究の知見を整理することを通して、CTLにおける職場での経験的学習の重要性について論究する。

##### （1）職場での経験的学習の特質

職場での経験的な学習は、徒弟制から学校と企業等による連携教育に至るまで、古くから職業教育の教授法として存在していたが（Office of Technology Assessment 1995）、1994年の「学校から仕事への移行機会法（School-to-Work Opportunities Act, PL 103-239）」はその存在を改めて認知させることに大きく貢献した。本法においては、「職場を基盤とした学習（work-based learning）」という用語が用いられ、それに該当する例示的な活動を列挙している。ただし、その用語の定義については法の中では明確にされておらず、「生徒の知的・キャリア発達に貢献するように計画された仕事の経験」（Office of Technology Assessment 1995）などのように、教育活動の一環で行われる職場での実地的な学習全般と解釈されている。

職場での経験的学習には多様な種類の活動が含まれる。例えば、Hamilton and Hamilton (1997) は、職場を基盤とした学習を、①職場見学、ジョブ・シャドウなどの「職場訪問」、②サービス・ラーニング、(自発的で、特定のキャリアに焦点化されることのない) 無給のインターンシップなどの「仕事の疑似体験」、③ (特に学習機会というものではない) 若者向けの職、補助金による雇用訓練、協同教育、有給のインターンシップ、徒弟制などの「雇用」の大きく3つに区別している。

その目標あるいは期待される成果として、Hughes and Moore (1999) は、①職業的、専門的、あるいは職場での基本的技能 (readiness skills) の獲得、②「産業のすべての側面 (all aspects of an industry)」に関する学習を含みうる、キャリアの探索と計画、③成人の責務のための心理・社会的発達および準備、④文脈的あるいは状況的学習および動機付けの促進を通じた、アカデミックな学習の強化、の4点が、職場を基盤とした学習に関する研究においてよく挙げられていると述べる。

このような職場での経験的学習が、教室における学習とは異なる特質を有することはこれまでに指摘されてきた (Hughes and Moore 1999など)。また、職場での経験的学習がCTLとしての性格を有していることも言及されてきた (Harnish and Wilke-Schnauffer 1998、Johnson 2002など)。Office of Technology Assessment (1995) によれば、職場を基盤とした学習における学習過程には、①経験的学習、②仕事における集団的学習、③メンタリング、④職場での指導、⑤技術によって支援された学習、の5つの過程が含まれるとしている。端的に言えば、職場での経験的学習は、職場という状況におけるそこで働く人々やそこにあるモノとの協同的な学習が中心になるということである。それは、教室における学習が一般的に、個人の認知のみを重視し、脱文脈化された理論的・記号的な思考を強調するのは異なっている (Resnick 1987)。

そのなかでもとりわけ、職場の人々との関係におけるひとつの形式であるメンタリングについては、そのみに注目した研究 (Backes 1992など) やそのためのガイドブック (Gray 1997など) が存在するほど、職場での経験的学習において重要な役割を果たすと注目されてきた。また、Harwell and Blank (2001: 135) は、「生徒と地域社会からのメンターとの出会いは、文脈的学習のひとつの主要な目標である、学校と学校を越えた社会との秀でた架け橋を提供する」と述べ、メンタリングがCTLにおいても重要であることを指摘している。

職場での経験的学習におけるメンタリングとは、一般的にメンター (職場で働く人) のプロテジェ (生徒) に対する教育的活動と捉えられている。ただし、いつも理想的なメンタリングの関係が構築されるとは考えられておらず、メンターと生徒とのマッチングがメンタリングの成否を握るとされている (Smith and Rojewski 1992)。

そのうえで、メンターの役割として、日々の問題や困難の解決を援助すること、個別指導やキャリア情報・探索、生徒のキャリアの計画や学校での成功に関する助言をすること

が期待されている (Smith and Rojewski 1992)。また、Smith and Rojewski (1992) は、メンターが生徒の「適切な行為や考え、信念の手本となる」(Harwell and Blank 2001: 136) ような役割モデルになる可能性にも言及している (Smith and Rojewski 1992)。

このように、メンタリングでは、生徒の心理的・社会的・キャリア発達への効果が強調される傾向にあるが、生徒が知識・技能の獲得に果たす効果も無視することはできない。例えば、Collins et al (1989) は、認知的徒弟制の概念によって、ハード・スキルだけでなく、ソフト・スキルについても、より効果的に職務を遂行できるエキスパートによるお手本を通じた徒弟制的な学習過程が存在することを論じている。このような学習過程は一般的に、教室における学習よりもより個別化されたものになる (Backes 1992)。また、Backes (1992) は、メンタリングが学校での学習の動機づけに寄与することにも言及しており、ひいては知識・技能の獲得に寄与するものと考えられる。

従って、職場での経験的学習には、職場という状況において、そこで働く人々やそこにあるモノとの協同的に、役割モデルとなりうるメンターや手本となるエキスパートとの関わりを通して、知識・技能の獲得だけでなく、心理的・社会的・キャリア発達をも促進することに特質があると言える。

## (2) キャリア教育におけるCTLでの意義

以上で論じてきた、職場での経験的学習が有するこれらの特質は、状況論に依拠するキャリア教育におけるCTLが職場での経験的学習を重要視することの理由を示している。

状況論の議論を踏まえると、生徒が学校から職場への移行を円滑に果たすためには、職場への「正統的周辺参加」を果たす必要がある。ここでは、Rogoff (1990) の提起する「導かれた参加」概念が示すように、実践に参加する人々との継続的な関わりを通して、知識・技能はもとより、感情や行為の意味の学習や交渉が行われている。それは、学校で知識や技能を学習するだけでは成し遂げられないものであり (Wenger 1999: 215の指摘も参照)、職場での経験的学習が必要とされるのである。

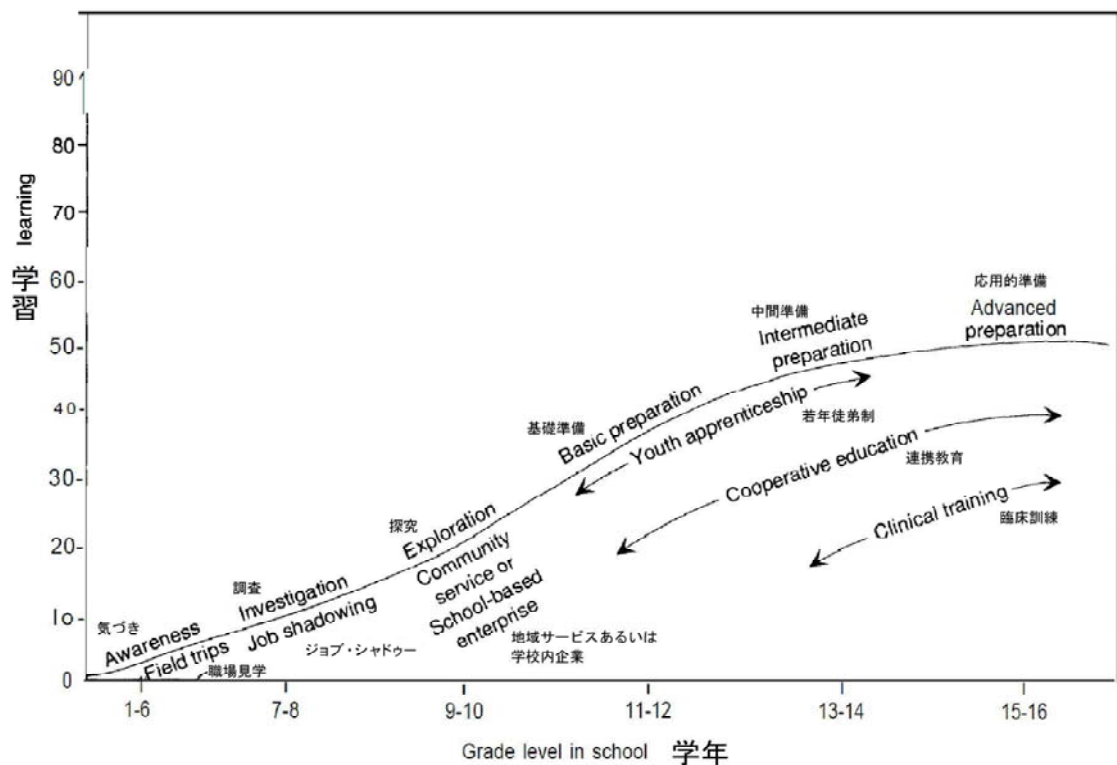
ただし、このことは、職場での経験的学習が常に教室での学習よりも優れていることを主張するものではない。先行研究においても、職場での経験的学習の課題 (Brown 2003b) や教室での学習の利点を強調する議論 (Tripp 1996) は存在している。また、第4章で述べたように、キャリア教育におけるCTLは、生徒のキャリア発達や特定の職業への興味・関心に基づいて教育活動を展開することを主張する。従って、生徒に応じた職場での経験的学習の展開や、それと教室での学習との最適な結合などについて、教育学的な観点から検討されるべきである (Harnish and Wilke-Schnauffer 1998; Hughes and Moore 1999)。

このことについて、例えば、Office of Technology Assessment (1995: 48) は、図6-1のように、キャリア発達に応じた、異なる種類の職場での経験的学習を体系化している。低学年では、職場見学やジョブ・シャドウ、学年が上がるにつれて、現場での実習や連携



教育を用いるようになってきている。そのうえで、「ハイスクール卒業以前における職場を基盤とした学習は、一般的に、アカデミックな学習への強化やキャリア探索の機会の提供、一般的な雇用前技能（preemployment skill）の開発に焦点化すべきであり、中等後教育レベルでの職場を基盤とした学習は職業技能の開発に焦点化すべきである」と提起している。

このように、キャリア教育でのCTLにおける職場での経験的学習は、職場という文脈化された状況における学習を通して、学習者を「正統的周辺参加」の過程に直接おく試みであり、状況論の議論を踏まえると、学校から職場への円滑な移行において重要な役割を果たしていると言える。



出典：Office of Technology Assessment (1995: 47) を筆者が翻訳。

【図6-1】生徒の発達に応じた職場を基盤とした学習の体系化（提案例）

## 5. まとめ

本章では、キャリア教育でのCTLにおける、職場での経験的学習の重要性について、状況論に基づいて明らかにしようとしてきた。

状況論では、「学習」は、単に知識の獲得や学校外の文脈での応用への準備を指すだけでなく、媒介された実践（すなわち「実践共同体」）への参加を通じたアイデンティティの形成過程と捉えている。その「実践共同体」のメカニズムを個人から見ると、「参加」と、知識や技能の獲得や使用を意味する「客体化」という2つの過程を伴う。これらの議論を踏まえると、学校から仕事への円滑な移行は、「参加」と「客体化」という2つの過程を伴った「正統的周辺参加」であるべきだと言える。このように考えると、「なぜこれを勉強するのか」という学習者の問いに象徴される、学習への動機づけの問題や、学校から仕事への移行の困難における重要な要因のひとつは、学校教育が「客体化」（すなわち、知識・技能の獲得）の過程ばかりに重点をおき、企業等が提供する職場での経験的学習の機会も限られていることから、「実践共同体」への「参加」の過程を伴わず、生徒がその知識・技能を学習することの意義を十分に感じるができない状態におかれていることにあると考えることができる。

それらの問題を解決し、学校から仕事への円滑な移行を促進することが、キャリア教育におけるCTLのひとつの重要な課題であり、その際に職場での経験的学習こそが必要なものとなる。なぜなら、職場での経験的学習は、そこで働く人々やそこにあるモノとの協同的に、役割モデルとなりうるメンターや手本となるエキスパートとの関わりを通して、知識・技能の獲得だけでなく、心理的・社会的・キャリア発達をも促進するという、学校での学習に代わることのできない特質を有しており、「正統的周辺参加」が生起する状況に生徒を直接置く試みであるからである。

このような、状況論に依拠するキャリア教育におけるCTLの議論は、「学校から職場への移行」の問題を、知識・技能の獲得を含めた教育学の問題として捉えることを提案している。「学校から職場への移行」の問題とは、単に心理的なキャリア発達や意識の問題だけで捉えられる問題ではないのである。

また、このような議論は、職場での経験的学習を推進する上での問題となる、企業の協力における問題にも示唆を有する。この問題は既に指摘されているが（Brown 2003bなど）、生徒が職場へ円滑に移行するために必要な「正統的周辺参加」の過程は、先に論じたように、自らを再生産しようとする実践共同体、すなわち企業にとっても不可欠な過程である。また、その過程においては、生徒だけでなく、生徒と関わる職場の人々も質的に異なる何らかの学習を経験していることを、Rogoff（1990; 1994）の議論は示唆している。事実、メンタリングの過程において、メンターの側にも肯定的な効果があることが報告されている（Backes 1992など）。従って、企業においてもこの問題はもっと真剣に扱われてもよいと筆者は考えている。

## 終章

### 本研究の総括

#### 1. 本研究の知見

本研究では、アメリカにおけるキャリア教育の理論と実践について、特に「文脈的教授・学習 (contextual teaching & learning)」(以下、CTL)の展開を中心に分析してきた。

アメリカでは、キャリア教育は特に1970年代に「キャリア教育運動」として全国的な広がりを見せ、1980年代に普通教育重視の連邦教育改革の影響を受け、一時は下火になったものの、1990年代には「学校から仕事への移行」への注目とともに、1994年の「学校から仕事への移行機会法 (School-to-Work Opportunities Act, PL 103-239)」の成立によって、その理論と実践の内実は形を変えつつも現在にまで引き継がれてきており、そのなかでCTLが展開されてきた。キャリア教育におけるCTLの研究は、アメリカにおいても未だ発展途上であり、CTLの実践を明らかにするとともに、その理論についても、先に述べた理論的基盤に基づいて論究する必要がある。

そこで、本研究では、アメリカでの現地調査や文献資料に基づいてCTLの実践における現状とその特質について分析するとともに、CTLの理論についての検討も行った。また、本研究では、CTLに注目した上で、キャリア教育における職業教育やキャリアガイダンスとの位置づけや関連にも言及しながら、今日のアメリカにおけるキャリア教育の理論と実践の様相を明らかにすることを試みた。具体的に明らかになったことは、下記の通りである。

序章では、今日のアメリカにおけるキャリア教育を分析するために、「キャリア教育」の定義を整理し、1990年以降の「学校から仕事への移行プログラム」との類似性を強調するために、キャリア教育を「生徒の一般的な就業能力 (employability) やキャリアへの気づき・探索をはじめとするキャリア発達の促進を目的とする、生徒の学力向上のための教室における教授法の改革を伴う、職場等の学校外での学習を含めた、アカデミックな教育、職業教育、キャリアガイダンスをはじめとした学校教育全体の体系的な取り組み」と定義した。

第1章では、本研究の背景となる議論として、キャリア研究史を概観したうえで、人生における職業の機能や役割を論究することを通して、キャリア概念の特質として、次の3点を抽出した。①キャリアは、誰にでも見いだせるものであり、生涯性と経験の系列性を

もつこと。②キャリアは、全体社会の変動に影響を受ける。その影響に対する個人の意味づけは人それぞれに異なる。そのような外的キャリアと内的キャリアとの相互作用により、キャリアの独自性が生じること。③キャリアの視点は、職業が人生においてもつ重要性に鑑み、職業を中心に据えながら、全体社会との関連、内的キャリア、職業的活動における経験の連鎖、教育経験や退職後のキャリアとの関連、他の役割との関連に注目し、生き方そのものをとらえようとする。本研究では、特に第3点目を、「キャリア概念における職業の『中核性』」と名付けた。

また、第1章では、1970年代において、職業社会の大きな変動に応えるかたちで、特に心理学におけるキャリア発達理論が発展したこともわかった。この1970年代におけるキャリア発達理論の発展が、「キャリア教育運動」に大きな影響を与えたことを述べた。

第2章および第3章では、学校教育で展開されるキャリア教育について、カリキュラムでの位置づけを整理するために、キャリアガイダンスと職業教育それぞれの、キャリア教育での位置づけを分析した。

うち第2章では、ミシガン州およびオハイオ州において筆者が行った現地調査を基に、キャリア教育の必要不可欠な要素としてのキャリアガイダンスについて、キャリア教育における位置づけとその内容を分析した。その結果、キャリアガイダンスは「教育化」していると筆者は指摘した。生徒のキャリア発達を促進するという点において、そもそもキャリアガイダンスはキャリア教育とその目標を共有しているが、キャリアガイダンスが、専門的なスクールカウンセラーによる個別指導に限らず、教員による授業や行事においても、教授・学習過程を通じた教育活動として展開されていくということは、キャリア「ガイダンス」がキャリア「教育」化しているとも見ることができる。そのような意味においても、キャリアガイダンスは、固有の体系や方法論を有しつつ、キャリア教育の要素であると位置づけられた。

続く第3章では、職業教育の位置づけを論じ、キャリア教育の展開を、学校教育での職業教育をめぐる議論の歴史的展開のなかに位置づけて論じるとともに、キャリア教育の社会的背景について、1970年代の「キャリア教育運動」におけるそれと1990年以降の「学校から仕事への移行プログラム」におけるそれとの比較を通して検討した。それらのことにより、職業教育が、キャリア教育カリキュラムの全体構造のなかで、学校から仕事への移行における学校教育の最終段階（いわば「出口」）に位置づけられていること、キャリア教育を「スミス・ヒューズ法」以来の「職業教育中心主義」の拡大として捉えることができること、1970年代の「キャリア教育運動」で発展した理念や実践が、1990年以降「学校から仕事への移行プログラム」として、「キャリア教育」という名称が使われなくなったにも関わらず、その一部が社会の変化に対応すべく変形されながらも引き継がれていることがわかった。

第4章以降は、前半の議論を踏まえて、CTLの理論と実践について分析した。

第4章では、CTLの系譜について概観した後、主にアカデミックな教科における実践について、ミシガン州における筆者の現地調査と実践に関する文献を基に分析した。学校教育が抱える問題に対処するための新しい教授法として提案されているCTLは、学校での学習、とりわけアカデミックな教科の学習に生徒を動機づけるために、学習者の興味・関心に基づいて、学習内容と生徒の現実の生活世界とを結びつけたり、生活世界における学習内容の応用を促したりすることを通して、文脈を「つなぐ」ことや学習者の有意義性を重視する教育方法論であった。このCTLは、キャリア教育にその要素のひとつとして積極的に位置づけられており、キャリア教育におけるCTLは、この「文脈」を学校外の現実世界としての職業と捉え、「学校から仕事への移行」に関する問題を背景として、職業教育を履修する生徒を含めたすべての者に問題解決力などを含めたアカデミックな教科における高い学力を保障するとともに、職業キャリアへの関心や職務に関する知識・技能を育成することを意図していた。

そのような、キャリア教育としてのアカデミックな教科におけるCTLには、①学習への動機づけにおいて、社会的文脈である職業キャリアをその源泉として用いること、②教授・学習過程において「行為による学習」を重視すること、③教授・学習の目標において、抽象的な知識の獲得だけでなく、キャリア意識の深化を伴った、(将来の)職場への転移を促進する応用的能力の育成を重視すること、の3つの学習指導上の特質が存在することがわかった。

第5章では、職業・専門教育におけるCTLの実践について、オハイオ州における筆者の現地調査に基づいて分析した。その際に、特に先行研究では十分になされてこなかった、教室での実践、すなわち教授法の観点からの分析に重点を置いた。その結果、職業・専門教育におけるCTLが、職業・専門教育に対して教室での実践レベルでの具体的な改善案を提起しており、①アカデミックな教育と職業・専門教育との統合や実技と理論との統合を志向しつつ、旧来の教師中心の授業方法とは異なる指導法を用いること、②職場で用いられる実践的知識・技能の応用的な学習を通して、学校で学ぶべき基本的な知識・技能の習熟を促し、職業に対する生徒の意識を涵養すること、という2つの特質を有することを明らかにした。つまり、CTLは、学校で学ぶべき基礎的な知識・技能の習熟が、職場の文脈に即した応用的な学習を通してこそなされること、基礎的な知識・技能の学習への動機づけのために、職業に対する生徒の意識が涵養されるべきであること、これまで中等職業・専門教育のなかで十分に扱われなかった、これらの応用的な学習や職業意識の問題を、基礎的な知識・技能の獲得の問題と統合的に捉えられる必要があることを指摘していると言うことができた。

第6章では、第4章と第5章におけるCTLの実践に関する分析を踏まえて、CTLの理論に大きく影響を与えている状況論の整理を通して、CTLで重要とされる職場での経験的な学習の位置づけを分析した。状況論では、「学習」は媒介された実践(すなわち「実践共

共同体)への参加を通じたアイデンティティの形成過程と捉えられ、そのメカニズムを個人から見ると、「参加」と「客体化」という2つの過程を伴っていた。これらの議論は、学習への動機づけの問題や、学校から仕事への移行の困難における重要な要因のひとつを示唆していた。すなわち、学校教育が「客体化」(すなわち、知識・技能の獲得)の過程ばかりに重点をおき、「実践共同体」への「参加」の過程を伴っていないことから、生徒がその知識・技能を学習することの意義を十分に感じることができない状態におかれているということである。それらの問題を解決することがキャリア教育におけるCTLのひとつの重要な課題であり、そこで働く人々やそこにあるモノと協同的に、役割モデルとなりうるメンターや手本となるエキスパートとの関わりを通して、知識・技能の獲得だけでなく、心理的発達や社会的発達、キャリア発達をも促進するという、学校での学習に代わることでできない特質を有している職場での経験的学習がCTLにおいて必要不可欠となることがわかった。

以上の論考を踏まえて、本研究の目的と課題に対しての総括をすると、今日のアメリカにおけるキャリア教育とは、学校教育における「職業教育中心主義」の拡大でありつつ、1970年代の「キャリア教育運動」期からの懸案である、職業への移行や学力問題に対処するために、学校教育全体を職業への準備の観点から体系的に見直す教育的取り組みである。それは、卒業後の雇用への円滑な移行を促進する、生徒の一般的な就業能力(employability)やキャリアへの気づき・探索をはじめとするキャリア発達の促進を目的として行われている。そのために、学校教育においては、とりわけアカデミックな教育と職業教育との統合や、「職場を基盤とした学習」、キャリアガイダンスなどが、カリキュラムとして学校教育全体で展開されている。

## 2. CTLに関する総括的な議論

そのように、キャリア教育は、学校教育の様々な活動を通して、総合的に行われているものであるが、本研究では、そのなかのとりわけCTLに注目して論じてきた。それは、進路指導がキャリア教育の全てではなく、キャリア教育が学校教育のすべての側面にわたって展開されうることを示すために、アカデミックな教育をはじめとする教科教育において展開されるキャリア教育の内実に注目したいと考えたからである。

そのCTLは、本研究によって、キャリア教育、とりわけ「アカデミックな教育と職業教育との統合」の推進に寄与する教授法として、アカデミックな教育と職業・専門教育のいずれにおいても、従来の教師中心的な教授法を改善し、職業の文脈における知識・技能の応用的学習を通じた、基本的知識・技能の習得と学習への生徒の動機づけの促進を意図す

るものであることがわかった。

この教授法としてのCTLが強調しているのは、まず第1に、学習における基礎と応用との統合である。従来の学習の見方は、基礎と応用とを区別して考え、しかも基礎の上に応用が成り立つものと見なしてきたように思われる。しかし、CTLは、そうとは考えず、応用的な学習を通してこそ基礎的な知識・技能の習得が促進されると考える。したがって、CTLでは、基礎的な学習と応用的な学習とが統合的に扱われることになる。

第2に、学習における動機づけとしての職業意識と学習との統合である。文脈が学習に影響を与えることはこれまでの教授論でも指摘されてきたことであるが、それは概して現在の文脈への限られた注目であったと思われる。しかし、CTLが特に注目しているのは、将来の文脈であり、現時点の学習者が有する将来への志向や感情である。CTLの議論は、職業に対する生徒の意識が学習への動機づけに大きな役割を果たすことを示していた。そこで、CTLは、基礎的な知識・技能の教授において、学習内容と社会的文脈とを関連させ、生徒の職業意識を涵養する活動を取り入れることによって、動機づけとしての職業意識と学習とを統合的に扱うのである。

第3に、学習における知識・技能の学習と意識との統合である。これまでの教授論は、教授内容の対象として、知識・技能のみを扱い、意識の面をほとんど取りあげてこなかったように思われる。しかし、特にCTLの理論的な基礎をなす状況論は、個人の活動における行為、思考、感情、価値、学習を不可分なものとして一体的に捉えていた。そこで、CTLは、教授過程において、知識・技能の教授に意識の教授が不可分の伴うこと、また、知識・技能の教授と意識の教授とを並行的に行うことが、学習を効果的なものにするを提起する。

第4に、学習における実践共同体への「正統的周辺参加」の促進であり、学習とアイデンティティとの統合である。これまでの教授論では、学習は知識・技能の獲得のみを意味するものとして捉えられてきたと思われる。しかし、特にCTLの理論的な基礎をなす状況論は、学習を通してアイデンティティの変容が起きることを指摘している。それは、学習によって「実践共同体」における個人の位置づけが変化するということでもある。したがって、CTLは、社会的文脈における経験的な学習を通して、単に知識・技能を獲得させるだけでなく、個人のアイデンティティの変容を促し、「実践共同体」に対する個人の関与を増大させることを意図する。

このような点を強調するCTLは、キャリア教育カリキュラムのなかで、発達に応じて、職場での経験的学習を中心に、学校における職業・専門教育およびアカデミックな教育、キャリアガイダンスによって、体系的・統合的に提供されることになる。職場での経験的な学習は、アカデミックな教育および職業・専門教育における応用的な学習の機会を提供するとともに、個人の「実践共同体」への移行を促進するものとなる。社会的文脈と関連させられたアカデミックな教育および職業・専門教育は、動機づけとしての職業意

識を涵養するとともに、基礎的な知識・技能の習得を支援する。キャリアガイダンスは、とりわけ生徒の職業意識の深化を支援し、間接的に学習の動機づけに役割を果たす。このように、CTLは、学校から仕事への移行における「正統的周辺参加」を促すために、知識・技能・態度(心理的発達)の問題を総合的に教育活動化していく概念と言えるのである。

### 3. キャリア教育および教授・学習論研究への寄与

以上の総括を踏まえて、本研究がキャリア教育および教授・学習論研究に寄与した点について、特に3点示したい。

まず、第1に、教授学の視点からのキャリア教育の分析を、直接アメリカでの研究を参照したり現地での実践を調査したりすることによって明らかにしたことである。キャリア教育に関する研究については、1970年代から、アメリカにおいても日本の研究者によっても数多く行われていた。だが、特に日本での研究は、そのほとんどが政策的なレベルでの研究であり、教授学的レベルの研究が十分に行われてきたとは言えない。そこで、本研究では、キャリア教育におけるCTLに注目し、筆者が現地調査で直接見聞したミシガン州やオハイオ州での先進的な事例を取り上げることによって、キャリア教育が教授学的に有する意義について論究した。

第2に、キャリア教育カリキュラムにおける全体構造と、とりわけ教科教育におけるキャリア教育の展開について、アメリカにおけるCTLに基づいて明らかにしたことである。先にも述べたように、日本では、キャリア教育を進路指導の代替概念として使う傾向があり、実践においても、従来の進路指導と差異がない、教育課程に体系的に位置づけられていない付加的な取り組みが多く見受けられる。本研究では、キャリア教育カリキュラムの全体構造を把握しつつ、キャリア教育と進路指導との関係を整理するとともに、アカデミックな教育や職業・専門教育におけるCTLの実践を取り上げることによって、キャリア教育が教科教育を含む学校教育全体の様々な活動で展開されていることを示した。

第3に、CTLとその基盤的理論となる状況論の分析によって、従来の教授論とは異なる、新しい教授・学習過程の様相を導き出したことである。従来の教師中心主義的な教授論との異同については、第4章で述べた通りである。すなわち、従来型の授業は、教師から生徒への知識の一方的な教授を特徴とし、学習は抽象的で理論的なものとなる傾向がある。それに対して、CTLの授業は、生徒の文脈と現実世界の文脈との関連性や、生徒相互の学習、学習した知識の応用的な活用を重視している。このようなCTLの授業における特徴は、特に生徒の文脈と現実世界の文脈との関連性を強調することにおいて、経験主義的な教授論と似ているように思われる。確かに、CTLは、経験主義的な教授論の影響も受けており、



とりわけ現在の社会的文脈が学習に影響を与えている点で共通している。だが、CTLが経験主義的な教授論とも異なるのは、文脈における将来の役割に注目する点であると思われる。言い換えると、学習者が有する将来のキャリアに対する希望や感情が教授・学習過程に大きな影響を与えていると考えることである。CTLにおける文脈のとらえ方から見れば、人間は現在のみを生きているのではなく、モチベーションなどの感情をはじめとする、現在から将来につながる様々なものを有していると考えられる。本研究は、教授・学習過程においてそれらに配慮することが、効果的な学習において重要であることを示した。

#### 4. 日本におけるキャリア教育への示唆

アメリカのキャリア教育を対象としてきた本研究は、日本におけるキャリア教育に対して次のような示唆を有していると考えられている。

まず第1に、「キャリア」概念を捉え直すことである。キャリア教育の実践において、そもそも「キャリア」をどう理解するのが、キャリア教育の目標を決定する重要な問題である。日本において、とりわけキャリア教育の議論では、「キャリア」は「生き方」や「人生」そのものと理解される傾向にある。2004年1月の文部科学省「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」最終報告書においてさえ、キャリアは「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」と捉えられていたが、どこまで職業キャリアに焦点化するのかがあまり明確でない。この問題に関して、本研究では、キャリア研究史の概観と人生における職業の機能や役割を論究することを通して、職業が人生においてもつ重要性に鑑み、「キャリア概念における職業の『中核性』」を析出した。また、現代において社会問題として取り上げられている、若者の「学校から仕事への移行」の問題は、キャリア教育が論じられる主要な背景の一つであり、キャリア教育の目標にその移行の支援が当然含まれるべきものである。これらのことを踏まえると、日本におけるキャリア教育の議論においても、職業を中核としたキャリアの理解とそれに基づく実践の展開が必要になってくるものと思われる。

第2に、キャリア教育を学校教育全体で実施するという意味の再確認である。先の文部科学省「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」最終報告書は、普通教育および専門教育の各教科や特別活動、総合的な学習の時間など、そのすべてを貫く教育活動として学校教育におけるキャリア教育を提案している。しかしながら、日本におけるキャリア教育の理論や実践は、その多くがいまだ進路指導の枠組みから抜け出せていないと思われる。この問題に対して、本研究では、アカデミックな教育および職業・専門教育

の教科教育、キャリアガイダンス、職場での経験的学習などを含む、キャリア教育カリキュラムの全体構造を示すとともに、それぞれの教育活動について分析し、アメリカにおいて、キャリア教育がまさに学校教育全体で取り組まれていることを示した。日本でのキャリア教育の理論及び実践においても、CTLのような特に教科教育での取り組みを充実させることによって、学校教育全体で取り組むキャリア教育を推進する必要がある。この点においても、本研究の対象としたCTLが参考になる。

第3に、キャリア教育としてのインターンシップ（職場での経験的学習）の位置づけの再構成である。日本におけるキャリア教育の主要な取り組みの一つとして、インターンシップに注目が集まっており、近年それに取り組むが学校が増加している。文部科学省の調査によれば、公立中学校では平成16年度に全体の89.7%の学校が職場体験を<sup>1)</sup>、全日制高等学校では、同じく平成16年度に全体の59.7%の学校、20.5%の生徒がインターンシップをそれぞれ行っている<sup>2)</sup>。だが、多くのインターンシップが、教科教育などの他の教育活動との関連づけが十分になされず、単発的な行事となっているのが現状であると思われる<sup>3)</sup>。本研究での議論は、CTLにおいて職場での経験的学習が重要であることを示すとともに、それが教科教育（アカデミックな教育、職業・専門教育いずれにおいても）のなかでも実践されていることを示していた。日本においても、インターンシップを単なる行事のみに完結させないように、教科教育などの他の教育活動との関連性や、他の教育活動にもよい影響を与える有益性に基づいて、インターンシップを組織することが必要であると思われる。

第4に、学校教育改革としてのキャリア教育がもつ意味である。現在の日本の学校教育は、アメリカの学校教育と同様に、多くの教育問題を抱えている。そのなかでも、学力に関する問題は、それが学校教育のパフォーマンスを示すものとして一般的に理解されているために、とりわけ関心の高い問題である。それらの教育問題に対処するために、学校教育改革が社会的な議論的になっている。これまでの日本の学校教育改革では、基礎学力の習得に大きな重点を置き、主に学習内容の削減などが実施されてきた。そのなかで、先の文部科学省「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」最終報告書は、キャリア教育の意義のひとつに教育課程の改善の促進を掲げ、学校教育改革としてのキャリア教育の実施を謳った。本研究におけるCTLの議論は、キャリア教育が学校教育、とりわけ教科教育における新しい教授法を提案することにおいて、学校教育改革としての側面を有していることを示唆している。そのうえで、CTLの議論は、日本の教育改革に対して、基礎的知識の習得に教育の重点をおくとしても、基礎的な知識ばかり教育することには限界があるということも示唆している。つまり、教授・学習過程において、知識と子どもとの関係だけを問題にするのではなく、知識と子どもとの関係を構成する文脈や背景にも注目する必要があるということである。また、CTLは、社会的文脈に沿った応用的な学習を通してこそ、基礎的な学習が深まることも指摘している。これらの問題を考える上で、CTL

の議論を参照することは有意義であると筆者は考えている。

## 5. 本研究の課題

最後に、本研究で十分に論じることができなかった課題について、特にCTLの実践を日本において推進する観点から、いくつか述べておきたい。

ひとつは、CTLの実践開発的研究である。本研究では、CTLに関するアメリカでの実践事例とともに、その理論について論究した。その結果、その理論的・実践的概要と、CTL実践の推進要因及び阻害要因について、おおよそのことを明らかにすることができた。だが、それを実践として具体的に展開していくためには、アクションリサーチを用いた、より実践を志向する研究が必要であると考え。そのような研究として、例えば、教員がCTLを実践する際に参照することができる授業案を開発したり、職場での経験的学習をより教育的に豊かなものにするために、他の教育活動との関連づけを容易にするシステムを開発したりするなどが考えられる。そのことによって、日本における、とりわけ教科教育でのキャリア教育が推進されていくものと筆者は考えている。

いまひとつは、教員養成教育及び現職教育におけるCTLの実践に関する研究である。本研究において、CTL実践の課題の一つとして、教員の専門的力量的形成が挙げられた。つまり、CTLを展開していくためには、CTLを実践するに十分な専門的力量的を有する教員を養成し、育成しなければならないということである。その萌芽的な実践開発的研究は、本研究でも述べたように、ジョージア大学などで、既にアメリカでも展開されている。日本においても、CTLを展開していくためには、今後、教員養成教育及び現職教育におけるCTLに関する理論的な論究やより一層の実践開発が必要であると筆者は考えている。そのことによって、単にキャリア教育を推進することだけに限らず、教員の専門的力量的の向上を通じた、学校教育改革にも資することができると思われる。

## 巻末資料

【巻末資料3-1】WMS「ACTプロジェクト」の概要紹介（『指導の手引き』より）

### 現実との接続(Making Connections)プロジェクト

アカデミックな領域（教科）での活動について

#### 科学／数学

各生徒は、科学での実験レポートの様式を用いて、実験レポート(Lab Report)を書く。それは、ACTのExplorer検査がどのような職業を最も薦めるかという質問から始める。検査結果が返却される前に、根拠を伴った仮説を決定し、結果を受け取ったときに実験レポートを完成させる。データの表現は、数学の基準を用いて作ったグラフによって完成される。

#### 社会科

各生徒は、どの知能が最も強いかを定めることに役立つ、多次元的知能テスト(Multiple Intelligence Test, MIT)を行う。生徒は、MITの結果と結びつけたACTの興味検査の情報を用いて、どのキャリア・パスウェイが自分の興味・素質・能力に最も適しているかを決定する。生徒は、経済的な観点から調べたい職業を1つか2つ決める。生徒は、情報を集めるために数多くの資源を用い、グラフソフトを用いてその情報を示す。生徒は、興味のあるキャリア・パスウェイの選択において役立つ意志決定モデルを用いる。

#### 国語

各生徒は、社会科で実施したMITやACTの興味尺度およびACTのExplorer検査からの情報を用いて、2ページ程度のエッセイを書く。生徒は、記された要約、分析、エッセイを書く過程で用いた予測を用いてデータについて議論する。生徒はまた、口頭発表を行うのに必要な技能を実践する。各生徒は、このプロジェクトの結果に沿ったパワーポイントの発表を行う。この発表には、数学、科学、社会科、国語での授業における作業が含まれる。生徒は、パワーポイントの制作を自分の父母への口頭発表へと組み入れる。(家庭での父母への発表では、)生徒は、可能なら実際の電子ファイルを使用し、もしくは印刷資料を用いる。この発表は8学年のポートフォリオの一部となる。

(以下、8年生担当の教師9名の氏名と連絡先が記載されている。)

(出典：『指導の手引き』 p.7を筆者が翻訳)

【巻末資料3-2】WMS「ACTプロジェクト」シラバス（『指導の手引き』より）

学年：第8学年

プロジェクト／単元の名称：「どれが私にふさわしいか」ACT-Explorer統合プロジェクト

単元への経路（最も重要な目標）（プロジェクト／単元を通してどんな学習を結びつけるのか？）：

意志決定モデルを用いて、生徒は自己管理と組織化の技能を評価することができる。生徒は、自分の興味や能力を反映したキャリア・パスウェイについての情報を獲得し、解釈し、応用し、伝えることができる。

単元内の授業：

1. ACTのExplorer検査
2. 社会科—意志決定モデル、多次元的情能／MOI S<sup>※注あり</sup>調査、電子ポートフォリオの更新
3. 国語—エッセイ、パワーポイント発表
4. 科学—データの収集と実験レポート
5. 数学—データ表現と解釈

総合的評価（どのように生徒の達成度を測るか？）：

教授・学習基準

- X   高度な理論的思考
- 深い知識
- X   現実の対話
- X   教室外の世界との接続

評価基準

- X   情報の組織化
- 他の選択肢の検討
- 教科の内容
- 教科の過程
- X   洗練された文章での伝達
- X   学校外の世界とつながった問題
- X   学校外の聞き手

キャリア開発計画は各生徒によって更新される。

エッセイおよびパワーポイントは父母とともに完成させ共有される。

この単元で強調される目標とミシガン・カリキュラム・フレームワーク<sup>※注あり</sup>との対応関係

内容の基準：社会科	IV.1、V.1
国語	1、2、3、4、7、8、11
数学	1
科学	I、II
科学技術の基準：	1、2、3
キャリア・エンプロイヤビリティ技能の基準：	1、2、3、4、8

キャリア・パスウェイ<sup>※注あり</sup>との接続：

- X  芸術・コミュニケーション
- X  自然資源・農科学
- X  商業、マネージメント、マーケティング、技術
- X  エンジニア／製造業・工業技術
- X  人間サービス
- X  健康サービス

科学技術の統合における4つの柱：

- X  コミュニケーション
- 協働
- X  出版・発行
- X  研究

---

(筆者訳注)

※MOIS

MOISのホームページ<sup>1</sup>では、次のように紹介されている。

MOISは、Michigan Occupational Information Systemの略で、幼稚園から12年生（ハイスクール最終学年）までの生徒や他の利用者が、自らの興味に一そして将来の労働市場に一真に適したキャリア・パスの計画を支援する包括的キャリア発達プログラムである。

MOISは、自己評定、キャリア探索、意志決定、キャリア計画を強調する、35以上の職業を基盤とした成果物や訓練サービスをもっている。その成果物やサービスは、州全土に広がる学校や図書館、成人を対象とした機関、矯正施設への寄付のなかでまとめられている。その寄付は、プログラムの運営基金のすべてを提供している。

ミシガン州は、1970年代初期にMOISを設立し、州教育省によってその成果物を無料で頒布した。1992年には、州は、キャリア開発省（現在は労働・経済発達省の一

---

\*1 <http://www.mois.org>（以下、本節におけるインターネット資料は、特に明記されない場合、2005年10月末現在のものである）。

部)の支援の下で、インガム郡学区に対してMOISの出版を許可した。2001年には、MOISはミシガン・バーチャル大学に対して出版を許可した。

MOISの成果物としては、具体的には次のようなものがある。

- ・MOIS CD：自己評定、探索、意志決定、キャリア計画を支援する電子ソフト。日本では例えば、JILPT（労働政策研究・研修機構）が制作している「Career In☆Sites（キャリア・インサイト）」のようなもの。オンライン版（myDreamExplorer）もある。
- ・キャリア・パスウェイに関する教材
- ・MOIS CDなどの利用に関する訓練機会の提供
- ・その他、職業情報ブック・ビデオ、パーソナリティ検査など

#### ※ミシガン・カリキュラム・フレームワーク

ミシガン・カリキュラム・フレームワーク<sup>2</sup>には、初等・中等教育における国語、数学、社会、科学の4科目の教育基準とともに、それを用いた、教育計画から評価までの方法についても記載されている。ミシガン・カリキュラム・フレームワークは法律で定められているものではないが、州の教育委員会(State Board of Education)によって承認されたものである。

本文において番号で示されている項目の具体的な規定は、次の通りである。なお、下記「科学技術の基準」<sup>3</sup>「キャリア・雇用可能性技能の基準」<sup>4</sup>は、正確にはミシガン・カリキュラム・フレームワークには含まれていない。

- ・内容の基準：社会科
  - IV（経済的な見方）. 1：個人と家族の選択（自己決定の重要性など）
  - V（研究）. 1：情報の処理（情報収集および解釈）
- ・内容の基準：国語
  - 1：一般的かつ専門的な題材を読んで理解することができる
  - 2：明瞭で文法的に正しい文、段落、文章を書く能力を実行することができる
  - 3：個人的、社会的、職業的、市民的文脈での、聞き、話し、見て、読み、書くことにおいて、意味と伝達に重きをおくことができる
  - 4：英語を効果的に使用することができる

---

\*2 [http://www.michigan.gov/documents/MichiganCurriculumFramework\\_8172\\_7.pdf](http://www.michigan.gov/documents/MichiganCurriculumFramework_8172_7.pdf)。

\*3 <http://www.techplan.org/METS2005Checklist.doc>。

\*4 [http://www.michigan.gov/documents/Career&Employ\\_Standards\\_12\\_01\\_13760\\_7.pdf](http://www.michigan.gov/documents/Career&Employ_Standards_12_01_13760_7.pdf)。



- 7 : 聞く、話す、見る、読む、書くことを通して伝えあうために使われる技能と過程について、実行し、分析し、反映させることができる。
  - 8 : 意味を確立し伝達するために、文章、身体的要素、機械という異なった類型の特徴—文構造、図示的・記述的言語、つづり、文章の読み方、文法を含めた—を探究し利用することができる
  - 1 1 : 探究し文章を創造するために、科学技術を含めた多様な資源を利用して、重要な課題や問題を定義して調査することができる
- 内容の基準 : 数学
    - 1 : 数学の観点から類型、関係性、機能について理解する
  - 科学
    - I : 新しい科学的知識を組み立てる
    - II : 科学的な知識について熟慮する
  - 科学技術の基準 :
    - 1 : 基本的な操作と概念 (科学技術システムの性質と操作の理解、科学技術の利用における熟達)
    - 2 : 社会的、倫理的、人間的問題 (科学技術と関連したそれらの問題の理解、科学技術の責任ある利用、科学技術への積極的な態度)
    - 3 : 生産的な道具としての科学技術 (学習の促進、生産性の向上、創造性の促進、出版、創造的な制作のための利用)
  - キャリア・雇用可能性技能の基準 :
    - 1 : 応用的なアカデミックな技能 (仕事に関連した状況における、読み、書き、話す、聞くという基本的なコミュニケーション技能、科学的・社会科学的概念、数学的過程、科学技術の応用)
    - 2 : キャリア計画 (キャリアの目標を追求するために、キャリアの気づき・探索活動、キャリア評価、仕事を基盤とした経験からの情報を獲得し、体系づけ、解釈し、評価する)
    - 3 : 情報の開発と表現 (概念・情報を結合、関連づけ、象徴・図表などに体系化、表現する)
    - 4 : 問題解決 (目標を特定し、資源や限界を見定め、選択肢を一般化し、影響を考慮し、適切な選択肢を選び、計画を実施し、結果を評価する)
    - 8 : 交渉技能 (立場を支持する考えを伝達でき、多様な関心をまとめ上げるために交渉できる)

※キャリア・パスウェイ：

「クラスター」などと呼ばれる、特にハイスクール段階の職業教育を職務の類似度で類型分けした職業群を指す。連邦教育省では15のクラスターを、ミシガン州では6つのキャリア・パスウェイを規定している。だが、実際にそれを採用するかどうかは、郡学区あるいは学区の裁量に任されている。それでも、完全にあるいは部分的に採用している郡学区・学区は数多い。

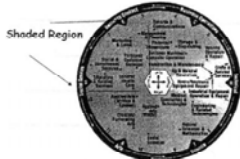
(出典：『指導の手引き』 p.8を筆者が翻訳)

【巻末資料3-3】WMS「ACTプロジェクト」における生徒のパワーポイント制作事例（『指導の手引き』より）

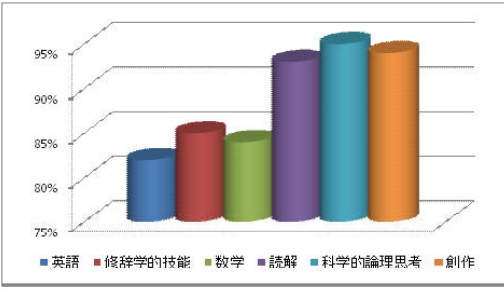
（ローラさんのパワーポイント）

<p>はじめに</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・テスト結果             <ul style="list-style-type: none"> <li>—MITの結果 —ACTの結果</li> </ul> </li> <li>・実験レポート 疑問、仮説、など</li> <li>・生活スタイルと機会費用             <ul style="list-style-type: none"> <li>—先生 —看護師／小児科医</li> </ul> </li> <li>・目標             <ul style="list-style-type: none"> <li>—長期 —短期</li> </ul> </li> <li>・反省             <ul style="list-style-type: none"> <li>—検査を受けること —結果</li> </ul> </li> </ul>	<p>結果！それらは正確なの？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・MIT             <ul style="list-style-type: none"> <li>—私のMITの結果はとても正確であった。</li> <li>なぜなら、結果は私が内向的であると言ったから。私は自分だけで働きたい。</li> </ul> </li> <li>・ACT             <ul style="list-style-type: none"> <li>—ACT Explorerの結果は、私を驚かせた。</li> <li>なぜなら、私は看護師になりたいのに、結果は、私がデータを用いて働くのが得意であると示したからだ。</li> </ul> </li> </ul>																
<p>MITテストの結果</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・結果：             <ul style="list-style-type: none"> <li>—私は他の人々と働くことに優れている。</li> <li>—私は内向的人間である。</li> <li>—言語的／言語学的</li> <li>—私は一人で働くのが好きだし、人々と働くのも好き</li> <li>—他の人を助けることも得意</li> </ul> </li> </ul>	<p>知識と技能領域の図</p> <table border="1"> <caption>知識と技能領域の図 (全国ランキング)</caption> <thead> <tr> <th>領域</th> <th>全国ランキング (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>英語</td> <td>66%</td> </tr> <tr> <td>処理・手順</td> <td>83%</td> </tr> <tr> <td>修辭学的技能</td> <td>48%</td> </tr> <tr> <td>数学</td> <td>65%</td> </tr> <tr> <td>読解</td> <td>55%</td> </tr> <tr> <td>科学的論理思考</td> <td>70%</td> </tr> <tr> <td>創作</td> <td>58%</td> </tr> </tbody> </table>	領域	全国ランキング (%)	英語	66%	処理・手順	83%	修辭学的技能	48%	数学	65%	読解	55%	科学的論理思考	70%	創作	58%
領域	全国ランキング (%)																
英語	66%																
処理・手順	83%																
修辭学的技能	48%																
数学	65%																
読解	55%																
科学的論理思考	70%																
創作	58%																
<p>ACTの結果</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・検査の結果は次の通りでした。             <ul style="list-style-type: none"> <li>—職業群                 <ul style="list-style-type: none"> <li>・記録やコミュニケーション</li> <li>・マネージメント・計画</li> <li>・マーケティング・販売</li> <li>・人的／顧客サービス</li> <li>・社会的・政府サービス</li> <li>・教育および関連サービス</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<p>実験レポート</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・質問: ACT Explorerが最も勧めるのは、どのキャリアか？</li> <li>・仮説: ACT Explorerは、私が医師か先生、看護師、獣医になることを勧める。</li> <li>・理由: 私が人々や子ども、動物と関わって働くのが好きなので、それらの職業をうまくやれるだろうから。それらの可能なことのすべては、何らかの方法で私の人生に適合するだろう。</li> <li>・素材—ACT・MITテスト ・検査結果</li> </ul>																

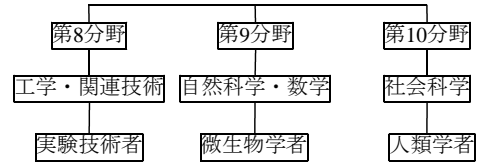
(ローラさんのパワーポイントのつづき)

<p style="text-align: center;"><b>実験レポート(続き)</b></p> <p>・手続き          1.ACT検査を受け、送付する。          2.MITテストを受けて、すぐに結果を見る。          3.結果が分析される(結果が戻ってくる)。</p> <p>・データ          戻ってきたデータは次の通りでした。</p> 	<p style="text-align: center;"><b>収入と教育</b></p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>教師 \$53,720-70,030</td> <td>収入</td> <td>登録看護師 \$69,300</td> </tr> <tr> <td>ハイスクール—すべての教科 カレッジ—4・5年</td> <td>小児科医 \$69,300-85,300</td> <td>ハイスクール—生活科学・健康・運動 カレッジ—4・5年</td> </tr> <tr> <td>適性—教育を受けること、生活技能</td> <td>ハイスクール—生活科学・健康・運動 カレッジ—4・5年</td> <td>適性—人々とともに働く、健康</td> </tr> <tr> <td colspan="3">適性—人々とうまくやる、健康</td> </tr> </table>	教師 \$53,720-70,030	収入	登録看護師 \$69,300	ハイスクール—すべての教科 カレッジ—4・5年	小児科医 \$69,300-85,300	ハイスクール—生活科学・健康・運動 カレッジ—4・5年	適性—教育を受けること、生活技能	ハイスクール—生活科学・健康・運動 カレッジ—4・5年	適性—人々とともに働く、健康	適性—人々とうまくやる、健康		
教師 \$53,720-70,030	収入	登録看護師 \$69,300											
ハイスクール—すべての教科 カレッジ—4・5年	小児科医 \$69,300-85,300	ハイスクール—生活科学・健康・運動 カレッジ—4・5年											
適性—教育を受けること、生活技能	ハイスクール—生活科学・健康・運動 カレッジ—4・5年	適性—人々とともに働く、健康											
適性—人々とうまくやる、健康													
<p style="text-align: center;"><b>実験レポート(続き)</b></p> <p>・結論          —私の仮説は完全に正しかった。</p> <p>・証拠          —教育と一般的な健康管理を希望していたが、教育の部分が強調されていたから。一般的な健康管理は結果には表れなかった。</p>	<p style="text-align: center;"><b>目標</b></p> <p>・2000-2001年度の私のひとつの目標は、すべての教科に真剣に取り組み、すべてA評定をとることである。そのために、すべてのテストのために真剣に学習し、宿題と大きな課題により時間を割く。</p> <p>・年間を通して小さな目標の積み重ねも達成する。それらのおかげはうまくやりつづけ、また人々に親しみやすく助けやすくすることであり、より評定を上げるためにさらなる単位を取得することである。</p>												
<p style="text-align: center;"><b>生活スタイルと機会費用</b></p> <p>・教師の生活スタイル          —9:00～午後4:00まで働く          —週末は休み          —夏休みがある          —機会費用—夜にテストの採点</p> <p>・看護師／小児科医の生活スタイル          —年中働く          —不規則な勤務          —機会費用—携帯電話かポケットベルをもち、どこにいても呼び出される。</p>	<p style="text-align: center;"><b>反省</b></p> <p>・検査を受けること          —ACT・MITを受けた後で、検査を受けることは自分に私が高学校卒業後に何をしたいかや大学で何を学びたいかということを考えさせることであると思った。</p> <p>・結果          —私の結果は正しいと考えているが、私が決して考えもつかなかったいくつかのことを見たときは驚いた。</p>												

(アレックス君のパワーポイント、一部の図を省略した。)

<p><b>目次</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 振り返り</li> <li>・ ACT Explore検査結果</li> <li>・ 複合的知能 (Multiple Intelligence) 検査</li> <li>・ キャリア</li> <li>・ 目標             <ul style="list-style-type: none"> <li>— 長期 — 短期</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>仮説検証レポート</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ <b>問題</b> : ACT Explore検査があなたに最もよいと勧める職業は何か?</li> <li>・ <b>仮説</b> : 私の領分での可能性のある職業は、自然科学と数学である。なぜなら、私は数学と科学が楽しいからである。</li> <li>・ <b>道具</b> : ACT Explore検査、興味検査</li> <li>・ <b>手続き</b> : 検査を受け、結果を分析し、職業の良し悪しを表にまとめ、科学の授業でレポートを書く。</li> </ul>																												
<p><b>振り返り</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 進むべき方向を調べるために、私たちはACT Explore検査を受けた。</li> <li>・ 検査を受ける前に、進みたい方向を調べるために、私たち興味検査を受けた。</li> <li>・ 私たちは国語の授業で検査結果が正しかったかのエッセイを書いた。</li> <li>・ 私たちは科学で仮説検証レポートを書いた。</li> <li>・ 私たちは数学で検査結果をグラフにした。</li> </ul>	<p><b>仮説検証レポート (続き)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ <b>データ</b> :             <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 長所 : 科学的論理思考</li> <li>・ 短所 : 英語</li> <li>・ 創作 : 92%</li> </ul> </li> <li>・ <b>結論</b> : データによれば、私は自然科学と数学に進むべきであると検査は示している。私の仮説によれば、それは私が進むのを好む領域である。言い換えれば、私の仮説は正しいと証明された。</li> </ul>																												
<p><b>ACT検査の結果</b></p>  <table border="1"> <caption>ACT検査の結果 (棒グラフ)</caption> <thead> <tr> <th>科目</th> <th>スコア (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>英語</td> <td>85%</td> </tr> <tr> <td>修辞学的技能</td> <td>88%</td> </tr> <tr> <td>数学</td> <td>86%</td> </tr> <tr> <td>読解</td> <td>92%</td> </tr> <tr> <td>科学的論理思考</td> <td>94%</td> </tr> <tr> <td>創作</td> <td>92%</td> </tr> </tbody> </table>	科目	スコア (%)	英語	85%	修辞学的技能	88%	数学	86%	読解	92%	科学的論理思考	94%	創作	92%	<p><b>複合的知能検査結果</b></p> <table border="1"> <tr> <td>最も強い複合的知能 : 自然科学者</td> <td>最も強い複合的知能 : 論理的/数学的</td> </tr> <tr> <td>興味の象限 : 緑</td> <td>興味の象限 : 黄</td> </tr> <tr> <td>進路 : 自然科学・数学</td> <td>進路 : コンピュータ・プログラミング</td> </tr> <tr> <td>役割 : 微生物学者</td> <td></td> </tr> <tr> <td>才能 : 数学への関心他者と働く 科学への関心</td> <td>技能 : ハイスクール卒業資格 博士号 対人技能</td> </tr> <tr> <td>収入 : 平均 約36,300ドル 当初 25,400ドル 修士卒当初 5,240ドル</td> <td>教育 : ハイスクール卒業資格 修士号 博士号</td> </tr> <tr> <td>生活様式 : 不規則な時間 多くはない収入 人々と働く</td> <td>機会費用 : 家族やペットなし 伝統</td> </tr> </table>	最も強い複合的知能 : 自然科学者	最も強い複合的知能 : 論理的/数学的	興味の象限 : 緑	興味の象限 : 黄	進路 : 自然科学・数学	進路 : コンピュータ・プログラミング	役割 : 微生物学者		才能 : 数学への関心他者と働く 科学への関心	技能 : ハイスクール卒業資格 博士号 対人技能	収入 : 平均 約36,300ドル 当初 25,400ドル 修士卒当初 5,240ドル	教育 : ハイスクール卒業資格 修士号 博士号	生活様式 : 不規則な時間 多くはない収入 人々と働く	機会費用 : 家族やペットなし 伝統
科目	スコア (%)																												
英語	85%																												
修辞学的技能	88%																												
数学	86%																												
読解	92%																												
科学的論理思考	94%																												
創作	92%																												
最も強い複合的知能 : 自然科学者	最も強い複合的知能 : 論理的/数学的																												
興味の象限 : 緑	興味の象限 : 黄																												
進路 : 自然科学・数学	進路 : コンピュータ・プログラミング																												
役割 : 微生物学者																													
才能 : 数学への関心他者と働く 科学への関心	技能 : ハイスクール卒業資格 博士号 対人技能																												
収入 : 平均 約36,300ドル 当初 25,400ドル 修士卒当初 5,240ドル	教育 : ハイスクール卒業資格 修士号 博士号																												
生活様式 : 不規則な時間 多くはない収入 人々と働く	機会費用 : 家族やペットなし 伝統																												

(アレックス君のパワーポイントの続き)

職業	実現するために私が努力すべき目標
<p style="text-align: center;">可能性のある職業</p>  <pre>graph TD; A[可能性のある職業] --&gt; B[第8分野]; A --&gt; C[第9分野]; A --&gt; D[第10分野]; B --&gt; E[工学・関連技術]; C --&gt; F[自然科学・数学]; D --&gt; G[社会科学]; E --&gt; H[実験技術者]; F --&gt; I[微生物学者]; G --&gt; J[人類学者];</pre>	<ul style="list-style-type: none"><li>・短期：<ul style="list-style-type: none"><li>・ ミシガン州立大学で働く微生物学者と話す</li><li>・ 何が生きているかを調べるために、池の水と水道水とを比較する</li></ul></li><li>・長期：<ul style="list-style-type: none"><li>・ 実験室の器具の使い方を学ぶ</li><li>・ バクテリアを研究する</li><li>・ 4年制大学に進学し、博士号をとる</li></ul></li></ul>

## 【巻末資料5－1】GLHS国際ビジネスのシラバス（筆者による抄訳）

### 科目の目標

「国際ビジネス」は、主要なビジネスの領域における知識や技能、専門能力—それぞれは国際的なつながりや関わり合いの観点から調べられる—の開発を中心とした2年間のプログラムです。加えて、このプログラムの2年間で日常会話的な日本語を紹介し、実践します。

私たちは「国際ビジネス」において次の領域を探究します。

- ・グローバル経済
- ・マネジメント
- ・起業
- ・グローバル・マーケティング
- ・技術
- ・商法
- ・国際金融（会計あるいは算定）
- ・ビジネス・コミュニケーション
- ・ビジネス経済
- ・グローバルビジネスにおける文化の影響
- ・グローバルビジネスに対する政府あるいは他の影響
- ・専門家としての有効性
- ・キャリア開発

私たちは授業において多様な活動を行います。それらの活動には次のものが含まれます（ただし、これらに限定されません）。

- ・教科書やワークブック、他の課題の使用
- ・事例研究あるいは特別なプロジェクト（個人あるいはグループ）
- ・印刷物やDVD、ビデオ、ポッドキャストを通じた、現在のグローバルな話題あるいは出来事、課題についての分析や議論
- ・ゲスト・スピーカーによる発表

- BPA (Business Professionals of America) <sup>※筆者注</sup>の行事への参加
- 職場見学、インターンシップや他の国際的な交流活動

---

※筆者注 BPA (<http://www.bpa.org/>) とは、ビジネス領域のキャリアを目指す生徒で組織される団体であり、関連情報や教材を提供したり、専門的スキルを競うコンテストなどの各種イベントの実施したりしている。アメリカには、他の職業領域においてもこのような団体があることが知られており、"CTSO (Career Technical Student Organization)" などと総称される。



【巻末資料5-2】GLHS国際ビジネスの授業の様子（筆者撮影）  
（コンピュータを使用した個別学習の様子）



（個別学習後の討論の様子）



【巻末資料5-3】GLHS国際ビジネスの授業で使用したワークシート

Lesson J-2 Activities

**Activity 1 • Analyzing Society's Institutions**

**Directions:** Locate information related to education, gender roles, mobility, or class system in another country. Use a recent newspaper or magazine article, web site, or television or radio news report. If the source is a printed article, attach a copy to this page if possible. Then answer the following questions.

1. Source of information 情報源 **活動1. 社会制度を分析する**  
 \_\_\_\_\_ 指示：他の国における教育や性役割、社会  
 \_\_\_\_\_ 移動、あるいは階級体系に関連した情報が

2. Date of article or report 論文あるいは報告書の日付 \_\_\_\_\_ ある場所を見つけなさい。最近の新聞ある  
 \_\_\_\_\_

3. How would you rate the reliability of your source? Why? \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  
 その情報の信頼性をどの程度と評価するか。 \_\_\_\_\_ 雑誌記事、ウェブサイト、テレビ、ラ  
 また、なぜそう評価するか。 \_\_\_\_\_ ジオのニュースの報告を用いなさい。もし  
 \_\_\_\_\_ その情報源が印刷物であれば、可能であ  
 \_\_\_\_\_ れば、コピーをこのページに添付しなさい。  
 \_\_\_\_\_ そのうえで次の問いに答えなさい。

4. What are the main facts in the article or news report? \_\_\_\_\_  
 その論文やニュースの報告における主要な事実は何か。  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5. How does this country's institution differ from yours? \_\_\_\_\_  
 その国の制度はあなたの国とどう違うか。  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6. What effect does this institution have on the country's domestic business? \_\_\_\_\_  
 その制度はその国内の経済活動にどう影響するか。  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7. What effect does this institution have on the country's international business? \_\_\_\_\_  
 その制度はその国の国際的な経済活動にどう影響するか。  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

【巻末資料5－4】GLHSの国際ビジネス英語11の授業内容（筆者によるシラバスの抄訳）

- ・ 展望、使命、目的、目標を立てる
- ・ 時事問題を読み、記録する
- ・ 大学進学に関する書類のポートフォリオをつくる
- ・ ビジネス書類ポートフォリオをつくる
  - ・ 通信文を書く
  - ・ インフォーマルな報告書
  - ・ デザインとビジュアル
  - ・ 電子的・言語的通信
- ・ ビジネスに関する職業人の伝記を読む
  - ・ ビジネスに関する職業人のポートフォリオをつくる
  - ・ インタビューの技能
  - ・ 求職のための書類を書く
- ・ キャリアに関するポートフォリオをつくる
- ・ 宣伝をつくる
- ・ 形式の整った報告書をつくる
  - ・ 前書き
  - ・ 本文
  - ・ 後書き
- ・ ビジネス言葉と倫理に関する調査報告書を書く
  - ・ 評価のための資料
  - ・ 注釈付きの書誌目録をつくる
  - ・ 調査を行い、ノートをつける
  - ・ 詳細に形式の整った骨子をつくる
  - ・ 報告書を書く
  - ・ 出版のために準備する
- ・ 映画の批評を書く
- ・ "Death of Salesman"を読む
  - ・ 文献批評を書く
- ・ 多文化的な読み物を読む
- ・ 異なった言語で書かれた国際的な手紙を読む
- ・ 教科書、ワークブック、他の題材に関連した教室での討論や活動

## 【巻末資料5-5】GLHS建築・建設マネジメントの科目計画書（筆者による抄訳）

### 科目の概要

- ・「建築および建設マネジメント」（11学年および12学年）
- ・建築設計やCADDによる製図、模型製作、下絵、建設方法の探究、資材調査、都市計画、マーケティングを含む

### 本科目が強調する職業

- ・建築家
- ・CADD操作者
- ・3Dモデリング
- ・土木技師
- ・構造技術者
- ・機械技師
- ・建設管理者
- ・設備管理者
- ・建設

### 基本的な授業方法

- ・教室での指導および学校内外での実習経験
- ・起業、リーダーシップ、一般的な雇用可能性（employability）技能における基礎的な知識や技能、価値観、態度を開発する
- ・設計および建設産業における実習経験を提供する

### 応用的なアカデミック科目

- ・150分の設計実習
- ・11学年および12学年における1単位の数学（合計2単位）
- ・1単位の工学
- ・1単位の化学

## 【巻末資料5－6】ECC歯科助手プログラムの科目計画書（筆者による抄訳）

### 科目の概要

- ・ 歯科助手（第11学年および第12学年）
- ・ 歯科用語、安全および伝染病対策手順、治療補助、取引および治療室での手順、X線免許のための訓練、問題解決、患者との関係、チームとの協同、この領域における変化に対応することを含む

### 本科目が強調する職業

- ・ 生徒を次の職業に就くために準備する。

治療補助助手	事務所管理者
事務所補助員	治療室補助者
治療室技術者	歯科保険請求手続き担当者
受付	公衆保健助手
歯科助手専門団体の代議員	

### 基本的な授業方法

- ・ 教室での指導および学校内外での実習経験
- ・ 起業、リーダーシップ、一般的な雇用可能性（employability）技能における基礎的な知識や技能、価値観、態度を開発する
- ・ 歯科用語、基礎的な歯科助手の技法における有能な遂行、技術的情報、専門家気質、歯科助手における進歩に応じて知識や技能に適応し、応用することにおける実習を提供する

### 実地経験と卒業前就業（early placement）

- ・ 教員・生徒・保護者・雇用者によって計画された、学校内での実習と校外での起業・職業的就業経験を含む
- ・ 担当教員はその経験を監督し、生徒は経験と能力に関する適切な記録をとることを求められる
- ・ 連携協定

【巻末資料5－7】ECC歯科助手プログラムのジョブ・シャドゥーに関する生徒への課題  
説明文書（筆者による訳）

歯科医院訪問課題

この課題はあなたに歯科医院がどのように運営されているかを観察し、経験する機会をもたらすものです。あなたは自分で訪問の計画を立て、観察し、次の情報を集めるために少なくとも2時間以上滞在することが求められます。 \*\*注意!!! この機会、あなたが求職するときに重要な相手になるかもしれませんので、うまくやること！

a. ポスターに部屋の状況を描写する。各部屋の名前を入れ、教室でのあなたの口頭発表で用いる準備をなさい。きれいに、遠くからでも読める字で書くこと。

あなたは口頭での報告を求められ（提出する報告書とともに）、あなたは下記の事柄に触れなければならない。（報告書と口頭での発表とも評価の対象になる。）

- b. 部屋の内装
- c. その歯科医院の職員数、職名と職務
- d. 職員へのインタビュー ①歯科に興味をもった経緯、②就業年数、③歯科で最も充実を感じることは何か
- e. 歯科医院のなかでの患者の流れと職員とのやりとり。
- f. 医者がどのように患者の到着を知らされるか。
- g. 治療中、医者と歯科助手は立っているか、あるいは座っているか。
- h. 患者へのあいさつ、準備、送り出しの手順。
- i. 電話の対応
- j. 記録の種類—もし**歯科医**が許可すれば、パンフレットなどの見本を持ち帰る。
- k. 患者への教育の種類—誰がどこにいるか
- l. 予約簿はどのように扱われているか
- m. 殺菌技法
- n. 歯科医院における専門家気質について記す
- o. 歯科医院におけるあらゆる独特の特徴

第1段階—歯科医院に電話し、観察する日時を計画する。

訪問の計画前に、その医院にこの活動の性格を確実に説明すること。

第2段階—担当教員に、氏名、住所、電話番号、訪問日を伝える

この段階の期限は、\_\_\_\_\_。

第3段階—報告書の期限は、\_\_\_\_\_。

報告書は、目次と表紙をつけて、1行おきにタイプし、序論、本論、結論からなる。

第4段階—教室での口頭発表の実施日は、\_\_\_\_\_。

発表のためにカードを用いることができる。すべての項目を網羅し、議論と質疑応答、担当教員の講評の時間を含めて、5～7分とする。

(※筆者注 3カ所の下線部には、それぞれ日付が入る。)

**【巻末資料 5－8】 ECC 歯科助手プログラムのジョブ・シャドゥーに関する生徒の報告書  
(筆者による抄訳)**

あらゆる職場や職において専門家気質はとても重要である。しかし、あなたが人々の健康に関わるとき、それはより真剣に受け止められるべきである。歯科医院における専門家気質は、毎日引き受けられなければならない。すべては、体系化された作法である。彼らは、決して名前で互いを呼ばないし、患者に接しているときでも、彼らは決して週末のことについて他の職員と話すことはない。患者に注意を向け、正しく職務を行うことが重要である。専門家気質はまた患者への誠実さに見られ、それは母一すなわち、彼らをなされるべきであろう歯科のすべての仕事に戻させるものである。

(州都コロンバスにある総合病院の歯科を訪問した A さんの報告書より)

**【巻末資料 5－9】 ECC 歯科助手プログラムのエクスターンシップにおける生徒の日記 (筆者による抄訳)**

日付：2007年5月13日

歯科医：E.S.

患者：R.L.

手順：合成物による修復

道具：(略)

感想：今日は私を担当する歯科医である S さんと一緒に仕事をした。彼女はとてもいい人で、私の補助を本当に評価しているようでした。彼女は、彼女らは助手を従えたことがないので、補助があることはよいことだと私に話していました。私たちは合成物による修復をし、私は実習での学習からこの手順についてはよく知っていましたが、ここで実際にやってみることは、私とその手順を真に理解することに役立ちました。例えば、接合や薬剤調合の順序についての段階や重要性を理解したことです。全体的に今日はとてもよい一日でした。



GAHANNA LINCOLN HIGH SCHOOL FIELD TRIP REQUEST FORM-REV. 1/27

Need Emergency Authorization Form: Y (校長の承認)

Date: \_\_\_\_\_ Administrator Approval \_\_\_\_\_

Teacher \_\_\_\_\_ Subject Area \_\_\_\_\_

Date of Field Trip (校外活動の概要) \_\_\_\_\_

Excuse at Time \_\_\_\_\_ Return Time \_\_\_\_\_

Destination \_\_\_\_\_ Type of Transportation \_\_\_\_\_

The following students will be participating: (TYPE AND LIST IN ALPHABETICAL ORDER BY ENTIRE ROSTER OR BY CLASS). SUBMIT FORM AT LEAST 1 WEEK PRIOR TO FIELD TRIP.

(参加者の氏名)

(以上を記入し、欠席する授業の担当教員に送付)

---

Please list below the names of students who are in academic or attendance difficulty in your class. Identification of these students does not necessarily mean that they will be prohibited from attending the field trip. They may be denied the privilege of attending based on the discretion of the teacher requesting the field trip.

1. \_\_\_\_\_ Reason \_\_\_\_\_ (出席・成績に問題  
2. \_\_\_\_\_ Reason \_\_\_\_\_ のある生徒を記入)  
3. \_\_\_\_\_ Reason \_\_\_\_\_  
4. \_\_\_\_\_ Reason \_\_\_\_\_

Teacher Signature: \_\_\_\_\_ (その授業の担当教員の承認)

Return this portion of the form to the originating teacher.

## 注

### 序章

- 1) 「郡学区 (intermediate school district)」は、およそ行政区分の「郡 (county)」に相当する学区を指す。郡の下には市町村があるように、郡学区の下におよそ市町村に相当する「学区」が存在する。
- 2) CTLの議論でよく引用されているものとして、学校での学習と学校外でのそれとの違いを論じたResnick (1987)、Salomon ed (1993) の分散認知論などが挙げられる。
- 3) ここでは詳しく論じることはできないが、社会的構成 (構築) 主義にもいくつかの流派がある (Prawat 1996などを参照)。また、Prawat (1996) は、社会的構成 (構築) 主義の系譜にL.S.Vygotskyをその先駆者として位置づけている。
- 4) [http://www.cde.state.co.us/cdesped/TransResources\\_Curriculum.asp](http://www.cde.state.co.us/cdesped/TransResources_Curriculum.asp) (2008.01.28)。
- 5) Sears and Hersh (1998) によれば、1997年に連邦教育省職業・成人教育部 (Office of Vocational and Adult Education) が、「提案要望書 (Request for Proposals, RFP)」によって、生徒の学業達成を向上させるために、学校の学習と現実世界と結びつける教授法を用いることができる教師の育成のためのプログラム等を開発するプロジェクトを公募した。それに応じたのが、ボウリング・グリーン州立大学 (Bowling Green State University) とパートナーシップを組んだオハイオ州立大学 (Ohio State University) の研究チームである。この研究チームが自らの取り組みを「CTL」と命名し、CTLを展開することができる教師を養成するための大学教育プログラムの研究を行った (Berns and Erickson 2001)。その翌年には、彼らの成果を受けて、再び連邦教育省の「提案要望書」によって、CTLを利用した教員養成教育の効果的で複製可能なプログラムモデルを開発するプロジェクトが公募された (U.S. Department of Education 1998)。結果として、80にも及ぶ応募のなかから、5つのプロジェクトが採択された (Contextual Teaching and Learning Teacher Education Programs 1999)。その後、さらに7つのプロジェクトが新たに採択された。
- 6) CORD (Center for Occupational Research and Development) は、1979年に設立された非営利法人である。生徒を職業や高等教育でのより大きな成功に向けて準備させるように、教育に革新的な変化をもたらすための活動を行っている。新しいカリキュラムや教授戦略、専門性の開発、地域社会のリーダーや家庭、雇用者との協働を通して、特に中等教育やカレッジの教育者を支援している。具体的には、CTLやカリキュラムの統合に関する研究や教育支援を行っている。ウェブサイトは、<http://www.cord.org/>,

(2008.02.04)。

## 第1章

- 1) 例えば、Ginzberg et al (1951)、Super (1953)、Super et al (1957)、Super (1957)などを参照。ただし、Ginzberg et al (1951)はvocational developmentという言葉が明確に用いたわけではなく、その考え方が見られるだけである。
- 2) 実際に、以上の論文が収められているHughesの著作集 (Hughes 1958)を見ると、職業、特に専門職についての研究が多くを占めていることがわかる。
- 3) 引用文中の英語は、原書を基に引用者が挿入したもの。また、引用文中の「ジョンズら」と「ガイスパースとムーア」については、訳書では明示されていないが、原書によれば、「ジョンズら」はJones et al (1972)、「ガイスパースとムーア」はGysbers and Moore (1975) およびGysbers and Moore (1981)を指している。
- 4) この頃の「キャリア」という言葉の用法として、Hall and Hall (1976: 2)は、少なくとも次の5つがあるとしている。すなわち、①昇進としてのキャリア、②専門職としてのキャリア、③仕事 (work) の連続としてのキャリア、④役割に関連した経験の連続としてのキャリア、⑤仕事への態度と行動の人生全体にわたる連続としてのキャリア、である。
- 5) だからと言って、Superのこの定義が職業という観点を全く排除していると考えるのは、それまでのSuperの業績から考えれば早計であろう。また、Super (1980)が、キャリアと職業的キャリアとを区別していることにも注意が必要である。ここから、単にキャリアと職業とを同一の概念とみなす見方を否定していると考えられるからである。このSuperのキャリアのとらえ方は、Hughesのそれに近いものである。
- 6) Maslow (1964=1972: 36)は、『至高経験者』は、それぞれ彼自身の宗教を発見し、展開し、保持する」とも述べ、至高経験を宗教に見立てている。これは、Maslow (1964=1972: 45)が関連があると述べていることからわかるように、Dewey (1934=2002)の議論を敷衍していることによる。そのDewey (1934=2002)は、「宗教と宗教的なものとのあいだ、また、実名詞で表示される何物かと形容詞で示される経験の性質との間には相違がある」(178)と指摘し、「経験の一性質としての『宗教的な』性質は、これら(美的、科学的、道徳的、政治的経験や、同胞愛、友情といった経験—引用者注)の経験すべてに属する何かを意味している」(同185)という。そして、「経験における実際の宗教的性質は、生みだされた結果」(同187)であるとする。つまり、宗教的なものは、制度化された宗教の組織や儀式にあるのではなく、誰しものが経験できる可能性をもつものであることを指摘している。このことは、至高経験にもあてはまる性質である。
- 7) とすれば、職業におけるスピリチュアリティ (または、そこでの至高体験・フロー体験など)を人に伝えることは至難の業である。Maslow (1964=1972: 31)も述べるよう

に、「至高経験とその経験的実在性は、それを味わない人には、少なくとも言葉だけで伝えることはふつうできないし、ましてや、それを味わったことのない人が伝えることなどは、もってのほかである」。このことは、キャリア教育における課題を示唆している。

- 8) Durkheim (1893=1989) によれば、A. Smithが分業という言葉をつくり、これを理論づけようとした最初の人であるとしている。そのSmith (1776=2000: 第1巻29) は、ピン製造の職業を例に挙げて、「分業の結果、同じ人数の人たちのなしうる仕事の量が、このように大いに増加するのは、三つの異なる事情による。第一に、すべての個々の職人の腕前の向上、第二に、ある種類の仕事から別の種類の仕事に移るさいに通常失われる時間の節約、そして最後に、労働を容易にし、省略し、一人で多人数の仕事ができるようにする、多数の機械の発明による」として、分業を経済の観点から分析している。そして、Durkheim (1893=1989) は、分業の進展により、機械的連帯より有機的連帯が優越するとし、社会的調和は「もっぱら各人それぞれ固有の利益を追求しようという事実によって自動的に生みだされる協同から成り立っている」(上巻326) といい、分業が道徳の復興に果たす役割を強調する。だが、「分業が諸利害を連帯的とするとしても、(中略) 利益を差別化し競争させるようにするということである」(上巻345) と述べ、分業が道徳的無規制状態 (anomie) を引き起こすことも示唆する。このことに対して、Durkheim (1893=1989) は、「分業が連帯をうみだすためには、(中略) なおこの定職が彼に適合していることが必要」(下巻227) であり、「そして自発的であるかぎりにおいてのみ、連帯を生む」と述べている。だが、構造的失業の例からも分かるように、社会に存在する職業と個人の能力とが適合するかどうかは、双方それぞれの制約があるから、この条件を満たすことは容易ではない部分も存在する。
- 9) キャリア研究では、「メンターシップ」というより、「メンタリング」と言うほうが一般的である。メンタリングについては、久村 (2002: 130) がまとめており、「メンターとプロテジェのあいだに職位や経験、知識の豊かさなどの上下関係と信頼関係が存在し、少なくともプロテジェより成熟している人 (すなわち、メンター—引用者注) が、現時点において未熟なプロテジェに対しておこなうキャリア形成および心理・社会的側面への支援行動」と定義している。だが、メンタリングをそのように定義するとしても、メンタリングにおいては、単にメンターによってプロテジェが育てられるだけでなく、メンターもプロテジェの言動から学ぶものがある (それはもちろんプロテジェが意識的にメンターに教えるわけではないが) と筆者は考えているので、メンターとプロテジェとの相互関係をとらえる「メンターシップ (mentor-"ship")」をここでは用いている。
- 10) Ciulla (2000=2003: 77) は、叙事詩『オデュッセイア』のなかで、大きな丸い岩を永久に山の頂上まで押し続ける罰を課されていたシジフォスの寓話を取り上げて次のよ

うに述べている。「もしも、シジフォスに自由を与えて「いつでも好きなときに岩を押していい」と言ったらどうだろう。シジフォスは健康のために自分から岩を山上まで押すかもしれない（中略）。彼は岩を押すことから自由になっただけでなく、岩を押すための目的を自由に考えてよいのだ」。このことは、職業であるか否かをそれに就く理由の内容から判断することについて、私たちが考える上で示唆に富むものである。

- 11) キャリアにおける職業の重要性をより具体的に理解するためには、失業研究を参照することが有益である。Kronauer (1998) は、失業・貧困研究における「社会的排除 (social exclusion)」概念の有効性について検討した上で、この社会的排除が個人においては次の6つの意味をもつとしている。それは、すなわち、①労働市場からの排除、②経済的排除、③文化的排除、④社会的孤立による排除、⑤地理的排除（貧困者が一部の地域に集中することによる排除）、⑥制度的排除、である。このKronauerの議論を受けて、Kieselbach (2003) はEU加盟の6カ国（スウェーデン、ベルギー、ドイツ、ギリシャ、イタリア、スペイン）における若年失業者300人への聞き取り調査を行い、①②④が社会的排除の中心的次元であるとしている。また、Zawadzki and Lazarsfeld (1935) は、失業者の調査から、過度に睡眠をとったり、何もすることがないために1日中ベットのなかで過ごしたりする失業者について報告している。
- 12) 日本についての同様の指摘は、厚生労働省キャリア形成を支援する労働市場政策研究会 (2002) に見られる。
- 13) 例えば、岡本 (1999) は、アイデンティティ発達論の視点から、成人期のキャリア発達について論じている。
- 14) フリーターの定義はいくつかあるが、基本的には、15～34歳の者のうち、在学者・浪人生を除く、パート・アルバイトの仕事を主にしている者であり、そのうち既婚者においては、配偶者が正規の雇用者である者は除いている。定義する者によっては、パート・アルバイトを希望する無業者を入れたり、失業者を含めたりしている。フリーターの分析については次の文献を参照。小杉編 (2002)、日本労働研究機構 (2000)、日本労働研究機構 (2001)。また、ニートとは、イギリスで最初に使われた言葉で、"Not in Employment, Education or Training"の略語である。つまり、学校や職業訓練機関にも行かず、アルバイトを含めた労働もしていない者のことを指す。ただし、この場合、失業者（つまり就業を希望して活動している者）や専業主婦は除かれる。日本の労働力調査における「無業者」とほぼ同じ集団を指すと考えられる。玄田・曲沼 (2004) は、日本には2003年で約40万人のニートが存在すると見積もっているが、厚生労働省 (2004:p.155) は、「非労働力人口のうち、特に無業者として、年齢15～34歳、卒業者、未婚であって、家事・通学をしていない者に限って集計したところ、2003年では52万人（前年比4万人増）」であると分析している。日本のニートに関する調査研究は、フ

リーター研究に比して少ないが、U F J 総合研究所（2004）などがある。

- 15) この視点からの研究の例として、島（1999）などがある。
- 16) 定年による退職についての研究としては、林・松浦・松浦・若林（1990）などがある。
- 17) WFC研究の例としては、金井篤子（2002）による女性パートタイマーと男女正規従業員を対象にした研究などがある。
- 18) 例えば、尾高（1970: 294）は、「現代日本の大量消費社会で実際に相対立している二つの価値観は、仕事第一主義対レジャー享楽第一主義、あるいはこの意味の仕事対レジャーではない。そうではなくて、仕事第一主義と、仕事もレジャーもカ一杯という考え方が、相対立しているのである」と指摘している。

## 第2章

- 1) その結果として、あるいは、キャリア教育運動のひとつの成果として、1984年、連邦法であるカール・D・パーキンス職業教育法（Carl D. Parkins Vocational Education Act, PL 98-524）に「包括的キャリアガイダンスプログラム」実施への援助と、このプログラムをスクールカウンセラーが担うことが明文化されることになった（藤田 1991）。
- 2) 特に、「ミズーリ包括的ガイダンス」の概略とそれに関する州諮問委員会に関しては、ミズーリ州初等中等教育省キャリア教育局のホームページを参照。  
[http://dese.mo.gov/divcareered/guide\\_programs.htm](http://dese.mo.gov/divcareered/guide_programs.htm)。（本章におけるインターネット資料は、明記のないもの限り2005年12月末日現在のアクセスに基づく。以下同じ。）
- 3) その概略は、Michigan Department of Career Development（2001）に示されている。また、その要約は、[http://www.michigan.gov/mdcd/0,1607,7-122-1680\\_2629\\_2722---,00.html](http://www.michigan.gov/mdcd/0,1607,7-122-1680_2629_2722---,00.html)から閲覧できる。
- 4) 「ミシガン・カリキュラム・フレームワーク」と名付けられた文書には、国語、数学、科学、社会に関する基準が掲載されているだけであるが、その後、その他の教科やキャリア発達などの領域に関する基準も定められたことから、それらを一括してこの名称で表している。その文書は、[http://www.michigan.gov/documents/MichiganCurriculumFramework\\_8172\\_7.pdf](http://www.michigan.gov/documents/MichiganCurriculumFramework_8172_7.pdf)参照。
- 5) <http://www.legislature.mi.gov/>から検索・閲覧ができる。
- 6) [http://www.michigan.gov/mde/1,1607,7-140-5234\\_5683\\_14796-33245--,00.html](http://www.michigan.gov/mde/1,1607,7-140-5234_5683_14796-33245--,00.html)。
- 7) この試験の実施主体が発行する受験案内（National Evaluation Systems 2005）によれば、この試験には基礎技能試験（読み、書き、計算）および個々の専門領域の試験（ここではガイダンスカウンセラーの試験）があり、いずれにも合格することが必要である。ほぼすべての試験は、多肢選択方式であり、一定の基準を満たした者すべてが合格となる。ガイダンスカウンセラーの試験では、「人間の発達と学習」、「評定と評価」、「カウンセリングとグループガイダンス」、「進路（進学・キャリア）計画」、「ガイダンスプ

- プログラムと専門的知識」の5つの分野からほぼ均等に出題されることになっている。
- 8) <http://archive.legislature.mi.gov/documents/1999-2000/billenrolled/house/pdf/2000-HNB-5740.pdf>。
  - 9) <http://archive.legislature.mi.gov/documents/1999-2000/billanalysis/house/pdf/1999-HLA-5740-A.pdf>。
  - 10) [https://mdoe.state.mi.us/proprep/ProgramInfo.asp?Program\\_ID=45](https://mdoe.state.mi.us/proprep/ProgramInfo.asp?Program_ID=45)。
  - 11) <http://archive.legislature.mi.gov/documents/1997-1998/billenrolled/house/pdf/1997-HNB-5233.pdf>。
  - 12) システム本体は<http://www.ohcis.intocareers.org> (2007.10.14)。利用にはアカウントが必要。概要については、<http://www.ocis.org/> (2007.10.14) から閲覧できる。なお、OCISについては、2007年10月12日に訪問し聞き取り調査を行った、リッキン (Licking) 郡ニューアーク (Newark) にあるC-TEC (キャリアセンター) の「キャリア開発コーディネーター (Career Development Coordinator)」であるB氏より情報提供を受けた。
  - 13) 「全米キャリア開発ガイドライン (National Career Development Guideline)」とは、1990年に全米職業情報整備委員会 (National Occupational Information Coordinating Committee) によって制定され、多くの州でその指針として用いられた (藤田 1991)。現在に至るまでに、2004年に改訂されている。
  - 14) 「オハイオ州キャリア開発プログラム (Ohio's Career Development Program)」は、州教育省によって推進されているキャリア発達支援プログラムである。そのホームページ (<http://www.ohiocareerdev.org/>) には、IACPのひな型や授業案などが掲載されている。
  - 15) オハイオ州では、ハイスクールにおいてこのようなキャリア発達に関する科目が開設されている場合、「仕事・家庭科」の教員が担当することが一般的なようである。
  - 16) 一般的にアメリカのハイスクールにおける単位は、いわゆる「カーネギー単位」が用いられており、これは120時間の授業に相当する。これは、1コマの授業を1週間 (5日間) 連続して1年間履修するのにはほぼ等しい。

### 第3章

- 1) 例えば、Prosser (1912: 650) は、14歳以降の進路のために、12歳から14歳 (第7・8学年) の生徒に対して、①高校進学準備、②商業、③女子のための家政 (household arts)、④男子のための実用的技術 (practical arts)、のいずれかの差異化されたコースを選択させるべきだと主張した。また、Snedden (1914: 160) は、職業教育と普通教育の学校が「分離された組織をもって運営されるべきである」と述べる。
- 2) Bagley (1914) は、Snedden (1914) を批判した上で、職業教育と普通教育との相互関連こそが大きな利益を生むと述べた。また、Dewey (1913) は、普通教育と分離され

た職業教育プログラムは、市民性 (citizenship) や知性の教育から分離されることになると批判している。

- 3) Kliebard (2004) は、学校教育カリキュラムに関するこの著作のなかで、国家防衛教育法によって「連邦政府によるカリキュラムの事柄への大きな関与が、政治的な均衡と闘争における主唱者間の相互行為の性質を劇的に変化させた」と指摘している。
- 4) 「職業教育諮問会議」は、別の報告書で「アカデミックな教育、技能訓練、労働経験との統合」(Advisory Council on Vocational Education 1968a: 62) を求めているが、これは、先に引用したように、職業教育が中心的な位置を占め、雇用のための教育として行われる限りにおいて意味をなすことに注意しなければならない。この点で1985年の中等職業教育に関する国家委員会の提言以降に言われる「統合」とは、意味が異なる。
- 5) Marlandの構想を引き継ぎ、連邦教育局キャリア教育部長を務めたHoyt (1980: 17) は、「「注入」方策を応用する力量を失えば、私たちは教育改革の目標を達成する力量を失うことになる」と述べ、キャリア教育における「注入」方策の重要性を強調している。

#### 第4章

- 1) 「アカデミックな教科 (あるいは知識)」とは、主に国語 (英語)、数学、科学、社会科学、外国語の教科、あるいはそれらの教科で扱われる知識を指す。
- 2) 詳細は、Parnell and Hull eds (1991)などを参照。なお、現在は、職業教育を規定する連邦法である「1998年改正カール・D・パーキンス職業・応用技術教育法 (Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Amendments of 1998, PL105-332)」に基づいて、連邦政府によってテック・プレップの振興が図られている。
- 3) 一般にはキャリアアカデミーと呼ばれている。キャリアアカデミーとは、特定の職業・職種に焦点化されたカリキュラムをもち、ハイスクールのなかに独立して設置される「学校内学校」である。そこには、普通科目も含めて専任教員が配置されており、教師と生徒との密なコミュニケーションを可能にしている。また、その職業・職種に関連する企業との協同で教育が進められる。詳細はStern et al (1992)などを参照。

#### 第5章

- 1) U.S. Department of Education (2004)によれば、このほかにミドルスクールにおいて第7・8学年の生徒に対する職業・専門教育が行われているが、連邦予算ベースで1%に満たないという。
- 2) 認知的徒弟制とは、Collins et al (1989)が提起した教育方法に関する概念であり、特に思考力や問題解決力などの目には見えない能力の教授において、道具を用いてその能力を可視化することを通して、玄人がその能力を使用する具体的な過程に即して、学習させる方法をいう。



- 3) <http://www.ode.state.oh.us/GD/Templates/Pages/ODE/ODEDetail.aspx?Page=3&TopicRelationID=1128&ContentID=13083&Content=36210>参照 (2007.10.6)。
- 4) 「最上級生プロジェクト」とは、一般的に、最終学年において、プロジェクトの計画から成果物の作成までをそれぞれの生徒が主体的に行うプロジェクト学習を言う。詳しくはTsuzuki (1995) 参照。
- 5) 担当教員のS氏によれば、歯科助手のプログラムは州によっては、中等後教育レベルで提供されることがあるという。
- 6) 一般的に、職業・専門教育プログラムを受講する生徒は、自分の在籍するハイスクールで半日アカデミックな科目を受講し、残り半日を地域職業教育センターで授業を受ける。しかし、オハイオ州では、多くの地域職業教育センターでアカデミックな科目も開設されており、生徒は自分の在籍するハイスクールに通わずに、地域職業教育センターでアカデミックな科目も職業・専門教育科目も受けることが可能になっている。

## 第6章

- 1) Rogoff (1990: 29) は、これらを「出来事あるいは活動」を分析の単位とすることの利点として述べているが、「実践」概念についても同じことが当てはまると筆者は考えている。
- 2) Rogoff et al (1995: 55) はこの2つの違いに、時間の捉え方を挙げる。彼女らによれば、獲得メタファーでは、過去に獲得した知識を現在に用いる、あるいは現在計画したことを未来に実行するなど、過去・現在・未来をそれぞれ区別して捉えるという。対して、参加メタファーでは、現在の出来事は、過去の出来事の延長であり、未だ達成されていない未来の目標に向かうものであり、過去・現在・未来を明確に区別できないという。
- 3) このことは、個人が、ある物理的場所・時間・社会的位置を占めて存在することと呼応していると筆者は考えている。この点でも、状況論的アプローチと脱文脈的な人間存在を仮定する伝統的な学習アプローチとが異なっている点であると思われる。
- 4) ただし、この点を考える上で、Rogoff (2003) の言うように、この「実践共同体」を入れ子式に捉えられるべきではないことに注意すべきである。

## 終章

- 1) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/05010501/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010501/003.htm) (2008.7.29)。
- 2) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/05010501/006.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010501/006.htm) (2008.7.29)。
- 3) 注1の文部科学省調査によれば、公立中学校の職場体験学習を「教科の授業で実施」した学校は、2.3%に過ぎないという。

## 引用・参考文献

- Advisory Council on Vocational Education, 1968a, *Education for employment: Report of the Advisory Council on Vocational Education, 1968*. (reprinted in: Evans, R.N., Mangun, G.L., and Pragan, O., 1969, *Education for employment: the background and potential of the 1968 vocational education amendments*, Ann Arbor, Michigan: Institute of Labor and Industrial Relations & National Manpower Policy Task Force, 1-71.)
- , 1968b, "The bridge between man and his work," Ninetieth Congress, Second Session, U.S. Senate, *Notes and working papers concerning the administration of programs authorized under Vocational Education Act of 1963 Public Law 88-210 as amended*. (reprinted in: Lazerson, M. and Grubb, W.N., 1974, *American education and vocationalism: A documentary history 1870-1970*, New York: Teachers College Press, 163-73.)
- Allen, L., Hogan, C.J., and Steiberg, A., 1998, *Knowing and doing: Connecting learning & work*, ERIC (ED441974.)
- ASCA, 2003, *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*, Alexandria: ASCA. (=2004, 中野良顕訳『スクール・カウンセリングの国家モデル—米国の能力開発型プログラムの枠組み』学文社.)
- Backes, J.S., 1992, "A successful high school mentorship program," *Clearing House*, 65(4): 222-4.
- Bagley, W.C., 1914, "The Fundamental Distinctions Between Liberal and Vocational Education," *Journal of Proceedings and Addresses of the Fifty-second annual meeting*, Ann Arbor, Mich.: National Education Association of the United States, 161-70. (reprinted in: The William C. Bagley Digital Archives Collection, School of Education, Baylor University. [http://www3.baylor.edu/~Wesley\\_Null/](http://www3.baylor.edu/~Wesley_Null/), 2005.05.12.)
- Baldrige, H.D. and Bailey, L.J., 1992, "A national study of prevocational education," *Journal of Career Development*, 18(4): 305-13.
- Barley, S.R., 1989, "Careers, identities, and institutions: the legacy of the Chicago School of Sociology", Arthur, M.B., Hall, D.T. and Lawrence, B.S. eds., *Handbook of Career Theory*, Cambridge: Cambridge University Press, 41-65.
- Berns, R.G. and Erickson, P.M., 2001, "Contextual Teaching and Learning (The Highlight Zone: Research @ Work No. 5)," The National Centers for Career and Technical

- E d u c a t i o n ,  
<http://www.nccte.org/publications/infosynthesis/highlightzone/highlight05/index.asp>, (2005.07.28.)
- Berryman, S. and Bailey, T., 1992, *The double helix of education and the economy*, New York, NY: Institute on Education and the Economy Teachers College, Columbia University.
- Bond, L.P., 2004, "Using contextual instruction to make abstract learning concrete," *Techniques: Connecting Education & Careers*, 79(1): 30-3.
- Brand, B., 2003, *Rigor and relevance: A new vision for career and technical education*, Washington, D.C.: American Youth Policy Forum.
- Britton, E., Huntley, M.A., Jacobs, G., and Weinberg, A.S., 1999, *Connecting mathematics and science to workplace contexts: A guide to curriculum materials*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brown, B.L., 2003a, *Career education models (Trends and issues alert No.44)*, ERIC(ED478341.)
- Brown, B.L., 2003b, *CTE and work-based learning. ERIC Digest*, ERIC(ED482334.)
- Cantor, L., 1989, "The 're-visioning' of vocational education in the American high school," *Comparative Education*, 25 (2): 125-32.
- Ciulla J.B., 2000, *The Working Life: The Promise and Betrayal of Modern Work*, Times Books.  
 (= 中嶋愛訳・金井壽宏監修, 2003, 『仕事の裏切り なぜ、私たちは働くのか』 翔泳社.)
- Cobb R.B. and Neubert, D.A., 1998 "Vocational education: Emerging vocationalism," Rusch, F.R. and Chadsey, J.G. eds., *Beyond high school: Transition from school to work*, Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 101-26.
- Cole, M., 1995, "The supra-individual envelope of development: Activity and practice, situation and context," *New Direction for Child Development*, 67: 105-18.
- Collins, A., Brown, J.S. and Newman, S.E., 1989, "Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics," Resnick, L.B. ed., *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, 453-94.
- Commision on National Aid to Vocational Education, 1914, "Report", *Document*, No.1004, Six-Third Congress, Second Session, U.S. House of Representatives. (reprinted in: Lazerson, M. and Grubb, W.N., 1974, *American education and vocationalism: A documentary history 1870-1970*, New York: Teacheres College Press, 116-32.)
- Commission on the Reorganization of Secondary Education., 1918, "Cardinal Principles of Secondary Education," *Bulletin, Department of the Interior, Bureau of Education*,

- Washington: Government Printing Office, 35.
- Contextual Teaching and Learning Teacher Education Programs., 1999, *Contextual Teaching and Learning Teacher Education Programs*, ERIC (ED454215.)
- Crawford, M.L., 2001, *Teaching Contextually: Research, Rationale, and Techniques for Improving Student Motivation and Achievement in Mathematics and Science*, Waco, Texas: CCI Publishing.
- Csikszentmihalyi, M., 1975, *Beyond Boredom and Anxiety*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers. (=今村浩明訳, 1979, 『楽しみの社会学』 思索社.)
- , 1990, *Flow: the psychology of optimal experience*, New York: Harper & Row. (=今村浩明訳, 1996, 『フロー体験 喜びの現象学』 世界思想社.)
- Davydov, V.V., 1999, "The content and unsolved problems of activity theory," Engeström, Y., Miettinen, R., Punamäki, R. eds., *Perspectives on activity theory*, Cambridge University Press: New York, NY, 39-52.
- Dewey, J., 1913, "An undemocratic proposal," *Vocational Education*, 2: 374-77. (reprinted in: Lazerson, M. and Grubb, W.N., 1974, *American education and vocationalism: A documentary history 1870-1970*, New York: Teachers College Press, 143-47.)
- , 1934, *A common faith*. (=河村望訳, 2002, 『デューイ＝ミード著作集11 自由と文化・共同の信仰』 人間の科学新社, 175-249.)
- Durkheim, É., 1893, *De la division du travail social*. (=井伊玄太郎訳, 1989, 『社会分業論 (講談社学術文庫・上下巻)』 講談社.)
- Engeström, Y., 1999, "Activity theory and individual and social transformation," Engeström, Y., Miettinen, R., Punamäki, R. eds., *Perspectives on activity theory*, Cambridge University Press: New York, NY, 19-38.
- ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education and ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education., 1998, *Contextual Teaching and Learning: Preparing Teachers to Enhance Student Success in the Workplace and Beyond (Information Series No. 376,)* ERIC (ED427263.)
- Evans, R.N. and Herr, E.L., 1978, *Foundations of vocational education (2nd ed.) (The Merrill series in career programs,)* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
- Falk, J.H., and Dierking, L.D., 2000, *Learning from museums: visitor experiences and the making of meaning*, Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- 藤田晃之, 1990, 「アメリカ合衆国におけるハイスクールカウンセラー制度の現状と課題—『キャリア開発教育』の視点から—」『教育学研究集録』 14: 37-47.
- , 1991, 「1980年代アメリカにおける「キャリア開発教育」の特質—キャリアエデュケーションの問題点との関連で—」『比較教育学研究』 17: 5-17.

- , 1998, 「ハイスクールにおけるキャリア選択援助カリキュラムの特質と課題」  
現代アメリカ教育研究会編『カリキュラム開発をめざすアメリカの挑戦』教育開発研究  
所, 93-115.
- 福地守作, 1995, 『キャリア教育の理論と実践』 玉川大学出版部.
- Gardner, H., 1993, *Multiple intelligences: The theory in practice*, New York, NY: Basic Books.  
(=2003, 黒上晴夫訳『多元的知能の世界—MI理論の活用と可能性』 日本文教出版.)
- 玄田有史・曲沼美恵, 2004, 『ニート フリーターでもなく失業者でもなく』 幻冬舎.
- Ginzberg E., Ginsburg S.W., Axelrad S. and Herma J.L., 1951, *Occupational choice: an  
approach to a general theory*, New York: Columbia University Press.
- Goffman, E., 1961, *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*,  
New York: Doubleday & Company. (=石黒毅訳, 1984, 『ゴッフマンの社会学3 アサ  
イラム—施設被収容者の日常世界』 誠信書房.)
- Gray, W.W., 1997, *Mentoring for school to work: fostering student success. Bulletin No. 98135*,  
ERIC(ED414440.)
- Grubb, W.N., 1995a, "Introduction: Resolving the paradox of the high school," Grubb,  
W.N. ed., *Education through occupations in American high schools (Volume 1. Approaches to  
integrating academic and vocational education,)* New York, NY: Teachers College Press,  
1-8.
- , 1995b, "The cunning hand, the cultured mind': Sources of support for  
curriculum integration," Grubb, W.N. ed., *Education through occupations in American high  
schools (Volume 1. Approaches to integrating academic and vocational education)*, New York,  
NY: Teachers College Press, 11-25.
- , 1995c, "A continuum of approaches to curriculum integration," Grubb, W.N.  
ed., *Education through occupations in American high schools (Volume 1. Approaches to  
integrating academic and vocational education)*, New York, NY: Teachers College Press,  
59-81.
- , 1996, "The new vocationalism," *Phi delta kappan*, 77(8): 535-46.
- ed., 1995, *Education through Occupations in American High Schools (Volume 1.  
Approaches to Integrating Academic and Vocational Education,)* New York, NY: Teachers  
College Press.
- Gysbers, N. C., 1984, "Major trends in career development theory and practice," Gysbers,  
N. C. ed., *Designing careers*, San Francisco, California: Jossey-Bass. (=日本進路指導学  
会訳, 1987, 「進路発達の理論と実践における主な動向 (第13章)」 『進路設計』 日本  
進路指導協会, 324-38.
- and Henderson, P., 2000, *Developing and managing your school guidance program*

- (3rd ed.), Alexandria: American Counseling Association.
- , Kosteck-Bunch, L., Magnuson, C.S., Starr, M.F., 2002, *Missouri comprehensive guidance program: A manual for program development, implementation, evaluation, and enhancement*, Columbia, Missouri: The Curators of The University of Missouri.
- and Moore, E.J., 1975, "Beyond career development--life career development," *Personnel and Guidance Journal*, 53(9): 647-52.
- and Moore, E.J., 1981, *Improving guidance programs*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Halasz, I.M., 1988, *Trends and Issues in Career Education 1988 (Information Series No. 332)*, ERIC(ED303680.)
- Hall, D.T. and Hall, F.S., 1976, "Career development: How organizations put their fingerprints on people," Dyer, L. ed., *Careers in organizations: individual planning and organizational development*, New York State School of Industrial and Labor Relations, Cornell University, 1-16.
- Hamilton, M.A. and Hamilton, S.F., 1997, "When is work a learning experience?," *Phi Delta Kappan*, 78(9): 682-9.
- Hansen, L.S., 1977, *An Examination of the Definitions and Concepts of Career Education*, ERIC(ED141609.)
- and Gysbers, N.C., 1975, "A different approach to career education," *Personnel and Guidance Journal*, 53(9): 636.
- Harnish, D. and Wilke-Schnauffer, J., 1998, "Work-based learning in occupational education and training," *Journal of Technology Studies*, 24(2): 21-30.
- Harwell, S.H. and Blank, W.E., 2001, *Promising practices for contextual learning*, Waco, Texas: CCI Publishing.
- 林文俊・松浦いね・松浦均・若林満, 1990, 「定年退職者の在職中の経験と退職後の生きがい—特定企業を対象とした事例研究—」 『経営行動科学』 5(1): 27-38.
- Herr, E.L., 1972, *Review and Synthesis of Foundations for Career Education*, ERIC(ED059402.)
- and Cramer, S.H., 1982, "Career guidance," Mitzel, H.E., Best, J.H., Rabinowitz, W. and American Educational Research Association(eds.), *Encyclopedia of educational research (5th ed.)*, New York: Free Press, 241-4.
- Howey, K.R., 1998, "Introduction to the commissioned papers," ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education and ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, *Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in the workplace and beyond (Information Series No. 376)*, ERIC (ED427263,) 19-34.
- Hoyt, K.B., 1974, *An Introduction to Career Education. A Policy Paper of the Office of*

- Education* (DHEW,) ERIC (ED097588.)
- , 1975, *Career Education: Contributions to an Evolving Concept*, Salt Lake City, Utah: Olympus Publishing.
- , 1977, *A Primer for Career Education. Monographs on Career Education*, ERIC (ED145252.)
- , 1980, *Career Education: A Report Card for the 70s and Some Predictions for the Decade of the 1980s*, ERIC (ED182459.)
- , 1981, *Career education: where it is and where it is going*, Salt Lake City, Utah: Olympus Pub.
- , 1987, "Trends in Career Education: Implications for the Future," Hoyt, K.B. and Shylo, K.R. eds., *Career Education in Transition: Trends and Implications for the Future*, ERIC (ED290933,) 5-35.
- , 2001, "Career education and education reform: time for a rebirth," *Phi Delta Kappan*, 83 (4): 327-31.
- , 2005, *Career Education: History and Future*, Tulsa, Okla.: National Career Development Association.
- , Evans, R.N., Mackin, E.F. and Mangum, G.L., 1972, *Career Education: What it is and how to do it*, Salt Lake City, UT: Olympus Publishing.
- and High, S.C., 1982, "Career Education," Mitzel, H.E., Best, J.H., Rabinowitz, W. and American Educational Research Association eds., *Encyclopedia of educational research* (5th ed.,) New York: Free Press: 231-41.
- Hughes, E.C., 1937, "Institutional office and the person," *American Journal of Sociology*, 43: 404-13. (In *Men and their work* (reprint ver.), Westport, Conn: Greenwood Press, 1981.)
- , 1951, "Work and the self", Rohrer, J.H. and Sherif, M(eds.), *Social psychology at the crossroads*, Harper and Bros., New York, pp.313-323. (In *Men and their work* (reprint ver.), Greenwood Press, Westport, Conn., 1981.)
- , 1958, *Men and their work*, Glencoe, Ill.: Free Press. (Reprint ver. by Greenwood Press, Westport, Conn. 1981).
- Hughes, K.L. and Moore, D.T., 1999, *Pedagogical Strategies for Work-Based Learning* (IEE Working Paper No. 12,) ERIC (ED436667.)
- Hull, D., 1993, *Opening minds, opening doors*, Waco, TX: CORD Communications.
- , 2000, *Education and career preparation for the new millennium*, Waco, TX: CORD.
- 今津孝次郎, 1987, 「キャリアの概念」『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)』 34: 151-69.
- Imel, S., 2000, *Contextual Learning in Adult Education* (Practice Application Brief No. 12,) ERIC (ED448304).

- Johnson, E.B., 2002, *Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay*, Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Johnston, W.B. and Packer, A.E., 1987, *Workforce 2000: Work and workers for the 21st century*, Indianapolis, IN: Hudson Institute.
- Jones, G.B., and others., 1972, *Planning, developing and field testing career guidance programs: A manual and report*, Palo Alto, Calif.: American Institutes for Research.
- 金井篤子, 2002, 「キャリア・ストレスとワーク・ライフ・バランス」『日本労働研究雑誌』 503: 54-62.
- , 2003, 「キャリア・カウンセリングの理論と方法 (第14章)」, 蔭山英順監修・森田美弥子・川瀬正裕・金井篤子編 『21世紀の心理臨床』 ナカニシヤ出版, 212-27.
- 金井壽宏, 2002, 『働くひとのためのキャリア・デザイン (PHP新書)』 PHP研究所.
- 金子忠史, 1985 (初出1980), 「キャリア教育の理念とモデル」『変革期のアメリカ教育—学校編—』 東信堂, 153-75.
- , 1995, 「キャリア・アカデミーの設立—職業高校の再構築に向けて」, 現代アメリカ教育研究会編『学校と社会との連携を求めるアメリカの挑戦』 教育開発研究所, 63-88.
- , 1998, 「就学から就職への移行過程にみられるカリキュラムの統合」, 現代アメリカ教育研究会編『カリキュラム開発をめざすアメリカの挑戦』 教育開発研究所, 63-91.
- 川床靖子, 2007, 『学習のエスノグラフィー—タンザニア、ネパール、日本の仕事場と学校をフィールドワークする—』 春風社.
- Kieselbach, T., 2003, "Youth unemployment and the risk of social exclusion: comparative analysis of qualitative data," Blasco, A. L., McNeish, W. and Walther, A. eds., *Young people and contradictions of inclusion: Towards integrated transition policies in Europe*, Bristol, UK: Policy Press, 43-64.
- Kliebard, H.M., 2004, *The struggle for the American curriculum, 1893-1958 (3th ed.)*, New York: RoutledgeFalmer.
- 小杉礼子編, 2002, 『自由の代償／フリーター—現代若者の就業意識と行動—』 日本労働研究機構.
- 厚生労働省, 2004, 「平成16年版労働経済の分析 (本文版)」 厚生労働省ホームページ <http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/04/index.html> (2004.11.08.)
- 厚生労働省キャリア形成を支援する労働市場政策研究会, 2002, 「『キャリア形成を支援する労働市場政策研究会』 報告書」 厚生労働省ホームページ <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/07/h0731-3.html> (2004.08.06.)
- Kronauer, M., 1998, "'Social exclusion' and 'underclass': new concepts for the analysis of poverty," Andreb, H. ed., *Empirical poverty research in a comparative perspective*,



- Aldershot: Ashgate, 51-75.
- 久村恵子, 2002, 「メンタリング (第6章)」, 宗方比佐子・渡辺直登編 『キャリア発達の心理学』 川島書店, 127-53.
- Laird, J., Chen, X., and Levesque, K., 2006, *The postsecondary educational experiences of high school career and technical education concentrators: Selected results from the NELS:88/2000 Postsecondary Education Transcript Study (PETS) 2000 (NCES 2006.309rev,)* Washington, D.C.: NCES.
- Lave, J., 1991, "Situating learning in community of practice," Resnick, L.B., Levine, J.M. and Teasley, S.D. eds., *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, D.C.: American Psychological Association: 63-82.
- , 1993, "The practice of learning," Chaiklin, S. and Lave, J. ed., *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, New York, NY: Cambridge University Press, 3-32.
- and Wenger, E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press. (=1993, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書.)
- Lewis, T., 1998, *Toward the 21st century: Retrospect, prospect for American vocationalism (Information Series No. 373,)* Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Lynch, R.L., 1996, "The past, present, and future of vocational and technical teacher education," Hartley, N.K and Wentling, T.L. eds., *Beyond tradition: Preparing the teachers of tomorrow's workforce*, Columbia, MO: University Council for Vocational Education, 1-22.
- , 2000, *New directions for high school career and technical education in the 21st century (Information Series No. 384,)* ERIC (ED444037.)
- , Padilla, M.J., Harnish, D., and DiStephano, C., 2001, "A model of excellence contextual teaching and learning in preservice teacher education: Final and summative report," <http://www.coe.uga.edu/ctl/research/final.html>, (2005.05.10.)
- 町井輝久, 1998, 「School-To-Work Initiativeの成立とその背景—普通教育における職業教育としての視点からのSchool-To-Work—」 『生涯学習研究年報』 4: 19-34.
- Marland, S.P., 1971, "Marland on Career Education," *American Education*, 7(9): 25-8.
- , 1972, "Career education now," *Vocational Guidance Quarterly*, 20(3): 188-92.
- , 1974, *Career Education: A Proposal for Reform*, New York: McGraw-Hill.
- , 1976, *Career Education Update*, ERIC (ED133513.)
- Maslow, A.H., 1964, *Religions, values and peak-experiences*, Columbus: Ohio State University

- Press. (=佐藤三郎・佐藤全弘訳, 1972, 『創造的人間—宗教・価値・至高経験』 誠信書房.)
- 松本浩司, 2004, 「『キャリア教育』論の背景・目標とその実践課題—文部科学省協力者会議の議論の検討を中心に—」『教育論叢』 47: 31-40.
- , 2005a, 「キャリア概念における職業の『中核性』—主にアメリカの心理学・社会学のキャリア研究を手がかりに—」田中宣秀編『キャリア教育の推進とカリキュラム構築に関する基本調査報告書(平成16年度名古屋大学総長裁量経費執行報告書)』, 19-35.
- , 2005b, 「アメリカにおけるキャリア教育論の展開—『職業を通じた教育』に関する教授学的考察—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』 52(1): 129-140.
- , 2006, 「アメリカミシガン州における包括的スクールガイダンス・カウンセリングプログラムの展開—スクールカウンセラーの役割およびその養成との関連に注目して—」『生涯学習・キャリア教育研究』 2: 45-53.
- , 2007, 「アメリカのキャリア教育における『文脈的な教授・学習 (contextual teaching & learning)』の特質—主に中等教育のアカデミックな教科における学習指導の実践に注目して—」『カリキュラム研究』 16: 15-28.
- , 2008a, 「米国における『文脈的教授・学習 (Contextual Teaching & Learning)』の展開—教科教育におけるキャリア教育の取り組み—」仙崎武・藤田晃之・三村隆男・鹿嶋研之助・池場望・下村英雄編『教育再生のためのグランド・レビュー キャリア教育の系譜と展開』雇用問題研究会, 267.
- , 2008b, 「高校生の職業観の構造と形成要因—職業モデルとの関連を中心に—」『キャリア教育研究』 26(2): 57-67.
- Mead G.H., edit and with an introduction by Morris, Charles W., 1934, *Mind, Self, and Society: from the standpoint of a social behaviorist*, Chicago: The University of Chicago Press. (=河村望訳, 1995, 『デューイ=ミード著作集6 精神・自我・社会』人間の科学新社.)
- Michigan Department of Career Development, 2001, *Career preparation system overview*, Lansing, MI: Author.
- Miller, P.J. and Goodnow, J.J., 1995, "Cultural practices: Toward an integration of culture and development," *New Direction for Child Development*, 67: 5-16.
- Mooij, T., 2007, "Contextual learning theory: Concrete form and a software prototype to improve early education," *Computers & Education*, 48(1): 100-18.
- 茂呂雄二, 2001, 「実践とエスノグラフィの意味」茂呂雄二編『状況論的アプローチ3 実践のエスノグラフィ』金子書房, 1-19.
- MSCA (collaborated with the Michigan Department of Labor and Economic Growth,

- Office of Career and Technical Preparation), 2005, *the Michigan comprehensive guidance and counseling program: K-12 guide for program development, implementation and accountability*,  
[http://www.michigan.gov/documents/Section\\_1\\_115876\\_7.doc](http://www.michigan.gov/documents/Section_1_115876_7.doc), (2005.11.25).
- MSU, Department of Counseling, Educational Psychology and Special Education, M.A. Counseling Program Faculty and Staff, 2005a, *Program Handbook, Master of Arts in Counseling, Fall 2005*, <http://ed-web3.educ.msu.edu/macounsel/handbook.htm>, (2005.12.28).
- , 2005b, *Information & Application*, <http://ed-web2.educ.msu.edu/cepadmit/Cou1703.doc>, (2005.12.28).
- 中野良顕・花屋哲郎, 1997, 「米国総合的學校ガイダンス&カウンセリングプログラムの分析と日本の生徒指導の再構築」『進路指導研究』 18(1): 27-38.
- National Commission on Excellence in Education, 1983, *A nation at risk: The imperative for educational reform*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- National Commission on Secondary Vocational Education, 1984, *The unfinished agenda: The role of vocational education in the high school*, Columbus, Ohio: National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.
- National Evaluation Systems, 2005, *Michigan Test for Teacher Certification study guide: 51 Guidance Counselor*, [http://www.mttc.nesinc.com/MI\\_viewSG\\_opener.asp](http://www.mttc.nesinc.com/MI_viewSG_opener.asp), (2005.12.28).
- 日本労働研究機構, 1997, 『調査研究報告書No.102 欧米における学校から職業への移行期の指導・援助』 日本労働研究機構.
- , 1999, 『資料シリーズNo. 96 アメリカの職業訓練』 日本労働研究機構.
- , 2000, 『調査研究報告書No.138 進路決定をめぐる高校生の意識と行動—高卒フリーター増加の実態と背景—』 日本労働研究機構.
- , 2001, 『調査研究報告書No.146 大都市の若者の就業行動と意識—広がるフリーター経験と共感—』 日本労働研究機構.
- 西美江, 1999, 「米国ハイスクールにおける職業教育とアカデミックな教育との統合—W. N. グラップの統合概念の分析を中心に—」『カリキュラム研究』 8: 87-100.
- , 2004, 「米国カリフォルニア州における中等職業教育—カリキュラム開発に関わる諸機関の関与と連携を中心に—」『産業教育学研究』 34(2): 1-8.
- 野淵龍雄, 1973, 「アメリカにおけるキャリア教育（ニューフロンティア）の可能性について」『進路指導』 46(4): 32-38.
- , 1983, 「職業指導の理論と実践—アメリカ合衆国におけるCareer Education Movementの研究(1)—」『新潟大学教育学部紀要（人文・社会科学編）』 24(2): 311-7.
- , 1984, 「アメリカ合衆国におけるCareer Education Movementの研究(II)」『新

- 新潟大学教育学部紀要 (人文・社会科学編)』 25(2): 251-8.
- , 1985, 「アメリカ合衆国におけるCareer Education Movementの研究(Ⅲ)」『新潟大学教育学部紀要 (人文・社会科学編)』 27(1): 27-33.
- , 1986, 「アメリカ合衆国におけるCareer Education Movementの研究(Ⅳ)」『新潟大学教育学部紀要 (人文・社会科学編)』 27(2): 297-304.
- 尾高邦雄, 1953, 『新稿職業社会学第一分冊』 福村書店.
- , 1970 (初出1967), 「仕事かレジャーか」『職業の倫理』 中央公論社, 251-96.
- Oers, B.V., 1998, "From context to contextualizing," *Learning and Instruction*, 8(6): 473-88.
- Office of Technology Assessment, Congress of the U.S., 1995, *Learning To Work: Making the Transition from School to Work*, ERIC(ED387594.)
- Ohio Department of Education, Division of Vocational and Career Education, 1990, *Ohio's future at work: Action plan for accelerating the modernization of vocational education in Ohio*, Columbus, OH: author.
- , 1997, *Ohio's future at work: Beyond 2000. A strategic plan for vocational and adult education*, ERIC(ED406579).
- Ohio Department of Education, 2001, *Career-focused education for Ohio's students: Sample instructional units (Integrated Technical and Academic Competencies)*, ERIC (ED480308.)
- 岡本祐子, 1999, 「アイデンティティ論からみた生涯発達とキャリア形成」『組織科学』 33(2): 4-13.
- Parnell, D., 1995, *Why do I have to learn this?: Teaching the way children learn best*, Waco: CORD communications.
- , 2001, *Contextual Teaching Works!*, Waco, Texas: CCI Publishing.
- , and Hull, D. eds., 1991, *Tech prep associate degree: A win/win experience*, Waco, TX: Center for Occupational Research and Development.
- Prawat, R.S., 1996, "Constructivisms, modern and postmodern," *Educational Psychology*, 31(3/4): 215-25.
- Privette, G., 1981, "Dynamics of peak performance," *Journal of Humanistic Psychology*, 21(1): 57-67.
- , 1983, "Peak experience, peak performance, and flow: A comparative analysis of positive human experiences," *Journal of Personality and Social Psychology*, 45: 1361-8.
- Prosser, C.A., 1912, "Practical arts and vocational guidance," *Journal of proceedings and addresses of the fiftieth annual meeting, National Education Association of the United States*, Ann Arbor, Mich.: National Education Association of the United States, 645-656.
- Pucel, D.J., 2001, *Beyond vocational education: career majors, tech prep, schools within schools, magnet schools & academies*, Larchmont, N.Y.: Eye On Education.

- Resnick, L.B., 1987, "The 1987 presidential address: Learning in school and out," *Educational Researcher*, 16(9): 13-20, 54.
- Rogoff, B., 1990, *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, New York, NY: Oxford University Press.
- , 1994, "Developing understanding of the idea of community of learners," *Mind, Culture, and Activity*, 1(4): 209-29.
- , 2003, *The cultural nature of human development*, Oxford: Oxford University Press  
(=2006, 當眞千賀子訳『文化的営みとしての発達 個人、世代、コミュニティ』新曜社.)
- , Baker-Sennett, J., Lacasa, P., and Goldsmith, D., 1995, "Development through participation in sociocultural activity," *New Direction for Child Development*, 67: 45-65.
- Roth, J.A., 1963, *Timetables: Structuring the passage of time in hospital treatment and other careers*, Indianapolis: Bobbs-merrill.
- 労働政策研究・研修機構, 2004, 『諸外国の若者就業支援政策の展開—ドイツとアメリカを中心に— (労働政策研究報告書No. 1)』 労働政策研究・研修機構.
- Salomon, G. ed., 1993, *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, New York, NY: Cambridge University Press. (=2004, 松田文子訳『分散認知—心理学的考察と教育実践上の意義— (現代基礎心理学選書9)』協同出版.)
- and Perkins, D.N., 1998, "Individual and social aspects of learning," *Review of research in education*, 23: 1-24.
- 佐藤浩章, 1999, 「1990年代アメリカ合衆国におけるSchool-to-Workのカリキュラム～オレゴン州David Douglas High Schoolを事例に～」『生涯学習研究年報』 6: 261-82.
- , 2001, 「学習の意味探求を重視した文脈学習 (Contextual Learning) 理論: デイル・パネル著『なぜこれを学ばなければならないの?』を読んで」『公教育システム研究』北海道大学大学院教育学研究科公教育システム研究会, 1: 173-8.
- 佐藤勉, 1988, 「社会の基礎理論 (第3章)」, 本間康平・田野崎昭夫・光吉利之・塩原勉編『社会学概論〔新版〕』有斐閣, 39-60.
- Schein, E.H., 1978, *Career Dynamics: matching individual and organizational needs*, Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company. (=二村敏子・三善勝代訳, 1991, 『キャリア・ダイナミクス』白桃書房.)
- , 1995, *Career Survival: Strategic Job and Role Planning*, Johannesburg: Pfeiffer. (=金井壽宏訳, 2003, 『キャリア・サバイバル—職務と役割の戦略的プランニング—』白桃書房.)
- Schell, B.A., Schell, J.W. and Unsworth, C., 2008, "Theory and practice: New directions for research in professional reasoning," Schell, B.A. and Schell, J.W. eds., *Clinical and*

- professional reasoning occupational therapy*, Baltimore, MD: Lippencott, Williams & Wilkins, 401-31.
- Schell, J.W., 2001, *An emerging framework for contextual teaching and learning in preservice teacher education*, <http://www.coe.uga.edu/CTL/theory.html>, (2005.05.10.)
- Sears, S.J. and Hersh, S.B., 1998, "Contextual Teaching and Learning: An Overview of the Project," *Contextual Teaching and Learning: Preparing Teachers to Enhance Student Success in the Workplace and Beyond (Information Series No. 376)*, ERIC (ED427263), 1-18.
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1991, *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000*, <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf>, (2004.12.23).
- 仙崎武, 1973, 「アメリカの新しい職業教育～キャリア・エデュケーション～の現状と動向」『産業教育』 23(7): 8-19.
- , 1976, 「キャリアエデュケーション・その後 ～計画と実践と評価と～ (最終回)」『進路指導』 4: 35-40.
- , 1979, 『欧米におけるキャリア・エデュケーション』 文教センター印刷・出版部.
- , 1996a, 「学校進路指導の基礎理論(5)キャリア教育の理念と展開その1 (中学校の進路指導/技術・家庭—研究及び実践)」『産業教育』 46(10): 48-51.
- , 1996b, 「学校進路指導の基礎理論(6)キャリア教育の理念と展開その2 (中学校の進路指導/技術・家庭—研究及び実践)」『産業教育』 46(11): 48-51.
- Sfard, A., 1998, "On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one," *Educational Researcher*, 27(2): 4-13.
- 島一則, 1999, 「高度成長期以降の学歴・キャリア・所得—所得関数の変化にみられる日本社会の一断面—」『組織科学』 33(2): 23-32.
- Smith, A., 1776, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. (=水田洋監訳・杉山忠平訳, 2000, 『国富論 (岩波文庫・全4巻)』 岩波書店.)
- Smith, C.L. and Rojewski, J.W., 1992, *School-to-work transition: Alternatives for educational reform*, ERIC (ED354303.)
- Snedden, D., 1914, "The Fundamental Distinctions Between Liberal and Vocational Education," *Journal of Proceedings and Addresses of the Fifty-second annual meeting*, Ann Arbor, Mich.: National Education Association of the United States, 151-161. (reprinted in: The William C. Bagley Digital Archives Collection, School of Education, Baylor University. [http://www3.baylor.edu/~Wesley\\_Null/](http://www3.baylor.edu/~Wesley_Null/), 2005.05.12.)
- Snyder, D. and Jackson, S., 2006, "The K-12 Career Development Process," *Techniques: Connecting Education & Careers*, 81(3): 22-6.

- ソートン・カズコ (松本浩司訳), 2004, 「アメリカ合衆国のキャリア準備教育の実際—ミシガン州の総合高校を例に—」, 寺田盛紀編『キャリア形成・就職メカニズムの国際比較—日独米中の学校から職業への移行過程—』晃洋書房, 196-217.
- Stasz, C. and Bodilly, S., 2004, *Efforts to Improve the Quality of Vocational Education in Secondary Schools: Impact of Federal and State Policies*, Washington, D.C.: National Assessment of Vocational Education, U.S. Department of Education. <http://www.ed.gov/rschstat/eval/sectech/nave/reports.html>, (2007.05.18.)
- Stern, D., Raby, M., and Dayton, C., 1992, *Career academies: Partnerships for reconstructing American high schools*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- , Finkelstein, N., Stone, J.R., Latting, J., Dornsife, C., 1995, *School-to-work: Research on programs in the United States*, London, Washington, D.C.: Falmer Press.
- 隅谷三喜男, 1969, 『労働経済論 (経済学全集19)』 筑摩書房.
- 寿里茂, 1993, 『新シリーズ社会学 職業と社会』 学文社.
- Super, D.E., 1951, "Vocational adjustment: implementing a self-concept," *Occupations*, 30: 88-92.
- , 1953, "A theory of vocational development," *American Psychologist*, 8(5): 185-90.
- , 1957, *The psychology of careers*, New York: Harper & Row. (=日本職業指導学会訳, 1960, 『職業生活の心理学』 誠信書房.)
- , 1961, "Some Unresolved Issue in Vocational Development Research (Vocational development: A symposium)," *Personnel and Guidance Journal*, 40(1): 11-5.
- , 1976, *Career Education and the Meanings of Work*, ERIC (ED128593.)
- , 1980, "A Life-Span, Life-Space Approach to Career development," *Journal of Vocational Behavior*, 16: 282-98.
- , Crites, J.O., Hummel, R.C., Moser, H.P., Overstreet, P.L. and Warnath, C.F., 1957, *Vocational development: a framework for research*, New York: Teachers College, Columbia University.
- 高木光太郎, 1992, 「『状況論的アプローチ』における学習概念の検討—正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) 概念を中心として—」『東京大学教育学部紀要』32: 265-73.
- 高口明久, 1979, 「アメリカにおけるキャリア教育運動に関する考察—教育と青少年の雇用問題—」『日本労働協会雑誌』 21(2): 61-72.
- 田辺繁治, 2002, 「日常実践のエスノグラフィー—語り・コミュニティ・アイデンティティ」田辺繁治・松田素二編『日常実践のエスノグラフィー—語り・コミュニティ・アイデンティティ』世界思想社, 1-38.
- 田中統治, 2005, 「教育研究とカリキュラム研究—教育意図と学習経験の乖離を中心に—」

- 山口満編『第二版現代カリキュラム研究』学文社, 21-33.
- 田中喜美, 1993, 『技術教育の形成と展開—米国技術教育実践史論—』 多賀出版.
- Tanner, D. and Tanner, L.N., 1980, *Curriculum development: theory into practice (2nd ed.,)* New York: Macmillan.
- , 1990, *History of the school curriculum*, New York, NY: Macmillan.
- 田代直人, 1995, 『米国職業教育・職業指導政策の展開—中等教育改造期を中心として—』 風間書房.
- Taymans, J., Lewis, K. and Ramsay, A.S., 1990, "Contextual career education for urban youth: A new look at experience based career education," *Journal of Career Development*, 16(4): 283-95.
- 寺田盛紀, 2007, 「アメリカにおけるキャリア教育の展開とわが国における受容」『生涯学習・キャリア教育研究』 3: 1-8.
- Terry, A.F. and Hargis, N., 1992, *Career Education Revisited: Implications for the 1990s (Information Series No. 353,)* ERIC (ED354389.)
- Tessmer, M. and Richey, R.C., 1997, "The role of context in learning and instructional design," *Educational Technology Research and Development*, 45(2): 85-115.
- Tindall, L.W. ed., 1996, *Integrating vocational & academic education: A handbook featuring four demonstration sites including students from special populations*, ERIC (ED396122.)
- Tripp, S.D., 1996, "Theories, traditions, and situated learning," McLellan, H. ed., *Situated learning perspectives*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 155-66.
- Tsuzuki, M., 1995, "Senior projects: Flexible opportunities for integration," Grubb, W.N. ed., *Education through occupations in American high schools (Volume 1. Approaches to integrating academic and vocational education,)* New York, NY: Teachers College Press, 134-47.
- UF J 総合研究所, 2004, 「若年者のキャリア支援に関する実態調査 結果概要」(PDF をUF J 総合研究所担当者より入手).
- U.S. Department of Education, 1998, "Broad Agency Announcement - Teacher Development - Preservice, Inservice Professional Development & Recruitment (Education Career Academies) Models of Excellence," <http://www.ed.gov/fund/data/report/contracts/rfp/98r0023/98R0023.html>, (2005.08.01).
- U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary, Policy and Program Studies Service, 2004, *National Assessment of Vocational Education: Final report to congress*, Washington, D.C.: author. <http://www.ed.gov/rschstat/eval/sectech/nave/reports.html>, (2007.05.18.)



- Vaughan, R.J., 1991, "The new limits to growth: Economic transformation and vocational education," *Phi Delta Kappan*, 72(6): 446-9.
- 渡辺三枝子, 1977, 「これからの進路指導への一提言 —キャリア教育運動がもたらしたものの—」『職研』 19: 6-10.
- Weber, M., 1922, „Soziologische Grundkategorien des Wirtschaftens“, *Wirtschaft und Gesellschaft*. (=富永健一訳・尾高邦雄責任編集, 1975, 「経済行為の社会学的基礎範疇」『世界の名著50 ウェーバー』中央公論社, 295-484.
- Weinbaum, A. and Rogers, A.M., 1995, *Contextual learning: A critical aspect of School-to-Work transition programs (Education Reform and School-to-Work Transition Series,)* ERIC (ED381666.)
- Wenger, E., 1999, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity (Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives)*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wickwire, P.N., 2002, *A Perspective on Career Education in the U.S.A (ACE Distinguished Member Series on Career Education,)* ERIC(ED465863.)
- Wigglesworth, D.C. ed., 1975, *Career education: a reader*, San Francisco: Canfield Press.
- Williams, R., 1983, *Keywords : a vocabulary of culture and society*, London: Harper Collins.  
(=椎名美智・武田ちあき・越智博美・松井優子, 2002, 『完訳 キーワード辞典』平凡社.)
- Yankelovich, D., 1978, "The new psychological contracts at work," *Psychology Today*, 11(12): 46-50.
- 横尾恒隆, 1997, 「1900～10年代アメリカ合衆国における公教育としての職業教育機関の形成とスミス・ヒューズ法の教育史的意義の再検討」『岩手大学教育学部研究年報』 57(1): 143-61.
- , 2001, 「アメリカ合衆国マサチューセッツ州における公教育としての職業教育制度の形成—「ダグラス委員会報告書」からスミス・ヒューズ法制定まで—」『日本の教育史学』 44: 189-207.
- , 2003, 「1900～10年代アメリカ合衆国マサチューセッツ州における公教育としての職業教育制度の展開—産業学校の変質を中心に—」『産業教育学研究』 33(1): 62-9.
- Zawadzki, B. and Lazarsfeld, P., 1935, "The psychological consequences of unemployment," *Journal of Social Psychology*, 6: 224-51.

## あとがき

ここにようやく、博士学位論文を上梓することができました。

今から振り返っても、私がなぜCTLの研究をすることになったのか、そのきっかけは全く思い出すことができません。ただ、こうして博士学位論文として一つの形になった今、よくよく文章を見返してみると、これまで思い描いていた私の教育に対する理想像のようなものが、CTLを論じていく中で文章の中に随所に織り込まれていったように思います。そう言う意味では、私にとってこの博士学位論文は、教育に対する私の思いがたくさん詰まった「作品」であるように思っています。そのうえで、この「作品」は、今後の私の研究者としてのキャリアだけでなく、授業をする教員としてのキャリアにも深く結びついていくものになるだろうと感じています。

さて、本研究に取り組む中で、本当にたくさんの方々にお世話になりました。この場をお借りして、その方々に御礼を申し上げたいと思います。

まず、何と言っても、指導教員の寺田盛紀教授には、本研究の全体にわたって、様々なご指導とご支援を賜りました。また、副指導教員の今津孝次郎教授と柴田好章准教授には、とりわけ博士論文をまとめる際に、幾度にわたり激励をいただきました。

本研究は、特にCTLに関する部分を、アメリカでの現地調査の成果に基づいていますが、その現地ではたくさんの方々との出会いがありました。すべての方々を記すことは到底叶いませんが、特にお世話になった方々のみをここに記させていただきます。

まず、ミシガン州では、ミシガン州立大学のカズコ・ソーントン講師にコーディネートをさせていただきました。ソーントン講師はもともと日本人でしたので、インタビュー調査の折には、通訳もしていただき、英語力の不足する私にとってはとても助かりました。

ジョージア州では、主にジョージア大学のジョン・シェル准教授にお世話になりました。何もつてがないなかで、突然メールを差し上げた私に対して、訪問先の手配から、移動手段の提供まで、丁寧に対応してくださりました。そこではまた、CTLの理論に関する有意義な対話もすることができました。また、その院生であるハンさんにも、図書館の資料収集などご協力を得ました。

最も長く滞在したオハイオ州では、さらに多くの方々との出会いがありました。全体のコーディネータは、オハイオ州立大学のクリス・ザークル准教授がしてくださいました。特に、通常の授業を見学したいという私の希望を十分に叶えてくださいました。滞在期間中は、とりわけ、同大のジェームス・ピンチャック講師とガハナ・リンカン・ハイスクールのリー・リンク先生が、多忙の中、多くの訪問先に同伴してくださいました。リー・リ

リンク先生は、日本での滞在経験があり、日本語も達者で、このときもまた通訳をしていただきました。また、リー・リンク先生にご紹介いただいた、ファイスト家では、数日間ショート・ステイをさせていただき、快適に生活させていただきました。オハイオ州でも、多くの学校を訪問し、インタビューをさせていただきましたが、特にイーストランドキャリアセンターのシェリー・ザウアー先生とバトラーク・キャリアスペシャリストのシェリー・ジャクソン先生には、訪問時のインタビューに加えて、私が帰国した後も、電子メールを通して、たくさんの資料や情報をお送りいただきました。

このほかにも、本研究の中で、たくさんの方々にお世話になりました。そのことに思いを馳せるたびに、私はCTLに影響を与えた状況論の議論を思い出します。CTLの実践に触れているまさにそのとき、私は確かにCTLの「実践共同体」に参加しているのを感じました。それはまた、研究は多くの方々のご協力なしには全く成し遂げられるものではないという思いでもありました。

研究もまたそれと同じことではないかと私は思っています。研究者としてはまだまだではありますが、この博士学位論文を通して、学術研究という「実践共同体」に少しでも近づき、参加することができたら幸いと思っていますし、研究を通してお世話になる方々に常に感謝の気持ちを忘れずに今後とも研究に邁進していきたいと思っています。

平成20年8月 猛暑の名古屋にて

松本 浩司