

高等学校普通科におけるキャリア教育のカリキュラムに関する研究 —他者や社会を通じた学びが自己に戻る原理の追究—

胡田 裕教

キャリア教育が1999年に文部省(現 文部科学省)において初めて提唱されて以来、20有余年が経過する。そして、現在に至るまでに、文部科学省においても、中央教育審議会答申(文部省, 1999、文部科学省, 2011)、調査研究協力者会議報告書(文部科学省, 2004・2006)など、さまざまな政策が提起され、その重要性が叫ばれてきた。一方、それらの政策に対応するように実践においても、日本でのキャリア教育導入とほぼ同時期に「総合的な学習の時間」が新しく設定され、高等学校普通科では「総合的な学習の時間」を活用することが提唱された(山崎, 1999)。その後、キャリア教育の様々な実践が行われ、これまでの実践を通して多くの報告もされている。

キャリア教育として取り込まれる学習活動には、進路選択に関わる活動やインターンシップなどの職業観・勤労観を養う活動、職業に必要な能力を育成する活動にとどまらず、自己理解を促すアセスメントツールを活用した学習、社会人講話による学習、社会問題を探究する活動など、多様性があることが特色の一つになっている。しかし、その一方で、多様性であるがゆえに何をもってキャリア教育というのかというキャリア教育の概念そのものが拡散しているのではないかという懸念もある。また、キャリア教育は職業教育と関連している。とはいえ、〈キャリア教育〉イコール〈職業教育〉ではないということから考えても、拡張するような性質はキャリア教育にとって重要である。しかし、逆に、拡張しすぎると〈キャリア教育〉イコール〈教育〉になってしまう。それらから、職業や働くことに焦点化していく収斂のモーメントと生き方一般に広がろうとする拡散のモーメントが存在することがわかる。さらに、様々な活動を取り入れれば、キャリア教育のカリキュラムとしての意味をなすと言えるのだろうかという問題もある。個々の活動は意義のあるものであっても、それがキャリア教育のカリキュラムの全体として機能しているのかどうかは明確ではない。キャリア教育は既存の他の教科のように体系立てられた知見に基づいて教育内容が構成されているわけではないことからすると、それらの問題を明らかにする必要があるだろう。

そこで、本研究では、高等学校におけるキャリア教育のカリキュラム構成論の必要性を

明らかにした上で、高等学校普通科における総合的な学習（探究）の時間で行われる他者、社会を通したキャリア教育の実践と理論を検討し、それらを踏まえてキャリア教育のカリキュラム構成論を提案することを目的とした。そのために、高等学校におけるキャリア教育の動向について明らかにし、キャリア教育の課題を指摘した上で、高等学校普通科である研究協力校2校の授業観察に基づいた実践の分析と本研究で扱う重要概念についての理論的な考察の両面から解明することを目指した。

序章では、本研究が焦点化する問題と目的を記述した。キャリア教育には、あいまいな概念や未分化な概念が含まれている。しかも、典型的なキャリア教育として認知されている活動から、一見するとキャリア教育といえるか不明確な活動まで、連続的に広がっている。こうした多様性や境界の曖昧さゆえ、キャリア教育の概念の全体像を捉えることは簡単なことではない。つまり、キャリア教育と銘打つカリキュラムはたくさん存在するが、そのカリキュラムの構成論が形成されていない。一方、キャリア教育実践では、一見すると自分に直接関わりがない事象であっても、それが振り返って自分の生き方につながることを期待して展開されている取り組みもある。そうした実践がキャリア教育になりうるのであるのなら、キャリア教育とは認識しづらい学習をあえて対象化し、そこに潜在するキャリア教育の意義を明確にして、キャリア教育の本質を明らかにする必要がある。したがって、本研究は、その中でも、高等学校普通科における他者の生き方や社会問題を通したキャリア教育実践に着目し、その中で行われるキャリア教育のカリキュラム構成論の必要性を明らかにした上で、高等学校普通科における総合的な学習（探究）の時間で行われる他者、社会を通したキャリア教育の実践と理論を検討し、それらを踏まえてキャリア教育のカリキュラム構成論を提案することを本研究の中心課題に設定した。

第1章では、高等学校におけるキャリア教育の動向（政策、実践、研究）を振り返り、高等学校の授業で行われているキャリア教育実践に内在する研究課題をカリキュラム研究の視点から明らかにした。カリキュラム研究の視点とは、個々の具体的な活動の一つ一つではなく、それらが個において、どのように全体として統一され学ばれているのかを捉える視点である。つまり、キャリア教育の概念を高等学校の教育の枠組みの中で捉え直し、何をもってキャリア教育といえるのかということを変更して問い直した。ここでのカリキュラム研究の視点とは、浅沼（1999）が指摘したカリキュラム研究の2類型、すなわち「具体的に学校においてどのような内容や活動を編成するべきかという現実的な『影響力』のある『意志決定』の問題に関わる研究」と「その意志決定とは距離を置き、カリキュラムの歴史的・社会的な『意味』や主観的な『意味』について探る研究」のうちの前者に相当している。浅沼（1999）は、この「意志決定」について、「カリキュラムに対する社会的ニーズ」の視点と「社会的ニーズに応える個々人の発達すべき能力」の視点があると捉えており、本章ではこの枠組みに準拠しながら論を展開した。成果としては、キャリア教育における政策、実践、研究のそれぞれのアプローチから実態の動向の検討を行ってきたが、キャリア教育におけるカリキュラムについて、実践におけるカリキュラムは存在するが、そ

れを体系化するカリキュラムの構成論は不在であった。したがって、キャリア教育のカリキュラムの構成論を形成することが高等学校におけるキャリア教育のカリキュラム研究の課題であることが明らかになった。

第2章では、キャリア教育の理論と実践をつなぐカリキュラム構成論として、多様なキャリア教育の構造を仮説的に提示した。この構造の妥当性を示すために、ホイト（2005）、下村（2020）などのキャリア教育の規範的研究となる先行研究を検討し、一定の妥当性を示すことができた。その構造のうち本研究では、一見すると自分に直接関わりがない事象であっても、それが振り返って自分の生き方につながる機会として「他者を通したキャリア教育」と「社会を通したキャリア教育」の意義を明らかにした。また、問題解決の手掛かりとしては、他者や社会の問題を「自分事」として捉えることによって、もう一度自分に返ってくるということが可能であり、そこにキャリア教育としての要件があることを提示した。そして、「自分事」の成立要素として、仮説として、「当事者性」「主体性」「切実性」を手掛かりにして論を展開していくことにした。「他者を通したキャリア教育」「社会の問題を通したキャリア教育」が、「自分事」という要件によって、キャリア発達の促進になる理論的・仮説的モデルを提示した。

第3章では、他者を通したキャリア教育の実践を分析しながら、キャリア教育における他者の意味を理論的に考察した。具体的には、高等学校普通科の総合的な学習の時間において行われた卒業生である社会人による講話を聞いた生徒たちの記述から探索的な分析を行った。その結果、事例としたキャリア教育の実践において「当事者性」「主体性」「切実性」の重要性を具体的に即して明らかにすることができた。その上で、教育における他者の問題を俯瞰的に検討するために、一旦、キャリア教育において生徒が会える他者という限定をはずし、「学習者—学習者が会える他者」の関係だけでなく、「教師—学習者」の関係も含めた教育における他者と主体との関係を広範に論じた。特に、「学習者—学習者が会える他者」の関係では、鯨岡（2006）が示した「相互主体性」概念を手がかりにしてキャリア教育の可能性を導いた。具体的な実践の事例の分析により、デザインする教師に対する示唆、指針を示す研究の必要性を示す中で、予測や制御し尽くせないところに意義が存在することより、「型にはまったモデル」ではなく、「ゆるやかな型にはまり過ぎない」デザイン（「やわらかい」デザイン）を提案した。このように、キャリア教育実践において学習者が体験するさまざまな活動は、キャリア教育としてどのような意義を持ちうるのかという問いに対して、他者との関わりという観点からの知見を得ることができた。

本研究によって、新規に明らかになったカリキュラム構成論上の知見を整理すると以下の通りである。

《「他者との関わり」で築くキャリア教育の効果を高めるためのカリキュラムデザインの方策》

(1) 自分事として捉えることができる「人との出会い」を取り入れたカリキュラムデザインの方策：

重要な問題をより身近に感じさせるためには、当事者に引き合わせる事が有効である。例えば、進路に関わる問題や人生の歩みなどについては、卒業生などは学習者とのつながりを有することより、興味をもつことにつながり、また、自分にも手が届くと思えるキャリアという点で、キャリアモデルにすることができる。それによって自己に引きつけて考え易くなる。よって、当事者性、主体性、切実性など自分事として捉えるためのカリキュラムデザインの方策として、卒業生であるゲストティチャーなどの、生徒にとって関わりのある当事者との出会いが有効であるということが導かれた。

(2) 支配・被支配の関係に陥らないためのカリキュラムデザインの方策：

他者との関わりにおいては、直接的な人格的な作用が大きい分、生き方への直接的な影響を与える可能性が強くなり、学習者が出会う他者から単に感化された状態で終わってしまったり、支配・被支配の関係になったりしかねない。それらを乗り越えるためにポストコロニアル理論の一つの手がかりにした場合、他者と出会うということにおいては、相互主体性が重要になる。そして、出会った人があこがれる存在として登場しながらも、それだけで終わらず、学習者たちは、当事者性や主体性などから自分事として捉えていた。学習者自身が同じ時代の社会を生きる者として生きていく上での苦しみや工夫を感じ取りながら共感的な理解が進んでいると捉えることができた。このように支配・被支配の関係に陥らないようにするために、カリキュラムデザインの方策として、相互主体性のある他者との出会いが必要であるということが導かれた。

また、これら (1) (2) の方策より、「学習者—学習者が出会う他者」の関係において有効な関係性を築くことが可能になることがわかった。

第4章では、社会を通したキャリア教育の実践を分析しながら、キャリア教育における社会問題の解決の意味を理論的に考察した。対象とする授業は、キャリア教育に焦点を当てた高等学校普通科の総合的な学習の時間における防災教育であった。防災教育をキャリア教育に位置づけた場合、他人事としてではなく自分事として防災の問題にかかわることが求められる。そこで、本章における個の学びの深化過程の方向性を、他人事ではなく自分事として防災の問題を捉えていくこととし、実践事例の深化過程の分析を通してキャリア教育の潜在的な可能性を明らかにした。つまり、「当事者性」「主体性」「切実性」は、虚構性のある教材においても、それらの機能が補完される形で果たされることが明らかになった。また、非現実性や虚構性自体が同時にその要素になっていることも明らかにし、これがむしろ、問題を対象化して捉えやすくしていることも示した。その上で、「当事者性」「主体性」「切実性」に関わる理論的検討に加え、それらの視点を持った実践の妥当性を検討し、それらとキャリア教育の関係が明らかになった。つまり、一見するとキャリア教育に思えないような防災教育が、「当事者性」「主体性」「切実性」という視点を介在して、社会との関わりの中で、自己の在り方生き方を考えることがキャリア教育につながることを示した。

本研究によって、新規に明らかになったカリキュラム構成論上の知見を整理すると以下

の通りである。

《「社会との関わり」で築くキャリア教育の効果を高めるためのカリキュラムデザインの方策》

(1) 社会における問題を自分事として捉えるためのカリキュラムデザインの方策：

社会における問題を自分事として捉えるためのカリキュラムデザインの方策として、身近な地域で起きた具体的な問題について、まず考えた上で、次に一般性のある問題へと考えさせるといった同心円的に拡大する問題設定が重要であることがわかった。具体的には、主体性を高めるための身近な問題や切実な問題から始め、社会一般の問題へと拡大するような単元構想が有効といえる。

このように、社会における問題を、身近な問題から同心円的に拡大するような問題設定にすることが、自分事として捉えるためのカリキュラムデザインの方策として有効であるということが導かれた。

(2) あえて虚構的な問題設定を取り入れるカリキュラムデザインの方策：

本研究が対象とした最強の防災マシーンというフィクショナルな問題は、一見すると、切実な問題や現実の問題から遊離しているようにも見える。しかし、本事例では、事前の授業で切実性を高めたこともあり、フィクショナルな問題だからこそ、返って、それぞれの生徒が自分ならではのアイデアを出し合うことができた。つまり、最後にフィクショナルな問題を扱ったからこそ、自分事として考え易くなった。また、非現実とはいえ、そこで出されたアイデアは、近い将来の科学技術の進歩を見据えた発想に集約されていて、非現実の中に現実を見つめていることがわかった。したがって、あえて虚構的な問題設定を取り入れることが、カリキュラムデザインの方策として有効であるということが導かれた。

以上のように、本研究全体を通して、「当事者性」「主体性」「切実性」を踏まえることによって、他者を通じた学びや社会を通じた学びが自己の学びにつながり、自分事として学ぶことが自己の生き方に影響を与える可能性が見いだせた。また、本研究の実践事例で扱ったような総合的な学習（探究）の時間で行う実践での学びがキャリア教育として意義があるということを示した。キャリア教育のカリキュラム構成論の中心概念は学習者自身のキャリア発達であり、その目的は学習者が自分の将来をデザインすることにある。ただし、その際の手段としては、直接に自己に向かうのではなく、他者と関わり、社会と関わり、それによって自己を見つめることである。そのための要件が、当事者性、主体性、切実性にある。すなわち、他者と関わる上でも社会と関わる上でも、学習者にとって身近な対象が望ましい。ただし、他者との関わりにおいては相互主体性が確保されなければならない。また社会と関わる上では、身近な対象だけでなく、非現実的で虚構の問題だからこそ、自分らしいアイデアを出し合えることにも留意する必要がある。

一方、今後の課題は次の三点である。第一の課題は、本研究で扱ったようなキャリア教育実践を通して、自分事として取り組む活動が、さらに自己の生き方にどのように内面化されていくのかを明らかにすることである。つまり、生徒の中で、自分の在り方生き方に

どのようにつながっているのか、または、生徒の今後の生き方にどのように影響を与えているのか、現時点ではそこまでは解明できていない。

第二の課題は、期待される教育実践において、「サービス・ラーニング」や「シティズンシップ教育」「主権者教育」を取り上げたが、これらの先行研究では本研究が提示した視点は取り上げられていない。そこで、「当事者性」「主体性」「切実性」といった視点を導入し、他者や社会の問題を自分事として学ぶ広範な学習機会におけるキャリア教育の可能性を明らかにする必要がある。

第三の課題は、教材論としての虚構性についてである。本研究の第4章で扱った「最強の防災マシーン」の実践では、フィクショナルな問題だからこそ、返って、それぞれの生徒が自分ならではのアイデアを出し合うことができた。一方で、教師が選択する教材において、教師の恣意性が高まることによって、支配・被支配の関係性が生じるなど、虚構性に関わる教材を活用する際の留意点を「教材論」として検討することも必要である。今後の課題にしたい。

[参考・引用文献]

- 浅沼 茂 (1999) 「カリキュラム研究とその理論的前提」 安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』 勁草書房, pp.29-63.
- 鯨岡 峻 (2006) 「相互主体性という概念の射程」『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』 ミネルヴァ書房, pp.105-114.
- 下村英雄 (2020) 『社会正義のキャリア支援—個人からの支援から個を取り巻く社会に広がる支援へ—』 図書文化社.
- ホイット ケネス (2005) 「連邦法制化のプロセスとしてのキャリア教育」「キャリア教育の定義」「キャリア教育の基底にある概念」 藤田晃之 (訳) 『キャリア教育—歴史と未来 (Career Education : History and Future)』 仙崎武・藤田晃之・三村隆男・下村英雄 (訳) 雇用問題研究会, pp.28-98.
- 文部科学省 (2004) 「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報告書—児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—」
- 文部科学省 (2006) 「高等学校におけるキャリア教育の推進に関する調査研究協力者会議報告書—普通科におけるキャリア教育の推進—」
- 文部科学省 (2011) 中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」
- 文部省 (1999) 中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」
- 山崎保寿 (1999) 「普通科高等学校におけるキャリア教育導入の課題に関する考察—「総合的な学習の時間」を視野に入れて—」『学校経営研究』 24, pp.30-40.