

高等学校におけるキャリア教育に関するカリキュラム研究の課題

—政策・実践・理論・研究の系譜の検討を通して—

* 胡 田 裕 教

1. 問題の所在
2. 研究の目的と方法
3. キャリア教育の実態の動向
 - 3.1. キャリア教育の政策の動向
 - 3.2. キャリア教育の実践の動向
4. キャリア教育の研究の系譜
 - 4.1. キャリア教育の理論研究の系譜
 - 4.2. キャリア教育の実践研究の系譜
5. 考察
6. 今後の課題と展望

1. 問題の所在

日本におけるキャリア教育に関する系譜を見ていくと、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」（文部科学省、1999）の中で、初めて「キャリア教育」という言葉が提示されて以来、文部科学省と他の府省が合同して提出した政策や、文部科学省単独での数多くの政策など、キャリア教育に関する政策がさまざまな形で提示されてきた。その中の文部科学省（2004）の報告書では、人間関係形成能力、情報活用能力、将来設計能力、意思決定能力からなる「4領域8能力」を提言し、「キャリア発達にかかわる諸能力（例）」として提唱した。それを改良する形で提示された中央教育審議会答申（文部科学省、2011）では、人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力、キャリアプランニング能力からなる「基礎的・汎用的能力」を提言した。これらは、子どもたちにつけさせたい力、つまりキャリア教育が目指す資質・能力を示したものであった。このようにして、国レベルの提言が学校教育の現場に近づくようになった。一方、学校現場においては、それらに呼応するようにキャリア教育における数々の実践が行

われてきた。中でも、山崎（1999）は、初期の段階から、普通科高等学校において総合的な学習の時間を活用したキャリア教育の導入を推し進めていたことも一つのきっかけとなり、キャリア教育先進校といわれる学校において総合的な学習の時間を通じたキャリア教育の実践が先導され全国的に広がった。例えば、高等学校では、キャリア発達に関する提唱者の理論を授業に応用し、あるいは適性検査として実施することで現在の自分についての理解を深めようとしたり、過去や現在の自分から未来にかけての自分を考えイメージすることでどういった自分になりたいのかを描く活動であったり、また、インターンシップでの体験や働く人の話を聞くことを通して、職業観・勤労観を習得しようとする活動であったり、あるいは、課題解決学習として地域の課題を解決しようとする活動も行われてきた。日本の数多くの学校でこうした活動がキャリア教育の代表的な取り組みとして行われている。

このように、様々な活動が行われるようになりキャリア教育の活動は多様性が一つの特徴となっている。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考えられる。つまり、多様性が概念の拡散を生んでいることになるのではないかと問題である。さらに言うと、

* 名古屋大学大学院学生

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研究が必要になるだろう。しかし、それらの問題を追究する研究がなされていないのではないか。

2. 研究の目的と方法

そこで本研究は、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することを目的とする。本研究におけるカリキュラム研究の視点とは、全体としてどのように学びが行われていくのかということ捉える視点である。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、何をもちてキャリア教育といえるのかということを改めて問い直すことを目指す。ここでいうカリキュラム研究の視点は、浅沼(1999)が指摘したカリキュラム研究の2類型のうちの1つである、「カリキュラムの内容や活動の編成に関わる『意志決定』についての研究」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「それ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、本研究ではこの枠組みに準拠する。現在、高等学校の授業で行われているキャリア教育のカリキュラム自体は数多く存在するが、キャリア教育の全体像を示す理論的枠組みが明確ではなく、カリキュラムに組み込まれるべき要素が何であるかについてカリキュラムをデザインする者が参照しうるような基本的枠組みも存在していない。

したがって、今後の高等学校のキャリア教育実践を展望するためには、社会的ニーズと個々人の発達の両側面からキャリア教育の理論的枠組みと研究課題を明らかにする必要がある。その目的を達成するために、本研究ではキャリア教育の実態の動向とキャリア教育の研究の系譜の2つのアプローチから現状と課題を検討する。前者に関しては、キャリア教育の政策の動向と実践の動向からそれぞれ検討し、後者に関しては、キャリア教育の理論研究の系譜と実践研究の系譜からそれぞれ検討を加えることにする。そして、これらにもとづき、社会的ニーズと個々人の発達を統合するカリキュラム研究の必要性和具体的課題を明らかにする。

3. キャリア教育の実態の動向

3.1. キャリア教育の政策の動向

日本でキャリア教育という用語が初めて使われたのは、1999年に文部科学省において提示された「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(中央教育審議会答申)」であった。通称「接続答申」と言われているこの答申では、[第6章 学校教育と職業生活との接続]の[第1節 学校教育と職業生活の接続の改善のための具体的方策]の中で次のように記されている。「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育(望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育)を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。キャリア教育の実施に当たっては家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視するとともに、学校ごとに目標を設定し、教育課程に位置付けて計画的に行う必要がある。また、その実施状況や成果について絶えず評価を行うことが重要である」(文部科学省, 1999)。これは、学校から社会への移行期において、フリーター志向が高まり、進学も就職もしていない者の割合が増え、就職後3年以内の新規学卒者の離職率も高くなっていった¹という社会状況のもと提示された。つまり、日本社会は、学校教育と卒業後に進んでいくことになる職業生活との間に亀裂が生じた状況であったことを示している。その中で、発達段階に応じて小学校段階から職業観・勤労観の育成を図り、主体的に進路を選択する能力などを育てようとしていた。

こうした問題に対して、2003年に文部科学省、厚生労働省、経済産業省、内閣府の関係4府省では、「若者自立・挑戦戦略会議」を発足させた上、教育や雇用、産業政策の各方面からの総合的な人材対策として「若者自立・挑戦プラン」を策定し取りまとめた。若者自立・挑戦戦略会議(2003)では、深刻な現状と国家的課題として、冒頭に「今、若者は、チャンスに恵まれていない。高い失業率、増加する無業者、フリーター、高い離職率など、自らの可能性を高め、それを活かす場がない。」としてその事態を認識し対策する必要性を示した。これに基づき、文部科学省では 目的意識をもって働くことができるように勤労観、職業観を身につけ、仕事を通じて社会に貢献できるようにするため職業に関する体験学習のための多様なプログラムの推進等を図りキャリア教育を充実させていこうとした。これが後に「職場体験」として発展する。このような

文部科学省としての支援策を「キャリア教育総合計画」として具体化させていくことになった。ここまでみてきた中で、改めて留めておきたいことは、キャリア教育の出発点は、「はじめに『若者雇用問題』ありきだった」（児美川，2013）ということである。つまり、若者の雇用問題が深刻化し、その対策を講じる中で、文部科学省としては、それを学校教育と職業生活をつなぐ接続の問題と捉え、「キャリア教育」という名称で問題解決を図ろうとしたことが根本にあったことが伺える。

そこで、2002年に文部科学省は、進路をめぐる環境が大きく変化している中、子どもたちが、「生きる力」を身に付け、様々な課題に柔軟に対応することを意図して、キャリア教育推進に関する総合的調査研究協力者会議を設置した。そして、2004年に、「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」が提示され、キャリア教育について、「『児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育』ととらえ、端的には、『児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育』」（文部科学省，2004）と定義づけた。その上で、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）—職業的（進路）発達にかかわる諸能力の育成の視点から」として、人間関係形成能力（自他の理解能力、コミュニケーション能力）、情報活用能力（情報収集・探索能力、職業理解能力）、将来設計能力（役割把握・認識能力、計画実行能力）、意思決定能力（選択能力、課題解決能力）からなる小学校段階から高等学校段階までの発達段階に応じた4領域8能力を提示した。なお、本格的にキャリア教育が始動したことを受けて報告書が提出された2004年については後に「キャリア教育元年」と言われるようになった。

その後、キャリア教育の推進を図る「新キャリア教育プラン」が展開される中、2006年、「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—」が「キャリア教育推進のための方策の一つとして示したインターンシップ（就業体験）の実施状況、また、「キャリア教育の中核をなすものである」とされた進路指導の現状から、高等学校普通科におけるキャリア教育の現状を見る」（文部科学省，2006）ものとして提示された。この中で、「普通科におけるインターンシップの現状は、他の学科に比して遅れていると指摘せざるを得ない」（文部科学省，2006）としてデータを示しながら指摘している。つまり、インターンシップをキャリア

教育実践の柱として捉えその実施状況による普通科の遅れを示したことになる。

一方、同年2006年に約60年ぶりに改正された教育基本法を受けて、「翌年（2007年）改正された学校教育法では、新たに設けられた義務教育の目標の一つとして『職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと』が定められ、小学校からの体系的なキャリア教育実践に対する法的根拠が整えられた。」（文部科学省，2011a）と示している。更に、2008年には「教育振興基本計画」が閣議決定され、取り組むべき施策を通して小学校段階からのキャリア教育が一層推進されることになる。これらを踏まえ、同年（2008年）12月に、中央教育審議会は、文部科学大臣から「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」の諮問を受け、キャリア教育・職業教育特別部会を設置し度重なる審議を経て2011年1月において答申（文部科学省，2011b）をとりまとめた。そして、2011年3月には、国立教育政策研究所生徒指導研究センターより「キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書」（文部科学省，2011c）が提出され、2004年の最終報告書で提示された「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」に対する課題として、「『4領域8能力』の画一的な運用」、「本来目指された能力との齟齬」、「生涯にわたって育成される一貫した能力論の欠落」を挙げている。そして、それらを反映した形で、文部科学省（2011a）においても、「勤労観・職業観の育成のみに焦点が絞られてしまい、現時点においては社会的・職業的自立のために必要な能力の育成がやや軽視されてしまっている。」「高等学校までの想定にとどまっているため、生涯を通じて育成される能力という観点が薄く、社会人として実際に求められる能力との共通言語になっていない。」「提示されている能力は例示にもかかわらず、学校現場では固定的に捉えている場合が多い。」「領域や能力の説明について十分な理解がなされないまま、能力等の名称（『〇〇能力』）というラベルの語感や印象に依拠した実践が散見される。」として指摘している。答申では、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（文部科学省，2011b）としてキャリア教育を新たに定義づけた上で、人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力、キャリアプランニング能力からなる「基礎的・汎用的能力」を新たに示した。ここで示した定義が現在においても使用されている。このように変更した背景として、今

までに記述してきた内容に加え、文部科学省（2010）には、内閣府の「人間力」、経済産業省の「社会人基礎力」、厚生労働省の「就職基礎能力」など、それぞれで提示された資質・能力の観点や知識基盤社会の時代に子どもたちに必要な能力として Deseco（経済協力開発機構（OECD）が組織したプロジェクト）が定義した主要能力「キー・コンピテンシー」の影響があったとされる記述がある。また、この答申をもとにして、同年に小学校、中学校、高等学校用（文部科学省、2011a）のそれぞれの「キャリア教育の手引き」が作成された。

こうした動きは、学習指導要領の具体化にも引き継がれていった。2016年、中央教育審議会中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会において、2030年の社会と、そして更にその先の豊かな未来において、子供たちがよりよい人生とよりよい社会を築いていくために、教育課程を通じて初等中等教育が果たすべき役割を示すことを意図して（文部科学省、2016a）、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」が提出された。その後、同年に提示された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では、2011年から行われてきたキャリア教育の中核となる教科の明確化の検討を踏まえ、「高等学校においても、小・中学校におけるキャリア教育の成果を受け継ぎながら、特別活動のホームルーム活動を中核とし、総合的な探究の時間や学校行事、公民科に新設される科目「公共」をはじめ各教科・科目等における学習、個別指導としての進路相談等の機会を生かしつつ、学校の教育活動全体を通じて行うことが求められる」とし、「キャリア教育の充実を図るため、一人一人のキャリア形成と実現に関する内容を位置付けるとともに、『キャリア・パスポート（仮称）』の活用を図ることを検討している」（文部科学省、2016b）と明示した。ここでは、キャリア教育の教育課程での位置づけについて一定の方向性を示したという新たな展開が見られた。

それを受けて、2018年に「高等学校学習指導要領（平成三十年告示）」が提示され、総則において、「生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科・科目等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」（文部科学省、2018）と明記された。

以上のように、キャリア教育における政策は、若年者の雇用問題の対策が根底にあり、それを文部科学省

が学校教育と職業生活の接続の問題と捉えたことから始まり、育成すべき資質・能力論を通して、教育課程の「特別活動」の中に新たに位置づけたという流れがみられる²。

3.2. キャリア教育の実践の動向

キャリア教育の実践の動向を確認する際、前節の教育政策を踏まえると、キャリア教育の実施形態については、2016年以降キャリア教育の中核となる教科の明確化の検討を踏まえ、キャリア教育は特別活動を要として実施することを明示されたが、その内容も含め一貫して学校の教育活動全体を通じて行うこととしている。では、実際はどうだったのか。また、キャリア教育で扱われる活動内容については、もともと、職業観・勤労観の育成を中心に掲げていたが、そこに比重が置かれ過ぎたなどとする指摘がなされ、人生全体を通じて、「生き方」を考える視点を含めた方向へと移行した経緯がある。教育の現場では実際どのような活動内容を取り扱ってきたのか。キャリア教育実践について、それらの現状をみていくとともに、課題についてもあわせて確認することとする。

キャリア教育の実施形態について、キャリア教育が促進される流れの中で、ほぼ同時期に「総合的な学習の時間」が創設された。教科などの枠を越えた横断的・総合的な学習が展開されることを期待して2000年度より段階的に導入された。山崎（1999）は、「今までは、教育課程がアカデミック教科で、満たされている場合は、キャリア教育を特別活動のホームルーム活動や学校行事等の中で実施することになり困難が伴っていたが、今後は学習指導要領の改訂によって、『総合的な学習の時間』という新たな可能性が生まれることになる」として、キャリア教育実施に際して、新設される総合的な学習の時間にその可能性を見だし、高等学校での教員の実績をもとにしたキャリア教育の研究者として当初からキャリア教育を総合的な学習の時間の中で展開することを提唱していた。その後、総合的な学習の時間でキャリア教育の実施を推奨する多くの文献が管見される。また、その前後から各学校でキャリア教育実践が総合的な学習の時間を中心にして行われることになる。

例えば、丸山（2005）、山田（2015）によると、名古屋大学教育学部附属中学・高等学校では、特設教科「総合人間科」を1995年度より脱教科・脱教室・脱偏差値を掲げ開始した。中学1年—「生き方を探る」、中学2年—「生命と環境」、中学3年—「国際理解と平和」、高校1年—「生命と環境」、高校2年—「国際理

解と平和」、高校3年—「生き方を探る」（2015年度より高校のみ地球的課題の6領域—「心」、「文化」、「人権と共生」、「生命」、「自然と環境」、「平和」に内容を改変）というように学年ごとに学習テーマが設定され、フィールドワークや実施調査などを伴う仮説検証型課題探究の授業が展開された。教育課程に位置づけられた6年間のキャリア教育実践である。次に、藤崎(2010)によると、福岡県立城南高等学校では、学年ごとに「自己理解」、「自己啓発」、「自己実現」を目標としたキャリア教育の先駆的モデルとして「ドリカムプラン」を1995年度より実施した。活動としては、クラスの枠を越えて志望別のグループに分かれ、大学教員による出前授業、職業ガイダンス、シラバス研究などに取り組んでいた。2010年度より、人材育成プログラム「C.C.S.」（キャリア教育、コミュニケーション、サイエンス）を掲げ、キャリア教育のテキストとして作成した「ドリカムブック」を活用しながら、経済界の協力による「社会人セミナー」や高大連携による出前講座「ジョイントセミナー」などが組み込まれ、教育活動の見直しも行われている。これらを総合的な学習の時間に位置づけた。以上、キャリア教育先進校の中の特徴の異なる2校を取り上げた。まず、最初に、両校とも総合的な学習の時間が創設される前から実施されてきたという点は注目に値する。教育内容としては、前者は仮説検証型課題探究の授業であり、主に社会との関わりの中で自己を見つめることに重きを置いている。後者は自己を見つめることと他者を通じた自己の学びを中心とした進路学習の流れを継ぐキャリア教育実践ということがいえるだろう。

なお、キャリアの実施形態について、リクルート進学総研(2019)では、調査の中でキャリア教育をどの時間で実施しているのかというアンケートを2008年より隔年で高等学校に行っているが、すべての年で「総合的な学習の時間」が一番多いことに加え、近年、「ホームルーム活動」、「普段の学校生活全般の中で」などの他の教育活動との差が顕著に表れている。

一方、活動内容については、職業観・勤労観の育成を目指す中、キャリア教育が提唱された初期の頃から、「職場体験」が盛んに行われるようになる。もともと、中学校を対象にした実践例から始まった。1998年から兵庫県で実施された「地域に学ぶ『トライやる・ウィーク』」（兵庫県教育委員会、2005）、あるいは、1999年から富山県で実施された「社会に学ぶ『14歳の挑戦』」（富山県教育委員会、2005）が5日間連続の職場体験を先導して実施していた。そのあとを追うような形で文部科学省では、「学ぶこと」、「働くこと」、「生きること」

の3つをつなぐものとして、中学校を中心とした5日間以上の職場体験「キャリア・スタート・ウィーク」を2005年11月からキャンペーン実施を行った。就業体験については、校種によってその名称が異なり、中学校では「職場体験」、高等学校では「インターンシップ」と称することが一般的に多い。中学校では、幅広く展開された職場体験活動であるが、高等学校においては進学志向が高まる中、インターンシップに時間を割くことを避けた傾向にある。特に高等学校普通科においてそうした例が顕著であったといわれている。それを受けて、文部科学省の政策の中でも後期中等教育に焦点を当て、インターンシップの促進を図ってきた結果、多くの高等学校でも実践がなされるようになってきた。しかし、高等学校の実施については中学校ほどの広がりには至っていない。職場体験やインターンシップの実施状況を調べた文部科学省(2019)では、公立中学校での職場体験実施状況は98.6%、公立高等学校（全日制）でのインターンシップの実施状況は全体で88.5%（学科別では、普通科は86.9%、総合学科96.4%、職業に関する学科は95.5%）である。リクルート進学総研(2017)でも、国立・公立・私立の高等学校（全日制）を対象に同様の調査をしている。全体での実施率49.0%（高校タイプ別では、普通科39.3%、総合学科78.0%、専門高校92.1%）となっている。これら2つの調査の数値にはかなりの差がみられるが、その中で共通していることは、普通科の実施率が他の学科より低迷していることである。

ところで、近年、キャリア教育実践で多くの高等学校で行っている活動に「地域連携・課題解決型」のキャリア教育実践がある。岐阜県立可児高等学校の「地域課題探求型キャリア教育」（浦崎、2014）、島根県立隠岐島前高等学校の「夢探究」（中村、2014）、富士市立高等学校の「探究学習『究タイム』」（眺野、2014）などを初めとして多くの高等学校で実践されている。これらの活動を通じた学びは、問題解決する能力を育成する重要性とともに、その過程での学びの中で、社会の中で自己の存在意義（価値）を見つけ、地域社会の一員として生き方を考えることの重要性も含まれている。地域と連携しその地域の課題を解決するといった活動が行われる背景には、サービス・ラーニングの影響もあると考えられる。それについては、次章2節「キャリア教育の実践研究の系譜」で確認することにする。

4. キャリア教育の研究の系譜

4.1. キャリア教育の理論研究の系譜

本章では、キャリア教育研究の現状を確認する。まず本節では、アメリカのキャリア教育の成立経緯、並びにアメリカから日本に伝わり取り入れられたキャリア発達理論について、その代表的な理論とその研究について確認する。次に次節では、日本のキャリア教育の理論研究の動向と課題についてみていくことにする。

キャリア教育はもともとアメリカにおいて盛んに提唱されてきた経緯がある。その初期のアメリカ政府及び連邦教育局の動勢について少し長くなるが、藤田(2005)を引用する。「キャリア教育の概念構築過程におけるマーランドの貢献—『キャリア教育の父』として知られるシドニー・マーランドは、1970年にニクソン大統領より連邦教育局長に任命され、1975年のフォード大統領就任後も同職に継続任命を受けている。マーランドは、局長を退いた1976年に、全国キャリア教育審議会の会長となり、1980年までその地位にあった。この間、マーランドは連邦議会がキャリア教育推進のための法的枠組みを準備する以前から、キャリア教育の概念構築及びその実践の推進のために大きな貢献をしたのである。彼の業績には、全国レベルの各種の教育大会におけるキャリア教育に関する幾多の講演が含まれる。その中で最もよく知られるのは、全国中等学校長会における1971年のスピーチであろう。ここで彼は、キャリア教育が連邦教育局の最優先課題であると宣言したのであった。」とした上で、概念規定の押し付けを避けるため、「キャリア教育の概念構築上、マーランドが求めたのは、『すべての段階(学校段階・行政レベル)における教育改革として位置づけられるべきである』としたことのみであった。」としている。つまり、マーランドは日本よりも30年近く前からアメリカ国内においてキャリア教育の必要性を示し、広く様々な分野・領域からの教育改革の動きを先導していたことがわかる。

こうした背景のもと、ここでは、アメリカでの学問領域からのキャリア教育の概念構築に目を向ける。中でも、前章2節「キャリア教育の実践の動向」にも関連するが、日本でキャリア教育が提唱され始めたころから、自己の生き方・あり方を考えることで自己理解を促すという目的で日本のキャリア教育実践においても取り扱われてきた「キャリア発達」理論について確認することにする。

渡辺(2003a)で示された「キャリア発達論鳥瞰図」に

よると、もともと産業心理学に存在していた精神力動的アプローチ、発達のアプローチ、特性論的アプローチ、学習理論的アプローチの4つのアプローチを組織心理学として大きく一つにまとめ、職業心理学やカウンセリング心理学を射程に入れながら、産業・組織心理学に発展する中、分化する形でキャリア発達のアプローチを形成することでキャリア発達論が構成されたことがわかる。その中には、「アイデンティティ」の概念や心理社会的発達理論を提唱したエリク・H・エリクソンからの大きな流れも含まれる。キャリア発達論の流れは、日本の中にも押し寄せ、研究者たちがそれらを自己の研究に位置づけながら引用や紹介をすることでキャリア教育の研究が日本の中でも広まっていくことになる。例えば、藤本(1990)、仙崎(2001)、岡田(2003)では、「ライフ・キャリア・レインボー」で知られるドナルド・E・スーパーの理論、渡辺(1985, 2003b)、藤岡秀樹(1987)、室山晴美・折谷妙子・松本純平[他](2001)、高橋(2003)では「VPI職業興味検査」、「ホランドの六角形(RIASECキャリア・デベロップメントモデル)」で知られるジョン・L・ホランドの理論、高橋俊介(2003)、大庭さよ(2003)、所由紀(2005)では、「計画された偶発性理論(*Planned Happenstance Theory*)」で知られるジョン・D・クランボルツの理論、そして、金井壽宏(2000, 2002)高橋俊介(2003)では、「キャリア・アンカー」で知られるエドガー・H・シャインの理論などをそれぞれ引用・紹介している。このように、アメリカのキャリア教育並びにキャリア発達の理論は、日本のキャリア教育の推進に大きな役割を果たしてきたといえる。

理論研究は、キャリア教育の重要性を示している。それとともに、キャリア教育のあり方を提言する研究は数多く存在することから、そうした研究者にも少なからず影響を与えてきたことになる。しかしながら、本節で示したような大きな理論、つまり、著名な研究者が確立し国を超えて広がったような理論については、その理論研究から実践に活用される例は存在するが、教育実践から生じた理論ではあまり見られない。胡田(2017)では、「理論研究(規範的)」は「示唆型研究」と「提案型研究」からなるとしたうえで、「示唆型研究の内容・特徴は、「規範的研究を示し、例えば、『高校のキャリア教育とは～～するべきだ。』『～～するとよい。』という内容を暗に示したものだ。また、普遍的であるもの。」とし、提案型研究については、「規範的研究を示し、宣言することで『示唆』を超えて、『提案』の要素を色濃く示しているもの。」としている。理論と実践の結びつきに関しては、「理論研究と授業実

践や教育実践との乖離が存在している」という表現を使って指摘している。つまり、具体的にキャリア教育をどのように実施していくのかというカリキュラムを立案するときに参照しうる枠組みがほとんどみられない。キャリア教育の意義や必要性は示されていても、キャリア教育におけるカリキュラムに関する理論が少ないことを指摘している。

4.2. キャリア教育の実践研究の系譜

前節で述べた理論の影響受け、日本においてキャリア教育が推奨され、2005年頃から実践研究に関する数多くの論文等が刊行されてきた。高等学校のキャリア教育について分析した胡田（2017）によれば、CiNiiによる検索結果からは最終的に学会誌、紀要、一般誌、発表論文集などを合わせて800件（2016年12月調べ）が存在していた。同様に検索すると現在では1,000件を有に超えている（2020年5月調べ）。高等学校のキャリア教育に関しても非常に多くの研究がなされていることがわかる。それらの論文を類型分けすると、「理論的研究」と「経験的研究」に大きく二つに分かれ、「理論的研究」は「理論研究（規範的）」とし、前節に記述した通りである。一方、「経験的研究」は、さらに「実践研究（一人称）」と「調査研究（三人称）」に分かれる。そして、「実践研究（一人称）」は、さらに「事例的实践研究（「報告」を含む）」と「実証的实践研究」に分けている。「事例的实践研究（「報告」を含む）」の内容・特徴は、「実践を行うが、効果の検証がないものも含める。扱っている標本が少ない。断片的になっている場合がある。」とし、「実証的实践研究」については、「実践を行い、その効果を検証するもの。（例：仮説検証、Pre-Post、実験群・統制群など）」としている。また、「事例的实践研究（「報告」を含む）」については、学会誌論文の中で17.1%、紀要論文の中で46.4%を占める割合であり、量的にかなり多いことを示している。胡田（2017）の考察では、「実践研究の困難さ」として、次のように指摘している。「それらは、その対象においてそれぞれ価値あるもので、それぞれの対象に合わせた取り組みをすることで、異なる対象においても良い成果が表れる可能性を帯びている。その反対に、研究対象となる学校、学年、クラスでは有効性が示せても、必ずしもそれが他の学校・学年・クラスで同様の結果が出るとは限らない。それぞれに多様性を有するので、一つの実践の結果で普遍性を保つことには無理が生じる。（一中略）」ここでも、実践研究と授業実践や教育実践との乖離が存在している。それぞれの実践が独立あるいは、並列して存在していて、1つ

の実践を積み重ねていくことはかなり難しい問題である。しかし、その他のやり方で理論を構築する構造が確立していく方法を模索していく中で、実践と実践をつないでいく研究が必要になってくることがわかってくる。つまり、実践で示された結果を、異なる研究対象においても結果が出るようにデザインしていく過程が必要になってくる。」したがって、総合的に考えると、理論から実践につながる機能は有しているが、実践から理論へつなぐ機能は働いていない。しかも、理論から実践につなぐ機能を有するといっても、前節で示した通り、「大きな理論」のみであって、教育実践から生じた理論ではない。よって、教育実践から導き出した理論を他の実践につなぐ研究の構築が求められるのではないか。

こうした理論と実践の関わりに関する研究の課題は、多くの高等学校で扱っているさまざまなキャリア教育実践についても同様のことがいえる。近年、キャリア教育実践で多くの高等学校で行っている活動に「地域連携・課題解決型」のキャリア教育実践があるということを前章2節で述べたが、それに関連する研究も進められている。胡田（2017）では直接扱っていないので確認することにする。

地域と連携しその地域の課題を解決するといった活動が行われる背景には「サービス・ラーニング」の考え方に由来すると思われる。倉本（2006）では、「SL（サービス・ラーニング）は、生徒たちが主体的に参加するサービス経験を統合化し、その学習経験を発展させていく教育方法である。その経験はコミュニティの必要性に適合するものであり、学校とコミュニティを関連させ、生徒たちの体験を学的カリキュラムのなかに統合化していくものである。SL（サービス・ラーニング）は学校での学習経験を活用しながらコミュニティに貢献するサービス体験を通して主体的な学習経験をすることであり、コミュニティの一員としての自覚と責任も学ぶものである。」と説明している。また、唐木（2010）によると、「サービス・ラーニングという言葉は、1967年に誕生した。しかし、今日のようにアメリカ各地でその実践が展開されるようになるのは、1990年以降である。1990年という年は、『国家およびコミュニティ・サービス法（National and Community Service Act）』が成立し、アメリカ連邦政府がサービス・ラーニングに関する法的整備に着手した年である。これ以降、アメリカではサービス・ラーニングに関する制度的整備も進み、数多くの組織・団体がサービス・ラーニングに関連した補助金を提供するようになる。」として、アメリカ国内で広まった背

景について説明している。これらから考えられることは、そのような流れが日本にも入ってくるようになったということである。そして、サービス・ラーニングはこうした社会的活動を通して自分の生き方や将来の職業について考える機会が与えられるということである。それにつなげるのが重要であり、それこそがキャリア教育に通じるのである。したがって、サービス・ラーニングにはキャリア教育に資する可能性が大いにある。しかし、サービス・ラーニングと「地域連携・課題解決型」のキャリア教育の実践の間を埋めるようなカリキュラムの構成論が必要なのではないか。その意味において、サービス・ラーニングの実践とそこから生じる理論を他の実践につなぐことが求められる。

5. 考察

キャリア教育の実態の動向を政策と実践のアプローチから、キャリア教育の研究の系譜を理論研究と実践研究のアプローチから、現状と課題をそれぞれ検討してきた。

政策の動向については、もともと、フリーター志向の高まりや離職率の増大などによる若年者の雇用問題の対策として提示された。それに関連していた4府省の中の1つである文部科学省ではそれを学校教育と職業生活の接続の問題と捉え、初等中等教育段階において、職業観・勤労観の育成を中心にしてキャリア教育を実施した。職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)を提示する中で「4領域8能力」について例示したが、固定的に受け取られたことや世界の「キー・コンピテンシー」の動きなども勘案して、「4領域8能力」に変わり「基礎的・汎用的能力」が提示されるようになった。このように、育成すべき資質・能力が注目されるようになった。その後、新しい学習指導要領の告示にあたり、キャリア教育についても様々な検討がなされた。中でも、キャリア教育の中核となる教科の明確化の検討がなされ、結果的に、高等学校では特別活動のホームルーム活動(ロングホームルーム)を要としつつ各教科等の特質に応じてキャリア教育の充実を図ることになった。その際、記録し蓄積する教材として「キャリア・パスポート」が提案された。このようにキャリア教育を推進する政策が過去20年余りにわたって進展してきたが、それは主に社会的ニーズへの対応を目指し、一連の流れが形成されてきたといえる。

次に、実践の動向では、キャリア教育の実施形態について、初期のころから総合的な学習の時間において

キャリア教育を実践した高等学校が多いことが挙げられる。その傾向は現在においてもより顕著になっている。「生きる力」が介在している点で共通点があると考えられている。今後、総合的な学習の時間で行うキャリア教育と特別活動を要としたキャリア教育をどのようにつなげるのかということは一つの課題となるであろう。一方、キャリア教育の活動内容については、初期のころから職場体験・インターンシップを中心に展開されてきた。その中には、自己理解(自己理解は、第4章1節「キャリア教育の理論研究の系譜」において中心に展開した。)、他者を通じた学びも含まれている。実施率では、中学校より高等学校の方が低く、その中でも、学科別にみると、高等学校普通科の実施率が一番低かった。また、近年、「サービス・ラーニング」の影響もあり、高等学校では、「地域連携・課題解決型」のキャリア教育実践を行っている傾向があることがわかった。また、サービス・ラーニングと公民科に新設される科目「公共」の関係は、シティズンシップ教育を介して今後注目される。

理論研究の系譜については、アメリカのキャリア発達理論が日本で取り入れられことで、日本のキャリア教育の促進に大きく影響した。日本では、主に、自己理解を促す理論として学校現場で活用されてきた。ただ、そうした理論とは別に、教育実践から導き出された理論を実践に活用する例はあまりみられない。つまり、カリキュラムを立案してキャリア教育をどのように実施していくのかを考えるとときに参照しうる理論的枠組みがないことを示している。

実践研究の系譜については、第4章1節「キャリア教育の理論研究の系譜」でも取り上げた胡田(2017)を第4章2節「キャリア教育の実践研究の系譜」で中心に取り上げ、改めて、実践研究から理論研究につなぐ状況にはなっていないことを示した。実践研究と理論研究は裏返しの関係になっていることより、教育実践から導き出した理論を他の実践につなぐ研究の構築が必要である。近年、サービス・ラーニングに関する研究もなされている。しかし、実践を理論化し、それをまた別の実践に活用できるような枠組みが求められる。

第1章「問題の所在」にも記述したが、実践に対する理論について、今まで見てきたところが不足しているということがわかった。

全体を通して考えると、まず社会的ニーズを反映した政策があり、それにもとづいて実践が行われる。しかしそれを支える理論研究の多くは個人々の発達に焦点化した研究であり、カリキュラムデザインに資する

理論が乏しいといえる。すなわち、実践にもとづいて実践研究が行われ、それが理論研究を通してまた実践につながるというような実践と理論の往還が機能しているとはいえないのではないか。実践研究も数多く提示されているが、それぞれの実践の中でのカリキュラムの例示であり、他校はそれを参考にすることはできても、カリキュラムデザインとしての一般性には乏しい。つまり、キャリア教育の理論やサービス・ラーニングの基本的な考え方を入れながら、それぞれの学校がそれぞれの学校の状況や特色、生徒の実態に合わせてカリキュラムが開発され展開されているが、全体的、体系的、横断的につなぐという枠組みが存在しない。

次にこれらの点を、第2章「研究の目的と方法」で述べた浅沼（1999）のカリキュラム研究の視点から再度検討する。先述の通り、浅沼（1999）は、カリキュラム研究は2つに大別されるとした上で、そのうちの一つに、「具体的に学校においてどのような内容や活動を編成すべきかという現実的な『影響力』のある『意思決定』の問題に関わる研究」を挙げている。そして、さらにそれを、「カリキュラムに対する社会的ニーズである個々人の内面の外にある社会的な影響力について扱う領域と社会的ニーズに応える個々人の発達すべき能力の内容として扱う領域がある。」として2つの領域で捉えている。この社会的ニーズのある領域の研究と個々人の発達すべき能力に関する領域の研究の2つで捉えることは、カリキュラムをデザインする実際上の手続きとして重要である。ただし、この2つは別々にカリキュラム研究の課題として存在しているのではなく、2つを同時に達成するような研究をしていくことがカリキュラム研究に求められる固有の見方である。その2つが接合するということは特に浅沼（1999）では強調されていないが、理論は理論、実践は実践というような独立した状態に留まることを回避すべきであるということは、浅沼の枠組みを現実のカリキュラムデザインに活かすためには不可欠といえるであろう。逆に言えば、理論と実践の統一的視点を持つためには、カリキュラムという形式を有する教育活動の計画の全体を、子どもに対して学ばせようとしている教師の意図と子どもが実際に学んでいる事実を立体的に捉え直す必要がある。つまり、教え手からの視点と学び手からの視点を統合できるところにカリキュラムの視点がある。そうだとすると、キャリア教育の内容をどうするかということ、社会的ニーズや個々人の発達の理論のみを前提にして考えていくのであれば、事実から反省的にキャリア教育のあり方を再検討することは難しい。すなわち、第3章、第4章でみて

きたように、「カリキュラムに対する社会的ニーズ」を扱う研究については、職業観・勤労観を中心にした様々な実践を通じた研究など数多くの研究がなされてきた。そして、「社会的ニーズに応える個々人の発達すべき能力の内容」を扱う研究についても、「4領域8能力」や「基礎的・汎用的能力」で示された能力論についての多くの研究や「キャリア発達理論」にもとづいた多くの研究がなされてきた。しかし、現実的にカリキュラム編成をする際、内容や活動の編成に関わる「意志決定」に寄与する議論が不足しているのである。それぞれの現場で行われた実践は存在するが、それをカリキュラムとしてどのような特色があるのかということに位置づける必要がある。それぞれの学校文化に適応した実践は展開されているが、それらをお互いに比較したり、参照したりできるような体系的な理論的枠組みが求められる。

そのようなカリキュラム理論を今後求めていくとすれば、社会的ニーズと発達のあり様をカリキュラムという形式によって統合的に対象化し、教師の意図と子どもの学びの事実を反省的に捉える研究が必要になるといえる。したがって、このような内容については今後研究する必要があるが、その手掛かりとなるのが、「当事者性」、「主体性」、「切実性」ではないかと考えている。なぜなら、子どもがキャリア教育の中で出会う様々な人物や事象を自分のこととしてつなげ、それを自分の生き方に返すようなキャリア教育の展開が必要になるからである。このように考えると、各実践を横断して、必要となるカリキュラムの要素を抽出し提示できる可能性がある。こうした研究構想の上で、キャリア教育のカリキュラム論を導き出す必要がある。

6. 今後の課題と展望

本研究の目的は、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課題をカリキュラム研究の視点から明らかにすることであった。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するのかということを変更して問い直す必要があった。そこで、政策、実践、理論、研究のそれぞれの系譜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、実践に対する理論の往還が不足していることが明らかになった。それを受けて今後の研究としては、社会との関わりの中で自分がどのように生きていくことができるのかという問いに答えるキャリア教育を目指し実践する上で、前章で提示した「当事者性」、「主体性」、「切実性」が、必要となるカリキュラムの要素になりうるのかという

ことを検証する必要がある。そうした研究が期待される。

〔注〕

- ¹ 文部科学省（1999）では、新規高等学校卒業生で進学も就職もしていない割合が9%に、そして、新規卒業者の就職後3年以内の離職率は新規高卒生で約47%、新規大卒生で約32%（労働省の調査より）に達した。としている。当時、新規の中学、高等学校、大学の卒業生の離職率がおおむね7割、5割、3割であったことより「7・5・3現象」と称されるようになった。これらの状況は社会・経済や労働環境の問題をはらみつつも学校教育と職業生活の接続の問題として捉えられていた。
- ² キャリア教育の一連の流れについて、山崎（2019）は、「教育基本法改正前後におけるキャリア教育の教育行政的動向を検討し、さらに、平成20・21年改訂の学習指導要領及び平成29・30年改訂の学習指導要領におけるキャリア教育の内容を検討した結果、職業観・勤労観の育成から社会的・職業的自立の方向へ移っている」と指摘している。

〔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
- 胡田裕教（2017）「高等学校におけるキャリア教育を対象とした研究の特徴と課題」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第64巻第1号 pp.97-109
- 藤本喜八（1990）「D.E. スーパー博士の人と業績」『進路指導研究』11（0）pp.39-45
- 藤岡秀樹（1987）「大学生の職業興味と認知様式」『教育工学研究』（9）pp.53-62
- 藤崎雅子（2010）「国際化が進む知識基盤社会に対応したドリカム進化型キャリア教育（福岡県立城南高校）」『*Career Guidance* キャリアガイダンス』2010.2 No.30 pp.62-69
- 藤田晃之（2005）「連邦法制化のプロセスとしてのキャリア教育」（訳）KENNETH B.HOYT 編著『キャリア教育—歴史と未来（Career Education: History and Future）』雇用問題研究会 pp.27-56
- 兵庫県教育委員会（2005）文部科学省「キャリア・スタート・ウィーク推進連絡会議（第1回）配付資料」〔資料6〕「地域に学ぶ中学生・体験活動週間『トライやる・ウィーク』」（兵庫県配付資料）

- 金井壽宏（2000）「インタビュー・レポート “You have to fight it out.” エドガー・H・シャイン博士 来日公演をアテンドして」『Works』6（3）pp.38-43
- 金井壽宏（2002）「講演 シャイン教授の講演『組織心理学の発達とわたしの研究キャリア』を聞いて」『産業・組織心理学研究』15（2）pp.123-126
- 唐木清志（2010）『アメリカ公教育におけるサービス・ラーニング』東信堂
- 倉本哲男（2006）「米国のサービス・ラーニングに関するカリキュラムマネジメントの一考察—学校とコミュニティとの「協働性」を中心に—」『日本教育経営学会紀要』48（0）pp.52-67
- 丸山 豊（1995）「学校改革としての研究開発学校の取り組み：「国際理解と平和の教育」から「総合人間科」へ（新教科・総合人間科の実践（第一報））（特別研究）」名古屋大学教育学部附属中等高等学校紀要 pp.85-89
- 文部科学省（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」
- 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」
- 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（2010）中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会「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（第二次審議経過報告）」
- 文部科学省（2011a）「高等学校キャリア教育の手引き」
- 文部科学省（2011b）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」
- 文部科学省（2011c）国立教育政策研究所生徒指導研究センター「キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書」
- 文部科学省（2016a）中央教育審議会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」
- 文部科学省（2016b）中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」
- 文部科学省（2018）「高等学校学習指導要領（平成三十年告示）」
- 文部科学省（2019）国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター「平成29年度職場体験・イン

ターンシップ実施状況等調査結果]

- 室山晴美・折谷妙子・松本 純平 [他] (2001) 「VPI 職業興味検査の改訂に関する研究」『日本労働研究機構研究紀要』(22) pp.1-25
- 中村怜詞 (2014) 「地域と子どもの未来をつくる教育 島前高校魅力化の目指すもの」キャリアガイダンスセミナー2014(配付資料) (2014.11.15開催 於: リクルート本社)
- 岡田昌毅 (2003) 「第1章 ドナルド・スーパー: 自己概念を中心としたキャリア発達」渡辺三枝子編著『キャリアの心理学 働く人の理解 (発達理論と支援との展望)』ナカニシヤ出版 pp.1-22
- 大庭さよ (2003) 「第3章 ジョン・クランボルツ: 学習理論からのアプローチ」渡辺三枝子編著『キャリアの心理学 働く人の理解 (発達理論と支援との展望)』ナカニシヤ出版 pp.47-66
- リクルート進学総研 (2017) 「2016年 高校の進路指導・キャリア教育に関する調査」報告書
- リクルート進学総研 (2019) 「高校教育改革に関する調査 2018」報告書
- 仙崎 武(2001) 「わが国の進路指導及び相談研究への D.E. スーパーの貢献」文教大学教育研究所 『教育研究所紀要』(10) pp.63-67
- 高橋俊介(2003) 『キャリア論 個人のキャリア自律のために会社は何をすべきなのか』東洋経済新報社
- 眺野大輔 (2014) 「地域課題解決に真剣に向き合う生徒たち—学習の振り返りから生徒の成長を見取る—」キャリアガイダンスセミナー2014 (配付資料) (2014. 11. 15開催 於: リクルート本社)
- 所 由紀 (2005) 『偶キャリ。—「偶然」からキャリアをつくった10人』経済界
- 富山県教育委員会 (2005) 文部科学省「キャリア・スタート・ウィーク推進連絡会議 (第1回) 配付資料」〔資料7〕「社会に学ぶ『14歳の挑戦』事業」について (富山県配付資料)
- 浦崎太郎(2014) 「地域課題解決型キャリア教育を始めるために」キャリアガイダンスセミナー2014 (配付資料) (2014. 11. 15開催 於: リクルート本社)
- 若者自立・挑戦戦略会議 (2003) 「若者自立・挑戦プラン」
- 渡辺三枝子 (1985) 「VPI 職業興味検査が完成—大学生の職業ガイダンスのための—」『労働時報』 38 (10) pp.36-41
- 渡辺三枝子 (2003a) 「序」渡辺三枝子編著『キャリアの心理学 働く人の理解 (発達理論と支援との展望)』ナカニシヤ出版 pp. i - vi
- 渡辺三枝子 (2003b) 「ジョン・ホランド: 環境と相互作用によるキャリア行動の発達」渡辺三枝子編著『キャリアの心理学 働く人の理解 (発達理論と支援との展望)』ナカニシヤ出版 pp.23-46
- 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』第24号 pp.30-40
- 山崎保寿 (2019) 「キャリア教育に関する学習指導要領の内容変化—キャリア教育推進の背景となる教育環境に関する検討—」『教育総合研究』第3号 pp.89-100
- 山田 孝 (2015) 「名古屋大学附属中・高等学校における総合人間科の取り組み」名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻教育経営学研究室主催研究会 (配付資料) (2015. 7. 10開催 於: 名古屋大学教育学部1階大会議室)

Curriculum Research on Career Education in the Japanese High School; An Examination of the Genealogy of Policy, Practice, Theory, and Research

Hiroyuki EBITA*

Taking the perspective of curriculum research, this study hopes to clarify inherent problems in the practice of career education practiced in Japanese high school classes. That learning is conducted “as a whole” is a perspective that reflects a consensual process based on curriculum research that has interpreted career education from the vantage point of a whole-learning experience.

This research examines issues regarding Japanese high school career education from two approaches: 1) historical trends in career education and, 2) the genealogy of career education research. The first approach examines crucial issues in the policy and practice of career education, and the latter analyzes the genealogy of theoretical research, in particular, how it relates to the practice research of career education.

This study’s results suggest that although ample theoretical research is presented in the curriculum, there is insufficient research that can be utilized in actual curriculum design. Although many practical studies are presented in the curriculum, there lacks an overall framework to link the theoretical to the practical. Thus, this incongruency between practice and theory is problematic.

In order to address this gap, a systematic theoretical framework that allows better interaction between the two teaching environments; one that encourages comparison and referencing, is in order. Pedagogical methods that include concepts of “ownership,” “independence,” and “seriousness” offer a more useful career education curriculum that is better suited for a changing society.

* Student, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University

