

法政大学学術機関リポジトリ

HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

PDF issue: 2024-12-27

日本における「キャリア教育」の登場と展開 ： 高校教育改革へのインパクトをめぐって

児美川, 孝一郎

(出版者 / Publisher)

法政大学キャリアデザイン学会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

生涯学習とキャリアデザイン / 生涯学習とキャリアデザイン

(巻 / Volume)

1

(開始ページ / Start Page)

21

(終了ページ / End Page)

38

(発行年 / Year)

2004-02

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00002831>

日本における「キャリア教育」の登場と展開

－高校教育改革へのインパクトをめぐって－

法政大学キャリアデザイン学部助教授 児美川 孝一郎

1. 研究課題の設定

(1) 学習指導要領改訂と高校教育現場

2003年4月、高等学校においても新学習指導要領が全面実施に移され、必修教科である「情報」の新設に加えて、「総合的な学習の時間」の実施が、各学校において開始された。前年度からの完全学校週五日制への移行とあわせると、戦後の高校教育の歴史のなかでも特筆すべき「変革」の時期が到来したと言ってもよい。

もちろん、すでにマスコミ等を通じて指摘されているように、高校教育現場における「総合的な学習の時間」等への取り組みの姿勢は、全般的に見れば、いまひとつ盛り上がり欠けている¹。いや、盛り上がらないどころか、新学習指導要領の目玉とも言われた「総合的な学習の時間」が、すでに実質的には骨抜きにされて、教科の授業時数が減少した分の“穴埋め”として利用されるような高校もあるように聞く。

こうなってしまう背景には、①「変化」への柔軟さを欠きがちな旧態依然たる高校教育現場の体質や、②教科ごとの“縄張り”意識が働きやすく、新たな負担が増えることを極力避けようとする高校教師たちの姿勢があることも、確かにあろう。しかし他方で、③教科書もなく、学習内容も特定されていない、(名称さえ各学校で決める)新たな教育活動(「総合的な学習の時間」)が全国の学校に一斉に導入されるという割には、そのための準備期間が短く、教育条件も必ずしも十分に整備されたわけではないという、教育現場の事情を考え

てみる必要もある。

そして何より、④近年の「学力低下」論の隆盛のなかで、数年前までの「ゆとりと生きる力」路線から「確かな学力」路線へと、この間、文部科学省じしんが“なし崩し”的な政策転換を遂げてきた²ことの影響を看過することはできない。「進学校」と呼ばれるような高校においては、学力重視＝進学対策重視という形で、実質的にはこれまで通りに近いカリキュラム・マネジメントを続けていくことに、半ば“お墨付き”を与えられた格好にもなったからである。

したがって、現時点で判断する限り、今回の学習指導要領の改訂が、これまでの高校教育のあり方に大きな「変革」をもたらし、各学校における教育活動の活性化やカリキュラム「改革」(もちろん法令に準じた教育課程の改訂は、すべての高校で行われているはずであるが)につながったという事実は、全般的には存在していないと言わなくてはならない³。

ただし、こうした状況にもかかわらず、一部の先導的な高校において、今回の学習指導要領改訂を期に(あるいは、それ以前からも)、従来の自校の教育活動やカリキュラム・マネジメントを見直し、全校体制のもとでの学校改革と新たな教育活動の展開に取り組んでいる事例が登場してきていることは、大いに注目されてよいように思われる⁴。

そうした先導的な高校群のなかには、いわゆる普通科「進学校」も含まれており、そこでは、従来の進路指導のあり方の改善という課題を軸にしながら、進路学習と「総合的な学習の時間」を連

動させ、さらにそれを学校全体の教育活動の見直し、教師集団の協働体制の活性化、外部との積極的な連携といった学校改革にまでつなげているような事例が多く見られるのが特徴である。

その理由としては、「進学校」と言われる高校にとって、①進路指導や進路学習は、まさに学校の教育活動全体のなかでも重要課題として位置づけるものであり、その点で、②学校改革への切り口としても、もっとも取り組みやすく、また、教職員の間での合意や保護者からの理解が得られやすいものであるということが考えられる。付け加えれば、③今回の「高等学校学習指導要領」(1999年)が、「総合的な学習の時間」についての規定のなかで、「進路」という観点を重視した学習活動の展開を具体的に例示していた⁶⁾ということの影響もあろう⁶⁾。

(2) キャリア教育の推進

ところで、進路指導や進路学習と深く関連しつつ、近年の文部科学省が強く打ち出そうとしている政策に、「キャリア教育」の推進という課題がある⁷⁾。

この概念の含意や登場の背景などについては、2. 以下で詳しく論じるが、これまでの文部(科学)省の教育政策の文脈に照らしてみれば、これは、①中学校進路指導からの「業者テスト」排除に端を発し、「生き方の指導」への進路指導の転換をめざした1990年代前半以降の政策課題を発展的に引き継ぐものであると同時に、②「生きる力」の育成を掲げる新学習指導要領のねらいを、現在の社会経済状況を見据えつつ具体化する施策の一つとして位置づけるものでもあろう。

そして、何より興味深いのは、すでに触れたような、進路指導や進路学習を軸にした普通科「進学校」における学校改革への取り組みは、「キャリア教育」という用語こそ用いられてはいないものの、実質的にはキャリア教育としての内実を備え、そうした意味での教育効果をあげつつある学校が少なくないように見える点である。

とすれば、キャリア教育の推進という近年の教

育政策は、新規学卒者の就職難に象徴されるような社会経済状況に直面しての、教育制度の側での受動的な対応であるにとどまらず、個別の学校における学校改革への切り口になる積極的視点を提供するものとなるのだろうか。

仮にそうだとすれば、高等学校段階について見た場合、このキャリア教育の推進という課題が、普通科高校(とりわけ普通科「進学校」)において追究されることの意味は、きわめて大きいと考えられることができるだろう。①学科別生徒数の比率において7割超を占める⁸⁾高等学校普通科における教育が、事実上、アカデミック志向の強いカリキュラムに偏重し、②それが、進学率が95%を超えた高校教育の「ユニバーサル化」段階における生徒たちの実態に必ずしも合わなくなってきたこと、そして、③時代や社会の変化が求める高校教育への要求との間にも一定の齟齬を生みだしていることこそが、現在の高校教育が抱える最大の困難(課題)であり続けていることは、明らかだからである⁹⁾。

とはいえ、後にも触れるように、「キャリア教育」という用語を文部省が正式に採用したのは1999年のことであり、現時点では、キャリア教育という概念は、高校教育現場はおろか、日本の教育界においても十分に普及し、市民権を得ているとは必ずしも言えない状況にある。「小・中・高を通じたキャリア教育の推進」が、教育政策として謳われているとしても、その必要性に自覚的な小学校の教員はまだまだ少なく、中・高の教員のなかにも、キャリア教育とは、イコール職場体験学習やインターンシップの実施のことだと理解するような感覚が、いまだに一般的なのではなからうか。

そうだとすれば、研究上の課題としても、まずは①「キャリア教育」という概念の内包と外延、その理念やねらい等を正確に整理し、②日本の学校制度や教育課程におけるキャリア教育の位置づき方、その実施方法や校内での実施体制などについての基礎的な考察を積みあげていく作業が求められよう。そして、③キャリア教育の視点と高校

教育改革との関係についても、理念的・理論的にその連関や改革視点としての有効性を主張するだけでなく、個々の高等学校における学校改革の事例を踏まえた実証的な研究が、早急に重ねられていく必要があるだろう。

本稿は、こうした問題関心にに基づき、日本におけるキャリア教育の概念と実践の登場に至る経緯を整理し（以下の2.と3.）、高等学校へのキャリア教育の導入が、いかなる意味で高校教育の改革につながるのかを、普通科「進学校」を対象を限定して考察しようとする（以下の4.）ものである。十分な事例的研究にまでは踏み込めないが、そのための基礎作業として、研究視点となる見取り図（作業仮説）を立てることが、ここでの目的である。

（3）先行研究の状況

なお、先行研究の状況について簡単に付言しておく、これまでのところ、1970年代以降のアメリカにおけるキャリア・エデュケーションの展開をフォローし、紹介・考察した研究は、仙崎による先駆的研究¹²をはじめとしてそれなりの蓄積が存在するが¹³、日本におけるキャリア教育の展開を本格的な考察対象としたものは、ほとんど存在していないのが現状である¹⁴。

子ども・青年のキャリア発達のプロセスの研究から出発し、学校におけるキャリア教育の重要性や役割に言及する、主として心理学的な手法に基づく研究¹⁵や、独自の「キャリア開発教育」概念を提唱する研究¹⁶も存在するが、それらもまた、日本の学校制度や教育課程の枠組みを前提として、具体的なキャリア教育の実施内容や方法等について考察したものでは必ずしもない。文部科学省による「キャリア教育」政策と、学校教育現場での実践的展開を対象とする本格的な研究の登場は、基本的には、今後に残された課題であると言えよう¹⁶。

2. 「キャリア教育」というコンセプト

—アメリカにおける

キャリア・エデュケーションの展開—

まずは、「キャリア教育」概念の内実と含意を確かめるために、1970年代以降のアメリカで展開された「キャリア・エデュケーション運動」の展開を概観してみたい。

もとより日本におけるキャリア教育政策の登場やキャリア教育の実践的展開は、アメリカにおけるキャリア・エデュケーションの考え方や教育制度上の枠組み、カリキュラムや教育方法等を、そのまま移入しようとしたものでないことは言うまでもない。両国の社会的・文化的背景の違い、学校制度の枠組みの違い、教育スタッフの組織の違い、これまでに展開されてきたキャリア・ガイダンスや進路指導の内容・方法の違い等に応じて、そこには、相応の特徴的な差異が生じてしかるべきものである。

ただ、同時に、両者のあいだには、キャリア教育としての基本的な同一性があることも確かであり、また、日本においてキャリア教育を提唱する研究が——そしてまた、おそらくは文部科学省のキャリア教育政策も——、アメリカにおけるキャリア・エデュケーション運動の展開から多くを学び、それをモデルとして参考にしてきたことは、まぎれもない事実であろう。

以下では、キャリア教育の展開の日本の特質を探るためにも、比較研究の“鏡”となるキャリア・エデュケーションのアメリカにおける展開のアウトラインを確認しておく。（ただし、展開過程の詳細を跡づけることは、ここでの任ではない。その点は、これまでの先行研究の成果に譲りたい。）

（1）キャリア・エデュケーション運動の展開¹⁷

周知のように、アメリカにおけるキャリア・エデュケーション運動の展開は、1971年、全米中等学校長協会の年次大会の席上において、連邦教育局長官マーランドが、職業にかかわる教育を「職業教育（vocational education）」と呼ぶのをやめ、「キャリア・エデュケーション」と呼び代えることを提案したことに端を発していると言われている。すでに同年、連邦教育局は、教育改革の重点課題として、①初等・中等教育の全般を通じて普通教

育と職業教育とを併行して行うこと、および、②子どもたちの適切な職業選択と職業的な自己実現のための教育を準備し提供すること、を位置づけていたが、マーランドの提起は、これを、「すべての教育はキャリア・エデュケーションであるべきである」という立場から強力に推進すべきことを宣言したものであった。

以後、連邦教育局は、全米規模でのキャリア・エデュケーションの推進のためのさまざまな施策を展開し、

- ①キャリア・エデュケーションの定義（理念、目標）の策定
- ②キャリア・エデュケーションのモデルの提示（学校モデル、職場モデル、家庭モデル、特定地域居住者モデル）
- ③全米各地でのキャリア・エデュケーションのプログラムの試行（ニュージャージーでのキャリア発達プロジェクト、デトロイトでの発達のキャリアガイダンス・プロジェクト、等）
- ④キャリア・エデュケーション概念モデルの開発（小学校から高等学校段階までの児童・生徒のキャリア発達課題を構造化したもの）
- ⑤キャリア・エデュケーションのカリキュラムについてのナショナル・スタンダードの策定（学年段階ごとの、「判断力・態度」「自己意識」「意思決定」「教育意識」「進路意識」「経済意識」「技能意識」「雇用可能性を高めるスキル」等の要素に即した学習内容と、児童・生徒が獲得すべき能力・スキルの到達度を提示したもの）

等に精力的に取り組んでいった。

こうした経緯のなかで、教育関係諸団体や学校などにおけるキャリア・エデュケーションへの取り組みも、しだいに各地に広がりを見せていき、1977年には「キャリア・エデュケーション奨励法」の成立を見るに至る。この法律は、1979年～1984年までの時限立法ながら、アメリカにおいては1958年の「国防教育法」以来はじめての国庫助成

を伴う教育法案であり、総額3億ドルの助成を予定するものであった。また、「キャリア・エデュケーション」についての定義も、それまでのいつくつかの提案を踏まえて、法定義上、

「キャリア・エデュケーションとは、個人が人間の生き方の一部として、職業や進路について学び、人生上の役割や選択と職業的価値観とを関連づけることができるように計画された経験の全体である。」

という形に落ち着いた。

これ以降、州レベルでのキャリア・エデュケーション奨励法の制定も進み、連邦からの財政措置が講じられるなかで、各学校現場での実践的な取り組みが、一定の成果をあげていくことになった¹⁶。

（2）社会的背景と教訓

キャリア・エデュケーション運動は、ある意味では、華々しいキャンペーンとともに登場し、連邦レベルでの政策の強力な推進に促されつつ、各地での展開が繰り広げられていったものであるが、それが1970年代初頭という時期に登場してきた背景には、やはりそれ相応の社会的背景が存在していた。端的に言えば、1960年代を通じて進行したアメリカ社会の構造変動、とりわけ産業社会の変化に対して、既存の学校教育が対応に立ち遅れ、教育制度としても行き詰まりを見せはじめていたという事情である。

この時期、産業構造の転換と職業世界の複雑化、労働の高度化といった要因によって、若年層を中心とした失業率の増加が深刻化しはじめていたが、伝統的な職業教育に依拠する学校教育は、こうした状況に十分に対応できずにいた。のみならず、生きがいや働きがい、自己充足や自己実現を重視しはじめた青少年の労働意識や価値観の変化に対しても、学校における伝統的な職業指導やガイダンスは、十分な対応ができていたとは言い難い状況があった。

一方で、アカデミックな教科中心の知的教育は、

「生き方」への問いを深める青少年の意識や要求に応えることができず、他方で、陳腐化した職業教育は、青少年の職業世界への移行を準備できないといった状況のなかで、この時期の学校教育、とりわけ中等学校は、一部のエリート校を除いて、ドロップアウト率の増加、校内暴力や非行の頻発、生徒たちの学習意欲の低下、無気力化といった、さまざまな問題や矛盾を山積させていたわけである。

注目したいのは、アメリカにおいてキャリア・エデュケーションが政策的に提唱されたのは、まさにこうした学校教育全般の「危機的状況」に対してであったという点である。そうした意味で、キャリア・エデュケーションとは、

- ①職業世界とのミスマッチを示しはじめた学校教育全般の再編をめざす「教育改革」の主導理念であり、
- ②青少年の教育要求に応えきれなくなり始めていた学校教育の建て直しをはかる「学校改革」の理念と視点であり、
- ③職業教育や職業指導・ガイダンスの改善・充実をはかるとともに、アカデミックな教科教育の改革をすすめることによって、両者の協働と統合をめざす「カリキュラム改革」の原理

を志向するものであった点に注意しなくてはならない。それは、伝統的な職業教育の発展でも、バージョンアップでもなかった。だからこそ、キャリア・エデュケーションの各種のモデルやプログラムを見ればわかるように、そこでは、

- ①「キャリア発達」という概念の導入とともに、幼児期から初等・中等教育段階に至るまでの長期的な発達プロセスを対象として、それぞれの段階におけるキャリア発達課題を明らかにすること
- ②それらをカリキュラム化するために、子どもたちが獲得すべき意識・能力・スキル等の、発達段階ごとの到達目標基準を設定すること¹⁹⁾

- ③そうした基準を念頭において、学校段階ごと、学年ごとに、キャリア・エデュケーションに活用できる教科・単元や特別プログラム、ガイダンス等を明らかにし、それらを有機的に組み合わせたカリキュラム・モデルの開発や教材開発を行うこと
- ④とりわけ中等教育段階では、アカデミック教科の教育と職業教育とを併行的に、相互関連しつつ学習できるようなカリキュラムを開発すること
- ⑤各学校において、キャリア・エデュケーションを効果的に実施するための、教師・カウンセラー・ガイダンススタッフ等の間での有機的な協働体制を整備すること

が追求されたのである²⁰⁾。

アメリカで展開されたキャリア・エデュケーションの、見てきたような意味での「総合性」「計画性」「組織性」は、日本におけるキャリア教育の登場と展開を考察していく際にも、ひとつの比較モデルとして十分に留意されてしかるべきであろう。

3. 日本における「キャリア教育」の登場

(1) 日本の学校教育における1970年代以降

アメリカにおけるキャリア・エデュケーションが、試行錯誤を含みつつ、全米規模で展開された1970年代は、日本の学校教育にとっても大きな「転換」を迎えた時期であった。

高度成長期以降、高校進学率と大学進学率は、ともに上昇の一途をたどり、70年代に入ると、それぞれ9割(1974年)と3割(1973年)を越えることになったが、高校の「ユニバーサル化」と大学の「大衆化」という、日本の教育社会がこれまで経験したことのない状況の到来は、「高学歴化」と言うだけではおさまらない、さまざまな問題や矛盾を学校教育の世界に生み落としていったと言うことができる。

第一に、1960年代における国の「高校多様化」政策の展開にもかかわらず、それ以降の高校増設が、結果として普通科中心になった²¹⁾こともあり、

1970年代以降の教育界においては、進学競争や学力競争が急速に加熱していった。進学をめぐる競争意識が、広範な社会階層にまで広がり、家庭教師や学習塾、予備校などの受験産業を隆盛させることにもなった。

第二に、そうした進学競争の加熱は、学校教育の内部をいわゆる「一元的能力主義」²²の支配が貫徹するものへとしだいに変えていった。中学校や高校における教育は、実質的な「進学準備教育」へと傾斜・変質し、「輪切り」²³と称されるような、偏差値による合格可能性に基づいて生徒の進学先(受験校)を振り分けていく進路指導の手法が、急速に学校現場に普及していった²⁴。

第三に、こうした教育界の変化は、この時期の競争が、いわばゼロサムゲーム型の「閉じられた競争」²⁵としての性格を急速に強めていたこともあり、子どもたちの多くに緊張とストレスを強いるものとなった。それは、この時期以降に噴出する一連の教育問題——落ちこぼれ、不登校、高校中退、非行、校内暴力、管理主義、いじめ等々——の遠因を形成したと考えることができる。

こう見てくれば、1970年代における日本の学校教育もまた、ある意味での「教育改革」の必要性を喚起するような「危機的状況」を迎えていたことは確かであろう。学校が提供する知は、受験で通用する知識でなくてはならないという意味で、現実世界の変化と噛み合わないものとなって抽象化し、子どもたちの「生き方」への問いにも応ええないものと化しつつあった。

ただ、にもかかわらず、日本の場合には、こうした学校教育の「危機」から、ただちに「教育改革」が提唱され、その理念と視点として「キャリア教育」が位置づけられるといった展開には進まなかったのも事実である²⁶。すでに論じたように、この時期、研究者によるアメリカのキャリア・エデュケーションの紹介が進み、日本での展開が提唱されてもいた。しかし、それが日本の教育界にすぐさま受容されることはなかったと言わなくてはならない。

なぜか。端的に指摘すれば、「新規学卒者の一括

採用」という労働市場慣行を媒介として、「日本的雇用」を前提とする学校と企業社会を貫く「一元的能力主義」の威力が、当時においてはそれだけ強かったということであり²⁷、社会通念としても、“学校での成功が、職業世界での処遇や成功につながる”という「物語」が、いまだ大衆の規模で信じられていたからである。また、そこには、この時期の日本の若年失業率は、欧米に比べればはるかに低く抑えられており、企業側も、入社後の企業内教育訓練を前提として、学校教育の枠内での職業能力開発について、多くを求めてはいなかったといった事情も重なっていたと考えることができる。

いずれにしても、1970年代の日本の学校教育は、制度内在的には相当に深刻な「危機」を抱え込みはじめていたが、そのことは、「一元的能力主義」に基づく特異な“学校と労働市場(企業社会)との接続関係”が維持されていたがゆえに、キャリア教育という視点での教育改革を登場させる誘因には必ずしもならなかったと見ることができる。

では、日本において、キャリア教育の必要性が提唱され、教育政策としても積極的に推進されるように至る背景には、いかなる要因があったのか。以下、二つの文脈に即して整理してみたい。

(2) 進路指導改革としてのキャリア教育

日本におけるキャリア教育の登場の促した背景のひとつは、学校における進路指導の改善・充実をめざす理論・政策・実践の進展という教育界内部の文脈である。

見てきたように、1970年代以降の日本の学校現場における進路指導の営みは、生徒の職業観・労働観の形成を促し、自己の個性や適性を探究し、自分なりの人生観を確立していくことを援助するという、本来の進路指導に期待される役割を果たしてきたというよりは、生徒たちを偏差値に象徴される一元的基準に基づいて、その進路先に“振り分ける”といった機能を果たすことに傾斜してきた²⁸。

もちろん、こうした非教育的な進路指導の実態

が抱える問題性については、すでに早くから批判が繰り返されてきており、教育実践としても、そうした従来の進路指導のあり方を反省し、克服しようとする取り組みが、困難を伴いつつも、少しずつ広げられていたことも事実である²⁾。また、研究活動としては、1. で紹介したような先行研究が、アメリカにおけるキャリア・エデュケーションの展開に学びつつ、その視点を日本の学校教育における進路指導の改善に生かすことを提唱してもいた。したがって、遅くとも1980年代の初めころまでには、日本の教育界においても、「キャリア教育（キャリア・エデュケーション）」という用語を使用するか否かは別として、進路指導の領域を土台とした（実質的な意味での）キャリア教育の実践的な試みが、先進的な学校や教師によって開始されていたと見ることは、それほど無理は想定ではないように思われる。

ただし、そうした進路指導の改善と充実に向けた取り組みが、一部の先進的事例にとどまらず、全体としての教育現場に広がる（少なくとも「課題」として意識されるに至る）には、やはり1990年代初頭における「業者テスト・偏差値」排除をめぐる文部省の強力な政策展開の影響を考えないわけにはいかない。正確には、

- ①中学校の「業者テスト」への関与（校内を会場とし、教師が試験監督をつとめる、等）の全面禁止
- ②私立高校の入学者選抜や事前相談等に関わって、業者テストの結果を提供することの禁止
- ③中学校の進路指導において、業者テストの「偏差値」を活用することの禁止

の徹底を求めたこの動きは、当初は埼玉県教育長の問題提起³⁾に端を発する一部地域での出来事であったが、当時の鳩山文部大臣が重大な関心を示して、文部省に改善を指示した結果、またたく間に全国的な問題となるに至った。そして、発足中の「高等学校教育の改革の推進に関する会議」（文部省の調査研究協力者会議）が、その「中間報告」

（1992年）および第三次報告「高等学校入学者選抜の改善について」（1993年）において、上記①～③のような方針を明確に提起したことを受けて、文部省が、中学校から業者テスト・偏差値を排除することを求める通知（「高等学校の入学者選抜について」1993年2月22日）を出すことで、一応の決着を見たものである。

もちろん、中学校における進路指導が、事実上、業者テストに依存してきたというこれまでの慣行は、教育条理から考えても、当然改善されてしかるべきものである。ただ、問題は、そうした“正論”と、高校進学率95%超の時代の中学校現場において、では実際にどのように生徒たちに対して進路指導を行うのかという“リアリズム”との間に、かなり大きな背理が存在していたという点にあった⁴⁾。事実、業者テスト・偏差値の排除を求める文部省通知の後でも、業者テストは学校外の「会場テスト」として生き残り、また、業者テストに代わる「公的テスト」（例えば、県の中学校校長会などが実施するもの）を創設・実施・活用して、進路指導の際の資料にしようとする動きなどが、各地に広まっていったという経緯もある。

こうした学校現場の“混乱”や“戸惑い”を前にして、文部省は、「公的テスト等であっても、学校単位を越えての偏差値・順位の集計は認められない」とする見解（1993年6月18日）を出すなどの指導を強めるとともに、今後における進路指導のあり方を、以下のように定式化して⁵⁾、学校教育現場への普及と浸透につとめていった。

- ①学校選択の指導から生き方の指導への転換
- ②進学可能な学校を選択から進学したい学校への指導への転換
- ③100%の合格可能性に基づく指導から生徒の意欲や努力を重視する指導への転換
- ④教師の選択決定から生徒の選択決定への指導への転換

これらの観点は、実質的にはこの後、中学校に限らず、1990年代半ば以降の学校現場における進

路指導の改善・充実の基本的方向となったものである。そして、生徒たちに自らの生き方を幅広い観点から考えさせ、進路選択の力量を獲得させていくことをめざすこうした進路指導の方向が、そこに職業観・勤労観の形成という課題を含みこみつつ、生徒たちのキャリア発達を支援するキャリア教育としての実質を発展させていく方向性を備えていたのは言うまでもない³³。研究活動としても、こうした課題意識を踏まえつつ、たとえば「進路指導の構造化³⁴」に向けた実践モデルの提唱や教材開発などが進んでいった。こうした意味で、日本における進路指導改革としてのキャリア教育（そう名づけるかどうかは別にして）は、1990年代後半には、一定の理論的および実践的な蓄積を形成し³⁵、現在におけるキャリア教育推進の底流となっていたと考えることができるだろう³⁶。

(3) 若年層の雇用問題対策としてのキャリア教育
ところで、文部（科学）省の関連の政策文書において、はじめて「キャリア教育」という用語が使用されたのは、周知のように、1999年の中央教育審議会の答申においてである。そこでは、「キャリア教育」は、

「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」

と定義されていた。

この答申が「初等中等教育と高等教育の接続の改善について」と題されていたことは、すでに論じてきたような意味で、日本におけるキャリア教育の実質的な展開が、進路指導改革として推進されてきたことを考えれば、きわめて象徴的なことである。

ただし、同時にそこには、微妙な“ずれ”が見られないわけではない。「初等中等教育と高等教育の接続」という、すぐれて教育制度内部の問題についての課題解決をめざしたかに見えるこの答申

のタイトルにもかかわらず、「キャリア教育」という用語が登場するのは、実は「学校教育と職業生活との接続」と題された第6章においてであり、しかも、キャリア教育の必要性が論及される根拠としてあげられているのは、

「新規学卒者のフリーター志向が広がり、高等学校卒業者では、進学も就職もしていないことが明らかな者の占める割合が約9%に達し、また、新規学卒者の就職後3年以内の離職も、労働省の調査によれば、新規高卒者で約47%、新規大卒者で約32%に達している」

という事態にはかならないのである。

もちろん、進路指導という営みは、本来、学校制度内部での「接続」にかかわる進路指導のみを課題とするものではなく、就職指導や学卒後の職業生活への移行を見通した援助や支援を射程に入れたものである。その意味で、この中教審答申で「職業生活との接続」が問題とされることじたいは、あながち突飛なことであるとは言えない。ただ、にもかかわらず、従来の「進路指導改革としてのキャリア教育」が、学校における進路指導のゆがみ（偏差値に基づく「輪切り」）を是正するというところに最大の力点をおいていたのに対比すれば、この答申におけるキャリア教育が、明らかに若年層の雇用問題の深刻化に対する「対応」という点に重点をおいているのは明らかである。

実は、日本におけるキャリア教育の登場を促したもうひとつの文脈は、こうした意味での「若年層の雇用問題」（——以下、この用語は、若年層の就職難、失業や離転職の増加といった問題だけではなく、若者の勤労意欲の低下や職業観・労働観の未成熟といった問題も含めて、幅広い意味で使用する——）対策という点にあり、1999年の中教審答申は、「キャリア教育」という用語がはじめて正式に使われたという意味での画期をなすだけではなく、日本におけるキャリア教育の展開が、進路指導改革から、若年雇用問題対策としての性格を強めていく、その分岐点でもあったことに注意

しなくてはならない。したがってまた、従来の「進路指導改革としてのキャリア教育」が、主要には中学校をターゲットとしていたのに対し、この時期以降のキャリア教育は、若年雇用問題を念頭におく形で、高等学校教育のあり方の改革を主要なねらいに定め、そこに「小・中・高を通じた」という枠組みを接続させるものともなった。

実際、これ以降のキャリア教育関連の政策は、

- ①文部省による「キャリア体験等進路指導改善事業」(2000年度～)の展開
- ②文部科学省による「キャリア教育実践モデル地域指定事業」(2001年度～)の展開
- ③文部科学省と厚生労働省による「高卒者の職業生活の移行に関する研究」最終報告(2002年)に基づく、高校における就職指導のあり方の見直し
- ④国立教育政策研究所による調査研究報告書「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」の発表(2002年)
- ⑤内閣府の「人間力戦略研究会」による、キャリア教育の積極的推進(ジョブ・シャドウイング、インターンシップ等)の提言(2003年)
- ⑥文部科学・厚生労働・経済産業・経済財政政策の各大臣からなる「若者自立・挑戦戦略会議」による「若者自立挑戦プラン」の発表(2003年)
- ⑦文部科学省による「キャリア教育総合計画」の策定(2003年)
- ⑧文部科学省の協力者会議である「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」による「中間まとめ」の発表(2003年)
- ⑨文部科学省による「キャリア教育推進の手引き」の発行(2003年度内を予定)

といった流れを形成しつつ、ここ数年、急ピッチで矢継ぎ早に展開されてきている。そして、単純化を覚悟で整理すれば、そこでのキャリア教育に関する政策は、内容的には

- ①文部科学省の枠を超えて、厚生労働省など関係諸機関との連携に基づくものとなっていること
- ②政策が対処すべき事態として、フリーターの急増や「学卒無業者」の増加、若年層の離職率の高さなどの若年雇用問題があげられ、それへの教育的対応として、学校教育の段階における小・中・高を通じたキャリア教育の推進が謳われていること
- ③具体的な教育目標としては、望ましい職業意識・勤労意識の形成が重視され、教育方法としては、職場体験学習やインターンシップの意義がとりわけ強調されていること

を特徴としているように思われる。

こうした展開の背景にあるのは、言うまでもなく、日本においてもここ数年のうちに急速に、「若者と雇用・労働」をめぐる問題が、社会問題化してきたという事態にはかならないわけである³⁷。

4. キャリア教育の展開と高校教育改革

(1) キャリア教育の日本的展開

見てきたように、日本におけるキャリア教育は、教育理論や教育実践上の“下地”としては、進路指導の改善と充実という文脈のなかで準備されてきたものであるが、ここ数年における隆盛は、社会問題化した若年雇用問題への教育的対応という文脈において、にわかにはその重要性が指摘され、積極的な推進がめざされているものと考えることができる。

ここで、いま一度、2. で論じたアメリカにおけるキャリア・エデュケーション運動の展開を想起してみよう。そこでは、キャリア・エデュケーションが、その基本的性格として、①教育全般の再編をめざす「教育改革」の理念であり、②個別の学校の建て直しをはかる「学校改革」の視点であり、③職業教科とアカデミックな教科の協働と統合をめざす「カリキュラム改革」の原理であることを特徴としていた。そして、そのための教育プログラムは、①(学校と職場・コミュニティ、

学校種別、教科と特別活動、などの領域横断的な「総合性」、②（子どもたちのキャリア発達の段階を縦軸に、キャリア教育の諸領域を横軸にしたカリキュラム内容と方法の）「計画性」、③（キャリア教育に携わる諸スタッフ間の有機的な協働関係を創りあげる）「組織性」、を持つことが求められていた。

こうしたアメリカ型のキャリア・エデュケーションの展開と比較すれば、少なくとも現時点までの日本におけるキャリア教育の展開過程は、若年層の雇用問題を社会的背景とするという点でこそ共通性を持つものの、いくつかの点では無視しえない相違を示すものであることがわかる。性急な評価や価値判断を加えることは、もちろん慎むべきであるが、それは、言い直せば、今後における日本型のキャリア教育の展開が、以下のような“偏り”や“弱点”を抱え込んでいく可能性をも示しているように思われる。

第一に、もともと進路指導改革をひとつの源流とする日本のキャリア教育は、「進路指導」という、学校教育における一領域での教育活動であると見なされがちである。それは、キャリア教育の担い手は、学級担任や校務分掌としての進路指導部であるといった理解にもつながり、キャリア教育の推進のための学校内の協働体制を作りあげるうえでの制約となる危険性を有しているのではないか。

第二に、学校教育現場でそうした意識が支配的である限りは、小・中・高を通じた系統的なキャリア教育を「教科教育」の場を通じても実施するという発想は、なかなか生まれにくいように思われる。とすれば、いきおい進路指導と結びつきながらの、職場体験学習やインターンシップの実施が、キャリア教育の実践のうえでのほぼ唯一の中心となっていくような事態をも招来しかねないのではないかと³⁾。

第三に、高校においても、普通教科と専門（職業）教科との協働と統合というカリキュラム改革は、「産業社会と人間」を原則履修科目とするなど、そのための制度的な枠組みを有している総合

学科を別にすれば、かなりの困難を伴うことが予想される。

総じて言えば、こうした問題は、日本におけるキャリア教育の展開が、学校のカリキュラム全体を見直していく契機には必ずしもつながらず、したがってまた、個別の学校の活性化を促すことはあっても、教育全般の再編をすすめる「教育改革」の原理にはなりえない可能性を残しているということでもある。それは、少なくとも現時点までのキャリア教育の展開が、いわば“若年層の雇用問題の深刻化という社会の激しい変化に対応すべく、現行の教育制度やカリキュラム等の枠組み内で、可能な限りの取り組みを早急に実施していこう”といった構えのもとに推進されてきたことを、端的に反映したのもでもあろう。

もちろん、そうした展開過程が孕む問題性については、現在のキャリア教育政策を進める側においても認識が共有されており、たとえば先に触れた「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」による「中間まとめ」は、「『キャリア教育』とは何かについては、教育関係者の間においても、必ずしも明確な共通理解がなされていない状況がある」ことを憂慮しつつ、キャリア教育が、きわめて広い射程と視野を持つ「包括的・理念的」なものであること、それが、①「教育改革の理念と方向を示す」ものであり、②「子どもたちの『発達』を支援する」ものであり、③「教育課程の改善を促す」ものであるべきことを強調している³⁾。

あるいはまた、国立教育政策研究所の調査研究報告書「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」は、そのなかで「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」⁴⁾を提示して、子どもたちのキャリア発達に即した、小・中・高を通じたキャリア教育が、系統的かつ計画的に実施されるためのモデルを提供している。

こう言ってよければ、日本におけるキャリア教育は、若年雇用問題への対応という外的な条件によって、教育界にとっての「課題」として急浮上してきたものであり、したがって、本来のキャリ

キャリア教育の推進にふさわしい総合性・計画性・組織性を持った教育の枠組みを創りあげていくためのモデルや基準づくりなどの取り組み、そしてそれに基づく教育実践を積み上げていくという取り組みへの機運は、(進路指導の領域での蓄積はあったとしても、全体としては)今ようやくにして盛り上がりはじめた段階にあると見たほうがよいのかもしれない。とすれば、そうした包括的な意味でのキャリア教育が、日本の学校教育現場に根づいていくかどうかの判断は、もう少し長い時間的展望のなかで、慎重に下していくべきものとなるであろう。

(2) 普通科「進学校」におけるキャリア教育の可能性

とはいえ、2002年度(小・中学校)・2003年度(高校)からの新学習指導要領の完全実施は、ある意味では、日本におけるキャリア教育を本格的に推進していくうえでの好機到来のはずであった。しかし、1.で論じたように、折からの学力重視路線への文部科学省の事実上の政策転換の影響もあり、事態はそう単純には進んでいない。

ここでは最後に、高等学校、とりわけ普通科「進学校」の問題に対象を限定して、そこでのキャリア教育の展開の可能性について考えてみたい。いわゆる「進学校」に注目するのは、一般論として言えば、小・中学校よりも高校が、高校においても総合学科や専門学科よりも普通科が、そして普通科のなかでも、大学進学指導を意識せざるをえない「進学校」こそが、カリキュラム改革や学校改革に対する堅固な“抵抗”を示しがちな学校群であると判断されるからである¹⁾。その意味で、そうした「進学校」におけるキャリア教育の導入と展開の可能性を探ることは、今後の日本の学校教育において、キャリア教育がどれほど普及・定着していくのかをはかる、ひとつの試金石ともなるように思われる。

さて、「進学校」と言われる高校が、キャリア教育を実施していく際に、もっとも接近しやすい方法は、すでに指摘したように、進路指導の改革を

軸にして、そこに進路学習をコアとする「総合的な学習の時間」の運営を絡ませていくといった出発点であろう。そうした手法による進路学習に早くから取り組み、学校ぐるみの実践展開によって大きな成果をあげてきた先駆的な高校教育実践の事例に、「ドリカムプラン」と名づけられた福岡県立城南高校の取り組みがあることは、よく知られている²⁾。

城南高校の取り組みは、文部省の研究開発校の指定を受けたこともあって、全国の高校教育関係者の知るところとなり、各地からの視察が相次いだ。先の「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」による「中間まとめ」においても、以下のように言及されたものである。

「普通科においては、ホームルームの編成とは別に、学年全体の生徒を進路希望別のグループに編成し、総合的な学習の時間を活用して、入学時から卒業時まで継続的に当該進路にかかわる情報の収集や探索、大学等の学部・学科や学問分野等について調査研究などを実施し、生徒の学習意欲の向上や進路希望の実現に大きな成果をあげている事例も見られる。」

城南高校における取り組みが始められたのは、もともと1989年改訂の学習指導要領が高校において本格実施された1994年のことである。中学校まで新教育課程を学んできた生徒たちの“変貌ぶり”と、周囲の私立高校の台頭によって「進学校」としての城南高校の地位が脅かされつつあったこと——この二つの状況変化に対する教職員の危機感を背景にして生み落とされたのが、「ドリカムプラン」である。生徒主体の進路学習を三年間通じて系統的に追究するという基本コンセプトのもと、さまざまな試行錯誤や“進化”を経て、教育実践上の枠組みが整えられていった。

基本的な活動時間は、「ジョイント」と称される「総合的な学習の時間」と週二時間のLHRであり、活動の目玉は、進路希望別(理学、工学、人文学、社会科学、教育、芸術、生活科学等)に

分かれた生徒のHR横断的な組織である「ドリカムグループ」による取り組みである。ドリカムグループには、ドリカム顧問としての教師が張りつき、そこで生徒とともに三年間の「ドリカムシラバス」に沿った学習活動を展開していく。これには、

【1年次】 課題作文、インターネット講座、職業研究、ドリカムグループ編成、系統別集会、職業ガイダンス、大学シラバス調査、ディベート大会

【2年次】 課題研究、グループ別体験活動、大学公開講座、小論文コンクール、ドリカム弁論大会、課題研究発表会

【3年次】 グループ別活動、大学オープンキャンパス、ジョイントセミナー（大学教員による模擬授業）

といった流れがあり、学校の内外における活動が、学年行事・学校行事、事業所や大学等との連携を含みつつ、そして教師間の連携と協働に支えられつつ、生徒自身による自主的・主体的な学習活動を基本として組まれている。

ほぼ十年に及ぶ「ドリカムプラン」の実施によって、さまざまな成果があげられたことも報告されている。第一に、生徒たちの学習意欲や学校生活への積極的な姿勢が格段に向上したことがあり、第二に、自ら関心を持ち、調査し、思考し、判断し、表現するという主体的な学習のスキルを生徒たちが身につけていったということがある。結果として、第三に、「ドリカムプラン」を通りぬけた卒業生たちは、自らの進路希望を明確に持つようになり、大学進学実績においても従来の城南高校の実績を大きくしのぐようになった。そして、第四に、学校ぐるみの体制で「ドリカムプラン」に取り組んできた結果、教師間に“壁”がなくなり、学級や学年を超えた協働体制ができあがっていった。第五に、学校運営としては、歴代の校長のリーダーシップの発揮とともに、むしろ下からそれを支えるボトムアップの動きが活性化したこ

とがある。

こう見てくれば、城南高校における「ドリカムプラン」の取り組みが、進路学習を軸としつつ、「進学校」という枠内における取り組みの可能性を最大限に追求した、キャリア教育の貴重な事例となっていることがわかるだろう。字義どおりの学校活性化、「学校改革」の先導的試行であり、そしてそれこそが、全国の高校関係者から熱い視線が城南高校に注がれるゆえんでもある。

(3) 日本におけるキャリア教育の“隘路”？

ただし、こうした城南高校の取り組みを高く評価し、学校関係者、とりわけ教職員の努力に大きな敬意を表したうえでのことではあるが、「ドリカムプラン」の実践的展開には、いくつか気になる点がないわけではない。ここでは、二点だけ指摘しておきたい。（以下の論述は、「ドリカムプラン」の取り組みを批判するといった趣旨ではないが、ここにこそ、日本におけるキャリア教育の困難や制約が象徴的に顕現しているのではないか、という問題意識に基づくものである。）

第一は、「ドリカムプラン」の取り組みは、学校の教育活動としての特別活動と「総合的な学習の時間」とを横断的に連携させたものであるが、それが教科教育に対しては、いかなる影響を与えているのかという論点である。言い換えれば、普通教育と専門教育、アカデミックな教科教育と職業教育・ガイダンスとの協働と統合をめざすというキャリア教育の本道に沿った「カリキュラム改革」は、はたして城南高校において実現しているのかどうかという問題である。

もちろん普通科高校という制約があり、また「ドリカムプラン」の展開のなかで、学校設定科目としての「理数ゼミ」が生まれてきたという貴重な成果もあるのだが、全体としての各教科の授業は、大学受験を意識した「進学校」らしい授業展開が行われてきたのではなかろうか。したがって、ここから生じる疑念は、①「ドリカムプラン」に基づく活動は、一方での“進学準備教育”と単純に「併存」してきたのではないかというものであ

り、さらに言えば、②ドリカム活動とは、その「客観的構図」としては、大学進学に向けて生徒たちの動機づけを確かなものとし、日常の学習意欲を高めるためのものであり、加えれば、③推薦入試や小論文試験など、多様化した大学入試に対応するための「学力」形成をはかるための教育活動である、というフレームに収まってしまっているのではないかという点である。

確かに、ほぼ全員が大学進学を希望するという「進学校」ゆえの制約は、大きくある。ただ、大学の学部・学科を念頭におき、それを学問系統として括するという方法でのドリカムグループの編成は、その学問系統の背後には職業世界への調査・探究を含むのだとしても、キャリア教育の観点からは、いかに評価されるだろうか。

第二は、上記の点とも絡むが、生徒の希望を重視し、同様の進路志望を持つ生徒たちが集まって、それぞれに関心を持つ職業世界や学問世界を調査・探究していくという進路学習の方法は、キャリア教育の方法としてどう評価されるかという論点である。

確かに、高校生というキャリア発達の段階は、生徒たちが自らの現実的進路を探究し、試行しはじめる時期であり、“希望に基づく選択”という方法原理は、そうした発達段階における教育方法としての合理性を持っているだろう。また、生徒たちのモチベーション・マネジメントという観点からも、希望や興味・関心の重視は、きわめて効果的な方法であることは確かである⁴³。

ただ、同時に、キャリア教育という観点から見た場合には、①生徒たちが、自らの興味・関心とははずれる職業世界や学問領域と出会ったり、自分とは異なる進路希望を持つ生徒とぶつかったり、協同作業をしたりするという活動、あるいは、②生徒たちの「希望」そのものに揺さぶりをかけるような仕掛けを教育活動として組んでおくこと、さらには、③進路希望と重なる職業世界や学問領域について調査・研究していく場合でも、その大前提として、現代社会やそこでの人間の生き方・働き方についての認識を深め、職業や仕事をめぐる

現実についての社会認識を鍛えていく、といった諸活動は必要とはならないのだろうか。「ドリカムプラン」に基づく進路学習は、結局のところ、生徒たちに志望大学・学部・学科を選ばせていくという目的に、かなり直線的すぎる仕方で接続してしまっているとは言えないだろうか。

繰り返しになるが、以上の指摘は、城南高校の取り組みの「難点」を指弾するといった趣旨からのもものでは毛頭ない。見られるようなキャリア教育の推進上の困難や課題は、「ドリカムプラン」という先駆的事例の枠を超えて、普通科「進学校」と言われる学校が、今後、キャリア教育に取り組んでいく際に、おそらく同様に直面するであろう「問題」の質を、(先進的で徹底した実践であるがゆえに、逆に集中的に)現したものと捉えることができるのではなかろうか。そして、ある意味ではそれは、学力重視路線とキャリア教育の推進とをともに実現させようとする現在の日本の教育が、今後、抱え込んでいくにちがいない「問題」の縮図を、象徴的な形でさし示すものでもあるように見える。

注

1 以下(表5-7)は、ベネッセ教育総研が2002年2月～3月、全国の高等学校111校を対象として実施した

表5-7 「総合的な学習の時間」「情報」という新しい教科について

	とても そう思う	わりと そう思う	あまり そう思わない	ぜんぜん そう思わない
「総合的な学習の時間」は、生徒が興味関心を持つ	4.8	32.2	52.3	10.7
	63.0			
「総合的な学習の時間」は、生徒に自ら考えさせる力を付ける	8.1	35.9	44.3	11.7
	56.0			
「総合的な学習の時間」は、生徒の個性を伸ばせる	5.1	30.0	50.5	14.1
	64.6			
「総合的な学習の時間」は、実際どのようにやったらよいかかわからない	21.4	48.3	25.7	4.5
	69.7			
「情報」の教科の新設は、今の時代に必要である	16.6	51.0	26.0	6.4
	67.6			
「情報」は、生徒が興味関心を持つ	14.9	62.2	20.0	2.9
	77.1			
「総合的な学習の時間」や、「情報」は教師への負担が大きい	46.4	44.0	8.7	0.9
	90.4			

アンケート調査（回答者は、当該校に勤務する教諭）の結果の一部である。新学習指導要領への移行措置期間中の調査ではあるが、高校教師たちの多くが、教科「情報」に対してはともかく、「総合的な学習の時間」の意義や効果について、きわめて低い評価を下していることがわかる。深谷昌志監修「教育改革期の高校教師」【モノグラフ・高校生】VOL.67、ベネッセ教育総研、2002年、を参照。

2 政策転換のメルクマールは、よく指摘されるように、2002年1月の文部科学大臣アピール「学びのすすめ」と、6月の「人間力戦略ビジョン」の発表である。近年の文部科学省の政策転換とその背景については、拙稿「教基法「改正」と新自由主義・新国家主義」【日本教育法学会年報】32号、日本教育法学会、2004年刊行予定、で論じている。

社会問題化した「学力低下」論に受動的に対応したという側面だけではなく、グローバリゼーションと国際経済競争の環境激化を背景として、国際競争に備える教育体制を国家がかりで構築していく必要性が生じてきたという問題を見過ごすことはできないだろう。

3 もちろん、こう言いきる前には、新学習指導要領そのものをどう評価するか、あるいは、それと密接に関連する近年の高校教育政策をどう評価するかという問題が残っている。ただ、ここで詳述している余裕はないが、仮に近年の高校政策には問題点が多いとする批判的立場に立つとしても、そのことは、現在の高校教育が、これまで通りのあり方を守っていればよいということを必ずしも意味していない点の確認が重要であろう。さしあたり、梅原利夫「指導要領をこえる学校づくり」新日本出版社、1999年、日本高等学校教職員組合「青年に確かな学力とゆたかな人格を—新学習指導要領と教育課程づくり」1999年、日本教職員組合編「新学習指導要領—ここが問題さてどうする（高等学校編）」アドバンテージサーバー、2000年、などを参照。

4 さしあたり、中井浩一「高校が生まれ変わる」中央公論新社、2000年、を参照。

5 現行の「高等学校学習指導要領」は、第1章「総則」第4款「総合的な学習の時間」において、以下のよう

に定めている。

「3 各学校においては、上記2に示すねらいを踏まえ、地域や学校の特色、生徒の特性等に応じ、例えば、次のような学習活動などを行うものとする。

- ア 国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動
- イ 生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動
- ウ 自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動

上記のウは進路学習そのものであり、イもまた、進路学習に密接にかかわる例示である。

6 なお、学習指導要領におけるこうした例示規定を踏まえて、マニュアル的な性格が強いものではあるが、宮崎猛編「高等学校・進路でつくる「総合的な学習」—授業プランと実践」小学館、2002年、といった本も刊行されている。また、高校の進路指導現場には一定の影響（少なくとも情報提供という意味で）を持っていると想定されるリクルートの「キャリアガイダンス」誌は、2000年5月号以降、「キャリア教育を行う「総合的な学習の時間」設計のために」と題する連載を続け、全国の18の高校の先進的な実践事例を紹介していた。

7 ひとつの証左として、文部科学省の2003年度予算概算要求を見ると、「キャリア教育の推進」に関わる請求額は、2002年度実績の1700万円から、5億7300万円へと一気に急増している。

8 文部省「中学校進路指導資料 第二分冊 個性を生かす進路指導をめざして」1993年5月、を参照。

9 正確には、72.8%。【2003年度学校基本調査速報】（2003年8月）より。

10 だからこそ、職業科（専門学科）の再編を主要なねらいとした1960年代の高校「多様化」政策とは異なり、1980年代以降の高校教育政策は、教育制度面でも教育内容面でも、普通科の再編を主要な焦点としてきたのである。この点については、拙稿「教育改革の社会的岐路—「ゆれる高校多様化政策」【高校生活指導】No.115、明治図書、1992年、「新「多様化」政策と学

力」【季刊・人間と教育】No2、労働旬報社、1994年、などで論じている。

11 仙崎武「アメリカの新しい職業教育の現状と動向」【産業教育】1973年7月号、文部省職業教育課

12 野淵龍雄「アメリカ合衆国における Career Education Movement の研究」(I)～(IV)【新潟大学教育学部紀要・人文社会科学編】24巻2号(1983年)25巻2号(1984年)27巻1号(1985年)27巻2号(1986年)、金子忠史「変革期のアメリカ教育—学校編」東信堂、1985年、福地守作「キャリア教育の理論と実践」玉川大学出版部、1995年、など。なお、cf. K.B.Hoyt, Career Education: Respect and Prospect, U.S. Governmental Printing Office, 1981

13 念のために付け加えれば、日本における従来の進路指導や進路学習等について、それを「キャリア・エデュケーション」と称して(の観点から)考察するような研究は、これまでも存在していた。仙崎武「我が国におけるキャリアエデュケーションの普及と展開」【月刊進路ジャーナル】1980年11月号、実務教育出版、などが、そうした研究にあたる。

また、キャリア教育は、もちろん学校教育にのみ限定されるものではない。学校外における「キャリア教育」に関する文献は、職場における職業能力開発から、資格取得や就職・転職にかかわるキャリア開発、ガイダンス、カウンセリングに至るまで、ビジネス書や実用書を含めて数多く存在していると思われるが、ここでは考察の対象に含めていない。

14 武田圭太「生涯キャリア発達」日本労働研究機構、1993年、柳井修「キャリア発達論」ナカニシヤ出版、2001年、岡本祐子編【アイデンティティ生涯発達論の射程】ミネルヴァ書房、2002年、などを参照。

15 藤田見之「キャリア開発教育制度研究序説」教育開発研究所、1997年

16 なお、教育雑誌では、特集「新しいキャリア教育の構築をめざして」【解放教育】422号、明治図書出版、2003年、特集「『生き方』への指導とキャリア教育」【教育展望】535号、教育調査研究所、2003年、特集「小・中・高連携をととしたキャリア教育の推進」【月刊進路指導】2003年9月号、日本進路指導協会、特集「キャリア教育をどう進めるか」【教職研修】2003年10

月号、教育開発研究所、等に見られるように、キャリア教育をテーマとする特集が続々と登場してきている点が注目される。近年の教育政策の動向を踏まえたものであると同時に、学校教育現場における一定の関心の高まりを反映するものであろう。

17 以下の論述は、註12に挙げた文献および、仙崎武「キャリア教育の発端と普及」同ほか【新訂 21世紀のキャリア開発】文化書房博文社、2002年、に依拠したものである。煩雑になるのを避けるため、逐一の参照指示は省略する。

18 時限立法の切れた1984年以降のキャリア・エデュケーションは、それが、レーガン政権下での「危機に立つ国家(A Nation at Risk)」(1983年)以降の教育改革のいわゆる「第一の波」と重なり、「基礎に帰れ(Back to Basics)」(基礎学力重視)の流れに押されて、「運動」としての勢いを急速に終息させていった。1970年代に「広く支持された実績を持っている」キャリア・エデュケーションが、「改革の嵐のなかで沈下する」様相については、今村令子「教育は「国家」を救えるか」東信堂、1987年、に端的な指摘がある。また、この時期以降のアメリカの教育改革の展開については、さしあたり、佐藤三郎【アメリカ教育改革の動向】教育開発研究所、1998年、などを参照。

ただし、過去10数年に及ぶキャリア・エデュケーション運動の理念は、「全米キャリア・エデュケーション指針」(1990年)の策定や「学校から職業への移行機会法」(1994年)のなかに、形を変えつつも受け継がれていったと見ることもでき、キャリア・エデュケーション運動の成果をどう考えるかについては、研究上も見解の相違が存在している。

19 モデルやプログラムによる違いはあるが、一般的に、キャリア発達課題としては、「職業的自覚」(第1～第6学年)→「職業的方向づけと探求」(第7～第8学年)→「職業的探求の深化と特殊化の開始」(第9～第10学年)→「特殊化」(第11～第12学年)といった系統をたどること、子どもたちが身につけるべき意識・スキル等としては、「判断力・態度」「自己意識」「意志決定」「教育意識」「進路意識」「経済意識」「技能意識」「雇用可能性を高めるスキル」等があるとされた。Cf. H.Borw(ed.), Career Guidance for a New Age,

Houghton Mifflin Co.,1973 (仙崎武監訳「新時代のキャリアガイド」実務教育出版、1978年)

20 具体的なプログラムの展開は、福地守作、前掲書、に詳しい紹介がある。

21 そうなった背景には、各地での高校増設運動に見られた国民の教育要求が、普通科志向のきわめて強いものであったことに加えて、実際に高校の設置にあたる都道府県にとって、職業科を新設するよりも普通科を新設したほうが、はるかに財政負担が少なく済んだという事情がある。

22 乾彰夫『日本の教育と企業社会』大月書店、1990年、を参照。

23 朝日新聞社編「いま学校で 中学校「入試・病む」」朝日新聞社、1976年、を参照。

24 実際には、進学の場合だけではなく、高卒就職の場合などにも、生徒の希望や能力・適性等を重視するというよりは、日本の高校に独自の「高卒就職システム」を媒介として、こうした「一元的能力主義」の原理が貫いていた点に注意が必要である。荻谷剛彦『学校・職業・選抜の社会学』東京大学出版会、1991年、を参照。

25 久富善之『競争の教育』労働旬報社、1993年、を参照。競争が「閉じられた性格」を強めた背景には、この時期、大学の定員抑制政策がとられていたこと、オイル・ショック後の「減量経営」下の企業が、労働者に対する能力主義的管理を強めており、そのことが、学校教育の内部にも影響を及ぼしたこと、などを想定することができよう。なお、乾彰夫「企業社会の再編と教育の競争構造」講座現代日本3『日本社会の再編成と矛盾』大月書店、1997年、を参照。

26 文部省もまた、文部省初等中等教育局長遠達「学校における業者テストの取扱等について」(1976年9月7日)、文部事務次官通知「学校における適正な進路指導について」(1983年12月8日)を出すなどして、中学校における進路指導の改善をはかること等を企図したが、進学競争の激化という現実と学校現場のリアリズムの前では、いわば「焼け石に水」的な状況であり、現実的に効果のある施策とはとうていなりえなかった。

27 渡辺治『現代日本の支配構造分析』花伝社、1988

年、「豊かな社会」日本の構造』労働旬報社、1990年、などを参照。なお、以上のことは、本来は大企業・男性・正社員に限定して指摘されるべきことであろうが、人々にとっての社会的な規範モデルとしては、そうした限定を超えて通用したものと考えられよう。

28 そうした進路指導の実態については、朝日新聞社編、前掲書、を参照。なお、文部省職業教育課が、都道府県教育委員会の担当課長からヒアリングをするという形で実施した調査によれば、「業者テストの結果を学校が利用している」および「業者テストで偏差値を算出している」都道府県数は、以下であった。

	1976年調査	1992年調査
業者テストを利用	47	44
偏差値を算出	35	41

文部省職業教育課「中学校における業者テストの実施状況について」1993年、を参照。

29 学校現場でのそうした取り組みの成果は、日本進路指導協会発行の『進路指導』誌上に紹介された実践記録などに確認することができる。また、全国進路指導研究会編『現代の進路指導』民衆社、1979年、「中学校進路指導のポイント」民衆社、1987年、菊地良輔『中学生の進路と受験期』新日本出版社、1989年、を参照。

30 竹内克好『なぜ私は業者テストをやめさせたのか』ごま書房、1993年、を参照。

31 このあたりの事情と、事態をどう把握すべきかについては、拙稿「業者テスト問題」その後—「進路指導」論のリアリティと現在」『教育』No.567、国土社、1993年、で論じたことがある。

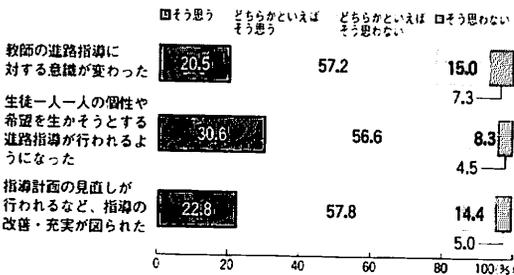
32 文部省、前掲「中学校進路指導資料・第二分冊」1993年5月、を参照。

33 文部省の政策としては、もともと「勤労体験学習総合推進事業」(1993年度～)がスタートしており、この後、「中学校進路指導総合改善事業」(1994年度～)、「キャリア体験等進路指導改善事業」(2000年度～)等の取り組みへと続いていく。

34 「職業教育・進路指導研究会」(文部省の委託調査研究)によるモデルがある。そこでは、進路指導において子どもたちに育てる能力を、①キャリア設計能力

領域、②キャリア情報探索・活用能力領域、③意思決定能力領域、④人間関係形成能力、に分け（下位分類では12領域）、小・中・高のそれぞれの段階で獲得することが期待される能力が、構造的に示されている。『職業教育及び進路指導に関する基礎的研究（最終報告）』1998年、を参照。なお、渡辺三枝子「小・中・高等学校を一貫する進路指導の構造化」仙崎武編『キャリア教育読本』教育開発研究所、2000年、も参照。35 文部省「中学校における進路指導に関する総合的実態調査」1999年、によれば、その後、学校現場における進路指導の改善が、ある程度まで進んできていることが、確かにかがえる（表2-2-7を参照）。

表2-2-7 平成5年と比較した進路指導の現状に対する学校の評価



36 すでに述べたように、偏差値基準に基づく進路先の“振り分け”に終始するような進路指導のあり方を転換すべきであるという課題意識じたいは、1970年代から存在し、文部省もまた、2度にわたる通知・通達を出してそれを指導してきたという経緯がある。それにもかかわらず、当時においては、進路指導の改革は実現しなかった。それが、1990年代半ば以降には、なぜ実現できたのか。

ここでは詳述する余裕がないが、端的に言えば、そこには教育界内部の事情や「改革」への努力といった要因以上に、①企業社会と労働市場の再編によって、学校と企業社会とを貫く1970年代型の「一元的能力主義」が、1990年代半ば時点では、すでに大きく揺らぎはじめていたこと、②文部省による1990年代以降の教育政策の展開も、それに呼応する形で、教育制度の多元化・複線化をめざしていた、という背景を看過するわけにはいかないだろう。

ここに言う1990年代教育政策とは、指導要録の改訂

(1991年)、「新しい学力観」の提唱、「業者テスト・偏差値」排除、高校制度の新「多様化」、高校入試の改変（選抜方法の多様化、選抜尺度の多元化）といった一連の政策展開を指す。要するに、1970年代型の一元的な“全員参加型競争”を、1990年代型の多元的な“種目別競争”へと転換させていくことをめざす動きであり、そのためには当然、子どもたちの進路意識と学校における進路指導を根本的に改めていく必要が生じたということである。なお、拙稿『「業者テスト問題」の社会的背景』『教育』No.560、国土社、1993年、「新自由主義教育改革と「私事化」される教育」森博俊ほか編『特別ニーズ教育』と「特別支援教育」と障害児教育』群青社、2002年、乾彰夫、前掲論文、などを参照。

37 中西新太郎「周縁化される若者たち」『世界』2000年5月号、岩波書店、宮本みち子「若者が「社会的弱者」に転落する」洋泉社、2002年、内閣府「平成15年版・国民生活白書：デフレと生活—若年フリーターの現在」2003年、などを参照。

38 事実として、国立教育政策研究所の調査によれば、公立高校でのインターンシップの実施率は50.6%、公立中学校における職場体験学習の実施率は86.9%にまで、伸びてきている。国立教育政策研究所「公立高等学校におけるインターンシップの実施状況等（平成14年度）」「公立中学校における職場体験の実施状況等（平成14年度）」を参照。

39 ちなみに、この「中間まとめ」におけるキャリア教育の定義は、「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」とされている。「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能」を前面に出し、そこに「主体的に進路を選択する能力・態度を育てる」を付随させた1999年の中教審答申における定義よりも、より洗練された定義として、包括的かつ教育的になっているように見える。

40 小学校から高校に至るまでの職業的（進路）発達の段階を、「進路の探索・選択にかかる基盤形成の時期」（小学校）→「現実的探索と暫定的選択の時期」（中学校）→「現実的探索・試行と社会的移行準備の

時期」(高校)に分けて、それぞれの段階での発達課題を明らかにし、①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)、②情報活用能力(情報収集・探索能力、職業理解能力)、③将来設計能力(役割把握・認識能力、計画実行能力)、④意識決定能力(選択能力、課題解決能力)という四つ(下位分類では八つ)の領域ごとに、それぞれの発達段階において育成することが期待される具体的な能力・態度を示したものである。

1970年代のアメリカにおけるキャリア・エデュケーション運動の展開の際に、盛んに開発・提示された「キャリア発達モデル」等に、構造上きわめて類似している。

41 アメリカの場合には、1980年代半ばの教育改革の「第一の波」における基礎学力重視路線が、キャリア・エデュケーション運動への多くの批判を生み、結果的には運動そのものを終息に向かわせる影響力を持った。しかし、現在の日本の教育政策は、一方で学力重視路線のもとでの教育改革を強力に推進しつつ、他方でキャリア教育の推進をはかるといふ、(こういう表現が許されれば)いわば“二兎を追う”形になっている。普通科「進学校」におけるキャリア教育の展開可能性を考えることは、こうした日本における現在の「教育改革」動向の行方を占う意味をも持たせることができるように思われる。

42 中井浩一、前掲書、中留武昭監修・福岡県立城南高校編『生徒主体の進路学習 ドリカムプラン』学事出版、2002年、を参照。

43 実は、すでに1970年代半ばのアメリカにおけるキャリア・エデュケーションの導入期において、キャリア・エデュケーションの実施が、アカデミックな教科での生徒の学力向上や学習意欲の向上につながる事が報告されている。金子忠史、前掲書、を参照。

また、その後の School to Work (「学校から職業への移行機会法」以降の教育プログラム)の試みにおいても、将来の大学進学をめざす生徒に対してこそ、キャリア体験やキャリア教育が重要であり、また School to Work のプログラムを経ることで、生徒たちのモチベーションが高まり、彼ら彼女らのキャリア発達にも貢献していることが報告されている。Cf. L. Olson,

The School to Work Revolution, Perseus Books, 1997 なお、三村隆男「アメリカ合衆国の『学校から仕事への移行』プログラムから学ぶもの」『教育』No.663、国土社、2001年、を参照。