

## 日本における「キャリア教育」実践の展開 (2) : 文部科学省『中学校職場体験ガイド』 の検討

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)

4

(開始ページ / Start Page)

3

(終了ページ / End Page)

18

(発行年 / Year)

2007-02

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00002843>

# 日本における「キャリア教育」実践の展開 (2)

## — 文部科学省『中学校職場体験ガイド』の検討 —

法政大学キャリアデザイン学部助教授 児美川 孝一郎

### はじめに

いま、文部科学省の教育政策がすすめるキャリア教育においては、中学校における職場体験学習

の実施が、ひとつの政策的焦点になっている。

もちろん実際には、2004年度の調査によれば<sup>(1)</sup>、公立中学校における職場体験の実施率は89.7%で、ほぼ9割の学校に及んでいる（[図表1]を参照）<sup>(2)</sup>。

### 図表1

公立中学校における職場体験の実施状況等調べ（集計結果）

職場体験の実施状況（平成16年度調査時点） ※（）は15年度の数値

#### (1) 学校別実施状況

公立中学校数	実施学校数	実施率
10,240校 (10,300校)	9,185校 (9,132校)	89.7% (88.7%)

(参考) 都道府県・指定都市の実施率の分布

0～10%	0 (0)	～50%	0 (0)	～90%	12 (17)
～20%	0 (0)	～60%	0 (0)	～99%	33 (28)
～30%	0 (0)	～70%	2 (3)	100%	8 (6)
～40%	1 (1)	～80%	4 (5)		

#### (2) 学年別・期間別実施状況

学年	実施期間					
	1日	2日	3日	4日	5日	6日以上
1年生	1,217校 (1,232校) 59.3% (60.3%)	433校 (345校) 21.1% (16.9%)	358校 (403校) 17.4% (19.7%)	13校 (26校) 0.6% (1.3%)	10校 (23校) 0.5% (1.1%)	21校 (15校) 1.0% (0.7%)
2年生	2,257校 (2,984校) 37.4% (39.3%)	2,409校 (2,112校) 30.5% (27.8%)	1,636校 (1,536校) 20.7% (20.2%)	160校 (185校) 2.0% (2.4%)	688校 (721校) 8.7% (9.5%)	46校 (58校) 0.6% (0.8%)
3年生	881校 (1,013校) 49.0% (53.3%)	565校 (543校) 31.4% (28.5%)	257校 (243校) 14.3% (12.8%)	52校 (55校) 2.9% (2.9%)	24校 (20校) 1.3% (1.1%)	18校 (28校) 1.0% (1.5%)
全体	5,052校 (5,229校) 43.0% (45.3%)	3,407校 (3,000校) 29.0% (26.0%)	2,251校 (2,182校) 19.2% (18.9%)	225校 (266校) 1.9% (2.3%)	722校 (764校) 6.1% (6.6%)	85校 (101校) 0.7% (0.9%)

※実施期間は、実際に事業所等で体験活動を行う期間とし、事前・事後指導等の時間（期間）は含めない。

この意味で、中学校への職場体験の導入じたいが、教育政策の焦点になるということではないのだが、同じ調査から、職場体験を実施している中学校での実施期間を見ると、概ね1日～2日に集中していること（合計すると、72%）がわかる。これを、兵庫県教育委員会の「トライやる・ウィーク」<sup>(3)</sup>や富山県教育委員会の「14歳の挑戦」といった先行モデルを基準として、5日間以上の職場体験にすること、そして全国すべての中学校に普及させることが、文部科学省の方針である。政策的焦点＝争点は、こうした5日間以上の職場体験を全国の中学校に一律に課そうとする点をめぐって存在している。

言うまでもなく、職場体験学習は、学校（中学校）におけるキャリア教育をすすめる際の有力な教育方法の一つではある。が、それがすべてではない。職場体験を実施しなくても、学校の教育活動全体を通じてキャリア教育をすすめることは十分に可能であるし、逆に、職場体験さえ実施すれば、キャリア教育をやったことになるというわけでもない。文部科学省の「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」の報告書も指摘するように、キャリア教育は、学校の教育課程における特定の教科や領域だけで、特別な教育活動のプログラムを通じてのみ行われるものではなく、「学校のすべての教育活動を通して推進されなければならない」<sup>(4)</sup>ものだからである。そして、その意味では、「学校裁量を幅広く活用し、生徒や学校、地域の実態等に応じ、それぞれの学校にふさわしい特色ある教育課程を築いていくことが大切である。」（傍点——児美川）<sup>(5)</sup>

そうだとすれば、なにゆえに中学校のキャリア教育においては、全国一斉に職場体験が導入されなくてはならないのか。また、職場体験は、なぜ5日間以上でなくてはならないのだろうか。

もともと中学校での職場体験学習の推進という方針は、政府レベルで「若者自立・挑戦プラン」(2003年)が策定された当初から、文部科学省の施策のなかに位置づけられていたものである。しかし、その実施形態や期間等については、必ずし

も一元化することが方針とされていたわけではなかった。そこでめざされたのは、あくまで「職業に関する体験学習のための多様なプログラム」(傍点——児美川)の推進である<sup>(6)</sup>。それが、政府の「経済財政運営と構造改革に関する2004」を経た「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」(2004年)では、「五日間以上の職場体験」を実施するという明確な政策方針が打ち出され、続く「『若者の自立・挑戦のためのアクションプラン』の強化」(2005年)では、「キャリア・スタート・ウィーク」事業の実施が提唱され、各中学校で「五日間以上の職場体験」を実施するとともに、その実現に向けた地域的な協力体制の構築がめざされるに至っている。

「キャリア・スタート・ウィーク」は、実際、2005年度より予算措置がはかられ、指定された全国138の地域での取り組みが開始されている。2006年度には、さらに対象校が拡大され(2020校→3100校)、2007年度以降には、全国すべての公立中学校＝約10000校での実施をめざすことが明らかにされているのである。

こうした方針転換——「職業に関する体験学習のための多様なプログラム」の推進から、全国一斉の「五日間以上の職場体験」の導入へ——は、いったいいかなる背景のもとに起こったのか。憶測の域を出ないようなコメントは慎むべきであろうが<sup>(7)</sup>、少なくとも政策立案の責任者である文部科学省は、この点についてのアカウントビリティ(説明責任)を果たす義務を負っているはずである。しかし、残念ながら、この点に直接に言及する形での公的な説明は、いまだどこでもなされていない。

本稿は、こうした状況下において、文部科学省が刊行した『中学校職場体験ガイド』(2005年、以下『ガイド』と略記する)の批判的検討を行おうとするものである。当『ガイド』は、いま述べたような意味での政策方針の転換(あるいは、方針の限定)についての文部科学省の公的な説明文書として編まれたものではもちろんない。しかし、中学校への「五日間以上の職場体験」の導入を推

進するに当たって、教育政策当局が、職場体験学習の内容、方法、その意義やねらいをどう捉え、どのような実施体制のもとに実行することを求めているのかを知るための資料としては、今のところもっとも体系的にまとめられたものである。「ガイド」の内容の検討を通じて、中学校における職場体験学習の本来のあり方について教育的な吟味を試みるのが、ここでの課題である。

## 1. 職場体験学習の系譜

ところで、日本の学校教育にとって職場体験学習は、それぞれの取り組みの理念や目的、形態等に違いはあったとしても、最近になってからはじめられた目新しい試みであるわけではない。

戦前においても、第一次大戦後に開始された「学校職業指導」との関連のもとで、1930年代頃には「勤労精神の涵養」を目的として、学校外における「職場実習」がはじまっていたことが知られている<sup>(8)</sup>。戦後に限っても、新制中学校の発足時から、中卒の就職率が50%を下回っていくおよそ1960年代前半くらいの時期にかけては、主要には就職希望者を念頭におく形での職場体験学習が、全国各地の中学校において広範に取り組みされていたという経緯がある<sup>(9)</sup>。

そこには、「一般教養（普通教育）としての技術教育」を志向する立場から、職場において生産技術の一般的な基礎を系統的に学ぶことを重視するようなタイプの実践もあれば、職場体験を通じて、生徒が自己の興味や適性を発見し、進路についての情報を得ることを目的とするようなタイプの実践もあった<sup>(10)</sup>。ただ、いずれにしても、この時期の中学校における職場体験学習が、中卒者の半数近くは中学校卒業後に就業していくという進路構造の実態的なリアリティに支えられていたこと、それゆえに、各地の中学校現場においても、そのねらいや形態の違いはあっても、職場体験学習に取り組むことじたいは、自分たちにとっての内発的な教育課題であると自明視されていたことを看過するわけにはいかないだろう。

したがって、この「リアリティ」が薄れたとき

——1960年代半ば以降の日本社会は、高度経済成長下での人材需要の高度化、中卒労働市場の狭隘化、高校進学希望者の急増によって、中卒就職者が激減していく——、全国の中学校における職場体験学習への取り組みが急速に下火になっていったことは、ことがらの必然と言うべきであろう。「技術教育」を志向する立場からしても、中学生が職場において学ぶべき技術の中味が曖昧化し、「適性理解・進路情報収集」を志向する立場からしても、生徒たちの目の前の進路が「高校進学」へと一元化していくなかでは、職場体験を行うことじたいの意味がしだいに薄れていったと見ることができる。

ただし、急速に下火になったとはいえ、1960年代半ば以降、日本の中学校がいっさい職場体験に取り組みなくなったということではもちろんない。学校現場の営みとしては、その後も、文部省の政策方針ともかかわって、進路指導の取り組みのなかで、辛うじて職場体験学習が続けられてきた。そしてその際、中学校における職場体験学習の存在根拠を支えたのが、進路指導における「啓発的経験」の意義という論理である。

文部省が発行してきた指導資料によれば、啓発的経験とは、

「生徒がいろいろの経験を通して、自己の適性や興味などを確かめたり、具体的な進路情報の獲得に役立つ諸経験の総称である。」

「啓発的経験は、生徒の観念的・抽象的な自己理解や進路情報の理解に、具体性や現実性を与えるものとして、その意義はきわめて大きいものがある」<sup>(11)</sup>

とされる。1960年代までに存在した職場体験学習のタイプで見れば、「適性理解・進路情報収集」を志向する立場のものが、そこに残存しているとも見ることできるだろうか。ただし、こうした意味で、学校における進路指導に生かすことのできる啓発的経験は、なにも職場体験だけに限定されるわけではない。これまでの進路指導研究の多く<sup>(12)</sup>

が、啓発的経験を、領域的には①各教科・科目における経験、②道徳や特別活動における経験、③その他の活動における経験、にまで広がるものとしてきたように、その範囲は、きわめて広範にわたるものである。

職場体験学習は、その限りでは、学校の内外における活動を通して多様に展開される啓発的経験の諸活動のうちの一つにすぎないものであり、職業にかかわる経験だけを取りあげても、職場見学・訪問、ジョブシャドー<sup>(13)</sup>、職業人講話、職業人インタビュー、起業家体験活動といった形で想定しうる多様な活動のうちの一つにすぎない。その点で言えば、1960年代半ば以降の進路指導においても、啓発的経験としての職場体験学習に取り組む中学校は、確かに一定数、存続してきたのだとしても、かつての隆盛と比較すれば、大きく下火になっていったという経緯も頷けよう。

とすれば、いまなぜ、数多く存在する啓発的経験のうちで、職場体験だけが大きな注目を浴び、「五日間以上」のその実施が、文部科学省の政策を通じて、全国一斉に推進されようとしているのだろうか。

## 2. 『中学校職場体験ガイド』のアウトライン

以上のような問いを念頭におきつつ、『ガイド』の検討に入ろう。

『ガイド』は、「職場体験等の実施に関する指導資料作成協力者会議」<sup>(14)</sup>の協力を得て、文部科学省が2005年11月に刊行したものである。発刊の背景には、すでに2005年度から、中学校での職場体験学習の推進をめざした「キャリア・スタート・ウィーク」事業を実施していたことがあるだろうが、さらに推察すれば、この間、文部科学省による「五日間以上の職場体験」実施の方針が伝えられるや、少なからぬ学校現場において、戸惑いや反発の声が沸き起こり、ある意味での「混乱」が生じていたことに配慮したものとも見られよう。

『ガイド』の「まえがき」には、

「文部科学省では、既に5日間の職場体験を行っている先進地域で学校、家庭、保護者等の各方面から多くの成果があがっているとの報告があることなどから、地域の実情を踏まえ、5日以上職場体験を実施することが望ましいと考え、『キャリア・スタート・ウィーク』における中学校での職場体験の期間を5日間以上としました。」<sup>(15)</sup>

とある。職場体験の実施期間が「五日間以上」とされることが、現下の問題の焦点であることが、はからずも仄めかされていると言えるだろう。そして、続いて

「この度、中学校でのキャリア教育の中核である職場体験を通じた学習活動の一層の推進を図るため、学校はもとより、受入企業・事業所等や家庭・保護者の皆様へのご理解を深めるとともに、活用していただくため、『中学校職場体験ガイド』として取りまとめました。」  
(傍点——児美川)

と、『ガイド』刊行のねらいが明示されている。(傍点の表現には、すでに疑問を感じざるをえないが、この点については、5. で触れる。)

全体の目次は、以下である。

まえがき

第1章 職場体験の基本的な考え方

第2章 教育課程上の位置付けと学校における体制づくり

第3章 職場体験充実のポイント

第4章 学校と地域・関係行政機関との連携・協力

第5章 事業所と学校との連携・協力

第6章 家庭と学校との連携・協力

参考資料

全体で49頁の小冊子であるが、目次をざっと眺め

ただけでも異彩を放っているのは、第5章と第6章に、それぞれ「受入事業所の皆様へ」「家庭・保護者の皆様へ」というサブタイトルが付されていることであろう。この二つの章だけは、文体も「です・ます」調で統一されており（それ以外の章の本文は、「で・ある」調であるが）、明らかに事業所側の者や保護者らが、直接この【ガイド】を読む——学校の側からすれば、職場体験への協力依頼の際などに、この【ガイド】を手がかりとし、場合によっては、先方に配布する——ことも想定されていると言えるだろう。文部科学省が発行する指導資料の類としては、きわめて異例のことのように思われるが、職場体験学習という教育活動じたいが、学校が単独で行うことが不可能なものであり、職場や地域、家庭との連携・協力を不可欠なものとするゆえのことであろう。

図表を多用するなど、ビジュアル面での工夫も多く、どう見積もっても、研究的な意味での指導資料というよりは、学校現場を含めた一般向けの「啓蒙的パンフレット」といった色彩の強いものではあるが、現時点では、中学校における職場体験学習についての体系的・総合的な解説を施した唯一の政策文書であることに違いはない<sup>(16)</sup>。

以下、順に論点を提出しながら、【ガイド】の具体的な内容の検討をすすめていくことにしたい。

### 3. 「職場体験学習」の定義

本稿においても、ここまで定義をせずに論じてきたが、そもそも「職場体験学習」とは、どのような学習活動を指すのだろうか。それは、たとえば大学や高校などで実施されている「インターンシップ」とは、違うものなのか、それとも同じ活動の別名なのか。教育政策や教育行政の用語としては、中学生以下が行うものは「職場体験」、高校生以上の場合には「インターンシップ」と呼び分けられているが、それは単に便宜的な意味で呼称を変えているだけなのだろうか。

【ガイド】は、職場体験を、端的に以下のように定義している。

「生徒が事業所などの職場で働くことを通じて、職業や仕事の実際について体験したり、働く人々と接したりする学習活動」（1頁）

生徒が実際に「働く」ことが条件とされているため、職場見学・訪問やジョブシャドー、職業人インタビュー等とは明確に区別されていることがわかる。また、「事業所などの職場」で働くこととされる以上、通常の社会体験活動やボランティア活動とも区別されていると言えるだろう。

インターンシップについては、残念ながら、定義を見つけることができない。しかし、インターンシップが、少なくとも教育行政用語としては「就業体験」と翻訳され、高校などでは、専門学科の生徒が、自らの専門性を生かせるような形で職場実習を行うといったケースを含んでいることから考えれば、「職場体験」と「就業体験（インターンシップ）」とは、生徒が職場で体験学習をするという共通の活動でありながら、その教育上のねらいに関しては、相対的には重点のおき方の違うものと捉えることができるのではなかろうか。つまり、中学校の職場体験は、職場を通して仕事の世界に触れ、働く人々に接することを重視するのに対して、高校以上のインターンシップは、職場での体験を通じて、職業や働き方（場合によれば、職業的な技術や技能）を学ぶことに重点がおかれるということである。

この点は、子どもたちのキャリア発達の段階を考えると、中学校が進路についての「現実的探索と暫定的選択の時期」とされ、高校が「現実的探索・試行と社会的移行準備の時期」とされる<sup>(17)</sup> こと——つまりは、二つの学校段階では、想定される生徒のキャリア発達の段階が異なっていること——とも対応していよう。

### 4. 職場体験学習の意義

以上の点とかかわるが、では、中学生が職場を通じて仕事の世界に触れ、働く人々と接するという体験をすることには、どのような教育的な意義

があるのか。「ガイド」では、さまざまな表現を用いながら、繰り返し触れられている点ではあるが、総括的な指摘のある箇所を見ると、そこでは、「職場体験の教育的意義」と題して、以下の五点が列記されている。

「・望ましい勤労観、職業観の育成

- ・学ぶこと、働くことの意義の理解、及びその関連性の把握
- ・啓発的経験と進路意識の伸長
- ・職業生活、社会生活に必要な知識、技術・技能の習得への理解や関心
- ・社会の構成員として共に生きる心を養い、社会奉仕の精神の涵養 等」(4頁)

一見して、かなり広範に、かつ一般性の高い「意義」が並べられていることがわかるだろう。「働くことの意義の理解」「職業生活……に必要な知識、技術・技能の習得への理解や関心」のように、直接に職場体験という学習活動との関連が見えてくるものもあるが、それ以外は、ほとんど“学校教育全体を通じて生徒に身につけさせたいもの”と言っても過言ではない内容である。杓子定規な言い方になることを許してもらえば、かつて「啓発的経験としての職場体験学習」が取り組まれていた際には、1. で指摘したように、生徒の自己理解・適性理解を促すことと進路情報の獲得が、職場体験を実施する教育的意義であり、目的であった。それがいまや、「キャリア教育としての職場体験学習」が取り組まれる際には、ここまで教育上のねらいが一般化・抽象化されているのである。

このことに関して、二点だけ、コメントしておこう。

第一は、「職場体験の教育的意義」のなかに、「社会の構成員<sup>(18)</sup>として共に生きる心を養」うことや「社会奉仕の精神の涵養」が入っていることには、やはり違和感を隠せないということである。本文のなかには、「社会的なルールやマナーを体得することができる」「地元への愛着や誇り

を持つことができる」(4頁)といった記述もある。けっして誤ったことが書かれているわけではないし、言わんとすることが理解できないわけでもない。

しかし、いまさら憲法第27条を持ち出すまでもないが、「勤労」は、国民にとって「権利」であると同時に、「義務」であるとされるものである。この「権利」であるという観点について、「ガイド」はほとんど意識的ではないように見えるだけに、職場体験の意義が、「奉仕」のカテゴリーとのみ結びつけられていくことには、ある種の偏りを感じざるをえない。詳しく論じている余裕はないが、近年の教育改革の動向においては、新自由主義的な諸施策によって、子どもたち同士の関係が競争主義的にバラバラになっていくことの裏側で、「愛国心」やボランティアの強調など、ナショナリズムの強化、あるいは“自発性調達型の社会統合の強力な仕組みづくり”が、かなり強引な手法ですすめられているようにも見えるだけに、いっそうである<sup>(19)</sup>。

なお、百歩譲って、「社会奉仕の精神の涵養」といった目的設定そのものの是非は、ここでは問わないことにしたとしても、上にあげたようなねらいは、職場体験学習を実施した場合に、結果的に、あるいは副次的な効果として子どもたちに身につくかもしれないことがらであろう。子どもたちに「社会の構成員」としての自覚を持たせたり、「社会奉仕の精神」を涵養するために、職場体験を実施するわけではけっしてないことに注意しなくてはならない。

第二は、ひとつめの論点と関連するが、職場体験の意義としては、“学校教育全体を通じて身につけさせたい力”といった一般性の高いレベルの目的ではなく、職場体験学習の固有のねらい、職場体験を通じて、こういう触発体験をさせたい、こんな力を身につけるきっかけにしたい、こんな気づきを与えたいといった、いわば到達目標レベルでのねらいを設定しておくことが必要ではないかということである。

もとよりキャリア教育は、学校における特定の

教育活動のみを通じて行われるものではなく、学校の教育課程全体を通じて取り組まれるということが、基本である。その意味では、あらゆる教育活動がキャリア教育になりうるものである以上、そこにあえて職場体験を導入するのであれば、他の諸活動によってではなく、ほかならぬ職場体験を通じてでなければ実現できないといった次元での、その固有の教育上のねらいが設定されてしかるべきであろう。個別の中学校が、それぞれの自主的な判断で職場体験学習に取り組むのであればともかく、文部科学省の教育政策が、全国一律に職場体験を導入しようとするのであれば、この点についての説明責任を逃れることはできないのではなかろうか。

## 5. 職場体験学習の導入の根拠

そもそも「ガイド」は、中学校において職場体験学習を全国一斉に導入することの根拠を、どのように示しているのだろうか。次のような一節がある。

「職場体験が求められる背景として、子どもたちの生活や意識の変容、学校から社会への移行をめぐる様々な課題、そして、何よりも望ましい勤労観、職業観を育む体験活動等の不足が指摘されています。」(2頁)

「望ましい勤労観、職業観の育成や、自己の将来に夢や希望を抱き、その実現を目指す意欲の高揚を図る教育は、これまでも行われてきたところであるが、より一層大切になってきている。

職場体験は、こうした課題の解決に向けて、体験を重視した教育の改善・充実を図る取組の一環として大きな役割を担うものである。」(3頁)

勤労観・職業観の前に、「望ましい」という形容句を付けること、および、キャリア教育を「勤労観・職業観の育成」と言い換えることについては、いったい誰が、勤労観・職業観の“望ましき”を

判断するのか、それを国の行政機関が行ってよいのかといった根本問題があり、また、キャリア教育の内実を狭く捉えすぎるといった誤解を与えかねないために<sup>(20)</sup>、筆者自身は慎重でありたいと考えている。ただ、その点を留保すれば、「ガイド」が指摘するように、今日の子どもたち・若者たちを取り巻く環境が、キャリア教育の必要性をますます高めていること<sup>(21)</sup>、「社会体験や自然体験等の直接体験が著しく不足している」(2頁) 彼/彼女らに対して、キャリア教育の一環としての体験学習に取り組むことの意義については、基本的に賛同できるものである。

しかし、繰り返しになるが、そのことは、日本中のすべての中学校に「五日間以上の職場体験」を一斉に導入することの根拠にはならない。ましてや、「中学校でのキャリア教育の中核である職場体験を通じた学習活動」(まえがき、傍点——児美川)といった断定的な表現が、説明抜きに用いられてよいということにもならないだろう。キャリア教育としての体験学習は、それぞれの学校の教育課程編成の方針に沿って、社会体験や自然体験を通じて、起業家教育の体験活動を通じても可能である。「職場」を通して、仕事の世界や働く人に接することに意義があるのだとしても、それは、訪問・見学や職業人インタビュー等を通じて、アプローチすることのできる教育的な取り組みでもある。

推察するに、「ガイド」が依拠しているのは、全国では、すでに9割を越える中学校が(実施期間はともかく)職場体験学習を実施しているという事実、そして

「現在、各中学校では生徒の発達段階、地域性、各学校の実態等に合わせて、それぞれの創意工夫により特色ある職場体験が実践され、生徒の勤労観、職業観の育成、進路への意識や意欲の向上等に大きな成果を上げている。」(14頁)

という仮説的(見込み)認識であろう。確かに、



職場体験を実施している中学校では、緊張感のなかにも、意欲的に生き生きと活動する多数の中学生たちの姿を見ることができ、実施後に生徒たちが書いた感想文などを見ても、職場体験を肯定的に振り返っているものが、かなりの多数にのぼるだろう。しかし、そうした教育現場の「現実」は、それがそのまま全面的に、職場体験学習の教育効果を示すものであるとは必ずしも言い切れないというところに、ことがらの複雑さがあると言わなくてはならない。

## 6. 職場体験学習の効果測定

そもそも研究的に厳密に考えた場合、職場体験の学習効果（教育効果）をはかることは、存外に難しい。

兵庫県教育委員会は、県独自の施策として5日間連続の職場体験等を実施している「トライやる・ウィーク」<sup>(22)</sup>について、「トライやる・ウィーク」評価検証委員会を設置して、「『トライやる・ウィーク』5年目の検証」(2003年)を公表している。そこで、分析されている教育効果を要約すると、以下のようになる。

- 「自己有用感、自尊感情を生み出す」
- 「自分の可能性に気づく」
- 「将来の職業について真剣に考える」
- 「人との接し方や関わり方などを体験を通して学ぶ」
- 「人や社会など生活環境に対する認識の肯定的な変化が生じる」
- 「不登校生徒は、自己の存在感を実感し精神的に安定できる場所——心の居場所——を見つけている」(実施後の登校率が上昇する)

「トライやる・ウィーク」実施の時点での中学生の作文やアンケート調査結果、「トライやる・ウィーク」を経験した高校生に対するアンケート調査結果などに基づくものであり、分析結果は、概ね妥当性を持ったものと考えられることもできよう。

また、学会等における研究でも、職場体験学習の教育効果をはかることについては、少なからぬ関心が集まりつつあり、効果をはかるための指標の開発も含めて、研究の蓄積がはかられはじめているのも事実である<sup>(23)</sup>。

しかし、概して言えば、こうした試みには、かなり根本的な難しさが伴うことについても自覚的である必要がある。

第一に、生徒にとっての職場体験の教育効果は、短期間の時間的なスパンのうちに現れてくるとは限らず、キャリア発達上の長い時間的なスパンを考慮しなくてはならないということがある。したがって、職場体験の実施直後には、効果が出ていないように判断される場合でも、長い目で見れば、それが一定の教育効果につながっていくという可能性を否定することはできない。逆に、職場体験の実施直後には、一定の効果が出ているように見えても、それがすぐに“風化”してしまうということもありうる。職場体験学習が、いわば「イベント主義」的にこなされる場合、実施直後には、生徒たちに精神的な高揚感が見られたとしても、結局は、そこからなにを学んだのかわからないといったケースがありうるということである。こうした意味で、長期的スパンに立った追跡調査を含めた総合的な効果測定が求められるわけであるが、その後の職場体験学習以外の教育的働きかけをすべて統制するといったことは不可能であるために、これはこれで、なかなか難しい研究課題となろう。

第二に、『ガイド』も指摘することであるが、職場体験を通じて充実した教育的効果を発揮させようとするれば、職場体験活動そのものの実施だけではなく、ていねいな事前指導と事後指導を施すことが不可欠である。『ガイド』の例示を参考にすれば(15頁、20頁-23頁)、仮に中学2年で職場体験を5日間実施する場合の中学校全体での学習の流れは、以下のようになる。

### <1年次> 【事前学習】

将来の夢や希望、自分の生き方を考えよ

う (自我理解、適性理解、職業人講話等)  
 職業について考えよう  
 身近な人の職業を調べよう (職業調べ)  
 自分の将来を設計しよう  
 職場体験のねらいの理解、課題の明確化

#### <2年次> 【職場体験に関する事前指導】

体験先希望調査  
 体験先の選択・決定  
 体験内容の調査、事前訪問  
 安全、緊急対応、マナー等に関する確認  
 体験のまとめ方、事後学習の準備

#### 【5日間の職場体験】

#### 【職場体験に関する直後の指導】

記録のまとめ  
 礼状の作成  
 事後訪問  
 職場体験報告発表会

#### <3年次> 【事後学習】

職場体験の成果を多様な学習へ (学習への意欲の向上)  
 職場体験の経験をもとに、自分の進路を考え決定していこう (適性の再確認、卒業後に学ぶ道、将来のデザイン、自分に合った進路先)

現在、職場体験学習を実施している中学校のうちで、これだけ充実した事前・事後指導をやれている学校が、はたしてどれだけあるだろうか。「確かな学力」路線に基づく教育政策の下で、授業時数の確保こそが「至上命題」となっている中学校の教育課程において、こうした一連の学習指導のための時間をどう捻出するのかといった点については、ここでは触れないことにしよう。ただ、指摘したいのは、これだけでいねいな事前・事後指導を含んで職場体験学習を実施した場合、なんらかの効果測定によって生徒のキャリア発達が促されたとしても、そのことが、五日間の職場体験そのものの効果なのか、それとも事前指導や事後指導の効果なのかといった点は、そもそも区別しようのないところだろうということである。

第三に、職場体験活動そのものには教育効果があると仮定したとしても、それが、職場体験とされる一連の活動・経験のうちのどこに由来するものであるのかは、あらためて検証してみる必要があるということがある。

「生徒たちの『満足度』は、ほんとうに『職場の体験』から得られたものなのだろうか。受け入れてくださった『職場』のおとなたち、働く人々との出会い、人間的なつながり・交流のなかから生まれたものかもしれない。その『満足感』は、教室での机上の学習から、現場に足を運んだ体験的な学び、今まで出会ったことになかった社会、生身の人間とのふれあいから得られたものではなかったか。そうだとすれば、わざわざ『職場』に限らなくても、『5日間』でなくともいいのではないか。」<sup>(24)</sup>

といった指摘があることを噛みしめるべきであろう。一般に、「職場体験」として一括りにされることになる体験学習は、中学生たちの目線から見れば、実はさまざまな要素から成り立っている。——職場を通して仕事の世界に触れること、働く大人たちに出会うこと、『世間』の厳しさに触れること、学校での机上の学習から離れて、実社会に学ぶ機会を得ること、仕事上で必要な一人前の役割を任されること、親や教師以外の大人たちとコミュニケーションをとる必要に迫られること、等々。

挙げていけばきりが無いが、こうした多様な要素のうちどこが、生徒たちにとっての貴重な体験として、キャリア教育としての効果をあげているのか、ていねいに検討・検証される必要がある。その結果いかんによっては、確かに「五日間以上の職場体験」でなくとも、他の体験活動や、学校の教育活動全体の見直しを通じて、そうした成果が得られるということになるのではなかろうか。

## 7. なぜ「五日間以上」なのか？

中学校における職場体験は、なぜ五日間以上でなくてはならないのか。すでに論じたように、なぜ職場体験でなくてはならないのかという問いに対する根拠が、実はいまだに曖昧である以上、この問いに対する根拠もまた、ますます曖昧にならざるをえないのだろう。『ガイド』にあるのは、以下のような記述である。

「充実した職場体験を実践するためには、ある程度の期間が必要ではないでしょうか。

『1日より3日、3日より5日』。同じ活動であったとしてもその質が大きく変わってきます。

5日間という長さにより、生徒の中にも心の葛藤が現れます。

緊張の1日目、仕事を覚える2日目、慣れる3日目、考える4日目、感動の5日目……。

人とふれあう時間の長さが生徒一人一人の心に変容を与えます。」(14頁)

職場体験学習の推進のためのパンフレットとしては、こうした記述で十分であるのかもしれない。しかし、政策文書として考えた場合には、どうだろうか。兵庫県の「トライやる・ウィーク」などの経験に照らしても、1日～2日の体験よりも、3日間以上の方が体験後の生徒の「反応」が高まるといった報告は存在するだろう<sup>(25)</sup>。しかし、すでに論じたような意味では、それが、職場体験学習そのものの効果であるのかどうかでさえ曖昧

さを残している以上、「5日間以上」が必要であるという根拠を提供することにはならない。

ましてや、「5日間以上」を標準とするのであれば、受け入れ先の事業所等をどう確保するのかという大問題に加えて、中学校の教育課程や校内体制において、「5日間以上の職場体験」を確保することが、その他の教育活動の遂行に支障を与えずに、無理なく位置づくのかといった点についても、本来であれば論及されていてしかるべきであったのではなかろうか。

学校の教育課程のなかに職場体験をどう位置づけるかという点について言えば、『ガイド』は、現時点で実施されている職場体験が、[図表2]のような位置づけとなっていることを紹介したうえで、以下のような留意点を指摘している。

「○ 特別活動や総合的な学習の時間において実施する場合、目標やねらいを踏まえること

○ 各教科等、教育活動全体とのかかわりにおいて計画的、系統的に実施すること

○ 事前指導・事後指導を含め必要な時間数を確保すること」(9頁)

[図表2]を見れば、中学校での職場体験の実施率の近年における上昇は、2002年度から全面実施された新教育課程での「総合的な学習の時間」の新設に依るところが大きいことがわかる。ただし、これは、1日～2日が大多数を占める現時点での各中学校での“やり繰り”の結果である。これが「5日間以上」の実施となった場合、「事前指導・

図表2

平成16年度における職場体験の教育課程等への位置付けの状況等（複数回答可）

教育課程上の位置付け	
①特別活動での実施	18.3% (22.2%)
②総合的な学習の時間での実施	79.6% (75.2%)
③教科の授業での実施	2.3% (2.0%)
④教育課程に位置付けない（長期休業期間等に実施）	10.7% (11.1%)

(国立教育政策研究所生徒指導研究センター 平成17年5月 ※カッコ内は15年度の実施率)

事後指導を含め必要な時間数」の確保は、どうやって可能になるのか。仮に「総合的な学習の時間」にまとめ取りされることになった場合、そのことが、本来、学校ごとの創意工夫による裁量に任されているはずの「総合的な学習の時間」の趣旨を損ねることになってしまわないのかといった点については、慎重な検討が必要なのではなからうか。

【ガイド】が指摘している留意点は、それだけを取りだしてみれば、いちいちもっともではある。しかし、そこに欠落しているのは、「五日間以上の職場体験」を学校の教育課程のなかに強引に押し込むことが持つ諸影響への目配りであると言えよう。

## 8. 受け入れ先の事業所等の確保と連携

もうひとつの難題である職場体験の受け入れ先の事業所等の問題については、どうか。さすがに【ガイド】にも、以下のような現状認識が示されてはいる。

「年々職場体験の実施率が増加する一方、学校間で職場体験の実施時期を調整できなかつたりすることによる受入事業所等の確保をめぐる競合が課題になっている地域も出てきている。」(29頁)

1日～2日の実施期間が中心を閉める現状でも、こうした状況なのである。これで、全国の中学校が一斉に五日間以上の職場体験を実施することになったら、どうなるのだろうか。「競合」や混乱は、避けられないのではないか。

では、この点について【ガイド】には、なんらかの打開策があるのか。

「現状では、受入事業所等の開拓を各学校や生徒自らが行っているところが多いが、職場体験をより円滑に実施し、地域社会全体で子どもを育てるという気運を醸成するため、学校、関係機関、地域社会が一体となった地域ぐるみでの取組を進めることが大切である。」

(29頁)

具体的には、都道府県レベルおよび市区町村レベルで、学校と関係機関・団体等による「職場体験を推進するための協議会」を設けること、市区町村に設けられた協議会が、「受入事業所等の確保及びリストの作成、関係諸機関間の調整や学校間の実施時期の調整等を行う」役割を担うことが提案されている。

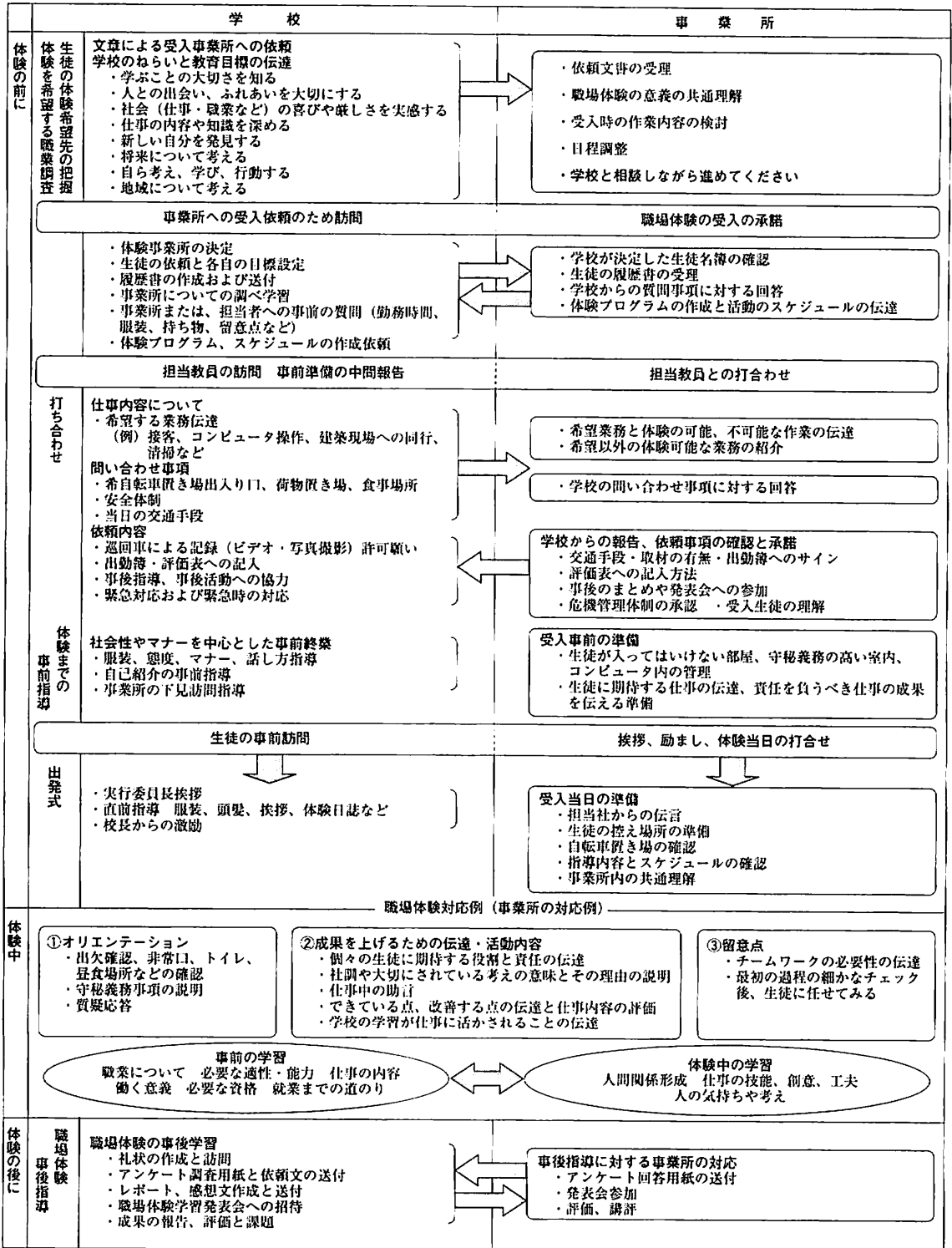
確かに、2005年度から政策展開されている「キャリア・スタート・ウィーク」は、こうした地域ぐるみでの職場体験の推進体制づくりをめざしたものであり、また、受け入れ先の事業所等の開拓を、個別の学校の責任とすることには無理があるという現状認識は、それとしての的を射たものであろう。ただ、ここに提案されたような地域レベルでの協議会は、実際のところ、どれだけの実効性を持った機関として機能しうるのであるのか。地域による差異も大きいだろうか、いまだ「未知数」の側面が強いのではなからうか。そうしたなかで、「五日間以上の職場体験」の一斉導入が、半ば“強制的”に進められるならば、受け入れ先の事業所等の確保という問題のツケは、結局、教育委員会や学校のみが払わされるという事態が生じることも危惧されよう<sup>(26)</sup>。

ところで、職場体験を実施している中学校の教員などからは、受け入れ先の事業所等の姿勢や生徒の受け入れ方の違いによって、職場体験は、ずいぶんと体験学習としての意味や質が違ってくるといった声を聞くことがある。確かに、職場体験学習が教育的に望ましい効果をあげるためには、学校と受け入れ事業所等との相互理解と連携は、不可欠な条件である。この点に関して、【ガイド】は、

「職場体験の実施においては、学校の教育活動に対する受入事業所の賛同と協力が必要です。……受入事業所となる企業には……職場体験の意図を確認していただき、円滑な運営ができるようにご協力をお願いします。」(30

図表3

学校と事業所の連携



頁)

と述べたうえで、事業所側に、①職場体験の意義(受け入れ事業所等にとってのメリットを含めて)についての理解、②職場体験の受け入れと実施への協力(体験プログラムの作成、スケジュール設定、学校側との打ち合わせなど)、③生徒の事前・事後指導への対応と協力(生徒の事前訪問への対応、実施後のアンケートへの回答、職場体験発表会への参加など)、を求めている。

[図表3]は、学校と事業所との連携のモデル的な流れとして、「ガイド」が提示するものである。職場体験の受け入れは、事業所側にとっても、「教育への参画を通しての社会貢献」「将来に向けた産業界を担う人材育成」「職場の活性化」「指導に当たる社員の意識の向上」「地域における貴事業所の認知度の向上」(30頁)といったメリットがあるとされてはいるが、これだけの手間暇にかかる営みに協力してもらえらる事業所等の開拓が、大量に求められるわけである。そうした課題に、何らかの法的枠組みの構築やシステムづくりのための条件整備を脇に置きつつ、「関係者のご理解とご協力を」という姿勢で立ち向かおうとすることじたいに、すでに当初からして多大な“無茶”が封印されているとは言えないだろうか。

## おわりに

「学校教育法三八条・一〇六条一項に基づく同法施行規則および中学校学習指導要領の定めは、教育課程の編成そのものではなく、教育課程の基準の制定であって、文部大臣には教育課程編成権は存しないものと解するのが相当である。」(仙台高裁判決1969.2.19)

1960年代以降、文部省が学習指導要領の「法的拘束性」を主張し、教育内容についての国家的統制を強めていた時期、日教組は、「教育課程の自主編成」運動を提唱して、これに反発・対抗しようとしていた。教育課程の編成権がどこにあるのかについては、当時、政策的論争の焦点になって

いたと言えるが、これに明快な回答を与えたのが、上記の仙台高裁判決である。——学習指導要領の存在を前提とするにしても、それはあくまで教育課程の基準の制定であって、学校の教育課程の編成権そのものは、各学校にある。

実際、現行の『中学校学習指導要領』を繙いてみても、第1章「総則」には、

「各学校においては、法令及びこの章以下に示すところに従い、生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び生徒の心身の発達段階や特性等を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとする。」  
(傍点一児美川)

と明示されているのである。ただし、日本の教育現実の問題性は、学習指導要領における基準設定が、あまりに詳細に行われ、厳格に適応されるがために、それが實際上、各学校の教育課程編成権を大きく制約してしまっている——事実上、それを学年歴の編成や時間割編成と同義とみなされるまでに矮小過してしまっている——点にある。このことが、日本の学校における集権的・画一的な教育課程を生みだす元凶となり、少なからぬ弊害をもたらしてきたことについては、従来から多くの指摘があるので<sup>(27)</sup>、ここでは繰り返さないことにしよう。

こうした戦後日本の教育課程行政のあり方の流れのなかで、今般の中学校における「五日間以上の職場体験」の導入問題を見ると、どうだろうか。学習指導要領には記載さえされていない職場体験学習が、かなり強引な形で政策的に導入されることに関しては、これまで以上に、各学校における教育課程の編成権が「侵害」されるという事態が起こりうることは明らかなのではなかろうか。そして、結論的に言えば、「ガイド」の内容をつぶさに検討しても、そのことを正当化する根拠を見つけることは難しいし、「五日間以上の職場体験」が、全国のすべての中学校で混乱なく行われるための指南がなされているとは、残念ながら言いが

たいとも指摘しなくてはならない。

もちろん筆者は、中学校にキャリア教育を導入することが不要であるとか、職場体験学習には教育的な意義が認められないなどと主張したいわけではない。むしろ、逆である。子どもたち・若者たちの「学校から社会への移行」プロセスが長期化・複雑化・不安定化している現状にあっては、学校教育がこれまで以上に、子どもと若者の社会的自立・職業的自立を支援する役割を負うべきであり、学校の教育内容は、今まで以上に社会的・職業的レリヴァンスを強めるべきであると考えている<sup>(28)</sup>。また、職場体験学習が、そうしたキャリア教育をすすめるに当たっての有力な手段であることを疑ってもいない。

ただし、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」の報告書も指摘するように、キャリア教育は、学校の教育課程における特定の領域や特別の教育課題としてあるのではなく、「教育改革の理念と方向性を示す」視点であり、学校の「教育課程の改善を促す」視点なのである。端的に言ってしまうと、子どもたちのキャリア発達の支援という、「これまでの教育では視野に入れられることの少なかった視点に立って学校教育の在り方を改善していくこと」<sup>(29)</sup>こそが、キャリア教育の推進の本旨である。

とすれば、そうしたキャリア教育は、全国の学校において画一的にすすめられるべきものではなく、まさに各学校ごとに、生徒たちの実態や地域の事情、その学校の教育課程編成上の方針やねらい等に即して、多様な創意工夫が重ねられるべきものであろう。職場体験学習もまた、キャリア教育の視点に立った各学校の多様な教育課程の編み直しの営みのなかでこそ、それぞれの学校ごとの位置づけと取り組みが工夫されてしかるべきなのではなかろうか。

#### 注

(1) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター「公立中学校職場体験実施状況調査」2005年。

(2) 2006年3月発表の同調査の結果によれば、実施率

は91.9%で、さらに上昇している。

(3) 詳しくは、網麻子「トライやる・ウィーク ひょうご発・中学生の地域体験活動」神戸新聞総合出版センター、2002年、を参照。

(4) 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」2004年、10頁。

(5) 同上、24頁。

(6) 若者自立・挑戦戦略会議「若者自立・挑戦プラン」2003年、における位置づけは、正確に言えば、こうである。「『総合的な学習の時間』等を活用しつつ、学校、企業等の地域の関係者の連携・協力の下に、職業に関する体験学習のための多様なプログラムを推進することなどにより、小学校段階からの各種仕事との触れ合いの機会を充実する。」(傍点——尾美川)

(7) 想起されるのは、「若者自立・挑戦プラン」(2003年6月)から「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」(2004年12月)に至るあいだの時期は、ちょうど日本では、「ニート」問題キャンペーンが精力的に展開され、「働く意欲のない若者」が社会問題化していたこと、および、日本における「ニート」問題への注目に一役買った格好の、玄田有史・曲沼美恵「ニート」(幻冬社、2004年)が、兵庫県の「トライやるウィーク」および富山県の「14歳の挑戦」を紹介し、その取り組みを高く評価していたことであろうか。

なお、日本における「ニート」概念と、バッシングにも近かったその社会問題化キャンペーンの問題性については、拙稿「フリーター・ニートとは誰か——つくられるイメージと社会的視点の封印」佐藤洋作ほか編「ニート・フリーターと学力」明石書店、2005年、本田由紀ほか「「ニート」って言うな！」光文社、2006年、を参照。

(8) 清原道寿「職業指導の歴史と展望」国土社、1991年、を参照。

(9) 池上正道「職業体験学習の系譜」『進路教育』No.150、全国進路指導研究会、2001年、を参照。

(10) 西本勝美「『地域づくりへの協同』を軸とした『進路指導』の再構築と展望」竹内常一ほか編「揺らぐ学校から仕事へ」青木書店、2002年、を参照。正確に言えば、同論文は、この時期の中学校における

職場体験学習には「三つの路線」があったとし、本文中で述べた前者の「『技術教育』主義」、後者の「『啓発的経験』主義」、いわば両者の統合をはかろうとした「『職業—技術教育』主義」を区別している(213頁—214頁)。

(11) 文部省『進路指導の手引き——中学校学級担任編』日本進路指導協会、1974年、23頁。

(12) 小竹正美ほか『進路指導の理論と実践』日本文化科学社、1988年、仙崎武ほか編『入門 進路指導・相談』福村出版、2000年、などを参照。

(13) 子どもが、職場で働く一人の勤労者のあとを“影”のように付いて回って、その仕事を観察する。人を通じて、仕事や働き方を理解させようとするキャリア教育の一つの方法。『ガイド』のなかには、「職場の特定の人と行動を共にする職場見学」(7頁)という表現があるが、腐心して「ジョブシャドウ」を言い直したものであろう。

(14) 主査は、吉本圭一(九州大学大学院教授)。メンバーは、全員で12名。研究者3名、中学校教諭4名、高校教諭3名、教育委員会関係1名、商工会議所1名である。教育委員会関係としては、「トライやる・ウィーク」を実施している兵庫県教育委員会から西田健次郎(指導主事)が参加している。

(15) 文部科学省『中学校職場体験ガイド』2005年、まえがき(頁数の記載なし)。以下、『ガイド』からの引用は、本文中に頁数のみを記す。

(16) より本格的な調査研究としては、国立教育政策研究所生徒指導センター『職場体験・インターンシップに関する調査研究 中間まとめ』2006年6月、があるが、発刊は『ガイド』よりも遅く、いまだ「中間まとめ」の段階である。

(17) 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、前出『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』、35頁。

(18) 社会の「構成員」という表現は、教育基本法第1条の言うところの「国家及び社会の形成者」とは異なるが、単なる「一員」という表現よりは、能動性を感じさせるものである。内閣府の「人間力戦略研究会」が『報告書——若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める～信頼と連携の社会システム～』(2003年)におい

て、「人間力」を「社会を構成し運営する……力」(10頁)と定義したこととも響きあうものであろう。こうした表現が持つ社会的・政治的含意については、「21世紀日本の構想」懇談会『日本のフロンティアは日本の中にある』講談社、2000年、が提起した「協治」概念の検討と併せて、別の機会に論じてみたい。

(19) 拙稿「期待される人間像のく裂け目」——教育基本法「改正」問題によせて『現代思想』2004年4月号、青土社、などを参照。

なお、東京都は、平成17年度重点事業の「青少年育成総合対策」の柱のなかに、「中学生の職場体験」を位置づけており、そのねらいを以下のように記述している。「都内の企業、商店などでの体験学習を通して社会の一員としての自覚を促すことなどを目標に、全公立中学校における職場体験の実施を目指す。」(傍点——児美川)

同じく東京都が、2007年度から全都立高校の教育課程において「奉仕」を必修化させたことは、よく知られたところであろう。

(20) 詳しくは、「日本における『キャリア教育』実践の展開 (1) ——小学校におけるキャリア教育をどうすすめるか」法政大学キャリアデザイン学会『生涯学習とキャリアデザイン』Vol.3、2006年、で論じている。

(21) 拙著『権利としてのキャリア教育』明石書店、2007年、を参照。

(22) よく知られているように、もともとは「心の教育」の充実方策として開始された取り組みであり、生徒たちは、職場体験学習(79.2%)以外にも、ボランティア・福祉体験活動(7.9%)、文化・芸術創作活動(5.7%)、勤労生産活動(3.5%)に取り組んでいる(数値は、2004年度の活動分野)。

(23) たとえば、日本キャリア教育学会第28回研究大会(2006年11月11日—12日、関西大学)では、以下のような関連発表があり、注目を集めた。

川崎友嗣ほか「中学校における職場体験学習の効果——『生きる力』尺度を用いた効果測定を試み」

山田智之ほか「5日間の職業体験活動における中学生の自己効力感の変容と影響要因



の因果関係」

春田裕和「5日間の職場体験が生徒に及ぼす影響について」

田村和宏ほか「中学校における職場体験の効果——進路成熟への影響を中心に」

いずれも、職場体験学習の教育（学習）効果を検証しようとする試みであるが、私見では、十分な信頼に足る指標（尺度）の開発や検査方法の確立は、研究的に見れば、まさに今後の課題であることを伺わせるものでもあった。

(24) 綿貫公平「いま『職場・体験』を考える」全国進路指導研究会編『働くことを学ぶ』明石書店、2006年、20頁。

(25) 註22の春田報告もそうである。

(26) 高知県教育委員会は、「土佐の教育改革」をすすめるなかで、県内のすべての市町村教育委員会に「地域教育指導主事」——「開かれた学校づくり」をすすめるための、いわば学校と地域を結ぶコーディネーター的役割を担う指導主事——を必置している。地域教

育指導主事が、実際にどのような役割を果たしているのかについては、地域差もあり、また評価も分かれるところであるが、少なくともこうした形での現実的な条件整備をすすめることが、職場体験の実施においても求められるのではなかろうか。「土佐の教育改革」については、浦野東洋一編『土佐の教育改革』学陽書房、2003年、岩永定ほか『「開かれた学校」づくり施策の進展と課題——高知県の市町村を事例として』『鳴門教育大学研究紀要』第17巻、2002年、などを参照。

(27) 平原春好『日本の教育課程』第2版、国土社、1980年、安彦忠彦『教育課程編成論』放送大学教育振興会、2002年、柴田義松編『教育課程』学文社、2006年、などを参照。

(28) 詳しくは、前出の拙著『権利としてのキャリア教育』を参照。

(29) 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、前掲『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』、8頁。