

高等学校におけるキャリア教育のさらなる展開に向けて

—教授・学習開発論の視点から教科教育での取り組みを中心に¹⁾—

松本浩司

はじめに

本稿は、高等学校におけるキャリア教育のあり方について、教授・学習開発論の視点から教科教育での取り組みを中心に提言するものである。

日本におけるキャリア教育に関する政策的な展開を概観すれば、1999年に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」に「キャリア教育」の文言が登場したのを皮切りに、2004年に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による報告書、最近では、2008年に教育基本法に基づき閣議決定された教育振興基本計画、2011年に中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会での議論を経た答申「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」などに見られるように、キャリア教育の推進は、近年のわが国の教育政策における大きな柱のひとつと言ってもよい。

以上のような、キャリア教育に関する国の施策の動向については、野々村(2009)に詳しいし、特に国による高等学校におけるキャリア教育の推進施策については、2006年の文部科学省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や国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2010a)から知ることができるので、ここで詳述することはしない。本稿では、国によるキャリア教育の推進

施策を相対的に概観しながら、筆者独自の視点、すなわち、教授・学習開発論の視点から、高等学校におけるキャリア教育について、特に教科教育での取り組みを中心に、その必要性や意義を論じたい。なお、ここで言う「教授・学習開発論」とは、主に認知・学習科学による人間の学習に関する研究成果を基に、よりよい教授法を開発する学問領域を指す。

そこで、まず、「キャリア教育」という言葉の「キャリア」そのものの意味を論じた上で、キャリア教育の概念を定義する。そのうえで、キャリア教育の必要性について、日本における生徒の学力に関する特徴の分析を踏まえて論じる。つづいて、キャリア教育の主な取り組みとして実践されているインターンシップについて、その必要性について改めて議論するとともに、教科教育でのキャリア教育の必要性と実践事例を概観する。さらに、キャリア教育の取り組みの中核をなすと考えられている、進路指導(進学指導・就職指導)の改善の方向性について議論する。最後に、まとめに代えて、キャリア教育の実践を創造していくための、研究者と学校現場との協働の必要性を提起したい。

1. 「キャリア」と「キャリア教育」

(1) 「キャリア」とは

「キャリア」という言葉は、例えば「キャリア官僚」(国家公務員I種試験合格者)などの

ような使われ方が一般的であり、そこからキャリアとは一部のエリートのためのものであるかのようなイメージがもたれているが、キャリア研究では、キャリアとは誰しもが有するものであるというのが共通理解である（金井 2003の言う「普遍性」）。

筆者なりに述べると、「キャリア」とは、「過去・現在・未来を見通した、働くことを中心とした人生」である。高校教育においては、生徒を「将来の職業人」として見据えることであると言ってもよい。

このように「キャリア」を捉える際のポイントは3つある。第1は、時間的広がりである。それは、過去（中学生まで）から現在（高校生）へ、現在から未来（大学生・社会人）へ、あるいは、未来から現在、現在から過去へと見通すことである。第2は、空間的広がりである。それは、働いている人について、働いているところだけでなく、それを補完する家庭人や市民などの役割も視野に入れていくことである。第3は、人から見える「外的キャリア」と自分自身が捉える「内的キャリア」との区別である（Schein 1978）。例えば、ここに、県内一の進学校に進学し、東京大学に入学し、外務省のキャリア官僚になった人がいたとする。人から見たら、その人の「外的キャリア」は、誰の目から見ても成功しているように見える。だが、「内的キャリア」として幸福かどうかは、直接その本人に聞いてみないとわからないし、聞くタイミングによっては、幸福ともそうでないとも言うかもしれない。

このようなキャリアを捉える第1と第2のポイントだけに基つき、キャリアを人生そのものと解する向きもあるが、それはキャリア概念を徒に拡大しすぎている。人生そのものを指す言葉としては、ライフ（life）を用いるのが一般

的であり、キャリアとライフとの区別を明確にする必要がある。そこで、松本（2005）は「キャリア概念における職業の『中核性』」を主張している。松本（2005）は、その「中核性」を主張する根拠として、キャリア研究が職業研究から生じてきたという研究史と、人生において職業がもつ重要性、の2つを挙げている。特に後者については、若者の雇用に関する研究が明らかにしているように、若者の失業は、若年者の経済的・社会的自立の困難（Jones & Wallance 1992）や、広くは社会からの疎外（Blasco et al eds 2003）を引き起こす。つまり、それほど、職業の問題は、その人の人生や社会において重要な問題なのであり、職業の問題を抜きにして、キャリアの問題を語るべきではないというのが、筆者の立場である。

(2) 「キャリア教育」とは

以上の「キャリア」の定義から分かるように、エリート教育はキャリア教育ではない。また、企業に役立つ人材を育てることだけを目指す、いわゆる「企業戦士」を育てる教育も、キャリア教育ではない。

以上の「キャリア」の定義を踏まえ、キャリア教育を定義するならば、「教育課程全体（特に教科教育）を通して、生徒を『将来の職業人』として見据えて、必要な能力・態度を育成すること」である。特に進学に向けての高校教育に関して言えば、「将来の職業人」から逆算して、高等教育への進学を考えさせることである。

ここで、「教育課程全体」と言っているのは、従来の進路指導そのものや、インターンシップそのもの、あるいは職業教育そのものは、いずれもキャリア教育の一部であり、それら単体だけがキャリア教育ではないという意味である。

逆に、「職業・専門教育のないキャリア教育」

も、キャリア教育ではない。なりたいたいという夢・意識だけ育てても、それに見合う能力を身につけなければ、その仕事に就くことは難しい。また、特に高校教育においては、学校教育法50条の「高等学校は、(中略)高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」(傍点は筆者による)という趣旨を踏まえれば、高校(特に普通科)において、職業・専門教育を行うことはむしろ必然である。

また、「必要な能力・態度を育てる」ということは、キャリア教育は、能力の育成だけでも、態度の育成だけでもなく、いずれも必要であるということである。その際、文部科学省関係の文書に登場する、いわゆる「4領域8能力」(国立教育政策研究所生徒指導研究センター2002)や、「基礎的・汎用的能力」(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」)、「職業観・勤労観」(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報告書)の育成だけを目指せばよいという話ではない。生徒を「将来の職業人」として見据えて、必要な能力・態度を育成することに必要なものは何か、学校ごと、授業ごとに考える必要がある。

2. なぜキャリア教育が必要なのか

キャリア教育を推進する必要性について、文部科学省関係の文書などでよく言われるのは、若者の離転職の増加や、若者の就職難(「学校から職業への移行」の困難)、あるいは、いわゆる「最近の若者はけしからん」的な議論である。確かにそれらも重要な社会問題であり、解決すべき問題ではある。だが、教授・学習開発論の観点からは、学校で行うキャリア教育にはもっと重要な3つの意義がある。

その意義の第1は、学校の学習への「やる気」(動機づけ)を高めることである。学校の学習への動機づけをめぐるのは、日本ではかつて高度経済成長期に「いい大学に入ればいい企業に入れる」という幻想を全国民が共有でき、それを学校での学習への動機づけとすることができた時期があった。しかし、1980年代に入って、学校でのいじめや校内暴力が頻発したのと、その幻想が崩壊したのとは、偶然ではない。それ以来、最近に至るまで、いわゆる「学力低下論」に代表されるように、学校教育では動機づけの問題を根本的に解決するに至っていない。実際に、藤沢市教育文化センター(2011)によれば、中学3年生の学習意欲は、1965年度から、年を追うごとに低下している(図1)。

そこで、注目したいのが、新井(1995)が仮説として提示した「自己目標実現のための学習意欲」である。新井(1995)によれば、それは、人生の目標を自分で決定し、その達成に向けて自発的に学習しようとする意識のことであり、進路意識の高まりによって、小学校から中学校3年にかけて、他の外発的・内発的学習意欲と比べ相対的に強くなっていくものであるという。ここで新井(1995)は、高校生以降については論じていないが、一般的に高校生から大学生にかけてキャリア成熟が進むことや、自律的になっていくことから、他者からの(強制的な)動機づけが通用しなくなることを踏まえれば、「自己目標実現のための学習意欲」の相対的な強さは、高校生においても維持されると推測される。この「自己目標実現のための学習意欲」を簡単に言えば、「自分の将来に関係があるからこれを学ぶ」という動機づけであり、進路意識と動機づけとの相乗効果があるということを意味している。だからこそ、キャリア教

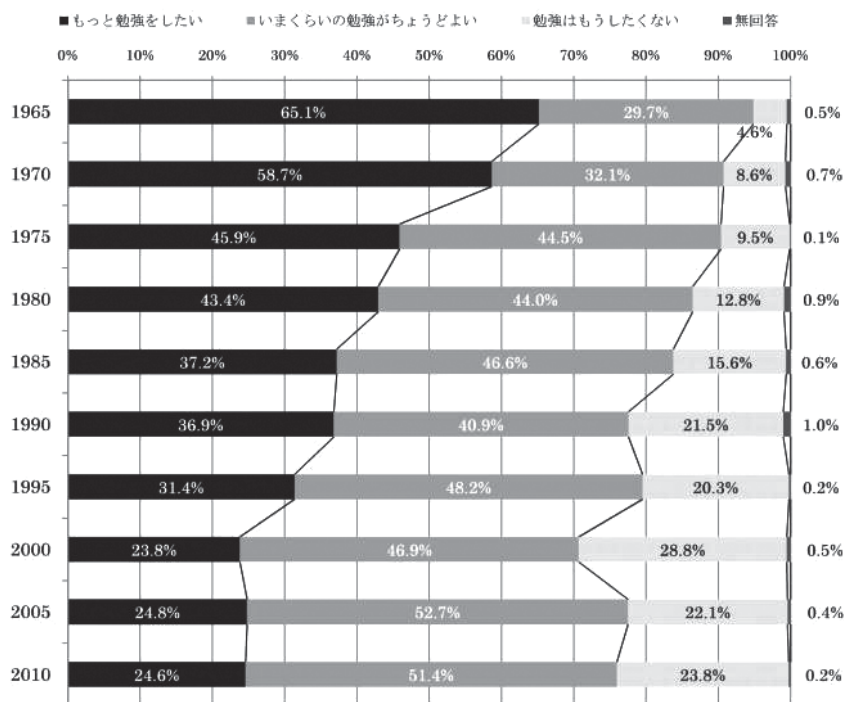


図1 中学3年生の学習意欲の変化（藤沢市，1965～2010年度）

育は、進路意識の成熟の促進を通して、学校での学習への動機づけをも促進しようとするものである。

第2の意義は、学校での学習とキャリアとを関連させることで、学校での学習の意味を理解させることにある。学力低下論の最中であっても、国際調査で日本の子どもたちが相対的にはよい成績を収めているが、その子どもたちの多くは、勉強はできても、なぜそれをやっているのかを理解していない。それを示しているのが、IEA国際数学・理科教育動向調査の2007年調査（TIMSS2007）の結果（表1）である。表1からまず読み取れることは、一般的に、理科を学習する必要性や意義を理解しているほうが、理科の学力が高いということである。そのこと以上に注目したいのは、日本の子どもたちのなかで、理科を学習する必要性や意義を理解

している者が、国際平均に比べて極端に低いことである。全くその必要性や意義を理解していない者も、国際平均に比べて高い。にもかかわらず、学力だけに注目すると、日本の子どもたちは、理科を学習する必要性や意義を理解しているか否かにかかわらず、国際平均を大きく上回っている。つまり、日本の子どもたちは、なぜ勉強しているのか全く分からないまま勉強させられているのに、勉強がよくできるということである。

この調査結果から、学習することの意義や必要性が解るほど、学力も向上することが示されているので、学校での学習指導は、「学習内容を理解する」レベルで満足するのではなく、「学習内容がもつ意味を理解する」レベルを目指すべきである。つまり、生徒の素朴な疑問である「なぜこれを勉強するの？」に真摯に向き

表1 理科が生活に「役立つ」と認識している度合いと学力 (TIMSS2007)

中2生	High-SVS		Middle-SVS		Low-SVS	
	割合	理科学力 検査得点	割合	理科学力 検査得点	割合	理科学力 検査得点
国際平均	66%	471	23%	449	11%	441
日本	26%	576	43%	561	32%	528

SVS (Students' Valuing Science) 尺度 (4項目)

1. 私は理科が日常生活に役立つと思う
 2. 他の教科を学ぶのに理科は必要だ
 3. 希望する大学に入学するためには理科ができないといけないと思う
 4. 希望する職を得るには理科ができないといけないと思う
- 以上のうち、すべてに「とてもそう思う」「ややそう思う」→High-SVS
すべてに「あまりそう思わない」「全くそう思わない」→Low-SVS
それ以外の者→Middle-SVS

(出典) TIMSS 2007 International Science Report <http://timss.bc.edu/TIMSS2007/sciencereport.html>

合うべきである。学習の意味が分かることは、第1の意義で述べた自発的な学習の動機づけの促進につながる。そこで、キャリア教育は、学校での学習内容と自らのキャリアや職業とを関連づけることで、より深いレベルの学習を促すとともに、学習の動機づけを高めようとするものである。

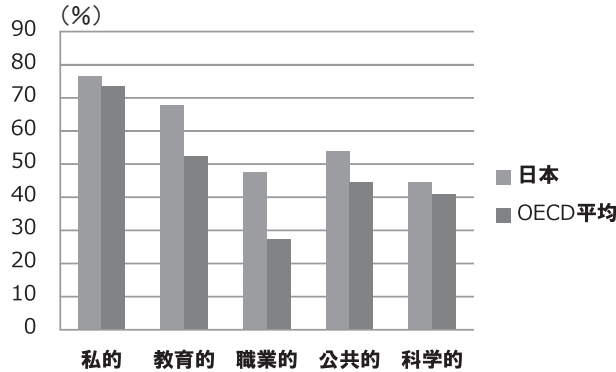
第3の意義は、新しい〈学力〉を育てることにある。ただ記憶するだけなら、コンピュータのほうがはるかにでき、それを使いこなす力が求められてきているように、これまでの「学力」は現代では役立たないと意識されるようになってきた。

これまでの日本人の「学力」における特徴は、第1に日常生活と学校での学習とが結びつかないということであり、第2に大人になるとほとんど忘れてしまうということである。

第1の点については、PISA2009数学的リテラシー問題の状況別の正答率(図2)が示しているように、「私的」・「教育的」文脈の問題の正答率が高い一方で、「職業的」・「科学的」文脈の問題の正答率が低いことからわかる。

この原因のひとつとして、そもそも日本の子どもたちは、日常生活と学校での学習との関連性を学校で学習していないことが挙げられる。先に示したTIMSS2007の結果によれば、「理科で学習することと日常生活とを関連させる授業を受けた」と答えた中2生の割合は、3割に満たず、主要国中で最低レベルである(図3)。学習科学の知見(Bransford et al eds 2000)によれば、文脈に条件づけられていない知識は、必要なときに活性化されないの、たいてい不活性のままになることに加え、文脈に条件づけられていない知識を学習しても、他の場面で応用(転移)できるようにはならないという。つまり、日本の子どもたちが、理科の学習の必要性や意義を理解できないのは、そういう授業を受けていないからであり、学習科学の知見によれば、それは全く自然なことである。

2点目については、文部科学省科学技術政策研究所(2001)の調査結果によれば、18歳以上の男女に、科学技術の基礎的な概念についての正誤問題を解かせたところ、平均正答率は、比較しうる国の中では、低いほうのレベルであ



(出典) 国立教育政策研究所 (2010: 24)

図2 PISA2009 数学的リテラシー問題の正答率 (状況別)

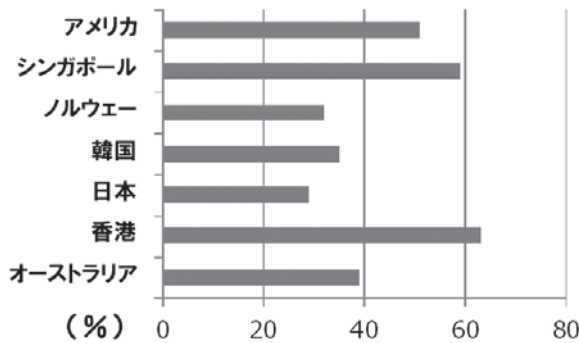


図3 「理科で学習することと日常生活とを関連させる授業を受けた」と答えた中2生の割合 (TIMSS2007)

るといふ (図4)。TIMSS2007の結果と比較すると、子どもの時にはよくできているのに、大人になるとほとんど忘れてしまうということがわかる。

日本人の学力における以上の特徴を踏まえると、これから追求すべき〈学力〉とは、生活に適用できる、大人になっても定着する学力である。そのような〈学力〉を育成するためには、これまでの学校教育で行われてきた、頭の中だけで記号を操作するだけの学習ではなく、日常生活や職場での認知・学習に見られる (上野 1999)、文脈のなかで他者や情報・モノとの協同的な作業を通じた学習が求められる。このことを、Perkins (1993 = 2004) は、「パー

ソン・ソロ」から「パーソン・プラス」へと表現している。これまでの学校では、「パーソン・ソロ」、すなわち、ペーパーテストを独力で解くことが「能力」と慣習的にされてきた。しかし、例えば、義足で歩く人や杖を使えば歩ける人に「歩く能力がない」と言えるだろうか。あるいは、いわゆる「学習障害児」で、独力ではできないが、わからないことを他者に聞きながら、協力してもらいながら、立派に料理を創る子ども (Cole & Traupmann 1981) は、「能力がない」のだろうか。「パーソン・プラス」の見方に立てば、「能力」に対する新しい見方が可能であり、それに伴って、学校における成績評価のあり方も見直す必要がある。この際、

高等学校におけるキャリア教育のさらなる展開に向けて

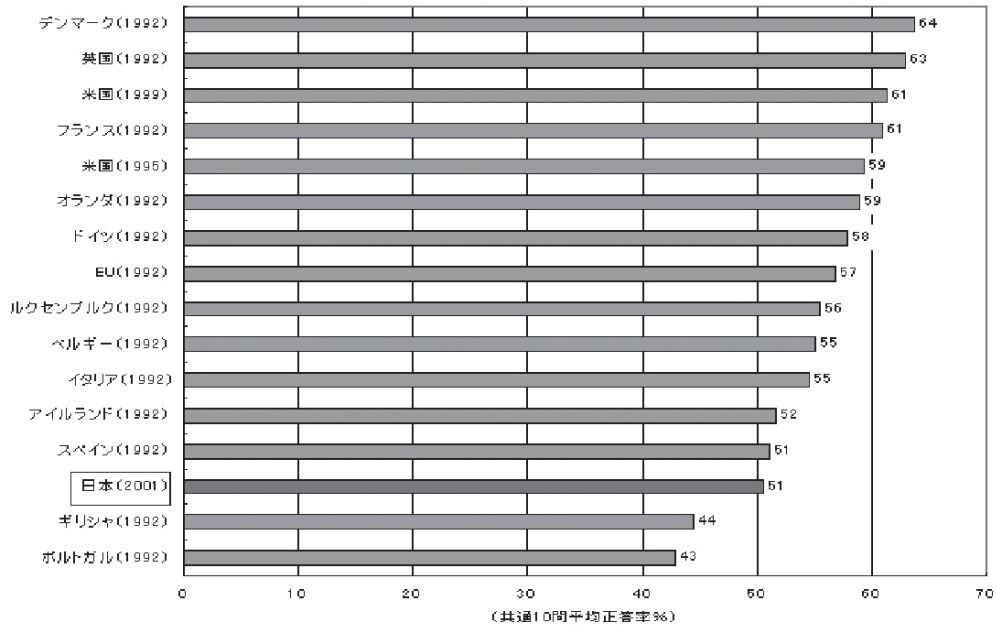


図4 科学技術の基礎的な概念(知識)に関する大人の理解度

(問題)

- ・大陸は何万年もかけて移動し続けている
- ・地球の中心部は非常に高温である
- ・すべての放射能は人工的に作られたものである
- ・男か女になるかを決定するのは父親の遺伝子である
- ・電子の大きさは原子の大きさよりも小さい
- ・現在の人類は原始的動物種から進化したものだ
- ・我々が呼吸に使う酸素は植物が作ったものである
- ・ごく初期の人類は恐竜と同時代に生きていた
- ・抗生物質はバクテリア同様ウイルスも殺す
- ・レーザーは音波を集中することで得られる

(出典) 文部科学省科学技術政策研究所 (2001)

例えば, Gardner (1993 = 2003) が提案する「多元的知能」や「文脈の中での評価」などが参考になる。

このように、キャリア教育は、キャリアを、他者や情報・モノとの協同的な作業を通して関与していく文脈とすることを通して、新しい〈学力〉を育成するものである。

3. キャリア教育への誤解—インターンシップをやればいいのか?

キャリア教育として、インターンシップを実施する高校が増えている。国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2010b) によれば、公

立高校(全日制・定時制)の約7割がインターンシップを実施している。ただし、その高校のすべての生徒が参加しているというわけではない。

確かに、インターンシップは、キャリア教育の重要な要素ではあるが、あくまでキャリア教育のひとつの要素であり、ただやりさえすればよいというものではない。学校現場では、「キャリア教育は、進路指導とは異なり、新しいことをしなければならぬ。なので、新しいこととしてインターンシップを実施しよう」というやや短絡的な発想が見られるように思われる。

インターンシップを実施する上で重要なこ

表2 アメリカにおける職場体験学習の区分

Field Trip	職場をまさに「見学」する
Job Shadowing	働いている人に「影」のようにくっついて観察する（時折質問する）
Mentorships	キャリアを意識する過程の一部として、職業人が生徒と一緒に働く
Internship	（無給で）学校で学習したことを実際の職場で実習する
Cooperative Work Experience	学校と雇用主とが一体的に（有給の）職業訓練プログラムを提供する

（出典）Carpenter & Dawson（1995）を基に筆者が翻訳・作成

とは、キャリア教育の目的（すなわち、生徒を「将来の職業人」として見据えて、必要な能力・態度を育成すること）に照らして、その学校や授業で、インターンシップを実施すべきか否かを判断することである。

そのうえで、実施する際には、なぜインターンシップを実施するのか、その教育目標をまず教師が明確にするべきである。例えば、職業観の育成、仕事の実体験、学校で学んだことの応用、社会人としてのマナーの会得など、インターンシップの目的は多様に考えられる。そのなかでどれを重視するのかを教師は決定する必要がある。

また、その教育目標に応じて、インターンシップの方法も多様にあるので、どれを用いるか（どれかひとつでもよいし、いくつかの組み合わせでもよい）を決める必要がある。例えば、アメリカでは、インターンシップを「職場体験学習」と広く捉えるならば、表2のようにある程度区分がある。

インターンシップの教育目標や方法が決まったら、その教育目標を事前指導で生徒に伝え、事後指導で達成できたかを確認することが必要となる。このような意味で、インターンシップでは、事前・事後指導が重要なものであり、マナー教育のような事前指導や体験発表会のような事後指導に意味があるわけでは必ずしもない。

4. 教科でのキャリア教育

キャリア教育が「教育課程全体」で取り組むものであるということは、教科教育でも取り組む必要があることを示している。教授・学習開発論の視点からは、とりわけ教科教育でのキャリア教育の取り組みが重要である。この重要性は、先に述べたキャリア教育の意義から導き出せるものであるが、さらにいくつかの論点を提示しておきたい。

(1) なぜ教科でのキャリア教育なのか

教科教育でのキャリア教育が求められる第1の理由は、キャリア教育が「教育課程の改善」（2004年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報告書）、すなわち学校教育改革として推進される必要があるからである。なぜなら、近年の「学力低下論」は良くも悪くも、今後の教育政策を左右するものと思われ、その「学力低下論」に応える政策でなければ、国民の理解が得られないと思われるためである。その「学力低下論」に応える学校改革とは、まさに授業改革であり、だからこそ教科教育でキャリア教育を進めなければならない。

第2の理由は、特別活動としてのキャリア教育を増やすのではなく、授業を中心としたキャリア教育をめざすべきだからである。子どもた

ちは、1日24時間のうち、7時間程度を学校で過ごす。その7時間のうち5時間は、授業を受けている。そのように子どもたちの生活の大部分を占める授業を中心とした教育改革を目指すべきである。キャリア教育的な特別活動を増やし続けることは、教師の負担を徒に増やし、結局は授業をないがしろにしてしまう恐れがある。それでは、学校教育の在り方としては本末転倒である。

(2) 実践事例

教科教育でのキャリア教育については、キャリア教育の発祥であるアメリカにその蓄積が数多くあり、学ぶことは多い（その詳細は、松本2009参照）。ここにそのいくつかを紹介する²⁾。

普通教育での実践事例 普通教育の実践事例としては、まず、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）での、9学年の国語「職場における誘因（incentive）」という3～4週間の授業がある（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ュメを併

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る。

また、教科横断的な授業実践の報告もある。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。

職業・専門教育での実践事例 職業・専門教育での実践事例としては、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がある。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。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・シャドゥー、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。本プログラムの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。

筆者が訪問した2007年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、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。

履修する職業・専門教育に沿った普通科目での実践事例 このGLHS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)が用意されており、履修する職業・専門教育に沿った普通科目での実践事例である。この授業の内容は、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、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。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。

この科目に対する生徒の感想も好意的である。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。

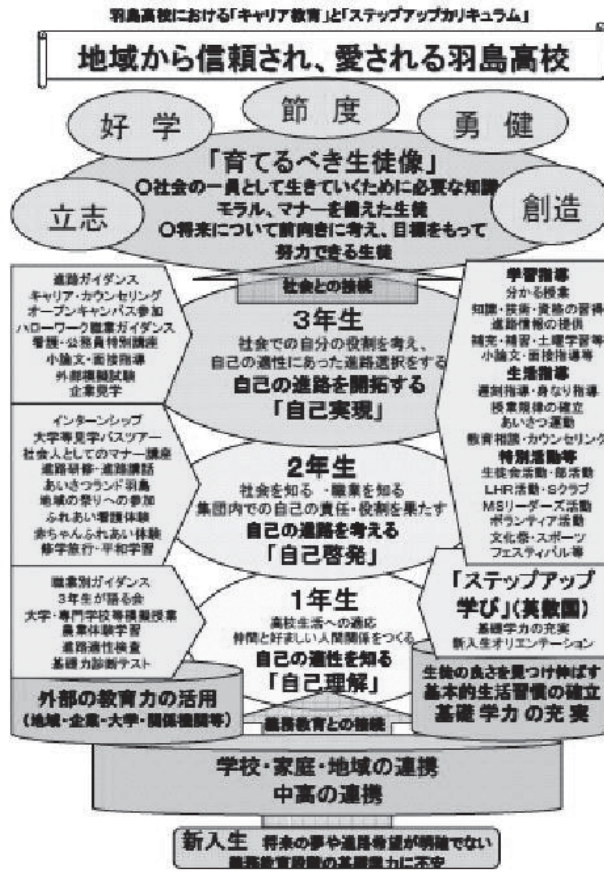
担当教員も生徒の感想について同様の印象を持っており、生徒は通常の英語の授業の生徒に比べると、積極的に授業に関わっているとの印象を持っていた。また、国際ビジネスの授業と同じ固定された少人数の授業であることもやはり、この点に良いように影響していると話していた。

(3) 日本における教科教育でのキャリア教育実践への示唆

これまでの日本における教科教育は、学習指導要領のまま教えたり、学習指導要領に基づいた教科書・指導書・教科書ガイドを教えたりする授業であったと思われる。このような授業は、生徒が授業に持ち込む生徒の既有知識や学習態度への配慮を無視する傾向にあった。また、そのような授業が、先に述べた日本人の「学力」の特徴を生み出してきた。

キャリア教育として、教授・学習開発論の観点から、これからの授業は、学習指導要領を参考に、キャリア教育の目標を意識しながら、一人ひとり異なる生徒のキャリアに配慮しつつ、「生徒主体的な教授法」を取り入れたものにする必要がある。また、そのような教育課程を学校ごとにつくっていくことが求められる。

高等学校学習指導要領(第1章第1款1)にも述べられているように、教育課程とは、学習指導要領等に沿って、各学校でつくるものである。それは、少なくとも、卒業要件単位を示した「教育課程表」づくりそのものではない。キャリア教育の視点から教育課程づくりを



(出典) 岐阜県立羽島高等学校キャリア教育推進委員会編 (2010 : 14)

図5 岐阜県立羽島高等学校におけるキャリア教育の視点からの教育課程

進めた日本での事例としては、岐阜県立羽島高等学校が挙げられる(図5、詳細な報告は、岐阜県立羽島高等学校キャリア教育推進委員会編 2010)。この教育課程の図が優れているところは、①生徒の現状を分析している、②卒業時に「なるべき生徒像」が明確である、③各学年の教育目標が明確である、④キャリア教育の視点から、外部との連携や教科教育の改善を明示している点が挙げられる。今後の課題としては、ここで掲げた教育目標がどの程度達成されたかを評価することにあると思われる。

また、個々の授業で用いることができ

る「生徒主体的な教授法」には多様なものがあり、例えば、「相互的教授 (reciprocal teaching)」(Brown et al 1993=2004)、現実の問題の探究を通して学際的に学習する「問題解決学習 (problem-based learning)」、協同学習 (cooperative learning)、「協同学習 (collaborative 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 (work-based learning)」などがある (Berns & Erickson 2001)。

先に述べた、これから育成すべき〈学力〉を踏まえるならば、このような「生徒主体的な教授法」を取り入れた授業実践を推進する意義は、先行研究から明らかである。例えば、Murray & Lang (1997) は、学習者が能動的に参加する授業と受け身の講義とを比較し、前者のほうが後者よりも成績がよかったことを報告している。また、Smith (1977) は、学習者がより能動的に参加する授業のほうが、そうでない授業よりも、批判的思考力を高めることや、最も受動的なスタイルの授業では、批判的思考力は育たないどころか、かえって低下させることを明らかにしている。

実際の授業実践では、「生徒主体的な教授法」を採用することと学習指導要領の要件とともに満たすことは困難な作業であるが、「統合カリキュラム」(Wolfinger & Stockard 1997=1999) のように、それらの両立をめざす教育実践は既に行われてきており、授業実践の参考になる。

以上のことを、もう一步すすめて言うなら、教科教育におけるキャリア教育とは、学校のパラダイムを転換するものでなければならない(Barr & Tagg 1995)。これまでの学校は知識を教授するところであり、教師とは知識の教授者であり、学校の目標(評価基準)とは教師が生徒にどれだけの量の知識を教授したかであった。しかし、これからの学校は、学習を創造するところであり、教師とは学校内外における学びのプロデューサー・デザイナーであり、学校の目標とは学校内外において生徒と教師がどれだけ質の良い自らの学びを創造したかであるべきである。

近年の認知・学習科学の知見を総括すると、人は、(学習の目的が埋め込まれた)複数の文脈のなかで応用することを通して、基礎的な

知識・技能と応用力を習得する(Bruer 1993; Bransford et al eds 2000)。つまり、知識・技能に、はじめから基礎・応用の区別があったり、基礎を習得しないと応用できないというわけではない。キャリア教育では、その文脈がキャリアなのである。

5. これからの進路指導

進路指導は、キャリア教育の中核をなすもの(2004年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報告書)と言われているが、それは進路指導がこのままでよいということの意味しない。むしろ、進路指導にも改善が求められている。

進学指導・就職指導にも共通して言えることは、「自己理解」や「自己啓発」を強調するような、キャリアの個人的側面のみを追求する指導のあり方は、キャリアの概念から言っても、キャリア教育にふさわしくない。繰り返しになるが、キャリアとは、個人と社会とのかかわりのなかで形成されていくものである。「やりたいこと」だけを探す「自分探し」ばかりに固執せずに、与えられた進路(仕事)のなかで自分の個性を見いだしていくことも大切だと思われる。それは、Schein (1978) の言う「キャリア開発の視点」、すなわち、個人と仕事(社会)との両面をバランスよく見ることを忘れないことである。

また、安達(2004)が指摘する、近年の若者における特徴的なキャリア意識である「やりたいこと志向」と表裏一体をなす、自分には唯一合っている仕事があるはずだという「適職信仰」にも注意を促したい。Super (1990) がキャリアに関する14の命題として挙げたもののひとつとして、「それぞれの職業は能力やパーソ

ナリティ特性についてのある特徴をもった類型を要求するが、その類型はそれぞれの個人における職業の多様性とそれぞれの職業における個人の多様性とを共に許容するのに十分な広い寛容さをもっている」というものがある。つまり、あるひとつの職業に就く人に多様性が見られるように、ある個人もいくつもの職業に適応することができるということである。進路指導においても、このような考え方は重要である。

このことを前提とした上で、進学指導と就職指導、それぞれのあり方について提言してみたい。

(1) 進学指導のあり方

まず、進学指導のあり方について述べると、キャリア教育が提唱されてきた背景のひとつには、これまでの「進路指導」における「偏差値教育」からの脱却という側面があることに注目したい。多くの高校の進路指導のホームページを見ると、有名大学の合格者数が並んでいて、それで進路指導の成果を証明しようとしているように見える。だが、それは「外的キャリア」としての成功であって、「内的キャリア」としての生徒当人たちの幸福は考慮されていない。文部科学省平成22年度学校基本調査によれば、平成14年度大学入学生が8年後（標準修了年限4年+4年）の平成22年3月までに卒業した割合は、88.3%である。つまり、10人に1人は、中途退学したか卒業できていない。その中途退学のすべてを高等学校のせいにするわけではないが、進学指導を改善することで、少しでも中途退学する学生たちの苦悩を減らすことができるはずである。

「偏差値教育」から脱却するために、(もちろん、入試自体も変わる必要があるが、)まず、高校生や高校の先生に知ってほしいことは、偏

差値が高い大学ほど、いい教員が揃っているわけでも、いい教育をしているわけでもないということである。また、自分の偏差値に見合う大学に入りさえすれば、自分に合った教育を受けられるわけでもない。そこで、進学先を選ぶ際に大切なことは、自分の偏差値に見合う大学を選ぶことではなく、この人から学びたいという先生がいる大学・短大を選ぶことである。そのために、筆者は、高校生の時から、研究室訪問をすることを勧めたい。

また、進学指導においては、キャリアの時間的な広がり配慮し、「将来の職業人」から逆算して、高等教育への進学を考えさせることも必要である。

さらに、きめ細かい進学指導を実現するためには、多くの普通科高校でなされているような「文理選択」だけでは十分ではなく、希望する専門分野で細分化したクラス編制あるいはグループ活動を導入するとよい。進路学習におけるグループ活動の先進的な取り組みとしては、福岡県立城南高校の「ドリカムプラン」における「ドリカムグループ」がある(中留・福岡県立城南高等学校2002)。また、岐阜県立多治見高校では、2年生の総合学習で学問系統ごとにゼミをつくり、生徒が各自のテーマを追究している。その際、文献検索やレジュメの作り方など、大学の初年次教育で行う内容も指導している。

(2) 就職指導のあり方

厚生労働省(2010)によれば、就職後3年間に5割の高卒者が離転職している。それを多くと見るか、少ないと見るかは、人によるだろうが、筆者の見方からすると、その離転職が自らのキャリアを豊かにするものであるかを検討する必要があると考えている。

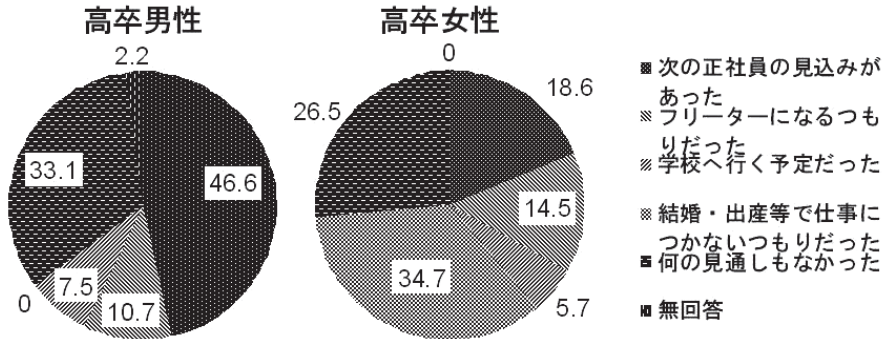


図6 正社員として最初の勤務先を辞めた時の予定 (日本労働研究機構2001)

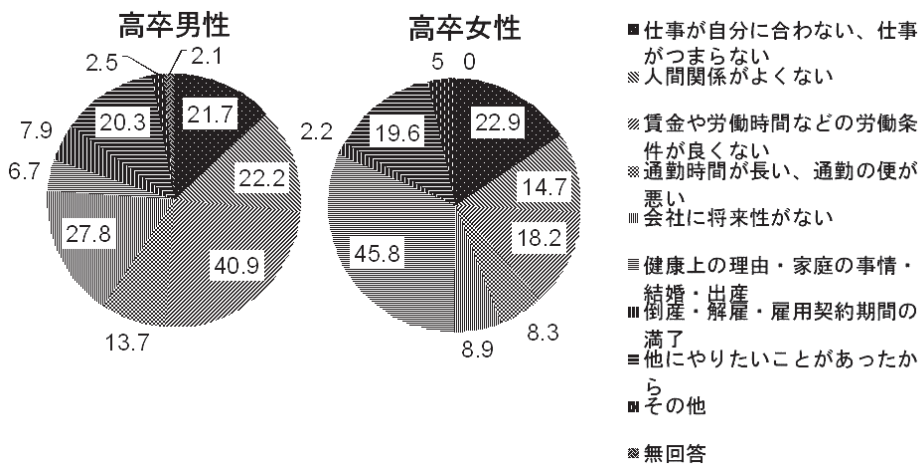


図7 正社員として最初の勤務先を辞めた時の理由 (日本労働研究機構2001)

そこで、日本労働研究機構(2001)の調査を見てみると、東京都内の若者が正社員としての最初の勤務先を辞めた時の予定として、高卒男性の10.7%、高卒女性の14.5%が「フリーターになるつもり」で、高卒男性の33.1%、高卒女性の26.5%が「何の見通しもなかった」とそれぞれ回答している(図6)。昨今の雇用状況の悪化やフリーター生活の厳しさを考えると、それらの者にとって、離転職がその後の豊かなキャリアにつながるとは考えにくい。

また、その辞めた理由を見てみると(図7)、「仕事が自分に合わない、仕事がつまらない」と「他にやりたいことがあったから」が男女とも2割程度ずつ、「会社に将来性がない」が男

性の2割、女性の1割を占めている。これらの者は、就職前にきちんと仕事や会社について調べたり、考えたりする機会をもたせていれば、離転職する必要がなかった可能性が高い。

より長期的にキャリアパターンを見てみると(図8)、高卒男性については、正社員から転職した者の半数は、非正規雇用を経験している(もっとも、その半数は、正社員に再びなっている)。また、男女とも、非正規雇用として職業生活を始めた者の半数弱は、正社員になれず、そのまま非正規雇用者である。これもまた、雇用情勢の厳しい現実を示している。

これらのデータが今後の就職指導に対して示唆することは、まず、労働条件や会社の将来性

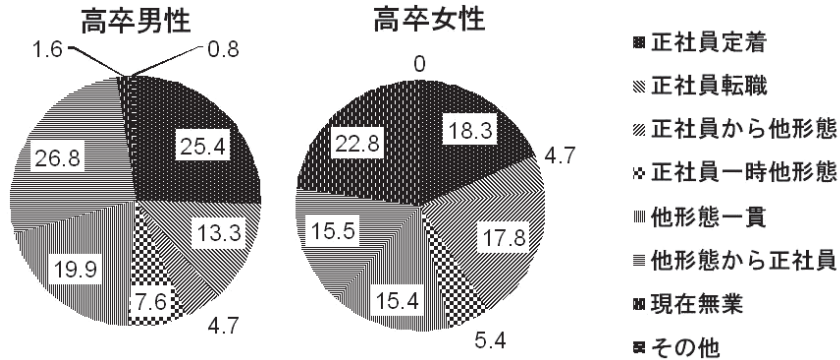


図8 職業キャリアパターン (日本労働研究機構2001)

など、就職する前に調べればわかることは、きちんと調べさせることである。また、経済・社会の仕組みや労働者の権利・義務、労働とライフスタイルとの調和等について、特に公民科・家庭科などの教科教育と連携して指導する必要がある。さらに、就職するまでの指導に終始することなく、就職後の適応や、生涯にわたる(離転職を前提とした)キャリアデザインに焦点を当てた指導を行うことも必要であるし、生徒の「内的キャリア」にとってよりよい就職ができるような指導・斡旋を行うことも必要である。

6. まとめに代えて—研究者と現場教師のwin/winモデルを目指して

本稿では、高等学校におけるキャリア教育のあり方について、教授・学習開発論の視点から教科教育での取り組みを中心に様々な提言をしてきた。教授・学習開発論から見たキャリア教育のポイントを端的に述べれば、基礎的知識・技能の習得と、キャリアの文脈における応用的学習(応用力の習得)、進路意識の促進・深化、これらの三者が相互に密接に関連しており、それぞれを教育課程全体(特に教科教育)を通し

て育成していくことが必要であるということである。

これらの提言を実現するにあたっては、研究者と現場教師とが、ともにメリットのあるよりよい関係づくりが欠かせないと筆者は考えている。研究者(少なくとも筆者)は、創造した教育実践を研究業績として記録することが仕事である。他方、現場の教師は、日頃における授業や生徒との関わりなどが仕事であるが、その実践からたくさんの知識(実践知)を得ている。キャリア教育実践の創造にあたっては、研究者の有する知識とそのような現場教師の有する知識とを統合する必要がある(Bruer 1993)。すなわち、研究者は研究を展開する場として、現場教師は自らの授業能力を高める場として、学校現場を共有していきたい。それがひいては、子どもたちの幸福に資する教育改革につながると考えている。「キャリア教育をやりたいが、何をしたいかわからない」、「キャリア教育を取り入れた授業をしたい」、「インターンシップのプログラムをつくりたい」、「キャリア教育の成果を測定したい」、「いまの授業を変えたいと思っているが、何から手をつけたらいいかわからない」、「とにかく学校の現状を改善したい」など、さまざまな学校現場でのニーズに応じて

いきたいと筆者は考えているので、ぜひとも
相談をお寄せいただきたい（連絡先：〒456-
8612 愛知県名古屋市長久区熱田西町1-25
名古屋学院大学経済学部）。

注

- 1) 本稿は、平成23年度岐阜県高等学校教育研究会
進路指導部会研究大会（平成24年1月31日、
於・岐阜県総合教育センター）における同題名
の講演を基に加筆したものである。
- 2) ここでの実践事例は、松本（2007）および松本
（2009）に掲載したものと同一である。

引用・参考文献

- 安達智子, 2004, 「大学生のキャリア選択—その心理的背景と支援」『日本労働研究雑誌』533 : 27-37.
- 新井邦二郎, 1995, 「やる気」はどこから生まれるか—学習意欲の心理」『児童心理』49(3) : 3-11.
- Barr, R. B. & Tagg, J., 1995, “From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education”, *Change*, 27(6): 12-25.
- Berns, R. G. & Erickson, P. M., 2001, “Contextual Teaching and Learning (The Highlight Zone: Research @ Work No. 5)”, The National Centers for Career and Technical Education, <http://www.nccte.org/publications/infosynthesis/highlightzone/highlight05/index.asp>, (2005.07.28.)
- Blasco, A. L., McNeish, W. & Walther, A. eds., 2003, *Young people and contradictions of inclusion: Towards integrated transition policies in Europe*, Bristol, UK: The Policy Press.
- Bransford, J. B., Brown, A. L. & Cocking, R. R. eds, 2000, *How people learn: brain, mind, experience, and school (Expanded ed.)*,

- Washington, D. C.: National Academy Press.
（=2002, 森敏昭・秋田喜代美監訳『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房。）
- Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., & Campione, J. C., 1993, “Distributed expertise in the classroom”, Salomon, G. ed., *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, New York, NY: Cambridge University Press.
（=2004, 松田文子監訳・三宅幹子訳「教室での分散専門知識」『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, 238-86.）
- Britton, E., Huntley, M. A., Jacobs, G., & Weinberg, A. S., 1999, *Connecting mathematics and science to workplace contexts: A guide to curriculum materials*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bruer, J. T., 1993, *Schools for thought: A science of learning in the classroom*, Cambridge, MA: The MIT Press（=1997, 松田文子・森敏昭監訳『授業が変わる—認知心理学と教育実践が手を結ぶとき』北大路書房。）
- Carpenter, J. & Dawson, J., 1995, “Developing a learning plan and employer agreement”, Thiers, N. ed., *Successful strategies: Building a School-to-Careers system*, Alexandria, VA: American Vocational Association, 239-57.
- Cole, M. & Traupmann, K., 1981, “Comparative cognitive research: Learning from a learning disabled child”, Collins, W. A. ed., *Aspects of the development of competence (The Minnesota symposia on child psychology Vol. 14)*, Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates, 25-54.
- 藤沢市教育文化センター, 2011, 『第10回「学習意識調査」報告書—藤沢市立中学校3年生の学習意識—』。
- 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』日本文芸出版。）

- 岐阜県立羽島高等学校キャリア教育推進委員会編, 2010, 『平成21年度紀要(別冊) START AFRESH 羽島高校におけるキャリア教育の在り方に関する調査研究報告』 <http://school.gifu-net.ed.jp/hasima-hs/career/index.htm>, (2011.8.26.)
- 稲垣佳世子・波多野諠余夫, 1989, 『人はいかに学ぶか(中公新書907)』中央公論新社.
- Jones, G. & Wallace, C., 1992, *Youth, family and citizenship*, Buckingham: Open University Press. (=2002, 宮本みち子監訳・鈴木宏訳『第2版 若者はなぜ大人になれないのか一家族・国家・シティズンシップ』新評論.)
- 金井篤子, 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.
- 国立教育政策研究所, 2010, 「PISA2009年調査国際結果の分析・資料集上巻一分析編」 http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2009_1.pdf, (2011.9.8.)
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2002, 『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について(調査研究報告書)』.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2010a, 「自分を社会に生かし, 自立を目指すキャリア教育—高等学校におけるキャリア教育推進のために」.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2010b, 「平成21年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果(概要)」, <http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/i-ship/h21i-ship.pdf>, (2011.5.22.)
- 厚生労働省, 2010, 「若年者雇用対策に関するデータ・調査」, <http://www.mhlw.go.jp/topics/2010/01/tp0127-2/12.html>, (2011.5.22.)
- 松本浩司, 2005, 「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.
- 松本浩司, 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.
- 松本浩司, 2009, 『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—』名古屋大学博士学位論文(未公刊).
- 文部科学省科学技術政策研究所, 2001, 「科学技術に関する意識調査」 <http://www.nistep.go.jp/achiev/abs/jpn/rep072j/rep072aj.html>, (2011.5.22).
- Murray, H. G. & Lang, M., 1997, “Does classroom participation improve student learning?”, *Newsletter of the Society for Teaching and Learning in Higher Education*, 20: 7-9.
- 中留武昭・福岡県立城南高等学校, 2002, 『生徒主体の進路学習 ドリカムプラン 福岡県立城南高校の試み』学事出版.
- 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』.
- 野々村新, 2009, 「わが国におけるキャリア教育の最近の動向と課題」『日本大学法学部創設120周年記念論文集』3:1-20.
- Ohio Department of Education, 2001, *Career-focused education for Ohio's students: Sample instructional units (Integrated Technical and Academic Competencies)*, ERIC (ED480308.)
- Perkins, D. N., 1993, “Person-plus: A distributed view of thinking and learning”, Salomon, G. ed., *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, New York, NY: Cambridge University Press. (=2004, 松田文子監訳・日下部典子訳, 「パーソン・プラス: 思考と学習における分散的見解」『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, 119-45.)
- Schein, E. H., 1978, *Career Dynamics: matching individual and organizational needs*, Reading,

- Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company. (= 1991, 二村敏子・三善勝代訳『キャリア・ダイナミクス』白桃書房.)
- Smith, D. G., 1977, "College classroom interactions and critical thinking", *Journal of Educational Psychology*, 69(2): 180-90.
- Super, D. E., 1990, "A life-span, life-space approach to career development", Brown, D. & Brooks, L. eds., *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (2nd ed.)*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California, 197-261.
- 上野直樹, 1999, 『仕事の中の学習—状況論的アプローチ』東京大学出版会.
- Wolfinger, D. M. & Stockard, J. W., 1997, *Elementary methods: An integrated curriculum*, New York, NY: Addison Wesley Longman. (= 1999, 黒上晴夫監訳『総合カリキュラム—理論から評価まで—』日本文教出版.)