

日本の小、中学校におけるキャリア教育の文化的特質に関する考察：「総合的な学習の時間」の要点を手かがりに

殷， 爽
愛媛大学教育学部：特定研究員

<https://doi.org/10.15017/7172324>

出版情報：教育経営学研究紀要. 23, pp.33-40, 2024-03-18. The Laboratory of Educational Administration, Educational Law Graduate School of Kyushu University

バージョン：

権利関係：



日本の小、中学校におけるキャリア教育の文化的特質に関する考察 —「総合的な学習の時間」の要点を手かがりに—

殷 爽
(愛媛大学／特定研究員)

- I はじめに
- II キャリア教育に関する政策の導入と変遷に関する再考
- III 「総合的な学習の時間」におけるキャリア教育の特徴
- IV おわりに

I はじめに

本論では、日本の小学校、中学校で行われるキャリア教育はどのような特徴を持っているのか。なぜ、そのような特徴を持っているのかについて検討することに目的とする。

日本で最初に「キャリア教育」という用語が政策で言及され、導入されたのは1999年であった。その際、中教審「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」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、「キャリア教育」に対する「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせる」「自己の個性を理解」「主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と定義された。この定義により、日本における「キャリア教育」は職業観・勤労観という「観」いわゆる仕事、職業に関する意識形成を主旨として、学校教育に関する政策に扱われていた。日本だけではなく、諸外国の状況を確認すると、最初にキャリア教育を提唱したのは1970年代のアメリカであった。アメリカ政府、研究機関などの「キャリア教育」に対する定義は、高津（2023）の整理によって、次の2点にまとめられるかと思われる。①職業を獲得し、そこで向上するための知識および、特別な、または一般的な諸能力の開発である。この意味で「キャリア教育」は成人が従事する職業のスキルアップ、能力開発に近い。②職業教育よりもその領域が広く、教育制度と地域社会の両者にまたがり、教育制度の一部を構成するという定義もある。職業は生活の一部であり、生涯学習を通して形成している、という考えかと推察される。このように、そもそもアメリカで提唱された「キャリア教育」と日本に導入されたキャリア教育の定義を

考察すれば、日本の「キャリア教育」は他の事象のように見られる。アメリカとの比較に基づいて、寺田（2007）は以下のような日本の特徴を指摘した。まず、日本ではスキルや知識の育成に関わる職業能力開発という意味の職業教育の位置づけが弱い。その一方で、職業観形成を重視している。また、アカデミックな科目、知識・スキルの学習におけるキャリア学習、キャリアに関する文脈と学習的な取り組み・議論は、日本では部分的なものである。最後に、キャリア教育の目標であるキャリア発達の視点は、スキル、コンピテンシー、モチベーションよりも価値観、職業観が前面に出る。このような比較から日本のキャリア教育の理念、及び基本構造はアメリカで提唱されたものとは違うことが分かった。ただし、日本では具体的にどのように教育課程として位置づけられているか。教育課程の変化と改革に対して、日本式キャリア教育にはどのような変化があるのか。また、価値観の形成にはどのような方法、どのような内容を用いて展開するのか、など更に内面的で繊細な部分には考察の余地がある。

于、金（2021）は中国のキャリア教育の今後の改革と更新に対する建言を析出するために、日本のキャリア教育の現状と比較する視点から論を展開した。中国は1980年代教育体制の改革に伴い、初期のキャリア教育が導入された。彼らの整理では、中国の基本な教育システムにおいて、中等教育の後期になると普通教育と職業教育に分けられ、特定の職業教育に対する規定はあるが、普通教育としてのキャリア教育に関する規定がなかったことが問題とされている。また、小学校段階からのキャリア教育の実施が求められた。日本から示唆を受けた部分として、日本のキャリア教育では、幼稚園、小学校、中学校、高校、大学と各学校段階を通じて組織的・体系的な

キャリア教育が求められ、展開されていると指摘された（于、金 2021）。また、その日本のキャリア教育の体系化という特質を持っている点は、教育現場における実施実態も、その基本的考え方から評価方法、基準について詳細にかつ系統的に計画したことも評価されているようにうかがえる。先行研究において中国との比較から析出した日本のキャリア教育の特徴は、日本とアメリカのキャリア教育の比較と同じく、日本ではキャリア教育の導入初期から、各教科、特別教科である道徳、総合的な学習の時間、特別活動など、教育課程全体と融合しているという特徴がある。この点は中国の小学校、中学校のように教育課程外に位置づけた、別枠の職業教育と異なっている。

それ以外に、フランスのキャリア教育と比較研究を行った京兎（2021）は、日本のキャリア教育はライフキャリアの概念に基づいて、社会的・職業的自立に向けた生徒の全面的発達を掲げており、その射程は広範かつ曖昧だと指摘した。その他に、日本のキャリア教育は担任教師が教育課程内の教科外活動を中心に、カウンセリングとガイダンスを全生徒に対して実施していることが特徴である。

以上により、キャリア教育に関する諸外国と比較研究を行ったほぼすべての先行研究では、日本のキャリア教育が「職業教育」のような独立した時間を設けず、教育課程全体で取り組んでいることを特徴として言及していた。では、なぜ日本のキャリア教育にはこのような特徴があるのか。特に、「総合的な学習の時間」ではどのように位置づけられているのか、について検討の余地があるかと考えられる。

白石（2022）の先行研究では教育課程編成における「総合的な学習の時間」の位置付けと役割を検討した際、それは「キャリア」の「探究」と重なり、その重要性は「働くことのリアルを、大人と子どもが学び合うことの意義」に求められる、と指摘した。白石（2022）は今後のキャリア教育の実践には、職場の困難さ、現実のトラブルなどの課題はキャリア教育の中で内容の設定に関わると提言した。

以上、「総合的な学習の時間」における「キャリア教育」の内容を整理したが、「総合的な学習の時間」という領域におけるキャリア教育の展開、位置づけ、特徴については、まだ検討の余地があると考えられる。また実践事例による海外のキャリア教育との比較でも、「総合的な学習の時間」において展

開されるキャリア教育の特徴を解明でき、同時に、日本のキャリア教育の特質の一部も明らかにすることができると考えられる。本研究は中国の小学校で展開したキャリア教育に関する一事例を用いて、日本のキャリア教育、特に、総合的な学習の時間で展開されたキャリア教育の特質を解明してみる。

Ⅱ キャリア教育に関する政策の導入と変遷に関する再考

1. 導入の初期と日本社会にみるキャリア教育の「文化的特質」

先述したように、1999年に中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」において「中等教育段階を通して、生徒が自己の能力・適性を自覚できるような進路指導を行い、将来への目的意識を明確にしたうえで、主体的に進路選択を行っていくようにすることがますます重要となる」「学校教育と職業生活の円滑な接続を図るため、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（キャリア教育）を発達段階に応じて実施する必要がある」と明示された。

高津（2023）の先行研究ではキャリア教育の導入当初、1999年の日本は、労働者雇用が多様化していることを解明した。特に1996年、日本の労働者派遣法が改定され、派遣対象が16業務から26業務に拡大したという動きがあった。このような法改正の影響で、以前より日本の雇用形態は多様化し、「その結果、学校を卒業する生徒・学生は、自己責任でどの職種、労働形態を選択するかが迫られることになった」⁽¹⁾と指摘された。また、もう一つの背景も無視できない。1999年、総務庁の労働力調査では、当年度の6、7月の完全失業率が史上最悪の4.9%であり、300万人を超える人が失業の憂き目にあった。これは1999年の10大ニュースの第9位であった⁽²⁾。

キャリア教育の導入期、日本社会は失業率増加、雇用制度の多様化に伴い、新たな課題が表面化し、労働者の労働環境が激変した時期となった。失業者の増加は1970年代、アメリカのキャリア教育が提唱された背景の一つでもあったが、雇用形態と制度

が変化している日本の社会背景、または本来の日本の雇用制度の構造は、アメリカと異なっている。高津（2023）は、1999年、日本は、雇用・金融の両面で危機に瀕した日本的経営の立て直しモデルをアメリカに求めたが、行き過ぎた平等社会を是正するため、「個人の自己責任と自助努力」という方向が打ち出されたと考察した。つまり、日本ではアメリカの制度を活用し、日本の経営、雇用の課題を解決する戦略は失敗したが、この失敗を労働者個人に転嫁したということである。キャリア教育の政策もこのような複雑な社会問題と背景において導入された。振り返り考察すれば、日本のキャリア教育は、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度（個人の自己責任と自助努力）を育てるための良い道具となっている。このような背景から見ると、日本のキャリア教育は失敗した戦略の代替政策と言えるだろう。これは日本の政治文化、政策文化から影響を受け形成できた日本のキャリア教育の特徴の一つだと思われる。

高津（2023）と比べて、児美川（2013）の研究ではその視点を実際の学校教育、人間の生涯に対する影響と意義に絞っていることが読み取れる。ただ、キャリア教育の導入背景とプロセスに対する分析は高津（2023）と類似している。例えば、「若年雇用が問題化→日本経済や社会の将来への不安材料→若者をテコ入れする必要性→キャリア教育」の図式の成立に関する考察がある。

また、「キャリア教育を受けた若い人たちに、『要するに、就職できればいいんでしょう』と思わせてしまうようでは、キャリア教育としては見事に「失敗」している」と述べた論点もある。これは先行研究によく見られる研究の視点である、「キャリア教育」「一般教育」「職業教育」の射程と範囲の関連説になっている。本論の論点と少し離れているため、これに関する論述は省略する。

本節では「キャリア教育」という概念と用語が日本に導入された当初から、日本の社会と教育文脈に合わせて、初期にアメリカで提唱されたスキルアップ、能力開発という方向性と異なり、日本的な解釈として、キャリア発達に基づいた職業観、勤労観の形成を促進する方式と教育、という解釈がなされたことが確認できた。この整理と分析により、日本社会の労働環境、雇用制度改革と課題、文脈から影響を受け、代替案として登場する、特殊な性格を持っ

ているキャリア教育と、時代背景に応じて導入されたキャリア教育の全体像が分かった。次の節では、教育課程、学習指導要領、また学校教育の実際という文脈に沿って、中学校、および小学校で展開されたキャリア教育の側面からその変遷と展開、特質を継続して整理する。

2. 学習指導要領に登場と展開

前文の先行研究で言及されたキャリア教育は小学校、中学校の教育課程の一部として位置づけられていることが日本の特徴と言われる。政策文書（「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」2002年）の内容を確認し、2002年の時点で小学校の学習指導要領には進路（指導）に特化した記述がなく、一つの独立した領域として教育課程に位置づけられてはいないと指摘された⁽³⁾。これに対して、中学校、高等学校においては、進路指導は独立した領域として教育課程に位置づけている。これについては、一つの重要な背景を無視できない。日本で「キャリア教育」の用語が広範に使用される以前の戦後、中学校、高校で教科として職業教育を実施した歴史と事実がある。昭和22年から昭和30年の間に、中学校学習指導要領では明確に教科として規定された。当時は、日本の中学校から卒業して、そのまま就職する生徒がまだ多かった背景があり、職業という教科の中で、工業、農業、水産などの基礎知識、職業実習などの実務に関わる内容を展開した授業であった。これらは現在の日本のキャリア教育に求められる職業観、勤労観の形成ではなく、アメリカが提唱したキャリア教育におけるスキルアップ、能力開発の意味合いに近いと言える。この点については、学校教育法（昭和32年）の第三章中学校の第三十六条に「社会に必要な職業についての基礎的な知識と技能」と明記されていることから確認できる。同時に、当時の小学校には職業科がなかったことも確認できる。

厳密にいうと、キャリア教育が正式に小学校の教育課程に登場したのは2017、2018年に改訂された学習指導要領である⁽⁴⁾。小学校、中学校の学習指導要領では共通して「一人一人のキャリア形成と自己実現」を示した。それ以前の2008年に文部科学省は公開した「教育振興基本計画」の中で、「小学校段階からキャリア教育を推進する」趣旨を説明した。また、2007、2008年の小学校学習指導要領は

学級活動の中で「学業と進路」に該当する項目が設定されている⁽⁵⁾と先行研究の指摘があった。

キャリア教育が導入された当初から強調された「職業観・勤労観の育成」では、2002年の報告書「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」によって、その中身と意味への理解も求められたと分かった。基本的に望ましい意識形成は、児童生徒が「自分なりの職業観・勤労観」を形成することであったが、①職業には貴賤がないこと；②職務遂行には規範の遵守や責任が伴うこと；③どのような職業であれ、職業には生計を維持するだけではなく、それを通して自己の能力・適性を発揮し、社会の一員としての役割を果たすという意義があること、という認識面が解釈された。このような勤労観・職業観への詳細な解説と表示が未来の日本社会の求める人材像、社会人像を示し、学校で行うキャリア教育を通じて、日本的な、統一的な社会認知も形成できる。特に、自己の能力・適性を発揮し、社会の一員としての役割を果たす点は、日本社会での仕事に対する基本的な認識、定義であり、社会への奉仕意識・精神と言えるだろう。これを踏まえて、将来、社会人が持つべき責任と要求も暗黙に提起した。これらすべてはキャリア教育を通じて、早期形成が実現できる。この点は、日本のキャリア教育の特徴の一つである、と本論で主張したい。ただ、これは日本のキャリア教育自体が持つ特徴ではなく、日本社会の職業・勤労に対する期待する独特な社会への奉仕、責任感という、元来の性質が影響し、児童生徒が発達期から受けるキャリア教育もこの目標に向けて、形成できるように力を入れるスタイルが独特な点だと思われる。つまり、社会への奉仕意識、役割、責任感のような独特な日本の職業観、勤労観を形成するために、小学校、中学校の段階において、キャリア教育を展開し、キャリア教育の中身、内容を工夫する行為が文化的特徴の一つとなっている。

「勤労観・職業観」はそのままに、2011年の答申の中においても重要な価値観として、社会人になった後の生涯に対する存在意義があることが引き続き強調された。それ以外に、2011年中央教育審議会の答申「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」の中で、小学校段階で、各教科・道徳・外国語活動・総合的な学習の時間・特別活動や日常生活のそれぞれにおいて、働くことの意義を理解することや、自分ができることの意欲につ

なげることなどが必要であると明示した。これによって、日本の労働、職業に関する価値観、意識形成が児童生徒の発達段階という更に早い時期からスタートし、中学校、高校、大学までのキャリア教育と一貫して、連続した生涯的なキャリア教育体系が作られたことが分かる。一方、例えば小学校と中学校のキャリア教育の一貫性を維持するためには、中学校のキャリア教育の内容、目標に合わせて、小学校のキャリア教育にも関連した教育目標、内容を設定しないといけないと予測される。結果、小学校におけるキャリア教育への探索、開発の可能性が絞られ、日本的な勤労観・職業観を早期に形成させ、職業観の多様化を目指すという目標は、「多様」ではなく、「単調」となる可能性があることが懸念される。

中学校も同じように各学校において、キャリア教育の視点で、各教科・道徳・総合的な学習の時間・特別活動や日常生活におけるそれぞれの活動を体系的に位置付けることにより、態度や能力の効果的な育成を図ることが必要であると明示した。本論では、主に教育課程内の教科外（特別な教科）である、内容の射程と範囲が広い（専門的な知識ではなく「教科」である）「総合的な学習の時間」に着目し、次の章からキャリア教育の特徴を析出してみる。

Ⅲ 「総合的な学習の時間」におけるキャリア教育の特徴

1. 2011年からのキャリア教育において求められる能力の変化

2011年の中教審答申「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」の中で、初めて「基礎的・汎用的能力」を提起し、それは社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力の要素の一つとして強調された。その中身はそれぞれ「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」の四つに分類された。先行研究の中で、この「基礎的・汎用的能力」と国立教育政策研究所生徒指導研究センターが公開した「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」（2011年）の中で一事例として提出された4領域8能力と比較した⁽⁶⁾。この「4領域8能力」は本来「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠

組み開発」の中での一つモデル例として提示された。この4領域8能力は「基礎的・汎用的能力」の主軸となり、もともと職業観・勤労観を形成するために必要な能力は今回、「勤労観・職業観等の価値、意欲・態度」「想像力、論理的思考力」と並び、社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力の一つとなっている⁽⁷⁾。初期、日本のキャリア教育において強調された、最終的目標は児童生徒の「勤労観・職業観」の形成であることに基づいて、現在日本のキャリア教育特に小学校、中学校で行われるキャリア教育はこの「基礎的・汎用的能力」の育成と養成、向上することが主軸となっている。このような詳細な能力の明示が、実際に、各地域の小中学校において展開するキャリア教育で学校側がやるべき内容、その範囲などは、以前より明確となり、学校で教育課程においてキャリア教育を展開する課程の開発などに対する、良い参照の基準となるかと思われる。

ただ、全国の各地域で行われるキャリア教育の内容は同一化し、個性がなくなる、という新しい課題も出るかもしれない。

「基礎的・汎用的能力」の内容を見ると、4つの能力の中で、「人間形成能力・社会形成能力」以外に、他の3つの能力は全て個体の意識、発展と変化が中心とされている。「人間形成能力・社会形成能力」は既存の社会に参画し、新たな社会を創造、構築していくことを強調した。それに、他者との付き合いのために他者を理解するなど人間関係の対処も社会との関わりを前提にし、「人間形成能力・社会形成能力」の育成は、個体の社会への奉仕意識形成という初期キャリア教育の導入趣旨と目標を継承する部分と言える。

「課題対応能力」の具体的要素としての情報の理解・選択、処理など課題発見、計画立案、実行力などの能力を身に付ければ、全ての社会の課題に対応できるように期待されている。

「自己理解・自己管理能力」「キャリアプランニング能力」の形成は、児童生徒の個人を中心にし、個人的に必要な能力が何かを確定し、この能力を身に付けるために、個人は努力すべきである。この二つの能力の中身から、キャリアにおける児童生徒の主体性を発揮する理念、期待が伺える。

以上より、新しい動向の中で、キャリア教育の導入初期の趣旨と比較すれば、若干変更されたことが

確認できる。初期に強調された社会への奉仕意識を児童生徒に身に付けさせるために、教育を行う理念に基づいて、新政策は個人、個体の人間関係の人的側面に注目しその意識、価値観、能力形成に関する政策理念と目標は、近年の日本のキャリア教育の進捗と新しい特徴と言えるだろう。

2. 「総合的な学習の時間」におけるキャリア教育と特徴

日本の教育課程の一部である「総合的な学習」の特徴は、横断的・総合的な学習を行い、課題を探究する形で資質能力を向上することである。

平成29年に告示した小学校・中学校学習指導要領により、①「各学校において定める目標及び内容については、日常生活や社会との関わりを重視すること」、②「自然体験や（中学校：職場体験活動）ボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること」の2点の目標と方法があると分かる。この総合的な学習の時間で展開する活動は、キャリア教育が求める4つの能力の一つ「課題対応能力」の形成と対応している。日本の政策と現実から、総合的な学習の時間での学びは理論と実践を両方とも含んでおり範囲が広いため、探究課題の解決を通して児童生徒の各側面の資質能力向上を実現することができる、という特質がある。そのため、総合的な学習の時間は小学校、中学校でキャリア教育の展開を実現するプラットフォームと言える。これはキャリア教育が総合的な学習の時間に位置づけられる理由になる。

それ以外に、学習指導要領の規定により、「実社会・実生活において活用できるもの。資質能力を育成する」「自己の生き方を考えていくための資質能力を育成する」という目標が設定された。これはキャリア教育において求める職業人が持つ基礎的な素質と類似している。その目標が似ていることも、キャリア教育が総合的な学習の時間に位置づけられる重要な原因の一つと思われる。

具体的に、総合的な学習の時間を通してキャリア教育がどのように実現されるのか、については、小学校・中学校キャリア教育の手引き（2022年、2023年）の案内と指導には若干の意見と指摘があった。これにより、「総合的な学習の時間」においてキャリア教育に関する活動を展開することが小学校

高学年の主軸であると分かる。

小学校の低学年では学級活動でキャリア教育を行うことが提唱されている。中学年の総合的な学習時間におけるキャリア教育の展開はまだ提唱されていない。

学級活動は日本の教育課程の中で、「総合的な学習の時間」と似た教科外領域の一つである。小学校、中学校の「学級活動」におけるキャリア教育の一部として、「特別活動」に求められる「行動の仕方」「話し合う、合意形成、意思決定」「生活及び人間関係、自己実現」という目標を持っている。この目標は、キャリア教育自体が求める4つの能力である「自己理解・自己管理能力」「人間形成能力・社会形成能力」とも類似している。

そして、「総合的な学習の時間」において展開するキャリア教育は、同じく教科外領域に属する特別活動の「学級活動」において展開されたキャリア教育と比較すれば、総合的な学習の時間で展開しているキャリア教育は、予備の職業教育という性格があると言える。特に、小学校段階の展開からその独自性が考察できる。小学校高学年のキャリア教育は、児童生徒の人間形成と融合し、未来の社会人に求められる基礎的な資質能力を育成すると共に職業に関する基礎的教育も展開する。これはアメリカで提唱されたキャリア教育という概念の含意である「職業教育」の性質を持ちながら、日本的な人間形成教育の展開理念と融合し実施するのが日本の文化的な特質だと考えられる。

3. 中国の小学校におけるキャリア教育との比較にみる日本の特徴

中国のキャリア教育については、前文で言及したように、小学校と中学校段階でのキャリア教育、職業教育の展開は未だ探索段階である。先行研究において蘇（2023）は広西省北海市への小学校でキャリア教育を展開する現状と課題に関する調査によると、学校で展開する授業、教育活動においてキャリア教育を展開している、認識する教員は僅か9.3%であった。インタビュー調査の答えでも、職業教育・キャリア教育に関する教科と授業はない。「労働」という授業ではよく植物を栽培する。各児童生徒に職場体験に関する宿題を配っている。という回答がある。また、教員へのアンケート調査の中で、所属学校はキャリア教育を重視しているか、という質問の回答

を見ると、44.3%の教員は所属する学校が完全にキャリア教育を重視していないと感じている。教員は授業中どのような方法を用いてキャリア教育を展開するか、ということについて、各教科の授業内容で言及すると答えた教員は20%であった。教科外の領域、例えば「総合実践活動」の中で「職業体験」をデザインする教員は12.4%、見学、職場体験などの実践的活動はさらに少なく、7.8%の教員が実施していることが確認できた。楊（2021）の調査の中では、小学校の生徒には職業、キャリアに対する認識、興味を持っている児童が多いことが確認できた。日常生活と学習の中で、自分の職業に対して興味を持っていると答えた子どもは調査全体の58.33%を占めた。

また、現在の中国の小学校にはキャリア教育に関する専門的な教員が少ない。キャリア教育に関する教科書、参考書、ガイドブックも少ないという課題も強調されている。

前文で述べたように、現在中国は小学校でキャリア教育を展開する計画、モデルなどについてはまだ探索中であり、唯一のキャリア教育のように見え、キャリア教育のひな形と言える「労働」教育という授業があった。中国の「労働」において展開されたキャリア教育は特に理念もないし、労働という授業の全体的な目標を考察すると、日本の「社会への奉仕意識」と異なり、労働教育の目標として強調されたのが、労働、苦勞に耐える精神の形成、労働の楽しさを感じること、職人精神など、一つの仕事を持つ労働者が持つべき精神とその理解が求められている。また、国家建設に役立つ、という表現があったが、これは愛国意識を含む表現で、日本ほど社会への帰属、奉仕の意識は含まれていないと思われる。

中国の学校教育との比較を通して、確認できたことは以下の3点である。まず、一般教科の授業デザインとして、授業中の職業教育、キャリア教育に関する基礎知識に言及する学校と教員が一般的である。この点は日本のキャリア教育と同じである。それから、教科外の領域では「労働」（数学、国語のような教科科目ではなく、教科外に位置づけられている）という授業の中でキャリア教育に関する活動、知識学習などを展開する学校と教員が多い。また、実践活動という時間で展開する学校もある。それ以外の教育活動でキャリア教育を実施する学校はまだ少ない、という現状と課題がある。最後に、キャリア教育を実践的に体験活動は少ない。キャリア教育、職

業教育、進路指導を担当できる専門的な教員資源は少ない。各地域の学校はキャリア教育の重要性と、児童生徒に対して進路指導を行う意識をまだ持っていない。

一方、日本では国の政策、学習指導要領から、学校現場でキャリア教育を開発し、特に教科外の領域でキャリア教育を展開する現状が先進的な事例と言え、先行研究で解明したように中国の小中学校におけるキャリア教育展開の改革に対する示唆がある。ただし、現在の日本のキャリア教育の展開の特質は、国の政策、学習指導要領、『キャリア教育の手引き』の影響を受け、各地域の特色を生かしたキャリア教育の展開に対する障害となる懸念もある。

Ⅳ おわりに

本研究では日本のキャリア教育の特質、特に小学校、中学校に行われるキャリア教育の文化的特質を析出するために、キャリア教育の導入と展開に関する政策を再考し、教育課程における教科外の「教科」、領域と呼ばれる「総合的な学習の時間」「特別活動」の二つの科目との関係、位置づけへの考察を通して論を展開した。

まず先行研究での整理において、1990年代、日本にキャリア教育という概念が導入された際、なぜ他国のように独自の職業教育として解釈しなかったのか。その理由については、キャリア教育の導入期の日本社会、政策の流れを再考することを通して、初期アメリカモデルのキャリア教育を日本に導入した趣旨は、日本の経営、人権雇用上の課題を解決する戦略だと解明できた。結局この戦略的なキャリア教育政策は失敗し、この失敗を隠すために、雇用問題などを労働者個人に転嫁し、学校から卒業したばかりの若者にも主体的に進路を選択する能力を形成するような代理政策になったことも確認できた。それと同時に、学校現場での進路指導などの課題に対応するために、教育課程に関する改革と同時に「キャリア教育」の用語が学習指導要領に記され、今日の日本の小学校、中学校で行われているキャリア教育の在り方となっている流れと背景があった。これは日本の政治文化の特徴から影響を受け、現在の日本のキャリア教育が教育課程の一部となっているような、日本的な在り方、特質だと考えられる。

また、前文で言及した、中国の「労働」教育で強調された（国家建設に役立つ）「愛国心」、「職人精神の形成」などの労働意識の形成と異なり、日本では学習指導要領にキャリア教育が登場した際、児童生徒の「勤労観・職業観」の形成を過剰に強調し、社会への奉仕意識・精神、社会人としての責任感など日本社会が求めている人材像、社会人像を児童生徒に早期形成させることを懸念している。これは日本の勤労社会において形成した特徴であり、現在の日本キャリア教育の理念の独特なところとなっている。2011年以降、キャリア教育が再検討され、勤労意識の形成だけではなく、個人の人間関係の人的側面に変更していることが新しい特徴であったと考えられる。

教科外領域の「総合的な学習の時間」の実践面からみると、まず学習指導要領（総合的な学習の時間の項）には明確なキャリア教育を実施する文言がなく、総合的な学習の時間で育てる能力は、キャリア教育で育てる能力と重なっている部分があり、「総合的な学習の時間」の一部としてキャリア教育を実施すれば、同時に求められる資質能力が形成できると解明できた。また、総合的な学習の時間で学ぶ内容は範囲が広いと、総合的な学習の時間をプラットフォームにして展開するキャリア教育の展開方式と方法が多様性を確保できるという特徴を持っている。

もう一つの教科外の領域「特別活動」で行われるキャリア教育と比較すれば、総合的な学習の時間で展開しているキャリア教育は、予備の職業教育という性格があり、小学校高学年だけ展開できるキャリア教育は、児童生徒の人間形成と融合し、未来の社会人に求められる基礎的な資質能力を育成する特質があると思われる。

中国の小学校で展開されているキャリア教育の現状と比較すると、キャリア教育を教育課程に位置づけ、教科以外の領域でも横断的に実施することが日本の先進的な部分であり、日本の文化的特質に基づいて実現されたデザインだと思われる。ただし、キャリア教育の展開と教育方法の多様性は、ガイドブックや学習指導要領の全体指導の影響によって失われてしまう懸念もある。

最後に、本研究は小学校、中学校でキャリア教育を展開する事例への検討がまだ足りないため、今後の課題として調査を展開する予定である。

【注】

- (1) 高津芳則 (2023)「新自由主義とキャリア教育」『大阪経大論集』第72巻第6号、17頁。
 - (2) 【図解・社会】平成を振り返る、1999年10大ニュース https://www.jiji.com/jc/graphics?p=ve_soc_general-10bignews1999 (2023年12月22日確認)
 - (3) 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)、28頁。
 - (4) 元兼正浩監修 (2018)『新訂版 特別活動エッセンス—望ましい人間関係づくりのために—』花書院、38頁。
 - (5) 日本特別活動学会監修 (2010)『新訂キーワードで拓く新しい特別活動』東洋館出版社、73頁。
 - (6) 注 (5) 40頁。
 - (7) 文部科学省 (2011)「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」中央教育審議会、平成23年1月31日、27頁。
- ・ 児美川幸一郎 (2013)『キャリア教育のウソ』、ちくまプリマー新書。
 - ・ 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)。
 - ・ 文部科学省 (2011)「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」中央教育審議会、平成23年1月31日。
 - ・ 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年告示)、中学校学習指導要領 (平成29年告示)。
 - ・ 文部科学省 (2022)『小学校キャリア教育の手引き—小学校学習指導要領 (平成29年告示) 準拠—』。
 - ・ 蘇恵娜 (2023)「小学校における職業教育の実施、課題と対策に関する研究—北海市H区を事例に」、修士論文、広西師範大学。
 - ・ 楊翠竹 (2021)「小学校段階における職業に関する啓蒙教育の実施ルートに関する研究—x市の4小学校を事例に」 修士論文、江西科技師範大学。

【引用・参考文献】

- ・ 文部科学省 (1999)「初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申)」中央教育審議会 平成11年12月16日。
- ・ 高津芳則 (2023)「新自由主義とキャリア教育」『大阪経大論集』第72巻第6号、1-19頁。
- ・ 寺田盛紀 (2007)「アメリカにおけるキャリア教育の展開とわが国における受容」『生涯学習・キャリア教育研究』第3号、1-8頁。
- ・ 于飛、金海燕 (2021)「中国小・中学校におけるキャリア教育に関する一考察—日本の現状を手がかりに—」『中央学院大学社会システム研究所紀要』21(1/2)、1-19頁。
- ・ 京兎徹雄 (2021)「フランスとの比較からみた日本の中等教育におけるキャリア教育の特質：政府による定量的実態調査に基づく分析」『筑波大学教育学系論集』46 (1)、1-15頁。
- ・ 白石陽一 (2022)「教育課程編成における『総合的な学習の時間』(総合学習)の位置と役割—「キャリア教育」「探究」「特別教育活動」との関連で—」『熊本大学教育実践研究』増刊号、1-11