

中等学校におけるキャリア教育の現状と課題

——生涯教育体制に向けて——

坂 本 昭

I. はじめに ——キャリア教育の視点から中等学校教育を見直す——

平成15年度は、日本の学校教育なかんずく中等学校においてひとつの大きな転換期となりうる動きがあったといえるのではないだろうか。それは、はじめてキャリア教育の推進が公的に提言された年度であるからである。このキャリア教育には、その基底に生涯教育の発想を有しており、初等・中等・高等教育を貫いて体系的かつ継続的に実施することや学校教育と実社会との接続を重視していくことなどに特色がある。

これまでの学校教育が抱えてきた課題、とりわけ中等学校における知識偏重教育からの脱却・転換などの、いわゆる量から質への構造的・実質的な転換を図っていくための具体的な方策をこのキャリア教育は提示できる諸条件を備えているということであり、またそのことは今日の中等学校教育を根本的に問い直していく理念や内容を包含しているといえるのである。

より具体的にいえば、この教育理念・内容が、全教科に浸透し、仕事や生活に対する実際の・現実的なアプローチが採用されていくなれば、現在の学校教育がその課題解決に迫られている諸問題の解決に大きく貢献できるということである。さらにいうならば、知的教科と職業的教科の統合、学校内での学習と学校外での生活との結合、さらには教育から実生活への移行などに直接的に関わる生徒の適切な進路・キャリア発達など、中等学校教育のさまざまな側面に、後述するように特にこれまでの教育改革を妨げてきた諸要因の解決に、生涯教育・学習との関わりでより有効な理念・実践としての可能性が開かれているからである。

このキャリア教育の動きをみると、我が国では進路指導に関わる研究者間などではかなり早い時期からこれに関わる論議がなされてきたが、公的な機関での実質的な検討は第15期中央教育審議会第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」¹⁾が、これからの学校教育の目指す方向をはっきりと「生きる力」の育成に求め、学校、家庭・地域の連携によるバランスのとれた教育活動を重視したことから、また第17期の同答申「初等中等教育と高等教育との接続について」²⁾（以下、接続答申と略称）においてが小・中・高における12年間の継続したキャリア教育を求めたことから事実上の検討が開始されたといつてよい。

その上に、文部科学省では、平成14年11月から児童生徒の一人一人の勤労観、職業観を育てるキャ

リア教育の在り方及びその推進方策などについて実質的な検討を開始している³⁾。平成15年7月には、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（以下、協力者会議と略称）の『中間まとめ』として「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」⁴⁾が出され、その後に意見募集を行い最終的な『報告書』⁵⁾が今年の1月に公表されている。

当然、キャリア教育の総合計画を推進していく場合、初等・中等教育から高等教育、そしてフリーターまでの「若年者」を幅広く対象とした明確な目的意識に基づく就職支援としての総合的な支援施策を展開していかなければならない。その対象者は、小・中・高生、大学・大学院生、フリーターとすべての若年者であり、それぞれに応じた適切な支援を展開していかなければならない。文部科学省は、平成15年6月に、我が国の将来を担う若年者層の勤労観・職業意識を高めることを目標にして、そのための関係機関の連携による総合的支援プランとして、以下のように大きく3つのプランを提示している⁶⁾。

第1は、初等中等、高等教育段階での勤労観・職業観の醸成を図る抜本的新プランとしての「新キャリア教育プラン」、第2は、社会経済の高度化、複雑化に対応し、社会を牽引できるような高度な専門能力等を持つ人材を養成するプランとしての「キャリア高度プラン」、若年失業者やフリーターの能力向上・就職支援を図るためのプランとしての「フリーター再教育プラン」である。その上に、関係府省と連携して取り組む高校生、フリーター等への支援プランとしての「実務・教育連結型人材育成システム（日本版デュアルシステム）」の導入／「学び直し」の機会の提供がある。

このキャリア教育という場合、その概念モデルは幼稚園から高等教育までの全学校段階の一貫教育をとり、2層4段階の体系で構成されるアメリカのキャリア教育（career education）⁷⁾である。アメリカでのキャリア教育運動の成果は、直接的には進路指導や職業教育の改善・改革などに極めて大きな役割を果たしてきたのであるが、より注目すべき点は中等学校のカリキュラムの質的な充実と進路機会の開放という側面からの学校教育と生徒の人生設計との結合を強化したことである。もちろん、アメリカのキャリア教育がすべて所期の目的を達成したとは言い難いが、今日の日本の学校教育にとって、とりわけ中等学校の改革にとって、さまざまな視点や方向、さらには内容・実践、総括的にいえば教育の原点への回帰を提供してくれるのである。

そこで、本論では、このキャリア教育の意義と課題を、生涯教育体制の視点に立って、かつ我が国の中等学校教育の改革という文脈の中で明らかにしていきたい。このことは、キャリア教育が、「職業指導」から「進路指導」を経て「キャリア・ガイダンス」そして「キャリア教育」への発展方向を明確にしてきたことを意味しており、この流れの整理を行うことによって、その実践が学校生活から社会生活への移行という観点から、中等学校において実質的かつ現実的に大きな効力をもちえることの証明にもなるといえるのである。より簡潔に言えば、これまでの学校教育が「生きる力」との関係で、「自立」を目指したキャリア的な能力を真に問題としてこなかったともいえるのである。

Ⅱ. キャリア教育推進の背景 ——教育改革との関わりにおいて——

1. 2つの課題 —社会への移行と生活・意識の変容—

確かに、研究協力者会議が指摘するように、キャリア教育が求められる背景は大きく2つの課題として整理できるのである。それは、ひとつには、学校から社会への移行をめぐる様々な課題、他のひとつは子どもたちの生活・意識の変容である。これらの課題は、過去の教育改革のなかでは直接的ではないにしろ、いろいろな施策として何度か論議の対象になってきているし、今日の教育的な課題として様々な立場から取り上げられていることから改めて検討することもないであろう。

しかし、これらの課題解決のためには協力者会議も指摘するように、社会の成熟化や生活環境の変化等によって必然的にもたらされるものという側面があるとするれば、またこれからの教育の方向を時代的な要請の文脈で解していくとすれば、ここで「生きる力の育成」と「キャリア教育の推進」との関連に接近することは大きな意義がある。

そのためには、まずこれまでのわが国の学校教育を大きく区分・整理しつつ、キャリア教育に関連する歴史的な経緯を明らかにしておかねばならない。この経緯の中で、我が国の教育にも、こうしたキャリア教育に関わる考え方は存在したが、その実施がいかに困難であったかが明らかになるのである。それと同時に、この経緯の中で職業指導、進路指導、職業教育、そしてキャリア教育との歴史的な展開過程の整理が可能である。そうでなければ、キャリア教育の理念の重要性には気づきながらも、その実践の定着は今後とも図れにくいであろう。すなわち、キャリア教育の推進が、ここでいう生徒の社会への移行と生活・意識の変容に対応できないということである。以下に、これまでの2つの大きな改革の概要を整理しながら、今後のキャリア教育の在り方を探っていきたい。⁹⁾

「第1の改革」といわれる明治維新期の公教育制度の創設から始まった戦前期、他のひとつは「第2の改革」といわれる第2次世界大戦後からの展開した、いわゆる新教育としての戦後期に分けられる。これらの2つの教育改革の成果が、日本の産業化・近代化の推進に決定的な役割を果たしてきており、現在ではその上に「第3の改革」が進行中である。その間にそれぞれの時代の変遷に応じて幾度となく教育の工夫・改善策が重ねられてくるなかで、今回の改革においてはじめて既述した2つの課題解決に向けて公的にキャリア教育の推進が提言されてきたことに特に注目したい。

端的にいえば、これまでの改革は、学校内の枠組みに限定されていて、学校教育の自己完結的な取り組み・施策であったといえるのである。なかでも中等学校は、戦後の民主化政策の枠組みにおいて進学率の上昇とともに、いわゆる日本型の競争メカニズムが強化されるなかで、本来の教育機能を十分に発揮できにくい体制が続いてきた。それだけに以下に論じていくように、キャリア教育の推進は第3の改革としての「教育の構造改革」、とりわけ生涯教育体制の整備・拡充に向けての条件整備としての中等学校の改革の成否を決定づけるだけの重要な意味をもっているといえよう。

2. 第1の改革 — 職業相談活動から職業指導への移行期 —

まず、「第1の改革」をみると、それは明治5年の「学制」に始まり、その基本理念はまさに〈近代化〉にあった。そこでは西欧諸国の水準に追いつこうとするための初等教育の普及と同時に、近代国家建設のための指導者養成を目的とした高等教育の整備であった。確かに、この改革は明治維新期における近代化を目指してのヨーロッパ型教育の紹介・移入であり、これまで日本の国民意識を強く支配してきた2つの点、すなわち国民が能力に従って生きるという「学歴主義」と学校が「人材登用機関」の役目を果たすということの基盤を形成し、これが日本の近代化に大きく貢献することになったが、中等教育の整備・拡充までには至らなかった。

全体として、この時期は近代学校制度における初等教育の整備・拡充に改革の主眼がおかれてきた。その結果、キャリア教育の観点からは、大正期になり「職業指導 (vocational guidance)」が紹介され、その史的発展からは「職業相談活動から職業指導への移行の時期」として整理が可能である¹⁰⁾。この時期でのひとつの動きを示せば、昭和2年の文部省訓令第20号「児童生徒ノ個性尊重及ビ職業指導ニスル件」がある。確かに、この訓令は「少年職業指導協会」の下で、当時の多くの専門家や教育学者の意見を反映しており、その基本主旨は「教育の本旨」に基づくべきであるとして、職業指導が各人の個性、環境、資源に対する配慮を必要とすることを主張していることは高く評価しなければならない。

この訓令以後、学校における職業指導の重要性が叫ばれてきたが、あまり大きな動きはみられなく次の飛躍は、昭和17年の文部次官通牒「国民学校ニ於ケル職業指導ニ関スル件」(発国1号)が発せられたことによる。この通牒には「国民学校職業指導授業要領」が含まれていて、これに合わせてそれまでの職業指導の集団指導用の教鞭物として使用されていたもの、すなわち大日本職業指導協会から昭和3年に刊行された「職業指導読本」にかわって、新たに「国民学校職業指導教科書」が発行されている。このときに、職業指導が加設科目として設置され、国民学校高等科1～2年に毎週1時間、必修となった。だが、当時の戦時体制への動きのなかで、職業指導は次第に戦時労働力の選別や配置の手段となっていったのである。このため、一般には、昭和13年から20年は「職業指導の停頓期」といわれている。

3. 第2の改革 — 職業指導から進路指導への移行期 —

次に、「第2の改革」をみると、これはアメリカ教育使節団の勧告を実施するために、内閣に昭和21年に「教育刷新委員会」が設置されたことに始まり、23年からの「新教育」として実施された。まさにアメリカ型の勧告・導入であり、その基本理念は〈民主化〉であった。職業指導の本格的な活動の開始もこの時期からといってよい。すなわち、職業指導が学校教育法によって法的に位置づけられるとともに、学習指導要領によって教育課程に正当に位置づけられたのである。

具体的にいえば、この改革は理念的には教育の機会均等の実現、制度的には6・3・3制という学制の単線化に集約されるように、中等教育の整備・拡充として制度上は特色づけることができるというよい。この単線型制度において、この職業指導が教科として実施されるようになり、日本職業指導協会から教科書『職業指導』が発行された。その後、職業指導科は職業科並びに家庭科となり、さらに昭和26年からは職業・家庭科と改変されている¹¹⁾。こうした意味で、昭和20年代は、「教科的指導の時期」ということもできるが、中学校はともかく高等学校ではまだ十分な職業指導の実践がみられなかったのである。この時期に至って、中等教育がようやく新制の中学と高等学校として学校制度上において一般化そして大衆化されてきた。

ここで特に注目したい動きは、中等教育の量的な整備・拡充に力点が置かれた結果、高校進学率が昭和30年代には50%に達しており、ここに職業指導にも大きな改革が起こってきたことである。つまり、「職業指導」に対しての名称変更の論議である。この名称自体に多くの誤解を生む危険性があり、職業指導の正しい理念が定着しにくいという理由からであった。例えば、職業指導と混合されたり、就職斡旋や選職指導として狭く解釈されたり、あるいは進学の指導や生活指導とまったく分離した活動としてとらえられたりしたからである¹²⁾。

このような反省の上に、昭和32年に日経連の「科学技術教育振興に関する意見」や中央教育審議会答申「科学技術教育の振興方策について」¹³⁾が出され、この答申の中で「高等学校および中学校においては、進路指導をいっそう強化すること」という言葉で進路指導が公式に使用された。昭和33年の中学校学習指導要領、昭和35年の高等学校学習指導要領によって、すべて学校で行う指導は「職業の指導」でなくて「進路の指導」であることが明示された。そして、昭和44年の学習指導要領の改訂によって、進路指導は学級指導・ホームルームを中心とし、学校の教育活動全体を通じて行うようになったのである¹⁴⁾。この意味で、この時期は「学級指導・ホームルーム中心期」といわれている。

この職業指導から進路指導への名称変更には、当時かなりの強い反対意見も出されている。その反対論の骨子は、この名称変更によって職業や訓練が疎かになることへの危機感であった¹⁵⁾。この点は、その後の学校教育における民主化理念の下で、職業的な側面が軽視されていく状況が鮮明化していったといえよう。つまり、可能な限り「平等」であろうとし、同時に可能な限り「効率」を高めようと努力した結果、いわゆる受験競争が極限にまで高まり、抜け出る出口のない袋小路に突き当たってしまったのである。換言すれば、「職業指導」から「進路指導」への転換は、理念の上ではそのまま「教科的指導」から、「全校教育活動」への移行期でもあったが、現実には職業指導は進学指導中心となっていったといえるのである。

昭和51年には、教育課程審議会答申が出され¹⁶⁾、翌年に中学校、昭和53年に高等学校の学習指導要領が全面的に改訂され、特別活動の重要性が強調されるとともに、進路指導が学校の教育活動全体を通じて、その充実が強く要請されてきた。ここに進路指導は、「全学校教育活動の時期」として、明確に教育課程に位置づけられた。

ところが、タテマエ論としての進路指導といわれるように、進路指導は特定の教師や特定の教科

でもって実施するのではなく、すべての教師が学校教育の全活動を通して指導、援助していくという「教育の総和」的な位置づけとなったが、そのこと自体が進路指導に対する責任の所在を不明確にしてしまうという皮肉な結果を生むことになった。すべての教師と全教育活動での実践は望ましいことではあるが、どうしても実質的な効力となると問題が出てきてしまうのである。昭和46年10月に文部省が行った中学及び高等学校の実態調査でも、その当時から進路指導が基本的に実践の上でうまく定着できなかったことが明らかにされている。¹⁷⁾

4. 第3の改革 —進路指導からキャリア教育への移行期—

こうした2つの改革は、国内外の政治的、社会的な変動期にあったが、今日の「第3の改革」は大正期にみられたような内在的な社会変動に対応した平時の改革であり、それも国際化、情報化、生涯化といった広い視野の下に教育の総合的な構築を試みようとしている。平成元年の学習指導要領改訂では、さらに「在り方生き方の教育」として新たな方向に発展した。さらに、平成11年の改訂では、前回の改訂から具体的に示された進路指導の内容例示が、さらに詳細にかつ実践的に記述されたのである。

いうならば、極めて高水準下での改革、すなわち平成15年度の高等学校への進学率は97.3%、大学・短期大学への進学率は49.0%であり、大学院にも国公立全体で23万1000人が在籍している状況下での改革である。¹⁸⁾この基本理念は〈自由化〉といてよく、これまでの〈民主化〉による「平等」が教育政策の「規制」を強化してきただけに、すべての面で「規制緩和」の方向をより強めた教育の構造改革として位置づけられている。¹⁹⁾

それだけに、この改革は未来社会を支えるための教育の在り方を論じるという、いわば日本型の成熟・発展を目指したもので、国民の強い期待と不安を潜ませている。ここに、「進路指導からキャリア教育の推進期」への方向が明示されてきたのである。より詳細に述べれば、学校教育と社会を結合・統合する生涯教育的な概念がこれまで改革理念に実質的に存在しなかったということである。アメリカの状況を見ても、1970年代初頭からのキャリア教育の運動が提起されるまでは知的な教育と職業的な教育との分離、職業準備的な教育の軽視、キャリア発達への支援の欠如などが指摘されていたのである。²⁰⁾

結論的に表現するならば、「すべての教育はキャリア教育であるべきである²¹⁾」という、このキャリア教育の提唱者である当時の連邦教育局長官のマーランド (Marland、S. P. Jr.) の言葉にすべてが凝縮されている。第3の改革期にある日本の教育は、今日の教育状況を十分に把握・分析しつつ、第1・第2の改革を総括した上で既述したように「生涯化」といった広い視野の下にこのキャリア教育の推進を図っていかねばならない状況を呈していることが、これまでの論述で明らかである。

Ⅲ. キャリア教育の意義 ——自立と創造を旨として——

1. 進路指導・キャリア・ガイダンスからキャリア教育へ

このキャリア教育の意義を考察する場合、いうまでもなくキャリア（career）の意味が問われるのである。キャリアの意味をそのまま人生の道程、一生の行路、生涯と解していくと、単に経歴、職業を超えた解釈が求められる。²²⁾ここで重要なことは、人生や生涯の意味内容であろう。いうならば、このキャリアを個人の価値観、人生観の反映としてとらえ、それも人間の社会的価値の学習によって形成されるという、生き方や生活様式、いわゆる個人の特質としてみるものが求められる。²³⁾この解釈に立つと、キャリアの意味は、生涯教育・学習からのより広範な解釈が必要になり、職業との関わりだけでなく、それぞれの生き方を含めて家庭や社会における広汎な「生活」を問題としてくるのである。

協力者会議は、その『報告書』において、これを「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積²⁴⁾」として個人の職業生活、家庭生活、市民生活等の全生活の中で経験する様々な立場や役割を遂行する活動という幅広い捉え方をしている。このことは、とりもなおさずキャリア教育には人間の「生涯」に関わる意味を強調しなければならないということである。指摘するまでもないが、キャリアの解釈・意味付けがそれぞれの主張や立場、また時代などによって極めて多様であることを示しているが、その共通点は結局のところ「自己」、「生涯」、「働くこと」という人間の自立に関わっているといっよいのではないだろうか。

文部科学行政関連の審議会報告書等ではじめて「キャリア教育」を用いた「接続答申」では、その答申の中の学校と職業生活の接続の改善のための具体策の項で、キャリア教育を「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²⁵⁾」と定義づけている。この上で、小学校段階から発達段階に応じて実施していく必要性を訴えているが、いうまでもなくここでいう「自立」に対してどのように支援していくかの問題といえることができる。

今、中学・高校生の生活状況を見ると、今日の生活の豊かさのなかで、自己の生き方、生き甲斐、さらには生活の充実感や自己存在感といった個人の問題までも親や社会といった、他からの解決や授与を期待するようになってきたことは否定できないであろう。一方、教育状況をみても、学校の荒廃化や学力競争さらには学力格差・低下などの問題に象徴されるように、教育そのものが人間形成や働くことと結びつきにくいという環境を人間の生活という視点から問い直す重要性を改めて指摘しなければならない。

このように生徒を取り巻く状況を大きく2つの側面からみると、生徒自身が自己の生き方の自覚と最も深く関わっている自己のイメージ、いわゆる自己概念（Self-Concept）の明確化という

点、また自己の社会的な役割の自覚という点に学校教育がどのような支援が可能なのかという問題提示がなされているということである。²⁵⁾ 偏差値教育の下では、生徒の自己概念が組織的に破壊され、無力化されているという現実に²⁷⁾ 直面するのである。

こうした問題状況において、生徒は仕事や職業への現実感を希薄化させ、労働嫌いの傾向を強めてきたのが実情である。そこには、人生を「生き抜く」といった個人の主体性との関わりや人生の目標や願いに関わる「働くこと」に対する職業的アイデンティティの確立の観点からすると多くの問題が存在し、その結果として生徒は自己の進路に戸惑いがみられるということになるのである。

ここで強調したいことは、学校が生徒の進路決定にどう関わるかという、つまり自分の進路を自分で決定できるようにいかに支援するかである。もちろん、それは進学であれ、就職であれ、「自ら進む」生徒の育成を着実に達成していくことにある。ここに、生徒が自分自身を生かす道を生涯にわたって見いだせるように援助していくこと、つまり生涯にわたるキャリアの基盤形成がキャリア教育ということが出来る。ここに、キャリア教育が、その基底に生涯教育の強い発想を潜在させていることの重要性を再確認しなければならない。

ところが、この役割・任務を直接的に果たすことが求められているこれまでの学校進路指導は、その実践の上で極めて大きな困難に直面してきたのである。前述したように、学校教育が自己完結的な枠内での機能を強め、とりわけ中等教育は社会との接続・連携を本質的に弱めてきたことによって、進路指導が単なる「出口指導」に止まってきたのである。換言すれば、キャリア教育の推進は、学習活動を単に容易化する努力のみでなく、生涯を見通した「自己」や「進路・職業」の理解に基づいた生き方指導の重要性をどれだけ再認識できるにかかっているともしえるのである。

この点、今回の学習指導要領の改訂で注目すべきことは、進路指導の面でガイダンス機能の充実を図ったことである。高等学校の特別活動をみると、総則第6款の5の(1)に「学校の教育活動全体を通じて、個々の生徒の特性等の的確な把握に努め、その伸長を図ること。また、生徒が適切な各教科・科目や類型を選択するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、ガイダンスの機能の充実を図ること」と示された。²⁸⁾ この背景には、将来の生き方を考える態度や主体的に適切な選択を行う能力を育成していくべきことが一層重要になってきたことがある。この意味で、今回の改訂により進路指導は、「ガイダンスの時期」を迎えたといってもよく、より厳密ないい方をすれば「キャリア教育の前段階」であるともいえよう。

より具体的にいえば、これまでホームルーム活動の(2)の内容であった「学業生活の充実」を(3)の「学業生活の充実、将来の生き方と進路の適切な進路決定に関すること」に包含している。²⁹⁾ 当然、将来の生き方や進路を考慮することが学校生活に目的を持ち、学業に積極的に取り組む契機になったりすることなど、将来の生き方、進路の適切な選択決定に関する指導と学業生活の充実に関する指導とは不可分であり、両者を関連づけて指導することが大切だからである。

この文脈において、キャリア教育は、生涯教育の発想の上に学校生活から社会生活への連続性と学校・社会・地域の連携を真に求めてくるのである。特に中等学校においては、生徒の発達段階からみても明らかのように、このキャリア教育の実践が推進されねばならなくなるのである。その実践

の場としては、学級・ホームルーム活動、新しく導入された「総合的な学習の時間」や「インターンシップ」が主体となり、その場をどうキャリア教育の理念や内容と結びつけていくかが実践的な課題となるのである。

平成11年12月の中央教育審議会答申では、このキャリア教育を「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³⁰⁾を育てる教育」とかなり細かく規定していたのに対して、協力者会議では「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³¹⁾を育てる教育」と定義して、端的にわかりやすく「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」としてとらえている。

2. 自立と創造のための4つの理念

中等教育段階は既述したようにこれまでに「量」的拡大において特別の成果を収めてきたが、受験競争の激化や有名校志向の傾向を生み、本来の学習よりも受験勉強を重視する方向を助長し、評価も点数のみの画一化・硬直化を推し進め、「偏差値信仰」、「輪切り現象」などを生み出したのである。一方で、昭和50年代の初めから次第に「校内暴力」、「いじめ」、「不登校」、「不本意入学」、「自殺」などのいわゆる教育の荒廃化現象が顕著となって、ここに知識偏重教育からの転換を狙いとした学校教育の「質的充実」が問題化してきた。

当然のことながら、こうした学校教育における「教育力の低下」に対応して、この第3の改革としての「教育の構造改革」が開始されたのであるが、特に中等教育においては量よりも質を重視する立場から、その基本目標である「画一と受身」から「自立と創造」への転換に大きな意味があるのである。つまり、これまでの「画一」と「受身」への批判の上に、この「自立」と「創造」の文脈において、「第3の改革」における<自由化>という改革の総合的な理念が提起されているのである。

より具体的にいえば、この<自由化>を推進するために、社会・人・教育により活力を与えることを目指し、以下のような具体的な4つの理念の下でそれぞれの施策が展開されており、中等教育の改革もこの枠組みのなかで、積極的な展開が期待されているのである。キャリア教育は、これらの4つの理念をすべて包含していくという生涯教育の発想に立つ組織的・総合的な教育であるといえてよい。逆にいえば、キャリア教育の推進によって、ここでの改革理念である生徒の望ましい自立と創造が図られるということであるので、以下にこれらの4つの理念をキャリア教育との関わりで再吟味してみたい。もちろん、今回の高等学校の新教育課程のスタートがそのまま後述するようなキャリア教育の推進の展開をとっていくということではない。³³⁾

第1は、「個性」と「能力」の尊重ということである。

いうまでもなく、学校教育は一人一人の子どもの個性や能力に応じるためのきめの細かい教育を展開していかなければならない。そのためには、確かな学力の向上を目指して、習熟度別指導、少

人数授業、発展的・補足的な学習の充実、「総合的な学習の時間」の創設、教科書検定制度の改善、全国的な学力調査の継続実施、教職員定数改善計画の着実な実施、優れた教師の確保などが求められてくるのである。

なかでも中等教育は、確かな学力の向上をより求められるだけに、その成果を適切に評価される必要がある。それゆえに、これらの諸施策とともに全国的な学力調査の継続的な実施と教育課程の不断の見直しが迫られてくる。さらに、今回の改革をより達成する主旨から、さまざまな高大連携の試みが推進されている。

キャリア教育の推進の観点からは、進路指導の活動内容で例示されている「学ぶことの意義の理解」と「主体的な学習態度の確立」、そして「教科・科目の適切な選択」が重要となる³⁴⁾。これらの内容をきめ細かくみていくと、従来の進路指導の概念や実践例では包含しにくく、やはり新しくキャリア教育の推進という方策が避けられなくなっている。この点は、この第1の「個性」と「能力」の尊重という理念のみでなく、ほかの3つの理念にもそのまま当てはまるといえよう。

生徒が学ぶことの意義を理解できるためには、様々な学習集団のなかで、多様な学習内容・方法を通して、興味・関心の分野を広げたり、深めたりする、得意なことを一層伸ばす、自分の新たな可能性を発見する、あるいは自分の将来の夢や希望を実現する方向で日常の教科・科目の学習とその選択、あるいは進路の選択決定や将来の生き方を考える学習との関連を図らなければならない。このためには、具体的に学習指導要領に提示されているように、自分の良さや得意なことを伸ばす学習、充実した人生と学習、学ぶことや職業などについて題材を設定し、卒業生や上級生、地域の職業人、あるいは生涯学習に取り組む保護者などの体験談やインタビューを取り入れながら、自分の考えを発表したり、話し合ったりする活動の展開などの学習がある³⁵⁾。

主体的な学習態度の確立は、「学校図書館の利用」と関連が深く、指導要領解説では「学校生活の根幹に関わる学業上の問題について、生徒が、学び方を学び、勉強することの楽しさを実感したり、自分にふさわしい学習方法を見だし、学習の悩みを克服するなどして、学習に意欲を持って取り組むよう、また、学校図書館を積極的に活用するよう、内容を取り上げる」となっている³⁶⁾。

教科・科目の適切な選択は、生徒が教科・科目や類型、コースの選択に当たっての考え方や選択の仕方を理解し、自分なりの選択基準をもって、適切に選択するよう、また選択の過程で、教科・科目や類型、コースの学習に積極的に取り組もうとする心構えが持てるよう、さらには教科・科目等の選択を諸活動の選択にも生かすよう、内容を取り上げることになっている³⁷⁾。

今回の学習指導要領の改訂で、高等学校の必修教科・科目は、その最低合計単位数が31単位に縮減されるとともに保健体育以外の各教科では複数の科目から選択して履修することとなるなど、学校、生徒の教科・科目の選択幅が拡大されている。また、高等学校の改革の進展とともに、単位制高等学校、総合学科の開設、あるいは多彩な類型やコース、中高一貫校の導入などが実質的平等の考えの進展にともなって進められている。キャリア教育の精神には、当然のこととして個人の学習意欲の向上や学校生活の充実、そして個性の伸長などを前提にしていることから、この選択が将来の希望する進路や職業との関連に基づく選択などに結びつくように指導・援助していく活動とな

らなければならない。

第2は、「社会性」と「国際性」の涵養ということである。

今日においては、学校教育を通じて社会性及び国際性を培う教育活動を展開していくことが極めて重要になっている。そのためには、豊かな心の育成、健やかな体の育成、キャリア教育の推進、英語教育の充実などの施策が大切になる。

中等教育では、後述するように勤労観や職業観を醸成することやインターンシップ（就業体験）の推進と関わるキャリア教育の総合的施策がとりわけ重要な課題となつている。

そのためには、活動内容のなかでも「望ましい職業観・勤労観の確立」が最も重要な活動となるのである。具体的には、指導内容に示されているように「職業と仕事、働くことの意義と目的、職業生活、働くことと生き甲斐などについて題材を設定し、家庭や地域との連携を深めながら、保護者や地域の職業人の職業や勤労にかかわる体験を聞いたり、学校行事などでの事業所や福祉施設等における就業体験やボランティア体験などの事前、事後の指導としての活動³⁸⁾」などが主なものとなっている。

今日の雇用をめぐる状況、生徒の職業・勤労観に対する理解を考慮するとき、こうした望ましい職業観・勤労観を確立することは、教育の重要課題であることは指摘するまでもない。キャリア教育の目的も、こうした人間としての在り方生き方の根幹を形成している職業と教育の結びつきにあるのである。協力者会議の『報告書』も明確にタイトルを「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」と勤労観・職業観を強調している³⁹⁾。

第3は、「選択」と「多様性」ということである。

学校教育は、地域の創意工夫を活力にした特色ある学校づくりを目指していかなければ、国民の教育的なニーズに応えていくことができない。この地域の創意工夫を活かした特色ある学校づくりを目指して、小・中学校選択の自由の拡大、高校の学区制自由化、学級編成の弾力化、外部人材の活用などが進められている。中等教育では、学区制の自由化とともに新しいタイプの学校設置が不可避となる。従来の単位制学校や総合学科などと同じく、後述するように中高一貫教育が特にこの側面から注目されているのである。

ここでは、キャリア教育の観点から「進路適性の理解と進路情報の活用」と「主体的な進路の選択決定と将来設計」をあげなければならない。活動内容をみると、具体的には前者では「生き方を学ぶ、学ぶ制度と機会、職業調べなどについて題材を設定し、地域の社会人や職業人の講話を聞いたり、インタビューしたりする活動、就業やボランティアにかかる体験を通して、生き方や進路の多様性を理解する活動の展開、あるいは上級学校や事業所を訪問、見学したり、体験入学や就業体験などをして、その結果をまとめたり、発表したりする学習の展開⁴⁰⁾」が、後者では「人生と生き甲斐、30年後の私などについての題材を設定し、地域の職業人や福祉団体関係者の講話とその感想文の作成、発表、話し合いといった活動の展開、ライフプランの作成や進路計画の立案を行い、発表する活動の展開⁴¹⁾」が考えられている。

第4は、「公開」と「評価」の推進ということである。

すべての学校が、国民への教育に対する説明責任を果たし、開かれた学校・信頼される学校づくりを目指していかなければならない。そのために学校評価と情報提供の推進、学校評議員の設置促進、教育委員会の活性化、教員の新しい評価システムの構築と指導が不適切な教員、いわゆる「不適格教員」や「指導力不足教員」への厳格な対応などの施策が進められている。既に、岐阜県などでは、高等学校で学校評議員制度を活用した学校評価システムを採用しており、教育委員会の定めた項目と学校独自の項目について、保護者や学校評議員などが診断票に基づき4段階で評価し、その結果を自己評価に反映している⁴²⁾。

こうした方策がより高い教育的な効果を生むためには、学校教員の力量が厳しく問われるといえよう。その観点から、まず「教員の研修制度の充実」のための条件整備が不可欠であり、その文脈において教員の「社会人の登用」や教員研修での「長期社会体験」も避けられない課題となるのである。というのもキャリアや職業の教育に対しての教員の実践的な能力という立場からすると、今日の学校教育はどういう評価が下されるだろうか。この点が、今後の中等教育改革、なかでもキャリア教育に対しての教育課程の在り方に最も基本的に関わってくることだけは確かであろう。

3. キャリア教育の意義

これまでの論述で既に明らかなように、若者の自立が厳しい現実のなかで、生徒が学校生活においてその基盤を培っていくという、いわば生涯学習社会・体制におけるキャリア教育の今日的な意義は極めて大きいのである。生涯学習は、その字のごとく「生涯」にわたって学習することではあるが、キャリア教育の意義との関わりでこの生涯教育の総合的な理念を整理するとよりその内容が明らかになるのである。この捉え方は「生涯学習社会」の構築のためにキャリア教育が果たす役割を明らかにするためにも重要なことである。

この点、教育や学習の仕組みを垂直的、水平的、内容的に総合的な理念で理解していくということになる。垂直的とは、生涯の各発達段階ないし年齢段階の学習機会を豊富に準備して、それらを相互に有機的に結合させながら学習をして成果を上げることである。水平的とは、ある年齢層に準備されている教育機会を、学校、家庭、社会が個々にばらばらに提供していくのではなく、各々の役割を確認し、相互に連携・協力し合って有効な成果を得るように行うことである。内容的とは、学校での学習内容と社会での実践的な学習内容の間に大きな差異が生じないように、教育や学習の内容の統合を図ろうとするものである⁴⁴⁾。

この生涯学習の総合的な理念の捉え方は、今日の教育改革の基本的な枠組みを再提示しているといつてよく、このことがキャリア教育の意義と密接に関連していることが理解できるのである。垂直的な側面からは、各発達段階の有機的な結合という観点から学校段階の「接続」の問題が、水平的な側面からは、学校、家庭、社会（地域）の「連携・協力」の問題が、内容的な側面からは、学校と実社会の「移行・結合」の問題がより鮮明化してくる。キャリア教育は、これらの「接続」、「連携・協力」、「移行・結合」の統合理念として解することができるのである。繰り返すまでもな

いが、ここでまた生涯教育とキャリア教育との関連構造がはっきりとみえてくるといえるのである。

協力者会議も、キャリア教育の理解と推進の上で、発達課題、発達段階、体系化という3つの観点から、重視すべき点として次のように述べている。⁴⁵⁾

第一は、学校教育の在り方を改善していくための理念と方向性を示すものであるとしている。つまり、今日の子どもたちを取り巻く環境や子どもたち自身の姿から、改めてその発達課題を明らかにし、一人一人がその課題の達成をとおして、将来、社会人・職業人として自立していくために必要な能力や態度を身に付け、それを自己の現在および将来の選択や生き方にどのように生かしていくかという視点に立っているのである。

第二は、子どもたちの全人的な成長・発達を促す視点に立った取組を積極的に進めていくとしている。つまり、キャリアが子どもたちの発達段階やその発達課題の達成と深く関わりながら段階を追って発達していくことを踏まえていく視点に立っている。

第三は、各学校が教育課程編成の在り方を見直していくことに必要であるとしている。つまり、キャリア発達を支える観点に立って、各領域の関連する諸活動を体系化し、組織的・計画的に実施していくことにある。

こうした諸点は、高等学校教育の改革からの視点からみると、協力者会議が指摘するように、教育課程の改善を図る際には、キャリア発達は究極のところ「個」の発達に行き着くことや、発達の在り方が一人一人異なることなどを踏まえて、個性を生かす教育を充実する観点からキャリア・カウンセリング等の機会を指導計画に明確に位置づけるなど、個別の指導・援助を充実させることに留意する必要がある。⁴⁶⁾ これまでの高等学校教育に欠けていた点は、まさにこの個性を生かす教育に関わる指導計画である。前述したように、この協力会議の主張のように、今日の進路指導はキャリア発達の立場からみると、進路指導からキャリア・カウンセリングへの移行期に入っているといえるのである。

IV. 高校・大学入試制度改革とキャリア教育の推進

1. 入試改革の動向 — 教育の一環として —

入試改革が、そのまま中等学校教育でのキャリア教育の推進・在り方と深く関係してくる。そうであるだけに入試改革は、第14期中央教育審議会答申でも指摘されたように、今なお学校教育に根強く残っている以下のような問題点の克服と直接的に結びついていく改善策でなければならない。⁴⁷⁾ そうでなければ、従来の受験戦争型の入試では、これまでのように進路指導が狭い「出口指導」に終始してしまうのである。従来の学校進路指導はアメリカの職業指導概念の翻訳的な意味が強く、その目的の高踏さに比べて、実践との関わり希薄さとか、目的と実践の相互の絡み合いが十分に行われてこなかったことが指摘されてきたように、ここでいうキャリア教育の定着はとても期待できないのである。⁴⁸⁾

まず、「学校歴」意識、すなわち「出身校」に対する心理現象がある。これは、卒業後の社会的な出世や経済競争的な動機という「未来投資」の思想だけでは到底説明できない。現実には、「学校歴」だけで、優越感を覚えたり、他人に心理的威圧感を与えたり、派閥を形成したりするケースもまだ多く、他国に比べて人間を評価する尺度が「成績」のみという一元的な面に、その根源があることも否定できないのである。それだけに、第14期中央教育審議会答申以後の改革目標は、学習評価や入試システムにおける評価尺度の多元化や複数化を通して、より「個」の価値を尊重した社会意識を広く形成することに置かれている。その上に、中等学校では「自己理解」の深化を目指した進路指導が不可欠となるのである。

次は、日本の教育が平等化・大衆化に耐えながら、なお学力水準を維持し、産業社会へ人材を効果的に送り出しえた一因としての学校間「格差」あるいは「序列」といわれる現象である。これは、「平等」への情熱をうまくさばき、能率の低下を防ぐという社会の安定維持のための装置ともなった。ところが、この現象は、学生や生徒を偏差値によって区分し、国民の多くに抑圧感情と閉塞感情を与えるなど、これまでの知識偏重教育からの転換や受験競争の災いを軽減しようとする改革を常に挫折させてきたのである。ここにも、様々な要因が指摘できるが、中等学校において正しい進路指導の定着が図られてこなかった現実があることに改めて着目しなければならない。

さらに、日本的競争メカニズムが指摘されている。わが国では、成人社会において表立った個人競争を避けるために、人生の競争を18歳と15歳の子どもたちに押しつけている。つまり、個人としての競争を避け、高校卒もしくは大学卒という集団の内部に身を隠し安心したいがために、上級学校へと進学することで生徒たちが本当の競争をしているわけではない。こうした「年功序列主義」の下での学歴獲得のための競争から、今後は真の意味の競争を求めながら、本来人間に与えられた勇気や生命力を育む教育へと転換を図っていかねばならない。今日では、成果主義や能力主義の定着が次第に社会的に進むにつれて、こうした競争原理の下での考え方も変化しつつある。入試改革は、こうした視野の下にキャリア教育との関わりの中で、その改革の意義を問い直していくことを迫られている。

2. 入試改革の課題と展望 — 「選抜」から「選択」へ —

(1) 育成的進路指導の定着

わが国の教育は、既述したように「平等」と「効率」の両立を達成しえた唯一のモデルともいわれているが、その反面で「成績」のみが強調されて、「人間」が見えてこない状況が指摘されてきた。ここに教育環境の人間化を基調とした入試改革が行われなければならない⁴⁹⁾。そのためにも、これまでの論述で明らかかなように「診断的な進路指導」ではなくて、「育成的な進路指導」の充実が不可欠であり、それもキャリア教育の推進へとより高めていかねばならない。

しかし、入試は、その段階の教育のみならず、教育全体にも大きな影響を及ぼすものだけに、その改革の成果を即時に求めることが非常に難しい領域である。これまでにも高校、大学の各入試と

も「選抜方法の多様化」や「評価尺度の多元化」の観点からさまざまな改革が進められてきた。むしろ、こうした入試形態・様式への対応・工夫よりも、根本的な対策としてのキャリア教育の推進によって、生徒の進路意識に主体性を回復していく方が、入試に振り回されない体制を構築できるのではないだろうか。

また、今回の改革では、中高一貫校の導入によって、中学入試の在り方も問われてきている。この普及によっては、高校入試そのものが原則的に廃止になる可能性も考えられるのである。これまでは、中学入試といえば公立か私立かの選択であったのが、第15期中央教育審議会の提言である「教育の一貫性」に基づいて、平成11年度から「選択的導入」として実施された中高一貫校の入試が加わってきた。この中高一貫校の入試は、後で述べるようにその設置形態が一貫、併設、連携のいずれの型であっても、それぞれの学校の特色に応じて、面接、実技、推薦、抽選などの方法を組み合わせて実施することで、基本的には学力による選抜は行わないことが原則となっている⁵⁰⁾。

しかしながら、現実の問題として、たとえ中高一貫校が学力試験を課さないといった入学者選抜での工夫を行ったとしても、一方でまた高等学校の再編成で見られるような学区制の自由化といった通学上の規制緩和策のなかで、受験志向の激化や学校格差の拡大を引き起こす懸念も根強く残っている。この点からも、中高一貫校の入試についても、キャリア教育の観点に立ってその在り方に対して今後とも十分に注視していく必要がある。

ここでは、高校入試と大学入試について、育成的な進路指導の定着を前提としているキャリア教育の観点からその方向性を探ってみたい。高校入試は、その性格上、各都道府県ごとの改革に委ねられているが、平成14年には全国高等学校入学者選抜改善協議会を開催して、それぞれの状況把握や情報の収集・提供が行われている。一方、大学入試は、大きく大学入試センター試験と各大学における入学者選抜の2つの側面から改革が進められてきた。

（2）高校入試の場合

高校入試の場合は、大学入試の改革との連動性も強い。例えば、センター試験の成績の扱い方などによっても影響が出てくる。ここでは、最近の高校入試の大きな動きとして、次の2つの点を指摘したい。ひとつは、過度の受験競争の緩和や偏差値偏重の是正の観点から、平成5年の文部事務次官通知「高等学校の入学者選抜について」や「全国中学校進路指導研修」をめぐる動きにおいて「業者テスト」による偏差値等への依存から脱却したことである⁵¹⁾。他のひとつは、平成14年度から中学校生徒指導要録における教科の評定が目標に準拠した評価、いわゆる「絶対評価」による評定を記載することになったことである⁵²⁾。このことによつて、高等学校入学者選抜の調査書についても、その客観性や信頼性を高めるための適切な対応が求められるようになった。

こうした改革の基本的な考え方は、高校の立場が大きく変化してきていることを示唆している。高校の準義務化や少子化傾向が、この変化を加速化しているのである。すなわち、高校側からの「選抜」という論理よりも、受験生側からの「選択」という論理が強くなったということであり、このための条件整備を学校は十分に行っていかなければならないのである。

この結果、各高等学校においては、生徒の多様な能力、適正、意欲、努力の成果、活動経験などのさまざまな観点から個人の優れた面や長所を積極的に評価するようになってきた。具体的には、選抜方法・尺度の多様化の側面からは、推薦入試の拡大、面接、小論文、作文、実技検査などの活用があげられる。また、不登校生徒の受け入れについての特別な取り扱いや配慮などにも積極的な取り組みが行われるようになってきた。さらに、受験機会の複数化の側面からは、試験実施日が第1次や第2次といった複数の機会を設定することによつて、受験生がそのいずれか、またはその両方を受験できるようになったことである。大事なことは、こうした入試条件の方法的な工夫・改善とともに生徒の自己決定力をいかに育てていくかである。

(3) 大学入試の場合

大学入試は、平成3年の大学審議会答申以来の、いわゆる大綱化、自由化で代表される「規制緩和」の流れにおける「教育」の構造改革の文脈において論じていかねばならない⁵³⁾。つまり、大学における「教育」の改革・改善の基本的な立場は、従来ではほとんど問題にされなかった高等学校の準義務化、教育内容の多様化、生徒の履修歴の多様化なども十分に考慮に入れたもので、いわゆる学習者としての「学生」の側に立ったものでなければならない。例えば、専門高校からの進学者を考えた場合に単に学力的な評価だけでなく、専門高校としての特色を生かした入試の実施を考慮していかなければならないということである。つまり、高校側の進学指導も同じ立場であるが、スペシャリストの育成という観点に立った入試であるべきだということである⁵⁴⁾。こうした入試状況の配慮の定着によって、よりキャリア教育の促進が実質上、さらに現実のものとなるのである。

このことは、学生の受け入れ体制の整備やその能力の伸長を図る観点から、大学がどういった学生を確保すべきかが重要な課題となり、こうした大学教育の一環においてキャリア教育の成果を生かした入試改革も実施していかなければならない必然性が出てきたことを意味している。現実には、各大学は大学入試センター試験の利用・活用の促進を進めると同時に、それぞれの特色ある多様な入学者選抜の工夫を図り、その中でAO入試や推薦入試の改善、進路情報の提供、新教育課程への対応などの対策をとっている。

大学入試センター試験についてみると、平成12年に大学審議会の「大学入試の改善」が公表され、センター試験の成績の「資格試験的な取り扱い」の推進や「リスニングテスト」の導入などが提言されている⁵⁵⁾。その動きの中で、国公私立大学がそれぞれの判断と創意工夫に基づいて、選抜に利用する教科・科目や配点を自由に定めることによって入試の独自性を図っている。

各大学の個別試験の改善策をみると、このセンター試験の利用の拡大と並行して、受験教科・科目の適切な設定、入試専門組織の整備、入学者選抜等に関する情報提供の推進、AO（アドミッション・オフィス）入試の適正かつ円滑な推進、さらに難問・奇問を排した良質の出題などが実施されている。こうした動向は、さらに入試におけるより一層の評価尺度の多元化、複数化を進めることによって、受験生の能力、適性等を多面的に判定する方向を強めてきた。これまでの学力検査を中心とした入試方法から、面接、小論文、実技検査、リスニングテスト等を実施する大学が増加して

いる。入試形態においても推薦入試、帰国子女・社会人等を対象とする特別選抜、さらには平成8年度からは専門高校や総合学科卒業生を対象とする選抜も導入された。

以上のように、大学入試の改革は、学生の大学教育への円滑な移行をより達成するために、大学と学生とのより良い相互選択を図る方向を強めている。大学側から見ると、「学生を絞り込む」のではなく、「求める学生を見いだす」ことが求められ、学生側から見ると「大学から選ばれる」のではなく、「大学を主体的に選択する」ことが求められてきたといえるのである。高校入試と同じく、過度の受験教育を緩和していく観点を視野に入れつつ、少子化による受験者減への対応とも重なって、入学者に対する大学側の「選抜」からの接近よりも、高校と大学間の教育的な関係からの「接続・連携」の視点や受験者側の「選択」の論理が次第に強くなりつつある⁵⁶⁾。こうした状況を進路指導の側面から検討していくと、従来の在り方ではとても生徒の進路意識を育てていくことはできにくく、以下に述べるように新しいキャリア教育の理念や目的・内容の定着によって、より適切な対応を行っていかねばならない。

V. キャリア教育の課題と展望

1. キャリア教育推進のための3つの課題 —「受験・知識偏重教育」からの転換—

「第2の改革」は、日本の社会・経済の復興と民主化の歴史でもあったが、教育政策の面からは国民の強い「平等」志向を満足させつつ、その量的拡大を押し進めてきた。しかし、今日の「第3の改革」は、これまでの「年功主義」から「能力主義」や「成果主義」への転換とともに、画一性を嫌い、多元的な価値を求め始め、個性的な学校を望むようになってきた。

この観点に立って、第14期中央教育審議会は今後の高等学校の在り方を考えるに当って、次の3つの視点をあげている⁵⁷⁾。これらは小学校から高等学校まですべての学校教育に共通する課題であるが、とりわけ「受験教育」や「知識偏重教育」からの転換を目指す中等教育においてはその意義が極めて大きい。

第1は、量的拡大から質的充実への転換である。高校教育は、これまでの量的拡大への対応から、個々の生徒の特性にきめ細かく対応することができるよう、教育条件の充実も含め、その質的充実を目指すことが大切である。

第2は、形式的平等から実質的平等への転換である。これまでは、能力・適性等の多様な生徒に対しても形式的な平等で対応し、教育内容、指導方法等の面できちんと画一的なものとなりがちであった。今後は、生徒の個性に応じた実質的平等を目指していくことが大切であり、このためには、生徒がそれぞれの個性に応じて学校・学科や教育内容等について多様な選択ができるシステムにすることが重要である。

第3は、偏差値偏重から個性尊重・人間性重視への転換である。中等教育の改革を進めるためには、受験競争を緩和することが不可欠であり、このためには、入学者選抜において評価尺度の多元

化・複数化を図るなどの諸方策を講じていくことが必要である。これにより、偏差値偏重や受験競争による心的抑圧から生徒を解放して、それぞれの個性を尊重し、人間性を重視する教育を目指すことが大切である。

2. キャリア教育の展望 — 3つの条件整備 —

今次の「第3の改革」の背景から戦後50年の教育政策を総括すると、今後は「学力主義」から「適性主義」への転換において、さらに「学歴」や「人物評価」に対する社会意識の変革を進めていかざるをえない。このことは、中等教育を選抜のメカニズムから人間陶冶の場に引き戻すことの重大さと言い換えることもできるのである。そのためには、既述したように大学や高等学校の入試制度の改善を進めるとともに、学校教育の各段階において教育の個性化、多様化の推進を目指す教育課程、指導方法等の改善や進路指導の充実、大学等の設置基準の弾力化・大綱化あるいは生涯学習体系への移行という教育全体の質的かつ構造的改革を着実に進めていく必要がある。

こうした観点に立つと、今回の改革は、はじめに述べた4つの基本的な理念を目標に、学校教育においては「ゆとり」のなかで「特色ある教育」を目指しつつ、自ら学び、自ら考え、自ら行うことのできる、心豊かな子どもの育成を、いわゆる「生きる力」を育成する教育を実施することにある。それだけに、中等教育は、生徒の発達時期や学校段階からみて、また前回そして今回の学習指導要領の改訂主旨から、ここではキャリア教育の理念・内容的な側面から「学力観」と「生き方教育」、そして制度・政策的な側面からは「中高一貫教育」の3つの点に絞って検討していくことが重要な意味を持っている。

(1) 「学力観」の問題

この学力の見方は、強い知識偏重教育からの転換を図るため、つまりこれまでの学歴や人物評価との関わりにおいて「確かな学力」を強調したことで、その捉え方が大きく変わろうとしている。指導要録の「観点別学習状況(評価)」において「新しい学力観」として、「関心・意欲・態度」を重視したこともそのひとつである。このことは教育実践において、「結果」よりも「過程」を重視し、「順位」よりも「個性」を重視することで、児童生徒の一人一人の可能性を積極的に評価し、それぞれの自己実現を図ることにウエートを置くべきことを示唆している。

そうでなければ、教育本来の任務である生徒の一人一人の発達を援助する働きが弱まり、とても生徒の多様な要求に応じていけなくなってしまうのである。ところが、この「新しい学力観」に対しては、いわゆる学力低下への議論を強めるとともに、生徒間の学力格差の拡大や学習塾通いの増加要因を招くとの懸念が指摘されてきた。この動きが「ゆとり教育」への批判とも重なって、その定着に問題を残す状況のなかで、教育課程の「基準性」の一層の明確化が求められているのである。このことは、いうならば「生きる力」を知の側面からとらえた「確かな学力」の確実な育成ということになる。⁵⁸⁾

しかし、これまでの学力・成績至上主義のままでは、生徒が過度な受験学習を強いられ、しかもそれが狭い学力観によってオーバーロードに課せられれば、その後の学習意欲や知識欲はなくなってしまふであろう。確かな学力観のもとに、自然な成長を望む教育の展開がここに求められてくるわけで、そうでなければ成績の程度が教育の目標や価値基準になり、教育の内容そのものが問われなくなってしまうのである。端的に表現すれば、「できる」のだが「わかっていない」、また「知識はある」が「知恵がない」ということになってしまい、「生きる力」の乏しい人間を量産してしまふ結果を招く危惧があるということである。

こうした学力競争の激化や狭い学力観を推し進める教育については、平成3年の中央教育審議会の答申において、次のような指摘がなされている。

「成績優秀で、頭はよいが、協調性に乏しく、自己主張はするものの、責任感や忍耐力に欠け、既成の観念で物事を処理して自ら現実にはぶつかって解決を図ろうとしないタイプの青年が、いわゆる高学歴者の中に多くなった、という実感をわれわれは抱いている。一般に最近見られる青年の幼児化現象の原因は、受験競争だけがすべてではない。けれども、幼児期から駆り立てられる記憶力競争は人間から創造性や自発性を奪い、成人したときには既に疲れた精神の不活性状態を引き起こすことは、経験上知られている⁵⁹⁾」

さらに、答申は、これからの日本が各方面において、集团的画一思考に陥らない真に個性ある人物の活躍を必要とするとして、入試という選択の仕組み及びその方法、内容が果たして個性ある人物の選択と育成に適しているか否かが、今緊急に問われていることを強調している。公的な教育会議が、このように真正面から受験優等生の問題に論究したことは過去にはなかったとってよく、それだけに当時はこの問題がいかに深刻であったかがわかるのである。

キャリア教育の観点からすれば、学力の強調よりも、能力への関心が高まっていかなければならない。能力は、生涯に有効に働く力であり、生涯にわたっての見込みとして、一方の学力は生徒のその時点での到達度として解することもできる。ひとつのポイントは、能力・学力を単に知的能力のみを重んじすぎる中等教育に、より様々な社会的な能力を含めて、この両者を同じ重みの期待をもって解していくことの重要性を強調したい。この学力と能力との関係把握を実践上で精緻にしていくことは今後の課題として重要視しておかねばならない。

そうでなければ、学力低下の問題を単に教育課程の「基準」の在り方のみに収斂化させて、今日の子どもを取り巻く社会・生活状況に目を向けにくくしてしまうのである。いうまでもなく、子どもの生活におけるテレビ、ゲーム機器、携帯電話などとの関わりからさらには少子化などによる入試状況の大きな変化などと、ここでいう学習意欲や学力との関わりなども十分に検討していかなければならない。

ここで、この能力の全面性、潜在性、一般性などの側面を考慮に入れたとき、一番大事なことはその生徒自身の主体的な努力によって、これが開発され発展していくということであり、このときに「願い」や「目的」が極めて大切な条件となるということである。ここに、生徒が生きていくための必要な知識や技術、さらには自己学習の能力、そして他者の気持ちを理解し、適切に対処でき

るといった、いわゆる「生きる力」の重要性が再認識されるのである。

この捉え方は、能力を知識・学力を包み込んでいく力、ないしは生きる生命力という、単なる学科能力や知的優位性を一歩越えたところで、解釈していく立場である。現状は、根強い学歴・学校歴偏重の中で、あまりにも狭い学力、いうならば学力全体のうちコンピューターのパターン化された回路に乗ってくる学力要素だけを能力として測定しているという指摘もある⁶⁰⁾。これらの全体的・総合的な学力・能力観に立った、いうならば生涯教育的な発想に立った学力観の定着にキャリア教育の役割が大きく関わってくるといえるのである。

(2) 「生き方教育」の問題

今、生徒の「生きる力」が問われている。そのための「豊かな心」と「健やかな体」を培うことは、教育の不易な使命である。その使命の達成のためには「生き方」としての教育の充実が避けられないのである。換言すれば、進路指導の充実といってよい。人生は、「選択」の連続である。したがって、人間としての生き方や内面を重視した教育によって、子どもの自己決定力を育てていかねばならない。今日の豊かな、かつ自由に生きられる社会においてこそ、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養うことのために、学校、とりわけ中等教育段階での進路指導が特別の意味をもってきたことを主張したい⁶²⁾。

そもそも「学力」の問題は、その根底に「平等」と「効率」のバランスをどう図っていくかの困難さが潜んでいる。そのためには、生徒の主体性の確立が前提条件となる。学力や成績にむやみに振り回されて自己を見失わないためにも、生徒の主体性の育成こそ不可欠の条件である。この生徒の主体性は、「進路」との関わりが大きい。なぜ勉強するのか。なぜ進学するのか。なぜ就職するのか。どう選択すればよいのか。こうした進路上の選択・決定に関わる過程で、「生きる力」を伸ばしながら、「生き方」を身につけていく。

つまり、生徒は自己の生き方を考え、生きる意味を問うのである。自己の進む方向や目的を考えるとこそ、「生き方」を考えることにほかならない。ここに、生徒の主体性や自主性が伸ばされていく。要するに、現行学習指導要領が掲げる「ゆとり」と「考える力」の教育において、一番大事なことは自己のプログラムを自分自身で決定することのできる生徒を育てることである。

ところが、前述したように日本型競争メカニズムの下では、生徒の主体性どころか、人間性をも否定されるような状況があまりにも多いのである。学校のひとつの理想は、ほかならぬ生徒が自己の進路を自分で決定できるように援助することにある。教育は、「自ら進む」生徒を育成することであり、決して「他から進まされる」生徒の育成ではない。生徒は、自ら学び、自ら考え、自ら行いながら自分自身を生かす教育において、その主体性を発揮していくことが可能となり、ここに「生きる力」を育成できるのである。

このことは、中等教育において「進路指導」をより充実させて「キャリア教育」として、子どもの「希い」や目的意識をより明確化する、さらには勤労観・職業観の醸成を図っていく大切さの強調でもある。この点から現行学習指導要領体制での具体的・実践的な対策として、「総合的な学習

の時間」の創設と「インターンシップ」の導入を上げなければならない。両者とも、今回の改訂の主眼である「生きる力」の育成と直接的に結びつくもので、以下に述べるようにキャリア教育との関連においても、特に中等教育での成果が期待されている。

（3）「中高一貫教育」の問題

この「中高一貫教育」が今日的なテーマとして本格的に論議されてきたのは、第15期中央教育審議会における「教育の一貫性」の検討からである。これまでの一律教育ないしは画一的教育を改め、個性や才能を伸ばす教育システムへの転換、いわば先に述べた改革視点からの新しい学校制度の推進であった。キャリア教育の立場からいえば、まさに小学校から進路を選べる力を求められてきたともいえるのである。平成9年の第2次答申において、この6年間の一貫教育も選択できるという、いわゆる中等教育の多様化路線のなかでの「選択的導入」という形で提言され、平成10年6月の学校教育法の一部改正により、翌年の4月から制度化され、実施に移されたものである。

平成3年の中央教育審議会答申では、中高一貫校の「ゆとり」ある人間形成での成果を認めつつも、この教育が受験競争の低年齢化を招く恐れがあるとされ、最終的な結論が持ち越されたという経緯がある。その後、平成11年の閣議決定「生活空間倍増戦略プラン」や文部省の「教育改革プログラム」によって、この一貫教育が積極的に評価され、高等学校の通学範囲に1校を目標に全国で500校程度、設置されることになった。この形態をみると大きく3つが存在する。すなわち、前期3年と後期3年に区分される「中等教育学校」、同一の設置者が中学校と高等学校を接続させる「併設校」、そして既存の市町村立中学校と都道府県立高等学校の連携を深めさせた「連携校」がある。

平成14年度までに公立の中等教育学校2校、併設型10校、連携型38校が設置され、国・公・私を合わせると73校（国立3校、公立50校、私立20校）となっている。設置形態別では、連携型が38校と全体の半数以上を占め、平成14年度には中等教育学校が2校、併設型11校が設置され、また平成15年度以降の設置予定46校のうち中等教育校が11校、併設校が21校、予定されており、連携型以外の実施形態による設置も積極的に進められている。平成15年度までに中等教育学校4校、併設型22校、連携型54校が設置され、国・公・私立を合わせると118校となっている。⁶⁴⁾

では、この教育の利点とは何か。大きく3点、つまり①「ゆとり」の確保と一貫性のある中等教育の展開、②6年間の長期的な計画的・継続的カリキュラム編成、③生徒の長期的展望に立った一貫教育において生じる「ゆとり」を活用して、教科・科目、特別活動などにおいて「特色ある学校づくり」を行えるということである。多くの既設校では、少人数教育や異年齢・異学年集団での学習、地域と結びついた諸活動などの実践例が示されている。一方、問題点としては、これまでの私学を中心とした一貫校で指摘されてきたように、①一貫校のエリート化と受験競争の低年齢化、②中学校段階での制度的な格差の発生、③小学校段階での早期の学校選択の問題性などとともに、「中だるみ」現象などが指摘されている。⁶⁵⁾

この中高一貫教育の導入は、教育政策的には生徒数の減少などに対応しながら「実質的平等」を

意図した中等教育の再編・整備のひとつである。したがって、単に学校規模を縮小するだけでなく、キャリア教育の推進によって、6年間を通じてどう進路指導を効果的に実施していくのかということであり、それはまた「個性尊重・人間性重視」を目指しながら「特色ある学校づくり」を進めるなど教育の「質的充実」の側面と結びついていかねばならない。現状は、利点と問題点は、いうならば両刃の剣ともいえるだけに、この制度の正否は現実的には、入試の在り方や教員の意識・力量に大きく左右されるであろうが、将来的にはキャリア教育の定着によって、より一貫教育の主旨が生かされて効力が発揮されてくるといえよう。

以上のように、「学力観」や「生き方教育」、さらには「中高一貫教育」の問題は、そのまま「個性」を生かす教育、つまり人間性を重視する教育と結びついてくる。学校教育は、子どもの「よさ・長所」を生かす教育でなければならない。そのためには、その教育を支えていく理念・目標が明確でなければならないということを考慮すると、現状ではキャリア教育の推進に変わるものを見だしにくいといえよう。

また、キャリア教育の発想や実践に立つと、教師は「教える」という意識よりも「育てる」という意識を大事にして教育に当らなければならないということである。ここでいう「個性」は子どもの「人間性」や「よさ」と置きかえてもよい。中等教育こそ、キャリア教育の観点から、ここで論じた「学力観」や「生き方教育」そして「中高一貫教育」の問題をより望ましい形で解決できる条件を整備していかなければならないのである。結局、中等教育の課題は、生徒の人間性や個性を尊重したところの実質的な平等に立った教育であるかどうかを常に問うことの大切さにほかならないのである。

3. キャリア教育の実践的な方策

こうした「狭い学力観」や「受験教育」に対する論議は、そのままこれまでの学歴獲得のための競争への批判として、また今後の「確かな学力」の育成のためにさらに展開されていかねばならない。入試改革において、学力試験なしの推薦入試や教科外での社会的能力の評価を重視した入試や自己推薦制を基盤としたAO（アドミッション・オフィス）入試の在り方などは、この立場の延長上にあるといえよう。問題は、現行の入試の在り方によっては、生徒が学校において社会的な視野を広げる機会を奪われてしまうという危惧もあることである。逆にいえば、入試へのエネルギーをより生徒への自立の支援へと振り替えていくことの意義を改めて考えてみることでもある。

こうした条件整備を進めていくとともに、キャリア教育の実践的な方策として、既に学校現場では様々な試みが展開されている。以下にその中で関わりの深い「総合的な学習の時間」と「インターンシップ」2つの事項を取り上げてみたい。この事項の展開によって、中等教育の現状が大きく変化していくことが十分に予測されるのである。いうまでもなく、生徒はできるだけ学校時代から社会との関わりを持ちながら、社会的かつ生活的な視野を広げ、自立への意識を高めていかねばならない。前述したように、キャリア教育が主張されてきた背景も、実はここにありといえるのであ

る。ここを出発点として、キャリア教育の推進のための条件整備をしっかりと行っていくとすれば、協力者会議も指摘するように、①教員の資質の向上と専門的能力を有する教員の養成、②保護者との連携の推進、③学校外の教育資源活用にかかるシステムづくり、④関係機関等の連携と社会全体の理解の促進などが重要となるのである。⁶⁶⁾

（１）「総合的な学習の時間」の創設

平成８年の中央教育審議会答申で述べられているように「生きる力」を全人的な力として解釈するならば、教育課程の上で、「一定のまとまった時間」、いわゆる総合的な学習の時間を設けて横断的・総合的な指導を行うことが重要となってくる。⁶⁷⁾この学習は、２つのねらいをもって指導するようになっている。⁶⁸⁾ひとつは、自ら課題を見付け、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることである。他のひとつは、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすることである。

このねらいを踏まえ、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されている。それは、①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、②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。⁶⁹⁾③自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動である。

特に、③の「在り方生き方や進路」の観点からは、中等学校は新規学卒者の早期離職、フリーター志向の広がりなどの問題解決と関連して、この学習活動の成果に期待するところが大きい。この学習活動は、生徒の「在り方生き方」と「進路選択」がより良く結びついていくことが重要である。⁷⁰⁾このためにも、総合的な学習の時間における進路指導の方法として、次のような工夫が求められている。⁷¹⁾

①職業体験やボランティア活動あるいは「職業調べ」や職場見学など、将来の進路に関する具体的な物事にかかわる体験的な活動、また、社会人、職業人などによる生き方や生きがいに関する講演や講話など、人とかかわる活動を積極的に取り入れる。②生き方・進路にかかわる体験や人とのかわりについて感じたこと、考えたことなどをまとめさせ、その内面化を図るとともに、自分が感じたこと、考えたことを発表し合い、さまざまな感じ方や考え方があることを知ることで、体験の意義を深めさせる。③将来の進路に関する体験や人との触れ合いなどに基づいて、働く意義や目的、人の生き方と生きがい、あるいは適切な進路選択の在り方などに関するテーマを設定し、話し合ったり、討論させたりする。

この記述からも明らかなように、総合的な学習における進路指導は、「人とのかわり」、「体験の意義」、「適切な進路選択」が統合されていくことへの工夫が重要となる。ここでの難しさは、この学習が総合的であり、教師の自由裁量に委ねられていることである。そうであるだけに、指導体制の確立及び学習時間の確保・配当には格別の注意が求められるのである。

(2) 「インターンシップ」の導入

平成9年の第15期中央教育審議会答申においては「生きる力」の育成の具体策として「豊かな体験を積み重ね、様々な人々との交流を通していく。・・・人間としての在り方生き方をじっくり内省する⁷²⁾」ことの重要さが指摘された。この典型的な実践活動がこのインターンシップにほかならない。このため、各地区の教育委員会の様々な企画・事業の指定を受けたり、前述の「総合的な学習の時間」のなかなどで独自の企画を工夫したりして、各高等学校段階でその特色ある実践づくりが進められている⁷³⁾。

このインターンシップは、平成9年頃から高等教育機関を中心に実施されてきたが、その後高等学校にまで拡大して「いまや生徒学生が、学校以外の場所、主として産業界で、体験学習することすべてをインターンシップと呼んで構わなくなっている⁷⁴⁾」という状況になっている。

高校生のインターンシップの推進は、平成10年7月の理科教育及び産業教育審議会答申において提言され、同年12月に各都道府県教育委員会に対してインターンシップの推進等について通知するとともに、経済団体や企業等に対しても理解促進リーフレットを配布して積極的な協力を依頼している。さらに平成11年3月告示の新学習指導要領において各高等学校で就業体験の機会を確保することへの配慮を規定した。この推進によって、生徒が学習内容や将来の進路等に関連した就業体験を行うことにより、自分の職業適性や将来設計について考える良い機会となり、主体的な職業選択の能力や職業意識の育成が図られるという高い教育効果が期待されている⁷⁵⁾。

以上のように、「総合的な学習の時間」の学習とインターンシップの導入は、現行学習指導要領体制での進路指導の展開をキャリア教育の展開へと推し進めていく大きな推進役になりつつあり、その結果によってはキャリア教育の定着の方向に学校教育が実質的に移行していく可能性が高いのである。まだ、この方向は、はっきりいって未知数の様相が強いのであるが、キャリア教育の推進がより強化されていく社会状況が整いつつあることから、さらにその定着が明確なものとなっていくことが十分に予測される。

繰り返していえば、総合学習の創設によって、「産業社会と人間」へと発展する学習課程は、生徒の知的・職業的・社会的興味・関心を喚起するだけでなく、高等学校卒業後の教育・職業生活への積極的な意欲・態度の形成に結びつく成果も期待できる。また、インターンシップ制の導入によって、実的な知識・技能を体験的に学ぶ、学習意欲を高める、主体的進路選択能力を育成する、異世代間のコミュニケーション能力を習得するなどの教育的意識・意義をより高めることが可能となるのである⁷⁶⁾。

VI. おわりに

本論では、キャリア教育を広義に解釈して、教育改革の全体的な統合理念としてみていく立場をとってきた。キャリア教育の理念や内容を厳格に規定していく必要性は否定しないけれども、より重要なことは我が国の教育状況を見ると学力低下論争に象徴されるように学校教育が自己完結的な

発想のなかで論じられ、生涯教育的な発想を弱めきたことの認識が十分でなかったことへの反省の上に立つことである。換言すれば、学校教育では、学力主義が成績主義にすり替えられ、進学目的のための新しい受験知識の獲得に奔走させられて、キャリア教育の有用性を提示できなかったといつてもよい。さらにいえば、これまでの進路指導におけるキャリア教育的な実践が、真に生徒の進路意識の育成に結びついていかなかったのではないか。

したがって、キャリア教育の意義と課題を今日の「第3の改革」の文脈のなかで論じてきたことは、キャリア教育が学校教育の原点、基本理念に立ち返って、今後の教育の在り方を方向付ける条件を満たしていけることを強調したかったからである。キャリア教育の推進によって、従来の進路指導はその中核的な役割を果たしていくことになるが、むしろ学校から生活への移行とか学力と能力の関係、さらには社会人としての自立などがこれまでの進路指導では十分に機能してこなかった側面に一歩踏み込んでいく重要さである。そして、その条件の整備によつて、高等学校が学校教育法に規定された本来の目的である「進路の決定」と「個性の確立」を達成できる指導体制の展開が可能となるといえるのである。⁷⁷⁾

もちろん、アメリカでの多くの事例的な研究も避けられないが、これまで述べてきた教育改革の概要でも理解できるように、我が国の学校教育は「一般教育」、「教科教育」、「学習指導」を偏重しすぎた反面、「職業教育」、「特別活動」、「生徒指導」が軽視されてきたことを考えると、このキャリア教育に日本的な意義を盛り込んでいく姿勢を求めたいのである。⁷⁸⁾ 再度、強調すれば、キャリア教育の推進によって中等学校が選抜のメカニズムから生涯にわたるキャリアの基盤形成を目指した人間の陶冶の場に引き戻せるかもしれないということである。

キャリア教育の目標のひとつは、生徒の自己決定能力の育成があることをみても、これらの「特別活動」、「職業教育」、「生徒指導」からの教育力の回復によって、これまでの学校教育が抱えてきた課題である生徒の主体性や自己実現への意欲の低下や一面的な人間形成などにとっても有効なアイデア・資料を提供して、中等教育の全体を通じて、計画的、組織的、継続的な、とりわけ生涯教育の発想に立った進路指導の展開が実質的に可能となるのである。

本論では、生涯学習および生涯教育についての直接的な論述は行ってこなかったが、最後にキャリア教育の関わりで平成2年の『生涯学習の基盤整備について』にふれておきたい。というのは、生涯学習の考え方及び現状を踏まえて、今後の生涯学習を推進していくための留意点のひとつとして、「生涯学習は、生活の向上、職業上の能力の向上や、自己の充実を目指し、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものである」⁷⁹⁾と述べているからである。この点は、たびたび指摘してきたように生涯学習を単に生涯にわたっての学習と解するのではなく、この発想を学校教育の中に生かしていくことにある。いうならば、学校教育をより総合的に、包括的に見直していく視座を提供してくれるということである。この文脈においてキャリア教育の理念、目的、内容などがより説得力を持って学校教育のなかに定着していくといえよう。

最近では、この立場からの小学校から高等学校までの全学校段階での実践的な報告も多く出され始めている。⁸⁰⁾ 学校教育現場からの実践報告の蓄積と進路指導関係学会等での理論的研究の成果とが⁸¹⁾

より深く結合することによって、キャリア教育が学校教育において正しく定着していくことは指摘するまでもない。しかし、新学習指導要領での「確かな学力の育成⁸²⁾」と「キャリア教育の推進」がどう連動して展開していくかは、まだまだ不確定の要素も多いとすれば、そこに中等教員の資質能力の真価が問われていることは間違いない。ここに、キャリア教育がただの一過性の政策展開とならないためにも、学校教育なканずく中等教育において正しい定着が期待できるかどうかは、まさに教員養成から研修制度の整備まで、さらなる教員の資質・力量に関わる教師教育の再検討が求められるのである。

主要引用・参考文献

- 1) 第15期中央教育審議会第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」、平成8年7月19日。文部科学白書関係では、平成13年度版『21世紀の教育改革』、平成14年1月、198頁に「キャリア教育の推進」という言葉が使用され、平成14年度版『新しい時代の学校—進む初等中等教育改革—』、平成15年2月、140頁では「キャリア教育の在り方」、平成15年度版『創造的活力に富んだ知識基盤社会を支える高等教育—高等教育改革の新展開—』、平成16年2月、146、173頁には明確に「キャリア教育の総合的な推進」としてのキャリアプラン、「初等中等教育段階におけるキャリア教育の推進」としての条件整備などの具体的な記述がある。
- 2) 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」、平成11年12月16日の第6章、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」の冒頭でキャリア教育の必要性が提言されている。
- 3) 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は、平成14年11月に初等中等教育における「キャリア教育」を推進していくための基本的な方向等について総合的に検討するために設置されている。また、初等中等教育局長裁定「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究について」が平成14年10月30日に出され、平成16年3月31日までキャリア教育の総合的な調査が実施され、それを初等中等教育局児童生徒課が処理することになっている。
- 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「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」、『中間まとめ』、平成15年7月10日。
- 5) 同『報告書』、平成16年1月28日答申。
- 6) 文部科学省「キャリア教育総合計画の推進—初等中等教育からフリーターまでそれぞれに応じた適切な支援を展開—」、平成15年6月。文部科学省編『平成15年度文部科学白書』、平成16年2月20日、146—147頁。
- 7) このアメリカのキャリア教育については、仙崎武「キャリア教育とは何か」、『進路指導』、11月号、日本進路指導協会、1986年などを主体に仙崎武著『学校進路指導の研究—その理論と方法—』、創栄印刷、平成8年に掲載されているキャリア教育関連の諸論文を参考。全米進路発達相談協会編・日本進路

- 指導学会誌『進路設計』、日本進路指導協会、1988年なども参考。
- 8) 協力者会議、前掲『報告書』の第1章の「キャリア教育が求められる背景」を参照。
 - 9) 文部省『教育改革の推進—現状と課題—』、ぎょうせい、昭和62年の第1章「我が国の教育改革の動向」や文部省編『我が国の文教施策—社会の変化に対応する初等中等教育』、大蔵省印刷局、平成元年の第1部、第1章の「時代の進展と教育の質の向上」で新しい教育制度の概要が整理されている。第14期中央教育審議会答申「新しい時代に対応する教育改革」、平成3年4月19日の第1部、第1章の改革の背景などを参照。また、教育改革の概要については、坂本昭『進路・職業指導論—生き方指導を視座として—』、中川書店、2002年、第1章「日本の教育改革—偏差値から人間性重視へ—」を参照。
 - 10) この時期の職業指導の動向については、増田幸一・伊藤博共編『進路指導』、創元社、昭和42年、広井甫『進路指導の本質』、増田幸一監修『実践進路指導講座』、第1巻、実業之日本社、昭和46年、仙崎武・野々村新・渡辺美枝子・菊池武尅編『入門進路指導・相談』、福村出版、2000年、前掲書『進路・職業指導論』等を参照。
 - 11) 同上の参考文献。前掲書『入門進路指導・相談』の巻末には参考資料として「進路指導発達史略年表」があり、進路指導の日本での発達動向がとらえやすい。
 - 12) 前掲書『進路・職業指導論』、51頁。教員養成基礎教養研究会編『生徒指導の研究』、教育出版、1994年、106頁。
 - 13) 日経連「科学技術教育振興に関する意見」、昭和32年12月4日。田村鍾次郎「進路指導」、『新教育学大事典』、第4巻、第一法規出版、平成2年、313頁。
 - 14) この進路指導の定義の変遷については、前掲書『入門進路指導・相談』、30-31頁を参照。
 - 15) 前掲書『進路・職業指導論』、51頁。前掲書『生徒指導の研究』、107頁。
 - 16) 教育課程審議会答申「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」、昭和51年12月18日。
 - 17) 文部省初等中等教育局『進路指導の現状と問題—中学校・高等学校における進路指導調査報告書—』、ぎょうせい、昭和51年参照。最近の平成10年1月の調査結果では、進路指導の現状は大きく変化しており、中学校ではかなりの改善がみられている。日本進路指導協会『中学校進路指導改善の現況と今後への期待—中学校における進路指導に関する総合的実態調査報告から—』、平成11年8月20日参照。
 - 18) 文部科学省大臣官房『文部科学広報』、第39号、平成15年。
 - 19) 文部科学省『教育の構造改革—画一と受身から自立と創造へ—』、平成15年7月。
 - 20) このアメリカでのキャリア・エデュケーションについては、仙崎武『学校進路指導の研究—その理論と方法—』、創栄社、平成8年、の第5章の「世界の進路指導」の1. アメリカにおけるキャリア教育を参照。
 - 21) 仙崎武「アメリカの新しい職業教育の現状と動向—キャリア・エデュケーション—」、前掲書『学校進路指導の研究—その理論と方法—』、751頁。
 - 22) 前掲書『進路・職業指導論—生き方指導を視座として—』、121頁。
 - 23) 小林達夫『進路指導の理論的基底の研究』、風間書房、昭和54年、431-432頁。
 - 24) 前掲『接続答申』、第6章、第1節から引用。
 - 25) 同上。

- 26) 小林達夫、前掲書、431-432頁。
- 27) 進路指導は、この自己概念を次第に職業的用語へと変えていく過程を援助していくことである。足立明久「自己概念の職業的用語への翻訳」の過程に関する認知行動」、日本進路指導学会研究紀要『進路指導研究』、第11号、1990年、1頁。
- 28) 文部省告示『高等学校学習指導要領』、大蔵省印刷局、平成11年、12頁。
- 29) 同書、385頁（第4章の特別活動、第2のA）。
- 30) 前掲『接続答申』、第6章、第1節から引用。
- 31) 前掲協力者会議『報告書』、第2章、2の「キャリア教育の定義」から引用。
- 32) 前掲『教育の構造改革—画一と受身から自立と創造へ—』。
- 33) 同上。また、高等学校の新教育課程については、文部科学省教育課程課編集『中等教育資料』、NO. 803、【特集】高等学校の新教育課程スタート、平成15年4月を参照。
- 34) 文部省『高等学校学習指導要領解説—特別活動編—』、東山書房、平成11年、57-60頁。
- 35) 同上、57-58頁。
- 36) 同上、58頁。
- 37) 同上、59頁。
- 38) 同上、62頁。
- 39) 前掲協力者会議『報告書』のタイトル。
- 40) 前掲書『高等学校学習指導要領解説』、61頁。
- 41) 同上、63頁。
- 42) 前掲『教育の構造改革』の4の「公開と評価」の推進から引用。
- 43) 文部科学省編「新しい時代の学校—進む初等中等教育改革—」、『平成14年度文部科学白書』、平成15年、60-65頁。前掲書『平成15年度文部科学白書』、185-189頁。
- 44) 吉田辰雄「生涯学習社会と進路指導」、吉田辰雄編集代表『21世紀の進路指導事典』、ブレーン出版、2001年、5頁。
- 45) 前掲協力者会議『報告書』の第2章「キャリア教育の意義と内容」の3. キャリア教育の意義を参照。
- 46) 同『報告書』の第3章「キャリア教育の基本方向と推進方策」の(1)のア、キャリア・カウンセリングの機会の確保と質の向上を参照。
- 47) 前掲書『第14期中央教育審議会答申』の第I部、第1章 改革の背景を参照。
- 48) 広井甫「進路指導の本質」、増田幸一監修、前掲書、59-60頁。
- 49) 坂本昭「大学入学者選抜制度の改善」、『福岡大学研究部論集』、第5号、平成13年や坂本昭『学校・教師教育制度の基礎と改革』の第4章「評価システムの改善」、中川書店、平成13年、153-160頁を参照。
- 50) 坂本昭「中高一貫教育と教師教育」、日本教師教育学会年報、第12号『特色ある学校づくりと教師教育』、学事出版、平成15年、28頁。中高一貫教育推進会議報告「中高一貫教育の推進について」、平成12年1月などを参照。
- 51) 文部省初等中等教育局職業教育課内進路指導研究会『偏差値に依存しない進路指導—平成5年度全国中学校進路指導報告書—』、日本進路指導協会、平成5年、96-101頁。文部省『個性を生かす進路指導

- をめざして一生徒ひとりひとりの夢と希望を育むために—」、平成5年などを参照。
- 52) 教育課程審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」、平成12年12月4日が絶対評価中心の評価の在り方について答申して以来、相対評価から絶対評価への移行が進んでいる。現状は、前掲書『平成14年度文部科学白書』、25-26頁参照。
- 53) 高等教育研究会編集『大学の多様な発展を目指して I—大学審議会答申集—』、ぎょうせい、平成3年。文部省編『我が国の文教施策—新しい大学像を求めて、進む高等教育の改革』、大蔵省印刷局、平成8年。
- 54) 職業高校から専門高校への呼称の変更は、平成7年3月の職業教育の活性化方策に関する調査研究会議の最終報告「スペシャリストへの道」の提言によっている。
- 55) 大学審議会答申「大学入試の改善について」、平成12年11月22日。
- 56) 坂本昭、前掲論文「大学入学者選抜制度の改革」を参照。
- 57) 前掲『第14期中央教育審議会答申』の第3章の(1)の高校教育改革の視点を参照。
- 58) 中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」、平成15年10月7日の第1章の2の「子ども達に求められる学力についての基本的な考え方」を参照。
- 59) 前掲『第14期中央教育審議会答申』の第2章、第1節、(4)の受験優等生の抱える問題から引用。
- 60) 井野正人『教育の道標』、創言社、1985年、116-117頁。
- 61) 中内敏夫『学力とは何か』、岩波書店、1983年、142頁。
- 62) 前掲書、坂本昭『進路・職業指導論—生き方指導を視座として—』を参照。
- 63) 中央教育審議会第二次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」、平成9年6月26日の3章「中高一貫教育」を参照。
- 64) この中高一貫校の現状については、前掲書『平成14年度文部科学白書』、138-139頁、『平成15年度文部科学白書』、172頁を参照。
- 65) 中高一貫教育については、前掲『第15期中央教育審議会第二次答申』や文部省編集『文部時報』、No.1485、特集「中高一貫教育の推進」、ぎょうせい、平成12年3月などを参照。
- 66) 前掲の協力者会議『報告書』の第4章「キャリア教育を推進するための条件整備」を参照。
- 67) 前掲『第15期中央教育審議会第一次答申』の第2部、第1章⑤ 横断的・総合的な学習の推進を参照。
- 68) 文部告示『高等学校学習指導要領』、大蔵省印刷局、平成11年、8頁。
- 69) 同書、8頁。
- 70) 千葉吉裕「高等学校における『総合的な学習の時間』への期待」、『職業研究 VOCATIONAL RESEARCH-2001』、雇用問題研究会、平成13年6月、46-51頁などが参考になる。
- 71) 鹿嶋研之助「総合的な学習の時間の活用」、日本進路指導協会『進路指導』、第74巻、第9号、平成13年、4-5頁。
- 72) 前掲『第15期中央教育審議会第二次答申』の第1章、(1)一人一人の能力・適性に応じた教育の必要性と基本的な考え方から引用。
- 73) 三品勝弘「本校の『将来を見通した進路学習』指導について」、前掲『職業研究』、24-33頁。
- 74) 渡辺美枝子「インターンシップが教育を変える—アメリカの経験から学ぶ—」、前掲『職業研究』、12頁。

- 75) 文部省編『平成12年度我が国の文教施策—文化立国に向けて—』、平成12年、170頁。
- 75) 仙崎武『キーワード進路指導』、東京研文社、2001年、11-12頁。
- 76) このキャリア教育と従来の進路指導や職業教育との関係は、前掲『協力者会議報告書』の第2章、5の「進路指導、職業教育とキャリア教育」で述べられている。
- 77) 学校教育法、第42条、教育の目標。
- 78) 坂本昭「偏差値信仰克服のための三つの提言」、『偏差値問題読本』、教育開発研究所、平成5年、289-290頁。
- 79) 中央教育審議会「生涯学習の基盤整備について」(答申)、平成2年1月30日の第1の「生涯学習の基盤整備の必要性」の3の①~引用。
- 80) 特別企画「キャリア教育の推進と学校進路指導」、『進路指導』、日本進路指導協会、第77巻、第1号、平成16年。特集「新しいキャリア教育の実践」、『進路ジャーナル』、No.484、実務教育出版、2003年。
- 81) 日本進路指導学会もその呼称をめぐる調査・論議を重ねている。そのひとつの名称として平成16年3月現在「キャリア教育学会」が候補としてあげられている。
- 82) 中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」、平成15年10月7日。