

学校における職業教育とキャリア教育に関する研究（Ⅰ）

餅 川 正 雄*

目 次

はじめに

1. 職業教育 (Vocational Education) とキャリア教育 (Career Education)
 - 1.1 職業教育の概念
 - 1.2 キャリア教育 (Career Education) の概念
 - 1.3 勤労観と職業観の定義
 - 1.4 キャリアとキャリア教育の定義
 - 1.4.1 キャリアの定義
 - 1.4.2 キャリア教育の定義
 - 1.5 キャリア教育の新しい定義とキャリア・アンカーの概念など
 - 1.5.1 キャリア教育の新しい定義
 - 1.5.2 キャリア・アンカー (Career Anchor) の概念
 - 1.5.3 キャリア・サバイバルとキャリア・ダイナミックス
 - 1.5.4 キャリア行動の発達
 - 1.6 職業教育とキャリア教育の関連
2. 進路指導とキャリア教育
 - 2.1 進路指導 (Career Guidance) の定義
 - 2.2 進路指導の問題点と改善の方向
 - 2.3 進路指導とキャリア教育の関連
 - 2.4 進路選択能力

小 括

はじめに

本研究は、学校における職業教育 (Vocational Education) とキャリア教育 (Career Education) の関連について整理し、21世紀の職業教育がどのようなものであるべきかを考察するものである。筆者の問題意識は、職業教育は、高等学校の職業科 (専門学科) だけでなく、

小学校から高等学校まで、すべての学校段階で展開されるべきではないかというものである。それは、すでに「キャリア教育の推進」という言葉で表現されていると考えられる。しかし、キャリア教育と職業教育の融合を図るという考え方は、教育現場では聞いたことがない。そこで、職業教育という産業社会の要素と、キャリア教育という個人の要素を、混ぜ合わせることはできないのかと考えた訳である。

この考え方は、2005年にケネス・ホイット (Kenneth B. Hoyt) が『Career education: history and future』で、次の公式として示している¹⁾。

キャリア教育+従来型の職業教育=今日求められる職業教育 (Career/Technical Education)
--

この公式は、キャリア教育と従来型の職業教育の双方が、継続的な成長と発達を基盤とするという前提に立って初めて成立するものである。

本研究では、このケネス・ホイットの考え方を基礎として、我が国でこれまで実践されてきた職業教育とキャリア教育を融合したら、どのような職業教育が創造できるのかを考察するものである。

筆者は、本研究を進めるに当たって次の二つを前提としている。

第1に、「社会環境や産業構造の複雑化と変遷の激しさが、我々人間に大きな影響を与えている」という現実を前提とする。経済のグローバル化が進展し、技術革新の激しい現代社会において求められている「職業教育」は、どのようなものであるべきかを考察したいと考えている。

* 広島経済大学経済学部准教授

第2に、「我々人間が、複雑な存在であり、変化し続けていること」を前提に考察する。人間は、学ぶことや経験することによって発達し成長していることは事実である。それだけでなく、外部からの様々な刺激によって“変わっていく存在”でもある。また、自分自身を深く理解したとしても、次の瞬間には変わってしまうという認識である。

“産業社会”と“人間”に関する認識について、どちらも複雑かつ変化し続けるものであり相互に作用しているという見方である。つまり、静的なものではなく動的なものとして捉えて考察するということである。

そもそも職業教育の目的は、「社会的・職業的に自立していくために必要な能力を育てる」ことである。そのため、職業教育は、社会に開かれた教育でなければならないし、社会の変化に柔軟に対応する教育でなければならないと考えている。同時に、人間が複雑なものであり、変化し続けている存在であるという事実を考えれば、自分で勉強し続けられる能力を身に付けさせ、職に就いてからは、その職場に適應できる柔軟性が重要になる。

20世紀の職業教育は、「行先の決まった電車に乗せるための教育」であったように感じている。あたかも、子どもを「ある駅から正しい行先の電車に乗せること」が、その役割であったように思う。産業社会も人間も変化しない存在であるという前提に立てば、それでよかったのかもしれない。しかし、21世紀になって、産業社会は急激に変化し、個人の価値観も大幅に多様化してきたのである。つまり、21世紀は“自家用車の時代”になったのである。自動車は、自分で周囲の状況を的確に判断して危険を回避しながら上手に運転して、自分自身の判断で行先（目的地）を決めて、その目的地に辿り着かねばならない訳である。つまり、運転することが“働くこと”であり、その経験を積み重ねる

ことが“学ぶこと”になる²⁾。いくら最新の知識や技術を学校で学んだとしても、時代の変化は激しく、いつまでも役立つことは在り得ないため、その後の人生で、新しい知識・技術を身に付けるために常に勉強し続けなければならない。自動車学校を卒業して運転免許を取得しただけでは、十分ではない。実際に自動車を運転するという経験を積み重ねていかなければ、周囲の状況に応じて危険を回避できる優良なドライバーにはなれないのと同じである。

20世紀は、ピラミッド型の組織の中で決められた階段（地位）を上にあがっていくという働き方があって、これが良い事だという前提があった。あらかじめ、行先（目的地）が決まっていた、電車に乗っていればそこへ到着するというイメージの“生き方のモデル”があった。

しかし、21世紀は、自分を生かすと同時に、社会にも貢献する働き方が良い事だという前提になったと考えられる。それは、組織の中で、係長から課長へ、課長から部長へという階段を登ることに価値を認めるのではなく、横に水平に広がっていく“自分らしい新しい道”を開き、自分が行先（目的地）を決めていくという生き方に価値を置くようになった。つまり、若者の働き方や生き方が、20世紀と21世紀では変わってきているということである。21世紀は、“生き方のモデル”がなくなった世紀であり、多くの若者は「自分らしく生きればよい」という価値観に変わってきているのである。キャリアモデルは、自分でつくっていく以外にない時代になったのである³⁾。

このことを裏付ける根拠として、若者の「離転職の理由」が、変わってきているという事実がある。会社を辞める理由が、20世紀には“具体的”であったが、21世紀に入って非常に“抽象的”なものになってきている。以前は、「職場の人間関係が悪い」、「孤独感を感じる」、「上司に厳しく叱られた」などが辞める理由であった

が、現在では「自分の興味が生かされない」、「自分の適性が生かされない」、「自己実現ができない」などの理由が多くなっている。

進路指導をしていると分かることであるが、高校生や大学生の中には「自己分析をしても自分が見えてこない」という悩みを抱える者が多い。「人間は、一生涯をかけて自己理解をしていかなければならない存在である」ということであり、自己分析をして自分を「理解できた」という結果を求めているのではない筈である。人間は、非常に複雑であり変化し続けているものであるのだから、自分のことを簡単に分析したり、理解したりすることはできない。

自分が見えてきたという者であっても「自分の興味があることが出来れば自己実現であり、それ以外はあまり良い働き方ではない」、「転職はよいことだ」というような現実離れた価値観をもってしまい、早期に離職する若者が増えている。阿部真大の研究でも、正社員よりもフリーターの方が「自分らしさ志向」が強いという結果が出ている⁴⁾。筆者は、この“自分らしさ”という概念そのものを懐疑的に見ている。自分らしさというものは、志向するものではなく、長い期間、仕事をしていく過程で、自然に見えてくるものである。

今後の職業教育は、時間軸として複雑で長い人間の一生を対象として考える「キャリア教育の視点」が必要になり、“エンプロイアビリティ(employability)”という言葉で表現される能力を身に付けさせる必要がある。筆者は、20世紀型の職業教育に、キャリア教育を“注入して混ぜる”ことが求められているのではないかと考えている。“混ぜる”ことで、学ぶ意欲やコミュニケーション能力の重要性に気付くのではないだろうか。その結果、働く意欲や生活能力が高まり、人生に対する意欲そのものが高まるものと考えられる。

以下、本研究においては、キャリア教育が注

入された“21世紀型の職業教育”を『新しい職業教育』と呼び、これまでの“20世紀型の職業教育”は、『旧来の職業教育』と呼ぶことにする。

筆者は、「職業教育」は「キャリア教育」の主要な部分であり、その“核”となるものであると認識している。職業教育の対象となっていない小学校入学前の幼稚園生や社会人をカバーして、人間の一生涯を通じた教育とするために、キャリア教育の考え方を旧来の職業教育に注入することに意義がある。「旧来の職業教育にキャリア教育を注入して混ぜることで融合させ、“21世紀型の新しい職業教育”を創造することができるのではないか」という仮説を立てて研究していきたいと考えている。

1. 職業教育 (Vocational Education) とキャリア教育 (Career Education)

1.1 職業教育の概念

「職業教育」の語源は、1883年『東洋学芸雑誌』に発表された、手島精一の「職業教育論」や、菊池大麓が訳したジェー・スコット・ラッセル著『職業教育論』にあるとされている⁵⁾。手島や菊池が訳した原語は vocational education ではなく、technical education であり、職芸教育とか技芸教育とも訳していることから分かるように、職業教育という概念は、普及していた訳ではない。

明治時代には、職業教育という概念が実態としては存在していなかったのである。我が国では、欧米流の個人の側からの発想に基づく職業教育、技芸(技術)教育ではなく、国家の側からの要請を意味する「実業教育」という用語が公式に取り上げられていたのである。その根拠として、1893年(明治26年)の実業補習学校規程、1894年(明治27年)の実業教育国庫補助法などの成立をあげることができる。

わが国において「職業教育」という用語は、

1917年（大正6年）のアメリカのスミス・ヒューズ法以降、vocational education の訳語として普及し、1921年（大正10年）の女子職業学校の設置以降、定着していったのである。

1951年（昭和26年）以降の産業教育振興法によって市民権を得た「産業教育」という用語が、わが国固有の概念として登場する。この産業教育の概念は、欧米の職業教育よりもやや幅広い対象を含み、個人の側よりも生産社会の側からの要請に重きを置いたものである。

第二次世界大戦後のわが国の職業教育は、主に中学校の職業科と高等学校の職業に関する学科・教科で行われている教育を意味してきた。新制当初の中卒就職者は、約55万人であり、高卒の就職者32万よりも多かったこともあり、中学校で就職準備のための職業教育を行うことは必須のことであった。新学制下の中学校の方向性を特色づける教科として登場した「職業科」は、その後「職業科及び家庭科」、「職業・家庭科」となる。1958年（昭和33年）には、「技術・家庭科」に取って代われ、このときに商業分野が除かれることになる。中学校の職業教育は、農業と工業の教育を意味するものになったのである。

高等学校の職業教育は、農業、工業、商業、水産、家庭、看護などの大学科において、職業に必要な知識・技術、態度を習得させる教育を行ってきた。1970年代まで、例えば、次のよう

な自己完結的な目標を掲げて行われてきた。

工業高等学校	工業の中堅（初級）技術者の育成
商業高等学校	商業・経営管理・事務従事者の育成

1970年代以降、普通科高校への進学希望者が増加して、職業高校（専門高校）の相対的な地位が低下してきたこともあって、高等学校の職業教育は、自己完結的な性格のものではなく、工業や商業に関する基礎的知識、スキルの教育に焦点化し、企業での補完訓練を前提としたものになっていったのである。

広義の職業教育は、「職業による教育」であり、狭義の職業教育は、「職業のための教育」ということである。デューイは、“あるべき職業教育”は、前者であるとした。つまり、欧州的な単一の職業に直接的に準備する教育ではなく、アメリカ的な間接的で職業指導的な教育が、本来の職業教育であると主張したのである⁶⁾。我が国の高等学校における職業教育は、欧州諸国のように職業資格の取得を前提にしたものではなく、高等学校の学習指導要領の枠内で、普通教育とともに実施される専門教育の一形態である。

現行の『学習指導要領』に即して述べるならば、卒業履修単位数は“74単位以上”とされており、そのうち専門（職業）教科・科目は、“25単位以上”の履修が義務付けられているに過ぎない。つまり、全体の三分の一の単位を専門

表1 職業教育（Vocational Education）の概念

名 称		内 容	具 体 例	
普通教育		すべての職業に共通の内容 国民に共通の内容	高校で学習する国語、数学などの普通教科科目等	
職業教育	広義の職業教育	特定の職業群に対応する内容 一般教育のやや特殊化専門化した内容	工業、商業など職業高校で習得する専門教科科目等	↓ 連続
	狭義の職業教育	特定の職業に対応する内容 広義の職業教育の特殊化専門化した内容	職業訓練機関や事業所での職業訓練等	↓

出所：教職問題研究会編（2002）『教科外教育の理論と実践 Q&A』ミネルヴァ書房、p. 56.

（職業）科目の履修にあてているのが現状である。専門学科では、学科ごとに基礎科目、つまり“原則履修科目”が指定されている。例えば、商業科では「ビジネス基礎」と「課題研究」の2科目が原則履修科目として指定されている。その他に、簿記や情報処理、マーケティングなどの専門科目から構成され、全体として実験・実習を中心に教育課程を編成することになっている。

筆者は、高等学校の専門教育の“量”が、決して過大なものではないことを強調しておきたい。専門高校では、国語や数学、英語といった普通教科・科目の学習についても、これまで重視してきているという事実を示しておく。ただし、「専門教育のウェイトを増やし、全体の半分程度にすべきである」という意見に反対している訳ではない。

1.2 キャリア教育（Career Education）の概念

最初に、我が国の「キャリア教育」の概念規定を考察しておきたい。

文部省（現在の文部科学省）に関連する政策文書において、「キャリア教育」という用語が使用され始めたのは、1999年の「初等中等教育と高等教育の接続の改善について」（以下「1999接続答申」と省略する）である。その中で、「キャリア教育を次のように説明している。

「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育（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）を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。」

この定義の中に出てくる「望ましい職業観・勤労観」とは何かということについては「1999接続答申」では触れられていない。

学校教育において、キャリア教育の中心的な役割を担っているのが、「進路指導」である。問題は、その進路指導が児童生徒の適性と進路のマッチングが中心になっているのが現実だということである⁷⁾。筆者は、キャリアを形成していく意欲や能力を育てるためには、キャリア発達を支援する「新しい職業教育」が不可欠だと考えている。なぜならば、職業的な能力が身に付いていなければ、キャリアを形成することなど不可能だからである。職業的な能力を身に付けるためには、長期の期間が必要である。高等学校の3年間や大学の4年間だけでは十分ではない。そこで、小学校段階から職業に関する知識や技術について興味・関心を持たせ、中学校段階では産業社会・職業の現実を知ろうとする意欲や、働くことについての基本的な態度を育てる指導が必要になってくる。

学校教育において、職業の視点が完全に抜け落ちて、忘れられているのではないだろうか。そのことに気付いてブームのように「キャリア教育の推進」が叫ばれているのであるが、教員は「学校教育と職業を結びつける必要性はない」という意識が強いため、多くの学校で本格的に職業に関する内容を指導しようとししない。表面的・形式的には、学校のキャリア教育計画に入れているが、実際は、時間や労力の少ない進路講演会であったり、職場（工場）見学であったりする。中学校や高等学校で、インターンシップ（就業体験）などの取り組みがあっても、その前後に職業教育がないため、生徒にとっては一過性の行事でしかない。進路を切り拓いていくために必要な“職業的な能力”を身に付ける教育は、保障されていないので、「キャリア教育が実質的に形骸化してしまう」ことになる。形骸化しているのは、児童生徒に何の責任もないことである。一方的に学校の教員に責任を押し付けることもできない。ただし、教員が児童生徒という個人の側から社会を考えるという姿勢

に囚われて、社会の側（職業の側）から生徒個人を考えるとという姿勢に転換できていないという問題はある。

根本的には、学校教育に職業的な意義を認めていない教育制度や教育政策に課題があるということを示指しておきたい。

1.3 勤労観と職業観の定義

「勤労観・職業観」の定義については、2002年11月に国立教育政策研究所から出された「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」において明確にされている。

それぞれ、次のように定義されている。

『勤労観』は、「勤労に対する価値的な理解・認識である。職業としての仕事や勤めだけでなく、ボランティア活動、家事や手伝い、その他の役割遂行などを含む、働くことそのものに対する個人の見方や考え方、価値観であり、個人が働くこととどのように向き合って生きていくかという姿勢や構えを規定する規準となるものである。」

『職業観』は、人それぞれの職業に対する価値的な理解であり、人が生きていく上での職業の果たす意義や役割についての認識である。『職業観』は、人が職業そして職業を通じての生き方を選択するに当たっての基準となり、また、選択した職業によりよく適応するための基盤となるものである。」

勤労観 (labor view) は、働くことに対する個人のスタンス (構え) であり、職業観 (occupational view) は、職業に対する個人の認識のことである。勤労観と職業観の関係は、どのように捉えればよいのだろうか。一般的には、図1のような関係になっていると言われている。勤労観が基盤になって、職業観を育むということである。

筆者の高等学校での勤務経験から考えて、勤労観の育成は、学校の教育活動全体で行っているが、職業観については育成できているとは言い難い。なぜならば、教育そのものが職業と完

全に切り離されて、就職準備学習という機能が失われているからである。筆者の進路指導の経験から言えることであるが、高等学校の3年生で就職を希望する生徒であっても、職業に対する認識は極めて希薄な状態にあることが多かった。これは、決して生徒の責任ではない。我が国では、実社会の現実の職業について実際の体験的に学ぶ機会が保障されていないため、児童生徒は限られた情報の中から、日常生活で接する機会のある特定の職業について理解しているに過ぎない。

筆者は、職業観を育成するためには、体験的に学ぶ職業教育が不可欠だと考えている。学校の現実を直視すれば、「学校の教育活動全体を通して職業観を育む」という理想論だけでは、この問題が永遠に解決しないことは明らかである。「勤労観」や「職業観」を育成する前に、現代社会における労働や職業の状況を、科学的に認識するための力を育てることが重要である⁸⁾。また、社会で求められる専門的な知識・技術をどこで教育するのかという課題が存在することを忘れてはならない。

キャリア教育において、この勤労観と職業観の育成を強調することで、多くの学校で職業教育ができていないという問題を解決したような錯覚を与えてはならない。全国の多くの普通科高等学校で、キャリア教育の中核となる「職業教育は展開されていない」が、それを不問に付けることができる訳ではない。



※筆者作成

図1 勤労観と職業観の関係図

1.4 キャリアとキャリア教育の定義

1.4.1 キャリアの定義

キャリア概念に近い言葉は、「職業経歴」である。しかし、キャリアには、職業経歴では十分に表現しきれない独自の意味が内包されている。

文部科学省が2004年（平成16年）に公表した「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」の中で提示されているキャリアの定義は、次のとおりである⁹⁾。

「キャリアは、『個人』と『働くこと』との関係の上に成り立つ概念であり、個人から独立して存在し得ないということである。……個々人が生涯にわたって遂行するさまざまな立場や役割の連鎖およ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である。」

この定義を、簡潔に要約すると、「キャリアとは、生涯を通しての個人の生き方であり、一生を通じての仕事の経歴である」ということになる。もっと短くすれば「キャリアとは、個人の生き方のこと」ということである。

キャリア概念を深く理解するために、先行研究をもとにして考察する。

金井壽宏は、英語のキャリアの同義語から5つのカテゴリに分類して、キャリアの概念を解明している¹⁰⁾。

表2 「キャリア (career)」という単語に内包されている5つの意味

1	前進 (する)	行程, 軌跡, 通過点
2	進行 (する)	後退, 回帰, 漂流
3	具体的な職業	一連の仕事, 使命, 専門職, 生涯の仕事
4	猛進 (する)	レース, 目標を目指して殺到する様子や競争
5	達成された状態	熟練した, 経験を積んだ, 専門的

* 渡辺三枝子編著 (2010) 『新版キャリアの心理学』ナカニシヤ出版, p. 8. より 筆者作成

キャリアは、この5種類の意味が包含されており、どれを強調するかによって多様な定義が生まれる。キャリアを的確に表現する日本語は見つからないため、言語をカタカナで表現することで日本語として扱われている。

文部省は、その2年後の2004年1月に「キャリア教育の推進に関する調査協力者会議報告書」(以下、「2004報告書」と省略する)を出している。この「2004報告書」では、キャリアとは「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連づけや価値づけの累積」としている。これは、次に示すスーパー (Super 1980) の定義と一致するものであろう。

「A career is defined as the combination and sequence of roles played by a person during the course of a lifetime」(: キャリアとは、生涯過程を通して、ある人によって演じられる諸役割の組み合わせと連続)

「キャリア」というものを広く“ライフ・キャリア”と捉えれば、“ある人の生き方”という意味に近いと考えられる。しかし、職業とか職業上の能力といった意味を含めて、仕事に関連した経験や活動を明確にする場合には“職業キャリア”と言える。ライフ・キャリアにしても職業キャリアにしても、長期的な時間軸が前提になっている。つまり、過去・現在・未来という時間軸をもって、諸経験の連続としてキャリアを捉えるということであろう。「今 (いま)」というものを、過去と未来という時間軸の中の“通過時点”として捉えるという意味である。

渡辺三枝子によれば、“個別性 (individuality)”が、キャリア概念を構成する不可欠で最も重要な要素であるという。個別性という概念は、西欧の文化圏では人間観の根底にある思想であるが、わが国の価値観の中では焦点化されてこなかったために、この個別性という要素が欠如していると指摘している。

渡辺らの研究によると、キャリア概念に内包されている意味は、次の4つである。

表3 キャリア概念に内包される4つの概念

1	人と環境との相互作用の結果：職業や職務への個人的な働きかけ
2	時間的な流れ：時間的に長期にわたる経験、生き様の積み重ね
3	空間的広がり：具体的な空間（環境や場）を舞台とする
4	個性性：個々人の独自の体験に限られる

*渡辺三枝子編著（2010）『新版キャリアの心理学』ナカニシヤ出版、pp. 12-16. より

この4つの概念は、独立しているものではなく、相互に関連し合っているとしている。確かに、キャリアという概念は、“個人”と“働くこと”との関係の上に成立する概念であることから、“個人”つまり個性性という概念を内包していると言えよう。また、“働くこと”についても、時間的な流れや空間的な広がりを視野に入れば、職業生活だけでなく、学校生活や家庭生活、市民生活などの中で経験する様々な役割を遂行する活動を含むものであることは理解できる。

1.4.2 キャリア教育の定義

「2004報告書」では、キャリア教育を『『キャリア概念』に基づき『児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育』』として説明し、「端的には『児童生徒一人一人の勤労観・職業観を育てる教育』』としている。

この定義では、前提として「キャリア発達」についての定義が必要になる。

「キャリア発達とは、ある人の一生という時間軸の中で、社会との相互関係を保ちつつ、自分らしい生き方を展望し、実現していく力の形成の過程である。」

換言すれば、実社会で働くこと（役割遂行）

で、自分を捉え（自己理解）、コントロールし（自己統制）して、方向づけていくプロセスが「キャリア発達」である。そして「キャリア」は、子ども発達段階や発達課題の達成と深くかわりながら段階を追って発達していくものであるから、外部から組織的・体系的な働きかけが重要になってくる。特に、高等学校教育では、一人一人の生徒を職業人（社会人）として自立して生きてけるように促す指導が求められていると言えよう。つまり、大きく変化する社会においても、“自分らしく”生きていくために必要な能力や態度を育てていくことが重要である。

人間は、単に年齢を重ねるだけでなく、社会の中で様々な経験をしながら、つまり働くことで社会の一員としての役割を果たし、主体的に生きていく力が育成されてくることは確かなことである。

キャリア教育で重要なことは、社会の中で生きていく個人を社会の側から考えることである¹¹⁾。しかし、現在、学校で展開されているキャリア教育は、それが個人の側から社会を考えるということになっている。つまり、自分が好きなこと、やりたいこと、自分らしさを考えさせる指導をしている。その結果、生徒は、将来の進路についての選択肢が非常に狭くなったり、自分自身が分からなくなったりして悩んでいる。

1.5 キャリア教育の新しい定義とキャリア・アンカーの概念など

1.5.1 キャリア教育の新しい定義

「2004報告書」によって、キャリア教育の意義は、勤労観と職業観という二つの“観”の教育に置かれているということが分かり、「キャリア教育」の意味内容が確定されたと言われている。2004年が、我が国の学校教育における「キャリア教育元年」と呼ばれている所以である。

「2004報告書」のキャリア教育の新しい定義とは、次のようなものである。

「『キャリア教育』とは、一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育である」

“社会的・職業的自立”とは、簡単に言えば“仕事に就くこと”であり、そのために必要な“エンプロイアビリティ”の育成に軸足を移したと言える。これまでは、勤労観・職業観の育成という“内面の教育”に軸足があったのであるから、大きな変更と言えよう。

職業教育の定義についてみると、「『職業教育』とは、一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育」であると定義している。

筆者は、普通科高校生と専門高校生等を区別する必要があるとは考えていない。普通科の高校生にも職業教育の必要性があり、教育の可能性もあるからである。当然、専門高校生等にもキャリア教育は必要である。このことは、高等学校の現状を踏まえれば、自明のことである。普通科高校でも選択科目などを設定して職業科目の指導をしている学校が多くある。専門高校や総合学科高校では、職業科目（専門科目）だけを指導している訳ではなく、普通科目の教育も行っている。

問題提起をしておきたいことは、普通科高校では、大学入試に対応するために英語・数学・国語などの普通教科の科目だけを設置している学校がいまだに多く存在しているという事実である。普通科高校に学ぶ生徒も、将来は必ずどこかに就職して働く訳である。つまり、職業教育はすべての高校生に必要なことである。将来、実社会で働くためには産業社会や職業についての系統的な学習や経験が不可欠であるにも拘わらず、大学進学（受験）のための準備学習だけを徹底して行っているという矛盾がある

ということを指摘しておきたい。

わが国では、普通科高校におけるいわゆる“普通教育”を重視するあまり、職業教育の必要性や重要性についての認識が希薄なものになったのは事実である。

2006年12月に教育基本法（法律第120号）が改正された。その第2条第2項で「職業」が位置付けられたことは、特筆されるべきことである。その後、2007年6月に学校教育法（法律第96号）が改正され、次のように「職業」に関する教育の重要性が明らかにされた。

「職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」

2007年に改正された学校教育法（法律第96号）の第50条では、高等学校の目的を次のように定めている。

「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」

高等学校では、普通教育と並んで専門教育を行うことが求められているのである。ここで、専門教育というのは、これまで“職業教育”と表現してきたものである。この専門教育（職業教育）を世界的な視点で捉え直してみるべきではないだろうか。世界では、職業教育は人間が人間らしく生きる権利を基礎にした労働権と教育権を統一した“人権”として捉えられている。

わが国では、2011年度の時点で、高等学校の72.3%が普通科高校であり、職業学科19.4%、総合学科5.2%の割合である。EU19か国の平均では、普通科高校は半数弱であるので、わが国の普通科高校の割合が突出して高いことが分かる。若者の早期離職の問題やニート（NEET）やフリーターの数が問題視されている状況があって、「普通科高校と専門高校等の割合が現行

のままでよいのか？」という制度的な問題を提起しておきたい。

教育の基本原則からもう一度、職業教育の価値や意義を考え直してみる必要があるのではないだろうかというのが、筆者の問題意識である。普通科高校の教育内容や水準に適応できている高校生が、日本だけ特別に多く存在していて、専門高校での職業教育（専門教育）の必要性が低いといとは、到底、考え難い。筆者は、キャリア教育の視点から考えても、専門高校の教育的な意義や価値は、一般に議論されているよりも相当に大きなものがあると考えている。

専門高校の現状と社会の変化を踏まえれば、専門教育の教育内容や水準も見直しが必要であることは確かであり、旧態依然たる職業教育を展開しているようであれば、産業社会からの期待を大きく裏切ることになりかねない。一般社会からの専門高校における職業教育に対する評価が相対的に低く、大学進学率の上昇によって普通科志向が強くなっていったのである。高等学校全体における専門高校の位置付けが上昇したという事例は、全国的に見ても極めて少ない。

もう一つ考え直すべきことを提案しておきたい。それは、「中学校や小学校においても職業教育（専門教育）が必要なのではないか？」ということである。現在の小・中学校の学習指導要領では、具体的な職業教育はほとんど行われていない。特に中学校から高等学校へ移行（進学）する時に、具体的な職業教育を受けていない生徒は、農業・工業・商業などの職業教育の価値やその重要性を理解することができないであろう。

中学校では「技術・家庭科」という教科で指導しているということかもしれないが、その内容はいわゆる“職業教育”でなない。後述するように職業との関連性は薄く、学習時間も相対的に見て少ないものだと言える。

1.5.2 キャリア・アンカー（Career Anchor） の概念

エドガー H. シャイン（Edger H. Schein）の研究によって、「キャリア・アンカー」の概念を浮かび上がらせた¹²⁾。キャリア・アンカーとは、簡単に言えば“職業上の自己イメージ”のことである。

「アンカー（Anchor）」とは、“錨（いかり）”であり、どうしてもこれだけは諦めたくないと思う、際立って重要な領域を示すラベルを意味している。自分に適していない仕事に就いたときに、もっと自分に適している何かに「引き戻されている」というイメージを、シャインは、アンカー（錨）に例えているのである。

キャリア・アンカー（Career Anchor）の定義は、「キャリアに関する自分自身の志向（やりたいこと、目標など）や価値観、得手・不得手、好き嫌いなどについて、自分がどのように認識（理解）しているかということ」である。

「キャリア・アンカー」は、キャリアにおける選択、具体的には、職業や職種、勤務先などを選ぶ際の判断基準となるものである。キャリア選択の基本指針として、キャリアを方向付ける役割を果たすものである。アンカーとは、キャリアにおいて絶対に譲りたくない大切なことであり、筆者はアンカーを日本語として意識するならば“軸（じく）”に近い概念だと考えている。

シャインは、キャリア・アンカーの構成要素として、次の三つをあげている¹³⁾。

- ① 自覚された才能と能力
- ② 自覚された動機と欲求
- ③ 自覚された態度と価値

この三つが統合された自己概念によって、キャリア・アンカーは組織化されるとしている。“キャリア発達”は、この要素をベースにした自己概念にキャリアを統合する一つのプロセスであるとシャインは述べている。

シャインは、次の8つのキャリア・アンカーを考えた。

<p>(1) 専門・職能別コンピタンス Technical / Functional Competence “特定の仕事”（企画・販売・人事・エンジニアリングなど）に対する高い才能と意欲を持ち、専門家として能力を発揮することに満足と喜びを覚えるタイプである。このタイプの人たちは、ほかの仕事に移ると、自分の能力があまり生かされないため、満足度が低下する。</p>
<p>(2) 全般管理コンピタンス General Managerial Competence 集団を統率する能力や権限を行使する能力を発揮し、組織内の機能を結びつけて、対人関係を処理し、組織の期待に応えることに喜びを感じるタイプである。このタイプの人たちは、出世志向で経営者（ゼネラル・マネージャ）になることが価値あることと考えている。</p>
<p>(3) 自律・独立 Autonomy Independence 組織内のルールや規則に縛られることなく、仕事のペースを自分の裁量で自由に決めることを望むタイプである。このタイプの人たちは集団行動のために規律が求められる企業組織に属することは好まず、独立の道を選択する傾向がある。</p>
<p>(4) 保障・安定 Security / Stability 仕事の満足感や経済的な安定を得ること望み、ゆったりした気持ちで仕事をしたいと考えるタイプである。このタイプの人たちは、一つの組織に勤務して、組織への忠誠や献身がみられる。</p>
<p>(5) 起業家的創造性 Entrepreneurial Creativity 新しい製品・サービスを開発したり、資金を調達して組織を立ち上げたりすることに燃えるタイプである。このタイプの人たちは、達成したものが自分の努力によるものだという欲求が原動力になる。</p>
<p>(6) 奉仕・社会貢献 Service / Dedication to a Cause 暮らしやすい社会の実現、他者の救済、教育など価値あることを成し遂げることを重視するタイプである。このタイプの人たちは、転職してでも価値があると思い、関心をもった分野で仕事をする機会を求める。</p>
<p>(7) 純粋な挑戦 Pure Challenge 不可能と思えるような障害を乗り越えること、解決不能と思われてきた問題を解決することなどを追求するタイプである。このタイプの人たちは、常に、新しさ、変化、難しさを探し求めているため、特定の仕事や専門性にこだわらない。</p>
<p>(8) 生活様式 Lifestyle 仕事と家庭生活、公的な仕事の時間と私的な個人の時間のどちらも大切にしたいと願い、両者の適切なバランスを考えているタイプである。このタイプの人たちは、「ワーク・ライフバランス」（：仕事と、それ以外の人生、つまり家庭や娯楽などでうまくバランスを取ろうとする考え方）が重要だと考え、それが可能な仕事を選択する。</p>

シャイン理論は、社会人を対象にした研究の成果である。実際に仕事をしていない中学生や高校生が、明確なキャリア・アンカーをもっているとは思えない。もっているとしても、周囲の大人から影響を受けた一時的で流動的なものであろう。シャインも職業に就いてか5～10年経過後に、個人のキャリア・アンカーが明らかになると主張している。

実際の学校現場で、どのようにシャインの理論を応用することができるかという問題がある。確かに、生徒への進路指導の際に、生徒のキャリア・アンカーをさぐることで、キャリアの方向性を明確にできるかもしれない。少なくとも、生徒にキャリア・アンカーの存在を意識化させることは可能である¹⁴⁾。それは、生徒の自己分析や診断によって、ある程度は知ることができるが、実際の出会いや体験が少ない場合は、漠然としたものになる。職場を訪問させたり、仕事の一部を体験させたりすることで、生徒が、自分のキャリアや仕事に対して何を求めているのかというニーズを、ある程度、教員は把握しておくべきである。

シャインの理論は、社会人が人生で何を求めるのかを、“インサイド”の視点から8つに整理して見せてくれたものであると理解している。キャリア・アンカーは、自分の内側の声を内省しながら聞くことで気付くことができる。筆者は、8つのキャリア・アンカーは、どれも重要であり、価値あるものだと考えている。ただし、人間は、8つに分類できるような単純なものだろうかという疑問を感じる。シャインは「個人は唯一のキャリア・アンカーを有する」と主張しているが、人間はもっと複雑なものであり、仮に8つに整理できたとしても、現実にはそのいくつかが複合的に組み合わせられたものになるのが普通であろう。また、二つ以上のキャリア・アンカーをもった人の方が多いのではないだろうか。

また、「個人のキャリア・アンカーは変化しない」と考えがちであるが、シャインは、「これまでの研究結果からは、キャリア・アンカーは安定的であるとする方向性へ傾いている」と述べているように、実証されている訳ではない¹⁵⁾。

一般に「仕事に生きるのか?」、「家族を大切にしながら家庭円満を重視した生き方をしているのか?」という二者択一の問題にして考えることがあるが、その答えは両方が大事だということである。軸足をどちらに置くのかという問題に置き換えて考えれば、選ぶことは可能かもしれない。ただし、中学生や高校生は、仕事を経験している訳ではないので、キャリア・アンカーが明らかになっていないのが一般的である。学校を卒業してから、個人が仕事をしていく過程で、自己概念を明確にしていく際に、シャインの8つのキャリア・アンカーが役立つだろう。

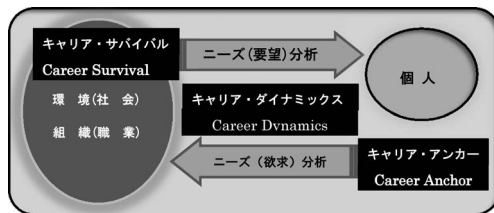
1.5.3 キャリア・サバイバルとキャリア・ダイナミクス

シャインは、1995年に『キャリア・サバイバル (Career Survival)—職務と役割の戦略的プランニング (Strategic Job and Role Planning)』を著している¹⁶⁾。その中で、キャリア・アンカーという個人ニーズの明確化だけではなく、環境からのニーズや組織ニーズの分析が必要であることを強調している¹⁷⁾。

言うまでもなく、サバイバルというのは、生き残るという意味である。職場で生き残るためには、特定の職業や組織の中での役割と、上司や利害関係者からの期待を特定して、目の前の実際の仕事として実現しなければならない¹⁸⁾。

シャインは、自分という個人を眺める主観的な基準と、自分がいる仕事の世界を眺める客観的な基準の意義を述べている¹⁹⁾。

キャリアを上手く歩むために、内側から自分を眺め、外側から自分を照らすという二つの見方によって、自分の姿を振り返るということである。因みに、シャインは、『キャリア・ダイ



※筆者作成

図2 社会・職業のニーズ（要望）と個人のニーズ（欲求）の関係

ナミックス (Career Dynamics)』(1997年) という著書の中で、個人と組織の“調和過程”を明らかにしている。個人も組織も複雑な環境に置かれており、両者の相互作用において極めて動的なダイナミクスが出現することになると述べている。

学校教育においては、社会や職業から求められているニーズ（要望）という視点から、個人のキャリア発達や課題を考えて教育していくことが重要だと考えている。なぜならば、個人の長期的な人生設計や仕事に対するニーズ（欲求）が、会社における職務や役割と符合していなければ、キャリアが順調に開発されないことが予想できるからである。個人のキャリア・アンカーは、重要であることは間違いないが、それよりも社会や職業の側から求められているものを探ることの方がより重要ではないだろうか。大変な仕事環境の中で上手く生き残っていくためには、大きなプレッシャーに耐え、多種多様な要望に対処し続けなければならない訳である。

職業や仕事という“アウトサイド”がもつ特性に焦点を合わせて、ニーズを十分に理解しておくことが重要である。その理由は、自分らしく生きるためには、自分が生きている社会や職業の世界と照らし合わせなければならないからである。外側から自分に向けられた変化し続けるニーズを整理し、職業生活への適応をしていくことで、生き残っていく。変化する社会・経済環境の中で、今がどう変わっていつているのかを知らなければ、組織内での自分の役割や

期待がどのようなものを理解できないため、仕事を上手くこなせなくなる。金井壽宏は、『キャリア・デザイン・ガイド』（白桃書房）の中で、これを「自分の居場所を知る視点」と表現している²⁰⁾。

自分の居場所とは、「環境」のことであり、その環境は、次の4つのアングルから考える必要がある²¹⁾。

- ①社会環境 ②業界環境 ③社会環境
- ④家庭環境

これらの環境が、今後どのように変化していくことが予想されるかを、10年単位の長期的なスパンで考えるのである。

我が国の企業では、従来、仕事の経験を積み重ねることで職業能力を開発して、どのような仕事でもこなせる“ジェネラリスト”を大事にする人事・労務管理を行われてきた。しかし、現在では、企業活動の高度化・複雑化に伴ってキャリア開発を計画的に進めて専門性を高める必要性が生じ、“スペシャリスト”を大事にする

ようになってきている²²⁾。

学校教育の世界で、将来のスペシャリストを育成するというのが、職業教育である。職業教育は、未来の具体的な職業生活を見据えて、その専門性の基礎・基本の内容を、現在の学習に採り入れているのである。

1.5.4 キャリア行動の発達

スーパー（Super）は、キャリア行動の発達に焦点をあてた理論を構築している。1985年に「職業的発達段階説」を発表している。ここでは、最も有名な「生活段階と下位段階」について考察しておきたい。

キャリア行動を発達論的にアプローチするというのは、どういうことだろうか。発達論的アプローチというのは、キャリア選択を選択時点の一つの行為として捉えるのではなく、キャリア発達という「前進する過程の一部」として捉えるということである。

次の表4に示している「マクシサイクル（maxicycles）」は典型的な発達課題を示してい

表4 スーパーの示した生活段階と下位段階

年 齢	移 行	Minicycles	Maxicycles
1歳～11歳		↑ 興味, 空想, 好奇心	出生
11歳～14歳		↓ 能力	成長①growth
14歳～18歳		↑ 仮の決定	探索②exploration
18歳～25歳	↓ 移行	↓ 試行	
25歳～30歳		↑ 安定, 試行	確立③establishment
30歳～40歳	↓ 移行	↑ 進歩, 不満, 堅実	
40歳～45歳		↓	
45歳～50歳		↑ 保持	維持④maintenance
50歳～60歳	↓ 移行	↑ 革新的, 時節に合っている, 沈滞	
60歳～65歳		↓ 減速	
65歳～70歳		↑ 専門化, 解放	衰退⑤disengagement
70歳～75歳	↓ 移行	↓ 退職	
75歳以降			死

* 渡辺三枝子・E. L. ハー著（2011）『キャリアカウンセリング入門』ナカニシヤ出版, p. 81. の図を参考にして筆者作成

る。「移行」は、「ミニサイクル (minicycles)」の各段階が再び繰り返されることを意味している。出生から死にいたるまでを成長期・探索期・確立期・維持期・衰退期に分けたキャリア発達段階を「マキシサイクル」と呼んでいる。「ミニサイクル」は、マキシサイクルを構成する各段階の間に挿入された意思決定過程、つまり《空想⇒試行⇒現実》のサイクルのことである²³⁾。

確かに、発達論的な視点で考えれば、学校から社会への移行期だけに焦点を当てることはできなくなる。それだけでなく、雇用状態から失業状態への“移行”や、失業状態から雇用状態への“移行”も人生の中で何度も遭遇する。そして、雇用状態から引退（退職）ということでも職業生活を終えるという、職業生活のすべてを広角に捉えていく必要がある。発達論的アプローチでは、その過程で個人が主体的に意思決定をして、選択していくことを繰り返しながら、“生涯発達し続けるものだ”という仮定が置かれている。換言すれば、生涯にわたって繰り返される選択と適応の連鎖の過程を研究していくことが、キャリア行動に関する発達論的アプローチだと言える。個人も成長し変化していくが、環境も激しく変化しているのが、現代社会の特徴である。

1986年にスーパーは、「キャリア・レインボー」モデルを新たな見解として提示している。スーパーは、次の内容を示唆したのである。

「我々は、生涯を通して、多様な役割を同時に複数の舞台の上で演じていることに気付かせ、役割は相互作用をしているので一つの役割で成功すれば他の役割でも成功し、逆に一つで失敗すれば同時に他の役割も上手く演じられなくなっていく。」
 「そのときそのときに生活役割をどのように組み合わせるかが、そのときの生活様式を作り、こうした生活様式の連続が生活空間とキャリア・サイクルを形成するのであり、このような生活構造全体がキャリア・パターンである。」

スーパーは、我々が演じる役割として、①子ども、②学ぶ者、③余暇人、④市民、⑤働く者（失業も非就職も含む）、⑥配偶者、⑦家庭保持者、⑧親、⑨年金受給者、の9種類を示している。また、役割を演じる舞台として、①家庭、②地域社会、③教育機関、④職場、の4つをあげている。スーパーは、働くことを他の生活と切り離さないで、働く者という役割は、他の役割と絡み合っていると説明しているのである。

1.6 職業教育とキャリア教育の関連

ここでは、「職業」と「キャリア」の関連を明らかにしておく。スーパーによれば、両者の相違を表5のように論じている。

表5 職業とキャリアの違い

職業	人が従事する仕事活動のタイプ、同じやり方で組織された同じ課業のグループ
キャリア	人が生涯を通して従事し、占める一続きの職業、職務 (jobs)、職位 (positions)

※筆者作成

「職業」は、収入と雇用を前提とした社会・経済的な役割の単位を示す“社会的な概念”である。他方、「キャリア」は、職業とともに、雇用から距離を置いた状態での活動や、内面的な側面を含む人間役割の変化・プロセスを示す“時間上の概念”であると言える。

職業は、キャリアの主要な部分であり、“継続的な人間の活動”であるという点では、共通している。

“そもそも職業とは何か？”について、夏目漱石は、『私の個人主義』の中で次のように述べている²⁴⁾。

「……職業というものは要するに人のためにするものだという事に、どうしても根本義を置かなければなりません。人のためにする結果が己のためになるのだから、元はどうしても他人本位である。すでに他人本位であるからには種類の選択分量の多少すべ

てを他を目安にして働かなければならない。」

職業は、自己本位なものではなく、他人本位なものだという意味であり、自分の意思を抑制することを伴うものが職業だということであろう。夏目漱石は、大学に“職業学”という講座を設けて、職業の分化発展の意味を教えて、現在はどのような職業があるのかを、就業場所も含めていちいち明細に説明してやってはどうかと考えたことがあると述べている。

また、梅沢正は、『職業とは何か』という著書で次のように述べている²⁵⁾。

「つまり職業は、それぞれに、ある種の人物や特定の能力保持者を適材として求めるのです。職業は、その担い手に関心を持ち、多くのことを担い手に要請していると言ってもいいでしょう。」

普通は、「人が職業を選ぶもの」だと考えているが、実際には、「職業が人を選んでいる」という側面もあると主張している。職業は社会が要請する仕事と事業の中にある訳であり、職業を選択するには、社会を理解する必要があると述べている。確かに、職業選択にあたっては、自己理解よりも社会理解の方に重点を置くべきなのかもしれない。

次に、“キャリア教育と職業教育との関連”は、どうなっているのかという問題を、ケネス・ホイット (Hoyt, K. B. 2005) の所説によって

表6 キャリア教育と職業教育の概念

キャリア教育	主たる目的は、キャリアへの直接的・専門的準備だけでなく、気づきや探索（一般的準備）も含む。
	習得するスキルの性格は、一般的雇用スキルである。
職業教育	主たる目的は、キャリアへの直接的・専門的準備である。
	習得するスキルの性格は、特殊な職業スキルである。

※筆者作成

整理しておきたい²⁶⁾。

表6に示したように、職業教育 (vocational education) とキャリア教育 (career education) は、ともに将来の職業や仕事と深くかかわって行われる教育活動であることから、両者の“主たる目的”や“習得するスキルの性格”には、共通点があることが分かる。職業教育は、キャリア教育の一部を構成し、その中核をなすものという位置付けがされている。

確かに、高等学校における職業教育は、農業や工業、商業などの産業分野ごとの職業に従事するための準備学習という捉え方ができる。専門高校では、学校でいわゆる理論科目（座学科目）の学習によって専門的な知識を習得し、校内実習や産業現場での実習によってスキル訓練を行っている。職業教育は、このような職業能力の形成を主たる目的としているけれども、他方で意欲や価値観といった人間の内面的な側面の形成も目的としていることを忘れてはならない。つまり、高等学校の職業教育では、創造的な能力と実践的な態度などの“一般的な雇用スキル”の習得についても教育しているのである。

2008年7月に「教育振興基本計画」が閣議決定されている。その中で“特に重点的に取り組むべき事項”として、「キャリア教育・職業教育の推進と生涯を通じた学び直しの機会の提供の推進」が取り上げられている。筆者が注目すべきだと感じているのは、“キャリア教育と職業教育が併記”されていることである。高校生に関しては、キャリア教育の対象を限定しており、普通科の高校生だけになっている。普通科の高校生以外、つまり専門高校生等には職業教育を施すという訳である。

普通科高校生	⇒	キャリア教育
専門高校生等	⇒	職業教育

このように単純に区別しているが、普通科高

校生に対する職業教育や、専門高校生等に対するキャリア教育の必要性については、どう考えたらいいのかという疑問が生じる。

中央教育審議会は、2011年1月に「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」（以下、「2011中教審答申」と省略する）という答申を出している。この「2011中教審答申」は「キャリア教育」についての新しい定義を示し、加えて「職業教育」についても定義していることである。

ここで、職業教育とキャリア教育の“相違点”について、目標・対象などの領域別に整理しておきたい。表7に示したとおり、目標については、職業教育が特定の職業への準備であるのに対して、キャリア教育は、キャリア意識の深化やキャリア探索である。また、対象については、職業教育が、大学進学を予定していない児童生徒を対象とするが、キャリア教育は、すべての児童・生徒を対象として成人教育までを含むことが大きな違いであることが分かる。

習得する能力についてみると、職業教育については、「専門療育の知識・技術」ということで、その能力が明確であるが、キャリア教育は「幅広い就業能力」ということで、具体的な内容が不明確である。

筆者は、この点に疑問があると考えている。つまり、職業教育は、“一般的な雇用スキル”つまり労働市場価値を含んだ幅広い就業能力を育成できないということなのかという疑問が生まれるからである。キャリア教育が、すべての教科・科目に組み入れられているとしたら、高等学校の職業科（農業・工業・商業・水産など）の教育においても、キャリア教育は展開できるはずである。なぜならば、職業科においても普通教科の授業があるからである。

キャリア教育は、学校教育そのもので、キャリア発達やキャリア形成を目標としている教育である²⁷⁾。職業教育は、キャリア教育に包含された概念であるということになり、図3のようなイメージで捉えることが出来る。

筆者がある公立商業高等学校の校長にインタビューしたところ、「私は、職業教育とキャリア教育を区別していないので、何の違和感もなく同じ意味で使っている」とのことであった。その校長は、商業科出身の校長であるので、そのように捉えていることが自然のことだと感じた。しかし、多くの学校関係者は、職業教育とキャリア教育は全く別のものだと考えているのではないだろうか。

旧来の職業教育は、工業科や商業科などの狭

表7 職業教育とキャリア教育の違い

領域	職業教育 Vocational Education	キャリア教育 Career Education
目標	特定の職業への準備	キャリア意識の深化 キャリア探索
対象	小・中・高の児童生徒で、大学進学を予定しない生徒	幼稚園段階から大学生まで成人教育を含む
担当者	高校では、職業科目担当教員、小・中では各教員が分担する	小・中・高では、すべての教員が分担する
授業形態	高校では、農業・工業・商業・水産などの職業科目の授業	小・中・高では、すべての学校で教科・科目に組み入れられる
習得能力	特定の専門領域の知識・技術	労働市場価値を含んだ幅広い就業能力
外部協力	産業界からは、就職プロセスへの協力を得る	産業界から、授業への支援・アドバイスを得る

出所：Kenneth B. Hoyt 編著、仙崎武他訳『キャリア教育—歴史と未来』雇用問題研究会、p. 67. より筆者加工



※筆者作成

図3 職業教育とキャリア教育の関係図

い範囲の高校生を対象としているが、筆者の考えている「新しい職業教育」（：図3の破線で示している部分）は、幼稚園・小学校から大学までの広い範囲を対象とする。

2004年の「キャリアの推進に関する総合的調査研究協議会報告書」では、「キャリア発達の諸能力」として、“4領域8能力”の例を示している。

表8 キャリア発達に関わる諸能力

4 領域	8 能力
人間関係形成能力	(1) 自他の理解能力, (2) コミュニケーション能力
情報活用能力	(3) 情報収集・探索能力, (4) 職業理解能力
将来設計能力	(5) 役割把握・認識能力, (6) 計画実行能力
意思決定能力	(7) 選択能力, (8) 課題解決能力

表8の4領域8能力の例を考察すると、職業や職場における適応能力が欠けていることが分かる。この職業や職場への適応能力を身に付けさせるためには、職業教育が必要である。つまり、キャリア発達に関わる基礎的な諸能力の育成によって、進路を選択したり職業を選択したりすることはできるかもしれない。幼稚園段階からキャリア教育を行うというのは、“初めてのおつかい”というテレビ番組のように、3歳児におつかいを頼んで、買い物に行かせるという

ものである。自分の役割を自覚させて、それを自分の力で達成させるという場面をつくることである。つまり、役割達成能力を育てることである。勿論、買い物をするには、お店の人や近所の人とコミュニケーションをとることになるので、コミュニケーション能力を育成することにもなる。

幼稚園の頃には、“おままごと遊び”の中で、様々な役割を演じる練習をしている。例えば、お店屋さんゴッコの中で、店員とお客様のやりとりを再現している。これは「キャリア形成の基礎的な能力」を育成していることになる。

小学生になれば、係活動がある。例えば、生き物を世話する係やプリントを配付する係、黒板を消す係などがあり、自分の役割を果たし“役に立つ喜び”を実感できるようになる。生活科の授業で、身近な職業について知る機会がつけられる。最近では、小学生にキャリアの疑似体験をさせる取り組みも始まっている。先日、ある商業高等学校の学校デパートで、小学生が売り場の一部を担当して、高校生と一緒に商品の販売実習に取り組んでいる姿を視察した。

小学生にも分かるようにルビをふったり、写真を豊富に入れたりした「マニュアル」を作成して、事前指導をしたということであった。小学生にも、職業教育は必要だと考えている。小学生に自分づくり、夢づくりをさせるというのは、具体的な活動を中心としたものであり、教員は本物に出会う場をセッティングする必要がある。

小学校に商業科や工業科の教員が向かい、支援者として商品の販売やモノづくりの指導をすることで、具体的な活動をつくることは可能である²⁸⁾。

2. 進路指導とキャリア教育

2.1 進路指導 (Career Guidance) の定義

ここでは、「進路指導の定義」を整理しておき

たい。

1977年（昭和52年）の文部省の『中学校・高等学校進路指導の手引き—進路指導主事編』では、次のように定義している。

「進路指導は、生徒の一人一人が、自分の将来の生き方への関心を深め、自分の能力・適性等の発見と開発に努め、進路の世界への知見を広めかつ深め、やがて自分の将来の展望を持ち、進路の選択をし、卒業後の生活によりよく適応し、社会的・職業的自己実現を達成していくことに必要な生徒の自己指導力の伸長を目指す、教師の組織的・継続的な指導・援助の過程である。」

進路指導の公的な理念は、“生徒による職業選択の自由の保障”である。教員の役割は、生徒による主体的な職業選択の尊重と、その実現に向けての援助である。教員は、生徒の希望を尊重して生徒に進路を選ばせるための助言者（アドバイザー）としての役割を果たすのである²⁹⁾。教員による“押しつけ”を排除しなければならない。学校現場では、最終的な進路選択の責任は、教員ではなく生徒自身が担うべきだという考え方が主流である。

1983年（昭和58年）の文部省の『中学校・高等学校進路指導の手引き—中学校学級担任編』によれば、次のとおりである。

「生徒の個人資料、進路情報、啓発的経験および相談を通して、生徒自ら、将来の進路の選択・計画をし、就職または進学をして、さらにその後の生活によりよく適応し、進歩する能力を伸長するように、教師が組織的、継続的に指導・援助する過程である。」

進路指導は、職業指導（Vocational Guidance）を含む概念として使用されている。職業指導とは何かを明らかにしておく必要がある。

D. E. スーパーは、1957年（昭和32年）に、職業指導を次のように定義している³⁰⁾。

「職業指導とは、個人が、自分自身と働く世界における自分の役割とについて、統合されかつ妥当な映像を發展させ、また受容すること、この概念を現実に照らして吟味すること、および自分自身にとって満足であり社会にとっても有益であるように、自己概念を現実に転ずること、を支援する過程である。」

伊藤一雄は、『キャリア開発と職業指導』（2011年、法律文化社）で、職業指導を次のように定義している。

「職業指導とは、仕事の世界に入る生徒に職業的発達（Vocational Development）を円滑にするため、キャリア開発（Career Development）を促進する過程であり、各人が自分の諸特性を把握、伸長し、職業についての探索を深め、主体的に進路を決定し、その後の職業生活を通じて自己実現できるような能力、態度、価値観を育てる活動である³¹⁾。」

筆者は、この職業指導の定義で「その後の職業生活を通じて自己実現できるような能力……」という最後の部分に注目したい。その理由は、進路選択が将来の職業生活を見通したものでなければ、危ういものだからである。

1999年（平成11年）の中央教育審議会答申における進路指導の定義は、次のように明示されている。

「進路指導とは、望ましい勤労観・職業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や態度を育てる教育である」



※筆者作成

図4 進路指導とキャリア教育の関係図

この定義で、進路指導は「職業に関する知識や技能を身に付けさせる」ということで、図4のように職業指導が含まれていることが分かる。

2.2 進路指導の問題点と改善の方向

ここでは、進路指導の問題点と改善の方向について整理しておきたい。

進路指導にキャリア教育の視点を導入した場合には、表9に示したように改善の方向性が見えてくる。

キャリア教育と進路指導の関係を示すと、図4に示したように、キャリア教育の中に進路指導は含まれている。進路指導をするためには、複雑な産業社会の実情や様々な職業の内容を理解する必要がある。それを理解した上で、自分を理解するための内省が必要になる。内省によって“自分づくり・夢づくり”をするということである。

諸富祥彦は、「キャリア教育とは、すなわち人生教育のことである」と述べている。キャリア教育は、職業教育だけでなく、個人生活面を含

めた幅広いものだという意味である。人生を“職業生活”と“個人生活”という側面から捉えると分かり易い。諸富は、人生にはこの二つ以外の領域があるという。例えば、結婚・恋愛・金銭・健康などである。これらもすべてキャリア教育の中に入っていると述べている³²⁾。

2.3 進路指導とキャリア教育の関連

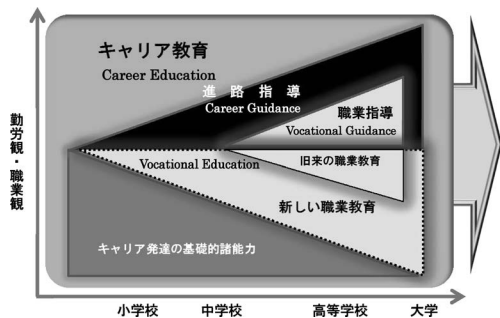
「進路指導」と「キャリア教育」は、どのように違うのだろうか。結論的に述べれば、目指すものは勤労観・職業観を育てることであり、大きな差異は見られないということである。進路指導は、キャリア教育の“中核”をなすものである。進路指導の実際の場面では、人的資源や時間の制約があり、児童生徒の適性と進路との適合を主眼とした指導が中心になっている。このことを背景に、一人ひとりの児童生徒のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成するための教育と捉える「キャリア教育」という概念が提唱されている。

進路指導は、中学校や高等学校における教育活動として展開されてきたのに対して、キャリア教育は、幼児教育・初等教育段階から高等教育段階まで様々な教育機関において実践され、成人もその対象としている点が大きな違いである。

表9 進路指導の問題点と改善の方向

問 題 点	中学校や高等学校の3年時の「出口指導」が中心になっている
	高等学校や大学等への進路先の決定に偏った指導になっている
	指導計画において各活動の関連性や系統性が希薄になっている
改善の方向	出口指導だけでなく、児童生徒の意識の変容や能力・態度の育成に結び付くように、組織的、系統的に支援する必要がある
	進路の選択・決定にとどまらず、個人差を考慮しながら、長期的な視点から、社会人・職業人として自立できる能力を育てる必要がある
	各活動の関連性や系統性を重視して、時代の変化に力強く柔軟に対応できるよう規範意識やコミュニケーション能力など幅広い能力を積極的に育てる指導計画を立案する必要がある

※筆者作成



※筆者作成

図5 進路指導・職業教育・キャリア教育の関係図

2.4 進路選択能力

進路指導において「主体的に進路を選択する能力」を育成することが求められている。この“進路選択能力”とは、具体的には次の表10に示した4つの能力であるとされている。

表10 4つの進路選択能力

進路選択能力	左の能力に含まれている能力
1 人間関係形成能力	自他の理解能力, コミュニケーション能力
2 情報活用能力	情報収集・探索能力, 職業理解能力
3 将来設計能力	役割把握・認識能力, 計画実行能力
4 意思決定能力	選択能力, 課題解決能力

※筆者作成

進路選択能力を分解すれば、様々な能力が必要になってくる。これらの諸能力は、漠然としたものであり、身に付いたかどうかとも判然としない。しかし、教員には、進路選択能力を生徒に身に付けさせるために計画的・組織的に対応することが求められている。学校でこのような能力をどのような方法で向上させるのかという課題がある。これらの能力は、学校の教育活動全体を通して身に付けさせるべきものであろう。

学校から職業への移行（transition from school to work）において問題が発生している。このことを石岡学は、「学校のもつ人材育成と配分の面における機能不全を象徴的に示すものである」と論述している³³⁾。この移行の問題をキャリア教育の推進という施策だけで解決できるとは考えられない。なぜならば、勤労観・職業観を育てるだけでなく、職業人としての基礎的な知識・技術を養成するという学校の役割を忘れてからである。筆者は、フリーターやニートの問題に代表される移行問題を、これまでの学校教育の在り方が生み出したという側面があることを否定できない。

もう一つの課題として、生徒が進路を選択し

た後に必要な能力、つまり職場（組織）に適応していく能力を開発することになるが、この「キャリア開発」についてはどのように考えればよいのかという問題がある。

小 括

我が国は、これまで学校教育そのものに“職業的な意義”を認めようとしなかった国である。本田由紀は、このことを次のように指摘している。

教育の職業的意義を認めないという傾向は国際的に見ても特異なほどに低い。キャリア教育の施策・理念は、一見、教育の職業的意義を高める方向を向いているように見える。しかし、キャリア教育と密接に関わる「人間力」や「生きる力」の概念や発想は、教育の社会的意義の必要性から社会の関心を逸らし、それに向けての取り組みを阻害する危険ささえも含んでいる。

本田の指摘を整理すると、上記のような内容である³⁴⁾。要するに、「キャリア教育は、教育の職業的な意義を高めるものではない」と主張しているのである。

筆者は、キャリア教育が「教育には社会的・職業的意義がある」ということを認識させるような実践になっていないという現実があることは認めるが、本来のキャリア教育と職業教育とは重なり合っている訳であり、融合させることはできるのではないかと考えている。

教育現場でのキャリア教育についての誤解や無理解があって、取り組みの方向や内容が、あるべき姿になっていないだけではないだろうか。これは、キャリア教育の形骸化と言えなくもない。これまで、職業教育とか職業科という言葉聞いて、ワンランク下の教育とか学科であるかの如く扱ってきたのではないだろうか。そうすることで、普通教育や普通科が相対的に優位な位置付けになってきた歴史がある。

これまで、学校教育が職業への準備という側面をもっては当然のことであるにも拘わらず、職業教育の価値を認めることなく、教育と職業が結び付くことを避けてきたのである。これは明らかな間違いである。キャリア教育は、職業教育であるべきであり、職業教育はキャリア教育そのものであると言えよう。学校現場では、職業教育と表現しないで、「キャリア教育」という言葉をつかうことで、何か新しい取り組みをするのだと誤解する教員も存在している。結果的に、キャリア教育は、職業の教育とは、違ったものになっているのである。付け加えるならば、職業教育がどのような内容であるのかを、真に理解できていないのかもしれない。本研究で明らかにしてきた職業教育や職業指導の概念や考え方がキャリア教育と混ぜ合わさって融合されれば、教育の職業的な意義は、自然に高まっていくに違いない。

キャリア教育の対象が、幼稚園生から大人までと対象が広いと、焦点が絞り難くなり、研究や議論が拡散する傾向が強いことが分かった。また、キャリア教育は、職業教育を含んでいる広い概念であるため、望ましい勤労観や職業観の育成を目標としているが、望ましい勤労観や職業観は、それが個人の価値観に関わることであり、複雑で激変する社会の中では、その望ましさについて、簡単に定義できないものであることが分かった。定義できないようなものを、目標にすること自体、意味があるのかという問題がある。学校現場では、キャリア教育の概念そのものが広いと、実践的な活動において戸惑いや混乱が生じている。

新しいキャリア教育の定義では、雇用の問題や労働市場の問題など、政治的政策的に解決すべき課題を、個人の“エンプロイアビリティ”の問題としており、若者が進路選択の場面で戸惑うのは、若者自身に責任があるということでは片付けている。本来、キャリア教育は、将来の

生活につながる具体的な知識・技術という武器を若者に提供することである。それを、疎かにしたようなキャリア教育は、果たして価値があるのだろうかという疑問が生じる。これまでは、強力な企業内教育に全面的に依存して、職業への準備教育であるべき学校教育を、上級学校への“進学準備教育”に変えてしまい、職業教育を受ける権利を多くの子供たちから奪っているのである。結果として、何の武器（：専門的な知識・技術）も持たせることなく無防備な状態で、子供たちを実社会に送り出しているのである³⁵⁾。

注

- 1) Kenneth B. Hoyt (2005) 『Career Education: History and Future』 仙崎 武他訳 『キャリア教育—歴史と未来』 社団法人雇用問題研究会, p. 55.
- 2) 下村英雄 (2009) 『キャリア教育の心理学』 東海教育研究所, pp. 28-29.
- 3) 高橋俊介 (2012) 『21世紀のキャリア論』 東洋経済新報社, p. 78.
- 4) 阿部真大 (2007) 『働きすぎる若者たち』 日本放送出版協会, pp. 159-164.
- 5) 寺田盛紀 (2009) 『日本の職業教育』 晃洋書房, p. 3.
- 6) 安彦忠彦他編 (2003) 『新版現代学校教育大事典 4』 ぎょうせい, p. 100.
- 7) 吉田達雄編著 (2010) 『最新生徒指導・進路指導論』 図書文化社, p. 69.
- 8) 児美川孝一郎 (2007) 『権利としてのキャリア教育』 明石書店, pp. 136-137.
- 9) 渡辺三枝子編著 (2010) 『新版キャリアの心理学』 ナカニシヤ出版, p. 11.
- 10) 渡辺三枝子編著 (2010) 前掲書, p. 8.
- 11) 河村茂雄編著 (2011) 『生徒指導・進路指導の理論と実際』 図書文化社, p. 75.
- 12) Edgar H. Schein (2005) 『Career Anchors Discovering Your Real Values』 金井壽宏訳 (2005) 『キャリア・アンカー 自分のほんとうの価値を発見しよう』 白桃書房, pp. 21-55.
- 13) Edgar H. Schein (1978) 『Career Dynamics matching individual and organizational needs』 二村敏子・三善勝代訳 (2002) 『キャリア・ダイナミックス』 白桃書房, p. 143.
- 14) 諸富祥彦 (2010) 『「7つの力」を育てるキャリア教育』 図書文化社, pp. 117-123.
- 15) 坂爪洋美 (2008) 『キャリア・オリエンテーション』 白桃書房, p. 28.

- 16) Edgar H. Schein (2003), 『Career Survival Strategic Job and Role Planning』金井壽宏訳 (2003) 『キャリア・サバイバル』白桃書房, pp. 1-87.
- 17) 宮城まり子 (2011) 『キャリアカウンセリング』駿河台出版社, pp. 92-94.
- 18) 渡辺三枝子編著 (2010) 前掲書, p. 121.
- 19) 金井壽宏 (2010) 『キャリア・デザイン・ガイド』白桃書房, p. 15.
- 20) 金井壽宏 (2010) 前掲書, p. 19.
- 21) 野津卓也 (2010) 『キャリアノートで会社を辞めても一生困らない人になる』東洋経済新報社, pp. 138-139.
- 22) 森岡清美他編 (2006) 『新社会学辞典』有斐閣, p. 268.
- 23) 渡辺三枝子編著 (2010) 前掲書, pp. 40-41.
- 24) 夏目漱石 (2001) 『私の個人主義ほか』中央公論新社, p. 111.
- 25) 梅沢 正 (2008) 『職業とは何か』講談社, pp. 22-23.
- 26) Kenneth B. Hoyt (2005) 前掲書, pp. 66-69.
- 27) 日本キャリア教育学会 (2008) 『キャリア教育概説』東洋館出版社, p. 17.
- 28) Kenneth B. Hoyt (2005), 仙崎武他訳 前掲書, p. 55.
- 29) 荻谷剛彦 (2001) 『学校・職業・選抜の社会学』東京大学出版会, p. 97.
- 30) 藤本喜八他編著 (1988) 『進路指導を学ぶ』有斐閣, p. 3.
- 31) 伊藤一雄他編著 (2011) 『キャリア開発と職業指導』法律文化社, p. 96.
- 32) 諸富祥彦 (2010) 前掲書, pp. 38-39.
- 33) 石岡 学 (2011) 『「教育」としての職業指導の成立』勁草書房, p. 2.
- 34) 本田由紀 (2010) 『教育の職業的意義』筑摩書房, p. 134.
- 35) 児美川孝一郎 (2007) 前掲書, p. 79.