

論文

キャリア教育に関する学習指導要領の内容変化 —キャリア教育推進の背景となる教育環境に関する検討—

山崎 保寿

Changes in the Content of “Courses of Study” Related to Career Education:
An Examination of Educational Environments as Background
for Career Education Promotion

YAMAZAKI Yasutoshi

要 旨

キャリア教育に関する教育行政的動向には、省庁間の連携への転換及び社会的・職業的自立の方向への転換の2つの転換点があった。学習指導要領は、キャリア教育に関する教育環境を文部科学省(国)→都道府県・政令市教育委員会→市町村教育委員会→各学校という階層的な影響関係で捉えた場合、最も直接的に学校教育へ影響を及ぼしている国レベルの要因である。教育基本法改正前後におけるキャリア教育の教育行政的動向を検討し、さらに、平成20・21年改訂の学習指導要領及び平成29・30年改訂の学習指導要領におけるキャリア教育の内容を検討した結果、職業観・勤労観の育成から社会的・職業的自立の方向へ移っていることが明らかとなった。

キーワード

キャリア教育 教育基本法 教育振興基本計画 学習指導要領 教育環境

目 次

- I. 問題の設定
- II. 教育基本法の改正と教育振興基本計画の策定による教育行政的構図
- III. キャリア教育の教育行政的動向の時期区分に関する先行研究とキャリア教育の転換
- IV. 平成20・21年改訂の学習指導要領及び平成29・30年改訂の学習指導要領におけるキャリア教育
- V. 本研究の結論及び今後の課題

注

文献

I. 問題の設定

我が国における最近20年間程度の変容を見ると、少子高齢化の進行、生産年齢人口の減少などによる人口問題が顕在化する一方で、グローバル化の浸透、技術革新の進展、AI化の拡大など、経済・産業等の構造が急速に変化してきている。こうした社会形態の変化は、学校教育における理数教育や外国語教育の重視、教育の情報化の推進、アクティブ・ラーニングの導入などの動きをもたらすとともに、フリーター・ニート問題やワーキングプア問題などの社会問題^{註1}とも関連して、学校教育においてキャリア教育を重視する方向にもつながっている。

中でも、キャリア教育を重視する動向は、文部科学省(国)→都道府県・政令市教育委員会→市町村教育委員会→各学校という階層的な影響関係により、国レベルの施策が地方教育委員会を経て各学校に及んでいる。現在、小学校での職場見学、中学校での職場体験活動、高等学校での就業体験活動等を通じた体系的なキャリア教育の推進が図られている。このように、各学校で具体的なキャリア教育の取り組みが行われ、広範囲にキャリア教育が推進されている背景には、文部科学省をはじめ国レベルの様々な教育行政施策が展開されていることが影響している。国から各学校に及ぶ階層的な影響関係で推進されているキャリア教育については、平成20・21年改訂の学習指導要領と平成29・30年改訂の学習指導要領では、その内容の扱いに変化が見られる。その教育行政的な動向を背景にした変化を明らかにすることは、教育環境の一面として現在の学校教育が置かれている状況を理解し今後キャリア教育を推進していくために重要である。

キャリア教育に関する上記の状況を踏まえ、本稿で考察する課題は、次の3点である。なお、本稿で焦点を当てるのは、主に国レベルのキャリア教育に関する施策と学習指導要領の内容に

ついてである。学校レベルのキャリア教育に関する実践事例とその考察については、別稿(山崎2019)¹⁾で示している。

- (1) キャリア教育の定義を確認し、2006(平成18)年の改正教育基本法によるキャリア教育への影響について、学校教育法および学習指導要領との関連を通して考察する。
- (2) キャリア教育に関する教育行政的動向について、先行研究で行われた考察の枠組みとして、教育行政的動向を背景にした時期区分について検討し、学習指導要領の改訂とそれらの時期区分との関係を明らかにする。
- (3) (2)で考察した時期区分の特徴を踏まえ、平成20・21年改訂の学習指導要領と平成29・30年改訂の学習指導要領を考察の対象とし、キャリア教育に関連する内容の変化を明らかにする。

II. 教育基本法の改正と教育振興基本計画の策定による教育行政的構図

1. キャリア教育の定義

キャリア教育は、「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」(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」1999.12.16)であり、「『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』ととらえ、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』」(キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」2004.1.28)と定義されている。

この定義が示すように、キャリア教育の目的は、児童生徒が社会の変化に対応し、将来を生きる力を身に付け、主体的に自己の進路を選択・決定できる能力を育成していくことである。そのために、将来の社会的・職業的自立に向けて、望ましい職業観・勤労観および職業に関する知識や技能を身に付けさせるためのキャリア教育が必要とされている。キャリア教育は、児童生徒の将来における社会的・職業的自立を目的として、進路や職業に関する学習を通じてキャリア発達を促す教育であるといえる。小学校・中学校・高等学校の各学校段階を通じて、系統的・計画的にキャリア教育を推進することが一層重要になっているのである。

キャリア教育で育成を目指す能力は、現在、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」(2011.1.31)により、「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」を基本とする基礎的・汎用的能力^{注2}とされている。

このように、キャリア教育は、児童生徒のキャリア発達を支援し、望ましい職業観・勤労観を身に付けさせ、将来の社会的・職業的自立に向けて主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育である。改正教育基本法第17条の規定を受けて5年毎に教育振興基本計画が策定され、キャリア教育の推進が教育振興基本計画に明示されていることを踏まえると、学習指導要領の改訂を契機に、後述するようにキャリア教育の方針の変化を踏まえた取組が必要とされている。

2. 教育基本法の改正と教育振興基本計画によるキャリア教育施策の構図

教育基本法の改正とそれに伴う教育振興基本計画の策定に関する教育行政的動向は、キャリ

ア教育に関する国レベルの動きであり学校教育を取り巻く教育環境の一面を考察するうえで重要である。そこで以下では、まず、教育基本法改正以前におけるキャリア教育施策の推進状況を整理し、続いて、教育基本法改正以後における教育行政的動向について考察する。

教育基本法改正以前におけるキャリア教育の政策としては、2003(平成15)年に文部科学大臣ほか4閣僚により、教育・雇用・経済政策の連携による総合的人材対策である「若者自立・挑戦プラン」が打ち出された。「若者自立・挑戦プラン」の基本的方向の具体化のために、2004(平成16)年12月には、「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」を策定し、さらに、2005(平成17)年10月には、農林水産大臣を加え一層の連携を目的とした「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」の強化策を打ち出している。同時に、文部科学省は、2004(平成16)年度から「新キャリア教育プラン推進事業」を開始、2005(平成17)年度からは、「キャリア教育実践プロジェクト」を開始している。これは、各都道府県・政令指定都市において、中学校を中心とした職場体験・インターンシップを中心としたキャリア教育を推進することを図るものである。文部科学省は2006(平成18)年11月に、教師向けキャリア教育推進の手引きとして、『小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き一児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために一』を発行し、キャリア教育の実践に関する具体的方法を学校段階別に示している。

次に、こうした中、国会の審議を経て改正教育基本法が2006(平成18)年12月22日に公布・施行された。同法第2条では、「教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする」として五つの目標を示し、これにより、改正前以上に具体的に学校教育が達成すべき目標を明確化したのである。特に、その二として掲げられた

「個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと」は、学校教育と職業との関連を重視し勤労を重んずる態度の養成を求めたものであった。これらの条文の内容は、学校教育法をはじめ学習指導要領にも反映され、学校教育ではキャリア教育の重要性が一層高まってきたのである。

さらに、同法第17条では、「政府は、教育の振興に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、教育の振興に関する施策についての基本的な方針及び講ずべき施策その他必要な事項について、基本的な計画を定め、これを国会に報告するとともに、公表しなければならない」と定め、教育の振興に関する総合的・計画的な推進を図るための基本計画を定め公表することと規定している。続く同条第2項では、「地方公共団体は、前項の計画を参酌し、その地域の実情に応じ、当該地方公共団体における教育の振興のための施策に関する基本的な計画を定めるよう努めなければならない」とし、地方公共団体の実情に応じ国の基本計画を参酌したうえで教育の振興に関する計画を定めるよう努めることとしている。

このように、国の教育振興基本計画でキャリア教育の推進に関する施策が明記され、それを参酌して策定された地方教育委員会の教育振興基本計画にキャリア教育推進のより具体的な施策が位置付いているという構図になる。

3. 教育基本法から学校教育法への影響

以上のような教育基本法の改正は、学校教育法の改正と学習指導要領の改訂にも反映され、学校教育へ影響している。教育基本法の改正後における関連法改正に関する動きとして、教育再生会議第一次報告「社会総がかりで教育再生

を一公教育再生への第一歩—」(2007.1.24)この提言を踏まえた中央教育審議会答申「教育基本法の改正を受けて緊急に必要とされる教育制度の改正について」(2007.3.10)を受けて、教育3法といわれる教育職員免許法、地方教育行政の組織及び運営に関する法律とともに学校教育法が改正(2007.6.27公布)された。

キャリア教育に関しても、教育基本法に示された教育の目標により、学校教育と職業との関係が明確化されたことは、次のように学校教育法に反映されている。教育基本法が示した教育の目標を受けて、学校教育法では、小学校・中学校・高等学校の各学校段階における教育の目的と目標を規定している。中でも、高等学校の目的と目標の関係については、まず、学校教育法第50条で「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」としている。そのうえで、この目的を実現するために達成すべき目標として、第51条2で、「社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること」と規定している。これらの規定から明らかなように、生徒の個性に応じて将来の進路を決定させ、専門的な知識・技能等を身につけさせることは、学校教育の重要な目標として位置付いている。このように、学習指導要領の根拠となる諸法規において、キャリア教育を推進するための規定がなされている。

4. 教育基本法から教育振興基本計画への影響

教育基本法第17条第1項に基づき、今後の教育施策を計画的に推進するために、第1期教育振興基本計画(2008.7.1)が定められた。第1期教育振興基本計画が策定した基本的方向1では、「社会

全体で教育の向上に取り組む」ことを掲げ、これを実現するために、「人材育成に関する社会の要請に応える」ことを目標としている。そのための施策として、地域の人材や民間の力も活用したキャリア教育・職業教育、ものづくりなど実践的教育を推進するとしている。

同様に、基本的方向2では、「個性を尊重しつつ能力を伸ばし、個人として、社会の一員として生きる基盤を育てる」ことを掲げ、これを実現するために、学習指導要領を踏まえ「規範意識を養い、豊かな心と健やかな体をつくる」ことを目標としている。そのための施策として、子どもたちの勤労観や社会性を養い、将来の職業や生き方についての自覚に資するよう、小学校段階からのキャリア教育、特に、中学校を中心とした職場体験活動を推進するとしている。このように、当時の社会背景や第1期教育振興基本計画の策定前に出された中央教育審議会答申^{注3}の影響もあり、第1期教育振興基本計画でのキャリア教育施策は、職業観・勤労観の育成に主眼が置かれている。

続く第2期教育振興基本計画(2013.6.14)では、社会的・職業的自立を目的としたキャリア教育に関する教育施策が、成果目標4および基本施策13を中心として明確に示されている。特に、基本施策13では、幼児期の教育から高等教育まで各学校段階を通じた体系的・系統的なキャリア教育を充実すること、高等学校普通科におけるキャリア教育を推進することが、社会的・職業的自立を主眼に置いて示されている。社会的・職業的自立に向けた能力・態度の育成の方向は、第3期教育振興基本計画(2018.6.15)においても踏襲されている。

第1期から第3期におけるキャリア教育の方向の変化は、関連する用語に関する次の数的推移によっても知ることができる。用語の後括弧内の数字が使用頻度である。第1期教育振興基本計画では、「勤労観や社会性」(2)、「勤労観・職業観」(1)、「社会的自立」(1)、第2期教育振興基本計画

では、「勤労観・職業観」(1)、「社会的・職業的自立」(9)、「社会的自立」(7)、第3期教育振興基本計画では、「勤労観・職業観」(0)、「社会的・職業的自立」(6)、「社会的自立」(3)となっている。これらの用語に関する文脈上の使われ方に関する検討が必要であるが、以下本稿では学習指導要領の文言に焦点を当てていくため、次稿の研究課題とする。

Ⅲ. キャリア教育の教育行政的動向の時期区分に関する先行研究とキャリア教育の転換

1. 辰巳(2018)による3区分とその内容

我が国におけるキャリア教育の教育行政的動向に関する経緯を考察した研究としては、本田由紀(2009)²⁾、浦上昌則(2010)³⁾、吉武聡一・西山久子(2011)⁴⁾、岡野亜希子(2013)⁵⁾、赤坂武道(2013)⁶⁾などがある。また、国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2011)⁷⁾では、文部科学省(国)の立場からキャリア教育の推進に関わる施策の経緯を示している。ここでは、キャリア教育に関する教育行政的動向について、時代区分を示して考察している先行研究として、次の文献を取り上げる。

まず、辰巳哲子(2018)⁸⁾は、進路指導からキャリア教育への移行を考察するに当たり、キャリア教育の実質的なスタート年を2000(平成12)年としたうえで、キャリア教育の実施状況を3期に区分している。すなわち、第1期(2000～2002年度)を高卒者の職業生活への移行を課題に進路指導改革として実施された時期、第2期(2003～2011年度)を政策場面で早期離職(高卒者の半数)・フリーター増加問題が共有され、経済産業省が役目を終えて地域と学校現場でのキャリア教育が強調された時期、第3期(2012年度以降)を

職業観・勤労観の育成への傾斜から社会的自立の重要性への移行が促進された時期である。

辰巳は、村上純一(2016)⁹⁾の区分を参考に、高校現場に与えたインパクトからキャリア教育の実施状況に応じて時期を区切ったものである。両者の重なりのある時期区分であるため妥当性が高いものであるといえる。村上は、政策ネットワーク論におけるイシュー・ネットワークの概念を視点に、キャリア教育政策におけるアクター間の関係を分析している。これは、教育の政策展開において見られる強固な政策共同体に対して、より幅広く参加や相互作用を包含する概念であるイシュー・ネットワークに着目したものである。村上は、政府関係政策文書に初めて「キャリア教育」の用語が登場した1999(平成11)年末の翌2000(平成18)年をキャリア教育の実質的なスタート年としたうえで、キャリア教育の時期区分を①2002年度まで、②2003・2004年度、③2005～2007年度、④2008～2011年度、⑤2012年度以降の5区分としている。

2. 村上(2016)による5区分とその内容

村上は、キャリア教育政策の変化について、「はじめは文部省／文部科学省の所掌範囲の中で『進路指導の見直し』として開始されたキャリア教育政策であったが、その後、厚生労働省や経済産業省、内閣府といった他省庁も関わる中で『国を挙げての若者支援政策の一環』として捉えられるようになり、特に初等中等教育段階での勤労観、職業観育成がその中核を成すものとなった。さらに、近年では高等教育段階にも射程を広げ、職業面のみならず社会的自立をも視野に入れた政策として展開されるようになっていく」ことを指摘している。この村上の捉え方は、本稿でキャリア教育に関する教育行政動向を、文部科学省(国)→都道府県・政令市教育委員会

→市町村教育委員会→各学校という階層的な影響関係から国レベルの動向を考察することと通じている。

さらに、村上の時期区分は、省庁間のイシュー・ネットワークの構図がどのように変化したかを各時期について明らかにしたものである。①の時期は、キャリア教育が文部省／文部科学省を中心とした進路指導改革としてスタートし、この時期の終盤に厚生労働省と共同で「高卒者の職業生活の移行に関する調査研究」を実施したことを明らかにしている。②の時期には、文部科学省を中心としたキャリア教育政策は、2003(平成15)年の「若者自立・挑戦戦略会議」設置により大きく変貌したことを明らかにしている。すなわち、文部科学省による小学校から高校までの組織的・系統的なキャリア教育の推進とともに、厚生労働省による小学校・中学校・高等学校への支援施策、経済産業省による「起業家教育促進事業」の取組と支援事業のキャリア教育への組み込みなどが行われたことを明らかにしている。

続いて村上は、③の時期に「若者自立・挑戦プラン」を発展・具体化させた「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」に基づいて政策が実施されていったこと、2005(平成17)年度から中学校を中心に5日間以上の職場体験を実施する「キャリアスタートウィーク」を開始しそれを推進する関係府省の連絡会議が開催など、関係省庁間の連携体制が取られていることを明らかにしている。④の時期には、2008(平成20)年7月に第1期教育振興基本計画が策定され、2008(平成20)年12月に中央教育審議会「キャリア教育・職業教育特別部会」が設置され、アクター間の関係に大きな変化が表れたことを明らかにしている。すなわち、経済産業省がキャリア教育コーディネーターの育成に着手し、2010(平成22)年度には「キャリア教育アワード」の表彰事業を開始したこと、厚生労働省の「キャリア探索プログラ

ム」は継続して実施されたこと、それらのネットワークは③の時期より幾分薄くなったことを明らかにしている。

そして、⑤の時期には、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」(2011.1.31)が出され、小学校・中学校・高等学校の具体的なキャリア教育が促進されるとともに、キャリア教育の系統性の観点から高等教育段階でのキャリア教育の充実が強調され、大学でのキャリア教育が、インターシップに関わって文部科学省が国土交通省や農林水産省とも連携を図っていることが明らかにされている。さらに村上は、この時期までの初等中等教育段階におけるキャリア教育が、職業観・勤労観の育成に傾斜しすぎていたことから、職業的自立、社会的自立が重視されるように変化してきたことを指摘している。以上が、村上が示した5つの時期区分の特徴とその主たる内容である。

3. 省庁間の連携への転換及び社会的・職業的自立の方向への転換

以上、2000(平成12)年以降におけるキャリア教育の教育行政的動向に関する時期区分について、2つの先行研究を概観した。これらの先行研究により、キャリア教育に関する教育行政的動向には、省庁間の連携への転換及び社会的・職業的自立の方向への転換の2つの転換点があったことが分かる。

第1の転換点について、村上は、上記の時期区分に基づく政策の立案とアクター間のイシュー・ネットワークの検討により、特に②2003・2004年度に関する考察において、政策の実施に関与するアクター間の関係に着目し、若者自立・挑戦戦略会議の設置(2003年)が契機となり、キャリア教育政策が、それまでの文部科学省主体の構造に、厚生労働省、経済産業省が加わるネッ

トワークに大きく変貌したことを明らかにしている^{注4}。また、藤田晃之(2014)¹⁰⁾は、我が国におけるこれまでのキャリア教育施策の経緯について考察し、2003(平成15)年6月の「若者自立・挑戦プラン」以降キャリア教育が省庁連携で展開されたことから、「若者自立・挑戦プラン」の修了年度である2006(平成18)年頃までをキャリア教育の草創期と捉え、それ以降と区別している。これらの捉え方から分かるように、若者自立・挑戦戦略会議の設置は、それまでの文部科学省主体のキャリア教育政策に、厚生労働省、経済産業省が加わったことにより、キャリア教育の教育行政的動向に関する大きな転換点をもたらし、その後における省庁連携の基本的方向になったものである^{注5}。

第2の転換点は、キャリア教育の方針に関するものであり、職業観・勤労観の育成から社会的・職業的自立の方向への転換がなされたものである。上述した辰巳および村上の研究成果を踏まえれば、両者がキャリア教育の転換点を時期区分として示していることからその妥当性が高いといえる。ただし、上述した先行研究においては、この時期における学習指導要領を対象とした分析については十分に述べられてはいない。特に、平成20・21年改訂の学習指導要領と平成29・30年改訂の学習指導要領については、第2の転換点の前後の学習指導要領であるので、その変化を考察することが必要である。

IV. 平成20・21年改訂の学習指導要領及び平成29・30年改訂の学習指導要領におけるキャリア教育

1. 平成20・21年改訂の学習指導要領におけるキャリア教育

学習指導要領は、キャリア教育に関する教育

環境を文部科学省(国)→都道府県・政令市教育委員会→市町村教育委員会→各学校という階層的な影響関係で把握した場合、最も直接的に学校教育へ影響を及ぼしている国レベルの要因である。その意味では、学習指導要領も学校教育に関連する教育環境の重要な要因と捉えることができる。

2008(平成20)年3月に小学校・中学校学習指導要領が改訂され、従来より明確にキャリア教育が位置付けられた^{注6}。小学校学習指導要領では、「第1章 総則」の「第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」において、「(5) 各教科等の指導に当たっては、児童が学習課題や活動を選択したり、自らの将来について考えたりする機会を設けるなど工夫すること」とされ、自らの将来を考える学習を取り入れることになっている。さらに、「第5章 総合的な学習の時間」の「目標」においても、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、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成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」のように自己の生き方を考える学習が重視されている。

中学校学習指導要領では、「第1章 総則」において、「(5) 生徒が学校や学級での生活によりよく適応するとともに、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、学校の教育活動全体を通じ、ガイダンスの機能の充実を図ること」と示されている。さらに、「第4章 総合的な学習の時間」において、「第3指導計画の作成と内容の取扱い」として、「(7) 職業や自己の将来に関する学習を行う際には、問題の解決や探究活動に取り組むことを通じて、自己を理解し、将来の生き方を考えるなどの学習活動が行われるようにすること」とキ

ャリア教育に関する内容が述べられている。

「第5章 特別活動」では、「学級活動」の内容の「(3) 学業と進路」の中で、「進路適性の吟味と進路情報の活用」、「望ましい勤労観・職業観の形成」、「主体的な進路の選択と将来設計」などが示されている。同じく特別活動の学校行事の内容では、「(5) 勤労生産・奉仕的行事」で、「勤労の尊さや創造することの喜びを体得し、職場体験などの職業や進路にかかわる啓発的な体験が得られるようにするとともに、共に助け合って生きることの喜びを体得し、ボランティア活動などの社会奉仕の精神を養う体験が得られるような活動を行うこと」が示されている。続いて、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」では、職場体験などの職業や進路にかかわる啓発的な体験をさせ、職業観・勤労観を育成する活動の重要性が示されている。

さらに、中学校学習指導要領「第4章 総合的な学習の時間」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」において、「自然体験や職場体験活動、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」と述べられ、職場体験活動などの重要性が示されている。

続いて、2009(平成21)年3月に改訂された高等学校学習指導要領では、「第1章 総則」の「第1款 教育課程編成の一般方針」において、「4 学校においては、地域や学校の実態等に応じて、就業やボランティアにかかわる体験的な学習の指導を適切に行うようにし、勤労の尊さや創造することの喜びを体得させ、望ましい勤労観、職業観の育成や社会奉仕の精神の涵(かん)養に資するものとする」として、職業観・勤労観の育成の重要性が述べられている。さらに、「第4款第5 教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項」の「4 職業教育に関して配慮すべき事項」においては、「(1) 普通科においては、地域や学校の実

態、生徒の特性、進路等を考慮し、必要に応じて、適切な職業に関する各教科・科目の履修の機会の確保について配慮するものとする」とされ、普通科の教育課程においても職業教育への配慮が必要なことが示されている。そして、「(4) 生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること」とキャリア教育という用語が学習指導要領上初めて使われ、キャリア教育を推進すべきことが明確に述べられている。

また、「第5章 特別活動」の「ホームルーム活動」の内容の「(3) 学業と進路」の中で、「学ぶことと働くことの意義の理解」、「進路適性の理解と進路情報の活用」、「望ましい勤労観・職業観の確立」、「主体的な進路の選択決定と将来設計」などが示されている。また、「学校行事」の内容では、「(5) 勤労生産・奉仕的行事」で、「勤労の尊さや創造することの喜びを体得し、就業体験などの職業観の形成や進路の選択決定などに資する体験が得られるようにするとともに、共に助け合って生きることの喜びを体得し、ボランティア活動などの社会奉仕の精神を養う体験が得られるような活動を行うこと」が示されている。このように、キャリア教育に関連する事項として、職業観・勤労観の育成の重要性が、中学校学習指導要領の内容との発達段階の違いを踏まえた表現を用い、高等学校学習指導要領でも述べられている。

以上が、平成20年改訂小・中学校学習指導要領及び平成21年改訂高等学校学習指導要領において、キャリア教育の内容について示されている代表的な部分であり、職業観・勤労観の育成に主眼が置かれていることを表すものである。

2. 平成29・30年改訂の学習指導要領におけるキャリア教育

平成29・30年改訂の学習指導要領では、前掲山崎(2019)で明らかにしたように、キャリア教育という用語が小学校で1回、中学校で1回、高等学校で4回使われており、前学習指導要領よりキャリア教育の用語頻度が増加するとともに、「生き方」「将来」という語も前学習指導要領より使われ方が多くなっている。

まず、2017(平成29)年3月改訂の小学校学習指導要領では、勤労、職業という用語は随所で使用されているが、勤労観ないしは職業観という言葉自体は使用されていない。「第1章 総則」の「第4 児童の発達の支援」の「1 児童の発達を支える指導の充実」において、「(3) 児童が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」と、社会的・職業的自立の観点からキャリア教育の充実を図ることを示している。キャリア教育の方向が社会的・職業的自立に向いていることを見て取れる。

次に、中学校学習指導要領では、小学校と同様に「第1章 総則」の「第4 生徒の発達の支援」の「1 生徒の発達を支える指導の充実」において、「(3) 生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと」を示している。

なお、中学校学習指導要領における勤労観・職業観については、「第5章 特別活動」の「第2 各

活動・学校行事の目標及び内容」の「学級活動」「2内容」において、「(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現」で、「イ 社会参画意識の醸成や勤労観・職業観の形成」を示している。勤労観・職業観という用語を用いている点は小学校学習指導要領とは異なっているものの、中学校学習指導要領では、明確に社会的・職業的自立という用語を使っており、この点に関する前学習指導要領からの転換を看取できる。

そして、2018(平成30)年3月改訂の高等学校学習指導要領では、小学校・中学校と同様に、「第1章 総則」の「第5款 生徒の発達の支援」の「1 生徒の発達を支える指導の充実」において、「(3) 生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、生徒が自らの在り方生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと」を示している。

さらに、「第5章 特別活動」の「第2 各活動・学校行事の目標及び内容」の「ホームルーム活動」「2内容」において、「ア 学校生活と社会的・職業的自立の意義の理解」として、「現在及び将来の生活や学習と自己実現とのつながりを考えたり、社会的・職業的自立の意義を意識したりしながら、学習の見通しを立て、振り返ること」を示している。同じ箇所の中学校学習指導要領では、この項目がなく、生徒の発達段階に対応した表現がなされていることになる。

なお、高等学校学習指導要領における勤労観・職業観については、中学校学習指導要領とほぼ同様に、「第5章 特別活動」の「第2 各活動・学校行事の目標及び内容」の「ホームルーム活動」「2内容」において、「(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現」で、「ウ 社会参画意識の醸成や

勤労観・職業観の形成」を示している。高等学校学習指導要領で勤労観・職業観という用語を用いている点は小学校学習指導要領とは異なり、中学校学習指導要領と同様である。さらに、中学校学習指導要領と同程度以上に、明確に社会的・職業的自立という用語を使っており、この点に関する前学習指導要領との転換がなされている。この転換は、後述するように、キャリア教育の推進に関する実践とその検証にかかわる課題の所在につながるものであると指摘できる。

V. 本研究の結論及び今後の課題

1. 本研究の結論

本研究では、教育基本法の改正によりキャリア教育が重視されてきている学校教育の状況から、教育基本法改正がもたらした教育環境の一面としての教育行政の動向に焦点を当て、先行研究による2000年以降の時期区分を踏まえつつ、学校教育法、教育振興基本計画、学習指導要領の内容変化について考察した。本研究の結論は、次の3点である。

- (1) 中央教育審議会答申等に基づき、キャリア教育の定義を確認したうえで、2006(平成18)年の改正教育基本法によるキャリア教育への影響として、学校教育法における教育の目標に関する内容が改正されたこと、第1期から第3期の教育振興基本計画において、キャリア教育の扱いが、社会的・職業的自立の方向へ向いてきたことを先行研究の成果を踏まえて明らかにした。
- (2) キャリア教育に関する教育行政の動向に関する先行研究を検討し、時期区分に関する特徴について考察するとともに、その妥当性から本稿における考察の枠組みとして用いた。
- (3) 先行研究における時期区分の特徴を踏まえ、

平成20・21年改訂の学習指導要領と平成29、30年改訂の学習指導要領を考察の対象とし、キャリア教育に関連する内容について、勤労観・職業観の育成を基盤に置きながらも社会的・職業的自立の方向へ変化していることを明らかにした。

2. 今後の課題

先行研究の検討を踏まえ、本研究では、平成20・21年改訂の学習指導要領及び平成29・30年改訂の学習指導要領についてキャリア教育の方向の変化を明らかにした。今後の課題として、次の3点を挙げる事ができる。

- (1) 第1は、教育行政的動向に関する研究的課題であり、キャリア教育に関する教育行政的動向の推移について、キャリア教育元年といわれる2000年以前の状況も含めて、現在までの状況を考察することである。
- (2) 第2は、本稿で検討した学習指導要領におけるキャリア教育の扱いの変化と同様に、第1期から第3期の教育振興基本計画が示したキャリア教育施策の内容と方向に関する変化をさらに検討することである。
- (3) 第3は、キャリア教育の実践と検証に関する課題であり、学校におけるキャリア教育の実践状況を考慮すると、社会的・職業的自立の検証に関しては、職業観・勤労観の育成の検証以上に、実践成果の検証が難しいと考えられ、それをどのような方法で行うかが重要な課題である。

注

- ^{注1} 総務省統計局「労働力調査」では、2006年～2015年のフリーター、ニート(若年無業者:NEET: Not in Education, Employment or Training)の数は、フリーターが各年170万人前後、ニートが各年60万人前後である。その後の社会情勢により、非正規雇用に関する対策が進み、この数は減少しているが、依然としてフリーター、ニートに関する問題は、社会問題化している。
- ^{注2} 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」(2011.1.31)以前は、国立教育政策研究所生徒指導研究センターが開発した職業観・勤労観を育む学習プログラムに基づき、キャリア教育によって職業観・勤労観の形成に関連する能力を「人間関係形成能力」、「情報活用能力」、「将来設計能力」、「意思決定能力」の4つの能力領域に2つずつの能力を具体化した4領域8能力が示されていた。
- ^{注3} 第1期教育振興基本計画の前に出された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(2008.1.17)では、「7(7)社会の変化への対応の観点から教科等を横断して改善すべき事項」として、キャリア教育が、望ましい勤労観・職業観の育成の観点から、「子どもたち一人一人の勤労観・職業観を育てるキャリア教育を充実する必要がある」と示されている。
- ^{注4} ここで示した村上(2016)の時期区分に先行して、村上自身が公表した論文(村上純一(2012)¹¹)では、キャリア教育の政策展開を次の4つのフェイズに分類している。すなわち、①進路指導改革としての取り組みが進められていく時期(1999年末～2003年4月)、②複数省庁連携のもと政策立案がなされていく時期(2003年4月～2004年末)、③フェイズ②において立案された諸施策が試行されていく時期(2004年末～2008年末)、④キャリア教育政策が文部科学行政の枠内に収斂されていく時期(2008年末～)である。本稿では、この4つのフェイズとともに、キャリア教育政策をめぐるイシュー・ネットワークの視点を取り入れている村上(2016)で示された時期区分も参考にしている。
- ^{注5} 若者自立・挑戦プラン以降における動向については、児美川孝一郎(2010)¹²で考察されている。
- ^{注6} 別稿(山崎2019)で学習指導要領におけるキャリア教育関連用語の頻度を明らかにしたように、2008(平成20)年3月改訂の小学校・中学校学習指導要領では、キャリア教育という用語は使われていないが、小学校学習指導要領における「自らの将来について考えたりする機会を設ける」という表現や中学校学習指導要領における職場体験などの職業や進路にかかわる啓発的な体験をさせることが示されており、キャリア教育の位置付けが従来以上に重視されている。2009(平成21)年3月改訂の高等学校学習指導要領では、明確にキャリア教育の用語が使われ、キャリア教育を推進することが明記

されている。2017(平成29)年3月改訂の小学校・中学校学習指導要領および2018(平成30)年3月改訂の高等学校学習指導要領ではキャリア教育の用語の頻度が増加している。

文献

- 1) 山崎保寿「中学校における地域連携型キャリア教育の実践に関する基礎的研究—『社会に開かれた教育課程』を実現する教育環境の構築を目指して—」松本大学地域総合研究センター編『地域総合研究』第20号 Part1. 2019年7月. pp.73-83
- 2) 本田由紀『教育の職業的意義—若者・学校・社会をつなぐ—』ちくま新書. 2009年
- 3) 浦上昌則『キャリア教育へのセカンド・オピニオン』北大路書房. 2010年
- 4) 吉武聡一・西山久子「小学校におけるキャリア教育の推進に関する動向と実践上の課題」『福岡教育大学紀要』第60号 第4分冊. 2011年. pp.191-202
- 5) 岡野亜希子「職業指導. 進路指導からキャリア教育へ—『勤労観・職業観』の強調とその問題に注目して—」近畿大学産業理工学部研究報告『かやのもり』第18号. 2013年. pp.6-11
- 6) 赤坂武道「キャリア教育の現状と課題」『北海学園大学大学院経営学研究科研究論集』第11号. pp.1-14
- 7) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター『キャリア教育の更なる充実のために一期待される教育委員会の役割—』2011年
- 8) 辰巳哲子「進路指導からキャリア教育への『移行』はどのようにおこなわれたか—活動内容・組織体制に着目して—」リクルートワークス研究所研究紀要『Works Review』第13巻. 2018年. pp.1-10
- 9) 村上純一「キャリア教育政策をめぐる 이슈・ネットワークの変遷」『教育学研究』第83巻 第2号. 2016年. pp.43-55
- 10) 藤田晃之『キャリア教育基礎論—正しい理解と実践のために—』実業之日本社. 2014年
- 11) 村上純一「キャリア教育政策における省庁間の関係—組織論の観点を用いて—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第52巻. 2012年. pp.511-520
- 12) 児美川孝一郎「『若者自立・挑戦プラン』以降の若者支援策の動向と課題—キャリア教育政策を中心に—」『日本労働研究雑誌』第602号. 2010年. pp.17-26