

<論文>

## キャリア教育の推進と学校教育の仕事

小池 順子

### 【要旨】

本稿は、文部科学省と中央教育審議会が主導する、学校でのキャリア教育の推進の動向と背景を検討している。学習指導要領に見られる学校におけるキャリア教育の推進は近年の日本の若者の就労問題を契機にしているが、若者の就労問題の原因は学校教育の不足によるものではなく、企業社会における雇用形態の変化に起因する。

したがって、若者の就労問題をキャリア教育の推進によって問題しようとするのは、解決にならないばかりか、学校に無理を強いることを意味している。キャリア教育の内容は、本来道徳的な性質のものである。キャリア教育は、学校教育の本来の仕事に即して組み直されるべきではないだろうか。

### 【キーワード】

キャリア教育 文部科学省 中央教育審議会 学校教育 雇用問題

### 1. はじめに—学習指導要領に登場したキャリア教育

2016（平成28）年11月に教育職員免許法及び同法施行規則が改正され、この改正に伴い、教職課程で履修される内容が大幅に見直された<sup>1</sup>。この見直しにより、2019（平成31）年度から大学の教職課程において必修になる科目が増加した。その科目の一つが、「進路指導及びキャリア教育の理論及び方法」である。この科目の必修化は、教育現場において進路指導とキャリア教育の指導能力をもつ教員が必要なことから、養成課程でもそのような指導能力を育成しなくてはならないという教育の義務が発生したことを示している。注目すべきは、

「キャリア教育」という言葉である。進路指導に関する科目は改正前にもあった。改正前の科目名称は「進路指導の理論及び方法」であり、キャリア教育という言葉は使われていない。キャリア教育という言葉は、どのような文脈で導入されたのだろうか。

キャリア教育という言葉が新しく加わったのは、大学の教職課程の見直しより先、2017（平成29）年公示の学習指導要領改訂だった。2008・2009（平成20・21）年公示の中学校学習指導要領と2017（平成29）年公示の中学校学習指導要領のキャリア教育関連部分を比較してみたい。

〈平成20・21年公示の中学校学習指導要領〉

第1章 総則

第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

- 2 各教科等の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。
  - (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。

〈平成29年公示の中学校学習指導要領〉

第1章 総則

第4 生徒の発達の支援

- 1 生徒の発達を支える指導の充実
  - (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。

これらの改正前と改正後の学習指導要領の記述を比較すると、一見して認められる違いは改正後の記述の量が増加していることである。また、改正前も改正後も「生き方を考え行動する態度や能力」や、「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」といった、生徒が自分の生き方を決定する自己決定力の育成が課題であることは共通だが、改正後の指導要領では、それを可能にするための過程としてキャリア教育の充実が挙げられている。

このように、従来との連続性を見せながら重心を変えるようにキャリア教育ないしキャリア教育の充実が強調されるに至った背景には、中央教育審議会(中教審)による1999(平成11)年の答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」、2011(平成23)年の答申「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」がある。後者2011年の答申は6章構成で全100ページに及ぶ長い文書である。内容は、キャリア教育を巡る背景から教育現場への提言といった具体的な内容まで、広範囲に及んでいる。この答申は、従来の学校教育の課題を指摘している。この指摘内容は、文部科学省の「キャリア教育の推進」という文書の中で端的にまとめられている<sup>2</sup>。

- ① 職場体験活動のみをもってキャリア教育を行ったものとしているのではないか
- ② 社会への接続を考慮せず、次の学校段階への進学のみを見据えた指導を行っているのではないか
- ③ 職業を通じて未来の社会を作り上げていくという視点に乏しく、特定の既存組織のこれまでの在り方を前提に指導が行われているのではないか
- ④ 将来の夢を描くことばかりに力点が置かれ、「働くこと」の現実や必要な資質・能力の育成につなげていく指導が軽視されていたりするのではないか

これらの課題の解消のために、答申は「教育課程全体を通じて必要な資質・能力の育成を図っていく取り組みが重要」とまとめている。

文部科学省作成の同前資料の「キャリア教育の充実」の項では、キャリア教

育は勤労観、職業観のみを育てる教育ではない、職業教育はキャリア教育と同義ではない、と平成23年答申の趣旨をまとめている。ところが、「学校における実践の具体的方向性」という項になると、挙げられている内容は、

- ① 学校における体系的系統的なキャリア教育実践の促進
- ② 学校と地域・社会や産業界等が連携・協働した取組の促進
- ③ 職場体験活動や（アカデミック）インターンシップなどの職業に関する体験活動の充実
- ④ 児童生徒が活動を記録し蓄積する教材等（キャリア・パスポート（仮称））の活用

といった内容が並ぶことになる<sup>3</sup>。

「キャリア教育の推進」の文書に記載された従来の学校教育の課題と、キャリア教育実践のための「学校における実践の具体的方向性」は、一見連続性をもって書かれているが、詳細に読むとその内容には飛躍が見える。この飛躍には、「キャリア教育」という言葉が学習指導要領にまで登場することになった文脈と、学校教育の本来的な仕事は何かを考えさせる問題との間に距離があることを示しているのではないだろうか。以下、この「距離」の中身を考察したい。

## 2. 中教審が掲げるキャリア教育の課題と日本の雇用状況の変化

学校教育は、特別活動を含めた教育課程全体を通じて実践される。生徒は、学校教育や学校生活の中で学び、自己を発見していく。このことを踏まえれば、キャリア教育は「特定の活動や指導方法に限定されるものではなく、様々な教育活動を通して実践」されるものであり、教育課程全体を通じて必要な資質・能力の育成を図っていく取り組みが重要だという中教審の記述は的を射ている<sup>4</sup>。

答申が指摘する通り、学校教育の現場で職場体験活動のみをもってキャリア教育を行ったものとしているとしたら、それは教育課程の文脈に根付かないし、職場体験は生徒たちにとっては学習というより単なるイベントで終わってしまう（課題①）。学校での進路指導が学校から次の学校段階への橋渡しとしてし

か機能しなければ、生徒たちにとっては、スムーズな進学を目指すことが学校生活を順当に生きることと同義になり、社会に対しては閉ざされた世界を生きることになってしまう(課題②)。社会に対して閉ざされた世界を生きていれば、生徒たちは未来の社会を考える力を身に付けることはできない。未来の社会について考えたり想像したりする力をもたない生徒たちは、自分の経験を通して知りうる既存組織の在り方にうまく適応することを望むだろうし、そのような生徒たちを前にしては、教師は既存組織に適応させる指導をするしかないだろう(課題③)。帰結として、学校教育でできることはせいぜい、生徒たちに既存の社会や社会組織の在り方を背景にして将来の夢を描かせることであり、社会の一員としての当事者意識をもって社会に参入するというイメージをもたせることは困難になる。生徒たちは、社会を改造するために働くとか、よりよい自己実現を果たすために働くといったことを、自分の現実の問題としてとらえられなくなる(課題④)。

中教審の答申は、これらが学校教育の現況であり、同時に課題だと述べている。しかし、これら四つの課題の原因を学校教育に帰するには不整合がある。学校も社会の一部であり、学校教育が「そのように」しているというよりむしろ、学校教育は社会の要請や状況に従わされているという側面があるからである。この側面を、児美川(2007)の論考に従って整理したい。

1990年代以前まで、日本の生徒たちは、学校で教育を受けている間は学校と親に依存する生活を送ることができた。学校を出て就職すると、企業内教育を通じて職業的自立のルートに乗ることができた。学校と就職は別世界であり、学校を卒業して就職するということは別の世界への参入というより以上に、別世界で生き直すことを意味していた。比喩的にいえば、卒業と就職は「学校と家族」から「企業」へバトンを渡すことで、生徒は大人から大人へ渡されるバトンだった。生徒にとっては、バトンとして渡されるルートに乗っていることが「おとなへの移行」のプロセスだった。このプロセスを可能にしていたのは、新規学卒就職という学校から仕事への移行の独特の仕組みであり、日本的雇用

慣行の仕組みである（cf. 児美川2007：p.31）。

少なからぬ日本の企業は家族共同体的な組織文化をもっており、職場での上下関係や先輩・後輩関係を通じて、若者に対する職業上の指導のみならず、社会人としてのふるまいや行動様式を身に付けさせるという役割を事実上担っていた。企業への就職は、生徒だった若者が社会人になっていくという、若者の社会化の意味をもっていた。1970年代以降、大人にならない、あるいは大人になろうとしない若者の増加が社会的話題になったが、そのことが深刻な社会的問題事象にならなかったのは、このような学校・家庭と企業社会の仕組みが、「良くも悪くも若者たちを社会のメイン・ストリームへと安定的に参入させる役割を担い続けてきたからにほかならない」と児美川はいう（児美川2007：p.33）。

このことは、従来为学校が社会への接続を考慮せず、次の学校段階への進学のみを見据えた指導を行っているという中教審の課題提起の内容と相関関係にある。つまり、学校は社会即ち就職との接続を考慮しない指導をしていても支障はなかったのである。裏を返せば、企業もまた、学校教育に企業社会で必要な力をつけさせることを期待していなかった。企業は、新入社員に社内教育を施すことで職務に必要な技能や社会人としての態度を伝えてきたので、若者は企業に入ってから社内教育の中でうまくやっていけばよかったのであり、この文脈の中では若者が学校で何を教えられてきたのかを問う必要がなかったといえよう。

このような日本的雇用慣行が機能している間、学校教育は、社会で必要な力をどのように身に付けさせるかということを経営的に考える必要がなかった。したがって、中教審が学校のキャリア教育の課題として挙げたこと、すなわち、職場体験活動のみをもってキャリア教育を行ったものとして社会への接続を考慮せず、次の学校段階への進学のみを見据えた指導を行って職業を通じて未来の社会を作り上げていくという視点に乏しく、特定の既存組織のこれまでの在り方を前提に指導を行い将来の夢を描かせることに力点を置いていたとし

でも、これらの「過去」は、学校教育の課題ではなく、社会の雇用形態や日本的な雇用慣行との関係で受け入れられてきたことととらえられなければならないのである。

すると問題は、学校が「働くこと」の現実や必要な資質・能力の育成につなげていく指導を軽視していたことではなく、なぜ中教審答申が提示する議論が2017（平成29）年の学習指導要領に反映されるまで問題にされるようになったかであろう。

### 3. 日本の雇用システムの転換と若者に現れた課題

児美川によれば、日本的雇用慣行が崩れ出したのは、1995年に日本経営者団体連盟（日経連）が発表した報告書「新時代の日本的経営」に契機がある。その報告書には「雇用の層別化」モデルが記載されている。層は三つに分かれていて、第一の層が「長期蓄積能力活用型グループ（期間の定めのない雇用契約）」、第二の層は「高度専門能力活用型グループ（有期雇用契約）」、第三の層が「雇用柔軟型グループ（有期雇用契約）」である。従来の正規雇用は第一の「長期蓄積能力活用型グループ」に相当する。第二の「高度専門能力活用型グループ」と第三の「雇用柔軟型グループ」は、非正規雇用者のグループであり、ここに分類される雇用者は景気循環や企業の業績、経営戦略などに合わせて、企業側がフレキシブルに雇用していくことができる。児美川は、この報告書において、終身雇用と年功序列型賃金を支柱とする日本的雇用慣行の転換をはかり、雇用の流動化と柔軟化をすすめることがめざされていたという（cf.児美川2007：pp.34-35）。

この報告書で提唱された企業にとって都合のよいシステムは、1990年代以降の日本企業の採用活動と雇用管理において現実のものとされていった。正規雇用がスリム化され、非正規雇用の労働者が急増したことがそれを示している<sup>5</sup>。そして、このような日本的雇用慣行の再編は、新規学卒者の就職状況に大きな変容をもたらした。学校を卒業した後、不安定な非正規雇用での就業に参入せ

ざるをえない若者が急増したのである。児美川は「1990年代以降における『日本的雇用慣行』の再編は、すべての年齢階級に等しく影響を及ぼしたわけではなく、中高年層よりも若年層に対してより厳しく作用した」と指摘している（児美川2007：pp.37-38）。学校を卒業して企業に就職し、企業社会の教育を受けながら大人になるという、「おとなへの移行」プロセスが縮小・解体し、学校を卒業した生徒たちが「おとな」なるプロセスは不安定になり、長期化し流動化してしまったのである。

企業が若者を安定的に受け入れなくなったために、若者たちは学校を卒業した後、引き続き学校に身を寄せるか、非正規雇用によって潜在的な失業者の身分のまま労働市場に参入するかを選択せざるをえない。正社員として正規雇用されたとしても、若者たちの暮らしは安泰ではない。日本的雇用慣行の再編は、正社員の世界をも変化させているからである。競争と効率追求を内容とする成果主義の導入によって、正社員たちは長時間労働、過密労働が常態化していった（cf.児美川2007：p.40）。この状態に耐えられる場合にのみ、若者は正社員でい続けられるということになった。

企業が社内教育によって社員を育てる余裕を失ったため、若者は新入社員であっても即戦力であることが求められるようになる。こうして若者たちは、正社員になれたとしても、「おとなへの移行」プロセスにのったとはいえなくなった。高卒で5割、大卒で3割の若者が、入職後3年以内に職を辞しているという。ニートと呼ばれる若者の3割は、過去に就業経験があるという（cf.児美川2007：pp.40-43）。

#### 4. 中央教育審議会答申の矛盾

1995年以降に雇用の柔軟化と流動化が進んだ結果、若者たちは、社会への参入がスムーズにできなくなった、あるいはできにくくなった。このことで、高卒で5割、大卒で3割の若者が入職後3年以内に職を辞めるという現象が顕著になる。このような若者の離職率の高さは、ここまで述べてきたことが原因で



あるなら、若者に理由があるわけではない。それどころか、意図的に正社員採用を制限し雇用形態を「柔軟」に運営するということは、非正規雇用者を意図的に生み出すことでもある。社会は非正規雇用者すなわちフリーターを求めている、需要があって供給がある、と鳥居（2007）はいう（cf. 鳥居2007：pp.34－35）。極言すると現在の雇用システムにおいては、若者たちは初めから非正規雇用要員として期待されてもいるようにさえ思われるのである。

ところが、先に挙げた中教審による分析は、若者たちの離職率の高さを学校教育の不足に求めている。「学校における実践の具体的方向性」の記述を再掲する。

- ① 学校における体系的系統的なキャリア教育実践の促進
- ② 学校と地域・社会や産業界等が連携・協働した取組の促進
- ③ 職場体験活動や（アカデミック）インターンシップなどの職業に関する体験活動の充実
- ④ 児童生徒が活動を記録し蓄積する教材等（キャリア・パスポート（仮称））の活用

これらの具体的方向性は、キャリア教育の定義に対応している。キャリア教育とは、「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」<sup>6</sup>である。

先に、中教審がキャリア教育とは職業観や勤労観のみを育てる教育ではないと述べていたことを確認した。確かに、答申では職業観「のみ」ではないという文言によってキャリア教育の定義との整合性はとられているようにみえる。しかし、定義の中の「のみ」以外の部分、即ち「自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度」は、キャリア教育独自の内容とは言い難く、むしろ改定前の学習指導要領においても育成が目指されていた。すると、結局、新規に「体系的系統的」に学習させることが期待されているのは、「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こと」になる。

即ち、中教審の答申が職業観や勤労観の育成に重心を置いているのである。

また、学校と地域・社会や産業界等が連携・協働した取り組みの促進し、職場体験活動やインターンシップなどの職業に関する体験活動を充実させることは、学校教育の実践の範疇を超えていると考えるのが自然であろう。なぜなら、第一に、先に考察した通り学校は歴史的に経済社会の雇用システムや慣行に対応してきたのであり、第二に、学校と産業界は教育内容、教育目的、成績評価において異なる体系をもっているからである。生徒は、学校の中にいる間は企業ではなく学校からの評価を期待する。学校や教師の評価は教育実践の一部であり、生徒の成長や学力の獲得状況を第一義に追求している。利益追求を第一義にする産業界とでは活動の内容、目的、評価が異なる。「学校と地域・社会や産業界等が連携・協働した取り組みの促進」を学校の課題とするのは、実際に「そこ」で生きる人間の文脈を考慮しない、素朴過ぎる要求ではないだろうか。現場の文脈への洞察を欠いたまま児童生徒が活動を記録し蓄積する教材としてキャリア・パスポートを使わせようとするれば、学校や教師にとっては仕事が増えるだけで、中教審が望む実践にはならないだろう。

## 5. まとめ—学校におけるキャリア教育の考え方

ここまで見てきた通り、中教審答申が述べるキャリア教育の「推進」には多くのかつ深刻な矛盾がある。この矛盾が何に由来しているか。児美川は、「キャリア教育」という用語を初めて正式に使った1999年の中教審答申は、日本におけるキャリア教育の展開が学校の進路指導改革という性格から若年雇用対策としての性格を強めていく分岐に位置づく」と指摘する（cf.児美川2007：p.101）。このような展開は、キャリア教育の推進施策が文部科学省の独自の施策ではなく政府レベルの政策の一環になっていることに理由がある。2003年の若者自立・挑戦戦略会議の発足を受けて、文部科学省は「若者自立・挑戦プラン」を発表した。以後、文部科学省の施策は政府レベルでの政策動向や意向に沿うものになった。若年層の離職率の高さやフリーター・ニートの増加は、学校教育問題

というより日本の若者問題であり、その問題の解決が学校に下ろされたのである（cf. 児美川2007：104）。

乾（2012）は、キャリア教育の問題点は本来教育がひきうけられないことをひきうけようとしてきたことにあると指摘する。若者の就労を巡る1990年代からの変化は社会の雇用の構造の変化に伴うものであり、フリーターの増加などはむしろ若者がこの変化に対応した結果なのだという。このことが問題であるならば、それは「教育問題」であるよりも「社会問題」であり、問題解決は教育的ではなく社会的に図られなければならない（cf. 乾2012：104）。

明らかなのは、キャリア教育の推進が学校教育の問題ではないにもかかわらず学校の課題にされようとしているという不整合である。しかし、この不整合は、学校はキャリア教育をしなくていいという根拠にはならない。それどころか、生徒が卒業後の人生を豊かにするために必要な力をつけさせることが学校の仕事であるならば、その意味ではキャリア教育は極めて重要な学校の仕事だといわなくてはならない<sup>7</sup>。

学校の仕事が記述されているのは、学習指導要領である。キャリア教育についても、学習指導要領の文言全体を精確にとらえることが必要ではないだろうか。改めて学習指導要領の言葉を見ると、「学ぶことと自己の将来とのつながりを見通し」、「社会的・職業的自立に向かい」、「自らの生き方を考え主体的に進路を選択すること」が目指されているのである。これらは学校という保護膜から出た後に自立した人間として生きることができるかどうかという、極めて道徳的な課題である。キャリア教育は、社会や雇用の状況の不都合から「下ろされる」のではなく、学校教育の本来の仕事の充実を図るという仕方で実現されるべきではないだろうか。

この観点からすると、学校教育は、キャリア教育が問題になる以前の古典的な教育に足場を求めることができる。足場になるのは、例えば教育の方法と教育の目的を分けて、方法と目的を教育実践の両輪のようにとらえたヘルバルトが唱える教育である。知的陶冶の完成に向かう過程が、同時に道徳的な完成の

過程であること、現代の文脈に言い換えるならば、学力を身につけることが道徳の力を身につけることである。知的能力の獲得と道徳的な力の獲得が、学びの実践の中で同義になれば、大上段にキャリア教育を学校教育の内容に追加する必要はない。あるいは、学校を民主主義の実践の場ととらえ、民主主義の実践という意図のもとに授業実践を立ち上げたデューイの唱える教育を再検討すれば、学校と社会が別世界のように分断されることはない。逆説的に述べれば、キャリア教育を推進しようとするなら、キャリア教育が問題になる以前の古典的な学校教育の思想に立ち戻る方が目的に適っているように思われるのである。

中教審が述べるキャリア教育は、決して学校教育の教育内容に矛盾するものではない。学校におけるキャリア教育は、雇用政策に合わせるのではなく、学校教育の本来の仕事に即して組み直されるべきではないだろうか。

## 註

- <sup>1</sup> 参照：文部科学省「平成31年度から新しい教職課程が始まります」
- <sup>2</sup> 文部科学省「キャリア教育の推進」p.5
- <sup>3</sup> 同前資料。資料中では番号は付けられていない。本稿での論述の便宜上、ここでは番号を付した。
- <sup>4</sup> 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」p.16
- <sup>5</sup> 厚生労働省「雇用動向調査」の統計によると、同調査1990年度版では、全「入職者」のうち、「パートタイム労働者」の比率は30%未満で、新規学卒者に限れば10%に満たなかった。ところが、2004年度版になると、「入職者」のうち「パートタイム労働者」の割合は36.8%に伸びている。新規学卒者として入職した場合の比率をみても、「パートタイム労働者」の割合は20.4%に伸びている（cf. 児美川2007：p.35）。
- <sup>6</sup> キャリア教育の定義は、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」（1999）の第6章第1節に記載されている。
- <sup>7</sup> 児美川は、生徒がキャリア教育を受けるのは権利として保障されるべきと

し、「権利としてのキャリア教育」を提唱している（児美川2007：pp.144-175）。乾は、学校教育の問題はむしろ高等教育に占める職業教育が希薄であることなのだと主張している（乾2012：p.106）。

## 引用文献

- 乾彰夫. (2012). 「キャリア教育は何をもたらしたのか—教育にひきうけられないことと、ひきうけられること」. 『現代思想』2012年4月号vol.40-5青土社, pp.101-109.
- 児美川孝一郎. (2007). 『権利としてのキャリア教育』 明石書店.
- 中央教育審議会. (1999). 「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm) 2020年8月31日閲覧.
- 中央教育審議会 (2011年) 「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」 [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/giji/\\_icsFiles/afieldfile/2011/02/22/1302048\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2011/02/22/1302048_1.pdf) 8月31日閲覧.
- 鳥居徹也. (2007). 『フリーター・ニートにさせないキャリア教育の授業』. 学陽書房.
- 文部科学省. (2020年). 「キャリア教育の推進」 [www.mext.go.jp/apollon/mod/pdf/mext\\_propulsion\\_20180223.pdf](http://www.mext.go.jp/apollon/mod/pdf/mext_propulsion_20180223.pdf) 8月20日閲覧.
- 文部科学省. (2020年). 「平成31年度から新しい教職課程が始まります」. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoin/1414533.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1414533.htm).

(こいけ じゅんこ 本学教授)