

<研究ノート>

キャリア教育の変遷と職業観・勤労観の形成支援からみた教師の役割に関する研究
—キャリア発達段階と体験学習を踏まえた自己冒険力の育成を視座に—

工藤 巨
(玉川大学)

Study about the role of the teacher who watched it from the change of the
career education and formation support of the career & work views
—Upbringing of the self-adventure ability on the basis of carrier stages
of development and an on-site training in point of view—

キーワード：キャリア教育、職業観・勤労観、自己冒険力

KEYWORDS : career education, career & work views, self-adventure ability

抄録

キャリア教育についての理解を深めるため、キャリア教育に関連する歴史的背景や中央教育審議会答申の動向などを踏まえ用語と定義の整理を試みた。キャリア教育で育てたい力の中心は基礎的・汎用的能力を確実に育成することであるが、社会人や職業人として必要な基礎的な能力や自分の生き方を開拓し創造していく力（自己冒険力）が必要であると考え。これらの力を身に付けるためには、社会や職業との関連した実践的・体験的な活動を充実させる必要があり、キャリア発達や体験学習を意識し、幼児期から高等教育までを体系的に進めなければならない。その過程において事前指導を充実させることは事後指導の充実につながり、その結果、職業観・勤労観の深まりにつながると考える。

職業観・勤労観の研究は、高校生・大学生が研究対象として多数であり、教科・教科外でのキャリア教育の導入やキャリア教育の動向の研究が多いことがわかった。職業観と勤労観は教え込むものではなく、各自が日々の生活や様々な体験などを通し自分なりに望ましい方向へ形成・確立していくものであり、自己冒険力はその一助となると考える。教師は、児童生徒の人生資源が豊富になり、豊かな人生や生き方が送れるように学校生活や生涯を見通したキャリア教育の実践が求められている。

1. はじめに

多くの学校でキャリア教育が推進されている。その背景には学校から社会への移行をめぐる課題や子どもたちの生活・意識の変容などが考えられ、フリーター・ニートの存在、753現象（早期離職率の上昇）などの諸問題が顕在化したことにより国としての対応が必要となり、キャリア教育の推進が求められている。

学校から社会への移行をめぐる課題は、就職・就業をめぐる環境の激変（求職希望と求人希望との不適合の拡大、新規卒者に対する求人状況の変動、雇用システムの変化など）が要因であると考えられる。また若者自身の資質等をめぐる課題としては、勤労観、職業観の未熟さ、社会人・職業人としての基礎的資質・能力が未成熟、社会の一員としての意識の希薄さが挙げられる。

子どもたちの生活・意識の変容については、子どもたちの成長・発達上の課題（働くことや生きることへの関心や意欲の低下、身体的な早熟傾向に比して、精神的・社会的の自立が遅れる傾向、生活体験・社会体験の機会喪失）と高学歴社会におけるモラトリアム傾向（職業について考えることや、職業の選択・決定を先送りにするモラトリアム傾向の高まり、進路意識や目的意識が希薄なまま進学・就職する者の増加）が挙げられる。

これらの現状を踏まえ、経済産業省は雇用の安定・起業家の育成、厚生労働省は資格の認定・ハローワーク等の充実、そして文部科学省は初等中等教育段階からのキャリア教育を推進している。教育機関においては、児童生徒の社会的・職業的自立に向け、各学校段階において育成が期待される能力・態度がどの程度身に付いているかを見取るための学習プログラムも推進されつつあるが、キャリア教育の意義や必要性に対する教員の理解不足が指摘されている。

そこで本研究は、改めてキャリア教育の必要性や意義についての理解を深めるために、①キャリア教育に関連する歴史的背景や用語の整理及び中央教育審議会答申の動向などを踏まえ、②職業に関する捉え方やキャリア教育の中核とされる職業観・勤労観から今後の教員の役割やキャリア教育への取り組み方について提言することを目的とする。

2. 職業指導・進路指導・キャリア教育の変遷の概観

学校教育においてキャリア教育を政策として導入する以前は、職業指導や進路指導が展開されてきたため、まずはその経緯に触れた上でキャリア教育に関する中央教育審議会答申の動向をまとめることにする。

岡野（1998）の研究では、1915年（大正4）に入沢宗寿の著書『現今の教育』において、アメリカの「vocational education」を職業指導として紹介されたことが発端となり広まったようである。当時の時代背景から職業指導は「義務教育終了と同時に就職する生徒が大半な時代において学校教育に求められた役割の一つ」⁽¹⁾であり、学校から社会への移行の支援であったと考えられる。その後、1947年（昭和22）の学習指導要領（試案）において中学校に「職業科」が設けられ、1951年（昭和26）の学習指導要領改正では「職業・家庭科」となり、それ以降の学習指導要領の中にも職業指導の指針が取り扱われている。1950年代になると、中学校から高校への進学希望者の増加がみられるようになり、進学指導と就職のための指導を併せた職業指導が行われている。

1957年（昭和32）の中央教育審議会（以降、中教審）答申「科学技術教育の振興方針について」において「進路指導」という言葉が使用され、それ以降の学習指導要領では職業指導から進路指導という言葉を用いるようになり転換期を迎えている。また「職業・家庭科」は「技術・家庭科」に変更され、職業指導は学級活動で扱われるようになっている。

1961年（昭和36）の文部省「進路指導の手引」において進路指導とは、「生徒の個人資料、進路

情報、啓発的経験および相談を通じて、生徒みずから、将来の進路の選択、計画をし、就職または進学して、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、継続的に援助する過程である」⁽²⁾と定義されている。1969年（昭和44）の学習指導要領改訂では進路指導を学校教育の全体を通じて組織的・継続的に行うこととされ、教育課程の全分野と関連することが示されている。

1983年（昭和58）の文部省「進路指導の手引」では、前記の定義（S36）の中の「さらにその後の生活をよりよく適応し、進歩する能力を伸長する」という意味を、「将来の生活における職業的自己実現に必要な能力や態度を育成する」という広い理念を意味するものと解釈することによって、改めて定義し直すことなく前記の定義をそのまま継承している。

また同年の文部省「進路指導の手引・高等学校ホームルーム担任編」では、進路指導は、「生徒の一人ひとりが、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くかつ深いものとし、やがて自分の将来への展望を持ち、進路の選択・計画をし、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、生徒の自己指導能力の伸長を目指す、教師の計画的、組織的、継続的な指導・援助の過程」⁽³⁾と示されている。

日本では高度成長期である1970年代には高校や大学への進学率が顕著に高まった時期であるが、既にアメリカではこの頃からキャリア教育に関連する政策などが展開されては始めている。1990年代に入るとバブル崩壊やデフレなどの影響もあり、企業の雇用形態が大きく変化し、非正規の労働者が大幅に増加し、フリーター志向が高まることになったのである。新卒者は不本意の就職や雇用条件の厳しさなどもあり、働く意欲を減退させることになったと考えられる。

以上のような背景のもと、1999年（平成11）の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」において「キャリア教育」という言葉をはじめ用いられ、キャリア教育政策の重要な出発点と考えられる。キャリア教育の定義は「学校教育と職業生活の円滑な接続を図るため、望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身につけさせるとともに、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」⁽⁴⁾とされ、望ましい職業観・勤労観の育成が中核でありその後も継承されている。またキャリア教育を小学校段階から実施することや家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視すること、教育課程に位置付け計画的に実行し、評価を行うことなどが重要であると示されている。

その後、2002年（平成14）国立教育政策研究所生徒指導センター「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」発表、2003年（平成15）日本経済団体連合会「若年者の職業観・就労意識の形成・向上のために」発表、同年に文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣、経済財政政策担当大臣などから構成される若者自立・挑戦戦略会議設置「若者自立・挑戦プラン」を発表している。2004年（平成16）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報告書」を表し、キャリア教育を端的には「児童生徒一人一人の勤労観・職業観を育てる教育」とされている。またこの頃から「ニート」という言葉が使用されるようになっていく。

文部科学省は2006年（平成18）に「小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引・児童

生徒一人一人の勤労観・職業観を育てるために」発刊し、同年厚生労働省は「若年者就職基礎能力支援事業（YESプログラム）」をスタートさせ、経済産業省は「社会人基礎力」の能力要素をまとめ発表している。

国立教育政策研究所生徒指導センターは2007年（平成19）に「インターンシップ等の充実・改善に向けた調査研究報告書」を発表し、中教審は2011年（平成23）に「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」答申を示し、キャリア教育の定義を「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」⁽⁵⁾として現在に至っている。

3. 職業・仕事・働く・キャリア・職業教育の意味の差異

職業という言葉は一般的に「日常従事する業務。生計を立てるための仕事。生業。なりわい。」（広辞苑）という意味で用いられているが、キャリア教育で用いる場合にはもう少し複雑な意味が含まれると考える。尾高邦雄は職業に関する研究者であり、1941年に著した「職業社会学」では「職業とは個人の発揮、連帯の現実及び生計の維持を目指す・人間の継続的な・行為様式である」⁽⁶⁾と定義し、現在でも多くの論文などで引用され、キャリア教育に多大な影響を与えている。

また職業は「個人的、社会的、及び経済的側面」⁽⁷⁾の3つの側面を持ち、継続的な活動として捉えられている。個人的側面とは個性を発揮し、人生の目標達成を目指すことであり、社会的側面とは社会の構成員として役割を果たし社会に貢献することである。経済的側面とは、勤労の代償として生活のための収入を得ることであり生計を維持することである。

梅澤（2008）は「人は、豊か人生、自分なりに納得した生き方をしたいと希望するなら、質的にも量的にも、充実した人生資源が必要」⁽⁸⁾と主張し、職業によっても人生資源（経済財・知識財・関係財・威信財）が与えられると指摘している。

仕事とは「①する事。しなくてはならない事。特に職業・業務を指す。②事をかまえてすること。また悪事。③力が働いて物体が移動した距離との積を、力が物体になした仕事という。」（広辞苑）の意味である。川喜多（1966）は仕事を「自主性と責任において達成する創造的な行為」⁽⁹⁾とし、一連の作業の組み合わせから成るひとまとまりの物事として捉えている。ここでいう作業とは、仕事の中の一コマの手続きに過ぎず単調的な作業を指している。藤本（1991）は、仕事は職業を包括する概念と位置付け、浦上（2010）は「仕事と職業は、ともに何らかの目的を意識した活動を意味するのですが、その中でも、社会的分業（役割分担）をともなう活動を意味するのが職業」⁽¹⁰⁾としている。

働くとは、「①うごく。②精神が活動する。③精出して仕事する。④他人のために奔走する。⑤効果をあらわす。作用する。」（広辞苑）の意味である。働くの語源説の一つには「身をせめハタルの意。ハタル（課）の義。」（日本語源大事典）があり、「人」と「動」とを合せて「働」という国字ができている。また「傍（はた＝他人）を楽にする」ともいわれ、他者の負担を軽くしてあげる、楽にしてあげることが働くの語源ともされている。

文部科学省は、働くとは「職業生活以外にも、家事や学校での係活動やボランティア活動などの

多様な活動があることから、個人がその学校生活、職業生活、家庭生活、市民生活等のすべての生活の中で経験する様々な立場や役割を遂行する活動⁽¹¹⁾と示し、働くことは、人が果たす多様な役割の中で、自分の力を発揮して社会に貢献することである。

Adler (1929) は人生には「人生の三つの課題」⁽¹²⁾があるとし、その弟子である Dreikurs は「人生における成功とは、これら三つの課題を解決することを意味する」⁽¹³⁾とした。その課題とはワークタスク（仕事）・ラブタスク（愛）・フレンドシップタスク（交友）であり、これらの課題を解決することはキャリア発達や自己実現につながるとも考えられ、特にワークタスクには上述した職業の3つの側面が含まれると考える。（図1）

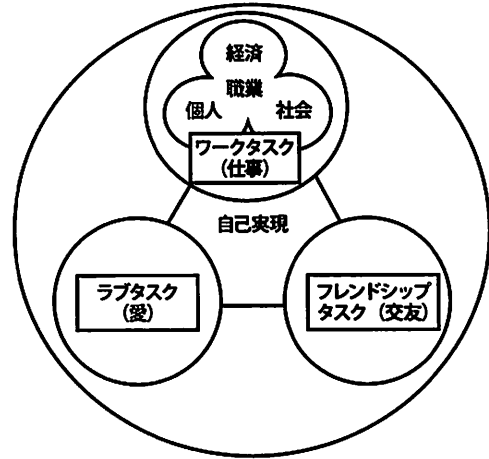


図1. 人生の課題と職業との関係

キャリア (career) とは、「①経歴、履歴、生涯。②職業。③一生の職業と考えている、職業的な、本業の。」(ライトハウス英和辞典)の意味であり、語源はラテン語の「車道・競走路」やフランス語の「道路や競争馬のコース」、「轍」などがある。

渡辺 (2007) は「キャリアの概念を説明しようとしている研究者は口をそろえて、その多様性を認めている」⁽¹⁴⁾と指摘しており、Super (1950), McDaniels (1978), Raynor&Entin (1982), 金井 (2001), Arthur,Hall,&Lawrence(1989), Herr&Cramer(1996)などの定義は様々である。文部科学省は、キャリア教育でのキャリアを「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだししていく連なりや積み重ね」⁽¹⁵⁾と示している。

職業教育とは昭和30年代前半まで進路指導の前進として使用されていた言葉であり、平成21年中教審第一回キャリア教育・職業教育特別部会では「勤労観・職業観や知識・技術をはぐくむ教育のうち、知識・技能の育成に重点を置いた専門的、実践的教育」⁽¹⁶⁾と定義された。平成23年中教審答申では「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」⁽¹⁷⁾と定義する一方で、職業に関する教育の認識不足や「高等学校卒業までに職業を意識したことがない大学1年生が約31%いる」⁽¹⁸⁾などの課題も示されている。また教員は教職以外の職業経験をした者が少ないため、教員研修の一環として社会体験研修が実施されている。

4. 進路指導とキャリア教育

藤本 (1985) はアメリカと日本の進路指導の定義の変遷をまとめた上で、「アメリカのキャリア・ガイダンスと日本の進路指導は同義語でない」⁽¹⁹⁾と指摘し、進路指導の定義の検討の必要性を強調している。

平成23年の中教審答申「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」で

は進路指導を「生徒の個人資料、進路情報、啓発的経験及び相談を通じて、生徒自ら、将来の進路の選択・計画し、就職又は進学をして、更にその後の生活によりよく適応し、能力を伸長するように、教員が組織的・継続的に指導・援助する過程であり、どのような人間になり、どう生きていくことが望ましいのかといった長期的展望に立った人間形成を目指す教育活動」⁽²⁰⁾と示しており、学習指導要領上では、中学校・高等学校に限定された教育活動である。

文部科学省「中学校キャリア教育の手引き」平成23年5月では、進路指導の諸活動を以下の6つであると示している。

- ① 個人資料に基づいて生徒理解を深める活動と、正しい自己理解を生徒に得させる活動（自分は何がしたいのか、自分は社会の中でどのような役割に相応しいのか）
- ② 進路に関する情報を生徒に得させる活動（情報リテラシー）
- ③ 啓発的経験を生徒に得させる活動（職場体験：事前の目的と事後のふりかえり）
- ④ 進路に関する相談の機会を生徒に与える活動（本人や保護者）
- ⑤ 就職や進学等に関する指導・援助の活動（選択・決定）
- ⑥ 卒業者の追指導に関する活動上級学校での状況を調査・分析

これまでの進路指導は、志望先の選択・決定等にかかわる「出口指導」に終始しがちであり、進路決定のための指導に偏っていることが多く、また生徒一人一人の適性と進路や、職業・職種との「適合」を主眼とした指導が中心であったと考える。

しかし、キャリア教育はキャリア発達を促す指導と進路決定のための指導との調和をとって展開するものであり、個人の適性と職業や進路先との「適合」とともに、将来自立した社会人・職業人となるために不可欠な、社会や集団への「適応」にかかわる指導をするものである。

キャリア教育で目指すことは、全ての教育活動において児童生徒が「生きる力」を身に付け、社会の激しい変化に流されることなく、それぞれが直面するであろう様々な課題に柔軟かつ、たくましく対応し、社会人・職業人として自立していくことができるようにすることであり、進路指導はキャリア教育に包括されている。

またキャリア教育に取り組む意義は、一人一人のキャリア発達（生涯にわたり、社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程）や個としての自立を促す視点から、従来の教育の在り方を幅広く見直し、改革していくための理念と方向性を示すものである。キャリアが児童生徒の発達段階やその発達課題の達成と深くかかわりながら段階を追って発達していくことを踏まえ、子どもたちの全人的な成長・発達を促す観点に立った取り組みを積極的に進めるものである。

発達とは生涯にわたる変化の過程であり、時間ともに変化し人が環境に適応する能力を獲得していく過程である。そしてキャリア発達とは、自己の知的、身体的、情緒的、社会的な特徴を一人一人の生き方として統合していく過程であることを踏まえ、教師は児童生徒のキャリア発達を支援する観点に立ち、各領域の関連する諸活動を体系化し、計画的、組織的に実施することができるように教育課程編成の在り方を見直していく必要があると考える。

また児童生徒はそれぞれ異なる体験・経験を有しており、それらを基に学びを再構築し、生涯に

わたくし学び続けるという観点を併せたキャリア教育が必要である。さらに、真の本物に触れる体験（職場体験活動・インターンシップ・最先端の研究など）を通して、働くことの喜びや世の中の厳しさを体感しながら学んでいくことも重要であると考え。（文末資料）

5. キャリア教育で育みたい力

本田（2005）は現代社会を「ハイパー・メリトクラシー（超業績主義）」⁽²¹⁾と称し、対人能力やネットワーク形成能力、意欲や独創性、問題解決能力などの柔軟で個人の人格や情動の深い部分に根ざした能力が重視されていると指摘している。

以上のような現代社会において諸富（2007）はキャリア教育で大切に育みたい力として、「出会いに生き方を学ぶ力」「夢見る力」「自分を見つめ、選択する力」「コミュニケーション能力・人とかかわる力」「達成する力」「七転び八起の力」「社会や人に貢献することに喜びを感じる力」⁽²²⁾の7つを挙げている。

平成23年（2011）の中教審答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において、キャリア教育と職業教育の基本的な方向性の一つとして、幼児期から高等教育までを体系的に進めることと示されている。その中心は「基礎的・汎用的能力を確実に育成すること」⁽²³⁾であり、社会・職業との関連を重視するために実践的・体験的な活動を充実させることが求められている。基礎的・汎用的能力の具体的な内容は「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つである。

石川（2017）は、2020年に向けて進んでいる教育改革の中で、児童生徒に身につけなくてはならない力として「課題解決に向けて協働する力・自分の考えを表現する力・クリエイティブな思考力」⁽²⁴⁾の3つを挙げている。これらの3つの力を養成するために、教師は「正解のない問い（答えが一通りではない問い）」⁽²⁵⁾に取り組み、教師と児童生徒が互いに高め合う関係性の重要性を指摘しており、キャリア教育にも共通する点が多いと考える。

以上のことからキャリア教育では、ただ単に丸暗記した知識やテスト問題を解けるという力ではなく、将来の社会人や職業人として必要な基礎的な能力や自分の生き方を開拓し創造していく力である「自己冒険力」を育む必要があると考える。自己冒険力とは、教師の「支導」⁽²⁷⁾によって子どもが「アドベンチャー」⁽²⁸⁾ができる環境について体験学習し、そこでの気づきや学びを子ども自身で試行錯誤しながら日常生活に活かし、人生を開拓していくことができる力のことである。教師はキャリア教育においてもこの考え方に基に、児童生徒一人一人のキャリア発達の状況を敏感に読み取りながら対応し、計画的かつ継続的に様々な職場体験活動やプログラムなどを実践することによって子どもの成長に寄与できると考える。

6. 勤労観・職業観に関する研究の動向

1999年（平成11）のキャリア教育の政策が始まって以来、現在に至るまで「職業観・勤労観の育成」がその中核をなしてきたと考える。そこでCiNiiにて「職業観・勤労観」をキーワードに検索を行うと54件の論文が示された。（2017.3.8アクセス）その論文の内訳を対象別と内容別に分けたものを表1に示す。

表1からは、職業観・勤労観に関する研究対象者は高校生・大学生が多数であること、教科・教科外でのキャリア教育の導入やキャリア教育の動向の研究が多いことがわかる。これらの論文から代表的なものを概観する。

表1. 「職業観・勤労観」での検索結果内訳

対象者別	論文数
小学生	3
中学生	3
高校生	8
大学・短大生	6
専門学校生	1
知的障がい者	1
内容別	論文数
教科・教科外でのキャリア教育の導入	9
キャリア教育の動向	8
キャリア教育の情報	4
キャリア教育の教材開発	2
就業問題	2
進路指導	2
職場体験	2
キャリア教育と価値観	1
キャリア教育と学力	1

下村（1981）は中学生を対象とした進路指導の中で、「1. 職業に関する目的意識を育成するために必要な経験の提供、2. 自己の個性と職業との結びつきをはかる経験の提供」⁽²⁹⁾が重要であるとし、学校教育全体で組織的に実行され、さらに地域や家庭との連携によって効果的になると指摘している。

小見山（2007）は大学生の就職事情や就職観を分析し「厳しい就職環境（外的要因）と就職者の職業観や職業意識など（内的要因）」⁽³⁰⁾が複雑に絡んでいると指摘し、高等教育でのキャリア教育の在り方や必要性について示唆を与えている。

白木（2010）は文部科学省や国立教育政策研究所生徒指導研究センターが示した職業観と勤労観の定義の曖昧さを指摘した上で、尾高邦雄の職業の理想形態（経済性・個人性・社会性のバランスが不可欠）や勤労観・職業観を育む学習プログラムを用い「キャリア教育における職業観・勤労観をめぐる価値形成の問題点」⁽³¹⁾を指摘している。

平成23年（2011）の中教審答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では、「中学校における職場体験や高等学校における就業体験活動を実施した結果からは、勤労観・職業が芽生え、職業や働くことへの関心が高まった」⁽³²⁾と示している。

玉那覇ら（2014）は小学3～6年生を対象に、自己効力感と職業観との関係性をアンケート調査によって検討した。その結果、自己効力感は学年が上がるにつれ「身体面・精神面での発達に影響」⁽³³⁾しており、成功体験と失敗体験の両方が必要であると指摘した上で、教師と児童の日々の関わりを大切にすることが児童の職業観の形成に重要であると示している。

大鹿ら(2015)は、日米のキャリア教育の差異を検討し、異質的であると結論付けている。また日本の企業でのインターンシップに対し、学生は「仕事に関する内容や企業文化に対する学習を求めている」⁽³⁴⁾ ことがわかり、職業意識は高まるが職業観や勤労観の形成に寄与していないと指摘している。

小川ら(2015)は大学生を対象に「あなたは、どのような職業観を持っていますか」などを問い、テキスト分析を実施した結果、職業観の視点として「内面的充実(やりがい・達成感・誇り)、能力開発、適合性(興味・関心)」⁽³⁵⁾ の順で頻度が高いことを明らかにしている。

浦上(2015)は大学生の職業観と中学・高校時代の生活経験との関連性を検討した結果、「職業観と生活経験の間には弱い関係性」⁽³⁶⁾ があるとし、多様な経験をしている者ほど、特に個人的側面(個性をいかし社会に寄与する)や社会的側面(社会の構成員として分担する役割)に重要性を認める程度が高くなることを明らかにした。しかし、特定の経験や経験パターンと職業観の関連性は見られていないことも示している。

伊藤(2016)は科学的根拠に基づいた職業観・勤労観の育成と対極にある玉川学園の労作教育や新教育運動等を取り上げ、教育(キャリア教育)は「エビデンスから適度な距離を保つ方法について真摯に熟考しなければならない分岐点に立たされている」⁽³⁷⁾ と指摘している。

7. 価値観である職業観と勤労観

キャリア教育の政策において職業観・勤労観の育成は中核とされているが、ここではまず「〇〇観」と「〇〇感」の違いを明らかにした上で職業観・勤労観について述べることにする。(表2)表2より、「感」とは心の動きを主とする意味で用いられ、「観」とはものの見方や考え方を意味して用いられていることがわかる。

浦上(2010)は「価値観は感性にたよったもの、感覚的なものではなく、分化し整然と整理されているもの」⁽³⁸⁾ と指摘しており、「職業感」のレベルから「職業観」へのレベルでの職業理解が必要であると主張している。職場体験をすることで、楽しかった・面白かった・大変だったなどの職業感レベルではなく、尾高(1941)が示した職業の3つの側面「個人的、社会的、及び経済的側面」⁽³⁹⁾ を踏まえた職業観レベルで職業を捉える見方の育成がキャリア教育では求められていると考える。

梅澤(2008)は職業観を「職業に関する見方や考え方、職業の好き嫌い、どんな職業を望ましいとするかなど」⁽⁴⁰⁾、イメージの悪さや職業観の歪みに伴った就職観の歪みにつながっていると警鐘を鳴らしている。ここでのイメージは職業感レベルに留まっていることを指し、職業観レベルでの職業理解が必要であるとする浦上の考えと同様であると考えられる。

表 2. 感と観

出典	「感」	「観」
吉田賢抗編 『新漢和辞典新訂版』 明治図書 1969年	①かんずる。 ②かんじ。きもち。 ③うごかす。	①しめす。人に見せる。②みえ。外見。ながめ。③かたち、すがた。④かんがえ。見解。⑤ものみ。たかどの。楼台。⑥道教のてら。道士が修行するところ。
『白川静 『常用字解』 平凡社 2003年	「心がうごくこと、心に感じこと、おもふこと」であり、心の動きを主とする意味している。	「みる、みきわめる、くわしくみる」であり、一般的にものの見方や考え方を意味している。

国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2002）の『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について』調査研究報告書において、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」とし、勤労観を「勤労に対する価値的な理解・認識」としている。これらの形成を支援する過程では、「一律の職業観や勤労観を教え込むことではなく、生徒一人一人が働く意義や目的を探求し、自分なりの職業観・勤労観を形成・確立していく過程への指導・援助」⁽⁴¹⁾をすることが重要であると示している。さらに職業観・勤労観の育成にあたっては、「望ましき」を備えて目指すこととし、その要件を理解・認識面と情意・態度面で以下のように示している。⁽⁴²⁾

理解・認識面

- ① 職業には貴賤がないこと
- ② 職務遂行には規範の遵守や責任が伴うこと
- ③ どのような職業であれ、職業には生計を維持するだけでなく、それを通じて自己の能力・適性を発揮し、社会の一員としての役割を果たすという意義があること

情意・態度面

- ① 一人一人が自己及びその個性をかけがえのない価値あるものであるとする自覚
- ② 自己と働くこと及びその関係についての総合的な検討を通じた、職業・勤労に対する自分なりの構え
- ③ 将来の夢や希望の実現を目指して取り組もうとする意欲的な態度

三村（2004）は職業観の定義を「職業についての理解や考え方と職業に就こうとする態度、および職業を通して果たす役割の意味やその内容についての考え方（価値観）」とし、勤労観の定義を「日常生活の中での役割の理解や考え方と役割を果たそうとする態度、および役割を果たす意味やその内容についての考え方（価値観）」⁽⁴³⁾とし、仕事をすることや働くことそのものをどう考えるかが勤労観であり、職業観と勤労観は密接に関わっている部分が多いと示している。

平成 23 年の中教審答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では、職業観と勤労観は仕事をする上で様々な意思決定をする選択基準となるものとした上で、社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力の要素として能力・知識・価値観を挙げ、価値

観の中に「職業観・勤労観・倫理観など」⁽⁴⁴⁾を示している。

以上を踏まえると、価値観である職業観・勤労観は密接に関連しており、教え込むものではなく、各自が日々の生活や様々な体験（職場体験学習を含む）などを通して自分なりに望ましい方向へ形成・確立していくものであり、教師はそれを指導・援助していくことが求められていると考える。

8. 総合的考察

平成 23 年の中教審答申「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」においてキャリア教育の定義は「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」⁽⁴⁵⁾と示され小学校段階から望ましい職業観・勤労観の育成を中核として現在に至っている。またキャリア教育は家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視すること、教育課程に位置付け計画的に実行し、評価を行うことなどが重要である。

キャリア教育は普段の学習や生活と仕事を関連付ける必要があり、その方法論として小泉（2016）は「体験的な学習・観察と話を聞くこと・目標の注入」⁽⁴⁶⁾の 3つを挙げ、教室での学習方法は体験的で能動的なアクティブ・ラーニングを用いることでキャリア教育は推進されると考える。

またキャリア教育を推進するにあたり、教師は職業・仕事・働く・キャリア・職業教育のそれぞれの意味や意義を理解する必要がある。さらに教育課程上の進路指導の位置付けやキャリア教育との関連性を十分に理解した上で、キャリアが児童生徒の発達段階やその発達課題の達成と深くかわり、様々な体験が子どもの全人的な成長・発達を促すという観点で積極的に取り組むべきであると考える。

キャリア教育で育みたい力は研究者によって多様であるが、共通点は、社会や職業との関連を重視するために実践的・体験的な活動を充実させることであり、幼児期から高等教育までを体系的に進めなければならないことである。その中心は基礎的・汎用的能力を確実に育成することであるが、机上で知識を注入するだけでは身に付かないため、児童生徒が試行錯誤しながら自ら体験的に学び、そこで得た知識や技術を日常生活に活かせるような教育環境が必要である。そのような環境を支援するのが教師の役割でもあり、将来の社会人や職業人として必要な基礎的な能力や自分の生き方を開拓し創造していく力である自己冒険力を育む必要があると考える。教師はこの考え方にに基づき、児童生徒一人一人のキャリア発達の状況を敏感に読み取りながら対応し、計画的かつ継続的に様々な職場体験活動やプログラムなどを実践する必要があると考える。

以上のキャリア教育の観点を踏まえ、学校や教師は育てたい児童生徒像を明確にした上で学校教育目標や方針にキャリア教育を位置付け、校内組織にキャリア教育推進委員会を設置し、異校種間連携組織・地域の組織との連携を図るなどチーム学校としての取り組みが求められると考える。

教職員は校内研修などを通じて、社会の動向、学校と社会との接続、4つの能力にかかわる学習プログラムの枠組み、キャリア・カウンセリングの必要性などを学び、共通理解することにより、学校教育全体としてのキャリア教育が促進されると考える。

またキャリア教育を実践するにあたり、教師は自校の特色や課題を明確化し、児童生徒の発達段階を踏まえたキャリア教育の理解、自校の学習プログラム及び取組内容の重点の設定、学校間及び

校種間の関連、全体的な指導計画、年間指導計画、年間行事計画等への反映など、キャリア教育の視点で教育課程を見直すことが役割であると考え。さらに家庭や地域に対しキャリア教育に関する啓発を行うことや、キャリア教育の評価を行い、その改善を図る授業公開、学校だよりの発行等を積極的に実施することで児童生徒のキャリア形成の支援につながると考える。

キャリア教育政策で中核をなしている望ましい職業観・勤労観の育成には、豊かな体験に裏打ちされた身体知や労作が必要不可欠であると考え。小原（1969）は「全人教育」⁽⁴⁷⁾の完成のために12の教育信条を掲げ、その一つに労作（自ら考え、自ら体験し、自ら試み、創り、行うこと）を挙げている。労作は額に汗して「勞しむこと」と、それに作業の「作」ではなく創作の「作」を合わせた意味であり、その本質は自ら進んで手伝う自発性であり心構えを重要視している。また石塚（2012）は、自発性・行為性・創造性を伴うものを労作と捉え、労作教育は「何かを成し遂げた体験こそが、何かを成し遂げたいくなる動機の源」⁽⁴⁸⁾としている。

森山（2011）は労作教育を「体験的学習を推進していく上で重要な示唆を与えている」⁽⁴⁹⁾とし、小原の目指す労作教育と同様に体験的学習はキャリア形成や人格形成においても重要な位置づけである証左と考える。

地理学や地質学などで用いられる「巡検」とは、見回って調べることであり野外調査や実地調査などである。藤田（2014）は、この巡検で最も重要なことは事前の資料研究であるとし「必要な知識を身につけておかないと、せっかくの時間と費用を費やした巡検で所期の目的を果たせない」⁽⁵⁰⁾と指摘している。また藤田は、複数の情報が溢れている時に人はその中から選択的に注意を向ける選択的注意に触れ、人は見ようと思うものや関心の高いものしか視野に入らないことを強調している。

これらを踏まえると、職場見学・職場体験活動・インターンシップ（就業体験活動）の事前指導の役割が浮き彫りになってくると考える。予備知識や関心がなく受動的に学校行事の一環として目的意識や自我関与した目標を持たないまま職場見学や職場体験をしても職業感レベルに留まり、望ましい職業観や勤労観は育成されないと考える。したがって職場体験学習を実施する際には、事前指導において対象となる職場や職業についての学びを促し、児童生徒に明確な目的や課題意識を自覚させてから臨ませることが教師の役割であると考え。この事前指導の機能が果たされることで体験活動がより一層充実し、その後のふりかえりや事後指導が効果的になると考える。

キャリア教育は教育活動の全体を通して、教育の目標である社会性の獲得と人格の発達および完成を目指すことにあると考え。成熟した人格についてAllport（1961）は、以下の6つの基準を示している。

1. 自己意識の拡大（広い範囲の物事や人に関心を持ち、それらに積極的に参加する：社会参画）
2. 自己が他への暖かい関係を持つこと（他者と密接になれるが、他者にとっての重荷や迷惑にならず、他者を尊重し、共感することができる：人間関係の構築）
3. 情緒的安定（自己受容：感情に振り回されず安定しており、自分を受容している：欲求の統制）
4. 現実的知覚、技能及び課題（現実をあるがままに捉え、課題意識と解決する技能を持つ：課題解決）

5. 自己客観視：洞察とユーモア（自己を客観的に捉える。ユーモアと洞察力を持てるようになる：省察）

6. 人生を統一する人生哲学（人生に統一を与える人生哲学や人生観を持ち、それと調和する：未来志向）

これらの6つの基準は、個人的な側面だけではなく社会との関係が密接であり、生涯を通じて求め続ける目標でもあるという視点を持って教師は児童生徒と向き合うことがキャリア教育であると考えられる。そのためにはキャリア教育を体系的・計画的に進める必要があり、各教科や道徳・総合的な学習の時間、特別活動などと連動させ、児童生徒のキャリア発達を促しながら自分の生き方について考える指導・援助をする必要があると考える。

特に小学校の教師は全教科を見渡しやすいという利点を活かし、学校生活の全般を通じたキャリア教育の実践とその後の中学校・高等学校との接続という観点が求められると考える。中学校・高等学校では進路指導も含み、現実的な模索と徐々に社会的な移行に進めるようなキャリア教育が必要であり、進路指導担当者だけに任せるのではなく、各教科担当との一層の連携が必要であると考える。

職業に必要な知識・技術がさらに高度化していくことが予想される今日において、児童生徒がこれから職業生活を営む上で自分なりに望ましい方向へ職業観や勤労観を形成・確立していく自己冒険力の支導が教師の役割であり、日々の学校生活や生涯を見通したキャリア教育の実践が求められている。また児童生徒が、今後の職業生活で得た知識・技術を人生経験に活かし、新たな専門的知識・技能を獲得しながら経済・社会活動に参画することで人生資源が豊富になり、豊かな人生や生き方が送れるように支導したいものである。

資料、発達段階・体験学習・キャリア発達の観点

年齢	0	1	2	3	4	5	6	7	9	12	15	18	22	35	40	60~				
段階区分	胎児期	乳児期	幼児期 前期 後期		児童期 前期 後期				青年期 前期 中期 後期			成人期 前期 中年期		壮年期	老年期					
ピアジェの発達段階	感覚運動的期		前操作期			具体的操作期			形式的操作期											
エリクソンの発達課題	基本的信頼関係	自律性	自主性	動機性				自我同一性			親密性		生殖性		自我の統合					
学校制度	幼稚園		小学校・低学年		小学校・高学年		中学校		高等学校		大学		生涯学習							
学びの目標	生涯にわたる人間形成の基礎を培い、体験を通じて身の回りのことを学び、基本的な生活習慣を身に付ける		身体の発達に応じて初等普通教育を施しながら基本的な生活習慣を確立し、基礎学力を身に付ける		身体の発達に応じて初等普通教育を施しながら、基礎的な知識と技術を修得し、発展的な学習に取り組む		小学校における教育の基礎の上に、身体の発達に応じて中等普通教育を施す		中学校における教育の基礎の上に心身の発達に応じて、高等普通教育及び専門教育を施す		高い教養と専門的能力を培い、真理を探究して新たな知見を創造し、その成果を社会に貢献できるようにする									
体験学習	原体験		体験活動		体験学習		経験学習													
体験学習(職場体験・ボランティア等を含む)	五感を通して自然の事物や現象に直接触れる活動(火体験・石体験・土体験・水体験・木体験・草体験・動物体験・園体験)		自分の身体を通して実際に経験する活動(自然体験活動・生活文化体験活動・社会体験活動)職場見学等(職業観の基盤をつくる場)		体験活動を通じて学習者の感覚機能を使いながら対象に直接はたらかせ、そこから事実や法則を習得する学習(職場見学等(職業観の基盤をつくる場))		経験に基盤を置く連続的変換的な過程。個人が社会的・文化的な環境と相互作用するプロセスであり、人間の中心的な学習形態(職場体験等(勤労観・職業観の育成の場)、インターンシップ等(勤労観・職業観の育成の場))													
キャリア発達段階	遊びを中心とした生活を通して体験を積み重ね自発的・主体的な活動を促す時期		人へのかかわり方が広がり、皆のための働くことの意義を理解し、主体的に自分の役割を果たそうとする態度を育成する時期 自分の特徴に気づき、目標を果たそうとする時期 進路の探索・選択にかかわる基盤形成の時期		社会の一員としての自分の役割や責任の自覚が芽生える時期 人間関係も広がり、様々な葛藤や経験の中で自分の人生への関心が高まる時期 現実的探索と暫定的選択の時期		(進路指導)		学校から社会・職業への移行の準備として専門性の基礎を育成する段階 現実的探索・施行と社会的移行準備の時期		社会に出る直前であり、自らの視野を広げ、進路を具体化し、それまでに育成した社会人・職業人としての必要な能力や態度を専門分野での学修を通じて伸長・深化させていく時期 現実的探索・施行と社会的移行の時期		実践試行の時期		確立の段階 昇進の時期		維持段階		下降段階	
キャリア発達課題	自分の生活に関係の深い人々と触れ合いや交流を通じて人とかわることの楽しさや人の役に立つ喜びを味わう		自己及び他者への積極的関心の形成・発展 身の周りの仕事や環境への関心・意欲の向上 夢や希望、憧れる自己イメージの獲得 勤労を重んじ目標に向かって努力する態度の形成		肯定的自己理解と自己有用感の獲得 興味・関心に基づく職業観・勤労観の形成 進路計画の立案と暫定的選択 生き方や進路に関する現実的探索		自己理解の深化と自己受容 選択基準としての職業観・勤労観の確立 将来設計の立案と社会的移行の準備 進路の現実的吟味と試行的参加		職業についての希望を明らかにしていく		職業についての希望を実践してみる		職業への方向づけを決定し、その職業に就く		達成した地位やその有利性を保持する		諸活動の減退と退職			

* 小学校・中学校・高等学校におけるキャリア発達(国立教育政策研究所生徒指導研究センター、2002)及び職業の発達段階(渡辺、1989)を筆者加工。

引用文献

- (1) 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着目して -』かやのもり：近畿大学産業理工学部研究報告第18巻、2013年、p 6
- (2) 文部省「進路指導の手引」1961年 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/16/1306818_06.pdf (2017年3月23日アクセス)
- (3) 文部省「進路指導の手引・高等学校ホームルーム担任編」1983年、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/16/1306818_06.pdf (2017年3月23日アクセス)
- (4) 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年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/008/toushin/010201b.htm(2017年3月23日アクセス)
- (5) 中教審(平成23)「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」2011年、p 16
- (6) 尾高邦雄『職業社会学』岩波書店、1941年、p 23
- (7) 尾高邦雄『職業社会学』岩波書店、1941年、p 24
- (8) 梅澤正『職業とは何か』講談社現代新書、2008年、p 90
- (9) 川喜多二郎『チームワーク』光文社刊、1966年、p 25-26
- (10) 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、p 39
- (11) 文部科学省『小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引』2006年、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/16/1306818_04.pdf (2017年3月23日アクセス)
- (12) Alfred Adler (1929)『The Science of Living』岸見一郎訳野田俊作監訳『個人心理学講義・生きることの科学』一光社、1996年、p 188
- (13) Dreikurs 著、前田憲一訳「人はどのように愛するのか」一光社、1996年、p 38
- (14) 渡辺三枝子編著『新版キャリアの心理学』ナカニシヤ出版、2007年、p 6
- (15) 文部科学省『中学校キャリア教育の手引き』(平成23年5月)教育出版、2011年、p 15
- (16) 平成21年 中教審『第一回キャリア教育・職業教育特別部会』2009年、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/gijiroku/1247349.htm (2017年3月23日アクセス)
- (17) 中教審「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(答申)」平成23年1月31日、p 16
- (18) 文部科学省答申「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」平成23年1月31日中央教育審議会、p 14
- (19) 藤本喜八『進路指導の定義の歩み』進路指導研究：日本進路指導学会研究紀要 No.6、1985年、p 12
- (20) 中教審「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(答申)」平成23年1月31日、p 54
- (21) 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会』NTT出版、2005年、p 20

- (22) 諸富祥彦『「7つの力」を育てるキャリア教育』図書文化、2007年、p 67-85
- (23) 文部科学省答申「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」平成23年1月31日中央教育審議会、p 16
- (24) 石川一郎『2020年からの教師問題』ベスト新書、2017年 p 36
- (25) 石川一郎『2020年からの教師問題』ベスト新書、2017年 p 60
- (27) 工藤亘『teachers as professionalsとしてのtap-「指導者」から「支導者（ファシリテーター）」へ』教育実践学研究第16号、2012年、p 38
- (28) 工藤亘『アドベンチャー教育におけるエッジワークと動機づけについての研究・アドベンチャーの理論を基にした教師の役割とC-zoneに着目して-』教育実践学研究第19号、2016年、p 40
- (29) 下村光吉『職業観・勤労観の育成と進路指導・仕事に対する意識の一研究と実践を通して-』日本進路指導学会研究紀要、1981年、p 6
- (30) 小見山隆行『大学から職業への移行問題とキャリア教育の考察』愛知学院大学論叢商学研究第47巻第3号、2007年、p 53
- (31) 白木みどり『キャリア教育にかかわる価値観形成についての一考察』上越教育大学研究紀要第29巻、2010年、p 83
- (32) 中教審「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（答申）」平成23年1月31日、p 34
- (33) 玉那覇瑞乃・松尾理沙『児童の自己効力感と職業観形成の関連について』日本心理学会総会発表論文集156、2010年、p 523
- (34) 大鹿哲郎・三宅章介『我が国におけるキャリア教育の導入と社会との連携についての一考察・特に、勤労観・職業観育成の観点より-』日本マネジメント学会全国研究大会報告要旨集(72)、2015年、p 85
- (35) 小川和久・中島夏子『大学生の職業観の形成と職業指導に対する理解』東北工業大学紀要Ⅱ人文社会科学編第35号、2015年、p 25
- (36) 浦上昌則『中高生時代のどのような生活経験が大学生の職業観に影響するか』南山大学紀要「アカデミア」人文・自然科学編第10号、2015年、p 31
- (37) 伊藤敏子『「職業観・勤労観の育成」へのまなざし・拠り所としての情報と経験-』三重大学教育学部研究紀要第67巻、2016年、p 182
- (38) 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、p 121
- (39) 尾高邦雄『職業社会学』岩波書店、1941年、p 24
- (40) 梅澤正『職業とは何か』講談社現代新書、2008年、p 14
- (41) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について』調査研究報告書、2002年、p 20
- (42) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について』調査研究報告書、2002年、p 22-23
- (43) 三村隆男『キャリア教育入門』実業之日本社、2004年、p 65

- (44)中教審「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（答申）」平成 23 年
1 月 31 日、p 23
- (45)中教審（平成 23）「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」
2011 年
- (46)小泉令三・古川雅文・西山久子編著『キーワードキャリア教育』北大路書房、2016 年、p 9
- (47)小原國芳『全人教育論』玉川大学出版部 1969 年、p 10
- (48)石塚清章『労作教育』玉川大学出版部、全人 No.765、2012 年、p 22
- (49)森山賢一(2011)『小林澄兄における労作教育思想研究の特質』、教育実践学研究第 15 号、2011 年、
p 83
- (50)藤田晃之『キャリア教育基礎論』実業之日本社、2014 年、p 132

参考文献

- 近藤卓『パーソナリティと心理学』大修館書店、2004 年
- 藤本喜八『進路指導論』恒星社厚生閣、1991 年
- 前田富祺監修『日本語源大辞典』小学館、2005 年
- 文部科学省『小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引』（2006 年）