

高校生におけるキャリア教育の課題

－ 失業に焦点をあてたキャリア教育の有効性の検討から

臨床心理学コース 高橋 美保
東京大学教育学部附属中等教育学校 石橋 太加志
駒沢女子大学人文学部 石津 和子
武蔵野大学通信教育部 森田 慎一郎

目次

- 1 問題と目的
 - A はじめに
 - B キャリア教育とは
 - C キャリア教育の展開と現状
 - D カリキュラムとしてのキャリア教育
 - E 高校教育におけるキャリア教育
 - F 高等学校のカリキュラムとしてのキャリア教育
 - G キャリア教育の課題
 - H キャリア教育の新しい視点
 - I キャリア教育の改善の試み
- 2 方法
 - A 調査協力者
 - B 調査手続きと調査時期
 - C 倫理的配慮
 - D 調査内容
- 3 結果
 - A 授業の理解度
 - B 実験群に見る各指標の傾向
 - C 実験群における3時点の各指標の変化
 - D 実験群と統制群との比較による各指標の変化
 - E 自由記述の変化
 - 1 働くことについての意識
 - 2 失業者についての意識
- 4 考察
 - A 実験授業の結果の検討
 - 1 働くことについての意識の変化
 - 2 働くことについて考えるためのアプローチの検討
 - 3 臨床心理学的視点から見た実験授業の意

義

- B 学校教育における新たなカリキュラムとしてのキャリア教育
 - 1 キャリア教育をカリキュラムにどう組み込むか
 - 2 キャリア教育の内容について
 - 3 キャリア教育を誰が担うか
- C 本研究の限界と今後の課題

1 問題と目的

A はじめに

近年、キャリア教育は、少子高齢化社会の到来、産業・経済の構造的変化や雇用の多様化・流動化、就職・就業をめぐる環境の変化などを背景として注目されつつあり、教育界では実践的な取り組みがなされている。また、キャリア教育には文部科学省だけでなく、厚生労働省、経済産業省という他の複数の省庁が各々の立場から高い関心を持って関わっている点も注目すべきところである。このような現象は、働くことの多義性を示唆するものと考えられる。つまり、働くということは、個人の幸せのために必要なことであると同時に、社会の労働力を高めることであり、かつ日本の産業を支え、国力を高めるものでもあるといえよう。

しかし、このような働くことの多義性は、今に始まったことではない。人が生まれ、学び、やがて成長して何がしか生業を持ち働くというライフコースが、あたかも自明のことのようにとらえられていた社会では働くことの意義をことさら問う必要もなかったであろう。しかし、現代では、キャリア教育という形で働くという

ことが教育に組み込まれつつあり、人は教育機関の中で働くことについて学ばなければならない時代が到来している。しかし、キャリア教育という文言を学習指導要領に含みさえすれば、子どもたちが働くことについて良き学びが得られるというわけではない。教育現場では様々な試行錯誤が繰り返されている。

果たして、子どもたちは“キャリア教育”の中で、働くことの何を学ぶべきなのだろうか。また、教育の枠組みの中で何をどこまで学ぶのか、そしてそれはカリキュラムのどこにどのような形で具現化されるべきなのだろうか。本研究は、このような問題関心のもと企画された。以下、キャリア教育の概念および歴史を概観し問題の背景を整理した上で、本研究の目的を提示する。

B キャリア教育とは

文部科学省(2006)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係付けや価値付けの累積」と定義されている。また、キャリア教育とは「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・態度や能力を育てる教育」であり、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」という(文部科学省, 2004)。ただし、2010年5月の中央教育審議会・キャリア教育・職業教育特別部会の第二次審議経過報告では、キャリア教育は「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成することを通して、キャリア発達を促す教育」と定義された(文部科学省, 2010)。この定義の変化から、キャリア教育に社会的自立を求める期待が高まっていることが窺われる。

なお、キャリア教育が具体的に目指すものは、①一人一人のキャリア発達を支援すること、②学ぶことや働くこと、生きることの尊さを実感させ、学ぶ意欲を向上させること、③将来の社会的自立・職業的自立の基盤となる資質・能力・態度を育てること、④望ましい勤労観・職業観を育てることとされており(文部科学省, 2010)、児童生徒が将来自立した社会人・職業人として生きていくために必要な能力や態度、資質として、人間関係形成能力や情報活用能力、将来設

計能力、意思決定能力の4つの能力を身につけることが期待されている(文部科学省, 2006)。このようにキャリア教育では、子どもたちに様々な能力を求めており、子どもたちを理想的な社会人、職業人に育て上げる教育を志向していると考えられる。では、このようなキャリア教育が、近年になってどのように学校教育に組み込まれていったのか、その歴史と現状を概観する。

C キャリア教育の展開と現状

キャリア教育は、2004年の「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(文部科学省, 2004)」により本格化したと言われている。法的にも、2006年には教育基本法が改正され、「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」が教育の目標の一部となり、2007年の学校教育法の改正において、義務教育の目標の一つに「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進路を選択する能力を養うこと」が加えられた(文部科学省, 2010)。また2008年中央教育審議会答申「幼稚園、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領などの改善について」においては、新しい学習指導要領でのキャリア教育の充実が求められ(文部科学省, 2008)、2008年の教育振興基本計画では、今後5年間に取り組むべき施策の一つとして「関係府省の連携により、小学校段階からのキャリア教育を推進する(文部科学省, 2008)。特に、中学校を中心とした職場体験活動や、普通科高等学校におけるキャリア教育を推進する」として、発達段階に即したキャリア教育の推進が提言されている。さらに、2009年3月の文部科学省告示の高等学校学習指導要領では「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」と明記された(文部科学省, 2009)。2010年には大学設置基準が改正され、大学教育にもキャリア教育の実施が義務付けられるようになるなど、キャリア教育は小学校から大学まで幅広く導入されつつある。

なお、このように、近年キャリア教育が強力に推進された背景には、ニート・フリーターに象徴される若

年層の雇用問題の深刻さや、人口分布のいびつさから将来の労働人口の偏りが危惧されているという昨今の労働情勢がある。特に2008年のリーマンショック以来の雇用情勢の悪化から、新卒の就職率は深刻な社会問題になっている。また、折角就職しても、すぐ離職してしまう早期離職傾向も問題視されている。将来の国を支える子どもたちが、学校卒業後、何がしか働くことができるようになるためには、社会経済の改善と同時に、働き手となる子どもたちの意識や可能性を学校教育の中で高めていく必要に迫られている。

このような中、すでに各学校段階において、教科学習や総合的な学習の時間、特別活動を通して様々な試みがなされている。発達段階に応じて、小学校では校内活動や職場見学、中学校では職場体験やボランティア活動、高等学校ではインターンシップや職業人講話、出前授業や体験入学などの形態によるキャリア教育が実践されている。

D カリキュラムとしてのキャリア教育

上述のようにキャリア教育は多方面からの後押しを受けて、学習指導要領の中においても正式に言及されるようになった。なお、学習指導要領の改訂がおおよそ10年毎に実施されるとすると、現在の状況を鑑みて作成した指導要領は、実施段階にはタイムラグが生じることとなる。荻谷(2003)が「現在の問題に特化した問題解決型の発想だけでは新しいビジョンは容易に生まれない」と指摘しているように、特に策定と実施にタイムラグが生じるシステムにおいては、目先の問題解決の対応に終始する対策ではあまり意味がないであろう。現在のキャリア教育も、長引く不況を背景とした雇用情勢の悪化や内定率の低下などの社会的問題を背景として注目されるようになったが、そのような目先の問題への対処としてのキャリア教育に長期的な効果は期待できない。

しかし、昨今の産業構造の変化は構造的なものであり、雇用形態や働くことへの意識がもう一度高度経済成長期に戻ることはないと考えられる。たとえ元の状態に近づくことがあったとしても、かつてのように右肩上がりの経済成長の幻想を抱くことはできないのではないだろうか。ここで重要なことは、今後、実際に経済成長の波が再来するかどうかではなく、安

定した社会を想定しないで人生設計することが、ある種のリスクマネジメントとなる時代が到来しているという認識である。筆者はこのような認識に立脚し、現代の社会問題を解決するためのキャリア教育ではなく、今後の不透明な将来を想定した働き方・生き方を見据えたキャリア教育を導入することには意味があるのではないかと考える。

ここで、改めて問題となるのは、どのようなカリキュラムにおいて、誰が何を教えるべきかという問題である。キャリア教育推進のための方策としては、①教育課程への位置づけとその工夫、②各発達段階に応じた「能力・態度」の育成を軸とした学習プログラムの開発、③体験活動などの活用、④社会や経済の仕組みについての現実的理解の促進等、⑤多様で幅広い他者との人間関係の構築が挙げられている(文部科学省,2004)。また、条件整備として、①教員の資質向上と専門的能力を有する教員の育成、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関係機関などの連携と社会全体の理解の促進が挙げられている(文部科学省,2004)。

しかし、「カリキュラムと、地域の人・モノ・コトの教育資源の両方が完全にそろって始まった学校はほとんど」ない(経済産業省,2009)との指摘があるように、現場の実情はキャリア教育の実施に際して十分な準備体制ができていないと言いはし難い。経済産業省は、「協力者によってカリキュラム案を作っていく、あるいは逆にカリキュラムやテーマありきで協力者を探してもよい」としており(経済産業省,2009)、学校内外の資源や枠組みの中でできることから手探りで着手しているのが実情と考えられる。

そこで、本研究では、筆者が協力者という立場から授業案を作成・実践し、キャリア教育が次のカリキュラムにどのように組み込まれるべきかについて、実証研究を元に論じることを目的とする。ただし、キャリア教育といってもその現場は、生徒の年代、地域、学校の専門性などによって様々である。以下では、様々な教育現場の実情を概観し、本研究のフィールドを設定する。

E 高校教育におけるキャリア教育

先述のように、キャリア教育は小学校から大学まで導入されつつある。特に中学校では、地域の協働体制を構築するキャリア・スタート・ウィークの実施によりキャリア教育の取り組みは定着しつつあり、国立教育政策研究所の調査によれば 2009 年度の公立中学校における職場体験の実施率は 94.5%に上っている(国立教育政策研究所,2010)。しかし、高校については「高等学校の一部の担当者を除けば、教員のキャリア教育についての関心は高くない」(向山,2005)という指摘がある。また、高等学校の7割を占める普通高校におけるキャリア教育は、実質的には進学指導となりやすく、目的からぶれやすいことも指摘されている(下村, 2009)。国立教育政策研究所生徒指導研究センターが実施した 2005 年度の公立高等学校全日課程でのインターンシップの実施状況調査によれば、普通科におけるインターンシップの実施は 50%を超えたものの、「3年間を通して1回でも体験した3年生の数」では、普通科は約 12%に過ぎず、体験日数も2-3日以内が全体の9割を占めており、普通科におけるインターンシップの実践は遅れているのが実情である(文部科学省, 2006)。

また、小学生、中学生に比べれば、高校生は社会の現状などがより見えてくる年代であるが、実際には働くことの実感や依然持ちにくく、将来つきたい具体的な夢や職業を挙げられる生徒は多くない。一方で、一つ希望が見つかったとその一つしかないというように絞り込みすぎてしまうという指摘もある(中留, 2002)。このような中、「高校生が進路を考えたときの気持ち」は、「自分の可能性が広がるようで楽しい」が 24.0%であるのに対して「自分がどうなってしまうのか不安になる」が 48.7%、「考えること自体が面倒臭い」が 7.7%に上り、将来への不安や進路意識の希薄な学生が半数に上っている((社)全国高等学校 PTA 連合会・(株)リクルート, 2007)。このように、高校生の段階では具体的に職業や将来を決めることが難しいにもかかわらず、具体的な進路選択をしなくてはならないため、多くの高校生が将来に対して不安を感じているといえよう。一方で、大学生は、大学3年生になると企業の内定を取るために急に目先の職業活動に没頭し始める。しかし、その段階では、内定の有無や数が人としての価値を決定するかのような幻想

にかられ、キャリアという発想で将来を展望する余裕がないのが実情であろう。

したがって、大学生になって具体的な就職先の選択をする前、すなわち高校生の段階で“自分はどうあるのか、どのように生きたいのか”というより広い視野を持つ必要があるのではないだろうか。このようなプロセスを経ることで、具体的な就職先や職業に依存しない働く意味を探る姿勢を持つことができるであろう。以上より、本研究では、様々な教育機関の中でも、キャリア教育が必要でありながらうまく導入されているとは言い難い普通高校に焦点を当てることとする。

F 高等学校のカリキュラムとしてのキャリア教育

発達段階的には、高校は「現実的探索・試行と社会的移行準備の時期」とされており、特に自己理解の深化や職業観の確立、将来設計の立案や、進路の現実吟味等が求められる(国立教育政策研究所生活指導研究センター, 2010)。しかし、現場ではキャリア教育は、「高校にとっては180度の発想の転換を迫るものである」という指摘もある(小林, 2006)。というのも、これまで各教科・科目の指導に重点を置いてきた高校教育からすると、上記のような内容を含むキャリア教育は高校教育の在り方自体に大きな変化を求めるものとなりうるからである。

現在、高校教育のカリキュラムには、各教科、特別活動、総合的な学習の時間の3領域がある。学習指導要領のねらいからすれば、キャリア教育に関しては、特別活動と総合的な学習の時間を中心として、各教科にもできるだけその要素を組み込むのが現実的と考えられる。しかし一方で、カリキュラムを実施する学校現場の事情も考慮しなくてはならない。今回の学習指導要領は前回から大幅に改訂されており、改訂に対応する教員の負荷は著しく高まっている。また、既存の科目を活かしつつ今回の改訂に沿って授業を当てはめると、科目が当てはまらないのが現状である。このような状況で、誰がどういう枠組みで何を教えるのかは深刻な問題である。

このような現場の混乱を受けて、経済産業省は、キャリア教育の企画や実施自体をサポートする仕組みとして、2007年よりキャリア教育コーディネーターのモデル事業を展開している(経済産業省, 2008)。この事業では、キャリア教育の担い手として教師以

外の外部の資源の活用や人材育成が進められている。これにより、地域や企業、NPO等の外部の協力を得ることも可能である。しかし、全国16学区の学校長向け(小・中・高)アンケートでは、その存在の認知は約38%に留まっており(経済産業省,2009)、まだまだ全国区の活動には発展していないのが実情を考えられる。

このように行政と現場との乖離がある中で、生徒や社会にとって意味のあるキャリア教育を推進するためには、個々の教育現場の特徴や実情に応じた試行錯誤の時が必要なのではないだろうか。キャリア教育とは何か、キャリア教育という科目が必要か、という議論を十分に行うためにも、まずは様々な形の具体的なキャリア教育の試みが必要と考えられる。キャリア教育の重要性を一方向的に押し付けるのではなく、体験の中からその意義を生徒・学校・保護者・社会に理解してもらう必要があるであろう。つまり、枠組みありきで進めるのではなく、具体的なキャリア教育実践の中から必要な実施方法を吟味し、それを学校教育の中で具現化するためには、どのようなカリキュラムが必要なのかを考えていく必要があると思われる。

G キャリア教育の課題

では、具体的にはどのようなキャリア教育を実施すればよいのだろうか。それを考えるために、これまで実施されてきたキャリア教育を概観しておきたい。

先述のように、キャリア教育は各現場で様々な形で実践されており、個々の実践報告は多く見られる。しかし一方で、キャリア教育の形態や実施の目的、そしてその評価については、いくつかの課題が指摘されている。中でも教育の内容についての課題は、以下の4点に整理することができる。

第1点目として、自分の道を自分で切り開いていく力を育成する教育が求められることが挙げられる(下村, 2009)。高度経済成長期には、職業や仕事を決めることができれば、その後も定年まで安泰であるというキャリアプランが成り立っていた。しかし、リストラや倒産が生じうる現代では、そのような安定雇用は望めない。不透明な労働市場において、初めての就職時に職業を決めることに主眼を置くよりも、その後の長い職業人生における予期せぬ事象に対して柔

軟に対応し、自ら道を切り開くことの必要性が指摘されている。このような時代では、職業選択によってキャリアを決めるという受動的な教育ではなく、自らのキャリアを切り開く力が求められているといえよう。

しかし、一方で、たとえやりたい仕事を見出したところで、思うような仕事には就けないという厳しい現実もある。そこで、第2の課題として、経済のグローバルな競争時代を見据え、競争に負けない子どもよりも、むしろ負けても何とか生きていけるような子どもを育てる必要性が挙げられている(Watts, 2001)。事実、失業率が高水準で推移し新卒者の就職率が低下している現代社会では、望んでも思うように働けないという厳しい現実がある。子どもが将来を夢見てなりたい職業を希望し、自分の能力を伸張することは重要である一方で、現代社会では現実的には望まざる仕事にも就かなければならないこともあるのが実態といえよう。その中で、何故満足のいかない仕事までして働かなくてはならないのか、という疑問も湧いてくるであろう。このような社会では、社会的にはたとえ負けていると言われる状態にあるとしても、それでも生きていけるようなキャリア教育の形を模索する必要があるであろう。

そこで、次に問題となるのは、キャリア教育の中身であり、ここにキャリア教育の第3点目の課題がある。第1の課題とも重複するが、従来のキャリア教育は働くことを自明視し、“何になるのか”を探り、決定する志向性が強かった。夢をもつことはキャリアを形成する原動力として重要である一方で、職業で自己実現しなければならぬという視点のみに固執すると、やりたいことがないから就職しない、安易に離職するという風潮を生む危険性がある。さらに、上述のように、何かの職業に就けばその後の職業人生が安泰であるとは言い難い社会情勢である。キャリア教育の中で職業選択をすること、すなわち何になるのかを考えるだけでなく、“そもそも人はなぜ働くのか、働かないとどういうことが起きるのか”という視点から、働くことの意味自体を問うことが重要と考えられる。それは、新卒時の就職をゴールとするのではなく、むしろ就労後いかに働くのかという長期的視点を持つことにもつながる。

最後に第4点目として、現在では発達段階に即したキャリア教育が提唱されているが、現実に目の前

にいる生徒の実態とキャリア教育の間に乖離が生じている可能性が挙げられる。キャリア教育についてはこれまで様々な理論が、主に海外で提示されてきた。それらの多くは、現代の日本においてもなお有用である一方で、具体的な社会情勢や労働市場、文化、価値観などは大きく変化している部分もある。また、同じ現代の日本であっても、学年や地域差、学校の種類、学校風土などによって生徒の実態は大きく異なるであろう。したがって、キャリア教育を実施するに際しても、具体的な現場の生徒の実情に即した企画が必要である。現場の子どもたちが何を感じ、何を考えているのか、そういった教育現場の生の声をキャリア教育に積極的に取り入れる必要があるであろう。

H キャリア教育の新しい視点

キャリア教育の必要性が唱えられる一方で、現在のキャリア教育には上述のように、その受動性、勝ち組志向性、働くことの過度な自明性、非個別性といった点に課題があると考えられる。これは逆に、これらの課題を組み込むことで、キャリア教育はより有効なものとなることを意味する。したがって、本研究は、その具体的なアプローチの一つの試みとして、上記の4つの視点を取り入れたキャリア教育を企画、実践し、その評価を行いたい。

具体的な企画に先立ち、筆者らの立ち位置について明らかにしておきたい。筆者のうち、高橋、石津、森田は臨床心理学を専門とする立場にあり、研究および臨床実践において、特に働く人に関心を持ってきた。高橋らは、臨床現場で、思うように就職できない若者や失業者、あるいは働いてはいるもののメンタルヘルス疾患に罹患した人など、社会で思うように働けない人たちの心理的援助を行ってきた。その中で、人は素晴らしい仕事に就いて自己実現するべきであるといった理想論を掲げ、その実現が危うくなると急激に仕事や生きること自体に希望や意味を見いだせなくなる現実に触れてきた。荻谷(2003)が指摘するような、自己実現志向を高めたところで自己実現が達成できない「自己実現アノミー」に陥ることは避けるべきであり、過度な心理主義に陥ることにはむしろ弊害があることを実感してきた。

また、研究においては失業研究に取り組んでおり、

その中で失って初めて働くことの意味がわかること、また働くことの厳しい現実を知ると同時に、それでもその体験に意味を見出し、そこからでも生きることができるというもう一つの現実があることを明らかにしてきた。このような臨床心理学を背景とした臨床実践および研究から、キャリア教育に対して上記の1から3の課題の改善を望む気持ちを強く持っていた。

一方、石橋は高等学校の教員として勤務する教師であり、生徒の教育相談、進路指導、特別支援教育などに携わってきた経験を持つ。石橋は教育現場で昨今の子どもたちが将来の夢を語るができなくなっている現実に触れていた。そのため、行政が掲げるキャリア教育の要請と教育現場のギャップに戸惑い、上記の4の立場からの改善を望んでいた。このような筆者ら自身の臨床および教育の現場での問題関心のもと、臨床心理学的視点と現場の声をキャリア教育に活かすことが有効と考えた。

上記の4つの課題からこれまでのキャリア教育に共通する課題を挙げるとすれば、これまでのキャリア教育は理想的な人間を育て、理想的な形で社会で働くことを期待しすぎている点が挙げられる。教育現場では常に一定以上の子どもたちは特段優れた教育がなくてもある一定の課題をこなしていく力があると考えられる。それはキャリア教育においても同様であろう。そのように考えると、思うように働けない、働き続けることができない若者を前にして、教育現場に求めるべきことは、むしろ思うように働けなくなる可能性を踏まえた教育ではないだろうか。また一方で、中高年のリストラ失業者を対象とする研究では、ある時まで思うように働いてきた人が突然思うように働けなくなることのショックやストレスの大きさが明らかになっている(高橋,2010)。むしろ、思うように働ける人こそ、いつどうなるか分からない可能性を視野に入れておく必要があるであろう。したがって、働くことを自明視し、全員が自らキャリアを選択して思うように働くため教育を一律に行っても、現代社会や若者たちが抱える就労問題は解決しないと考えられる。むしろ、教育の中で夢のような将来設計をしてそれに向かって勝ち続けることを志向することが、将来就職での困難を体験した際の生きることへの絶望に繋がっている可能性もある。したがって、本研究では、思ったように働けない可能性や生きることが難しい現実

があるということを前提とした教育が必要と考える。

このような教育の必要性については、いくつかの実証研究でも指摘されつつある。例えば、25歳前後の若年者を対象に学校時代に受けたキャリア教育についての調査を行った結果(労働政策研究・研修機構, 2010), 転職や非正規就労を経験するなど直線的なキャリアを歩まなかったものではキャリア教育の評価が低いことが明らかになっている。これを受けて、いわゆる「直線的」ではなく「恵まれた」とは言えない期間があったとしても、長期的には主体的にキャリアを形成し充足した職業生活を送るための基礎となるようなキャリア教育が学校段階もしくは学校卒業後のどこかの段階で施されるべきと指摘している。また、フリーターを対象に調査研究を行った小河ら(2008)も「自分が将来フリーターになる可能性やその対処について考慮するような教育も必要」と指摘している。

そこで、本研究では、このような志向性を持ったキャリア教育を行うための一つの切り口として、働くことへの対極にある失業を取り上げることとする。その意図は2つある。一つは、将来思うように働けない、生きることが難しいという事実がありうることを失業を通して考えてもらうことである。もう一つは、たとえ思うようにいかない体験があったとしても、その体験に意味を見出し、そこからまた生きることができることを失業体験を例に考えてもらうことである。

高橋(2010)が実施した中高年失業者を対象とする研究では、失業経験者は失業体験によってショックを受けるだけでなく、就労時には自覚できていなかった潜在的な就労の意味を改めて感じていた。つまり、失業体験はなぜ人は働くのか、働くことで何を得るのかを改めて考えるきっかけになっていたと考えられる。さらに、失業したからと言って人生そのものが終わってしまったわけでもなかった。失業経験を経てさらに、その後の人生が展開されていた。このような失業研究の知見からは、人は働くべきであり、働いていけば幸せで、働いていないと不幸であるという一律的な考えを捉えなおす視座を得ることができる。むしろ働く中にある大変さや、働かないことで初めて知る豊かさもあるという現実をバランスよく知り、その中で、改めて自分はどうしていきたいのか、を自らに問いなおす教育が必要なのではないだろうか。

以上より、本研究は、今後のキャリア教育ならびに若者の発達支援・心理的援助に役立つ知見を得るために、現場の教員と協働して、失業に焦点をあてたキャリア教育のプログラムの開発・実践と効果測定を行い、高校生へのキャリア教育のあり方について検討する。

1 キャリア教育の改善の試み

以下では、上記の4つの課題を、失業研究の視点から改めてとらえ直し、キャリア教育の改善の試みを行いたい。

まず第1に、現代社会の実情に基づいてキャリアプランを立てるために、まずは高校生が社会の現実を知る必要があると考えられる。社会の現実には3つの意味がある。一つは、働くことの根本的な意味である。夢や自己実現のために働くことも大事ではあるが、働かないと食べていけない、社会的な信用も得られないという事実である。もう一つは、何になるかという職業選択の視点だけでなく、どう働くかという視点の重要性である。どう稼ぐか(日給・月給・年俸)、どのように働くか(正社員・アルバイト・契約社員)という視点から、どのように職業生活を送っていくかを鮮明に意識することである。暮らしていくためにはどの位のお金がいるのか、そして正規雇用と非正規雇用の何がどう違うのかなど、生きるため、働くために必要な知識を持つことも、職業選択における重要な事実の確認となる。3つ目は、働くこと的前提となる現代社会の特性、すなわち技術革新の早さや職業や会社の社会的価値の変動の早さを知ることである。不確かな社会を生き抜くには、将来のキャリア移動を見据えて必要最低限の要件を知っておくことや、常にできることをしておくこと、そして、やみくもに夢を追うのではなく自分にできることをしながら自分の志向性や適性を見極めていくことが重要になると思われる。

キャリア教育の2つ目の課題は、負けても生きていけるための長期的な視点の導入である。従来の高校のキャリア教育が進路指導に傾きがちであったことから窺えるように、従来は長期的な視点、展望への示唆が十分でなかった。しかし、すぐに思ったような仕事に就けるわけでもない現代社会においては、長期的に自分で自分のキャリアを構築し続ける力が

より重要になると考えられる。クランボルツら(1999)は「ハプスタンス・カウンセリング」として、あらゆる機会をキャリア機会として活用するカウンセリングを提案している。このようにひとつひとつの事態に一喜一憂するのではなく、仮に予期せぬ出来事にあってもむしろそこから学ぶアプローチは、現在にとどまりがちな視野を長期的展望に導くであろう。このような長期的な視点は、若者が失業したことで自暴自棄になり自傷他害に走ることを防ぐという意味で、自殺対策としても臨床的な意義を持つと考えられる。

3 つ目は、働くことを自明視する考え方に対して、働くことを人生の様々な生活領域の一つに位置付けるライフキャリアの視点の導入である。これまでの日本のキャリア教育は、生徒の能力・興味と仕事の適合や働き手の生産といった、将来の「職業」生活のための準備を目的とした取り組みが多く(下村, 2009)、本来の「キャリア」の定義に含まれる仕事や職業以外の場面を含むより幅広いキャリア形成を目指した取り組みは十分とは言えない。しかし、「キャリア」はいわゆる職業生活のキャリアだけで決定されるものではない。家庭の事情や、地域での役割、自身のライフスタイルなど、他の生活領域も含めた生活全体の中の一領域として仕事を捉える必要があるであろう。そのような視点で仕事の意味付けを考えた場合、職業選択やその後の働き方は変わってくる可能性がある。また、高橋(2010)は、失業の困難を高める要因として、前社への愛着と社会からの疎外を挙げている。つまり、仕事だけに偏ったキャリアを築いた場合、それを失った時のショックが甚大となる。Watts(2001)は、競争社会であるからこそ、社会福祉的なキャリア教育、すなわち若者が将来陥る可能性のあるリスクに対して安全網を張るようなキャリア教育を提唱している。生活領域全体の一側面として仕事を捉える視点は、失業などのリスクに対するセーフティネットの意義をも持つと考えられる。

最後に、現在の高校生の実情に応じたキャリア教育を実践することである。先述のように高校は個性が高く、その実態やニーズに即したキャリア教育が求められる。したがって、本研究は、現職の教員と協働してプログラムの開発・実践を行うことによって生徒の実情やニーズと実施校の実情をプログラムに反映する。そして、その効果評価を行うこととする。以

下では、上記の課題 1~4 をプログラム開発およびプログラム内容にどのように反映させたかを【 】で示す。

2 方法

A 調査協力者

実験授業プログラムは、2010年9月、都内A大学教育学部附属中等教育学校において、2010年度学校設定科目「総合心理入門」を受講した高校3年生の生徒40名(男子25名、女子12名、不明3名)を対象に行われた。実験授業受講者を実験群、受講していない生徒72名(男子33名、女子39名)を統制群とした。A大学教育学部附属中等教育学校はほとんどが4年制大学に進学する普通科の進学校である。

B 調査手続きと調査時期

質問紙調査は、実験群に対しては実験授業前(7月;プレテスト)、1回目の実験授業後(9月;ポストテスト1)、2回目の実験授業後(9月;ポストテスト2)の3回行った。統制群に対してはポストテスト1とポストテスト2のタイミングで2回行った。質問紙調査は、実験群、統制群ともに、クラス担任によってホームルームの終了後に集団で実施された。

実験授業は、実験群に対して筆者らによって通年の学校設定科目授業(週1回)のうち2週連続で行い、1回2コマ(計100分)を全2回4コマ(計200分)で行われた。授業は、働くことについて現実を知り時間的展望と人生全体を見渡す視座を得ることを目標とし、「働くことを考える 1・2」と題して行われた(具体的な内容をTable1に示す)。1回目、2回目とも、グループディスカッションの際には、筆者らがグループを回り、調整を行った。そして、各グループから話し合った結果を発表してもらった。グループ・ディスカッションを含んだ理由は、①集団への介入が、ソーシャルサポートが得られることや、個人の抵抗が少ないなどの利点をもつことに加え(Cardemil&Barber, 2001)、②職業選択がいずれは社会的に表明されるものであり、他者との交流がその疑似体験、すなわち、自己を表明し他者から受け入れられたり他者との違いや自己を認識する体

験となること、及び③青年期において仲間集団の及ぼす影響が大きく、職業決定や定着においても仲間集団の及ぼす影響が大きいことが指摘されている(杉本, 2008)ためである。

授業の内容と教材の構成にあたっては、2009年2月—9月にかけて、現場教員との協議や、授業観察、事前調査を行い、実施校のニーズ・アセスメントと実情把握、プログラムの設計、倫理的配慮事項の確認を行った(【課題4の導入】)。上述のように、A校は大半の生徒が4年制大学への進学予定であり、キャリア教育として高校1年生時点で職業人講話(社会人を招いてブースを作り、生徒がそれぞれの関心のある業界の社会人の話を聞く)を実施していることが共有された。

教材については、筆者らが作成したワークシート

を配布した。ワークシートの作成に際しては、工藤(2009)、アムンドソン・ポーネル(2006)を参照した。授業終了後に、パワーポイントを資料として配布した。

C 倫理的配慮

倫理的配慮としては、実施に先立ち、A大学教育学部附属中等教育学校高校に設置されている教員会議にて研究を前提とした実験授業についての承諾を得た。また、授業前に担当教員と打合せを行い、授業内容や進行の方法、その他配慮の必要な事項について確認をした。その結果、失業はデリケートな問題を含む可能性があるため、2日目に提示し、取り上げ方は1回目の生徒の反応や感想に基づいて微調整することとした。また、授業に際しては、

Table1 実験授業の内容

第一回	目的	働くことと生きることの関係について意識を深め、生活・人生の一環としての仕事という観点を得ることを目標とした。
	内容	自己に即した理解を深めるために、青年期の今なぜ働くことについて考えるのか発達心理学の観点から説明した。また、歴史的・多面的な理解を深めるために働くことにつながる言葉(労働、勤労、仕事など)や意味の歴史の変遷を紹介し、職業の変遷についてグループディスカッションをしてもらった。次に、自らの勤労観について振り返るために事前調査の結果を提示し、改めて、なぜ働くのかについてワークシートに記入してもらった。また、働くことの現実を提示するために一ヶ月の生活費や、働き方や稼ぎ方という視点を提示した【課題1の導入】。 後半では、自己の強みややりがいへの気づきを促すために、あなたは既に働いているという視点から、ワークシートに記入してもらった。最後に、仕事以外の領域を含んだ仕事の位置づけをワークシートに記入してもらった。身近にいる素敵な人、10年後の自分を想像するワークシートに記入してもらった。最後に、様々な領域の一つとしての仕事という視点を提示することに焦点化したライフキャリアのあり方を提示した【課題3の導入】。
第二回	目的	働くことの意味について意識を高め、キャリアについて長期的展望を得ることを目標として失業に焦点をあてた授業を行った。
	内容	前半では、現在の日本において働くことについての理解を深めるために、社会的背景の変化や内定率、有効求人倍率、非自発的離職者の推移を紹介した【課題1の導入】。また働くことが持つ意味について理解を深めるために前回提示した働くことの意味に、失業研究から得られた意味を加えて提示した。そして「よい職業とは何か」という問いを発し、「働いていることそのものに意義がある」というメッセージを伝えた。 次に、働くことに意味がある一方で、働いていれば幸せとは限らないことを示すために、働く人のメンタルヘルスの問題などを提示した。続けて、著名人の例から、「働いていてもうまくいかず乗り越えた例」と「働いていなかったときにうまくいかなかったことを乗り越えた例」を伝え、働いていてもうまくいかないことはあるが、それはずっと続くものではないことを伝えた。そして、自分自身の体験の中からすでに乗り越えてきた体験について想起してもらい、自分が好きな言葉や拠り所になっている言葉となぜその言葉が好きなのかについてワークシートに記入してもらい、1回目と同様のメンバーでグループディスカッションを行ってもらった。最後に、長期的視点の導入に焦点化したライフキャリアのあり方を提示した【課題2の導入】。

現場の教師1名と、大学教員3名の計4名がチームティーチングによって生徒の様子を見守り、必要に応じた声かけや対応を行った。なお、調査に際しては、生徒に、事前に質問紙データの取り扱いや守秘義務、任意参加について説明し、理解を確認して実施した。

D 調査内容

本研究では、現在の高校生の実態把握と、授業の効果評価を行うために、以下の調査を行った。このほか質問紙には、2時点のデータを照合するため、対象者の性別、学年、学籍番号、総合心理選択の有無を尋ねるフェイスシートを添付した。

①働くことについての意識 37項目:仕事に関する価値観を測る尺度として、キャリア観測定尺度(広田・佐藤, 2009)を使用した。労働動機尺度は、「自己成長」、「非難回避」、「対人関係」、「経済的向上」、「家族配慮」、「安心感」、「社会貢献」、「やりがい」「他者評価」の9つの下位尺度からなる。回答形式は、各項目に対して、「全く当てはまらない」～「非常によく当てはまる」の5件法で回答を求めた。

②職業決定 4項目:職業決定の程度を測る尺度として、スチューデント・アパシー尺度(下山, 1995)から4項目を使用した。回答形式は、各項目に対して、「当てはまらない」～「当てはまる」の3件法で回答を求めた。

③職業についての理解と関心 7項目:本プログラムが目標とする、ライフキャリアと長期的な視点にたつキャリア意識に関する項目として、筆者らが全2回のプログラム内容に即して作成し、「全然当てはまらない」～「非常によく当てはまる」の6件法で回答を求めた。

めた。

④専門性志向 15項目:森田(2006)の職業専門性志向尺度の5つの因子から各3項目を使用し、「全然つきたくない」～「非常につきたい」の6件法で回答を求めた。

⑤働くことはどうということかについての自由記述(ポストテスト1・2のみ)

⑥失業者に対するイメージについての自由記述(ポストテスト1・2のみ)

⑦授業の感想(ポストテスト1・2のみ)

⑧授業の理解度(ポストテスト2のみ)

⑨感想 1. 印象に残った言葉/感想 2. 自由記述(ポストテスト2のみ)

3 結果

以下、数量的分析についての全ての分析は統計パッケージPASWver.18.0.0(SPSS社)を使用した。

A 授業の理解度

実験群の実験授業に対する興味や関心、理解を把握するために、「授業の理解度」「授業の感想」「印象に残った言葉」を検討した。

「授業の理解度」については、生徒は授業に興味をもって取り組み、さらに将来に役立つ内容と捉えられていることが示された(Table2)。なお「授業中の板書以外の内容もノートに書いた」は、2.23とやや低かったが、これは授業の初めに知識を獲得する授業ではなく、自分の考えや五感を働かせて授業に参加するように促したことが影響していると考えられる。実際に、「授業の話を細かく覚えている」の平均値は高

Table2 授業の理解

	N	平均値	標準偏差
1. 興味を持って授業を聞いていた	31	3.90	.870
2. 授業はつまらなく感じた	31	2.55	.888
3. 授業中の板書以外の内容もノートに書いた	31	2.23	1.146
4. 授業の内容についてもっと知りたいと思った	30	3.13	1.008
5. 授業で紹介された図書を探そうと思った	31	2.84	1.003
6. 授業での話を細かく覚えている	30	3.43	.858
7. 授業は将来を考えるのに役に立つと思った	31	3.81	.873

かったことから、板書以外の内容も生徒は理解し、印象にとどめていることが窺われた。

以下、授業の感想の一部を取り上げる。第1回目の感想では、「働くことの意味などを深く考えたのはじめてだった。今、何のために大学に行きたいのか考えさせられる授業だった」「進路に色々悩むこの時期にこういう話が聞けてよかった。"働く"ことは生きていく上で非常に大切なことっていうか、"働く"="生きる"ってことなんだなと思った」など、授業が働くことを深く考える機会になったとする記述が多く見られた。実験授業によって、働くことについての考えが深まったと考えられる。

一方、第2回目の感想では、「今まではばく然としていた「働く」ということについて、「どのような意識を持てばいいのかがわかるようになった」。「やはり今の時代就職は厳しいんだということをとっても実感した。また1人1人人生に対する考え方がちがうことを知った。前向きに人生について考えていこうと思った」などが見られ、働くことがよりリアリティを持って感じられるようになるとともに、将来に向けて前向きな姿勢が見られるようになった。

また、印象に残った言葉については、「働くことについて考えるために、働かないことについて考えたこと」「失業することで、自分が周囲に支えられていたことに気が付き、自分自身の価値観に気付けるということ。横軸と縦軸を仕事という概念を合わせて考えるのは、なるほどと思いました。私達学生はマストで将来を考えなければならないので、参考になると思いました」など、失業について考えたことによる気づきがあり、高校生の考えがマストとなりがちであるということ客観視する機会となっていたことが窺われた。

B 実験群に見る各尺度の傾向

実験群の3時点の各指標の得点の平均値、SDをTable3に示す。以下では、実験群の事前調査の点をもとに、普通高校における高校3年生の働くことの意味を概観する。

働くことについての意識は、「家族配慮」(3.94±0.85)、「対人関係」(3.64±0.74)、「自己成長」(3.63±0.68)、「社会貢献」(3.61±1.09)が高く、働くことについて他者との関係性を重んじる傾向が窺われる。

Table3 実験群内の比較

		プレテスト			ポストテスト1			ポストテスト2			
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	
働くことについての意識	自己成長	22	3.63	0.68	22	3.75	0.60	22	3.65	0.56	
	非難回避	22	3.11	1.20	22	3.16	0.86	22	3.04	0.97	
	対人関係	23	3.64	0.74	23	3.59	0.74	23	3.63	0.68	
	経済的向上	23	3.57	0.89	23	3.63	0.84	23	3.30	0.78	F(2, 44)=2.55, p<.10
	家族配慮	23	3.94	0.85	23	3.75	0.73	23	3.65	0.71	
	安心感	22	3.23	0.69	22	3.36	0.69	22	3.42	0.67	
	社会貢献	23	3.61	1.09	23	3.54	0.87	23	3.51	0.80	
	やりがい	22	3.42	0.93	22	3.33	0.88	22	3.62	0.79	
	他者評価	23	2.32	0.87	23	2.59	0.96	23	2.48	1.07	
職業決定	職業決定	23	2.27	0.58	23	2.35	0.49	23	2.39	0.43	
職業に対する理解と関心	働くことにはたくさんの意味があると感じられる	23	5.00	0.95	23	4.83	1.11	23	5.00	0.95	
	人生の目標は人によって様々であると感じられる	23	5.61	0.66	23	5.39	0.78	23	5.09	0.90	F(2, 44)=6.04, p<.01
	将来の計画は柔軟に修正していいと感じられる	23	5.17	0.98	23	4.91	0.95	23	4.83	0.89	
	人それぞれにあった働き方があると感じられる	23	5.52	0.79	23	5.26	0.81	23	4.87	1.01	F(2, 44)=6.40, p<.01
	自分の将来や人生について広い視野を持っている	23	4.30	1.11	23	4.52	0.95	23	4.17	1.19	
	働くことの意味について深く考えたことがある	23	4.09	1.47	23	4.48	1.24	23	4.35	1.40	
	働くことと生きることの関係について深く考えている	23	3.87	1.42	23	4.43	1.34	23	4.57	1.12	F(2, 44)=2.61, p<.10
専門性	自律性	23	4.28	0.86	23	4.38	1.01	23	4.35	1.03	
	連携	23	4.33	1.03	23	4.48	1.22	23	4.33	1.37	
	利他	22	4.15	0.90	22	4.33	1.03	22	4.29	1.21	
	権威	23	3.54	0.96	23	3.72	0.90	23	3.49	1.16	
	習得	23	3.39	1.09	23	3.62	1.13	23	3.45	1.13	

職業に対する理解と関心については、「人生の目標は人によってさまざまであると感じられる」(5.61±0.66), 「人それぞれに合った働き方があると感じられる」(5.52±0.79)が高く、職業に対する多様性や個人の可能性に開かれた見解が多く見られた。一方で、「働くことと生きるものの関係について深く考えている」(3.87±1.42)は最も低く、働くということと生きるということの関係性について深く考えていないことが示された。

専門性については、「連携」(4.33±1.03), 「自律性」(4.28±0.86), 「利他」(4.15±0.90)が相対的には高く、「習得」(3.39±1.09)は低かった。他者と協働して働くことを求める一方で、学校での学びを仕事に活かす志向性は乏しいと考えられる。

C 実験群における3時点の各指標の変化

さらに、Table3のデータを元に実験群の3時点の変化を確認し、実験授業の効果を検討する。実験群で授業に2回とも参加した生徒のうち、プレテストとポストテスト1・ポストテスト2の3回の質問紙調査に答えた生徒のデータのみを対象とした。分析対象となったのは、実験群23名(男子15名, 女子8名)であった。なお、項目によって欠損値のあったデータは除いた。

また、実験授業の効果を検討するために、時期(プレテスト, ポストテスト1, ポストテスト2)を独立変数とする1要因の分散分析を行った(Table3参照)。

その結果、働くことの意識については、「経済的向

Table4 実験群と統制群の比較

		ポストテスト1			ポストテスト2			F値	
		N	M	SD	N	M	SD		
働くことについての意識	自己成長	実験群	28	3.82	0.61	28	3.72	0.61	群: F(1, 75)=2.86, p<10 時期: F(1, 79)=7.48, p<01 時期・群: F(1, 79)=7.04, p<.01
		統制群	51	3.61	0.80	51	3.54	0.98	
	非難回避	実験群	28	3.11	0.99	28	3.02	1.02	
		統制群	49	3.43	0.87	49	3.38	0.78	
	対人関係	実験群	29	3.71	0.75	29	3.71	0.66	
		統制群	51	3.71	0.84	51	3.65	0.94	
	経済的向上	実験群	29	3.66	0.79	29	3.34	0.75	
		統制群	52	3.79	0.82	52	3.65	0.88	
	家族配慮	実験群	29	3.71	0.78	29	3.74	0.76	
		統制群	51	3.95	0.75	51	3.88	0.79	
	安心感	実験群	28	3.37	0.80	28	3.35	0.72	
		統制群	50	3.47	0.75	50	3.45	0.77	
	社会貢献	実験群	29	3.47	0.82	29	3.49	0.81	
		統制群	52	3.70	0.95	52	3.66	1.02	
やりがい	実験群	29	3.31	1.00	29	3.60	0.85		
	統制群	52	3.62	0.89	52	3.41	0.99		
他者評価	実験群	29	2.54	1.06	29	2.46	1.06		
	統制群	52	2.60	0.79	52	2.83	0.87		
職業決定		実験群	28	2.35	0.46	28	2.38	0.41	時期: F(1, 75)=3.23, p<.10
職業に対する理解と関心	働くことにはたくさんの意味があると 感じられる	実験群	28	4.86	1.08	28	5.07	0.94	時期: F(1, 76)= 8.38, P<.01 時期: F(1, 77)= 4.56, P<.05
		統制群	51	4.96	0.94	51	4.92	1.07	
	人生の目標は人によって様々である と感じられる	実験群	27	5.33	0.83	27	5.11	0.89	
		統制群	51	5.39	0.83	51	5.02	1.10	
	将来の計画は柔軟に修正していった よと感じられる	実験群	28	4.96	0.96	28	4.86	0.89	
		統制群	51	4.92	1.02	51	4.98	0.93	
	人それぞれにあった働き方があると 感じられる	実験群	28	5.25	0.84	28	4.86	1.04	
		統制群	51	5.24	0.89	51	5.14	0.80	
	自分の将来や人生について広い視野 を持っている	実験群	28	4.50	0.92	28	4.21	1.13	
		統制群	50	4.14	1.13	50	4.14	1.18	
働くことの持つ意味について深く考 えたことがある	実験群	28	4.32	1.28	28	4.32	1.36		
	統制群	51	3.98	1.35	51	3.98	1.38		
働くことと生きるものの関係につい て深く考えている	実験群	28	4.29	1.36	28	4.46	1.17		
	統制群	51	4.12	1.32	51	3.90	1.46		
専門性	自律性	実験群	28	4.42	1.05	28	4.39	1.06	時期: F(1, 74)= 3.91, P<.10 時期: F(1, 76)= 4.51, P<.05
		統制群	50	4.17	0.81	50	4.21	0.84	
	連携	実験群	28	4.63	1.19	28	4.48	1.32	
		統制群	49	4.57	1.07	49	4.57	1.09	
	利他	実験群	27	4.47	1.03	27	4.35	1.15	
		統制群	49	4.76	1.03	49	4.48	1.12	
	権威	実験群	28	3.79	0.89	28	3.57	1.11	
		統制群	51	4.17	0.89	51	4.19	0.82	
習得	実験群	28	3.65	1.27	28	3.44	1.09		
	統制群	50	4.07	1.14	50	3.82	1.21		

上」について第2回目授業後に低下が認められた ($F(2,44)=2.55, p<.10$)。職業に対する理解と関心については、「人生の目標は人によってさまざまであると感じられる」は事前調査と第2回目調査の間で5%水準で有意に低下し ($F(2,44)=6.40, p<.01$)、「人それぞれに合った働き方があると感じられる」はプレテストより、第1回及び第2回調査の点数が5%水準で有意に低下していた ($F(2,44)=6.40, p<.01$)。一方、働くことの持つ意味について深く考えたことがあるについては増加の傾向が認められた ($F(2,44)=2.61, p<.10$)。

以上の結果から、失業をテーマにした授業を受けることによって社会には厳しい現実があることが理解されたと考えられる。しかし一方で、経済的な理由で働くという価値観に一元化するのではなく、働くことの意味についてより深く考えるようになったと考えられる。

D 実験群と統制群との比較による各指標の変化

実験授業に2回とも参加した実験群の生徒と2回の質問紙調査に答えた統制群の生徒のデータのみを対象とし、実験群と統制群の比較を行った。

その結果、実験群29名(男子19名, 女子10名), 統制群52名(男子23名, 女子29名)が分析対象となった。なお、項目によって欠損値のあったデータは除いた。

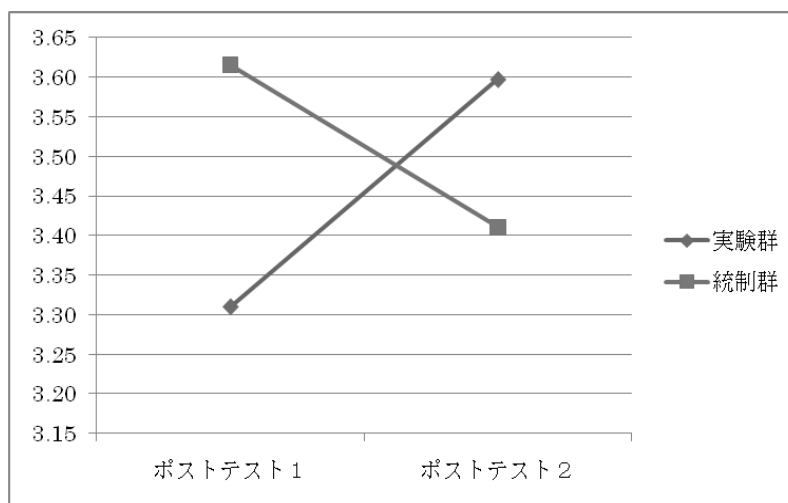
実験授業の効果を検討するために、群(実験群と統制群), 時期(ポストテスト2とポストテスト3)を独立変数とする二要因の分散分析を行った。各群・時期における各指標の下位尺度の平均値, SD をTable4に示す。

働くことについての意識については、「やりがい」の交互作用が有意であり、実験群において、ポストテスト2のやりがいが向上しているのに対して、統制群で低下する傾向が見られた(時期・群: $F(1,79)=7.04, p<.10$); Figure1 参照)。また、「非難回避」については、群間の主効果が有意であり、実験群は統制群よりも非難回避傾向が低いことが示された ($F(1,75)=2.86, p<.10$)。さらに、「経済的向上」については、時期の主効果が有意であり、実験群、統制群ともに第1回目の授業時よりも第2回目の授業時の方が低下していることが明らかとなった ($F(1,79)=7.48, p<.01$)。

職業決定については、実験群・統制群ともに時期の主効果が有意で、ポストテスト1よりポストテスト2の点数が高かった ($F(1,75)=3.23, p<.01$)。

職業に対する理解と関心については、「人生の目標は人によって様々であると感じられる」と「人それぞれにあった働き方があると感じられる」はいずれも時期の主効果が有意であり、実験群・統制群ともにポストテスト1よりポストテスト2の点数が低かった ($F(1,76)=8.38, p<.01$; $F(1,77)=4.56, p<.05$)。

Figure1 実験群・統制群の「やりがい」の交互作用



専門性については、「利他」と「習得」において時期の主効果が有意であり、いずれも1回目より2回目の方が低下する傾向が見られた ($F(1,74)=3.91, p<.10$; $F(1,76)=4.51, p<.05$)。

本授業実験の実施時期が9月頭であり、対象となった高校3年生にとっては時期的に徐々に現実に向き合い、進学に向けて方向性を絞り込む時期にあった。したがって、いずれの群においても将来が多様に開かれるよりはより収束する方向性が強く現れたと考えられる。ただし、実験群では統制群に対して働くことの理由としてやりがいを重視する傾向が高まっていることは注目に値する。

E 自由記述の変化

調査では、働くことについての意識と、失業者への意識について、実験群、統制群を対象に2回にわたって自由記述で回答を求めた。以下では、その結果を提示する。

1 働くことについての意識 ポストテスト1とポストテスト2において「あなたにとって働くことはどういうことですか」という問いに対して得られた回答を用いてKJ法(川喜田,1970)によって分析した(実験群には、プレテストにおいても行った)。具体的には、筆者が自由記述の内容をKJ法により分類・カウントし、イメージの内容と傾向を検討した。実験群のプレテスト、

Table5 働くことについての意識

実験群プレテスト			実験群ポストテスト1			実験群ポストテスト2		
カテゴリ	人数	%	カテゴリ	人数	%	カテゴリ	人数	%
義務	1	2.78	義務	7	20.59	義務	2	6.90
経済的理由	12	33.33	経済的理由	8	23.53	経済的理由	6	20.69
自己実現	8	22.22	自己実現	7	20.59	自己実現	2	6.90
社会的貢献	2	5.56	社会的貢献	7	20.59	社会的貢献	4	13.79
社会的機能	5	13.89	社会的機能	3	8.82	社会的機能	3	10.34
生きがい	2	5.56	生きがい	2	5.88	生きがい	0	0.00
家族	3	8.33	家族	0	0.00	家族	1	3.45
倫理観・道徳観	1	2.78	倫理観・道徳	0	0.00	倫理観・道徳	0	0.00
生きること	1	2.78	生きること	0	0.00	生きること	6	20.69
						自己責任	2	6.90
						手段	2	6.90
分類不可	1	2.78	分類不可	1	2.94	分類不可	1	3.45
合計	36	100	合計	34	100	合計	29	100
			統制群ポストテスト1			統制群ポストテスト2		
			カテゴリ	人数	%	カテゴリ	人数	%
			義務	13	19.40	義務	9	16.07
			経済的理由	14	20.90	経済的理由	16	28.57
			自己実現	18	600.00	自己実現	10	17.86
			社会的貢献	4	133.33	社会的貢献	6	10.71
			社会的機能	5	166.67	社会的機能	5	8.93
			生きがい	0	0.00	生きがい	0	0.00
			家族	3	100.00	家族	2	3.57
			倫理観・道徳	0	0.00	倫理観・道徳	0	0.00
			生きること	6	200.00	生きること	2	3.57
			自己責任	0	0.00	自己責任	0	0.00
			手段	0	0.00	手段	4	7.14
			分からない	1	33.33	分からない	0	0.00
			分類不可	3	100.00	分類不可	2	3.57
			合計	67	100	合計	56	100

Table6 失業者についての意識

実験群ポストテスト1			実験群ポストテスト2		
カテゴリ	人数	%	カテゴリ	人数	%
失業者へのポジティブ評価	0	0.00	失業者へのポジティブ評価	0	0.00
失業者へのネガティブ評価	6	15.38	失業者へのネガティブ評価	4	5.63
失業による学び	0	0.00	失業による学び	4	5.63
失業への対処	3	7.69	失業への対処	3	4.23
生活の厳しさ	3	7.69	生活の厳しさ	1	1.41
失業者の社会的距離・社会的関係	7	17.95	失業者の社会的距離・社会的関係	0	0.00
失業者への情緒的反応	16	41.03	失業者への情緒的反応	16	50.00
失業者への対処	3	7.69	失業者への対処	1	3.13
失業者の心理	1	2.56	失業者の心理	3	4.23
合計	39	100	合計	32	100
統制群ポストテスト1			統制群ポストテスト2		
カテゴリ	人数	%	カテゴリ	人数	%
失業者へのポジティブ評価	1	1.30	失業者へのポジティブ評価	1	1.25
失業者へのネガティブ評価	13	16.88	失業者へのネガティブ評価	13	8.28
失業による学び	0	0.00	失業による学び	4	2.55
失業への対処	3	3.90	失業への対処	2	1.27
生活の厳しさ	3	3.90	生活の厳しさ	7	4.46
失業者の社会的距離・社会的関係	6	7.79	失業者の社会的距離・社会的関係	8	10.00
失業者への情緒的反応	41	53.25	失業者への情緒的反応	31	38.75
失業者への対処	7	9.09	失業者への対処	8	10.00
失業者の心理	3	3.90	失業者の心理	5	3.18
分類不可	2	2.60	分類不可	1	1.25
合計	77	100	合計	80	100

ポストテスト 1, ポストテスト 2 の結果を Table5 に示す。

実験群では、プレテストの段階では、経済的理由や自己実現への偏りが大きかったのに対して、働くことをテーマに実施した授業後のポストテスト 1 では、経済的理由や自己実現に加えて、義務や社会的貢献といった社会的な意識が高まり、働くことについての意味が多様化したといえる。さらに、失業をテーマにした授業後のポストテスト 2 の時点では、ポストテスト 1 の多様化傾向は引き継いだまま、義務や自己実現という意識が減り、生きることという意識が高まった。また、手段や自己責任などの新たなカテゴリも出現した。

一方、授業を受講していない統制群のポストテスト 1, ポストテスト 2 の結果を見てみると、ポストテスト 1

の結果からは、対象者には実験群と同様に自己実現、経済的理由という意識が高いという傾向が認められた。また、ポストテスト 2 でもその傾向に変化は見られなかった。

以上より、対象者においては実験群・統制群のいずれにおいても、働くことについては経済性や自己実現という意識が高いことが示された。しかし、今回の実験授業によって、働くことについての認識は多様化し、働くことは生きることそのものであるという意識を含む多様な認識を持つようになったと考えられる。

2 失業者についての意識 失業者については、ポストテスト 1 とポストテスト 2 において「あなたは失業者に対してどのようなイメージを持っていますか」という問いに対して得られた回答を用いて KJ 法によ

って分析した。各群で得られたカテゴリと数をTable6に示す。

実験群においては、ポストテスト1よりポストテスト2の方が失業者へのネガティブ評価が減少している。また、失業者の社会的距離・社会的関係が減少し、失業による学びや失業者への情緒的反応が増加していた。

一方、統制群においては、ポストテスト1については実験群とはほぼ同様の傾向が見られるが、ポストテスト2において、失業者へのネガティブな反応は減少したものの、失業者への情緒的反応が減少し、失業者の社会的距離・社会的関係が増加している。これは実験群とは逆の現象である。

なお、ポストテスト2の実験群では、自由記述において「生きていけるならばまあ構わない」「仕事以外にも何かやることを見つけておくべき」など、失業したことを致命的と捉えない認知や、仕事以外の生活領域を意識した回答が見られたのに対して、統制群では、「取り返しがつかない」などのイメージが見られた。

このように失業の捉え方に差が見られたのは、実験授業において長期的視点やライフキャリアの視点を提示しながら、失業を正面から扱った効果であると考えられた。

4 考察

本研究では、普通高校を対象としたキャリア教育の一つのあり方として、失業に焦点をあてたキャリア教育を開発・実践し、その効果を検討した。授業の理解度からは、実験授業に対しては強い関心を持って取り組まれており、その内容も細かく覚えている傾向が見られ、特に「授業は将来を考えるのに役に立つと思った」については高い評価が得られた。したがって、実験群は本実験授業に真剣に取り組み、十分に授業を理解していたと考えられる。

以下、本研究で得られた結果と本研究の意義について、実験授業の結果の検討、学校教育における新たなカリキュラムとしてのキャリア教育という視点から考察し、最後に、本研究の限界と今後の課題を述べる。

A 実験授業の結果の検討

1 働くことについての意識の変化 実験群に対して実施された実験授業前のデータから、高校3年生の7月段階における働くことに対する意識が窺われた。結果からは、この時期には、家族や対人関係を大事にし、自己成長をするために働くという意識を持ち、職業に対する多様性や個人の可能性に開かれた意識を持っていることが明らかになった。また、専門性についても人と連携するような仕事の仕方を求める傾向が強いことが示された。一方で、働くことと生きるものの関係性については深く考えたことはないこと、また学校での学びを仕事に活かしていこうという意識が乏しいことが示唆された。

しかし、第1回目の働くことについての授業後に、「働くことと生きるものの関係について深く考えている」が著しく上昇し、授業前には考えていなかった状態から深く考えるようになっていた。一方、第2回目の失業を扱った授業後には、職業に対する多様性や個人の可能性に開かれていた感覚や、働くことに対しての経済的な志向性が低下した。また、職業決定も上昇していた。

ただし、これらは統制群においても同様の変化がみられている。本実験授業の実施期間が高校3年生の9月上旬にあたり、いよいよ進路決定を迫られる時期、あるいは実際にAO入試などの受験が始まる時期であることが現実性の高まりを示す結果に影響したと考えられる。したがって、職業や働くことについての意識については、授業の介入に関わらず、この時期にはより現実的な見方に変化したと考えられる。ただし、統計的には有意ではないが、実験群の方がより経済志向性や人それぞれに合った生き方があると感じられる傾向が大きく低減していることから、失業について考えたことで、将来の職業に対する過度に楽観的な捉え方に警鐘を鳴らすという効果があったことが示唆される。

また、統制群との比較においては、働くことについての意識のうち、やりがいを求める傾向には有意な変化が見られた。統制群は当初は実験群よりやりがいを重視していたが、1週間後にはその志向性が低下したのに対して、実験群は失業の授業介入後にはその志向性が高まっていた。つまり、失業について考えたことで仕事にやりがいを求める傾向が高ま

ったと考えられる。また、働くことについての意識の中でも人から非難されたり、世間体を気にして働くという消極的な意識(非難回避)については、実験群は統制群より有意に低かった。失業について考えることによって、働くことについてより主体的な意識を持つようになったと考えられる。また、記述データの分析からも、統制群においては働くことについての意識は自己実現、経済的理由が多かったのに対して、実験群においては授業を受けるにつれ仕事の目的をより多面的にとらえるようになり、働くことに対して生きることを目的とする意識が高まったことが示された。

高校3年生の9月、進路決定という現実直面化する時期にあつて自ずと現実志向が高まる傾向が示された。しかし、実験群については、失業について考えたことで厳しい現実直面したことで単純に将来に絶望するようになったというよりは、むしろ厳しい現実を踏まえた上で、働くことと生きることの関係についてより深く考え、働くことを多面的にとらえるようになり、自分なりに働くことにどうやうが見出していかを真剣に考えるようになったと考えられる。

2 働くことについて考えるためのアプローチの検討

キャリア教育の難しさの一つは、働いた経験がない高校生に、働くことについていかに現実的なイメージを抱いてもらうかという点にある。これまでのキャリア教育の授業では、遠くにある将来の体験を夢のようにイメージさせることが多く、それがむしろ現実との乖離を生んでいると考えられた。そのために、本研究の実験授業では、遠い将来を想像するのではなく、今現在の生活の実感やこれまでの体験を元にイメージを膨らませるアプローチをとった。具体的には、以下の4つの工夫を施した。

第1は働くことについてのイメージを抱く工夫である。実験授業では、将来について無理に想像を巡らせたり、夢を抱かせるのではなく、たとえ現在働いていない段階にあつても、収入こそ伴っていないが、実は既にある種の働きをしている実感を持ってもらい、そこから働くことのイメージを膨らませる手法をとった。

第2に、働いていないにもかかわらず、働いている様子を無理にイメージするより、働くことの対極にある、働いていない状態としての失業を提示すること

によって、働くことの意味を考えるよう促した。その際、家にいて何もすることがない現在の自分自身の体験から働いていない状況をイメージしてもらうことで、現在の日々の実感の延長線上に捉えてもらう工夫をした。

第3に、さらに失業体験についても、その厳しい現実をデータで示す一方で、様々な失業者の体験から失業体験の中で初めてわかる働くことの意味を提示することにより、失業=忌避すべきものという短絡的な理解から、いかなる体験の中にも意味を見出す可能性があることを示した。それにより、失業者に対する意識についての記述分析では、統制群はネガティブなイメージが強く社会的に距離を置きたいという意識が高いが、実験群においては、失業を扱った授業後の調査では失業者に対するネガティブなイメージや、社会的に距離を置く、忌避するという意識は低減していた。これは、厳しい現実を他人事として忌避する傾向から、決して他人事ではないこととして受け入れていく方向への転換と考えられる。

第4に、失業体験を思うようにいかなる体験の一つと位置付けた上で、もう一度自分自身の体験に引きつけてこれまで思うようにいかなかった体験を想起してもらい、それに対してどのように対処してきたか、どのような言葉に支えられてきたかを考えてもらった。

このような工夫を段階的に導入することで、むやみに叶わない夢を抱かせるのではなく、自身の体験の延長線上の体験として働くことをイメージしてもらった。それにより、遠い将来の話ではなく、今の自分がどうありたいかを無理なく想像してもらうことができた。さらに、いかなる体験であっても、そこから次の一歩を踏み出すことができることを、自身の体験の中から実感することができたと考えられる。その結果として、実験群においては働くことの厳しい現実を理解しながらも、そこで絶望することなく、自分なりに生きていくという視点を獲得することができたと考えられる。すなわち、実験群の生徒はいたずらに夢を求めるのではなく、仕事を自分の人生と捉え、どのような仕事であってもそこにやりがいを見出そうとするように変化した可能性があると考えられる。玄田(2005)が、「多くの人にとって重要なのは、希望が実現しないとわかった段階で、状況に応じて適度に

希望の方向性を修正していくことだ」と述べているように、希望を実現するためだけに生きるのではなく、たとえすぐには実現できなくても、まずは絶望しないで生きていくことが重要と考えられる。

実験授業では、新しい視点として失業を取り上げることで、社会に存在しうる厳しい困難局面に直面させるとともに、一方ではそれに向かって自分なりに立ち向かっていこうと思える動機づけを行うことができたと考えられる。

3 臨床心理学的視点からみた実験授業の意義

先述のように、今回の実験授業は、3名の臨床心理士と1名の現場の教員の協働作業によって企画、実践された。以下では、実験授業に組み込まれた臨床心理学的な意図について検討したい。

実験授業では、失業研究の知見を元に、働くことを様々な他の生活領域の一つとしてとらえ直すライフキャリアの視点と、今すぐに最適な職業に就くことを目指すという近視眼的な視点のみならず、長い職業人生の中で時々の社会情勢の変化の流れの中で今を捉える長期的な視点の両方を提示した。

臨床心理学を背景とする心理的援助の現場では、過大な夢を抱いて、それが叶わなければ人生が終わりであるような、偏った思考に陥ってしまっているケースに出会うことがある。このような過度なこだわりには陥らないようにするために、実験授業では認知療法的な視点を導入した。すなわち、生活領域の広がりや時間軸の拡大によって示すことによって、物事には様々な考え方、捉え方があることを提示した。さらに、その上で、すぐに思うようにいかないことがあったとしても、現実に今できることとのすり合わせの中で、まずはできることから着手するという行動療法的なアプローチを提示した。

具体的には、常にすべての人が望み通りの就職ができるわけではないが、一方で、仕事をしていればそれだけで幸せというわけでもないという現実を提示した。それにより、ある意味で生きること絶望を感じる危険性もあるが、同時に、失業したからと言ってそれだけで人生が終わるというわけでもないというもう一つの現実も提示した。それにより、思うようにならなくてもむしろそこから得るものもあるということを検討してもらった。生徒の感想からは、今回の内容が、高校生の進路に悩む段階に働くことについて

考えることに意義があると受け止められていたことが窺われた。

いずれのアプローチも現実への直面化という厳しさを伴うものの、そこに絶望することなく、その現実をどうとらえどう行動を起こすかを卑近な例から具体的に考えるものであった。このようなアプローチの導入は、昨今問題視される若年就労者の早期の離職や、自暴自棄な行動化に対して予防的な心理教育としての意味があったと考えられる。特に、実験授業後、失業者に対するネガティブな認知が減少したことは、万一自分が失業した場合にも、過度に自分を責めることなく、冷静に失業に対処できることに繋がる可能性があると考えられる。ネガティブな体験を無関係なものとして切り捨てたり、忌避するよりも、それを連続線上に捉えながらも、そこから歩み出す可能性を感じることができるようになることは、引きこもりなどの非社会的な行動化、あるいは自傷他害などの反社会的な行動化への歯止めともなると考えられる。

なお、今回の調査の対象群の多くは大学へ進学する生徒であったが、実験群においては今回の授業内容を受験にひきつけて考えたという感想も見られた。今後は、授業の成果が、受験や大学卒業後の就職活動にどのように生かされるのか、長期的に検討することが必要となると考えられる。

B 学校教育における新たなカリキュラムとしてのキャリア教育

教育現場では、キャリア教育の必要性は認知されながらも、①具体的に学校の活動のどこにどのように組み込むのか、②またどのような内容にするべきか、③はたしてだれが担うべきかという現実的対応については、大きな課題が残されている。以下では、本研究の実験授業の取り組みをもとに、上記の①②③について議論し、次の学習指導要領の改訂の方向性について提言を行う。

1 キャリア教育をカリキュラムにどう組み込むか

キャリア教育をカリキュラムに位置づける際に具体的に問題になるのは、教育活動のどの領域にどのような時間で確保するかという点である。高校の学校教育は、各教科を始め、特別活動、総合的な学習の時間の3領域からなる。また、教科・科目は普通教育と職業教育などの専門教区に分けられる。キャリア教

育については、進路指導という枠組みにおいて実施される場合には、特別活動に位置づけることができる。また、総合的な学習の時間においても「自己のあり方生き方を考えることができるようにすること」が挙げられていることから、総合的な学習の時間の一環として実施することも可能である。また、教科教育の中でその要素を含んで実施されることもある。これは通常の授業の中に、キャリア教育的な要素を盛り込んでいくというやり方であり、キャリア教育用の授業枠を増やすのではなく、既存の授業の問題提起や、事例として働くことについて考える工夫をこらすアプローチである。この他にも、昨今では学校設定教科の一つに「産業社会と人間」という科目を設置することができるようになってきている。本研究の実験授業は、学校設定科目として設定された「総合心理入門」の年間授業の2コマを使って実施された。既に年間スケジュールが組まれた中では、このような枠組みでの実施が最も現実的であった。

ただし、各学校には進学率、就職率、性比、地域性など様々な特徴がある。そのような中、キャリア教育という授業枠組みを新たに創設し、カリキュラムの中に一律に組み込むことは、他の教科教育への影響や、担当教員の負担を考えるとあまり現実的ではないと考えられる。したがって、各校の個別性を尊重しながらも、柔軟にキャリア教育を導入することが現実的であると思われる。実際に個々の学校がどのような形でキャリア教育を組み込むのかは、個々の学校の実現可能性の中で検討することが最も有効と考えられる。先述のように、特に普通高校においては、キャリア教育は大きな発想の転換を迫ることであり、これまでの高校教育を脅かすものともなりかねない。そのような中、キャリア教育という科目名で教科を新設するよりも、特別活動や学校設定科目の一部を活用するなど、現場に無理のない範囲でキャリア教育の可能性を探る方がより現実的であると考えられる。そもそもキャリア教育を冠した授業時間を大量に確保すれば、より良いキャリア教育ができるというものでもないであろう。「高等学校の教育課程を踏まえて、キャリア教育を系統的に実施するためには、中心となる領域などを定めてカリキュラムを組み、これを軸としてその他の教科教育と相互補充を図ることが望ましい」との指摘もある(中井, 2005)。

したがって、まずは各校のカリキュラムの中で、意識的かどうかに関わらず、既に実施されているキャリア教育的要素を洗い出して、学校全体の状況を把握することが必要である。そして、今後の実施に際しては、それを学校として意識化して行うことができると良いと考える。さらに、ホームルームなどの特別活動の中での特別授業の枠組みや教科教育の授業内にキャリア教育の要素を導入しうる可能性を探る必要があるであろう。そして、存在しうるささやかなチャンスを最大限に生かし、まずはその効果を着実に示していく必要がある。その中で、自校に合わせたカリキュラムへの導入のより良いあり方を模索することが望まれる。

2 キャリア教育の内容について キャリア教育を導入したことで、従来偏りがちであった進路指導から働くことについて考えるような教育へと方向転換が促されてきた。ここで、改めてこれまでのキャリア教育の内容を整理しておきたい。働くことについて考えてもらうためには、人はどのようにしてキャリアを形成していくか、という視点が参考となる。厚生労働省の「キャリア・コンサルティング技法に関する調査研究報告書」(厚生労働省, 2001)では、キャリア形成の6つのステップとして、自己理解、仕事理解、啓発的経験、キャリア選択に関わる意思決定、方策の実行、仕事への適応が提示されている。中でもキャリア教育に求められるのは、前者3つであると考えられ、下村はこれを各々テスト、情報、体験としてキャリア教育に組み込む試みをしている(下村, 2008)。本研究で実践したキャリア教育の内容はこの分類の中では、自己理解と一部の仕事理解に相当すると考えられる。

しかし、不安定な雇用情勢の中にあっては、これまでの自己理解、仕事理解、あるいはそのマッチングという単純な構造ではもはや十分ではないのではないだろうか。仕事理解の前に、社会理解が必要であり、仕事の内容も雇用情勢も社会の流れの中で多面的に変化するものであることを理解しなくてはならない。また、一方で、自分自身についても今の自分の中に将来の可能性の萌芽を見つけるとともに、今後の自分については依然として未知であることを理解しておく重要性も強調したい。つまり、自己理解も仕事理解も、既にわかりきった確たる実態があり、マ

マッチングした両者の関係性が未来永劫続くという固定的なものではない。すなわち、自己の変容可能性と、仕事や仕事にまつわる社会の変容可能性を十分に視野に入れておく必要がある。

それは時に不安を喚起させるかもしれない。しかし、可変性も含めた現実を無視して、学生時代に夢のようなキャリアを描き、それを社会が保障してくれるという幻想を抱かせるのはむしろ酷である。本研究で目指したのは、キャリアを決める教育ではなく、キャリアを歩みながら作っていくことができる力を持つ教育であった。そのためにも、逆説的ながら、より厳しい現実をあらかじめ知っておく必要性を強調した。と同時に、厳しい現実にはひるんで撤退するのではなく、具体的な一歩を踏み出し、歩きながら考える中でささやかな希望を持つことの重要性を指摘した。すなわち、本授業で導入した視点とは、目先の勝ち負けにこだわらず、すべての体験に自分なりの意味を見出し、長期的視野を持って生きることを、失業を例にして検討することであった。

本実験授業ではこのような視点を導入したことによって生徒は働くことの厳しさに直面しながらも、より主体的に働くことに向き合い、仕事に対してそれなりのやりがいを見出す姿勢を持っていた。したがって、今後のキャリア教育においては、社会や自分に対して固定的にとらえるのではなく、様々に変化する可能性のあるものとして、まずは今の段階で考えられることを考えてみるという姿勢が重要ではないかと考えられる。一方、社会においては、将来の自他の可変性を見据え、人生のいかなる段階にあっても具体的な一歩を踏み出せる機会の提供や、一歩を踏み出すための再教育の可能性を提供することが求められる。

このような良くも悪しくも自己や社会の可変性や流動性を認めると、目先の仕事だけにこだわることはあまりに柔軟性が乏しいといえよう。今すぐに最適の仕事につかなければならないと、目先の仕事にこだわるのが、それが叶わなかった時の弱さにもつながる。そこで、本研究における実験授業では、2つの視点からライフキャリアという概念を導入した。一つは、キャリアを横軸に拡大する方向であり、第1回目の授業では働くことだけがすべてではなく、働くこと以外にも幅広い生活領域があり、働くことを他の生活領域

の一つと捉えてみるという視点の変化を提示した。ワークライフバランスが注目される昨今において、キャリア教育ははたして働くことだけについて考えるだけでよいのであろうか。むしろ、仕事以外の生活領域をどう生きるか、一人の生活人として、家庭人として、社会に生きる市民としての自己についても同時に理解する必要があると考える。ワークライフバランスにおいて、ライフの視点を強調することがワークへの意欲の喪失等の阻害にはつながらない。むしろ、様々な生活領域をより多面的に把握した中で、自分は仕事をどう位置づけるのか、そのためにはどのような職業を選択するのか、という視点があっても良いと考える。それはつまり、職業の選択においても、正社員で高給であることだけが素晴らしい社会人、ひいては素晴らしい人間であることを意味しない。そのように考えるとマッチングは、自己と仕事だけでなく、仕事以外の生活領域や、自分の人生における布置という視点からも行うべきなのではないだろうか。

ライフキャリアのもう一つの視点は、縦軸、つまり時間軸のスパンを長くとることである。今すぐにとことを望むことが、性急な欲求の充足につながり、長期的な視野を持つことができなくなってしまう。そこで、実験授業の第2回ではより長期的な視点を持ち、長い目で今を捉えてみることを促した。

このように目先の仕事に注目するキャリアだけでなく、縦軸と横軸に視点を広げ、幅広い視野から今の自分の仕事を客観的にとらえることが重要と考える。つまり、キャリア教育は職業だけでなく、父親として生きること、母親として生きること、夫として妻として生きること、正規の結婚を選択しない生き方、あるいは結婚しないという生き方など職業以外のあらゆる生き方の可能性について、生涯発達という視点からより長期的なスパンで考える必要があるのではないだろうか。このような考え方は、学術的には、Super(1980)のライフスパンとライフスペースの発想に基づくものである。

ただし、これを果たして「キャリア教育」として学校教育に導入すべきかどうかは検討する必要があるであろう。現代における「キャリア」は、まだまだ上級官僚や仕事のイメージが強く、上記のような他の生活領域も含むライフキャリアとはやや異なる。むしろ、今後の学校教育及びカリキュラムに求められるのは、

働くことを生きることの一つに含めた“ライフキャリア教育”ではないだろうか。本実験授業においても、結果的に実験群の生徒は、働くことと生きることの関係について深く考えるようになり、働くことは生きることであるという認識を強く持ったことが示された。

このようにライフの視点が高まると、授業枠組みとしては道徳の授業等との重なりが指摘されるところである。ただし、道徳教育については小学校・中学校においてはより積極的に導入されているが、高校においては「公民科」や「特別活動」のホームルーム活動を中心に学校の教育活動全体を通じて行うものとされているのにとどまる。高校の道徳教育が十分ではない可能性もある中、むしろたとえ道徳教育との重なりがあったとしても、必要な内容を自覚的、計画的に現存の枠の中に含めることが重要と思われる。

3 キャリア教育を誰が担うか これまで、キャリア教育について、どういふ枠組みの中でどのような内容のものを導入するかを検討してきた。しかし、その実現に向けて最も重要なのは、その担い手が誰になるかという点である。

先述のように、高等学校の教員のキャリア教育への関心は必ずしも高くない現状にあって、キャリア教育を誰が担うかは大きな問題である。特別な授業枠を設定せずキャリア教育の要素を教科教育の中に可能な限り組み込むというやり方であれば、平成 16 年答申で、“キャリア教育の本質的理解をすべての教員が共有し、各教科活動における個々の取り組みがキャリア教育において、どのような位置づけと役割を立たすものかについて、十分な理解と認識を確立することが不可欠”と指摘されているように、教科教育の中で教員一人一人の理解と協力を得ることが重要である。

一方、特定の時間枠を設定して導入する場合にはより一層のエネルギーが必要となる。“個々の教員が持つ特質や個々の学校自体の伝統、保護者の学校に対する理解や協力、学校と近隣地域との協力の在り方などを含めた総和が強く求められていることに高等学校の教員は留意すべきである。しかもこの総和は単なる合計ではなく、一言でいえば有機体でなければならない。寄せ集めではなくて、環境の変化に主体的かつ柔軟に対応できなくてはならない。そのためには、教員個々の意識改革が必要不可欠

である”と指摘されるように(小林,2006)、学校を超えた保護者や企業、地域まで巻き込んだ関わりが求められる。昨今話題となっている市民教育や生涯教育といった視点とも相まって、学校の枠にとどまらない活動に発展する可能性がある。経済産業省が推進しているキャリア教育コーディネーター事業もそのような発想に基づくものと考えられる。

今回の実験授業では、部外者として臨床心理士が現場の教員との協働の中で授業の企画、実施を行った。その際、最も重要であったのは、目の前にいる生徒の実情に即した内容を企画することであった。生徒の実情とは、いわゆる学問的な発達段階の理解にとどまらず、受験の有無や願書の提出、学校行事の有無など現実的な作業の進行状況等きめ細やかなものが含まれる。そのため、実施校の生徒の特徴やその時期の心理状況・家庭状況などを丁寧に理解する必要がある。その上で、外部で実施されているキャリア教育の実践例やツールを参照し、それを実施校用にアレンジする必要があるであろう。このように考えると、生徒に最も近いところにいる現場の教師の役割は極めて重要である。したがって、キャリア教育コーディネーターも現場の教員との協働の中でこそその専門性を活かすことができると考えられる。

一方、アカデミアにおいては、発達心理学、臨床心理学、職業心理学、産業組織心理学など様々な領域の専門家が、各々の視点からキャリア教育の在り方を考え、その具体的な内容やツールを用いたプログラムを開発し、短期・長期的な効果評価を行うことで、キャリア教育の発展に貢献できるであろう。つまり、現場の教師が無理なくキャリア教育を実施できるよう、地域社会や産業界、アカデミアは各々の立場からサポートし、協働することが必要と考えられる。

C 本研究の限界と今後の課題

最後に、本研究の限界と今後の課題を述べる。まず第 1 に、効果評価の方法についての課題が挙げられる。キャリア教育についてはそもそも評価が難しいことが課題と言われている。しかし、キャリア教育のより良い発展のためには、今後は単発の実践報告だけでなく、より汎用性の高い実証的データに基づ

く研究を蓄積する必要があるであろう。今回は、複数の尺度を用いて評価を行ったが、特に職業に関する理解と関心については、尺度としては完成されていない。本論で指摘したように、今後のキャリア教育では、働くことを超えて、生きることについても考えるような授業内容を志向するに際し、その深まりや発展をどのように測定するのが課題である。そのためには、授業効果を適切に測定できるような汎用性の高い評価尺度を作成する必要があるであろう。

次に、本研究における実験授業は大学附属の高校生を対象とした。本研究では、最も普及が困難となっている普通高校を対象としたが、同じ普通高校であってもやはり高校によって様々な特徴がある。したがって、本研究で得られた知見が、そのまま他の普通高校に適用されるとは限らない。さらに、今後、普通高校以外の専門校など他の学校への一般化可能性についても検証していく必要があるであろう。

また、今回は現場の事情から高校3年生を対象とした。しかし、考察でも触れたように、高校3年生の9月という受験に向けて本格的に動き始めるタイミングで本授業を行ったことが、生徒にとって最適であったかは検討が必要である。発達段階に応じた最適な導入時期については検討が必要である。また、今回の実施時期の是非についてはプログラムの効果評価という視点からも課題が残る。むしろ、他の学年の、他の時期に実施の方がより効果的であった可能性は否めない。これについても、今後検討が必要であろう。

なお、今回のプログラムは高校3年生のみを対象とする2コマの授業であったが、本来であれば、各発達段階に適したプログラムを長期的なスパンに基づいて企画する必要があるであろう。また、導入の仕方についても、先述のように実施のタイミングや授業時間の量についてはより慎重に検討するべきである。

最後に、今後はプログラムを受講した生徒を対象に、授業での気づきがどのように自分のキャリアに体现されていくのかについてフォローアップ調査を行い、量的・質的に効果を検証していく必要がある。

以上を踏まえて、今後プログラムをより精緻化し、現場で役に立つ研究を進めることが望まれる。

謝辞

本研究にご理解とご協力をいただきましたA大学教育学部附属中等教育学校の先生方、生徒の皆様により感謝申し上げます。

また、福岡県立修猷館高等学校の和田美千代教頭先生には、本研究の実験授業の企画に際してご意見をいただきました。記して、深謝申し上げます。

引用文献

- N.E.アムンドソン・G.R.ポーネル 河崎 智恵 (訳)
2006 キャリアパスウェイ ナカニシヤ出版
- Cardemil, E. V. & Barber, J. P. 2001 Building model for prevention practice: Depression as an example. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32, 392-401
- 玄田有史 2005 働く過剰 大人のための若者読本 NTT出版
- 広田純・佐藤信一 2009 キャリア観に関する検討—ルール認知の観点から 山形大學紀要教育科学 14(4), 371-385
- 川喜田二郎 1970 続・発想法—KJ法の展開と応用— 中央公論社
- 荻谷剛彦 2003 なぜ教育論争は不毛なのか—学力論争を超えて 中公新書ラクレ88
- J.D.クランボルツ・A.S.レヴィン 1999 花田 光世 (訳) その幸運は偶然ではないんです! ダイヤモンド社
- 小林三代次 2006 キャリア教育とカリキュラム (今月の特集 カリキュラム改革の動向) 月刊高校教育 39(15) 32-35
- 国立教育政策研究所 2010 キャリア教育のススメ 東京書籍
- 工藤 啓 2009 16才のための暮らしワークブック—生きていくのにかかるお金は月いくら? 主婦の友社
- 経済産業省 2009 キャリア教育ガイドブック 学事出版
- 経済産業省経済産業政策局 2008 平成19年度産業競争力強化人材育成事業委託費「キャリア教育のコーディネート機能等に関する調査」報告書

- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2010
平成21年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果
- 中井亜由 2005 高等学校普通科におけるキャリア教育カリキュラムの開発—特別活動を中心として—神奈川県立総合教育センター長期研修員研究報告第3巻 65-68
- 厚生労働省 2001 キャリア・コンサルティング技法に関する調査研究報告書
- 中留武昭 2002 生徒主体の進路学習 ドリカムプラン 福岡県立城南高校の試み 学事出版
- 文部科学省 2004 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
- 文部科学省 2006 小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き—児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—
- 文部科学省 2006 高等学校におけるキャリア教育の推進に関する調査研究協力者会議報告書～普通科におけるキャリア教育の推進～
- 文部科学省 2006 教育基本法
- 文部科学省 2007 学校教育法
- 文部科学省 2008 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(答申)
- 文部科学省 2008 教育振興基本計画教育振興基本計画
- 文部科学省 2009 高等学校学習指導要領
- 文部科学省 2010 中央教育審議会答申 幼稚園、中学校、高等学校及び特別支援教育の学習指導要領などの改善について
- 文部科学省 2010 大学におけるキャリアガイダンスの推進—大学設置基準及び短期大学設置基準の改正—
- 文部科学省 2010 中央教育審議会キャリア教育・職業教育部会 第二次審議経過報告
- 森田慎一郎 2006 大学生における職業の専門性への志向—尺度の作成と医学部進学予定者の職業決定への影響の検討— 発達心理学研究 17 252-262
- 向山 行雄 2005 新たな教育課題としてカリキュラムの開発を(特集 なぜ「キャリア教育」が必要か)--(キャリア教育に学校としてどう取り組むか) 現代教育科学 48(1) 33-35
- 小河洋子・松岡廣路・朴木佐緒留 2008 高校生のフリーター感を元にしたキャリア教育実践の若干の展望. 神戸大学大学院人間発達環境学研究所 研究紀要第1巻 第2号 155162
- 労働政策研究・研修機構 2010 労働改革研究報告書 No.125 学校時代のキャリア教育と若者の職業生活
- 下村英雄 2008 学校段階の若者のキャリア形成支援とキャリア発達—キャリア教育との連携に向けて Business Labor Trend 405 38-40
- 下村英雄 2009 キャリア教育の心理学—大人は、子どもと若者に何を伝えたいのか、東海教育出版会
- 下山晴彦 1995 男子大学生の無気力の研究 教育心理学研究 43 145-155
- 杉本英晴 2008 大学生における「就職しないこと」イメージの構造と進路未決定--テキストマイニングを用いた検討. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学55号. 77-89
- Super,D.E. 1980 A life-span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*,16,282-298.
- (社)全国高等学校PTA連合会・(株)リクルート 2007 「高校生と保護者の進路に関する意識調査」
- 高橋美保 2010 中高年の失業体験と心理的援助—失業者を社会につなぐために— ミネルヴァ書房
- Watts,A.G. 2001 Career education for young people:Rationale and provision in the UK and other European countries *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 209-2

