

キャリア教育は職業的・社会化機能を果たしているのか

——現行キャリア教育政策の批判的検討——

山岡 直登（東京大学教育学部）

■要約

- ◎現行のキャリア教育政策は「責任を伴った自己実現志向」の育成を目指していると考えられる。しかし、キャリア教育によって「責任を伴った自己実現志向」を高められるのは、将来やりたい仕事が決まっている生徒のみである。これはキャリア教育の趣旨に反するものである。
- ◎「コミュニティ性の強い学校行事」は、将来やりたい仕事が決まっていない生徒の「責任を伴った自己実現志向」も高めるものであり、現行のキャリア教育政策は旧来型学校機能を過小評価している可能性がある。

1 問題設定と先行研究の検討～「責任を伴った自己実現志向」への着目

1.1 問題関心

昨今、「キャリア教育」と呼ばれる教育が急速に普及しつつある。文部科学省は、キャリア教育によって、自立した社会人・職業人を育成することを目指す、と述べている。しかし、今進められているキャリア教育政策は目標を達成しているのだろうか。以上の問題関心を踏まえて、本稿では、現行のキャリア教育政策が具体的に目指しているものについて調べた上で、キャリア教育がその目標を達成しているかどうかを検証する。同時に、現行のキャリア教育政策の目指している目標が、他の手段によっても達成可能なのか、という点について検証することにする。

1.2 キャリア教育政策で目指す勤労観・職業観とは

ここでは、文部科学省の報告書を元に、現行

のキャリア教育政策について概観し、先行研究の検討を通して問題関心を明確にしていく。

キャリア教育に関して明確な定義づけがはじめて行われた政策文書は、1999年の中央教育審議会の答申「今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について」である。この答申では、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」である、と定義されている。

では、「勤労観・職業観」とはどのようなものなのだろうか。2002年に発表された国立教育政策研究所の「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」（以下「2002年国立教育政策研究所報告書」と略）には、目指す「勤労観・職業観」について、個人の多様な勤労観・職業観の土台となるような「望ましき」として、仕事には責任が伴うということや職業における自己実現、などの点を挙げている。2004年に発表された文部科学

省「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」（以下「2004年度報告書」と略）では、「2002年国立教育政策研究所報告書」を参考にして、キャリア教育を「児童生徒一人一人の勤労観・職業観を育てる教育」と端的に定義している。さらに、現在の社会においては職業における自己実現だけでなく、一市民として社会を支えることに働くことの意義があるとして、以上のような働くことの意義を、キャリア教育を通して伝えなければならない、と同報告書では主張している。つまり、キャリア教育によって、職業における自己実現を達成するとともに、仕事に対する責任感のようなものを育もうとしている、と考えられる。そこで、キャリア教育が目指す「勤労観・職業観」を「責任を伴った自己実現志向」と本稿では定義する。

1.3 先行研究の検討

前項で述べたようなキャリア教育の方向性に関しては、懐疑的な先行研究がいくつか存在する。現行のキャリア教育政策に批判的な態度をとっている先行研究として、ここでは児美川孝一郎（2007）を挙げる。児美川は、現行のキャリア教育政策が「態度主義」「心理主義」「適応主義」的なものであり、現在の社会や労働市場などの構造的な問題を革新しようとする視点が欠落している、と批判している。その上で、現行のキャリア教育政策が、勤労観や職業観などの「観」の教育を重視するあまりに、専門性の育成という観点を希薄化させており、道徳主義的なものとして理解される危険性を、児美川は危惧している。日本の学校教育において、専門性の育成という観点が希薄である、という問題は、児美川同様に本田由紀（2005）や小杉礼子・堀有喜衣（2006）も指摘している。

以上のような先行研究の指摘も確かである。たとえば、構造的な問題に対する視点の欠如という例について考えてみると、高校生の勤労観・職業観の育成に重点を置いて高校生の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」に陥る可能性が高いということは、荻谷剛彦（2003）が指摘している通りである。しかし、以上の議論は「可能性」の議論に過ぎず、具体的な職業生活への適応や接続可能性を考えるあまりに、高校生の「勤労観・職業観」の育成が軽視されてよい問題である、と結論づけるのは早計である。

政策文書は、「望ましさ」が個々の多様な勤労観や職業観の土台として位置づけられるものである、としており、この点で「望ましい勤労観や職業観」とは、一種の社会規範のようなものである、と考えることができる。社会規範を身につけさせることは、学校機能の1つである社会化に関係することであり、けっして、「望ましい勤労観や職業観」を身につけることが道徳主義的なものであるとは限らない。ここで注目される議論は、志水宏吉（2005）の学力に関する議論である。

志水は、学力を1本の「樹」にたとえて、「根」に相当する意欲・関心・態度の重要性を「効果のある学校」の分析を通して明らかにしている。この志水の指摘を学校教育から職業への移行という本稿での問題に適用すると、専門性などの従来の教育社会学研究が重要性を主張してきたものは、志水の「学力の樹」でいう「葉」や「幹」に相当する。そのような「目に見える部分」の「根」を構成する部分が、「望ましい勤労観・職業観」に相当する、と考えられる。

以上のように考えると、キャリア教育政策が目標とする「望ましい勤労観・職業観」の育成という目標は正当性を帯びたものとなる。しかし、キャリア教育政策が果たしてそのような目標を達成しているか、という課題は残ったままである。この点を先行研究は明らかにしないまま、キャリア教育政策への批判が先行してきた。以上から、「望ましい勤労観・職業観」という一種の社会規範的なものを身につける手段として、キャリア教育政策が適切なものといえるかどうか、ということの本稿の課題に設定する。

2 仮説の提示～キャリア教育政策の検討

2.1 変数の設定

ここでは、本稿における主要な独立変数であるキャリア教育と、従属変数である「責任を伴った自己実現志向」をどのように操作化するのか、という点について説明を行う。

◆キャリア教育体系化指標の作成

まず、キャリア教育をどのように操作するのか、という点について説明を行う。「2004年度報告書」の第3章第2節では、キャリア教育を体系化することの重要性を指摘している。同報告書の指摘を踏まえると、キャリア教育の効果を見るにあたっては、キャリア教育を体系化している学校と、そうでない学校とに分ける必要がある。

そこで、学校調査票のQ7でキャリア教育に関する6つの質問項目を用意し、それを元にしてキャリア教育体系化校とキャリア教育非体系化校に二分することにした¹。質問項目の作成の際には、リクルートの『キャリアガイドダンス』誌が行った、「2006年高校の進路指導に関する調査」で利用されていた質問項目を引用した。このリクルートが行った調査では、「キャリア教育推進校」と「キャリア教育先進校」という分類がなされていたが、本稿では「キャリア教育先進校」に該当する選択肢のほかに、高校と高校外との連携に関する質問項目を用意し、一定以上の選択肢に回答している高校を「キャリア教育体系化校」と便宜的に定義する。回答した選択肢の数を「キャリア教育体系化得点」として、「キャリア教育体系化得点」の分布を確認したところ、今回の調査対象校9校のうち、得点が1の高校は5校、得点が2の高校は2校、得点が3の高校は2校、得点が4以上の高校は0校であった。

以上から、得点が2以上の高校を「キャリア教育体系化校」として位置づけることが妥当である、と考えられるので、ここでは2つ以上の質問項目に回答した高校を「キャリア

教育体系化校」と便宜的に定義する。高校グループごとにキャリア教育体系化校の数に差が見られるかを確認したところ、その数はAグループが2校、Bグループが1校、Cグループが1校であった。AグループとB・Cグループの間で差が見られるために、検証に際しては高校グループで統制することが必要である。

◆「責任を伴った自己実現志向」の操作化

従属変数である「責任を伴った自己実現志向」の指標としては、生徒調査票のQ45E「責任は重くても、やりがいのある仕事がしたい」を利用する。「2002年国立教育政策研究所報告書」によると、「責任を伴うことはできるだけ避けたい」と考える高校生が増加していることが明らかになっており、「望ましい勤労観・職業観」の「望ましさ」として、自己実現のほかにも「仕事には規範の遵守や責任が伴うこと」などを要件として挙げるべきである、と主張している。以上から、「責任を伴った自己実現志向」の「責任を果たす」という面と「自己実現」という面の両面を備えた指標として適切な質問項目である、と考えられる。

2.2 仮説の提示

●理論仮説1

キャリア教育を体系化することによって、

1 「貴校でのキャリア教育の取り組みについていかがですか」という質問に対して、「1. キャリア教育について組織的・体系的な指導計画を作成している」「2. キャリア教育について新しい学習プログラムを作成している」「3. キャリア教育について自校独自の定義づけをしている」「4. キャリア教育に関する自校独自の資料・テキストを教員に配布している」「5. キャリア教育推進のため、地域や民間企業などとの連携を強めている」「6. キャリア教育推進のため、小学校・中学校・大学等との連携を始めている」という質問項目を用意した。この1から4のうち、2つ以上の質問項目に回答している学校を、今回引用したリクルートの「2006年高校の進路指導に関する調査」では、「キャリア教育先進校」と定義している。

生徒の「責任を伴った自己実現志向」は高まる。

●作業仮説1

キャリア教育体系化校ほど、「責任は重くても、やりがいのある仕事がしたい」と考える生徒が多い。

●理論仮説2

キャリア教育の体系化は、希望職種が決まっている生徒の「責任を伴った自己実現志向」を高める。

●作業仮説2

生徒の希望職種が決まっている場合、キャリア教育体系化校ほど、「責任は重くても、やりがいのある仕事がしたい」と考える生徒が多くなるが、生徒の希望職種が決まっていない場合、キャリア教育の体系化が「責任はあっても仕事にはやりがいを求めたい」と考える生徒を増やすことにはつながらない。

まず、仮説1を説明する。1.2でキャリア教育に関する政策文書の検討を行った結果、キャリア教育を体系化することが生徒の「望ましい勤労観・職業観」の育成につながる、ということを実証していることがわかった。仮説1は、このような政策文書の主張が実現しているか、ということを実証的に再確認するものである。

しかし、仮説1が実証されたからといって、キャリア教育の効果がすべての高校生におよぶものであるとは限らない。ここで、希望職種の有無を統制変数に導入して、キャリア教育の効果がおよんでいない生徒がいるのではないか、ということを検証するものが仮説2である。ここで希望職種の有無を統制変数に導入する理由を、政策文書を元にして検討し

たい。

「2002年国立教育政策研究所報告書」は、ベネッセ教育研究所の『モノグラフ・高校生』のデータを引用して、大半の高校2年生は将来の目標とする職業は持っている、ということを指摘している。実際この報告書が引用している『モノグラフ・高校生』のデータを見ると、7割の高校生が「自分にはつきたい職業がある」と答えていることがわかる。ここから浮かび上がってくるキャリア教育政策が想定する高校2年生の姿は、やりたい仕事がある程度決まっている生徒、というものである。しかし、『モノグラフ・高校生』のデータは、大学進学者の多い高校を中心にサンプルが選定されているということが調査の冒頭で説明されている。一方で、今回の都立高校の調査は、大学進学率の高い高校だけではなく、大学進学率の低い高校もサンプルに含んでいる。都立高校全体の実態としては、『モノグラフ・高校生』のデータよりも実態を正確に把握したものであるといえる。

そこで今回の調査結果を見ると、やりたい仕事が決まっている都立高校生は全体の半分に留まっている。ここから、「2002年国立教育政策研究所報告書」はやりたい仕事が決まっていない高校2年生を過小評価しているのではないか、という疑問が出てくる。さらに、「2004年度報告書」が「2002年国立教育政策研究所報告書」を参考していることを考えると、「2004年度報告書」が想定しているキャリア教育政策にも同様のことがいえるのではないかと考えられる。

したがって、やりたい仕事の有無によって、キャリア教育の効果が異なるかどうか、ということを検証することは意義のあることである。以上の点を踏まえて、次節ではキャリア教育政策の効果を検証したい。

3 キャリア教育政策の分析

3.1 キャリア教育が「責任を伴った自己実現志向」に与える影響

最初に作業仮説1「キャリア教育体系化校ほど、『責任は重くても、やりがいのある仕事をしたい』と考える生徒が多い」に関するクロス分析を実施する。独立変数に、2.1で説明したように学校調査票のQ7の質問項目を合成した「キャリア教育体系化指標」（以下「キャリア教育体系化」と略）を、従属変数に生徒調査票のQ45E「責任は重くても、やりがいのある仕事をしたい」（以下「仕事に対する責任とやりがい」と略）を使用した。なお、Q45Eについては「とてもそう思う」「まあそう思う」の回答を「あてはまる」、「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」の回答を「あてはまらない」の二段階尺度に振り分けた。分析結果は表5-1の通りである。

表5-1を見ると、「仕事に対する責任とやりがい」に「あてはまる」と答えた者が、キャリア教育体系化校では59.4%、キャリア教育非体系化校で51.3%、「あてはまらない」と答えた者が、キャリア教育体系化校では40.6%、キャリア教育非体系化校では48.7%となっている。また、有意水準は $p=0.002$ となっていることから、キャリア教育体系化校・キャリア教育非体系化校の違いが有意な差を生んでいることがわかる。したがって、

キャリア教育体系化校ほど「責任は重くても、やりがいのある仕事をしたい」と考える生徒が多い、という作業仮説1は検証された。この結果を見ると、キャリア教育を体系化することが、生徒の「望ましい勤労観や職業観」に好ましい影響を与えるといえる。

3.2 キャリア教育はすべての生徒の「責任を伴った自己実現志向」を高めるのか？

しかし、2.2で見たように、仮説1が検証されたからといって、キャリア教育がすべての生徒に好影響を与えているということとはできない²。そこで、希望職種の有無（以下「希望職種」と略）という新たな規定要因を第三変数として投入し、「キャリア教育体系化」の効果を再検証することにする。最初に、第三変数「希望職種」と従属変数「仕事に対する責任とやりがい」の関係について確認する。なお、「希望職種」については生徒調査票のQ43について、「はっきりと決まっている」「なんとなく決まっている」「決まっている」「考えてはいるが、まだ決まっていない」「考えたことがない」「決まっていない・考えていない」の二段階尺度に振り分けた。

2 高校グループで表5-1の二重クロス表を統制したところ、Aグループ・Bグループでは有意な差が見られなかった（Aグループ： $p=0.590$ 、Bグループ： $p=0.323$ ）。

表5-1 「仕事に対する責任とやりがい」×「キャリア教育体系化」

| | | Q45E × tQ7 | | | |
|-----------|----------|---------------|---------|-------|-------|
| | | 仕事に対する責任とやりがい | | 合計 | N |
| | | あてはまる | あてはまらない | | |
| キャリア教育体系化 | 体系化 (%) | 59.4 | 40.6 | 100.0 | 803 |
| | 非体系化 (%) | 51.3 | 48.7 | 100.0 | 677 |
| | 合計 (%) | 55.7 | 44.3 | 100.0 | 1,480 |

危険率 1% で有意 $p=0.002$

注) tQ7の「t」は学校調査票（「学校アンケート」）をさす（表5-3も同様）。

表5-2を見ると、「希望職種」が「決まっている」者のうち、「仕事に対する責任とやりがい」に「あてはまる」と答えた者の割合は63.2%、「決まっていない・考えていない」者で「仕事に対する責任とやりがい」に「あてはまる」と答えた者は47.9%となっており、その差は15.3ポイントとなっている。また、 $p=0.000$ となっていることから、希望職種の有無が有意な差を生んでいるといえる。ここから、キャリア教育体系化の効果があらわれるための規定要因として希望職種の有無が存在する可能性が疑われ、2.2の疑問が裏づけられた。すなわち、やりたい仕事の決まっている生徒がキャリア教育を通して「責任を伴った自己実現志向」を高めている、ということである。表5-2の結果を踏まえた上で、作業仮説2の検証に進む。作業仮説2の検証結果は表5-3の通りである。

表5-3からわかることは、「希望職種」が「決まっている」グループでは「キャリア教

育体系化」が、 $p=0.009$ と有意な説明力を維持しているが、「希望職種」が「決まっていない・考えていない」グループでは $p=0.331$ となっており「キャリア教育体系化」が有意な説明力を持たなくなっている、ということである。具体的な数値を見ていくと、この傾向は明瞭に見出される。「希望職種」が「決まっている」グループ内を見ると、「仕事に対する責任とやりがい」に「あてはまる」と答えている者が、キャリア教育体系化校では67.2%、キャリア教育非体系化校では57.5%となっている。一方で、「希望職種」が「決まっていない・考えていない」グループ内で、「仕事に対する責任とやりがい」に「あてはまる」と答えた者の割合は、キャリア教育体系化校では49.9%、キャリア教育非体系化校では46.0%となっており、キャリア教育を体系化しているかどうかで大きな差は見られない。以上から作業仮説2は検証されたといえる。

表5-2 「仕事に対する責任とやりがい」×「希望職種」

| | | 仕事に対する責任とやりがい | | 合計 | N |
|------|--------------------|---------------|---------|-------|-------|
| | | あてはまる | あてはまらない | | |
| 希望職種 | 決まっている (%) | 63.2 | 36.8 | 100.0 | 721 |
| | 決まっていない・考えていない (%) | 47.9 | 52.1 | 100.0 | 718 |
| | 合計 (%) | 55.6 | 44.4 | 100.0 | 1,439 |

危険率 0.1% で有意 $p=0.000$

表5-3 「仕事に対する責任とやりがい」×「キャリア教育体系化」×「希望職種」

| | | 仕事に対する責任とやりがい | | 合計 | N | |
|----------------------|-----------|---------------|---------|------|-------|-----|
| | | あてはまる | あてはまらない | | | |
| 決まっている | キャリア教育体系化 | 体系化 (%) | 67.2 | 32.8 | 100.0 | 427 |
| | | 非体系化 (%) | 57.5 | 42.5 | 100.0 | 294 |
| | | 合計 (%) | 63.2 | 36.8 | 100.0 | 721 |
| 危険率 1% で有意 $p=0.009$ | | | | | | |
| 決まっていない・考えていない | キャリア教育体系化 | 体系化 (%) | 49.9 | 50.1 | 100.0 | 355 |
| | | 非体系化 (%) | 46.0 | 54.0 | 100.0 | 363 |
| | | 合計 (%) | 47.9 | 52.1 | 100.0 | 718 |
| 有意差なし $p=0.331$ | | | | | | |

3.3 キャリア教育政策に関する考察

以上の分析から、現行のキャリア教育政策は高校生の「望ましい勤労観・職業観」を高めるといふ政策目標を部分的にしか達成していないことがわかる。つまり、希望職種が決まっている層に対しては、キャリア教育を体系的に行うことが「責任を伴った自己実現志向」を高めることにつながっているが、希望職種が決まっていない、または考えていない層に対しては、決まっている層で見られたような効果が見られない、ということである。ここから、キャリア教育が本来の目標を果たしていないと考えられる。

1節で、キャリア教育政策が目指す「望ましい勤労観・職業観」というものが個々の多様な勤労観・職業観の土台に位置する一種の社会規範的なものである、と指摘した。このような個々の勤労観・職業観の土台となるような「望ましい勤労観・職業観」が、やりたい仕事を見出せた者と、そうでない者の間で二極化していくことは、キャリア教育政策が目指す「望ましい勤労観・職業観」の趣旨に反したものである。この要因としては、キャリア教育政策の前提として希望職種の明確化が必要であるという点を軽視しているということが考えられる。以上から、現行のキャリア教育政策が本来の機能を果たしていないと結論づけることができる³。

しかし、個々の勤労観・職業観の土台となるような社会規範といえる「責任を伴った自己実現志向」を身につけることを軽視してはならない、ということは1節で述べた通りである。キャリア教育政策ではない別の形で、将来やりたい仕事が決まっていない生徒に対してもこのような「責任を伴った自己実現志向」を高める方法は存在しないのだろうか。そのような方法を見つけることは、半数の生徒がやりたい仕事を見出せていないという都立高校生の実態に沿った解決策の提示であるといえる。そこで次節では、キャリア教育に代わる代替案として「旧来型学校機能への着目」というものを提案したい。

4 代替案の提示～旧来型学校機能への着目

4.1 旧来型学校機能とは

1節で、学校の機能の1つに社会性の獲得が挙げられる、と説明した。また、「責任を伴った自己実現志向」が「望ましい勤労観・職業観」という一種の社会規範的なものであり、それを身につけることは重要である、ということも指摘した。しかし、ここで1つ疑問が生まれる。それは、わざわざ「キャリア教育」という新しい言葉を生み出し、「望ましい勤労観・職業観の育成」というテーマを表立って掲げる必要があったのか、という疑問である。

藤田英典(1991)は、現代産業社会において職業的地位が重要視されている以上、学校教育が職業的社会化の機能を担わなければならない、と主張している。また、職業的社会化において、職業に必要な能力や知識だけではなく、価値観や規範といったものを身につけることの必要性を藤田は同書で指摘している。この藤田の指摘から、「責任を伴った自己実現志向」という社会が求める職業規範を身につけることも学校教育における職業的社会化機能の1つである、ということができる。このように考えると、「望ましい勤労観・職業観」を身につけることは、最近のキャリア教育政策によって初めて注目されるようになったものでもないことがわかる。

以上から考えられることは、旧来型学校機能が職業規範を身につけさせる環境を提供で

3 「キャリア教育体系化校」と「キャリア教育非体系化校」の間で「希望職種」に差が見られるか、についてクロス分析を行ったところ、「希望職種」が「決まっている」者は、「キャリア教育体系化校」では54.5%、「キャリア教育非体系化校」では44.3%となり、有意差が見られることがわかってきている(p=0.000)。しかし、「キャリア教育体系化校」でも、「希望職種」の「決まっていない・考えていない」生徒が依然として約半数いることを考えると、キャリア教育の効果を過大視することは危険であると考えられる。

きるという可能性である。日本の学校教育の特徴について、藤田（2005: 287）は、学校行事などを例に挙げて、従来の日本の学校教育がコミュニティ性を重視したものであり「希望や他者・社会への信頼と積極性」を育むような「契機・仕掛け」を組み込んでいたことを指摘している。このような藤田の指摘は、旧来型の日本の学校機能が社会規範を身につけさせる潜在的な機能を果たしていたことを示唆している。しかし、旧来型学校機能の順機能に着目して学校と職業の接続問題を研究したものは、管見の限りでは見つからなかった。以上から「望ましい勤労観・職業観」などの職業規範に関する研究において、旧来型の学校機能に着目することを本稿独自の意義であると考え、次項では旧来型の学校機能が「望ましい勤労観・職業観」に与える影響について分析する。

4.2 旧来型学校機能に関する分析～学校行事に着目して

ここでは、旧来型学校機能の代表例として学校行事をとり上げる。学校行事がコミュニティ性を重視する日本の旧来型学校機能の一種で、潜在的な教育機能を担っている可能性については4.1で指摘した通りである。もしも藤田の指摘が正しければ、学校行事にクラス全体で取り組むことが、一種の擬似社会経験のようなものとなり、将来に対する意欲を育むことにつながるのではないかと考え

られる。ここでは、クラス全体で取り組むことが重視されている学校行事を「コミュニティ性の強い学校行事」と呼ぶことにする。以下に示す仮説は、独立変数を生徒調査票Q13A「文化祭や体育祭（運動会）などの行事にクラス全員で取り組むことが重視されている」（以下「行事クラス取り組み重視」と略）とし、従属変数をQ45E「仕事に対する責任とやりがい」としたものである。

●理論仮説3

「コミュニティ性の強い学校行事」は、生徒の「責任を伴った自己実現志向」を高める。

●作業仮説3

「文化祭や体育祭（運動会）などの行事にクラス全員で取り組むことが重視されている」ほど、「責任は重くても、やりがいのある仕事がしたい」と考える生徒が多い。

なお、Q13Aについては「とてもあてはまる」「まああてはまる」を「あてはまる」、「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」を「あてはまらない」の二段階尺度に振り分けた。Q45Eについては、3.1で説明したようにして二段階尺度に振り分けている。分析結果は表5-4の通りである。

「行事クラス取り組み重視」に「あてはまる」と答えている者で、「仕事に対する責任とやりがい」に「あてはまる」と答えている

表5-4 「仕事に対する責任とやりがい」×「行事クラス取り組み重視」

| | | 仕事に対する責任とやりがい | | 合計 | N |
|-------------|-------------|---------------|---------|-------|-------|
| | | あてはまる | あてはまらない | | |
| 行事クラス取り組み重視 | あてはまる (%) | 60.0 | 40.0 | 100.0 | 966 |
| | あてはまらない (%) | 46.5 | 53.5 | 100.0 | 473 |
| | 合計 (%) | 55.7 | 44.3 | 100.0 | 1,439 |

危険率0.1%で有意 p=0.000

者が60.0%、「行事にクラス取り組み重視」に「あてはまらない」と答えている者のうち、46.5%が「仕事に対する責任とやりがい」に「あてはまる」と答えており、「行事クラス取り組み重視」にあてはまるかどうかで、13.5ポイントの差が生まれている。p=0.000となっていることから、この差は有意なものであり、「コミュニティ性の強い学校行事」が生徒の「責任を伴った自己実現志向」を高めているといえそうである。

しかし、ここまではキャリア教育政策を検討したときと同じ結果である。キャリア教育政策は希望職種の決まっている一部の高校生にのみ効果が見られたが、「コミュニティ性の強い学校行事」も同様に部分的な効果に留まるのか、ということについて検討する必要がある。そこで第三変数としてQ43「希望職種」で統制した結果を表した三重クロス表が表5-5である。Q43については、3.2で説明したようにして二段階尺度に振り分けている。

表5-5より、希望職種の有無によらず、「行事クラス取り組み重視」に「あてはまる」と答えている者ほど、「仕事に対する責任とやりがい」にも「あてはまる」と答えていることがわかる。「希望職種」が「決まっている」層では、「行事クラス取り組み重視」に「あてはまる」と答えた者で、「仕事に対する責任とやりがい」にも「あてはまる」と答えた者は66.0%、「行事クラス取り組み重視」に「あてはまらない」と答えた者は57.8%と

なっている。p=0.037で、5%水準で有意になっている。また、「希望職種」が「決まっていない・考えていない」層でも、「行事クラス取り組み重視」に「あてはまる」と答えた者で、「仕事に対する責任とやりがい」にも「あてはまる」と答えた者は53.4%、「行事クラス取り組み重視」に「あてはまらない」と答えた者は36.6%となっている。p=0.000で、0.1%水準で有意になっている。

以上の分析結果から、「『文化祭や体育祭(運動会)などの行事にクラス全員で取り組むことが重視されている』ほど、『責任は重くても、やりがいのある仕事をしたい』と考える生徒が多い」という作業仮説3は、希望職種の有無によらず成立することが検証された。

また、四年制大学進学率を基準として作られた高校グループによって表5-4のクロス表を統制した結果⁴、BグループとCグループで「コミュニティ性の強い学校行事」が有意な効果を保っていた。しかし、Aグループでは有意な効果が消えることには留意する必要がある。

したがって、「コミュニティ性の強い学校行事」の効果は、一部の層に対する効果しか有していなかったキャリア教育政策の限界を克服するものである、といえる。

4 「行事クラス取り組み重視」に「あてはまる」と答えた者の割合は以下の通りである。
Aグループ72.7% > Cグループ65.7% > Bグループ62.8% (p=0.003で有意)。

表5-5 「仕事に対する責任とやりがい」×「行事クラス取り組み重視」×「希望職種」

| 希望職種 | | 仕事に対する責任とやりがい | | 合計 | N | |
|--------------------|-------------|---------------|---------|------|-------|-----|
| | | あてはまる | あてはまらない | | | |
| 決まっている | 行事クラス取り組み重視 | あてはまる (%) | 66.0 | 33.9 | 100.0 | 492 |
| | | あてはまらない (%) | 57.8 | 42.2 | 100.0 | 225 |
| | | 合計 (%) | 63.5 | 36.5 | 100.0 | 717 |
| 危険率5%で有意 p=0.037 | | | | | | |
| 決まっていない・考えていない | 行事クラス取り組み重視 | あてはまる (%) | 53.4 | 46.6 | 100.0 | 479 |
| | | あてはまらない (%) | 36.6 | 63.4 | 100.0 | 235 |
| | | 合計 (%) | 47.9 | 52.1 | 100.0 | 714 |
| 危険率0.1%で有意 p=0.000 | | | | | | |

5 考察と今後の課題

5.1 全般的な考察

3節と4節で明らかになった検証結果をまとめると、以下ようになる。

まず、3節で明らかになったことは、キャリア教育政策が希望職種の決定している一部の高校生にしか効果をもたらさない、ということである。ここから、日本のキャリア教育政策は、半分の高校2年生は希望職種がまだ決まっていない、という高校生の現状を軽視した政策である、ということを指摘した。次に、4節では「コミュニティ性の強い学校行事」という日本の旧来型学校機能が生徒の「責任を伴った自己実現志向」を高めることが明らかになった。また、この効果は希望職種の決まっていない生徒に対しても維持されることが明らかになっており、キャリア教育政策の限界を克服するものとして評価できる。

以上から考えられることは、キャリア教育政策が進められる中で旧来型学校機能の正の側面が過小評価されている可能性である⁵。今回の調査では、キャリア教育を体系化している高校ほど、「やりたいことを見つけるように指導している」という自己実現教育プレッシャーが強い⁶ことが明らかになっている。また、1節で、「望ましい勤労観・職業観」を身につけることの必要性を説明する上で、私が論拠としてとり上げた志水（2005）は、意欲というものは他者とのかかわりの中で育ってくるものであり、意欲を直接的に高めようとするのではなく、意欲を高めるような環境づくりが重要である、と指摘している。この志水の言葉を援用すると、自己実現教育の色彩が強い現在のキャリア教育は、まさしく「望ましい勤労観・職業観」を「直接的に高めようとするもの」であり、問題性を持っている、ということではできないだろうか。

日本の学校教育には、学校行事などのように、擬似的な社会経験をやる機会が豊富に埋め込まれていて、「望ましい勤労観・職業観」という社会規範を身につけるための潜在的機

能が数多く存在していた。また、本稿も「コミュニティ性の強い学校行事」の効果を実証的に明らかにすることに成功した。しかし、藤田（2005）が主張するように、近年の教育改革の中で、学校行事などの旧来型学校機能の解体が進んでいる。この趨勢がこれからも進んでいくと仮定すると、日本の学校教育における擬似的な社会経験の機会はますます減少していくことになるだろう。キャリア教育の観点から教育活動を再点検することの必要性を文部科学省は提唱しているが、本稿の分析結果は、キャリア教育の観点から新たな教育システムを構築する前に、日本の旧来型学校機能を再評価する必要がある、という政策的含意を有している。

5.2 今後の課題

本稿の課題の1つとしては、「望ましい勤労観・職業観」が持つ正の効果を実証的な形で証明することができなかった点が挙げられる。1節で、「望ましい勤労観・職業観」に着目する意義として、これまでの教育社会学研究が必要性を主張してきた、専門性などの具体的な技能を身につける際の土台を形成するものであることを指摘した。しかし、これはあくまで政策文書や過去の学校の機能の検討から得られたものであり、データを通して実証的に証明できたわけではない。従来の教育社会学研究が、学校と職業世界の接続問題を考える上で、これまで着目してこなかった変数に着目したものの、社会規範の持つ実証的な機能の解明については今後の課題の1つである。

本稿の課題の2つめは、「望ましい勤労観・職業観」を身につけることの必要性に関するものである。4節で述べたように、職業的社会化が学校の基本的な機能の1つであるにもかかわらず、その機能を行政側があえてキャリア教育という形で明確化せざるを得なかった理由については、今回の分析では踏み込めなかった。この点は、「望ましい勤労観・職業観」を身につけさせることが道徳主

義的である、という児美川（2007）の指摘を乗り越えるためにも不可欠である。なぜなら、児美川は、「望ましい勤労観・職業観」を社会規範化すること自体を道徳主義的であるとして批判している可能性も考えられるからである。社会規範としての「望ましい勤労観・職業観」を身につけることは決して道徳主義的なものではなく、学校が社会化の機能を果たす上で必要なことである、ということの本稿では再度強調しておきたいが、この実証については今後の課題である。

-
- 5 「キャリア教育体系化校」と「キャリア教育非体系化校」の間で「行事クラス取り組み重視」に差が見られるか、に関するクロス分析を行ったところ、有意な差は見られなかった（ $p=0.443$ ）。
 - 6 「キャリア教育体系化」とQ13B「やりたいことを見つけるように指導している」（以下「やりたいことを見つける指導」と略）の間で、クロス分析を行ったところ、「キャリア教育体系化」と「やりたいことを見つける指導」には正の連関があることがわかっている（ $p=0.002$ ）。

<引用文献>

- ベネッセ教育研究所、1999、『モノグラフ・高校生 vol.57 大学受験の「現在」』ベネッセコーポレーション。
- 藤田英典、1991、『子ども・学校・社会——「豊かさ」のアイロニーのなかで』東京大学出版会。
- 、2005、『義務教育を問いなおす』筑摩書房。
- 本田由紀、2005、『多元化する「能力」と日本社会——ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版。
- 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』中央公論新社。
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター、2002、「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）」
<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/sinro/1hobun.pdf>, 2008.3.5)。
- 児美川孝一郎、2007、『権利としてのキャリア教育』明石書店。
- 小杉礼子・堀有喜衣編、2006、『キャリア教育と就業支援——フリーター・ニート対策の国際比較』勁草書房。
- 文部科学省、1999、「今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について（中央教育審議会答申）」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/001.htm, 2008.3.5)。
- 、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——児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm, 2008.3.5)。
- リクルート、2006、「2006年高校の進路指導に関する調査報告書」
http://shingakunet.com/career-g/data/data/20070226_report01.pdf, 2008.3.5)。
- 志水宏吉、2005、『学力を育てる』岩波書店。