

キャリア教育にかかわる価値観形成についての一考察

白 木 みどり*

(平成21年9月30日受付;平成21年11月4日受理)

要 旨

教育基本法の改定を受け、新学習指導要領及び解説書においてはキャリア教育に関連する内容が随所に看取される。文部科学省は、小学校・中学校・高等学校を通じて計画的・系統的なキャリア教育の実践を推奨している。キャリア教育の核として位置づけられているこれまでの中学校の進路指導においては、職場体験が、全国の90%以上の中学校が実施されているとはいえ、必ずしもその理念を踏襲し有機的展開により成果を上げてきたとは言い難い実態がある。文部科学省は、キャリア教育とは、端的には「児童一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」であるとしているが、勤労観・職業観という抽象的表現であることと、その指導内容や指導方法が明示されていないこと等から、題材選択や指導に関する判断は教育現場の教師に委ねられているのが現状である。そのため、教育上の学校間格差や教師の理解に誤謬が生じることは否めない現況である。そこで本論は、勤労観・職業観という抽象的概念について考察した上で、指導に際して必要とされる具体的内容を提案する。また、教育現場が指導の指標としている「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)－職業的(進路)発達にかかわる諸能力の育成の視点から－」の問題点に言及し、今後の我が国のキャリア教育の課題と対策について考察する。

KEY WORDS : Career Education	キャリア教育
Career Dvelopment	キャリア発達
View of Occupation	職業観
View of Works	勤労観
Making Sense of Value	価値観形成

1 問題の所在

教育基本法が改定され、第2条 教育の目標が5項をもって明記されたことは記憶に新しい。それらの内容が含んでいる道徳的価値は、その全てが、学習指導要領道徳の内容項目に匹敵するものであり、それはすなわち「人格の完成」を目指す教育の具体的視点を示唆しているともいえる。その中で、目標の2の内容は、「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、勤労を重んじる態度を養うこと。」¹⁾とあり、キャリア教育に言及している。以後、教育三法の改正を受けて、学習指導要領が改訂され、さらにその解説が示された。中学校学習指導要領第1章、総則の2においては、「・・・生徒が道徳的価値に基づいた人間としての生き方についての自覚を深め、家庭や地域社会との連携を図りながら、職場体験活動やボランティア活動、自然体験活動などの豊かな体験を通して生徒の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない・・・。」²⁾とあり、「道徳的価値に基づいた人間としての生き方」、「職場体験活動」という新たな文言を付加し、道徳教育における体験の重視を謳っている。

また、中学校学習指導要領解説 道徳編 第6章、第1節(3)では、「・・・また、将来に向けて自らの人間としての生き方についての自覚を深める指導が求められる。さらに、キャリア教育との関連を図り、自己の個性・能力・適性を理解するとともに、それらを生かすための啓発的体験と、将来の充実した生き方を支える道徳的価値の自覚を深める道徳の時間の指導が大切である。」³⁾とあり、(4)の「豊かな体験活動の充実と他者との関わりの中で自らを振り返る指導を充実させる」では、「・・・特に将来について考え、進路選択の時期を迎える中学校の時期においては、職業や働くことの意義を理解し、望ましい勤労観・職業観を育む職場体験活動は、道徳的価値に基づいた人間としての生き方について考える上でその意義が深い。それらの学習と道徳の時間における道徳的価値の自覚を図る学習とが響き合うことが大切である。」⁴⁾とキャリア教育との関連を重視した内容が明記されている。

今回の学習指導要領及び解説書の改訂にあつては、新たな教育の方向性を示すと共に、キャリア教育との関連につ

*学校教育学系

いてより具体的内容が盛り込まれた点を看過することはできない。

我が国の学校教育におけるキャリア教育への今後の期待が膨らむ中、文部科学省は、従来の中学校の進路指導をキャリア教育の核として位置づけているが、これまでの実践は、必ずしもその理念を踏襲し有機的に展開されてきたとは言い難い。特に、「望ましい勤労観・職業観」という抽象的表現は、その解釈を個々の指導者に委ねるものであり、明確な方向性を打ち出していないばかりか、その指導内容や指導方法についても言及されておらず指導のイメージが曖昧であるという問題が表出している。今回の学習指導要領の道徳、総合的な学習の時間、特別活動におけるキーワードの一つとなっている「職場体験活動」についても、全国の90%以上の中学校が実施しているものの、その地域、学校間における学習内容、アプローチや設定課題、到達度の相違格差は著しい。

このようにキャリア教育の重視と教育現場の実態をとらえると、キャリア教育が指針とする「望ましい勤労観・職業観」育成の具現のあり方として価値観形成の視点から考察する必要があると考える。

2 勤労観・職業観にかかわる問題点

2.1 職業観・勤労観とはなにか

「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 第2章2004）は、「キャリア」とは、「個人々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⁵⁾」であり、「キャリア教育」を、「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⁶⁾」とし、端的には、「児童一人一人の勤労観、職業観を育てる教育⁷⁾」と定義している。

「生きる力」の育成を基本とする現在の学校教育の視点からも「在り方・生き方」の教育を支柱とするキャリア教育の推進は、人がよりよく生きるための全人的能力の育成を目指すところにあり、道徳の目標にある「・・・道徳的価値及びそれに基づいた人間として生き方についての自覚を深め、道徳的实践力を育成するものとする。」⁸⁾との関連は密接であり極めて意義深いものである。

また、職業観・勤労観は、「職業や勤労についての知識・理解及びそれらが人生で果たす意義や役割についての個人々の認識であり、職業・勤労に対する見方・考え方、態度等を内容とする価値観である。その意味で、職業・勤労を媒体とした人生観ともいえるべきものであって、人が職業や勤労を通してどのような生き方を選択するかの基準となり、また、その後の生活によりよく適応するための基盤となるものである。」⁹⁾と定義されている。これは、2002年に発行された「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」（国立教育政策研究所生徒指導研究センター）が示した定義である（以下「国研報告書」）。この定義については、2001年8月の「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進に関する調査研究会議」に出された職業観・勤労観の定義がその原型であると推察されるため、少し長いが以下に引用する。

「職業観・勤労観とは何か 「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である。「職業観」は、人が職業そして、職業を通じての生き方を選択するに当たっての基準となり、また、選択した職業によりよく適応するための基盤ともなるべきものである（平成4年「文部省進路指導資料」）。ここでいう「価値的な理解」とは、世の中にどんな職業があり、それぞれの職業ではどのような仕事をし、どんな専門的な資質・能力が必要なのかなどについての知識・理解を基に、自分はどの職業にどんな働きがいや誇りを見出そうとするのか、あるいは、生きていく上で職業にどのような意味付けを与えていくのかということである。「勤労観」も同様に、勤労に対する価値的な理解・認識である。職業としての仕事や勤めだけでなく、ボランティア活動、家事や手伝い、その他の役割遂行などを含む、働くことそのものに対する個人の見方や考え方の価値観であり、個人が働くこととどのように向き合っていくかという姿勢や備えを規定する基準となるものである。「職業観」と「勤労観」は、「働くこと」を共通項としてつながっている。勤労体験を通して職業生活や職業を通して生きることに理解が深まり、逆に個々の職業を体験することを通して、勤労の意義についての理解が深まっていくというように、互いに不足不離の関係にある。このため、通常、「職業観・勤労観」として一体的に取り扱われる場合が多い。ただその場合においても、「職業観」には、さまざまな職業の世界及び職業倫理などについての理解や認識など、「勤労観」にはない独自の要素が含まれること、一方、「勤労観」では、「職業観」に比べて役割遂行への意欲や勤勉さ、責任感などといった情意面が重視されるなどの違いがあることを踏まえておきたい。学校において実際に体験活動等を展開するに当たっては、こうした相違に留意し、子供達の発達段階、学習のねらいに応じ、「職業観」「勤労観」のいずれに重点を置くかを明確にして実施する必要がある場合も出てくると考えられるからである。いずれにしても、「職業観・勤労観」は、職業や働くことを通じてどのように生きていくか、あるいは、

労働と余暇、仕事と趣味などとの対比の中で、職業や勤労をどれほど重視していくか、人生や生活の目標の中にそれらをどう組み込んでいくかなど、個々人の「生き方」の選択決定及びその後の行動の在り方に極めて大きな影響を及ぼすものである。¹⁰⁾

この定義についての論考は、後に譲るが、キャリア教育と職業観・勤労観の関係について、鹿嶋研之助は、「キャリア教育が「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』」であるとした後段の定義は、「国研報告書」の勤労観・職業観の定義を踏まえて、それらの価値観形成が児童・生徒のキャリア発達の重要な側面であることを示したことに意義あるといえよう。¹¹⁾と解説している。「国研報告書」の定義を借りるならば、職業観・勤労観が、「職業・勤労を媒体とした人生観ともいべきものであり、人が職業や勤労を通してどのような生き方を選択するか¹²⁾の基準となり、また、その後の生活によりよく適応するための基盤となるもの」¹²⁾であることは理解の範疇であり共感できる解釈として異議をとらえるものではない。

しかし、第一の問題は、最も重要視しなければならない児童・生徒のキャリア発達の重要な側面であるはずの価値観形成において、形成されるに望ましい勤労観・職業観、さらにいえば、「生き方の選択の基準となり、その後の生活によりよく適応するための価値観」そのものが、現状においては曖昧模糊とし、指導内容や指導方法の視座を得られないまま、それぞれの指導者の判断に依存する形になっていることである。また、この「国研報告書」の勤労観・職業観の定義内容については、教育現場へ向けての発信が希薄で実践する教師サイドの認知度は極めて低く浸透していないのが現状であることも看過できない点である。

2.2 表記に見られる相違

第二に、文部科学省が使用している「勤労観・職業観」と「望ましい勤労観・職業観」の表現の違いとその用途に関する問題が揚げられる。処々に見られる表記の相違が、根拠となる理論的背景をもつ意図的なものであるならば、解説を付加すべきである。

キャリア教育について、平成11年12月の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」では、「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、自己の個性を發揮し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」¹³⁾としている。(下線は筆者によるもの)以後、文部科学省は「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(平成16年1月28日)国立教育政策研究所」を受けて「キャリア概念」に基づいて、「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。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」と定義している。また、平成18年「小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き」においては、「キャリア教育の必要性」「小学校・中学校・高等学校におけるキャリア教育」等を示す解説図には、「望ましい勤労観・職業観」の文言が使用されているものの、キャリア教育の定義については、前述の下線で示した「望ましい」の文言は見られない。また、同じことが、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)－職業的(進路)発達にかかわる諸能力の育成の視点から－」についてもいえるのである。

2.3 職業観・勤労観を育む学習プログラム

2002年、勤労観・職業観の育成の視点から国立教育政策研究所生徒指導研究センターは、キャリア教育における発達課題として「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)－職業的(進路)発達にかかわる諸能力の育成の視点から－」(以下学習プログラム)を発表した。これは、米国の連邦教育局により策定された「各学年段階におけるキャリア教育」(1973)に端を発し、以後、NOICC(全米職業情報整備委員会)が発表した「分野及び段階におけるキャリア発達能力*Career Development Competencies by Area and Level*」指針及び指標(1989)¹⁴⁾をモデルとして、我が国において改良が重ねられたものである。また、ここには、「望ましい勤労観・職業観」の育成能力レベルの領域として、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つの能力領域と8つの能力説明が掲げられている。¹⁵⁾それぞれの能力については領域説明を付加し、キャリア教育が目指すところは、子どもの発達段階やその発達課題の達成とかわりながら段階を追って発達する過程を支援する積極的な取組であるとしている。以後、文部科学省は、この学習プログラムを参考にすること、またこれに依拠した指導内容と実践を推奨してきた。現在では、学校現場におけるキャリア教育の指標として広く活用されている。

また、本学習プログラムでは、欄外に「太字は、※「職業観・勤労観の育成」との関連が特に強いものを示す」と注を置いている。例えば、中学校段階で該当する太字の部分の一部抽出したのが以下のとおりである。

人間関係形成能力領域

他者の個性を尊重し、自己の個性を發揮しながら、様々な人々とコミュニケーションを図り、協力、共同してもの

ごとに取り組む。

【自他の理解能力】

- ・自分の良さや個性が分かり、他者の良さや感情を理解し、尊重する。

【コミュニケーション能力】

- ・他者に配慮しながら、積極的に人間関係を築こうとする。
- ・人間関係の大切さを理解しコミュニケーションスキルの基礎を習得する。
- ・リーダーとフォロワーの立場を理解しチームを組んで互いに支え合いながら仕事をする。

情報活用能力領域

学ぶこと、働くことの意義や役割及びその多様性を理解し、幅広く情報を活用して、自己の進路や生き方の選択に生かす。

【情報収集・探索能力】

- ・産業・経済などの変化に伴う職業や仕事の変化のあらましを理解する。
- ・上級学校・学科等の種類や特徴及び職業に求められる資格や学習歴の概略が分かる。
- ・生き方や進路に関する情報を様々なメディアを通して調査・収集・整理し活用する。

【職業理解能力】

- ・将来の職業生活との関連の中で、今の学習の必要性や大切さを理解する。
- ・体験などを通して、勤労の意義や働く人々の様々な思いが分かる。

将来設計能力領域

夢や希望を持って将来の生き方や生活を考え、社会の現実を踏まえながら、前向きに自己の将来を設計する。

【役割把握・認識能力】

- ・自分の役割やその進め方、よりよい集団活動のための役割分担やその方法等がわかる。
- ・日常生活や学習と将来の生き方との関係を理解する。
- ・様々な職業の社会的役割や意義を理解し、自己の生き方を考える。

【計画実行能力】

- ・将来の夢や職業を思い描き、自分にふさわしい職業や仕事への関心・意欲を高める。
- ・進路計画を立てる意義や方法を理解し、自分の目指すべき将来を暫定的に計画する。
- ・将来の進路希望に基づいて当面の目標を立て、その達成に向けて努力する。

意思決定能力領域

自らの意思と責任でよりよい選択・決定を行うとともに、その過程での課題や葛藤に積極的に取り組み克服する。

【選択能力】

- ・自己の個性や興味・関心に等に基づいて、よりよい選択をしようとする。
- ・選択の意味や判断・決定の過程、結果には責任が伴うことなどを理解する。

【課題解決能力】

- ・よりよい生活や学習、進路や生き方等を目指して自ら課題を見出していくことの大切さを理解する。
- ・課題に積極的に取り組み、主体的に解決していこうとする。 (下線は筆者によるもの)

ここでは、「職業観・勤労観を育む学習プログラム」と称しているということは、価値観を個別的、相対的なものとして捉え、そこで育まれる職業観・勤労観は、多種多様であることを前提としているものと理解できる。しかし、ここで価値観形成の視点から、第三の問題を指摘することができる。

下線部分は、それぞれ知識・理解 態度・技能 思考に分類されるものであり、これらは職業（進路）発達を促すために育成することが期待される具体的な能力・態度としての理解は可能であるが、職業観・勤労観に特化した標題であることにより価値観との相関性を読み解くことは難しい。つまり、これらの能力・態度を身に付けることが、イコール職業観・勤労観の育成にどのように繋がるのかが理解されにくいのである。また、価値観形成という視点から、この学習プログラムにおいては職業倫理にかかわる規範としての価値、情意面にかかわる価値に言及している記述が少なく内容も希薄である点が挙げられる。このプログラムが米国の「全国キャリア発達ガイドライン」を参考に「獲得された能力」を基礎として作成されていることから、「一職業的（進路）にかかわる諸能力の育成の視点から」という副題が付加されてはいるものの、competency, facultyまたはabilityを「勤労観・職業観」と特化して表現した翻訳上の弊害と推察される。文部科学省は、キャリア教育の定義として、「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」とし、「勤労観・職業観」については価値観であるとしている。そして、勤労観・職業観の「望ましさの要件」¹⁶⁾として、基本的理解・認識の面と情意・態度面の2つの視点からの具体的内容を明記してい

る。しかし、「望ましさの要件」に見られる価値観と学習プログラムの関連については言及されていない。教育現場の現況においては、職業観、勤労観とは何かに対する浅薄な認識による実践が横行し、学習プログラムが一人歩きしている感が払拭できない。また、実践の実態は、個々の教師の職業観・勤労観を基準にしたそれぞれの価値観による指導に委ねられてしまっている。ここに生じる齟齬は、キャリア教育の理念と学習の目的を乖離させる要因ともなりかねない。この学習プログラムについては、取扱いに対する解説と留意点を付加すべきであり、早急な対応が求められるものと考えられる。

3 職業観・勤労観についての問題点についての考察

3.1 尾高邦雄の職業観

前述の第一の問題として掲げた職業観について、尾高邦雄は、その著書『職業社会学』の中で「職業観は職業生活に関する一つの「立場的見解」であり、而して特殊を以て普遍と看なすことは「立場的見解」の特色である。職業観は職業生活が如何なるものであり、又如何あるべきものなるかに関して立言せるイデオロギーである。かかるものは一方ではこれを抱懐せる立場が如何なる職業生活をその現実の有するかを語り、他方では又それが如何なる職業生活をその理想と観じているかを指示するであろう。」¹⁷⁾と述べている。また、それは職業意識と等しく、個人が職業生活に対する一種の自覚には違いないが、職業思想と呼ぶにふさわしく、問題となるのは職業人としての行為に関する準則であり、あるいは、職業生活のかくあるべき理想を示した教訓であり、職業生活に関する道徳的規範について物語るものに他ならず、職業道徳思想を意味するものであるとしている。

この論考に依拠すると、すなわち、職業観は、個人により異なるものであり、その意味において個別的、相対的であることを示す。それは、個々人それぞれの価値観であることから、それが「国研報告書」が定義する「職業観」における「生き方の選択の基準」ということであり、また、理想とする職業生活を目指すための指標となるという点においては、同定義に見られる「その後の生活によりよく適応するための基盤」という文言に包含される意味合いとの共通点が看取できる。

では、そもそも職業とは何か。1941年に尾高は、職業を三種の視点から次のように大別している。「第一の答えによれば職業とは衣食の資を得るための経済的活動である。」「第二の答えは言う、職業とはむしろ寄与の生活である。」「然るに第三の答えは言う。職業とはつまり職分のことである。」¹⁸⁾この三種についての尾高の論説の要旨を以下にまとめる。

職業は、生計維持の手段であり、貨幣経済の社会において生計を立てるためには一定の金銭収入を得ることを必要とし、故に広義において営利的であるということである。生計を立てるにしろそれが何ものかを社会から享受することによって変わりなく、職業生活は享受の生活である。また、一方、人々は、職業を通じて諸々の文化を産出し、これによって互いに寄与し合う。それは、各人が最も得意とするところを発揮することにおいて営まれるものであり、そこでは、個性の発揮が重視される。もしも、各人が天職として蔵するものを十分に顕現するならば各人は相互に最大の寄与をもたらすことになる。かの「適材適所」とはこのことを目指せるに他ならない。その意味で、職業とは個性発揮を以て他に寄与するところの生活様式ということになる。さらに、職分は、人間として尽くすべき本分あるいは使命であり、各人が持っている一定の特殊分担を果たすことが各人に課せられる義務である。

尾高は、この義務の遂行が職業であるとし、相互扶助、社会連帯を職業の核心であると指摘している。そして、職業をして職業たらしめるものは連帯実現であり、これは職業の道徳的見解であるとし職業道徳の概念に言及している。

さらに、尾高によれば、人は職業においてのみ己が個性を発揮し、職業を通じてのみ己が役割を果たし得る。職業によってこそ人は個人として完成され、また、社会人として全きを得る。職業は一方では個性発揮の手段であり、他方では連帯実現の方法であるということである。「かくて、職業は、個性発揮、連帯実現及び生計維持の三面よりなる行為様式である」とした上で、注意すべきは、いずれも職業の一面のみを見てその全面を見ていないこと、あるいは一面を強調するあまりにそれを以て全面と混同しているということであるとしている。例えば、職業は生計維持のためにあるとするのは誤りではないが、そこに一定の条件、つまり個性を発揮し連帯実現した結果として得られる報償で生計することが、職業の職業としての意味をなすというのである。¹⁹⁾

つまり職業の理想形態は、「経済性」・「個人性」・「社会性」の三要素のバランスの上に成立し、また、いずれが欠けても職業と定義することはできないということを示唆するものである。

職業の三要素に立脚し、尾高は職業観について「職業の理想形態は純粹なまた完全な職業である。が実際上は各人各様に理想の職業を心に描き得る訳である。而して職業の事実が現実には多く欠如態たる如く、人々の抱く職業の観

念も又現実には兎角一要素のみを強調し易い。例えば、或る人々は生計の要素を偏重し、その結果として職業は生業たるべしと考える。又他の或る人々は連帯の要素を強調し、その結果として職業は職分たるべしと主張する。かかるものは即ち職業観にほかならない。」との見解を示している。²⁰⁾

さらに、それが一つの理論にまで組織化されたときそれは職業思想となり得るし、職業観及び職業思想は一方ではこれを抱く人々が如何なる職業生活を理想とするかを物語るものであると説いている。しかし、他面では職業観は、職業生活を制約し又指導するものであり職業の概念規定をも制約するものであり、職業とは何かに関する意見の対立は、事実上は職業観の対立である場合が少なくないとしている。

すなわち、職業の三要素のそれぞれに対する自己概念が占める比重の割合により職業観は変化するものであり、一定の職業観に規制されるものではなく絶対的なものでもないということである。

ここで、筆者が注目する点は、職業の理想的見解としての職業の三要素である。職業を構成する原理原則ともいえる要因のバランスを理想として掲げることは、教育の領域における重要な役割であると考えられる。職業の三要素についての学習が、中学校の進路指導において以前実践されていた事例はあるが、現在に至っては殆ど重要視されていないのが現状である。職業観、勤労観の育成を目指す上での基礎的学習内容として、職業の三要素を視座とした職業理解の有用性は高く理想的職業社会の構成員となりうる子供達が認識しておかなければならない価値である。したがって、「職業観・勤労観の育成」には必要不可欠な学習内容であることを強調する見解を全面に打ち出すべきである。しかし、その際の指導方法としては、知識の注入に偏ることなく職業意識形成のための基礎的学習として授業レベルでの工夫が求められるといえよう。

3.2 キャリア教育の学習内容

3.2.1 「望ましきの要件」

次に第二の問題点としてあげた表記の相違については、勤労観・職業観が、相対的なものであり絶対的なものでないとの見解に依拠するならば、「勤労観・職業観」と「望ましい勤労観・職業観」の相違点である「望ましい」は、重大な意味をもつ形容であると考えられる。「望ましい」には、好ましくそうあってほしいと願う理想とする教育的視点が内包されている。「望ましい」の形容の有無という相互の表現の相違に関する理由が明確ではなく解説が示されていないことから教育現場からの疑問と理解の誤謬の表出を回避できないものと思われる。この問題については、「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国立教育政策研究所)に、「望ましい勤労観・職業観とは何か」の命題に示唆を得る記述が看取できる。以下は、その望ましい職業観についての「望ましきの要件」として、理解・認識面、情意・態度面から挙げられているものである。

「望ましきの要件」

【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、それを通して自己の能力・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

【態度・情意面】

- 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などがそれに当たると考えられている。

これらに関連する論考として、尾高邦雄は「我国ではそもそも「職業に貴賤上下の別なし」ということが唱えられ、又近時特に強調されるのを見るのであるが、その趣旨はしばらく置き、かかることは決して国民の実際の真理には非ざること言うまでもないであろう。」²¹⁾と、その現実に存在する職業的偏見や職業意識と身分意識の同一視に言及している。しかし、尾高は、職業意識は、個人の職業に対する自覚であり評価であり、したがってまた他の諸職業に対する評価でもある。それは、一種の職業観と見られないわけではないが、概ねイデオロギー化以前の現象であると述べ、さらに「職業意識は『職業とはこれこれのものなり』という如き職業認識ではない。それは、未だ非合理的なる感情の域を脱せず、然も又かく非合理的なる感情の域に止まるが故に、その固有の問題も亦存在するのである。職業観や職業思想に関する問題も等しく職業生活の内的・主体的側面に関する問題である。」²²⁾と述べている。また、職業観は、個人の職業生活に対する一つの立場の見解であり、特殊をもって普遍と見なすことは立場の見解の特色である。職業観は職業生活が如何なるものであり、また如何にあるべきものに立言するイデオロギーであると論

じている。

3.2.2 勤労観・職業観の育成について

以上の尾高の論説を考察すると、職業観は個人の職業生活に対する自己評価であり、人は、職業に対する理想的見解を示すものであると理解できる。職業観は、それ自体が個別的、相対的価値概念を示すものであり、すなわち職業に対する価値の規制は一切されることはないということである。

では、次に望ましい職業観に関連して、尾高は、職業道徳思想に立脚した職業道徳論に二つの方向を区別した上で次のように説いている。

その第一の方向は、各職業にそれぞれ異なる道義ありとするものであり、第二の方向においては、各職業は等しく職業たる限り共通の道義を有するというものであって、すなわちここでは職業一般についての「道」が問題となる。第一の方向については、学者には学者だけの、官吏には官吏だけの、商人には商人だけの「掟」があり「法」があり、「学者的良心」は「吏道」と異なる内容及び対象を有するものであり、「商人道徳」と称せられる商人仲間の自治的能力とは異なる能力が求められる。そして、第二の方向については、あらゆる職業は、社会、人類、文化全般の繁栄のための活動であり、この限りではあらゆる職業に貴賤上下の別はなく、職業人たるものは、己を滅してその職業に専念し、社会人類に奉仕すべきであるということである。²³⁾

ここで、第二の方向性に見られる まず、理解・認識面の①「職業には貴賤がないこと」については、貴賤とは、貴いことと賤しいこと。身分の高い人と低い人。であり、上下の別なく万人は平等であると意を同じくするものであり、あらゆる職業が社会的意義を有する価値ある活動であるとの見解に立った職業観である。

また、「己を滅してその職業に専念し」については、没個人、没个性的であり、滅私奉公の概念は、近世の封建制配下の徒弟制の流れを汲むものであると推察されよう。また、「仕事」と「個性」の関係は、職業と人、また社会と個人との関係ともなり、「個性」の発揮は「仕事」の前提でありながらも、「個性」の発揮は、「仕事」により拘束されるものであり、すなわち自我の実現は、仕事への没我献身を通じてのみ可能であるとするマックス・ウェーバーのプロテスタント的立場による禁欲的職業倫理観に通底する職業観である。²⁴⁾尾高は、マックス・ウェーバーのこの一種の矛盾について職業倫理の主張であるとし、職業は社会生活の根幹を成すものとして「社会」と「個人」について言及している。社会生活の枢軸は「社会」と「個人」の両極より成り、職業はこの両極を繋ぐ「通路」に相当する。この点を通じての動的相関が人間共同生活の根本構造を成し、全体は職業を通じて個体の中に体现され、個体は職業を通じて全体に仕込まれる。職業は、社会生活における個人の「役割」であり、社会の成員として資格づけるものであるから資格づけられた個人は、その職業を通じて社会に貢献しなくてはならない。その意味において職業は、各人の資格であると共にその義務である。²⁵⁾尾高のこの主張は、前掲した「望ましさの要件」理解・認識面の③に相当する内容である。

また、理解・認識面の②については、職業が各人の資格であると共にその義務であるとするれば、職務遂行には責任が伴い職業的規範により社会的に規制されることになる。尾高は、マックス・ウェーバーの『職業としての政治』に見られる心情倫理と責任倫理に関する論考に依拠し、究極において、この二つの倫理基準は相互に補足すべきものであるとした上で、いずれかといえば、職業倫理としては、責任倫理の基準に則るべきであるとし、職業人みづからの常なる倫理的自己統制の重要性を主張しているのである。²⁶⁾

マックス・ウェーバーによれば「政治家にとっては、情熱、責任感、判断力の三つの資質がとくに重要であるといえよう。」²⁷⁾とし、責任倫理家は、人間の普通陥りやすい諸々の欠点をば常に考慮に入れている。人間の善性と完全性を前提にしてかかる権利はなく、自己の行為の結果について見通しのつく限りこれを他の人々に転嫁し得るものとは考えない。これらの結果はすべて私の行為の招いたものであるだろうとし、心情倫理と責任倫理の対立するところに立脚した上で、政治家の資質としての責任を深く追究している。また、『職業としての学問』においては、自己に忠実である限り、学問にとっては、究極の結果に到達することは原則上可能である。それは、本質上哲学的な原理的研究がめざすところであり、任務をわきまえている限りにおいて当然の前提であるとし、「各人にたいしてかれ自身の行為の究極の意味についてみづから責任を負うことを強いることができる、」²⁸⁾と述べ、学者にとっての知的誠実の重要性との関連を示している。マックス・ウェーバーの「責任」への追究は、尾高の職業道徳論に通底する職業観に内包される重要価値の一つであったといえる。職業が、社会生活における個人の「役割」であり、社会の成員として資格づけられた個にとっての義務である以上、職業に対する責任感を持ち、いかなる結果に対しても責任を取らなければならないという価値観が求められるということである。

「望ましさの要件」理解・認識面について、尾高邦雄の論に依拠して考察してきた。これらの知識・理解を基盤とすると態度・情意面の「望ましさの要件」を充たす勤労観・職業観を育成することが大切である。いわば、理解・認識面に掲げられている内容は、望ましい勤労観・職業観育成のための根幹となる具体的学習内容であり、キャ

リア教育における望ましい勤労観・職業観を育むための明確な指導の方向づけを示唆するものであるといえる。

現況においては、望ましい職業観とはあまりにもかけ離れた、汚職や贈収賄、背任行為、偽装など、自己中心的職業観による病巣が現代社会を蝕んでいる実態がある。個人の利害によって揺らぐ価値観と適切な判断を誤る行為自体に正常な職業観の喪失をみる。社会連帯、相互扶助という価値がないがしろにされ、個人の生活を最優先し営利を追求するが故に、社会的承認を得られない結果に向かって個人の能力が浪費されているともいえる。さらに、競争原理による新自由主義市場、成果主義への偏重は、効率化と合理化により営利だけを目的として、職業の三要素は極端にバランスを欠き、社会連帯を希薄化させ、社会構造の安定をも崩壊しかねないという危機的状況をもたらしている。職業は個人だけの問題に留まるものではなく、集団や社会との関係や繋がりの中で自己の価値如何で他に及ぼす影響は計り知れない。職業上の規範遵守、責任遂行は社会構造が正常に機能するための必要不可欠な職業倫理であり職業観である。しかしながら、職業倫理を軽視するばかりか、いとも簡単に規範の無視、責任転嫁、責任放棄が氾濫している現代社会においては、キャリア教育が目指す勤労観・職業観の育成にかかわる今日的課題として、前述した問題の「望ましい」という形容は、はずすことはできないように思う。つまり、「望ましさを要件」が包含している基礎的要因は、今後社会生活を営む子供たちが認識しておかなければならない重要価値である。これらを題材とした学習の機会の設定を重視することは、キャリア教育における課題の一つであると考えられる。

3.3 勤労観・職業観を育む学習プログラムの背景

第三の問題として掲げた「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）—職業的（進路）発達にかかわる諸能力の育成の視点から—」（2002）について、三村隆男（2008）がその成立までの経緯について言及している。「1998年の「職業教育及び進路指導に関する基礎的研究」（代表仙崎武）による委託研究チームが進路指導のための新しい実践モデルを提示した。同モデルは、「全国キャリア発達ガイドライン」を参考に「獲得された能力」を基礎として構成されており、仙崎は「スーパー博士のライフステージやキャリア発達の考え方が、この新モデルを説明する理論的な枠組みとしては最適である」とし、“個に応じたキャリア発達モデル”への以降の嚆矢としている。同モデルが「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）（国立教育政策研究所生徒指導センター）の先行研究として位置付けられていることから、スーパーの考え方が我が国のキャリア教育にも大きな影響を与えていることがわかる。」²⁹⁾

三村は、スーパー（Super, D.E.）が我が国のキャリア教育に大きな影響を与えたとし、ここで「職業生活の諸段階」（1970）とライフ・キャリアレインボー（1986）を提示している。スーパーの研究をさらに遡ると、職業的発達の命題化による「職業的発達の12の命題」（1957）の発表に端を発した段階的職業発達の視点が看取される。キャリア教育においては、20世紀初頭の米国の職業指導（進路指導＝キャリアガイダンス）を出発点とするが、その本質や発展に多大な影響を与えたパーソンズ（F. Parsons）の特性・因子理論³⁰⁾、ハビガースト（Havighurst, R）、ギンズバーグ（Ginzberg, E）らの発達課題の設定等を経て、1950年代以降スーパーの職業的発達理論により体系化されていく。スーパー以前、米国の職業指導は一つの職業を選び準備をし、その職業に就き進歩するように個人を援助する過程とされていた。しかし、1957年、スーパーは、現象的自己概念から精神分析学による深層的自己ではなく、自己について現象的に構成された価値的認知体系に基づき「進路指導とは、幼児期からの自己概念の漸進的形成、児童・青年前期での自己概念の現実吟味、青年後期、成人初期における自己概念の職業的転化を援助するプロセスである。」と新たに定義づけを行い、その後さらに職業生活の諸段階と職業的発達課題を概念化した。³¹⁾ すなわち、スーパーの概念が、キャリア教育の新たな源流を成し、現在のキャリア教育の理念の根幹に呈したものであると考えられる。キャリア教育の学問的根拠や理論的基盤は、心理学、精神分析学、教育社会学に依拠するところが深く、その実践はいわば機能領域としての性質を色濃く備えている。しかし、スーパーの「価値的認知の構成」という視点から発生した構成因子³²⁾例えば、「家族」「社会階層」「目標の選択」「かかわりあい」「志向」「概念」などは、その背景に個人の道徳的価値観が作用し方向性を決定づけるものであり、キャリア発達と価値観形成との関係性は強い。それは、現代の学校教育におけるキャリア教育が目指す発達課題の全てにおいてもいえることであり、価値観形成とともに達成されるものであるという側面は見逃せないところである。

以後、米国で展開された1970年初頭からの「キャリア・エデュケーション運動」の推進は15年間にわたって続き、連邦教育局第19代長官マーランドにより「初等中等・高等、成人教育の諸段階で、各々の発達段階に応じて進路を選択し、その後の生活の中で進歩するように準備する組織的・総合的教育」とされたのである。連邦教育局は、その後実践推進のために「概念モデル」の策定、キャリア教育の入出力の明確化、15職業群を配した「全国基準」の作成、全米的推進を図るための「4推進モデル」、6州6学区での連邦指定による先導的試行、試行州、学区を対象した有識者によるキャリア教育の総括的評価調査等の具体策を打ち出した。³³⁾その後、各州、各学区において特色ある教育

プログラム、概念モデルが作成されていったが、特に「全国キャリア発達ガイドライン」(1990)は、現在の我が国の「職業観・勤労観を育む学習プログラム」のモデルとなったものである。また、1973年、仙崎武が発表した「進路指導革新の動向と課題ミネソタプランに学ぶもの」(上・下)³⁴⁾は、我が国の進路指導へ画期的な示唆を与えるものであった。その中の注目すべき記述としては、我が国においても伊藤祐時(1968)により「進路指導手引ホームルーム担任編」作成の際に出された学年別進路指導到達目標(中1～高3)の私案がマトリックス形式で紹介されていることである。現在の「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み」の作成にはこれらの経緯に基づく背景がある。しかし、米国では、「全国キャリア発達ガイドライン」以前から、文章による詳細な指導の方向性と指導内容や発達課題が策定されており実践の指標として、その有用性は高い。特に、仙崎により我が国に紹介された「ミネソタプラン」は、価値観形成の意図が読み取れる詳細な記述によるものであることや付加されている解説が理論的根拠にまで及ぶ内容である点において卓越している。我が国の進路指導においては、「中学校・高等学校進路指導の手引」³⁵⁾を初めとする指導の指標となる優れた手引書が発行されているが、今後、キャリア教育の立場から「勤労観・職業観を育む学習プログラムの枠組み」に見る発達課題の表層的提示だけでなく、勤労観・職業観の価値観形成の意図が明確に看取できる解説資料が求められる。

4 小結

4.1 考察のまとめ

本研究では、キャリア教育が指針としている「勤労観・職業観の育成」をめぐる、次の三つの問題点について考察してきた。

- (1) 「勤労観・職業観」とは何か。キャリア教育が目指す「望ましい勤労観・職業観」の抽象的表現に指導内容及び指導方法に視座を得られず、いずれも現場の指導者の判断に委ねるものであること
- (2) 文部科学省が使用する「勤労観・職業観」「望ましい勤労観・職業観」の表現と用途に統一性がなく、表記の相違についての解説が見られないこと
- (3) 学校現場では指標として広く活用されている「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)―職業的(進路)発達にかかわる諸能力の育成―」には、「勤労観・職業観」の価値観形成の視点から職業倫理にかかわる規範としての価値、情意面にかかわる価値等に言及する記述が希薄で価値観との相関性を読み解くことが困難であること

(1)については、尾高邦雄の論説に依拠した考察により教育的視点に立脚した示唆を得ることができた。職業観は、個人により異なるものであり、その意味において個別的・相対的であり個人それぞれの価値観であって絶対的なものではない。しかし、またそれは職業意識ということができ、職業人としての行為に関する準則であり職業生活の理想を示した教訓であるとともに道徳規範に依り、個性発揮、連帯実現及び生計維持の意味をもつ。そして、職業の理想形態は「経済性」「個人性」「社会性」の三要素のバランスの上に成立するものである。「勤労観・職業観」は、キャリア教育が教育である以上、人格の完成を目指す理想的価値観を追求しなければならないわけである。そのためには、職業の三要素を視座とした理想的職業社会と職業の道徳的規範にかかわる職業意識形成のための価値に言及し、勤労観・職業観の基礎的学習内容として取り扱われるべきであるという見解に達した。

次に(2)は、「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」(国立教育政策研究所2002)が示している「望ましい職業観・勤労観」の「望ましさの要件」に着目した。「望ましさの要件」は、差別、責任、規範遵守、個性尊重、社会連帯、理想の実現等の価値内容から構成されている。尾高邦雄は、職業道徳の立場で、あらゆる職業は社会的意義を有し社会、人類、文化全般の繁栄のための活動であり、この限りにおいて職業に貴賤はないとする。また職業は社会生活における個人の役割であり、社会の成員としての資格である。社会の成員として資格づけられた個人は、職業を通じて社会に貢献しなくてはならない。その意味において、職業は個人の資格であり義務である。個にとつての義務である以上、職業につきまとう責任は果たさなければならないというのである。尾高が主張する職業観は、「望ましさの要件」の内容と契合するものであり、今後の社会を生きる子ども達が学習しておかなければならない重要価値であり現代社会に蔓延する今日的問題に対応する価値としてキャリア教育における「望ましい」という形容表現への統一が求められる。最後に(3)の「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)―職業的(進路)発達にかかわる諸能力の育成―」の作成については、アメリカのキャリア教育の歴史的研究経緯が背景となっており、1973年、仙崎が日本に紹介した「ミネソタプラン」を繙くと、詳細な実践場面の想定が可能であること、なおかつ理論的背景が明確に記されていること等、指導の方向性と内容については前述した(1)の問題点の解消策として極めて有効な示唆を与えてくれる。しかし、「職業観・勤労観の学習プログラムの枠組み」に示された進

路発達にかかわる諸能力と職業観・勤労観に特化した価値観形成との相関性を見出すに至らなかった。むしろ、いっそうこの学習プログラムが包含する問題点を明確化することとなった。ここに、能力と価値観、態度と価値観、価値的認知と価値観形成等の問題が浮上する結果となった。なぜなら能力が高まり態度が備わることが価値観形成につながるという単線的一元的な解釈はできないからである。この問題についても、職業観・勤労観に特化した表現に対する解説が求められるのである。

4.2 今後の課題と対策

これまで、キャリア教育における「職業観・勤労観」をめぐる価値観形成にかかわる問題点について考察してきた。

寺田盛紀は、我が国のキャリア教育の課題について次のように述べている。「・・・個々の専門内容の訓練だけでなく、個々の職業や職業群の有する職業的役割や、それに従事する人達の独特の(いくつかの)職業規範(エートス)について教材化することからはじめなければならない」「・・・実践的経験等の学習を通して、それを選択的な(押しつけではない)職業意識形成の問題に発展させる必要がある。少なくとも、これまで付け足しに過ぎなかった「観」の問題が授業の問題として展開されるべきことを提起したい。」³⁶⁾寺田が提示している課題は、キャリア教育の理念を踏襲した実践を実現する上での具体的方向性が提示されてこなかった点であると捉えられる。キャリア発達は、知的理解、判断力、心情淘汰、意思形成、技能実践などの多面的視点による指導と活動により醸成されていくものである。指導において特に留意しなければならないのが、義務教育機関での即戦力育成に偏した知識、技能指導、専門的分野の人材育成、起業家養成などに特化したキャリア教育である。人格の完成を目指すことを教育の目標に掲げる我が国の全人的、在り方・生き方の教育には、キャリア教育に対する浅薄な理解による合理主義的、機能的指導内容では十分であるとは言い難い。望ましい勤労観・職業観は知識・理解の学習または、スキルや体験学習だけで育まれるものではない。例えば、道徳教育との関連においても、多様な道徳的価値と出会う道徳教育を基盤とした教育活動を通じて望ましい勤労観・職業観の育成が期待できる。また、キャリア教育の立場から求められる諸能力や態度の育成は道徳性の発達と切り離して考えることはできない。道徳の時間では、責任をはじめとする、在り方・生き方にかかわる道徳的価値の追求、職業の三要素(個人性、経済性、社会性)の道徳的価値、学ぶ意義・働く意義・生きる意義、存在すること、生かされていることへの感謝、生命の神秘性・連続性・有限性への畏敬の念等、望ましい勤労観・職業観の育成との関連を意図した取組が考えられる。

勤労観・職業観が、一元的言語理解でとどまらないためには、例えば、責任という価値観については、疑似体験を通して心情を推し量ったり、自我関与することにより、責任を遂行する上での内面の深さに気づかせる必要がある。その過程に匹敵するのが道徳の時間であり、遭遇する自らの体験の際の道徳的实践へと繋がるのである。子どもにとっては、職場体験で働く人の姿が現実となり、仕事に対する責任について生きた声を聞き、自らもまた経験する仕事に責任の重さを実感し実行しようと努める。この一連の過程における学びが、道徳性の発達あるいはキャリア発達を促し生涯にわたる自己の生き方を方向付ける価値観形成の要因となり得るものと考えられる。日常の些細な言動や仕事に対する判断や姿勢の背景に作用する価値の一つが責任である。現代社会に蔓延する責任所在の不明、責任転嫁、無責任が横行する中で、説明責任や管理責任を厳しく問う世論の方向性は自然である。義務を遂行することを責任と考え、信頼という価値観の上に立脚する人間関係や社会構造が、日本社会の安定を保っていたともいえる。そして、いっつか責任の所在の追求は、個人の権利の前に屈せざるを得ない風潮が、教育までも脅かしている。学校教育において、社会の現況に翻弄されることなく伝えていかなければならない勤労観・職業観にかかわる不易の価値があることをキャリア教育は再認識しなければならない。

また、前述した指導内容を教育課程の限られた時間で取り組むためには、各領域の関連指導内容の整理と精選、ねらいの明確化及び重点化、学習の体系化が必要となる。我が国の教育課程においては、キャリア教育に関連する領域間の学習が、効率的に行われるような整備と組織的、体系的なカリキュラム編成が求められる。現在、小・中・高校12年間の系統的キャリア教育の推進が図られ、ようやく実践の途に着いた。望ましい勤労観・職業観育成のための指導内容と方向性のより具体的な提示は、教育現場における理解の深化と実践の活性化を目指す上で、早急に求められる対策課題であると考えられる。

引用参考文献

- (1) 教育基本法第2条教育の目標2
- (2) 『中学校学習指導要領』文部科学省2008第1章総則の2
- (3) 『中学校学習指導要領解説道徳編』文部科学省2008第6章第1節(3)
- (4) 『中学校学習指導要領解説道徳編』文部科学省2008第6章第1節(4)
- (5) 『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第2章
- (6) 『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第2章
- (7) 『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第2章
- (8) 『中学校学習指導要領』文部科学省2008第3章道徳第1目標
- (9) 『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』国立教育政策研究所生徒指導研究センター2002第2章
- (10) 『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進に関する調査研究会議』2001年8月
- (11) 仙崎 武編著『教育再生のためのグランド・レビュー キャリア教育の系譜と展開』社団法人雇用問題研究会2008 107頁
- (12) 『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』国立教育政策研究所生徒指導研究センター2002第2章
- (13) 「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」平成11年12月の中央教育審議会答申
- (14) 「分野及び段階におけるキャリア発達能力」全米職業情報整備委員会1989
- (15) 『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』国立教育政策研究所生徒指導研究センター2002第2章
- (16) 『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』国立教育政策研究所生徒指導研究センター2002第2章
- (17) 尾高邦雄『職業社会学』岩波書店1941 313頁
- (18) 尾高邦雄『職業社会学』岩波書店1941 11頁
- (19) 尾高邦雄『職業社会学』岩波書店1941 11-16頁
- (20) 尾高邦雄『職業社会学』岩波書店1941 26-27頁
- (21) 尾高邦雄『職業社会学』岩波書店1941 310頁
- (22) 尾高邦雄『職業社会学』岩波書店1941 313頁
- (23) 尾高邦雄『職業社会学』岩波書店1941 316-318頁
- (24) 尾高邦雄『職業社会学』岩波書店1941 362-365頁
- (25) 尾高邦雄『職業社会学』岩波書店1941序3頁
- (26) 尾高邦雄『職業社会学』岩波書店1941 369頁
- (27) マックス・ウェーバー著脇圭平訳『職業としての政治』岩波書店1980 77頁
- (28) マックス・ウェーバー著尾高邦雄訳『職業としての学問』岩波書店1936 63-64頁
- (29) 仙崎 武編著『教育再生のためのグランド・レビュー キャリア教育の系譜と展開』三村隆男「キャリア教育の歴史と基礎理論第3章」社団法人雇用問題研究会2008 87頁
- (30) Parsons, F. 『職業選択法*Choosing a Vocation*』1908
- (31) Super, D.E 『職業生活の心理学』1957
- (32) Crites, J.O 『職業的成熟の構成因子』1965
- (33) 仙崎 武『論説・学校進路指導の基礎理論』「中学校の進路指導研究及び実践(6)」海文堂出版株式会社1996 48-49頁
- (34) 仙崎 武『進路指導シリーズ32進路指導革新の動向と課題ミネソタプランに学ぶもの』(上・下)財団法人日本職業指導協会1973
- (35) 『中学校・高等学校進路指導の手引ー中学校学級担任編ー』文部省1974
- (36) 寺田盛紀『日本の職業教育ー比較と移行の視点に基づく職業教育学ー』晃洋書房2009 194-195頁

A Consideration of Making Sense of Values Related to Career Education

Midori SHIRAKI*

ABSTRACT

KEY WORDS : Career Education Career Dvelopment View of Occupation View of Works
Making Sense of Value

The Ministry of Education is recommending the practice of a premeditated and systematic career education in the elementary school, the junior high school, and the senior high school. However, the problem has occurred because neither the content of the guidance nor the instructional method are clarified. For instance, there are many different practices of carrer education because teachers do not deeply understand the role of view of occupations and works in school.

Then, after considering view of occupations and works, I propose a concrete content necessary for the guidance of the school training. Moreover, the problem and measures of the future career education in Japan are discussed from the viewpoint of making sense of values.

* School Education