

「キャリア発達にかかわる諸能力(例)」（4領域8能力）の 開発過程について

「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」では、キャリア教育推進のための方策を討議した際、「キャリア教育を理論的枠組みとする」という理念を実現するためには、「各発達段階における『能力や態度』」を明確化し、それらを獲得し、実践に移せることを目標とした学習プログラムの開発が必要であるという結論に至った。

この調査研究協力者会議に先立って国立教育政策研究所生徒指導研究センターが発表（平成14年）した「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み開発」のための研究結果の中で、一つのモデル例として提示した「4領域8能力の枠組み」が、キャリア教育の枠組みの例として取り上げられた。

キャリア教育の推進に当たっては、各学校がこの4領域8能力の枠組みを参考として、独自の『育てたい能力や態度』の枠組みを開発することが考えられる。そこで、この4領域8能力を効果的に参考とするため、これが開発された経緯を理解することは役に立つであろう。

平成8年から2年間にわたり、文部省の委託を受け「職業教育及び進路指導に関する基礎的研究」が行われた。本研究の中の進路指導部会は、本来求められる進路指導を実践に移すために、キャリア発達能力を育成することを目標とした進路指導の構造化モデルの開発に取り掛かった。

キャリア発達の促進を目標とした教育プログラムについて、国内外の理論や実践モデル等を分析した結果、「児童生徒が発達課題を達成していくことで、一人一人がキャリア形成能力を獲得していくこと」が共通した考え方となっていることを見いだした。なかでもキャリア教育の先進国であるアメリカでは、学校教育を一貫して、段階的に発達させる能力についての研究が盛んに行われていたことが参考となった。従来の日本の進路指導では、多くの場合、生徒の発達に十分な関心が向けられないまま実践すべき課題に焦点が当てられていたため、学年ごとに系統性の薄い異なったテーマ（例えば中学校1年で自己理解、2年で職業理解、3年で決定）が設定される傾向にあり、「キャリア発達の視点で生徒の能力を育てる」という視点が乏しかった。キャリア発達の視点に立つということは、同じ能力を段階的に積み重ねることで、進路選択時点などにおいてそれらの能力を具体的行動として生かせるように育成することを意味する。

研究会では、アメリカの代表的な能力モデルやデンマークのモデル等を研究する過程で、それらをそのまま模倣することは意味がないと結論付けた。それは社会背景・教育体系等、環境的な相違があるからである。そのため、学習プログラムの枠組みとなる具体的能力が決定された過程に焦点を当てて分析した。その上で、研究委員である小学校、中学校、高等学校、大学の教師と企業の代表者らが、海外のモデルを参考にしながら、「将来、自分の職業観・勤労観を獲得して、自立的に社会の中で生きていくために、今から育てなければならない能力や態度とは何か」について議論し、日本の学校で児童生徒のためにできることを検討して、その結果、4領域12能力を試作した。

その上で、各学校段階で従来取り組んできた様々な活動に注目し、特に小学校では社会性の育成、中学校、高等学校では主として在り方生き方の指導や進路指導の具体的な活動をできる限り網羅的に抽出した上で、それらの活動を4領域12能力の枠組みに沿って分類・整理を試みた。この作業は、4領域12能力の枠組みが実際の教育活動をとらえる上で矛盾なく機能することを確認するために行ったものである。

以上のような経緯で生まれた能力の枠組みはのちに更に検討され、現在広く知られる4領域8能力となった。この枠組みは、一定の普遍性をもつように開発されたものであるが、児童生徒の生活環境の特徴等を考慮し、各学校で実践できる枠組みを開発するための一つのモデルであることを強調しておきたい。

(3) キャリア教育で育成すべき力 —「基礎的・汎用的能力」とは—

この4領域8能力の例については、その後、「各学校においてキャリア教育を推進する際の参考として幅広く活用されることを期待したい」（「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）と指摘されたことなどによって広く知られるようになり、単に「4領域8能力」というように「例」を省略して呼びならわされるようにもなった。その一方で、

- 高等学校までの想定にとどまっているため、生涯を通じて育成される能力という観点が薄く、社会人として実際に求められる能力との共通言語となっていない
- 提示されている能力は例示にもかかわらず、学校現場では固定的に捉えている場合が多い
- 領域や能力の説明について十分な理解がなされないまま、能力等の名称（「○○能力」というラベル）の語感や印象に依拠した実践が散見されるなどの課題が指摘されてきたのである。

そのため、中央教育審議会では、「4領域8能力」をめぐるこれらの課題を克服するため、その後提唱された類似性の高い各種の能力論（内閣府「人間力」、経済産業省「社会人基礎力」、厚生労働省「就職基礎能力」など）と共に、改めて分析を加え、「4領域8能力」を基に「仕事に就くこと」に焦点を当てつつ、「分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力」として再構成して提示することとした。

その結果得られたのが、平成23年1月にとりまとめられた「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）」に示された「基礎的・汎用的能力」である。

① 基礎的・汎用的能力とは何か

「基礎的・汎用的能力」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つの能力によって構成される。これらの能力について、答申は次のように述べている。

- これらの能力は、包括的な能力概念であり、必要な要素をできる限り分かりやすく提示するという観点でまとめたものである。この4つの能力は、それぞれが独立したものではなく、相互に関連・依存した関係にある。このため、特に順序があるものではなく、また、これらの能力をすべての者が同じ程度あるいは均一に身に付けることを求めるものではない。
- これらの能力をどのようなまとまりで、どの程度身に付けさせるのかは、学校や地域の特色、専攻分野の特性や子ども・若者の発達の段階によって異なると考えられる。各学校においては、この4つの能力を参考にしつつ、それぞれの課題を踏まえて具体的な能力を設定し、工夫された教育を通じて達成することが望まれる。その際、初等中等教育の学校では、新しい学習指導要領を踏まえて育成されるべきである。

（中央教育審議会「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））

これまで「4領域8能力」と呼びならわされてきた「キャリア発達に関わる諸能力（例）」も、中央教育審議会が今回提示した「基礎的・汎用的能力」も共通して、それぞれの学校・地域等の実情や、各校の児童生徒の実態を踏まえ、学校ごとに育成しようとする力の目標を定めることを前提としている点は、特に重要な特質である。

以下、それぞれの具体的な能力についての説明を答申から引用する。

◇ 人間関係形成・社会形成能力

「人間関係形成・社会形成能力」は、多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力である。

この能力は、社会との関わりの中で生活し仕事をしていく上で、基礎となる能力である。特に、価値の多様化が進む現代社会においては、性別、年齢、個性、価値観等の多様な人材が活躍して

おり、様々な他者を認めつつ協働していく力が必要である。また、変化の激しい今日においては、既存の社会に参画し、適応しつつ、必要であれば自ら新たな社会を創造・構築していくことが必要である。さらに、人や社会との関わりは、自分に必要な知識や技能、能力、態度を気付かせてくれるものでもあり、自らを育成する上でも影響を与えるものである。具体的な要素としては、例えば、他者の個性を理解する力、他者に働きかける力、コミュニケーション・スキル、チームワーク、リーダーシップ等が挙げられる。

◇ 自己理解・自己管理能力

「自己理解・自己管理能力」は、自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力である。

この能力は、子どもや若者の自信や自己肯定感の低さが指摘される中、「やればできる」と考えて行動できる力である。また、変化の激しい社会にあって多様な他者との協力や協働が求められている中では、自らの思考や感情を律する力や自らを研鑽さんする力がますます重要である。これらは、キャリア形成や人間関係形成における基盤となるものであり、とりわけ自己理解能力は、生涯にわたり多様なキャリアを形成する過程で常に深めていく必要がある。具体的な要素としては、例えば、自己の役割の理解、前向きに考える力、自己の動機付け、忍耐力、ストレスマネジメント、主体的行動等が挙げられる。

◇ 課題対応能力

「課題対応能力」は、仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力である。

この能力は、自らが行うべきことに意欲的に取り組む上で必要なものである。また、知識基盤社会の到来やグローバル化等を踏まえ、従来の考え方や方法にとらわれずに物事を前に進めていくために必要な力である。さらに、社会の情報化に伴い、情報及び情報手段を主体的に選択し活用する力を身に付けることも重要である。具体的な要素としては、情報の理解・選択・処理等、本質の理解、原因の追究、課題発見、計画立案、実行力、評価・改善等が挙げられる。

◇ キャリアプランニング能力

「キャリアプランニング能力」は、「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力である。

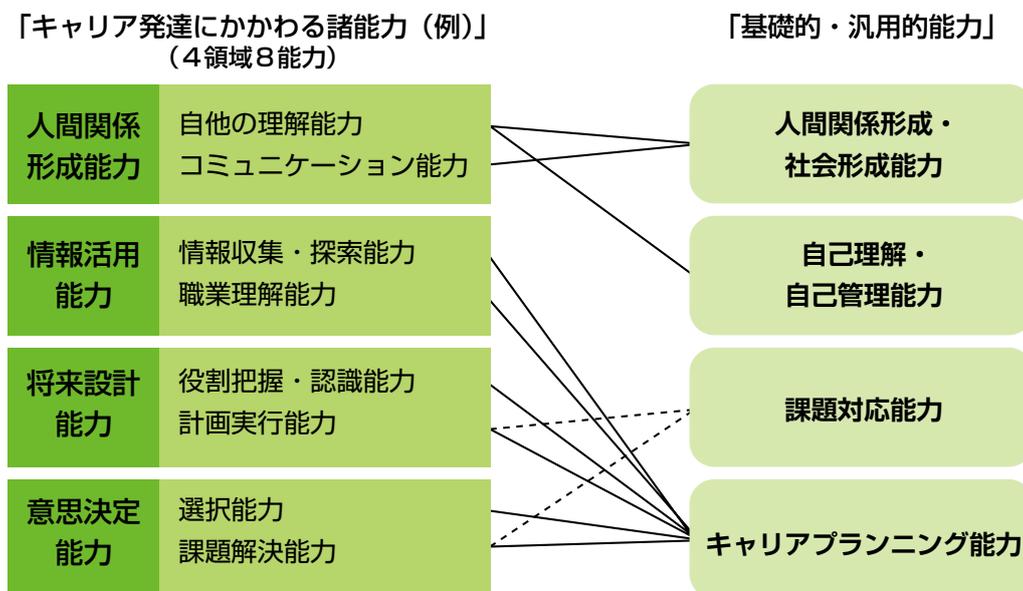
この能力は、社会人・職業人として生活していくために生涯にわたって必要となる能力である。具体的な要素としては、例えば、学ぶこと・働くことの意義や役割の理解、多様性の理解、将来設計、選択、行動と改善等が挙げられる。

② 「4領域8能力」から「基礎的・汎用的能力」への転換

これらの「基礎的・汎用的能力」は、「4領域8能力」をはじめとしたこれまでの諸提言を踏まえ、既に共通する要素が多く含まれているとの認識の下で、それらを再構成したものである。「4領域8能力」と「基礎的・汎用的能力」との関係は次の図のように整理できる。「基礎的・汎用的能力」を全く新しい能力論の登場として理解するのではなく、「4領域8能力」をめぐる実践上の課題を克服し、よりよい実践に向けて改善を図るための枠組みととらえて活用すべきである。

しかし同時に、「4領域8能力」と「基礎的・汎用的能力」との間に見られる次のような差異にも留意する必要がある。例えば次の図が示すように、「4領域8能力」では、「基礎的・汎用的能力」の重要な要素である「課題対応能力」の育成について必ずしも十分な具体性を伴って提示されてこなかった。「4領域8能力」においては、「計画実行能力（目標とすべき将来の生き方や進路を考え、それを実現するための進路計画を立て、実際の選択行動等で実行していく能力）」や「課題解決能力（意思決定に伴う責任を受け入れ、選択結果に適応するとともに、希望する進路の実現に向け、自ら課題を設定してその解決

に取り組む能力」が求められていたものの、自らの将来の生き方や進路との関わりを重視した実行力や課題解決の力の育成に力点が置かれており、広く「仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力」の育成については必ずしも前面に出されてはいなかったと言える。この他、「基礎的・汎用的能力」は、「4領域8能力」においては焦点化されてこなかった「自己管理」の側面、例えば忍耐力やストレスマネジメントなども重視するものである。このように、「基礎的・汎用的能力」は「4領域8能力」を補強し、より一層現実に即して、社会的・職業的に自立するために必要な能力を育成しようとするものであり、この点を踏まえた実践の改善が求められている。



※図中の破線は両者の関係性が相対的に見て弱いことを示している。「計画実行能力」「課題解決能力」という「ラベル」からは「課題対応能力」と密接なつながりが連想されるが、能力の説明等までを視野におさめた場合、「4領域8能力」では、「基礎的・汎用的能力」における「課題対応能力」に相当する能力について、必ずしも前面に出されてはなかったことが分かる。

今後、各学校においては、「4領域8能力」から「基礎的・汎用的能力」への転換を徐々に図っていく必要がある。その際、中央教育審議会答申の次の指摘を踏まえておくべきだろう。

- キャリア教育の実践が、各機関の理念や目的、教育目標を達成し、より効果的な活動となるためには、各学校における到達目標とそれを具体化した教育プログラムの評価の項目を定め、その項目に基づいた評価を適切に行い、具体的な教育活動の改善につなげていくことが重要である。その際、到達目標は、一律に示すのではなく、子ども・若者の発達段階やそれぞれの学校が育成しようとする能力や態度との関係、後期中等教育以降は専門分野等を踏まえて設定することが必要である。
- キャリア教育において育成する能力や態度を測る指標の作成方法や検査手法等の開発を行うことは重要であり、今後、専門的な見地から研究が行われるとともに、各学校に提示するなどの支援が行われることを期待したい。

(中央教育審議会「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))

これを受け、国立教育政策研究所生徒指導研究センターでは、有識者等の協力を得て、「基礎的・汎用的能力」に基づくキャリア教育の計画立案と実践の評価をめぐる調査研究を進め、平成23年3月に報告書(『キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書』)をとりまとめて、公表した。「4領域8能力」から「基礎的・汎用的能力」に基づくキャリア教育への転換は、当該報告書や、文部科学省や国立教育政策研究所などが作成する説明資料(リーフレットやパンフレットなど)を参照しつつ、段階的に行うことも可能である。

各学校においては、「4領域8能力」から「基礎的・汎用的能力」への転換（組み換え）を焦るのではなく、まずは、自校のキャリア教育の取組を振り返り、これまで指摘されてきたような課題（p.21 参照）に陥っていないかどうかの点検を進めることからスタートさせることが望ましい。特に、それぞれの学校・地域等の実情や、各校の生徒の実態を踏まえ、育成しようとする能力の到達目標を定めてきたか否かの自己点検は不可欠である。この点は、「4領域8能力」から「基礎的・汎用的能力」への転換後も各校の実践の基盤となるものであり、この基盤がおろそかのままでは、新たな枠組みへの転換を図っても実践の改善は期待できない。

（4）今後のキャリア教育における勤労観・職業観の位置付け

ここで、中央教育審議会「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）」が、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力の要素として、「基礎的・汎用的能力」のほかに、「基礎的・基本的な知識・技能」と、能力や知識・技能の基盤となる「意欲・態度及び価値観」、「論理的思考力、創造力」、また一定・特定の仕事を遂行するために必要な専門的知識や技能等である「専門的な知識・技能」などが必要であると指摘している点に注目しよう。

多くの人は、人生の中で職業人として長い時間を過ごすこととなる。職業や働くことについてどのような考えを持つのかに関することや、日常生活の中でそれぞれの役割を果たしつつ、どのような職業に就き、どのような職業生活を送るのかに関することは、人がいかに生きるのか、どのような人生を送るのかということと深く関わっている。この意味で、一人一人が自らの勤労観・職業観の形成・確立を図ることは極めて重要である。

この点について、中央教育審議会答申は次のように述べている。

意欲や態度と関連する重要な要素として、価値観がある。価値観は、人生観や社会観、倫理観等、個人の内面において価値判断の基準となるものであり、価値を認めて何かをしようと思ひ、それを行動に移す際に意欲や態度として具体化するという関係にある。

また、価値観には、「なぜ仕事をするのか」「自分の人生の中で仕事や職業をどのように位置付けるか」など、これまでキャリア教育が育成するものとしてきた勤労観・職業観も含んでいる。子ども・若者に勤労観・職業観が十分に形成されていないことは様々に指摘されており、これらを含む価値観は、学校における道徳をはじめとした豊かな人間性の育成はもちろんのこと、様々な能力等の育成を通じて、個人の中で時間をかけて形成・確立していく必要がある。

（中央教育審議会「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））

その上で、同答申は「後期中等教育修了までに、生涯にわたる多様なキャリア形成に共通した能力や態度を身に付けさせることと併せて、これらの育成を通じて価値観、とりわけ勤労観・職業観を自ら形成・確立できる子ども・若者の育成を、キャリア教育の視点から見た場合の目標とすることが重要である」と指摘しているのである。

勤労観・職業観は、勤労・職業を媒体とした人生観ともいべきものであって、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を基準となり、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。

勤労観・職業観の形成を支援していく上で重要なのは、一律に正しいとされる「勤労観・職業観」を教え込むのではなく、生徒一人一人が働く意義や目的を探究して、自分なりの勤労観・職業観を形成・確立していく過程への指導・援助をどのように行うかである。人はそれぞれ自己の置かれた状況を引き受けながら、何に重きを置いて生きていくかという自分の「生き方」と深く関わって「勤労観・職業観」を形成していく。「生き方」が人によって様々であるように、「勤労観・職業観」も人によって様々であって当然である。

しかしながら、今日の若者の「勤労観・職業観」に、ある種の危うさがあることを指摘する声は少なくない。職業の世界の実際を把握する機会を与えられず、自己の在り方を職業生活や社会

生活とのトータルな関係で考えることができないままに、将来への希望や自信、働くことへの意欲が持てないでいる若者の姿が見られる。「自分なりの勤労観・職業観」という多様性を大切にしながらも、そこに共通する土台として、次のような「望ましき」を備えたものを目指すことが求められる。

「望ましき」の要件としては、理解・認識面では、

- 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

などが挙げられるであろうし、情意・態度面では

- 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、勤労・職業に対する自分なりの備え
- ③ 将来の夢や希望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る。

3 キャリア教育の目標

キャリア教育は、その定義にあるように、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ことを目指す教育活動である。それぞれの高等学校におけるキャリア教育の目標設定に当たっては、この定義を踏まえるとともに、「基礎的・汎用的能力」の育成に十分配慮しつつ、地域、学校の特色や生徒の実態に即して、入学から卒業までを見通してどのような力を育成するのかを具体的に定めることが重要である。

またキャリア教育は、一人一人のキャリアが多様な側面を持ちながら段階を追って発達していくことを改めて深く認識し、子どもたちがそれぞれの発達の段階に応じ、自分自身と働くこととを適切に関係付け、それぞれの発達の段階における発達課題を解決できるよう取組を展開するところに特質がある。各学校においては、高等学校段階のキャリア発達段階と発達課題の特質を踏まえた目標の設定に十分配慮しなければならない。

(1) 入学から卒業までを見通した目標設定

高等学校においては、生徒の個性や義務教育までに培った能力や態度を更に伸ばさせるとともに、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ことが求められ、その目的は「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すこと」（学校教育法第50条）と定められている。

この時期は、中学生と比べて更に独立や自律の要求が高まるとともに、所属する集団も増え、集団の規律や社会のルールに従い、互いに協力しながら各自の様々な役割や期待に応じて円滑な人間関係を築いていくことが求められる。また、自我の形成がかなり進み、人間がいかにあるべきか考えるとともに、自己の将来に夢や希望を抱き、その実現を目指して進んで学習に取り組む意欲を持ち、自己の個性や能力をいかす進路を自らの意志と責任で選択し、決定していくことが求められる。

これを踏まえ、高等学校においては、生涯にわたる多様なキャリア形成に共通して必要な能力や態度の育成と、これらの育成を通じた勤労観・職業観等の価値観の自らの形成・確立を目標として設定することが重要である。そのためにも、学科や卒業後の進路を問わず、社会・職業の現実的理解を深めることや、自分が将来どのように社会に参画していくかを考える教育活動等に重点を置く必要がある。

このように、高校生にとって計画的・系統的なキャリア教育は極めて重要であり、高校生のキャリア発達課題に即した目標設定が求められる。

高等学校段階でのキャリア発達課題	
<ul style="list-style-type: none"> ○ キャリア発達段階 → 現実的探索・試行と社会的移行準備の時期 ○ キャリア発達課題 <ul style="list-style-type: none"> ・ 自己理解の深化と自己受容 ・ 選択基準としての勤労観、職業観の確立 ・ 将来設計の立案と社会的移行の準備 ・ 進路の現実吟味と試行的参加 	
高等学校段階におけるキャリア発達の特徴の例	
入学から在学期間半ば頃まで	在学期間半ば頃から卒業を間近にする頃まで
<ul style="list-style-type: none"> ・ 新しい環境に適応するとともに他者との望ましい人間関係を構築する。 ・ 新たな環境の中で自らの役割を自覚し、積極的に役割を果たす。 ・ 学習活動を通して自らの勤労観、職業観について価値観の形成を図る。 ・ 様々な情報を収集し、それに基づいて自分の将来について暫定的に決定する。 ・ 進路希望を実現するための諸条件や課題を理解し、検討する。 ・ 将来設計を立案し、今取り組むべき学習や活動を理解し実行に移す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他者の価値観や個性を理解し、自分との差異を認めつつ受容する。 ・ 卒業後の進路について多面的・多角的に情報を集め、検討する。 ・ 自分の能力・適性を的確に判断し、自らの将来設計に基づいて、高校卒業後の進路について決定する。 ・ 進路実現のために今取り組むべき課題は何かを考え、実行に移す。 ・ 理想と現実との葛藤や経験等を通し、様々な困難を克服するスキルを身に付ける。

(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』(平成 18 年 11 月)を基に作成)

更に、前頁に整理した高校生のキャリア発達段階をより深く理解し、系統性のある指導につなげるためには、次の表に示された「小学校・中学校・高等学校におけるキャリア発達」が参考となる。このような長期的視点から、子どもたちの発達を理解し、学校間連携につなげていくことが大切である。

職場における体験的な学習を一例とした場合、中学生の時期に行う職場体験活動は、ある職業や仕事を暫定的な窓口としながら職業や仕事を知ると同時に、働く人の実際の生活に触れて社会の現実に向ふことが中心的な課題となると考えられる。また、このような中学生の体験を踏まえて行う高校生による就業体験活動(インターンシップ)は、将来進む可能性のある仕事や職業に関連する活動をいわば試行的に体験することにより、それを手掛かりに社会人・職業人への移行準備を行うことが、中心的な課題となると言えよう。

小学校・中学校・高等学校におけるキャリア発達

就学前	小学生	中学生	高校生	大学・専門学校・社会人
	進路の探索・ 選択にかかる基盤形成の時期 <ul style="list-style-type: none"> ・ 自己及び他者への積極的関心の形成・発展 ・ 身のまわりの仕事や環境への関心・意欲の向上 ・ 夢や希望、憧れる自己のイメージの獲得 ・ 勤労を重んじ目標に向かって努力する態度の形成 	現実的探索と 暫定的選択の時期 <ul style="list-style-type: none"> ・ 肯定的自己理解と自己有用感の獲得 ・ 興味・関心等に基づく勤労観・職業観の形成 ・ 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 	現実的探索・試行と 社会的移行準備の時期 <ul style="list-style-type: none"> ・ 自己理解の深化と自己受容 ・ 選択基準としての勤労観・職業観の確立 ・ 将来設計の立案と社会的移行の準備 ・ 進路の現実吟味と試行的参加 	

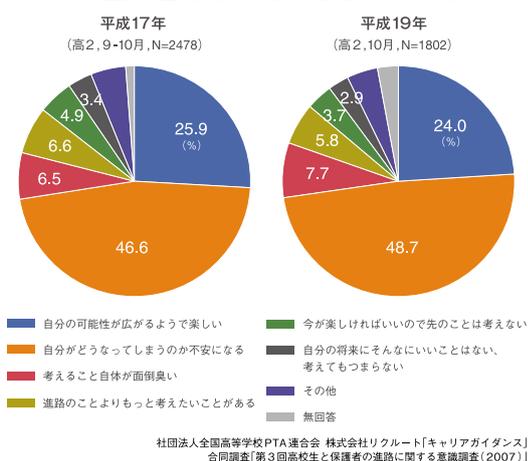
(2) キャリア発達を踏まえた目標設定

高等学校の段階は、自分の人生をどう生きればよいか、生きることの意味は何かということについて思い悩み、自分自身や自己と他者との関係、更には、広く国家や社会について強い関心を持ち、人間や社会の在るべき姿について考えを深める時期である。学校生活においても、高校入試を経て新しい友達や教師と出会い、大きな環境の変化を経験するとともに、進学や就職といったそれぞれの人生を左右する重大な進路の選択など新しい課題に直面する。高校生は、これらの悩みの克服や課題の達成のための方策を模索する中で、生きる主体としての自己を確立し、自らの人生観や世界観、職業観・勤労観を含む価値観など、自分なりの種々のものの見方や考え方を形成・確立し、主体性をもって生きたいという意欲を高めていく。また、生徒が希求する人間としての在り方は、希望する進路の実現のような個人的な生き方としての具現化に加えて、社会の一員としてどう生きていくかという側面においても具現化されることが求められる。

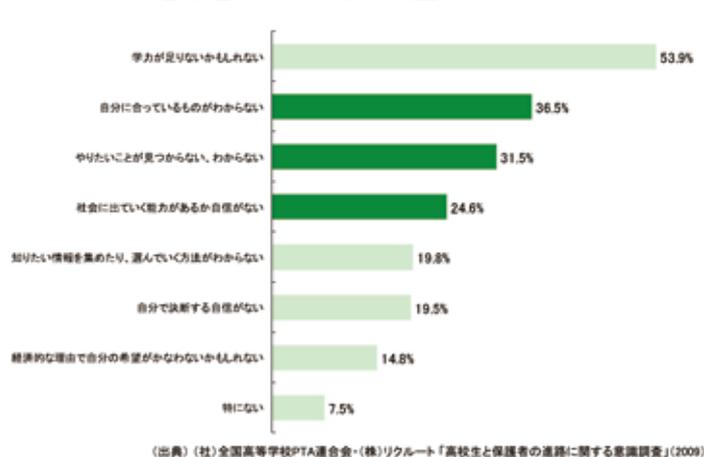
しかしながら、個々の価値観が多様化し、人間としての生き方にも様々な変化や問題点が生じている現代の社会にあっては、全ての生徒が望ましい在り方生き方を自覚し、これを深められるとは限らない。なかには、自己の生き方に不安をもち、自己を見失う生徒もおり、また、挫折や失敗にこだわって、自信のない生き方をしている生徒も少なくはない。特に、高校生の段階においては、理想を求めることに急で、とかく現実を否定する傾向も強まるため、生徒はこの時期特有の様々な不安や悩みを抱えることになり、生徒の中には、無気力傾向などに陥ったり、非行に走ったりする者も見られる。

また、下の図に示したように、高校生の約半数が、進路を考えると「自分がどうなってしまふのか不安になる」と回答しており、「自分の可能性が広がるようで楽しい」と回答した者を大きく上回っているという調査がある。この調査では、進路選択に関する気掛かりについて、「自分に合っているものがわからない」と回答した者が約37%、「やりたいことが見つからない、わからない」と回答した者が約32%、「社会に出ていく能力があるか自信がない」と回答した者が約25%となっている。このような傾向は、職業を意識した時期が遅い者ほど顕著に出ているという調査結果も出されている。

高校生が進路を考えたときの気持ち



進路選択に関する高校生の気掛かり



確かに、変化の大きな社会の中では、高校生の段階で自らの将来を設計しても、その後、将来設計が変化していくことは当然である。しかし、そのことは高校生の段階で自らの将来のことを考える必要はないということではない。これから数多く経験するであろう人生の岐路を乗り越えるためには、高校生の段階で、自らの将来を真剣に考え、それに必要な情報を取捨選択・集積・分析し、熟慮の上に責任を持った判断をする過程を経験させることが必要である。

生徒たちが、人間としての在り方を模索し、それを将来の進路実現や社会の一員としての生き方の中に具現化するためには、実社会、実生活とのつながりを感じながら学ぶことがより一層重

要である。また、社会の在るべき姿に関心をもち、生きることの意味について思い悩み、自分と他者や社会との関係について考えを深める時期において、人に尽くしたり社会に役立つことのやりがいを感じられるような体験をすることが必要である。とりわけ、学校から社会・職業への移行準備の時期を迎えた高校生にとって、将来進む可能性のある仕事や職業に関連する活動を中心としたインターシップは重要であろう。このような取組は、生徒たちの将来設計をより確かなものとしていく上でも高い効果が期待できる。

高等学校においては、卒業までに生涯にわたる多様なキャリア形成に共通して必要な能力や態度を身に付けさせ、これらの育成を通じて、価値観、とりわけ勤労観・職業観を自ら形成・確立させることを目指し、キャリア教育の取組を一層充実することが強く求められている。その際、前項に掲げた表が例示するように、高等学校入学から在学期間半ば頃までと、それ以降卒業を間近にする頃までには、それぞれ特有のキャリア発達課題が見られることに留意する必要がある。各学校においては、これを参考としながら、それぞれの学校に在籍する生徒の発達の段階を見極めつつ「基礎的・汎用的能力」の育成を目指した具体的なキャリア教育の目標を設定することが大切である。

(3) 学校・学科などの特質や、生徒の実態に即した目標設定

これまで繰り返し指摘してきたように、キャリア教育の具体的な目標設定に当たっては、地域や学校・学科などの特色や生徒の実態を踏まえて検討することが不可欠である。

高等学校の学科は、高等学校設置基準第5条が定めるとおり「普通教育を主とする学科」「専門教育を主とする学科」「普通教育及び専門教育を選択履修を旨として総合的に施す学科」に大別され、それぞれ順に普通科、専門学科、総合学科と呼ばれている。このうち専門学科は、農業・工業・商業・水産・家庭・看護・情報・福祉・理数・体育・音楽・美術・外国語・国際関係それぞれに関する学科、及び、「その他専門教育を施す学科として適当な規模及び内容があると認められる学科」によって構成される（高等学校設置基準第6条）。また高等学校には、全日制・定時制・通信制の課程があり、各学校では、それぞれの学科や設置形態などに応じた教育課程が編成されている。各学校におけるキャリア教育の具体的な目標は、このような学校・学科などの特色を踏まえて設定されなければならない。

さらにそれぞれの高等学校に在籍する生徒の実態は、学校創立の目的や経緯、立地条件、入学者選抜の方針や方法など多くの要因から影響を受け、同一の課程・学科においても大きく異なるのが通例である。各学校においては、在籍する生徒の実状に即したキャリア教育の目標を具体的に設定する必要がある。

例えば、高等教育への進学希望者の中には、将来の生き方・働き方について考え、選択・決定することを先送りする傾向が強く、多くの生徒にとって、高等学校は高等教育機関へのいわば通過点となり、進路意識や目的意識が希薄なままとりあえず進学している者がいる状況がうかがえる。高等学校までに職業を意識したことがない大学1年生が約31%いるという調査結果（次ページ図参照）が示すように、大学進学という進路を検討するに当たって、将来の社会での自己の姿を思い描けていない者は少なくない。このような学生は、大学への進学理由も「すぐに社会に出るのが不安」「自由な時間を得たい」「周囲の人がみな行く」と考えている場合が比較的多く、この傾向は、職業を意識した時期が遅い者ほど顕著に出ている（次ページ図参照）。

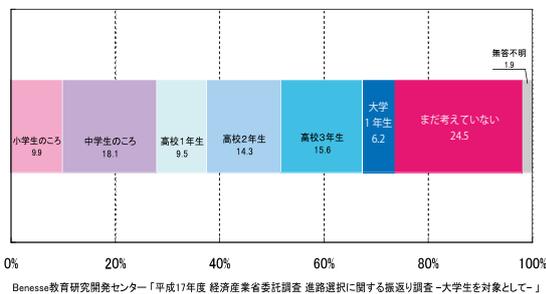
高等教育への進学希望が多い普通科においては、このような実態を踏まえ、特にキャリア教育の推進・充実を図っていく必要がある。普通科の生徒に尋ねた調査によると、普通科に入学した動機として「自分の学力にあっている」と回答した者が約60%に対し、「自分の個性を伸ばすことができると思う」、「自分のやりたい勉強ができると思う」と回答した者がそれぞれ約12%となっており、普通科という学科の選択と、自分の個性ややりたい勉強とは余り結び付いていないことがうかがえる。このことは、職業に関する専門学科と比べても顕著な差が見られる（次ページ図参照）。

また、学科等を問わず、卒業後すぐに就職を希望する生徒に対するキャリア教育の一層の充実も必要である。下の図に示したとおり、高等学校卒業後、就職しても3年以内に早期離職する者が約40%存在している。離職理由としては、「仕事が向いていない」「職場の人間関係」といった項目が挙げられることが多い。特に、学科別の就職状況において他の学科と比べて厳しい状況に置かれている普通科では、就職を希望する生徒に対してもこれまで以上に充実したキャリア教育の取組が期待される。

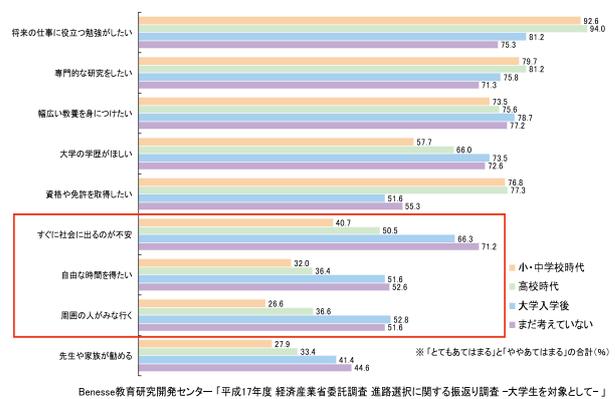
さらに、学校によっては、中途退学の可能性が高いなど、基礎学力の育成のための指導やインターンシップを含めた実践的な教育などによる自立への支援が特に必要な生徒が在籍する場合もある。そのような生徒に対しては、学校への定着を図るという観点からも、キャリア教育の取組を充実させ、学習意欲の向上につなげていくことが大切である。

それぞれの学校でキャリア教育の目標を設定するに当たっては、在籍する生徒の実状を丁寧に把握することがとりわけ重要である。

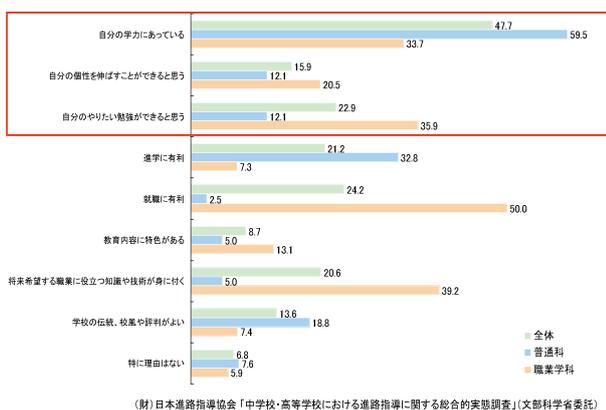
大学1年生が職業を意識した時期



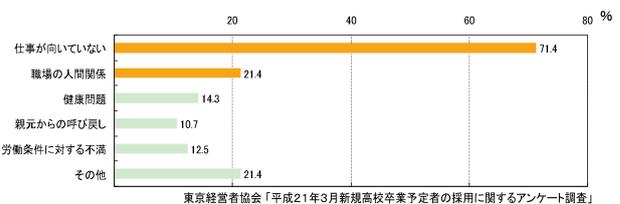
大学への進学理由（職業を意識した時期別）



高等学校に入学した動機（学科別）



新規高卒就職者の離職理由



キャリア教育の全体図



現実的探索・試行と社会的移行準備

- 高等学校におけるキャリア教育の目標
- 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
 - 進路の現実吟味と試行的参加

現実的探索と暫定的選択

- 中学校におけるキャリア教育の目標
- 肯定的自己理解と自己有用感の獲得
 - 興味・関心等に基づく職業観・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

進路の探索・選択にかかる基盤形成

- 小学校におけるキャリア教育の目標
- 自己及び他者への積極的関心の形成・発展
 - 身のまわりの仕事や環境への関心・意欲の向上
 - 夢や希望、憧れる自己のイメージの獲得
 - 勤労を重んじ目標に向かって努力する態度の形成