

教職科目「進路指導及びキャリア教育」に関する一考察
-小学校教員養成課程の大学生の「進路指導」に対する捉え方に着目して-
A study on “theory and methods of career guidance and career education”
in the pre-service teacher education

高 須 佳 奈
(地域文化学科)

キーワード：小学校教員養成、教職課程、進路指導、「観察による徒弟制」

はじめに

2016年の教育職員免許法の改正を受け、2017年に教育職員免許法施行規則が改正された。この改正では、各養成課程でそれぞれの学校現場で必要とされる知識や技能を獲得できるよう、教職課程の内容の充実が行われたとともに科目の大括り化が実施された。同時に、種々の説明語句も改められ、その一つとして、従来は法規上「進路指導の理論と方法」と表記されてきた事項も、「進路指導及びキャリア教育の理論及び方法」となった。

本研究は、「進路指導及びキャリア教育の理論及び方法」を扱う教職科目として設定している授業において、小学校教諭を目指す学生に対して「進路指導」を扱うことの意義を深く検討するために、既存課題を説明する概念として「観察による徒弟制」に着目した実践を行った。これについて、第1章では背景整理を行い、第2章で実践に参照した「観察による徒弟制」を軸に観点を整理する。さらに第3章で実践の概要を説明し、第4章でその成果を報告する。続く第5章で考察を行い、終章で本稿の結論を述べる。

1. 小学校におけるキャリア教育

1) 小学校学習指導要領とキャリア教育

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てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義されている（中央教育審議会，2011）。小学校学習指導要領の2017年の改訂では、総則に「特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」と、キャリア教育の実施が明記された（文部科学省，2017，p.24）。総則に明記されたということは、特定の教科・科目ではなく教育課程全体で取り組むという意味である（文部科学省，2022）。

キャリア教育が公的な文書に初めて登場したのは、1999年の中央教育審議

会による「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」であるから、約 20 年を経てようやく学習指導要領に記載されたということである。もちろん以前から、文部科学省は多数の手引書・パンフレット等を作成し、キャリア教育に積極的に取り組んでいたが、学習指導要領への記載により、教育課程での位置づけや取り組み方が明確化されたといえる。

2) 進路指導とキャリア教育

これに対し、進路指導は学習指導要領上、中学校及び高等学校¹⁾に限定された教育活動で、小学校ではこの名称を用いる正規の活動は設けられていない。ここで、進路指導とキャリア教育の関係性について整理しておく。

進路指導の定義は、1983 年の文部省（現：文部科学省）によるものが現在も引き継がれている。具体的には、「進路指導とは、生徒の一人ひとりが、自分の将来の生き方への関心を深め、自分の能力・適性等の発見と開発に努め、進路の世界への知見を広くかつ深いものとし、やがて自分の将来への展望を持ち、進路の選択・計画をし、卒業後の生活によりよく適応し、社会的・職業的自己実現を達成していくことに必要な、生徒の自己指導能力の伸長を目指す、教師の計画的、組織的、継続的な指導・援助の過程である」とされている（文部省，1983²⁾）。

先行して取り組まれていた進路指導に追加するかたちで、キャリア教育が登場したわけであるが、文部科学省（2011）は、両者の理念はほぼ同じとしたうえで、その関係性を図 1 のように整理した。

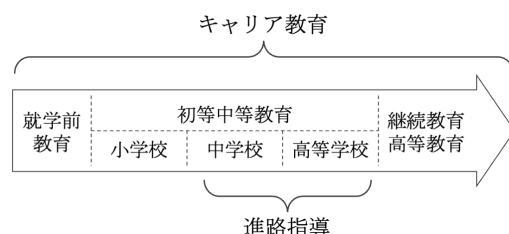


図 1: キャリア教育と進路指導の関係（文部科学省，2011，p. 38 をもとに筆者作成）

このように、進路指導は、中学校および高等学校で取り組むものと明示されたのに対し、キャリア教育は、就学前教育から高等教育以降も含むような長期に渡る概念として説明されている。

3) 問いの設定

本稿冒頭の通り、教育職員免許法施行規則の「進路指導」という表記は、現在「進路指導及びキャリア教育」という併記に変更されている。加えて、前項で確認したように、小学校ではキャリア教育のみが、中学校および高等学校では進路指導とキャリア教育がなされるという違いがある。

それならば、小学校教員養成過程の学生に提供する「進路指導及びキャリア教育の理論及び方法」を扱う教職科目で、進路指導とキャリア教育のいず

れも扱うことそのものについて、上級学校である中学校および高等学校で取り込まれる「進路指導」に対する理解を深め、小学校からの接続を果たすという意義のほかに、何らかの積極的な学びや意味性はないだろうか。このことについて検討するため、当該事項を内容に含む科目として本学で設置されている教職科目「生徒・進路指導の理論と方法」を題材に実践を試みた。

2. 実践の観点

1) 小学校の教職科目と「進路指導」

吉中ほか（2019）は、その著作の冒頭で小学校の教員を目指す学生に向け、「卒業後は中学に進学することに決まっている小学校段階においては、果たして進路指導の活動の余地などあるのだろうか」と疑問に思うかもしれない」と述べている（吉中ほか, 2019, p. 171）。このことを「上級学校の教育活動に対する理解のため」と拡大解釈しても、やはり多くの小学校の教員を目指す学生にとっては、小学校の教職科目に「生徒・進路指導の理論と方法」があることを疑問に思うだろう。

進路指導について、国立教育政策研究所 生徒指導研究センター（2002）は、「進路指導が、生徒が当該学校から次のステップへ進む際の進路の選択についての指導と理解され、卒業時のいわゆる『出口指導』とされている状況は未だに払拭されていない」と指摘し、その要因として、「教員の進路指導に対する考え方が、自分自身が中学校・高等学校時代に経験した進路指導に強く制約されてしまっている」ことを筆頭に挙げている。

ここに、検討すべき論点がある。それは、進路指導に対し、教職課程を修めて現場に出ているはずの教員が、自身の経験に未だに依拠しているというのはそもそもなぜか、という点である。これについて次項で更に検討する。

2) 「観察による徒弟制」

先の論点を分解すると、「進路指導及びキャリア教育の理論及び方法（旧：進路指導の理論及び方法）」という内容が従来から教職科目に組み込まれていたにも関わらず、なぜ、現場の教員が「中学校・高等学校時代に経験した進路指導に強く制約されて」いる状況が発生していたのかとなる。

ここでは、この問いを解くために、太田（2012, 2017, 2019）による「観察による徒弟制」に関する一連の論考を手がかりに検討することを試みる。

「観察による徒弟制（Apprenticeship of observation）」とは、Lortie（1975）が提唱した教職の予期的社会化過程である。具体的には、養成以前に長期間にわたって職業モデルにふれるという教職の特殊なプロセスであり、太田（2019）はこれを「教員志望者は学校生活を通じて、学校や教師に関わる一定の価値観、思考・行動様式を内面化し、教職への道を歩みはじめ

る」と表現した。例えば、太田（2012）は、教員志望者の学校経験の特徴にリーダー的役割が顕著であった点を定量的に示した。さらに、太田（2017）は、海外の文献を豊富に用いて概念の整理を行い、この社会化過程が、教員養成の段階においてネガティブな効果を持つことから、その影響を克服すべきとし、方策として「観察による徒弟制」に基づく知識や信念を自ら意識化して分析し、これに基づいた知見を揺さぶるような活動および構成主義的な学習アプローチの有効性を指摘した（太田, 2017）。

ここでは、先に指摘した、「進路指導」という教育活動の捉え方が、現場の教員ですら自身の学校経験に制約され続けるのは、「観察による徒弟制」で形成された教育観が、教員養成の段階においても更新しきれなかったのではないかと、という仮説を立て、その方策として太田（2017）が示したような方策を意識的に取り組む実践を試みた。

3. 方法

1) 実践を行う授業科目の概要と実践の対象者

実践の場は、本学人間文化学部保育教育学科の教職科目「生徒・進路指導の理論と方法」である。この科目は、小学校の教員免許状の取得を目指す学生向けに開講され、2023年度は3・4年生の27名が受講した。全15回の授業回のうち3回分を筆者が担当し、実践を行った。

2) 実践の概要

3回にわたって実施した教育実践の概要を表1に示す。具体的な取組は、次章の結果の報告と合わせて行う。

表1：本教育実践の概要

	実践1	実践2	実践3
目的	<ul style="list-style-type: none"> 自身の経験を振り返り、進路指導およびこれに関する自己の認識を具体化する 複数の自己認識を統合し、具体的な過去の経験がある程度一般化する 本授業が小学校課程で設定されている事に対する考えを言語化する 言語化された事象を俯瞰し、学習者自身で学習目的を形成する 	<ul style="list-style-type: none"> 職業指導から進路指導、キャリア教育までの流れを各時代の社会的背景を手がかりに理解する キャリアという概念の理解とキャリア発達理論におけるライフ・ロールについて学び、社会と学校との関わりを理解する 進路指導およびキャリア教育の理念を理解し、自己が形成していた既存概念との差に気づく 	<ul style="list-style-type: none"> 学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力と、キャリア教育の中心的課題「基礎的・汎用的能力」について理解する 小学校から高等学校のキャリア発達の段階と課題を理解する キャリア発達の段階を鑑みて4領域8能力の「基礎的・汎用的能力」を育成する小学校キャリア教育の具体的展開と特別活動の関わりやキャリアパスポートの活用を理解する キャリア・コンサルティングの基礎理論および職業的発達段階と課題、職業選択に関わる理論と他の教職科目との関連を見出す 進路指導・キャリア教育と生徒指導の関係性について理解する
取組内容	<ul style="list-style-type: none"> 自身の経験を振り返る個人ワーク…① 個人ワークの気づきを共有し、授業に対する疑問を言語化するグループワーク…② 	<ul style="list-style-type: none"> 上記事項に関する内容をあえて手書きの板書で行う座学 授業で学んだことを踏まえ、改めて小学校時代を振り返り、進路指導・キャリア教育にあたる活動を追加する個人ワーク 当該領域の捉え方の変化を言語化する個人ワーク…③ 	<ul style="list-style-type: none"> 上記事項に関する座学 新聞に掲載された学校教育活動を題材にしたケーススタディを行うグループワーク 単元課題として、3回の授業の振り返りを言語化する個人ワーク…④ 3回の授業による自身の変化を調査するアンケート調査…⑤

4. 結果

ここでは前章の表1内の①～⑤の実践成果について報告する。学生の回答コメント等は、報告に用いる旨を断ったうえで収集を行っている。

1) 実践前の学習者の「進路指導」という用語に対する印象 (①)

実践1の開始時に、進路指導と関わりがあったと考える活動を列挙し、自分の経験を振り返る個人ワークを行った。一人あたりの回答数と指摘する学習者が多かった回答は、表2のようになった。回答数(コメント総数)は、中学校・高等学校時代のものが小学校時代の3.8倍となった。

表2: 進路指導と関わりがあったと考える活動

N=22	小学校時代	中学校・高等学校時代
回答数 (コメント総数)	34	130
平均	1.5	5.9
主な回答 (カッコ内は 回答者数)	将来の夢を考える (7) 社会科見学 (6) 中学校見学・交流 (5)	面談 (22) 職場体験 (13) 面接・小論文対策 (9)

2) 「進路指導」に対する認識共有と当該授業に対する疑問の洗い出し (②)

実践1の後半の取り組みとして、個人の過去の経験の振り返りをグループで共有することで、当該授業に対する疑問の洗い出しを行った。各グループで提示された疑問や知りたいことは図2の通りであった。さらに、これらの記述を筆者がデジタル化し、KJ法で整理して学習者の学習の目的や関心(理解したい事項)を抽出したものが図3である。

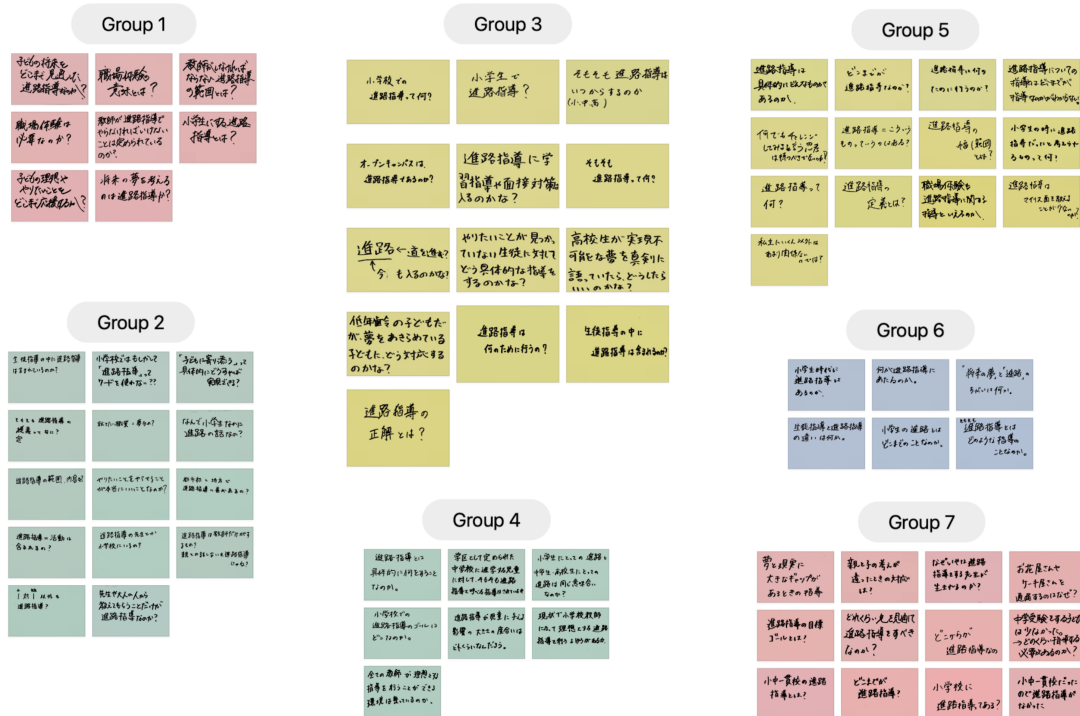


図2: 「進路指導の理論と方法」領域に対する疑問の洗い出し結果

いくのか考える必要があると思った。教師の言葉ひとつでその子どもの人生が大きく変わったり、考え方に変化が生まれたいと思うから責任を持って発言、行動をしたいと思う。

- ・進路指導=進学に関することやそれに関して相談することという認識が強かった。しかし、本来の姿が「生き方の指導」や理念に関することという大きな括りであることを知ることが出来た。そして、捉え方も幅広く考えられるようになった。
- ・小学校で進路指導と言われるとまったくピンときませんでした。が、その後の生活をより豊かにしていくものだというふうに捉えるとわかりやすくなりました。また、元々は職業指導と呼ばれていたということや、平成不況に陥り、キャリア教育が生まれたいしたということから、時代に合わせて教育や進路の形も変化していくということがわかりました。

4) 実践全体の振り返りの言語化 (④)

実践3では、学習指導要領としては小学校では進路指導は扱わないものの、理念を同じくするキャリア教育の実践が教育課程全体に対し位置づけられていることを学習指導要領に基づいて確認した。さらに、キャリア発達の段階を鑑みて4領域8能力の「基礎的・汎用的能力」を育成する小学校キャリア教育の具体的展開と特別活動の関わりや、キャリアパスポートを解説した。また、幼少連携の取組を扱った新聞記事をケーススタディに用い、キャリア教育の実践者としての観点から、客観的な評価と考察を行うグループワークに取り組んだ。最後に、キャリア・コンサルティングの基礎理論と、実践1で複数の疑問があがった「将来の夢の移り変わり」を例に、キャリアに関する理論を紹介し、他の教職科目の知見と組み合わせることが理解と実践に役立つことを示し、実践を終了した。

全3回の授業を振り返る個人ワークでは、4-3)と同様に、進路指導に対する捉え方の更新がなされたことや、グループワークにより、小学校におけるキャリア教育に対する理解が深まったことなどが記述されることが多かった。例として記述の一部を次に示す。

- ・時代背景によって進路指導の見方も変わっていて、小学校からキャリア教育を行うことの必要性の部分について印象に残っています。今日の授業でもあったように、特別活動を要としつつ、低学年では学校への適応から学年が上がるにつれて友達や集団での自分などを自覚することを目標として行うことが必要だと学びました。

- これまでの授業を通して、印象的だったことは班で自分の小学生の時はどうだったか言い合ったり、将来の夢の話をしたりしたことです。生徒指導とは、進路指導とは何なのかを、自分のこれまでの経験と関連づけることで、曖昧だったことも噛み砕いて理解できることに改めて気付かされました。
- キャリア教育とは何かについて、自身の中にあった進路指導（受けるべき高校や大学について話す）というバイアスが取り払われ、より広い視点で、また小学校よりどういった教育を行うべきなのかをしっかりと学ぶことができた。やはり、3回分の授業の中で、こう言ったキャリア教育とは何かについて知れ、それを生かしたディスカッションや考え方を出来たことは、今後自身で行う際にも生かすことが出来ると思う。

5) 授業実践全体の効果の定量調査 (⑤)

全ての実践の終了後に、授業実践の効果を測定するための簡易アンケートを実施した。その結果を図4に示す。

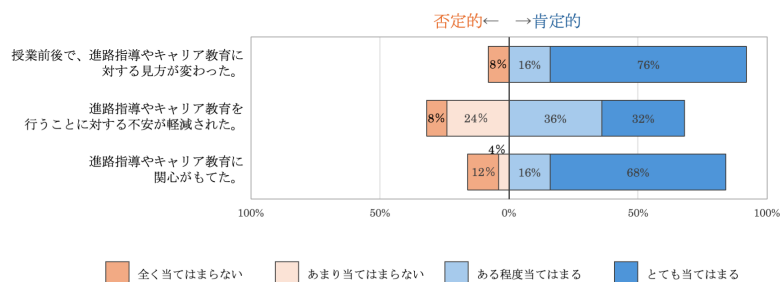


図4：実践の効果測定結果 (N=25)

5. 考察

本実践では、2-2)に述べた太田(2017)が示した「観察による徒弟制」の影響を克服する方策に基づき、1)既存知識や信念を自ら意識化して分析する活動、2)構成主義的な学習アプローチおよび3)既存の知見を揺さぶるような活動の観点をベースに実践結果の考察を行う。

1) 既存知識や信念を自ら意識化して分析する活動

実践1はこの観点を意識して設計した。その結果、実践1の後半で行ったグループワークの学習者の活動度も高く、授業に対する多くの疑問点が短時間で寄せられた(4-1)及び4-2))。また、4-4)で示した実践全体の振り返りにも、学習者の記述をもとにすれば「自身の小学校時代の経験から疑問を捉えた」ことが印象に残ったという回答が複数みられた。

2) 構成主義的な学習アプローチ

実践1の後半に行った授業の疑問点の洗い出しのグループワークは、この

観点を意識して設計した。その結果、4-2) に示したように、進路指導という言葉に対する隠れた前提の形成の自覚や、進路指導とはそもそも何かといった根源的な疑問、また、その時間的内容的範囲について、自身に対する指導観など多岐に渡る疑問が提示され、実践2の比較的長時間の座学でも集中力を保って授業に臨み、4-3) で示したように、十分な内容理解につながった。

3) 既存の知見を揺さぶるような活動

授業実践が可能な授業回数に限られていたこともあり、この観点に基づく活動は十分に取り組むことができなかった。このことは、4-5) の調査結果「進路指導やキャリア教育を行うことに対する不安が軽減された」の回答が、他の設問と比べて肯定度が低かったことと関連する可能性がある。

4) 小括

以上のように、「観察による徒弟制」の影響を意識した実践したところ、学習者は進路指導に対し、自己の経験に基づいてこの領域における教育観を形成していたことに自己分析的に気づき、学習の目的を自身が構成し主体的に「学び取りたいこと」を明確にして授業に臨んだことが示された。また、進路指導を深く理解することが、キャリア教育の理解につながっていることも示された。一方、前項の通り、「既存の知見を揺さぶるような活動」は十分に取り入れることができなかった。このことについて、大学キャリア教育として設定されている教職科目以外の授業科目と組み合わせることで、現在の学科のカリキュラムを活用しながら工夫を行うこと等が考えられる。

また、予察的な位置づけで実践したことから、十分な効果検証に耐えうる評価設計に至らなかったことが、本実践の限界であると考えられる。

おわりに

本研究では、進路指導という教育活動領域が持つ課題に対し、教職における「観察による徒弟制」の影響があるのではないかと仮説を立て、その影響を克服する方策を意識した実践を行った。

実践の結果、学生は自身の学校教育を通じて、経験に基づく当該領域における教育観の形成事実を自己分析的に気づき、他者との協働学習によって学習の目的を自身で構成して授業に臨んだ。進路指導に関する教員の解説の内容理解を経て、自身の経験則に基づく教育観が、実際の理念と大きくずれていることに気づき、進路指導の捉え方を更新し、これがキャリア教育の理解にも繋がった。

これにより、「観察による徒弟制」を念頭に置いた、その影響の克服の手立だが、有効である可能性を示した。

【注】

- 1) 中等教育学校、特別支援学校中学部及び高等部を含む
- 2) 文部科学省，2011，p. 35

【参考・引用文献】 *URL 最終アクセス確認日は 2024 年 3 月 14 日である。

中央教育審議会（1999）「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」
文部科学省.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm

中央教育審議会（2011）「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）」文部科学省.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/detail/1312379.htm

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（調査報告書）」国立教育政策研究所.

<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/20kyariasiryoku/20kyariasiryoku.hp/3-01.pdf>

Lortie, Dan C. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. The University of Chicago Press.

文部科学省（2011）「中学校キャリア教育の手引き」文部科学省.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1306815.htm

文部科学省（2017）「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）」文部科学省.

https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf

文部科学省（2022）「小学校キャリア教育の手引 ―小学校学習指導要領（平成 29 年告示）準拠―」文部科学省. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/detail/mext_01951.html

太田拓紀（2012）「教職における予期的社会化過程としての学校経験」教育社会学研究，90，169-190.

太田拓紀（2017）「『観察による徒弟制』と教員養成における実践の問題」パ
イディア：滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，25，93-
99.

太田拓紀（2019）「『観察による徒弟制』と教員養成との接続関係：教員養成
学部生の学校経験と養成教育 1 年間の社会化過程」滋賀大学教育実践研
究論集，1，45-53.

吉中 淳・高綱睦美・中村 修（2019）「第 12 章 進路指導の理論と方法」
長谷川啓三・花田里欧子・佐藤宏平（編）『事例で学ぶ 生徒指導・進路
指導・教育相談 小学校編 改訂版』，遠見書房，171-192.