

主体的なキャリア選択を可能にするには

—キャリア教育と学歴社会の観点から—

菅原彩

目次

はじめに

1. キャリア教育とは
 1. 1 キャリア教育の定義と目的
 1. 2 求められている背景
2. キャリア教育の現状と課題
 2. 1 政府の取り組み
 2. 2 キャリア教育の課題
3. 日本型学校教育
 3. 1 教育制度の概要
 3. 2 日本型学校教育の特徴
4. 学歴社会
 4. 1 日本における学歴社会とは
 4. 2 学歴社会成立の背景
 4. 3 学歴が与える影響
5. キャリア形成を促すフィンランドの教育と社会
 5. 1 フィンランドの学校教育
 5. 2 社会制度と文化
6. 主体的なキャリア選択を可能にするために
 6. 1 学歴社会から学習歴社会へ
 6. 2 人生における自由な選択の実現に向けて

おわりに

参考・引用文献

図表

はじめに

就職活動を通して自分のキャリアと向き合ったことでキャリア形成に興味を持ち、このテーマを設定した。私は就職活動中に「自分のやりたいことが分からない」という悩みに直面したが、この要因の一つとして学生時代に将来について考える機会が少なかったことが挙げられると考えたため、キャリア教育に焦点を当てて研究することにした。また、自分の意思よりも偏差値の高い学校に行くことをゴールとして進路選択を行っていたことも、この悩みと関係しているように思う。周囲や社会の影響もあり、学力を高め頭の良い学校に進学するという目先のゴールに捉われていたことで、自分の将来について深く考えていなかった。そこで、キャリア教育と学歴社会という2つの観点から、主体的なキャリア選択を可能にする社会の実現に向けて必要な要件を検討していく。

本稿では、1章でキャリア教育の定義や目的について確認し、これを踏まえながら2章でキャリア教育の課題点を明らかにする。3章では、キャリア教育から範囲を拡大し、日本型学校教育全般について特徴等を整理する。4章では、学歴がキャリアに与える影響を吟味し、その関係性を明確にする。5章では、キャリア教育が盛んなフィンランドの教育と社会について述べ、6章ではこれまでの事柄を踏まえつつ、今後の教育と社会の在り方について提言する。

1. キャリア教育とは

本章ではキャリア教育の概要を確認するとともに、なぜ今キャリア教育が必要なのかを明らかにする。

1. 1 キャリア教育の定義と目的

児美川（2007:14）によると、キャリア教育とは「子どもたちの社会的自立や職業的自立の支援ということを念頭において、彼／彼女らに「生きる力」を身に付けさせることを目的とした教育課程の再編成の試み」のことだ。

キャリア教育について正しく理解するためには、「キャリア」及び「キャリア発達」について知ることも欠かせない。まず「キャリア」についてだが、文部科学省では、キャリアとは「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」だと捉えており、自分の役割を果たして活動することで、人や社会とかかわり「自分らしい生き方」に繋がっていくとしている（文部科学省 2011a:17）。ここで注意したいのが、キャリアは必ずしも職業生活に限定されないということだ。キャリアは「個人」と「働くこと」との関係の上に成り立つ概念であるが、文部科学省によると、この「働くこと」にはボランティアや趣味など様々な活動が含まれているため、「個人がその学校生活、職業生活、家庭生活、市民生活等のすべての生

活の中で経験する様々な立場や役割を遂行する活動として幅広くとらえる必要がある¹⁾ という。また、「キャリア発達」とは「社会のなかで自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」だと定義されており、各時期にふさわしい課題を達成していくことが生涯を通してのキャリア発達になると述べられている（文部科学省 2011a:17）。

以上がキャリア教育の概要だが、これを踏まえながらキャリア教育の意義とゴールについて確認していく。まず、文部科学省（2011a）はキャリア教育の意義を次のように説明している。

第一に、キャリア教育は、一人一人のキャリア発達や個人としての自立を促す視点から、学校教育を構成していくための理念と方向性を示すものである。各学校がこの視点に立って教育の在り方を幅広く見直すことにより、教職員に教育の理念と進むべき方向が共有されるとともに、教育課程の改善が促進される。

第二に、キャリア教育は、将来、社会人・職業人として自立していくために発達させるべき能力や態度があるという前提に立って、各学校段階で取り組むべき発達課題を明らかにし、日々の教育活動を通して達成させることを目指すものである。このような視点に立って教育活動を展開することにより、学校教育が目指す全人的成長・発達を促すことができる。

第三に、キャリア教育を実践し、学校生活と社会生活や職業生活を結び、関連付け、将来の夢と学業を結びつけることにより、生徒・学生等の学習意欲を喚起させることの大切さが確認できる。このような取り組みを進めることを通じて、学校教育が抱える様々な課題への対処に活路を開くことにも繋がる（文部科学省 2011a:19-20）。

つまり、キャリア教育の意義とは、教育の理念と方向性を示し教育課程を改善すること、子どもの発達を促すこと、学業と社会を結び学校教育の課題を解決することだと言えるだろう。また、これ等に加え近年キャリア教育で期待されていることとして、「生きる力」の育成と PISA 型学力の向上が挙げられる。文部科学省によると、「生きる力」とは次の3つである。

- ①「確かな学力」：知能や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決をする資質や能力等までを含めたもの
- ②「健康・体力」：たくましく生きのための健康や体力
- ③「豊かな人間性」：自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など²⁾

¹⁾文部科学省、2006年11月「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引―児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために―」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/070815/all.pdf

（2023年12月10日最終閲覧）

²⁾文部科学省「確かな学力」

これらの「生きる力」はキャリア教育で育成すべき力と深い関わりがあるため、キャリア教育を推進することによってより高めることができる（文部科学省 2011b:22）。また、文部科学省は、「PISAにおけるそれぞれの設問内容は、各分野の学習意義を自らの将来と関連づけて理解させる上で極めて示唆的であり、それらを通して測定される能力（いわゆる「PISA型学力」）はキャリア教育で育成しようとしている能力と関連が深い」とも述べている。PISAとは、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野で構成され、義務教育段階修了過程において身に付けてきた知識や技能を実生活でどの程度活用できるかを測るという目的のもと OECD が実施している調査だ³。このPISA型学力を向上させるためにもキャリア教育は非常に有効である。

では、具体的にキャリア教育によって育成される力とは何か。キャリア教育では、当初「4能力8技能」が育成すべき力として示されていたが、生涯を通して育成される能力としての観点が薄い、学校現場が能力を固定的に捉えてしまう、理解が十分でないなどの理由から再構成が試みられた（文部科学省 2011b:13）。その結果、現在は「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つから構成された「基礎的・汎用的能力」が提示されている。この4能力の内容について、中央教育審議会（2011a）は次のようにまとめている。

「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（文部科学省 2011a:25）。

「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（文部科学省 2011a:26）。

「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（文部科学省 2011a:26）。

「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（文部科学省 2011a:26）。

ただし、「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・若者の発達段階によって異なる」ため、各学校は

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm

（2023年12月14日最終閲覧）

³文部科学省国立教育政策研究所「OECD生徒の学力到達度調査2022年調査パンフレット日本の結果概要」https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point.pdf

（2023年11月26日最終閲覧）

この点を留意しながら能力を設定すべきだとも述べている（文部科学省 2011a:26）。

1. 2 求められている背景

この節では、なぜ今キャリア教育が必要とされているのかを整理することでキャリア教育の重要性を明確にしたい。理由は様々あると考えられるが、本論では次の5つに絞って述べる。

1つ目は、「人生100年時代」への突入だ。厚生労働省によると、2023年9月15日時点で100歳以上の高齢者の人口は9万2139人であり、53年連続で過去最多を更新している⁴。この統計が示すように、現代社会において100歳まで生きることは当たり前であり、私たちは100年の人生を想定しながらライフプランを構築しなければならない。また、リンダ・リンダグラットン氏は、今まで「教育→仕事→引退」という3つのステージで人生が構成されていたが、今後はステージの多様化が進み、例えば幅広い針路を検討する「エクスプローラー」のステージや、多様な仕事や活動を同時並行で行う「ポートフォリオ・ワーカー」のステージなどを経験する人がいるかもしれないと述べている（リンダ・グラットンほか 2016:4-5）。このようにステージが多様化していくことを念頭に置くと、過去のロールモデルに縛られるのではなく、自分の生き方や将来の在り方について真剣に向き合う必要があると言えるだろう。

2つ目は、先行き不透明な時代の到来だ。今、社会は「VUCAの時代」だと言われている。「VUCA」とは、変化するスピードが想像以上に早いため未来の予測が困難なことを意味する「Volatility（変動性）」、何が起きるか分からないことを意味する「Uncertainty（不確実性）」、多くのことが複雑に絡み合っている「Complexity（複雑性）」、出来事の因果関係や解決策がはっきりしない「Ambiguity（曖昧性）」の4つの単語の頭文字を並べたもので、「予測が難しく変化が激しい社会や経済情勢」を指す⁵。テクノロジーの急速な発展やコロナウイルスの流行など、誰もが予測していなかったことが次々に起こる社会では、過去の常識は通用しない。このような社会の中で生き抜くために、刻々と変化する社会情勢を敏感に察知して適応し、自分の力で生き方を決める力を身に付けることが必要だろう。

3つ目は、日本型雇用慣行の変化だ。日本型雇用慣行の特徴としては、大きく「終身雇用」「年功序列」「企業別組合」の3つが挙げられるが、デジタル化の進行や経済環境の変化などに伴い、この雇用慣行を見直す動きが出てきている。かつてのような正社員として同じ仕事を長く続け、年ごとに給料も増えていくというシステムの中では、昇進スピードや生涯賃金を予想し、ある程度のライフプランを立てることが容易だった（吉川 2012:120）。しかし、雇用の流動化や新規学卒就職の縮小、一部企業での成果主義の導入

⁴関根慎一, 2023年9月15日, 「100歳以上高齢者は9万2139人 53年連続で過去最多」『朝日新聞デジタル』<https://www.asahi.com/articles/ASR9G7DT3R9FUTFL02J.html> (2023年11月29日最終閲覧)

⁵鈴木敦子, 2022年7月10日, 「VUCAとは? 予測困難な時代に必要な組織のあり方とスキルを解説」『朝日新聞デジタル SDGsACTION』<https://www.asahi.com/sdgs/article/14663680> (2023年11月29日最終閲覧)

などによってライフプランが多様化し、近年は将来像の予想が非常に困難だ（児美川 2007:34-43）。加えて、非正規雇用者やフリーターへの転職の増加など、職業的地位が不安定化していることから、広い視点を持って自身の働き方や働く意味について考える必要がでてきたと言える（吉川 2009:92-94）。また、児美川（2007）は、これまでの企業社会と雇用慣行の崩壊によって学校はより直接的な「将来の準備教育」を担うことが求められるようになったと述べており、このことから企業や雇用の在り方が変わりキャリア教育の必要性が高まったことが分かるだろう（児美川 2007:32-39, 76）。

4つ目は、「働くこと」に対する若者の意識だ。近年、若者の労働に対する関心や意欲の低下が見られているという（鹿嶋 2010:16）。例えば、内閣府（2018）によると、「仕事を選ぶ際にどのようなことを重視するか」という設問において、「仕事の社会的意義」や「専門的な知識や技能を生かせる」こと、「自分を生かす」こと、「自分の好きなことや趣味を生かせる」ことなどと回答した割合が平成 25 年度の調査結果よりも低下しており、特に「自分を生かすこと」という選択肢では、その割合は 35.3%から 25.4%まで下がっていた。一方で、「収入」、「労働時間」、「仕事内容」といった選択肢を選ぶ割合は上昇しており、若者の仕事に対する価値観や意識の変化がうかがえる（内閣府 2018:107）。しかしながら、これ等の結果を直接的に仕事への関心や意欲の低下と結びつけるのは適切ではない。若者の就労に対する意識において最も注目すべきことは、現代の若者が自分の将来について深く考えられていないということである。実際に、前述の調査で「わからない」と回答した割合は、調査を行った 7 か国中（日本、韓国、アメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、スウェーデン）最も高い 6.7%であり、平成 25 年度調査と比較しても上昇していた（内閣府 2018:107）。この結果は、前述した VUCA の時代、雇用体系の変化など社会情勢とも密接な関係があると考えられ、目まぐるしく変わる社会の中で適切な勤労観・職業観を培うためにもキャリア教育が必要だと言えるだろう。

5つ目は、早期離職率の高さだ。日本の若者の早期離職率は高く、新入社員の約 3 割は 3 年以内に離職すると言われている。実際に、厚生労働省が行った令和 2 年度の調査によると、新規学卒就職者の就職後 3 年以内の離職率は、中卒が 55.0%、高卒が 36.9%、短大等卒が 41.4%、大卒が 31.2%だった⁶。この高い早期離職率の主な原因として、学生と企業とのミス・マッチが指摘されている（鹿嶋 2010:14）。ミス・マッチをすべて解消することは難しいかもしれないが、前述のように近年若者が将来に対して曖昧な考えを持っていることを踏まえると、自らの職業観や勤労観をはっきりさせることでミス・マッチの減少が期待できるだろう。また、学校の進路指導は就職が目前に迫ってから行う「出口の指導」であり、このことが結果的に「就きたい職業より就ける職業」を選ばざるを得なくさせ、早期離職者の多さにつながったとも指摘されている（若松 2010:41）。よって、学校では、長期的なキャリア教育によって適切に生徒のキャリア発達を促すことが求められているのだ。

⁶厚生労働省「新規学卒就職者の離職率を公表します」厚生労働省プレスリリース、2021 年 10 月 22 日
<https://www.mhlw.go.jp/content/11652000/000845829.pdf>（2023 年 12 月 2 日閲覧）

2. キャリア教育の現状と課題

本章では、これまでのキャリア教育推進に向けた取り組みを踏まえながら、データに基づいてキャリア教育の課題点を明確にする。

2. 1 政府の取り組み

日本のキャリア教育は、1999年の中央教育審議答申『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』で推進が提言されたことに始まり、その後国立教育政策研究所と文部科学省による調査研究を経て、様々なキャリア教育関連の政策が展開されるようになった（鹿嶋 2010:7-8）。この推進に向けた大きな流れを作ったのが、2003年6月に策定された「若者自立・挑戦プラン」である。このプランは経済産業大臣、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済財政政策担当大臣の4大臣で行った「若者自立・挑戦戦略会議」において取りまとめられたもので、フリーターや若者失業者・無業者が増加している社会状況を受け、教育政策・雇用政策・産業政策の連携を強めるとともに、若者の人材対策の強化打ち出すことが狙いとされた（児美川 2010:17）。2004年12月には「若者自立・挑戦プラン」に基づいて「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」が策定され、「新キャリア教育プラン推進事業」及び「専門高校等における『日本版デュアルシステム推進事業』」として、初等中等教育においてキャリア教育に関する実践的な取り組みが始まった（鹿嶋 2010:10）。本論では、具体的な取り組みの内容として次の4点を取り上げる。

1点目は、キャリア教育実践プロジェクトだ。キャリア教育実践プロジェクトとは、「各都道府県において、産官学の連携による職場体験・インターンシップの推進のためのシステムづくり、中学校を中心とした職場体験等の5日間以上の実践、学校におけるキャリア・アドバイザーの活用など、地域の教育力を最大限に活用し、キャリア教育の更なる推進を図るための調査研究」（宮下 2007:212）のことである。このプロジェクトによって実施された、中学校で5日間以上の職場体験を行う「キャリア・スタート・ウィーク」は、その後「キャリア・スタート・ウィーク・キャンペーン」と題して推進月間の設置や応援団の結成などを行い、理解の促進が促された（宮下 2007:212-213）。また、これを機に『中学校職場体験ガイド』や『小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き』も策定されている（鹿嶋 2010:10）。

2点目は、研修会の実施だ。キャリア教育に関する教員の理解度や能力の向上に向けて、国立教育政策研究所生徒指導研究センターでは全国キャリア教育・進路指導担当者等研究協議会が行われた（宮下 2007:212）。そして、ここで示された教員研修プログラムに基づき、独立行政法人教員研修センター主催の「キャリア教育指導者養成研修」や県教育委員会が主催する指導者養成研修の実施が始まることとなった（鹿嶋 2010:11）。

3点目は、法律や基準の改正だ。文部科学省・国立教育政策研究所（2019）の資料に基づくと、2006年に教育基本法が改正され、第2条において「個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自立の精神を養うとともに、職業及び生活との関

連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと」が明記された。また2007年には、学校教育法の改正によって中学校の教育目標に「社会に必要な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将来の進路を選択する能力を養うこと」が新たに規定されている。その後の流れとしては、2011年に文部科学省が「今後のキャリア教育・職業教育の在り方について」の答申を取りまとめ、キャリア教育で育成される力として「基礎的・汎用的能力」を提示し、2018年には「第3期教育振興基本計画」が閣議決定され、今後5年間で取り組むべき教育政策の目標が示された。また、キャリア教育の充実を図るため学習指導要領も新しくなっており、2017年には小学校と中学校の指導要領が、2018年には高校の指導要領がそれぞれ改訂されている（文部科学省・国立教育政策研究所2019）。

4点目は、表彰制度の開始だ。表彰制度には、キャリア教育優良教育委員会、学校及びPTA団体等文部科学大臣表彰、キャリア教育アワード（経済産業大臣賞）、キャリア教育推進連携表彰などがあり、キャリア教育に関して優れた取り組みを行った学校や団体、企業、地域・社会などが受賞対象となっている⁷。例えば、第11回キャリア教育推進連携表彰受賞団体としては、多くの職業に触れる機会として各分野のプロフェッショナルからオンラインで話を聞く事ができるというプログラムを行った「tobira（とびら）ドリームプロジェクト」や、中・高生が約2か月間フィールドワークやワークショップなどを通して地域の魅力や問題に関するビジネスプランを作成し発表を行うという取り組みを行った「将来を支える若い世代の起業家教育推進事業「びわ湖キャリアチャレンジ・びわ湖ピッチ」」などがあった⁸。

上記以外にも、キャリア教育推進フォーラムの開催やキャリア・パスポートの導入、キャリア教育及びキャリアに関する調査研究など政府は様々な取り組みを行っている。

2. 2 キャリア教育の課題

この節では、前節で述べた政府のキャリア教育推進に関する取り組みを踏まえながら、データに基づいて現状を分析し課題点を明らかにする。主に国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2020）のデータを用いて、教員・担当者に関するものと実施内容に関するものに分けて整理する。

2. 2. 1 教員・担当者

教員・担当者の課題としては、大きく次の2点が挙げられる。

1点目は、教員の理解不足だ。国立教育政策研究所が行った「キャリア教育に関する総

⁷文部科学省「国のキャリア教育に関する表彰制度」

https://www.mext.go.jp/content/20210701-mext_jidou02-000016061_1.pdf

（2023年12月6日最終閲覧）

⁸文部科学省経済産業省, 2023年1月19日「第11回キャリア教育推進連携表彰」

https://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/career-education/downloadfiles/renkeihyousyou11_torikumigaiyou.pdf

（2023年12月6日最終閲覧）

合的研究」によると、「あなたの学校における、キャリア教育の目標について、どの程度把握されていますか」という問いに対し、「学校で設定しているキャリア教育目標について詳しく知っており、その内容を人に説明することができる」と答えた教職員の割合は、小学校で5.1%、中学校で6.1%、高等学校で6.7%だった。また、「基礎的・汎用的能力」について知っているかという質問に対しては、小学校では66.4%、中学校では66.1%、高等学校では68%の教員が「内容はよく知らない」「言葉を聞いたことがない」と答えている。これ等の結果から、教員がキャリア教育について十分に理解していないことが読み取れるだろう。直接児童に接している教員自身の理解度や行動によってキャリア教育実践の成果が左右されるため、教員の理解不足は大きな課題と言える（渡辺2010:92）。

2点目は、専門性を持つ担当者の不在だ。小・中・高等学校でキャリア教育の企画や計画を主として担う人物は、他の主任と兼任している場合が多い。また、キャリア教育を主体となって行う校務分掌組織の構成に関して、「キャリア教育を中心に行う専門組織（部・課・係・委員会等）である」と回答した割合は、小・中・高等学校ともに10%前後と少ない。すなわち、大半の学校がキャリア教育を専門的に取り扱う人・組織がない状態で実施しているということが分かる。加えて、小学校では92.1%、中学校では88.1%、高等学校では77.4%がキャリア教育コーディネーター⁹と特に連携はしていないと回答しており、今後専門家との連携を強化することが必要だと言えるだろう。

2. 2. 2 実施内容

実施内容に関する課題点としては、次の3点を取り上げる。

1点目は、偏りのある教育内容だ。長田（2008）によると、以前から職場体験のみをもってキャリア教育としているという指摘や、次の学校段階への進学のみを見据えた指導をしているという指摘が数多く見られているという。後者に関して、中学校や高等学校では入学試験や就職活動があるため、矮小化した進路指導が行われることも多い。また、職場体験や社会人講話など職業理解を目的とした取り組みが中心となり、生徒が自分の在り方や生き方について考える機会を設けていない学校も少なからず存在する（長田2008:1-2）。これ等のことから、キャリア教育を職業教育や進路指導と混同させず、より幅広い視点から捉えることが必要と言えるだろう。小学校では、キャリア教育の一環としてキャリア発達を意識した総合的な学習の授業を行う学校が多く存在する（国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター2020:57）。各教科におけるキャリア教育も行われているものの総合的な学習の時間を通して行うケースが多いため、より多様な教科でキャリアの視点を取り入れることが必要だろう。また、上級学校における体験活動は50%以上の小学校が取り組んでいるが、職場見学や事業所で体験活動を行う学校は少数であること、社会

⁹キャリア教育コーディネーターとは、地域社会が持つ教育資源と学校とを結びつけキャリア教育の支援を行う専門家のことを指す
経済産業省キャリア教育民間コーディネーター育成・評価システム開発事業, 2010年3月「キャリア教育コーディネーター育成ガイドライン」
<https://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/career-education/pdf/guideline.pdf>
(2023年12月6日最終閲覧)

人による講演・講話を実施している学校は少ないことを考えると、より実践的に社会と触れ合う機会を増やすことも今後の課題だと言える。

2点目は、一過的な体験活動だ。職場体験をはじめとした体験活動は子ども達のキャリア形成を促すために重要な活動であり、現在多くの学校で行われている。国立教育政策研究所の調査によると、キャリア教育にかかわる体験活動（職場体験、上級学校見学、ボランティア活動、インターンシップ等）の実施率は小学校で51.5%、中学校で91.5%、高等学校で77.9%であった。しかし、体験活動が単なる特別な活動、一過的なイベントにとどまっているという課題も存在しており、その要因として本論では次の2つを取り上げる。1つ目は、実施期間の短さだ。国立教育政策研究所によると、職場見学・職場体験に費やす日数は、小学校では1日、中学校と高等学校では3日が最も多かった。この実施日数では、単に「楽しかった」「大変だった」と感じるだけで終わってしまいかねない。2つ目は、不十分な事前・事後指導だ。体験活動の事前・事後指導が適切な内容・方法で十分に時間をかけて行われているのか、また、特に体験活動と関連した学習が期待されている学級活動やホームルーム活動で実際にそのような学習が実施されているのかという問題がある（鹿嶋 2010:144）。体験学習の目的は「自分の体験を価値づけること」であり、これを達成するためには体験した自分を振り返る機会を設定し、子ども達が適切に価値づけできるように働きかけることが欠かせない（渡辺 2010:82-83）。1つの思い出として消化されないようにするためにも、充実した事前・事後指導によって長期的に体験学習に取り組むことが必要である。もちろん上記で述べた要因だけではないが、これ等を改善することで体験活動をより有意義なものにできるのではないか。

3点目は、キャリアカウンセリングの未実施だ。学校におけるキャリアカウンセリングとは、「子どもたち一人一人の生き方や進路、教科・科目等の選択に関する悩みや迷いなどを受け止め、自己の可能性や適性についての自覚を深めさせたり、適切な情報を提供したりしながら、子どもたちが自らの意志と責任で進路を選択することができるようにするための、個別またはグループ別に行う指導援助¹⁰」のことであり、生徒のキャリア形成をサポートするうえで欠かせない取り組みだ。しかし、現在キャリアカウンセリングを実施している学校は非常に少なく、年間指導計画の中にキャリアカウンセリングの記載がある割合は小学校で1.8%、中学校で11.9%、高等学校で22.7%にとどまっている。キャリアカウンセリングに関する研修の参加率も低いことから、教員が正しくキャリアカウンセリングを理解できているかも疑問だ。また、日本のスクール・カウンセラーは問題を抱えた生徒に対する支援や対処など「危機介入型」を軸としているが、アメリカではキャリアガイダンスの授業や定期的なカウンセリングの実施など、生徒の全面的な発達を支援することがカウンセラーの役目とされている（藤田 2006:74-75）。これを踏まえると、全面的に生徒のキャリア発達を支えるためには、単にキャリアカウンセリングを実施するというだけでなく、その内容やカウンセラーの役割自体を見直すことも重要ではないか。

¹⁰文部科学省, 2004年1月28日, 「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～ 第4章キャリア教育を推進するための条件整備」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002/005.htm (2023年12月9日最終閲覧)

3. 日本型学校教育

2章でも指摘した通り、生徒のキャリア形成を促すためには、教育課程全体にキャリア視点を取り入れ長期的にサポートしていくことが欠かせない。よって、本章ではキャリア教育から視点を広げ日本型学校教育について整理し、その在り方を考えるためのヒントとする。

3. 1 教育制度

まず、日本の教育制度について整理する。日本の教育制度は、就学前教育（3～6歳）、初等教育（6～12歳）、中等教育（12～18歳）、高等教育（18歳～）から成り立っており、初等教育6年と前期中等教育3年の9年間は義務教育として無償で教育を受けることができる（表3-1）。義務教育制度については教育基本法や学校教育法等で定められており、諸外国の制度と比較すると、通常は通学区域内の学校に通うこと（一部学校選択制を取る学校もある）、学校評価は各校による自己評価であることなどが特徴的だ¹¹。後期中等教育を行う機関としては、高等学校（定時制や通信制も含む）や専修学校（高等課程）があり、高等教育は大学（通信制も含む）、専門職大学、短期大学（通信制も含む）、専門短期大学、専修学校（専門課程）、大学院、専門職大学院などで行われる。また、後期中等教育と高等教育をまたぐ学校機関として、高等専門学校や専修学校（一般課程）、その他各種学校も設置されている（表3-1）。学校体系としては、戦前まで複線型学校体系であったものの現在は単線型学校体系だ（佐藤 2023:21）。単線型学校体系は、知識や技能の習得度合いを教育の長短として換算しやすいこと、制度上はどの中等教育の学校に進んでも高等教育機関に進学可能となっていることが特徴的だと言える（吉川 2019:63；佐藤 2023:21）。

ここまで教育制度の概要を述べてきたが、日本の学校教育を考える上で特筆すべき内容を2点取り上げたい。

1点目は、履修主義と修得主義だ。高妻ら（2023）によると、履修主義とは、「児童生徒が所定の教育課程を、その能力に応じて、一定年限の間、履修すればよいとする考え方」（高妻ほか 2023:187）のことで、年齢主義とも言われている。履修主義では、履修さえすれば卒業できるため、与えられた教育を修得することは目的としていない。一方で、この逆の立場として「修得主義」が存在する。修得主義とは、「児童生徒が特定の教育課程を履修して、目標に関し一定の成果を上げて単位を修得することが必要だとする考え方」

¹¹文部科学省「義務教育に係る諸制度の在り方について（初等中等教育分科会の審議のまとめ）参考図表5 各国の義務教育制度の概要」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1419882.htm
（2023年12月10日最終閲覧）

(高妻ほか 2023:186) のことで、課程主義とも言われる。厳しい入試によって入口を狭くするよりも入学後の勉強に力を入れ、目標に到達していない科目については補習等を行い確実な修得を目指すというものだ。履修主義を採用する国としてはアメリカ、韓国が、修得主義を採用する国としてはフィンランド、ドイツ、イギリスなどが挙げられる(高妻ほか 2023:184, 187)。文部科学省によると、現行の日本の教育制度には履修主義(年齢主義)と修得主義(課程主義)の両方が取り入れられており、具体的には、年間の授業時数を踏まえた教育課程の実施及び同一年齢の進級・進学として履修主義(年齢主義)が、目標準拠評価や原級留置等として修得主義(課程主義)が採用されている(文部科学省初等中等教育局教育課程課 2021:36)。しかしながら、原級留置や高等学校から大学における「飛び入学制度」が活用されることはごく稀であること、また、日本では「六歳で小学校→十二歳で中学校→十五歳で高校→十八歳で大学」と年齢に応じたラインがあるという指摘もあることから、履修主義(年齢主義)の方が強く根付いていると考えられるだろう(文部科学省初等中等教育局教育課程課 2021:36; 実川ほか 2007:276)。

2点目は、教員の役割だ。日本では教員が様々な役割を担っていると言われている。本来であれば教員は学問を教える仕事だが、日本の教員は将来のための一般的な教養を教えることも求められており、「教」よりも「育」の比率が高い(実川ほか 2007:265)。この「教員の仕事は生徒を育てること」という考え方は、教員の労働時間にも影響を及ぼしている。運動会や修学旅行、授業参観といったイベント、職員会議、生徒の実習に関する業務など非常に多くの休日出勤や超過勤務が行われており(高妻ほか 2023:72)、教員の恒常的な長時間労働は重大な社会問題だ。また、OECDが2018年に行った国際教員指導環境調査(TALIS)によると、教員の仕事時間の内訳として、指導(授業)や児童生徒の課題の採点や添削にあてた時間は調査に参加した48か国の平均とあまり差はないが、課外活動の指導や一般的な事務作業に従事した時間は非常に長かった¹²。この結果からも、教員が授業以外に様々な活動を行っており、相当な負荷がかかっていることが分かるだろう。

3. 2 日本型学校教育の特徴と課題

この節では、授業内容や方法に関する日本の特徴及び課題として次の3点について述べる。

1点目は、知識重視の受け身教育だ。高度経済成長期に、文部科学省は「唯一最高の知識に到達できるように知識を構造化し、系統的に知識を組み立てて、その順序に従って教師が生徒に知識を教えていく」(福田 2007:221-222)という教科主義に基づいて教育制度を整えていった。この影響で、日本では「教育とは、教師が教科書を順々に教え、指示された通りに生徒は知識を覚え技能を身に付けることだ」(福田 2007:222-223)という認識が広まっている。すなわち、日本の教育現場では生徒が自分達の頭で考えることよりも知

¹²国立教育政策研究所「教育環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査(TALIS) 2018 報告書—学び続ける教員と校長—の要約」

https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/pdf/talis2018_summary.pdf
(2023年12月18日最終閲覧)

識を詰め込むことに重点が置かれ、なおかつ、それは自発的ではなく、教師によって一方的に行われているということだ。この影響は、OECDが行った国際生徒調査PISA¹³の結果にも表れている。PISAの読解力テストにおいて、日本は「情報を理解する能力」は比較的高かったものの、「情報を探し出す能力」については他国よりも低かった。この結果について福田は、日本の子ども達が情報を見つけるのではなく常に与えられているという状態に要因があると述べる（福田 2021:4）。また、「情報を探し出す能力」に加えて、「読解リテラシーの自由記述形式の問題において、自分の考えを他者に伝わるように根拠を示して説明することに、引き続き、課題がある」¹⁴という文部科学省からの指摘も存在する。これは、普段から自分の力で答えを導き出すのではなく提示された内容を鵜呑みにしているため、自分で考え組み立てることが難しくなっているからではないか。このような教育方法によって、「日本の授業では多様な答えが認められず、子ども達が萎縮してしまう」「授業中の主張や疑問は抑え込まれた」という意見も出ており（浮島ほか 2023:38-39）、日本の学校教育における課題点だと言える。

2点目は、「みんな一緒」の教育だ。日本では、全員が同じ教室で、教科書に則った同じ内容を学ぶことが一般的である。政府が定めた日本の教科書制度には、「各学校において使用しなければならない」、「文部科学大臣による検定を経る必要がある」、「国から教科書発行者に対して、発行のなどの指示、定価の認証等が行われる」などの特徴があり¹⁵、この制度内容からも、全員に同一の内容が指導される仕組みが形成されていると分かるだろう。このような画一的な教育の裏には、集団主義教育が存在する。これは、「自分一人の利益を念頭に置くのではなく、常に学級全体の利益と幸福を考えて、クラスの子ども皆が行動するように教師は指導する」（福田 2007:231）というものだ。集団主義教育によって、「集団は画一的に動くものだ」「平等であることは誰もが同じ行為をすることだ」という認識が広まり、「みんな一緒」の教育へと繋がったのである（福田 2007:233）。現在は以前よりもこの風潮は弱まったが、例えば、細かな点まで指定され同一であることを求められる「ブラック校則」の存在など、集団主義の考えは未だに深く根付いていると言える。

3点目は、定期的なテストによる競争環境だ。天野によると、日本での競争的な試験制度は咸宜園や蘭学塾、適塾をはじめとした一部の私塾から始まり、そこでは学力試験の成績に基づいた席決めなどが行われていた（天野 1986:46-47）。明治の段階では、教育水準を高めるべく、これとまったく同じ試験方法が小学校で取り入れられ、そこから徐々にさらに上の教育段階へと普及していったのである（天野 1986:51-52）。また、テストで○や×、点数をつけることは日本の特徴だという（小笠原 2008:23, 24）。私たちにとっては当たり前かもしれないが、これは必ずしも世界共通の習慣ではなく、例えばアメリカのとある学校では、間違えた問題の前に小さな○を付けるだけで×や点数の記載などはない。小

¹³PISAについてはp5を参照

¹⁴注3に同じ

¹⁵文部科学省, 2016年12月, 「『デジタル教科書』の位置付けに関する検討会議 最終まとめ」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/110/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2017/01/27/1380531_001.pdf (2023年12月12日最終閲覧)

笠原は、特に日常的なテストにおいて点数をつけることに関して、本来テストは子ども達にどこが分かっていないのかを知らせるためのものであるが、この仕組みによって点数だけを気にさせるというマイナスの効果を持ってしまっているのではないかと指摘している（小笠原 2008:23, 24）。定期的にテストを行って点数を出し、時には順位をつけるという日本のテスト制度は、子ども達の競争意欲を掻き立てるなどの良い面もある一方で、テストの点数ばかりに気を取られテストのための勉強に精を出しかねないという負の側面もあることを理解する必要があるだろう。

4. 学歴社会

第3章まで教育に焦点を当てて整理してきたが、たとえキャリア教育をはじめとした教育制度を改革したとしても、学歴によってキャリアが左右される社会では主体的にキャリアを形成することは難しい。そのため、日本の学歴社会について特徴やキャリアに与える影響を研究し、6章に繋げる。

4. 1 日本における学歴社会とは

吉川によると、学歴社会とは「卒業した学校によって将来が決まってしまうという学歴メリトクラシー（学歴が有利な判断基準となる制度）、学歴クレデンシャルイズム（学卒資格至上主義）が重要な意味・作用をもつ社会」（吉川 2019:20-21）である。日本は昔から学歴社会であり、学歴によってキャリア形成が左右され、社会的な成功の有無までもが決められてしまう。これについて荒牧は、現代日本社会では制度的な差別によって住む場所やライフスタイルが制限されることはないという点を指摘しつつ、「ある行動を選択するには時間や資金などの資源が必要であり、そうした資源をどの程度保有するかは社会的地位に強く規定され、それぞれの地位達成には学歴が強く関与している」（荒牧 2016:1）と述べている。しかしながら、学歴主義は日本だけのものではない。むしろ、日本は他国と比べて著しい学歴主義の国とは言えないという意見もある。実際に、石田が日本・アメリカ・ドイツに対して行った学歴と所得の相関に関する調査において、その相関係数はドイツ、アメリカ、日本の順で低くなっており、3か国の中では日本が最も学歴と所得の関係がないという結果が出た（石田ほか 2003:116）。では、なぜ「日本は学歴主義の国だ」というイメージが強いのだろうか。それは、日本の学歴主義は他国と異なる独特な点を有しているからである。その特徴について、本論では主に3点取り上げる。

1点目は、学歴の象徴的価値が大きい点だ。吉川によると、学歴には、職業的地位や賃金に影響を与え生活の豊かさを左右する「学歴の機能的価値」と、その人の努力や能力、教養、社会的地位などを表すラベルとして作用する「学歴の象徴的価値」の主に2つの働きがある（吉川 2009:140-141）。学歴社会と言われると多く人は前者の価値が大きい社会を思い浮かべるかもしれないが、日本で重要な働きをしているのは後者の方だ。このことは、例えば、人前に出る時に学歴を詐称したいと望む人がいることや、夫婦など直接自

分と社会的地位を競い合う相手ではなくとも学歴の高低が気になることなどに現れている（吉川 2019:26；吉川 2009:141）。すなわち、日本では学歴が社会的なステイタスを示すもの以上に相手の考え方や人柄を知るためのものとして機能しているため、多くの人が学歴について関心を持っているのだ。

2点目は、「18歳」が個々の学歴を決定づける極めて重要な年であるという点だ。日本では、18歳が人生のターニングポイントであり、これからのキャリアを左右する重要な意味を持つ。この18歳への集約が形成された要因としては、義務教育の形骸化と大学のユニバーサル化が考えられる。吉川によると、日本人の最終学歴は大卒層の比率が高い一方で中卒層の比率が低くなっており¹⁶、このことは、非常に多くの若者が義務教育ではないにも関わらず高校に進学していること、また、誰でも望めば大学や短大等に進学できることを示しているという（吉川 2019:60）。しかし、大学や短大のユニバーサル化が進んでいると雖も学校のタイプやランクは様々であり、後ほど詳しく記載するが、日本社会では「どの大学に進学したか」が重要視されるため、多くの人が大学を受験する18歳が要となるのだ。もちろん、その前段階である中学校や高等学校にもランクが存在するが、初等・中等段階における入学者選抜はほぼ全員が次の学校段階へ進むことができるため開放性が高く、高学歴獲得のための途中経過に過ぎない（吉川 2019:64-65）。よって、18歳で大学受験に合格し、より偏差値の高い大学に進学できるかが極めて重要なのだ。

3点目は、学校歴が重視される点だ。もちろん、日本社会でも大卒か非大卒かはその人のキャリアに大きな影響を与えており、吉川も「大卒の人生にあまりにも多くのメリットを分配していて、他の進路をとった若者たちが不当に損をしている」（吉川ほか 2012:185）と述べている。しかし、先に述べたように高等教育まで進む人が増えた現代社会では、単に「大学・短大へ進学したかどうか」よりも「どの大学・短大に入学し卒業したか」が重要だ。永守も、ブランド大学と非ブランド大学で能力の差はほぼないにも関わらず、日本では大学のブランド主義が根強いと述べる（永守 2023:55-56）。また、学校歴に関しては文化的なシンボルとしての意味合いが強く、高く安定した地位を得るためのものという以上に人々の意識に潜在的な影響を与えているのだ（吉川ほか 2012:169-170）。

4. 2 学歴社会成立の背景

1節では学歴社会の概要と特徴について述べたが、そもそも日本ではどのように学歴主義が定着していったのか。この節では、学歴社会の歴史について天野（1986）を参考に整理する。

¹⁶OECD が 2022 年に行った調査によると、日本では人口の 90%以上が義務教育期間よりも長く教育機関に在学している。また、多くの人が後期中等教育職業課程修了後すぐに高等教育機関に進学できると述べられている。

OECD, 2022, Education at a Glance OECD Indicators OECD iLibrary 「日本 教育機会・在学・進学状況」

<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/755b144f->

[ja/index.html?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2F755b144f-ja#section-d1e432](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/755b144f-ja#section-d1e432)

（2023年12月14日最終閲覧）

天野によると、学歴主義が最初に定着したのは官僚の世界であり、官僚の任用には学歴によって様々な特権が与えられていた。これは、資格を伴う専門的な職業の世界でも起こっていたという。この2つの世界では高度な技術や専門的な知識が必要であり、学歴は個人の能力や業績を示すものとして有利に働いていた。しかし、学歴主義の定着に大きな役割を果たしたのは、官僚や専門職の人々ではなく、民間企業の俸給生活者層だ。サラリーマンなどの職業は専門的な技術・知識も高度な学識も比較的不要であるため、これらの職に就く人が増加したことで学歴は職業に必要な知識・技術の習得や出世の手段という「地位の形成・獲得的な側面」よりも、一般的な知的能力や秘められた可能性を表すものとしての機能や、家計や豊かさ、文化や教養の高さなど「地位表示的な側面」が強まった（天野 1986:127-129）。加えて、学歴主義の定着には、教育も大きく影響している。昭和年代には公教育が制度化・義務化されたことで誰もが学歴を持つようになったが、これによって学歴に階層的な構造が生まれただけでなく、家柄・職業・収入・財産など学歴はより膨大な情報量を含むものとして機能するようになった。敗戦後には、戦後改革によって学校教育が大きく変化し、高校・大学進学率の急速な上昇とそれに伴う高学歴化が起こる。その結果、企業が大量発生した大学卒の「青田買い」に走り、「より高い学歴が、より高い職業や地位、収入を約束する」という考えが人々の間に浸透し始めたのだ。そして、この教育改革は学歴の「学校歴」化ももたらした（天野 1986:131）。学校歴重視の傾向は、昭和初期の企業に初任給の格差として存在したが、戦時体制期にこの格差は撤廃されている。しかし、制度面では全大学一律になったものの、特定の大学卒業者を優遇するなどの形で格差は温存され、大学の大衆化と大量の大学新・増設が進む中で格差はより顕著になった。天野は、この学校歴化によって学歴は人々の自尊心や自信と結びつき、職業のみならず日常生活全般に根付いたと指摘している（天野 1986:132）。

どこまでをもって学歴主義社会が成立したと断言することは出来ないが、社会的地位や威信という意味を超え人々の意識にまで影響を及ぼすようになったという点で、ここが1つの区切りと考えられるだろう。

4. 3 学歴・学歴主義が与える影響

学歴が与える影響として、まず挙げられるのが就職だ。日本では、学歴の高低によって就職のしやすさに差がある。近年は就職活動が学歴によって左右されることはないという話もよく耳にするが、吉川は、企業の採用者も学生も「学歴で人材を選んでいない」「学歴よりも個性が重要だ」などと言いつつ、別の機会にリクルーターが本音や実態を晒すというのが昨今の常套手段だと述べている（吉川 2009:37）。また、企業が大学のブランドや学歴によって学生を選別する「学歴フィルター」に関してアンケートをとったところ、「過去の採用実績に自分の大学名がなく優秀な大学ばかりが記載されていた」、「インターンシップの参加者が高学歴者しかおらず学歴で足切りされていると感じた」と答える学生や、そもそも説明会に応募することができなかった学生もいた¹⁷。2021年には、就職活動

¹⁷ 佃光博, 2021年4月8日, 「就活生が感じた『学歴フィルター』の不条理 『送信した途端落選』『説明会が満席表示』の声も」『東洋経済 ONLINE 就職四季報プラスワン』

中の学生が受け取ったメールのタイトルに「大東亜以下」と書かれており大炎上したというニュースもある¹⁸。すなわち、現在も就職活動における学歴差別は少なからず続いているのだ。では、なぜ企業は学生の学歴を重視するのか。その要因は、日本人の能力観と深く結びついている。岩田によると、日本で重視されている「能力」は、実力ではなく潜在的可能性やポテンシャルであり、これを示すものとして学歴や学校歴が作用しているという（岩田 1988:127-128）。そして、日本企業の多くは採用後に適宜配属決定を行っていることから、企業が求める人材は技術や知識を持つ人物というよりも先に述べた「能力」に恵まれた人物であり、この結果として学歴重視の選抜が行われているのだ。また、日本では企業が仕事に役立つ知識を育成する役割を担っており（矢野 1991:177-178）、これもポテンシャルティーターとしての能力を重要視する傾向と関係しているだろう。

日本の特徴として、学歴に穴が開くことで就職が不利になる点にも記載しておきたい。有田は、卒業や入職の遅れなど学歴に空白の時間ができることによって不利益が生じると述べ、その理由として、①一定の退職年齢があるため少しでも若い人を採用して企業内での訓練（OJT など）の収益期間を長くしたいから、②同期集団の均質性を確保し昇進競争へのモチベーションを維持させるため、③「大学は最短修了年限で卒業し、すぐに就職するのが当然」という考えが広がることで、卒業や入職の遅れに対してネガティブなイメージが広まったからという3点を挙げている（有田 2017:130-131）。このように、学歴の高低と獲得までのスピードが就職のしやすさと深く結びついているのだ。

次に、学歴が収入に与える影響について述べる。厚生労働省が行った「令和4年賃金構造基本統計調査」（2023）では、学歴別賃金は、高校 273.8 千円、専門学校 294.2 千円、高専・短大 292.5 千円、大学 362.8 千円となっており（厚生労働省 2023:8）、学歴によって賃金に差があることが分かるだろう。この賃金の差は、先に述べたような学歴による就職のしやすさや、大卒層はホワイトカラー、中卒・高卒層はブルーカラー職に就く傾向があること、男女ともに高学歴であるほど正規雇用者として働く割合が高いことなどに関係しているのではないかと（吉川 2019:128 ; 中澤ほか 2017:148）。また、天野は、特に民間企業に務める事務職員の初任給について、「どの学校を卒業したか」によってもはっきりとした格差があると述べている（天野 1986:29）。天野が指摘したように、日本では学校歴が重視されることを踏まえると、卒業した学校のランクも収入と深く関係していると考えられるだろう。

学歴主義の影響は、学生の進路選択にまで及んでいる。特に高校生の進路選択は影響を受けやすく、高い学歴を獲得するという目的のもと進路を決定する学生も多い。マイナビが行ったアンケート調査によると、大学や短大・専門学校に進学した理由の第1位は「就職のため」であり、「良い企業に就職するためには大学への進学が必要だと思った」などの意見が出ている。第3位には、「大卒と高卒では就職先の幅や給料が違う」といった理

<https://toyokeizai.net/articles/-/420723>

（2023年12月17日最終閲覧）

¹⁸石渡嶺司, 2021年12月10日, 「マイナビ『大東亜以下』メール炎上で学歴フィルター論が再熱～現実の傾向と就活生の対策」『Yahoo!ニュース』

<https://news.yahoo.co.jp/expert/articles/5c39ee7901969db1cc9aa04eb2e661eb38037b16> （2023年12月17日最終閲覧）

由で「大卒の学歴を取得するため」がランクインしていた¹⁹。このアンケートでは、「なぜ大学に進学したか」という点に焦点が当てられていたが、学校歴重視の傾向を踏まえると「どこの大学に進学したか」も学歴主義の影響を受けていると考えられる。加えて、国立教育政策研究所によると、日本には高校時にどのコース、学校に入るかで進路選択の機会が限定される、すなわち、高校卒業後の進路選択は進学先の高校ランクにふさわしいものとなるといった「トラッキング構造」が存在するため、高校までの進路選択も学歴獲得を目的としたものになりかねないだろう（耳塚 2007:32）。これに関して、荒牧は、高等教育制度の発展に伴い高校間に序列が生じたことで、どの高校に入学するかによってその後の進路がほぼ決まってしまうと述べている（荒牧 2016:19-20）。このように学歴が進路決定理由の中心となることで、子ども達の興味や関心に基づいた進路選択が阻まれていると言えるのではないか。

最後に、学歴・学歴主義が与える影響として受験制度を取り上げる。吉川らは、「日本ではほとんどの人たちが受験競争に巻き込まれ、とりわけ受験の時期が近くなると、受験を中心として生活が振りまわされてしまっているようも見える」（吉川ほか 2012:30）と述べ、ヨーロッパなどに比べて学歴をめぐる競争に多くの人巻き込まれていることを指摘している。天野も、中学生や高校生にとって受験は現代でも逃れられないものであると述べており（天野 1986:31）、これは高い学歴が様々な面でメリットをもたらすというシステムが及ぼした影響だと推測できるだろう。また、大半が受験を行うことにより、学校での学びは「子どもたちの学力を伸ばすこと」に重点を置いたものになりかねない。例えば、定期テストや実力テストでの順位付けは、生徒間の競争促進効果を高め、勉強するように仕向けるための方法だと言える（吉川ほか 2012:52-55）。学力を伸ばすこと自体は決して悪くないが、子どもたちは自分の学業成績によって未来を規定する傾向があること、また、地方公務員や自営業など、高学歴がそれほど必要ないとされている職業に関しても成績と結び付けて考えているという調査結果が出ていることから、学力重視の風潮によって必要以上に学力で自分のキャリアを狭めている可能性も指摘できる（深谷 1983:178；荻谷 1986:104-105）。

ここまで、大半が受験を行うことで、日本の学校教育が受験を見据えた学力重視のものになっていることを述べたが、これは日本が「入学試験」を採用していることと関係している。日本では各学校が独自に入学試験を実施して入学者を選抜するという受験制度が採られているが、ヨーロッパでは前教育段階での卒業試験合格がそのまま入学資格となっているなど、世界を見渡すと「入学試験」は日本の大きな特徴だ（天野 1986:28）。天野は、この「入学試験」と高校や大学間の序列化によって、日本の学校は受験準備中心の教育を止めることができないと述べる（天野 1986:35）。受験準備に特化した教育ばかりを行ってはい、学校を通して子どもたちのキャリア形成をサポートすることは不可能だ。また、受験に向けて全員平等になるべく多くの知識を教える必要があることを考えると、3章で取り上げた知識重視の受け身教育や画一的な授業内容もこの影響を受けていると推

¹⁹学生の窓口編集部, 2017年5月28日, 「学びたい学問? 就活のため? 大学生が大学に進学した理由 Top5」『マイナビ学生の窓口』<https://gakumado.mynavi.jp/gmd/articles/50050> (2023年12月17日最終閲覧)

測できる。

以上のように、学歴主義がもたらしたほぼ全員参加の受験体制とそれに伴う入学試験は、教育内容に影響を与え、生徒のキャリア発達を阻害する要因となっているのだ。

5. キャリア形成を促すフィンランドの教育と社会

フィンランドでは個人が自立して自分らしく人生を歩むという文化が根付いており、これは教育の在り方や社会制度に強く反映されている。この意識は主体的にキャリアを形成していくうえで非常に重要であるため、本章ではフィンランドの教育と社会に焦点を当てて研究し、6章に繋げる。

5. 1 フィンランドの学校教育

この節では、フィンランドの学校教育についてその概要と特徴を整理する。また、レベルが高く充実していると評判のキャリア教育についても触れる。

5. 1. 1 教育の概要

フィンランドは、国土面積 33.8 万km²、人口 554.1 万人の小国ながら、福祉国家であり、格差が少なく国民の生活水準が高い国だ。この高い生活レベル・経済レベルを成り立たせているのが教育である。小国で人口や資源が少なく自然環境も厳しいからこそ、教育レベルの底上げによって一人当たりの GDP を上昇させ、国際競争なかで勝ち残っていったのだ（実川ほか 2007:189）。では、具体的にフィンランドではどのような教育が行われているのだろうか。この節において、主に福田（2006）を参考にしながら基本的なフィンランドの教育制度を整理する。

まず、日本での義務教育にあたる基礎教育学校について述べる。基礎教育学校は、制度的には9年一貫学校という形をとっている。しかしながら、日本同様に小学校と中学校に分かれている場合や、4年制の小学校、6-6制の中高一貫学校も存在する。かつては、中等教育段階で進学向きと就職向きに教育内容を分離する「分岐型教育制度」が採られていたが、現在は廃止され、生徒間の差異克服に向けて統合制学校を採用している（福田 2006:63, 75）。年間授業日数は190日、学期は一般的に2学期制で、年間スケジュールを表す「学年歴」は地方自治体によって様々だ。授業時間数は、1コマ45分授業で、2年生までが5コマ以内、3年生～9年生が7コマ以内と決められている²⁰。国民の多くは7歳で地元の基礎学校へ入学するが、これは厳格に決められているわけではなく、6歳や8歳での入学や他の地域の学校に通うことも可能だ。基礎教育学校卒業後は、その多くが普通科

²⁰渡辺良, 平成 15 年 (2003 年) 3 月「学校の授業時間に関する国際比較調査 平成 14 年度 文部科学 第 2 部 各国・地域別状況 第 7 章 フィンランド」
<https://nier.repo.nii.ac.jp/records/702> (2023 年 12 月 18 日最終閲覧)

高校や職業学校に進学する（福田 2006:70）。普通科高校は5学期制か6学期制であり、学年は決められていない。基礎教育学校よりも専門的な知識を身に付けることが重視されているため、生徒たちは将来を考えながら自分で教科を選択し、単位を取得している。職業学校は職業資格を取得するための学校として機能しており、普通科高校卒業後の入学や別の資格を得るために繰り返し在学することも可能だ（福田 2007:29）。高等教育機関としては、大学と実践的な専門教育を行う高等職業専門学校が存在している。

日本の学校教育と異なる点としては、修得主義を採用していることがあげられる。学校での学びを確実に身に付けられるよう、小学校から留年があり、成績が良くない場合には「10年生」としてもう一年無料で教育を受けることが可能な制度も存在する（福田 2006:69）。勉強が遅れ気味の子に対する補習も手厚く、担当や教科教師のフォローだけで足りない場合は、普通学校補助員による取り出し授業や居残り勉強、特別支援教師による特別クラスでの授業などが展開されて、誰一人として取り残さないようなシステムが構築されているのだ（福田 2007:145-147）。

5. 1. 2 フィンランド教育の特徴

フィンランドでは、一人一人が自立して自主的に学ぶことを教育目標としており、これを実現するために「制度は統合、教育は個別」というシステムが構築されている（福田 2007:264）。具体的には、社会構成主義的概念に基づいた学びと異質生徒集団方式を採用することで、統合でありながら個別のニーズにも対応している。社会構成主義とは、「知識は完全ではなく、個人によって構成される多様なものだ」とする立場であり、この概念を教育に当てはめると、学習とは「自分の人生に必要な知識を自らが求め、知識を構成していく活動」（福田 2006:114-115）ということになる。そのため、フィンランドでは教科書は一つの良質な教材に過ぎず、使用の義務はない。また、教科書を使用した学びであっても、「教科書の内容を何が何でも学ぼう」という意識はなく、教師も無理に教え込もうとはしない（福田 2007:49）。教科書検定も行われておらず、学級担任や教科教師が授業に合わせて自由に採択しているため、多様な学びを提供できるのだ（福田 2007:99）。そして、社会構成主義的概念と同様に教育の核となっているのが「異質生徒集団方式」である。フィンランドではこの方式に基づき、1つの教室を能力や生活背景が異なる異質集団で構成し、生徒は小グループを組んで学習を進めている（福田 2006:62）。もちろん一斉授業がないわけではないが、生徒の興味・関心に応じて組んだグループで学習を進める場合が多い。また、福田は、「フィンランドの授業は、底上げをしながら、同一クラスの中で教育内容を2学年くらいの幅で見て復習したり発展させたりできるようにカリキュラムと教材が組んであるように見える」（福田 2007:65）と述べており、協同学習を促しつつも、個別のペースに対応できるようなシステムが採用されているのだ。

ここまで社会構成主義的概念と異質生徒集団方式について述べたが、この自由な学習や授業方法を実施できるのは、徹底した現場主義の価値観が存在するためである。フィンランドは、1990年代前半の「教える教育から学ぶ教育へ」という学力観・教育観の転換によって、国はサポート役に徹し、全ての権限を現場に委託するスタイルとなった（福田 2007:10）現場主義における国の役割は、主に公共サービスに関する情報の収集及び提供と、国家カリキュラム（学習指導要領相当）の規定である。後者については、カリキュラ

ムと雖もガイドライン程度の拘束力しかない。国家カリキュラム大綱では、国は最終学年時点での到達目標を提示し、具体的な教育内容は地方自治体と学校が決め、どう教えるかは教師に委ねられている（福田 2006:93；福田 2007:53）。このように、現場に大きな裁量を持たせることで複雑な教育を成り立たせているのだ。

また、現場主義に加えて、専門性を持った教師の存在も大きい。専門家として教師を信頼し、最大限のパフォーマンスが発揮できるよう働きやすい環境を整えることで、質の高い教育を提供している（福田 2006:54）。では、教師の専門性はどのように確保されているのか。まず、教師として働くには、大学で教員養成課程を修了し修士号を獲得しなければならない。また、非常に人気の高い職業だが、志願者の約1割しか合格しないほど狭き門であり、教師の職に就くには高い能力と意欲が必要となる（福田 2006:133）。そして、教師として働き始めてからも、自ら学ぶ姿勢を忘れず、スキルアップに励むことが奨励されている。福田によると、教師は授業後の時間を使用し日常的に勉強を行うとともに、2か月半に及ぶ夏休みでは自己啓発セミナーに参加する場合もあるという（福田 2007:54）。このように、フィンランドの教師は自己研修に十分な時間をかけることで日々スキルを高めているが、これは教師が授業に集中できる環境が整っている故に実現していることだ。フィンランドでは教師の勤務時間が短く、4時の退勤時間を迎えると残業はせず直ぐに帰宅する。加えて、授業以外の負担はできるだけ少なくするという原則のもと自宅で授業準備を行うことが当たり前であるため、授業が早く終わればその時点で家に帰っても良い。年に5度ある連休や長期休暇中も基本的に学校に来る必要はなく、勤務日数は年間で190日程度だ（福田 2006:103-105）。日本では教師が授業以外にも様々な仕事を行っているため休日出勤や長時間勤務が多発しており、フィンランドと比較して教師の役割や立場に認識の違いがあると考えられる。

最後に、学校教育における特徴として、「平等な環境」について述べたい。フィンランドでは一人一人に対し平等な教育が徹底されており、16歳までは決して選別をしない。1980年代に習熟度別によるクラス編成から異質生徒集団方式へと移行し、できない子を置いていかない教育へと変化したのだ（福田 2006:76-77）。また、他人と比較しないシステムも構築されている。例えば、学校での評価は自己評価に重点を置いており、テスト結果は重視されない。中学生になると、教師評価の比重が大きくなるが、評価は絶対評価であり、他人との比較や序列化が起こらない仕組みになっている。また、市販のテストや偏差値も流通しておらず、学校でのテストは個人の到達度を測るものとして機能している（福田 2006:62, 83）。すなわち、競争をやめ、子ども達一人一人の能力が十分に発揮できる環境が用意されていると言えるだろう。

5. 1. 3 キャリア教育

フィンランドでは、教育目的の1つとして「自分の納得のいく職業に就けるようにすること」が掲げられており、義務教育段階から活発な職業教育を行うなど、教育と仕事を密接に結びつけている（実川ほか 2012:276-277）。では、生徒のキャリア発達を促す取り組みとして具体的にどのようなものがあるのか。

まず、画期的な例として「Me and my city」を取り上げる。これは、子ども達がミニチュア都市空間の中で、興味関心に基づいて自分の働きたい企業に応募し、実際に1日働い

てみるという JA フィンランドと経済情報局 TAT が開発したプログラムだ²¹。体験を行う前に、子ども達は学校で約 10 時間の授業を受講し、社会や仕事の仕組みについて学ぶ²²。業務に関しては、タブレットを見ることで各企業の業績・課題が分かる点や²³、同じ職場で働く他の学生とチームを組み独自にルールを設定して進める点が特徴的である²⁴。仕事に対して報酬も支払われ、オンライン銀行を使用して源泉徴収された税金の額や口座で受け取った金額などを確認し買い物まで行うため²⁵、労働者・消費者の両方からアプローチする実践的な取り組みだと言えるだろう。「Me and my city」は主に小学生を対象にして行われているが、中学校でも職場体験が実施されている。職場体験では、まず子ども達自らが働きたい職場を探し電話をかけるところからスタートする。その後簡単に企業側との面接も行うが、そこでは自分のアピールだけでなく実習内容の契約まで採用者に伝えるなど、実際に体験を行うまでの過程も実践的な内容となっているのだ²⁶。

次に、「総合の時間」について述べる。日本では多くの学校が総合的学習の時間を使ってキャリア教育を行っており、子ども達のキャリア形成を促すうえで総合学習が果たす役割は大きい。しかし福田は、日本の総合学習について、あくまでも教科教育の付け足しであり教科との関連性がないと指摘している（福田 2007:250）。一方で、フィンランドでは日本のように総合的学習の時間という教科はないものの、時間割を柔軟に組み直し、複数の教科を繋げて一つのテーマについてグループ学習をすることで、教科教育と総合学習を同時に行っている。また、学習テーマとしては、2004 年の時点で「個人として（人間として）成長すること」「参加型市民性と起業家精神」などがあり、教育によって子ども達の自立を促す。特に、税金を払い、法的な規則を遵守し、社会的な福祉を受けるなど、事業を自分たちで作る能力や態度を養うために設定された「起業家精神」というテーマでは、地域の具体的な産業と結びついた教育実践も活発に行われている（福田 2006:100-101）。

このように、フィンランドでは幼いころから社会と関わり実践経験を積むことによって、将来の生活をリアルに考えることが出来る仕組みが整っていると言えるだろう。

5. 2 社会の制度と文化

²¹Youth Entrepreneurship and Economy NYT, 「Yrityskylä Alakoulu」
<https://nuortennynt.fi/palvelu/yrityskylä-alakoulu/>
(2023 年 12 月 11 日最終閲覧)

²²古沢由紀子, 2017 年 8 月 8 日, 「フィンランドの教育改革・下 職業人を育てる」『読売新聞オンライン』
<https://www.yomiuri.co.jp/fukayomi/20170804-0YT8T50022/3/>
(2023 年 12 月 13 日最終閲覧)

²³同上

²⁴注 22 に同じ

²⁵注 22 に同じ

²⁶戸沼如恵, 2015 年 9 月 10 日, 「学びと仕事が一致するフィンランド流働き方 世界の学び／フィンランドの最新教育情報③」『KOKUYO MANA-Biz』
<https://www.kokuyo-furniture.co.jp/solution/mana-biz/2015/09/world-95.php>
(2023 年 12 月 13 日最終閲覧)

1 節で述べた教育の背景には、それを支える社会制度や文化・価値観が存在する。そこで、2 節ではフィンランドの社会や文化に関して特徴的な点を 3 点取り上げる。

1 点目は、権利としての教育を叶える福祉だ。フィンランドは高福祉国家のため、税金や社会保険料が非常に高額である。しかし、国内総生産（GDP）に対する教育公財政教育支出の割合は高く、教育面での手厚いサービスによって国民に還元するというシステムが構築されている（福田 2006:67）。例えば、小学校から大学までの授業料が無料だけでなく、高校までは教材や学用品、給食、通学費などの学習環境も無料であり、高校生や大学生が下宿した場合には住宅補助費まで支給される（福田 2006:54-55；福田 2007:30）。すなわち、全員がほぼ経済的負担なく教育を受けることができるのだ。また、学校間の格差は存在しないため、どこの学校に通っても平等な学びが保障されている。これは、学校名を気にしなくてよだけでなく、地域の経済状況によらず十分な学びが確保されているということも含む（福田 2007:32-33）。フィンランドでは、主に生徒数を基準として教育予算を算出し、他の財源と合わせた合計額が人口に比して少ない地域には多い地域から移すという方法がとられている。教育費不足の場合には教育税を徴収することもでき、ソーシャルワーカーや教師の数を増やすなど自治体に応じた対策を実施することで、地域間格差を是正しているのだ（福田 2006:147）。加えて、テスト結果を「成績の悪い学校を見つけて支援するための道具」として活用する取り組みも行われており、これらによって平等な教育条件を保障している（福田 2006:61）。

2 つ目は、生涯学習の思想だ。生涯学習とは、「変動し、革新され続ける現代にあたっては、人間は一生にわたって能力を獲得し続けなくてはならない」（福田 2006:120）という考えに基づいたものである。フィンランドでは「学校を卒業してから何ができるか」を教育目標としており、この根底には生涯学習の思想が潜んでいるのだ。「人間は生涯を通して学び続けるため、長期的な視点で子ども達を育てることが必要だ」という考えから、社会的にどのルートを通ってもいつでも学べる仕組みが整っており、就職後も有給や休職して学べる時間が保障されている（福田 2006:53-54, 85）。

3 つ目は、「自分のために学ぶ」という意識だ。「自分の人生は、自分のもので、どうするかは自分で考えなくてはいけない」（福田 2007:32）という教育が幼い頃からなされており、子ども達はテストの点数で一喜一憂するのではなく、長期的に人生を判断し、将来を見据えながら勉強を行っている（福田 2006:84）。また、強制されて受動的に学ぶというよりも、「これは本当に学ぶべき知識なのか」「なぜ学ぶのか」を考えながら学習する習慣が身についている。故に、黙々と勉強を進める子がいる傍らで、ソファで休憩している子もいるなど、グループ学習の中でも個人の行動は様々だ（福田 2006:113）。他人の邪魔にならない限り教師も一方的に叱ることはなく、目に余る行動があった場合には、何がいけなかったか、どういう行動がふさわしかったかを自分達で考え意見を出させる（福田 2006:113, 128）。学習面だけでなく、学校や社会全体で「自分の責任に基づいて考え行動する」という価値観があると言えるだろう。

6. 主体的なキャリア選択を可能にするために

4章まで日本の教育と学歴社会について整理し、特徴や課題を明らかにしてきた。本章では、フィンランドの事例を参考にしながら、自立してキャリアを形成するために日本の教育及び社会はどう変わるべきかを検討する。

6. 1 学歴社会から学習歴社会へ

学歴よりも「何を学んだか」が問われる社会になることで、教育と仕事が結びつき、自立したキャリア形成に近づくと考える。そのためには、学校教育において、自己理解を深め、社会と交流し、将来と紐づけながら学習を行うことが大切だ。また、学歴格差をなくし、学校での学びが活きる仕組みに変えることも必要である。故に、この節ではキャリア教育の改革と学歴格差の是正という2つの面からアプローチしていく。

6. 1. 1 キャリア教育の改革

キャリア教育をより充実させるためには、大きく4つの改革が必要だと考える。

1つ目は、キャリア教育コーディネーターをはじめとした専門家との連携だ。現在キャリア教育を担当しているのは主に教員だが、専門家と連携することでより質の高いものを提供することが出来るだろう。また、政府は、教職員総数に占める教員以外のスタッフの割合が少ないことや教員が行う業務の幅が広がっていることを指摘し、教員が子どもと向き合う時間を確保するために専門家や専門機関との連携が必要だと述べている（文部科学省中央審議協議会 2015:9-11）。フィンランドのように教員が授業に特化出来る環境を整えることで、より個人に焦点を当てた教育を実施しやすくなるだろう。加えて、日本の教員は多忙であるが故に研修への参加が難しいという研究結果も出ており（文部科学省中央審議協議会 2015:9）、2章で指摘した「教員がキャリア教育の内容を十分に理解していない」という課題を解決するためにも専門家との連携は必要不可欠だと言える。

2つ目は、キャリアカウンセリングの実施だ。日本ではキャリアカウンセリングを行っていない学校が多いが、子ども達が日頃からキャリアについて考え適切な判断をするためにも定期的なキャリアカウンセリングは必要である。政府もその重要性を認め、研修等で教員を養成し、教員自身がカウンセリングを実施出来るようにすることを目指しているという²⁷。しかし、教員の多忙さや負担の大きさを考えると、教員よりもスクール・カウンセラーの活用を進めるべきではないか。スクール・カウンセラーを各学校に常駐させることで、子ども達のキャリアに関する悩みや不安を払拭し、キャリア発達をサポート出来ると考える。スクール・カウンセラーの常駐にあたっては、まずカウンセラーの役割自体を見直さなければならない。日本のスクール・カウンセラーは「危機介入型」で職務内容も不登校やいじめを対象としているため²⁸、講座や研修の受講、試験への合格を義務化し、

²⁷注 11 に同じ

²⁸文部科学省初等中等教育局児童生徒課「スクールカウンセラー等活用事業に関する Q&A」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/20211112-mxt_kouhou02-1.pdf (2023年12月6日最終閲覧)

キャリアカウンセリングに関して一定以上の知識習得を必須にすることで、生徒のキャリア発達を全面的にサポートする役割へと転換させるべきだろう。

3つ目は、体験活動の見直しだ。現在の体験活動は極めて短期間であるため、実施期間を延長し、子ども達が十分に学び考える時間を確保することが重要だと考える。しかし鹿嶋は、これを可能にするためには学校が毎年受け入れ先を開拓して協力を仰ぐ現在の方法では不十分だと指摘し、諸機関や諸団体、家庭が連携する組織を地域ごとに構築することを提案している（鹿嶋 2010:145）。この提案のように、まずはスムーズに学校と社会が連携出来る環境を整えることが必要だろう。学校と社会の連携体制は、充実した体験活動を行ううえでも欠かせない。若松は、ハローワークやジョブカフェ、NPO等と連携することで、より多くの職業や職場の実際を知ることができ、生徒にとってより有意義な活動になると述べており（若松 2010:170-171）、幅広い機関との連携が体験活動に多くのメリットをもたらすと言える。また、連携体制の構築に加え、事前・事後活動の見直しも必要だ。事前活動では、基本的なマナーだけでなく、「Me and my city」のように社会や仕事の仕組みについて学ぶことで、将来をよりリアルに想像することができ、キャリア形成に効果的だと考えられる。事後活動では、自身の体験学習を振り返り、学んだことや気づいたことについて整理する時間を十分に設けることが望ましい。報告会を実施する場合も、体験を通して何を得たか、何を感じたかを重視して行うことで、子ども達が自分自身への理解を深めるとともに今後の生き方について考えるきっかけとなるだろう（渡辺 2010:98）。

4つ目は、キャリア視点を取り入れた教科教育だ。キャリア教育は学校生活全体を通して取り組まれるべきものだが、日本では他教科と独立した形で総合の時間に行われている場合が多く、キャリア教育と教科教育の分断が起こっている。故に、教科教育にもキャリアの視点を取り入れ、全教科で生徒のキャリア発達を促せるようなシステムにすべきだ。そこで、まずは日本型学校教育の見直しが必要だろう。主体的なキャリア形成には、一人一人の個性を伸ばすことや自分自身や将来について自主的に考える姿勢を身に付けさせることが欠かせないが、3章で述べた日本型学校教育の特徴はそれらを阻んでいるのではないか。フィンランドのように、全面的に個人のニーズに合わせた教育を行うことは今すぐには難しいが、例えば、選択科目を増やして自由度を高める、定期テストで点数や順位を出さず他人と比べたり結果だけに捉われることを防ぐなど、実施しやすい方法から取り入れるべきだ。また、教師が一方向的に教えるのではなく、グループ学習やディスカッションなどアクティブラーニングを積極的に行い、自分の意見を整理し発言する機会を多く設けることも必要だろう。そして、日本型学校教育の見直しに加え、職業や社会、日常生活と関連させた内容を授業で扱うことで、子ども達のキャリア発達をサポート出来ると考えられる。例えば、寺田が提案しているように、個々の職業が持つ職業的役割やそれに従事する人の職業規範を教材化して教えることで職業観の育成に繋がるだろう（寺田 2009:194）。また、若松は、文学作品を読み職業に従事する登場人物の態度や価値観について調べる、ニュースを通して専門用語やキャリアを学ぶ、日常生活で使用する書式を埋めながらどのようにして商品・サービスの購入が行われているのかを知るといった取り組みを提案している（福地 1995:55-60）。実際に描いたキャリアが現実離れしたものにならないためにも、このような学習は必要不可欠だ（児美川 2007:159）。

最後に、先述のようなキャリア視点を取り入れた教科教育の実践には、授業内容に自由

度を持たせることが欠かせない。日本では教科書の使用義務があり、全員が教科書に則った同じ内容を学習しているが、このような教科書を絶対視する制度は知識詰め込み型の授業へと繋がる。また、実生活と教科書での学びを関連させるためには、教科書の内容だけでは不十分だろう。教科書による縛りを無くすことで、より柔軟で幅広い学びを提供出来るのではないか。

6. 1. 2 学歴格差の是正

主体的なキャリア選択可能にするためには、キャリア教育に加え、学歴に捉われてキャリアの選択肢を狭めることがないような社会が必要だ。4章で述べたように現代社会においても学歴は様々な面で影響を及ぼしているが、この節では入職時の格差に焦点を当てたい。学歴によって入職のしやすさや待遇に差があることが、低学歴層の生涯賃金の低さ、偏差値の高い学校に入ることをゴールとした進路選択、受験準備のための学校教育などを引き起こしていると考えられるからだ。学歴の価値を弱めるためには、現在実施されているポテンシャル重視の採用ではなく、個人のスキルに焦点を当てるべきだろう。採用方法が変わることで、日本社会全体も潜在的な可能性から実力重視へと能力観が転換し、学歴社会からの脱出が期待できる。実力重視の採用にあたっては、「何を学び、どれくらい定着しているか」を示すものが必要だ。本論では、その一つとして卒業試験制度を取り上げたい。4章で述べたように、入学試験は日本の特徴であり、フィンランドをはじめとして世界では多くの国が卒業試験を実施している。この卒業試験制度は、入学試験に比べ学びの定着度合いを測りやすい。しかし、入学試験が浸透している日本で、すぐにこれを中止し卒業試験に切り替えることは難しいだろう。そこで、まずは現在行われている大学共通テストを限りなく卒業試験に近くするという案を提案したい。現在試験問題を作っているのは、各大学から派遣される大学教員や学識経験者などで構成されている独立行政法人「大学入試センター」であるが²⁹、高等学校の教員も数多く関わることで、今よりも学校での学習内容を反映したテスト内容となるだろう。大学進学有無にかかわらず全員の受験を義務付け、進学や就職など次の段階へと進む際に、個人の能力やスキルを保証するものとして機能させるべきだと考える。

以上のような案を実施し「何を学んできたか」が問われる学習歴社会へと転換することで、より自分自身の意思を反映させたキャリア形成を実現できるのではないか。

6. 2 人生における自由な選択の実現に向けて

1節では充実したキャリア教育の実施や学歴格差の是正について述べたが、主体的なキャリア選択を可能にするためには、「大企業に入ることが社会的成功だ」という日本に根強く残る価値観の転換も必要だろう。この価値観がなくなる限り、たとえキャリアの

²⁹田中圭太郎, 2021年12月9日, 「日本の受験を支えた大学入試センター、共通テスト志願者減で苦境に」『日経ビジネス』

<https://business.nikkei.com/atcl/plus/00012/120600009/>
(2023年12月9日最終閲覧)

選択肢が多様でも、自分の興味・関心ではなく会社の規模や知名度を優先する可能性が高い。これは、職業についても同様のことが言える。日本には、3K³⁰のように多くの人がネガティブなイメージを抱く職業が一定数存在し、これらの職業に就くことは一般的にあまり好まれない。そのため、教育や政策によって職業に対するイメージをできるだけフラットにすることが必要だろう。

また、学歴が与える影響として「学歴に穴が開くことで入職が不利になる」ことを述べたが、このように「空白期間なく進学・就職する」ことが正規ルートとして認識され、このルートから外れると社会的なデメリットが大きいシステムも変えるべきである。実川が指摘しているように、日本社会は年齢の規範が非常に強く、「六歳で小学校→十二歳で中学校→十五歳で高校→十八歳で大学→二十二歳で就職」という見えないラインが存在する

(実川ほか 2007:276)。実際に、高校まで同級生は全員同い年であり、就職の際も同期の年齢差は小さい。しかし、フィンランドでは「〇歳までに～しなければならない」といった規範は全くなく、卒業、入学、入職も年齢による制限は存在しない(実川ほか

2007:275)。高校卒業後には「ヴァリヴオシ」というやりたいことを探すための猶予期間があり、働いたり遊んだりボランティアをしたりしながら将来について考えるため、大学入学は卒業から平均して2～3年後だと言われている(実川ほか 2007:169, 252)。就職の際も年齢は関係なく、アルバイトやインターンシップ等を通して職業経験や人生経験を積むことが重要だとされているなど、「納得のいく仕事」について個人がしっかりと考えた上で次の段階へと進むことが出来るのだ(実川ほか 2007:278)。日本のようなシステムでは、自分のキャリアについて立ち止まって考える余裕がないため、周りや環境に流され、何となくの判断で将来を決めてしまいかねない。また、将来のために必要な経験を積もうとしても逆に不利に働くようでは、学習歴社会へと変革することは出来ないと考える。

加えて、キャリアの変更に対しても柔軟な環境にしなければならない。キャリアは決して固定的なものではなく、一度決めても経験を積むことで変わりうる。そのため、例えば在学中のコースや専攻の変更を許可するなど、就職後のみならず、生涯を通して学び直し出来る仕組みを作ることが欠かせないだろう。

価値観の変革や制度の拡充等によって、どのようなライフコースでも不利益を被らずに生活出来るようにすることで、選択の自由が実現し、主体的なキャリア形成が可能になるのではないかと考える。

おわりに

³⁰ 3Kとは、「きつい、汚い、危険」な仕事の頭文字をとって作られた言葉である。山本務, 2023年8月25日, 「3K労働とは? 新3Kや6Kについても正しい意味を解説」『MoneyForwardクラウド給与』

<https://biz.moneyforward.com/payroll/basic/63014/#3K-4>
(2023年12月18日最終閲覧)

本稿では、主に日本の学校教育と学歴社会に焦点を当て、主体的なキャリア選択を可能にするための方法について考察した。結果、キャリア教育における課題や、日本型学校教育が個性や自主性を押しつぶしていること、学歴社会によってキャリア選択の幅が狭まっていることなどが分かった。6章では、これらを踏まえながらキャリア教育の改善策や学歴格差の是正、社会の在り方について述べている。

しかし、自分の意思でキャリアを形成していくためには、以上で述べたことに加え、職業による給料や待遇の差を是正すべきだ。この差がある限り大企業のホワイトカラー職に就くことが望ましいとされ、そこに就くことがゴールとなってしまうため、賃金格差の是正や手厚い保険などにより職業間の差をフラットにすることが必要である。また、本稿では学歴社会から学習歴社会への転換を提示したが、何を学んだかが問われることで学校での学びが実学志向になり、キャリア教育が十分に実施されない可能性も指摘出来るだろう。本稿ではこれらの点について触れていないため、職業間格差改善に向けた具体的な制度や政策を検討すること、学歴社会とキャリア教育の結びつけをより明確にすることについては今後の課題としたい。

参考・引用文献

- 天野郁夫, 1986, 『試験と学歴 努力信仰を超えて』リクルート出版部
- 荒牧草平, 2016, 『学歴の階層差はなぜ生まれるか』勁草書房
- 有田伸, 2017, 「第3章 新卒一括採用制度の日本的特徴とその帰結 大卒者の『入職の遅れ』は何をもたらすか?」. 石田浩監修・編『教育とキャリア』勁草書房. 113-139.
- 石田浩, 2003, 「社会階層と階層意識の国際比較」. 樋口美雄・財務省財務総合政策研究所 編著『日本の所得格差と社会階層』日本評論社. 105-126.
- 岩田龍子, 1988, 『学歴主義の発展構造 [改訂増補版]』日本評論社
- 岩竹美加子, 2019, 『フィンランドの教育はなぜ世界一なのか』新潮社
- 浮島翼・小柳優太・佐藤敦子・嶋崎雄太・下川真理恵・高山智也・中丸亮夫・橋爪洗我・羽鳥大介・松本正伸・茂木祐輔・横山晋一郎・他一名, 2023, 日本経済新聞社編『「低学歴国ニッポン」日経 BP 日本経済新聞出版
- 小笠原喜康, 2008, 『学力問題のウソ なぜ日本の学力は低いのか』PHP 研究所
- 鹿嶋研之助, 2010a, 「第1章 学校教育とキャリア 第1節 我が国におけるキャリア教育の始まりとその背景」. 小島弘道監督『学校教育とキャリア教育の創造』学文社. 7-18.
- _____, 2010b, 「第4章 小・中・高等学校におけるキャリア教育の推進」. 小島弘道監督『学校教育とキャリア教育の創造』学文社. 101-147.
- 荻谷剛彦, 1986, 「閉ざされた将来像」. 日本教育社会学会編『教育社会学研究』(41) 東洋館出版社. 95 - 109.
- https://www.jstage.jst.go.jp/article/eds1951/41/0/41_0_95/_pdf/-char/ja (2023年11月23日最終閲覧)

- _____, 2017, 「第2章 教育拡大と学歴の効用の変容 日本型学歴インフレの進行」. 石田浩監修・編『教育とキャリア』勁草書房. 90-112.
- 吉川徹, 2009, 『学歴分断社会』筑摩書房
- _____. 中村高康, 2012, 『学歴・競争・人生 10代のいま知っておくべきこと』日本図書センター
- _____, 2019, 『学歴と格差・不平等 [増補版] 成熟する日本型学歴社会』東京大学出版会
- 厚生労働省, 2023, 「令和4年賃金構造基本統計調査の概要」
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/itiran/roudou/chingin/kouzou/z2022/dl/13.pdf>
 (2023年12月17日最終閲覧)
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター, 2020, 「キャリア教育に関する総合的研究 第一次報告書」ver_all.pdf (nier.go.jp) (2023年12月2日最終閲覧)
- 児美川孝一郎, 2007, 『権利としてのキャリア教育』明石書店
- _____, 2010, 「『若者自立・挑戦プラン』以降の若者支援策の動向と課題—キャリア政策を中心に」『日本労働研究雑誌』52(9):17-26.
<https://www.jil.go.jp/institute/zassi/backnumber/2010/09/pdf/017-026.pdf> (2023年12月4日最終閲覧)
- 佐藤仁, 2023, 「第2章 学校の制度 学校はどのように発展し、今どうなっているのか」. 高妻紳二郎編『新・教育制度論 教育制度を考える15の論点 [第2版]』ミネルヴァ書房. 12-26.
- 高橋望, 2023, 「第8章 学校経営の制度 学校組織マネジメントの充実のために」. 高妻紳二郎編『新・教育制度論 教育制度を考える15の論点 [第2版]』ミネルヴァ書房. 82-95.
- 寺崎里水, 2023, 「第15章 入試制度 学びの質を保证する選抜とは」. 高妻紳二郎編『新・教育制度論 教育制度を考える15の論点 [第2版]』ミネルヴァ書房. 178-192.
- 寺田盛紀, 2009, 『日本の職業教育 比較と移行の視点に基づく職業教育学』晃洋書房
- 照屋翔太, 2023, 「第11章 教科書の制度 その日本的特徴と教育の意思をめぐる課題」. 高妻紳二郎編『新・教育制度論 教育制度を考える15の論点 [第2版]』ミネルヴァ書房. 122-133.
- 内閣府, 2018, 「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査(平成30年度) 第2部調査の結果 第4章職業関係」<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf/s2-4.pdf> (2023年11月29日最終閲覧)
- 長田徹, 2008, 「新たな学習指導要領におけるキャリア教育」
https://www.mext.go.jp/apollon/mod/pdf/newcareer_h28_20180223.pdf (2023年12月6日最終閲覧)
- 永守重信, 2023, 「ブランド主義が大学改革の壁」. 日本経済新聞社編『「低学歴国」ニッポン』日経BP日本経済新聞出版. 54-58.
- 福地守作, 1995, 『キャリア教育の理論と実践』玉川大学出版部
- 中澤渉, 2017, 「第4章 正規/非正規雇用の移動障壁と非正規雇用からの脱出可能性」. 石田浩監修・編『教育とキャリア』勁草書房. 143-170.
- 福田誠治, 2006, 『競争やめたら学力世界一 フィンランド教育の成功』朝日新聞社
- _____, 2007, 『格差をなくせば子どもの学力は伸びる 驚きのフィンランド教育』亜紀

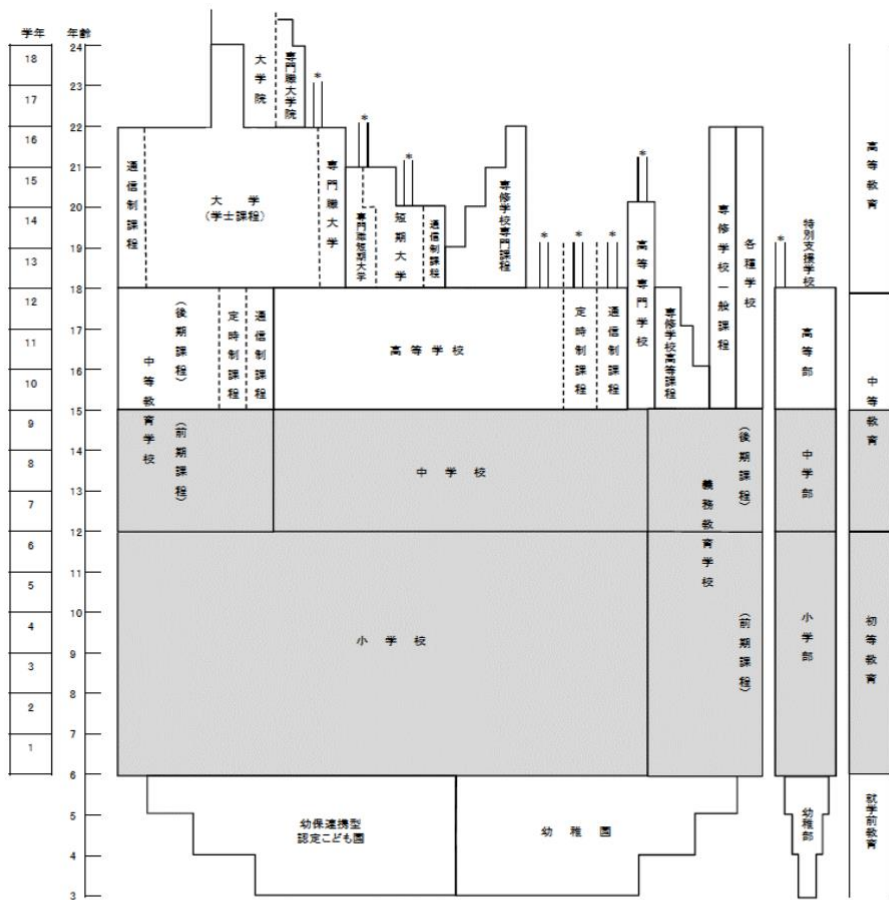
書房

- _____, 2021, 『北欧の学校教育と Well-being PISA が語る子どもたちの幸せ感』東信堂ブックレット
- 藤田晃之, 2006, 「アメリカのキャリア教育と就業支援」. 小杉礼子・堀有喜衣編『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. 53-98.
- 深谷昌司, 1983, 『孤立化する子どもたち』日本放送出版協会
- 実川真由, ・実川元子, 2007, 『受けてみたフィンランドの教育』文藝春秋
- 耳塚寛明, 2007, 「キャリア発達の社会学—メリトクラシーの変容と教育選抜の行方—」. 国立教育政策研究所編『キャリア教育への招待』東洋館出版社. 29-41.
- 宮下和己, 2007, 「初等中等教育におけるキャリア教育の推進」. 国立教育政策研究所編『キャリア教育への招待』東洋館出版社. 207-216.
- 文部科学省, 2011a, 「中央教育審議会答申 今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)」
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2023年12月13日最終閲覧)
- _____, 2011b, 「小学校キャリア教育の手引き 第1節キャリア教育の必要性と意義 (その2)」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/05/21/1320712_04.pdf (2023年12月4日最終閲覧)
- _____. 国立教育政策研究所, 2019, 「『キャリア教育』資料集 研究・報告・手引編 (平成30年度版)」
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/30career_shiryoushu/all_ver.pdf (2023年12月5日最終閲覧)
- _____, 2021, 「諸外国の教育統計 令和3 (2021) 年版」
https://www.mext.go.jp/content/20210602170043-mxtchousa02-000015333_00.pdf (2023年12月1日最終閲覧)
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課, 2021, 「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料 (令和3年3月版)」
https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf (2023年12月12日最終閲覧)
- 文部科学省中央教育審議会, 2015, 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (2023年12月6日最終閲覧)
- 矢野眞和, 1991, 『試験時代の終焉 選抜社会から育成社会へ』有信堂高文社
- リンダ・グラットン, アンドリュー・スコット, 池村千秋訳, 2016, 『Life shift (ライフシフト) 100年時代の人生戦略』東洋経済新報社
- 若松養亮, 2010, 「第2章 キャリア教育の理論的及び歴史的背景」. 小島弘道監督『学校教育とキャリア教育の創造』学文社. 37-77.
- 渡辺三枝子, 2010, 「第3章 キャリア教育実践上の鍵」. 小島弘道監督『学校教育とキャリア教育の創造』学文社. 78-100.

図表

表 3-1

学校系統図 日本



(■ 部分は義務教育)

- (注)
1. *印は専攻科を示す。
 2. 高等学校、中等教育学校後期課程、大学、短期大学、特別支援学校高等部には修業年限1年以上の別科を置くことができる。
 3. 幼保連携型認定こども園は、学校かつ児童福祉施設であり0～2歳児も入園することができる。
 4. 専修学校の一般課程と各種学校については年齢や入学資格を一律に定めていない。

(文部科学省 2021) より引用