

体系的なキャリア教育が おこなわれるための条件 ——カリキュラムマネジメントの観点から——

辰巳 哲子 リクルートワークス研究所・主任研究員

本稿では、内容・組織の連関の視点を含有するカリキュラムマネジメントの枠組みを用い、職場体験を中心とした単発の活動に止まらず、全教育活動にわたる体系的なキャリア教育を実践している学校の特徴を同一行政区内の中学校長への悉皆調査を基に明らかにした。その結果、体系的に実施する学校では、単発の活動を行う学校に比して、内容・組織の連関性が推進されており、校長が関与する職務は多岐にわたることが明らかになった。

キーワード： キャリア教育，カリキュラムマネジメント，教育課程経営，学校組織

目次

- I. 問題意識の背景
- II. カリキュラムマネジメントの枠組み
- III. 調査概要・分析方法
 - III-1. 調査概要
 - III-2. 分析方法
- IV. 分析結果
 - IV-1. 体系的なキャリア教育実施校における達成項目の特徴
 - IV-2. 体系的なキャリア教育実施校における校長の関与行動の特徴
 - ① 校長の関与行動の特徴
 - ② 校長の関与行動と達成度の関係
- V. 分析結果の背景にある、校長の認識
- VI. 考察

I. 問題意識の背景

中学校における職場体験活動の2007年の実施率は、95.8%に上昇した。この背景には、1998年（平成10年）改訂の現行学習指導要領において、体験活動の充実をはかることが示されたこと、その後の学校教育法改正（2001）や中教審答申「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策について」

（2002）において、より一層の充実をはかることが求められてきたことがあげられよう。

文部科学省は、1999年の中教審接続答申以降、中学校のキャリア教育については、主に職場体験を中心とした施策に力を入れ、その推進を促してきた。キャリア教育実践プロジェクト¹では、平成18年度は、209地域、平成19年度では1550校が指定地域としてキャリア・スタート・ウィークへの参加を決め、5日間の職場体験への実施に取り組んでいる。このような施策の状況をふまえると、職場体験の開始をきっかけとしてキャリア教育に着手する学校が増加していることが予想される。

一方、職場体験を進めてきた中学校現場においては、その事前事後の活動の重要性や教科、学年間の活動のつながり、さらには、学校教育目標の中での位置づけといった、相互の連関性をいかに担保するか、組織の体制をどう整備するかという課題が、特にキャリア教育先進校といわれる学校において、議論されるようになってきている。

職場体験の実施状況について、国立教育政策研究所が2004年に実施した全国調査²の結果によると、職場体験の実施において、最も重視した点は、「受入先の開拓や連絡」（75.6%）であり、「キャリア教育の視点」を重視した点として回答した中

学校は約1割、教育課程における位置づけを重視したのは、1割超に留まっている。「職場体験現状把握調査」と題したこの調査からは、職場体験が各校のキャリア教育全体計画の中にどのように位置づけられているかを捉えることは難しい。しかしながら、キャリア教育の一環として推進されているはずの職場体験が活動そのものを遂行することに力点が置かれ、キャリア教育の視点が希薄になってしまっている結果は、注目に値するだろう。

本研究では、どうすれば職場体験を単なる活動に終わらせることなく、全教育活動にわたる体系的なキャリア教育として位置づけられるのかという課題について、既に体系的なキャリア教育を実践している学校と、職場体験前後の活動にとどまっている学校との違いを、内容の連関性と組織の協働性とを含有する、カリキュラムマネジメントの視点をを用い、数量調査および質的調査によって明らかにしていく。数量調査の手法を含んだのは、キャリア教育研究の蓄積がまだ開始されたばかりであり、その研究においては、理論研究や事例研究が中心を占めているため、今後の課題として学校現場の実態や課題の傾向を数値でとらえる取り組みが必要だと考えられるからである。

さらに、これまでに、総合的な学習の時間を対象としたカリキュラムマネジメント研究が蓄積されてきているが、キャリア教育を対象としたカリキュラムマネジメント研究は、まだ着手されていない。この点においても、本稿において、キャリア教育が体系的に実施されている学校の特徴をカリキュラムマネジメントの視点から明らかにすることの意義は高いように思われる。

II. カリキュラムマネジメントの枠組み

ここで、本研究の準拠枠である、カリキュラムマネジメントについて、先行研究によって明らかにされてきたことを整理しておこう。

カリキュラムマネジメントとは、「教育課程行政の裁量拡大を前提に、各学校が教育目標の具現化のために、内容、方法とそれを支える条件整備と

の対応関係を確保しながら、ポジティブな学校文化を媒介として、カリキュラムを作り、動かし、これを変えていく動的な営み」(中留 2005)のことである。中留(2001)は、総合的な学習の時間のカリキュラムマネジメントにおける2つの基軸を提示した。それは目標・内容系列(カリキュラム)における連関性と、条件整備系列(マネジメント)における協働性である。さらに、中留は、「教育目標達成のためにカリキュラムや教科が手段としてあるという考え方が重要である」とも述べ、カリキュラムマネジメントとは、各教科の単元の教育内容のマネジメントのみならず、それを含めて、学校全体のトータルなカリキュラムを教育目標の達成に向けて機能させていくこととしている。

田村(2009)は、これまでの教育課程経営、カリキュラム経営、およびカリキュラム・マネジメント³を定義した先行研究(高野(1989), 安彦(1983), 中留(1984), 天笠(1998), 小泉(2002), 中留(2005), 田村(2005), 倉本(2008))をもとに、カリキュラムマネジメント・モデル(田村, 2009)を構築した。カリキュラムマネジメント・モデルは、学校内外の規定要因を示した上で、その要因間関係を明示している。学校内においては、目標内容系列として、教育目標の具現化、カリキュラムのPDS(I)といった、カリキュラムの計画、実行と、その結果を次の目標に反映すること、さらに条件整備系列には、校長のリーダーシップや組織構造、経営資源(ヒト・モノ・予算)、組織文化を含んでいる。一方、学校外からの規定要因としては、家庭・地域社会および、教育課程行政が影響するとしている。

これらの理論的背景を基に、カリキュラムマネジメント(以下CM)の推進状況についての調査が実施されるようになった。調査の先駆は、中留らの研究チームによる「教育課程基準の大綱化・弾力化と学校の自主性・自律性とを規定する要因の研究」(2003)である。この調査は、新教育課程の編成に関与した、学校代表者および教員を対象とし、CMの状況を明らかにしたものである⁴。この調査では、CMは、計画段階において推進さ

れていることが確認されたものの、「教育課程の実施状況について、教科等や総合的な学習の時間で培った力が他の時間や生活のなかで役立ち、総合的な力となっているか」という視点から評価しようとする雰囲気がある」「年間指導計画の評価を、たとえば学期ごとに見直し検討するという雰囲気がある」といった、トータルでの評価や評価に基づいた活動計画の改善については着手が遅れている点が指摘されている⁵。さらに、校長のリーダーシップについて、保護者や地域への学校での教育活動についての説明や参加の促進について、より発揮されている点があわせて指摘されている。

2003年調査をもとに、田村(2007)はCMにおける教務主任の関与の状況を明らかにすることを目的として、ある政令指定都市の小中学校の教務主任を対象とした調査を実施している。この調査では、教務主任に対して、CMの各項目における達成度と関与度を同時に問うことによって、教務主任の関与度と学校の達成度を対応的にとらえている。結果、教務主任は、目標・内容系列においては、カリキュラムの計画と評価段階に関与が高いこと、条件整備系列では、校務分掌や時間のマネジメントへの関与が高いことが明らかになっている。また、教務主任の関与と学校における達成度との関係については、1項目を除き、ほぼすべての項目において、有意な相関が認められ、教務主任の関与が高い学校においては、CMの達成度も高いことを結論づけている。

これらの調査によって、CMの枠組みとして提示されている要素が、学校全体の「トータル」なCMの状況を明らかにする際に有効な手段であること、学校全体のCMにあたっては、その中心となる教務主任の関与が達成度を規定することが明らかになっている。

しかし、これらの調査は、いずれも総合的な学習の時間を中心とした調査であり、職場体験を体系的なキャリア教育の中に位置づけている学校の特徴は明らかにされていない。さらには、キャリア教育については、文部科学省も『キャリア教育の手引き』の中で、指摘しているように、校長が

リーダーシップを発揮し、関与することが重視されると考えられるが、キャリア教育における校長の関与とCMの達成度との関係については、明らかになっていない。

したがって、本稿では、多くの先行研究によって検証されてきた、CMの枠組みを用い、体系的なキャリア教育を実践する学校と、職場体験前後の活動にとどまる学校との間にある特徴的な差異を、学校のCM項目の達成の程度(以下、達成度)および、各項目への校長の関与の程度(以下、関与度)の視点から明らかにしていく。

III. 調査概要・分析方法

III-1. 調査概要

本研究の目的に沿って、調査の対象は、職場体験を既に実施している中学校群とした。また、中留(2003)が指摘しているように、外部からカリキュラムを規定する、地域社会や教育課程行政の影響を考慮し、同一行政区内の学校であることを条件とした。具体的には、文部科学省のキャリア・スタート・ウィークの地域指定を受け、職場体験を全校で実施している、都市部における全28の中学校とした。調査の依頼は校長会を通じて行なわれた。調査の実施時期は、2008年11月6日から同月21日である。

調査の対象者は、28校の校長である。調査方法は、質問紙法と対面での半構造化インタビューの2つの方法をとった。質問紙調査では、特に内容の連関性や組織体制についての実態を把握することを主眼とし、対面調査では、質問紙だけでは明らかになりづらい、校長が考えるキャリア教育の目的を尋ねた。対面調査は、平均20分間、最短10分、最長60分間であった。

質問紙調査ではまず、先行研究より得られた「カリキュラムマネジメントとは、各教科の単元の教育内容のマネジメントのみならず、それを含めて、学校全体のトータルなカリキュラムを教育目標の達成に向けて機能させていくこと」という考え方にに基づき、各校のキャリア教育が、学校の教育活

動全体をつなぐ、体系的なカリキュラムとして位置づけられているかどうかを確認した⁶。方法としては、職場体験という1活動範囲に留まらないキャリア教育の実施にまで至っているかどうかについて、自校で実践されているキャリア教育についての認識を確認した。具体的には、「貴校で実施されているキャリア教育の内容は、以下のどちらに近いですか」と問い、

「A. 職場体験とその前後の活動」

「B. 生徒の社会的自立を促す、すべての活動」に対して、どちらにより近いかを4件法で確認した。そして、「B.社会的自立を促す、すべての活動に近い」と答えた学校については、全教育活動にわたる体系的なカリキュラムとしてキャリア教育が位置づけられている可能性が高いと判断し、学校群とのCM項目の達成の状況を比較することによって、体系化が進む学校において、特にどの項目の達成度が高いのかを検討することが可能であると考えた。

図表1 調査項目の構造

＜ 目標内容系列 ＞		＜条件整備系列＞	
要素	項目	要素	項目
目標の具現化	ニーズ・実態の把握	リーダーシップ	ビジョンの提示
	教育目標とのつながり		担当者への支援
	目標の具現化		運営(PDS)支援
	測定可能な目標	校・ソトの連携	同学年間
	教職員との共有		分掌間
PDS (I)	3年間の連続性	組織	地域資源
	組織目標とのつながり		保護者
	体験活動の組み込み		設備
	学校種間のつながり		予算・時間
	単元・教材開発の実施		能力開発機会
	教科との関連付け	人材	
	学年間の関連付け	情報	
	短期の見直し	校内組織	
	長期の見直し	外部協働組織	
	測定	組織文化	同僚性
			革新性
	自律性		

図表1は、本調査の設計にあたって設定した調査枠である。学校内部の規定要因については、中留(2003)、田村(2007)をベースに、キャリア教育において、「教育目標の具現化」のために、「カ

リキュラムのPDS (I)」「リーダーシップ」「組織構造」「組織文化」を構成する要素を変数として設定した。調査では、各項目の達成度について、実施しているかどうかを、「ひじょうにあてはまる(実施している)」から「まったくあてはまらない(実施していない)」までの4件法で確認した。次に、同じ項目に対する校長の関与の程度を「深く関与している」から「まったく関与していない」までの4件法で確認した。

なお、調査協力のあった28校の校長の校長経験年数の平均は7年、現任校の在職年数は、平均3年であった。全校長のうち、進路指導主事経験⁷のある校長は、11名であった。

III-2. 分析方法

本調査の目的は、体系的なキャリア教育を実施している学校におけるCM上の特徴を取り出すことにある。この点を明らかにするために、以下のような研究課題を設定した。

- ① 体系的なキャリア教育を実施している学校と、職場体験前後の活動に留まっている学校との間に、学校がCMを行なう上での特徴的な違いは存在しているのか、どのあたりに違いがあるのかを探索的に検討する。
- ② 校長の関与は、学校全体のキャリア教育の推進にインパクトを与えているのか、さらに、推進の程度を分ける、特定職務への関与状況の違いが認められた場合には、その違いはどこに存在しているのかについて、探索的に検討していく。

次にこれらの課題についての分析課題を記す。

第1には、CMをおこなう上での特徴的な違いについてであるが、ここでは、学校経営の責務を担う校長の回答をもとに、28校が実施しているキャリア教育の内容によって、「A:職場体験とその前後の活動」に「近い」「どちらかといえばAに近い」と回答した学校群をA群、「B:社会的自立を促すすべての活動」について「近い」「どちらか

たとえばBに近い」の学校群をB群とし、A群を「職場体験とその前後の活動に留まる学校群」、B群を「体系的なキャリア教育を実施する学校群」として設定する。図表1の調査項目の構造に沿って、CMの各項目の上位概念である、要素ごとに2群の差を検定する。次に、CMの各項目レベルの達成度について、群ごとの平均点を指標に比較する。この平均の差が大きい項目を、体系的なキャリア教育が進む学校において、特徴的に達成されているCM項目として確認していく。

第2に、A群とB群における校長の関与行動の違いを明らかにする。ここでは、まず、上位概念の要素について、2群の差を検定する。次いで、上記のA群とB群ごとに、関与度（「関与している」、「関与していない」）および、達成度（「達成していると思う」、「達成していないと思う」）の4つの視点から、各項目の位置を確認し、A群とB群の比較をおこなう。さらに、各項目におけるすべての学校長の関与度と達成度の関係を確認しておく。

第3に、キャリア教育におけるCMの前提となると考えられる、「校長はキャリア教育のねらいをどのように捉えているか」という点について、対面調査で得られた校長の発言を群ごとに示し、上記1, 2の分析結果を補足する。

IV. 分析結果

IV-1. 体系的なキャリア教育実施校における達成項目の特徴

第1の課題は、体系的なキャリア教育を進める学校において、特徴的な違いを検討することである。

はじめに、実施されているキャリア教育の内容に応じて、学校をA群とB群に分類し、各項目の上位概念である要素ごとに、達成度における2群の差を検定したところ（図表2）、「PDS (I)」において2.61という平均値の差が生じており、*t*検定の結果、5%水準の有意差が認められた。さらに、統計的には有意ではなかったが、10%水準で

有意傾向が認められたのは、「目標の具現化」と「リーダーシップ」であり、いずれもB群のほうが高い値であった。これらの結果からは、キャリア教育の計画・実施・検証（PDSI）については、A群よりもB群において、より達成度が高いことが明らかになり、「目標の具現化」と「リーダーシップ」についてもA群よりもB群において達成度が高いことが示唆される結果となった。

図表2 上位概念における達成度得点の群別比較

	キャリア教育の内容		差 (B-A)	<i>t</i> 値
	A群 (n=17)	B群 (n=10)		
目標の具現化	12.94 (1.73)	14.40 (2.01)	1.46	1.971 †
PDS (I)	27.29 (2.95)	29.90 (2.28)	2.61	2.394 *
ネットの連携	11.76 (1.60)	12.60 (1.65)	0.84	1.295
リーダーシップ	8.65 (1.06)	9.60 (1.35)	0.95	2.042 †
組織構造	16.76 (2.19)	18.40 (3.03)	1.64	1.625
組織文化	10.24 (1.15)	10.60 (0.52)	0.36	0.945

注：括弧内は標準偏差 † $p < 0.1$, * $p < 0.05$

次に、項目レベルにおいて検討する。図表3は、分類した2群について、各項目の達成度の平均点を比較したものである。図表3からは、B群のほうが、A群に比べて、4項目を除き、ほぼすべての項目において達成度が高いことが明らかになった。B群の上位項目（平均3.30以上）、すなわちより達成度が高い項目を確認すると、「教育目標とのつながり」「3年間の連続性」「体験活動の組み込み」「同学年間での連携」「地域資源との連携」「校長による教職員へのビジョン提示」であった。

さらに、A群の平均点との差が大きいものから見ると、図表中に示したように、「目標の具現化」にかかる3つの項目、PDS (I)の「学校種間のつながり」、「キャリア教育目標の達成度の測定」、「校長の運営 (PDSI) 支援」、「キャリア教育を推進するための校内組織」「推進するための外部との協働組織」、組織文化の「同僚性（職員相互の情報交換）」「革新性（新たな取り組みに前向き）」が確認された。

図表3 キャリア教育の内容別達成度

系列	要素	項目	A群	B群	差(B-A)	
目標内容系列	目標の具現化	生徒の実態把握・課題の明確化	2.59	2.80	0.21	
		教育目標とのつながり	2.88	3.30	0.42	
		めざす生徒像としての具現化	2.75	3.10	0.35	
		測定可能な目標	2.18	2.60	0.42	
	PDS (I)	PDS (I)	教職員との共有	2.41	2.60	0.19
			3年間の連続性	3.12	3.30	0.18
			組織目標とのつながり	2.35	2.60	0.25
			体験活動の組み込み	3.76	3.80	0.04
			学校種間のつながり	1.88	2.90	1.02
			単元開発・教材開発の実施	2.35	2.60	0.25
			教科との関連付け	2.88	2.70	-0.18
			学年間の関連付け	2.88	3.20	0.32
			短期の見直し	2.71	3.00	0.29
			長期の見直し	3.00	3.10	0.10
キャリア教育目標の達成度の測定	2.35	2.70	0.35			
条件整備系列	ネットの連携	同学年間での連携	3.12	3.30	0.18	
		分掌間での連携	2.94	3.20	0.26	
		地域資源との連携	3.18	3.30	0.12	
		保護者との連携	2.53	2.80	0.27	
	リーダーシップ	リーダーシップ	校長による教職員へのビジョン提示	3.24	3.40	0.16
			担当者への支援	2.82	3.10	0.28
			校長の運営 (PDS) 支援	2.59	3.10	0.51
			組織構造 (人・モノ・予算・組織運営)	2.24	2.30	0.06
	組織文化	組織文化	必要な予算確保の工夫や努力	2.18	2.40	0.22
			必要な時間確保への配慮	2.82	2.80	-0.02
			教員の能力開発の機会	2.24	2.30	0.06
			必要な資料や情報の収集	2.65	2.70	0.05
			キャリア教育を推進するための校内組織	2.53	3.10	0.57
			推進する為の外部との協働組織	2.12	2.80	0.68
組織文化	組織文化	同僚性 (職員相互の情報交換)	2.47	2.90	0.43	
		同僚性 (成果の共有)	3.12	2.90	-0.22	
		革新性 (新たな取り組みに前向き)	2.47	3.00	0.53	
		自律性 (他教員への指摘)	1.82	2.20	0.38	

注：数字は各群における項目の平均点。
図表右のフラグ1は、平均点の差が0.35以上の項目

造」については、5%水準で、それぞれ有意な差が認められ、いずれもB群のほうが高い値であった。すなわち、キャリア教育の体系化は、校長のCMへの関与の程度と関係があると考えられる。

図表5 上位概念における関与度得点の群別比較

	キャリア教育の内容		差 (B-A)	t値
	A群 (n=17)	B群 (n=10)		
目標の策定	12.56 (1.50)	15.20 (1.69)	2.64	4.154 ***
PDS	25.88 (3.03)	29.70 (1.95)	3.83	3.546 **
ネットの連携	11.00 (1.41)	12.40 (2.01)	1.40	2.124 *
組織構造	16.94 (2.24)	19.40 (2.41)	2.46	2.652 *
組織文化	8.06 (0.97)	9.10 (0.32)	1.04	4.086 ***

注：括弧内は標準偏差 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

では、B群の校長には、どのような特徴的な関与行動が見られるのか。次に、項目別に、校長の関与行動について、確認をする。

以下の図表6は、CMの各項目について、A群とB群の校長が関与している項目を確認したものである。

IV-2. 体系的なキャリア教育実施校における校長の関与行動の特徴

第2の課題は、体系的なキャリア教育を進める学校における、校長の関与行動について、職場体験前後の学校との特徴的な違いを探ることである。

ここでは、まず、体系的なキャリア教育の推進の程度をわける、特定職務への関与状況について、上位概念である要素ごとに2群の差を確認した後、項目レベルでの具体的な関与の違いを確認する。

次に、達成度と校長の関与行動との関係を確認する。

①校長の関与行動の特徴

はじめに、各項目の上位概念である、要素ごとに、関与度における2群の差を検定したところ、図表5にみられるように、「目標の具現化」「組織文化」では、0.1%水準で有意差が確認され、「PDS (I)」は1%水準で、「ウチソトの連携」「組織構

図表6 キャリア教育の内容別校長の関与行動

系列	要素	項目	A群		B群		
			関与あり	関与なし	関与あり	関与なし	
目標内容系列	目標の具現化	生徒の実態把握・課題の明確化		0	0	0	
		教育目標とのつながり			0	1	
		めざす生徒像としての具現化			0	1	
		測定可能な目標			0	0	
	PDS (I)	PDS (I)	教職員との共有			0	0
			3年間の連続性		1		1
			組織目標とのつながり			0	0
			体験活動の組み込み		1		1
			学校種間のつながり			0	0
			単元開発・教材開発の実施			0	0
			教科との関連付け			0	0
			学年間の関連付け			0	1
			短期の見直し			0	1
			長期の見直し		1		1
キャリア教育目標の達成度の測定			0	0			
条件整備系列	ネットの連携	同学年間での連携			1	1	
		分掌間での連携			0	1	
		地域資源との連携		1		1	
		保護者との連携			0	0	
	組織構造 (人・モノ・予算・組織運営)	組織構造 (人・モノ・予算・組織運営)	施設・設備の有効活用・環境整備			0	0
			必要な予算確保の工夫や努力			0	0
			必要な時間確保への配慮			0	0
			教員の能力開発の機会			0	1
			必要な資料や情報の収集			0	0
			キャリア教育を推進するための校内組織			0	1
	組織文化	組織文化	推進する為の外部との協働組織			0	0
			同僚性 (職員相互の情報交換)			0	0
			同僚性 (成果の共有)			1	0
			革新性 (新たな取り組みに前向き)			0	1
自律性 (他教員への指摘)			0	0			

注：表中の1は達成度の平均が3以上 (達成している) の項目

各項目への関与について、「深く関与している」「関与している」と回答したものを「関与あり」とし、「関与していない」「まったく関与していない」を「関与なし」として分類した。さらに、そのうち、達成度が3.0未満のものを0, 3.0以上のものについては、1とした。この結果、B群の校長は、A群に比べ、より多くの項目について、関与をしていること、さらに関与をしているほとんどの項目では、達成度が高いことが明らかになった。

また、B群においてのみ確認される校長の関与は、目標・内容系列では、「教育目標とのつながり」「めざす生徒像の具現化」「教職員との共有」「学年間の関連付け」「短期の見直し」であった。一方の条件整備系列では、「同学年間での連携」「分掌間での連携」「教員の能力開発の機会」「推進するための外部との協働組織」、組織文化の「同僚性(成果の共有)」「革新性(新たな取り組みに前向き)」「自律性(他教員への指摘)」であった。一方で、A群においてのみ確認された関与行動はなかった。

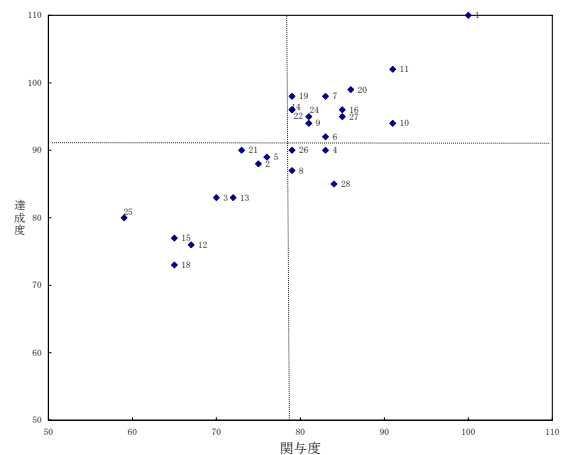
さらに、B群の校長が関与しているにも関わらず、達成度が3.0未満であるのは、「教職員との共有」「推進するための外部との協働組織」「同僚性(成果の共有)」であった。関与しているにも関わらず、達成度が低い項目は、A群においては確認されていない。

②校長の関与行動と達成度の関係

ここで、校長の関与行動と達成度には関係があるのかを、確認しておこう。図表4は、達成度と関与度(いずれも全項目の合計得点)を各軸にとり、各学校をその中に付置させたものである。明らかに右上がりの直線的な関係が認められ、相関係数は、0.87であった。この結果から、校長の関与は、CMの達成度と強く関係しているといえる。

次に、以上の分析結果をふまえ、これらの結果の背景にあると考えられる、校長のキャリア教育の認識について補足しておこう。

図表4 達成度と校長の関与度の関係



V. 分析結果の背景にある、校長の認識

4章において、体系的なキャリア教育を実施する学校と職場体験の前後の活動を中心としてキャリア教育を進めている学校との違いについて、達成度と校長の関与度の視点から、明らかにしてきた。その結果、①体系的なキャリア教育を実施する学校において、達成度の上位項目に位置づけられていて、②A群との達成度平均の差が大きく、③B群においてのみ、校長の関与が確認される項目という、①から③までの要件すべてを満たしたのは、「教育目標とのつながり」であった。上位概念である、要素における検定結果においても、「目標の具現化」には有意傾向が認められた。

つまり、これまでの結果から、「目標」に関連する要素が、A群とB群とを分岐する要素の1つであることが示唆されたわけであるが、ここで、目標を立てるにあたり、そもそも校長はキャリア教育のねらいをどのようにとらえているのか、その認識に違いがあるのではないかと、という疑問が浮かび上がる。校長のキャリア教育についての理解や認識が、学校の目標や校長の関与を規定しているとしたら、キャリア教育の認識にこそ、体系的なキャリア教育を実施するための隠れた課題が潜む可能性が考えられるからである。そこで、本章では、28校の校長はキャリア教育をどう理解し、どのようなねらいを持って実践しているのか、質

問紙調査だけでは明らかになりづらいこれらの点について、対面調査の結果を補足しておく。また、ここでも A 群と B 群の 2 群にわけてその認識を確認していこう。

以下は、「キャリア教育はどのようなねらいを持った教育だとお考えになっていますか？」という質問への回答である。ここからは、同一行政区内に位置する中学校であるにもかかわらず、キャリア教育に対する校長の認識は、多様であることが見て取れる。

(A 群；職場体験前後の活動群)

○生徒が何故学習するのか、という答えを見つけることがキャリア教育のねらいの一つだと思っている。今はとにかく学力向上のプレッシャーが強い。

○キャリア教育の捉え方が難しい。実際は広い考えのものだと思うんだけど、職場体験の課題が大きすぎて・・・(中略) キャリア教育については、勤労観というのはわかるけど、それをどう実践すれば本当の意味で生徒の勤労観をつけることになるのか、よくわからないんですよ。(中略) 進路指導と直接つながるものではないとは思ってます。ただ、職場体験の時の挨拶でもそうだけど、選択するという、進路を考えるということ、この考える力を身につけているのだととらえています。

○キャリア教育といっても実際には、保護者や現状のニーズに応じて、学力指導の時間が中心。必要なことはわかるが、そんなに時間かけられない。職業観や勤労観といっても形だけになってしまっているのが現状ですよ。

○キャリア教育は生き方指導。職場体験を入れてからおかしくなったというのはあると思う。職場体験があまりにも大変でそればかりにパワーを割いていて、本当に先生にやってほしい生徒の変化を捉えるとか、事前の学習をするといったことに

パワーが割けずにいる。

○キャリア教育はどこまでやって、どんな期待に応えるのか、という点がまだ固まっていないから、今のところ、特に課題は思い浮かばないなあ。職業観勤労観というのはわかるんだけど、じゃあどこまでどうやってっていうのは、国の方針も見えてこないよね。

○キャリア教育は子どもたちを社会の中で育てるということ。学校の中でいくら子供たちに言っても聞かないことでも、保育園で子供の世話をしたりすると、小さい子に「なんでかかとつぶしてるの？」とか「ズボンがずってるよ」と言われるとすぐにきちんとする。社会の中で育てるというのはこういうこと。

○義務教育は中学まで。中学卒業までに社会に出て通用する人を育てなければならないということ。それがゆがんできている。本当は社会に出るはずだったのに、進学率が上がったことで、猶予期間ができた。それを本来の「社会に出て通用する人を育てる」ことを強化していこうというのがキャリア教育だと思う。

○キャリア教育は社会に出るための準備ということなのでしょうね。うちには特別支援があるんですけど、彼らこそ、社会的自立が必要。(中略) 特別支援の子たちが社会に出るための準備をしているのと同様、普通学級の子たちは目に見えない課題があって、社会的自立が必要なのは、どちらも同じですよ。

(B 群；体系的なキャリア教育実施群)

○キャリア教育の捉え方について課題があるように思う。キャリア教育と名前がつく前の生き方教育は特活や道徳、教科の中でもずっとやってきたことで、キャリア教育という名前がついておかしいことになってきた。

○キャリア教育でも生き方教育でも、名前は、何でもいいんだよね。生徒がいまいきと楽しく学校に来ることができて、そこで学んだことをいかして、主婦になったり父親になったりして、そのときもまた楽しく生きていけるなら。

○前にいた学校で、生徒をよくするためには、地域の中で子ども達を育てることなんだなあと思って、地域の祭りを手伝って、模擬店で生徒に販売させた。仕入れのことも学ばせた。お宅の生徒はよくやっているからと、魚屋さんから声がかかり、職場体験のようなことをするようになった。そんな活動をやっていると、キャリア教育と言われた時に、なんだこれは学校でやっている活動すべてじゃないか、と思うようになったんだよね。

○キャリア教育ということで、こじつけようと思えばこじつけられるけど、実際には全く意識していないなあ。(中略) 生きる力というのは、本当に幅広い言葉。前回の学習指導要領からの踏襲だし、これは今後も続くものだろうと思う。壮大な目標だけど、だからこそ、キャリア教育をやらないと。○キャリア教育は、もう何年も前から既にあたりまえにやっていることで、何故今あえてキャリア教育と言っているのかわからないよ。まあ職場体験活動は新しいんだけど。

これらの発言内容から導きだされる、キャリア教育のねらいは、「生徒の勤労観・職業観を育成するもの」「生き方指導」「子どもを社会の中で育てること」「社会に出るための準備」「今も将来も楽しく生きていけるようにすること」「学校でやっている活動のすべて」ということであろう。

A群とB群の発言内容の違いに目を向けると、「働く」「勤労観」「職業観」といったキーワードを確認できたのは、職場体験前後の活動としてキャリア教育を実施しているA群の学校においてのみであった。一方、体系的なキャリア教育が実施されている学校において特徴的なのは、校長は、「キャリア教育」という名称にとらわれることな

く、以前から続く教育活動すべてのこととしてキャリア教育を捉えている傾向があるということである。

VI. 考察

最後に、本調査から示唆されるであろう点を整理し、実践的な課題の視点からいくつかの論考を加えておこう。

第1の課題は、体系的なキャリア教育を進める学校における特徴を検討することであった。

分析の結果からは、体系的なキャリア教育を進める学校には、職場体験前後の活動として実施している学校に比べ、ほぼすべてのCM項目の達成度が高く、特に、「PDS (I)」については、学校群の間に有意な差が認められ、「目標の具現化」および、「校長のリーダーシップ」は、有意傾向が認められた。いずれも体系的なキャリア教育を実施する学校の方が高い値であった。

第2の課題は、体系的なキャリア教育を進める学校における校長の関与行動の特徴を検討することであった。

分析の結果からは、達成度と関与度には高い相関が確認され、さらに、体系的なキャリア教育を実施する学校の校長は、そうでない学校に比して幅広い職務を担っていることが示唆された。これは、キャリア教育のカリキュラムマネジメントには、担当者だけでなく、校長の直接的な関与も必要であるという当初の仮説を支持するものである。

さらに、「目標の具現化」、「PDS (I)」、「ウチソトの連携」、「組織構造」、「組織文化」といったすべての要素について、学校群の間に有意な差が見られ、いずれも体系的なキャリア教育を実施する学校の方が高い値であった。また、校長のキャリア教育についての理解は、多様であり、「働く」「勤労観」といった言説は、職場体験前後の活動としてキャリア教育を実施している学校においてのみ確認され、体系的なキャリア教育を実施する学校では、以前から続くすべての教育活動として、キャリア教育を捉えていた。

次いで、これらの結果を元に、各学校が体系的なキャリア教育を推進していく際の実践的な課題の視点から、論考を進める。

第1に、体系的なキャリア教育を実施する学校では計画・実施・検証の場面において、そうではない学校に比して、推進されているという点である。もちろんその前提としてあるのは、あわせて有意傾向が確認された、校長のリーダーシップや目標の具現化であろう。5章において触れたとおり、校長のキャリア教育に対する理解や認識は多様である。しかしながら、体系的なキャリア教育を実施している学校においては、「社会への移行の準備」としてキャリア教育が認識され、さらにこの大きなテーマを具体化する目標設定部分において、校長の関与、達成度の両面において、注力している様子が見られるということは注目すべきであろう。

ただし、職場体験前後の活動としてキャリア教育を実践している学校においても、校長に、移行の準備の視点がないわけではなく、世間で言われているように、職場体験活動そのものがキャリア教育のことを指していると捉えられているわけではない。

しかしながら、自校のキャリア教育を職場体験前後の活動と認識している群における、目標設定部分の不活性さを考慮すると、そこから示唆されるのは、以下の2つの指摘である。1つには、職場体験活動を含めた、教育目標の再設定がおこなわれていないという点、2つには、学校教育目標の中での、職場体験の位置づけを明らかにせず、活動だけが先行した場合、その活動を中心とした内容や組織の連関性をつくっていくことは、困難なことであるという点である。

ここで、現在、職場体験前後の活動に留まっている学校はどのようにすれば体系的なキャリア教育へ移行できるのかについて、いま一度考えてみたい。

本調査の結果からは、職場体験前後の活動としてキャリア教育が実施されている学校群においては、「同僚性（成果の共有）」の項目が、そうでな

い学校群に比して、達成度平均点が高かった。この結果からは、職場体験後の生徒の変化の様子について、教員間での共有が比較的活発に行なわれていることが推察される。このように、教員間で生徒の変容を共有することをきっかけに、次の段階においては、職場体験を通じて明確になった、生徒の変容や学びを、学校教育目標と統合することができれば、職場体験前後の活動としてキャリア教育を実施している学校は、体系的なキャリア教育への移行をはじめることができるのではないかと考えられる。

第2の指摘として、校長の関与と行動は、体系的かそうでないかで、大きく分かれている点について、取り上げたい。前述のように、体系的なキャリア教育を進めるためには、校長がリーダーシップを発揮し、組織目標を立て、計画し、実践、検証をしていく必要があるわけだが、そのすべての場面において、既存の学校活動を目標に向かって束ねていくこと、学年単位で活動する教員組織を束ねていく必要があると考えられる。職場体験を1活動として位置づけているうちは、キャリア教育はあくまで、その担当者の役割として位置づけられてしまい、担当者の役割を越えた、横断的な取り組みを促進していくことは不可能に近いといっても過言ではないだろう。5章で取り上げた発言録に重ね合わせると、校長がキャリア教育について、生徒の社会的自立を促すすべての活動であるという認識のもとに、明確なビジョンを教職員と共有し、内容および組織の連関構築のプロセスに関わっていくことが求められているといえるのである。

最後に、本研究から次の研究へとつなげていくための研究上の課題を整理しておく。

本稿では、体系的なキャリア教育を実践していくために、校長がどのような役割を担うべきなのか、という点について、校長の認識のもとに、明らかにしてきたが、教職員の認識については、触れることができなかった。体系的なキャリア教育が校長のみならず、生徒にかかわるすべての関係者の関与が必要であることを考えると、校長以外

の第三者の視点からの追加調査をおこない、その認識や関与の状況を明らかにすることが必要であろう。また、校長の担うべき役割のみならず、その役割を担うために、どのようなスキルが必要なのか、という点についても明らかにしたいところであるが、本稿では未知のままである。

さらに、カリキュラムマネジメント・モデルでは、学校外部の規定要因として、家庭・地域社会、教育課程行政の影響を指摘しているが、キャリア教育におけるこれらの影響については、本稿では触れられていない。この点についても更なる調査・研究を重ねる必要があるだろう。

また、本調査結果から明らかになった、学年間の接続について、計画段階では進んでいるのに、実践の段階においては、他学年の活動内容を踏まえた実践がなされていないという点について、その理由を明らかにするには至っていない。この理由としては、キャリア教育の学習歴が学年間で不明確であること、さらに、総合的な学習の時間を対象とした先行調査の結果と同様に、評価(S)に基づいた計画や実践(PやD)が確立していないことなどが考えられる。これらについては、「教師がどう教えるか」という視点だけでなく、「生徒は何を学んでいるのか」という指導観・学習観にかかる部分について、内容・方法についての実証的な研究が必要だと考えている。これについては、稿を改め、探求を続けたい。

注

1 キャリア教育実践プロジェクトでは、児童生徒の勤労観・職業観を育成するために、キャリア・スタート・ウィークの実施を決め、①地域における職場体験の推進のためのシステムづくり②中学校を中心とした職場体験の5日間以上の実施③①②の地区別協議会の開催④職場体験・インターンシップのための調査研究を推進施策とした。

2 国立教育政策研究所が、2004(平成16)年10月に国・公・私立を対象に実施した「職場体験・インターンシップ現状把握調査」をさす。中学校からは、8879通の回収があった。うち、7280校が回答した、「職場体験を実施する上で今年度、特に重視・意識した点があれば選んでください」という質問には、「その他」を含む、16の選択肢が提示されている。調査の結果によると、1位は、「受け入れ先の開拓や連絡」(75.6%)以下、「事前の指導」(70.4%)「職場体験のねらいの明確化と生徒への徹底」(67.1%)「事後の指導」(48.0)「受け入事業所等からの理解」(44.0%)と続く。「キャ

リア教育の視点」は12番目であった。

3 教育課程行政においては2003(平成15)年の中教審答申での初出以来「カリキュラム・マネジメント」と表記されている。「・」挿入の理由は不明であるが、本稿では田村(2009)が指摘する、「行政での使用より早い1999年に「カリキュラムマネジメント」論が創出された点とカリキュラムとマネジメントを分離せず対应的にとらえることこそがカリキュラムマネジメントに意義がある」との考え方を支持し、「カリキュラムマネジメント」の用語を使用する。

4 本調査は、15府県を対象に、無作為に抽出した886校の義務制の学校に郵送され、新教育課程の編成に関与した学校代表者と教師からの回答を得たものである。なお、学校代表者からの回答は、475通、教員からは2363通であった。

5 本調査において、義務制で高いポイントを示したのは、「地域社会における諸々の学習資源を、カリキュラム計画の中に取り入れようとする雰囲気がある」「ティーム・ティーチングの導入や地域人材の活用等、新しい指導組織や指導方法を積極的に実践する雰囲気がある」「校内の研修が確立し、計画的に研修を実施する雰囲気がある」であった。他方、最低の3項目は、「教育課程改善や授業改善のために、子どもによる授業評価を積極的に行う雰囲気がある」「教育課程の実施状況について、教科等や総合的な学習の時間で培った力が他の時間や生活のなかで役立ち、総合的な力となっているか」という視点から評価しようとする雰囲気がある」「年間指導計画の評価を、たとえば学期ごとに見直し検討するという雰囲気がある」があがっている。

6 渡辺(2008)は、「キャリア教育は全教育活動を通して、広く「生きていく力」を育成することを目指す」としている。本稿では、この考えを前提とし、全教育活動を通じて実施されているキャリア教育のことを「体系的なキャリア教育」としている。

7「東京都公立学校の管理運営に関する規則の一部を改正する規則」(昭和53年施行)では、進路指導計画の立案及び実施の総合的な調整、進路情報の収集・整理等、進路指導に関する職務に関しては、「進路指導主任」が担うとされている。今回の調査では、53年以前に進路指導主事経験のある校長が存在する可能性を考慮し、過去の経験については「進路指導主事」として確認をした。

参考文献

- 安彦忠彦, 1983, 「教育課程の経営」岡津守彦監修『教育課程事典 総論編』小学館, 368-398。
 ———, 2003, 『カリキュラム開発で進める学校改革』明治図書。
 小島弘道, 1997, 『進路指導主任の職務とリーダーシップ』東洋館出版社, 31-47。
 梶輝行, 2003, 「高等学校カリキュラム・マネジメント」に関する基礎的考察, 『神奈川県立総合教育センター研究集録』22:1-10。
 倉本哲男, 2008, 『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究』ふくろう出版。
 小泉祥一, 2002, 「学校のカリキュラム経営のサポート・システム・評価経営を中心として」中留武昭・論文編集委員会編『21世紀の学校改善』第一法規, 第II部第4章, 135-145。
 国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2006, 『職場体験・インターンシップに関する調査研究中間まとめ』。
 篠翰, 2000, 「キャリア教育の推進と条件整備」仙崎武編『キャリア教育読本』教育開発研究所, 211-215。
 高野桂一, 1989, 「教育課程経営の科学とは何か」高野桂一編著『教育課程経営の理論と実際』教育開発研究所, 3-96。
 田村知子, 2004, 「カリキュラムマネジメントの構成要因の研究—国際理解教育を事例として—」『九州大学大学院教育学コース院生論文集』, 4:37-49。
 ———, 2005, 「カリキュラムマネジメントのモデル開発」『日本教育工学会論文集』29:137-140。
 ———, 2007, 「教務主任のカリキュラムマネジメントへの関与の状況」『九州教育経営学会研究紀要』13:29-35。
 ———, 2009, 『初等中等学校におけるカリキュラムマネジメントの規定要因の研究—カリキュラムマネジメント・モデルの開

-
- 発と検証を通してー』九州大学大学院人間環境学府博士論文
(未公開) 1-44。
- 露口健司, 2004, 「カリキュラム開発条件としてのマネジメントの
転換」日本教育経営学会紀要 46 : 25-35。
- , 1996, 「学校の組織風土と組織文化に関する研究動向レ
ビュー」『教育行政学研究紀要』, 3 : 91-98。
- 永岡順・小林一也, 1995, 『校務分掌』ぎょうせい, 11-28。
- 中留武昭, 1984, 『戦後学校経営の軌跡と課題』教育開発研究所。
- 中留武昭, 2003, 「カリキュラムマネジメントのデザインを創る」
中留武昭・論文編集委員会編『21世紀の学校改善』第II部第5
章, 第一法規, 146-164。
- 中留武昭・田村知子, 2004, 『カリキュラムマネジメントが学校を
変える』学事出版。
- 中留武昭, 2005, 『カリキュラムマネジメントの定着過程ー教育課
程行政の裁量とかかわって』教育開発研究所, 104-208。
- , 2008, 「領域別経営研究と実践の展開と課題(6)」教育開
発研究所『教職研修』432 : 63-71。
- , 2008, 「領域別経営研究と実践の展開と課題(7)」教育開
発研究所『教職研修』433 : 122-131。
- 日本進路指導協会, 2006, 『中学校・高等学校における進路指導に
関する総合的実態調査報告書』。
- 文部省, 1983, 『中学校・高等学校進路指導の手引きー中学校学級
担任編 (改訂版)』。
- 文部科学省, 2007, 『キャリア教育推進の手引き』。
- 吉田辰雄・篠翰, 2007, 「進路指導・キャリア教育の組織と運営」『進
路指導・キャリア教育の理論と実践』日本文化科学社, 76-96。
- 吉田辰雄, 2004, 「わが国の職業指導・進路指導の成立と展開 (II)
ー戦後編」東洋大学アジア文化研究所『研究年報』第38号。
- 渡辺三枝子, 2008, 『キャリア教育ー自立していく子どもたち』東
京書籍 130-148。