

保育職におけるキャリア教育の課題

：中学生の職場体験は保育職の進路選択に有効なのか

How should we do the career education for the students who want to be nursery workers?

: The ineffectiveness of the workplace learning for junior high school students.

山 本 睦

YAMAMOTO Chika

1. 問題と目的

平成 25 年版「子ども・若者白書」（内閣府）の統計によると、15-34 歳人口における「ニート」の割合は 2.3% で 1995 年の統計開始以来最も高く、また 25-34 歳の雇用者に占める非正規雇用者の割合は 26.5% とやはり過去最多を占めている。株価が回復し、失業率が減少しつつある現在であっても、若者の就業にその恩恵は反映されていない。若者の就業に関する社会的状況の悪化は、景気の影響だけではないことが自明となりつつある。

フリーターやニートへの社会的関心の高まりと対応して、文部科学行政関連の審議会報告等で「キャリア教育」が文言として最初に登場したのは中教審答申「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）」であった（国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター，2012）。そこから平成 20 年の幼稚園教育要領、初等中等教育の学習指導要領改訂を経て、平成 23 年 1 月にキャリア教育の実践における方向性を定めた中教審答申「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）」（中央教育審議会，2012）が出された。小学校以上の学校教育だけでなく、幼稚園までキャリア教育の対象が拡大したのは、平成 18 年の教育基本法改正により学校教育における幼稚園の位置づけが明確になり、初等教育以上と並列に扱われるようになったことと連動しているように思われる。この答申における「キャリア教育・職業教育の基本的方向性」の第 1 項目は「幼児期の教育から高等教育に至るまでの体系的なキャリア教育の推進」とされ、政策上はすべての学校教育においてキャリア教育が設定されるようになった。この答申により幼児もキャリア教育の対象となり、保育者が関与する新たな領域となった。

さらに、保育者は中高生のキャリア教育にも多大な関与を強いられるようになった。平成 17 年度に文部科学省が「キャリア・スタート・ウィーク」事業を開始、平成 20 年度までの合計で 11 億円を超える予算が割り当てられ、中学生を対象とした 5 日間連続の職場体験活動が推進された。この全国キャンペーンの結果平成 20 年度には、職場体験総実施率 96.5%、1 日のみの実施は 13.6% であるのに対し 5 日以上の実施が 20.7% に達している（国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター，2013）。

今回の答申のなかでは、職場体験の更なる長期化が指向されている。下村（2009）が指摘するように、中学生が職場体験先としてよく選ぶのは保育所であり、筆者が所属する保育学部への入学志望動機でも保育所や幼稚園での職場体験が理由としてあげられることが多くなってきている。しかし、保育現場からみると、資格取得のための実習生の他に、中学生を約1週間預かることの負担は大きい。安全面や保健衛生面のリスク管理だけでなく、キャリア教育として何をどこまで体験させればよいのかといった教育的配慮、そして半数以上が非常勤職員から成る（山本・坂井，2011）職場での時間管理と問題は山積している。

上記で示したように保育現場に関連するところに注目すると、平成23年1月中教審答申「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）」の特徴は、次の2つの「長期化」に集約されるだろう。一つは幼児教育を含めることによる＜キャリア教育の長期化＞である。これについては、次節答申の概要を述べたあと、発達心理学の見地からその可能性について簡単にまとめる。もう一つが、キャリア教育における現場体験の重視という方向性による＜職場体験の長期化＞であり、キャリア教育政策の柱である。そこで本研究では、平成23年1月中教審答申「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）」を材料として、資格取得のための本実習を経験する前の保育学部生を対象とした職場体験に関する調査の結果から、保育職へのキャリア選択と職場体験の長期化との関連性について検討する。最後にその結果以外にも、答申で述べられている内容のなかに検討が必要な点についても問題を提起する。

2. 「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）」の概要

答申の序章では、この答申がまとめられた社会的背景について述べられている。要約すると、次の4点になる。

①日本の子どもたちは、自分の将来のために学習する意識が国際的にみて低い。②子どもの進路選択時、保護者が進路や職業に関する情報を得られていない。学校の進路指導も大学進学に偏りがちである。③若者の職業人としての基本的な能力が低下しており、職業意識・職業観の未熟さ、精神的・社会的自立の遅れが目立つ。④若者の完全失業率と非正規雇用率の高さ、無業者（15-34歳までの家事も通学もしていない若年無業者は約63万人《平成21年》）、早期離職者（3年以内離職者は、中卒65%、高卒40%、大卒31%、短大卒41%《平成19年》）の割合が高い。こうした社会状況を受けて、「学校から社会・職業への移行」が円滑に行われるためのキャリア教育・職業教育が体系化される必要があったとされる。

ここでまず、キャリア教育と職業教育の明確な区別が行なわれる（Table1）ことに注目したい。職業教育を一部として組み込み、より広い範囲を扱うキャリア教育は、「キャリア」という言葉が「続くもの」という語義を含み（下村，2009）、学校種間の接続、学校と社会・職業との接続、さらに先の④にあるように、生涯学習の観点に立った支援の必要性とも馴染みがよい。これまでの進路指導と密接な関係にあった職業教育とは異なり、最終学歴から就業への移行に焦点化するのではなく、職業以外の要素も含み込んだライフプランニングを教育内容とする方向への転換は、「学校教育では共通の教育内容を平等に学ぶべきであり、早期の進路分化は適当ではない」との批判を避け、幼児期までキャリア教育を拡張する妥当性を確保することに有効である。このライフプランニングという方向性が＜キャリア教育の長期化＞を指向する根拠となっていると考えられる。

職業教育および進路指導からキャリア教育への移行は、教育で育む能力の修正を伴う。平成14年11月国立教育政策研究所生徒指導研究センターによる調査研究報告書「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」において提唱・開発された「4領域8能力」論¹が、これまでの職業教育および進路指導において育成目標となる能力であった。しかし「学ぶこと・働くこと」のための諸能力が実践のなかで別の解釈が与えられる結果となった。例えば、情報活用能力が国語の教科書に書かれた文章から情報を取り入れることに、将来設計能力が学習の見通しを立てることとして位置づけられるような曲解に基づく指導が、現実に学科教育のなかで行なわれたことが報告されている（国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター，2013）。その後、就職活動に必要な能力のみを抽出した「社会人基礎力」や「就職基礎能力」などの能力観が提示された。

今回の答申で示された能力は、キャリア教育を中心としつつも学校教育全体を通じて育成すべき「基礎的・汎用的能力」である。Figure1は社会的・職業的自立および学校から職場への移行に必要な能力の要素を示した図であるが、そのうち「基礎的・汎用的能力」がキャリア教育の育成目標とされている。「基礎的・汎用的能力」は「4領域8能力」と比べると、「自己管理能力」（忍耐力、ストレスマネジメ

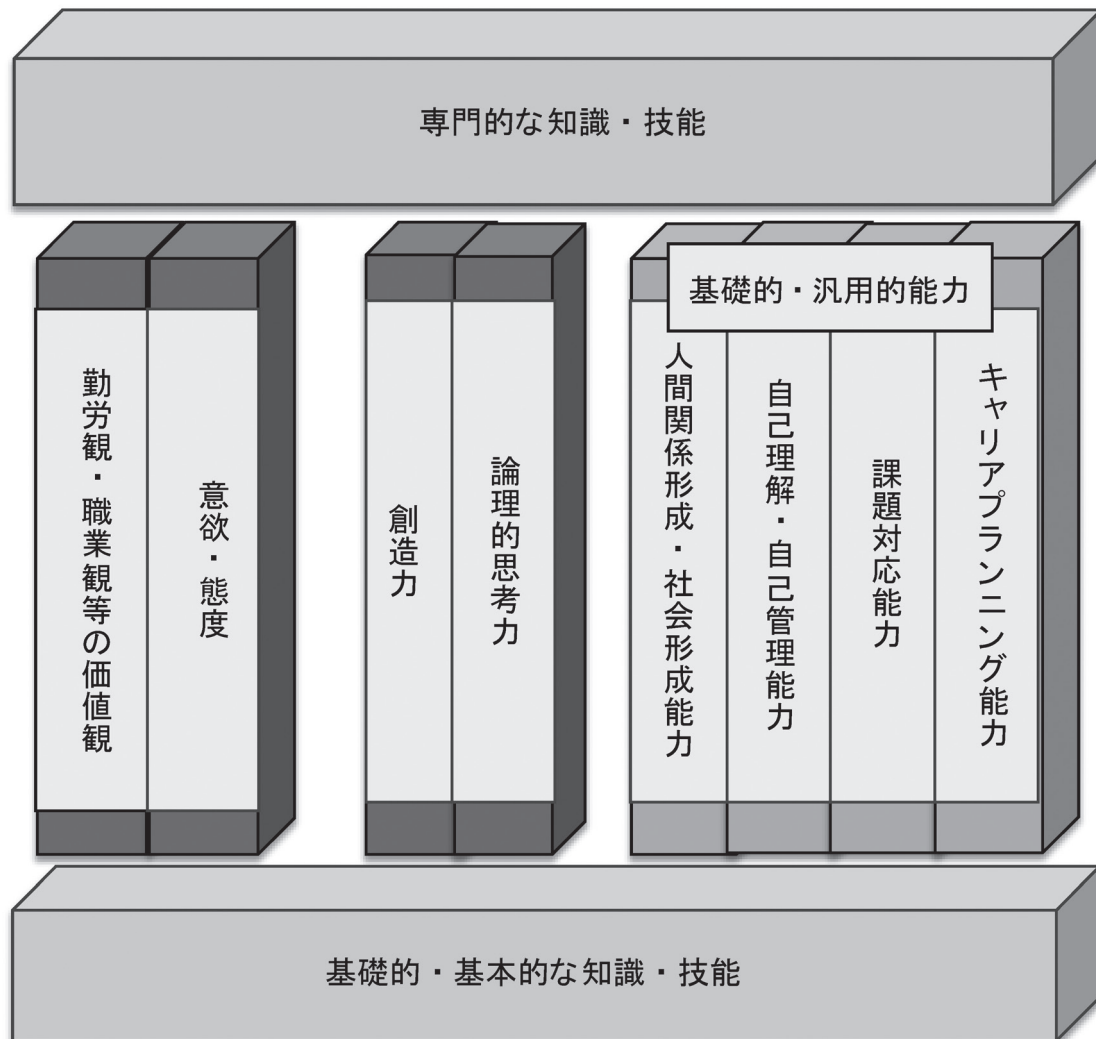


Figure1 社会的・職業的自立，社会・職業への円滑な移行に必要な力
（中央教育審議会平成23年1月31日答申，P27より作成）

ント)の付加と「課題対応能力」の強調が特徴となっている。これまでの議論をまとめると、キャリア教育がこれまでの職業教育および進路指導よりも、職業に就くことだけではない生涯にわたるライフプランニングの方向性を打ち出しつつ、育成する能力としては「社会人基礎力」に寄る方向で整理されていると位置づけることができるだろう。学校教育が＜出口＞としての就職だけでなく、「実社会に出てからも必要な能力」「働き続けるために必要な能力」の育成という価値を重視していることが示されているのではないだろうか。学校のなかで必要とされる能力ではなく、この実社会で必要とされる能力との整合性を強調することは、学校では教えられないこと＝労働現場でしか教えられないことを重視することにつながる。その結果、学校外での＜職場体験の長期化＞を指向することになるのだろう。

目標としての育成すべき能力が定まれば、次はその方法である。この答申では、キャリア教育の充実方策として、次の8点を示している。①各学校におけるキャリア教育に関する方針の明確化、②各学校の教育課程への適切な位置づけと、計画性・体系性を持った展開、③多様で幅広い他者との人間関係形成等のための場や機会の設定、④経済・社会の仕組みや労働者としての権利・義務等についての理解の促進、⑤体験的な学習活動の効果的な活用、⑥キャリア教育における学習状況の振り返りと、教育活動の評価・改善の実施、⑦教職員の意識や指導力の向上、⑧日々の教育活動に地域・社会の人々の参加を前提とした体制の整備。これらの方策の実施には、校長のリーダーシップが期待されている。

各学校段階におけるキャリア教育推進のポイントは、次のように答申のなかで明確に述べられている。

幼児期は、自発的・主体的な活動を促す。自分の生活に関係の深い地域の人々との触れ合いや交流を通じて、人と関わることの楽しさ、人の役に立つ喜びを味わうことが重要であるとされている。小学校では、社会性、自主性・自立性、関心・意欲等を養う。集団宿泊活動などを通じて、皆のために働くことの意義の理解、自分の役割を主体的に果たそうとする態度の育成を目指す。中学校では、自らの役割や将来の生き方・働き方等を考えさせ、目標を立てて計画的に取り組む態度を育成し、進路の選択・決定に導く。中心となるのは職場体験活動であり、社会における自分の役割、将来の生き方働き方についてしっかりと考えさせる。目標を立てて計画的に取り組む態度を育成し、進路の自己決定へ導く。高等学校等後期中等教育では、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を育成し、これを通じて勤労観・職業観等の価値観を自ら形成・確立する。中心となるのは奉仕体験活動、就業体験活動、つまり職場体験(5日以上が有効と明記)である。総合学科では「産業社会と人間」という科目が設定される。ホームルーム担任が個々に担当するのではなく、担当組織の整備や教員配置(キャリア教育専任教員の配置も含め)が課題となる。特別支援教育では、個々の障害の状態に応じたきめ細かい指導・支援の下で行なう。困難さを乗り越えるための能力や対処方法を身につける。学校・企業間の橋渡しを行なう職員等の配置、専門技能の育成のため農業高校や工業高校等との連携交流を図る。高等教育では、後期中等教育修了までを基礎に、学校から社会・職業への移行を見据え、インターンシップ、課題対応型学習(PBL; problem-based Learning, project-based Learning)等課程内の教育活動を充実させる。

今回の答申では幼児期からのキャリア教育が謳われただけでなく、特別支援教育や総合学科、高等教育といった学校段階もキャリア教育の実践対象として明記され、これまでの初等中等教育のみを対象とした内容とは異なる。しかし、「4領域8能力」論による実践の失敗にもあるように、従来の学校での教科教育を「動かぬ基盤」とした実践のなかでキャリア教育を実施するというやり方では、Table1に示したキャリア教育が抱える現状の問題点を克服することが可能であるのか疑問である。キャリア教育

Table1 キャリア教育と職業教育の区分

| | キャリア教育 | 職業教育 |
|--------|---|---|
| 定義 | 一人ひとりの社会的・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 | 一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育 |
| 教育活動 | 普通教育、専門教育を問わず様々な教育活動のなかで実施される（職業教育も含まれる） 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を「キャリア発達」とし、それを促す活動 | 具体的な職業に関する教育を通して行なわれる 社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度を育成する上でも、極めて有効な活動 |
| 現状の問題点 | これまで「新しい教育活動を指すものではない」としてきたことで、従来のままか職場体験活動のみ実施されている 一人ひとりの教員の受け止め方や実践の内容水準にばらつきがある | 地域や産業との結びつきが重要であるのに、学校内で完結する内容として教育課程を編成するという側面が強調されている 多様な職業に対応し得る能力や態度の育成も重要 |

は、教科教育の傍らで行なうものではなく、より専門性の高い養成、研修、資格制度²を経た教員が外部サポートを利用しつつ組織化して展開すべき内容なのではないだろうか。

3. <キャリア教育の長期化>の課題；幼児を対象としたキャリア教育は可能か

上記答申によって、保育現場が影響を被る第1の<長期化>の側面は、幼児に対するキャリア教育の実践である。これについては子どもの職業選択に関する実践も必要な認知発達の研究もほとんどなされていないことから、今後研究が必要となる分野である。従ってここでは、幼児教育にキャリア教育を組み込む可能性と、その際留意しなければならない点を示唆するにとどめる。

従来の職業教育および進路指導からキャリア教育への拡張に伴い、上述したように幼児期からの体系的なキャリア教育がその第1の方向性として打ち出された。幼児期のキャリア教育とは、①自発性、主体性を育む、②生活のなかで人と関わることの楽しさ、人の役に立つ喜びを味わう、の2つの内容から構成される。これを現行の幼稚園教育要領の内容（文科省、2008）と擦り合わせてみると、現行の実践のなかで十分対応が可能であることが分かる。①であれば、人間関係領域の「自分で考え、自分で行動する」「自分でできることは自分でする」、②であれば同じく「高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ」が対応する。この内容であるならば、改めてキャリア教育のための研修など準備する必要もなく、それゆえ現場ではまったく問題にされていない。

しかし幼児期も含めた職業選択の発達段階から考えると、保育者が教育要領の内容だけでキャリア教育が行なえるとは思えない別の視点が浮かび上がってくる。Gottfredson（1996; 2005）の「制限と妥協」理論（Theory of Circumscription and Compromise）では、3歳頃から職業選択は開始され、それは「制限」のプロセス、言い換えると自己概念と葛藤する職業選択肢の排除として始まるとされている。この理論は次の4つの要素がマッチングしていく過程を職業選択の発達とする。

1. 認知能力の成長
2. 自己を創ること（自己の自発的な発達）

3. 制限：最も好まない職業選択肢を漸進的に切り捨てること

4. 妥協：職業選択の再認識と外部からの強制と調和すること

さらに「制限」の過程を第1から第4の段階に分け、年齢と対応づけている（Table2）。

この理論の特徴は、認知発達が不十分な子どもであっても、生得的な指針に従い、「受け入れられる選択肢」と「受け入れられない選択肢」を区別し、後者を排除していくのだと考えられている点にある。また次のように、職業に対する認識と実際の職業選択の間に生じる矛盾に着目している点も特徴的である。発達段階と重ね合わせて記述すると、まず子どもたちは個々の社会的出自が多様であっても青年期までに本質的に同じ職業認識に行き着き、その時点から大人と同様、主に2つの次元で職業を区別し、序列化する。その2つの次元とは、①男性性-女性性、②相対的な社会的望ましさ（名声のレベル）である。しかし、同じ職業認識であるにも関わらず、彼らの志望する職業はほとんど親世代の階級と性に基づく違いを再生産し、職業選択に際しほとんどの人が自分の職業認識に基づく選択をしないという矛盾である。

この認識と矛盾する選択には、「制限」の過程だけではない上記4の「妥協」が要因となっているとGottfredson（2005）は主張する。「妥協」は次の3つの原因から生じるとされる。①職業探索が自分の現在の社会的スペースとこれまでの経験に限られて行なわれることと、それによって限られた知識しか得られないこと、②職業のアクセス可能性を広げるには、十分な経済的投資が必要であること、③「これで十分」と「そんなに悪くない」という心理的な消極性が現実的な志望を形成すること。生得的な指針によって、どのような子どもであっても「受け入れられない選択肢」を排除し、社会的評価による職業の、序列性をも含めた認識が形成されるまではほぼ共通の過程を辿る。しかし、次第に自分の社会的スペースにない職業へのアクセス可能性は減じ、自己の認識との擦り合わせによって妥協することで最終的な選択は行なわれる。この仕組みがすでに3歳を出発点としているならば、保育者が積極的に介入

Table2 「制限と妥協理論」における職業選択の発達段階（Gottfredson, 2005）

| | 年齢 | 志向 | 特徴 |
|------|--------|----------|---|
| 第1段階 | 3歳～5歳 | 大きさとし | 「大きくて強いもの」対「小さくて弱いもの」の図式で人を区分する。大人の世界があり、仕事に就いて働くことはその一部であり、彼らもまた最終的には大人になるだろうという認識が形成される。 |
| 第2段階 | 6歳～8歳 | 性役割 | かなり可視的、具体的、外見上の目立つ特徴による分類。性別による二分法的思考。性に適合した行動は必須のものとなる。 |
| 第3段階 | 9歳～13歳 | 社会的評価 | 可視的な特徴に惑わされず、抽象的に思考できる。社会的ヒエラルキーや社会的評価により敏感になる。9歳までにより明白な社会階級のシンボル（衣服、話し方、行動、学校への持ち物等）を認識し、13歳までにはほとんどの職業を名声によってランクづけする。そして、収入、教育と職業間の固い結びつきを理解する。彼らが基礎におく許容努力の限度は、大部分学業的能力による。 |
| 第4段階 | 14歳～ | 内的、独自の自己 | 受け入れ難い職業の排除ののち、自分の社会的スペースにある残りの職業のなかで、自分としては達成できであろう職業を意識して探す。理想的な志望と現実的な志望は切り離される。現実的な志望は、職業へのアクセス可能性の認識によって調整される。 |

する余地があるのではないだろうか。

少なくとも、児童期から顕著になる性役割に基づく「制限」に対しては、後々まで重大な影響を及ぼす³ことをふまえて、幼児期にも配慮が必要な問題となるだろうと思われる。無藤（2009）が指摘するように、幼児教育と小学校教育の間では学習目標の点で重複が生じている。そうであるならば、Table2の「大きさと力」と「性役割」の志向については保育者が十分理解したうえで、子どもが「大きくて強いもの」だけを良しとしたがる傾向や「男の子だから／女の子だから」という基準を用いる傾向については、「制限」に直結するような固定化した価値観の定着を防ぐための取り組みは可能であろう。

さらに「自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ」という点にも再考の余地がある。もちろん「自分の生活に関係の深い」人との関係性の構築は、その子どもの社会的スペースを創りあげていくうえで基礎となる。しかし同時に、「どこ」で「誰」のもとに生まれ、「どの園」を親が選択したのかに「制限」されていることでもある。現行の「自分の生活」だけを他者と関わる範囲とした場合、ここでの「人と関わることの楽しさ」⁴と、普通に生活しているなかでは関わることのできなかった「人と関わる楽しさ」は同じではないだろう。職業へのアクセス可能性が低くても、幼児の「大人になりたいもの」は成立する。この時期に普段の生活では会えない人、自分が「何をしなくても出会える人」とは異なる地域の人との接触体験こそ、意図的に保育者や教師が誘導し、少しでも子どもの社会的スペースの拡張を図る活動を採用したほうがキャリア教育としての効果は高いだろう。もちろんコストや安全面での対処が必要になるが、最終的に制限・妥協による選択が避けられないことであったとしても、幼児期から職業選択肢を増やすような経験を設定することがキャリア教育の本質ではないだろうか。おそらく今回の答申のなかで保育現場に与えるインパクトとしては、次の＜職場体験の長期化＞よりも幼児期がキャリア教育の対象となったことのほうが大きいと予想される。しかし、幼児期のキャリア教育の展開については、今後慎重な検討が必要な課題である。

4. ＜職場体験の長期化＞の課題：保育職を目指すのに職場体験は有効か

次に、保育現場に関係する＜長期化＞の第2の側面である職場体験について検討する。先の中教審答申の内容に明記されるように、中学校でのキャリア教育の中心は職場体験にある。厚生労働省企画によるキャリア教育の実践テキスト（厚生労働省、2012）では、職場体験は実際の体験を伴った「自己理解」「社会理解・職業理解」に役立つ啓発的経験のなかでその「山の頂点」に位置するものとされている。先述した文部科学省の「キャリア・スタート・ウィーク」事業の成果もあって、職場体験日数を5日間に増やすようこのテキストでも推奨されている。「5日間という長さにより、生徒の中にも葛藤が現れ、そして、様々な教育効果が生まれます。緊張の1日目、仕事を覚える2日目、仕事に慣れる3日目、仕事を創意工夫する4日目、感動の5日目（p.42）」。

保育所や幼稚園では地域貢献の点から、中学や高校、場合によっては小学校からの職場体験の依頼に応諾しているが、実際に引き受ける側としては園児への安全管理や職場体験の内容の吟味、さらには職場体験日誌へのコメント等非常に負担が大きく実施期間が長くなればなるほど混乱も招く。職場体験の受け入れが保育者の専門的知識・技術をもって対応する業務となっていることの証として、保育士の研修項目の1つに、リーダーの職員⁵を対象とした「体験学習・インターンシップ指導」が設けられている（全国保育士会、2007）。研修のねらいは、体験学習やインターンシップの意義を理解する、社会的

資源としての保育所が地域貢献できる力を養うといった受け入れ側の目標と同時に、「体験者が子どもや施設の役割・機能を理解できるようにする」「体験以後の子ども観や施設理解が、対象者の生活（人生）に役立つようにする」という体験者のキャリア支援と職業理解の目的が明示されている。本稿では後者の目的に焦点化し、職場体験の質や職場体験日数の長さと、職場体験から数年経た体験者の教育効果との関係を検討する。

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013）や厚生労働省（2012）で報告されている職場体験の教育効果は、職場体験を実施した直後か年度末の調査から報告されている。しかし、本来キャリア教育で培った職業観はキャリア選択に影響することを前提に、職場体験が啓発的体験として実施されているにも関わらず、実際の職業選択時の職場体験の効果について検討した調査結果は報告されていない。

筆者が所属する保育学部は、志望職種と直結した学部であるが、入学希望者の志望の契機が、小さい弟妹・親戚・地域の子どもの世話をした経験から職場学習での経験へとシフトしつつあるように思う。現在の大学生がいわゆる「ゆとり世代」中心になって、総合的な学習の時間を利用した職場体験が定着したことが志望動機に反映されていると見ることも可能だろう。

そこで職業選択に職場体験の質がどのように影響するのかを検討するために、2012、2013年度保育学部入学者（調査時2年生）を対象に、職場体験と保育職への適性の自己評価、保育職への就職観について質問紙調査を実施した。この学年は、「ゆとり世代」があと1、2年で終了する世代であり、初めての本実習を年度末に控えており、現場経験としては大学入学前の職場体験かあるいは3日間の観察実習のみの学生によって構成されている。

質問紙調査の方法

対象；「保育の心理学演習」受講者190名。回収回答者数178名。そのうち有効回答者数175名。再履修等学年の異なる回答者の回答は、本実習経験の影響を考慮し除いた。

手続き；質問紙を授業のプリントと一緒に配布し、回答してくれる学生は次回持参するよう依頼した。当日と翌週に、持参してくれた学生の回答を回収した。

質問項目；調査は無記名で実施した。評定してもらった項目は次の通りである。

1. フェースシート 性別、職場体験の有無、実施時期、実施施設、実施期間。
 2. 職場体験時に実施した活動内容（14項目＋その他）と比率。
 3. 職場体験の主観的効果（6項目；五件法）。
 4. 保育者の適性に関する現在の自己評価（6項目；五件法）。
 5. 保育職への就職の見通し（5項目；五件法）。
- 3、4、5、については、肯定的・否定的の対にして提示し、自分があてはまる程度を評定してもらった。また、2、3は職場体験が有る人のみ回答するよう指示した。

分析結果と考察

(1)保育現場での職場体験内容の分類

職場体験の体験比率は84.0%、行なった学年平均は8.77学年（中学2、3年）、体験日数は最短で2時間、最長で16日間、平均で2.97日であった。

フェイスシートから、回答者の職場体験の有無と体験先は Table3 のようになった。性別と職場体験の有無（ $\chi^2=0.000$, $df=1$, n.s.）、性別と職場体験先（ $\chi^2=1.753$, $df=3$, n.s.）には有意な関連はなかった。上記 2 の回答から活動内容を分類するため、% の数値を 0 から 1 の間に置換する処理を行い、Z 得点による標準化を伴う階層的クラスタ分析（Ward 法；平方ユークリッド距離；Z 得点による標準化）を行なった（Figure2, Table4）。その結果、体験内容の活動場所によって 3 クラスに分類された。3 クラスはそれぞれ教室内活動、子どもがいない時間に園内外で行われる掃除を含めた屋外活動、園内ではあるが必ずしも所属クラスの教室内とは限らない場所で行う施設内教育保育活動とした。

Table3 職場体験の有無と体験先

| | 職場体験 有 (147) | | | | 無 (28) | |
|----|--------------|-------|-------|-------|--------|----|
| | 公立幼稚園 | 公立保育所 | 私立幼稚園 | 私立保育所 | 不明 | |
| 男子 | 4 | 6 | 7 | 7 | 2 | 5 |
| 女子 | 11 | 41 | 28 | 33 | 8 | 23 |
| 計 | 15 | 47 | 35 | 40 | 10 | 28 |

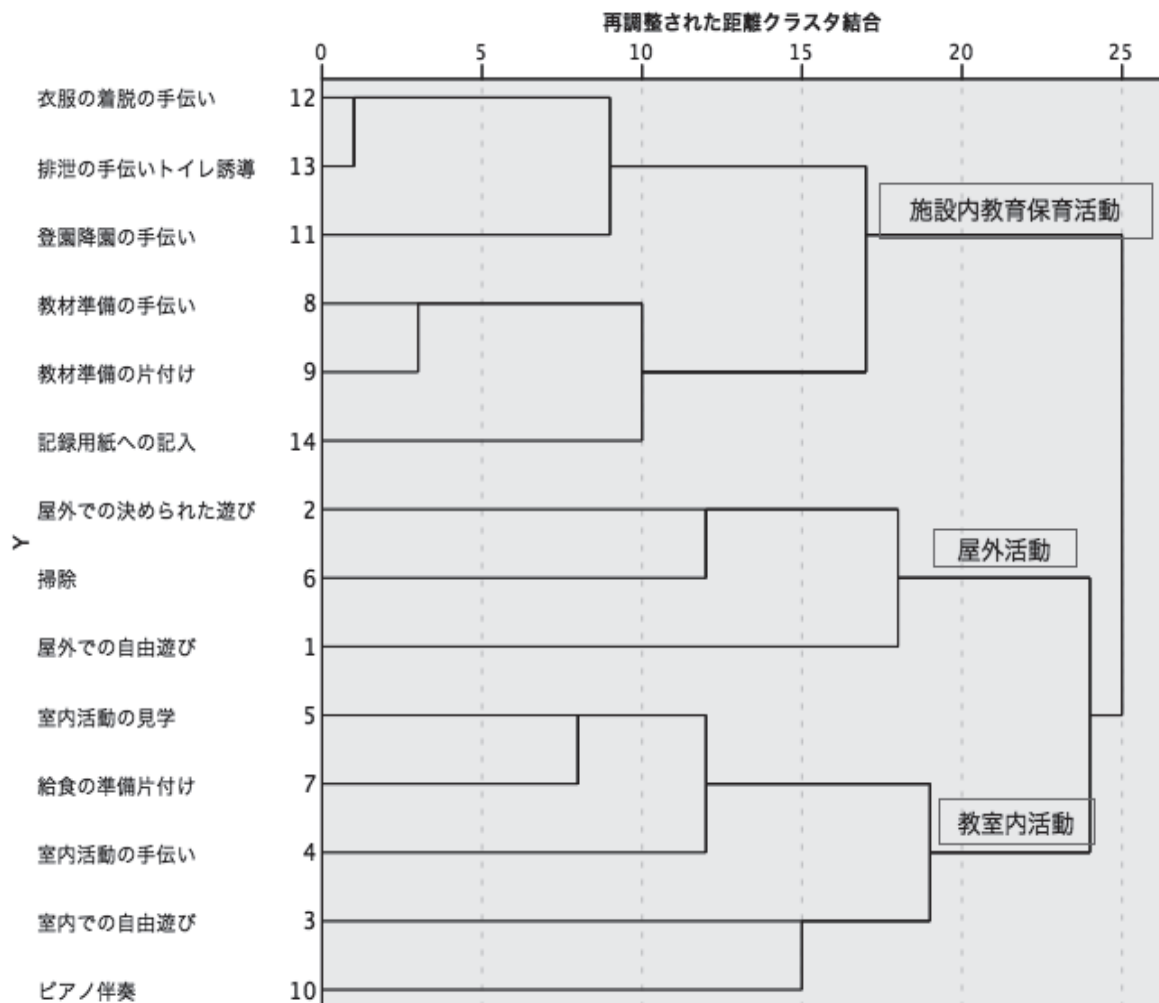


Figure2 職場体験時の活動クラス

Table4 クラスタ凝集経過

| 段階 | 結合されたクラスタ | | | クラスタ初出の段階 | | |
|----|-----------|--------|-------|-----------|--------|------|
| | クラスタ 1 | クラスタ 2 | 係数 | クラスタ 1 | クラスタ 2 | 次の段階 |
| 1 | 12 | 13 | 0.000 | 0 | 0 | 4 |
| 2 | 8 | 9 | 0.062 | 0 | 0 | 5 |
| 3 | 5 | 7 | 0.238 | 0 | 0 | 6 |
| 4 | 11 | 12 | 0.445 | 0 | 1 | 9 |
| 5 | 8 | 14 | 0.667 | 2 | 0 | 9 |
| 6 | 4 | 5 | 0.937 | 0 | 3 | 11 |
| 7 | 2 | 6 | 1.209 | 0 | 0 | 10 |
| 8 | 3 | 10 | 1.546 | 0 | 0 | 11 |
| 9 | 8 | 11 | 1.946 | 5 | 4 | 13 |
| 10 | 1 | 2 | 2.360 | 0 | 7 | 12 |
| 11 | 3 | 4 | 2.796 | 8 | 6 | 12 |
| 12 | 1 | 3 | 3.351 | 10 | 11 | 13 |
| 13 | 1 | 8 | 3.946 | 12 | 9 | 0 |

それぞれのクラスタに該当した標準化後の変数を合算したものを各クラスタ得点とし、クラスタ間で負の相関関係になっているかを確認した (Table6)。元々 1 日の活動のなかでの比率から算出した変数なので、各クラスタが異なる種類の活動群であり、一方の活動比率が高くなれば他方は低くなるという関係性にあることが示された。

(2)職場体験の内容・日数と就職に関わる現在の自己評価の関係

大学 2 年生である現在の就職についての自己評価得点を作成するため、次の分析を行なった。上記質問項目 4、5 に該当する項目を因子分析 (因子得点間に相関がなかったため、バリマックス回転、主因子法を採用) し、両義性項目と該当 2 項目の因子を外した後再度因子分析を実行した。その結果、Table5 のように 2 因子に収束した。項目があまり残らなかったのを念のため、KMO による標本妥当性と Bartlett の球面性検定によるプロマックス回転の妥当性についても検討したが、どちらも問題がないと判断できる値であった (Table5)。各因子はその内容から、それぞれ保育者になりたいという意識を反映した「保育職志望度」、職場体験時を振り返って簡単だったと思う「職場体験安易度」を表していると思われる。該当項目の合計得点を各因子得点の合成変数とした。

次に、3 つの活動クラスタにおいて、体験比率が 0% の領域がいくつかあるかによってグループ分けを行い、体験日数と自己評価の 2 因子得点で差が見られるかを検討した。その結果、体験日数 ($F(2,133)=10.52, P<.01$) のみが有意であった (Table7)。下位検定結果では未経験領域なし群が、未経験領域 1 群および 2 群に対して有意に体験日数が多いことが示された。

この結果から、体験学習時にすべての領域の活動を経験させるためには日数が必要であるが、経験することがその後の就職に関する志望度には影響しないことが示された。＜職場体験の長期化＞は、多くの活動を現場で経験できるため職業理解は促進される可能性はあるが、キャリア形成の有効性には疑問が残ると考えられる。諸富 (2007) のように、キャリア疑似体験モデルとしての職場体験を中学 1, 2, 3 年各 5 日間ずつ行なうのが理想であるとする主張は、多様な活動を体験させることについては支持される結果となった。仕事を与える保育者が、体験日数が多くなれば任せる仕事を徐々に増やしていくであろうことは予想される。しかし、それだけの日数をかけて多様な活動を中学生に体験させても、それ

Table5 現在の自己評価項目の因子分析結果

| 項目 | | 因子 | |
|--|----------|-------------|----------|
| | | 1保育職志望度 | 2職業体験安易度 |
| Q345就職希望している | | 0.912 | |
| Q322保育者になりたい | | 0.862 | |
| Q343就職楽しみである | | 0.813 | |
| Q344就職に迷いが無い | | 0.812 | |
| Q325保育現場に出たい | | 0.809 | |
| Q323毎日が充実している | | 0.536 | |
| Q315(職業体験)楽だった | | | 0.888 |
| Q312(職業体験)簡単だった | | | 0.817 |
| Q314(職業体験)予想どおりだった | | | 0.649 |
| 初期の固有値 | 合計 | 4.173 | 2.243 |
| | 分散の % | 46.366 | 24.924 |
| | 累積 % | 46.366 | 71.290 |
| 抽出後の負荷量平方和 | 合計 | 3.859 | 1.892 |
| | 分散の % | 42.875 | 21.020 |
| | 累積 % | 42.875 | 63.895 |
| 回転後の負荷量平方和 | 合計 | 3.838 | 1.912 |
| | α | 0.901 | 0.825 |
| 因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法 | | | |
| 因子間相関 | | 1 | 2 |
| | 1 | 0.995 | -0.102 |
| | 2 | 0.102 | 0.995 |
| KMOの標本妥当性の測度 | | | 0.829 |
| Bartlettの球面性検定 | | 近似 χ^2 | 777.547 |
| | | df | 36 |
| | | 有意確率 | 0.000 |

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

a 3回の反復で回転が収束しました。

Table6 体験活動クラス間との相関

| | 屋外活動 | | 教室内活動 | |
|-----------|--------|-----|--------|-----|
| 施設内教育保育活動 | -0.375 | *** | -0.245 | ** |
| 屋外活動 | | | -0.732 | *** |

***- $p < .001$, **- $p < .01$

Table7 未経験領域の有無と体験日数・自己評価の分散分析結果

| 従属変数 | 未経験領域なし | | | 未経験領域1 | | | 未経験領域2 | | | F |
|---------|---------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|-----------|
| | n | Mean | SD | n | Mean | SD | n | Mean | SD | |
| 体験日数 | 90 | 3.772 | 3.379 | 36 | 1.615 | 1.110 | 10 | 0.875 | 0.489 | 10.520 ** |
| 保育職志望度 | 98 | 20.888 | 5.488 | 38 | 21.368 | 5.273 | 9 | 23.444 | 4.419 | 0.899 |
| 職業体験安易度 | 98 | 8.633 | 2.438 | 36 | 9.528 | 2.624 | 9 | 8.667 | 3.082 | 0.226 |

** $p < .01$

が養成段階での「保育職の就職」に対する積極性や楽観性とは関係がなかった。むしろ、受け入れる保育現場の負担を考えるならば、5日間かけることによって何が達成されるのかを検証する試みを続ける必要があるだろう。

それと同時に、保育現場では受け入れる体験者全員に、子どもと遊ぶこと以外の業務を担わせることが求められることも多いだろう。現状、職場体験先としてもっとも人気がある保育現場であるが、それはほとんどの体験者が幼児期に「子どもとして」通過してきた場所であり、「何をする仕事なのか」が想像しやすい職業であることも志望の多さに影響しているだろう。その幼児期の経験に基づく「想像しやすさ」がかえって、本当の保育者の仕事を見えづらくしているのではないだろうか。その点を考慮するならば、送り出す側の教師は保育現場への体験志願者を「仕事として保育活動を考えているのかどうか」といった視点からチェックする必要があるだろう。そして同時に職場体験を受け入れる保育者は、「子どもとして参加する保育現場」と「大人が仕事として参加する保育現場」の違いを意識して、体験者である生徒に保育の仕事伝える。両者がこの「保育される側」ではなく「保育する側」への視点の移行という目標で連携することが、保育職へのキャリア選択に有効な職場体験にするための教育的配慮となるだろう。

5. 中教審答申に基づくキャリア教育の実効性と限界

これまで今回の中教審答申で提唱されているキャリア教育について、＜長期化＞の視点が有効性の点で検証が必要となることを述べてきた。ここではそれ以外の中教審答申で提唱されているキャリア教育の課題をまとめたい。

第1に、就職時だけではなくライフプランニングの要素を持ち込んだにも関わらず、現行のキャリア教育は、就職するまでの過程として構築されているのではないかという問題である。就職のための進路選択では、職業理解が必要となる。したがって幼児期から長期間学校教育のなかでキャリア教育に取り組むこと、そして職場体験も長期化することで職業理解の機会は保障されるだろう。しかしそれは、職業選択時において多くの可能性を持っている個人が一つに決めるための現状の職業理解であって、その職業を選択し働き続けることと自分の特性やライフプランとのマッチング、その職業自体の今後の発展可能性については考慮されていない。上記4では保育職志望者という限定はつくが、現行の職場体験学習では体験内容によっては日数がある程度必要になるが、どのような活動内容で実施しても、一応の進路選択を経た養成段階ですらキャリア適性の自己評価に影響があるとは言えなかった。教室内外であらゆる活動を行っても、「掃除と外遊び」しか経験しなくても、就職に関する自己評価にまったく差がみられないということは、職場体験が自分の適性と職場で求められる能力間のミスマッチを意識する経験になっているとは言えない。また、例えば保育職の低賃金問題は就職活動時や就職後のキャリア継続にも大きな不安要素となるが、こういった労働条件や労働環境の実際に関して知る機会が与えられないことについては、体験学習の＜長期化＞によって改善されることはない。むしろ、幼児期からキャリア教育が開始されることによって、こうした職業生活の厳しい面はますます遠ざけられることが懸念される。

1つの答えとしてRenzulli(2001)は通常の学習活動において、子どもに自分の興味・関心に基づいて選択する機会と、特定の職業に就くことに付随する評価基準を取り入れた、「本物の(authentic)」体験の蓄積の機会が保障されることが重要だという。そのためには、通常のカリキュラムをその子が得

意なところは削る、重複する学習内容は徹底して削るといった「個別のカリキュラム」設定が不可欠だと言われている。しかしそれを設定するためには、教師だけでなく地域社会全体が子どもの教育を担うという文化的土壌が必要となる。しかし、現状の数日間の職場体験でさえ実践例（諸富，2007）からも、多くは教師が受け入れ先の開拓に苦勞するため、体験者である生徒の数自体が少ないことが成功の要因となりうるということが指摘されている。つまり、それだけすべての子どもが職場で受け入れられるのは困難な状況であり、「本物の」職場体験の設定は学校側の尽力だけでは厳しいのである。さらに困難を押し確保した現場での＜職場体験の長期化＞は、本稿の分析結果からは進路選択後であってもキャリア適性の自己評価に影響を与える可能性は低い。

そうであるならば、学校でのキャリア教育の授業内容を「就職後、働き続ける」ことを目標に構築するしかない。少なくとも進路選択時までには、前もって職業職種の実態を理解する必要があるとともに、「（生活者として）生きていくこと」と職業選択可能性、そして自己の能力・スキルとを重層的に扱うキャリア教育が求められる。「基礎的・汎用的能力」の習得を目指したキャリア教育では、職業職種ごとの特殊性を理解する点で限界がある。

しかし、学校内での教育では先に指摘した職業生活の厳しい面が意図的に排除される可能性がある。これが第2の課題である。フリーターやニート、早期離職者、無業者、非正規雇用の増加への対策として、今回の新しいキャリア教育が打ち出されていることから、現在の労働市場に存在するネガティブな側面に目を向けるような取り組みは避けて通れない。Workという言葉は、そもそも「痛みと関連する究極の努力」を意味することに示されているように、働くことは歴史的にネガティブな価値を含み込んでいるので、生きがいや自己実現といったポジティブな価値だけで語るべきではない（Cairns & Malloch, 2011）という主張もある。どのようなキャリアであっても、その選択に際しポジティブ、ネガティブ両方の側面がある。学校文化のなかで予定調和的な表現を強調するあまり、実社会で体験するネガティブな側面がキャリア教育のなかで扱われないと、やはり誤った職業観が形成されていくだろう。例えば両方の価値を取り入れる職場体験を実施するならば、大人と話ができる機会に、仕事のやりがいを聞くだけでなく、離職率や退職事例を聞くことを通じてその仕事で働き続けるための必要条件を考えさせるといった取り組みが可能だろう。

さらに多様な職業と価値に触れさせることで補われるのは、3で述べたような「自分の社会的スペースにない職業へのアクセス可能性の減少」の側面である。自分の日常にはない職業へのアクセス可能性の減少は、親や身内の身近な価値志向の再生産しか選択肢がない状態に子どもを追いやることにつながる。子どもの日常にはない世界、遠い世界と子どもの接点を設けることが、キャリアを自分自身で切り拓くための教育的支援となるのではないだろうか。3で引用したような発達段階に応じて現れる「制限と妥協」を排除するためにも、子どもたちに多様な職業とそれに伴う多様な価値にふれさせる機会を意図的に設ける必要があると思われる。

最後に、キャリア教育の学校外協力者に対する支援システム構築の必要性である。今回の中教審答申の内容では、学校外の協力者が不可欠となる。この場合、どうしてもボランティアや地域貢献といった「善意」に頼ることになる。「善意」に頼ったキャリア教育への協力依頼は、限界にきている。＜職場体験の長期化＞を推進するための補助金ではなく、学校外協力者、端的に言えば職場体験学習の受け入れ先の利益につながるような施策を考えるべきである。4で得た結果では、長期間職場体験の生徒を受け入れることは、生徒に「先生の仕事」の多くを体験させることにつながっていた。しかし受け入れ先で

多くを体験してもしなくても、キャリアの見通しについての自己評価に影響が見られなかった。子どもとして保育現場に参加することと、保育者として現場に立つことには大きな「ずれ」があるにも関わらず、キャリア教育実践ではこうした「ずれ」を修正し確認する場合も仕組みもない。また協力者への「善意」を当てにした実践であることが、なおさらこうした「ずれ」をうやむやにしたままにすることにつながっているように思われる。Renzulli (2001)をはじめ、多くの才能教育実践者が主張するように、学校外協力者と学校のコーディネートを専門とする教師の配置はキャリア教育に必須であるし、協力に対して何らかの利益が得られるような仕組みが必要である。今回の答申においてこの点は、まったく省みられていない。どうすれば現場に「丸投げ」の職場体験から脱せられるのか、また「楽しい」だけで終わらない職業観を形成するのか。職業の実態から「ずれ」ないキャリア教育の在り方を、保育の仕事の現状に合わせて具体的に検討していく必要があるだろう。

引用文献

- Cairns, L. & Malloch, M (2011). Theories of Work, Place, and Learning: New Directions. In Malloch, M, Cairns, L., Evans, K. & O'Conner, B.N. (eds.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. SAGE Publications. Pp3-16.
- 中央教育審議会 (2012). 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).
- Gottfredson, L.S. (1996). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. in Brown, D. & Brooks, L. (eds.) *Career choice and development*. Jossey-Bass. Pp179-232.
- Gottfredson, L.S. (2005). Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. in Brown, S.D. & Lent, R.W.(eds.) *Career development and counseling : putting theory and research to work*. John Wiley. Pp71-100.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2012). 「キャリア教育」資料集・文部科学省・国立教育政策研究所・研究・報告書・手引き編.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2013). 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.
- 厚生労働省 (2012). 中学校・高校におけるキャリア教育実践テキスト. 実業之日本社.
- 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領.
- 諸富祥彦 (2007). 「7つの力」を育てるキャリア教育. 図書文化社.
- 無藤隆 (2009). 幼児教育の原則; 保育内容を徹底的に考える. ミネルヴァ書房.
- 夏堀睦 (2007). 正統的周辺参加論の視点による異年齢保育の効用. 富士常葉大学研究紀要, 7, 171-184.
- 夏堀睦 (2008). 縦割り保育活動に期待される効果. 富士常葉大学研究紀要, 8, 79 -90.
- Renzulli, J.S. (2001). Enrichment learning model for all students. NRC/GT. (J.S. レンズーリ 著, 松村暢隆 訳 (2001) 個性と才能をみつける総合学習モデル. 玉川大学出版会)
- 下村英雄 (2009). キャリア教育の心理学; 大人は、子どもと若者に何を伝えたいのか 東海教育研究所.
- 山本睦・坂井敬子 (2011). 保育士のキャリア発達における研修ニーズおよび研修効果の検討. 働くことも未来財団 平成 22 年度児童関連サービス調査研究等事業報告書.
- 全国保育士会 (2007). 保育士の研修体系: 保育士の階層別に求められる専門性.

脚注

¹ 「4 領域 8 能力」とは、次の 4 つの能力領域とそれを構成する各 2 つの能力によって編成されている。

①人間関係形成能力（自他の理解能力，コミュニケーション能力），②情報活用能力（情報収集・探索能力，職業理解能力），③将来設計能力（役割把握・認識能力，計画実行能力），④意思決定能力（選択能力，課題解決能力）。

² 例えばアメリカの国立才能教育研究所（NRC/GT）で実施している SEM（School wide Enrichment Model; 全校拡充モデルでは，通常カリキュラムを担当する教師とは別に，拡充専門教師とよばれる一人ひとりの生徒の興味関心を把握し，学校外の教育資源と結びつける専門資格保有者が配置されている（Renzulli, 2001）。

³ この点について，Gottfredson（2005）は次のように指摘している。「人々は許容できる性別に基づく職業タイプの境界を押し広げるよりも，許容できる水準の境界を押し広げる。女性なら女性らしい仕事にこだわり，水準を引き下げるほうを選ぶ。」（P84）

⁴ 筆者は幼稚園の月刊園便りにおいて，「知らない人とは話せない」と実習依頼の電話がかけられない大学生の事例から，若者の血縁関係への依存傾向の強さが「初めて関わる人」とのコミュニケーション拒否につながり，社会的自立の阻害要因となっていることを報告した（はらっぱ，No.168，2014 年 3 月号，Pp46-47，沼津市原町幼稚園）。これは大学生になる年齢まで社会的スペースが生得的に与えられている範囲（血縁ならびに狭い地縁）から十分に拡張していない可能性を示していると思われる。

⁵ 全国保育士会が提唱する「保育士の研修体系」では，階層別に研修項目が配置されている。階層は，初任者，中堅職員，リーダー的職員，主任保育士等管理的職員の 4 つが設定されている。

