

海外のキャリア教育と就職支援

Career Education and Job Support in Foreign Countries

寿 山 泰 二

要旨

キャリア教育と就職支援に共通する「職業観」と「就職能力」の育成は、海外では教育制度の中に組み入れられて実践されてきた。キャリア教育の歴史の浅い我が国が海外の教育制度及び就職支援制度から学ぶべき点が多い。

ニート発祥の地であるイギリスや国家モデルのあるアメリカの教育制度・就職支援制度を概観し、我が国のキャリア教育に必要とされる明確で具体的・実践的な教育プログラムについて考察する。また、WHOにおけるライフスキル教育プログラムについても触れ、大学生の「就職能力」養成のための教育プログラムを比較検討する。

キーワード: キャリア教育、就職支援、エンプロイアビリティ、ジェネリックスキル、
ライフスキル、学士力

I. はじめに

文部科学省は、初等中等教育におけるキャリア教育を、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」と定義し、端的には、「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」としている。そして、キャリア教育の意義を、「子どもたちが、『生きる力』を身に付け、社会の激しい変化に流されることなく、それぞれが直面するであろう様々な課題に柔軟にかつたくましく対応し、社会人・職業人として自立していくことができるようにする教育」とした。

児童生徒が将来自立した社会人・職業人として生きていくために必要な能力や態度、資質として、「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）」、「情報活用能力（情報収集・探索能力、職業理解能力）」、「意思決定能力（役割把握・認識能力、計画実行能力）」、「将来設計能力（選択能力、課題解決能力）」の4領域8能力を例示した⁽¹⁾。

経済産業省は、職場で求められる能力を「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」を「社会人基礎力」と名付け定義している。具体的には、「前に踏み出す力（主体性、働きかけ力、行動力）」、「考え抜く力（課題発見力、計画力、創造力）」、「チームで働く力（発信力、傾注力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力）」の3分類12能力を明示した。

若者が「社会人基礎力」を身に付けるために取り組むべき課題として、若者の「社会人基礎力」は、個人間のばらつきが拡大している現状を、企業は学力と「社会人基礎力」の相関関係が低下していることから、採用段階等において「社会人基礎力」を独立した要素として意識することが求められ、学校は従来型の教育手法、すなわち学力を測定すれば「社会人基礎力」はついてくるという考え方はなく、学力と「社会人基礎力」をそれぞれ個別に評価する新たな教育手法への意識的な取組みが必要とした⁽²⁾。

教育界においても産業界においても、能力の分類方法や名称に相違はあるものの、社会人・職業人として身に付けるべき共通の能力等がいくつか存在することは明白である。また、これらの能力等を重視しているのは我が国だけではない。海外においても同様の取組みが古くから行われている。本稿では、海外の教育制度並びに就職支援制度の中で最も先進的なイギリスとアメリカの教育制度と就職支援制度を取り上げ、我が国のキャリア教育並びに就職支援に対する新たな課題や導入すべきプログラム等を検討するとともに、WHO が学校において、青少年のために心理社会的能力を開発するために作成したライフスキル教育プログラムも考察し、いずれ社会人となる大学生に必要な「生きる力」、「人間力」、「就職能力」を養成するための方策を比較検討してみたい。

Ⅱ. イギリスの教育制度と就職支援制度

イギリスの義務教育は、5歳から16歳までの11年間で、最初の6年間は初等学校(Primary School)で、その後の5年間は中等学校(Secondary School)となっている。義務教育を修了するには、中等教育修了資格試験(GCSE: General Certificate of Secondary Education)を受験し、各科目ごとに証明される。また、職業資格に対応したGNVQ(General National Vocational Qualification)試験も行われている。

中等教育修了後は、高等教育機関などへの進学を目指す生徒については、2年間あるいは1年間のシックスフォーム(Sixth Form, Sixth Form College)で進学等に必要科目を勉強し、1年目にAS(Advanced Subsidiary)試験、2年目にA2試験を受ける。シックスフォームに進学しない者は、

職業訓練機関等の継続教育機関に進学したり、就職したりする。それらのいずれにも在籍しない者は、「無業者(NEET : Not in Education, Employment or Training)」に分類される⁽³⁾。

高等教育機関は、大学とカレッジの2つに分類され、通常3年で卒業である。後者は、美術、音楽、演劇、デザインなどを学び、その専門知識を活かして社会で活躍することを目指す専門学校に近いものだが、大学と同様の学位が出るのが特徴である。

〔図表1〕イギリスの教育制度

年 齢	学 年	キーステージ(KS)	学 校	日 本	
3～4	Reception	Foundation		幼稚園	
4～5					
5～6	1	KS1	初等学校	小学校	
6～7	2				
7～8	3	KS2			
8～9	4				
9～10	5				
10～11	6				
11～12	7	KS3	中等学校	中学校	
12～13	8				
13～14	9				
14～15	10	KS4		シックスフォーム	高等学校
15～16	11				
16～17	12	6th form			
17～18	13				
18～19			大学・カレッジ	大 学	
19～20			大学院修士		
20～21			大学院博士	大学院修士	
21～22					
22～23				大学院博士	
23～24					
24～25					
25～26					
26～27					

(資料) 小杉礼子・堀有喜衣『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－』頸草書房、2006年2月、11頁を加筆・修正して作成。

現在のイギリスの教育制度をキャリア教育の観点から考察してみたい。義務教育においては、1988年の教育改革からナショナルカリキュラムが導入され、2回以上の改訂を経て、近年では、キーステージ4において、外国語は選択科目となり、これまで以上に国語である英語が重視されるようになった。イギリスの国語教育は、単に読み書き能力の助長だけでなく、公の場で個人として独立した意見を筋道を立ててまとまりとして、述べたり書いたりすることを重視している。

しかも、聞き手、読み手などを意識して、人前では決して他人を中傷したりしない、反対意見は、人を傷つけないように上手に言ったり書いたりする。人の考えや述べたことを引用するときにはその情報源を必ず出すといった言語ルールも小さいときから教えている。この背景には、「子どもは話すことによって学ぶ」という教育に対する社会通念があるからとされる。子どもは、自分の知っていることについて、皆の前で話したり、他の子どもと議論することによって学んでいくと考えられており、親も教師も子どもがなるべく皆の前できちんと話すことを奨励している。あとで話したり質問したりするためにも、きちんと聞くこともとても重視されているのである⁽⁴⁾。

ナショナルカリキュラムにおいて、「スピーチ」、「トーク」、「ディスカッション」、「ディベート」、「マインドストレッチャー」などで「明瞭に」、「流暢に」、「説得的に」話すことが指導されている。イギリスでは、ごく普通の人でも実に遠慮なく自分から進んで話題やジョークを提供し、まさに競争するかのように身振り手振りで話をするのが多く、自信ありげに、はっきりと発音し、いかにも筋道が通っているように話したりするのは、小さいときから話すことを重視する教育を受けてきたことの影響とみられる⁽⁵⁾。

また、初等教育で読み書き水準を上げることを目的に「全国読み書き戦略(National Literacy Strategy)」が導入され、「話すこと」、「聞くこと」だけでなく、「読むこと」、「書くこと」も重視され、国語教育で培われた基礎学力を基盤に、論理的思考能力を中核とする幅広い能力を身に付ける機会を多数提供している。特に、「書くこと」に関して言えば、著名な戯曲が数多く生まれたお国柄か、劇の脚本や物語を頻繁に書かせるという。さらには、全員で劇作りを行い、人前で演技をしたり、他人の演技を批評したり、演出までしたりする。脚本の理解から、ことばを運用する力、表現力、コミュニケーションの方法も学ぶ。ことばの「流暢さ」や「明瞭さ」も劇により得られる効用のひとつである。劇を題材にして意見を交換したり、自分の演技についての反省や、配役と演じる者の性格との比較を書いたりすることによって思考を深める機会にもなるのである⁽⁶⁾。

イギリスには、日本の高等学校にあたるものが存在しない。しかし、公立の学校で中等教育を終えた生徒で主に大学へ進学を目指すものは、16歳から18歳までの2年間はシックスフォームで学ぶ。ノリッジ・スクールのシックスフォームでは、1年目に必修の「クリティカルシンキング」のほかに自分の興味・将来進みたい方向に沿って4科目の計5科目を学ぶ。2年目はそれを絞って3科目を履修するだけである⁽⁷⁾。「クリティカルシンキング」が必修科目とされるのは、義務教育(初等中等教育)で磨いてきた論理力を、高等教育機関である大学でさらに必要となることを踏まえ、このシックスフォームでブラッシュアップするところにイギリス流の教育の基本方針である「知識よりも考え方」や問題解決の方法を身に付けることを重視した点に特徴がみられる。

また、イギリスの大学は、雇用及び職業継続に必要なとされる能力、すなわち、エンプロイアビリティの向上に貢献することが期待されている。この改革は、1997年の政策文書「学習社会における高等教育(通称：デアリング報告書)」を起点としている。報告書は、生涯学習社会の構築と

社会変化に応じた高等教育の重要性を指摘し、高等教育機会の拡大、生涯学習の推進、及びエンプロイアビリティの向上を重要課題とすることを全高等教育機関に勧告した。さらに、2001年に発表された「新しい高等教育修了資格の枠組み」に、学士号取得要件のひとつとして応用可能なスキルの習得が規定され、エンプロイアビリティの向上は無視できないものとなっている⁽⁸⁾。

雇用側が大卒に期待するスキルは、職業特殊なスキルというよりも継続的に学習できる能力や態度である。職業継続を可能にする個人的特性が特に求められており、大学側も雇用側も学生に特別なスキル・トレーニングを施す必要があるとは考えていないようである。学生を中心とするラーニングと従来と異なる改善されたティーチングによって、エンプロイアビリティを向上させることができるとの認識を持ち、卒業後の就職を目標とするよりも、将来のキャリアという視点から教育を施している傾向が強い。そのため、多くの大学は、①個人的特性（雇用継続を可能にするため）、②自己呈示スキル、③柔軟性及び学習継続する意志力の向上に焦点を当てている⁽⁹⁾。

具体的な大学側の取り組みとして、①仕事を探すためのキャリア・サービスを主とする大学のサービス、②雇用側のニーズに適応するための個人的特性の向上を図るカリキュラムの構築、③学士課程への革新的な就業体験の導入、④プログレス・ファイルの活用（学力、個人的特性及びスキルの向上への学生自身の省察と記録）がある。いずれも学内及び学外機関とのパートナーシップが重要な役割を果たしている。②③では雇用者が必要とするイニシアティブ、クリティカルシンキング、問題解決、データ処理、コミュニケーション、チームワークといったジェネリックスキル(generic skills)の育成を重視している。学部の授業の中で育成が目指され、授業以外でも、ボランティア活動や課外活動などの活動機会が提供されている。中でも、就労体験は特に重視されている⁽¹⁰⁾。

ヨーク大学では、学生のエンプロイアビリティを学科の授業と課外活動を通して育成している。「ヨーク賞」プログラムは課外活動として位置付けられ、学科の授業ではカバーできないスキルの育成、活動機会の提供、学科で学習したスキルの向上への機会の提供などにより、全学生の人的成長を図るプログラムとして重要な役割を担っている。このプログラムの特徴は、①広範囲にわたる企業や官公庁とのパートナーシップにより、全学生に多様な活動機会を提供していること、②「ヨーク賞」は、学科と課外活動の大学における全ての活動を総合的に評価し省察する機会を提供していること、③プログラムの多くが無料で提供され、各コースの期間は大学の勉強とバランスを配慮した設定となっていることである。「ヨーク賞」のプログラム構成は、必修活動と選択活動があり、前者は①「学力の向上」、②「職業体験」、③「個人の興味」で、体験を通して自己の成長過程を省察できる能力の育成を目的としている。「ヨーク賞」取得課程は、事前に6つの分野（コミュニケーション、数的処理と統計、情報テクノロジー、社会への適応性、問題解決力、自己管理能力）のスキルをチェック項目で自己評価し、達成目標を明確にする。その後、「ヨーク賞」担当者の助言の下、アクション・プランを立案し実行するのである⁽¹¹⁾。

イギリスの教育制度を初等中等教育から高等教育に至るまで概観してみると、徹底した国語教育から培われた論理的思考能力を基礎に、社会的変化に対処可能なエンプロイアビリティの育成及び向上を目的としていることが理解される。つまり、目先の就職だけでなく将来の可能性を広げる力、「自立した市民」の育成に力が注がれているのである。

こうした教育制度に加え、イギリス政府は若年者層への就職支援対策も導入している。1998 年当時、イギリスにおける 16-18 歳の「無業者(NEET)」が約 161,000 人(9%)も存在していることを問題としたブレア首相は、若年無業者対策を本格的に検討を行い、個々人のニーズに合致した後半できめ細かな対策と総合的な支援体制の整備を目指す改革案としてコネクションズ政策を導入した。コネクションズ政策は、13-19 歳までのすべての若者を対象にした多面的で総合的な自立支援サービスで、2001 年 4 月から本格的に実施された。その目的は、第一に、すべての若者が最も良い人生のスタートをきることができるように支援すること。第二に、若者が正しい人生選択と教育及びキャリア選択ができるように支援することである。そして、この目的を遂行するために、①柔軟な教育課程の編成、②学校、カレッジ、就労しながらの学習における質の高い教育の保障、③学習への財政的支援の目標設定、④情報、助言、支援、ガイダンスの 4 つのテーマが設定された。すなわち、コネクションズ政策は、情報提供、アドバイスの提供、そして、居場所を提供することを通して、職業意識を啓発し、市民性を育成し、社会との関係を維持させて、自立した個人を育成することを目指した取り組みである⁽¹²⁾。

コネクションズ政策が従来の若者支援政策と大きく相違する点は、①地域における統合的・継続的サービスのために、進路追跡データベースを設置したこと、②在学中からの早期の働きかけ、③若者の関与の推進である。これらは、中等教育における職場体験、キャリアガイダンス、市民性教育などを行ってきたにもかかわらず、NEET の増加傾向が改善されなかった要因、すなわち、学校教育を離れた者や教育活動に不適応を起こした者に対する対応が不十分であり、学校と学校外の関係機関との連携協力が不十分であったこと、労働政策においても、支援を回避する若者が問題となっており、NEET になる以前の早期からの予防的働きかけが求められていたこと、NEET の状態にある若者の複雑さに配慮できていなかったことなどに対応するために導入されたのである。

特に、若者が社会との接点を失う以前の学校段階において、若者を社会につなぎとめておくために在学中からの働きかけとしては、パーソナルアドバイザー(PA)による情報提供やガイダンスが行われている。たとえば、問題を抱えた生徒の数が少ない Hayes School では、2 人の PA が年間 54 日訪問することになっており、パートナーシップは次のようなサービスを提供している。9 年生には、学習障害・知能が高いなど、特別な教育的ニーズがある若者を対象とした支援を行う。もし必要なら、生徒に代わって適切なサービス提供を学校に要求する。10 年生には、成績の悪い層に対する支援、11 年生には、成績・能力別に 4 人程度のグループで PA が面接を行う。生徒は事前にアンケートを記入して持参する。全員一度は必ず PA に会う。これらはオープンスクールなど、

将来について考えるための活動を開始する時期の前に終了する。11・12 年生についても、希望者には支援が継続されるというものである。

コネクションズ政策は、すべての若者を対象としているが、若者のタイプによってサービスに対するニーズは異なっていると想定されている。①複雑な障害を長期的に抱える若者が全体の 1 割おり、集中的・持続的支援がなされる、②移行の時期などに支援を必要とする若者が全体の 5 割おり、手厚いガイダンスが行われる、③特に大きな問題はない若者が全体の 4 割を占めており、情報提供が主な支援となる。社会とつながりを失いやすい、複雑な問題を抱えた若者層、すなわち、NEET になる可能性の高い若者に対して、在学中から支援を行うことに重点が置かれているのである⁽¹³⁾。

イギリスの教育制度と就職支援制度は、我が国のキャリア教育及び就職支援の方向性に大きな示唆を与えるものである。義務教育期間から「自立した市民」を目標として、話す・聞く・読む・書くことを中核とした国語教育で論理的思考能力を育み、様々な実践的キャリア教育によって、職業意識を若い頃から高めている。また、高等教育においても、エンployアビリティの自発的な向上を目指して取り組んでいる。2001 年 6 月の省庁再編において、教育雇用省(DfEE : Department for Education and Employment)から教育技能省(DfES : Department for Education and Skills)に省庁名を変更している。これは、従来の学校教育と雇用の接続を重視する路線を継続しつつ、より具体的な技能の開発や習得という職業訓練の側面を重視したもので、教育政策と就労政策を接合し、学校から就労への移行をスムーズに支援するものとなった。一方、我が国では、文部科学省の教育政策、経済産業省、厚生労働省の就労政策に接合性はなく、キャリア教育とエンployアビリティの養成が効率よく結びついていない。各省が自らの省益に囚われている間は、イギリスのような「自立した市民」の育成にはまだまだ時間がかかると思われる。

Ⅲ. アメリカの教育制度と就職支援制度

アメリカの公立初等中等学校は、ごく少数の州立機関を除き、全教育段階を通じて学校区(school district)教育委員会によって設置される。学校区は全米で 15,000 ほどあり、各教育委員会の組織及び権限は原則として市町村の一般行政から独立している。義務教育の開始及び終了年齢は州によって異なるが、6 歳から 17 歳までとする州が最も多い。義務教育の完了と学校段階の区切り(卒業)が重複することは例外的であり、大多数の生徒は義務教育の完了時期を高校在学中に迎える。よって、義務教育完了年齢の高低を問わず、いずれの州においても、高校は義務教育機関として位置付けられている。生徒たちは、原則として、学校区教育委員会が設定する通学区域ごとに就学指定された学校に在籍し、日本の高校入試に相当する入学者選抜はいずれの段階においても通常実施されることはない。このような就学指定制度に基づく場合、どの段階においても、多様な能力・興味・関心を持った生徒たちが単一の学校に集うこととなる。各生徒の能力・関心等の違いが鮮明化する

中等教育段階においては、大学進学にも就職にも対応し得る幅広い選択科目が不可避的に求められ、公立学校の圧倒的多数は総合制となっている⁽¹⁴⁾。

したがって、学校内部において重層的かつ継続的なトラッキング（将来の進路選択に規定力を持つ階層化）のメカニズムが機能している。特に、高校における多様な科目開設と各科目の履修条件自体がトラッキング機能を発揮する。生徒の能力・関心等が多様であるゆえ、いわゆる基礎教科においても学年統一の授業実施が困難となる場合が生じ、学力差が顕著となる数学等においては、学年統一の授業は「落ちこぼれ」を生む危険性をはらんでいる。よって、アメリカでは、早い場合には6年生から、遅くとも9年生から数学を中心とした到達度・習熟度別科目選択制が導入されている。各科目にはそれぞれ、前年度までに履修を終えるべき科目・成績等が明示され、学習の系統性が保持される。つまり、成績がよく意欲も高い生徒にはより高度な科目が準備され、そうではない生徒にはそれぞれの到達度の格差が拡大し、結果的にトラッキングとして働くのである。

また、教育水準の向上を企図する全米的教育改革が開始された1980年代前半、従来の高校卒業要件の総体的引き上げを図ると同時に、4年制大学進学希望者を対象とした卒業要件（上級卒業要件）、進学を想定しない者を対象とした卒業要件（一般卒業要件）等、複数の卒業要件を導入する学区が急速に増加した。1980年代後半には、卒業要件の引き上げが高校中退を助長するとの批判が相次いで出され、この動向に拍車をかけた。単一の高校卒業要件のみを設定する場合においては、州立4年制大学の入学許可基準を満たすものでないとされた。高校卒業要件を一律に大学入学許可基準に合致させようとするれば、高校中退者の増加を招くとの批判を免れないからである。したがって、4年制大学への進学を希望する者は、9ないし10学年在籍時より、計画的に上級卒業要件あるいは大学入学許可基準を満たすための科目履修が求められるのである。

このようなトラッキングメカニズムを内在させる公立高校制度を持つアメリカにおいては、当該トラッキングの「負の機能」を最大限に抑制するための施策の構築が求められ、①具体的将来の展望を持たせるためのキャリア教育の継続的実施、②進路選択の可塑性をできるだけ高める仕組みの確立と運用の注力、③中等後教育・成人教育機関においても様々なセカンドチャンス、つまり、中退者を典型とする不利な立場に置かれた者(disadvantaged group)を主たる対象とした職業生活への移行支援プログラムが提供されている⁽¹⁵⁾。

若年就職支援施策の法的基盤は、連邦教育相所掌の職業教育関連法と連邦労働省所掌の職業訓練関連法に大別され、前者は学校におけるキャリア教育を根底から枠付け、後者は学校外における就職支援施策の基盤となっている。職業教育関連法は、1984年に成立したパーキンス法と呼ばれる職業教育法と1994年から2001年までの時限立法であつた移行機会法に大別される。パーキンス法の特徴は、不利な立場に置かれた者に対する大幅な連邦補助金の支出と総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラムに見られる。連邦補助金については、職業教育プログラムの対象年齢で、15-19歳50%、20-24歳20%、25-65歳15%、15-65歳15%に配分された。中でも、最大22%を

不利な立場に置かれた者に振り分け注目された。その後、パーキンス法は 1990 年に高度技術社会において就労する上でアカデミックな能力と職業技能的能力の双方を習得し得る教育プログラムへと改正された。さらに、1998 年には高度にアカデミックな教育スタンダードを構築するための州及び地方における施策の促進が定められた⁽¹⁶⁾。

総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラムは、①個人が自己評価・キャリア計画・キャリア決定・エンブローアビリティを高める諸技能(employability skills)を獲得することへの支援、②個人が教育及び諸訓練から職業へと移行することへの支援、③個人が現職求められている技能を保持することへの支援、④個人が衰退傾向のある職業から、高度技術を必要とする新しい分野の職業、あるいは従事者の不足している職業へと移行するために新たな技術を獲得することへの支援、⑤個人が自らのキャリアの過程で新たな職業を探し、自らのキャリア目標を明確化することへの支援を連邦補助の対象とした。学校教育におけるこれらの支援は、正規のスクールカウンセラーによって計画・運営されるべきであると規定された。つまり、実践具体的方法については、各州・各学校区に委ねると同時に実践を支える組織の中核にスクールカウンセラーを据え、実践すべき活動目標を列挙することによって、就職・進学支援のための諸支援を提供しようとしたのである。その後、1989 年に、「全米キャリア開発指針」が準政府機関である全米職業情報整備委員会(National Occupational Information Coordinating Committee)によって策定され、スクールカウンセラーを計画・運営に据えたプログラムが全米に広く浸透していった⁽¹⁷⁾。

1997 年アメリカスクールカウンセラー協会(ASCA : American School Counselor Association)は、『スクールカウンセリングスタンダード：アメリカのスクールカウンセリングプログラム国家基準』を出版した。ASCA ナショナル・スタンダードを開発することによって、全米規模の教育改革の行動計画に参加することを表明する意図的な努力から生み出されたものだった。この画期的な公文書は、全米規模の教育団体と専門団体によって支持された。公文書には、スクールカウンセリングプログラムによって子どもたちを育てようとする学業的・キャリア的・個人的・社会的発達の領域における教授学習内容のスタンダードが網羅され、広く活用されている。その後、2002 年に ASCA は、①スクールカウンセリングプログラムが、学校の担う学業的使命を達成するための不可欠の成分であることをあきらかにする、②州が資格認定したスクールカウンセラーの提供するスクールカウンセリングプログラムに、すべての子どもたちが公平にアクセスすることを保障する、③すべての子どもたちが、幼稚園から高校 3 年(第 12 学年)までのスクールカウンセリングプログラムを経験する結果として、どんな知識やスキルを獲得するかを明らかにする、④スクールカウンセリングプログラムをデザインにおいても総合的なものとするとともに、すべての子どもたちに確実に組織的に提供できるようにするために『スクールカウンセリングの国家モデル：米国の能力開発型プログラムの枠組み(ASCA ナショナル・モデル)』を開発した⁽¹⁸⁾。

[図表2]ASCA ナショナルスタンダードモデル

	学業の発達領域	キャリアの発達領域	個人的・社会的領域
スタンダードA	子どもたちは学校だけでなく生涯にわたって効果的な学習を展開するために役立つ態度、知識、スキルを獲得する	子どもたちは労働界を自己知識と結び付けて調べるスキルと情報に基づいてキャリアを決めるスキルを獲得する	子どもたちは自分と他者を理解し尊重するために役立つ態度、知識、スキルを獲得する
	能力A1: 学業についての自己概念を改善する(5) 能力A2: 学習を改善するスキルを獲得する(4) ＜タイムマネジメントスキル・タスクマネジメントスキル＞ 能力A3: 学校で成功する(5)	能力A1: キャリア意識を育てる(10) ＜意志決定＞ 能力A2: 雇用準備力を開発する(9) ＜チームワーク・問題解決・組織スキル＞ ＜職業準備スキル: コミュニケーションスキル他＞ ＜タイムマネジメントスキル・タスクマネジメントスキル＞	能力A1: 自己知識を獲得する(12) ＜セルフコントロール＞ 能力A2: 対人関係スキルを獲得する(8) ＜コミュニケーションスキル＞
スタンダードB	子どもたちは大学進学を含む幅広い有力な選択肢から好きな道を選べるだけの学力を身に付けて学校を卒業する	子どもたちは様々な方策を使って、将来のキャリアにおける成功と満足を実現する	子どもたちは目的を実現するために決断し、目標を立て、必要な行動を起こす
	能力B1: 学習を改善する(7) ＜批判的思考＞ 能力B2: 目標実現を計画する(7) ＜問題解決・意志決定＞	能力B1: キャリア情報を入手する(8) ＜意志決定＞ 能力B2: キャリア目標を識別する(5) ＜エンプロイアビリティスキル・職業準備スキル＞	能力B1: 自己知識を応用する(12) ＜意志決定・問題解決＞
スタンダードC	子どもたちは学ぶことと働くこと、学ぶことと家庭や地域で生活することとの関係を知る	子どもたちは自分の特徴と、教育及び訓練と、労働界との関係を理解する	子どもたちは安全と生存のためのスキルを理解する
	能力C1: 学校経験と生活経験を関連付ける(6)	能力C1: キャリア目標実現のための知識を獲得する(7) 能力C2: キャリア目標実現のためにスキルを応用する(4) ＜雇用準備スキル＞	能力C1: 個人的安全のスキルを獲得する(11) ＜意志決定・問題解決＞ ＜ストレスコントロール＞

(資料) 米国スクールカウンセラー協会『スクールカウンセリングの国家モデル』学文社、2004年10月、103-114頁を筆者が加筆・修正して作成。

(注) ()内はチェック項目数を表し、< >内の太字の能力等はその項目の中で明確に文章化されたスキル一部を筆者が抜粋したものである。

子どもたちのひとつひとつの達成内容の基準（スタンダード）には、さらに子どもたちの能力（コンピテンシー）と子どもたちに期待されている学習の結果を枚挙した指標の一覧が示される。子どもたちの能力とは、スクールカウンセリングプログラムに参加する結果、子どもたちが獲得するか、または行動によって示すべき具体的な知識と態度とスキルを明らかにするものである。子どもたちの能力によって提示するのは、基準に基づくプログラムが何を取り組み、何を提供すればよいかを構想するための基礎である。これらの能力をベースにすれば、子どもたちの測定可能な実績（パフォーマンス）を表す指標を開発することができる。

学業的発達に関する達成内容の基準は、スクールカウンセリングプログラムの1つ目の指針である。それは子どもたちの学習を支援し最大限に実現させるための方略と活動を実践するようにプログラムを導くのである。学業的発達には、①学校だけでなく生涯における効果的な学習に役立つ態度・知識・スキルを獲得すること、②学校でよい成績をあげるための方法を使うこと、③学業活動が労働界や課程と地域社会における生活にどう関係するかを理解することが含まれる。

子どもたちのキャリア的発達に関する達成内容の基準は、スクールカウンセリングプログラムの2つ目の指針である。それは子どもたちが学校から労働界へ、そして生涯にわたるキャリアにおいて仕事から仕事へと円滑に移行することを可能にさせるスキルと態度と知識を獲得するための基盤を提供するようにプログラムを方向付けるのである。キャリア的発達には、①労働界を自己理解と結びつけて調べ、情報に基づいてキャリアを決めること、②将来のキャリアにおける成功と仕事における満足を達成するための方法を使うこと、③個人的資質と教育訓練と労働界との関係についての理解を促進することが含まれる。

個人的・社会的発達に関する達成内容の基準は、スクールカウンセリングプログラムの3つ目の指針である。それは子どもたちが学校での経験を通じて成長し、成人期へと変化していくときに、個人的・社会的な成長を達成するための基盤を提供するようにプログラムを方向付けるのである。個人的・社会的発達には、次の3つのことに役立つスキルと態度と知識を獲得することが含まれる。すなわち、①自分と他人を理解し尊重すること、②効果的な対人スキルを獲得すること、③安全とサバイバルのスキルを理解し、この社会に貢献する一員に向かって成長していくことである⁽¹⁹⁾。

このように、アメリカの初等中等教育では、教員ではなく、スクールカウンセラーが子どもたちの達成すべき基準（スタンダード）に従い、それを確実に実践していくためのコーディネーターとなって、子どもたちのエンプロイアビリティに必要なジェネリックスキル等を獲得させるための重要な役割を担っているところが我が国と大きく相違する特徴的な点である。

高等教育機関と高等教育関係者の団体である AACU (Association of American Colleges and Universities) は、これまでも学士課程教育の改善について数々の提言を行ってきたが、近年 Liberal Education としての学士課程教育のラーニング・アウトカムズについて、①人類文化と自然に関する知識（自然科学、社会科学、数学、人文学、芸術）、②知的・実践的技能（筆記及び口頭によるコミュニケーション、探求能力、批判的・創造的思考力、情報リテラシー、チームワーク、学習の統合）、③個人と社会の責任（市民としての責任と義務、倫理的思考力、多文化理解と行動、生涯学習力）といったリストを公開している。

また、個別大学の取組みとして内外の高等教育関係者から高く評価されている Alverno College の Ability-Based Curriculum では、約40年前から以下の8つの能力を全ての卒業生に保証する教育プログラムを実践している。8つの能力とは、①コミュニケーション、②分析力、③問題解決力、④意思決定力、⑤社会関係力、⑥地球的視野、⑦市民性、⑧美的理解力である。これらは、大学を

卒業しても、それぞれの生活の中で生涯にわたって活用することが求められ、またそれを可能にする能力であり、「Alverno College の卒業生はどのような人間であるべきか」について全教員による徹底的な議論を通じて合意された「卒業生属性(Graduate Attributes)」の一覧表である。しかし、Alverno College の取組みが優れているのは、全ての学生が卒業時まで習得すべきラーニング・アウトカムズを明確に掲げていることにあるのではなく、それを実現するための組織体制の整備と徹底したラーニング・アウトカムズの「査定(Assessment)」にあると言われている⁽²⁰⁾。各能力には、6つのレベルが設定され、各レベルに達成すべき基準が明示されている。シラバスでは、各科目がどの能力のどのレベルに該当するものであるかも記載されている。成績評価は、知識・技能の評価だけでなく、その科目が「分析力のレベル 1」に該当するなら、事前に示された達成基準を満たしているかどうかも含めて評価される。注目すべきは、履修終了時点で、スピーチ、エッセイ、プレゼンテーションなどを課して、その中で本当に該当スキルが身に付いているかをチェックするパフォーマンス評価を導入していることである。さらには、コーディネーターを配置して、すべての能力・レベルに対応した科目がバランスよく開講されるように組織的に取り組んでいる。

アメリカにおける ASCA のナショナル・スタンダードや AACU のラーニング・アウトカムズから我が国が学ぶべき点は、年齢によるキャリア教育の達成基準を明確にし、ラーニング・アウトカムズが正確に評価可能なシステムを構築することである。そのためには、例えばスクールカウンセラーのようなジェネリックスキルに関する知識と経験並びに熟練した教育スキルを持った専任スタッフによるコーディネートに加え、教育プログラムが確実に実践・消化できるような各教員の協力を含めた組織的な体制作りが重要な課題となろう。

IV. WHOのライフスキル教育

WHO(World Health Organization)は、1994 年学校における青少年のために心理社会的能力としてライフスキルを定義し、その教育プログラムの開発を行っている。心理社会的能力とは、日常生活における要求や問題に対して、効果的に対処するために必要な個人の能力である。また、それは精神的健康を維持する納涼であり、自分を取り巻く人々、文化、環境に対して、適応的かつ建設的に行動する能力である。心理社会的能力は、身体的、精神的、社会的健康を増進する上で重要な役割を果たしている。とりわけ行動と関連の深い健康問題や、日常のストレスやプレッシャーにうまく対処できない行動に関しては、心理社会的能力を高めることが重要な意味を持っている。行動と健康問題とが、ますます深い関連を持つようになってきた今日、心理社会的能力は健康増進にとってきわめて重要である。心理社会的能力を高めるためのもっとも直接的な方法は、問題に対処するための個人的資源を増やしたり、個人的・社会的能力を高めることである。このことは、青少年を対象とした学校におけるプログラムでは、支援的環境の中でライフスキルを指導することによって達成される⁽²¹⁾。

ライフスキルとは、日常生活で生じる様々な問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処する

ために必要な能力である。このように定義すると、ライフスキルとみなされるスキルはとても多く、その性質や定義は文化や状況によって異なることになる。しかし、ライフスキルに関する分析によれば、青少年の健康を増進することを狙いとするスキル形成に基礎を置く教育では、中核となるスキルとして、①意志決定(Decision making)、②問題解決(Problem solving)、③創造的思考(Creative thinking)、④批判的思考(Critical thinking)、⑤効果的コミュニケーション(Effective communication)、⑥対人関係スキル(Interpersonal relationship skills)、⑦自己意識(Self-awareness)、⑧共感性(Empathy)、⑨情動への対処(Coping with emotions)、⑩ストレスへの対処(Coping with stress)などが示唆されている。

また、ライフスキルは、薬物乱用防止、思春期妊娠、知的能力の向上、いじめ防止、エイズ防止、暴力防止、自己信頼とセルフエスティームの向上などのヘルスプロモーションや予防教育として有効性が示されている。すなわち、ライフスキルは、各プログラムの固有の価値を超え、共通する価値を持っていることを示しているのである。ライフスキルは、知識、態度、価値観を現実の能力、「何をするように行かうか」という能力に結びつけることを促進する。ライフスキルは、人が健康な行動をとりたいという願いがあり、それを実行する場面が逢ったときに、それを可能にする能力である。ライフスキルを効果的に獲得し、応用すれば、自分や他者に対する感じ方に影響を及ぼし、また他者の自分への見方にも影響する。ライフスキルは、自己効力、自己信頼、セルフエスティームの認知に影響する。そのため、ライフスキルは、心の健康を高めるのに重要な役割を果たすのである。心の健康の増進は、自分や他者を大切にし、精神障害を予防し、問題行動の防止につながるのである⁽²²⁾。

ヘルスプロモーションにおけるライフスキル教育は、一般的なライフスキルの指導を基盤とし、重要な健康もしくは社会問題に関連付けてスキルを練習する。ライフスキル教育は、健康情報と組み合わせるべきであり、他の方法、たとえば青少年の健康や発達に影響する環境もしくは社会要因を変化させることを目的とするプログラムとも組み合わせることができる。ライフスキル教育で用いられる指導法は、青少年が周囲の人からどのように学習していくかという知見、すなわち他者の行動とその結果についての観察学習に関する知見、Bandura の社会学習理論に基づいている。

ライフスキル教育においては、ダイナミックな指導・学習過程に子どもたちは主体的に参加する。この主体的参加学習を促進するための方法としては、小集団やペアの活動、ブレインストーミング、ロールプレイ、ゲーム、ディベートなどがある。ライフスキル教育は、ライフスキルを適用しようとしている特定の生活状況に関してどんな考えや知識を持っているか、教師が子どもと一緒に探求することから始まる。子どもたちは、提起された問題に関して、小グループもしくはペアで詳細に検討することが求められる。次に、子どもたちは、短いロールプレイのシナリオを作り、スキルを様々な状況に適用する練習をする。実際にスキルを練習することが、ライフスキル教育では不可欠な要素である。最後に、教師は宿題を課し、問題についてさらに家族や友達と話し合い、スキルを練習するように促すのである⁽²³⁾。

青少年にライフスキルを指導する理由としては、薬物乱用や十代の妊娠の防止、心の健康や協同学習の促進などがある。成人に対するライフスキル教育として、医学生やカウンセラーに対しては、コミュニケーションや共感性のスキルが、ビジネス関係者には問題解決や批判的思考が、心の問題を抱える人に対しては、情動やストレスへの対処などのライフスキルがプログラムの中に取り入れられている。ライフスキル教育の実施によって、教室での行動上の問題が少なくなることがわかっている。あるいは、ライフスキル教育を含むプログラムを実施することによって、学業成績が改善することを示す研究もある。また、これ以外にも学校への出席率の向上、いじめの現象、専門家の支援サービスの要請の減少、子どもと両親の関係の改善などの好ましい影響が報告されている⁽²⁴⁾。

〔図表3〕WHOライフスキル教育プログラムモデル

	第1年度(レベル1)	第2年度(レベル2)	第3年度(レベル3)
自己意識	「かけがえのない自分」についての学習	自己統制	私の権利と責任
共感性	互いの共通性と違いについて理解し、相違を尊重するようになる	相違のある人に対する偏見や差別をしない	エイズ患者に対する配慮
対人関係スキル	友達や家族との関係に価値を置くようになる	新しい友人関係を作ったり、友人関係を維持する	必要な時に他者からの支援やアドバイスを求める
コミュニケーション	基本的な言語的・非言語的コミュニケーションスキル	仲間からの圧力がある時の自己主張コミュニケーション	健康を損なう恐れがある行動を促す圧力を撥ね退けるために自己主張コミュニケーションを使う(例・危険な性行動)
批判的思考	批判的思考の基本的プロセスを学ぶ	選択とリスクのに関して客観的判断を下す	喫煙や飲酒に対する態度に影響するメディアの圧力に対処する
創造的思考	創造的に考える能力を形成する	既定のことと考えられていることについて新しいアイデアを産み出す	変化する社会状況に適応する
意志決定	意志決定の基本的プロセスを学ぶ	困難な事柄についての意志決定を下す	重要な人生上の計画についての意志決定を下す
問題解決	問題解決の基本的プロセスを学ぶ	困難な問題やジレンマに関する解決策を産み出す	争いごとの解決
ストレスへの対処	ストレス源を確認する	ストレスフルな状況に対処する方法	逆境に対処する
情動への対処	様々な情動の表出を認識する	情動が行動にどのように影響するかを理解する	情動に関する好ましくないストレスに対処する

(出所) WHO 編『WHO ライフスキル教育プログラム』大修館書店、1997年6月、54頁。

ライフスキル教育プログラムのモデルとして、系統性を持ったライフスキルの3つの基本的学習活動(レベル1:核となるライフスキルの基本的要素について指導し、日常の状況に関連付けて練習する。レベル2:ライフスキルを様々な健康・社会問題と結びつけた関連テーマに応用する。レベル3:ヘルスプロモーションや予防の目標となる健康・社会問題やニーズを引き起こす具体的状況に関連付けてライフスキルを適用する)がある。たとえば、重要な健康問題に関連のあるライフスキルを練習する機会を子どもたちに与えるための基礎となるモデルは[図表3]の通りとなる⁽²⁵⁾。

具体的にライフスキルを使用した UNESCO とガーナ政府によるアルコール、薬物乱用防止のプログラム（学校及び青少年のためのカリキュラムモデル）を紹介する。その中身だが、1 学期においては、「私は特別」をテーマに 9 週かけて実施する(1.私らしいところ、2.子どもから大人へ、3.他の人との強調、4.話すこと・聞くこと、5.友だちをつくる、6.友人関係の維持・友人の喪失に耐えること、7.異性の関係、8.ストレスへの対処、9.対処スキル)。2 学期においては、「社会的存在としての私」をテーマに 9 週にかけて実施する(1.批判的思考スキル、2.意志決定スキル、3.自分の責任の引き受け、4.交渉スキル、5.目標設定スキル、6.学習スキル、7.学習スキル、8.まとめ)。3 学期においては、「自分を大切にする」をテーマに 9 週にかけて実施する(1.様々な薬物、2.薬物の使用と誤用、3.アルコール：使用と乱用、4.タバコ、5.マリファナと他の違法薬物、6.自己主張スキル、7.リスク行動と使用者の特徴、8.薬物は用いなくてもよい、9.自分を大切に：対処スキル／自己主張スキル／目標設定スキル、10.前時の続き、11.契約)内容となっている⁽²⁶⁾。

WHO はヘルスプロモーションの観点から青少年へライフスキル教育を提唱したが、10 に及ぶライフスキルの内容は、「人間力」、「生きる力」を養成するだけでなく、その有効性は、様々な領域の教育プログラムの基盤にもなり実証されている。また、エンプロイアビリティやコンピテンシーを構成するジェネリックスキルの、ソフトスキルとも称されるスキルとほぼ共通するものであり、その教育プログラムは、我が国のキャリア教育モデルとして大いに参考になるものである。すでに、一部であるが、我が国の初等中等教育場でライフスキル教育を実践活用している学校・教員も出ている。ライフスキル教育を高等教育におけるキャリア教育へ応用・検討する価値は大きい。

V. おわりに

英米の教育制度を概観してみると、義務教育から「自立した市民」、「社会人」になるために必要なエンプロイアビリティ等を意識した教育内容が積極的に取り入れられていることがわかる。その結果、ジェネリックスキルのソフトスキルと呼ばれる雇用可能性を高める汎用的能力、例えば、創造性、柔軟性、自立性、チームワーク力、コミュニケーション力、批判的思考力、時間管理、リーダーシップ、計画性、自己管理能力などを養成するプログラムが充実している。また、WHO が青年期における心理社会的能力として定義付けたライフスキルも、学校内で学ぶべきジェネリックスキルのソフトスキルと同様の内容のものであった。

また、我が国においても、文部科学省の 4 領域 8 能力である「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）」、「情報活用能力（情報収集・探索能力、職業理解能力）」、「意思決定能力（役割把握・認識能力、計画実行能力）」、「将来設計能力（選択能力、課題解決能力）」や経済産業省の 3 能力 12 要素である「前に踏み出す力（主体性、働きかけ力、行動力）」、「考え抜く力（課題発見力、計画力、創造力）」、「チームで働く力（発信力、傾注力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力）」もエンプロイアビリティに結びつくジェネリックスキルのものである。

さらに、2007年9月に文部科学省が度緊急提言を行った「学士力」の核となる「汎用的技能（コミュニケーションスキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力）」や「態度・志向性（自己管理能力、チームワーク・リーダーシップ、倫理観、市民としての社会的責任、生涯学習力）」もまさに大学を卒業するにあたって学生に必要とされるジェネリックスキル、ソフトスキルである。

各省庁によって異なる呼称であるが、産業界から大学卒業者に求められている能力は同一のものである。これらの諸能力は、大学教育の成果（learning outcomes）を問うものであり、そこで問われているのは分野別の専門的知識よりも、むしろ学部学科を問わず大学卒業者に共通に求められる汎用的能力としてのジェネリックスキルなのである。文部科学省の中でさえ、初等中等教育におけるキャリア教育と高等教育におけるキャリア教育の内容に統一性がなく分断されたものになっている現状では、経済産業省や厚生労働省が提言する諸能力を含めた呼称の統合は極めて難しいものと言える。しかし、真に効果的・効率的なキャリア教育を義務教育期間から行い、産業界の求めるエンployアビリティを所有する有能な大学生を多数輩出するためには、政府機関による横断的・統一的な思い切った政策が求められる。少なくとも「学士力」の保証を謳う文部科学省には、各大学における統一的なプログラム内容を明確に提示する義務が生ずる。したがって、「学士力」の中核となる必要最低限のジェネリックスキルを養成する新たなプログラム開発が要請されるのである。

我が国の大学において、キャリア教育として想定され取り組まれている内容は、①卒業時に就職先が決まっている「卒業時の“雇用”」の確保、②卒業した時にある職に就き、そこで働くことができる「卒業時の“就業力（即戦力）”」の育成、③職を変えても次の職業を探すことができ、生涯にわたって自分自身のキャリアを管理することができる「生涯の“持続的就業力”」の育成の3つに整理できる。単に卒業時に就職・就業可能な能力等を身に付けさせるだけではなく、生涯にわたって就業可能な諸能力を身に付けさせることが本来のキャリア教育のあるべき姿であり、その諸能力を育て支援していくことが必要であるとして、持続的就業力の構成要素としてジェネリックスキルとキャリア管理能力を挙げている。ジェネリックスキルは、あらゆる職業を超えて活用できる移転可能なスキルであり、コミュニケーション能力や問題解決能力、チームワーク能力、批判的思考力等を指す。キャリア管理能力は、離職しても次の仕事を見つけて働くことができる能力であり、自己理解ができ、就職機会を見つけ、意思決定をし、移行のための学習を行うことができる能力である⁽²⁷⁾。

したがって、キャリア教育を「生涯にわたる学習と労働の進捗状況を自己管理するために必要な知識・スキル・態度・行動特性などの学習を支援する取組み」と位置付け、大学を卒業してからの人生を生きていくために必要な力を身に付けさせるものとするならば、それは自立・自律的な学習者の育成という学士課程教育そのものの目的と重なるものである。教養・専門・キャリア各教育を区分するのではなく、学士課程教育全体の中にキャリア教育を位置付けることが求められるはずである。

英米の教育制度の中に組み込まれ実践されているキャリア教育プログラムを十分研究し、我が国の

各大学が「学士力」を確実に身に付けることのできる新たな教育プログラムの開発並びに教育現場において実践者となる教育者自身のスキルアップ、すなわち FD も同時に進行、そして向上させていくことが今後の各大学に課せられた社会的使命と考える。

【注】

- (1) 文部科学省『小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引ー児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるためにー』2006年11月、3-5頁。
- (2) 経済産業省『社会人基礎力に関する中間取りまとめ』2006年1月、2-18頁。
- (3) 小杉礼子・堀有喜衣『キャリア教育と就業支援ーフリーター・ニート対策の国際比較ー』頸草書房、2006年2月、10-11頁。
- (4) 山本麻子『ことばを鍛えるイギリスの学校ー国語教育で何ができるかー』岩波書店、2003年4月、51-58頁。
- (5) 同上書、61-75頁。
- (6) 同上書、77-146頁。
- (7) 小林章夫『教育とはーイギリスの学校からまなぶ』NTT出版、2005年8月、95-173頁。
- (8) 多田順子「イギリスの大学におけるエンプロイアビリティ向上への取り組みーヨーク大学の「ヨーク賞」プログラムを通してー」国際教育政策研究所紀要第135集、2006年3月、163頁。
- (9) 同上稿、165頁。
- (10) 同上稿、166頁。
- (11) 同上稿、168-169頁。
- (12) 小杉礼子・堀有喜衣、前掲書、15-19頁。
- (13) 同上書、39-49頁。
- (14) 同上書、60-61頁。
- (15) 同上書、61-63頁。
- (16) 同上書、63-70頁。
- (17) 同上。
- (18) 米国スクールカウンセラー協会『スクールカウンセリングの国家モデル：米国の能力開発型プログラムの枠組み』学文社、2004年10月、12-19頁。
- (19) 同上書、19-20頁。
- (20) 川嶋太津夫「ラーニング・アウトカムズ 学士課程教育再生構築の新たな観点」『教育学術新聞』20060517付け、私学高等教育研究所、アルカディア学報、No.279。
- (21) WHO 編『WHO ライフスキル教育プログラム』大修館書店、1997年6月、11頁。
- (22) 同上書、12-20頁。

- (23) 同上書、21-23 頁。
- (24) 同上書、24-27 頁。
- (25) 同上書、53 頁。
- (26) 同上書、104-105 頁。
- (27) 白川優治「キャリア教育を巡る議論と課題 第30回公開研究会より」『教育学术新聞』20061122 付け、
私学高等教育研究所、アルカディア学報、No.265.