

初等・中等教育におけるキャリア教育と進路指導

若本 純子¹, 石井 宏祐²

Carrier Education and Carrier Guidance in Elementary and Secondary School

Junko WAKAMOTO, Kosuke ISHII

要 旨

従来、中等教育で行われてきた進路指導が生涯発達・生涯教育の観点を踏まえたキャリア教育へと変貌している。そこで、本稿では、文部科学省の『キャリア教育の手引き改訂版』等に基づいてキャリア教育と進路指導の定義および推進の経緯について整理し、学校種別の特徴を主にキャリア発達の観点からまとめた。さらに、心理臨床を専門とする著者らの支援経験の中から、初等教育、中等教育におけるキャリア教育や進路指導にかかわる事例を挙げて考察を行い、キャリア教育・進路指導において柔軟性や多様性に配慮することの重要性が示唆された。

従来、進路指導として実践されてきた社会的・職業的自立に向けての学校教育の取り組みは今、生涯発達・生涯教育の観点を踏まえたキャリア教育へと変貌を遂げている。

本稿では、まず、文部科学省が発行している『キャリア教育の手引き改訂版』（2011）等に基づいてキャリア教育、進路指導について整理し、学校種別の特徴についてキャリア発達の観点からまとめる。

それに加え、心理臨床を専門とする著者らの支援経験の中から、キャリア教育や進路指導にかかわる事例を挙げて考察し、キャリア教育と進路指導の実像に関して理解を深める。

1. キャリア教育と進路指導

それぞれの定義をめぐって

文部科学省（2011）によれば、キャリア教育と

は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義される。ここで言われる「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だしていく連なりや積み重ね」と説明されている。人は一生発達し続けるという考え方が広く受け入れられるようになって約30年になるが（Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 1998）、人は、その時々に応じた様々な役割の取捨選択や創造を重ねながら生きており、その個人差によって「自分らしい生き方」が形成されていく。このような、人が、生涯の中で自らの役割の価値や役割との関係性を見出していく積み重ねがキャリアである。そして、社会の中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いうこと

¹ 佐賀大学 教育学部 学校教育課程

² 佐賀大学 教育学部 附属教育実践総合センター

ができる。キャリアは、子ども・若者の発達の段階やその発達課題の達成と深くかかわりながら、段階をおって発達していくものであるから、キャリア教育とはキャリア発達を促すための教育と言ってよい。

そのため、キャリア教育においては、生涯発達の観点から、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力である基礎的・汎用的能力として4つの能力「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」の涵養が目指されている。そのためには、幼児期の教育や義務教育の段階からの取り組みが不可欠であり、発達の視点を踏まえ、体系的に各学校段階の取り組みを構築することが求められている。

キャリア教育は、時代や社会の要請に応じて登場してきたものだが、進路指導とキャリア教育との関係はどのようにとらえればよいのだろうか。「進路指導」という用語は、職業指導の語義をそのまま引き継ぐ概念として登場した。その主眼は、「将来の生活における職業的自己実現に必要な能力や態度を育成する」ことにある。具体的には、学ぶことと働くことの意義の理解、進路適性

の吟味と進路情報の活用、望ましい勤労観・職業観の形成、主体的な進路の選択と将来設計が挙げられる。その一方で、進路指導は「生き方の指導」と呼ばれてきたことが示すように、中学校・高等学校に限ってみればキャリア教育との違いを見出だすことが難しい。だが幼稚園・保育所・認定こども園などや小学校、あるいは、大学や短期大学などの高等教育機関などにおいては、「進路指導」と呼ばれる正規の活動は設けられていない。進路指導からキャリア教育への移行によって、今後は、生涯を見通す視座に立ち、将来の社会的自立とそれに必要な力の涵養に向けた教育が、すべての教育の場において必要とされている(図1)。

キャリア教育推進の経緯

キャリア教育という言葉は平成11(1999)年12月の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」で、初めて公に用いられた。そこから表1にあるように、展開してきた。

平成14(2002)年11月には国立教育政策研究所生徒指導研究センター調査研究報告「児童生徒の

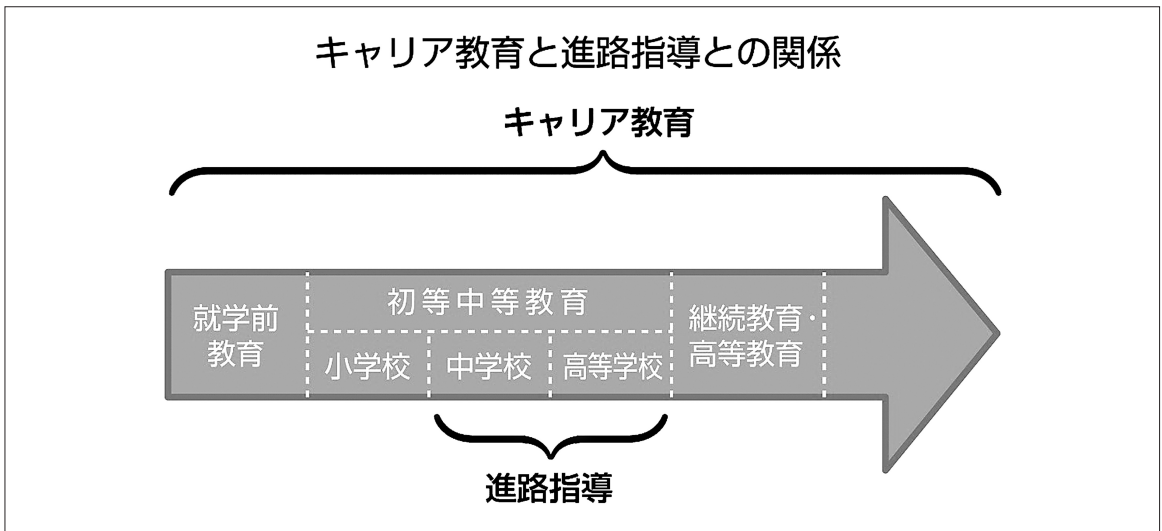


図1 キャリア教育と進路指導の関係
出所) 文部科学省：キャリア教育の手引き

表1 キャリア教育推進の経緯

時 期	出 来 事
平成11 (1999) 年12月	中央教育審議会答申 「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」
平成14 (2002) 年11月	国立教育政策研究所生徒指導研究センター調査研究報告 「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」
平成16 (2004) 年 1 月	文部科学省キャリア教育に関する総合的調査研究者会議報告 「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」
平成18 (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』発行
平成18 (2006) 年12月	教育基本法改正
平成19 (2007) 年 6 月	学校教育法改正
平成20 (2008) 年 1 月	中央教育審議会答申 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」
平成20 (2008) 年 3 月	幼稚園教育要領及び小・中学校学習指導要領改訂
平成20 (2008) 年 7 月	教育振興基本計画 閣議決定
平成23 (2011) 年 1 月	中央教育審議会答申 「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」

職業観・勤労観を育む教育の推進について」において、職業観・勤労観の育成が不可欠な「時代」を迎えたことが分析結果として報告され、学校段階における職業的（進路）発達課題についても解説された。

平成16 (2004) 年 1 月には、平成14 (2002) 年に文部科学省が設置した「キャリア教育に関する総合的調査研究者会議」が報告書「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」をまとめた。この会議は、学校における教育活動が、とすれば「生きること」や「働くこと」と疎遠になったり十分な取組が行われてこなかったりしたのではないかとの指摘を踏まえて設置されたものであった。この報告書では「キャリア発達には、児童生徒が行うすべての学習活動等が影響するため、キャリア教育は、学校のすべての教育活動を通して推進されなければならない」と記された。しかし一方で、「端的には」という注意書きのもとではあったが、キャリア教育を「勤労観、職業観を育てる教育」と表現しており、勤労や職業に焦点が絞られてしまうという偏りもまた招いてしまった。社会的・職業的自立を基盤として支える能力や態度の育成の視点が見落とされがちになってしまったのである。

平成18 (2006) 年11月には、小学校、中学校、

高等学校を対象とした『キャリア教育推進の手引』が発行された。この手引では、「キャリア教育は、必ずしも新しい教育内容を導入しようとするものではない」と表現されていて、先の平成16 (2004) 年 1 月の「キャリア教育は、学校のすべての教育活動を通して推進されなければならない」という表現と相まって、既存の教育活動がそのままキャリア教育を含んでいるのだという誤解も生まれることになった。

同年12月には、教育基本法が改正された。第2条（教育の目標）第2号において「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」が規定された。そして第5条（義務教育）第2項では「義務教育として行われる普通教育は、各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする」と定められた。さらに翌平成19 (2007) 年 6 月には、学校教育法が改正された。第21条（義務教育の目標）において、第1号「学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に

社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」、第4号「家族と家庭の役割、生活に必要な衣、食、住、情報、産業その他の事項について基礎的な理解と技能を養うこと」、第10号「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」が定められた。教育基本法と学校教育法の改正は、キャリア教育の推進にあたり、法的根拠となっている。

平成20（2008）年1月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」では、学習意欲の向上や学習習慣の確立がポイントのひとつとして挙げられた。学校での学習に自分の将来との関係で意義が見出せない状況が問題視され、キャリア教育を通じ、子どもたちが自らの将来について夢やあこがれをもったり、学ぶ意義を認識したりすることの必要性が強調された。学校での学習とキャリア発達を明確に結びつけた点に大きな意義があると考えられる。

そして平成20（2008）年3月には幼稚園教育要領及び小・中学校学習指導要領が改訂された。文部科学省事務次官による改正通知では、教育課程の基準の改善が、「教育基本法及び学校教育法の改正を受け、これらにおいて明確となった教育の目的及び目標に基づき、答申を踏まえ」た方針に沿っていると述べられている。その方針の一部に、「勤労観・職業観を育てるためのキャリア教育などを通じ、学習意欲を向上するとともに、学習習慣の確立を図るものとした」が含まれていた。

さらに同年7月には教育振興基本計画が閣議決定された。「今後5年間に総合的かつ計画的に取り組むべき施策」として「小学校段階からのキャリア教育を推進する」ことが明記され、「今後10年間を通じた目指すべき教育の姿」として「すべての子どもが、自立して社会で生き、個人として豊かな人生を送ることができるよう、その基礎となる力を育てる」ことも明記された。

平成23（2011）年1月の中央教育審議会答申

「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」では、基礎的・汎用的能力が示された。基礎的・汎用的能力は、平成16（2004）年1月に、「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」で紹介された「キャリア発達にかかわる諸能力（例）」いわゆる4領域8能力をめぐる課題の克服を目指し、各省庁が掲げた類似性の高いその他の能力、すなわち内閣府の「人間力」、経済産業省の「社会人基礎力」、厚生労働省「就業基礎能力」をも分析に加えて、「分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力」として再構成された概念である。「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つの能力によって構成されている。またこの答申では、キャリア発達が「社会の中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」と定義された。その上で、キャリア教育が「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義された。進路の決定や、職業の選択に留まらない定義といえよう。これまで進路指導やキャリア教育という言葉が喚起してきた誤解を、このシンプルな定義の十分な共有によって解消していくことが、教育現場に与えられた今後の課題である。

以上、キャリア教育の経緯を概観してきたが、進路指導やキャリア教育という概念が喚起してきた誤解を解く動きであるとともに、個人が社会の中で豊かに生きていけるため、また、学校での学習が人生にとって意味があると感じられるための教育として、キャリア教育を位置づけていこうとする明確な方向性をもつ流れであると考えられる。

2. 初等教育におけるキャリア教育と進路指導

初等教育において進路指導を行うと聞くと違和感を覚える人は多い。中学受験に取り組む小学生ならまだしも、学区の中学校に自然と進む多くの

小学生をイメージするとき、進路指導とはどのような活動になるのだろうか。この違和感は根強く、その結果、解消することをひとつの目的としてキャリア教育という言葉が用いられるようになった。しかし今度は、小学生に具体的な将来設計を立てさせるのは早すぎるのではないかという疑問が沸いてくることになった。これらの違和感や疑問は、進路指導やキャリア教育といった概念に対する誤解であるが、そのまま初等教育における進路指導とキャリア教育の課題になってしまっている。

ここでは、平成23（2011）年5月に発行された『小学校キャリア教育の手引き（改訂版）』を基に、小学校の時期におけるキャリア発達についてまとめ、初等教育におけるキャリア教育の意義をあらためて考える。併せて小学生とのキャリア・カウンセリングの事例を通してキャリア教育の発展可能性についても検討していくことにする。

小学校の時期におけるキャリア発達

小学校におけるキャリア発達段階は、「進路の探索・選択にかかる基盤形成の時期」である。小学校での発達が基盤となり、「現実的探索と暫定的選択の時期」である中学校、「現実的探索・試行と社会的移行準備の時期」である高等学校へと進む。

基盤形成の時期といえる小学校でのキャリア教育は、次の4点を目標にすることが望ましい。①自己及び他者への積極的関心の形成・発展、②身のまわりの仕事や環境への関心・意欲の向上、③夢や希望、憧れる自己のイメージの獲得、④勤労を重んじ目標に向かって努力する態度の育成の4点である。

学年によっても重視される視点は当然異なる。

小学1年生では入学以前の段階（幼稚園など）との連携を踏まえて小1プロブレムへの対応が重視される。そして小学6年生では小学校卒業後の段階である中学校との連携を踏まえて、中1ギャップへの対応を考える必要がある。

低学年では、自分の好きなこと、得意なこと、できることを増やし、様々な活動への興味・関心を高めながら意欲と自信を持って活動できるようにすることが大切である。

中学年では、友達のよさを認め、協力して活動する中で、自分の持ち味や役割が自覚できるようにすることが大切である。

高学年では、苦手なことや初めて挑戦することに失敗を恐れずに取り組み、そのことが集団の中で役立つ喜びや自分への自信につながるようにすることが大切である。

以上のような視点をもったキャリア教育によって、表2に示した小学校におけるキャリア発達課題への取組を支援するのである。

事例の提示

ここに提示するのは、ゲーム依存の状態に陥っていた小学5年生男子児童Aとのキャリア・カウンセリングの概要である。

スクールカウンセラーが学級担任と生徒指導主任、教育相談担当の養護教諭と連携して進めた事例である。キャリア・カウンセリングとして位置づけられたのは、Aに対してキャリア教育の視点をもってアプローチしたためであった。

ゲームに時間を費やす人生を続けていくのかについて、子どもに恥をかかせない（石井，2012）ことを原則として面接を行った。ゲームをやめられるはずのAがゲームをやめようとしないのではなく、Aもまたゲームがやめられないことに

表2 小学校におけるキャリア発達課題

低学年	中学年	高学年
①小学校生活に適應する ②身の回りの事象への関心を高める ③自分の好きなことを見つけて、のびのびと活動する	①友達と協力して活動する中でかわりを深める ②自分の持ち味を發揮し、役割を自覚する	①自分の役割や責任を果たし、役立つ喜びを体得する ②集団の中で自己を生かす ③社会と自己のかかわりから、自らの夢や希望をふくらませる

よって困っている（ゲームによって人生が困らされている）という外在化のフレームを採用し、ゲームをやめるための対話ではなく、ゲーム以外の時間を人生に取り戻すための対話を心がけた。この対話は、Aとスクールカウンセラーが2人で続けることもあれば、そこに学級担任、生徒指導主任、養護教諭の各々、あるいは複数人が加わることもあった。Aに恥をかかすことのないよう配慮することと、Aも困っているのだという文脈は、対話にかかわるすべての者が共有していた。どんなふうにごまかすといいかについて、平日や休日でも違う希望をもつかなど細かく話題にしていった。また、今どんなふうにごまかすといいかだけでなく、近い将来、遠い将来についても取り上げた。Aは「目をつぶって日光を浴びる」など少しずつ取り組み、これらの新しい行動は結果的にゲームの代わりになった。数ヶ月でゲーム依存の状態を脱した。

柔軟なキャリア教育に向けて

この事例は、キャリア教育の視点をもって進められたが、必ずしも小学校におけるキャリア発達課題に直接的に取り組んだわけではない。しかし、ゲームの激しい刺激による快を、Aが「目をつぶって日光を浴びる」などの別の形の快に置き換えようとしたとき、それにはわずかながらではあるが社会に適応的な方向性があったと考えられる。自分を知り、他者を知り、社会への貢献を実感することを促すことの大切さと同時に、かすかな社会適応への志向性を見逃さない視点もキャリア教育において忘れてはならない大切な視点だと考えられる。

3. 中等教育におけるキャリア教育と進路指導

中等教育にあたる中学校、高等学校では、これまで進路指導が行われてきた歴史があることから、それまでの指導状況に応じて対応が異なる。

進路指導の理念と教育課程上の本来の位置付けを十分に理解して進路指導に取り組んできた学校では、これまでの進路指導の全体計画をほぼそのまま活用し、それを軸にキャリア教育の全体計画

を作成することが十分可能である。その際には、キャリア教育が幼児教育の段階から高等教育に至るまでの体系的な教育であることに十分留意し、小学校および高等学校等におけるキャリア教育との接続や連携も視野におさめた全体計画へと改善を図る必要がある。

その一方で、事実上、入学試験・就職試験に合格させるための支援や指導に終始する取組を「進路指導」と称してきた傾向の強い学校では、全体計画の大幅な見直しが必要になる。

中学校におけるキャリア教育と進路指導の特徴

『中学校キャリア教育の手引き』では、キャリア教育の目標設定の際の留意点が挙げられている。「各学年の生徒の実態に基づいた目標設定」と「校区内における小学校の児童の実態を調べ、児童の実態に即して中学校段階で育成すべき能力や態度について検討」である。これは、中学生のキャリア発達が児童期から継続的に、学年ごとに顕著に進展していくことを示唆している。したがって、キャリア発達課題も学年別に例示されている（図2）。

一方で、キャリア発達における学校差や地域差の存在を指摘し、各学校の実態に即したキャリア教育の実施の必要性を説くとともに、「生徒指導上の問題を抱えている学校における目標設定の工夫」として、以下の4点に言及されている。

- 生徒指導上の問題を持つ生徒は、自己の将来像に希望や可能性を感じていない場合が多い。そうした生徒には、働きかけの糸口となる活動を通して自分の得意なことに気付かせ、自己の役割意識や自尊感情を高めることにより、様々な活動への意欲につなげたい。
- キャリア教育では、学校が保護者や地域、各種専門機関との連携を深めることも大切である。「思いやりの心で共に歩む生徒の育成」「個性を伸ばし自分を高める生徒の育成」など共通の目標に向かって情報交換や連携を図ることが、生徒一人一人のキャリア発達支援につながっていく。
- 様々な体験活動やその事前・事後の学習での

中学校段階でのキャリア発達課題		
○キャリア発達段階 ⇒現実的探索と暫定的選択の時期 ○キャリア発達課題 <ul style="list-style-type: none"> ・肯定的自己理解と自己有用感の獲得 ・興味・関心等に基づく勤労観・職業観の形成 ・進路計画の立案と暫定的選択 ・生き方や進路に関する現実的探索 		
各学年におけるキャリア発達課題の例		
1年生	2年生	3年生
<ul style="list-style-type: none"> ・自分の良さや個性が分かる。 ・自己と他者の違いに気付き、尊重しようとする。 ・集団の一員としての役割を理解し果たそうとする。 ・将来に対する漠然とした夢やあこがれを抱く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の言動が他者に及ぼす影響について理解する。 ・社会の一員としての自覚が芽生えたとともに社会や大人を客観的にとらえる。 ・将来への夢を達成する上での現実の問題に直面し、模索する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己と他者の個性を尊重し、人間関係を円滑に進める。 ・社会の一員としての参加には義務と責任が伴うことを理解する。 ・将来設計を達成するための困難を理解し、それを克服するための努力に向かう。

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」平成18年11月をもとに作成

図2 中学生のキャリア発達課題

出所) 文部科学省：中学校におけるキャリア教育の手引き

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/16/1306832_11.pdf

気付きを通して、学ぶ意欲の向上につなげたい。一人一人の生徒の状態を把握し、課題を明確にすることが大切であり、場合によっては個別の目標設定や指導計画を要する場合も考えられる。

- 生徒指導上の問題を改善することが、キャリア教育の推進ととらえることができる場合もある。生徒指導に重点を置きながら少人数指導の推進に取り組み、学ぶことへの関心を高めていくことができるような目標設定の工夫も考えられる。

高等学校におけるキャリア教育と進路指導の特徴
 高等学校は義務教育ではなく、学校・学科によって教育課程が異なる。また、中学校から高等学校に進学する段階において、生徒は将来を見据えた学校選択と受験を経る。これは、キャリア発達における重要な移行のひとつである。高等学校におけるキャリア教育においては、図3に示されるキャリア発達の特徴を踏まえることが推奨され

ている。その内容は、中学校が学年単位で細やかな課題設定と教育計画を有しているのとは異なり、前半・後半を別途に示されている。

高校生においては、「自己理解の深化と自己受容」「選択基準としての勤労観、職業観の確立」「将来設計の立案と社会的移行の準備」「進路の現実の吟味と試行的参加」が重要な課題とされている。教育課程としては、生徒や地域の実態に即し、学校や学科の特色やこれまでの取組を生かしながら、4つの基礎的・汎用的能力を具体的な教育目標へと転化し、教育する必要がある。具体的な目標例としては、以下のような項目が挙げられている。

- (1) 社会的・職業的に自立するために必要な基盤となる能力や態度を育成する。
- (2) キャリアを積み上げていく上で必要な知識等を、教科・科目等を通じて理解させる。
- (3) 体験的な学習の機会を設ける。
- (4) 生徒が自らの価値観を形成し、とりわけ勤労

入学から在学期間半ば頃まで	在学期間半ば頃から卒業を間近にする頃まで
<ul style="list-style-type: none"> ● 新しい環境に適応するとともに他者との望ましい人間関係を構築する。 ● 新たな環境の中で自らの役割を自覚し、積極的に役割を果たす。 ● 学習活動を通して自らの勤労観、職業観について価値観形成を図る。 ● 様々な情報を収集し、それに基づいて自分の将来について暫定的に決定する。 ● 進路希望を実現するための諸条件や課題を理解し、検討する。 ● 将来設計を立案し、今取り組むべき学習や活動を理解し実行に移す。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 他者の価値観や個性を理解し、自分との差異を見つめつつ受容する。 ● 卒業後の進路について多面的・多角的に情報を集め、検討する。 ● 自分の能力・適性を的確に判断し、自らの将来設計に基づいて、高校卒業後の進路について決定する。 ● 進路実現のために今取り組むべき課題は何かを考え、実行に移す。 ● 理想と現実との葛藤や経験等を通し、様々な困惑を克服するスキルを身に付ける。

図3 高校生のキャリア発達課題

出所) 文部科学省：高等学校におけるキャリア教育の手引き

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/11/04/1312817_20.pdf

観・職業観を確立できるようにする。

学科や卒業後の進路を問わず、現実的に社会・職業の理解を深めることや、自分が将来どのように社会に参画していくかを考える教育活動を意図して指導計画に位置付け実施する必要がある。

どのように中学生・高校生のキャリア発達を支えるのか：3つの不登校事例を通しての考察

著者は心理臨床を専門としている。よって、学校から見た場合、連携先の関係機関の専門家という立場で、生徒や教師、そして保護者とかかわっている。これまでの中学生・高校生に対する支援事例においても担任、進路指導担当教師と連携する機会が多かった。われわれ心理臨床家が支援のために出会う生徒たちは、原則、何らかの学校不適応を抱えて苦しんでいる「生徒指導上の問題を抱えている」生徒たちである。

一番多く支援にかかわるのは不登校の生徒たちであるが、不登校はキャリア発達支援との関連が深い。“不登校は誰にでも起こりうる”と1990年代当時の文部省に定位されて20年余が経過した現在“不登校問題は進路問題である”という認識(森田, 2003)が浸透している。森田(2003)の不登校の予後の研究において、中学卒業5年後の不登校経験者たちは、治療機関よりも適応指導教室や教育センターが役に立ったこと、加えて、心理相

談だけでなく学習・技術指導などの支援があるとよいと思うと述べている。心理臨床に対するおなじみの批判として、「悩みを聴くだけでは何も解決しない」というものがあるが、不登校支援、中でも中学生の不登校支援に関しては、この批判は一理あると思わざるを得ない。それは中学校卒業後に、おそらく人生初のキャリア発達の大きな“危機”(クライシス)とは心理社会的発達段階を唱えたエリクソンの概念であり、“分岐点”を意味する。この分岐点にどのように対処するかによって、発達過程もまた分岐していくことから、発達と発達支援において重要なポイントとなる(Erikson, 1950)。教育者とアプローチは違えども、不登校支援において、われわれ心理臨床家もキャリア教育の一端を担うことができる。

このような条件下において、われわれ支援者が心理臨床的アプローチのみに拘泥することは、生徒のキャリア発達を大きく阻害するリスクをはらむ。現在の学校教育のシステム上、義務教育が終了する中学校での不登校は、生徒の今後一生涯のあり方を決定しかねない重大な局面であることに留意が必要である。言い換えれば、中学生の不登校支援にあたる者は、キャリア発達の視点を有していることが特に重要である。

次に示す事例は、キャリア発達の観点から、支

援を再構造化することで成功した事例である。

事例1：発達障害が疑われる不登校の中学生（若本・吉田・古野・徳永，2012） 本例は不登校を主訴に著者が所属する専門機関に訪れた。著者はプレイセラピーを用いた支援を開始したが、プレイセラピーにおいて本例が示す特異な態度から、発達障害の可能性が浮上した。そこで、発達障害を専門とするスタッフに依頼し、再度アセスメントを実施したところ、高機能広汎性発達障害の疑いが濃厚であると判断された。

発達障害は、不登校の代表的な背景要因として知られる。中学生を含む思春期の発達障害は一次障害が重い場合には叱責やいじめ、周囲からの無理解などの経験を積み重ね、二次障害が深刻化する例が少なくない（清水，2010）。ある思春期・青年期専門外来の報告では新患の3分の1以上が発達障害だが、一見精神障害を発症したように見える子どもたちが、もともと発達障害を抱えていた場合も多いという。不登校の背景要因に発達障害が存在する場合、子どもの困難の様相に応じて、多機関による多角的な対応の重要性が増すとされている（黒沢，2007）。

そこで、本例においても、支援チームを再構成し、本例の本態障害に基づく困難をターゲットとするSST（ソーシャル・スキル・トレーニング）へと支援を移行させた。また、中学3年生を迎え高校受験が近づいている本例の状況を踏まえ、キャリア発達支援の観点から、英語と数学の学習支援を加えた。それらと並行して母親面接、担任、進路指導担当等、学校への働きかけも続けられ、多角的支援として継続された。その結果、本例は無事希望高校への進学が決まった。

事例2：技術専門校で不登校になり、障害者職業能力開発校へ進路変更した生徒（若本・山下・福永，2015） 中学校卒業、そして自分自身が希望した高等学校等への入学。しかし、順調だった高校生活が何らかの理由で不登校に至る時、小中学校とは違う問題が立ち上がる。義務教育ではない高等学校では、不登校による出席日数の不足によって単位取得ができず、留年や退学につなが

る。こういった事情から、高校生の不登校支援は、常に時間制限に追われる切迫感の中で進めざるを得ず、転学・退学後の進路選択も同時進行せねばならない難しさがある。

本例は、児童養護施設で暮らす生徒であり、中学校の特別支援学級から技術専門校へ進学したが、不登校になった。児童養護施設の入所継続の条件として就学していることが求められるため（退学した場合、就職して退所しなければならない）、施設と学校が連携して支援が開始された。

担任の度重なる施設訪問と面談にもかかわらず、本例は再登校の気配を見せなかった。退学の期限を迎えるのと合わせ、施設職員の児童相談所等関係機関との連携によって、障害者職業能力開発校の受験へと進路変更することとなった。無事、合格した本例は、その後は欠席もほとんどなく登校し、卒業した。

本例は、施設入所児であったことから、さまざまな立場や専門の支援者たちが多方向からかわり、結果として、比較的スムーズに進路の再選択がなされた。その一方で、比較的早い段階から知的障害の可能性が疑われていたにもかかわらず、その点を考慮したキャリア教育や支援が行われていたかといえば疑問が残る。知的障害や発達障害は、障害からの“治癒”を目指すのではなく、障害特性がありながらも適応を向上させる支援を行う点で共通している。そういった支援では、当人のクオリティ・オブ・ライフを高めることが重要である。具体的には、それぞれの発達期に生じるキャリア発達課題、たとえば進級、受験、進学、就職等のライフイベントに適切に対処できるよう支援を行うことが最優先の支援課題である。その際、児童生徒の障害や困難に対する生涯発達の理解と、その困難の影響を考慮したキャリア教育や発達支援が必要である。

事例3：機能不全家族に生きる不登校の中学生男子（若本，2011） キャリア教育における主眼は、児童生徒の社会的・職業的自立の道筋をつけるところにある。ところが、自立の様相は決して単純ではなく、その事例の状況を反映して多岐に

わたる。さらに難しいことに、時に自立の過程は、一般的な価値基準からは最善とは思えない過程をたどることもある。次に紹介するのはそういう事例である。

本例は中学校3年生男子、不登校を主訴に、地域の福祉アドバイザーとともに著者が所属する専門機関を訪れた。本例の家庭は貧困家庭で、地域活動等さまざまな機会に差別を受けることが多かった。加えて、父母ともに知的障害があり親として機能しておらず、息子の不登校にも無関心であった。地域の保健師が家族全体をケア対象として訪問などを行っていたが、父親や兄が暴力を振るうことが続いていた。

保健師の計らいで一定額の公金で始められた本ケースは、中学卒業を自立の機会とすることを目的に進められた。本例はカウンセリングの中で、孤独、怒りを受けとめられ、親しみ、友情を経験しながら成長していった。終結間近の頃、将来はどうするのかという著者の問いに対して、本例は「親父や兄貴の手伝いをしながら仕事を探す」と答えた。中学校の卒業式には、本例、父親とともに著者も臨席し、一緒に卒業を祝福してケースを終結した。

本例の経過をみて、なぜ福祉に働きかけて高校進学をさせなかったのか、本例にはそのような進路指導が必要だったのではないかと感じられたかもしれない。本例の家庭状況は確かに劣悪であった。中学卒業後、機能不全家族に埋没する未来が待っていることも予測できた。しかし、本例にとって、家族はどんなに怖く憎い相手であっても最愛の人々であることが、面接過程を通して著者には伝わってきた。家族とともに生きるという本例の決意。それは何よりも尊重されて然るべきものではないだろうか。

われわれ心理臨床家は、自分や世間の価値観とは離れ、“相談者にとっての最善”を第一に考慮する姿勢を徹底して身に着ける。それゆえに、仮に未熟であろうと、子どもを信じ、その選択を尊重する。そして、選択結果の責任は自分自身にしか負えないことを学んでもらう。それが“生きる”と

いうことだからである。ただし、その選択が、その子どもにとって最善だと確信できるよう、支援過程においてどれだけ子どもの“力”を培っていくかわりができるかが支援課題となり、自身の力量が試される。キャリア教育に取り組む教師たちと同じなのである。

文献

- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (1998). Life-span theory in developmental psychology. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*: Vol. 1. NJ: John Wiley & Sons. pp. 1029-1143.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- 石井宏祐 (2012). ゲームばかりして困っています。児童心理, 112-115. 金子書房.
- 黒沢幸子 (2007). コミュニティ心理学者の役割: 教育領域日本コミュニティ心理学会 (編) コミュニティ心理学ハンドブック pp. 454-470.
- 文部科学省 (2011). 小学校キャリア教育の手引き. 教育出版.
- 文部科学省 (2011). 中学校キャリア教育の手引き. 教育出版.
- 文部科学省 (2011). 高等学校キャリア教育の手引き. 教育出版.
- 森田洋司 (2003). 不登校・その後—不登校経験者が語る心理と行動の軌跡. 教育開発研究所.
- 清水將之 (2010). 子どもの精神医学ハンドブック第2版. 日本評論社.
- 若本純子 (2011). 思春期臨床における自立の意味—機能不全家庭に生きる中学3年生男子の不登校事例を通して—. 鹿児島純心女子大学大学院心理臨床相談センター紀要, 6, 31-36.
- 若本純子・吉田ゆり・古野 愛・徳永惇子 (2012). 発達障害のプラクシス③高機能広汎性発達障害が疑われる不登校の中学生女子に対する多角的支援. 鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要, 7, 37-49.
- 若本純子・山下みどり・福永真理奈 (2015). 発達障害のプラクシス⑤発達障害支援における連携の課題—2つの事例の検討を通して—. 鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要, 10, 59-74.