

中学校・高等学校におけるキャリア教育とカウンセリング（教育相談）との融合可能性 －最新の「学習指導要領」「キャリア教育の手引き」「生徒指導提要」からの考察－

中央大学文学部教授 富田 拓郎

1. はじめに

わが国のキャリア教育は中央教育審議会（1999）のいわゆる「接続答申」での初出以来、迷走を続けてきた。特に 2000 年代初頭からは政権与党、内閣府、経済産業省や財界の意見も取り込みながら行政主導で変遷を繰り返し、主管たる文部科学省すら議論の“蚊帳の外”に置かれることもあった。紆余曲折を経たキャリア教育は学校現場に当惑と混乱を度々引き起こしつつも、新たな視点を提示してきた（児美川，2023）。

キャリア教育の最新の定義は「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」（中央教育審議会，2011；以下「答申」と略記）というものである。特に心理学領域から見ると、中高生のキャリア教育研究は例えば発達心理学、キャリア心理学、臨床心理学、心理測定学などで実施されている。日本キャリア教育学会では心理学に留まらず教育学、社会学、キャリア・カウンセリング、ジェンダー、マイノリティとマジョリティ、多様性と包摂性など広範な視座から多くの研究が発表されている。

歴史的には職業指導に端を発したわが国のキャリア教育であるが、現在では単に職業・職種あるいは進路について指導し生徒の理解を促すだけでなく、生徒が自己理解や社会的自立のためのスキルの向上を目指すという広範な概念となった。中学校では 2021 年度から、高等学校では 2022 年度から実施された学習指導要領に沿って、2023 年 3 月に「中学校・高等学校キャリア教育の手引き」（以下「手引き」と略記）が公表された（文部科学省，2023）。これは文部科学省、中央教育審議会でこれまでさまざまに議論された視点を、急激な社会変革に伴って深化発展させた内容となっている。

他方、生徒指導やカウンセリング（教育相談）領域においては 2022 年 12 月に生徒指導提要（文部科学省，2022；以下「提要」と略記）が改訂された。過去には生徒指導とは訓育的で、教育相談とは受容的だと、あたかも対立概念のように理解されていた両者であるが、現在は生徒指導とカウンセリング（教育相談）はまさに車の両輪であり、ともに活かすことが学校現場では欠かせない。現在の生徒指導・カウンセリング（教育相談）におけるテーマは不登校、いじめ、虐待、暴力、性暴力・性被害、貧困、発達障害、自殺・自傷等々と複雑多岐にわたる。

生徒指導（カウンセリング・教育相談を含む）とキャリア教育はともに個人の自己と人間関係や社会性に関わる教育課題であり、大学での教職課程テキストではしばしば同列に取りあげられる（例；松井・横山，2019；長谷川・佐藤・花田，2019；山口，2022）。また「新版キャリア教育概説」（日本キャリア教育学会編，2020）にもカウンセリング理論と実践に関する章が設けられている。しかしキャリア教育の端緒は職業指導であったのに対して、生徒指導のそれは生徒の日常生活への教員の指導的かわりであり、両者の意義・目的・位置づけやこれまでの歴史的経緯が大きく異なっている。そのため学校現場における生徒指導やカウンセリング（教育相談）とキャリア教育との実践上の校内連携は十分ではなく、連携させるための障壁も学校によりさまざま考えられ、必ずしも明確ではない。

本論の目的は大きく 2 つある。第 1 に「手引き」、および中学校・高等学校でのキャリア教育のここ十数年程度の状況を展望し、今後の課題を考察することである。第 2 に「提要」を中心に、キャリア教育・キャリア発達上の視点を交えつつ、中学校・高等学校においては生徒指導・カウンセリング（教育相談）とキャリア教育とのかかわりの中で、どのような実践可能性と課題があるのかを考察することである。（なおここ 30 年ほど（主に平成期）のキャリア教育の概念変遷については三村（2020a）に、これまでのわが国のキャリア教育の歴史的経過については児美川（2023）に各々詳しい。）

2. 中学校・高等学校におけるキャリア教育の実態と課題ー学習指導要領と「手引き」から見えることー

中学校・高等学校でのキャリア教育ー学習指導要領と「手引き」ー

キャリアという概念に不可欠な要素は人と環境との相互作用の結果、時間的流れ、空間的広がり、個性の4つとされる(三村, 2020b)。キャリア教育は単に進学や進路決定の礎であるだけでなく、個々に多面的かつ複雑な過程と変化を遂げるという前提がある。まさに多様な意味と価値が付与される概念がキャリアと言える。キャリア教育はさまざまな多様性を前提としつつ個人の人生観、価値・意味について各自が自己の発達に応じた気づきを得ながら生涯にわたり徐々に学び進めるものである。すなわち中学・高等学校でのキャリア教育は発達段階に即しつつ生涯にわたることを前提としながらも一定の方向性をもちつつ実施されるものである。

学習指導要領では学校で学ぶ知識・技能を「生きる力」の基礎にとらえ、社会の急激で複雑な変化に対応できるように生徒を育てるという意図が明確になった。学習指導要領の理念は“知識・技能の習得”, “思考力, 判断力, 表現力の育成”, “学びに向かう力, 人間力の涵養”の3点であり, 学校教育法第30条2項に定める学力の3要素と符合する。「手引き」においてもこの理念が反映されている。

学習指導要領でキャリア教育は以下のように位置づけられる。(“ ”内は学習指導要領より引用。)

(中学校 第1章総則 第4生徒の発達の支援 1生徒の発達を支える指導の充実)

“(3) 生徒が, 学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら, 社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう, 特別活動を要しつつ各教科等の特質に応じて, キャリア教育の充実を図ること。その中で, 生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう, 学校の教育活動全体を通じ, 組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。”

中学校においては“自らの生き方”としている箇所が, 高等学校では“自らの在り方生き方”とされたこと, および中学校において“各教科”という語句が, 高等学校で“各教科・科目”とされたこと以外は, 中学校と高等学校の学習指導要領ですべて同一文である。さらに末尾の“その中で…”以降の進路指導に関する記述は中高の学習指導要領にのみ示され, 小学校学習指導要領には記載されていない。この書き方から, 進路指導とは中高のキャリア教育の一部である(進路指導だけがキャリア教育ではない)こと(児美川, 2023), そして自己理解と仕事・職種・進路・環境等の理解を通じて将来選択に資するための連続的な教育活動の全般がキャリア教育であり生徒の発達支援の一部であると明確に位置づけたことがわかる。児美川(2023)はこの学習指導要領の注目すべき点として(生徒が)“学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら”, 学校のさまざまな日常の学びとキャリア教育との関係が強く意識された点, そしてキャリア教育が取りあげられる学校場面とは“特別活動を要しつつ”, “各教科(・科目)等の特質に応じ”て学校での学びの営み全体を強調した点を挙げた。

こうした点は「手引き」でも踏襲されている。2023年3月に公表された中学校・高等学校での「手引き」(文部科学省, 2023)では, 社会構造の変化や山積する社会課題により, 進路や将来の選択に不安を抱え適応が困難になる子どもや若者が多くなったと指摘されている。加えて日本は“自分の将来のために学習を行う意識が国際的にみて低く”(同, p. 6), 従来同様に早期からのキャリア教育の必要性が主張された。「手引き」では, 「答申」からおよそ10年が経過した現在のキャリア教育の課題として以下の3点を指摘した。

“…キャリア教育の草創期とも言うべき段階の提言や施策が, 若年者の雇用や就業をめぐる問題の解消策の一環としてキャリア教育を位置付けたこともあり, キャリア教育がフリーターや若年無業者の増加を食い止めるための「対策」として誤解される傾向が生じたことが挙げられる。これは, 小学校や中学校及びいわゆる「進学校」と呼ばれる高等学校における体系的なキャリア教育の推進が当初遅れた

一因ともなった…”

“…平成17年度から開始された「キャリア・スタート・ウィーク」が、キャリア教育推進の中核的な事業として関心を集めたことにより、職場体験活動を実施したことをもってキャリア教育を行ったものとみなす中学校も少なくなかった…”

“…いわゆる「4領域8能力」をめぐるには、生涯にわたってキャリア発達を支援していくという視点が十分ではなく高等学校段階までの提示にとどまっており、また、「例」として示されたにも関わらず学校・学科の特色や生徒の実態を十分に踏まえないまま固定的に運用する学校が少なくないなど、様々な課題が生じた…”（以上文部科学省，2023，p.8～9）

要約するとキャリア教育を過度に単純化し、職業体験等を形式的にやっただけでキャリア教育を実施したことにするという理解は不十分であること、そしてキャリア教育において（〇〇能力などの）一見わかりやすく見える部分だけを誤って理解して実施することの2点となる。こうした課題は本来のキャリア教育の定義から逸脱するだけでなく、包括的、総合的、発達的な志向を有するキャリア教育の趣旨に沿っていないという点が課題ということである。キャリア教育の包括性、総合性そのものがキャリア教育実践上の大きな課題となるが、この対策については後述する。

キャリア教育により育まれる能力—社会的・職業的自立や社会に生きるための力として—

前述した3つの課題に記された「4領域8能力」とは、国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2002）（組織名称は当時）で示された小中高のキャリア学習プログラム（例）で育成されるキャリア発達に関する4つの領域（人間関係形成能力、情報活用能力、将来設計能力、意思決定能力）と8つの能力を指す。本来このプログラムはあくまで指導“例”であり、育成能力も“例”であった。4領域8能力は1つの“たたき台”（藤田，2019）となるはずであったが、この“例”を学習指導要領等と同じように学校現場で“誤解”されたために4領域8能力をそのままとらえてひな形的に用いた全体指導計画が各地で同じように作成され、大きな課題となった（藤田，2019）。他に当初示された4領域8能力では高等学校段階までの提示に留まったこと、「能力」という言葉のもつラベル的な語感・印象や単純化された名称から、本来意味する内容を適切に伝えていないことなどの課題があった。

こうした課題を受けて「4領域8能力」はその後「基礎的・汎用的能力」に変更された（国立教育政策研究所生徒指導研究センター，2011）。ここでは「答申」におけるキャリア教育の定義を踏まえ、キャリア教育の意義・効果を次の3点としている。

“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付けることにより、生徒・学生等の学習意欲を喚起することの大切さが確認できる。このような取組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つながるものと考えられる。”（以上 国立教育政策研究所生徒指導研究センター，2011，第1章2(1)より引用）

つまり社会人・職業人としての自立を目指すべく、各学校段階で適切なかたちで発達させる能力・態度が存在するという前提を示し、この能力・態度を「基礎的・汎用的能力」という用語で示した。こ

これは主に「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」という4つの能力で構成される。“能力”という用語を用いてはいるが，“包括的な能力”これらの能力は“それぞれが独立したものではなく、相互に関連・依存した関係に”あり、各々の能力も“特に順序があるものではなく、また、これらの能力をすべての者が同じ程度あるいは均一に身に付けることを求めるもの”でもなく、“学校や地域の特色、専攻分野の特性や子ども・若者の発達の段階によって異なる”としてさまざまに変化発展する可能性があるとする（以上“ ”内は中央教育審議会、2011）。これは「4領域8能力」で生じた“能力”の用語を用いたために生じた課題に対応したものと考えられ、ある特定の能力を限定化・固定化するのではなくさまざまな能力（コンピテンシー）が地域や学校、生徒個人で大きく異なっていることを想定してのことと思われる。中央教育審議会（2011）では社会に生きる上で必要な力やスキル・能力等を「基礎的・汎用的能力」を含めて図1のように示した。

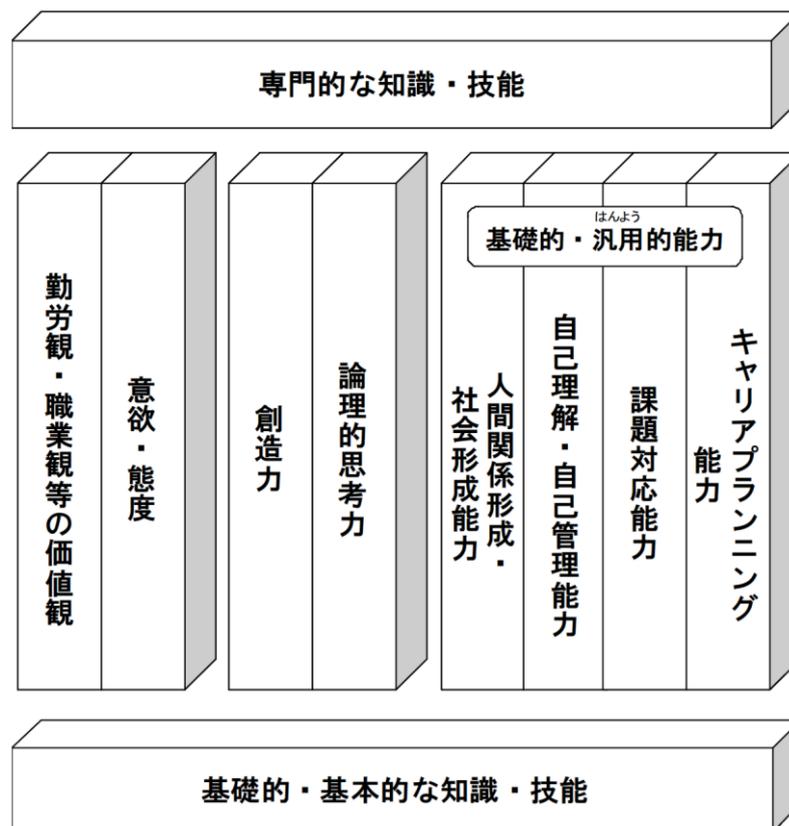


図1 「社会的・職業的自立，社会・職業への円滑な移行に必要な力」の要素（中央教育審議会，2011，p. 27）

中学・高校におけるキャリア教育の最近の実態と「手引き」の公表

これまでの経緯を受けつつ 2019 年にキャリア教育に関する総合的研究が実施され調査報告書（第一次，第二次）が 2020 年から公開された（国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター，2020，2021）。この調査研究は 7 年に 1 回実施されるものでキャリア教育の実態に関する最も大規模な全国調査である。2019 年調査では全国の小中高校からランダム抽出された学校に調査用紙を送付し，学校管理職，ホームルーム担任，児童生徒に回答を求めた。本論では主に中高での結果を紹介し課題を述べる。

中高の校種別分析では主に①キャリア教育によるカリキュラム・マネジメントの効果，②職業に関する体験活動の重要性，③「キャリア・パスポート」の有用性の 3 つのテーマで分析された。結果概要を表 1 に示す。

表1 2019年度キャリア教育の総合的研究の結果概要：校種別分析

テーマ	中学校	高等学校	得られる示唆
①カリキュラム・マネジメントの効果	カリキュラム・マネジメントの実現は、学級担任のキャリア教育の指導の充実や生徒の自己肯定感の醸成に影響	全体計画における「教科横断的、学年縦断的な取組」や「発達段階に応じたキャリア教育の実践」の重視は担任の指導の全般的促進に影響	キャリア教育を全校的に推進することが重要
②体験学習の重要性	生徒は職場体験活動に積極的に参加しており、大多数の生徒が職場体験活動を振り返って有意義と感じている	生徒は自分の個性や適性を考える学習や社会人・職業人としての常識やマナーの学習を期待し、職業体験活動（インターンシップ）に参加した大多数が有意義な活動だと感じている	職業に関する体験学習の充実が重要
③「キャリア・パスポート」の有用性	「キャリア・パスポート」を作成している学校の学級担任は生徒のキャリア発達を意識した指導に取り組んでいる	ホームルーム担任が「キャリア・パスポート」を「生徒の進路支援の資料として活用している」ことが、生徒の「人間関係形成・社会形成能力」「課題対応能力」「学びのレリバンス意識」に影響する可能性あり	「キャリア・パスポート」の有用性を高めるために学校を支援することが重要

（第二次報告書（概要版）

https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_SogotekiKenkyu/pdf/2nd_gaiyo.pdf をもとに筆者が作成)

校種比較分析では主に①学校・教員の取組と児童生徒の「学びのレリバンス意識」（学ぶことについて将来とのつながりや意義等について考える意識）、②学校・教員の取組と児童生徒の「課題対応能力」の2つのテーマで分析された。中学校では、キャリア教育目標に基づき体験活動の実践がなされている学校の生徒では「学びのレリバンス意識」が高いことが示された。高等学校に関しては学校で違いはあるものの、「学びのレリバンス意識」に関し、進路や生き方に関する話し合いやパネルディスカッションの実施や事業所や上級学校での体験活動にかかわる事前指導・事後指導の重要性を示唆する結果が示された。

「手引き」の特徴は特別活動（ホームルーム）、道徳、総合的な学習（探究）等をキャリア教育の授業の中核的時間としたこと、「キャリア・パスポート」（小学校から高等学校までの特別活動などキャリア教育に関わるあらゆる活動について学びのプロセスを記述し振り返ることができるポートフォリオ的な記録物）を小中高（そしてこれ以降）の各学校期で効果的に活用すること（2020年4月からすべての小中高校でキャリア・パスポートは実施が義務化された）、キャリア教育の中核的活動として主体的で深い学びが一層強調されたこと、などである。またキャリア・カウンセリングや職業に関する体験活動の重要性も引き続き強調されている。これまでのキャリア教育とキャリア・パスポートを活用したキャリア教育の比較を図2に示した。職場体験のような体験学習を行って単にこれを振り返るだけでなく、学校でのさまざまな教育活動を振り返りつつ、その記録の蓄積をさらに中学から高校、高校から大学へとつなげながら継続的で発達的なキャリア教育・支援に活かしていくというポートフォリオがキャリア・パスポートである。

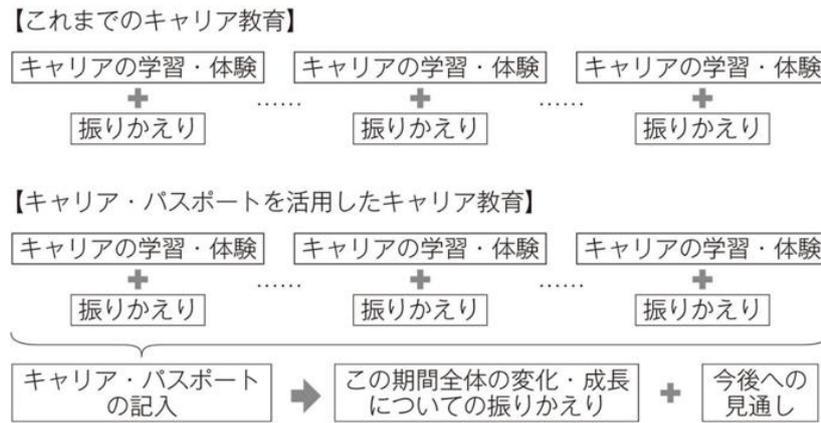


図2 キャリア・パスポートのねらい（児美川，2023，第6章より（Kindle版））

中学校・高等学校におけるキャリア教育をめぐる今後の課題

最新版の「手引き」で示されたキャリア教育の趣旨と取りあげるべき具体・内容は以前に比してより明確になったと思われる。「答申」でキャリア教育の定義が明確になり、「学習指導要領」でキャリア教育の必要性が子どもの発達支援として明確化され、「手引き」で具体・内容が示された現在では、学校現場でキャリア教育を推進できる段階まで到達したことにはまったく異論がない。

ただし学校での実施方法、授業時間や活動の具体的内容については各学校・地域・教員の裁量に委ねた部分が依然として大きい。また「基礎的・汎用的能力」の概念を前提にしていることは一見すると前進と思われるが、「4領域8能力」よりも包括的、抽象的に思われる。「基礎的・汎用的能力」だけをキャリア教育の目標とすることも本末転倒となる。本来は図1で示したように、この能力のみがキャリア教育で取りあげられる要素ではなく、特別活動・ホームルーム、各教科、学校行事などを含めたかたちでの教育の包括的・総合的な営み・取り組みで多彩なキャリア教育をおこなう必要がある。「手引き」が示した諸点についての効果検証が本来は必要であろうが、既に述べたように基礎的・汎用的能力などキャリア教育における諸概念、また「手引き」そのものの内容の抽象度が高く、実際は効果検証しにくいことは引き続き大きな課題である。なおも将来の見通しを意識しつつ、子どもや教員も含めた大人も支えられながら日常の教科教育や生徒指導も含めた“広義のキャリア教育”（児美川，2023）を実践していく必要がある。

ここでは4つの課題を提起したい。

第1にはキャリア教育の実態把握の方法についてである。既に述べたようにキャリア教育に関する全国調査は7年に1度、国立研究機関主導で定時的に行われてはいるものの、その結果が文部科学省のキャリア教育政策に大きく影響することに極めて留意する必要がある。調査方法論的にみると例えば2019年調査（国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター，2021，2022）では生徒対象調査の“日常生活”（能力）に関する項目（例：「他人の話を聞く時は、その人の考えを受け止めようとしている」）について3件法（「いつもそうしている」「時々そうしている」「していない」）で回答を求めている。この選択肢では回答が中央値の場合でも集計当該行動を実行していることになり選択肢の等間隔性の保証はない。また社会的に望ましい質問内容には望ましい回答をしようとする傾向を心理学で社会的望ましさと呼び質問紙調査の結果を歪める回答バイアスの1つとされる（Edwards, 1957）。フィルター項目を導入する、質問紙数値データのような定量的手法だけではなく面接などの定性的手法を取り入れるなど、調査項目の子細な再検討と改善が必要と考えられる。また調査研究の協力者には定量的手法に通じた心理測定の専門家、面接などの質的手法に詳しい心理学者などの協力も得ることも重要であろう。

第2にはキャリア教育についてどういう実践をどういう姿勢で学校現場が主体性を持って取り組んでいけるのかという点である。「手引き」では全校での体制づくりや教員研修、全体計画・年間指導計画の策定や校外の諸機関・実務家等との密接な連携を述べ、いくつかの実践例を列挙している。とはい

え紹介された“グッドプラクティス”的実例が他の学校・地域でそのまま活用できるとは限らない。授業実践の支援を継続的に行うことが必要であるが、行政主導では学校現場、教員側の抵抗を生じる危険性も孕む。

多くの学校教員は生徒と日々向き合いながら、教科教育、学級経営、進路指導、生徒指導、カウンセリング（教育相談）、スクールカウンセラー（SC）など専門家も交えた個別的な支援、さらには課外活動の指導・顧問活動、地域との連携、保護者の各種対応（クレーム等を含む）等々、本当にさまざまな業務から多忙を極めている。もちろん支援のための人的リソースや財政的支援は必要であろうが、いわば「(行政という)お上から落とされたように」無理なものを無理やりに回さなければならず、結果としてうまく回らないというのが現在の学校現場の現実のように思える。

ではどうするか。

教育の新たな考え方のひとつに OECD のラーニング・コンパス 2030 (OECD Learning Compass 仮訳) がある。OECD は 2015 年から「Future of Education and Skills2030 プロジェクト」と称し、教育に関する国際的提言を行ってきた。複雑化する現代社会にあって、2030 年の時点で子どもにどのような教育を提供することが必要なのか、その方向性を提示したのがラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030 である (図 3)。ラーニング・コンパスとは、例えば学習指導要領のようにカリキュラムや指導計画、評価等の枠組みではなく、“未知なる環境の中を自力で歩みを進め、意味のある、また責任意識を伴う方法で、進むべき方向を見出す必要性を強調する”(“ ” 内は Learning Compass 仮訳より引用) ためのものであり、新たな概念が複数提示されている。その 1 つがエージェンシーという概念である。

エージェンシーとは学習に関わるあらゆる人々 (学習者個人、教育実践者、システム・リーダー、政策立案者等) が“社会参画を通じて人々や物事、環境が より良いものとなるように影響を与えると責任感を持っていることを含意する”こと (同前) とされ、日本流に言えば主体性に近い意味である。学びの行為の対象に対する“前のめりの”姿勢 (溝上, 2021) といってもいい。図 3 の左下で子どもがコンパスを持っているが、これは子どもがエージェンシーを持って学びに向き合うことを意味する。同時に教員・学校、家族や社会もウェルビーイングに向けて子どもと相互作用しながらともに共同エージェンシーとして歩む姿がこの図で描かれている。(なおウェルビーイング、コンピテンシー (資質、能力) などを含めたラーニング・コンパスに関する詳細な説明はインターネット公開されている OECD Learning Compass 仮訳や白井 (2020) 等を参照されたい。) こうした新たな視座がキャリア教育にも今後必要となってくる。というより、むしろキャリア教育こそがこうした視座に向いているかもしれない。もちろん、こうしたドラスティックな教育の考え方を導入するためには人材・財政等に大きな投資が必要となる。また現行の教育委員会から学校へ、あるいは学校から生徒へと上意下達的に“教育・指導”する体制・姿勢から、教育にかかわるあらゆる参加者が各々エージェンシーを持つことは、まさに教育のコペルニクス的転回とも言える。この視座は独自理念での教育が法律的に認められている一部の私学を除けば、学習指導要領に準拠する必要のある公教育ではすぐには取り入れられない。これからは学習指導要領の大きな改訂や視座そのものの変更も検討する必要が出てくる。その上で学校における包括的なキャリア教育のあり方について、社会全体でさらに議論を進める必要がある。

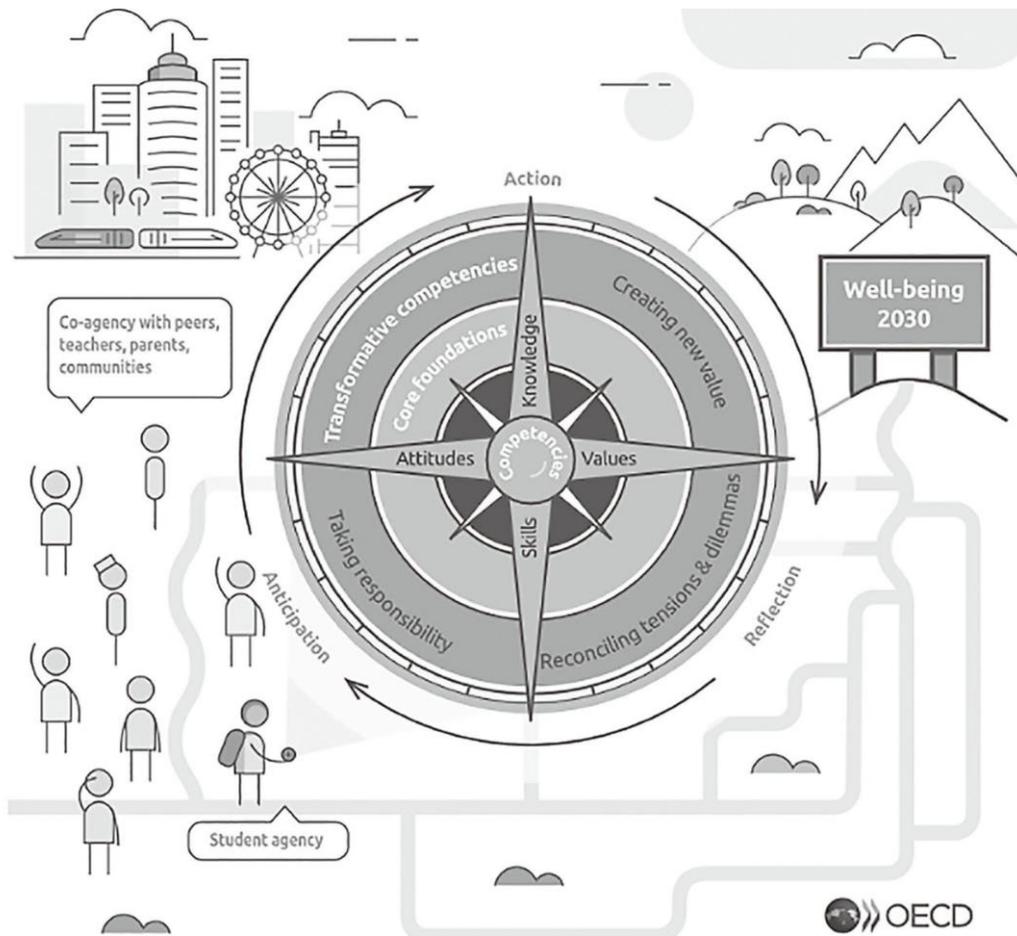


図3 ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030 (https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf)

第3にはキャリア・パスポートの学校義務化についてである。本来キャリア・パスポートは生徒個人のキャリア発達にまつわる体験と振り返りについて小学校から大学までの間で継続して記録するポートフォリオ的な記録物であり、学校で生徒の教育評価には用いてはならない。しかし学校主導のポートフォリオは生徒から見れば、教員から出された課題という認識が強くなりやすいことは予想できる。教員が管理しながらここに生徒が本音を書けるかどうかは教員の寄り添いの力（一種のカウンセリング的支援スキル・姿勢）が大きなカギとなる可能性があり、教員の支援力、カウンセリング力、教育相談スキル等を高める必要がある。さらにこうした支援的なかわりは教員個人でできるものではなく、全体計画としてとり組むべきものである。このためには教員の主体性（エージェンシー）が重要になる。また例えば中学校から高校へと異校種間でキャリア・パスポートが引き継がれることとなったが、一部のネット掲示板やSNSでは「キャリア・パスポートを高校入学時に持参するように言われたがどういうものか分からない」「紛失したがどうするか」などといった生徒・保護者の困惑する声なども散見され、活用上の課題と言える。今後は個人情報保護を十分に保ちながらフランスで実施されているeポートフォリオ(京免, 2024)などの電子的に管理可能な手法も視野に入れていく必要があろう。

第4には、困難な課題を有したり（家族などが）難しい環境にあたりする生徒への対応である。例えばもし全体計画で「望ましい〇〇能力」「他者を理解する力」等々、社会性をより強調する方向に指導の焦点が当てられた場合、そうした力の不得手あるいは持ち得ない生徒は不適応を起こしやすく苦勞するであろうし、おそらく現実はそうなっている。さらに学習指導要領には生徒の主体性を育むように学校教育が行われることが目標の一つとなっているが、主体性を育むとはどういうことであろうか。生徒が自己決定することは確かに重要かもしれないが、生徒が自己決定に至らなくても他者から受けと

められ認められる（結果として自分の生きる糧を得られるような）社会構造そのものが必要であり，そういう社会構造になりにくい場合は生徒だけでも，教員だけでも，また教育システムだけでもおそらく主体的な自己決定は困難であり，社会そのものの意識改革を必要とする。

近年のキャリア教育・キャリア支援で社会正義が国際的なキーワードとなっている（下村，2020；前田，2022）。貧困や差別などの社会的不平等，身体・精神の疾患等で社会的困難を伴う場合のキャリア支援をどうするかが問われている。個人への支援とともに社会へのアドヴォケート実践が課題となる。学校のキャリア教育で社会正義をテーマとするか否かは議論の残るところかもしれないが，仮に全体計画としては取りあげなかったとしても，社会正義については“広義のキャリア教育”（児美川，2023）として生徒・教員が各々エージェンシーを持ちながら意識化することに加えて，生徒への課題予防的で個別的なキャリア支援を実施する必要がある，ここには臨床心理学やカウンセリングの寄与が大きいと思われる。

以降では中高生の生徒指導・カウンセリング（教育相談）とキャリア教育とのかかわりと融合可能性について考察する。

3. 生徒指導・カウンセリング（教育相談）からの視点ーキャリア教育との融会的実践と課題ー

「学習指導要領」「提要」での生徒指導・カウンセリング（教育相談）とキャリア教育
カウンセリング（教育相談）について学習指導要領では以下のように記されている。

（中学校 第5章特別活動 第3指導計画の作成と内容の取扱い 2（3））

“学校生活への適応や人間関係の形成，進路の選択などについては，主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと，個々の生徒の多様な実態を踏まえ，一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリング（教育相談を含む。）の双方の趣旨を踏まえて指導を行うこと。特に入学当初においては，個々の生徒が学校生活に適応するとともに，希望や目標をもって生活をできるように工夫すること。あわせて，生徒の家庭との連絡を密にすること。”

中学校における「人間関係の形成・・・」のあとに，高等学校では「教科・科目や」という語句が加わること以外は，中学校と高等学校の学習指導要領ですべて同一文である。いずれもカウンセリングやガイダンスがあらゆる学びの営みに不可欠であることを明記している。この流れからもわかるように，学校教育においてはカウンセリング的なかかわりはまさに必須と言える。

改訂された「提要」の特徴は生徒指導の定義・目的を記したこと，および，生徒指導の支援構造を明示したことの2点である（八並，2023）。前者の定義・目的について「提要」での生徒指導とは“児童生徒が，社会の中で自分らしく生きることが出来る存在へと，自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動”と定義され，“生徒指導上の課題に対応するために，必要に応じて指導や援助を行う”（文部科学省，2022，p.13）こととした。目的については“教育課程の内外を問わず，学校が提供する全ての教育活動の中で児童生徒の人格が尊重され，個性の発見とよさや可能性の伸長を児童生徒自らが図りながら，多様な社会的資質・能力を獲得し，自らの資質・能力を適切に行使して自己実現を果たすべく，自己の幸福と社会の発展を児童生徒自らが追求すること”と記された。そしてカウンセリング（教育相談）はこの生徒指導の一環であり中心のかかわりと位置づけている。

後者の支援構造について，「提要」では2軸3類4層から構成される重層的な支援構造を明示した（図4）。2軸とは常態的・先行的（プロアクティブ）と即応的・継続的（リアクティブ）という2つの時間的な支援軸を，3類とは生徒指導の分類を課題性の低さから順に①発達支持的生徒指導，②課題予防的生徒指導，③困難課題対応的生徒指導という3つを，そして②についてはさらに課題未然防止教育と課題早期発見対応に分けて計4層でとらえるというものである。課題性の低い①は全ての生徒に実施するのに対して，課題性が高くなるほど特定生徒に対する支援となる。

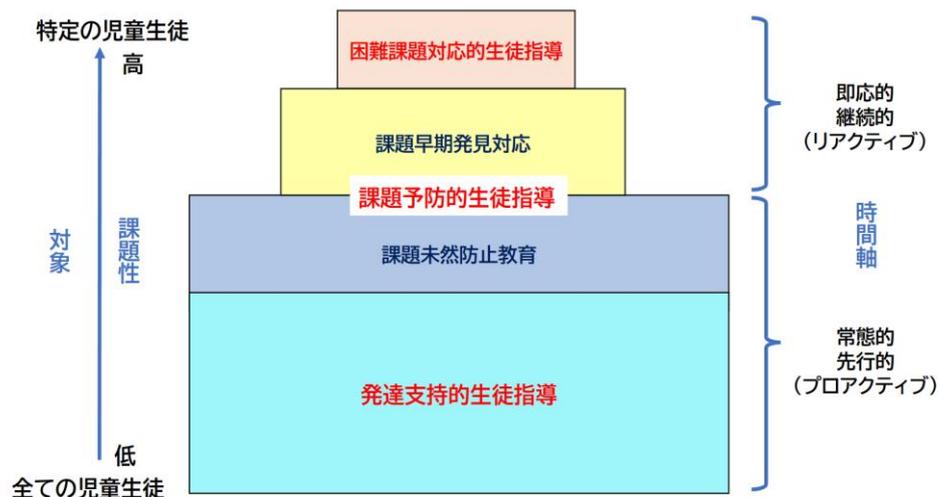


図4 「提要」における生徒指導・支援の重層構造（文部科学省，2022，p. 19）

「提要」では学校現場でキャリア教育と生徒指導とは連関的にとり組むべきものと明確に規定している（文部科学省，2022）。生徒指導とキャリア教育との連関性は以下のように記されている。

“生徒指導と同様に，児童生徒の社会的自己実現を支える教育活動としてキャリア教育があります。生徒指導を進める上で，両者の相互作用を理解して，一体となった取組を行うことが大切です。

小・中学校学習指導要領の総則において，キャリア教育について「児童（生徒）が，学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら，社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう，特別活動を要としてつつ各教科等の特質に応じて，キャリア教育の充実を図ること。」と示されています。キャリア教育を学校教育全体で進めるという前提の下，これまでの教科の学びや体験活動等を振り返るなど，教育活動全体の取組を自己の将来や社会につなげていくことが求められています。

進路指導については，「その中で，生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう，学校の教育活動全体を通じ，組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。」（中学校）とあります。つまり，キャリア教育の中に進路指導が包含されており，高等学校の学習指導要領にも同様の内容が示されています。さらに，小学校学習指導要領第6章，中学校及び高等学校学習指導要領第5章の特別活動の学級活動・ホームルーム活動（以下「学級・ホームルーム活動」という。）の内容項目（3）が「一人一人のキャリア形成と自己実現」となっており，小・中・高を通じたキャリア教育の積み重ねの重要性が指摘されています。”（文部科学省，2022，p. 15～16）

つまり従来の生徒指導は，キャリア教育を含めるかたちで生徒に対してさまざまな支援を行うまでに拡大されたことになる。キャリア教育は単なる教育活動に留まらず，発達支持的生徒指導・支援の一つとしてカウンセリング（教育相談）としてもとり組むべきものとなった。この視点は，生徒がキャリア形成上の危機にあるときにのみ即応的（リアクティブ）に対応するだけでなく，キャリア教育として先行的（プロアクティブ）に生徒のキャリア発達を支援するという視点も同時に含まれ，キャリア教育を支援構造の中に取り込んだと言っても過言ではない。

ここでは以下の3点を論じたい。第1に発達支持的生徒指導と「基礎的・汎用的能力」とのかかわり（生徒全体への心理教育や個別支援としてのカウンセリング（教育相談）について考察する。第2にカウンセリングの視点を織り込んだ授業でのささやかな実践私案を示す。第3にいわれる「チーム学校」にキャリア教育の要素を取り入れられる可能性があるかを考察する。

発達支持的生徒指導としてのキャリア教育ー「基礎的・汎用的能力」を想定してー

発達支持的生徒指導とは“特定の課題を意識することなく、全ての児童生徒を対象に、学校の教育目標の実現に向けて、教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導の基盤となるもの”と定義され、例えば日々の挨拶、声かけ、励ましや賞賛、対話や、日常的な授業・課外活動等でのかかわりのすべてがこれに含まれる。生徒の個性やよさを見つけながら、その社会的資質や能力の発達を支えるための関わりと言える。では具体的に何をしていけばいいのか。

年間指導計画の中で、キャリア教育の一環として例えばストレスマネジメントやソーシャルスキル、レジリエンス等のテーマで全ての生徒に心理教育を実施することは「基礎的・汎用的能力」の自己理解力・自己管理能力や人間関係形成能力を育むことにつながる。キャリア教育には包括性と総合性があり実践上の大きな課題となっていることを先に指摘したが、学校での職場体験等の活動に加えて心理教育を行うことが対策としても有効である。仮に自己理解力・自己管理能力が低く何らかの支援が必要な場合は課題早期発見対応として迅速な生徒指導での対応が可能となる。キャリア教育の授業をしている中で、支援生徒を発見し、何らかの個別的対応を行うことができる。チーム学校のような校内外支援組織体制があれば、ここでいろいろな生徒情報を集約しながらキャリア教育のカリキュラム・マネジメント、全体計画や年間指導計画を作成していく中で、心理教育の要素を含めていくことが可能となるかもしれない。心理教育とは心身の不適応を予防し発達を支える発達支持的生徒指導あるいは課題未然防止教育（予防教育、健康教育）として一般的に理解されるが、生徒の自己理解力（コンピテンシー）や社会性の育成にも貢献するキャリア教育でもあろう。大学研究者等と共同して研究ベースでの実践（例：ストレスマネジメント教育）を行っている学校が全国にいくつかあるが、学習指導要領の中でもこうした点をさらに強調していくことが今後は必要であろう。またカウンセリング手法の一つである解決志向ブリーフセラピー（後述）の手法を用いた学級運営も有効であろう。こうした手法を取ることで生徒の課題早期発見対応にも役立ち、SC等の専門家との連携を促進しやすくなる。

教育相談の視点を織り込んだキャリア教育ーリソースの視点をキャリア教育に活かすー

図1で示したように「基礎的・汎用的能力」には自己理解・自己管理能力が含まれ、「手引き」では具体例として自己の役割の理解、前向きに考える力、自己の動機付け、忍耐力、ストレスマネジメント、主体的行動等を挙げた。ストレスマネジメントについては学校における心理教育のための教材・書籍が複数出版されている（例；嶋田・坂井・菅野・山崎，2010；富永，2015；ストレスマネジメント教育実践研究会，2007；伊藤，2016）。本論ではリソースを基礎とした教材を少し紹介したい。

リソースとは個人のさまざまな長所・得意なこと・好きなこと（内的リソース）等を指す。またリソースは例えば友達など自分の外側にある場合もある（外的リソース）。カウンセリング技法の一つである解決志向ブリーフセラピーではこのリソースを重視して支援を進めていく。解決志向ブリーフセラピーとは問題に焦点を置かず、個人内外のリソースやうまくいっていること（解決、変化、例外）に注目し、これを拡張するようにアプローチするカウンセリング手法であり、比較的簡明かつ実用的で学校現場において教員やSCが利用しやすい技法である（黒沢，2012）。

筆者は教職課程の授業で図5のようなワークシート（黒沢，2012）を用いて履修学生に演習を実施している。自らのリソースを認識したり学生同士がディスカッションしたりしながらお互いのリソースを話し合っていくというものである。これは学校現場で特別活動・ホームルームなどの授業で実践できるように作成されたもので、教員が生徒に心理教育の教材として実施可能である（詳細な解説は黒沢（2012）を参照。同書には類似のワークシートと指導者用解説が多数収載されている）。また個別的な面接でも心理教育的ツールとして使用できる。これを実施すると生徒が自らのリソースを知り、自分のキャリア（図5の2番の間）にどうそれが活用できるかを記入していくという活動もこのシートに書かれている。解決志向ブリーフセラピーでは今のリソースを知るとともに、自分の肯定的な未来のイメージを作っていくことを大切にしますが、これはキャリア教育のアプローチとしても利用可能であり、キャ

リア・パスポートに記載することもできるであろう。教員にとっては生徒の“強み”を育むことに対して困難感を感じやすく（高橋・森本，2022），生徒のリソースを把握する目的でこうしたワークシートを利用することは教員の不得意感・困難感を低下させ，主体的にキャリア教育に取り組むきっかけになるかもしれない。（なお筆者の授業でこのワークシートを実施するとリソースを知ることによって前向きになったり，気持ちが明るくなったりする学生が多いことを付記する。）

私のリソース・マップ

1. 自分の宝探し（リソース探し）をしましょう！ できるだけたくさんあげてください。

①あなたが好きなこと、関心があること、燃えること、わくわくすること、がんばっていること、ときめくこと、得意なことは、何ですか？

②あなたにとって大事な人、大事な物、大事にしていることは、何ですか？

③あなたの特徴、強み、捨てたもんじゃないことは、何ですか？

④あなたの夢や実現したい目標、なりたい自分の姿は、何ですか？

2. ①～④の答えをもとに、リソース・マップを描いてみよう！

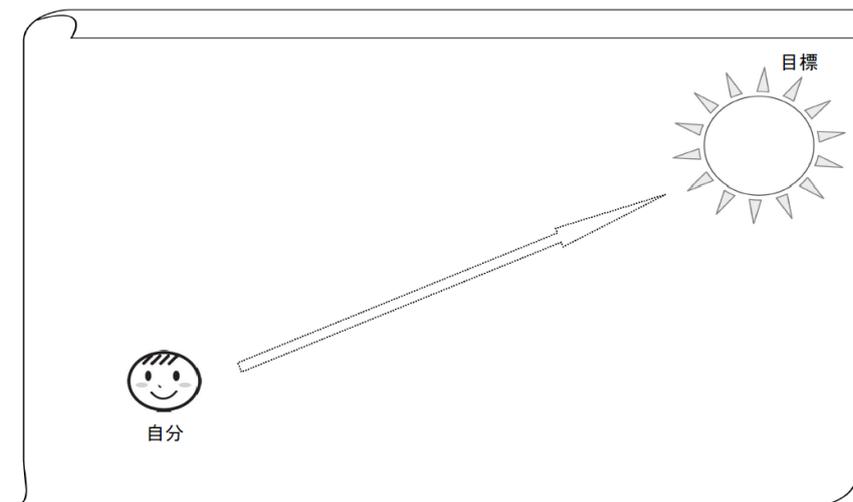


図 5 “私のリソースマップ” ワークシート（黒沢，2012，p.27）

「チーム学校」の視点を取り入れたカウンセリング（教育相談）と支援的なキャリア教育との融合可能性

中央教育審議会（2017）で提唱された「チーム学校」は学校内外のさまざまな支援リソース（生徒本人、担任・教員、保護者、管理職、事務職員、SC、スクールソーシャルワーカー（SSW）、学校医、教育相談センター・児童相談所、児童精神科医、等々）と連携しながら生徒の課題を支援していくというシステムの支援構造である。この答申以前も校内外連携を促す類似の通知は文科省より度々発出されていたが、あまり効果を示していなかった。「提要」には組織的対応について以下のように記されている。

“深刻化、多様化、低年齢化する生徒指導の諸課題を解決するためには（中略）、学級・ホームルーム担任が一人で問題を抱え込まずに生徒指導主事等と協力して、機動的連携型支援チームで対応することが求められます。また、対応が難しい場合は、生徒指導主事や教育相談コーディネーター、学年主任、養護教諭、SC、SSW 等校内の教職員が連携・協働した校内連携型支援チームによる組織的対応が重要となります。さらに、深刻な課題は、校外の関係機関等との連携・協働に基づくネットワーク型支援チームによる地域の社会資源を活用した組織的対応が必要になります。課題早期発見対応や困難課題対応の生徒指導においては、チームによる指導・援助に基づく組織的対応によって、早期の課題解決を図り、再発防止を徹底することが重要です。また、発達支持的生徒指導や課題未然防止教育においても、チームを編成して学校全体で取組を進めることが求められます。”（文部科学省，2022，p. 27）

チーム学校による組織構造イメージを図6に示した。生徒を中心に家庭(保護者)、学校の担任、生徒指導主事や管理職（校長、副校長、主幹等）、担任および各教諭、事務職員、SC・SSW等の校内専門職、地域の専門家（スクールロイヤー、部活専門職等）と家庭、校外専門機関等が連携する構造となっている。実際は各組織のキーパーソンの人物が実働して機能する形を取ることが多い。キャリア教育を発達支持的生徒指導ととらえるなら、この中に例えば進路指導主事やキャリア教育担当教員を入れることも可能であろう。キャリア教育中にアイデンティティの危機やさまざまな本人・家族の問題が現出した場合でも即時的な対応が可能となる。

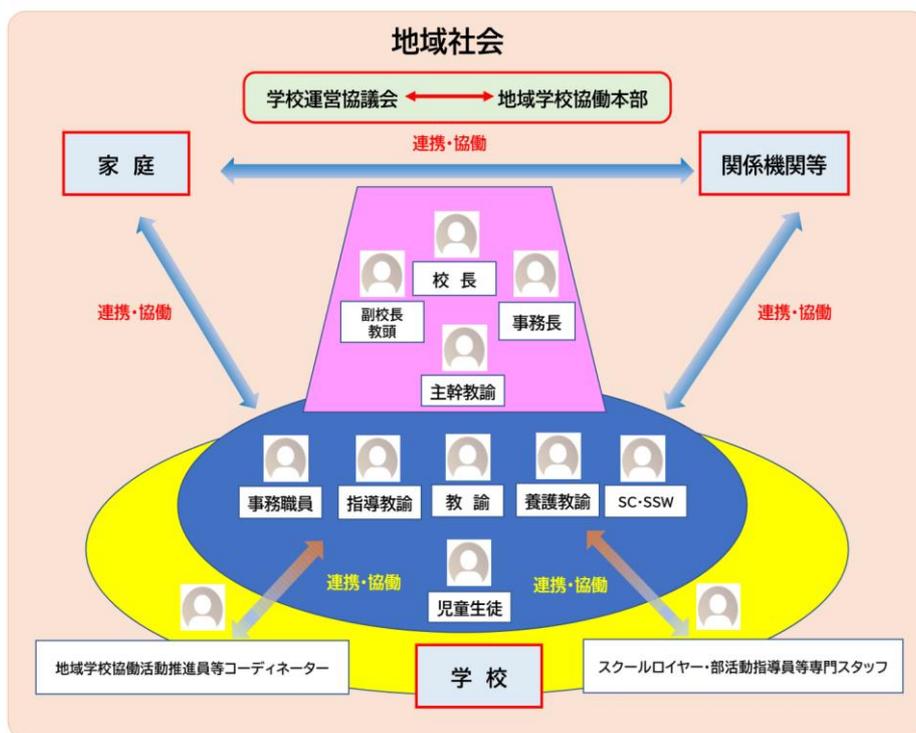


図 6 チーム学校における組織イメージ（文部科学省，2022，p. 69）

キャリア教育におけるカウンセリング(教育相談)との融合可能性を考える際、先述した心理教育に加えてコンサルテーションが大きな役割を果たすと考えられる。コンサルテーションとは対人支援場面において課題となる状況について異なる職種(例:教員)からの依頼で他の専門職(例:SC)が対等な立場で助言・提案等を行っていく活動である。キャリア教育では教員が自らの専門性を果たす一方、カウンセリング(教育相談)では公認心理師・臨床心理士としての専門性を果たし、各々が相手を尊重しつつ、チーム支援に自然にとり組むことができる。例えばキャリア教育の実施前後で実施する教員とSC・SSW等とが十分に話し合いながら、生じた状況を共有しておくことが非常に有効であろう。

ここで中学生・高校生のキャリア発達とメンタルヘルスとの関係について少し触れておきたい。中学校・高等学校においての最も大きなキャリア課題は進路(進学)に関わるものであろう。例えば中学生の進路不決断がその後心理的困難を引き起こしやすい(清水・坂柳, 1991), 大学受験前の高校生は進路のことが大きな心理的ストレスとなりやすい(中畝・内田・石塚・前川, 2003), 受験前の高校生へのソーシャルサポートはストレス反応をストレス緩衝効果により進路決定を促すことがある一方、進路意識の未成熟や進路決定の経験不足から主体的に進路決定に関わりにくくなったり心理的負荷を高めたりする可能性がある(神戸・北爪・菅野, 2014), などが示された。しかし既に述べたように現在のキャリア教育には広範で包括的な要素が含まれるため、生徒のメンタルヘルスに影響するのはおそらく進路決定に関する事柄に留まらない。また心理教育やキャリア教育、(キャリア・)カウンセリングや課題予防的生徒指導・支援を実施することで不適応を緩和する可能性もあるかもしれない。この点の学問的検討は今後の課題であろう。

最後に実践上の課題を1点指摘したい。それは生徒の教育評価をどうするか、という点である。生徒指導は主に学校内外での生徒への支援活動として行われるもので、これ自体は基本的に教育評価の対象ではないが、キャリア教育は全体計画と年間指導計画を基に授業の一環として実施され、生徒は教育評価の対象となる。支援と評価というのは互いに相容れない性質があり、教員は苦慮するかもしれない。ではどうするか。

キャリア教育の評価とはいわゆる得点化された定量的評価は適切ではなく、生徒自身の意識や行動がどう変化したか、あるいはリソースを知り自らの力を認識できたかどうかという“個人内変化”の評価が適切とされる(児美川, 2023)。先述したリソースの視点は生徒の小さな変化や成長の資料として活用することも可能であり、生徒の教員がさまざまな観点から生徒の個人内変化を生徒の前向きな点として認識していくことが評価上は重要と考えられる。キャリア・パスポートもこうした視点で見れば、生徒の前向きな資料として見ることは可能かもしれない。もし心理教育に乗りづらい生徒がいたり、キャリア・パスポートで気になることを生徒が記入したりした場合は、それを評価するのではなく支援にどう結びつけるかをチームで検討して対応する(課題早期発見対応)。以上の点で、生徒指導やカウンセリングとキャリア教育とは教育評価と早期支援との両面から見て融合する必要があることを改めて強調しておきたい。

4. まとめ

① 本論の第1の目的は学習指導要領を前提に「手引き」の背景と内容、および中学校・高等学校でのキャリア教育の最近十数年程度の状況を展望し、今後の課題を考察することであった。

①-1) 紆余曲折を経たキャリア教育は現行の学習指導要領の開始および「手引き」の2023年の公表でその具体と内容の方向性を明示するに至った。現時点では学校現場でキャリア教育を実践する基礎的土壌は整ったと言える。

①-2) 課題としては第1にキャリア教育は行政主導でその都度実態把握の大規模調査が行われ、その方向性に大きな影響を与えてきたが、調査方法論等の一層の検討が必要である。

①-3) 第2にラーニング・コンパス(学びの羅針盤)2030のような新たな教育の考え方を導入することも今後は視野に入れるべきである。ただし学校に多大な負担となるため、教育に関わるすべての人による長い間の議論・検討を要する。

①-4) キャリア・パスポートの義務化について生徒の本音が記されなくなる懸念がある。キャリア・パスポートの継続的な運用に当たっては教員のカウンセリング的・支援的姿勢や態度の育成が必要である。

② 本論の第2の目的は学習指導要領を前提に「提要」を中心にキャリア教育・キャリア発達上の視点を交えつつ、中学校・高等学校においては生徒指導・カウンセリング（教育相談）とキャリア教育とのかかわりの中で、両者の融合的な実践可能性を考察することであった。

②-1) 生徒に対するストレスマネジメント教育やソーシャルスキル教育等の集団的心理教育はキャリア教育における「基礎的・汎用的能力」のうち、自己理解力、自己管理能力、人間関係形成能力を育むことができる。これは生徒指導における発達支持的生徒指導となるだけでなく、課題早期発見対応を容易にする可能性がある。キャリア教育においても生徒全員に心理教育を行うことは重要であろう。

②-2) 解決志向ブリーフセラピーでのリソースの視点は学校で応用しやすく、キャリア教育と生徒指導・カウンセリングの両者において非常に有効であると思われ、キャリア・パスポート等でも活用可能である。

②-3) リソースや強みなど、生徒の個人内変化に注目できれば教育評価上の問題は生じにくく、むしろ効果的な生徒支援を実施できる可能性が高まると考えられる。

【文献】

- 伊藤絵美 2016 イラスト版 子どものストレスマネジメント：自分で自分を上手に助ける 45 の練習 合同出版.
- Edwards, A. L. 1957 The social desirability variable in personality assessment and research. New York: The Dryden Press.
- OECD Learning Compass 2030 仮訳 https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf (2024年5月1日閲覧)
- 京免徹雄 2024 フランスの特別支援学級における e ポートフォリオの活用方法—中学校卒業後に向けたキャリア教育の視点から— キャリア教育研究, 42, 61-69.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2002 職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み (例) 例) — 職業的 (進路) 発達にかかわる諸能力の育成の視点から https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2011/11/04/1312817_03.pdf (2024年4月17日閲覧)
- 黒沢幸子 2012 ワークシートでブリーフセラピー—学校ですぐ使える解決志向&外在化の発想と技法— ほんの森出版.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2011 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 https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/22career_shiryou/22career_shiryou.htm (2024年4月17日閲覧)
- 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 https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_SogotekiKenkyu/ (2024年4月22日閲覧)
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター 2021 キャリア教育に関する総合的研究 第二次報告書 https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_SogotekiKenkyu_2.html (2024年4月22日閲覧)
- 児美川孝一郎 2023 キャリア教育がわかる：実践をデザインするための〈基礎・基本〉 誠信書房.
- 神戸威行・北爪直美・菅野純 2014 大学受験生の進路決定過程における精神的動揺とソーシャルサポートとの関連—進路不決断傾向の高い大学受験生に対する 半構造化面接法による質的データを基にして—, 学校メンタルヘルス, 17, 162-174.
- 嶋田洋徳・坂井英敏・菅野純・山崎茂雄 2010 人間関係スキルアップ・ワークシート—ストレスマネジメント教育で不登校生徒も変わった!— 学事出版.
- 清水和秋・坂柳恒夫 1991 進路選択の変化と進路不決断—中学男子生徒3年間の縦断調査の分散分析—, 進路指導研究, 12, 1-10.
- 下村英雄 2020 社会正義のキャリア支援—個人の支援から個を取り巻く社会に広がる支援へ— 図書文化.
- 白井俊 2020 OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来：エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム ミネルヴァ書房.
- ストレスマネジメント教育実践研究会 2007 ストレスマネジメント・テキスト 東山書房.
- 高橋誠・森本哲介 2022 学校現場で児童生徒の強みを育成する際の「困難感」に関する研究, 感情心理学研究, 2022, 30(Supplement), OS2-10, https://doi.org/10.4092/jsre.30.Supplement_OS2-10
- 中央教育審議会 1999 初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm (2024年4月29日閲覧)

- 中央教育審議会 2011 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）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1315467.htm（2024年4月8日
閲覧）
- 中央教育審議会 2017 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/1365657.htm（2024年5月2日
閲覧）
- 富永良喜 2015 こころのサポート授業ツール集ーストレスマネジメント理論によるー あいり出版.
- 中畝菜穂子・内田照久・石塚智一・前田眞一 2003 進学校における大学受験に関する意識と学内成績
および性別との関係, 進路指導研究, 21, 11-22.
- 日本キャリア教育学会編 2020 新版 キャリア教育概説, 東洋館出版社.
- 長谷川啓三・佐藤宏平・花田里欧子 2019 事例で学ぶ 生徒指導・進路指導・教育相談: 中学校・高等
学校編 第3版 遠見書房.
- 藤田晃之 2019 キャリア教育フォービギナーズ 「お花畑系キャリア教育」は言われるほど多いか?
実業之日本社.
- 前田信彦 2022 キャリア教育と社会正義ーライフキャリア教育の探究ー 勁草書房.
- 松井賢二・横山知行（編著） 2019 生徒指導・教育相談・進路指導 東洋館出版社.
- 三村隆男 2020a 平成期と進路指導・キャリア教育 早稲田大学教職大学院紀要, 12, 35-50.
- 三村隆男 2020b キャリア教育の理念と性格 （日本キャリア教育学会 編）新版 キャリア教育概説,
東洋館出版社.
- 溝上慎一 2021 “教師エージェンシー”を考えるー未来志向の学びの作り手としてー（ぎょうせい
編）“School Compass”を創る ～未来志向の学校経営～(新教育ライブラリ Premier II Vol.1),
ぎょうせい.
- 文部科学省 2023 中学校・高等学校キャリア教育の手引きー中学校・高等学校学習指導要領（平成 29
年・30年告示）準拠ー https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/detail/mext_00010.html
（2024年4月8日閲覧）
- 文部科学省 2022 生徒指導提要 [https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-
201-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf)（2024年5月1日閲覧）
- 文部科学省 2018/2019（告示） 中学校学習指導要領/高等学校学習指導要領
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm（2024年4月5日閲覧）
- 八並光俊 2023 児童生徒の発達を支持し未来を拓く生徒指導をー12年ぶりに改訂された『生徒指導
提要』のポイントー（八並光俊・石隈利紀 編著）Q&A 新生徒指導提要で読み解くこれからの児
童生徒の発達支持, ぎょうせい.
- 山口豊一（編） 2022 学校心理学の理論から創る生徒指導と進路指導・キャリア教育 学文社.