

保育所・幼稚園・小学校・中学校・高等学校・大学の連携における キャリア教育・進路指導と発達支援のあり方

A Study of the Cooperation of Nursery Schools, Kindergartens, Elementary Schools, Junior High Schools, High Schools, and University, Viewpoint of Developmental Supports, Career Guidance and Career Education.

米澤好史

Yoshifumi YONEZAWA

(和歌山大学教育学部心理学教室)

2016年9月27日受理

Abstract

This paper reports the cooperation of nursery schools, kindergartens, elementary schools, junior high schools, high schools, and university. The main viewpoint of discussion is the roles of career guidance and career education in schools. The most important point is cooperating with Developmental supports. So this study shows several important points for this cooperation, and suggest some proposal of career guidance and career education in school.

1. はじめに

本研究では、保育所、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、大学のいわゆる、保幼小中高大連携の視点からみた、キャリア教育・進路指導のあり方について、こどもの発達支援の観点から提言を試みたい。

2. 連携のあり方

2.1. 学校間連携とキャリア教育、進路指導

保幼小中高の学校間連携は、こどもの発達支援という視点からは、様々な特性を有したこども(発達障害、愛着障害等を含む)に対する一貫した支援体制の継続という効果が非常に高い(米澤, 2015等参照)が、一方で、キャリア教育・進路指導の視点からは、こどもの自立、社会参画、進路・職業選択を睨んだ生涯学習・生涯教育の視点が重要である。

次項では、筆者が取り組んできた、保幼小中高大の連携を紹介しながら、そのポイントを指摘したい。

2.2. 保幼小中高連携の実践から

筆者が会長を務めた、和歌山県子育て環境づくり推進協議会において、和歌山県次世代育成支援行動計画の策定に関わった。そこで指摘した大切なポイントは、子育て支援ネットワーク・発達支援ネットワークの構築であり、『つながりがはぐくむ子育て』という提案であった。「単一的・画一的支援から複線的・柔軟な支援へ」「支援される人が支援する人に育つ支援」「世代を超えてつながる子育て支援(こどもから熟年まで)」が

『つながる』の具体的な意味である。そして、子育て支援は「子育ての支援」に閉じるのではなく、生活支援、人間関係支援、発達支援等、子育てに関わる様々な観点からの包括的支援が必要であることを提言した。この提言は、こどもの貧困の問題や虐待の問題が指摘される昨今の先取りを十数年前に行っていたとの自負がある。

また、かなや学園(有田川町立金屋中学校、西ヶ峯小学校、小川小学校、鳥屋城小学校、五西月小学校、第1保育所、第2保育所)という、有田川町の中学校区学園構想にも長年関わってきた。ここでは、めざすこども像として、「進んでやる子」「粘り強くやる子」という意欲を育む視点と、「思いやりのある子」という人間関係力の視点、すなわち、感受性・自己肯定感と関係する視点を設定して、明確なこども像の実現のために、保育所、小学校、中学校が手を取り合い、取り組む実践である。具体的目標として、読書支援、あいさつ運動などの活動を実践するなかで、その意味を、こども像に照らし合わせて、振り返り、実践を深めてきたものである(例えば、読書は読み聞かせや同じ本を大人とこどもで一緒に読むことが三項関係を意識した人間関係づくりにつながる等)。

岬町幼児支援センター事業・幼児教育の改善・充実調査研究事業のコーディネートでは、岬町も1つある中学校を中心に連携の枠組みを作っているが、①こども理解なくしてこども支援は成功しない、②15年という長いスパンでこどもを理解、支援する、③子育ては

親育てであるとの意識、④事業の検証をきちんとすることを提言した。また、関係性支援の観点から、設置された、元校長が担った保幼小中学校間を行き来する連携アドバイザー、臨床発達心理の専門家である保育カウンセラーの有効活用が大きな成果であった。こうした、間をつなぐ人材が連携を実のあるものとするのである。

岸和田市等、他市町村でも、中学校区での保幼小中連携にかかわってきたが、大切なのは、お互いの教職員が互に行き来するだけでつながる機運ができあがる、という点である。日頃の活動の共有こそが連携の基盤なのである。また、共通教科での取り組みの連携はもちろんだが、アクティブラーニング、班別学習等は、中学校が小学校に学ぶ、遊び、こどもの行動支援では、小学校が幼稚園、保育所に学ぶ(リズムを用いた行動支援等)も見られるのである。

保育園、幼稚園での発達支援の取り組みが成功してもそれを小学校につなぐ難しさも多く体験したが、こうした連携の枠組みがあることで、発達支援が継続されるという成果は多く感じられるようになっている。

NPO法人(地域サポートセンター・コムデザイン等の理事等を務めてきた)による子育て支援活動からの働きかけも行ってきた。この取り組みは、「地域とつなぐ、学校とつなぐ、医療・専門家とつなぐ」という取り組みと言え、保幼小中高大という、言わば、発達段階の「縦の連携」だけでなく、子ども・家庭とさまざまな機関をつなぐ「横の連携」の重要性を認識させてくれた。

例えば、橋本市ふんわりふるさとふれあい事業では、2007年にNPO地域サポートセンターとの協働で、小学校1年生から中学校3年生までの4,385名を対象に人から言われて「うれしかったことばアンケート」を実施したが、そこでわかった大切なことは、低年齢では、そのことばをかけてくれる相手は親であるが、高学年になると褒められない、その範囲が周囲の大人に広がらない、範囲が同学年に限定されるという人間関係の狭さが指摘できた。この傾向は、年々、強まっているように感じる。コムデザインの活動では、学校、保護者、放課後デイサービス等の連携の軸になる等の活動も意義深い。

また、和歌山県青少年育成協会での取り組み(2007～)として、「家族そろって新入生」というリーフレットをその年に小学校新入生となる子どもがいる県下全家庭に配布する事業にも関わってきた。これは、青少年育成協会が、青少年になってから関わるのでは、遅すぎると実感することが多いという問題意識から、就学前の子ども支援に乗り出したもので、赤ちゃんから大人までのトータルな支援を心がけてきた筆者の問題意識と合致してはじめての支援である。このリーフレットでは、「こころ：自分が好き?」「からだ：生活習

慣」「まなび：親子で学ぶ楽しさ」という3つの側面から、こどもとのかかわりを学校生活に向けて親子で再認識していただく支援という意義がある。

また、摂津市就学前教育実践の手引き策定にも関わったが、これは、摂津にすむ就学前のこどもは、公立、私立の保育所、幼稚園、こども園のどこに在籍していても、等しく同じ趣旨、方向性の教育・保育を保証し、小学校に接続するというための規準作りである。その準備として、実施したアンケート(公立・私立の保育所、保育園、幼稚園、こども園の教師、保育士と就学前の子どもを持つ全ご家庭の保護者を対象)で、気になるこどもの様子について、トップにあげられたのは「人の話を聞けないこども」であった。人の話を聞けないこどもに「聞きなさい」という支援は効果がない。そもそも、「人の話を聞けない」のは、その子自身が、自分の話を誰かにしっかり聞いてもらったという経験ができていないのである。ということは、その子の親がその子の話を聞いてあげていない可能性が高い。だからと言って、親に「こどもの話を聞いてあげて」と言えば、問題は解決するだろうか?それは無理である。なぜなら、親がこどもの話を聞けない理由も、同じ手で、自分の話を誰かに聞いてもらったと思える経験をしていないからである。だから、まず、教師、保育士は、親の話を聞くのである。そうすれば、話を聞いてもらったと思えた親はこどもの話を聞くようになり、親に話を聞いてもらったと思えたこどもは、保育所(園)、幼稚園、学校で保育士、教師の話を聞けるようになるのである。もちろん、保育士、教師が、直接、こどもの話を聞くことも大切である。

こうしたかかわり、人間関係の問題を感じたため、摂津市就学前教育実践の手引きでは、小学校教育に就学前教育をスムーズにつなぐという視点ではなく、お互いに保・幼・小をしっかりとつなぎ、保・幼・小と保護者をつなぐ「かなめ」とするため、めざすこども像の明確化を一番に据えた。目標意識がなければ、支援は拡散化、孤立化して、連携できないからである。すなわち、[つながる力]を中心にした、[豊かな心]、[健やかな体]、[学ぶ力]を目標として設定したのである。様々な力を羅列するのではなく、[つながる力]を中心に据えて構造化したのである(資料1参照)。

例えば、挨拶は、たださせても意味がない、挨拶すると気持ちがいいこと、挨拶は、相手を認めていること(逆に言うと挨拶しないということは、そこにいることを認めない、認識を拒絶していることになる)ことをわかることが大切である。従って、保育者は、こどもがいることを快く認識し、いてくれてよかったという気持ちを伝えるために挨拶をし、こどもの挨拶をそんな気持ちを受け取る姿勢で受けることが大切ということになる。思いやりの気持ちは、人から大切にされたことがないと生まれにくい。ただ大切にしてもらった経験

をしただけではなく、大切にしてもらって嬉しかった、よかったと感情体験として、意識することが大切なのである。その気持ちを糧に、自分も相手に何かをしてあげると喜ばれることを学習する機会が必要である。それがいろいろな人とかかわることの意味である。そうしたかかわりを自然に任せておきすぎると不適切な経験もしてしまうので、保育者はそのかかわりのモデルとして意識して、あなたを大切だよという気持ち、してもらおうと嬉しいよという気持ちをできるだけわかりやすく、大げさに伝えることこそが刺激過多の時代に必要なことである。こどもたちはもっとかまわってほしい、大切にしてほしいと愛情饑餓的に生きている、愛着障害が起りやすい昨今では、この意味は益々、大きくなってきている(米澤, 2012; 2013; 2014; 2015a; 2015b; 2015c; 2016a; 2016b)。この4つの力の具体的内容については、資料1に示した。

資料1. 摂津市就学前教育で育みたい4つの力

つながる力:

- 関わる・伝える・感謝
- = 双方向のかかわりの感情体験の重要性
- 理解・共感・思いやり・折り合い
- = 相手を意識した関わり
- 規範意識・ルール
- = つながるために必要な基盤環境としての規範

豊かな心:

- 自尊・自信
- = 自分を大切に思う気持ちは自信となる
- 環境感受性
- = 自然環境への感受性と大切にされた経験

健やかな体:

- 生活習慣
- = 豊かな心、学ぶ力、つながる力の枠組み
- 運動
- = 身体感覚は環境との関係性、自己意識を向上

学ぶ力:

- 興味・関心・探求心
- = 好奇心は行動の直接エネルギー
- (愛情は基盤エネルギー)
- 言葉・聞く・話す・読む・書く
- = かかわりのツール、かかわりにより向上
- 遊び・体験・達成感・振り返り
- = 体験、達成感、振り返り (メタ認知)

2.3. 高大連携の実践から

高大連携の取り組みとして、高校での出前講義も多く担当してきた。そこで、こどもたちに意識的に強調してきたことは、「自分らしさの再発見」である。これは、進路選択、キャリア教育につながる視点として、

重要である。と同時に、保幼小中高連携を職業選択、自立という目標を明確にするための準備的位置づけとして、そもそも自分らしさを再認識するという自己意識が、発達支援にも進路指導、キャリア教育にも必要であることを再認識する意義がある。

最近、様々なところで、コミュニケーションの問題が起こっている。いじめ、少年事件等の攻撃行動の問題も、根本的には、コミュニケーションの問題である。クレーマーやモンスターペアレンツの存在、隣人問題等々、コミュニケーション力の低下は、私たちの暮らしを暮らしにくくしている。こうした問題の根底に、自己理解のねじれ、自分らしさの誤解があるのではないか。そのような問題意識も含めて、自分らしさを再発見してもらおうのが、出前講座の目的なのである。

わたしたちは、「自分らしく生きたい」というように、よく「自分らしさ」ということを話題にする。しかし、自分らしいとはどういうことなのだろう。自分自身のことは、自分にはよくわからないことも多い。他者を理解し他者に理解されることによって自分自身を理解することも多々ある。事実、他者にどう受け止められているのかということが自己理解の中心になっている人も多い(滝上・米澤, 2006; 上山・米澤, 2009)。

例えば「男らしい・女らしい」という意識がある。男の人は本当に男らしいのか、女の人はどうなのかを確かめると、実はそうではないことが明らかになる。男らしい男の人も女らしい女の人も少数しかいない。土肥(1998)によると、男性・女性性とも高いのは、女性で31%、男性で29%、両方低いのは、女性で22%、男性で30%、男性性が高いのは、女性で23%、男性で22%、女性性が高いのは、女性で21%、男性で19%であるという。「男らしい」「女らしい」という枠組みは、文化的、社会的に獲得された思いこみであり、ジェンダーといわれるものである。本来「男らしさ」「女らしさ」には明確な定義はないのである。子育てでも、「男の子でしょ、男らしくしなさい、泣いてはだめよ」等、間違った枠組みでこどもを縛っていることも多々ある。実際には存在しない性格の性差を必要以上に意識し、それにとらわれて、「自分らしさ」「相手らしさ」を捉えようとするのはなぜだろうか。

私たちが「らしさ」ととらわれ、それをもとに人間理解をしようとするのはなぜか。根拠のない血液型性格を信じる心理がそのことを表しているだろう(松井, 1991; 菊池・谷口・宮元, 1995; 米澤, 2001; 2002)。

そもそも「自分らしさ」を誤解しやすい土壌は、現在の心理ブームというか、自分探しのブームや答えと方法をほしががる心理の流行にも起因している。自分とは何者かを知りたい想いは、いつのまにか人間のタイプ分けにすり替えられ、生き方に自信がないところをつかれて答えを欲しがるといふ悪循環である。そもそ

も、自分自身を意識できない、自分の存在証明や理由を他に求めるといった傾向がそれに拍車をかけているのではないだろうか。知らないことほど信じているという事実が気づかねばならない。生きていてもいいのか、何のために生きるのかという問を自分の問題として真摯に捉える必要が指摘できる。自己意識や他者意識にしても、自己や他者を意識できない人や過剰に意識しすぎる人が増えているのではないだろうか。他人の迷惑に気づかないわがままの表出を個性として尊重する一方で、他者の眼に敏感で特に友人に受け入れられないことを極端に怖れる脆さも持ち合わせている。誰かに自分が認められたいという「認められたい症候群」とも言うべき現象も見られる。例えば、電車の窓にアートした若者、ファッションやブランドへの固執的依存など、自信なきの裏返しとも言える。全ての人に認められるのは不可能なのに、それを求めて傷つき、自信喪失に至ることもある。必要なのは、常に、自分の理解スタンス、視点を意識し、修正しようとし続けることだろう。「男らしい」「女らしい」とらわれないということは、男でも女でもない中性の人間観を持つことではない。「男らしい」「女らしい」というたかだか幼児期に獲得する枠組みだけにとらわれずに、そうした人間観の限界に敏感になり、新たな人間観を構築していくことが必要なのである。自分の人間意識のとらわれを否定したり排除したりするのではなく、それに気づき意識しながらその人間意識を磨いていく、乗り越えていくことが、自分らしさを発見していくことにつながるのである。

このように、人は一つの物の見方にとらわれてしまうことがよくあり、また一度とらわれてしまうと他の見方ができない。すなわち「枠組」で見るのである。そこから偏見の心理が生まれる。自分探しや自分らしさを見つける時、こうした偏見にとらわれてはいけな。ある一面的な見方や何かにとらわれることで自己を概念化したり自己理解することではなく、「自己を肯定」して自己を受け入れることが大切である。どこかにある自分らしさの答えを探すだけの単なる「自分探し」ではなく、自分を認め自分を自らの手で作り出す真の「自分作り」に挑戦することが大切である。

他者を意識した自己像はいろいろ指摘できる。滝上・米澤(2006)では、対人態度尺度を構成し、対人態度がポジティブでありかつネガティブであるというタイプを真のネクラタイプと分類し、本当は人とつきあうのが嫌なのだが、対人場面では嫌われることを恐れてがんばってしまい、余計疲れてしまうという特徴があることを指摘した。上山・米澤(2009)では、そうした他者に意識される自己像を意識した様々な心理的努力が青年にとって重要視されていることを示した。

James(1890)の分類に従って、「Who am I Test」といわれる心理テストを用いると、自分自身をどんな

方面から眺めているのかが分かる。自己を概念化する方法には、通常、自分を身体的特徴や所有物によって規定する「物質的自己」、所属集団や地位から判断する「社会的自己」、性格や価値観からみる「精神的自己」の3つのタイプが用いられる。どの分類の説明が多いかは、人によって違い、また文化によっても違うことが確認できる。Cousins(1989)、Triandis(1994)の研究や米澤(2004)によると、欧米では、どの世代も「精神的自己」によって自己を概念化することが多いが、日本人には世代間に差が見受けられる。すなわち、老齢層は「社会的自己」によって自己を規定し、若年層は「精神的自己」によって自己を概念化する。そういう意味において、現代の日本の若者たちは欧米化していると言える。しかし、こうした「精神的自己」による説明ほど、わかりにくく誤解されやすいことはない。「私はめがねをかけている」という物質的自己の説明や「私は教授である」という社会的自己の説明は確かな物質的根拠があり、それに異を唱えることはできないが、「私は引っ込み思案である」という精神的自己の説明には、そう思えないという反論が可能である。欧米においてはキリスト教という共通の基盤の上に精神的自己が理解されるが、そうした基盤は急速に欧米化した日本において意識されているだろうか。そうした基盤のない社会で、自己を大切にすることが却って自己を傷つけたり粗略に扱われたりすることにつながっている部分もあり、個と集団の関係を構築し直すべきだという社会的必要性も指摘できる。このように私を説明する視点にも様々なバイアスが影響している。つまり自分らしさと言っても、自己観察に基づくもので、自己の性格そのものを直接反映しているとは言い難い。性格自体が自己説明を歪めることも考えられる。それ以外にも、いろいろな要素が自己を語る時に意識されているのである。

自分らしさとは、決して高尚なことではない。自分探しというような安易な方略で見つかるものでもない。自分らしさは、身近なふるまい、日常性の中にある。しかし、単に何かができること(資格・技能・仕事など)ではない、あなたでいること(受容等)だけでもない。よりあなたらしくなろうとすること、たえず変わろうとしているのではないだろうか。価値観が多様化しているということは、価値観を自らの手で作っていくチャンスでもある。型にはまった「自分らしさ」ととらわれるのではなく、また「自分らしさ」は1つしかないと思いきむのではなく、場面や状況によって変化しうる「自分らしさ」をいくつか作りつつ、本当の「自分らしさ」につなげていくことが必要だろう。状況性・関係性の中で自分自身を見つめていくこと、様々な状況の中で何度も再発見されるものこそが自分らしさの本質ではないだろうか。そうした気づきこそが、キャリア教育、進路指導の基盤となり、発達支援の根幹を

なすのである。

3. キャリア教育・進路指導のあり方と発達支援

3.1. 進路選択の発達の意義と社会的意義

高大連携の出席講座でも、よく取り上げるポイントであるが、改めて、進路選択と進路指導、それを支えるキャリア教育の意義について指摘しておきたい。

高校生という時期は、発達のには、アイデンティティを確立し、自己実現に向けて、自ら生かせる環境を選択することが課題とされている時期でもあり、社会的にも、進路選択という自己にとっても重要な選択を行う時期でもある。しかし、そうした選択は容易なものではなく、従って、発達のにも、その選択に迷い、自身を見失い、自己価値に懐疑的となり、心理社会的な危機にも瀕する時期としても位置づけられている。こうした、発達の問題と社会的問題をふまえて、高校生として、あるいは、高校生になるまでに、職業選択・進路選択の意義を自らの問題として、実感できる機会の重要性を指摘したい。

高校生の進路選択は、進学と就職に大きく分かれるが、進学を選択したとしても、その先には、やはり、大学卒業後の就職先選択が不可欠である。そこで、まず、大学生の就職選択として、就職人気企業のデータから見てみると、上位には、有名企業が名を連ねている。誰もが認知していて、またあこがれると思われる企業である。必然、それらの企業は、業界上位の企業である。こうした企業を就職先として希望する理由としてあげられているのは、ダイレクトに「業界上位」であること以外に、「やりがいのある仕事」「国際的仕事」「安定」「企業イメージ」という理由が多い。なるほど妥当な理由のように見えるが、よく考えてみると不可思議な点も浮かび上がってくる。「業界上位」「国際的仕事」だからこそ、「やりがいがある仕事」ができると考えたのだろうか、それは「安定している」、よい「企業イメージ」に裏付けられた安心できる土台の上での「やりがい」であって、自ら新しい仕事を開拓することの「やりがい」ではないようである。だからこそ、個人の力がダイレクトに試される一方で、倒産や失業の危険の高い小企業での「やりがい」ではなく、「業界上位」で新たな開拓余地があまりなく、組織が強調され個人の力はそれほど評価されないというところでの「やりがい」を求めているのだろうか。また就職先に、「安定」や「企業イメージ」を求めるということは、自己価値をそうした組織に所属することで高めたいという、所属欲求に他ならないだろう。言い換えれば、自己実現の方法が、自己の可能性を試すというよりは、所属集団によって高めようということであろう。

3.2. ニートとフリーターの問題

一方、職業選択をしない、あるいはできない現象が

指摘されている。それがフリーター〔フリーアルバイト〕とニート〔Not Education, Employment or Training〕である。フリーターという言葉は1987年に生まれたもので、当時はバブル経済において、いつでも就職できるからこそいろいろな可能性を決めつけないという風潮から生まれた。しかし、不況下、正規採用が減っている現状において、この労働スタイルは形を変えて生き延びている。バブル期のそれと性格が似ているのは、夢希求型で、本来の職人志望、芸能志向を実現するのでの仮の労働形態を選択しているものであるがこれは現状では少ない。多いのは、やむを得ず型で、企業の正社員採用減少・非正規雇用へのシフトが原因になっていて、社会的な問題に起因するものである。一方、将来の見通しを持たないまま仕事を辞めたりするモラトリアム型も多いが、これは、「自分に合わない仕事はしたくない」「何をしたいかわからない」「1つの仕事以外いろいろな経験がしてみたい」という理由が多く、「無理に仕事を決めるよりフリーターでも仕方ない」という親のフリーター容認も支えとなっている。モラトリアムには、積極的モラトリアムと葛藤・不安・外的統制感によるモラトリアムがあり、前者は、夢希求型、後者が狭義のモラトリアム型として位置づけられ、特に狭義のモラトリアム型に顕著な、「何をしたいかわからないが、今の仕事は合わない気がする、いつか合う仕事に出会えるかもしれない」という安易な自己理解と選択態度は、アイデンティティの確立を求めないことを許す社会の問題であり、青い鳥症候群的な、実現不可能な他力本願的「夢」への期待という青年期の今日的な精神発達の問題でもあろう。また、すべてのフリーターにとっての社会的問題は、キャリアアップの可能性が少なく、本人のスキルアップの機会も少ないだけでなく、雇用保険、健康保険等の問題、給与等待遇の問題など、社会的に解決が必要な課題は多い。

ニートは、2004年から労働経済白書に登場した言葉で、就職も職業訓練も教育も受けていない状態を意味する英語の頭文字から作られた造語である。就職したが仕事合わず早期離職したり、目標を見失ったり見つけられない、人間関係が築けず殻に閉じこもる、やりたいことが見つからず今が楽しければいい等のタイプが指摘されている。いずれも社会とのつながりの問題とともに、自己イメージ、自己理解の問題としても位置づけられる。目標を設定できない問題は、社会がそうした目標設定を義務づけていない、目標の曖昧性を許す社会だからこそ生じる問題であり、またそうした社会の関わりが薄さが、本人の自己意識に影響を与えていることは否めない。一方で、そうした社会とのかかわりを促進しない、子育ての問題、本人の経験の問題も重要な要因であり、両者は有機的に連関している問題なのである。

3.3. 自己理解と自己評価の問題と現代青年の特色

自己価値を高める集団への所属欲求も、自己価値を見い出せず社会とのつながりを喪失しているニートも、自己価値と自己理解の関係に問題があるという点では軌を一にしている部分がある。たとえば、職業選択を求める人たちの間で、営業職が嫌われ、企画・広報が好まれるという現象が指摘されている。これは、ニートのつながり拒絶の方向性と相容れる部分が多い。自己価値を他者によって決められるという怖さを感じて、立ち止まり引きこもるのがニートだとすれば、職業選択者は、それに上手に巻き込まれることでごまかしつつも、実際は人との関係に怯えているとも言えるかもしれない。自己評価が低い場合、自己嫌悪に陥る場合もあれば、逆に、さして根拠のない自己高揚感を高めることで殊更自己評価を高めようとすることもあるのである。また、自己理解の確固たる基準が見つからない場合、他者によって自己評価し、自己像を作ることもあり得る。渡部(1999)によると、他者欲求として、他者に褒められたい賞賛欲求、他者に拒否だけはされたくない非拒否欲求、他者との関係を回避したい回避欲求に分類される。こうした他者欲求は、ある面で社会参加を促す反面、他者恐怖、他者不安を促進したり、自己肯定的とらえ方を損ねるおそれもある。

現代青年の特色として、「摩擦回避世代(傷つきやすいから、自分も他者も困らせない、傷つかせたくない)」など、いろいろな分析がある。たとえば、仲間には忌憚なくつきあうが、それ以外に冷たい「領域囲い込み(仲間の矮小化)」が指摘される一方で、仲間同士でも気を遣い合い、その心的領域に踏み込まない「群れ現象」も指摘されている(岡田, 1995)。また、個室化(簡単に違いにわかりあえる空間がない)、情報への特異反応性・依存性(携帯依存症等)、意図的反抗より感性的暴発(校内暴力の変化等)なども指摘され久しい。他者を理解しようとしなが他者を気にする、自分だけ認められたいという自己満足の関係の故に、社会にとけ込めないという図式が見え隠れする。こうした現代青年の自己意識、自己理解の特徴、しいては職業選択におけるニート・フリーター現象は、複雑化した社会における家庭の機能低下と無関係ではない。近代化社会は、家庭から育児・教育機能を取り上げ、教育機関に一任することで、労働力を確保してきた一面を持っている。また、情報化社会において家庭を媒介しない社会接触が増え、家庭における親の相対的地位が低下しているのも事実だろう(米澤, 2004; 2015d)。また、戦後民主主義の成果として、制度としての自由が確立した一方で、その使いこなしが不十分であることは否めない。西欧的民主主義と個の確立は、宗教的基盤と無関係ではなく、そうした基盤あつての個である。一方、日本では、その歴史的基盤であった地域的つながりを放逐する形で民主主義的個を確立しようとして、その

困難さに直面している。そうした社会では、個がそれぞれの確立を目指す故に、かかわり不足とかかわりの質の低下を招き、しいては、個の未成熟を具現化していると言えないだろうか。

3.4. 働く意義の再確認と個性を生かす視点

「なぜ働かねばならないのか」「働くのは当然なのか」という問いかけが改めて必要である。そしてそれは、「私とは何者であるのか」「自分が生きている価値は何なのか」「私は何のために存在しているのか」という問いかけと強い関連を持った問いかけである。つまり、青年期の発達課題であると同時に、社会を構成する一員としての関わり方の問題である。

社会状況の変化の変化は、終身雇用・年功序列制の崩壊、実力査定へと展開している。職業選択は「生きるために働かねばならない」という義務だけではなく、基本的人権の1つであり、自己充実ややりがいを通して自己実現できる手段でもあるとの認識をもう一度確かめることが必要である。そして、その今日的意義とその困難性の理解から出発しなければならない。職業選択の自由とは、確かに基本的人権であると同時に冷酷な実態を今の青年に突きつけている側面もあるのである。それは、何にでもなれる可能性は、実は、何にもなれない可能性を包含している、選択可能性は、選択不可能性も意味するという事実である。職業選択の自由が現代青年に、職業選択的不自由を強いているというパラドックスと向き合う必要があるのである。もう一度、職業選択の自由を謳歌するための条件とステップを確認するの必要に迫られているのである。

発達支援の観点からも、適切な自己理解を自我同一性等の発達の位置づけ、対人関係・他者意識との関係から位置づけようとするのが大切である。集団帰属意識をアイデンティティにすり替えたり、他者意識の視点のみから自己評価したりということではなく、確かな経験に裏付けられた達成感に基づく自尊感情(自信)、そうした自分を受け入れる、自己受容・自己肯定感が自己評価の基礎となる必要がある。

渡部(1999)によると、賞賛欲求の強い人は、自尊感情が高く自己受容が低く、回避・非拒否欲求の強い人は、自尊感情より自己受容が高いという。自尊感情と自己受容は、どちらも高くあるべきなのだが、自尊感情が高いのにそんな自分を受容できず前のめりに駆られるように生きようとする人がいる一方で、自尊感情が低いのに自己受容する自己満足的な人もいる。結局、自尊感情と自己受容の関係をさらによくしていくためには、様々な自己評価、自己意識の総合体としての自己理解を解明していく必要がある。そうした意味で、「自分にはこのような力がある」と感じることでできる自己効力感、確かな自己理解に支えられることで、自己の存在意義・生きる実感・自己実現としての働く

行為を支えてくれるだろう。

3.5. 職業選択のための情報と職業スタイル選択

実際に、職業選択の時に使える情報について、「対人的社会的・自然的・機械的・実業的・芸術的・研究的」あるいは、「医療福祉・サービス販売・ファッション芸能・自然工芸・作業操作・技術専門・事務専門」「医療福祉介護・指導教育・事務オフィスワーク・対人サービス・創造美術・生産技能・営業販売企画・対物サービス」等の分類がある。

自身がどのような職業に興味を持っているのか、向いているのか(適性の有無)を測定するテストも多く開発されている。SG式興味検査H版・職業指導検査バッテリー・一般職業適性検査(GATB)・VIP職業興味検査・VIT職業興味テストなどがそれに当たる。こうした情報提供と自分との関係性をしっかり意識する機会は何度となく、必要である。

これからの職業スタイルは、自己と会社との相性も必要だが、自己と職業の相性についても考えていく必要がある。終身雇用制のみが雇用形態でなくなった今日、自らの職業能力、職業意識を育てていく必要がある。さらに、いろいろな職業的資格、技能検定が設定され、職業の専門性意識の高まりとともに、そうした技能を保証する形での個人の特性情報が重要視されてきている。職業を選ぶというより、職業人としての磨くべき自己特性の選択の重要性が高まっている。そうした意味での自己理解、自己評価の重要性も高まってくるだろう。その意味での情報収集の必要性もまた高まっているのである。

3.6. 自己実現と社会貢献

さらに強調したいのは、現代社会において、社会への貢献が、自己への貢献につながり、自己への貢献が社会への貢献につながるという形での、社会と自己との関係を構築し直す時期に来ているということである。職業選択の問題は職業選択の問題に止まらず、結局、いかに生きるかの問題に直面する。そういった意味でも、自己傾向・自己適性と職業興味、さらには、自己実現と社会貢献のあり方を踏まえた職業選択が望まれる。まず、自らの特性と興味をよく理解し、自己理解に裏付けられた自己実現のあり方を自己貢献として整理し、それと社会貢献との関係性をよく吟味した上で、職業選択をしていくことが大切なのである。

そのために必要なことは、保・幼・小・中・高等学校において、そこで学ぶ意義と進路選択を意識づけること、進路選択の目標に照らして今の学習の意義を再認識すること、その媒介項として、自分らしさの意識が必要であること(こんな学びが好きで向いている自分はこんな職業に向いている、こんな風に自分を活かして、自己実現しつつ社会に貢献したい・こんな職業

に就きたい自分は、こういうところが向いているが、そのためにこの学びをしているんだ。そんな自分が好きだ等)が指摘できるのである。

4. 学校でのキャリア教育・進路指導の取り組み例

4.1. 中学校、高等学校での生徒の問題行動と支援

生徒指導を学習指導、発達支援、進路指導・キャリア教育に繋げた実践的取り組みを紹介する(有田中央高等学校・米澤, 2009; 桜台中学校・米澤, 2011等)。

たとえば、座席行動の支援(固定的座席とそこでする学習行動を決める)をすることで、落ち着いて学習ができ、学習に必要な机の上に置くものを決めることで、生徒指導上の問題も減っていくのである。学習スタイルとしても、グループ学習、班別編成学習、協同学習による協働作業、教え合いが生徒指導上の問題に有効で、また、その目的意識を高めるためにキャリア教育の枠組みが有効であることが示された。また、こども同士の不適切なグループ化現象(最近のこどものグループはリーダー不在で暴発しやすい)は、キーパーソンとして教師が中心になった非公式的グループを作ることによって防げること、その際、自分に合った作業を見つけ、役割を与えられ、認められるという自己有用感(滝, 2004)を育むという、キャリア教育に通じる視点が有効であることが指摘できる。学習活動だけでなく、学校行事に対してクラスで取り組む雰囲気があることで、小さなトラブルを包括していくことができる。そのためには、チーム学校としての教師間の連携も重要なのである。教師が連携している、つながっていることは、こどもの学校に対する安心感にもつながる。そういう意味で、発達支援の視点から言うと、高校生、中学生ならこれできて当たり前と思わず、生徒個々の状況に応じた指導。「受容」「共感」「指示」をすること、生徒にわかりやすい枠組みを作り、提示することが効果的であった。

4.2. 小学校での生徒のキャリア教育と学習指導

小学校での学力向上や学習指導、生活指導をキャリア教育や個に応じた発達支援に繋いだ実践を紹介する。

たとえば、丸栖小学校・米澤・菊川(2011)では、どの教科でも読解力の育成を目標として、そこに特別活動や総合的学習、学校行事と連関させ、更に、特別支援教育の視点を絡ませて、発達支援の基盤を意識しつつ、学校教育のあり方を問いなおす実践研究を行った。その中で、読解力とは、個人学習、ペア学習、グループ学習、全体学習という形を行き来しつつ、個々が、受信-思考-発信という営みを必ず意識しながら、学習を深める工夫をしたものである。その際、学校行事、地域行事という授業外の活動も重視し、それらをキャリア教育と位置づけ、明確な目標を意識しながら、学習活動、生活指導を深めていったのである。

また、池田小学校・米澤(2014;2015)では、キャリア教育の枠組みに加えて、人権教育の枠組みを意識し、人権教育と教科学習、生活指導・生徒指導が連関を持つ学校教育の工夫を提案、実践した。

「確かな学力、ともに認め学び合う子どもの育成—「支え合い」「高め合い」「つながり」を地域ぐるみで創る—」という研究テーマを掲げた、2013年度の実践研究では、まさしく、キャリア教育に通じる「生きる力」の育成を視野に、学校生活における学習や運動、遊び、体験活動などすべての教育活動をとおして「生きる力」を育成しようとする際、その具現化を図るためには、一人一人が自己存在感をもち、互いに支え合い、高め合い、かけがえのないものとして大切にしながら、確かな学力を身につけ、学んだことを活用し応用し実践する力を育てることが重要であり、そのためには、自他の生命を尊重するとともに身近な人々との心のふれあいを深め、心の共感を大切に、愛情豊かな感性を培い、やさしく支え合う子どもを育成していく人権感覚の育成が必要だと認識して実践を行った。こどもの実態を教師、保護者の視点だけでなく、筆者作成の児童意欲関連尺度(由良・米澤, 2005; 米澤, 2008; 濱上・米澤, 2009; 宮崎・米澤, 2013)を使用して客観的にこどもの意欲と自己像、ストレスを把握し、支援に役立てた。

そして、朝の活動、集会活動、家庭学習への支援、クラブ・委員会活動等の活動の場と行事等の取り組みと授業での取り組みを両輪に、学力向上と人権教育の両立を図った。また、保幼小連携、地域連携にもこの視点を活かした取り組みを行った。

そのためには、授業でも、お互いの意見を尊重する、コミュニケーション力の育成等が重点項目とされた。確かな学力に結びつけるためには、具体的な授業づくりとして、こどもの学びの特性を明らかにし、一人一人を生かすこと、日頃の学習の様子や子どもの学習実態や生活実態の実態調査から、授業の中で、いかにこどもを指導支援するかを考え、学習指導案に「人権教育の視点」の項目を設け、仲間作りや人権認識を培う糸口をはっきり明記した。授業の基盤整備として、授業中の聞き方、話し方、話し合い方、学び合うための学習全体の進め方を各学年に応じて具体的に示し意識づけをした。こうした工夫で、こどもたちが互いに学び合おうとする意欲が高まったのである。

「一人一人が輝き、ともに学び認め合う子どもの育成—「支え合い」「高め合い」「つながり」—」を研究テーマとした、2014年度の取り組みでは、「つながるいけだのわ」を合い言葉に、更に研究を進め、生活学習部会、授業研究部会、連携環境部会がそれぞれ、生活支援、学習指導、地域・保幼小連携の主担となり、実践研究を主導した。また、教員同士の連携を深めるため、WAIGAYAという若手教員育成のための取り組みを

行った。ベテラン教員が若手教員の相談に応じながら親睦を深め、協働性を高める試みである。更に、「学級づくり」のため、その基礎となる「学級活動」「清掃活動」の実践、「わかる授業」の工夫、等を通して、こどもたちが主体的に活躍する場が多く見られるようになったのである。大切なのは、チーム学校として、教職員一人一人も輝き、ともに学び認め合う職員集団になっているかを常に問い続けることである。

5. まとめにかえて

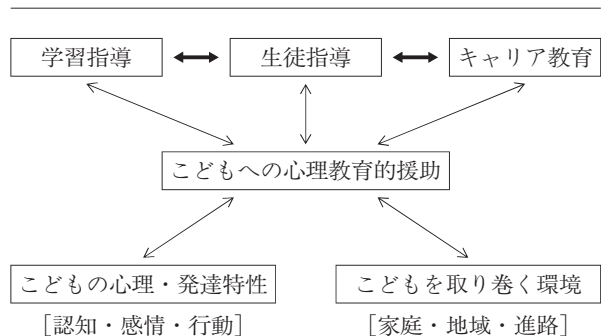


図1：学習指導・生徒指導・キャリア教育のあり方

米澤(2015a)において、筆者は、学校現場での学校心理学研究の動向と課題について、展望論文として現状をまとめた。こどもとこどもへの環境支援の方向性として、様々な観点を指摘したが、学校現場での心理教育的援助の必要性を説くとともに、それは、こどもの心理・発達特性に応じた支援でなければならないという発達支援の視点と、こどもを取り巻く環境を意識した支援でなければならないという環境意識の重要性を指摘した。この環境意識の中にキャリア教育、進路士指導の目指すべき方向性が関与している。現状の家庭環境だけでなく、地域、家庭を巻き込んだキャリア意識の支援を含めた環境支援が今、学校教育にとって以前にも増して必要となっているのである。従って、こどもの心理・発達特性とこどもを取り巻く環境への心理教育的援助を基盤とした、学習指導、生徒指導、キャリア教育の緊密な連携が必要なのである(この関係を図1に示した)。

引用文献

- 有田中央高等学校(和歌山県立)・米澤好史 2009 生徒の問題行動の心理と関係性支援・「学習支援」について 和歌山大学教育学部オンリー・ワン創成プロジェクト研究成果報告書・三者協働研究推進事業報告書, 91-99.
- Cousins, S.D. 1989 Culture and self-perception in Japan and the United States. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 124-131.
- 土肥伊都子 1998 男性性・女性性の規定モデルの実証的研究 IBU四天王寺国際仏教大学紀要, 30, 92-107.

- 濱上武史・米澤好史 2009 「やる気」の構造に関する研究—教師認知、学級雰囲気認知、学習観との関係— 和歌山大学教育学部紀要(教育科学), **59**, 35-43.
- 池田小学校(紀ノ川市立)・米澤好史 2014 一人一人が輝き、ともに認め学び合う子どもの育成—「支え合い」「高め合い」「つながり」を地域ぐるみで創る— 平成25年度和歌山大学教育学部附属校・公立学校との連携事業成果報告書, 109-118.
- 池田小学校(紀ノ川市立)・米澤好史 2015 一人一人が輝き、ともに学び認め合う子どもの育成—「支え合い」「高め合い」「つながり」—つながるいけだのわ 平成26年度和歌山大学教育学部附属校・公立学校との連携事業成果報告書, 117-121.
- James.W. 1980 *The principles of psychology*.vol.1 Holt.
- 菊池聡・谷口高士・宮元博章(編) 1995 不思議現象なぜ信じるのか—こころの科学入門— 北大路書房.
- 丸栖小学校(紀ノ川市立)・米澤好史・菊川恵三 2011 こども一人一人の学びの個性を生かして生活に根ざした学力の向上をめざして—学習・生活支援と「受信し、思考し、発信する学習」をとおして— 平成22年度和歌山大学教育学部附属校・公立学校との連携事業成果報告書, 84-87.
- 松井豊 1991 血液型による性格の相違に関する統計的検討 立川短期大学紀要, **24**, 51-54.
- 宮崎純一・米澤好史 2013 小学生の学校生活における意欲特性、因果性の所在認知及び認知された教師の取り組み・印象の関連 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **23**, 21-33.
- 岡田努 1995 現代青年に特有な友人関係と自己像・友人像に関する考察 教育心理学研究, **43**, 354-363.
- 桜台中学校(岸和田市立)・米澤好史 2011 生活に根ざした学力の育成を目指した授業づくり・配慮を要する生徒への生徒理解に基づいた指導 平成22年度和歌山大学教育学部附属校・公立学校との連携事業成果報告書, 94.
- 滝充 2004 社会性を育てるといふこと—いかに「自己有用感」を子どもに獲得させるか— 総合教育技術, **5月号**, 60-62(小学館).
- 滝上真衣子・米澤好史 2006 対人態度、対人欲求、対人ストレスの関係—新しいネクラ観の提案— 和歌山大学教育学部紀要(教育科学), **56**, 9-18.
- Triandis,H.C. 1994 *Culture and social behavior*. McGraw-Hill.
- 上山喜寛・米澤好史 2009 他者による自己評価意識の生起メカニズム—対人関係憂慮意識・自己肯定意識・コーピングとの関係から— 和歌山大学教育学部紀要(教育科学), **59**, 27-34.
- 渡部玲二郎 1999 対人関係能力と対人欲求の関係心理学研究, **70**, 154-159.
- 米澤好史 2001 生きる力を育てる子育て環境と学習環境の構築 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **11**, 101-110.
- 米澤好史 2002a 論理的思考力と非科学的信念—学力低下論を批判する— 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **12**, 75-88.
- 米澤好史 2004 子育てと子育て支援のあり方に関する心理学的考察 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **14**, 113-122.
- 米澤好史 2008 幼児の認知活動特性・学習発達到達度・人間関係特性尺度と教師、親の教育方針態度尺度・子育てこども観・指導方針尺度の作成 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **18**, 69-78.
- 米澤好史 2014 愛着障害・社交障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の効果—愛着修復プログラム・感情コントロール支援プログラムの要点—, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **24**, 31-40.
- 米澤好史 2015a 学校現場における学校心理学研究の動向と課題—こどもとこどもを取り巻く環境への支援の方向性を探る— 教育心理学年報(日本教育心理学会), **第54集**, 「学校心理学部門」, 112-125.
- 米澤好史 2015b 「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラムによる支援—愛着障害・愛着の問題を抱えるこどもへの支援— 臨床発達心理実践研究(日本臨床発達心理士会), **第10巻**, 41-45.
- 米澤好史 2015c 「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラム—発達障害・愛着障害 現場で正しくこどもを理解し、こどもに合った支援をする— 福村出版, 全254頁.
- 米澤好史 2016a 愛着障害・愛着の問題を抱えるこどもの理解と支援—愛着の問題のアセスメントと「愛情の器」モデルに基づく愛着支援プログラムによる支援— 日本学校心理士会年報, **第8号**, 17-28.
- 米澤好史 2016b 愛着の問題を抱えるこどもの理解と支援—愛着障害と発達障害の違いと対応— 学校教育相談(ほんの森出版), **6月号**, 22-27.
- 由良健一・米澤好史 2005 子どもの学習における自己評価を規定する要因とその影響—自己像・意欲・ストレスの関係— 和歌山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, **15**, 27-36.