



| | |
|------------------|---|
| Title | 実践的・体験的学習から展開するキャリア教育を融合したこれからの高等学校商業教育に関する研究 |
| Author(s) | 高橋, 秀幸 |
| Citation | 北海道大学. 博士(教育学) 甲第13977号 |
| Issue Date | 2020-03-25 |
| DOI | 10.14943/doctoral.k13977 |
| Doc URL | http://hdl.handle.net/2115/78669 |
| Type | theses (doctoral) |
| File Information | Hideyuki_Takahashi.pdf |



[Instructions for use](#)

【博士学位申請論文】

実践的・体験的学習から展開するキャリア教育を融合した
これからの高等学校商業教育に関する研究

北海道大学大学院 教育学院 教育学専攻 博士後期課程

教育社会論講座 職業キャリア教育論研究室

高 橋 秀 幸

目次

序章 本研究の意義と目的

| | |
|---------------------------------|----|
| 第1節 問題の所在 | 6 |
| 第2節 用語の定義 | 9 |
| 1. 高等学校商業教育 | 9 |
| 2. 実践的・体験的学習 | 10 |
| 3. キャリア教育と職業教育 | 12 |
| 第3節 先行研究 | 13 |
| 1. 高等学校商業教育 | 13 |
| 2. 職業教育と実践的・体験的学習（インターンシップを中心に） | 16 |
| 第4節 研究目的と課題設定 | 20 |
| 1. 研究目的 | 20 |
| 2. 課題設定 | 20 |
| 第5節 本研究の構成と調査の流れ | 21 |

第1章 高等学校商業教育の現状とこれまでの議論

| | |
|---------------------------|----|
| 第1節 高等学校商業教育の現状 | 23 |
| 1. 商業高校の生徒数と学科の設置状況 | 23 |
| 2. 教科商業の教科目標と科目、学科構成 | 25 |
| 3. 商業科目の履修状況と実際の教育課程 | 27 |
| 第2節 これまでの高等学校商業教育 | 29 |
| 1. 高等学校学習指導要領（商業）の変遷 | 29 |
| 2. 学習指導要領改訂時の時代背景 | 31 |
| 3. 学習指導要領に沿った科目の問題点 | 34 |
| 4. 商業高校で取り組んでいる資格・検定 | 34 |
| 4.1 資格や検定取得に関するこれまでの議論 | 34 |
| 4.2 商業高校で取り組んでいる検定とその成果 | 35 |
| 5. 商業高校の進路状況 | 36 |
| 第3節 他の職業学科の状況（工業科と農業科） | 38 |
| 1. 工業科の状況 | 38 |
| 2. 工業科の実践的・体験的学習 | 39 |
| 3. 農業科の状況 | 40 |
| 4. 農業科の実践的・体験的学習 | 41 |
| 5. 3つの職業学科の共通点と相違点 | 41 |
| 第4節 他国の後期中等教育の状況 | 42 |
| 1. 他国の後期中等教育における普通教育と職業教育 | 42 |
| 2. 他国の後期中等教育の概要 | 44 |
| 3. アメリカの後期中等教育 | 46 |

| | |
|---|----|
| 4. アメリカのビジネス教育 | 46 |
| 5. 全米ビジネス教育協会 -National Standards for Business Education- | 47 |
| 第5節 本章のまとめ | 49 |

第2章 高等学校商業教育への期待 -卒業生調査からの分析-

| | |
|--|----|
| 第1節 本章の目的 | 50 |
| 1. 本章のねらい | 50 |
| 2. 本章の課題設定 | 50 |
| 第2節 調査方法 | 50 |
| 1. 調査概要と対象 | 50 |
| 2. 調査方法 | 51 |
| 3. 分析方法 | 51 |
| 第3節 調査結果 | 52 |
| 1. 商業高校での取組における熱心度 | 52 |
| 2. 商業高校での取組における役立度 | 53 |
| 3. 商業高校での取組における後悔度 | 54 |
| 4. 商業高校で力を入れて指導すべき取組 | 55 |
| 5. これからの商業教育へ期待するもの | 56 |
| 第4節 考察 | 58 |
| 1. 商業高校での取組の熱心度・役立度・後悔度 | 58 |
| 2. 今後、商業高校で力を入れて指導すべきもの | 59 |
| 3. これからの商業高校への期待するもの | 59 |
| 第5節 小括 | 60 |
| 1. 商業高校への期待を実現させるために | 60 |
| 2. 本章の限界と残された課題 | 61 |
| 3. 商業高校におけるこれからの学び：「実践的・体験的学習の充実へ」 | 61 |

第3章 インターンシップと販売実習に関する効果比較

-商業高校の在校生調査からの分析-

| | |
|------------------------------------|----|
| 第1節 本章の目的 | 63 |
| 1. 本章のねらい | 63 |
| 2. 本章の課題設定 | 63 |
| 第2節 調査方法 | 64 |
| 1. 調査の概要 | 64 |
| 2. 調査対象校のインターンシップの概略 | 65 |
| 3. 調査対象校の販売実習の概略 | 66 |
| 4. 分析方法 | 66 |
| 第3節 調査結果 | 66 |
| 1. インターンシップと販売実習の熱心度・満足度・役立度 | 66 |

| | |
|---|----|
| 2. インターンシップと販売実習の効果..... | 67 |
| 3. 自由記述の分析1 -肯定的記述と適合項目- | 69 |
| 4. 自由記述の分析2 -反省的記述と高評価生徒・低評価生徒の関係- | 70 |
| 第4節 考察..... | 72 |
| 1. インターンシップと販売実習の熱心度・満足度・役立度..... | 72 |
| 2. インターンシップと販売実習の効果..... | 72 |
| 2.1 両者で高い効果がみられた項目..... | 72 |
| 2.2 インターンシップのみで効果がみられた項目..... | 73 |
| 2.3 販売実習のみで効果がみられた項目..... | 73 |
| 2.4 両者で効果が低い項目と自由記述から..... | 73 |
| 第5節 小括..... | 74 |
| 1. 今後のインターンシップと販売実習の在り方..... | 74 |
| 2. 本章の限界と残された課題..... | 75 |
| 3. 実践的・体験的な学習の効果と時間的な制約..... | 75 |
| 第4章 短期の実践的・体験的学習から得られるもの | |
| -ワンデイインターンシップ体験に対する3時点調査からの考察- | |
| 第1節 本章の目的..... | 76 |
| 1. 本章のねらい..... | 76 |
| 2. 研究背景と先行研究..... | 76 |
| 3. 本章の課題設定..... | 78 |
| 第2節 調査方法..... | 79 |
| 1. 調査概要と対象..... | 79 |
| 2. 調査内容と分析手法..... | 79 |
| 第3節 生徒の成長に関する5つの観点について(調査結果1)..... | 80 |
| 1. 3時点比較からの傾向..... | 80 |
| 2. 3時点における生徒のとらえ方の変化(5つの観点別)..... | 82 |
| 第4節 働くことに関する5つの観点(調査結果2)..... | 83 |
| 1. 3時点比較からの傾向..... | 83 |
| 2. 3時点における生徒のとらえ方の変化(職業観)..... | 84 |
| 第5節 体験有効生徒の特徴..... | 86 |
| 1. 体験有効生徒と就きたい職業の関連..... | 86 |
| 2. 体験有効生徒と自己を成長させた項目との関係..... | 88 |
| 第6節 考察..... | 90 |
| 1. 3時点で生徒はワンデイをどのようにとらえているのか(とらえ方の変化) .. | 90 |
| 2. ワンデイ体験による働くことに対する価値観(職業観)の変化..... | 90 |
| 3. ワンデイ体験から肯定的な影響を受け、それが卒業まで続く生徒の特徴 (体験有効生徒の特徴)..... | 91 |
| 4. 体験有効生徒と自己を成長させた項目の関係..... | 92 |

| | |
|---|-----|
| 第5節 小括 | 92 |
| 1. 短期の実践的・体験的学習により得られるもの | 92 |
| 2. 本章の限界と残された課題 | 93 |
| 3. 高校商業教育とキャリア教育のつながり | 93 |
| 第5章 実践的・体験的学習における先導的な取組への指導 | |
| -商業科教員への聞き取り調査からの分析- | |
| 第1節 本章の目的 | 94 |
| 1. 本章のねらい | 94 |
| 2. 研究の背景と課題設定 | 94 |
| 2.1 研究の背景 | 94 |
| 2.2 本章の課題設定 | 95 |
| 第2節 調査方法 | 95 |
| 1. 調査概要と対象、時期 | 95 |
| 2. 調査方法と分析方法 | 96 |
| 第3節 先導的教員が共通して大切にしているもの（調査結果1-1） | 97 |
| 1. 学びの場づくり | 97 |
| 2. 地域や企業との連携 | 98 |
| 3. 自分で考える、自ら行動する | 99 |
| 第4節 それぞれの教員が大切にしていることの分類（調査結果1-2） | 100 |
| 1. キーワードによるコード化とカテゴリー化 | 100 |
| 2. 学びの確認（カテゴリー1） | 100 |
| 3. 学びを深める（カテゴリー2） | 103 |
| 4. つながり（カテゴリー3） | 105 |
| 5. コミュニケーション（カテゴリー4） | 106 |
| 6. 責任感と自信（カテゴリー5） | 108 |
| 第5節 検定取得等の学習指導と実践的・体験的学習指導の関係（調査結果2） | 109 |
| 第6節 これからの高等学校商業教育について（調査結果3） | 110 |
| 第7節 考察 | 112 |
| 1. 先導的教員が指導する上で大切にしていること（実践の目的は何か） | 112 |
| 2. 進学者率からみた特徴（学校による特徴） | 113 |
| 3. 実践的・体験的学習と他の勉強との兼ね合い（とくに資格・検定指導との関係） | 115 |
| 4. 今後の商業教育について | 115 |
| 第7節 小括 | 115 |
| 1. これからの商業教育に向けて | 115 |
| 2. 本章の限界と残された課題 | 116 |
| 3. 商業教育とキャリア教育の融合を目指して | 116 |

終章 まとめと結論

| | |
|--|-----|
| 第1節 各章で明らかになったこと | 117 |
| 1. 高等学校商業教育の現状とこれまでの議論（第1章） | 117 |
| 2. 高等学校における商業教育への期待（第2章） | 118 |
| 3. インターンシップと販売実習の効果比較（第3章） | 119 |
| 4. 短期の実践的・体験的学習から得られるもの（第4章） | 120 |
| 5. 実践的・体験的学習における先導的な取組への指導から（第5章） | 121 |
| 第2節 これからの高校商業教育に向けて | 123 |
| 1. これからの商業教育に求められる勉強面の充実と実践面での充実 -勉強面の充実と実践面の充実とその往還- | 123 |
| 2. 商業教育とキャリア教育の融合を目指した「ビジネス・キャリア」の私案 ... | 124 |
| 2.1 商業教育とキャリア教育の融合に向けて | 124 |
| 2.2 科目「ビジネス・キャリア」の設置案 | 125 |
| 2.3 科目「ビジネス・キャリア」私案の科目概要 | 127 |
| 3. これからの高等学校商業教育の在り方 | 128 |
| 第3節 本研究の意義 | 129 |
| 第4節 本研究の限界と今後への展望 | 131 |
| 1. 本研究の限界 | 131 |
| 2. 今後への展望 | 131 |
| 謝辞 | 132 |
| 初出一覧 | 133 |
| 研究助成 | 133 |
| 引用文献・参考資料 | 134 |

序章 本研究の意義と目的

第1節 問題の所在

2012年の中央教育審議会（以下、「中教審」）において、『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）』、いわゆる質的転換答申がまとめられた。その中で「学生が主体的に問題を発見し、解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要」（p.9）と言及されてから7年が経過し、大学などの高等教育機関において、様々な実践¹がなされてきた。

また、小・中学校では2017年、高等学校では2018年に学習指導要領が改訂され、ここでもアクティブ・ラーニングを「主体的・対話的で深い学び」ととらえ、児童生徒がこれからの時代に求められる資質・能力を身につけ、生涯に渡って能動的に学び続けることができるよう授業改善が求められている²。

こうした児童生徒の能動的学びは、これまでも多くの教育現場で実践され、専門高校のひとつである商業高校あるいは商業科設置校（以下、「商業高校」）においても積極的に取り組んできている。例えば、生徒自らが開発した商品を販売したり、地域イベントで地元特産品を販売したりするなど、様々なビジネスに関わる取り組みを行っている。商業高校は、こうした実践的な学習はもちろん、資格・検定取得においても難関といわれる日商簿記検定1級や税理士試験簿記論に合格するなどの成果もあげている。

しかし、商業高校の現状をみていくと、決して社会的な評価を受けているとは言えない。筆者の住んでいる北海道の公立高校出願状況をみると、図表0-1のとおり、ここ数年商業科は農業科と並び低倍率が続いている。

図表0-1 北海道の公立学校出願倍率の推移（単位：倍）

| | 普通科 | 農業科 | 工業科 | 商業科 | 総合学科 |
|--------|------|------|------|------|------|
| 平成26年度 | 1.01 | 0.90 | 1.06 | 0.99 | 0.96 |
| 平成27年度 | 1.01 | 0.80 | 1.01 | 0.96 | 0.95 |
| 平成28年度 | 1.01 | 0.74 | 1.05 | 0.95 | 0.92 |
| 平成29年度 | 1.01 | 0.76 | 0.99 | 0.98 | 0.92 |
| 平成30年度 | 1.01 | 0.76 | 1.01 | 0.87 | 0.92 |
| 平成31年度 | 0.98 | 0.73 | 1.00 | 0.89 | 0.93 |

（出所：北海道教育委員会「平成26～31年3月実施入学者選抜状況報告」より）

令和元年度と平成2年度の高専学校学科別生徒数とその割合を示した図表0-2をみると、多くの学科において生徒数が減少しているのがわかる。どちらの年度とも、普通科の生徒が7割程度存在し、それ以外が工業科・商業科・農業科等の専門高校等の生徒である。専門高校の生徒割合は、どちらも2割程度だが商業科の生徒数は、増減率が-68.3%で、家庭科に次いで低下している。さらに、図表0-3のとおり高等学校に設置されている学科

¹ 文部科学省（2014）『大学教育における質的転換に向けた実践ガイドブック』には大学における特色ある教育事例として、42大学の107事例を紹介している。

² 例えば「高等学校学習指導要領」では、第1章総則第3款に示されている。

数の推移をみても、専門学科は普通科よりも減少している。平成2年と令和元年の数値から算出した増減率は、普通科-16.5%に対して、工業科-26.5%、農業科-30.4%、商業科-43.9%、家庭科-56.8%となっている。つまり、生徒数も設置数も専門高校、とくに商業科と家庭科は大きく減少してきている。

これまで、能動的な学習にも積極的に取り組み、実践的に学んでいる専門高校、なかでも商業高校はなぜ、このように生徒数や学科数が減少し、入試倍率も低くなっているのだろうか。こうした現状への疑問から、高等学校の商業教育に対する問題意識を持つに至った。

図表 0-2 高等学校に在籍している学科別の生徒数と割合（令和元年度と平成2年度）

| 学科名 | 令和元年度 | | 平成2年度 | | 増減率 |
|------|-----------|--------|-----------|--------|--------|
| | 生徒数 | 割合 | 生徒数 | 割合 | |
| 普通科 | 2,308,014 | 73.1% | 4,159,512 | 74.1% | -44.5% |
| 工業科 | 239,204 | 7.6% | 486,132 | 8.7% | -50.8% |
| 商業科 | 185,061 | 5.9% | 583,447 | 10.4% | -68.3% |
| 農業科 | 77,836 | 2.5% | 154,455 | 2.7% | -49.6% |
| 家庭科 | 38,001 | 1.2% | 132,699 | 2.4% | -71.4% |
| 看護科 | 13,678 | 0.4% | 24,387 | 0.4% | -43.9% |
| 水産科 | 8,500 | 0.3% | 16,090 | 0.3% | -47.2% |
| 福祉科 | 8,242 | 0.3% | ----- | ----- | ----- |
| 情報科 | 2,739 | 0.1% | ----- | ----- | ----- |
| その他 | 106,289 | 3.4% | 60,122 | 1.1% | 76.8% |
| 総合学科 | 171,452 | 5.4% | ----- | ----- | ----- |
| 合計 | 3,159,016 | 100.0% | 5,616,844 | 100.0% | -43.8% |

（出所：文部科学省「学校基本調査-平成2年度・令和元年度の概要-」より。
 なお、平成2年度は福祉科、情報科、総合学科は設置されていない）

図表 0-3 高等学校に設置されている学科設置数の推移（単位：校）

| | 普通 | 農業 | 工業 | 商業 | 水産 | 家庭 | 看護 | 情報 | 福祉 | その他 | 総合 |
|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|
| 平成2('90) | 4,814 | 448 | 840 | 1,168 | 52 | 637 | 156 | | | 363 | |
| 7('95) | 4,816 | 424 | 841 | 1,121 | 52 | 537 | 143 | | | 521 | 23 |
| 12('00) | 4,706 | 393 | 797 | 1,010 | 48 | 430 | 141 | | | 607 | 141 |
| 17('05) | 4,569 | 369 | 766 | 881 | 46 | 372 | 99 | 22 | 68 | 606 | 278 |
| 22('10) | 4,230 | 341 | 669 | 745 | 44 | 296 | 97 | 25 | 107 | 583 | 342 |
| 27('15) | 4,077 | 318 | 632 | 676 | 42 | 277 | 95 | 28 | 98 | 567 | 371 |
| 令和元('19) | 4,019 | 312 | 617 | 655 | 41 | 275 | 96 | 25 | 100 | 571 | 387 |
| 増減率 | -16.5% | -30.4% | -26.5% | -43.9% | -21.2% | -56.8% | -38.5% | ----- | ----- | 57.3% | ----- |

（出所：文部科学省「学校基本調査」年次統計より。なお、増減率は令和元年と平成2年の数値で算出した）

高等学校での教育について、学校教育法第50条をみると、「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」となっている。また、教育の目的についても、小学校で義務教育としての基礎的な普通教育が施され、中学校で義務教育としての普通教育、高等学校等では高

度な普通教育が施されるとし、さらに専門的な知識や技能を習得させるとした専門教育についても示されている。現在のわが国では、高等教育機関進学へのユニバーサル化³が進展し、上級学校への進学を念頭に置いた「高度な普通教育」は、重要な位置にある。しかし、もう一方の目的である「専門教育」にも目を向け、能動的に学ぶ場面を取り入れるなど実践を通して、社会とつながる専門性を身につける教育も注目してよいのではないだろうか。

その理由は、現在でも高校卒業後にすぐ就職する生徒が一定数存在しているからである。令和元年度「学校基本調査」によれば、高等教育機関への進学者率が 82.6%（前年度より 1.1 ポイント上昇）、就職者率が 17.6%（前年度より 0.1 ポイント上昇）であり、高等教育機関への進学者率が 8 割を越えているものの、高校卒業後すぐに就職する生徒も 2 割弱存在している。また、中教審の『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）』（2011）⁴においても、後期中等教育における職業教育の重要性が示され、普通科における非正規雇用比率の高さと職業を意識していないこととの関係を指摘し、職業に関する意識を早期から醸成するキャリア教育や職業教育の充実を求めていることも、理由のひとつとしてあげることができる。

高等学校では、2018 年 3 月に学習指導要領（以下、「学習指導要領」）が改訂され、2022 年度より年次進行で実施される。この改訂では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）として、これまでの学校教育の蓄積を生かしながら、学習の質を一層高めていく取り組みが求められている。この点について永井（2017）は、「アクティブ・ラーニングは、専門高校ではこれまでも実習や実践という授業形態で取り組んできた。専門高校は、アクティブ・ラーニングの先進的実践校である」（p.26）とし、これまでの専門高校での実践について紹介している。

こうしたこれまでの実習や実践についても、学習指導要領では、ただ取り組むだけではなく、授業改善を積み上げて、実践内容の質的向上が求められている。そうしたことから、商業高校での取組の中でも実践的な部分に注目し、これからどのような実践が求められるのかを検討していきたい。

これまでの商業高校における実践的な学習をみると、例えば、平成 27 年度高等学校産業教育担当指導主事連絡協議会聴取資料（商業）（以下、「連絡協議会資料」）では、平成 26 年度の学校デパート・販売実習⁵の実施校数は 264 校⁶で、自校で開発した商品数は 757 アイテム⁷にのぼる。また、地域と連携した取組（地域イベントへの参加、地域での販売会等）は 321 校⁸が実践し、ここから実践的な学習は、多くの商業高校で取り組まれてきていることがわかる。また、販売に関する実践をみると、古くは北海道旭川商業高等学校の

³ マーチン・トロウが高等教育への進学率が 15%未満をエリート段階、50%未満をマス段階、50%以上をユニバーサル段階とした。一般的に高等教育の大衆化を指す。

⁴ この答申では、キャリア教育と職業教育の課題と基本的方向性や発達の段階に応じた体系的なキャリア教育の充実方策を示し、国としての方針を打ち出している。

⁵ 学校デパートとは学校内で、販売実習とは学校外で物販を行う実習のことである。

⁶ 平成 26 年度で商業高校・商業科設置校及び商業科目を設置している高校において、これらの取組を行った学校を集計した。

⁷ 例えば、1 つの高校で 3 個の商品を開発した場合は 3 アイテムとカウントし、集計した。

⁸ 学校デパート・販売実習と同様に集計した。

実習販売会があり 1933 年から実施され、一時中断もあったが 2019 年には 71 回目を数えている（北海道旭川商業高等学校、2019）。他の商業高校でも、商業教育の学習成果を発揮する場として、販売実習や学校デパートに取り組んでおり、実施方法も学校内や地元イベントでの販売のみならず、都市部の百貨店で町おこしを兼ねて販売する学校、自ら開発したオリジナル商品を販売する学校もみられる。また、生徒が模擬株式会社を設立し、実際にビジネスを展開する高校⁹や web サイトを立ち上げ電子商取引（e コマース）を実践している高校¹⁰もある。このように、これまでも商業高校では実践的な学習に取り組んでおり、近年では販売実習や商品開発だけではなく、様々な種類の実践に取り組んできている。

さらに、こうした実践的な学習は実践するだけでなく、生徒が社会に向けて成果を発表する場として、「全国生徒商業研究発表大会」が開催されている。この大会は自分たちの実践や体験を通して得たデータを分析・整理し、報告書を作成してプレゼンテーションを行うものである。この大会も令和元年度で 27 回を数えるに至っている。同様に実践成果の発表の場としては、「全国産業教育フェア¹¹」での研究発表を他の専門高校とともにに行い、社会に向けて発信している。

このように商業高校では、学習指導要領で明示された能動的な学習、中でも実践的な学習に、かねてより取り組んできており、近年ではその種類も増え、内容も充実してきている。また、そうした実践的な取組の成果を社会に向けて発表・発信してきた実績もある。さらに、中教審答申などから職業教育やキャリア教育に注目が集まっているが、その一方で、生徒数・学科数の減少や入試倍率低下など、商業高校を取り巻く環境は厳しさを増してきている。こうした中、学習指導要領においては、実践的学習を含めたすべての学習活動に、これまで以上に質の高い授業を目指した授業改善を求めており、商業高校における学び、中でも実践的な取組に焦点をあて、実践や体験による学びを軸とした、これからの高等学校商業教育について考察していく。

第 2 節 用語の定義

1. 高等学校商業教育

本研究での、高等学校あるいは高校とは、学校教育法第 1 条で示された「高等学校」を指す。次に専門教育とは、高等学校設置基準で示された学科のうち「普通教育を主とする学科」いわゆる普通科ではなく、「専門教育を主とする学科」において行われる教育である。具体的には、「農業、工業、商業、水産、家庭、看護、情報、福祉、理数、体育、音楽、美術、外国語、国際関係、その他」に関する学科での教育を指している。また、こうした専門教育を行う高等学校である「専門高校」のうち職業に関する学科（農業、工業、商業、水産、家庭、看護、情報、福祉）は「職業教育を主とする専門学科」と呼ばれ、この 8 学科を本研究でも「職業学科」としている。

⁹ 例えば、指宿市立指宿商業高等学校では株式会社を設立し、指商デパートの運営や販売会を行い、その利益によって小学校へ図書への寄贈も行っている。生徒が中心となり取締役会、株主総会も行われている。

¹⁰ 例えば、佐賀県立佐賀商業高等学校では学美舎（<https://saga.manabiya.co.jp/>）において地域の特産品はもちろん全国の特産品も web 上で販売している。

¹¹ 文部科学省と都道府県教育委員会が連携し、専門高校等の生徒の学習成果を総合的に発表する機会を全国的な規模で開催するイベント。令和元年度で 29 回目となっている。

「専門教科」については、学習指導要領で「主として専門学科において開設される各教科・科目」として「農業、工業、商業、水産、家庭、看護、情報、福祉、理数、体育、音楽、美術、英語」の13教科にそれぞれの科目¹²及び標準単位数を定めている。また、「教科」については、『教育学用語辞典』（2006）では、「科学的、技術的、芸術など人間の文化の諸領域のなかから児童生徒に学習させるべき知識や技能を教育目的に応じて体系的に選択・組織した教育内容のまとまり」のこととしており、ここでも同様とする。

学習指導要領では、この教科を各学科に共通する教科については「共通教科¹³」とし、主として専門学科において開設される教科を「専門教科」としている。さらに「科目¹⁴」についても学習指導要領では「教科のもつ一般的な目標及び内容のうち、ある特定の分野・領域等に重点を置いてこれを組織的に学習できるようにしたもの」とし、単に教科を分割したものでなく、相互に関連を持つものとしている。

つまり、本研究で対象とするのは、高等学校における専門学科のひとつである商業に関する学科、教科商業での教育であり、これを以下では「高等学校商業教育」とする。

2. 実践的・体験的学習

本研究における「実践的・体験的学習」について説明する。まず、「実践」は、『日本国語大辞典』では「考えを実際に行うこと。自分で実地に行い、行為、動作にあらわすこと」、「体験」とは「自分が実際に身をもって経験すること。また、その経験」となっている。『広辞苑』第7版では「実践」は、「実際に履行すること。一般に人間が何かを行動によって実行すること」とし、「体験」は「自分が身をもって経験すること」としている。つまり、実践は自ら実際に行ってみること、体験は経験してみること、これらを通して学ぶことが「実践的・体験的学習」である。

次に、「実践的」を、『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（答申）』（2008）で、どのように使用されているかを確認すると、「地域産業や地域社会との連携・交流を通じた実践的教育」という場面で用いられている。「体験的」については、『学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』（2009）の中で、「小学校における自然体験活動や中学校の職場体験活動、高等学校の就業体験や奉仕体験活動¹⁵」として用いられている。ここでもこれらの意味と同様にとらえていく。

体験学習の方法についてみていくと、観察、調査、見学、飼育、奉仕、勤労などがあり、児童・生徒が五感を使って直接対象に働きかけ、試行錯誤しながら事実や法則を学ぶものとされている（明石、2006）。また、坂本（1990）は、「学校での授業・学習の内容を一般

¹² 商業に関する学科の科目は p.15、工業及び農業に関する学科の科目は p.23 に図表として記載している。

¹³ 学習指導要領では「各学科に共通する各教科」として、国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、芸術、外国語、家庭、情報の10教科が示されている。

¹⁴ 「教科」が「科目」に区分されているのは高等学校であり、小学校・中学校では「科目」という区分はない。

¹⁵ 同解説では体験活動だけで終わるのではなく、他者と協同して問題を解決ようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりすることなどの学習活動が行われようにも示されている。

の社会『生活』の中で活用することを体験学習」(p.200)と定義し、「生きるという日常の社会生活の中の活動であること、すなわち、生きる中のごく一部の活動であったり、簡略化したゴッコ遊びのような活動は生活に密着したものとはいえないので体験学習ではない」としている(p.202)。

商業教育の中では、河合・雲英他(1991)が体験学習について「学校の中での模擬実践や、学校から離れて実際の産業現場において実習を行うことにより、職業観、勤労観を養うとともに働くことの喜びを体得させるなどその学習効果は高く評価されている」(p.102)としており、体験学習の効果について、職業感や勤労観の醸成を取り上げている。さらに、学習指導要領の説明において吉野(2002)は、ビジネス教育の基本として「ビジネスに関する基礎的な知識・技術について理解を図るとともに、自ら学び、自ら課題を発見し探究して発表するなど、実践的・体験的な学習を取り入れ、未来を『生きる力』を身につけさせるための取り組みが大切である」(p.52)とし、指導要領の基本理念である「生きる力」とも関連させ、「実践的・体験的学習」の重要性を示している。

このように、実践的・体験的学習については、いくつかの定義が存在するが、本研究においては高等学校商業教育を対象とし、社会とのかかわりをみていくことから、「すでに学んだものを実際に行ってみることや社会の中で活用してみること、あるいは経験の中で得る学び」と定義する。なお、「体験的」は「経験的」ともいわれるが学習指導要領においても「体験的学習」としており、その記述に合わせることにする。

さらに、本研究での実践的・体験的学習は、実際に商業高校で実践されている取組に焦点をあてる。具体的には、実際に商品を学校外で販売する「販売実習」、同じく商品を販売するが学校内で行う「学校デパート」、自ら会社を起業し経営する「模擬株式会社経営」、webサイトを構築し、そこでビジネスを展開する「電子商取引(eコマース)」、地域の特産品や自分たちの創造性を活かして企画立案し、商品をつくる「商品開発」、さらに企業などへ実際に出向いて働いてみる「インターンシップ・就業体験」などがあげられる。なかでも、インターンシップ・就業体験という実践が本研究の中心的な実践となる。

この「インターンシップ」については、文部科学省(2014)「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」において、「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」としている。また、古閑(2001)は、文部科学省の定義と関西経営者協会の定義を比較検討し、「学生が在学中に、教育の一環として、企業等で、企業等の指導のもと、一定の期間行う職場体験およびその機会を与える制度」(p.10)としており、本研究では、学生を生徒に読み替えて、古閑の定義を採用する。

なお、商業高校におけるインターンシップなど実践的・体験的学習にあたっては、取組内容そのものに加え、「ビジネスマナー¹⁶」の要素も組み込まれていることを付け加えておく。ここでのビジネスマナーとは「あいさつ、礼の仕方、電話対応、来客対応などの基本的なマナー、さらに、対応するときの表情、受付案内、電話対応、座席配置などの対応マ

¹⁶ マナーとは秘書技能検定受験ガイド(2015)によれば「良好な人間関係をつくり上げていくための基本、それは相手を思いやる心、気遣いの心です。この気遣う心が形に表れたもの、それがマナーです」(p.112)としている。また、マナーの種類を2つあげ、「一般的なマナー」、「ビジネスマナー」に分けている。

ナーおよび慶事、弔事、贈答など交際に関するマナー」を含めたものを指している（学習指導要領解説商業編、2010）。

商業高校では、こうしたビジネスマナーを学校内外で実践するように日頃から指導しており、本研究における実践的・体験的学習の内容に、ビジネスマナーの実践も含まれているものとする。

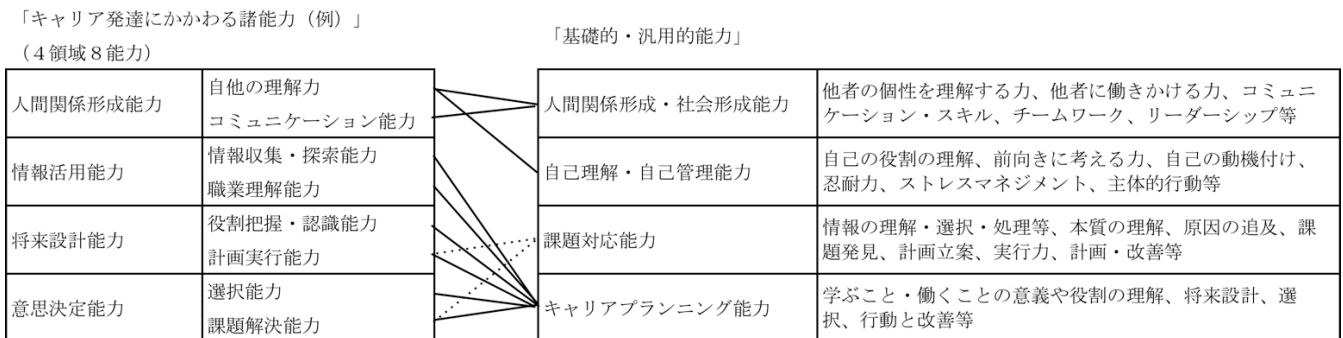
3. キャリア教育と職業教育

わが国でキャリア教育が注目されたのは、若年者雇用問題を背景として、1999年中教審における『初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）』が示されたことに始まる。そこで、学校教育での「キャリア教育」の実施を求められ、インターンシップや職場体験などが、学校現場において実践されてきた。そこでの定義は「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」としている。その後、2002年に国立教育政策研究所生徒指導センターが『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について』の報告書をまとめ、児童・生徒のキャリア発達段階に応じた能力育成を図ろうとした。この中で、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」が提示され、職業観・勤労観の形成に関する能力として、「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」の「4領域8能力」（図表0-4）が示され、徐々に学校に浸透していった。

2011年に中教審『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）』が公表され、ここではキャリア教育を、「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」（p.16）と定義している。そこで、社会的・職業的自立に向けての基盤となる能力として、「基礎的・汎用的能力」が提示されている（図表0-4）。これは、これまでの「4領域8能力」を参考にして検討されたもので、仕事に就くことに焦点を当て、実際の行動として表れるという観点から、「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つの能力に整理している。

本研究におけるキャリア教育は、こうした定義や基礎的・汎用的能力などを参考にしつつ、高校現場での進路指導に関する取組内容を考慮し、「生徒が進路希望を具体化するためや将来について考えていくための学校における取組」と定義する。

図表0-4 「4領域8能力」と「基礎的・汎用的能力」の関係図



（出所：文部科学省（2012）『高等学校キャリア教育の手引き』より）

職業教育については、中教審『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）』で、「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」（p.16）と定義され、あわせて「専門的な知識・技能の育成は、学校教育のみで完成するものではなく、生涯学習の観点で踏まえた教育の在り方を考える必要がある」（p.16）としている。そうしたことから、ここでの職業教育は、「かつての職業高校が目指していた完成教育という意味ではなく、基礎・基本を重視した継続教育としての職業教育」ととらえる。

第3節 先行研究

1. 高等学校商業教育

ここでは、戦後の高等学校商業教育についての先行研究をみていく。

まず、中村（1957）は、商業教育が扱う範囲について農業、工業と比較して次のように述べている。「農工等の生産活動の対象は物であるに対して流通活動・商的活動の対象は人間である。（中略）したがって、人間関係を理解し、人間社会、経済社会の認識を高めることが商業教育にとって特に大切であると共に自らがその人間社会において好ましい存在、望ましい人間たるべくその資質を養成することもまた商業教育にとって大切な目標の一つとなる」（pp.150-151）。このように対象を人とし、人間関係形成能力や自己理解などが大切としている。また、中村は、商業教育が取り扱う範囲について、企業の事務面を扱うものとしつつも、農業や工業、家庭にも経営的な視点があり、これも商業教育の扱う範囲であるとし、どのような産業でも商業教育が関わっているとして、その範囲の広さにも言及している。

武市（1964）による商業教育の定義は、「学校において行われる職業教育あるいは産業教育の一部門として、将来商業に従事しようとする者に対して、商業に関する知識・技能および態度を習得させ、かねて習慣も養わせることを目的とする教育をいう」とし、商業に関する分野での知識・技能に加え態度や習慣も含めて高校商業教育を定義している。さらに「商業教育は、企業における徒弟や職人を育成する教育ではない。（中略）商業教育は、直接役にたち間に合うための技術・技能の習熟も必要であるが、自ら時代とともに進み、いかなる場面にめぐり合っても、才能を十分発揮できる能力を養うことにある」（p.14）と述べている。ここでも中村の議論同様、商業教育において知識・技能以外の面、態度や人間性を求めており、さらに自ら学ぶ姿勢や様々な場面に応じた臨機応変な対応力に加え、将来にわたっての能力発揮などキャリアプランニング能力と関わる部分も示している。

高等学校商業教育の必要性について大埜（1964）は、世の中の「商業教育不必要論」に対する批判という手法でその必要性を示している。まず、「商業に従事するために特別な知識・技術が必要なことは認めるが、それは就職して現場で行う方がよいので学校教育では不要」であるという意見に対しては、「生きた現実社会に直接に役だつ教育の場としては、学校よりも現場の方が適当であることは認められるが、現実をみる前に、基本的、一般的な知識・技術を習得することの必要性を見失ってはならない。学校教育と現場教育との両者は共に必要なのであり、その一方だけ存在すれば他方は不必要であるというものではない」（pp.197-198）と述べ、学校教育での基礎・基本習得と企業等での実践的学習は両方とも

必要としている。また、同じく大埜は、「高校で商業教育を行う必要性は認めるが、商業科目を適当に履修させればよく、学科としての商業や商業高校という商業教育を専門とする単独の高等学校は不要」という意見に対して、「高校教育は決して普通科教育だけではなく、さまざまな学科が存在することこそ後期中等教育としての高校教育の特色である。むしろ高校においては、共通必修科目以外に、それぞれの必要を充足する科目に重点をおいて学習することが本体である」(p.211)とし、商業高校や商業科の必要性を論じている。

初又(1971)は、「商業教育(Commercial Education、Business Education)とは、ビジネスに従事する人を育成する教育である」(p.26)としており、商業、通商貿易、取引といわれる Commerce の意味に加え、事務、業務、職業、実業という広い意味を持つ Business が適語であるとし、この時代からすでに「商業=ビジネス」という理解がなされ、商業教育がビジネス教育として認識され始めている。

同じく、初又(1971)は、「単なる商人教育(売買商人)といわれていた商業教育が、時代の進展とともにその意義と対象を拡大し、売買を補助育成する、いわゆる機関商業に携わる者をも育成する教育に発展し、さらに直接、物の移動とはまったく関係のない人の知力と技術を売物にするサービス業をも、商業教育の対象」(p.30)とし、商業教育の対象が広がってきていることについても言及している。つまり単純な売買行為だけでなく、すべての産業における取引に関わり、さらにサービスを含めたものを商業教育の内容と定義している。

澤田(1981)は、職業教育としての高等学校商業教育の存在価値として、「人間の営為である商業に関するさまざまな知識・技術を伝えることを通して、生徒の職業的適性を引き出し人間形成を行うことができるか否か、また、生涯にわたって、あるいは生涯のいずれかのときにおいて(就職時や進学時にかぎらない)、そうした知識・技術を生徒がいわば survival skills として使って生きていくことができるか否かによって判断されるべきものである」(p.5)とし、人間関係形成とキャリアプランニングを通して評価すべきとし、卒業後にその効果が発揮されるものとしている。さらに、職業教育の部分について澤田(1983)は、「高等学校における商業教育は、たんに『特定の職業に役立つような教育』といった狭い概念規定によるものでなく、職業教育としても、人間に対するより深い洞察と陶冶性をもつもの」(p.107)とし、人を育てるという商業教育の力、陶冶性についても言及している。

河合・雲英他(1991)は、商業教育を学習者からみた意義として、「職業に従事するため、継続教育機関進学のため、そして進路選択・決定・適応等に役立つため」をあげ、「進路に役立つ商業教育はキャリア・エデュケーションの役割も大きく担っている」(pp.21-22)と、澤田・中村同様に進路指導やキャリアプランニング能力、キャリア教育の意味を含んでいるとしている。さらに、商業教育では、①学習内容からも生活に密着した教育という面、②検定試験の合格率向上を理由とした高校発達段階に適した専門教育という面、③実習などを通してビジネスマナーや職業観・人生観醸成など豊かな人間形成に寄与する面から、今後の社会にあった教育内容だとしている。

笈川(2001)は、商業教育の目的を高校教育の教育目的を基盤に次の4点に整理している。それは、①全人形成、人格の完成、②生涯のキャリア形成の基礎的・基本的知識・技術

の習得、③日常の経済生活を合理的実践的に営む能力の育成、④職業的資格の取得である。ここでは人間教育の部分はもとより、キャリア形成にも注目しており、なかでも商業教育に対するガイダンス機能の充実から生涯にわたって学び続ける生涯学習の基本的資質の育成を求めている。ここでも、商業教育の中にキャリア教育の意味を包含されていることがわかる。

さらに、吉野（2002）では、教科商業の対象とするビジネスを「企業の経済諸活動の総称としているが、幅広くビジネスをとらえれば、教科『商業』の教育内容は、このような経済の仕組みの中におけるすべての経済的な諸活動の基礎・基本の内容としてもとらえることができる」（p.50）とし、現代社会におけるすべての経済活動に商業教育が関係していくという幅の広さについて述べ、はっきりと「商業教育＝ビジネス教育」と定義している。しかし、幅が広いといっても、高等学校商業で学ぶ分野は、流通ビジネス分野・国際経済分野・簿記会計分野・経営情報分野の4つであり、学習指導要領では以前より広がりが増えたわけではない。

このようにみていくと、これまでの高等学校商業教育に関する研究は、わが国の高等学校商業教育で展開される指導内容を、論者が学習指導要領に沿って、重要な点を解説している部分が多く、次のような点を共通項として確認することができる。

まず、商業教育は、早期から単なる商品売買だけでなく、すべての産業（農業や鉱工業などを含む）と関わることから範囲に広さがあり、サービス業を含めて経済活動との関わりから社会形成能力も求められている点である。それは、商業いわゆる **Commerce** から、経営者を育てるという **Management** へ、そして多くの産業での活動を含めた意味での **Business** へと時代とともに範囲の広がりを見せ、商業教育からビジネス教育へ徐々に変化してきていることを示している。

次に、商業に関する知識・技能の習得はもちろん、態度や習慣を身につけること、さらに商業が人と人をつなぐ役割を担うことから「人」に着目し、人間関係を理解させようとする点、人間関係形成、人格形成、自己管理、という「人」という部分に注目し、人間教育に力を注いできた点である。

そして、多くの商業教育論者は、将来にわたり自分の実力を発揮できる能力を養おうとする点など、就職や進学を意識した進路指導にとどまらず、生徒の将来を見据えたキャリアプランニング能力育成も商業教育の内容に含まれるものとして考えている。

このように整理することにより、それぞれの論者が考えてきた、これまでの高等学校商業教育についての理念等を知ることができる。しかし、こうした先行研究からは、商業教育からビジネス教育へと変化し、その範囲が広がったことへの対応や知識技能の習得に加え、社会人として必要な態度や習慣を身につける商業教育の在り方、さらには商業教育と生徒自らが将来展望を考えるキャリアプランニングとの関係など、具体的な取組方法や効果に関する検討まではなされていない。

そこで、本研究では、こうしたこれまでの商業教育の議論を踏まえて、これからの具体的な高等学校商業教育について実践的・体験的学習に着目して、その効果や商業科での取組との関係について研究を進めていく。

2. 職業教育と実践的・体験的学習（インターンシップを中心に）

これまでの学校教育における職業教育をみると、1947年の新制中学校での学習指導要領職業科篇では、「職業科」の内容を農業・工業・商業・水産・家庭・職業指導の6分野としていた。科目構成など具体的な内容は、図表0-5のとおりで多くの分野や科目が設置されていることがわかる。また、1949年に「家庭科」は独立し、職業と分かれ、1958年改訂において「職業・家庭科」から男子向けの工的内容、女子向けの家庭的な内容を中心とする「技術・家庭科¹⁷」が設けられ、職業教育の分野数を大きく減らした。

図表0-5 1957年改訂中学校学習指導要領「職業・家庭科」内容組織

| 群 | 分野 | 項目 | | |
|-----|-------|---------|---------|--------|
| 第1群 | 栽培 | 農耕 | 園芸 | 造林 |
| | 飼育 | 養畜 | 養蚕 | |
| | 農産加工 | 加工 | 醸造 | |
| 第2群 | 製図 | 機械製図 | 電気製図 | 建築製図 |
| | 機械 | 金属加工 | 操作運転 | 整備修理 |
| | 電気 | 機器製作 | 保守修理 | |
| | 建設 | 測量 | 木材加工 | コンクリート |
| 第3群 | 経営 | 売買 | 金融 | 経営組織 |
| | 簿記 | 記帳 | 財務諸表 | 税務 |
| | 計算事務 | 珠算 | 計算器操作 | |
| | 文書事務 | 文書作成・処理 | 印刷事務 | |
| 第4群 | 漁業 | 漁 | 操船 | 漁場調査 |
| | 水産製造 | 貯蔵 | 加工 | |
| | 増殖 | 魚類増殖 | 貝・そう類増殖 | |
| 第5群 | 食物 | 食生活 | 調理 | |
| | 被服 | 衣生活 | 被服製作 | 被服整理 |
| | 住居 | 住生活 | 設備 | |
| | 家族 | 保育・家族 | 家庭看護 | |
| 第6群 | 家庭経営 | 家庭経済 | 家事労働 | |
| | 産業と職業 | 産業とその特色 | 職業とその特色 | |
| | 職業と進路 | 学校と職業 | 個性と職業 | |
| | 職業生活 | 能率と安全 | 職業生活と適応 | |

（出所：稲田（1957）、p.38を参考に筆者作成）

次に、高等学校では、新学制において、当初は普通高校と職業高校を統合するなどとして総合制高校設置¹⁸が試みられた。しかし、1951年の産業教育振興法の成立などもあり、すぐに普通科高校と職業高校を分けることになる。その後、高度経済成長による好景気や経済界からの職業教育への期待が高まり、1960年～1970年代まで工業高校は中堅技術者育成、商業高校は事務従事者の育成など完成教育を目指し、専門高校は多くの人材を産業界に輩出してきた。なお、職業高校全盛期といえる1971年には、職業学科生徒数は全高校生の約40%を占めていた。

¹⁷ 1989年学習指導要領改訂では、男女が共通の教育内容をともに学ぶことが明記され、男女共修となった。

¹⁸ 総合制高校は1949年で1,850校あり総数の43.5%とされる（寺田2013,p.39）。

しかし、1970年代以降は高等教育機関への進学率向上にともなう普通科志向を反映し、職業学科の相対的地位が低下した。ここで入学者も大きく減少し、1990年代中頃には20%台まで減らした。また、1994年にはこれまでの普通科、職業学科とは別に総合学科が誕生する。この総合学科は、職業学科を母体とする学校が多く、職業学科からの改編で商業高校などの数を減らす要因になったと考えられる。このように、商業科をはじめとする職業科は1970年代中頃から減少が始まり、それが現在まで続いている状態である。

また、寺田（2009）は、職業教育の意味を、「農業、工業、商業、水産、家庭、看護などの職業に必要な知識、技術（技能）、態度を習得させるために、おもに中学校の職業科と高等学校の職業に関する教科・学科で行われている教育を意味してきた。しかし、高等教育の普及と共に、職業教育概念も広義、狭義の双方の意味で拡大されてきた」（p.3）とし、「短期大学、高等専門学校、専修学校、さらに職業能力開発校などが職業教育機関として定着し、大学のインターンシップや大学院の職業人養成などが、その機能を果たしてきている」（p.3）としている。つまり、職業教育の中心が職業高校から高等教育機関へ移行していることを指摘している。

さらに、商業高校の生徒数・学科数減少、言い換えれば商業科の衰退傾向の理由として、番場（2010）は、普通科志向の高まりに加え、「産業界と商業高校との関係の脆弱化に直接的な要因があり、商業科の養成する人材と産業界の期待する人材との間にズレが生じていったとき、職業高校としての商業高校の存在意義は大きく揺らいだのである」（pp.85-86）と述べ、学校での教育内容と社会からの期待とのずれを指摘している。

このように職業教育全般や職業高校、商業高校の厳しい状況については、こうした先行研究からも、いくつかの理由を知ることはできる。しかし、その一方で高等学校での職業教育の必要性を唱える論者もいる。例えば、本田（2009）は、専門高校がキャリア教育の陰に隠れ、量的に拡大しないことや普通高校への職業教育的要素の導入が進まない点を指摘している。中でも専門高校の職業教育が忘れられた存在であるとし、今後の高校教育において注目すべき存在であるとしている。また、これからの職業教育やキャリア教育に関わる概念として「柔軟な専門性（flexspeciality）」¹⁹を提唱し、切り替えがしやすい基本的な職業教育の必要性について述べており、職業教育を普通高校でも行うという議論につなげ、その充実を呼びかけている（pp.193-194）。

また、寺田（2009）は、高校での職業教育について「わが国の雇用慣行や労働市場の特性、また企業における職業教育のシステムの存在を考えると、学校教育の中で完結型の職業教育を目指すより、そこにおける基礎的職業教育とその後のより専門的な専門職業教育をつなげていく、そのことを行政も整備していく、ということの方が現実的である」（p.80）と継続教育への変化を求めている。さらに、寺田は「他方、完結型、すなわち養成訓練ないし職業初期教育のレベルまでの職業教育を学校で組織しようとする方向も認められてよい」（p.80）とし、そうした方向を目指すには、生徒の質の変化や専門知識の拡大・高度化から相当な困難を伴うと指摘している。そして、以前のような完結型の職業教育を実現させるには、「企業での専門実習」や「インターンシップ」などの専門応用的な実践が不可欠

¹⁹本田が Flexibility（柔軟性）と Specialty（専門性）を合成して作った造語である。

とし、実践的・体験的学習の充実に言及している。

また、安藤（1952）は、「職業教育とは、特定の職業に、個人を適合させるところの、知識、技能、態度に関する教育である」と「職業教育とは、個人をして社会的に有用な職業を、成功的に行い得しめるところの経験に関する教育である」（p.25）という2つを示している。1つ目は前述の答申の職業教育とも重なり、後半はキャリア教育に重なる。それは、安藤が職業教育とあわせて職業指導との関わりを検討している点からも読み取ることができ、職業指導は、「職業を選択し、その準備をし、就職し、それにおいて進歩向上することに関して、知識、経験と助言を与えること」とし、「職業生活の観点から将来の人生計画と進路開拓に必要な、決断と選択に重点をおく」（pp.47-48）としているからである。そして、職業指導は援助の過程であるとし、就職斡旋のような一時的援助ではなく、就職後の支援である就職後の補導（follow-up, after-care）までを含めたもので、就職後、その職業に適応しているか、さらに進歩するように援助することも含めた指導を範囲としている。

現在では、卒業後の学び直しへの直接的指導は難しいが、インターンシップなど学校内の実践後の学び直しによる補完は、事後指導充実によって可能な部分である。

つまり、これまで見てきた通り、わが国の職業教育は、中学校からほぼ姿を消し、高等学校においても、社会や産業界とのずれ、あるいは時代の趨勢、普通科志向などの理由から、生徒数・学校数の減少が進んできていることがわかる。一方で、高校における柔軟な専門性が取りあげられたり、中教審答申で職業教育やキャリア教育が重要視されたりしていることもあり、高等学校における職業教育や専門教育が不要というわけではない。なかでもインターンシップをはじめとする実践的・体験的学習は、多くの学校で取り込まれてきており、その必要性は増している。

実践的・体験的学習については、『高等学校学習指導要領商業編』においても「商業に関する学科においては、これまでも商業に関する各科目の履修を通して商業に関する基礎的・基本的な知識・技術を身に付けるにとどまらず、実験・実習という実際の・体験的な学習を重視してそれらの知識・技術を実際に活用できる実践力の育成に努めてきている」とし、これまでも積極的に取り組んできている。例えば、筆者の住む地域では、先日、商業高校生が企業と連携して商品を開発したり、地域と連携したイベントや販売会が行われたりしていた²⁰。

高等学校におけるインターンシップについては、1999年の学習指導要領改訂で「就業体験の機会の確保」²¹が謳われインターンシップへの取り組みが推進されてきた。同商業編の中では「商業においては幅広く在学中に自らの学習内容や将来の進路等に関連した就業体験を行うなど、各分野の学習における一層の充実や、生徒の勤労観・職業観の育成を図るよう十分配慮することが大切である」とし、他の専門高校と同様に就業体験・インター

²⁰ 例えば、2016年7月3日の北海道新聞朝刊には、札幌東商業高校が開発した「ラムのチャンチャン焼き」、同朝刊の7月5日には、札幌啓北商業高校の「いしやまキャンドルナイト」という地域でのイベント実施について記事が掲載されていた。

²¹ 1999年改訂高等学校学習指導要領の職業教育に関して配慮すべき事項で「学校においては、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、就業体験の機会の確保について配慮するものとする」としている。

ンシップの充実について記されている。これをきっかけに各専門高校では、積極的にインターンシップに取り組み始めている。あわせて都道府県教育委員会でもインターンシップの教育課程上の位置付けについて明記している²²。

国立教育政策研究所生徒指導センター「平成 29 年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果（概要）」によると、全国の実施状況は図表 1-19 のとおりである。職業に関する学科では、実施・参加率ともに普通科より高い状況にある。また、在籍者の多い普通科での実施率・参加率が低く、なかでも参加率は 22%と低いことから、公立高校全体でみれば、65%程度の高校生はインターンシップに参加していない。

図表 1-19 公立高等学校（全日制・定時制）におけるインターンシップの実施状況

| | 普通科 | 職業に関する学科 ²³ | 公立高校全体 |
|----------------------------|-------|------------------------|--------|
| 実施率（学校数ベース） | 80.8% | 87.7% | 82.7% |
| 参加率 ²⁴ （生徒数ベース） | 22.3% | 69.2% | 34.9% |

（出所：国立教育政策研究所生徒指導センター「平成 29 年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果（概要）」より）

インターンシップの先行研究をみていくと、その教育効果については、すでに多くの研究が進められている。大学における教育効果分析として太田（2007）は、インターンシップ参加学生の 97%がおおむね満足であるというデータを示し、さらなる満足度向上に向け、受入機関のプログラム改善を提案している。また、亀野（2011）は、学生の自己評価と企業の学生評価の関連性で「自分に足りない能力を見つける」、「働くということを知る」、「希望業種の実情を知る」などの項目で高い効果があり、「卒論、修論のテーマを見つける」という項目では効果が低いと測定している。

高等学校におけるインターンシップについては、今井・高寺・清水（2007）が普通科高校での調査からインターンシップは生徒の職業観・勤労観を育成し、目標意識設定上も有益であることを示し、インターンシップと働くことの関連を示している。また、職業学科では、荻野・佐藤（2011）が、工業高校における就業体験で学んだものとして「社会での仕事を知る」、「責任感が生まれる」、「あいさつの意味を知る」ことをあげ、今後に向けマッチング作業の困難の解消や担当教員の多忙化軽減、協力企業の確保に触れている。

こうしたことから、インターンシップにより大学生も高校生も働くことに関する様々な気づきがあることがわかる。さらに、永井・伊藤他（2010）は、工業高校の企業実習とインターンシップで学んだことを比較し、企業実習では「働くことの厳しさ」、「専門性の

²²例えば、北海道教育委員会ではインターンシップの教育課程上の位置付けとして、「各学校においては、学校や地域、生徒の実態等を踏まえながら、何をねらいとして、いつ、どの程度の期間で実施するか、そのためには教育課程にどのように位置付けるのが適切かなどについて十分検討し、各教科・科目や特別活動など、学校全体の教育活動の中にしつかりと位置付けて実施する」とし、各学校の事情にあわせて実施できるようにしている。

²³ここでの「職業に関する学科」とは、農業科、工業科、商業科、水産科、家庭科、看護科、情報科、福祉科の小計である。

²⁴参加率とは、在学中に1回でもインターンシップ体験した生徒数の割合で、全日制3年生と定時制4年生に占める割合のことである。

大切さ」について、インターンシップでは「社会を知る」、「マナーの大切さ」という項目で効果が高いという実習による違いを明らかにしている。

このように、インターンシップについてはこれまでも多くの研究がなされている。しかし、商業高校を対象とした研究事例は少なく、これまでも小見山（2005）による実施状況報告を中心としたものや、伊藤（2018）による事例紹介に留まっている。そうしたことから、本研究では、商業高校における実践的・体験的学習の中でもインターンシップに着目し、その効果を明らかにするとともに、高等学校商業教育との関係について検討していく。

第4節 研究目的と課題設定

1. 研究目的

これまで、商業高校の現状やこれまでの取組、さらには本研究の対象である高等学校商業教育と実践的・体験的学習、キャリア教育などについて確認し、先行研究をみてきた。

ここでは、本研究の目的と課題を述べていく。

まず、研究目的は次の通りである。

「本研究では、これまでの高等学校商業教育を整理し、そこでの実践的・体験的学習に焦点をあて、その効果や商業教育における意義を明らかにする。そして、これからの高等学校商業教育の在り方について検討することを目的とする」

まず、これからの高等学校商業教育を検討するにあたり、これまでの現状を整理し、他学科や他国の状況も確認しながら、これまでの商業教育の内容を明らかにしていく。そこで、商業高校の学習内容や取組に求められているものは何かを明らかにしていく。

次に、商業高校での実践的・体験的学習について検討し、実践の種類による効果の差異、効果継続性、実践と他の商業科での取組との関係について明らかにしていく。さらに、教員が実践的・体験的学習を指導するとき何を生徒に身につけさせようとしているのかを明らかにしていく。そして最後に、それらをふまえて、これからの高等学校商業教育の在り方について述べていく。

また、こうした調査研究内容や商業教育の在り方を提示することで、商業高校の生徒や指導している教員のみならず、商業高校生を採用する企業や進学先の上級学校の関係者、高校を設置している地方自治体を中心とする地域、さらに教育内容や教育方法の充実を考えると、これから商業高校で学ぼうとしている小学生・中学生まで含めた多くの人々に寄与し、わが国の社会全体に貢献できるものと考えている。

2. 課題設定

こうした研究目的をふまえ、課題を次の5点に設定する。

1. これまでの高等学校商業教育の内容を整理し、これからの商業高校ではどのような学びが求められているのかを明らかにする。
2. 商業高校における実践的・体験的学習への取組姿勢と、その種類による効果

の違いを明らかにする。

3. 短期の実践的・体験的学習から、その効果や継続性、商業科目との関連性を明らかにする。
4. 実践的・体験的学習に取り組むうえで重視すべき点は何かを明らかにする。
5. 実践的・体験的学習を中心に据えた、これからの高等学校商業教育の在り方を提示する。

第5節 本研究の構成と調査の流れ

前述の研究課題の5つを明らかにするための本研究の構成と4つの調査を含めた流れは、次の通りである。以下、章ごとに述べていく。

まず、序章では、本研究の問題意識や高等学校商業教育と実践的・体験的学習、キャリア教育・職業教育という中心となる項目の用語確認、研究目的と課題設定、研究の構成、調査の流れを示している。

第1章では、研究課題1の前半にある「これまでの高等学校商業教育の内容を整理」していく。まず、商業高校の現状をはじめ、高等学校商業教育の教育目標、科目構成、教育課程を確認していく。そして、戦後の学習指導要領の変遷から、各改訂時の理念や目標、単位数、設置された科目等をみていく。また、商業科だけに留まらず、他学科（工業科と農業科）、さらに他国の後期中等教育や職業教育の概要、中でも米国のビジネス教育を中心に確認しながら、わが国の高等学校商業教育の現状を明らかにしていく。

第2章では、研究課題1の後半にある「これからどのような学びが高等学校商業教育に求められるのか」を明らかにしていく。商業高校では、普通（共通）教科・科目の授業だけでなく、商業科目という専門科目があり、検定取得や実践的・体験的学習などに取り組んでいる。しかし、こうした商業科での学びは、本当に社会から求められているのだろうか。本当に社会に出てから役に立っているのだろうか。これが第2章の問題意識の中心である。

そうした問題意識から、第2章では商業高校の学習や取組について、実際に商業高校で学んだ卒業生にアンケート調査（調査1）を行い、在籍中に熱心に取り組んだことや現在の仕事に役立っていること、さらにこれからの商業高校で指導すべきことを尋ねた。そして、その調査結果から、これまでの高等学校商業教育への評価、さらに、これから求められるものや期待されるものを明らかにしていく。

第3章では、研究課題2の「商業高校での実践的・体験的学習への取組姿勢と、実践の種類による効果の差」を明らかにする。商業高校では、様々な実践的・体験的学習に取り組んでいるが、その中で伝統的な取組のひとつである「販売実習」と、キャリア教育の面から多くの高校で実施されている「インターンシップ」に着目し、両者の効果について比較検討していく。両者は、学外に出て多くの人と関わりながら、体験的に学ぶという面では、同様の取組に見える。しかし、それぞれに特徴的な効果があると考えられる。そこで、実践ごとの効果を明らかにし、それらを見据えて取り組むことできれば、生徒の深い学びや内容の質的向上、さらに授業改善にもつながっていくと考えられる。

そこで、「インターンシップ」と「販売実習」の両方を体験した商業高校2校の在校生にアンケート調査（調査2）を行い、それぞれの取組について熱心度・満足度・役立度という取組姿勢や、その効果について尋ね、調査結果からそれぞれの実践の意義や効果について両者を比較し、その特徴を明らかにしていく。

第4章では、研究課題3の「実践的・体験的学習について、効果の継続性や商業科目との関連性」に焦点をあてる。学習指導要領で示されたことはもちろん、第2章、第3章の議論からも実践的・体験的学習は、その必要性や一定の効果も明らかになっている。しかし、その一方で、教科指導や生活指導等に時間がかかり、指導時間が足りないという教員の声も聞かれる。こうした時間的な問題の解決策として、短期間での効果を確認することで、生徒の実践の場を増やしていくことや、内容の充実につながるよう検討していく。

そのために、実践的・体験的学習のひとつとして商業高校での「ワンデイインターンシップ」を取り上げ、短期的実践の事例として検証を試みる。そのため1日もしくは2日という短期のインターンシップ（職場体験）を行っている商業高校の在校生に対して、体験の「事前」、「事後」さらに実施1年後にあたる「卒業前」の3時点でアンケート調査（調査3）を行い、そこで生徒に影響を与える内容や影響を受ける生徒の特徴を明らかにしていく。また、そこでの効果継続性や商業高校での取組内容との関係性についても明らかにしていく。

第5章では、「実践的・体験的学習に取り組むうえで重視すべき点」について明らかにする。ここでは、実践的・体験的学習を指導する教員の意見に注目する。実践的・体験的学習の実践校には、既に全国的に注目される先進的な取組を行っている学校がある。そうした先進的な学校で実践的・体験的学習の指導をしている教員（以下、先導的な教員）が、何を生徒に伝えようとしているか、何を大切に指導しているのかを明らかにし、実践的・体験的学習の指導で重要な点について考察し、今後の実践的学習の質向上や商業科目の授業改善につながるよう分析を進める。

ここでは、先導的な教員を対象に聞き取り調査²⁵（調査4）を行い、先導的な教員が指導上重視している点を明らかにしていく。さらに、こうした議論から、今後の商業教育について検討し、これからの商業教育の在り方や指導モデルを考察していく。

終章では、先に設定した研究課題である5点について整理し、研究目的への結論を述べる。これまで各章で検討した内容をふまえ、高等学校商業教育に求められるものは何か、また大切なものは何かを考察し、実践的・体験的学習を切り口として、その効果を確認しながら、本研究の意義とこれからの高等学校商業教育の在り方について述べていく。

²⁵ 調査4はJSPS 科研費 15K13244 の助成を受けたもので、研究タイトルは「商業高校の実践的・体験的学習への教員と地域・産業界の関与について」である。

第1章 高等学校商業教育の現状とこれまでの議論

本章では、商業高校の現状や、学習指導要領の変遷をたどり、研究課題1の前半部分にある、「これまでの高等学校商業教育の内容を整理」していく。また、他の職業学科や他国の後期中等教育についても確認し、わが国のこれからの高等学校商業教育に必要なものは何かを検討していく。

第1節 高等学校商業教育の現状

1. 商業高校の生徒数と学科の設置状況

2018年12月発表の文部科学省「学校基本調査」によれば、高等学校数は4,897校で前年度より10校減少している。生徒数は3,235,661人（うち本科生²⁶は3,226,017人）でこちらも前年度より減少している。学科別生徒数割合をみると、2019（令和元）年度では図表0-2のとおりで普通科73.1%、次いで工業科7.6%、商業科5.9%となっている。このように、わが国では全生徒数の7割以上が普通科に通っている（前述の図表0-2参照）。

OECD（2018）では、後期中等教育における普通プログラム（普通教育）と職業プログラム（職業教育）の卒業率²⁷を比較しており、OECD平均では普通プログラムの卒業率が53%、職業プログラムの卒業率が36%となっている。日本は前述の通り73%が普通プログラム（普通科）に在籍しており、卒業率をみてもアイルランド、カナダ、韓国に次いで高くなっている。また、職業プログラムの卒業率が高いのは、オーストリアの67%で、次いでスロベニア、フィンランド、イギリスとなっている（後述の図表1-17参照）。こうしたことから、わが国の後期中等教育では、OECD平均よりも普通プログラムを受ける生徒が多く、職業教育を受ける生徒は少ないことがわかる。

図表1-1では、わが国の「高等学校の学科別生徒数の推移」を示している。この図表からいくつかの特徴をあげることができる。まず、1975（昭和50）年度当初に在籍者数が多かった工業科と商業科の減少幅が大きいこと、次に1999（平成11）年度を境に商業科生徒数が工業科生徒数を下回ったことである。さらに1994（平成6）年度から設置された総合学科の生徒数が農業科や家庭科を抜き、近年では商業科の生徒数に迫ってきていることがわかる。例えば、平成時代の比較として、平成元年度と平成29年度の生徒数の増減率をみると、普通科が-42.7%、農業科-48.0%、工業科-48.9%であるが、商業科は-66.8%であり大きな差があることがわかる。

さらに、商業に関する学科設置数の推移を示したのが図表1-2である。いわゆる「商業高校」と呼ばれる単独校（図表1-2棒グラフ下部）は、2017（平成29）年度には172校となっており、他学科との併設校（併置校）とあわせても商業に関する学科が設置されているのは623校となっている。つまり、図表1-1でみた生徒数と同様に、商業高校・商業

²⁶ 本科生とは、生徒のうち専攻科の生徒と別科の生徒を除いたもの。

²⁷ ここでは、OECD加盟国の2016年後期中等教育普通プログラムの卒業者の95%越が25歳未満なので、中等教育の修了年齢の上限は25歳としている。また、ここでの卒業率とは、一定の年齢集団に占める、25歳未満の間に後期中等教育の各プログラムを当該国で卒業すると推定される人数の比率をいい、2016年の卒業生数と卒業生の年齢分布をもとに算定している（OECD（2018）p.217）。

科設置校も減ってきている。

それでは、こうした状況におかれている商業高校の概要をみていくこととし、次節において、教科目標、科目構成、教育課程、進路状況等を確認していく。

図表 1-1 高等学校の学科別生徒数の推移²⁸

(単位：人)

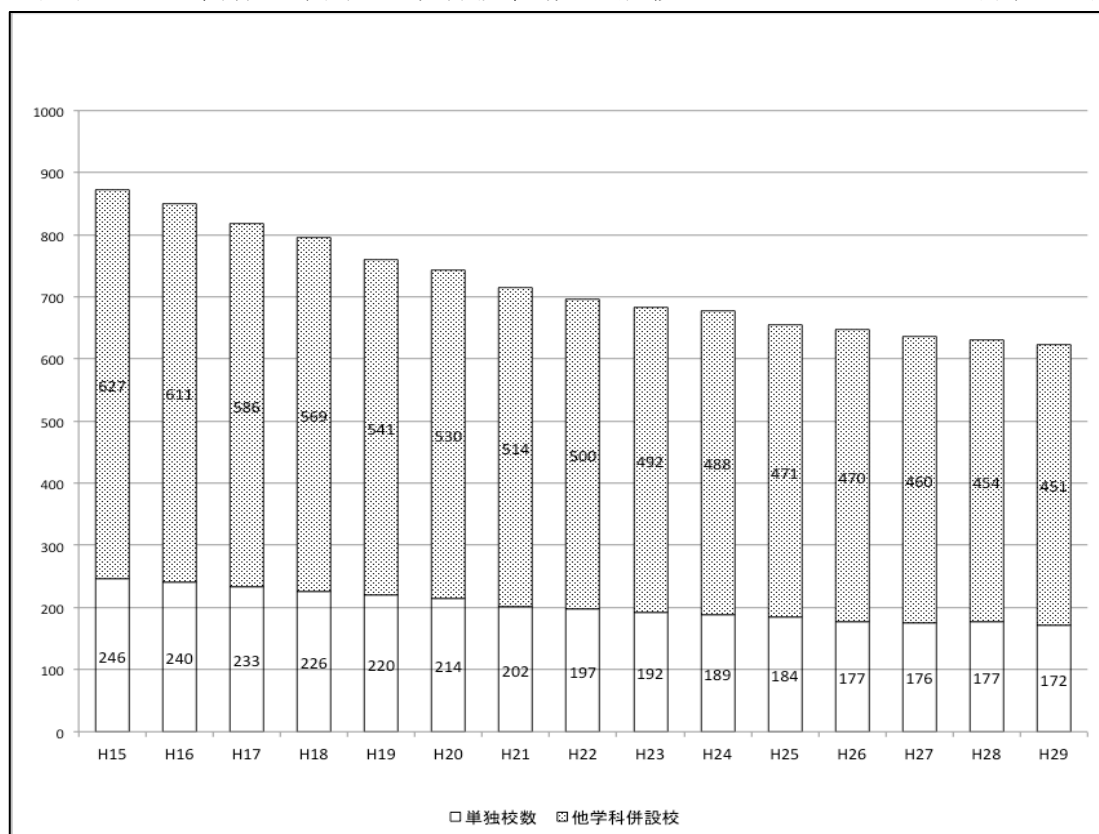
| 年度 | 計 | 普通科 | 農業科 | 工業科 | 商業科 | 水産科 | 家庭科 | 看護科 | 情報科 | 福祉科 | その他 | 総合学科 |
|-----|-----------|-----------|---------|---------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|---------|---------|
| S50 | 4,327,089 | 2,725,759 | 196,079 | 508,818 | 625,599 | 19,000 | 195,314 | 25,736 | | | 30,784 | |
| S51 | 4,380,301 | 2,814,274 | 193,374 | 494,682 | 611,886 | 18,883 | 188,268 | 27,428 | | | 31,506 | |
| S52 | 4,375,522 | 2,860,875 | 188,261 | 479,340 | 590,151 | 18,198 | 179,580 | 28,155 | | | 30,962 | |
| S53 | 4,409,277 | 2,925,667 | 182,356 | 473,650 | 579,728 | 17,840 | 170,845 | 28,324 | | | 30,867 | |
| S54 | 4,479,343 | 3,016,232 | 177,323 | 470,921 | 573,128 | 18,008 | 164,282 | 28,130 | | | 31,319 | |
| S55 | 4,616,339 | 3,149,624 | 174,243 | 474,515 | 579,170 | 17,893 | 161,170 | 28,109 | | | 31,615 | |
| S56 | 4,677,169 | 3,233,035 | 168,063 | 471,106 | 575,229 | 17,209 | 153,012 | 27,449 | | | 32,066 | |
| S57 | 4,594,812 | 3,202,898 | 157,598 | 460,165 | 556,720 | 16,315 | 142,953 | 26,915 | | | 31,248 | |
| S58 | 4,710,197 | 3,321,597 | 153,748 | 462,223 | 557,606 | 16,096 | 139,221 | 26,777 | | | 32,929 | |
| S59 | 4,885,913 | 3,487,047 | 152,769 | 465,979 | 563,181 | 16,237 | 138,256 | 26,587 | | | 35,857 | |
| S60 | 5,171,787 | 3,730,685 | 156,611 | 478,416 | 582,232 | 16,658 | 142,002 | 26,211 | | | 38,972 | |
| S61 | 5,253,230 | 3,818,119 | 153,738 | 478,854 | 578,827 | 16,099 | 140,181 | 25,825 | | | 41,587 | |
| S62 | 5,368,583 | 3,926,351 | 154,122 | 480,860 | 581,692 | 15,743 | 139,697 | 25,433 | | | 44,685 | |
| S63 | 5,526,845 | 4,069,164 | 155,634 | 485,371 | 587,253 | 15,839 | 138,830 | 25,158 | | | 49,596 | |
| H1 | 5,637,947 | 4,169,435 | 156,329 | 489,316 | 588,741 | 16,033 | 137,518 | 24,849 | | | 55,726 | |
| H2 | 5,616,844 | 4,159,512 | 154,455 | 486,132 | 583,447 | 16,090 | 132,699 | 24,387 | | | 60,122 | |
| H3 | 5,448,374 | 4,036,455 | 149,356 | 472,804 | 561,369 | 15,381 | 124,675 | 23,919 | | | 64,415 | |
| H4 | 5,211,627 | 3,859,817 | 142,645 | 454,358 | 532,465 | 14,712 | 115,020 | 23,595 | | | 69,015 | |
| H5 | 5,003,314 | 3,709,584 | 138,278 | 438,081 | 500,887 | 13,937 | 103,921 | 23,498 | | | 75,128 | |
| H6 | 4,855,202 | 3,603,312 | 135,562 | 425,680 | 474,339 | 13,527 | 96,607 | 23,796 | | | 81,134 | 1,245 |
| H7 | 4,717,191 | 3,499,056 | 132,775 | 414,946 | 449,968 | 13,216 | 90,409 | 23,575 | | | 87,745 | 5,501 |
| H8 | 4,539,694 | 3,356,845 | 128,622 | 402,620 | 424,174 | 12,928 | 84,476 | 23,357 | | | 92,525 | 14,147 |
| H9 | 4,363,614 | 3,216,372 | 123,284 | 387,571 | 398,649 | 12,473 | 78,914 | 22,716 | | | 96,637 | 26,998 |
| H10 | 4,250,518 | 3,127,365 | 118,599 | 375,326 | 377,228 | 12,130 | 74,849 | 21,796 | | | 99,798 | 43,427 |
| H11 | 4,203,750 | 3,087,519 | 116,805 | 368,388 | 364,177 | 12,301 | 72,441 | 21,034 | | | 102,296 | 58,789 |
| H12 | 4,157,269 | 3,045,570 | 115,425 | 364,000 | 353,018 | 12,334 | 70,778 | 20,288 | | | 104,723 | 71,133 |
| H13 | 4,053,627 | 2,960,287 | 113,103 | 355,193 | 338,295 | 12,163 | 68,091 | 19,292 | | | 105,851 | 81,352 |
| H14 | 3,921,141 | 2,857,962 | 109,746 | 343,883 | 318,998 | 12,100 | 64,955 | 16,928 | | | 105,659 | 90,910 |
| H15 | 3,801,646 | 2,768,583 | 105,656 | 329,991 | 298,304 | 11,713 | 60,609 | 14,883 | 369 | 2,273 | 104,600 | 104,665 |
| H16 | 3,711,062 | 2,700,225 | 101,952 | 317,492 | 280,575 | 11,287 | 56,653 | 13,521 | 1,194 | 4,984 | 103,166 | 120,013 |
| H17 | 3,596,820 | 2,610,071 | 97,397 | 302,196 | 260,931 | 10,828 | 52,885 | 13,467 | 2,253 | 7,574 | 103,351 | 135,867 |
| H18 | 3,485,676 | 2,521,775 | 93,685 | 289,958 | 247,432 | 10,287 | 49,879 | 13,179 | 2,213 | 8,063 | 103,371 | 145,834 |
| H19 | 3,397,735 | 2,455,150 | 90,139 | 278,827 | 234,859 | 9,821 | 47,908 | 13,020 | 2,374 | 10,697 | 101,357 | 153,583 |
| H20 | 3,358,711 | 2,427,838 | 88,357 | 271,968 | 228,789 | 9,458 | 46,007 | 12,794 | 2,759 | 9,922 | 101,610 | 159,209 |
| H21 | 3,338,861 | 2,414,344 | 87,636 | 267,289 | 223,107 | 9,405 | 44,314 | 12,774 | 2,814 | 9,708 | 101,705 | 165,765 |
| H22 | 3,360,101 | 2,430,528 | 87,696 | 266,667 | 221,403 | 9,458 | 43,428 | 13,176 | 2,752 | 10,008 | 102,885 | 172,100 |
| H23 | 3,340,561 | 2,416,674 | 86,660 | 263,856 | 217,172 | 9,556 | 43,147 | 13,854 | 2,889 | 9,841 | 103,118 | 173,794 |
| H24 | 3,347,127 | 2,423,902 | 85,624 | 263,557 | 214,279 | 9,612 | 43,133 | 14,559 | 3,193 | 9,727 | 104,979 | 174,562 |
| H25 | 3,310,820 | 2,398,261 | 83,921 | 260,559 | 209,299 | 9,423 | 42,777 | 14,831 | 3,013 | 9,826 | 105,231 | 173,679 |
| H26 | 3,324,615 | 2,415,330 | 83,534 | 258,001 | 206,605 | 9,398 | 42,887 | 14,811 | 3,124 | 9,835 | 105,795 | 175,295 |
| H27 | 3,309,613 | 2,409,432 | 83,040 | 254,524 | 202,308 | 9,193 | 42,230 | 14,756 | 3,130 | 9,645 | 105,300 | 176,055 |
| H28 | 3,299,599 | 2,406,674 | 82,372 | 252,744 | 198,498 | 9,196 | 41,105 | 14,457 | 3,096 | 9,200 | 105,539 | 176,718 |
| H29 | 3,270,400 | 2,388,509 | 81,310 | 249,930 | 195,190 | 9,027 | 39,924 | 14,194 | 3,010 | 8,769 | 105,008 | 175,529 |

(出所：文部科学省「学校基本調査」より)

²⁸昭和58年度までは看護科は厚生科である。

図表 1-2 商業に関する学科設置数の推移

(単位：校)



(出所：文部科学省「学校基本調査」より)

2. 教科商業の教科目標と科目、学科構成

まず、2019年度の商業高校生が学んでいる学習内容が示されている「2010年改訂学習指導要領」の教科目標をみていくことにする。ここでは、教科商業の目標を次のように掲げている。

「商業の各分野 aに関する基礎的・基本的な知識と技術 bを習得させ、ビジネスの意義や役割について理解させる cとともに、ビジネスの諸活動を主体的、合理的に、かつ倫理観をもって行い d、経済社会の発展を図る創造的な能力と実践的な態度 eを育てる」

この目標について、『学習指導要領解説商業編』（2010）を参考にみていくと、冒頭の「商業の各分野（目標の下線 a）」とは、マーケティング分野、ビジネス経済分野、会計分野、ビジネス情報分野の4つであり、「基礎的・基本的な知識と技術（下線 b）」とは、教科商業の20科目のことを示している。こうした、高等学校商業教育の4分野・20科目等を整理したのが図表 1-3 である。

次の「ビジネスの意義や役割を理解させる（下線 c）」方法としては、社会人講師を活用した授業、就業体験、さらに新聞・放送・インターネットの活用などをあげている。さらに、「主体的、合理的に、かつ倫理観をもって行う（下線 d）」には、グループでの調査研究、討論や考察を行う機会、地域や産業界と連携して課題解決することなどをあげている。こうした地域や産業界との連携において、実践的・体験的学習はこれまでも行われてきて

いる。そして、「経済社会の発展を図る創造的な能力と実践的な態度（下線 e）」については、4分野に対応した4つの育成する能力という形で（図表 1-3 の分野と能力かっこ内に記載）示している。

こうした教科目標に沿って、学習指導要領では、「専門分野の基礎基本の定着や体験的学習を通じた実践力の育成を目指す」としている。中でも、総合的科目とされる「課題研究（必履修科目）」、「総合実践」、「ビジネス実務」の3科目は、実践的な内容を中心に据えた科目となっている²⁹。例えば、インターンシップを行うときに学校行事ではなく、教育課程に位置づけて行う場面では、「総合的な学習の時間」や、こうした商業科目の総合的科目で指導され、実践する展開が多い。このように学習指導要領においても、実践的・体験的学習は明確に位置づけられている。

図表 1-3 教科商業の分野と科目構成³⁰

| 分野と能力 | 科目 | 標準単位数 |
|-------------------------|----------|-------|
| 基礎的科目 | ○ビジネス基礎 | 2～4 |
| マーケティング分野 (顧客満足実現能力) | マーケティング | 2～4 |
| | 商品開発 | 2～4 |
| | 広告と販売促進 | 2～4 |
| ビジネス経済分野 (ビジネス探究能力) | ビジネス経済 | 2～4 |
| | ビジネス経済応用 | 2～4 |
| | 経済活動と法 | 2～4 |
| 会計分野 (会計情報提供・活用能力) | 簿記 | 2～4 |
| | 財務会計Ⅰ | 2～4 |
| | 財務会計Ⅱ | 2～4 |
| | 原価計算 | 2～4 |
| | 管理会計 | 2～4 |
| ビジネス情報分野 (情報処理・活用能力) | 情報処理 | 2～4 |
| | ビジネス情報 | 2～4 |
| | 電子商取引 | 2～4 |
| | プログラミング | 2～4 |
| | ビジネス情報管理 | 2～4 |
| 総合的科目 | ○課題研究 | 2～4 |
| | 総合実践 | 2～4 |
| | ビジネス実務 | 2～4 |

(出所:文部科学省(2010)
「高等学校学習指導要領解説商業編」pp.9-10より)

それでは次に、商業に関する学科についてみていく。現在は、標準的な学科は学習指導要領で示されておらず、前述の4分野のみ示しており、各校の特徴を活かした学科を設置している。現在の商業に関する学科は、多岐におよび、連絡協議会資料によれば、図表 1-4

²⁹ 例えば「課題研究」では、科目の内容として(1)調査、研究、実験、(2)作品制作、(3)産業現場等における実習、(4)職業資格の取得の4項目としている。

³⁰ 先頭に○が付いている科目は高等学校学習指導要領において原則必履修科目と位置づけられているものである。ただし、課題研究については「総合的な学習の時間」の履修をもって代替することも可能となっている（総則第3款の2の(3)）。

のとおり 89 学科と多様な学科が設置されていることがわかる。

図 1-4 商業に関する学科として設置されている科一覧（平成 27 年度入学生分）

| | | | |
|----------|-------------|---------------|-------------|
| 商業 | ビジネス管理 | 国際コミュニケーション | エリアマネジメント |
| 総合ビジネス | ビジネス情報 | 国際流通 | 起業ビジネス |
| 流通ビジネス | ビジネスマルチメディア | 国際会計 | ビジネス教養 |
| 流通経済 | ビジネス探求 | 国際情報 | 商業学 |
| 国際ビジネス | ビジネス創造 | 事務 | 地域ビジネス |
| 国際経済 | リゾート観光 | 事務情報 | みらい商業 |
| 会計ビジネス | 会計システム | 情報会計 | メディア科学 |
| 会計 | 会計情報 | 情報科学 | キャリアビジネス |
| 情報処理 | 観光 | 情報管理 | グローバルビジネス |
| 情報ビジネス | 観光ビジネス | 情報企画 | マルチメディア |
| 情報システム | 企画 | 情報経営 | 地域産業 |
| 情報 | 企画経営 | 情報経理 | 総合マネジメント |
| OA会計 | 経営 | 情報国際ビジネス | 社会マネジメント |
| OA経理 | 経営科学 | 情報コミュニケーション | スポーツマネジメント |
| オフィス会計 | 経営管理 | 情報デザイン | ビジネス流通 |
| オフィス情報 | 経営情報 | 情報マネジメント | ビジネス・生活デザイン |
| オフィスビジネス | 経営ビジネス | 総合情報 | 産業マネジメントIII |
| ビジネス | マネジメント創造 | 総合情報ビジネス | ビジネス探究 |
| ビジネス総合 | 経済 | 未来商学 | 食ビジネス |
| ビジネス実践 | 経理 | 流通マネジメント | ビジネスマネジメント |
| ビジネス・観光 | 国際 | ビジネスコミュニケーション | |
| ビジネス会計 | 国際観光 | 現代ビジネス | |
| ビジネス科学 | 国際教養 | システム情報 | |

（出所：連絡協議会資料より筆者作成）

3. 商業科目の履修状況と実際の教育課程

商業高校を含む高等学校の教育課程は、卒業までに履修する教科科目及び総合的な学習の時間の単位数は、74 単位以上で、1 単位時間を 50 分、35 単位時間の授業で 1 単位として計算することを標準としている（総則第 2 款の 1）。この 74 単位はあくまでも下限であり、実際には全日制課程における週当たり授業時数は、30 単位を標準（第 1 章第 4 款の 2）とし、3 年間で 90 単位³¹の履修としている学校が多い。

また、商業など専門教育を主とする学科においては、専門教科・科目について、すべての生徒に履修させる単位数は「25 単位を下らないものとする」となっており、さらに商業に関する学科においては、この中に外国語に属する科目の単位を 5 単位まで含めることができる（総則第 3 款の 2 の 2 (1)）。すると商業に関する専門科目は、極端な場合、最少の履修単位数 20 単位 ÷ 総履修単位数 90 単位 = 約 22% が、専門科目の履修単位数と計算される。もしも、最少履修単位数で履修する生徒がいれば、総履修単位数の 4 分の 1 にも満たない単位しか商業科に関する専門科目の履修時間がないことになる。

それでは、実際の履修状況を確認してみる。平成 27 年度入学者の商業科目履修状況を整理したものが図表 1-5 である。これは、商業高校・商業科設置校の集計結果であり、商業科目の最低履修単位の平均値が 29.6 単位で、最高履修単位の平均値が 33.9 単位となっ

³¹ また、同要領では「必要がある場合には、これを増加することができる」としている。

ている。商業科目の最高履修単位とは、各学校において生徒が卒業までに履修可能な商業科目単位数の最大値である。つまり、選択科目などで生徒が自由に履修科目を選べる時に、可能な限り商業科目を履修した場合の単位数である。一方の最低履修単位とは、商業科目単位数の最小値であり、通常は教科外の外国語（5単位分）を加えても20単位である。しかし、図表1-5では、最低値が16単位となっており、これは学習指導要領で示された専門科目以外の学校設定科目等を設置して運用していることなどが理由として考えられる。いずれにせよ、あまりにも少ない履修単位数では、商業科の専門性が失われるのではないかと懸念される。

図表 1-5 平成 27 年度入学者の商業科目履修状況

| | 商業科目履修 最低単位数 | 商業科目履修 最高単位数 | 教科外外国語履 修最低単位数 | 教科外外国語履 修最高単位数 | 卒業までの履修 総単位数 |
|-----|-----------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------|
| 平均値 | 29.6 | 33.9 | 9.6 | 12.3 | 90.4 |
| 最低値 | 16 | 20 | 0 | 0 | 74 |
| 最高値 | 44 | 51 | 22 | 30 | 108 |

(出所：連絡協議会資料より筆者作成)

次に、実際の商業高校の教育課程表から履修単位数をみていくことにする。ここでは北海道内の2つの商業科単独校について確認する。まず、1校目の北海道内A商業高校（道央圏の1学年8クラスの商業高校）は、商業科目の最低履修単位数が23単位、最高履修単位数が29単位（図表1-6）となっている。

図表 1-6 A商業高校の教育課程表抜粋（平成30年度入学生）

●印は学校設定教科・科目
2年生 △から1科目を選択、□から1科目を選択
3年生 Aから1科目、Bから1科目を選択

| 教科 | 科目 | 標準 単位 | 流通経済科 | | | 国際経済科 | | | 会計ビジネス科 | | | 情報処理科 | | |
|-------|--------------|----------|-------|-----|-----|-------|-----|-----|---------|-----|-----|-------|-----|-----|
| | | | 1年 | 2年 | 3年 | 1年 | 2年 | 3年 | 1年 | 2年 | 3年 | 1年 | 2年 | 3年 |
| 商 | ビジネス基礎 | 2~6 | 2 | | | 2 | | | 2 | | | 2 | | |
| | 課題研究 | 2~6 | | | 2 | | | 2 | | | 2 | | | 2 |
| | 総合実践 | 2~6 | | | 3 | | | 3 | | | 3 | | | |
| | ビジネス実務 | 2~6 | | 3 | | | | | | | | | | |
| | マーケティング | 2~6 | 2 | | | | △② | AB② | | △② | AB② | | △② | AB② |
| | 商品開発 | 2~6 | | 2 | | | | | | | | | | |
| | 広告と販売促進 | 2~6 | | | AB② | | | AB② | | | AB② | | | AB② |
| | ビジネス経済 | 2~6 | | 2 | | | | AB② | | | AB② | | | AB② |
| | ビジネス経済応用 | 2~6 | | | | | 2 | | | | | | | |
| | 経済活動と法 簿記 | 2~6 | △② | AB② | | | 2 | | | △② | AB② | | △② | AB② |
| | 財務会計Ⅰ | 2~6 | 4 | | | 4 | | | 6 | | | 4 | | |
| | 財務会計Ⅱ | 2~6 | | △② | AB② | | △② | AB② | | 4 | | | △② | AB② |
| | 原価計算 | 2~6 | | | B② | | | B② | | | B② | | | B② |
| | 管理会計 | 2~6 | | △② | AB② | | △② | AB② | | 3 | | | △② | AB② |
| 情報処理 | 2~6 | | | A② | | | A② | | | A② | | | A② | |
| 業 | ビジネス情報 | 2~6 | 3 | | | 3 | | | 3 | | | 5 | | |
| | 電子商取引 | 2~6 | | △② | AB② | | △② | AB② | | △② | AB② | | 3 | B② |
| | プログラミング | 2~6 | | | AB② | | | AB② | | | AB② | | 2 | 3 |
| | ビジネス情報管理 | 2~6 | | △② | | | △② | | | △② | | | 2 | |
| | ●中韓ビジネスⅠ | 2 | | | | 2 | | | | | | | | |
| | ●中韓ビジネス応用 | 2 | | | | | | A② | | | | | | |
| | ●ビジネス英語 | 3 | | | | | | □③ | | | | | | |
| | ●ビジネス中国語 | 3 | | | | | | □③ | | | | | | |
| | ●ビジネス韓国語 | 3 | | | | | | □③ | | | | | | |
| | ●情報処理応用 | 2 | | | | | | | | | | | | B② |
| 専門教科計 | | 11 | 7~9 | 5~9 | 11 | 7~9 | 5~9 | 11 | 7~9 | 5~9 | 11 | 7~9 | 5~9 | |

(出所：平成30年度A商業高校教育課程表より)

また、2校目の北海道内B商業高校（道北圏の1学年6クラスの商業高校）は、最低履修単位数が28単位、最高履修単位数が36単位（図表1-7）となっている。両校を比較すれば、A商業高校は全国平均より履修単位数が少なく、B商業高校はほぼ平均である。さらに、それぞれ学校設定科目を設置し、特色を出すための工夫がなされている（図表1-6、1-7中、●を付した科目）。

図表 1-7 B商業高校の教育課程表抜粋（平成30年度入学生）

●印は学校設定教科・科目

2年生 △から1科目を選択
3年生 Iから1科目、IIから1科目を選択

| 教科 | 科目 | 標準 単位 | 流通ビジネス科 | | | 国際ビジネス科 | | | 会計科 | | | 情報処理科 | | |
|---------|--------------|----------|---------|------|----|---------|------|-----|-----|------|-----|-------|------|----|
| | | | 1年 | 2年 | 3年 | 1年 | 2年 | 3年 | 1年 | 2年 | 3年 | 1年 | 2年 | 3年 |
| 商 | ビジネス基礎 | 2~6 | 2 | | | 2 | | | 2 | | | 2 | | |
| | 課題研究 | 2~6 | | | 3 | | | 3 | | | 3 | | | 3 |
| | 総合実践 | 2~6 | | | 2 | | | 2 | | | 2 | | | 2 |
| | ビジネス実務 | 2~6 | | 3 | | | | | | △③ | | | | |
| | マーケティング | 2~6 | 2 | 3 | | | △③ | | | △③ | | | | |
| | 商品開発 | 2~6 | | △③ | | | | | | | | | | |
| | 広告と販売促進 | 2~6 | | | 3 | | | | | | | | | |
| | ビジネス経済 | 2~6 | | | | | 3 | | | | | | | |
| | ビジネス経済応用 | 2~6 | | | | | | 3 | | | | | | |
| | 経済活動と法 | 2~6 | | | I② | | | I② | | | I② | | | I② |
| | 簿記 | 2~6 | 4 | | | 4 | | | 4 | | | 4 | | |
| | 財務会計Ⅰ | 2~6 | | △③ | | | △③ | | 3 | | | | △③ | |
| | 財務会計Ⅱ | 2~6 | | | | | | | 3 | | | | | |
| 原価計算 | 2~6 | | | II③ | | | II③ | | 4 | | | | II③ | |
| 管理会計 | 2~6 | | | | | | | | | 3 | | | | |
| 業 | 情報処理 | 2~6 | 3 | 3 | | 2 | 3 | | 2 | 2 | | 3 | 3 | |
| | ビジネス情報 | 2~6 | | | | | | | | | II③ | | 3 | |
| | 電子商取引 | 2~6 | | | | | | II③ | | | | | 3 | |
| | プログラミング | 2~6 | | | | | | | | | 2 | 3 | | |
| | ビジネス情報管理 | 2~6 | | | | | | | | | | | II③ | |
| | ●国際コミュニケーション | 3 | | | | | 3 | | | | | | | |
| | ●情報処理応用 | 3 | | | | | | | | | | | △③ | |
| ●商品開発応用 | 3 | | | II③ | | | | | | | | | | |
| 専門教科計 | | 11 | 12 | 8~13 | 8 | 9~12 | 8~13 | 11 | 12 | 8~13 | 11 | 12 | 8~13 | |

（出所：平成30年度B商業高校教育課程表より）

両校とも商業科における4つの分野に関する小学科が設置されており、各学科に応じて専門性を深めるように配慮されている点は共通している。A商業高校は、商業に関する学校設定科目として、国際経済科の特色を出すために中国語や韓国語、中韓ビジネスを設置し英語に加えアジア圏を意識した教育課程にしている。B商業高校は、商品開発と情報処理について、高度な内容を目指して応用科目を設置しているのが特徴的である。

このように、各学校で学習指導要領に沿って商業科での学びつつ、地域の特徴を出すために学校設定科目を活用するなど、特色ある教育課程を編成するための工夫がみられる。

第2節 これまでの高等学校商業教育

1. 高等学校学習指導要領（商業）の変遷

これまでみてきた教育課程は、学習指導要領に沿って編成されている。この学習指導要領は高等学校においては、2018年3月に改訂された。その中では、「社会に開かれた教育課程」、「主体的・対話的で深い学び」、「カリキュラム・マネジメント³²の実現」などこれ

³² 中教審（2016）では、論点整理の中で「各学校には、学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するため

からの学校教育の枠組みと、各教科の科目や目標、取扱内容を示している。

また、この学習指導要領は戦後、ほぼ 10 年に一度のペースで改訂が行われ、教科目標や科目等を示している。つまり、学習指導要領をみていくことで教科商業が、これまでどのような商業教育を行ってきたのかを確認することができる。

図表 1-8 学習指導要領の改訂年と教科目標

| 改訂年 | 教科の目標 |
|--|--|
| 1947年（昭和22年）： 学習指導要領職業科商業編（試案） | ①ものごとを科学的・能率的に処理する能力 ②経済生活及び商業活動に必要な技能 ③経済及び商業に関する一般的知識 ④わが国の経済・産業の特色、商業と他の産業との相互関係についての理解 ⑤良心的な経済生活・商業活動をなし、社会一般の福祉に貢献し、国民生活の向上に努力する態度 ⑥勤労を尊び、産業の発展に努力する態度 |
| 1950年（昭和25年）： 高等学校学習指導要領商業科編（試案） | ①商業が経済生活においてどのような機能を果しているかについて理解する。 ②商業に関する基礎的な知識・技能を習得して、経済生活を合理的に営むために役だてる。 ③商業を自己の職業とする者にとって必要な、知識・技能を身につけ、商業を合理的・能率的に運営する能力を養う。 ④正しい、好ましい経営の態度・習慣を養い、国民の経済生活の向上に貢献するように努める心構えを養う。 ⑤商業経済社会の新しい状態に適応したり、さらに、いっそう発展した研究をしたりするために必要な基礎を養い、将来の進展に役だつ能力を身につける。 |
| 1956年（昭和31年）： 高等学校学習指導要領商業科編 | ①商業が経済生活においてどのような機能を果しているかを理解させる。 ②商業に関する基礎的な知識・技能を習得させ、経済生活を合理的に営む態度・習慣を養う。 ③商業に従事する者に必要な知識・技能を習得させ、商業活動を合理的・能率的に営む能力を養う。 ④経営についての正しい心構えを養い、国民の経済生活の向上に貢献するように努める態度を養う。 ⑤経済社会の進展に適応し、さらに進んだ研究をするために必要な基礎的能力を養い、将来の発展に役だてる。 |
| 1960年（昭和35年）： 高等学校学習指導要領商業 | ①商業ならびに経営管理や事務についての知識と技術を習得させ、これらの活動を合理的、能率的に営む能力を養う。 ②経済生活における商業の機能や、産業における経営管理の重要性を理解させ、国民経済の発展に寄与しようとする態度を養う。 ③各種の商業ならびに経営管理や事務に従事する者としての望ましい心構えを養い、常に研究を重ねて進歩向上を図る態度を養う。 ④一般の経済生活を合理的、能率的に営む能力と態度とを養う。 |
| 1970年（昭和45年）： 高等学校学習指導要領商業 | ①商事活動、事務および経営管理に関する知識と技術を習得させ、これらの活動を合理的、能率的に行なう能力と態度を養う。 ②経済社会における商業の機能や産業における経営の重要性を理解させ、国民経済の発展に寄与する態度を養う。 ③商事活動、事務および経営管理について常に研究を重ね、創意を働かせて、進歩向上を図る態度を養う。 ④日常の経済生活を合理的、能率的に営む能力と態度を養う。 |
| 1978年（昭和53年）： 高等学校学習指導要領商業 | 商業の各分野に関する基礎的・基本的な知識と技術を習得させ、国民経済における商業の意義や役割を理解させるとともに、商業の諸活動を合理的、実践的に行う能力と態度を育て、経済社会の形成者として望ましい資質を養う。 |
| 1989年（平成元年）： 高等学校学習指導要領商業 | 商業の各分野に関する基礎的・基本的な知識と技術を習得させ、商業の意義や役割を理解させるとともに、経営活動を主体的、合理的に行い、経済社会の発展に寄与する能力と態度を育てる。 |
| 1999年（平成11年）： 高等学校学習指導要領専門教育に関する各教科 商業 | 商業の各分野に関する基礎的・基本的な知識と技術を習得させ、ビジネスに対する望ましい心構えや理念を身に付けさせるとともに、ビジネスの諸活動を主体的、合理的に行い、経済社会の発展に寄与する能力と態度を育てる。 |
| 2009年（平成21年）： 高等学校学習指導要領主として専門学科において開設される各教科 商業 | 商業の各分野に関する基礎的・基本的な知識と技術を習得させ、ビジネスの意義や役割について理解させるとともに、ビジネスの諸活動を主体的、合理的に、かつ倫理観をもって行い、経済社会の発展を図る創造的な能力と実践的な態度を育てる。 |
| 2018年（平成30年）： 2022年度から学年進んで実施予定 | 商業の見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を行うことを通して、ビジネスを通じ、地域産業をはじめ経済社会の健全で持続的な発展を担う職業人として必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 ①商業の各分野について体系的・系統的に理解するとともに、関連する技術を身につけようとする。 ②ビジネスに関する課題を発見し、職業人に求められる倫理観を踏まえ合理的かつ創造的に解決する力を養う。 ③職業人として必要な豊かな人間性を育み、よりよい社会の構築を目指し、よりよい社会の構築を目指して自ら学び、ビジネスの創造と発展に主体的かつ協同的に取り組む態度を養う。 |

（出所：各学習指導要領より）

に、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくことが求められる。これが、いわゆる『カリキュラム・マネジメント』である」としている。

そこで、学習指導要領の改訂と商業科の目標を整理したのが図表 1-8 である。この図表から読み取れるのは、初期段階の目標では、商業に関する学びを深めることと「勤労を尊び」あるいは「将来に進展に役立つ能力」、「将来の発展」など戦後の復興から働くことや将来を見据えた内容が確認できる。そして、「経営管理」あるいは「合理的・能率的」という商業の専門性を高めていくものへ変化し、さらに 1970 年代後半からは「基礎・基本」が徹底され、専門性が薄まってきていることがわかる。また、学習指導要領の中に「ビジネス」という用語がでてきたのは 1999 年改訂からで、ここでのビジネスとは、商業活動を生産と消費をつなぐ活動と捉えることにとどまらず、「商品の生産・流通・消費にかかわる経済的諸活動の総称」（文部省、2000）と定義している。なお、各学習指導要領における商業科の単位数・学科等の変遷を示したのが図表 1-9 である。

図表 1-9 学習指導要領における商業科の単位数・学科等の変遷

| | | | | | |
|-----------|-----------------------------------|--------------------------------|--|---|---|
| 公示時期 | 1947年 | 1950年 | 1956年 | 1960年 | 1970年 |
| | 昭和22年 | 昭和25年 | 昭和31年 | 昭和35年 | 昭和45年 |
| 卒業総単位数 | 3,360時間 (83単位) | 85単位 | 85単位 | 85単位 | 85単位 |
| 商業に関する科目数 | 8科目 | 14科目 | 20科目 | 20科目 | 36科目 |
| 商業科必修単位数 | 2,100時間 (45単位) | 38単位 | 30単位 | 35単位 | 35単位 |
| 商業科目比率 | 62.5% | 44.7% | 35.3% | 41.2% | 41.2% |
| 標準的な学科 | 1学科 | 1学科 | 1学科 | 1学科 (類型制) | 7学科 |
| 学科・分野 | 商業科 | 商業科 | 商業科 | 商業科 | 商業科 経理科 事務科 情報処理科 秘書科 営業科 貿易科 |
| 外国語の代替 | 英語を必修 | 10単位まで可 | 10単位まで可 | 10単位まで可 | 10単位まで可 |
| 公示時期 | 1978年 | 1989年 | 1999年 | 2009年 | 2018年 |
| | 昭和53年 | 平成元年 | 平成11年 | 平成21年 | 平成30年 |
| 卒業総単位数 | 80単位 | 80単位 | 74単位 | 74単位 | 74単位 |
| 商業に関する科目数 | 18科目 | 21科目 | 17科目 | 20科目 | 20科目 |
| 商業科必修単位数 | 30単位 | 30単位 | 25単位 | 25単位 | 25単位 |
| 商業科目比率 | 37.5% | 37.5% | 33.8% | 33.8% | 33.8% |
| 標準的な学科 | 5学科 | 5学科 | 示さず | 示さず | 示さず |
| 学科・分野 | 商業科 経理科 事務科 情報処理科 営業科 | 流通経済科 国際経済科 会計科 情報処理科 | 流通ビジネス分野 国際経済分野 簿記会計分野 情報処理分野 | マーケティング分野 ビジネス経済分野 会計分野 ビジネス情報分野 | マーケティング分野 マネジメント分野 会計分野 ビジネス情報分野 |
| 外国語の代替 | 10単位まで可 | 10単位まで可 | 10単位まで可 | 5単位まで可 | 5単位まで可 |

(出所：商業教育120周年記念誌資料をもとに2009年・2018年公示分と比率を加えて筆者作成)

2. 学習指導要領改訂時の時代背景

これまでみてきた、商業科の学習指導要領改訂時の各時代背景を整理すれば、以下のとおりである。

1948年4月に新制高等学校が発足し、高等学校設置基準に基づき普通教育中心の普通科高校と専門教育を主とする様々な学科が置かれ、商業教育は職業教育に属し、商業に関する学科として後期中等教育段階に位置づけられた。また、1950年改訂は学習指導要領という形になった最初である。また、翌年には「産業教育振興法」が制定公布され、職業高校の充実が叫ばれ、商業高校の学校数、生徒数ともに増加していくことになる。

1956年の改訂では「試案」の部分の削り、高等学校は完成教育であることを示した。また、商業に関する科目も20単位となり現行と同じ単位数となっている。なお、学習指導要領における商業科の単位数・学科等の変遷については図表1-9に示した。

1960年改訂の時期は高度経済成長期であり、高校進学者が急増し始める。中央教育審議会において普通課程の職業課程への転換などが示されるが、高校進学者は普通教育志向が強く、職業に関する高校は学力低下に悩まされることになる。

1970年改訂は、専門性・多様化・細分化の推進を目指しており、商業教育では類型化を推し進め、学科を商業科のみから、経理科、事務科、情報処理科、秘書科、営業科、貿易科を加えた7学科が示され、科目数も20科目から36科目へと大幅に増えた(図表1-10)。また、前年(1969年)に「理科教育及び産業教育審議会」が高等学校情報処理教育の推進について建議し、この改訂で電子計算機に関する科目が導入され、情報処理教育が本格的に開始された。

1978年改訂では、基礎教育の重視、实际的・体験的な学習の重視、教育課程の弾力化などを基本方針として改訂された。ここでは「ゆとり³³」というキーワードが出てきた。この時期を、番場(2010)は政策の転換期ととらえ、「商業高校の最初のターニングポイント」(p.83)と設定している。その理由として、即戦力を養成する商業科への需要低下と普通科志向の高まりをあげ、「商業高校が新たな存在意義を示すことができない中で、その多くが普通科高校に進学できない生徒の受け入れ先としての位置づけに陥っていった」と述べ、普通科と職業科が平行に存在せず、序列化され相対的に低く位置づけられていったと分析している。

1989年改訂は、臨時教育審議会の個性重視の原則、国際化、情報化への対応などの提言をうけ改訂された。この年からはゆとりが重視され学校5日制モデル事業が始まる。学習内容を削減しつつ、関心・意欲を育てる「新学力観」への転換が図られる。

1999年改訂は、「生きる力」を柱としながら、教育内容の3割削減や「総合的な学習」の時間の創設などが行われた。また、中高一貫の中等教育学校の制度化も行われ、総合学科の設置(1994年から)の影響により、商業科の減少が進んだ。

2009年改訂は、知識基盤社会とグローバル化に対応する観点から「生きる力」という理念の重要性が引き継がれ、具体的に3つの柱として「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健やかな体」の育成を掲げている。学力の3要素として、「基礎的・基本的な知識及び技能の習得」、「思考力、判断力、表現力の育成」、「学習意欲」が示された。

2018年改訂は、2022年度から学年進行で実施予定の学習指導要領である。これは2016

³³ 例えば、『高等学校学習指導要領解説商業編』(1979)では、教育課程編成の留意事項において「生徒の学習負担等を考慮して、必要な科目を重点的に選択するとともに、各科目にゆとりのある単位数を充てるように配慮すること」としている。

年の中央教育審議会答申に基づいての改訂で、これからの教育課程には、社会の変化を柔軟に受け止めていく、社会に開かれた教育課程としての役割が期待され、高等学校では共通性の確保と多様性への対応という観点から教科・科目の構成が変更されている。教科商業の分野構成としてはマーケティング分野、マネジメント分野、会計分野、ビジネス情報分野の4分野とし、分野構成も変更している。

こうした背景のもと、学習指導要領は改訂され、図表 1-8 の教科目標や図表 1-10 の科目構成において、これまで高等学校商業教育は行われてきている。

図表 1-10 学習指導要領における商業科目の変遷

| 公示時期 | 1947年 | 1950年 | 1956年 | 1960年 | 1970年 | 1978年 | 1989年 | 1999年 | 2009年 | 2018年 |
|-----------|---------------|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|---------|---------|--------------|--------------------|
| | 昭和22年 | 昭和25年 | 昭和31年 | 昭和35年 | 昭和45年 | 昭和53年 | 平成元年 | 平成11年 | 平成21年 | 平成30年 |
| 商業に関する科目数 | 8科目 | 14科目 | 20科目 | 20科目 | 36科目 | 18科目 | 21科目 | 17科目 | 20科目 | 20科目 |
| 1 | 商業経済 | 商業経済 | 商業一般 | 商業一般 | 商業一般 | 商業経済Ⅰ | 流通経済 | ビジネス基礎 | ビジネス基礎 | ビジネス基礎 |
| 2 | 簿記会計 | 経営 | 経済 | 経済 | 経済 | 商業経済Ⅱ | 商業経済 | 国際ビジネス | ビジネス経済 応用 | ビジネス・マネジ メント |
| 3 | 法規 | 法規 | 経営 | 経営 | 経営 | 商業法規 | 経営 | 経済活動と法 | ビジネス経済 | グローバル経済 |
| 4 | 工業及資料 | 簿記会計 | 商業法規 | 商業法規 | 商業法規 | 簿記会計Ⅰ | 国際経済 | 簿記 | 経済活動と法 | ビジネス法規 |
| 5 | 英語 | 金融 | 商業簿記 | 商業簿記 | 簿記会計Ⅰ | 簿記会計Ⅱ | 商業法規 | 会計 | 簿記 | 簿記 |
| 6 | タイプライ ティング | 文書実務 | 会計 | 会計 | 簿記会計Ⅱ | 工業簿記 | 簿記 | 原価計算 | 財務会計Ⅰ | 財務会計Ⅰ |
| 7 | 速記 | 珠算および商 業計算 | 工業簿記 | 工業簿記 | 簿記会計Ⅲ | 税務会計 | 会計 | 会計実務 | 原価計算 | 原価計算 |
| 8 | 統計 | 統計調査 | 銀行簿記 | 銀行簿記 | 工業簿記 | 文書事務 | 工業簿記 | 文書デザイン | 管理会計 | 管理会計 |
| 9 | 実務実習 | タイプライ ティング | 文書実務 | 文書実務 | 銀行簿記 | 計算事務 | 税務会計 | 商業技術 | 財務会計Ⅱ | 財務会計Ⅱ |
| 10 | | 速記 | 計算実務 | 計算実務 | 税務会計 | 経営数学 | 文書処理 | 情報処理 | 電子商取引 | ビジネス・コミュ ニケーション |
| 11 | | 商品 | 統計実務 | 統計実務 | 機会簿記 | 情報処理Ⅰ | 計算事務 | プログラミング | ビジネス実務 | 情報処理 |
| 12 | | 商業外国語 | 和文タイプライ ティング | 和文タイプライ ティング | 事務 | 情報処理Ⅱ | 情報処理 | ビジネス情報 | 情報処理 | ソフトウェア活用 |
| 13 | | 貿易実務 | 英文タイプライ ティング | 英文タイプライ ティング | 事務機械 | タイプライ ティング | プログラミング | マーケティング | プログラミング | プログラミング |
| 14 | | 商業実践 | 速記 | 速記 | 事務管理 | マーケティング | 情報管理 | 商品と流通 | ビジネス情報 | ネットワーク活用 |
| 15 | | | 商事 | 商事 | 計算実務 | 商品 | 経営情報 | 英語実務 | ビジネス情報 管理 | ネットワーク管理 |
| 16 | | | 商品 | 商品 | 統計実務 | 商業デザイン | マーケティング | 総合実践 | マーケティング | マーケティング |
| 17 | | | 商業美術 | 商業美術 | 経営数学 | 貿易英語 | 商品 | 課題研究 | 広告と販売促 進 | 商品開発と流通 |
| 18 | | | 商業英語 | 商業英語 | 電子計算機一 般 | 総合実践 | 商業デザイン | | 商品開発 | 観光ビジネス |
| 19 | | | 貿易実務 | 貿易実務 | プログラミング Ⅰ | | 英語実務 | | 総合実践 | 総合実践 |
| 20 | | | 商業実践 | 商業実践 | プログラミング Ⅱ | | 総合実践 | | 課題研究 | 課題研究 |
| 21 | | | | | 和文タイプライ ティング | | 課題研究 | | | |
| 22 | | | | | 英文タイプライ ティング | | | | | |
| 23 | | | | | 速記 | | | | | |
| 24 | | | | | 商事 | | | | | |
| 25 | | | | | 商品 | | | | | |
| 26 | | | | | 市場調査 | | | | | |
| 27 | | | | | 広告 | | | | | |
| 28 | | | | | 商業美術 | | | | | |
| 29 | | | | | 商業英語 | | | | | |
| 30 | | | | | 商業英会話 | | | | | |
| 31 | | | | | 経理実践 | | | | | |
| 32 | | | | | 秘書実務 | | | | | |
| 33 | | | | | 事務実践 | | | | | |
| 34 | | | | | 売買実践 | | | | | |
| 35 | | | | | 貿易実務 | | | | | |
| 36 | | | | | 商業実践 | | | | | |

(出所：各学習指導要領を参考に筆者作成)

3. 学習指導要領に沿った科目の問題点

このように、戦後の学習指導要領は、ほぼ一定のペースで改訂され、現在に至っている。戦後の新制度により商業科が設置され、実務に即した科目を中心に配置され、事務員養成を中心的な目的としていたが、その後、国や産業界からの即戦力人材の要求から幅広い科目が設定された後、1970年代後半から基礎・基本を中心とする内容へと変化した。その時点で、高等学校の職業教育は、完成教育から継続教育へと転換がなされたといわれる（寺田 2009、番場 2010）。中でも、専門性を深化させるため 1970 年改訂では科目数を 36 科目と大幅に増やしたが、その後の改訂で一転して基礎・基本を充実させる方向に舵をきり、1978 年改訂では、科目数が半減し 18 科目となっている（図表 1-10）。

このように、各時代背景に沿って学習指導要領は改訂されているが、現在のように高等学校卒業生の 70%以上が大学等へ進学し、そこで専門教育を受けている中で、その手前に位置する「後期中等教育」段階ではどのような商業教育の在り方が考えられるだろうか。こうした問題を検討していくには、これまでみてきた学習指導要領を読むだけでは答えはみつからない。

高等学校商業教育では、1970 年改訂を除けば、ほぼ 20 科目前後で科目数が推移しており、時代にあわせて少しずつ科目が入れ替わってきている。しかし、時代の変化が早くなっている現在のビジネス社会において、商業科目の改訂が 10 年ごとで国語や数学という共通教科と同じタイミングが適しているのかは疑問を感じる。現代社会においては、職業に関する学科、中でもビジネスに携わる商業教育では、時代の変化に合わせて即時性をもって科目や指導内容を変えていくことが必要だと感じる。

そうした懸念への現時点での対処法としては、学習指導要領にある「学校設定科目」を利用する方法が考えられる。商業科目は現在 20 科目が示されているが、学習指導要領解説商業編（2010）では、「ビジネスの発展や地域の実態等に対応し、新しい分野の教育を積極的に展開する必要がある場合など、『学校設定科目』を設けることにより、特色ある教育課程を編成することができる」（p.98）とし、名称や目標、内容、単位数等については各学校で定められるようになっている³⁴。

こうした学校設定科目を利用すると、その時代の変化に合わせた科目や地域の特性を活かした科目などの設置が可能になる。必要に応じて学習指導要領が改訂されれば問題はないが、現行制度の基準により学校が存在している以上、こうした手法も取り入れながら、教育内容を検討し、さらに授業改善を続けながら、社会から求められる商業教育を目指す必要がある。

こうした視点からみても、本研究において、これまでの商業教育を整理し、これからの高等学校商業教育について、その在り方を検討していくことには意味があるものと考えている。

4. 商業高校で取り組んでいる資格・検定

4.1 資格や検定取得に関するこれまでの議論

³⁴ ただし、「教科の目標に基づき設置するという要件があること、科目内容の構成については、関係する各科目内容との整合性を図るよう十分に配慮する必要がある」とされる。

これまでみてきた学習指導要領に沿った教育課程のもと、商業高校ではビジネス活動に必要な資格・検定取得に向けて取り組んできている。この検定試験に向けては、賛否両論がある。例えば、鶴見（1986）は、「検定学習にとらわれ過ぎるとの批判がある点も十分承知しているが、多様化した生徒に身近で具体的な達成目標を与え、学習意欲向上へのメリットは否めない」（p.105）と述べているように、簿記やコンピュータの学習において、生徒の学習欲を高める点をあげている。また、簿記学習の目標となっている日本商工会議所主催の簿記検定は、就職に関連して採用企業側からの評価も高いが、その分生徒の学習時間や教員の指導時間が増え、それぞれの負担も大きい。こうした状況について粕谷（2009）は、日商簿記に偏重した学校の授業は、簿記の原理を教えるのではなく、日商簿記検定試験の答えの出し方を教える解き方教室になっているとし、難易度の高い検定取得のみを目指した指導体制へ批判的な態度を示している。

また、職業資格は権威のあるものほど難しく高等学校段階では取得が不可能に近いから、高度な資格に関する教育内容を考えても無意味であるという意見に対して、澤田（1983）は、「何らかの職業資格を在学中に取得できなくとも、生徒が属する専門学科の社会的意義を知り、それを土台として生涯にわたって学習意欲をもち学習をつづけるようになるのが大切なのである」（p.261）とし、合否を越えた生涯学習の視点で資格・検定取得に向けた学習の意義をとらえている。こうした合否を越えた、生涯学習や学び続けるという視点をもつことができれば、難関資格への挑戦は生涯学習としての意味合いを含むこともできる。

さらに、科目「課題研究」の指導内容としても「調査・研究・実験」、「作品制作」、「産業現場等における実習」そして「職業資格の取得」が掲げられ、生徒の進路希望に応じて適切な資格や検定に関する課題を設定して学習することが可能となっている。

このように学習指導要領の科目内容としても資格・検定取得が取り扱われ、就職・進学等への進路決定にも影響があることから、これまで商業高校では、資格・検定取得に力を注いできている状況にある。

4.2 商業高校で取り組んでいる検定とその成果

ここで商業高校の多くが受験する資格・検定試験の主催である、全商、日商、全経、情報処理技術者試験について確認し、主な結果についてみていく。

1つ目に、商業高校生が最も多く受験する³⁵「全商検定」とは、公益財団法人全国商業高等学校協会（以下、「全商」）主催の検定試験のことで、種目としては、「珠算・電卓」、「簿記」、「ビジネス文書」、「英語」、「情報処理（ビジネス情報部門・プログラミング部門）」、「商業経済」、「会計実務」、「ビジネスコミュニケーション」の9種目である。全商検定は、学習指導要領に示されている内容に準拠して出題され、学校の授業で勉強を進めていけば、検定試験に合格することが可能である。

2つ目に、「日商検定」とは、日本商工会議所（以下、「日商」）主催の検定試験のことで、「商工会議所法」という法律に基づいて実施している公的試験である。企業規模や業種、

³⁵平成29年度全商検定受験者・合格者数集計表によれば1年間の全商検定受験申込者総数が1,514,661人、実受験者総数1,412,101人、合格者総数859,830人となっている。同年度の商業科在籍者数195,150人で申込者総数を割ると商業高校生1人につき年間に約7.8回の全商検定を受検している計算になる。

業態などに関係なく、ビジネス実務に直結する知識やスキルを重視し、企業が必要とする人材の育成を目的に実施しており、企業からの評価も高いが難易度も高い。商業高校生が多く受験するのは、「簿記」、「リテールマーケティング（販売士）」、「日商 PC（文書作成・データ活用・プレゼン資料作成）」などである。

3つ目に、「全経検定」とは、社団法人全国経理教育協会（以下、「全経」）主催の検定試験のことで、専門学校生が主たる受験者で9種類の検定を行っている。商業高校生も「簿記」、「税務会計」、「電卓」などを受けている。

4つ目の「情報処理技術者試験」は、「情報処理の促進に関する法律」に基づき経済産業省が、認定している国家試験である。商業高校生が受験するのは最も初歩的な内容であるITパスポート試験(IP)やプログラミングの基本も入る基本情報技術者試験(FE)が多い。最近では、難易度の高い応用情報技術者試験(AP)に合格する生徒もでてくる。

次に、実際の資格・検定取得状況をみていく。連絡協議会資料によれば平成 26 年度の高度な資格・検定の取得状況は図表 1-11 のとおりである。ここからは、日商簿記検定1級や国家資格である税理士試験や情報処理技術者試験データベーススペシャリストなど、高度な資格・検定に合格していることがわかる。さらに、難関の公認会計士試験³⁶では、平成 29 年度の判明分だけで商業高校卒業生 32 名が合格しており、在学中のみならず卒業後も学び続け、成果をあげる者が増えてきている。

また、前述した全商検定については、種目を問わず3種目以上に合格すると卒業時に表彰される制度がある。この表彰を目指して、生徒が熱心に検定取得に取り組んでいる部分もある。なお、表彰者数を確認すると、前述のA商業高等学校では平成 29 年度3種目以上に合格し表彰された生徒が114人（内訳：3種目63人、4種目33人、5種目13人、6種目4人、7種目1人）、B商業高等学校では56名（内訳：3種目30人、4種目17人、5種目5人、6種目4人）となっている。

このように商業高校においては、実践的・体験的学習と同様に、資格・検定取得にも熱心に取り組んでおり、これまでも一定の成果をあげている。

図表 1-11 平成 26 年度 商業高校における高度な資格・検定の取得状況（単位：人）

| 経済産業省 | | | | 日本商工会議所 | | | | | 国税庁 |
|----------|-------|------|---------|----------|-------|-------|--------|--------|---------|
| データベース | 応用情報 | 基本情報 | ITパスポート | 簿記1級 | 簿記2級 | 販売士1級 | 販売士2級 | 販売士3級 | 税理士(科目) |
| 1 | 51 | 387 | 1,390 | 77 | 5,941 | 0 | 343 | 1,382 | 26 |
| 日本英語検定協会 | | | | 実務技能検定協会 | | | その他 | | |
| 英検1級 | 英検準1級 | 英検2級 | 英検準2級 | 秘書1級 | 秘書準1級 | 秘書2級 | 全経簿記上級 | 国内旅行業務 | FP技能士 |
| 0 | 7 | 479 | 2,523 | 0 | 40 | 1,371 | 48 | 8 | 139 |

（出所：連絡協議会資料より筆者作成）

5. 商業高校の進路状況

次に、商業高校の進路状況をみていくことにする。高等学校卒業生数と学科別の進路状況の割合を図表 1-12 に示した。これをみると全体では、大学・短大、専修学校など上級学

³⁶ 平成 29 年度公認会計士試験は合格者が 1,231 人、合格率 11.2%、合格者の平均年齢 26.3 歳となっている。なお、合格者の最低年齢は 19 歳で商業高校の卒業生である（複数名）。

校へ進学する生徒は 76.8%と多くの卒業生が進学している。平成 30 年度では、就職する卒業生は 17.7%と 2 割に満たない。また、商業科をみると進学者は 54.3%と半数を超えており、農業科の 43.7%や工業科の 30.2%と比べる専門高校の中では高い割合である。さらに、商業科卒業生の進路状況の推移を示したのが図表 1-13 である。平成 11 年度以降は就職者の割合が 5 割を切り、近年では進学者より就職者の方が少なくなっている。

このような、商業科の進路状況について番場（2010）は、「高等学校の段階において就業に直接繋がるテクニカルな知識やスキルの習得に限定した意味での職業教育としての商業教育は、極めて限定的にしか存立し得なくなった」（p.171）としている。さらに、工業科より商業科において生徒数の減少が著しい理由として、同じく番場は、「その機関でしか提供できない教育であるか否か、そして高校生という年代に対して供することがより効果的な教育か否かという点に由来すると考えられる」（p.171）とし、現在の高等学校商業教育の内容が、専修学校等の他の教育機関でも代替し得る内容であることや、必ずしも高校生という年代で教えなければならないものではないことを、商業科衰退の背景としてあげている。

また、前述の A 商業高校の進路状況を確認すると、平成 29 年度実績で就職者 152 名、進学者 162 名（うち大学・短大 92 名）、B 商業高校では就職者 123 名、進学者 95 名（大学・短大 50 名）となっている³⁷。このように進路状況からみると、農業科や工業科という他の職業学科に比べ、進学者割合が高いのも現在の商業高校の特徴といえる。

このように、わが国の商業高校の現状について、学校数、生徒数の状況や教科商業の目標・科目構成から、実際の商業高校の教育課程、資格・検定取得状況、さらに進路状況をみてきた。現在の商業高校は、学校数・生徒数が減少傾向だが、各校においては学習指導要領で示された科目以外の学校設定科目を置くなど特色ある教育課程を編成し、工夫している面もみられる。一方、高等学校での商業教育が他に代替されている点や、そもそも教育内容に疑問を投げかける議論もあり、そうした点から商業科の生徒数・学校数減少に繋がっているという意見もある。

図表 1-12 高等学校卒業生数と学科別の進路状況割合³⁸

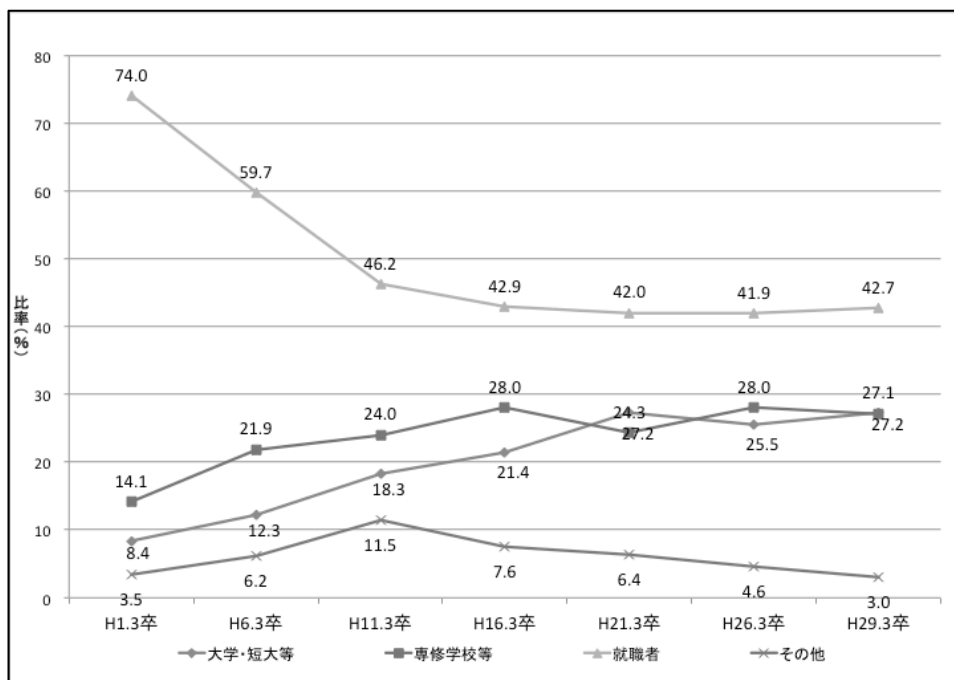
| | 卒業生数 | 大学・短大等 | 専修学校等 | 就職者（一時的な仕事を除く） | その他 |
|----------|-----------|--------|-------|----------------|------|
| 普通科 | 781,366 | 63.9% | 21.5% | 8.5% | 6.1% |
| 農業科 | 26,856 | 14.6% | 29.1% | 53.2% | 3.0% |
| 工業科 | 80,811 | 14.4% | 15.8% | 67.5% | 2.3% |
| 商業科 | 65,101 | 27.2% | 27.1% | 42.7% | 3.0% |
| 水産科 | 2,951 | 16.9% | 15.6% | 64.6% | 2.9% |
| 家庭科 | 13,599 | 25.4% | 31.9% | 38.5% | 4.2% |
| 看護科 | 4,783 | 84.7% | 9.9% | 4.3% | 1.1% |
| 情報科 | 1,039 | 37.8% | 28.8% | 26.1% | 7.3% |
| 福祉科 | 3,088 | 18.4% | 28.9% | 49.1% | 3.6% |
| 職業学科計 | 198,228 | 21.3% | 22.5% | 53.3% | 2.8% |
| その他の専門学科 | 34,388 | 68.7% | 18.5% | 5.9% | 6.9% |
| 総合学科 | 55,586 | 35.3% | 31.3% | 27.8% | 5.5% |
| 合計 | 1,069,568 | 54.7% | 22.1% | 17.7% | 5.5% |

（出所：文部科学省平成 30 年度「学校基本調査」より）

³⁷ 両校の web サイトにおいて筆者が確認した。

³⁸ 就職者のうち一時的な仕事に就いた者については「その他」に分類している。なお、図表 0-15 も同様である。

図表 1-13 商業科卒業者の進路状況の推移



(出所：文部科学省「学校基本調査」より)

第3節 他の職業学科の状況（工業科と農業科）

ここでは、商業科以外の職業学科の例として、工業科と農業科についてみていく。

工業教育の重要性について、田中（2005）は、「今日の日本で公的職業機関として、施設的にも人的にも量的にも工業高校に勝るものはなく、現状では高校卒業後の公的職業機関もほとんど整備されていないので、一定程度完結した専門的職業教育を施す工業高校を充実・発展させていくことが重要」（pp.19-20）とし、高額な施設・設備を公的に備えている工業高校での教育の必要性について述べている。こうした施設・設備面の充実をみれば農場や加工施設が整備されている農業高校も同じ部分がある。しかし、商業高校の場合はせいぜいパソコンの設置台数が多いことや、商取引・ロールプレイングを行うスペース（広い教室）があればよく、施設設備の面では他の職業高校とは条件が異なる。

工業科は、職業科の中でもっとも生徒数が多く平成30年度学校基本調査では245,978人（7.6%）となっており、農業科は79,616人（2.5%）となっている。また、農業科は工業科と商業科が年間3,000人ほど生徒数を減らしている中、1,000人ほど減少数は少ない³⁹。学科数についても工業科、農業科とも減少しており、商業科と同じである（図表0-3参照）。また、これまでみてきた中で、商業科と異なるのは工業科、農業科ともに図表1-9の通り、平成30年度進路状況において就職者が53.2%、67.5%となっており、半数以上の卒業生が就職している点があげられる。

1. 工業科の状況

学習指導要領では、工業科の目標として「工業の各分野に関する基礎的・基本的な知識と技術を習得させ、現代社会における工業の意義や役割を理解させるとともに、環境及び

³⁹ 図表1-1の各学科生徒数の推移より平成29年度と28年度を比較して算出した。

エネルギーに配慮しつつ、工業技術の諸問題を主体的、合理的に、かつ倫理観をもって解決し、工業と社会の発展を図る創造的な能力と実践的な態度を育てる」としている。

また、工業に関する科目は図表 1-14 のとおり、「原則履修科目」、「工業の各分野における基礎科目」、「工業の各分野に関する科目」の3つに大別することができる。原則履修科目は「工業技術基礎」と「課題研究」の2科目で、商業科と同科目数であり、課題研究も同様に設置されている。「工業の各分野における基礎科目」は9科目で、「工業の各分野に関する科目」は50科目あり全部で61科目と、商業科の3倍の科目数になる。

工業科でも商業科と同様に、1978年改訂の学習指導要領が転換点とする考えがある。田中（2005）は、この時点で職業高校の専門性の弱体化が進んだ理由として、①工業の教育目標から「中堅の技術者」の養成と「工業技術の科学的根拠の理解」を削減したこと、②工業の専門科目の最低履修単位数を35単位から30単位に削減したこと、③「工業基礎」と「工業数理」の原則履修科目の導入を行ったことをあげている。これらは、商業教育にもあてはまるものであり、前述の番場（2010）が指摘した「専門性の希薄化」とも一致している。

図表 1-14 教科工業の科目構成

| | | | | | |
|------------------|-----------|--------------------------------------|--------|---------|--------------|
| ・原則履修科目（2科目） | | 工業技術基礎、課題研究 | | | |
| ・共通的な基礎科目（4科目） | | 実習、製図、工業数理基礎、情報技術基礎 | | | |
| ・選択的な基礎科目（5科目） | | 材料技術基礎、生産システム技術、工業技術英語、工業管理技術、環境工学基礎 | | | |
| ・各分野に関する科目（50科目） | | | | | |
| 機械工作 | 電力技術 | マルチメディア応用 | 測量 | 工業材料 | インテリア装備 |
| 機械設計 | 電子技術 | 建築構造 | 土木施工 | 材料加工 | インテリアエレメント生産 |
| 原動機 | 電子回路 | 建築施工 | 土木基礎力学 | セラミック化学 | デザイン史 |
| 電子機械 | 電子計測制御 | 建築構造設計 | 土木構造設計 | セラミック技術 | デザイン技術 |
| 電子機械応用 | 通信技術 | 建築計画 | 社会基盤工学 | セラミック工業 | デザイン材料 |
| 自動車工学 | 電子情報技術 | 建築法規 | 工業化学 | 繊維製品 | |
| 自動車整備 | プログラミング技術 | 設備計画 | 化学工学 | 繊維・染色技術 | |
| 電気基礎 | ハードウェア技術 | 空気調和設備 | 地球環境化学 | 染織デザイン | |
| 電気機器 | ソフトウェア技術 | 衛生・防災設備 | 材料製造技術 | インテリア計画 | |

（出所：文部科学省（2009）「高等学校学習指導要領」より）

2. 工業科の実践的・体験的学習

片山（2016）は、「ものづくり」というキーワードから高校工業教育をとらえており、「政策文書、産業界からの評価、教科書、教師の意見のどれをとっても、工業教育≡『ものづくり』という見方が大勢を占めており、いまや工業教育の基盤は『ものづくり』にあるといっても過言ではない」（p.5）としている。こうした「ものづくり」は当然、工業高校での学びの実践であり、生徒の直接的な体験、実践となるものである。近年では、この「ものづくり」をキーワードに高等学校工業教育が進められてきている。

しかし、こうした「ものづくり」に対して、かつては教員による批判的時代があった。それは1960年、1970年の学習指導要領改訂により専門科目の比重が低下した点と、1978年改訂で「中堅技術者」や「科学的根拠の理解」が教育目標から削除され専門性が低下した点とされる。同じく片山は、工業科教員が「技能をもつ使いやすい労働者をつくること

が工業教育の目的になってしまうことへの危機感があった」とし、「知的理論的批判力のない、ものを考えない労働者を生み出しかねないとし、『単なるものづくりになるような体験的学習』に対して教員が懐疑的であった」(p.74)としている。

その後は、他の職業学科と同様に、生徒数減少や学科再編があり、さらに中小企業との連携なども進み、2000年頃を境に「ものづくり」というキーワードが教員の間にも定着し、工業教育の転換点となった。

また、ものづくりについて学んでいる工業高校生の実践的・体験的学習の成果発表については、「高校生ものづくりコンテスト」全国大会がある。この大会は公益社団法人全国工業高等学校長協会（全工協会）が主催し、ものづくり学習の発表の場として、全国の工業高校生が一堂に会して、技術・技能を競い合う全国的な大会となっている。

このように工業科においては、この「ものづくり」が工業教育のひとつのキーワードなり、時代に合わせて変化してきている。

3. 農業科の状況

農業科の目標は学習指導要領では、「農業の各分野に関する基礎的・基本的な知識と技術を習得させ、農業の社会的な意義や役割について理解させるとともに、農業に関する諸課題を主体的、合理的に、かつ倫理観をもって解決し、持続的かつ安定的な農業と社会の発展を図る創造的な能力と実践的な態度を育てる」としている。

農業科に関する科目は図表 1-15 のとおり、共通の科目と4分野の科目で構成されている。4分野とは、①主として農業の経営と食品産業に関する分野、②主としてバイオテクノロジーに関連する分野、③主として環境創造と素材生産に関する分野、④主としてヒューマンサービスに関連する分野である。また、農業の各分野に共通する内容をもつ科目として、「農業と環境」、「課題研究」、「総合実習」、「農業情報処理」の4科目があり、「農業と環境」と「課題研究」は原則履修科目である。農業に関する科目は30科目で商業科の1.5倍の科目数である。

図表 1-15 教科農業の科目構成

| | | | | |
|-------------------|-------------|-------------|--------|---------|
| ・原則履修科目 (2科目) | | 農業と環境、課題研究 | | |
| ・共通的な基礎科目 (2科目) | | 総合実習、農業情報処理 | | |
| ・選択的な基礎科目 (4科目) | | 作物、野菜、果樹、草花 | | |
| ・各分野に関する科目 (22科目) | | | | |
| 畜産 | 微生物利用 | 森林科学 | 水循環 | 生物活用 |
| 農業経営 | 植物バイオテクノロジー | 森林経営 | 造園計画 | グリーンライフ |
| 農業機械 | 動物バイオテクノロジー | 林産物利用 | 造園技術 | |
| 食品製造 | 農業経済 | 農業土木設計 | 環境緑化材料 | |
| 食品化学 | 食品流通 | 農業土木施工 | 測量 | |

(出所：文部科学省(2009)「高等学校学習指導要領」より)

農業科についても、工業科や商業科同様に1978年の改訂をターニングポイントとみている。川島(2012)によれば、「昭和53(1978)年度改訂では、45科目が30科目と2/3に大幅減少した。(中略)昭和45(1970)年以降の農業高校の生徒急減期にあわせて多様

化が始まった。また、農業分野においても機械化等による省力化技術が進み、農家の子どもですら農作業を手伝う機会が少なくなってきたことや農業高校に入学してくる非農家の生徒も増加してきた」(p.53)と述べている。さらに農業科の特殊性として、同じく川島は、「平成4(1992)年度から始まった学校5日制への移行が、学校農場の運営にも大きな変更を迫られた」(p.59)ことも取りあげている。

4. 農業科の実践的・体験的学習

阿部(2007)は、農業高校での教育について「従来の農業生産者やその関係者に対する農業教育から農業・農村を教育環境と捉えなおし、人間と自然との共存を通じた、地域に根ざした農業教育へとそのスコープを広げつつある」(p.45)としている。現在の農業教育がこれまでの内容から変化してきているととらえ、実践の内容についても、後継者養成や農業技術だけにとどまらず、地域社会を支えるという視点での取り組みが増えてきているとしている。例えば、地域連携の取り組みとしては小中学生や一般に向けて、栽培・収穫体験、動物見学会、食品加工、園芸体験、植林体験、バイオテクノロジー(無菌播種)体験などを積極的に行っていることをあげている。

さらに、農業高校生自身も地域農家への委託実習、先進的農家の調査活動、地域教育住民への農産物販売実習なども行っている。販売実習に関しては商業高校でも行われているが、自分たちが手がけた農産物を売るという部分では、深い学びにつながる体験となっている。さらに、近年ではこうした地域の農業振興等にとどまらず、環境問題や医療福祉分野へと広がりを見せる農業高校もでてきている。このように農業教育の実践が、最新技術や地域のニーズに沿ったものへ変化してきており、6次産業化を含め商業教育における商品開発などの内容と重なる部分もみられる。

また、農業高校生は、農業クラブ員として「指導性」「社会性」「科学性」の伸長を目標に、日々プロジェクト活動を行っており、これらの活動の成果を発表する場として日本学校農業クラブ連盟全国大会がある。ここでは、農業に関するプロジェクト(研究)活動の発表や測量競技や農業鑑定競技などが行われ、ブロック代表がその技術を競うものである。このように、農業科でも工業科や商業科と同様に発表したり、技術を競う場が設けられたりしている。

5. 3つの職業学科の共通点と相違点

このように、商業科と工業科、農業科を比べてみるといくつかの特徴がみられた。まず3学科の共通点は、学校数・生徒数とも減少している点だが、これは他の学科も同様である。また、実践的・体験的学習への取組や発表会など、それぞれの技能を競いながら切磋琢磨している状況は同じであった。さらに、全商⁴⁰や全工、全農という協会が主催となり検定試験や競技会を開催し、生徒が熱心に取り組んでいるという共通点もみられた。

相違点としては、学びの内容はもちろんだが、就職者率と進学者率の割合に現れてきた「就職できる力」と、時代の変化などに対応する「指導内容を変化させていく力」の違いを感じた。工業科は教員の反対を乗り越えながらも「ものづくり」というキーワードを受

⁴⁰ 全商は全国商業高等学校協会のこと。また、全工は全国工業高等学校長協会、全農は全国農業高等学校長協会のこと。

け入れ、独自の特徴を出し、学科の方向性を変化させてきている。また、農業科は農業後継者育成のみでなく、環境問題や医療福祉、さらに自ら農産物を販売したり、加工した商品を販売する6次産業化を進めたり、地域と連携した取組などから新たな方向を目指して変化してきている。このように両学科は、学科全体の在り方を修正しつつ、時代の変化や地域との連携を進めながら指導内容を変化させながら取り組んできている。こうした部分が、これまでの商業科には不足していたと考えられる。

また、学習指導要領で共通するのは、1978年において専門科目の最低履修単位数が35単位から30単位に減り専門性が希薄化した時期を各学科の転換期にあげていることである。その後、さらに1999年には25単位まで減るが、職業学科に与えたインパクトは1978年の方が大きかった。その理由は、その時期がちょうど進学率が高まり、普通科志向が顕著になった時期と重なるからである。

こうした職業に関する学科が魅力を失っていくことについては、以前から議論がなされている。例えば、細谷（1978）は「単に高学歴化の到来によって進学熱が高まっただけではない。職業高校自体が、変化する産業社会の要請に即応できなくなっていることが原因で、わずか3年間で専門分野について完結した教育を与えようとする自体が無理である。多くの専門科目を履修させるより、産業技術の今後の進歩に対応できるような素地をつくるために、基礎科目の履修に重点をおくことが大切」としている。こうした意見からも、1978年頃を境に完結教育ではなく基礎・基本の重視、継続教育へ転換が図られたことから垣間みることができる（寺田 2009、番場 2010）。

こうしたことをみれば、職業学科の衰退は3学科とも共通の問題であった。しかし、その後の基礎・基本を重視する潮流の中で、工業科は「ものづくり」を看板に掲げて取り組み、農業科では後継者養成から環境や福祉という新たな視点を加え、さらに6次産業化などに取り組み、一定の成果をあげている。それは、商業科より学科数・生徒数減少に歯止めをかけていることからいえる⁴¹。商業科においても、検定取得に向けて熱心に取り組んだり、科目内容を変更したり、商業からビジネスへ領域を広げたりしてきたものの、産業界や社会のニーズ、地域のニーズにあった人材育成という面において、他の2学科よりも大胆な方向性の変化がみられなかった結果といえる。

こうしたことから、これからの商業教育を検討するうえでは、変化が求められていることをふまえて、議論を進めていく。

第4節 他国の後期中等教育の状況

1. 他国の後期中等教育における普通教育と職業教育

ここまでは、わが国の商業科や他学科の状況を確認してきた。それでは、他国はどのような状況だろうか。

2011年版国際標準教育分類（ISCED-2011）では、すべての教育プログラムは「レベル、カテゴリー、サブカテゴリー」で分類され、後期中等教育を中等教育の第2段階（レベルコード：3）とし、中等後教育への準備または仕事に関連する技術、もしくはその両方を

⁴¹ 図表 1-1 の平成元年と 29 年で生徒を比較すると、農業科は-48.0%、工業科は-48.9%、商業科は-66.8%となっている（普通科は-42.0%）。

提供する教育としている。また、普通教育・普通プログラム（カテゴリコード：4）、職業教育・職業プログラム（カテゴリコード：5）に分け、さらに、それぞれを中等後教育へ接続できるものとできないもの、また、教育内容を修了しているものとしていないもの、一部修了しているものなどサブカテゴリを設けて分類している。

それでは、各国の後期中等教育における職業教育の状況を確認するため、この普通教育と職業教育の卒業者をみていく。OECD（2018）の「インディケータ B3」⁴²を利用して、OECD 加盟国の普通プログラムと職業プログラムの各国の後期中等教育の卒業率⁴³をみていく。各国の卒業率を示したのが図表 1-17 である。この図表は、普通プログラムの卒業率が高い順に並んでおり、アイルランド、カナダ、韓国に次いで日本は4番目に高い割合である。普通プログラム卒業率の OECD 加盟国平均は 53%で、35 カ国中 14 カ国が 50%を超えている。一方、職業プログラムはオーストリア、スロベニアなどが高く 60%を越えており、日本は 22%であり、OECD 平均値 36%を下回っている。

図表 1-17 各国の後期中等教育の卒業率（2016 年）（単位：％）

| 国名 | 普通プログラム | 職業プログラム | 国名 | 普通プログラム | 職業プログラム |
|--------|---------|---------|----------|---------|---------|
| アイルランド | 100 | m | オランダ | 42 | 47 |
| カナダ | 87 | 6 | イタリア | 41 | 53 |
| 韓国 | 78 | 17 | メキシコ | 37 | 20 |
| 日本 | 73 | 22 | トルコ | 36 | 39 |
| ギリシャ | 71 | 22 | イギリス | 34 | 55 |
| デンマーク | 67 | 28 | スロベニア | 34 | 61 |
| ラトビア | 67 | 23 | ルクセンブルグ | 33 | 46 |
| ハンガリー | 65 | 20 | スロバキア共和国 | 26 | 53 |
| アイスランド | 63 | 26 | チェコ共和国 | 25 | 52 |
| チリ | 63 | 29 | オーストリア | 19 | 67 |
| ノルウェー | 62 | 28 | アメリカ合衆国 | m | m |
| スペイン | 56 | 25 | エストニア | m | m |
| イスラエル | 54 | 38 | オーストラリア | m | 33 |
| スウェーデン | 51 | 27 | スイス | m | m |
| ポルトガル | 50 | 30 | ニュージーランド | m | m |
| ポーランド | 48 | 39 | フランス | m | m |
| ドイツ | 47 | 37 | ベルギー | m | m |
| フィンランド | 46 | 55 | OECD 平均 | 53 | 36 |

図表中の m はデータが得られなかったものを示している。調査年は 2015 年のもの。
（出所：OECD(2018), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, Table B3.2 より）

また、職業プログラムについては、学校・企業連携プログラムとして、学校での訓練と企業での訓練が並行して行われる見習い訓練プログラムや教育機関での在学と職場での訓練が交互に行われプログラム（デュアルシステム）などがある。オーストリア、デンマー

⁴² このインディケータ（指標）は、経済協力機構（OECD）において、定量的で国際比較が可能な教育データとして毎年公表されているものである。

⁴³ ここでの卒業率については、P.23 の脚注 27 を参照。

ク、ドイツ、ラトビア、スイスでは職業プログラムの在学者のうち 30%以上がデュアルシステムである（OECD、2018）。

このデュアルシステムについては、文部科学省主導で「専門高校等における実務・教育連結型人材育成システム（日本版デュアルシステム）推進事業」として、日本の専門高校でも取り組まれてきた経緯がある。例えば、商業高校では 2004 年に能代市立能代商業高等学校が、「地元企業と連携を図り、アントレプレナーシップ教育などの取組を実践」というテーマで取り組んでいる。この事業は、20 地域でなされたが、取組内容をみると、2 週間から 20 日間程度の企業実習というものが多く、オーストリアやドイツのデュアルシステムのような、学校での教育と職場訓練を交互に行うような仕組みはみられなかった⁴⁴。

2. 他国の後期中等教育の概要

次に、図表 1-17 ではデータが得られなかったアメリカをはじめ、イギリス、フランス、ドイツ、フィンランド、中国、韓国そして日本の 8 カ国の後期中等教育の機関（年限）と在学状況を示したのが図表 1-18 である。年限をみると 2 年から 4 年で、機関としてはアメリカが普通教育と職業教育を行う総合制ハイスクールだが、多くは普通教育と職業・技術教育に分かれている。こうした年限や機関については日本と他国との大きな違いがなく、在学状況の違い程度である。

図表 1-18 諸外国の後期中等教育の概要

| 国名 | アメリカ | イギリス | フランス | ドイツ |
|------------|--|--|--|---|
| 機関 (年限) | <ul style="list-style-type: none"> ・上級ハイスクール (3年) ・4年制ハイスクール (4年) | <ul style="list-style-type: none"> ・シックスフォーム (中等学校最後の2年間の課程) ・シックスフォームカレッジ (2年) ・継続教育カレッジ (課程により多様) | <ul style="list-style-type: none"> ・普通・技術リセ (3年) ・職業リセ (課程により2年or3年) | <ul style="list-style-type: none"> ・ギムナジウム上級段階 (州や学校種により2年or3年) ・各種職業学校 (学校種、課程により多様) |
| 在学状況 | <ul style="list-style-type: none"> ・ほとんどのハイスクールが普通教育と職業教育を行う総合制ハイスクール | <ul style="list-style-type: none"> ・16,17歳の教育または訓練参加率 (2014年) フルタイム教育・訓練82.3%、見習い訓練他7.3% | <ul style="list-style-type: none"> ・16歳の在学状況 (2013年) 94.2% (うち見習い訓練6.2%) | <ul style="list-style-type: none"> ・17歳人口におけるギムナジウム上級段階在学者の割合 (2013年) 36.4% |
| 国名 | フィンランド | 中国 | 韓国 | 日本 |
| 機関 (年限) | <ul style="list-style-type: none"> ・ルキオ (高等学校) (2~4年) ・職業学校 (2~4年) | <ul style="list-style-type: none"> ・高級中学 (3年) ・中等専門学校 (3~5年) ・技術労働者学校 (3~5年) ・職業中学 (3年) | <ul style="list-style-type: none"> ・高等学校 (3年) | <ul style="list-style-type: none"> ・高等学校 (3年) ・高等専門学校 (5年) |
| 在学状況 | <ul style="list-style-type: none"> ・後期中等教育段階への進学率 (2012年) 91.5% ・進学先の構成 ルキオ50.0%、職業学校41.5%、その他8.5% | <ul style="list-style-type: none"> ・高級中学段階への進学率 (2013年) 91.2% ・入学者の構成 高等中学55%、中等専門学校18%、技術労働者学校9%、職業中学12% | <ul style="list-style-type: none"> ・高等学校就学率 (2014年) 93.7% | <ul style="list-style-type: none"> ・高等学校学科別在学者比率 (2014年) 普通学科72.6%、総合学科5.3%、専門学科22.1% |

(出所：文部科学省 (2018) 「諸外国の初等中等教育」総括表 pp.22-23 より)

⁴⁴ 文部科学省 (2004)、「平成 16 年度 専門高校等における『日本版デュアルシステム』推進地域の主な調査研究内容」において筆者が確認した。

図表 1-19 他国の後期中等教育における職業教育・キャリア教育の概要

| 国名 | アメリカ | イギリス | フランス | ドイツ |
|------------|--|---|---|--|
| 機関 (年限) | <ul style="list-style-type: none"> 一般のハイスクール（職業関連科目）（4年） 職業ハイスクール（4年） 地域の職業教育センター（一般のハイスクールの生徒がパートタイムでプログラムを履修） | <ul style="list-style-type: none"> 継続教育カレッジ 見習い訓練など | <ul style="list-style-type: none"> 職業リセ（課程により2年or3年） リセ技術教育課程の一部（3年） 見習い技能者養成センター（年限は多様） | <ul style="list-style-type: none"> 企業と定時制の職業学校における二元制の職業教育訓練（多くは3年） |
| 在学状況 | <ul style="list-style-type: none"> 職業ハイスクールは全米で388校、地域の職業教育センターは1,097校（2010年） | <ul style="list-style-type: none"> 16、17歳の教育または訓練参加率（2014年）フルタイム教育・訓練82.3%、見習い訓練他7.3% | <ul style="list-style-type: none"> 後期中等教育機関（普通・技術リセ及び職業リセ）在学者の約30%が職業リセに在学（2013年） | <ul style="list-style-type: none"> 16歳人口の74%が全日制の普通教育学校、15%が全日制の職業教育学校、9%が定時制の職業教育学校に在学（2013年） |
| キャリア教育 | <ul style="list-style-type: none"> 主にハイスクールにおいて、教科担当教員とカウンセラーとのチーム・ティーチングや授業の一部を使ったカウンセラーによる指導が行われている。選択科目として設けられている場合もある。年1～2回カウンセラーとの個別相談も行われる。 | <ul style="list-style-type: none"> 主に中等教育段階で行われるが教育課程上の位置づけは弱い。 個々の生徒への支援・助言を中心とするキャリアガイダンスが実施。 | <ul style="list-style-type: none"> 主に中等教育段階を通じて実施。教育課程の中でキャリア教育科目が設けられている。 | <ul style="list-style-type: none"> 中等教育段階で独立した教科や合科又は教科横断的に様々な教科の中で実施。 |
| 国名 | フィンランド | 中国 | 韓国 | 日本 |
| 機関 (年限) | <ul style="list-style-type: none"> 職業学校（2～4年） | <ul style="list-style-type: none"> 中等専門学校（3～5年） 技術労働者学校（3～5年） 職業中学（3年） | <ul style="list-style-type: none"> 職業高等学校（3年） | <ul style="list-style-type: none"> 高等学校／職業学科（3年） 高等専門学校（5年） 専修学校（1年～） 各種学校 |
| 在学状況 | <ul style="list-style-type: none"> 基礎学校から職業学校への進学者は41.5%（2012年） | <ul style="list-style-type: none"> 高級中学段階の入学における職業教育学校の構成比は45%（成人職業教育を含む）（2013年） | <ul style="list-style-type: none"> 職業高等学校在学者が全高等学校在学者に占める比率は約17.7%（2014年） | <ul style="list-style-type: none"> 高等学校本本科生数全体に占める職業学科生徒数の比率は18.9%（2014年） |
| キャリア教育 | <ul style="list-style-type: none"> 基礎教育学校の教育課程に職場体験学習が組み込まれている（8年生、9年生） 中等教育段階ではカウンセラーが配置され進路指導などにも当たっている。 基礎学校に設けられた10年生クラスは終了後の進路を決めあぐねている生徒の受け皿としても活用。 | <ul style="list-style-type: none"> 初等中等教育段階で体系的なキャリア教育は実施されていない。 | <ul style="list-style-type: none"> 進路教育に関する単元や選択教科がカリキュラムに盛り込まれている。 | <ul style="list-style-type: none"> 2006年に改正された教育基本法で教育の目標の一つとして「職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んじる態度を養うこと」を明記。 |

（出所：文部科学省（2018）「諸外国の初等中等教育」総括表 pp.24-25 より）

3. アメリカの後期中等教育

これまで、各国の後期中等教育における普通教育と職業教育の状況、教育年限や在籍状況をみてきた。ここでは、アメリカにおける中等教育とビジネス教育をみていくことにする。アメリカに注目する理由は、わが国の商業学校の出発点である東京商法講習所の簿記や商業算術、経済学や商業に関する法などの教材は、アメリカのビジネス・カレッジのものを用いていたからである（永井、2018）。また、戦後の高等学校商業教育においても、雲英（1989）がアメリカの中等商業教育での「商業コミュニケーション」や「マーケティング」などの科目を、日本での商業科目において参考になるものと紹介している事例があるからである。

最初に、アメリカの中等教育についてみていくと、独立行政法人国際協力機構（JICA）の報告書『グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査』では、次のように整理されている。

前期中等教育は3～4年間で中学校、中間学校で行われ、なかには2年制の中級学校が存在することもある。後期中等教育は3～4年間で高等学校（Senior High School）やハイスクール（4-year High School）で行われ、これら前期中等教育と後期中等教育を一貫して行う6年制の中高一貫校もある。また、現在、後期中等教育を担う学校として、普通学校、職業訓練・専門学校（Vocational-Technical School）、オルタナティブ校（学力面・社会面で中退の危機にある生徒を対象にした高等学校）、プレップ校（アイビー・リーグなどの名門大学への入学を目的とした進学校）などがある。中学・高校の学習内容は、一般に必須科目と選択科目からなる。必須科目は、地域及び州によって違いがあるが、平均すると公立校の生徒は9年生から12年生の間に、英語（4年）、歴史または社会科（4年）、数学（3年）、科学（3年）、外国語（2年）、美術（2年）、職業技術またはビジネス教育（4年）、コンピュータ・サイエンス（1年）などを学ぶようになっている。

このように、アメリカにおける中等教育は州ごとに基準（スタンダード）が異なるが、総合制のハイスクールが多い。そこでは、日本と同様に共通教科に加え、職業技術やビジネス教育も準備されている。それでは次に、アメリカのビジネス教育についてみていく。

4. アメリカのビジネス教育

戦後、わが国の商業教育に影響を与えた、Walter & Nolan（1950）『Principles and Problems of Business Education』では、商業教育の目標を5つあげている。1つ目は「職業的能力」でオフィスでの仕事ができる準備をさせる通常の商業教育のことである。2つ目は、「職業変更への準備」で、複数の職業に向くように生徒を訓練することや各科目の基礎を強調し応用できる力を身につけることをあげている。これは、現在のキャリア教育に含められる部分といえる。3つ目の「商業科目を個人的に利用する能力」は、タイプライティングなどの技能はオフィスワークに関わらないとしても、普段の生活の中でも利用できるようにするということである。4つ目は「消費者として必要な能力」で、これは雇用主（産業界）だけを見るのではなく消費者の視点でも物事を見る力をつけるもので、当時の

米国の消費者運動、コンシューマリズム⁴⁵とも関係している。5つ目は「社会経済的能力」で、これは商業が経済的、社会的な性格を持つものとして、これらの知識が大切であるとされている。

こうした中で興味深いのは、職業的能力について、特定の職に就くための準備だけに限定せずに「職業変更への準備」まで身につけさせる必要性を説いている点である。この時代において、職業変更に備えて複数の職業に就くことを前提に生徒指導を行うのは、かつての日本の職業補導とも近いもので、現在のキャリア教育につながる部分ともいえる。

次に、Tonne & Nanassy (1970) が商業教育の目標を2つに整理している。1つ目の目標は、「商業教育は特定の技能を習熟させ、その習熟した力を商業の職業において利用する知識・技能（職業的知識・技能）を養うこと」をあげ、この職業的知識・技能として商業の分野では、とくに人間関係を上手に保っていく能力が重要であるとしている。2つ目の目標としては、「商業のサービスを利用する上で有能な消費者を育てたり、国民経済について理解させたりすること」があげられている。ここでは、職業に関する知識・技能の習熟にあわせて、よりよい人間関係や消費者教育にも注目している。

また、Harris (1986) は『21世紀への商業教育』の中に「アメリカの商業教育-現状と将来展望-」という論考を寄稿し、そこで商業教育の展開として次のように述べている。

「商業教育は職業的、非職業的ニーズの双方にこたえるもので、アメリカにおける公教育制度の当初から、中等教育の一環として行われてきている。高校教育の商業部門では、①基礎的コミュニケーションの技能、②経済やビジネスの素養、③コンピュータの素養、④自由企業体制の理解、⑤職業選択の情報に力を入れてきた」としている。ここでは、コンピュータとコミュニケーション、さらに職業選択という進路につながる学びが含まれている点が注目される。

さらに、商業高校などの専門高校の海外研究事例では、堀内・佐々木・伊藤 (2006) らがアメリカのビジネス教育の特徴について、履修者層の幅広さを取り上げ、それはビジネス教育の目的が2つあることと関係しているとしている。それは、従来からの「ビジネス・キャリアへの準備教育」と「経済、一般ビジネス、消費者経済、消費者教育が含まれた教育」をあげている。そして、前者を「ビジネスのための教育」、後者を「ビジネスについての教育」と定義している。

このように、アメリカの後期中等教育の商業・ビジネス教育の内容は、職業能力の育成はもちろん、古くから職業変更への準備など生涯教育、キャリア教育、消費者教育、さらにコミュニケーションについて取り上げていることがわかった。

それでは次に、アメリカにおけるビジネス教育の具体的な取組内容についてみていくことにする。

5. 全米ビジネス教育協会 -National Standards for Business Education-

アメリカのビジネス教育は、「NATIONAL BUSINESS EDUCATION ASSOCIATION (全米ビジネス教育協会：以下 NBEA)」という組織が中心となっている。この協会はビ

⁴⁵消費者主義のことで、欠陥商品・不当表示・値上げなどに対抗して、消費者が自らの利益擁護のために行う活動をさす。

ビジネス教育に携わる高校・専門学校等の教員や大学教員、実務家で構成されている。この協会から「National Standards for Business Education」（ビジネス教育のための全国的な基準）という指導書が出版されており、現在の最新版は 2013 年版となっている。これには、ビジネス教育プログラムを評価するための基準やカリキュラム編成などを含め、優れたプログラムが開発できるような内容が記されている。

また、表紙に” What America’s Students Should Know And Be Able To Do In Business”（アメリカの学生はビジネスについて何を知っておき、何をできるようにすべきか）とあり、アメリカの学生が学ぶべきビジネス教育の基準であることを示している。具体的な記載内容は、以下の図表 1-20 に示したとおりである。基準は 10 領域にわたり、それぞれの項目について教育内容が記載されている。これらの内容について、ビジネス教育を学ぶ生徒・学生は、個人的・職業的関心に基づく課題（テーマ）を選択しながら、チームで仕事をするなどの問題解決型の学習を通して学んでいる。

図表 1-20 NBEA で示されているビジネス教育のための全国的な基準（領域とその項目）

| | 領域 | 項目 |
|----|--|---|
| 1 | 会計 (ACCOUNTING) | 会計専門職、財務報告、財務分析、会計原則、会計処理、会計情報の解釈、コンプライアンス |
| 2 | 商業法規 (BUSINESS LAW) | 法の基本、契約法・販売法および消費者法、代理店と雇用、事業組織、財産法、交渉・保険・取引・破産、コンピュータに関する法、環境法、エネルギー規制、家族法、意志と信頼 |
| 3 | キャリア開発 (CAREER DEVELOPMENT) | 戦略的キャリアプランニング、キャリア探索と研究、キャリアへの心構え、学校からキャリアへの移行、生涯学習 |
| 4 | コミュニケーション (COMMUNICATION) | コミュニケーションの基礎、対人スキル、文書作成、聞く態度、仕事でのコミュニケーション |
| 5 | 経済と家計管理 (ECONOMICS & PERSONAL FINANCE) | (経済) 資源配分、経済システム、経済機関とインセンティブ、市場と価格、市場構造、生産性、政府の役割、グローバル経済の概念、総供給と総需要 (家計管理) 個人的意思決定、所得と収益報告、財務管理と予算作成、節約と投資、商品とサービスの購入、銀行と金融機関、クレジットの使用、リスクからの保護 |
| 6 | 起業家精神 (ENTREPRENEURSHIP) | 起業家と起業機会、起業動向、経済学、マーケティング、ファイナンス、会計、マネジメント、法的規制、事業計画 |
| 7 | 情報技術 (INFORMATION TECHNOLOGY) | 社会への影響、情報リテラシー、デジタル市民権、情報機器と構成、オペレーティングシステム、入力技術、アプリケーション、デジタルメディア、Web開発とデザイン、データベース管理システム、プロジェクト管理とシステム分析、プログラミングとアプリケーション開発、データとネットワークのインフラ、情報技術計画と習得、セキュリティとリスク管理、エンドユーザーサポートとトレーニング、情報技術とビジネス、情報技術の歴史 |
| 8 | 国際ビジネス (INTERNATIONAL BUSINESS) | 国際ビジネスの基礎、グローバルビジネス環境、国際ビジネスコミュニケーション、グローバルビジネス倫理および社会的責任、国際的事業活動のための組織構造、貿易、国際マネジメント、国際マーケティング、国際金融 |
| 9 | マネジメント (MANAGEMENT) | マネジメント機能、マネジメント理論、ビジネス組織、個人管理スキル、倫理および社会的責任、人事管理、組織開発、技術と情報管理、産業分析、意思決定、業務管理、グローバルな視点 |
| 10 | マーケティング (MARKETING) | マーケティングの基礎、消費者行動、外部要因、マーケティングミックス、マーケティングプラン、マーケティングリサーチ |

(出所：『National Standards for Business Education』より)

このようにアメリカのビジネス教育のカリキュラムをみていくと、わが国の高等学校商業教育の4分野や20科目と同様に、会計分野や法規、情報技術分野や国際分野、マーケティング、マネジメントなど、共通部分が多いことがわかる。しかし、大きく異なる部分としては「キャリア開発」がきちんと一つの領域として設定されている点をあげることができる。わが国の場合は、学校全体の進路指導を含んだいわゆる「キャリア教育」は行われているが、高等学校の商業科で展開される4分野20科目の中に、生徒が将来について考える科目は存在していない。

これからの高等学校商業教育の在り方を検討するにあたってのヒントとして、商業科の専門科目として、こうしたキャリア開発の領域を含めていくことも考えられる。

第5節 本章のまとめ

本章では、これまでの高等学校商業教育が、どのように進められてきたのかを確認してきた。まず、現在の商業高校では、生徒数も学科数も減少傾向が止まらず、昭和40年代に比べれば、それぞれ半数以下にまで減少してきていることがわかった。また、そうした傾向は他の職業学科でも同じであり、工業科や農業科も減少傾向であった。しかし商業科においては生徒数の減少とともに就職する生徒数の大きく減り、この部分は他科とは異なる部分であった。

また、工業科や農業科では職業学科の転換といわれる1978年頃を境として、方針を変化させつつ、生徒数減少を抑えてきている。それに比べると、商業科では学習指導要領改訂に伴う、科目内容の変更や資格・検定取得への取組など小さな変化に留まっていた。

こうした状況の中で、これからの商業教育で取り組んでいけることは何か。例えば、これからの学習指導要領を見据えれば、アクティブ・ラーニングや主体的・対話的で深い学びへの注目が集まり、どの学科においても実践的・体験的学習が積極的に展開されていくことが考えられる。そこで商業高校では、これまでの実績を活かし、実践的・体験的学習を、現在よりも質的に向上させていくことを柱として検討することが考えられる。

工業科は、ものづくりを中心に、農業科は地域連携や福祉とのつながりなど実践的・体験的学習を軸に変化してきている。これからは商業科でも、こうした実践的・体験的学習を中心に検討していく必要がある。また、そうした実践の改善にあたり、具体的にどのような実践的・体験的学習に効果があり、どのような取組がよいのか、あるいはよりよい実践に向けてどのような指導が適しているのかを明らかにしていく必要がある。

こうしたことから、これからの商業教育に求められること、さらに実践的・体験的学習に求められることは何かを検討していくこととする。

さらに、その実践的・体験的学習の検討にあたっては、かつての商業教育で頻繁にとりあげられていた、人と人をつなぐ対人関係や人間関係の重要性、そして進路指導やキャリア形成とのつながりにも注目していく。それは、日本の論者だけでなく、アメリカのビジネス教育の内容としても、キャリア開発が取り上げられており、商業教育とキャリア教育をつなげた教育が、商業科の大きな変化につながるものと考えているからである。

第2章 高等学校商業教育への期待 -卒業生調査からの分析-

第1節 本章の目的

1. 本章のねらい

本章では高等学校商業教育について、研究課題1の後半部分「これからの商業高校ではどのような学びが求められているのか」を検討する。そのためにまず、実際に商業教育を受けてきた商業高校の卒業生にアンケート調査（調査1）を行い、商業高校での学習をはじめとする取組にどれくらい熱心に取り組んだのか、現在の仕事にどれくらい役立っているのかなどを明らかにし、これからの商業高校で力を入れて指導していくべき内容や、これからの高等学校商業教育への期待するものを明らかにしていく。

これまでも高等学校商業教育では、変化への対応が議論されてきている。例えば、河合・雲英他（1991）は、商業教育の本質について「学校教育と同様に商業教育も人間形成が本質であり『不易』といわれる部分がある。しかし、職業教育の面から商業教育を考えると、社会や企業の変化に素早く対応していかなければならない『流行』の部分も存在する」(p.16)とし、時代によらず変わらない部分もあるが、社会や企業の要請に応じて、すぐに対応して変えていく部分も必要だとしている。しかし、商業教育論の中で、これまでみてきた学習指導要領改訂以上の変化についての議論は見当たらない。

また、本章のような卒業生調査を分析した事例では、亀野（2010）がある。ここでは、卒業後の状況や職業生活に及ぼす大学教育の効果などを明らかにしており、多くの参考点がある。しかし、こうした大学および大学院生への調査ではなく、商業高校の卒業生を対象とした研究が、本章の特徴である。さらに、アンケート調査の自由記述に記載された回答についても項目毎に集計し、卒業生の意見を分析した点もひとつの特徴である。

2. 本章の課題設定

本章では、商業高校の卒業生調査（調査1）から次の点を明らかにする。

- ① 商業高校での取組において熱心に取り組んだもの、現在の仕事に役立っているもの、もっとしっかりやっておけばよかったものは何か。
- ② 今後、商業高校で力を入れて指導すべきものは何か。
- ③ これからの商業高校に期待するものは何か。

これらを卒業生調査から明らかにし、これからの高等学校商業教育に求められる内容について検討していく。

第2節 調査方法

1. 調査概要と対象

本章の研究を進めるにあたり利用したデータは、2009年7月から8月にかけて実施した卒業生アンケート調査のものである。この調査は、筆者がかつて勤務した高校の卒業生（A商業高校、B高校商業科およびC商業高校）に対して行ったものである。

この3校は、北海道北部にある商業高校（A商業高校）、北海道南部にある高校（B高校商業科）、北海道中心部の商業高校（C商業高校）である。アンケート実施時の調査票発送数は225通で、回収率は46.6%（105名）である。詳細については図表2-1の通りで、回収された105名分を本研究の分析対象とし、その属性は図表2-2の通りである。

図表 2-1 調査票の発送・回収状況

| | 発送数 | 回収数 | 回収率 |
|------------------|-----|-----|-------|
| A 商業高校 | 43 | 22 | 51.2% |
| B 高校商業科 | 40 | 13 | 32.5% |
| C 商業高校 | 142 | 60 | 42.3% |
| 不明 ⁴⁶ | 0 | 10 | — — — |
| 合計 | 225 | 105 | 46.6% |

図表 2-2 分析対象者の属性

| | | 人数 | 割合 |
|---------|----------|----|-------|
| 性別 | 男子 | 15 | 14.3% |
| | 女子 | 90 | 85.7% |
| 年齢構成 | 18～24歳 | 47 | 44.8% |
| | 25～29歳 | 18 | 17.1% |
| | 30～35歳 | 21 | 20.0% |
| | 36歳～ | 19 | 18.1% |
| 卒業直後の経歴 | 就職（正規社員） | 51 | 48.6% |
| | 就職（非正規） | 4 | 3.8% |
| | 大学・短大進学 | 20 | 19.1% |
| | 専門学校等進学 | 27 | 25.7% |
| | 看護学校進学 | 3 | 2.9% |
| 転職経験 | ある | 33 | 31.4% |
| | ない | 72 | 68.6% |
| 現在の仕事 | している | 85 | 81.0% |
| | していない | 19 | 18.0% |
| | 不明 | 1 | 1.0% |

2. 調査方法

調査方法は、卒業生へ質問紙と研究目的を説明した文書を郵送し、記入後指定した期日までに返信するように依頼した。質問紙は無記名による自己記入方式である。ただし、本調査に関するインタビュー調査への協力が可能な卒業生のみ名前とメールアドレスの記載をお願いした。

3. 分析方法

アンケート調査においては、図表2-3の通り、高校時代の取組内容10項目（主に商業科目に関することが中心）について、熱心度・役立度・後悔度について質問し、4段階で

⁴⁶図表中の「不明」10人は卒業高校名を選択しなかった回答者である

回答、その後集計し、比較・分析した。また、熱心度・役立度・後悔度のそれぞれの関係性をみるために相関を確認した。ここでの熱心度とは、卒業生がその項目に対して「高校時代にどれくらい熱心に取り組んだか」を尋ねたもので、同様に役立度は「現在の仕事にどれくらい役立っているか」、後悔度は「ふりかえってみて、もっと熱心に取り組んでおけばよかったか」を尋ねた。

図表 2-3 高校時代に取り組んだ内容

| 取り組んだ内容 | 具体的な科目 ⁴⁷ ・学習内容等 |
|---------------|--|
| 1. 情報処理系科目 | ワープロ、表計算、プログラミング、データベース等コンピュータの学習 |
| 2. 簿記会計系科目 | 簿記、会計、原価計算、工業簿記、税務会計等の学習 |
| 3. 経済理論系科目 | 商業経済、流通経済、ビジネス基礎、商法等の学習で座学中心のもの |
| 4. ビジネスマナー系科目 | 総合実践での接遇、あいさつの練習、秘書検定やビジネスマナー検定等の学習 |
| 5. 調査研究系科目 | 課題研究等で自ら課題を設定し、調べて、まとめて、発表するという形式の学習 |
| 6. 普通（共通）教科科目 | 高校時代に学習した国語、数学、理科、社会、英語、体育等の普通（共通）科目すべての学習 |
| 7. 商業に関する行事 | 販売実習会、インターンシップ、企業訪問等商業科目に関わる行事 |
| 8. 学校全体の一般行事 | 体育祭、学校祭、球技大会、合唱、仮装、スキー遠足等の行事 |
| 9. クラブ活動 | 運動部、文化部、外局等での活動（未経験者は除く） |
| 10. アルバイト | 長期、短期を問わず（未経験者は除く） |

（出所：学習指導要領を参考に筆者作成）

次に、「商業高校でもっと力をいれて指導すべきもの」は何かを尋ねた。上述した図表 2-3 と同じ項目で、仕事をする上で大切だと思うものについて上位 3 項目を選び、それを集計・分析した。さらに、自由記述においては「これからの商業高校に期待すること」を尋ね、記載された回答をいくつかの項目に分類し、分析の材料とした。

また、「商業高校に入学してよかったか」についても、その理由（自由記述）とともに回答を得ている。他にも「高校時代に取得した資格」「資格が役立ったか」「現在の生活の満足度」などについて尋ね、回答を得ている。

第 3 節 調査結果

1. 商業高校での取組における熱心度

卒業生の高校時代の各取り組みに対する熱心度、役立度、後悔度の単純集計結果と相関係数を、図表 2-4～2-9 で示した。

まず、熱心度の集計及び平均値では、図表 2-4 のとおり「クラブ活動」や「一般的な学校行事」が平均値 3 以上と高く、商業科の取組では、「簿記会計科目」が最も高い（図表 2-4 内網掛け部分）。これは、回答者の半数以上（52.4%）が卒業後すぐに就職しており、

⁴⁷具体的な科目名は調査対象者が学んでいた時期の学習指導要領のものを使用して調査した。

受験勉強に縛られないことなどから、勉強以外に熱心だったものと考えられる。商業科目で熱心であった簿記会計は、調査対象者の教育課程では単位数が多いことや、検定に挑戦することで成果が可視化しやすい点が、熱心度につながるものと考えられる。一方、「経済理論系科目」、「普通（共通）教科科目」では熱心度は低く、座って学ぶ形式いわゆる座学中心の科目では、熱心度が低くなっている。

さらに、図表 2-5 の熱心度の相関では、「ビジネスマナー科目と調査研究科目」が最も強い相関がみられた。他にも、「ビジネスマナー科目と経済理論科目」と「商業に関する行事とビジネスマナー科目・調査研究科目」にやや強い相関がみられた⁴⁸。

図表 2-4 熱心度の単純集計

| 取組内容／熱心度 | とても熱心 | やや熱心 | あまり熱心でない | 熱心でない | 平均値 | 標準偏差 | 度数 |
|---------------|-------|-------|----------|-------|------|------|-----|
| 1. 情報処理系科目 | 31.7% | 41.3% | 17.3% | 9.6% | 2.95 | 0.93 | 104 |
| 2. 簿記会計系科目 | 38.5% | 46.2% | 11.5% | 3.8% | 3.19 | 0.78 | 104 |
| 3. 経済理論系科目 | 2.9% | 37.5% | 39.4% | 20.2% | 2.23 | 0.80 | 104 |
| 4. ビジネスマナー系科目 | 19.2% | 43.3% | 25.0% | 12.5% | 2.69 | 0.92 | 104 |
| 5. 調査研究系科目 | 11.5% | 29.8% | 34.6% | 24.0% | 2.29 | 0.96 | 104 |
| 6. 普通（共通）教科科目 | 4.8% | 49.0% | 35.6% | 10.6% | 2.48 | 0.75 | 104 |
| 7. 商業に関する行事 | 18.3% | 52.9% | 20.2% | 8.7% | 2.81 | 0.83 | 104 |
| 8. 学校全体の一般行事 | 41.3% | 40.4% | 13.5% | 4.8% | 3.18 | 0.84 | 104 |
| 9. クラブ活動 | 58.9% | 20.0% | 15.8% | 5.3% | 3.33 | 1.00 | 95 |
| 10. アルバイト | 32.7% | 32.7% | 26.9% | 7.7% | 2.90 | 1.24 | 52 |

（平均値はとても熱心=4、やや熱心=3、あまり熱心でない=2、熱心でない=1として算出した。また、クラブ活動とアルバイトは、未経験者を除いて算出した。）

図表 2-5 熱心度の相関係数

| 取り組んだ内容・熱心度 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|------|----|
| 1. 情報処理系科目 | — | | | | | | | | | |
| 2. 簿記会計系科目 | .264** | — | | | | | | | | |
| 3. 経済理論系科目 | .221* | .258** | — | | | | | | | |
| 4. ビジネスマナー系科目 | .163 | .095 | .458** | — | | | | | | |
| 5. 調査研究系科目 | .207* | .108 | .347** | .465** | — | | | | | |
| 6. 普通（共通）教科科目 | .300** | .183* | .100 | .143 | .237** | — | | | | |
| 7. 商業に関する行事 | .123 | .221* | .315** | .455** | .449** | .176* | — | | | |
| 8. 学校全体の一般行事 | .082 | .056 | .088 | .302** | .068 | .030 | .289** | — | | |
| 9. クラブ活動 | .147 | .016 | .148 | .160 | .172* | .059 | .147 | .212* | — | |
| 10. アルバイト | -.097 | -.022 | -.068 | -.008 | .018 | -.037 | .076 | -.034 | .034 | — |

(** $P < 1\%$ 、* $P < 5\%$)

2. 商業高校での取組における役立度

役立度については、集計及び平均値では、「情報処理系科目」、「ビジネスマナー系科目」が高く（図 2-6 表内網掛け部分）なっている。これは、仕事に就くことによって、コンピ

⁴⁸ ここでは、 $0.7 < |\tau| \leq 1.0$ を「強い相関あり」、 $0.4 < |\tau| \leq 0.7$ を「やや強い相関あり」、 $0.2 < |\tau| \leq 0.4$ を「やや弱い相関あり」、 $0.0 < |\tau| \leq 0.2$ 「ほとんど相関がない」と判断した。

ュータの利用場面や敬語などのビジネスマナーを使う機会が増え、両者の役立度が明らかになったと考えられる。一方、「調査研究系科目」、「経済理論系科目」、「普通（共通）教科科目」は役立度としては、低くなっている。

また、役立度の項目間の相関（図表 2-7）は、多くの取組で「やや強い」ないし「やや弱い」相関がみられた。相関がほとんどないのは、アルバイトやクラブ活動、学校行事の一部分だけであった。なかでも、「ビジネスマナーの役立度と経済理論科目の役立度」が最も強い相関がみられた。

図表 2-6 役立度の単純集計

| 取組内容／役立度 | とても役立つ | やや役立つ | あまり役立つ | 役立つ | 平均値 | 標準偏差 | 度数 |
|---------------|--------|-------|--------|-------|------|------|----|
| 1. 情報処理系科目 | 58.3% | 23.8% | 8.3% | 9.5% | 3.31 | 0.98 | 84 |
| 2. 簿記会計系科目 | 21.4% | 34.5% | 26.2% | 17.9% | 2.60 | 1.01 | 84 |
| 3. 経済理論系科目 | 9.5% | 27.4% | 40.5% | 22.6% | 2.24 | 0.91 | 84 |
| 4. ビジネスマナー系科目 | 44.0% | 39.3% | 9.5% | 7.1% | 3.20 | 0.88 | 84 |
| 5. 調査研究系科目 | 13.1% | 16.7% | 41.7% | 28.6% | 2.14 | 0.98 | 84 |
| 6. 普通（共通）教科科目 | 6.0% | 32.1% | 42.9% | 19.0% | 2.25 | 0.83 | 84 |
| 7. 商業に関する行事 | 16.7% | 44.0% | 20.2% | 19.0% | 2.58 | 0.98 | 84 |
| 8. 学校全体の一般行事 | 9.5% | 35.7% | 35.7% | 19.0% | 2.36 | 1.02 | 84 |
| 9. クラブ活動 | 16.9% | 44.2% | 26.0% | 13.0% | 2.65 | 1.09 | 77 |
| 10. アルバイト | 25.0% | 38.6% | 20.5% | 15.9% | 2.73 | 1.35 | 44 |

（平均値はとても役立つ=4、やや役立つ=3、あまり役立つ=2、役立つ=1として算出した。また、仕事をしている者のみが回答し、クラブ活動とアルバイトは、未経験者を除いて算出した）

図表 2-7 役立度の相関係数

| 取り組んだ内容・役立度 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|----|
| 1. 情報処理系科目 | — | | | | | | | | | |
| 2. 簿記会計系科目 | .271** | — | | | | | | | | |
| 3. 経済理論系科目 | .292** | .517** | — | | | | | | | |
| 4. ビジネスマナー系科目 | .335** | .375** | .575** | — | | | | | | |
| 5. 調査研究系科目 | .279** | .335** | .470** | .479** | — | | | | | |
| 6. 普通（共通）教科科目 | .216* | .255** | .361** | .367** | .511** | — | | | | |
| 7. 商業に関する行事 | .237* | .305** | .465** | .519** | .378** | .231* | — | | | |
| 8. 学校全体の一般行事 | .132 | .215* | .358** | .398** | .383** | .316** | .496** | — | | |
| 9. クラブ活動 | .260** | .139 | .203* | .299** | .283** | .135 | .304** | .350** | — | |
| 10. アルバイト | .056 | .280** | .097 | .077 | .140 | -.002 | .056 | .076 | .035 | — |

（** $P < 1\%$ 、* $P < 5\%$ ）

3. 商業高校での取組における後悔度

後悔度については、集計及び平均値で、「情報処理系科目」、「ビジネスマナー系科目」、「簿記会計系科目」が高く（図 2-8 表内網掛け部分）なっている。とくにビジネスマナーと情報処理は半数以上が、「とても後悔している」と回答している。これは、役立度と同様に、仕事に就くことによって、コンピュータやビジネスマナーを使用する場面が増えたからと考えられる。また、「簿記会計科目」については、本調査で職種を尋ねていないため簿

記・会計を使う職種との関係は明らかにできないが、調査対象者の半数以上が卒業後すぐに就職したため、事務職・経理職に就き、簿記などの知識・技能が求められていると考えられる。また、ここでも、「調査研究系科目」は、「アルバイト」とともに後悔度としては、低い値となっている。

後悔度の相関は図表 2-9 のとおりである。やや強い相関がみられたのは、「クラブ活動と学校全体の一般行事」と「商業に関する行事と調査研究科目」である。

図表 2-8 後悔度の単純集計

| 取組内容／後悔度 | とても後悔 | やや後悔 | あまり後悔していない | 後悔していない | 平均値 | 標準偏差 | 度数 |
|---------------|-------|-------|------------|---------|------|------|-----|
| 1. 情報処理系科目 | 55.9% | 33.3% | 6.9% | 3.9% | 3.41 | 0.78 | 102 |
| 2. 簿記会計系科目 | 38.2% | 34.3% | 25.5% | 2.0% | 3.09 | 0.84 | 102 |
| 3. 経済理論系科目 | 19.6% | 41.2% | 31.4% | 7.8% | 2.73 | 0.86 | 102 |
| 4. ビジネスマナー系科目 | 56.9% | 28.4% | 10.8% | 3.9% | 3.38 | 0.83 | 102 |
| 5. 調査研究系科目 | 19.6% | 26.5% | 39.2% | 14.7% | 2.51 | 0.97 | 102 |
| 6. 普通（共通）教科科目 | 24.5% | 35.3% | 36.3% | 3.9% | 2.80 | 0.85 | 102 |
| 7. 商業に関する行事 | 26.5% | 32.4% | 34.3% | 6.9% | 2.78 | 0.91 | 102 |
| 8. 学校全体の一般行事 | 24.5% | 32.4% | 33.3% | 9.8% | 2.72 | 0.94 | 102 |
| 9. クラブ活動 | 35.1% | 37.1% | 18.6% | 9.3% | 2.98 | 1.03 | 97 |
| 10. アルバイト | 18.8% | 31.9% | 31.9% | 17.4% | 2.52 | 1.42 | 69 |

（平均値はとても後悔=4、やや後悔=3、あまり後悔していない=2、後悔していない=1として算出した。また、クラブ活動とアルバイトは、一部、未経験者も含まれている）

図表 2-9 後悔度の相関係数

| 取り組んだ内容・後悔度 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|----|
| 1. 情報処理系科目 | — | | | | | | | | | |
| 2. 簿記会計系科目 | .290** | — | | | | | | | | |
| 3. 経済理論系科目 | .177* | .284** | — | | | | | | | |
| 4. ビジネスマナー系科目 | .358** | .155 | .331** | — | | | | | | |
| 5. 調査研究系科目 | .281** | .310** | .379** | .289** | — | | | | | |
| 6. 普通（共通）教科科目 | .140 | .099 | .164 | .196* | .122 | — | | | | |
| 7. 商業に関する行事 | .263** | .232** | .305** | .370** | .432** | .202* | — | | | |
| 8. 学校全体の一般行事 | .235** | .109 | .124 | .342** | .269** | .188* | .598** | — | | |
| 9. クラブ活動 | .152 | -.011 | -.025 | .149 | .227** | .222** | .273** | .479** | — | |
| 10. アルバイト | -.036 | .107 | -.054 | -.149 | .184* | -.034 | .014 | .067 | .070 | — |

(** $P < 1\%$ 、* $P < 5\%$)

4. 商業高校で力を入れて指導すべき取組

これまで商業高校の取組として 10 項目の熱心度・役立度・後悔度をみてきた。次に、同じ 10 項目を対象として、「商業高校で力を入れて指導すべきこと」を、3 つ選び順位付けする形で尋ねた。結果は、図表 2-10 のとおり「ビジネスマナー系科目」、「情報処理系科目」への回答が多く、図表 2-6、2-8 の役立度と後悔度とも重複する。「ビジネスマナー系科目⁴⁹⁾については、最も力をいれて指導すべき項目となっている。このビジネスマナ

一に関する部分は、役立度・後悔度であげた社会に出て必要性を感じた部分に加え、調査対象者の在学中は、全商協会（34頁参照）主催の検定試験が存在せず、学習後の技能確認・認証としての検定という形がなかったことに不安を感じているとも考えられる。

図表 2-10 力を入れて指導すべきもの（件）⁵⁰

| 内容 | 1位 | 2位 | 3位 | 合計 |
|---------------|----|----|----|-----|
| 4. ビジネスマナー系科目 | 38 | 22 | 10 | 70 |
| 1. 情報処理系科目 | 27 | 28 | 10 | 65 |
| 2. 簿記会計系科目 | 8 | 17 | 18 | 43 |
| 7. 商業に関する行事 | 5 | 11 | 16 | 32 |
| 5. 調査研究系科目 | 5 | 4 | 7 | 16 |
| 9. クラブ活動 | 2 | 1 | 9 | 12 |
| 3. 経済理論系科目 | 3 | 2 | 6 | 11 |
| 6. 普通（共通）教科科目 | 1 | 1 | 7 | 9 |
| 8. 学校全体の一般行事 | 0 | 3 | 4 | 7 |
| 10. アルバイト | 0 | 0 | 2 | 2 |
| 合計 | 89 | 89 | 89 | 267 |

5. これからの商業教育へ期待するもの

これからの商業高校の教育に卒業生として期待することを尋ね、自由記述として回答を得た。次には、代表的な回答を記載した。なお、自由記述での回答文は斜体で示し、キーワードに対応する箇所には筆者が下線を引いた。

① 勉強、学習全般、広い教養

「商業高校ならではの勉強や部活動をもっと充実させ、社会に出てからすぐに役立つことをたくさん吸収させてあげてほしい」

「商業科目だけでなく広く色々な分野の勉強に目を向けさせ、教養を身につけさせること」

② 実習、インターンシップなどの体験的学習

「これからもインターンシップや企業訪問など実際に働く場へ行って学ぶことを続けてほしい。座学だけでは忘れてしまう」

「高校卒業後、すぐに就職したので実践的な授業がとても役立った。今後もさらに実践的な内容に力を入れて授業を行ってほしい」

③ 専門性の深化、資格・検定の取得

「検定を取るのはもちろん、その検定を活かして働く実務能力を養ってほしい」

「就職してからも役立つので、検定取得により一層力を入れてほしい」

④ 礼儀・挨拶・マナーの習得

「資格取得も大切だが、ビジネスマナーとか面接で役立つこととか、実際に社

⁵⁰ 1位から3位の件数を単純にカウントしたものを合計している。

会に出ていったときに困らないための一般常識を取り入れた授業がよい」
「目上の人や上司に対する言葉遣いや礼儀作法を徹底的にやる」

⑤ 普通科ではできない経験

「普通高校では出来ない経験をさせてあげてほしい。簿記やパソコンは普通高校でも出来ることなので、インターンシップやビジネスマナーに力を入れてほしい。やはり、実体験出来るのが一番よい」

「いつになっても礼儀作法や資格取得を大切に、普通高校とは違う一面を持っていてほしい」

⑥ その他

「毎日行きたくなる学校生活、楽しい学校生活があるとがんばって資格も取ろうと思える。そんな学校づくりをお願いしたい」

「商業高校の積極的なPR活動」

こうした記述が 65 件（記入率 62%）あり、その記述から同じ内容を示すキーワードを抽出した結果 122 件となり、それを分類・集計した（図表 2-11）。

図表 2-11 これからの商業高校に期待すること（キーワード）

| キーワード | 件数 |
|--------------------------------------|-----|
| 勉強、学習全般、広い教養 | 30 |
| 実習、インターンシップなどの体験的学習 | 25 |
| 専門性の深化、資格・検定の取得 | 23 |
| 礼儀・挨拶・マナーの習得 | 18 |
| 普通科ではできない経験 | 10 |
| 就職率の向上、就職対策 | 9 |
| その他（部活動の充実、楽しさ、人間関係、挑戦する姿勢、イメージ改善など） | 7 |
| 合計 | 122 |

キーワードをみていくと、「勉強、学習全般、広い教養」（30 件）や「専門性の深化、資格・検定の取得」（23 件）となり、勉強全般の充実に向けて期待をよせる声が 53 件と総件数の 43%を占める。また、「実習・体験的学習」（25 件）や「礼儀・挨拶・マナー」（18 件）、さらに、普通科でできない経験（インターンシップや礼儀・マナー等）（10 件）という実践的な取組の充実を求める回答件数も同じく 53 件、43%であった。なお、その他（7 件）については、部活動の充実が 2 件、学校の楽しさ、人間関係についての指導、挑戦する姿勢を持たせること、商業高校のイメージ改善、学校行事の充実があげられた。

では、これまでみてきた商業高校の取組と卒業生からの声をふまえて、これからの商業教育について考察していく。

第4節 考察

1. 商業高校での取組の熱心度・役立度・後悔度

商業高校における取組では、熱心度は学校行事やクラブ活動、次いで簿記会計系科目で高いこと、役立度と後悔度では、情報処理系科目、ビジネスマナー系科目が高いことがわかった。反対に、熱心度・役立度・後悔度が低いものとしては、経済理論系科目、普通科目、調査研究系科目であることがわかった。

熱心度の相関では、「ビジネスマナー系科目と調査研究系科目」において、最も強い相関がみられた。また、「ビジネスマナー系科目と経済理論系科目」と「商業に関する行事とビジネスマナー系科目・調査研究系科目」にもやや強い相関がみられた。これは、商業に関する行事も調査研究も学校外へ出て外部と関わる場面が多いため、他者と関わるうえでビジネスマナーの学習に熱心だったものと考えられる。また、商業に関する行事では、アンケート調査を実施して、売上向上策を検討するなどの調査研究としての取組も含まれるため、それぞれの熱心さについて関係がみられたと考えられる。さらに、「経済理論系科目とビジネスマナー系科目」については、経済理論科目はビジネス基礎や流通経済など1年次に学ぶ科目を例示し、ビジネスマナーは、あいさつ練習や一般的なマナー学習など1年生で取り組む基本的な項目を例示したため、入学して早い段階で一生懸命に学んでいた部分を熱心さとしてとらえたのではないかと推察される。

次に役立度では、後悔度とともに情報処理系科目とビジネスマナー系科目が高くなった。また、反対に調査研究系科目、経済理論系科目、普通科目は低くなっている。やはり、コンピュータ（情報処理）とマナーは社会に出てから、実際に使う場面が多いものと考えられる。また、これらは役立度が高いと同時に、高校時代にもっとしっかりやっておくべきだったと後悔度も高くなっている。この部分は、コンピュータは技術の進歩により新たに学ぶことが増えること、ビジネスマナーでは、場面ごとや立場ごと、世代ごとに応じた対応が求められ、両者とも常にスキルアップを求められる点が後悔度につながっていると考えられる。

役立度の相関では、多くの取組でやや強いし、やや弱い相関がみられた。アルバイト、クラブ活動、学校行事を除けば、全ての項目間で有意な相関関係にあった。なかでも、「ビジネスマナーの役立度と経済理論科目の役立度」で、最も強い相関がみられた。これは、社会に出てビジネスマナーを役立つと感じる者は、経済理論科目での学びも役立つと感じているということである。経済理論科目は、集計や平均値では役立度は低くなっているが、役立度が高かったビジネスマナーと相関が強くみられたのが興味深い。これは、多くの卒業生が役立度として低評価の経済理論科目だが、代表的な科目である「流通経済」や「ビジネス基礎」は、1年次の必修科目で、この中で基本的な挨拶などを含むビジネスマナーの指導も行われていることとの関連が考えられる。2つの科目の指導時期の重なりが、両者の相関の強さにつながったと考えられる。

後悔度については、役立度と同様の結果であった。また、相関については、「クラブ活動と学校全体の一般行事」と「商業に関する行事と調査研究科目」でやや強い相関がみられた。前者は、就職者はもちろん進学者でも、高校でしか経験できない取組であることから、後悔度での相関がみられたと考えられる。また、後者については、卒業後に自ら行動して

経験することの意味が理解されたことや、自分で調査研究する場面が増えたことが、後悔度につながっているものと考えられる。

2. 今後、商業高校で力を入れて指導すべきもの

商業高校の中で力を入れて指導すべき点は、役立度・後悔度と同様に、「情報処理系科目」と「ビジネスマナー系科目」に力を入れるべきという意見が多かった。これらについて、さらに指導を充実させるために、次の2点について考えたい。

まず、「情報処理系科目」については、専門学校レベルの高度な指導を望む声があり、現状でも一部で取り組んでいる高度資格取得⁵¹への挑戦を含めたプログラム・IT系の能力育成と、ワープロ・表計算ソフト等の事務系に必要な力との両立を迫られ、指導内容が広がっていくことが考えられる。これについては、生徒の希望や必要性に合わせて指導するなど内容を選択して、絞り込みを行い指導することが必要になる。

さらに、近年では web ページ作成など web デザインに関する能力育成への要望もみられる。この点については、高橋（2011）で、全商協会主催の新しい能力検定としてデザイン系検定やプレゼンテーション系検定について提案を試みており、今後の必要性に言及している。現時点でも、これらの分野について全商検定試験は実施していないが、科目「情報処理」や「電子商取引」において、web デザインの分野について学ぶ機会もでてきている。「情報処理系科目」は、卒業生からみても役立度が高く、「しっかり取り組んでおくべきだった」という後悔度も高く、今後より一層の授業改善が望まれる分野である。

また、「ビジネスマナー系科目」の充実を望む声も多い。かつては、科目「総合実践」でのあいさつ指導や接遇指導、それらをふまえて実務技能検定協会主催の秘書技能検定、ビジネスマナー検定の受験に取り組んでいる学校もあったが、受験料が高額なため受験者数はわずかであった。しかし、本アンケート調査対象者が在学中には存在しなかった、全商主催のビジネスコミュニケーション検定試験が 2013 年度から始まっており、平成 29 年度には 10,184 人が受験し、7,756 人が合格している。こうしたことから、今後は内容充実が期待できる部分である。

さらに、ビジネスマナーについては、学校内での取組に加え、学校外で実践する場面を増やしていくことも期待される。インターンシップはもちろん、実践的・体験的学習の様々な場面で親や先生以外の大人と関わる中で、世の中のことを学び、自分の技能を確認し、できないことを学び直せるような仕組みが必要である。そのためには、実践後の充実したふりかえりや事後指導は欠かせない。

こうしたことから、情報処理系科目の内容充実と実践をとおしたビジネスマナーの習得は、これからの商業高校にとって力を入れて指導すべき点である。

3. これからの商業高校への期待するもの

これまでみたとおり、情報処理系科目によるコンピュータに関する学習やビジネスマナー系科目は役立度も高く、力を入れて指導すべき項目としても上位となっている。また、

⁵¹ 例えば IPA（情報処理推進機構）が主催している基本情報技術者試験や応用情報技術者試験などが考えられる。

ビジネスマナーについては、商業に関する行事や調査研究系の科目という実践的な取組だけでなく、経済理論系科目という座学中心の科目との相関もみられた。さらに、役立度の相関では、商業の専門科目も普通科目もすべてに、それぞれ相関（図表 2-7）がみられた。それは、ひとつの取組の役立度は、他の項目の役立度ともつながりをもっており、役立つ感覚を持つことが、他の学びにもつながることになる。つまり、商業高校で学ぶ科目において、ひとつでも役立度が高まれば、他にも波及していくことを示す。もちろん、どのような取組が必要かは、一人ひとり異なるが、「今後、力を入れて指導すべき取組」をヒントに、情報処理系科目やビジネスマナー系科目の充実を検討していくのがよいと考える。

また、商業高校へ期待することをみていくと、もっとも卒業生からの期待が大きいのは、「勉強、学習全般、広い教養」である。また、前述の情報処理系科目で取り組む高度な情報処理関連資格取得を含め、「専門性の深化、資格・検定の取得」への期待も大きく、これら「勉強や学びという知識・技能の習得への期待」に込めていくことが求められている。さらに、「実践、インターンシップなどの体験的学習」、「礼儀・挨拶・マナーの習得（ビジネスマナー）」、「普通科ではできない経験（インターンシップ、販売実習、商品開発等）」という「社会と関わる実践的・体験的学習への期待」も大きい。

こうしたことから、これからの商業高校へ期待することとして、「勉強・学習面の充実と実践面の充実」という2つを提示する。

第5節 小括

1. 商業高校への期待を実現させるために

前節の考察において、卒業生が商業高校に期待するものとして、検定取得を含む勉強・学習面の充実と、ビジネスマナー実践を含むインターンシップなどの実践的・体験的学習の充実という2つに整理した。しかし、実際にはこうした期待に応えるべく、すべての取組を充実させるには、人的にも時間的にも限界がある。そこで学校現場では、次のような対応が考えられる。

まず、限られた時間を有効に活用するには、生徒の興味関心や進路希望などから、商業科目の中で学ぶ取扱内容を絞り込むことである。例えば、商業科にある4分野のうち興味をもった分野あるいは科目や内容を中心として学んでいくということである。また、そうした学びにおいては、検定や資格取得を目標に掲げて学習を展開していくことが望ましい。それは、検定試験は、半年もしくは1年という短いスパンで成果（結果）につながり、基礎的な3級から応用力が求められる1級まで、必要に応じて段階的に学ぶことができるからである。さらに、検定合格を目指すという目標設定が、やる気を継続させ、学習に対する動機付けの付与も期待できる。これは、前章で検定とその成果（p.35）について確認したとおりである。さらに、指導する教員や高校側からみても検定・資格取得は、主催団体による第三者からの評価も得られ、学習評価における質保証としても活用することができる。こうしたことから、生徒の興味・関心を土台として、分野・内容を絞り込んだ形で、検定取得を目指した学びを商業高校の学びの基本としていくことが望ましいと考える。

また、検定だけでなく大学受験に向けての進学準備や、社会に出てから必要とされるいわゆる教養としての学習・勉強への期待も大きい。多くの専門高校の場合、専門科目が教

育課程上、3分の1程度あり、その分、普通科高校よりも共通教科の科目単位数は少なくなる。今後は、放課後学習や登校時間前の朝学習で学習時間不足を補う方法など、希望する生徒への積極的な対応が望まれる。しかし、ここでも時間的な制約を考えれば、検定学習と同様に生徒の興味関心や進路希望とつながる内容に絞り込む必要がある。そして、こうした絞り込みを生徒が行うためには、自分自身のことや将来のことを考える時間が必要となる。今後は、こうした時間を商業科目の中で設定することも考えられる。

次に、ビジネスマナーを含めた実践的・体験的な学習である。自分が学んだことが社会で通用するのかどうかを確認するためには、学校内の模擬的な実践だけではなく、学校外へ出て実社会と関わるインターンシップのような取組が必要になる。しかし、こうした実践についても、勉強や学習面と同様に制約があり、すべてに取り組んでいくことはできない。そこで、実践にあたっては、その効果を確認し、生徒の興味関心や特性、さらに進路希望なども考慮して、何を実践するのかを検討していかねばならない。そこで、生徒にとって必要なこと、興味のある実践から優先的に取り組んでいくことが考えられる。まずは、興味を持ったことからはじめ、最終的に自身の進路とつながる実践にたどり着けるように設計していくのが望ましい。

このように、「勉強・学習の面」、「実践的・体験的学習の面」という2つについて、生徒にとって必要なものは何かを考えながら分野を絞り込み、内容を充実させていくことが、これからの高等学校商業教育に求められてくる。

2. 本章の限界と残された課題

本章における卒業生調査の限界として、北海道内のA商業高校、B高校商業科、C商業高校の105名という限定された卒業生が調査対象者ということがあげられる。今後は、調査対象を広げた卒業生調査を進め、他地域の卒業生サンプルも加え、より詳細な分析を行いたい。さらに、本章で利用した生徒データは、学校の違いによる地域差はもちろん、世代が違うことによる学習内容（教育課程）の違いもあり、考慮すべき点が多々あった。また、アンケート調査の記載についても卒業生の調査時における自己評価に基づく回答であり、一定の評価基準を作成するなどの工夫が必要であったと考えている。

今回の卒業生調査の中に、「商業高校に入学して良かったか」という問いを設けた。これに対する回答は、大変良かった60%、良かった32%、あまり良くなかった6%、良くなかった2%という結果であった。当然、自分が卒業した学校についての質問であり、肯定的に評価することが多くなる。しかし、92%の卒業生が肯定的な評価をしている商業高校には、まだ見えていない「潜在的な力」が隠れていると感じた。こうした本調査で明らかにできなかった部分や卒業生以外への調査なども加え、商業高校に対して、産業界や社会はどのような期待を持っているのか、さらに研究を進めていきたい。

3. 商業高校におけるこれからの学び：「実践的・体験的学習の充実へ」

本章では、これからの高等学校商業教育で何が求められているのかについて調査1の結果から検討してきた。その中で、「勉強・学習面の充実」、「実践的・体験的学習の充実」という2つの期待があるものの、すべてを充実させることは時間的制約があるため、生徒に

とって必要なものに絞り込んで、充実させていくという結論に至った。

そこで、本章で得られた知見から、これからの高等学校商業教育を検討していくために、次章以降では「実践的・体験的学習」に注目して、さらに議論を進めることにする。その理由は、「勉強・学習面の充実」、つまり幅広い教養や一般常識の習得については、商業教育だけでなく、広く共通教科を含めた学校教育全体での学びであり、商業教育独自の取組とはいえないこと、さらに資格・検定の取得については、前述の通り、これまでも日商簿記検定1級や税理士試験に合格するなど一定の成果が出ていることがあげられる。また、前章で整理した、今後のアクティブ・ラーニングや主体的・対話的で深い学びが注目されていることも考慮し、これからは実践的・体験的学習の充実が商業高校において重要な課題と考えたからである。

そこで、次章では、高校商業教育での充実が期待される学びのうち、「実践的・体験的学習」に焦点をあて、商業教育における実践にはどのような効果があるのかを、2つの取組を比較しながら検討していく。

第3章 インターンシップと販売実習に関する効果比較 -商業高校の在校生調査からの分析-

第1節 本章の目的

1. 本章のねらい

ここでは、研究課題2の「商業高校における実践的・体験的学習への取組姿勢と、その種類による効果の違いを明らかにする」。商業高校における実践的・体験的学習には、いくつかの種類がある。例えば、第1章でもみたとおり「販売実習・学校デパート」、「模擬株式会社経営」、「電子商取引」、「商品開発」、「インターンシップ・就業体験」などがある。本章ではそうした実践の中で、商業高校において古くから実践されている「販売実習」と近年キャリア教育の視点からも多くの学校で取り組んでいる「インターンシップ(職場体験)」の2つに注目する。ここでは、両者を体験した在校生にアンケート調査(調査2)を行い、それぞれの実践による効果の相違点や共通点について考察していく。

2. 本章の課題設定

高校の実践的・体験的な学習に関しては、寺田(2002)は、学習指導要領の改定に伴い、現場実習から勤労体験学習へ、そして科目「課題研究」による産業現場等における実習、さらに就業にかかわる職場体験学習等へ、社会状況の変化により商業高校の実習が変化してきた経緯を整理している。また、吉本(2010)は、インターンシップの効果として高校生の卒業後の無業者等の抑制効果⁵²について分析し、普通科においてインターンシップの効果が高いことを明らかにしている。その中で、専門高校はそれぞれの専門科目での学習そのものに、職業観・勤労観を育む内容が備わっているため、インターンシップ独自の効果は限定されるとしている。

インターンシップの教育効果については、これまで高等教育機関についてのものが多く、高校についての事例は少ない。また、高校の中でも特に専門高校のインターンシップについて焦点をあてると、工業高校のものが多くなっている。例えば、福岡(2004)は、工業高校の実態調査から専門高校のインターンシップについて、専門外よりも専門に関連した職場におけるインターンシップがより高い教育効果があること、小・中学校における職業体験的学習の経験有無は、インターンシップの教育効果に影響力をもっているとはいえないとしている。こうした工業高校に比べて商業高校での研究では、小見山(2005)が、商業高校でのインターンシップ経験者の体験談として、仕事の厳しさを知った、自分の体力不足を感じた、自分の考えと現実のズレを感じた、自分の甘さを認識できた、将来の進路選択の参考になった、自己の生活を振り返り、今のままではいけないと反省したなど、生徒の考えを紹介するに留まっている。さらに、実践的・体験的学習についての研究でも、現場実習など工業高校におけるいくつかの事例はみられるが、「インターンシップ」と「販売実習」という二つに焦点をあてた研究は見あたらない。

⁵²吉本の研究では、移行困難としての「一時的仕事及び無業者」を表記の都合上、無業者等としている。

そこで、本章においてこの両者について比較しながら、実践的・体験的な学習の効果について検討していく。

本章では、両者を体験した商業高校の2校の在校生へアンケート調査を実施し、次の点について明らかにしていく。

- ① インターンシップと販売実習に対して、どの程度熱心に取り組み、どの程度満足しているのか、また役立つと考えているのか。
- ② インターンシップと販売実習の良かった点（肯定的側面）やしっかりやっておけばよかった点（反省点）は何か。
- ③ インターンシップと販売実習の効果の相違点、共通点は何か。

こうした点を明らかにし、それぞれの特徴をみながら商業高校での実践的・体験的学習について検討していく。

第2節 調査方法

1. 調査の概要

本調査は、インターンシップと販売実習の両方を実施している高校の商業科教員に協力を呼びかけ、その結果、札幌市内の商業高校（D商業高校⁵³）と北海道内地方小都市にある高校の商業科（E高校商業科）の2校の協力が得られた。調査対象の概要は図表3-1のとおりで、実施時期は2011年12月～2012年1月、調査対象学年は3年生である。

図表3-1 調査対象の概要

| 学校名 | 対象学科の生徒数 | 商業に関する学科数 | 進学率 | 就職率 |
|--------|---------------------------|----------------------------|---------|----------|
| D商業高校 | 78人 | 4 | 65.5% | 34.5% |
| E高校商業科 | 33人 | 1 | 45.5% | 54.5% |
| 学校名 | インターンシップ ^o 参加率 | インターンシップ ^o 参加日数 | 販売実習参加率 | 販売実習参加日数 |
| D商業高校 | 100.0% | 4日間 | 88.5% | 1日間 |
| E高校商業科 | 100.0% | 2日間 | 81.8% | 1日間 |

アンケート調査は、質問紙を事前に両校の実習担当教員へ郵送し、調査を行った。調査は授業時間の一部を使い、担当教員が配布し、その場で生徒が回答し、その後すぐに回収した。記入方法は、無記名による自己記入方式である。ただし、個別インタビューへ協力をしてもらえる生徒のみ氏名の記載をお願いした。回収状況は図表3-2のとおりで、分析対象をインターンシップと販売実習の両方を体験した生徒に限定し、96人とした。なお、分析対象者の属性は図表3-3に示した。

両校とも今回対象となる販売実習では、販売活動に関わる（接客や販売を行う）日数は、原則的に1日のみである。しかし、体調が悪い生徒の代わりに参加した者や、部活動など

⁵³ この高校には商業に関する学科が4つあり、本調査ではそのうち流通経済科を対象としている。

他の取組での販売実習に参加した経験のある者もあり、図表 3-3 における体験日数が 2～3 日あるいは 4～7 日という生徒が混在している。なお、D 商業高校の回答者のうち、3 名がインタビュー調査に協力してくれたが、本研究では分析補助としてのみ利用した。

図表 3-2 調査票回収状況と分析対象者数

| | 配布数 | 回答数 | 回収率 | 分析対象者数 |
|---------|-------|-------|--------|--------|
| D 商業高校 | 78 人 | 73 人 | 93.6% | 69 人 |
| E 高校商業科 | 33 人 | 33 人 | 100.0% | 27 人 |
| 全体 | 111 人 | 106 人 | 95.5% | 96 人 |

図表 3-3 分析対象者の属性

| | | D 商業高校 | E 高校商業科 | 合計人数 | 割合 |
|--------------|-------|--------|---------|------|--------|
| 学年 | 3 学年 | 71 人 | 25 人 | 96 人 | 100.0% |
| 性別 | 男子 | 4 人 | 4 人 | 8 人 | 8.3% |
| | 女子 | 68 人 | 21 人 | 88 人 | 91.7% |
| 販売実習体験日数 | 1 日 | 64 人 | 17 人 | 81 人 | 84.4% |
| | 2～3 日 | 2 人 | 8 人 | 10 人 | 10.4% |
| | 4～7 日 | 5 人 | 0 人 | 5 人 | 5.2% |
| インターンシップ体験日数 | 1 日 | 0 人 | 0 人 | 0 人 | 0.0% |
| | 2～3 日 | 2 人 | 25 人 | 27 人 | 28.1% |
| | 4～7 日 | 69 人 | 0 人 | 69 人 | 71.9% |

2. 調査対象校のインターンシップの概略

両校とも、インターンシップの実施時期は 2 年次 10 月であり、生徒の希望調査をもとに実習先を決定しているが、すべての希望が叶っているわけではない。高校におけるインターンシップでは、毎年、実習先が概ね決まっていることや担当教員が生徒の希望をもとにマッチング作業を行うため、全生徒の希望を完全に叶えるのは困難である。なお、実習先については、D 商業高校の調査対象学科では、総合スーパー 1 カ所とホテル 2 カ所の計 3 カ所で、E 高校商業科では、公共施設 5 カ所、小売店 4 カ所、ホテル 2 カ所、病院 1 カ所の計 12 カ所となっている。

両校のインターンシップ実施目的を実施要領から抜粋したものが図表 3-4 である。商業高校では、商業科目で学んだ内容を実践的・体験的に取り組む部分と、進路選択や勤労観を育むキャリア教育に関わる部分の 2 つの目的が組み込まれていることがわかる。

図表 3-4 インターンシップの目的

| | |
|--------|---|
| D 商業高校 | ①実践的なビジネス知識とビジネスマナーを習得する ②販売に関する技術や事務管理のあり方を理解する ③働くことの意義や喜びを体得する ④自分の進路選択や人生設計の基盤づくりの機会とする |
| E 高校 | ①実際の産業界の知識や技術に触れ、学校における学習と職業の関係についての理解を深めるとともに学習意欲を喚起させる ②社会人に必要とされる職業意識や勤労観を育成する ③異世代との交流を通してコミュニケーション能力を向上させる |

3. 調査対象校の販売実習の概略

D商業高校の販売実習は、2年次12月に商業科の行事として行われている。北海道をPRするという目的で取り組んでおり、札幌駅前のアンテナショップにおいて道内の専門高校生が開発した商品の販売を行うため、仕入から店舗設営、広告宣伝などを実践している。また、観光客の声を聞き、北海道の良さを把握することを目的にアンケート調査も行っている。

E高校商業科は、2年次6月の地元イベントに合わせ商業科の行事として行われている。地元特産品や自ら開発したオリジナル商品を販売することで、自分たちの住む街の良さを再確認し、商業科で学んだことを実践することを目的としている。なお、E高校では、地元特産品を取り扱うため仕入商品が限定され、販売活動が実習の中心的な取組内容となっている。

このように、両校とも販売実習は、地域との連携を考慮しつつ、商業教育の実践的・体験的な学習として実習が行われている。

4. 分析方法

ここでの分析方法は、アンケート調査においてインターンシップと販売実習について熱心度・満足度・役立度について質問し、4段階で回答したものを集計し、比較、分析した。ここでの熱心度とは、それぞれに対して生徒が「熱心に取り組んだかどうか」を尋ねたもので、同様に満足度は「体験を終えて満足したか」、役立度は「この体験が将来、役立つと思うか」を尋ねたものである。

次に、インターンシップと販売実習それぞれの効果（どういう部分に役立つか）について10項目の質問を行い4段階で回答したものを集計し、比較・分析した。さらに、自由記述で、それぞれの「良かったことや役立ったこと、あるいは満足していること」（肯定的意見として集約）、「辛かったこと、もっとしっかりやっておくべきだったこと」（反省的項目として集約）をいくつかの項目に整理し、熱心度等が高い評価の生徒と低い評価の生徒に分類して、それぞれの特徴をみていくこととした。

第3節 調査結果

1. インターンシップと販売実習の熱心度・満足度・役立度

アンケート調査結果におけるインターンシップと販売実習それぞれの熱心度・満足度・役立度は、図表3-5～3-7のとおりである。全項目とも上位評価（熱心・やや熱心等）をあわせるとB高校の販売実習満足度（77.7%）以外は、すべて85%を超える高い評価である。特に熱心度はどちらも肯定的回答が90%を越え、多くの生徒が熱心に取り組み、満足感や役立感を得ていることがわかる。また、平均値比較ではE高校商業科が高い傾向にあるが、販売実習の満足度だけが低くなっており、「あまり満足でない」とする生徒が22%ほど存在している。つまり、こうした実践的・体験的学習においては概ね、熱心度、満足度、役立度は高いといえる。

図表 3-5 販売実習・インターンシップの熱心度 (%)

| | 熱心 | やや熱心 | あまり熱心でない | 熱心でない | 平均値 (4点法) |
|---------------|------|------|----------|-------|--------------|
| 販売実習 (合計) | 67.7 | 27.1 | 3.1 | 2.1 | 3.60 |
| D 商業高校 | 68.1 | 26.1 | 2.9 | 2.9 | 3.59 |
| E 高校商業科 | 66.7 | 29.6 | 3.7 | 0.0 | 3.63 |
| インターンシップ (合計) | 83.3 | 13.5 | 2.1 | 1.0 | 3.79 |
| D 商業高校 | 84.1 | 11.6 | 2.9 | 1.4 | 3.78 |
| E 高校商業科 | 81.5 | 18.5 | 0.0 | 0.0 | 3.81 |

(平均値は「熱心に取り組んだ」=4、「やや熱心に取り組んだ」=3、「あまり熱心でない」=2、「熱心でない」=1として算出した)

図表 3-6 販売実習・インターンシップの満足度 (%)

| | 満足 | やや満足 | あまり満足でない | 満足でない | 平均値 (4点法) |
|---------------|------|------|----------|-------|--------------|
| 販売実習 (合計) | 42.7 | 43.8 | 10.4 | 3.1 | 3.26 |
| D 商業高校 | 47.8 | 42.0 | 5.8 | 4.3 | 3.33 |
| E 高校商業科 | 29.6 | 48.1 | 22.2 | 0.0 | 3.07 |
| インターンシップ (合計) | 54.2 | 35.4 | 5.2 | 5.2 | 3.39 |
| D 商業高校 | 55.1 | 31.9 | 5.8 | 7.2 | 3.35 |
| E 高校商業科 | 51.9 | 44.4 | 3.7 | 0.0 | 3.48 |

(平均値は「満足した」=4、「やや満足した」=3、「あまり満足していない」=2、「満足していない」=1として算出した)

図表 3-7 販売実習・インターンシップの役立度 (%)

| | 役立つ | やや役立つ | あまり役立たない | 役立たない | 平均値 (4点法) |
|---------------|------|-------|----------|-------|--------------|
| 販売実習 (合計) | 54.2 | 36.5 | 8.3 | 1.0 | 3.44 |
| D 商業高校 | 47.8 | 42.0 | 8.7 | 1.4 | 3.36 |
| E 高校商業科 | 70.4 | 22.2 | 7.4 | 0.0 | 3.63 |
| インターンシップ (合計) | 57.3 | 32.3 | 6.3 | 4.2 | 3.43 |
| D 商業高校 | 55.1 | 33.3 | 7.2 | 4.3 | 3.39 |
| E 高校商業科 | 63.0 | 29.6 | 3.7 | 3.7 | 3.48 |

(平均値は「役立つ」=4、「やや役立つ」=3、「あまり役立たない」=2、「役立たない」=1として算出した。)

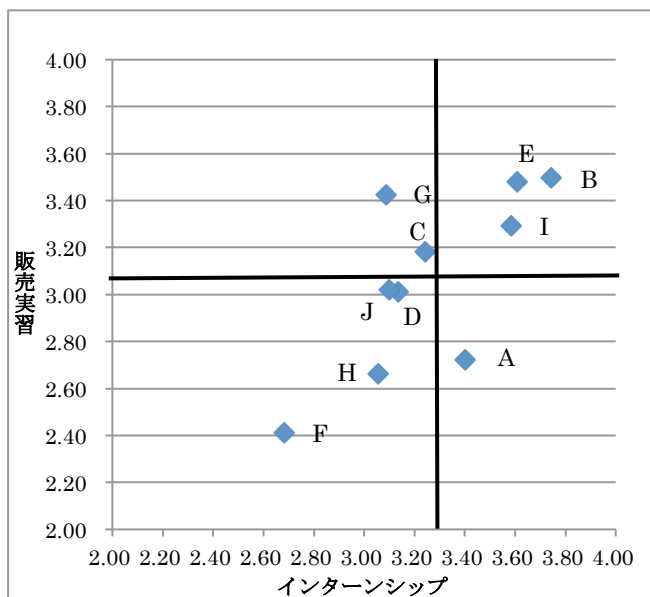
2. インターンシップと販売実習の効果

次に、インターンシップと販売実習それぞれの体験が具体的に何に役立つと思うか、その効果を項目別に集計したものをみていく(図表 3-8 と図表 3-9)。ここでも 4 段階で回答し、比較・分析をした。それぞれの項目で平均値と差を示したものが図表 3-8 であり、平均値をグラフ化したものが図表 3-9 である。

図表 3-8 インターンシップと販売実習の効果についての調査項目と平均値⁵⁴

| 項目 | 調査項目 | インターンシップ | 販売実習 | 差 (インターンシップ-販売実習) |
|----|------------------------------------|----------|------|----------------------|
| A | 進路希望を具体化(行きたい企業や学校を決めるなどの進路選択)すること | 3.40 | 2.72 | 0.68 |
| B | 働く経験により社会を知ること | 3.74 | 3.49 | 0.25 |
| C | 学校で学んだことが社会で役立つか確認すること | 3.24 | 3.18 | 0.06 |
| D | 自分に不足している能力を知ること | 3.13 | 3.01 | 0.12 |
| E | ビジネスマナーや礼儀作法を身につけること | 3.61 | 3.48 | 0.13 |
| F | その後の学習意欲の向上や学校生活を充実させること | 2.68 | 2.41 | 0.27 |
| G | チームワークや集団で協力して作業をやり遂げること | 3.09 | 3.42 | -0.34 |
| H | 個人で目標に向けて作業をやり遂げること | 3.05 | 2.66 | 0.39 |
| I | 社会のルールや決まりを守ること | 3.59 | 3.29 | 0.29 |
| J | 課題を見つけ考えて解決すること | 3.10 | 3.02 | 0.08 |

図表 3-9 インターンシップと販売実習の効果 (平均値)



図表 3-9 の座標について
 インターンシップの 10 項目 (A ~J) の全平均値は 3.26、同じく販売実習では 3.07 となり、この 2 値を基準として図 3-9 の中に線を示し、効果の高低を判断した。

(出所：図表 3-8 のデータをもとに作成)

図表 3-9 で、それぞれの平均値で線を引き、その線を基準として高低をみることにした。まず、両者とも効果が高いのは、項目 B「働く経験により社会を知ること」、項目 E「ビジネスマナーや礼儀作法を身につけること」、項目 I「社会のルールや決まりを守ること」である。反対にともに低いのは、項目 F「その後の学習意欲の向上や学校生活を充実させる

⁵⁴調査項目は、亀野 (2011) 「インターンシップ参加学生の効果分布」を参考に筆者が作成した。各平均値は「役立つ」=4、「やや役立つ」=3、「あまり役立たない」=2、「役立たない」=1 として算出した。

こと」、項目 H「個人で目標に向けて作業をやり遂げること」である。また、どちらか一方が高い特徴的な効果としては、項目 A「進路希望を具体化すること」がインターンシップで高く、項目 G「チームワークや集団で協力して作業をやり遂げること」が販売実習で高くなっている。その他の項目 C「学校で学んだことが社会で役立つか確認すること」、項目 D「自分に不足している能力を知ること」、項目 J「課題を見つけ考えて解決すること」は両軸の平均に近い点となった。

3. 自由記述の分析 1 -肯定的記述と適合項目-

アンケート調査の自由記述で「良かったことや役立ったこと、あるいは満足していること」を尋ね、その回答と図表 3-8 の調査項目に合わせて（適合項目）に分類し、インターンシップの肯定的項目として集計したのが図表 3-10 である。同様に販売実習について分類、集計したのが図表 3-11 である。複数の内容を記述した回答者がいるので、インターンシップへの記載項目数は 134 件（無回答者 24 人）、販売実習は 123 件（無回答者 33 人）であった。

図表 3-10 自由記述の肯定的項目の回答例と適合項目（インターンシップ）

| 自由記述の肯定的項目の回答例 | 適合項目 | D 商業 高校 | E 高校 商業科 | 回答数 合計 | 割合 |
|---------------------|------|------------|-------------|-----------|-------|
| 仕事や社会について理解できた | B | 41 | 20 | 61 | 45.5% |
| 進路を決める役に立った | A | 19 | 15 | 34 | 25.4% |
| あいさつやビジネスマナーを確認できた | E | 7 | 4 | 11 | 8.2% |
| 学校で学んだことが通用するか確認できた | C | 6 | 2 | 8 | 6.0% |
| 仕事を任せてもらえ責任感が身に付いた | J | 4 | 2 | 6 | 4.5% |
| 周囲と協力しチームワークができた | G | 2 | 4 | 6 | 4.5% |
| 自分の良い面、悪い面を知った | D | 4 | 0 | 4 | 3.0% |
| 自分で考えて行動できた | H | 3 | 1 | 4 | 3.0% |

（割合は、回答数を記述件数合計の 134 件で除算した値）

肯定的な回答で両方に共通に出てくるのは、項目 B の「働くことや社会を知ること」、項目 A の「進路を具体化すること」についてである。また、一方が多い特徴的なキーワードは、販売実習の項目 G「チームワークに関すること」があげられる。また、D 商業高校の回答者 3 名への補足インタビューでも、それぞれについて肯定的なコメントがあった⁵⁵。

⁵⁵補足インタビューで、インターンシップには「自分の興味を持っている婦人服を担当させてもらった。日ごろから雑誌などを見てセンスを身につける努力をしていたが、配属される売場が決まった時点で、その売場（婦人服）に関することを勉強したり、売場見学をしたり自分でできることを努力しようと心がけた」という意見や、販売実習では「単にいらっしやいませを連呼して販売するのではなく、販売場所に出てからも担当商品を売るためにどうしたらよいか考えて取り組んだ。他のグループを見て、自分たちの POP を改善し、他者の良い所を真似して取り入れるなど自分達で工夫することが勉強になった」という意見があった。

図表 3-11 自由記述の肯定的項目の回答例と適合項目（販売実習）

| 自由記述の肯定的項目の回答例 | 適合項目 | D 商業 高校 | E 高校 商業科 | 回答数 合計 | 割合 |
|---------------------|------|------------|-------------|-----------|-------|
| 販売、接客という働く経験ができた | B | 43 | 16 | 59 | 48.0% |
| 接客が向いているかどうか判断できた | A | 8 | 6 | 14 | 11.4% |
| 周囲と協力しチームワークが発揮できた | G | 7 | 6 | 13 | 10.6% |
| 学校で学んだことが通用するか確認できた | C | 8 | 4 | 12 | 9.8% |
| あいさつやビジネスマナーを確認できた | E | 5 | 6 | 11 | 8.9% |
| 声をかけられて励みになった | F | 5 | 2 | 7 | 5.7% |
| 自分から積極的に行動できた | H | 5 | 0 | 5 | 4.1% |
| 自分の苦手なことを知ることができた | D | 1 | 1 | 2 | 1.6% |

（割合は、回答数を記述件数合計の 123 件で除算した値）

4. 自由記述の分析 2 -反省的記述と高評価生徒・低評価生徒の関係-

次に「インターンシップ・販売実習で、もっとしっかりやっておくべきだったこと」を尋ね、その意見を分類し、反省的項目として集計した。インターンシップへの記載項目数は 71 件（無回答者数 22 人）、販売実習は 72 件（無回答者数 22 人）であった。

また、反省的項目の分析にあたっては、肯定的記述をみたときのように、これまでの調査項目が適合せず使用できないため、インターンシップと販売実習に対する、「高評価生徒」と「低評価生徒」に分けてみていくことにした。これは、図 3-5～3-7 で確認した熱心度、役立度、満足度において「あまり熱心でない（あまり役立たない、あまり満足していない）」と「熱心でない（役立たない、満足していない）」を 1 つでも回答した者を「低評価生徒」とし、1 つも低い評価として回答しなかった者を「高評価生徒」に分類した。そこで、インターンシップ、販売実習の低評価者について項目ごと、学校ごとに集計した結果が、次の図表 3-12 である。

それでは、まずインターンシップの反省的項目の記述を高評価生徒と低評価生徒に分けてみていく。インターンシップの低評価者は図表 3-12 で示したとおり、両校合わせて延べ 23 人で、分析対象者全体の約 24%になる。また、一人で複数の記述をしていることや記述をしていないこともあり、図表 3-13 で示した回答例とは件数が一致しない。

なお、図表 3-12 で示した低評価者のうち、反省的項目に記述した者は 23 人で、インターンシップへの記述が 14 件、販売実習への記述が 10 件であった。

販売実習では、低評価者は図表 3-12 で示したとおり、両校合わせて延べ 27 人で、分析対象者全体の約 28%にあたる。また、図表 3-13 と同様の理由で、図表 3-14 で示した回答例では件数が一致しない。

調査結果をみていくと、高評価者では、インターンシップ・販売実習の両者に共通して出てくるキーワードは「事前準備不足、勉強不足」、あるいは「もっと練習すればよかった」という自らの準備不足に対する反省項目である。これらの中でも、あいさつと敬語の不十分さに関する記述が多くみられた。

低評価者では、インターンシップでは、「行きたい企業ではなく興味が持てなかった」という自己の進路希望に合わないというマッチングに関わる内容が多い。これは、販売実習

でも同様であり、「販売職に就かないので意味がない、自分の興味のある仕事に関係ない」という項目に集中し、自分の進路とつながりがないという判断が、それぞれ評価を低くしている。こうしたことから、インターンシップや販売実習という実践的・体験的学習に意欲的に参加するためには、自分の進路希望とのかかわりが一つのポイントになると考えられる。

さらに、図表 3-6 において、販売実習における E 高校の満足度が低くなっていたが、その理由は、図表 3-14 の販売実習に対する反省的項目の「販売職に就かないので意味がない」という回答が、すべて B 高校の生徒であることが原因と推察される。それは、B 高校での販売実習が販売そのものに主眼がおかれ、販売商品選定などに関わることなく、商業高校での学びを網羅する実践となっていなかったからと考えられる。やはり、販売実習においては、商業科目での学びを活かし、仕入れ・広告・販売・経理等の一連の販売に関わる内容を体験できる内容にしなければ、限定的な効果しか得られないと考えられる。

図表 3-12 両校の低評価者の回答状況 (単位：人)

| | D 商業高校：インターンシップ | E 高校商業科：インターンシップ | D 商業高校：販売実習 | E 高校商業科：販売実習 | D 商業高校計 | E 高校商業高校計 |
|-----------|-----------------|------------------|-------------|--------------|---------|-----------|
| 回答者数 | 69 | 27 | 69 | 27 | 69 | 27 |
| 熱心度：低評価者数 | 3 | 0 | 4 | 1 | 7 | 1 |
| 満足度：低評価者数 | 9 | 1 | 7 | 6 | 16 | 7 |
| 役立度：低評価者数 | 8 | 2 | 7 | 2 | 15 | 4 |
| 低評価者数計 | 20 | 3 | 18 | 9 | 38 | 12 |
| 各項目計 | 23 | | 27 | | 50 | |

図表 3-13 自由記述の反省的項目の回答 (インターンシップ) (単位：件)

| 自由記述の反省的項目の回答 | 合計 | 高評価者 | 低評価者 |
|-----------------------------------|----|------|------|
| 立ち仕事で疲れた | 17 | 15 | 2 |
| 自分の進路と関係ない(行きたい企業ではない)ので興味がわかなかった | 11 | 4 | 7 |
| 事前準備が不足(勉強不足)していた | 11 | 11 | 0 |
| 暇な時間が多かった(仕事がない) | 10 | 8 | 2 |
| 仕事を教えてもらえなかった | 6 | 6 | 0 |
| きちんと作業ができなかった | 5 | 4 | 1 |
| お客さんと関わる場面が少なかった | 4 | 3 | 1 |
| お客さんからのクレームがあった | 3 | 3 | 0 |
| 掃除ばかりで辛かった | 3 | 3 | 0 |
| お金をもらえなかった | 1 | 0 | 1 |
| 合計件数 | 71 | 57 | 14 |

(低評価者数は 13 人で、インターンシップのみ低評価 6 人、両者とも低評価 7 人である)

図表 3-14 自由記述の反省的項目の回答（販売実習）

（単位：件）

| 自由記述の反省的項目の回答 | 合計 | 高評価者 | 低評価者 |
|-------------------|----|------|------|
| もっと練習すればよかった | 35 | 35 | 0 |
| もっと積極的に取り組むべきだった | 7 | 7 | 0 |
| もっと工夫すればよかった | 6 | 6 | 0 |
| 準備からきちんと取り組むべきだった | 6 | 6 | 0 |
| 販売職に就かないので意味がなかった | 6 | 1 | 5 |
| 立ちっぱなしで疲れた | 5 | 3 | 2 |
| 仕事がなく暇だった | 5 | 3 | 2 |
| 強制参加なのがいやだった | 4 | 3 | 1 |
| チーム内での連携がまずかった | 2 | 2 | 0 |
| 外国人への対応ができなかった | 1 | 1 | 0 |
| 合計件数 | 77 | 67 | 10 |

（低評価者数は 17 人で、販売実習のみ低評価 10 人、両者とも低評価 7 人である）

第 4 節 考察

1. インターンシップと販売実習の熱心度・満足度・役立度

最初に、インターンシップと販売実習への取組姿勢として、熱心度・満足度・役立度の比較をした。両者とも 3 項目すべてで評価が高く、こうした実践的・体験的学習は積極的に取り組んだ方がよいといえる。また、一部、満足度が低い販売実習については、実践内容が自分の将来とのつながりがないことが原因と考えられる。しかし、たとえ販売職に就かない場合で、自己のキャリアにつながらなくとも、商業高校での一連の学び（仕入、広告、販売、決算等）を確認する場となっていれば、職業教育としての意味を持つことになり、生徒の満足感にもつながるものと考えられる。そうしたことから、今回の E 高校の実習のように指示された商品を販売する実習ではなく、生徒自身が販売商品を選定するところから始まり、自らが考えながら商業科目での学びを総合的に実践する取組にしていくことが望まれる。

2. インターンシップと販売実習の効果

2.1 両者で高い効果がみられた項目

両者とも高い効果がみられたのは、「働く経験により社会を知ること」、「ビジネスマナーや礼儀作法を身につけること」、「社会のルールや決まりを守ること」の 3 項目であった。自由記述の肯定的項目においても、「仕事や社会について理解できた」、「販売、接客という働く経験ができた」という仕事や働く経験に関する意見が多くみられた。実践の種類を問わず、学校外に出て、働いている人と接することや、客と接するなど働くという経験そのものが社会と関わっていると感じさせている。

また、商業高校ではビジネスマナーや社会のルール、決まりを守ることについて、日頃から指導される場面が多い。そのためインターンシップや販売実習において、日常指導されていることの成果が発揮できたと感じ、それが効果を高めていると考えられる。つまり、

この3項目については、インターンシップや販売実習以外の実践においても効果が期待できる部分ともいえる。

2.2 インターンシップのみで効果がみられた項目

インターンシップでは、「進路希望を具体化すること」に高い効果が見られた。短期間の実施ではあるが、企業に出向いて実際の職場や仕事に関わることが、自分の進路を考えることにつながるとみられる。また、自由記述の肯定的項目でも、「進路希望を具体化できた」、「自分のやってみたい仕事ができた」という意見が多く、進路決定に関しての効果が期待できる。

また、反省的項目にあったように、自分の進路希望にあった実習先にこだわる生徒も存在し、自分の進路と関係がない、あるいは行きたい企業ではないことから、評価が低い生徒もいた。さらに、「自分の希望の実習先ならば、積極的に学ぶ」という意見もみられ、どこにインターンシップへ行くかというマッチングは、実践にあたっての課題のひとつである。ただし、実習先については、希望先以外であっても「進路希望とは違うが仕事というものが理解できた」とする肯定的な意見もみられ、仕事の種類よりも働く経験そのものや、他者（客や職員等）と関わることが進路決定に影響を与えていると考えられる。

2.3 販売実習のみで効果がみられた項目

販売実習では、「チームワークや集団で協力して作業をやり遂げること」で高い効果がみられた。販売実習はグループで分担して作業を進める場面が多く、販売に関する一連の作業を一定期間、集団で取り組むことがチームワークを育てている要因といえる。また、肯定的項目でも「販売、接客という働く経験ができた」という意見が多く、チームワークとともに商業科目での学びの確認や、働くこと、社会を知ることに関する効果もみられる。

反省的項目では、「もっと工夫すればよかった」という意見があり、準備期間中はもちろん、販売当日でも創意工夫を続け、商品を売ろうとする積極的姿勢を持っていることがわかった。こうした姿勢は、事前準備から最後の決算報告まで、チーム毎に責任を持たせた結果であり、他のチームよりたくさん売ろうというチーム間の競争が働くことが要因と考えられる。

また、「もっと練習すればよかった」、「積極的に取り組むべきだった」という取組姿勢を後悔する意見も多く、事前の準備不足を示した内容も多くみられる。そうしたことから、実習にあたっては、準備に必要な時間を確保して取り組む必要がある。

2.4 両者で効果が低い項目と自由記述から

両者とも効果が低くなったのは、「個人で目標に向けて作業をやり遂げること」、「その後の学習意欲の向上や学校生活を充実させること」である。特に、学習意欲の向上については、自由記述の反省的項目にあるように「事前準備が不足していた」、「もっと練習すればよかった」という意見にみられるように、生徒自身が実践前の努力不足に気付いているものの、それが実践後の学び直しにつながっていないため、学習意欲も向上していないと考えられる。

こうした実践的・体験的学習では、これまで学んできたことをまず実践してみることが

大切である。そして、そこで自分の「できたこと」と「できなかったこと」を明らかにし、それらに気づくことにより学校での学び直しにつなげたり、あるいは上級学校でのさらなる学びにつなげたりしていくことが重要である。つまり、実践をその後の学習意欲向上や学校生活の充実につなげるための工夫が必要になる。そして、こうした充実した指導には、実践の前後のしっかりとした教員の指導が求められ、その指導を行う時間も必要になる。

例えば、こうした実践の事後指導やふりかえりについては、Kolb（1984）の「経験学習モデル」を利用することで、次の学びへつなぐことができる。実践をふりかえることで自分のできたこと、できなかったことを省察し、次に自分がやるべきことを教訓として導き出し、再度新たな実践に挑戦していくサイクルを作っていくのである。どのような実践であれ、やりっ放しでは意味がなく、経験から内省し、自分で考えたものを言語化し、そこで得た教訓を次の新たな実践に活用するという学びのサイクルが必要である。こうした経験学習モデルの手順を踏んだ「効果的な学び直し」が学習意欲の向上につながっていくと考えられる。

こうした学び直しにより、できないことができるようになっていくことが実践的・体験的な学習による成長であり、教員はそうした成長につながる取組になるよう実践を計画、実施する必要がある。そうすれば、ここでの「事前準備が不足していた」、「もっと練習すればよかった」という感覚が、その後の学習意欲向上や学校生活の充実につながり、効果的な実践へ発展させることができる。

第5節 小括

1. 今後のインターンシップと販売実習の在り方

これまでみてきたように、インターンシップと販売実習に生徒は、熱心に取り組み、さらに役立度も満足度も高く感じていることから、実践的・体験的な学習には積極的に取り組んでいきたい。また、実践の種類が異なっても、働く経験により社会を知る、ビジネスマナーを身に付けるなどは、共通の効果としてみられるものである。ビジネスマナーについては、前章で役立度が高かったこともあり、あらためて重要性が確認された。

インターンシップでは、「進路先を具体化する効果」が高いが、低評価の生徒は実習先のマッチングに対するこだわりがみられ、そうした生徒への効果を高めるには、各自の進路希望と合わせていくことが必要である。例えば、学校主体ではなく生徒が主体となり自らインターンシップの実習先を探し、自分で調整して希望する実習先に行くなどの工夫が考えられる。さらに、インターンシップにおける「進路先を具体化する効果」と、販売実習での「働く経験ができた」という肯定的意見を合わせると、こうした実践には、キャリア教育の意味が含まれているといえる。こうした実践的・体験的な学習とキャリア教育のつながりは、これからの商業高校の学びにおいて重要な意味をもつと考えている。

販売実習では、「チームワーク醸成の効果」がみられた。これは、販売実習が比較的長期間に渡り活動が展開され、その中でつながりやまとまりが生まれること、他のグループに負けたくないという競争関係からの効果といえる。つまり、集団で競い合うような要素、例えば、実際の会社組織の形態を取り入れることで、同様の効果をもった実践的・体験的な学習が可能となる。

最後に、両者とも実践後、「生徒自らが自分の力量不足に気づく」ということである。そして、大切なのはその気づきからの学び直しへつなげることである。例えば、実習中から学び直しを意識した行動記録をとるなど、学び直しの材料を集めると効果的なふりかえりとなる。ここで集めた材料を用いて、経験学習モデルなどを参考に、効果的な学び直しに取り組んでいくことが大切である。

2. 本章の限界と残された課題

本章では、D商業高校とE高校商業科の2校に対する在校生調査を行った。ここでの限界は、前章と同様に、北海道内商業高校2校96名と限定された調査対象者の結果ということがあげられる。今後は、前章同様にデータ数を増やすことはもちろん、他地域のサンプルも加えて分析を行っていききたい。また、本分析で利用した生徒のデータは、インターンシップ先、販売実習先や実習の取り組み内容、それぞれの体験日数などに多少の差があり、考慮すべき点があった。実践内容の評価についても、生徒の自己評価に基づくものであり、一定の評価基準を作成してから回答を得るなどの工夫が必要であった。

今後は分析対象を生徒のみではなく、指導教員や実践に関係する事業者側の意見も集め、高等学校での指導に役立つ分析としていきたい。また、この2つに限定せず、実践種についても検討し、商業高校で取り組んでいる他の実践との比較なども、今後は分析対象としていきたい。

3. 実践的・体験的な学習の効果と時間的な制約

卒業生調査の結果を受け、商業高校における「実践的・体験的な学習」の効果をみるため、「インターンシップ」と「販売実習」の2つに焦点をあて、それぞれの効果について検討してきた。両者には、特徴的な効果がみられ、教育課程上、時間的な余裕があるならば、生徒に「気づき」や「きっかけ」を与える学びとして、様々な実践的・体験的学習に取り組める環境が望ましい。しかし、現実には、勉強・学習面の充実も求められており、さらに学校行事や部活動等との兼ね合いを考えると、こうした実践に使える時間は限定されてしまう。

そこで、こうした時間的な制約についての解決策を検討していくため、短期間の実践についてみていくことにする。短期間の実践的・体験的学習の効果等が確認できれば、多様な実践的・体験的学習を行う足がかりにもなると考えた。

次章では、時間的制約が多い高校の教育現場において、「ワンデイインターンシップ（職場体験）」を取り上げ、短期の実践的・体験的学習について、その効果や継続性、商業科目との関係についてみていくこととする。

第 4 章 短期の実践的・体験的学習から得られるもの -ワンデイインターンシップ体験に対する 3 時点調査からの考察-

第 1 節 本章の目的

1. 本章のねらい

本章では、高等学校における時間的な制約を考慮し、研究課題 3 の「短期の実践的・体験的学習から、その効果や継続性、商業科目との関連性を明らかにする」。具体的には、短期の実践が生徒に肯定的な影響や効果を与えるかどうかを確認する。そのため 1～2 日という短期のインターンシップ（職場体験）を経験した生徒に対して、事前調査、事後調査、そして 1 年後の卒業前調査の 3 時点で調査（調査 3）を行い、そこで生徒に影響を与えるものや効果継続性について分析していく。さらに、実践的・体験的学習の効果と商業科目との関係についてもみていく。

2. 研究背景と先行研究

高等学校におけるインターンシップの実施現状は、図表 4-1 のとおりで、2013 年度以降実施率は公立高校で 80%を超えている（国立教育政策研究所生徒指導・進路指導センター：以下、国教研）。しかし、参加率（在学中に一度でもインターンシップに参加した者の割合）は、2018 年度においても 34%に留まっている。これは、中学校における職場体験が 98%を超える実施率で、参加形態のほとんどが原則全員参加であることと比較すれば、大きな開きがある⁵⁶。また、期間も 10 日を越える長期間の体験ができる生徒はわずかで、1～3 日という短期間が 80%以上である。このように、インターンシップの実施率、参加率は向上してきているが、期間については 1 日もしくは 2～3 日という短期間が一般的といえる。

高等学校現場における時間的な制約に加えて、こうした短期間のインターンシップ体験が多い現状が、今回の「ワンデイインターンシップ（以下、ワンデイ）」という短期間の実践的・体験的学習に注目したきっかけである。なお、今回のワンデイとは 1 日もしくは 2 日、生徒が職場で仕事を体験する取組を指し、大学生等を対象とした企業主催の 1 day インターンシップとは意味が異なるものである。

図表 4-1 公立高校におけるインターンシップ実施概要

| 年度 | | 1998 | 2003 | 2008 | 2013 | 2018 |
|------------------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|
| 実施率（学校ベース） | | 20.9% | 52.2% | 69.1% | 80.8% | 84.8% |
| 参加率（生徒ベース） | | ----- | 17.5% | 27.2% | 30.4% | 34.9% |
| 参加者の 体験 日数 | 1 日 | ----- | 17.8% | 20.4% | 26.7% | 31.0% |
| | 2～3日 | ----- | 54.7% | 56.2% | 52.5% | 50.7% |
| | 4～10日 | ----- | 24.5% | 21.0% | 17.9% | 15.2% |
| | 11日以上 | ----- | 3.0% | 2.5% | 2.9% | 3.0% |
| | 合計 | ----- | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

（出所：国教研「職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果」の各年度データ及び文部科学省「平成 15 年度インターンシップの実施状況」より作成。1998 年度は実施率以外のデータなし）

（注）

⁵⁶国教研の平成 29 年度「職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果（概要）」では、公立中学校における職場体験の実施状況は 98.6%としている。

高等学校でのインターンシップについてみていくと、日本進路指導協会調査（2006）では、普通科高校の卒業生が在学中に実施して欲しかった体験的活動として、1位：インターンシップ、2位：職場見学、3位：卒業生体験発表をあげており、高校生のインターンシップ、職場体験へのニーズが示されている。また、インターンシップの効果については、河野（2011）が、インターンシップ経験により、「働くということのイメージがわいた」、「自分の就きたい仕事があった」といった効果が大きいとし、「大学の授業の意味が理解できた」という学びの深化に与える効果は乏しいとしている。

短期間のインターンシップについて石田（2007）は、インターンシップの実習内容と期間の関連について短期間実習では企業を観察する企業ウォッチング型⁵⁷にとどまるとし、長期とは実習内容も異なり効果も限定的であると長期のものと区分して議論している。さらに、文部科学省（2009）『インターンシップの導入と運用のための手引き』では、職業意識醸成型は2～3週間程度の期間でも効果があり、理論実践型は1ヶ月以上の長期間が望ましいとし、大学等での比較的長い期間を想定した内容となっている。

亀野（2009）は、大学の2週間程度の体験型インターンシップについて検証した中で、長期インターンシップの効果に触れながらも高校段階で経験者が少ない現状を指摘し、大学での体験型（短期）インターンシップの意義を述べ、期間的デメリットについては、事前・事後研修でカバーできるとしている。また、児美川（2013）も、職場体験・インターンシップの教育的な効果について、一過性のイベントでは効果は継続せず、職業理解につながるためには事前および事後の学習指導が不可欠であるとし、教育課程に有機的に位置づけて実施することを提案し、事前指導、事後指導の重要性について言及している。さらに、尾川（2015）は、短期インターンシップの効果について大学生の事例として、自己と学ぶこと働くことを統合的にとらえる態度を形成すること、働くことへの先入観を解体し、考え方が多様化することをあげている。

このように、インターンシップの体験期間については、長期間の議論が主流であり、高等教育機関であれば短くとも2～3週間が基準となっている。また、短期インターンシップの効果についても、大学生の事例からの分析が中心であり、本章においては、高校生への調査からの短期の実践について分析を試みることにした。

また、短期のインターンシップの効果をみていくにあたり、あわせて、職業観についての変化もみていく。これは、前章において、インターンシップには進路希望を具体化することへの効果が確認されたため、さらに分析を深めるためである。

職業理解や職業観など働くことについて山田（2007）は、1982年と2003年に調査を行い、5つの職業観尺度（経済性、社会的価値、自己実現、社会的奉仕、義務感・使命感）について比較している。ここでは、働くことに関する価値観いわゆる職業観は20年間でそれほど変化していないとし、高校2年生の順位は、自己実現が第1位、経済性が第2位となっている。また、松本（2008）は、高校生は職業に対して自分の「自立」や「生きがい」を重視しているとし、具体的に就きたい職業をイメージすることは、職業の持つ有用

⁵⁷石田は実習内容を期間とも関連させ次のように分類している。①企業ウォッチ型（1週間未満）、②就業意識高揚型（2週間）、③テーマ実習型、④問題解決・提言型（2週間以上）、⑤ボランティア活動参加型（2週間以上）。

性を高めるとし、インターンシップなどで働く人とふれあうことも体験の意義ととらえ、職業モデルの存在の重要性を指摘している。

さらに、中教審（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）』においても、キャリア教育の推進にあたり、「社会や職業にかかわる様々な現場における体験的な学習活動の機会を設け、それらの体験を通して、子ども・若者に自己と社会の双方についての多様な気づきや発見を得させることが重要である」（p.17）とし、学校と社会をつなぐ体験的学習の重要性を示している。

こうしたことから、短期間の実践的・体験的学習のひとつとして、ワンデイインターンシップに焦点をあて、生徒への影響や職業観の変化、さらに商業科での学びとの関係について検討していくこととする。

3. 本章の課題設定

これまでみてきた先行研究をふまえ、本章では短期の実践的・体験的な学びの一つとしてワンデイ体験に注目して研究を進めていく。高等教育機関におけるインターンシップの流れは半年、1年という長期的な流れや海外インターンシップなど様々な広がりを見せている。そうした中では、ワンデイについての批判も多い⁵⁸。前述した文部科学省の手引きでも短期間のインターンシップには否定的な部分がみられる。しかし、高等学校では、時間的な制約などからワンデイのような1～3日という短期間の取組が80%以上である（図表4-1）。

また、ここで議論する「ワンデイ」とは、大学生を対象とした会社見学、あるいは企業説明会といった内容のものや、広報あるいは採用を目的とした内容ではない。あくまでも商業高校の実践的・体験的学習として行われるインターンシップ・就業体験を短期間で実施するものである。通常のインターンシップ・職場体験を短期間に行うものを「ワンデイ」とし、その経験により生徒の意識がどのように変化し、それが卒業時にはどのようなようになるのかをみていくものである。

さらに、これまでのインターンシップ研究では、事前・事後アンケートによる効果測定で捉えたものが多く、事前・事後・卒業前という3時点の変化に着目したのが、本章の特徴といえる。1日もしくは2日という短い期間であっても生徒に肯定的な影響を与えることが明らかになれば、短期間であっても実践的・体験的学習を行う意義が明らかとなる。そして、これからの高等学校商業教育の中で、実践や体験を通じた学習を計画していくうえで、期間的な制限にとらわれることなく検討をすすめることが可能になる。

こうした点をふまえ、本章の研究課題を次のように設定した。

- ①3 時点それぞれで生徒はワンデイ体験をどのようにとらえているか。また、体験により働くことに関する価値観（職業観）はどのように変化するのか。
- ②ワンデイで肯定的影響を受け、それが卒業前まで続く生徒にはどのような特徴があるのか。

⁵⁸ 例えば、日本私立大学連盟（2017）では「ワンデーインターンシップの弊害是正に向けて」という提言を行い、現状のワンデーインターンシップの多くは、その役割を十分果たしているとは言えず、学生に無用の混乱と負担を招いているに過ぎないとしている。

③ ワンデイで肯定的な影響を受ける生徒と商業科の学びは、どのような関係があるのか。

第2節 調査方法

1. 調査概要と対象

本章では、生徒全員が短期間（1～2日間）のインターンシップを行っている、北海道内都市部にあるF商業高校に依頼し、3時点におけるアンケート調査（調査3）を行った。F商業高校では、2年次の11月（本調査対象者は2011年）にワンデイを実施している。教育課程上は「総合的な学習の時間」とし、体験日数は、就職希望生徒が2日間、進学希望生徒が1日となっている。

F商業高校では、取組のねらいを「生徒が望ましい勤労観・職業観および職業に関する知識や技術を身につけるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てること」としている。商業科での学びを確認する色合いは薄く、職業観や進路選択の一助を目的とし、キャリア教育として実施している面が強い。

実際の体験日数が1～2日とはいえ、事前指導についてはガイダンスや注意事項説明を含め全5回、事後指導では体験のふりかえりなどのまとめを1回行っている。こうした事前・事後指導は担任教員と実習担当者（進路指導部教員）が連携しながら進め、ワンデイ当日も巡回指導を行い生徒の様子を確認し、その後の指導につなげている。

アンケート調査は、インターンシップ実施前の事前指導時、実施直後の事後指導日、さらに3年次の卒業前12月の3時点で行い、3回すべてに回答した187名を分析対象とした。調査はすべて質問紙を使用し、担任教員から調査についての説明を受けた後に、その場で回答し、記入後すぐに回収した。記入方法は調査対象の追跡ができるように記名式による自己記入方式とした。なお、調査概要は図表4-2の通りである。

図表 4-2 調査概要

| | |
|---------|--|
| 調査対象 | 北海道内F商業高校 2013年3月卒業の235名中3回とも回答した187名 |
| 体験日数 | 2日：2年次就職希望42名（22.5%） 1日：2年次進学希望者145名（77.5%） |
| 調査時期 | 事前調査（1回目）：2011年6月 事後調査（2回目）：2011年11月 卒業前調査（3回目）：2012年12月 |
| 調査対象の進路 | 進学131名 70.0%（内訳：大学・短大63名、専門学校等68名） 就職45名 24.1%、その他11名 5.9%（その他内訳：予備校2名、留学1名、公務員再受験1名、アルバイト継続1名、就職未定4名、進路未定2名）卒業前調査時点のもので予定を含む |

2. 調査内容と分析手法

本研究の目的であるワンデイについて、生徒がどのように捉えているかを3回の質問紙による調査（3時点調査）の回答から分析を行った。また、生徒に影響を与える成長の観点として、高校現場での指導内容を検討し、学習面・進路指導面・生活面を中心に、①進

路選択の具体化、②学習意欲の向上、③マナー・礼儀の実践、④将来への展望、⑤高校生活の充実という5つについて尋ねた。なお、3時点の質問紙における質問文については図表4-3の通りである。また、同様に「何のために働くのか」という職業観⁵⁹についても、図表4-4の⑥から⑩の通り質問した。すべての問いで4点尺度（思う、少し思う、あまり思わない、思わない）で回答を得て、その後、集計を行った。

本研究では、事前調査、事後調査に加えインターンシップ後1年が経過した3年次の12月という卒業前調査を加え、3時点でのデータから分析することとした。それにより、事後調査のみで分析した場合と異なり、事前調査と卒業前調査の変化をみることで、効果の継続性についても分析が可能となり、1時点のみあるいは2時点比較とは異なる視点での分析が可能となっている。

図表 4-3 5つの観点と3時点での問いの内容

| 観点 | 3時点での質問 |
|------------|--------------------------------------|
| ①進路選択の具体化 | 事前：インターンシップは今後の進路選択に役立つと思いますか |
| | 事後：インターンシップは今後の進路選択に役立つと思いますか |
| | 卒前：インターンシップは進路選択に役立ったと思いますか |
| ②学習意欲の向上 | 事前：インターンシップは今後の学習意欲向上につながるとと思いますか |
| | 事後：インターンシップは今後の学習意欲向上につながるとと思いますか |
| | 卒前：インターンシップは学習意欲の向上につながったと思いますか |
| ③マナー・礼儀の実践 | 事前：インターンシップではあいさつや正しい言葉遣いができると思いますか |
| | 事後：インターンシップであいさつや正しい言葉遣いできたと思いますか |
| | 卒前：インターンシップ後あいさつや言葉遣いに気が付いたと思いますか |
| ④将来への展望 | 事前：インターンシップの前まで将来についてしっかり考えてきたと思いますか |
| | 事後：インターンシップを終え将来についてしっかり考えたいと思いますか |
| | 卒前：インターンシップ後将来について考えるようになったと思いますか |
| ⑤生活の充実 | 事前：インターンシップの前まで高校生活をしっかりと送ってきたと思いますか |
| | 事後：インターンシップ後残りの高校生活をしっかりと送りたいと思いますか |
| | 卒前：インターンシップ後の高校生活をしっかりと送れたと思いますか |

図表 4-4 何のために働くのか（職業観）の問いの内容

| 観点 | 3時点での質問 |
|----------|----------------------------|
| ⑥経済性 | 暮らすのに必要なお金をもらうため |
| ⑦周囲からの評価 | 人に認められたり、評判を得るため |
| ⑧自己の成長 | 自分の得意なことや能力を活かしやりたいことをするため |
| ⑨社会性・奉仕 | 世の中のためになることをするため |
| ⑩義務感 | 高校を卒業したら働くのが当たり前だから |

第3節 生徒の成長に関する5つの観点について（調査結果1）

1. 3時点比較からの傾向

3時点調査の集計結果は、図表4-5のとおりである。ここでは、「思う：4点、少し思う：

⁵⁹ ここでは「何のために働くのかへの考え方」、「働くことに関する価値観」を職業観とした。

3点、あまり思わない：2点、思わない：1点」として平均値を算出した。事前調査の平均値と比べると事後調査では、5つすべての観点の平均値が向上し、ワンデイであってもその体験から多くの面で気づきを得るなど肯定的な影響を受けている。しかし、体験から1年経過した卒業前調査では、事後調査時よりも平均値が下降し、1年後にふりかえった時点においては、体験の影響が下降する。

図表 4-5 3時点調査における観点別集計結果 (n=187)

| 観点 | 回答 | 事前調査 (%) | 平均値 | 事後調査 (%) | 平均値 | 卒業前調査 (%) | 平均値 |
|---------------------|---------|----------|------|----------|------|-----------|------|
| ① 進路 選択 | 思う | 46.5 | 3.35 | 69.5 | 3.59 | 23.0 | 2.69 |
| | 少し思う | 43.9 | | 21.9 | | 29.5 | |
| | あまり思わない | 9.1 | | 7.0 | | 18.4 | |
| | 思わない | 0.5 | | 1.6 | | 15.2 | |
| 向上 ② 学習 意欲 | 思う | 34.2 | 3.07 | 51.3 | 3.38 | 15.7 | 2.64 |
| | 少し思う | 44.4 | | 37.4 | | 34.6 | |
| | あまり思わない | 19.8 | | 9.6 | | 27.6 | |
| | 思わない | 1.6 | | 1.6 | | 8.3 | |
| 礼儀 ③ マナー ・ | 思う | 50.3 | 3.37 | 73.3 | 3.73 | 55.6 | 3.44 |
| | 少し思う | 42.8 | | 25.1 | | 34.2 | |
| | あまり思わない | 4.3 | | 1.6 | | 8.0 | |
| | 思わない | 2.7 | | 0.0 | | 2.1 | |
| ④ 将来 展望 | 思う | 21.9 | 2.81 | 77.0 | 3.73 | 44.4 | 3.21 |
| | 少し思う | 39.0 | | 19.8 | | 38.5 | |
| | あまり思わない | 33.2 | | 3.2 | | 11.8 | |
| | 思わない | 5.9 | | 0.0 | | 5.3 | |
| 充実 ⑤ 高校 生活 | 思う | 67.9 | 3.59 | 77.5 | 3.73 | 32.1 | 3.06 |
| | 少し思う | 28.3 | | 19.8 | | 46.5 | |
| | あまり思わない | 2.7 | | 2.7 | | 17.6 | |
| | 思わない | 1.1 | | 0.0 | | 3.7 | |

次に、図表 4-6 において、それぞれの差の比較から事前調査平均値よりも卒業前調査平均値で上昇した観点が2つあることがわかる。上昇した観点のうち、平均の差の検定（t検定）において有意に向上がみられたのは、「④将来への展望」であった（図表 4-6 網掛部）。これは、事前調査時よりも1年後の卒業前調査時において、将来展望の観点だけが有意に向上したということである。つまり、卒業前にふりかえったときにワンデイ体験が、将来を考えるきっかけになったと考えた生徒が増えていることを示している。さらに考えを進めれば、将来展望の観点は、ワンデイ体験後1年が経過しても、その効果が継続する傾向があるといえる。もちろん、事前調査よりも事後調査では、平均値は有意に向上しており、ワンデイ体験が将来を考えることについて生徒に気づきを与えていることが確認できる。これに加えて1年経過後の卒業前時点においても、肯定的な影響を与える傾向がみられたのは重要な点である。なお、もうひとつ事前調査よりも卒業前調査で向上がみられた「③マナー・礼儀の実践」は、差もわずかであり、統計的にも有意とならなかった。

それでは、次にこの5観点の3時点における生徒のとらえ方の変化について、いくつかのグループに分類して効果の継続性に加え、生徒の特徴を明らかにしていく。

図表 4-6 5つの観点における差の比較

| 観点 | 差の式 | 対応サンプルの差 | | 有意確率 (両側) |
|-----------------|-------|----------|------|--------------|
| | | 平均値 | 標準偏差 | |
| ① 進路選択 の具体化 | 事後－事前 | 0.23 | 0.75 | ** |
| | 卒前－事後 | -0.89 | 1.06 | ** |
| | 卒前－事前 | -0.66 | 1.03 | ** |
| ② 学習意欲 の向上 | 事後－事前 | 0.27 | 0.79 | ** |
| | 卒前－事後 | -0.72 | 0.94 | ** |
| | 卒前－事前 | -0.44 | 0.87 | ** |
| ③ マナー・礼 儀の実践 | 事後－事前 | 0.31 | 0.74 | ** |
| | 卒前－事後 | -0.28 | 0.82 | ** |
| | 卒前－事前 | 0.03 | 0.86 | n.s. |
| ④ 将来への 展望 | 事後－事前 | 0.97 | 0.91 | ** |
| | 卒前－事後 | -0.52 | 0.78 | ** |
| | 卒前－事前 | 0.45 | 1.11 | ** |
| ⑤ 高校生活 の充実 | 事後－事前 | 0.12 | 0.65 | * |
| | 卒前－事後 | -0.68 | 0.80 | ** |
| | 卒前－事前 | -0.56 | 0.93 | ** |

** p<.01 , * p<.05 , n.s.:有意差なし

2. 3時点における生徒のとらえ方の変化（5つの観点別）

事前調査と卒業前調査の平均値比較では2つの観点で伸長がみられた。そして、図表 4-5 のとおり3時点の全観点において、半数以上の生徒が影響を受けたと「思う」、「少し思う」と肯定的にとらえている。そこで、ここでは生徒が3時点で受けた影響がどのように変化したのか、その変化のパターンを分類してみていくことにする。

まず、事前、事後および卒業前調査の3時点において肯定的（4点尺度中、思う・少し思う）な回答した生徒を「肯定的回答者（Y）」とし、反対に否定的（4点尺度中、あまり思わない・思わない）と回答した生徒を「否定的回答者（N）」とする。そして、3時点での肯定的回答者を「肯定的回答群」、否定的回答者を「否定的回答群」とし、それらを組み合わせにより1から8のグループに分類し、そのグループ別に①～⑤の5観点で集計を行った（図表 4-7）。

図表 4-7 では、事前調査、事後調査、卒業前調査の3時点すべてで、ワンデイを肯定的にとらえている（Y-Y-Yの組合せ）グループ1でG1と表示している。F商業高校の場合は、このグループ1の生徒が全観点で多く、最低でも50%以上、最大では80%を越えている。つまり、ワンデイ体験であっても多くの生徒は、3時点すべてにおいて肯定的にとらえているといえる。しかし、そもそもグループ1の生徒は、何事にも真面目に取り組む生徒群とも考えられ、多くの事柄に対して肯定的にとらえる傾向があることも考えられる。

そこで、ここではワンデイから肯定的な気づきを得る特徴的なグループとして、グループ5（G5：図表 4-7 網掛部分）に注目した。このグループは、事前調査においては否定的な回答者（N）であるが、体験で気づきを得て、事後調査で肯定的な回答者（Y）となり、

さらに卒業前調査でふりかえった時点においても肯定的な回答者（Y）という、組合せがN-Y-Yとなるグループである。このグループは、ワンデイ体験によって新たに気づきを得た生徒で、しかも卒業前まで肯定的に影響をとらえているため、ワンデイ体験から肯定的な影響を受けた特徴的な生徒群であると判断した。このグループ5（G5）の生徒を、ここでは「体験有効生徒」とし、その特徴を続けてみていくこととした。

この体験有効生徒は、どの観点でも人数が少なく、割合も低い、「④将来への展望」では約30%がこのグループに存在している（図表4-7 下線部）。これは、ワンデイの体験前は、将来についてきちんと考えていなかったが、体験後に将来について考えるようになり、卒業前調査のふりかえり時点でも、ワンデイ体験によって将来について考えるようになったと、肯定的にとらえている生徒が約3割存在していることを示している。

そこで、前節の3時点の観点別分析において、事前調査より卒業前調査で有意に向上がみられた「④将来への展望」に注目し、第5節以降で体験有効性生徒について詳細にみていくことにする。

図表 4-7 グループと5観点の肯定的回答群と否定的回答群の組合せ（n=187）

| グループ | 事前調査 | 事後調査 | 卒業前調査 | ①進路選択 | | ②学習意欲 | | ③マナー・礼儀 | | ④将来展望 | | ⑤高校生活充実 | |
|-----------|----------|----------|----------|----------|------------|----------|------------|-----------|------------|-----------|-------------|----------|------------|
| | | | | 度数 | 割合(%) | 度数 | 割合(%) | 度数 | 割合(%) | 度数 | 割合(%) | 度数 | 割合(%) |
| G1 | Y | Y | Y | 105 | 56.0 | 96 | 51.3 | 154 | 82.4 | 96 | 51.3 | 141 | 75.4 |
| G2 | Y | Y | N | 53 | 28.3 | 43 | 23.0 | 17 | 9.1 | 17 | 9.1 | 35 | 18.7 |
| G3 | Y | N | Y | 6 | 3.2 | 1 | 0.5 | 3 | 1.6 | 0 | 0.0 | 1 | 0.5 |
| G4 | Y | N | N | 5 | 2.7 | 7 | 3.7 | 0 | 0.0 | 1 | 0.5 | 3 | 1.6 |
| G5 | N | Y | Y | 3 | 1.6 | 8 | 4.3 | 11 | 5.9 | 56 | 29.9 | 5 | 2.7 |
| G6 | N | Y | N | 10 | 5.3 | 19 | 10.2 | 2 | 1.1 | 12 | 6.4 | 1 | 0.5 |
| G7 | N | N | Y | 0 | 0.0 | 4 | 2.1 | 0 | 0.0 | 3 | 1.6 | 0 | 0.0 |
| G8 | N | N | N | 5 | 2.7 | 9 | 4.8 | 0 | 0.0 | 2 | 1.1 | 1 | 0.5 |

（Yは肯定的回答、Nは否定的回答であり生徒の回答パターンの組み合わせによって8つのグループに分類した。また、割合については端数処理（四捨五入）から合計が100%になっていない部分がある）

第4節 働くことに関する5つの観点（調査結果2）

1. 3時点比較からの傾向

次に、質問項目⑥から⑩の「何のために働くのか（職業観）の変化」について集計した結果をみていく。結果は、図表4-8のとおりである。事前調査と比べると事後調査では、すべての職業観で平均値が向上している。しかし、体験から1年後の卒業前調査では事後調査時よりも2つの点で平均値が低下し、3つの点で向上している。

また、各時点での得点順をみると、3時点すべてで経済性が第1位、自己の成長が第2位、社会性・奉仕が第3位となっており、先行研究の山田（2007）の全国調査の結果とは異なるものであった。全国調査の結果では、自己実現が1位、経済性は2位であった。つまり、経済性がどの時点でも高いのは、ビジネスについて学ぶ商業高校生のひとつの特徴ともいえる。それでは、職業観について3時点でどのように変化したかを、続けてみてい

くことにする。

図表 4-8 働くことに関する価値観の3時点調査の集計 (n=187)

| 観点 | | 事前調査平均値 (標準偏差) | 事後調査平均値 (標準偏差) | 卒業前調査平均値 (標準偏差) |
|---|--------------|-------------------|-------------------|--------------------|
| 何 の た め に 働 く の か | ⑥経済性 | 3.60 (-0.52) | 3.67 (-0.52) | 3.76 (-0.48) |
| | ⑦周囲からの 評価 | 2.81 (-0.73) | 2.89 (-0.78) | 2.67 (-0.85) |
| | ⑧自己の成長 | 3.34 (-0.61) | 3.48 (-0.68) | 3.33 (-0.70) |
| | ⑨社会性・奉仕 | 2.89 (-0.74) | 3.07 (-0.81) | 3.15 (-0.80) |
| | ⑩義務感 | 2.71 (-0.88) | 2.74 (-0.96) | 2.81 (-0.97) |

2. 3時点における生徒のとらえ方の変化（職業観）

それでは、各観点におけるそれぞれの伸長を差の比較からみていく。先ほどの①～⑤の観点と同様に、図表 4-9 には事後調査と事前調査、卒業前調査と事後調査、そして卒業前調査と事前調査それぞれの差、有意確率を示した。

図表 4-9 各観点（⑤～⑨）における差の比較

| 観点 (職業観) | 差の式 | 対応サンプルの差 | | 有意確率 (両側) | |
|---|-----|----------|-------|--------------|------|
| | | 平均値 | 標準偏差 | | |
| 何 の た め に 働 く の か | ⑥経済 | 事後－事前 | 0.07 | 0.56 | n.s. |
| | | 卒前－事後 | 0.09 | 0.49 | * |
| | | 卒前－事前 | 0.16 | 0.62 | ** |
| | ⑦評価 | 事後－事前 | 0.09 | 0.86 | n.s. |
| | | 卒前－事後 | -0.23 | 0.88 | ** |
| | | 卒前－事前 | -0.14 | 0.95 | * |
| | ⑧自己 | 事後－事前 | 0.14 | 0.78 | * |
| | | 卒前－事後 | -0.15 | 0.84 | * |
| | | 卒前－事前 | -0.01 | 0.89 | n.s. |
| | ⑨奉仕 | 事後－事前 | 0.18 | 0.82 | ** |
| | | 卒前－事後 | 0.08 | 0.89 | n.s. |
| | | 卒前－事前 | 0.26 | 0.96 | ** |
| | ⑩義務 | 事後－事前 | 0.03 | 0.97 | n.s. |
| | | 卒前－事後 | 0.06 | 1.07 | n.s. |
| | | 卒前－事前 | 0.10 | 1.10 | n.s. |

** p<.01 , * p<.05 , n.s.:有意差なし

この中で注目したのは、⑥「暮らすのに必要なお金をもらうため（経済）」、⑨「世の中のためになることをするため（奉仕）」、⑩「学校を卒業したら働くのがあたりまえだから（義務）」の3点である。これらは卒業前調査と事前調査の差がすべてプラスであり、体験後はもちろん、卒業前においても平均値の向上がみられた。この中で、卒業前調査と事前調査のt検定において、有意に向上がみられたのは、⑥経済と⑨奉仕の2つであった。

それでは、この2点に着目し、先ほどの5観点（①～⑤）同様に8グループに分類し、その特徴についてみていくことにする。分類方法は同じで事前、事後、卒業前の3時点において肯定的（4尺度中、思う・少し思う）な回答をした生徒を「肯定的回答者（Y）」とし、反対に否定的（4尺度中、あまり思わない・思わない）と回答した生徒を「否定的回答者（N）」とした。そして、その組み合わせによりグループ1（G1）からグループ8（G8）に分け、グループ別・観点別に集計した。その結果が図表4-10である。

図表4-10 5観点の肯定的回答群と否定的回答群の組み合わせ（n=187）

| グループ | 事前調査 | 事後調査 | 卒業前調査 | ⑥経済 | | ⑦評価 | | ⑧自己 | | ⑨奉仕 | | ⑩義務 | |
|------|------|------|-------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|
| | | | | 度数 | 割合 (%) | 度数 | 割合 (%) | 度数 | 割合 (%) | 度数 | 割合 (%) | 度数 | 割合 (%) |
| G1 | Y | Y | Y | 182 | 97.3 | 76 | 40.6 | 151 | 80.7 | 107 | 57.2 | 62 | 33.2 |
| G2 | Y | Y | N | 0 | 0.0 | 25 | 13.4 | 11 | 5.9 | 9 | 4.8 | 14 | 7.5 |
| G3 | Y | N | Y | 1 | 0.5 | 6 | 3.2 | 9 | 4.8 | 12 | 6.4 | 18 | 9.6 |
| G4 | Y | N | N | 1 | 0.5 | 17 | 9.1 | 4 | 2.1 | 7 | 3.7 | 15 | 8.0 |
| G5 | N | Y | Y | 2 | 1.1 | 16 | 8.6 | 9 | 4.8 | 17 | 9.1 | 17 | 9.1 |
| G6 | N | Y | N | 0 | 0.0 | 18 | 9.6 | 2 | 1.1 | 7 | 3.7 | 12 | 6.4 |
| G7 | N | N | Y | 0 | 0.0 | 8 | 4.3 | 1 | 0.5 | 18 | 9.6 | 20 | 10.7 |
| G8 | N | N | N | 1 | 0.5 | 21 | 11.2 | 0 | 0.0 | 10 | 5.3 | 29 | 15.5 |

（Yは肯定的回答、Nは否定的回答であり生徒の3時点の回答パターンの組み合わせによってG1からG8の8グループに分類した）

事前・事後・卒業前調査の3時点で、働くことについて肯定的にとらえ、3時点とも変化しない、Y-Y-Yの組合せがグループ1（G1）である。前節でみた①から⑤の観点同様にF商業高校は、このG1の生徒が多く、特に⑥経済性は97%、⑧自己の成長は80%を越えている。

ここでもワンデイ体験をきっかけにして気づきを得たと考えられる特徴的グループに注目することにした。先ほどと同様、事前調査において否定的な回答者（N）で、事後調査で肯定的な回答者（Y）、さらに卒業前調査でも肯定的な回答者（Y）を、継続性がみられたN-Y-Yという組合せのグループ5（G5）である。しかし、先ほどの①～⑤の成長の観点とは異なり、この⑥～⑩の観点は、グループ5（G5）の生徒群は、どの職業観においても1割に満たなかった（図表4-10網掛部）。そのため、グループ5を職業観についての特徴的な生徒（体験有効生徒）とはしなかった。

しかし、図表4-10では、「⑥経済性：暮らすのに必要なお金をもらうため」という観点について97.3%の生徒が3時点すべてで肯定的に捉えており、F商業高校あるいは商業高校生のひとつの特徴ととらえることができる。同様に、「⑧自己の成長：自分の得意なことや能力を活かしてやりたいことをするため」という観点についても80%以上の生徒が一貫して肯定的に捉えている。これは、商業高校では、検定を取得したり、コンピュータの技能を身につけたり、生徒それぞれが得意分野を持っていることが原因と考えられる。

ここでは、肯定的回答と否定的回答の分類で特徴がみられなかったので、職業観については、ここで分析を終え、前述の5観点（調査結果1）において特徴的であった「④将来

への展望」の観点に絞り込んで、この後の継続性について分析を進めることにする。

第5節 体験有効生徒の特徴

1. 体験有効生徒と就きたい職業の関連

ここでは第3節で述べた、事前調査より卒業前調査において有意に向上した観点である「④将来への展望」における「体験有効生徒」の特徴について明らかにしていく。

まず、調査対象生徒のうち3時点すべてを肯定的にとらえているグループ1（G1）とグループ5（G5：体験有効生徒）、それ以外のグループ合計（その他グループ）という3つに分類し、本調査において収集した図表4-11のaからkの各項目を変数としてクロス集計を行い、それぞれとの関連性について確認した。

図表 4-11 5 観点の肯定的回答群と否定的回答群の組み合わせ

| 変数 | 内容 |
|-----------------|--|
| a.性別 | 男子、女子の区分で記入した（全調査で記入）。 |
| b.クラス | 全6クラスの区分で記入した（全調査で記入）。 |
| c.体験先 | 事後調査で記入した項目で、就職希望者は20事業所より選択し、進学希望者他は34事業所より選択した事業所名を記入した。 |
| d.体験日数 | 事後調査で記入した項目で、就職希望者が2日、進学希望者1日。 |
| e.就きたい職業の状況 | 事前調査で「体験前に就きたい職業が決まっているか」を尋ねた項目で、「決まっている・ほぼ決まっている・迷っている・決まっていない」、から選択して回答を得た。 |
| f.卒業時進路（進学・就職） | 卒業前調査時点で、進路決定状況を記入し、進学者（予定含む）と就職者他に分類した。 |
| g.インターンシップへの自信 | 事前調査で、「今までの学習成果を発揮できると思うか」を尋ねた項目で、「思う・やや思う：自信あり」、「あまり思わない・思わない：自信なし」に分類した。 |
| h.高校生活全体に対する満足度 | 卒業前調査で、高校生活全体に満足しているかを4点尺度で尋ねた。 |
| i.アルバイト経験の有無 | 卒業前調査で、3年間、一度でもアルバイトの経験があるかどうかを尋ねた。 |
| j.卒業時の成績（段階） | 卒業前調査で、評定平均を記入した（自己申告）。5.0～4.3を「A段階」、4.2～3.7を「B段階」、3.6以下をすべて「C段階」と分類した。通常は「D段階」、「E段階」もあるが、ここでは少人数であったため「C段階」としてまとめて処理した。 |
| k.検定取得数 | 卒業前調査で、3年間の取得検定数を記入した。同じ種類の検定でも2級、1級と取得した場合は2個とカウントし、平均取得数である10個を基準に高低を判断した。 |

クロス集計の結果、「体験有効生徒」と有意な関連性（ χ^2 検定）がみられた項目は、事前調査における「e.就きたい職業の状況」であった。そこで、「事前調査の就きたい職業の状況」と「将来への展望（グループ別）」とのクロス集計結果をみていくことにする。なお、「就きたい職業が決まっているか」という問いに対しては、「決まっている・ほぼ決まっている・迷っている・決まっていない」の4項目で回答を得ているが、ここでは、「決まっている・ほぼ決まっている」を併せて集計した。

結果は、図表4-12の通りで、就きたい職業が「決まっている・ほぼ決まっている」生

徒は、グループ1 (Y-Y-Y) に多く 70%以上で、グループ5 (N-Y-Y) の体験有効生徒は 15%ほどである (図表 4-12 下線部)。また、「迷っている」とする生徒では大きな差はみられなかった。注目すべき点は、事前に就きたい職業が「決まっていない」生徒は、グループ5 (N-Y-Y) の体験有効生徒で 50%以上 (図表 4-12 下線部) となり、グループ1 やその他グループより多くなっている。これらは、残差分析でも同様の傾向がみられた (図表 4-12 網掛け部)。

図表 4-12 将来への展望と就きたい職業 (事前調査) の集計結果

| | | | ④将来への展望 | | | 合計 |
|------------------|---------------------|--------|---------|-------|--------|--------|
| | | | グループ1 | グループ5 | その他 | |
| 就きたい職業 (事前調査) | 決まっている・ ほぼ決まっている | 度数 | 65 | 13 | 10 | 88 |
| | | 割合 (%) | 73.9% | 14.8% | 11.4% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | 5.8 | -4.3 | -2.4 | | |
| | 迷っている | 度数 | 22 | 20 | 15 | 57 |
| 割合 (%) | | 38.6% | 35.1% | 26.3% | 100.0% | |
| | 調整済み残差 | -2.3 | 1.0 | 1.8 | | |
| 決まっていない | 度数 | 9 | 23 | 10 | 42 | |
| | 割合 (%) | 21.4% | 54.8% | 23.8% | 100.0% | |
| | 調整済み残差 | -4.4 | 4.0 | 1.0 | | |
| 合計 | 度数 | 96 | 56 | 35 | 187 | |
| | 割合 (%) | 51.3% | 29.9% | 18.7% | 100.0% | |

(χ^2 乗値 38.607 有意確率 0.000)

つまり、体験有効生徒のように、体験前は将来についてしっかり考えていなかったが、体験後と卒業前においてワンデイの影響を肯定的にとらえるのは、就きたい職業が「決まっていない」という生徒に多くみられるといえる。就きたい職業について、「迷っている」ではなく、「決まっていない」ときちんと自覚していることが、体験により気づきを得て、卒業前まで影響を継続的に受ける生徒の特徴といえる。

また、「事前に就きたい職業が決まっているか」と「各時点における将来への展望 (4点尺度)」について分散分析を行った。その結果、事前調査、事後調査、卒業前調査いずれも統計的に有意となり、就きたい職業が事前に決まっているかと、3時点における将来への展望との間に関連があることがわかった。

さらに、就きたい職業が決まっている生徒と決まっていない生徒の将来への展望に対するとらえ方を3時点それぞれの平均値で比較したのが図表 4-13 である。

図表 4-13 就きたい職業が決まっている生徒と決まっていない生徒の平均値比較

| 観点④将来への展望 | 事前調査 | 事後調査 | 卒前調査 |
|-----------|------|------|------|
| 決まっている | 3.16 | 3.00 | 3.16 |
| 決まっていない | 2.21 | 2.33 | 2.48 |

就きたい職業が事前に決まっている生徒は、事後調査でいったん影響が下降するが、卒業前には平均値が戻っている。これは、就きたい職業が決まっている生徒にとっては、ワンデイ体験は将来を考える、いわゆる将来展望への影響が低いととらえることができる。体験前までにきちんと考えてきていたので、その職業が自分に適していたあるいは、適していないことが判明し、一時的に将来への意識が低下したものと推察される。また、この

決まっている生徒については、卒業前調査では事前調査と同じ水準に将来展望への効果が戻っており、体験そのものについては、一定の評価をしているものと考えられる。

一方、決まっていなかった生徒は、平均値がすべて2点台と効果は低くなっているが、事前調査から、事後調査、卒業前調査へと徐々に平均値が向上していくことがわかる。つまり、将来についてしっかり考えていないからこそ、就きたい職業が事前には決まっていなかったためであり、ワンデイ体験により少しずつではあるが将来に向けて考えはじめ、卒業前まで少しずつ向上していくと考えられる。こうしたことから、就きたい職業が決まっていなかった生徒は、ワンデイ体験により、将来について少しずつ考えを進めていく傾向があるといえる。

こうした傾向がみられることから、ワンデイという短期間であっても実践的・体験的学習を進めるべきと考える。

2. 体験有効生徒と自己を成長させた項目との関係

ここでは、「④将来への展望における体験有効生徒」と卒業前調査における「自己を成長させた項目」との関係を見ていく。ここでの「自己を成長させた項目」とは、第2章の調査1で使用した商業高校での取組として用いた10項目⁶⁰と同じもので、この中から複数選択可として回答を得た。集計の結果は、図表4-14の通りで、自己を成長させた項目として回答数が多かったのは、「情報処理関係科目」、「簿記会計関係科目」、「学校の一般行事」、「ビジネスマナー系科目」であった（図表4-14下線部）。

図表4-14 自己を成長させた取組の選択者内訳

| 項目 | 選択者総数 | 選択者の割合(%) | 選択者のうちG1の生徒数 | 選択者のうちG5の生徒数 | 選択者のうちG1,G5以外の生徒数 | G5の割合(%) |
|--------------|-------|-------------|--------------|--------------|-------------------|----------|
| a.情報処理関係科目 | 145 | <u>77.5</u> | 72 | 46 | 27 | 31.7 |
| b.簿記会計関係科目 | 120 | <u>64.2</u> | 53 | 41 | 26 | 34.2 |
| c.経済理論系科目 | 45 | 24.1 | 24 | 16 | 5 | 35.6 |
| d.ビジネスマナー系科目 | 116 | <u>62.0</u> | 62 | 33 | 21 | 28.4 |
| e.調査研究系科目 | 28 | 15.0 | 13 | 9 | 6 | 32.1 |
| f.普通教科科目 | 48 | 25.7 | 24 | 12 | 12 | 25.0 |
| g.商業に関する行事 | 52 | 27.8 | 26 | 23 | 3 | 44.2 |
| h.学校全体の一般行事 | 120 | <u>64.2</u> | 62 | 36 | 22 | 30.0 |
| i.クラブ活動 | 101 | 54.0 | 53 | 28 | 20 | 27.7 |
| j.アルバイト経験 | 109 | 58.3 | 57 | 32 | 20 | 29.4 |

また、図表4-14には、各項目を選択した生徒をグループ1（G1）、グループ5（G5）、

⁶⁰ 10項目の概要は次aからjのとおりである。a.情報処理関係科目（ワープロ、表計算などコンピュータの実習や学習）、b.簿記会計関係科目（簿記、会計、原価計算、会計実務などの学習）、c.経済理論系科目（ビジネス基礎、マーケティング、経済活動と法などの学習）、d.ビジネスマナー系科目（総合実践でのあいさつやマナー実習など）、e.調査研究系科目（自ら課題を設定し、調査、発表する形式の学習）、f.普通教科科目（普通科目における学習）、g.商業に関する行事（商業コンクール、企業訪問、インターンシップ、販売実習会等）、h.学校全体の一般行事（体育祭、学校祭など）、i.クラブ活動（運動部、文化部、外局も含む）、j.アルバイト経験（長期、短期問わず）。

その他（G1、G5以外）に分けて人数を示し、G5（体験有効生徒）の生徒が選択した割合を示した。割合が高かったのは「商業に関する行事」、「経済理論系科目」、「簿記会計関係科目」であった（図表 4-14 網掛け部）。

さらに、体験有効生徒の特徴をみるため「自己を成長させた取組」各項目の選択者・非選択者の関係をクロス集計で検証した。クロス集計表を独立性の検定において確認すると、統計的に有意となり将来展望との関係性がみられたのは、「b.簿記会計関係系科目」と「g.商業に関する行事」の2つであった。また、この2項目のクロス集計表が、図表 4-15 と 4-16 である。なお、集計表作成においては、図表 4-12 同様、グループ 1、グループ 5（体験有効生徒）、その他グループの3つに分けて集計している。

図表 4-15 「④将来への展望」と「b.簿記会計科目」との関係

| グループ | | b. 簿記会計関係科目 | | 合計 | |
|---------|----------------------------------|-------------|-------|-------|------|
| | | 選択者 | 非選択者 | | |
| ④将来への展望 | グループ 1 : G1 (Y-Y-Y) | 度数 | 53 | 43 | 96 |
| | | 割合 | 55.2% | 44.8% | 100% |
| | | 調整済み残差 | -2.6 | 2.6 | |
| | グループ 5 : G5 (N-Y-Y) 体験有効生徒 | 度数 | 41 | 15 | 56 |
| | | 割合 | 73.2% | 26.8% | 100% |
| | | 調整済み残差 | 1.7 | -1.7 | |
| | その他グループ 合計 | 度数 | 26 | 9 | 35 |
| | | 割合 | 74.3% | 25.7% | 100% |
| | | 調整済み残差 | 1.4 | -1.4 | |
| 合計 | | 度数 | 120 | 67 | 187 |
| | | 割合 | 64.2% | 35.8% | 100% |

(χ^2 乗値 6.903 有意確率 0.032)

図表 4-16 「④将来への展望」と「g.商業に関する行事」との関係

| グループ | | g. 商業に関する行事 | | 合計 | |
|---------|----------------------------------|-------------|-------|-------|------|
| | | 選択者 | 非選択者 | | |
| ④将来への展望 | グループ 1 : G1 (Y-Y-Y) | 度数 | 26 | 70 | 96 |
| | | 割合 | 27.1% | 72.9% | 100% |
| | | 調整済み残差 | -0.2 | 0.2 | |
| | グループ 5 : G5 (N-Y-Y) 体験有効生徒 | 度数 | 23 | 33 | 56 |
| | | 割合 | 41.1% | 58.9% | 100% |
| | | 調整済み残差 | 2.6 | -2.6 | |
| | その他グループ 合計 | 度数 | 3 | 32 | 35 |
| | | 割合 | 8.6% | 91.4% | 100% |
| | | 調整済み残差 | -2.8 | 2.8 | |
| 合計 | | 度数 | 52 | 135 | 187 |
| | | 割合 | 27.8% | 72.2% | 100% |

(χ^2 乗値 11.384 有意確率 0.003)

図表 4-15 は、体験有効生徒（G5）と、簿記会計関係科目を成長項目として選択した生徒との関係を示している。まず、体験有効生徒（G5）のうち、73.2%が簿記会計関係科目から成長を感じていることがわかる。また、残差分析により、グループ 1 (G1)よりも体験有効生徒（G5）の方が、自己を成長させた項目として簿記会計関係科目を選択する傾向が強いといえる（図表 4-15 網掛け部）。

同様に、図表 4-16 では、体験有効生徒（G5）と、商業に関する行事を成長項目として

選択した生徒との関係を示している。ここでは、体験有効生徒（G5）のうち商業に関する行事から成長を感じたのは41.1%に留まっている。これは、商業に関する行事の中に、珠算・電卓の全校コンクールなど実践・実習以外の取組も含まれていることが原因と考えられる。また、残差分析では、簿記会計同様にグループ1（G1）よりも体験有効生徒（G5）の方が、自己を成長させた項目として商業に関する行事を選択する傾向が強くなっている（図表4-16 網掛け部）。

つまり、体験有効生徒（G5）は、すべてを肯定的にとらえる生徒群であるグループ1（G1）より、簿記会計関係科目と商業に関する行事から「成長」を感じる傾向がみられるということである。実践的・体験的な学習の効果が継続する傾向にある体験有効生徒の特徴として、簿記会計のように検定試験取得を主とした学習と、インターンシップや販売実習を含めた商業に関する行事と関係があることが示された。

第6節 考察

1. 3時点で生徒はワンデイをどのようにとらえているのか（とらえ方の変化）

まず、最初に①進路選択の具体化、②学習意欲の向上、③マナー・礼儀の実践、④将来への展望、⑤学校生活の充実という5観点で、生徒のとらえ方の変化を確認した。5つの観点すべてで、事前調査より事後調査で平均値が向上し、ワンデイを肯定的にとらえる生徒が増加することがわかった。しかし、卒業前調査では事後調査よりすべての観点で平均値が低下した。ここから、ワンデイのような短期の体験的・実践的学びであっても、今回設定した5つの場面では、体験後に肯定的な影響をうける生徒が増えることを示す一方、時間が経過するとその影響は薄れてしまうことが明らかになった。仮に、体験直後の肯定的な影響を一時的な興奮にとらえれば、ワンデイ体験後の効果は限定的されたものとなる。

ただし、「将来への展望（将来について考えること）」は、事前調査よりも卒業前調査において有意に向上がみられた。これは、卒業前時点にふりかえったときにも、ワンデイ体験が将来を考えるきっかけとなったととらえている生徒が増加したことを示し、ワンデイ体験による肯定的効果が、継続していることを示している。

こうしたことから、ワンデイのような短期的な体験的・実践的学習であっても、将来への展望に対して肯定的な影響があり、さらにそれが継続する可能性が認められるのであれば、生徒にとって意味のある体験といえる。

また、F商業高校においては、①から⑤の5観点すべてで半数以上の生徒がグループ1（Y-Y-Y）で、すべて肯定的回答の生徒であった。その中でも「マナーと礼儀の実践」、「将来への展望」については80%を越える高い割合となった。しかし、マナーと礼儀は事前調査時から80%を超えており、F商業高校では日常生活や教科科目でもマナーや礼儀指導があるため、その影響を受けている可能性が高いと考えられる。

また、将来への展望については、ワンデイ体験後（事後調査時）から肯定的にとらえる体験有効生徒（グループ5：N-Y-Y）が30%と、他グループより多く存在している。

2. ワンデイ体験による働くことに対する価値観（職業観）の変化

次に、3時点調査から「何のために働くのか（職業観）」がどのように変化したのかを確認する。ここでの問いかけは、働く理由として、⑥暮らすのに必要なお金をもらうため（経済性）、⑦人に認められたり、評判を得るため（周囲からの評価）、⑧自分の得意なことや能力を活かしたりするため（自己の成長）、⑨世の中のためになることをするため（社会性・奉仕）、⑩高校を卒業したら働くのが当たり前だから（義務感）の5つについてである。平均値でみると3時点で大きく順位が変化することはなかった。

また、すべての質問で、事前調査より事後調査で平均値の向上がみられるものの、卒業前調査では、事後調査より向上した観点は3つであった。これは、前述の①から⑤の観点と同様に、ワンデイのような短期の体験的・実践的学習であっても、実施後には働くことについて考えることや、影響を受ける生徒が増えること、さらに時間が経過するとその影響が薄れていくことを示している。もちろん、ここでの職業観について平均値が高い、低いで意識の向上や低下を判断できるものではない。しかし、体験後にはすべての観点で平均値が向上しており、これら⑥から⑩の5点だけではあるが、働くことについて考える生徒が増えたことは明らかである。つまり、「生徒が望ましい勤労観・職業観を身に付ける」というワンデイ体験のねらいは達成されているといえる。

また、卒業前調査の時点では、経済性と社会性・奉仕という2つの観点で有意に向上がみられた。この2つは、就職希望者は就職活動を経験したこと、進学希望者においてもアルバイトや他の商業科目に関する実習、さらに日常の生徒指導からも影響を受けている可能性がある。これは、前述した①から⑤の5つの観点も同様である。

さらに、この調査では、「経済性」が3時点すべてで平均値が最も高くなった。先行研究であげた全国調査では、「自己実現・自己の成長」が最も高くなっており、違いがみられた。これは、日頃からビジネスに関する授業を受けて経済性が身につけていることや、高校卒業後に就職する生徒が一定数存在することなどが理由として考えられる。

3. ワンデイ体験から肯定的な影響を受け、それが卒業まで続く生徒の特徴（体験有効生徒の特徴）

将来への展望という観点は、前述のとおり事前調査よりも卒業前調査で唯一、平均値が統計的に有意に向上した観点である。この観点と事前調査の就きたい職業についての関連がみられ、特に本研究で注目した体験有効生徒（G5）は、事前調査で就きたい職業について「決まっていない」という生徒に多くみられた。

ここでのポイントは、「迷っている」のではなく、「決まっていない」と自覚する生徒が多かったことである。つまり、自分の就きたい職業が決まっていない生徒は、自分が何も準備をしていないことを自覚しているため、焦る気持ちもあり、ワンデイ体験から気づきや学びを得やすく、肯定的にとらえやすいと考えられる。一方、すべて肯定的にとらえるグループ（G1）は、体験前から就きたい職業が決まっている生徒が多い。これは、このグループの生徒が物事に真面目に取り組む生徒が多く、最初から準備をきちんと進めている生徒が多いからと考えられる。

また、就きたい職業が決まっている生徒の事後調査時における、将来への展望に対する平均値が一度下降するのは、就きたい職業を体験することで自分のイメージしていたもの

と合致したり、異なったりすることによる安心と混乱の表れとみることができる。自分に適しているかどうかという視点でワンデイ体験をとらえれば、自分のイメージと合わなかった生徒は再度、将来について悩み始め、ふりだしに戻るような感覚になるものと考えられる。

つまり、ワンデイ体験は、就きたい職業が決まっていない生徒が将来について「気づき」を得るだけでなく、決まっている生徒がその職業が自分に適しているかどうかを判断する「気づき」にもなり得る。そこで、実践的・体験的学習にあたっては、しっかりと事前指導を組み込み、将来を考える時間、いわゆるキャリア教育としての時間を設ければ、一層効果が高まるものと考えられる。

4. 体験有効生徒と自己を成長させた項目の関係

最後に、体験有効生徒の特徴をみるため、卒業前調査における「自己を成長させた項目」を確認したところ「簿記会計関係科目」、「商業に関する行事」との関係性がみられた。体験有効生徒は、この2つを成長項目として選択する傾向がみられた。

ワンデイ体験という実践的内容との関係性において「商業に関する行事」との関連がみられるのは理解できる。しかし、ほとんどの時間が座学である簿記会計関係科目という検定に向けての学習との関連が示されたのはなぜだろうか。それは、体験有効生徒の特徴が、ワンデイ体験から気づきを得て、その効果を卒業前まで継続させること、いいかえれば、きっかけを掴むとそれを継続できる傾向と関係していると考えられる。物事を継続する傾向が、簿記検定のように3級、2級、1級と学習を積み上げ、他の科目よりも継続性が求められる取組と重なるため、関係性がみられたと考える。さらに、簿記検定については、1月、2月という年度末に検定試験があり、卒業間際まで学習の継続が求められることも、体験有効生徒の特徴とつながる理由として考えられる。

こうしたことから、ワンデイにおける、将来展望という観点において、その効果が継続する生徒の特徴のひとつとして、簿記会計関係科目との関係があるということが示された。

第5節 小括

1. 短期の実践的・体験的学習により得られるもの

商業高校生にとってのワンデイ体験は、実施直後には肯定的な影響を受けるが、卒業前時点ではその肯定的な影響は薄れ、事前調査時点より低下する観点が多い。つまり、ワンデイ体験の効果は認められるが、それはあくまで体験直後が高く、限定的ということになる。

また、調査を行った観点のうち「将来への展望(将来について考えること)」については、体験1年後にも平均値の有意な向上がみられ、効果継続性があることがわかった。さらに、この将来への展望で効果が継続した生徒(体験有効生徒)と事前調査での「就きたい職業」には関連がみられた。中でも、就きたい職業が「決まっていない」とする生徒に体験の効果が続く傾向がみられた。こうしたことから、商業教育の中の実践的・体験的学習において、科目担当者がしっかりと事前指導を行い、将来を考える場面を設定することができれば、キャリア教育としても効果の高い取組へと質的向上を図ることが可能にな

る。

つまり、将来への目標が決っていない生徒に、ワンデイ体験が肯定的な影響を与えるならば、1日、2日であってもこのような学びの機会を作っていく意味がある。また、短期であってもインターンシップなどの実践的・体験的学習を行うことは、生徒の将来への展望を開くきっかけづくりにつながり、キャリア教育としての意味も含んでいるといえる。

2. 本章の限界と残された課題

本章では、高等学校でのワンデイインターンシップを対象に短期の実践的・体験的学習について検討を進めた。しかし、ワンデイの成果を正確に把握するには、ワンデイのみではなく、まとまった一定期間のインターンシップを実施した生徒との比較も行う必要があった。今後は、期間比較や体験内容の比較などを加えて、さらに調査・研究を進めていきたい。また、今回はF商業高校1校の事例のみを分析したもので、結果も限定されている。ワンデイの影響について一般化を目指すには、他校のデータやインターンシップ以外の短期の実践的・体験的学習のデータを収集し、分析を進めていく必要がある。

今後は、本章において明らかになったワンデイ体験の生徒への影響やとらえ方を、実際の高校現場へ伝えて、短期間の実践的・体験的学習にも一定の成果があることや、それらが生徒の将来展望につながる可能性があることを広めていきたい。さらに、こうした結果を、これからの商業教育の授業改善につなげていきたい。

3. 高校商業教育とキャリア教育のつながり

本章でみてきたように、実践的・体験的学習による気づきやきっかけは、将来展望、つまり生徒のキャリア形成にも影響を及ぼすことがわかった。これは、実践的・体験的学習がキャリア教育の要素を組み込んで展開することができるという新たな学びの可能性を示唆している。また、将来展望に関する体験有効生徒は、簿記会計科目という継続性が求められる検定科目において自己成長を感じており、教科商業での勉強面と実践面との相互関係を示す部分もみられた。

それでは、これまでみてきたインターンシップをはじめとする実践的・体験的学習を指導している商業科教員はどのようなことを考え、何を大事にしながら生徒に指導しているのだろうか。

次章では、そうした教員の考えを聞き取りながら、実践的・体験的学習で大切なことを明らかにし、これからの商業教育について検討していくこととする。

第5章 実践的・体験的学習における先導的な取組への指導 -商業科教員への聞き取り調査からの分析-

第1節 本章の目的

1. 本章のねらい

本章では、研究課題4の「実践的・体験的学習に取り組むうえで重視すべき点は何かを明らかにする」。ここではまず、実践的・体験的学習を先導的に取り組んでいる高校において、実際に指導している教員を対象に聞き取り調査を行うこととした。そこで尋ねたことは、実践的・体験的学習をとおして「生徒に何を伝えたいのか、何を学ばせたいのか」を中心に、「資格・検定取得に向けた学習と実践的・体験的な学習との兼ね合い」、「今後の商業教育についての考え」についてである。こうした教員への聞き取り調査（調査4）を行い、そこでの会話をすべてテキスト化し、先導的教員は、何を大切にして指導しているのか、どのようなことを生徒に身につけさせようとしているのかに注目し、分析を試みた。

2. 研究の背景と課題設定

2.1 研究の背景

実践的・体験的学習は、第1章でも確認してきたとおり、商業高校ではかねてから取り組んできている。古くは『高等学校学習指導要領商業科編（試案）』（1950）において、科目「商業実践」の学習方法として、学校売店の経営を行うことや商店・会社・工場などと協力し現場で実習することが記されており、1970年改訂では「経理実践」、「秘書実践」、「売買実践」として実践的な科目の広がりもみられた。

学習指導要領をみていくと、1989年改訂では、科目「課題研究」が新設され、高度職業資格取得や調査研究活動とともに産業現場等における実習という、より実践的な取組が指導内容として示された。1999年改訂では、生きる力の育成にあわせ「総合的な学習の時間」が誕生し、専門高校以外においても実践的・体験的学習が展開されるようになってきている。また、2010年改訂でも「実際のビジネスに即した体験的な学習活動の充実」が商業の目標に掲げられている。さらに、2018年改訂においては、教科商業の目標をはじめ20科目すべての科目目標において「実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通して、(中略)資質・能力を育成する」ことが示された。こうした表記は教科商業だけでなく、農業、工業、水産など他の職業に関する教科も同様である。これは職業学科の科目においては、実践や体験を通して学ぶことが標準化されたものととらえることができる。

このように、学習指導要領の改訂を重ねながら実践的・体験的学習は重要な位置づけとなってきている。そうした中、実際の教員が行う指導については、大学等におけるインターンシップなどの事前指導や事後指導の実践方法や実施体制などを整理した研究が多い（古閑 2001、石田 2007、服部 2015）。また、高等学校についても、生徒の役に立つインターンシップ実現に向けて、林（2007）は、学校の主体性、校内での協力体制、受入企業などの環境整備、事前指導などでの十分な説明の必要性をとりあげている。しかし、具体的な教員の指導については触れていない。

そこで、本章では実践的・体験的学習を担当している教員に注目し、どのような点に重

きを置いて指導にあたっているのか、何を生徒に身に付けさせようとしているのかなど、教員が指導上、大切にしている視点を明らかにしていく。

2.2 本章の課題設定

これまでみてきたとおり、高校商業教育では様々な形で実践的・体験的学習に取り組んできている。本章では、そうした多くの事例から全国的に見て優れた実践で、他校を先導していくような取組を「先導的な取組」と定義し、そこで指導している教員を「先導的な教員」とし、調査対象者に設定した。こうした優れた取組の指導者の指導方針を明らかにしていくことで、実践的・体験的学習の質的向上につながるとともに、これからの商業教育を考えていくための指導モデルの参考になると考えたからである。

ここでは、こうした先導的な教員への聞き取り調査から、次の点を明らかにし、これからの商業教育について検討していく。

- ①先導的な教員が、実践的・体験的学習を指導する上で大切にしていること、生徒に学ばせたいこと、身につけさせたいことは何か。
- ②先導的な教員が、実践的・体験的学習と座学中心の学習（資格・検定指導など）との兼ね合いは、どのように考えているのか。
- ③先導的な教員が、これからの商業教育について考えていること、取り組んでいきたいことは何か。

第2節 調査方法

1. 調査概要と対象、時期

本章の調査対象となる教員が勤務する高校は、先導的に実践的・体験的学びに取り組んでいる商業高校である。この先導的に取り組んでいる高校の選抜にあたっては、日本商業教育学会第25回全国大会において、先進的な取組として文部科学省教科調査官より紹介された高校から選抜した。さらに、筆者の住んでいる北海道地区において、平成27年度北海道高等学校商業クラブ研究発表大会⁶¹に参加し、入賞するなど実践的な取組において実績のある商業高校も対象とした。その中で実際に電話連絡し、調査協力の承諾が得られた22校を調査対象校としている。その調査対象校で、実践的・体験的学習について指導している教員が、今回の聞き取り調査の対象者となる「先導的な教員」である。

本調査は、平成27年4月から平成30年3月までの3年間に渡り行ったものである。平成27年度は6校、28年度は8校、29年度は8校で計22校を訪問し、すべて筆者が直接、聞き取りを行った。また、調査対象校の概要及び担当教員が担当している実践的な取組の概要等は図表5-1のとおりである。担当している取組内容によって、同一高校であっても回答者が異なる場合は、高校の後ろに①、②を付して回答者を区別している。その結果、回答者数は22校で27名となっている。

なお、図表中のA高校からV高校まで、すべて公立高校であり、商業高校あるいは商業科設置校である。

⁶¹ この大会は平成27年8月28日に実施された「全国生徒商業研究発表大会」の北海道予選である。このうち上位2校が前述の「全国高等学校生徒商業研究発表大会」に出場する。

図表 5-1 調査対象校および調査対象者の実践概要等⁶²

| 個人No. | 校名 | 地区 | 実践的・体験的学習の担当内容 | 進学者率 | 生徒数 | 女子比率 | 学科数 | 創立年 |
|-------|------|-----|----------------------|------|-------|------|-----|------|
| 1 | A高校 | 北海道 | 地域と連携した商品開発 | 37% | 476 | 99% | 3 | 1990 |
| 2 | B高校① | 九州 | 学校デパート | 47% | 535 | 61% | 1 | 1957 |
| 3 | B高校② | 九州 | 模擬株式会社の運営 | 47% | 535 | 61% | 1 | 1957 |
| 4 | C高校 | 北海道 | 地元企業と連携した調査研究活動 | 72% | 536 | 51% | 3 | 1948 |
| 5 | D高校 | 近畿 | 地域と連携した調査研究活動 | 72% | 823 | 70% | 1 | 2012 |
| 6 | E高校 | 関東 | 商品開発と模擬株式会社 | 54% | 608 | 65% | 1 | 1924 |
| 7 | F高校 | 関東 | 地域と連携した進学指導、インターンシップ | 73% | 822 | 60% | 3 | 1882 |
| 8 | G高校① | 中部 | 学校デパートと商品開発 | 44% | 837 | 76% | 1 | 1900 |
| 9 | G高校② | 中部 | 地元観光、総合旅行業務取扱管理者取得 | 44% | 837 | 76% | 1 | 1900 |
| 10 | H高校 | 中部 | 地域と連携した模擬株式会社の運営 | 82% | 552 | 62% | 3 | 1916 |
| 11 | I高校① | 近畿 | 地域と連携した企画、物産展開催 | 72% | 931 | 57% | 3 | 1985 |
| 12 | I高校② | 近畿 | 地域と連携した調査研究活動 | 72% | 931 | 57% | 3 | 1985 |
| 13 | J高校 | 九州 | 学校デパート | 59% | 1,102 | 64% | 4 | 1895 |
| 14 | K高校① | 九州 | 電子商取引 | 51% | 760 | 60% | 3 | 1906 |
| 15 | K高校② | 九州 | 起業家教育 | 51% | 760 | 60% | 3 | 1906 |
| 16 | L高校 | 九州 | 学校デパートとインターンシップ | 46% | 392 | 100% | 2 | 1950 |
| 17 | M高校 | 中部 | 株式会社経営と起業教育 | 72% | 478 | 49% | 2 | 1969 |
| 18 | N高校 | 中部 | 模擬株式会社の運営と商品開発 | 38% | 880 | 83% | 4 | 1902 |
| 19 | O高校 | 四国 | 地域と連携した商品開発、海外事業の展開 | 50% | 803 | 67% | 3 | 1909 |
| 20 | P高校 | 近畿 | 貿易に関する実践 | 66% | 808 | 62% | 3 | 1878 |
| 21 | Q高校 | 北海道 | 商品開発と調査研究活動 | 50% | 706 | 72% | 4 | 1922 |
| 22 | R高校 | 北海道 | 地域と連携した商品開発 | 26% | 538 | 49% | 3 | 1906 |
| 23 | S高校 | 中国 | 学校デパート | 53% | 952 | 63% | 1 | 1899 |
| 24 | T高校 | 東北 | 地域と連携したオリジナル教材の作成 | 54% | 705 | 58% | 2 | 1902 |
| 25 | U高校① | 東北 | 地域と連携した調査研究活動 | 40% | 342 | 64% | 3 | 1924 |
| 26 | U高校② | 東北 | 模擬株式会社の運営 | 40% | 342 | 64% | 3 | 1924 |
| 27 | V高校 | 中部 | 学校デパート | 64% | 715 | 65% | 2 | 1900 |

(出所：各校の学校要覧及び「日本の学校（2019）、高校情報」をもとに筆者作成)

2. 調査方法と分析方法

調査方法は、まず事前に先導的な取組をしている高校を抽出したのち、電話連絡で聞き取り調査の依頼を行い、承諾が得られた学校に対し、学校長宛に依頼文と担当者宛に聞き取りでの質問項目等を送付した。この抽出のための資料として用いた日本商業教育学会第25回全国大会資料で、各校の取組を推薦したのが文部科学省教科調査官ということもあり、調査には、概ね協力的に対応していただいた。

聞き取り調査当日は、あらかじめ送付した質問項目に沿いながら、周辺のことなども含めて語っていただくよう、半構造化インタビュー形式とした。その中で、教員が「実践的・

⁶²図表 5-1 の「実践的・体験的学習の担当内容」とは、前述した先導的な取組として紹介された事例のことである。生徒数、女子比率、学科数、創立年については、調査時に受け取った学校要覧及び日本の学校（2019）「高校情報」のデータを参考にした。また、進学者率は、各校の進路情報を利用し、該当年度の大学・短大・専修学校への進学者数を卒業生数で除算して算出した。

体験的学習を指導する上で大切にしていること、生徒に学ばせたいこと、身につけさせたいこと」を中心に、「実践的な学習と検定指導等の学習指導との兼ね合い」、「今後の高等学校商業教育についての意見」など 60 分程度、話をしていただき、会話を IC レコーダーで記録した。

調査後は、記録した音声データから文字に起こし、テキスト化した。その後、先導的な教員が実践的・体験的学習を指導するにあたり、重視していると考えられるテキストを抽出しキーワードを付し、コード化を行った。さらに、そのコードからカテゴリー化を行った。なお、テキストデータからの抽出・分類等の作業にあたっては、質的分析ソフトウェアである MAXQDA12 を用いた。

第 3 節 先導的教員が共通して大切にしているもの（調査結果 1-1）

まず、先導的な教員の多くが、実践の指導にあたり考えている部分について 3 点あげ、その後、調査結果 1-2 として細かく分類、整理したものを提示していく。

1. 学びの場づくり

先導的な教員の多くは、学校の評価や評判につながる意味合いや、生徒の進路実現につながる意味からも、実践的・体験的学習を肯定的にとらえている。また、多くの教員は、実践的・体験的学習を生徒が「気づきを得るための場」として設定している（発話者数 19 人）。気づきを得るための場づくりとは、何かを「学ばせる」あるいは「気づかせる」ための仕掛けとして実践的・体験的学習に取り組んでいる。

そうした「学びの場づくり」に関する発話は、次のとおりである。

なお、以下の調査対象者の発話文は斜体で示しており、先頭のアルファベットは図表 5-1 の校名と対応させている。また、発話内のキーワード部分に下線を付し、カッコは文脈が理解しやすいよう筆者が書き足した。

G 高校②：「何を体験させるのかっていうのを考えるのが我々の仕事で、どう導いてやるのかが大切になる。実践はそのうちのひとつ」

K 高校①：「（実践は）やはり生徒が外に出て学ぶための、ツールとしてということです」

E 高校：「学校の中でちゃんとしなさいとかっていってもピンとこないところを、外でやることによって、やっぱりちゃんとしなきゃならないんだと気づくことができる。自分から率先してできるようになるっていうのが外に出ることの良さ」

つまり、生徒がどのような実践や体験をして何を学ぶかは、教員がどのような学びの場を設定し、何を学ばせるのかをしっかりと設計し、目的を明らかにすることが重要である。つまり、生徒にとって充実した実践にしていくためには、どこでどのような取組をするのかという「場づくり」の部分が大切である。

こうした場づくりは、鹿毛（2013）が「教師とは学習者の学びを促進するために、学習者自身が学びたいと思えるような教育の場の創造を仕事とする専門職であり、見識と経験

に裏打ちされた身体化された態度と技によって、一度きりしかない実践を臨機応変に学習者たちとともに創り出す、困難であるが極めて意義深い仕事といえるだろう」と述べ、教員の大切な役割とし、その重要性と意義について述べている。どのような実践の場を作るかによって、学びの内容や質も変わってくるのであれば、場づくりは重要である。

2. 地域や企業との連携

次に、地域や企業と連携することで、社会に出てから役立つことを学ぶ場面や実社会同様の経験をさせる場にするのを多くの教員が意識している（発話者数 18 人）。当然のことだが、商業高校として実践的・体験的学習は、実際のビジネス社会を知る場であるということ念頭において、指導にあたっている。

E 高校：商業ってそもそも昔は読み書きそろばんだったと思うんですよ。（中略）それからすると時代が変わったので、いろんな民間の企業とコラボをしてやってくのが、商業教育にはいいやり方かなって思っています。教員だけで、商業っていうものを生徒に伝えていくんじゃなくて、民間企業とかいろんなところのビジネス（のやり方）を吸収しながら生徒に伝えていける。

S 高校：「実際にアポを取って店長さんとかですね、出かけますので、そういった大人との折衝ができるというのは、やはり実社会に近い体験ができる、そういったところが一番の学びではないかなと思いますね。」

I 高校①：「こういうこと（実践的な取組）をしていこうと思ったら、その背景に簿記会計のことであるとか、コンピュータのリテラシーであるとか、そういう部分をしっかり身につけていないと難しいので、そういう意味では、社会に出て行った時に役立つスキル、それも身につけていることにつながっているかなというふうに思います」

つまり、学校の中だけで学ぶのではなく、学校外で地域や企業人との関わりを持ちながら、実践的に学ぶことで商業教育を進めていこうとしている。また、実践的・体験的学習を通じて、地域や企業と関わりを持つことは生徒の進路実現にもつながっていくことになる。地元の商業高校へのニーズや期待、企業からの要望などを確認しながら実践を展開し、生徒の進路やキャリア形成とつなげることも教員は考えている。

J 高校：「実社会で活躍されている企業の方から、ぜひうちに来てくれといわれるような、そういう財産となる人材ですよね、そういう人材をつくって、日本とか世界を支えていけるような、そういう人材づくりができれば一番理想的だと思う」

P 高校：「本来の地域の中の商業高校として、何が求められているか、地域から何が求められているかといったらやはり、地元でこう頑張ってくれる、そういう人材の育成が本校の位置付けだというふうに考えている。やはり、地域に貢献できる人材を育成したい」

N 高校：「もっと企業にどういった子が欲しいのか、どういった商業生を求めているのかっていうのをもっと聞いて、関係を深めていくことがすごく大事だと思いますよ。やっぱり社会に求められてないことをいくらこれが大事なんだって言っても駄目だと思う」

このように、それぞれの地域や企業から必要とされる人を育てようという意識を持っている。また、指導にあたっては、商業教育でどのような学びが必要かを確認し、必要な力を身につけさせたいと考えている。

3. 自分で考える、自ら行動する

生徒が実践するにあたっては、教員など周囲に言われてから動くのではなく、自分で考えて、自ら行動することを期待し、そのために必要な指導や声かけを行っている（発話者数：17人）。商業高校には、どうしても指示を待つてしまう生徒が多いという理由から、実践の指導を通して自分から率先して動けるように教員が積極的に声をかけている。

G 高校②：「たとえば、宿題っていわれたからするんじゃなくて、自分が分からないから勉強するみたいな、そういう自分で考える人になってほしい。そこで、こういう検定を取りたいから勉強しなきゃとか、先生には補習をしてもらうのが当たり前じゃなくて、分からないところを自分から聞きに行くぐらいの、そういうエネルギーのある生徒がいいなと思っています」

I 高校：「今の立ち位置で考えたらこうだけでも、違うところに行ったら、違う考え方ができるぐらいの柔軟な価値観、そんなのを身につけさせてやりたいと思う」

K 高校②：「企業に入って、そこで従事する者であれば商業高校だけで充分なのかなって思うんですけど、そうじゃなくて経営者っていうのであれば、やはり大学まで興味関心を持たせるような生徒を育てるのが我々の仕事ではないかと考えている。あくまでも商業高校はビジネスに興味関心を持たせる場である」

このように、実践だけでなく普段の宿題への取組などからも、自分で考えていくような指導を心がけ、その場その場に応じた臨機応変な対応力なども身につけさせようと考えている。そうしたことを目指して、教員は積極的に生徒に声かけをおこなっている。また、商業高校をビジネスに興味・関心を持たせ場ととらえ、大学などに進学してさらに学び続ける生徒を育てていきたいとも考えている。

これまでみてきた、「学びの場づくり」、「地域や企業との連携」、そして「自分で考える、自ら行動する」の3点は、多くの先導的な教員が実践の指導上、大切にしているものとして取りあげた。つまり、これらは実践的・体験的学習の指導にあたり、基本的概念といえるものである。

第4節 それぞれの教員が大切にしていることの種類（調査結果1-2）

1. キーワードによるコード化とカテゴリー化

それでは、先導的な教員の発話からテキスト化された会話文より、「実践を指導する上で大切にしていること、生徒に学ばせたいこと、身につけさせたいこと何か」についてキーワードを付しながら、コード化し、カテゴリー化を行っていく。

テキストからみえてきたことは、教員あるいは学校により、身に付けさせたい「何か」は異なるということである。そこで、発話の中で同様の意味と考えられるものをキーワードとし、コード化し、3人以上からの発話を確認されたものを取り上げることにした。結果は、18個のキーワードが抽出された。そして、18個のキーワードを5つのカテゴリーに分類した（図表5-2）。

次からは、それらを抽出した根拠となる発話例を示し、分析を加えていく。分類・分析にあたっては、先導的な教員が、生徒に何を学ばせたいと意識しながら実践的・体験的学習を指導しているのかに注目している。

2. 学びの確認（カテゴリー1）

まず、多くの教員は、これまでの商業科目の授業や検定取得で学んできたことの確認という点と、今後の学びへのつなげるための実践からの気づきという点を意識している。当初、筆者は実践的・体験的学習は、授業での学びを社会の中で実践し、そこでできる事、できない事を生徒が確認することで、できる事はさらに上位へ進み、できない事はもう一度学び直す、復習するものではないかととらえていた。しかし、先導的な教員の中には、これまでの学びを確認することに加え、実践を通して次の段階あるいは難易度の高い学びへつなげることを意識して指導している教員もいた。つまり、その後の勉強に生徒を向かわせるための意欲を持たせる場としての役割も含まれているといえる。

以下は、「学びの確認」に関する発話例である。

L 高校：「1つ1つの授業は部品みたいなもので、この実践でその部品を組み立てて集大成として完成させるようなイメージで実践に取り組んでいる」、「（実践では）1個でもミスったら合わなくなっていくというのが分かりますので、（実践後の）簿記とか他の授業でも慎重になるので、その後の授業もしやすくなりますね」

Q 高校：「商業で勉強している内容を最終的に販売会での実践に活かしていくもの。仕入れや販売もそうだし、（接客での）コミュニケーションもそうだし、いろんな作業での情報処理もそうだし、いろんな（商業での学びの）要素が集まっているものだと思います」

J 高校：「学校デパートは、学校の中の実践といいますけども、検定とはまた違う本当に人と人のコミュニケーションというか、やはり社会とのつながりというか、お客さまからお金を頂いて、そのお金の重みですよね。やはりそういったのをしっかり感じてもらいたい」

図表 5-2 キーワードと 5 つのカテゴリー

| カテゴリー | | 1. 学びの確認 | | | | 2. 学びを深める | | | | 3. つながり | | | 4. コミュニケーション | | | | 5. 責任感と自信 | | |
|-------|----------|---------------|----------|--------------|-----------------|---------------|----------------|-----------------|------------------|--------------|------------------|------------|------------------|-----------------|--------------|---------------|-----------|------------|-----------|
| 校名 | キーワード／地区 | ① 授業、検定の学びを確認 | ② 実践で気づき | ③ 海外との連携、語学力 | ④ ビジネスへの興味、役立ち感 | ⑤ 実践による応用力、工夫 | ⑥ 顧客志向、顧客満足の実践 | ⑦ 背伸びをさせる、困難に挑戦 | ⑧ 会社組織運営、リーダーシップ | ⑨ 生徒間のチームワーク | ⑩ 学校全体の一体感、教科間連携 | ⑪ コーディネート力 | ⑫ 発表する、話を聴く、調査する | ⑬ 文章を書く、原稿作り、読書 | ⑭ 大人、社会との関わり | ⑮ 販売力、ビジネスマナー | ⑯ 時間管理 | ⑰ 責任感、プライド | ⑱ 達成感、成就感 |
| A高校 | 北海道 | | ○ | | | | | | | ○ | | | | | ○ | | | ○ | ○ |
| B高校① | 九州 | | | | | ○ | ○ | | | | | | | | | | | ○ | |
| B高校② | 九州 | | | | ○ | | | ○ | | | | | | | ○ | | | | |
| C高校 | 北海道 | | | | | ○ | | | | ○ | | ○ | ○ | | | | | ○ | |
| D高校 | 近畿 | | | | ○ | | | | | | | ○ | ○ | | | | ○ | | |
| E高校 | 関東 | | ○ | | | ○ | | | | | | | | | ○ | | | | |
| F高校 | 関東 | ○ | | | | | | ○ | | | | ○ | ○ | | | | | | |
| G高校① | 中部 | ○ | | ○ | | | | ○ | | | ○ | | | | | | | | |
| G高校② | 中部 | | | | | ○ | | | | | | ○ | ○ | | | | | | |
| H高校 | 中部 | | | | | ○ | ○ | | | | ○ | | | | | | ○ | ○ | |
| I高校① | 近畿 | | | ○ | | | | | ○ | ○ | | | | | ○ | | | | |
| I高校② | 近畿 | | | ○ | | ○ | | | | | ○ | | ○ | | | | | | |
| J高校 | 九州 | ○ | ○ | | | ○ | ○ | | ○ | | | | ○ | | | | | | |
| K高校① | 九州 | | ○ | | ○ | | | | | ○ | ○ | | | | ○ | | | | |
| K高校② | 九州 | | | | | ○ | | | | ○ | | | | | | | | | ○ |
| L高校 | 九州 | ○ | ○ | | | | ○ | | ○ | ○ | | | | | ○ | | | | |
| M高校 | 中部 | | ○ | | ○ | ○ | | ○ | | ○ | | | | | | | | | |
| N高校 | 中部 | | ○ | ○ | | | | ○ | | | | | | | ○ | | ○ | ○ | |
| O高校 | 四国 | | | ○ | | | | | | ○ | ○ | | | | | | | | |
| P高校 | 近畿 | ○ | | ○ | | | | | | | ○ | | | | | | | | |
| Q高校 | 北海道 | ○ | | | | | | ○ | | | | | | | | | ○ | | |
| R高校 | 北海道 | | ○ | | | | | | ○ | | ○ | | | | | | | | ○ |
| S高校 | 中国 | | ○ | | | ○ | | | | | ○ | | | | | | | | |
| T高校 | 東北 | ○ | | | ○ | | | | | | | ○ | | | | | | | |
| U高校① | 東北 | | | | ○ | | | ○ | | | ○ | | | | ○ | | | | |
| U高校② | 東北 | ○ | ○ | | | | | ○ | | ○ | | | | | | | ○ | | |
| V高校 | 中部 | | | | | ○ | ○ | | ○ | ○ | | | | | ○ | | | | |
| | | 8 | 10 | 6 | 6 | 11 | 5 | 6 | 4 | 6 | 8 | 9 | 5 | 6 | 5 | 4 | 3 | 6 | 4 |

L高校：「集計が合わないのは簿記の知識が足りないとか、コンピュータの扱い方が悪いとか、そういう本人たち自身に芽生える学習意欲というか、（販売会では）恥をかけないっていうような気持ちも入ってくるのかなっていう気はするんですよね。だから本人たちが、その（販売会）後は意欲

的に商業科目を学んでいるところはあるように見える」

さらに、先導的な取組では、海外と連携する高校も多く、英語など語学にも力をいれ、グローバル化への対応を学ぶという面もある。

G 高校①「商業高校で学ぶ、英語力って言うのは、例えば駅前のホテルに勤める場合や、実際にショップの店員さんなどで、外国の方がかなり増えてますので、そういう方々に恥ずかしがらないで接客、簡単な英会話で接客できるような人材が必要です」

O 高校「うちはカンボジアとかなりいろんなやり取りをしてるんですけど、海外に対する抵抗感がかなり低くなった生徒が増えている。日本語と向こうのクメール語と英語とのちゃんぽんで自分の意思を疎通して、それなりにいろんなことやるようになってきているし、少なくとも海外に対する抵抗感であるとか、そういうものがどんどんなくなって、自分も海外で活躍してみたいなと思うような子が増えてきたというのは凄く意味のあることかなと思っていますね」

N 高校「語学研修じゃなくてインターンシップで台湾に行くということに興味がある」と思っていて、語学実習だと、座ってたらある意味過ぎていくじゃないですか。今回は働くということを学びに行くので、中国語だったので凄く苦勞したんですけど、「そこへ行ってホテルで実際に実習を6人がやってきました。で、私もついて行ったんですけど、凄く成長して帰って来て、こういう経験も大事だなと思っています」

こうした実際のビジネスでの場面において学ぶという緊張感をもった場面に加えて、反対にビジネスに直接関わること自体が楽しいということを伝えるように意識している。また、やりがいや仕事上、商業での学びが役立つという感覚を含め、本物のビジネスについて様々な角度から考えさせている。

M 高校：「やっぱりビジネスが面白いと思って大学に行けば、もうちょっと何かやってくれるのだろうなっていうものですね。そういう学校にしたいですね。もうちょっとみんなで儲かりますかって考えられるようにしたい」、「子供たちが商業（の学びを）面白いなって思うためにどういう仕組みがいいのだろうって思った時に、やっぱりモノを売ってよかったねとか、本当に帳簿をつけて助かったねとかが必要になる。（実践的な取組を通して）生徒がこれを仕入れて売りたいとか、こんなビジネスをうちの会社でやったらって、楽しんでいけるようにしていきたい」

U 高校①：「こういった販売っていうのは会社の事業の1つとして捉えることで、最終的にはその生徒たちが学校生活の中で様々な取り組みとか、学習も含めて、全部会社の事業としてやれたら面白いんじゃないか。ですから、検定の勉強であれば研修だよというようなこととかですね」

K 高校①：「地元の A 銀行さんが NPO として設立された法人がありまして、そちらの方から本校が融資を受けて、実際それを返済するところまでやっています。（中略）当然、融資を受けてやっているの、売上で返しますし、利息もお支払いしています」

このように「学びの確認」については、生徒に授業・検定での学びを確認すること、実践により気づきを得ること、海外との連携や語学力を身につけること、そしてビジネスのおもしろさや商業科目が役に立つことを理解させようとしている。

3. 学びを深める（カテゴリー 2）

これまで、実践的・体験的学習を活用して商業科目での学びを確認するという部分を見てきた。さらに、先導的な教員は、こうした確認としての意味だけではなく、今までの学びをさらに「深めるために実践する」という発展・応用につなげる考えもみられた。例えば、たくさん売るという量的な拡大だけでなく、価格を高め設定して、より多く利益を得るための工夫や積極的に販売するための科学的な営業方法など、高等学校の教科書では触れない知識・技能への応用や深化である。難しい課題ではあるが、社会にできれば解決が求められるような内容を生徒に考えさせ、学びを深めるための場をつくっている。

以下は、「学びを深める」に関する発話例である。

B 高校①：「（販売会で）今年はちょっと値段を上げてでも売れるようにしていきたい。商品を安くすれば売れるんですけど、本当のビジネス実践として価格を高め設定したときに、いかに売れるように工夫していくかというところに視点を置いて指導している」

P 高校：「例えばそれこそトマトだとかキュウリですよ、これを売るっていう力を、実は商業高校の生徒は持ってないんじゃないのと思って。同じものが並んだ時にきちんと売れるような力をつけていきたい（高校生だから売れるのではない）」

Q 高校：「問題が解決できないにしても、最後の最後まで解決の糸口をいろんな方面から考えて、何もないところから一つの実現していくっていうところがすごく良い取り組みなのかなというふうに思っています。それを実現させるためにどうしようかっているんな方法を考えていくのが勉強になるのかなっていうふうに思っています」

接客などでも、ただのコミュニケーションに留まらず、常にお客様の存在を意識する姿勢を身につけさせ、マーケティング分野で育成を目指す「顧客満足能力」という視点を持たせている。また、あいさつにしても心のこもったものにすることを考え、上辺だけでない真心のこもった、一つ上のおもてなしの意識を醸成しようと働きかけている。

L 高校：「普通高校では言われなくても、やっぱり向こう側にはお客さまがいるんだぞっていうのを指導していかなければいけないのかな、そういう

人材づくりですね、それが商業教育の基本なのかなと考えています」

V高校：「今年は利益じゃなくてお客さんに満足してもらってことを大事にしようっていうことを伝えている」

B高校①：「お客様にいらっしゃいませ、ありがとうございますって言うだけではなく、心のこもったしっかりした挨拶とか、おもてなしの心遣いができれば、(販売会等と)違う場面でも商品を買ってもらえる。そういうことができる人を育てたい」

また、生徒に実践させる課題についても、成長を促すために簡単なものだけではなく、困難なものも含めて用意して、生徒自身に考えさせ、実践させて、最終的にフィードバックを行い、学びを深化させるように意識している。

H高校：「(デザインの採用については)コンペでやるので、選ばれなかった子がかわいそうじゃないかって言われるんですけども、そうじゃなくて必ず(企業側から)対面で駄目だった理由をきちんと伝えていただくというのは、それを改善して成長してってほしいので、なぜ駄目なのかっていう理由は必ず言うていただきますね。それだけでとっても勉強になるので」

N高校：「それこそサービスエリアでの実習に付き合いましたけど、見ていても最初はモジモジしてお客さんに声をかけられない子が、そのうち慣れてくると声をかけて、もう休憩しなさいって言うても、休憩いらないうて言うて1日中、声をかけたりとか、そういう姿を見ると、できないことでも挑戦させる意味を感じます」

K高校②：「当初は、市内でも話題になって、結構新聞とかニュースにも出たりしたので、じゃあ入ろうって(webサイトのショッパへ)やってきたけど、儲からないってクレームを言う人もいれば、いつの間にかお金(サイト料金)を払わなくなつて、逃げちゃう人とかもいます」

このように企業での採用してもらう商品をつくるためにコンペティション形式で生徒を競わせたりする場面もある。また、おとなしい生徒にも販売を担当させ、お客に声をかけていくことで苦手意識を克服させる工夫や、お金に関わるクレームなども教員が協力しながら生徒が対応できるように準備している。

さらに、学びを深めるために、生徒主体で会社組織としてビジネス活動を実践し、取締役会や株主総会開催から、決算や納税活動まで含め、企業活動をそのまま行っている高校もある。しかし、当たり前のことだが、こうした注目を集める取組の陰には、多くの教員の丁寧な指導がある。そうした指導のもとで、生徒は実際のビジネスに沿った形でリアルに学ぶことができるようになっている。

U高校①「会社組織を作って、ただ単に商品を仕入れて販売するだけじゃなくて、学校生活そのものを会社として捉えてやれたら面白いんじゃないかっていうことで、こういった販売は会社の事業の一つとして捉える。最終

的にはその生徒たちが学校生活の中で様々な取り組みとか、学習も含めてですけども、これも全部会社の事業としてやれたら面白いんじゃないかと」
B 高校②：「普段の授業をしながら忙しい時期に確定申告の作業を一緒にやるのはたいへん。だけどそれ以上に生徒がすごく成長してってくれるので、教師冥利に尽きると思う」

D 高校：「公認会計士の方、20人ぐらい来ていただいて、（中略）実際に簿記の学習を机上の学問だけじゃなくて、それが実践的にどう扱われてどう見るんだっていうの、ほんものの会計士さんと一緒に作業してもらおうというのをやってもらおうのが、2年の2学期なんです」

このように、学校生活全体を企業活動として取り組んでいる高校や、模擬的な会社ではなく本当の株式会社として登記し、ビジネスを展開している高校、さらに簿記の学習も、20数名という多くの公認会計士とともに経営分析をするなど、まさに本当のビジネス社会と同じ内容に取り組んでいる。

こうした「学びを深める」については、学びの確認あるいは教科書の内容を越えて応用する力や、顧客のことを真剣に考えることを指導していることがわかる。また、苦手なことや困難なことにも挑戦させ、少し背伸びした経験をさせることから成長を促している面もみられる。そして、会社組織として実践に取り組み、本物のビジネスを経験させている。

4. つながり（カテゴリー3）

先導的な教員は、実践的・体験的学習を通して生徒間におけるチームワークや生徒と教員の信頼感、教職員間の一体感、さらには部活動等での先進的な取組を学校全体のものへと広げるように意識している。実践的・体験的学習が個人や一部科目、部活動という限定された単位ではなく、学校全体へと広がっていくように考えている。

以下は「つながり」に関する発話例である。

J 高校：「本当に実践が必要だと思うんですけども、みんなで力を合わせて何かをやり遂げる、それもビジネスですって一人ではなかなかできないことも、皆で力を合わせることで、成し遂げられるんだよっていうのがやっぱり、こういう学校デパートで学んで欲しいと思っています」

V 高校：「ほとんど（学校デパートの）全体像が分かってないので、上の学年の生徒に引き継ぎ書をちゃんと作らせ連携できるようにしている」

I 高校①：「チームでやるのがどうしても多いので、コミュニケーション力と協働という部分ですって、押したり引いたりしながら皆で作っていくっていうそういうコミュニケーション力が身につきますね」

このように生徒間で協力する体制や上級生と下級生が学年をまたいで引継ぎをする場合でも、生徒間のスムーズな連携を意識し指導している。また、教員間・教科間の連携や学校全体に実践的・体験的学習の効果を広げながら、一体感を生むように工夫している面もみられる。

K 高校②：「（実践的取組は）一緒に生徒を育てながら、教職員がチームと
なって、楽しくやっていたりするような雰囲気の中でやるようにしています」

M 高校：「学校をあげてやっていることにすごく意義がある。目指せスペシ
ャリストも学校をあげてやっている。（高度な）資格取得を簿記部がやっ
たとかじゃなくて、学校全体をあげてやったし、今度の実践も生徒全員が
会社の一員となってやろうっていうところに意義があった」

O 高校：（部活動での取組を教材として全校へ広げている）「この取組がベ
ースで、前には走るんだけど、他の学科の生徒と一緒に関わっていくこと
で、そのやっている様子を情報科の子たちが取材して、ホームページに載
せたりする形で（学校全体を）連動させていくようにしている」

また、つながりという視点では商業教育の役割として、人と人をつなぐことやプロデュース、コーディネートするという視点を持たせるという面もみられた。こうした視点は、今後の商業高校が、実践的・体験的な学習をとおして人材育成を進める上で重要になってくるものと考えられる。

H 高校：「ものづくりの工業（高校）と違うので、人と人をつないだり、点
と点、物と物をつないだりっていうことでもコミュニケーションは欠かせ
ないものだから、そこを大事にしながらっていうのを、うちで実践しなが
ら学んでいけたらいいと思う」

O 高校：「コーディネーター、プロデューサーを育てようと思ったら、とに
かく発想力の勝負になってくるので、若い間にそれをトレーニングするこ
とにかなり注力していて、発想法の学習をできるだけやるようにしている。
柔軟にいろんなことがしゃべれるようにというようなことをやっている」

S 高校：「生徒たち（クラスの店長）が、協力企業の方と実際にアポを取っ
て出かけて、商品の価格や数量を調整しますので、そういった大人とのや
り取り、折衝ができるというのはやはり実社会に近い体験ができるのが、
一番の学びではないかなと思いますね」

このように「つながり」については、生徒間の引継ぎなどチームワークをよくすることや、教科間や教員間の連携を含めて学校全体の取組へ発展させていくこと、さらに人と人をつなげる力、コーディネートする力なども意識しながら指導している。こうした、つながりを考える先導的な教員は、周りを巻き込みながら、一つの実践的・体験的学習の効果を学校全体へ波及させていくことも考えている。教員個人や科目内だけ、部活内だけでなく、学校全体へ広げていくことが、取組を継続させるために必要なことである。単発の一過性のものではなく、継続することにより先導的な取組として注目されていくことになる。

5. コミュニケーション（カテゴリー4）

先導的な教員は、コミュニケーションの基本を意識し、いわゆる、「話す、聴く、読む、書く」という四技能を大切にしている。さらに、コミュニケーションに関しては、自分た

ちから周囲の大人と積極的に関わっていく姿勢や、企業や地域の人から自分たちに声をかけてもらえることも意識している。こうしたことが、前述した地域や企業と連携した実践にもつながっていく。

以下は、「コミュニケーション」に関する発話例である。

T 高校：「ただ説明を聞くのではなくて、みんながどういうふうに考えているかを共有して、それを発表するというような言語活動の充実につながれるような教材ということで、ワークシートを研究して作成している」

G 高校②：「観光ガイド役でいうと最初は人（現役ガイド）から話を聞くってことですよね。それは自分がガイドをするっていう前提で、自分がそのガイドの原稿を作らなきゃいけないということなので、聞く姿勢も必死に聞くということで、まずきちんと人の話が聞けるっていう力がつく」

I 高校②：「愛される人柄とプレゼンテーション能力、プレゼンテーション能力の前に、やっぱり人物的に周りから評価される、そういう人柄をつけようと」

このように言語活動の充実をふまえた発表やプレゼンテーション力、さらに他者の話をきちんと聞くという傾聴力を意識していることがわかる。また、文書を書いたり、本を読んだりすることも意識しながら実践の指導にあたっている。

F 高校：「自分の思いを書くっていうのは最終的にはある程度訓練すればできると思うんですけど、4、5人のグループであるテーマについて議論をしながらそれをまとめていって、みんなの意見をうまく入れていきながら5,000字とか10,000字とかのレポートを作り出すっていうのは結構難しいことですので進学後も意識して練習させる」

J 高校：「いろいろ実践に加えて、読書とかになるんですけど、たくさんの良書を読みながら生徒たちの心を育てていくっていうようなイメージで伝えている」

さらに、企業人とのコミュニケーションで、大人との関わり方や社会人としての販売力、ビジネスマナーなども身につけていくように意識している。

A 高校「大勢の観客の前で挨拶したりするわけで、それを、自分たちのTV番組に載せたりもするわけね。完全に外向けの顔を作っていかなざるを得ない。でも、それをやり遂げるわけだから、明らかに自分の中での（コミュニケーションの）レベルアップを感じているのは、見ているとわかる」

K 高校①「長年やってきて最終的に残って頂く企業（実践に関わる企業）さんというのは、高校生のこと可愛がってくださいますし、だんだん子供たちのことを分かって、本当に教育してくれるというか、信頼できるという企業さんが沢山あります」

L 高校：「商業というのはマルシェもそうですけど、対面販売なんですね。

そこをきちっとできる人間にしたい。(中略)やっぱり顔と顔を合わせて言葉づかいもそうですし、お辞儀もそうですし、そういうことができる人間ってこれから減ってくるんじゃないだろうか、それができる人材を育てていきたい」

このように、発表することや話すこと、話を聴く傾聴力、そして文章を書くことや、読むという基本的な内容を意識している。また、企業や地域の大人との関わりによって、プレゼンテーション、あいさつ、接客なども含めたコミュニケーション全般を意識して指導にあたっている。実践的・体験的学習により、外部と連携することで生徒のコミュニケーション能力の向上を目指して指導している。

6. 責任感と自信（カテゴリ－5）

5つ目は、責任感を持たせることと自信を持たせることである。そのために、達成感をもたせるように、教員が声かけを行い、責任をもった行動ができるように働きかけている。また、生徒自身がその必要性を考えて、自ら判断して自信をもって行動できるように工夫している。これは、商業高校生が学力に関して入学時点で自信を失っていることが多く、実践的・体験的学習への取組の中で自信を持たせるように意識しているということである。以下は、「責任感と自信」に関する発話例である。

B 高校：「おまえしかいないんだ、というのはいつも言っていたので、他にもメンバーいるけれども、こういう役割はおまえしかできないよって責任感を持たせたところが自信につながったのかなとは思いますが」

C 高校「（実践を通して）自分が責任を持って何かをするっていうことを経験させたいと思っています。誰かに言われてとか、先生の指導で何かをするというよりは、自分でここを担当しているんだとか、責任を持って自分の考えで何かをするっていうことをさせたいと。」

R 高校：「最終的に自分たちがやったっていう達成感を持ってほしいなと思う。この学校もそうですけど、商業に来る子たちって中学校では中堅か、それ以下の子たちで褒められたりとか、そういうきっかけがあんまりない子たちが多いので、何かやったっていうのを持ってもらって、それが次のきっかけになってくれればいい」

N 高校：「外に出た時に、自分は商業高校だからっていうマイナスなイメージじゃなくて、商業高校を出たんだから他よりも（いろいろなことが）できるんだっていうような、自信を持たせて卒業させてあげることが大事だと思っている」

このように、責任感・自信を持たせるために先導的教員は、積極的に生徒に声をかけたり、ほめたりしている。さらに、マスコミや地域住民も含めた第三者からの評価は、生徒の大きな自信につながるので、実践をとおして外部と連携し、コミュニケーションをとっている。

ここでは、責任感や商業高校生としてのプライドを持たせること、実践を成し遂げることから得られる達成感や自信を持たせることを意識している。

第5節 検定取得等の学習指導と実践的・体験的学習指導の関係（調査結果2）

ここでは、これまで尋ねてきた実践的・体験的学習への指導と他の勉強面の指導、とくに検定取得に向けた指導との兼ね合いについての調査結果をみていく。第1章でもみてきたとおり、商業高校での学びとして資格・検定取得は、合格状況をみても一定の成果をあげている。また、第2章での卒業生調査からの分析にもあったとおり、卒業生から期待されるもののひとつにもあがっている。そこで、先導的な教員は、実践的・体験的学習と検定取得に向けた学習について、どのように考えながら指導しているのかをみていく。

聞き取り調査の結果は、「検定と実践を共に重視して指導」が17名、「検定を重視して指導」が2名、「実践的・体験的学習を重視して指導」が2名、「検定は大事だが、受験数を絞り込んで指導」が6名であった。今回の調査対象者は、実践的・体験的学習に対して先導的に取り組んでいる教員であるが、実践的な取組から学ぶためには、普段の授業を大切にし、資格・検定などの勉強・学習面も重視するという教員が多かった。また、発話例から、実践や体験ばかりでなく、検定や資格取得においても、保護者や採用企業から成果を求められていることがわかった。

ある高校では、目標とする検定資格のレベル設定が高く、日商簿記検定2級を全校生徒が目指していた。多くの学校が全商簿記検定を中心に目標設定するなか、こうした高い目標を掲げて取り組む学校は、高度な資格・検定取得において一定の成果を出している⁶³。

以下は、検定取得等に向けた学習指導と実践的・体験的学習の指導に関する発話例である。

R高校：「簿記にしても、電卓にしてもマーケティングにしても、情報処理にしても、やっぱり基礎的なものは絶対になくならないと思うので、商業高校の勉強としては、検定指導は大事にしなきゃいけないもの」

M高校：「企業に聞いてもM商業高校は何で良いんですかっていうと、簿記の素養というか、そういうのが分かっているからすごく汎用性があるっていわれる」

K高校①：「やっぱり企業のニーズであつたりとか、保護者の期待であつたりとかがあるので、検定を取るというのが本校の宿命というかですね、やっぱり（県の中心となる）商業高校であれば検定は外せないと思いますね」

V高校：「実践の方は外部の方と触れ合うっていうところに価値があると思うので、そっちの人の立場になってやりなさい。検定とかは自分の力を伸ばすんですけど、こっち（実践）は人の立場に立って物事を考えるんだよっていうことを言っている」

D高校：「自分で考える力であるとか、自主的に何事にも取り組むという姿

⁶³ この高校では平成28年度に日商簿記検定1級20名、2級220名が合格し、税理士試験でも簿記論6名、財務諸表論10名の合格者を出している。

勢ができていれば、検定なんかは、自分で取り組んで自分で問題集やったら、それぐらいとおるでしょうというふうなスタンスです」

このように、地域や企業の期待に応じていくために検定取得においても、一定の成果をあげるように努めている。また、実践的・体験的学習を有効なものにするためには、普段の授業での指導が大切であり、多くの先導的な教員は、検定取得による学習と実践的・体験的な学習の両方を大切にしていることがわかった。

さらに、検定については、その受験数を絞り込んで指導している教員もいる。こうした学校の特徴としては、進学者率が高い傾向がみられた。つまり、進学者に対する受験指導などの時間を考慮し、商業に関する多くの検定取得を目標にするのではなく、生徒が必要なもの、あるいは興味・関心のあるものに絞り込んで指導し、受験させている。

また、検定数を絞り込んでいる教員の多くは、授業内での検定取得を目指し、授業改善にも取り組み、放課後講習や休日補習が前提となった昔ながらの検定指導体制から脱却しているのも特徴的であった。このように限られた生徒の時間を有効に使えるように工夫して指導していることがわかった。

D 高校：「商業科目はできて当たり前なんですよ。それを今度さらにもうちょっと前進させていくっていうんですかね。できるだけ課題、補習はしない。その代わり授業でしっかり取らせる。放課後残して、だらだらと引っ張って土日もあるとこさせてというのは美徳じゃない」

L 高校：「放課後は日ごろから部活動をやる、住み分けといいますか、朝は勉強に集中して、放課後は部活動の方という（指導体制）が、できあがっております」

P 高校「誰もこれもどれも、目指すんじゃなくて、もう自分の進学に必要な武器となるものを身に付けたら、もう残りはちょっと違う受験勉強とかです、そっちの方に向かわせる方がいいんじゃないか」

つまり、先導的な教員の意見から実践的・体験的学習と検定取得など普段からの勉強・学習は、ともに大切な学びであり、商業教育にとっても重要なものである。

第6節 これからの高等学校商業教育について（調査結果3）

最後に、先導的な教員に、「これからの商業教育について」の意見を尋ねた。その中で多くみられたのは、地域が期待する人材を育てるという点と、充実した指導を教員側が行うという点であった。

また、これらの意見を語ったときに多くの教員は、「生徒の将来（就職・進学）のために」という言葉を語った。つまり、先導的な教員にとって商業教育を考えるのは、生徒の将来を考えることとつながっていると考えられる。

なお、27名の先導的な教員が回答した内容（一部分）は、次のとおりである。

A 高校：外部に出て生徒が生き生きできる実践を増やす

- B 高校①：進学では国公立大学を目指すなど進路実現に力を入れる
- B 高校②：進路のために最低限の基礎学力と各種検定取得
- C 高校：面接などに向けたコミュニケーション力を高める
- D 高校：勉強面で普通科との差別化を図る
- E 高校：民間企業と連携してビジネス活動を行う
- F 高校：普通科高校ができることに加え、商業高校でしかできない実践に取り組む
- G 高校①：将来のためにインバウンドに対応できる人材を育てる
- G 高校②：実践を通して自分で考えて、自分から行動する力を育てる
- H 高校：相手の立場に立ってモノを考える視点を持たせる
- I 高校①：会社を取りたくなるような人を育てる
- I 高校②：商業科教員が勉強することが大切
- J 高校：企業から「うちに来てくれ」といわれるような人材を育てる
- K 高校①：学んだことに対して、自信や誇りを持たせて卒業させる
- K 高校②：商業高校はビジネスに興味・関心を持たせる場
- L 高校：将来のために、コンサルティング能力を高める
- M 高校：生徒と積極的に関わって、やる気のスイッチを入れる
- N 高校：企業との関係性を深め、進路実現につなげる
- O 高校：コーディネーター、プロデューサーとしての人材を育成する
- P 高校：仕事をする上で必要な技能、普通科にはない強みを持たせる
- Q 高校：簿記や計算、マーケティングなど基礎的なものを大事に指導する
- R 高校：地域や企業と連携できる仕組みを作っていく
- S 高校：課題解決型の学びを体験できるようにする
- T 高校：社会人基礎力として、考える力や発信する力を身につけさせる
- U 高校①：商業に来てよかったという経験をさせる
- U 高校②：ただ商品を売るだけでなく、各分野に精通した力を身につけさせる
- V 高校：売上重視の実践ではなく、戦略を立てる力を身につける

さらに、こうした人材育成やキャリア形成という広い観点でみると、指導する教員の育成についての課題もみられた。本調査の中で、急な人事異動で実践の引継ぎがうまくいかずに停滞したり、中止したりという事例もあった。例えば、次のような発話例があった。

K 高校①：「その先生が凄いから、その先生がいたから凄いことができたよ、いなくなったらぼしかったでは、たぶんそれは成功とは思わないですね。成功ってというのはずっと続いて行って、誰でもやっていけるものが成功だと思っている」

P 高校：「やっぱり人が変わると上手く引き継げないというのはやっぱり大きな問題ですよね」

このように全国的に評価される実践的・体験的学習を展開しても、それを指導する教員の転勤に伴い消滅してしまうことや、引き継がれていないという問題がある。そうした事態を防ぐ方法のひとつとして、「つながり（カテゴリー3）」の部分で提示した、教員間の

連携や学校全体の一体感を創出し、つながりを持つことが考えられる。良い実践は、個人や科目内で留めずに教科全体、学校全体へ広げていくことで、引き継ぐことができ、取組が継続されることになる。

第7節 考察

1. 先導的教員が指導する上で大切にしていること（実践の目的は何か）

先導的な教員の多くは、実践的・体験的学習を生徒の「学びの場」、「気づきの場」として設計している。また、「地域や企業との連携」し、そうした地域や企業で求められる人材を育てることを目指し、実践にあたっては「自分で考える、自ら行動する」ことができるように積極的に生徒に声をかけている。これらは多くの教員が言及しており、実践的・体験的学習を指導するうえでの基本的な概念ととらえることができる。

さらに、先導的な教員が発話から同様の内容に注目し、コード化を行い、5つのカテゴリーの概念に整理した（図表5-2）。そのカテゴリーごとに確認していく。

1つ目は、「学びの確認」の場という概念である。これは、学校での授業や検定を通して学んだのち、実践を通して気づきを得ること、あるいは、実践後に学習に向かわせるためのきっかけを目的としている。また、こうした学びの確認では、その地域や企業を対象とするローカルとしての側面と、海外と連携し語学を組み込んだグローバルな側面という2つの面がみられた。さらに、商業やビジネスに関する役立感やおもしろさに気づかせるという役割も教員は意識している。

2つ目は、「学びを深める」場という概念である。ただ、学校で学んだことを実践し、確認するだけに留まらず、生徒が自ら考えるように教科書を越えた難しい課題を設けるなどの工夫がみられる。高校生だから売れるとか、イベントだから売れるという一過性のものではなく、本当のビジネスとして通用するかどうか、利益を得ることを含めて考えさせている。社会に出てから想定される厳しい場面、難しい場面でも対応できるように、将来を見通した応用力が求められる場を設けている。また、学校としてではなく、株式会社組織として事業に取り組んでいる高校もあり、本当のビジネス実践の場を創り、本物の経験を意識している。

3つ目は、「つながり」をつくる場という概念である。これは、生徒間のチームワークや教員との信頼感の醸成、そして、実践的・体験的学習を学校全体の取り組みへと広げていくようにしている部分である。限定されたものではなく、全校体制として実践していくことで一体感を作り出すようにし、生徒も教員も全員が当事者となる仕組みを目指している。また、学校内だけでなく地域や企業人とのつながりも大事にし、生徒を人と人をつなげるコーディネーター役やプロデュース役ができるように指導している。

4つ目は、「コミュニケーション」という概念である。これは、現代社会で重視されている能力のひとつであり、日本経済団体連合会の「新卒採用に関するアンケート調査結果」で、16年連続「選考時に重視する要素」のトップとなっている能力である⁶⁴。ここでのコミュニケーションは、一般的な「読む・書く・話す・聞く」を中心としたいわゆる4技能

⁶⁴ 2018年度の調査結果では、「コミュニケーション能力」が第1位、「主体性」が第2位、「チャレンジ精神」は第3位となっている。

や、プレゼンテーションや接客、販売などの大人との関わりやビジネスマナーも含まれている。これらについて先導的な教員は、事前指導、事後指導などを通して発表やレポート作成などの機会を設定し、必要に応じて読書や聞き取り調査なども行っている。また、実践により学校外へ行くことで、生徒が多くの人と関わり成長することを意識している。

5つ目は、「責任感と自信」という概念である。まず、責任をもって行動できるようにするために、教員は丁寧に生徒への声かけを行っている。生徒を信頼して声をかけながら仕事を任せていくことで自主性が育ち、それをこなしていくことで責任感を持たせている。

また、自信についても、できたことを褒めることや、難しい課題には助言を与えるなど、積極的に生徒に声をかけている。また、教員だけでなく第三者からの言葉かけは効果が高く、地域やマスコミから注目されるような工夫もしている。

2. 進学者率からみた特徴（学校による特徴）

これまで、5つにカテゴリー化した内容を確認し、先導的な教員が生徒に学ばせたいこと、身につけたいことを明らかにしてきた。では、これらは学校による特徴があるのだろうか。ここでは、進学者率を基準に3つに分けて分析した。

ここでは、進学者率が65%以上の高校をA群、50%以上65%未満の高校をB群、50%未満の高校をC群とした。なお、3つの群がほぼ同じ校数になるように、この基準を設定している。各群の中で、同一キーワードに対して、4名以上の教員が発話した箇所（○がついた箇所）を網掛けで示し、その箇所を学校群の特徴を示す箇所としてとらえた（図表5-3）。

まず、コミュニケーションの「発表する、話を聴く、調査する」と「文章を書く、原稿作り、読書」については、進学者率の高いA群での発話で多い傾向にあった。これは、進学に向けての準備とつなげて、レポート作成や発表など4技能の指導とあわせて指導していると考えられる。また、A群は「実践で気づきかせる」よりも、「応用する、工夫させる」という部分でも発話が多く、考える力、思考力に重きがおかれている傾向がみられた。

次にB群は、「実践で気づきかせる」部分と、「応用力、工夫させる」部分それぞれでの発話が多くみられた。これは、実践的・体験的学習によって、基礎・基礎を確認していく部分と、自ら考えていく発展的な部分のどちらの要素も意識していると考えられ、基礎と応用の中間的な意味と捉えることができる。

そして、C群では「実践で気づかせる」、「背伸びをさせる、困難に挑戦」、「大人、社会との関わり」、「責任感、プライド」、「達成感、成就感」と多くの発話例での特徴がみられた。実践による気づきでは、基礎・基本を確認するのはB群と同様だが、その他はすべてC群のみの特徴である。これらのキーワードから推察できるのは、C群は実践的・体験的学習における、経験そのものを重視しているということである。学校の外に出て、社会との関わりを持ち、自分の仕事・作業を進め、達成感を感じながら、生徒が成長していくことを促しているものと考えられる。また、進学者率が低いというのは進路多様校と言い換えることもでき、生徒に責任感やプライド、達成感や成就感を持たせることを重視しながら指導していると考えられる。

このように進学者率によって調査対象校を分類することで、先導的な教員が指導する上で大切にしているものには、いくつかの傾向をとらえることができた。それは、進学者率

が高い商業高校（A群）は、勉強・学習面の充実を目指す傾向がみられ、比較的進学者率の低い商業高校（C群）は、実践に取り組むことそのものや生徒の意識向上を目指す傾向がみられるということである。つまり、実践的・体験的学習への先導的な教員の指導は、生徒の進路状況によって違いがみられると考えられる。

図表 5-3 キーワードと 5つのカテゴリー（進学者率の高い順）

| カテゴリー | | 1. 学びの確認 | | | 2. 学びを深める | | | | 3. つながり | | 4. コミュニケーション | | | 5. 責任感と自信 | | | 進学者率 | 群 | | |
|-------|----------|---------------|----------|--------------|-----------------|---------------|----------------|-----------------|------------------|--------------|------------------|------------|------------------|-----------------|--------------|---------------|------|---|--------|------------|
| 校名 | キーワード／地区 | ① 授業、検定の学びを確認 | ② 実践で気づき | ③ 海外との連携、語学力 | ④ ビジネスへの興味、役立ち感 | ⑤ 実践による応用力、工夫 | ⑥ 顧客志向、顧客満足の実践 | ⑦ 背伸びをさせる、困難に挑戦 | ⑧ 会社組織運営、リーダーシップ | ⑨ 生徒間のチームワーク | ⑩ 学校全体の一体感、教科間連携 | ⑪ コーディネート力 | ⑫ 発表する、話を聴く、調査する | ⑬ 文章を書く、原稿作り、読書 | ⑭ 大人、社会との関わり | ⑮ 販売力、ビジネスマナー | | | ⑯ 時間管理 | ⑰ 責任感、プライド |
| H高校 | 中部 | | | | ○ | ○ | ○ | | | | ○ | | | | | ○ | ○ | | 82% | A |
| F高校 | 関東 | ○ | | | | | | ○ | | | | ○ | ○ | | | | | | 73% | |
| C高校 | 北海道 | | | | ○ | | | | | ○ | | ○ | ○ | | | | ○ | | 72% | |
| D高校 | 近畿 | | | | ○ | | | ○ | | | | ○ | ○ | | | ○ | | | 72% | |
| I高校① | 近畿 | | | ○ | | | | | ○ | ○ | | ○ | | | ○ | | | | 72% | |
| I高校② | 近畿 | | | ○ | | ○ | | | | | ○ | | ○ | | | | | | 72% | |
| M高校 | 中部 | | ○ | | ○ | ○ | | ○ | | ○ | | | | | | | | | 72% | |
| P高校 | 近畿 | ○ | | ○ | | | | | | | ○ | | | | | | | | 66% | |
| V高校 | 中部 | | | | | ○ | ○ | | ○ | ○ | | | | | ○ | | | | 64% | B |
| J高校 | 九州 | ○ | ○ | | | ○ | ○ | | ○ | | | | ○ | | | | | | 59% | |
| E高校 | 関東 | | ○ | | | ○ | | | | | | | | ○ | | | | | 54% | |
| T高校 | 東北 | ○ | | | ○ | | | | | | | ○ | | | | | | | 54% | |
| S高校 | 中国 | | ○ | | | ○ | | | | | ○ | | | | | | | | 53% | |
| K高校① | 九州 | | ○ | | ○ | | | | | ○ | ○ | | | | ○ | | | | 51% | |
| K高校② | 九州 | | | | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | | | | | | ○ | 51% | |
| O高校 | 四国 | | | ○ | | | | | | ○ | ○ | | | | | | | | 50% | |
| Q高校 | 北海道 | ○ | | | | | | ○ | | | | | | | | ○ | | | 50% | |
| B高校① | 九州 | | | | | ○ | ○ | | | | | | | | | | ○ | | 47% | C |
| B高校② | 九州 | | | | ○ | | | ○ | | | | | | ○ | | | | | 47% | |
| L高校 | 九州 | ○ | ○ | | | | ○ | | ○ | ○ | | | | ○ | ○ | | | | 46% | |
| G高校① | 中部 | ○ | | ○ | | | | ○ | | | ○ | | | | | | | | 44% | |
| G高校② | 中部 | | | | | ○ | | | | | | ○ | ○ | | | ○ | | | 44% | |
| U高校① | 東北 | | | | ○ | | | ○ | | | ○ | | | ○ | | | | | 40% | |
| U高校② | 東北 | ○ | ○ | | | | | ○ | | | | | | | | | ○ | ○ | 40% | |
| N高校 | 中部 | | ○ | ○ | | | | ○ | | | | | | | ○ | | ○ | ○ | 38% | |
| A高校 | 北海道 | | ○ | | | | | ○ | | ○ | | | | ○ | | | ○ | ○ | 37% | |
| R高校 | 北海道 | | ○ | | | | | | ○ | ○ | | | | | | | ○ | ○ | 26% | |

（出所：図表 5-2 を進学者率の降順で並び替えたもの）

3. 実践的・体験的学習と他の勉強との兼ね合い（とくに資格・検定指導との関係）

多くの先導的教員は、勉強面、特に資格・検定での学習指導と実践的・体験的な学習への指導をともに重視しており、この2つは商業教育にとって重要な取組内容といえる。発話例にもあったが、検定や普段の授業をとおして基礎・基本を身につけていなければ、どのような実践もできないため、実践を先導的に指導する教員であっても、普段の授業をはじめ、検定取得など勉強面でも手を抜いて指導することはない。やはり、教科書を使った基本的な学びは、すべての学びの土台といえる。

また、検定取得に向けた指導については、受験数を絞り込んで指導するという教員もみられた。これは、商業高校でも進学率が向上している中で、限られた時間を有効に使う手立てとして有効である。学習指導要領で示された商業科の4分野すべての習得を目指すのではなく、生徒の進路や興味・関心から数を絞り込んだうえで、指導していく方向が望ましいと考える。さらに、こうした絞り込んだ指導は検定などの学習のみではなく、実践的・体験的学習も同じことがいえる。そうすることで、学習と実践との両立をはじめ、受験勉強や部活動など、時間を有効に使うことができる。

4. 今後の商業教育について

これからの商業教育については、各教員の自由な意見を聞くことができた。その中で、しっかりと学び実力をつけること、地域や地元企業との関係性を深めていくことを大切にしていた。さらに、地域に貢献できる人材を育てること、人と人をつなぐ役割を担うのが今後の商業高校との意見もみられた。そして、そうした地域や企業とのつながりから生徒の進路実現を目指すという意見が多く、商業教育とキャリア教育と連携させた取組が必要だと感じた。

今回の調査で商業教育において、地域の人づくりは重要な役割であることはわかった。多くの商業科教員は地域や社会から信頼される人を育てることを目指していた。しかし、そこには高校商業教育における統一したモデルとなる人材像があるわけではない。期待する人材は地域、学校、そして教員により差異がある。

しかし、本研究において明らかにした先導的な教員が大切にしている点を、実践的・体験的学習の目的として参考にすることで、指導にあたってのヒントは得られる。つまり、多くの先導的な教員が意識している、「学びの場づくり」、「地域や企業との連携」、「自分で考える、自ら行動する」の3点は基本に、複数の発話があった、「学びの確認」、「学びを深める」、「つながり」、「コミュニケーション」、「責任感と自信」を生徒に学ばせる、身に付けさせるという考えで実践していくということである。

これらを念頭に置き、実践の目標を設定し、実践的・体験的学習が展開できれば、それぞれの地域で有意な人材育成につながっていくと考えられる。

第7節 小括

1. これからの商業教育に向けて

本章では、各地の商業高校において実践的・体験的学習において先導的に取り組んでいる教員に聞き取り調査を行い、分析を進めた。そこで、実践的・体験的学習を指導するに

あたり先導的な教員が生徒に学ばせたいもの、身につけさせたいものとしては、多くの教員が「学びの場づくり」、「地域や企業との連携」、「自分で考える、自ら行動する」ことを基本概念としてあげた。また、先導的な教員が大切にしている「学びの確認」、「学びを深める」、「つながり」、「コミュニケーション」、「責任感と自信」という5つのカテゴリと18個のキーワードをあげ、これらを意識して指導していくことが、地域で求められる人材育成につながると結論づけた。また、進学者率の違いにより、指導上大切にしているキーワードが異なることが明らかになり、学校の特徴により違いがみられた。さらに、実践的・体験的学習と、普段の授業や勉強、検定指導との兼ね合いについては、両者とも大切であり勉強・学習面と実践面、それぞれを行き来しながら商業教育を展開する必要がある。

2. 本章の限界と残された課題

本章の先導的な教員への聞き取り調査については、22校の事例を集めることができ、多くのデータを収集することができた。今回は、先導的な教員が実践的・体験的な学習の指導において大切にしていることを中心に分析を試みたが、膨大なテキストデータがあるので、これからも異なる角度で分析を続けたい。

また、今後は商業高校のみではなく、工業高校や農業高校において実践的・体験的学習を指導している教員にも聞き取りを行い、事例を増やして分析を試みたい。さらに、現時点では実践的・体験的学習を指導した教員を対象とした聞き取りだが、調査対象高校と連携した企業や地域への調査、全国的なアンケート調査のデータも加え、商業高校における実践的・体験的学習を「企業や地域と連携して生徒を育む一つのシステム」として構築していきたい。

そして何より、こうした研究成果を商業高校の教員へフィードバックし、実践的・体験的な学習の質向上を一緒に進めていきたい。

3. 商業教育とキャリア教育の融合を目指して

各学校では、それぞれの目的に応じた実践的・体験的学習を展開し、生徒が気づきやきっかけを得ながら、学んでいる。先導的な教員もいくつかのことを大切にしながら、地域のための人づくりを目指していることが発話から明らかになった。

また、先導的な教員は、生徒に気づきの場、学びの場として実践的・体験的な学習を行っており、その先には進路実現やキャリア形成の意味が含まれていることも確認された。つまり、これからの商業教育における実践的・体験的学習はキャリア教育とつなげて展開していくことが考えられる。

これからは実践的・体験的学習から展開するキャリア教育を組み込んだ商業教育という視点、つまり、それは「商業教育とキャリア教育の融合」であり、この部分について、終章において述べていくことにする。

終章 まとめと結論

本章では、これまで各章にて明らかにしたことを提示しつつ、研究課題、研究目的に対する結論を述べる。

<研究課題>

1. これまでの高等学校商業教育の内容を整理し、これからの商業高校ではどのような学びが求められているのかを明らかにする。
2. 商業高校における実践的・体験的学習への取組姿勢と、その種類による効果の違いを明らかにする
3. 短期の実践的・体験的学習から、その効果や継続性、商業科目との関連性を明らかにする。
4. 実践的・体験的学習に取り組むうえで重視すべき点は何かを明らかにする。
5. 実践的・体験的学習を中心に据えた、これからの高等学校商業教育の在り方を提示する。

まず、最初に各章で明らかになったことを順に述べていく。そして、最後にこれからの高等学校商業教育について検討した結論として、これからの商業教育の充実に向けた指導の在り方を提示する。

第1節 各章で明らかになったこと

ここでは、本研究における研究課題と対応させ、これまで各章で明らかになったことを確認していく。

1. 高等学校商業教育の現状とこれまでの議論（第1章）

研究課題1（前半）：「これまでの高等学校商業教育の内容を整理する」

第1章では、これまでの高等学校商業教育の内容を整理し、商業高校の現状を明らかにした。現在の商業高校は、学校数、生徒数ともに減少傾向で、農業科、工業科と比べても、大きく減少している。

商業高校の学習内容について、戦後の学習指導要領で確認すると、当初は事務員養成を主な目的としていたが、その後、産業界からの即戦力人材の要求があり経営管理的な能力を含め、完成教育が目指されたが、1970年代後半から基礎・基本を中心とする内容へと指導内容が変化し、高等学校職業教育全体が継続教育へと転換されてきた。中でも、専門性を薄めたといわれる1978年改訂で商業科の科目数は半減し、その後、商業科目は20科目前後となり、時代にあわせて少しずつ科目が変更されている。

また、現在の教育課程をみると、商業の専門科目には外国語を5単位まで含めることができ、他学科に比べ専門性が薄くなりえることが、その存在意義を脅かすことにつながっているとの指摘もみられる。しかし、その一方で地域や学校の特色を出すべく、工夫しながら教育課程を編成し、熱心に検定取得に向けた学習や実践的・体験的な学習に取り組ん

でいる高校も存在する。これからの商業教育を検討するには、学習指要領改訂を待つだけでなく、各学校が主体性を持ち、学校設定科目を利用するなど、産業界やその時代、各地域で求められる内容への変化が求められる。

また、他の職業学科では、工業科も農業科も生徒数等の減少は同様だが、この2学科は減り幅が、商業科より抑えられている。その理由は、就職できる力を育成していることと、指導内容を変化させてきたことがあげられる。さらに、指導内容も、工業科が「ものづくり」をキーワードに工業教育の変革を進めたこと、農業科は「地域連携や医療福祉、6次産業化」を進め、時代に合わせて自営業者育成中心から変化していた。一方、商業科は、こうした変化への対応がみられなかったことが、大きく学校数、生徒数を減らし続けてきた理由の一つであると考えた。こうしたことから、これからの商業教育を検討するにあたっては、変化への対応という視点を持つ必要がある。

他国の後期中等教育の状況をみると、わが国は普通プログラム（普通科）の卒業率が高く、職業プログラム（職業学科）の卒業率が低いことも明らかになった。さらに、アメリカのビジネス教育をみると、その内容は概ねわが国の商業高校の科目と重なるが、キャリア開発に関わる内容が一領域として設けられているのが特徴的であった。

このように、これまでの高等学校商業教育の内容を整理してきた。こうしたことから、これからの商業教育の在り方を考えていくには、指導内容の変化が求められるととらえた。そこで、まず、これまでの高等学校商業教育での取組内容を確認し、これからどのような商業教育が求められているのかを第2章で明らかにした。

2. 高等学校における商業教育への期待（第2章）

研究課題1（後半）「これからの商業高校ではどのような学びが求められているのかを明らかにする」

第2章では、卒業生調査（調査1）から、商業高校での取組について考察した。その結果、卒業生は、高校時代に部活動、学校行事という勉強以外のことや、勉強では簿記検定取得に向けて熱心に取り組んできたことがわかった。また、情報処理（コンピュータ）やビジネスマナーに関する学習は、社会に出て役立つという感覚をもち、もっとしっかり取り組んでおけばよかったという後悔も大きかった。また、この情報処理とビジネスマナーの2つは、これから商業高校で力を入れて指導すべき内容とも重なり、実社会に出て通用する力を身につけさせていくことが求められていた。

また、それぞれの相関分析からは、熱心度でビジネスマナーと調査研究科目で強い相関がみられ、調査活動で学校外へ出て、いろいろな人と関わることが、ビジネスマナーの熱心さにもつながるものと考えられる。同様にビジネスマナーの熱心度は、商業の関する行事（インターンシップなど）とも相関があり、こうした外部と連携した取組は、ビジネスマナーと関係することがわかった。さらに役立度では、アルバイト、クラブ活動、学校行事を除いた学習に関する7項目間すべてで相関があり、普通教科を含むすべての科目や商業に関する行事は、役立度において相互に関係があった。

そして、自由記述の意見も含め、卒業生が商業高校に期待することとして2つに整理した。まず1つ目は、「勉強・学習の充実」という面である。これは、自由記述において、

もっとも卒業生からの回答数が多い「勉強、学習全般、広い教養」であること、また、高度な資格取得を含め、「専門性の深化、資格・検定の取得」への回答も多いことから、「勉強全般や検定取得という知識・技能の習得への期待」をあげた。2つ目には、「実習やインターンシップなどの実践」、「礼儀・挨拶・マナーの習得（ビジネスマナー）」、「普通科ではできない経験（インターンシップ、販売実習、商品開発等）」という回答数が多かったことから、「実践的・体験的学習への期待」をあげた。

そうしたことから、「これからの商業高校ではどのような学びが求められているのか」について、「勉強や検定学習面の充実」と「実践的・体験的学習面の充実」との2つの面が求められるとした。しかし、実際の学校現場で、すべての面を充実させていくのは時間的な制約からも困難である。そこで、両者の充実を生徒の興味・関心を土台として、分野を絞り込んだ形での学びの展開をあげた。生徒の興味・関心や特性はもちろん、進路希望なども考慮して、何を学ぶのか、何を実践するのかを検討し、絞り込んで取り組んでいくことが必要だと考えた。

そして、これからの商業教育の在り方について検討を進めるうえで、この2つのうち、今後のアクティブ・ラーニングや主体的・対話的で深い学びへの対応を見据えれば、「実践的・体験的学習面の充実」について検討し、どのような実践がよりよいのかを明らかにしていくことが、変化に対応する商業教育に貢献すると考えた。そこで、第3章以降で「実践的・体験的学習の充実」について検討を進めた。

3. インターンシップと販売実習の効果比較（第3章）

研究課題2「商業高校における実践的・体験的学習への取組姿勢と、その種類による効果の違いを明らかにする」

高校商業教育では、これまでも様々な実践が行われてきているが、「実践的・体験的学習の充実」の検討にあたり、それらには具体的にどのような効果があるのかを考察した。

ここでは代表的な取組である「インターンシップ」と「販売実習」について効果比較を行った。まず、両者とも生徒の取組姿勢である熱心度・満足度・役立度はいずれも高かった。また、効果として、両者とも高いのは、「働くことにより社会を知ること」や「ビジネスマナーや礼儀を身に付ける」、「社会のルールやきまりを守る」の3点であった。学校外へ出て実践に取り組んでいくことが、こうした効果につながるといえる。反対に、「その後の学習意欲の向上」、「目標に向けてやり遂げる」は、どちらも低評価であり、事前指導や実践後のふりかえり、事後指導などを改善し、次の学びへつながる工夫が必要ということもわかった。また、それぞれの特徴的な効果としては、インターンシップは「進路希望を具体化する面」、販売実習は「チームワーク醸成の面」があることが明らかになった。

さらに、それぞれの体験そのものを高く評価する生徒（高評価生徒）と高く評価していない生徒（低評価生徒）に分けて分析し、高評価生徒は、反省点に「自分の準備不足（インターン）、もっと練習すればよかった（販売実習）」という自己の努力不足をあげ、低評価生徒は「自分の進路と関係ない体験先であったこと（インターン）、販売職に興味がないこと（販売実習）」という自分と無関係という意識がみられた。こうした部分への対策としては、生徒と実習先のマッチング作業をしっかりと行うことや、事前・事後指導の充実が

考えられる。

また、実践や体験のふりかえりによる反省点を自己の行動につなげて考えることができるかどうか、低評価生徒のような「単なる不満や関心の無さ」として結論づけられるか、高評価生徒のような「気づきやきっかけ」に昇華できるかという大きな違いを生むと考えられる。この点を生徒に気づかせることができなければ、実践や体験の意味が半減してしまうため、充実した事前・事後指導、実践や体験に対する目標・目的の説明を教員がしっかりと行う必要がある。

つまり、「商業高校における実践的・体験的学習への取組姿勢と、その種類による効果の違いを明らかにする」という問いに対しては、まず、生徒は実践に対して、熱心に満足感をもって取り組むこと、こうした実践は将来に向けて、役立つと考えていることがわかった。また、実践の種類が異なることで、違う効果が期待できることも明らかになった。こうした生徒への効果を考慮すれば、可能な限り多様な種類の実践を設定した方がよい。

しかし、第2章でも議論したとおり、高校教育の現場では授業以外にもやるべきことが山積みで、こうした実践のために使える時間は限定され、様々な種類の実践を展開することは難しい。そこで、時間を有効に使うことを検討する必要がある。例えば、複数名の生徒が、実際の商店において商品を販売するという実践は、インターンシップと販売実習の両者の効果が期待できる。これからは、こうした新たな実践的・体験的学習の取組内容を創出する工夫も必要になる。

そこで、第4章では、中・長期間の実践的・体験的学習には取り組みにくい高校現場において、時間的な制約が少ない短期の実践事例を取り上げ、その効果や影響を確認した。また、こうした短期実践の効果継続性や商業科目との関係についても検討した。

4. 短期の実践的・体験的学習から得られるもの（第4章）

研究課題3「短期の実践的・体験的学習から、その効果や継続性、商業科目との関連性を明らかにする」

時間的な制約のある中、短期の実践的・体験的学習は、生徒にどのような効果や影響を及ぼすのかを明らかにするため、ワンデイインターンシップを実施している商業高校を対象に実践の事前、事後、それと1年後（卒業前）の3時点でアンケート調査（調査3）を実施した。その結果、実施直後では学習面、生活面、進路面での観点と働くことに関する10項目すべての観点で、ワンデイ体験を肯定的にとらえていることがわかった。しかし、これは体験による一時的な興奮によるとも考えられ、実際に1年後には、その肯定的な影響の多くは薄れていた。つまり、ワンデイ体験の効果は体験後には効果を発揮するが、継続しにくいといえる。

しかし、多くの観点が時間の経過で効果が薄れる中、「将来への展望（将来について考えること）」については、事前よりも卒業前で伸長がみられた。さらに、こうした肯定的な影響が卒業前まで継続する生徒（体験有効生徒）は、事前において進路が「決まっていない」と自覚している傾向がみられた。これは、ワンデイの実践にあたり体験先を考えたり、社会人と接したりする中で将来について考えるきっかけを得て、その意識を卒業前も感じているといえる。このように、短期の実践であっても、将来を意識する「気づき」や「きっ

かけ」となり得るのであれば、ワンデイのような短期の実践的・体験的学習にも一定の意義がある。

ここで効果の継続がみられたのは、将来への展望のみであったが、ワンデイ体験後から卒業前まで、気づきやきっかけを継続するものがあるということを明らかにできた。また、この効果（気づきやきっかけ）を継続させていくため、「授業として定期的な事後指導」があれば、効果継続がより期待できる。そのためには、実践的・体験的学習を一時的な取組として終わらせず、教育課程に位置づけて、授業として継続して指導する仕組みがあればよい。

さらに、体験有効生徒と自己を成長させた項目の関連から特徴をみると、商業に関する行事と簿記会計関連科目との関係性が確認された。これは、実践的・体験的な学習と検定学習（勉強・学習面）という、第2章で議論した「これからの商業教育に求められるもの」の2つが別々のものではなく、両者に関連があり、商業教育の中で相互に充実させていけるものであるととらえることができる。また、体験有効生徒のようなきっかけや気づきを継続できる生徒は、簿記検定取得のような3年間継続して学ぶような取組が合っているとも考えられる。

このように、「短期の実践的・体験的学習から、その効果や継続性、商業科目との関連性を明らかにする」ため、ワンデイ体験を事例として、その効果等について明らかにしてきた。その中で、将来への展望、つまり自己の進路やキャリア形成につながる部分では、影響が継続する傾向がみられ、実践的・体験的学習の事前・事後指導の中に、進路指導の要素を組み込んで指導すれば、さらなる効果が期待できると考えた。

そこで、第5章では、これまで全国的に評価の高い実践的・体験的学習に取り組んでいる高校で指導している教員に注目し、実践においてどのようなことに重点をおきながら指導し、生徒に何を学ばせようとしているのかを確認しながら、これからの商業教育について検討した。

5. 実践的・体験的学習における先導的な取組への指導から（第5章）

研究課題4 「実践的・体験的学習に取り組むうえで重視すべき点は何かを明らかにする」

ここでは、先導的に実践的・体験的学習に取り組んでいる商業科教員に聞き取り調査を行った（調査4）。調査では実践的・体験的学習を「指導する上で大切にしていること・生徒に伝えたいこと」を中心に尋ねた。まず、先導的な教員は実践的・体験的学習を生徒の「学びの場・気づきの場」として設定し、さらに「地域や企業との連携の場」、「自分で考える、自ら行動する場」としてとらえ、これらを指導の基本概念としていることがわかった。さらに、聞き取り調査の結果を細かくみていくと、5つのカテゴリーに整理され、「学びの確認」、「学びを深める」、「つながり」、「コミュニケーション」、「責任感と自信」の5つを意識していることがわかった。

1つ目の「学びの確認」は、授業や検定の学びを実践において確認するものと実践的・体験的学習の経験を授業や検定で活かしていくという2つの型があった。これは、それぞれが片道で行きっぱなしではなく、相互に行き来するイメージである。また、地元企業を

対象としたローカルな側面と海外へ出て行くというグローバルな面もみられた。さらに、社会に近い経験をさせることやビジネスの楽しさを確認することなども含まれていた。

2つ目の「学びを深める」は、前述の確認をさらに深化させたもので、教科書や授業のレベルを超えた高度な実践に挑戦させていた。教員の指導のもと、難しい問題にも挑戦しており、課題解決型学習となっている。また、実際の会社組織の運営などで本当のビジネスに携わり、利益を追求するという真の実践力を身につけさせていた。

3つ目の「つながり」は、生徒間のチームワーク醸成はもちろん、教員間の連携や一体感、さらには実践的・体験的学習を自分の授業だけでなく学校全体へ波及させていくような意識で取り組んでいた。また、モノをつくらない商業高校は人と人をつなげる役目、さらにはプロデューサー、コーディネーターとしての役割を担えるようになることを目指していた。第3章でみた販売実習におけるチームワーク醸成効果もこの部分に含まれるといえる。

4つ目の「コミュニケーション」は、いわゆる、話す、聴く、読む、書くという四技能を中心に自分たちから周囲と関わっていく姿勢と、周囲から自分たちに声をかけてもらえるような人間性や人柄の良さも意識していた。こうした周囲から期待される存在であることが地域や企業と連携した実践的取組の成功要因であった。何より担当している先導的な教員のコミュニケーション力が高く、それが周囲との調整に役立ち実践を成功させる礎になっていた。

5つ目の「責任感と自信」は、生徒自らが責任をもって行動するように心がけていた。そのために教員は、励ましやアドバイスなど丁寧に声かけを行っていた。そして、少しずつ成果を積み上げながら自信を持たせていた。商業高校生は、入学時点で学力について自信を失っていることが多く、実践的・体験的学習や検定取得などの小さな成功を積み重ね、自信を持たせ自己肯定感を向上させるように心がけていた。また、教員だけでなく、地域の方やマスコミなど第三者からの評価も利用して自信を持たせるように働きかけていた。

このように先導的な教員が実践を指導するうえで大切にしていることを5つのカテゴリーに整理した。そして、次にこのカテゴリーに分類したものを、各校の進学者率を基準に分類した。すると、進学者率が比較的高い高校では、「学びを深める：応用力や工夫」、「コミュニケーション：発表する、話を聞く、調査する」、「コミュニケーション：文章を書く、原稿作り、読書」を身に付けさせようとしている学校が多く、反対に進学者率が比較的低い高校では、「学びを深める：背伸びをさせる、困難に挑戦」、「コミュニケーション：大人、社会との関わり」、「責任感と自信：達成感・成就感」を大事にしている学校が多く見受けられた。つまり、進学者率の差によって、実践的・体験的学習の指導で重視する点にも違いがあると考えられる。

さらに、「実践的・体験的学習指導と検定指導を含めた座学による勉強との兼ね合い」では、先導的な教員は、実践的な学びを成功させるためにも、普段の授業を大切にし、検定指導を含めて普段から、しっかり勉強させていた。実習科目を中心に担当するからといって実践や体験のみを重視するのではなく、商業高校として就職先や保護者など周囲から期待される検定試験の取得に向けてしっかりと指導している教員が多かった。さらに、検定試験の受験数を絞り込んで指導するという教員もおり、進学指導や部活動との関係から時

間を有効に使う工夫をしながら取り組んでいた。

こうした取組により、検定指導などの座学における勉強・学習と実践や体験という2つをそれぞれ往還しながら、商業教育が展開されているという面が明らかになった。それは、前述の「学びの確認」でみたように、授業や検定の学びを実践において確認するものと実践で得た気づきを授業や検定で活かしていくという2つの型があることから確認できた。

そして、「今後の商業教育」については、様々な考えがあったが、地域の期待する人材を育成するという視点を持つ教員が多く、最終的に生徒が目指す進路を実現していくことが大切だと考え、人づくりや人材育成に力を注いでいた。

つまり、「実践的・体験的学習に取り組むうえで重視するべき点は何かを明らかにする」という問いに対しては、実践的・体験的学習は、「学びの場・気づきの場」、「地域や企業との連携の場」、「自分で考える、自ら行動する場」といえる。さらに、「学びの確認」、「学びを深める」、「つながり」、「コミュニケーション」、「責任感と自信」を大切にしており、最終的には生徒の進路を見据え、キャリア形成の視点も持ちながら実践の指導にあたっていることが明らかになった。

しかし、実際の高校ではこうしたキャリア教育に関する指導は、多くの場合、学年団や担任あるいは進路指導部などの分掌組織が主導して行うことが多い。つまり、商業高校での実践的・体験的学習の重要な点であるキャリア形成に関する指導場面が商業教育には、ほとんど含まれていない。もちろん、インターンシップなどの実践を通して、学ぶ部分もある。しかし、就職や進学という進路指導を超えた生き方を含む、キャリア形成の内容までは、商業教育として踏み込んで指導できていない。

そこで、これからの商業教育の在り方を検討していく上では、キャリア形成に関する科目を設置し、「商業教育とキャリア教育を融合」させ、働くことを含めた生き方をも考える新たな商業科目と新たな枠組みを考えていくこととした。

第2節 これからの高校商業教育に向けて

研究課題5 「実践的・体験的学習を中心に据えた、これからの高等学校商業教育の在り方」

これまでの各章で明らかになったことをふまえ、これからの高等学校における商業教育について結論を述べていく。

1. これからの商業教育に求められる勉強面の充実と実践面での充実 -勉強面の充実と実践面の充実とその往還-

これは、高等学校の商業教育にとって、検定・資格取得に留まらず勉強・学習全般と、これまでみてきた実践的・体験的学習という2つの学びの充実である。

その理由は、第2章で明らかになった、卒業生からの期待としての、この2つの充実があげられたからである。卒業生からの期待としてあげられたものは、社会からの要求として受け止め、これからの改善につなげていくべきと考えた。また、勉強・学習面に関しては、これまでも高度な資格取得において、商業教育では一定の成果が出ており、今後はさらなる成果が期待される。検定試験のようなステップアップ式で目標を設定できるものは、

高校生にとって基本・基本から応用までを身につけるのに適した学習方法だと考えた。それは、第1章でみた全商検定試験において、多くの合格者がでていることが証明となる。

さらに、商業高校には、こうした検定取得に向けて、長年培ってきた指導方法の蓄積がある。こうしたこれまでの指導方法に、アクティブ・ラーニングなどの新たな指導法を組み込みつつ、生徒の興味・関心や進路選択を考え必要なことに絞り込んで、授業を進めていけば、これまで以上の成果が期待できる。検定取得をきっかけに勉強することや学習することへの姿勢を育むことができれば、それは、普通教科・科目などの教養を身につける幅広い学習にもつながっていく。

また、勉強で身に付けてきたことを確認するために実践的・体験的学習を利用すれば、学びに興味・関心を持たせることもできる。それは、第3章・4章でみたとおり、生徒が実践的な取組には熱心に取り組むことからいえる。さらに、第5章でみたとおり、実践で気がついたことを勉強や学習面で活かす面もあり、勉強・学習と実践の両方が重要である。

さらに、第4章で明らかになったように実践的・体験的学習で効果を継続的に感じる生徒（体験有効生徒）は、簿記会計という検定取得を目指す学習で自分を成長させたと感じる傾向がみられた。ここからも勉強・学習と実践がつながっている関係性を確認することができた。

そして、第5章の先導的教員からも実践と検定などの学習は、両方とも大切であるという声が多く、授業での学びを実践で確認するのはもちろん、学びのきっかけとしての実践の役割も重要であった。こうした実践と学習の関係性が、商業教育において勉強と実践とともに重視するべきとする理由である。

つまり、これからの商業教育では、生徒に本当に必要な内容について絞り込んで、勉強面を充実させ、実践面を充実させることを意識して、学びと実践の往還を実現させていけばよいのである。

2. 商業教育とキャリア教育の融合を目指した「ビジネス・キャリア」の私案

2.1 商業教育とキャリア教育の融合に向けて

これまで、これからの商業教育に向けて「学びと実践の往還」という1つ目の結論を述べてきた。次に、「商業教育とキャリア教育の融合」について結論を述べる。

商業教育における実践的・体験的な学習と生徒のキャリア形成との関係については、これまでみてきたとおりインターンシップなどから学びや気づきが得られることは第3章・4章で確認した。また、第1章でも、かつてのわが国の商業教育論の中でも、進路やキャリア形成を意識していた論者もおり、アメリカではビジネス教育プログラムに「キャリア開発」という領域が組み込まれていた。さらに、第5章でみてきたとおり、先導的教員は実践的・体験的学習をとおして、多くのことを生徒に学ばせようとする中、最終的には地域や企業との連携から進路実現につながるような指導を心がけていた。

そこで、これからの商業教育では、将来を考えるキャリア形成のための内容について科目として取り組んでいくことが、教科としての変化、改革につながるものと考えた。その科目で、ビジネスに携わることのおもしろさ、働くことの厳しさやインターンシップ実習など実践的・体験的学習を組み込み、さらに卒業後の進路指導を含め、職業人生を歩んで

いくうえで必要なビジネス・キャリア、そして人生そのものを見通したライフ・キャリアについて展開していく。そしてこの科目では、勉強面も実践面も充実が求められているが時間的な制約がある現状において、自分の将来に必要な学びをしっかりと考えることができるようにする。

つまり、これからの高等学校商業教育は、「勉強と実践の往還」に加え、さらに「商業教育とキャリア教育を融合」した学びという視点で進めていくということである。ここでは、実践的・体験的学習の中でも進路希望を具体化する効果が高い、インターンシップ実習を中心に据え、事前・事後指導はもちろん、実習をきっかけとした企業研究や仕事調べなどにもつなげることができる。第4章でもみたとおり、体験直後の様々な効果への期待はもちろん、効果継続性がみられた将来への展望との関係からも深い学びにつなげることができる。また、就職する生徒の学び直しの場としてはもちろん、進学する生徒も最終的に目標とする仕事を高校時代に経験することで進学後の学びの目標設定が可能になる。さらに、第5章で確認したとおり、実践的・体験的な学習の指導にあたっては、その学校の進学者率によって重視する視点が異なる傾向もみられた。

科目の内容としても、商業高校での学びの特徴を活かし、ライフ・プランやお金について考える項目を加えていけば、社会保障や税金など働いてから必要な社会常識を具体的に学んでいくことができる。

生徒がどのように生きていくかを考えることができる授業が商業科目としてあれば、担任教員や進路指導担当教員に加え、科目担当教員にも自身の進路について相談することができる。多くの教員が生徒のキャリア形成に関わる仕組みを専門科目の中で構築できれば、それは商業教育の大きな変化につながっていくと考えた。

2.2 科目「ビジネス・キャリア」の設置案

では、こうした科目を考えた場合、その科目の内容はどのようになるだろうか。2018年改訂学習指導要領⁶⁵の形式に沿って、科目「ビジネス・キャリア」の私案を以下の通り作成した。また、説明部分については文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年度告示）解説商業編』を参考にした。

科目名「ビジネス・キャリア」

1. 目標

商業の見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通して、ビジネス社会で生きていくためのキャリア形成に必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) ビジネス社会で生きていくためのキャリア形成について実践を通して体系的・系統的に理解するようにする。

⁶⁵ 学習指導要領については、文部科学省「平成29・30年改訂 学習指導要領、解説等」から参照可能。

(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf)

- (2) ビジネス社会で生きていくためのキャリア形成に関する課題を発見し、ビジネスに携わる者として科学的な根拠に基づいて創造的に解決する力を養う。
- (3) ビジネスを適切に展開する力の向上を目指して自ら学び、ビジネス社会で生きていくためのキャリア形成に主体的かつ協働的に取り組む態度を養う。

2. 内容

1に示す資質・能力を身に付けることができるよう、次の〔指導項目〕を指導する。

〔指導項目〕

- (1) 自分自身について考える
 - ア これまでの自分
 - イ 現在の自分と周囲の状況
 - ウ これからの自分とこれからの社会
- (2) ビジネス社会で働くとは
 - ア ビジネス社会で働くということ
 - イ 自分のできることを、したいことを、すべきこと
 - ウ 就きたい職業に就くために
- (3) ビジネス社会での活躍に向けて
 - ア インターンシップ等の概要
 - イ 事前学習
 - ウ 実習
 - エ 事後学習
 - オ 実践的・体験的学習から考える将来
- (4) ライフ・キャリア
 - ア ライフ・キャリア（どのように生きていくか）
 - イ ライフ・プランにおける家計管理
 - ウ 理想の人生に向けて

3. 内容の取扱い

- (1) 内容を取り扱う際には、次の事項に配慮するものとする。
 - ア キャリア形成全般の内容を取り扱うものとし、特定の進路指導にならないように留意して指導する。
 - イ インターンシップ等については、事前指導、事後指導を充実させるとともに、5日以上の実習日を設定すること。
 - ウ 代表的なキャリア理論を用いて、科学的な根拠に基づいてライフ・プランを立案し、理想の人生像を描けるようにすること。
- (2) 内容の範囲や程度については、次の事項に配慮するものとする。
 - ア 〔指導項目〕の(1)のアからウまでについては、自分自身のことを考えるのに加えて、家族のことや世の中のことと重ねて整理できるようにすること。
 - イ 〔指導項目〕の(2)のウについては、進学を希望する者の場合、最終的な就職先をイメージさせながら考えさせること。

- ウ [指導項目] の(3)のイについては、ビジネスマナーの確認に留まらず、就業希望とのマッチングや、実習意義の理解などについても取り扱うこと。
- エ [指導項目] の(4)のイについては、ファイナンシャル・プランニングの内容についても触れながら、社会保障や所得税、住民税などに生活に関わるお金の計算について取り扱うこと。

2.3 科目「ビジネス・キャリア」私案の科目概要

この科目においては、ビジネスを適切に展開して企業の社会的責任を果たす視点を持ち、ビジネス社会でたくましく生きていく場面を想定し、自分のキャリア形成を考えながらインターンシップなどの実践的・体験的な学習活動を行うことを通じて、地域社会で活躍するための一員としての役割を果たすことができるようにすることをねらいとしている。また、指導については、現在、大学や短大で行われているキャリア教育の内容を参考に、次のようなことが考えられる。

まず、(1)「自分自身について考える（これまでの自分、現在の自分と周囲の状況、これからの自分とこれからの社会）」は、これまでの自分自身をふりかえるための自分史作成や履歴書作成などが考えられる。また、現在の自分を確認するためには、自己分析や他己分析、自己PRを考えるなど、自分のことを見つめていくことが考えられる。さらに、これからの自分については、将来の目標や就きたい職業について周囲との議論や発表しながら進めていくことが考えられる。

次に、(2)「ビジネス社会で働くとは（ビジネス社会で働くということ、自分のできること・したいこと・すべきこと、就きたい職業に就くために）」は、社会人基礎力などの能力論から、いくつかを取り上げ自己診断をするなどが考えられる。また、スーパーのキャリアレインボーなど平易なキャリア理論についても扱い、キャリアを考える基本を理解させる。さらに、個人またはグループで興味のある企業について調査し、企業分析を行い、相互に紹介しながら進めていくことが考えられる。ここでは、社会を知るという点で、新聞やニュースの活用、社会人から話を聞くことなども考えられる。また、近年の働き方改革などへの関心を高めるため労働法について扱うことも考えられる。

さらに、(3) ビジネス社会での活躍に向けて（インターンシップ等の概要、事前学習、実習、事後学習、実践的・体験的学習から考える将来）は、インターンシップなどの実践的・体験的学習を展開していく。ここでは、事前学習としてインターンシップなどの実践についての概要説明から、目的の確認、実習先調査、面談（マッチング）、実践の準備、実践・実習、事後指導でのふりかえり、礼状作成など、一連のインターンシップなど実践的・体験的学習への取組が考えられる。また、こうした実践をとおしてあらためて、自分の就きたい職業や将来について考えさせる。さらに、定期的実践をふりかえり、将来を考え続け、キャリア形成につながるよう進めていく。

そして、(4) ライフ・キャリア（ライフ・キャリア（どのように生きていくか）、ライフ・プランにおける家計管理、理想の人生に向けて）は、これまでの学習と実践から自分の生き方を考えていく。これまでのワーク・キャリアへの取組に加え、どのように生きていくかを考えていく。とくに、会計分野で培った能力を活用し、人生に必要なお金や家計

管理にも触れ、税金や社会保障制度についても取り扱う。就職や進学という進路指導に留まらず、長い将来を見渡した目標設定ができるように、幅広い教養が身につくような工夫をする。

こうした内容を例として、科目「ビジネス・キャリア」の授業が考えられる。これによって「商業教育とキャリア教育の融合」を果たすことができれば、他の職業学科とは異なる、変化の一つとして打ち出すことができる。

3. これからの高等学校商業教育の在り方

ここまで、「勉強面の充実と実践面の充実とその往還」、「商業教育とキャリア教育の融合：科目ビジネス・キャリアの設置」について述べてきた。最後に、これからの高等学校商業教育について、実践的・体験的学習を中心とした指導の在り方を提示する。

まず、「勉強面の充実」とは、高校教育における共通教科をはじめ、商業教育の基本的な知識・技能を身につけるための学習の、さらなる充実である。中でも商業教育では、資格・検定取得に向けた取組により、興味・関心をもってビジネスに関する基礎的・基本的な知識や技能を身に付けられる。資格・検定取得に向けては熱心に取り組むという商業高校生の状況は第1章でみたとおりである。そうしたことから勉強・学習面、特に資格・検定取得に向けた学習を通して、勉強面を充実させていくことを商業教育の土台とする。また、そうした学びを進める上で、生徒の興味・関心、進路実現をふまえ絞り込みを行い、幅を広げすぎないことが大切である。

次に、「実践面の充実」とは、学校内で学んできた基礎的・基本的な知識や技能について、「自分が実際にできるかどうか」という観点から、実践や体験からの学びを充実させることである。これは、商業教育における「実践的・体験的学習」により自らの知識・技能が仕事で活かせるかどうかという確認にもつながるものである。さらに、本研究で明らかになったのは、こうした商業教育としてのインターンシップや各種実践は、専門性を高めるだけでなく将来を考えるうえでのきっかけや、気づきにつながるものとして活用することができるということである。つまり、前述の勉強面とともに実践的・体験的学習も大切な取組で、両者の往還が必要である。これは、第5章でみた「学びの確認」「学びを深める」というカテゴリーとも重なる。これが、2つ目であり、1つ目と合わせてこれも商業教育の土台となるものである。

さらに、実践的・体験的学習をとおして、「つながる力」や「コミュニケーション力」を着実に身に付けさせることも必要となる。これは、学校内だけでなく学校外の多くの人との関わりから学ぶ機会を得るということで、学校内外の多くの人との交流をもつことを学ぶ段階である。そして、これは生徒が直接的に関わるだけでなく、講演会などを含め、間接的にも他者との関わることも想定し、多くの人と関わることに主眼をおく。もちろん、これまでの学校行事や部活動などからの学びも活かし、商業科目においても実践の効果を意識しながら、協働することで、チームワークやコミュニケーション力を身につけていく。とくに第3章でも見たとおり、販売実習など複数での取組は、チームワーク醸成効果がみられる。商業教育での実践をとおして、学びの確認や学びを深めることに留まらず、チームワークやコミュニケーション力を育むことができ、さらなる効果が期待できる。実践的・

体験的学習により、こうした人と関わる力を身につけていくのが、商業教育の2段階目となる。

そして、商業教育における新たな科目として、将来を考える内容としてインターンシップなどの実習と併せた科目「ビジネス・キャリア」の私案を提示した。これまでみてきたとおり、実践的・体験的学習により、将来を考えるきっかけにつながることを活用し、将来を考えるための科目を設置していく。

これまでも進路指導部やキャリア担当教員、クラス担任が担当となり、指導は行われてきている。しかし、ここでは商業の専門科目として設置することで、実践を通しての気づきや学びを活かした科目としての系統的な指導が可能になる。また、商業科の教員であればキャリア教育については一定の専門性も保証⁶⁶され、指導上の問題はないといえる。

これからの商業教育では、内容の精選を行ったうえで、勉強面と実践面という往還的な学習に加え、さらに実践にキャリア形成の視点を加えた、商業教育とキャリア教育の融合を見据えた指導を、最上位の段階として指導していく体制の構築を提案したい。

こうした実践的・体験的学習を軸にした新たな指導の在り方を、これからの高等学校商業教育で展開していくことで、生徒一人ひとりが自分の将来を考え、地域から求められる存在へと成長していくことが期待できる。さらに、そうした高等学校商業教育の充実が、わが国の専門高校における職業教育全体の充実にもつながっていくものと考えた。

第3節 本研究の意義

本研究では、これまでの高等学校商業教育を整理し、そこでの実践的・体験的学習に焦点をあて、その効果や商業教育における意義を明らかにすることを目的とした。そこで、5つの課題を設定し、4つの調査結果から、これからの高等学校商業教育の在り方について検討した。ここで、本研究での意義を以下に示す。

1. これまでの高等学校商業教育を整理し、商業科の生徒数・学校数に減少傾向がみられる原因として、工業科や農業科のように産業界や地域を見据え、大胆に変化できなかった点を問題として捉えた。これまでの研究では、学習指導要領をもとに議論し、商業科の目標や科目に注視していた。しかし、本研究では、他の職業学科との比較等により、これからの高等学校商業教育の検討に向けて変化が求められていることを示した。
2. 商業高校での学びを検討する中で、ビジネスマナーやコンピュータに関する情報処理関係科目の役立度やさらなる充実が確認された。また、これからの商業高校に期待するものとして「勉強・学習面の充実」と「実践的・体験的な学習面での充実」の2面に整理した。しかし、この点については高校現場の時間的な制約があり、すべてを充実させることは困難で、生徒の興味・関心や必要性に応じた絞り込みが必要であるという限界点も示した。
3. 商業高校における実践的・体験的学習は、種類ごとに異なる効果がみられることを明

⁶⁶ 高等学校一種免許状(商業)の授与にあたっては、「教育職員免許法施行規則第5条」により、商業の関係科目と職業指導の修得が定められている。

らかにした。今回は、インターンシップと販売実習を比較し、前者には進路希望を具体化する効果、後者にはチームワーク醸成効果があった。つまり、こうした実践では、その種類が異なることで、別々の効果が期待されることから、高校現場では多くの種類の実践を設定することが望ましいといえ、商業高校における実践的・体験的学習には一定の意義があるという知見を得た。

4. 短期間の実践における効果を明らかにし、時間的な制約がある高校現場への一つの対応策を提示した。短期間の実践であっても、体験直後にはすべての観点で肯定的な影響をうけることが明らかになり、期間が短くとも実践的・体験的学習に取り組むことには意義があることを示した。また、そうした効果は時間の経過によって薄れるが、将来について考えるという点は、継続性がみられた。そして、影響が継続する生徒は、体験前に就きたい職業が「決まっていない」という特徴があった。こうしたことから、短期であっても実践的・体験的学習には、生徒のキャリア形成に資する効果があることが明らかになり、実践的・体験的学習にキャリア教育としての意味が含まれているという新たな知見を商業教育に加えることができた。
5. 全国の代表的な実践的・体験的学習を指導している教員の事例を検討し、これからの実践における指導指針を提示した。これらの教員は、実践的・体験的学習を生徒の「学び・気づきの場」、「地域や企業との連携の場」、「自分で考える、自ら行動する場」としてとらえ、実践を通して、「学びの確認・学びを深める・つながり・コミュニケーション・責任感と自信」という視点を持っていた。また、実践を成功させるために、普段の授業を大切に、検定指導を含めてしっかり勉強させる意識を持っていた。さらに、これからの商業教育については、地域が期待する人材を育成する視点と生徒の進路を考える視点を持つ教員が多くみられた。今後は、これらの視点を意識して、実践的・体験的な学習を展開することで、商業教育全体の質向上や授業改善につなげることが可能になる。
6. これからの高等学校商業教育の在り方として、勉強面の充実と実践面での充実、さらにそこを往還する教育の展開を提示した。検定取得をはじめ、勉強や学習だけでなく実践することで学びが深まり、実践することで勉強や学習への興味・関心を持つことにつなげるという、それぞれを行き来して学んでくという学校現場で活用可能な具体的な指導指針を示した。また、商業教育とキャリア教育の融合を目指した教育の展開を提示した。本研究において、商業教育の中の実践的・体験的学習の効果には、将来について考えること、キャリア教育としての意味が含有されていることが知見として示されており、この部分を商業教育の軸として科目を展開することを提案した。これまでの商業科の専門分野にとらわれない科目「ビジネス・キャリア」の設置により、実践的・体験的学習を中心とした、変化に対応した新たな商業高校の魅力発信に貢献できる。

つまり、本研究の意義は、商業高校における実践的・体験的な学習にキャリア教育としての効果が含まれていることを実証的に証明し、このことを活用してこれからの高等学校商業教育を進めていくという一つの方向性を示したことである。

第4節 本研究の限界と今後への展望

1. 本研究の限界

本研究での限界を述べると、次の4点である。

最初に、本研究では3つのアンケート調査を行ったが、いずれもサンプル数と調査地域を北海道に限定した点である。聞き取り調査のみ全国調査であったが、今後はアンケート調査においても、広くデータを収集していきたい。

次に、本研究では高等学校商業教育における実践的・体験的学習を中心に検討してきたが、工業科や農業科さらにわが国の多くの高校生が通う普通科との比較も必要であった。商業高校だけを対象とせず、他の職業学科、総合学科、普通科との違い、さらには全日制と定時制なども検討すべき項目であった。

さらに、実践的・体験的学習の効果把握においてインターンシップや販売実習の取組内容を中心に分析した。しかし、この2種類以外の実践における効果も検討すべきであった。また、生徒の学校生活の状況、部活動やアルバイト経験など、生徒の属性も考慮して分析すべきであった。

最後に、本研究での調査対象は、商業高校の卒業生、在校生、指導教員という商業教育の関係者が中心であった。やはり、これからの商業教育の在り方を検討していくには、生徒の進路と関係する企業や地元自治体など、商業高校を外部からみている人の意見も確認する必要があった。これらは、今後の研究の課題としていきたい。

2. 今後への展望

終章において、「勉強面の充実と実践面の充実とその往還」、「商業教育とキャリア教育の融合：科目『ビジネス・キャリア』の提案」を行ったが、これらは、現時点で実際に生徒に対して指導、実践したわけではない。今後は、本研究で得られた知見を、商業科教員へ伝え、協力校・協力者をみつけて、実践をとおしてさらに改善していきたい。多くの商業高校において、商業教育における実践的・体験的学習の意義を伝導し、そこに含まれるキャリア教育を融合させた学びが展開されるように働きかけていきたい。そうした中で、商業高校のみならず職業教育を行う専門高校全体への広がりはもちろん、普通高校での「総合的な探究の時間」、小学校・中学校でのキャリア教育や職業教育への広がりをもたせるようにしたい。

現在、筆者は短期大学に勤務しており、かつて勤務していた商業高校という実践の場は失っている。しかし、現在の勤務校の科目には、「実践的・体験的学習」があり、「資格・検定取得」があり、「キャリア教育」がある。そうした学生との学びを続けている中で、本研究での考察の多くが重なっているように感じている。つまり、それは本研究の結果が商業高校のみならず、ビジネス教育を行う場において広く通用するかもしれないということである。

今後は、本研究の成果を商業高校以外の場所にも当てはまるのかを検討していきたい。そして、何よりこれから商業高校で学ぶ生徒が、充実した人生を送ってけるよう、これからの新たな高等学校商業教育について、引き続き研究していきたい。

謝辞

本論文は、筆者が北海道大学大学院教育学院博士後期課程に在籍中の研究成果をまとめたものである。同教育社会論講座職業キャリア教育論研究室 准教授 亀野淳 先生には、修士課程に入った 2008 年からこれまで、指導教官として長きに渡りご指導をいただいた。研究が遅々として進まない時でも、励ましの言葉をかけていただいたおかげで、何とか完成に至ることができた。研究を始めて何もわからない時からこれまで終始、丁寧なご指導をいただいた。また、研究活動だけにとどまらず、日本インターンシップ学会での活動をとおして、学会活動についても広くご指導をいただいた。ここに深謝の意を表する。

同教育社会論講座 教授 上原慎一 先生には、博士課程の副指導教員として、ご助言をいただくとともに副査として、本論文の細部にわたり多くのご指導をいただいた。とくに、第 5 章のインタビュー調査の分析にあたっては、詳細なアドバイスをいただいた。ここに感謝の意を表する。また、北星学園大学経済学部共通部門 教授 古谷次郎 先生には、副査として高等学校商業教育に関してご助言をいただき、体裁などの細部にわたりアドバイスをいただいた。ここに感謝の意を表する。そして、関西外国語大学英語キャリア学部 准教授 古田克利 先生には、遠く離れた環境にも関わらず、副査として多くのご助言をいただいた。何度も web カメラを利用してアドバイスをいただき、キャリア教育の部分や論文の全体像の足場を固めていくうえで有意義なご助言をいただいた。ここに感謝の意を表する。

本研究の調査では多くの方にご協力をいただいた。第 2 章のアンケート調査は、筆者が勤務した北海道内の商業高校の卒業生から回答を得た。また、第 3 章のアンケート調査は、元同僚で商業教員として先輩であり、商業教育について一緒に考えてきた盟友である石川智寛 先生と藤田和秀 先生の協力のもと、それぞれの勤務校の在校生から回答を得た。さらに、第 4 章のアンケート調査では、かつて勤務していた商業高校の在校生から回答を得たが、卒業前調査においては、当時の 3 学年担当 石山俊央 先生にご協力いただいた。こうした調査に協力いただいた皆さんに感謝の意を表する。

第 5 章の教員を対象としたインタビュー調査は、まず調査対象高校を決めるにあたり、文部科学省初等中等教育局児童生徒課産業教育振興室 教科調査官 西村修一先生から資料提供やアドバイスをいただいた。おかげで全国の商業科の先生から話を聞くことができ、調査活動をスムーズに進めることができた。ここに感謝の意を表する。また、調査に協力いただいた高校の校長先生をはじめ、インタビューを受けていただいた先生や地元企業の方にも感謝の意を表する。今後は、本論文の成果を活用し、関係していただいた皆さんとともに、これからの高等学校商業教育のために実践しながら、さらに研究を進めたい。

亀野研究室の皆さんには、研究遂行にあたりゼミ活動の中で有益な討論や助言をいただいた。これまで在籍された多くの研究室の皆さんに、感謝の意を表する。

最後に、これまで博士論文の完成に向けて叱咤激励を続けてくれた友人や同僚、商業教育の基本について指導いただいた高校時代の恩師である米道知之 先生、そして何より、多くの迷惑をかけてしまった妻と二人の娘にも謝意を表する。

2020（令和 2）年 2 月 26 日 高橋秀幸

初出一覧

- 序 章 書きおろし
- 第 1 章 書きおろし
- 第 2 章 「商業教育へ期待－卒業生調査からの分析－」、『商業教育論集第 23 集』、日本商業教育学会（2013 年）、pp.111-117
「全商検定試験による新たな三つの能力育成を目指して」、『商業教育研究 63 号』、全国商業高等学校長協会（2011 年）、pp.147-158
- 第 3 章 「インターンシップと販売実習に関する比較研究－商業高校の在校生調査－」、『インターンシップ研究年報第 16 号』、日本インターンシップ学会（2013 年）、pp.1-10
- 第 4 章 「短期の体験的・実践的な学びから得られるもの－ワンデイインターンシップ体験に対する 3 時点調査からの考察－」、『ビジネス実務論集第 34 号』、日本ビジネス実務学会（2016 年）、pp.43-52
「商業高校における短期の体験的・実践的学び－ワンデイインターンシップに対する 3 時点調査から－」、『商業教育論集第 26 集』、日本商業教育学会（2016 年）、pp.113-120
「ワンデイインターンシップ体験による働くことに関する意識の変化－A 商業高校の 3 時点調査からの考察－」、『北海道大学大学院教育学研究院紀要第 127 集』、北海道大学大学院教育学研究院（2016 年）、pp.63-76
- 第 5 章 「実践的・体験的学びにおける先導的取組への指導－教員は何を大切にしながら取り組んでいるのか－」、『商業教育論集第 28 集』、日本商業教育学会（2018 年）、pp.103-110
- 終 章 書きおろし

研究助成

日本インターンシップ学会：平成 23 年度高良記念研究助成

研究期間：2011 年 10 月 1 日～2012 年 9 月 30 日、研究代表者：高橋秀幸

「インターンシップと販売実習に関する比較研究」

文部科学省：科学研究費助成事業（挑戦的萌芽研究）科研費課題No.15K13244

研究期間：2015 年 4 月～ 2018 年 3 月、研究代表者：高橋秀幸

「商業高校の実践的・体験的学習への教員と地域・産業界の関与について」

引用文献・参考資料

【序章 引用文献・参考資料】

- 明石要一（2006）「体験学習」、岩内亮一・本吉修二・明石要一編『教育学用語辞典（第四版）』ぎょうせい
- 安藤堯雄（1952）『最新職業教育論』金子書房
- 伊藤一雄（2018）「商業系学科におけるキャリア開発と支援」、佐藤史人・伊藤一雄・佐々木英一・堀内達夫編『新時代のキャリア教育と職業指導-免許法改定に対応して』法律文化社、pp.68-75
- 稲田茂（1957）「各分野・各段階の産業技術教区の内容・方法・評価 中学校」、生活科学調査会編『産業技術教育講座 3 内容・方法・評価』、医歯薬出版、pp.37-38
- 今井由美・高寺政行・清水義雄（2007）「高校生の職業観形成におけるインターンシップの効果」『日本感性工学会研究論文集』Vol.7No.1：pp.137-144.
- 指宿市立指宿商業高等学校（2019）「指宿市立指宿商業高等学校 web サイト」
（<http://www12.synapse.ne.jp/ibusyo/>、2019年9月1日アクセス）
- 岩内亮一・本吉修二・明石要一編（2006）『教育学用語辞典』学文社
- 太田和男（2007）「大学・学生とインターンシップ-多様化するインターンシップ-」、高良和武（監修）、石田宏之・太田和男・古閑博美・田中宣秀（編）『インターンシップとキャリアー産学連携教育の実証研究-』学文社、pp.140-162
- 笈川達男（2001）『商業教育の歩み 現状の課題と展望』実教出版、pp.128-131
- 大埜隆治（1964）『高等学校商業教育論』市ヶ谷出版
- 荻野和俊・佐藤史人（2011）「高校工業教育における長期の就業体験（インターンシップ）の可能性と限界-京都版デュアルシステムの経験にそくして-」『和歌山大学教育学部研究紀要』第62集、和歌山大学、pp.137-144
- 亀野淳（2011）「インターンシップ参加学生の事後満足度と企業の学生評価との関連性に関する研究-北海道大学の事例をもとに-」『インターンシップ研究年報』第14号、日本インターンシップ学会、pp.1-8
- 河合昭三・雲英道夫・岡田修二・山田不二雄編（1991）『新商業教育論』多賀出版
『教育学用語辞典（第四版）』（2016）ぎょうせい
- 公益財団法人実務技能検定協会編（2015）『秘書技能検定受験ガイド 3 級』早稲田教育出版
- 『現代学校教育大辞典③』（1993）ぎょうせい
- 厚生労働省（2008）『「YES-プログラム」の概要= Youth Employability Support Program』
（<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2008/03/dl/h0321-1a.pdf>、2019年9月1日アクセス）
- 『広辞苑（第7版）』（2018）岩波書店
- 古閑博美（2001）『インターンシップ-職業教育の理論と実践』学文社
- 国立教育政策研究所生徒指導センター（2002）『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について』（<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/sinro/1hobun.pdf>、2019年2

- 月 23 日アクセス)
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2019)「平成 29 年度における職場体験・インターンシップ実施状況等 (概要)」
(<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/i-ship/h29i-ship.pdf>, 2019 年 12 月 5 日アクセス)
- 小見山隆行 (2005)「高等学校におけるインターンシップについてー愛知県県立商業高校における実施状況を中心にー」『インターンシップ研究年報』第 8 号、日本インターンシップ学会、pp.82-84
- 坂本昇一 (1990)『生徒指導と学級活動・体験活動』文教書院
- 佐賀県立佐賀商業高等学校 (2019)「佐賀県立佐賀商業高等学校 web サイト」
(<http://cms.saga-ed.jp/hp/sagashougyoukoukou/>, 2019 年 9 月 1 日アクセス)
- 澤田利夫 (1981)「高等学校商業教育の性格」、中村賢二郎編『体系高等学校商業教育事典』多賀出版
- 澤田利夫 (1983)『商業教育原理』多賀出版
- 武市春男 (1964)『新版商業教育論』国元書房
- 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)」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309737.htm, 2019 年 1 月 11 日アクセス)
- 中央教育審議会 (2008)「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 (答申)」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm, 2019 年 2 月 23 日アクセス)
- 中央教育審議会 (2008)「学士課程教育の構築に向けて (答申)」
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf, 2019 年 9 月 1 日アクセス)
- 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」、p.16 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf, 2018 年 2 月 2 日アクセス)
- 中央教育審議会 (2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けてー生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へー (答申)」
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf, 2019 年 9 月 10 日アクセス)
- 寺田盛紀 (2009)『日本の職業教育-比較と以降の視点に基づく職業教育学-』晃洋書房
- 寺田盛紀 (2013)「高等学校職業教育の概要」『産業教育・職業教育学ハンドブック』大学教育出版
- 中村一 (1957)「各分野・各段階の産業技術教区の内容・方法・評価 高等学校商業教育」、生活科学調査会編『産業技術教育講座 3 内容・方法・評価』、医歯薬出版、pp.150-151
- 永井克昇 (2018)「専門高校のこれからを展望する-教育の基礎を見据えつつ-」、『月刊高校教育』2018 年 2 月号、学事出版、pp.24-27
- 永井千秋・伊藤浩・芳井隆・土井直祐・橋本基宏・平野敦司 (2010)「神戸市立工業高校における産学連携実践教育の試み」『工学・工業教育研究講演会講演論文集』平成 22 年

- 度、日本工学教育協会、pp.642-643
- 『日本国語大辞典第9巻』（1973）小学館
- 初又才次郎（1971）『新訂高等学校商業教科教育法』理想社
- 番場博之（2010）『職業教育と商業高校－新制高等学校における商業科の変遷と商業教育の変容－』大月書店
- 北海道旭川商業高等学校（2019）「北海道旭川商業高等学校 web サイト」
（<http://www.asahikawa-ch.ed.jp/hanbaikai/center.htm>、2019年9月1日アクセス）
- 北海道教育委員会（2014）「平成26年3月実施公立高等学校入学者選抜状況報告書」
（http://www.dokyoι.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/H26houkokusho_shutugannshanogaiyou_291030teisei.pdf、2018年12月1日アクセス）
- 北海道教育委員会（2015）「平成27年3月実施公立高等学校入学者選抜状況報告書」
（http://www.dokyoι.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/H27houkoku_gaiyou_z.pdf、2018年12月1日アクセス）
- 北海道教育委員会（2016）「平成28年3月実施公立高等学校入学者選抜状況報告書」
（http://www.dokyoι.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/H28houkoku_all_z.pdf、2018年12月1日アクセス）
- 北海道教育委員会（2017）「平成29年3月実施公立高等学校入学者選抜状況報告書」
（http://www.dokyoι.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/29houkoku_gaiyou_z.pdf、2018年12月1日アクセス）
- 北海道教育委員会（2018）「平成30年3月実施公立高等学校入学者選抜状況報告書」
（http://www.dokyoι.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/H30houkoku_03gaiyou.pdf、2018年12月1日アクセス）
- 北海道教育委員会（2019）「平成31年3月実施公立高等学校入学者選抜状況報告書」
（<http://www.dokyoι.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/h31nyusenshutuganngaiyou.pdf>、2020年2月1日アクセス）
- 北海道教育委員会（2018）「高校生インターンシップ推進事業」
（<http://www.dokyoι.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/inter.htm>、2019年12月23日アクセス）
- 北海道新聞朝刊（2016年7月3日、同5日）
- 北海道新聞夕刊（2019年1月17日）
- 本田由紀（2008）『軋む社会』双風舎
- 本田由紀（2009）『教育の職業的意義－若者、学校、社会をつなぐ』筑摩書房
- 文部科学省（1999）『高等学校学習指導要領』
（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320144.htm、2019年2月23日アクセス）
- 文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領』東山書房
- 文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』海文堂出版
- 文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説商業編』実教出版
- 文部科学省（2012）『高等学校キャリア教育の手引き』

- (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1312816.htm、2019年2月23日アクセス)
- 文部科学省 (2014)『大学教育における質的転換に向けた実践ガイドブック』
- 文部科学省 (2016)「学校基本調査-年次統計-」
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2016/12/22/1369982_1.pdf、2019年2月23日アクセス)
- 文部科学省 (2016)「平成27年度高等学校産業教育担当指導主事連絡協議会聴取資料」
- 文部科学省 (2016)「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 (答申)」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf、2019年2月23日アクセス)
- 文部科学省 (2014)「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」
(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2014/04/18/1346604_01.pdf、2019年12月21日アクセス)
- 文部科学省 (2017)「学校教育法」
(https://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=322AC0000000026、2019年9月1日アクセス)
- 文部科学省 (2017)「学校基本調査-平成29年度の概要-」
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2017/12/22/1388639_2.pdf、2019年2月23日アクセス)
- 文部科学省 (2017)「専門高校の現状 高等学校学科別生徒数・学校数 (平成29年5月)」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shinkou/genjyo/021201.htm、2018年12月1日アクセス)
- 文部科学省 (2018)「学習指導要領 生きる力」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/、2019年9月1日)
- 文部科学省 (2018)「学校基本調査-平成30年度の概要-」
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2018/12/25/1407449_2.pdf、2019年2月23日アクセス)
- 文部科学省 (2018)『高等学校学習指導要領』東山書房
- 文部科学省 (2019)「スーパー・プロフェッショナル・ハイスクール」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shinkou/shinko/1366335.htm、2019年2月23日アクセス)
- 文部科学省 (2019)「学校基本調査」
(https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm、2019年12月22日アクセス)
- 吉野弘一 (2002)『商業科教育法-21世紀のビジネス教育-』実教出版

【第1章 引用文献・参考文献】

- 阿部英之助 (2007)「農業高校の特色ある教育展開-新たな農業高校の学びに向けて-」『産

- 業教育学研究』第 37 巻第 2 号、pp.45-52
- 伊藤一雄 (2014) 「後期中等教育での『キャリア教育』の多様性-国際比較の視点から-」『総合福祉科学研究』第 5 号、関西福祉科学大学総合福祉科学学会、pp.51-58
- 粕谷和夫 (2009) 「導入段階における簿記教育の課題とその解決への取り組み」『関東学院大学「経済系」』第 239 集、pp.127-137
- 片山悠樹 (2016) 『「ものづくり」と職業教育-工業高校と仕事のつながり方』岩波書店
- 川島一秀 (2012) 「農業系高等学校の現状と将来への展望-農業教育に関するアンケート調査(2010)を通して」『教育行政研究』第 2 号 放送大学大学院文化科学研究科 pp.53-59
- 雲英道夫 (1989) 『商業教育を論ず』白桃書房
- 経済協力開発機構 (2015) 『図表で見る教育 OECD インディケータ (2015 年版)』明石書店、pp.347-355
- 経済協力開発機構 (2018) 『図表で見る教育 OECD インディケータ (2018 年版)』明石書店、pp.216-227
- 公益財団法人全国商業高等学校協会 (2018) 「統計資料」
(http://www.zensho.or.jp/puf/download/statisticaldata/h18_h29_candidate.pdf、2018 年 12 月 20 日アクセス)
- 公益財団法人全国商業高等学校協会 (2019) 「お知らせ・検定一覧」
(<http://www.zensho.or.jp/puf/index.html>、2019 年 3 月 5 日アクセス)
- 公益社団法人全国経理教育協会 (2019) 「能力検定試験」
(<http://www.zenkei.or.jp/assoc/about>、2019 年 3 月 5 日アクセス)
- 国立教育政策研究所 (2016) 「OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA2015) 国際結果の要約」
(http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf、2019 年 2 月 28 日アクセス)
- 佐々木英一 (2009) 「現代における職業指導の役割と課題」、斉藤武雄・佐々木英一・田中喜美・依田有弘『ノンキャリアとしての職業指導』学文社、pp.1-21
- 澤田利夫 (1983) 『商業教育原理』多賀出版
- 澤田利夫 (1991) 「商業教育の特質」、石井榮一・大橋信定・岡田修二・澤田利夫編『現代商業教育論』税務経理協会、pp.22-23
- 全国工業高等学校長協会 (2019) 「高校生ものづくりコンテスト全国大会」
(https://zenkoukyo.or.jp/index_contest/mono_index/、2019 年 3 月 5 日アクセス)
- 田中義雄・雲英道夫編 (1978) 『商業科教育論』多賀出版、pp.7-8
- 田中喜美 (2005) 「高校工業教育の危機の原因」、斉藤武雄・田中喜美・依田有弘編『工業高校の挑戦-高校再生への未知』学文社、pp.7-21
- 中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf、2019 年 9 月 10 日アクセス)
- 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)」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309

- 737.htm、2019年1月11日アクセス)
- 中央教育審議会 (2011)「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)」(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf、2019年2月28日アクセス)
- 中央教育審議会 (2008)「学士課程教育の構築に向けて」(答申)
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf、2019年2月28日アクセス)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程企画特別部会 (2016)「論点整理」、
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364306.htm、
2019年12月16日アクセス)
- 中央教育審議会 (2008)「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 (答申)」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm、2019年2月23日アクセス)
- 鶴見清美 (1986)「商業教育の実践と課題 I 資格取得・検定と商業教育」、三原詰章夫・河合昭三・雲英道夫編『21世紀への商業教育－商業教育の理論・実践・展望』、pp.105-108
- 寺田盛紀 (2004)『キャリア形成・就職メカニズムの国際比較－日独米中の学校から職業への移行』晃洋書房
- 寺田盛紀 (2009)『日本の職業教育－比較と以降の視点に基づく職業教育学－』晃洋書房
- 寺田盛紀 (2013)「高等学校職業教育の概要」『産業教育・職業教育学ハンドブック』大学教育出版、pp.38-41
- 独立行政法人国際協力機構 (2014)「グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査」(https://www.jica.go.jp/hiroba/teacher/report/prmiv10000002siq-att/comparative_survey01_06.pdf、2019年1月11日アクセス)
- 独立行政法人情報処理推進機構 (2019)「情報処理技術者試験とは」(https://www.jitec.ipa.go.jp/1_08gaiyou/_index_gaiyou.html、2019年8月1日アクセス)
- 中井俊樹 (2015)『シリーズ大学の教授法 アクティブラーニング』玉川大学出版部
- 永井克昇他 (2018)『商業科教育論 21世紀の商業教育を創造する』実教出版
- 日本商工会議所 (2019)「商工会議所の検定試験」(<https://www.kentei.ne.jp/>、2019年3月5日アクセス)
- 日本商業教育学会編 (2006)『教職必修 最新商業科教育法』実教出版
- 日本学校農業クラブ連盟 (2019)「農業クラブ全国大会とは」(<http://www.natffj.org/convention/>、2019年10月1日アクセス)
- 番場博之 (2010)『職業教育と商業高校－新制高等学校における商業科の変遷と商業教育の変容－』大月書店
- 北海道旭川商業高等学校 (2018)「学校要覧」、「学校案内」
- 北海道教育委員会 (2011)『高校生インターンシップ推進事業』([URL:http://www.dokyo.i.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/inter.htm](http://www.dokyo.i.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/inter.htm)、2013年1月16日アクセス)

- 北海道高等学校長協会商業部会編（2010）『北海道商業教育』第54号
「本道の商業に関する学科における特色ある教育活動」 pp.194-195
- 北海道札幌東商業高等学校（2018）「学校要覧」、「学校案内」
- 細谷俊夫（1978）『技術教育概論』東京大学出版会
- 堀内達夫・佐々木英一・伊藤一雄編（2006）『新版専門高校の国際比較-日米欧の職業教育』
法律文化社、pp81-83
- 松尾知明（2017）「21世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革」
『国立教育政策研究所紀要』第146集、pp.9-22
- 松尾睦（2006）『経験からの学習-プロフェッショナルへの成長プロセス』同文館出版
- 真鍋和博（2010）「インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響」『イ
ンターンシップ研究年報』第13号、pp.9-18
- 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 文部科学省（1995）「一スペシャリストへの道-職業教育の活性化方策に関する調査研究
会議（最終報告）」（[http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19950308001/
t19950308001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19950308001/t19950308001.html)、2019年9月1日アクセス）
- 文部科学省（1999）『高等学校学習指導要領』
（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320144.htm、2019年2月23日アクセ
ス）
- 文部科学省（2004）「専門高校等における『日本版デュアルシステム』推進事業実施要領」
（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shinkou/dual/04120101.htm、2019年12
月20日アクセス）
- 文部科学省（2007）「児童生徒の教育相談の充実について-生き生きとした子どもを育てる
相談体制づくり-」（[https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/
gaiyou/1287754.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/1287754.htm)、2019年9月1日アクセス）
- 文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領』東山書房
- 文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説商業編』実教出版
- 文部科学省（2012）『高等学校キャリア教育の手引き』教育出版、pp.14-25
- 文部科学省（2016）「平成27年度高等学校産業教育担当指導主事連絡協議会聴取資料」
- 文部科学省（2016）「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（答申）」（[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/
chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)、2019年2月23日
アクセス）
- 文部科学省（2017）「学校基本調査」
（http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm、2018年2月2
日アクセス）
- 文部科学省（2017）「専門高校の現状 高等学校学科別生徒数・学校数（平成29年5月）」
（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shinkou/genjyo/021201.htm、2018年12月
1日アクセス）
- 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領』東山書房

- 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説商業編』実教出版
- 文部科学省（2018）「平成31年3月高等学校卒業予定者の就職内定状況（平成30年10月末現在）に関する調査について」
- 文部科学省（2018）『諸外国の初等中等教育』明石書店
- 文部科学省（2019）『学習指導要領データベース』
 (<https://www.nier.go.jp/guideline/index.htm>、2019年11月23日アクセス)
- 吉野弘一（2002）『商業科教育法-21世紀のビジネス教育-』実教出版
- Charles C. Bonwell & James A. Eison. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Jossey-Bass. (チャールズ・ボンウェル、ジェームズ・エイソン、高橋悟（訳）（2017）、最初に読みたいアクティブラーニングの本、海文堂出版)
- C. A. Nolan & C. K. Hayden. (1967) "*Principles and problems of Business Education-Third Ed.-*" South-Western Publishing Co. pp.10-23
- E. E. Harris (1986) "*BUSINESS EDUCATION IN AMERICA: CURRENT PERSPECTIVE AND FUTURISIC PROSPECTIVE*" 『21世紀への商業教育』多賀出版 pp.344-348
- H. A. Tonne & L. C. Nanassy. (1970) "*Principles of Business Education-Frothed.-*" McGraw-Hill Book Co.
- Kenneth B. Hoyt. (2005) "*Career education: history and future*". The National Career development Association. (ケネス・ホイット.仙崎武・藤田晃之・三村隆男・下村英雄（訳）（2005）キャリア教育-歴史と未来 社団法人雇用問題研究会)
- NATIONAL BUSINESS EDUCATION ASSOCIATION. "*National Standards for Business Education.*" Dec.1, 2018
 (https://neapolitanlabs.education/assets/north_linn/files/business_education.pdf、2018年10月20日アクセス)
- OECD (2010) *Learning for Jobs*. OECD. (OECD編 岩田克彦・上西充子（訳）（2012）若者の能力開発-働くために学ぶ<OECD職業教育訓練レビュー：統合報告書> 明石書店)
- OECD (2005) *The definition and selection of key competencies: Executive summary*.
 (<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>、2019年9月17日アクセス)
- OECD (2015) *Education at a Glance 2015:OECD Indicators*
 (<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2015-en.pdf?expires=1576398006&id=id&accname=guest&checksum=34912AF028E5B8844B9D7811BE7F3525>、2019年2月28日アクセス)
- OECD (2018) *Education at a Glance 2018:OECD Indicators*, p.218
 (<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-en.pdf?expires=1576397867&id=id&accname=guest&checksum=179CA3500F63D54607FC76715C4AEBDE>、2019年12月15日アクセス)
- R. G. Walter & C. A. Nolan. (1950) "*Principles and Problems of Business Education*" South-Western Publishing
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003) *Key competencies: For a successful life and a*

well-functioning society. Hogrefe & Huber. (ライチェン, D. S.・サルガニク, L. H. 立田慶裕 (訳) (2006) キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして 明石書店)
UNESCO (2012) "International Standard Classification of Education ISCED 2011".

【第2章 引用文献・参考文献】

亀野淳 (2010) 「仕事における大学教育の有効性と学生時代の学習熱心度の相関に関する定量的分析—北海道大学における卒業生へのアンケート調査の分析結果を通して—」『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習—』No.17、北海道大学高等教育機能開発総合センター、pp.25-35

河合昭三・雲英道夫・岡田修二・山田不二雄・鹿嶋研之助・山原克明 (1991)
『新商業教育論』多賀出版

公益財団法人全国商業高等学校協会 (2018) 「統計資料」
(http://www.zensho.or.jp/puf/download/statisticaldata/h18_h29_candidate.pdf、
2018年12月20日アクセス)

高橋秀幸 (2010) 「商業高校における職業教育の可能性—ビジネス関連の資格を中心として育まれる能力に関する研究—」『北海道大学大学院教育学院修士論文』未刊行

高橋秀幸 (2010) 「全商検定試験による新たな3つの能力育成を目指して」『平成22年度商業教育研究』(全国商業高等学校長協会・全国商業高等学校協会)、pp.147-158

田中義雄・雲英道夫 (1980) 『商業科教育論』多賀出版

独立行政法人情報処理推進機構 (2019) 「情報処理技術者試験とは」
(https://www.jitec.ipa.go.jp/1_08gaiyou/_index_gaiyou.html、2019年8月1日
アクセス)

寺田盛紀 (2009) 『日本の職業教育』晃洋書房

番場博之 (2010) 『職業教育と商業高校—新制高等学校における商業科の変遷と商業教育の変容—』大月書店

文部省 (2000) 『高等学校学習指導要領解説商業編』実教出版

文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領解説商業編』実教出版

Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.

【第3章 引用文献・参考文献】

亀野淳 (2010) 「仕事における大学教育の有効性と学生時代の学習熱心度の相関に関する定量的分析—北海道大学における卒業生へのアンケート調査の分析結果を通して—」『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習—』No.17、北海道大学高等教育機能開発総合センター、pp.25-35

小見山隆行 (2005) 「高等学校におけるインターンシップについて—愛知県立商業高校における実施状況を中心に—」『インターンシップ研究年報』第8号、日本インターンシップ学会、pp.82-84

高良和武 (監修)、石田宏之、太田和夫、古閑博美、田名宣秀 (編) (2007) 『インターンシップとキャリア—産学連携教育の実証的研究』学文社

- 高橋秀幸（2010）「商業高校における職業教育の可能性ービジネス関連の資格を中心として育まれる能力に関する研究ー」『北海道大学大学院教育学院修士論文』未刊行
- 寺田盛紀（2002）「高等学校における産業現場実習と職業教育ー戦後高校教育の変動要因との関連でー」『職業と技術の教育学』、名古屋大学、pp.83-111
- 北海道高等学校長協会商業部会編（2010）『北海道商業教育』第 54 号、「本道の商業に関する学科における特色ある教育活動」、pp.194-195
- 福岡哲朗（2004）「専門高校でのインターンシップに関するキャリア発達の考察-X工業高校の実態調査より-」、『産業教育学研究』第 34 巻 1 号、日本産業教育学会、pp.43-50
- 三原詰章雄（1986）「商業教育の実践と課題 I 実験実習・体験的学習 現場実習 2」、三原詰章夫・河合昭三・雲英道夫編『21 世紀への商業教育ー商業教育の理論・実践・展望』、pp.82-95
- 文部省（2000）『高等学校学習指導要領解説商業編』実教出版
- 文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領解説商業編』実教出版
- 吉本圭一（2010）「インターンシップの評価枠組みに関する研究ー高校における無業者抑制効果に焦点をあててー」『インターンシップ研究年報』第 13 号、日本インターンシップ学会、pp.19-27

【第 4 章 引用文献・参考文献】

- 石田宏之（2007）「大学におけるインターンシップ実施内容」高良和武（監修）、石田宏之、太田和男、古閑博美、田中宣秀（編）『インターンシップとキャリアー産学連携教育の実証研究ー』学文社、pp.58-59
- 尾川満宏（2015）「短期インターンシップの教育効果とは何か？：参加学生を対象とした意識調査の分析から」、『山口県立大学学術情報（8）』、山口県立大学、pp. 41-50
- 亀野淳（2009）「体験型インターンシップの役割の再検証と仮説の設定・検証による向上効果」、『インターンシップ研究年報』第 12 号、pp.17-24
- 河野志穂（2011）「文系大学生のインターンシップが大学での学びに与える影響ー早稲田大学を事例としてー」『インターンシップ研究年報』第 14 号、日本インターンシップ学会、pp.9-15
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター。「平成 25 年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果（概要）」
(<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/i-ship/h25i-ship.pdf>、2015 年 1 月 20 日アクセス)
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター。「平成 20 年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果（概要）」
(<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/i-ship/h20i-ship.pdf>、2015 年 1 月 20 日アクセス)
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター。「平成 28 年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果（概要）」
(<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/i-ship/h28i-ship.pdf>、2018 年 12 月 20 日アクセス)

セス)

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター、「平成29年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果(概要)」

(<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/i-ship/h29i-ship.pdf>、2019年12月23日アクセス)

児美川孝一郎(2013)『キャリア教育のウソ』ちくまプリマー新書、pp.108-110

小見山隆行(2005)「高等学校におけるインターンシップについて：愛知県立商業高校における実施状況を中心に(I 論文・研究の部、インターンシップの新展開・光り輝く地域・企業と学校の創生を求めて-)」、『インターンシップ研究年報』第8号、日本インターンシップ学会、pp.82-84

高橋秀幸(2013)「インターンシップと販売実習に関する比較研究－商業高校在校生調査から－」、『インターンシップ研究年報』第16号、日本インターンシップ学会、pp.1-10

田中宣秀(2007)「高等教育機関におけるインターンシップの教育効果に関する一考察－新たな「意義」をみだし、改めて「効果」を考える－」『インターンシップ研究年報』第10号、pp.7-14

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」、p.17、(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf、2019年12月30日アクセス)

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程企画特別部会(2015)「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm、2019年12月23日アクセス)

日本私立大学連盟(2017)「ワンデーインターンシップの弊害是正に向けて(提言)」

(www.shidaiaren.or.jp/download/?file_id=4002&ext=.pdf、2019年3月19日アクセス)

日本進路指導協会(2006)「中学校・高等学校における進路指導に関する総合的実態調査」

福岡哲朗(2004)「専門高校でのインターンシップに関するキャリア発達の考察-X工業高校の実態調査より-」、『産業教育学研究』第34巻1号、日本産業教育学会、pp.43-50

松本浩司(2008)「高校生の職業観の構造と形成要因：職業モデルとの関連を中心に」、『キャリア教育研究』第26巻、キャリア教育学会、pp.57-67

文部科学省(2009)『高等学校学習指導要領』東山書房

文部科学省(2015)「平成15年度インターンシップの実施状況」

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010501/004.htm、2015年1月20日アクセス)

文部科学省(2009)『インターンシップの導入と運用のための手引き～インターンシップ・リファレンス～』(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/055/attach/1332849.htm、2019年3月19日アクセス)

山田兼尚(2007)「児童・生徒の職業観」、国立教育政策研究所(編)『キャリア教育への招待』東洋館出版、pp.45-56

【第5章 引用文献・参考文献】

- 石田宏之 (2007)「大学におけるインターンシップ実施内容」高良和武 (監修)、石田宏之、太田和男、古閑博美、田中宣秀 (編)『インターンシップとキャリアー産学連携教育の実証研究ー』学文社、pp.52-62
- 鹿毛雅治 (2013)『学習意欲の理論-動機付けの教育心理学』金子書房
- 古閑博美 (2001)『インターンシップ-職業教育の理論と実践』学文社
- 西村修一 (2014)「商業教育に魅力はあるか」、『日本商業教育学会第25回全国大会資料』、日本商業教育学会
- 日本経済団体連合会 (2018)「2018年度新卒採用に関するアンケート調査結果」
(<https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/110.pdf>、2019年12月23日アクセス)
- 日本の学校 (2019)「高校情報」(http://school.js88.com/scl_h/、2019年12月21日アクセス)
- 服部治 (2015)「キャリア形成と地域貢献」、『インターンシップ入門 就活力・仕事力を身につける』日本インターンシップ学会関東支部編、玉川大学出版部、pp.20-40
- 林萬太郎 (2007)「高校職業教育における現場実習の意義」、『産業教育学研究37巻1号』、日本産業教育学会、pp.3-5
- 北海道高等学校長協会商業部会 (2015)『平成27年度(第51回)北海道高等学校商業クラブ研究発表大会研究報告書』
- 文部省 (1950)『高等学校学習指導要領職業科商業科編(試案)』
(<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ejt/index.htm>、2017年10月11日アクセス)
- 文部省 (1945)『高等学校学習指導要領』
(<https://www.nier.go.jp/guideline/s45h/index.htm>、2017年10月11日アクセス)
- 文部省 (1989)『高等学校学習指導要領解説商業編』大日本図書
- 文部省 (2000)『高等学校学習指導要領解説商業編』実教出版
- 文部科学省 (2010)『高等学校学習指導要領解説商業編』実教出版
- 文部科学省 (2010)『高等学校学習指導要領解説総則編』東山書房
- 文部科学省 (2016)『学校基本調査報告書』
- 文部科学省 (2016)「平成27年度高等学校産業教育担当指導主事連絡協議会聴取資料」
- 文部科学省 (2019)「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」
(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf、2019年3月22日アクセス)

【終章 引用文献・参考資料】

- 文部省 (1949)「教育職員免許法施行規則」
(https://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=329M50000080026#A、2020年1月5日アクセス)
- 文部科学省 (2019)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説商業編』実教出版

以上