

学級活動・ホームルーム活動でのキャリア教育を構想する

—適応と抵抗を通じた社会参画、承認と参加を育む学級経営—

(教育臨床講座) 尾川満宏

Viewing Career Education in Classroom Activities:

Social Participation through Adaptation & Resistance, Classroom Management for Esteem & Involvement

Mitsuhiro OGAWA

(平成29年10月31日受理)

1. 平成29年学習指導要領改訂と特別活動

平成29年の学習指導要領改訂における基本方針のひとつとして、「育成を目指す資質・能力の明確化」があげられる。1998年学習指導要領で「生きる力」が策定された。『分数ができない大学生』(岡部ほか編1999)の出版や2003年のPISAショックなどを経て教育政策が学力重視に振れながらも、21世紀の社会で生きていくために必要な力を提唱した「生きる力」論は、OECDによる「キー・コンピテンシー」など国際的な能力論を先取りしたものとして評価されるふしもある(中央教育審議会2008)。そうした流れの延長線上で、「生きる力」をとらえなおし具体化するという意味で、平成29年の学習指導要領改訂では、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力、つまり「何ができるようになるか」が提言されたのである。

育成を目指す資質・能力は、次の3つの柱で示された。すなわち「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」、「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に活かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」である。

こうした改訂の基本方針のなかで、特別活動においても育成

すべき資質・能力に関する記述が、目標のなかで明確に記述された。と同時に、3つの柱による資質・能力とは別に、特別活動の特質を踏まえ、これまでの目標を整理し指導する上で重要な視点として「3つの視点」が示された。それが「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」である(文部科学省2017b)。つまり、平成29年の改訂では、教育課程全体を貫く育成を目指す資質・能力の3つの柱と、特別活動の特質をふまえた3つの視点を掛け合わせて特別活動の目標と内容を理解し、実際の指導に結実させていくことが求められているといえるだろう。

特別活動において育成を目指す資質・能力として、たとえば小学校では、①「知識及び技能(何を知っているか、何ができるか)」を「多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動する上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。」と、②「思考力・判断力・表現力(知っていること、できることをどう使うか)」を「集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする」と、③「学びに向かう力、人間性等(どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか)」を「自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活および人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う」と、それぞれ設定した。こ

うした目標を実現するための特別活動の内容は、従来通り「学級活動」「児童会活動」「クラブ活動」「学校行事」から構成されることとなった。

しかし、このうち「学級活動」の内容には大きな変更があった。それは、学級活動(1)(2)の再編と学級活動(3)の新設である(図表1)。小学校および中学校の特別活動に関する改訂のポイントとなる「教育内容の主な改善事項」のひとつとして、「子供たちの発達の支援」の観点から学級経営や生徒指導、キャリア教育の充実について、小学校段階から明記された。つまり、特別活動の学級活動を中核的な時間として、キャリア教育を軸としたカリキュラム上の学校間の接続が図られた。

2. 学級活動における学校間の接続：軸としてのキャリア教育

学校段階間の接続は、平成29年改訂における強調点のひとつであった。具体的には、『小学校学習指導要領』の総則に「4 学校段階等間の接続」という項目が新設され、「中学校学習指導要領及び高等学校学習指導要領を踏まえ、中学校教育及びその後の教育との円滑な接続が図られるよう工夫すること。特に、義務教育学校、中学校連携型小学校及び中学校併設型小学校においては、義務教育9年間を見通した計画的かつ継続的な教育課程

を編成すること」と明記し学校段階等間の接続を図るよう強調されている。また、『中学校学習指導要領』の総則にも「4 学校段階間の接続」という項目が新設され、「(1)小学校学習指導要領を踏まえ、小学校教育までの学習の成果が中学校教育に円滑に接続され、義務教育段階の終わりまでに育成することを目指す資質・能力を、生徒が確実に身に付けることができるよう工夫すること。特に、義務教育学校、小学校連携型中学校及び小学校併設型中学校においては、義務教育9年間を見通した計画的かつ継続的な教育課程を編成すること。(2)高等学校学習指導要領を踏まえ、高等学校教育及びその後の教育との円滑な接続が可能となるよう工夫すること。特に、中等教育学校、連携型中学校及び併設型中学校においては、中等教育6年間を見通した計画的かつ継続的な教育課程を編成すること」と明記された。

このように、接続性を意識するカリキュラム改革において、児童生徒の生活を学校段階間でつなげていくことのみならず、学校生活から社会生活への接続にも目を向ける必要があろう。特別活動の特徴づける多様な「集団活動」は、学校生活にとどまらず卒業後の社会生活に直接つながるものと想定されている。たとえば、学校生活において最も身近で基礎的な所属集団である学級は、卒業後の卒業生活の中心となる職場などにつながっていくし、児童会活動での自発的・自治的活動な集団活動は、卒業

図表1 学習指導要領改訂にともなう特別活動「学級活動」の内容再編

平成20年改訂 小学校学習指導要領 (特別活動、学級活動)	平成29年改訂 小学校学習指導要領 (特別活動、学級活動)
<p>2 内容</p> <p>〔第1学年及び第2学年〕 学級を単位として、仲良く助け合い学級生活を楽しくするとともに、日常生活や学習に進んで取り組もうとする態度の育成に資する活動を行うこと。</p> <p>〔第3学年及び第4学年〕 学級を単位として、協力し合って楽しい学級生活をつくるとともに、日常生活や学習に意欲的に取り組もうとする態度の育成に資する活動を行うこと。</p> <p>〔第5学年及び第6学年〕 学級を単位として、信頼し支え合って楽しく豊かな学級や学校の生活をつくるとともに、日常生活や学習に自主的に取り組もうとする態度の向上に資する活動を行うこと。</p> <p>〔共通事項〕</p> <p>(1) 学級や学校の生活づくり ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決 イ 学級内の組織づくりや仕事の分担処理 ウ 学校における多様な集団の生活の向上</p> <p>(2) 日常生活や学習への適応及び健康安全 ア 希望や目標をもって生きる態度の形成 イ 基本的な生活習慣の形成 ウ 望ましい人間関係の形成 エ 清掃などの当番活動等の役割と働くことの意義の理解 オ 学校図書館の利用 カ 心身ともに健康で安全な生活態度の形成 キ 食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成</p>	<p>2 内容</p> <p>(1) 学級や学校における生活づくりへの参画 ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決 イ 学級内の組織づくりや役割の自覚 ウ 学校における多様な集団の生活の向上</p> <p>(2) 日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全 ア 基本的な生活習慣の形成 イ よりよい人間関係の形成 ウ 心身ともに健康で安全な生活態度の形成 エ 食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成</p> <p>(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現 ア 現在や将来に希望や目標をもって生きる意欲や態度の形成 イ 社会参画意識の醸成や働くことの意義の理解 ウ 主体的な学習態度の形成と学校図書館等の活用</p> <p>3 内容の取扱い</p> <p>(1) 指導に当たっては、各学年段階で特に次の事項に配慮すること。 〔第1学年及び第2学年〕 語合いの進め方に沿って、自分の意見を発表したり、他者の意見をよく聞いたりして、合意形成して実践することのよさを理解すること。基本的な生活習慣や、約束やきまりを守ることの大切さを理解して行動し、生活をよくするための目標を決めて実行すること。 〔第3学年及び第4学年〕 理由を明確にして考えを伝えたり、自分と異なる意見を受け入れたりしながら、集団としての目標や活動内容について合意形成を図り、実践すること。自分のよさや役割を自覚し、よく考えて行動するなど前年度ある生活を送ること。 〔第5学年及び第6学年〕 相手の思いを受け止めて聞いたり、相手の立場や考え方を理解したりして、多様な意見のよさを積極的に生かして合意形成を図り、実践すること。高い目標をもって粘り強く努力し、自己のよさを伸ばし合うようにすること。</p> <p>(2) 2の(3)の指導に当たっては、学校、家庭及び地域における学習や生活の見直しを立て、学んだことを振り返りながら、新たな学習や生活への意欲につなげたり、将来の生き方を考えたりする活動を行うこと。その際、児童が活動を記録し蓄積する教材等を活用すること。</p>

注) 平成20年改訂および平成29年改訂の小学校学習指導要領より尾川作成

後の地域社会における自治的な活動に発展していく（文部科学省 2017, p.13）。このように、特別活動は学校生活のみならず卒業後の未来の自分自身の生活に直接かかわっているため、特別活動での学習経験は、集団や組織、社会とどうかかわっていくか、何を大切に日々の生活を組織していくかということに関する価値観を、将来にわたって形成していくのである。

そうした価値観を形成しながら自分自身の生き方を考え、実際に生きようとする過程を「自己実現」の過程ととらえてよいだろう。中央教育審議会教育課程部会特別活動ワーキンググループ（第 8 回 2016 年 6 月 22 日）の配付資料には、「特別活動は、自分自身の現在及び未来と直接関わるものであること、集団や他者との関わりを前提として自己を考えるとということ、教科・領域を通して唯一、特別活動だけが目標の中に自分のよさを生かすという自己実現の観点を明示」してきたと記されている。

自己実現という語は多義的に解釈可能であることに注意を払う必要があるが、学校内外における自己実現の観点を特別活動の特質として重視し、先述した接続性を向上させるとするならば、その軸に「キャリア教育」が据えられるのは必然的であった。キャリア教育の営みを端的に説明するとすれば、児童生徒一人一人のキャリア発達の支援である。後に確認するように、キャリア発達とは「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」である（中央教育審議会 2011, p.17）。このフレーズの前半部分、つまり社会における役割を果たしていくということは、そのプロセスにおいて他者との協働をはじめとするよりよい人間関係を形成しながら、身の回りの集団や組織、社会に参画していくことが前提となる。そうしたプロセスを経験するなかで、上記フレーズの後半部分、すなわち自己実現を図っていくことになるだろう。

このように考えると、平成 29 年改訂で示された特別活動の 3 つの視点「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」は、いずれもキャリア教育のキーワードとしてとらえることが可能である。これらの観点から特別活動を推進すること自体が、キャリア教育の改善・充実に直接的に接続する。この意味で、特別活動がキャリア教育を行う中核的な時間として位置付けられた。

ここで注意しておきたいことがある。キャリア教育において特別活動が重要な位置づけを得たことは、教科指導や他の教育活動におけるキャリア教育の重要性が減じたわけではないということである。

ここでは、キャリア教育の理念や、各種の概念の定義について正しく理解することが必要である。特別活動はキャリア教育の

中核を担うとの記述を改訂にあたり明記するかどうかは、特別活動ワーキンググループにおいてもひとつの論争点になっていたことが「特別活動ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」から読み取れる。すなわち、「本ワーキンググループにおける検討の中では、特別活動の一部にキャリア教育との関わりを位置付けることによって、かえってキャリア教育が矮小化して捉えられないように留意すべきであるという指摘もあった。一方で、キャリア教育の中核は特別活動が担うと明示しなければ学校は変わらないという意見もあった」¹⁾。この発言およびこの発言をめぐるワーキンググループ内の議論を十分に理解せず、学級活動 (3) の新設をもってただちに“キャリア教育は特別活動の時間で実施するもの”と矮小な理解が浸透しないようにしなければならない。

3. キャリア教育の要点と「誤解」

1) キャリア教育の定義と要点

キャリア教育をめぐるのは、この 20 年近く、政策的な「迷走」と現場の「誤解」、それを解くための行政の「説明」で特徴づけられよう。藤田 (2014) も同じような指摘をしているが、そうした動向を落ち着かせ学校現場での実践を充実させるには、キャリア教育の要点に関する共通理解を図っていく必要がある。

キャリア教育の登場や定義の変遷についておおまかに整理すれば、中央教育審議会による 1999 年の答申、いわゆる「接続答申」ではじめてキャリア教育という言葉が政策文書に登場した。その際には「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」と定義された（中央教育審議会 1999, p.39）。その後、キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 (2004, p.7) によって「端的には、『児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育』と定義された時期もあったが、現在のキャリア教育の方向性を決定づけた 2011 年の中央教育審議会答申においては、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（中央教育審議会 2011, p.17）と定義された。

この定義および答申の重要性は、キャリア教育を構成する各種の概念や能力観について明確化・精緻化した点にある。同答申によれば、キャリアとは「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだして

いく連なりや積み重ね」であり、「ある年齢に達すると自然に獲得されるものではなく、子ども・若者の発達の段階や発達課題の達成と深くかかわりながら段階的に発達する」ものである。また、この定義のなかで促すよう規定された「キャリア発達」とは、先述したように「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」である。これらの記述が小学校、中学校、高等学校の『キャリア教育の手引き』でも詳細に解説され、今日のキャリア教育の基盤を形成しているといえる。そこで重要なキーワードとなっているのは、集団や社会のなかで個人が果たす「役割」であり、キャリア発達の支援はそうした「役割」の担い方の支援であるといえるだろう。

加えて、キャリア発達を支援し促していくなかで、具体的に児童生徒に身につけさせる能力として、回答申は「基礎的・汎用的能力」という能力観を提示している²⁾。この能力観は4つの具体的な下位概念、すなわち「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」から構成されるものであり、それぞれ独立した関係にあるのではなく相互に関連していると説明される。この能力観の登場によって、“学校教育全体でキャリア教育の視点をふまえた指導を”というとき、各教科や領域において「基礎的・汎用的能力」をいかに育成しようとしているのかが問われるようになった。

2) 学校現場におけるキャリア教育の「誤解」

しかしながら、キャリア教育が言われてから約15年が経過した時点においても、実際の学校現場で上記要点が十分理解されていないことが嘆かれていた。たとえば児美川(2013)は、キャリア教育の問題として「キャリア教育の焦点が、職業や就労だけに当たってしまっている」「キャリア教育への取り組みが、学校教育全体のものになっていない。(教育課程から見て、“外付け”の実践になってしまっている)」と指摘している。小学校では職業調べや職場見学が、中学校では職場体験が、普段の学習や生活と断絶しイベント的に行われる、といったことである。教育行政の立場からキャリア教育政策の推進に尽力した藤田(2014)も、「キャリア教育は夢ばかり追わせるからダメだ」や「キャリア教育は若年雇用対策の一環だ」から小学校や普通科高校で行う必要性は低い、「キャリア教育は、結局、職場体験活動・就業体験活動のことだ」という学校現場に典型的な「誤解」例を示し、キャリア教育の「正しい理解と実践」を訴えていた。

高等学校は、学科によってかなり違いが見られ、大学進学実績を重視する普通科高校ではキャリア教育はほとんど実践されず、

逆に就職者の多い専門高校では従来の就職指導や職業的な知識・スキルの指導をキャリア教育ととらえて「本校では以前から熱心に取り組んでいる」と語られることが少なくなかった。実際、筆者が2010年代初頭にフィールドワークを行ったある工業高校でも同様の言説を耳にした。

このような実態に対し、キャリア教育を「役割」の観点から理解する視点に立てば、キャリア教育がかなり矮小化されてとらえられてきたと評価せねばなるまい。政策理念に示されたような、学級や家庭や地域での生活経験やそのなかで担う役割に着目することの重要性は、十分汲み取られてこなかったのである。他方で、主権者教育であるとか労働者の権利教育であるとかが声高に叫ばれるむきもあったが、役割概念をふまえれば、実のところそれらはすべてキャリア教育と同じ枠組みで説明可能な、各論的な教育論とさえいえるかもしれない。市民(政治的主体)としての役割教育、労働者としての役割教育、消費者としての、家族としての、児童生徒としての、余暇人としての、地域住民としての、役割について学ぶ活動だからである。それらの活動を方向付ける指針と、評価の枠組みが、キャリア概念あるいはキャリア発達概念とあってよいだろう。

では、児童生徒が役割を担うもつとも基礎的かつ公共的な集団としての学級において、キャリア教育の推進をどのように構想できるだろうか。以下では、学級活動・ホームルーム活動とキャリア教育の関係性について考察する。

4. 学級活動・ホームルーム活動におけるキャリア教育の展望

1) 学級活動・ホームルーム活動とキャリア教育

すでに藤田(2014)は、「担任だからこそできるキャリア教育を」と題して小学校・中学校・高等学校の学級活動・ホームルーム活動におけるキャリア教育の進め方を論じている。とくに、進路指導のなかった小学校における学級活動とキャリア教育の関係や、学級活動におけるキャリア教育実践のあり方を細かく述べている。藤田の議論は平成20年改訂の学習指導要領に沿っているが、注目したいのは、藤田のキャリア教育論が、平成29年改訂前の学級活動(1)および(2)の内容を別々にとらえるのではなく横断的・総合的にとらえることを可能にしてくれる点である³⁾。「仮の整理」としているものの、たとえば「基礎的・汎用的能力」のひとつである「人間関係形成・社会形成能力」の育成には、学級活動(1)の「ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決」や「イ 学級内の組織づくりや仕事の分担処理」と、

学級活動(2)の「望ましい人間関係の形成」の両方が密接にかかわるという。この意味で、学級活動全体がキャリア教育をすすめるうえで重要なものであり、平成29年改訂後も、決して学級活動(3)のみがキャリア教育を実践する時間ではないことが理解できる。学級活動全体を通じて、キャリア教育の視点をふまえた指導を行い、基礎的・汎用的能力の観点から具体的に何ができるようになったのかを評価していく必要がある、ということである。

では、キャリア教育で育てるべき基礎的・汎用的能力のうち、特別活動で育成すべき資質・能力を児童生徒の具体的な行動に見出そうとするとき、どのような視点が必要だろうか。本稿では試論として、近年浮上してきた「適応と抵抗」の能力論に着目し、検討したい⁴⁾。

2) 能力観としての適応と抵抗、育成環境としての承認と参加

〈適応〉と〈抵抗〉の能力論を提唱した本田(2009)は、もともとキャリア教育を『「教職の職業的意義」にとつての障害」とみなし、否定するかたちで〈適応〉と〈抵抗〉の能力論を提示した。その意味で、キャリア教育の推進にこれらの能力観を位置づけることに問題がないわけではない。しかし、本田によるキャリア教育批判も、やや「誤解」含みであることは藤田(2014)から理解できる⁵⁾。このあたりの複雑な立場のあり様は別稿にて詳細に検討する必要があるが、ひとまず本稿では、キャリア教育の視点から特別活動で育てるべき資質・能力を本田(2009)の議論から次のように具体的に考えていくことが可能だと考えている。

本田(2009, pp.182-4)によれば、「〈適応〉と〈抵抗〉は、ローマ字で書けばTEKIOUとTEIKOUであり、IとKの場所が入れ替わっただけであるが、個人と環境との関係性に関するベクトルとしては、正反対の方向を意味している。すなわち、〈適応〉は、自分を変えて環境に合わせてゆく方向であるのに対して、〈抵抗〉は、自分が正しいと考える状態へと環境を変えてゆく方向である。」そのうえで、「現実世界にある程度の〈適応〉を示し、地に足の着いた生活者として役割を果たしながら、その場所から、不当な環境に対しては〈抵抗〉してゆくという振舞いこそが、その個人にとっても、社会にとっても、もっとも有効なあり方だ」。

たとえば適応の力のための教育は、職場や地域社会への適応に必要な資質・能力の育成として、言語活動の充実や生徒指導の充実を通じて実践することができる。また抵抗の力のための教育は、社会の形成者すなわち「市民」として、民主主義社会の担

い手として必要な資質・能力の育成として、自発的・自治的な活動を行う特別活動や道徳教育、シティズンシップ教育などを通じて実践することができるだろう。

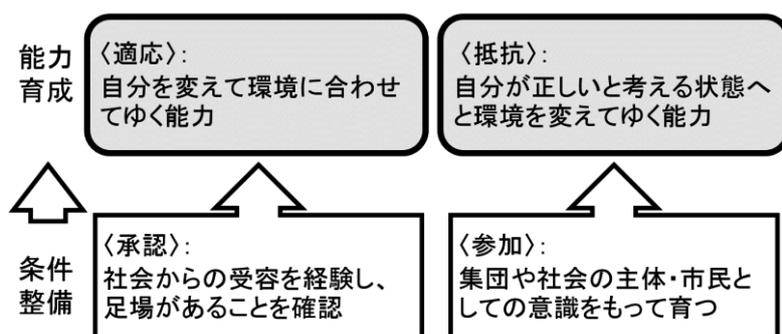
それでは、こうした能力育成を可能にするための条件とはいったいどのようなものだろうか。つまり、適応と抵抗の力を育てるために必要な学校や学級の環境づくりや条件整備は、どのような視点から行われる必要があるだろうか。

ここで参考になるのが居神編(2015)の議論である。居神編(2015)の主題は学級のあり方に直接言及するものではないが、個人と集団・社会との関係性をふまえて適応・抵抗の能力育成を構想する点で、本稿の問題関心に援用可能である。彼によれば、若者が社会や職場へ適応するための前提として、社会や職場からの承認が必要という。さらに、抵抗していくための前提として、社会や職場における参加の意思が必要であるとする。つまり、周囲から承認されてはじめて環境に適応しようとする意欲が醸成させるのであり、環境に対する参加の感覚や意識を育むことができはじめて、環境に対して抵抗する意欲が醸成されるのである⁶⁾。

このようなアイデアを学級活動やその基盤になりうる学級経営に持ち込むことは有益だろう。というのも、承認と参加を前提とした適応と抵抗の能力獲得は、今回の学習指導要領改訂で示された特別活動の3つの視点、すなわち「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」ときわめて親和的だと考えられるからである。

5. 学級活動での能力形成、学級経営での条件整備

学級での条件整備と能力形成のイメージを図示すると、次頁の図表2のようになるだろう。これにより、学級経営に関するひとつの方針を示しうる。特別活動の3つの視点のひとつである「社会参画」は、集団や社会への〈適応〉と〈抵抗〉を通じて健全に実現されると考えることができる。発達段階を考慮するならば、低学年は〈適応〉を中心に、学年段階・学校段階の上昇にあわせて〈抵抗〉の学習機会をとりいれたい。このように〈適応〉と〈抵抗〉の能力を獲得しながら個人的な生活と集団的な生活の両方を向上させるプロセスには「人間関係形成」の営みが必須であり、そのプロセスの延長線上に「自己実現」を構想することができる。こうした考え方の実践的有効性は、今後検証され鍛えられる必要があるが、いかなる発達段階であっても、この2種類の能力観および2種類の関係性を意識しておくことは有益だろう。



図表2 〈適応〉と〈抵抗〉の能力を育む学級経営のイメージ

注) 本田 (2009)、居神編 (2015) を参考に尾川作成

こうした考え方を、白松 (2014、2017) による学級経営論、すなわち学校・学級づくりの3領域の考え方(以下、「3領域論」と対応させて学級経営論として発展、精緻化させることも有意義であると考えられる。「3領域論」における「計画的領域」とりわけ「クラスの『心地よさ』を大事にする」指導や、問題解決や学級文化の創造をうながす「偶発的領域」の学級経営の考え方に、承認と参加、適応と抵抗の指導方法とを対応させることが可能だろう。図表2がどちらかという児童生徒個人の能力獲得の条件整備に焦点を当てた場合の学級経営イメージであるとすれば、「3領域論」は学校や学級という集団・組織そのものの向上に焦点を当てた学級経営イメージであるといえるかもしれない。「必然的領域」を含めた「3領域論」を援用すれば、図表2の条件整備を行う割合と、能力育成を行う割合は、時間の経過とともに後者のウェイトが大きくなることが望ましい。

あるいは、「3領域論」が単年度での学級経営ないし集団の向上・成熟に焦点を当てているのに対して、本稿が提起するキャリア教育の視点からの学級経営イメージはむしろ、学年間・学校段階間の接続性を強調して精緻化させることもできるだろう。

そうした接続性への着目から、本稿冒頭で述べたように、平成29年改訂により小学校に学級活動(3)が新設され小学校・中学校・高等学校で一貫したキャリア教育を行うことが明記され、またそのために「キャリア教育に関する学習活動の過程・成果に関する情報を集積した学習ポートフォリオを作成し、積極的に活用していくこと」が提言されている(中央教育審議会2011、p.35)。「キャリア・ポートフォリオ」「キャリア・パスポート」などの名称で具体的な教材開発が進んでいる。キャリア教育におけるポートフォリオの活用は、「学校生活を通して獲得した経験や情報を時間的・空間的につなぎ、将来を展望していく」のに有効であろう(京免2017a、p.13)。またキャリア教育の視点からの児

童生徒の「評価」のためにも、重要な資料となりうる。

しかし、「紙媒体のポートフォリオは、蓄積する情報量の限界、音声や動画への未対応、長期間にわたる管理の難しさ、相互交流のタイムラグなど、様々な制約を抱えている」(京免2017a、p.13)。また、すでに国内でもポートフォリオ導入事例が見受けられるものの、単なるワークシート作業に陥り、教師に決められた内容を文章記述するだけのものも少なくない(京免2017b)。こうした問題に対して、近年ではさまざまなデジタルデータを容易に保存・管理可能なWEB上の「eポートフォリオ」の可能性が検討されている。写真、動画、子どもの制作物などを記録したデジタルデータは、児童生徒個人の感情や経験など質的な部分を蓄積するのに有効であると同時に、「学級経営のエビデンス(教育的根拠)」(白松2017、p.34)としても活用可能だろう。

6. おわりに

本稿では、キャリア教育の考え方から学級経営を構想し、特別活動とりわけ学級活動との関連性を理念的に検討してきた。本稿の議論は次のように整理されよう。

第1に、平成29年の学習指導要領改訂においてキャリア教育の中核的な時間となった特別活動は、学校段階間の、また学校生活から社会生活・職業生活への接続性を射程に入れた資質・能力育成のための重要な役割を担うことを整理した。加えて、改訂作業中の中央教育審議会における議論やキャリア教育の要点の確認を通じて、そうした接続性の軸としてキャリア教育の考え方が位置づけられる必然性を確認した。

第2に、学級活動・ホームルーム活動を事例として、〈適応〉と〈抵抗〉の観点からキャリア教育の考え方と特別活動の関係性を整理した。特別活動とキャリア教育との密接な関連性はすで

に学習指導要領や学習指導要領解説、その他の関連著作で指摘されているが、そうした関係性に関する理念的な記述を具体的な能力観としてどう概念化するかという議論には、不明瞭さが残されている。しかし、このことはひるがえせば、具体的にどのような行動を目指すかということは画一的で標準的なものがあるのではなく、多様な可能性にひらかれているということでもある。本稿はそうした視点からの試論として、学級活動・ホームルーム活動で育みたい資質・能力の具体化を試みた。

第3に、キャリア教育の考え方や学級活動を軸とする学級経営論との架橋が教育実践に提起する論点を示すことができた。すなわち、キャリア教育の能力観は、学級経営論におけるそれと親和的であること、また評価方法についてもポートフォリオの活用を想定できるという点で、共有しうる部分が多いことが明らかになった。とくに、社会生活の中で必要な〈適応〉と〈抵抗〉の能力を形成していくために必要な〈承認〉と〈参加〉を可能にする学級経営、そしてそれらを基盤とする「偶発的領域」での活動経験の蓄積・可視化ツールとしてのポートフォリオの個人的・集団的な活用可能性を指摘した。

以上が本稿で整理されたわけであるが、これらの議論は理念的な検討にとどまっておき、実際の教育実践のなかでどのように展開できるかは今後の検証を待たなければならない。また、本稿の論点と議論の内容は、児童生徒個人の自己実現に向けて自己指導能力を育む生徒指導や、道徳性の発達を促す道徳教育・「特別の教科 道徳」とも強い関連をもつと考えられる。したがって、今回の学習指導要領改訂で強調されながらも、本稿で言及できなかった「カリキュラム・マネジメント」の視点から、いかにキャリア教育を軸としながら特別活動と教科や他の活動を有機的に関連づけていけるかも重要な課題である。この視点は、特別活動内部の内容整理の深化、つまり学級活動(1)(2)(3)をどのような関連性のもとで理解し実践していくかという、理念的・実践的な問いに応えることを可能にしてくれる。今後検討していく必要がある。

注

- 1) 文部科学省ホームページ「特別活動ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」の記述(p.17)を参照のこと。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/06/sonota/1377088.htm (20170928 アクセス)
- 2) 「基礎的・汎用的能力」の概念は、2002年に国立教育政策研

究所が発表した「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)―職業的(進路)発達にかかわる諸能力の育成の視点から」、いわゆる「4領域8能力」の考え方を引き継ぐかたちで提唱された。その経緯について、たとえば文部科学省(2011a, pp.13-6)を参照。

- 3) ただし、キャリア教育にかかわる授業内容は学級活動(3)で実施すべきとの立場も見受けられ、学級活動とキャリア教育の関係性をどう考えるかは専門家の間でも複数の見解があることに注意したい。その意味でも、本稿のように具体的な関係性に関する構想や試論が豊かに提案され、多様な実践の可能性をひらく理念的・理論的な研究と実践の蓄積が求められる。
- 4) 尾川(2017)では、こうした能力観による最近の教育論を「権利論的キャリア教育論」として整理し、その意義と課題を考察している。
- 5) 本田(2009)によるキャリア教育批判は、生徒や若者の職業観・勤労観ばかりにアプローチし、具体的な自己実現の方法や機会を与えるものになっていないため、キャリア教育の理念と実践は「自己実現アノミー」(荻谷2008)を促進するに過ぎない、という点に集約されよう。当時はたしかに的を射ていた側面があったが、中央教育審議会(2011)以降、こうした批判の仕方はなりを潜めたように思われる。
- 5) 居神編(2015)のいう「承認」と「参加」は、生徒指導の積極的な意義に示されるような考え方(文部科学省2010)ともきわめて親和性の高い概念であるといえる。すなわち、「生徒指導の3機能」として考えれば、「承認」や「参加」は自己存在感や共感的な人間関係の育成と重なる考え方である。さらに、集団や社会に〈適応〉するか〈抵抗〉するかは、自己決定の場となることから、図表2のイメージ全体を、生徒指導の機能と結びつけて理解することも十分可能である。

参考文献・URL

- 中央教育審議会、1999、「今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について(答申)」。
- 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)」。
- 中央教育審議会、2011、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」。
- 藤田晃之、2014、『キャリア教育基礎論―正しい理解と実践のた

めに一』実業之日本社。

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。

居神浩編、2015、『ノンエリートのためのキャリア教育論—適応と抵抗そして承認と参加—』法律文化社。

荻谷剛彦、2008、『学力と階層—教育の綻びをどう修正するか—』朝日新聞出版。

児美川孝一郎、2013、『キャリア教育のウソ』筑摩書房。

キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議、2004、「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書—児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—」。

京免徹雄、2017a、「フランスのキャリア教育におけるeポートフォリオ活用の現状と課題—教職員へのインタビュー調査に基づいて—」『キャリア教育研究』36、pp.13-23。

京免徹雄、2017b、「『キャリア・パスポート』の可能性と学級・ホームルーム活動への影響」日本特別活動学会第26回大会課題研究「児童・生徒のキャリア形成に資する特別活動の展開—新学習指導要領をふまえて—」報告資料。

文部科学省、2010、『生徒指導提要』教育図書。

文部科学省、2011a、『小学校キャリア教育の手引き〈改訂版〉』教育出版。

文部科学省、2011b、『中学校キャリア教育の手引き』教育出版。

文部科学省、2012、『高等学校キャリア教育の手引き』教育出版。

文部科学省、2017a、『小学校学習指導要領』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf
(20171030 アクセス)

文部科学省、2017b、『小学校学習指導要領解説 特別活動編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/19/1387017_15_2.pdf
(20171030 アクセス)

尾川満宏、2017、「児童労働の排除から権利論的キャリア教育論へ—人権・権利の視点でひもとくトランジション問題—」『子ども社会研究』23、pp.69-85。

岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編、1999、『分数ができない大学生—21世紀の日本が危ない—』東洋経済新報社。

白松賢、2014、「授業／学級づくりに関する教育方法学的研究(1)」『愛媛大学教育学部紀要』61、pp.71-78。

白松賢、2017、『学級経営の教科書』東洋館出版社。