

特別活動におけるキャリア教育の推進（１）

—体育大会の「朝練」をめぐる話し合い活動を事例に—

梅田 崇広・藤村 晃成・長谷川 祐介

The Promotion of Career Education in Special Activities (*Tokubetsu Katsudo*) (1)
—A Case Study of Discussion Activities Related to “Asaren” toward Sports Day—

UMEDA, T., FUJIMURA, K. and HASEGAWA, Y.

大分大学教育学部研究紀要 第42巻第1号

2020年9月 別刷

Reprinted From

RESEARCH BULLETIN OF THE

FACULTY OF EDUCATION

OITA UNIVERSITY

Vol. 42, No. 1, September 2020

OITA, JAPAN

特別活動におけるキャリア教育の推進 (1)

—体育大会の「朝練」をめぐる話合い活動を事例に—

梅田 崇広^{*1}・藤村 晃成^{*2}・長谷川 祐介^{*3}

【要 旨】 本稿の目的は、中学校におけるフィールドワークで得た事例をもとに、ナラティブ・アプローチによる日常的な学級活動や授業場面におけるキャリア教育の分析可能性を検討することである。はじめに新学習指導要領におけるキャリア教育の位置づけ及び特別活動におけるキャリア教育の位置づけについて整理したのち、本稿が参照する学級経営の「3 領域」の考え方の中でも、偶発的領域とキャリア教育との関連について言及した。その後、実際の体育大会における「朝練」をめぐる話合い活動を事例に、生徒らのナラティブの変容について記述した後、キャリア教育の視点から再解釈を行った。事例の分析から、ナラティブに着目し、日常的な教育実践をキャリア教育の視点から捉え直す研究可能性と、文部科学省が推奨するキャリア・パスポート等を活用し、生徒らの多様な「キャリア・ナラティブ」を蓄積・再構成していく実践可能性を指摘した。

【キーワード】 キャリア教育 特別活動 ナラティブ・アプローチ

I 学校教育におけるキャリア教育の位置づけ

本稿の目的は、中学校におけるフィールドワークで得た事例をもとに、ナラティブ・アプローチによる日常的な学級活動や授業場面におけるキャリア教育の分析可能性を検討することである。

まず本節では、新学習指導要領におけるキャリア教育の特徴に触れながら、キャリア教育が学校教育上でいかに位置づけられているのかを確認しておきたい。中央教育審議会(2011)において、「キャリア教育」は「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通してキャリア発達を促す教育」と位置づけられている。ここでいう「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の役割の関係を見出していく連なりや積み重ね」であり、「キャリア発達」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」として捉えられている。また、キ

令和2年6月1日受理

*1 うめだ・たかひろ 広島大学大学院教育学研究科博士後期課程・日本学術振興会特別研究員・愛媛大学客員研究員

*2 ふじむら・こうせい 大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻

*3 はせがわ・ゆうすけ 大分大学教育学部発達教育科学講座(教育学)

キャリア発達を児童生徒に促していくための具体的な能力観として「基礎的・汎用的能力」という4つの能力（「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」）が示されている。

これらの記述からは、キャリア教育を、将来の就労に向けた準備や知識・スキルを獲得するための視点ではなく、社会生活において児童生徒が担う「役割」や「ライフキャリア」の視点で捉えようとしていることや、学校における教育活動全体を通じて「何ができるようになるか（資質・能力の育成）」に重点を置いていることがうかがえる。子どものキャリア発達支援の実践に着目した菊地（2016）も指摘するように、職業的役割との関係でキャリアをとらえる「ワークキャリア」ではなく、多様な「役割」に対する支援を行う「ライフキャリア」の視点から教育課程全体を捉え直すことが近年では求められており、その視点が上記の定義などに強く反映されているといえよう。

そもそも、日本において「キャリア教育」が公的に登場したのは、中央教育審議会（1999）の答申からであり、キャリア教育の重要性は、若者の雇用問題の深刻化に伴うニート・フリーター問題の対策としての文脈が含まれていた。児童生徒の勤労観・職業観の育成を目指す政策に基づき、職場体験や就労にむけた学習に関する取り組みが学校現場で盛んに行われたが、キャリア教育が職業や就労の準備だけに焦点化され誤った理解に陥っているという問題が多く指摘されるようになった（児美川 2013, 藤田 2014 など）。そのため、先述した 2011 年の中央教育審議会答申では、キャリア教育の目的・意義が改めて検討されたといえる。その結果、キャリア教育を「学校教育全体で」いかに行っていくか、各教科や領域において、キャリア発達を促す「基礎的・汎用的能力」をいかに育成するのが中心的な問いとして捉えられるようになったのである。この位置づけは、今日の学校教育におけるキャリア教育の基盤となっており、『中学校キャリア教育の手引き』などでも、学校現場での実践に向けた詳しい解説が行われている。

上記の経緯を踏まえて、新学習指導要領におけるキャリア教育の位置づけを見てみると、従来の学習指導要領と比べてより明確な規定が示されるようになったといえる。例えば、2017 年（平成 29 年）に告示された『中学校学習指導要領』における「総則」の「第 4 生徒の発達の支援 1 生徒の発達を支える指導の充実」では次のように示されている。

（3）生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としてつづ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと（p. 25）。

つまり、キャリア教育を行う際には、キャリアに関する直接的な学習・活動に限定せず、特別活動や各教科等を含めた学校教育全体で、社会的・職業的自立の基盤となる資質・能力（すなわち「基礎的・汎用的能力」）を育成しながら行うべきであることが強調されている。キャリア教育をすべての教育活動を通して実践していくことの重要性は、「どのように学ぶか」を規定した「主体的・対話的で深い学び」に関する項目で、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を

振り返って次につなげる『主体的な学び』と記述されていることからもうかがえる。詳しくは次節で述べるが、新学習指導要領では、「特別活動」がキャリア教育の中核として位置づけられていることやキャリア・パスポートの活用など、具体的な取り組みについても言及されている。

従来のキャリア教育の在り方を捉え直そうとする試みは、新学習指導要領だけではなく近年の先行研究においても指摘されている¹⁾。とくに、キャリア教育を学校教育全体で行うべきことが新学習指導要領で求められているのであれば、日常の学級活動や授業場面でいかにキャリア教育が実現可能かを検討する研究が不可欠だといえる。例えば、キャリア教育の考え方に基づく学級経営の在り方を構想した尾川(2017)は、キャリア教育と特別活動・学級経営の考え方を接合した理念の検討を通して、実際の教育実践の中でキャリア教育に基づく学級活動がどのように展開できるのかを検証する研究の必要性を指摘している。

このように、学校教育上のキャリア教育の位置づけや研究動向を概観すると、学級活動の日常場面におけるキャリア教育に着目する本稿の重要性を十分に見出すことができる。

Ⅱ 特別活動におけるキャリア教育の位置づけ

本節では特別活動におけるキャリア教育の位置づけについて検討する。まず特別活動とはどのようなカリキュラムなのか確認しておきたい。特別活動は小学校、中学校、高等学校の学習指導要領において定められている活動である。特別活動は次の3つの活動、すなわち学級活動(小学校・中学校)・ホームルーム活動(高等学校)、児童会活動(小学校)・生徒会活動(中学校・高等学校)、クラブ活動(小学校のみ)、及び学校行事によって構成されている。

特別活動は、学習指導要領解説でも言及されているとおり、「集団活動」「実践的な活動」という特質をもつとされている(文部科学省 2018b, p. 26)。さらに「「なすことによって学ぶ」を方法原理とする」(文部科学省 2018b, p. 26)という点も特別活動を理解するうえで重要である。「なすことによって学ぶ」という表現²⁾から分かるとおり、特別活動は経験主義に関係するカリキュラムと理解できる。つまり特別活動は学校のなかの様々な集団において、生活に関わる実践的な活動を実施し経験することを通して学習することを重視するカリキュラムといえる。とりわけ日常生活の解決に主眼をおくことから、学級経営や生徒指導と関連する学級・学校の日常的な生活づくりとしての役割を担ってきた。

他方、特別活動は学習指導要領において定められているがゆえに、教育政策の動向に応じて、期待されるポイントが変化してきた。本稿において注目したい点は、第8次改訂、中学校でいえば2017年(平成29年)に告示された学習指導要領において、特別活動がキャリア教育の要という役割を担うことが期待されるようになったことである。前節で述べたように、2017年公示中学校学習指導要領の総則において特別活動がキャリア教育の要であることが明示された。

特別活動がキャリア教育の要としての役割を果たす上で重要な役割を担うのが、学級活動・ホームルーム活動「(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現」(以下、学級活動(3))である。中学校の学級活動(3)の具体的な内容として、「ア 社会生活、職業生活との接続を踏まえた主体的な学習態度の形成と学校図書館等の活用」「イ 社会参画意識の醸成や勤労観・職業観の形成」「ウ 主体的な進路の選択と将来設計」があげられている。

また文部科学省はキャリア・パスポートの活用を推奨している。2019年3月の文部科学省が各都道府県教育委員会等に通知した「キャリア・パスポート」例示資料等について(事務連

絡)」の「「キャリア・パスポート」の様式例と指導上の留意事項」において、学びのプロセスを記述し振り返ることができるポートフォリオ的な教材（「キャリア・パスポート」）を各地域等において作成し、2020年4月から実施していくことを求めている。学級活動（3）を中心に、キャリア・パスポートを活用しながら生徒自らが自身の取り組みを振り返り、キャリア形成のあり方について考え、目標等を設定し、それに基づいて今後の学校生活等のあり方を考えて実践していくことが期待されている。

しかし特別活動とキャリア教育の関係でいえば、次の点について留意しなければならない。第1は、特別活動の内容には以前からキャリア教育に関わる内容が含まれていた。たとえば第8次改訂以前の第7次改訂の学習指導要領においてもすでに「職業体験などキャリア教育の重視」（山田 2020, p. 45）が示されていた。確かに小学校において学級活動（3）は第8次改訂において新設されたが、中学校においてはすでに第7次改訂の学習指導要領において設置されていた。具体的には学級活動（3）は「学業と進路」で「ア 学ぶことと働くことの意義の理解」「イ 自主的な学習態度の形成と学校図書館の利用」「ウ 進路適性の吟味と進路情報の活用」「エ 望ましい勤労観・職業観の形成」「オ 主体的な進路の選択と将来設計」が具体的な内容として示されていた。中学校の学級活動（3）は、第7次改訂の内容を整理し、さらにキャリア教育の重要性を強調する形で設定されたと理解するべきだろう。

第2は、特別活動におけるキャリア教育は学級活動（3）に限定されない。昨今はキャリア・パスポートへの関心ともあわせて、キャリア教育を実践するために学級活動（3）をどのような活動とするのか、という点に多くの関心がよせられている。しかしキャリア教育は学校教育全体として取り組むことが求められていることから、特別活動はもとより学級活動（3）に限定して実践していくものではない。

以上2点を踏まえると、学級活動（1）（2）や生徒会活動や学校行事などもキャリア教育に関わる活動であり、それら諸活動における経験が生徒たちのキャリア形成を考える上で重要なものとなっている。またすでに第7次改訂からキャリア教育が特別活動において重要視されてきたことから、教師たちによるこれまでの学級活動を中心とした特別活動の実践においても、進路指導や生徒のキャリア形成と関連したものとなっていた可能性が示唆される。

Ⅲ 分析視点

1. 学級経営の「3領域」

本稿では、白松（2014, 2017）の学級経営の「3領域」の考え方（以下、「3領域」論）を参照する。まずは、「3領域」論について説明をしておきたい。白松は、「学級経営概念」の日本の特色を「条件整備」型学級経営観と「学級づくり」型学級経営観の2つに大別している。その上で、双方の問題を回避するための学級経営の考え方整理したのが、図1に示した「3領域」である（図1）。

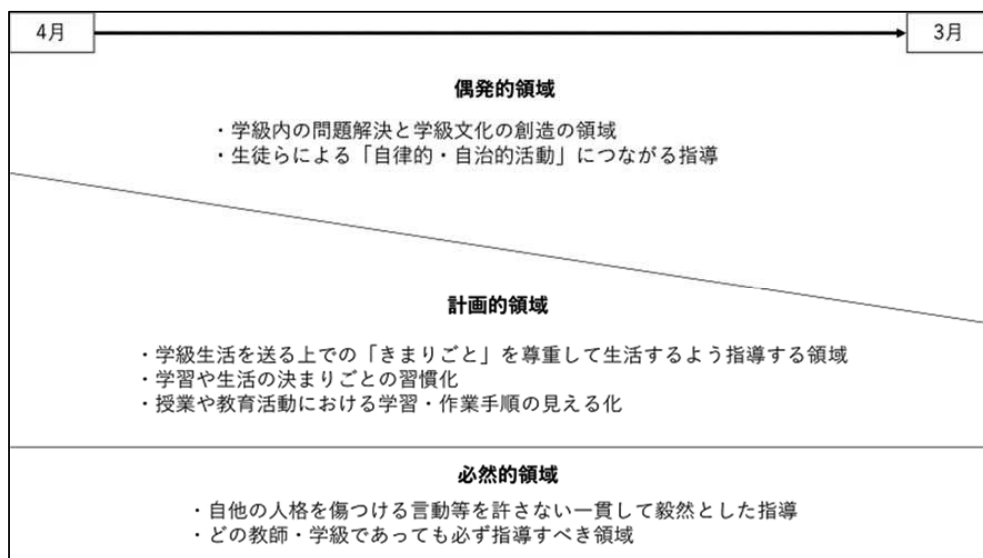


図 1 学級経営の「3 領域」(白松 2017, p. 21 の図 1-3 を元に梅田作成。)

図 1 に示すように、学級経営における 3 領域とは、「必然的領域」「計画的領域」「偶発的領域」を指す。まず、「必然的領域」では、どの教師・学級であっても必ず指導すべき領域を指す。具体的には、生徒が「安心」して学級での生活が送れるよう、自己と他者の人格を傷つけるような言動を許さない、毅然とした指導を行うことである。

続いて、「計画的領域」とは、生徒が学級生活を送る上での「きまりごと」を尊重して生活するように指導する領域である。白松 (2017) は、これを「きまりごとの習慣化 (routine)」(p. 60) と呼ぶ。「きまりごと」は「ルール」や「規律」とは異なり、生徒が安全・安心で快適な学級生活を送ることができるような学級内での「約束事」として捉えることができる。それはたとえば、「あいさつをされたら返答する」「誰かが発言をしている時は、その人の方を向く」「人の話を遮らず、最後まで聞いたうえで、自分の発言をする」などといったことが考えられる。こうした「きまりごと」の浸透が、学習時や生活時における「心地よさ」(同上, p. 78) を生み出していく要素となる。そのため、「きまりごと」は単に教師から生徒に押しつけるものではなく、教師—生徒同士の合意・改善のプロセスのもとに〈○組のきまりごと〉として成立する必要がある。

最後に、「偶発的領域」とは、学級生活において偶発的に生じる生徒同士のトラブルをはじめとする、学級内の問題解決の領域を指す。この領域では、必ずしも教師の目の行き届かない休み時間や生徒間の人間関係を含むため、教師の指導に加え、生徒たち自身が自発的に心地のよい学級の〈文化〉を形成していく「自律的・自治的活動」³⁾につながる指導を行うことが重要となる。

「偶発的領域」において重要な視点となるのが、「ナラティブ・アプローチ」である。「ナラティブ・アプローチ」は、「ナラティブ」(語り、物語)という形式を手がかりにしてみんなの現実接近していく方法を指す(野口 2005, p. 8)。ナラティブという視点からみる学級という場合は、「教師と生徒の人生の出会いの場」(白松 2014)である。すなわち、多様な背景を持

った教師や生徒が、様々な言語的資源を持ち込んで自他や学級内で生じる出来事を解釈することで、学級の〈文化〉が形成されるものとみなす。

とりわけ、学級内の問題をめぐっては、教師／生徒それぞれが置かれる立場や状況によって、複数の解釈枠組みによって問題が語られる。それゆえ、教師にとっては、それぞれの生徒が納得のいく〈解決〉に導く上で非常に苦悩する要因となる。一方、こうした問題についての話し合い活動を行う過程で、「どういう学級であってほしいか」「どういう行動や言動を増やしていきたいか」といったことを話し合い、合意形成を行うことが学級の〈文化〉を創造する契機となる(白松 2017)。このように、白松(2014)は、学級を教師と生徒がそれぞれ持ち込む言語的資源によって、新たな「語り」や「学級の意味」を創造していく「ナラティブ・コミュニティ」(野口 2005)として捉えることを推奨している。

2. 偶発的領域の指導とキャリア教育

本稿では、先に示した「3 領域」の中でも、偶発的領域における話し合い活動に焦点を当て、キャリア教育の視点からの分析可能性を検討する。それでは、偶発的領域における指導と活動と、キャリア教育との関連化はいかに図れるだろうか。

先述したように、偶発的領域では、教師による指導だけでなく、生徒らによる「自律的・自治的活動」が含まれる。その過程では、学級で生じた問題に、生徒ら自身で話し合いを行うなどして解決策を見出していく。そこでは、多様な背景や考え方を有する他の生徒らとともに学級生活を送るための、人間関係形成能力を養っていくことが求められる。

また時には、他の生徒との間に生じたトラブルを自分たちの力で解決していく課題解決能力が求められる場合もある。ただし、白松(2014)は「自治的」という言葉を誤読し、教師が生徒に問題解決を「放任」することに警鐘を鳴らす。教師も学級のメンバーの一人として、問題解決に向けた話し合いの方向性や、話し合い活動の目的を共有する役割を担うなど、教師・生徒が協働的に問題に向き合い、解決に向かうことが求められるのである。

このように、偶発的領域における指導は、キャリア教育を通じて養成することが求められる「人間関係形成・社会形成能力」や「課題対応能力」などといった資質・能力の要素を多分に含んでおり、それらとの親和性が高い。そうであるからこそ、キャリア教育の要として特別活動が位置づいていると考えられよう。本稿では、このような偶発的領域における指導を、キャリア教育の視点から捉えなおす視座について検討したい。

さて、白松(2017)では、学級の〈文化〉を創造していく上で、生徒間の関係性やコミュニティの未成熟な学級で生徒間の人間関係上のトラブルについて話合うことは、「個人批判」や「人権侵害」につながる恐れがあると指摘している。その代わりに、学校行事やクラス会等生徒が楽しめるイベントに向けた話し合い活動が、〈文化〉の創造に向けた一つの契機になることを述べている。しかしながら、これまで述べてきたように、実際の話し合い活動場면을事例に用いた検討は十分になされていない現状にある。

そこで本稿では、上記の指摘をもとに、学校行事、とりわけ体育大会をめぐる具体的な話し合い活動場面の事例を、ナラティブの視点から分析する。具体的には、続くⅣで、体育大会の「朝練」をめぐる話し合い活動場면을事例に、担任教師による話し合い活動の土台作りの実践と、それによる生徒らのナラティブの変容について記述する。その後、Ⅴでは、本事例をキャリア教育の視点から捉えなおすことで、日常的な生活場面における指導とキャリア教育のナラティブ・

アプローチの可能性について検討する。

IV 「朝練」をめぐる話し合い活動

1. 事例の概要

本節では、中学校でのフィールドワークの事例を取り上げる。最初に、調査及び取り上げる事例の概要について説明しておきたい。調査は、中国地方に位置する、公立 X 中学校で実施した。調査時期は、2016 年 5 月～2019 年 3 月であり、同じ対象学年の生徒を中学 1 年次から 3 年次まで観察した⁴⁾。

具体的な分析に入る前に、本事例の概要を述べておこう。対象校では、毎年 6 月末ごろに体育大会が開催される。体育大会に向けて、各クラスでは、朝の自由時間に生徒が自主的に集まり、リレーのバトン練習や、各学年の競技種目の練習などといった「朝練」が行われる。学校行事、とりわけ体育大会や文化祭の合唱コンクール等に向けた練習は、学級全体を巻き込む活動となるため、学級をまとめていく上でターニングポイントとして捉えている教師も少なくない。中でも、3 年生は最終年度ということもあり、生徒らも練習に熱が入り、より自律的・自治的な活動を行うようになる。その反面、そうした練習をめぐるのは、体育大会への参加意欲や運動能力等の要因で学級内・生徒間で様々な問題が生じうる。

そうした問題の 1 つの事例として、本稿では、体育大会の「朝練」への参加の問題をめぐる学級内での話し合い活動を取り上げる。背景情報として、D 組では「朝練」に参加しない生徒に対して、一部の生徒から不満や非難の声があがっていた。とりわけ、男子生徒のシンゴ及び女子生徒のアヤコ、チアキの 3 名が不参加であることへの不満が高まっていた。

担任の山本先生は、3 名とも共通して、運動があまり得意ではない点から、「練習への参加しにくさ」を感じているのではないかと考え、対処の方法を模索していた。以下の事例は、山本先生が実際に話し合い活動を設定した日の朝の時間に、筆者と山本先生の間で交わされたやりとりである。山本先生は、「運動が苦手な生徒がどのようにラクに参加できるか」を考えつつ、「教師が主導になるのではなく、生徒らが自分たちでそうした生徒を入れていくようにしたい」と考えており、介入のタイミングをうかがっていた。

1 限目、体育。体育大会で 3 年生が披露するソーランの練習を行う。私は教室に残り、山本先生と話をする。(中略)次に、今年度の学級の話題に移る。今年のテーマは、チアキやアヤコ、シンゴのような、クラスの輪の中にあまり入っていきたくない生徒をどのように入れていくのか、ということだという。とりわけ、体育祭に向けて、朝練が始まっているのだが、今日はこの 3 人はみな参加していなかった。おそらく、練習への参加しにくさも感じているのだと山本先生は考えており、こうした運動が苦手な生徒がどのようにラクに参加できるのか、その方法を考えているのだという。だが、その一方で、教師が主導になるのではなく、生徒らが自分たちでそうした生徒を入れていくようにしたいと考えており、先生が介入するタイミングも考えているのだという。今日の 3 限目に少しやってみようと思っていると伝えられた。

(2018/06/19 FN, 1 限目) 5)

本稿で取り扱う事例は、学校現場にいる教員だけでなく、これまで学校経験を送っていた我々

にとっても、聞き覚えや実際に経験したことがあるような、ありふれた、ある種典型的な事例だと考えられる。しかしながら、そうした日常的な教育実践の中に、キャリア教育の視点や要素を見出すことこそが本稿の主旨である。その点で、本事例は貴重な事例として位置づけられよう。それでは、以降で具体的な話し合い活動場面の分析を行っていく。

2. 〈個人〉の問題から〈環境〉の問題への再構成

筆者がD組で体育大会の「朝練」が行われるようになっていたことを知ったのは、話し合い活動の場が設けられた6月19日の観察時であった。その日も、「朝練」が行われていたのだが、以下のようにアヤコは一人教室におり、「朝練」に参加していなかった。

学校到着後、職員室で先生方に挨拶を終え、教室に向かう。教室に着き、ドアを開けるが、いつもは既にたくさん登校しているはずの生徒たちはおらず、教室にはアヤコしかいない。今日は全校朝会があるため、既にみんな体育館に行っているのだろうか。彼女も私が机に荷物を置いている間に出て行ってしまった。5分後、ミナミが来たため、あいさつをし、なぜ他の生徒がいないのかをたずねると、「あー、朝練でリレーの練習してるんだと思う」という。どうやら、彼女は参加していないようだ。彼女だけでなく、ノゾミも遅れてきており、全校朝会にギリギリ間に合う時間だった。

(2018/06/19 FN, 朝の自由時間)

上記の状況に、女子生徒の中でも、学級の練習を先導していたハルカは、筆者に対して、遅刻をして練習に不参加であることと、意図的に参加しないことを区別したうえで、「学校に来てたのに（朝練に）来ん」アヤコを否定的に語る。

筆者：雨の中、練習大変だったね。お疲れ様。

ハルカ：まじ大変でしたよ。てか、今日、梅田先生が学校来た時、アヤコさん教室おったんですよ。学校来るのが遅れて朝練来れなかったならまだしも、学校来てたのに（朝練に）来んとかありえなくないですか？シンゴも全然来んし。

(2018/06/19 FN, 1限目休み時間)

このように、ハルカだけでなく生徒の間では、アヤコやシンゴが「朝練」に「参加しない」ことが問題として位置づけられていた点を指摘しておきたい。このような不満は山本先生の耳にも入っており、前項IV-1.の事例で示したように、その後の社会の授業中に、「朝練」についての話し合い活動の場が設けられることとなった。

生徒同士の話し合い活動に入る前に、山本先生は、話し合いの土台作りを行う。具体的には、この問題を「朝練」に「参加しない」アヤコやシンゴ〈個人〉の問題から、練習それ自体への参加しにくい雰囲気や「設定」など、〈環境〉の問題として再構成する。

山本先生：朝練がどうこう、という話があるけど。なんか来てない人とかもおったみたいで。来ようやっていうので、強制ではないからね。でもやっぱりみんなでやるものだから。でね、来ていない人にどう伝えるかだけど、『お前来てないじゃん』って伝えるのも

あると思うけど、やっぱり結構つらい。人間だから得意不得意があって、走るのが苦手な人もいるけど、苦手な人がどう参加できるかって話しなんよ。得意な人ができる設定にしたら、できない人からしたらつらいんよ。だって、サッカーやったことない人に、サッカー部が蹴るような速いパスを出して、今のパス取れやって言ってもできるわけないじゃん。だから、そういう苦手な人でもちゃんと参加できるような方法を考えなければいけない。(中略) できないならできないで仕方ないと思うんよ。でも、それをちゃんと伝えなきゃ。ちょっと苦手だからこうしてほしいっていうのを。アヤコさんも今日学校来とったんやろ。でも出れなかったんやろ。ハルカさんが怖くて。(笑)

ハルカ：いや、なんでハルカなん。(笑)ほんとに待ってたよ、うち！なんもしてないし！

(笑) 先生が怖いんじやろ。遠くから座敷童みたいじゃけえ。

山本先生：まあハルカさんもがんばってくれとるわけだけど、だからどうやってみんなが参加しやすくなるかって話をする必要があるんじゃないかってこと。

(2018/06/19 FN, 3 限目)

上記に示したように、山本先生はサッカーの例を引き合いに出し、運動が得意な人がやりやすい「設定」ではなく、「苦手な人でもちゃんと参加できる方法」を考えるように促す。まず、席の前後の生徒同士で練習の形態や具体的なバトンの受け渡し方法などを含めて話し合う時間がとられたのち、男女それぞれに分かれ話合いが行われた。筆者は、男子側の話合いに参加しながら観察を行った⁶⁾。男子は、レンやオサムが中心となりながら作戦を練る中、その傍らでテル、ケイスケ、ハヤオ、ナオキがシンゴに質問をしながら、どのようにバトンを受け取ったらよいか、何時に家を出たら「朝練」に参加できるかを確認する。

テル：そもそもさ、正直お前走るのが得意？ 苦手？ 得意？

シンゴ：うん。

テル：いや、まじで。真剣に。苦手なほうやろ？ だから、前の方でバトンもらうんやって。

お前誰からバトン受けるん。

シンゴ：カズミ。

テル：カズミか。だから、カズミがコーナー回ったぐらいで、真ん中の線から走り出してギリギリまで後ろみて、後は前向いてバトンもらうんよ。おっけー？ とりあえず、明日の朝練絶対来いよ？

ナオキ：朝練来いって！

テル：そもそも今日何時に家出たん。(周りの生徒も「何時や」とシンゴに聞く。)

シンゴ：12 時 50 分。

テル：ダメだこりゃ。んなわけないやん。そうじゃなくて、学校に来るために家を何時に出たんかって。(周りのナオキらがシンゴに対していろいろと質問するため) お前らがいろいろいうけえ、パニックになるんじや。ちょっとだまっとって。何時に出た？

シンゴ：7 時 50 分。

テル：おお、それなら普通や。で、それで何時に学校着いたん？

ハヤオ：結構ぎりぎりだったぞ。じゃあ、明日は 7 時 30 分に家出て、8 時までに来いよ？

いい？ てか、55 分までには来て、8 時から始められるように。おっけー？

シンゴ：うん。（ケイスケがグータッチをしに行き、シンゴもそれに応じる。）

（2018/06/19 FN, 3 限目）

上記の事例では、テルを中心に、シンゴが全員リレーで誰からバトンを受け取るのかを確認した後、どのように受け取ればよいか具体的に説明している。続けて、翌日の「朝練」に向けて何時に家を出て、何時までに学校に着けばよいかを取り決めている。確かに、上記の事例は、いまだテルやナオキ、ハヤオが一方的に質問をしたり、「朝練」に来るように説得したりしている事例として捉えられる。また、こうした話合いを経たことで、一朝一夕に「朝練」がうまくいくわけではないだろう。むしろ、シンゴが朝起きる時間を早めるよりも開始時間を遅くしたり、もっと彼らの意見を取り入れたりしていくなど、彼らの意見を引き出すことが合意形成を行ううえでは理想的といえるかもしれない。その点では、必ずしもこの話合いによって、シンゴやアヤコがその後の「朝練」に参加しやすくなっているとは言いきれない。

上記の事例で挙げたシンゴやアヤコは、そもそもこれまでこうした話合い場面では生徒らの周辺に座り、特に発言をしないまま時間が過ぎるのを待っているような生徒であった。しかしながら、本事例では、彼／女らを含めて話合いを行う風土が、段階的にではあるが形成され始め、他の生徒らも運動が苦手な生徒を含めてどのように「朝練」を行うかを考える契機になっているという点でも重要な意味を持つ。

V キャリア教育の視点を意識した特別活動の実践に向けて

それでは、本事例の中にキャリア教育的な要素はいかに見いだせるのだろうか。本稿ではこれまで、X 中学校でのフィールドワークの事例をもとに、体育大会の「朝練」の課題解決をめぐる話合い活動場面に着目し、ナラティブの視点から生徒らの問題の語り方の変容を検討してきた。最後に、ナラティブの視点から教育実践にアプローチすることによる今後の研究可能性と実践可能性についてそれぞれ言及しておきたい。

第 1 に、ナラティブの視点から教育実践を質的に分析することで、これまで研究者が記述してきた特別活動に関するフィールドノーツを、キャリア教育の視点から再解釈するという研究可能性である。そもそも本事例も、調査者が「キャリア教育」の視点から記述したフィールドノーツを取り上げたわけではなく、学級活動の事例の 1 つとして記述したものであった。しかしながら、山本先生の学級づくりに関するナラティブに着目することで、キャリア教育の視点からの再解釈の可能性が拓かれる。

山本先生は、学級づくりを行う上で学校行事のような「イベントの後に（学級を）まとめ上げていく」ことよりも、「それ（学校行事当日）までに自分たちでできるような雰囲気づくりをする」ことを重視していた。さらに、そのような関係性づくりを行うことで、「高校に行ったり、社会に出たりして、僕や今のメンバーがいないところでも、自分が困っている時に助けを求められる、助けてもらえるような関係性が築けるように」指導することを学級づくりの根本に据えていた。生徒らに対しても、学級はじめやトラブルが生じたとき、また卒業式の日など、同様の話を要所で伝えていた。こうした山本先生のナラティブにみられるのは、本事例における話合い活動や指導が、「今のメンバーがいないところでも、自分が困っている時に助けを求められる、助けてもらえるような関係性が築ける」よう、卒業後の生徒らの生活を見据えた指導ブ

ロセスの一部であるということである。

この点を踏まえると、本事例において重要なのは、運動が苦手な生徒でもどのようにしたら活動に参加しやすくなるか、という課題に対し生徒自身が主体的に考え、解決しようと試みている点にある。キャリア教育の視点で見れば、生徒自身が課題解決に向けてトライ＆エラーを繰り返す中で、「人間関係形成・社会形成能力」や「課題対応能力」を養い、それらの活動を通じて「自己理解・自己管理能力」を高めていくことにつながる。その中での教師の役割は、山本先生の実践に見られるように、学級内の問題を〈個人〉から〈学級全体〉や〈環境〉の問題として語り直したり、再構成したりすること。また、話し合い活動の目的や課題の共有化などといった話し合い活動の土台作りにあるといえるだろう。

本稿では、こうした日常的に散りばめられた活動を、個別の「点」の活動として捉えるのではなく、卒業後の生活を見据えた指導プロセスという、地続きの「線」の活動の一部として捉え直すという点に、キャリア教育の視点による再解釈する可能性を見出した。もちろん、本稿の事例が、キャリア教育の視点から再解釈できたことは、山本先生の教育観や指導観とキャリア教育の理念との結びつきによるものが大きい。しかしながら、本稿が強調したいのは、学級経営の〈偶発的領域〉で生じる、日常的な教育実践や学級の問題をめぐる話し合い活動を単体の事象として捉えるのではなく、その事象間でいかに生徒らの語り方や行動に変容があり、そうした経験によりそれぞれの生徒が学級という社会の中でどのような「役割」を担うようになっていったのか、といった点を詳細に記述していくことで、キャリア教育の視点から再解釈される方が拓かれるのではないか、という点にある。その意味では、本稿は本事例以降のシンゴやアヤコあるいはその他の生徒の行動の変容について分析することが今後の大きな課題となる。

第2に、教師が自身の日常的な教育実践をキャリア教育の視点から捉え直すことを下支えする上で、ナラティブの視点をを用いた実践可能性について述べる。山本先生の実践に見られるのは、特別活動とキャリア教育を関連づけて、従来の教育実践の中に真新しい活動を取り入れるというよりも、日々の実践の中に卒業後を見据えていかにキャリア教育の視点を落とし込んでいくことができるか、という点にあると考えられる。

これらのことから指摘できるのは、本事例のような活動や経験を生徒の中でも一過性のものとしないうち、「記述」として蓄積していく意義である。この点に関して、瀬戸（2000, 2007, 2009）は特別活動の実践に「ナラティブ・アプローチ」を導入する意義を検討している。そこでの議論からは、学級活動や学校行事などといった何の変哲もない出来事に潜んでいるささいな問題を考え、他者の他者性を経験し「キャリア・ナラティブ」として構築していくことが、従来求められてきた「勤労観・職業観」の形成に加え、より広い視野からの自己理解／他者理解の深化につながる可能性が示唆される。しかしながら、瀬戸（2009）では、その可能性の指摘に留まり、具体的な援用可能性については述べられていない。

そこで具体的な方策として、第Ⅱ節でもふれた、文部科学省が推奨するキャリア・パスポートの活用である。ただし、「ナラティブ」の視点を援用すれば、生徒の「記述」は多様な可能性に拓かれる必要がある。つまり、文部科学省が提示している「キャリア・パスポート」例示資料等のフォーマットをそのまま踏襲したり固定化したりして使用するよりも、各学校／学級及び地域等の実情、発達段階を考慮してフォーマットを再構成することや、4段階評価のような数値による指標だけでなく、学校行事や各学期に各生徒がどのような出来事や課題に直面し、どのようなことを考え、その中で自分がどのような行動や「役割」を果たすことができたのか、

「記述」として蓄積していくことが重要となる⁷⁾。そして、学期や年度末等の節目に、生徒が自身の「キャリア・ナラティブ」を自分自身で、あるいは教師や他の生徒らとともに振り返るような機会や活動を設定することで、自身のキャリアを再構成する機会になるだけでなく、「ナラティブ・コミュニティ」としての学級の〈文化〉の協働的創造の契機となる可能性が指摘できる。さらに、その中で、中学校であれば小学校時代の、高等学校であれば、小学校・中学校時代の「記述」を見直すことで、自身の成長や変容への自己理解を促すとともに、小学校段階から高等学校段階までの学校間の接続性（尾川 2017）を意識した取り組みとなるだろう。このことは、第Ⅰ節でも指摘したように、近年では「キャリア」を「ワークキャリア」として限定的に捉えるのではなく、より広く「ライフキャリア」として捉えようとする方向性と軌を一にするものである。

今後は、上記のような教育実践の成果報告を期待するとともに、他の学校・学級における事例に関する経験的なドキュメント資料を蓄積することが本稿の課題である。

〈付記〉

第Ⅰ節を藤村、第Ⅱ節を長谷川、第Ⅲ～Ⅴ節を梅田が分担して草稿を執筆し、その後加筆修正を行った。また、本研究は、JSPS 科研費 20J14201 の助成を受けた成果の一部である。

注

- 1) とりわけ、キャリア教育政策とは異なった教育論としてキャリア研究の側から提起されてきた「権利論的キャリア教育論」を学校教育内の実践に援用した尾川（2017, 2020）による研究は示唆に富む。尾川（2017）は、「適応と抵抗」の能力論に着目しながらキャリア教育と特別活動・学級経営の考え方を接合し、権利論的キャリア教育論の理念を学級活動の中で実質化していく方法について論じている。さらに、集団・社会への適応や抵抗の働きかけを通じて、特別活動や学級経営が「新しい能力」にも似た資質・能力を集団活動の中で共同的・関係的に向上させる場や活動になりうることも指摘している（尾川 2020）。
- 2) 「なすことによって学ぶ」という表現からデューイが想起されることがある。しかし佐藤（1999）は「なすことによって学ぶ」という表現はキルパトリックが提示した「学習」の定義である」（佐藤 1999, p.45）ことを指摘している。その上で、「「なすことによって学ぶ」という標語を中心とするデューイの普及は、キルパトリックによるデューイの矮小化が、わが国の新教育において拡大再生産された結果」（佐藤 1999, pp. 45-46）という指摘を踏まえると、デューイを中心とした経験主義に関する教育学の知見も参照しながら、学校現場においてこれまで理解されてきた特別活動の方法原理がどういったものだったのか、改めて検討することも必要だろう。
- 3) ここでいう「自律的」とは、「自分で自分の言動や行動をメタ認知（自分自身でふり返り、自己を分析的に理解できる認知能力）し、よりよくしようとできる状態」を、「自治的」とは、「自分たちで自分たちの生活をよりよくする（充実させる、文化を創るなど）活動ができている状態」を指す（白松 2017, p. 136）。
- 4) フィールドには、筆者のうちの一人である梅田の知り合いで、教職歴約 30 年のベテラン教師である山本先生（仮名）の紹介を通じて参入した。その際、梅田が 3 年間を通じて、山本先生が担任を務める学級を観察した。調査に際して、学校長や先生、生徒に調査目的を説明し、許可を得たうえで参与観察を行った。本稿では、調査 3 年目に山本先生が担任を務めた 3 年 D 組の事例を扱う。なお、プライバシー保護の観点から、学校名や個人名はすべて仮名にしている。本稿で使用するデータは、基本的にこの期間内に記録したフィールドノーツと山本先生へのインタビュー

によって得られたものである。なお、データは個人の特定を避けるため、内容が変わらないように配慮し、わかりにくい表現や言い回しなどについては、筆者によって修正・加工が施されている。それに伴い、第IV節における「筆者」は梅田を示すものである。

- 5) 本稿でのフィールドノーツによるデータは(年/月/日 FN)。またカッコ内は筆者による補足である。
- 6) そのため、女子の間で行われた話合いの詳細はわからない。しかしながら、調査者が男子の話合い活動の傍らで聞いていた話の中では、最初にハルカがアヤコに対して練習で参加しにくいところを聞くところから始めている様子が見られた。
- 7) 文部科学省(2020)が提示した『キャリア・パスポート』Q&Aについて』においても述べられているように、キャリア・パスポートを新規に作成する必要性は必ずしもなく、すでに学校／学級で行われている振り返り活動での記述を継続的に蓄積したり、それらとキャリア・パスポートを組み合わせ蓄積したりしていくなどの柔軟な方法も考えられるだろう。

参考文献

- 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)」
 ———, 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—』実業之日本社。
 菊地一文, 2016, 『気になる子のためのキャリア発達支援』学事出版。
 児美川孝一郎, 2013, 『キャリア教育のウソ』筑摩書房。
 文部科学省, 2011, 『中学校キャリア教育の手引き』教育出版。
 ———, 2018a, 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』東山書房。
 ———, 2018b, 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編』東山書房。
 野口裕二編, 2005, 『ナラティブの臨床社会学』勁草書房。
 尾川満宏, 2017, 「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—」『愛媛大学教育学部紀要』第64巻, pp. 163-170。
 ———, 2020, 「社会的投資戦略としてのキャリア教育は可能か?—『権利論的キャリア教育論』を手がかりに—」『社会政策』12(1), pp. 42-54 (in press)。
 佐藤学, 1999, 『学びの快楽—ダイアログへ—』世織書房。
 瀬戸知也, 2000, 「4章 学校知と実践—ナラティブとしての教育を考える」永井聖二・古賀正義編『《教師》という仕事=ワーク』, pp. 95-116。
 ———, 2007, 「『キャリア教育』問題と子どもの社会化—コンストラクティヴィスト・アプローチ—」『宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学』第16号, pp. 61-71。
 ———, 2009, 「キャリア・ナラティブの構築としてのキャリア教育の可能性」『宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学』第20号, pp. 1-8。
 白松賢, 2014, 「授業／学級づくりに関する教育方法学的研究(1)—教育課程にみる「学級経営」概念の日本の特色に着目して—」『愛媛大学教育学部紀要』第61巻, pp. 71-78。
 ———, 2017, 『学級経営の教科書』東洋館出版社。
 山田浩之, 2020, 「特別活動の歴史」新富康央・須田康之・高旗浩志編著『生きる力を育む特別活動—一個が生きる集団活動を創造する—』ミネルヴァ書房, pp. 35-49。

参考 URL

- 文部科学省, 2020, 「『キャリア・パスポート』Q&A」(URL: https://www.mext.go.jp/content/200508-mxt_jidou01-000007080_1.pdf, 最終閲覧日: 2020年5月29日)。

The Promotion of Career Education in Special Activities (*Tokubetsu Katsudo*) (1)

—A Case Study of Discussion Activities Related to “Asaren” toward Sports Day—

UMEDA, T., FUJIMURA, K. and HASEGAWA, Y.

Abstract

By using narrative approach, this paper aims to examine the possibility of analyzing career education in daily classroom activities or classes from fieldwork in a middle school. Firstly, we have arranged the positioning of career education and the relationship between it and special activities in the new course of study. Furthermore, we referred the relationships between career education and the accidental area of the concept of “three areas” of classroom management. Moreover, we described the transformation of students’ narratives in the cases of discussion activities related to the early morning training (“Asaren”) toward sports day. Then, we re-interpreted the case from the viewpoint of career education. From the analysis, by using narrative approach, we pointed out the research possibility of re-evaluating daily educational practice from the viewpoint of career education, and the practical possibility of accumulating and reconstructing various students’ “career narratives” by utilizing career passports recommended by MEXT.

【Key words】 Career Education, Special Activities (*Tokubetsu Katsudo*), Narrative Approach