

中学生のキャリア発達を促す指導の探究

—集団活動における「適応」と「抵抗」に着目して—

所属コース 教育実践開発コース
氏名 大塚 直也
指導教員 尾川 満宏 藤原 一弘

【概要】

本研究は、中学生のキャリア発達を促し、捉える視点を、キャリア教育を通して育成する「基礎的・汎用的能力」と関連させ、再考する。これをもとに、キャリア発達を促す指導の実践と検証を行うことを目的とする。藤田（2014）は、キャリア教育の実践により得られた成果や効果を評価する、「アウトカム評価」が学校現場では定着していないことを指摘している。また、中学校のキャリア教育の実践は、体験活動の実施に焦点が当てられ、学校教育全体のものになっていないことが考えられる。そこで、本研究では、日常的な教育活動に着目し、実践を行った。そして実践では、集団活動の様子から、生徒のキャリア発達を「人間関係形成・社会形成能力」の視点で捉えるため、「自己理解・自己管理能力」の視点で促すこととした。その結果、生徒に一定程度変容が生じた。このことから、中学生のキャリア発達を促す指導の一例を示すことができた。

キーワード キャリア教育 キャリア発達

1. 問題の所在

本研究は、中学生のキャリア発達を促し、捉える視点を、キャリア教育を通して育成する「基礎的・汎用的能力」と関連させ、再考する。これをもとに、キャリア発達を促す指導の実践と検証を行うことを目的とする。

2011年の中央教育審議会「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、キャリア教育におけるキャリア発達とは、「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」と定義された。このキャリア発達を促すためには、「外部からの組織的・体系的な働きかけが不可欠であり、学校教育では、社会人・職業人として自立していくために必要な基盤となる能力や態度を育成することを通じて、一人一人の発達を促していくことが必要」となる（同、p.17）。キャリア教育は、幼児期の教育から高等教育に至るまで体系的に進めていく中で、その中心として、「基礎的・汎用的能力」を、子どもたちに確実に育成していく。また、社会・職業との関連を重視し、実践的・体験的な活動を充実していくことが必要とされる（同、p.19）。そこで、各学校では、基礎的・汎用的能力を参考にして社会的・職業的自立や社会・職業への円滑な移行に必要な力を各学校や地域等の実情、児童生徒の実態を踏まえて明確化する必要がある。この各学校が明確化した能力について、藤田（2014）は、基礎的・汎用的能力について、「これらの能力が身についたかどうか、自己評価も含めた評価が可能となるよう、実際の行動として表れるという観点が重視されました」と述べている（同、p.64）。キャリア教育の実践では、

生徒の行動から変容を見だし、評価していくことが求められていると言える。

では、キャリア教育の実態はどのようなものであろうか。児美川（2013）は、「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（同、p.44）。また、国立教育政策研究所（2013）は、中学校の学校調査の結果、「キャリア教育を推進する上で重視したこと」では、「職業や就労に関わる体験活動を充実させること」の89.3%を筆頭に、体験活動の推進に関わる項目が上位を占めていることを明らかにした。続いて、「第2学年での職場体験活動の実施率が89.5%に上がることが示している」とおり、職場体験活動の充実ぶりは顕著であり、学校もそれを重視している状況が明らかとなった」と述べている（同、p.19）。

このような実態から中学校のキャリア教育の実践は、藤田（2014）の言葉を借りると、体験活動の実施に焦点を当てた「アウトプット評価」が定着していると言える（藤田、2014、pp.219-220）。一方で、生徒が日々学校生活を送る中で費やす時間の大半は、体験活動という教科外の活動ではなく、日々の各教科の授業などの日常的な教育活動が大半である。国立教育政策研究所（2013）は、中学校の卒業生調査の結果、進路や将来の生き方を考える上で役立つ学習や指導として、「様々な教科の日々の授業」が96.6%と最も高く、「職場での体験活動」は87.7%であったというデータを示した（同、p.21）。

これらのことを踏まえると、中学校では、キャリア教育を学校教育全体のものとするために職場体験活動などの体験活動の機会を生かしつつも、日常的な教育活動における取組を改善していく必要がある。藤田（2014）は、「これまで学校現場での定着が進んでこなかったのが『アウトカム評価』。これは、『実践によって得られた成果や効果』を評価するもの」と述べている（同、p.220）。これまでのキャリア教育では、生徒がどのように成長したのかなどについての「アウトカム評価」にはあまり焦点が当てられてこなかったのである。中学校におけるキャリア教育の実践では、体験活動に重点が置かれているが、体験活動を実施するだけではその前後で生徒が劇的に変わるとは言えない。生徒の変容を見だし、成果や効果を評価していく過程を取り入れる必要があるのではないだろうか。

上記の問題意識から、本研究では、中学生のキャリア発達を促し、捉える視点を、キャリア教育を通して育成する「基礎的・汎用的能力」と関連させ、再考する。そして、キャリア発達を促す指導の実践と検証を行っていく。

2. キャリア教育の定義とキャリア発達の促進

2-1. キャリア教育の営み

2011年の中央教育審議会「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、今日のキャリア教育は「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」と定義された。同答申では、このキャリアの意味を、「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」とし、「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を追って発達していくもの」としている（同、p.17）。また同答申は、キャリア発達を促す際に、生徒に身に付けさせる、「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、「基礎的・汎用的能力」として提示した。「基礎的・

汎用的能力」は、「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つの能力から構成されるものである。ただし、これら4つの能力はそれぞれが独立したものではなく、相互に関連・依存した関係にあることには留意しておかなければならない（同、p.25）。

では、中学生のキャリア発達を促していく上で考慮すべき発達段階や発達課題とはどのようなものであろうか。『中学校キャリア教育の手引き』は、中学校のキャリア発達段階を「現実的探索と暫定的選択の時期」とし、キャリア発達課題として、「肯定的自己理解と自己有用感の獲得」「興味・関心等に基づく勤労観・職業観の形成」「進路計画の立案と暫定的選択」「生き方や進路に関する現実的探索」を挙げている。各学校は、このキャリア発達段階と発達課題の特質を踏まえた目標の設定に十分配慮していく必要がある（文部科学省、2011、p.26）。しかし、国立教育政策研究所（2013）は、学校調査の結果から中学校のキャリア教育体制を「今日でもなお、卒業を控えた第3学年に焦点を当てた組織体制が推察される」と述べている（同、p.19）。このことから、中学校3年間を通して育成していく力を具体的に定め、入学から卒業までを見通したキャリア教育の改善を図る必要がある。

2-2. キャリア発達を促す視点

「基礎的・汎用的能力」は、「仕事に就くこと」に焦点を当て、キャリア教育で育成していく上での中核的な能力として提示された。キャリア教育では、「基礎的・汎用的能力」の育成を通して後期中等教育修了までに、勤労観や職業観といった価値観を自ら形成・確立できる子ども・若者の育成を目標としている（中央教育審議会、2011、p.31）。

しかし、近年社会は急速な変化を遂げており、私たちはなかなか先を見通せない社会の中で生活をしている。藤田（2014）は、『未来は不確実である』という真実を前提としたキャリア設計の必要性」を挙げており、だからこそ、現時点で「真剣に全力で計画するという経験そのものが重要」だと訴えている（同、pp.70-71）。児美川（2013）も、『キャリアプラン』なんて、立てられるの?』と題して、「認識の“土壌”を耕しもせず、キャリアプランという“果実”だけを収穫しようとしている」とキャリアプラン作成の実践を批判している。そして、「学校教育全体が、各教科の教育を通じても教科外の活動を通じても、生徒たちに将来の生き方をじっくりと考えさせ、しかも、現状を“追認”するだけではなく、多様な可能性や選択肢に気づかせるような、さまざまな素材や機会を提供するものになっていない限り、作成されたキャリアプランは、いかにも“取ってつけた”格好のものにしかならないだろう」と指摘している（同、pp.131-133）。また、国立教育政策研究所（2013）の学校調査は、中学校では『基礎的・汎用的能力との関連を整理すること』などを重視した割合は、1割から2割程度と極めて低い」という結果を明らかにした（同、p.19）。

このような点からも、後期中等教育修了までに勤労観や職業観といった価値観を自ら形成できる生徒の育成を目指していく上で、必要となる能力を整理し直し、その獲得を促す働き掛けを行っていく必要があると考えられる。

3. 研究の対象と視点

3-1. 研究の対象学年と設定理由

本研究では、中学校における教育活動全体を通したキャリア教育の系統性を向上させるという観点に鑑み、教員が学校の教育活動全体を通して生徒のキャリア発達を促すという

視点を持つため、中学校2・3年生ではなく、中学校1年生を対象とし、日常的な教育活動に着目していく。『中学校キャリア教育の手引き』では、中学校1年時は、「初めて取り組む教科や定期考査、部活動など、生徒は急激な環境の変化の中に身を置くことになる。また、学校行事や生徒会活動などにおいても、係や委員会など責任を持って一定の役割を担う体験の機会が増し、それに伴って人間関係の輪が拡大する。そのため、時に集団への不適応やコミュニケーションにかかる苦手意識等の悩みが多くなる時期」とされている（文部科学省、2011, p. 27）。

以上のことを踏まえると、中学校1年生は、小学校とは大きく異なる環境に順応しつつも、中学校2・3年時の生徒より、自らの与えられた役割を果たすことと集団における他者との関わりとの兼ね合いに葛藤や困難を抱きやすいと考えられる。よって、この新しい環境で生徒一人一人が役割を果たせるような働き掛けを教員が行っていくことがキャリア発達の支援に当たると考えられる。ゆえに、中学校1年時では、キャリア発達課題に含まれるキーワードのうち、「勤労観」「職業観」「進路」なども重要ではあるが、「肯定的自己理解」「自己有用感」「生き方」に焦点を当て、「基礎的・汎用的能力」の育成に当たることが効果的ではないだろうか。『中学校キャリア教育の手引き』では、「人間関係の形成は、社会とのかかわりの中で生活し、仕事をしていく上で基礎となるものである」とも述べられている（文部科学省、2011, p. 27）。

生徒が学級において、他者と関わっていく中で役割を果たし、小学校の時に気付かなかった自己を知ることが「肯定的自己理解」や「自己有用感」の獲得につながる。そして、人間関係の違いに戸惑い、悩みつつも学級の一員として学校生活や行事、体験活動に取り組んでいく関わり方の違いが自分らしい「生き方」の実現につながると考えられる。この過程は、キャリア発達、つまり、「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」として捉えられる。

3-2. 研究の視点

中央教育審議会（2011）は、「人間関係形成・社会形成能力」を提示する際に、「この能力は、社会とのかかわりの中で生活し仕事をしていく上で、基礎となる能力」とした上で、「変化の激しい今日においては、既存の社会に参画し、適応しつつ、必要であれば自ら新たな社会を創造・構築していくことが必要である」としている（同, p. 25）。この点について藤田（2014）は、学校教育法第51条が『社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと』を高等学校の目標の一部としていることと併せて考える必要がある」と指摘している（同, p. 72）

よって、中学校においても「人間関係形成・社会形成能力」に着目し、生徒が将来、高等学校やその後の上級学校を卒業した後社会に参画し適応すること。そして、それだけでなく、自ら新たな社会を創造・構築していくことを見据えた働き掛けが必要だと考えられる。

この働き掛けを意識する上で「自己理解・自己管理能力」に着目したい。中央教育審議会（2011）は、この能力を提示する際に、「この能力は、子どもや若者の自信や自己肯定観の低さが指摘される中、『やればできる』と考えて行動できる力」とした上で、「変化の激しい社会にあって多様な他者との協力や協働が求められている中では、自らの思考や感情を律する力や自らを研さんする力がますます重要である。これらは、キャリア形成や人間関係形成における基盤となるものであり、とりわけ自己理解能力は、生涯にわたり多様なキャリア

を形成する過程で常に深めていく必要がある」としている（同，p. 26）。

生徒が学校において人間関係を形成していく上で最も身近な集団は学級である。本研究では、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」に着目し、生徒が将来社会に参画し適応するだけでなく、自ら新たな社会を創造・構築していくための基盤となる態度を学級という集団の中で養う。そのために、「自己理解・自己管理能力」の育成の視点での働き掛けをしていくことを、生徒のキャリア発達を促す指導とする。

では、生徒が将来社会に参画し適応するだけでなく、自ら新たな社会を創造・構築していくための基盤となる態度を、学級という集団においてどのような様子として捉えられるだろうか。ここで、本田（2009）の提唱する、〈適応〉と〈抵抗〉の能力論を踏まえ検討したい。もともと本田（2009）は、キャリア教育を「教育の職業的意義」の追求に対する障害とみなし、「〈適応〉と〈抵抗〉の両面での実質的な『教育の職業的意義』を高めること」を提唱しているが、本研究では、上記集団における生徒の態度を捉える視点として援用したい。本田（2009）は、〈適応〉と〈抵抗〉について、「〈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」とし、「現実社会にある程度の〈適応〉を示し、地に足の着いた生活者としての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、もっとも有効な在り方だ」と述べている（同，pp. 183-184）。

本研究では、本田（2009）の〈適応〉と〈抵抗〉の能力論を踏まえ、生徒が、集団において「自分を変えて環境に合わせてゆく姿」を「適応」とし、「自分が正しいと考える状態へと環境を変えてゆく姿」を「抵抗」とする。そして、生徒の「適応」と「抵抗」の過程を、将来社会に参画し適応するだけでなく、自ら新たな社会を創造・構築していくための基盤となる態度として捉えていく。

次に、生徒が「適応」や「抵抗」をしていくモチベーションとなる、「自己理解・自己管理能力」の育成の視点での働き掛けについて考察する。尾川（2017，p. 167）は、本田（2009）の〈適応〉と〈抵抗〉の能力論を学校・学級に取り入れ、適応の力や抵抗の力を育むキャリア教育について構想している。その中で、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について、居神編（2015）の議論を踏まえて「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れるのであり、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」と述べている。

これらを踏まえ、本研究では、集団において「他者から受容され、自己の肯定的理解を得られる経験」を「承認」とし、「自らの思考や感情を律しつつ、学級の一員として自覚を持って行動する意思」を「参加」とする。そして、生徒から「適応」や「抵抗」の過程が捉えられるよう、「承認」や「参加」の働き掛けを行う。このように、「承認」と「参加」を捉えると「自己理解・自己管理能力」の育成とも関連があると言える。

キャリア教育は教育活動全体を通じて行っていくものである。学校において生徒一人一人のキャリア発達を促し、評価していくためには教員が上記のような視点を持ち、働き掛けをしていくことが有効ではないだろうか。

次節以降、実践研究による結果を示し、日常的な教育活動の集団活動における生徒の「適応」と「抵抗」の過程について、「承認」と「参加」の働き掛けを踏まえて考察を行う。

4. キャリア発達を促す指導の実践と検証

4-1. 実践研究のフィールドと方法

本研究のフィールドは、公立A中学校1年生X組（男子17名、女子18名）である。研究報告者は、1年生X組において、週2日程度実習を行っている。このX組において、生徒が日常的な教育活動に取り組む様子を観察したり、生徒とのやりとりを記録するなどしてフィールドワークを行った。本研究のデータは、実習を行う中で記録されたフィールドノートをもとに構成されている。なお、プライバシーを保護するため、学校名や個人名、教員名はすべて仮名とした。

フィールドワークでは、生徒との文章によるやり取りや、声掛けによる「承認」と「参加」を意図した働き掛けを行う。そして、生徒が日常的な教育活動に取り組む様子を観察し、生徒の行動が変容していると考えられる場面を「適応」と「抵抗」の視点で分析する。

4-2. 学校行事における「適応」と「抵抗」

学校行事は、「全校又は学年の生徒で協力し、よりよい学校生活を築くための体験的な活動を通して、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養いながら、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す」ものである（文部科学省、2017b, p.92）。生徒が学校行事において集団の構成者として人と関わり、主体的に行事に参加していく姿から、「適応」や「抵抗」の過程を捉えていく。

A中学校では、特別活動における学校行事として、文化祭で合唱コンクールが行われることとなった。練習が始まってまもなくのX組は、女子は、全体的に音程を取りつつ歌うことができていたが、男子は、全体的にあまり音程を取りつつ歌うことができておらず、クラス全体としての合唱を作り上げることに苦戦しているという状況であった。X組にこのような状況が生じた理由としては、男子は、声変わりの時期に入っている生徒がいたことや、歌うこと自体に苦手意識を持っている生徒の割合が多かったことが要因として考えられる。

研究報告者が、合唱コンクール本番に向けたX組の練習の過程を観察していく中で、男子は大きく分けて2種類に分類されることが分かった。それは、(1)「声量は小さいが、音程を取ろうとしている。もしくは、口パクをして歌うふりをする」と、(2)「声量は大きい、あまり音程を取れていない」の2種類である。

前節では、集団において「自分を変えて環境に合わせてゆく姿」を「適応」とし、「自分が正しいと考える状態へと環境を変えてゆく姿」を「抵抗」とした。X組の合唱練習における生徒や学級の課題を「適応」と「抵抗」の視点で捉える上で、まずは、X組の取組の方向性について確認しておきたい。学級担任のY先生は、X組の生徒を「みんな素直。やればできる」と語り、合唱練習の際は熱心に指導をされ、特に男子の音程を合わせることに重点を置かれていた。このことは、給食時間に男子のパート部分の曲を流すという取組にも表れていた。つまり、当初のX組の取組は音程を合わせられるようにしていくというものであった。

X組では、歌うことを苦手としている生徒が在籍しており、研究報告者はそのうちの一人であった生徒Aに対して、下記のフィールドノートに示すような働き掛けを行った。

生徒 A と研究報告者の文章によるやり取り①

うまく歌うためにはどうしたらいいかというテーマに対して、生徒 A は「うまく歌う方法が分からない」「声を出す方法などはまったく分からない」「音楽の先生が指導してくださるが、意味が分からない」「でも、頑張りたい。許してください」という記述がある。それに対し、研究報告者は「先生は怒っていないよ」「分からないと素直に言えるのはいいことだよ」「クラスみんなにも聞いてみたりして頑張っていこう」という記述をした。

この生徒 A は、(1)「声量は小さいが、音程を取ろうとしている。もしくは、口パクをして歌うふりをする」に当たる生徒であった。生徒 A の記述からは、生徒 A が歌うこと自体に苦手意識を持っており、周囲への申し訳なさを感じていることが読み取れる。この生徒 A に対する研究報告者の記述は、「他者から受容され、自己の肯定的理解を得られる経験」が必要であると考え、「承認」を意図した働き掛けである。

また、音楽の授業では、生徒の変容につながると捉えられる働き掛けがあった。

音楽の授業において

…合唱練習のため整列をするも、ざわついた雰囲気となる…

生徒 B :「静かにして、静かにしてください。」

教員 A :「君らの全力を見せてみい。悪くないんよ。この前より上達しとる。でももっと上達してもらおう。」

…合唱練習の雰囲気が整い、一とおり歌い終わる。その後も練習を繰り返していく

…

これは、合唱練習のため整列をしている最中に数名の生徒が私語をしてしまった場面における、生徒 B と教員 A による働き掛けである。この生徒 B と教員 A による働き掛けは、「参加」、つまり、「自らの思考や感情を律しつつ、学級の一員として自覚を持って行動する意思」として捉えられる働き掛けであった。

このように、研究報告者や教員が「承認」や「参加」の働き掛けをしていく中で、生徒 A にある変化が生まれた。

生徒 A と研究報告者の文章によるやりとり②

今日の練習を振り返って、「練習を始めたときよりは（声が）出たと思うが、表情について指導があったので直していきたい」という記述がある。

(2020/10/28 フィールドノーツより)

このことから、声を出すことに苦手意識を持っていた生徒 A が自分なりに声を出して歌うことができるようになったことが読み取れる。そして、歌う際の表情にも注意を向けようとしている。これは、生徒 A が「自分を変えて環境に合わせてゆく姿」であり、「適応」の視点での変容として捉えられる。

日々練習をしていく中で、X組の合唱は、音程を取りつつ、音量を出せるようになっていった。しかし、合唱コンクール本番が近付いてきた、ある日の全体練習において、X組の課題が浮き彫りとなった。

体育館での全体練習に向かう途中

隣の組は体育館へ向けてすでに出発したが、X組は教室の前で整列をしてしゃべっているままで移動しようとはしない。体育館へ向けて移動をしている途中も数名の男子生徒はしゃべり続けている。

(2020/10/29 フィールドノーツより)

体育館に到着して

男子は、整列の仕方を覚えておらず、なかなか腰を下ろすことができない。一方で、女子は整列を済ませ、男子より早く座っている。ステージ上への移動にも時間が掛かり、Y先生からは、「(5分の持ち時間のうち)もう1分使っとる」という声が漏れる。合唱も体育館の中で多くの生徒に見られているせいか、練習どおりの力を発揮できていない。

(2020/10/29 フィールドノーツより)

X組では、朝の会でY先生から、全体練習の際の整列の仕方や、全体練習の直前の授業が終わって準備ができ次第、体育館へ行くよう指示されていた。しかし、X組の様子は上記のフィールドノーツが示すように、合唱コンクール本番を見据えた練習に臨む様子として見受けられなかった。このことから、研究報告者は、音程を合わせるという技術面だけではなく、X組がやり切るといふ姿勢・態度面にも主眼を置き、働き掛けをしていく必要があると感じた。

そこで、研究報告者はX組の生徒が合唱コンクール本番でやり切ることができるよう、生徒の変容を促すため、その日の帰りの会で働き掛けを行った。

帰りの会での話

研究報告者：「X組がやり切るためには何が必要かをみんなには考えてほしいと思う。今日の男子の態度は女子に対して失礼じゃない？男女ともに技術は向上してきたが、女子がX組を引っ張ってきている。残り2日、技術もそうだけど、男子は女子に対して、女子は男子に対して自分がどういうことができるか考えてほしい。一人一人がクラスに貢献する意識を持とう！」

(2020/10/29 フィールドノーツより)

この研究報告者の働き掛けは、「参加」、つまり、「自らの思考や感情を律しつつ、学級の一員として自覚を持って行動する意思」を意図した働き掛けである。このように働き掛けを設定した理由は、体育館での全体練習の様子や、合唱コンクール本番まで残り2日に迫っている状況を踏まえると、「適応」というよりも、「抵抗」の視点で変容していく姿を、生徒から捉えたかったためである。また、Y先生から研究報告者に対して、「男子はリーダーがない」という語りがあり、特に研究報告者は、男子からの「抵抗」の視点でのリーダーの創出を願っていた。

帰りの会での話の後、放課後の合唱練習が行われることとなり、その様子を観察することとした。男女別々に分かれて練習が始まろうとしている中、生徒Bから「女子は給食（受給室）の所の入口の（近く）でやろう」という発言があった。この発言は、「自分が正しいと考える状態へと環境を変えてゆく姿」であり、「抵抗」として捉えられる。しかし、その日は、男子からはこのような変容を捉えることはできなかった。

そして、本番前日の練習を迎えることとなった。昼休みに中庭で練習をした後、音楽室での最後の練習に向けて移動することとなった。下記に示すフィールドノーツは、音楽室に向かう途中の生徒と研究報告者の会話の一部である。

本番前日の練習で音楽室に向かう途中

研究報告者：「この調子だと明日もいけそうやね。」

生徒C：「分かりません。」

研究報告者：「何でここまで声を出せるようになったの？」

生徒C：「いいものを作りたいと思ったから。」

研究報告者：「恥ずかしさとかもあったんじゃない？」

生徒C：「やっぱりいいものを作りたいから。」

(2020/10/30 フィールドノーツより)

この日のX組の合唱は、特に気合が入っているように感じられ、Y先生が、「男子が頑張りがすぎているから『幸せ贈るだろう』（歌詞の一部）が聞こえない」と語るほどであった。つまり、前日に捉えることができなかつた変容が男子から生じていたのである。上記のフィールドノーツが示す、生徒Cの、大きな声を出していいものをつくろうとする様子は、「自分を変えて環境に合わせてゆく姿」であり、「適応」として捉えられる。

このように、本番前日の練習では、生徒Cを含め、多くの男子生徒に「適応」の視点での変容が見られた。

4-3. 各教科等の時間における「適応」と「抵抗」

生徒が学校生活を送る中で大半の時間を費やすのは、各教科等の時間となる。日々の授業で生徒は、落ち着いた環境を作るために働き掛けをしたり、グループワークや活動に取り組み中で集団に参加していくことになる。このような、日々の授業などの集団における生徒の様子から、「適応」や「抵抗」の過程を捉えていく。

X組では、ある日の朝の会において、委員から「昨日は久しぶりに授業評価でオール5（満点）を取れたが、音楽のときに一部の人がおしゃべりをしていたので気を付けよう」という呼び掛けがあった。以下にその後のX組の様子についてのフィールドノーツを示す。

X組の様子

音楽の授業では、生徒は教員の琴の演奏を鑑賞するため、教員の周りに移動している。しかし、その途中でざわついたため、教員から、「私語がある」と注意されてしまう。その後、自教室に移動して次の授業が始まる。授業冒頭では、教員から移動教室の際の私語について「自分たちで盛り上がり過ぎて周りに迷惑をかけるのはよくない」とまたしても私語について注意されてしまう。

(2020/12/16 フィールドノーツより)

このように、X組では、集団で行動する中で私語を慎むという点で課題が見受けられた。続いて、音楽の授業における生徒と研究報告者の会話のフィールドノーツを示す。

音楽の授業での琴の演奏において

…全員が同じ曲を演奏した後、難易度別に曲を分けて演奏する段階となる…

生徒D：「やっぱり難しい方がやりたい。〇〇さんに代わってほしい。」

研究報告者：「先生に言ってみたら？」

生徒D：「何か言われそうだから。」

…その後、教員と希望者によって、琴と一緒に演奏する段階となる…

研究報告者：「前に出てやったらよかったのに。」

生徒D：「間違えそうだから。」

(2020/12/16 フィールドノーツより)

授業では、教員から「授業の中で間違えても大丈夫、挑戦してみよう」という呼び掛けがあったが、教員と琴を演奏することを希望した生徒は、男子0名、女子2名であった。

しかし、単に自信がないのではなく、研究報告者と生徒Dの会話が示すように、やってみたい気持ちがあるにもかかわらず、何か言われたり、間違えることで集団の中で目立つことを嫌う生徒がいることが分かった。生徒の積極的に活動に取り組む姿は他の生徒への刺激となり、学級としての向上へとつながる。このように、X組では、やってみたい気持ちがあるにもかかわらず、何か言われたり、間違えることで集団の中で目立つことを嫌うという課題が見受けられた。

このような、X組の課題を踏まえ、研究報告者はその日の帰りの会で、以下のような声掛けを行った。

帰りの会における研究報告者の声掛け

「学習評価はオール5だったけど、先生が見ていなかった1時間目以外も毎時間おしゃべりについて言われていたよね。友達と仲良く楽しく話すのは先生もいいと思うけど、今は話さない方がいいなというときにそれを感じてほしいと思う。周りの人に迷惑をかけていないかを考えてほしい。逆に音楽のときは、先生と琴を弾くときに男子は特に挑戦しようとしてなかったよね。間違えてもいいからと先生も言っていたし、そういうときは挑戦してほしい。」

(2020/12/16 フィールドノーツより)

この働き掛けは、「参加」、つまり、「自らの思考や感情を律しつつ、学級の一員として自覚を持って行動する意思」を意図した働き掛けである。

翌日以降も研究報告者が、「参加」を意図した働き掛けをしていく中で、生徒Dの行動に変化が見られた。

技術の授業において

作業の終了時刻の2分前に生徒Dが立ち上がり、学級委員が呼び掛けをする前にほうきで床の掃除を始める。それを見ていた周囲の生徒2名も続いて掃除を始める。その他の生徒もその様子を見て作業をやめ、掃除をする動きは学級全体へと広がった。授業後には、生徒Dから研究報告者に対して、「えらいけん、2分前行動しよるよ」「帰りの会で言ってほしい」という発言があった。

(2020/12/23 フィールドノーツより)

生徒Dの行動は、周囲の視線を気にすることなく、作業をやめて掃除をするという環境を作り出す働き掛けとなった。この場面は技術の授業であり、音楽の授業ではないが、日常的な教育活動における変容として捉えられる。生徒Dの研究報告者に対する発言からは、生徒Dの行動が偶然起こったものではなく、自らの意思に基づいたものであることが読み取れる。これは、生徒Dにとって「自分が正しいと考える状態へと環境を変えてゆく姿」であり、「抵抗」の視点での変容として捉えられる。

5. 結果と考察

本研究では、中央教育審議会答申(2011)で提示された「基礎的・汎用的能力」に着目し、「人間関係形成・社会形成能力」の視点で、生徒が将来社会に参画し適応するだけでなく、自ら新たな社会を創造・構築していくための基盤となる態度を学級という集団の中で養うこと、そのために、「自己理解・自己管理能力」の育成の視点での働き掛けをしていくことを、生徒のキャリア発達を促す指導とした。そして、生徒が将来社会に参画し適応するだけでなく、自ら新たな社会を創造・構築していくための基盤となる態度を学級という集団の中で捉えるために、本田(2009)の〈適応〉と〈抵抗〉の能力論を援用し、集団において「自分を変えて環境に合わせてゆく姿」を「適応」、「自分が正しいと考える状態へと環境を変えてゆく姿」を「抵抗」とした。また、生徒が「適応」や「抵抗」をしていくために必要な働き掛けを、尾川(2017)や居神編(2015)を踏まえ、「承認」という「他者から受容され、

自己の肯定的理解を得られる経験」や「参加」という「自らの思考や感情を律しつつ、学級の一員として自覚を持って行動する意思」としてキャリア発達を促す指導の理論的検討を行った。

また、学校行事や各教科等の時間などの日常的な教育活動においてキャリア発達を促す指導の実践と検証を行った。その結果、「承認」や「参加」の働き掛けを行うことで、生徒から一定程度「適応」や「抵抗」を捉えることができた。本研究における、生徒の変容は一見、学校生活における単なる出来事として見過ごされやすいものかもしれないが、「適応」や「抵抗」の過程として捉えていくことで、生徒の言動が表れた背景にまで目を向けることができた。生徒が集団活動において「適応」や「抵抗」していくことは、学級の中でその生徒なりに役割を果たし、学校生活を送ることへとつながる。これは、生徒にとってのキャリア発達として捉えられる。また、教員が生徒の「適応」や「抵抗」の過程を捉え、それが学級の中でどのような意味や価値のある行動であったのかを生徒に伝え、気付かせていくことは、生徒が自ら職業観や勤労観を自ら形成していくことにつながると考えられる。そして教員が、本研究のような視点で生徒一人一人のキャリア発達を促す指導を行い、学校生活3年間を通して、生徒の変容を評価・記録していくことは、キャリア教育の系統性の向上へとつながり、学校教育の改善へとつながると考えられる。

本研究では、X組の生徒全員の変容を細かく捉えていくことはできなかったが、中学校が教科担任制であることを考慮すると、X組に関わる先生方に聞き取りを行い、より生徒一人一人に目を向けて変容を捉えていく必要がある。「適応」と「抵抗」は授業実践の中に取り入れることでも生徒のキャリア発達を促すことができると考える。これは、今後の課題として、取り組んでいきたい。

引用・参考文献

- 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。
- 尾川満宏, 2017, 「学級活動・ホームルーム活動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。
- 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター, 2013, 「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査 第一次報告書」,
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/pdf/2_2.pdf (最終アクセス日 2020 年 11 月 10 日)。
- 児美川孝一郎, 2013, 『キャリア教育のウソ』筑摩書房。
- 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—』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。
- 文部科学省, 2011, 『中学校キャリア教育の手引き』教育出版。
- 文部科学省, 2017a, 『中学校学習指導要領解説 総則編』東山書房。
- 文部科学省, 2017b, 『中学校学習指導要領解説 特別活動編』東山書房。