

【実践報告】

小学校特別活動におけるキャリア教育の実践に関する一考察

～「キャリアプランニング能力」の育成に焦点を当てて～

小鉢 拓（長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻）

畑中 大路（長崎大学大学院教育学研究科）

I. 本研究の目的

近年の急激な社会変化の中、平成 29 年に告示された学習指導要領（以下、新学習指導要領）では、「主体的・対話的で深い学び」を柱として、知識を活用する能力や問題解決能力が重視されている。このような社会を生き抜く力を育成するために、学校教育の中でキャリア教育を推進していくことが求められている。

上記を背景とし、新学習指導要領特別活動編に学級活動（3）「一人一人のキャリア形成と自己実現」が新設された。これによって、小学校段階から高等学校段階まで継続的・発展的にキャリア教育を行っていくことが求められるとともに、特別活動がキャリア教育の要としての役割を持つということが明確に示された。では、小学校段階でキャリア教育を通して身に付けるべき力とは具体的に何なのだろうか。

ここで、新学習指導要領特別活動編の学級活動（3）で示されている具体的活動を見てみると、学級目標の設定や係活動、委員会活動といった集団の中の課題に着目した課題解決学習が求められている。また、該当項目では、自ら課題を認識し、解決策を考え実践し、振り返る流れで活動を行ういわゆる「なすことによって学ぶ」学習過程が提示されている（図 I-1）。

一方、浅野らの論述では、「青年期のキャリア教育をより充実させるためにも、その前段階である児童期から自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる重要性」が強調されており（浅野・伊藤 2009）、学級活動（3）で挙げられている活動は、浅野らがいう「児童一人ひとり」の視点からの着眼が弱いことが分かる。また、学級活動（3）は 1 年単位での活動がほとんどであり、年度をまたいで児童に継続した活動として認識させるのは困難でもある。よって、小学校段階でキャリア教育を行うためには、学級をはじめとする組織の中の自分を振り返りだけではなく、児童一人一人の日常生活における課題に基づく振り返りの場面が必要であろう。

以上を踏まえ本研究では、児童一人一人の生活上の課題を解決することをめざした特別活動の授業実践を通して、基礎的・汎用的能力の中の「キャリアプランニング能力」を育成することができる授業について検討する。

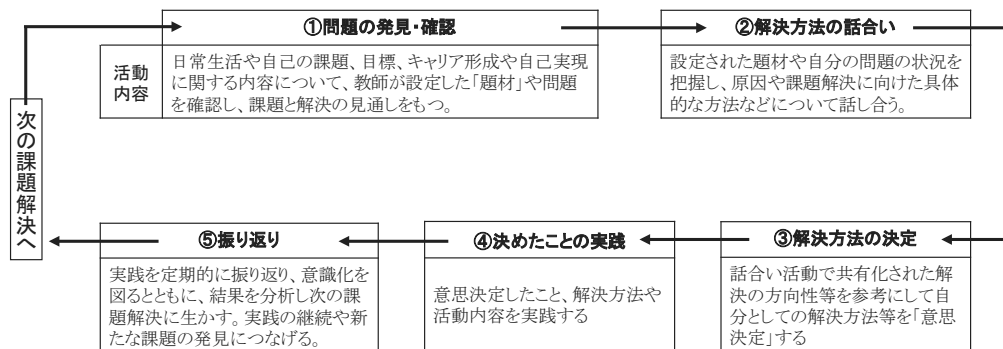


図 I-1 学級活動 (2) (3) における学習過程 (例) (文部科学省 2017:44)

II. 調査対象・研究方法

(1) 調査対象

本実践は、A 町立 X 小学校で実施した。A 町は、丘陵地にミカン畑、川沿いに水田が広がる農業が盛んな地域であったが、隣接する県庁所在地 B 市の都市圏拡大によって都市化が進み、B 市のベッドタウンとして発展が進んだ。その一方で周辺部には森林や田畑が比較的多く残っているという特徴を持つ。X 小学校は全校児童約 360 名である。実践対象学年は 5 年 P 組、Q 組である。P 組は男子 11 名、女子 13 名の合計 24 名、Q 組は男子 12 名、女子 12 名の合計 24 名の学級である。

(2) 研究方法

第一筆者は上述した X 小学校において、参与観察と特別活動の授業実践を行った。本稿で用いるデータは、4 月下旬～7 月上旬、10 月上旬～12 月中旬に週 1 回実施した参与観察および 9 月上旬～中旬の 2 週間連続で実施した参与観察で得た記録と、9 月 7 日に実施した特別活動の授業実践に基づく。参与観察では、授業の筆記による記録と休み時間の児童の様子、教師の手立ての記録を行った。

分析では授業実践時に児童が記入したワークシートを用いるとともに、参与観察で得たデータを、後述する伊藤 (2010) が述べる自己調整学習を促す 3 要素 (「メタ認知」「動機付け」「行動」) の視点から分析した。

III. 授業実践の概要

以下では、2018 年 9 月 7 日に実施した特別活動の授業実践の概要を述べる。

本実践は平成 20 年度版学習指導要領に沿って学習計画を立てたものであり、「将来設計能力」を育成するための取り組みとして、自己調整学習の学習過程をもとにワークシートを作成し、行った。

自己調整学習は、学習者自ら進んで学業に取り組む状態に関する概念であり、伊藤 (2010) は「学習者がメタ認知、動機づけ、行動において自分自身の学習過

程に能動的に関与していること」と定義している。また、自己調整学習は学習活動の基礎に Plan(計画)、Do(実行)、See(評価)のサイクルを想定している(神藤 2017)。この神藤が示す自己調整学習の学習サイクルは、児童が自分自身の学習過程に能動的に関与することを示しており、新学習指導要領学習特別活動編「学級活動(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現」で示されている学習過程

(例)(図 I-1)に類似している。このことから、自己調整学習は児童に自己指導能力を身に付けさせるために効果的な概念といえる。

ワークシートは、児童一人一人の生活上の課題をもとに目標を設定すべく、「2 学期の目標(生活目標)」と「そのために何をするか(行動目標)」の項目で作成した。このワークシートでは「過去」「現在」「未来」の時系列の中で過去の生活を振り返り、その過程を通じて児童のメタ認知を促している。そして、行動目標を設定する際には、①過去の自分ができていなかったことを振り返ること、②具体的な行動を設定することが大切であることを児童に気づかせるようにした。

また特別活動では、他者や教師との対話を通して自己の考えを発展させることや、様々な関わりを通して感性を豊かにし、よりよい合意形成や意思決定ができるような資質・能力を育成することも重要である。そこで本実践では、児童それぞれが意思決定を行う場面だけでなく、それぞれ設定した目標を児童同士で伝え合う活動を行うことで、それぞれが、「なりたい自分」になるためにやるべきことがあることに気づき、実際に今後目標達成のために取り組んでいく意欲を高めることを意識した。具体的には、①「発表者に対して肯定的な言葉をかける」、②「発表が終わったら拍手をする」といった発表のルールを定め、支持的風土の中で活動に取り組むことができるように配慮した。

なお、児童一人一人が自らの課題について考え、行動目標を設定する活動は、上述した伊藤(2010)が述べる自己調整学習を促す3要素「メタ認知」「動機付け」「行動」をもとに作成したものである。授業実践においては、自身で様々な段階で計画を立てること(メタ認知)と、作成した計画について自己効力を認知できるようにする(動機付け)ことを意識している。

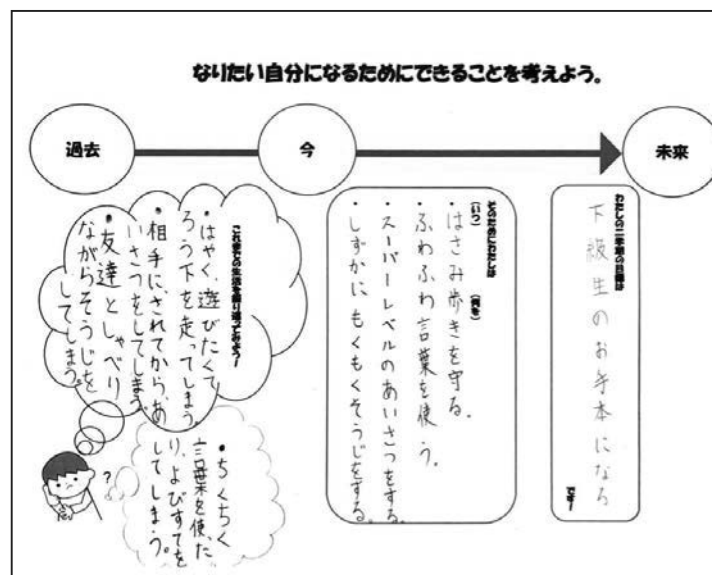
IV. 授業実践の分析

(1) 本実践で使用したワークシート

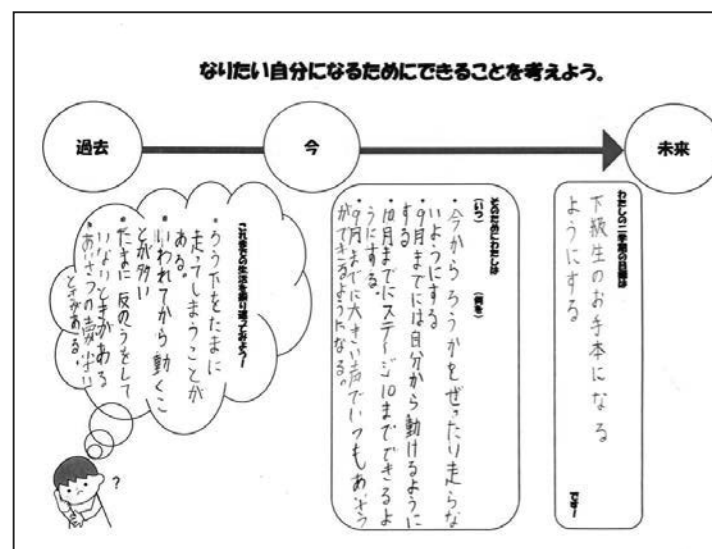
本実践で使用したワークシートは、児童が新学期に何を目標として設定するか思考する際に、自身のこれまでの生活における課題と結びつけて考えることを目的とした。このように、時系列を取り入れたワークシートを活用することによって、同じ目標を生活目標として挙げる児童であっても、行動目標は一人一人異なる可能性がある(図 IV-1、2)。このように一人一人が生活目標と併せて行動目標を設定することで、生活目標へ到達するために何が不足しているのかを考えることにつなげることができる。すなわち、時系列を用いたワークシートによって、

児童はこれまでの生活における自身の生活をメタ認知することができ、「これまでの自分」と「これからの自分」のつながりを意識して生活目標を設定することができたといえる。

また、ワークシートの中で「これまでの自分」として過去の生活の振り返りを行ったが、これは「前学期の反省」に置き換えることができる。本研究では2学期の生活目標の設定のみの実践であったが、生活目標の設定を年度を通して継続的に実施することができれば、前学期の終了時にその学期の生活目標に対する振り返りを行い、次学期の取り組みに生かすことができる。これは、新学習指導要領特別活動編に記載されている「学級活動の学習過程（例）」（図 I-1）の中の、⑤振り返りから次の課題解決場面へつなげる手立てといえる。このことから、生活目標の設定は一度きりの活動ではなく、学期を越えて実施可能な活動である。



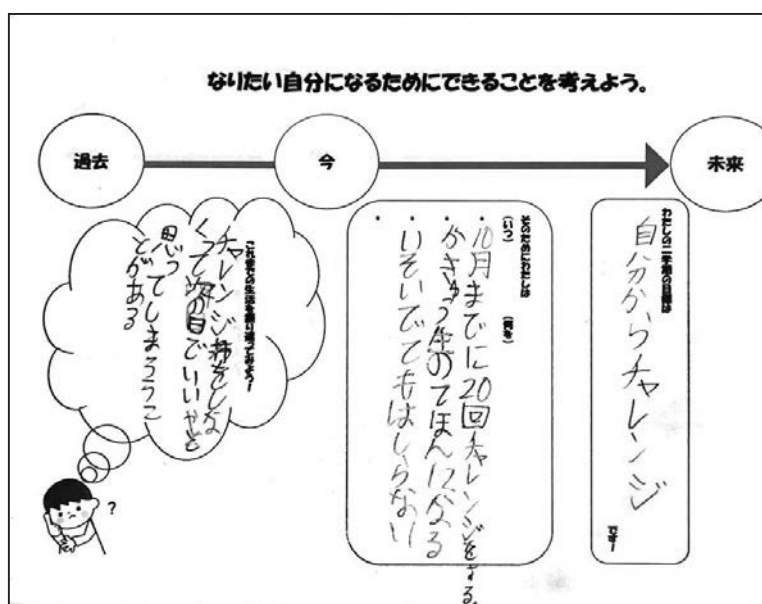
図IV-1 授業で児童が記入したワークシート①



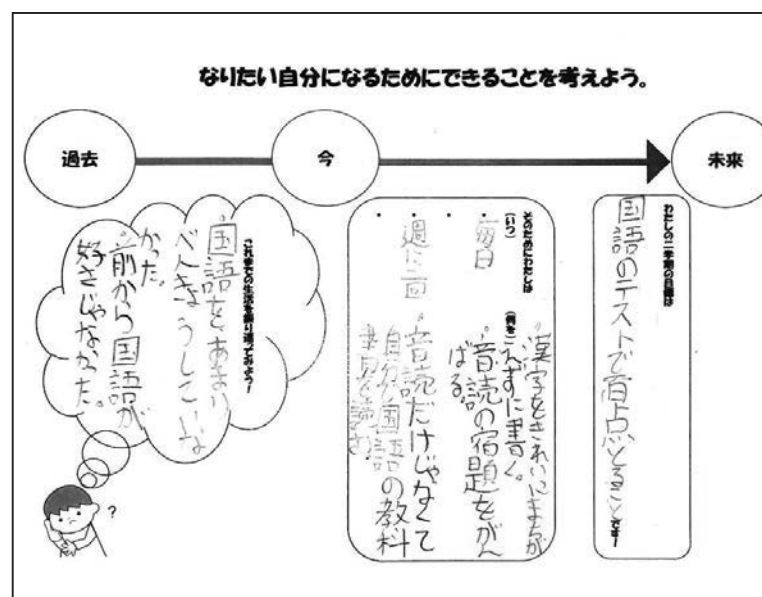
図IV-2 授業で児童が記入したワークシート②

しかし、生活目標を設定する活動を、継続した取り組みとして行っていくためには、行動目標の取扱いについて改善する必要がある。児童が記入したワークシートを見ると、図IV-1、2のような「～する」といった行動目標ばかりが設定され、図IV-3、4のような「～できるようになる」といった達成目標を設定している児童が少なかった。

行動目標は、生活目標を達成するための具体的な行動を示したものである。しかし、この行動目標を実行していく中で、「何ができるようになるために行動しているのか」という基準がなければ、実践を振り返る視点が不明確なものになってしまう。つまり、実践を振り返る基準として達成目標を設けることで、児童が生活目標の実践を通してなりたい姿をより明確にし、実践を振り返る際の視点と



図IV-3 授業で児童が記入したワークシート③



図IV-4 授業で児童が記入したワークシート④

なるとともに、振り返りの際には、自分ができるようになったことが紙上に可視化され、児童が自らの実践に対して達成感をもち、実践に対する自己効力感や次の実践に対する意欲を高めることができると考えられる。

(2) 伝え合い活動

本実践では、それぞれが「なりたい自分」になるためにやるべきことがあることに気づき、実際に今後、目標達成のために取り組んでいく意欲を高めるべく「伝え合い活動」を行った。その際に設けた二つの発表ルールが、以下に示す二つの効果を生むこととなった。

一つ目は、二つの発表ルールが学級の支持的風土づくりに効果を示したことである。生活目標の設定は個人作業である。そこに伝え合い活動を取り入れることで、お互いが設定した目標を共有することができた。例えば、本実践を通じ、以下のような児童の発言を得ることができた。

「先生、〇〇君のめあては僕と同じでチャレンジすることだったよ。」

この発言から、目標を共有する際にお互いの目標を肯定的に認め合うことで、児童の実践に対する意欲を高めることができたといえる。

二つ目は、児童が他者に自分の目標を伝えることで、自分が設定した生活目標と行動目標を頭の中で整理することができたことである。この整理により、児童は当該時間に考えた「現在の自身の課題」と「課題を克服するためにできること」を明確にすることができたといえる。

V. 授業後の児童の様子と教師の手立て

授業実践後の児童について、「望ましい行動を習慣化しようとしているかどうか」観察を行った。ここで述べる望ましい行動とは、児童一人一人が設定した生活目標を達成するために定めた行動目標のことを指す。これについてフィールドノートをもとに二つの事例を紹介する。

(1) 事例1 生活目標を実践している児童の事例

一つ目の事例として、「授業中に先生の話をしっかりと聞くこと」を生活目標としている児童（図V-1）との会話を提示する。

児童J:先生、さっきの授業反応しながら話を聞けましたよ。

P組担任:確かに授業中先生と何回も目があったよね。よく聞いているなあって思っていたよ。

児童:はい。でも、姿勢を意識しすぎてあんまり話が聞けなくて、反応できな

ったので、次は頑張ります。

教師：姿勢正しくして聞くのは相手の話をしっかり聞くためだから、まだ頑張らないといけないことがあるみたいだね。続けていこう。(2018/9/11 10:05)

目標を意識している児童は、目標に対する自分の取り組みを話題に挙げて、「今日守れました。」「明日は〇〇を頑張ってみます」などの発言や、できなかったことに対して助言を求める様子が見られた。このようなときに教師は、児童の取り組みを評価して実践が意味あるものであったということを児童に理解させるように努めていた。また、それと同時に、実践を継続・発展させるために、これから児童が何を実践していけばいいのかという方向性をともに考えていた。

(2) 事例2 生活目標を実践していない児童の事例

次に、生活目標として「下級生のお手本になる」を設定しているものの、実践できていない児童(図V-2)の事例を提示する。

P組担任:Mさん、おはよう。

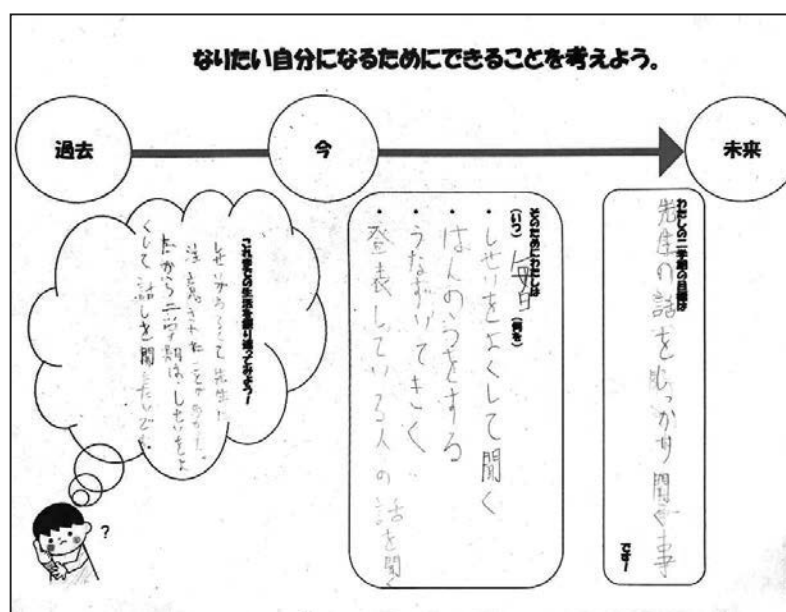
児童M:おはようございます(小声で)。

教師:あれ、Mさん下級生のお手本になるあいさつができるようになるんじゃないかな? もう一回頑張ってみよう。

児童:おはようございます。

教師:おはよう。今のあいさつは元気があって先生はいい気持ちになれました。

今のあいさつは下級生のお手本になれるような素敵なあいさつだったね。先生に言われずにできるようになったら本当の力だね。(2018/9/17 8:10)



図V-1 授業で児童が記入したワークシート⑤

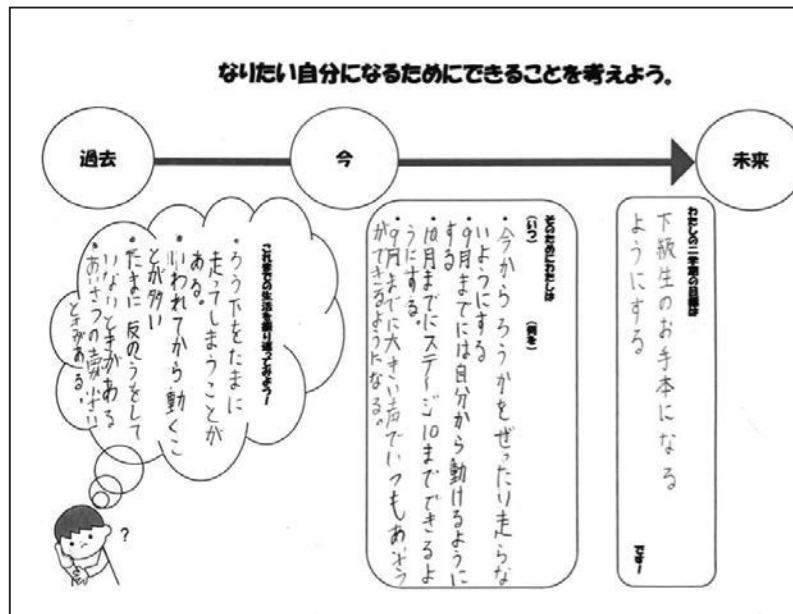


図 V-2 授業で児童が記入したワークシート⑥

生活目標を実践できていない児童は、その児童の目標と関連させて指導をすると生活目標を思い出し、「そうでした。これから頑張ります。」といった前向きな発言が見られた。このことから、実践ができていない児童は、日々の生活の中で生活目標を意識できていないことが原因の一つとなっていることが示唆される。

本研究における実践では、児童に生活目標を設定させる際に、「これまでの自分」と「これからの自分」のつながりを密接にすることで児童の実践に向けた意欲を高める意図があった。しかし事例2を踏まえると、授業実践後に児童が実践に向けた意欲を維持できるような働きかけが不足していたことがわかる。この課題を解決するための働きかけとして大切なのは、児童が生活目標を意識することができるかである。そのための活動として、目標設定の時点で、児童が目標達成のために具体的に何をしていく必要があるのか明確にイメージを持つことが必要であろう。しかし、より明確に目標を設定するという点に、本実践における行動目標の設定の仕方には課題があった。本実践では、行動目標について、「いつ」までに「どんなことを」やるのかという形で行動目標を設定したが、児童にとってイメージしやすいものは学校行事である。実際にワークシートを見ても「いつ」に対して学校行事名を記入している児童もみられた。より具体的にイメージすることができるような行動目標を設定するためにはこのような修正が必要だろう。

そして、日常生活における教育活動を再度キャリア教育の視点から見直す必要もある。例えば、朝の会で設定する一日の目標を「それぞれのめあて（生活目標）を頑張る」に設定し、目標をつぶやき、確認する時間を設けることで、日々実践していくことを意識することができるだろう。併せて帰りの会でその日の取り組みがどうであったか振り返る時間をつくることができれば、この振り返りを

もとに、次の日の実践をイメージする材料ともなり得る。

ただし、朝の会、帰りの会の中での取り組みは口頭での振り返りとなり、学びの跡が分かりにくいいため、可視化することも重要である。そのためにできることとして、ワークシートの活用が検討できる。本実践では、生活目標を設定する場面での使用を想定したが、行動目標を振り返ることができるように評価欄を設けることで、定期的に振り返りの機会を設定することができる。これによって児童が定期的に自身の取り組みについて考え、今後どのような生活をしていくか考えることができよう。

さらに、このワークシートの振り返りをもとに次の学期の目標を設定することで活動を継続することも期待でき、ワークシートはポートフォリオ資料としての役割を担うことにもなる。すなわち、各学期の実践の成果を年度末に振り返る際、児童が記入したワークシートを活用することで、1年間の実践を改めて振り返ることができるとともに、次年度の目標設定をする時の視点となる。このように児童が実践を振り返る環境を整えることができれば、本実践は年度をまたいで継続可能な取り組みになるだろう。

以上の手立てを講じることで、児童の実践と振り返りを促し、次の実践につながることができ、特別活動の特性として挙げられる「なすことによって学ぶ」学習過程をより色濃くできるのではないかと考えられる。

VI. 本研究の成果と課題

本研究の成果として、次の二点を挙げる。

一つ目に、ワークシートの活用についてである。本実践ではワークシートを用いて、児童が「これまでの自分」と「これからの自分」について時系列の中で結びつけて考え、目標設定をすることができた。「これまでの自分」と「これからの自分」が結びつくことで、今後の生活の中で児童が実践していく際の意欲を高めることができた。

二つ目に、伝え合い活動についてである。本実践の中では児童がそれぞれ設定した目標について伝え合い活動を行った。この活動によって、児童同士がそれぞれの目標は異なっていたとしても、自身のこれからの語ることで自身の考えたことを整理し、確認することができた。また、発表のルールを設け、伝え合い活動を支持的風土の中で進めていく配慮をすることで、児童自身が考えた実践を周りの児童が認めることができ、その後の実践に対する動機づけを行うことができた。

ただし、本研究には主に三つの課題が残る。

一つ目に、児童が自身の実践を振り返る機会が十分に確保できていなかったことである。本実践においては授業時間を用いて目標の設定を行った。その中で、今後の生活の中で実践していく具体的な行動を明確にすることで、児童の実践に

向けた意欲を高めることができると考えていた。しかし、生活目標を設定する場面だけでなく、その後の学校生活の中で児童が自らの目標を意識することができる場面を確保する必要がある。そのためには、朝の会や帰りの会などをはじめとした教育活動をキャリア教育の視点から見直していくことが重要である。

二つ目に、実践で用いたワークシートを、生活目標の設定場面だけではなくその後の実践でも継続して活用できるように見直す必要性である。本実践では2学期の目標を設定する活動のみの実践であったが、1学期から3学期まで年度を通して実践することで、児童の実践が記録として残り、ポートフォリオ資料としての活用も期待できる。そのためには、児童が自分自身の実践を評価できるように目標設定の在り方も考えなくてはならない。本実践では、行動目標を設定することで児童が実践に対して具体的なイメージを持つことができるように配慮したが、それに加えて達成目標を設定することで、振り返りの際に自身の実践を評価する視点を明確にすることができ、実践をより明確にイメージすることができるだろう。

三つ目に、新学習指導要領特別活動編 学級活動(3)の中で挙げられている「集団の課題」の解決と本実践の関係性についてである。本実践では児童自身の課題解決に焦点を当て、実践を行ったが、新学習指導要領の中で提示されている活動は主に、集団の課題に着目した課題解決である。生活目標の実践を通して自己の課題を発見し、解決するための方法を決定する力を高めていくことと、集団の課題を取り上げた問題解決活動を両輪としてキャリア教育を進めていく方策を検討しなければならない。上記方策を講じることにより、児童一人一人の考える力を培うことができるとともに、集団の課題解決のための議論を通して得た視点を個人の課題解決の場面に持ち帰り、実践するという相乗効果を得ることも期待できる。つまり、個人の課題と集団の課題のそれぞれに課題解決の場面があることで、キャリア教育の要として位置づけられる特別活動での教育活動は更なる改善の余地があると考えられる。

【参考文献】

- ・浅野信彦・伊藤友美(2009)「小学校におけるキャリア教育の現状と課題」『文教大学教育学部紀要』第43集、pp.13-23。
- ・伊藤崇達(2010)『やる気を育む心理学(改訂版)』北樹出版。
- ・神藤貴昭(2017)「自己調整学習」論の可能性—動機づけと個人差にかかわる課題に焦点を当てて」『立命館教職教育研究』4号、pp.23-32。
- ・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』。
- ・文部科学省(2006)『小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き』。
- ・文部科学省(2017)『学習指導要領解説 特別活動編』。

【謝辞】

本稿の作成にあたり多大なご協力をいただいた皆様に心よりお礼申し上げます。