

「教育臨床総合研究22 2023研究」

学級活動におけるキャリア教育に関する一考察

— 生活指導論の視座から —

A Study of Career Education on Class Activities :
From Perspective of Theory of Life Guidance

早川 知 宏* 佐藤 雄一郎**
Tomohiro HAYAKAWA Yuichiro SATO

要 旨

2017・2018年の学習指導要領の改訂により、キャリア教育は特別活動の要としての役割を担うこととなった。とりわけ学級活動の内容では、キャリア教育に関する内容が加わり、子どもたちが自分自身の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けた資質・能力を育むことが期待されている。本研究では、日本の学級活動の動向と生活指導論の知見を踏まえつつ、「貧困」や「ジェンダー」といった課題とも重ねて、学級活動におけるキャリア教育のあり方について考察する。

〔キーワード〕 特別活動、学級活動、キャリア教育、生活指導

I はじめに

本研究の目的は、特別活動の内容である学級活動におけるキャリア教育のあり方を、日本の学級活動の動向と生活指導論の知見を踏まえて考察することである。

周知の通り、日本の教育政策文書においてキャリア教育が登場したのは、1999年の中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」¹であった。キャリア教育が必要となった背景については、文部科学省の『中学校キャリア教育の手引き』にも記載されている通り、雇用システムの変化などの社会環境の変化、勤労観や職業観の未熟さといった若者自身の資質等をめぐる課題、子どもたちの精神的・社会的自立の遅れという発達上の課題、進路の未決定傾向などの子どもや社会の変化等に対応するために、望ましい職業観や勤労観を形成するためであった²。現在のキャリア教育の方向性は、2011年1月の中央教育審議会「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）」³で示され、今日のキャリア教育の基盤となっている。その中でキャリア教育は、「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」⁴と捉

*島根大学学術研究院教育学系

**大阪青山大学子ども教育学部

えられ、働き方や生き方を中心とした社会的・職業的自立の支援として捉えられている。こうした社会的・職業的自立の支援であるキャリア教育を学校教育の要として行うことが期待されているのが、特別活動における学級活動である。現行の学習指導要領より、学級活動の内容にキャリア教育に関する内容が明記された。すなわち、小学校・中学校においては、「学級活動(3)一人一人のキャリア形成と自己実現」が付け加えられており、現在や将来に対する希望や目標を持って生きることや、社会参画意識、主体的な進路の選択や将来設計について学ぶ必要性が提起されている。

特別活動における学級活動がキャリア形成に貢献する可能性は、子どもたちの協働、情報交換や対話に基づく教育実践からこれまでも明らかにされてきた⁵。ただし、これまでキャリア教育が体系的に行われず、将来の夢を描くことばかりに力点が置かれ、「働くこと」の現実や必要な資質・能力の育成につなげていく指導が軽視されているといった指摘もある⁶。これに関して児美川は、働いた経験のない子どもに「やりたいこと」を発見させる教育の困難について指摘し、社会状況を見通した職業理解と自己理解の往還を図ることを主張している⁷。他方で時津は、特別活動でこそ実践できることとして、民主主義の学び、人権尊重、政治的作法の習得を挙げ、キャリア教育の基礎的な学びへとつなげる実践を提起している⁸。時津が述べるように、特別活動は集団による活動となるため、民主主義の学びや人権尊重について学ぶことは重要であり、特別活動のすべての内容に当てはまるものである。ただし、そのうえでキャリア教育として職業理解と自己理解の往還をどのように図るかについては、困難な点があるだろう。というのも、現在の社会状況の中では、労働基準法における女性保護規定の廃止や労働者派遣法改正など、雇用の弾力化や規制緩和により、貧困や格差の問題など、社会の中での構造的暴力が深刻化しているからである⁹。これに関しては、1990年代より社会が新自由主義の論理で改編され、国際競争力を高めるために安く不安定な雇用を拡げることによる、フリーターやワーキングプア等の拡大の問題と大きく関わっている。こうした社会の複雑化の中で、特別活動においては、改めて社会の中に存在する抑圧状況や人権問題など、社会の要求や搾取に抵抗するという権利論的キャリア教育論としてキャリア教育を捉え¹⁰、自己理解と職業理解を往還的に学ぶことによる子どものキャリア形成は喫緊の課題といえよう。

そこで本研究では、まず、現在の特別活動、とりわけ学級活動におけるキャリア教育の視点を概観し、その特質を明らかにする。そのうえで、学級活動におけるキャリア教育のあり方について生活指導論の視座から考察していきたい。

Ⅱ 日本における学級活動の特質とキャリア教育

1. 小学校における学級活動とキャリア教育

まずは、日本の学級活動の特質とキャリア教育について『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編』に基づいて明確にしていく。小学校学習指導要領において、学級活動の目標は、「学級や学校での生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすることに、自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。」¹¹とされ

ている。学級活動では、学級の課題解決のために集団活動に参画することを前提として、集団での共同性や連帯が強調されている。学級活動の内容は以下のとおりである。

- (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
- (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
- (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¹²

キャリア教育に関わって現行の学習指導要領で新しく示されたのが、「(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現」である。「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」については、「学級や学校での生活づくりに主体的に関わり、自己を生かそうとするとともに、希望や目標をもち、その実現に向けて日常生活をよりよくしようとすること」¹³が内容となっている。具体的には、学級や学校生活に希望や目標をもち、日常生活での不安や悩み解決に向けて個人の目標を設定したり、個性の伸長を図るために自己を理解したりして、よりよく意思決定できるようにすることが挙げられ、必要によっては人間関係の形成に関わる学級活動(2)との関連を図ることも大切であるとされている¹⁴。「イ 社会参画意識の醸成や働くことの意義の理解」については、「清掃などの当番活動や係活動等の自己の役割を自覚して協働することの意義を理解し、社会の一員として役割を果たすために必要となることについて主体的に考えて行動すること」¹⁵が内容となっており、具体的には、学級全員で分担する清掃や給食等の当番活動や、係活動、学校内外でのボランティア活動など、学級や学校、地域のために一生懸命働く活動を取り上げることが示されている¹⁶。「ウ 主体的な学習態度の形成と学校図書館等の活用」については、「学ぶことの意義や現在及び将来の学習と自己実現とのつながりを考えたり、自主的に学習する場としての学校図書館等を活用したりしながら、学習の見通しを立て、振り返ること」¹⁷と示されており、学ぶことに興味や関心をもち、学習に粘り強く取り組むこと、学習活動を振り返って次に生かす主体的な学びの実現、そして学校図書館の効果的な活用が期待されている¹⁸。

これらの内容に関する実践を、全国の教師・研究者によって先駆的に行っている団体の一つが、「特別活動 希望の会」である。同会では、例えば、「(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現」については、当番活動をよりよくする方法、次学年への目標や中学校での目標など、キャリア形成について様々な提案をしている¹⁹。

これらの3つの学級活動の内容についての学習過程は学習指導要領に記載されており、キャリア教育に関する内容である学級活動（3）の学習過程は以下の通りである。

学級活動「(2) 日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全」、
学級活動「(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現」の学習過程（例）

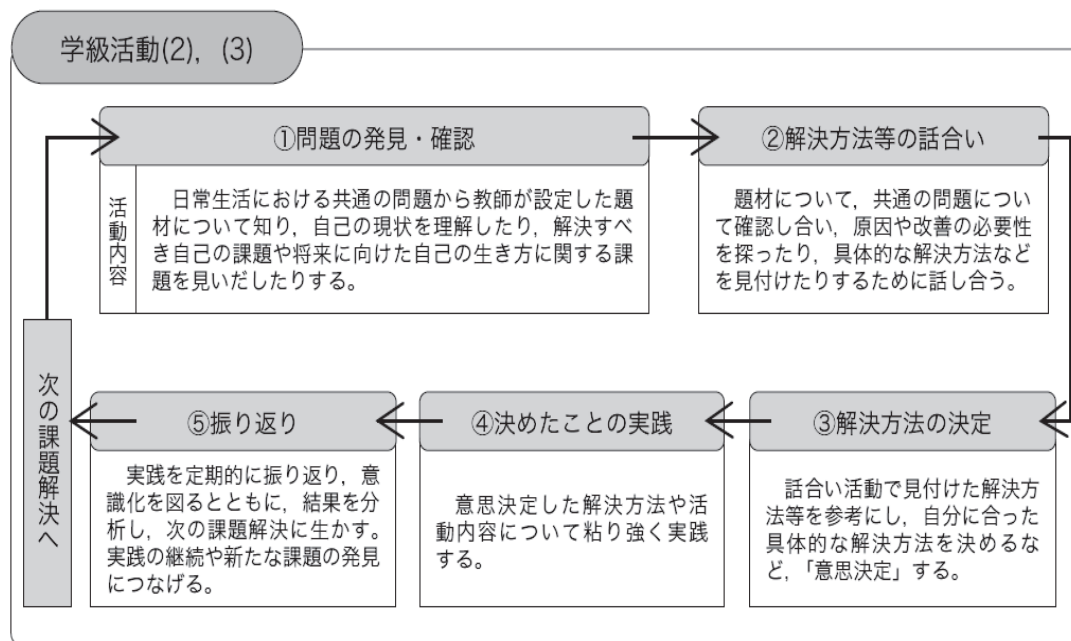


図1：学級活動（2）（3）の学習過程（小学校）²⁰

学級活動（3）については、学級活動（2）の学習過程と同様に、「①問題の発見・確認」「②解決方法等の話し合い」「③解決方法の決定」の流れで進むこととなる。学級活動（3）の場合、上の図に示しているように、教師が題材を設定したうえで、解決方法等の話し合いが行われる。

日本の小学校教師の中でもマニュアルとしての役割を果たしているとされる、国立教育政策研究所教育課程研究センターより刊行された『みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動 小学校編』でも、この学習過程に沿った学級活動が紹介されている。すなわち、「①問題の発見・確認」「②解決方法等の話し合い」「③解決方法の決定」が「つかむ」→「さぐる」→「見つける」→「決める」の4段階展開法として説明されている。学級活動（3）では、教師自身が問題を取りあげ、事前にアンケート等を実施することで、学級活動の題材を焦点化することが提案されている²¹。

2. 中学校における学級活動とキャリア教育

次に中学校における学級活動の特質とキャリア教育についてまとめていきたい。『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編』における学級活動の目標は、「学級や学校での生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を

分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して、実践したりすることに自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。」²²とされている。目標に関して小学校との違いはないが、学級活動の内容については変化が見られる。中学校の学級活動の内容は以下のとおりである。

- (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
- (2) 日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全
 - ア 自他の個性の理解と尊重、よりよい人間関係の形成
 - イ 男女相互の理解と協力
 - ウ 思春期の不安や悩みの解決、性的な発達への対応
 - エ 心身ともに健康で安全な生活態度や習慣の形成
 - オ 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
- (3) 一人一人のキャリア形成と自己実現
 - 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²³

とりわけ学級活動(2)(3)に小学校における内容との違いが見られ、学級活動(2)に関わっては、男女相互の理解のあり方や性への対応など、発達段階に合わせた変化が見られる。キャリア教育に関わる学級活動(3)については、職業生活、勤労観・職業観や進路選択と将来設計が付け加えられている。それぞれの内容について、まず、「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」については「現在及び将来の学習と自己実現のつながりを考えたり、自主的に学習する場としての学校図書館を活用したりしながら、学ぶことと働くことの意義を意識して学習の見通しを立て、振り返ること」²⁴として内容が示されており、学習態度に関する記述となっている。「イ 社会参画意識の醸成や勤労観・職業観の形成」については「社会の一員としての自覚や責任をもち、社会生活を営む上で必要なルール、働くことや社会に貢献することについて考えて行動すること」²⁵が示されている。具体的には、働く目的と意義、身近な職業や職業選択、生きがい等を題材として設定することで、勤労観・職業観を育むことが目指されている²⁶。「ウ 主体的な進路の選択と将来設計」については「目標をもって、生き方や進路に関する適切な情報を収集・整理し、自己の個性や興味・関心と照らして考えること」²⁷と内容が示されている。具体的な活動としては、高等学校などの進路に関する情報、職業や働き方、生き方に関する情報などを活用する活動や、自分の夢や希望、将来設計などについての題材を設定することが目指されている²⁸。このよう

に、学級活動においてキャリア教育は、職業生活との接続を視野に入れながら、学習態度や勤労観・職業観の形成、主体的な進路の選択と将来設計といった、働き方・生き方の学習を子どもたちに求めている。

ただし、学級活動（２）における男女や性についての取り扱い、現在の社会状況を踏まえてキャリア教育を実践するにあたって、次節でも述べられるように避けることのできない内容である。ジェンダーや性的マイノリティに関する議論が高まりを見せていることなどから、キャリア教育に関する内容である学級活動（３）は学級活動（２）との連携も課題となるだろう。なお、学級活動（２）（３）の学習過程は以下の通りである。

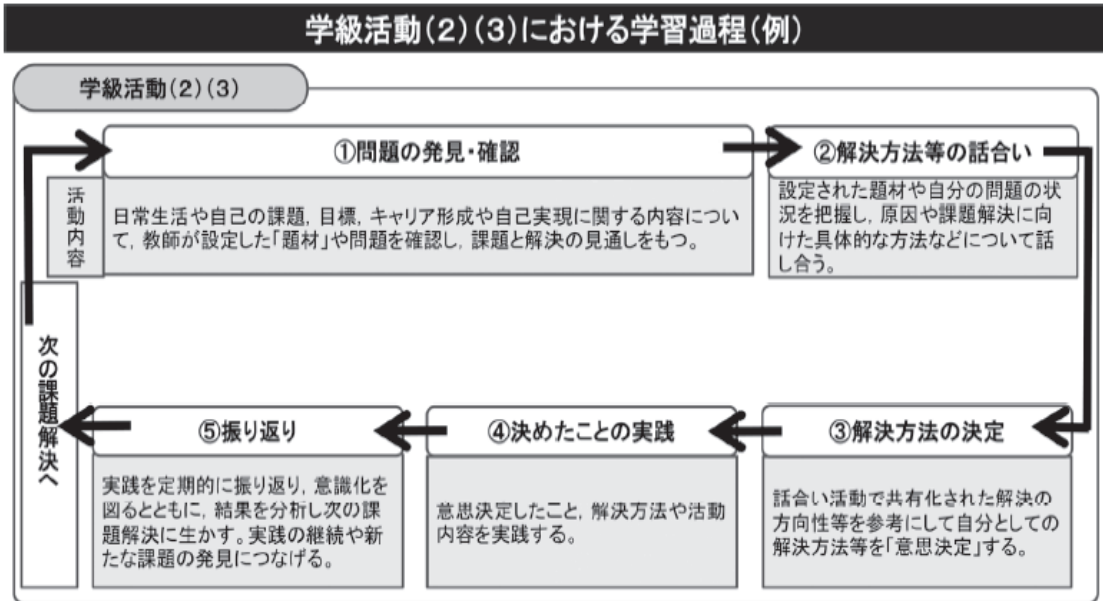


図 2：学級活動（２）（３）の学習過程（中学校）²⁹

中学校における学級活動（２）（３）の学習過程は、小学校のものと大きな変化はない。教師が題材を設定したうえで、学級集団での話し合いが行われ、解決方法の決定および決めたことの実践が行われることとなる。なお、日本の学級活動は低調傾向にあり、学級会のほとんどが集会活動、お楽しみ会である、という実態もある³⁰。そのため、学級活動（１）の文化創造やみんなで行う楽しい活動は積極的に行われているが、キャリア教育についてはあまり行われているとはいえない状況である。キャリア形成は学級活動（１）（２）でも行われるものであるが、キャリア教育は特別活動の要として重要な位置づけを与えられており、学級活動（３）で中心的に行われるものである。ただし、すでに指摘したように、キャリア教育を行っていくには様々な課題が存在している。そうした課題にどのように対応し、学級活動においてキャリア教育を進めていくのかについて論じていきたい。

Ⅲ キャリア教育と生活指導－「貧困」「ジェンダー」の課題を交点に－

1. 生活指導論を視座とすることの意義

本節では、学級活動におけるキャリア教育のあり方について生活指導論の視座から考察する。

生活指導とは、「子どもたちが自分たちの必要と要求にもとづいて生活と学習の民主的な共同化に取り組み、そのなかで、人格的自立を追求し、社会の民主的な形成者としての自覚と力量を獲得していくようにはげます教師の教育活動である」と言われる³¹。「必要」には、生活上の課題や子どもの発達上の課題に向き合うこと、「要求」には、学校生活に係る子どもの意見表明の保障が含意されている。それらに「もとづく」とは、子ども一人ひとりの多様な背景と、生活に係る子どもの意見表明とが、教師の指導において考慮され、組織化されることを意味している。組織化は、多様な差異のある子どもたちから編成され、それゆえに差別や排除や分断が起りやすい学級集団の「民主的な共同化」に向けて行われる。この指導過程において、トラブルの経験も含めて、多様な差異のある他者との交わりをとおして「社会の民主的な形成者としての自覚と力量を獲得」することを目指し、同時に、教師や友達や子ども集団を支えに子ども一人ひとりの生活上の課題や発達上の課題への挑戦を励まし、子どもの「人格的自立」を後押ししていく。

加えて、先の規定とも並んで、生活指導は「子ども一人ひとりの人格的な自立をはげますような生活と学習の民主的な共同化をすすめることをつうじて、学級・学校を根底からつくりなおし、地域に子どもたちの新しい共同生活をつくりだしていく教育運動的な活動」³²とも言われる。子どもが「社会の民主的な形成者」として育つには、子どもが「社会」すなわち学級、学校、地域に参加し、それらを「つくりなおし」ていく経験をしていく必要がある。具体的には、学級レベルでは話し合い活動における対話・討論や原案を用いた討議、学校レベルでは児童会・生徒会活動や学校行事での企画・運営、地域レベルでは学校と地域の交流活動における企画・運営や地域を題材にした授業など、様々な機会での子どもの参加と学びを保障していくことが求められる。

したがって、生活指導論の視座とは、一つに目の前の子どもの「必要」と「要求」を考慮した実践構想を行うこと、二つに実践過程を民主的で共同的なものとする、三つに学級、学校、地域といった「社会」への参加とそれらの「つくりなおし」をしていくこと、四つにそれらの実践をとおして、民主主義の力量形成と人格的自立の後押しを相互作用的に達成していくこと、が挙げられる。これらに通底するのは、人格形成に多大な影響をもつ「子どもの生活現実から出発する」という生活指導の基本的な考え方である³³。その子どもに多大な影響をもつ生活環境を、子どもの参加によって民主的に変革していくことが大切にされている。

では、この生活指導の視座は、学級活動におけるキャリア教育に対してどのような意義を持つのか。

先述のとおり、今日の学級活動におけるキャリア教育には、社会状況を見通した職業理解と自己理解の往還が求められている。社会状況としては、貧困や格差、フリーターやワーキングプア、労働とジェンダー等の問題が想定される。これはキャリア教育実践における「題材」（テーマと具体的な教材）の候補として考慮されるべきものであるが、子どもの自己理解を位置づけるためには、その題材が子どもにとって切実なものである必要がある。そこで生活指導

論の視座から子どもの「必要」と「要求」にもとづいた題材設定が、自己理解と職業理解の往還する媒介として重要になってくる。

また学習過程における民主主義の学び、人権尊重、政治的作法の習得も求められている。これは「学び方」に関する学びとして捉えられる。そこで生活指導論の視座から、実践過程を民主的で共同的なものとしていくこと、活動の場を学級レベル、学校レベル、地域レベルと多様に用意すること、民主主義の力量の形成と人格的自立の後押しとの相互作用を目指すこと、が重要になってくる。

これら生活指導論の視座は、特別活動の視点である「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の三つの視点、また特別活動をつらぬく原理である「なすことによって学ぶ」とも重なり合う。

2. キャリア教育と生活指導における「貧困」「ジェンダー」という交点

すでに述べたように、学級活動におけるキャリア教育は、職業生活との接続を視野に入れながら、学習態度や勤労観・職業観の形成、主体的な進路の選択と将来設計といった、働き方・生き方の学習を求めている。他方、「子どもの生活現実から出発する」という考え方に立つ生活指導論の視座からキャリア教育を見たとき、子どもの生活上の課題や発達上の課題をふまえた切実な題材設定が求められる。そこでキャリア教育と生活指導の交点にあるのが「貧困」および「ジェンダー」という課題である。

(1) 「貧困」という課題

今日「子どもの貧困」への対応が急務となっている。子どもの貧困とは、「相対的貧困」³⁴世帯の18歳未満の子どもの生活状況を指している。厚生労働省の「2019年国民生活基礎調査」によれば、2018年の子どもの貧困率は13.5%で、約255万人の子どもたちが非常に厳しい生活状況にあることが分かっている³⁵。子ども時代の貧困は、将来的な貧困に連鎖しやすく、学校教育での対応が喫緊の課題となっている。

しかし、学校教育で「子どもの貧困」に向き合うといっても、家庭の経済状況に介入することはできない。現実的には教育活動のなかでの対応が求められる。そこで重要になるのが、子どもの発達に必要な経験の剥奪という視点である。生活指導の民間研究団体である全国生活指導研究協議会の第51回全国大会基調提案では、「子どもの（貧困）は、経済的困窮の状態におかれていることだけにとどまらない。それは、乳・幼少期からの生活経験の総体にかかわる貧しさとして現れる」と述べられている。具体的には、以下のような経験の剥奪が指摘されている³⁶。

- ・乳・幼少期に親をはじめとして、基本的信頼を託すことのできるおとなと出会うこと
- ・仲間と交わりながら、あそびの世界をゆたかに経験すること
- ・少年期の友だちの世界をくぐり、行動世界をおし広げていくこと
- ・学習に参加し、『わかった！』『できた！』という喜びを集団とともに体験すること
- ・お互いを他者として認めあい、親密で対等な友情を築くこと
- ・こうした活動や関係をとおして自分の成長を感じとること

- ・学校や地域、社会のなかでたいせつにされること
- ・自分を信頼し、自分の未来に希望をもつこと

学校教育に求められているのは、貧困状況のもとで剥奪された、発達に必要な経験を取り戻していく実践を展開することである。またそのうえで、子どもに貧困という現実に対抗していく力を付ける実践を展開することである。これにかかわって同基調提案では、「①〈貧困〉を押しつける現実に批判的に介入する学びをとおして、この現実世界の変革を展望する」「②他者への基本的信頼関係の確立と、この関係変革をとおしての「世界づくり」「自分づくり」を励ます」「③孤立や排除に抗する共闘と共生の世界を教室のなかに誕生させる」「④とりわけ厳しい現実を生きている子どもの自立支援や家族支援に向けた集団づくりを展開する」という4点の実践方針が提案されている³⁷。

この生活指導の実践方針は、社会状況を見通した職業理解と自己理解の往還を求めるキャリア教育のあり方を考える手がかりとなるだろう。

(2) 「ジェンダー」という課題

また、貧困とも関連して「ジェンダー」の課題もあわせて考えねばならない。「2019年国民生活基礎調査」では、子どもがいる世帯の平均所得745.9万円に比べて、母子家庭の平均所得は306.0万円と半分以下である。生活意識に関する調査では、母子家庭の41.9%が「大変苦しい」、44.8%が「苦しい」と回答している。ジェンダーの視点を取り入れた子どもの貧困研究を行う大石は、母子家庭が貧困状況に陥りやすい理由に、「時間当たりの賃金が低い」「非正規労働者が多い」「年数が経過しても収入は増えない」「養育費支払いが不調」といった点を指摘している³⁸。

ジェンダーやセクシュアリティや家族に関する研究にもとづいて生活指導を論じる山田によれば、母子家庭の貧困率が高いことの背景には、日本社会の雇用と福祉を表裏一体とした性別役割分業の考え方があるという。日本の生活保障は、所得再分配よりも雇用の保障に力点を置いており、稼ぎ手の雇用と所得の安定が重視されている。そのなかで、稼ぎ手は男性を中心に考えられ、女性は排除された。加えて、日本の福祉政策における家族の福祉供給機能の活用が進み、家族の位置づけは「社会保障による援助の対象」から、「社会保障と社会福祉の担い手」へと転換されていった。こうした政策において、「母子家庭」は、性別役割分業を前提とする標準家族の「例外」として、企業福祉、公的福祉から予め排除されていた³⁹のである。そして、そのような性別役割分業の価値観は、家族や学校を媒介に、子どもたちにも伝えられ、再生産されている。

日本社会における性別役割分業の問題は、貧困というテーマに限られるものではない。それは日本における民主主義のあり方の問題でもある。フェミニズムの立場から政治や民主主義のあり方を批判的に問う岡野は、女性が民主主義社会の構成員から排除されてきたと指摘する。家事や育児や介護といったケア労働ならびにその担い手とされた女性の存在は、社会における私的領域として扱われ、政治という公的領域で取り上げられることはなかった。公的領域である政治は男性を中心に行われ、私的領域とされた家族においても女性は家長のもとに置かれて

いる。そのような男性中心主義と公私二元論により、女性は社会から排除されている。しかし、ケアは「誰もがその受け手」なのであり、ケアなしには社会は維持できない。また一般にケアされる立場にある人と見なされがちな人も、誰かをケアしている。それゆえに、ケアに携わる人々すべての尊厳とケア実践への価値を認めていく、ということが民主主義において問われる必要がある。そうでなければ、誰もが生きるに値すると認められる社会をつくっていくことはできない⁴⁰。

「ジェンダー」の観点から社会と学校のあり方を問うという提起は、キャリア教育で想定される社会的自立・職業的自立という枠を超えた「働き方・生き方」を考える契機となるだろう。

3. 「貧困」「ジェンダー」の課題と向き合うキャリア教育・生活指導の実践

「貧困」「ジェンダー」の課題と向き合うキャリア教育・生活指導の実践の1つとして、小川嘉憲「探そう、みんなの「生きる道」—世界が見え、市民とつながる学びをつくる—」⁴¹を紹介したい。本実践は、兵庫県の中学校教師である小川が「労働と生き方が見える学習」をテーマに実践したものである。実践領域は、総合的な学習の時間ではあるが、兵庫県の職場体験事業「トライやるウィーク」を活用した実践であり、また職場体験後には学級での交流やディベートが行われており、学級活動におけるキャリア教育という視点とも重なる実践である。

小川は、阪神淡路大震災で学校が避難所になった際に、自分や家族も被災したにもかかわらず、子どもたちがボランティアとして精一杯にはたらく姿、また非常時のなかでは不登校の子どもたちも元気に登校していた姿を語っている⁴²。その姿は、生活も学校が「正常化」していくと消えてしまった。小川は「『正常な学校・普通の学校』ってなんやる？」と学校を批判的に問う。それとともに、「生徒たちは、学力以外の自分の値打ちをボランティア体験などで知り、たくさんの校則がなくても普通に生活できる学校を知り、自分の生活や労働が語れる学校生活を知ってしまった。子どもたちのこの体験が肯定され活かされる「学校づくり」を実践のテーマとしたい」⁴³という想いから、本実践を構想した。

本実践は、総合的な学習の時間で、3学年それぞれの実践として展開した⁴⁴。

1年生のテーマは「地域と働く人に学ぶ」である。「農山村の地域と校区の地域を比較しながら、生活基盤である地域の実態と地域に生きる人々から学ぶ」をねらいとして、「地域」を対象に「事実」を学ぶ計画になっている。地域調べや地域の方へのインタビューが行われ、ルポタージュの作成および発表会が行われた。

2年生のテーマは、「労働と生き方をさぐる」である。「労働現場と働く人に出会い、労働と社会の実態を体験を通して学び、労働と社会の課題を考える」をねらいとして、「労働」を対象に、生徒たちが「問う」ことが重視された。兵庫県の職場体験事業「トライやるウィーク」をここに含みながら、「労働」を考えるディベートや「自分史」を綴る活動が行われた。

3年生のテーマは、「平和と未来を考える」である。「様々な地域の自然・社会・歴史を探究し、日本と地球の平和と未来のありかたを追求する」をねらいとして、自分達の「未来」を対象に、生徒たちが何らかの「主張」を行うことが重視された。修学旅行をここに含みながら、生徒たちが各自でテーマを設定し、探究活動の成果を論文にまとめる活動が行われた。

小川実践の特質は、地域の人との出合いや、地域の人声から地域の実態をつかみとって

くなかで、子どもとその家族が抱える背景が触発され、生活状況を反映した声や本音が引きだされている点である。「大人のモデル」という位置づけで、多様な地域の人との交流が実現されていること、また子どもたちが考えたことや疑問に思ったことをディベートで交わし合うことで、教師が与える形骸化した学びでも、地域や社会を一方的に学ぶ形でもなく、そこに自己が関与し、自己理解と職業理解の往還の契機、さらには社会的自立・職業的自立という枠を超えた「働き方・生き方」を考える契機にしている。

例えば、2年生の実践では「トライやるウィーク」にあたって、子どもの実行委員会を立ち上げ、子どもの参加とともに実践を進めることが、子どもたちの「労働」観や「ジェンダー」観を問い直しながら、「貧困」というテーマにも近づいていくことになっている。職場体験の事前調査にあたって、実行委員会で聞きたいことを出し合ったところ「①仕事内容と働き甲斐」、「②困難点」、「③収入」、「④労働時間」、「⑤有給休暇」、「⑥保障制度」という6つの視点が出された。この視点があることで、知的で人望があり、ものづくりに興味のある祐介は、製造業の大企業への事前調査の聞き取りで、「平均給料が女性は男性の半分しかない」という事実を知る。また幼稚園教諭を目指している洋子は、体験先の幼稚園で、先生たちの給料が小学校教諭の母親の半分だと知ると同時に、それでも楽しそうに働いている先生の姿に「どこにそんな魅力があるのか」という問いを立てて職場体験に臨んでいく。

職場体験後のディベートでも、小川と実行委員会とでディベートの論題を検討している。そのなかで子どもたちの「ジェンダー」観や「家族」観が問い直される場面が生み出されている。「幼い子がいる女性は外で働かないで育児に専念すべきだ」という論題では、働く母を持つ響子がスウェーデンの女性の労働条件や福祉制度を調べ、働きたい女性が仕事に専念できない日本の社会に問題がある、という主張をする。この学習の過程で、恭子は自分の母親がどんな困難の中で自分を育てたのかを知り、母に対する不満を乗り越えて「母を見直すようになった」と語る⁴⁵。美智子は、「お年寄りの介護は家庭で家族が行うべきだ」という論題では、異なる意見を攻撃するほど強烈に「家族で介護する」という立場に立っていた。しかし、否定派が高齢者施設への聞き込みをしていることに触れて、自分の考えを問い直している。ディベート後の感想文で「私は母に言ってあげたい。「母親の世話をするのは私なんだと背負い込まないで！」怒られるかな…」と書いているように、美智子は母が介護を背負い込んでいるのを見てきたことが示唆されている。その後、美智子は3年生になった際に、生徒会の文化委員として、文化発表会に地域のお年寄りを招待したり、高齢者施設の行事に参加するようになったという⁴⁶。

小川の「労働と生き方が見える学習」をテーマとした実践では、子どもの背景をふまえた切実な課題設定がなされている。その際に、子どもの実行委員会を立てることで、子どもの参加とともに進めることで、学習の切実性が担保され続けている。また「大人のモデル」である地域の人に率直に疑問をぶつけ、「人」を媒介に労働と社会を学びとっている。その際に、子どもたちが感じたことをディベートで対話・討論をすることによって、子どもそれぞれの生活背景のもと形成されてきた価値観や家族関係が揺さぶられている。

「貧困」「ジェンダー」の課題と向き合うキャリア教育・生活指導の実践では、子どもたちの参加にもとづく民主的な対話・討議のプロセスを経て、子どもたちの生活上の課題や発達上の課題、そして生活のなかで歴史的に形成されてきた価値観を問うていくことが重要なポイント

トになる。それが、社会状況を見通した職業理解と自己理解の往還、民主主義という学び方、「働き方・生き方」を考える、というキャリア教育の課題にも応えるものになるのではないか。

IV. おわりに

以上、特別活動の内容である学級活動におけるキャリア教育のあり方を、日本の学級活動の動向および生活指導論の知見を踏まえ考察してきた。

今日の学級活動におけるキャリア教育では、社会状況を見通した職業理解と自己理解の往還、民主主義という学び方、「働き方・生き方」を考えることがポイントとなることを指摘した。他方で、学級活動は低調傾向であり、また、ジェンダーや性的マイノリティに関する取扱いについても議論が高まってきている。

そのような学級活動におけるキャリア教育の課題に対しては、生活指導論の視座を重ねて実践を構想していくことが有効になる。またキャリア教育と生活指導の交点として、「貧困」や「ジェンダー」をテーマとすることで、子どもの切実な課題を題材とすることができる。小川実践はその典型であり、キャリア教育・生活指導実践として、社会状況を見通した職業理解と自己理解の往還、民主主義という学び方、「働き方・生き方」を考えるための実践的知見を提供している。すなわち、子どもの背景をふまえた切実な課題設定を行い、子どもたちの参加にもとづく民主的な対話・討議のプロセスを経ることで、学習の切実性を担保し続ける。また「大人のモデル」である地域の人に率直に疑問をぶつけ、「人」を媒介に労働と社会を学びとることに加えて、学級で行うディベートでの対話・討論を通じて、子どもそれぞれの生活背景のもと形成されてきた価値観や家族関係が揺さぶっていく。

ただし、小川実践においても、「貧困」問題への切り込みが強いわけではないし、「ジェンダー」観を揺さぶっていく学びも、美智子が生徒会で学校づくりに還元していったという点は注目されるべきではあるものの、学級の集団的な学びとして位置づき、学級という小社会の価値の問い直しにまで至るプロセスについては、より詳細な検討が必要となる。また、学習指導要領に示されている学級活動の学習過程についての有効性も検討が必要となる。これらについては稿を改めて論じたい。

注および参考文献

- 1 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）」（平成11年12月16日）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm（2023/3/10）
- 2 文部科学省（2011）『中学校キャリア教育の手引き』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1306815.htm（2023/3/10）、10頁参照。
- 3 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）」（平成23年1月31日）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1315467.htm（2023/3/10）。この答申に続いて、文部科学省は、『小学校キャリア教育の手引き』

- (2010) を改訂して、『小学校キャリア教育の手引き (改訂版)』(2011) を刊行し、中学校の段階のものとして、『中学校キャリア教育の手引き』(2011) を刊行した。
- 4 同上書、16頁。なお、2022年3月に『小学校キャリア教育の手引き』が改訂され、また、2023年3月に『中学校・高等学校キャリア教育の手引き』が作成されているが、キャリア教育の定義に変更はない。
 - 5 宮田延実 (2018) 「小学生のキャリア形成を促進する特別活動の役割」日本特別活動学会『日本特別活動学会紀要』26巻、39-47頁参照。
 - 6 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編』東洋館出版、100-101頁参照。
 - 7 児美川孝一郎 (2013) 『キャリア教育のウソ』筑摩書房、74-78頁参照。
 - 8 時津啓 (2022) 「キャリア教育—「民主主義に基づく政治的作法」の修得にむけて—」山田浩之の編著『教師教育講座 第8巻 特別活動論』協同出版、131-141頁参照。
 - 9 二宮衆一 (2018) 「職業指導・進路指導からキャリア教育へ」西岡加名恵編著『教職教養講座 第7巻 特別活動と生活指導』協同出版、104頁参照。
 - 10 尾川満宏 (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—」社会政策学会『社会政策』12巻、1号、42-54頁参照。
 - 11 文部科学省 (2018)、『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 特別活動編』東洋館出版、43頁。
 - 12 同上書、46-47頁。
 - 13 同上書、60頁。
 - 14 同上書、60-61頁参照。
 - 15 同上書、61頁。
 - 16 同上書、61頁参照。
 - 17 同上書、62頁。
 - 18 同上書、62頁参照。
 - 19 杉田洋監修、特別活動希望の会編著 (2021) 『特別活動で学校が変わる! Society5.0時代に生きる“協働”する力の育成』小学館、参照。
 - 20 文部科学省 (2018)、前掲書、46頁。
 - 21 文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研究センター (2019) 『みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動 小学校編』文溪堂、86-87頁参照。
 - 22 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領解説 (平成29年告示) 解説 特別活動編』東山書房、40頁。
 - 23 同上書、44-45頁。
 - 24 同上書、59頁。
 - 25 同上書、60頁。
 - 26 同上書、60-61頁参照。
 - 27 同上書61頁。
 - 28 同上書、61頁参照。

- 29 同上書、44頁。
- 30 杉田洋・稲垣孝章（2020）『特別活動で、日本の教育が変わる！特活力で、自己肯定感を高める』小学館、2-3頁、71頁参照。
- 31 全生研常任委員会編（1990）『新版 学級集団づくり入門』明治図書、4頁。
- 32 同上。
- 33 山本敏郎・藤井啓之・高橋英児・福田敦志（2014）『新しい時代の生活指導』有斐閣アルマ、i頁。
- 34 「相対的貧困」とは、世帯所得を世帯員数の平方根で割った値（「等価可処分所得」）が、中央値の半分に満たない状態を指す。厚生労働省の「2019年国民生活基礎調査」をもとにすると、2人世帯（親1人子ども1人）では約175万円、3人世帯（親1人子ども2人）では約215万円、4人世帯（親2人子ども2人）では約248万円以下となる。
- 35 厚生労働省（2020）「2019年 国民生活基礎調査の概況」
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa19/index.html>
(2023/3/10)
- 36 基調提案委員会（2009）「子どもの発達に刻み込まれている〈貧困〉と向き合い、生活指導の課題を明らかにしよう」全国生活指導研究協議会編『生活指導』2009年8月号、83頁。
- 37 同上論文、85-86頁。
- 38 大石亜希子（2021）「母子世帯の貧困について」（2021年11月2日内閣府研究会資料）
<https://www.gender.go.jp/kaigi/kento/Marriage-Family/5th/pdf/2.pdf>
(2023/3/10)
- 39 山田綾（2010）「『家族』を介した子どもの貧困」『生活指導』2010年1月号、44-45頁参照。
- 40 ジョアン・C・トロント著、岡野八代訳・著（2020）『ケアするのは誰か？—新しい民主主義のかたちへ—』白澤社、141-155頁参照。
- 41 小川嘉憲（2009）『優しい学校はいかが？どの子も行きたくなる学校をめざして』文芸社、88-142頁参照。
- 42 非常時に不登校の子どもが学校に来ていたということは、新型コロナウイルス感染症による分散登校の時期にも見られた事例である。
- 43 同上書、89頁。
- 44 同上書、140-142頁参照。
- 45 同上書、114-115頁参照。
- 46 同上書、127-129頁参照。

本稿は早川・佐藤の協議を経て執筆されているが、あえて分担を示せば、Ⅰ・Ⅱを早川が、Ⅲ・Ⅳを佐藤が分担執筆した。