

日本における「キャリア教育」実践の展開 (1) : 小学校におけるキャリア教育をどうすすめるか

児美川, 孝一郎

(出版者 / Publisher)

法政大学キャリアデザイン学会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

生涯学習とキャリアデザイン / 生涯学習とキャリアデザイン

(巻 / Volume)

3

(開始ページ / Start Page)

49

(終了ページ / End Page)

66

(発行年 / Year)

2006-02

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00003065>

日本における「キャリア教育」実践の展開(1)

—小学校におけるキャリア教育をどうすすめるか—

法政大学キャリアデザイン学部助教授 児美川 孝一郎

関係者のあいだでは、2004年度が「キャリア教育元年」と呼ばれたように、近年、文部科学省によって「キャリア教育の推進」が重要な政策課題とされ、研究指定校などを中心に、各地でその実践的な展開が模索されはじめている。

いま、なぜキャリア教育なのか——その社会的・政策的な背景については、すでに別稿⁽¹⁾でも論じたことがあるので、ここでは繰り返さない。ただ、確認しておくべきは、自らの側に主体的な準備があったわけではなく、急遽「キャリア教育の推進」を課されることになった学校現場においては、少なくない混乱や戸惑いの声が生じているという事実であろう。

キャリア教育とは、いったい何なのか。これまでの進路指導や職業教育とは、どこが違うのか。多忙化するいっぽうの学校現場は、また新たな「教育課題」を背負い込むことになるのか。こういった基本点な論点についてさえ、現場の教職員のあいだで一致した理解やコンセンサスが成立しているわけではない。したがって、行政指導などに対応して、学校がなんとか取り組みに着手しようとする際には、いきおい「形」に現れやすい実践——職業人を学校に招いての講話や、中学校であれば職場体験学習、高校であればインターンシップなど⁽²⁾——に取り組みが集中するといった事態も起きてきている。

また、「学校の教育活動全体を通じ、子どもの発達段階を踏まえた組織的・系統的なキャリア教育（新キャリア教育プラン）を推進する」⁽³⁾とい

う方針のもと、小学校からのキャリア教育の導入が謳われているが、従来から進路指導に取り組んできた中学や高校とは異なり、とりわけ小学校の現場からは、「いったい何をすればよいのか見当もつかない」と言った戸惑いの声も聞こえてくる。

いずれにしても、初等中等教育におけるキャリア教育は、具体的な教育実践の展開という点から見れば、今まさに“生みの苦しみ”の最中にある。文部科学省による「政策としてのキャリア教育」には、疑問を感じる点がないわけではないが⁽⁴⁾、学校教育が取り組むべき課題として、キャリア教育がやはり重要な位置を占めるべきことは論を待たない。とすれば、学校現場における今後の取り組みが、実態としてどういう方向に進んでいくのかについては、重大な関心を持って見守っていく必要があるだろう。

現在、筆者は、文部科学省の「キャリア教育推進地域指定事業」⁽⁵⁾に指定されている東京都内のM小学校と、研究協力という形で継続的にかかわる機会を得ている。定期的に同校を訪問し、研究授業を参観したり、教員研修の講師をつとめたりといったことをしているが、小学校におけるキャリア教育の立ち上げの“現場”を間近に参与観察することで、あらためて小学校段階におけるキャリア教育の実践をどう構想していくべきなのかについて、多くのことを考えさせられている。

以下、本稿は、筆者が2005年11月25日にM小学校の教員研修の一環として行った講演「小学校におけるキャリア教育をどうすすめるか」の一部を

基にして、筆者自身が同校の教育に多少ともかわるなかで日常的に感じてきた学校側や教員の反応などについての観察を加えて、書きおこしたものである。なお、M小学校は、いまだ3年間の研究指定事業の途上（2年度目）にあり、来年度末までに公開研究会を開催し、研究報告書をまとめる予定になっている。したがって、現時点では学校名を公開すること、および同校の事例について触れることは控えることにした。

1. 「キャリア教育」をどう捉えるか

(1) 学校の教育課程への位置づけ

学校現場でキャリア教育に取り組もうとするとき、最初に行き当たることになる“壁”は、そもそも「キャリア教育とは何か」「学校教育として、何に取り組めばよいのか」ということが、具体的な教育課程や教育実践のレベルでは、なかなかつかみにくいという問題であろう。

もちろん「キャリア教育」の定義は、1999年の中教審答申「初等中等教育と高等教育の接続の改善について」においても、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の報告書「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」（2004年）においても明示されている。ちなみに、後者によれば、キャリア教育とは、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」とされ、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」⁽⁶⁾であるとされる。実際、文部科学省の政策展開においても、教育行政上の用語としても、現時点では、キャリア教育とは「勤労観・職業観を育てる教育」という言い換えが、ほぼ定着してきていると見てよいだろう。

したがって、学校現場において混乱や戸惑いが生じるのは、こうした概括的な定義レベルでの「キャリア教育」の内容やねらい等が理解されないからではない。キャリア教育の意味やねらいはわかったとしても、それを具体的には、学校の教育課程や日常の教育実践にどう落とし込んでいけ

ばよいのかがわからないというのが、最大の“関門”である。事実、現行の学習指導要領には、「キャリア教育」という用語は一度も登場しないし、キャリア教育を行うための特別の教科や領域が設定されているというわけでもない。その意味では、「キャリア教育の推進」という政策課題は、1958年以来、一貫して学習指導要領の「基準性」や「法的拘束性」を強調してきた文部（科学）省の施策としては、まことに“奇妙な”登場の仕方をしているのである⁽⁷⁾。学校現場における混乱や戸惑いの背景には、こうした事情もあることを看過するわけにはいかないだろう。

(2) 教育課程全体の改革の視点

キャリア教育を学校の教育課程にどう位置づけたらよいかという問題を考えるに当たっては、キャリア教育の概念が、当初、1970年代のアメリカで登場してきた経緯に注目してみることも、あながち無駄なことではなからう。

これも別稿⁽⁸⁾で論じたことがあるので、詳しくはそちらを参照していただきたいが、端的に言ってしまうと、アメリカにおけるキャリア教育は、当時、危機的状況にあった学校教育の再建のための教育改革運動（career education movement）を導く主導的な「理念」として登場した。急激な産業構造の転換を背景にしつつ、また、伝統的な学校知識や職業教育の陳腐化という事態を前にして、子どもたち・若者たちの学校卒業後の「社会的・職業的自立」に貢献しうる学校教育の「有意性」を取り戻そうとする改革の視点が、キャリア教育だったのである。それは単に、伝統的な「職業教育（vocational education）」の焼き直しではなく、むしろアカデミック教科（教育）と職業教科（教育）との有機的な連関を取り戻し、その統合をはかろうとしたという点では、学校全体のカリキュラム改革の視点でもあった。

アメリカにおけるキャリア教育の概念が有していた、こうした「全体性」や「革新性」の契機は、日本におけるキャリア教育のあり方を構想する際にも、当然念頭に置かれるべきことであろう。本

来、キャリア教育の課題は、“プラス α ”の発想で——つまりは、既存の教育課程に何かをつけ加えるといった次元で——考えられるべきものではない。キャリア教育のねらいが、子どもたちの「キャリア発達 (career development)」の支援にあるとするならば、その課題は、当然のことながら、学校の教育課程全体を通じて追究されなくてはならない。いわば、学校の教育活動全体が「キャリア教育」になっていなくてはいけないのであって、特定の教科や単元、領域だけがキャリア教育を担うわけではない。さらに言えば、子どもたちのキャリア発達は、学校という場でだけなされるわけではなく、しかもその発達の方向は、学校卒業後の社会生活や職業生活に向けられている。とすれば、学校におけるキャリア教育も、学校内で完結するのではなくて、地域社会や経済界などとの積極的な連携を模索しつつ、取り組まれていく必要があるだろう。

こうした視点から、学校の教育課程全体を見直し、点検し、改善していくことが、まさにキャリア教育への取り組みにほかならない。学校現場において、とりわけ教員の意識としては、キャリア教育を学校の教育課程のうちのどこに位置づけるのかといった発想(思考回路)が、いまだに根強いように見えるが、むしろ発想そのものを逆転させる必要がある。ただ、そうであれば、(現在の文部科学省の政策展開がそうであるように)キャリア教育を「勤労観・職業観の育成」と言い換えてしまうことは、いま述べたような意味でのキャリア教育の全体的・革新的な契機を、かえって見えにくくさせてしまうようにも思うのだが、これは、少々穿ちすぎた見方だろうか。

(3) キャリア発達の支援

ところで、子どもたちのキャリア発達を支援する営みが、キャリア教育の目的であるとするれば、その際の「キャリア発達」とは、いったい何だろうか。

キャリアの捉え方は、時代や社会状況の変化とともに変わってくるし、研究者によっても多様な

解釈が存在する⁽⁹⁾ということを承知のうえで、あえて筆者自身の理解の仕方を結論的に言えば、こうなるだろうか。——キャリアとは、①個人が生涯にわたって遂行するさまざまな立場や役割の束である、②さまざまな立場や役割が、個人によって統合された形である⁽¹⁰⁾。

したがって、キャリア発達とは、子どもたちがその発達段階に応じて、自らのキャリアを発達させていくこと、つまり、それぞれの発達段階に即して、さまざまな立場や役割を担えるようになり、それらを自己のなかに位置づけ、意味づけていくことができるようになるということである。先の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によるキャリア教育の定義には、「キャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力」とあるが、そうした意欲・態度・能力を発達させていくことが、キャリア発達にほかならない。

これを「勤労観・職業観」の問題として表現することもできなくはないと思うが、その場合には、かなり厳密な留保が必要となるだろう。一つは、キャリアの問題は、職業としての仕事に限定されるものではないので、「職業観」には包摂しきれない「勤労観」の意味を幅広く捉えること。子どもが学級において特定の係活動や委員としての活動を担うことも勤労であり、家庭で家事などの役割を引き受けることも勤労であるといった具合に、「勤労」の概念を可能な限り広く捉えておく必要がある。こうした勤労を通じて、子どもたちが身につけていく意欲・態度・能力などが、将来における彼(女)らの職業的な意欲・態度・能力などにつながっていくことは十分にありうるし、望ましいことでもあるが、将来において必ずしも職業につながっていかない勤労も、子どもたちにとっては立派なキャリアであることが認識されなくてはならない。

もうひとつは、「勤労観・職業観」は、けっしてある時点で完成したり、到達点に達したりするようなものではなく、生涯を通じて変化し、発達していくものであることを押さえること。個人のキャリア発達は、その人が職業(仕事)をリタイ

ヤした後でも続いていく。そうした点から言えば、個人のキャリア発達の支援としてのキャリア教育を、「勤労観・職業観」の育成であると言い換えることができるのは、そこで対象としている存在が、子どもや若者にほかならないからだということもできよう。

(4) “望ましい” キャリア発達？

なお、キャリア発達の問題を考える際には、どこかに“望ましい”キャリア発達の方向性や到達点があるわけではないということを確認しておくことも重要である⁽¹¹⁾。キャリア発達には、本来、“望ましい”も“望ましくない”もありえない。その人らしいキャリア形成とキャリア発達があるだけである⁽¹²⁾。キャリア教育の役割は、それぞれの子どもにふさわしいキャリア発達を支援することにほかならない。

ただし、子どもたちの人間的成長と発達には、「個性化 (individualization)」の側面と同時に「社会化 (socialization)」の側面が不可欠である。子どもたちは、かけがえのない個としての自己実現をめざしていくとともに、自らが生まれ落ちた社会の成員として、その社会を維持し、更新していく役割を担っていくことが求められる。したがって、キャリア発達の場合にも、“望ましい”キャリア発達の方向性や到達点を子どもたちに押しつけることはもちろん禁物であるが、しかし逆に、すべてを子どもの自由に任せて、教える側からは何の働きかけも行わないということが、教育的であるとは言えない側面がある⁽¹³⁾。

かなり微妙な問題を含んでいるが、とりわけ小学校レベルでの子どもの発達段階を想定した場合には、そこでのキャリア教育 (=子どもキャリア発達の支援) には、「個性化」原則に任される部分よりも、どの子にも共通して身につけてほしい内容が大半を占めるということも、十分にありうることである。ただ、その場合でも重要なのは、学校や教員の側が教育的に設定する、子どものキャリア発達の「目標」や「到達基準」は、「開かれた」性格のものである必要があるという点であ

ろう⁽¹⁴⁾。つまり、学校が、学校全体のキャリア教育計画などを作成する際には、それぞれの学年や発達段階で子どもたちに身につけてほしいキャリア発達の「到達目標」が書き込まれることになると思うが、その内容は、けっして固定的・静態的なものであってはならず、たえず点検され、検証される必要があるし、批判的意見や疑問に対しても、つねにオープンに開かれたものである必要があるということである。とくに、キャリアやキャリア発達の問題は、子どもたちの生き方そのものであり、価値観や思想・信条にもかかわるものである。保護者の意向や地域社会の要請、社会全体の考え方の変化などにも、絶えず目配りされていることが求められるだろう。

〔図表1〕の「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み (例)」⁽¹⁵⁾ は、論じてきたような意味において、小学校・中学校・高校を通じて子どもたちに身につけさせたいキャリア発達上の諸能力の「到達目標」について、国立教育政策研究所生徒指導研究センターが作成し、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の報告書にも再録されたものである。3.4.であらためて論じることにしたい。

2. いま、なぜキャリア教育なのか

(1) 若年雇用問題への対応？

キャリア教育の中味については、とりあえず押さえることができたとして、それにしても、いまなぜ「キャリア教育の推進」なのか。学校現場における反応としては、キャリア教育の中味が捉えにくいことへの「戸惑い」もさることながら、教育政策が急展開して、にわかにキャリア教育が焦点的な課題となってきたことに“唐突さ”を感じる感覚も根深いように見える。これは、戦後の教育政策・行政に一貫して見られることであり、今にはじまったことではないとも言えるが、「キャリア教育の推進」という政策課題は、教育界から内在的に持ち上がったもの——たとえば、学校現場からその必要性を指摘する声が高まって、教育政策がそれを取り上げるようになったといった形

○職業観・勤労観を育むプログラムの枠組み(例)一職業的(進路)発達にかかわる諸能力の育成の観点からの視点から ※太字は、「職業観・勤労観の育成」との関係が特に強いものを示す

領域	職業的(進路)発達		職業的(進路)発達を促すための具体的な育成		中学校	高等学校	現実的探求・試行と社会的移行準備の時期
	職業的(進路)発達	職業的(進路)発達	職業的(進路)発達	職業的(進路)発達	職業的(進路)発達	職業的(進路)発達	職業的(進路)発達
職業的(進路)発達	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。
人間関係形成能力	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。
情報活用能力	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。
将来設計能力	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。
意思決定能力	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。	自己の個性を積極的に発揮し、他者との協働を推進し、自己の成長を促す。

で——ではない。しかも、今回のキャリア教育に関して言えば、それは、文部科学省による独自の判断に基づく「上から」の政策であるわけではない。

周知のように、現在、文部科学省が進めているキャリア教育関連の中心施策である「新キャリア教育プラン」(小学校・中学校・高校を通じた系統的な勤労観・職業観の育成の取り組み)は、政府レベルでの省庁横断的な若者就労支援政策である「若者自立・挑戦プラン」(2003年度～)の一環として⁽¹⁶⁾展開されているものである。その背景にあるのは、言うまでもなく、新規学卒者の就職難、フリーターの増大、若年層の離職率や失業率の高さといった「若者と雇用」をめぐる近年の状況悪化にほかならない。その状況悪化をもたらした原因の一つに、若者たちの就労意欲の弱さや職業意識の未熟さがあるといった認識から、学校段階からのキャリア教育の推進が強力に求められたわけである。

「若者と雇用」をめぐる困難な状況を前にして、学校教育は何もしなくてよいなど言うつもりは毛頭ない。しかし、若年層の雇用をめぐる状況が厳しいから、学校でのキャリア教育が必要だというロジックは、本来的には、やはりどこか転倒したものだと言わざるをえないのではないか⁽¹⁷⁾。はたして20年ほど前の若者は、今の若者たちよりもしっかりとした就労意欲をもち、職業意識が成熟していたのか。答えは、(筆者自身にも身に覚えがあるが)否であろう。それでも当時の若者たちは、全体としては「学校から職業への移行」をスムーズに果たしていた。職場も含めて社会全体が、未熟な若者たちを大人にしていく役割を背負っていたからである。とすれば、現在の若者たちの就労をめぐる困難は、その原因をすべて若者たち自身に帰してすむ問題でないことは明らかだろう。それにもかかわらず、若者の雇用問題の“ツケ”を教育で払わされるような格好での「キャリア教育の推進」は、その出自にどこか“不純”なものを含んでいると言うべきではなかろうか⁽¹⁸⁾。

(2) 埋め込まれていた機能を、意識的・自覚的な取り組みに

以上のような意味で、政策として展開されているキャリア教育には、疑問を呈せざるをえない点があるのだが、そのことは、今日の学校教育が、キャリア教育には取り組む必要がないということの意味するわけではもちろんない。

むしろ1.で論じたようなキャリア教育の捉え方(=子どもたちのキャリア発達の支援)を前提とするならば、学校教育の役割には、本来「キャリア教育」的な内容が豊かに含まれていたはずである。(それを「キャリア教育」という概念で意識したり、焦点化したりすることはなかったとしても、である。)であれば、「いま、なぜ?」という問いをたてる方が、実は、論理的にはおかしなことでもある。

むしろ、今日の時点で関係者の側が十分に意識しておくべきは、これまでの学校教育には「キャリア教育」的な内容が含まれており、事実上は従来も「キャリア教育」に取り組んできたのだとしても、これまではそのことを特別に意識しないで済んできたという事実である。それは、学校を取り巻く家庭や地域社会の教育力がしっかりしており、学校だけが子どもたちのキャリア発達を支援するという役割を担う必要がなかったこと、「職業的社会化」という点で言えば、企業内教育が大きな役割を果たすことで、子どもたちの「学校から職業への移行」が円滑に実現してきたことに支えられたものであった。

しかし、こうした環境条件は、現在では大きく崩れてきている。学校における生活指導のあり方をめぐる議論の際に、学校教育の過剰負担——学校による「抱え込み」——をどう解消するかという課題が提起されること⁽¹⁹⁾に象徴的であるが、家庭や地域社会の教育力の現状は、かつてのような役割を期待できる状況にはない。また、個別の企業によって事情は異なるとしても、全体として、今日の企業が人を育てる余裕を持てなくなりつつあることは確かであろう。若年層にとっての「学校から職業への移行」の困難は、移行プロセスの

長期化・複雑化・不安定化として現象しているが、それは、入り口（就職）が狭められているということだけではなく、仮に職に就くことができたとしても、その先で、職業人としてどうやって一人前になっていくかという「職業的社会化」の困難を随伴しているのである⁽²⁰⁾。

要するに、これまでであれば学校教育を補完してきたはずの、社会全体で子どもを育て、一人前の大人にしていくという「社会化」機能が大きく衰弱してきている。それは、個人の側から見れば、従来はとりわけ自己のキャリア形成などに意識的でなくとも、家族-学校-企業といった「組織」に属し続けることで、そこでキャリア形成のレールを敷いてもらえたのに対して、現在ではそうはいかなくなった、自らが自律的に、自分のキャリアを形成していかなくてはいけなくなったということの意味しているわけである。

とすれば、学校教育もまた、そうした環境変化を前提としたうえで、これまでよりも自覚的かつ目的意識的にキャリア教育に取り組むという課題を引き受けざるをえない。若年雇用問題の“ツケ”を教育が肩代わりするというのではないとしても、状況が変わってしまった以上、学校が、子どもたちを“無防備”なままに社会に送り出すわけにはいかない。子どもたちにまっとうなキャリア

意識を身につけてもらい、厳しい現実を漕ぎ渡っていけるような力をつけてもらうことは、もちろん社会全体の課題であるが、学校もまた、専門的な教育機関として、そこに参加し、役割を果たしていく必要があるということである。

3. キャリア教育で身につける能力

(1) キャリア発達の順次性

見てきたような意味で、学校段階からのキャリア教育が求められるとしても、もちろん小学校で取り込まれるキャリア教育と高校で行われるキャリア教育とでは、内容や方法等において、力点や比重が違ったものとなることは明らかであろう。

学校段階が、子どもたちの発達の順次性に応じて、段階的に積み上げられているように、子どもたちのキャリア発達にも発達の順次性がある。[図表2]は、先の国立教育政策研究所の報告「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」で提案され、やはり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の報告書でも再録された、学校段階別の子どもたちのキャリア発達課題の系統図である。

用語等も含めて細かな議論は省けば、小学校段階での「基盤形成」から、中学校での「暫定的選択」へと向かい、高校段階では「現実的探索・試

図表2 学校段階別に見た職業的（進路）発達段階、職業的（進路）発達課題

小学校段階	中学校段階	高等学校段階
＜職業的（進路）発達段階＞		
進路の探索・選択にかかる基盤形成の時期	現実的探索と暫定的選択の時期	現実的探索・試行と社会的移行準備の時期
＜職業的（進路）発達課題＞		
<ul style="list-style-type: none"> ・自己及び他者への積極的関心の形成・発展 ・身のまわりの仕事や環境への関心・意欲の向上 ・夢や希望、憧れる自己イメージの獲得 ・勤労を重んじ目標に向かって努力する態度の形成 	<ul style="list-style-type: none"> ・肯定的自己理解と自己有用感の獲得 ・興味・関心等に基づく職業観・勤労観の形成 ・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 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己理解の深化と自己受容 ・選択基準としての職業観・勤労観の確立 ・将来設計の立案と社会的移行の準備 ・進路の現実吟味と試行的参加

行」に入るとい流れは、大筋で了解できるものであろう。

ただ、固有に小学校段階におけるキャリア教育について考える際には、①小学1年～6年という年齢幅もあり、子どもの発達段階もかなり違ってくる時期を、「進路の探索・選択にかかる基盤形成の時期」とひと括りにするだけでよいのか、②子どもの発達段階に応ずるのであれば、いわゆる「プレ思春期」を迎える小学校高学年は、むしろ中学校段階への“橋渡し”の時期であり、それと低学年・中学年とは、やや質的に違う時期として把握する必要はないか、といった議論も出てくるかもしれない。

小学校がキャリア教育についての全体計画を作成する際には、おそらく低学年・中学年・高学年ぐらいの内的な段階区分を設けて、よりきめ細かなキャリア発達の段階規定や発達課題を明示していく必要があるだろう。今後、理論的にも実践的にも深められるべき論点である。

(2) 子どもたちに身につけさせたい能力

では、学校段階からのキャリア教育を通じて、子どもたちのキャリア発達を促すために、子どもたちにはどんな能力を身につけてほしいのか。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などが提案しているのが、([図表1]にもあるが、あらためて整理すると)、以下の4つの能力(下位分類では、8つの能力)である([図表3])。

図表3 キャリア教育で子どもに身につけさせたい能力

人間関係形成能力	自他の理解能力 コミュニケーション能力
情報活用能力	情報収集・探索能力 職業理解能力
将来設計能力	役割把握・認識能力 計画実行能力
意志決定能力	選択能力 課題解決能力

これまた国立教育政策研究所が発表した「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」に基づくものであるが、子どもたちに身につけてほしい「能力」を「～ができる」という水準においてだけではなく、「～しようとする」意欲や態度を含めて考えようとする点に特徴がある。「4つの能力」モデルは、子どもたちのキャリア発達の段階(学校段階)ごとに、身につけてほしい到達目標を設定するための規準であると同時に、学校におけるキャリア教育の全体計画やそれに基づく指導計画などを作成し、日常の教育活動の点検を行う際の規準ともなるものでもあろう。

この「4つの能力」モデルは、「一つのモデルと見なすことができるもの」であり、あくまで「各学校においてキャリア教育を推進する際の参考として」⁽²¹⁾活用されることが期待されるものであると指摘されているにもかかわらず、実際には、キャリア教育に取り組もうとする学校現場に対しては、かなり大きな影響力を発揮している。多くの学校では、4つの能力の観点に沿った「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」([図表1])に準拠して、自校のキャリア教育計画を作成しはじめ、また、4つの能力という観点から、個々の教育活動のねらいを明示したり、子どもたちの取り組みの点検・評価を行ったりしている。また、「4つの能力」モデルの妥当性を吟味するというよりは、あらかじめそれを前提としたうえで、キャリア教育の実践事例や解説などを行う刊行物が発行されているという現状もある⁽²²⁾。

こうした事態の進み方は、学校におけるキャリア教育の導入が、いわば“立ち上げ”期にあることの反映であって、仕方のない側面もあるかもしれない。ただでさえ多忙な学校現場が、新たにキャリア教育に取り組もうとする際、当面、提起されている「4つの能力」モデルを活用するところから、実践的な模索をはじめるということは、十分に考えられることである。ただ、そうした現実的な諸条件をひとまず脇におくとすれば、あくまで「一つのモデル」であり「参考」とであると提示

されている「4つの能力」モデルに関しては、以下のような点での慎重な吟味や議論があってもよくなるべきであるように思われる。

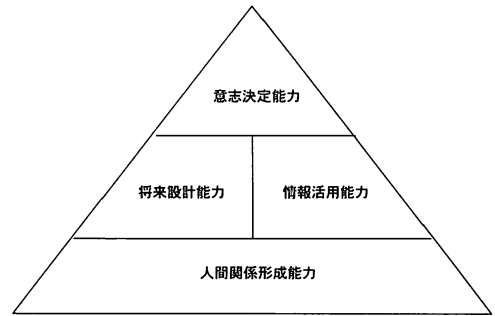
第一。あくまで提示されている「4つの能力」をそのまま活用するとしても、用語については、もう少し学校現場に馴染みやすい、これまでの教育実践分析などで使われてきた言葉で表現することも可能であろう⁽²³⁾。その際には、小学校・中学校・高校の学校段階によって、キャリア教育の重点が違うということもありうるので、用語そのものが学校段階によって違ってくるといってもありうるだろう。(もちろん、小学校・中学校・高校の接続のなかで、子どもたちに「身につけてほしい能力」の連続性や発展性は、十分に意識される必要はある。)

第二。「参考」として提示された「4つの能力」は、キャリア教育に取り組むうえで、子どもたちに身につけさせたい諸能力のすべてであるわけではない。それぞれの学校が目標とするキャリア教育の中味しだいでは、当然「4つの能力」以外の諸能力が、加えられてもよいだろう⁽²⁴⁾。

私見であるが、提示されている「4つの能力」は、知的・認知的な能力と社会関係的な能力に傾斜しているように見える。自校でのキャリア教育への取り組みとして、もう少し感性的なものを重視したいと考える場合や、身体と手を使ってモノをつくるといった能力を重視したいと考えるような場合には、当然、そうした教育のねらいに基づく「能力」が、新たに加えられてしかるべきであろう。いずれにしても、重要なのは、キャリア教育の取り組みにおいては、「4つの能力」の育成をはかることが大事なのではなくて、子どもたちのトータルなキャリア発達を促すことこそが目的であるという点である。学校現場での取り組みにおいては、この点が、本末転倒になってはならないだろう。

第三。そもそも提示されている「4つの能力」は、相互にどういう関係に立つのかが見えないという問題がある。「4つの能力」は、ただ単に並列するものなのか。それぞれの能力間の関係が、

図表4 4能力領域の構造

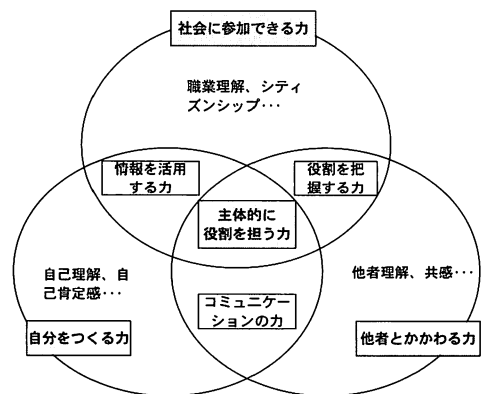


構造的に把握される必要があるのではなかろうか。[図表4]は、三村隆男によって提案されている「4つの能力」間の関係の構造図である⁽²⁵⁾。

確かに、こうした構造化も一つの理解の仕方であろう。そして、こうした理解を前提にするのであれば、子どもたちのキャリア発達の段階に応じて、学校現場が取り組むキャリア教育においても、子どもに身につけさせたい能力として重視するものには、学校段階による強調点の違いが生じてくるといったことも十分に考えられることであろう。

第四。提示されている「4つの能力」は、どことなく「個人」の視点に偏っているのではないかという印象を受ける。もともとなった国立教育政策研究所生徒指導研究センターでの検討の際に、全米職業情報整備委員会による「全米キャリア発達ガイドライン」(1989年)⁽²⁶⁾などが参考にされたことの影響もあるかもしれないが、個人主義的な発想が色濃いように見えるだけでなく、誤解を恐

図表5 子どもたちに身につけてほしい能力



れずに言いきってしまったえば、どこかで「自立した強い個人」を想定した枠組みであるように見えなくもない⁽²⁷⁾。

子どもたちのキャリア発達は、本来、①自分自身との関係（自分づくり）、②他者との関係（仲間づくり）、③社会との関係（社会参加）のそれぞれの側面において展開されるものであろう。[図表5]は、そうした広がり意識しつつ、試みに筆者自身が考察してみた「キャリア教育で子どもたちに身につけてほしい能力」の概念図である。いまだ不十分などころがあるのは重々自覚しているが、参考として検討いただければ幸いである。

4. キャリア教育にどう取り組むか

(1) 小学校におけるキャリア教育に求められること

以上の議論を踏まえたうえで、それでは、学校におけるキャリア教育にどう取り組んだらよいのかについて、小学校を念頭におきつつ考えてみたい。

まず、考察の前提としては、キャリア教育が小学校・中学校・高校を通じて系統的に取り組まれるべきものであるとしても、とりわけ小学校におけるキャリア教育には何が求められるのかということを確認しておく必要があるだろう。先の「キャリア発達の順次性」の問題と密接にかかわるが、端的に表現すれば、小学校段階におけるキャリア教育に求められる固有の課題は、「学校の教育活動全体を通じて、子どもたちのキャリア発達の豊かな土台をつくる」という点に尽きるのはなかろうか。

小学校におけるキャリア教育が、ことのほか「勤労観・職業観の育成」に焦点化されて行われなくてはならない理由はないし、ましてや職業人の講話や職場見学・職場体験などを必ず実施なくてはならないといったことは決してない。むしろ、小学校段階の子どもたちにふさわしい人間的成長と発達を促すためのさまざまな教育活動が、結果としては、子どもたちのキャリア発達の

豊かな土台をつくることになるし、勤労観や職業観の形成の基礎をつくることになるという関連性が、深く意識されるべきであろう。

自分のことをよく知る、自分に自信を持つ、友だちへの思いやりの気持ちを持つ、友だちといっしょに何かをやり遂げる経験をする、健康な身体をつくる、ものづくりの体験をする、さまざまな技能やわざを獲得する、自分で情報にアクセスして活用できるようにする、世の中の仕組みや動き、仕事の世界への関心のアンテナを広げる、クラスや班のなかでの役割を担う経験をする、自分で計画を立てられるようにする、自分のことは自分で決められるようにする……列挙していけばキリがないが、小学校教育であれば、どこの学校でも意識され、取り組まれているであろう教育活動が、子どもたちのキャリア発達の土台を築きあげるものであり、そのまま「キャリア教育」と呼びうるものである。これらのなかには、先に論じたような「4つの能力」モデルに当てはまるものもあるだろうし、うまく位置づかないものもあるかもしれない。しかし、当然のことながら、重要なのは、「4つの能力」モデルにこだわって、キャリア教育への取り組みをつくりあげていくことではなく、それぞれの学校独自のやり方で、子どもたちのキャリア発達の土台を豊かに築きあげていくことにほかならない。

どこの学校においても、その学校独自の教育目標が設定されている。では、その学校がキャリア教育に取り組もうとし、キャリア教育の全体計画を作成する際、学校全体の教育目標とキャリア教育計画における教育目標とは、どのような関係になるだろうか。

結論的に言えば、小学校段階においては、両者は、かなりの程度まで重なるのはなかろうか。もちろん、キャリア教育の全体計画には、子どもたちのキャリア発達を支援するという固有の重点的なねらいがあるため、一般的に言えば、学校全体の教育目標とキャリア教育の目標とでは、力点に違いが出てきてしかるべきであろう。また、ある程度の長期的な目標設定となる学校全体の教育

目標（——その意味では、抽象度も高く、普遍的な目標になりがちである）と、一定の期間ごとに見直しをすることになるキャリア教育の目標（——当面のという限定付きの、具体的な重点目標であってもよい）とでは、時間的な展望の違いゆえの力点の差が生じてくることも考えられよう。

その意味では、キャリア教育が目標とする教育の内容は、小学校における教育活動の全般にわたるものであるとしても、その学校に通う子どもたちの実態を踏まえながら、当面の重点的な取り組みの方向性を明示するという仕方でも、キャリア教育の目標を設定するというやり方もあるだろう。たとえば、ある学校に通う子どもたちの特徴として、友だちどうしが交わり、人間関係をつくったり、協力して何かをやり遂げたりすることが苦手であるといった特徴（発達課題）があることがわかっているとしよう。その場合には、その学校が目標とする、たとえば「よく考える子、思いやりのある子、健康な子」といった学校教育目標は不動のままに、キャリア教育の目標としては、「人間関係形成能力」の育成を軸にした目標設定をするという選択も十分に考えられるだろう。

(2) 教育課程全体の点検と見直し

学校がキャリア教育に取り組もうとするとき、まず最初に取りかかるべきは、キャリア教育をすすめるという観点から、その学校の教育課程全体を見直してみるという作業である。多くの学校が試みているのは、先の [図表 1] に提示した「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」などを参考にしながら、自校の教育課程全体を通して、キャリア教育で子どもたちに身につけてほしいと考える力をどうつけていくのかを、学年ごとの段階に沿って、各教科、特別活動、道徳、「総合的な学習の時間」の領域ごとに、具体的に計画化していく試みである。

イメージを喚起するために例示すれば、[図表 6] は、広島県三原市久井小学校が作成した「キャリア教育全体計画」であり、[図表 7] は、静岡県沼津市立原東小学校の「キャリア教育計画」

のうち、「総合的な学習の時間」の領域を、学年ごとの年間指導プランに落とし込んだものである。詳しい検討はここではできないが、それぞれの学校なりのキャリア教育の目標を明確にし、それを実際の教育活動に具体化していくということのイメージは浮かべることができるだろう。

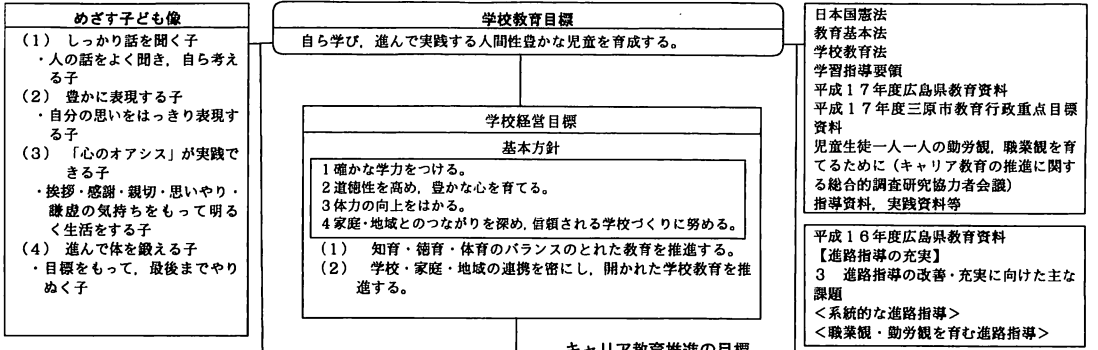
重要なのは、すでに論じたように、「4つの能力」にしても、キャリア教育の目標にしても、それぞれの学校ごとに、教育上の重点的なねらいや子どもたちの実態に即して、自由に創意工夫されるべきものだという点にある。そして、こうした学校全体のキャリア教育計画について検討し、教員集団で丹念に議論していくことを通じて、その学校の教師一人ひとりが、以下のような点を確認できるようになることが大切であろう。

小学校を対象に考えた場合、端的に言えば、これまでの小学校の教育には、キャリア教育の視点から見た場合にも、効果が期待できそうな内容や活動が豊富に含まれているという事実の確認であり、意識化である。小学校教育をまっとうに実践していくことが、同時に、子どもたちのキャリア発達を促すキャリア教育としての効果をあげることにもなるのだという連関が、それぞれの教師に実感できることが大切であろう。キャリア教育が“プラスα”の発想で考えられてはならないことは、先にも触れたが、そのためにも、学校全体の日常の教育活動こそが、キャリア教育の豊かな土台であると同時に、内容そのものでもあることが、深く理解される必要があるだろう。

(3) 学年間、教科間、領域間の「連携」

ただし、これまでの小学校の教育には、キャリア教育としての効果が期待できる内容や教育活動が豊かに含まれていたとしても、キャリア教育という観点からの教育課程の点検をしてみればわかるように、それらの要素は、学年間の系統性、教科間の連携、教科・特別活動・「道徳の時間」・「総合的な学習の時間」の領域間の連携といった点において、必ずしも意図的・計画的に配置されていたわけではないということも事実である。

平成17年度 久井小学校キャリア教育全体計画



<p>児童の実態・保護者の願い</p> <p>【児童】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 明るく素直。 ・ 言われたことは真面目に取り組む。 ・ 集中して人の話を聞き取ることが弱い。 ・ 人前ではっきり自己表現したり、自分の感じたことを工夫して書いたりする力が弱い。 <p>【保護者】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の思いを表現できる力をつけてほしい。 ・ 健康で安全な学校生活を送ってほしい。 	<p>キャリア教育の目標</p> <p>【第1章総則 第5(4)】 「各教科等の指導に当たっては、児童が学習課題や活動を選択したり、自らの将来について考えたりする機会を設けるなど工夫すること。」</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 家庭、学校、地域の一人としての役割を果たすことよって、自分のよさや得意分野に気づき、日々の生活の中でそれらを生かそうとする意欲や態度をもつ。 ② 将来への夢や希望をふくらませながら、生活と職業との関係を考え、職業に対する基本的な知識・理解を得る。
--	--

<p>キャリア教育推進の目標</p> <p>「よりよい人間関係を築きながら、自らのよさに気づき、 自分らしさを発揮して夢と希望のある生活をつくりだしていこうとする意欲・態度の育成」</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 家庭、学校、地域の一人としての役割を果たすことよって、自分の長所や得意分野に気づき、生活の中でそれらを生かそうとする意欲や態度をもつ。 ② 将来への夢や希望をふくらませながら、職業に対する基本的な知識・理解を得る。 ③ 卒業後の中学校生活における新しい環境や人間関係について理解し心構えをもつ。 <p>【平成17年度重点目標】</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動との関連を図ったキャリア教育の推進 ② 人間関係能力の育成に重点をおいたキャリア教育の推進 ③ 社会体験学習の実施と事前・事後指導の充実

キャリア教育学年指導目標						
低学年		中学年		高学年		
<p>広げよう ともだちの輪</p> <p>・友達作りを中心に自己及び他者への関心を高め、自己の役割や身の回りの仕事に対し意欲的に関わろうとする態度を養う。</p>		<p>見つけよう 自分のよさ</p> <p>・自己のよさや自分の伸びを見つけることよって自己肯定感を育てるとともに、友達と協力して様々な体験活動を行うことよって意欲を養う。</p>		<p>見つけよう 未来</p> <p>・自己の個性を理解し、夢に向かって自分の能力を高めようとする意欲や態度を育てる。</p>		
領域	各領域等における指導内容					
	各教科	道徳	特別活動		総合的な学習の時間	その他の教育活動 保護者・地域との連携
人間関係形成能力	「聞く」「話す」という具体的場面を通して、コミュニケーション能力を習得する。各教科のねらいに即した基礎・基本を身につける。	自分や友達の良いところを見つたり個性を理解したりして、ともに向上しようとする態度を育てる。	希望や目標を持って生きる態度、基本的な生活習慣、心身共に健康で安全な生活態度の形成と望ましい人間関係の育成に資する活動を行う。	学校生活の充実と向上のために諸問題を話し合い、協力してその解決を図る活動を行う。		
情報活用能力	身近で働く人々を観察したり図鑑で調べたりした情報を取捨選択し、効果的に発信する。	身近で働く人々の様子がわかり、働くことの意義や働く人々の様々な思いがわかる。	家庭や地域の人々との連携、社会教育施設等の活用など工夫する。	体験的な活動を行うことよって、学校生活に秩序と変化を与え、全校及び学年集団への所属感を深める。	学習したり体験したりしたことをグループでまとめたり発表したりする。	行事への参加や外部講師の招へい、地域の学習教材を生かす。PTAとの連携の充実を図る。
将来設計能力	将来の目標や生活との関連の中で今の学習の必要性や大切さを理解する。	自分の将来の夢や希望を持ち自分でもやろうと決めたことは、前向きに何事にも取り組む。	学級活動などにおいて、児童が自ら現在及び将来の生き方を考えることができるように工夫する。	勤労の尊さや生産の喜びを体得するとともに、体験活動を行うことよって集団行動における望ましい態度や協力してよりよい学校生活を築こうとする態度を育てる。	見学や調査、発表や討論、物作りや生産活動などの体験的な学習を通して、自分の考えをしっかりと持て、計画を立てる。	幼・小・中・高等学校と系統立てた学習を進め、キャリア教育の充実を図る。
意思決定能力	体験的な活動や問題解決的な活動を通して、自主的に課題を見つけ、主体的に解決していこうとする。	自分の仕事に責任を持って取り組むことの大切さや自己決定ができる。	学級活動、児童会活動及びクラブ活動の指導については、指導内容の特質に応じて、教師の適切な指導の下に、児童の自発的、自目的な活動が効果的に展開されるようにすることよって、内容相互の関連を図るよう工夫する。	集団行動における望ましい態度や協力してよりよい学校生活を築こうとする態度を育てる。	自分の力で課題を解決しようとする。	好ましい人間関係の育成をめざし自己実現を図る。

これまでの小学校教育においてキャリア教育としての効果が期待できそうな教育活動（各教科の単元や学校行事、委員会活動やHR活動、あるいは「道徳の時間」の授業や「総合的な学習の時間」の活動など）を「点」に喩えるならば、小学校の教育課程には、たしかにそうした「点」が数多く存在している。しかし、それらの「点」が結びつくことで「線」ができたり、そうした「線」がより合わさることで「面」になったりというふうにはなっていない。学校が取り組むべきことは、こうした意味で、「点」を「線」にし、「線」を「面」にしていくために、その学校の教育課程全体を点検し、関連する「点」や「線」を有機的に結びつけていくという観点から教育課程を編成し直していくことである。

これも一例であるが、たとえば、「人の生き方から学ぶ」（自分の将来について考えていくための土台にする）といったキャリア教育のねらいが定められたとすれば、

- ①「道徳の時間」では、個人の生きざまが主題となる、あるいは教材として使われているような単元を扱う（例、「漫画家になろう——手塚治虫」）
- ②国語の単元としては、個人の生き方を取り上げた作品を扱う（例、「イーハトーブの夢——宮沢賢治の生き方と理想」）
- ③「総合的な学習の時間」では、たとえば「先輩から学ぶ」といったプログラムを実施して、自分の興味のある人を選んで、伝記や資料等を調べさせ、その人の考え方、業績、努力のかたち等から学ばせる。また、実際に、卒業生や地域の人などをゲスト・ティーチャーとして招いて話をしてもらい、等の一連の学習活動を組む
- ④国語の授業で、以上のような学習で学んだことをもとにして、「20年後の私へ」といったテーマの作文を書かせる

といったひとまとまりの教育活動をユニットとして展開するということが、そうした結びつけの作業に当たる⁽²⁸⁾。要するに、上記のような活動は、

既定の時間割に沿ってそれぞれに展開されるわけであるが、相互の関連については、子どもたち自身にも意識化できるように促しつつ、一連のユニットの学習がほぼ同時期に展開されるようにして、全体のまとめや振り返りの時間（上記の例で言えば、④）を確保するということが必要となるわけである。

もちろん、各教科や道徳などの領域には、その教科なり領域なりに即した教育目標があり、一時間一時間の授業についても、その教科固有の、あるいは領域に固有のねらいが設定されている。したがって、各教科や領域間の連携によってキャリア教育のユニットを組むということは、教科や領域での教育活動をすべて、いわば「キャリア教育」化してしまうということの意味するわけではない。そうではなくて、「連携」には、（上記の③のように）「総合的な学習の時間」を活用して、直接にキャリア教育としてのねらいを持たせた活動を行うこともあれば、④のように、作文指導という教科としてのねらいとキャリア教育としてのねらいが並び立つこともあれば、①②のように）教科なり領域なりのねらいに即した教育活動の展開が、結果としてキャリア教育としての効果も生みだす（キャリア教育で身につけさせたいと考える力の育成につながる）こともある、といった多様な形態が取られるべきことが理解されなくてはならない⁽²⁹⁾。

子どもたちにどんな能力を身につけてほしいのかというキャリア教育の目標に照らしながら、こうした各教科・領域の連携からなるユニットを、年間を通じて、また学年進行に応じていくつも創りあげていき、教育課程全体のなかに体系的に位置づけていくことが、まさに学校が全教育活動を通じてキャリア教育に取り組んでいくことになるのである。おそらく現実的に言えば、それぞれのユニットにおける各教科・領域の連携は、かなり緩やかなものとなるため、ユニットとしての教育活動に“まとまり”を付けるための特別の時間等の設定が、キャリア教育計画の節目節目に必要とされるということはあるだろうが。

原東小キャリア教育の核となる1～6学年【生活科+総合】の主な学習内容（平成16年度）

	1年	2年	3年
研修テーマ	人や自然とふれあい、 自分の思いを表現できる子	自分の思いを持ち、 仲間とともに活動を広げていく子	自分の思いを持ち、 調べ方を学び、 新しいことを発見する子
1学期	<p>ともだちいっぱい⑥ ○クラスの人、1年生の人、学校中のいろいろな人となかよしになろう（あくしゅ大作戦）</p> <p>あそびにいこうよ⑩ ○1年を通して公園や地域を探検</p> <p>あさがお・まめを育てよう⑬ ○種まきから種とりまで</p> <p>学校探検をしよう⑥ ○2年生と探検 ○学校のひみつ</p>	<p>ぼうけんいっぱい、 かんだういっぱい⑮</p> <p>○野菜を育てよう 野菜を植えよう、野菜を育てよう サツマイモを植えよう 野菜の取り入れをしよう</p> <p>●学校探検 学校のことをよく調べ、1年生を案内しよう</p> <p>○野菜の精たちのカーニバル</p> <p>●校区探検パート1 田んぼ、川など自然探検 校区の秘密を教え合おう 自分の家の周囲を中心に</p>	<p>保育園、幼稚園の先生⑳</p> <p>○知ってること・ 知らないこと</p> <p>○調べてみよう ・どんな調べ方ができるかな ・インタビューしよう</p> <p>○まとめよう ・どんなまとめ方ができるかな ・わかりやすくまとめよう</p> <p>○発表しよう</p>
2学期	<p>いきものだいすき⑫ ○虫となかよし ○うさぎとなかよし ○ぼくじょうへいこう</p> <p>ようこそあきのくにへ⑯ ○秋をみつけよう ○秋を感じよう ○秋をつたえよう</p> <p>花いっぱいになあれ④ ○花を選ぶ、球根を買う、育てる</p> <p>みんなだいすき⑭ ○家の名人をさがそう ○家の仕事をさがそう、挑戦しよう</p>	<p>ぼうけん、はっけん、 おまつりだ！⑮</p> <p>収穫の祭りを開こう</p> <p>○1年生を招待してお祭りをしよう</p> <p>●校区探検パート2 私たちの校区を案内しよう ・地元の子どもが探検を実施 もっと調べたいことを見つけよう ・地域の人材にも目を向けて</p> <p>○つくってあそぼう 松ぼっくりやどんぐりで作ろう</p> <p>●乗り物に乗って出かけよう</p>	<p>お年寄りとなかよくなろう⑨ (デイサービスとの交流)</p> <p>○計画の実施に向けての準備や練習</p> <p>○交流会の実施</p> <p>○振り返り、お礼の手紙</p> <p>お店ではたらく人㉑ (4つの店をグループで)</p> <p>○見学→課題づくり</p> <p>○予想→見学</p> <p>○見学→まとめ</p> <p>○学年発表</p>
3学期	<p>○家の仕事発表会をしよう ○むかしのあそびに挑戦しよう</p> <p>もうすぐ2年生⑩ ○できるようになったよ ○発表会をしよう ○ありがとう6年生 ○1年生を迎える用意をしよう</p>	<p>自分たんけん、自分はっけん⑯</p> <p>小さいころのこと知りたいな 成長のアルバムを作ろう</p> <p>ぼく・わたしの物語 もうすぐ3年生</p>	<p>小学校にご招待⑥ (新入学児童との交流)</p> <p>○計画を立て、準備や練習をする</p> <p>○交流会の実施</p> <p>○振り返り、手紙を書く</p>

※丸囲み数字は時間数。

	4年	5年	6年
研修テーマ	地域を支える人と関わりながらその活動をまとめ、友だちに伝えることのできる子	働くことを通して、自分のよさや友達のよさを見つけていることができる子	夢をえがき、他と関わりながら、目標達成に向かって努力し、追求する子
1学期	<p>【地域を支える人たちを見つめよう】</p> <p>よさや思いをみつけよう 地域のためのいろいろな仕事や活動 ③④</p> <p>○学校や地域の動植物の変化を通して、花壇や公園や街路樹の世話をしている人々の活動に目を向ける。</p> <p>●地域で仕事やボランティア活動をしている人のよさを見つける。</p> <p>○地域のゴミや水の処理をしている人の活動を調べ、思いや願いを知る。</p> <p>●寺や神社、店や工場、施設で仕事をしている人にインタビューしたり、一緒に体験したりして関わり、様子を調べる。</p>	<p>【自分の「よさ」をみつけよう】②②</p> <p>○自分の好きなところを探し、5年生のめあてを持つ</p> <p>○働くことの大切さを考えよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ働くのだろう ・役割を果たさなかったらどうなるのだろう <p>○自然教室への取り組みを通して、がんばっている自分たちのよさを見つけ合おう</p>	<p>【つかもう、みんなで夢を！ 咲かそう「マイオンリーワン」】</p> <p>みんなの思いを集めて「原東キッズマート」を開こう ③⑤</p> <p>○課題の設定</p> <p>○経営計画づくり・調査・探究</p> <p>○出典準備</p> <p>○開店！原東キッズマート</p> <p>○振り返り</p>
2学期	<p>伝えよう 地域のために仕事や活動をしている人を ③④</p> <p>○地域の自然を観察したり地域の人や関係者にインタビューしたりして、地域で仕事や活動をしている人の思いや願い、自分の考えをまとめ、発表会を開く。</p> <p>●地域の人々の伝統行事や太鼓への思い、願いを知り、質作太鼓の打ち方を学ぶ。</p> <p>●地域で寺や神社、店や工場、施設などで働いている人、地域の行事や祭りなどで活動している人に目を向け、思いや願い、自分の考えをまとめ、発表会を開く。</p>	<p>【自分の「よさ」を伸ばそう】①⑥</p> <p>○「自分のよさ」を生かしてやってみたいことを考えよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アンケート調査 ・挑戦したいことを決める ・コース別話し合い ・課題追求 ・ミニ発表会 ・実践 ・報告会、発表会 	<p>さあ、でかけよう！ 夢さがしの修学旅行 ①⑥</p> <p>○計画づくり・調査・追求</p> <p>○修学旅行で咲かせよう マイオンリーワン</p> <p>○振り返り</p> <p>【探検！体験！もうすぐ中学生】①②</p> <p>○計画づくり・調査・見学</p> <p>○進路決定・振り返り</p>
3学期	<p>いっしょに行動しよう 自分たちにできることを ⑦</p> <p>○地域の自然や環境を大切にしている呼びかけをする。</p> <p>○自分にもできることを考え、行動する。</p> <p>●地域で活動している人の思いや願いが他の人にも伝わるよう、呼びかける。</p> <p>●自分にもできることを考え、行動する。</p>	<p>【目標とする人に近づくためにできることを見つけ、実践しよう】①⑨</p> <p>○1年間のお手本にしてきた6年生のよさを話し合おう</p> <p>○最高学年になる心構えを作ろう</p> <p>○ほく、わたしのめざす「目標とする人」をまとめてみよう</p> <p>○6年生を送る会に関わる取り組み</p>	<p>【自分の「マイオンリーワン」を語ろう】①②</p> <p>○オンリーワンの卒業式づくり</p> <p>○自分の夢を発表しよう</p> <p>○卒業式で将来の夢を語ろう</p>

(4) 教師間の連携、学校の外部との連携

論じてきたような形での学校の教育課程の再編成ができるためには、そしてそれを効果的に実践していくためには、どうすればよいだろうか。

ひとつには、教師一人ひとりが、各教科、特別活動、「道徳の時間」、「総合的な学習の時間」の相互連携についての意識を強めていく必要があるだろう。中学校以上のような教科担任制ではなく、学級担任制を前提とする小学校においては、この点では条件的に恵まれているはずであるが、それでも、それぞれの授業や教育活動を個々にこなしていくといった発想に陥りがちになってしまうのが、学校の日常というものであろう。また、これまでは各教科や領域の固有のねらいについて意識していればよかったところに、キャリア教育の観点からのねらいや効果についても意識する必要があるということになれば、それはそう簡単にできることでないのも確かであろう。そうであればこそ、キャリア教育についての教師自身の意識を高めていくことが求められるし、それを促すための点検・評価活動を、教育課程のなかに組み込んでおくといった工夫も必要となるだろう。

ふたつめには、教師間の連携が強化される必要があろう。各教科や領域における取り組みは、学級担任によって担われることが多いとしても、それぞれの教育活動のねらいや位置づけといった点については、個々の教師任せにするわけにはいかない。学年の教師間での連携と協働が必要であり、教育活動の中味によっては、クラス単位ではなく学年全体での取り組みとして展開されたり、あるいはクラスをバラして機能的なグループを編成するといった工夫が必要となることもあるかもしれない。また、小学校の六年間を通じた子どものキャリア発達を促すという見通しを持つためには、学年を超えた教師間の連携によって、取り組みの順次性や発展性を考えていくといった必要性も生じてくるだろう。いずれにしても、学校をあげたキャリア教育への取り組みは、「学級王国」と称されることもある小学校の教員文化の組織的協働のあり方（弱さ）を変えていくことでもある。

最後に、学校と「外部」との連携が、これから発展させていくべき課題として、追究されるべきであろう。キャリア教育とは、本来、学校と社会との接続を意識したうえで学校教育改革の視点である。また、子どもたちのキャリア発達ということを考えるのであれば、当然のことながら、それは学校を舞台にしていただけなされるわけではない。子どもといえども、立派な生活者であり、家庭や地域社会、メディアやサブカルチャー等の影響を受けながら成長していく存在である。そうであれば、子どもたちのキャリア発達において求められる力を、すべて学校教育において身につけさせようといった発想は、ある意味では本末転倒なのである。むしろ、子どもたちの学校外での生活体験を、キャリア発達という観点に即して、意味づけたり、意識化させたりするのが、学校教育の、とりわけ学校におけるキャリア教育の役割なのでなかろうか。そうした意味で、学校と「外部」との連携は、ゲスト・ティーチャーを呼ぶとか、職場見学を実施するといった次元だけではなく、より深く本質的に探究される必要があるだろう。

—— 注 ——

(1) 拙稿「日本における『キャリア教育』の登場と展開——高校教育改革へのインパクトをめぐる——」法政大学キャリアデザイン学会編『生涯学習とキャリアデザイン』創刊号、2004年、拙稿「キャリア教育の動向」日本子どもを守る会編『子ども白書2004』草土文化、2004年、など。

(2) 国立教育政策研究所の「職場体験・インターンシップ現状把握調査」（2005年）によれば、2003年度に職場体験・インターンシップを実施した学校の割合は、中学校83%、高校44.3%にまで至っている。このうち、中学校の4割弱 [1割弱]、高校の5割強 [2割] は、2001年度 [2003年度] 以降に新たに取り組みをはじめたものである。

(3) 若者自立・挑戦戦略会議（文部科学・厚生労働・経済産業・経済財政政策担当大臣）「若者自立・挑戦プラン」2003年、5頁

(4) 拙稿「フリーター・ニート問題と学校教育の課

題』『月刊クレスコ』2005年9月号、大月書店、拙稿「フリーター・ニートとは誰か——つくられるイメージと社会的視点の封印」佐藤洋作ほか編『ニート・フリーターと学力』明石書店、2005年、などを参照。

(5) 2004年度からの文部科学省の事業であり、言うまでもなく「若者自立・挑戦プラン」に基づく同省の「新キャリア教育プラン」の一環に位置づく。全国で45の地域が指定されている。詳しくは、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/04081101/002.htm で見ることができる。

(6) 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」2004年、7頁

(7) 同様の登場の仕方をした文部省の政策に、1990年代前半における「新しい学力観」「新学力観」があったことは記憶に新しい。文部省『小学校教育課程一般指導資料・新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』東洋館出版社、1993年、を参照。用語としての「新しい学力観」は、今ではすっかり使用されなくなった。「キャリア教育」もまた、同じような運命を辿ることにならないように願いたいものだ。

(8) 拙稿、前出「日本における「キャリア教育」の登場と展開——高校教育改革へのインパクトをめぐって」

(9) たとえば、川崎友嗣「米国におけるキャリア発達研究の動向」『日本労働研究雑誌』No.409、1994年、高橋俊介『キャリア論』東洋経済新報社、2003年、などの整理を参照。

(10) 基本的には、D.E.スーパのキャリア発達論を念頭においている。したがって、キャリアをもっとも広義に解する立場であり、かつ、自己概念の発達との関係で、キャリアおよびキャリア発達を捉えようとするものである。なお、スーパの理論については、渡辺三枝子編『キャリアの心理学——働く人の理解「発達理論と支援への展望」』ナカニシヤ書店、2003年、第1章（執筆者は、岡田昌毅）、を参照。

(11) 実は、日本の教育行政関係の公的文書では最初に「キャリア教育」という用語を使った中教審答申「初等中等教育と高等教育の接続の改善について」（1999年）では、キャリア教育は、「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」と定義されていて、職業観・勤労観に「望ましい」という形容詞が付加されていた。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の報告書では、「望ましい」は削除されている。

(12) この点では、「キャリアアップ」という、近年ではよく目にするようになった日本語が、キャリア論の本質からすれば、きわめて異様なものであることがわかるだろう。本来、キャリアには“上昇”も“下降”もないはずである。

(13) 言うまでもなく、これは、教育が本質的な意味で「保守的」な性格を持つという点にかかわる。木村浩則「アレント教育論における『保守』と『革新』——ハンナ・アレントの教育理解再考」教育思想史学会『近代教育フォーラム』No.10、2001年、が刺激的である。

(14) 「開かれた」というキーワードの選択もそうであるが、ここで念頭においているのが、いまもって、教育の「自発的な社会的統制」機能を論じた勝田守一の理論であることは、正直に付記しておきたい。勝田守一『教育と教育学』岩波書店、1970年、を参照。

(15) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」2002年

(16) その他の文部科学省関係の施策には、「日本版デュアルシステム」の推進、フリーター再教育プラン（専修学校）、キャリア高度化プラン（大学、大学院）、専門高校等における専門的職業人の育成、草の根eラーニング・システムの整備などがあるが、ここでは触れない。http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/wakamono/index_h17.htm を参照。

(17) 詳しくは、註4の拙稿を参照。

(18) 教育の領域で言えば、すでに1970年代から、主として進路指導の研究者や関係者のあいだでは、アメリカで展開されていたキャリア教育への注目がなされていた。その後、日本でも、「キャリア教育」的な発想に基づく進路指導の改善の取り組みも見られたわけであり、こうした展開の延長上に、「キャリア教育の

推進」の施策が位置づけられたならば、それなりの受けとめ方もありえただろう。

ただし、その場合でも、従来の進路指導のあり方をどう捉えるかという点については、批判的視点を含んだていねいな吟味が必要ではあるが。全国進路指導研究会編『現代の進路指導』民衆社、1979年、菊地良輔『中学生の進路と受験期』新日本出版社、1989年、などを参照。

(19) 児童生徒の問題行動等に関する調査協力者会議・報告「学校の『抱え込み』から開かれた『連携』へ——問題行動への新たな対応」1998年、少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議・報告「心と行動のネットワーク——心のサインを見逃すな、『情報連携』から『行動連携』へ」2001年、などを参照。

(20) 現在、「ニート」と呼ばれる若者の増加が社会問題化しているが、実は「ニート」のうち半数近くは、過去に就業経験を持っていることがわかっている。内閣府の青少年の就労に関する研究会「若年無業者に関する調査（中間報告）」2005年、を参照。

ニートについての事例報告は、こうした若者の少ない部分が、就業時における何らかの「挫折」体験が尾を引いて、次の就職に向けての一步がなかなか踏み出せない状況にいることを伝えているが、今日の若者たちの「職業的社会的」をめぐる困難を象徴的に示したものと言えるだろう。

(21) 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、前出「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」、22頁

(22) 月刊の『進路指導』誌（日本進路指導協会発行）の各月号で紹介される実践例、三村隆男『図解 はじめる小学校キャリア教育』実業之日本社、2004年、などを参照。

(23) たとえば、静岡県沼津市立原東小学校では、同校のキャリア教育の全体計画において、「4つの能力」を前提としながらも、将来設計能力を「えがく力」、情報活用能力と人間関係形成能力を「かかわる力」、意志決定能力を「もとめる力」と表現して、子どもたちに「つきたい力」を概念化している。三村隆男、前出『図解 はじめる小学校キャリア教育』、51頁、三村隆男・沼津市立原東小学校編『キャリア教育が小学

校を変える！——沼津市立原東小学校の実践』実業之日本社、2005年、を参照。

(24) たとえば、キャリア教育をコアとする小中一貫教育の開発に取り組んでいることで有名な京都教育大学付属京都小学校・中学校では、「4つの能力」モデルに、さらに2つの能力（下位分類で4つの能力）として、「自己分析能力（自己評価能力、自己決定能力）」「社会参画能力（社会参加能力、社会貢献能力）」を加えて、特色あるカリキュラム展開を試みている。京都教育大学付属京都小学校、同中学校編『特色ある学校づくり「新学校構想」（その2）』2004年、を参照。

(25) 三村隆男「小学校キャリア教育入門（2）」『進路指導』2005年5月号、日本進路指導協会、42頁

(26) 同ガイドラインが、子どもたちがキャリア発達を通じて身につけるべき能力としたのは、「自己理解」「教育的、職業的探索」「キャリア設計」の三つの能力である。

(27) 今日の新自由主義「教育改革」の文脈に照らしてみれば、このことの意味は大きいだが、ここで論じている余裕はない。拙稿「期待される人間像のく裂け目」——教育基本法「改正」問題によせて『現代思想』2004年4月号、青土社、を参照。

(28) 三村隆男、前出『図解 はじめる小学校キャリア教育』、に集録されている東京都港区立白金小学校の実践例を参考にしている。

(29) なお、以上の議論は、各教科や領域の教育活動における子どもたちの「学習内容」に注目した連携のあり方である。実際には、「学習内容」とは別に、「学習方法」のレベルにおける連携がありうる点についても、注意が必要であろう。たとえば、教科学習において、内容的には教科固有のねらいに沿ったことを学んでいたとしても、その際の子どもどうしの討論や協同作業を媒介とするような学習の形態が、「人間関係形成能力」の育成につながるといった関連である。