

# 過疎地域小規模中学校におけるキャリア教育開発

教職開発実践専攻（学校改善コース） 青 木 茂

## I. 本研究の目的

国の教育政策として強力に推進されているキャリア教育には、定義において大きな問題点がある。わずか10数年の間に、定義が3回も変化している上に、現行のキャリア教育推進の根拠となる平成23（2011）年中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・進路指導の在り方について」（以下「H23答申」と表記）の定義においては、キャリア教育の定義自体が「キャリア」と「教育」が使われているトートロジー（同義語反復）の状況にあって難解であるために、学校現場には理解しにくい事実があること。また、キャリア教育は「特定の活動や方法」でなく「理念と方向性」という曖昧な位置づけであるため、現場に多様な解釈の余地を与えてしまっていること。さらに、「進路指導」との違いについても明確な説明がなく、キャリア教育への多義的な理解を生じさせてしまっていることがあげられる。

さらに、キャリア本来の定義から考えると、キャリア教育の意義自体は、生涯にわたる能力育成ということが言える。ところが、この能力育成についても、多様なモデルが示されている上に、現在のキャリア教育推進の中で打ち出されている「基礎的・汎用的能力」は、4つの能力の関係性が平板で画一的なモデルであり、能力育成は学校任せになってしまっている。その点、キャリア教育を実践する学校現場においては、キャリアを能力育成という視点で理解することが不十分で、旧来の進路指導の枠組みから抜け出せていない状況にある。

このような現状の中で、勤務校のような地域社会に大きな課題のある過疎地域の中学校では、キャリア教育はどのように進めていけばよいのか。本稿は過疎地域の小規模中学校におけるキャリア教育の推進モデルを示すものである。

## II. 理論モデルと実践研究の方法

キャリア教育の理論的背景については、「H23答申」に基づく、『中学校キャリア教育の手引き』を見ると、コラムの欄をはじめとして本文などで、D. E. スーパー（1910～1994 アメリカ）のキャリアの考え方が紹介されており、彼の考えが大きな影響を与えていると考えられる。

例えば、「H23答申」の「キャリア」の定義である「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出していく連なりや積み重ね」<sup>(1)</sup>は、「キャリア」は生涯にわたって発達するものであり、人は「ライフ・スパン」（時間）と「ライフ・スペース」（役割）という2次元の交点の中で生きているというスーパーの主張を下敷きにしている。

このようなキャリアを2次元で捉える研究の中で、能力統合のモデル化を図ったのが河崎智恵（2011）である。河崎は、「キャリア教育実践の多くは、就職支援や職業支援など、職業生活における自己実現の側面に偏重している」<sup>(2)</sup>と批判した上で、「『キャリア』は、ライフキャリアとして、生涯にわたり、個人的、社会的役割に基づく自己概念を基盤とし、個と社会の両側面から人生役割を統合・再統合し、形成されるもの」<sup>(3)</sup>とした。さらに、この基本的な枠組みを元に、米国の事例を参考に育成すべき能力領域の構造化とカリキュラムモデルを開発している。

さらに、河崎はキャリア教育における能力と構造について以下のように述べている。

「ライフキャリア教育は、『個としての発達』と『関係性の発達』の両側面より、自己開発、自己実現とともに他者支援、社会貢献を目指し、生涯の様々な役割の中で物的・人的環境に配慮して、生き方を探求・創

造する態度と能力を育成することを目的とする。その実現のためには、『自己理解』『人間関係』『意思決定』『就業開発』『生活実践』『キャリア統合』の6つの能力領域について、相互に関連を図りながら育成していくことが必要となる。<sup>(4)</sup>

そこでは、「個の発達」「関係性の発達」の2つの側面から6つの能力の育成を目指すことの必要性を強調するとともに、その構造化を図っている。

このように、キャリアが2つの方向性に分かれるということが考えられるならば、「H23年答申」の中にある平板な「基礎的・汎用的能力」を2つの方向性に構造化していく必要があるだろう。そして、その時の2つの軸は、モデルの理論化がされていない論者の表現よりも、実際に構造的なモデル化をプランニングした河崎のモデル理論（「個の発達」と「関係性の発達」）がより汎用性を持つと考えられる。

しかしながら、河崎のモデルは「H23答申」の「基礎的・汎用的能力」ではない点に難がある。学校現場での実践を考えた場合、河崎の独自の能力についての表現よりも、答申で表現されている能力の方が現場での認知や有用性が高い。この点、「基礎的・汎用的能力」を「個の発達」と「関係性の発達」の2つの軸の中に位置づけることで、現場実践にマッチした構造的な能力育成のモデル化を図ることができる。

この考えをもとに、図1の「キャリア教育の能力育成モデル図」を作成した。

以下、図1について説明する。

縦軸には将来の自己実現に向けての「個の発達」が位置づけられるであろう。また、横軸には、様々な人や社会とのつながりをつくる「関係性の発達」が位置づけられる。「課題対応能力」は、個人の発達の中で克服していくべき課題もあれば、社会の中で起こる問題課題に対応する能力の育成も当然にあると考えられる。従って、「個の発達」と「関係性の発達」の中間点に位置づくものと考えられよう。つまり、人間は各発達段階において克服しなければならない課題があり、それを克服することで発達をするというキャリア発達の考え方にてば、この「課題対応能力」は、「個の発達」と「関係性の発達」

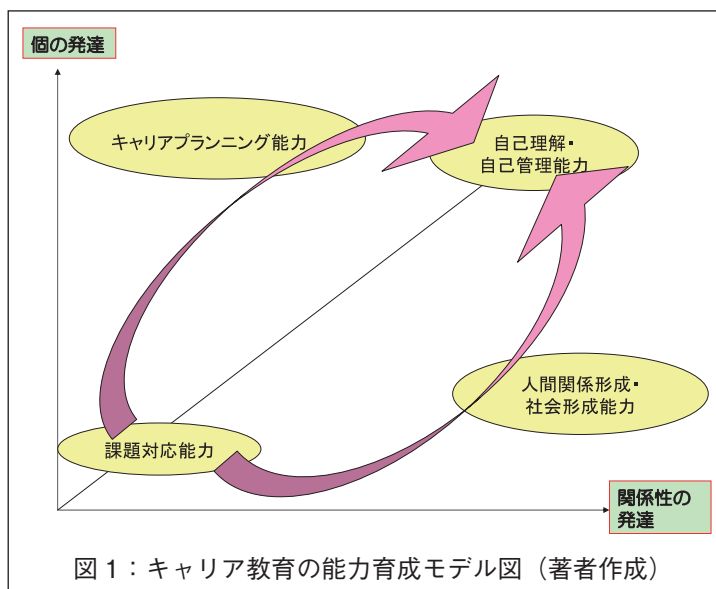


図1：キャリア教育の能力育成モデル図（著者作成）

の中間の基盤的な能力であり、不断にわたる育成が必要なものであると言えるだろう。

「キャリアプランニング能力」は、将来の自己実現に向けて、進路選択・職業選択に必要な能力を育成するという点から縦軸の「個の発達」の方向に位置づく能力であると指摘できる。一方で、横軸の「関係性の発達」に位置づくのが「人間関係形成・社会形成能力」に当たる。「人間関係形成・社会形成能力」は、様々な人とのかかわりの中で、社会の問題・課題を理解することで、現実社会の中に参画する力を育成していくものであり、社会や他者との関係を築く「関係性の発達」であることは明白であろう。

「自己理解・自己管理能力」については、「H23答申」の「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」<sup>(5)</sup> というキャリア発達の定義から考えられる。役割、すなわち課題を果たすことで自己が何者であるのかを最終的に認識することが「自己理解」であろう。この自己理解は、将来の自己実現の方向からの規定も可能であると同時に、他者や社会の中でどういう生き方をすればよいのかという方向からの規定も可能である。そして、自分らしい生き方を見出し、その実現のためのマネジメントをし、自己をコントロールすることが「自己管理」と考えられるだろう。このように考えるならば、「自己理解・自己管理能力」は、「基盤」であると同時に、常に更新していくものであると考えられる。河崎の6つの能

力で考えるならば、「個の発達」と「関係性の発達」の両領域の統合、発達段階の到達点である「キャリア統合」の段階であると考えられるだろう。

以上のように考えるならば、キャリア能力の育成は、様々な課題を取り組む力を前提として、将来の職業・進路を実現するための「個の発達」と、社会を構成するに必要な知識や技能を獲得する「関係性の発達」とを統合し、自分は何者であるのか、何をすべきなのかを認識し、その実現に向けて自己をマネジメントしていくことが能力の育成の過程であると考えられる。

次に、勤務校において「基礎的・汎用的能力」のどこに焦点をあててキャリア教育を推進していけばいいのかを考察する。

勤務校の所在する恵那市上矢作町は岐阜県東南部に位置する。地域の現状は厳しいものがある。人口は1960年に5347人が2010年には2239人へと50年で半減、高齢者の割合は2010年で43.1%と過疎と高齢化が進んでいる。将来の地域の主体となる児童・生徒数も減少の一途である。過疎・高齢化によって地域社会の維持が厳しい状況にある。学校課題として、中学生の地域社会への積極的な参画と将来的に地域を支える人材の育成が必要となっている。また、将来的に地域を離れても、他の地域から地域への協力や支援ができるようにしていくことも地域社会から求められている。ところが、現状の中学校のキャリア教育の分析からは、キャリア教育が学校経営全体の中で主要な教育課題として重視されていない現状とキャリア教育の求める能力育成という観点が学校現場では希薄であり、「個の発達」を志向する将来の進路実現に向けた方向性が中心となっていることが指摘できる。つまり、キャリア教育には「個の発達」の側面と「関係性の発達」の側面があるにも関わらず、「人間関係形成・社会形成能力」の育成を軸とする「関係性の発達」がキャリア教育として明確に認識されていないのである。本校のような地域社会の現状が厳しい過疎地域に位置する学校においては、そうした「人間関係形成・社会形成能力」の育成こそ、キャリア教育として意識して取り組む必要がある。

### Ⅲ. 計画と実践

#### 1. 校内組織の整備と教育計画作成

キャリア教育を推進する上での一般的な問題点として、先述のように学校経営上の位置づけの低さと能力育成の観点の希薄さを指摘した。

そこで、勤務校においてこの問題点を解決し、「人間関係形成・社会形成能力」の育成を図るキャリア教育の開発を行うために、学校長の指導を受け、校内体制の整備と教育計画の作成を行った。

校内組織については、勤務校は小規模校であるために、学年の取組がどうしても担任に過度に依存しがちになる傾向がある。また、職員数が少なく、特設委員会を設置しても、常設委員会のメンバーとあまり変わらない実態がある。そこで、運営委員会の時間の一部をキャリア教育推進委員会として設置し、キャリア教育の内容や活動について、学校長の指導の下に推進できる体制とした。また、場合によっては担任が参加し、学級の具体案を提案し修正・検討できる機会を設けることで、他学年の活動や学校全体の動きとの整合性も図ることができ、3年間を見通した活動を実施する体制の確保ができるようにした。

教育計画については、学校経営構想の3つの重点の中の一つ（重点3「生き方の醸成」）にキャリア教育が位置づいている。学校経営の重点として、キャリア教育を推進する土台は整っていると言える。そこで、学校経営構想の意図を受け、校内の様式に則り、キャリア教育計画を含んだ重点3「生き方の醸成」の年間計画を作成した。なお、重点3「生き方の醸成」自体には、キャリア教育だけでなくその他の教育活動の要素もあるが、学校経営構想におけるキャリア教育の重要性に鑑み、キャリア教育を「生き方の醸成」の中心と考えた。表1は、勤務校の重点3「生き方の醸成」の抜粋である。キャリア教育計画の部分を紙面の中心部分に区分けして位置づけ、キャリア教育計画としての役割を明確にしている。

表1：平成25年度重点3「生き方の醸成」の抜粋

自己理解・自己管理能力	<ul style="list-style-type: none"> <li>■キャリア学習の目的・方法が理解できる</li> <li>・集会でのオリ（キ担）</li> <li>・教科授業開きでの学習の意義の理解（教担）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■キャリア学習を通じて自己の生き方を見つめることができる</li> <li>・学活での進路学習（担任）</li> <li>・ブックトークと朝読書（キ担）</li> <li>・道徳、教科など</li> <li>・2年生職場体験原案策定（2担）</li> <li>・懇談での個人目標の確認（担任）</li> <li>◇ブックトーク ◇高校説明会</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■学校行事や学習が自分の将来に役立つことが分かる</li> <li>・運動会の意義の理解（担任）</li> <li>・前期の反省（担任、委担）</li> <li>・2年生職場体験挨拶回り</li> <li>◇高校見学</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■自分の個性を知り、個性を伸ばそうと努力できる</li> <li>・進路学習で自己の特色の理解（担任）</li> <li>・上矢作フォーラムを自己の生き方につなげるための授業（担任、キ担）</li> <li>・二者懇談を利用した進路意識の高揚（担任）</li> <li>◇二者懇談</li> <li>◇三者懇談</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■自己の将来の夢を持つことができる</li> <li>・進路計画づくり（1,2担）</li> <li>・自分の将来設計（3年）</li> </ul>
課題対応能力	学習目標：自ら考え判断できる地域社会人 1年生：地域の中で中学生の役割をつかむ 2年生：地域への働きかけの力を付ける 3年生：将来の地域・社会での生き方について考える				
キャリアプランニング能力					
人間関係形成・社会形成能力	<ul style="list-style-type: none"> <li>■地域や他者との関わりを意識して学校生活を送ることの大切さが理解できる</li> <li>・集会でのオリ（キ担）</li> <li>・授業で話し合い活動の推進（教担）</li> <li>◇オリエン</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■様々な活動で様々な人の考え方の良さを取り入れることができる</li> <li>・各学年の行事や事前事後学習で他者の考えの良さへの気づき（担任）</li> <li>・行事や委員会活動の学びの中で地域づくりに役立てる視点を持った学習（担任、委担）</li> <li>◇各学年研修旅行</li> <li>◇上矢作プロ100</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■研修旅行等の取組と上矢作フォーラムのつながりがわかる</li> <li>・地域の比較による上矢作の特色づかみ（1担）</li> <li>・職業から見た地域の特色の理解（2担）</li> <li>・日本世界の視点からの上矢作の理解（3担）</li> <li>・前期上矢作プロ等の反省（教頭）</li> <li>◇オリエン</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■地域の特色を知り、地域のためにできることを考えることができる</li> <li>・道徳での愛郷心の向上（担任）</li> <li>・教科でプレゼン的な要素や上矢作フォーラムに役立つ教科内容の受容（教担）</li> <li>・分科会別の指導方針の明確化と全体会の統一性の確認（教頭、キ担）</li> <li>・効果的なまとめ方、プレゼン法についての理解（キ担）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■地域のためにできることを具体的に計画できる</li> <li>・来年度の上矢作プロの計画づくり（1,2担）</li> <li>・自己の将来設計の内容に将来の地域との関わりを意識化（3担）</li> </ul>

(出典：著者作成)

なお、作成にあたり、その他に以下の点を配慮した。

- ・既存の地域と関わる教育活動（「上矢作プロジェクト100」「上矢作フォーラム」）をキャリア教育に関わる教育活動として位置づけた。
- ・学習目標を中心に置き、各学年で育成すべき力を明確に位置づけた。
- ・上段は「個の発達」の中核となる「キャリアプランニング能力」の内容を中心にした。
- ・下段は「関係性の発達」の中核となる「人間関係形成・社会形成能力」の内容を中心にした。
- ・担当者を明示し、担当者が責任を持ちキャリア教育を実践できるようにした。

## 2. 既存の教育活動を活用した実践

本校は地域からの支援が手厚く、学校経営の方針でも地域との関わりを重視している。実践においては、教頭をプロジェクトリーダーとして取り組んでいる既存の地域と関係する教育活動「上矢作プロジェクト100」（表2参照）と「上矢作フォーラム」をキャリア教育の視点で捉え直した。「上矢作プロジェクト100」は、生徒が6つの部会のどれかに所属し、その部の中心となって生徒会活動やボランティア、総合的な学習の時間などの時間を活用し、積極的に地域に働きかけたり、地域の方から学んだりしている活動である。そして、この「上矢作プロジェクト100」を受け、総合的な学習の時間で、この一連の活動の成果をまとめ、12月に地域・保護者の方に発表する「上矢作フォーラム」という教育活動がある。この「上矢作プロジェクト100」と「上矢作フォーラム」をキャリア教育の視点でとらえた。これらの活動のねらいを発達段階に応じたものにし、活動から学んだことまとめ、発表するのも学年段階に応じたものになるように工夫をした。つまり、各学年のまとめの視点を、先述の勤務校の重点3「生き方の醸成」の中のキャリア教育計画の視点に基づいたものにしたのである。

各学年のまとめの視点は以下の通りである。

表2：「上矢作プロジェクト100」の主な実施活動

部会名	内容等	主な活動内容と方法	活動の期間・日時	参加生徒	教育課程上の位置
文化財保護部会		文化財の写真撮影とコンクール	夏休み	全校生徒	課外
子育て部会		学童保育ボランティア	夏休み	希望者	課外
環境部会		川の清掃	7月、10月の早朝	希望者	課外
福祉部会		ゲートボール交流	11月	全校生徒	特別活動
伝承芸能保護部会		太鼓演奏	11月	全校生徒	特別活動
特産品部会		特産品のPOPとポスター作成	夏休みに作成	全校生徒	課外
部代表と生徒会		地域参加型の校内マラソンの計画実施	12月	全校生徒	保健体育

(出典：著者作成)

<1年生>

・様々な活動をした中で、分かった上矢作の特色や課題と自分のできることについてまとめる。(地域を知る。自分を知る。)

<2年生>

・様々な活動を通して、活動の成果と課題を明らかにし、中学生としてできること、やらなければならないことを考え、まとめる。(活動を振り返る。計画する。)

<3年生>

・様々な活動を通して、活動の成果と課題を明らかにし、今後の地域と自分との関わりについて考え、自分なりの考えを提言としてまとめる。(未来の地域を考える。地域との関わり方を考える。)

「上矢作プロジェクト100」や「上矢作フォーラム」などの一連の教育活動では、生徒が自分と地域との関係について自分なりの思考を形成できるように指導をしてきた。この思考形成の過程が能力育成であると考えられ、獲得された能力は最後の段階で言語化された生徒の思考が最も客観的な分析材料であると言える。そこで、ここでは、「上矢作フォーラム」の終了後、生徒が記入したまとめのプリントを分析の題材として考察する。

まとめの記述からは、全体的に見て、どの生徒もこれらの活動についての感想や反省はびっしり書いている。「上矢作プロジェクト100」という体験的な題材から地域について考えることができたことは間違いのないといえる。ただ、分析の方法としては、記述の量ではなく書かれた内容から迫っていきたい。

まず、各学年のまとめの視点によって書かれた生徒の記述内容を簡潔にまとめ、その内容を、「認知型」、「日常行動型」、「参加型」、「情報発信型」の4つに分類した一覧表を作成する。そこから、各学年の全体的な傾向の把握と解釈を試みる。また、全校という視点で見た場合の傾向についても考えてみたい。なお、分類については、複数にまたがるものもあり、その場合は複数回答としてとらえ、1つずつ数えることにした。

<1年生>

1年生の生徒については、自分のできることが記述できているのかどうかを調べ、以下のように簡略にまとめた。

番号	記述の内容 ※ () 内は著者のコメント 網掛けは視点と異なるまとめ	分類
1	福寿祭の時に保育園の子どもに優しく太鼓を教える	参加型
2	上矢作プロジェクト100の取組の改善 (集団の取組になっている)	
3	普段の生活でゴミをひろう	日常行動型
4	来年度の「上矢作プロジェクト100」などの活動をしっかりやりきる	参加型
5	普段の地域への人への挨拶を大事にする	日常行動型
6	自分で地域の課題を見つける	認知型
7	地域の特色や課題が理解できた (自分が取り組もうとすることまで書いてない)	
8	自分で地域の課題を見つける	認知型
9	伝承芸能など地域の特色を知る	認知型
10	ゴミを捨てないなど自分のできることをする	日常行動型
11	みんなが安心して暮らせる上矢作 (漠然とした目標になっている)	
12	普段の生活からゴミのルールを守る	日常行動型
13	学校の地域ボランティアに積極的に参加する	参加型
14	学校の地域ボランティアに積極的に参加する	参加型

自分が地域のためにできることを書いている生徒は14人中11人である。身近な挨拶やゴミなど日常生活の中で、地域のために自分のできること（日常行動型）が4人、地域との関わりのある学校の取組などへの参加（参加型）が4人、地域の特色や課題を知ること（認知型）が3人というように大まかな区分ができる。どの型であっても、1年生は普段の身近な生活や学校生活の一貫としての取組など、身近で実現可能なことを中心に記述ができていると考えられ、「自分のできること」という学年段階に応じた思考ができていると判断できる。

ただ、1年生では3名の生徒が感想や反省で終わり、自分としての取組まで記述できなかった。一連の活動が3年生を中心として計画、活動が行われ、主体としての参加の意識に他学年よりも弱い面があったということが理由として考えられる。また、発表資料作成に時間がかかり、地域の特色や課題にとどまり、「自分のできること」というところまで到達できなかったのではないかと推測できる。

### <2年生>

2年生の生徒については、来年度の中学生として実現可能な提案を記述できているのかどうかを調べ、以下のように簡略にまとめた。

番号	記述の内容	分類
1	活動の前にまちづくり委員会のメンバーと協議の会の設置	認知型
2	学童保育のボランティアの充実	参加型
3	上矢作中太鼓を学校外で披露する	参加型
4	子育て世代に上矢作をPRする	情報発信型
5	川掃除のボランティアを老人クラブと協同で行う	参加型
6	上矢作中太鼓の出張披露	参加型
7	川遊びの始まる前と後に川掃除のボランティア	参加型
8	ゲートボール交流会の前に給食交流	参加型
9	学童保育のボランティアの充実	参加型
10	特産品試食会を実施する	参加型
11	道の駅での上矢作中太鼓の披露	参加型
12	川掃除ボランティアを地域に呼びかける	参加型 情報発信型
13	学童保育のボランティアの時の中学生によるイベントの企画	参加型
14	高齢者との食事会	参加型

2年生については、全員が来年度主体となって一連の活動を行うという責任があるために、今年度の活動の振り返りとともに、中学生が地域に働きかけることや地域活性化のためできることについて具体的に記述できていた。担任からも、自分たちが主体で取り組まなければならないという意識が高く、今年度の経験から中学生が地域に役立つ喜びや意義を感じている生徒が多いという意見を聴いた。そのため、全員が2年生の視点に基づき、中学生に何ができるのかを記述できたのであろう。また、活動の提案の多くは今年度の自分の所属していた部会から考えたものであり、活動の主体としての当事者意識も1年生と比べ強く持っていたということが言える。また、記述内容の分類からは、来年度活動の主体となるため、参加型が中心となっている（13名）傾向がある。しかし、1年生と異なり、情報発信型（2名）が見られるようになり、情報を地域の人や地域外の人に伝えようとする傾向が生じている。明確な情報発信型でなくても、太鼓を校外で披露しようという記述にも、情報発信の要素が含まれており、自分や学校で地域のために取り組むという活動主体の認識から、地域や地域外の見知らぬ他者への情報伝達という相手を意識する視野の広がりも指摘できる。

以上から、2年生はまとめの視点に基づいて、中学校の活動として地域のためにどのような活動ができる

のかの具体例を提示できたと判断できるであろう。

### < 3年生 >

3年生の生徒については、卒業後自分が地域社会とどのように関わるのかを記述できているのかどうかを調べ、以下のように簡略にまとめた。

番号	記述の内容 ※網掛けは視点と異なるまとめ	分類
1	文化財の良さを次の世代に伝えられるようにする	情報発信型
2	地域の行事に参加する	参加型
3	上矢作の住民の一人として中学校の活動に協力する	参加型
4	地域の特産品を大切に、地域の良さを他地域の人にPRする	情報発信型
5	卒業後に自分が地域とどう関わるのか考えた (具体的な内容が記入されていない)	
6	地域の特産品を知り、地域外の人に広める	情報発信型
7	地域の文化財の良さを次の世代に伝える	情報発信型
8	地域の良さを語れるようにする	認知型
9	普段の地域の人たちとのかかわりを大切にする	日常行動型
10	中学校の取組に地域の一人として協力する	参加型
11	町の課題に関心を持ち続ける	認知型
12	普段の挨拶や町の行事などで地域と積極的に関わる	日常行動型 参加型
13	挨拶など身近なことから良い町にしていく	日常行動型
14	町外に住んでも地域の良さを伝える	情報発信型
15	身近な特産品を大切に、良さを他地域の人に伝える	情報発信型
16	祭に主体となって参加する	参加型
17	地域の行事に参加と地域のよさの発信	参加型 情報発信型
18	地域の良さを知ってもらう	情報発信型
19	未提出	
20	他地域に住んでも地域とのかかわりを大切にする	参加型

3年生は、卒業後の地域社会とのかかわりについて具体的な内容の記述のない生徒と未提出の生徒の2名を除いては書くことができていた。具体的な記述のない生徒も「フォーラムでは卒業後に地域とどう関わっているのか発表できた」と記述しており、3年生は、視点に沿った思考を持つことができるようになったと指摘できる。また、その記述内容は複数のものもいるが、大きく4つに分類できる。次世代への伝達(2名)や他地域の人へのPRなど(6名)の情報伝達型が8名、行事参加(5名)や中学校への協力(2名)の参加型が7名、課題や良さの知る認知型が2名、身近な挨拶などを行う日常行動型が3名に分類できるであろう。1、2年生とまとめの視点が異なるので単純な比較はできないが、1年生と比べてみると、情報伝達型に見られるように、地域外の他者を意識した記述が増えている。広い視野から地域の課題を把握できるようになり、地域の住民としての視点から考えるようになってきたのではないかと指摘できる。

3年生が、この「上矢作フォーラム」の出口でのまとめを記述できるようになるまでにはかなり難しい過程があった。「上矢作プロジェクト100」を主体となって取り組んできたため、活動の改善で終始してしまう可能性もあったのである。生徒の感想にもその点が記述されていた。例えば、「上矢作をこれからどうしていきたいかについて考えるのは難しいことだと思う。あーしたい、こうしたいと言えはいくらでも出るが限度ってものがあるので、上矢作の現実をみて考えなくてはならない。しかも、私たち3年生はもちろん来

年フォーラムなどではなく、卒業したらどんなことが自分にできるのかを考えるのも難しかった。」という感想を書いた生徒がいる。発達段階に応じた視点について、担任を始め学校全体で共有したからこそ指導し切ることができたと考えられる。

このように最終学年の3年生においても、将来の地域社会と自分との関わり方について、体験をもとに自らの思考を言語化したということから、「自ら考え判断できる地域社会人の育成」（「人間関係形成・社会形成能力」）の育成のキャリア教育開発）を目指した本実践は一定の効果があったと推測できる。

以上のように、各学年の目標から見た場合、各学年の目標の段階に応じた思考を生徒は獲得できたと推測できる。

では、全校的な傾向についてはどうだろうか。

先ほどの生徒のまとめの記述の分類を、「H23答申」における「人間関係形成・社会形成能力」の定義から試みる。「H23答申」における「人間関係形成・社会形成能力」の定義は、「多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力である。」<sup>(6)</sup>である。「自ら考え判断できる地域社会人の育成」を意図する本実践のキャリア教育計画から見た場合、社会形成能力が中心になると判断できる。「H23答申」の「人間関係形成・社会形成能力」の後段部分が「社会形成能力」に当たるであろう。

先ほどの分類と定義の対応関係を考えてみると以下ようになる。

- ①自分の置かれている状況を受け止め・・・「認知型」
- ②役割を果たしつつ・・・「日常行動型」
- ③他者と協力・協働して社会に参画・・・「参加型」「情報発信型」

「H23答申」には①→②→③という明確な順序性を定義しているわけではないが、文章からは段階的なものであることが読み取れる。①→②→③の積み重ねの結果が「今後の社会を積極的に形成することができる力」つまり「社会形成能力」であると考えられる。

ここからは、「認知型」「日常行動型」中心の1年生から「参加型」の2年生へ、そして「参加型」と地域外の「他者」に広がる傾向のある「情報発信型」への変化が読み取れる。すなわち、学年段階によって、段階的な認知の変化が見られ、高学年に行くほど「他者」への意識が高まっていると言える。その点からは、「人間関係形成能力」についての高まりも見られたといえる。

また、同じ「認知型」「日常行動型」でも、1年生と3年生には認識の相違がある。例えば、同じ「日常行動型」の「挨拶」でも1年生では、「3年生の提案」から学んで「老人クラブの方々と関わりを持つ」という単純なものである。3年生は、ボランティアの経験から「『いつも来てくれてありがとう』『中学生が来てくれると助かるよ』毎回聞くたびにうれしい気持ちで心があたたかくなります。(中略)『うれしい』『ありがとう』といってもらえる」という体験から挨拶を考えており、それが町の活性化にも関わりがあると捉えている。同じ「認知型」「日常行動型」であっても3年生は地域に住む「他者」への意識が具体的で、中学生が地域社会の一員であるとの認識が育っていると理解できる。

さらに、3年生の生徒のまとめの一例を原文で紹介する。

表3：まとめの分類と学年の変化

学年 類型	1年生	2年生	3年生
認知型	4		2
日常行動型	4		3
参加型	4	13	7
情報発信型		2	8

(出典：著者作成)



一人一人が主体的となり、今の上矢作をどう活性化させていくか、深く考え  
 いくとかで考えています。今の上矢作を、もっとたくさんの方に知ってもらっては、  
 上矢作をもっと新しいものにしていくと、まずは先に、上矢作の良さを、もっともっと  
 磨き上げて、その素晴らしさを引き出して、いくことが大事だと、私は思います。  
 そして、上矢作の、古くからある文化や、食べ物、風景などの魅力を、もっとたく  
 さんの方に知ってもらって、上矢作の美しさを、知り、感じ、ほしいです。そうしていくのは、  
 現役である私達です。私達が、「上矢作を、活性化させていますか?」という思  
 いを、もっているのは、上矢作は、活性化していません。まずは、私達が、上矢作を、  
 守っていて、活性化させていく立場にあることを、自覚し、私達が、行動を、し  
 たいと思えました。もちろん、その中にも、地域との、つながりを、大切に、地域  
 全体で、上矢作の活性化に、取り組んでいけるといいです。私も、大人になる  
 を、上矢作町人の一人として、全力を、尽くして、ける方、頑張りたいと思います。

図2：3年生の生徒の出口の意識  
 出典：「上矢作フォーラム」終了後のまとめの記述

ここからは、①→②→③の認知の段階的な変化が、個人の中で行われていることが分かる。

この生徒は3年生の番号18の生徒である。前段で、「もっとたくさんの方に知ってもらって、上矢作の美しさを知り、感じてほしいです。そうしていくのは現役である私たちです。」の記述がもっとも具体的であると考え、「情報発信型」に分類した。しかし、後段で「私達が上矢作を守って活性化させていく立場であることを自覚し（認知）、私達が行動して行きたいと思えました（日常行動）。もちろん、その中でも、地域とのつながりを大切に、地域全体で上矢作の活性化に取り組んでいけるといいです（参加型）」というように一連の認識の過程を自分なりに書いているとも判断できる。

これは、「人間関係・社会形成能力」がスパイラルで積み重なっていくことをあらわしているといえ、中学校段階で「人間関係・社会形成能力」の育成を意図した本実践での成果を現しているといえるのではないだろうか。

#### IV. 結果と考察

キャリア教育の課題と理論の整理から作成した理論モデルをもとに、「人間関係形成・社会形成能力」の育成を意図するキャリア教育計画の作成と実践を行うことができた。これは、少子高齢化という大きな地域の課題を持つ過疎地域の小規模中学校に適合したキャリア教育のモデルであるとともに、「地域社会人の育成」を掲げる岐阜県教育ビジョンの実践例でもあると言える。

このような成果とともに、キャリア教育の計画作成とその実践からは大きく2つの実践上のポイントが明らかになった。

一つがキャリア教育計画作成の上での課題点である。キャリア教育自体は個人の教育的所為ではなく、学校経営の中で行われるものであって、学校長の経営方針や学校課題のとらえ、既存の教育活動との整合性、学校全体での推進体制の構築など様々な調整が必要である。しかし、計画作成自体の最大の課題であったのが教師の意識や価値づけである。著者もキャリア教育が進路実現に向けての「個の発達」であるという狭い理解から抜け出すまでには多くの時間がかかった。これは、現状のキャリア教育の実践者である多くの中学校の教員には、キャリア教育は進路実現であるとの意識が拭いがたくこびりついており、ここを打破しない限り、能力育成という本来のキャリア教育は実践できないと指摘できるであろう。

二つ目が全校体制で実践を進める上で、担当者の役割が明確になった。

担当者と担任が協力して、学校の経営構想の柱にあるキャリア教育を推進するには、上からの方向性だけでは不十分である。実際に生徒を指導するのは、担当者ではなく、各学年の担任である。第1線の担任との相互交流を踏まえ、キャリア教育の観点を踏まえた具体的な方法論を実践する担任に必要最小限で示していくことが必要である。つまり、中学校のキャリア教育のマネジメントを行うに当たっては、学校長の行う全体のマネジメントの下に、担当者（ミドルリーダー）の行うマネジメントの2段階がある。ミドルリーダーの行うマネジメントは、学校経営の方針であるという上からの計画遂行の方向性と担任からの現状分析を踏まえた上で、最も適切な具体案を全体に示し、学校全体で取り組めるように調整し、実行できるようにすることである。

今後の課題としては、今回の実践をキャリア統合の観点から見直していく必要があるだろう。今回の実践は、「関係性の発達」を中心とする実践であった。職場体験や職業講話、進路学習などキャリアのもう一つの方向性「個の発達」の側面についての実践との統合までは十分に考慮し切れなかった。キャリアの「個の発達」と「関係性の発達」の2つの側面から、社会の中でどう自分らしい生き方を構築していくのかという「キャリア統合」のモデル開発と実践が今後の課題であると認識している。

#### [注]

- (1) 中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・進路指導の在り方について」 2011年 16頁。
- (2) 河崎智恵「ライフキャリア教育における能力領域の構造化とカリキュラムモデルの作成」『キャリア教育研究』 2011年 57頁。
- (3) 同上 57頁。
- (4) 同上 66頁。
- (5) (1) の文献 17頁。
- (6) 同上 25頁。