

「生き方・在り方」を自問自答する学習とその支援 ～自律的成長を促す「マイチェックシート」の活用～

柳瀬 啓史¹⁾，岡田 倫代²⁾

1) 高知市立介良小学校

2) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

Learning and support to ask oneself 'how to live and what to be' ～Use of 'My Check Sheet' to promote autonomous growth～

YANASE Hiroshi¹⁾，OKADA Michiyo²⁾

1) Kera Elementary School, Kochi City, Kochi Prefecture

2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education

Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要 約

小学校現場で、子ども自身が日常的な生活を振り返り、見通しを立てる活動を重ねながら自己調整を続ける教材として、「マイチェックシート」を提案する。本稿では、通常学級(6年生)で過ごした児童の取組の中から3事例を抽出し、その活動の経緯を報告しながら本シートの有効性について検討した。児童の考察の中で、自己成長に向けて自問自答を繰り返す活動や、自己の発見した課題に対して解決方法を思案する様子が、そして自力解決に向かって自己調整し続ける児童の様子を見ることができた。同時に、自己の思いや考え・行動を記した本シートそのものが、本人のみならず教師にとっても、次の活動に向かう児童への支援にとって有効な資料と成り得る点も確認された。これから先の見通しの立てにくい時代を生き抜く子どもたちにとって、自己の“生き方・在り方”に着目する学習と、その学習を教師が計画的・継続的に支援し続けるための補助教材として、本シートの有効性を提示したい。自己の目指す姿に向かい、児童が自律的に活動を進められる取組を継続していきたい。

キーワード：キャリア(生き方・在り方)教育 振り返りと見通し 自己調整・自力解決

1. 問題と目的

小学校段階でのキャリア教育への期待は、新学習指導要領にも見て取れる。その記述内容も、就労課題への対応策の一つとして打ち出された1999年当時とは趣旨を変え、希望や目標をもって生きる意欲や態度の育成を目的とした「一人一人のキャリア形成と自己実現(文部科学省, 2016)」を重視したものとなっている。無論、社会参画や勤労意義について学ぶ大切さに変わりはないが、「より個人の目標達成へ重きを置く方向への転換」(藤田, 2014)であると理解できる。

さらに昨年度より新たに、「キャリアパスポート」が全国的に実施されることとなった。しかし「キャリア教育に関わる活動について、学びのプロセスを記述し振り返ることができるポートフォリオ的な

教材(前掲書)」としか説明されておらず、学校現場で十分活用されているとは言い難い状況である。このような実践は、これまでにも学校現場では数多く見られてきた。例えば学期初めに、自分のめあてや目標を記したり、各行事が行われる度に感想を残すといったものが散見されたが、記すだけで終わりであったり、一定の期間だけ壁面に提示するといったものが多かったように感じる。このような取組は、他の活動とつながりのない単発的な実施であったり、異学年でも同内容で実施するような実情も見られ、自己の内面を問い、改善に主旨を置くプログラムとしての目的は持ち合わせておらず、時として「問題点の修正」や「規律を直す」といった、教師側からの生徒指導に即した対症的な目的で行われてきた感がある。「生き方・在り方」の学習は、

子どもたちにとって在学中だけに必要な学びではなく、将来生きていく中で出会う様々な困難に対し、自ら解決しようとする態度や資質・能力の養成に重点を置く学びであることが望ましいと考える。

そこで、子ども自身が自らの成長過程を記録しつつ、将来への見通しを立てる教材として、筆者らが開発した「マイチェックシート」を提案したい。本シートを有効に活用することができるならば、文部科学省の提示する「小・中・高等学校を通じて（中略）一人一人のキャリア形成と実現に関する（前掲書）学習が、一層充実したものとなり、小中学校12年間を引き継ぐ意義も深まると考えられる。

筆者らはこれまでの7年間、毎年改訂を重ねながら本シートを活用した児童支援を試みてきた。そこで見られたのは、自律的に自己改善に向かい、取り組む児童の姿だった。自律的としたのは、教師の指導により態度を改めるのとは異なる、自発的で主体的な改善が行われた点である。本稿では、シートに記録された記述内容をもとに、児童の思考や行動の移り変わりについて報告する。

2. 方法

【対象】 X市公立小学校6年生児童

【実施期間】 筆者（柳瀬）が担任する対象児童が6年生進級時より1年間（Y年4月～Y+1年3月）

【実施内容】 筆者（柳瀬）が学級担任として児童たちに携わる傍ら、児童は年間4回（4・9・1・3月）を定めて本シートを記入する。

【留意点】 子ども自身の振り返りを自分で受けとめ、理解させることを目的とし、シート作成は定期的であるが、本シートを活用する場面は不定期で随時行った（個人での振り返りや確認を児童本人が望む場合・個人面接・生活指導の場面等）。担任は必要に応じて、休み時間や放課後等を活用した個人面接を行うこともあり、その際にも本シートを確認の材料として活用している（図1）。作成したシートは、担任が保管したが、児童はいつでも見ることができるようになっていた。

【倫理的配慮】 本シートの活用は、子どもたち一人一人の「望む姿」に向かうことを目的として記入していくものであり、学業の成績や生活の様子（共にX市で使用している通知表）には反映しないことを4月時点で説明し、自由に記してよい点を確認している。

同様に、本シートに記された内容は第三者には見せない点も併せて確認した。学期末懇談会の際に、出席する保護者に提示した方が、教育的効果があると担任が判断した際には、必ず児童本人の了承を得るようにした。

また、本シートを活用した取組により、行動変容が顕著で望ましく、他の児童の自己実現に向けての活動や学習への参考になると考えられた際には、「先輩たちの良い見本」として下級生に提示することや教職員の研修会等で発表することが

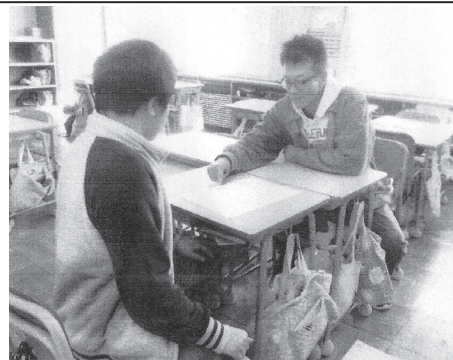


図1 マイチェックシートを活用した個人面接の様子

ある点についても、子どもたちと保護者の了承を得た。本シート記述方法及び活用内容については、校内教職員及び学校長とも共有し了承を得ている。

【マイチェックシート記述の手順】

1回目(4月実施)(図2)

前学年(2回目以降は前学期)の自分を振り返り、「よくがんばった点」「よくなかった点」を1点ずつ挙げながら、自分なりの気持ちを記入する。次に、一学期中に「これだけは伸ばしたいこと」と「直したいこと」を1点ずつ考えて記入し、今学期の見通しを立てる。伸ばしたいこと/直したいことについては、「どんな時・どんな場面で」「どのようにして」行うのか、可能な限り具体的に記すよう、促す。

2回目(9月実施)(図3)

4月に記入したシートが縮小され、二学期用のシート中央に添付されている。添付された記録を振り返りながら、一学期の思いや考えと現状を見比べて再考し、振り返りを上の欄に記入する。一学期の振り返りが終われば、二学期を見通す作業に移る。新たに設けられた左右の欄に、前回同様、「伸ばしたいこと」「直したいこと」を1点ずつ考え、記入する。伸ばしたいこと/直したいことは、「変更・継続」に○印を入れる項目があり、児童本人の見通しにより、選択ができるようにしている。全体を見渡しながら、二学期の自分の目標を下の欄に記す。

3回目(1月実施)(図4)

2回目のシートが縮小され、シート中央に添付されている。4月から二学期まで取り組んできた自己の歩みを確認しながら、三学期の「伸ばしたいこと」「直したいこと」の見通しを立て、目標を設定する(2回目と同様)。

4回目(3月実施)(図5)

一年間の自分の思いと行動の移り変わりがすべて記録されているので、全体に目を通しながらこの本年度の自己の歩みを返る。一年間の自己の成長を確認すると共に、次は来年の見通しを立てる。進級後の次年度をどんな一年にしたいか、どんな自分になりたいのかを熟考し、記入する(6年生の場合は、中学校進学後の見通し等)。抽象的にならず、具体的に記すよう配慮する。

図2 1回目(4月実施)シート

図3 2回目(9月実施)シート

3. 結果

【事例1：長期不登校(6年男児A)】(図5～図7)

【概要】低学年時より長期欠席をしていた男児Aが教室復帰を果たし、欠席1日だけで1年間を過ごした。友人関係の煩さしさを避けるために、不登校という形態を選択した5年間だったが、シートを用いた担任との面接を積み重ねた結果、「僕は嫌なことから逃げていた」と回顧するに至る。最後のシートでの、中学校生活への展望には、避け続けていた人間関係の大切さを記述していた(図5)。

【経緯】4月当初は、シートの意図や内容が理解できず、何も書けない状態だった①・②・③。すべて一言の単語しか書かず、これだけの量を書くだけでも1時間程度かかっている。9月(2回目)以降は自分で考えて記入できるようになった。内容も文章になっている。徐々に登校が早くなった自分を客観的に把握できている。

欠席をすることなく登校を続けたAだが、遅刻は多いままだった。自分なりに対応策を講じ、試み続けた。その結果、遅刻数も減少傾向が見られ、遅れても1時間目には間に合う程度(当初は給食前や、3時間目の始まり頃にまで改善され、授業にも積極的に関わるようになった)。

一学期をすべて欠席無しで過ごせたことへの満足感と、一学期中旬より遅刻はしても登校時間が早くなったことを実感しており、このことは本人に大きな自信となった④。一方、時と場所を気にせず一方的にしゃべり続けてしまう自分の特性に対し、級友から批判の声が挙がるようになるが、適切な返答や行動を是正するスキルを習得する担任のアドバイスを受け、自ら試みた結果も記された。

対人関係の煩わしさから逃げる(本人談)ために、不登校を選択したAだったが、この一年の終わり(3月：4回目)には「人間関係を大事にする」と記した。その場に応じた他者との接し方について理解し、見通しを持つことができるまでになっている⑤。

学校生活から遠ざかっていたAにとって、1回目のシート作成は時間と労力を要した。結果的に、この1年間を欠席1日で過ごすことになるが、登校開始1週目に休みたいと訴える電話があった。その際「決定は自分で」と担任から声をかけられ、登校継続を自己決定した。その後、周りを気にせずしゃべり続ける面を級友から批判される時期に直面するが、自己反省と共に解釈に及んだ。二学期に1日だけ発熱のために欠席するが、次の日には定時に登校。後から「もったいなかった」と本人も笑いながら述べた。

卒業前に面接を行った際、「昔の自分は甘えていた」とAは担任に告白した。友だちからの批判が嫌で、逃げるための不登校だったと自己分析をした。過去の自分を振り返りつつ、在りたい自己像を描きながら、必要なスキルを習得し続けた自律的な1年間は、欠席日数を激減させただけでなく(表1)、自分の居場所として教室で過ごし、級友について「気楽にやれるくらいやさしい人たちだった」と卒業文集に記されていた。

図4 3回目(1月実施)シート

図5 4回目(3月実施)シート

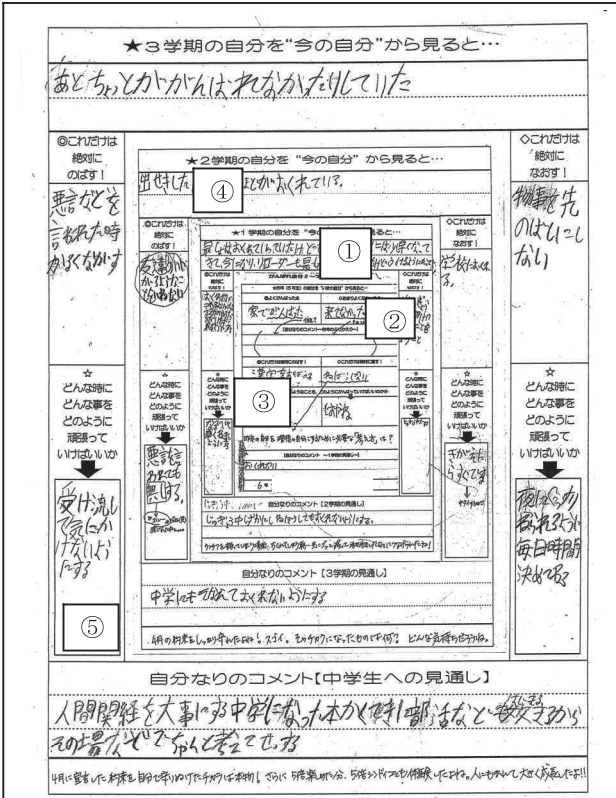


図6 男児Aのマイチェックシート(4回目・3月実施)

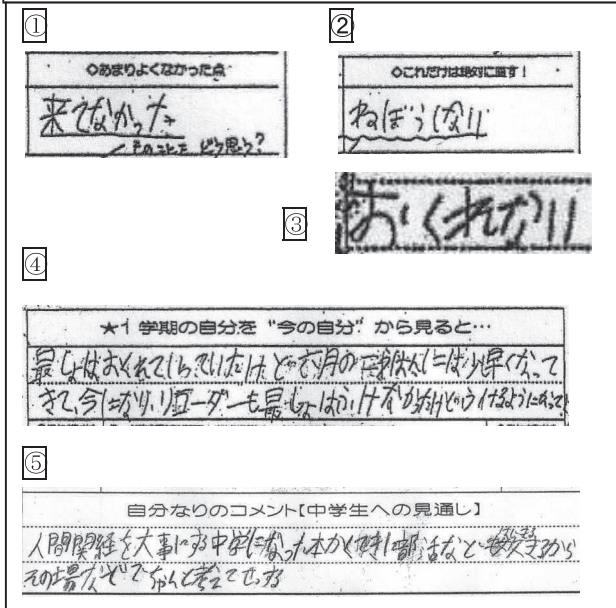


図7 図6中に記された箇所①・②・③・④・⑤

表1 男児Aの出欠状況の変移(6年間)

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
欠席	6	3	102	59	65	1
遅刻	1	20	28	136	128	82

【事例2: 授業妨害(6年女児 B)】(図8及び図9)

【概要】 中学年時より、乱暴な言動が原因で何度もトラブルを繰り返し、授業妨害を引き起こすことも度々あった。怒りっぽい自分の性格に着眼し、「自分がされたいやなことは?と考えながら(本人の記述より) 行動することから内省を始めた。人との関わり方の変化が級友に伝わり、次第に信頼を得られ、学級のリーダーへと転身する。繰り返された面接の際には、Bの持ち味である気持ちの強さを損なわないよう配慮をした。

【経緯】 4月の時点で、自分の良くなかった点を「態度」とだけ記していた。どういった時のどういった態度が良くないと感じているのか、具体的に掘り下げてみると、暴力的な言動の裏側に「自分では正しいと思って行った言動(本人談)が見えた。内省の結果、「友だちの気持ちを考えていない」点と「めんどくさがり」の点が合さり、短絡的な行動につながった。二学期には「自分が言われたらいやなことかを考えて発言行動」する、と詳細に自分なりの手立てを考えた。

友だちに対してきつい言葉を使う自分のことを「自己中(※自己中心的な性格のこと)」と表現した。その一方で、「努力したあとにはどんなことがあるか」を想像しながら行動することを自分で提案した。担任はBの正義感と行動力を承認しながら「自己中」という表現を否定し、前向きに行動変容を試みる姿勢を評価した①。

三学期の時点では、自己の思いを具現化するためには「冷静になり、おちつく」ことが必要だと感じ取り②、トラブルになりそうな手前で「プラスな言葉を思いつきながらする」と記した③。「友だちの気持ちを考えるようになった」と自己評価するように、この頃には学級内でリーダー的な役割を担うようになると共に、周りからも信頼を得ることで積極的に行動した。時折短気な部分が表出することから、自分で決めた目標に対して「あきらめようとしない」と決意を表していた。

すぐに熱くなる自分を「ヒートアップ」と自己分析したBは、「ブレーキをかける」「調子にのりすぎない」ことを戒めとしつつも、「前向き(ポジティブ)に考える」ことを常に自分に提示するようになった④。学習面・生活面共に落ち着きを見せ、向社会的な行動が日常的となった。

冷静に立ち止まりながら、他者の思いを想像しながら行動するというソーシャルスキルを、Bは自らの課題として掲げ、そして修得することができた。三学期のBの口癖は「ポジティブ志向」であり、何時でもこの言葉を多用するようになっていた。自分の動きやしゃべる様子を「天からもう一人の自分が見ている感じで」見つめてごらん、という担任の言葉をきちんと理解し、俯瞰的に自己を見つめ、分析することができた。なにより、乱暴な言動から改善していく自分の姿を、隠すことなく第三者に見せながら活動できる場面が増えた。

④ ★3学期の自分を“今の自分”から見ると…
 少しだけ冷静になれた！ポジティブ思考！
 自分がされたらイヤなこととは？と考えながら接した。

② 前向きに考える

①

③ ヒートアップしすぎずに自分アフレカもかける。

自分なりのコメント【中学生への見通し】
 ままけすぎない。やるべきことを後回しにしない。
 がんばれ自分！

図8 女児Bのマイチェックシート(4回目・3月実施)

① 自分なりのコメント【2学期の見通し】
 いろんなことに挑戦する。
 自己中っぽい性格をなおせるように努力。暑がりな思いをする。
 (自分「自己中っぽい」(笑)。理想の暑と、即ち前向きな頑張りがあって、暑がりな思いをする！)

②

③

④ ★3学期の自分を“今の自分”から見ると…
 少しだけ冷静になれた！ポジティブ思考！
 自分がされたらイヤなこととは？と考えながら接した。

図9 図8中に記された箇所①・②・③・④

【事例3: 学習・生活への無気力(6年女児C)】(図10及び図11)

【概要】友だちにも優しく勉強に対する努力も欠かさない、“真面目でいい子”と評されるCだったが、周りの荒れた雰囲気(授業崩壊や人間関係トラブル等)の中で、自分だけが頑張り続けていることに疑問を感じると共に、教師から学級を治める役割を与え続けられることに疑問を感じていた。そのイライラを級友にぶつける度に自責の念に駆られるくり返しだった。その悪循環に自ら気づき、感情的な行動よりも、自己内の規律と世の中の規律を見比べて、正しいと思う行動をとることを思いつき解消した。本来よりも真面目で積極的な生活スタイルを取り戻した。

【経緯】学習や正しい生活に向かう気持ちすら減退してしまいつつ、そんな自分に対して嫌悪感を持ちながら揺れ動いていた一学期、Cはまず「すぐに怒らない」ことを自分に課した①。優等生と見られている自分やそんな姿を演じなければならぬ自分に対するイライラに気づきつつも、正しく生活を送る(向社会的)こと自体の価値にも気づいた。根底に「真面目だからかわれる(本人談)」という思いがあることを自覚すると、それに対して怒りを持たず、もう一度自分らしく毎日を過ごし直すことを決意した②。

二学期にはその思いが表出し、級友からの非難に対して流されてしまっていた自分の在り方にも気づいた。「そんな回り道も、Cにとってはいい勉強になったんだよ」という担任からのアドバイスにも、当初頑なに否定していたが、友だちとの関わりに柔らかさを表すことで有効な状態が保てるようになると、学期末には「からかわれても少しだけ聞き流せられるようになった」と自分なりの手応えを記すようになった。その際に、「全部は聞き流せない」現状を、本音で記すこともできた。

「真面目に生活を送る児童」と「少しはみ出した生活を送る児童」の両面を体験したことで、Cの人生経験の幅が広がっている点を担任は指摘し、両側の子どもの気持ちが理解できる現在のCを高く評価すると、Cはこれまで感情的になっていた相手(教師から注意・叱責ばかり繰り返す児童)の気持ちも探れるようになり、良い悪いの二者択一だけでは測り切れない内情に深い理解を示すようになった。Cは自分のその変化について、「人の気持ちを少し理解できるようになった」と記した③。同時に自分も、時と場合によって「真面目な自分と少しくだけた自分」を使い分けることによって、学校生活を楽しく送ることができに気づき、その状況判断を「見極める」と表現して、自分に必要な資質と判断した。

卒業前には「まわりに流されない自分が少しできた気がする」と自信を見せると共に、以前に増して学習・生活態度が良くなった。学習にも生活態度にも主体的に取り組む姿を見せるようになり、級友からの評価と信頼を得ることができた④。未知の中学校生活に対しても、「1に楽しい 2に勉強 3に部活を motto に」と前向きな思いを記した。

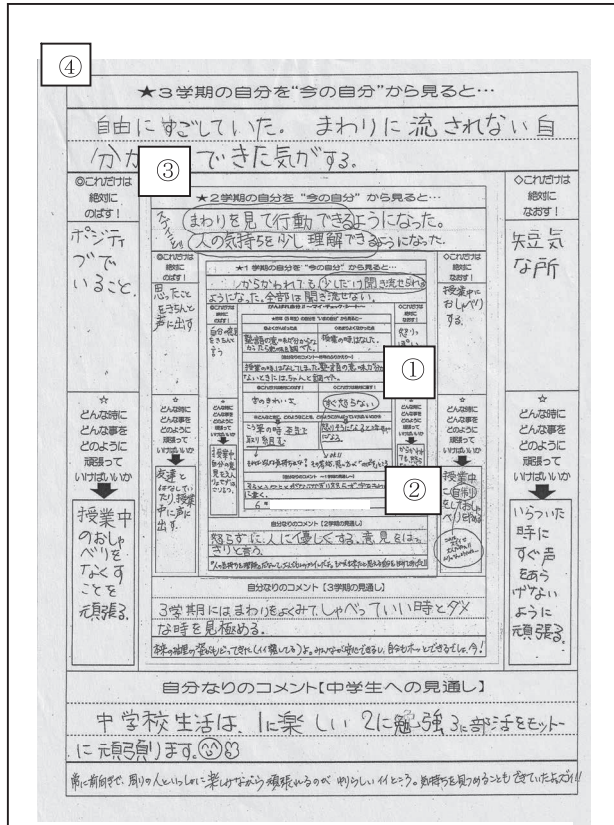


図10 女児Cのマイチェックシート(4回目・3月実施)

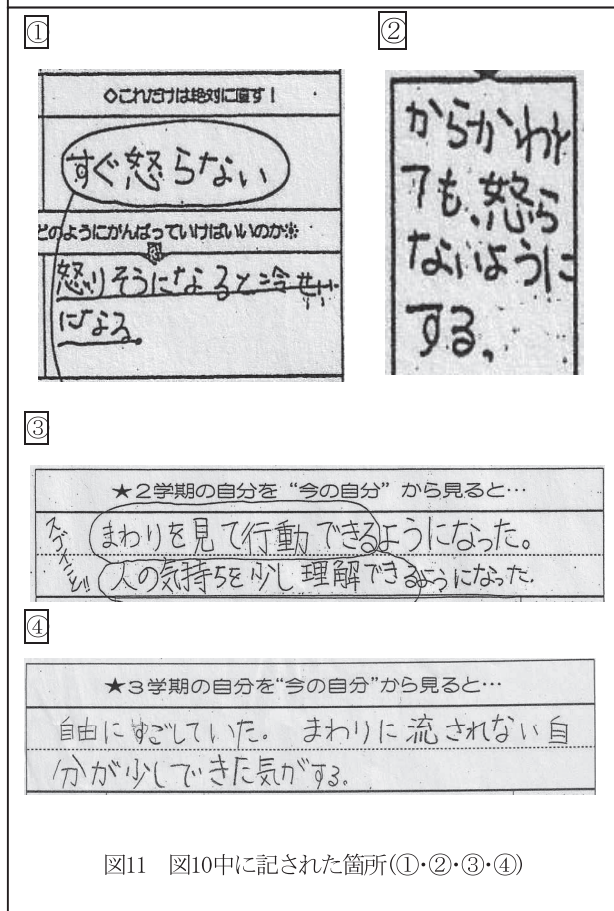


図11 図10中に記された箇所①・②・③・④

4. 考察

(1)事例の経緯から見られる「マイチェックシート」の有効性について

小学校現場で耳にする、教師にとっての生徒指導上の難点の一つに、悩みを持っている児童からなかなか本音としての相談事をキャッチできない、という点がある。特に自分の「生き方・在り方」についての課題は、自己の内面を問う部分が多く、相談しづらい側面を持つと思われる。家族や友人にも打ち明けにくい現状から察すれば、教師に直接的に語ることの難しさは容易に想像ができてしまう。この点に関しては、担任が関わった、言葉を発しにくい特性を有するため、他者との対話による意思確認が困難な女児(5~6年生)であっても、本シートへ本音を記すことで担任や級友との交流を続けた結果、不登校を克服して自分らしい学校生活を送ることができたケース(柳瀬, 2019)がある^{註1}。従来の接し方に頼った支援策では果たせなかった、新たな意思確認の方法としてみることでできると考える。自分自身の思考や行動を振り返りつつ、見通しを立て続ける自律的な活動は、事例3(女児)に見られるように、他者には相談しづらい

「自己の性格上の迷い」から派生する悩みや問題行動の是正についても効力を発揮していると推察できる。また自己の課題に気づいていても、解決に至らないケースもよく耳にする。児童本人が自律的に行動を起こしても、解決のための取組が長期間にわたると、その時々々の想いが残されていないために忘れてしまったり曖昧になってしまう点に、原因の一端があるのかもしれない。自己調整の結果がすべて時系列で記録が残された本シートによって、自己の思いや行動を視覚化させることで、見通しを立てる手立てへの自覚を促したといえるのかもしれない。

また、生徒指導上の諸課題も、教師が児童に一方的に指導する形式から、児童本人が主体的に解決に向かい、教師がサポートする形式に転換できる方法となることが示唆された。事例1(男児A)や事例2(女児B)のように、学校現場では教師による強制的な指導や威圧的な矯正に依らずとも、自ら課題を見出し、取り組むことで解決が可能となったと思われる。個人面接の場面も同様に、児童の主体性を尊重しての支援策の提供というサービス型で対応が可能となるからである。不登校状態の男児(事例1)に対しては「もう一人の自分をもってごらん」と、自己を客観視する習慣を促進させた点、学習規範を無視してしまう女児(事例2)に対しては「自分の中の強みは何か」を振り返らせ続けた点と、双方に共通しているのは自己内対話の促進であり、その手立てとしての本シートの活用だった。その活用こそが、シートの記述内容を見つめながら見通しを立てる自律的活動なのである。現在、本県でも喫緊の課題となっている不登校や不良行為(暴力・暴言、授業妨害行為等)といった、一見、大人(教師や保護者等)を困らせてしまう事案に対しても、本シートを活用した取り組みにより、自力解決を可能としているといえる。

(2)「マイチェックシート」の特徴について

本シートの特徴として、①過去に自分が記した思いや行動がすべて記録されており、振り返りがしやすい②将来に向かっての進捗具合が測れるので見通しが立てやすい、といった2点で有意義だと考えられる。これまでも小学校現場では、学期の初めや運動会・音楽会といった行事ごとに、目当てを決めたり感想を記すことで「振り返り」と「見通し」を重ねる取組は見られた。しかしその都度異なるシートやノートに記述され、単発的に実施して処理されることがほとんどであり、事後に改めて振り返りに使用したり、過去の記述を活用できるような場面は皆無であったと思われる。また、児童が自己を見つめ、至らない箇所を直そうとする取組も実在した。しかしその多くは、教師側の指示的・対処法的な場面で行われてきた感がある。

それに対して本シートは、児童自身が自己を見つめ、自己を調整し続ける活動がメインとなる。自己の「望む姿」を描きつつ、具体的に内容や方法について熟考し、変容に向かって自己調整し続ける活動となる。あくまでも自問自答するための補助資料であり、教師の役割はサポートにある。

またその時々で単発で終わることなく、1年間を通して繰り返し実施される点は、自己の歩みの振り返りに効果的だったと考えられる。点在する諸活動や日常的な教科学習を構造的にからめ、最終的に本シートを使った活動に集約することで、よりいっそう「未来の自分像」を描く作業に焦点化できると思われる。

年間を通して実施する時期が固定(4・9・1・3月)されているため、その時期には必ず過去の状況を振り返ることとなる。さらにシートは固定された時期だけでなく、いつでも取り出して見直すことができる点でも有効である。日常生活の中で課題が見られた際に、シートを持ち出して本児と実践の再確認を行うことが可能であるからである。また1年間のどの段階で実施しても、常に現状が1枚の用紙に収まっているので、その時点までの思いや行動が、常に1枚の紙面に凝縮されていることも挙げられる。

機能面については、取り組む主体の児童にとって、自分が記した目標や考えが残されているため、自己のこれまでの取り組みやその時の思いを確実に振り返ることができる。それが学期というわかりやすい区切りごとに設定されていることに、取り組みやすさが感じられるようである。同時に過去の思いや考えと、それに基づいた行動と予定などの内容が、時系列で残されているので一連の流れが一目で分かるように視覚化されている。

その時々思いや考えといった「気持ち」は移ろいやすい領域ではあるが、それらを記録に残すことにより、軌跡を振り返ることが可能となる。自己の思考と行動を支える補助資料としての機能を合わせ持つシートであると考えられる。さらにその活動が自主的に実践されるため、教師からの“指導”の意味合いが薄れることが確認できたことも意義深い。子ども自身が、

それだけ自分の行動に責任を持ち、自律的に取り組むことにつながると考えられるからである。

一方、支援する教師にとって、児童の行動や心情がそのまま記録として残っているため、軌道修正やアドバイスもしやすく、一貫性のある助言がしやすくなる。記載内容と現状を照らし合わせながら、励ます・支持する・再確認するといったアドバイスや、年間を通した継続的なサポートも行いやすくなる。自己が記した内容への助言であるため、児童自身も聞き入れやすくなるようである。定期的4回だけでなく、必要に応じていつでも行われる面接時の、資料としても活かすことができると考えられる。

小学校段階における内省の取組に対し、「自意識を過剰に刺激してしまい、結果的に「将来に対して不安や防衛心ばかりが強くなる恐れがある」(諸富, 2007)という指摘がある。確かに、欠点や失敗に対して細かく反省を繰り返すだけの作業では、気持ちを委縮させる感があるだろう。しかしここでの内省とは、悪い部分だけに焦点を当てる試みではない。描く将来の自己像に向けて、過不足や利点、もっと伸ばしたい点を見つめる作業であることが示されていると考える。

勿論、「なぜ今、こんな自分なのか」と自責する場面もあるだろう。しかしその過程が原因探しではなく、在りたい自分に向かう「気づきの作業」であり、将来の自分像に向けて、どの段階まで到達しておきたいのか、どの程度なら頑張れそうなのか、それを振り返り、見通す学習活動であると考えている。

また、将来を展望する反面、その機会のつくり方やスキル習得の仕方を知らず、縦に児童の姿を目にする。その内容が個人的で自己の性格等に関わる領域であるために、他人に相談しにくいことも考えられるかもしれない。しかしシートへの記述なら、その障壁を和らげられるのではないだろうか。「自己実現に必要な能力の育成(林・白木, 2010)」を目的とした活動を、①年間を通した意図的・計画的なプログラムとして確立する②活動主体の児童と支援者の担任が記録資料を共有し合う、という2点をもとに促進できれば、学校生活の諸問題を未然に防ぐだけでなく、自己実現に向けて、自力で判断・解決していく資質・能力を育て、開発的な生徒指導・教育相談の両面と合致できると考える。

開発的な生徒指導・教育相談を進めるためには、教師の主観的な指導の一辺倒から脱却し、児童の自律性をサポートする状態に変えていく必要があるだろう。子どもたちは将来、まだまだ様々な困難や壁に遭遇することが考えられる。特にこれからの時代は、従来の思考方法や解決方法が通用しにくく、そのために見通しが立てにくいVUCA時代^{註2}といわれており、社会感情能力をいかに身に付けさせるかの模索がなされている(Linor L. Hadar, et al, 2020)。子どもたちが成育して大人となった際に生き抜く時代は、適切な指示や指導が通用しにくいだけでなく、常に指導・助言してくれる先達者に出会える保証もない。従って、子どもたちが自分自身で自己決定できる手立てとして、今後も本シートを活用した実践と考察を継続していきたいと考える。

5. 今後の課題

本考察を通して浮き彫りとなった課題が2点あげられた。1点目は本シートに対する効果測定方法である。学級は、日常的に様々な学習活動が同時に行われている。そのため、児童個々や学級の変容が本シートだけの効果と特定できない点がある。また、7年間で20程度の学級の事例であるので、直ちに一般化することはできない。2点目は、児童の記述内容が、客観的に自己を見つめられているのかという自己評価に関する課題である。学校現場で多用されている「振り返りシート」や「授業感想」では、3~5件の選択肢の中から自分の気持ちや考えに近いものを選択する方法が採られている。しかし、本取組によって伸ばしたい力量は「自己の在りたい姿・将来像」への到達度や達成度であり、極めて個別的なものである。その意図を重視するために、自由記述の回答に意義があると考えているが、個別的であるが故の客観的な評価に課題が残される。また現在まで実施している該当学年は4・5・6年生であるが、自由記述方法でどれだけ自己の姿を客観的に見つめられるかという課題も残される。思考と行動の変容について量的分析等を用いた客観的な考察も考慮に入れ、思索し続ける必要が示された。

註

- 1 本稿で紹介した3事例とは異なる勤務校にて、筆者(柳瀬)が実践した1事例を挙げている。緘黙的(診断は無し)で人前で言葉を表すことが困難な女兒の事例で、対話による意思疎通が困難であっても、シートに記すことで他者との交流が可能となった。
- 2 OECD(経済開発協力機構)教育スキル局アナリストを務めた経験のある白井(2020)によると、1990年後半より軍事用語として用いられた用語であり、現在ではビジネスや教育の世界で幅広く使用されるようになってきているという。Volatile(変化のしやすさ)・Uncertain(不確実さ)・Complex(複雑さ)・Ambiguous(曖昧さ)の頭文字をとった造語であり、「予測困難で不確実、複雑で曖昧な時代」という意味で用いられているという。我が国でも、経済産業省の提言(2019)内で「不確実な経済・社会情勢」としてこの文言が使用されており、現在では、見通しが立てにくい不透明な時代や社会といった意味合いで使用される場面が増えている。

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—実践からの示唆—. 文教大学教育学部紀要, 1号.
- 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, P22-24.
- 林泰成・白木みどり(2010):人間としての在り方生き方をどう教えるか—小中校12年間を通した道徳教育・キャリア教育—. 教育出版, P27-31.

- 市川伸一(2004):学ぶ意欲とスキルを育てる. 小学館.
- 自己調整学習研究会編(2012):自己調整学習—理論と実践の新たな展開—. 北大路書房.
- 経済産業省 経済産業政策局 産業人材政策室(2019):人材競争力強化のための9つの提言(案)~日本企業の経営様相強化に向けて~(2019年3月).
- www.meti.go.jp/shingikai/economy/jinzai_management/pdf/004_02_00_df(2021年11月23日アクセス)
- Linor L. Hadar, Oren Ergas, Bracha Alpert, Tamar Ariav(2020):Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis, European journal of Teacher Education, Vol143-4, P573-586.
- 諸富祥彦(2007):「7つのチカラ」を育てるキャリア教育. 図書文化, P26-28
- 文部科学省(2016):幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号).
- www.mext.go.jp/a-menu/shotou/new-cs/1383986.htm(2017年11月15日アクセス)
- 中山芳一(2016):キャリア教育における多元的自己評価試論. 岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要, 第1号.
- 白井俊(2020):OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—. ミネルヴァ書房, P33-34.
- 立石真治(2015):キャリア教育の評価の悩みの正体は誰か. 国立教育政策研究所紀要, 第144.
- 外山美樹(2011):行動を起こし、持続する力—モチベーションの心理学—. 新曜社.
- 柳瀬啓史(2019):自己の成長を促進させる「マイチェックシート」の活用—教育カウンセリングの特質を活かしたキャリア教育の実践—. 日本教育カウンセリング学会機関誌, 第49号.