

The Career Formation Processes of Students in
Comprehensive High School : School History and
the Reflections of Students, Staff and Graduates

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-11-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 池田, 哲朗 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00026881

総合学科高校における生徒のキャリア形成過程に関する研究

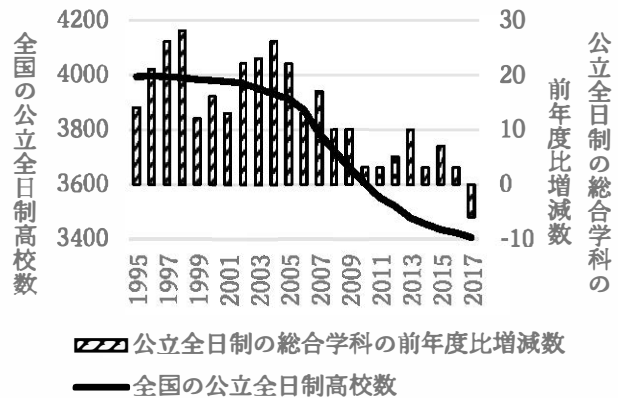
—学校の歩みと生徒・教員・卒業生の省察に着目して—

池田 哲朗

The Career Formation Processes of Students in Comprehensive High School :
School History and the Reflections of Students, Staff and Graduates
Tetsuro IKEDA

1 問題の所在と研究の目的

1994年度に創設された総合学科は、国立・公立・私立の全日制・定時制課程を合わせて2017年度には361校を数える。1994年といえば日本はすでに生徒急減期に入っており、総合学科の大部分は既設校からの「移行」と複数校の「統合」によって設置されてきた。しかし、中教審答申(2011)で総合学科は「導入当時に期待されていた教育の特色をいかし、その役割を果たすことができているかどうかを含め、現時点での成果と課題の検討が必要である」と記述されている。設置者である各都道府県教育委員会も総合学科の設置に対して慎重な姿勢をとるようになり、総合学科は2017年度にとうとう減少に転じた(図1)。全国的に各校の特色化・魅力化が進められる中、総合学科が「総合学科である」と学科区分を強調するだけでは通用しなくなりつつあると考えられる。



文部科学省「学校基本調査」より筆者作成

図1. 公立全日制の高校数と公立全日制の総合学科の前年度比増減数

このように総合学科は、国や地方の政策・行政レベルでその在り方自体が問われている。風間(2014)は、ある県における公立全日制総合学科の入試倍率を調査し、「総合学科は理想の高校とも考えられるものの志望者が少ないのは魅力が少ないからではないか」と問題提起している。2030年を見据えた学校教育の新たな役割が問われている今日、「総合学科では何ができるのか」「それが将来にどうつながるのか」「なぜそれが可能なのか」を問い直す必要があると考える。

問い直しの視点として、高校が実社会・仕事との接続を最も意識すべき学校段階であることから、キャリア教育に注目する。ただし、キャリア教育といっても幅が広く、その取組の結果として生徒がどうキャリアを形成したか検証することは難しい。また、キャリア形成という現象は、時間的な幅をもって観察しなければ見えないことが多い。そこで本研究では、卒業生も重要な存在ととらえ、生徒がどのようにキャリア形成しているのか、そのプロセスに迫る。

これらに鑑み、本研究の目的を、県立A高校を事例として、学校の歩みと生徒・教員・卒業生の省察から生徒のキャリア形成過程を明らかにし、そこから示唆を得てこれからの総合学科におけるキャリア教育の在り方を考察すること、とする。

2 研究の課題・方法

本研究の目的を達成するため、以下の研究課題を設定した（括弧内は研究方法）。

- ①総合学科の成立背景やキャリア教育との関係性をもとに、キャリア教育に関する政策的動向を踏まえて、本研究におけるキャリア形成を定義する（先行研究等の整理）。
- ②A高校におけるキャリア教育の構想と実施のプロセスを明らかにし、その実践が生徒のキャリア形成にどのような影響を与え、教員・関係者がそれにどう関わっているかを明らかにする（A高校におけるアクションリサーチ、生徒・教員・関係者対象の質問紙調査）。
- ③A高校卒業生に着目し、卒業生のキャリア形成に影響を与えた高校時代の経験を明らかにすることで、A高校における教育の成果を検証する（卒業生対象のインタビュー調査）。
- ④上記の結果から、A高校における生徒のキャリア形成過程を構造的にとらえて明らかにし、これからの総合学科におけるキャリア教育の在り方を考察する（上記の結果より考察）。

3 本研究におけるキャリア形成

総合学科では、キャリア教育を学校経営の柱に据える動きが全国的に見られる。「全国総合学科高等学校便覧」（全国総合学科高等学校長協会 2018）と、各校公式 HP の「本校の特徴」「学校経営計画の重点目標」等を、各校における学校経営の柱ととらえて分類すると、上位3つはキャリア教育が241校（78.5%）、地域活動が202校で65.8%、基礎学力が172校で56.0%となる。

しかし、キャリア教育とは何かを問うと人によって解釈は異なり、本田（2009）が指摘するように、何となく「よきもの」として推進されている。キャリア教育理論も、論者や立場によってかなりの開きがある。本研究では、総合学科に必要となるキャリア教育理論として、①高校は社会で生きていくために必要となる力を共通して身につけ、自立に向けた準備をする最後の初等中等教育機関であること、②総合学科は実社会・仕事との接続を重視しつつ、生徒が自由選択・自己決定を繰り返して自己形成していくこと、の2点に鑑み、変化への対応と準備に着目するキャリア・アダプタビリティ論を用いる。さらに、総合学科では将来の進路や目標を早期に決めることが必ずしも理想的とはいえず、ある程度の枠内で柔軟に対応できることに重点が置かれている。そこで、自分にとって最も大切な価値観に着目するキャリア・アンカー論も用いる。

これらを踏まえ、本研究におけるキャリア形成を「実社会・仕事の変化への対応を意識して、自分の志向性とその実現に向けた自覚を高めていくこと」と定義する。

4 A高校におけるキャリア教育の構想と生徒のキャリア形成の実態

A高校は、普通科B高校と商業科C高校の統合により2013年度に開校した、総合学科単独設置の全日制共学校である。校舎内には特別支援学校高等部分校も設置されている。生徒の男女比は例年男子：女子＝2：3となっており、卒業後の進路は四年制大学35%、短大10%、専門学校30%、就職25%、未定は数名である。この割合に過去大幅な違いはない。

A高校は開校から6年と歴史が浅く、学校が向かうべき方向性を模索しているが、「どのように」キャリア教育を推進するかは「産業社会と人間」、総合的な学習の時間、特別活動（以下「産社・総合・特活」）を中心として計画している。「どのような」キャリア教育を推進するかについては、様々な可能性の中で2016年度よりSDGs（Sustainable Development Goals；持続可能な開発目

標)に着目し、これを意識してキャリア教育を展開している。ここから、A高校の歩みを、2013年度～2015年度をⅠ期、2016年度～2018年度をⅡ期と位置づける。

では、Ⅱ期においてA高校生徒はどのようにキャリア形成しているのだろうか。キャリア形成を促す要因に目を向け、「人との出会い(キャリアモデルの有無)」と「こととの出会い(キャリアイベントの有無)」という側面から5件法で尋ね、一要因分散分析を行った(表1)。

表1. キャリアモデルとキャリアイベントの有無による進路実現に向けた準備状況の平均値比較

N=528	モデル有 n=174		モデル無 n=354 **		df (3,524) F値	多重比較 Tukey HSD法
	イベント有 n=146	イベント無・不明 n=28	イベント有 n=196	イベント無・不明 n=158		
進路実現に 向けた準備状況	2.97 (0.598)	2.75 (0.799)	2.75 (0.690)	2.61 (0.712)	7.411 ***	有有>無有・無無不明

()内は標準偏差(SD)

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

表1から、キャリアモデルの存在が状況を大きく分岐させる重要な軸になっていることがわかるが、キャリアモデルを持たない生徒のほうが有意に多い。このことから、生徒はキャリアモデルや長期的な自己イメージを持ちにくい時代に生きていると考えられる。そのような時代にあつて、生徒のキャリア形成を促す要因も多様に拡散する中、生徒は学校の教育活動に何を期待しているのか、重回帰分析を施し探った(表2)。

表2. 「高校生活で大切にしたいこと」への影響

N=528	思考力	創造力	表現力	連携力	内省力	行動力	挑戦心
科目選択・ガイダンス等	.137 *	.009	.045	-.026	.015	.029	-.019
インターンシップ・企業訪問等	.004	.049	.136 *	.174 **	.079	.123 *	.157 **
産社・総合・特活	.063	-.118 *	.039	.074	-.102 *	.061	.060
教科の学習	.085	.048	.046	.018	.065	.041	.050
進路希望調査・適性検査等	.031	.034	.050	.049	.052	.069	-.014
部活動・委員会活動等	.091	.153 **	.064	.123 **	.083	.119 *	.110 *
教員の余談や個別指導	.040	.059	.067	.107 *	.202 ***	.041	.154 **
ボランティア活動	-.032	.009	.001	-.059	.000	.021	.083
調整済 R ²	.076	.067	.087	.110	.088	.095	.123
F値	5.807	5.207	6.561	8.252	6.623	7.173	9.232

強制投入法

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

表2の「創造力」「内省力」を見ると、「産社・総合・特活」に負の関連が出ている。このことから、「産社・総合・特活」の取組が、最終的には自己の在り方生き方についての自覚を深め、自己実現を図ることを目的とするものであつても、生徒の期待はその方向を向いていないことが読み取れる。一方、「内省力」には「教員の余談や個別指導」にだけ正の関連が出ている。このことから、「内省力」をつけたいと思っている生徒は、他のどの教育活動よりも「教員の余談や個別指導」に期待を込める傾向があるといえる。これらのことから、生徒のキャリア形成には教員の存在が不可欠であるといえよう。

5 A高校卒業生のキャリア形成に影響を与えた要素とその関連

卒業生インタビューは、A高校をⅡ期に卒業した生徒を対象とすることとし、A高校の進路状況のバランスに合わせて教員に紹介してもらった。「今プラスになっている高校時代の経験は何ですか」を主質問に聞き取りを行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを採用して質的分析を施した。その際、静岡大学教職大学院に派遣されている現職院生5名及び同大学院の教員5名と討議を重ね、可能な限り「間主観」を確保した。分析の結果、①柔軟な進路選択、②総合学科における実学、③教員との双方向的関係性、④学校体制への気づき、⑤自己の主体的行動、⑥実社会との接点、⑦広く浅い専門性、という7つのキーワードが浮かび上がった。

①の中心的要素は、総合学科の制度設計上最大の特徴である科目選択というシステムである。これを人によって、あるいは個人内で多様に使い分けることで、卒業生らはキャリアを形成している。ただし、ある卒業生が「よくわからない。それが困るっていうか」と語るように、選択できる科目が豊富なゆえ複雑化した科目選択は、容易には理解できるものではないこともわかる。科目選択の仕方により②が派生する。②は、実学的な内容を直接担う専門科目を選択した卒業生はもちろんのこと、普通科目しか選択していない卒業生からも語られている。たとえば、いつでも専門科目を学べる環境にすることで、普通科目への学習意欲も高まった卒業生がいる。③はエピソード数が最も多く、それだけ卒業生のキャリア形成にとって教員が大きな存在であったことが示された。他方、それらの中には④を含む声も確認された。ただし、そういった声は、A高校に対する今後への期待感であるとも受け取ることができた。⑤と⑥は強固に往還する関係性にあった。対象とした卒業生たちは、たとえば「やりたいことなかった。何でもよかった」との語りがあるように、必ずしも自ら行動するタイプではない。しかし、取り組むうちに何かのきっかけで意外な面白さに気づき、次第にのめり込んでいく様子が確認された。⑦は、特定分野における高度なスキルを習得することではなく、「分野を限定せず幅広く学ぶことで多様な専門分野を横断的に学習すること」という意味で用いている。これは、A高校に併置されている特別支援学校高等部分校との交流事業とともに語られた。

「総合学科では何ができるのか」をキャリア教育の視点でとらえたとき、本研究において明らかになったのは、これら7つのキーワードである。

さらに、7つのキーワードが「将来にどうつながるのか」という観点でとらえると、たとえば大学に進学したある卒業生は、「大学で授業を選択するときに困惑しなかったのは、A高校のおかげかなって思いますね」と語り、A高校で授業を自由選択・自己決定していた経験が大学の履修登録で生きていると述べている。専門学校に進学した卒業生の中には、高校時代は役には立たないと思っていた科目が偶然生かされ、「結果的によかった」として高校時代に培った基礎知識が進学先での学習意欲喚起に結びついている者もいる。大学で地域活性化に取り組むある卒業生は、高校時代に学んだSDGsと再会し、地域の持続可能性を考え始めている。地元企業に就職した卒業生は、高校時代に受けた広くて浅いが専門性のある実学と、総合学科という多様性が担保された環境で過ごした経験から、シビアな現場でも業務遂行主体として柔軟に対応している。

このように、A高校の経験は、①自由選択・自己決定の豊富な経験による優位性、②基礎知識に促進される主体性、③地域との関わり方、④柔軟な対応力、の4つの効果となって卒業後に表れているといえる。7つのキーワードと4つの効果の関連は、図2のように示される。

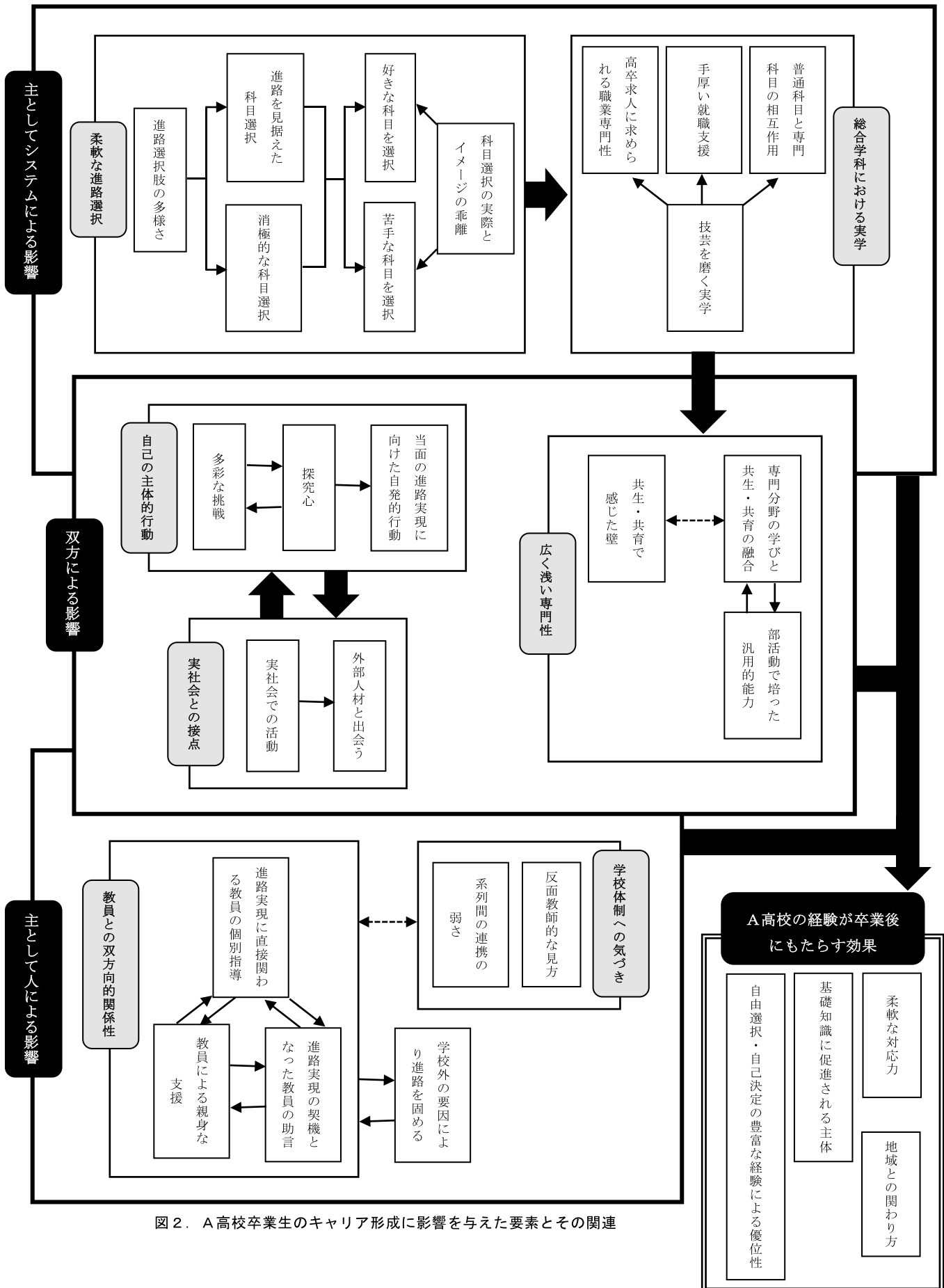


図2. A高校卒業生のキャリア形成に影響を与えた要素とその関連

6 これからの総合学科におけるキャリア教育の在り方

7つのキーワードと4つの効果が得られた背景には、A高校という「場」の力が作用しているのではないだろうか。その「場」が生徒のキャリア形成にどのような輪郭を与えているか、同質性・異質性という観点から検討する。まず同質性について、総合学科であるA高校には多様な生徒が集まり、在籍する教員の担当教科も多岐にわたる。このように範囲の拡張した同質性を「拡張的な同質性」と名づける。次に異質性について、A高校では学校外の要素を学校内に取り込みキャリア教育が実践されている。これを「計画的な異質性」と名づける。しかしⅡ期において、一部の生徒は教員が提供する「拡張的な同質性」と「計画的な異質性」の中で整った成功を積みよりも、実社会での試行錯誤を求めた。これを「偶発的な異質性」と名づける。こうした生徒の動きを教員は歓迎し、「計画的な異質性」に取り込んだ。その触媒がSDGsだった。

このように、Ⅱ期においては、SDGsを共通言語として生徒と教員がともに「場」づくりの担い手になっている。このことにより、3つの輪郭は立体的に組み上がると考えられる(図3)。生徒はその「場」の中でキャリアを形成し、これを支援する教員により生徒は安心してキャリアの形成を促され、動機づけられるといえよう。

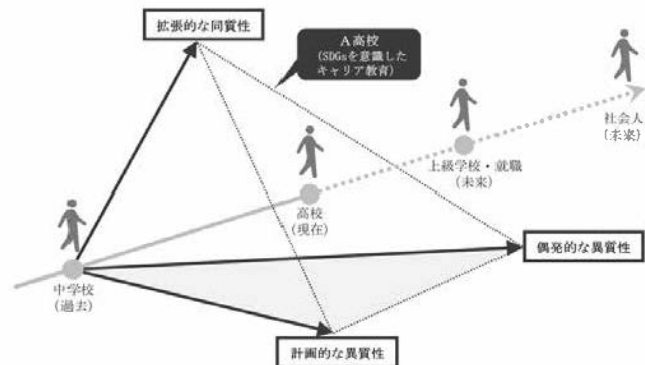


図3. A高校における生徒のキャリア形成過程

A高校の事例は、総合学科の在り方自体が問い直されている今、他の総合学科にも十分通用するものであると考える。実社会・仕事の変化が激しく予測困難な時代といわれる今日にあって、よく「〇〇力」といわれるような、これからの時代に必要となる能力を予見できるはずがない。たとえそれを教員が定めて特定の方向へ生徒を向かわせようとしたところで、予測困難の状況におけるその議論は空中戦に終わる。むしろ優先すべきは、自分たちが持っている「場」の強みを確認しながら、教員自身が「実社会・仕事の変化への対応を意識」し続けることではないだろうか。その繰り返しにより、自分たちの学校が総合学科として何を生かし、どのようなキャリア教育を行うのかという、学校としての「志向性と実現に向けた自覚」が高まっていくと考える。

ただし、それらのことを生徒と共有しなければ、生徒は自分自身が「場」づくりの担い手になっていることに気づかない。また、変化が激しいということはそれだけ変わる機会が多くめぐってくるということでもあるが、安定に安住すれば機会の到来に気づかず、やがて「場」づくりは停滞してしまうだろう。教員が生徒とともに学校という「場」をつくり続けること。それこそが持続可能なキャリア形成支援になり、そういった終わりなき「場」の進化に触発されて、総合学科における生徒のキャリア形成は弾みをつけて進むであろう。

<参考文献>

- ・ 風間効 (2014) 『総合学科』に関する一考察 -総合学科の成立とS県公立高等学校における開設過程、内容及び課題について』日本高校教育学会年報第21号、pp. 48-57
- ・ 本田由紀 (2009) 『教育の職業的意義 -若者、学校、社会をつなぐ』ちくま新書
- ・ 武井教史 (2017) 『「ならず者」が学校を変える -場を活かした学校づくりのすすめ』教育開発研究所