

キャリア教育の展望としての「総合的な探究の時間」の実践可能性：
学校全体で取り組むキャリア形成支援の実現を目指して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学学術院教育学領域 公開日: 2023-12-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 掛本, 健太, 中村, 美智太郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/0002000158

キャリア教育の展望としての「総合的な探究の時間」の実践可能性 ：学校全体で取り組むキャリア形成支援の実現を目指して

The Practical Potential of "Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study" as a Prospect for Career Education: Toward the Realization of Career Development Support for the Entire School

掛本 健太¹, 中村 美智太郎²

Kenta KAKEMOTO and Michitaro NAKAMURA

(令和5年11月30日受理)

ABSTRACT

In order to overcome the challenges of career education in upper secondary schools, this study examined the possibility of developing career education in the Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study (PBIS) through interviews with preservice teachers working in upper secondary schools. The results showed that the PBIS is a career-oriented educational program. As a result, it became clear that PBIS can indeed function well as a school-wide career education course that is not based on "exit guidance" and has a long-term perspective. This research has shown that PBIS has the potential to break away from the "exit guidance" approach to career education that has been a problem in the past, and to reconstruct career education, which has tended to be left to the individual, as career education to be undertaken by the entire school. Based on this outlook, it was suggested that in the future it will be necessary to go into the specifics of PBIS, and to examine and verify the practice and effectiveness of career education.

1. キャリア教育推進上の課題と総合探究の関係

本論文では、特に高等学校におけるキャリア教育の展開可能性を明らかにすることを目的とする。高等学校では、小中学校に比べ、教員の数が多く、教科担任制が採用されるケースが多く教員一人ひとりの専門性が異なるため、一般に目線合わせが難しい傾向にある。キャリア教育はLHRなどの時間をメインとして推進されることが多いが、その場合、担任の裁量の影響が大きく、地域や学校ごとにニーズが異なることが多いため、現代的な課題に対応する一定の効果を見込んだキャリア教育を推進したい場合に、困難に直面することがある。

そこで注目したいのが「総合的な探究の時間」（以下「総合探究」とする）である。この科目は学習指導要領の改訂により「総合的な学習の時間」を引き継ぐ形で新設された科目である。この科目は専門科目ではないため、学校単位でカリキュラムが作成されたり、学年単位で取り

¹ 静岡県立下田高等学校教諭

² 学校教育系列

組まれたりすることが多いという特徴がある。そのため共通理解がはかりやすく、この点でキャリア教育を安定的に推進できる可能性を持つ。総合探究の目標は以下の通りである。

探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 探究の課程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解するようにする。

(2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。

(3) 探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。

この目標においては、横断的・総合的な学習であることと、資質・能力の育成に言及されていることという2つの点が注目される。

「横断的・総合的な学習」は、学校における教育課程から捉えることができる。すなわち、「教科・科目を横断するような学びにする」ということである。従って、総合探究は、教科や科目を横断する際のカリキュラム・マネジメントの軸になるように、各学校の教育目標を踏まえた目標設定を行うことが求められるということになる。このことは、総合探究と他教科・他科目との違いを明確に捉える必要があるということとともに、次節で考察するキャリア教育の趣旨に重なり合うことも意味する。なお、総合探究における探究と、他教科・他科目における探究との区別について、『学習指導要領解説』は、3つの点の観点から区別できるとしている。すなわち、(1) 総合探究における「探究」は、実社会・実生活における複雑な文脈にある事象を対象とし、特定の教科・科目等にとどまらないこと、(2) 総合探究における「探究」は、複雑な文脈にある事象を俯瞰して捉えて考え、それぞれが深めることを目的としている各教科・科目等の見方・考え方を総合的・統一的に働かせること、(3) 総合探究における「探究」は、唯一の正解が存在しない課題に対して、最適解・納得解を見出すことを重視すること、である。キャリア教育の観点では、特に(3)にその趣旨との接点が強く見出されるように思われる。

さらに、「資質・能力の育成」においては、その前提は、生徒が「自己の在り方・生き方」を考えながら、自分自身にとってリアリティのある課題を発見して、それを解決していくための資質・能力を育成するように、教師が「探究」の教育活動を意図する必要がある、という点にある。総合探究の目標として設定される「生き方と不可分な課題を発見すること」が資質・能力として求められ、そうした資質・能力に基づいて「最適解」や「納得解」に至ることが重視されていると理解される¹⁾。こうした前提を踏まえ、「探究」の過程については、(1) 目的と解決に矛盾がない整合性、(2) 適切に資質・能力を活用している効果性、(3) 焦点化し深く掘り下げている鋭角性、(4) 幅広い可能性を視野に入れている広角性の4点において高度化すること、が求められている。また、同時にそれらが自律的に行われていることも必要な条件である。具体的には、(1) 自分にとって関わりが深いものである自己課題、(2) 過程を見通しつつ自分の力で進められる運用、(3) 得られた知見を生かした社会参画の3つが構成要素となる。これらの高度化と自律性が重視される点についても、キャリア教育に求められる解決課題の形態と

軌を一にするものである。

このように、自己の在り方、生き方の模索そのものは、キャリア教育の趣旨との親和性が高いことが分かる。こうした観点に立つと、総合探究において自己の生き方を模索するキャリア形成について子供が考えるキャリア教育の視点を導入した教育の可能性が拓かれる。他方、この問題をより実質的に検討するためには、総合探究やキャリア教育を運営・推進する教師は、その可能性をどこに見出しているのか、その実態について調査し、それを明らかにする必要がある。そこで本研究では、高等学校の教師へのインタビュー調査を実施し、総合探究の視点からキャリア教育にどのように取り組むことが可能なかを明らかにする。

(掛本健太・中村美智太郎)

2. キャリア教育の展開とキャリア形成において求められる能力

総合探究におけるキャリア教育の可能性を明らかにするためには、キャリア教育の概観を素描しておく必要がある。そこで、本節では、まず日本においてキャリア教育が登場するに至るまでの展開を簡単に整理しながら現代におけるキャリア教育の課題を浮かび上がらせ、次にそこから示唆されるキャリア形成において求められる能力について考察する。

2-1. キャリア教育の歴史的展開と課題

学校におけるキャリア教育導入までの流れは、まず職業に関する指導や相談が導入され、ついで進路に関する指導と相談が中心になり、そしてキャリア教育が登場するという展開として整理することができる。職業と進路についての指導・相談の特徴は、子供が仕事や進学先を選択する点に焦点化することができる。教師にとっても子供や保護者にとっても、子供が学校を卒業した後どのような職業に就くか、あるいはどのような進学先に進学するかが重要な関心事であり、従って、学校における取り組みも職業や進学に関する選択肢の提示と目標の設定、そしてその目標達成のための指導が中心となる。そのためには、どのような職業があるのか、どのような進学先があるのかについて知ることが不可欠になった一方、就職や進学が実現した後どのような生き方をするのかまで考える必要性はそれほど高くない傾向があったといえる。

「職業指導」は、入沢宗寿がアメリカの「Vocational Guidance」を翻訳することを通じて日本に紹介された²。入沢は、この翻訳に際して子供が職業を選ぶ際に指導することではあるものの、単に職業選択を行うという意味ではなく、「児童に自分の長所と世間の職業とを知らせて、選擇の際に誤りなからしめる準備を與へる」ものであるとし、さらに「児童の研究、職業の研究、就職の手引、職業的教育等の次項を含んでゐる」と付け加えている³。こうして職業指導の概念は日本に導入されることになったわけだが、このことはもちろん明治期において職業選択の自由が可能になったことと深い関係にある。だが、このことに問題がなかったわけではない。例えば、三村隆男によれば、第二次産業革命によって職業を選択することができる状況になったが、公的な職業紹介機関はなく「営利職業紹介所が中心」であり、「求職者の無知に付け込み不当な雇用条件を押し付ける、応募に関して誘拐同様の人身売買と思しき雇用を行う、募集者が手当の中間搾取を行うなど多くの問題を抱えていたという」⁴。このため、子供の保護という観点から職業指導が求められたという背景があった。こうして、職業指導機関が誕生することとなり、職業指導はその後、1925年の「少年職業紹介ニ関スル件」(内務省・文部省による通達)によって、さらに学校教育へと拡大していくこととなった。

このように社会においても学校においても拡大していった職業指導は、1927年の文部省訓令

第20号「児童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ関スル件」が發布されたことにより、学校に本格的に導入されることになった。この背景には、当時の日本における、勤労の習性を養成するという方針の存在が挙げられるが、職業指導を学校における教育課程にどのように組み込むかが課題でもあった。1942年になると、文部省通牒「国民学校ニ於ケル職業指導ニ関スル件」が發布され、国民学校高等科に職業指導が科目として導入され、教科書が発刊され、また週に1時間の時間が確保されたことにより、教育課程への組み込みという課題に対応することが目指された。ところが、戦時体制への移行に伴って、戦時下における労働力の確保という側面が強まることで、職業指導は本来目指されたあり方とは異なる方向へと進んだ。

戦後になると、1947年に新制中学校が発足して、その2年後には教育職員免許法の制定によって職業指導が教員免許科目となったことで職業指導科が立てられることとなった。ただし、就職を斡旋するものとの誤解が生じるなど、職業指導という名称そのものの是非についての議論が行われ、結果的に「進路指導」という名称への変更という方向性が見出された。1957年の中央教育審議会答申「科学技術教育の振興方策」で「進路指導」という表現が公式に使用され、1958年からの学習指導要領改訂に伴い、中学校と高等学校で共に進路指導へと名称が変更され、1969年の学習指導要領改訂に伴い、HRを中心に進路指導が実施されることとなった。

その後、受験教育が加熱して偏差値依存型の教育が拡大していったことで、進路指導をめぐる状況が大きく変化した。こうした時代状況の変化も後押しして、進路指導は、そのもともとの理念とは異なり、いわば「出口指導」としての機能が中心的なものであるとみなされる傾向が強くなった。そこで、1989年の学習指導要領の改訂によって「在り方生き方」教育が登場したことに伴って、そうした出口指導とは異なる指導が模索されることになった。1999年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育機関との接続について」において、学校と社会、高等教育との円滑な接続を図るキャリア教育の必要性が提言されるに至った。この提言においては、小学校段階から発達段階に応じてそれが実施される必要があると指摘され、こうした生きる力を育む教育としてのキャリア教育が登場することとなった。

このようにキャリア教育が登場するまでの展開を概観してみると、各教科等と比べて、社会情勢の変化による影響を比較的強く受けていることが分かる。特に戦後の展開は、その傾向をより強くしているように思われる。実際、キャリア教育が登場するまでの1990年代には、いわゆるバブル経済の崩壊が起これ、就職氷河期と呼ばれる世代が出現するなど就職や就業をめぐる環境が大きく変わり、また日本においてもグローバル化の波が引き起こされていた。この影響で就業形態が多様化し、子供と職業との一対一対応の形態のような従来のマッチング型から別の形態が模索されるべき時期が到来することになった。マッチング型教育は、社会に自己に適合する職業が必ず存在し、その職業に適合する個人的な特徴も存在していることが前提となるが、「キャリア教育」が登場して以降の時代状況は、そうした前提条件が消え去ろうとしている時期でもある。それに呼応するかのように、学校教育でも2006年の教育基本法改正において、教育の目標に職業及び生活との関連を重視することが示されている。このことは、翌年の学校教育法改正において、職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度および個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うことが義務教育の目標に示されて「選択」が強調されているようにみえながらも、従来のマッチング型の教育が単に期待されているわけではなく、より長いスパンで捉えられる自己の生き方に基づいた教育が基調として目指されていることが示されているように思われる。では、キャリア形成においては、どのような資質・能力が

期待されているのだろうか。この問題について、次項で考察する。

2-2. キャリア形成で求められる能力

前項で見た通り、キャリア教育はマッチング型からの転換という課題を含んでいる。この課題は、昨今しばしば VUCA 時代とも表現されるように、これまでよりも一層急激な社会情勢の変化に呼応する、より現代的なものでもあるといえるが、日本にその原初的な形態として職業指導が導入された際に入沢がすでに指摘していたように、単に職業選択ということだけを意味しないことに留意する必要がある。

そもそも「キャリア career」という言葉は、一般にラテン語「carrus」に起源を持つ⁵。これは、古代ギリシア・ローマ時代の「二輪戦車」をもともと表し、その後近代になって「荷馬車」「四輪車」を意味するようになった言葉である。原義の「二輪戦車」は、御者が立って馬を操縦する馬車のことを指す言葉だと思われる。つまり、馬車というよりは操縦することに重点があり、従って、これまでの行路・現在地点・これからの行路というように過去・現在・未来の3つの時間軸を含んでいる。一般にキャリア形成というときに、職業上の役職を含み、出世や昇進といった意味合いを含むことが多いと思われるが、ここではむしろ自己の在り方や生き方という特徴を強く含み、この点では、前節で考察した総合探究とキャリア教育の親和性とより強く合致する。実際、2000年代に入って経済産業省・厚生労働省・文部科学省によって行われた若者の雇用政策を経て、2011年の中央教育審議会答申「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)」においてキャリア教育は「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」と規定されている⁶。これにより、キャリア形成は一生継続くものと位置づけられ、知識や技能というよりも基盤としての性質を一層強く与えられたといえる。ここでは、「基礎的・基本的な知識・技能」「基礎的・汎用的能力」「論理的思考力、創造力」「意欲・態度及び価値観」が必要な力として位置づけられている⁷。このうち、自己の在り方や生き方に対する教育という観点から特に注目し得るのは、「基礎的・汎用的能力」である。この能力は「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つの能力として整理されている⁸。

学習指導要領の面からみれば、これらの基礎的・汎用的能力の育成はキャリア教育として目指すこととされ、その中核を特別活動が担う形として位置づけられている。学習指導要領における「特別活動」章では「ホームルーム活動」において「一人一人のキャリア形成と自己実現」の項目が設けられ、「学校生活と社会的・職業的自立の意義の理解」「主体的な学習態度の確立と学校図書館等の活用」「社会参画意識の情勢や勤労観・職業観の形成」「主体的な進路の選択決定と将来設計」の4項目が規定されている⁹。これら4項目は、「基礎的・汎用的能力」で示される内容に概ね対応した構造になっていることに注意したい。もちろん特別活動のみでキャリア教育の推進がはかられるわけではなく、他にも、特別の教科道徳(以下「道徳科」)、総合探究、あるいは各教科等、学校における教育活動全体を通じて推進されることが求められる。例えば、小学校及び中学校で導入されている道徳科においては、その内容項目に「自主、自律、自由と責任」「社会参画、公共の精神」「勤労」のようにキャリア教育と関連が深いものが散見される。これらの内容項目は、原則的には道徳教育の観点から運営されるにせよ、自己の在り方や生き方について考え、議論することが期待されており、キャリア教育上の意義を持つものであるともいえる。一方、道徳科は小学校・中学校では教科化されたことにより、道徳科(特

設主義的な運営)と学校全体の道德教育(全面主義的な運営)においてこれらが行われることになっているが、高等学校においては道德が教科として設置されず、学校全体において行われることとされており、いわば全面主義的な運営のみが採用されている点は、道德教育上の課題であるとともに、キャリア教育上の課題にもなっているといえる。

その他に、キャリア教育推進における課題はどこにあるのだろうか。中央教育審議会(2011)では、キャリア教育の課題として次のように指摘されている¹⁰。

しかしながら、「新しい教育活動を指すものではない」としてきたことにより、従来の教育活動のままでよいと誤解されたり、「体験活動が重要」という側面のみをとらえて、職場体験活動の実施をもってキャリア教育を行ったものとみなしたりする傾向が指摘されるなど、一人一人の教員の受け止め方や実践の内容・水準に、ばらつきがあることも課題としてうかがえる。

この指摘は、キャリア教育を実践上の課題を示している。この課題を解決するためには、単に、職業についての知識を増やすことや、職場体験活動での限られた体験で済ますことを乗り越え、各教員が一定以上の水準でキャリア教育を実践することができるように、いわば高度化する必要がある。すでにみたように、自己の在り方や生き方に関わる問題は、唯一の正解が存在しない課題であるため、教員による知識伝授や職業や進路選択への指導という従来の枠組みに基づく体制から、最適解・納得解を見出すことが可能な体制への移りゆきが期待されている。とはいえ、實際上、どのような時間や機会に、どのようなキャリア教育を推進していくかについては、改めて問い直される必要があるだろう。そこで次節以降では、高校教員に対するインタビュー調査とその分析を通じて、この問題について考察を行う。

(中村美智太郎)

3. インタビュー調査の概要と分析

本節では、実際に「総合探究」におけるキャリア教育の実施がどの程度可能であるのか、課題、その効果等を明らかにするために、実践を行う教員へのインタビュー調査を実施し、その分析結果を示す。

3-1. インタビュー対象と内容

インタビューを実施するのは、静岡県東部にある高校である。この学校は地域の進学校という位置づけであり、学力が非常に幅広い学校である。2019年度より普通科において「総合探究」に学校全体で取り組んでいる。担当する委員会を設置し、委員長、教頭、企画担当、各学年担当、3学年主任を委員とし、3年間を通した「総合探究」を企画、実施をしている。この学校における、「総合探究」の各学年担当者及び「総合探究」に関する委員会の委員長にインタビュー調査を実施した。以下は各教員の属性である。

表1 調査協力者の概要

対象	「総合探究」に関する属性	その他の属性
T1	総合探究 委員長	50代, 進路指導主事

T2	総合探究 1 学年担当	40 代, 1 年生クラス担任
T3	総合探究 2 学年担当	20 代, 2 年生クラス担任
T4	総合探究 3 学年担当	30 代, 3 年生クラス担任

インタビュー調査は 2023 年の冬に実施し、1 人当たりおよそ 30 分程度行った。インタビューでは、「①『総合探究』に対する期待、②キャリア教育への捉え方と課題、③『総合探究』とキャリアのかかわり、④『総合探究』等の教育活動への取り組みに共通の意識を持つために必要なことや苦労していること」を中心に、その場での質問も交えながら自由に話していただいた。

なお、インタビューの前段階として、各教員のキャリアに対する捉えを調査した。いずれの教員も、キャリア教育を単純な受験指導である捉えておらず、卒業後の数年やさらに長い人生における人生を見つめることを視野に入れ取り組んでいる。

3-2. 調査の結果の分析

インタビュー調査の分析には、Steps for Coding and Theorization (SCAT)¹¹を用いた。SCATとは言語データをセグメント化し、そのそれぞれに 1) データ中の着目すべき語句、2) それを言い換えるためのデータ外の語句、3) それを説明するための概念、4) そこから浮かび上がるテーマ・構成概念、の順にコードを考案して付していく 4 ステップのコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いで、ストーリーラインと理論記述する手続きからなる分析手法である。以下、項目ごとに分析結果を記述する。

(1) 「総合探究」に対する期待に関するについて

「①総合的な探究に対する期待」に対する回答や、これに関連する調査協力者の語りから生成されたストーリーラインは、以下の表 2 の通りである。なお、【 】内は SCAT の手続き 4) で得た「テーマ・概念構成」である。

表 2 「総合探究」への期待に関するストーリーライン

対象	得られたストーリーライン
T1	T1 は「総合探究」とは自分で【問を立てる力】とその問を【自分なりに解決する力】を養う科目であると考えている。この「総合探究」に取り組む中で、自身の【興味関心の発見】を行い、それが各教科とつながる【教科横断】的な学びにつながることを期待している。
T2	T2 は、総合探究は【興味関心の深化】をしていく時間であると考えている。【他教科】は分野が制限されているが、「総合探究」ではこれがないことが特徴である。ただ、本来は【他教科】でもこういった学びを行うべきであるが、【他教科】は【受験への意識】が強いことが課題であるとしている。
T3	T3 は「総合探究」は【興味関心の深化】する時間であり、【卒業後の人生】も含めて何をしたいかを【深化】する時間であると考えている。ただ、この【興味関心】と【社会とのつながり】を見つけることも大切であるとしている。また、「総合探究」を核として、【他教科】では何をやるのかなど新学習指導要領に沿ったカリキュラム・マネジメント等への話し合いの進展の期待もある。

T4	T4は「総合探究」を【社会の課題と興味関心の関連】の事象を探究し、【社会へ還元】を目指す時間であると考えている。したがって、【社会の課題】の視点がないものは【改善の必要性】がある。また、【学年間交流】や、【小中学校との連携】も視野に入れることができる科目であり、後輩に対する【ロールモデルとしての高校生】を描くことも可能であると考えている。
----	--

これらからの結果から得られる理論記述を、表3に整理して示す。

表3 「総合探究」への期待に関する理論記述

分類項目	対象	理論記述
A1	T2, T3, T4	「総合探究」を担当教員は生徒自身の興味関心のあることをさらに深めていく時間であると捉えている。
A2	T2, T3, T4	興味関心だけでなく、社会課題との関連を見出し、追究をしていくことが重要である。
A3	T1	追究していくプロセスの中で、問いを発見し、解決に向かう手立てを自身で考え、実行していく力を養う。
A4	T2, T3	探究活動に関係する現象などを教科が扱うことがあるため、「総合探究」を核とした教科横断的な学びも可能性としてあげられる。
A5	T4	探究活動を学校全体や、小中学校との関連を持たせることで、段階的な学びを実現できる。

A1, A2では、「総合探究」に対して自分自身の興味を深めていき、この興味関心と社会課題の関連を見出すことに大きな期待を抱いていることを示している。また、A3から、この深めていくなかで、自身の取り組む課題を設定し、解決に向かうための能力の涵養が行えることを期待されていることも分かる。また、このような「総合探究」での自身の興味関心や社会課題への関心や理解の増進に伴い、それらと関連する教科や科目での授業に興味湧いたり、その教科の視点からの探究的な活動が行われたり可能性があることから、教科横断的な学びの核として「総合探究」が位置づけられる可能性があることもA4に示されている。A5からは各学年間の交流や、小中学校の「総合的な学習の時間」との関連付けや連携を行うことで、段階的な学びを行うことができる可能性が読みとれる。

(2) キャリア教育への捉えと課題

「②キャリア教育への捉えと課題」する回答や、これに関連する調査協力者の語りから生成されたストーリーラインは以下の表4に示す通りである。

表4 キャリア教育への捉えと課題に関するストーリーライン

対象	得られたストーリーライン
T1	T1は、キャリア教育の【進路決定の重視】について、【学校文化】を原因としてあげる。所属する学校が進学校であることから、昔からの【一般入試至上主義】があるため、教員が1つの正解を求める傾向があることを指摘している。
T2	T2は、キャリア教育の【進路決定の重視】について、【見えやすい成果】にとらわれる教員の性

	質をあげている。卒業後の生徒を見ることができないという教職の【やりがいの難しさ】から、目に見える【進路決定への影響】に注力してしまうのではないかと考えられるからである。
T3	T3 は、キャリア教育の【進路決定の重視】について、進学校としての【学校文化】を原因とすると同時に、【答えのない課題への追究】や【長期的な視点】を持つことを生徒だけでなく【教員の苦手意識】を抱えていることを指摘する。そのために、大学に合格させるという【見えやすい成果】を求めてしまうのではないかと考えている。
T4	T4 は、キャリア教育の【進路決定の重視】について、【学校文化】を原因としてあげている。他方で T4 は【受験への関連性】が「総合探究」に取り組むモチベーションになることも指摘している。生徒の【取り組む理由の創出】が無ければ、「なぜやるのか」が明確化しないからだ。

これら表4の結果から得られる理論記述は、表5に示す通りである。

表5 キャリア教育への捉えと課題に関する理論記述

分類項目	対象	理論記述
B1	T1	各学校の「学校文化」によってキャリア教育の捉えは異なる。
B2	T1, T2, T3, T4	進学校には、大学入学を重視し、一般入試での合格を目指す文化がある。
B3	T2, T4	目に見えやすい成果として大学入試への合格が教員にとっても生徒にとってもモチベーションとなるため、進路決定が重視される可能性がある。
B4	T2, T3	探究的な学びが生徒も教員もともに苦手であるため、進路決定が重視される可能性がある。

キャリア教育に対する捉え方は、教員個人よりもその学校の文化に大きく左右されることがB1から分かる。今回対象とした学校のような進学校では大学入試の合格を重視するため、進学指導をキャリア教育として捉える傾向がB2より明らかとなっている。この大学の合格をはじめとする進路実績は、目に見えやすい成果であり、生徒にとっても教員にとってもわかりやすい指標となるため、重視されやすい傾向がB3から読み取れる。一方、これは、長期的な視点で、答えのない課題に対して取り組むことが生徒、教員ともに苦手であることも影響している可能性がB4より浮かび上がっている。

(3) 「総合探究」とキャリアとの関わりについて

「③『総合探究』とキャリアや進路とのかかわり」に対する回答や、これに関連する調査協力者の語りから生成されたストーリーラインは以下の表6の通りである。

表6 『総合探究』とキャリアや進路とのかかわりに関するストーリーライン

対象	得られたストーリーライン
T1	T1は「総合探究」をキャリアに生徒が取り組む【きっかけの1つ】であると考えている。職業研究や学問研究など【様々な進路学習】がある中で、「総合探究」を【きっかけ】として、自身の将来に目を向けることもあると考えられるからだ。
T2	T2は「総合探究」での学びを行うことで、【受験の合格】にもつながると考えている。【興味関心の深化】をすることや、探究に取り組むことで、総合型などの【入試への力】になると考えるからだ。

	ただし、これには【順序の逆転】が起きている可能性があり、【入試のための探究】になっている可能性も指摘する。
T3	T3はキャリアへの視点などをつくるのではなく、【自らキャリアを切り開く力】の基盤をつくることが「総合探究」で行えることだと考えている。【社会と自身つながり】から、【社会への認識】の涵養や、【社会への効力感】をつけることで、彼らの将来のキャリアにつながると考えるからだ。また、その中でとして【地域との結びつき】や【地域に関する事象】を扱うことで、彼らの【ふるさとへの肯定感】も上がる。このことも彼らのキャリアにつながるのではないかと考える。
T4	T4は単純な【進路への実績づくり】ではなく、「大学でもっと深めたい」や、「将来こんなことしたい」といった【卒業後の進路とのつながり】を見出すことに「総合探究」がなるのではないかと考えている。これらが最終的に総合型をはじめとする【入試への力】になり【受験の合格】にもつながるとも考えている。

これらからの結果から得られる理論記述は、表7の通りである。

表7 『総合探究』とキャリアや進路とのかかわりに関する理論記述

分類項目	対象	理論記述
C1	T1	「総合探究」は生徒が自身のキャリアを考える1つのきっかけとして期待できる。
C2	T2, T4	「総合探究」は総合型入試をはじめ、入試などへの結果的な効果も存在する。
C3	T2, T4	入試のための実績づくりとして「総合探究」を位置づけている教員もいる。
C4	T3	キャリアを切り開いていく能力が「総合探究」で涵養される能力と一致している部分がある。
C5	T3	地域や社会との結びつきが、生徒のキャリアの形成に大きな役割を果たす可能性がある。
C6	T4	「総合探究」を通して、卒業後すぐの進路でなく、長期的な目線で生徒が進路を考えることができる。

表7に示した理論記述からは、「総合探究」は生徒がキャリアを考える上でのきっかけとして機能することが示唆されている。例えば、C1、C6からは、「総合探究」に取り組むことで、生徒が自身の長期的な進路、つまりキャリアを考えるきっかけとなる可能性が読み取れる。また、大学入学などの卒業後の進路として捉えられているいわゆる「キャリア」に対しても、近年増加している総合型入試をはじめとして「総合探究」がプラスに作用していることもC2から読み取れる。ただし、C3からも分かる通り、順序を逆に捉え、入試のために「総合探究」に取り組むことがプラスとなると位置づけている教員も一定数存在している。

また、「総合探究」とキャリア教育のつながりも見えてとれる。C4からは、涵養される能力が、将来的なキャリアを切り開くことにつながることを示されている。さらに、「総合探究」で獲得される地域や社会への理解や効力感もキャリア形成の上で役割を果たすこともC5から読みとることができる。

(4) 教育活動への取り組みに共通の意識を持つために必要なことや苦労していること

「③『総合探究』等の教育活動への取り組みに共通の意識を持つために必要なことや苦勞していること」に対する回答や、これに関連する調査協力者の語りから生成されたストーリーラインは以下の表8の通りである。

表8 共通の意識を持つために必要なことや苦勞に関するストーリーライン

対象	得られたストーリーライン
T1	共通の視点を持つことの推進に向けては【単線的な視点】と、【俯瞰的な視点】の違いをあげている。「総合探究」の担当者が3年間やその先のキャリアを見通した【俯瞰的な視点】で構成を考えている一方で、これに対して多くの教員はその時間や卒業後すぐという【単線的な視点】を持っている。また、管理職とそれ以外の教員の【人員の条件】の重要性の存在も指摘する。学校現場において、共通の理解で進んでいくときに、【ボトムアップ】の場合は【熱意と意欲】のある現場教員に対して【寄り添う姿勢】の管理職が、【トップダウン】の場合は、管理職の意図に対して、【応答する能力】や【豊富な経験】を持つ教員がそれぞれそろっている場合に推し進んでいくことに経験を踏まえて言及している。
T2	T2は共通の意識を持つうえでは、教員の【授業への意識】の変革の必要性があると感じている。【講義型の授業】ではなく、【答えのない問】を追究するような授業の変化が起こることで、【進路決定の重視】の指導から抜け出せるのではないかと考えている。
T3	T3は、【育てたい生徒像】を全体で共有する必要性に言及している。キャリアや「総合探究」を細切れに考えるのではなく、【全体を貫く目標】を教員が考え、納得することで、それぞれの教育活動が【全体を貫く目標】に基づいていれば目線合わせに苦勞しない可能性があると考えている。
T4	T4は、【教員の自分事化】の必要性を訴える。「担当者がやる」という意識が強すぎる部分があるため、【全体での検討】の場を設けることや、【役割の分担】を行うことにより、【当事者意識】を持ってもらう必要があると考えている。また、【活躍する生徒の姿】を見せることにより、教員の賛同を得ることができるため、【生徒の変化する姿】を見てもらうことも有効であると考えている。

これらからの結果から得られる理論記述は、表9に示す通りである。

表9 共通の意識を持つために必要なことや苦勞に関する理論記述

分類項目	対象	理論記述
D1	T1	共通認識を持つためには、まずは全体を見る視点を共有する必要がある。
D2	T1	共通理解などの変革が行われる場合、人員的な条件も大きく作用する。
D3	T2	「総合探究」以外の授業に関しても共通理解を持つ必要がある。
D4	T3	全体を貫く目標の具体的な共有が、それぞれの教育活動での共通理解につながる。
D5	T4	全体で検討、共有を行う場を設定することで、当事者意識を持つことができ、効果的な目線合わせにつながる。
D6	T4	「総合探究」などの教育活動によって成長した生徒の姿を共有することで、必要性などの共有につながる。

共通意識を持つためには、個々の事象でなく、全体を俯瞰して見る視点の共有が D1 に示さ

れている。「総合探究」やキャリア教育に関する視点の前に、学校全体を貫く育成したい生徒像などの目標（D4）や教科の授業や横断的な視点の共有（D2）など大きな視点の共有がなされて初めて「総合探究」など個別の共有が可能となることが読み取れる。また、このような共有を行う際には、共有や検討の場を持ち、役割を与えることが当事者意識を産み、効果的な共通意識の形成につながる可能性もD5から読みとれる。また、D2からこのような共有におけるボトムアップやトップダウンといった方法については、効果を発揮する場合に人間的な条件があることも分かる。

一方、D6は教員が目的意識や意味づけを活動に行う際には成長した生徒の姿が効果的である可能性も示唆している。

3-3 分析に対する考察

以上の分析から以下のことが期待される。1つは、「総合探究」が高等学校における長期的なキャリア教育の1つとして十分機能しうることである。高等学校の教員が「総合探究」に期待することは、生徒自身の興味関心を深めていき、それを社会と関連づけながら、設定した課題の解決に向かうことである。これらを行う中で、生徒は自身の興味関心を見つめ、その後の在り方や社会との関わり方について考えることが期待できる。これは、キャリア教育に求められる生徒が自己の在り方、生き方を深め、学ぶことと自己の将来の関連を見出すことにつながるだろう。また、この中で培われる社会課題を発見し、解決するための能力は、キャリア教育の目指す「社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力」の1つであると言える。このような点から、「出口指導」でない形での高等学校におけるキャリア教育と「総合探究」は非常に親和性が高いと言える。さらには、いわゆる「出口指導」としての短期的なキャリア教育にも「総合探究」は一定の効果がある可能性もある。総合型入試をはじめ、現在の入試制度はこれまでのいわゆる5教科の筆記試験だけでなく、「何に取り組んできたのか」や「何を行いたいのか」等が評価されるようになってきた。このような評価項目に対して、探究活動の成果は評価対象になる。「総合探究」に取り組んできた結果、大学入試をはじめとしたいわゆる「進路」の決定につながるのだ。しかしながら、これは同時に、「進路」のために「総合探究」に取り組むという逆説的な認識を産むリスクもはらむ。「出口指導」的なキャリア教育につながる危うさも同時に存在することは残された課題であり、単純な目に見える成果としての「進路指導」的なキャリア教育からの教員の意識の変革は変わらず求められる。

2つ目は、学校全体で取り組むキャリア教育の実践が「総合探究」によって可能となる点だ。1章で論じたように、「総合探究」は学年全体や学校全体で取り組むことから、組織的に取り組むうえで必要な話し合いの話題となりやすい。実際に、分析から教科横断的な学びの核となったり、学年間の学びの交流の中心となったりすることが期待されていることも分かる。そのため、全体で話が行われやすく、共通の理解を持った教育の実践につながりやすい。この「総合探究」でキャリア教育が行われることで、学校全体を通じた段階的なキャリア教育が展開できると考えられる。

しかしながら、2つ目の期待には課題も残される。「総合探究」などの個別の科目の全体的な取り組みや実践が教員の意識の変革につながるということが難しい可能性があるからだ。「出口指導」的なキャリア教育観は、学校文化の強い影響や、長期的なスパンで物事をとらえることが苦手である教員、生徒ともに、成果として短期的に目に見えやすい特徴から根強く残っていることが分析から明らかとなっている。このようなキャリア観からの脱却には、学校全体でのキャリ

ア教育に対するそもそもの捉え方の共通理解が不可欠である。たしかに、上述した学校全体で取り組む教育活動として「総合探究」の機能は期待できる。しかしながら、そもそもの「出口指導」的なキャリア教育観の変革は「総合探究」の実践のみでは果たされない。上述の通り、「総合探究」もまた「出口指導」として大学受験などを見通すことも可能であるからだ。全体の意識の変革には、俯瞰的な視点で学校全体を見通し、学校として育てたい生徒像や目標などを一から共有し、それを基盤として「総合探究」などの各科目に下していくことの必要性があるだろう。さらに、全体の意識の変革には、ボトムアップにせよ、トップダウンにせよ、ある程度の人員的な条件をクリアしなければ効力が発揮されないことも分析より明らかとなった。この課題に対しては、「総合探究」という1つの科目ではなく、学校全体のシステムについての検討が欠かせないことが本分析から指摘できるだろう。

(掛本健太)

4. 総合探究におけるキャリア教育の展望

本研究は、高等学校におけるキャリア教育の課題を乗り越えるために、高等学校に勤務する現職教員に対するインタビュー調査を通じて、「総合探究」でキャリア教育を展開する可能性を検討した。その結果、「総合探究」は確かに「出口指導」的ではない、長期的な視点を有するキャリア教育を学校全体で行う科目の1つとして十分機能しうることが明らかとなった。この調査によって、これまで課題となっていた「出口指導」的なキャリア教育からの脱却を図り、個人に委ねられる傾向にあったキャリア教育を、学校全体で取り組むキャリア教育として再構築する可能性が「総合探究」に見出された。こうした展望を踏まえ、今後は、具体的な「総合探究」の授業の内容に踏み込み、キャリア教育の実践とその効果の検討と検証を重ねていく必要があることが示唆された。具体的な授業実践の開発や単元の構想を行い、その実践から得られる効果を検証し、より現実的な「総合探究」におけるキャリア教育の方針を明らかにしていく必要があるだろう。

しかしながら、本研究では、いくつかの課題も浮かび上がってきた。例えば、キャリア教育をはじめとする教育活動の高等学校での共通意識を持つことの難しさに対して、「総合探究」は確かにその打開への展望になるものの、それだけでは乗り越えられない可能性があることもその1つである。学校全体を貫く育成したい生徒像といった目標や、教科の授業や横断的な視点の共有といった、より大きな視点の共有なしでは、「総合探究」における個別の共有も難しい。言い換えれば、各教員において、当事者意識を持つことだけでなく、効果的な共通意識を形成することも欠かせない。このような共有に必要な検討の場を醸成したり、役割付与を効果的に行ったりするには、ボトムアップにせよトップダウンにせよ、人員的な条件を持つ組織的な取り組みが前提となるだろう。こうした課題を解決するためには、「総合探究」などの特定の科目内容のキャリア教育上の検討だけではなく、例えばカリキュラム・マネジメントや組織論などの視点から高等学校の組織の在り方もあわせて検討する必要があるように思われる。同様に、教員が目的意識や意味づけを活動に行い、それぞれの教員が生徒の成長を、キャリアの原義に立ち返りつつ、キャリア形成で求められる能力の実現として描き直す必要もある。これらの課題を乗り越えた先に「総合探究」におけるより充実したキャリア教育もまた見込まれるはずである。

(掛本健太・中村美智太郎)

註

- ¹ この点は、課題の設定・解決によって自己の生き方を考えると位置づけている「総合的な学習の時間」とは構造的に区別される点でもある。
- ² 入沢宗寿（1915）『現今の教育』弘道館，p.179。
- ³ 入沢（1915），前掲書，同頁。
- ⁴ 三村隆男（2020）「キャリア教育の理念と性格」，日本キャリア教育学会編『新版キャリア教育概説』東洋館出版社，p.28。
- ⁵ 例えば以下を参照。「career」，『ランダムハウス英和大辞典』小学館，1979年，p.391。「carrus」，田中秀央編『増訂新版羅和辞典』研究社，1987年，p.94。
- ⁶ 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）』，p.16f。なお職業教育は「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識，技能，能力や態度を育てる教育」と規定され，キャリア教育とは区別された定義が与えられている。ただし，社会変化に対応できるように「社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度の育成も重要」と指摘され，様々な教育活動を通して実践されるキャリア教育の方向性を踏まえている。
- ⁷ 中央教育審議会（2011），前掲書，p.22。なお他により職業指導の理念に近い「専門的な知識・技能」も挙げられている。
- ⁸ 中央教育審議会（2011），前掲書，p.25ff。
- ⁹ 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』，p.478f。
- ¹⁰ 中央教育審議会（2011），前掲書，p.17f。
- ¹¹ 詳細については以下を参照のこと。大谷尚（2008）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 —着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」，『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要：教育科学』第54巻第2号，pp.27-44。大谷尚（2011）「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」，『感性工学』第10巻第3号，pp.155-160。

本論文は、「基盤研究（C）」（22K02544）の研究成果の一部に基づく。