

# 高校と大学における「学習経験の不連続性」と移行支援

— 高校でのキャリア教育への大学生の意味付与に関する事例分析から —

岡 部 善 平

## 1. 問題の設定

本研究の目的は、高等学校におけるキャリア教育が学習者の大学カリキュラムへの適応にいかなる意義をもつのかについて、とくに高校から大学への移行に伴う学習経験の変化に着目して明らかにすることにある。

高校におけるキャリア教育は、これまで主に若者の学校から仕事への円滑な移行の実現を目的として多様な活動が行われてきた。しかし近年、キャリア教育はその役割を拡大しつつある。すなわち、高校卒業直後に職業に移行するわけではない大学進学者に対しても何らかの形でキャリア教育を実施し、大学で何を、なぜ学ぶのかという長期的な観点から進学を見据え、高校および大学での学習活動を意味づけることができるよう支援することが求められているのである。とりわけ、進学希望者が高い割合を占める普通科高校でのキャリア教育の導入と推進は、カリキュラム政策の一つの焦点となっている(寺田編 2004)。オープンキャンパスへの参加や高校生の大学等の授業の受講、大学教員による出前講義といった、いわゆる高大連携の実践は、とくに高校側の視点に立つならば、こうしたカリキュラム政策の動向への対応として位置づけることができるだろう。

キャリア教育が進学希望者にまでその対象を拡大した背景として、進学率の上昇とそれに伴う進学者の学業や大学生活での不適応の増加といった問題がある。たとえば「高等学校におけるキャリア教育の推進に関する調査協力

者会議報告書——普通科におけるキャリア教育の推進——」(2006)では、大学進学者と大学卒業者との間に約5万人の差が生じていること、大学進学者のうち約8%が大学を卒業せず、また大学卒業者の約17%が進学も就職も決まらないまま卒業していることから、「高等学校、特に、大学等進学率が55%に上る普通科にあつては、このような大学進学者の大学での学業や生活での挫折、大学卒業時の進路状況を、高校と大学との接続の在り方にかかわる問題として重く受けとめ、『学校と社会および学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育』について、責任の一端を担い、キャリア教育に積極的に取り組むべきである」との指摘がなされている。こうしたキャリア教育への問題関心は、明確な目的意識をもたない大学進学者と進学先とのミスマッチの問題を、進学者個々人の選択能力および目的意識の未発達の問題と見なす前提に立っており、それをキャリア教育によって解消することを志向しているものと解釈することができる。

しかし、こうした進学者へのキャリア教育に対する問題関心は、あくまでも生徒の進路選択と進路決定の時期にその議論が焦点づけられており、進路決定後の「学校間の移行のプロセス」については看過してきた嫌いがある。すなわち、学習者たる生徒が実際に次の学校段階に進み、適応していく上でキャリア教育のもつ効果、「移行支援」としてのキャリア教育の効果についてはあまり関心が払われてこなかったのである(望月 2007)。高校から大学への移行支援をキャリア教育の役割一つとして位置づけた場合、異なる学習環境に学習者が適応していく上でいかなるレディネスが形成されているのか、またはされていないのかを時系列的な学習活動の変化の観点から把握することは、長期的、継続的なキャリア教育を構想する上で不可欠な基礎的資料になるだろう。

そこで本研究では、まず学校間の移行のプロセスにおける進学者の学習活動の変化について「高校と大学における学習経験の不連続性」の観点から整理する。つぎに高校と大学との学習経験の不連続性の観点からどのようなキャリア教育が構想しうるのかについて事例分析に基づいて検討する。具体

的には、独自のキャリア教育カリキュラムを実施している普通科単位制高校を事例として取り上げ、その卒業生が大学での学習活動に適應する上で自ら経験してきたキャリア教育をどのように意味づけ、どのような意義を見出しているのかについて分析する。それを通して、若者の長期的な学習経験の変化とキャリア教育カリキュラムとの関連性について考察していきたい。

## 2. 高校と大学における「学習経験の不連続性」の検討

高校から大学への移行期において、学習者はどのような学習活動の変化に直面し、どのようなサポートを必要としているのか。この問題は、これまで「高校と大学における学習経験の不連続性」として、主に高等教育研究の領域で取り上げられてきた。これらの研究は、高校と大学のそれぞれにおいて獲得される能力、技能、態度等を項目化し、比較することで、高校生と大学生の学習活動の特徴の差異を解明しようと試みるものである。

山村（2000）は、オーストラリア・クィーンズランド州の後期中等教育において生徒の学習到達度を測定するために用いられている共通カリキュラム要素（Common Curriculum Elements：CCEs）をもとに大学での学習に必要なと想定される26の能力・技能に関する項目を設定し、それらのうち高校でどの能力が獲得され、大学でどの能力が必要とされているのかについて、大学2年生を対象に調査を実施している。その結果、「大学で必要とされる能力・技能」に関する評価項目数が「高校で獲得した能力・技能」に関する評価項目数を上回る傾向にあり、とくに「高校で獲得されなかったが、大学では必要とされる」項目が多く見られたこと、高校で身につけた能力として「記憶する」といった基礎的・基本的な能力・技能については肯定的な評価をしていたが、一方で「プレゼンテーション」等の他者との関係を持たなければならないような能力・技能、「自分のアイディアを実現するための方策を講じる力」等の応用的・総合的な能力・技能についてはあまり身につけていないと評価する傾向にあったことを指摘している。

また、加藤（2003）は、広沢（2003）の析出した大学生の学習技術（「論理構成」「ノートテイキング」「資料整理」「暗記」「辞書活用」など、「個人が学習行動を経験するなかで獲得されるスキル」と学習特性（「遂行性」「計画性」「知的関心」「発問積極性」など、「個人が学習する過程で生じる行動特性」）の因子構造をもとに、人文系大学生の学習技術および学習特性の習得の程度を学生による自己評価によって調べ、高校での成績別に分析している。その結果、大学1年次においては高校での成績上位者ないし中上位者が多くの学習技術・特性において高い得点を示し、高校での成績下位者との間に一定の格差が見られるが、年次が進行するにつれてこれら学習技術・特性における格差は縮小し、とくに大学3年次において「論理構成」「知的関心」「発問積極性」「集中性」といった項目で上位者と下位者の間の有意差がなくなることが判明した。これらの学習技術・特性は大学での学習活動に適應する上で基礎となるスキルとして位置づけることができ、このことから加藤は、学生は大学進学後2～3年の間で学習活動の質的な轉換を経験しており、高校での成績上位者が大学在学中に必ずしもスキルを伸ばすことができるとは限らないこと、大学での学習に適應する上でのレディネスとはどのようなものなのかについて再考する必要があることを指摘している。

これらの先行研究はいずれも、高校で習得される基礎的・個人的・他律的な能力と大学で必要とされる応用的・対人的（プレゼンテーション能力や発問積極性）・自律的な能力との差異を、学習活動の不連続性の顕著な特徴として指摘している。また、異なる学校段階への適應の様式を学習者の事前の目的意識や選択能力にはなく適應の過程で必要とされる学習スキルに着目して検討している点、高校から大学への移行は基本的に“円滑”なものではなく、学習活動に関する一定の不連続性と質的轉換を必然的に含んでおり、この不連続と轉換を前提として高校と大学の移行の問題を捉えようとしている点でも共通の知見を提供している。学習経験の不連続性とそれに伴う学習活動の質的轉換は、高校から大学への移行期に見られる一種の構造的特質として捉えられているのである。

学習経験の不連続性に関するこれらの知見を踏まえた上で、次に問題となるのが、上述した学習活動の質的転換に対して高校でのキャリア教育がいかなる作用をもつのかという点である。高校と大学との間の学習活動の不連続と転換が構造的な特質であるとするならば、移行支援としてのキャリア教育の効果と意義は、この転換に対してどのような作用をもたらすのか（もたらしうるのか）によって測られることになるだろう（Bloomer and Hodgkinson 1997, 2000）。この点については、学習活動の転換の最中にある大学生が大学での学習活動に適応する上で、自ら経験してきたキャリア教育をどのように意味づけ、いかなる意義を見出しているのか、事例に基づいて検討していく必要がある。

### 3. 調査の対象と方法

#### (1) 調査対象

本研究が分析対象として取り上げるのは、A高校における総合的な学習の時間「Sunrise Time」の試みである。筆者は、2004年5月から2005年10月にかけてA高校の「Sunrise Time」（以下、STと略記）の観察、生徒および教員への聞き取り調査を行い、2004年12月に生徒に対する質問紙調査を実施した<sup>(1)</sup>。さらに、上記の調査期間にSTを経験した2006年3月卒業のA高校46期生（以下、46期生と表記）のうち、大学在学中の187名を対象に郵送法による質問紙調査を実施した。調査の実施時期は2007年2月、有効回答者数は67名（回収率35.8%）であった。本稿で分析の対象とするのは、後者の卒業生調査の結果である。

A高校は、S市の中心部に位置する普通科進学校であり、市の教育委員会からの指定を受け、2004年度より単位制高校に移行した。周知の通り、単位制高校は豊富な選択科目を開講することによって生徒が自らの関心や将来の展望に応じて自由に科目を選択していくシステムをとっているが、こうした選択制の拡大によって各生徒のカリキュラムの内容は従来の文系理系の枠組

みとは異なる多様なものとなる。そのためA高校では、単位制の導入以降、従来のような選択科目別のホームルーム展開がきわめて困難となった。そこで、選択制の拡大によるホームルームの解体に対応した生徒の帰属集団の形成と、文系理系の枠にとらわれない継続的な進路学習の構築のためにA高校が実施したのが、独自の総合的な学習の時間であるSTである。

STは大きく分けて二つの活動から構成されている。ひとつは2年次に行われる「ゼミ活動」、いまひとつは3年次に実施される「個人課題研究」である。以下、これら二つの活動の内容について整理しておきたい。

#### a) テーマ別学習集団としての「ゼミ」

A高校では、選択科目の授業が増加する2年次より、従来のホームルームを「ゼミ」と呼ばれる学習集団に再構成している。ゼミとは、「地域」「経済」「人権」「フード」「メディカル」「環境」「平和」の8つのテーマ別に構成された学習集団であり、生徒は2年次に進級する際いずれかのゼミへの所属を選択し、主にSTの時間を利用して各ゼミのテーマに基づいた課題研究、見学旅行、職場体験等を行っている。また、A高校においてゼミはそのままホームルームの構成単位となっており、生徒は自ら選択したゼミにおいて必修科目の授業や特別活動など多くの時間を費やすことにもなる。調査対象となった46期生のゼミの種類と構成は表1の通りである。

このテーマ別学習集団たるゼミの中心的な活動が、主に週1回のSTの時間を利用して行われる「ゼミ課題研究」である。生徒はゼミごとに4～7名の研究チームを結成し、メンバーの関心に基づいて研究課題を設定する。46期生の各ゼミの研究課題としては、

「開拓前の北海道の文化」「住民とコンビニ」「S市のバリアフリー」（地域ゼミ）

「企業戦略（経営）と科学技術」「大型娯楽施設と経済効果」（経済ゼミ）

「市民生活とそれに関する法律」「少年犯罪といじめ」（人権ゼミ）

「近代の医療——がん治療・遺伝子治療——」「医療倫理と医療社会」「スポー

表1 A高校46期生 ゼミ一覧

ゼミ	サブテーマ	ゼミグループ	人数
地域ゼミ	地域・社会を考える	—	15
経済ゼミ	経済・産業・先端技術を考える	A	7
		B	21
人権ゼミ	人権と福祉を考える	A	18
		B	19
		C	18
フードゼミ	食と栄養を考える	A	10
		B	20
メディカルゼミ	医療と保健衛生を考える	A	11
		B	20
		C	22
いのちゼミ	生と死を考える	A	10
		B	20
		C	20
環境ゼミ	環境と地球を考える	A	19
		B	20
		C	20
平和ゼミ	戦争と平和を考える	A	10
		B	20

(A高校『総合学習ノート Sunrise Time』2004に基づき筆者が作成)

「医療と筋肉」(メディカルゼミ)

「食生活と栄養」「サプリメントについて」「スポーツ栄養学」(フードゼミ)

「ホスピスについて」「臓器移植について」(いのちゼミ)

「生態系に関わる環境問題」「エネルギーと環境の関わり」「これからの低公害車」(環境ゼミ)

「それぞれの視点から見たアメリカ」「世界平和のために活動している機関」(平和ゼミ)

などがあった。生徒は、これら自ら設定した課題に年間を通じて取り組むこ

とになる。

また、A高校では毎年10月に関西方面への4泊5日の見学旅行を実施しているが、そのうちの第2日目と第3日目が「ゼミ研修」に当てられている。各ゼミグループの生徒は、教員の指導のもと自らの研究課題にあった研修先を複数ピックアップし、行動計画を立て、施設見学、体験学習、講話に参加する。そして、そこで得た知見を課題研究のレポート作成に取り入れていくよう促される。

#### b) 個人課題研究の取り組み

STの総仕上げとして、3年次の生徒は、個々人が研究課題を設定し、レポートまたは作品として完成させる「個人課題研究」に取り組むことになる。

ゼミ課題研究終了後、生徒はSTの時間を利用して研究課題を決定し、3年次9月までの半期間、自ら設定した課題に取り組む。約6割の生徒が2年次のゼミ活動と関連した課題を、他は独自の課題を設定する傾向にある。46期生の個人課題研究のテーマとして、「金属イオンの系統分析とその利用」「S市電の信号待ち時間」「バルカンの民族問題」「現代の戦争報道から考えるメディアのあり方」「ホスピスのあり方と今後」「食の本質 江戸と今を比べて」「スクールカウンセラーの重要性について」といったものが見られた。

研究指導には、管理職も含めた全校体制であたっている。生徒は週2日のSTの時間(前期集中)の他、随時指導教員とコンタクトをとり、課題に取り組んでいた。

生徒は半期にわたる課題研究の活動をパワーポイントによるスライドおよびレポートとしてまとめ、選出された代表者(16名)が9月中旬に開催される「個人課題研究発表会」においてその成果を発表する。発表会には、生徒、教職員の他、生徒の保護者、教育委員会関係者、地元NPO関係者等も見学に訪れている。

本研究が以上のSTに注目する理由は、この実践が学習スキルの獲得を通



したキャリア教育を意図しているからである。ゼミ活動にしても個人課題研究にしても、「テーマを入りに、大学の研究活動に近づく」<sup>(2)</sup>ことを目的として指導計画が組み立てられている。また、STにおいても職場体験、ゼミ活動を通じた職場訪問、諸施設の見学といった、いわゆる「進路意識の形成」を趣旨とした活動が取り入れられているが、生徒はこれらの活動で得た経験や知見を可能な限り課題研究の内容に結びつけるよう求められている。

このことから、STは、生徒の高校から大学への移行支援を目的の一つとしたキャリア教育の試みとして位置づけることができるものと考えられる。

## (2) 調査方法

高校から大学への移行に伴う「学習経験の不連続性」という観点から見たとき、キャリア教育としてのSTにはどのような効果と課題を見出すことができるだろうか。大学進学後1年を経たA高校の卒業生は、STをどのような経験として意味づけているのだろうか。ここでの調査の主旨は、これらの点を探索的に分析することにある。

調査内容としては、卒業生の現在の所属分野、STに対して抱く主観的な意義等に関する質問項目の他に、先述のオーストラリア・クィーンズランド州CCEsに基づく山村(2000)の26の能力・技能項目に筆者が独自に修正を加えた質問項目を設定した。ここで山村(およびCCEs)の質問項目を参照した理由は、これらの項目が、特定の教科・科目に含まれる能力要素ではなく、カリキュラム全体に共通して含まれる要素を示しているからである。STのような教科横断的な活動を分析する上で、こうしたカリキュラム共通の能力要素項目を指標として用いることが妥当であると考えた。これらの項目に、STの活動内容および表記上の適切性を考慮して修正を加え、実際には表2の質問項目を設定した。これらの質問項目について、大学でどの程度必要と感じ、STでどの程度獲得できたかを調べ、両者の比較検討を行うこととしたのである。

なお、有効回答者67名の性別および現在所属する学校種の内訳は表3のと

表2 能力・技能に関する質問項目一覧

基本的な公式や事柄などを記憶し、必要に応じて思い出す力
本や新聞記事に書かれていることの意味を自分なりに解釈する力
表・図・地図・グラフなどが読めること
まとまりのある長い文章を書く力
自分の考えをわかりやすく説明できること
パワーポイント等を使って効果的な発表をする力
本や新聞記事の内容を要約できること
本や新聞記事の内容をまとめるだけでなく、自分なりの意見やアイデアを取り入れること
必要な情報を探し出し、整理する力
インターネットを操作し、利用する力
実験や調査、インタビューなどを通して自分独自の情報を集めること
日頃からニュースや新聞記事などを見たり読んだりしていること
ある意見や情報をうのみにしないで、批判的に読み取る力
自分の考えていることを、他の人と話し合ったり意見交換をしたりすること
自分なりに学習計画を立て、実行する力
シラバス等を適切に使い、科目を選択していくこと
その他

表3 回答者の内訳 (n=67)

	四年制国公立 大学(文系)	四年制国公立 大学(理系)	四年制私立 大学(文系)	四年制私立 大学(理系)	短期大学	その他	計
男子	8	11	3	1	0	1	23(34.3%)
女子	19	11	7	5	1	1	44(65.7%)
計	27(40.3%)	22(32.8%)	10(14.9%)	6(9.0%)	1(1.5%)	1(1.5%)	67(100.0%)

おりである。

#### 4. キャリア教育としてのSTの意味——卒業生調査の結果から——

##### (1) 卒業生にとってのSTの意味

「学習経験の不連続性」および学習活動の転換に対するSTの効果という問題に取り組む前に、ここではまずA高校の卒業生がSTでの活動をどのような経験として意味づけているについて検討したい。今回の調査に回答を寄せた卒業生のSTへのコミットメント度合いは総じて高く、76.1% (n=67) が「STには意欲的に取り組んできた方だと思う」に回答している（「当てはまる」と「まあ当てはまる」の合計）。郵送法という“手のかかる”調査方法への回答者であることを考慮すると、この比較的肯定的な結果には首肯できるだろう。それでは、STに対する卒業生のこうしたコミットメントは、STの活動のこういった側面に向けられているのだろうか。

この点を検討するために、「STには意欲的に取り組んできた方だと思う」と回答した群（以下、STへの「コミットメント群」）がSTに対して何を感じ、どのような意味を付与しているのか調べてみた。その結果が図1である。

これを見ても、「取り組みを通して、新たな興味や関心をもつようになった」については8割が、「大学等でどのような勉強が行われているのかわかることができた」については約65%が肯定的に評価をしている。それに対して、「希望する職業に就くために何をしなければならないのかわかった」「自分がどんな勉強に向いているのかわかった」「進学のための準備のために何をしなければならないのかわかった」「自分がどんな職業に向いているのかわかった」といった進路ガイダンス的な側面については、コミットメント群のなかでも評価が分かれている。すでに述べてきたように、STにおいても職場体験や職場見学、諸施設の見学といった進路ガイダンス的な活動は取り入れられている。しかし、活動の中心としてより多くの時間を割り当てられているのはゼミ課題研究と個人課題研究であり、進路ガイダンスもこれら課題研究の一環として位置づけられている。図1の回答結果は、こうしたSTの活動の方向性を反映しているものと考えられるだろう。このことから、卒業生は、

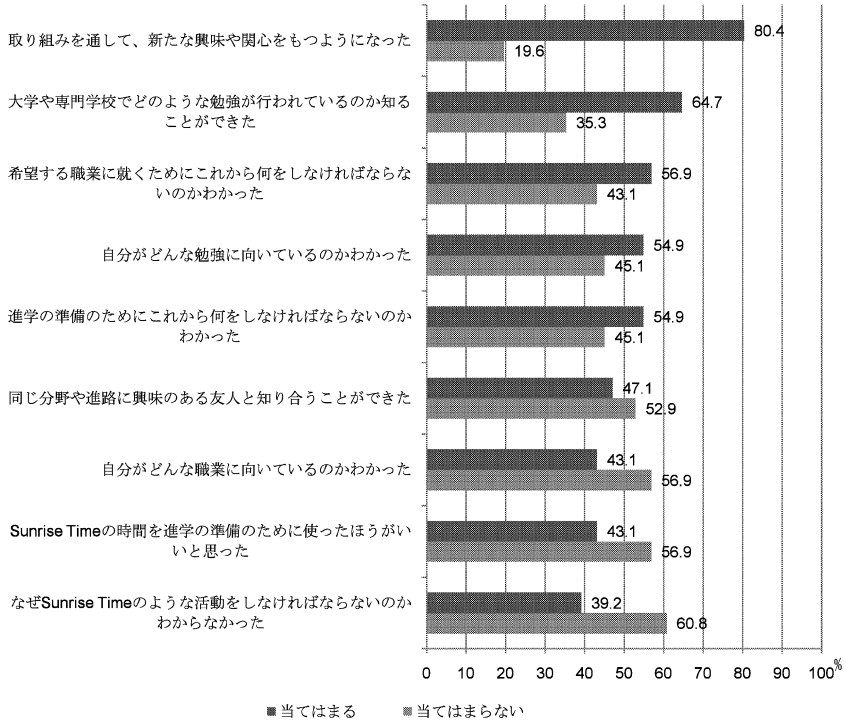


図1 「コミットメント群」による ST の諸活動への意味付与 (n=51)<sup>(3)</sup>

ST を進路ガイダンスとしてよりも新たな関心の発掘ないし拡張の場として意味づけていることがわかる。

ここで留意しておきたいのは、コミットメント群のなかにも「STの時間を進学の準備のために使った方が良かった」「なぜSTのような活動をしなければならないのかわからなかった」といった一見すると否定的な意味づけをする層が、一定程度存在する点である。とくに前者については「当てはまる」と「当てはまらない」の間に有意な差はなく ( $\chi^2=1.240$   $df=1$   $n.s.$ )、ここに「進路ガイダンス」としてのSTの役割と「関心の発掘・拡張の場」としてのSTの役割という、目的の異なる要素間の緊張関係 (Whitty 訳書 2004) を想定することができる。次の事例は今回の調査の自由記述の抜粋で

あるが、ST の内包する役割の緊張関係を端的に表している。

### 事例1

「Sunrise Time のようなA高校独自の取り組みは、他校にないA高校の魅力のひとつで、自慢できる取り組みだと思います。

ただ、自分の進路が決まっていない生徒にとっては、何のための取り組みなのか、総合の時間(=STの時間)をつかって何をしているのか、何をすればいいのか、わからないと思っている人もいます。僕はもっと、様々な大学について情報を知ることができれば、進みたい道も見えるようになって、Sunrise Time での取り組みがより有意義なものになると思いました。」

(男子 環境ゼミ)

(括弧内の記述および下線は筆者による)

この事例の卒業生はSTについて「他校にないA高校の魅力のひとつ」としながらも、進路が定まっていない生徒にとっては取り組みの意味を見いだせない場合があると述べている。この事例が示しているように、STの取り組みと進路との関連性は生徒にとって必ずしも明確ではなく、このことが「なぜこのような取り組みをしなければならないのか」という意味づけの困難を引き起こす一因となっている。

それでは、STに対する意味づけの困難はどのようにして解消されるのであろうか。次の事例は先ほどと同じく自由記述からの抜粋であるが、STに対する卒業生の意味付与の特質を示すものとなっている。

### 事例2

「高校の時は Sunrise Time の趣旨もよくわかってなかったし、先生方も試行錯誤の段階で、かなり批判的でしたが、実際に大学に入ってみて、この取り組みがよかったと思いました。」(女子 いのちゼミ)

「高校3年間ずっと Sunrise Time の時間は無意味だと感じ、自習時間にあ

てたり、インターネットで遊んだりしてしまった。しかし、大学に入ってからレポート課題やプレゼンテーションが増えてくるとこの時間の大切さがあった。」(男子 環境ゼミ)

「Sunrise Time の時間の割合がとて多くて、正直もっと勉強する時間にしたいと思っていたときもあったが、今大学に入学して自分たちの意見をグループでまとめて発表するというグループワークがとて多く、Sunrise Time の時の経験は役立っていると思う。」(女子 メディカルゼミ)

「Sunrise Time の時間を受験やテストのために使いたかったこともありましたが、結果的にやはりやってよかったと思います。A高校の取り組みは、大学の練習みたいな感じで、大学に入ってから似たような感じなので楽でした。」(女子 メディカルゼミ)

「確かに高校に通っていた頃は他の教科の授業時間が減ってしまうのでは……という心配も少しあったけれど、大学では知識面よりも自分の考えをまとめたり、論じる力の方がはるかに重要視されていることを実感し、もう少ししっかり取り組んでいたらなあと思うことがあります。」(女子 平和ゼミ)  
(下線は筆者による)

この事例の卒業生たちは、いずれも高校時代にはなぜSTのような活動をしなければならないのか理解できなかったが、大学入学後の学習活動を通して改めてSTの活動の意義が認識できたと述べている。すなわち、卒業生はSTでの諸活動の意味を、それが行われたときと同様の状況に置かれたときに「事後的に」認識するのである。このような卒業後に高校時代を思い出したとき実感される学校教育の意義を、酒井(荊谷・酒井編 1999)は「想起された教育の意義」と呼んでいるが、A高校の卒業生がSTに対して付与している意味は、まさにこの「想起された教育の意義」であるということが出来る。

こうした学習活動の意味ないし効果は、高校と大学との間に「学習経験の不連続性」がなければ実感することはできないだろう。なぜならば、高校と

大学との学習活動が基本的に異なっているからこそ、STの活動の特異性と、大学での学習活動との連続性（類似性）が想起されるからである。結果的にSTは、卒業生にとって高校と大学との「学習経験の不連続性」に直面し、それへの適応を試みる上での移行支援の役割を果たしていることになるのである。

## (2) 移行支援としてのSTの効果

これまで述べてきたように、A高校の卒業生は、高校と大学の「学習経験の不連続性」に適応していく過程でSTの効果を認識していく。それでは、卒業生は、大学で必要とされるどのような学習スキルの獲得においてSTの効果を見出しているのだろうか。ここでは、表2に掲げた学習スキル項目に基づいて、A高校の卒業生がどのような学習スキルを「大学で必要」と見なし、また「STで獲得した」と見なししているかを検討していきたい。

図2は、「大学で学習をする上で高校のときに身につけておけばよかったと思う」学習スキルについて「よく思う」と「まあ思う」に回答した割合（各項目上段のグラフ）と、「STの取り組みを通して獲得した」学習スキルについて「当てはまる」と「まあ当てはまる」に回答した割合（各項目下段のグラフ）を示したものである。これを見ると、まず大学で必要と思う学習スキルについては、「自分の考えをわかりやすく説明できること」「まとまりのある長い文章を書く力」「本や新聞記事などの内容をまとめるだけでなく、自分なりの意見やアイディアを取り入れること」「自分の考えていることを、他の人と話し合ったり意見交換したりすること」といった項目が9割を超える高い数値を示している。次いで、「必要な情報を探し出し、整理する力」「本や新聞記事に書かれていることの意味を自分なりに解釈する力」「インターネットを操作し、利用する力」がいずれも8割以上となっている。それに対して、「基本的な公式や事柄などを記憶し、必要に応じて思い出す力」は62.7%と相対的に低かった。このことから、A高校の卒業生は大学での学習に適応していく上で、自らの考えを他者に文書あるいは口頭で伝達し、理解

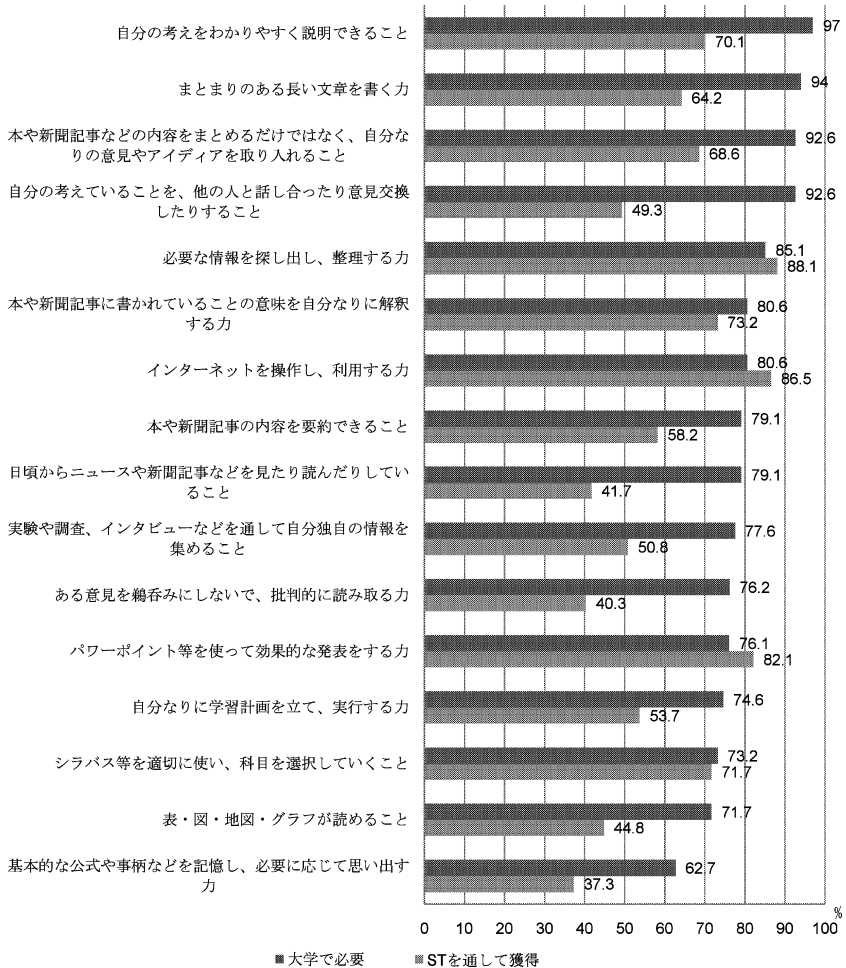


図2 「大学で必要な学習スキル」と「STで獲得した学習スキル」の比較 (n=67)

させるための言語能力やコミュニケーション能力、必要な情報を収集し、解釈するための情報処理能力が必要であると認識していることがわかる。

つぎにSTを通して獲得された学習スキルについてであるが、「必要な情報を探し出し、整理する力」「インターネットを操作し、利用する力」「パワー



ポイント等を使って効果的な発表をする力」がいずれも8割を超えていた。これらの項目は、上述の情報処理能力に対応するものである。また、「自分の考えをわかりやすく説明できること」「本や新聞記事などの内容をまとめるだけではなく、自分なりの意見やアイデアを取り入れること」「まとまりのある長い文章を書く力」といった項目についても6割以上の卒業生が「STで獲得した」と認識している。それに対して、「基礎的な公式や事柄を記憶し、必要に応じて思い出す力」については37.3%と低かった。

ここで興味深いのは、「大学で学習していく上で必要とを感じるスキル」と「STを通して獲得したスキル」との差である。図2を見てみると、まず全体的に「STを通して獲得したスキル」よりも「大学で学習していく上で必要とを感じるスキル」の項目が多いことがわかる。表4は、各項目を点数化し、その平均値を比較した結果であるが、16項目中11項目において有意差が見られ、そのいずれも「大学で学習していく上で必要とを感じるスキル」について有意に高い数値を示している。「大学で必要とされるスキル」に関する評価が「高校で獲得したスキル」に関する評価を上回る傾向は先述の山村(2000)も指摘した点であるが、ここでも同様の傾向が見出された。

それでは、項目ごとの差異にはどのような傾向があるだろうか。表4を見ると、「必要な情報を探し出し、整理する力」「インターネットを操作し、利用する力」「パワーポイント等を使って効果的な発表をする力」といった情報処理能力については、「大学で必要」と「STで獲得」との差が小さく(有意差がなく)、かつ「STで獲得」の評価値が高い。また、「シラバス等を適切に使い、科目を選択していくこと」について「大学で必要」と「STで獲得」の間の差が小さくなっている。シラバスの使用および科目選択について評価値が高くなっているのは、A高校が科目の選択幅の広い単位制高校であり、卒業生が高校の段階ですでにシラバスを用い、科目を選択するという経験を積んでいることによる<sup>(4)</sup>。

それに対して、「大学で必要」と「STで獲得」の差が大きく、かつ「STで獲得」の評価値が低い項目として、「自分の考えていることを、他の人と話し

表4 各学習スキル得点の平均

スキル項目	大学で必要	STで獲得	
基本的な公式や事柄などを記憶し、必要に応じて思い出す力	2.72	2.25	***
本や新聞記事に書かれていることの意味を自分なりに解釈する力	3.18	2.76	***
表・図・地図・グラフなどが読めること	2.94	2.37	***
まとまりのある長い文章を書く力	3.55	2.76	***
自分の考えをわかりやすく説明できること	3.60	2.79	***
パワーポイント等を使って効果的な発表をする力	3.12	3.10	
本や新聞記事の内容を要約できること	2.97	2.61	**
本や新聞記事の内容をまとめるだけでなく、自分なりの意見やアイディアを取り入れること	3.40	2.78	***
必要な情報を探し出し、整理する力	3.25	3.10	
インターネットを操作し、利用する力	3.16	3.16	
実験や調査、インタビューなどを通して自分独自の情報を集めること	3.00	2.49	***
日頃からニュースや新聞記事などを見たり読んだりしていること	3.10	2.39	***
ある意見や情報をうのみにしないで、批判的に読み取る力	3.01	2.40	***
自分の考えていることを、他の人と話し合ったり意見交換をしたりすること	3.37	2.45	***
自分なりに学習計画を立て、実行する力	3.05	2.58	***
シラバス等を適切に使い、科目を選択していくこと	2.96	2.90	

注) \*\*:  $p < .01$ , \*\*\*:  $p < .001$

合ったり意見交換したりすること」(0.92ポイントの差),「自分の考えをわかりやすく説明できること」(0.81ポイントの差),「まとまりのある長い文章を書く力」(0.79ポイントの差),「日頃からニュースや新聞記事などを見たり読んだりすること」(0.71ポイントの差),「本や記事の内容に書かれている内容をまとめるだけでなく、自分なりの意見やアイディアを取り入れること」

(0.62 ポイントの差), 「ある意見を鵜呑みにしないで, 批判的に読み取る力」(0.61 ポイントの差) などがあった。先ほどの「大学で必要」と「ST で獲得」との差が小さく, かつ「ST で獲得」の評価値が高い情報処理能力が学習活動を進めていく上で用いられるテクニカルなスキルであるのに対して, ここに見られる諸能力は, 他者と協働で学習を進めていくための対人的スキルであり, ものごとを総合的に理解し活動の方向性を決定するための概念的スキルであると捉えることができる(松尾 2006)。

以上の結果から, 卒業生は ST の取り組みについて, テクニカルな学習スキルの形成という点に関しては大学での学習に適応していく上での一定の効果を認識していることがわかる。しかし一方で, 対人的, 概念的な学習スキルの形成については限定的な効果しか見出してはいなかった。松尾(2006)によれば, テクニカルなスキルは特定の知識やスキルの習得プロセスの比較的早期の段階において獲得されやすいが, 対人的・概念的なスキルに関しては長期の経験と学習を通して形成されるという。また, 先述の加藤(2003)も, 大学生が学習技術・特性を転換させるには2~3年の期間を要し, 「論理構成」「知的関心」「発問積極性」といった応用的・対人的な学習スキルについては大学3年次になって質的な転換を経験することになると指摘している。こうした見解に基づくならば, 対人的・概念的スキルにおける「大学で必要」と「ST で獲得」との間の認識の差は, これらの学習スキルの獲得に要する時間的なスパンのズレを示していると考えられる。すなわち, A高校の卒業生が対人的・概念的な学習スキルを獲得するためにはさらなる学習経験が必要であり, これらのスキル獲得について ST での取り組みは限定的な効果しかもたない。むしろ ST の効果は, テクニカルな学習スキルの形成を通して卒業生が大学での学習活動に適応できるよう促し, 対人的・概念的スキルの獲得の土台を形成することにあると解釈することができるのである。

ただし, こうした結果の解釈については改めて検討の目を向けなければならない。というのも, ここで示された ST の効果は, あくまでも卒業生の認識レベルの評価だからである。対人的・概念的スキルの獲得について ST の取り

組みは実際に効果が限られていたのか、あるいは効果が認識されていないだけなのかを把握するためには、卒業生の現在の学習環境や所属分野等を統制した上で、STでの学習経験を発揮ないし認識しやすい状況にあるのかどうかまで含めた詳細な検討が必要となるだろう<sup>(5)</sup>。

## 5. 結論

以上、キャリア教育としてのSTの効果と卒業生による意味付与の諸相について分析してきた。この結果明らかになったことは、以下の点である。

- ① 卒業生はSTでの諸活動の意義をその活動が行われている過程で認識するわけではなく、大学進学後にそれが行われたのと同様の状況に置かれたときに「事後的に」認識する。
- ② 卒業生が大学での学習活動に適応していく上でのSTの効果として、パソコンの使用やインターネットの操作など活動の方法やテクニックに当たるテクニカルな学習スキルについては認識されやすいが、他者と協働で学習を進めていく上で用いられる対人的スキルや、ものごとを総合的に理解し活動の方向性を決定するための概念的スキルについては、相対的に認識されにくい傾向にある。

A高校のSTという一事例に関する以上の分析結果から、高校と大学における「学習経験の不連続性」とそれへの移行支援の問題についてどのようなインプリケーションを読み取ることができるだろうか。

すでに述べたように、高校と大学における「学習経験の不連続性」に着目したとき、移行支援としてのキャリア教育の意義と効果は、学習者の選択能力や目的意識の形成の観点からよりも、具体的な学習スキルの形成の観点から測られることになる。学習スキルの形成を看過したのでは、とくに進学者に対するキャリア教育は形骸化の道を進ることになりかねないだろう（望月2007）。本研究で取り上げたSTのような移行支援カリキュラムは、キャリア教育を実質化する試みの一つとして理解することができる。しかし一方で、

どういった学習スキルがいかなるプロセスで学習者に獲得されるのかについては、注意深い検討が必要である。上述したように、STの事例においても、テクニカルスキルのような行動として顕在化しやすい学習スキルについては教育効果が認識されやすかったが、対人的スキルや概念的スキルのような「もの見方」や構えに類するスキルの獲得については認識がされにくかった。

こうした学習スキルの獲得過程の違いが内包する課題を整理する上で、バーンステイン (Bernstein, B.) の「パフォーマンスモデル」と「コンピタンスモデル」の概念は有益な示唆を与えてくれる。バーンステインは、知識生産の文脈から知識伝達の文脈に知識を再文脈化する営み——典型的な例として、教師から生徒への学校知識の伝達——を「ペダゴジー (pedagogy)」と呼び<sup>(6)</sup>、そこに「パフォーマンス (達成) モデル」と「コンピタンス (能力) モデル」という二つのモデルを見出している (Bernstein 訳書 2000)。ここでいうパフォーマンスモデルとは「学習者の達成 (パフォーマンス) に強調点をおき、達成の基準が明確化しているモデル」を、コンピタンスモデルとは「学習者の能力 (コンピタンス) 発達に強調点をおき、達成の基準は明確でなく、その評価は、教師が学習者の能力発達を『学習者が提供した (しなかった) 作品』からいかに読み取ったかという点に左右される」モデルを表している (小玉 2007)。パフォーマンスモデルにおいては、多くの教科学習に見られるように、学習の内容・進捗・達成の基準がある程度厳密に定められ、それらが学習者と教授者の双方に可視化されている。それに対してコンピタンスモデルにおいては、学習の内容・進捗・達成の基準があいまいで、学習者の側からすると教授者の意図が見えにくくなっている。「総合的な学習の時間」などは、コンピタンスモデルの端的な例である。久富 (2000) は、「知識偏重から関心・意欲」「画一から個性・多様性」「知識量より創造性」などを基調とした 1990 年代以降の日本の教育改革の流れを、パフォーマンスモデルの衰退とコンピタンスモデルの台頭の動きとして捉えている<sup>(7)</sup>。90 年代以降の教育改革のなかで必要性が提唱されてきたキャリア教育についても、テーマ学習や体験学習などが中心的活動として取り入れられていることから

もわかるように、また「進路意識の深化」や「在り方生き方指導」といったキャリア教育にまつわる言説が示しているように、コンピタンスモデルの台頭を色濃く反映した実践であるといえることができる。

コンピタンスモデルにおいて問題となるのは、このモデルが「なぜこのような活動をしなければならないのか」に関する教授者の教育意図の見えにくい教育方法であり、そのため学習活動の意味を認識できる層と認識できない層との間で、形成される能力に格差が生じやすくなる点である。しかも、学習の達成基準が明確でないため、ここで生じた格差が格差として認識されないまま潜在化し、解決が先送りされることが考えられるのである。先に述べた対人的スキルや概念的スキルは、テクニカルスキルに比べてその達成の基準設定が困難な能力であり、コンピタンスモデルとの親和性が強い。したがって、学習スキルの形成を主眼としたキャリア教育——移行支援としてのキャリア教育——は、その実施の仕方によっては対人的スキルと概念的スキルの形成という点でかえって学習者間の能力格差を拡大し、その能力格差を格差として認識できないまま学習者を高校から大学へと“移行”させてしまう可能性があるのである。

以上の点から、今後はどういった層の学習者がどのようなプロセスで学習スキルを獲得していくのか、とくに対人的スキルと概念的スキルの形成に着目して継続的に検討していくことが必要になると考えられる。と同時に、教育意図と学習のプロセスが可視化しやすいテクニカルスキルの形成をベースとしながら、対人的スキルと概念的スキルの形成に寄与しうるキャリア教育を構想していくことが課題となるだろう<sup>(8)</sup>。

## 注

- (1) 2004年の調査結果については、岡部(2005)において、学習集団が生徒の学習活動に及ぼす作用の観点からの事例分析がなされている。
- (2) A高校『研究紀要』第45輯、3頁より引用。
- (3) グラフ中の「当てはまる」は「当てはまる」と「まあ当てはまる」の合計、「当

てはまらない」は「あまり当てはまらない」と「当てはまらない」の合計を示している。

- (4) 質問紙調査の自由記述には、科目選択および単位制について次のような記述が見られる。

「単位制は私にとっては良かったです。おかげで大学に入ってもあまり戸惑いもなく授業が受けられました。」(女子 いのちゼミ)

「自分で授業を選択し、単位を計算するやり方もA高校で経験しているので、抵抗や不安なくなじむことができた。」(女子 環境ゼミ)

「高校から自分で科目を選択していたため、大学に入学してからも、すぐに大学の単位制(コマ制)になじむことができました。ただ、単位制なら、大学みたいにレポートだけで評価をつける授業があっても良いと思います。」(男子 メディカルゼミ)

- (5) たとえば、「大学で必要なスキル」と「STで獲得したスキル」の差について現在の所属分野(学部・学科)別で比較をしたところ、「本や新聞記事に書かれていることの意味を自分なりに解釈する力」「日頃からニュースや新聞記事などを見たり読んだりしていること」「自分なりに学習計画を立て、実行する力」の3項目において理系での有意差が消滅していた。表5は、この3項目について文理間の平均値を比較したものであるが、「大学で必要」については「本や新聞記事に書かれていることの意味を自分なりに解釈する力」と「日頃からニュースや新聞記事などを見たり読んだりしていること」で理系の得点が有意に低く、「STで獲得」については「本や新聞記事に書かれていることの意味を自分なりに解釈する力」と「自分なりに学習計画を立て、実行する力」で文系の得点が有意に低かった。この結果の解釈についてはさらなる検討が必要であるが、卒業生の高校時代および現在の状況が大学での学習とSTでの経験との関連性を規定する要因として作用していることを示唆している。
- (6) ペタゴジーは一般的に「教授学」や「教育方法」と訳されるが、バーンステインはこれを学校教育での教師-生徒関係よりも広い概念として用い、「医者と思

表5 文系学部 — 理系学部間の学習スキル得点の差異

スキル項目		文系学部 (n=34)		理系学部 (n=26)	
本や新聞記事に書かれていることの意味を自分なりに解釈する力	大学で必要	3.35	>	3.04	+
	STで獲得	2.65	<	2.92	+
日頃からニュースや新聞記事などを見たり読んだりしていること	大学で必要	3.32	>	2.85	**
	STで獲得	2.26		2.62	
自分なりに学習計画を立て、実行する力	大学で必要	3.06		3.12	
	STで獲得	2.45	<	2.85	+

注)\*\*:  $P < .01$ , +:  $P < .10$

- 者、精神病医といわゆる精神病患者、建築家と設計者といった諸関係も含むもの」としている（Bernstein 訳書 2000）。
- (7) 同様の指摘として、小玉（2007）がある。
- (8) この点に関連して、本田（2005）は、「対人能力」の低い高校生ほど進路に対する不安が強く、進学を選択することでそうした不安の解消を先送りする傾向にある一方で、専門高校への在学が「対人能力」とプラスの関係にあることから、「職業的な意義が目に見えやすい教育が『対人能力』の向上に寄与しうる可能性は、追求するに値する」と指摘している。

## 引用・参考文献

- Bernstein, B. (1996) 久富善之・長谷川裕・山崎鎮親・小玉重夫・小澤浩明訳（2000）『〈教育〉の社会学理論 象徴統制、〈教育〉の言説、アイデンティティ』法政大学出版社
- Bloomer, M. and Hodkinson, P. (1997) *Moving into FE: the voice of the learner*, Further Education Development Agency
- Bloomer, M. and Hodkinson, P. (2000) Learning Careers: continuity and change in young people's dispositions to learning, *British Educational Research Journal*, Vol. 26, No. 5
- 広沢俊宗（2003）「学習技術、および学習特性の構造」関西国際大学高等教育研究所『高等教育研究叢書』第4号、25-48頁
- 本田由紀（2005）『多元化する「能力」と日本社会 ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版
- 苅谷剛彦・酒井朗編著（1999）『教育理念と学校組織の社会学～「異質なものへの理解と寛容」縦割りホームルーム制の実践～』学事出版
- 加藤善子（2003）「学生は大学で何を学ぶか——人文系学生のスタディスキルからみた高校と大学の接続——」関西国際大学高等教育研究所『高等教育研究叢書』第4号、49-69頁
- 小玉重夫（2007）「大人への回路を開く——ペダゴジーの再構築に向けて」耳塚寛明・牧野カツコ編著『学力とトランジションの危機——閉ざされた大人への道——』金子書房、183-199頁
- 久富善之（2000）「変動する日本社会の教師たち——その混乱、葛藤、そして『乗り切り（？）』」藤田英典・志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力 問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社、322-343頁
- 松尾睦（2006）『経験からの学習 プロフェッショナルへの成長プロセス』同文館出版
- 望月由起（2007）『進路形成に対する「在り方生き方指導」の功罪 高校進路指導の社会学』東信堂
- 岡部善平（2005）「学習集団が生徒の学習経験に及ぼす顕在的・潜在的な作用——テーマ別学習集団を基礎とした高等学校カリキュラムの事例分析を通して——」『小樽商科大学 人文研究』第110輯、21-45頁



- 寺田盛紀編著（2004）『キャリア形成・就職メカニズムの国際比較——日独米中の学校から職業への移行過程——』晃洋書房
- Whitty, G. (2002) 堀尾輝久・久富善之監訳（2004）『教育改革の社会学 市場、公教育、シティズンシップ』東京大学出版会
- 山村滋（2000）「高校で獲得した能力と大学で求められる能力」荒井克弘編『学生は高校で何を学んでくるか』大学入試センター研究開発部，171-189 頁