

いかに生徒に進路選択を促すか

How to Guide Students to Choosing Their Career

布川 由利 *

NUNOKAWA Yuri

Abstract

In this paper, I aim to show how high school teachers guide students to choosing their career in careers counseling, while dealing with two conflicting demands: “valuing the wishes of the student” and “having the student choose their career.” I address this question by analyzing the teachers’ accounts of their daily work in careers education (or guidance), which were obtained through interview research.

Through analysis of the interview data from high school teachers, two methods teachers use in career guidance were revealed. First, teachers usually ask students the question, “Why (did you choose the career)?” With this question, teachers have students explain the reasons for their choices, and they add more reasons which have a stronger relation to their choices. The question “Why?”, when used after the student presents his or her choice, enables teachers to give guidance which encourages the student to choose a better career while valuing the wishes of the student.

Second, the work of teachers of asking the student’s wishes and helping them choose a better career does not last forever. Teachers end their work when they are convinced that the student has chosen their career based on decisive and well-defined reasons.

In this paper, I show the very basic and common methods teachers employ in their daily careers education (or guidance). Even though these methods are basic and common, they enable teachers to accomplish the demands of both “valuing the wishes of the student” and “having the student choose their career”. Furthermore, the analysis indicates that a sufficient number of interviews with the same students and a sufficient number of staff are required to ensure effective careers education and guidance. (275 words)

* 東京大学大学院博士後期課程

はじめに

本稿の目的は、高校教員が進路指導を行なう際に用いる知識や論理に着目し、彼らが生徒の進路選択への介入を控え彼らの意思を尊重しつつ、かつ進路選択を促す、その方法の一つを明らかにすることである。

リクルート進学総研（2015）が行なった、全国の全日制高校 4,836 校の進路指導主事を対象とした調査によると、教員が進路指導において抱えている困難の要因のうち、生徒の側の要因として最も多く挙げられたのが「進路選択・決定能力の不足」であった。自由記述回答によれば、その具体的な内容として「最後まで自分自身が進学する大学・学部を決められない状況で、最後は教員や保護者に頼る生徒がいる」・「自分の夢や希望が希薄で、なりたい職業が見当たらず、進路選択ができない生徒がいる」（リクルート進学総研 2015: 10）などが挙げられている。生徒が不本意な進路を選択したり卒業後の進路先で不適応を起こしたりしないためにも、高校 3 年間のうちに生徒自身の興味・関心に沿って主体的に進路選択させることが教員により強く求められているのだが、まさに生徒自身が“選べない”“決められない”ことが、多くの教員にとって指導上の困難を生じさせていることがわかる。

生徒自身による主体的な進路選択が望まれている以上、教員の介入や強制は極力回避されなければならないため、教員にとって“進路を選ばせる”という課題は、介入や強制を控えつつも生徒を進路選択へと誘導しなければならないというジレンマを抱えた難しいものとなりやすい。こうしたジレンマは、荻谷（1991）や大多和・山口（2007）による先行研究においても指摘されている。荻谷（1991）の研究では、高校が実質的な職安機能を果たしている日本型の就職指導において、教員は生徒の意思を尊重しながら指導を行うアドバイザーの役割と、就職試験に際し生徒を各企業へと振り分けるゲートキーパーの役割の、対立する二つの役割を担っているとしている。また大多和・山口（2007）は、近年では荻谷が想定していたような学校と職業の間にあったパイプラインが弱体化したことにより、学校が安定して生徒に進路先を提供できなくなり、学校は生徒の自主性を尊重しつつも限られた進路へと生徒を誘導しなければならなくなったとしている。

しかし、これら先行研究では教員がいかに関心を持って生徒の自主性を尊重しつつ進路選択を促しているか、その方法の詳細は明らかにされていない。荻谷は、上記のジレンマを解消する手立てとして、教員が選抜基準や就職希望の実現可能性を生徒に伝えることで「事前の自己選抜」（荻谷 1991: 101）を図っているとしている。学校が生徒たちを受験先の企業へと割り振る前に、あらかじめ情報を与えて生徒たちにより適した受験先企業を選ぶよう促せば、事実上は学校による選抜と同じでも、見かけ上は生徒自らが選択していることになる。これが、荻谷の言う「事前の自己選抜」である。

しかし、荻谷の言う「事前の自己選抜」は、あくまで進路選択が定まっている生徒たちの選抜であり、生徒に進路を選択させることではない。就職試験を受ける場合でも、進学試験を受ける場合でも、それら選抜に至るまでには必ず生徒たちに進路意思を明確にさせ、複数ある選択肢を絞らせる過程があり、そうした過程における教員の指導方法は明らかにされていない。これは大多和・山口による研究も同様である。

本稿では、教員たちが抱える“生徒に進路を選択させる”という課題について、特に教員—生徒間でなされる進路相談や、教員から個別の生徒になされる進路指導に焦点を当て、その課題に取り組む教員の方法について検討していきたい。本稿で特に進路相談に焦点を当てる理由は、進路相談や

日常的な生徒とのかかわりにおいて、教員がいかなる方法を用いて生徒に進路を選択させているかを検討した先行研究が極めて少ないことがある。進路指導・キャリア教育の実践的方法やその効果に関する研究として国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013）や立石（2015）など、また現行の進路指導・キャリア教育の問題点を指摘しより良い実践の可能性を提示したものとして寺崎（2006）や児美川による一連の研究（2007、2013、2015 など）などがあるものの、教員による日常的な、かつ個々の生徒への指導・対応について検討したものは少ない。

中央教育審議会（2011）がまとめた答申では、「発達の段階に応じた体系的なキャリア教育」を充実させるうえでの基本的な考え方の一つとして「子ども・若者一人一人の発達状況の的確な把握ときめ細かな支援」が挙げられている。この考え方に沿うのであれば、教員—生徒の二者間あるいは教員—生徒—保護者の三者間で行なわれる進路相談は極めて重要なものとなるだろう。事実、先に挙げたリクルート進学総研（2015）による調査では対象校の9割以上が面談を実施しており、進路相談・面談は進路指導の基本的な活動であると言える。そうであるならば、進路相談・面談において教員がどのように生徒の発言を理解したり、生徒にアドバイスしたり、指導に困難を抱えたりしているかは、教員の進路指導能力の育成という点からしても明らかにすべきことがらであるだろう。本稿では、高校教員を対象に行ったインタビュー調査で得られたデータを分析し、この課題にこたえていくこととする。

2. 調査概要と分析について

生徒の意思を尊重しつつ「進路を選択させる」教員の方法を明らかにする上で、本稿ではまず、以下に示した教員の語りにある「なんで？」という質問と、その質問を皮切りに展開される進路指導を詳細に見ていくことで、進路を選択させるための方法のうちの一つを詳細に検討することとしたい。

N： いつごろ、その意志とかって訊くんですかね。

B： わたしだから去年は、高校1年生の担任になったので、えーと1年生の最初の面談でも軽くまああのー、彼らに、学年全体としては調査するーので、あのーだいたい大学名とかも書くコーナーはありますよね？だからそこに書かせて、でーまあ、それをもとにー、あのー最初の軽く、始まってすぐ、短い面談をして、で深くしていくんやけど、特に書けてる子に関してはーそれはなんで？っていうところからっこんで質問したりとか、ね、1年生の段階からけっこう、話は、うん、進められてる子は進めてるかな。今からその来る彼に関しても、彼は大学名を書いていたから、それはなんで？ってところから、うん、深めて。

後で詳しく検討するが、以上の語りは、高校教員であるBが筆者（N）によるインタビュー調査のなかで、ある生徒に対する自身の進路指導経験について語っているものである。Bは、進路希望調査で具体的な大学名を記入していた生徒に対し、「なんで？」と質問することから始めるのだという。次節以降では、こうした「なんで？」といった質問を手掛かりに、教員たちがどのような論理に基づいて進路指導を展開させていくのか、またそうして開始された進路指導がいかなる論理によって行なわれているか、インタビューデータをもとに検討していく。

本稿で使用するデータは、2014年4月～7月に行なわれた調査で得られたインタビューデータで

ある。この調査では、関西圏にある中高一貫校（X校）、同じく関西圏にある高校（Y校）、および関東圏にある中高一貫校（Z校）にご協力いただき、X校2名、Y校4名、Z校6名の教員にインタビュー調査を行なった（下記表）。ご協力いただいたX・Y・Z校はいずれも卒業生の8割近くが大学・短大に進学する進学重点校である。インタビューでは、各学校のキャリア教育・進路指導の特徴や各教員の普段の指導などについてお話しいただいた。本稿では、この12名の教員のうちA、B、C、H、J、Lのデータを用いる。なお、インタビューはAとBについては2名同時に2回、各1時間程度、A・B以外については1名ずつ1回、各30分～1時間程度行なった。

本稿で使用するデータ数はわずかであり、また対象となる高校は進学重点校に限られている。本稿で明らかにされる進路指導の方法は、就職重点校や、いわゆる“教育困難校”と呼ばれる高校においても同様に用いることのできる方法であると主張することはできず、それらの高校ではまた異なった指導方法が採用されている可能性は否定できない。よって、本稿で明らかにされる進路指導方法が他のタイプの高校でどのように用いられるかは、今後さらに研究が進められる必要があるだろう。

ただし、「なんで？」といった質問から開始される進路指導は、進路相談等においてはありふれたものであり、後述するが実際に上記のB以外に別の学校の教員によってもその質問の重要性が指摘されているため、ある程度汎用性のある方法であると言えるだろう。本稿では、先述のように使用するデータの偏りは認めつつも、汎用性の認められる方法に限定し、その詳細を明らかにすることで、他のタイプの高校への適用可能性を保持することとしたい。

教員	勤務校	備考（※インタビュー時）	教員	勤務校	備考（※インタビュー時）
A	X	X高校に着任する以前はY高校に勤務。	G	Z	5年生（高校2年に当たる）担任
B	X	以前Y高校に勤務し、その後別の公立高校で勤務したのち、X高校に着任した。	H	Z	4年生（高校1年に当たる）担任
C	Y	進路指導部長。	I	Z	4年生担任。学年主任。
D	Y	担任クラスを持っていない。	J	Z	5年生担任。
E	Y	担任クラスを持っていない。	K	Z	5年生担任。学年主任
F	Y	担任クラスを持っていない。	L	Z	4年生担任。

※網掛け部分は本稿で使用していないインタビューデータ

また、本稿では、そうした汎用性のある進路指導方法の一つを明らかにするため、データの分析において教員たちの語りの“内容”ではなくその“論理”に着目する方針をとることとする。通常、インタビューデータを分析する場合には、共通する内容をできるだけ多く集めることで、知見の一般化を図る方法が採られることが多くあるが、本稿では、教員たちが語りを産出するときのような知識や論理を用いることでその語りを組み立てているかに着目する。

インタビューで語られたことは、それを語っている調査協力者本人だけでなく、聞き手であるインタビュアー、そして本稿の読者にとっても、ある程度内容が理解できるものになっている。とりわけ以下で引用する語りは、対象校や教員たちの普段の指導内容についてほとんど知識を持たない筆者に向けて語られたものであるため、そうした知識が豊富でない筆者に対しても理解しやすいよう組み立てられている。つまり、インタビュー調査の場で教員たちは、彼ら自身が日頃行なっている個別の具体的な指導について、それとして理解できるように、筆者に対して語っている。そうし

て語られた教員たちの進路指導が筆者にも、そして本稿の読者にも、それとして理解できるものであるならば、その理解を支えている何らかの論理が用いられているはずである。

例えば、先に引用した教員 B による語りでは、「なんで？」と質問することで、生徒の進路選択を「深めて」いくことが可能になるのだという。そして続く B の語りのなかでは、どういった指導によって生徒の進路選択を「深めて」いくことが可能になるのか、また「なんで？」と質問することがなぜ生徒の進路選択を「深めて」いくことにとって重要となるのかが語られている。語りの論理を明らかにするとは、具体的には、そうして教員たちが自身の進路指導について説明し、またその重要性を筆者に向けて主張するとき、その語りの（説明・重要性の主張としての）理解を支えている彼ら自身の論理を明らかにすることを指している。

共通した語りの内容を複数取り上げ語りの一般性を量的に示すやり方は、語りの内容がそれ自体理解可能であることを前提としているはずだ（鶴田・小宮 2007）。分析する語りが理解できなければ、共通した語りを集めたり、異なる語りを区別したりして、量的処理を行なうことはできない。よって本稿で採用する分析の方針は、語りの内容に焦点を当てるのではなく、そうした語りの内容の量的処理を可能にし、またその前提となっている語りの理解を支える論理に照準を当て、分析を進めていくものと言える。また、本稿で使用する 6 名の教員（とりわけ A・B・H）による語りは、先に述べた、生徒の意思を尊重しつつ進路を選択させる方法とその論理を明らかにするうえで、その方法の詳細を明確に示している。よって本稿で使用するデータは、語りの量的一般化のためではなく、生徒の意思に基づく進路指導の方法とその論理をより良く見ることのできるものとして扱われている。

本稿では教員たちが日常的に行なっている進路指導に着目しているため、本稿の記述は教員たち自身にとっては自らが普通に行なっていることの詳細な記述として理解されるだろう。そうした点からすれば、本稿の知見は教員たちにとって未知のものであったり、進路指導の困難を解消する根本的かつ画期的な解決策であったりするものではないかもしれない。しかし、上記に示した指針に基づく分析を通して、教員たちが日常的に行なっている進路指導において彼らが実際に使用しているがそれでいて明確に意識されることのない指導の論理に着目し、その詳細を明確に提示することとしたい。本稿ではあくまでインタビュー調査において語られたことを分析しており、実際の進路指導場面を観察してはいないが、教員たちが調査者である筆者に対し自身の進路指導をいかに説明し、また正当化しているか、その論理を見ることによって、前節で述べた課題に部分的な解答を提示することはできるだろう。

以下、本節で示した指針に従い、インタビューデータを分析していく。まず次節では、前節で述べた進路指導の課題が教員たち一般に共有される基本的な課題であること、またそれがいかなる構造を持った課題であるかを確認する。そして 3-1、3-2 において、「なんで？」という質問から開始される進路指導がどのような指導の論理に基づいて展開されるかを確認し、そして 3-3 では「なんで？」といった質問が使用できない場合においても同様の指導の論理が用いられていることを見ていく。

3. 分析

まず、進路指導において生徒の意思を尊重しつつ進路を選ばせるということが、本稿のインタビュー調査にご協力いただいた教員たちにも難しい課題として理解されていることを確認しておきた

い。進路指導は、生徒に進路を選ばせるところからスタートする。進路指導において、生徒に進路を選ばせることは最初の課題であるのだが、以下でCが語るように、これは簡単なことではないし、また最大の課題であると言ってもよい。

[※なお、引用中の記号等の表記は以下の通りである。また、固有名詞は○や△といった記号に置き換えているが、個人や学校が特定されない範囲であればそのままにしている。A～L……教員、N……筆者、【 】……筆者による注記、○や△……固有名詞]

C： まああとは、どうなんすか難しいと思うねんけど、自分の進路を選べない子はどうやって選ばすかという僕ら反対に、

N： あー。

C： うん、これが難しい。実はね。これはどっちかというともた違う。だから論文になるんやろうけど。

N： 自分の進路を、

C： 選べない。

N： 選べない。

【中略】

N： 選べないっていうのは3年間、ギリギリまで、

C： いや最後まで選べなくてー。

N： 最後まで。

C： 選べてたから行けたやと思うねんけど。最後まで選べない。で結局大学行ってから考えるかって言われちゃう。

Cは、「自分の進路を選べない子はどうやって選ばすか」ということが「難しい」と語っている。そして、研究を目的としてインタビューしている筆者に対し、「だから論文になるんやろうけど」と語っていることから、「選べない子」に進路を「選ばす」ことが、学術研究のテーマとして取り上げられるほど、教員一般にとって簡単に解決可能な問題ではないと、Cは理解していることがわかる。

しかし生徒が進路を選べていないからといって、教員（や保護者）が無理矢理選ばせることはできない。教員たちは、以下でJが語るように、生徒に進路を選んでもらわなければいけない反面、生徒が自主的に選ぶことができるよう、教員の介入を極力小さくしなければならない。

N： 【進路の話】は、しつっー、その子がしたいことをというか。

J： だって、そんなに操作できないでしょ？

N： はい、そうですね。

J： 赤の他人が、その子の進路をどうのこうのなんてまずできないし、うんそこを、要は、情報を提供する、あと、まあ、考える、チャンスを与える、それをしてやっぱり待つしかないと思いますね。その、例えば、だったら君こういうのがあるよ、っていう、ところまで、いっちゃうとこれは、僕は違うと思うんですね。だからそこはやっぱりこう耐えて、待つしかないっていうのはあると思います。

筆者が「【進路の話】は、しつっー、その子がしたいことを」重視しているのか、と確認を求めた

のに対し、Jは「だって、そんなに操作できないでしょ？」と語っている。つまり、教員から進路の話をしていても、「その子がしたいこと」を重視するのは、「そんなに操作できない」からであり、「でしょ？」というやや強い同意の求めによって、「操作できない」ことは、半ば当然のことであるとJは語っている。

さらにJは、自身を生徒にとっての「赤の他人」とし、他人であるJには生徒の進路を操作する権限がないとしている。その上で、たとえ「赤の他人」であっても可能であり、また教員としてできることとして「情報を提供する」「考える、チャンスを与える」ことを挙げ、そこから生徒が何らかの進路を選択するまで「待つしかない」としている。そしてJは、「君こういうのがあるよ」と生徒に何らかの進路を提案することさえ避けなければならないと述べており、生徒の進路選択に対して介入を控えることが教員たちにとっての課題になっていることがわかる。

この語りからは、教員たちが生徒の進路選択そのものを「操作」することはできず、教員が生徒に進路選択を促すために出来ることは限定的であることがわかる。1節で述べたように、進路指導において最初の到達点とされるのは、個々の生徒が何らかの進路を選ぶことであるが、ここでは“選ばせないといけない”と“介入を極力控える”という対立する要請が存在する。では、教員たちは生徒の進路選択そのものを「操作」することはできないという制約を抱えながら、どのような方法を用いて、この2つの要請に対応しようとしているのだろうか。以下では、教員たちが対立した要請のなかでいかに生徒に進路を選択させていくのか、その指導の論理を教員の語りから明らかにしていく。

3-1. 「なんで？」質問から始まる指導

「生徒に進路を選ばせる」方法を明らかにするにあたり、まず前節でも取り上げたBの事例を取り上げて、そこでの教員の指導実践についての語りを詳細に見ていくこととする。以下に引用するBの語りでは、ある生徒が1年生であったときからの進路指導の過程が説明されている。生徒が1年生であるから、まだ時間的に余裕のある時期である。

N： いつごろ、その意志とかって訊くんですかね。

B： わたしだから去年は、高校1年生の担任になったので、えーと1年生の最初の面談でも軽くまあのー、彼らに、学年全体としては調査するーので、あのーだいたい大学名とかも書くコーナーはありますよね？だからそこに書かせて、でーまあのー、それをもとにー、あのー最初の軽く、始まってすぐ、短い面談をして、で深くしていくんやけど、特に書けてる子に関してはーそれはなんで？っていうところからっこんで質問したりとか、ね、1年生の段階からけっこう、話は、うん、進められてる子は進めてるかな。今からその来る彼に関しても、彼は大学名を書いていたから、それはなんで？ってところから、うん、深めて。

これはインタビューの冒頭、生徒に進路の意志を最初に尋ねるのはいつごろかと筆者が尋ね、Bがその質問への返答に加え、その時期に行うことを具体的に語っているものである。Bによれば、1年生の最初に学年全体で調査をし、大学名を書いている生徒に関しては「それはなんで？」と「っこんで質問」し、「深めて」いくのだという。

この「なんで？」という質問は、生徒に進路選択の理由を尋ねる質問であると、まず単純に理解できる。教員ー生徒関係でなくとも、友人や兄弟姉妹などが将来の選択を報告してきたら、多くの

人はその理由を尋ねるだろうし、筆者も「なんで？」と質問したことを疑問に思うことなく、Bの語りを理解している。しかし、Bが「書けてる子」と語るように、(通常は具体的な希望が提示されることが予測されない学年段階である)1年次であるにもかかわらず生徒から具体的な大学名が提示された場合、それに対する「なんで？」という質問は、教員にとっては生徒の意思を尊重した進路指導を進めていくための重要なきっかけとなっている。以下、Bの語りの続きを見ていこう。

先の語りの後、筆者が「それはなんで？」という問いに対する生徒の一般的な反応について尋ね、Bは先に語っていたある生徒(「今からその来る彼」、以下M)を例にその質問に答えていく。

N: それはなんで?って訊いたときってだいたいどういう答えが返って。

B: 彼の場合は特殊かな。えーと〇〇籍、でえーと帰化してるのかな〇〇籍だったのかそれはちょっとわからないけれど、お父さんとお母さん、ね、〇〇人だから、あのーして、その関係もあって、△△大学【海外の大学】って書いてたので、たぶんいうと思いますけど、△△大学、に進学したいという意志があって、なんで?って言ったら、国、△△っていう国がすごく好きだから。高校1年ぐらいのねー、意見。

Bは、外国籍であろう両親を持ち、海外の大学を希望したMの事例を「特殊」とした上で、Mに「なんで？」と尋ねることで理由の説明を求めたことを明らかにしている。そしてMから説明された理由は、「国がすごく好きだから」というものであったという。ここで注目しておきたいのは、このMの理由について、Bが「高校1年ぐらい」の意見であると語っている点である。

Bが回想して語っているこのMのエピソードは、実際にMが高校1年生であったときのものであるが、Bは「高校1年ぐらい」と語ることで単にその事実を報告しているのではない。海外の大学を希望する理由としてMから提示された「国がすごく好きだから」という返答は、「高校1年ぐらい」の意見として特徴づけが可能な返答なのである。

まず、高校の学年段階について考えてみよう。一般的に上の学年であるほど生徒の進路選択の理由はより具体的であったり現実的であったりすることが期待され、その逆は考えにくい。高校の3年間は生徒の成長の過程と捉えることが可能であり、進路選択に関しては、学年が上がるにつれ進路についてより成熟した考えに基づいて進路を選択することができるようになることが期待できる。逆に言えば、高校の1年次などでは、そうした成熟した考えはまだできないことが予測される。このエピソードのなかで語られる当時高校1年生のMには、進路選択について成熟した考えができることは、期待されにくいのだ。

他方で、進路選択の理由それ自体についても考えてみよう。進路選択の理由は、大学進学と結びつきの強弱によって序列づけることが可能である。例えば、東京大学を志望する理由として、『東京に住みたいから』よりも『〇〇研究室の研究に強い関心があるから』の方が、より結びつきが強いことは明らかである(東京に住みたいのなら別に東京大学でなくても良い)。この序列に基づいて考えると、このMの「国が好きだから」という理由は、△△大学への進学を希望する理由としては、結びつきの弱いものであるだろう(この理由は旅行先として選択する理由や、永住先として選択する理由としても、使用可能である)。

これら、高校の学年段階と進路選択理由のそれぞれに対する一般的な期待と照らし合わせたとき、Mが提示した「国が好きだから」という理由は、高校の学年段階としては最も低い「1年生」と結びつけることが可能なのであり、またBがMの提示した理由をそのように語ったことは、Bがその

理由を△△大学との結びつきの弱い理由であると理解していることを示している。

さて、この時点での M の進路選択は、「理由：住みたい→対象：△△大学」といったものであったと、B によって説明されている。さらに、理由として提示されたものは大学進学と結びつきの弱いものであったと B が理解していることが語りから示された。この後、△△大学進学に関わるある困難が生じるが、その困難を受けて行なった B の指導にもまた、進路選択理由に関わる知識が用いられることになる。以下、先の B の語りの続きである。

B： で、えー実際に、△△大学に、直接進学するには、えーどれぐらい難しいことかということとかちょっと、調べていって、かなり、外国人にとっては難しい、あのー国外の人にとっては△△大学は進学しにくいということが実はちょっとわかって、たまたま ALT の先生が、えー△△人の方が去年いらっしやったので、あのーその方が調べてくださって、やはりすごく難しいってところから、△△大学には何をしに行きたいのかとか、うん、どういうことを勉強したくてっていうイメージを持ってるのって訊いたら、やっぱり住みたいっていう意志のほうが強かったんで、それだったらあのー、まああの、英語、勉強したいっていう気持ちのほうか、中国語っていう気持ちより大きかったから、まあ、△△にこだわるのかこだわらないのか、どうしても行きたいというのであれば留学という手もあるよーとか。

B は、「たまたま」X 高校で勤務していた、△△大学のある国出身の ALT の教員を頼り、△△大学への国外からの入学に関する情報を集めた。その結果、国外からの入学は「すごく難しい」ということがわかった。この△△大学入学の難しさは、日本国内の難関大学入学の難しさとはやや異なるものだろう。△△大学への入学は、B が「外国人にとっては難しい」と言うように、M が外国人であるがゆえに生じている。M が△△大学へ入学するには、M が外国人であること、△△大学が外国人の入学のハードルを高くしていること、いずれかを解消する必要があり、どちらも不可能に近い。この困難を前にすれば、M には△△大学進学を諦める、という選択肢がまず考えられるであろう。しかしここで B は、再び M に△△大学を希望する理由を尋ねたという。

B は、M に「△△大学には何をしに行きたいのか」、「どういうことを勉強したくてっていうイメージを持ってるの」と尋ねたと語っている。ここでもまた前述した進路選択理由に関する知識が用いられている。B が改めて M に尋ねたこの 2 つの質問は、先に B が尋ねた「なんで？」という質問よりも、理由を特定化して尋ねる形の質問になっている。またいずれも△△大学に進学することと結びつきの強い理由である。この 2 つの質問をすることによって、B はそれまでの「理由：住みたい」に加えて、「理由：住みたい+△△大学で〇〇がしたい」へと、理由の具体化を図っている。

その結果、M にはやはり当初の「住みたい」という理由が強かったこと、さらに、「英語、勉強したい」という気持ちがあることがわかった。つまりここでは、当初の「理由：住みたい→対象：△△大学」から、「理由：住みたい+（中国語より）英語が勉強したい→対象：△△大学」へとより進路選択理由が具体化され、より生徒の希望に沿った選択肢を示すことを可能にする理由が加わっている。この具体化された理由をもとに、B は別の選択肢の存在を M に提示することになる。

B： そういうなかで、彼のまあー1 年間のなかでもずいぶん変わってきているから、留学っていう手もあるよーって言ったら、じゃあ例えば××【国内国立大】にもこういう留学制度がありますよねーって自分自身で調べてきたりとか、たまたま、1 上上の学年の〇ちゃん、にー、

去年うちの学年に一、えー総合的学習の時間で講演に来てもらって、で彼女は〇〇【NPO名】で働いてる、NGO で働いてるんやけど、△△大学留学の経験があったから、彼と、彼女つないだりした。で留学っていう手もあるよ、で彼女▲▲【国内私立大】だったから、▲▲【国内私立大】にもあるよ、じゃあ他にもあるんじゃないって調べてみたりとか。で、彼自身は夏休みに、一緒に引率でカナダに連れて行った、UBC もあるよって言ったら「UBC もいいですねー」みたいな感じになって（笑）。

「どうしても行きたいというのであれば留学という手もあるよ」と、B は国内の大学に進学してから△△大学へと留学するという選択肢を M に示した。M は、国内の大学の留学制度を「自分自身で調べて」来るなど、その選択肢に対して肯定的な反応を見せた。そしてまた B は、以前は△△国出身の ALT の教員を資源としたように、今度は国内の大学から△△大学への留学経験のある卒業生（「O ちゃん」）を資源に、M に情報を提供した。このように、B は選択肢の拡大に伴って、使用可能な資源を用いながらさらに選択肢を拡大していった。この時点で、M にとっての可能な進路選択は「理由：住みたい+英語が勉強したい→対象：国内の大学（→△△大学留学）」へと変化し、さらには『「UBC もいいですねー」』という M の反応から、「理由：住みたい+英語が勉強したい→対象：国内の大学（→海外留学）」へと変化した。

ここまでが、B によって語られた M のエピソードである。最後に B は、M の進路指導にあたって自らが行なってきたことを、以下の語りにあるようにまとめている。

B： そしたら△△にこだわらなくていいのかなーとかいう話とかいろんな話して、彼自身に関してはそういうふうにちょっとまあ、行きたいと思ってる大学ーと、そのやりたいところっていう勉強の部分と、いろいろまああの一、まだ高校 1 年生の段階なので、いろんな選択肢があるよーっていうことをまああの行き方もいろんなことがあるよーっていう風に提案をすると、うん。そして、1 年が過ぎて、今書いているのは●●【国内国立大】って書いているかな？うん。だから、まだーこれからも、動くんじゃないかなと思って。

このエピソードの締めくくりにおいて、B は自らが最終的に行ったことを、「まだ高校 1 年生の段階なので、いろんな選択肢があるよ」「行き方もいろんなことがあるよ」と「提案をする」ことであったと説明している。そしてその B の提案の結果、現在では M は当初希望していた△△大学ではなく国内の国立大学進学を考えており、さらにその選択はそれ以降も「動く」ことが想定されている。

3-2. 「なんで？」が可能にすること

M のエピソードを一通り見てきたところで、B が「なんで？」という質問からいかにして進路指導を展開させていったかを確認しておく。M によって△△大学への進学希望が表明された後、「なんで？」という質問が B から発せられていたが、この質問によって B は、生徒である M に進路選択の理由を明確に提示させること、そして M の意思を尊重した提案を行っていたと言える。

当初は「理由：住みたい→対象：△△大学」であったところ、△△大学への直接進学が難しいことがわかった B は、この「理由：住みたい」を留保させながら、「対象：△△大学」の変更を（別の選択肢の可能性を）M に打診した。さらに、「理由：住みたい」には、M から得られた「理由：

英語が勉強したい」を追加させ、この二つの理由から別の選択肢を提案したのだった。さらにこの理由を追加させるときには、理由であれば何でも良いのではなく、大学進学により結びつきの強い理由から優先的に追加させていった。

ここで B が M に行なっていることは、闇雲に進学を諦めさせることではない。M が希望していること、つまり「住みたい+英語が勉強したい」を実現するための、より現実的なルートを B は提示したのであった。よって「なんで？」は、生徒にとっての最善の選択を可能にするために、生徒に取りうるる選択肢を広げるための重要なきっかけの質問となっている。生徒がより良い選択ができるようにするために何らかの手を打たねばならないが、教員は生徒の選択そのものを操作することはできない。そこで教員によって取りうる手段は、選択の対象（M の場合△△大学）を操作するのではなく、その理由を確認したり、理由を追加させていったりすることによって、そうした進路希望理由を充たすような、当初は生徒の念頭に無かった選択肢を提示することである。

「なんで？」質問によって生徒から選択理由を提示させ、選択の対象を絞り込むことで、生徒の意志に従った選択を行なうことができる。進路選択は、J が語っていたように第一に生徒本人にとっての問題であり、教員が生徒の代わりに選択することはできない。「なんで？」質問によって生徒から理由を聞きだし、その理由からさらに質問を繰り返し、進路と結びつきの強い理由を増やしていくという手順は、生徒の意志に基づいた進路選択を可能にするのである。

こうした利点は、以下の H の語りで、明確に示されている。

N: なんか、なんで一って訊くのってやっぱり大事、なんですかね。

H: うーん。まあ、まあ、ちょっとは長く生きてるといふか先に経験している分、あ、そこも考えとかいけないう、考えとなくちゃいけないうね一っていう視点ってある、じゃないですか。

N: はい。

H: でも子ども、ってか僕自身もそうですけど一、やっぱり、その当時いたときって、なかなかそこま、あっそういうことも考えなくちゃいけないうだっというのがわかんない、ので一、そういう、視点を、与えてあげる、っていう点では必要なんじゃないかな一、とは思う、んですよね。

N: はい。

H: 僕自身も、教員になりたい、って思ってた、あ教員なるんだったら教員養成課程だろう、っていうもう固定観念があり(笑)、でも、え、教員養成課程じゃなく、てもできるのになんでそこなみたいな言われたらえっそうなの!?みたいな。っていう感じ、の経験をしてるので、だから、ほんとに、そこがベストなのかっていう、選択をするうえで、実は、生徒、のなかで、なんていうか、生徒としては、こうだろうと思ってるけど実は、そ、そうしなくともできる、っていうルートも、示してあげた方がいいかな、っていう、そういうのでなんで? って訊くことが多い。

ここで H が明確に語っているように、「なんで？」という質問は、生徒が「考えとなくちゃいけないう」ことを考えているのか、確かめるために用いることができるのであり、その確認作業によって当初生徒には無かった「視点を、与えてあげる」ことが可能になる。そして、あくまで生徒にとって「ベスト」な選択ができるよう、教員が協力することが可能になっているのである。

さらに H の語りにおいて興味深いのは、こういった生徒に「視点を、与えてあげる」という教員

の活動が、教員自身の経験に基づいてなされている点である。生徒と同じように教員という職業を希望していた H は、“選択の際に考えるべきことが、自身の想定以上に多くあった”という経験をしている。その経験を持つ H は、未だその経験をしていないであろうと予測可能な生徒に対して選択の際に必要な「視点を、与えてあげる」ことができる。B や H が行なっているような、様々なルートを示すという指導は、教員と生徒という関係性だけでなく、経験者と非経験者という関係性を参照することで、成立している。

「なんで？」という質問は、進路選択理由を尋ねる、ごくありふれた質問である。しかしこの質問は、教員—生徒間のやり取りにおいて、生徒から何らかの進路希望が提示された直後になされる時、教員にとっては単に進路選択理由を知るためだけに用いられるのではなく、それを資源としたより有効な進路指導を行うために用いることができるものとなっている。そして「なんで？」から始まる進路指導のなかで、教員たちは生徒たちの選択理由を確認し、より進路選択と結びつき強い理由を付け加えたり、あるいは生徒から提示された理由をもとにより良い選択肢を提示したりすることで、生徒の意思を尊重するよう進路指導を組み立てていた。

仮に生徒が進路希望を提示した直後で、その実現可能性を教員が判断したり、あるいは別の進路を教員が進めたりすれば、B や H が行ったようなやり取りが展開されることはないだろう。実際に“受験指導”として批判されてきたような進路指導は、生徒の進路希望理由を考慮することなくただ進路希望の実現可能性に焦点を当てる指導であったと言える。そうした指導とは対照的に、生徒から進路希望が提示された直後に「なんで？」と尋ね進路希望理由を資源に指導を進めるやり方は、生徒の意思に基づいた進路指導となっているだろう。ありふれた質問であっても、教員たちにとっては生徒の意思に基づく確かな進路選択を促すことのできる重要な質問となっているのだ。

さらにこうした質問の重要性は、これまで進路指導・キャリア教育にかかわる手引きや先行研究においても見過ごされてきた。文部科学省（2012）が発行する『キャリア教育の手引き』では、「第3章第3節（1）、個に応じたキャリアカウンセリングの充実」（p.138以降）において、個別の生徒とのきめ細かな相談の必要性が強調されているものの、その具体的なやり取りの方法については説明されていない。また、森本・青木（2013）も、ベテラン教員と初任者の進路指導方法の違いを論じているものの、ベテラン教員が具体的にどのような質問・方法を用いているかは明らかにしていない。本稿で明らかにした「なんで？」質問と、この質問をきっかけとする指導の方法は、そうした手引きや先行研究が見落としてきた、実際の進路相談場面で用いることのできる具体的な質問・方法の一つであると言えるだろう。

3-3. 「選べない」生徒をどうするか

ここまで、様々な教師の語りをもとに、生徒に進路を選択させるやり方を明らかにしてきた。ただしここで注意しておきたいのは、ここまで検討した B の語りにある M のエピソードや H の語る事例は、なんであれ進路が「選んでいる」生徒たちの事例であったことである。ここまで見てきたように、教員たちは何らかの選択を提示した生徒に対し「なんで？」と質問し、選択の理由を聞き出したのち、選択理由に操作を加えていたが、この質問は、選択の理由を尋ねる質問である以上、生徒から何らかの選択が提示された場合にのみ使用できる質問であるため、何ら選択を提示していない生徒には使用できない質問である。よって、生徒が何らかの選択を提示しない場合、つまり「選べない」生徒に対する指導の場合、前節までで見てきたような方法を用いることは難しい。

本章の冒頭で C が語っていたように、指導がより困難になるのは「選べない」生徒である。最後

に本節では、こうした生徒たちに対して教員たちがいかに指導しているか、その指導の論理を以下のAの語りを通して見ていく。

- N： うーん。なんかほん、迷ってる子っていうか、そういう子っていうのは3年生の段階ではもうあんまり、
 A： いるいるいる、
 N： あー、いる。うーん、どうしたらいいか、
 A： どうしたらいいんか、
 N： っていうのは、どう、アドバイスしていくというか、もうこないだは決めさせるっていう風におっしゃってたんですけど。
 A： まあ、実際に面談まだ続いてんねんけど、うーん、きっかけ作ったらなあかんねんな、もう焦ってるからね、結局ね、まわりは決めだしてるからぶらーって、だからまあまず焦るなよ、っていうのはまず言ったらなあかん安心させてあげなあかんっていうのとー、あと、決める方向で言うたらー、言うても時間限られてるので、うーん、まず、どんな分野してみたいのかもっかいおさらいしてみーなーっていうのをまあ、言葉出させていってー、あと具体的にどんな大学あるんかないうて一緒にまず調べようか、とか、調べといてーとか、で関西だけでいいのー関東だけでもいけるのーって感じかな。

まず冒頭で筆者が「迷ってる子」は「3年生の段階ではもうあんまり」と発言しているが、この発言では「3年生の段階」では「迷ってる」生徒があまり「いない」ことが想定されており、ここではその想定が正しいか否かを確認する質問がAに対してなされている。しかしその質問に対しAは「いるいるいる」と返答し、筆者の想定に反して3年生でも進路選択に迷う生徒が少なからずいることを明かしている。筆者は、当初の想定が誤っていたことを確認した上で、「どう、アドバイスしていくというか」と、そうした生徒にはどういった指導を行なうのかとAに尋ねている。

Aは、「まず焦るなよ」と生徒に伝え、「安心させてあげ」るのだという。高校の学年段階を考えた場合、3年生の時点では進路がある程度定まっていることが期待されるが、まだ定まっていない場合はそのことによって生徒は「焦」りうる。こうした生徒に対し教員がまず行なうべきこととして、Aは「安心させ」ることを挙げ、そして進路を「決める方向」として、「どんな分野してみたいのか」「おさらい」させ、「言葉を出させ」、「どんな大学あるんかないうて一緒にまず調べ」と説明している。

このAによって語られたアドバイスの内容と、前節までで検討した「なんで？」から始まる進路指導とを比較してみる。Aは「どんな分野してみたいのかもっかいおさらいして」みることを生徒に求め、生徒から「言葉出させてい」くことを試みると語っているが、これはBが語っていた「どういうことを勉強したくてっていうイメージを持ってるの」という質問と同様に、生徒から興味・関心のある分野の提示を求めるものだろう。

しかし、BやHが行っていた「なんで？」質問から開始される進路指導とは異なり、ここでAが語っているアドバイスの内容は、「言葉を出させ」という表現にあるように、生徒に対し進路選択の理由となりうることがらの提示をより強く求めるものとなっている。前節までで確認したように、進路選択の理由には進路と結びつきの強いもの（Bの語りの場合、「英語が勉強したい」など）と弱いもの（同様に、「△△に住みたい」など）があったが、Aのアドバイスにある「どんな分野してみ

たいのか」は、前者のタイプの理由を提示するよう生徒に求めるものとなっている。Aが語るように卒業までの時間がわずかしか残されていない状況では、より早く進路選択の対象を特定するために進路と結びつきの強い理由となりうることからの提示が優先的に求められているのだ。

こうしたAが行なったアドバイスは、生徒が1年生あるいは2年生であれば、行なわれにくいものであるように思われる。Aは、生徒がどのような分野に関心があるのか、「もっかいおさらいしてみ」とアドバイスするとしているが、このアドバイスは生徒がそれまでに自身の興味・関心の探索をある程度行なってきたことが前提とされており、進路について考える経験が少ない1年生・2年生の段階ではなされにくいものであるだろう。このアドバイスは、生徒がすでに進路についての考察を行なってきたことが十分に期待される3年次にあり、またそうであるにもかかわらず選択ができない状況にあるからこそ、使用可能になるアドバイスである。

またここで注目したいのは、たとえ生徒から何らかの選択が提示されていなくとも、進路選択の理由を増やしつつ選択の対象を定めていくという指導方法を用いることが可能になっている点である。確かに、「なんで？」といった質問それ自体は、生徒から何らかの選択が提示されていることを前提としなければならない。しかし、BやHが「なんで？」質問の後に行なっていた、進路選択の理由を確認したり増やしたりすることで進路選択の対象を定めていくという手続きそのものは、生徒からの選択の提示を前提としなくとも採用可能であることがAの語りからわかる。つまり、教員たちは生徒に進路選択を促すために、生徒から何らかの選択が提示された場合はその理由を尋ね、そうでない場合は理由となりうることからの尋ねることで、選択の理由に操作を加え、またそうすることで選択の対象を特定したり変更したりすることを可能にしているのだ。よって、「なんで？」質問から始まる指導と、選択理由の提示を求める指導は、同じ手続きを志向しながらも生徒の置かれた状況に合わせて変容させられた指導方法であると言えるだろう。

卒業まで時間が残されていない状況でもなお、教員がまず行なっていたのは、生徒に無理矢理進路を決めさせること、つまり「理由：×××→対象：□□□」のうち「対象」を提示することではなく、「理由」（「してみたい」「分野」）から定めていくことであった。生徒の意思に基づきつつ進路選択を促すために、教員たちはあらゆる状況に置かれた生徒に「なんで？」質問や進路選択理由となりうることからの尋ねる質問をすることで対応し、進路選択の理由を確認・操作し、3年間という限られた時間内での進路選択を促す指導を行なっていることが、以上の教員たちの語りに示されている。

4. おわりに

教員たちは、生徒たちに進路希望調査を行ない、そこで生徒たちが提示してきた選択に対し、「なんで？」といった質問を行なうことで、進路選択の理由を聞きだしていた。そして、その理由から、進路と結びつきの強い理由を増やしていくことで、選択の対象を操作していき、生徒に進路を選ばせることを可能にしていたのだ。こうした質問から進路指導を開始することで進路選択理由に加え、理由から対象を絞り込むことで、生徒の意思に従った進路選択が可能になっていた。

さらに、こうした進路選択理由に操作を加えることで選択の対象を定める方法は、生徒が何ら選択を提示していない場合でも同様に行なわれていた。卒業までの時間がわずかとなった3年次においても進路選択が定まらない生徒であっても、選択肢を提示したりあるいは強制したりするのではなく、3年次までに行なった進路についての考察をもとに進路選択理由となりうることからの生徒

に提示させ、選択の対象を定めるよう試みていた。

2 節で述べたように、以上の分析で明らかになった教員たちの進路指導方法は、日常的に実践される基本的な指導であり、それらは特別な効果を持ったものや、生徒を必ず進路決定へと導くような画期的なものではない。よってその点では、本稿で明らかにした指導の方法は、指導に困難を抱えている教員たちにとって、根本的な解決策となるようなものではないかもしれない。

しかし本稿で行なった分析を通して、冒頭で述べた生徒の意思を尊重しつつ進路選択を促すという教員たちにとっての課題が、単純に生徒に“選ばせる”ことではなく、いかにして進路選択理由を聞き出し、増やし、またそれらを構造化することで進路選択を定めていくかという課題であったと、より厳密に言うことができるだろう。はじめに述べたように、進路指導では、学級・学年全体になされる授業や各種行事だけでなく、個別生徒への対応や進路相談・面談が極めて重要な取り組みとなっている。今後の進路指導研究では、こうした進路相談や面談でなされる教員からの質問に研究の焦点を当てて「なんで？」質問のような進路指導のきっかけとなる質問や発話を明らかにしていく方針や、教員—生徒間のやりとりの構造を見ることで、どのような相談を展開させることで確かな選択につながる進路選択理由の構造化が可能になるかを検討する方針が想定される。よって本稿の知見は、教員たちにとって効果的な解決策とならないまでも、より教員たち自身の困難に寄り添った研究の指針を示すことができているだろう。

またこれは補足的な指摘になるが、3-1～3-3で明らかにしたような手順を踏み、教員が生徒一人ひとりの希望や意思を引き出しつつ進路選択を促すやり方は、進路相談のための十分な時間を確保しなければ成り立たない。生徒全体を対象とした各種進路行事や授業を豊富に用意していても、個々の生徒がどのような興味・関心を持ち、またそれらをいかにしてそれぞれの進路選択へとつなげていくかは、本稿で見てきたような教員—生徒間の進路相談のなかで確認され、達成されるものだろう。教員 B が行なっていたように、クラスルーム担任一人が生徒全員の生活状況や興味・関心を把握し、やり取りを重ねながら選択を深めていくには膨大な時間を要する。現行のキャリア教育・進路指導をより十全なものとしていくには、教員が個々の生徒と関わるための十分な時間の確保と、人員の増加も含めた指導体制の確立が求められているのではないだろうか。このことは、リクルート進学総研（2015）による調査では、進路指導の困難の要因のうち学校側の問題として「教員が進路指導を行うための時間の不足」が最も多く挙げられていたことから示唆される。本稿の分析からは、こうした調査結果に加えて、教員の進路指導のどの部分により時間が割かれているか、また割かなければならないかを示していると言える。

本稿では、教員のインタビューをもとに、彼らがいかに生徒に進路選択を促しているのか、検討してきた。今後は、生徒の側への調査も踏まえつつ、キャリア教育・進路指導で得た知識や経験をいかに進路選択へとつなげていくのか、教員—生徒間の日常的なやりとりに着目して検討を進めることが必要となる。加えて、進学重点校以外の高校あるいは中学校でどのような進路指導方法が用いられているか、これらを今後の課題とすることとしたい。

文献

- 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）』。
 荻谷剛彦, 1991, 『学校・職業・選抜の社会学——高卒就職の日本的メカニズム』東京大学出版会。
 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター, 2013, 『キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第二次報告書』。

- 児美川孝一郎, 2007, 『権利としてのキャリア教育』 明石書店.
- , 2013, 「『教育困難校』におけるキャリア支援の現状と課題——高校教育システムの『周縁』」『教育社会学研究』 92: 47-63.
- , 2015, 「若年労働問題への教育現場の対応——キャリア教育を超えて」『大原社会問題研究所雑誌』 682: 13-21.
- 文部科学省, 2012, 『高等学校キャリア教育の手引き』 教育出版.
- 森本篤・青木多寿子, 2013, 「高校の進路面談で必要とされる教師の指導力——PAC（個人別態度分析構造）分析による進学校のベテラン教師と初任者の比較」『キャリア教育研究』 32: 15-20.
- 大多和直樹・山口毅, 2007, 「進路選択と支援—学校存立構造の現在と教育のアカウンタビリティ」 本田由紀編『若者の労働と生活世界——彼らはどんな現実を生きているか』 大月書店: 149-184.
- リクルート進学総研, 2015, 『「2014 年高校の進路指導・キャリア教育に関する調査」報告書』 (http://souken.shingakunet.com/research/2014_shinro_report.pdf 2015年11月23日最終アクセス) .
- 立石慎治, 2015, 「どのようなキャリア教育が高校生の学習意欲の向上をもたらすか」『国立教育政策研究所紀要』 143: 151-166.
- 寺崎里水, 2006, 「『好き』を入口にするキャリア教育の限界——子どものやりたい『しごと』をめぐる」『年報社会学論集』 19: 95-106.
- 鶴田幸恵・小宮友根, 2007, 「人びとの人生を記述する——『相互行為としてのインタビュー』について」『ソシオロジ』 52(1): 21-36.

(受理日：平成 28 年 3 月 31 日)