

進学校出身の学生はいかにして主体的に進路を選んだと認識するのか：大学進学指導を振り返る学生の語りに着目して

岡林，菜子
筑波大学人間学群教育学部

<https://doi.org/10.15017/7178871>

出版情報：九州大学教育社会学研究集録. 27, pp.79-94, 2024-03-15. Seminar of Educational Sociology Department of Education, Graduate School of Human-Environment Studies Kyushu University

バージョン：

権利関係：



進学校出身の学生はいかにして主体的に進路を選んだと認識するのか

—大学進学指導を振り返る学生の語りに着目して—

How students from college-oriented high schools perceive that they have independently chosen their career paths? -Focusing on students' narratives reflecting on career guidance on university entrance

岡林 菜子

1 問題の所在と研究の目的

1-1 問題の所在

現在、文部科学省は進路指導を行う教師に対し、生徒の「主体的な進路選択」を目指して指導を行うよう求めている。例えば、平成 30 年告示の高等学校学習指導要領では、進路指導の目的として「生徒が自己の在り方生き方を考え主体的に進路を選択すること」（文部科学省 2018, p.30）と示されている。

「主体的な進路選択力」という言葉が文部省によって提唱されたのは 1985 年である。この理念が提唱された背景には、「高等学校卒業時点における進路選択が、学業成績・偏差値などの数値的・他律的要因や基準に従って行われ」（文部省 1985, p.17）た結果、大学進学の場合において「不本意進路選択や進路不適應者が漸増」（文部省 1985, p.17）したことがある。中学校・高等学校進路指導の手引 主体的な進路選択力を育てる進路指導-進学指導編-』（文部省 1985, p. (1)）では、「主体的な進路選択力」を育てる進路指導の意義に関連して、以下のように記述されている。

主体的に自己の進路を選択決定して、将来における自己実現ができるような能力や態度を育成することが最も大切であるとの考えから、それを進学指導を中心にして、いわゆる偏差値のみを重視した指導に陥らないような指導のあり方を取り上げて本書を編集した。

つまり、文部省は、偏差値偏重型指導を乗り越えるために「主体的な進路選択力」を導入したと言える。そうすることによって、文部省は大学進学における不本意進路選択や進路不適應者の増加を解決しようとしたのであ

る。

しかし、大学進学指導が学業成績・偏差値に偏重したものから生徒の「主体的な進路選択」を目指したものと転換したとしても、期待していたものとは異なる進路を辿ることになった学生は一定数存在するのではない。なぜなら、大学に入学するプロセス（大学入試）において、共通テストなどの学力検査の得点が依然として大きな影響力を持っているためである。こうした現状において、進路選択のプロセスで不本意感を抱える学生は現在も確認されている。竹内（2019）は、全国大学生活共同組合連合会が 2004-2018 年大学生に行った調査を踏まえ、「大学入学に対する第一志望率の割合から見た場合、第二志望以下で入学する者が全体では 40%前後いることから、大学に対して不本意感を持って入学した者が、志望率からだけ見れば 40%前後の割合で存在している可能性がある」（竹内 2020, p.4）と述べている。このように、「主体的な進路選択力」という言葉が提唱された現在も、不本意感を抱える学生が存在するとすれば、それは大学進学指導が学業成績・偏差値に偏重したものから生徒の「主体的な進路選択」を目指したものと転換する過程において、何らかの機能不全が生じているためではないだろうか。「主体的な進路選択」の機能不全が生じているのであれば、それを明らかにする足がかりとして、大学進学指導を経験した学生が「主体的な進路選択」というものをどのように認識しており、それが彼らにとってどのような意味を持つのかを明らかにすることは意義がある。後期中等教育において経験した大学進学指導は、進学後の学生の進路意識に少なからず影響すると考えられる。これまでの学生の不本意感や進路不適應に関する研究の中で、大学進学指導の影響に着目した研究は管見の限り存在していない。そこに目を向けることは大学進学研究における本研究の独自性であ

ると考える。

石黒（2017）は、希望通りでない就職をした学生について、「就職への不安を経験し、入職後の適応においても影響を受けることが予測される（石黒 2017, p.56）」という問題意識から、彼らが「どのように進路を歩み、どのように進路に納得していくか（石黒 2017, p.56）」を明らかにしている。希望通りではない進路選択をしたことが、進路先への適応に影響を及ぼすという視点については、高校から大学への進学についても用いることが可能であると考えられる。大学入学の際に希望通りではない進路選択をした学生もまた、そうした進路選択がその後の学生生活への適応に影響を及ぼすのではないだろうか。本研究では、希望通りではない進路選択をした者がその後どのように進路に納得するかという石黒（2017）の視点に基づき、非納得感を期待していたものとは異なった進路を歩むプロセスにおいて過去の進路決定へのネガティブな感情に拘泥しており新たな展望を作り出さずにいること（石黒 2017 を参考に筆者が作成）と定義する。

1-2 本研究の目的

本研究の目的は、進学校出身の学生が「主体的な進路選択」をどのように認識し、それが彼らにとってどのような意味を持つのかを明らかにすることを通して、「主体的な進路選択」が偏差値に基づいた進路選択を乗り越えられていない理由について仮説を生成することである。

進学校に着目するのは、偏差値主義的な側面の強い大学進学指導が行われやすいと予想され、「主体的な進路選択」の機能不全が色濃く現れると考えられるからである。進学校については、先行研究で様々な定義がなされているが、「四大進学率がほぼ 100%である」（佐伯ほか 2023, p.40）「大学進学率 80%以上」（竹内 2016, p.30）等、その多くが生徒の大学進学率に依拠して定義されている。しかし、高等学校では普通科と専門学科とが併設されている場合も多く（文部科学省 2013）、その場合、学科ごとに異なる進路指導が展開されていると考えられる。これらの学校の多くは従来の定義に基づけば進学校に該当しないものの、普通科等の特定の学科に限定すれば、大学進学に特化した進路指導が行われ、ほとんどの生徒が大学進学する事例も多いと考えられる。本稿は学生が大学進学指導をどのように経験し、それをどのように語るのかという点を重視する。よって、本稿における進学校出身の学生は、集団に対する進路指導において、大学進学指導のみを経験し、就職指導等を経験し

ていない学生と定義するものとする。

この目的を達成するために、本研究では 2 つのリサーチクエスション（以下 RQ）を設定する。

RQ1 進学校出身の学生は「主体的な進路選択」をどのように認識しているのか

RQ2 進学校出身の学生はいかにして自身の進路を主体的に選んだと認識するのか

本稿の構成は以下の通りである。第 2 章では、進路指導に関わる文部省・文部科学省の資料及び先行研究から、日本の進路指導を概観する。また先行研究の検討を行い、本研究の位置づけを示す。第 3 章では、高校の教師について生徒に主体的に進路を選択させようとしていたと認識しているにも関わらず、大学進学後、非納得感を抱いた学生を抽出し、インタビュー調査を行う。第 4 章では、考察と今後の課題を述べる。

2 日本の進路指導の概観と先行研究の検討

2-1 「主体的な進路選択力」の導入背景

1985 年に文部省は「主体的な進路選択力」という理念を提唱した。「主体的な進路選択の能力」とは「自己の進路を自主的・自律的に計画・選択する意志・意欲・態度などの諸能力の全体の集合体」（文部省 1985, p.23）と定義される。本節ではこの能力の導入の背景について説明する。

日本の高等学校では、生徒自身が志望校に合格できるかどうかを第一義に進学先を決めることから、中学校ほどではないものの、業者テストの資料による合格可能性を基にして安全圏を狙うという傾向があった。しかし、1980 年代ごろから、高度経済成長の衰退や学歴社会批判の影響を受け、こうした『受験指導』や『出口指導』や『偏差値による輪切り指導』であると批判される（望月 2007, p.29）ようになった。特に、1979 年に大学共通第 1 次学力試験が開始されてからは、受験産業の情報収集力が異常に発達したこと、大学における入学者の選抜が 1 次テストの結果を重視してきたことにより、生徒が合格可能性に焦点を当てて安易に志望大学を決めてしまう状況が見られてきた（1985 文部省）。これに対して、高等学校は「学力さえ向上させれば、あとは生徒たちが自分で考え進路を決定するのだ」という意識が強く、適正とか職業興味、職業観や、大学の学部・学科の内容や職業の世界などについて考えさせる本来の進路指導を（中略）計画的・継続的に行うということはなされていない状況」（1985 文部省, p.39）であった。文部省は「高等学校卒業時点における進路選択が、学業成

績・偏差値などの数値的・他律的要因や基準に従って行われ」（1985 文部省，p.17）た結果、「不本意進路選択や進路不適応者が漸増」（1985 文部省，p.17）したとしている。具体的には、「入学後まもなく転部や転科を意識するもの、あるいは、こんなはずではなかったという大学に対する期待外れ意識をもつ学生」（1985 文部省，p.40）、「将来を展望した進路設計に基づく大学や学部・学科の選択ではなく、とにかく希望する大学に入学できればよいということが最終目標になった」（1985 文部省，p.40）選択をしたことで「入学後、目標を失い虚脱感におそわれている」（1985 文部省，p.40）学生などが見られた。

文部省はこれらの問題を「生徒側の主体的な進路選択力及び計画力の欠如、ないしは学校・教師側の望ましい進路指導の展開に対する不十分さに起因するものである」（1985 文部省，p.18）としている。また、同書内では、学生の間で、大学を学問する場として捉えるのではなく、実社会へ出ていくことをなるべく延期する場として捉えるモラトリアム傾向の強いこと、大学において職業人・社会の有意な人材になるために自分自身を磨き上げていこうとする気風に欠ける学生が多いことが原因であると述べている。（1985 文部省）

これらを踏まえると、文部省が不本意進路選択や進路不適応者の増加を解決することを目的の一つとして「主体的な進路選択力」を導入したことがわかる。また、その「主体的な進路選択力」を目指す進路指導の裏には、職業人・社会の有意な人材になるという大学卒業後の見通しを持たせるべきであるという考え方があった。すなわち文部省は当時、「主体的な進路選択力」に基づいた進路指導を通して、大学卒業後の見通し、とりわけ職業に関わる進路意識を高めさせることによって、不本意進路選択や進路不適応者の問題を解決しようとしてきたのである。しかしながら、文部省・文部科学省が日本の進路指導が生徒の主体的な進路選択を促すようになって久しいにもかかわらず、自身の進路選択に非納得感を持つ学生は存在しているのであれば、現在の進路指導が何らかの形で機能不全に陥っており、進路選択後の不適応を解決するものとして機能していない可能性がある。

2-2 偏差値輪切りに対抗するものとして導入された概念

前節では、1980 年代以降の「偏差値輪切り指導」への批判を受け、それらに対抗するものとして 1985 年に「主体的な進路選択力」が提唱されたことを述べた。概

ね同時期、同様に「偏差値輪切り」の進路指導に対抗するものとして登場したのが「在り方生き方指導」である。望月（2007）によれば「在り方生き方指導」は 1980 年代以降、高度経済成長の衰退や学歴社会批判の影響を受けて批判された「偏差値輪切り」の「受験指導」からの転換として引き立てられた。推し進められることとなったのは 1990 年代からであるが、1989 年には学習指導要領に進路指導上の教育課程の位置づけについて「生徒が自らの在り方生き方を考え、主体的に進路を選択できるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的・組織的な進路指導を行うこと」という記述が登場していた。この記述は現在の学習指導要領にも引き継がれている（文部科学省 2018，p.30）。

在り方生き方指導については様々な定義がなされているが、望月（2007）によればいずれもおおむね「職業発達理論をもとに、将来の生き方への関心を深め、進路の適切な選択・決定を促すものである」という点で共通している。「将来の夢」「自己実現」等のキーワードと共に語られる場合が多い。

しかしながら、2000 年代頃から在り方生き方指導の効果を疑問視する指摘が増えてくる。本田（2000）は生徒の『適性』や『個性』、『やりたいこと』が、進路選択の基準・指針として曖昧である場合も多く、在り方生き方指導が進路選択の場においては十分な機能を果たしていないことを指摘した。また、荻谷ほか（2001）は、実際の指導場面で生徒の進路意識の形成が不十分であるために、自己理解を進める指導の早期化や計画的な指導が実を結んでいないことを指摘した。さらに、望月（2007）は、在り方生き方指導が「志望校選択」を納得して行うことには効果があるものの、「入学校選択」を納得して行うことを困難にしていることを明らかにし、それを加熱と冷却の概念を用いて説明した。

また藤田（2014）によれば、日本の進路指導は、「偏差値輪切り」への対抗軸として「夢」と「自己実現」を戦略的に強調してきた。その上で藤田（2014）は、偏差値に偏重した進路指導を「正常な範囲に戻そうとして力をかけた結果」（藤田 2014，p.25）、本来、『夢』や『自己実現』のみを強調するものではない」（藤田 2014，p.26）はずの進路指導やキャリア教育が「真逆の方向に振り切れてしまった」（藤田 2014，p.25）ことを論じている。

こうした背景を踏まえ、文部科学省は「在り方生き方指導」や将来の夢を重視したキャリア教育の背景を踏まえ、「在り方生き方指導」や将来の夢に偏重したキャリア教育の改善を促し始めている。例えば、2023 年 3

月に文部科学省が発行した『中学校・高等学校 キャリア教育の手引き』においては「将来の夢を描くことばかりに力点が置かれ、『働くこと』の現実や必要な資質・能力の育成につなげていく指導が軽視されているのではないか、といった指摘もあり、教育課程全体を通じて必要な資質・能力の育成を図っていく取組が改めて求められている」（文部科学省 2023, p.27）「個々の価値観が多様化し、人間としての在り方生き方にも様々な変化が生じている現代の社会にあっては、すべての生徒が在り方生き方を自覚し、これを深められるとは限らない」

（文部科学省 2023, p.88）等、「夢」や「自己実現」に偏重した指導の改善を促す記述や「在り方生き方」の理念に関して留意すべき点を示した記述が見られる。

その一方で、「在り方生き方指導」と同時期に登場した「主体的な進路選択」については「主体的に進路を選択する」（文部科学省 2018, p.30, 文部科学省 2023, pp.6, 20, 111 等）という言葉が、現在の学習指導要領や手引き等に登場する一方で、その定義や留意すべき点については触れられていない。偏差値偏重型指導に対抗する形で導入された進路指導について現在も機能不全が生じているのであれば、その機能不全を明らかにする上で「主体的な進路選択」に焦点を当てることには意義がある。

2-3 高等教育研究における関連研究

高等教育研究においては、学生の大学入学後の進路選択について扱った研究の蓄積がある。例えば、非銘柄大学の学生の就職活動について扱った小杉（2008）、高等教育進学後に教育機関を移動して学習を継続する学生の進路形成について研究した濱中（2008）などが挙げられる。

一方で高校生の大学進学行動について扱ったものは多くはない。例えば、中村（2011）は大学が地域的にまばらにしか存在していない現状、高校生にとって大学進学がしばしば教育の選択だけではなく生活地域の選択をも意味すること、高校生の地域に対する感覚（ローカリズム）が進路選択に影響すると同時に、進路選択もまた彼らのローカリズムを修正している実態を明らかにした。朴澤（2017）は 18 歳人口減少期の日本において、東京圏だけは 18 歳人口が減らない状況のもと、新たな大学「地域配置政策」が、高等教育機会に与える影響について、大学進学行動の地域的差異に関する検討を手掛かりに考察している。しかしながら、これらは高等学校の進路指導が高校生の進路選択に与える影響については明らかにしていない。また望月（2008）は、入試難易

度により大学生のキャリア成熟に相違が見られることを明らかにしているものの、キャリア成熟と彼女らが経験してきた進路指導との関連性については明らかにしていない。

2-4 本研究の位置づけ

「生徒の進路選択における主体性」を扱った研究として、進路決定に対する主体性と学力階層の関係を論じた長谷川（2017）や、「主体的な進路選択」と社会参加を促す進路学習の実践事例に着目した近江ほか（2007）が挙げられる。しかし、これらは主体性の内実を明らかにすることを目的としていないため、「主体性」の定義を示していないか、筆者が独自に設定した一義的なものにとどまっている。日本語の「主体性」の定義が非常に多義的で混沌としており、大まかな意味合いだけが共有されている現状があることは中間（2016）によって指摘されている。これは進路指導の文脈においても同様であると考えられる。進路指導の実践が行われた時、指導を経験した学生の認識する「主体的な進路選択」は多義的で混沌とした状態にあるのではないだろうか。

また、岡田（2021）は、教育社会学における進学校研究の課題を整理しており、進路多様校と比較して進学校は、学校階層構造が与えた枠組みにおける「進路形成」が基本的な検討対象になることが多く、「生徒の主観的経験」の視点をを用いた研究が少ないことを指摘している。

これらを踏まえ、本研究では、指導を受ける側であった学生の認識を明らかにし、彼らの認識する「主体的な進路選択」の内実を探ることに重点を置く。

3 インタビュー調査の結果と分析

3-1 調査の対象と方法

本研究では、非納得感を持つ学生が存在する場合、それは「主体的な進路選択」に何らかの機能不全が生じているのではないかという問題意識に基づき、選抜性の高い大学への進学を目指す大学進学指導を経験した学生がそうした指導方針と相反するはずである「主体的な進路選択」をどのように捉えているのかに焦点を当てる。それを踏まえ、教師が生徒の主体的な進路選択を目指していたと認識しているにも関わらず、大学入学後に非納得感を持った学生 5 名にインタビュー調査を行った。調査の対象者は、X 大学の学士課程に在籍する学生とした。X 大学は関東圏に所在する国立の総合大学であり、在籍する学生の出身都道府県は多岐に渡っている。選抜性が

高く、後述するアンケート調査で、進学校出身の学生が80%以上占めることを確認している。そのため、偏差値帯の高い大学を目指す大学進学指導を経験した学生が多く在籍していると考えられる

対象者は2023年4月5日から6月6日まで、Googleフォームを用いて行ったアンケート調査を通じて募集した。本アンケート調査は、X大学の学士課程に在籍する学生を対象に、彼らの経験した大学進学指導の実態、それらの指導に対する彼らの認識を概括的に把握するために行ったものである。対象校匿名化のため、X大学の学士課程に在籍する学生の正確な人数は記載しないが、2023年5月時点で概ね10000人弱である（X大学Webサイト、閲覧日2024/01/24）。アンケートに回答したのは113名であり、うち進学校出身者である93名にインタビュー調査への協力を求めた。うち16名からインタビュー調査への同意を得た。同意を得た者の中から①大学入学後に自身の進路選択への非納得感を抱いた時期があること、②高校の教師について生徒に主体的に進路を選択させようとしていたと認識していることの2つの条件を満たす学生を選定した。

①の選定基準については、第1章で前述した非納得感の定義に基づき、「あなたは大学入学後、自分の進路について「自分が期待していたものとは違う」というネガティブな感情を抱いていた時期はありますか」に対して、「当てはまる」「どちらかと言えば当てはまる」「どちらでもない」「分からない」と回答した者を、非納得感有とした。本研究では、「どちらでもない」「分からない」と回答した者も非納得感有に含むものとするが、これは学生自身が自身の進路に対するネガティブな感情を「非納得感」として明確に自覚することの難しさを踏まえ、「非納得感が無いという自覚のない者」も含めて対象とするためである。インタビューへの同意を得た者のうち、①に該当するのは16名中6名であった。また、②については「教師は生徒に主体的に進路を選択させようとしていたと思いますか。」に対し、「そう思う」または「どちらかと言えばそう思う」と回答した者を選定した。②に該当するのは16名中14名であった。インタビューへの同意を得た16名のうち、①と②どちらにも該当する5名に対し、インタビュー調査を行った。

インタビュー調査は2023年11月に行った。半構造化インタビューを用い、事前に共有していたインタビューガイドに沿ってインタビューを行った。主な質問項目として、中学生・高校生の頃の進路の考え方、高校の進路指導とそれに対する思い、高校での周りの生徒の進路選択、大学入学後の自身の進路への意識等に関する質問を

用意した。インタビューへの聞き取りは、対面（X大学の学内施設や近隣の飲食店）またはオンライン

（zoom）で行った。一人当たりの時間は120分から150分である。インタビューデータはインタビューの了承を得たうえで録音し、文字化した。

インタビューの匿名化のため、インタビューの所属や語りで登場した大学の学部・学科のうち、その名称を公開すると大学や個人が特定される恐れがある場合には、その名称を以下のように加工して表記した。

文学系学部・学科：〔文学部〕

法学系学部・学科：〔法学部〕

比較文化学系学部・学科：〔比較文化学部〕

教育学系学部・学科：〔教育学部〕

経済学系学部・学科：〔経済学部〕

社会福祉学系学部・学科：〔社会福祉学部〕

3-2 インタビューの概要

インタビューの属性とそれぞれのインタビューの詳細は表1のとおりである。

以下、5名のインタビューA、B、C、D、Eの概要を示す。鍵かっこ内は各インタビューの語りを引用したものである。

○A

アンケートで「あなたは大学入学後、自分の進路について『自分が期待していたものとは違う』というネガティブな感情を抱いていた時期はありますか。」に対し、「当てはまる」と回答した。小学生の頃から将来教師になるという目標を持っており、小学校、中学校、高校と一貫して教師になるというキャリアプランのもと、進路を選択してきた。中学校では「偏差値輪切り」の文化が根強い進路指導を受けたこと、出身都道府県では「良い先生になるためには良い偏差値の高校に行くしかない」と感じたことから、偏差値の高い高校を選択した。

中学生の頃、X大学の存在を知る。高校入学後、キャリア教育の授業で関心のある大学について調べる活動を行った際に、教育学のことを専門に学ぶ上で良い環境だと感じたことをきっかけに、X大学〔教育学部〕を志望するようになる。進路情報を得る際には、Aの高校に勤務していたX大学出身の教師を「頼りにしていた」。その後も、一貫してX大学〔教育学部〕を志望し、2020年4月に入学した。

Aは就職活動を経験し、民間企業に就職予定である。

就職を考え始めた大学2年生の終わりごろから、学んだことを「社会に還元しながら」働きたいという思いとは裏腹に、文系の学生が学部に関わらず「一律にトレーニングの多い人材として採用される」ことに悔しさを感じるようになる。大学で学んだことを「仕事で生かしてもらえない」ことや、認めてもらえないことを、Aは「専門性が買われない」と呼ぶ。その上で文系に比べて専門性の買われやすい理系を「羨ましい」と語った。また、就職活動を通して、教育学の知識は、その他の文系的な知識である法律や経済学と比較すると求められていないと感じたという。

ただしAは自身が学んでいることへの満足感を持っており、それは前述したネガティブな感情を抱いた後もAの中で「同居」している。Aは「教育学がもっと評価されるべきだ」と感じており、そのことが就職市場で自身の「専門性が買われない」ことへの不満につながっていた。

○B

アンケートでは「あなたは大学入学後、自分の進路について『自分が期待していたものとは違う』というネガティブな感情を抱いていた時期はありますか。」に対し、「どちらでもない」と回答している。

小学5年生から中学3年生までを海外の学校で過ご

合格であったため、その他の高校に進学する。

高校1年当初は法学系学部等の進路を考えていたが、2年の夏の始め頃には法学系学部へ進むことへの気持ちが薄れ、文学系学部を視野に入れるようになる。そう感じたきっかけは、「元々その(P大学の)附属校には落ちてたので」、P大学に「こだわらなくていいな」と感じ、P大学〔法学部〕を「手札には入れつつも「別に、じゃあどこでも行けそうなところを行けたらいいかな」という気持ちになったことである。その後は、文学系学部を志望するようになる。Bはその理由として国語が得意だったこと、文学系学部は歴史や日本文学等、扱う内容が広く「入ってから、ちょっと考える時間があるな」と思ったことを挙げている。

高校3年次には、第一志望である国立Q大学〔文学部〕、P大学〔法学部〕、後に入学する私立R大学〔文学部〕を含む計4大学を受験した。その後、唯一の合格であったR大学〔文学部〕に入学するか、浪人するかを悩んだが、2020年4月に入学する。

R大学には、同都道府県内にある実家から通学予定だったが、新型コロナウイルスの影響により、実家からオンライン授業に参加する毎日が続く。「ずっとオンライン」だったことから、大学生活を面白いと感じられなくなり、このままR大学に通い続けて良いのかという思いに駆られたこと、家の外に出られない生活が続き一人

表1 インタビューーとインタビューの詳細

インタビューー	高等学校（あるいは中等教育学校後期課程）卒業時期	現在の大学への入学時期	学部・学科と学年（インタビュー時）	形式	インタビュー実施日・時間
A	2020年3月	2020年4月	〔教育学部〕4年	オンライン	2023/11/02 (120分)
B	2020年3月	2021年4月	〔比較文化学部〕3年	対面	2023/11/08 (120分)
C	2020年3月	2020年4月	〔社会福祉学部〕4年	対面	2023/11/09 (120分)
D	2020年3月	2020年4月	〔教育学部〕4年	対面	2023/11/10 (150分)
E	2022年3月	2022年4月	〔教育学部〕2年	対面	2023/11/12 (140分)

し、その後帰国して日本の高校に入学する。中学生の頃は弁護士に憧れており、法曹系に「強い名門の大学」である私立P大学に進めるよう、高校受験の際にはP大学の附属の高校を第一志望としていた。しかし高校に不

暮らしをしたいと思うようになったことから他大学の再受験を考えるようになる。

2021年3月にR大学を退学し、同年4月にX大学〔比較文化学部〕に入学した。X大学を選んだ理由は、

苦手な「数学を（入試科目として）使わなくてよかったから」、Q 大学には高校3年次の受験で「1回落ちてるので、次ももしかしたら落ちるかもな」という気持ちがあったからだと言語。自分の進路に対しては「結構回り道したな」という思いを抱いており、「全体的に」「ネガティブではないけど」「ポジティブではない」と語っていた。最近卒業研究のテーマが決まったことから、やりたいことが出来ているという感覚を抱き、X 大学で3年生となった11月現在は「結構ポジティブ」と語る。

浪人をしなかった理由を「結構来年受かる保証もないので、それはちょっと不安だったので」と語ったり、卒業研究のテーマが決まったことに対し「やることがちょっと決まってる気持ち的にも楽。」と語ったりするなど、自身の進路が決定していないことに対する不安と決定したことへの安堵を繰り返し口にしていた。

OC

アンケートでは「あなたは大学入学後、自分の進路について『自分が期待していたものとは違う』というネガティブな感情を抱いていた時期はありますか。」に対し、「どちらかと言えば当てはまる」と回答している。

地元の小規模の「比較的平和な小学校」で過ごしてきた。その後、姉が通っていた中高一貫校に入学する。中学生の頃から、高校生の姿や大学合格者数を目にする機会があり、自然と大学進学を意識していた。

高校1年生の時、特別支援学校の教師という職業を意識し始める。そのきっかけは障害者の就労支援に関わる仕事をしていた母親から、向いていると言われたことである。同時期に、音楽科の教師にも関心を持っていたが、担任教師と母親から「いい顔されなかった」ことに加え、「音楽で食べていくのはあんまり現実的ではない」と思ったことから音楽という進路を考えなくなった。特別支援学校教諭免許状について調べていた際にX 大学〔社会福祉学部〕の存在を知り、他大学に比べて分野に関する教員の数が多かったことなどから、X 大学を志望するようになった。

X 大学の〔社会福祉学部〕へは推薦入試で合格し、2020 年度4月に入学した。入学当初から、コロナ禍で大学の授業がオンデマンド中心であり、人との交流がほとんどなかったことをきっかけに、「対面（授業の）多い大学に行けばよかった」というネガティブな感情を抱くようになる。サークル活動の制限、同学部の学生の学問に対する思いを聞く機会がなかったこと、特別支援学校に訪問する授業が中止になったこと等を「後悔」「もったいなかった」と語る。また対面授業を行っている同

大学他学部と比較し、〔社会福祉学部〕ではなぜそれができないのかという思いもあった。

ネガティブな感情を解消し始めたのは3年生になってからである。〔社会福祉学部〕での対面授業は引き続き少なかったが、ゼミや教育実習等の対面の活動が始まったことから、人の交流やそこで学べることを楽しいと思うようになった。C は入学当初、高校生の時にイメージしていた「サークル行って授業受けて遊んで」というような「キラキラしてる」大学像を「正解だ」と感じていた。しかし、その後の大学生活を通して「よくよく見てみたらそうじゃない人もいっぱいいる」、「自分の好きなものを、なんかそれなりに時間ある中でやれたら、ま、全然充実してるな」と思うようになった。「自分が期待してたものとは違う価値観を持つようになった」ことで、ネガティブな感情は無くなってきたと語った。

OD

アンケートでは「あなたは大学入学後、自分の進路について『自分が期待していたものとは違う』というネガティブな感情を抱いていた時期はありますか。」に対し、「分からない」と回答している。

中高一貫校出身である。親に「国公立に行ってほしいな」と言われていたこともあり、中学生の頃から「国公立の大学に行くんだろうな」と考えていた。高校1年生から国立S 大学の〔教育学部〕を第1志望としていた。理由としては、受験科目と得意科目との相性、受験雑誌から得た「上の大学」を目指すことは「カッコいい」という価値観、教師への憧れという三要素から、その選択肢が「バチっとはまった」からと語っている。その一方で、高校2年生以降はS 大学〔教育学部〕に行くことを自己目的化しており、なぜその進路を選ぶのかを考える時間を取っていなかったと振り返る。その理由を、D は「定まってるところに向かう」のが「一番（中略）楽」であり、その他の進路の選択肢を考えることは受験勉強の「邪魔になる」からだと言語。

また、D は高校3年生の9、10月ごろ、模擬試験の判定からS 大学〔教育学部〕の合格可能性が低いと判断し、D にとって入試科目の負担の少ないS 大学〔経済学部〕に変更した。学部を変更した理由はD にとって教育系学部に行くことよりもS 大学に行くことへのこだわりの方が強かったからである。センター試験後、S 大学〔経済学部〕の合格可能性が低かったこと、体調を崩し、浪人することは現実的でないと感じたことからX 大学の〔教育学部〕を受験した。

その後、X 大学の〔教育学部〕に合格し、2020 年4

月に進学した。しかし、コロナ禍で入学以前に想像していた大学生生活を遅れないことをきっかけに、「だったら浪人しての方がよかったんじゃないか」「他の選択肢があったんじゃないか」というネガティブな感情を抱くようになる。ただしそれは、期待していた大学生生活を送れないことに対する感情であり、「S（大学）に入れなくてX（大学）に来たことによる負い目」は「多分感じなかった」と語っている。1年生の秋から週に1回の対面授業が始まったことや入学先での友人ができたことから、ネガティブな感情は解消された。

自身のことを「自分で決めたら他の人の意見を聞かない」と認識している。進路は自分で情報収集し、決定するものだと考えていたからこそ、自身は進路指導を必要としなかったと語る。

OE

アンケートでは「あなたは大学入学後、自分の進路について『自分が期待していたものとは違う』というネガティブな感情を抱いていた時期はありますか。」に対し、「当てはまる」と回答している。

中学生の頃から大学進学を意識していた。都会が怖く、ずっと地元でいたいという意識が強かったため、中学1年生から高校2年生の春まで、地元から比較的近い国立T大学を志望していた。中学、高校にかけて、心理学、文学、日本語学、教育学など様々な学問に興味を持ち、志望学部もその都度変更していた。

その後、高校2年生の春に、国立U大学へ志望を変更する。きっかけは、高校1年生だった2020年3月、新型コロナウイルスの流行により、学校が休校となったことである。休校以前は学校から与えられる課題や予習で余裕のない毎日であった。休校となったことでそれらが無くなり、自身の勉強したい分野をやりたいものから順に、学習内容を理解することへの楽しさや「勉強できるんだ」という自分への気づきにつながったと語る。加えて、U大学やその卒業生であるYouTuberの動画に出会ったことで、都会という土地やイメージだけでU大学を気嫌いするのはもったいないと感じたこともU大学を志望するきっかけとなった。

高校2年の秋頃、教師から学校推薦でU大学を受験しないかと勧められる。同時期、教育学に興味を持っていたこと等からU大学〔教育学部〕を志望した。高校3年生の時は、推薦入試、一般入試前期試験でU大学を受験したが不合格であった。その後、EにとってU大学と「同じくらい行きたい大学」だったX大学〔教育学部〕に後期試験で合格し、2022年春に入学した。

しかし、大学入学後、「能動的に勉強できる」環境を生かしきれず、与えられた課題を取り組むにとどまっていると感じようになる。Eは高校時代、大学を能動的に勉強できる場所としてイメージしていたが、実際は課題に追われていた高校時代と変わらないと感じたことでネガティブな感情を抱き始める。2年生春頃から、「そういうものかな」と現状を受け入れ始めたこと、対面授業が増え、「与えられてることをただただやってる感」が減ってきたことによって、ネガティブな感情は軽減されている。

3-3 調査の結果

3-3-1 学生の「主体的な進路選択」と「偏差値に基づいた進路選択」との関係についての語り

Dは、周りの生徒たちの中に、主体的に進路を選んでいる者が一定数存在しており、彼らとは違って自身は進路を主体的に選んだと認識している。

D：自分の方のやりたいがあつて、それをどういう大学だつて探して決めて、そこに向かってっていうのを主体的だなんて捉えると、(同じ高校の周りの生徒たちは) 環境によって決めてる感じがしてたから、そういう人たち。だから、そう、自分はどちらかというと、環境より自分の思いとそれのために動くっていうのがあつて

Dは「主体的な進路選択」を、自身のやりたいことに基づき、そのために行動することだと捉えている。自身のやりたいことに基づいた進路選択を主体的だと捉える語りはCやEからも見られた。Cはアンケート調査で、教師はどちらかと言えば生徒に主体的に進路選択させようとしていたと思うと回答している。そのように回答した理由について尋ねると以下のように語った。

C：どういう系に進みたいとかいう話は友達からも聞くことありましたし。あとは、そうですね。多分自分の興味から関連して、結局みんな進路を選んでたと思うので、そんなに、偏差値がついていうよりは、自分のやりたいことを結局最終的に貫いてる子が多かった気がしたので、

Cは主体的だと感じた理由として「自分のやりたいことを結局最終的に貫いてる子が多かった」とやりたいことに基づいた進路選択を語ったことに加え、「偏差値がっ

ていうよりは」と「主体的な進路選択」と対立するものとして偏差値に基づいた選び方を挙げている。Aも同様に「主体的な進路選択」と偏差値主義的な選び方とを対立したものと認識している。Aは自身の進路選択を振り返り、概ね主体的であったと語るものの、中学生当時の高校を選ぶ段階では以下の様に語った。

A：具体的な学校選びっていうところで、主体的に選べたかという、そうではないのかなっていう風に思っているってところがあります。これは、中学校の話ですね。というのも、〇〇（Aの出身都道府県）の特徴として、公立高校が（中略）偏差値輪切りになっちゃっているんで、いい先生になるためには、いい偏差値の高校に行くしかないというような状態っていうか、それしか選択肢がないので、いい偏差値の高校を選ぼうというような形だったので、主体的というよりも、まあ、なるべくいいところに行きたいならいいところこうねぐらいの感覚での進路指導だったので、それに適合する形で、高校選びにしましたし

「主体的な進路選択」と偏差値に基づいた選び方の関係性について、CとAが両者を対立するものとして認識している一方で、E、Bからは異なる語りが見られた。以下はEの語りである。EはCと同様、自身のやりたいことに基づいた進路選択を主体的な選択だと認識している。

E：偏差値で選んでても、割とこの学部に行きたいとか、この分野興味あるって言ってる子たちが多かったんで、やりたいことは決まってるし、別にとりあえず行くかって感じの人はあんまりなくて、すごい主体的ってわけではないけど、やりたいことがあるとか、決まってるとか、興味あることが持ってるっていうので、それぞれやりたいこと全然違って面白いなみたいに思ってた、そういう選び方もあるよねって。

（中略）

筆者：さっき（中略）主体的って言えるほどではないかもしれないけど、みたいな話が出たんだけど、それはなんでなんだろう。どっか完全には主体的じゃないって思ってるのかな。

E：完全に主体的じゃないなって思う私の…個人的には自分の模試の偏差値的にこの辺の大学で、エリアは関東がよくて、その中の大学だったら、ここのこ

の学部が入りやすいらしいから、この学部にしようみたいな、ほんとに入試の難易度だけとか入試の科目数だけとかで決めてたら、それは主体的じゃないなって思うんですけど、大まかな絞り込み方が偏差値だったとしても、この内容、こういうことやりたいなって思って、その細かい大学とか学部選んでるんだったら、それは主体的に近いのかなって。

Eの「偏差値で選んでても」「すごい主体的ってわけではないけど」という語りからは、やはりC、Aと同様、偏差値に基づいた選び方を「主体的な進路選択」と異なるものとして認識していることがうかがえる。しかしながら、EはCとは異なり、偏差値に基づいた選び方を「主体的な進路選択」とを相容れないものとして捉えている訳ではない。「大まかな絞り込み方が偏差値だったとしても、この内容、こういうことやりたいなって思って、その細かい大学とか学部選んでるんだったら、それは主体的に近いのかな」と偏差値に基づいた選び方と「主体的な進路選択」を両立しようと認識しており、「そういう選び方もあるよね」と受け入れている。また、以下はBの語りである。Bは同じ高校に通っていた周りの生徒を、主体的に進路選択していたと認識している。

B：（一緒に受けた生徒が主体的に進路選択していたと思う理由について）元々、そう、向上心がある人達だったんで…

（中略）

筆者：その向上心がある感じでっていうのは、具体的にどんな感じなのでしょう。

B：いい大学に行くっていうのが、まあ前提としてあったので。

筆者：そういう気持ちが、生徒に？

B：何か元々…

筆者：元々あって…そういう気持ちを持って…なるほど。

Bはいい大学を目指すことを「向上心がある」という言葉で語った。つまり、偏差値の高い大学を目指すことを、偏差値という言葉を使わず、さらに高みを目指して努力するという側面を持って肯定的に捉えている。偏差値に基づいた進路選択を「向上心がある」という言葉をもって捉えることによって、Bの中でそれらと「主体的な進路選択」は両立されている。

3-3-2 「主体性な進路選択」と「上の大学を目指す」 論理は学生の中でいかに両立されるのか

事前に行ったアンケート調査で「教師は生徒に主体的に進路を選ばせようとしていた」という旨を回答した理由について尋ねた所、Dは以下の様に語った。

D：センター試験の後の、ごちゃって悩んでるとかもそうなんだけど、結構、中学、高校もそうだけど、親も先生も、こっちが決めたことに対して、否定されるようなことはなかったんだよ。あ、いや、できないでしょとか言われたことはないし。

Dは高校1年生からセンター試験を受験するまで一貫してS大学を志望していた。しかし、センター試験の結果をもとにした合否判定はE判定であった。そのことから志望を変更し、D判定であったX大学〔教育学部〕を受験することに決めた。Xは最終的な受験大学を決める際の担任教師とのやり取りを以下の様に語っている。

D：(X大学の合否判定で) D (判定) って出てって、今思っ、普通に考えると、そんなに行けるかって言われたら微妙だし、過去問も今までやってきたわけじゃないんだけど、でもここで行こうと思うんですって言った時に、(担任教師が) わかったって言うてくれたから。

筆者：あー、そうなんだ。

D：そう、俺がもうちょっとこうしようかなって、こう、固まってるものについては、いやでもそれお前受かるかとか全然なんとも言われなくて、あ、そう、そうしたい？って言われて、はいって言ったら、もうそれは了解って言うてくれたから、結構。もうこっちの選択は尊重してくれてるかなと思ったから

Dはこの時の担任教師の対応を「こっちの選択は尊重してくれてる」と肯定的に語った。3年以上前のエピソードにも関わらず、Dはこの時の教師のやり取りをよく覚えている様子で、生き生きと語っていた。Dにとって、このエピソードは「教師が主体的に進路を選ばせてくれた」と認識する上で重要な意味を持っているようであった。「教師が主体的に進路を選ばせてくれた」と認識している理由として、受験校を決定する際の教師の対応について語る様子はCからも見られた。

C：ま、その子が、どう、確実なところ行くか、その、

それとも上を頑張ってみるかっていう選択を自分にさせてたんだろうなと思いますね。

筆者：あ、そうなんですね。

C：多分、反対はされなかったと思います。何をしよう、結局、最終的に決めるのは自分なんで。

DとCの語りからは、受験校選択の時期に最終的な選択を生徒自身にさせたという記憶が、「教師が主体的に進路を選ばせてくれた」と感じさせる大きな理由になっていることがうかがえる。しかしながら、受験校選択に至るまでの時期については教師の関わり方については、Cから異なる語りが見られた。

C：〇〇大学とかそれ以外の大学とかだと、模試の成績あるじゃないですか。あれで結構いい成績が取れてしまっ、多分X (大学) だったらちょっと落ちる(厳しい判定が出る) んですよ。なので、先生的な印象を残すにはX (大学) を残しといた方が安定するっていうか、(中略) 全部いい成績とかだったら、その模試なんだってなるじゃないですか。モチベーションのためにも、ここを上げるじゃないけど、っていう風にしないと、先生的な印象もあんまり良くないものになるのかなとかもちょっと考えたりしたのかなって今だったら、今思いますけど。

筆者：先生的な印象が良くないかなって思ったのは、なんでなんでしょうね。

C：それこそ、上を目指せみたいな。結局、多分、地方の公立高校でそういうのが、多分、ここ(C、手で低い位置を示しながら) 目指すより、上目指して上がっていく方がいいみたいな、多分、のがあったんだと思います。多分、そういうイメージがあって、だから、とりあえず第1希望は、あんまり、叶わなすぎたらダメなんですけど、ちょっと頑張れば手が届くかもしれないぐらいで、みんな多分、書いてて…

Cの高校では、教師はより偏差値の高い大学を目指してほしいと考えているという認識が生徒の間に共有されていたことがわかる。それにも関わらず、なぜCは「教師が主体的に進路を選ばせてくれた」と認識しているのだろうか。Cは続けて以下のように語る。

C：とりあえず多分上を目指せっていうのは、多分上を目指させないとみんなが伸びないっていう、多分先生たちの思いがあったのかなと思って。はい。最

最終的に受けさせた大学、多分一緒に決めたか、その子が決めたかわかんないんですけど、受けた大学はそれこそランクを落としてる子とか全然いたので、先生的にはそう言っという方がみんなもやるっていうのがあったのかなっていうのは、あると思います、さすがに。

(中略)

C: まあ、(上の大学を) 目指して欲しい。理想はそうなんだろうけど、多分、現実はそのじゃ、なんか上手くいかないうっていうのは、先生たちもわかっていたことではあると思うので。

Cは教師が生徒に上を目指すよう促していたことを、進路選択の価値判断ではなく、生徒を伸ばすためのものであったと理由付けし、最終的な判断は自分たちに任せてくれたと語った。3-3-1 で、Cが偏差値に基づいた選択と「主体的な進路選択」とを対立するものとして認識していたことは既に述べた。しかし、実際に進路指導を受ける場面において、Cは上の大学を目指すことと「主体的に進路を選ぶ」ことは両立しうるものとして捉えていた。

また、教師による上を目指す論理は生徒の進路選択の価値判断に使用することを意図したものではないとCは認識していた。しかし、Cは推薦入試でX大学に合格し、そのまま進学している。上を目指す論理は、Cの進路選択の判断材料の一つとして用いられていた。

CとDの語りからまとめる。受験大学選択の時期に最終的な判断を生徒自身に任せることは、「教師が主体的に進路を選ばせてくれた」と認識する上で重要な意味を持つと考えられる。志望大学を選ぶに至るまでに偏差値主義的な価値判断がはたらいていたとしても、受験大学の選択の時期に自分で選ばせてくれたという強い記憶によって、それは塗り替えられるのではないだろうか。

3-3-3 「やりたいこと」による偏差値主義的価値観の内面化

Eは高校3年生の時、志望校を国立U大学から公立V大学へ変更することを考えた時期がある。Eはインタビュー当初、その理由として「受験勉強が嫌になっちゃって」「志望校をすごい下げよう」としたと語っており、当時のことを「逃げだった」と否定的に認識していた。しかし、インタビューが進むにつれ、EがV大学への変更を考えた理由はその他にも存在していたことが分かった。

E: そんな時に教育に興味があつて、確か比較教育とか国際教育みたいな、北欧の教育とかに興味を持ち始めて、

(中略)

E: 北欧の教育やりたいから、志望を下げてそっちの大学に行きたいってなって

(中略)

E: 日本の教育今どうなのってところから、外国の教育も知りたいなってなって。で、フィンランドの教育がいいとか、北欧の教育がいいとか、そういうのにたどり着いたかなんかで、その外国の教育の中でも、北欧の教育のところに興味持って、日本と全然違うんだって、他の本借りたかなんかで、色々読んで面白くなって。(中略) で、そのV大が北欧に留学ができる制度があつて、(中略) 現地で見て来れるのはすごくいい制度だよなって、多分、そこがすごい魅力的でしたね。(中略) 留学の選択肢って、大体、英語圏とかアメリカ、イギリスとか、ヨーロッパの中でも西側とか、そういうところが多分選択肢に上がりがちだけど、北欧に特化してるんだとかっていうのが、すごい、魅力的で

EがV大学へ志望を変更することを考えたきっかけは「日本の教育今どうなの」という問題意識と北欧の教育への興味である。さらには、自身の関心に応じて学問分野や大学についての情報を収集しており、V大学を「魅力的だ」と感じている。この点を見ると、Eは自身の能動的な学びや情報収集、それらを踏まえて考えたことに基づいて進路を選択しようとしており、E自身が否定的に語っていたような「逃げ」という行為ではないように思われる。ではなぜEは当時の自身の行動を「逃げ」と認識しているのだろうか。Eは志望校を変更しようとした時の親と教師の反応について次のように語っている。

E: 私はその時、(志望校を変更することを) 割と本気だと思ってたんですけど。何か親にも担任にも、親には多分、なんかそれ逃げてただけじゃないって言われたりとか

筆者: そうなんだ

E: それで、担任にも相談して、別にいいと思うけど、今の時期じゃなくていいと思うよ、みたいな。

筆者: 志望下げるのが

E: ほんとに共通テストの結果出てからとか。

筆者: うんうん

E：今の段階で下げるのはもったいないし、その北欧の教育のことで行きたいなって思ってた大学が、文系の学部しかないみたい、〇〇大学だったので。全然、理系もいる総合大学とはもうそもそもが違うし、規模も違うし、多分研究できることって限られてるかもしれないから、志望下げなくていいと思うよって。

(中略)

筆者：なるほどね、E 的には逃げじゃなかったのかな。

E：あの時は逃げじゃないって思ってたんですけど、後々考えたら逃げだったな一っすごい。

E が志望する学校を偏差値の高いものから低いものへと変更することを「逃げ」と捉えるようになる経緯には、親の「それ逃げてるだけじゃない」という発言が大きく影響していると考えられる。しかし、志望校を V 大学に変更しようとした当時、E はその行動を「逃げ」と認識していなかった。それを「逃げ」と捉えるようになった理由を尋ねた所、E は中学 3 年生の時の進路選択で親と意見を違えた経験に触れながら下のように語った。

筆者：後から逃げだったなって思ったのはなんでなんだろう。後から振り返って…

E：(中略) 中 3 の時にも同じようなことをやってたんですよ。この志望下げようかなみたいな。中 3 の時にもやってたな、そういえばっていうのがあって。(中略) 中 3 の秋ぐらいに、別に 1 番上目指さなくてもいいよなみたいな気持ちになっちゃって。(中略) 本当に全然、私立の高校行きたいって親に相談して、本当に本気で相談したぐらい。難易度的には志望を下げる形だったので。

(中略)

(進路希望調査の) 提出前に相談して、それでひと悶着あって、

筆者：それは親と？

E：親とです。

(中略)

E：ほんとに時期も被ってて、中 3 の秋と高 3 の秋に、ほんとに受験生の年の秋に、ほんとに同じことやってるので、多分私こうなりやすいんだってことに気がついたっていうか、また逃げようとしてたのかあとか。

当時の親との具体的なやり取りは以下のように語った。

E：志望下げた先で頑張ったらそっちに、行きたい大学行けるかもしれないけど、目指す環境が整ってるのは、第一希望の高校の方じゃない？っていうのを親とかにも、父親に言われた気がします。

(中略)

E：(父親から) どちらでもいいと思うけど、多分上の学校行っただけが目指せる選択肢が増えるって言われて、だから今諦める必要はないんじゃないって言われて、確かにと。結局、その今(高校時代に)、通ってた学校を(中学 3 年生の時点で)第一希望で出したので、

E の親や教師はともに「上の学校」すなわち偏差値の高い学校から、低い学校へと変更することには肯定的ではなかった。E の語る、親や高校教師の発言からは「上の学校」「志望を下げる」等、学校に序列が存在することを前提としている様子が見られる。一方で、彼らは頭ごなしに「上の学校」を勧めた訳ではない。親は行きたい大学を目指す環境が整っていること、高校の教師は、単科大学と総合大学との違い、規模の違い等を挙げ、E の行きたい大学や研究したいことを変更した志望校で実現できるのかを問いかけている。だからこそ E はそれらの意見に納得し、高校選択、大学選択両方において、志望を変更せず「上の学校」を目指す選択をしたのである。すなわち「上の学校」を目指した方が良いとする論理は、E 自身の「やりたいこと」によって正当なものとして扱われていると言える。

E が志望校を変更しようとしたことを「逃げ」と捉えるようになったきっかけには、親の「(上の学校を) 諦める」「逃げてる」といった否定的な語りがある。それらが E 自身の「やりたいこと」をもって、正当化されたからこそ、「志望を下げる」ことが「逃げ」であるという価値判断は内面化されているのではないだろうか。

3-3-4 志望理由は後付けされる

E に教育学に興味を持った経緯について尋ねると複数の理由を語った。その一つとしてまず初めに語ったのが、高校 2 年生の時に行った探究活動である。E は「記憶しやすい色は何色か」をテーマに探究活動を行った。発表を聞いていた複数の生徒から「覚えるの苦労してるのでぜひ知りたいです」という旨のコメントを多く受けたことから、詰め込み教育への問題意識を持った。

E：それ(探究した内容)が直接のきっかけって感じ

ではなくて、その中で、(中略) 覚えるの苦勞してるのでぜひ知りたいです、みたいなコメントを(生徒から)たくさんもらって、(中略) すごい詰め込まれてるんだなっていう、詰め込み教育されてるんだな、みたいな実感が改めて湧いて、でも探究活動とかやってるけど、結局詰め込まれてる部分って変わってなくて、それでいいのかなみたいところから、ぼんやりと教育への関心っていうか問題意識を持ち始めて

しかしEは探究学習をきっかけとしたその問題意識について、後ほどE自身も混乱しながら以下のように述べた。なおEはX大学の〔教育学部〕の一般入試を受験する前に、U大学〔教育学部〕の推薦入試を受験していた。Eの記憶によれば、当時、その推薦入試には出願の要件の一つに探究学習の実績があったという。

E：自分の中で事実と、(U大学の) 推薦(入試) 出す(出願する) 時にストーリー付けしたみたいな部分がちょっと混ざってるかもしれない。(中略) こういう理由で、探求学習でやったこととやりたいことを繋げられるといいよね、みたいな、推薦で出願する時の志望理由とかで。で、多分、すごい、探究学習が直接は繋がってなかったの、(中略) 言われてみれば、そこ(探究学習)で教育に問題意識持ったかもあって、多分、そこで、探求学習でそういうことを感じましたってしてる可能性があって

Eの探究学習をきっかけとした志望理由は、志望した後に出願を行う際の理由付けとして生まれた可能性がある。重要なのは、実際のきっかけと後から「ストーリー付けした」志望理由とが、E自身の中でも混同していることである。

志望理由や「やりたいこと」が志望した後に生まれたという語りはDからも見られた。Dは中学生の頃に抱いていた教師への憧れから、高校1年生で志望する大学・学部を意識し始めた際に、「なんとなく」教育学部を選ぶことを考え始めた。

D：中学の時に、(中略) 学校の先生になるのがいいなとかやってみたいなみたいのがあったから、他の学部とか教育以外のものもなんとなくはあったんだけど、ちょっとそれよりは教育の方が、行くかもあってなんとなく思ってた、で、ここで、じゃあ、選ぶ、どういうとこの大学、学部にしようっていうの

を考えてる時に、教育かな(と思った)

しかしながら、以下の語りによれば、Dはその後、勉強を進めるうちにS大学の〔教育学部〕に合格すること自体を目的とするようになった。高校3年生の初期の時点で教師になりたいという思いは既に薄れていたという。

D：その時(高校3年生初期)はそこまでね、(中略) 教員っていうものにもこだわってないというか、そこまでめっちゃなりたいたいがあんまなくて(中略) 多分、2年生とかに勉強してる時に、多分もう行くのが目的になってるのね。S大学〔教育学部〕に行こうみたいな

さらに同時期である高校3年生の初期、Dは志望大学・学部をアンケートを通して担任教師に報告した。その際、Dは教師からなぜ〔教育学部〕でなければならないのかと尋ねられる。

D：どこ志望しますみたいな、多分、先生に報告するみたいなアンケートみたいのがあって、それで書いて出した時に(中略) 数学お前得意だから、別に理学部の数学科でも教育免許は取れるし、なんで〔教育学部〕に行きたいんだって言われて

Dは「教師になる」という志望理由では、その大学・学部を選ぶ理由を十分に説明できないという事実に向き合うことになる。加えて、前述したとおり、Dは既に教師になることにこだわっていなかった。Dはどのように対応したのだろうか。Dはその後の自身の対応と教師とのやり取りについて以下のように語っている。

D：それで、その先生に、いわゆる教育学と教員養成大ってどこが違うのって言われて、それでちょっと調べて、(中略) で、なんとなくだけでも、教育で起きてるような問題とか、扱ったりとかっていうのを見て、そうだな、俺、こういうの、多分やりたいんだよなっていうのも、なんとなく思い…多分、思ってたのもあるし、それを納得しようとしてるところもあるしみたいな感じだったので、それは、教育学を(中略)

筆者：それ(〔教育学部〕に行きたい理由をDが担任教師に) 言って、先生はどんな感じだったんですか。

D：(中略) 先生になるんじゃないくて、教育について勉強したいんだなって言われて、そうですって言ったら、わかったわかったって言って、納得してくれたから

Dにとって「学校の先生になること」の代わりになる「S大学〔教育学部〕に行きたい理由」が必要であった。そしてそれは、「なぜその大学・学部でなければならないのか」という問いに対する答えとなり、担任教師を納得させ、同時に自分自身を納得させるものである必要があった。

また、Dは高校3年生の9、10月ごろ、模擬試験の判定からS大学〔教育学部〕に「あんまり入れそうにないぞ」と思ったことを理由に、志望をS大学〔教育学部〕から、入試科目上、Dにとって負担の少ないS大学〔経済学部〕に変更した。当時のことをDは以下の様に語っている。

D：結構、教育学とかには興味持ってたから、それはね、多分、2年生後半とか3年生とかで、多分、結構ちゃんと、どんどんどんどん持つようになって、多分、進めるにあたって、どんどん興味を持つし、(受験勉強の)モチベーションを保つためにも、教育学を色々見てみてっていうので、多分、だいぶ好きになってきたよなと思ってたから

(中略)

D：(S大学の)パンフレットを見てる時に、〔経済学部〕を見ても、そんなにあんまテンション上がらないのね。やりたいともそこまで思っていないし。だから、本当に、すごくその時に、これの面白そうなどこを見つけようと思って、要は、〔経済学部〕に、何がいいのかなみたいなの、こういうの学べるんだ、いいなってすごい思おうとしてたっていうのがあって…

Dは志望を〔経済学部〕に変更した際、「面白そうなどこを見つけようと思って」「いいなってすごい思おうとしてたっていうのがあって」と語っているように、〔経済学部〕に「行きたい理由」を見つけようと努力している。また、〔教育学部〕を目指していた時期には、Dは教育学に興味を持っていたと同時に、受験勉強のモチベーションのために教育学を好きになろうとしていた。つまり、Dにとって「やりたいと思うこと」と「やりたいと思うための努力をすること」は紙一重であったと言える。

E、Dの語りからは「志望理由」は「その大学を志望すること」に先行して生まれるとは限らないことが分かる。

4 おわりに

4-1 インタビュー調査のまとめ

C、D、Eは選択を行う本人の「やりたいこと」に基づいた進路選択を「主体的な進路選択」と認識していた。また、A、Cは「主体的な進路選択」を偏差値に基づいた進路選択と対立するものとして認識していた。それと同時に、BやEのように「主体的な進路選択」を偏差値に基づいた進路選択とを両立しうるものとして認識する語りも見られた。

Cは教師が生徒に上を目指すよう促していたことを、進路選択の価値判断ではなく、生徒を伸ばすためのものであったと理由付けすることによって、上を目指す論理と偏差値に基づいた進路選択を両立していた。また、CとDが教師は主体的に進路を選ばせていたと認識するようになった要因には教師が受験大学の選択の時期に判断を生徒自身に任せたことが語られていた。

Eの語りからは「上の学校」を目指した方が良いとする論理が、生徒自身の「やりたいこと」によって正当化されていることが明らかになった。

最後にDとEの語りからは、その大学の志望した後に志望理由が後付けされる場合があり、後から志望に先行して生まれた志望理由と志望後に生まれた志望理由とは本人の中で紙一重であることが示された。

4-2 考察

本研究では進学校出身の学生を対象に半構造化インタビューを行った。文部科学省の「主体的な進路選択力」という理念は偏差値偏重型指導に警鐘をならし、そうした指導を乗り越えるために導入されたものであることは序章で述べた。インタビュー調査の結果、学生の認識する「主体的な進路選択」は、一見、偏差値に基づいた進路選択と対立しているように見えながら、時に両立していた。しかしながら、主体的な進路選択」と偏差値に基づいた進路選択との関係をどう認識しているかに関わらず、彼らの進路選択行動には偏差値主義的な価値判断が大きく関わっていた。興味深いのは、そうした進路選択行動を振り返ってもなお彼らは自身の進路選択を主体的だったと認識していたことである。インタビューである学生たちは「いい大学を志望する」ことを、偏差値という言葉を使わず「上を目指す」「向上心がある」

等の肯定的な言葉で語り、「志望を下げること」すなわち偏差値の高い大学から低い大学へと志望大学を変更することを「逃げ」という否定的な言葉で語った。このように志望大学を選ぶに至るまで、偏差値主義的な価値判断ははたらいていた。そのように認識するようになったきっかけとして、複数の学生が、当時の教師等から、上の大学を目指してほしいというメッセージを受け取ったことを語った。中にはEのように、自身の「やりたいこと」をもって、そうしたメッセージを正当化し、内面化したと考えられる学生も存在した。志望大学を選ぶに至るまでに、偏差値主義的な価値判断がはたらく一方で、彼らは受験大学を最終決定する時期に最終的な判断を任せられた。その結果、彼らは行きたい大学を選ばせてくれたと感じ、「主体的な進路選択」をしたと認識したのである。

このように、主体的な選択をしたと学生自身が認識しているものの、偏差値主義的な価値判断が学生の進路選択に大きく意味を持っているという点では、文部科学省の偏差値偏重型指導を乗り越えるという理念に照らすと依然として課題が残るのではないだろうか。

また、学生は「主体的な進路選択」を自身のやりたいことに基づいた選択だと認識していた。しかしながら、彼らの「やりたいこと」は、志望大学、学部を決定した後に生まれる場合もある。例えば、今回インタビューは、自身の受験勉強のモチベーションを保つためや大学入試の選考材料となる志望理由書を書くために、「やりたいこと」を生み出していた。つまり、やりたいことに基づいて進路を選んだのではなく、進路を選んだ後、やりたいことを生み出したことによって、彼らは「主体的な進路選択」だと認識するようになったのだと言える。ただし、本稿はこのように後付けされた「やりたいこと」を一括りに望ましくないものとして価値づけるつもりはない。彼らにとってその進路を志望する理由を見つけることは、自身の選択する進路に納得し、その進路を好きになるための努力であるからだ。また、インタビュー調査から明らかになった通り、その「やりたいこと」がその大学を志望する前に生まれたものなのか後に生まれたものなのかを区別することは、本人にとっても難しいことである。

本稿は、彼らが本当に主体的に進路を選択したのか、彼らが本当に自身のやりたいことに基づいて進路を選択したのかを議論することを目的とはしていない。重要なのは、本人が自身の進路選択をこれまでどのように価値づけ、また今後どのように価値づけていくかである。そして、そうした視点に立つのであれば、主体的に

進路を選んだという学生の認識をもって、良い進路指導が行われたのかを判断すべきではないと言える。なぜなら主体的に進路を選択したと認識しているにも関わらず、進学後、自身の進路選択へのネガティブな感情を抱き続ける学生が存在するからである。本人が自身の進路選択に誇りを持つことが重要であり、そこに至るまでの過程は千差万別である。「主体的な進路選択」が自身の進路選択へ誇りを持つための手段となる場合もあれば、そうではない場合もある。進路指導を行う教師はそのことに留意し、主体的に進路を選択させることを自己目的化しないよう留意する必要があるだろう。

4-3 今後の課題

最後に、本研究の課題について2点述べる。

1点目に、教師側の意図については明らかにすることが出来なかった。本研究では、学生の認識を明らかにすることを目的としてきた。しかし、進路指導を受ける側の認識だけではなく、行う側である教師の認識にも焦点を当てることで、「主体的な進路選択」を目指す進路指導の機能不全やその要因を明らかにする新たな一助となると考えられる。

2点目は、インタビューの対象人数についてである。本研究では、進学校出身である学生5人にインタビュー調査を行った。しかし、一括りに進学校と定義しても、そこで行われる大学進学指導やそこに通う生徒の進路意識は多様である。例えば、有海（2011）は地方と中央都市部との間で、生徒の置かれている学習環境に差異があり、それによって生徒の進学意欲の維持の仕方に違いが見られることを明らかにしている。今後、より多くの学生に調査を行い、学生の属性等に応じて類型化を行うことでより多角的に分析を行うことが出来るのではないかな。

参考文献

- 有海拓巳, 2011, 「地方／中央都市部の進学校生徒の学習・進学意欲—学習環境と達成動機の質的差異に着目して—」『教育社会学研究』第88巻, pp.185-205.
- 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.
- 濱中義隆, 2008, 「「学生の流動化」と進路形成現状と可能性」『高等教育研究』第11巻, pp.107-126.
- 長谷川誠, 2017, 「中等教育におけるキャリア教育が大学進学行動に及ぼす影響—中学・高校の学力階層の変化に注目して—」『佛教大学教育学部学会紀要』第16号, pp.137-148.

- 本田由紀, 2000, 「進路決定をめぐる高校生の意識と行動—高卒「フリーター」増加の実態と背景」(日本労働研究機構)『JIL 調査研究報告書』第138巻, pp.3-11.
- 朴澤泰男, 2017, 「18歳人口減少期の高等教育機会」『高等教育研究』第20巻, pp.51-70.
- 石黒香苗, 2017, 「希望通りでない一般企業へ就職をした大学新卒者の主観的体験プロセス: 進路への納得に至るプロセスに着目して」『産業・組織心理学研究』第31巻, 第1号, pp.55-67.
- 荻谷剛彦・浜中義隆・千葉勝吾・山口一雄・筒井美紀・大島真夫・新谷修平, 2001, 「ポスト選抜社会の進路分化と進路指導」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第41巻, pp.127-154.
- 国立教育政策研究所, 2020, キャリア教育に関する総合的研究第一次報告書,
(https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_SogotekiKenkyu/pdf/ver_all.pdf, 2023.9.5)
- 小杉礼子, 2008, 「大学生の進路選択と就職活動」『高等教育研究』第11巻, pp.85-105.
- 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.
- 望月由紀, 2008, 「高等教育大衆化時代における大学生のキャリア意識入学難易度によるキャリア成熟の差異に着目して」『高等教育研究』第11巻, pp.65-84.
- 文部科学省, 2011, 高等学校キャリア教育の手引き, 教育出版,
- 文部科学省, 2013, 専門学科(職業学科)における近年の動向と課題,
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chuko/03/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2013/11/08/1339851_3.pdf, 2024.2.3)
- 文部科学省, 2018, 高等学校学習指導要領(平成30年告示), 文部科学省.
- 文部科学省, 2023, 中学校・高等学校キャリア教育の手引き, 文部科学省.
- 文部省, 1985, 『中学校・高等学校進路指導の手引き主体的な進路選択力を育てる進路指導-進学指導編-』日本進路指導協会.
- 中間玲子, 2016, 「日本人の自己と主体性」梶田叡一・中間玲子・佐藤徳編『現代社会の中の自己・アイデンティティ』金子書房.
- 中村高康, 2011, 「高校生のローカリズムと大学進学-高大接続のもう一つの論点-」『高等教育研究』第14巻, pp.47-61.
- 布川由利, 2019, 「「冷却」を問い直す—Erving Goffmanの視点から—」『教育社会学研究』第105集, pp.49-70.
- 岡田有真, 2021, 「教育社会学における進学校研究の課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』pp.199-210.
- 近江龍静・内海淳・鎌田裕之・佐藤圭吾, 2007, 「主体的な進路選択と社会参加を促す進路学習」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第29号, pp.55-64.
- 佐伯厘咲・打越文弥・徳安慧一・福島由依・黒木禎子・松岡佳奈, 2023, 「進学校に在籍する高校生の進路選択における男女差—調査概要とメカニズムの探求—」『大阪大学教育学年報』第28号, pp.37-46.
- 竹内正興, 2016, 「進学校出身の大学不本意入学者に関する研究—大学志望度と評定に着目して—」『佛教大学大学院紀要 教育学研究科篇』第44号, pp.19-33.
- 竹内正興, 2020, 「現代の大学入試における不本意入学者」『佛教大学大学院博士論文』,
(<https://archives.bukkyo-u.ac.jp/rp-contents/HK/A017/HKA0171L001.pdf>, 2024.2.12)