

キャリア・ポートフォリオの構成要素としての「学びの時間的展望」の 実証的研究

—公立H学園H中学校開発担当者へのインタビュー調査を通して—

清水 克博* 胡田 裕教** 角田 寛明***

* 学校教育講座

** 大阪産業大学

*** 東北学院大学

Empirical Study of “Time Perspective of Learning” as a Component of Career Portfolio: Through an Interview Survey with a Teacher Who Developed a Portfolio of H Junior High School

Katsuhiko SHIMIZU*, Hiroyuki EBITA** and Hiroaki TSUNODA***

*Department of School Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Osaka Sangyo University, Daito 574-8530, Japan

***Tohoku Gakuin University, Sendai 980-8511, Japan

要約

キャリア・ポートフォリオを用いたキャリア教育実践の中で、「学びの継続性、発展性、時間的展望、評価」の視点で優れていると判断した実践を取り上げ、キャリア・ポートフォリオ開発の中心となった教師に半構造化によるインタビュー調査を実施した。キャリア教育としての学びをまとめて新たな学びにつなぐ際、「過去・現在・未来」に渡る時間的な枠組みを持って学びをまとめる「学びの時間的展望」の視点からインタビュー内容をSCATを用いて分析した結果、教師は同一時制における教科等の異なる学びをつなぐ「横の学びのつながり」が必要であると考えていることがわかった。また同時に、時制の異なる学びをまとめ、つなぐ際にもそれぞれの時制における教科等の異なる学びも考慮してつなぐ「縦の学びのつながり」が必要であると考えており、この両方を併せて「立体的な学びのつながり」と考えていることがわかった。全体として、調査した教師は「学びの時間的展望」を包含する「立体的な学びのつながり」をキャリア・ポートフォリオの重要な構成要素の1つと捉え、その実現を目指して学校独自のキャリア・ポートフォリオの開発に取り組んでいた。

キーワード：キャリア教育、ポートフォリオ、構成要素、SCAT、学びの時間的展望

1 問題の所在

平成29年・平成30年に告示された初等中等教育における学習指導要領総則の「生徒（児童）の発達への支援」では、「生徒（児童）が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要として各教科・科

目等の特徴に応じて、キャリア教育の充実を図ること」（文部科学省, 2017, 2018）と提示している。また、文部科学省（2016）では、「小・中・高等学校を見通した、かつ、学校の教育活動全体を通じたキャリア教育の充実を図るため、キャリア教育の中核となる特別活動について、その役割を一層明確にする観点から、小・中・高等学校を通じて、学級活動・ホームルーム活動に一人一人のキャリア形成と実現に関する内容を位置付け

るとともに、『キャリア・パスポート（仮称）』の活用を図ることを検討する」としている。つまり、これらについては、かねてから中央教育審議会が特に後期中等教育機関の課題としていた「キャリア教育の中核となる教科等の明確化」に対する検討を通じて明確な方向性を示したことになり、さらにその方法論にまで言及している。こうした状況の中で、自己評価として記録し蓄積する教材である「キャリア・パスポート」の内容についてそのあり方が求められるようになった。しかし、すでに様々な地域においてこのような取り組みは行われている。例えば、全国都道府県教育委員会でも、秋田県の「あきたでドリーム」をはじめ多くの都道府県で、様々な形式のキャリア・ポートフォリオが提示されているという報告（胡田ら, 2018; 清水ら, 2020）がある。一方、文部科学省は、2017年度より2年間、「キャリア・パスポート（仮称）」普及・定着事業として福岡県、奈良市を指定し研究調査に取り組んだ。それらを通して、2018年に「キャリア・パスポート」の「試案」、「例示案」が示され、さらに2019年に「例示資料」が示された。その中にある留意事項では、これはあくまでも例示であり、各地域・各学校における実態に応じて柔軟に工夫する旨が明記されている。過去に、キャリア教育を「端的には」という限定付きではあるが、「勤労観、職業観を育てる教育」としたことや、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」（国立教育政策研究所, 2002年）を示したことで学校現場では「4領域8能力」が画一的に運用されたという指摘がなされた（国立教育政策研究所, 2011）。つまり、これらを受けて、今回、例示資料は示されたが、同時に固定的・画一的な運用にならないような配慮も示されたといえる。とはいえ、実際に各地域や学校で「キャリア・パスポート（例示資料）」をカスタマイズする際に、小学校から高等学校まで、そして、その後の進路やその関連での生き方も含め、学校種を越えて活用できるように地域の実情を考慮し、各学校が独自に創意工夫を図って作成し活用する必要がある。各学校がこうした地域の状況に応じた独自のキャリア・ポートフォリオを開発し活用できるようにするためには、キャリア形成に関わる資質・能力を育成するために必要なキャリア・ポートフォリオの基盤となり指針となり得る構成要素を学術的に示すことが不可欠なのではないか。

2 研究の目的

前述の研究背景を基に、本研究ではポートフォリオを用いたキャリア教育の実践に焦点を当て、学校独自で開発したポートフォリオの開発経緯を担当教師から聞き取り、この分析することを通じてポートフォリオの構成要素を明らかにすることを目的とする。

すでに、筆者らは全国の都道府県政令指定都市中核都市の教育委員会、教育センターで公表された初等中等教育においてキャリア教育の実践研究を調査し、実践研究で用いられているキャリア・ポートフォリオの現状を「学びの継続性」「学びの発展性」「学びの時間的展望」「学びの評価」の4観点から明らかにしている（清水ら, 2020）。すなわち、キャリア教育が学期・学年・学校を超えて学びがつながっているかを見る「学びの継続性」、児童生徒の内省による学びのまとめを起点に新たな学びにつながっているかを見る「学びの発展性」、学びをまとめて新たな学びにつなぐ際に、「過去・現在・未来」に渡る時間的な枠組み（胡田, 2018）を持っているかを見る「学びの時間的展望」、級友、保護者といった身近な人によるモニタリングとしての相互評価を自己評価に加えることで「建設的な相互作用の基本形」（国立教育政策研究所, 2106）を成立させているかを見る「学びの評価」の4観点があることを示し、この観点に基づきキャリア・ポートフォリオの現状を明らかにした。これまでの研究は、「現象の背景にある本質的なことを理解する」（サトウら, 2019, P5）ことを目的に調査結果の分析からキャリア・ポートフォリオの構成要素を明らかにしてきたと言える。

しかし、各学校は、キャリア・ポートフォリオを通じて自校の児童生徒にどのような資質能力の育成を図ろうとするのか、そのためにすべき指導を考えて学校独自のキャリア・ポートフォリオを開発している。すなわち、全国の傾向から分析するだけでなく、それぞれの実践を分析するという「実際に存在するものを理解する」（サトウら, 2019, P5）ことからキャリア・ポートフォリオの構成要素を解明することは欠かせない。

そこで、本研究では先行研究で「学びの継続性」「学びの発展性」「学びの時間的展望」「学びの評価」の構成要素の4観点で優れていると判断したキャリア教育実践に着目し、分析する。具体的には、キャリア・ポートフォリオ開発に関わった担当者が開発経緯等についてインタビュー調査を行い、教師がキャリア・ポートフォリオに不可欠な構成要素をどのように見定めたかを明らかにする。特に本研究では、「学びの継続性」との強い連関が指摘された「学びの時間的展望」（清水ら, 2020, P57）に焦点を絞り、分析を行う。

3 研究方法

3.1 調査対象の選定

教育委員会、教育センターで公表されたキャリア教育に関する研究の調査（清水ら, 2020）に基づき、「学びの継続性」「学びの発展性」「学びの時間的展望」「学びの評価」の4観点の評価が高い学校を取り上げ、キャリア・ポートフォリオの作成経緯や意図を調査することでキャリア・ポートフォリオとして必要な構成

要素が明らかにできると考え、図1、2のa1、b1など、小1中2高1の4校を訪問調査した。

実際の調査では、小1、中1、高1校の3校はキャリア・ポートフォリオの開発担当者がすでに他校に異動していたり、当日不在であったりしたため、開発経緯を詳しく聞き取りすることが叶わなかった。このため、本研究では、開発担当者から聞き取りをすることができた中学校a1のインタビュー内容を取り上げて分析することにした。対象校は1小1中からなる公立学園の中にある中学校である。開発を担当した教師は、開発当時、県の長期研修生として勤務校に勤務しながらキャリア教育研究に取り組んでいたという特長がある。

【調査の概要】 対象：小・中学園の中学校教諭

経験年数	性別	実施時期	時間	場所
18年	女性	2020年2月	183分	学園内

3.2 調査方法

開発担当の教師に半構造化インタビューを実施した。内容は、①研究全体の研究経緯、②キャリア・ポートフォリオの開発経緯、③キャリア・ポートフォリオの中での「学びの継続性」「学びの発展性」「学びの時間的展望」「学びの評価」の位置づけとそこに至るまでの経緯や意図である。

インタビュー調査は2020年2月20日に実施した。午前①のキャリア教育研究経緯を、午後②、③のキャリア・ポートフォリオ開発に関して合計3時間の

聞き取りを実施した。インタビューにあたっては、許可を得てICレコーダーとビデオカメラで記録をした。

3.3 分析方法

分析にはSCATを用いた。SCAT (Steps for Coding and Theorization) は、大谷 (2007) によって開発された質的分析手法である。質的分析手法としては、GTA、SCATなど様々ある。GTA (Grounded Theory Approach) は大きな規模のデータを必要とし、また、構造と理念性との関係から分析対象の理解を図る手法 (サトウら, 2019, P103) であり、本研究には不向きである。

これに対して、SCATは「1つだけのケースのデータなど比較的小規模の質的データにも有用である」(大谷, 2019, P271) との特色を持ち、1データを取り扱う本研究に適している。また、構造と実存性との関係から分析対象の理解を図る (サトウら, 2019, P66) ことからSCATが適していると考え、SCATを用いることにした。

3.4 分析に向けた準備

SCATによる分析を行うにあたり、テキスト (逐語記録) を作成してから一文ずつマトリクスに入れたセグメント化 (切片化) が必要である。しかしこの時点では、テキストに意味がはっきりしない語句 (例えば、「それ」「あれ」などの代名詞) や省略された語句 (例えば、「子どもが見返すチャンスがない」では何を見返すのか、見返す対象が省かれている) が多く見られる。これを補うため一部の分析では、分析者が独自にテキストを一部補って分析しているが、調査対象者の意図と異なった解釈が入る危険がある。そこで、テキストをセグメントに振り分けた時点で、分析者がテキストの意味を大きく逸脱して解釈することがないように、意味のはっきりしない発言、省略された発言を調査対象者の発言の文脈から逸脱しないよう注意しながら、研究者が必要最低限の語句を付加する修正テキストを作成した。その上で、テキストと修正テキストを調査対象者に提示して、修正テキストが調査対象者の発言意図を補完するものになっているかを確認した。確認は、調査対象者にメールで送付し、調査対象者がチェックする形で2回実施した。その後、調査対象者と研究者による遠隔ビデオ会議システム (Zoom) を使い、各セグメントのテキストと修正テキストを見比べながら付加した語句を確認し、修正テキストを完成させた。最終的に確定したセグメントのテキスト数は479である。修正テキストで付け加えた語句は (斜字) で表記した。

また、半構造化インタビューにより概ね発言の内容は連続するが、質問者のあいづち、付加質問等や発言者の文脈の流れで、発言内容にずれが生じ、発言の意

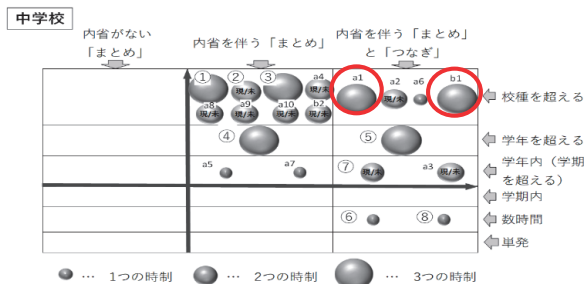


図1 継続性・発展性・時間的展望を軸とした分類 (清水ら, 2020, P55)

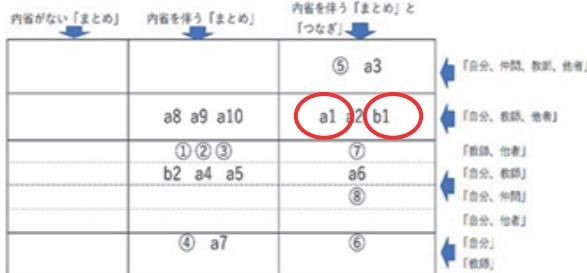


図2 発展性・学びの評価を軸にした分類 (中学校) (清水ら, 2020, P56)

表1 テキストと修正テキスト (一部)

修正テキスト	テキスト
やっぱり(小学校と中学校、高校での学びを縦に)つな ぎたいなって思ってたときに、その、やっぱり(学期、学 年、学校を超えて学びを)縦につなぐってということが大事 だっていうこと、(教科等の学びを)横につなぐってこと が大事だって書いてあったので、(教科をつなぐ横のつ なぎと、学校をつなぐ縦のつなぎを行うこと)は(広南 中)学校には本当についてつけどなと思ったんです。 ()は発言解釈のために研究者が付け加えたテキスト	やっぱり段階をつなぎたいなって 思ってたときに、その、やっぱり縦を つなぐってということが大事だっていう ことと、横をつなぐってことが大事 だって書いてあったので、これはうち の学校には本当についてつけどなと 思ったんです。

味が異なったものが生まれる。そこで、テキスト確定後、修正テキストを読み込み、授業分析の際に行う逐語記録の分節分け(石原, 1999)の方法に準じてテキストの示している内容に意味が異なったセグメントが出た時点で分節分けをし、各分節の主な概念を付した。その上で、分析項目である「学びの継続性」「学びの発展性」「学びの時間的展望」「学びの評価」の概念にあてはまるセグメントを集めて分析対象を確定した。分析対象の「学びの時間的展望」の概念を集めたセグメントは、セグメント番号58～65, 101～103, 105～107, 115～120を総計して18のセグメントである。

3.5 分析手順

分析対象のテキストが入るセグメントを確定したところで、大谷(2011, 2019)の示した分析手順に基づきながら以下のように分析を行った。

第1に、分析対象のセグメント内のテキストを3名の研究者それぞれでSCATによる手順に従い、<1>テキストの注目すべき語句の記入、<2>テキスト中の語句の言い換え、<3>説明するテキスト外の記入、<4>全体の文脈を考慮したテーマ・構成概念、<5>疑問・課題を記入した。

第2に、3名の分析結果を持ち寄り、それぞれのセグメントのテキストについて<1><2><3><4>の順で検討し、合意したものを分析結果とした。

第3に、<4>テーマ・構成概念を基に3名で検討し、合意したものを分析結果とした。

第4に、<4>テーマ・構成概念を基に3名で協議しながらストーリー・ライン、理論記述を作成した。

第5に、<4>で得たコードをKJ法(川喜田, 1967)におけるグループ分けの手法を使って第1研究者が分類し、3名で再検討を行った。

第6に、第5の分類から上位概念としてのカテゴリを抽出した。

4 結果と考察

表2は「修正テキストを付け加えたSCATの分析フォーム」を用いた分析過程(一部抜粋)、表3はテーマ・構成概念から作成したストーリー・ライン、理論記述である。図3は、SCATのステップ4で抽出した

コードと上位概念として階層化したカテゴリの関係を表したものである。以下、ストーリー・ライン、コードとカテゴリの関係から分析の結果と考察を記す。

4.1 ストーリー・ラインから見えるキャリア・ポートフォリオ開発のきっかけと「学びの時間的展望」に対する教師のとらえ

キャリア・ポートフォリオ開発に教師が向かったきっかけと本研究のテーマである「学びの時間的展望」に対する教師のとらえを検討する。

【ストーリー・ライン(抜粋)】

県の研究リーダー研修機会の獲得した教師は、「志と力シート」を用いた自学園の課題発見・解決学習について 同一時制による学びのつなぎの現況評価をして、時制を越えた学びのつなぎの分類化着想を得た。(中略)
このようにして、立体的な学びのつなぎの着想・方策の開発に向かった教師は、研究過程から生じた方策のひらめきも生じ、学びのつなぎの実現への確信的思いを抱く。

上記のストーリー・ライン(抜粋)に見るように、調査対象の教師は県の長期研修員の機会を得た当時、教師が所属する学園では、「知識・技能」「情報収集・判断」「思考・表現」「協力・協働」「感謝・貢献」「責任・使命」「挑戦・探求」を育てるべき資質・能力と定めて、9学年に渡る課題発見・解決学習のカリキュラムを編成し、取り組んでいた。そして、課題発見・解決学習の学びをまとめ、身についた資質・能力を振り返ることができるよう「志と力シート」を作成し、これを用いて実践を進めていた。

こうした経緯から、長期研究を進めるにあたり教師は学期末ごとに各学年で課題探求・解決学習での学びをまとめる状況を振り返る。すなわち 同一時制による学びのつなぎの現況評価を行う。その結果、同一時制による学びのつなぎは出来ているとの判断から、学年ごとに学んできた学びをつなげたいと 時制を越えた学びのつなぎの分類化着想を持つ。そして、これを実現するために「志と力シート」に加え、学びをまとめ、つなぐキャリア・ポートフォリオの開発を長期研究員の研究テーマとして設定し、研究を始めている。このように教師が長期研究員の立場を得たことを契機に、課題発見・解決学習の各学年での学びをつなぐ方策を考えるようになったことがキャリア・ポートフォリオ開発のきっかけであった。

ここで着目すべきことは、「学びの時間的展望」の教師の捉えである。教師は、同一時制による学びのつなぎの現況評価と 時制を越えた学びのつなぎの分類化着想があり、筆者らの考える「学びの時間的展望」と一致しているように見えるが、実際には、筆者らの考

うのがすごく感じたので、なんか最後、秋ぐらいにそこまで行き着いたんですけど。」(セグメント番号64)と立体的な学のつなぎの着想・方策の開発と研究過程から生じた方策のひらめきを起点に学びのつなぎの実現への確信的思い持つようになる。

すなわち、教師は学期、学年を同一時制として教科等のそれぞれの学びをつなげる「横のつなぎ」と学期、学年、学校を超えた教科等それぞれの学びをつなげる「縦のつなぎ」を全体としてまとめるという「立体的な学びのつなぎ」の実現を考えている。この教師の考えは、筆者らが「学びの時間的展望」において時制を越えて学びをつなぐという概念をさらに深めたものである。このように教師は、キャリア・ポートフォリオの構成要素として筆者らの過去、現在、未来と時制を越えた学びのつなぐ「学びの時間的展望」に加えて、過去、現在、未来において教科等のそれぞれの学びを「横」と「縦」でつなぐ「立体的な学びのつなぎ」として捉えていることが明らかになった。

4.2 コードとカテゴリーの関係から見える立体的な学びのつなぎの実現過程

SCATの<4>テーマ・構成概念で抽出した24のコードをKJ法で分類した結果、上位概念として6つのカテゴリーが抽出された。さらに6つのカテゴリーを3名で議論しながら、「A開発に向かうエンジン」「B自園の再認識」「C実践を基礎にした方策の具現化」「D一般的現況」「E学術的知見」「F理想像の確立と追求」という名称を付した。また、6つカテゴリーは「キャリア・ポートフォリオ開発基盤」という基盤と、「キャリア・ポートフォリオ開発の内的要因」「キャリア・ポートフォリオ開発への外的要因」という2要因、「立

体的なつなぎを図るキャリア・ポートフォリオ開発」という結果の4つに階層化された。これら階層と上位概念、各構成概念の関係を図3に示す。以下、具体的に説明する。

図3に示す6つのカテゴリー間の関係を詳述する。まず、教師が「キャリア・ポートフォリオ開発基盤」となるのは4「建設的苦悩」、7「学びのつなぎに向かう教師愛」のコードから構成されるA「開発に向かうエンジン」である。

A「開発に向かうエンジン」は、教科等の学びの異なりを意識して、同一時制の学びをつなげる「横のつなぎ」と教科等の異なる学びを時制を越えてつなぐ「縦のつなぎ」の2つを含意する「立体的な学びのつなぎ」を図るポートフォリオ開発に向けた教師の熱意の源を意味する。この熱意の源は、「横のつなぎ」「縦のつなぎ」を実現させるためにどうしたらよいか、学園で9年間過ごす児童生徒がキャリア形成に不可欠な資質・能力の形成を図るという長期な学びをつなぐための具体的方策はどうしたらよいかという教師の4「建設的苦悩」から生まれた。そして、この「建設的苦悩」を基に、児童生徒が学園として学んだ教科等の学びを小中学校の学びの区切りである卒業時点で振り返ることで、学びの成果を自覚できるようにしたいとの7「学びのつなぎに向かう教師愛」がキャリア・ポートフォリオ開発への熱意の源となり、開発に進む。

キャリア・ポートフォリオの開発への熱意の源は、まずキャリア・ポートフォリオ開発に向けて教師が自分の状況を分析し、開発方針を見つける「キャリア・ポートフォリオ開発の内的要因」に機能する。この内的要因は、15「学園としての課題発見・解決学習の協働基盤認識」と16「小学校を起点にした学びのつなぎへの渴望」と16「小学校を起点にした学びのつなぎへの渴望」と16「小学校を起点にした学びのつなぎへの渴望」という2要因、「立

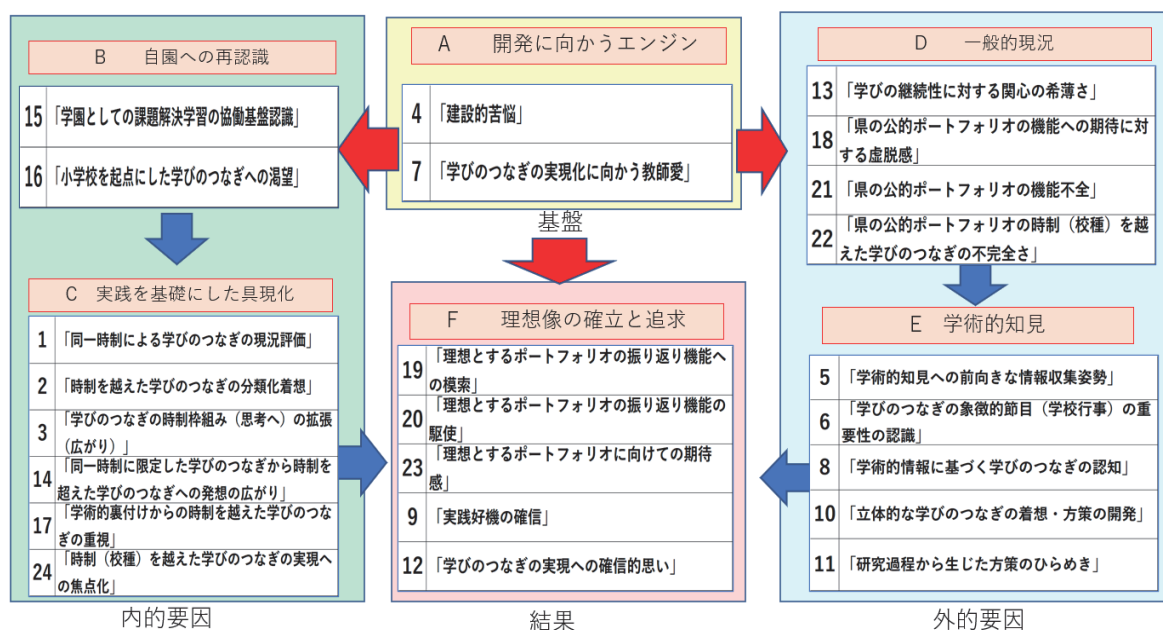


図3 階層と上位概念、構成概念の関係図

ぎへの渴望」からなるB「自園の再認識」と1「同一時制による学びのつながりの現況評価」、2「時制を越えた学びのつながりの分類化着想」、3「学びのつながりの時制枠組み（思考へ）の拡張（広がり）」、14「同一時制に限定した学びのつながりから時制を越えた学びのつながりへの発想の広がり」、17「学術的裏付けからの時制を越えた学びのつながりの重視」、24「時制（校種）を越えた学びのつながり実現への焦点化」からなるC「実践を基礎にした具現化」で構成される。

B「自園の再認識」では、学びのつながりの実現に向けて、独自のキャリア・ポートフォリオを開発環境としての自園状況を評価する。自園が課題発見・解決学習を柱に小中学校として一貫教育を行っているという15「学園としての課題発見・解決学習の協働基盤認識」を経て、一貫教育として学びのつながりが不十分な状況評価を基礎に16「小学校を起点にした学びのつながりへの渴望」を教師は抱くようになる。このように教師は自園の状況を再認識することで、学びをつなぐキャリア・ポートフォリオの開発意欲を持つようになった。

C「実践を基礎にした具現化」で、教師は学期を単位に同一時制による学びのつながりができているとの現状の評価を起点に、異なる時制での学びのつながりの実現を考えるようになる。そして、これを具体化するためのキャリア・ポートフォリオはどうあるべきかを思案する。これらが1「同一時制による学びのつながりの現況評価」、2「時制を越えた学びのつながりの分類化着想」、3「学びのつながりの時制枠組み（思考へ）の拡張」である。そして、14「同一時制に限定した学びのつながりから時制を越えた学びのつながりへの発想の広がり」を持った教師は、その実現方策を見いだすために学術的知見を探索する。その結果、教師は、同一時制だけでなく、時制を越えて学びをつなぐことが重要であることを学術的知見から確信することで17「学術的裏付けからの時制を越えた学びのつながりの重視」するようになり、24「時制（校種）を越えた学びのつながり実現への焦点化」を見定めて、キャリア・ポートフォリオの開発に向かった。

教師は、キャリア・ポートフォリオ開発に向かうにあたり、教師と学校を取り巻く周辺状況から生じている問題も分析する。それが「キャリア・ポートフォリオ開発への外的要因」である。これは、13「学びの継続性に対する関心の希薄さ」、18「県の公的ポートフォリオの機能への期待に対する虚脱感」、21「県の公的ポートフォリオの機能不全」、22「県の公的ポートフォリオの時制（校種）を越えた学びのつながりの不完全さ」からなるD「一般的現況」である。また、5「学術的知見への前向きな情報収集姿勢」、6「学びのつながりの象徴的節目（学校行事）の重要性認識」、8「学術的情報に基づく学びのつながりの認知」、10「立体的な学びのつながりの着想・方策の開発」、11「研究過程か

ら生じた方策のひらめき」からなるE「学術的知見」もある。このように、全校で使用するように県から提示されたポートフォリオから気づく問題と、これらの問題の解決のヒントを学術情報が、教師のキャリア・ポートフォリオ開発に影響をもたらす。

D「一般的現状」では、教師は独自のキャリア・ポートフォリオ開発の参考として、学校で実際に使用する県のキャリア・ポートフォリオを評価する。そこでは、まず、学校で児童生徒がキャリア・ポートフォリオを使う機会が年1回であること、高校の教育にはそれらが役立っていないことなど、18「県の公的ポートフォリオの機能への期待に対する虚脱感」や21「県の公的ポートフォリオの機能不全」を教師は自覚する。そして、県のキャリア・ポートフォリオが児童生徒の過去と現在の学びが未来の学びにつなぐ機能を果たしていないという22「県の公的ポートフォリオの時制（校種）を越えた学びのつながりの不完全さ」を問題意識として持つ。キャリア・ポートフォリオを通じて校種を超えて学びをどうつなぐかに意識がおかれ、13「学びの継続性に対する関心の希薄さ」に見るように教師は学校間で継続的に使うことへの関心は低い。

こうした問題に対して、教師が解決策を学術情報に求めたのがE「学術的知見」である。教師は問題を解決する方策を求め、様々な文献に当たる。こうした5「学術的知見への前向きな情報収集姿勢」から、学年内の横の学び、学年を越えた縦の学びをつなぐのに、学びの節目としての入学時、卒業時が重要であること、学期、学年、学校を越えて縦に学びをつなぐ重要性との6「学びのつながりの象徴的節目（学校行事）の重要性の認知」、8「学術的情報に基づく学びのつながりの認知」を得る。そして、これらの認知から自園の課題発見・解決学習を基礎に、同一時期の教科等の学びを横につなぐ、学期、学年、学校の学びを縦につなぐ立体的な学びの着想を得て、研究の見通しを持ったのが10「立体的な学びのつながりの着想・方策の開発」、11「研究過程から生じた方策のひらめき」である。

このようにA「開発に向かうエンジン」から学校独自のキャリア・ポートフォリオ開発に向かう教師は、B「自園の再認識」、C「実践を基礎にした具現化」から、具体的な開発の方向を見定める。また、D「一般的現状」、E「学術的知見」から、一般的に使われるキャリア・ポートフォリオから見えてきた問題とそれを解決する具体的な対応を教師は見出すことで、学校独自のキャリア・ポートフォリオ開発のための構成要件を見定め、開発に向かう。これがF「理想像の確立と追求」である。

このF「理想像の確立と追求」は、19「理想とするポートフォリオの振り返り機能への模索」、20「理想とするポートフォリオの振り返り機能の駆使」、23「理想とするポートフォリオに向けての期待感」と9「実

実践好機の確信」, 12「学びのつながりの実現への確信的
思い」のコードから構成される。まず, 教師は内的要
因と外的要因を検討した結果からキャリア・ポート
フォリオを使ってキャリア・ポートフォリオを使って,
学びをいつ振り返れば学びをつなぐ機能を果たすこ
とができるかを思索し, 19「理想とするポートフォリオ
の振り返り機能の模索」として振り返りの適切な時期
を文献から探る。この過程で, 教師はこれまでの実践
では学びをつなげるための振り返りが不十分であった
こと, 振り返り機能を十分に機能させていないことを
自覚し, 20「理想とするポートフォリオの振り返り機

能の駆使」を考えるようになる。

こうした思考を経て, 教師は学びをつなぎ, 振り返
りの機能を持たせるキャリア・ポートフォリオの理想
像を獲得し, 23「理想とするポートフォリオに向けて
の期待感」を抱いた。その結果, 教師は9「実践好機
の確信」に見るように小中学校を通じて課題発見・解
決学習に取り組む自園の状況が, 横の学びと縦の学び
の両方を意味する立体的な学びをつなぐことを実現す
る理想的な状況であることを自覚する。そして, 12「学
びのつながりの実現への確信的思い」を抱いた教師は,
児童生徒が自己の学びを立体的につなぎ, 振り返るこ

表 4 階層, 上位概念, 構成概念とテキスト(修正テキスト)の関係

階層	上位概念	構成概念	修正テキスト
基盤	A 開発に向 かうエン ジン	4 建設的苦悩	そしたら (学期ごとのキャリアノートの試案を学期、学年を超えて学びを縦につなげる) 次のステージに上げるためにはどうしようかなっていうふうにごく悩んで。
		7 学びのつながりに向かう教師愛	やっぱり小学校のおしまい (=卒業時点) と中学校のおしまい (=卒業時点) ではきちっと (縦に学びの) 振り返りをしてあげたいなっていうのがあって。
内的 要因	B 自園への 再認識	15 学園としての課題解決学習の協働基盤認識	学年上がるよねっていう部分で思ったのと。実は小学校もその、課題発見・解決学習とか総合的な学習の時間とか、今年と一緒に、あの、課題発見・解決学習を作ってもらってるんですけど、
		16 小学校を起点にした学びのつながりの渴望	小学校も資質能力を付けましようっていつてるから、小学校からも課題発見・解決学習により資質能力の成長を振り返り、自己評価する流れが欲しいなっていうのは実際あったんです。
	C 実践を基 盤にし た具 体化	1 同一時制による学びのつながりの現況評価	で、次にやっぱり (学期、学年を超えて学びを縦に) つなげようと思ったときに、その、学期ごと (の横のつながり) はできた。
		2 時制を越えた学びのつながりの分類化着想	で、次にやっぱり (学期、学年を超えて学びを縦に) つなげようと思ったときに、その、学期ごと (の横のつながり) はできた。
		3 学びのつながりの時制枠組み思考への拡張	そしたらこれ (=学期ごとのキャリアノートの試案) を (学期、学年を超えて学びを縦につなげる) 次のステージに上げるためにはどうしようかなっていうふうにごく悩んで。
		14 同一時制に限定した学びのつながりから時制を越えた学びのつながりへの発想の広がり	やっぱり最初に、経緯としては学期末で横 (に学び) をつなぐことしか考えてなかったんですが、やっぱり学年上がるよねって (縦に学びをつなぐこと) を思ったところが一番大きかったんですよ。
		17 学術的裏付けからの時制を越えた学びのつながりの重視	こう、やっぱりいろんな (学びの過程についての) 本読んでいくと、その、積み上げていくものとか、このキャリアノート、
24 時制 (校種) を越えた学びのつながりの実現への焦点化	なんかそういう (=キャリアノートの試案で学年の学びをつなぐ) 縦のつながり (の実現) を考えるようになりました。		
外的 要因	D 一般 的状 況	13 学びの継続性に対する関心の希薄さ	ま、自分は (小学校と中学校と高校の連携も、それから中1中2中3という継続的なことを) そんなに深くそうやろうというふうには思ったことはないんですが。
		18 県の公的ポートフォリオの機能への期待に対する虚脱感	このキャリアノート、子どもたちのキャリアノートって実は子どもたちが手にすることって普通の学校、年に1回しかないんですよ。
		21 県の公的ポートフォリオの機能不全	高校からは (キャリアノート) は使いづらいと言われる。
		22 県の公的ポートフォリオの時制 (校種) を越えた学びのつながりの不完全さ	高校からは (キャリアノートを) 送ってないとも言われるわけで。子どもたちのためにこれを書いているのかなっていうのがあって。
	E 学術 的知 見	5 学術的知見への前向きな情報収集姿勢	やっぱり、えっと、節目節目が大事だ、節目節目の入学、卒業で振り返ることも大事だって書いてあったから、書いてあったからっていうのもあれなんですけど。
		6 学びのつながりの象徴的節目 (学校行事) の重要性の認識	やっぱり、えっと、節目節目が大事だ、節目節目の入学、卒業で振り返ることも大事だって書いてあったから、書いてあったからっていうのもあれなんですけど。
		8 学術的情報に基づく学びのつながりの認知	やっぱり小学校と中学校、高校での学びを縦につなぎたいなって思ってたときに、その、やっぱり学期、学年、学校を超えて学びを縦につなぐっていうことが大事だっていうことと、教科等の学びを横につなぐってことが大事だって書いてあったので
10 立体的な学びのつながりの着想・方策の開発	本当にたくさん (生徒は課題発見・解決学習で) 勉強しているので、もう (同一時期の教科等の学びをつなぐ横のつながり、学期、学年、学校といった時間的経緯の学びを縦につないで学びを) 立体的にしてあげることができるなっていうのがすごく感じたので、		
11 研究過程から生じた方策のひらめき	なんか最後、(長期研究員の時の) 秋ぐらいにそこまで (=キャリアノートの試案を使って立体的にすべての学びを振り返るキャリア教育まで) 行き着いたんですけど。		
結果	F 理想 像の 確立 と追 求	19 理想とするポートフォリオの振り返り機能への準備	だから (キャリアノートを) 子どもたちが見返すチャンスっていつなんだろうっていうのが実はあって。
		20 理想とするポートフォリオの振り返り機能の駆使	で、やっぱりキャリアノートの本を見ると、読み返してみたいなことが。振り返るみたいなこととか自分の人生に役立ってるって、(振り返りをしないキャリアノートは) 役立ってないなっていうのが正直ある。
		23 理想とするポートフォリオに向けての期待感	キャリアノート (の試案) を何とか見返したり価値あるものにしてほしいなっていうのがあって。
		9 実践好機の確信	これ (=教科をつなぐ横のつながり、学校をつなぐ縦のつながりを行うこと) はうちの学校には本当にうってつけだなと思ったんです。
		12 学びのつながりの実現への確信的思い	あ、こう、(学年ごとの学びといった) 縦 (の学び) と (教科等の学びといった) 横 (の学び) を (立体的に) つないだらいいんだなっていう結論に至りました。

とができるようにする「学びのつなぎ」がキャリア・ポートフォリオの重要な構成要因であるととらえ、これを組み込んだ学校独自のキャリア・ポートフォリオの開発を行っていたことが明らかになった。

5 まとめ

キャリア・ポートフォリオの構成要素として考える「学びの時間的展望」を「実際に存在するものを理解する」視点から、開発者へのインタビュー調査をSCATを用いて分析を試みた。

調査対象の教師は、学習者が過去から現在の時間的な枠組みで自己の学びをまとめ、内省を基に将来の見通しを持って新たな学びにつなぐという「過去、現在、未来」の時制に渡る学びの時間的枠組みを、同一時制と異なる時制の学びのつなぎのそれぞれを区別して認識している。そして、同一時制での教科等それぞれの学びをつなぐことを「横の学びのつなぎ」、時制の異なる教科等それぞれの学びをつなぐことを「縦の学びのつなぎ」と表し、これら全てをまとめて「立体的な学びのつなぎ」としていた。この概念の前提には、教科等により学びの内容が異なることから、同一時制でも、「過去」「現在」「未来」という異なる時制でも、教科等それぞれでも学びをつなぐ必要があるとの教師の認識に基づいている。そして、この認識を基に教師はキャリア・ポートフォリオの構成要素として「学びのつなぎ」が必要であるととらえていた。すなわち、この「学びのつなぎ」は「学びの時間的展望」を内包し、さらに深めた概念で「学びの時間的展望」に代わる構成要素であると言える。

また、「学びの時間的展望」は「過去－現在－未来」と3つの時制から学びを内省させるようにキャリア・ポートフォリオを構成する「学びの継続性」との連関が指摘されている（清水ら、2020, P57）が、教師は「立体的な学びのつなぎ」を図る上で、「過去－現在－未来」と3つの時制から学びを内省させる「学びの継続性」を特段の意識をしていないまま「学びの継続性」を実現させている。このことから、調査対象の教師は「学びの継続性」を個別に捉えるのではなく、「学びの時間的展望」に含意して捉えていると言える。「学びのつなぎ」が「学びの時間的展望」に代わる構成要素であることから、「学びの継続性」も「学びのつなぎ」の構成概念に含まれて捉えられていると言える。

本研究では、キャリア・ポートフォリオの開発担当者へのインタビュー調査を通じて構成要素の解明を行った。しかし、より一般性に近づけるためには、複数の事例について分析が不可欠である。また、「学びの発展性」「学びの評価」については、未検討のままである。さらなるデータ収集と分析を図り、構成要素の解明を進めていきたい。

付記：本研究は、[JSPS 科研費 JP19K23286](#) の助成を受けたものです。

<引用・参考文献>

- 石原正敬, 「授業過程の分節化による授業分析」, 日比裕・的場正美編『授業分析の方法と課題』, 黎明書房, 1999年
- 胡田裕教, 「高等学校普通科におけるキャリア発達を促すカリキュラムに関する研究」, 日本キャリアデザイン学会第15回研究大会・総会資料, 2018年, pp101-104.
- 胡田裕教・清水克博・高綱睦美・鈴木稔子・角田寛明・柴田好章, 「初等中等教育におけるポートフォリオを活用したキャリア教育の現状と課題—実践の発展性・発展性の可視化を目指して—」, 『生涯学習・キャリア教育研究』14, 2018年, pp13-25.
- 大谷 尚, 「SCAT: Steps for Cording and Theorization—研究のいっそうの拡張をめざして」『教育システム情報学会誌』25 (3), 2011年, pp340-354.
- 大谷尚, 『質的研究の考え方：研究方法論からSCATによる分析まで』, 名古屋大学出版会, 2019年
- 国立教育政策研究所「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について（調査研究報告書）」, 2002年
- 国立教育政策研究所「キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書」, 2011年
- 国立教育政策研究所, 『国研ライブラリー：資質・能力理論編』東洋出版社, 2016年
- サトウタツヤ「序章：質的研究法を理解する枠組みの提案」, サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編『質的分析法マッピング：特徴をつかみ、活用するために』新曜社, 2019年
- 清水克博・胡田裕教・角田寛明, 「初等中等教育におけるポートフォリオを活用したキャリア教育の現状と課題—学びの発展性, 時間的展望, 発展性と学びの評価の観点からの考察を通して—」, 『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』5, 2020年, pp49-58.
- 文部科学省, 中央教育審議会答申「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」, 2016年
- 文部科学省, 『中学校（小学校）学習指導要領（平成29年告示）』2017年
- 文部科学省, 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』, 2018年
- Lewin, K. 猪股佐登留（訳）(1979)『社会科学における場の理論（増補版）』誠信書房

(2020年9月18日受理)