

工業高校生の自己概念の変容・形成過程の縦断的事例検討

ー入学から卒業までのエスノグラフィーを通してー

島 田 和 典*・森 山 潤**

【要 旨】 本研究の目的は、工業高校における生徒の自己概念の変容・形成過程を、エスノグラフィー(授業参与記録、教師へのインタビュー等)を通して縦断的に検討することである。S 工業高校生 181 名の 3 年間の自己概念の形成状況を、「工業高校生の自己概念尺度」(筆者ら, 2007)を用いて把握し、ライフイベントとの関連性を視野に、エスノグラフィーを基に具体的な事例を検討した。3 年間の自己概念の変容を分類した結果、①3 年間を通して自己概念が適切に形成された状態の生徒群 40 名(31.2%), ②適切に形成されていない状態が続いた生徒群 33 名(25.8%), ③低学年時には自己概念が適切に形成されていたものが高学年時に水準が減衰した生徒群 21 名(16.4%)等となった。これらの傾向を示す生徒に対し、エスノグラフィーに基づく事例を検討した結果、自己概念の変容の見られた生徒は、学校適応状況や将来の自己像の変化がその契機となっており、これら現象的な変化に対する教員の適時的なサポートの重要性が示された。

【キーワード】 工業高校生 自己概念 縦断的研究 エスノグラフィー

I はじめに

本研究の目的は、工業高校における生徒の自己概念の変容・形成過程を、入学から卒業までのエスノグラフィーを通して縦断的に検討することである。自己概念(Self-concept)とは、「自分自身をどのように受けとめ、どのように思っているのか、ということについての概念のまとめ」¹⁾を意味し、「現象的自己についての組織化された概念」である。これは個人のあらゆる経験の場を源泉として形成される「自分自身に対する捉え」と言い換えることができる。言うまでもなく、工業高校生にとっては、工業高校という場が自己概念の形成に重要な役割を果たすものと考えられる。筆者ら(2007)はこれまで、工業高校生の自己概念の構造を因子分析によって検討し、「F1 自律志向性因子」、「F2 キャリア志向性因子」、「F3 専門的能力志向性因子」、「F4 社会的価値志向性因子」、「F5 自己モニタ志向性因子」の 5 因子を抽出した²⁾。また、その形成要因や影響について検討し、日々の教科学習(2006)³⁾⁴⁾や学校適応状況(2010)⁵⁾が自己概念形成

平成 24 年 5 月 31 日受理

*しまだ・かずのり 大分大学教育福祉科学部生活・技術教育講座

**もりやま・じゅん 兵庫教育大学大学院学校教育研究科

に有意な影響を与えること、自己概念形成が将来を見据えたキャリア(2011)⁶⁾や対人関係力(2011)⁷⁾の形成に有意な影響を与えること等を指摘してきた。しかしながら、工業高校生の自己概念を巡るこれらの俯瞰的な傾向性が、具体的な学校生活でのライフイベントとどのような関わりを有して変容・形成しうるかについては十分な検討がなされていないのが現状である。これらを検討するためには、生徒の意識調査だけでなく、教員の働きかけや学校生活における彼らの位置付けなどを同時に把握する必要性が考えられる。

そこで、筆者らは生徒の学校生活に密着し、ライフイベントとの関わりの中で表出される生徒の状況等を質的に記録する方法として、エスノグラフィーを採用し、3年間に及ぶ調査からその形成・変容過程を明らかにすることを試みた。このような研究調査におけるエスノグラフィーとは、フィールドワークという調査の方法、調査のプロセスそのものを指しており⁸⁾、学校教育においてはそのフィールドが学校となる場合が多い。換言すると、フィールドワークによる授業や学級活動への参与・観察記録(以下、授業等参与記録と呼ぶ)、生徒・教員へのインタビュー等によって得られた記録や学級日誌等の生活記録を基に、教育現場を実践的な立場から把握する手法である。これまで、学校教育におけるエスノグラフィーを用いた先行研究としては、寺田(2009)の小学校の学級経営に関する研究⁹⁾、林ら(2008)の中学校技術・家庭科の調理実習における研究¹⁰⁾、柳沢(2008)の高校生を対象とした数学教育の一斉授業に関する研究¹¹⁾、森ら(2009)の大学生を対象とした初年次教育に関する研究¹²⁾等、校種を跨いだ幅広い実践的事例研究が認められる。しかし、工業高校生を対象とした先行研究は全く見られないのが現状である。

本研究では、公立S工業高校を対象としたエスノグラフィーを3年間実施し、そこに在籍する生徒の入学から卒業までの自己概念の変容・形成過程を、筆者らが作成した「工業高校生の自己概念尺度」を用いて縦断的に把握すると共に、授業等参与記録、卒業段階における生徒・教員へのインタビュー等からその具体的な様相を事例的に検討する。

II 対象校の概要と調査方法

2 調査対象

調査対象校は公立S工業高校とし、調査対象者は同校の生徒計181名(機械、電気、テキスタイルの3学科、有効回答数128名、有効回答率70.7%)とした。

2.2 調査対象校の概要とライフイベント

(1) 概要

S工業高校は、1925年に職工学校として開学した公立高校である。開学時は、地元産業の基盤であった紡織(現テキスタイル)系学科と機械系学科の2学科であったが、1983年に電気系学科が追加設置され、現在の3学科となった。その後、2005年の工業高校再編時には、小学科、入学選抜方法等を改めている。現在、2年生から所属する学科は、機械、電気、テキスタイルの3学科で、全校生徒が約700名の中規模校に位置付けられる。本研究は、S工業高校の2005年度入学生を対象に、入学から卒業までの3年間において、教育現場に参入したエスノグラフィーを実施した。

(2) 教育課程

S 工業高校は、入学段階で電気科、機械科のような小学科に所属せず、入学後 1 年間は、工業の基礎となる内容を幅広く習得できるよう、工業科という大学科としてクラスを編成している。1 年生では、各小学科に関わりなく基礎的な専門的内容をそれぞれ等しく履修し、2 年生より小学科(S 工業高校の場合は 3 学科)へ所属する。1 年生で履修する教科工業の科目は、「工業技術基礎」、「電気基礎」、「製図基礎」、「情報技術基礎」の 4 科目であり、2 年生からの小学科での専門性につながる基礎的な内容の科目の他、普通教科が多いことが特徴である。また、S 工業高校では、1 年生で学校設定科目「C・P(キャリア・プランニング)」を履修する。これは 2 年生への小学科への配属に向けたガイダンスの他、外部講師によるキャリアガイダンス等、生徒の将来にかかわる内容で構成されている。なお、小学科への配属にあたっては、生徒の希望を第一としており、特定の小学科に希望者が集中した場合は、成績等を考慮し総合的に判断される。

小学科に配属された 2・3 年生の教育課程においては、1 年生に比べ、教科工業の科目を多く履修する教育課程が構成されている。参考までに、図 1 に機械系学科 3 年生における教育課程表を示す。図中の算用数字は単位数(積算)を表しており、学年ごとに各 30 単位を履修する。また「選択」と記された科目は、教科工業の科目内の選択(選択Ⅰ)の他、教科工業の科目と普通教科との選択(選択Ⅱ、Ⅲ)を可能としている。これは、教科工業の科目を選択した場合は各小学科の専門性の深化を、普通教科における科目を選択する場合は、進学を前提とした普通教科の内容(大学等への接続)の深化をそれぞれ図れるよう設定している。

また、実習は、10 名前後の班を編成し、1 班を 1 教員が担当する少人数制によって展開されている。3 年生で履修する「課題研究」は、各教員がテーマをあらかじめ設定し、希望するテーマを生徒が選択し、5~7 名程度の班構成によって展開されている。なお、調査対象校は前後期の 2 学期制をとっているが、年間 5 回の考査を実施している点、年間 3 回の成績処理を行っている点を勘案すると、実質的には一般的な 3 学期制と同等である。実際に展開されている教科工業の科目「情報技術基礎」及び「実習」の授業風景を図 2 に示す。

(3) 進路指導

進路指導の主要な取り組み内容を表 1 に示す。まず 1 年生の段階では学校設定科目「C・P(キャリア・プランニング)」の履修の他、1 回の進路希望調査を行っている。次に 2 年生では、複数回の進路希望調査に加え、保護者を交えた三者面談、希望者には地元企業におけるインターンシップが実施されている。3 年生になると進路指導は活発に展開され、進学・就職対象者別に分かれた指導が中心に行われる。例えば、進学希望者には、2 年生より継続的に放課後等を利用した補習が実施されている。工業高校では、普通高校に比べて普通教科の時間数が限られているため、このような放課後等の時間によって、授業時間では履修できない範囲の内容を補

単位	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
教科・科目	国語表現Ⅰ		現代社会		数学		体育		家庭基礎		*選択Ⅰ		*選択Ⅱ		*選択Ⅲ				*機械技術実習				*機械製図		*機械工作		*課題研究			LHR

※*は「教科工業の科目」、選択Ⅰ～Ⅲは「教科工業の科目」・「普通教科」より選択

図 1 調査実施校の 3 年生における教育課程



図2 S工業高校の「情報技術基礎」及び「実習」の授業風景(2005年度)

表1 進路指導の主要な取り組み内容

学年	イベント
1年生	学校設定科目「キャリア・プランニング」を履修※ 進路希望調査(1回)
2年生	進路希望調査(複数回) 保護者を交えた進路三者面談 インターンシップ(希望者) 進学希望者対象補習(放課後補習, 夏期特別講習)
3年生	進路説明会 面接指導 進路実力テスト(全員・3回実施) 進学希望者実力テスト(進学希望者) 大学・専門・進学説明会 公務員就職説明会 就職希望者を対象として ・履歴書作成練習 ・職場見学会 ・求人一覧配布と指導 ・不合格者に対する二次試験の指導

※2年次より専攻する学科のガイダンス。また将来就きたい職業や進学したい学校を調べたり、外部講師による講演会を通年で実施。

っている。また、就職希望者には、履歴書作成練習の他、希望に応じた職場見学会の実施、企業からの求人と生徒の希望に対する適性の相談等、個別に様々な指導を実施する。特に、3年生は新学期当初から活発な進路指導が展開される。進学、就職に関するガイダンスの他、試験対策や保護者を交えた面談、面接練習等も実施されている。進路指導を通して生徒は、実習等の教科学習で得られた知識や技能を振り返ると同時に、社会人としてのマナーや規範を学んでいく。

2.3 調査内容及び手続き

調査対象者であるS工業高校2005年度入学生の3年間の自己概念の変容過程を把握するために、「工業高校生の自己概念尺度」(19項目)(図3)を用いた調査を実施した。調査は調査対象者の1年生時(2005年7月)、2年生時(2007年3月)、3年生時(2008年2月)に、担当教員によってホームルームまたは放課後の時間を利用して実施した。調査は、各項目に対して「4.とてもあてはまる」、「3.少しあてはまる」、「2.あまりあてはまらない」、「1.全くあてはまらない」の4件法で実施した。また、自己概念形成の変容過程の様相を質的に把握するために、エスノ

高校生活に関するアンケート

_____ 高等学校 _____ 年 _____ 組 学科・系 _____ 名前 _____

高校生活を送る生徒の皆さんは、自分自身をいったいどのように考えていますか。あなたの考えや思いが、下の質問にどのくらいあてはまるのか、あてはまる番号に○をしてください。

4. とてもあてはまる 3. 少しあてはまる 2. あまりあてはまらない 1. 全くあてはまらない

1	何事にも前向きにチャレンジできるようになったと思う。	4 - 3 - 2 - 1
2	いつも自分なりに目的をもって行動ができるようになったと思う。	4 - 3 - 2 - 1
3	色々な物事に対して判断力がついたと思う。	4 - 3 - 2 - 1
4	ひとつのことを他の人と協力して、取り組めるようになったと思う。	4 - 3 - 2 - 1
5	自分自身に対する自信が持てるようになったと思う。	4 - 3 - 2 - 1
6	クラブ活動や生徒会など、課外活動に積極的に取り組みたいと思うようになった。	4 - 3 - 2 - 1
7	進路・職業について、自分なりに「将来のなりたい自分」(理想の姿)をイメージしている。	4 - 3 - 2 - 1
8	希望する進路・職業について、その仕事の内容を理解しているつもりだ。	4 - 3 - 2 - 1
9	自分自身の将来の進路・職業に対する具体的な希望をもっている。	4 - 3 - 2 - 1
10	工業に関わる専門的な内容に関して、興味や関心がある。	4 - 3 - 2 - 1
11	情報やコンピュータに関する知識が身についたと思う。	4 - 3 - 2 - 1
12	情報やコンピュータに関する操作ができるようになったと思う。	4 - 3 - 2 - 1
13	教室の授業や実習など、工業高校での学習に積極的に取り組みたいと思うようになった。	4 - 3 - 2 - 1
14	工業高校で学んだ専門的な知識や技能は、将来の役に立つと思う。	4 - 3 - 2 - 1
15	社会のルールを守ることが大切だと思うようになった。	4 - 3 - 2 - 1
16	資格や検定の取得を積極的にチャレンジしたいと思うようになった。	4 - 3 - 2 - 1
17	将来は自分の専門性を活かして働きたいと思う。	4 - 3 - 2 - 1
18	周りの人から自分が、どのように思われているのか、わかっているつもりだ。	4 - 3 - 2 - 1
19	自分では、自分自身のことが分かっているつもりだ。	4 - 3 - 2 - 1

図 3 工業高校における生徒の自己概念尺度

グラフィーを実施し、3年間の授業、学校行事、進路指導に参与し、指導を通して得られた学級日誌、授業等参与記録、卒業段階でのインタビューを事例検討の資料として使用した。

分析では、まず3年間の縦断的な自己概念の変容過程を自己概念構成因子群の因子別平均値の推移傾向から把握した。その上で、低学年時の自己概念が高学年時の自己概念形成に及ぼす影響についてパネル法による重回帰分析を用いて検討した。こうして把握した全体的な傾向について、エスノグラフィーによって得られた資料を基に具体的な生徒の事例を取りあげ、質的に検討を行った。その際、3年間の自己概念の変容過程に基づいて生徒を、①3年間を通して自己概念が適切に形成された状態を維持した生徒群(以下、H・H群)、②3年間を通して自己概念が適切に形成されていない状態が続いた生徒群(以下、L・L群)、③低学年時には自己概念が適切に形成されていたものが高学年時にその水準が減衰した生徒群(以下、H・L群)、④低学年時には自己概念が適切に形成されていなかったものが高学年時にその水準が向上した生徒群(以下、L・H群)、⑤1・3年生時に対して2年生時に自己概念の形成状況が一時的に減衰する生徒群(以下、V字群)、⑥1・3年生時に対して2年生時に自己概念の形成状況が一時的に向上する生徒群(以下、逆V字群)に分けて、それぞれ具体的な生徒の事例を抽出した。

Ⅲ 結果及び考察

3年間を通した縦断的な調査の結果、全調査対象者181名に対し、3回の調査にすべて回答した生徒を有効回答者としたところ、有効回答者数は128名で、有効回答率は70.7%となった。なお、有効回答者から除外した生徒には、退学者15名、原級留置者7名、転学者5名が含まれている。

3.1 進路の状況

3年生の卒業段階における進路状況を集計した結果、図4の通り、進学は32名(25.0%)、就職は90名(70.3%、製造職72名(56.3%)、非製造職(14.1%))、その他6名(4.7%)となった。進学者は、4年制大学、文部科学省以外の管轄する大学校、専門学校への進学その他、高等専門学校への編入も含む。本調査対象者の範囲では、短期大学への進学者はいなかった。なお、就職者については、総務省統計局の日本標準職業分類に基づいて、大分類Ⅰの「生産工程・労務作業者」を製造職、その他の大分類を非製造職とした。文部科学省の学校基本調査(2009)¹³⁾によると、工業科全体としての進路状況は、就職者が60.1%、進学者が32.5%であり、これらを考慮すると、S工業高校は全国平均に比べ比較的高い就職率であることが明らかになった。

3.2 3年間の自己概念構成因子群の推移

自己概念構成因子群の3年間の推移について、因子別平均値を表2に示す。因子ごとに、学年間を3水準とする一元配置分散分析を実施した結果、「F2 キャリア志向性因子」、「F3 専門的能力志向性因子」、「F4 社会的価値志向性」、「F5 自己モニタ志向性」の4因子において、学年間の主効果が有意であった($F(2,254)=3.84\sim30.24$, $p<.05$)。そこで、各水準において、LSD法による多重比較を行った結果、「F2 キャリア志向性因子」は、2年生から3年生にかけて上昇する傾向が、「F3 専門的能力志向性因子」及び「F4 社会的価値志向性因子」は、1年生に比べ2・3年生で低下する傾向が、「F5 自己モニタ志向性」は1年生に比べ、2・3年生で上昇する傾向がそれぞれ明らかになった。一方、「F1 自律志向性因子」、及び学年ごとに各因子別平均値を合計した自己概念全体については、有意な変容は認められなかった。

3.3 自己概念構成因子群間の累積的な因果関係

次に、低学年の自己概念形成が、学年の進行に伴って変容する自己概念形成に果たす役割を、重回帰分析を用いて検討した。まず、2年生の自己概念構成因子群を基準変数、1年生の自己概念構成因子群を説明変数とした2年生への影響力の検討を、次に、3年生の自己概念構成因子群を基準変数、2年生の自己概念構成因子群を説明変数とした3年生への影響力の検討をそれぞれ

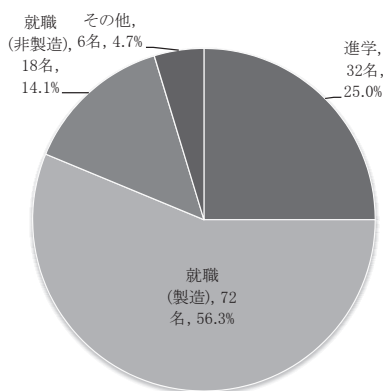


図4 卒業後の進路状況

表2 自己概念構成因子群の推移

自己概念	1年 n=128	2年 n=128	3年 n=128	統計量 (F値)	LSD法による 多重比較 (p<.05)
F1 自律志向性	2.64 (0.51)	2.63 (0.49)	2.69 (0.49)	n. s. 1.05	
F2 キャリア志向性	2.79 (0.81)	2.67 (0.75)	2.87 (0.76)	* 3.84	2年<3年
F3 専門的能力志向性	3.05 (0.55)	2.76 (0.57)	2.66 (0.62)	** 30.24	3年≒2年<1年
F4 社会的価値志向性	3.26 (0.61)	3.07 (0.56)	2.99 (0.67)	** 11.16	3年≒2年<1年
F5 自己モニタ志向性	2.50 (0.64)	2.67 (0.67)	2.70 (0.63)	** 5.59	1年<2年≒3年
全体	14.24 (2.29)	13.80 (2.04)	13.91 (2.08)	n. s. 2.99	

()内はS.D.を示す

N=128 **p<.01, *p<.05

れ行った。その結果、いずれの因子に対しても、有意な重相関係数(2年生への影響力: $R=0.39 \sim 0.59$, 3年生への影響力: $R=0.52 \sim 0.63$)が得られた。なお、分散拡大要因は低く(2年生への影響力: $VIF=1.22 \sim 2.07$, 3年生への影響力: $VIF=1.04 \sim 1.96$)、多重共線性は見られなかった。そこで、標準偏回帰係数に着目し、有意で絶対値が0.20以上をパス係数とするパス・ダイヤグラムを作成した(図5)。図より、次の3つの特徴を指摘することができる。

第一に、1年生から2年生、3年生へと、同一の因子内で比較的強いパスが形成されていることである。このことは、学年の上昇に伴って同一因子内でその形成に有意な影響を与えることを意味している。例えば、1年生の自律性の高まりは、2年生の自律性の高まりへ、2年生の自律性の高まりは3年生の自律性の高まりにつながる可能性を示している。このことから、少なくとも本事例においては、低学年において形成された自己概念が、同一因子内の継時的な影響力によって、各因子別に累積的に形成されていく傾向があると示唆された。

第二に、1年生の「F1 自律志向性因子」が2年生の「F3 専門的能力志向性因子」に、また、1年生の「F3 専門的能力志向性因子」が2年生の「F4 社会的価値志向性因子」にそれぞれ影響している等、同一因子内の継時的な影響力だけでなく、因子をまたぐ形での時系列的な影響

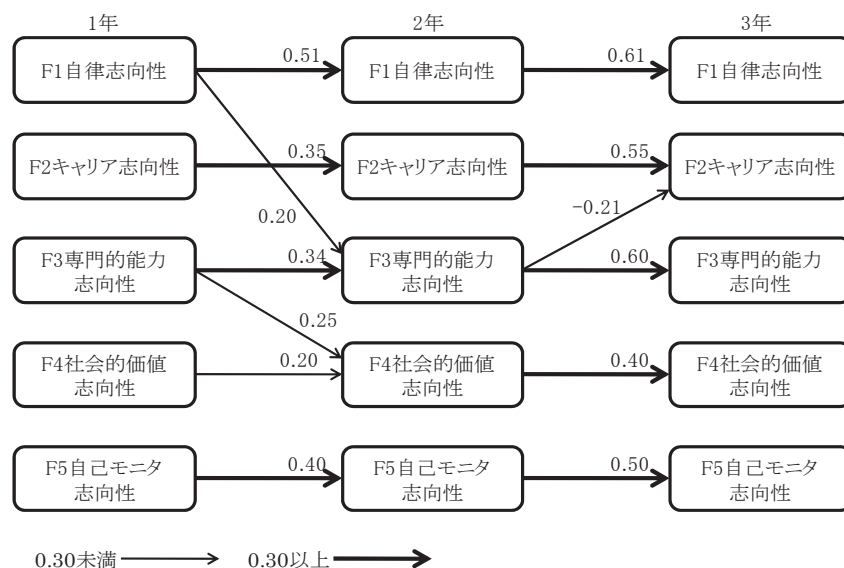


図5 低学年の自己概念が高学年の自己概念形成に果たす役割

力が存在している点である。これらは、1年生の自律性を高めることが、2年生での専門性につながる可能性を意味し、1年生の専門性を高めることが、2年生での社会的価値観につながる可能性を意味している。

第三に、2年生の「F3 専門的能力志向性因子」が3年生の「F2 キャリア志向性因子」に負の影響力を示し、自己概念構成因子群間の累積的な影響力が必ずしも肯定的な方向性でのみ因果していないことである。これは、2年生における専門性の育成を起点とする場合において、3年生の専門性とキャリア意識の形成が同時に成立しにくいことを示している。

これらの特徴から生徒の自己概念の変容パターンを推察する。第1及び第2の特徴である因子内・間の累積的な形成関係から、1年生段階の自己概念構成因子群の水準が学年の進行を経ても大きく変容せず、維持されるH・H群、L・L群に該当する生徒が比較的多くなるのではないかと予測できる。しかし、第3の特徴である因子間の負の影響力が一部に認められることから、学年の進行に伴って自己概念が肯定的あるいは否定的に変容するH・L群やL・H群も一定の割合で存在するのではないかと考えられる。

3.4 自己概念の変容状況の類例化

そこでこれらの変容パターンの占める割合を把握するために、調査対象者それぞれについて、自己概念構成因子群の因子別平均値を合計し、自己概念全体の値を算出した。次に、各学年において、表2に示した自己概念全体の平均値より高い群(適切な形成状態、以下「H」群)及び低い群(芳しくない形成状態、以下「L」群)にそれぞれ分類した(表3)。さらにこの分類に基づいて3年間の自己概念の変容を、①H・H群は、3年間を通して高い群に属した生徒群、②L・L群は、3年間を通して低い群に属した生徒群、③H・L群は、低学年時は高い群に属していたが、高学年時に低い群に転じた生徒群、④L・H群は、低学年時は低い群に属していたが、高学年時には高い群に転じた生徒群、⑤V字群は、1・3年生時は高い群に属し、2年生時にのみ低い群に属した生徒群、⑥逆V字群は、1・3年生時は低い群に属し、2年生時にのみ高い群に属した生徒群とそれぞれ設定した。

これらの基準によって調査対象者を分類した結果、H・H群40名(31.2%)、L・L群33名(25.8%)となり、1年生の水準を維持した両者を合わせると57%となった。また、H・L群21名(16.4%)、L・H群22名(17.2%)となり、V字群、逆V字群も少なからず認められた(表4)。

これらの人数比率の偏りについて独立性の検定を行った。その結果、6群の人数比率の偏りが有意であった($\chi^2(5) = 53.74, p < .01$)。残差分析の結果、H・H群、L・L群が有意に多く、V字群、逆V字群が有意に少ない傾向を示した。これらのことから、予測された通り、多くの生徒が1年生の段階で形成した自己概念の水準を維持する傾向が強いことが明らかとなった。

しかし、比率は低いものの、学年の上昇に伴って自己概念の平均得点が上昇、または低下するH・L群、L・H群や自己概念が変動するV字群、逆V字群が存在している。これらの4群については、上述した自己概念の累積的な形成関係に依らず、学校生活における何らかのライフイベントが契機となり、特異的な自己概念の変容が生じたのではないかと考えられる。逆に言えば、これらの4群において、どのようなライフイベントが特異的な自己概念の変容をもたらしたかを把握することは、今後の教育的支援の方策を検討する上で重要であると考えられる。そこで次に、上記の6タイプの生徒群について、それぞれ具体的な事例を抽出し、検討することとした。

表 3 自己概念のH群及びL群の学年別平均値

自己概念	1年 n=128	2年 n=128	3年 n=128
H 群	15.92 n=67 (1.24)	15.39 n=65 (1.18)	15.56 n=68 (1.18)
L 群	12.56 n=61 (1.80)	12.21 n=63 (1.37)	12.26 n=60 (1.35)

()内はS. D.を示す

表 4 自己概念の変容状況の類型化

	H-H群	L-L群	H-L群	L-H群	V字群	逆V字群	合計	独立性の検定 χ^2 値(df)
分類	40 **	33 **	21	22	6 **	6 **	128	$\chi^2(5)=53.74$
比率	31.2% (+)	25.8% (+)	16.4%	17.2%	4.7% (-)	4.7% (-)	100.0%	

N=128 **p<.01

3.5 自己概念に変容の見られた生徒の事例

(1) H・H 群の生徒 A の事例

生徒 A は 3 年間を通して自己概念が適切に形成された状態を維持した H・H 群に属する生徒である。生徒 A は、自ら S 工業高校を選択し、工業を学びたいという高い意欲を持って入学している。授業等参与記録によると、生徒 A は 3 年間を通して成績が上位であり、授業にはまじめに取り組み、部活動にも所属していた。2 年生の段階で進学を希望しており、進学者を対象とした補習等には積極的に参加していた。生徒 A の担任教員 O は、「何事にも積極的に取り組む姿勢が見られ、成績も常に上位であった。極めて優秀である。しかし、人の前に出て喋ったり、皆を統率したりするのが苦手なようであった。それを克服するためか、2 年生の時にクラス役員に立候補し、また部活動でも副主将を務め、友人からの人望を得ていた(2008.3.6)。」と述べている。生徒 A は、最終的に、希望していた学科と関連のある CG デザイン系の専門学校へ進学している。これらのことから生徒 A の事例では、本意入学による高い目的意識から適切に自己概念を形成し、その後の学校生活においても教科学習や課外活動、学級活動等で積極性を発揮すると共に、最終的に希望する進路を実現することができたため、これらの充実感や成功経験によって入学時の自己概念を良好な状態で維持し続けられたのではないかと考えられる。

(2) L・L 群の生徒 B の事例

一方、生徒 B は 3 年間を通して自己概念が適切に形成されていない状態が続いた L・L 群に属する。S 工業高校への志望動機については、「自分の学力レベルに見合った高校へ進学しようと思った、S 工業高校でなくともよかった(2006.6.21)。」と述べており、消極的な高校選択の状況が伺える。授業等参与記録によると、生徒 B は、決して学力が低いわけではないが、3 年間を通して成績は下位であった。授業中も寝ることが多く、無気力である。積極的に友人に話しかけたりはしないようであった。また、部活動には入っていなかった。一方、資格を取得したり、学外においてボクシングジムに通ったりと、学校内外での一部の取り組みには

積極性が認められた。入学段階から就職希望であったが、業種や職務内容に希望はなく、学校斡旋による就職を希望していた。生徒 B は最終的に、学科と関連のない食品工場に就職している。これらのことから、生徒 B の事例では、S 工業高校への入学に対する不本意感を少なからず形成していたため、入学当初から自己概念の形成状況は芳しくなく、その状況が入学後も継続したことで意欲と成績の低下という悪循環に陥ったのではないかと考えられる。その上、学校以外に居場所や楽しみを見つけてしまったことで、学校生活を改善するきっかけがつかめず、適切な自己概念を形成することができないまま、3 年間を過ごしてしまったものと推察される。

(3) H・L 群の生徒 C の事例

これに対して、生徒 C は、低学年時には自己概念が適切に形成されていたものが高学年時にその水準が減衰した H・L 群に属する。音楽系の部活動に所属し、成績は学年を追って低下する傾向が見られた。父親の職業の関係から、もともと工業に興味があり、自ら S 工業高校を選択し、入学している。しかし、授業等参与記録によると、2 年生の後半より遅刻や欠席が目立ち、基礎的な学力はあるものの、授業の欠席や態度が成績を引き下げる要因になっていた。2 年生で履修する教科工業の科目を担当した教員 P は、「特に 2 年生の後半は、授業に気持ちが向いていないように見受けられる。欠席が他の生徒に比べ多くなり、授業に参加していても寝る等、態度が良くない。再三の指導にも改善が見られず、非常に遺憾である(2007.1.28)」と指摘した。授業等参与記録では、1 年生から 2 年生への小学科配属時には、希望する小学科への配属が決まり、非常に高い意欲が感じられたが、2 年生の後半より意欲の低下がみられ、遅刻や欠席が目立ち始めたのもその頃からであった。その頃から、音楽系の部活動を通じて知り合った学校外の友人との交流に重きを置くようになり、時には深夜にまで及んで交流していたようである。生徒 C、2 年生の段階では、父親の職業に関連する建築関係の専門学校への進学を希望していたが、最終的には、音楽関連の専門学校に進学している。このように生徒 C の事例では、2 年生中盤を境に、学校適応の状況が悪化したことがきっかけとなって、自己概念の形成状況が悪化したものと推察される。生徒 C のように、1~2 年生にかけて学校適応状況が悪化する生徒は決して少なくなく、深刻な場合は中途退学に至るケースもある。その原因は、生徒によって様々であるが、生徒 C の場合について 2 年生時の担任教員 O は、「表面的には、学校外の友人との交流がきっかけとなっているが、深層的には父親との関係性の変化が原因ではないかと考えている。父親への憧れから工業高校に進学したものの、父親と同じ道を辿るという、言わばレールの上を進むことに対する抵抗感が芽生えたのではないかと(2007.3.3)」と、その契機が父親との関係であることを示唆している。

(4) L・H 群の生徒 D の事例

生徒 C とは逆に、生徒 D は、低学年時には自己概念が適切に形成されていなかったものが高学年時にその水準が向上した L・H 群に属する。授業等参与記録によると、3 年間を通して成績中位で、授業にはまじめに取り組んでいた。中学校の段階で、高校卒業後は就職をしたいという希望から、就職に強い専門高校を志望していた。その中の一つとして、S 工業高校を選択しており、工業高校に特別な強い思いを持って入学したわけではないようであった。1 年生の段階では、物事をはっきりしゃべらない点や、自分から進んで人と接する事を好まないところが認められ、1 人であることが多かった。生徒 D の担任教員 Q は、「2 年生時にある変化が見られた。数少ない参加者のインターンシップ(2 年生の 7 月に実施)に参加したことを

きっかけに、それ以降、「実習」に主体的に取り組むようになり、また、クラス役員にも進んで立候補するようになった。友達との関係も学年を追って良好になったように見受けられる(2008.3.6)。」と述べている。2年生の小学科配属に伴ったクラス編成で、気の合う友人ができ、その後、その友人を通して文科系のクラブに入部している。生徒Dは最終的に、インターンシップで経験した関連業種に自ら希望し、就職をしている。これらのことから、生徒Dの事例では、1年生の段階では、漠然と就職に有利であるという意識のみで入学してきたため、具体的な将来のイメージが持てず、工業高校生として適切な自己概念形成に至らなかったことが伺える。しかしながら、2年生のインターンシップにおける説明会において、初めて具体的な業種を知り、その業種と向き合う機会を持つことができたことで、それまで漠然としていた就職が、現在学んでいる専門性の延長上に位置することを理解したものと推察される。その上、このインターンシップでの成功経験によって、S工業高校での教科学習や学級活動等へ参加することの重要性に気づいたことが、自己概念をよい方向に変容させるきっかけとなったのではないかと考えられる。

(5) V字群の生徒Eの事例

生徒Eは、1・3年生時に対して2年生時に自己概念の形成状況が一時的に減衰したV字群に属する。成績は3年間を通して中位で、文化系の部活動に所属していた。入学当初は特に教科工業の科目に意欲的に取り組んでいた。入学段階から工業に関する職業に興味を持っており、高校卒業後に関連業種への就職を希望していた。生徒Eは最終的に、2年生時に希望した企業への就職を実現している。授業等参与記録によると、生徒Eは、2年生の小学科に所属した段階で、親しい友人とクラスが分かれてしまうと共に、新しいクラスの友人らとの関係がうまくいかず、苦慮しているようであった。1・2年生において履修する教科工業の科目を担当した教員Pは、「授業において、1年生に比べ、2年生に入ってから、非常に暗くなった印象を受けた。1年生ではもっと活発で明るい印象を持っていた(2007.1.28)。」と述べている。しかしながら、2年生の2月に実施された修学旅行でのグループ活動をきっかけによりやく友人との対人関係が好転し、修学旅行以後は、友人らと共に、休み時間や放課後等、楽しく会話する姿が伺えるようになった。このように、生徒Eの事例では、クラス替えをきっかけとした友人との対人関係の変化が、自己概念の形成状況に強く影響したのではないかと考えられる。

(6) 逆V群の生徒Fの事例

生徒Fは、生徒Eとは逆に、1・3年生時に対して2年生時に自己概念の形成状況が一時的に向上する逆V字群に属する。高校への進学に際しては、当初進学校への進学を希望していたものの、学力が及ばず断念し、消極的な理由からS工業高校に入学してきている。3年間を通して成績中位で、授業では身が入っていないような態度が度々見受けられた。学級活動では2年生でクラス役員を務めた。また、機械系の部活動に所属し、3年生では主将を務めた。しかし、生徒Fの2・3年生の担任を務めた教員Qは、「生徒Fは、クラス役員等には積極的に立候補していた。しかし、その職責を最後まで果たせない点が残念であった。プライドが高く、目先のあらゆることに積極性を示すが、長く続かず、途中から投げやりな態度をとることもあった(2008.3.6)。」と述べている。また、生徒Fの部活動の顧問を務めた教員Rは、「自ら進んで立候補した主将であった。しかし、部員を取りまとめる等、大変な役職であり、生徒Fの考える部活動の運営にはつながらず、苦慮しているようだった(2008.3.6)。」と述べ

ている。このように生徒 F は、学級活動や部活動において、先導する立場で自己の役割を果たしたいという意識を強く持ったものの、実際には、責任感が希薄で、投げやりな態度や現実から逃避する傾向が認められた。生徒 F は、2 年生の段階で進学を希望していたが、最終的に学科と関連のある企業に就職している。このように生徒 F の事例では、不本意入学による目的意識の低さから自己概念を適切に形成できていなかったものの、課外活動を中心に前向きに取り組もうとしたことで、自己概念の状況を一旦、好転させることができた。しかし、その後、クラス役員やクラブ主将としての職責を十分に担いきることができなかったことをきっかけに、再び自己概念の形成状況が悪化したものと考えられる。

3.6 考察

これらの事例に基づいて、先に分類した 6 タイプの傾向の背後に見出される共通点について検討する。

まず、最終的に 3 年生の段階で、適切な自己概念形成を果たした H・H 群、L・H 群、V 字群の共通点と、最終的に適切な自己概念が形成されなかった L・L 群、H・L 群、逆 V 字群における共通点とを比較する。H・H 群、L・H 群、V 字群に属する生徒 A、D、E の事例のうち、自己概念の形成状況が良好であった 3 年生時に見られた共通点として、①授業への取り組みに対して積極性であったこと(教科学習)、②部活動や学級活動等に積極的で、友人との対人関係が比較的良好であること(学校適応)、③最終的に希望する進路を自ら選択し、実現していること(キャリア自己実現)の 3 点があげられる。これに対して、3 年生時に自己概念の形成状況が悪化した L・L 群、H・L 群、逆 V 字群に属する生徒 B、C、F では、①授業に対する積極性が欠如していたこと、②学校内のライフイベントに対する積極性がほとんど見られなかったこと、③進路選択に対する主体性が欠如し、工業高校の専門性の延長上に位置付けられる進路を選択していないことの 3 点が共通点としてあげられる。これらはいずれも、H・H 群、L・H 群、V 字群の共通点と逆の方向性を示している。言い換えれば、自己概念の形成状況と関連する学校生活の状況として、教科学習、学校適応、キャリア発達の 3 点が重要であることが示唆される。

次に、低学年時の自己概念の形成状況が芳しくない L・H 群、L・L 群、逆 V 字群の共通点と、入学時に自己概念を適切に形成していた H・H 群、H・L 群、V 字群の共通点とを比較する。L・H 群、L・L 群、逆 V 字群に属する生徒 D、B、F の事例では、就職のこのみを考慮した高校選択や進学校を断念したうえでの不本意入学、偏差値のみを考慮した高校選択等、いずれも工業に対する興味・関心をほとんど持っていない消極的な入学動機であったことが指摘できる。これに対して H・H 群、H・L 群、V 字群に属する生徒 A、C、E の事例では、いずれも工業に関する学習内容そのものに対する興味・関心を持っており、入学動機が積極的であったといえる。これらのことから、低学年時の自己概念の形成状況は、入学時の本意・不本意感が強い影響を及ぼしていると推察される。

しかし、入学時に自己概念の形成状況が良好であった H・L 群や V 字群の生徒については、その後に自己概念が負の方向へ変容する局面が生じている。また、逆に入学時に自己概念の形成状況が芳しくなかった L・H 群、逆 V 字群の生徒については、その後に自己概念が好転する局面が生じている。そこで、これらの各群の自己概念が変容するきっかけとなったライフイベントに着目すると、学校適応状況の変化と将来の自己像の変化の 2 点があげられる。まず、V 字群の生徒 E と逆 V 字群の生徒 F の事例では、前者が修学旅行をきっかけに友人との対人関

係の側面から学校適応状況が好転したのに対し、後者はクラス役員やクラブ主将としての職責を果たしきれなかったことをきっかけに学校適応状況が悪化してしまっている。これらの事例ではいずれも、学級活動や課外活動における対人関係上の出来事から学校適応状況が変化し、結果として自己概念の変容が生じたものと考えられる。一方、L・H 群の生徒 D と H・L 群の生徒 C の事例では、前者がインターンシップをきっかけに工業高校の専門性の延長上に将来の自己像を見据えたのに対し、後者は父親との関係性の変化をきっかけに工業という専門性から将来の自己像を乖離させてしまっている。これらの事例からは、個々の生徒の事情には現象的な差異はあるものの、内面的には将来の自己像と工業高校で学んでいる現在の自己像とを適切に関係付けられたかどうかによって、自己概念の変容が生じたものと考えられる。

以上から、自己概念の変容のきっかけとなった学校適応状況や将来の自己像に着眼すると、生徒に対して様々な役割を持つ教員の適時的なサポートが、自己概念を変容させる上で、重要な役割を果たすものと考えられる。まず、L・L 群、L・H 群の事例から見てとれるように、将来の自己像を現実の自己像の延長上に位置付けるという重要性、日々の教科指導の重要性は言うまでもない。その上で、V 字群の生徒 E の事例では、2 年生の新たなクラス編成の段階における学級経営の在り方が、また、逆 V 字群の生徒 F の事例では、部活動における主将としての職責を全うさせる生徒指導が、それぞれ学校適応状況の改善を図り、自己概念の適切な状態の維持、または適切な形成を支援できた可能性が考えられる。一方、H・L 群の生徒 C の事例では、父親との関係の変化という家庭の事情にまでは踏み見込まなくとも、将来の自己像へのイメージに変化が見られた段階において、自己の将来を改めて見つめなおす進路指導、及び生徒指導を連携して対応することができれば、自己概念の減衰を止められた可能性が考えられる。したがって、個々の生徒の事情に即して、学級担任を中心とした学級経営を基盤に、課外活動や日々の生活を見守る生徒指導、将来の自己像を明確にし、将来の準備をする進路指導、その将来を支えるための知識と技術を身につける日々の教科指導を担当する 4 者それぞれが、有機的に結びついた連携を図り、適時的な教育支援を展開することが極めて重要であると示唆される。

IV まとめと今後の課題

以上、本研究では、S 工業高校のエスノグラフィーを通して、同一年生群における 3 年間の自己概念の形成・変容過程を、質的に検討した。その結果、本調査の条件下において、以下のことが明らかとなった。

- 1) 3 年間を通した自己概念構成因子群の推移傾向を検討した結果、「F2 キャリア志向性因子」は、2 年生が落ち込む V 字の傾向に、「F3 専門的能力志向性因子」は 1 年生に比べ 2・3 年生で低下する傾向に、「F4 社会的価値志向性因子」は、学年の上昇に伴って低下する傾向に、「F5 自己モニタ志向性因子」は、1 年生に比べ、2・3 年生で上昇する傾向がそれぞれ明らかになった。
- 2) 自己概念構成因子群間の継時的な因果関係を検討した結果、1 年生から 2 年生、3 年生へと、同一の因子から比較的強いパスが形成されており、工業高校生の自己概念形成は、低学年から高学年にかけて累積的に形成されることが示された。また、1 年生の「F1 自律志向性因子」が 2 年生の「F3 専門的能力志向性因子」に、1 年生の「F3 専門的能力志向性因子」が 2 年生の「F4 社会的価値志向性因子」にそれぞれ影響力を有する等、複数の因子に対する影響力

が示された。しかし、2年生の「F3 専門的能力志向性因子」は、3年生の「F2 キャリア志向性因子」に対し負の影響力を有することが認められ、3年生の専門性とキャリア意識の形成が同時に成立しにくい側面が示された。

- 3) そこで、3年間の自己概念の変容を6タイプに分類した結果、H・H群 40名(31.2%)、L・L群 33名(25.8%)となり、多くの生徒が1年生の自己概念の水準を維持する傾向が示唆された。一方、H・L群 21名(16.4%)、L・H群 22名(17.2%)となり、V字群、逆V字群も少なからず認められた。
- 4) これらの6群に属する個別の事例を検討し、その共通点をそれぞれ見出した結果、最終的に3年生の段階で、適切な自己概念形成を果たしたH・H群、L・H群、V字群の3年生時に見られた共通点として、①授業への取り組みに対して積極性であったこと(教科学習)、②部活動や学級活動等に積極的で、友人との対人関係が比較的良好であること(学校適応)、③最終的に希望する進路を自ら選択し、実現していること(キャリア自己実現)の3点が示され、これまでの筆者らの先行研究一致することが確認された。
- 5) また、低学年時の自己概念の形成状況が芳しくないL・H群、L・L群、逆V字群の共通点として、不本意入学、偏差値のみを考慮した高校選択等、いずれも工業に対する興味・関心をほとんど持っていない消極的な入学動機であったのに対し、低学年時に自己概念を適切に形成していたH・H群、H・L群、V字群の共通点としては、いずれも入学動機が積極的であったことが示された。これらのことから、低学年時の自己概念の形成状況は、入学時の本意・不本意感が強い影響を及ぼしていると示唆された。
- 6) 一方、入学後に、自己概念の形成状況が変容したH・L群やV字群、L・H群や逆V字群の共通点を検討した結果、友人との対人関係の変化やインターンシップの経験等、個別のライフイベントには現象的な差異があるものの、これらを起因として、学校適応状況の変化や将来の自己像の変化が生じることが、自己概念の変容する契機となっていることが示された。

これらのことから、自己概念の変容のきっかけとなった学校適応状況や将来の自己像に着眼し、生徒に対して様々な役割を果たす教員の適時的なサポートが、自己概念を変容させる上で、重要な役割となりうることを示された。

今後は、本研究で得られた知見を基に、適時的な教員の教育的支援の在り方を具体的に明らかにしていくことが必要と考える。また、本研究はあくまで工業高校生活3年間に焦点をあてたものであるため、入学以前の中学校で形成された意識や、卒業後の自己概念の変容を加味した知見が必要であると考え、これらを今後の課題とする。

謝 辞

本研究の遂行にあたり、調査実施校におきましては、多くの先生方に懇切なるご指導、ご協力を賜りました。また、調査に関しましては多くの生徒の皆さんに長期にわたるご協力頂きました。ここに記して、心より御礼申し上げます。

なお、本研究の遂行に際しては、科学研究費補助金(基盤研究(C)、課題番号：23531198、代表者：島田和典)の助成を受けていることを付記する。

参考文献

- 1) 國分康孝 編：カウンセリング辞典，誠信書房，p.222 (1992)
- 2) Shimada, K.・Moriyama, J.・Matsuura, M. : The structure of students' self-concepts in industrial high school, International Journal of Technology and Design Education , Vol.17, No.1, pp.45-54 (2007)
- 3) 島田和典・森山潤・松浦正史：工業高校における生徒の自己概念と実習に対する意識との関連性，工業技術教育研究(日本工業技術教育学会誌)，第 11 巻第 1 号，pp.1-12 (2006a)
- 4) 島田和典・森山潤・松浦正史：工業高校の「課題研究」における製作活動が生徒の自己概念形成に及ぼす影響，日本産業技術教育学会誌第 48 巻，第 4 号，pp.275-282 (2006b)
- 5) 島田和典・市原靖士・森山潤：工業高校生の自己概念と学校適応との関連性，日本産業技術教育学会誌，第 52 巻，第 4 号，pp.255-262 (2010)
- 6) 島田和典：工業高校における生徒の自己概念とキャリア意識との関連性，工業技術教育研究(日本工業技術教育学会誌)，第 16 巻，第 1 号，pp.11-18 (2011)
- 7) 島田和典・森山潤：工業高校生の自己概念が共感的コーピングの形成に果たす役割，日本産業技術教育学会誌，第 53 巻，第 3 号，pp.145-152 (2011)
- 8) 志水宏吉 編著：教育のエスノグラフィー 学校現場のいま，嵯峨野書院，p.5 (1998)
- 9) 寺田喜朗：学級経営のエスノグラフィー 小学校の教育実践から何を学ぶか，鈴鹿短期大学紀要，第 29 巻，pp.55-74(2009)
- 10) 林末和子・住田佳奈美・江洲りょうこ・他 1 名：中学校「50 分の調理実習」授業のエスノグラフィー，日本家庭科教育学会誌，第 51 巻，第 2 号，pp.87-95(2008)
- 11) 柳沢隆規：数学教育のエスノグラフィー 一斉授業における課題発掘能力はどのようにもたらされるのか，日本教育学会第 67 回大会(京都)研究発表要項，pp.232-233(2008)
- 12) 森朋子・山田剛史：2009 初年次教育における協調学習が及ぼす効果とそのプロセス 学生同士の〈足場づくり〉を中心に，京都大学高等教育研究，第 15 巻，pp.37-46(2009)
- 13) 文部科学省：平成 22 年度学校基本調査「卒業後の状況調査，高等学校卒業生，学科別進路別卒業生数(表番号 43)」(2007)

A Case Study of Students' Self-concept in Technical High School

—Through the Ethnography from Entrance into School to Graduation—

SHIMADA, Kazunori and MORIYAMA, Jun

Abstract

The purpose of this study is to explore the alteration of students' self-concept in technical high school focusing on the ethnography from entrance into school to graduation. We conducted a questionnaire survey on 181 technical high school students throughout three years, from 10th to 12th grade, as a longitudinal design study. We used the "Scale of Self-concept in Technical High Schools (Shimada et al., 2007)". As a result of the survey, we classified the students into 6 groups such as "Students with a good self-concept situation throughout the three years (31.2%)", "Students with a bad self-concept situation (25.8%)", "Students whose self-concept showed a change towards a worse the situation in higher school years (16.4%)". We analyzed the alteration of students' self-concept based on the ethnography. As a result, we found that students whose situation of "school adjustment" or whose "future self-image" changed, also changed their self-concept. Therefore we suggested that teachers should keep an eye out for these students' situations and give timely support to the students.

【Key words】 Technical High School Students, Self-concept,
Longitudinal Design Study, Ethnography