

高校生の学習意欲を高めるキャリア教育に関する縦断的研究

—大学講義の受講体験に着目して—

山田 亮*・松井 賢二

1 問題と目的

キャリア教育は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義されている（中央教育審議会，2011）。キャリア教育を通じて育成する能力や態度については、これまで進路指導・キャリア教育の分野において構造化や整理、例示がなされてきた。たとえば、「キャリア発達プログラムの構造化モデル」（職業教育・進路指導研究会，1998）、「職業的（進路）発達にかかわる諸能力（キャリア発達にかかわる諸能力）」（国立教育政策研究所，2002）、「基礎的・汎用的能力」（中央教育審議会，2011）として調査報告書や答申等で示されており、各学校において参照されながらそれぞれの学校の実態に応じたキャリア教育の実践が行われている。

とりわけ「基礎的・汎用的能力」は、仕事に就くことに焦点を当て、実際の行動に表れるという観点から整理されており、「分野や職種に関わらず、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力として提示されたもの」（藤田，2014，p.64）である。この「基礎的・汎用的能力」は、学校におけるキャリア教育を中核として育成すべきものとされており、「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」の4つの能力で構成されている。各能力の内容は、中央教育審議会（2011）の答申で次のように説明されている。

（ア）人間関係形成・社会形成能力：「多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力である。」（p.25）

（イ）自己理解・自己管理能力：「自分が『できること』『意義を感じる』『したいこと』について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力である。」（p.26）

（ウ）課題対応能力：「仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力である。」（p.26）

（エ）キャリアプランニング能力：「『働くこと』の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて『働くこと』を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力である。」（p.26）

以上のようにキャリア教育で育成すべき具体的な能力が提示されたことで、この「基礎的・汎用的能力」を参照しながら、生徒の実態や課題および地域の特色などを踏まえて自校で育成したい能力を具体化して取り組む実践（たとえば、堀川，2012）や、質問紙調査による自己評価によって能力を把握することを試みた研究（たとえば、小原・山岡，2014；大嶋・廣川・宮崎・芳賀，2016）などの蓄積が近年は見られるようになってきている。

2021.6.28 受理

*東洋英和女学院大学人間科学部

ところで、こうした社会的・職業的自立や学校から社会への円滑な移行に必要な「基礎的・汎用的能力」を育てることに加えて、キャリア教育は、自分の将来の職業生活や社会生活と現在の学習との関連付けを意識することによって、学ぶ意義の理解や学習意欲の向上および学習習慣の定着に結び付くものとしても期待されている（中央教育審議会，2008，2011）。

しかし、キャリア教育の本来の目的である社会的・職業的自立の基盤となる能力を育成してキャリア発達を促すことが、現在の学習と将来の職業との結びつきを意識することにつながり、結果的に学習意欲を高めるといふ道筋や効果については、実証レベルでの研究蓄積が少ない。現在散見される研究は、教員が主観的に感じる生徒の学習意欲向上の観点（国立教育政策研究所，2013；立石，2014）、全国の高校生を対象とした3年間の縦断調査結果（浜銀総合研究所，2015；国立教育政策研究所，2016）や、女子高校一校を対象とした横断調査結果（山田，2019）等である。また、成人学習の文脈でキャリア発達と学習意欲の関連を検討した海外の研究（Hui., & Mei, 2007）はあるものの、日本の高校生のキャリア発達と学習意欲を取り扱った研究ではない。

このように、キャリア教育の学習意欲に対する効果を期待されていながらも、生徒への調査に基づく実証研究の十分な蓄積が見られていない中では、キャリア教育によって学習意欲を高めるといふ確かな根拠を欠いたままの実践が行われることになる。

よって、今後においては、キャリア教育の本来の目的である社会的・職業的自立の基盤となる能力や態度の育成が、結果として学習意欲の向上につながるという研究の蓄積が必要である。また、こうした研究を蓄積するためにも、キャリア教育によって育成すべき「基礎的・汎用的能力」と、学習意欲や学習行動との関連の有無について、まずは明らかにする必要があるだろう。そして、その本来の目的である社会的・職業的自立の基盤となる「基礎的・汎用的能力」を育成することが、将来の職業や生活と現在の学習との接続意識を促し、結果として学習意欲の向上に繋がるという根拠を蓄積していく必要がある。また、こうした知見に基づいたキャリア教育の実践が必要と考える。

ところで、中学生や高校生に仕事に対する展望を持たせるための啓発的な経験として「職場体験活動・インターンシップ」が学校において行われている。例えば、平成29年度の職場体験実施率は、中学校では公立98.6%、国立61.3%、私立32.9%であり、高等学校では公立84.0%、国立15.0%、私立45.9%となっている（国立政策研究所，2019）。こうした職業に関する体験の目的として、例えば、文部科学省（2011）は高等学校段階のインターンシップの目的として、「①働くこと、生きることの尊さを実感させ、勤労観、職業観を醸成する、②進路選択への積極性を醸成する、③学習意欲を向上させる、④『基礎的・汎用的能力』を育成する」（p.116）を挙げている。

また、こうした職業に関する体験や経験のキャリア発達への影響を検討した研究が行われている。例えば、中学校の職場体験学習が進路関連自己効力感に及ぼす効果（山田，2007）や、職場体験によって中学生の進路成熟と自律的進路動機の変容する点についての因果モデル（山田，2011）などがある。高校生のインターンシップについては、職業観形成に対する効果（今井・高寺・清水，2007）や、インターンシップから普通科の高校生が学んだ事柄に関する感想文を用いた分析（酒井，2003）などがある。

いずれも、職業に関する体験を通して上述のインターンシップ（職場体験）の目的に照らして、その効果や学びを得ており、中学生・高校生にとって有用な体験となっていると考えられる。

また近年は、大学進学希望者が多数を占める普通科の高校生が、大学や研究機関などで講義や実験などを体験する「アカデミック・インターンシップ」が行われて始めている。この「アカデミック・インターンシップ」について、中央教育審議会（2016）において、「今後は大学進学希望者が多い普通科の高等学校においても、例えば研究者や大学等の卒業が前提となる資格を要する職業を含めた就業体験（いわゆるアカデミック・インターンシップ）を充実するなど、それぞれの高等学校や生徒の特性を踏まえた多様な展開が期待される」と述べられている。

このように、「アカデミック・インターンシップ」は、大学進学のための意識を醸成し、高校での学習が大学進学後の専攻とどのように接続されるのか等について知る機会として有用である。よって、「アカデミック・インターンシップ」を経験を通して、高校生が現在の学習に対する意義を見出すことや、学習意欲を高めることが期待されている。

しかし、この「アカデミック・インターンシップ」に類するキャリア学習体験が、高校生の「基礎的・汎用的能力」の育成や学習意欲の向上に及ぼす効果についての検討はこれまで十分に行われていない。関連する研究としては、主に高校で学んでいる教科・科目と大学の学問分野の接続を意図した体験に関する検討（例えば、梶原・辰巳・市村・岩田，2019）が散見される。また、倉元・鈴木・三原・上杉・鈴木・吉田（2004）が大学で体験講座を受講した前後の価値観や大学選択基準などの変容を検討しているが、体験前後の調査間隔が7カ月間であり、他の要因が交絡している可能性がある。また、Xue., Margarita., & Tiberio（2019）は、米国の約12,000人の高校生の大学講座への参加およびキャリア準備状況と高校卒業後1年以内の教育及び仕事の達成との関係を縦断調査により検討しているが、予測因子としての高校生の置かれた社会経済的地位に問題意識を置いた研究であり、日本の高校生を対象とした「アカデミック・インターンシップ」の効果の検討が必要である。

したがって、全国の高校数の7割を占める普通科の高校に通う生徒、とりわけ大学進学を主たる進路希望先とする高校生に対する啓発的経験である「アカデミック・インターンシップ」やそれに類する学習体験の効果に関する検討は意義があると考ええる。

今後においても、その本来の目的である社会的・職業的自立の基盤となる「基礎的・汎用的能力」を育成することが、将来の職業や生活と現在の学習との接続意識を促し、結果として学習意欲の向上に繋がるという根拠を蓄積していく必要がある。また、こうした知見に基づいたキャリア教育の実践が必要と考える。

そこで、本研究においては、「アカデミック・インターンシップ」やそれに類する経験が、大学進学を希望する高校生の「基礎的・汎用的能力」の自己評価と「学習意欲」に及ぼす効果について、普通科に通う高校生を対象として検討を行う。

具体的には、「基礎的・汎用的能力」のうち「自己理解・自己管理能力」と「キャリアプランニング能力」の自己評価の程度によって、大学教員による講義を受講した高校生の学習意欲や学習時間について検討を行う。また、大学講義体験が進学を希望するどのような生徒に有効であるのかについて、キャリア教育体験前後の短期縦断調査結果を用いて検討を行う。

2 方法

2-1 調査対象者の属性・調査方法・時期

本調査の対象として関東地方のA高等学校に在籍する2年生（163人）を選定した。この対象校は、私立女子高等学校である。調査対象者は、高等学校への受験を経ずに内部進学をしている生徒（17.9%）と、高等学校から調査対象校に入学した生徒（82.1%）で構成されている。

調査方法は質問紙調査であり、2017年7月の「総合的な学習の時間」と2017年8月の「ホームルーム活動」の中で進路指導担当教諭および学級担任を通じて実施した。具体的には、本稿p.15～16に示した通り、2017年7月に2-3-(2)～(5)の項目について事前調査を行った。また、体験の翌日に自由記述アンケートを行い、体験1ヶ月後の8月下旬に2-3-(3)(4)の項目について調査した。本質問紙調査に回答した生徒は145名であった。調査対象の高等学校では、「総合的な学習の時間」を週に1時間配当している。この「総合的な学習の時間」において、職業人講話を聞いた後のレポート作成や大学の学部学科調べと発表等のキャリア教育を行っている。

高校2年生を対象とした理由は、志望する大学の入試選抜方式（推薦入試・AO入試・一般入試等）や可否発表時期の違いによる学習意欲への影響が少なくと思われ、キャリア教育と学習意欲の関連をより検討しやすいと考えたからである。また、高校2年生は家庭学習に対する意欲が他の学年に比べて相対的に落ち込んでいること（浜銀総合研究所，2015）を踏まえて、キャリア教育と学習意欲の関連を検討する上でより有意な学年と考えたからである。

調査時点（高校2年7月）の進路志望の内訳は、4年制大学（92.5%）・短期大学（1.4%）・専門学校（2.1%）・留学（0.7%）・未定（3.4%）であった¹。また、放課後の過ごし方としては、部活動に入学している（84.8%）、塾・予備校に通っている（14.5%）、習い事に通っている（28.3%）であった（複数回答可）。

本研究の調査は学級ごとに「ホームルーム活動」の中で実施された。調査用紙は、当該高校の教員による生徒理解のための情報資料でもあるため、調査対象生徒にクラス・出席番号・氏名の記入を求めた。調査へ

の参加は任意であり、回答の中断も可、回答したくない場合には回答しなくてよいこと、および、本調査は成績には一切関係しないことを質問紙のフェイスシートに明記し、進路指導担当教諭を通じて口頭でも伝えた。

2-2 大学講義の受講体験について

(1) 調査対象者が体験した大学教員による講義の概要

本調査対象者は、2017年7月22日に「夢ナビライブ」という大学教員による講義を受講した。この講義体験イベントは、大学進学を希望する高校生・受験生を対象としており、民間企業の株式会社フロムページが主催し、文部科学省の後援ならびに国立大学54工学系学部長会議の協力を得て実施された。この「夢ナビライブ」という名称は、いくつかの体験イベントを含めた総称であり、同一会場内では全国の国公私立大学の教員による講義、学問内容に関する大学教員による個別相談、入試担当者による個別相談等、いくつかのイベントが行われた。

このうち、本調査対象の高校2年生が参加した「学問の講義ライブ」と称するイベントは、計384人の国公私立大学の教員による30分間のミニ講義を会場内のブースにて実施された。講義ブースはパソコンの画面を投影するスクリーンが設置されており、スライド資料を用いて講義が行われた。この「学問の講義ライブ」の趣旨を説明する文面として、本イベントの公式ページに下記のように記載されている。

普段聴くことができない大学の学問の魅力が、30分でわかりやすくまとめられた学問の講義ライブ。興味のあるテーマや、志望している学部・学科の講義をどんどん受講すれば、きっと大学で学びたい学問が見えてきます。
(夢ナビライブ2017公式ホームページ(下記参照)より引用)

上記のような趣旨で実施される「学問の講義ライブ」は、人文科学・社会科学・自然科学・医歯薬・医療技術等の幅広い学問分野の国公私立大学教員384名が担当していることもあり、高校生・受験生の学部学科選択に資する体験として広く認知されている。また、本調査対象が参加した東京会場に加えて、大阪・名古屋・仙台・福岡の各会場でも実施されており、この「夢ナビライブ」の全会場の高校生・受験生の参加者数は延べ数で10万人を超えている(2019年度)。

本調査の対象校である高等学校は関東圏に位置していることから東京会場に参加した。当日は、希望する学問分野の30分間講義を最大7時限受講できる時間割となっている。なお、今回の講義体験は、希望する学問分野を2つまで優先的に受講可能で、その他は当該講義への希望者数の多寡によって抽選により決定される設定であった。本調査対象者は、講義会場への移動や帰宅時間を考慮して、受講可能な最大7時限のうち5時限を受講した。

【参加した大学講義の受講体験の概要】

参加イベントの総称:「夢ナビライブ2017」(公式URL https://yumenavi.info/live/client_pc.html)

体験した学問講義イベントの名称:「学問の講義ライブ」

日時:2017年7月22日(11:00~16:30)

主な内容:大学教員による学問講義(30分間で完結する内容で各専門分野を講義)

担当者:全国の国公私立大学の教員(384名)

受講方法:30分間を1時限として、異なる分野を最大7時限受講可能

会場:東京ビッグサイト(東京国際展示場)東京都江東区有明3-11-1

主催:株式会社フロムページ

後援:文部科学省

協力:国立大学55工学系学部長会議ⁱⁱ

(2) 調査対象者の所属する高等学校側の参加目的

高等学校側が自校の生徒に当該体験を得させる目的としては、大学教員による講義を受講することを契機として、大学進学後に専攻する学問分野を幅広く知ることや、学部・学科選択に際しての判断の手掛かりや適性を自己理解すること、および、こうした体験を機に日々の学習意欲を高めること、であった。

(3) 調査対象者の所属する高等学校でのキャリア教育について

調査対象となった高等学校は、ほぼ全員が卒業後に大学進学を希望しており、高校入学当初よりロングホームルーム活動を要としてキャリア教育を実施している。具体的には、進路指導部による進路選択に関する講話、職業人による働くことに焦点を当てた講話、ロングホームルーム活動における進学適性検査や職業適性検査の実施と自己理解のための事後指導、ホームルーム担任による進路面談等である。こうした高校内におけるキャリア教育を中心としつつ、今回、校外での大学教員による講義の受講機会を得させることによって、より具体的に学問分野と自分の関心や適性について理解を深めることを意図している。

(4) 高等学校での事前指導・事後指導について

今回の大学講義体験を受講する前後に、ロングホームルームの時間において学年集会形式による事前指導・事後指導を行っている。このうち、体験1週間前に実施した事前指導においては、今回の目的を「学問分野を幅広く知ること」「現在関心のある学問分野の理解を深めること」「学問を修めるための大学進学であることを理解すること」「現在の高校での学習の重要性を認識すること」を中心に据えて実施した。また、「志望する学部・学科・専攻とその理由」についても記入するワークシートを用いて事前指導を行った。

2-3 調査時期・調査内容

(1) 調査時期

事前調査は、大学講義を受講する直前の2017年7月に実施した。また、事前調査は調査対象校が実際にキャリア教育を行っている特別活動および総合的な学習の時間の中で実施され、当日は学年集会形式での集合調査を行った。事前指導の内容としては、今回の大学講義の受講体験の目的・意義、学部学科選択などのキャリア設計の重要性、集合時間や持ち物などの留意点等について、進路指導部主任から講話が行われた。

また、大学講義を受講した後の事後調査については、体験約1ヵ月後の2017年8月下旬に行った。調査対象校は8月最終週から2学期が開始されており、調査実施日は平常授業が実施されている週であった。この事後調査も、調査対象校がキャリア教育を実施している特別活動および総合的な学習の時間で実施され、当日は学年集会の中での集合調査であった。

(2) 「基礎的・汎用的能力」の自己評価項目 (24項目) (事前調査・事後調査)

文部科学省委託調査である浜銀総合研究所 (2015) で使用されていた、普通科に通う高校生の「基礎的・汎用的能力」に関する自己評価項目を用いた。これらの項目は、社会的・職業的自立に向けて必要でありキャリア教育を通じて育成が期待される「基礎的・汎用的能力」を自己評価する目的で設定されており、本研究においてもそのまま用いた。

下記に示した4つの能力領域を6項目ずつ自己評価する構成となっている。

- ①「人間関係形成・社会形成能力」(6項目)
- ②「自己理解・自己管理能力」(6項目)
- ③「課題対応能力」(6項目)
- ④「キャリアプランニング能力」(6項目)

上記24項目について、「1=あてはまらない」「2=あまりあてはまらない」「3=ややあてはまる」「4=あてはまる」の4段階評定法で回答を求めた。

(3) 学習時間 (事前調査・事後調査)

本研究では、学校の授業時間以外で自ら行う学習を「学習意欲」の一側面と考へて、平日と休日の自主学習時間について回答を求めた。学習塾等に通っている場合は、塾での講習等の時間を除いて、あくまで自主的に学習する時間(分)を回答する形式とした。

なお、調査では定期試験期間の学習時間(平日・休日)も尋ねているが、分析においては定期試験期間ではない普段の自宅学習時間を用いた。

(4) 「学習意欲」に関する質問項目(3項目)(事前調査・事後調査)

文部科学省委託調査である浜銀総合研究所(2015)で用いられていた「意欲・態度」に関する質問項目および「学ぶことについての意識・意味づけ」に関する項目の一部を用いた。

- ①「授業を熱心に受けている」
- ②「家での学習に積極的に取り組んでいる」
- ③「これからもっとたくさんを学びたいと思う」

上記3項目について、「1=あてはまらない」「2=あまりあてはまらない」「3=ややあてはまる」「4=あてはまる」の4段階評定法で回答を求めた。

(5) 入部・通塾・習い事の有無(事前調査)

調査においては自宅での自主的な学習時間を尋ねているが、この自宅学習時間は他の時間の過ごし方の影響を大きく受けると考えられる。そこで、放課後の過ごし方も考慮に入れて分析をするために、入部・通塾・習い事の有無についての回答を求めた。

事前調査では上記(2)～(5)を実施し、事後調査では上記(3)(4)を実施した。

2-4 尺度の検討

(1) 「基礎的・汎用的能力」の尺度構成

使用した24項目に対して固有値を求めたところ、7.31, 2.46, 1.49, 1.36, 1.08, …であり、値が1を超えた固有値の数は5つであった。また、固有値の減衰状況からも5因子が示唆された。しかし、基礎的・汎用的能力は4能力を想定していることから、本研究では解釈可能性を重視し、4因子解を採用して因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。

その結果、24項目中の1項目(「自分にはよいところがあると思っている」)は、全ての因子に.25未満の因子負荷量を示していたため、この項目を除外して再度因子分析を行った。再度の因子分析の結果、23項目がいずれか1つの因子に対して.40以上の因子負荷量を示した。そこで、この23項目を解釈の対象項目とした。なお、回転前の4因子での累積因子寄与率は46.30%であった。

因子の解釈にあたっては、高い因子負荷量を示した項目を中心に解釈を行った。

第1因子は、「将来の夢や目標が具体的にになっている」や「仕事をするこの意味について自分なりの考えを持っている」、「職業や働き方を選ぶ際に、どのように情報を調べればよいかわかっている」などの項目が高い因子負荷量を示したことから、「キャリアプランニング能力」に対応する因子と解釈した。

第2因子は、「ほかの人と一緒に何かをするときには、自分ができることは何かを考えて行動するようにしている」や「ほかの人と一緒に何かをするときには、周りの人と力を合わせるということを意識している」、「自分とはちがう考え方を持つ人のことも受けとめようとしている」などの項目が高い因子負荷量を示したことから、「人間関係形成・社会形成能力」に対応する因子と解釈した。

第3因子は、「何か問題がおきたときには、なぜそうなったかを考えるようにしている」や「何か問題がおきたときには、どのようにしたらその問題が解決できるかを考えるようにしている」、「何か問題がおきたときには、次に同じようなことがおきないように工夫するようにしている」などの項目が高い因子負荷量を示したことから、「課題対応能力」に対応する因子と解釈した。

第4因子は、「必要なときには、苦手なことにもがんばって取り組むようにしている」や「身の回りのことは、できるだけ自分でしている」、「気持ちが沈んでいるときなどであっても、しなければならないことに

はきちんと取り組むことができる」などの項目が高い因子負荷量を示したことから、「自己理解・自己管理能力」に対応する因子と解釈した。

以上の手続きによって行った因子分析の結果を表1に示した。また、各尺度得点は、各因子に.40以上の負荷量を示した項目の得点を合計して算出した。各尺度得点の最小値と最大値、平均値と標準偏差、 α 係数を表2に示した。 α 係数は.76～.83であることから、4つの下位尺度の内的一貫性は十分に高いものと判断した。

表1 「基礎的・汎用的能力」尺度の因子分析結果（最尤法・プロマックス回転後）(N=145)

項目	因子負荷				h^2
	I	II	III	IV	
キャリアプランニング能力 ($\alpha = .83$)					
将来の夢や目標が具体的にになっている (キ)	.78	-.15	.05	.16	.66
将来の夢や目標に向かって努力している (キ)	.70	.24	.18	-.15	.60
仕事をするこの意味について自分なりの考えを持っている (キ)	.70	.07	.10	.32	.61
自分が何に興味や関心があるのかわかっている (自)	.61	.08	.09	.18	.41
職業や働き方を選ぶ際に、どのように情報を調べればよいかわかっている (キ)	.58	-.03	.19	.31	.47
勉強をするこの意味について自分なりの考えを持っている (キ)	.56	.33	.11	.03	.44
世の中には、さまざまな働き方や生き方があることを理解している (キ)	.40	.18	.14	.08	.22
人間関係形成・社会形成能力 ($\alpha = .78$)					
ほかの人と一緒に何かをするときには、自分ができることは何かを考えて行動するようにしている (人)	.08	.75	.18	.23	.65
意見はわかりやすく伝えるように意識している (人)	.01	.65	.30	.21	.56
ほかの人と一緒に何かをするときには、周りの人と力を合わせるということを意識している (人)	.30	.55	.17	.10	.44
自分とはちがう考え方を持つ人のことも受けとめようとしている (人)	.06	.51	-.02	.30	.35
相手の気持ちを考えて話をするようにしている (人)	.00	.44	.21	.07	.25
必要ときには、自分の意見をはっきり言うことができる (人)	.31	.42	.22	.15	.35
課題対応能力 ($\alpha = .82$)					
何か問題がおきたときには、なぜそうなったかを考えるようにしている (課)	.13	.17	.84	.11	.76
何か問題がおきたときには、どのようにしたらその問題が解決できるかを考えるようにしている (課)	.18	.31	.67	.21	.62
わからないことがあったときには、自分から進んで情報を集めることができる (課)	.22	.16	.52	.35	.47
何か問題がおきたときには、次に同じようなことがおきないように工夫するようにしている (課)	.19	.21	.49	.33	.42
何かに取り組むときには、進め方や考え方がまちがっていないか、振り返って考えるようにしている (課)	.24	.23	.41	.19	.31
自己理解・自己管理能力 ($\alpha = .76$)					
何かに取り組むときには、計画を立てて取り組むようにしている (課)	.22	.13	.16	.60	.53
必要ときには、苦手なことにもがんばって取り組むようにしている (自)	.14	.39	.21	.57	.50
やるべきことがわかっているときには、ほかの人から指示される前に取り組むことができる (自)	.10	.40	.22	.53	.45
気持ちが沈んでいるときなどであっても、しなければならないことにはきちんと取り組むことができる (自)	.12	.21	.23	.50	.36
身の回りのことは、できるだけ自分でしている (自)	.09	.09	.09	.45	.22
因子間相関					
II .37					
III .45 .55					
IV .40 .55 .58					

注) 各項目の後に付した括弧内の略称は、浜銀総合研究所 (2015) の原尺度での尺度構成と対応しており、下記の能力領域を示している。

- (キ) キャリアプランニング能力 (人) 人間関係形成・社会形成能力
- (課) 課題対応能力 (自) 自己理解・自己管理能力

表2 「基礎的・汎用的能力」尺度に関する基礎統計量 (N=145)

	M	SD	最小値	最大値
キャリアプランニング能力 (7項目)	21.30	3.99	9	28
人間関係形成・社会形成能力 (6項目)	20.12	2.65	11	24
課題対応能力 (5項目)	15.01	2.67	10	20
自己理解・自己管理能力 (5項目)	14.24	2.65	6	20

(2) 学習意欲に関する項目および平日の自主学習時間

学習意欲に関する3項目と定期試験期間ではない普段の平日の自主学習時間の平均値と標準偏差を求めた(表3)。なお、平日の自主学習時間の最小値は0分、最大値は240分であった。

表3 学習意欲に関する項目および学習時間の平均値 (M) と標準偏差 (SD) (N=145)

調査時期	項目	M	SD
体験前 (7月)	平日の自主学習時間 (分)	64.45	44.23
	授業を熱心に受けている (4件法)	2.83	.76
	家での学習に積極的に取り組んでいる (4件法)	2.34	.79
	これからもっとたくさんを学びたいと思う (4件法)	3.36	.67
体験後 (8月)	平日の自主学習時間 (分)	80.07	49.00
	授業を熱心に受けている (4件法)	3.17	.66
	家での学習に積極的に取り組んでいる (4件法)	2.52	.76
	これからもっとたくさんを学びたいと思う (4件法)	3.49	.62

2-5 分析に用いた変数

(1) 「自己理解・自己管理能力」と「キャリアプランニング能力」の自己評価の高低による分類

「基礎的・汎用的能力」を構成する4能力のうち、「自己理解・自己管理能力」と「キャリアプランニング能力」の自己評価が学習時間および学習意欲に影響を及ぼしていることが報告されている(山田,2018;山田,2019)。そこで、「自己理解・自己管理能力」と「キャリアプランニング能力」の尺度得点を分析に用いた。

具体的には、各下位尺度得点の高低によって対象者を4つに分類した。分類基準としては、各下位尺度得点の平均値(「自己理解・自己管理能力」14.24、「キャリアプランニング能力」21.30)以上の生徒を「高群」とし、平均値未満の生徒を「低群」として、操作的に2群に分類した。次に、2つの能力得点の高低2群の組み合わせによって、図1のように4群に分類した。

なお、放課後の自主学習時間は部活動や通塾の有無等の放課後の過ごし方に影響を受けると推測されるが、この点について検討した山田(2019)では統計的に有意な影響が見られなかったため、今回は部活動・通塾・習い事の有無を含めずに分析を行った。

2-6 分析方法

(1) 「基礎的・汎用的能力」の群別に見た学習意欲と変化

大学教員による講義を受講した高校生の学習意欲や学習時間の変化について、「基礎的・汎用的能力」のうち「自己理解・自己管理能力」と「キャリアプランニング能力」の自己評価の程度による群別に分散分析を行った。この分析を通して、本体験がどのような生徒に有効であるのかについて検討した。

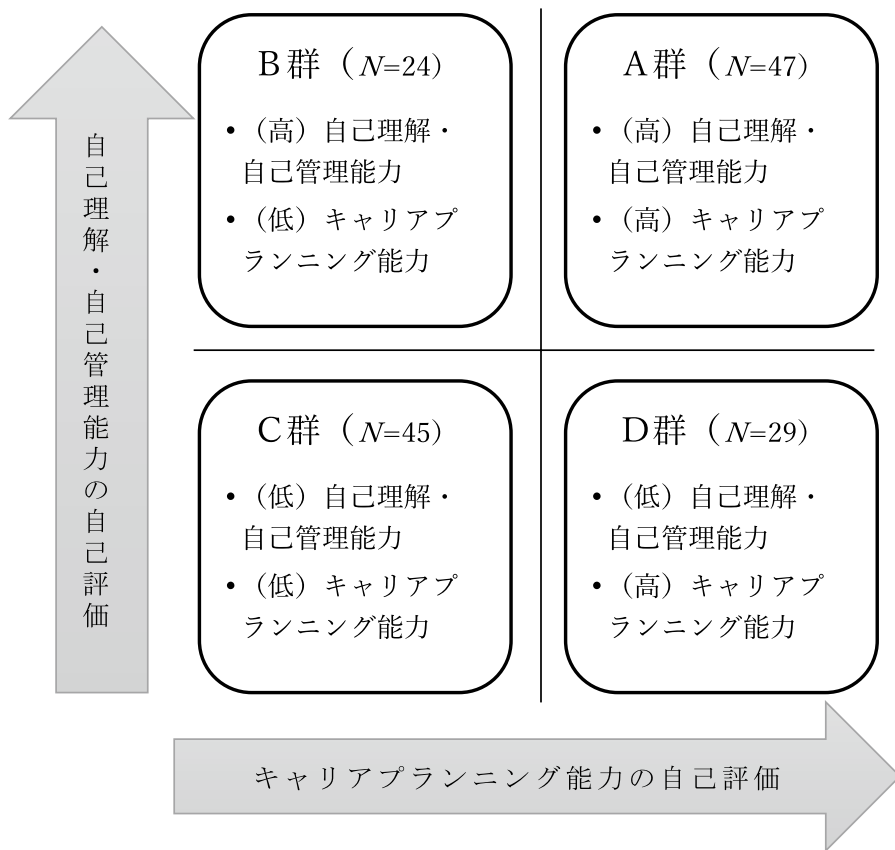


図1 各群の分類方法

3 結果と考察

3-1 分析結果

(1) 「基礎的・汎用的能力」の群別に見た学習意欲 (事前調査)

「自己理解・自己管理能力」と「キャリアプランニング能力」の高低によって操作的に設定した4群間の「学習時間」および「学習意欲に関する項目」得点の差を検討した。具体的には、事前調査結果から設定した4群を被検者間要因として1要因の分散分析を行った。従属変数は「平日の自主学習時間」、学習意欲に関する項目(「授業を熱心に受けている」「家での学習に積極的に取り組んでいる」「これからもっとたくさんのことを学びたいと思う」)とした。表4に示した各群の平均値のプロットを図2および図3に示した。

表4 各群の平均値 (M) と標準偏差 (SD)

	A群 (高)自己理解・自己管理能力 (高)キャリアプランニング能力		B群 (高)自己理解・自己管理能力 (低)キャリアプランニング能力		C群 (低)自己理解・自己管理能力 (低)キャリアプランニング能力		D群 (低)自己理解・自己管理能力 (高)キャリアプランニング能力	
	体験前	体験後	体験前	体験後	体験前	体験後	体験前	体験後
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
平日の自主学習時間 (分)	84.47 (44.86)	<<102.13 (44.52)	65.00 (41.48)	78.75 (39.38)	46.56 (38.28)	<<66.00 (52.20)	59.31 (42.97)	<<67.62 (47.20)
授業を熱心に受けている	3.15 (0.75)	3.28 (0.65)	2.96 (0.55)	<<3.42 (0.58)	2.47 (0.76)	<<2.98 (0.66)	2.76 (0.69)	3.10 (0.67)
家での学習に積極的に 取り組んでいる	2.83 (0.76)	2.98 (0.61)	2.50 (0.72)	2.54 (0.88)	1.91 (0.67)	2.11 (0.61)	2.01 (0.62)	<2.38 (0.73)
これからもっとたくさんの ことを学びたいと思う	3.70 (0.51)	3.49 (0.62)	3.21 (0.51)	3.21 (0.72)	2.98 (0.75)	3.02 (0.72)	3.52 (0.57)	3.52 (0.57)

※表中の記号 <: $p < .05$ <<: $p < .01$

まず、平日の「自主学習時間」を従属変数とした1要因の分散分析の結果、統計的に有意な差がみられた ($F(3,141) = 6.46, p < .001$)。そこで、Bonferroniの多重比較を行ったところ、A群とC群の間に有意な差があった ($p < .001$)。

次に、学習意欲に関する各項目（「授業を熱心に受けている」「家での学習に積極的に取り組んでいる」「これからもっとたくさんのことを学びたいと思う」）を従属変数とした1要因の分散分析の結果、いずれも有意な差がみられた。「授業を熱心に受けている」($F(3,141) = 7.41, p < .001$)についての多重比較の結果、A群・B群とC群との間に有意な差が見られた ($p < .001$)。「家での学習に積極的に取り組んでいる」($F(3,141) = 14.846, p < .001$)についての多重比較の結果、A群・B群とC群との間に有意な差が見られた ($p < .001$)。「これからもっとたくさんのことを学びたいと思う」($F(3,141) = 12.06, p < .001$)についての多重比較の結果、A群とB群・C群との間、C群とD群との間に有意な差が見られた ($p < .001$)。

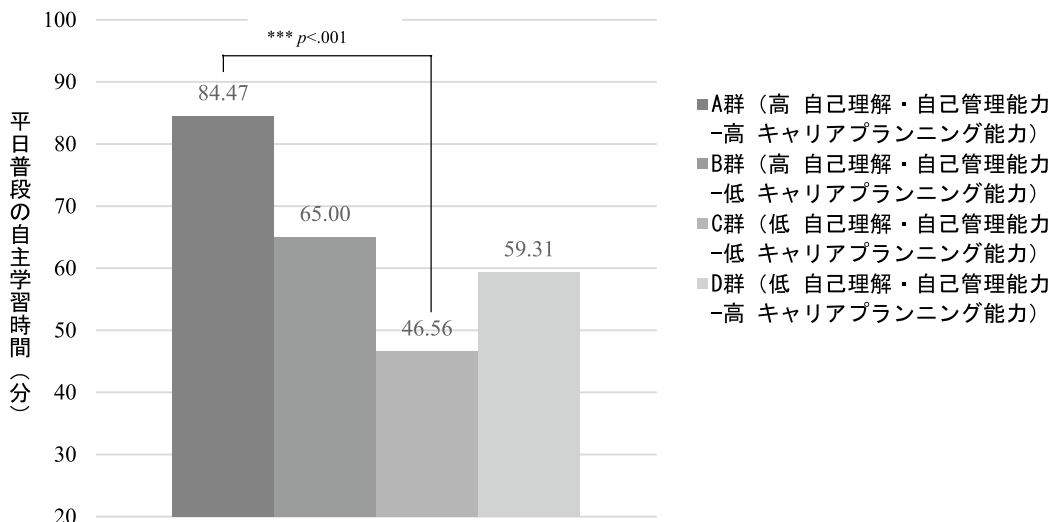


図2 「基礎的・汎用的能力」の群別に見た学習時間 (分)

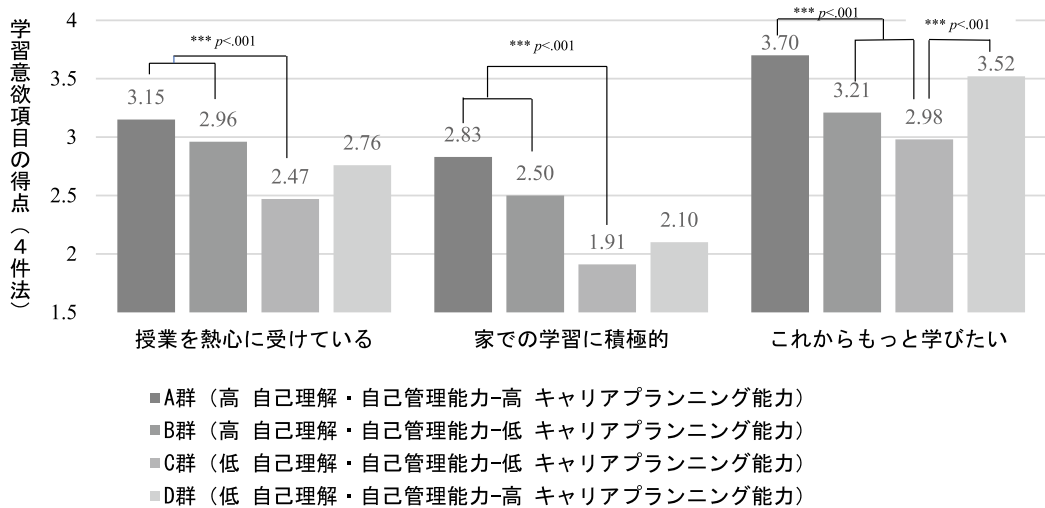


図3 「基礎的・汎用的能力」の群別に見た学習意欲項目の得点

(2) 「基礎的・汎用的能力」の群別に見た学習意欲の変化(事前調査・事後調査)

大学講義の受講経験を通じて、学習意欲の向上が見られたかどうかについて検討した。具体的には、「基礎的・汎用的能力」の4群(4水準:対応なし)と体験前後(2水準:対応あり)を独立変数とする2要因の分散分析を行った。各群の平均値のプロットを図4～図6に示した。

まず、平日の学習時間を従属変数とした分散分析の結果、交互作用 ($F(3,141)=.520, ns$) は有意でなく、4群の主効果 ($F(3,141)=7.45, p<.001$) と体験前後の主効果 ($F(1,141)=5.65, p<.001$) が有意であった。4群の水準における体験前後の比較を行った結果、A群とC群の学習時間が体験前後で有意に伸びていた ($p<.01$)。

次に、「授業を熱心に受けている」を従属変数とした分散分析の結果、交互作用 ($F(3,141)=2.243, ns$) は有意でなく、4群の主効果 ($F(3,141)=6.811, p<.001$) と体験前後の主効果 ($F(1,141)=31.02, p<.001$) が有意であった。4群の水準における体験前後の比較を行った結果、B群・C群・D群の「授業を熱心に受けている」の得点が体験後に有意に高まっていた ($p<.01$)。

続いて、「家での学習に積極的に取り組んでいる」を従属変数とした分散分析の結果、交互作用 ($F(3,141)=.459, ns$) は有意でなく、4群の主効果 ($F(3,141)=13.131, p<.001$) と体験前後の主効果 ($F(1,141)=6.550, p<.05$) が有意であった。4群の水準における体験前後の比較を行った結果、D群の「家での学習に積極的に取り組んでいる」の得点が体験後に有意に高まっていた ($p<.05$)。

最後に、「これからもっとたくさんのことを学びたいと思う」を従属変数とした分散分析の結果、交互作用 ($F(3,141)=.973, ns$) は有意でなく、4群の主効果 ($F(3,141)=12.69, p<.001$) のみ有意であった。体験前後の主効果 ($F(1,141)=.389, ns$) は有意でなかった。

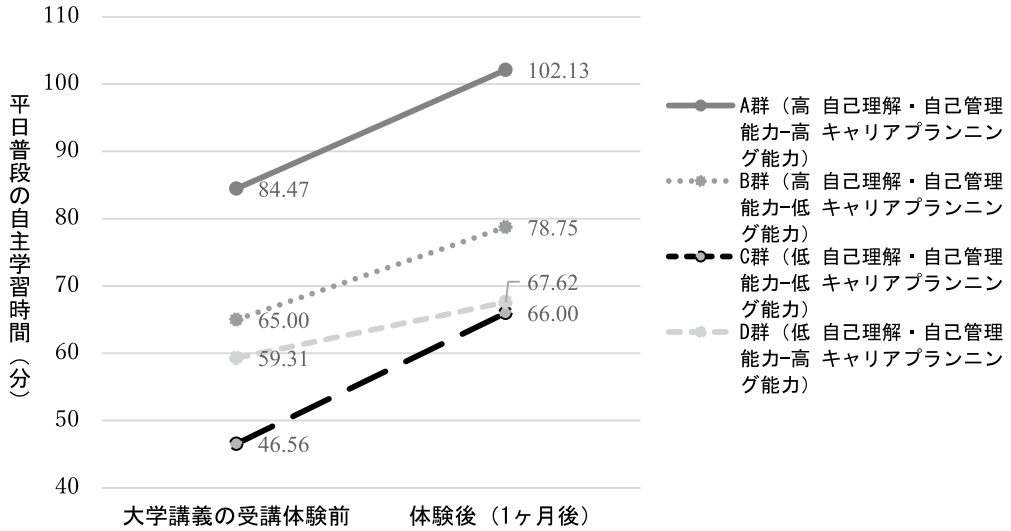


図4 大学講義の受講体験前後の自主学習時間 (分)

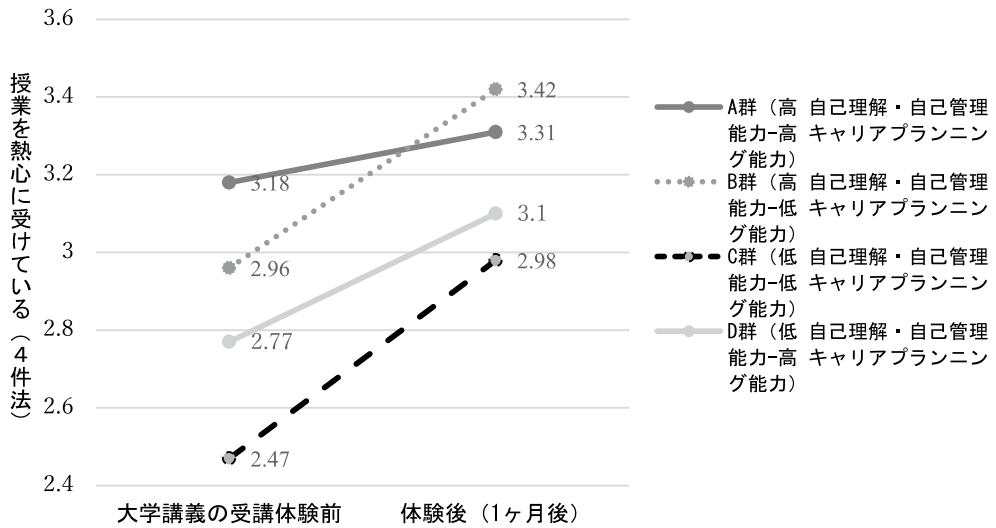


図5 大学講義の受講体験前後の学習意欲 (授業を熱心に受けている)

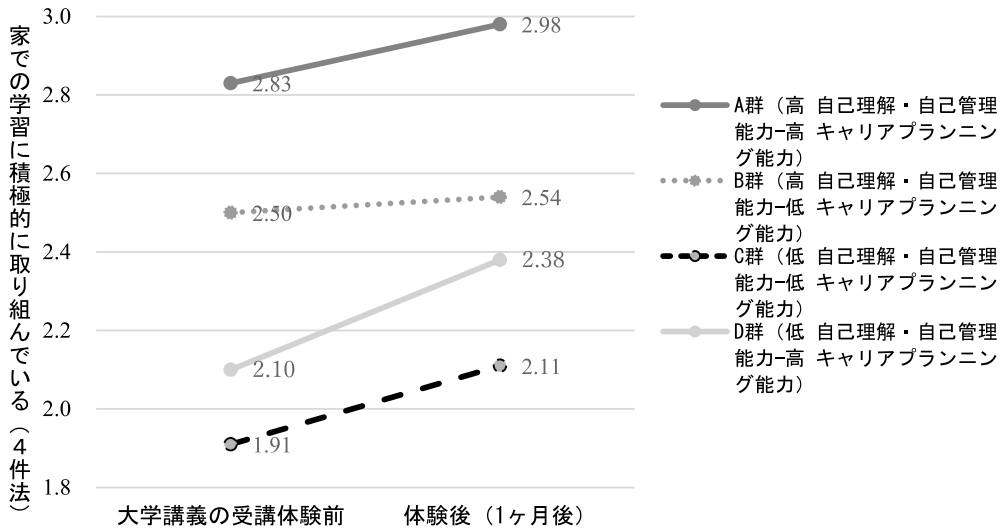


図6 大学講義の受講体験前後の学習意欲（家での学習に積極的に取り組んでいる）

3-2 考察

(1) 「基礎的・汎用的能力」の群別に見た学習時間と学習意欲（事前調査）

大学講義受講前の「自己理解・自己管理能力」と「キャリアプランニング能力」の自己評価の高低による4つの群を操作的に設定して、大学講義体験前の自主的な学習時間や学習意欲との関連を検討した。

その結果、大学講義体験を受講する前の事前調査の段階では、「自己理解・自己管理能力」と「キャリアプランニング能力」ともに相対的に高いA群が、より多くの自主学習に時間を費やしていることが分かった。

また、「自己理解・自己管理能力」の高いB群が、現在の学習行動に関連する項目（「授業を熱心に受けている」「家での学習に積極的に取り組んでいる」）の得点が高いことから、「自己理解・自己管理能力」を育成することが実際の学習行動に結び付くと考えられる。

一方で、「これからもっとたくさんのことを学びたいと思う」という項目はA群・D群が高い得点であったことから、今後の学習に対する意欲や態度については「キャリアプランニング能力」の育成がより重要である。

(2) 「基礎的・汎用的能力」の群別に見た学習意欲の変化（事前調査・事後調査）

大学教員による講義受講体験というキャリア教育が高校生の学習意欲の向上に及ぼす教育効果について、探索的に検討を行うことを目的として、体験前後の学習意欲の比較を行った。また、こうした高大接続を意識したキャリア教育がどのような生徒に対して有効であるのかを明らかにするために、体験参加前の「基礎的・汎用的能力」の群別に検討を行った。

結果からとりわけ注目すべき点は、調査対象者の中で「自己理解・自己管理能力」と「キャリアプランニング能力」が相対的に低く位置付けられていた生徒群（C群）が、体験後に学習時間が増加し、高校の授業に対する姿勢も向上していたことであった。

これは、「基礎的・汎用的能力」が必ずしも十分に育成されているとは言えない高校生にとっても、今回体験した学問分野の講義を通じて、高校での日々の授業や自主学習の重要さに気付き、授業に向き合う姿勢や自主学習時間が増加したと考えられる。

したがって、当該体験のような現在の学びと大学での学びや生き方等との接続を意識したキャリア教育は、学習意欲の向上という点で幅広い生徒にとって有用である。

4 まとめと今後の課題

学習意欲の向上に対するキャリア教育の効果を期待されていながらも生徒への調査に基づく実証研究の十分な蓄積が見られていない中で、高等学校でのキャリア教育を通じて社会的・職業的自立に必要な「基礎的・汎用的能力」を育成することが、高校生の学習意欲を高める可能性を指摘した。今後も、社会的・職業的自立の基盤となる態度や能力の育成と学習意欲との関連を多面的に検討する必要がある。

具体的には、大学教員による講義を受講した高校生の学習意欲や学習時間について、「基礎的・汎用的能力」のうち「自己理解・自己管理能力」と「キャリアプランニング能力」の自己評価の程度による群別に検討を行った。また、大学講義体験がどのような生徒に有効であるのかについて検討した。

その結果から、体験前の事前調査の分析を通じて、「キャリアプランニング能力」を高める必要性が指摘できるが、この「キャリアプランニング能力」は、4能力の中でもとりわけ「働くこと」に焦点を当てた能力領域である。こうした「働くこと」を自分自身のこととして捉え、生涯にわたってキャリアを形成していくための能力である「キャリアプランニング能力」と、高校生段階での「学ぶこと」に対する態度・行動・意欲が互いに関連している点を今回明らかにしたことは大きな意義がある。

また、こうした「キャリアプランニング能力」を含む「基礎的・汎用的能力」の育成が必ずしも十分でない生徒にとっても、当該体験のような現在の学びと大学での学びや生き方等との接続を意識したキャリア教育は、学習意欲の向上という点で有用であると指摘した。

一方で、今回のような大学講義の体験機会をそれぞれの生徒がどのように受け止め、その意味付け方や内容が、どのように学習意欲の向上に結び付くのかについての詳細な分析を行う必要がある。くわえて、調査対象が高校2年生のみであることや、私立女子高等学校ゆえに男女差についての分析がされていないため、過度な一般化はできない。

以上を踏まえて、今後においては、男女を含めた縦断調査を基にして、どのようなキャリア教育の実践が「基礎的・汎用的能力」を高めるのかについて検討することや、「基礎的・汎用的能力」の高まりと学習意欲との相互作用の観点を含めた因果関係の検討が必要である。

ⁱ 小数点第二位を四捨五入しているため割合を合計すると100%を超える。

ⁱⁱ 2020年10月現在の名称は「国立大学56工学系学部長会議」である。また、2020年の本イベントは、後援「文部科学省」、協力「国立大学56工学系学部長会議」「全国農学系学部長会議」となっている。2020年度は、新型コロナウイルスによる感染拡大防止の観点から来場型での実施を中止して、2020年9月～10月の期間に「夢ナビライブ2020国公私立大学合同進学オンラインイベント」と称するオンライン形式による実施となっている。

<引用文献>

中央教育審議会（2008）『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について（答申）』

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）』

中央教育審議会（2016）『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（答申）』

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

浜銀総合研究所（2013）『平成24年度文部科学省委託調査 高等学校普通科におけるキャリア教育の実践と生徒の変容の相関関係に関する調査研究報告書』、株式会社 浜銀総合研究所。

堀川博基（2012）「中学校編「基礎的・汎用的能力」でキャリア教育を創る：「基礎的・汎用的能力」を活かした中学校キャリア教育の研修」、『進路指導』、85(2)、9-14。

Hui-Chin Chu., & Mei-Chi Hsieh. (2007) A Study of Career Development, Learning Motivation, and Learning

- Satisfaction of Adult Learners in Unconventional Scheduling Graduate Programs. *Online Submission, Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas.*
- 今井由美・高寺政行・清水義雄 (2007) 「高校生の職業観形成におけるインターンシップの効果」, 『日本感性工学会研究論文集』, 7(1), 137-144.
- 梶原篤・辰巳哲也・市村真優・岩田健太郎 (2019) 「中学生, 高校生の大学研究室訪問—中学, 高校と大学との間—」, 『次世代教員養成センター研究紀要』, 5, 247-250.
- 国立教育政策研究所 (2002) 『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 (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』
- 国立教育政策研究所 (2019) 『平成29年度職場体験・インターンシップ実施状況等結果 (概要)』
- 倉元直樹・鈴木敏明・三原毅・上杉茂樹・鈴木誠・吉田寿夫 (2004) 「高校生の『大学体験』と学習意欲」, 『日本教育心理学会第46回総会発表論文集』, 60-61.
- 文部科学省 (2011) 『高等学校キャリア教育の手引き』
- 小原瑞・山岡晶 (2014) 「キャリア教育の充実に向けた教育課程や指導方法の工夫改善についての研究: 産業界と連携したキャリア教育の充実」, 『平成25年度研究紀要』高知県教育センター, 50-61.
- 大嶋玲未・廣川佳子・宮崎弦太・芳賀繁 (2016) 「大学生の基礎的・汎用的能力の測定の試み」, 『キャリアデザイン研究』, 12, 145-155.
- 酒井貞彦 (2003) 「普通科高校のインターンシップにおける生徒の『学び』の意義について: 高校生の感想文分析を通しての一考察」, 『公教育システム研究』, 3, 97-125.
- 職業教育・進路指導研究会 (1998) 『職業教育及び進路指導に関する基礎的研究 (最終報告) 平成8・9年度文部省委託調査研究』
- 立石慎治 (2014) 「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.
- Xue Xing., Margarita Huerta., & Tiberio Garza. (2019) College and Career Preparation Activities and Their Influence on Post-High School Education and Work Attainment. *Journal of Career and Technical Education*, 34(1), 8-28.
- 山田智之 (2007) 「5日間の職場体験学習が中学生の進路関連自己効力感に及ぼす効果」, 『キャリアデザイン研究』, 3, 103 - 115.
- 山田智之 (2011) 「職場体験による中学生の進路成熟及び自律的高校進学動機の変容と影響要因」, 『キャリア教育研究』, 30, 1-14.
- 山田亮・松井賢二 (2010) 「キャリア教育は学習意欲と教科学力を高めるか? - キャリア教育の効果に関する探索的研究 (1) 」, 『日本キャリア教育学会 第32回研究大会発表論文集』, 144-145.
- 山田亮 (2018) 「中学生の進路成熟および進路課題自信と学習時間との関連」, 『現代社会文化研究』, 66, 121-136.
- 山田亮 (2019) 「高校生の『基礎的・汎用的能力』の自己評価と学習意欲との関連」, 『現代社会文化研究』, 68, 15-29.