

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

山田 亮

Abstract

This study examined the relationships between career maturity, career decision-making self-efficacy, and the length of subjective learning time. A total of 192 junior high school students completed a self-administered questionnaire. The junior high school students were divided into 1 of the following 2 groups: (a) group with high career maturity scores, (b) group with low career maturity scores. Then, the junior high school students were divided into 1 of the following 2 groups: (a) group with high career decision-making self-efficacy scores, (b) group with low career decision-making self-efficacy scores. The results indicated that the learning time of the group with high career maturity scores was longer than that of the group with low career maturity scores, the learning time of the group with high career decision-making self-efficacy scores was longer than that of the group with low career decision-making self-efficacy scores. Based on this result, the relationship between the career education in junior high school and learning motivation was discussed.

キーワード…… キャリア教育 学習意欲 学習時間 進路成熟 進路課題自信

1 問題と目的

キャリア教育は学習意欲を高めるのか。本研究の目的は、この問いに対して検討を行うことである。この目的に至った問題意識としては、1990年代以降の学力低下論争、および2000年代の学力調査結果を通して社会的議論となった学力・学習意欲低下の懸念に対して、キャリア教育が一定の向上効果をもたらすことが期待されている点にある。

同世代の50%を超える生徒が現役で大学・短期大学へ進学し、高等教育は大衆化時代を迎えた¹⁾。この大学進学率の上昇は、高等教育の機会を一部の者に限定せず、より高度で専門的な教育を受ける機会を拡大したという点で、肯定的な見方ができる。その一方で、この高等教育の機会拡大は、大学の 신설・学部増設・定員増加と入試方式の多様化、少子化に伴う選抜競争の弛緩によってもたらされたものでもある。

この高等教育をめぐる状況と並行して、初等・中等教育では1990年代以降、学習指導要領の改訂によって、「新しい学力観」「ゆとり教育」「総合学習」「総合学科」といったキーワードで語られる「個性化・多様化」が進んだ。

こうした流れの中で、教科教育内で習得する知識・技能である「学力」、とりわけペーパーテストで測られる「教科学力」の低下が懸念されるようになった。学力低下を巡っては、各種の

国際学力調査（PISA・TIMSS）や国内学力調査（全国学力学習状況調査等）のデータ等が用いられて盛んに議論が行われている²⁾。

上述の状況において、中央教育審議会（2008）は、「学校での学習に自分の将来との関係で意義が見出せずに、学習意欲が低下し、学習習慣が確立しないといった状況が見られる」という現状認識を示している。

このような初等中等教育・高等教育をめぐる状況の中、キャリア教育は学習意欲を高める教育効果を持ちうるのか。キャリア教育に求められているマクロな課題は、学校から社会・職業への円滑な移行であり、具体的には無業者や早期離職等の状況改善である。また、学校における実践上の課題は、社会的・職業的自立に必要な基盤となる能力の育成である。この基盤能力は、「職業的（進路）発達にかかわる諸能力」や「基礎的・汎用的能力」として、調査報告書・審議報告書・答申等で示されている（国立教育政策研究所，2002；中央教育審議会，2011）。さらに、上記の課題に加えて、キャリア教育は、学校における学習と社会や自分の将来との結びつき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に寄与するものとして期待されている（文部科学省，2011）。

しかし、キャリア教育が学習意欲を高めるという道筋については、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）である。よって、今後においても教員調査・生徒調査に基づく実証研究の蓄積が必要である。

こうした問題意識に基づき、山田・松井（2010）では、高校生に対して質問紙調査を行い、将来の仕事や人生に活かすために学ぶ動機である「実用志向の学習動機」と学習意欲の量的指標である「学習時間の長さ」は相関関係があるという結果を得た。この「将来のために学ぶ」という実用志向の学習動機は、キャリア教育が目指している「現在の学習と将来との関連づけ」を図る中で生まれ、キャリア教育を通じて育まれる動機であると考えられる。

今後の中学校・高等学校において、キャリア教育によって学習意欲を高めるという確かな実践を蓄積していくためには、キャリア教育によって育成すべき意識や態度が実際の学習行動と関連しているか否かについて明らかにする必要があるだろう。

そこで、本研究では、中学生を対象とした質問紙調査を用いて、進路やキャリアに関する意識・態度と学習時間の関連について検討する。具体的には、これまでの進路指導・キャリア教育の効果の指標として用いられてきた中学生の進路成熟と進路課題自信と、学習時間との関連の有無の分析を通して、キャリア教育が持つ学習意欲に対する教育効果の可能性を検討することを目的とする。

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 中学校に在籍する 1 年生～3 年生を選定した。この中学校は、首都圏の私立女子中高一貫校であり、在籍する調査対象者は、高等学校への受験を経ずに内部進学を予定している中学生である。中高一貫校の中学生を対象とすることは、高校への受験を意識して学習時間が長くなるという影響を取り除いたうえでキャリア教育と学習時間の関連をより検討しやすいという利点がある。

調査方法は質問紙調査であり、2012 年 11 月～12 月に「総合的な学習の時間」の中で学級担任を通じて実施した。本質問紙調査に回答した中学生は 192 名であり、内訳は中学 1 年生 53 名、中学 2 年生 61 名、中学 3 年生 78 名であった。

調査対象の中学校では、「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、職業調べや職業人インタビュー、職業人講話を聞いてのレポート作成などのキャリア学習を行っている。また、理数教育に重点を置いており、この「総合的な学習の時間」では、キャリア学習の他に、理科分野の観察レポートや実験レポート・小論文作成などを実施している。

本研究の調査は学級ごとに総合的な学習の時間の中で実施された。調査への参加は任意であり、回答の中断や回答したくない場合には回答しなくてよいこと、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、学級担任を通じて口頭でも伝えた。

2-2 調査内容

質問紙調査法を用いて、下記の項目について調査を行った。

(1)進路成熟

進路成熟 (career maturity) とは、キャリア発達の程度・水準・進行状態を測定評価する概念であり、「キャリア (生き方・進路) の設計・選択やその後の適応へのレディネスないし取り組み姿勢」である (坂柳, 1992)。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」(中央教育審議会, 2011) と定義されていることから、学校におけるキャリア教育は進路成熟を高めることを意図していると考えられる。その例として、職場体験によって中学生の進路成熟が高められたという実践も報告されている (山田, 2011)。

そこで、本研究においては、中学生の進路成熟度を測定する尺度 (坂柳, 1992 ; 松井, 2001) を参考に、15項目を設定して回答を求めた。なお、この進路成熟には3つの下位概念があり、①「教育」、②「職業」、③「人生」の3側面における成熟度を測定する項目を5つずつ設定した。具体的には、「教育進路成熟」は、主に進学先の選択・進路決定への取り組みに関する項目であ

り、「職業進路成熟」は、主に職業選択への取り組み・姿勢などに関する項目であり、「人生進路成熟」は、主に人生や生き方への取り組み・姿勢などに関する項目である。

各調査項目は「1=全くあてはまらない」～「5=よくあてはまる」までの5段階評定法で回答を求めた。

(2)進路課題自信

「進路課題自信尺度」（坂柳・清水，1990）を用いて、生徒が進路選択を行う上での課題について、どの程度遂行する自信があるか、12項目の回答を求めた。この「進路課題自信尺度」は、「進学」、「職業」、「人生」の3側面から測定する構成となっている。

この「進路課題自信尺度」は、進路選択課題に対する自信の程度を「進路選択に対する自己効力感」（Taylor&Betz, 1983）として操作的に捉えて測定するものである。この進路課題自信尺度は、コンピュータを活用した中学生に対するキャリアガイダンスの効果（下村，2007）、中学生の職場体験の効果（山田，2007）など、進路指導・キャリア教育の実践の効果測定を目的としたいくつかの研究で用いられており、進路課題自信度が高い場合にはその後の進路選択行動を活発に行う可能性が高いことが指摘されている。

本研究においては、「進学先選択」、「職業選択」、「人生や生き方の選択」の3側面のそれぞれにおいて、「情報収集・目標と計画・決定・適応」の4項目に対する自信をたずねている。なお、各調査項目は「1=全く自信がない」～「5=とても自信がある」までの5段階評定法で回答を求めた。

(3)学習時間

平日と休日の自宅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。この「学習意欲」は、例えば「自ら学ぶ意欲（自律的な学習意欲）」と「他律的な学習意欲」など、多面的に捉えられる概念である（桜井，2009）。調査においては、実際の学習行動の側面である「学習時間」を学習意欲の代理指標として用いた。

なお、調査では定期試験期間の学習時間（平日・休日）もたずねているが、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)入部・通塾・習い事の有無

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。

3 結果

3-1 尺度の検討

(1)進路成熟尺度

進路成熟尺度は、坂柳（1992, 1993）の中で信頼性・妥当性の検討が行われている。本研究では、中学校の授業時間内での負担の少なさを考慮して、坂柳（1992）の27項目の中から因子負荷量の高い順に項目を選定した松井（2001）にならって15項目を使用した。この進路成熟尺度の3つの下位概念である①「教育進路成熟」、②「職業進路成熟」、③「人生進路成熟」の3側面について、それぞれ5項目ずつ回答を求めた。

下位尺度得点の算出については、坂柳（1992）の中で信頼性・妥当性がされていることから、松井（2001）にならって、①「教育進路成熟度得点」、②「職業進路成熟度得点」、③「人生進路成熟度得点」とした。3つの下位尺度を合成した得点および下位尺度毎の得点と標準偏差、最小値と最大値、 α 係数を表1に示した。 α 係数は.769～.826であることから進路成熟尺度の内的一貫性は十分に高いものと判断した（本稿における表・図はすべて筆者作成）。

表1 進路成熟尺度の基本統計量と α 係数（N=192）

尺度	得点	標準偏差	最小値	最大値	α 係数
教育進路成熟（5項目）	15.38	4.47	5	25	.826
職業進路成熟（5項目）	16.48	4.49	5	25	.769
人生進路成熟（5項目）	16.46	4.03	6	25	.813

(2)進路課題自信尺度

進路課題自信尺度は、坂柳・清水（1990）の中で信頼性・妥当性の検討が行われている。「進学先選択」、「職業選択」、「人生や生き方の選択」の3側面のそれぞれについて、「情報収集、目標と計画、決定、適応」の4項目に対する自信をたずねており、計12項目の回答を求めた。本研究においては、坂柳・清水（1990）にならって、①「進学」、②「職業」、③「人生」の3側面について下位尺度を作成し、それぞれ①「進学課題自信得点」、②「職業課題自信得点」、③「人生課題自信得点」とした。

3つの下位尺度を合成した得点および下位尺度毎の得点と標準偏差、最小値と最大値、 α 係数を表2に示した。 α 係数は.835～.903であることから進路成熟尺度の内的一貫性は十分に高いものと判断した。

表 2 進路課題自信尺度の基本統計量と α 係数 (N=192)

尺度	得点	標準偏差	最小値	最大値	α 係数
進学課題自信 (4 項目)	11.64	3.05	4	20	.874
職業課題自信 (4 項目)	12.43	3.27	4	20	.835
人生課題自信 (4 項目)	12.21	3.02	4	20	.903

(3)学習時間

定期試験期間ではない普段の自宅学習時間を平日・休日に分けて回答を求めた。学年別の平日・休日の学習時間は表 3 の通りである。平日よりも休日の学習時間が長く、中学 3 年生の標準偏差が最も大きかった。

表 3 学年別の学習時間と標準偏差 (N=192)

		中学 1 年生 (N=53)	中学 2 年生 (N=61)	中学 3 年生 (N=78)
平日	平均値 (分)	82.45	77.13	71.67
	標準偏差	50.80	48.74	58.10
休日	平均値 (分)	135.66	131.72	130.26
	標準偏差	85.74	72.51	114.93

3-2 学習時間の長さとの関連

(1)進路成熟の高低による学習時間の差

進路成熟尺度の 3 つの下位尺度（教育、職業、人生）それぞれの得点の高低によって学習時間に差が見られるのかを検討した。手続きとしては、教育進路成熟(5 項目合計)の平均値(15.38)以上の生徒を「教育進路成熟高群」とし、平均値(15.38)未満の生徒を「教育進路成熟低群」として、操作的に分けた 2 群の間で学習時間に差がみられるかを検討した。また、同様の手続きで「職業進路成熟」(5 項目の平均値 16.48)と「人生進路成熟」(5 項目の平均値 16.46)についても行い、それぞれの高群と低群の間の学習時間の差異を検討した。分析方法としては、学年(1 年、2 年、3 年)と進路成熟度(高群、低群)を被検者間要因とする 2 要因の分散分析を平日と休日の学習時間それぞれについて行った。各条件の平均値と標準偏差を表 4 に示した。

表 4 各条件（学年×進路成熟度）における学習時間の平均値と標準偏差

		中学 1 年生		中学 2 年生		中学 3 年生	
		低群 (N=23)	高群 (N=30)	低群 (N=29)	高群 (N=32)	低群 (N=35)	高群 (N=43)
平日	平均値 (分)	91.52	75.50	65.00	88.13	51.14	88.37
	標準偏差	61.04	41.05	37.18	37.18	23.98	71.3
休日	平均値 (分)	143.47	129.67	113.62	148.13	88.00	164.65
	標準偏差	84.24	87.81	72.67	69.44	53.29	138.62

分析の結果、進路成熟尺度の 3 つの下位尺度（教育、職業、人生）のうち「教育進路成熟」の高群と低群の間にも学習時間の有意差が見られた。図 1 に平日の学習時間についての平均値のプロットを、図 2 に休日の学習時間について平均値のプロットを示した。

まず、平日の学習時間を従属変数とした分散分析の結果、教育進路成熟度の主効果が有意であった ($F(2,186) = 6.42, p < .05$) また、学年と教育進路成熟度の交互作用が有意であった ($F(2,186) = 3.26, p < .05$)。交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行った。その結果、学年の各水準における教育進路成熟度の単純主効果が有意であり ($F(1,186) = 12.74, p < .001$)、中学 3 年生において教育進路成熟度の高群が低群よりも学習時間が有意に長かった ($p < .001$)。また、進路成熟度の各水準における学年の単純主効果が有意であった ($F(2,186) = 3.72, p < .05$)。そこで、Bonferroni の多重比較検定を行ったところ、教育進路成熟度の低群において中学 1 年生が中学 3 年生よりも学習時間が有意に長かった ($p < .05$)。

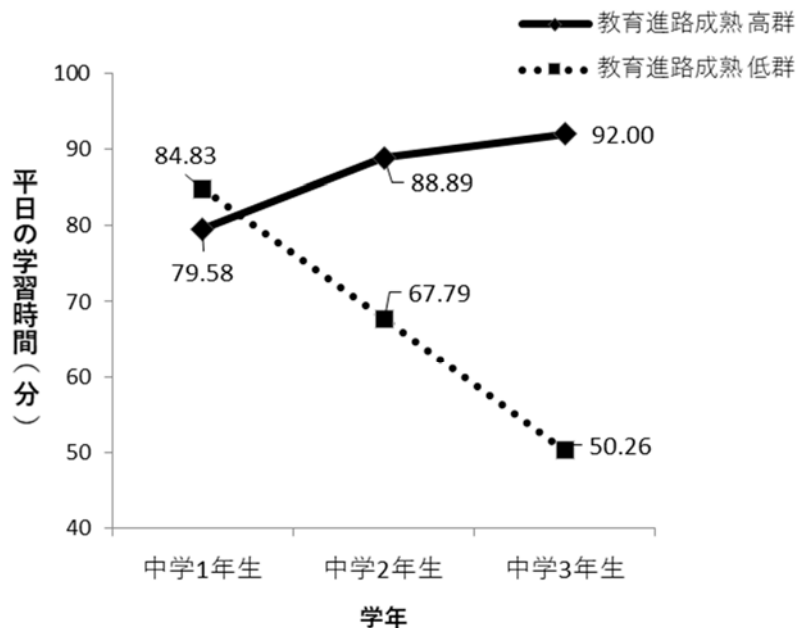


図1 教育進路成熟高群・低群別および学年別の
平日学習時間の平均

次に、休日の学習時間を従属変数とした分散分析の結果、教育進路成熟度の主効果が有意であった ($F(2,186) = 7.65, p < .01$)。また、学年と教育進路成熟度の交互作用が有意であった ($F(2,186) = 4.21, p < .05$)。交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行った。その結果、学年の各水準における教育進路成熟度の単純主効果が有意であり ($F(1,186) = 16.31, p < .001$)、中学3年生において教育進路成熟度の高群が低群よりも学習時間が有意に長かった ($p < .001$)。

分析の結果、相対的に教育進路成熟度の高い生徒が低い生徒よりも学習時間が長いのは中学3年生においてのみであり、中学1年生と中学2年生においては進路成熟度の高低による学習時間の長さには差が見られなかった。この結果は平日と休日の学習時間の両方に見られた。また、教育進路成熟度が相対的に低い群においては、中学3年生は中学1年生よりも学習時間が短かった。この結果は平日の学習時間のみに見られた。

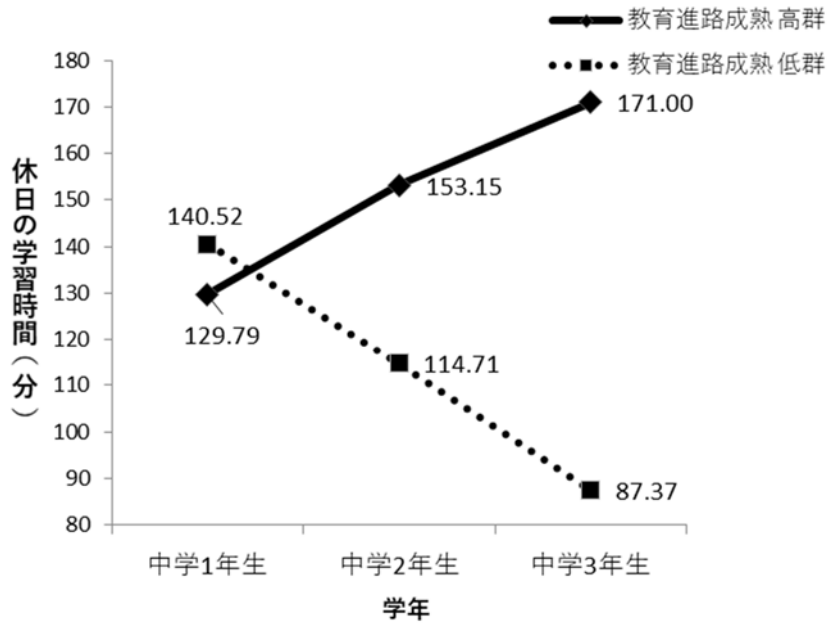


図2 教育進路成熟高群・低群別および学年別の休日学習時間の平均

(2)進路課題自信の高低による学習時間の差

進路課題自信尺度の3つの下位尺度(進学、職業、人生)それぞれの得点の高低によって、「学習時間」に差が見られるのかを検討した。手続きとしては、進学課題自信尺度(12項目合計)の平均値(11.64)以上の生徒を「進学課題自信高群」とし、平均値(11.64)以下の生徒を「進学課題自信低群」として、操作的に分けた2群の間で学習時間に差がみられるかについて検討した。また、同様の手続きで「職業課題自信」(5項目の平均値12.43)と「人生進路課題」(5項目の平均値12.21)についても行い、それぞれの高群と低群の間の学習時間の差異を検討した。学年(1年、2年、3年)と進路課題自信度(高群、低群)を被検者間要因とする2要因の分散分析を行った。学習時間の長さを従属変数として平日と休日のそれぞれについて分析を行った。各条件の平均値と標準偏差を表5に示した。

表 5 各条件（学年×進路課題自信度）における学習時間の平均値と標準偏差

		中学 1 年生		中学 2 年生		中学 3 年生	
		低群 (N=26)	高群 (N=28)	低群 (N=37)	高群 (N=27)	低群 (N=33)	高群 (N=41)
平日	平均値	83.65	73.39	52.43	81.30	80.30	89.02
	標準偏差	63.43	44.93	29.76	35.91	52.23	52.23
休日	平均値	126.92	125.00	94.59	144.07	137.42	162.44
	標準偏差	86.15	78.62	58.43	86.11	67.59	141.82

分析の結果、進路課題自信尺度の3つの下位尺度（教育、職業、人生）のうち「進学課題自信」の高群と低群の間でのみ学習時間の有意差が見られた。図3に平日の学習時間についての平均値のプロットを、図4に休日の学習時間について平均値のプロットを示した。

まず、平日の学習時間を従属変数とした分散分析の結果、学年と進学課題自信の交互作用 ($F(2,186) = 2.20, ns$) は有意でなく、進学課題自信のみ主効果 ($F(2,186) = 10.97, p < .01$) は有意であり、進学課題自信の高群が低群よりも学習時間が有意に長かった ($p < .01$)。

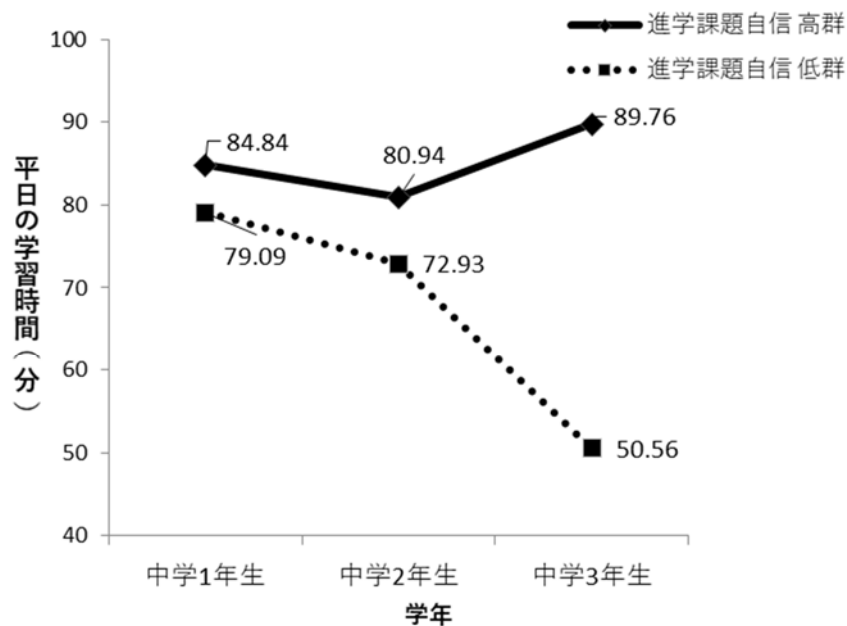


図3 進学課題自信高群・低群別および学年別の平日学習時間の平均

次に、休日の学習時間を従属変数とした分散分析の結果、学年と進学課題自信度の交互作用 ($F(2,186) = 2.24, ns$) は有意でなく、進学課題自信のみ主効果 ($F(2,186) = 9.21, p < .01$) は有意であり、進学課題自信の高群が低群よりも学習時間が有意に長かった ($p < .01$)。

分析の結果、相対的に進学課題自信の高い生徒が低い生徒よりも平日と休日の学習時間が長いといえる。

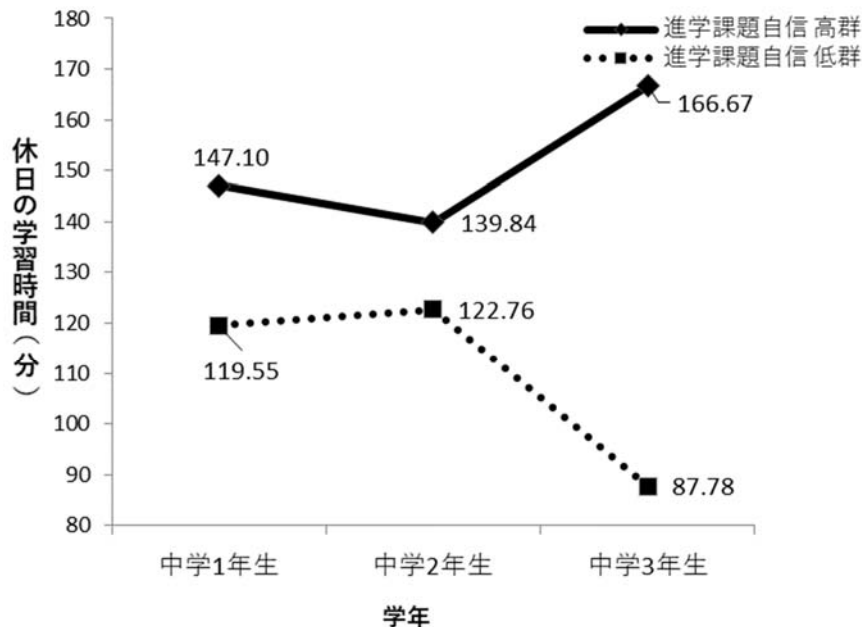


図4 進路課題自信高群・低群別および学年別の休日学習時間の平均

(3) 学習時間に影響を及ぼす要因

「進路成熟」と「進路課題自信」には下位概念が設定されている。進路成熟は「教育」、「職業」、「人生」の3側面への取り組みや姿勢で構成されており、調査に用いた尺度には「教育進路成熟」、「職業進路成熟」、「人生進路成熟」の下位尺度がある。また、進路課題自信は「進学」、「職業」、「人生」の3側面への進路選択課題に対する自信から構成されており、調査に用いた尺度には「進学課題自信」、「職業課題自信」、「人生課題自信」の下位尺度がある。

これまでの分析において、中学3年生において進路成熟が高い群は低い群よりも相対的に学習時間が長いという結果を得ている。また、進路課題自信が高い群は低い群よりも相対的に学習時間が長いという結果を得た。そこで、次に進路成熟と進路課題自信を構成する側面のいずれが学習時間と関連を持つのかについて分析を行った。

具体的には、「学習時間」を目的変数とする重回帰分析を用いて、影響を及ぼす要因を検討した。分析に用いた説明変数は、「教育進路成熟、職業進路成熟、人生進路成熟」、「進学課題自信、職業課題自信、人生課題自信」の各下位尺度得点と、「入部、通塾、習い事」の有無である。

重回帰分析の手順としては、学年別に進路成熟の3つの下位尺度（教育、職業、人生）と学習時間の関連について分析し、次に学年別に進路課題自信の3つの下位尺度（進学、職業、人生）と学習時間の関連について分析した。なお、それぞれの分析の説明変数の中に「入部、通塾、習い事」の有無を「無=0, 有=1」のダミー変数として含めて、これらの影響を統制するために全ての説明変数を強制投入して分析を行った。重回帰分析を学年別に行った結果、進路成熟度を説明変数とする中学3年生の回帰式のみ5%水準で有意であった。

分析の結果、進路成熟の3側面の相対的な影響の強さを見ると、中学3年生における教育進路成熟のみが学習時間に有意な影響を及ぼす要因であった。また、学習時間の長さに対する入部の有無、通塾の有無、習い事の有無の影響は見られなかった（表6, 表7）。

表6 中学3年生の平日学習時間に対する重回帰分析の結果

	標準偏回帰係数 (β)	標準誤差	P 値
入部の有無 (無=0, 有=1)	-.117	13.38	.304
通塾の有無 (無=0, 有=1)	.174	13.97	.132
習い事の有無 (無=0, 有=1)	-.158	13.94	.162
教育進路成熟	.380*	2.23	.033
職業進路成熟	-.174	2.68	.419
人生進路成熟	.162	2.78	.445

$R^2=.227$ $Adj R^2=.155$ $F=3.137$ $df=64$ $*p<.05$

表7 中学3年生の休日学習時間に対する重回帰分析の結果

	標準偏回帰係数 (β)	標準誤差	P 値
入部の有無 (無=0, 有=1)	-.108	27.13	.356
通塾の有無 (無=0, 有=1)	.120	28.32	.310
習い事の有無 (無=0, 有=1)	-.131	28.26	.258
教育進路成熟	.405*	4.51	.028
職業進路成熟	-.148	5.43	.503
人生進路成熟	.077	5.63	.724

$R^2=.183$ $Adj R^2=.107$ $F=2.395$ $df=64$ $*p<.05$

4 考察

本研究では、キャリア教育によって育成すべき意識・態度である進路成熟および進路課題自信と中学生の学習時間の長さとの関連の有無について検討した。本研究では学習意欲の量的指標として、実際の学習行動である自宅学習時間を用いた。

4-1 進路成熟の高低による学習時間の差

まず、進路成熟度による学習時間の差について検討した。進路成熟度が高い群は低い群よりも学習時間が長いという結果は3年生のみに見られ、1年生と2年生では進路成熟度の高低による学習時間の長短に有意な差が見られなかった。また、進路成熟度の低い群において学年間に有意な差が見られ、3年生が1年生よりも休日の学習時間が大幅に短かった。これらの結果は、進路成熟の程度と学習時間の関連が学年段階を追うごとに強くなっていくことを示唆するものである。キャリア教育はキャリア発達を促す教育（中央教育審議会, 2011）であり、そのキャリア発達の程度・水準・進行状態である進路成熟の高まりや未成熟さが中学3年生段階での自主的な学習行動の個人差として表れてくると考えられる。これまでの進路指導・キャリア教育研究における代表的な効果指標である進路成熟を高めることによって学習意欲が向上する可能性が示唆されたことは、今後の中学校における進路指導・キャリア教育の実践にとって意義があるだろう。

4-2 進路課題自信の高低による学習時間の差

次に、進路課題自信度による学習時間の差について検討した。平日の学習時間および休日の学習時間については、進路課題自信度が高い群は低い群よりも学習時間が有意に長いという結果が見られた。この結果と学年ごとの平均値の推移を考慮すると、進路成熟度ほど明確でないものの、進路課題自信の程度と学習時間の関連が学年を追うごとに強くなっていくことが示唆される。中学校3年次においては、進路課題自信の程度が学習時間の個人差として表れる可能性が考えられる。進路課題自信はこれから直面する進路選択課題に対して首尾よく取り組めるという自己効力感であり、教育的介入によって変化させたり高めたりすることができると考えられていることから中学校の職場体験実施の理論的背景となっている（下村, 2009）。進路課題自信度を高めることが学習意欲の向上につながる可能性が本研究で示唆されたことは、大きな実践上の意義があると考えられるだろう。

4-3 学習時間に影響を及ぼす要因

さらに、進路成熟と進路課題自信のどの側面が学習時間と関連を持っているのかについての相対的な影響の強さを検討した。また、入部の有無・通塾の有無・習い事の有無を説明変数に含めて、これらの放課後の過ごし方の影響を統制して学年別に分析した。分析の結果、進路成

熟を説明変数として中学3年生の学習時間を目的変数とする回帰式のみで統計的に有意であった。結果として、進路成熟を構成する概念のうち教育進路成熟のみが有意な影響力を持っていた。入部・通塾・習い事の有無の影響を統制した場合でも、教育進路成熟が学習時間に最も影響を及ぼしていた。一方で、進路課題自信のどの側面も学習時間に対して相対的に有意な影響を持っていなかった。この結果は、中学3年生における教育進路成熟が学習意欲に強い影響を持つ可能性を示唆している。進学先選択や進学先への適応に対する取り組み姿勢である教育進路成熟を高めることで学習意欲が高まる可能性が本研究において示唆されたことは、学習意欲を高めるキャリア教育の内容や方法、例えば高校調べや高校訪問の事前・事後学習の内容や方法などを中学校において具体的に検討する上で意義があるだろう。

5 本研究の意義と今後の課題

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、本研究は進路成熟の高低と学習時間との関連が特に中学3年生において強いことを見出した。この結果からキャリア教育が学習意欲の向上を促す可能性を指摘した。今後もキャリア教育で育成すべき意識や態度および能力と学習意欲との関連を検討する必要がある。

しかし、一方で、どのようなキャリア教育実践が学習意欲を高めるのかについての知見は、本研究からは指摘できない。また、本研究の方法論の課題として、一時点における横断調査による分析結果であり、学年変化や因果関係について厳密に分析することができない。また、調査対象が私立女子中高一貫校ゆえに男女差についての分析がされておらず、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進路意識や態度の変容と学習意欲との関連を検討し、どのようなキャリア教育が実際に学習意欲を高めているのかについての実践を検討する必要がある。

<注>

- 1) 文部科学省の学校基本調査（2007）によれば、高等学校卒業者に占める大学等進学率（現役）が平成19年度に初めて50%を超過して51.2%となった。また、平成29年度は54.7%であった（文部科学省, 2017）。ここでいう「大学等進学者」とは、文部科学省（2007,2017）によれば、「大学の学部・通信教育部・別科、短期大学の本科・通信教育部・別科、高等学校等の専攻科への進学者である。また、進学しかつ就職した者を含む。」とされている。
- 2) PISA（Programme for International Student Assessment）とは、OECDが実施する生徒の学習到達度調査である。義務教育修了段階の15歳児の生徒が持っている知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価している（国立教育政策研究所, 2016）。読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野について、2000年以降、3年ごとに調査を実施し、2015年調査では科学的リ

テラシーを中心分野として重点的に調査している。日本については、2003年に読解力、2006年に数学的リテラシーの平均得点と国際順位が低下したが、2012年の結果では全ての分野において平均得点と国際順位の上昇が見られた。TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) とは、国際教育到達度評価学会 (IEA) が行う国際数学・理科教育動向調査である。TIMSSは、児童生徒の算数・数学、理科の到達度を国際的な尺度によって測定し、児童生徒の学習環境等との関係を明らかにするために実施する調査である (文部科学省, 2016)。2003年の調査では小学4年生の理科および中学2年生の数学の平均得点が有意に低下したが、2015年においては、小学校の算数と理科および中学校の数学・理科において平均得点が有意に上昇した (文部科学省, 2016)。

<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』
- 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』
- 浜銀総合研究所 (2013) 『文部科学省委託研究 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』
- 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 (2016) 『OECD 生徒の学習到達度調査 Programme for International Student Assessment ~ 2015 年調査国際結果の要約~』
- 松井賢二 (2001) 「中学校の学校適応と進路 (キャリア) 成熟、自己肯定感との関係(II)」、『新潟大学教育人間科学部紀要 (人文・社会科学編)』、4(1)、237-247.
- 文部科学省 (2007) 『平成19年度学校基本調査 (確定値)』
- 文部科学省 (2016) 『国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS2015) のポイント』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1379931_1_1.pdf
- 文部科学省 (2017) 『平成29年度学校基本調査 (確定値)』
- 坂柳恒夫・清水和秋 (1990) 「中学生の進路課題自信度と性役割自己概念との関連」、『進路指導研究』、11、18-27.
- 坂柳恒夫 (1992) 「中学生の進路成熟に関する縦断的研究」、『愛知教育大学教科教育センター研究報告』、16、299-308.
- 坂柳恒夫 (1993) 「高校生の進路成熟に関する縦断的研究」、『愛知教育大学教科教育センター研究報告』、17、127-135.
- 桜井茂男 (2009) 『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて』、有斐閣
- 下村英雄 (2007) 「中学校におけるコンピュータを活用したキャリアガイダンスが進路自己効力感に与える影響」、『教育心理学研究』、55、276-286.
- 下村英雄 (2009) 『キャリア教育の心理学 大人は、子どもと若者に何を伝えたいのか』、東海教育研究所
- 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.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. 1983 “Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision.” *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- 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.

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（山田亮）

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？ー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.

主指導教員（松井賢二教授）、副指導教員（雲尾周准教授・杉澤武俊准教授）