

# キャリア教育を通じた生徒の成長 ——3年間の縦断調査による自己効力感の変化——

辰巳 哲子 リクルートワークス研究所・主任研究員

本稿の主たる目的は、「ライフキャリア」の視点から生徒の高校3年間の自己効力感の変化を実証的に検討し、その要因間の影響構造を明確化することによって生徒への介入方法を検討することにある。具体的には対人自己効力感からキャリアプランニング自己効力感への影響に着目し3年間の縦断データを分析したところ、対人自己効力感は「目的理解の自己効力感」を介してキャリアプランニングの自己効力感に影響していることが示された。

**キーワード：キャリア教育，キャリアプランニング，自己効力感，縦断調査**

## 目次

- I. はじめに
  - I-1. 問題意識・本研究の目的
  - I-2. 本稿の構成
- II. 先行研究
  - II-1. キャリア自己効力感 のレビュー
  - II-2. 対人能力とキャリアプランニングの関係
  - II-3. 対人とCP効力感の関係を解明する
- III. 調査概要
  - III-1. 調査対象・時期
  - III-2. 測定内容
  - III-3. 調査校で実施されたキャリア教育の概要
  - III-4. 分析方法
- IV. 分析結果
  - IV-1. 3カ年のクロス集計結果
  - IV-2. 対人効力感の縦断的推移
  - IV-3. CP効力感の縦断的推移
  - IV-4. 3時点における測面間の構造的な影響関係
- V. 総括と今後の課題
  - V-1. 考察と結論
  - V-2. 本研究の限界と今後の課題

1986年当時、坂柳は「進路（キャリア）」という概念の意味内容について「教育進路」「職業進路」「人生進路」の3つを視野範囲に入れている。3つに区切った理由の1つには中学校の進路指導の現状や生徒の実態を考慮したということ、2つには意味内容を多義的で曖昧なものにすることを避けた(坂柳, 1986)とある。しかし、後に坂柳(1992)本人も指摘しているとおり、その後のキャリアは「ライフキャリア」の視点にまで拡大され(Gysbers1975;Super1980,1986;Herr&Cramer, 1988)、より包括的なものになっている。さらにわが国においても、1999年に公文書に「キャリア教育」が初出して以降、「進路（キャリア）」概念はより包括的なものへとゆるやかにその意味内容を移してきている。本稿の主な関心は後者の包括的なキャリアであり、特に高校におけるキャリア自己効力感が主題である。その理由は、包括的な意味内容を持った「キャリア」について、国内において青年期のキャリア自己効力感に関する横断的研究はあるものの縦断的研究は極めて少ないということ、さらに自己効力感について、ある自己効力感の向上が他の自己効力感の向上につながるということが想像できるが、こうした要素間の影響関係に焦点を当てた縦断研究はほとんど存在しない

## I. はじめに

### I-1. 問題意識・本研究の目的

ためである。

上述の問題意識より、本稿の主たる目的は、「ライフキャリア」の視点から生徒の高校3年間の自己効力感の変化を実証的に明らかにし、その要因間の影響構造を明確化することにある。

## I-2. 本稿の構成

本稿の構成は以下のとおりである。

IIでは、まず自己効力感の概念を確認した上で、既存研究を振り返り、①キャリア自己効力感がどのような要素について測定されてきたのか、②我が国のキャリア教育においても重視されている、対人能力の進路決定への影響はどのように捉えられているか、を確認する。そのうえで、社会への円滑な移行の視点から、自己効力感の要素間の影響関係について考える。

IIIで調査概要を示した後、IVでは、キャリア教育の指定を受けた公立高校での3カ年の縦断調査データ分析を通じてIIで検討した仮説を検討する。詳細は後述するが、まず、対人およびキャリアプランニングの自己効力感について生徒の変容を検討する。その後、これらの結果をもとに生徒のキャリアプランニング自己効力感に至るまでの影響構造を分析し、最後に分析結果から示唆される介入の可能性をあわせて議論する。

## II. 先行研究

### II-1. キャリア自己効力感のレビュー

自己効力感 (self-efficacy) とは、ある課題を遂行できる可能性についての自分自身の判断をさすものである。この自己効力感の考え方を進路関連領域に応用したものがキャリア自己効力感である。廣瀬 (1998) の分類によるとキャリア自己効力感はいくつかの要素から構成され、進路選択の過程 (career choice process)、進路選択 (career choice)、進路適応 (career adjustment) の3つの要素について数多く議論されてきている。

さらにこれらの議論に加え、近年新たに開発さ

れたのがLapin, Gysbers, Multon & Pike (1997) の、「学校から社会への円滑な移行を促進するガイダンスコンピテンシーに対する自己効力感尺度 (Guidance Competency Self-Efficacy Scales: GCSS)」である。GCSSがこれまでのキャリア自己効力感尺度と大きく異なるのは、学校から社会への円滑な移行を前提に、キャリアを「ライフキャリア」として包括的に捉え、他者との関係構築や卒業後の生活設計などの視点を含む点である。

日本では、キャリア教育で他者との関係構築などが重視されているにも拘わらず<sup>1</sup>、GCSSのような包括的な自己効力感の測定はこれまでおこなわれてこなかった。国内におけるキャリア自己効力感は、富永 (2006) が概観しているように進路選択の過程を測定するにとどまっており (浦上 1995, 浦上 1993, 永作・新井 2002, 大谷 2003, 大濱・古川 1999, 富永 2004, 富永 2006 など)、対人能力がその後のキャリアプランニングにどのように影響するかという視点では議論は進んでいない。

### II-2. 対人能力とキャリアプランニングの関係

対人能力と進路の関係を検討した数少ない研究として、本田 (2005) は高校生の「対人能力」と「進路不安」「学力」との関係に言及し、対人関係の密度の高さや「対人能力」が「進路不安」を低める働きを持つことを示した。さらに男子については「専門高校」に在学している場合に「対人能力」が高い点を指摘している<sup>2</sup>。「専門高校」はすなわち特定の職業スキルを高校で身につけられるということであり、専門高校を選択する時点である程度の進路意識・進路志望があるものと考えられる。この点について本田 (2005) は、「もともと対人能力が高い男子が専門高校に進学しがちなのか、「専門高校が男子の対人能力を高める教育効果をもつ」のかは弁別できないとしながらも「対人能力」が、高校生活や進路意識・進路志望を分岐させる重要な軸の一つとなりつつあると結論づけている。つまり、対人能力とキャリアプランニングとは何らかの影響関係にあることが考えられ

るのだが、単年度調査であることも課題となって両者の影響構造は見えてこない。

また、山田（2008）は中学生の職場体験直前直後に実施した調査から、「対人スキルは職場体験満足度を媒介して、進路関連自己効力感の変容に間接的に正の影響を与える」ことを示している。山田は、対人スキルの高い生徒は体験先での人間関係構築が円滑に進むことで職場体験の満足度が上がり、それが進路関連自己効力感の変容に向上していると結論づけている。つまり中学生の場合は「職場体験満足度」が対人スキルと進路関連自己効力感を媒介する。この調査に関して、共同研究者である下村（2008）は、中学生の職場体験学習の効果について、「自分が体験した職場体験に対する評価が高ければ（自分にとってよいものであるとの評価がなされることで）、将来に対する自信（≒自己効力感）は高まっていた」としている。さらに、体験後の自由記述量の性差に着目し、女子のほうが言語能力が高くコミュニケーションをとりやすいことをあげ、職場体験に「意味のある印象」や「刺激」をうけやすいと予測している。さらに記述量の多さは、職場体験における「有益な経験」と関連していると解釈している。これらの結論から導きだされるのは、対人スキルは経験の質・解釈を変えろということ、満足度につな

る有益な経験とは「学んでいることの目的や意味を理解している経験」であるという指摘である。つまり、先の山田の結論を高校生の自己効力感にあてはめるとしたら、「対人スキルは、『学んでいることの目的や意味を理解する』自己効力感を媒介して、進路関連自己効力感に正の影響を与える」という仮説が成り立つのである。

### II-3. 対人と CP 効力感の関係を解明する

上述の理由から、本研究では、対人自己効力感（以下、対人効力感）、キャリアプランニング自己効力感（以下、CP 効力感）、「学んでいることの目的や意味の理解」に対する自己効力感（以下、目的理解の効力感）を測定し、この3つの自己効力感の関係を通して、対人効力感と CP 効力感の関係を解明する。自己効力感を測定する理由は、能力の自己評価については調査手法としての限界があること（安達，2001）、高校生を対象とした調査であるため未だ経験していない事柄<sup>3</sup>については、遂行可能性に対する自己認知を問う自己効力感の考え方をを用いて測定するのが妥当であると考えたためである。本稿では自己効力感の測定を「特定の課題の遂行可能性に対する主観的な評価の定量化」と定義し、以下の論考を進める。

図表 1 測面と質問項目の内容

測面	対人行動に対する自己効力感・項目内容
伝える力_文章	1 自分の考えや調べた内容を、先生の支援をもらいながらレポートなどにまとめる 2 与えられたテーマに関する内容を、自力でレポートなどにまとめる
伝える力_口頭	3 自分の考えや調べた内容を、きちんとまとめて相手に伝える 4 自分の考えや体験した内容を、相手に納得、共感してもらえるように伝える
他者受容	5 自分と異なる意見や価値観に出会った場合、無視するのではなく、理解しようとする 6 他者の多様な個性を理解することができる 7 自分と異なる意見や価値観を尊重し、柔軟に受け入れることができる 8 他者を受け入れることができ、自分も他者に受け入れてもらうことができる
主張	9 話し合いの場で、自分の意見を述べることができる 10 話し合いの場で、たいていの場合には、はっきりと意見を主張する 11 話し合いの場で、意見が対立したときでも自分の意見をはっきりと述べることができる
協働	12 たとえ自分の考えとは違っても、みんなで決めたことには協力する 13 集団の中で、自分の担当の仕事（役割）をきちんとやりこなることができる 14 集団の中で、自分の役割だけでなく、周囲に目を配りながら課題に取り組みすることができる
測面	キャリアプランニング行動に対する自己効力感・項目内容
意志	1 自分の将来の夢や志をもつ 2 社会の現実を踏まえながら、夢や志を実現する方法を見つける
職業興味	3 夢や高い志を、実現させようという強い意志（気概）をもつ 4 やってみたい仕事を、いくつかあげることができる 5 自分の興味や適性にあった仕事をイメージする 6 自分がどのような仕事に一番の興味、適性、能力を持っているか知っている
人生設計	7 今後の自分の人生設計を立てる 8 自分の成長や置かれている状況に応じて、人生設計を修正する
測面	学ぶことと働くことの統合行動に対する自己効力感・項目内容
目的	1 何のためにインターンシップに行くのか、理解できる 2 インターンシップで学びたい点や挑戦したい課題を設定する 3 教科やインターンシップなどの学習において、自らの学習目的にあった行動をとる
学習と仕事の統合	4 自分の興味や適性がある仕事に就くために、大学でどのような分野の学習を専攻することが適しているか、知っている 5 自分の志望している学部にとどのような講座があり、どのような知識や技術を学ぶことができるのかを知っている

以降では、高校3年間の対人効力感およびCP効力感の変容を確認した後に、両者の影響関係を検討する。最初に3つの測面の概念整理をしておく。対人効力感は、他者との関係において、自分から伝える（文書・口頭）・受け入れる（受容）、主張する、共通の目的に向かって協力する（協働）によって構成される。CP効力感は、「将来計画」と「目標選択」の領域をもとに、調査校のキャリア教育で重視された「意志」の要素を加えて構成された。最後に「学んでいることの目的や意味の理解」に対する自己効力感（以下、目的理解の効力感）についてであるが、「将来の仕事と生徒らの日常の学習活動との接続」に焦点をあて、インターンシップの学習目的、仕事に就くために必要な学習分野について訊ねた。具体的な質問項目は図表1のとおりである。

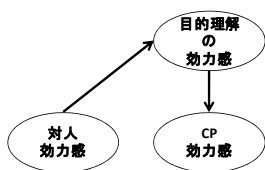
仮説(1)3カ年のキャリア教育を通して、対人効力感とCP効力感はともに高まる。特に学校で注力した測面は注力しなかった測面に比して顕著な高まりがある。

次に、先行研究の結果から推測される、対人効力感「目的理解の効力感」を媒介としてCP効力感に影響するという仮説を検討する。具体的には、以下に示すような仮説モデルを想定した。

仮説(2)対人効力感「学んでいることの目的や意味を理解している」自己効力感を媒介として、CP効力感に肯定的な影響を及ぼす。

上記(1)(2)の仮説が成り立つならば、対人効力感・CP効力感は高校3年間で変容が可能であること、学んでいることの目的や意味を働くこととの統合の視点から支援することにより、対人効力感の向上をCP効力感の向上につなげることができると考えられる。

図表2 影響関係の仮説モデル



### III. 調査概要

#### III-1. 調査対象・時期

本研究において使用したデータは、地方都市の公立高校で、全校生徒を対象に各クラス単位で、2008年（平成20年）2009年（平成21年）、2010年（平成22年）の3年間に渡って実施された「キャリア発達に関する縦断調査」の一部である。調査は毎年1月の最終週におこなわれた。本研究では、3学年間におけるキャリア発達の縦断的推移を検討するために、2008年の第1回調査で1年生であった生徒を分析の対象とした。具体的には、3年間に渡って調査対象として確定できた、199名について分析を行う。

#### III-2. 測定内容

ガイダンスコンピテンシー自己効力感尺度（Guidance Competency Self-Efficacy Scales : GCSS）, 安達（2001）を参照し学習、将来・進路、自己・社会性・生活の3領域33測面に分類した118の項目を設定した。本研究では、対人効力感を測定する5測面14項目、CP効力感を測定する3測面8項目、目的理解の効力感を測定する2測面5項目（図表1）を分析に使用した。回答は“非常に自信がない”から“非常に自信がある”までの7段階評定でもとめた。調査表は1年から3年まで同様の内容で実施された。

#### III-3. 調査校で実施されたキャリア教育の概要

後に分析結果からの介入方法を考察するため、調査校で調査期間中に実施されたキャリア教育を以下に概観する。この高校は調査期間と同様の3カ年にわたり、文部科学省の「高等学校におけるキャリア教育の在り方に関する調査研究 平成19年～21年」の指定を受けた進学校である。指定にあたりこの高校が掲げた目標は、「大きな夢と高い志を持ち、自己の可能性に挑戦する気概を持った生徒を育成すること」である。3カ年のキャリア

教育の特徴は、自分は何に成りたいか（夢）と誰のためにそうしたいのか（志）を決め、それに沿った進路選択を促すことで生徒の学習意欲を向上することを目的とした。この「夢と志」は、調査校のキャリア教育ではキーワードとなり、生徒にキャリア教育の目的を訊ねると「夢と志を持つため」と回答するほど徹底されていた。

図表3 総合の年間計画

	1年	2年	3年
各学年 テーマ	①調査・整理・表現する技法の習得 ②視野を広げつつ夢の具体化 ③実現に至る進路を考える(ライフプラン) ④自己理解を深める	①思考・探究・表現する力の深化 ②気質と適性・社会での役割の理解 ③体験から学びを深める ④プラン作成能力を育てる	①学習目的の明確化 ②他者への論理的な説明力の習得 ③自立心と向上心の確立 ④意欲的・計画的な課題への挑戦
4月		Projectの説明会	
5月	表現する技法の習得	インターンシップ 事前指導 ○気質と適性、社会での役割の理解 ○企業理解をする探究活動	志望理由書作成 ○目標達成プラン ○学習目的の明確化 ○論理的説明力の習得
6月	自己理解を深める(ワークシートなどを活用した自己分析活動)		
7月	職業研究(自己理解を深めた後の自分を軸にした)	インターンシップの実施 オンラインキャンパス	
8月		インターンシップ事後指導(発表会など)	
9月	進路研究 ○学際研究 ○学部学科研究 ○社会人講話 ○大学見学	志の実現に向けて ○表現力を高める活動(インターンシップの振り返り作成、プレゼン) ○学問分野の最前線の様子を知る(出前講義) ○志望理由作成に関する活動 ○大学研究	進路別学習 ○自立心と向上心の確立 ○意欲的・計画的な課題への挑戦
10月			
11月			
12月			
冬休み	ライフプラン作成 ○作成指導 ○プラン作成 ○発表会	プラン作成 ○作成指導 ○プラン作成 ○発表会	
1月			
2月			
3月			合格体験講話(推薦・AO、一般受験)

出典：平成19, 20, 21年度実施報告書より当該学年分を抜粋

図表3は実際に調査校で実施された活動内容である。将来の選択肢を増やすことを目的とした活動として複数回に渡る社会人講師の講話、学習意欲向上を目的として自己決定感・自己効力感・他者受容感を重視した授業への改善、社会での役割を理解することを目的としたインターンシップ、選択肢と自己の夢・志との統合・内省を目的とした「ライフプランの作成」が1年・2年の各学年末に1年間のキャリア教育を統括する目的で実施されている。さらに調査校では1年目に実施した調査の結果を基に、2年目からいくつかの活動を変更してきている。1つには自己の興味を明かにし、それを記述する論理的思考力をつけることを

目的とした小論文指導、生徒の主体性を伸ばすことを目的とした教室での発表をはじめとした学習指導の改善である。他には事前事後指導のためのワークシートの作成、ストレスマネジメント力をつけることを目的としたスクールカウンセラーの講話や意志決定までの道筋をイメージするためのロールモデルとしての上級生からの講話の導入である。授業の形式としては、特に1年目は講話が多く生徒が一方向的に話を聴く時間が長いこと、講演終了後はアンケート提出が宿題とされることが多いのが特徴で、教師による3年間の反省点としては「取り組む行事が多く振り返りの時間が十分でない」「学年間の接続が十分でない」「受け身の活動が多く、生徒の主体性が育っていない」といった意見も見受けられた<sup>4</sup>。

### III-4. 分析方法

まず、対象となる高校生の3年間の対人効力感・目的理解の効力感・CP効力感の分布をクロス集計で確認し、その後、対人効力感およびCP効力感の縦断的推移の様相を見る分析をおこなった。最初に3つの時点における各測面の平均値とその標準偏差を求めた。さらに、各測面について3年間の平均得点に差があるかどうかを検討するために、反復測定での分散分析を実施した。検定により有意差が認められた場合には、Sidak法による多重比較検定をおこなった。次に、3時点における測面間の構造的な影響関係を検討するための分析をおこなった。上述のように、3年時点のCP効力感には、1・2年の対人効力感・目的理解の効力感が影響しているとした仮説を検討するため、3年時点のCP効力感へのプロセスを1,2年の「対人効力感」、「目的理解の効力感」を投入し、3カ年の各測面の関係について分析した。分析モデルは構造方程式モデリング(以下、SEM)を用いた。SEMの適合度は、RMSEA<.05, CFI>.95を判断基準とし、解析にはAmos8.0を使用した。

#### IV. 分析結果

図表 4 3 年間の自己効力感クロス表

測面	質問	学年	度数						
			非常に自信がない	自信がない	あまり自信がない	どちらでもない	少し自信がある	自信がある	非常に自信がある
対人	自分の考えや調べた内容を、先生の支援をもらいながらレポートなどにまとめる	1年	0.02	0.05	0.23	0.24	0.33	0.13	0.01
		2年	0.03	0.08	0.15	0.30	0.33	0.11	0.02
		3年	0.01	0.03	0.14	0.23	0.33	0.22	0.05
伝える力_文章	与えられたテーマに関する内容を、自力でレポートなどにまとめる	1年	0.02	0.05	0.26	0.21	0.34	0.10	0.03
		2年	0.03	0.06	0.19	0.20	0.35	0.12	0.06
		3年	0.02	0.05	0.15	0.20	0.37	0.19	0.04
伝える力_口頭	自分の考えや体験した内容を、相手に納得、共感してもらえるように伝える	1年	0.02	0.09	0.37	0.14	0.29	0.08	0.03
		2年	0.02	0.13	0.26	0.21	0.25	0.10	0.03
		3年	0.04	0.06	0.21	0.24	0.33	0.10	0.04
主張	話し合いの場で、自分の考えや調べた内容を、きちんとまとめて相手に伝える	1年	0.02	0.06	0.27	0.22	0.33	0.07	0.05
		2年	0.03	0.07	0.27	0.17	0.28	0.15	0.04
		3年	0.02	0.06	0.18	0.19	0.33	0.18	0.05
主張	話し合いの場で、たいていの場合には、はっきりと意見を主張する	1年	0.03	0.07	0.23	0.19	0.29	0.13	0.07
		2年	0.03	0.06	0.22	0.20	0.32	0.12	0.06
		3年	0.04	0.06	0.20	0.18	0.27	0.18	0.09
主張	話し合いの場で、意見が対立したときでも自分の意見をはっきりと述べる事ができる	1年	0.02	0.07	0.23	0.19	0.34	0.12	0.04
		2年	0.03	0.05	0.21	0.17	0.32	0.17	0.05
		3年	0.04	0.04	0.18	0.19	0.28	0.21	0.06
他者受容	自分と異なる意見や価値観を尊重し、柔軟に受け入れることができる	1年	0.01	0.03	0.13	0.13	0.44	0.20	0.08
		2年	0.02	0.04	0.08	0.18	0.38	0.21	0.11
		3年	0.00	0.02	0.14	0.13	0.38	0.26	0.07
他者受容	他者を受け入れることができ、自分も他者に受け入れてもらうことができる	1年	0.04	0.07	0.22	0.23	0.30	0.11	0.04
		2年	0.03	0.05	0.18	0.27	0.34	0.08	0.05
		3年	0.03	0.04	0.14	0.31	0.33	0.14	0.02
他者受容	自分と異なる意見や価値観に出会った場合、無視するのではなく、理解しようとする	1年	0.01	0.03	0.15	0.20	0.44	0.12	0.06
		2年	0.02	0.02	0.12	0.19	0.38	0.21	0.06
		3年	0.01	0.00	0.10	0.16	0.43	0.23	0.09
他者受容	他者の多様な個性を理解することができる	1年	0.01	0.01	0.08	0.17	0.41	0.24	0.09
		2年	0.02	0.01	0.09	0.15	0.46	0.21	0.07
		3年	0.01	0.02	0.03	0.13	0.40	0.33	0.09
協働	たとえ自分の考えとは違っても、みんなで決めたことには協力する	1年	0.02	0.01	0.05	0.09	0.42	0.33	0.10
		2年	0.01	0.02	0.10	0.10	0.38	0.27	0.14
		3年	0.01	0.03	0.03	0.08	0.35	0.26	0.15
協働	集団の中で、自分の担当の仕事(役割)をきちんとやりきることができる	1年	0.02	0.02	0.10	0.17	0.43	0.20	0.07
		2年	0.01	0.01	0.12	0.21	0.38	0.19	0.09
		3年	0.02	0.01	0.05	0.18	0.41	0.25	0.10
協働	集団の中で、自分の役割だけでなく、周囲に目を配りながら課題に取り組むことができる	1年	0.01	0.04	0.20	0.20	0.45	0.10	0.03
		2年	0.01	0.05	0.14	0.25	0.38	0.15	0.04
		3年	0.03	0.02	0.08	0.21	0.45	0.19	0.04
CP	夢や高い志を、実現させようという強い意志(気概)をもつ	1年	0.02	0.06	0.19	0.17	0.33	0.20	0.04
		2年	0.03	0.06	0.20	0.12	0.36	0.15	0.09
		3年	0.01	0.03	0.10	0.15	0.28	0.20	0.14
意志	自分の将来の夢や志をもつ	1年	0.04	0.05	0.14	0.12	0.29	0.21	0.16
		2年	0.05	0.05	0.13	0.09	0.33	0.18	0.17
		3年	0.02	0.04	0.08	0.11	0.23	0.29	0.25
意志	社会の現実を踏まえながら、夢や志を実現する方法をみつける	1年	0.01	0.04	0.23	0.17	0.41	0.10	0.05
		2年	0.02	0.03	0.16	0.24	0.36	0.14	0.07
		3年	0.02	0.02	0.09	0.18	0.37	0.24	0.09
職業興味	自分の興味や適性にあった仕事をイメージする	1年	0.03	0.09	0.18	0.18	0.28	0.20	0.04
		2年	0.02	0.06	0.19	0.21	0.34	0.13	0.07
		3年	0.02	0.03	0.12	0.13	0.35	0.27	0.10
職業興味	自分がどのような仕事に一番の興味、適性、能力を持っているか知っている	1年	0.11	0.10	0.21	0.12	0.26	0.15	0.06
		2年	0.06	0.07	0.22	0.17	0.31	0.13	0.05
		3年	0.03	0.06	0.09	0.21	0.31	0.22	0.11
職業興味	やってみたい仕事を、いくつかあげることができる	1年	0.03	0.09	0.09	0.04	0.37	0.26	0.14
		2年	0.04	0.05	0.09	0.12	0.30	0.24	0.18
		3年	0.03	0.05	0.10	0.06	0.28	0.28	0.21
人生設計	今後の自分の人生設計を立てる	1年	0.04	0.14	0.25	0.17	0.28	0.09	0.03
		2年	0.05	0.08	0.24	0.16	0.23	0.17	0.08
		3年	0.03	0.02	0.15	0.17	0.30	0.23	0.12
人生設計	自分の成長や置かれている状況に応じて、人生設計を修正する	1年	0.01	0.07	0.26	0.25	0.31	0.08	0.03
		2年	0.02	0.05	0.24	0.23	0.31	0.11	0.04
		3年	0.03	0.02	0.11	0.27	0.29	0.23	0.07
目的	教科やインターンシップなどの学習において、自らの学習目的にあった行動をとる	1年	0.00	0.03	0.16	0.26	0.40	0.13	0.03
		2年	0.00	0.04	0.14	0.14	0.49	0.15	0.05
		3年	0.01	0.02	0.09	0.13	0.39	0.26	0.11
目的	何のためにインターンシップに行くのか、理解できる	1年	0.02	0.05	0.13	0.19	0.46	0.11	0.06
		2年	0.02	0.01	0.07	0.12	0.48	0.21	0.10
		3年	0.02	0.01	0.05	0.09	0.37	0.31	0.15
目的	インターンシップで学びたい点や挑戦したい課題を設定する	1年	0.01	0.06	0.16	0.25	0.41	0.09	0.04
		2年	0.02	0.03	0.19	0.23	0.40	0.09	0.05
		3年	0.02	0.02	0.15	0.24	0.37	0.16	0.06
学習と仕事の統合	自分の志望している学部などのような講座があり、どのような知識や技術を学ぶことができるのかを知っている	1年	0.05	0.13	0.25	0.15	0.30	0.10	0.02
		2年	0.02	0.05	0.18	0.13	0.37	0.20	0.07
		3年	0.01	0.01	0.06	0.11	0.27	0.37	0.17
学習と仕事の統合	自分の興味や適性がある仕事に就くために、大学でどのような分野の学習を専攻することが適しているか、知っている	1年	0.03	0.08	0.21	0.20	0.30	0.16	0.04
		2年	0.01	0.03	0.18	0.22	0.38	0.14	0.06
		3年	0.02	0.01	0.05	0.21	0.34	0.27	0.11

#### IV-1.3 3 年間のクロス集計結果

最初に対象となる高校生の 3 年間の対人効力感・目的理解の効力感・CP 効力感をクロス集計で確認した。7 段階の自己効力感のうち一番高い割合を占めたのは、ほとんどが「少し自信がある」であるが以下の 5 つの質問については、3 年生の時点で「自信がある」と回答する生徒の割合が一番多くなっていることが示された。5 つとは、「たとえ自分の考えとは違っても、みんなで決めたことには協力する」「夢や高い志を、実現させようという強い意志(気概)をもつ」「自分の将来の夢や志をもつ」「やってみたい仕事を、いくつかあげることができる」「自分の志望している学部にどのような講座があり、どのような知識や技術を学ぶことができるのかを知っている」である。

#### IV-2. 対人効力感の縦断的推移

図表 5 は、対人効力感の 5 つの側面について、学年間の差を検討したものである。1%で学年間の自己効力感に有意な差が示されたのは「伝える力\_文章」( $F(1.8, 357.8) = 9.5, p < .01$ )、「伝える力\_口頭」( $F(1.7, 324.9) = 5.0, p < .01$ )「協働」( $F(1.8, 364.1) = 5.1, p < .01$ )である。さらに、5%で有意差が見られたのは「他者受容」( $F(1.7, 332.6) = 3.3, p < .05$ )である。伝える力(文書・口頭)、協働、他者受容は学年間での差が認められたのに対して、「主張」は有意な学年間差は認められず、「自分の意見を主張すること」は学年を経ても自信の程度に変化がないことが示された。

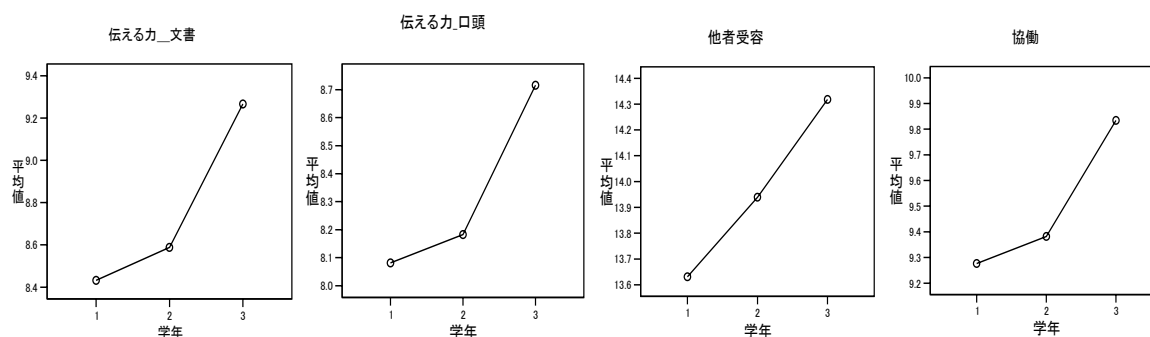
さらに、多重比較検定の結果から明らかなどおり、「伝える力\_文章」「伝える力\_口頭」「他者受容」「協働」はすべて 1.2 年に比較して、3 年生においてより自己効力感が高まっていることが確認された。4 測面ともに、1~2 年の学年間での差は認められなかった。

図表5 対人効力感

(平均値, 標準偏差(SD), 一要因分散分析および多重比較検定の結果)

測面	項目数	得点範囲	w1	w2	w3	F値	多重比較	$\alpha$ 係数			
			平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)			1年	2年	3年	
伝える力_文章	2	2-14	8.5 (2.2)	8.5 (2.3)	9.3 (2.2)	9.5	***	1,2<3			
伝える力_口頭	2	2-14	8.3 (2.3)	8.2 (2.5)	8.7 (2.4)	5.0	***	1,2<3			
他者受容	4	4-28	13.7 (2.9)	14.0 (3.2)	14.3 (2.7)	3.3	**	1,2<3	.854	.898	.910
主張	3	3-21	12.8 (3.8)	13.1 (3.9)	13.4 (4.2)	1.7					
協働	3	3-21	9.3 (2.1)	9.4 (2.1)	9.9 (2.)	7.5	***	1,2<3			

注)1<2:1年時が2年時よりも有意に小さいことを表す。\*:p<10%水準 \*\*:p<5%水準、\*\*\*:p<1%水準、最初にMauchlyの球面性検定の結果を確認したところ、すべて有意であったため、Greenhouse-Geisserの検定結果を参照した。



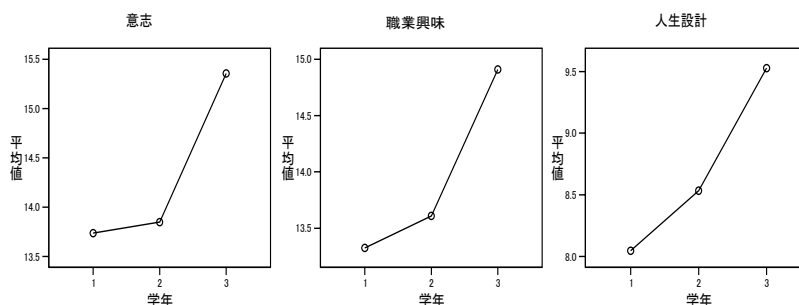
## IV-3. CP 効力感の縦断的推移

図表6

CP 効力感 (平均値, 標準偏差(SD), 一要因分散分析と多重比較検定の結果)

測面	項目数	得点範囲	w1	w2	w3	F値	多重比較	$\alpha$ 係数			
			平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)			1年	2年	3年	
意志	3	3-21	13.8 (3.3)	14.0 (3.7)	15.4 (3.4)	18.42	***	1,2<3			
職業興味	3	3-21	13.4 (3.9)	13.7 (3.7)	15.0 (3.5)	14.4	***	1,2<3	.872	.881	.888
人生設計	2	2-14	8.1 (2.3)	8.5 (2.5)	9.5 (2.3)	1.669	***	1,2<3			

注)1<2:1年時が2年時よりも有意に小さいことを表す。\*:p<10%水準 \*\*:p<5%水準、\*\*\*:p<1%水準、最初にMauchlyの球面性検定の結果を確認したところ、すべて有意であったため、Greenhouse-Geisserの検定結果を参照した。



図表 6 は、CP 効力感の 3 つの測面について 1 年から 3 年までの学年間の差を検討したものである。多重比較検定の結果からは「意志」( $F(1.8, 352.9) = 18.4, p < .01$ )「職業興味」( $F(1.8, 348.2) = 14.4, p < .01$ )「人生設計」( $F(1.8, 350.4) = 28.0, p < .01$ ) のすべての測面において、学年間の自己効力感に 1% で有意な差が確認された。

さらに多重比較検定の結果から明らかなように、測面である「意志」「職業興味」「人生設計」は 3 年生が 1.2 年生に比して有意に高く、「自分の成りたいこと」や「それを通じて何をしたいか」を明確にすることへの自己効力感が 3 年生では高まっていることがわかる。3 測面ともに、1~2 年の学年間での差は認められていない。

#### IV-4. 3 時点における測面間の構造的な影響関係

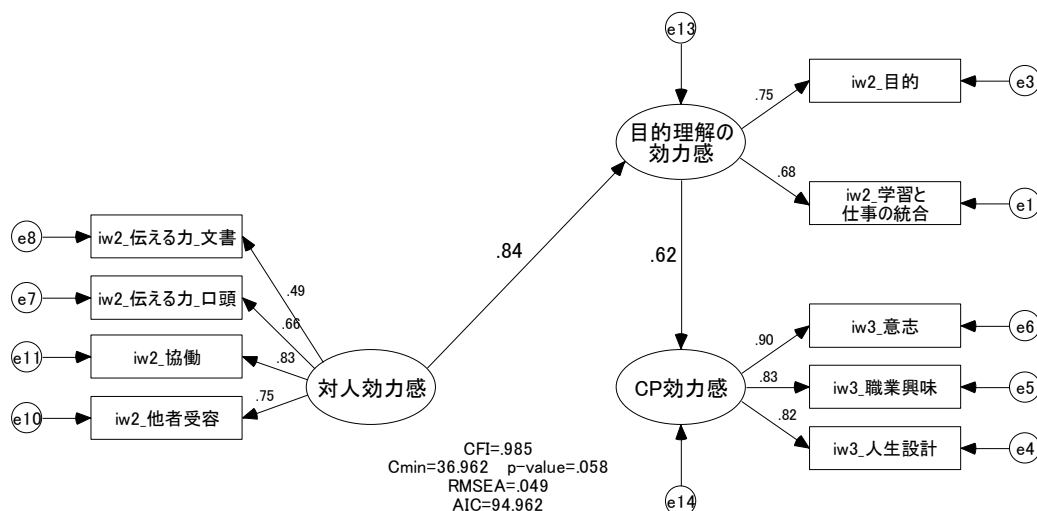
SEM には、各測面の加点を用いた。観測変数として用いたのは、対人効力感として「伝える力(文書・口頭)」と「協働」「他者受容」である。1 節で用いた測面のうち、学年間の変化が見られなかった「主張」は除き、この 4 つの測面で構成される潜在変数をあらためて「対人効力感」と命名した。CP 効力感はすべての変数において学年間の変化が確認されたため、「意志」「職業興味」「人生設計」のすべての観測変数を用い、この 3

つの測面で構成される潜在変数を「CP 効力感」とし、「目的理解の効力感」には、「目的」「学習と仕事の統合」を用いた。

次に「対人効力感」「CP 効力感」「目的理解の効力感」の 3 つの潜在変数の影響関係について検討した。前述の多重比較の結果より、1 年と 2 年の間の差が有意でないことから、2 年生の「対人効力感」と「目的理解の効力感」から 3 年生の「CP 効力感」への影響を検討することにした。図表 7 は、「目的理解の効力感」を媒介した影響関係を確認したものである。RMSEA<sup>5</sup>の値は 0.049 であり、十分な適合を示した。対人効力感から目的理解の効力感へのパス、目的理解の効力感から CP 効力感へのパスは両者ともに有意であった。さらに比較の対象として図表 2 の仮説モデルに従わない対人効力感から CP 効力感への直接のパスを仮定し、検討したところ(図表 8)、対人効力感から CP 効力感への直接のパス係数は有意ではなかった。

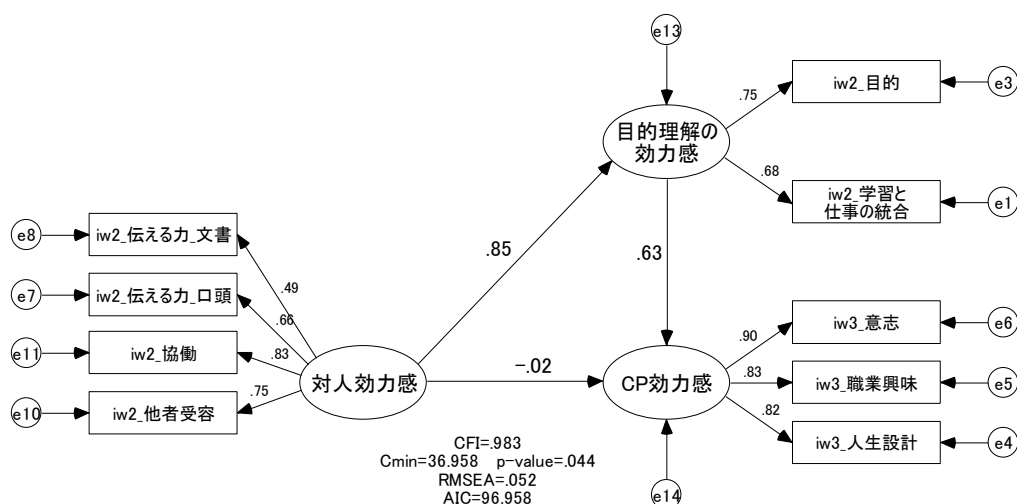
これらの解析結果からは、対人効力感は目的理解の効力感を介して CP 効力感に影響することが示された。すなわち、目的理解の効力感を經由しない対人効力感からは CP 効力感への直接の関係はないといえる。対人効力感は「目的理解の効力感」を媒介して、CP 効力感の向上に影響するといった一連の過程が示された。

図表 7 対人効力感から CP 効力感への影響構造モデル





図表 8 目的理解の効力感を介しない（有意ではない）ケース



## V. 考察と今後の課題

### V-1. 考察と結論

本研究は、3年間のキャリア教育の指定を受けた高校における生徒の自己効力感の変化を実証的に明らかにした上で、自己効力感の間にある構造、具体的には対人効力感からCP効力感へ影響を及ぼすプロセスについて検討することを目的とした。影響構造の検討に先立ち、対人効力感とCP効力感について学年間の差を確認することにより、生徒の成長の様相を検討した。

対人効力感について、「伝える力\_文書」「伝える力\_口頭」「主張」「他者受容」「協働」の各側面で3カ年の自己効力感の伸びを確認したところ、「伝える力\_文書」「伝える力\_口頭」「協働」については1%、「他者受容」については5%で学年間の有意な差が確認され、1・2年よりも3年においてより自己効力感が高いことが示された。「主張」の自己効力感については学年による有意差は見られなかった。また、内部一貫性の指標となる $\alpha$ 係数は1年で.854、2年で.898、3年で.91といずれも高い値が得られたことから、「対人効力感」として検討することに問題はないと考えた。そして、CP効力感の「意志」「職業興味」「人生設計」は、すべて学年間の有意差が確認され、1・2年より3

年生になってからのほうが自己効力感は高くなっていることが示された。またCP効力感の $\alpha$ 係数は1年で.872、2年で.881、3年で.888とこちらも高い値が得られたため、「CP効力感」として検討することに問題はないと考えた。すなわち仮説1については、「主張」を除きおおむね支持され、仮説2において「対人効力感」「CP効力感」を用いた検討をおこなうことが可能になった。

次に、対人効力感からCP効力感へ影響を及ぼすプロセスについて、先行研究から「対人効力感」は、目的理解の効力感を介して、CP効力感に影響する」とした仮説を検討した。まず、目的理解の効力感の点数で生徒を3群に分け、対人・CP効力感との関連を確認したところ、目的理解の効力感が高い群は低い群に比して対人・CP効力感も高いことが示された。次にSEMを用い検討した。解析の結果、対人効力感からCP効力感への直接のパスを描いたモデルは棄却され、対人効力感、目的理解の効力感を媒介して、CP効力感に影響する」とした仮説が支持された。

次にこれらの研究結果からの考察を調査校で実施された3カ年のキャリア教育との関係から論述しておく。対人効力感のうち「伝える力\_文書」については2章で記したように、キャリア教育と並行して2年目から実践された小論文の指導プロセ

スに沿って着実に効力感が高まった結果だと考える。湯浅・石隈（2008）は予備生に対する質問紙と小論文の分析、半構造化面接を通じた調査結果から、小論文教育について「他の書記的方法と違い（中略）書くことを通して、社会や他者に対する関心が高まり、自分について考える力が強化される」としている。対象校では調査2年目に小論文指導の体系化と指導の強化を実施したが、湯浅・石隈らの指摘の通り対人効力感の向上に寄与したと考えるのが妥当であろう。

「伝える力\_口頭」は、1年目の調査結果より課題として認識された教師らが授業の中で積極的に生徒の発表機会を設けるなどの改善をおこなったことにより学年間の有意差が示されたのだと考える（2章）。一方で「主張」については学年間に有意な差はみとめられなかった。その理由として、「主張」の設問は生徒間の話し合いを前提とした意見の発表をさしているが、前述のとおり、調査対象校におけるキャリア教育活動では宿題が多く、生徒間の話し合いは積極的にはおこなわれていない。これらの結果からは、学習経験や社会化の過程を経て自己効力感が形成・変容するというBandura（1977,1986）の主張を裏付けた結果となったと解釈できる。本調査の対象者は小論文の指導・授業改善を通じて、「伝える力（文書・口頭）」などの効力感を高めた一方で、生徒間の話し合いについて積極的な機会を設けていないことから、話し合いにおける主張や葛藤の解消についての変容は確認できなかったという説明が成り立つ。

次にCP効力感であるが、「意志」「職業興味」「人生設計」は、すべて1.2年の時より3年生の自己効力感のほうが有意に高い。これは、調査校において1年時の最初におこなわれたガイダンスをはじめとして、全校ガイダンスの際には意図的に「夢と志」をキーワードとして「自分は何に成りたいか（夢）と誰のためにそうしたいのか（志）」を問い続けてきた結果であると言えよう。インターンシップ先の決定や1年・2年の年度末に実施されている、「ライフプラン」の授業が影響していると考えられる。つまり、この点においても上述

のBanduraの見解を支持する結果となり、学校におけるキャリア教育の目的とその目的に応じた活動を通じた学習経験の有無が自己効力感の変容に影響していることを示唆していると言えよう。

そして、対人効力感からCP効力感への影響構造についてだが、2章で述べたように、この学校では「取り組む行事が多く振り返りの時間が十分でない」といった課題を抱えていた。具体的には、活動の意味や目的を担当が伝えられないまま社会人講師の講話が数多く実施されるという状態もあった。1年生と2年生の間に有意な差が確認できないのは、生徒が活動の目的を理解しておらず、目の前の学習と将来の仕事との接続ができていなかった可能性が考えられる。

つまり、本稿で示されたモデルを前提にすると、3年生の最初におこなわれる「学ぶ目的の明確化」を目的とした志望理由書の作成が、「目的理解の効力感」を向上させる機会となっていると考えられる。その後の調査で初めて自己効力感に変容が確認されている点を考慮するとここでおこなわれた目的理解の影響がキャリアプランニングにインパクトを与えているということになる。安達（2001）は高等教育機関について授業場面で習得する学問と職業とのつながりが確立されていないことを指摘しているが、後期中等教育においても、キャリア教育を通してどの力をどの順序で身につけるのか、授業場面で習得する学問と生徒の将来の希望はどのようにつながっているのか、生徒のキャリアプランニングを支援するための研究はまだまだ不足していると言わざるを得ない。本研究は1校の事例ではあるが、3年間の縦断調査を実施したことにより、学習の順序性についての仮説を見出すことができた。

今回のデータを一般化して解釈すれば、(1) 高校生のキャリア発達過程においてベースとなる対人効力感を高めることが生徒のキャリアプランニングに有効であること (2) 進路決定の前に、個人の将来の役割や目標と、現在おこなわれている学習とを統合させる支援や介入が必要不可欠であるということが示された。

本研究の結果は、我が国で主に2年生で実施されるインターンシップに行く前に、協働で1つの目標に向かうような対人効力感を向上させる活動を組み合わせて実施することがCP効力感の向上に効果的であることを示している。さらにインターンシップの前後ではインターンシップに行く目的や理由、インターンシップが将来の役割にどのようにつながっているのかといった、学ぶことと働くこととの統合について生徒自身が理解できるようになるためのプログラムが必要であることを示している。これは学年段階ごとのキャリア教育を模索・検討している高校に対しては有効な示唆になると考えられる。

## V-2. 本研究の限界と今後の課題

最後に本研究の限界と今後の展望を示しておく。本研究は高校3年間のキャリア教育カリキュラムを検討する際に役立つ1モデルを示したもので、進路選択に至る前段階における生徒支援を行うための有効な指針になると考える。しかしながら、研究手法をはじめとしていくつかの反省点を内包していることも否めない。第1に、今回得られた結果は、地方の公立高校1校のみから収集したデータによるものであったため、結果の解釈や一般化には十分な注意を要する。特にこの学校は進学校であるため、進路多様校における3カ年のキャリア教育の検討をおこなう場合には、進路決定に至る道筋の強化など後半部分の支援プロセスに違いがみられることが予想される。

第2には今回の調査対象とした生徒たちがどういう進路を決定したのかという点には踏み込めていない。文理の別に進路を明確にしていくプロセスを検討するには、卒業後の進路データも含めた分析が必要であるため今後の検討課題としたい。

第3に今回は縦断データの分析にSEMを用いたが、同じ学校であったとしても異なるコホートを前提にその差異から生徒の成長の様相を明らかにする潜在成長曲線モデルを用いた研究も清水

(1999a, 1999b)らによっておこなわれている。今回得られた効力感のモデルを出発点としながら、異なるコホートとの比較による縦断研究デザインを用い、生徒の成長に応じたキャリア支援についてさらなる検討を要する。

## 注

- 『小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引』の中で文部科学省(2006)はキャリア教育の目標を示しており、中には対人能力に関する項目が確認される。高校1年生では「他者との望ましい人間関係の構築」2年生では「他者の受容」とある。さらに中教審答申「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」(文部科学省, 2011)にも「人間関係形成・社会形成能力」とあるように、社会的・職業的自立を目的としたキャリア教育は、より包括的なものとして、対人能力をも含めた内容に向かいつつある。
- 東京大学社会科学研究所により2004年に実施された「高校生の生活と進路に関する調査」のこをさしている。
- 例えば、「未だ経験していない内容」には、高校1年生にとってのインターンシップや進路選択も含まれる。こうした理由から、すべての質問を自己効力感の枠組みで問うた。
- 調査校で作成された2年目の実施報告書P16では「今年度は特にプロジェクト全体の見直し、特に「学習指導の改善」に取り組み、小論文指導体制も改善した。「夢と志」を実現するために個々の生徒に「確かな学力」をつけることがプロジェクト全体の最大課題と捉えて努力を続けている。」と記述された。
- RMSEAの値については、0.05より低い時にはあてはまりがよいという基準がこの適合度指標の了解となっている(Browne&Cudeck,1993)

## 参考文献

- 安達智子, 1998, 「大学生の就業動機測定を試み」『実験社会心理学研究』38, 172-182.
- , 2001, 「進路選択に対する効力感と就業動機, 職業未決定の関連について—女子短大生を対象とした検討—」『心理学研究』72巻1号, 10-18.
- Bundura, A. 1977. *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-215
- , 1986. *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gysbers, N.C. & Moore, E.J., 1975. *Beyond Career Development. Personal and Guidance J.* 53, 647-652
- 廣瀬英子, 1998, 「進路に関する自己効力研究の発展と課題」『教育心理学研究』46, 343-355.
- 本田由紀, 2006, 第5章「対人関係と高校生活・進路意識」東京大学社会科学研究所『高校生の進路選択と意識変容』東京社会科学研究所。
- 文部科学省, 2006, 『小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引』
- 永作稔・新井邦二郎, 2002, 「高校生用進路決定自己効力感尺度の作成(2)」『筑波大学発達臨床心理学研究』14, 9-84.
- , 2005, 「自律的進路動機と学校適応・不適応に関する短期縦断的検討」『教育心理学研究』53, 516-528.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子, 1995, 「特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る—」『教育心理学研究』第43巻 3号, 306-314.
- Richard, T. Lapan., Norman, C. Gysbers., Karen, D. Multon. and Gary, R. Pike., 1997, *Developing Guidance Competency Self-Efficacy Scales for High School and Middle School*

- Students, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, No.30, 4-16.
- 坂柳恒夫・竹内登規夫, 1986, 「進路成熟態度尺度 (CMAS-4) の信頼性および妥当性」『愛知教育大学研究報告』35, 169-182。
- 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』第16号, 299-308。
- 清水和秋・坂柳恒夫, 1991, 「進路選択の変化と進路不決断」『進路指導研究』12, 1-10。
- 清水和秋, 1999, 「潜在成長モデルによる進路成熟の解析」『関西大学社会学部紀要』30巻3号, 1-47。
- 下村英雄, 2008, 「中学生の職場体験学習が自己効力感に与える影響」『学校段階の若者のキャリア形成支援とキャリア発達—キャリア教育との連携に向けて』労働政策研究報告書 No.104, 93-110。
- Super, D.E., 1980 A life-span, life-space, approach to career development. *J. of Vocational Behavior*, 13, 182-198.
- Super, D.E., 1984 Career & life development. In Brown, D. & Brooks, L. (eds.) *Career Choice & Development*. Jossey-Bass.
- Super, D.E., 1986 life-career roles: self realization in work and leisure. In Hall, D.T. (ed.) *Career Choice & Development*. Jossey-Bass.
- 中央教育審議会 (答申), 平成 23 年 (2011 年) 「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」。
- 富永美佐子, 2006a, 「高校生のための進路選択自己効力感尺度の作成—内容的妥当性・依存的妥当性の検討から—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』, 54, 355-376。
- 富永美佐子, 2009, 「進路選択能力, 進路選択自己効力, 進路選択行動の関連—中学生・高校生・大学生を対象に—」『人間発達文化学類論集』, 第 10 号 39-49。
- 浦上昌則, 1995, 「学生の進路選択に対する自己効力に関する研究」『名古屋大学教育学部紀要』42, 115-126。
- 浦上昌則 1996 a 「女子短大生の職業選択過程についての研究—進路選択に対する自己効力, 就職活動, 自己概念の関連から—」『教育心理学研究』, 44, 195-203。
- 浦上昌則 1996 b 「就職活動を通しての自己成長—女子短大生の場合—」『教育心理学研究』, 44, 400-409。
- 山田智之, 2008-9, 「職場体験による中学生の進路関連自己効力感の変容と影響要因(希望レベル・対人スキル)との関係」『キャリアデザイン研究』4, 49-62。
- 山田智之・下村英雄, 2006, 「5日間の職業体験活動における中学生の自己効力感の変容と影響要因の因果関係」日本キャリア教育学会第 28 回研究大会発表論文集, 50-51。
- 湯浅俊夫・石隈利紀, 2008, 「予備校における小論文教育が受験生の自己効力感・進路意識に与える影響—自分や社会について考える力の育成を通して—」『教育相談研究』45, 41-47。