

# キャリアを展望できる探究活動の特徴

— 京都府立鳥羽高等学校

イノベーション探究Ⅱの実践から —

乾 明紀・田中誠樹・竹林祥子  
大泉幸寛・ミューリニコラス・杉岡秀紀  
高野拓樹・サトウタツヤ

## I. 問題と目的

### 1. キャリアを展望する機会としての「総合的な探究の時間」

2018年に高等学校の学習指導要領が改訂され、2019年度の入学者より「総合的な探究の時間」を履修することとなった(文部科学省, 2018a, 2018b)。この改訂により、1998年に導入された「総合的な学習の時間」は、名称だけでなく内容面においても見直しが行われた。既に2009年の学習指導要領において「探究的な学習」のプロセスが明示され、その推進が図られていたが、今般の見直しは、中央教育審議会(2016)の以下の改善提言(下線強調は筆者)を反映したものとなっている。

- ・高等学校における総合的な学習の時間は、特定の分野を前提とせず、実社会・実生活から自ら見いだした課題を探究することを通じて、小・中学校における学びを基盤としながら、より自分のキャリア形成の方向性を考えることにつなげるものであること。言わば、生涯にわたって探究する能力を育むための、初等中等教育最後の総仕上げとなる重要な時間であること。
- ・一方で、小・中学校と比較して高等学校での取組が低調であるとの指摘もあるところであり、重要性を踏まえた位置付けを明確化するため、名称を「総合的な探究の時間」として見直すとともに、生徒の主体的な探究を支援する教材等の作成も検討すること。

このように、中央教育審議会は、学校教育の最終段階にある高校での探究活動が課題を探究しつつキャリアが展望されていく教育活動になることを期待し、その推進と充実の重要性を提言したのである。

この提言の背景には、知識・情報・技術をめぐる加速度的な変化、情報化やグローバル化に

伴う急激な社会変化に、知識偏重などと批判される従来型の高校教育だけでは不十分であると  
する危機感が挙げられる。急激に変化する社会に対して、受け身で対処するのではなく、「主  
体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を發揮し、よりよい社会と幸  
福な人生の創り手」の育成を目指すことが答申(中央教育審議会, 2016)では述べられている。

学校教育においてキャリアという用語や概念は、職業キャリアと同義的に使われる場合もあ  
るが、同答申においてキャリアとは「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役  
割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」<sup>(1)</sup>を意味するとし、職業  
キャリアを指してはいない。また、キャリア教育の定義については、「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」とし、職業キャリアの形成も視野に入れてはいるが、「社会の中で自分の役割を果たしな  
がら、自分らしい生き方を実現していく過程」であるキャリア発達を支援する教育とされてい  
る。このように同答申では、社会(職業社会含む)や他者との相互作用の中で見出される自らの  
役割、能力、価値などを自分らしきとし、その自分らしさを形成しながら生きていくことを  
キャリアと捉えているといえる。

このキャリアの形成を支援するキャリア教育について新学習指導要領(文部科学省, 2018c)は、  
「特別活動を要としつつ各教科・科目等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」と  
している。つまり、「総合的な探究の時間」によって描いたキャリア展望を特別活動によって  
キャリアプランニングしていくような進路指導が理想的なキャリア形成支援といえよう。

なお、キャリア教育で育成する基礎的な能力としては、①人間関係形成・社会形成能力、②  
自己理解・自己管理能力、③課題対応能力、④キャリアプランニング能力の4つが挙げられて  
いる(中央教育審議会, 2011)。

## 2. 本研究の目的

このように「総合的な探究の時間」は、課題の発見や解決に関する能力の育成だけでなく、  
キャリアを展望する機会となることが期待されているが、高校の探究活動と生徒のキャリア展  
望の関係を実証的に検討したものは、以下に紹介する先行研究などに留まり、ごく僅かしか  
ない。

高橋(2017)は、岐阜県高等学校長協会が行った岐阜県の普通科系高校52校と専門科系高校49  
校の調査結果から、前者では、「総合的な学習の時間」と「ホームルーム活動」(特別活動)が  
キャリア教育の主要な場面であり、後者では授業や学校行事なども重要な場と捉えていること  
を紹介している。加えて、スーパーグローバルハイスクール(SGH)採択校の実践を紹介し、1、  
2年次に選択した研究テーマと高校卒業時での進学希望学部との関係についての調査結果を報  
告している。

菅井(2018)は、普通科高校での「総合的な学習の時間」を通したキャリア教育プログラムの  
開発とその効果を紹介している。具体的には、課題探究学習と進路探究学習を相互に関連付け、

課題対応能力と自己理解・自己管理能力を高めることを目的に開発した「総合的な学習の時間」のカリキュラムとキャリアポートフォリオが、キャリア顧問制度の導入と相まって、社会的・職業的自立に必要な基礎的能力と学習意欲の向上が見られたと報告している。

このような研究があるものの高校の探究活動(総合学習)と生徒のキャリア展望の関係を実証的に検討した研究は極めて少なく、さらなる研究が求められているといえる。

そこで、本研究は、「総合的な探究の時間」を通して、自己の将来像であるキャリアを明確に展望できた生徒とできなかった生徒の探究活動を比較し、どのような探究活動(総合学習)がキャリアを展望する要因になり得るのかを検討する。

## Ⅱ. 方 法

### 1. 調査対象

京都府立鳥羽高等学校(以下、鳥羽高校)グローバル科2年生が、総合的な探究の時間(「イノベーション探究Ⅱ」)において、チーム<sup>(2)</sup>で取り組む課題研究(チーム探究活動)を調査対象とする。グローバル科とは、広い視野と高いコミュニケーション能力を備えたグローバル・リーダーの育成を目指して2017年度に開設された専門学科である<sup>(3)</sup>。2020年度時点においては、「グローバル・コミュニケーション」などの学校設定科目、総合的な探究の時間である「イノベーション探究」、そして高大社連携の3つを核として、教育目的の達成を目指している(図1)。

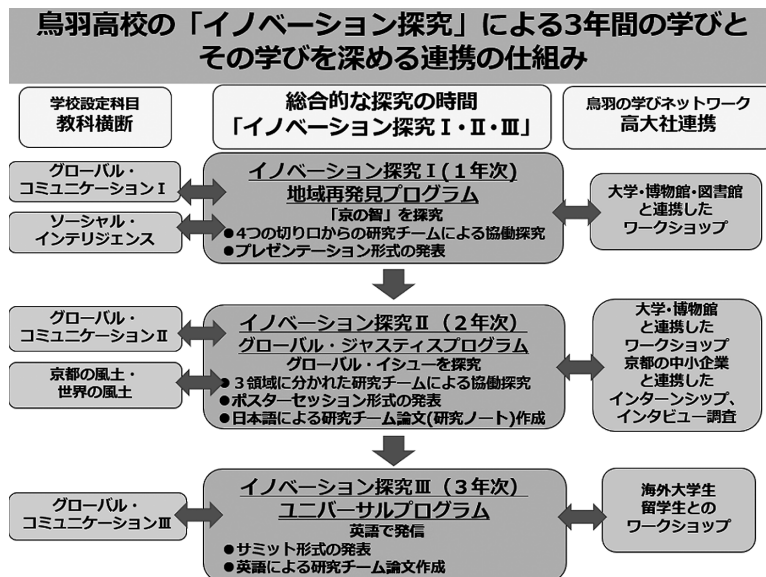


図1 鳥羽高校の「イノベーション探究」による3年間の学びとその学びを深める連携の仕組み

### (1) 「イノベーション探究Ⅱ」の概要

「イノベーション探究Ⅱ」は、図1に示したように、1年次に地元京都の課題をテーマとし

たチーム探究活動(乾ら, 2020)を経験した2年次の生徒が、国家の枠を超えた世界規模のグローバル・イシューに関するチーム探究活動を行うプログラムである。授業の目的や2020年度の授業スケジュールは、表1に示したとおりである。

また、ここでの探究活動のねらい(教育目標)として、次の3点を設定している。①オリジナル様式で「作法」=研究手法を学ぶ。②インタビュー調査やフィールドワークにより研究テ

表1 令和2年度「イノベーション探究Ⅱ」年間概要

令和2年6月24日(水)

令和2年度「イノベーション探究Ⅱ」～グローバル・ジャスティスプログラム～ 年間概要

学期	回	月日	内容	海外研修	教科横断	連携								
○目的														
<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>異文化理解・多文化協働を通して、グローバルリーダーとして必要な社会性を習得する。</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>ソーシャル・イノベーションの主体者としての意識を高める。</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>5つの力(価値創造力・協働力・突破力・寛容力・教養力)を向上させる。</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>課題発見や原因探究をとおして、仮説構築力をつける。</td> </tr> </table>							1	異文化理解・多文化協働を通して、グローバルリーダーとして必要な社会性を習得する。	2	ソーシャル・イノベーションの主体者としての意識を高める。	3	5つの力(価値創造力・協働力・突破力・寛容力・教養力)を向上させる。	4	課題発見や原因探究をとおして、仮説構築力をつける。
1	異文化理解・多文化協働を通して、グローバルリーダーとして必要な社会性を習得する。													
2	ソーシャル・イノベーションの主体者としての意識を高める。													
3	5つの力(価値創造力・協働力・突破力・寛容力・教養力)を向上させる。													
4	課題発見や原因探究をとおして、仮説構築力をつける。													
○日程														
1 学期	1	4月18日(土)	臨時休業	グローバル・京都の風土・世界の風土・コミュニケーションⅡ		高 大								
	2	4月25日(土)	臨時休業											
	3	5月9日(土)	臨時休業											
	4	5月23日(土)	臨時休業											
	5	6月6日(土)	春休み課題図書発表、ガイダンス											
	6	6月20日(土)	研究グループ決定・研究テーマ(仮)決定											
	7	7月4日(土)	講義及びワークショップ「鳥羽高校の課題研究について(仮題)」 京都光華女子大学 乾明紀先生											
	8	7月18日(土)	研究テーマに基づき「研究計画書」Ver.1作成											
夏 休 み	8月上旬		経営者オンラインインタビュー* 関連2グループ参加	韓国研修		高 社								
			研究テーマに関する読書、「研究計画書」Ver.1に基づき「調査シート」①作成											
2 学期	9	9月12日(土)	大阪大学「よい研究発表とはどのようなものか」(3, 4限) 大阪大学 柿澤寿信先生、坂尻彰宏先生	上海研修		高 大								
	10	10月3日(土)	「調査シート」①に基づき「研究報告書」Ver.1作成											
	11	10月24日(土)	「研究報告書」Ver.1を使って中間発表(大阪大学TA) 「研究計画書」Ver.2作成、再調査「調査シート」②											
	12	11月7日(土)	アカデミック・ライティング講座(1~4限) 大阪大学 堀一成先生、坂尻彰宏先生、柿澤寿信先生、TA											
		11月14日(土)	午後 京都中小企業家同友会高社連携研修事業 (オンライン)* 関連2グループ参加											
	13	11月28日(土)	「調査シート」②に基づき「研究報告書」Ver.2を作成											
冬 休 み				台湾研修										
3 学期	15	1月23日(土)	「研究報告書」Ver.2を使ってポスター・セッション(大阪大学TA)			高 大 社								
	16	1月30日(土)	「研究報告書」Ver.3作成											
	17	2月13日(土)	「研究報告書」Ver.3完成											
		2月20日(土)	予備日											
春 休 み			「研究ノート」(個人担当分)下書き			京 都 の 風 土 ・ 世 界 の 風 土								

マを自分事化する。③発表の機会を設けフィードバックにより研究の質を高める。

なお、イノベーション探究Ⅱの最終成果物は、「研究ノート」と呼ぶ研究チームにて作成する論文であるが、2020年度については、新型コロナウイルス感染症の拡大(コロナ禍)による臨時休業期間があったため、3年次に行うこととした。また、コロナ禍により活動の制約も多く、生徒間の対面でのコミュニケーションは不足し、従来のようなインタビュー調査やフィールドワークの実施が困難であった。

## (2) 生徒の研究(探究)テーマ設定プロセス

グローバル・イシューに関する研究(探究)テーマを設定するにあたっては、教員が生徒の興味・関心の共通点をもとに「研究グループを編成する過程」と、グループ内での議論や対話によって、生徒たちが「研究テーマを定め、『研究チーム』を結成(形成)する過程」がある。

### ①研究グループを編成する過程

生徒は、まずSDGsの17の目標について学習する。次に、高校生の先行研究ともいえる「WWL・SGH×探究甲子園」<sup>(4)</sup>に出場した各校のプレゼンテーション概要を確認する。その上で生徒は、どのような課題をテーマに研究したいかを調査票に記入し、担当教員に提出する。担当教員は調査票を確認し、同じような関心のある生徒をまとめ、4人前後のグループを編成する。

### ②研究テーマを定め、「研究チーム」を結成(形成)する過程

教員によって編成された研究グループは、顔合わせの後、それぞれの関心を紹介しながら仮研究テーマを設定する(第6回授業)。次に生徒は、第1筆者の講義とワークショップを受講する(第7回授業)。ここでは、第1筆者がイノベーション探究Ⅱの探究プロセスについて後述する各様式の使用法も交えて解説する。また、リサーチクエスションの立て方、グループとチームの違い、チームでの探究活動に必要なチームワーク行動などについても解説する。これらの解説の後、生徒は研究計画書の作成に取り掛かる。

この研究計画書の作成を通じて、課題研究のテーマ(研究テーマ)が決定され、研究目標を共有する「研究チーム」が結成されていく。なお、研究テーマは、研究計画を更新する過程で変更される場合もある。

## (3) 鳥羽高校オリジナル様式によるチームでの探究活動

イノベーション探究Ⅱでは、生徒の探究活動を支援するために鳥羽高校が、高大社連携により開発した各様式(「研究計画書」(付録1)、「調査シート」(堀ら, 2020)、「研究報告書」,「研究ノート」)を用いる。各様式を作成しながら進める一年間の探究の流れは表1のとおりである。チームで作成した「研究計画書」に基づき、個人で「調査シート」を作成し、再びチームで「研究

報告書」を作成するというサイクルを繰り返す。また、このサイクルに、中間報告会やポスターセッションでの発表と他者からのフィードバックが加わり、研究内容を深めていく。そして、最終成果物である「研究ノート」を作成し、一連の探究活動が終了する。

## 2. 調査の方法、時期および対象者

調査方法は、課題研究に取り組む生徒(78名)を対象としたアンケート調査である。アンケートは、Google社の提供するGoogleフォームを利用したWeb調査とした。調査サイトへの誘導は、初回の調査時は、第1筆者が書面(依頼文書)と口頭で趣旨とURL(QRコード)を提示し、協力を呼び掛けた。2回目以降は、鳥羽高校の教員を通じて書面で依頼した。アンケートは、経年的に調査することやインタビューによる調査も予定していたため記名を伴うものであったが、個人が特定される形で高校側に情報が伝わらないことも依頼文書で伝えた。生徒は、これらを踏まえ自ら調査サイトにアクセスし、それぞれが回答を入力した。

調査の時期や回答者数は表2に示す。なお、全てのアンケートに回答した生徒は36名である。キャリア展望の形成過程に関する検討は、この36名を研究対象者とした。

表2 アンケート調査の時期・回答者数

調査区分	アンケート依頼日	回答者数
チーム結成直後(研究テーマ決定直後)	2020年7月4日	47名
中間報告会后	2020年11月4日	65名
ポスター発表後	2021年2月4日	64名

## Ⅲ. 結 果

まず、鳥羽高校グローバル科の探究活動に対する全般的な生徒の関わりを確認するために、生徒の満足度を確認する。チーム結成直後(研究テーマ決定直後)における①チーム決定方法と②研究テーマ決定方法に対する満足度、ポスター発表後における③研究活動と④研究内容に対する満足度を示す。

次に、キャリア展望の明確度を確認し、その明確度別に探究学習への関わりを確認する。具体的には、⑤探究活動に対するイメージの変化、⑥チーム活動への関与度合とその変化、⑦探究活動に対する動機とその変化について比較し、その結果を示す。

### 1. 生徒の探究活動に対する満足度の確認

#### (1) チーム結成直後の満足度

チーム結成直後におけるチームメンバーの決定方法に対する満足度を表3に示す。表3は、「あなたは、課題研究のチームの決まり方について満足していますか?」に対する生徒の回答である。満足を「1」、不満を「5」として5件法で回答している。先述のとおりチームメン

バーは、担当教員によって編成されるが、不満を感じている生徒はごく一部である。

表4は、研究テーマの決定方法に対する満足度を示す。表4は、「あなたは、課題研究のテーマの決め方について満足していますか？」に対する生徒の回答である。満足を「1」、不満を「5」として5件法で回答している。教員主導によって編成されたメンバーと研究テーマを定めていくことになるが、不満を感じている生徒はほぼ見られない。

表3 チーム結成直後における生徒のチームメンバーの決定方法に対する満足度

	チーム決定方法の満足度					合計	平均
	1	2	3	4	5		
回答数(人)	10	15	18	3	1	47	2.4
パーセント(%)	21%	32%	38%	6%	2%	100%	-

表4 チーム結成直後における生徒の研究テーマの決定方法に対する満足度

	研究テーマ決定方法の満足度					合計	平均
	1	2	3	4	5		
回答数(人)	15	16	15	1	0	47	2.0
パーセント(%)	32%	34%	32%	2%	0%	100%	-

## (2) ポスター発表後の満足度

ポスター発表後における生徒の探究活動に対する満足度を表5に示す。表5は、「あなたは、課題研究を行なって、良かったと思いますか？ 良くなかったと思いますか？」に対する回答である。こちらは、とても良かったを「1」、全く良くなかったを「4」とし、4件法で回答している。ほとんどの生徒が、探究活動を行ったことにに対し満足感を抱いている。

次に、探究活動で行った課題研究の内容に対する満足度を表6に示す。表6は、「あなたは、課題研究の内容について満足していますか？」に対する生徒の回答である。満足度を「1」、不満を「5」として5件法で回答している。探究(研究)内容については、活動よりも満足感がやや低くなっているが、不満を抱いている生徒は1割ほどである。

表5 ポスター発表後における生徒の探究活動に対する満足度

	探究活動の満足度				合計	平均
	1	2	3	4		
回答数(人)	27	35	2	0	64	1.6
パーセント(%)	42%	55%	3%	0%	100%	-

表6 ポスター発表後における生徒の探究内容に対する満足度

	課題研究内容の満足度					合計	平均
	1	2	3	4	5		
回答数(人)	10	27	19	6	2	64	2.4
パーセント(%)	16%	42%	30%	9%	3%	100%	-

## 2. キャリア展望明確度別の探究活動への関わりに関する比較

前節では、チームでの探究活動に対する不満は大きくないことが確認された。ここからは、探究活動を通じて自己の将来展望すなわちキャリア展望が明確になっている生徒とそうでない生徒の探究活動への関わりを比較する。

キャリア展望の明確さについては、ポスター発表後における「あなたは、課題研究を通じて、自分の将来像について『こうなったらいい』と思う方向性ができましたか?」の質問に対し、明確にできたを「1」、まったくできなかったを「7」とする7件法で確認した。3以下をキャリア展望明確群、4以上をキャリア展望不明確群とし、その結果を表7に示す。対応のない $t$ 検定の結果、ポスター発表後に回答した64名( $M=3.64, SD=1.30$ )と3回すべてで回答した参加者36名( $M=3.44, SD=1.21$ )に有意差はみられなかった( $t(98)=0.73, n.s., \text{Cohen's } d=1.28$ )。このため、全アンケート回答者36名のキャリア展望明確群とキャリア展望不明確群を比較することとする。

表7 ポスター発表後における生徒のキャリア展望の明確さ(ポスター発表後の回答者と全アンケート回答者の比較)

選択肢	キャリア展望明確群			キャリア展望不明確群				総計
	1	2	3	4	5	6	7	
ポスター発表後回答者(n=64)	6.3%	10.9%	29.7%	28.1%	15.6%	9.4%	0%	100%
全アンケート回答者(n=36)	8.3%	11.1%	30.6%	30.6%	16.7%	2.8%	0%	100%

### (1) チーム結成直後の探究活動満足度・高校生活に関する意欲・将来展望の比較

まず、チーム結成時におけるキャリア展望明確群とキャリア展望不明確群のチームや研究テーマ決定の方法に対する満足度、高校生活に関する意欲、自分や社会に対する将来展望について比較する。結果は表8のとおりである。

チームや研究テーマ決定方法に対する満足度は、本章第1節1項で述べた質問および回答方法にて確認した結果である。対応のない $t$ 検定の結果、チーム決定方法に対する満足度には、有意な差があった( $t(34)=2.10, p<.05, \text{Cohen's } d=0.95$ )。すなわち、キャリア展望明確群は、チーム決定に対する満足度がより高いことを示している。ただし、キャリア展望不明確群の得点も3未満であるため満足度は低くはない。研究テーマの決定については両群とも満足度が高く、有意な差はなかった( $t(34)=0.75, n.s., \text{Cohen's } d=0.89$ )。

高校生活に関する意欲は、「あなたは、高校在学中に『熱心に取り組みたいこと』は明確ですか?」の質問に対して、はっきりしているを「1」、はっきりしていないを「7」として7件法で確認した結果である。対応のない $t$ 検定の結果、両群に有意な差が見られない( $t(34)=0.19, n.s., \text{Cohen's } d=1.74$ )。

将来展望については、自分に対する将来展望、すなわちキャリア展望は、本稿第2節で述べた質問および回答方法にて確認した結果である。対応のない $t$ 検定の結果、有意な差は見られ



ない( $t(34) = .00$ , n.s, Cohen's  $d = 1.16$ )。

社会に対する将来展望は、「あなたは、社会の未来像について『こうなったらいいな』と思う方向性を持っていますか?」の質問に対して、明確にあるを「1」、まったくないを「7」として7件法で確認した結果である。対応のない  $t$  検定の結果、有意な差は見られない( $t(34) = 0.55$ , n.s, Cohen's  $d = 1.22$ )。

このようにチームの決定方法に対する満足度に差があったものの両群ともにチーム決定過程に対する満足度は低くない。また、チーム結成直後においては、高校生活に関する意欲、自分や社会に対する将来展望に関して両群の生徒に差はなかった。

表8 チーム結成時におけるキャリア展望明確度別のチームや研究テーマの決定方法に対する満足度・高校生活に関する意欲・自分や社会に対する将来展望

	チーム決定 方法に関する 満足度 (5件法)	研究テーマの 決定方法に 関する満足度 (5件法)	在学中に「熱心 に取り組みたい こと」の明確さ (7件法)	自分に対する 将来展望の 明確さ (7件法)	社会に対する 将来展望の 明確さ (7件法)
キャリア展望明確群(n=18)	2.1	2.0	3.4	3.1	3.6
キャリア展望不明確群(n=18)	2.8	2.2	3.6	3.1	3.8
	$p < 0.5$	n.s	n.s	n.s	n.s

## (2) 探究活動に対する捉え方と変化の比較

両群の生徒に高校生活に関する意欲や将来への展望などについては差がなかったが、探究活動を通じて生じたキャリア展望の明確化の分化過程を検討するために、まず、両群の探究活動に対する捉え方(イメージ)の経時的変化を確認する。方法は、高橋(2007)を参考にSD法にて確認し、結果を図2に示す。

また、経時的変化を検討するために、探究活動イメージの各項目(「楽しさ」、「大変さ」、「価値」)の得点に対し、キャリア展望明確度(キャリア展望明確群・不明確群)と期間の2要因分散分析を行った。分散分析の結果は表9に示す。

「楽しさ」については、キャリア明確度の主効果が有意であり( $F(1, 34) = 18.21$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .35$ )、キャリア展望明確群の得点がより低かった。期間の主効果( $F(2, 68) = 0.24$ , n.s,  $\eta^2_p = .01$ )および交互作用( $F(2, 68) = 1.16$ , n.s,  $\eta^2_p = .03$ )は有意ではなかった。

「大変さ」については、キャリア明確度の主効果( $F(1, 34) = 0.89$ , n.s,  $\eta^2_p = .001$ )、期間の主効果( $F(2, 68) = 0.77$ , n.s,  $\eta^2_p = .22$ )、交互作用( $F(2, 68) = 0.32$ , n.s,  $\eta^2_p = .01$ )のいずれも有意ではなかった。

「価値」については、キャリア明確度の主効果が有意であり( $F(1, 34) = 12.26$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .27$ )、また交互作用が有意であった( $F(2, 68) = 3.41$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = .09$ )。期間の主効果( $F(2, 68) = 1.82$ , n.s,  $\eta^2_p = .05$ )は有意ではなかった。

単純主効果の検定を行った結果、キャリア展望明確度については、中間報告会后( $F(1, 34) = 5.74$ ,  $p < .05$ )およびポスター発表後( $F(1, 34) = 23.30$ ,  $p < .01$ )における単純主効果が有意であり、いずれもキャリア展望明確群の得点が低かった。また、チーム結成直後における単純主効果に有

意傾向が見られた( $F(1, 34) = 3.83, p < .10$ )。期間についても単純主効果の検定を行った結果、キャリア展望明確群( $F(2, 68) = 2.66, p < .10$ )、キャリア展望不明確群( $F(2, 68) = 2.57, p < .10$ )のいずれにおいても有意傾向であった。

このように、両群ともチームによる探究活動に対して、探究活動の全期間を通して大変さがあるというイメージを一貫して持っているが、キャリア展望明確群は、楽しいものとするイメージも高く維持されている。また、価値あるものとするイメージがやや向上していく傾向にある。

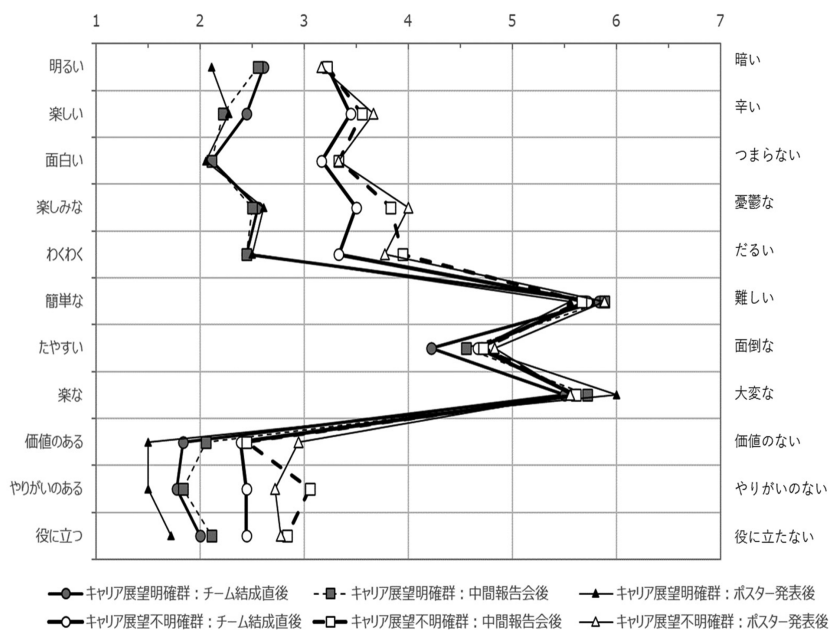


図2 キャリア展望明確度別のチームによる探究活動に対する生徒のイメージの変化

表9 「楽しさ」「大変さ」「価値」各因子得点のキャリア展望明確度別による分散分析結果

		平均(SD)	期間			F 値
			チーム結成直後	中間報告会后	ポスター報告会后	
「楽しさ」	キャリア展望明確群	平均(SD)	12.17(4.06)	11.83(4.58)	11.56(4.53)	n.s
	キャリア展望不明確群	平均(SD)	16.67(3.68)	17.89(4.64)	17.94(5.77)	
	F 値		18.21***			
「大変さ」	キャリア展望明確群	平均(SD)	15.56(3.07)	16.17(3.07)	16.22(2.56)	n.s
	キャリア展望不明確群	平均(SD)	16.00(2.43)	16.00(2.74)	16.28(2.80)	
	F 値		n.s			
「価値」	キャリア展望明確群	平均(SD)	5.61(1.82)	6.00(2.66)	4.72(1.53)	2.66†
	キャリア展望不明確群	平均(SD)	7.28(3.12)	8.33(3.24)	8.44(2.90)	
	F 値		3.83†	5.74*	23.30**	

† $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

一方、キャリア展望不明確群は、楽しいものだとするイメージは明確群よりもやや乏しく、価値あるものというイメージは、決して低くはないが僅かに低下する傾向にある。

### (3) 探究活動への関わり方と変化の比較

次に、両群の探究活動への関わり方の経時的変化を確認する。方法は、木村ら(2019)のリーダーシップ行動尺度を参考に質問紙を作成し、7件法にて回答を得た。この行動尺度は、チーム活動などを行う大学生個々がチームメンバーと相互作用しながらチーム目標の達成に向けて活動しているかを測定するために開発されたものである。木村らは、チーム代表者などの役割をもった特定個人の行動のみをリーダーシップと捉えず、「職場やチームの目標を達成するために他のメンバーに及ぼす影響力」(石川, 2016; 中原, 2018)をリーダーシップと定義している。そのうえで、効果的なチームワークに対して影響を及ぼす個人の行動が、効果的なリーダーシップ行動としている。したがって、木村らのいうリーダーシップ行動とはチームワーク行動と同義である。このことから、チームでの探究活動における生徒ひとり一人のチームへの関与と貢献を測定できると考え、この行動尺度を参考に質問紙を作成した。

結果は、図3に示す。値が小さくなるほど、チームワーク形成に積極的に関与し、チームでの探究活動に貢献したことを表している。なお、テーマ結成直後のアンケートは、1年次の探究活動を回顧して回答するものとした。

また、チームへの関与・貢献行動に関する各項目(率先垂範、挑戦、目標共有、対人志向支援、成果志向支援、目標管理)の得点に対し、キャリア展望明確度(キャリア展望明確群・不明確群)と期間の2要因分散分析を行った。分散分析の結果を表10に示す。

「率先垂範」においては、キャリア展望明確度の主効果が有意であり( $F(1, 34) = 27.46, p < .001, \eta^2_p = .45$ )、キャリア展望明確群の得点がより低かった(既に述べたように、得点が低い方がチームに関与・貢献している)。また交互作用が有意傾向であった( $F(2, 68) = 2.97, p < .10, \eta^2_p = .09$ )。期間の主効果は有意ではなかった( $F(2, 68) = 1.86, n.s., \eta^2_p = .05$ )。

「挑戦」においては、キャリア展望明確度の主効果が有意であり( $F(1, 34) = 22.52, p < .001, \eta^2_p = .96$ )、キャリア展望明確群の得点がより低かった。期間の主効果( $F(2, 68) = 0.72, n.s., \eta^2_p = .02$ )、および交互作用( $F(2, 68) = 2.23, n.s., \eta^2_p = .06$ )は有意ではなかった。

「目標共有」においては、キャリア展望明確度の主効果が有意であり( $F(1, 34) = 20.48, p < .001, \eta^2_p = .38$ )、また交互作用が有意であった( $F(2, 68) = 5.92, p < .01, \eta^2_p = .15$ )。期間の主効果( $F(2, 68) = 1.30, n.s., \eta^2_p = .04$ )は有意ではなかった。

単純主効果の検定を行った結果、キャリア展望明確度については、1年次(チーム結成直後に回顧)( $F(1, 34) = 7.62, p < .01$ )、中間報告会后( $F(1, 34) = 16.07, p < .001$ )およびポスター発表後( $F(1, 34) = 22.65, p < .001$ )における単純主効果が有意であり、いずれもキャリア展望明確群の得点が低かった。

期間についても単純主効果の検定を行った結果、キャリア展望明確群においては有意ではな

く ( $F(2, 68) = 1.92, n.s.$ )、キャリア展望不明確群において有意であった ( $F(2, 68) = 5.31, p < .01$ )。ボンフェローニの方法による多重比較を行った結果、同群の1年次(チーム結成直後に回顧)とポスター発表後の差が有意であった ( $p < .01$ )。

「対人志向支援」については、キャリア明確度の主効果が有意であり ( $F(1, 34) = 10.54, p < .01, \eta^2_p = .24$ )、キャリア展望明確群の得点がより低かった。また交互作用が有意傾向であった ( $F(2, 68) = 2.93, p < .10, \eta^2_p = .08$ )。期間の主効果は有意ではなかった ( $F(2, 68) = 0.49, n.s., \eta^2_p = .01$ )。

「成果志向支援」については、キャリア明確度の主効果が有意であり ( $F(1, 34) = 19.80, p < .001, \eta^2_p = .37$ )、キャリア展望明確群の得点がより低かった。期間の主効果 ( $F(2, 68) = 0.82, n.s., \eta^2_p = .02$ )、および交互作用 ( $F(2, 68) = 2.28, n.s., \eta^2_p = .06$ ) は有意ではなかった。

「目標管理」については、キャリア明確度の主効果が有意であり ( $F(1, 34) = 12.37, p < .01, \eta^2_p = .27$ )、また交互作用が有意であった ( $F(2, 68) = 7.65, p < .01, \eta^2_p = .18$ )。期間の主効果 ( $F(2, 68) = 1.75, n.s., \eta^2_p = .05$ ) は有意ではなかった。

単純主効果の検定を行った結果、キャリア展望明確度については、中間報告会后 ( $F(1, 34) = 8.45, p < .01$ ) およびポスター発表後 ( $F(1, 34) = 23.21, p < .001$ ) における単純主効果が有意であり、いずれもキャリア展望明確群の得点が低かった。1年次(チーム結成直後に回顧)においては有意ではなかった ( $F(1, 34) = 0.87, n.s.$ )。

期間についても単純主効果の検定を行った結果、キャリア展望不明確群においては有意ではなく ( $F(2, 68) = 1.98, n.s.$ )、キャリア展望不明確群において有意であった ( $F(2, 68) = 7.43, p < .01$ )。ボンフェローニの方法による多重比較を行った結果、同群において、1年次(チーム結成直後に回顧)と中間報告会后およびポスター発表後との差が有意であった ( $p < .05$ )。

このように、キャリア展望明確群の生徒は、率先垂範、挑戦、目標共有、対人志向支援、成

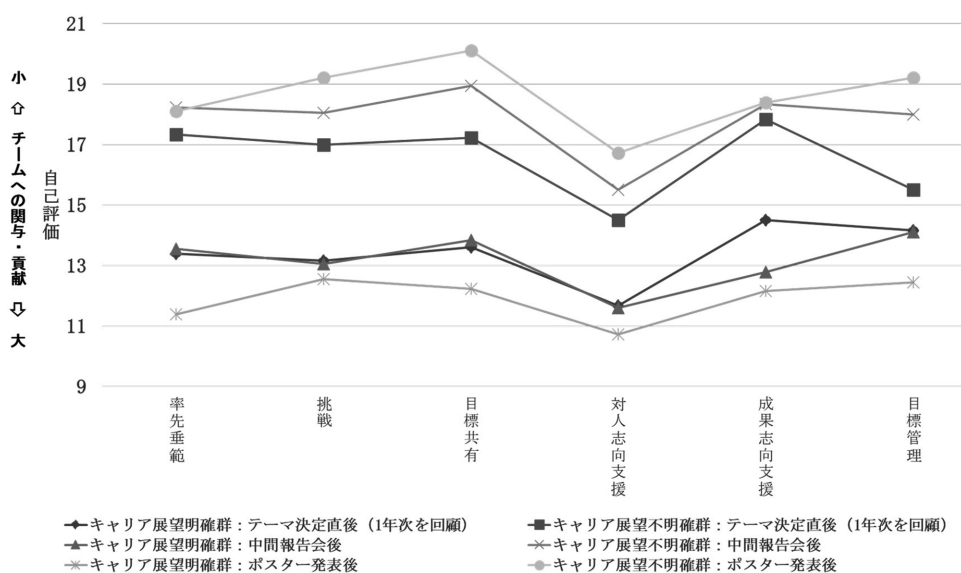


図3 キャリア展望明確度別の探究活動への関わり方の変化(所属チームへの関与・貢献の変化)

果志向支援、目標管理というチームの目標達成に必要なチームワーク行動を発揮し、積極的にチームに関与・貢献をしている。また、これらの行動は、1年次の探究活動においても発揮されている。

一方、キャリア展望不明確群の生徒は、1年次の目標管理に関する行動のみ差がなかったが、それ以外のチームワーク行動において、明確群より関与・貢献が乏しかった。加えて、目標共有と目標管理に関するチームへの関与・貢献は、1年次よりも低下している。

表10 「率先垂範」「挑戦」「目標共有」「対人志向支援」「成果志向支援」「目標管理」各因子得点のキャリア展望明確度別による分散分析結果

			期間			F 値	多重比較 (Bonferroni)
			チーム 結成直後 (1年次 を回顧)	中間 報告会后	ポスター 報告会后		
【率先垂範】	キャリア展望明確群	平均 (SD)	13.39 (3.94)	13.56 (3.00)	11.39 (3.78)	n.s	
	キャリア展望不明確群	平均 (SD)	17.33 (3.11)	18.22 (3.17)	18.11 (4.26)		
	F 値			27.46***			
【挑戦】	キャリア展望明確群	平均 (SD)	13.17 (4.67)	13.06 (4.17)	12.56 (3.90)	n.s	
	キャリア展望不明確群	平均 (SD)	17.00 (4.07)	18.06 (3.37)	19.22 (3.81)		
	F 値			22.52***			
【目標共有】	キャリア展望明確群	平均 (SD)	13.61 (4.58)	13.83 (3.47)	12.22 (4.12)	n.s	チーム結成直後< ポスター発表後
	キャリア展望不明確群	平均 (SD)	17.22 (3.14)	18.94 (4.15)	20.11 (5.70)	5.31**	
	F 値			7.62**	16.07***	22.65***	
【対人志向支援】	キャリア展望明確群	平均 (SD)	11.67 (3.60)	11.61 (4.41)	10.72 (3.77)	n.s	
	キャリア展望不明確群	平均 (SD)	14.50 (5.37)	15.50 (4.48)	16.72 (5.36)		
	F 値			10.54**			
【成果志向支援】	キャリア展望明確群	平均 (SD)	14.80 (3.73)	12.78 (4.61)	12.17 (4.54)	n.s	
	キャリア展望不明確群	平均 (SD)	17.83 (3.67)	18.33 (4.34)	18.39 (4.16)		
	F 値			19.80***			
【目標管理】	キャリア展望明確群	平均 (SD)	14.17 (4.32)	14.11 (4.58)	12.44 (4.31)	n.s	
	キャリア展望不明確群	平均 (SD)	15.50 (4.27)	18.00 (3.36)	19.22 (4.12)		
	F 値			n.s	8.45**	23.21***	チーム結成直後<中間報 告会后、ポスター発表後

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

※多重比較により有意差が生じた結果に不等号を示した。



機には有意傾向が見られた( $p=0.09$ )。

一方、キャリア展望不明確群は、「課題となっているのでできるだけきちんと行いたいから」が、平均得点を上回っている。この動機についても対応のない  $t$  検定の結果、有意な差が認められた( $p<0.05$ )。

#### IV. 考察とまとめ

本研究は、チームによる探究活動によってキャリアを展望できた生徒とできなかった生徒の探究活動を比較し、どのような探究活動(総合学習)がキャリアの展望を喚起する要因になり得るのかを検討するものである。以下に比較結果を示し、考察を行う。

①キャリア展望の明確さに関わらず、生徒はチームによる探究活動に対しては大変さを感じている。しかし、キャリア展望が明確になった生徒は、同時に楽しさと価値を感じながら活動している。一方、明確にならなかった生徒は、価値は感じているものの探究活動が進むにつれやや低下する傾向にある。

②キャリア展望が明確になった生徒は、チームへの関与や貢献が高く、「率先垂範」、「挑戦」、「目標共有」、「対人志向支援」、「成果志向支援」、「目標管理」に関する行動を積極的に行っている。また、これらの行動は1年次のチームによる探究活動においても行われている。一方、明確にならなかった生徒は、「目標共有」と「目標管理」に関する行動が1年次よりも低下していく。

③キャリア展望の明確さに関わらず、チームによる探究活動に際して、生徒が想起しやすい動機として「卒業に必要な単位となっているので」と「調査をしたり、文章を書いたりする方法を学ぶ機会となるため」とがある。

また、キャリア展望が明確になった生徒は研究内容や他者との協働(協同)にも動機づけられているが、特徴的な動機として、「研究を通じて新たな人、場所、本などと出会う体験ができるから」があげられる。この動機は、キャリア展望が明確にならなかった生徒にはほとんど見られない動機である。一方、キャリア展望が明確にならなかった生徒に多く見られる特徴的な動機は、「課題となっているのでできるだけきちんと行いたいから」である。

以上のように、チームによる探究活動を通じてキャリアを展望できた生徒とできなかった生徒では、探究活動に対して異なるイメージと動機を抱き、そこでの行動も異なっていることが示唆された。

キャリアを展望できた生徒は、研究内容に加えチームによる探究活動を通じた新たな人や図

書などとの出会いに、より楽しさと価値を感じながら積極的にチーム活動に関与し、貢献している。つまり、自分の外側にある未知なるものとの遭遇に動機づけられ、積極的に探究活動を行い、その延長線上にキャリアを展望しているのがこの生徒らの特徴といえる。

一方、キャリア展望を明確にできなかった生徒は、調査などの技術(技法)習得には価値を感じてはいるものの研究を通じた新たな出会いへの感心が低い。また、チーム活動への関与はやや積極性に欠け、課せられた課題であるからという義務的な動機で探究活動を行う傾向にある。つまり、技術習得という自分の内側に生じる変化に期待し、その期待を妥協点として折り合いをつけながら活動を行っているのが、この生徒らの特徴といえる。

これらのことから、キャリアが展望できる探究活動を行うためには、自己を閉ざさず外界に対して開放的で、未知なるものへの好奇心を高める環境設定が重要であるといえる。

外界や未知なるものへの開放性や好奇心に関しては、キャリア研究でも必要性が指摘されている。社会で生じる不確実性に対し、Gelatt (1989)は肯定的に受け入れること(「肯定的不確実性」)がキャリア形成には必要であると主張し、Savickas (2002)はキャリア発達の準備状況や対処力である「キャリア・アダプタビリティ」を高めることが重要であるとし、その一つに好奇心を挙げている。また、Krumboltz & Levin (2004)や Krumboltz (2009)は、偶然にもたらされた機会をキャリア形成につなげることの重要性を指摘している(「計画性偶発性理論」・「偶発性学習理論」)。本研究は、これらの指摘が職業キャリアの形成だけでなく、高校生の探究活動においても重要であることを示唆するものである。

溝上(2015, 2018)は、どのような高校生が大学、社会で成長するかをテーマに「学校と社会をつなぐ調査」(通称:10年トランジション調査)を行い、高校2年次のキャリア意識が、大学進学後のキャリア意識と主体的な学習態度に影響することを明らかにしているが<sup>(5)</sup>、本研究は、その高校2年次のキャリア意識の形成過程を検討したものともいえる。児童期から成人期への発達の移行期である青年期は、未来展望が拡大し、空想と現実の次元が区別され、目標と手段の関係性の認知が発達する時期である(白井, 1997)。将来の見通しが持ちにくい社会になっていると指摘されて久しいが、自身のキャリアを自分の力によって形成することが強く求められるのも現代社会の特徴である(児美川, 2006; 溝上, 2010; 笹川, 2014)。「総合的な探究の時間」をキャリア形成の機会にし、さらにはキャリアを形成するための能力開発の機会にするためには、本研究で指摘した、生徒の開放性と未知なるものへの好奇心を高める環境設定に注力する必要がある。

最後に本研究の成果と課題を述べる。本研究の成果は、これまで実証研究が乏しかった高校生の探究活動とキャリア展望の関係を検討し、キャリア展望を喚起させる探究活動の特徴を示したことである。一方、課題としては、開放性や好奇心を喚起させる方法やプロセスの検討には至っていないことである。これらは今後の研究課題としたい。



## 謝辞

本研究を行うにあたり、質問に丁寧に答えてくださった鳥羽高校の生徒の方々に心より感謝申し上げます。本研究は、JSPS 科研費 JP19K02795の助成を受けたものである。

## 注釈

- (1) この定義は中央教育審議会(2011)を踏襲している。
- (2) 本稿においてチームとは、目指すべき共通の目標を有し、その達成のために必要な活動に従事している集団とする。一方、共通の目標を有しない集団はグループと呼ぶ。
- (3) 鳥羽高校およびグローバル科については、乾(2020)も参照されたい。
- (4) 「WWL・SGH×探究甲子園」とは、関西学院大学、大阪大学、大阪教育大学が主催する World Wide Learning (WWL)事業と Super Global High school (SGH)事業等で取り組んだ探究活動の成果を発表する場である(ウェブサイトより)。
- (5) 高校生のキャリア意識は、進学先についての展望とその準備状況、加えて進学先卒業後の職業展望を指す。大学生のキャリア意識は、将来の見通し(future life)と、その実現のためにすべきことの理解および実行(present life)という「二つのライフ」を指す。この「二つのライフ」は、高校生のキャリア意識からの影響を強く受け、さらには大学1年次の主体的な学習態度に影響を与えている(溝上, 2018)。

## 引用文献

- 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」
- 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)」
- Gelatt, H. B. (1989). "Positive Uncertainty: A New Decision Making Framework for Counseling," *Journal of Counseling Psychology*, Vol.36(2), 252-256.
- 堀一成・坂尻彰宏・進藤修一・柿澤寿信・金弘権・田中誠樹・竹林祥子・大泉幸寛・宮崎雄史郎(2020). 教育実践レポート 高大連携により取り組む高校生に対するアカデミック・ライティング教育の実践, 大阪大学高等教育研究, (8), 51-60.
- 乾明紀・田中誠樹・竹林祥子・大泉幸寛・宮崎雄史郎・ミュリーニコラス・久保友美・杉岡秀紀・高野拓樹・サトウタツヤ(2020). チームで探究活動を行う生徒から見た総合学習の促進要因と課題(1): 京都府立鳥羽高校のイノベーション探究 I の実践から, 京都光華女子大学 京都光華女子大学短期大学部研究紀要, 58, 123-141.
- 石川淳(2016). シェアド・リーダーシップ: チーム全員の影響力が職場を強くする, 中央経済社.
- 木村充・館野泰一・松井彩子・中原淳(2019). 大学の経験学習型リーダーシップ教育における学生のリーダーシップ行動尺度の開発と信頼性および妥当性の検討, *日本教育工学会論文誌*, 43(2), 105-115.
- 児美川孝一朗(2006). 若者とアイデンティティ, 法政大学出版局.
- Krumboltz, J. D. and Levin, A. S. (2004). *Luck is No Accident: Making the Most of Happenstance in Your Life and Career*, Impact Publishers. (花田光世・大木紀子・宮地夕紀子(訳))(2005). その幸運は偶然ではないんです! 夢の仕事をつかむ心の練習帳, ダイヤモンド社.
- Krumboltz, J. D. (2009). "The Happenstance Learning Theory," *Journal of Career Assessment*, Vol.17, 135-154.
- 文部科学省(2009). 高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編, 文部科学省.
- 文部科学省(2018a). 高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総合的な探究の時間編, 文部科学省.
- 文部科学省(2018b). 「高等学校学習指導要領の改訂に伴う移行措置並びに移行期間中における学習指導等について(通知)」.
- 文部科学省(2018c). 高等学校学習指導要領(平成30年告示), 文部科学省.
- 溝上慎一(2010). 現代青年期の心理学: 適応から自己形成の時代へ, 有斐閣.

- 溝上慎一(責任編集)・京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾(編)(2015). どんな高校生が大学、社会で成長するのか:「学校と社会をつなぐ調査」からわかった伸びる高校生のタイプ, 学事出版.
- 溝上慎一(責任編集)・京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾(編)(2018). どんな高校生が大学、社会で成長するのか②: 高大接続の本質「学校と社会をつなぐ調査」から見えてきた課題, 学事出版.
- 中原淳(監修)(2018). リーダーシップ教育のフロンティア【研究編】: 高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」, 北大路書房.
- 笹川孝一(2014). キャリアデザイン学のすすめ, 法政大学出版局.
- Savickas, M. (2002). "Career construction: A developmental theory of vocational behavior," Brown, D. and associates ed. Career Choice and Development (4th ed.) pp. 149-205. San Francisco: Jossey Bass.
- 白井利明(1997). 時間的展望の生涯発達心理学, 勁草書房.
- 菅井修(2018). 高等学校普通科におけるキャリア教育のプログラム開発: 総合的な学習の時間を通じたキャリア教育の実践, 岐阜大学教職大学院紀要, (1), 15-24.
- 高橋亜希子(2007). 卒業研究過程における高校生の継続的な変化: 生徒から見た高校総合学習の意義と課題, カリキュラム研究, 16, 43-56.
- 高橋利行(2017). 高等学校「総合的な学習の時間」におけるキャリア教育に関する考察, 岐阜経済大学論集, 51(2), 105-116.
- WWL・SGH×探究甲子園. <http://tankyu-koshien.jp/about/index.html> (2021年8月30日閲覧)

附録 1

令和2年度 イノベーション探究Ⅱ「研究計画書」Ver.1

研究 チーム	—
-----------	---

リーダー ◎

組	番	氏名
組	番	氏名
組	番	氏名
組	番	氏名
組	番	氏名

作成月日 令和2年 月 日

0. 最初の研究テーマ=主題 (Subject area)

1. 研究の動機・問題の背景

2. 当初のリサーチクエスチョン (RQ)

3. 掘り下げるためのRQ=当初のRQを明らかにするための小さな問い \* 研究チームのメンバー数以上

<p>RQ①</p> <p>調査方法</p> <p>調査担当者( )</p>	<p>RQ②</p> <p>調査方法</p> <p>調査担当者( )</p>
<p>RQ③</p> <p>調査方法</p> <p>調査担当者( )</p>	<p>RQ④</p> <p>調査方法</p> <p>調査担当者( )</p>
<p>RQ⑤</p> <p>調査方法</p> <p>調査担当者( )</p>	<p>RQ⑥</p> <p>調査方法</p> <p>調査担当者( )</p>

4. 具体化されたRQ

記入しない

5. 現時点での仮説(4)に対する暫定的な答え)

記入しない

6. 仮説検証に向けた展望 \* ポスターセッションでの助言や提案をふまえて

記入しない

7. 最終的な研究テーマ=「研究ノート」の表題 \* 40字程度で、問い(RQ)と、現時点での暫定的な答え(仮説)を含むこと

記入しない