

【課程博士】

2019 年度博士学位論文

キャリア形成における高校キャリア教育の役割

お茶の水女子大学大学院
人間文化創成科学研究科
人間発達科学専攻

辰巳哲子

2020 年 3 月

目次

序章 問題背景と研究目的	1
第1節 高校における移行の危機とキャリア教育の重要性	1
第2節 キャリア教育の射程	2
第3節 先行研究における本論文の位置づけ	4
第4節 論文の構成	6
第1章 青年期のキャリアと学校	9
第1節 キャリアおよびキャリア発達研究	9
第2節 キャリア形成とキャリア教育	11
第3節 キャリア教育の対象	11
第4節 トランジションとキャリア教育	13
第5節 進路形成機能とキャリア教育	14
第6節 高校の社会的機能とキャリア教育	16
第1項 「個人本位の社会化」としてのキャリア教育	16
第2項 学校の社会化機能の再検討	18
第7節 内面化された経験	20
第1項 内的経験の定義と概念	20
第2項 レリヴァンスの観点からの高校の経験	21
第2章 高校におけるキャリア教育と学習ーその分析枠組み	24
第1節 卒業後のキャリアに対する教育効果	24
第2節 カレッジ・インパクト研究	27
第3節 高校におけるキャリア形成機能を捉えるための枠組み	29
第4節 キャリア教育の目標(1)ー適応	30
第1項 大学適応	30
第2項 職場適応	32
第5節 キャリア教育の目標(2)ー職業観・働く意欲	33
第1項 職業観の変遷	33
第2項 職業観と働く意欲の関係	35
第6節 キャリア教育の目標(3)ー能力	36
第1項 キャリア教育における能力理論	36

第2項 コンピテンシーから基礎力へ.....	37
第2項 自己評価による能力評価.....	41
第7節 本章のまとめ.....	42
第3章 キャリア教育政策と高校の役割の変遷	43
第1節 特性因子理論からキャリア発達理論へ.....	43
第1項 戦前の学校教育におけるガイダンスの機能.....	43
第2項 戦後のキャリア発達理論に基づく, 職業指導・進路指導の歴史	45
第3項 職業指導・進路指導における学校の役割の変遷	47
第2節 キャリア教育における学校役割の変遷.....	48
第1項 アメリカのキャリア教育における学校役割.....	49
第2項 我が国の公文書に見られるキャリア教育における学校の役割.....	50
第3節 キャリア教育政策とカリキュラムの関係	53
第4節 本章のまとめ.....	54
第4章 高校におけるキャリア教育機能の変化	57
第1節 本章の目的	57
第2節 キャリア教育政策の転換点と高校におけるキャリア教育内容の変化時期	58
第3節 キャリア教育とカリキュラム・マネジメント.....	60
第4節 調査概要	61
第1項 データ	61
第2項 記述統計.....	62
第5節 分析結果	65
第1項 活動内容の変化.....	65
第2項 組織体制と内容の連関.....	67
第6節 本章のまとめ.....	70
第5章 教育課程に位置付けられたキャリア教育と大学生の適応・働く意欲.....	73
第1節 方法	73
第1項 分析枠組み.....	73
第2項 データ	75
第2節 分析結果	76
第1項 記述統計.....	76

第3項 大学適応への影響	86
第3節 本章のまとめ	87
第6章 職場適応に影響する高校での内的経験	90
第1節 本章の目的	90
第2節 方法	90
第1項 分析枠組み	90
第2項 データ	92
第3節 分析結果	93
第1項 4種類の経験を通じた学習	93
第2項 教科学習における内的経験の差異を規定する要因	95
第3項 職場適応への影響	97
第4節 結果のまとめと考察	99
第1項 結果の要約	99
第2項 高校段階の内的経験についての考察	100
第7章 大学適応に影響する高校時代の内的経験	102
第1節 本章の目的	102
第2節 研究方法	103
第3節 面接調査	103
第1項 調査方法	103
第2項 調査結果	104
第3項 小括—定量調査への課題	108
第4節 定量調査	110
第1項 調査概要	110
第2項 仮説の設定	112
第3項 分析結果	113
第5節 本章のまとめ	116
第8章 働く意欲に影響する高校時代の内的経験	118
第1節 本章の目的	118
第2節 研究方法	119
第1項 分析枠組み	119

第2項 データ	119
第3項 変数.....	120
第3節 分析結果	123
第1項 回答者の属性	123
第2項 尺度の因子構造と信頼性の確認.....	123
第4節 仕事選択と働く意欲を規定する高校時の経験を通じて得られた事柄	128
第5節 考察	130
第9章 基礎力の獲得に影響する高校時代の経験.....	132
第1節 本章の目的	132
第2節 キャリア教育の教科カリキュラムとの統合	133
第3節 基礎力を獲得する学校段階.....	136
第1項 調査概要.....	136
第2項 調査項目.....	137
第4節 基礎力を獲得した学校段階の分析結果.....	137
第1項 基礎力の因子分析結果.....	137
第2項 基礎力を獲得したと考える時期	139
第3項 基礎力と獲得時期の構造	141
第4項 小括.....	142
第5節 高校の教科学習による内的経験.....	143
第1項 調査概要.....	143
第2項 教科と内的経験の関係.....	145
第6節 本章のまとめ.....	148
終章 結論：現代の高校における移行機能.....	150
第1節 高校において実施されてきたキャリア教育の特徴	152
第2節 高校が担う移行機能	154
第1項 卒業生の視点からの経験の効用	154
第2項 学習を促進する経験の特性	156
第3項 内的経験を促進する要因	157
第3節 新たなキャリア教育の理論のために	157
第4節 課題と展望	160

参考文献	163
------------	-----

序章 問題背景と研究目的

本論文は、高校生の卒業後の職業生活・学習生活への円滑な「移行」において、特に 2000 年以降に推進されたキャリア教育を通じた、高校のキャリア形成機能を明らかにすることを目的としている。序章では、本論文で扱うキャリア教育をめぐる問題と、目的、論文の構成を記す。

第 1 節 高校における移行の危機とキャリア教育の重要性

1990 年代後半から、新規学卒者の「学校から仕事への移行」をめぐる状況は大きく変化した。背景には、大学進学率の増加、高卒就職率の低下、企業内教育の減少、エントリーシートなどに見られるいわゆる就活の変化、3 年以内の早期離職率の増加などが挙げられよう。1990 年代前半までの大卒者は、一般の労働市場から分離された「新規学卒労働市場」を通じて、その多くが学校卒業と同時に企業への就職を果たしていたが、1990 年代後半以降は学校卒業後に未就業の若者や非正規就労者が増加するといった、若年層の就労と生活の不安定化が大きく進行した。また進学においても高校卒業後に大学に進学したものの、中退する者も増加している。大学を中途退学する学生数は文部科学省（2014）の全国調査によると約 8 万人にも及び、調査では、中退者の 5 人に 1 人が、学業不振・学校生活不適應をその理由に挙げていることが示された。ここでは高校の時点で学業に対する動機づけがされていない場合に大学適応に負の影響がもたらされることも明らかになっている。

このように、現代の日本社会においては、「移行」の在り方が変容するなかで、多くの難しさを抱えるようになってきており、キャリア教育は、こうした「(高校から大学へなどの)学校種間での移行」、「学校から社会への円滑な移行」の問題を解決することを主な目的の一つとしている（中央教育審議会 1999）。

例えば、1990 年代前半までは、「いい学校を出て、いい企業に就職して勤め上げる」という日本型の雇用慣行と「学歴社会」を前提としたキャリアパスを実現することが現在よりも可能となっており、いわばそのような「レール」に生徒を乗せることが「円滑な移行」ということでもあった。この時代に「円滑な移行」の実現のために高校に求められていたことは、その後のキャリアを見据えた教育といっても結局のところ、進学や就職における選抜に有利になるような学力を獲得させることに重きが置かれていたと考えられる。もちろん、勤労

意識等も重要視されていなかったわけではないが、安定的な「移行」を前提に、入社後の企業内教育に勤労観の醸成を委ねることもできたのだと考えられる。

しかし、雇用環境が大きく変化した 1990 年代後半以降、無業者、早期離職者やフリーターの増加など、学校卒業後に安定した職に就いていない若者が増加するなど、いわゆる「レール」に乗せることが難しい時代が訪れることとなった。社会経済不況のなかで従来型の「移行」システムが立ち行かなくなるという難しい状況が生じたわけである。このような「レール」が弱体化する状況において「円滑な移行」を実現するために、自ら能動的に学びながらキャリアを切り開いていくような個人主導型のキャリア形成が重要視されるようになり、学校はこれまでとは違う新たな対応を迫られるようになった。

こうした社会変容のなかのキャリア教育の転換を、高校の社会的機能という側面から捉え直すと、1990 年代前半までの高校教育においては、生徒を「進路決定につながるどの『レール』に乗せることができるか」という選抜・配分機能がより重視されていたとみることができる。しかし、1990 年代後半のレールなき時代に突入すると、自らのキャリアを自分で計画し、マネジメントできる人づくりが求められてきており、現在の学校には、選抜配分機能よりもむしろ、社会化機能のほうへの期待が大きくなっているということになる。

したがって、同じ「移行」という言葉であっても、高校がどのような機能を果たすのかという点では、大きな転換があると考えられるが、キャリア教育において、現代の高校がどのような「移行」機能を有しているのかの解明は十分になされてきてはいない。そこで本研究では、キャリア教育をとらえる際に、現代の高校において「円滑な移行」の機能をどのように果たすのかという学校の機能に着目していく。このことは、キャリア教育を、教育社会学が注目してきた学校の社会的機能（選抜・配分機能、社会化機能）の側面から捉え直すという特質を持っているということができる。

第 2 節 キャリア教育の射程

このように、1990 年代後半以降は、新しい時代の移行を目的としたキャリア教育が展開してきたが、移行にかかる課題は前述のように多様であり、キャリア教育の展開に伴ってキャリア教育に期待される内容は飛躍的に増加した。詳しくは第 3 節で述べるが、それは、キャリア教育の射程が拡大していくことを意味しており、キャリア教育を考える際に参照すべき学問領域もまた広がりを見せているということである。

まずは、現在のキャリア教育がどのようなものなのか、みておこう。現在につながるキャリア教育の方向性に大きく影響を与えたのは、2003年に開催され、答申が出された4省庁閣僚による「若者自立・挑戦戦略会議」と考えることができる。ここで問題とされたのが、①需要不足による求人の減少と、パート・アルバイト及び高度化の二極分化による需給ミスマッチ、②将来の目標が立てられず、目標実現のための実行力が不足する若年者の増加、③社会や労働市場の複雑化に伴う職業探索期間の長期化、求められる職業能力の質的变化等の構造変化に従来の教育、人材育成・雇用のシステムが十分対応できていないことであった（若者自立・挑戦プラン 2003）。ここでは、日本社会の職業やキャリアをめぐる状況の複雑さ・困難さとともに、若者への働きかけ（職業観の醸成等）が必要なこと、学校教育のありようを変革することが必要であることが述べられており、大きな社会変容を踏まえた人材育成の要求が、学校に突き付けられているということが出来る。

これを受ける形で、文部科学省は「小学校段階からのキャリア教育の推進」を掲げ、そこでは、キャリア教育推進地域の指定、学校におけるキャリアアドバイザーの活用、職場体験学習・インターンシップの導入、勤労観・職業観を育成するための学習プログラムの開発などが挙げられた。2008年には「教育振興基本計画」が閣議決定され、2008年度から2012年度に向けて取り組むべき施策として小学校段階からのキャリア教育が推進されることとなった。そこでは「中学校を中心とした職場体験活動や普通科高等学校におけるキャリア教育を推進する」というように、中学・高校それぞれの学校段階においてキャリア教育を展開していくことが明記されたのであった。さらに2011年には、中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会では、キャリア教育の目標として改めて「基礎的・汎用的能力」が定められた。そして、キャリア教育の定義は「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」となるとされた。ここに示されているものとは、まさに自分でキャリアを切り開いていく人づくりのためのキャリア教育であり、そのためにいわゆる基礎力などの能力形成が必要ということになる。このようにキャリア教育政策は、当初の適応上の課題から、働く意欲、自立へとその射程は拡大し、複雑化する社会への移行にむけて、より学校への期待が高まっていると考えられる。さらに職業への移行を超えて、複雑化する現代社会において人生をどう生きるかということもまたキャリア教育の一つの主要な目的となっており、その意味でもキャリア教育の射程は拡大しているということになる。このように、キャリア教育の射程が拡大する一方で、キャリア教育そのものの意味も多義的であることが、高校における移行機能を捉えづらく

している一因であると考えられる。

第3節 先行研究における本論文の位置づけ

キャリア研究は、教育社会学、職業心理学、教育学、労働経済学、経営学、行動諸科学など多岐にわたる（小杉礼子 2017；木村周 2017）。個人のキャリア研究が様々な領域を含む学際的な分野であることについて、ハー（Herr et al. 2004）やアーノルド（John Arnold 2011）は、20 世紀半ばから政治学、経済学、社会学、心理学などの社会科学の諸領域において、職業選択よりも職業人生に関心が集まり、各研究領域が、独自の目的をもって研究に取り組んできたことに起因していることを指摘している。

キャリア概念は各領域で「独自の目的をもって」定義されており、前述のように、「キャリア教育」もまた多義的であることは、キャリア教育研究が極めて多様な研究の系譜にまたがる研究となることを意味している。研究上の詳細な位置づけは続く第1章、第2章で詳細に検討するが、ここでは多義的なキャリア教育を扱う本研究が、どのような研究の系譜に位置付けられるのか、概要を示しておく。

第1に、本論文は、トランジション研究・進路形成研究に位置付けられる。教育社会学において高校のトランジション研究は、就職研究あるいは教育と職業のレリヴァンス研究として取り組まれてきており、大学で学んだ専門知識や能力と、職場で必要な専門知識や能力との適合度についての研究がある（例えば、矢野真和 1996）。高校では、個人の進路決定に至るプロセスを扱った、進路形成にかかる高校の機能に関する研究（例えば、荒川葉 2009）がある。これらの研究成果からは、高校の新たな移行機能としてのキャリア形成機能を捉えるための枠組みを得る。

第2に、本論文は、社会化研究に位置付けられる。これまでの進路形成機能が、いわゆる「移行」のルールを前提として教師がある正解をもって生徒に伝達する「社会本位の社会化」だとすると、個人主導型のキャリア形成機能は、「個人本位の社会化」と捉えることができる。本論文では、元生徒らが意味づけた学びを通して、高校が個人本位の社会化に対していかなる機能を持つのかを論じる。

第3に、キャリア研究に位置付けられる。「キャリアとは個人がその人生を通じてもつ一連の経験であり、内的には本人の意味づけである」（川喜多喬 2014）とした定義の上に、本論文は位置付けられる。

第4に、教育の効果研究に位置付けられる。教育効果研究は近年、学歴から学習歴（例えば、部活動経験や在籍していた学部など）へ、その研究の射程を移しており、個人の学習をいかに捉えるかという点について考察する際、教育効果にかかる一連の研究成果を参考とする。

このような研究の系譜と関係を持つ本論文では、上記分野の先行研究を第1章、第2章で検討したうえで、具体的には以下の3点の課題を扱う。

第1に、高校の「移行機能」に焦点をあてる本論文では、以下の3つのレベルで高校の「移行機能」がどのように形成され、実際に作動しているのかを捉える。まず、①政策レベルである。キャリア教育に関する政策がキャリア教育の方向性や輪郭を形作るものとなるため、これがどのようになっているのかを捉える。つぎに、②学校レベルであり、政策で打ち出された方向性を個々の学校が具体的にどのような施策で実現するのかを捉える。そのうえで、③個人レベルであり、①と②を前提に、個人がどのように影響を受けるのかを捉える。

特に2000年以降においては、キャリア教育政策が職業指導・進路指導からキャリア教育へと転換する時期であり、それを受けて高校での「キャリア教育」はどのようにその意味を変えてきたのか、そのことによって、高校内部の移行機能がどのように変化したかを明らかにする必要があると考える。

第2に、キャリア形成は、これまでのような社会本位の社会化でなく、個人本位の社会化によって進むと考えられ、教える側からの管理的な学習観ではなく、社会的な経験をどのように内的な経験として、個人の文脈に深化させるかという点への着目が必要だと考える。後に詳述するが、ここでの内的な経験とは、ムーン（Moon,2006）の「内的経験」の概念を援用したもので、インターンシップや部活動などの経験そのものが大学適応や働く意欲に効果をもつというよりも、その経験が個人の中でどのように意味づけられたのかが重要であり、そうした意味づけを経て形成される個人の内面化された経験こそが大学適応や働く意欲に効果をもつと考えるからである。

結論を先取りすると、学校レベルの分析結果からは、高校では3つのキャリア教育目標に基づいてキャリア教育が実施されてきたことが示されている。そこで、この3つのキャリア教育である、適応、働く意欲、基礎力に着目し、それぞれについて個人の内的経験のありようを明らかにする。

第3には、第1と第2で明らかになったキャリア教育の効果について、内的経験を促進す

る空間としての高校の機能という観点から理論的に考察し、現代のキャリア教育の意義と課題について議論していく。

第4節 論文の構成

本論文は、三部9章から構成されている。以下に各章の概要を示す。

第一部は、理論的検討である。第1章は、現代のキャリア教育研究の射程の拡大および、キャリア教育研究が領域横断的な性格を有している点について理論的な検討を進める。個人本位の社会化が進む時代において、高校での活動を通じたキャリア形成機能への着目が不可欠であることを議論し、従来の進路形成研究が、個人のキャリア形成機能を十分に説明できるものではなかったことを指摘し、個人本位の社会化の存在を明らかにする。

第2章は、従来の教育効果研究をレビューした上で、キャリア教育において重視されてきた、適応、働く意欲、基礎力について検討し、従来のキャリア教育研究ではキャリア教育の事前事後の評価研究が主であり、学校での活動が卒業後の個人に与える教育効果についての検討が十分説明できるものではなかったことを指摘する。

第二部は、政策および高校教育の移行機能について議論する。第3章は、キャリア教育政策が求めてきた高校の機能を明らかにし、国(政策)レベルでキャリア教育は何を問題とし、どのように定義づけられてきたのかを議論する。第4章では、政策レベルの議論が、高校レベルでどのように解釈され、キャリア教育はどのような目的をもち、どのような内容で実践されているのかを実証する。

第三部は、高校でのいかなる経験がその後の適応を促進するのか、実証的に検討する。第二部で検討されたキャリア教育の枠組みに沿って、「適応」「働く意欲」「基礎力」それぞれについて、高校のキャリア形成機能の影響を検討する。

第5章では、高校での「意図的なキャリア教育」として、キャリア教育カリキュラムが、大学での働く意欲、および適応にどのような効果があるのかを分析する。

第6章・7章・8章・9章では、内的経験に着目した、意図的でない(個人が経験に意味づけながら自己形成する)キャリア教育である。高校での内的経験について、高卒者の職場適応への影響(第6章)、大学適応への影響(第7章)、働く意欲への影響(第8章)、基礎力への影響(第9章)を分析する。第6章では、「職場適応」を従属変数に、高校で経験した、教科学習・部活動・文化祭や体育祭・リーダー経験について、内的経験の効用を検討す

る。第7章では、「大学適応」を従属変数に、高校における内的経験の効用を検証する。第8章では、入職時の仕事選択および入職後の働く意欲と職務成果を従属変数に、高校における内的経験の効用を検証する。第9章では、基礎力を従属変数に、高校における教科学習を通じた内的経験の効用を検討する。そして、これら一連の実証研究から明らかになった結果を通じて、1990年代後半以降に実施された3種類のキャリア教育、すなわち、「①移行先での適応」「②働く意欲」「③基礎力」を目標とするキャリア教育が高校を介して個人にもたらした影響を明らかにする。終章は、本論の総括である。本論の知見をまとめた後に、本論が各関連領域に与えるインプリケーションと今後の課題を提示する。

第一部 理論的検討・ 実証研究の枠 組み	序章 問題と目的				
	第1章 青年期のキャリアと学校				
	第2章 高校におけるキャリア教育と学習—その分析枠組み				
第二部 政策および高 校の移行機能	国	第3章 キャリア教育政策と高校の役割の変遷			
	学校	第4章 高校におけるキャリア教育機能の変化 研究1			
第三部 実証的検討 学習者におけ るキャリア教 育の効用	個人	適応		働く意欲	基礎力
		職場適応	大学適応		
		意図的 なキャ リア教 育	第5章 教育過程に位置付けられたキャリア教育と 大学生の適応・働く意欲 研究2		
		意図的 でない キャリ ア教育	第6章 高校での経験と 経験学習 研究3	第7章 大学適応に影響 する高校時代の 経験 研究4	第8章 働く意欲に影響する高校時代の 経験 研究5
終章					

図1 本論の構成

なお、本論で分析するデータは、以下8種類11の調査によって得られたものである。以下に章ごとに調査の概要を示す。

	4章	5章	6章	7章	7章	8章	9章	9章
調査目的	高校の「進路指導やキャリア教育の現状」を明らかにする、	高校および大学でのキャリア教育・ゼミの影響を明らかにする	高卒後就職者の「初期条件」を明らかにする	高校での経験及び経験からの学習と大学適応の関係を探索する	高校での経験及び経験からの学習と大学適応の関係を探索する	社会人の仕事に対するモチベーションを明らかにする	働く個人の意識や生活を明らかにする	高校での教科学習経験を通じた学びの実態を把握する
調査名称	高校の進路指導・キャリア教育に関する調査	大学生の生活経験に関する調査	生活意識と学校での経験に関する調査	学生生活に関する調査	学生生活に関する調査	仕事に関するアンケート	働き方に関するアンケート	高校時代の学習に関するアンケート
調査実施機関	株式会社リクルート	リクルートワークス研究所	リクルートワークス研究所	リクルートワークス研究所	著者	株式会社リクルートキャリア	リクルートワークス研究所	筆者
母集団	全国の全日制高校を対象	首都圏の4年生大学83校(学カランク上位～中位)の学生	全国の高卒後就職5年以内の者	都内の学カランク中位校に通う大学生	学カランク中位大学(4校)	全国の就業者を労働力調査を基に年齢および就業形態で割り付け	首都圏で働く(18～59歳の男女(学生除く)	普通科高校の在籍経験がある大学卒・大学院卒者で35歳まで。正社員
調査方法	郵送法	インターネットモニター調査	インターネットモニター調査	グループインタビュー調査	質問紙調査	インターネットモニター調査	インターネットモニター調査	インターネットモニター調査
サンプル数	868校、910校、1140校	1298名	1730名	19名	143名	11,839名	9,931名(追加調査は、正社員かつ大学卒以上の対象者2,000名)	400名
調査時期	2002年10月・2008年10月・2014年10月	2018年2月	2012年1月	2015年2月	2015年4月、2015年10月	2014年12月	2010年9月追加調査2011年1月	2013年11月
調査報告書	『高校の進路指導に関する調査報告書』	『ローカル高卒就職者のキャリアと高校時代の経験に関する調査報告書』			『大学適応に影響する高校時代の経験』	『働く喜び調査報告書』	『ワーキングパースン調査2010報告書』	修士論文
調査項目	進路指導の困難度合い、キャリア教育の推進状況、高等教育機関等への期待など	大学キャリア教育受講内容、高校キャリア教育受講内容、高校進路選択に影響を与えた他者など	高校時代の経験と経験学習、転職回数仕事の中で行動や考え方など	高校での経験、経験学習、入学後のとまどい、居場所の見つけ方	高校での経験、経験学習、大学適応状況、居場所など	高校での経験、経験学習、働く意欲、昇進スピードなど	基礎力、働く意欲、キャリア展望、昇進スピードなど	教科学習経験、経験学習、部活動、文化祭などの経験有無

第1章 青年期のキャリアと学校

すでに序章で論じたように、キャリア教育の射程の拡大は、キャリア教育研究がこれまで以上に幅広い研究領域と関係をもつことを意味している。本章では、そうした現代のキャリア教育研究がどのような学問的系譜に位置付けられることになるのかを検討していく。ここでは青年期のキャリア形成と学校をめぐる研究、具体的には、①キャリア発達研究（第1節）、②キャリア形成の教育社会学的研究およびキャリア教育研究（第2節、第3節、第4節）、そして、その際に高校の機能がどのようなものになるのかについて、③高校の社会的機能についての教育社会学的研究（第5節、第6節）、さらに個人の側面からみた、④学習経験についての教育学および心理学的研究（第7節）、といった幅広い研究の系譜をたどりつつ、現代のキャリア教育がどのように先行研究の系譜のなかに位置づけられるのかを検討する。この作業は、現代のキャリア教育がどのような役割を持っているのかを理論的に捉え直すことにつながっている。

第1節 キャリアおよびキャリア発達研究

「キャリア」については、キャリアデザイン学会の歴代の会長による、社会学、心理学、経済学それぞれの分野から説明が試みられている（日本キャリアデザイン学会 2014）。社会学の領域から川喜多（2014）は、「キャリアとは個人がその人生を通じてもつ一連の経験である。これを外的にみれば、社会的役割であり、その主なものは職業生活上の役割であり、職業キャリアであるが、これを狭義とし、広義にはライフキャリアとみる。これを内的にみれば、自分の人生のさまざまなステージについての本人の意味づけである」としている。心理学領域の「キャリア」について渡辺三枝子（2014）は、「働くという行動パターンの連続性」を中心に置きつつも、1970年代後半以降、「役割」「時間」をその理論に取り入れ、キャリアを単なる職業生活あるいは職業経歴ではなく、個人の人生における役割全体を構成概念としたスーパー(Super 1970=1973)の議論を紹介している。経済学領域からの視点として、中村恵（2014）は、「職業生涯上の仕事経験の連鎖」とし、職業移動論を中心とした企業間・企業内、従業員上の地位の移動を伴うキャリアを扱っている。これらの社会学、心理学、経済学の定義を概観すると、キャリアとは個人の人生における役割や経験の連鎖であること、そのことについて内的な意味づけがなされること、職業に限定される場合は組織内の

地位移動を伴うことである。

本稿では、社会学の川喜多（2014）によって定義された、「キャリアとは個人がその人生を通じてもつ一連の経験であり、内的には本人の意味づけである」とする定義に倣い、キャリアを「個の人生を通じた一連の経験であり、個人の人生における役割全体を視野にいたした本人の意味づけ」とした上で議論を進める。

キャリア研究の中心概念である キャリアディベロップメント (Career Development) は、我が国では、「キャリア発達」もしくは「キャリア開発」と訳されてきた。キャリアディベロップメントについてシャイン (Edger Shein 1978) は、「自己及び機会の評価にもとづき計画的にキャリアを選択する」という個人の課題と、「組織のなかで従業員がたどる適切な発達の進路を設ける」という組織の課題を調和させる過程だとしている。渡辺（2007）によると、我が国では「キャリア発達」が、心理学的視点から生涯にわたり個人がキャリアを発達させていくメカニズムに焦点をあてるのに対して、「キャリア開発」は、キャリア発達を促進するための実践的方策をさすとしている。

このことについて人的資源管理論の立場を確認すると、ガッターリッジ (Thomas G. Gutteridge 1986) は、キャリアディベロップメント (Career Development) を、キャリアプランニング (Career Planning) とキャリア・マネジメント (Career Management) に分類している。さらにガッターリッジ (Gutteridge 1986) は、キャリアプランニングのプロセスとして、「職業選択」、「組織選択」、「職務の選択」、「キャリア自己開発」をあげ、その主体は個人であると考えている。一方、キャリア・マネジメントのプロセスとしては、「募集と選考」、「人的資源の配置」、「査定と評価」、「訓練と開発」をあげており、その主体は組織であるとしている。

そして、経営学の立場から平野光俊（1999）は、「発達」は現象としてのキャリアの進展のありのままを、「開発」はキャリアに対する能動的で主体的な働きかけをイメージさせる（平野 1999）としている。これら一連の議論をまとめると、坂本理郎（2013）が指摘している通り、キャリアディベロップメントという言葉には、個人が主体となってキャリアを形成していく行動であるとする立場と、組織が主体となって個人のキャリア行動を促進するために働く働きかけの両方の立場を含んでいると考えられる。

第2節 キャリア形成とキャリア教育

ここまでのキャリアディベロップメントの定義を整理しておくとして、キャリア形成の主体者としての個人と、個人のキャリア形成行動を促進する組織の両者が含まれていた。そして日本語に訳した場合には、キャリア発達という場合には、キャリア形成の主体者は個人であり、生涯にわたる個人の心理的発達プロセスや職業選択に至るプロセス、キャリアにおける自己開発が含まれる。キャリア開発という場合には、個人のキャリア形成を促進するためにおこなう組織的な働きかけを意味している。

本研究の中心課題であるキャリア形成については、社会人を対象とした場合には、職業能力の開発も含め、広く従業員の職業経歴の形成を指すものとされている（土田道夫 2004）。一方、高校生や大学生を対象とした場合には、例えば労働政策研究・研修機構（2008）では、明確な定義は記されていないものの、個人の「キャリア形成」に対して、それをサポートする学校や行政の機能を「キャリア形成支援機能」としている。ただし、同レポートでは、「キャリア形成」と「キャリア発達」の意味の違いには触れられないまま、報告書中に両者が混在した状態で使用されている。このことからキャリア形成はキャリア発達と非常に近い意味で使用されていることがわかる。前述の渡辺（2007）が指摘しているように、「キャリア発達」が心理学的視点から生涯にわたり個人がキャリアを発達させていくメカニズムだとすると、キャリア形成は、社会学的視点で使われる「進路形成」の流れをくんだ言葉であると考えられる。進路形成との対比において、「キャリア形成」を捉えるのなら、「進路形成」は、個人の学校や職業の選択に至るまでの生徒の選択過程を扱っているが、キャリア形成は、生涯にわたる個人の選択過程を扱っていることになる。

以上の議論を踏まえ、本稿では、「キャリア形成」を社会学的観点から個人が主体となってキャリアを形成するプロセスと捉える。個人のキャリア形成を促進する組織の働きかけが「キャリア開発」であり、このうち、社会に出る前の学校段階における組織の働きかけを「キャリア教育」として議論を進める。

第3節 キャリア教育の対象

キャリア教育の対象はどこにあるのか、日本のキャリア教育に多大な影響を与えたアメ

リカのキャリア・エデュケーション¹および、キャリア教育の議論で用いられているスーパー (Super 1980)の「キャリア・レインボー」は、キャリアを「ある人が人生の中で引き受けていく役割の束」であるとし、職業に限定されないキャリア概念の広がりを示している。ヘンダーソンとガイスバーズ (Patricia Henderson & Norman C.Gysbers 2006) は、キャリア・エデュケーションについて、「教育的ガイダンス」、「個別のキャリア相談」、「課題を抱える生徒に対する特別な支援」、「プログラムのマネジメントと評価」の4つの要素を示している。「教育的ガイダンス」とは、学校選択や仕事選択、適性にかかるアセスメントツールの活用と解釈などを含んでおり、日本の高校進路指導におけるガイダンス授業と内容はほぼ同じ意味を持つと考えられる。個別のキャリア相談は、日本の高校においておこなわれている進路に関する個別面談のことである。3つ目の「課題を抱える生徒に対する特別な支援」は、妊娠や喫煙、ギャングへの参加の問題など、日本では生徒指導の範疇として扱われているリスクの高い生徒へのキャリア教育である。「プログラムのマネジメントと評価」というのは、学校によるプログラムそのものの評価やその改善にあたる一連のマネジメント活動のことである。個々の効果測定の結果についてメタ分析を用いて統合したブレカイゼンとステファン (Brecheisen & Stephens 2003) によると、カウンセラーによる個別支援が有効であるものの、コストも多くかかるため、構造化されたグループガイダンス・グループカウンセリングが効果的であることを示している。ブラウンら (Steven D Brown.et., al 2003) は、62のキャリア教育に関するメタ分析の結果から効果的な5つの技法を示している。5つとは、目標の具体化、個別のアセスメント解釈、現実的な見通し、ロールモデル、ネットワーキングであり、これらのうち3つ以上を含んだ場合に効果が高いことを示している。

我が国では、児美川考一郎 (2007) は、キャリア教育は、「①学校の教育活動全体を通じて取り組まれるべき教育の理念である。②子どもたちの卒業後の進路（生き方や働き方）を見据え、そこで必要とされる力を彼／彼女らにまっとうに身に付けさせるという目的をもった学校づくりや教育課程づくり、教育実践の視点である。③キャリア教育の目的は、子どもたち自身を自らの進路（生活と労働）の主人公に育てることである」としている。その上で、学校教育の文脈において、キャリアの概念を「ワーク・キャリア」のみに限定するので

¹ アメリカのキャリア教育と日本のキャリア教育とは内容が異なるため、アメリカのキャリア教育をキャリア・エデュケーションと記し、区別する

はなく、「ライフキャリア」を対象とし、生き方全体の中に「働き方」を位置付けることの重要性を指摘している。

第4節 トランジションとキャリア教育

「トランジション」とは、生涯発達心理学の文脈では、「転機」「移行」「転換点」を示す言葉として研究が蓄積されている²。エリクソン（Erik Homburger Erikson 1959=1973）に代表される生涯発達論やライフサイクルの視点では、人生やキャリアは、安定期と移行期の繰り返しだとされている。金井壽宏（2001）は、キャリア・トランジションについて、「人生の節目」と表現し、節目のデザインの重要性を指摘している。

キャリア発達理論においては、ある年代において遭遇する出来事や発達課題があり、発達課題を乗り越えることによって、次の段階に移行すると考える。我が国のキャリア教育は、開始された当初は、学校種間の移行、学校から社会への移行ともに、円滑な移行がおこなわれていないことを問題として開始された（中央教育審議会 1999）。

学校からの移行とは、「学校から別の学校への移行」と「学校から仕事への移行」がある。前者にかかる移行の問題は、「小1ギャップ」「中1ギャップ」「大学中退」など、上級学校への進学後の不適応の問題として扱われてきた（例えば、内田千代子 2009）。後者は、若年非正規雇用者の増加や早期離職者の増加を背景に、1990年代より政策的な議論が活発におこなわれるようになった。教育社会学におけるトランジション研究は、学卒後の社会的地位や成功、教育達成に対するアスピレーションの出身階層や属性による影響についての研究がおこなわれてきている。小杉ら（2010）によると、我が国のトランジション研究は、学校幹旋を中心とした高校進路指導機能の解明として1990年頃に確立し、バブル経済が崩壊した1990年後半以降には、高校進路指導が「機能不全に陥っている」ことを前提とした研究がなされるようになった（日本労働研究機構 2000）。そして、2000年代に入ると大卒無業者や若年非正規雇用者、早期離職者の増加が深刻な社会問題として進行しているとされ、研究の関心は、高校の機能から、個人のトランジションへと移った（小杉ら 2010）。

前述したように、この時期の移行強化策として開始されたのが、キャリア教育である。高

²転機や移行、転換点に関する研究は「トランジション研究」とされる。政策文書では、学校間や学校から社会に出た際の適応課題について「移行課題」と称されている。本論文中では、移行にかかる理論を扱う際には「トランジション」とし、一般的な社会課題として扱う際には「移行」と表記する。

校進路指導が「機能不全に陥っている」と指摘された 2000 年代以降、高校の移行支援機能はどのように変化してきたのか、キャリア教育を通じた効果の検証は今後おこなわれるべき大きな課題として残されている。

第 5 節 進路形成機能とキャリア教育

高校の移行機能は、「進路指導」や「進路選択」に関する研究として教育社会学の中心的研究分野として議論されてきた。一連の「進路研究」のうち、進路決定に至るプロセスを扱った研究はこれまで「進路形成」という概念で論じられてきている。

「進路形成」について、林明子（2014）は、「進路形成」概念が研究者の暗黙の前提のうちに成立していることを批判しており、「生徒たちの『進路選択』の積み重ねにより、『進路形成』がなされていくという暗黙の前提のもとになされてきた」と述べている。その上で「進路形成」が過去の文献の中でどのように扱われてきたのかを分析し、「進路形成」は「進路選択」と同時に使用されることの多い概念であること、「進路形成」概念には「進路意識形成」と「実態としての進路形成」という異なる意味が内包されてきたことを明らかにした。

教育社会学で扱われてきた進路形成概念をより具体化するために、進路選択を従属変数に「進路形成」を扱った実証研究を検討する。望月由起（2007）は、進路指導における「在り方生き方指導」が高校生の進路意識に与えた影響を分析している。その結果、高校でおこなわれている、「在り方生き方指導」は、生徒の「分相応」の意識を払拭し、難易度の高い大学に対するアスピレーションを加熱する効果があるとしている。荒川（2009）は、「進路形成」には「旧来型の進路形成」と『夢追い型』進路形成の 2 種類があるとし、『夢追い型』進路形成は、教育改革によって生起した新しいタイプの進路形成であり、生徒の「興味・関心」や「将来の夢」に基づいた進路形成を指しているとした。その上で、学力中位、下位校において「夢追い型」進路形成がおこなわれている可能性があることを明らかにしている。これらいずれも、「進路意識の形成」「大学選択」を目的変数としていることから、「学校選択」や「就職選択」に至るまでの過程を「進路形成」としており、キャリア教育に含まれる移行後の適応については、射程の外にあることがわかる。

さらに林（2014）は、これまでに多くの研究者によって採用されてきた「進路形成」とは、「学力という一元的な基準によって社会の階梯を上る（よい教育→よい仕事→幸福な人生）」というかたちでの『業績主義的進路形成』を前提としてきた」としている。1990 年代

半ばまでは、この前提に基づいた進路形成のゴールは、将来的に就くことになる職業等を含めた社会的地位であり、職業、企業規模や収入といった一元的な序列尺度を前提としていた。しかし、1990年代半ば以降、こうした従来型の進路形成の在り方が揺らいでいることが報告されるようになった（樋田ほか 2000）。長尾由希子（2009）においても指摘されている通り、今日では進路形成の在り方が変化しているということは、学校現場においても研究者においても共通の認識になっており、従来型の進路形成に代わるものとして、レリヴァンス（有意味性）に着目した実証研究の蓄積がある。

例えば、山岡直登（2009）は、都立高校での調査より、キャリア教育によって、「責任を伴った自己実現志向」を高めることができるのは、「将来やりたい仕事」が決まっている生徒のみであること、将来やりたい仕事が決まっていない生徒の「責任を伴った自己実現志向」を高めるものとしては、「コミュニティ性の強い学校行事」すなわち「文化祭や体育祭などの学校行事にクラス全員で取り組むことが重視されている」ことが効果的であることを示している。吉本圭一（2007）は、全国の高校に対するインターンシップ調査を使い、インターンシップの効用を明らかにした。普通科高校において、インターンシップ実施校と未実施校とを比較したところ、卒業後の無業者比率は実施校で有意に低く、インターンシップ以外の体験的な進路指導（職場見学・職業調べ、上級学校調べ、社会人等の外部講師による進路講演会授業等、卒業生による進路講演会、ボランティア活動）の実施率は有意に高いことが明らかになった。しかし、体験的な進路指導独自の効果も検出されているものの、モデル自体の説明力はそれほど押し上げない。吉本（2007）は「無業率に対するインターンシップの効果のある側面を、体験的な進路活動が補強している」と指摘している。しかし、普通科高校で得られた結果は、専門学科や総合学科では説明力は低いため、学科ごとに異なる効用メカニズムが機能していること、活動と成果を一对一の関係で捉えるのではなく、学習のプロセスへの着目こそが必要なことを指摘している。このように、レリヴァンスを扱ったものとして、卒業後の状態に対する高校での活動の効果を検証する研究が存在する。

以上の進路形成に関する議論をまとめると、進路形成は、「旧来型の進路形成」と「新しいタイプの進路形成」に分けられる。旧来型の進路形成は、「高校生の学校選択や職業選択に高校がどのような機能を持つのか」を問いとしており、学校や職業の選択に至るまでの生徒の選択過程を扱っている。しかし、新しいタイプの進路形成では、レリヴァンス（有意味性）への着目が見られ、「高校生の卒業後の状態に、高校がどのような機能を持つのか」を問いとしている。そのため、近年の進路形成研究においては、進路指導ガイダンスのみなら

ず、文化祭などの学校行事（山岡 2009）、部活動（竹村明子ら 2007）、友人との交流関係（梅崎修・田澤実 2013）と、高校カリキュラム上の活動だけでなく、高校という場のカリキュラム外での役割にも着目した研究の蓄積がある。

しかし、これら「新しいタイプの進路形成」には、2つの大きな問題が内包されている。第一に、学校や職業の選択に至るまでの生徒の選択プロセスを扱っていた頃の個人と学校との関係を前提としており、進路決定に際して教える側としての高校と、教えられる側の個人という構造の中で議論が進められてきている点である。詳細は後述するが、社会化研究においては、こうした「教える側と教えられる側」という固定的な構造は、「社会システムの維持・存続や同調と統合が基調となっている」（安居哲也 1999）ため、個人の選択や主体性を考慮する必要があることが指摘されている。

第二に、川喜多（2014）が定義したように、キャリアが「個人がその人生を通じてもつ一連の経験であり、内的には本人の意味づけである」だとすると、どのように意味付けられたのかという議論が抜け落ちたまま、レリヴェアンスの議論が進んでいると考えられる。次節では、社会化の視点からレリヴェアンスの議論を進め、その後、経験の「意味付け」について先行研究からの考察を進める。

第6節 高校の社会的機能とキャリア教育

第1項 「個人本位の社会化」としてのキャリア教育

学校教育の機能に関するもっとも伝統的な理論は社会的機能に着目したものである。学校の社会的機能は、社会化と配分、正当化の3つであるとされている（中西祐子 1998）。配分機能とは、学校の外に存在する役割システムに生徒を割り振ることであり、社会化機能とは、生徒に専門・一般的知識や技能を習得させることである。正当化機能とは、学校修了者が特定の役割へ振り分けられることを社会の人々が承認していることである。本論では以上に挙げた学校の3つの機能のうち、社会化機能に焦点をあて、議論する。なぜなら入学時点から卒業までの生徒の変容プロセスを配分モデルや人的資本モデルで説明することはできない。そのため、学校の外的機能に着目した配分機能は、学校と社会を媒介する学校の内部過程については「ブラックボックス」（Hugh Mehan 1978）とみなし、内部過程そのものを不問にしてきた歴史がある。社会化研究では、社会化エージェントとしての学校から一定の影響を受けることによって、生徒は技術や能力、価値観や態度、アスピレーションを獲

得するという見方をとる。

社会化研究を概観すると、1970年代以降では2つの潮流が確認される。伝統的な社会化研究の多くは、その意味を「子供をはじめ、社会的に未熟だとみなされている者が社会規範を学習すること」という考え方で議論している（森一平 2009）。社会化を「社会の文化を内在化すること」と定義したパーソンズ（Talcott Parsons 1951=1974）は、社会化を社会システムの秩序の成立要件として位置付けているが、ロング（Dennis H. Wrong 1961）は、社会秩序は維持するだけでなく書き換えられること、パーソンズのロジックは社会成員の選択や主体性を考慮していないことが批判されてきた。

日本の学校の社会化の特質については、70年代から80年代にかけて活発な議論がおこなわれてきた。従来の社会化概念とは、「制度的価値ないし文化のパーソナリティへの内面化」（山村賢明 1973）あるいは、「社会化とは社会がその価値、規範、目標、役割内容、慣習、知識、生活様式などを個人に内面化させ彼をして社会の期待するような役割を演じ行動をとるようなメンバーに形成していくこと」（橋爪貞雄 1975）である。こうした機能主義的社会化論では、個人が役割を学習することによる社会の価値・規範の内面化が行われる一方で「社会から見ればシステムの維持・存続や同調と統合が基調となっている」（安居 1999）とされ、これを三沢謙一（1985）は、「社会本位の社会化」としている。前述のように、「社会本位の社会化」は、社会成員の選択や主体性が考慮されていない。

そこで、社会成員の選択や主体性を考慮すべく、柴野昌山（1989）らの相互作用論アプローチが「個人本位の社会化論」として提示された（安居 1999）。個人本位の社会化論とは、主体性の形成を、個人の個性・交渉性・自律性の獲得に求めており（柴野 1989）、「受動的な社会化過程の産物たる社会性」（安居 1999）と区別している。さらに、「個人本位の社会化論」を展開するにあたり、社会化論の再検討における三原則を示している。第一に、社会本位の社会化とは異なり、社会学的個人主義の立場に立つこと、第二に、能力性の獲得という意味でのパーソナリティの形成、第三に、個人のライフサイクルに応じた発達課題に注目することである。このような個人のパーソナリティの形成や発達課題への着目は、個人の主体性・自律性を求めたキャリア教育とも一致しており、キャリア教育は、「個人本位の社会化論」で説明することができると考えられる。つまり、キャリア教育は旧来型の社会化とは異なり、社会本位の社会化論ではなく、個人本位の社会化論に基づいた活動と捉えることができる。そのため、キャリア教育の効用を明らかにするには、「価値、規範、目標、役割内容、慣習、知識、生活様式」を獲得したかどうかを測定するのではなく、「個人本位の社会

化」で重視される、主体性の形成や個性・交渉性・自律性の獲得に着目した議論を進める必要があると考えられる。

第2項 学校の社会化機能の再検討

さて、学校から社会への移行が「個人本位の社会化」の方向に向かう中、学校はどのような役割を担う必要があるのだろうか―この問いについて、乾彰夫（2010）は、社会の構造と個人の移行過程モデルについて、K・エバンスとファーロングさらに行为主体の能動性を主張するデュボアレーモンの議論に基づき、移行過程モデルを次のように説明している。

「適材適所 (niches)」: 子どもは親と同じ仕事に就くのが当然だと考えられていた。「経路 (pathways)」: 就業期間が長くなった状態、「弾道 (trajectories)」: 職業訓練の導入など途中の経路が複雑になる、ただし、経路ほどそのルートが明確に定められてはいないが、初速と発射角度（家族から受け継いだ資源や学業成績など）により到達点が決まってくる。これに対して、後期近代のモデルは「ナビゲーション (navigation)」: 個人はあらかじめ何のコース表示も目印もない水面上で、すべて個人の判断でその船を操らなければならない（乾 2010: 108）。

このように後期近代においては、個人の判断で自分自身の進む道を決めなくてはならず、そのための教育が必要な状況であると考ええる。さらに乾（2010）は、個人のキャリアがいかにも多様になっているのかということについて学校から仕事への移行過程を分析した結果、約半数の「不安定類型」に属する若者 310 人の移行パターンが 171 通りにも及んでいることから、移行過程の個人化が進んでいると指摘している。この多様な移行過程に対応するためには、後期近代のモデルとして紹介されているナビゲーションモデルを前提に、学校は「個人の判断で船を操れる」ようになるための「装置」でなくてはならないと考えられる。では、「個人の判断で船を操れる」ようになるために、学校はどのような役割を果たしてきたのだろうか。

そこで、学校と教育および個人を対象とした社会化研究である「学校社会学」における研究を検討する。「学校社会学」研究は、これまでに、『教育社会学研究』において 5 回の文献解題がなされている。馬場四郎「学校社会学」（教育社会学研究 13 集 1958 年）、木原健太郎「学校の社会学」（同 19 集 1964 年）、浜田陽太郎・松本良夫「学校の社会学に関する文

献」(同 27 集 1972 年), 武内清・荻谷剛彦・浜名陽子「学校社会学の動向」(同 37 集 1982 年), 耳塚寛明「学校社会学研究の展開」(同 52 集 1993 年)である。武内ほか(1982)では, 学校社会学の分野は, 1990 年代まで学校社会学の研究領域は, 学校自体, および, 学校と学校外の社会との関連を扱ったものの 2 つにわかれるとした上で, 下位概念を以下の 5 つに分類している。(1) 学校と選抜, (2) 生徒文化, (3) 学校組織, (4) クラスルーム, (5) カリキュラムであると分類され, (1) と (2) は, 学校の機能に, (3) (4) (5) は学校の構造的側面にかかわっているとしている。耳塚(1993)では, 学校社会学の主要な下位概念として, (1) 学校の社会的機能, (2) 学校文化, 教育的知識, カリキュラム, (3) 学校組織, (4) 教室, (5) 学校教育の制度化過程を挙げている。しかし, 1990 年代においては, 複数の領域にまたがる研究や分類不可能で, 多様な学校社会学研究が増加していることを指摘している。そこで, 分類不可能とされた 90 年代の個人と学校との関係に着目すると, 例えば伊藤茂樹(2002)は, 「学校のコンサマトリー化」が進んでいるとし, 従来は生徒の「将来のため」というロジックでの介入を通じて生徒を特定の方向に向けようとしていたが, 現在は「生徒個々人のありのままを尊重し, より現在志向(コンサマトリー)の強い『心地よい学校(=居場所)』に変えていこうとしている」とし, 「学校が生徒を管理する領域や時間が縮小されている」と指摘している。90 年代の個人と学校の関係の変化については, 小杉(2017)によっても指摘されており, 高等教育進学率の上昇に伴い, 進路選択や卒業後の進路決定に対する学校の影響力が減少し, 学校と個人の「構造的な関係が希薄になった」としている。

社会化概念の変容に伴う「社会化の主体」について検討した森真一(2017)は, 社会化には, 「社会化の担い手」といった, 社会化する側・される側という図式が前提になっているものの, 現代ではそれを特定するのが困難である場合があると指摘している。一連の社会化についてのこれまでの議論を踏まえると, 個人の社会化機能を果たす学校像を捉えようとした時には 2 つの異なるアプローチ方法の存在が考えられる。1 つは, 学校を社会化の担い手として捉える立場である。高校が, 規範や価値基準, 文化などを伝える側であるとし, 学習者を, それらを学び身に着ける者としてとらえる考え方である。第 2 の方法は, 学校を規範や価値基準, 文化などを伝える「社会化エージェント」としてではなく, 「個人本位の社会化」をおこなう空間として捉える立場である。

本論文では, 前者と後者それぞれの立場から高校の移行にかかる機能を明らかにする。つまり前者の「学校を社会化の担い手として捉える立場」では, 高校が意図的に規範や価値基

準を伝える主体としておこなわれている、「明示的で意図されたカリキュラム」(藤田英典 1991)としてのキャリア教育を扱う。後者の「個人本位の社会化」空間としては、「子供の自己形成と進路選択に影響を及ぼす構造化された知識・文化の総体」(藤田 1991)として、生徒自身が高校での学びをどうとらえたのか、ということを検討する。そうすることによって、高校がいかにして「個人本位の社会化」が進む環境を作ってきたのか、明示的なカリキュラムだけでなく、「子供の自己形成と進路選択に影響を及ぼす構造化された知識・文化の総体」としての高校の機能を検証する。では、どのようにして「個人本位の社会化」すなわち、生徒自身の高校での学びを捉えたらよいのだろうか。川喜多(2014)の定義を参照すると、キャリアは「個人がその人生を通じてもつ一連の経験であり、内的には本人の意味づけである」とあり、キャリア形成に対する高校の役割を捉えるには、経験に対する内的な本人の意味づけを取り出す必要があると考える。次に、経験に対する内的な意味づけについて、「内面化された経験」に関する文献を考察する。

第7節 内面化された経験

これまでに見てきたように、キャリア形成に対する高校の役割を捉えるには、経験に対する内的な本人の意味づけを明らかにする必要がある。内面化された経験とは何か、広く高校において個人が経験した事柄だけでなく、その経験から何を学んだのか、個人の内面化された学習に着目する必要がある。本節では「内面化された経験」について考察する。

第1項 内的経験の定義と概念

ムーン(Jennifer A. Moon 2004)は、学習の対象となる客観的状況について「外的経験(expernal experience)」とし、個人の記憶に蓄積されている過去の経験を学習状況に持ち込むことを「内的経験(internal experience)」として区別している。内的経験とは、「ある個人がいったん実践を離れ、自らの行為・経験・出来事の意味を俯瞰的な観点、多様な観点から振り返ること、意味付けること」(Moon 2004)と定義される。同じ外的経験をしていても、内的経験は異なっているため、学習したかどうかは内的経験に影響されるとする考え方である。

このような「外的経験」と「内的経験」について実証研究の代表的なものとしては、マッ

コール (Morgan McCall, 1988; 1992) による成功している上級管理職がどのような経験から学んでいるかを明らかにした研究がある。この調査では、上級管理職に対し、「管理職としてのキャリアを振り返り、管理職としてのあなたの能力を変えるようなイベントやエピソードを少なくとも 3 つ思い浮かべてください。それを通してあなたは何を学びましたか」と質問し、インタビューデータから「経験」およびそこからの「学習」を明らかにしている。マッコーレイ (McCauley et al. 1994) は、管理職の学習を促す職務状況について検討し、「挑戦的な状況」が従来の思考方法や行動を見直し、新しいやり方を考える機会を提供すること、さらに、現状の能力と望ましい能力を埋めるように動機づけられることを示している。これらの実証研究からは、松尾睦 (2006) によっても指摘されているように、内的経験を促しやすい状況が存在すると考えられる。そして、個人の学習を捉えるには、「経験をした」という事実だけでなく、その経験が本人によってどのように個人の文脈に意味づけられたのか、という「内的経験」に着目する必要があると考える。

高校での内的経験の具体的ケースの場合、例えばサッカー部で、シュートの方法を練習した、試合をしたということは外的経験であるのに対し、サッカーをすることを通じて「パスを回す時には普段からの信頼関係が必要だ」と学んだこと、は内的経験にあたる。「世界史の授業を受ける」ことが外的経験であるのに対し、世界史の授業を通して「ものごとの原点を考えること、本質的なことや見えているものの裏側を考えるようになった」ことは、内的経験にあたる。本論文で「内的経験」という場合、「経験を通してあなたは何を学びましたか」と尋ねた内容を示している。

第 2 項 レリヴァンスの観点からの高校の経験

学校段階での外的経験と内的経験とキャリア観の関係を扱ったものとしては、岩崎久美子ら (2016) の「経験資本」の考え方がある。岩崎ら (2016) は、「経験資本」の概念を用い、首都圏の大学生について、高校までの経験が大学での経験とどのように関係するのかを明らかにしている。ここで定義された経験資本とは、「非金銭的ではあるが、その蓄積が人生を豊かにし、人生の方向性を決定づける個人的資産の一部」と定義され、8 つの経験（学習経験、役割経験、自然経験、社会的経験、海外経験、職業経験、自立経験、困難や挫折の経験）について、その経験の有無を尋ね、首都圏の大学生の経験量と学校種間の経験の関連を見出している。ここで取り上げられた 8 つの経験のうち、6 つは外的経験であり、内的経

験は「自立経験」「回避や挫折の経験」の2つである。

分析結果によると、小学校や中学校の頃の経験は、性別や出身地によって経験の多寡が高まることが明らかになっている。例えば子ども時代のスポーツ経験は女子より男子のほうが多い、塾への通学率は田舎より都会のほうが多いといったことだ。つまり、本研究の対象である高校生についてその経験を扱う場合は、地域や性別について考慮する必要があることを示唆している。しかし、この研究は大学生に対する調査であり、高校での経験と社会人になってからの活躍の状況についての関連性は明らかでない。

中原淳・溝上慎一（2014）は、企業の観点から見た「大学時代の経験」を「合理的な採用・選抜の人材マネジメントを実施していく際の情報リソース」とし、若手社会人に対して、高校や大学での学習、生活、キャリア意識を調査した。その結果、大学での「正課外」において社会参加活動や海外留学など成長に影響を与えた活動をおこなうこと、そこで豊かな対人関係を築いた経験が、組織適応にプラスの影響を与えることを明らかにしている。さらに、対人関係についてのネットワーク分析の結果、多様で異質な社会的ネットワークを発達させている個人のほうが組織社会化をより円滑に達成していることを示している。しかし、高校での経験については明らかでない。

高校での活動経験に目を向けると、高校の部活動経験の効果に関する研究の蓄積がある。竹村ら（2007）は、学業の達成動機および適応に関する22項目を取り上げ、高校生がスポーツ系部活に参加することで、2年後の学業での達成行動（宿題の提出頻度、学業への意欲、退学率、大学への進学希望率）および適応（学業や社会性に関する自己概念、自尊感情）などの14項目において肯定的効果が見出されたことを示した。また、文化祭での集団体験に着目した萩原菜穂美（2013）によると、文化祭での集団体験は人間関係能力を変化させるとしている。他にも、集団での宿泊体験が自己信頼感を高めるとした佐伯英人ら（2007）や、樽木靖夫・石隈利紀（2006）による文化祭の学級劇が自主性・協力・運営に関する自己活動の認知や相互理解の自己評価が高まることを示している。しかし、いずれの研究も活動直後の短期的な効果の検証にとどまっており、本論の目的である外部効果を明らかにしたものではない。さらにそうした経験を通じて個人が何を学んだかという観点は得られていない。

望月（2009）は、大学生の進路成熟尺度を用い、初等・中等教育における活動経験が進路成熟に与える影響を分析した。それによると、初等教育段階での「学校行事」経験が多いこと、中学校での復習、高校での受験勉強の活動経験が進路成熟に有意な影響を与えているこ

とが示されている。河本愛子（2014）は、大学生に対する調査から、「学校行事」の回想的意味付けを個人がどのようにおこなっているか確認している。因子分析の結果、学校時代の活動に対する意味付けは、「集団への肯定的感情」、「他者意識の高まり」、「集団活動に対する消耗観」、「問題解決への積極性」、「他者統率の熟達」、「学校活動への更なる傾倒」に分類されることを示していることが明らかになっている。しかし、これら一連の研究からは個人がどのようにとらえていることが、効果的な意味付けにつながっているのか、ということは明らかではない。

以上、本章では学校と個人の関係が変化した 90 年代以降において、高校が個人のキャリアに対してどのような役割を担っているのか、「キャリア」「新しいタイプの進路形成」「個人本位の社会化」を中心に考察することによって、高校で実施されている「キャリア教育」の背景理論について考察した。さらに、「個人本位の社会化」に基づいて高校の移行機能を把握するためには、個人の意味づけも含めた検証が必要であることに言及し、内的経験について考察を加えた。

ここまで、学校内部過程について議論を進めてきた。しかし、これらの内部過程は常に外部の労働市場や教育行政の影響を受けていることを考慮しなくてはならない。特に序章で言及したように、キャリア教育は主に労働市場や教育行政による影響をうけるため、これらの要因についての検討が必要だ。次節では、これらの学校外部の要因について、キャリア教育の内容を規定する要因を示し、キャリア教育の効果を捉えるための枠組みを示す。

第2章 高校におけるキャリア教育と学習—その分析枠組み

前章で見てきたように、学校は「個人本位の社会化」を促進するはたらきを持つ。しかしながら、キャリア教育は、前章で扱ってきた学校の内部過程だけではなく、労働市場や教育行政といった学校外部の要因が影響している。本章では、学校外部との関係について、教育効果に関する文献を検討し、第二部以降の分析においてキャリア教育を通じた学校の機能を捉えるための枠組みを示す。その後、キャリア教育の3つの目標とされてきた、「適応」、「働く意欲」、「基礎力」について先行研究を概観した後、本研究の分析枠組みを示す。

第1節 卒業後のキャリアに対する教育効果

教育の効果は、教育が教育システムの外部に与える効果（外部効果）と教育システム内部に与える効果（内部効果）に区別される（市川昭午 1987）。後者は、特定の方法で授業実践をおこなった場合に、学習者に対して与える効果の違いを検討するものである。従来のキャリア教育の評価研究はこの内部効果を中心におこなわれてきた。内浦有美・毛受芳高（2008）によると、キャリア教育の評価は、「能力・コンピテンシー」、「学習意欲」、「職業観・就業観」、「自己効力感」を基準にして行われていることが示されている。本論では、高校キャリア教育が卒業後の個人に果たしてきた機能に着目するため、高校キャリア教育が高校教育システムの外部に与える効果（外部効果）に着目する。

教育の外部効果については、主に教育社会学、教育経済学、労働経済学、そして、組織心理学（採用・選抜や新規参入者の組織適応と能力形成）、経営学（組織社会化と組織参入後の雇用管理）の各分野からアプローチされている。こうした「隣接分野からの参入」については、菊池城司（1992）に詳しい。ここでは、菊池（1992）を参照しつつ、教育社会学、教育経済学、労働経済学の分野におけるこれまでの議論を概観する。

教育社会学の主要問題は、「学歴がいかなる社会的効果をどの程度もつか」ということであった（菊池 1992）。1970-80年代を中心に、学歴の効用を問う研究が活発におこなわれている（橋爪 1976;1983）が、「学歴研究においては学歴が獲得されるまでの過程がブラックボックス化されている」（菊池 1992）という指摘に見られるように、学歴を獲得するまでのプロセスについては長らく不問とされてきた。1990年代以降では、学歴だけでなく、「学習歴」や汎用スキルに着目した研究蓄積が進んでいる。矢野（2009）は、①学んでいる社会

人・読書している社会人は、大学時代に既に学習し、読書する習慣を獲得していること、②大学時代に獲得した学習習慣は、社会人になってからの学習習慣を媒介して、所得に影響することを明らかにしている。つまり、大学学歴だけでなく、大学時代の学習歴が、卒業時の知識能力を向上させ、その経験が卒業後に継続することによって、現在の知識能力が向上し、その結果が所得の向上に結び付いている事実を「学び習慣」仮説として解明している。わが国では、矢野眞和・島一則（2000）が、収益格差について、「産業の知識集約化によって、個人の熟練や知識が不平等を決定する経済に大きく変わった」とし、アメリカの不平等化には、知識、情報、技能、熟練といった教育変数が大きく作用しており、これが新しい知識社会の経済的性格だと考えられているとしている。

ベッカー（Gary Becker 1964=1976）以来、多数の研究蓄積をもつ人的資本論は、教育投資を能力の代理指標とみなし、所得を人的資本に対する投資から得られる収益とみなす（本田由紀 2014）。人的資本論に基づいて教育の収益率を計測する研究は近年、主に労働経済学・教育経済学の分野で盛んであり、主な成果としては、矢野・島（2000）、家庭背景なども考慮した安井健悟・佐野晋平（2009）、大学・学部別収益率を算出した青幹大・村田治（2007）などが挙げられる。そして、こうした初期値としての教育投資に関する変数を詳細に分析するような研究が、特に今世紀に入ってから活発化している（本田 2014）。例えば、経済学部入試における受験科目（浦坂純子他 2002）、英語力（松繁寿和 2004）、大学の出身学部（浦坂他 2010）、高校時代の理科の得意科目（浦坂他 2012）等を独立変数とし、個人の労働市場でのパフォーマンスとしての所得を従属変数として、それらの間の関連を検討した研究がある。

これまでの労働経済学では、教育収益率を算出する根拠となった人的資本論が基本理論の1つになり、人的資本理論をベースに経済格差に対する学歴の影響を確認するものが多く見られてきた（例えば、学歴間賃金格差を指摘した玄田有史 1994；大竹文雄 2005）。近年では、ヘックマンとシェインクマン（James Heckman & Jose Scheinkman 1987）では、高所得を得たり、社会的に成功する上で重要な能力はいわゆる読み書きそろばんやIQテストのスコアに代表される認知能力と非認知能力の両方であることが強調されている。非認知能力とは、学校の成績では説明することのできない、対人スキルや勤勉さなどを指し、近年の経済学で能力のことを指し、小学校以前の教育の効果の多くは、非認知能力を育てることからはじまっているとする考え方である。2000年代以降、経済学の分野は、所得や収益率に対する非認知能力の効用にまで拡大している。代表的な実証研究としては、高校時代に

無遅刻であることが学歴や働き始めてからの雇用形態に有意な正の影響を与えること、中学時代の運動系クラブや生徒会所属経験がある者は賃金が高くなる傾向にあることなどを示している（戸田淳仁ら 2014）。

教育経済学では、教育の収益率分析が注目された。教育社会学の主要問題である「学歴がいかなる社会的効果をどのようにもつか」といった機能主義的命題と基本的には同型で（菊池 1992）、教育社会学における「社会的地位」を「所得」におきかえれば、教育収益率分析の問題に変換される（潮木守一 1983）といった論もある。ミンサー(Jacob Mincer 1976)は、学校と職場の教育訓練を組み入れて所得を説明する理論を展開した。この理論によると、所得が学校卒業後にも上昇するのは、職場訓練の成果である。わが国では、矢野・島(2000)が、収益格差について、「産業の知識集約化によって、個人の熟練や知識が不平等を決定する経済に大きく変わった」とし、アメリカの不平等化には、知識、情報、技能、熟練といった教育変数が大きく作用しており、これが新しい知識社会の経済的性格だと考えられているとしている。

このように、個人の教育経験から教育の効果を理解しようとする場合、学校の教育内容や活動について、在学中の経験を詳細に捉え、各教育経験の有無が卒業後の所得や賃金に与える影響を分析することになる。例えば、矢野(2009)は、教育効果が多元的で複合的なものであるという前提のもと、教育の効果を「社会のための教育」と「個人のための教育」、さらに「貨幣的な尺度」「非貨幣的な尺度」に区別している。そのうえで、所得は「個人のための貨幣的効果」の指標であるとし、「個人の非貨幣的」領域には健康の改善やレジャーの多様化などを含んでいる。分析に用いられた変数は①大学教育に対する「意欲」や「関心」

「卒業時における知識能力の獲得」②仕事に対する「意欲」や「関心」および「現在の知識能力の獲得」であり、これらがどのように現在の仕事のアウトプット（「所得」「職位」「仕事満足度」「業績」など）に影響するか、分析している。その結果、大学時代の学習が、卒業時の知識能力を向上させ、その経験が卒業後に継続することによって、現在の知識能力が向上し、その結果が所得の向上に結びついていることを明らかにした。他にも、竹村ら(2007)は、高校生のスポーツ系部活への参加は、2年後の学業での達成行動（宿題の提出頻度、学業への意欲、退学率、大学への進学希望）に影響するとしている。また、カベインとクラーク(Charlotte Cabane and Andrew E. Clark 2015)らは、高校時代に週1回チームスポーツに参加していた男性は、成人時の時給が1.5%高く、管理職になる確率が2%高いとし、高校時代の経験の有無が卒業後の昇進や給与に影響することを示唆している。

教育効果に関するここまでの議論を要約しておこう。長年、学校段階の教育のアウトプットとしての変数は主に学歴が使われており、キャリアのアウトカムとしては、主に所得や雇用形態が使われてきた。しかし、近年、その傾向には変化がみられる。教育効果の測定は経済学においては、近年、初期値としての教育投資に関する変数を詳細に分析した研究が進められている中、大学教育に対する「意欲」や「関心」「卒業時における知識能力の獲得」が、どのように現在の仕事のアウトプット（「所得」「職位」「仕事満足度」「業績」など）に影響するか、といったように、属性や学歴だけでなく、教育への心理的なコミットのあり様を変数とした研究が多く行われるようになってきたのである。経済学分野における教育効果についての議論は学歴の効用から、学習歴への効用に移っていると考えてよいだろう。古田和久（2010）は「教育の投資側面を重視すれば、大学教育における知識・技能の形成過程を理解することが重要である」としている。これまでに見てきたように、教育社会学では、職業的社会化の根幹を担う、「進路形成」概念に基づいた一元的な序列尺度での教育効果の把握がおこなわれてきていた。しかし、その内容は学歴主義的な内容から個人の興味を重視する内容へと変化しており、1990年代半ば以降においては、レリヴェアンスに着目した研究が確認された。それはすなわち、菊池（1992）によって指摘されていた、「学歴がいかなる社会的効果をどのようにもつか」といった問いが、「学習歴がいかなる社会的効果をどのようにもつか」といった形成過程への着目が進んでいるということでもあろう。近年、このような学習プロセスへの着目と共に大学教育の効果検証が活発化している。次に教育効果の枠組みとして、カレッジ・インパクト研究を検討する。

第2節 カレッジ・インパクト研究

前述の「形成過程への着目」（吉本 2007）として、我が国ではアメリカで興隆したカレッジ・インパクト研究からの刺激を受け、大学教育のインプット・スループット・アウトカム間の関係に対するデータや分析手法が用いられている（本田 2017）。

カレッジ・インパクト研究は、高等教育が大衆化したアメリカで大学教育の効果をあきらかにすることを目的におこなわれてきた研究である。大学という知的環境が学生に及ぼす社会化効果に関するモデルであり、我が国では近年、高等教育の IR（インスティテューショナル・リサーチ）研究の枠組みとして多く使用されている。カレッジ・インパクト研究は、直接効果に至るまでのプロセスを大学での経験や学生の関与との関係性とみなして、過程

や経験や関与の影響を解明しようとしている。

アスティン (Alexander Astin, W. 1997) は、社会化エージェントとしての大学の効果に着目し、学生のインプット (Input)、大学環境 (Environments)、学生アウトプット (Output) で構成される、I-E-O モデルを定義している。インプットは学位取得の熱意や高校時代の GPA、家庭環境などであり、大学環境とは、大学の組織タイプやカリキュラム、教師などを表しており、アウトプットは学位の取得やキャリアの成功を意味している。さらに、アウトプットは認知的側面と非認知的側面に分かれるとしており、さらにそれぞれの側面において、学生の内的面である「心理的側面」と実際に態度あるいは行動にあらわれる「行動面」に分類している。

表 2-1 アウトプットの認知的側面と非認知的側面

認知的側面	心理的側面	教科・領域別知識、学習能力、批判的思考力、基礎学習技術、学習達成度
	行動的側面	学位取得や職業
非認知的側面	心理的側面	価値、関心、自己概念、態度、信念、満足度
	行動的側面	リーダーシップ、市民性、人間関係構築

Astin, A. W., & Solmon 1997 を参考に筆者作成

そして、一連の研究成果から、学生の自身の関与が学習や成長に影響し、成果を導くこと、教員の関与が学生の関与を媒介して成果につながる、関与理論を導き出している。すなわち、学校の効果を測定するためには、成果においては、その教育を受けた個人の認知的側面のみならず、非認知的側面にも着目すること、さらに「心理的側面」と「行動的側面」の各要素を考慮すること、環境要因においては、個人がそこにどのように関与したか、教師が個人にどう関与したか、という変数についてもあわせて考慮する必要があることを示している。さらに、アスティンのモデルでは、環境要因の中に「組織タイプ」や「カリキュラム」が含まれているが、その詳細については言及されていない。本稿では高校のタイプやカリキュラム内容にも着目する。一方でカレッジ・インパクトの限界を指摘するものもある (丸山文裕 1984 ; 中西 1998)。その多くは、大学を外部社会との関わりの上で捉える視点を欠いていることである。キャリア教育について、学校が生徒や学生に与える影響を考察するには、労働市場や政策といった、学校外部からの影響力を考慮した分析が不可欠である。

カレッジ・インパクト研究は、当初はその名の通り大学の機能を明らかにするために開発されたモデルであったが、高校の機能を明らかにすることを目的とした研究もある。中西

(1998) はカレッジ・インパクト研究の知見を応用し、女子高校の学校組織分析をおこなうことによって高校組織に見られる特徴が、生徒の内面化する性役割観と進路展望に見られる特徴と対応していることを明らかにしている。以上を踏まえ、本研究では、意図的な高校キャリア教育の効果を探索的に検討するために、カレッジ・インパクトモデルを用いた分析をおこなう。次節では、これまでに検討した先行研究に基づき、高校におけるキャリア形成機能を捉えるための枠組みを示す。

第3節 高校におけるキャリア形成機能を捉えるための枠組み

キャリア形成機能を捉えるための枠組みを以下図2-1に示す。高校におけるキャリア形成機能を明らかにするためには、高校キャリア教育に大きな影響を与えているキャリア教育政策を無視することはできない。そこで、続く第3章では、国レベルのキャリア教育政策について検討し、第4章では、政策が学校レベルにおけるキャリア教育の内容をどのように規定しているのかを実証的に分析する。そうすることによって、高校で実施されているキャリア教育の内容を把握することができると考えるからである。続く、第5章以降では、第4章で明らかになった学校レベルのキャリア教育内容に沿って、個人レベルからとらえられた高校のキャリア形成機能について、「意図的なカリキュラム」と「内的経験」の検討を進める。

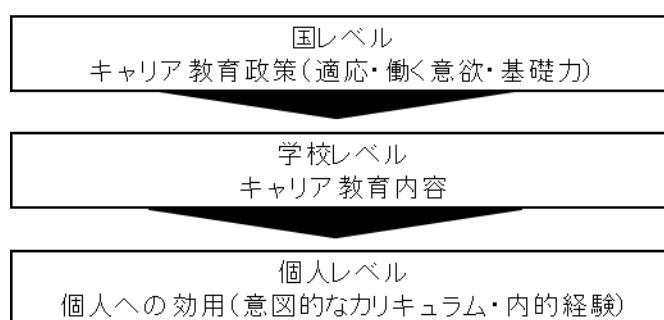


図2-1 高校のキャリア形成機能を捉えるための枠組み

キャリア教育施策からの影響については次章で扱うが、ここでは、これまでにキャリア教育の目標として掲げられてきた、「適応」「働く意欲」「基礎力」について第4節・第5節・第6節において先行研究をレビューし、キャリア教育のアウトカムについて考察する。

第4節 キャリア教育の目標(1)―適応

高校キャリア教育と適応の関係を確認したものとしては、上級学校への進学後の適応を扱った中退研究および、高校卒業後に就職した者の職場適応という2つのキャリアパスにおける「適応」がある。以下、順に検討する。

第1項 大学適応

大学不適応や離学の問題を扱う研究は、問題が発生する前（大学入学前）、問題が起こりやすいとされている時期（入学後すぐ）、問題が起こった後（退学後）の三つの段階に着目したアプローチがある。我が国では2000年代以降、主に問題が起こりやすいとされている、大学入学直後の時点に着目した研究蓄積がなされてきているが、本論文で扱う大学での適応の問題が発生する以前の中等教育段階を射程とした研究は限られている。

大学適応についての理論枠組みは、心理学の分野における発達論的アプローチと社会的アプローチがある。発達論的アプローチには代表的なものとしてチックリング(Arthur W. Chickering 1969)の「発達の7つのベクトル」がある。ここでは、大学適応には7つの要素が必要だとされており、①学生と教員のコンタクト促進、②学生間での協力機会、③能動的な学習手法、④素早いフィードバック、⑤学習時間の重要さの強調、⑥学生に対する高い期待の伝達、⑦多様な才能と学習方法の尊重、がある。さらに、大学適応と他の要因との関係を明らかにしたものとしては、(1)大学生活の充実について、大学生活の他の活動との関係を分析した同時点を扱う研究、(2)大学生活の充実について、高校時代や大学入学時点といった時間的には先行する経験を扱った2時点の研究がある。前者の同時点研究では、「大学生活の充実」は「授業の主体的な参加」や「課外活動・対人関係」によって高まることが明らかにされている(本田 2002)。後者の大学生活の充実理由をそれ以前の経験に求める研究では、高校での進学動機に着目した研究(安達智子 1999; 松島るみ・尾崎仁美 2005)がある。これらの研究では、進学先を選択する際に、大学入学後に自分が何を学びたいのか、学業を意識した進学が入学後の大学適応に影響し、大学入学後の不適応を減らすことが示されている。そして、大学入学後の授業への取り組みと適応の関係については、清水和秋・三保紀裕(2011)が、「大学での学習観」を扱った2時点調査から、進学理由と学習観の関係を明らかにする試みをおこない、高校時代の進路指導のなかで、大学選択段階に学業面で

の動機づけをおこなうことの重要性を議論している。これらの「意識」に関するパスをつなぎあわせると、高校時代の進学先選択において学業に対する動機づけがなされることが、大学入学後の学習観の変化や授業への主体的な参加につながり、そのことが大学入学後の不適應を低減させているということがわかる。

大学入学前の影響について、濱名篤（2005）は、大学退学の要因には、大学新入生の適應や学業継続率に大きな問題が内在化しているとし、大学中退の原因の一つが高校時代の経験にあるとしている。そして、高校段階の「行動」に着目し、大学初年次の適應状況との関係を明らかにしている。濱名（2006）では、大学での4年卒業率が減少しているのは、大学から社会への円滑な移行がおこなわれていないこと、さらには、高校から大学への移行も円滑ではないことが原因の一つである可能性を指摘した上で、大学生を対象に入学直後、7月、10月にかけての3時点調査をおこない、大学入学時点における学習スキルと対人スキルが大学での適應に影響することを明らかにしている。そして、対人スキルは4月から7月にかけて変化するが、7月から10月の間では大きな変化が確認されていないことをあわせて示し、4月に入学した後、7月までに対人スキルを獲得することが、その後の大学生活の充実に影響することを示している。さらに、高校時代の経験と大学入学後の適應状態の関係を検討し、大学での適應を促進しているのは、高校における、授業の充実・学習の順調さ・人間関係の3要素であることを示している。濱名（2006）が指摘した、人間関係の要素については、高校生の対人スキルについての研究蓄積がある。本田（2005）は高校生の「対人能力」が「高校の学力ランク」や「高校学内成績」を指標とする「学力」と正の相関関係をもつこと、その傾向が特に男子において明確であること、専門高校に在学している男子の対人能力が高いことを示しているが、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「対人能力」を高める教育効果をもつことによるのかは分析からは弁別できないとしている。本田ら（2005）では「対人能力」とは、「友達から悩みを打ち明けられる」「自分の考えを伝えられる」などの5項目について自分についてどれくらいあてはまるかを4段階で尋ねている。梅崎・田澤（2013）は、「対人能力」をより具体的な行動としてとらえるために、高校生の人間関係とキャリア意識の関係を分析し、高校や学年が同じ「同質な他者」よりも学校外で年齢の異なる「異質な他者」との深い交流が就業意識を高めることを示している。

以上の先行研究における議論を整理すると、図2-2のような変数が大学適應に影響していると考えられる。

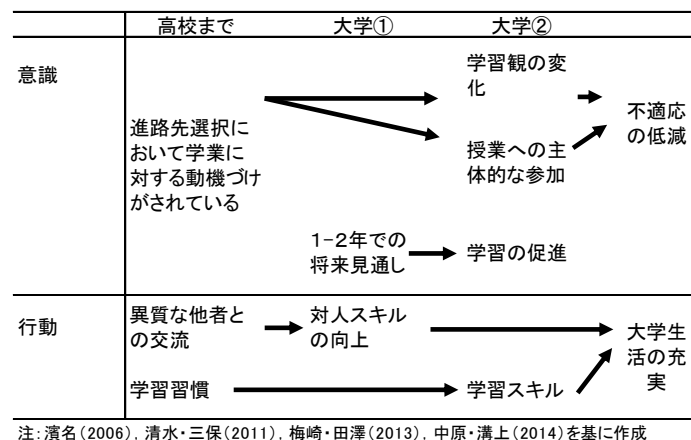


図 2-2 大学適応に影響する変数

しかし，大学退学者の増加や大学不適応者の数の多さが問題視されながらも，送り出し機関としての高校教育については，これまでの研究では，主に配分機能への着目が多く，高校の社会化機能については未知の部分が多い。高校がどのような経験の場として機能することが，大学適応を促進するのかということについて，本稿では，高校カリキュラムに対する示唆を得るため，大学入学後の適応について，個人の「意識」や「意欲」の違いではなく，そうした「意識」や「意欲」を引き起こすに至った高校の機能に着目する。その際，先行研究のなかで検討されてきた，高校時代の「進路選択」「異質な他者との交流経験」「学習」の三つの側面に関して，彼ら彼女らが実際にどのような経験をしているのか，その経験はどのように大学適応に影響しているのかも考慮した分析をおこなう。

第 2 項 職場適応

職場適応は，「組織に適応していく過程」として，「組織社会化」あるいは，「職業的社会化」の概念として説明されてきた。「組織社会化」とはもとは，社会化の下位概念であるとされる。高橋弘司（1993）は，シャイン(Schein 1978)やワナス（Wanous 1988）らの定義を検討した上で，「組織社会化」を「組織への参入者が組織の一員となるために，組織の規範・価値・行動様式を受け入れ，職務遂行に必要な技能を習得し，組織に適応していく過程」と定義している。一方，「職業的社会化」は，「人々がある職業につき退職するまでのプロセス，及びその職業の担い手に期待されている職務遂行能力や態度，職業倫理，職業観などが習得される過程である。つまり，個人がいかにして特定の職業に必要な社会性を習得・達成

していくか、その過程が「職業的社会化」である。高橋（1993）は、この2つの類似した社会化について、組織社会化には「技能的側面」と「文化的側面」とが共存するとし、職業的社会化は、組織社会化の「技能的側面」をあらわしているとしている。本研究においてもこの立場を援用する。つまり、職場適応とは、組織に適応していく過程であり、「技能的側面」と「文化的側面」を共存させたものとして扱う。

乾ら（2014）は、高校卒業後に進学せずに就職した者について5年間の追跡調査をおこなっている。その結果、正規雇用に就いたとしても、キャリアを安定・確立（小杉 2010）させていくことは、個人的な適応作業を伴うものであるとしている。中原ら（2014）は、初期キャリアへの適応の一つを組織社会化とみなして、トランジション研究をおこなっている。中原（2012）によると、組織社会化がうまくいくと個人は、①役割・職務が明確化する、②業務内容について理解が進み、生産性が向上する、③業務の時間配分を行うことができるようになる、④自己効力感・自信を獲得できる、⑤同僚などに受容され、彼らから信頼感を得ることができる、⑥職務態度・組織コミットメントが質的に向上する、⑦離職・転職（組織からの離脱・退去）の確率を低下させる、などの行動特質を身に着けるとしている。本稿では、⑦の離職・転職に着目し、高卒後5年以内の者の適応を高校キャリア教育の観点から分析する。

第5節 キャリア教育の目標(2)－職業観・働く意欲

第1項 職業観の変遷

職業観をアウトカムとする教育手法についての研究を考察する前に、「職業観」を定義しておこう。日本における「働くこと」、「就業観」、「勤労観」、「仕事観」、「労働観」といった用語の定義については、高橋美保（2006）に詳しい。高橋は、日本において「労働」「勤労」「職業」「仕事」という多様な語が使用されてきた背景には、「歴史的・社会的な必然性があった」とし、「働くこと」は、「労働」「勤労」「職業」「仕事」の上位概念であり、「働くこと」の概念が歴史的変遷とともに変化してきたことを指摘している。それによると、「労働観」には労苦や骨折りという肉体労働的なニュアンスが含まれており、IT化や知的労働化が進んだ現代では「労働観」よりも「職業観」という語がわずかながら多く使われるようになっていくという。また、尾高邦雄（1970）は、職業の意味として「仕事」「勤め先」「地位」の3つを指摘しており、高度経済成長期に増加した勤め人としての仕事を前提とした場合

には「職業」という語がよりなじみやすいとしている。本論はこの高橋の定義および尾高の議論をもとに、職業観とは、「仕事、勤め先、地位に対する包括的な価値観」とする。

職業観をめぐっては、理論研究とともに、時代を反映した実証研究の蓄積がおこなわれてきている。尾高（1970）は、職業には3つの価値要素が含まれているとした。3つとは、自己実現や能力を発揮する「個性の発揮」、社会的役割の実現や社会的職能分担をあらわす、「連帯の実現」、「生計の維持」であり、前の2つが意味的価値で、最後の1つが物質的価値であるとしている。高橋（2006）は、古典的な日本人の職業観の特徴として、①労働の美徳意識、②仕事中心的意識、③企業帰属意識が強いことを挙げている。そして、①労働の美徳意識については、働く目的の観点から「国民生活に関する世論調査」（2005）を参照し、「経済性」の重視傾向が高まっているのに対して、「生きがい」「自分の才能や能力発揮」という自己実現志向は漸減傾向にあるとしている。こうした傾向は、日本生産性本部が1969年から毎年実施している、新入社員の「働くことの意識」調査結果においても一部に同様の傾向が確認される（日本生産性本部 2016）。2011年以降、「経済的に豊かになる」は上昇しているのに対して、「自分の能力をためす」は1998年以降下降している。そして、もっとも上昇しているのは「楽しい生活をしたい」であることが示されている。尾高（1970）が示した3つの価値要素の観点から解釈すると、「経済的な豊かさ」は生計の維持、「自分の能力をためす」は個性の発揮に該当する。社会的職能分担をあらわす「連帯の実現」は、調査項目では「社会に役立つ」が該当すると考えられるが、2012年までは上昇傾向が確認されたものの、2013～2016年にかけては減少傾向にある。

②の「仕事中心的意識」については、「日本人の意識調査」（2004）から余暇傾向が強くなっていることを示し、③の「企業帰属意識」は組織コミットメントを代理変数とした調査（宮入小夜子,2004）を取りあげ、関本昌秀（1992）との比較において、企業依存的な会社とのかわりは変わらないが、帰属意識は減少傾向にあると結論づけている。

高校生の職業観についての先行研究（広井甫 1969；道脇正夫・小倉修一郎 1970；藤本喜八・阿部謙一 1988；日本労働研究機構 1991）は、いずれも高校生が職業において自己実現を重視し、社会的地位や名声を低く評価していることを明らかにしている（松本 2008）。広井（1962）では、職業観を、①職業認知のしかたとしての職業観、②生活全般への価値観のひとつの表明としての職業観、③職業の社会的価値評価としての職業観、④職業が個人に対してもつ直接的な有用性に対する価値意識としての職業観、の4つに整理した。松本（2008）によると、①は職業認知の問題として橋本（1982）が、②は人生における職

業中心性の問題として三隅二不二・矢守克也（1993）が、③は職業威信の問題として都築編（1993）によってすでに論じられてきている。松本（2008）は、2006年に実施した、高校生の職業観の構造と形成要因についての調査において、「あなたは職業に就くことによって、どういうことが実現できると思いますか」と尋ね、結果から「生活安定志向」「自己実現志向」「社会理想志向」「地位条件志向」「使命役割志向」の5因子が確認されたことを報告している。高校生が将来の仕事をどうとらえたかということについては明らかにされているが、キャリア教育の課題として挙げられた「働くことについての意欲」を持ち得ているのかという点については明らかでない。

第2項 職業観と働く意欲の関係

「職業観」に対して、「将来働きたいと思っているかどうか」といった働き始める以前の働く意欲を尋ねたものとしては「職業忌避」「進路未決定」の尺度がある。古市裕一（1995）は、「職業忌避的傾向」における職業観に着目すると、この傾向が強い場合は「仕事に就くこと」に対して否定的なイメージを抱いていることが示されている。古市裕一・久尾敏子（2007）では、職業忌避的傾向の規定要因の検討をおこなっている。それによると、職業忌避的傾向に直接影響しているのは、男子の場合は自己評価と計画立案であり、いずれも効力感が低い場合に、マイナスの有意な影響が確認されている。女子の場合は計画立案の効力感が低いことが職業忌避的傾向に直接影響する。女子の場合は、就業不安を媒介し、職業忌避傾向に影響しているのに対して、男子の場合は、就業不安は媒介しないという違いが見られている。この結果からは、職業忌避的傾向（いつまでも仕事をしないで遊んで暮らせたらいのに、今は将来の職業について考えたくないなど）の規定因として自己評価と計画立案に関する効力感の影響を考慮する必要があることがあきらかになっている。杉本英晴（2009）は、大学生の就職に対するイメージについて自由記述テキストの分析結果を因子分析し、進路未決定との関係を分析している。それによると「拘束的イメージ」（就職とは、「社会のシステムの一部になること」「可能性を狭めること」など）は、進路未決定にプラスの影響を与えているのに対して、「希望的イメージ」（やりがいがある、自分を成長させる）は進路未決定にマイナスに影響することが明らかになっている。これらの結果は、「就職して働き始めることは自分を成長させることだ」と考えている人のほうが、大学卒業後の進路が決定しやすいことを示していると推察される。

ここまでの先行研究を要約すると、以下ようになる。(1) 職業観は、個人が働くことに

よって満たされる欲求と構造は似ており、個性の発揮（自己決定したいという欲求）、連帯の実現（関係性の欲求）、生計の維持（生存の欲求）で構成される。(2) 職業観は歴史的変遷とともに変化が確認されている。近年、個性の発揮や連帯の実現は重要度が減少傾向にあり、生計の維持が重視される傾向にある。(3) 関連する概念との関係を確認したところ、職業忌避傾向が強い場合は、働くことに対して否定的なイメージを抱いている。男子では自己評価や自己効力感の影響が見られる。(4) 職業未決定尺度に見られるように、働くことのイメージの生成には発達理論が基礎にある。(5) 就職に対するイメージは進路決定に影響している。「就職して働き始めることは自分を成長させることだ」と考えている人のほうが、大学卒業後の進路が決定しやすいことが示されている。

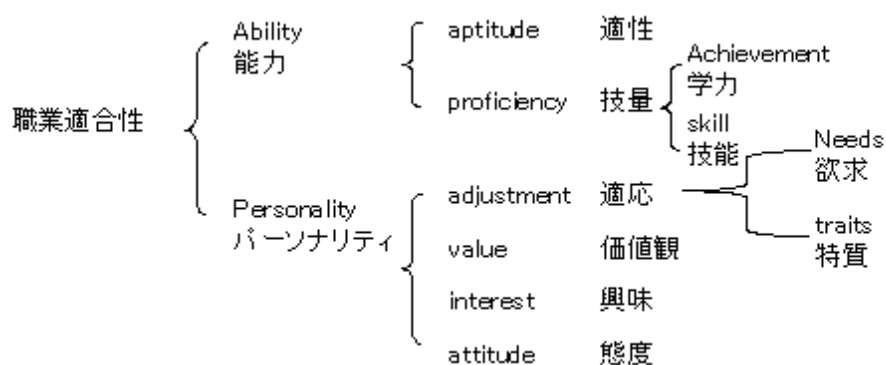
以上の先行研究をふまえ、本論文では、働くことに対する肯定的または否定的なイメージを抱いているかどうか、について検討する。

第6節 キャリア教育の目標(3)－能力

本節では、能力の議論がどのようにキャリア教育において展開されてきたのか、理論的な背景と共に考察する。

第1項 キャリア教育における能力理論

キャリア論で扱われる能力の体系は、古くはスーパーとボーンの職業適合性モデル(Bohn, Martin. J..1970)に基づいている(図3-1)。このモデルでは、職業適合性は大きく「能力(ability)」と「パーソナリティ(personality)」からなり、前者の「能力」には「適性」と「技量」が含まれている。技量の中には学力(achievement)と技能(skill)が含まれ、ともに能力の一要素と位置づけられている。技量とは、「スキルを達成したこと」(柳井晴夫 2005)、「現在到達している状態を現しており『現在何ができるか』を示す概念である」(渡辺 2003)と指摘があるように、すでに保有している能力のことを指している。スーパーらは、「適性は能力であり、潜在的可能性であり、人の学習を可能にするものである」とも指摘している。本研究では能力の領域と、パーソナリティに該当する領域とを分け、議論を進める。



出典：大沢ほか（2000）

図 2-3 職業適合性における能力観

第 2 項 コンピテンシーから基礎力へ

能力と教育の関係については、「どのような教育が、どのような能力を押し上げるのか」、という命題を解決すべく、アメリカでは 1920 年代からコンピテンシーに基づく理論枠組みにおいての研究が進められてきた（John Burke 1989: p.11）。アメリカでは 1957 年のスプートニクショック以降、1960 年代には、学校教育の社会的説明責任（accountability）の強調、教育における経済的価値の重視、教育と地域社会の連携の強化を背景に、コンピテンスベースドエデュケーションが本格的に議論されはじめた（Burke 1989: p 11）。エバンス（Evarts, H. F. 1987）によると、コンピテンシーとは、「職務や役割における効果的ないしは優れた行動に結果的に結びつく個人特性である」と定義されている。マクレランド（David C. McClelland 1973）は学力・知識についてのテストの妥当性に着目し、認知的な能力として測定されている内容の限界に着目した。1960 年代に発表された多くの研究結果もコンピテンシー教育の導入を後押しし、1970 年代からコンピテンシーと教科カリキュラムとの統合に関する研究が活発に試みられている（Richard Lapan, Norman Gysbers 2012）。ドライヤー（Harry Drier 1972）は、ウィスコンシン州における教科カリキュラムとキャリア発達の統合モデルを示し、この動きはカリフォルニア州やノースキャロライナ州においてもみられている。

その後、アメリカのコンピテンス学習（competence based education）はカナダ、イギリスやオーストラリアなどの国々に広がった。1970 年代は、教員教育をはじめとする職業教育や訓練プログラムの開発、大学と産業界やビジネスと専門職団体との連携において新し

いアプローチとして受け入れられた（黄福寿 2011）とされるため、当初は専門職のコンピテンスを想定したものであったと考えられる。その後、教育現場における能力は、専門的な能力から後に「ジェネリックスキル」や「ベーシックスキル」と呼ばれる基礎的な能力（以下、基礎力）の議論へと焦点を変えてきた。

ジェネリックスキルは、1980年代からオーストラリアやアメリカ、イギリスで議論されるようになった（吉原恵子 2007）。オーストラリアではキーコンピテンシー、アメリカではベーシックスキル、イギリスではコアスキル、カナダではエンプロイヤビリティスキル、フランスではトランスファラブルスキルと呼ばれ、国や地域によって呼び方や定義は多様である。例えば職業への移行を前提としているのは、カナダのエンプロイヤビリティスキルやフランスのトランスファラブルスキル、若年失業者のアメリカのベーシックスキルであり、イギリスのコアスキルやオーストラリアのキーコンピテンシーはかなり広い概念を示している。これら多様な各国のジェネリックスキルについて Australian National Training Authority（2003）が共通する要素をまとめている。それによると、ベーシックスキルには6つのスキル要素が存在し、それは、「読み書き・数字・テクノロジー」といった基礎スキル、対人スキル、思考スキル、責任感や自己肯定観といったセルフマネジメントスキル、イノベーションや起業家スキルといったビジネス界との接続スキル、市民性などコミュニティとつながるスキルであるとしている。このように要素は多様であるが、学校から社会への移行に際し、社会で求められる基礎的な能力を言語化し、教育界とビジネス界での共通言語を成立させようというニーズが1980年代以降の各国に存在していた。世界的に若年失業率が高まる中、どのような教育がどのような能力を押し上げるのかという問いに対し、基礎力を共通言語としながら教育政策についての議論が進められてきたのである。

能力とは、その時代によって必要とされる素養を反映して定義される（大久保幸夫 2000）。我が国の教育場で基礎力が議論されるようになったのは、前述のように2000年代から続いた企業サイドからの学校教育への要請時期である。国立教育政策研究所は2009年に小学校・中学校・高等学校を一貫した「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）－職業的（進路）発達にかかわる諸能力の育成の視点から－」を提示している。本「枠組み（例）」は、米国の連邦教育局より策定された「各学年段階におけるキャリア教育」（1973）を論拠に NOICC（全米職業情報整備委員会）が発表した「分野及び段階におけるキャリア発達能力（Career Development Competencies by Area and level）」をモデルとして我が国で改良されたものである（白木みどり 2010）。本「枠組み（例）」では、「職業観・勤労観」

の形成に関連する能力を、「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の4つの能力領域に大別し、小学校の低・中・高学年、中学校、高等学校のそれぞれの段階において身に付けることが期待される具体的な能力・態度を例示した。枠組みにおいて、小学校段階から高校段階までを共通の能力で示したことは、これまでの進路指導の課題であった「系統性」を提示することには、寄与したと言えよう。しかし、この枠組み（例）は、いくつかの課題を抱えたものであった（白木 2010）。第1には、キャリア発達は生涯にわたるものであるという前提において作成されたにも関わらず、小学校から高等学校段階までの事例に留めている点である。高等学校段階に留めたことによって、社会に移行した後の発達段階との接続は困難になった。第2には、（例）として示された枠組みにも関わらず、（例）に留まることなく、各自治体の教育委員会が（例）に倣う形で、地域の学校への浸透を推進し、各校の生徒の実情にあわせたキャリア教育の推進を謳った国の方針とは大きく離れ始めたことにある。この結果、学校の置かれた環境や生徒の実情に応じた発達段階の考慮がなされないまま、「例」として提示されたはずの内容がそのまま模倣されるようになった（国立教育政策研究所 2008）。第3には、白木（2010）が指摘しているように、枠組みの参考とした米国の「全国キャリア発達ガイドライン」においては、コンピテンシーが「獲得された能力」であるのに対し、日本の枠組み（例）には、文末に「選択をしようとする」「人間関係を築こうとする」といった行動に移る前の情意的な側面に言及しており、示された能力・態度を身に付けることが、どのように職業観・勤労観の育成につながるのかが理解されにくい。

以上3点の課題を抱えた、この枠組み（例）は、2008年には、キャリア教育の定義と共に修正され、その後、社会に出てからもすべての人に必要となる、基礎的・汎用的能力として（以下、基礎力）―すなわち、「人間関係形成能力」（以下、対人基礎力）、「自己理解・自己管理能力」（同、対自己基礎力）、「課題対応能力」（同、対課題基礎力）、「キャリアプランニング能力」（CP 基礎力）、4つの基礎力に再定義された。さらに発達段階に応じて、各段階でどのレベルまでの基礎力の獲得が求められるかを示したモデルである「枠組み（例）」は示されなくなり、基礎力について、各校の生徒の実態に応じた発達段階の設定が求められるようになった。基礎力について、政府の議論に先んじて論じた辰巳（2006）では、就職情報サイトに新卒採用の募集広告を掲載した1万社の中から32業種30社の企業広告の「選考基準」欄に掲載された自由記述をテキストマイニングした結果から、「対人基礎力」「対自己基礎力」「対課題基礎力」の3つの基礎力の枠組みの存在を示している。つまり、ここで

の基礎力は、企業が入社前の個人に対して求める基礎的な能力であるといえよう。そして文部科学省ではその枠組みを参照し、キャリアプランニング能力を加えた上で基礎力の枠組みが作成された。

しかし、枠組み（例）と同様に、基礎力もまた課題を抱えたものだった。先に見てきたように、基礎力の考え方が導入された背景には、世界的な若年失業者の拡大がある。各国ともに、若年失業率の改善を目指し、学校教育の中で基礎力を獲得することを前提として各国推進されている。つまり、基礎力とは、学校教育で育てる力と企業で必要とされる力との間の共通言語を作成することを目的として作られた概念である。そのため、この基礎力を学校教育で展開するには、示された「能力が獲得できる」ことが前提であるが、吉本（2010）が指摘したように育成方法に至っては体系的かつ具体化されたものがほとんど見られない状況が続いている。

2010 年以降、学校段階の経験が社会人になってからの活躍にどのように影響するのかという実証研究が多くなされるようになった。この時期には、大学教育を対象に研究蓄積が進んでいる。大学では 2011 年に施行された、大学におけるキャリアガイダンス（教科課程内外を通じての社会的・職業的自立に向けた指導）の義務化により、大学は単に専門知識や役割試行の場を提供するだけでなく、キャリア発達に対する集团的介入・支援を行う場としても機能することになった（清水・三保 2013）。経済産業省によって提唱された社会人基礎力は、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な力」を 3 つの能力（「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」）に分け、それぞれの能力を 12 の要素（主体性、課題発見力など）に整理している（社会人基礎力に関する研究会 2006）。社会人基礎力の獲得に有効な学習方法として、那須一貴（2012）は、経験的学習と知識的学習の 2 つをあげ、「主体性」「働きかける力」「実行力」では、経験的学習が有効であり、「問題発見力」「計画力」には知識的学習が有効であるとしている。清水・三保（2013）は、大学での学びや正課外活動が、社会人になってからの仕事場面で発揮されている能力にどのような影響を与えているかを探索している。その結果からは、大学時代のゼミが「問題発見力」「計画力」「実行力」「発信力」に関係し、クラブ活動やアルバイトは、規律性・状況把握力・主体性・柔軟性などに関係していることが示され、ゼミにおいては、経験的学習と知識的学習の双方が必要であること、クラブ活動とアルバイトでは、経験的学習との関連があることを考察している。真鍋和博（2010）は、社会人基礎力について、角方正幸・松村直樹（2006）の質問票を用い、インターンシップの事前事後で基礎力の変化を被験者に回答させている。

その結果、社会人基礎力の有意な伸びが確認され、インターンシップは社会人基礎力の伸びに効果的であることを示している。

第2項 自己評価による能力評価

しかし、こうした一連の「能力」を従属変数とする調査については、近年教育社会学において、2つの方向からの議論がある。1つは、例えば、本田（2017）は、「能力があるから試験や選抜で選ばれるというよりも、試験や選抜で選ばれる者に能力があるとみなされるということになる。能力の社会構成説は能力についてのこのような倒立像を示唆する。」とした竹内（2016）を引用しつつ、当事者の「主観的な」能力観を排除することができないため、「教育社会学は能力を飼いならせていない」とする小方直幸（2016）を支持している。

一方、こうした議論に対して解釈に制限を加える方法で、能力変数による説明を試みた矢野（2018）がある。矢野（2018）は、高専卒業生の調査の中で、エンジニアとして働くのに必要な知識・能力を「社会人力」として10項目（社会や経済に関する知識、他の人と協働する力など）を挙げ、「現在、どの程度身に付けていると思いますか」と質問し、「十分身についている」から「まったく身についていない」までの5段階での自己評価の測定方法を取り入れている。このことについて、①現在の仕事に必要な知識・能力がわかっている本人は、自分の仕事実績にあわせて回答するため、その主観的自己評価に社会人としての仕事力が反映されること、②実際の仕事力というより、自己効力感のものさしに近く、自己効力感の指標として読み替えても議論の展開に支障はないとしている。実際、分析結果では、所得と学歴に第三の変数として「社会人力」を加えたところ、学力が社会人力を向上させ、それが所得に結びつくという流れが存在していることを示している（矢野 2018）。さらにその形成プロセスに着目した分析では、高専時代の学業成績と、学校生活全般の満足度という「本人に内面化された経験の総体」が影響していること明らかになっている。

「能力を飼いならせていない」という批判（小方 2016；本田 2017）の議論がありつつも、どの論者も学業達成だけでは説明できない何らかの要因が、仕事への移行にインパクトを及ぼしているという点について異論はないだろう。Heckman（2006）は、意欲や社会的適応力などの非認知能力を含まずに、テスト成績やIQなどの認知能力だけで人的資本の蓄積を評価すると重大なバイアスが発生する可能性を主張している。これまで人的資本を捉えるには、いわゆるIQに代表される認知能力に偏っていたが、近年は、Heckman（1987）が提唱したIQ以外の指標で測定される非認知能力に着目が集まっている。収益率アプローチ

に着目すると、過去には年収と教育年数の関係を、近年は、人的資本論における教育年数と収益性をめぐる議論に代わり、年収と性格特性（ビッグ・ファイブ）や就学前教育、汎用的スキルの獲得状況との関係を確認している研究成果がある（例えば、鶴 2018；矢野 2018 など）。これらの研究からも、学業達成やその代理変数としての学歴といった「認知能力」だけでは説明できない要素がその後の職場での活躍に対して何らかの影響を与えていることが示されている。

非認知スキルの測定には、ビッグ・ファイブと呼ばれるゴールドバーグ(Lewis Goldberg 1990)が提唱した 5 つの因子で構成されるパーソナリティの特性因子(神経症傾向, 外交性, 経験への開放性, 協調性, 誠実性)が使われている（例えば、李嬋娟 2014；戸田ら 2014 など）。しかし、こうした経済学で用いられている、性格特性を「スキル」と読み替えることに対して、パーソナリティ心理学からの批判もある。

非認知スキルの測定に関して、「能力そのものの保有」について自己評価で尋ねた結果は、主観的な能力観を排除することができないため、何の代理変数なのかが不明瞭になるという批判を免れない。その一方で、アスティン（Astin 1997）が指摘したように、教育効果を捉える枠組みは、認知的側面と非認知的側面にわかれており、さらにそれぞれの側面において、学生の内的面である「心理的側面」と実際に態度あるいは行動にあらわれる「行動面」への影響を検討する必要があると考えられる。そこで、本稿においては、自己評価による能力評価について、「自己効力感の指標として読み替えても議論の展開に支障はない」とした矢野（2018）の考え方を参照し、以降の議論を進める。

第 7 節 本章のまとめ

本章では、高校キャリア形成機能を捉えるため、教育の外部効果に着目した枠組みを考察した上で、キャリア教育の 3 つの目標に沿って、先行研究を検討した。続く、第 2 部では、学校レベルのキャリア教育に影響を与える、国レベルのキャリア教育政策を検討した上で（第 3 章）、政策の影響を受けて、学校レベルのキャリア教育内容がどのような目的および内容で進められてきたのか、実証的に検討を行う（第 4 章）。

第3章 キャリア教育政策と高校の役割の変遷

本章では、政策レベルで示されてきた、高校における移行にかかる教育の概念や定義の歴史の変遷について進路指導およびキャリア教育が根拠とする理論をふまえて論じる。そうすることによって我が国の学校から社会への移行のための教育が政策レベルでどのように捉えられてきたのか概観し、政策上高校に求められてきた移行のための機能を示す。

特に近年、我が国のキャリア教育は、フリーター・ニート問題への関心の高まりを背景に、2000年代に本格的に推進され、高校段階における進路指導の改善への取り組みと連動し、小学校段階からのキャリア教育モデルを推進してきた。しかし、その方針を時系列に確認すると、①「学校種間・学校から社会への円滑な移行」(1999)、②「職業観・勤労観の醸成」(2006)から、③「社会的自立」(2011)へと強調される目的に変化がみられている。移行における高校の機能を明らかにするためには、キャリア教育政策が変化の中で高校に求められてきた役割を確認する必要がある。本章では、職業教育・進路指導・キャリア教育によって各時代で学校に求められてきた高校の役割の変化について政策文書から考察する。

第1節 特性因子理論からキャリア発達理論へ

特性論からのアプローチとは、個人特性と仕事特性の適合（マッチング）によって職業選択を説明しようとするものである。個人特性と職場で求められる要件との一致度合が高ければ、その仕事におけるパフォーマンスが高まり、個人の満足度も高まると予測する。我が国では戦前を中心に用いられた理論であるとされる（吉田辰雄 2005；望月 2007 など）。

第1項 戦前の学校教育におけるガイダンスの機能

ボストンの市民厚生館に職業院（Vocational Bureau of Boston）を設置し、アメリカにおける職業指導の父とされるフランク・パーソンズ（Frank Persons 1908）は、特性因子理論のもとになる職業指導の原理として、「個性化」「科学化」「専門化」を掲げた。個性化・科学化とは、個人の個性と職業を科学的・客観的に把握し、両者を合理的に統合することである。働く人をいかに適合した職場にマッチングさせるか、という点において有効な理論とされる。専門化とは専門的なカウンセラーの育成のことを指す。パーソンズ（Persons 1920）は職業局のキャリア支援機能について以下のように定義している。「職業局は、青年がひと

つの職業を選び、それに対して自分自身の準備をし、それへの就職口を見つけ、能率的・成功的なキャリアを築きあげるのを、助けることを目的とする」としている。これはその後、NVGA（National Vocational Guidance Association）の1921年の定義に引き継がれる。ブルワー（John Brewer 1942）によると NVGA は、1921年の職業指導の原理に関する声明において、「職業指導の目的は、人が職業（複数）を選びそれに対する準備をし、それに入り、そこで進歩するのを助けることである。」とある。この定義はその後形を変えながらも、戦後我が国の『学習指導要領職業指導編』（1947）に翻訳・援用の形で引き継がれることとなる。

当時の我が国における移行教育について学校役割を規定した文書は、1925年に内務省社会局第二部長と文部省普通学務局長の連名で出された通牒「少年職業紹介ニ関スル件」が、文部行政にとってはじめて職業指導にかかわる姿勢があらわされた文書だと言われる（坂柳恒夫 1990）。第一次世界大戦が終結し、経済不況から仕事を求める年少者が増加したものの、離職や失職のリスクがあり、適性の判断や適職のための指導の必要性があったためだと言われている（中島 1988）。これ以前の大正中期以前は、職業安定行政において職業指導がおこなわれていたが、この通牒においては、職業紹介所と小学校とが連携し生徒の職業指導をおこなうことが示された。通牒には、その際の各自の役割についても触れられており、小学校は「各自ノ性質及能力ニ付最モ精通スル」ものとして、職業紹介所を「職業ノ状況ニ通スル」ものとして、生徒の学校から仕事への移行の支援をおこなうよう明示されている。この時期、教育界においてはいわゆる大正新教育における児童中心主義の指導から、個性に立脚する教育が唱道され、知識偏重の教育を是正しようという思想が広がり、勤労を尊重し、職業を重視する動きにつながったとされている。

文部省の職業指導への本格参入は1927年の「児童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ関スル件」であり、野尻丈七（1954）によると、この訓令の目的は、職業指導が単なる就職斡旋でなく、児童の在学中に将来の進路について考えさせ、適切な選択をさせる「指導」であり、教育であるが故に学校において取り組まれるべき問題であるとされた。そしてこの訓令では、職業指導に「就職」だけでなく、「進学」の要素が加えられた。NVGAの定義を解説した藤本（1985）も指摘しているとおり、1920年代の定義に共通しているのは、職業紹介機関あるいは学校教員が「与える」「指導する」点であるとしている点にある。つまり、この時点における我が国の職業指導に関する政策は、職業経験の乏しい年少者の離職や失職リスクを低減させるために、就職斡旋の機能だけではなく、児童にとって適切な職業選択をさせる

ための「移行教育」の機能を目指したものであり、その教育は「与える」「指導する」といった方法によって実施を目指していたといえる。

1937年に日中戦争が勃発した後、戦時体制下の職業指導は、労働力に対する国家体制が強化された時期であった。職業紹介法は全面改正され、職業紹介事業は国営化された。この時期の学校における職業指導は、国がその役目を規定しており、「斡旋した職業が、希望する職業や勤務地と異なる場合にも順応するように指導する」役割が求められた（厚生省・文部省通牒 1941）。同じ時期に、NVGAの定義が変更されたが、それが日本の学習指導要領に翻訳・引用されるのは戦後になってからであった。

第2項 戦後のキャリア発達理論に基づく、職業指導・進路指導の歴史

キャリア発達理論からのアプローチは、職業選択の一時点でなく、生涯にわたるキャリア発達に焦点をあてている点にある。変化する自己と状況において、人と職業のマッチング過程は簡単には達成されず、それぞれの段階における課題の達成こそが、次の課題をクリアしやすくなる前提であるとされる。

1945年以降のアメリカではキャリア発達理論が提唱され、各国で広く受け入れられた。このころ、ギンズバーグ（Eri Ginzberg 1951）は職業選択には、長い年月を通じて発達過程が見られることに着目し、理論化した。ギンズバーグ（Ginzberg 1951）は、職業選択を3段階に分け、空想期（生後～11歳）、試行期（11歳～17歳）、現実期（17歳～20歳代初期）の発達段階があることを示し、その後の研究によって、職業選択のプロセスは、労働生涯の全期間を通じて存在することを示している。ギンズバーグの研究チームの一員であったスーパーは、ギンズバーグが「自我」の機能を中心に職業選択の発達過程を説明しようとしたのに対し、個人と環境の相互作用を重視する立場でキャリア発達理論を説明しようとした。スーパーは、職業指導について以下のように定義している。

職業指導とは、個人が、自分自身と働く世界における自分の役割とについて、統合されかつ妥当な映像を発展させまた受容すること、この概念を現実にも照らして吟味すること、および自分自身にとっても満足でありまた社会にとっても利益であるように、自己概念を現実にも転ずること、を援助する過程である。（Super 1951 :88-92）

この定義は広く長くアメリカで使用された。スーパーはハヴィガースト（Robert James

Havighurst 1953) が提示した「発達課題」の考え方をキャリア発達理論に取り入れ、キャリア発達段階説を示した。そして、このキャリア発達理論は戦後の日本の職業指導にも取り入れられることになった。

この時期の社会的な要請に着目すると、1950年代前半までは、新規学卒者の中でも1次産業・自営業就業者がかなりの部分を占めていた(乾 2010)。1960年代は、池田内閣の『所得倍增計画』からの一連の経済改革がおこなわれ、「人的能力の向上と科学技術の振興により、従来経済と切り離されていた教育・研究などの文教問題を経済成長と関連付け、文教政策に積極的に取り組む」とある。その後、経済審議会人的能力部会では、経済発展における人的能力の開発の課題と対策」として1963年に『能力主義の徹底』が打ち出され、経済成長に必要な人的能力の開発の必要性が強調された(門脇厚司・陣内靖彦 1992)。その後1969年には日経連から『能力主義管理』が提出され、学歴が高度化したことによる労働力の激減を、従業員的能力開発で補う方針を示している。この1960年代後半から1970年代後半にかけて、企業の教育に対する要求は、量的要求から質的要求へ転換の転換が見られている(飯吉弘子 2008)。乾(1990)によると、このことは「経営計画論」および「経営秩序近代化論」という2つの理論から構成されている。経営計画論とは、人的資本への投下が物的資本への投下と同等かそれ以上の成長効果をもたらす、「人的資本理論」がベースにあり、労働力を増加させるために、人材投資としての教育を計画的におこなうという考え方である。後者の「経営秩序近代化論」とは、職務給に代表される、職務内容を厳格に管理した上で個人の遂行した職務に対して給与が支払われる仕組みである。我が国では人的資本理論をベースにしながら、人材投資としての教育について、基礎学力の形成は学校教育を通して、職業技能形成は採用後の企業内訓練を通して行われてきた。こうして新規学卒一括採用と企業内教育がセットになった、能力に応じて報酬が決定される「職能給」をベースにした日本型雇用システムが定着し、卒業後に活用し得る能力開発が重視されるようになった。

次にこの時期の学校教育の役割を確認しておこう。戦後、職業指導は法制化され、学校教育法(1947年)では職業指導が中学校以降となり、中学校では「社会に必要な職業についての知識と技術、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」高等学校では「社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な技能に習熟させること」とされている。教科として「職業科」が設けられ、1951年には学習指導要領によって「職業・家庭科」が設けられた。当時の目標は「職業生活のあり方を理解する」、「職業生活についての

社会的・経済的な知識・理解を養う」,「職業生活の充実・向上を図ろうとする態度を養う」,「職業の実態および性能についての理解を深め,個性や環境に応じて将来の進路を選択する能力を養う」ことが示されており(文部省 1986),戦後すぐには,昭和初期と同様,職業について教科的な知識の注入がおこなわれていたと考えられる。

文部省「中学校・高等学校職業指導の手引き」管理運営編(1955)では職業指導は,「啓発的経験や相談を通じて」「能力を伸長するように」おこなうよう求めている。その後,1983年には,そこでは「将来の生き方への関心を関心を深める」「能力適性の発見と開発に努める」とした,今のキャリア教育につながる進路指導の方針が示されている(文部省 1983)。

つまり,進路指導には就職指導だけでなく,進学指導も含むこと,さらに進学指導はマッチングだけでなく,生徒の個性を伸ばすガイダンスとしての性格を持たせておこなわれるべきこと(宮内博 1992)が示されている。

さらにこの時期の進路指導は,学級活動の中で行われることが明らかにされ,原則として学級担任が指導にあたるものとされた。1969年の学習指導要領の改訂では,進路指導は学級指導と位置付けられ,学級単位で学校の教育活動の全体で組織的・継続的に行われることとされた。進路指導が学級活動のなかに位置付けられたことは,これを生徒指導あるいはガイダンスの一部として再編成したとみることもできる(野淵 1998)とあるように,この時期の進路指導は職業斡旋を中心とした「職業指導」を一蹴し,より教育的な活動へと変化がみられる(望月 2007)。さらに,1986年の臨時教育審議会第2次答申によって,「個性重視」「生涯学習体系への移行」「変化への対応」が教育改革の視点として打ち出され,高等学校学習指導要領(1994)では「生徒が自らの在り方,生き方を考え,主体的に進路を選択することができるよう,学校教育活動全体を通じ,計画的・組織的な進路指導を行うこと(総則)」が明記された。「在り方生き方指導」に基づく進路指導とは「職業発達理論をもとに,将来の生き方への関心を高め,進路の適切な選択・決定を促すものである」(望月 2007)とある。つまり,この時点では,進路の選択や決定に際し,個人の内面に焦点をあてたものとして定義をされていることがわかる。

第3項 職業指導・進路指導における学校の役割の変遷

以上,戦前の職業指導から進路指導までの国家や企業の要請,学校教育における指導内容を規定した公文書について確認してきたが,一連の内容から明らかになったのは次のような点である。我が国の戦前の職業指導における学校の役割は,特性因子理論に基づく,個人

と企業の「マッチング」の色合いが強く、配分機能を中心に展開してきた。ただし、職業指導が開始された大正時代より、職業経験の乏しい年少者の離職や失職リスクを低減させるために、就職斡旋の機能だけではなく、児童にとって適切な職業選択をさせるための「教育」の機能は存在していた。その教育は「与える」「指導する」といった、規範を与える方法によって実施されていた。そして、戦後になると、指導の範囲は職業だけでなく、学校選択に及ぶようになった。さらに、高度経済成長時代の企業側からの能力向上の要請を受け、能力適性の発見と開発、将来展望、卒業後の適応、社会的・職業的自己実現の達成に必要な「自己指導能力」の開発を、組織的・継続的に促すことが学校に求められるようになり、学校の「移行のための教育」の強化への要請が高まった。

しかし、1983年にはすでに現在のキャリア教育につながる進路指導の理念が示されていたものの、学校現場の状況の乖離は大きく、進路指導の実態は、生徒が当該学校から次のステップへ進む際の進路の選択についての指導と理解され、卒業時のいわゆる『出口指導』とされている状況が続いた（国立教育政策研究所 2002）。1990年半ばまでは、出口指導だけであったとしても、それによる不都合は大きく表面化しない時代であったともいえる。だが、1990年代後半の社会環境の変化によって、これまでの出口指導は「有効に機能しなくなっている」（国立教育政策研究所 2002）とされ、時代の要請にあわせたキャリア教育が開始された。それでは次節で、キャリア教育がどのような社会的要請を伴って開始され、新たな時代の学校教育に求められた「教育的な役割」はどのようなものであったかを考察しよう。

第2節 キャリア教育における学校役割の変遷

これまでに検討してきたように、我が国の進路指導は配分機能の中核を担ってきたが、1990年代後半の社会環境の変化によって、マッチングを中心とした配分機能だけでは機能しなくなってきたことが指摘され、移行のための教育機能をより強化すべく、キャリア教育が導入された。同じ時期に、アメリカでも産業界に求められる能力と学校で育成されているそれとのギャップを埋めるべく、学校から社会への移行法が導入され、学校でのキャリア・エデュケーションが強化されている。日本のキャリア教育はアメリカのキャリア・エデュケーションに倣うかのように、ガイドラインを作成し、学校のキャリア教育を進めてきた。そこで、本節では、キャリア教育における学校教育の役割がどのように規定されたのか、以

下では、日本のキャリア教育に多大な影響を与えたアメリカにおける学校役割と、我が国の公文書において定義された学校役割について比較し、進路指導とキャリア教育とで、高校に求められる役割はいかに変化したのかを考察する。

第1項 アメリカのキャリア教育における学校役割

アメリカでは、当初キャリア・エデュケーションは国としては定義されなかった。キャリア・エデュケーションの祖とされるマーランド (Sydney.p,Marland) が 1974 年に出版した著書、『キャリア・エデュケーション：教育革命提言 (Career Education: A Proposal; For Reform)』においては、キャリア・エデュケーションの定義は慎重に避けられた。本書においては、「キャリア・エデュケーションの定義は、多くの実践経験が積み重ねられ、それらが様々の試練を経る中で生まれるものだ」(Marland 1974 :p.5) としている。そして同書において、各州における多様なキャリア・エデュケーションの定義がなされている。その中には、仕事に関する知識や技能を身に付けること (ネバダ州)、経済的自立のための準備 (ニューハンプシャー州)、キャリア選択や将来のキャリアチェンジに関して望ましい選択ができるようになること (カリフォルニア州) と、同じ国の中でも異なる定義の元で運営されていたことがわかる。このように各州の多様な定義の中で共通しているのは、「個人のキャリアに学校が関与すること、個人の学校から社会への移行を円滑にすること」である。ホイト (Kenneth Hoyt 1975) は、キャリア・エデュケーションの実施を規定した連邦法である 1974 年改正教育法 406 条に基づく連邦当局の定義として、キャリア・エデュケーションを「人生の一部としての仕事について学習し、それに従事することの準備を通じた経験の総体である」と定義している。そして、その後、ホイト (Kenneth Hoyt 1977) ではキャリア教育とは「個々人が仕事について、人生の中で有意義で、生産的で、満足できる部分とするために、必要となる知識や技能、態度を個人が獲得し、役立てることにおいて、アメリカの教育とより広い地域社会の営みを再焦点化することを意図した取り組み」としている。

そのため、学校教育におけるキャリア・エデュケーションは、アカデミックな教育、職業教育、キャリアガイダンスをはじめとした学校教育全体で行うものとされていた (仙崎武 1977)。松本 (2007) によると、この「キャリア・エデュケーション運動」期におけるキャリア・エデュケーションは、一般的な雇用可能性 (employability) を育成するために、キャリアの気づき (awareness) や探索 (explorer)、意思決定を支援するキャリアガイダンスな

ど、体系的な取り組みが構想されていた。そして、この後、1994 年以降の学校から社会への移行法（School to work opportunity act）において推進された取り組みでは、高校中退率の上昇、職場で求められるスキルを獲得していない生徒らに対する問題意識を背景に、高度な職業的達成を目指して、学術的な教育と職業教育との統合、中等教育と中等後教育との連携が示されている。この法律では、「学校での学習」「職場での学習」「学校と職場とを統合する学習」の 3 つの領域における学習機会の創造が求められ、学校内の職業学校である「キャリアアカデミー」や、職業ごとに必要なスキルとその開発方法について体系的に整理されたキャリアクラスターが学校内教育においても参照された。さらに学校から社会への移行法は、一定学年まで（州によって異なるが、10 年生～11 年生まで）に自身の進む分野を「仮決め」させることを求める内容であった。つまり、1990 年代のアメリカで見られた個人のキャリアにおける学校教育の役割は、「職業的達成のための、基礎力の獲得や、進路決定のプロセスを発達段階に応じて支援すること」であったといえるだろう。

第 2 項 我が国の公文書に見られるキャリア教育における学校の役割

我が国の公文書に「キャリア教育」が初出したのは 1999 年のことである。これ以前の 1997 年に出された中央教育審議会答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」でも、高等学校における進路指導の改善を望む旨の記述が見られており、「高校学校段階において従来から行われてきた進路指導や職業教育を見直す必要性が折に触れ語られていた」（村上 2016）ことがわかる。さらに 1998 年 11 月に提出された「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」の諮問において、「大学及び高等学校の役割分担を明確にして接続の改善を図ることに伴い、小学校と中学校、中学校と高等学校の相互の接続の在り方についても検討が必要になると考えております。」（中央教育審議会、初等中等教育と高等教育との接続に関する小委員会 1998）とある。つまり、この時点で高等学校の役割を明確にすること、それに伴って、小学校や中学校との接続といった、学校種間の接続の在り方を検討することが示されていたことがわかる。

その後、1999 年の中央教育審議会中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」であり、「若者の学校生活から社会生活への移行を取り巻く環境が極めて悪化しているにもかかわらず、そのような状況に十分には対応できていない学校教育および進路指導の在り方を改善する取り組みとして、言い換えれば『学校と社会』『教育と職業』『知識と労働』との乖離を埋めるための教育実践」（鹿嶋研之助 2004）として、つまり、

多くの論者（児美川 2007；村上 2010）が指摘しているように、「進路指導改革」として開始された。つまり、当時問題とされていたのは、進路選択に関する課題と、円滑な移行を促すための学校種間の接続の改善であった。

その後、キャリア教育における学校の役割について文部科学省（2004）は『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』において「勤労観・職業観の4領域8能力」といった共通された目標の設定をおこなった。この中でキャリア教育は「端的には、児童生徒一人一人の勤労観・職業観を育てる教育」とし、「勤労観・職業観」を育てることを目標として能力が示されていた。職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）として示されたものは、小学校から高等学校までを発達段階として分類し、4領域8能力の中には「自己の職業的な能力・適性を理解し、それを受け入れて伸ばそうとする」「ライフステージに応じた個人的・社会的役割を理解する」といった、学校教育活動を通じて児童や生徒に身に付けさせるべき目標の例が示された。報告書で問題とされているのは、フリーターの増加、進学率の上昇に伴う学習意欲の低下、社会体験の喪失による職業観・勤労観の低下であり、前述した1999年の答申に比べて、より「働くこと」を重視した報告である。

時を同じくして、2000年代に企業団体から学校に対する「要望書」として相次いで提出された提言書は、移行の不具合を「就職・採用におけるミスマッチ」の問題であるとし、その原因を若者の意欲やスキルの不足であるとした。そして、この問題を解決するために日本経済団体連合会は、「学校関係者に向けて」、「学校段階から身に付けてほしい能力」と「企業が求める人材像」を示している（日本経済団体連合会 2006）。この時に問題とされたのは、1990年代以降議論されてきた、「日本型雇用システムの崩壊」「若年非正規雇用の増加」

「学校での学習と自分の将来との関係が見えないことによる学習意欲の低下や学習習慣が確立しないこと」「勤労観・職業観の希薄化」「フリーター志向の広まり」であった。こうした問題を背景に、企業が新卒学生に求める能力や人材像についてのレポートは2000年代に入って以降、次々と発表され（経済同友会 2003；日本経団連 2004；大阪商工会議所 2004；日経連 2006 など）、企業が求める人材要件と卒業生の持つスキルレベルのギャップが社会問題として取り上げられることとなった。乾（2009）、この時期は個人に対して自分のキャリアの舵取りが要望され始めた時期であり、舵取りできる個人になるために、また、学校に対する要望が活性化した時期でもあるといえるだろう。

その後、2006年12月に教育基本法が改正され、教育目標として「能力を伸ばし、創造性を培うこと」、「自律の精神を養うこと」、生活だけでなく、「職業との関連」を重視すること

が加えられた。それに続く 2007 年には学校教育法が改正され、目標達成すべき内容として「(社会参画と発展に寄与する) 学校内外の社会的役割の促進」や「職業についての基礎的な知識と技能・勤労を重んずる態度・進路選択能力」が加えられた。こうした流れが中央教育審議会答申に引き継がれ、社会への変化の対応の観点から教科等を横断して改善すべき事項としてキャリア教育を推進するよう求められた。この時期は、学校教育の中でより日常的な活動としてキャリア教育を実施しようという動きがみられている。

こうした状況を踏まえた中央教育審議会から学校への要望は、「教育活動全体を通じた組織的・系統的なキャリア教育の充実」「生活や社会、職業や仕事との関連の重視」「学ぶことや働くこと、生きることを実感させ、将来について考えさせる体験活動」であった。

さらに、2008 年には「教育振興基本計画」が閣議決定され、2008 年度から 2012 年度に向けて取り組むべき施策として小学校段階からのキャリア教育が推進された。そこでは「中学校を中心とした職場体験活動や普通科高等学校におけるキャリア教育を推進する」とある。

これら一連の方針を受け、2011 年、中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会では、キャリア教育の目標を改めて「基礎的・汎用的能力」が定められた。そして、キャリア教育の定義は「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」とされた。この時に移行に必要な要素つまり、学校に育成を求める要素として示されたのは、以下の図の通り、基礎的・基本的な知識・技能、基礎的・汎用的能力「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」、論理的思考力と創造力、意欲・態度、勤労観・職業観等の価値観、それらをベースにした、専門的な知識・技能そしてそれらを通じた結果としての「社会的・職業的自立」が目標とされている。つまり、2011 年の答申では、それ以前の「働く意欲」を問題としていたキャリア教育に比べ、キャリア教育で扱う対象がかなり広がっていることが示されている。

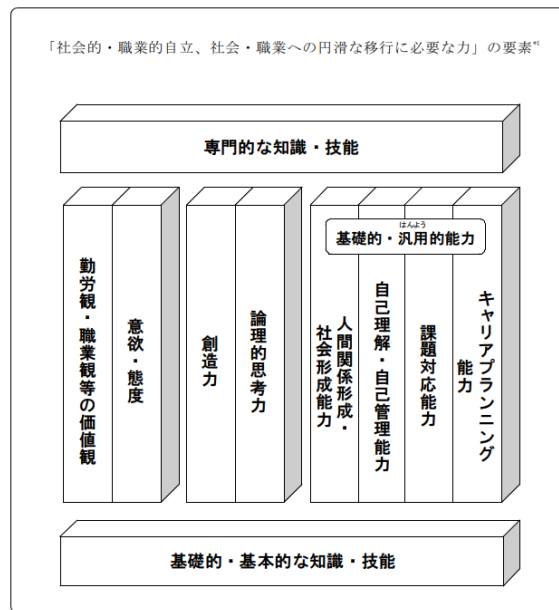


図3-1 「社会的・職業的自立，社会・職業への円滑な移行に必要な力」の要素

中央教育審議会（2011）より抜粋

これまでに確認してきた政策文書からは，我が国のキャリア教育の方針を時系列に公文書で確認すると，①「学校種間・学校から社会への円滑な移行」（1999），②「職業観・勤労観の醸成」（2004）から，③「社会的自立」（2011）へと強調される目的に変化がみられている。そしてそのことが，学校レベルにおけるキャリア教育を多義的なものに行っていると考えられる。しかし，こうした一連の政策が学校内部のキャリア教育の在りようにどのような影響を与えているのかということは明らかでない。

第3節 キャリア教育政策とカリキュラムの関係

カリキュラムが学校外の社会構造を反映したものであるという議論について，バーンスタイン(Bernstein,1977)は，「社会過程モデル」と「組織変容モデル」で言及している。「社会過程モデル」とは，教育知識コードと枠づけが社会統制の原理を媒介し，その結果教師や生徒の知識概念が形成されるといった一連の社会過程に着目する。一連の社会過程においては，学校は「文化伝達」のエージェントとして教育知識は生徒の経験構造の規制装置として規定されている。その結果，カリキュラムとして規定される知識や価値の伝達が教師の役割の中心部分を占めてきた（田中 1979）。

田中（1979）は、高等学校におけるカリキュラムへのコントロールが「教師の役割」とその浸透を促す「官僚制的構造」を媒介として、生徒の学力や動機づけ、教師の保持するイデオロギーなどの組織文脈変数に規定されて、学校間でかなり変異する可能性を持って展開していることを指摘している。そして、カリキュラムの社会学において、教科書、授業、教授方法、教科、それ自体を一つの社会的事象として捉え、省察していくことの重要性を述べている。つまり、第1章で確認したように、学校外の社会構造を反映したキャリア教育政策の変化は、高校のカリキュラムを統制し、生徒への伝達内容に影響していると考えられるのである。

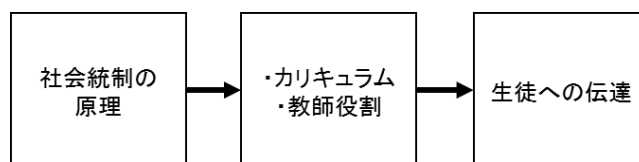


図3-2. カリキュラムを統制するメカニズム

これまでの議論からは、次のことが推察される。それは、「中央教育審議会答申によってキャリア教育が推進された2000年以降、高校ではそれまでの配分機能に注力した進路指導から、移行のための教育的機能に注力した指導内容へと変化しているのではないか、2000年以降のキャリア教育は高校現場においても時期によってその内容が異なるのではないか」ということである。しかし、キャリア教育政策の変更によって、高校で実施されているキャリア教育がどのように変化したのかはわかっていない。そのため、次章において、高校において実施されているキャリア教育の内容をデータに基づいて明らかにする。

第4節 本章のまとめ

以上、本章では、日本の職業指導・進路指導・キャリア教育について、社会的な背景および国や企業から学校に求められた役割について、主に高校が求められてきた役割を中心に確認した。その結果、我が国の「移行期」における学校教育の役割は、国や企業からのエンプロイアビリティの要請を受け、その定義や概念に変化がみられることが明らかになった。職業指導から進路指導の時期にかけて学校には「移行のための教育」が求められていたものの、教育現場での実態からは乖離しており、主に配分を中心とした進路指導がおこなわれて

おり、1990年代半ばになるまで移行のための教育的機能が不足していることの弊害には言及されてきていなかった。しかし、1990年代になって学校から社会への移行がうまくいかなくなっただけからは、学校での「移行教育」の不足に着目が集まり、キャリア教育の開始と強化について、学校外部からの働きかけが進んだ。その結果、開始当初の目標であった学校種間の移行や適応の改善を目的としたキャリア教育は姿を変え、能力開発の必要性が強調されるようになった。

このことは吉本（2010）でも指摘されているように、日本のキャリア教育論が上（働く場）からの「エンプロイヤビリティ」論と下（学校）からの「勤労観・職業観」を中心とする教育側からの目標設定のずれを時代にあわせて修正してきた結果であると考えられる。経済審議会人的能力部会によって「能力主義の徹底」（1963）が打ち出され、経済成長に必要な人的能力の開発の必要性が強調された（門脇・陣内 1992）。その後の『能力主義管理』（1969）によって労働者に求められる能力が規定され、新規学卒一括採用と企業内教育がセットになった、職務給ではなく職能給をベースとした日本型雇用が確立された。こうした日本型雇用が機能していた間は、配分に注力した進路指導でも問題はなかったのだと考えられる。

しかし、1990年代半ば以降に学校から社会への移行がうまくいかなかった時代には、日経連（1995）、日経連（1999）、経済産業省「社会人基礎力」（2007）、厚生労働省「就職基礎能力」、文部科学省「基礎的・汎用的能力」（2011）といった能力目標が次々と提示された。しかし、次々と目標は示されるものの、その目標の中で実際に学校教育が果たしている役割についての研究の蓄積は進んでいない。

その背景としては以下の2つが挙げられる。第1の理由は、佐々木英一（2009）も指摘している我が国のキャリア教育が抱える2つの問題にあると考える。佐々木（2009）は、キャリア教育の問題は、第一に心理主義的傾向、第二にその範囲と対象の無限定性にあるとしている。2004年に国立教育政策研究所から示された『職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み』では4つの能力領域における個人の発達目標が示され、2011年には基礎的・汎用的能力が示された。佐々木（2009）によると、心理主義的傾向の課題は、「労働市場や雇用問題を回避した結果として個人の『エンプロイヤビリティ』のみを問題にしている点」にあるとしている。この点については、吉本（2010）も同様に、個人にのみ焦点があてられ、学校や企業・地域社会がどのようにかかわることが効果を得られるモデルとなり得るのか、ということが、明らかにされてこなかったことを指摘している。

さらに、第2の問題である「対象の無限定性」については、前述のように我が国のキャリア教育においてその定義が2度にわたって変化してきたことが背景にあると考えられる。しかも、国の定義が変化する中、高校において実際に提供されているキャリア教育の内容がどのように変化してきたのかは明らかでない。そのため、キャリア教育を通じた学校のキャリア形成機能を明らかにしようとしても、対象である「キャリア教育」の意味するところがどのように多義的なのが明らかでなければ、それを明らかにすることはできない。

本研究の課題は、キャリア教育を通じて高校がどのようなキャリア形成機能を果たしてきたのかという点に焦点をあてるが、その前提として、「キャリア教育の対象をどのようにとらえるか」ということを高校でおこなわれたキャリア教育の実態に沿って規定する必要があると考える。

これまでに見てきたように、我が国のキャリア教育の定義が時代にあわせて変化してきたことを考慮すると、キャリア教育の対象範囲を議論するためには、時期別に高校が果たしてきた役割をとらえる必要がある。そこで、次の第4章では、高校がキャリア教育をどのようなものと認識し、どのような内容で実施をしてきたのか、2002年・2008年・2014年のデータから実証的に高校キャリア教育の実態をとらえていく。

第4章 高校におけるキャリア教育機能の変化

第3章で明らかになったのは次のようなことである。1990年代以降、高校には移行のための教育的機能が求められ、それを受けてキャリア教育は、1999年、2004年、2011年とその意味を変容させながら、推進されてきた。また、国の政策内容の変更は、高校のカリキュラム内容や生徒の伝達内容を規定する要因として重要であることも明らかになった。我が国のキャリア教育の定義が時代にあわせて変化してきたことを考慮すると、高校のキャリア形成機能を議論するためには、時期別に高校が果たしてきた役割をとらえる必要がある。しかし、キャリア教育政策におけるキャリア教育の意味の変容が、高校レベルで推進されているキャリア教育内容にどのような影響を与えたのかは明らかでない。

本章では、まず、キャリア教育がどのタイミングで意味を変化させているのか、先行研究からキャリア教育の内容が変化した時期を検討する。その後、学校のカリキュラムと組織要因について分析のための理論整理をおこない、次にキャリア教育の内容がどのように変容してきたのかを明らかにし、続く第3部の個人レベルの分析の枠組みを示す。

第1節 本章の目的

本章は、キャリア教育の政策文書における定義が変化する中で、高校のキャリア教育はどのような内容で実践されてきたのか、キャリア教育政策が高校における移行教育の内容、及び組織体制に与えた影響を明らかにすることを目的とする。

高校キャリア教育の機能を把握するための前段階の作業として、第3章では、これまで日本の職業指導・進路指導・キャリア教育について政策文書の記述をもとに生徒の移行に際し、高校に期待されてきた役割について「移行のための教育」に焦点をあてて検討を進めた。その結果、我が国の生徒らの「移行」における学校教育の役割は、国や企業からの要請を受け、時代に応じた変化がみられることが明らかになった。しかし、全国の高校で実施されているキャリア教育が何を目指してどのように実施されてきたのかは明らかでない。「学校現場の状況の乖離は大きい」（国立教育政策研究所 2002）と称された進路指導の実態を見ても明らかのように、国の方針がそのまま高校での教育内容に変化を及ぼしているとも考えづらい。本論文の大きな問いである「高校はキャリア教育を通じてどのようなキャリア形成機能を果たしているのか」を明らかにする際に、高校キャリア教育は何を目指して実施された

のかという点をまず確定する必要がある。

これまでに検討したように、キャリア教育の対象や目的、学校内での実施範囲はそれぞれ多岐に渡っており、「学校種間の円滑な移行」を目指した時代から「職業観・勤労観の育成」、「基礎的・汎用的能力」の育成と、同じ「キャリア教育」としながらもその対象はかなり幅広く変化してきている。しかし、こうした政策的な変化を受けて、高校において実施されてきたキャリア教育内容がどのように変化したのか、各高校ではどのように実施してきたのか、という点については明らかでない。「キャリア教育」についてその効果を検討するためには、施策の変化が、高校の活動内容にどのような変化をもたらしたのかをまず把握する必要がある。そこで本章では、全国の高校を対象に調査した、時期別データを比較することによって、①高校で実施されているキャリア教育の目的は 2000 年以降どのように変化したのか、②高校はどのような組織体制でキャリア教育活動をおこなってきたのか、の 2 点を分析することを目的とする。

そのため、以下に続く第 2 節および第 3 節においては、キャリア教育政策の転換点についての研究を概観した後、カリキュラム・マネジメント研究の整理を行うこととする。その後、キャリア教育推進時期別の高校の実態をとらえるため、全国の普通科高校に対して実施された 3 時点のデータを用いた分析をおこなう。分析結果から、時期別に全国の普通科高校において実施されてきたキャリア教育の内容を実証的に明らかにしたい。

第 2 節 キャリア教育政策の転換点と高校におけるキャリア教育内容の変化時期

前述したように、「キャリア教育」は二度にわたって定義が書き換えられている。キャリア教育定義の変化については、複数の研究者が異なる方法で、「転換点」を示している。児美川（2013）では、2008 年の中央教育審議会「キャリア教育・職業教育特別部会」、2011 年の中央教育審議会答申「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」が転換点としている。鹿嶋（2010）では、2004 年度以降、キャリア教育が「調査研究の段階」から「実践の段階」へと移ったという指摘がされている。さらに、梅崎ほか（2019）は、政策文書の内容から、キャリア教育を 3 期に分類している。第 1 期（1999 年～2007 年）は、若年の就業意欲の低下や職業観の未成熟が就職難やフリーター増加の原因として強調された時期であり、第二期の 2007 年～2009 年では、第一期の議論や支援の枠組みが個人側に原因を求めすぎていたことを批判し、学校や労働市場の要因を重視する見解並びに政策

が登場した時期である。第三期は、2009 年以降であり、リーマンショックによって再び低迷に向かい、就職状況が急速に悪化した時期に個人の基礎的・汎用的能力の育成が課題とされた時期としている。

村上（2016）は、キャリア教育政策を扱った一連の先行研究をふまえつつ、これまでの日本のキャリア教育論が、「国レベル・政府レベルに特化して政策動向を追ったもの」と「現場レベルでの実践を扱ったもの」がほとんどであり、その両者の関係を一貫して捉えている研究が少ないこと、一時点に着目したものが多く、変遷を扱ったものが見られないことを課題とし、時系列で政策と実践レベルでの「アクター」らの関係性の変遷を「イシュー・ネットワーク」の理論枠組みを用いて整理している。その結果、キャリア教育の実質的なスタート年を 2000 年とすると、第一期（2000～2002 年）は文部科学省と厚生労働省によって、中学・高校において地域人材を活用したキャリア教育の指導方法開発が試みられ、2002 年度は高等学校における「ジョブ・サポートティーチャー」の配置が開始されている。

第二期は 2003・2004 年度であり、若者自立・挑戦戦略会議を軸に、経済産業省が起業家教育を加えて参入、「若者の雇用・労働をめぐる問題は学校教育だけに留まらない社会全体で取り組むべき問題」になった時期であるとされている。

第三期は、2005 年～2007 年度であり、省庁の施策展開の時期。文部科学省は「キャリアスタートウィーク」を開始、厚労省は、企業人材を派遣する「キャリア探索プログラム」を小中高で展開、経済産業省では、「地域自律・民間活用型キャリア教育プロジェクト」を実施した時期である。第四期の 2008 年～2011 年度は、キャリア教育と職業教育とが接近した時期であり、学校外の諸機関（地域や家庭）を職場として位置付けることが強調されている。

第五期（2012～）は、高等教育段階でのキャリア教育が政策の一環として位置付けられる。職業観・勤労観の育成への傾斜から社会的自立の重要性へと向かう時期であるとされている。

これらキャリア教育内容の変遷を扱った研究を概観すると、実施内容そのものに影響を与えた大きな節目として共通しているのは、①1999 年の接続答申を受けてキャリア教育が始まり、学校種間の移行や学校から社会への円滑な移行が個人の「適応」の問題を中心に強調された時期、②2007 年または 2008 年の個人だけでなく、学校や労働市場側の施策が強化され、「勤労観・職業観」が強調された時期、さらに、③2011 年・2012 年の中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会の開催を通じて、「社会的自立」の重要性が示された

時期であろう。しかし、これら節目の時期をまたいで、我が国の高校におけるキャリア教育が実際にどのように変化してきたのかは明らかではない。そこで本研究では、キャリア教育が実質的に始まった 2002 年を第一期として、大きな節目の後にあたる 2008 年、2014 年時点における高校キャリア教育内容に着目する。

第3節 キャリア教育とカリキュラム・マネジメント

学校内部の組織構造を「内容」と「方法」の観点からとらえたものとしては、近年の「カリキュラム・マネジメント研究」がある。カリキュラム・マネジメントとは、「教育課程行政の裁量拡大を前提に、各学校が教育目標の具現化のために、内容、方法とそれを支える条件整備との対応関係を確保しながら、ポジティブな学校文化を媒介として、カリキュラムを作り、動かし、これを変えていく動態的な営み」(中留武昭 2005)とされている。中留(2001)は、総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメントにおける2つの基軸を提示した。それは目標・内容系列(カリキュラム)における連関性と、条件整備系列(マネジメント)における協働性である。さらに、中留は、「教育目標達成のためにカリキュラムや教科が手段としてあるという考え方が重要である」とも述べ、カリキュラム・マネジメントとは、各教科の単元の教育内容のマネジメントのみならず、それを含めて、学校全体のトータルなカリキュラムを教育目標の達成に向けて機能させていくこととしている。

田村知子(2009)は、これまでの教育課程経営、カリキュラム経営、およびカリキュラム・マネジメントを定義した先行研究(高野桂一 1989; 安彦忠彦 1983; 中留 1984; 中留 2005; 田村 2007)をもとに、カリキュラム・マネジメント・モデルを構築した。カリキュラム・マネジメント・モデルは、学校内外の規定要因を示した上で、その要因間の関係性を明示している。学校内においては、目標内容系列として、教育目標の具現化、カリキュラムの PDS (I) といった、カリキュラムの計画、実行と、その結果を次の目標に反映すること、さらに条件整備系列には、校長のリーダーシップや組織構造、経営資源(ヒト・モノ・予算)、組織文化を含んでいる。

2017 年 3 月に改訂された学習指導要領においては、「カリキュラム・マネジメント」が学習指導要領の理念を実現するための重要な概念としてとりあげられている。辰巳(2014)は、中学校の進路指導主事に対する全国調査の結果から、キャリア教育が推進されている中学校とそうでない中学校とを分岐しているのは「生徒のニーズをとらえているかどうか」であることを決定木分析の結果から明らかにしているが、高校のキャリア教育をカリキュラ

ム・マネジメントの枠組みを用いて調査・分析したものはこれまでに確認されていない。

本章では、全国の高校に対する 2002 年、2008 年、2014 年の 3 か年のデータを使用し、高校の進路指導がキャリア教育への転換を迫られる中で、どのように内容が変化してきたのか、またはしていないのか、3 時点において、実施されているキャリア教育内容の違いが確認されるのかを分析する。その後、学校の組織体制を説明変数に、キャリア教育の内容に与えている影響を分析する。そうすることによって、高校はどのような組織体制によって、どのようなキャリア教育を推進してきたのか、明らかにすることができると考える。

第 4 節 調査概要

第 1 項 データ

分析データには、「高校の進路指導・キャリア教育に関する調査」の 2002 年版(第 12 回)、2008 年版(第 15 回)および 2014 年版(第 18 回)を用いる。この調査は各年で全国の高校の進路指導およびキャリア教育の実態を明らかにすることを目的として 1980 年代より実施されている調査であり、調査対象は全国の全日制高等学校の進路指導主事である。

調査データの概要は表 4-1 に記す。分析にはこのうち普通科高校および普通科を中心として他学科を併設している高校のデータを使用する³。なお、各年度で回答している高校は一致していないため、高校単独での変化をとらえることはできない。しかしながら、進路指導の時代から全国の高校に対して継続して行われている調査データで、一定数以上の回答数がある調査データはほとんど存在しないということ、本研究で設定された「普通科高校で実施されているキャリア教育内容が、キャリア教育の意味の変化とともにどのように変化したのか、全体的な傾向をとらえる」という目的は達成できると考え、本調査データを分析することとした。

³ 普通科併設校について。調査票では、フェイスシートで「普通科中心で()学科併設校」とし、カッコ内の記述を促している。

表 4－1 調査データの概要

	2002年調査	2008年調査	2014年調査
調査期間	2002年10月	2008年10月	2014年10月
調査方法	質問紙による郵送法		
調査発送数	5310	5085	4838
有効回答数	868	910	1140
有効回収率	16.3%	17.9%	23.6%
高校タイプ			
普通科単独	437	487	623
普通+他併設	182	180	229

注：回収率を除き、数字は学校数

第2項 記述統計

キャリア教育活動については、「実施している取り組みすべてに○をつけてください」と教示し、2002年には38の活動を、2008年には59の活動を、2014年には50の活動の中から実施の有無について尋ねている。調査年度ごとに活動の選択肢が異なる理由は、各年の調査において、「その他」を自由記述で尋ねており、自由記述内容に多く確認された活動内容を2年後の選択肢の中に加えているためである。本研究では活動内容の変化をとらえるため、分析には、2002年、2008年、2014年で共通して用いられた活動変数を使用する。前述の設問に対して「はい」と回答した高校の比率を表4－2に記す。2008年から2014年にかけて実施率にもっとも上昇が確認されたのは、「大学教授による出張授業」であり、次に「外部の進路イベントへの参加」「資格取得・検定奨励」の比率が高い。一方、2008年から2014年にかけて実施率が下がっている活動は、「学校見学」「職場見学」であり、その一方で「オープンキャンパスへの参加」「インターンシップへの参加」が増加していることから、より体験的な活動へと活動内容の見直しが図られていることが示唆されている。この時期、国は高等学校のインターンシップ実施率が低いことを問題視し、「高等学校卒業後または大学等卒業後に希望する職業」についてインターンシップ等によって「体験させる」ことを推進している（文部科学省 2006）。こうした国の動きが影響したのではないかと考えられる。

表 4－2 活動内容項目

	2002	2008	2014
進路ガイダンス	83.8%	96.0%	95.5%
文理(もしくはコース)選択ガイダンス	66.7%	78.3%	81.0%
進路相談	58.8%	72.0%	67.6%
補習・課外授業	70.9%	90.0%	88.7%
土曜講座	29.4%	50.1%	50.8%
資格取得・検定奨励	30.7%	61.2%	62.3%
進学面接指導	76.1%	94.6%	95.3%
就職面接指導	60.4%	72.1%	67.6%
小論文指導	73.2%	91.5%	91.8%
情報誌など活字情報による学校研究	37.2%	62.2%	62.1%
職業人による講演会	41.2%	55.2%	61.6%
職業人インタビュー	9.9%	17.7%	16.4%
職場体験(インターンシップ)	22.9%	43.2%	46.2%
職場見学	31.0%	44.8%	42.8%
高大連携・大学教授による模擬授業	29.2%	60.3%	68.4%
高大連携・大学の講義受講	14.9%	35.5%	38.3%
学校見学	40.7%	59.5%	51.1%
オープンキャンパスへの参加指導	70.9%	90.9%	92.5%
外部の進路イベントへの参加	30.5%	58.9%	62.6%
卒業生との懇談会	42.0%	57.9%	60.1%
地域連携・講演、イベント他	6.0%	21.1%	29.1%
保護者通信	26.8%	35.7%	44.6%
3者面談	79.6%	92.1%	96.6%

次に、活動を推進する組織体制変数であるが、2008年、2014年調査で尋ねた内容を用いる。具体的には、「キャリア教育の具体的な推進状況についてお聞きします。当てはまる状況すべてに○をおつけください」とし、それぞれ実施の有無を尋ねた。「はい」と回答した高校の比率を表4－3に記す。2008年から2014年にかけて、実施率が上昇している上位3項目は「意味を生徒に伝えている」「成果について保護者の評価を求めている」「組織的・体系的な指導計画を作成している」であった。2008年で多く確認された、教職員一人ひとりが理解する段階から周囲の巻き込み、組織的な対応策への検討へ、キャリア教育の実施フェーズが変化してきていることを示す結果となった。キャリア教育が開始された当初より、国はキャリア発達の観点から、「組織的・系統的に」進めることを推奨し、学年間の連携や教科横断型の教育が求められてきた。記述統計の結果は、高校においてそうした連携が進んだ結果であると考えられる。

表 4－3 組織体制

	2008	2014
1 生徒の実態や要望の情報収集・測定・データ化を実施している	27.7%	17.4%
2 キャリア教育について自校独自の定義づけをしている	13.8%	85.3%
3 キャリア教育の意味を生徒に伝えている	31.6%	14.7%
4 学校全体のキャリア教育の目標として、育てる生徒像を具体的に設定している	27.9%	100.0%
5 学年ごとのキャリア教育の目標として、育てる生徒像を具体的に設定している	20.8%	16.9%
6 キャリア教育について組織的・体系的な指導計画を作成している	29.1%	40.7%
8 キャリア教育に関する文部科学省や教育委員会などの資料・テキストを教員に配布している	12.9%	33.7%
9 キャリア教育に関する自校独自の資料・テキストを教員に配布している	9.4%	36.3%
10 キャリア教育推進のため、学校と地域や民間企業との連携を強めている	21.4%	37.7%
11 キャリア教育推進のため、小学校、中学校、大学との連携を強めている	21.7%	8.6%
12 キャリア教育推進のため、進路指導担当部署と各教科の連携を強めている	13.6%	11.9%
13 キャリア教育の概要や推進方法に関する研修や勉強会を実施している	13.8%	26.9%
14 キャリアカウンセリングに関する研修会・勉強会を実施している	7.3%	27.7%
15 キャリア教育の授業実践に関する研修会・勉強会を実施している	4.2%	14.7%
16 産業構造や雇用環境の動向を共有する研修会や勉強会を実施している	2.5%	11.0%
17 キャリア教育推進のための組織変更(担当部署の創設、増員など)を行っている	5.4%	4.3%
20 キャリア教育の成果を教員自身が評価している	10.0%	5.6%
21 キャリア教育の成果について生徒の評価を求めている	9.4%	1.3%
22 キャリア教育の成果について保護者の評価を求めている	6.0%	3.2%

次に、表 4－2 で示された活動が各高校においてカリキュラム上、どのように位置づけられているかを確認するため、キャリア教育がどの時間を使って実施されているのか「実施時間」の変化を確認する（表 4－4）。

表 4－4 キャリア教育実施時間

	2008	2014
総合的な学習の時間	63.7%	85.0%
教科の時間	9.4%	25.0%
生徒会活動	3.1%	10.6%
ロングホームルーム	54.1%	64.8%
部活動	2.7%	9.6%

これをみると、キャリア教育の実施時間については、総合的な学習の時間、教科の時間、生徒会活動、LHR、部活動のいずれの時間も 2008 年から 2014 年にかけて実施率が上昇していることがわかる。「総合的な学習の時間」での実施が 2014 年では 85.0%となっており、次いで「ロングホームルーム」（64.8%）での実施が多い。「教科の時間」での実施は、2008 年から 2014 年にかけて、約 2.7 倍に拡大している。2008 年から 2011 年にかけては、第 2 章でみてきたように各省庁から相次いで、就職基礎能力（厚生労働省）、社会人基礎力（経済産業省）、基礎的・汎用的能力（文部科学省）が提示された時期でもある。中でも文部科

学省は、基礎的・汎用的能力を示す際、教科の中においても行うことを各校に要望している（国立教育政策研究所 2011）。このことも、「教科の中でのキャリア教育」が増加している要因の1つであると考えられる。この時期は特徴的な活動の数は減少しているものの、表4-3の15に見られるように授業実践のための研修などが増加しており、高校現場においても日常的な活動の中にキャリア教育を取り入れようとしている動きが認められる。

第5節 分析結果

第1項 活動内容の変化

キャリア教育の時代区分によって活動内容はどのように異なっているのかを明らかにするため、各高校において実施された活動の種類と、実施されている年度との関連を検討することを目的として、双対尺度法を実施した。具体的には、まず各年度をサンプルとみなし、進路指導・キャリア教育の活動内容をカテゴリとみなしたクロス集計表を作成した。次に、作成されたクロス集計表における選択数を調査年度に応じた回答学校数で割り、各年の選択率を算出した。算出された選択率をもとに双対尺度法を実施した。結果を図4-2に示す。

双対尺度法の結果、キャリア教育活動の内容には時期別の傾向が確認された。第1に図4-2において第1軸が正の領域で、第2軸が負の領域には、旧来型の進路指導として実施されていた、「進路ガイダンス」「文理選択ガイダンス」「進学面接指導」「小論文指導」「オープンキャンパス」といった、「学習適応」をあらわすカテゴリがまとまっていた。そしてこのカテゴリの付近には「2002年」が近接して布置しており、キャリア教育第1期の特徴的な活動であることが示された。第2に、第1軸の負の領域には「インターンシップ」「職場見学」「職業人インタビュー」「就職面接指導」など、「働く意識の醸成」をあらわすカテゴリがまとまっていた。そしてこのカテゴリの付近には「2008年」が近接して布置しており、キャリア教育第2期の特徴的な活動であることが示された。

第3に、第1軸の正の領域、第2軸の負の領域には、「大学教授による出張授業」「職業人による講習会」「地域連携・講演」「地域講演・イベント」など、学ぶこと、働くこと両方の活動が含まれ、「次の移行段階への準備」をあらわすカテゴリがまとまっていた。そしてこのカテゴリの付近には、「2014年」が近接して布置しており、キャリア教育第3期の特徴的な活動であることが示された。

さらに、キャリア教育の第2期と第3期とでは、外部関係者の参加形態についての違いが見られた。第2期では、学校関係者を中心に展開される活動（例えば就職面接指導・学校研

究など)は、学校の中でおこなわれているが、企業人や大学教員といった学校外の関係者との接点の場(インターンシップ・学校見学・大学の講義受講)は、学校の外にある。2014年になると、職業人による講演会や大学教授による出張授業など、学校外の関係者が高校の中に入り、学校内の活動への参加が見られている。高校の外にあった移行教育の場が、高校の中においても展開している傾向にあることが示された結果となった。

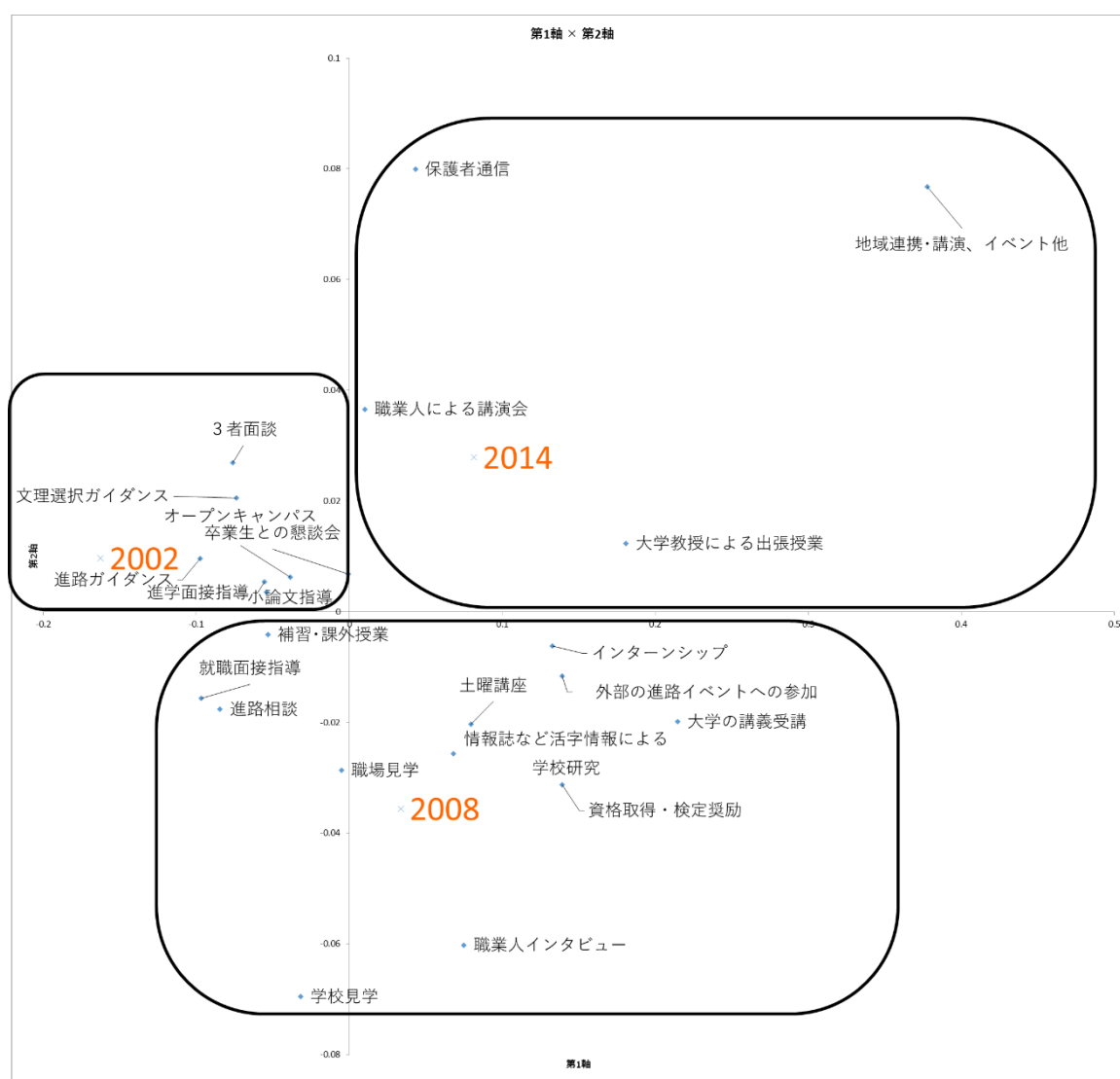


図4-2 実施年と実施活動との双対尺度法による結果⁴

⁴双対尺度法でプロットされる年代は、「年代と実施活動との関連性に基づいて」算出された座標である。双対尺度法では、すべての年代を通してどのようなキャリア教育活動が実施されていたかをカテゴリ(表頭)とし、各時代でどのようなキャリア教育活動が実施されていたかをアイテム(表側)として分析している。双対尺度法では、近接したプロットをまとめることで解釈するが、明確な基準がなく、まとまりが恣意的であると考えられる。今回のキャリア教育活動については、象限を基準として分類している。

第2項 組織体制と内容の連関

次に、支援体制と実施している活動との関係を分析するため、第1項で確認された3種類（学習適応、働く意識の醸成、次の移行段階への準備）の「活動内容」の各項目を合計して項目数で割った値を従属変数に、「キャリア教育支援体制」（実施している1、実施していない0）および「実施時間」（実施している1、実施していない0）を説明変数とした重回帰分析を行った。なお、進学率をコントロール変数として加えた（進学率70%以上を1、それ以外を0）。分析には2014年のデータを使用した。

（1）「学習適応」を促進する組織体制要因

学習適応（進路ガイダンスや文理選択ガイダンスなど）に影響する組織体制要因は、実施時間では、「教科の時間」「長期休暇の課題」であった。組織体制では、小・中学校や専門学校・大学といった学校種間の連携が確認された。教科の時間や長期休暇の課題で学習を促進するというのは、高校で長年行われてきたことであり、2002年から2014年の調査中、特に2002年に特徴的な活動であることが明らかになっている。すなわち、「学習適応」は、進路指導の頃より年間指導計画に組み込まれた活動であったものと考えられ、また、進学率が高い学校であるほど実施されていることから、従来の進路指導でおこなわれてきた、上級学校への学力面での指導を継続した状態で実施されている活動であるといえよう。

表4-5 「学習適応」に影響する組織体制要因

	項目	β
実施時間	「教科の時間」	.095 *
	「長期休暇（春・夏・冬休みなど）の課題」	.082 *
組織支援体制	キャリア教育推進のため、小学校、中学校、専門学校、大学との連携を強めている	.089 *
進学率	進学率ダミー（1：進学率70%以上、0：進学率70%未満）	.094 **
	R2乗値	.037 ***

*** $p < 0.001$ 、** $p < 0.01$ 、* $p < 0.05$

（２）「働く意識の醸成」を促進する組織体制要因

「働く意識の醸成」（インターンシップ、職場見学、職業人インタビュー）に影響する実施時間要因は、「教科の時間」「長期休暇の課題」での実施であった。これは先に確認した「学習適応」と同じく、働く意識の醸成に関する授業が、進路指導の延長として教科や長期休暇において実施されていたことが示されている。しかし、「学習適応」と異なり、「働く意識の醸成」は、総合的な学習の時間において実施されていた。インターンシップなど体験的な活動をおこなうために、まとまった授業時間を確保する必要があったと考えられる。

また、組織支援体制については、小中学校、専門学校、大学との連携、学校と地域や民間企業との連携が影響していた。キャリア教育の実施において、国が方針として示した推進を学校種間や地域との連携を通じて実現しようとしてきたことがうかがえる。また、国の方針だけではなく、高校で取り組み始めたインターンシップ先の開拓もあり、地域や民間企業との開拓が欠かせなかったのだと考えられる。

さらに、学校全体のキャリア教育目標として身につけさせたい力を具体的に設定し、担当組織の増設など組織変更が行われている。地域や民間企業などの外部の関係者が増えたことによって共通の目標や新組織の設立が必要になったと考えられる。以上のように、専門組織を立ち上げ、地域や企業との連携を進めていることが「働く意識の醸成」につながる活動の実施に影響していることが示された。また、進学率が70%未満の高校においてより実施されていることが示されている。

表4-6 「働く意識の醸成」に影響する組織体制要因

	項目	β
実施時間	「総合的な学習の時間」	.076 *
	「長期休暇（春・夏・冬休みなど）の課題」	.117 **
	「教科の時間」	.110 **
組織支援体制	キャリア教育推進のため、小学校、中学校、専門学校、大学との連携を強めている	.104 **
	学校全体のキャリア教育の目標として、身につけさせたい力を具体的に設定している	.086 *
	キャリア教育推進のため、学校と地域や民間企業との連携を強めている	.087 *
	キャリア教育推進のための組織変更（担当組織の創設、増員など）を行っている	.082 *
進学率	進学率ダミー（1：進学率70%以上，0：進学率70%未満）	-.248 ***
	R2乗値	.170 ***

*** $p < 0.001$ 、** $p < 0.01$ 、* $p < 0.05$

(3) 「次の移行段階への準備」を促進する要因

表4-7に確認されるように、「次の移行段階への準備」(大学教授による出張授業, 職業人による講演会, 地域連携・講演など)に影響する要因は, 実施時間では, 総合的な学習の時間, キャリアガイダンスを内容とする学校設定科目, ショートホームルームでの実施であり, 組織体制では, 学校種間や地域, 企業との連携, 自校独自の定義づけの影響が確認されている。これまでの「学習適応」と「働く意識の醸成」とは異なる点として, 校内で日常的におこなわれているショートホームルームや, 学校設定科目としての実施など, 学校の独自色が強く出る場で実施されていることが特徴として挙げられる。さらに, 自校独自の定義づけがおこなわれていることから, 学校独自の特色が反映されたキャリア教育がおこなわれている結果であると解釈できる。

表4-7 「次の移行段階への準備」に影響する
組織体制要因

項目		β
実施時間	「総合的な学習の時間」	.093 **
	「キャリアガイダンスを内容とする学校設定科目」	.098 **
	「ショートホームルーム」	.081 *
組織支援体制	キャリア教育の推進状況 「キャリア教育推進のため、小学校、中学校、専門学校、大学との連携を強めている」	.135 ***
	キャリア教育推進のため、学校と地域や民間企業との連携を強めている	.141 ***
	キャリア教育について自校独自の定義づけをしている	.099 **
進学率	進学率ダミー (1:進学率70%以上, 0:進学率70%未満)	.228 ***
R2乗値		.104 ***

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

さらに, 3種類の活動すべてにおいて, 進学率の影響が確認された。もっとも影響力が大きいのは, 「働く意識の醸成」であり, 進学率が低いほど, 実施されている活動であったⁱⁱ⁵。

「次の段階への移行」では, 進学率が高いほど実施されており, この結果からも, 学校によって実施されているキャリア教育の内容が異なっていると考えられる。

⁵ 多重偏回帰係数と相関係数の符号は一致しており, VIF も 10 以下であったため, 多重共線性は発生していないと判断した。

第6節 本章のまとめ

本章の目的は、進路指導からキャリア教育へ、さらにキャリア教育の定義が政策的にシフトする中で、高校でのキャリア教育がどのように変化してきたのか、その内容がどのように多様であるのか、ということ把握することにあつた。その方法として、文脈変数・活動変数および、内容・方法とそれを支える条件整備との対応関係を重視する、カリキュラム・マネジメント理論を援用し、キャリア教育の定義変更に伴った内容の変化とそれを支える組織体制についての対応関係を分析した。ここであきらかになったことは次の4点に集約される。

第1には、中留（2005）による「総合的な学習の時間」を対象としたカリキュラム・マネジメントの一連の研究と同様に、教育課程行政の進路指導からキャリア教育へのシフトは、高校におけるキャリア教育内容の変化に影響を及ぼしていた。つまり、キャリア教育がはじまり、学校種間の移行や学校から社会への円滑な移行が個人の「適応」の問題を中心に強調された2002年の時期には、上級学校への適応を目的とした「学習適応」にかかる活動がおこなわれており、この時点では、職業への移行よりも次の学校段階への移行に注力されていたことが示唆される結果であつた。次に、個人だけでなく、学校や労働市場側の施策が強化され、「勤労観・職業観」が強調された2008年には、「働く意識の醸成」にかかる活動が促進されていた。さらに、2011年の中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会の開催を通じて、「基礎的・汎用的能力」が示された後の2014年では学習と職業とが混合するかたちで、「次の移行段階への準備」を示す活動が、広く実施されていることが示された。

第2に、「学校階層上の地位」とキャリア教育内容には関連が確認され、特に「働く意識の醸成」を中心とした活動において、進学率が低いほど実施されていた。一方、「移行段階への準備」では進学率が高いほど、活動そのものが実施されていることが明らかになっていた。つまり、同じ「キャリア教育」と呼称していたとしても、進学率が低い高校では働く意識の醸成を中心とした内容が実施されており、一方の進学率が高い高校では学習と働く意識の醸成とが混合した状態で実施されている可能性があることが示唆された。2008年以降にこの傾向が見られることから、学校階層上の地位にあわせたキャリア教育活動の分岐が少なくとも2008年以降において進んでいる可能性があることが示された。

第3に、活動内容の特徴から、キャリア教育は、当初学校内部完結型の活動として実施されていたが、第2期においてはインターンシップや大学講義の受講など、学校外の関係者との接点の場が学校の外で展開した。第3期では、職業人による講演会や大学教員の出張授業

に象徴されるように、外部関係者は、学校内部の活動に参加していた。

第4に、3種類の活動に影響する組織体制はそれぞれ異なっており、学習適応を中心とした活動の場合、教科の中でのキャリア教育、長期休暇の課題としてのキャリア教育の実施とともに、学校種間の連携がおこなわれていた。働く意識の醸成を中心とした活動では、総合的な学習の時間や教科学習を通じて実施されており、目標としての能力の設定や、企業との連携、キャリア教育を推進する組織への対応がこの種の活動を促進していた。次の移行段階への準備を中心とした活動に影響する組織体制要因としては、学校種間の連携や地域と企業との連携といった外の連携に加え、自校独自の定義づけといった学校内部の連携もあわせて確認されていた。

以上の結果から、高校キャリア教育の内容とそれに影響する要因についての考察をおこなう。これまでにキャリア教育の効果を扱った、吉本（2010）や浦坂（2012）らによる、キャリア教育の効果研究では、「キャリア教育活動を多く実施している学校のほうが、卒業後の無業率を低減させる効果が高い」ということは明らかにされてきたが、なぜそうなのか、高校で実施されているどのようなキャリア教育活動が効果的なのか、が明らかにはされてこなかった。本章での分析の結果、一概に「キャリア教育」といっても時期や高校の学校階層上の地位によって、その内容が異なることが明らかになった。そのため、キャリア教育の効果をひとまとめに取り扱うことは困難であると考えられる。

さらに、本章での分析から明らかになったのは、「キャリア教育」の内容もまた、田中（1979）が指摘したように社会統制の原理の影響を受けているという点である。キャリア教育の定義について、国が2度にわたる変更を加えたことにより、高校内部におけるキャリア教育内容が変化していることが明らかになった。このことは、田中（1979）が予測したように、高等学校におけるカリキュラムへのコントロールは、組織文脈変数に規定されて、学校間でかなり変化している可能性があるということを同時に示している。

では、このように多様な「キャリア教育」の効用をどのように捉えたらよいのだろうか。本章で明らかになったことは、「キャリア教育」という名称は同じであったとしても、学校内部で伝達される「キャリア教育」の内容そのものが、学校ごとに異なっている可能性があるということである。そのため、本章の結果から、キャリア教育の効果は一律にとらえられるものでなく、少なくとも「大学適応」「働く意識の醸成」「基礎力」といった少なくとも3種類の従属変数を想定した効果検証が必要であることが明らかになった。

さらに、その内容については、「教科の授業時間」や「長期休暇」、「ホームルーム」や「総

合的な学習の時間」など、キャリア教育の「実施時間」との関係、進学率との関係が認められた。つまり、教育課程に位置付けられたキャリア教育と、時間割には含まれないキャリア教育の両方を視野に入れ、高校の学力ランクも考慮した上で、キャリア形成にかかる高校の機能を明らかにする必要があることが示されたことになる。

ここまでの第二部では、キャリア教育について、国や学校レベルでの議論を進めてきたが、これら一連の成果を踏まえて、続く第三部では、本章で明らかにした以下の枠組みに沿って（図4－3）、キャリア教育の受け手である、学習者個人の視点から議論を展開する。そうすることによって、高校サイドから提供されたキャリア教育がその後の個人にどのような効果を及ぼしているのかを把握することが可能になり、高校の移行機能が明確になると考えるからである。



図4－3 キャリア教育の個人への効用を検討する枠組み

続く第5章では、まず、大学生への調査を通して、高校の意図的なキャリア教育が卒業後の「大学適応」および「働く意欲」にどのような影響を与えたのか、検討する。

第5章 教育課程に位置付けられたキャリア教育と大学生の適応・働く意欲

前章までに明らかにしたことは、キャリア教育の多義性は、社会統制の影響を受けていること、実施時間ではカリキュラムに組み込まれた活動、それ以外の活動で幅広くおこなわれてきたということであった。すなわち「適応」「働く意欲」「基礎力」という3種類の目的および、教育課程内外の時間でキャリア教育が進められてきており、高校の機能を検討する際には、この3種類の目的それぞれに対する検討が必要であることが示された。

本章では、このうち、高校での教育課程に位置づけられたキャリア教育が、卒業後の移行に対する影響を明らかにすることを目的とする。卒業後の移行としては、大学の適応および働く意欲への影響を確認する。

大学適応については、大学不適応者の多さが問題視されながらも、送り出し機関としての高校教育については、先行研究で確認したように、主に配分機能への着目が多く、大学適応に対する高校の社会化機能について十分に解明されていない。大学でのキャリア教育や初年次教育の中でのキャリアガイダンスについての研究蓄積が進む中、高校時代の経験、自己認識、進学理由、志望順位などの高校時代の影響が、大学での学習・生活に大きな影響を与えていることが明らかになってきており（山田礼子 2015）、高校時代の進路意識が大学不適応要因となっていることも明らかにされている（濱名 2005）。

大阪府（2015）は、大卒無業者に対する調査報告書の中で、彼らの職業観について「そもそも仕事に対する知識に乏しい、もしくは偏りが見られ、働く意味や喜びについて多面的に捉えていない」と報告しており、前田（2017）は、一部の女子大学生が働くイメージをうまく持てないまま卒業し、大卒無業になっていることを明らかにしており、職業観の問題がいまなお解消されていないことを示している。本章ではこのような、大学適応、働く意欲に対して高校におけるキャリア教育が果たしている機能を検討する。

第1節 方法

第1項 分析枠組み

本章では、高校を社会化エージェントとみなし、そこを通過した者が学校教育から一定のインパクトを受けることによって、価値観や態度、アスピレーションを変容させたり、能力を獲得したりすることを前提に分析を進める。その際、社会化機能の中でも、学校によって

意図的に行われるガイダンスやインターンシップなどの活動に着目する。そのため、第1章で検討したカレッジ・インパクトの枠組みを援用する。先に見たように、カレッジ・インパクト研究は、卒業後のアウトカムに至るまでのプロセスを大学での経験や学生の関与との関係性とみなして、アウトカムに対する過程や経験の影響を解明しようとするモデルである。アスティン（1979）は、社会化エージェントとしての大学の効果に着目し、学生のインプット（Input）、大学環境（Environments）、学生アウトプット（Output）で構成される、I-E-O モデルを定義している。インプットは学位取得の熱意や高校時代の GPA、家庭環境などであり、大学環境とは、大学の組織タイプやカリキュラム、教師などを表しており、アウトプットは学位の取得やキャリアの成功を意味している。

本章では、高校のキャリア教育カリキュラムの社会化機能を明らかにするため、生徒のインプット、高校環境、学生になってからのアウトプットで構成される以下のモデルを検証する。インプットである高校入学前の既得情報は、高校入学以前の中学3年生の成績と、第一章で検討したように中西（1998）において勤労観の違いが指摘されていた性別を用いることとし、アウトプットの変数は、キャリア教育の成果として、大学時点での将来働くことに対する意欲、大学適応とした。

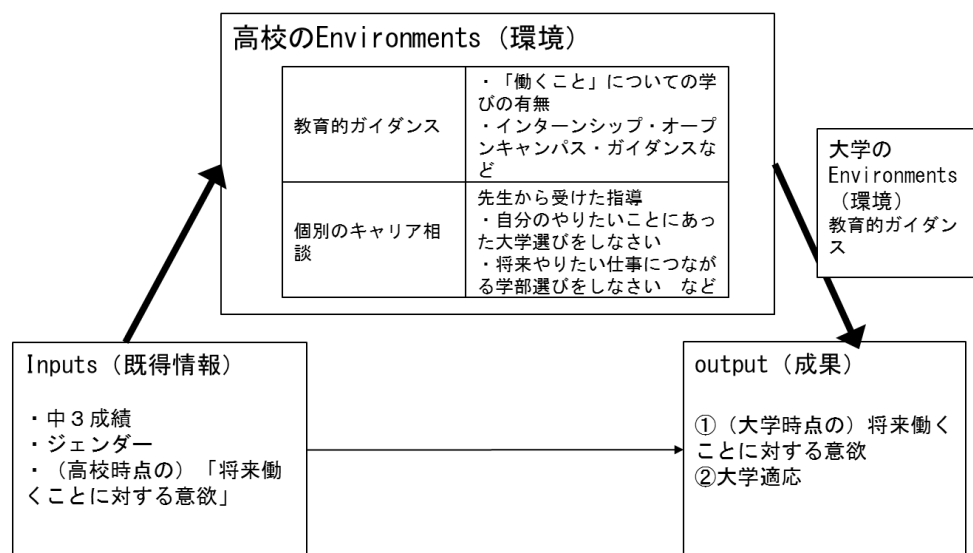


図5-1 高校キャリア教育・インパクト仮説モデル

統制変数を加えた仮説モデルの詳細は以下である。変数の詳細についての説明は後述する。

表 5 - 1 分析に使用する変数

			働く意欲	大学適応
高校の Environments (環境)	行動的側面	教育的ガイダンスの経験有無	○	○
		個別のキャリア相談の経験有無	○	○
		働くことについての学び経験の有無	○	
	認知的側面	高校での「働くこと」についての学習状況	○	
input(既得情報)		中3成績	○	○
		ジェンダー	○	○
統制変数		高校時点の「将来働くことに対する意欲」	○	
		大学のキャリア教育ガイダンス	○	
		就職活動経験	○	
		大学の志望順位		○
		高校の成績		○

第 2 項 データ

本章では、リクルートワークス研究所によって 2018 年に実施されたインターネット調査のデータを用い、数量的な二次分析を行う。調査は大学生の学習状況の実態把握を目的としており、首都圏の学力中位～上位の 4 年制大学に在学する 2～4 年生の 25 歳以下の社会科学系・人文科学系の男女を対象に 2018 年 2 月 23 日から 2 月 27 日にインターネットモニター調査としておこなわれた。調査協力者は、2017 年度の河合塾入学偏差値 47.5 以上の大学である。質問項目は、表 5 - 2 や表 5 - 3 に示すように、高校キャリア教育の内容や進路相談の内容が含まれており、本章の分析課題に適したものである。

調査対象者は、学力中位以上の大学に限られているが、キャリア教育の影響を調べる本章の分析目的自体に対して大きな問題は生じない。また 2 年生以上の学生に限定されているが、1 年時にはキャリア授業自体の経験が豊富とはいえず、したがってキャリア授業の影響は限定的であるから、2 年生以上の学生を対象に授業の効果を調べることはむしろ妥当であると考えられる。

二次分析ゆえに生じる限界としては、大学適応の項目数が少なく、いつまでに大学に適応したかという时期的な側面に限られ、適応の度合い自体に迫れないことが挙げられる。それでも、濱名(2006)が指摘するように早く適応するほど大学充実度が高いことが明らかになっており、この側面から分析を行うことは一定の意義があると考えられる。

データクリーニングをおこなった後、有効回答数 1298 名中、普通科高校出身者である

1103 名を分析対象とした。調査協力者の出身高校は 366 校であり、2 年生 333 名 (30.2%)、3 年生 317 名 (28.7%)、4 年生 453 名 (41.1%) であった。性別は男性 381 名 (34.5%)、女性 722 名 (65.5%) である。学系は、理工系が 190 名 (17.2%)、農学 29 名 (2.6%)、社会科学 296 名 (26.8%)、人文科学 255 名 (23.1%)、教育 53 名 (4.8%)、生活科学 33 名 (3.0%)、医療 116 名 (10.5%)、芸術 35 名 (3.2%)、その他 96 名 (8.7%) であった。

第 2 節 分析結果

第 1 項 記述統計

仮説に沿って、順に変数と記述統計を確認する。キャリア教育授業（表 5－2）は、国立教育政策研究所の調査（2012）や株式会社リクルートによって全国の高校に各年実施されている『高校の進路指導・キャリア教育に関する調査』（2014）において普通科高校で 1 割以上の実施が確認されているガイダンス項目を参考に 11 項目（表 5－2）を作成した。例えば「ポートフォリオの作成」は実施校が 1 割を超えていないため（リクルート 2014）、項目には加えていない。「あなたが高校時代に学校で以下のことを経験しましたか？経験したものをすべてお選びください。」という問いに対し、各項目について、「1.受けなかった」「2.受けた」で回答を求めた。

表 5－2 キャリア教育授業（高校）

	受けなかつた		受けた	
	N	%	N	%
インターンシップを取り入れた授業	795	95.6%	37	4.4%
オープンキャンパスを取り入れた授業	643	77.3%	189	22.7%
自分の個性や適性(向き・不向き)を考える学習	535	64.3%	297	35.7%
将来の進路・職業を設計・計画することを目的とした授業	408	49.0%	424	51.0%
資格取得・就職支援を目的とした授業	731	87.9%	101	12.1%
勤労観・職業観(なぜ働くのか等)について考える授業	743	89.3%	89	10.7%
社会課題などをグループで討議し、解決策を考えるディスカッション型の授業	637	76.6%	195	23.4%
社会・経済の仕組み、業界や職業などを学ぶ授業	672	80.8%	160	19.2%
労働者としての権利や義務について学ぶ授業	741	89.1%	91	10.9%
進学にかかる費用や奨学金について学ぶ授業	729	87.6%	103	12.4%
社会全体のグローバル化(国際化)の動向について学ぶ授業	639	76.8%	193	23.2%

表 5－2 からは、「受けた」と回答した者が多かったのは、「将来の進路・職業を設計計画することを目的とした授業」であった。次に多いのは、自分の個性や適性を考える授業である。これらの授業は、他の授業の受講にもつながっているのか、「将来の進路・職業を設計計画することを目的とした授業」、「適性を考える授業」を受けた学生が上記のうちいくつか受講したのか、平均を比較したところ、全体平均は 1.75 であったが、「将来の進路・職業を設計計画することを目的とした授業」を受講した者の平均は、3.02、「適性を考える授業」を受講した者の平均は、3.45 であった。もっとも受講者が少なかったインターンシップを受講した者の平均は、3.94 であり、インターンシップを実施している高校ではそれ以外の活動も積極的におこなっている傾向にあると考えられる。

インターンシップに着目すると、高校でのインターンシップは、国立教育政策研究所の調査（2018）では、普通科高校の 22.3%が実施したとしているが、本調査の結果では、インターンシップを受けた経験があるのは、4.4%に過ぎない。本調査の対象が首都圏の大学の学力ランク中から高が対象であることから、インターンシップの実施には地域による差、学

校の学力ランクによる差があると考えられる。

個別のキャリア相談は前述のリクルート調査を参考に6項目(表5-3)を作成した。「あなたは、高校での進路指導において、先生から下記のような指導を受けましたか。」という問いに対し、「少しでも偏差値の高い大学に入れるよう努力しなさい」(偏差値重視)、「私立よりも国公立の学校に進学した方が良い」(国立重視)、「自分のやりたいことにあった大学選びをしなさい」(やりたいことにあった大学選び)、「将来のことは進学してから考えなさい」(決定先送り)、「自分のやりたいこと・向いていることを探しなさい」(やりたいこと探し)、「将来やりたい仕事につながる学部選びをしなさい」(やりたいことにあった学部選び)を提示し、「1.受けなかった」「2.受けた」で回答を求めた。記述統計の結果から、もっとも多く指導されていたのは、「やりたいことにあった大学選び」であり、次に「自分のやりたいこと・向いていることを探しなさい」であり、荒川(2009)が指摘した、「生徒の興味・関心や将来の夢に関連付けた学習・進路選択を促すかたちでの指導」の結果であると考えられる。

表5-3 個別のキャリア相談

	受けなかった		受けた	
	N	%	N	%
偏差値重視	610	55.3%	493	44.7%
国立優先	688	62.4%	415	37.6%
やりたいことにあった大学選び	257	23.3%	846	76.7%
決定先送り	841	76.2%	262	23.8%
やりたいこと探し	337	30.6%	766	69.4%
やりたいことにあった学部選び	467	42.3%	636	57.7%

働くことについて考える機会の有無(表5-4)は、「高校の授業の中で「働くこと」について考える機会がありましたか?」と問い、「1.なかった」「2.あった」で回答を求めた。その結果、「あった」と回答したのは40.7%で半数以下であり、キャリア教育推進がはじまってから10年以上が経過しているが、授業において、働くことについて考える機会が設けられておらず、ここでも学力ランクによる実施状況の差をうかがわせる結果が示されている。

表 5－4 働くことについて考える機会の有無

	<i>N</i>	%
あった	449	40.7%
なかった	654	59.3%

次に、社会化エージェントである高校が、「働くこと」についてどのように伝えたのかを把握するために、高校における働くことについての学習状況をしらべた。質問紙で「高校で、働くことはどういうことだと学びましたか？」と尋ね、「1. 働くことは辛いことだ」から「5. 働くことはおもしろいことだ」までの5件法に加え、高校で働くことについて学んでいない場合の選択肢として「6. 高校では働くことについて学んでいない」を設けた。その集計結果を表 5－5 に示す。この結果からは、改めて高校では働くことについて学んでいないということ、高校という場を通じて「働くことは辛いことだ」と学んでいる生徒が一定数存在することが明らかになった⁶。

表 5－5 高校授業を通じて得られた働くことの意味づけ

	<i>N</i>	%
働くことは辛いことだ	38	3.4%
2	84	7.6%
3	301	27.3%
4	210	19.0%
働くことはおもしろいことだ	60	5.4%
高校では働くことについて学んでいない	410	37.2%

次に、働くことに対する意欲（表 5－6）では、高校時代と大学生になった現在で働きたいと思っているかどうかを尋ねた。高校時代については「高校時代に将来「働くこと」についてどのように考えていましたか」と尋ね、大学時代については、「あなたは今、将来「働くこと」についてどのように考えていますか？」と尋ね、それぞれ「1. できることなら働きたくない」「2. どちらでもない」「3. はやく働きたい」の3件法で回答を求めた。結果を表 5－6 に示す。この結果、高校でも大学でも「できることなら働きたくない」と考えている者がもっとも多いことが示された。次に高校と大学の働く意欲について

⁶ 質問紙では、個人が高校時代に広く経験した内容を問う場合、「高校時代に」とし、高校内での経験を尋ねる際には、「高校で」または「高校の授業の中で」と、限定した上で尋ねている。ここでは、「高校で」と限定し、高校で仕事をどのようなものだと学んだか、個人の主観を尋ねた質問である。

相関分析をおこなったところ、.51 で中程度の有意な相関がみられた。そのため、大学の働く意欲を従属変数とした分析には、高校の働く意欲をコントロール変数として投入することとした。

表 5－6 働くことに対する意欲

	高校		大学	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
できることなら働きたくない	473	42.9%	486	44.1%
どちらでもない	415	37.6%	304	27.6%
はやく働きたい	215	19.5%	313	28.4%

次に、大学入学後に受けたキャリア教育に関する授業の影響を把握するため、「現在在籍している大学で、以下に該当する授業・講座を受けたことはありますか。あてはまるものをすべて選択してください。」と問い、表 5－7 の項目について「1.受けなかった」「2.受けた」で回答を求めた。

表 5－7 キャリア教育授業（大学）

	受けなかつた		受けた	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
インターンシップを取り入れた授業・講座	907	82.2%	196	17.8%
将来の進路・職業を設計・計画することを目的とした授業・講座	671	60.8%	432	39.2%
資格取得・就職支援を目的とした授業・講座	742	67.3%	361	32.7%
勤労観・職業観(なぜ働くのか等)について学ぶ授業・講座	961	87.1%	142	12.9%
コミュニケーション能力を向上させるための授業・講座	795	72.1%	308	27.9%
社会課題などをグループで討議し、解決策を考える授業・講座	849	77.0%	254	23.0%
社会・経済の仕組み、業界や職業などを学ぶ授業・講座	879	79.7%	224	20.3%
労働者としての権利や義務について学ぶ授業・講座	984	89.2%	119	10.8%

その結果、ここでも最も多く授業を受けたのは、「将来の進路・職業を設計・計画することを目的とした授業」であった。「なぜ働くのか」について学ぶ授業は、高校よりやや上回り 1 割強が受講している。高校と大きく異なるのは、インターンシップを受けたと回

答した者の数であり、17.8%が受けたと回答していることが示されている。大学生の場合、就職活動経験が働く意欲に影響する可能性が考えられる。そのため、就職活動経験の有無について、「就職活動の、あなたの大学生活の中での優先順位はどのくらいですか。」と問い、「1. とても優先順位が高かった」から「5. 全く優先順位は高くなかった」までの5件法で問い、あわせて「6. この活動の機会はなかった」を設けた。そして、1から5を選択した者を「就職活動経験あり」、6を選択した者を「就職活動経験なし」とした。結果を表5－8に記す。

表5－8 就活経験の有無

	<i>N</i>	%
なし	269	24.4
あり	834	75.6

次に大学適応の側面からこれまでに影響が認められている変数を検討した。第2章の4節で検討したように、進学動機（安達 1999;松島・尾崎 2005）が大学適応に影響することが明らかにされているため、入学の志望順位を尋ねた。結果を表5－9に示す。結果からは、第一志望が約半数であることが示されている。

表5－9 入学の志望順位

	<i>N</i>	%
第一志望であった	680	52.4
第二志望であった	224	17.3
それ以外であった	394	30.4

さらに、第2章で検討したように、濱名（2006）がおこなった大学入学後の縦断調査から、7月までの適応がその後の大学生活の充実に影響することを明らかにしている。そのため、大学適応については、「大学生活には今もあまりなれていない」を0点、「大学生活には、1年ほどで慣れた」を1点、「大学生活には、数カ月程度で慣れた」を2点、「大学生活には、すぐに慣れた」を3点とし、大学適応得点として分析に用いた。

表 5-10 大学に慣れるまでの時間

	<i>N</i>	%
大学生活には、すぐに慣れた	540	41.6
大学生活には、数か月程度で慣れた	595	45.8
大学生活には、1年ほどで慣れた	87	6.7
大学生活には、今もあまり慣れていない	76	5.9

第 2 項 大学生の働く意欲への影響

インプットの違いによって環境の影響がどのように異なるのか、仮説モデルのアウトプットとして設定した現在（大学生）の働く意欲を目的変数とした階層的重回帰分析を実施した。目的変数として仮定する高校と大学での「働く意欲」は 3 件法で尋ねており、間隔尺度として見なすことが困難と考えられる。母集団の正規性について、豊田(2014)は、歪度 2 以上、尖度 7 以上になると問題が生じる可能性を指摘している。そのため、高校ならびに大学での歪度と尖度を算出した結果、高校で歪度.416、尖度-1.145、大学で歪度.302、尖度-1.508 であった。したがって、分析上の問題はないと判断し、働く意欲を分析に用いた。

分析の説明変数には、step1 にインプットである中学 3 年生の成績と性別を、step 2 には統制変数として大学段階のキャリア授業と就職活動、高校の働く意欲、step 3 には、高校の環境変数を強制投入法により投入した。環境変数には、活動単位での効果を確認するため、活動項目をそのまま変数として投入した。分析の結果を表 5-11 に示す。自由度調整済みの R² 値を確認すると決定係数は step2 で.194 ($p<.05$) であり、有意なモデルが示された（表 5-11）⁷。

⁷ 多重共線性に関しては説明変数間の相関係数の値が 0.8 以上、許容度が.10 以下、VIF の値が 10 以上（高木、2012；小塩、2015）の基準を参考に、これらに該当しないため多重共線性は生じていないと判断した。ただし、N 数が 693 名で 5%有意であったため、結果の解釈は慎重におこなった。

表 5-11 大学での働く意欲に影響する高校カリキュラム (N=693)

		step1	step2	step3
		β	β	β
input	中3成績ダミー (1: 上のほう、0: 下のほう)	.219 *	.178	.206
	性別ダミー (男1、女0)	.034	.034	.091
統制変数	受講_インターンシップ		.064	.116
	受講_将来の進路設計授業		.028	.130
	大学でのキャリア授業		-.119	-.104
	受講_資格取得・就職支援授業		.153	.097
	受講_なぜ働くのか学ぶ授業		.048	.074
	受講_社会課題をグループ討議		-.102	-.096
	受講_社会・経済の仕組みを学ぶ		.055	.107
	受講_労働者としての権利		.028	-.059
	就職活動経験		.339 **	.283 *
	高校での働く意欲			
Environments (環境)	働くことの意味づけ (1: 働くことは辛いことだ~5: 働くことは面白いことだ)			.219 *
	高校_働くことの学び有無			.173
	高校_キャリア授業インターンシップを取り入れた授業			.036
	高校_キャリア授業オープンキャンパスを取り入れた授業			.082
	教育的ガイダンス			.036
	高校_キャリア授業自分の個性や適性(向き・不向き)を考える学習			.036
	高校_キャリア授業将来の進路・職業を設計・計画することを目的とした授業			-.248 *
	高校_キャリア授業資格取得・就職支援を目的とした授業			.057
	高校_キャリア授業勤労観・職業観(なぜ働くのか等)について考える授業			.023
	高校_キャリア授業社会・経済の仕組み、業界や職業などを学ぶ授業			-.001
	高校_キャリア授業労働者としての権利や義務について学ぶ授業			-.221 *
	高校_キャリア授業進学にかかる費用や奨学金について学ぶ授業			-.114
	偏差値重視			-.029
	個別のキャリア相談			-.080
	やりたいことにあった進路選択			-.078
	決定先送り			-.125
	やりたい仕事にあった学部選択			-.041
R ² 値 (調整済)		.029	.132 *	.209 *
ΔR^2		.048	.179 **	.193 *

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

次に、現在(大学生)の働く意欲との直接的な関係を把握するため、現在(大学生)の働く意欲と、各変数の相関を確認した。その結果、高校のキャリア教育授業との有意な相関が確認されたのは、「働くことについての学習状況(働くことは辛いことだ~働くことは面白いことだ)」であり、相関係数は.26と弱い相関が確認された。

表 5-12 大学での働く意欲と、高校の学習内容との相関⁸

		相関係数
高校 キャリア 授業	働くことについての意味づけ	.26 **
	インターンシップ	.10 **
	オープンキャンパス	-.06
	個性や適性を考える学習	.04
	将来の進路・職業を設計・計画する授業	-.03
	資格取得・就職支援を目的とした授業	.03
	勤労観・職業観について考える授業	.02
	社会・経済の仕組みを学ぶ授業	-.05
	労働者としての権利や義務の授業	-.06
	進学にかかる費用や奨学金	.07 *
個別の キャリア 相談	偏差値重視	.02
	国立優先	-.03
	やりたいことにあった進路選択	.03
	決定先送り	-.01
	やりたい仕事にあった学部選択	.05

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

「高校授業を通じて得られた働くことの意味づけ」について、表 5-11 の重回帰分析では、非該当、すなわち「働くことについて習っていない」と回答した学生を除外し、「働くことはおもしろいことだ」から「働くことは辛いことだ」までの 5 件法の変数として分析に投入した。次に、「働くことについて習っていない」場合と習った上で「辛い」という意味づけを得た場合とで、どのように大学での働く意欲に対する影響が異なるのかを明らかにすることを試みる。

表 5-12 で得られた重回帰分析の結果をもとに、「高校授業を通じて得られた働くことの意味づけ」の 3 グループを作成する。具体的には、「高校授業を通じて得られた働くことの意味づけ」の回答のうち、①働くことへの嫌悪を示す 1 と 2 の選択肢を選択した学生を嫌悪群、②働くことへの好意を示す 4 と 5 を選択した学生を好意群、③「6. 働くことについて習っていない」を選択した学生を未学習群に分類し、大学での働く意欲について、一元配置の分散分析をおこなった。図 5-2 に示すように、平均値はそれぞれ好意群が 2.13、嫌悪群が 1.53、未学習群は 1.78 であり、一元配置の分散分析の結果、0.1%水準で有意となった($F(2,799) = 25.69$, $p < .001$)。さらに多重比較 (Bonferoni) の結果、すべての組み合

⁸ 表 5-12 の内容を略称で記載。

わせにおいて5%水準で有意な差がみられ、この結果からは、高校で「働くこと」について「おもしろいことだ」と学ぶことは、大学入学後の働く意欲を上昇させる傾向があるが、高校で「辛いこと」だと学ぶと働く意欲を低下させる傾向にある。しかもこの意欲の低下は、大学入学後も影響し続けており、高校時代に働くことについて学んでいない場合に比べても大学における働く意欲を有意に低くさせる傾向にあることが示唆される。

以上の結果からは、大学での働く意欲に対して、高校時点で既に個人が持っている「働くこと」についての印象も無視できないものの、高校教育の効果として「働くことをどのようなものとして伝えるか」ということについても同様に、大学での働く意欲に対しては無視できないことが示された。

第3項 大学適応への影響

次に大学適応への影響を確認する。大学適応の分析には、離学との関連が高いと考えられる「入学の際の志望順位」を統制変数として加えた重回帰分析をおこなった。

表 5-13 大学適応に影響する高校キャリア教育(N=1103)

		β
統制変数	中3成績ダミー(1:上のほう、0:下のほう)	.072
	高校成績ダミー(1:上のほう、0:下のほう)	.051
	志望順位ダミー(1:第2志望まで、0:それ以外)	-.135
	性別ダミー(男1、女0)	.124
高校キャリア教育	高校_キャリア授業インターンシップを取り入れた授業	.063
	高校_キャリア授業オープンキャンパスを取り入れた授業	.251 *
	高校_キャリア授業自分の個性や適性(向き・不向き)を考える学習	.052
	高校_キャリア授業将来の進路・職業を設計・計画することを目的とした授業	-.213 *
	高校_キャリア授業資格取得・就職支援を目的とした授業	-.126
	高校_キャリア授業勤労観・職業観(なぜ働くのか等)について考える授業	.179
	高校_キャリア授業社会課題などをグループで討議し、解決策を考えるディスカッション型の授業	-.045
	高校_キャリア授業社会・経済の仕組み、業界や職業などを学ぶ授業	-.073
	高校_キャリア授業労働者としての権利や義務について学ぶ授業	-.008
	高校_キャリア授業進学にかかる費用や奨学金について学ぶ授業	-.234 *
	高校_キャリア授業社会全体のグローバル化(国際化)の動向について学ぶ授業	.055
	偏差値重視	.090
	個別の国立優先	-.111
	キャリア相談 やりたいことにあった進路選択	-.009
	決定先送り	-.019
	やりたい仕事にあった学部選択	.313 **
R ² 値(調整済)		.168 *

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

大学適応を目的変数とした重回帰分析の結果、「オープンキャンパスを取り入れた授業」や個別のキャリア相談としておこなわれた「将来やりたい仕事につながる学部選びをなさい」とした介入は、大学適応に対して、有意な正の効果をもたらしていた。一方で、「将来の進路・職業を設計・計画することを目的とした授業」や「進学にかかる費用や奨学金について学ぶ授業」は大学適応に対して有意な負の影響をあたえていることが示された。この結果からは、オープンキャンパスを取り入れた授業は事前に大学のカリキュラムや授業内容に対する見通しを持つことができるため、入学した後の大学適応には効果があると考えられる。また、将来やりたい仕事にあった学部選択をすることは、理系だけでなく、本調査

の対象である社会科学系においても有効であることが示されている。仕事を目的とすることによって、入学前に自分が当該学部を選択したことについての意味づけができるということが適応に影響していると考えられる。先行研究では、進学動機が大学適応に与える影響が示されていたが、本分析の結果からは、特に、進学動機が「やりたい仕事にあった学部選択」であった場合に大学適応が促進されることが明らかになった。負の影響を示した「将来の進路・職業を設計・計画することを目的とした授業」や「進学にかかる費用や奨学金について学ぶ授業」であるが、共に仕事や奨学金など、大学卒業後について考える機会であることから、先のことを考えるあまり、現在の適応がうまくいかなくなっている状態ではないかと考えられる。その一方で、「やりたい仕事にあった学部選択」のように、将来のことを考えながらも、それが目の前の行動と接続されている場合には、大学適応が促進されていると考えられる。

第3節 本章のまとめ

本章では、教育課程に位置付けられたキャリア教育について、キャリア教育第一期の「適応」、第2期の「働く意欲」に対する効果を検討した。本章で得られた知見は以下のとおりである。

第1に、教育的ガイダンスにおいて、働く意欲への直接的な影響が確認されたのは「将来の進路・職業を設計・計画することを目的とした授業」「労働者としての権利や義務を学ぶ授業」であった。ともに、大学でのキャリア教育授業の影響を統制してもなお、大学での働く意欲に対して負の影響が確認された。第2に、個別のキャリア相談については、個々の進路ニーズに応じたアドバイスや支援がおこなわれていると考えられるが、大学での働く意欲に対する有意な影響は確認されていない。第3に、これら一連の「教育的ガイダンス」および「個別のキャリア相談」を通じて生徒が「働くことの意味」を、「働くことはおもしろい」なのか「働くことは辛いことだ」のどちらにより近い意味として受け取っているかということが、大学進学後の「働く意欲」と関連性を有していることが認められた。第4に、高校時代に「働くことについて習っていない」者よりも授業を通じて「働くことは辛いことだ」という意味付けを受け取った者のほうが、大学入学後の働く意欲が低い傾向にあることが確認された。第5に、生徒の働く意欲が高いか低いかによらず、高校の授業が働くことの意味に対して介入できる可能性があり得ることが示された。

次に、大学適応に対する高校キャリア教育活動の影響を確認したところ、「オープンキャンパスを取り入れた授業」や個別のキャリア相談としておこなわれた「将来やりたい仕事につながる学部選び」を推進する介入は、大学適応に対して、有意な正の効果をもたらしていた。一方で、「将来の進路・職業を設計・計画することを目的とした授業」は、大学適応に対しても有意な負の影響が示されており、他にも「進学にかかる費用や奨学金について学ぶ授業」の有意な負の影響が確認されていた。

以上の分析結果から、大学での働く意欲、大学適応に対して高校の意図的なキャリア教育は、それぞれどのような役割を果たしているのかを考察する。キャリア教育が推進されて以降、普通科高校においても年間指導計画の一部として「働くこと」についての授業が実施される機会が増加してきている。本研究で取り上げた教育的ガイダンスにおいても、「将来の進路・職業を設計・計画することを目的とした授業」は、回答者のうち経験した者は 51% で半数以上である。しかし、本分析の結果からは「将来の進路・職業の設計」を高校の授業で経験するほど、大学入学後の働きたい気持ちは、より「できることなら働きたくない」に近づく傾向があることが明らかになった。さらに「将来の進路・職業を設計・計画することを目的とした授業」は、大学適応にも影響が確認されている。本分析の結果からは、高校の授業で経験するほど、大学適応により時間がかかる傾向があることが示されている。

高校において実施されている「将来の進路・職業の設計」はなぜ、働く意欲を下げるのだろうか。そこで、「将来設計」の定義および国立教育政策研究所より示された「事例」を参考に、さらなる考察を加える。中央教育審議会答申キャリア教育・職業教育特別部会(2010)で提言された基礎的・汎用的能力の一部としてそれまでの「将来設計能力」に代わるものとして、「キャリアプランニング能力」が示された。「キャリアプランニング能力」とは「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」を位置づけ、多様な働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」とある。この翌年に、国立教育政策研究所(2012)が高校での実践事例として挙げた事例では、キャリアプランニング能力を「目的を持った進学と進学後の職業人生を考えさせる学習」とし、事例として挙げられた高校で実施されている活動は「自分の理想とする将来を考える」をテーマとした卒業生による講座、「社会人として何が必要か」を経営者が語る講座、「夢を持つこと」を通じて自己の将来を前向きに考えるための講座などが並んでいる。橋本祐ら(2011)は、2010年に全国の普通科高校を対象にキャリア教育の実施状況に関する独自調査を実施し、880校の高校からの回答を得てい

る。それによると、学内でのキャリア教育の具体的な内容について尋ねた自由記述の結果からは、自分の将来を考える、自己分析等、働くことの意義、世の中の職業についての学習、ビジネスマナー学習などが挙げられており（橋本ら 2011）、国立政策研究から提示された事例とおおむね一致している。すなわち、キャリア教育授業では、「働くことの意義」や「世の中の職業」について知る機会を提供した上で、自己の 10 年後、20 年後の理想的な像を描かせるといった教育活動を実施していると考えられる。しかし、この一連の活動プロセスの中で、「働くことの意義」について、「働くことは辛いことだ」といった側面ばかりが伝わってしまった場合、それを前提とした自己の理想像を描かせることになるため、個人の将来キャリアにおいても働くことを回避する傾向に向かう可能性がある。さらに別の事例としては、日本進路指導協会が発行している学級活動の指導案集（2000）がある。そこでは、職場でのインタビュー例として、「質問 1 どんな仕事ですか（内容など）」、「質問 2 どうしてこの仕事を選んだのですか」とあり、続く質問 3 では、「仕事をしている中で、つらいことは何ですか、また楽しいことは何ですか。」と示されている。働くことについて「つらいこと」を最初にたずねていることから、学校で「働くことは辛いこと」という前提で学習を進めている可能性がある。

このような一連の「働くこと」に対する認識が今回の研究結果で示されたような、大学入学後も続く、働く意欲の低下傾向を生み出しているのではないかと考えられるのである。研究の背景に示したように、「そもそも仕事に対する知識に乏しい、もしくは偏りが見られ、働く意味や喜びについて多面的に捉えていない」（大阪府 2012）とした課題に対し、高校キャリア教育が介入し得る可能性があることが本研究の成果からは示された。本章の結果を踏まえた新たな課題は、高校キャリア教育において「働くこと」の意味や喜びをいかに多面的に伝えていくかということではないだろうか。

一方で、進路指導改革以降に高校において注力されている、「将来やりたい仕事につながる学部選び」を推進する個別の介入は、大学適応を促進していた。オープンキャンパスの効果も確認されていることから、高校キャリア教育は、大学適応に一定の効果を発揮していると考えられる。

続く第 6 章以降では、高校での個人の内的経験に着目し、高校の機能についての検討を進める。

第6章 職場適応に影響する高校での内的経験

前章で明らかにしたことは、教育課程に位置付けられた高校キャリア教育は、初期の目標である「適応」においては、「オープンキャンパス」や「将来の仕事につながる学部選び」といった内容が大学適応に影響していることが示された。一方、キャリア教育の第2の目標である「働く意欲」に対しては、高校キャリア教育との関連が確認され、高校授業を通じて得られた働くことの意味づけが、大学での「働く意欲」に関連があることが示された。しかし、社会化概念のうち「個人本位の社会化」が高校内部でいかに進行しているのかについては明らかでない。そこで、6章・7章・8章・9章では、内的経験の観点から高校のキャリア形成機能についての検討を進める。本章では、まず高卒後就職者の職場適応に対する内的経験の影響を検討する。

第1節 本章の目的

本章の目的は、高校での内的経験すなわち、「ある個人がいったん実践を離れ、自らの行為・経験・出来事の意味を俯瞰的な観点、多様な観点からの振り返り、意味付けた事柄」について、職場適応への影響を明らかにすることにある。

第2節 方法

第1項 分析枠組み

内的経験については、ベネッセ（2010）が実施した、「社会で必要な能力と高校・大学時代の経験に関する調査」のうち、大学生に対する自由回答の結果をまとめたリストを参考に作成した。この調査は、民間企業を受験した大学4年生1,793名に対し、高校時代に得られたと考えている事柄をまとめたものである。項目のリストは、具体的には、表6-1に示す通りである。

表 6－1 高校時代の経験を通して得られた事柄

	略語
1 協調性やチームワーク力が養われたこと	協調性
2 精神的なタフさ、精神力が養われたこと	精神力
3 何かをチームで達成することの喜びを知ったこと	達成感
4 その活動を通じて得られた人脈や人間関係	人間関係
5 対人コミュニケーション力が養われたこと	コミュニケーション
6 継続的に努力する習慣や態度が身についたこと	継続性
7 礼儀や上下関係の基本が身についたこと	礼儀
8 失敗や困難な体験から学ぶことができたこと	失敗学習
9 集団で物事を進める基本的なスキルがついたこと	集団スキル
10 自分に自信がついた	自信
11 突発的な出来事に対処できるようになった	対処

個人の視点から語られた、高校時代の経験を通して得られた事柄の中には、「チームワーク力」や「コミュニケーション力」といった、能力に関するものも含まれている。しかし、これらの項目は、個人が高校時代を俯瞰して意味づけた経験としてここでは「内的経験」として扱う。つまり、能力を保有しているかどうか、ということではなく、「能力を獲得した」と意味づけた個人の主観として扱う。

次に高校時代の経験としては、高校生の生活時間に占める割合の1位2位にある、「学校」と「部活動」（ベネッセ 2013）を取り上げる。さらに、同調査の放課後時間の中で、勉強・テレビ・休息の時間を除き、生活時間に占める割合の高い、「アルバイト」を経験変数として用いた。「学校」「部活動」「アルバイト」経験のうち、「学校」については、カリキュラムのほとんどを占める「教科学習」と文化祭や体育祭といった「特別活動」とに分けて、各経験を通じて学習された内容を検討する。第2章で言及したように、そのことによって本論の目的である、経験がどのように内面化されたのか、「知識の再文脈化の過程」に対する高校の機能を明らかにすることが可能になると考えるからである。

分析課題は次の3点である。

- （1）4つの経験はそれぞれ、どのような機能を持ち、個人が各経験から内的に学習していることにはどのような違いがあるのか
- （2）教科の内的経験は、所属する学校の進路傾向や高校での成績といった個人属性によって異なっているのか
- （3）高校での内的経験は、どのような構造で高卒後就職者の適応に影響しているのか

第2項 データ

上記の課題を検討するため、次の調査を実施した。調査方法は、全国の傾向を捉えるため、インターネット調査会社である株式会社クロス・マーケティング（以下、調査会社）を通じ、2012年12月にWEB調査を実施した。本調査会社のモニターは日本のインターネット利用人口の構成にほぼ近い形で、30～40代が全体の6割を占めている。萩原牧子（2009）は、訪問留め置き調査とインターネット調査のそれぞれから得られる回答を比較した結果、訪問留め置き調査において、より調査対象者のバイアスとなる変数が多いこと、さらに、インターネットモニター調査は、留め置き調査に比べ平均年収が高く、学歴では大卒が多いことを指摘している。そのため、本稿では、インターネットモニター調査の利点である、全国モニターからの短期間での情報収集が可能な点を活かしつつ、学歴については、高卒者に限定した。具体的には、調査会社が保有する日本在住の回答モニターのうち、「高卒で卒業直後から働いている」と登録していた18歳～23歳の男女2000名を有効回答数の目標とし、有意抽出法である割り当て法によって対象者を確保した。高卒就職者に限定したのは、大学時代の経験の影響を排除するためである。さらに、現在働いている者のうち、高校時代の経験についての記憶バイアスの影響を考慮した結果、就職後6年目までの者に対して、高校時代の経験から獲得した能力を確認した。さらに大学進学率の高い都市部を除き、回答時点での居住地域が、北海道・東北・北関東・中部・近畿・中四国・九州である者の均等割り付けをおこなった。その際、全国的な傾向を捉えるために、どの地域集団も200名以上になるようにした。高卒就職後の年数は1年刻みとし、性別は男女半数ずつとした結果、有効回答者数は1730人で、雇用形態別に、正規雇用者590人（34.1%）、契約社員・嘱託173人（10.0%）、社会人アルバイト812人（46.9%）、自営・自由業66人（3.8%）、派遣59人（3.4%）、業務委託30人（1.7%）であった。出身学科は、普通科1141人（66.0%）、専門学科427人（24.7%）、総合学科76人（4.4%）、その他86人（5.0%）であった。回答者の出身学科について、2011年度の高等学校学科別就職者数（文部科学省）と比較してみると、普通科は36.6%、専門学科56.1%、総合学科7.3%であった。つまり、実際の人数に比べ、本調査モニターは、普通科出身者の割合が高い。

第3節 分析結果

第1項 4種類の経験を通じた学習

教科学習・学校行事については、積極的な取り組みの有無を、部活動・アルバイトは経験の有無を確認した。その結果、「あなたは教科の学習活動の中で1つでも積極的に取り組んだものはありますか」に対して、「はい」と回答したのは、57.5%、「いいえ」は42.5%だった。学校行事は、「はい」が62.7%、「いいえ」は37.3%である。部活動経験があるのは、61.4%で、アルバイト経験がある者は、52.1%だった。次に、「はい」と回答した者を対象に4種類の経験それぞれについて、「その経験を通してあなたが得られたことは何ですか？主なものをお答えください」と尋ね、表6-1に示した11の内的経験項目から複数回答を促した。そして、経験と学習の関係を分析するため、経験があった者を対象に、各内的経験項目（表6-1）を被説明変数、4種類の経験（部活動、学校行事、教科、アルバイト）を説明変数としたロジスティック回帰分析をおこなった。

なお、内的経験項目は、経験ごとに尋ねたが、分析では、内的経験の変数を以下の手順で作成した。まず、11の内的経験項目（表6-1）ごとに、4種類の経験について、1つでも内的経験があれば「1」、まったく内的経験がなければ、「0」とした。その上で、ロジスティック回帰分析では、11の内的経験項目（表6-1）をそれぞれ被説明変数として、4種類の経験を説明変数として分析した。オムニバス検定の結果によると、いずれの内的経験においても、モデルは有意であり、4種類の経験を含めたロジスティック回帰は有効であることを示している（表6-2）。まず、オッズ比の結果を以下、学習ごとに詳細に確認し（表6-3）、続いて結果の解釈をおこなう。

表6-2 内的経験のロジスティック回帰分析結果

	協調性	精神力	達成感	人間関係	コミュニケーション	継続性	礼儀	失敗学習	集団スキル	自信	対処
オムニバス検定	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Nagelkerke R ² 乗	0.26	0.07	0.21	0.09	0.19	0.05	0.22	0.04	0.04	0.13	0.04
Hosmer と Lemeshow の検定	0.02	0.24	0.53	0.09	0.03	0.52	0.05	0.79	0.60	0.18	0.28
	協調性	精神力	達成感	人間関係	コミュニケーション	継続性	礼儀	失敗学習	集団スキル	自信	対処
オッズ比											
1.部活動	2.27 ***	2.29 ***	1.19	2.07 ***	1.20	1.70 ***	1.61 ***	1.37 *	1.52 **	1.63 ***	1.27
2.学校行事	5.15 ***	0.99	7.11 ***	1.64 **	2.15 ***	1.30 *	1.16	1.54 **	1.88 ***	1.79 ***	2.23 **
3.教科	1.06	1.59 ***	0.93	0.92	0.91	1.36 *	1.02	1.02	0.93	2.32 ***	0.89
4.アルバイト	1.26 *	1.44 **	1.23	2.26 ***	4.57 ***	1.36 **	5.97 ***	1.72 ***	1.34 **	1.41 **	2.16 ***

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

表 6－3 学習に応じた活動の寄与

学習	活動(部活動・学校行事・教科・アルバイト)の寄与	オッズの解釈
協調性	学校行事＞部活動＞アルバイトの順に寄与	学校行事に積極的に参加した人は、そうでない人に比べ、協調性の学習は約5.2倍高まる。
精神力	部活動＞教科＞アルバイトの順に寄与	部活動に積極的に参加した人はそうでない人に比べ、精神力の学習は約2.3倍高まる。
達成感	学校行事が寄与	学校行事に積極的に参加した人はそうでない人に比べ、達成感の学習は約7.1倍高まる。
人間関係	アルバイト＞部活動＞学校行事の順に寄与	アルバイト経験のある人はそうでない人に比べ、人間関係の学習は約2.3倍高まる。
コミュニケーション	アルバイト＞学校行事の順に寄与	アルバイト経験のある人はそうでない人に比べ、コミュニケーションの学習は、4.6倍高まる。
継続性	部活動＞アルバイト＞教科＞学校活動の順に寄与	部活動経験のある人はそうでない人に比べ、継続性の学習は1.7倍高まる。
礼儀	アルバイト＞部活動の順に寄与	アルバイト経験のある人はそうでない人に比べ、礼儀の学習は、約6倍高まる。
失敗からの学習	アルバイト＞学校行事＞部活動の順に寄与	アルバイト経験のある人は、経験のない人に比べ、失敗からの学習は約1.7倍高まる。
集団スキル	学校行事＞部活動＞アルバイトの順に寄与	学校行事に積極的に参加した人はそうでない人に比べ、集団スキルの学習は、約1.9倍高まる
自信	教科＞学校行事＞部活動＞アルバイトの順に寄与	教科に積極的に参加した人はそうでない人に比べ、自信が約2.3倍高まる。
対処	学校行事＞アルバイトの順に寄与	学校行事に積極的に参加した人はそうでない人に比べ、対処スキルは約2.2倍高まる。

次にこれら一連の結果を解釈すると、以上に見てきた結果は、第1の検討課題である「4つの経験はそれぞれ、異なった機能を持ち、個人の内的経験は異なる」ことを示す結果となった。4つの活動経験ごとに、2倍以上のオッズ比が見られたものを中心に確認を進めると、まず、部活動については、「協調性やチームワーク力が養われたこと」「集団で物事を進める基本的なスキルがついたこと」といった、集団やチームの中での貢献の仕方、集団での物事の進め方といった内的経験があり、「その活動を通じて得られた人脈や人間関係」への発展も見られた。一方で「対人コミュニケーション力が養われたこと」については有意な結果は得られていない。これは、部活動というある種の閉じられた同質集団か否かによって効果が異なっていると解釈することができよう。つまり、部活動は、同質集団の中での貢献やチームとしての物事の進め方を内的経験とする有効な機会になっていると考えられる。さらに、部活動経験は、「精神的なタフさ、精神力が養われた」という機能も持つ。「精神力」の内的経験が2倍以上のオッズ比を持つのは、4種の活動中、部活動のみであることを考慮すると、「精神力」の内的経験に、部活動は欠かせない活動であると考えられる。

次に、学校行事に着目すると、「何かをチームで達成することの喜びを知った」内的経験を促進しているのは、今回扱った4種の活動中、学校行事のみであり、積極的に取り組んだ場合とそうでない場合とでは7倍以上の差がある。さらに、「協調性やチームワーク

力が養われた」についても、積極的に取り組んだ場合には5倍以上のスコアが確認され、この結果は、「文化祭での集団体験は人間関係能力に影響する」とした先行研究を支持する結果となった。

部活動と学校行事を比較すると、「協調性やチームワーク」学習への効果は共通しているが、「精神的なタフさ、精神力」への学習は部活動にしか見られず、「何かをチームで達成することの喜びを知った」という学習は学校行事にしか確認されていない。この結果が意味しているのは、部活動と学校行事が持つ「ゴール」への重みづけの違いではないかと推察される。部活動の場合、目に見える成果が求められることが多いが、文化祭や体育祭は行事までの日程が区切られており、そこに至るまでのプロセスが重視される。こうした活動間の持つ機能の違いが、個人の学習の違いとして表出したのではないかと推察される。

次に、教科学習を確認する。教科学習に積極的に取り組んだ場合は、取り組んでいない場合に比して「自分に自信がついた」という内的経験は、2倍を超える。4種の経験の中でオッズ比が2倍を超えるのは教科学習のみである。このことは、教科学習の効果が、自分に自信をつけることに大きく寄与していることを示している。

学校外の経験であるアルバイトの内的経験は、多岐に渡っていた。「礼儀や上下関係の基本が身についたこと」は、経験していない者に比べ、約6倍の効果が見られた。そして「対人コミュニケーション力が養われたこと」「その活動を通じて得られた人脈や人間関係」のいずれも、他の3種の活動に比して内的経験への寄与は最も高い。これらの対人能力は、部活動で見られたような同質集団における対人能力とは異なり、多様な他者との関係における対人能力であると考えられる。また、アルバイト経験では「突発的な出来事に対処できるようになった」という内的経験が確認された。学校とは異なる、非日常場面での経験が、多様な他者との関係構築や、対処といった内的経験を促進していると考えられる。

第2項 教科学習における内的経験の差異を規定する要因

次に、第2の検討課題、つまり、教科の内的経験が、所属する学校の進路傾向や高校での成績といった個人属性によって異なっているのではないかという点について検討する。ここでは、経験の有無、学校の進路傾向といった質的データ間の傾向を検討するため、3重ク

ロス分析でその傾向を検討する。検討にあたっては、11 の内的経験項目のうち、教科経験の寄与が確認された、「自信」「継続性」「精神力」を取り上げる。これらの学習と個人属性との関係を確認するために、所属する学校の進路傾向をコントロールした上で、①部活動経験の有無、②高校での成績、③アルバイト経験の有無の3つの側面から傾向を確認したのが、以下表6-4である。進路傾向は、「進学者が多い高校（以下、進学校）」「就職者が多い高校（以下、就職校）」「進学者と就職者が半々の高校（以下、半々）」の3分類の中からの選択とした。

表6-4によると、①部活動経験がある場合、いずれの進路傾向であっても、「自信」「継続性」の内的経験比率は高い。「精神力」は、進学者が多い高校においてのみ、内的経験比率が高い。②成績は、いずれの進路傾向であっても3つの内的経験すべてにおいて、下位5位より上位10位以内の者のほうが、内的経験比率が高い。③アルバイト経験の有無は、「自信」の内的経験においては、いずれの進路傾向においても大きな違いは見られない。しかし、「継続性」「精神力」は、進学者が多い高校では、アルバイト経験のない者のほうが、内的経験比率が高い。就職者が多い学校では、アルバイト経験のある者のほうが「継続性」の内的経験比率が高い。

本分析の結果から明らかになったのは、教科学習における内的経験を促進する場合、対象にあわせた活動の組み合わせが必要だということだ。教科学習経験と部活動経験を組み合わせると進学傾向によらず「精神力」を獲得する傾向にあることが示されており、成績が高いことは、就職者が多い高校では「継続性」を獲得する傾向がある。対象にあわせて、高校の日常である教科授業における内的経験の効果を引き出す組み合わせの検討が求められる。

表 6－4 教科における内的経験をを通して得られた事柄の差異（活動の有無別）

①部活動経験														
自信	部活 経験	進路傾向			継続性	部活 経験	進路傾向			精神力	部活 経験	進路傾向		
		進学校	就職校	半々			進学校	就職校	半々			進学校	就職校	半々
1	0	24.1%	24.2%	28.2%	1	0	29.5%	31.2%	33.3%	1	0	31.4%	48.6%	59.3%
	1	75.9%	75.8%	71.8%		1	70.5%	68.8%	66.7%		1	68.6%	51.4%	40.7%
	N	100.0%	100.0%	100.0%		N	100.0%	100.0%	100.0%		N	100.0%	100.0%	100.0%
		(216)	(99)	(78)			(193)	(80)	(69)			(102)	(35)	(27)
②成績														
自信	成績	進路傾向			継続性	成績	進路傾向			精神力	成績	進路傾向		
		進学校	就職校	半々			進学校	就職校	半々			進学校	就職校	半々
1	上位10 位以内	44.0%	55.5%	46.2%	1	上位10 位以内	43.0%	60.0%	39.1%	1	上位10 位以内	57.9%	54.3%	55.5%
	下位5位 以内	4.6%	6.1%	1.3%		下位5位 以内	2.1%	7.5%	4.3%		下位5位 以内	4.9%	8.6%	3.7%
	その他	51.4%	38.4%	52.6%		その他	54.9%	32.5%	56.5%		その他	37.3%	37.1%	40.7%
	N	100.0%	100.0%	100.0%		N	100.0%	100.0%	100.0%		N	100.0%	100.0%	100.0%
		(216)	(99)	(78)			(193)	(80)	(69)			(102)	(35)	(27)
③アルバイト経験														
自信	アルバイ ト経験	進路傾向			継続性	アルバイ ト経験	進路傾向			精神力	アルバイ ト経験	進路傾向		
		進学校	就職校	半々			進学校	就職校	半々			進学校	就職校	半々
1	0	54.2%	49.5%	48.7%	1	0	59.1%	45.0%	40.6%	1	0	61.8%	51.4%	48.1%
	1	45.8%	50.5%	51.3%		1	40.9%	55.0%	59.4%		1	38.2%	48.6%	51.9%
	N	100.0%	100.0%	100.0%		N	100.0%	100.0%	100.0%		N	100.0%	100.0%	100.0%
		(216)	(99)	(78)			(193)	(80)	(69)			(102)	(35)	(27)

注：0はなし、1はありを意味している

第3項 職場適応への影響

次に、第3の課題である、高校での経験および内的経験が職場適応に与える影響を検討する。目的変数には、データの制約から、職場適応の代理変数として「転職経験」の変数を使用する⁹。検討にあたっては、各活動における11の内的経験項目を取り上げる。これらの内的経験と転職経験との関係を確認するために、雇用形態、年収、勤続年数、就職希望一致度合（希望通り＝1、希望通りでない＝0）をコントロールした上で、転職経験の有無を「あり＝1」「なし＝0」と得点化して目的変数としたロジスティック回帰分析をおこなうこととした（表6－5）。説明変数には、先の表6－2で明らかになった経験と内的経験との関係性を参照し、オッズ比2.0以上の変数を「各活動において獲得しやすい内的経験」として投入した。すなわち、「部活動」における協調性、精神力、人間関係、「学校行事」における協調性、達成感、コミュニケーション、対処、「教科」における自信、「アルバイト」における

⁹本調査を実施した2012年の厚生労働省「新規学校卒業者の就職離職状況調査」によると、高卒者の3年以内離職率は40%であることが示されている。厚生労働省は、2011年卒の離職率が上昇していることについて、就職状況が就職氷河期と言われた2000年代前半並みに厳しかったことを挙げ、「不本意な就職をした若者らが転職に動いたために離職率が上がったのではないかと分析している。本章ではデータの制約から職場適応の代理変数として、転職経験の有無を目的変数としているが、背景にある雇用環境上のミスマッチの問題を考慮した上で考察する。

人間関係，コミュニケーション，礼儀，対処である。

これによると，第1に，高校での活動を通じた内的経験は，その一部が高校卒業後の適応に影響していた。部活動経験を通じて人脈や人間関係を得ていると，適応が高まる。また，学校行事で協調性やチームワークが養われると，オッズ比1.01とわずかではあるが，適応は下がる。そして，教科で「自分に自信がついた」場合，オッズ比1.766で転職していた。アルバイトで人脈を得ると，転職傾向は1.734倍であった。一方，アルバイトで突発的な出来事に対処できるようになると，転職傾向は低下していることが示された。

表6-5 職場適応に影響する内的経験を通して得られた事柄

	β	Exp(B)
定数	-.921	.398 ***
就業形態ダミー(1:正社員, 0:それ以外)	.123	1.131
年収ダミー(1:200万円以上, 0:それ以外)	-.928	.395 ***
就職希望ダミー(1:希望通り, 0:それ以外)	.190	1.209 ***
就業年数	-.383	.682 **
部活動		
協調性やチームワーク力が養われたこと	-.003	.997
精神的なタフさ、精神力が養われたこと	-.238	.788
その活動を通じて得られた人脈や人間関係	-.300	.741 *
学校行事		
協調性やチームワーク力が養われたこと	.014	1.014 *
何かをチームで達成することの喜びを知ったこと	-.075	.928
対人コミュニケーション力が養われたこと	.344	1.411
突発的な出来事に対処できるようになった	-.186	.830
教科		
自分に自信がついた	.569	1.766 *
アルバイト		
その活動を通じて得られた人脈や人間関係	.550	1.734 ***
対人コミュニケーション力が養われたこと	-.052	.949
礼儀や上下関係の基本が身についたこと	.376	1.456
突発的な出来事に対処できるようになった	-.857	.425 ***
-2対数尤度		1969.932
Cox & Snell R^2		.071
Hosmer-Lemeshow検定 χ^2		8.559
N		1131

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

第4節 結果のまとめと考察

第1項 結果の要約

主な分析結果を要約すると以下の2点に集約される。

第一に、4つの活動において、経験している場合と経験していない場合で2倍以上の学習が見られたのは、表6－6に示した内的経験である。部活動、学校行事、教科、アルバイトではそれぞれ内的経験の内容は異なっており、部活動では、同質集団内の対人面での内的経験に加え、精神力といったセルフ・マネジメントにかかる内的経験が確認された。学校行事では、協調性や達成感、コミュニケーションといった内的経験が確認され、学内での経験としては、唯一突発的な事柄への対処という内的経験が確認された。教科の内的経験では「自信」が高い。4つの経験中、唯一の学校外の経験であるアルバイトでは、礼儀やコミュニケーション、人間関係といった、多様な他者と接する機会を活かした学習が確認され、さらに学外での現実社会での経験の特徴として、突発的な対処にかかる内的経験が多いことが示唆された。

二つには、教科学習から「自信」「継続性」を学習している生徒は、学校の進路傾向によらず、部活動経験があること、成績が下位より上位の者のほうが多い傾向にあることが示された。さらに、進学者が多い高校では、アルバイト経験のない者のほうが、教科を通じた「自信」「継続性」「精神力」の内的経験比率が高いことが示され、一方、就職者が多い高校では、アルバイト経験のある者のほうが、「継続性」の内的経験比率が高いことが示された。

表6－6 活動別内的経験の概略

内的経験	部活動	学校行事	教科	アルバイト
協調性	×2	×5		
精神力	×2			
達成感		×7		
人間関係	×2			×2
コミュニケーション		×2		×4
継続性				
礼儀				×6
失敗からの学習				
集団スキル				
自信			×2	
対処		×2		×2

注：数字は、「活動なし」と比較して何倍の「学習」があったかを示している

次に卒業後の職場適応への影響を確認したロジスティック回帰分析の結果からは、高校での活動を通じた内的経験の職場適応への影響が確認された。一連の結果からは、部活に代表されるように校内の人間関係は、先輩や後輩といった年齢の異なる他者との関係性の構築が、新たな環境での適応を高めているのだと考えられるが、学校の外との人脈で交際範囲が広がったり、自分に自信を持つといった、人間関係の世界が広がること、自己を相対的に見る機会があることは、今いる場所に執着せずに、転職の機会につながりやすいということだと考えられる。

第2項 高校段階の内的経験についての考察

本章の結果からは、既存の教育課程上の取組みが、個人の内的経験を促進していることが示された。このことは、当初の問題意識である、教育課程に組み込まれたキャリア教育に依存しない、キャリア教育の在りようを検討し得る結果となった。卒業生らは、部活動や学校行事、教科教育、そしてアルバイトから多様な学習をしている。本稿では、このような活動の組み合わせにより、生徒らの内的経験を促進し得ることを示すことができた。さらに一部の内的経験は個人の属性によって異なっているため、個人の状況にあわせて、既存の活動を活用しながら、意図された経験機会を作っていくことが可能になると考える。

例えば、文化祭や体育祭といった特別活動の経験は、クラスで課題を設定し、共通の目的に向かって協働することが求められる経験機会を通じて、協調性や達成感、コミュニケーション、対処という内的経験を促進していた。一方で、精神力は、特別活動からの内的経験よりも、部活動による内的経験のほうが有効であり、「自信」は特別活動や部活動経験よりも、教科教育からの内的経験が有効であった。本研究では限られた4種類の経験を扱っているが、このように、活動によって得られる内的経験は異なっているため、キャリア教育の計画策定をする際には、既存の活動を活用しながら、まだ得られていない学習機会のための内的経験の補完をおこなうことが求められる。そして、4種類の経験のうち、唯一学校外の経験として設定したアルバイト経験は、「礼儀」の側面において、他の経験には見られない内的経験を促進していた。この結果は、キャリア教育を推進していく中で、こうした学校外の経験も視野に入れた内的経験機会の策定を検討する必要があることを示唆している。

さらに、個人や学校の進路特性によって、教科を通じた学習は異なっていた。本章の第2の検討課題に対する分析の結果からは、所属している高校の進路傾向をコントロールした

際に、成績や部活動経験による内的経験の違いが確認されている。部活動経験は教育課程外の活動であるものの、個人の属性や学校の進路特性に応じて異なる経験機会を検討する必要があることを示している。しかも、学校外の経験であるアルバイト経験からは、個人スキルを獲得していたが、そのことは職場不適応を2倍～3倍強増加させていた。文化祭などのイベントを通じた集団スキルを獲得することが、職場適応を押し上げることから、高校では社会に出た後に必要な共通の目標に向かって協働するスキルを獲得することに効果があると考えられる。そしてこのことは、校外のアルバイト活動では得られないものである。

本章の調査結果は、元高校生に対して、個人がそれぞれの経験を通して何を学んだか、ということを探った結果であり、その個人が、もともと集団スキルが高かったかどうか、ということについては考慮していないという限界がある。しかしながら、高校に既にある活動が分析結果で示された学習との親和性が高いことは示唆された。本章の成果の1つは、カリキュラムに組み込まれた「キャリア教育」だけでなく、高校の既存の活動においてもこうした内的経験が得られる可能性¹⁰が、実証的に示されたことにある。

本章では、高卒後就職というキャリアパスに焦点をあて、職場適応に対する高校経験の効用を検討した。次章では、高卒後大学に進学した者について、大学適応に対する内的経験の効用を検討する。

¹⁰多様な学習のうちの1つの経験として部活動経験を扱っている。部活動経験は、教育課程外の自主的な活動であるため、部活動を前提とした内的経験の在り方に言及するものではない。

第7章 大学適応に影響する高校時代の内的経験

前章で明らかにしたことは、キャリア教育の初期の目標である職場適応に影響する高校時代の内的経験の存在である。分析の結果からは、カリキュラムに組み込まれた「キャリア教育」だけでなく、高校の既存の活動からも職場適応につながる内的経験の機会が存在することが示された。本章では、もう一つの適応として、「大学適応」に影響する高校での内的経験について明らかにする。

第1節 本章の目的

本章の目的は、高校での経験が大学適応にどのような影響を与えているのかを明らかにすることである。特に在留率の低下傾向が見られる学力中位の大学に通う大学生の適応を高校時代の内的経験で説明する。

2008年3月に提出された中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」において、高等教育や他大学からの「円滑な移行」を図ることを目的とした初年次教育の推進がおこなわれた。答申では、初年次教育は「高等学校や他大学からの円滑な移行を図る」ことが明示されている。大学の初年次教育は、専門教育への導入教育、高校から大学への移行支援教育、進路やキャリアデザインに関する教育としておこなわれている（山田 2015）。しかし、「円滑な移行」のアウトカム指標の1つと考えられる「在留率」を見ると、特に学力が中ランクの大学において低下の傾向が見られ（読売新聞社 2015）、2014年には8人に1人が生活面や学習面での不適応を理由に退学していることが明らかになっている（文部科学省 2014）。大学不適応や離学の問題を扱う研究は、問題が発生する前（大学入学前）、問題が起こりやすいとされている時期（入学後すぐ）、問題が起こった後（退学後）の三つの段階に着目したアプローチが考えられる。我が国では2000年代以降、主に問題が起こりやすいとされている、大学入学直後の時点に着目した研究蓄積がなされてきているが、大学での適応の問題が発生する以前の中等教育段階を対象とした研究は限られている。代表的な研究として、濱名（2005）による高校時代の対人スキルに関する研究、および田中亜裕子（2016）の学習スキルに関する研究があるが、個人の「属性」や「意識」に言及したものが多く、大学生活への円滑な移行を目指した、高校における「移行教育」の内容が明らかになっているとは言い難い。

そこで、本章では、高大接続における「教育接続」において、高校が果たしている移行上

の役割を明らかにすることを目的とし、在留率低下が懸念されている学力ランク中位の偏差値 50～55 の大学における対人面での適応過程に着目すると同時に、送り出し機関としての高校教育の機能に着目する。具体的には、学力中位校の大学適応に、高校での経験がどのような影響を及ぼすのかを検討する。

さらに、本研究では、高校カリキュラムに対する示唆を得るため、大学入学後の適応について、個人の「意識」や「意欲」の違いではなく、そうした「意識」や「意欲」を引き起こすに至った学校やその他の場面での出来事や経験に着目する。その際、先行研究の中で検討されてきた、高校時代の「進路選択」「異質な他者との交流経験」「学習」の三つの側面に関して、彼ら彼女らが実際にどのような経験をしているのか、その経験はどのように大学適応に影響しているのかも考慮した分析をおこなう。

第2節 研究方法

学力中位校における個人の移行過程を捉えるために2種類の調査をおこなった。第1に、予備調査として、学力中位校の学生の高校時代から大学入学直後にかけての経験・行動のバリエーションの把握と生成を目的としたグループインタビューを実施した。次に、予備調査に基づき、大学で質問紙調査をおこない、大学適応に影響する高校時代の経験を量的に検討した。

第3節 面接調査

第1項 調査方法

グループインタビューは、インターネットモニター会社が保有するサンプルの中から、選ばれた偏差値 50～54 の都内中規模以上の私立大学に通う1年生である。調査開始時に文書と口頭で調査内容を説明し、合意を得た。面接は企業の会議室にておこなわれた。性別の内訳は、男性2グループ（5名・5名）、女性2グループ（4名・5名）の合計19名である。2015年3月26～30日に1グループあたり2時間で実施された。

面接項目とその目的は次のとおりである。

1. 今の自分に影響を与えた、高校時代の経験とそこから学んだこと

高校時代のエピソードから質問し、今の自分に影響を与えた高校時代の経験を広く尋ねた。その後、その経験からどのようなことを学んだのか、経験とそこから得られた

学びについて説明を促した。続けて、「教科授業を中心とした経験」「アルバイト経験」についても同様に経験とそこから得られた学びを尋ねた。

2. 大学に入学して1年間で経験したとまどい

移行の際の課題を明らかにするために、大学入学式以降のとまどいについて、尋ねた。その後、先行研究でも確認された、「学習方法」と「対人関係」についての移行状況を確認するため、学習や友人づくりにおけるとまどいとその内容について説明を促した。

3. 大学での現在の居場所、居場所の見つけ方

移行先での適応の方法について、現在夢中になっていることや学校では授業がない時どこにいるのか、誰といるのかを尋ねた。

第2項 調査結果

1. 高校での内的経験（予備調査）

IC レコーダーによる面接記録をもとに、すべてのケースについて逐語録を作成し、文字データ化した。続いて、経験の内容と内的経験についてキー・フレーズを抽出後、KJ法（川喜田 1967）を援用してカテゴリズを実施し概念化した。

内的経験について、逐語録より抽出されたキー・フレーズの数 は 90 個であった。KJ法の援用によりカテゴリズをおこなった結果、22 の小カテゴリを得た。これらはさらに7つの大カテゴリに分類されると解釈された。すなわち、「関係の築き方」「物事の見方・考え方」「セルフ・マネジメント」「行動や気持ちの自己管理」「学び方」「自分のやり方やテーマの発見」「主体的な行動習慣」「自信」に大別された。カテゴリの一覧を表7-1に示す。

今の自分に影響を与えた高校での経験は、19名中15名が部活動を挙げていた。経験の内容としては、「仲間と顧問の教員が対立した時の仲裁に入った」「サッカーは信頼関係がベースだから、パスを見ていると周りが見えている人かどうか、人となりがわかる」といった葛藤の解決や他者の状況を捉えるスキルの獲得につながる経験、「演劇部で音響を担当したときの役者と演出との対立や揉め事を解決した」「バスケ部で最後まであきらめない、一生ものの友達を得た」「バレエの舞台を仲間と手分けして作り上げた」といった仲間と一緒に何かを完遂した経験、英語のディベートで得た「意見を主張する力」「ハードな部活を続けることができた自信」、ほかには「文化祭での資金を稼ぐために企業にスポンサーをお願いしに行った」「部活の伝統で駅弁を売り切らなければならない、金銭をやりとりする経験は初めてだった。間違えられない緊張感があった」という、学校活動を通じた「模擬的な社会活動

経験」であった。

教科授業を中心とした経験では、大半が教科書に沿って教師の説明を一方的に聞く形式の授業であり、知識獲得以外の気づきはそれほど多くない。その一方で「英語の授業の中で社会情勢を学んでいた」「社会科の授業で物事の原点、原理原則を学んだ」といった発言も確認された。

アルバイトは6名が経験していた。アルバイト経験からの学びは多様であり、「うまくいかないときに修正すること」「自分で悩むだけでなく困ったときには人を頼ること」「幅広い年代の人と会話をする方法」「仕事ができない自分に対するイライラとそれでも続けることができた自信」など、いずれも学校生活だけでは学ぶことのできない、仕事の世界のなかでの行動や行動に対する内省から得られた学びをあげていた。

表 7-1 高校時の経験を通して得られた事柄の分析結果

大カテゴリ	小カテゴリ	発言例
関係の築き方	協調性やチームワーク力	チームワークがよくなると強くなることを知った
	対人コミュニケーション力	たくさんの力があって初めてできることがある
	集団で物事を進める基本的なスキル	友達と協力しながら課題に向かっていくっていうことが、結構基盤になっている
	相手の気持ちを察する力	伝える時に受け手の立場を考える。それがないとまとめていけないことに気づいた
	人との衝突を解決する力	バスケ経験のない顧問との衝突、同じ方向を向こうとした
	困った時に人に頼ることができる	客を怒らせながらも、先輩や店長に聞きまくった。人に助けを求めることを知った
	一生続くであろう友人	毎朝、授業後すぐ練習、一生ものの友人を得た
物事の見方・考え方	物事の本質を捉える力	社会科の授業の中で、（ものごとの）原点を考える癖を教えてくれた
	自分の意見を持つこと	ほかの人がフィードバックしてくれたりとかっていうのがあったので、自分の意見を言ってもいいんだと思った
	既成の概念にとらわれず、自分の頭で考える力	わかんないなりに、「こうですかね」みたいなのを答えるようになってきた。
行動や気持ちの自己管理	精神的なタフさ、精神力	サッカー部、きつかった、みんなで乗り越えた
	継続的に努力する習慣	受験もそうだったから多分、今は継続していきやいけないんだと自分に言い聞かせることができる
	何かを自分なりに「やりきる」力	簿記を一人で勉強し続けた。やりきる力。
学び方	失敗や困難な体験から学ぶスキル	（課題を）整理して1個ずつ自分でやっていくみたいな能力
	社会の出来事に関心を持つこと	社会情勢というか、世界の情勢とかも学べたし、英語だけにとどまらない閉じない授業
自分のやり方やテーマの発見	将来やりたい仕事の分野やテーマの発見	吹奏楽部。老人を喜ばせることにやりがいを感じた
	自分に向いている「学び方」を知る経験	自分なりのやり方が見つかった時のほうが、成績もよい
	つまづいた時に自分なりのやり方で解決していく方法	部活で孤立した時に、自分なりのやり方で解決
主体的な行動習慣	自ら機会を作らないと得るものが少ないことへの気づき	ほんとに自分でやらなきゃ、自分で動かなきゃ得られないよってことは学べたかな
	「やらない」より「やった」ほうが後悔は少ないと感じた経験	受験のときもそうだったけど、とりあえずやるしかない。やらないほうが後悔する
自信	自分に対する自信	その中で自分が同級生とかよりも活躍できたときに、「よっしゃあ」みたいな感じ
	自分の意見を主張する力	英語のディベート、主張する力、相手を納得させることが大変だった

2. 移行の際の課題

大学入学直後の「とまどい」としては、(1)学習、(2)他者との関係構築、が確認された。

まず、学習については、「授業の選択が委ねられると思っていたのにほとんど必修で自由がない」「履修できる授業のレベルが低い」「単位の管理を自分でしなくてはならない」といった、制限と自己管理に関するとまどいがあげられた。共通して見られたのは、高校までは必要なかった単位の管理に対するとまどいであった。特に第一志望ではなく、学校の学力ランクを下げて入学した場合、大学入学後に挽回しようとしたにも関わらず、履修の制約や期待したレベルとのギャップから、起こるとまどいがあった。その背景には、「自分はこんなはずではない」といった、本人が「レベルが低い」と認識した周囲の環境になじむことの不安が見られた。

他者との関係構築については、「高校に比べて人間関係が薄い」「地方の人が多い」「家庭環境がバラバラ」「第一希望で入学した人が少なく、卑屈な人が多い」「滑り止めだった大学に入学したら、レベルが低い人が多くて会話に入っていけなかった」という、これまでに接点のなかった異質な他者とどのような会話を糸口に関与すればよいかわからない、周囲の同級生と話があわず、この先が不安であるといった発言が得られた。共通して見られたのは、高校までの人間関係との違いであり、教室に行きさえすれば会話ができたが、自分から働きかけなければ友人をつくることができないことであった。そして友人関係についても、第一志望ではない場合の特徴がみられた。学校の学力ランクを下げて入学した場合、周囲の人に対して「レベルが低い」、「卑屈な人が多い」と、他者を受容できないため、周囲から孤立している様子がうかがえた。

3. 居場所の見つけ方

最初の居場所は「新歓コンパに頑張^てて参加した」「勇気を持って話しかけた」と回答する者が多く、「自分から話しかけてみよう」「挑戦してみよう」と思えるようになった理由を尋ねると、『やらない』より『やった』ほうが後悔は少ないと感じた経験があり、その後サークルに加入してそこが居場所になる者、あるいは、大学側から与えられた機会を活用していた。大学から与えられた機会とは、クラス・新入生ゼミ・語学クラスであった。インタビュー中に得られた、「複数のネットワークを保険として持っておく」といった意見に象徴されるように、与えられた居場所と自ら選択した居場所の二つを持つ者がほとんどであった。大学で用意したクラスが存在しない者は4名で、そのうち、語学グループなど「(学校から)与えられた居場所」が存在しない者は2名であり、「図書館で寝ている」「居場所は高校時代の友人」との回答だった。

また、対象者中5名については、入学前にツイッターで大学のグループを探し、閲覧・参加したうえで入学式やオリエンテーションで初めて顔合わせをした。グループの存在を知っていて加入しなかった者はこの他に2名おり、2名が加入しなかった理由は、「実際に会ったときのギャップが怖かった」「兄弟・姉妹に（なじめるかどうか）心配しなくても大丈夫と言われた」であった。

表7-2 属性、高校時代の経験、大学での居場所¹¹ⁱⁱⁱ

属性			高校				大学			
性別	大学規模	ランク	自主学習経験	部活動	異質な他者	バイト	入学前ネットワークへの参加	ファーストコンタクト(自分から)	居場所	クラス所属
M	25,000	C	0	0	0	0	0	0	サークル	0
M	10,000	E	0	0	1	1	0	1	サークル	1
M	7,000	B	1	1	1	1	0	1	部活	1
M	6,000	D	1	1	0	0	0	1	外部	1
M	15,000	C	0	1	0	0	0	1	学校	0
F	4,000	D	0	1	0	0	0	1	サークル	1
F	4,000	E	0	1	1	1	1	1	部活	1
F	7,000	B	1	0	1	0	0	1	クラス	1
F	17,000	C	1	1	0	0	0	1	語学	1
F	25,000	C	0	1	0	0	1	0	入門ゼミ	1
M	7,000	D	0	1	0	0	0	1	合宿メンバー	1
M	6,000	D	1	1	0	0	0	0	高校友人	0
M	8,000	E	1	1	0	0	0	1	部活	1
M	30,000	E	0	1	0	0	0	0	サークル	0
M	15,000	C	0	1	0	0	1	1	サークル	1
F	25,000	C	0	0	1	1	1	1	クラス	1
F	10,000	C	1	1	0	0	0	0	クラス	1
F	25,000	C	0	1	0	1	1	1	サークル	1
F	4,000	D	1	1	1	1	0	1	サークル	1

注) ※1/大学規模は下3ケタ切り捨て。 ※2/学校ランクB 55～59, C 50～54, D 45～49, E 40～44 ※3/フラグの意味 1.経験あり 0.経験なし

第3項 小括—定量調査への課題

第1調査では、高校から大学への移行に際して役立った、高校時代の内的経験の具体的な内容を明らかにするために、大学1年生を対象としたグループインタビューによる分析を行った。その結果、社会経験の少ない高校生であっても高校時代の経験から、多様な学びを得ていることが明らかになった。

¹¹ 偏差値データは「関東地方大学偏差値ランキング 2017 年度版」

http://xn--swqwdp22azlcvue.biz/kantou_c.php (2016年3月10日閲覧) をもとにし、ランクC、偏差値50-54の大規模校で調査会社のモニター選定を依頼した。その後、人数を確保するために対象校を拡大し、偏差値45-50の大規模からの参加者が3名存在した。

第3章でみたように、大学生活の充実理由と高校時代の経験との関係を示した研究では、進学動機に着目した研究の蓄積があり、進学先選択において専門分野の学習動機が高いほど、大学入学後の不適応をさせていた。さらに、濱名（2006）、清水・三保（2011）らが示した、高校における授業の充実・学習の順調さ・人間関係の3要素が、大学入学後の適応状態に関係することが示されている。この3つの要素に本分析の結果を照らすと、グループインタビューで対象とした、学力中位校の私立大学生からは、高校時代の授業の充実や学習の順調さに関する要素は確認されなかったが、人間関係の要素は、関係構築の方法だけでなく、チームビルディングや、衝突の解決など、多様なバリエーションが見出された。それに加え、自己管理や、物事の見方・考え方、行動習慣や自信など、これまでに高校から大学への移行研究の中では見出されていないカテゴリが抽出された。

次に「どまどい」について考察すると、レーマン（Lehmann 2007）が、「退学する大学生は1年生の早期のうちに、成績の良し悪しにかかわらず異文化へ適応できず、友人ともなじめないことを理由に辞めてしまう」としたように、家庭的背景や文化的背景の異なる「異質な他者」との出会いが「どまどい」のもっとも大きな要因であることが本グループインタビューにおいても確認された。そして、適応のための方略としては、大学側から与えられた「居場所」を使う者、入学前からSNSの交流を通じて準備をする者、複数のネットワークを「保険」として確保するといった方法が確認された。ネットワーク構築の際に「自分から話しかけてみよう」「挑戦してみよう」と思えるようになった理由を尋ねると、『やらない』より『やった』ほうが後悔は少ないと感じた経験があり、複数の参加者の共感を得ていた。これら予備調査の結果を受けて、定量調査への課題を以下のように設定した。

- 1) 高校時代の内的経験の内容は、「関係の築き方」「物事の見方・考え方」「セルフ・マネジメント」「行動や気持ちの自己管理」「学び方」「自分のやり方やテーマの発見」「主体的な行動習慣」「自信」であった。本分類結果を、定量調査の質問項目に反映する。
- 2) 自分に影響を与えた高校時代の経験では、ほとんどの者が部活動をあげており、一部ではアルバイトを通じた模擬的な社会経験が確認された。また、アルバイト経験がある者は3分の1に上り（19名中6名）、その多くが異質な他者との接点について語っていた。部活動経験が所得やライフスキルを押し上げるとしたいくつかの先行研究（戸田ら 2014；上野耕平・中込四郎 1998）、特に下位校においてアルバイト経験からの学びのバリエーションが多いとした辰巳（2015）を考慮しても、部活動経験・アルバイト経験を通じた学びは大学の適応に何らかの影響していると考えられる。

- 3) 先行研究で大学適応との因果関係が確認された、高校時代の学習経験であるが、教授法のバリエーション得られなかったため、定量調査では、学習に対する個人の積極性を問うこととする。つまり、高校時代の授業への参加の熱心さが、大学適応に影響していると考ええる。
- 4) 「どまどい」「大学適応のための方略」については、大学入学後の友人関係の状況、居場所の有無を調査に反映し、分析に組み込む

第4節 定量調査

第1項 調査概要

1. 調査方法

本調査の目的は、予備調査から見えてきたことを前提に、特に中ランク校における高校時代の経験のインパクトを解明することにある。文系の大学1年生を対象とした質問紙調査をおこなった。調査は2015年4月2週目と7月2週目に必修授業を履修する各校の教室で授業の冒頭におこなわれた。高校での経験を卒業直後の4月に聞き、7月には大学生活を中心に尋ねた。回答時間は約10分間であった。3校183名から協力を得た。調査協力者は経営学部143名、文学部在籍者23名で、経済学部17名であった。男性87名、女性92名（無回答4名）である。

2. 質問の構成

(1) 属性

- ①性別については、男性と女性の2つの選択肢から択一形式で回答を求めた。
- ②住まいについては、一人暮らしかどうか、実家と実家以外から択一形式で回答を求めた。
- ③入試形態については、一般入試とAO入試、指定校推薦、公募推薦、その他の中から択一形式で回答を求めた。その他には自由記述で回答を促した。
- ④希望順位については、入学前の希望について第一希望、第二希望、それ以外の中から択一方式で回答を求めた。
- ⑤中学校3年生のころの成績については、「中学3年生の頃、あなたの学業の成績は、学年全体の中でどれくらいでしたか」と尋ね、上のほう、やや上のほう、真ん中あたり、やや下のほう、下のほう、の5つの選択肢の中から択一方式で回答を求めた。

（２）大学適応¹²

「大学適応」は、「毎日の大学生活の充実度合いについて、あてはまるもの１つに○をつけてください」とし、「1.全く充実していない」から「5.とても充実している」までの５段階で回答を促した。

（３）高校の経験

①学習について

「高校での授業の取り組みについて、あてはまるものを選んでください」と尋ね、「授業中、自分から進んで発表した」「授業をさぼった」「授業の課題をあまり一生懸命しなかった」「授業後、内容について友達と話をした」のそれぞれについて、「1.全然当てはまらない」、「2.あまり当てはまらない」、「3.どちらともいえない」、「4.わりと当てはまる」、「5.とても当てはまる」の５件法で回答を求めた。

②経験

「以下の中であなたが高校時代に力をいれた取り組みを選択してください（いくつでも）」とし、教科の学習、文化祭や体育祭などの学校行事、部活動、リーダー経験、アルバイト、恋愛経験、友人との交流、社会人との交流、インターンシップなどの就業体験、大学受験、留学・留学準備、その他の選択肢を提示した。その他には自由記述で回答を促した。

③内的経験

「高校で取り組んだことで得られた学びは何ですか。」と尋ね、以下それぞれの項目について、「1.全くそう思わない」「2.あまりそう思わない」「3.どちらともいえない」「4.ややそう思う」「5.かなりそう思う」の５段階で回答を促した。具体的な質問項目は表 7－3 に記す通りである。

¹² 第 5 章では、大学生活に何カ月で慣れたかを大学適応の代理指標としていたが、本章では、4 月と 7 月の縦断調査間を比較するために、大学充実度を 5 件法で尋ねている。

表 7-3 高校時の経験を通して得られた事柄

予備調査カテゴリ	設問
関係の築き方	協調性やチームワーク力 対人コミュニケーション力 集団で物事を進める基本的なスキル 一生続くであろう友人 人との衝突を解決する力 相手の気持ちを察する力 困った時に人に頼ることができる
物事の見方・考え方	物事の本質を捉える力 既成の概念にとらわれず、自分の頭で考える力 自分の意見を持つこと
行動や気持ちの自己管理	精神的なタフさ、精神力 何かを自分なりに「やりきった」経験 継続的に努力する習慣や態度
学び方	失敗や困難な体験からの学習 社会の出来事に関心を持つこと 自分に向いている「学び方」を知る
自分のやり方やテーマの発見	将来やりたい仕事の分野やテーマの発見 自ら機会を作らないと得るものが少ないことへの気づき つまずいた時に自分なりのやり方で解決していく方法
自信	自分に対する自信 自分の意見を主張する力

第2項 仮説の設定

先行研究および予備調査の結果から、以下の分析仮説を設定した。第一は、「大学適応には、学力中位校における高校時代の授業への参加が熱心であること、部活動経験とアルバイト経験があること、異年齢の他者との複数の接点があることがプラスに影響する」である。そして第二に、「高校での内的経験は大学入学後の適応に影響する」である。以下、本節では、これらの仮説について検証をおこなう。

分析では7月時点での得点を従属変数とし、高校時代の経験による説明を試みた。先行研究から、大学適応にもっとも影響すると考えられる大学入学後の経験を調整するため、「大学生活で仲のよい友人ができた」（「1：「とてもあてはまる」「わりとあてはまる」、0：「どちらとも言えない」「あまりあてはまらない」「ぜんぜんあてはまらない」）をコントロール変数として用いた。

第3項 分析結果

1. 大学適応状態の変化

大学適応状況を把握するため、大学生活が充実しているかどうかを2回に分けて尋ねた。4月と7月の推移を確認したのが表7-4である。4月から7月にかけて大学充実度の平均値がわずかではあるが低下傾向にある。変動係数を見ると、4月より7月のほうがばらつきは大きくなっていることがわかる。

表7-4 大学充実度の変化 (N=183)

4月			7月		
平均	標準偏差	変動係数	平均	標準偏差	変動係数
3.74	0.85	0.23	3.70	0.97	0.26

2. 内的経験の因子構造と信頼性

高校時代の内的経験に関する19項目（5件法）の回答について、「全くそう思わない」を1点、「あまりそう思わない」を2点、「どちらともいえない」を3点、「ややそう思う」を4点、「かなりそう思う」を5点と得点化し、各項目の平均値、標準偏差を算出した上で、因子構造の検討を行った。回転前の固有値の減衰状況と解釈可能性から4因子構造が妥当であると考えられた。そこで5因子を仮定して、主因子法、プロマックス回転による因子分析をおこなった結果を表7-5に示す。

表 7-5 高校時の経験を通して得られた事柄の因子分析結果 (N=183)

項目内容	F1	F2	F3	F4
F1: 自分なりの取り組み姿勢の確立 ($\alpha = .804$)				
10)自ら機会を作らないと得るものが少ないことへの気づき	.73	-.11	-.03	-.06
14)自分の意見を持つこと	.68	-.12	.08	.13
18)自分の意見を主張する力	.62	-.04	.13	.05
12)社会の出来事に関心を持つこと	.54	-.04	.07	.00
3)対人コミュニケーション力	.52	.33	.02	-.38
13)将来やりたい仕事の分野やテーマの発見	.51	.03	-.10	.14
11)つまずいた時に自分なりのやり方で解決していく方法	.44	.17	.08	.14
F2: 行動習慣の確立 ($\alpha = .845$)				
4)継続的に努力する習慣	-.05	.86	-.10	-.04
5)失敗や困難な体験から学ぶスキル	-.07	.83	-.12	.20
6)集団で物事を進める基本的なスキル	.16	.68	-.01	.00
1)協調性やチームワーク力	-.09	.56	.40	-.21
2)精神的なタフさ、精神力	-.25	.53	.34	.04
7)自分に対する自信	.13	.43	-.02	.28
F3: 関係の築き方 ($\alpha = .688$)				
16)相手の気持ちを察する力	.10	-.05	.77	-.06
17)人との衝突を解決する力	.01	-.05	.70	.19
19)困った時に人に頼ることができる	.05	-.02	.62	.08
F4: 物事の見方や考え方 ($\alpha = .854$)				
8)物事の本質を捉える力	.03	-.03	.12	.87
9)既成の概念にとらわれず、自分の頭で考える力	.33	.18	-.09	.43
因子間相関	F1 -	.58	.55	.50
	F2	-	.58	.37
	F3		-	.30
	F4			-

3. 高校時代の内的経験と大学適応の関係

次に、高校時代の①学習への取り組み ②経験 ③内的経験が、大学入学後 7 月時点の適応に与える影響を検討するために、重回帰分析をおこなった。結果を表 7－6 に示す。

表 7－6 大学適応に影響する高校の高校時の経験を通して得られた事柄 (N=183)

	β
定数	***
性別ダミー:女性(男性基準)	-.07
中学成績ダミー:上・やや上のほう(真ん中基準)	.12
中学成績ダミー:下・やや下のほう(真ん中基準)	.20 *
希望順位ダミー	-.10
入試形態ダミー:指定校推薦(一般入試基準)	.11
入試形態ダミー:公募推薦(一般入試基準)	.12
入試形態ダミー:その他(一般入試基準)	-.01
住居ダミー:実家以外(実家基準)	-.03
大学友人ダミー	.42 ***
F1内的経験:取り組み姿勢の確立	-.04
F2内的経験:行動習慣の確立	-.04
F3内的経験:関係の築き方	.24 *
F4物事の見方や考え方	-.05
1)授業中、自分から進んで発表した	.05
【反転】2)授業をさぼった	-.10
【反転】3)授業の課題をあまり一生懸命しなかった	-.02
4)授業後、内容について友達と話をした	.04
R^2	.225 ***

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

β : 標準偏回帰係数

結果からは、学力ランク中ランクの大学では、高校で他者との「関係の築き方」を経験から学習していることが適応に有意に影響していることが示された¹³。大学適応を予測しているのは、大学生活で友人がいるかどうか、ということであり、高校で他者との関係の築き方を学ぶことが大学での交友関係の構築につながり、適応を促進すると考えられる。そこで、「関係の築き方」と相関する、高校で「熱心に取り組んだ活動」経験を確認した。その結果を表 7－7 に示す。「関係の築き方」因子との間で有意な相関が確認されたのは「文化祭や体育祭などの学校行事」、「リーダー経験」「部活動経験」と、正の相関が確認された。「関係

¹³ 多重共線性に関しては説明変数間の相関係数の値が 0.8 以上、許容度が .10 以下、VIF の値が 10 以上 (高木, 2012; 小塩, 2015) の基準を参考に、これらに該当しないため多重共線性は生じていないと判断した。

の築き方」因子は、「相手の気持ちを察する」「人との衝突を解決する」「困った時に人に頼ることができる」といった質問から構成されており、学校行事やリーダー経験、部活動経験からこうした内的経験をした場合には、大学適応は促進される。この結果は、学力ランク中ランク校においては、他者との関係構築が大学適応に影響することを示したものであり、大学での他者との関係構築に、高校での内的経験の効用が認められた結果となった。

表 7-7 「関係の築き方」と高校で熱心に取り組んだ活動の相関分析

熱心に取り組んだ活動	相関係数
教科の学習	-.04
文化祭や体育祭などの学校行事	.28 **
部活動	.18 *
リーダー経験	.19 **
アルバイト	.06
恋愛経験	.04
友人と遊びに行く	.11
社会人との交流	.09
インターンシップなどの就業体験	.03
大学受験	.08
留学・留学準備	.02
SNS	-.01

第5節 本章のまとめ

本章では、在留率の低下が止まらない学力中位大学の大学適応について、高校時代の経験で説明することを検討した。具体的には、高校での内的経験が、大学での適応を高めるということを想定し、それを検討した。その結果、大学適応への影響要因が、入学前の高校での進路先選択における学業動機づけ（例えば、安達 1999）や学習習慣（濱名 2005）にあるとした先行研究における知見を一步進め、高校の経験を通じて「他者との関係の築き方」を学んだと意味づけたことが、大学適応に与える影響を示した。

「他者との関係の築き方」は、「相手の気持ちを察する力」、「人との衝突を解決する力」、「困ったときに人に頼ることができること」の3項目で構成される。高校ではクラスがあるため、同じクラスの中で「他者との衝突」をしたとしても、教室という場を避けることは難しく、ある意味、強制的に解決しなくてはならない。そのことが、クラスのない大学での適応に対しても効果を持っていると考えられる。

さらに、「人に頼ることができる」というのは、人の力を借りられるということで、大学生活の中で、充実感にもっとも大きな影響を与えている、「仲の良い友人」づくりにも関係していると考えられる。こうした、対人関係の基礎となる学びは個人では得難いものであり、高校時代の経験を通して得られているとしたら、高校における集団活動について、対人スキル構築の場としてより効果的な活動にしていくよう、検討する必要がある。「他者との関係の築き方」は、高校での「文化祭や体育祭などの学校行事」との相関が確認された。このように行事のスケジュールや目標が決まっている中での協働機会が、人との衝突をそのままにせず、解決に向かわせたり、困ったときに人に頼るといった行為を生んでいると考えられるのである。

最後にこれらの調査結果から、高校の移行機能に対する示唆を得たいと考える。本研究では、特に学力中位校における大学適応について、改善の兆しが見られないことを課題として取り上げた。結果からは、高校時代の経験は、「他者との関係の築き方」が直接的に大学適応に影響することが示された。特に学力中位校については、入学以前の高校での対人面での内的経験が大学適応の状況を変化させていた。文化祭や体育祭といった学校行事からの内的経験を生徒らの移行に必要なスキルを身につける場として位置づけた学習の在り方が期待される。

本章においては、大学適応に対する、高校での内的経験の効果を示した。続く第8章では、キャリア教育の第二の目標である「働く意欲」に影響する、高校での内的経験について検討する。

第8章 働く意欲に影響する高校時代の内的経験

前章までに議論してきたことは、キャリア教育の初期の目標である「適応」に対する高校での内的経験の影響である。第6章では職場適応、第7章では大学適応に対する高校での内的経験の影響を検討した。その結果、高校での経験から得られた対人面での内的経験が、職場適応および大学適応に影響していることが示された。本章では、キャリア教育の第二の目標である「働く意欲」に影響する高校時代の内的経験について議論する。

第1節 本章の目的

本章の目的は、社会人になってからの働く意欲に対する高校での内的経験の影響を明らかにすることである。具体的には、働き始める以前のどのような経験が、働き始めてからの働く意欲や喜びについて多面的にとらえることにつながっているのか、高校での経験がどのように大学時代の経験に引き継がれ、その後の仕事選択行動に影響するのか、そして、仕事選択行動は、働き始めてからの意欲にどのように影響しているのかを明らかにすることを目的とする。

働くことに対する高校時代の内的経験の重要性は、内閣府が2017年に全国16歳から29歳までの1万人を対象に実施した、「子供・若者の意識に関する調査」にもみられ、キャリア教育や職業教育を受けた結果、「役に立った」と考えているのは「働く事の大切さがわかった」が最も多かったと結論付けている。この調査では、内的経験とは明確に位置づけてはいないのだが、「大切さがわかった」というのは、経験に対して個人が与える意味づけであり、内的経験の一つとみることができる。

また、インタビューやテキスト分析等の質的研究では、内的経験に通じる意味づけ、あるいはそれと関係の深い能力が、働く意欲と関係するという調査研究がみられる。辰巳(2017)は、大学生が働くイメージをうまく持てない理由について「親の価値観の押しつけ、情報の過度な一般化、リフレクション能力不足」と意味づけられた経験が、働くイメージに関係していることを明らかにしている。杉本(2009)は、大学生の就職に対するイメージについて自由記述テキストの分析結果を因子分析し、進路未決定との関係を分析している。それによると「拘束的イメージ」(就職とは、「社会のシステムの一部になること」「可能性を狭めること」など)は、進路決定にマイナスの影響を与えているのに対して、「希望的イメージ」

(やりがいが得られる、自分を成長させる)は進路決定にプラスに影響することが明らかになっている。

一連の研究からは、働く以前の「働くこと」に対する意味付けが、働く意欲に影響することが示されており、本研究の主眼とする内的経験に通じる結果であると考えられる。そこで、本論文では、「高校での経験を通して何を学んだのか」という内的経験について、進路決定および働く意欲との関係をみていく。

第2節 研究方法

第1項 分析枠組み

本章では、高校時代の内的経験が入職時の仕事選択を通して、働く意欲や職務成果に影響するのかを分析する。前述の杉本（2009）でも指摘されているように、入职時の仕事選択は、働くことに対する個人のイメージが反映されていると考えられるからである。分析では、高校での内的経験によって、仕事選択や仕事に対する意味づけや価値づけがおこなわれ、働きはじめてからの職務遂行力が高まるという個人内過程を検討する。以下の図8-1に示す通り、高校時代の内的経験が入職時の仕事選択に影響し、そのことが働く意欲や職務成果の向上にも影響をもたらすという仮説について、検討を進める。

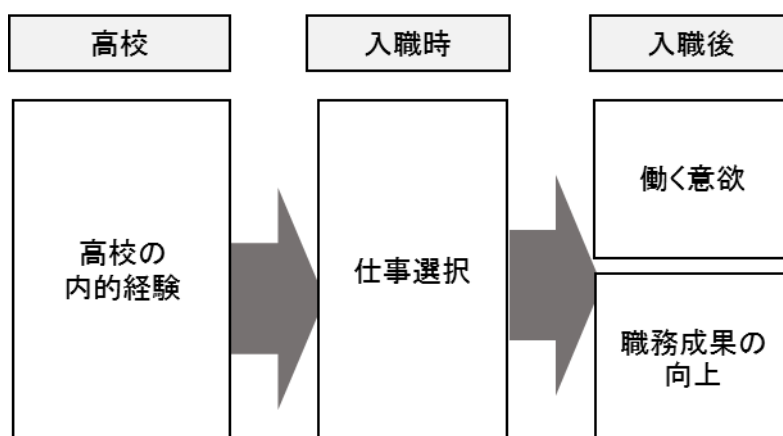


図8-1 分析の枠組み

第2項 データ

分析には、リクルートによって2014年に実施されたインターネット調査のデータを用い、数量的な二次分析を行う。調査は、属性別の働く意欲を明らかにすることを目的とし、

インテージのリサーチ会員パネルを対象におこなわれた。調査対象エリアは全国で、15歳～64歳の就業者を母集団とし、性×年代（10歳刻み）×雇用形態（3区分）×居住エリア（4エリア）で母集団構成にあうように回収された。母集団構成は、総務省統計局「労働力調査」を参照した。調査期間は2014年12月11日～17日である。サンプル数は11,839名であった。

質問項目は第3項で示すように、高校の経験および内的経験、あるいは内的経験を下支えすることが想定される能力を含んでおり、本章の分析課題に適したものである。前述のとおり、内的経験は、「ある個人がいったん実践を離れ、自らの行為・経験・出来事の意味を俯瞰的な観点、多様な観点から振り返ること、意味付けること」と定義する。

しかしながら、これらは、内的経験そのものを浮き彫りにするという理論的視座を明確に有しているわけではない。個人の視点から語られた、高校時の経験を通して得られた事柄の中には、「チームワーク力」や「コミュニケーション力」といった、能力に関するものも含まれている。しかし、これらの項目は、個人が高校時代を俯瞰して、意味づけた経験としてここでは「内的経験」として扱う。つまり、能力を保有しているかどうか、というのではなく、「能力を獲得した」と意味づけた個人の主観として扱う。

第3項 変数

1. 高校時代の経験および内的経験に関する変数

高校時代の経験については、「高校時代にあなた自身を一番成長させてくれた経験をお答えください」と尋ね、選択肢としては、高校生の生活時間調査（ベネッセ 2010）において、高校生が時間を費やしていることが示されている項目を示した。具体的には、教科の学習、文化祭や体育祭などの学校行事、部活動経験、リーダー経験、アルバイト、恋愛経験、友人関係、将来つきたい仕事の発見、ボランティア活動、大学受験、習い事、留学経験の選択肢の中からの選択を促した。さらに、次に、各経験からどのような学びを得たのか、「成長した経験がある」と回答した者に対して、「経験を通じて、得られた事柄を以下からお選びください。」とし、選択を促した。それらの経験から何を学んだか、第5章の内的経験項目をベースとした以下の項目を尋ねた。

表 8－1 高校での経験を通じて得られた事柄のリスト

協調性やチームワーク力
活動そのものを通して得られた知識や技能
精神的なタフさ、精神力
対人コミュニケーション力
継続的に努力する習慣や態度
失敗や困難な体験からの学習
集団で物事を進める基本的なスキル
自分に対する自信
物事の本質を捉える力
既成の概念にとらわれず、自分の頭で考える力
自ら機会を作らないと得るものが少ないことへの気づき
つまづいた時に自分なりのやり方で解決していく方法
社会に関心を持つこと
将来やりたい仕事の分野やテーマの発見
自分の意見を持つこと

2. 大学時代の経験および内的経験に関する変数

大学時代に成長を促進した経験を聞き、大学生の生活時間調査（ベネッセ 2010）を参考に、専門分野の学習、サークル・同好会・部活動、リーダー経験、アルバイト、恋愛経験、DVDやテレビの視聴、インターネットやSNS、友人関係、ボランティア活動、習い事、留学経験、インターンシップなどの就業体験、就職活動、その他、成長させてくれた経験はない、の選択肢の中からの選択を促した。さらに、それらの経験から何を学んだか、表 8-1 と同様の項目を尋ねた。

3. 入職時点の仕事選択に関する変数

入職時点の仕事選びに重視した点を表すものとして、「現在の仕事を選んだ理由として、以下それぞれの内容はどのくらいあてはまりますか。」と教示し、以下の 15 項目を用い、「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の 5 件法で回答を求めた。項目を以下表 8－2 に示す。

表 8－2 仕事選択に関する変数

1 やりがいが感じられそうだったから
2 自分が成長できそうだったから
3 自分らしさや持ち味が生かせそうだったから
4 興味のある仕事内容だったから
5 知識やスキル、資格、技術等が身につけそうだったから
6 自分の職務経験や専門性が生かせそうだったから
7 給与やボーナスが良かったから
8 労働時間や勤務スタイルが良かったから
9 長く続けられそうだったから
10 良い上司や仲間が多そうだったから
11 社会的な意義の大きい仕事だと思ったから
12 世間的に名前の知られた会社だったから
13 会社の理念・ビジョン・経営戦略に共感したから
14 社風が良さそうだったから
15 成果をあげた社員が報われるような評価体系だったから

「自己決定性」は、「あなたは自分なりのこだわりをもって、現在の仕事を選んだという実感がありますか」と問い、「ある」「ややある」「どちらともいえない」「あまりない」「ない」までの5件法で回答を促した。

4. 働く意欲

働く意欲は、「それぞれの内容に関して、もっとも近いものをお選びください。」と教示し、「働くことが好きだ」について、「そう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「そう思わない」の5件法で回答を促した。

5. 職務成果

自身の職務パフォーマンスをとらえるための指標として仕事の成果やその代理指標としての収入について、自己評価を尋ねた。具体的には、「社内の同年代と比べ昇進スピードが早い方だ」「常に期待以上の成果をあげている方だ」「社内の同年代と比べて、高い収入を得ている方だ」の3項目を独自に作成し、回答者にどの程度あてはまるかを、「そう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「そう思わない」の5件法で回答を求めた。

第3節 分析結果

第1項 回答者の属性

回答者のうち、本分析では最終学歴に「大学」と回答した 4,890 名を対象とした。回答者 4,890 名の雇用形態および属性は表 8－3 から表 8－5 の通りである。

表 8－3 雇用形態

	<i>n</i>	%
正社員・正職員	3486	71.3
契約社員・嘱託	302	6.2
フリーター(社会人アルバイト)	176	3.6
パートタイマー	455	9.3
派遣	90	1.8
自営業(自営業主・家族従業員・業務委託)	381	7.8
合計	4890	100.0

表 8－4 性別

	<i>n</i>	%
男性	3190	65.2
女性	1700	34.8
合計	4890	100.0

雇用形態では、正社員が 7 割であり、働く意欲に雇用形態が影響を及ぼす可能性を否定できないため、働く意欲については、正社員かそうでないかをダミー変数化し、分析する。また、5 章で言及したように既存研究からジェンダーの影響が示されているため、性別についてもダミー変数化した上で、分析する。

第2項 尺度の因子構造と信頼性の確認

1. 高校および大学時代の成長経験

はじめに高校時代に成長を促進した経験について、記述統計を示す。反応率から、選択者数が 1% 名以下だった 4 項目(DVD やテレビの視聴, インターネット, ボランティア活動, インターンシップなどの就業体験)を除き、「成長を促進した項目」を確認したところ, 以下のような項目が挙げられた。一方で, 回答者中 17.0% が「成長させてくれた経験はない」と回答した。

表 8－5 高校時代に成長を促進した経験

	<i>n</i>	%
教科の学習	424	8.7
文化祭や体育祭などの学校行事	206	4.2
部活動	1163	23.8
リーダー経験	129	2.6
アルバイト	292	6.0
恋愛経験	156	3.2
友人関係	906	18.5
大学受験	519	10.6
習い事	60	1.2
留学経験	64	1.3
その他	82	1.7
成長させてくれた経験はない	813	16.6
合計	4890	100.0

この結果からは、高校時代に成長を促進した経験としては、上位から、部活動、友人関係、大学受験の順に「成長を促進した」と考えている回答者が多いことが明らかになっている。この結果からは社会人になった後に高校時代の経験を振り返った場合には、他者との関係構築に関する経験と、自信の獲得につながると推察される経験が必要な経験として認識されていることが示唆されている。

次に大学時代の成長経験の記述統計を示す。反応率を確認し、選択者数が1%以下だった6項目（DVDやテレビの視聴、インターネット、ボランティア活動、インターンシップなどの就業体験、留学経験、習い事）を除いた「成長を促進した経験項目」を確認したところ、以下のような項目が挙げられた。一方で回答者中13.1%が「成長させてくれた経験はない」と回答した。

表 8－6 大学時代に成長を促進した経験

	<i>n</i>	%
専門分野の学習	561	11.5
サークル・同好会・部活動	933	19.1
リーダー経験	74	1.5
アルバイト	1119	22.9
恋愛経験	218	4.5
友人関係	748	15.3
留学経験	129	2.6
いつかあの人のようになりたいと思える人との出会い	61	1.2
就職活動	94	1.9
その他	62	1.3
成長させてくれた経験はない	754	15.4
合計	4890	100.0

結果からは、アルバイト経験、サークルや部活動、友人関係の順に「成長を促進した」と考えている回答者が多いことが示されている。次に専門分野の学習が続いている。この結果からは、社会人になった後に大学時代の経験を振り返った場合には、高校時代と同様に、他者との関係構築に関する経験と知識の獲得につながる経験が必要な経験として認識されていることが明らかになった。

2. 高校および大学時代の内的経験

高校時代の内的経験に関する 15 項目（5 件法）の回答について、「かなりそう思う」を 5 点、「ややそう思う」を 4 点、「どちらともいえない」を 3 点、「あまりそう思わない」を 2 点、「全くそう思わない」を 1 点と得点化し、各項目の平均値、標準偏差を算出した上で、因子構造の検討を行った。固有値の減衰状況と解釈可能性から、3 因子構造が妥当であると考えられた。そこで 3 因子を仮定して主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った結果、3 因子が得られた（表 8－10）。第 1 因子は「やりたい仕事の分野」「社会への関心」「自分で考える」「自分の意見を持つ」など、物事の見方や考え方に関する項目で構成されたことから「見方・考え方因子」と命名した。第 2 因子は、「継続的な習慣」「精神的なタフさ、精神力」など、自分ならできるという自信に関する項目で構成されたことから「自信因子」と命名した。第 3 因子は、協調性やチームワーク、コミュニケーションに関する項目で構成されたことから「対人因子」と命名した。

表 8-7 高校時代の内的経験の因子分析

項目内容	Ave	SD	F1	F2	F3
F1: 見方・考え方因子 ($\alpha = .86$)					
将来やりたい仕事の分野やテーマの発見	3.50	1.13	.77	-.15	.00
社会に関心を持つこと	3.68	.92	.74	-.21	.14
既成の概念にとらわれず、自分の頭で考える力	3.82	.89	.71	.15	-.13
物事の本質を捉える力	3.55	1.07	.68	-.06	.15
自分の意見を持つこと	3.84	.86	.67	.18	-.09
自ら機会を作らないと得るものが少ないことへの気づき	3.70	.89	.57	.18	.03
F2: 自信因子 ($\alpha = .77$)					
継続的に努力する習慣や態度	3.64	.90	-.12	.81	-.01
精神的なタフさ、精神力	3.47	.91	.00	.74	.07
失敗や困難な体験からの学習	3.56	.92	-.13	.74	.10
活動そのものを通して得られた知識や技能	3.68	.85	.19	.38	.00
F3: 対人因子 ($\alpha = .83$)					
協調性やチームワーク力	3.28	1.02	-.11	.04	.89
対人コミュニケーション力	3.18	1.06	.12	-.01	.72
集団で物事を進める基本的なスキル	3.67	.90	.10	.08	.69
因子間相関			F1	.62	.38
			F2	-	.34

これらの結果からは、特に平均値が高いのは、「自分の意見をもつこと」「自分の頭で考える」といった、見方・考え方因子の項目であった。1.0 以上のばらつきが確認されたのは、「将来やりたい仕事の分野やテーマの発見」($SD=1.3$)、物事の本質を捉える力($SD=1.07$)、自分なりのやり方で解決していく方法($SD=1.05$)、対人コミュニケーション力($SD=1.06$)、協調性やチームワーク力」($SD=1.02$)であった。

3. 入職時点の仕事選択に関する変数

入社時点の仕事選択に関する 15 項目 (5 件法) の回答について、「あてはまる」を 5 点、「ややあてはまる」を 4 点、「どちらともいえない」を 3 点、「あまりあてはまらない」を 2 点、「あてはまらない」を 1 点と得点化し、各項目の平均値、標準偏差を算出したうえで、因子構造の検討を行った。固有値の減衰状況と解釈可能性から 3 因子構造が妥当であると考えられた。そこで 3 因子を仮定して、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った結果、3 因子が得られた。第 1 因子は、自身の「やりがい」「成長」「興味」「らしさ」を重視した選択であることから「自己実現型選択」と命名した。第 2 因子は、組織の「理念やビジョン」、「社風」、「評価体系」を重視した選択であることから、「組織共感型選択」と命名した。第 3 因子は、労働時間や継続雇用の観点を重視した選択であることから、「条件型選択」と命名した (表 8-11)。

表 8-8 仕事選択因子分析

項目内容	Ave	SD	F1	F2	F3
F1: 自己実現型選択 ($\alpha = .92$)					
やりがいを感じられそうだったから	3.31	1.11	.89	.01	-.06
自分が成長できそうだったから	3.25	1.08	.86	.08	-.08
興味のある仕事内容だったから	3.47	1.13	.86	-.09	.05
自分らしさや持ち味が生かせそうだったから	3.34	1.09	.85	-.07	.07
知識やスキル、資格、技術等が身につけそうだったから	3.21	1.14	.74	.07	-.02
自分の職務経験や専門性が生かせそうだったから	3.15	1.20	.64	.02	.02
F2: 組織共感型選択 ($\alpha = .84$)					
会社の理念・ビジョン・経営戦略に共感したから	2.56	1.05	.03	.91	-.13
社風が良さそうだったから	2.81	1.07	-.01	.82	.01
成果をあげた社員が報われるような評価体系だったから	2.50	1.04	.07	.74	-.07
世間的に名前の知られた会社だったから	2.69	1.22	-.09	.58	.09
良い上司や仲間が多そうだったから	2.88	1.03	.12	.47	.24
給与やボーナスが良かったから	2.68	1.14	-.02	.45	.22
F3: 条件型選択 ($\alpha = .71$)					
労働時間や勤務スタイルが良かったから	3.27	1.09	-.12	.04	.78
長く続けられそうだったから	3.47	1.02	.19	-.02	.67
因子間相関			F1	.57	.46
			F2	-	.49

4. 働く意欲

「今の仕事が好きだ」「今の仕事を長く続けようと思っている」「働くことが好きだ」「できる限り長く働きたい」の各設問について、「そう思う」を 5 点、「ややそう思う」4 点、「どちらともいえない」3 点、「あまりそう思わない」2 点、「そう思わない」1 点と得点化し、各項目の平均値、標準偏差を算出したうえで、一次元性の確認のために主成分分析を行った。その結果、すべての項目で第 1 主成分の負荷量が、.78 以上を示し、累積寄与率は、65.35%であった。また α 係数は、.82 であった。

5. 職務成果

正規雇用者を対象とした自身の業務パフォーマンスへの自己評価に関する指標として作成した、「社内の同年代と比べ昇進スピードが早い方だ」「常に期待以上の成果をあげている方だ」「社内の同年代と比べて、高い収入を得ている方だ」の 3 項目について、「そう思う」を 5 点、「ややそう思う」を 4 点、「どちらともいえない」を 3 点、「あまりそう思わない」を 2 点、「そう思わない」を 1 点と得点化し、各項目の平均値、標準偏差を算出したうえで、一次元性の確認のために主成分分析を行った。その結果、すべての項目で第 1 主成分の負荷量が、.78 以上を示し、累積寄与率は、72.3%であった。また、 α 係数は、.81

であった。

第4節 仕事選択と働く意欲を規定する高校時の経験を通じて得られた事柄

前述の仮説に基づいて、高校時代の内的経験の影響過程を検討するために、重回帰分析をおこなった。まず3つの仕事選択の型（自己実現型、組織共感型、条件型）を従属変数とし、独立変数を、高校の3つの内的経験（「自律因子」「自信因子」「対人因子」）とした重回帰分析を強制投入法にておこなった（表8－9）。

大学での内的経験、性別、さらに仕事選択に影響すると考えられる雇用形態をコントロールした上で、高校時代の内的経験の影響を確認したところ、自己実現型選択に「見方・考え方因子」と「自信因子」「対人因子」の有意な影響が確認され、特に、見方・考え方因子の説明力は高く、他の項目の2倍であった。続いて、組織共感型選択への影響を確認したところ、見方・考え方因子と対人因子からの有意な影響が確認されたが、自信因子からの有意なパスは確認されなかった。ここでも「見方・考え方因子」の説明力は高く、対人因子の2倍以上であった。条件型選択には、3つの因子すべてからの有意なパスが確認されたが、高校内の経験の説明力は、自己実現型選択や組織共感型選択の半分以下だった。最後に、自分の仕事を自分で決めた実感があるかどうかを尋ねた「自己決定実感」に対しては、見方・考え方因子と自信因子からの有意な影響が確認されたが、対人因子からの有意な影響は確認されなかった。

表8－9 仕事選択に影響する高校時の経験を通じて得られた事柄

	自己実現型選択	組織共感型選択	条件型選択	自己決定実感
高校内の経験 見方・考え方因子	.18 ***	.23 ***	.10 ***	.15 ***
自信因子	.09 ***	.02	.09 ***	.10 ***
対人因子	.08 ***	.11 ***	.04 *	.03
大学内の経験ダミー（経験あり1）	.04 *	.02	.02	.03
性別ダミー	.02	.06 ***	-.08 ***	.01
中学3年の成績	.06 ***	.05 *	.06 ***	.06 ***
R^2	.10 ***	.10 ***	.06 ***	.07 ***
調整済 R^2	.10 ***	.10 ***	.05 ***	.07 ***

強制投入法 表中の数値：標準偏回帰係数（ β ）

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

次にこうした入社時の仕事選択が、入社後の「働く意欲」および「職務成果」に影響しているのかどうかについて、「働く意欲」および「職務成果」それぞれを従属変数とし、仕事選択の型（自己実現型、組織共感型、条件型）および、仕事選択の際の自己決定実感を独立変数とした重回帰分析をおこなった（表8－10）。性別（男性＝1，女性＝0）、雇用形態（正社員＝1，それ以外＝0）¹⁴をダミー変数として加えた。その結果、働き始めた後の働く意欲に対して、自己実現型選択および条件型選択そして、自己決定実感が有意に影響していた。中でも自己実現型選択の説明力がもっとも高く、次に説明力が高いのは、「今の仕事を自分で選んだ」、自己決定実感だった。職務成果に対しては、組織共感型選択と自己決定実感がいずれも有意な影響を与えており、自己実現型選択の影響は確認されなかった。このことから、自己実現型の選択は、働く意欲には影響するが、職務成果には影響しないこと、自己決定実感、働く意欲と職務成果にともに影響することが示された。

つまり、働く意欲には、自分自身のやりがいや持ち味を理解した上でそれが活かせる職場を選択すること、自分自身でその職場を選んだという実感が影響していた。一方で、職務成果については、そうした個人のやりがいや持ち味を活かせることよりも、企業理念や社風への共感が高いことが職務成果に影響している。

表8－10 働く意欲および職務成果への仕事選択の影響

		働く意欲	職務成果
仕事選択	自己実現型選択	.33 ***	.05
	組織共感型選択	.00	.06 ***
	条件型選択	.14 ***	.06
	自己決定実感	.20 ***	.05 ***
	正社員ダミー	-.08 ***	
	性別ダミー	-.06 ***	.10 ***
	R^2	.36 ***	.20 ***
調整済 R^2		.36 ***	.20 ***

強制投入法 表中の数値：標準偏回帰係数（ β ）

*** $p<.001$

¹⁴ 職務成果は正社員にのみ尋ねた項目であるため、職務成果を従属変数とした分析には、正社員ダミーは加えていない

第5節 考察

本章では、理論的には高校における内的経験の影響を考察するために、仕事に対する意味づけがどのように仕事選択に影響し、さらには仕事選択から働く意欲やパフォーマンスに影響しているのか、分析を進めた。

内的経験から仕事選択への影響に着目すると、第1に、高校時代に経験・獲得したもののうち、「将来やりたい仕事の分野やテーマの発見」「社会への関心」「自分の頭で考える」「本質を捉える」といった見方・考え方因子は、大学での経験をコントロールしてもなお、仕事選択の際のすべての因子に影響していることが示されている。見え方・考え方因子は、仕事選択のすべての因子に対して、影響力が0.1以上とバランスよく影響していることも特徴であり、高校時代の内的経験として物事の見方・考え方を獲得すると、その後、大学卒業後にもより幅広い視点で仕事を選択することが可能になることが考えられる。そして、見方・考え方因子は、「仕事を自分で決めた実感」も高める傾向にあることが示されている。自分の分野やテーマを見つけ、社会に関心を持ちつつ、内省を進めるため、自分の興味だけでなく、世の中の情報も収集した上で、検討を進める術を高校時代に身に着けているのだと考えられる。そのことが大学卒業後の仕事選択の在り方にも影響しているのだと考えられる。

第2に、高校時代の内的経験と関連が深い項目のうち「継続的な努力」「精神力」といった、自己の内側に向かう内的経験（自信因子）を得た場合は、仕事選択においても、自己実現型や条件型、さらには自分で決めた実感という、内向きの内的経験の活用はできているが、会社の理念やビジョン、社風といった、組織サイドへの共感はおこなわれていない傾向にある。つまり、仕事選択の選択肢の一つを減らしてしまっている可能性が考えられる。

第3に、対人因子から「自分の仕事を自分で決めた実感」への有意な影響は確認されなかった。自己決定に他者との関係性は影響しないということだと考えられる。

次に、仕事選択から働く意欲、および職務成果への影響に着目する。入職段階での自己実現型選択は、働く意欲に影響するが、職務成果には影響していない。一方、組織共感型の仕事選択は、自己実現型選択とは逆の傾向を示しており、職務成果に影響するが、働く意欲には影響しない。自己決定実感は、働く意欲と職務成果の両方に影響していた。条件型での仕事選択は、働く意欲には有意に影響するが、影響力は小さく、職務成果には有意な影響は確認されていない。

以上の結果から、高校が果たしてきた場としての役割を考察する。自信因子を構成する、「継続的な努力」「精神力」は、高校の中でも育成が重視されてきた要素であると考えられ

るが、こうした自己の内側に向かう内的経験や能力は、仕事選択において自己実現型や条件型に向かっており、その後は、働く意欲を促進するものの、職務成果にはつながっていなかった。むしろ、高校において世の中の物の見方や考え方といった「外向き」のスキルを獲得できることはすべての仕事選択因子に影響し、そのことが、後々の働く意欲に影響していた。

以上の結果を総合すると、高校時代に獲得した内向きのスキルは、将来の働く意欲を促進する可能性があるが、職務成果にはつながらない。職務成果に「組織共感型選択」を介してつながるのは、高校における世の中の物の見方や考え方、対人経験といった「外向き」のスキル獲得の機会であることが明らかになった。

さらに、本分析の結果からは、約3割の回答者が「仕事を自分で決めた実感」がないと回答しており、自己決定がその後のパフォーマンスに影響するとした先行研究の結果を考慮すると、高校時代の内的経験として「見方・考え方」「自信」を得る機会を持つことは、その後の仕事生活においても重要なことであるといえよう。

本章では、理論的なねらいとしては、キャリア教育中期の目標である、「働く意欲」に対する高校での内的経験の影響を検討した。本章で明らかにしたことは、高校でいかなる経験をするかということによって、仕事選択の際に重視する事柄やその後の働く意欲が異なっていた。つまり、高校時代の内的経験は入職後の働く意欲や職務成果に対して仕事選択を介して影響することが示唆されており、キャリア教育初期の目標である「適応」だけでなく「働く意欲」に対しても高校でのそれが寄与する可能性が示されたことになる。

以上の結果を踏まえ、続く第9章では、高校時代の内的経験がキャリア教育後期の目標である「基礎力」にどのように影響するのか、検討する。

第9章 基礎力の獲得に影響する高校時代の経験

第1節 本章の目的

本章の目的は、高校時代の経験が学校から社会への移行における基礎力にどのような影響を与えているのかを明らかにすることである。

これまでに、高校のキャリア教育の効用について、カリキュラムに組みこまれたキャリア教育と、高校生活を通じた個人の内的経験といったキャリア教育に分けて、キャリア教育の目標である、大学適応、職場適応、働く意欲、についてどのような効果が確認されるのかを検討してきた。その結果、高校キャリア教育は大学への適応には有意にプラスの影響を持つが、働く意欲に関してはマイナスの影響を及ぼしている可能性があることが示された。個人の経験としては高校生活で物事の見方・考え方を獲得することが、その後の幅広い仕事選択に影響していること、働く意欲には、自己実現型の仕事選択が影響するしており、そこには高校での内的経験が影響していることが示された。本章では、キャリア教育の第三の目的とされる、基礎力に対する、高校での活動の影響を検討する。

第3章で考察したように、世界的に若年失業率が高まる中、各国においてどのような教育がどのような能力を押し上げるのかという問いに対し、すべての仕事に共通して必要とされる基礎力が各国政府機関によって次々と示された。我が国においては、「基礎的・汎用的能力」として2011年中央教育審議会答申にて示され、それ以降、キャリア教育の目標として示されてきた考え方である。答申では、「職場体験」や「社会人講師の講話」など、イベントに偏ったキャリア教育ではなく、より日常の高校生活の中でキャリア教育の実施を促進すべく、以下のように言及している。

ここで留意すべきは、キャリア教育はそれぞれの学校段階で行っている教科・科目等の教育活動全体を通じて取り組むものであり、単に特定の活動のみを実施すればよいということや、新たな活動を単に追加すればよいということではないということである。各学校では、日常の教科・科目等の教育活動の中で育成してきた能力や態度について、キャリア教育の視点から改めてその位置付けを見直し、教育課程における明確化・体系化を図りながら点検・改善していくことが求められる。(中央教育審議会 2011)

しかし、日常の教科・科目等の教育活動の中で、知識以外のどのような能力をこれまでに育成してきたのかは明らかでなく、「キャリア教育」という考え方を導入することによって何を変えていかなければならないのかは明らかではない。そこで本章では、日常の教科・科目等の教育活動において知識以外のどのような能力が育成されてきたのかを検討する。

そのため、第1に、若手社会人が現在保有していると認識している基礎力を、どの学校段階において獲得したと認識しているのか、確認する。その理由は、獲得している学校段階の傾向を捉えることができれば、高校段階以前の各学校段階における「知識」以外の能力獲得についての個人の認識状況を把握することができると考えるからである。さらに、個人の認識状況が把握できれば、当該学校段階における基礎力の獲得・強化に関する方法論へと展開することが可能になる。第2に、高校の日常的な教科学習経験がどのような内的経験を獲得したと考えているのか、分析する。そうすることによって高校での日常生活に埋め込まれたキャリア教育の実践の可能性に言及することが可能になるのではないかと考える。

第2節 キャリア教育の教科カリキュラムとの統合

教科の中でのキャリア教育に関する議論は、日本のキャリア教育に大きな影響を与えたアメリカにおいても1970年代から活発に試みられている（Gysbers,2012）。ドライヤー（Drier,1972）は、ウィスコンシン州における教科カリキュラムとキャリア発達の統合モデルを示し、この動きはカリフォルニア州においても確認されている（California State Depart of Education 1971）。キャリア教育を教科カリキュラムに統合することについての活発な議論（例えば、Herr 1988; Lorraine Sundal Hansen 1970 など）に共通していたのは、キャリア発達の概念は学校カリキュラムに統合（integrate）されるべきであるとする点である。これら1970年代の統合理論の蓄積は、その後、個人のコンピテンシーについて、目に見える成果（outcome）の議論へと移行し、幼稚園から12年生までの連続性を持ったコンピテンシー目標の作成に貢献することになり（Gysbers,2012）、その後制定された、School to work opportunity act（学校から社会への移行機会法）の時期には、ノースカロライナ州の小学校・中学校において、教科とキャリアの統合カリキュラムが作成されている。

表 9-1 ノースキャロライナ州小学校キャリア教育ガイド

C4. 学ぶことの大切さに気づく	K	1	2	3	4	5
1. 学力が家や地域で役に立つことを知っている						
2. 学校の授業の中で、得意な分野と苦手な分野を認識している	K2-4社会	K2-4社会	K2-4社会			
3. 一部の職業グループについて、求められる学力を知っている						
4. 能力・努力・達成の相関関係を知っている					45-4国語	45-4国語
5. 学力を上げるための行動プランを実行に移すことができる						
6. 学校の勉強の中で、仕事で成功するために必要なスキルと同類のものを知っている				35-4算数	35-4算数	35-4算数
7. さまざまな職業のレベルによって、必要な勉強の量が異なることを知っている						
C5. 仕事と学習の関係に気づく	K	1	2	3	4	5
1. 有給・無給問わず、さまざまな種類の職業を知っている	K1-56社会	K1-56社会				
2. 仕事に就くために準備をしておくことの重要性を知っている		12-5社会	12-5社会	3-5社会		
3. 効果的な学習と情報収集の習慣が身についている			2-5社会	2-5社会		5-5算数
4. 訓練・努力・学習の重要性を理解している						
5. 現在の学習が仕事とどのように結びつくか知っている				3-5社会 35-5音楽	35-5音楽 4-5社会	35-5音楽 45-5算数
6. 生徒としての今の役割が、労働者としての大人の役割と同様であると分かっている					4-5社会	
C6. キャリアインフォメーションを理解し活用するスキルを身につける	K	1	2	3	4	5
1. 家族、学校職員、地域にいる大人たちの仕事内容を知っている	K1-56社会	K1-56社会	2-6社会			
2. 人、物、考え方、データによって分類されたさまざまな職業を理解している	K-6音楽			35-6a国語 35-6算数	35-6a国語 35-6算数	35-6a国語 35-6算数
3. 興味のある仕事がある				35-6b国語	35-6b国語	35-6b国語
4. 自分の考え方、姿勢、興味、能力が職業と関係があることを知っている				35-6b国語	35-6b国語	35-6b国語
5. 地元にはどのような仕事があるのか知っている				35-6a国語	35-6a国語	35-6a国語
6. 職業による労働条件を知っている(屋内/屋外、危険が多いなど)				35-6a国語	35-6a国語	35-6a国語
7. 自営業とサラリーマンの違いを知っている						
8. 家族、親戚といった大人たちがキャリアインフォメーションの提供者となることを知っている						
C7. 自己責任と好ましい労働習慣の関係に気づく	K	1	2	3	4	5
1. 仕事を獲得し、それを続けていくには、個人の資質(信頼性、時間厳守など)が重要であると知っている		12-7人格教育	12-7人格教育	算数2 3-7社会	45-7人格教育	45-7人格教育
2. 積極的に仕事に取り組むことができる				35-7社会 45-7算数	35-7社会 45-7算数	35-7社会 45-7算数
3. 仕事を成し遂げるには、他の労働者と協力することが重要だと分かっている				3-7社会 45-7算数	45-7算数	45-7算数
4. 自分と違う(年齢、人種、性別など)人たちと一緒に働くことができる						

(出典) North Carolina Department of Public Instruction (1999) *Elementary career awareness guide : a resource for elementary school counselors and teachers* より目次を抜粋した。

ノースキャロライナでは、教科とコンピテンシーを表 9-1 のように接続し、教科の中で

日本の「基礎的・汎用的能力」にあたるコンピテンシーの獲得をあわせて促進することを目標とした。こうした教科教育とキャリア教育の融合の潮流は、ヨーロッパでも確認されている。デンマークでは、2016年に「高等学校教育法」が改正され、2017年から全面適用がはじまった。高等学校教育法第29条第2項では、「授業は、その特質に応じて、高等教育への移行やそれに伴う各種の選択を適切になし得るための生徒の能力の向上に資する教科内容や学習活動を包括しなくてはならない。また生徒はこのような授業を通して、各教科の活用をめぐる知識と経験を獲得しなくてはならない」と規定されている（藤田 2019）。

つまり、アメリカやデンマークにおける教科教育とキャリア教育の統合といった議論の先にあるのは、各教科の活用を目的とした知識獲得の方法についての議論である。オレゴン州のキャリア教育では「文脈学習理論」という教授法も用いられており、コンテンツ（内容）だけでなく将来の役割や生活場面とのつながりである、コンテキスト（文脈）を学ばせることが重視された。学校教育と生活体験の関連付けは、学習者個人の有意味性を創り出し、動機づけにつながるとされていた。その上で、教授法としての文脈学習理論では、第1に社会的に構築された学習の意味を通して、個人的文脈と社会的文脈とをつなぐこと、第2に教授・学習過程において「行為による学習（learning by doing）を重視する」ということ、第3に、知識獲得だけでなく、意味の深化を伴って、将来の職場への転移を促進することが重視されている。このようにオレゴン州のキャリア教育では、教科の活用を重視した、学習者個人の有意味性を創り出す教授法に重きをおいたキャリア教育の実践が進んでいたが、我が国では教科の中でのキャリア教育に関する効用の検証は進んでいない。

生徒は教科授業から、どのような基礎力を獲得しているだろうか。この問いに対する我が国における研究のアプローチは、授業分析や教科のモデル授業を通じて、生徒の対象科目への学習意欲がどのように変容したかを示す実証研究の蓄積が中心である。例えば、川井ら（2006）は、認知療法や論理療法、学習無力感に関する理論による知見に基づき、自己効力感の低下を防ぐための授業を作成し、効果を検討している。他にも、職場体験と連動させたソーシャルスキル教育（金山ら 2005）、など、様々な実践的研究がおこなわれている。福田ら（2009）は、社会系教科を、「生徒が将来市民として意思決定を迫られた時に必要とされる合理的な判断根拠（知識）を育む教科」とありとし、社会的事象に対する生徒の疑問を喚起する授業を実施した。その結果、生徒の学習に対する動機づけは高まり、学力も保証されたことが明らかになっている。河崎（2001）は高校家庭科教育における意思決定能力の育成について日米の教科書を比較・分析し、自己および家族の自己実現のための意思決定、消

費者としての配慮ある合理的な意思決定が教科書内に認められたことを報告し、意思決定能力の育成方法として、不確実性下での意思決定および意思決定が複雑に積みあげられていく熟慮的な意思決定における、具体的な事例のシミュレーションによる学習方法が有効であることを米国の事例から示している。しかしながら、授業分析や教科のモデル授業を用いた実験に代表される研究成果は、生徒の学習意欲やスキルの変容について、「学校段階」に閉じた枠組みで捉えたものが多く、社会に出た後の個人への影響は、限定的なものにとどまっている。本章では、社会人が高校時代の教科での学習経験を通じて「獲得した」と考えている基礎力に着目する。

本章では、以下第3節では、社会人は基礎力をどの学校段階で獲得したと考えているのかを分析し、第4節では、高校での教科教育からどのような基礎力を獲得しているのかという点に着目した分析をおこなう。

第3節 基礎力を獲得する学校段階

第1項 調査概要

分析には、リクルートワークス研究所の『ワーキングパーソン調査 2010』を用いる。本調査は、首都圏で働く人々の就業に関する実態と意識を明らかにすることを目的として実施されたものである。『ワーキングパーソン調査』は、2000年より毎年1回、企画・実施され、本調査はその第6回目にあたる。本調査データは、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターに寄贈されており、研究を目的としたデータの二次利用が許可されている。

首都圏 50km(東京都, 神奈川県, 千葉県, 埼玉県)で、正規社員・正規職員、契約社員・嘱託、派遣、パート・アルバイト、業務委託として 2010 年 8 月最終週に 1 日でも就業している 18～59 歳の男女(学生除く)であり、回答者数は、9,931 名(男性 5,753 名, 女性 4,178 名)である。株式会社インテージモニターによるインターネット調査である。調査協力者には、謝礼として同社が発行するポイントが付与された。社員グループとパート・アルバイトグループに分け、性別・年齢 5 歳階級別・エリア別に割り付けがおこなわれた。パート・アルバイトグループは、「契約社員・嘱託」「人材派遣企業の派遣者員」「パート」「アルバイト」「業務委託」である。そのうち、基礎力の獲得時期に関する質問は、回想法による回答バイアスを考慮し、分析対象者を 23 歳～29 歳までの大学卒・大学院卒者 1,299 名とした。

調査は、2010年9月16日～9月27日にインターネット上で実施された。

第2項 調査項目

保有している基礎力を尋ねる設問には、「基礎的・汎用的能力」の枠組みに近い¹⁵、辰巳（2006）のモデルを基に尺度化された質問項目を用いた。基礎力を「対人基礎力」「対自己基礎力」「対課題基礎力」とし、教示文では、「仕事を進めるにあたって、あなたは以下の能力をどの程度持っていると思いますか。それぞれの項目についてもっとも近いものを1つずつお選びください」とし、対人、対自己、対課題それぞれの基礎力9項目（「円満な人間関係を築く力（以下、親和力）」「人と協力しながら物事に取り組む力（同、協働力）」「目標に向かって人や集団を引っ張る力（同、統率力）」「自分の感情をコントロールする力（同、感情制御力）」「やる気を維持する力（同、自信創出力）」「良い行動を習慣として続けられる力（同、行動持続力）」「情報を収集・分析して、課題を発見する力（同、課題発見力）」「課題解決のための計画を立案する力（同、解決立案力）」「行動を起こし、最後までやりきる力（同、実践力）」）について「十分持っている」から「持っていない」までの5件法で尋ねた。

さらに、保有していると考えている基礎力について、どの時期に獲得したと認識しているのかを検討するために、前述の質問に対し「十分持っている」または「持っている」と回答した基礎力について、「以下の能力はいつ頃身についたと思いますか。それぞれの項目について1つずつお答えください」と教示し、小学校段階から社会人までの6段階（小学校、中学校、高等学校、専修各種学校・短期大学・高等専門学校、大学・大学院、社会人になってから）の選択肢によって尋ねた。

第4節 基礎力を獲得した学校段階の分析結果

第1項 基礎力の因子分析結果

辰巳（2006）によってモデル化された、「対人基礎力」、「対自己基礎力」、「対課題基礎力」を説明する9項目に対する5件法の回答（を得点化して3因子構造を想定した因子分析（主因子法、Promax回転）を行った（表9-2）。

¹⁵ 辰巳（2006）では、「対人基礎力」「対自己基礎力」「対課題基礎力」としているが、中教審（2011）では「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」としており、キャリアプランニング能力が加えられている。

各因子の寄与率（回転後）は、第1因子 4.02%、第2因子.96%、第3因子.57%で、累積寄与率は、61.77%であった。第1因子は、「対課題基礎力」因子で.40以上の3項目で、信頼係数は $\alpha=.79$ （ $n=9931$ ）であった。第2因子は「対人基礎力」因子で.82以上の2項目であった。辰巳（2006）では、「目標に向かって人や集団を引っ張る力」は第2因子に含まれていたが、本調査の因子寄与率を確認したところ、第1因子に.43であり、第2因子には.37であった。そこで、対人基礎力として先行研究から想定された、「人や集団を目標に向かってひっぱる力」「人と協力しながら物事に取り組む力」「円満な人間関係を築く力」の3項目で信頼性係数を求めたところ、 $\alpha=.79$ （ $n=9931$ ）であったため、以降の分析では先行研究に基づき、3項目を用いておこなうこととした。第3因子は、「対自己基礎力」因子で.45以上の3項目であった。「行動を起こし、最後までやりきる力」は第3因子に対しても.38の負荷量を示したが、先行研究から想定された「対課題基礎力」に対して.40の負荷量を示したため、「対自己基礎力」には加えず、「対課題能力」を構成する因子であると判断した。信頼性係数は $\alpha=.82$ （ $n=9931$ ）であった。

「対人基礎力」は、3項目を回答の方向に合わせて加算し、「対人基礎力得点」とした。「対課題基礎力」「対自己基礎力」も、同様の手続きによって、「対課題基礎力得点」、「対自己基礎力」とした。各尺度得点は理論的に3点から15点まで分布する。本研究の平均値は、「対人基礎力」が7.09点であり、「対自己基礎力」の平均点は、7.12点であった。「対課題基礎力」の平均値は、7.02点であった。

表9-2 「基礎力測定尺度」の因子分析結果（主因子法，Promax 回転）

項目	短縮語	F1	F2	F3
		対人基礎力	対自己基礎力	対課題基礎力
円満な人間関係を築く力	親和力	-.03	.92	-.05
人と協力しながら物事に取り組む力	協働力	-.03	.82	.07
目標に向かって人や集団をひっぱる力	統率力	.43	.37	.02
自分の感情をコントロールする力	感情制御力	-.06	.24	.45
やる気を維持する力	自信創出力	-.04	-.05	.89
良い行動を習慣として続けられる力	行動持続力	.06	.00	.70
情報を収集・分析して、課題を発見する力	課題発見力	.75	-.05	.08
課題解決のための計画を立案する力	計画立案力	1.01	-.04	-.11
行動を起こし、最後までやりきる力	実践力	.40	.02	.38
因子間相関	F2	.46		
	F3	.62	.57	

第2項 基礎力を獲得したと考える時期

次に、個人が該当する基礎力をどの学校段階で獲得したと考えているのか尋ねた。社会人に対して、対人基礎力・対自己基礎力・対課題基礎力を保有しているか、その保有した時期は小学校段階、中学校段階、高等学校段階・専修各種学校段階、短期大学段階・高等専門学校段階、大学および大学院段階、社会人段階のいずれだと考えているのかをマルチアンサーで尋ねた。より獲得が進んだと考えている時期を特定するために、マルチアンサーの回答上限を2つまでとして回答を促した。

回想法による回答には、通常の質問紙への社会的望ましさなどの偏りに加えて、過去を回顧するという質問の形式による偏りが混入することは避けられない (Glenn 1977)。清水ら (2012) は、森田ら (2012) の調査デザインでは、「大学時代」を回顧した回答を卒業の期間の幅が20年を越える参加者に求めているために、この「大学時代」の社会的文脈は、参加者の卒業した時代によって異なることを指摘している。本研究では、清水ら (2012) によって指摘された回答バイアスを考慮し、社会人のうち29歳までの者に対して尋ねた結果を採択する。次に数量化理論Ⅲ類双対尺度法により、基礎力の獲得時期に対する回答傾向を分析する。本分析では、23歳～29歳までの大学卒・大学院卒者1299名を分析対象とした。回答者の属性は、男性56.4%女性43.6%で、正社員比率は76.6%である。業種の方よりはなく、主要な業種では、製造業が16.6%、情報通信業が18.7%、サービス業が11.2%、小売業が10.1%であった。

まず、9つの基礎力を獲得した人が学校段階ごとにどの程度いるかを比較検討するため、各々の基礎力の獲得人数とその比率を示したのが以下の表である。対人基礎力および対課題基礎力は、大学・大学院段階で獲得した者の数が最も多い。そして、対自己基礎力の「感情制御力」、「自信創出力」は高校段階で獲得した者の数が最も多く、「行動持続力」は小学校段階で獲得したと考える者の数が最も多い。

表 9－3 基礎力の学校段階別獲得者数（対人基礎力）

		対人基礎力		
		親和力	協働力	統率力
n=獲得した者の数		(n=828)	(n=924)	(n=472)
獲得段階	小学校	164 (12.6)	196 (15.1)	70 (5.4)
	中学校	136 (14.7)	191 (14.7)	88 (6.8)
	高等学校	194 (14.9)	208 (16.0)	121 (9.3)
	専修各種学校・短期大学	5 (0.4)	9 (0.7)	3 (0.2)
	大学・大学院	232 (17.9)	231 (17.8)	133 (10.2)
	社会人になってから	97 (7.5)	89 (6.9)	57 (4.4)
該当時期に力を獲得していない		471 (36.3)	375 (28.9)	827 (63.7)

表 9－4 基礎力の学校段階別獲得者数（対自己基礎力）

		対自己基礎力		
		感情制御力	自信創出力	行動持続力
n=獲得した者の数		(n=770)	(n=661)	(n=748)
獲得段階	小学校	133 (10.2)	106 (8.2)	166 (12.8)
	中学校	142 (10.9)	129 (9.9)	146 (11.2)
	高等学校	195 (15.0)	161 (12.4)	156 (12.0)
	大学・大学院	176 (13.5)	120 (9.2)	155 (11.9)
	社会人になってから	114 (8.8)	86 (6.6)	117 (9)
該当時期に力を獲得していない		529 (40.7)	688 (53.0)	551 (42.4)

表 9－5 基礎力の学校段階別獲得者数（対課題基礎力）

		対課題基礎力		
		課題発見力	計画立案力	実践力
n=獲得した者の数		(n=759)	(n=608)	(n=789)
獲得段階	小学校	53 (4.1)	42 (3.2)	126 (9.7)
	中学校	78 (6.0)	56 (4.3)	119 (9.2)
	高等学校	156 (12.0)	127 (9.8)	212 (16.3)
	大学・大学院	316 (24.3)	226 (17.4)	218 (16.8)
	社会人になってから	148 (11.4)	150 (11.5)	103 (7.9)
該当時期に力を獲得していない		540 (41.6)	691 (53.2)	510 (39.3)

表 9－3 からは、対人基礎力のうち、「円滑な人間関係を築く力」は、中学校高校と大学・大学院で獲得していることが示されている。「人と協力しながら物事に取り組む力」は、中高大学でそれぞれ同程度の獲得が見られる。「目標に向かって人や集団を引っ張る力」は、

高校と大学・大学院で獲得したと回答するものが多い。次に対自己基礎力に目を向けると、「自分の感情をコントロールする力」「やる気を維持する力」「良い行動を習慣として続けられる力」という3つの項目すべてにおいて、高校で獲得したとの回答がもっとも多いことが示された。対人基礎力・対自己基礎力ともに、「社会人になってから獲得した」という回答はもっとも少ない。一方で対課題基礎力は、大学・大学院で獲得したと考えている者がもっとも多く、社会人になってから獲得した者も一定数確認された。これらの結果から、社会人は、基礎力を学校段階で獲得したと考えられていること、基礎力の内容によって獲得しやすい学校段階があることが示された。

第3項 基礎力と獲得時期の構造

次に、基礎力とその獲得時期の構造を把握するため、基礎力項目9項目（親和力,協働力,統率力,感情制御力,自信創出力,行動持続力,課題発見力,計画立案力,実践力）をサンプル、項目を獲得した時期5段階（小学校段階,中学校段階,高校段階,大学・大学院段階,社会人段階）をカテゴリとみなしたクロス集計表を作成し、集計結果に対して、数量化理論Ⅲ類双対尺度法で解析した。データは%データを入力した。解析結果を以下図9-1に示す。なお、基礎力の獲得時期に対する反応率がすべての項目において1%未満であった専門学校は、分析対象から除外した。

図の結果からは、図の右側（Ⅰ軸正領域）には、「課題発見」「計画立案」が布置し、「大学・大学院」「社会人」がそれぞれ近傍に接していた。図の左側（Ⅰ軸負領域）には、「対自己基礎力」が布置し、「中学校」が最も近傍に接し、次に小学校が近接にあった。図左上（Ⅰ軸負Ⅱ軸正領域）には、「対人基礎力」および「実践力」が布置し、「高校」がそれぞれ近傍に接していた。

さらに、双対尺度法で得られた、最適重みベクトルの値を用いて、Ward法によるクラスタ分析をおこなった。樹形図に示された結果から、3クラスタが妥当と判断された。第1クラスタには、高校と、「円満な人間関係を築く力」（図中は「親和力」と省略）「人と協力しながら物事に取り組む力」（同「協働力」）「目標に向かって人や集団をひっぱる力」（同「統率力」）「行動を起こし、最後までやりきる力」（同「実践力」）が含まれた。第2クラスタには、小学校,中学校と、「自分の感情をコントロールする力」（同「感情制御」）、「やる気を維持する力」（同「自信創出」）、「良い行動を習慣として続けられる力」（同「行動持続」）が含まれた。第3クラスタには、大学・大学院,社会人段階が示され、同時に、「情報を収集・

分析して、課題を発見する力（同「課題発見」）」「課題解決のための計画を立案する力（同「計画立案」）が含まれた。

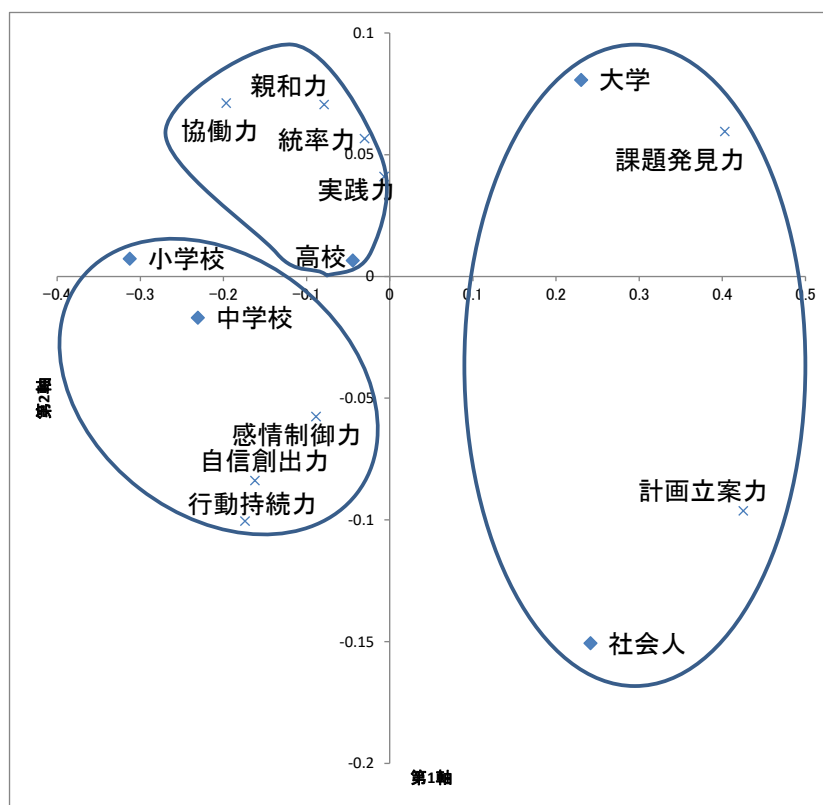


図 9－1 各基礎力が獲得されたと考えられている時期の数量化Ⅲ類の結果

第 4 項 小括

各基礎力の獲得段階を尋ねた反応率の結果からは、学校段階に獲得した反応率がもっとも高いのは、「協働力」であることが示された。その一方で、若手社会人の半数は、「統率力」「計画立案力」「自信創出力」について、未だ獲得していないと認識している者が多くみられた。各能力の獲得と学校段階の構造を検討するために実施した、双対尺度法およびクラスター分析の結果からは、小学校・中学校段階と、対自己基礎力である「感情制御」「自信創出」「行動持続」のまとまりが良いことが示され、対自己基礎力を小学校および中学校段階で獲得していることが示唆された。次に、高校段階と対人基礎力（「親和力」「協働力」「統率力」）および、対課題基礎力の「実践力」とのまとまりが良いことが示され、対人基礎力および、「実践力」が高校段階において獲得されていることが示唆された。「計画立案」「課題発見」は大学・大学院および社会人とのまとまりが良いことが示され、対課題基礎力の一部は大学

以降に獲得していると認識されていることが示された。第7章で見た内的経験との関わりにおいても、対人基礎力や実践力の獲得促進機関として、高校が一定の役割を果たしていることが示唆される結果となった。

第5節 高校の教科学習による内的経験

ここまでの分析で、高校時代に「対人基礎力」および実践力を獲得したと考える傾向にあることが示された。第5節では、これまでに得られた知見をもとに、社会人は高校時代の教科学習経験から何を学んだと考えているのか、特にこれまで明らかになった、高校で獲得したと考えられている、「対人基礎力」および「実践力」に着目し、どの教科からこういった内的経験を得ているのか、明らかにする。

第1項 調査概要

株式会社楽天リサーチのリサーチ会員を対象に全国の民間企業などの組織に努める社会人モニターを対象としてweb調査を行った。web調査のスタート画面では、倫理的配慮や回答時の匿名性の保障に関する説明を行ったうえで、調査協力への同意について意思確認を行った。回答者には、謝礼として同社が発行するポイントが付与された。性別（男女50%ずつ）・出身高校（国公立・私立それぞれ50%）による割付をおこなった上で、普通科の者、さらに、アセスメント質問である、「高校の教科学習に意味を感じている」に対して「はい」と回答した者のみを回収した。回答のあった調査協力者は400名であった。調査時期は2013年11月8日から11月11日までである。質問紙は、属性と各質問項目から構成された。質問項目の内容は、表9-6のとおりである。

表9-6 質問項目

大項目	質問項目
属性	性別, 年齢, 出身科, 教科経験の役立ち, 出身校の進学率, 高校種別(国公立, 私立)
現在の仕事	職種, 仕事での基礎力活用の程度
高校時代の教科の学習	文理, 高校時代に経験した教科, 学習が面白いと思わせてくれた先生, 学習が面白いと思った教科, 現在役立っている教科, 教授法とその教科, 教科学習を通じた内的経験, 学習方略
高校時代のその他の活動	部活動経験の有無
その他の学校時代	中学成績, 大学の学習満足, 中・高・大の満足度
現在の生活	仕事満足, 配偶者の有無, 仕事での活躍, 普段の生活での幸福度
現在の学習習慣	学習の有無, 学習時間, 教育機関, 読書ジャンル

まず、教科を提示し、「Q6 以下の教科のうち、高校在学中に経験した教科をお答えください。(3 つ以上)」と教示した。提示した教科は、国語、地理歴史公民（倫理や政治経済）、数学、理科、保健体育・芸術（美術・工芸）、英語、家庭科、情報、就業体験（インターンシップなど）、総合的な学習の時間とした。高等学校の科目には、「社会」はないため、かみ砕いた表現を付記した。数学および理科は教科科目としてまとめて尋ねた。

内的経験項目については、「教科の授業を通して、獲得したり強化したりした事柄についてお答えください。以下の事柄について、高校の授業（教科）で、獲得または強化することができましたか」と教示した後に、以下の「内的経験項目」14 項目について1 項目ずつ尋ねた。具体的な項目は表 9－7 に示す通りである¹⁶。

表 9－7 内的経験項目

質問項目
1.協調性やチームワーク力が養われたこと
2.活動そのものを通して得られた知識や技能そのもの
3.精神的なタフさ、精神力が養われたこと
4.対人コミュニケーション力が養われたこと
5.継続的に努力する習慣や態度が身についたこと
6.失敗や困難な体験から学ぶことができたこと
7.集団で物事を進める基本的なスキルがついたこと
8.自分に自信がついたこと
9.物事の本質を捉える力がついた
10.既成の概念にとらわれず、自分の頭で考える力がついた
11.自ら進んで機会を作らないと得られるものが少ないことに気づいた
12.つまずいた時に自分なりのやり方で解決していく方法を身に付けた
13.社会に関心を持つこと
14.自分の意見を持つこと

次に、得られた内的経験項目について、どの教科で獲得したのかを尋ねた。「前問で経験したことについてお伺いします。それはどの教科の中で獲得または強化しましたか、あてはまるものすべてお答えください」と教示し、教科を選択肢として提示し、マルチアンサーで回答を促した。

¹⁶ 第 8 章と同様に、個人の視点から語られた、高校時の経験を通して得られた事柄の中には、「チームワーク力」や「コミュニケーション力」といった、能力に関するものも含まれている。しかし、これらの項目は、個人が高校時代を俯瞰して、意味づけた経験としてここでは「内的経験」として扱う。つまり、能力を保有しているかどうか、ということではなく、「能力を獲得した」と意味づけた個人の主観として扱う。

次に、今の生活に役立っている教科を尋ねた。「高校時代の学習で、今の生活に役立っている教科（科目）について、役立っているとお感じの順にお答えください。」と教示し、役立ちの順番に3教科までの回答を促した。

第2項 教科と内的経験の関係

前述の内的経験が、主にどの教科で獲得されているのか、まず内的経験と教科の構造を明らかにする。分析には、「教科の授業（「Q6」で回答した選択肢）を通して、獲得したり強化したりした事柄についてお答えください。以下の事柄について、高校の授業（教科）で、獲得または強化することができましたか。」と聞いた後、どの反応が得られた内的経験をどの教科で獲得したかを尋ねた結果を用いた。その結果、内的経験の種類が多くみられたのは、「数学」と「英語」であった。

表 9－8 教科と内的経験の関係（％）

	n	国 語	治 理 地 理 経 済 （ 歴 史 公 民 （ 倫 理 や 政	数 学	理 科	工 芸 （ 保 健 体 育 ・ 芸 術 （ 美 術 ・	英 語	家 庭 科
1.協調性やチームワーク力が養われたこと	274	8.0	9.5	5.8	8.8	53.6	16.4	15.7
2.活動そのものを通して得られた知識や技能そのもの	361	22.2	29.4	33.5	26.0	27.4	43.2	16.6
3.精神的なタフさ、精神力が養われたこと	312	16.3	13.1	37.8	15.7	26.9	28.5	1.9
4.対人コミュニケーション力が養われたこと	272	22.4	7.0	5.9	6.6	33.8	37.9	15.1
5.継続的に努力する習慣や態度が身についたこと	334	23.4	21.9	43.4	22.8	12.0	47.9	3.9
6.失敗や困難な体験から学ぶことができたこと	313	16.0	16.3	37.7	20.8	20.4	23.0	5.8
7.集団で物事を進める基本的なスキルがついたこと	287	12.2	12.5	8.4	8.7	46.3	14.6	11.8
8.自分に自信がついたこと	310	16.5	24.5	35.8	20.6	12.9	30.6	4.2
9.物事の本質を捉える力がついた	309	36.6	23.9	35.9	28.8	3.9	11.0	2.3
10.既成の概念にとらわれず、自分の頭で考える力がついた	304	24.3	22.4	38.8	18.4	11.2	15.5	5.3
11.自ら進んで機会を作らないと得られるものが少ないことに気づいた	306	17.6	17.3	25.5	15.4	17.3	40.8	7.8
12.つまづいた時に自分なりのやり方で解決していく方法を身に付けた	314	16.2	13.1	52.5	20.7	11.5	21.3	4.8
13.社会に関心を持つこと	320	19.1	69.7	4.7	9.1	6.3	23.1	3.8
14.自分の意見を持つこと	309	43.7	21.7	13.3	11.3	11.3	23.3	3.6

教科学習を通じて得た内的経験の構造を分析するために、主要教科 5 教科（国語，社会，数学，理科，英語）と，それらの教科を通じて獲得した内的経験 12 項目の計 17 カテゴリを数量化理論Ⅲ類双対尺度法で解析した。第一軸と第二軸のスコアを布置した結果を図 9 -

2に示す。

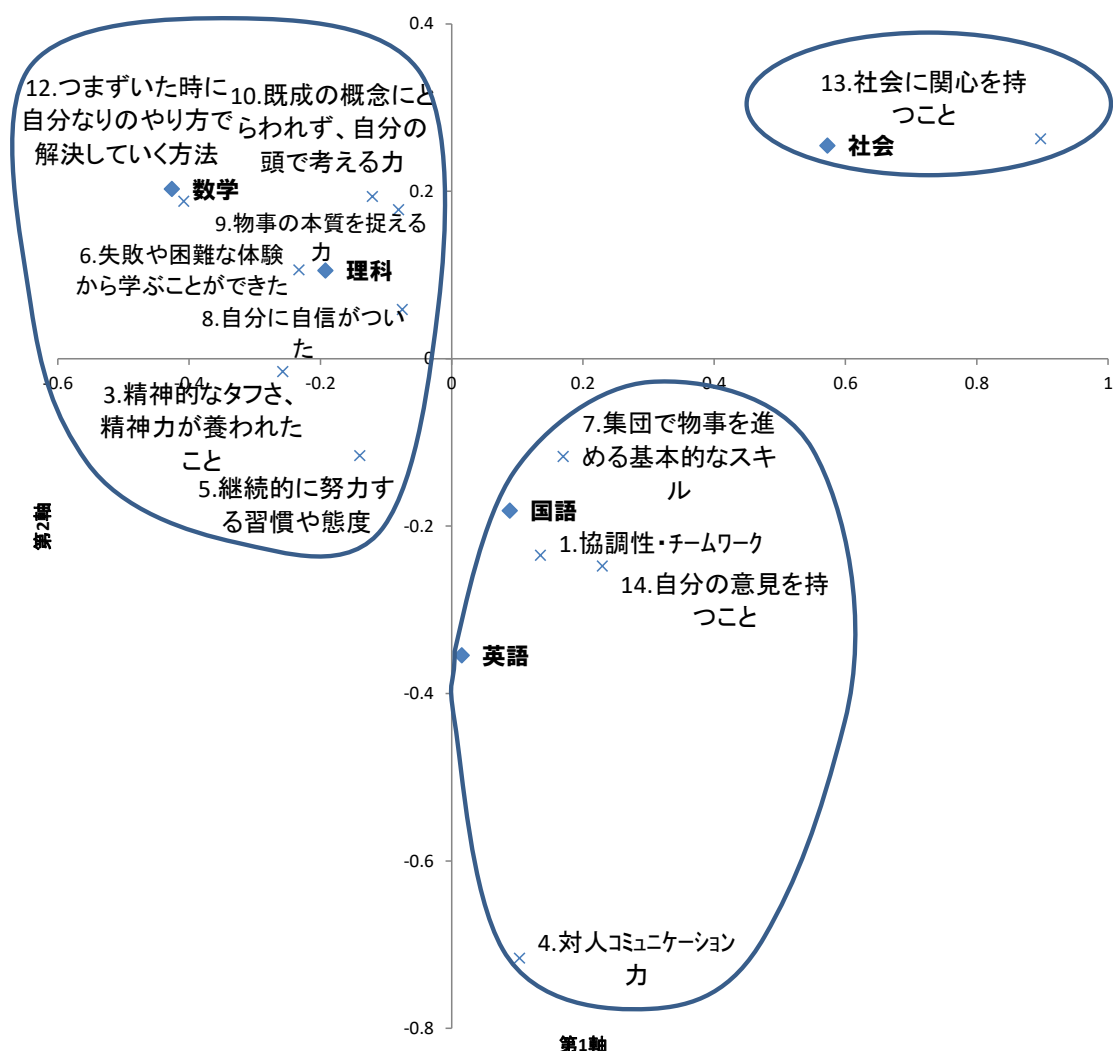


図 9-2 教科と内的経験の関係¹⁷

さらに、数量化理論Ⅲ類双対尺度法で得られた 1 軸と 2 軸のカテゴリスコアを用いて、Ward 法によるクラスタ分析をおこなった。その結果、クラスタの解釈可能性に基づいて 3 クラスタが妥当と判断された。

第 1 クラスタには、数学・理科と共に、「3.精神的なタフさ、精神力が養われたこと」、「5.継続的に努力する習慣や態度が身についたこと」、「6.失敗や困難な体験から学ぶことができ

¹⁷ 双対尺度法では、近接したプロットをまとめることで解釈する。本分析結果では、象限を基準として分類し、それぞれの軸の正負の関係を表す基準とした。

たこと」、「8.自分に自信がついたこと」、「12.つまずいた時に自分なりのやり方で解決していく方法を身に付けた」という内的経験が確認された。さらに、「9.物事の本質を捉える力がついた」、「10.既成の概念にとらわれず、自分の頭で考える力がついた」の7項目が近接に布置しており、数学や理科を通じてこれらの内的経験を獲得したと解釈された。また、第2クラスタには、社会と共に、「13.社会に関心を持つこと」が示され、社会科を通じて、「社会への関心」を獲得したと解釈された。第3クラスタには、国語や英語と共に、「1.協調性やチームワーク力が養われたこと」「4.対人コミュニケーション力が養われたこと」「7.集団で物事を進める基本的なスキルがついたこと」「14.自分の意見を持つこと」が示され、国語や英語を通じてこれらの内的経験を得たと意味づけていることが示された。

第6節 本章のまとめ

本章では、知識活用の観点からキャリア教育としての実践が期待されている教科教育に着目した分析をおこなった。教科教育でのキャリア教育は、世界的にも注目を集めており、国内での実践が見られているが、研究蓄積は十分ではない。本章の目的は、特に高校段階の経験から個人がどのような基礎力を獲得したと考えているのか、さらに、社会人は高校教科学習から、知識以外の何を得たと意味づけているのかを明らかにし、教科の中でのキャリア教育の可能性について検討することにあつた。学校から社会への移行における基礎力については、「能力の飼いができない」との議論もある中、「自己効力感と読み替えても問題はない」とする先行研究の考え方にに基づき、社会人が保有している基礎力をどの学校段階で獲得したと考えているのかを分析した上で、近年強調されている教科教育の中でのキャリア教育の可能性を探るべく、高校教科教育を通じて、個人が何を学んだと考えているのか、教科の知識以外の内的経験を分析した。

その結果、第1に、基礎力の獲得には、学校段階による違いが確認された。小中学校では、主に対自己基礎力が獲得されたと認識されており、高校段階では、対人基礎力および、「実践力」を獲得したと考える傾向にあつた。第2に、高校の教科教育における内的経験を確認したところ、教科によって得られた内的経験は異なっていた。国語や英語を通じては対人面での内的経験をしたと意味づけられており、一方、数学や理科教育を通じた内的経験は、「精神的なタフさ、精神力が養われたこと」、「継続的に努力する習慣や態度が身についたこと」、「失敗や困難な体験から学ぶことができたこと」、「自分に自信がついたこと」といった、他

者との関係ではなく、自分と向き合うことについての内的経験が多くみられた。これらの結果は、高校時代に獲得したとされている対人基礎力や実践力に対して、教科の経験を通じた学びが貢献している可能性を示唆している。

終章 結論：現代の高校における移行機能

本論文の目的は、高校の移行機能を明らかにすることにあつた。そのため、円滑な移行を目指したキャリア教育を通じた学校の役割に着目し、教育課程上、明示的に意図されたカリキュラムだけでなく、社会化空間としての高校が持つ円滑な移行のための機能を明らかにすることを目指した。

本論文では、キャリア教育やその効果に関連する理論を検討した後（第一部）、高校の移行機能への期待がどのように変わってきたのかを政策文書を通して明らかにした。次に、国の施策とかかわって、高校がどのようにそれを受け入れながら、各校のキャリア教育を新たに展開しているのかを、全国の高校において異なる時期に実施された3か年の調査分析において実証的に解明した（第二部）。一方、そうした高校のキャリア教育について、卒業生たちはその効果をどのように考えているのか、学校が提供する明示的なカリキュラムと、それとは逆に生徒自ら意味づけを行っていく経験やそれを下支えする能力という観点から、大学生、高卒後就職者、高卒後大卒後就職者の調査分析を行い、実証的に解明することを試みた（第三部）。

各章で得られた知見をまとめると、次のようになる。

- 1) 高校において 1990 年代前半までの「円滑な移行」で重視されていたのは、日本型雇用慣行と学歴社会を前提とした、進路決定のための「選抜配分機能」であつた。雇用環境が大きく変化した 1990 年代後半には、自らのキャリアを自分で計画し、マネジメントできる社会化機能が求められた。しかし、高校がこうした「移行」の転換に対応できていなかった。
- 2) 政府が推進するキャリア教育もまた、2000 年以降めまぐるしく変化する雇用環境を反映し、その目的は「適応」「働く意欲の醸成」「基礎力の開発」と変更された。そこで、この政策変更が高校キャリア教育に変化をもたらしたのか検討したところ、キャリア教育政策の変更は、高校で実施されているキャリア教育も変化させており、高校では、「学習適応」「働く意欲の醸成」「次の移行段階への準備」といった3種類のキャリア教育実践が確認された。
- 3) 3種のキャリア教育はそれを運営する高校の組織支援体制も変化させていた。キャリア教育の目的が「学習適応」である場合は、教科時間や長期休暇の補習を中心に実施さ

れ、学校種間の連携が重視されていた。「働く意欲の醸成」が目的である場合は、総合的な学習の時間と長期休暇や教科時間で実施され、学校種間だけでなく、地域や企業との連携が重視されていた。また、連携先が増えることによって、学校独自のキャリア教育目標が設定され、推進組織が設置されていた。「次の移行段階への準備」を目的としておこなわれた場合には、総合・キャリアガイダンス科目・ショートホームルームといった日常的な活動の中でキャリア教育が実施され、学校種・企業の連携がおこなわれていた。また、学校独自のキャリア教育の定義づけがなされていた。すなわち、円滑な移行を目指したキャリア教育は、3つの異なる目的のもとで実施されており、さらに学校ごとに内容も組織も異なる状態でおこなわれていることが示された。この多様なキャリア教育を通じた高校の移行機能を明らかにするには、個人サイドから「何を学んだのか」ということについて、個人が意味づけた在りようを明らかにする必要があることが明らかになった。そこで、明示的に意図されたキャリア教育カリキュラムの効果、並びに個人が内的に学んだキャリア教育の効果をそれぞれ検討することとした。

- 4) 意図されたキャリア教育カリキュラムの効果を検討したところ、多くの高校でカリキュラムに組み込まれた「将来の進路・職業を設計することを目的とした授業」は、大学以降の働く意欲を有意に低下させていた。高校のキャリア教育を通して「働くことは辛いことだ」と学ぶと、働く事に対する意欲の低下は大学入学以降も影響し続けていた。
- 5) 次に「経験を提供する空間」としての高校キャリア教育の効果を検討した。高卒後就職者には、高校の様々な取組みが、個人の経験に対する意味づけである、「内的経験」を促進していることが示された。文化祭や体育祭といった共通の目的に向かって協働することが求められるような経験を通じて、協調性や達成感、対処行動を学んでおり、そのことが職場での適応スキルを押し上げていた。
- 6) 高校時代の内的経験として挙げられたのは、「自分なりの取組姿勢の確立」「行動習慣の確立」「関係の築き方」「物事の見方や考え方」であった。大学への「円滑な移行」において、大学適応と高校での経験の関係を確認したところ、大学適応との関係では、高校で「他者との関係の築き方」を学んでいることが影響しており、そうした学びは文化祭や体育祭の学校行事やリーダー経験、部活動によって得られていた。
- 7) 社会人になってからの働く意欲や職務成果と高校での内的経験との関係を確認したところ、高校時代の内的経験は、仕事選択を媒介して、働く意欲と職務成果の向上に影響していた。高校での学びを「見方・考え方」や「対人スキル」と意味づけていることは、

仕事選択のバリエーションを増やしており、組織共感型の仕事選択がおこなわれた時には、「働く意欲」と「職務成果」を押し上げていた。一方、高校で「自信」を得ることは、自己実現型仕事選択を介して、働く意欲を向上させるが、この場合は、職務成果につながらないことが示された。

- 8) 社会人は、「対人基礎力」や「実践力」を高校で獲得したと考えており、対自己基礎力は義務教育段階で、対課題基礎力は大学や社会人で獲得したと考えていた。
- 9) 社会人は、高校の教科学習からもその分野の知識にとどまらない学びを得たとしていた。数学や理科では、「自分なりの取組姿勢の確立」や「行動習慣の確立」、国語や英語では、他者との関係の築き方を学んだと意味づけていた。

この章では、これらの知見に基づき、さらにこれまでの議論を踏まえた上で、キャリア教育を通じた高校の移行機能について考察していきたい。以下の議論では、はじめに、高校に委ねられたキャリア教育の特徴についてこれまでの議論をまとめる。そこでは、高校における明示的で意図的なキャリア教育は、生徒らの移行に何をもたらしてきたのか（第1節）、「社会本位の社会化論」から「個人本位の社会化論」すなわち「個性化」に向かう中、高校は、生徒らの社会化に対して何を構成し、その機能はどのような（第2節）、といった序章で取り上げた問題について検討する。そして最後に、これらの検討をふまえたうえで、キャリア教育を捉え直すための新たな理論的アプローチを提出する。

第1節 高校において実施されてきたキャリア教育の特徴

これまで、教育社会学における「進路形成」とは、多くの場合、職業的社会化と同義で用いられていると指摘されてきた（林 2014）。社会化は、社会秩序が成立している時代には、「社会規範を学習すること」という単純化されたロジックでの記述で十分であった（森 2009）。つまり、職業的社会化の概念も、進路選択でどの「ルール」に乗るかを選択すればよいという時代においては、その進路に合わせたスキルセットが比較的明確であり、「人々がある職業につき退職するまでのプロセス、及びその職業の担い手に期待されている職務遂行能力や態度、職業倫理、職業観などが習得される過程」とした、これまでの定義が有効であったと思われる。しかし、これまでに普遍的で権威があると考えられてきた規範に対する疑問が起こり、グローバル化や新たなテクノロジーの開発によって、職務の内容や職務で

求められる能力は日々変化している。社会構成主義が台頭し、社会の存続の基盤としてみなされている「社会化論」が形骸化している（石飛 1993）という指摘もある中で、社会化の議論は、「社会規範の伝達」から「日常的実践としての社会化」へと議論が移ってきている。本論は、現代の課題にあわせた社会化が、高校においていかにおこなわれているのか、キャリア教育の効果を取り出すことによって、現代の高校における「社会化」機能を取り出す試みでもあった。

本稿で検討された結果からは、我が国では大正期から学校に対して進路形成を通じた社会化が求められていたが、1955 年以降は、業績主義的な進路形成へと急速にシフトしていた。その後、労働市場には大きな変化が見られたにもかかわらず、高校では引き続き、「いい成績をとり、いい大学に入って、いい会社に就職する」といった単線型のキャリアパスを前提とした、業績主義的な進路形成がおこなわれていた。2007 年にキャリア教育が開始されたことで、そうした学習指導偏重型の進路形成にある種の揺らぎを起こしたが、その内容は、「職場とはどういうものなのかを知る」ことをはじめとした、会社で働くことを頂点とする垂直的で一元的な進路の序列を想定した「極端な職業的社会化」であり、「学力」を「仕事力」に変えただけで、一元的な進路形成の構造そのものが変化したわけではなかった。

しかし、こうした極端な「職業的社会化」は長くは続かなかった。その後は行き過ぎた「職業的社会化」を調整するかのように、次の移行段階への準備として「学ぶこと」と「働くこと」を日常の学校生活の中に埋め込むような形で実施されていることを明らかにした。このことは、進路形成のプロセスを描くことができなくなった高校において、「いかなる社会化機能をもつべきなのか」、といった模索が続いている現象であると考えられる。

2011 年の中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会においては、「基礎的・汎用的能力」が定められたが、学校に対して必要な基礎的・汎用的能力の獲得を推進するという行為そのものが「社会規範を学習すること」という単純化されたロジックでの社会化を推し進めることにつながった。基礎的・汎用的能力は、学校から社会の移行に際し、学校と企業の共通言語を持つという意味においては重要な役割を果たしたかもしれないが、そこで定義された能力の獲得を目指して教育活動内容を見直すというのは、旧来型の「社会規範の伝達」というパラダイムから抜け出せていないように見える。ここで問題になるのは、社会規範は伝達できるが、能力は伝達不可能なものであり、「能力を持っている状態」を一元的に定義することは困難であるということだ。どのような状態になれば、基礎的・汎用的能力で示された「人間関係形成・社会形成能力」が身につくのか、生徒らは何を目指せばいいのか、を

定義することは容易ではないのだ。発達課題や発達段階が示されたとしても、個人によって成長の度合いは異なるため、学校組織として一律に何を生徒に提供すればよいのかはわからない。「個々の発達段階にあわせた」ということは理念としては理解できても、そのためにどういった介入が可能なのか、生徒らの発達をどのように促進すればよいのかは、引き続き暗中模索の状態が続いている。

本稿で、高校カリキュラムのインパクトを分析した結果が示していたのは、意図的なカリキュラムとして実施されているキャリア教育では、「いい大学に行き、いい会社に入る」という従来型の「業績型進路形成」の考え方を残したまま実施されているということであり、分析結果から見えてくるのは、高校と大学といった学校間の移行を円滑にする機能が存在する一方で、「働く意欲の醸成」についての課題には応えられていない高校の姿であった。将来の進路・職業を設計・計画することを目的とした授業を受講することや、一連の授業を通して働くことのネガティブな側面ばかりが強調されてしまった場合は、生徒・学生らの職場文化の内面化に悪影響を及ぼしていた。このことは、将来の進路を業績主義の考え方で「教え込む」形での学校だけのキャリア教育では、もはや現代における社会化エージェントとしての役割を果たせないことをあらわしている。

それでは、社会化エージェントとしての高校の役割をどのように考えればよいのだろうか。高校という場はカリキュラムの提供機関という役割だけではない。本論文では、「社会的規範の伝達」機関としての社会化役割が薄れた時代において、高校という「場」が提供している個人の経験を通じた学びに着目した。

第2節 高校が担う移行機能

それでは、高校を個人本位の社会化論に基づく、多様な経験を本人が意味づけしながら行う場として捉えた場合、高校の移行機能の効用はどのようなものなのか。次にこの問題について、(1) 卒業生の視点からの経験の効用、(2) 学習を促進する経験特性、(3) 内的経験を促進する要因、という点から考えていきたい。

第1項 卒業生の視点からの経験の効用

同じ経験をしていたとしても、その経験から何を学んだのか、個人の内省の仕方によって学びの内容は異なっており、その内省の意義はこれまでも多くの研究者によって強調さ

れてきている（松尾 2011; Moon 2004; 和栗 2015）。そこで、日常の実践からの個人の学びを取り出すため、内的経験を分析枠組みとして使い、高校での経験だけではなく、その経験から何を学んだのかという個人の内化された経験に着目した分析をおこなった。分析の結果、高校では、既存の活動を介した日常的実践としての社会化が進行していることが示された。そして、高校の学力ランクによる、個人の「内化された経験」には大きな違いは確認されず、埋め込まれた経験すなわち、ガーフィンケル（Garfinkel 1967）が指摘したところの「組織化された人為的な実践」における遂行が個人にとって学習の一部として貢献し得ることがみえてきたのである。すなわち第6章から第9章で明らかにしたように、高校に埋め込まれた社会化機能が存在しているため、その機能を明らかにすることで、意図された経験の機会を日常の教育活動に埋め込むことが可能であると考ええる。次に高校卒業後就職者の職場適応にどのような経験とそこからの学びが影響しているのかを分析した。その結果見えてきたのは、職場に適応している者は、高校時代に文化祭や体育祭といった学校行事を通じた集団スキルの獲得実感や協調性を学んだと思える内的経験があることであった。

ここまでの結果からは、高校の社会化機能は、キャリア教育カリキュラムとして生徒らに「職場の規範を伝達」する形では、生徒の働く意欲を低下させるが、日常的な内的経験に着目すると、特に「集団での学び」が学校から社会への移行において重要な機能を担っていたことがわかる。これら内的経験についての実証研究の成果を蓄積することで、高校においても「意図された経験機会」を埋め込みながら、従来の業績主義型を前提としない進路形成手段を見出すことが可能になるのではないかと考える。

先行研究からは、これまでも卒業生の視点から、学校での学習の有効性を検証する研究結果が出されてきていた、しかし、これまでの実証研究で検討されているのは、学習者が関与する客観的な「外的経験」であり、学習者がそれをどのように理解したのかを意味している「内的経験」は分析されてこなかった。つまり、個人が学校での経験を通じてどのような学びを得たと考えているのか、ということに言及した研究は少ない。本論文の分析結果からは、高校での外的経験が、個人の内的経験として、卒業後の状況においても意味づけられていることが明らかにされた。

第6章以降においては、知識が関係性を通じて構築され则认为社会構成主義を基盤とした、内的経験の考え方をを用いて、高校で、個人が何を経験し、経験から何を学んだのか、そのことが、大学や職場への移行にどのように影響したのか、という点に着目し、高校の機能を明らかにした。その結果、高校での内的経験には、物事の見方・考え方を変えるような

経験、個人の精神力や自信につながる経験、対人面でのスキルを高める経験があった。また、これまでの分析が明らかにしたように、高卒後就職した者は、その後の職場において文化祭や体育祭などのイベント活動を通じて集団で物事を進めた経験が職場適応を促進していた。この結果は、大学適応においても確認され、高校で「他者との関係の築き方」を内的な経験として獲得していることが大学適応に影響していた。高校での見方・考え方の確立は、仕事選択の幅を広げることに影響し、条件型以外の仕事選択をおこなうことによって、入職後の働く意欲を高めることが示された。高校の日常生活の中に埋め込まれた学習機会を確認すると、教科の学習経験からも英語・国語はコミュニケーションに関する学びなど、それぞれの教科に応じた内的経験を獲得していることが明らかになった。外的経験が内的経験になってやっと学びが始まるのであり、そのため、同じ経験をしていたとしても、経験から学べる力がないと、学習にならない。高校において、前述のような学びを得るために、どのような経験が学習を促しているのか、そしてそれを内的経験に変えていくにはどのような関与が考えられるのか、ということを引き続き検討していこう。

第2項 学習を促進する経験の特性

これまでにみてきた高校での経験に見られる特徴は、物事の見方・考え方を変えるような経験、個人の精神力を強化したり、自信につながる経験、対人面でのスキルを高めたという意味づけられた経験が確認されている。つまり、これらは理論レベルで設定した内的経験と深く関わるものと位置づけることが可能となるといえるだろう。

2章でもとりあげた、社会人の内的経験に着目した松尾（2006）は、内的経験を促進する外的経験の特性にあわせた分類を次のようにおこなっている。①タスクの性質、②他者からの影響、③時期、④場所、⑤直接経験か間接経験か、である。特に①タスク（課題）の性質は、例として、不慣れな課題、変化を創出する課題、難易度の高い課題、短期的課題、苦難をあげている。第7章において検討した、「部活動」や「アルバイト」経験に見られる、失敗から学ぶ・突発的な出来事に対処するというのは、高校生にとって不慣れな課題、変化を創出する課題にあたり、学校行事は短期的な課題である。そして「部活動」や「学校行事」そして国語や英語の教科学習は、「他者からの影響」を受ける機会としても認識されている。本研究の成果からは、高校という空間での各種の経験が、円滑な移行にもたらす効果が確認されることが示された。それでは、こうした高校での経験を個人の良質な内的経験にするためには、どのような介入が考えられるのだろうか。

第3項 内的経験を促進する要因

松尾（2011）では、こうした経験から学ぶ力は3つあり、①ストレッチ（問題意識を持って挑戦的で新規性のある課題に取り組む姿勢）、②リフレクション（行為の後に内省するだけでなく、行為をしている最中に内省すること）、③エンジョイメント（自分の取り組む仕事にやりがいや意義を見つける姿勢）としている。これは、社会人の経験学習モデルであるが、高校においてこうした学習を促進する場合にも応用可能であると考えられる。

第7章の詳細な分析で見られたように、部活動は、同質集団の中での貢献やチームとしての物事の進め方を学習するのに有効な機会になっている。さらに、部活動では精神的なタフさ、精神力を養う機会でもあった。失敗から学ぶ・突発的な出来事に対処するというのは文化祭や体育祭などの学校行事やアルバイト経験からの学習として確認されている。こうした学習は前述の「①ストレッチ」に見られるように、「問題意識」をもつための介入をしたり、「挑戦」の要素ある役割につかせたり、その活動をしている間にも、リフレクションの機会を持たせるなどの手立てが考えられるのである。

第3節 新たなキャリア教育の理論のために

これまでに言及したように、「職業的社会化」と「キャリア教育」の違いの1つは、構造的アプローチ（社会本位の社会化論）か、相互作用的アプローチ（個人本位の社会化論）かというところにある。職業的社会化は、特定の職業の職務遂行能力や態度、職業倫理など、「望ましい」状態を設定し、望ましい状態を生徒らに伝える。つまり、「受動的な社会化」であるといえるが、第1章の先行研究でも検討したようにキャリア教育は、本来、個人の個性や自立性の獲得を求める、「能動的な社会化」である。第2章で言及したように、キャリア教育の理論的背景の1つである、キャリアディベロップメント理論では、（1）個人が主体となってキャリアを形成していく行動であるとする立場と、（2）組織が主体となって個人のキャリア行動を促進するために行う働きかけであるとする、両方の立場を含んでいる。この定義によると、いずれもキャリアを形成し、行動するのは「個人」であるため、組織は行動促進のための働きかけの機能しか持たないはずである。

しかしながら、3章で明らかにされたキャリア教育に関する政策文書には、「望ましい職業観・勤労観」という言葉が使用されていた。政策文書における「望ましさ」の定義は、「多様性を大切にしながらも、それらに共通する要素として、職業の意義についての基本的な理

解・認識、自己を価値あるものとする自覚、夢や希望を実現しようとする意欲的な態度」であるとしている。この文章からは、高校キャリア教育は「望ましき」があり、教える側からの管理的な学習観を基にした考え方でキャリア教育が捉えられていることがわかる。キャリア発達理論に基づくキャリア教育は、能動的な社会化を目指し、それを担う学校は受動的な社会化を目指していた。ここに、我が国のキャリア教育における真の課題があると考えられるのである。

これに対し、ここで提示する新しいアプローチは、このような管理的な学習観に基づいた“コンテンツ”を重視したキャリア教育ではなく、個人が経験から学べる環境を意図的に教育活動の中に埋め込む、“コンテクスト（文脈）”を重視したキャリア教育である。この新しいアプローチは、高校が生徒に経験を与える場であるとともに、生徒個人がそれぞれの文脈において経験から学習することの重要性を説明することができる。このことは、良質な経験を意図的に埋め込み、そうした経験から学習するための方略開発が進むことに繋がり得るであろう。

本論は、学校社会学、社会化、キャリア教育研究、トランジション研究を基盤とするものであるが、学歴の社会学、カリキュラム・マネジメント理論に対しても一定のインプリケーションを持つものであろう。各領域に対する本論の意義は以下のとおりである。

第1に、本論は、高校における社会本位の社会化とは異なる、個人本位の社会化メカニズムの存在を指摘し、個人本位の社会化メカニズムを卒業後の元生徒らの内面化された学習経験として実証した。従来、社会本位の社会化を前提にその伝達機能に焦点があてられていたが、意味は社会的な文脈によって構成されるとする社会構成主義の考え方にに基づき、高校の持つ機能を示した。

第2に、キャリア研究の関心が、職業選択から職業人生へ変化する中、進路選択プロセスを扱った従来の進路形成や、受動的な社会化過程としての職業的社会化では説明できなかった、能動的な社会化過程としての高校の持つ機能が浮き彫りになった。我が国の中等教育をフィールドとする教育効果に関する諸研究は、活動の事前事後の変化に着目した教育方法や授業の事例研究が中心であったが、高校教育の有効性について大学生や社会人の視点から学校内部過程を明らかにした。その結果、高校におけるある種の内的経験が、高校卒業後の進路選択や適応にも影響しているといえる可能性があることを数量的な分析を経ながら示すことができた。

第3に、これまで社会人の学習を対象として説明されてきた内的経験について、高校時

代の経験においても有効なモデルであることを示した。これまでも卒業生の視点から、学校での学習の有効性を検討する研究結果が存在したが、これまでの実証研究で検討されているのは、学習者が関与する客観的な「外的経験」であり、学習者がそれをどのように理解したのかを意味している「内的経験」は検討されてこなかった。すなわち、第5章から第9章で見てきたように、元生徒らが文化祭などの学校行事や部活動、教科学習経験といった経験を通じて彼らが何を学んだと感じているのか、学んだ内容が個人の仕事選択や働く意欲に対してどのような影響を与えているのかということは明らかにできなかった。これに対し、本論では高校時代の経験を通じた学習を明らかにし、それぞれの外的経験から得ている内的な経験には傾向があることが明らかになり、中等教育における経験を通じた学習の有効性が示された。質問紙の限界から、内的経験を直接測定できたわけではないが、このような理論的な検討が可能となることを示すことができたと考えられる。

第4に、これまでの学校効果研究は、家庭環境や中学3年時の成績、大学や学部、企業規模や収入などの間に見られる関係を明らかにしてきた。しかし、これらの変数が関するプロセスの解明はすすんでいなかった。そのため、本研究では、内的経験の効果を実証することによって個人の学習を捉えることにより、プロセスの解明を試みた。その結果、高校時代の学習は、物事の見方や考え方についての本質的な学びをしている場合、仕事選択の視点が豊かになることが示唆された。

第5に、これまでは学業成績と職業、職業選択との関係に関する研究が蓄積されてきていたが、本研究では学習歴と職業選択、職場での成果の関係を示した。高校での経験を通じて、見方・考え方や自信を獲得した者は、進路についての自己決定実感を持ちやすく、そのことが働く意欲や職務成果にも影響していることが示された。

第6に、本研究では教育活動の目標系列（弾力的な目標・内容・方法）とそれを支える条件整備活動の系列（自主的な経営活動）を重視するカリキュラム・マネジメントの観点で高校キャリア教育を捉えている。これまでカリキュラム・マネジメント研究は、総合的な学習の時間を対象に展開されてきたが、本研究では「動的な」「系統だった」活動が重視されるキャリア教育をカリキュラム・マネジメント・モデルでとらえなおすことにより、キャリア教育の目標系列とそれをどのような組織で運営しているのか、条件整備系列との関連を実証した。その結果、職業調べや適性検査、インターンシップといったイベント的なキャリア教育を通じて、社会本位の社会化を推し進めていたのは、高校の既存の組織体制であった。高校における日常的な組織体は「学年組織」と「教科組織」であり、社会本位の社会化に適

した機能的な組織構造で運営されている。したがって、キャリア教育のように「発達を重視した」「学年間で系統的な」「教科を超えた」活動はもっとも苦手とするところであったと考えられる。つまり、日常的な生徒の発達にあわせて、1年次の活動を2年次に引き継ぐような、学年間や教科間の分断を超えるキャリア教育は組織特性上困難を伴うことが示された。

第4節 課題と展望

本論文は、高校における個人本位の社会化研究の出発点であり、いくつかの課題を残している。最後に、本論の課題と関連領域における展望を提起しておく。

本論文では、さらに知識の再文脈化装置としての場という概念を用いつつ、高校の機能に焦点をあて、キャリア教育を通して高校における社会化機能の解明を深めることが考えられる。本論文で明らかにしたように、職業の中における職務や必要な能力が体系化されているとする旧来的な社会化概念では、主体性や革新性を重視する現代の職場への移行を説明できなくなっている。そのため、まず、生徒自らが高校において何を学んだと意味づけているのか、そのことが現在の職場への移行にどのような効果を及ぼしているのか、を明らかにしてきた。このことについて、より精緻化するならば、先行するいくつかの実証研究のように、学校や社会が求めるとされている「基礎力」を前提に、それを高校で獲得したかどうかを尋ねる方法もあったと考える。とはいえ、「明確にそれらが必要な能力として位置付けられている」ことを前提とした場合には、これまで教師から生徒に伝達されてきた「社会規範」を「能力」に置き換えたに過ぎず、あたかも正解がある「能力」を生徒らに教え込む過程についての検証になってしまうという矛盾が生まれる。そのため、本論文では、「高校において構成された学びの実態」を卒業生の視点から把握することを目的に、自由記述データを参考にしたり、グループインタビューをおこなうなど、内的経験を質的に明らかにすることからは始めている。

しかしながら、このどちらのアプローチをとったとしても、「コミュニケーション力や対人能力が求められる社会においては、そうした能力を獲得すべき」という回答者が感じる「社会的望ましさ」についてのバイアスは存在していると考えられる。確かに、本研究の結果からも、高校時代の内的経験として対人スキルに関するものが多くあがっていた。しかし、こうした「社会的望ましさ」についてのバイアスを考慮したとしても、社会人になった個人が高校での経験から「学んでいた」と意味づけたこともまた事実であり、個人単位の学びで

は決して得られない高校という空間における学びの効用を示すことができたのではないかと考える。今後の研究においては、こうした内的経験の生成過程について検討を進める必要があるだろう。

第2の課題は、本研究では学校から社会への「適応的な」移行をどのように進めるかという視点で議論を進めてきているが、社会変革を可能にする個人をどのように育成するか、という点は扱っていない。今後の超高齢化社会の到来や労働人口の減少、テクノロジーの進化など、激変する環境下において新たな社会課題を発見し、それに応える事業を創っていく人材を公教育においてどのように育成し得るのかという点については稿をあらためて検討したい。

第3の課題は、対人基礎力に関することである。現代の職場は、多様な国籍、多様な雇用形態、多様な働き方といったダイバーシティが進んでいる。多様な他者とのコミュニケーションスキルは、企業において今後もより求められていくだろう。一方で、教育現場に視点を移すと、ある種のコミュニケーションスキルの獲得に困難を抱える生徒が存在することも事実である。社会への円滑な移行のために、個々のニーズにあわせたスキル獲得の在りようについてさらなる議論を深める必要があると考える。

第4に、本論文の研究成果からは、高校で働くことを「辛いものだ」と学んだ時には大学入学後もなお、働くことに対する意欲の低下が見られていた。しかし、どういう生徒が「辛いものだ」と学ぶのか、教師を通じてどのような「働く意欲の醸成」がおこなわれたのかはわかっていない。研究方法ともかかわるが、ここには教師の仕事観を明らかにする質的研究や、キャリア教育の授業実践上の課題をあぶりだすための研究が欠かせない。また、キャリア教育を進めるにあたり、「教師が世の中の仕事を理解していない」ということが批判的に指摘されてきたが、今後、教師が教師以外の仕事に対してどのような印象を持っているのか、そこには無意識のバイアスはないのか、あるとしたらどのようなバイアスが確認されるのか、といった、教師の「働くこと」に対するアンコンシャスバイアスを心理的に解明する必要もあるだろう。このような複数の研究手法を用い、生徒らが受け取っている「働くことに対するメッセージ」がどのようなものなのか、解明する必要がある。

第5に、本稿では十分に触れられなかった、学校組織と内的経験の関係を解明する必要がある。学校組織と内的経験機会については、例えば、少子化が進む中、小規模学校において生徒らの社会的役割が固定化しているといった課題が散見されるようになっている。本研究の成果からは、学校組織のありようが生徒らに「意図された経験機会」の創造における

制約条件となっていることが考えられるため、どのような学校組織が「意図された経験機会」を創造し得るのか、学校組織の観点から検討を進める必要があるだろう。

最後に、本稿で取り上げた対象は、「普通科高校」に通う、学業成績では学力中位校の個人である。キャリア教育が各学校の目的にあわせて多様に展開していることはこれまで述べた通りであり、ここで扱われていないキャリア教育の存在があることも付け加えておく必要があるだろう。例えば、進路多様校では、アルバイト経験を学びと接続することで学習意欲の向上を図るケースもあるが本研究では取り上げていない。

本稿は、キャリア教育の導入にあたり、国や地方自治体、高校の委員としてかかわった学校外部の視点から、「高校には移行機能が既に存在しているはずなのに、なぜ高校という場に既にあるはずの移行リソースを明らかにしないまま、新たな教育としてキャリア教育を導入していようとしているのか」という素朴な疑問から開始した。残された課題は少なくないが、少なくとも、高校という空間に埋め込まれた移行機能の考察という当初の目的は達成できたものと思われる。本論文が、社会化論、キャリア論など近接の研究領域に対しても何らかの貢献となれば幸いである。

参考文献

- 安彦忠彦, 1983, 「教育課程の経営」岡津守彦監修『教育課程事典 総論編』小学館, 368-398.
- Arnold, John. 2011, “Career concepts in the 21st century”, *Psychologist*, 24: 106-109.
- 安達智子, 1999, 「理科系大学 1 年生の大学選択動機と入学後の適応について: 就業動機志向による比較」『進路指導研究』19(2): 22-29.
- Australian National Training Authority, 2003, “*Defining generic skills*”, ANTA, Brisbane.
- 青幹大・村田治, 2007, 「大学教育と所得格差」『生活経済学研究』25: 47-63.
- 荒川葉, 2009, 『「夢追い」型進路形成の功罪——高校改革の社会学』東信堂.
- Astin, A. W., L. C. 1997, *What matters in College?*, Jossy-Bass Inc.
- 馬場四郎, 1958, 「学校社会学」『教育社会学研究』13: 115-124.
- Becker, G. S. 1964. *Human capital theory*. University of Chicago Press, 1964. (佐野洋子訳, 1976, 『人的資本—教育を中心とした理論的・経験的分析』東洋経済新報社.)
- Bernstein, 1977, *Class, Codes and Control Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions 2nd edition*, Routledge & Kegan Paul, 萩原元昭編訳『教育伝達の社会学』明治図書, 1985.
- ベネッセ教育研究開発センター, 2010, 『社会で必要な能力と高校・大学時代の経験に関する調査』.
- , 2013, 『大学データブック』.
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K., & Stephens, J., 2003, “Does treatment modality affect career counseling effectiveness?”, *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 390-410.
- Brewer, John. M., Cleary, E. J., Dunsmoor, C. C., Lake, J. S., Nichols, C. J., Smith, C. M., & Smith, H. P. C. 1942. “*History of vocational guidance: Origins and early development*”, Harper & Brothers.
- Brown, S. D., Krane, N. E. R., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L., 2003. “Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses”, *Journal of Vocational Behavior*, 62(3): 411-428.
- Burke, J. W, Ed., 1989, “*Competency based education and training*” Psychology Press.
- Cabane, C., & Clark, A. E, 2015, “Childhood sporting activities and adult labour-market outcomes”, *Annals of economics and statistics*, 119: 123-148..

- Chickering, A. W., McDowell, J., & Campagna, D, 1969, “Institutional differences and student development”, *Journal of Educational Psychology*, 60(4): 315-326.
- Drier Jr, H. N. 1972, “Career Development Activities Permeate Wisconsin Curriculum”, *American Vocational Journal*, 47(3):39-41.
- Erikson EH, 1959, “*Identity and the life cycle*”, International Universities Press (=西平直・中島由恵訳, 2011, 『アイデンティティとライフサイクル』誠信書房).
- Evarts, H. F, 1987, “The competency programme of the American Management Association”, *Industrial and Commercial Training*, 19(1), 3-7.
- 藤本喜八, 1985, 「進路指導の定義の歩み」『進路指導研究』6: 1-13.
- ・阿部謙一, 1988, 「職業（労働）価値観の測定法の標準化（その6）」『進路指導研究』, (9):44-56.
- 藤田英典, 1991, 『子ども・学校・社会——「豊かさ」のアイロニーのなかで』東京大学出版会, 92-93.
- 藤田晃之, 2019, 『キャリア教育フォー ビギナーズ 「お花畑系キャリア教育」は言われるほど多いか? 』実業之日本社.
- 古市裕一, 1995, 「青年の職業忌避的傾向とその関連要因についての検討」『進路指導研究』16: 16-22.
- ・久尾敏子, 2007, 「青年の職業忌避的傾向と就業不安および進路決定効力感」『岡山大学教育学部研究集録』135: 1-7.
- 古田和久, 2010, 「大学の教育環境と学習成果——学生調査から見た知識・技能の獲得」『クオリティ・エデュケーション』3: 59-75.
- 玄田有史, 1994, 「高学歴化, 中高年齢化と賃金構造」『日本の所得と富の分配』東京大学出版会, 141-168.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L, 1951, “*Occupational choice*”, Columbia University Press, New York.
- Gutteridge, T. G, 1986, “Organizational career development systems: The state of the practice”, *Career development in organizations*, 15, California: Jossey-Bass.
- 萩原牧子, 2009, 「インターネットモニター調査はどのように偏っているのか」『Works Review』4: 6-19.
- 萩原菜穂美, 2013, 「文化祭での集団体験を通じた人間関係能力の変化に関する研究」, 兵

- 庫教育大学人間発達教育専攻 2012 年度学位論文,
- 浜田陽太郎・松本良夫, 1972, 「『学校の社会学』に関する文献」『教育社会学研究』27: 191-203.
- 濱名篤, 2005, 「新入生の適応と不適応はどのような経験から生まれるか——学習面と対人関係を中心に」『大学教育学会誌』27(1): 31-36.
- , 2006, 「初年次教育からみた教養教育・キャリア教育」『大学教育学会誌』28(1): 46-52.
- Hansen, L. S, 1970, “*Career guidance practices in school and community*”, Office of Education, Washington, DC.
- 橋本祐・森山智彦・浦坂純子, 2011, 「『キャリア教育の現状に関する調査』報告」『評論・社会科学』96: 87-107.
- 橋爪貞雄, 1975, 「中学生の社会化と学校——二つの価値志向をめぐって」滝沢・山村編『人間の発達と学習』現代教育講座 5, 第一法規, 121-158.
- , 1976, 『学歴偏重とその功罪』第一法規出版.
- , 1983, 「学歴主義からの脱却 (第 26 回大会講演)」『日本家庭科教育学会誌』, 26(3): 75-77.
- Havighurst, R. J, 1953, “*Human development and education*” New York, Longmans Green.
- 林明子, 2014, 「生活保護世帯に育つ子どもの中卒後の移行経験に関する研究」『教育社会学研究』, 95: 5-24.
- Heckman, James J. and Jose Scheinkman 1987 “The Importance of Bundling in a Gorman-Lancaster Model of Earnings” *Review of Economic Studies* 54(2): 243-255.
- Heckman, J. J. 2006, “Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children”, *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Henderson, P., & Gysbers, N.C, 2006 “Providing administrative and counseling supervision for school counselors: *Compelling perspectives on counseling*, 161-164
- Herr, E. L, 2004, “Career placement concerns of international graduate students: A qualitative study”, *Journal of Career Development*, 31(1), 15-29.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H, 1988, “*Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches*”, Scott, Foresman & Co.

- 樋田大二郎・耳塚寛明・岩木秀夫・荻谷剛彦, 2000, 『高校生文化と進路形成の変容』学事出版.
- 平野光俊, 1999, 『キャリア・ドメイン』千倉書房.
- 広井甫, 1962, 職業価値感の研究——展望と考察, 『職業科学』, (3): 69-87.
- , 1969, 青年期における職業観の発達, 『進路指導』, 42(8):12-17.
- 本田由紀, 2002, 「学生生活が充実していないのは誰か 全国大学生生活協同組合連合会「学生生活実態調査」の再分析(1991年～2000年)」『SSJ Data Archive Research Paper Series』: 111-124.
- , 2005, 『多元化する「能力」と日本社会——ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版.
- , 2009, 『教育の職業的意義』筑摩書房.
- , 2014, 『社会を結びなおす——教育・仕事・家族の連携へ』岩波書店.
- , 2017, 「社会学の観点から(特集 この概念の意味するところ)——能力とは」『日本労働研究雑誌』59(4): 46-48.
- Hoyt, K. B, 1975, “*Career education: Contributions to an evolving concept.*”, Olympus Publishing, Solt lake City.
- , 1977, “*A primer for career education*”, Department of Public Instruction, Area Schools and Career Education Branch, Career Education Division.
- 市川昭午, 1987, 『教育の効果』東信堂.
- 飯吉弘子, 2008, 『戦後日本産業界の大学教育要求』東信堂.
- 乾彰夫, 1990, 『日本の教育と企業社会——一元的能力主義と現代の教育』大月書店.
- 乾彰夫, 2010, 『学校から仕事への変容と若者たち——個人化・アイデンティティ・コミュニティ』青木書店.
- 乾彰夫, 2014, 「若者たちの5年間」, 乾彰夫・本田由紀・中村高康編, 『危機のなかの若者たち』東京大学出版会, 25-49.
- 石飛和彦, 1993, 「『社会化論』的問題設定について」『京都大学教育学部紀要』39: 382-392.
- 伊藤茂樹, 2002, 「青年文化と学校の90年代」『教育社会学研究』70: 89-103.
- 岩崎久美子・下村英雄・柳澤文敬・伊藤素江・村田維紗・堀一輝, 2016, 『経験資本と学習』明石書店.
- 門脇厚司・陣内靖彦, 1992, 『高校教育の社会学——教育を蝕む「見えざるメカニズム」の解明』東信堂.

- 角方正幸・松村直樹, 2006, 「大学に求められるキャリア支援教育 (シンポジウム 2 初年次教育・導入教育のアイデンティティ--キャリア教育と学士課程教育との関係を考える)」, 『大学教育学会誌』 28(1): 53-56.
- 金井壽宏, 2001, 「キャリア・トランジション論の展開 — 節目のキャリア・デザインの理論的・実践的基礎」『国民経済雑誌』 184(6): 43-66.
- 金山元・中台佐喜子・江村 理奈・前田健一, 2005, 「中学校における職場体験学習と連動したソーシャルスキル教育」『広島大学心理学研究』 (5): 131-148.
- 鹿嶋研之助, 2004, 「進路指導とキャリア教育」『中等教育資料』 53(2): 18-23.
- 鹿嶋研之助, 2010, 「カナダ (ブリティッシュコロンビア州) およびイギリス (イングランド) のキャリア教育——我が国のキャリア教育と対照しての理解」『進路指導』 83(1): 13-22.
- 川喜田喬, 2014, 「キャリア」, 日本キャリアデザイン学会監修, 『キャリアデザイン支援ハンドブック』ナカニシヤ出版 3-4.
- 河本愛子, 2014, 「中学・高校における学校行事体験の発達の意義——大学生の回顧的意味づけに着目して」『発達心理学研究』 25(4): 453-465.
- 河崎智恵, 2001, 「米国中等学校家庭科におけるキャリア教育の授業実践——オハイオ州, ミネソタ州, ウィスコンシン州の現地調査をもとに」『進路指導研究』 20(2): 21-30.
- 木原健太郎, 1964, 「学校の社会学」『教育社会学研究』 19: 137-149.
- 菊池城司, 1992, 「学歴・階層・職業」『教育社会学研究』 50: 87-106.
- 木村周, 2017, 「心理学の観点から——キャリアとは」『日本労働研究雑誌』 59(4): 75-77.
- 経済同友会, 『若者が自立できる日本へ』, 2003.
- 小方直幸, 2016, 「教育社会学における能力の飼いならし」『教育社会学研究』 98: 91-109
- 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報告書」 2018 年 2 月 14 日取得, http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/pdf/ver_all.pdf
- 児美川孝一郎, 2007, 『権利としてのキャリア教育』明石書店.
- , 2013, 「日本における若者キャリア支援の展開と課題——学校外の若者支援・学校内のキャリア教育」『地域・労働・貧困と教育』: 182-198.
- 小杉礼子, 2017, 「社会学の観点から——キャリアとは」『日本労働研究雑誌』 59: 75-77.
- 小杉礼子・酒井正・戸田淳仁, 2010, 『若者と初期キャリア』勁草書房.

- 栗山靖弘, 2016, 『進路形成』概念の整理と検討 ― 教育学・教育社会学における進路形成研究のレビューを通して』『社会学ジャーナル』 41: 95-119.
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C., Stanley, B., & Pierce, M. E, 2012, “Missouri professional school counselors: Ratios matter, especially in high-poverty schools”, *Professional School Counseling*, 16(2), 108-116.
- Lehmann W, 2007, “I just didn't feel like I fit in: The role of habitus in university dropout decisions”, *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2): 89-110.
- McClelland, D. C, 1973, “Testing for competence rather than for intelligence.”. *American psychologist*, 28(1), 1-14.
- 前田正子, 2017, 『大卒無業女性の憂鬱』 新泉社.
- 真鍋和博, 2010, 「インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響」『インターンシップ研究年報』 13: 9-17.
- Marland Jr, S. P, 1974, “*Career Education--A Proposal for Reform*”, McGraw-Hill.
- 丸山 文裕, 1984, 『大学退学に対する大学環境要因の影響力の分析』『教育社会学研究』 39: 140-153.
- 松繁寿和, 2004, 『大学教育効果の実証分析』 日本評論社.
- 松本浩司, 2007, 「アメリカのキャリア教育における『文脈的な教授・学習 (contextual teaching & learning)』の特質 ― 主に中等教育のアカデミックな教科における学習指導の実践に注目して」『カリキュラム研究』 16: 15-28.
- , 2008, 「高校生の職業観の構造と形成要因 ― 職業モデルとの関連を中心に」『キャリア教育研究』 26(2): 57-67.
- 松尾睦, 2006, 『経験からの学習 ― プロフェッショナルへの成長プロセス』 同文館出版.
- , 2011, 『職場が生きる人が育つ経験学習入門』 ダイヤモンド社.
- 松島るみ・尾崎仁美, 2005, 「大学進学動機と学習意欲・授業選択態度の関連 ― 新入生を対象として」『京都ノートルダム女子大学研究紀要』 35: 177-187.
- McCall, M. W, 1992, “Developing executives through work experiences”, *Human Resource Planning*, 219-229.
- , 1998, “*High flyers: Developing the next generation of leaders*”, Harvard Business Press.
- McCauley, C. D., & Hughes-James, M., 1994, “An evaluation of the outcomes of a

- leadership development program”, *Center for Creative Leadership*.
- Mehan, H., 1978, Structuring School Structure: *Harvard Educational Review*, 48(1): 32-64.
- 道脇正夫・小倉修一郎, 1970, 職業観の発達に関する研究 — 職業観診断テストの結果分析『職業研究所研究紀要』, (1): 1-18.
- 耳塚寛明, 1993, 「学校社会学研究の展開」『教育社会学研究』 52: 115-136.
- Mincer, J., 1974, ” Schooling, Experience, and Earnings” *Human Behavior & Social Institutions* NBER.
- 三沢謙一, 1985, 「社会化研究の課題」『評論・社会科学』, 26: 46-66.
- 三隅二不二・矢守克也, 1993, 「日本人の勤労価値観 — 『第 2 回働くことの意味に関する国際比較調査』 から」『組織科学』, 26(4): 83-96.
- 宮内博, 1992, 『学校進路指導概論』文雅堂銀行研究社.
- 望月由起, 2007, 『進路形成に対する「在り方生き方指導」の功罪——高校進路指導の社会学』東信社.
- , 2009, 「初等・中等教育段階の活動経験の豊かさが大学生の職業進路成熟に与える影響」『Works review』 4: 154-167.
- Moon, J. A, 2013, “*A Handbook of Reflective and Experiential Learning*”, Routledge.
- 森一平, 2009, 「日常的実践としての『学校的社会化』」『教育社会学研究』 85: 71-91.
- 森真一, 2017, 「社会化概念再考」『追手門学院大学社会学部紀要』 11: 17-40.
- 森田玉雪・山本公香・馬奈木俊介, 2014, 「キャリア教育政策の効果分析」『山梨国際研究 山梨県立大学国際政策学部紀要』 9: 70-84.
- 村上純一, 2016, 「キャリア教育政策をめぐるイシュー・ネットワークの変遷」『教育学研究』 83: 181-193.
- , 2010, 「今日におけるキャリア教育の高等教育への拡大とその課題 — 中教審『キャリア教育・職業教育特別部会』における『キャリア教育』という語の意味上の変化に着目して」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』 30: 61-71.
- 長尾由希子, 2009, 「専門学校への進学希望にみるノン・メリトクラティックな進路形成 都立高校生の生活・行動・意識に関する調査報告書」, Benesse 教育研究開発センター, 研究所報, 49: 109-125.
- 中留武昭, 2001, 「学校における協働文化の形成とその戦略」『教育経営学研究紀要』 (5) 1-19.

- 中留武昭, 2005, 『カリキュラムマネジメントの定着過程』教育開発研究所.
- 中留武昭, 2008, 『学校と地域とを結ぶ総合的な学習カリキュラムマネジメントのストラテジー』教育開発研究所.
- , 1984, 『戦後学校経営の軌跡と課題』教育開発研究所.
- 中原淳, 2012, 『経営学習論——人材育成を科学する』東京大学出版会, 155-184.
- 中原淳・溝上慎一, 2014, 『活躍する組織人の探求——大学から企業へのトランジション』東京大学出版会.
- 中島寧綱, 1988, 『職業安定行政史: 江戸時代より現代まで』, 雇用問題研究会.
- 中村恵, 2014, 「キャリア」日本キャリアデザイン学会監修『キャリアデザイン支援ハンドブック』ナカニシヤ出版 7-8.
- 中西祐子, 1998, 『ジェンダー・トラック——青年期女性の進路形成と教育組織の社会学』東洋館出版社.
- 那須 一貴, 2012, 「プロジェクト・マネジメントの学部教育的意義 —— 社会人基礎力育成に向けたプロジェクト・マネジメント教育の活用」, 『プロジェクトマネジメント学会誌』14(2): 21-26.
- 日本キャリアデザイン学会監修, 『日本キャリアデザイン支援ハンドブック』ナカニシヤ出版, 34-35.
- 日本経済団体連合会, 2004, 『21 世紀に生き抜く次世代育成のための提言—多様性・競争・評価を基本にさらなる改革の推進を—3』
- 日本経済団体連合会, 2006, 『主体的なキャリア形成の必要性和支援のあり方～組織と個人の視点のマッチング』
- 日本労働研究機構, 1991, 『高校生の職業設計生活 —— 高校生の進路選択等に関する調査より』, 調査結果報告書(20), 日本労働研修機構
- 日本生産性本部, 2017, 『働くことの意識調査結果』
- 日経連能力主義管理研究会報告, 1969, 『能力主義管理その理論と実践』, 日本経団連出版, 56-59.
- 野淵竜雄, 1998, 「職業観形成に関する一考察 —— 学校進路指導の改善に向けて」『相山女学園大学研究論集』29: 167-183.
- 野尻丈七, 1954, 「職業指導運動の回顧」『職業指導』27: 168-170.
- North Carolina Department of Public Instruction, 1999, “*Elementary career awareness*

guide: a resource for elementary school counselors and teachers”

尾高邦雄, 1970, 『職業の倫理』中央公論社.

黄福寿, 2011, 「コンピテンス教育に関する歴史的・比較的な研究」『広島大学高等教育研究
開発センター大学論集』42: 1-18.

大久保幸夫, 2004, 『仕事のための 12 の基礎力——「キャリア」と「能力」の育て方』
日経 BP.

大阪産業経済リサーチセンター, 2015, 『若年女性の就業意識等に関する調査結果報告書,
147』.

大阪商工会議所, 2004, 『大阪におけるキャリア教育職業観養成教育の推進に向けて』.

大沢武志・芝祐順・二村英幸, 2000, 『人事アセスメントハンドブック』, 金子書房.

大竹文雄, 2005, 『日本の不平等——格差社会の幻想と未来』日本経済新聞社.

小塩真司, 2015, 『研究をブラッシュアップする SPSS と Amos による心理・調査データ解
析』東京図書, 158-203.

Persons, T. 1951, “*The Social System*”, The Free Press, (=佐藤勉訳 1974, 『社会体系
論』, 青木書店.

Persons, F., 1908, “*The vocation bureau*”. The arena, 40(244).

———, 1909, “*Choosing a vocation*”, Houghton Mifflin.

Parsons, F. A. 1920, “*The psychology of dress*” Doubleday.

リクルート, 2014, 「高校の進路指導・キャリア教育に関する調査報告書」, 2019 年 2 月 1
4 日取得, http://souken.shingakunet.com/research/2014_shinro_report.pdf

李嬋娟, 2014, 「非認知能力が労働市場の成果に与える影響について」『日本労働研究雑誌』,
650: 30-43.

労働政策研究・研修機構, 2008., 「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』, 104.

———, 2012, 「大都市の若者の就業行動と意識の展開——『第3回若者のワークスタイル
調査』から」, 『労働政策研究報告書』, 148.

佐伯英人・石原貴志・二橋正宏・宮本真由美・齋藤央美, 2007, 「集団宿泊的行事の教育効
果に関する研究 (I)」, 『研究論叢: 芸術・体育・教育・心理』57: 75-83.

斉藤武雄・佐々木英一・田中喜美・依田有弘編著, 2009, 『ノンキャリア教育としての職業
指導』学文社.

- 坂本理郎, 2013, 「組織内キャリア・マネジメントとキャリア・カウンセリング ― 自律的キャリア形成の時代における意義と課題」『大手前大学論集』 13: 83-99.
- 坂柳恒夫, 1990, 「進路指導におけるキャリア発達の理論」『愛知教育大学研究報告』 30: 140-155
- Schein, E. H., 1978, “The role of the consultant: content expert or process facilitator?”, *The Personnel and Guidance Journal*, 56(6), 339-343.
- 関本昌秀, 1992, 「企業帰属意識の変化」『法学研究』 65: 287-312.
- 仙崎武, 1977, 「進路指導の実態と課題」『教育社会学研究』 (32) : 31-50.
- 柴野昌山, 1989, 『しつけの社会学——社会化と社会統制』 世界思想社.
- 清水和秋・三保紀裕, 2011, 「潜在差得点モデルからみた変化——大学新入生の半年間の適応過程を対象として」『関西大学社会学部紀要』 42: 1-28.
- 清水和秋・三保紀裕, 2013, 「大学での学び・正課外活動と『社会人基礎力』との関連性」, 『関西大学社会学部紀要』 44(2): 53-73.
- 白木みどり, 2010, 「キャリア教育にかかわる価値観形成についての一考察」『上越教育大学研究紀要』 29: 75-86.
- State Department of Education, California. Personal and Career Development Services Unit, 1971, “*Implementing Career Education: California Plan for Career Education*”, California.
- 杉本英晴, 2009, 「大学生における『就職しないこと』イメージの構造と進路未決定 ― テキストマイニングを用いた検討」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』 55: 77-89.
- , 2012, 「大学生の就職に対するイメージの構造」『キャリア教育研究』 31: 15-25.
- Super, D. E. ,1951, “Vocational adjustment: Implementing a self-concept”, *Occupations* 30, 88-92.
- Super, D.E. & Bohn, M. J. Jr, 1970, “*Occupational Psychology*”, Wadsworth Publishing Company, Inc, (=1973, 藤本喜八・大沢武志訳『(企業の行動科学 6) 職業の心理』, ダイアモンド社).
- 高橋美保, 2006, 「『働くこと』の意識についての研究の流れと今後の展望 ― 日本人の職業観を求めて」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 45: 149-157
- 高橋弘司, 1993, 「組織社会化研究をめぐる諸問題」『経営行動科学』 8: 1-22.

- 高橋均, 1979, 「社会化研究」『教育社会学研究』 34: 15-27
- 高野桂一, 1989, 「教育課程経営の科学とは何か」『教育課程経営の理論と実際』教育開発研究所: 3-96.
- 竹村明子・前原武子・小林稔, 2007, 「高校生におけるスポーツ系部活参加の有無と学業の達成および適応との関係」『教育心理学研究』 55: 1-10.
- 武内清・荻谷剛彦・浜名陽子, 1982, 「学校社会学の動向」『教育社会学研究』 37: 67-82.
- 竹内洋, 2016, 『日本のメリトクラシー増補版——構造と心性』東京大学出版会.
- 田村知子, 2007, 「教務主任のカリキュラムマネジメントへの関与の状況」『九州教育経営学会研究紀要』 13: 29-35.
- , 2009, 『初等中等学校におけるカリキュラムマネジメントの規定要因の研究——カリキュラムマネジメント・モデルの開発と検証を通して』, 九州大学大学院人間環境学府 2009 年度博士論文, 1-44.
- 田中亜裕子, 2016, 「大学不適応学生の個性に応じた支援策の検討」『教育総合研究叢書』 9: 19-24.
- 田中節雄, 1980, 「社会化の担い手としての学校の分析」『教育社会学研究』 35: 99-110.
- 田中統治, 1979, 「学校カリキュラムにおける教育知識の構成と伝達——高等学校を中心として」『教育社会学研究』 34: 138-148.
- 樽木靖夫・石隈利紀, 2006, 「文化祭での学級劇における中学生の小集団の体験の効果」『教育心理学研究』 54: 101-111.
- 辰巳哲子, 2006, 「すべての働く人に必要な能力に関する考察」『Works review』 1: 124-133.
- , 2014, 「キャリア教育の推進に影響を与えるカリキュラムマネジメント要素の検討——全国の中学校に対する調査分析結果から」『キャリア教育研究』 31: 37-44.
- 2015, 「大学中退後のキャリアに影響する大学入学以前の経験」『Works review』, 10: 6-15.
- , 2017, 「働くイメージが上手く持てない理由——大学のキャリアカウンセラーの視点から」『Works review』 11: 82-91.
- 戸田淳仁, 鶴光太郎・久米功一, 2014, 「幼少期の家庭環境, 非認知能力が学歴, 雇用形態, 賃金に与える影響」『RIETIDiscussion Paper Series』 19: 1-25.
- 土田道夫, 2004, 「非典型雇用とキャリア形成」『日本労働研究雑誌』 534: 43-51.

- 鶴光太郎, 2018, 『性格スキル ― 人生を決める 5 つの能力』 祥伝社.
- 内田千代子, 2009, 「大学における休・退学, 留年学生に関する調査 第 29 報」『第 30 回 全国大学メンタルヘルス研究会報告書』 70-85.
- 内浦有美・毛受芳高, 2008, 「キャリア教育の評価 ― 『情動の喚起』と『気づき・意欲・行動の変容』の関係性に着目した評価視点の提唱」『Works review』 3: 196-209.
- 梅崎修・田澤実, 2012, 「大学教育と初期キャリアの関連性」『日本労働研究雑誌』 619: 64-76.
- , 2013, 『大学生の学びとキャリア ― 入学前から卒業後までの継続調査の分析』 法政大学出版局.
- , 2019, 『大学生の内定獲得 ― 就活支援・家族・きょうだい・地元をめぐる』 法政大学出版局.
- 浦坂純子, 2012, 「学校が担うキャリア教育・職業教育 ― 『包括性』と『連携』をキーワードに」『社会政策』 3: 25-40.
- 浦坂純子・西村和雄・平田純一, 2002, 「数学学習と大学教育・所得・昇進——経済学部出身者の大学教育とキャリア形成に関する実態調査に基づく実証分析」, 『日本経済研究』 46: 22-43.
- , 2010, 「数学教育と人的資本蓄積——日本における実証分析」『クオリティ・エデュケーション』 3: 1-14.
- 浦坂純子・西村和雄・平田純一・八木匡, 2012, 「高等学校における理科学習が就業に及ぼす影響 ― 大卒就業者の所得データが示す証左」『評論・社会科学』 99: 1-14.
- 潮木守一, 1983, 「学歴の社会学」『教育社会学研究』 38: 5-14.
- 和栗百恵, 2015, 「サービス・ラーニングとリフレクション ― 目的と手段の再検討のために」『ボランティア学研究』 15: 37-51.
- Wanous, J. P., & Colella, A, 1988, “Organizational entry research: Current status and future directions”, *College of Business*, Ohio State University.
- 渡辺三枝子, 2003, 『キャリアの心理学』 ナカニシヤ出版.
- 渡辺三枝子, 2007, 『新版キャリアの心理学』 ナカニシヤ出版.
- 渡辺三枝子, 2014, 「キャリア」日本キャリアデザイン学会監修『キャリアデザイン支援ハンドブック』 ナカニシヤ出版 5-6.
- Wrong, DH. 1961, “The oversocialized conception of man in modern society”, *American*

Sociological Review, 26(2): 183-193.

- 山田礼子, 2015, 「現代大学新入生をどう見るか——大学教育の質保障の観点から」, 浦上慎一編『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, 116-129.
- 山村賢明, 1973, 「社会化研究の理論的諸問題」, 日本教育社会学会編『教育社会学の基本問題』東洋館出版社.
- 山岡直登, 2009, 「キャリア教育は職業的社会化機能を果たしているのか——現行キャリア教育政策の批判的検討」『都立高校生の生活・行動・意識に関する調査報告書（都立高校・改革の影響）』49: 71-81.
- 柳井晴夫, 2005, 「適性試験と総合試験——適性試験を中心にして」『教育測定・カリキュラム開発講座研究会資料』: 47-66.
- 矢野眞和・島一則, 2000, 「学歴社会の未来像——所得からみた教育と職業」近藤博之編『戦後日本の教育社会』東京大学出版会, 105-126.
- 矢野眞和, 1996, 『高等教育の経済分析と政策』玉川大学出版部.
- , 2009, 「教育と労働と社会—教育効果の視点から（特集 教育と労働）」, 『日本労働研究雑誌』51: 5-15.
- 矢野眞和・濱中義隆・浅野敬一, 2018, 『高専教育の発見』岩波書店.
- 安居哲也, 1999, 「社会化論の展開——再社会化の視点から」『同志社社会学研究』3: 87-99.
- 安井健悟・佐野晋平, 2009, 「教育が賃金にもたらす因果的な効果について——手法のサーヴェイと新たな推定（特集 教育と労働）」『日本労働研究雑誌』51: 16-33.
- 読売新聞教育取材班, 2015, 『大学の実力』中央公論新社.
- 吉田辰雄, 2005, 『キャリア教育論——進路指導からキャリア教育へ』文憲堂.
- 吉原恵子, 2007, 「大学教育とジェネリックスキルの獲得——ジェネリックスキルをめぐる各国の動向と課題」兵庫大学論集（12）, 163-178.
- 吉本圭一, 2007, 「卒業生を通した『教育の成果』の点検・評価方法の研究」『大学評価・学位研究』5: 77-107.
- , 2010, 「インターンシップの評価枠組みに関する研究: 高校における無業抑制効果に焦点をあてて」『インターンシップ研究年報』13: 19-27.

調査票

- (2) 大学生の生活経験に関する調査 (第5章)
- (3) 生活意識と学校での経験に関する調査 (第6章)
- (4) 学生生活に関する調査 (第7章)
- (5) 仕事に関するアンケート (第8章)
- (6) 働き方に関するアンケート (第9章)
- (7) 高校時代の学びに関するアンケート (第9章)

※調査1については著作権上の配慮から、掲載していない。

(2) 大学生の生活経験に関する調査 (第5章)

【スクリーニング設問/割り付け】

○人文系、社会学系専攻の学生に限定＝下記青字のみ対象、ほかは調査対象としない。

→Q あなたが在籍している学部は、次のうちどれにあたりますか。(回答は一つ)

理工 (理学・工学)

農学

社会科学系 (経済学・経営学・商学・法学・政治学等)

人文科学系 (文学・外国語・哲学・歴史学・心理学)

教育

生活科学 (家政・食物・服飾・インテリア)

保健 (医学・歯学・薬学)

芸術

その他

【本設問】

Q1 あなたが在籍している大学を下記からお選びください。(回答は一つ)

<大学名選択>

(偏差値転換)

Q2 あなたが現在在籍している大学・学部の、入試時の志望順位はどのようなものでしたか。(回答は一つ)

第一志望であった

第二志望であった

それ以外であった

Q3 大学へはどのような手段で入学しましたか。(回答は一つ)

一般入試

センター試験利用入試

推薦入試(公募)

推薦入試(指定校)

自己推薦入試

A0 入試

その他

Q4 大学入学時に、クラス分けがされていたか。(回答は一つ)

クラス分けがされていた

クラスには分かれていなかった

よくわからない

Q5 クラスに分かれていた人に クラス担任の教員はいましたか(回答は一つ)

いた

いなかった

よくわからない

Q6 大学に入学してからのあなたの状況について伺います。以下の状況の中で、最も近いものに丸をして

ください。(回答は一つ)

大学生活には、すぐに慣れた。

大学生活には、数か月程度で慣れた。

大学生活には、1年ほどで慣れた。

大学生活には、今もあまり慣れていない。

Q7 授業は、週に何コマありますか。※今年度の後期（10～3月）のコマ数をお答えください。90分をひとコマとして考えてください。

（ ）コマ

Q8 授業時間以外に、調べもの、予習・復習、課題・レポート、試験勉強、学生同士での討議など授業に関連することで、週当たり何時間ぐらいの時間を使っていますか（今年度の後期の標準的な状態をお答えください）

（ ）時間ぐらい

Q9 次の項目の、あなたの大学生活の中での優先順位はどのくらいですか。また、これらの活動によって、どの程度自分の考え方や価値観が変わりましたか。（これまでの大学生活全般を通しての認識をお答えください）

（回答は横の行ごとに1つずつ）

<Q9-1 それぞれの活動の、大学生活の中での優先順位>

教養科目の講義

専門科目の講義

ゼミ

大学のカリキュラム以外の学び（語学や資格取得のための勉強など）

大学の行事・イベント（学園祭など）

サークル活動・クラブ活動

学外での社会活動・地域での活動

アルバイト

読書

友人との交流

就職活動

(選択肢)

とても優先順位が高かった

やや優先順位が高かった

どちらともいえない

あまり優先順位は高くはなかった

全く優先順位は高くなかった

この活動の機会はなかった

<Q9-2 それぞれの活動で、自分の考え方や価値観が変わったか>

教養科目の講義

専門科目の講義

ゼミ

大学のカリキュラム以外の学び（語学や資格取得のための勉強など）

大学の行事・イベント（学園祭など）

サークル活動・クラブ活動

学外での社会活動・地域での活動

アルバイト

読書

友人との交流

就職活動

(選択肢)

とても変わった

少しは変わった

どちらともいえない

あまり変わらなかった

全く変わらなかった

この活動の機会はなかった

Q10 現在在籍している大学で、以下に該当する授業・講座を受けたことはありますか。あるものに○をつ

けてください。(あてはまるものすべてを回答)

インターンシップを取り入れた授業・講座

将来の進路・職業を設計・計画することを目的とした授業・講座

資格取得・就職支援を目的とした授業・講座

勤労観・職業観(なぜ働くのか等)について学ぶ授業・講座

コミュニケーション能力を向上させるための授業・講座

社会課題などをグループで討議し、解決策を考える授業・講座

社会・経済の仕組み、業界や職業などを学ぶ授業・講座

労働者としての権利や義務について学ぶ授業・講座

SQ10 (Q10で、あると回答したものを表示して)

以下の授業・講座は、あなたにとって、価値のあるものでしたか。

(回答は横の行ごとに1つずつ)

とても価値のあるものであった。

やや価値のあるものであった

どちらともいえない

あまり価値のあるものではなかった

まったく価値のあるものではなかった

ここからは、大学の教員(教授、准教授、専任講師といった肩書で、講義、ゼミなどを担当する)につい

てお聞きします。

あなたがこれまでの大学生活で出会ってきた様々な大学教員のことを思い浮かべながら、ご回答くださ

い。

Q11 大学の教員についてのあなたの認識をお聞きします。以下の内容は、大学教員にどの程度当てはまる

でしょうか。

(回答は横の行ごとに1つずつ)

高い専門知識を持っている

人生経験が豊富である

尊敬できる

親身になって指導してくれる

日常的によく会話をする

(選択肢)

- 大半の教員が、あてはまる
- 半数程度の教員が、あてはまる
- 2.3 割程度の教員は、あてはまる
- そのような教員は、少数しかいない
- そのような教員は、まったくいない

Q 12 あなたがこれまでに会った大学の教員（教授、准教授、専任講師）の中で、あなた自身の生き方や考え方、価値観に影響を与えた教員はいますか？

1. いる
2. いない

(いると答えた人のみ)

SQ12-1 刺激や影響を与えてくれた教員は何人いますか？（ ）人

(SQ12-1 の回答が 2 以上の人にのみ表示→) 以下は、その中でも、一番大きく影響を受けた教員についてお聞きします。

SQ12-2 その教員は、どのような機会に出会った教員ですか。

1. 大人数講義の教員
2. 少人数講義、演習の担当教員
3. ゼミの担当教員

4. クラス担任の教員

5. その他 ()

SQ12-3 どのような影響を、どのような経緯で受けたのですか。具体的な出来事を交えて記述してください。(FA 回答)

SQ12-4 その教員の、他の教員との違いは、どのような点でしょうか。あなたに、どのようなことをしてくれたのでしょうか。主に、行動面に着目して、記述してください。(FA 回答)

ここからは、あなたの高校時代についてお聞きます。

Q13 卒業した高校は、以下のどれにもっとも近いですか？

普通科のみ

総合学科のみ

工業を中心とする高校

商業を中心とする高校

家政を中心とする高校

農業を中心とする高校

その他

Q14 卒業した高校名をお書きください。また、その高校についてあてはまるものにそれぞれ○をしてください。

高校名：()

国立/県立・都立/私立 → 1 つに○

男子校・女子校・共学 → 1 つに○

高校の所在地（都道府県→リストから選択式で）

中高一貫・中学併設の高校ですか？ → はい/いいえ

Q15 高校時代の授業を思い出してください。あなたにとって意味があったと思うような授業はどのようなものでしたか？あてはまるものすべてに○をつけてください。（○はいくつでも）

学問の基礎をしっかりと教えてくれた

社会や現実との関わりから学問の意義を教えてくれた
将来に役立つであろう実践的な知識や技能を教えてくれた
学習の仕方を教えてくれた
学問の楽しさを教えてくれた
自分自身や将来やりたいことを考えるきっかけになった

Q16 あなたが高校時代に学校で以下のことを経験しましたか？経験したものに○をつけてください（回

答はいくつでも）

インターンシップを取り入れた授業
オープンキャンパスを取り入れた授業
自分の個性や適性（向き・不向き）を考える学習
将来の進路・職業を設計・計画することを目的とした授業
資格取得・就職支援を目的とした授業
勤労観・職業観（なぜ働くのか等）について考える授業
社会課題などをグループで討議し、解決策を考えるディスカッション型の授業
社会・経済の仕組み、業界や職業などを学ぶ授業
労働者としての権利や義務について学ぶ授業
進学にかかる費用や奨学金について学ぶ授業
社会全体のグローバル化（国際化）の動向について学ぶ授業

（Q16 の 1 番目の「インターンシップを取り入れた授業」に○の人のみ）

インターンシップについてお聞きます。

SQ16-1 インターンシップ先との連絡方法について教えてください

自分が希望していたところに自分で連絡した
自分が希望していたところに自分以外の人が連絡した
自分が希望していないところに自分で連絡した

自分が希望していないところに自分以外の人が連絡した

Q17 高校の授業の中で「働くこと」について考える機会がありましたか？

あった

なかった

Q18 高校で、働くことはどういうことだと学びましたか？

働くことは辛いことだ ⇔ 働くことはおもしろいことだ

(→左右において、5段階でどちらに近いかを尋ねる形に。)

Q19 あなたは高校時代に以下の経験をしましたか？

1. 留学経験（あり、なし）

2. リーダー経験（あり、なし）

「あり」の場合、以下のどれにあてはまりますか？あてはまるものに○を（いくつでも）

1) 学内の集団。メンバーの学年はほぼ同じ

2) 学内の集団。メンバーの学年は異なる

3) 学校の外の集団。メンバーの年齢はほぼ同じ

4) 学校の外の集団。メンバーの年齢は異なる

3. 何かを自分なりにやりきった経験（あり、なし）

4. 「やらない」より「やった」ほうが後悔は少ないと感じた経験（あり、なし）

5. うまくいかなかった交友関係を修復した経験（あり、なし）

6. 他者と本音で議論した経験（あり、なし）

Q20 あなたは、高校に入学する前に高校卒業後の進路を決めていたと思いますか？

そう思う

どちらかといえばそう思う

わからない

どちらかといえばそう思わない

まったくそう思わない

Q21 あなたは、高校の先生からどのような進路指導を受けましたか。(それぞれひとつに○) また、その指導は あなたの進路選びに、どの程度影響がありましたか。(それぞれひとつに○)

		1) 進路指導が		2) (あった方) 進路選びに		
		あった	なかった	非常に影響があった	ある程度影響があった	あまり影響はなかった
a	少しでも偏差値の高い大学に入れるよう努力しなさい	1	2	1	2	3
b	私立よりも国公立の学校に進学した方が良い	1	2	1	2	3
c	自分のやりたいことにあった大学選びをしなさい	1	2	1	2	3
d	将来のことは進学してから考えなさい	1	2	1	2	3
e	自分のやりたいこと・向いていることを探しなさい	1	2	1	2	3
f	将来やりたい仕事につながる学部選びをしなさい	1	2	1	2	3

Q22 高校時代に将来「働くこと」についてどのように考えていましたか

できることなら働きたくない

はやく働きたい

どちらでもない

Q23 あなたは、次のような能力について、高校に入学した当時と、高校を卒業した当時において、それぞれどの程度持っていたと思いますか。(それぞれ1つに○)

		十分に持っていた	多少は持っていた	どちらともいえない	あまり持っていなかった	全く持っていなかった
A	円満な人間関係を築く力	入学時				
		卒業時				
B	人と協力しながら物事に取り組む力	入学時				
		卒業時				
C	目標に向かって人や集団をひっぱる力	入学時				
		卒業時				
D	自分の感情をコントロールする力	入学時				
		卒業時				
E	やる気を維持する力	入学時				
		卒業時				
F	良い行動を習慣として続けられる力	入学時				
		卒業時				
G	情報を収集・分析して、課題を発見する力	入学時				

		卒業時					
H	課題解決のための計画を立案する力	入学時					
		卒業時					
I	行動を起こし、最後までやりきる力	入学時					
		卒業時					

Q22 高校の頃、あなたの学業の成績は、学年全体の中でどれくらいでしたか。

あてはまるものに一つ○をつけてください。

- 1 上のほう
- 2 やや上のほう
- 3 真ん中あたり
- 4 やや下のほう
- 5 下のほう

Q23 中学3年生の頃は、あなたの学業の成績は、学年全体の中でどれくらいでしたか。

あてはまるものに一つ○をつけてください。

- 1 上のほう
- 2 やや上のほう
- 3 真ん中あたり
- 4 やや下のほう
- 5 下のほう

Q24 親（父・母）の姿勢、あなたとの関係について、あてはまるものを一つ選んでください

尊敬している

親密な関係である

私のことをよくわかっている

相談に乗ってくれる

あなたの考えや意向を尊重してくれる

(父/母についてそれぞれ以下選択肢を表示)

とてもそう思う

ややそう思う

どちらともいえない

あまりそう思わない

そう思わない

該当する人物がいない

Q25 以下の項目に関するあなたの意識、行動は、どのようなものですか。あてはまるものを一つ選んでください。【ランダム表示】

●大学の授業は、出席をとらない場合でも、極力出るようにしている

●授業中に、スマホやパソコンなどで、授業と関係ないことをしている

●大学の授業は、ほとんど意味がない

●お金の無駄遣いは、しないようにしている

●習慣やしきたりには、従うようにしている

●分かり合うためには、相手に言いにくいことも言うようにしている

●感情をむき出しにして怒るのは、人間として恥ずべきことだと思う

●目上の人からの指示には、違和感があっても従うようにしている

●誰にも打ち明けられない悩みや不安がある

●やるべきことがあっても、ついつい流されてやらないままになってしまう

(選択肢)

とてもあてはまる

ややあてはまる

どちらともいえない

あまりあてはまらない

全くあてはまらない

(※とてもあてはまる＝5～全くあてはまらない＝1)として、

得点化した変数を納品時につけてください

Q26 あなたは、高校生の時に、大学進学について、どう考えていましたか。

大学生になるのが楽しみだった

大学生に進学するのは当然のことだと考えていた

(選択肢)

とてもあてはまる

ややあてはまる

どちらともいえない

あまりあてはまらない

全くあてはまらない

Q27 あなたは、あなたの大学生活をどの程度忙しいと感じていますか。(回答は一つ)

とても忙しい

やや忙しい

どちらともいえない

あまり忙しくない

全く忙しくない

Q28 あなたの現在の大学生活はどの程度充実していますか。(回答は一つ)

とても充実している

まあ充実している

どちらともいえない

あまり充実していない

全く充実していない

Q29 あなたは、これまでの大学生活を通して、どの程度成長していると思いますか。(回答は一つ)

とても成長している

まあ成長している

どちらともいえない

あまり成長していない

全く成長していない

Q30 あなたは今、将来「働くこと」についてどのように考えていますか？

できることなら働きたくない

はやく働きたい

どちらでもない

Q31 あなたには、自分が将来働くことについて、（よい意味で）モデルとなる人物が存在しますか？

Q32 あなたには、自分が将来働くことについて、（この人のようにはなりたくないという意味で）「反面教師」的な人物が存在しますか？

【Q31/Q32 共通】以下の選択肢の中からそれぞれ3つまでを選んで回答してください。

祖父母

父

母

兄弟姉妹

親戚

高校の先生

高校の先輩

高校の友人

大学の先生

大学の先輩

大学の友人

アルバイト先の先輩・上司

インターンシップや実習先でお世話になった人

歴史上の人物

有名人

その他

そのような人物はいない

Q33 以下にある文章は自分に対してどのように感じているのかを表したものです。それぞれの文章について、あなた自身がどの程度あてはまるのかを5段階からひとつずつ選んでください。【ランダム表示】

(選択肢)

あてはまる

まあまああてはまる

どちらともいえない

あまりあてはまらない

あてはまらない

(全体をシャッフルする)

(尺度＝網掛け ごとに合計して平均得点化)

(＊は、リバーズ項目)

(自我アイデンティティの状態

本来感)

いつも自分らしくいられる

いつでも揺るがない「自分」をもっている

人前でもありのままの自分が出せる

他人と自分を比べて落ち込むことが多い＊

自分のやりたいことをやることができる

これが自分だ、と実感できるものがある

いつも自分を見失わないでいられる

(主観的幸福感—人生に対する満足)

私の人生は、すばらしい状態である

大体において、私の人生は理想に近い

私は、私の人生に満足している

(心理的 well-being_人格的成長)

私は、新しい経験を積み重ねるのが、楽しみである

新しいことに挑戦して、新たな自分を発見するのは楽しい

私の人生は、学んだり、変化したり、成長したりする連続した過程である

(心理的 well-being_人生における目的)

私の人生にはほとんど目的がなく、進むべき道が見いだせない*

本当に自分のやりたいことがなんなのか、見いだせない*

私は現在、目的なしにさまよっているような気がする*

(心理的 well-being_自律性)

自分の生き方を考えるとき、人の意見に左右されやすい*

自分の考え方は、そのときの状況や他の人の意見によって、左右されがちである*

重要なことを決めるとき、他の人の判断に頼る*

(心理的 well-being_積極的な他者関係)

私は、あたたかく信頼できる友人関係を築いている

私はこれまでに、あまり信頼できる人間関係を築いてこなかった*

私は他者というと、愛情や親密さを感じる

Q34 あなたについて各質問の1～4までの状態のうち、あてはまるものに一つ○をつけてください。【表

示ランダム】

(選択肢 ※4件)

あてはまる

まあまああてはまる

あまりあてはまらない

あてはまらない

(※あてはまる＝4～あてはまらない＝1)として、

得点化した変数を納品時につけてください。リバース項目が1つあります。

困ったときに、友人らに気軽に相談することができる

親身になって友人らに相談に乗ってもらえることができる

どんな内容のことでも友人らと本音で話し合うことができる

話し合いのときにみんなの意見を1つにまとめることができる

集団で行動するときに先頭に立ってみんなを引っ張っていくことができる

自分が行動を起こすことによって、周りの人を動かすことができる

自分のことが好きである

自分の今までの人生に満足している

自分の言動に対して自信を持っている

嫌なことがあっても、いつまでもくよくよと考えない

困ったときでも「なんとかなるだろう」と楽観的に考えることができる

何かに失敗したときにすぐ自分はダメな人間だと思ってしまう (※リバース項目)

(3) 生活意識と学校での経験に関する調査（第6章）

あなたご自身についてのアンケート																																																	
回答者条件: 全員																																																	
SA	F1 あなたの性別をお知らせください。																																																
	1 男性																																																
	2 女性																																																
改ページ																																																	
回答者条件: 全員																																																	
対象外条件: (F2_1 < 18 または F2_1 > 23) (即時回答終了)																																																	
カテゴリ: 1 - 回答制御: 回答範囲「0~99」に該当しない場合はアラートを表示																																																	
NU	F2 あなたの年齢をお知らせください。																																																
	1 [] 歳																																																
改ページ																																																	
回答者条件: 全員																																																	
SA	F3 あなたの現在お住まいの地域をお知らせください。																																																
	<table border="0"> <tbody> <tr> <td>1 北海道</td> <td>13 東京都</td> <td>25 滋賀県</td> <td>37 香川県</td> </tr> <tr> <td>2 青森県</td> <td>14 神奈川県</td> <td>26 京都府</td> <td>38 愛媛県</td> </tr> <tr> <td>3 岩手県</td> <td>15 新潟県</td> <td>27 大阪府</td> <td>39 高知県</td> </tr> <tr> <td>4 宮城県</td> <td>16 富山県</td> <td>28 兵庫県</td> <td>40 福岡県</td> </tr> <tr> <td>5 秋田県</td> <td>17 石川県</td> <td>29 奈良県</td> <td>41 佐賀県</td> </tr> <tr> <td>6 山形県</td> <td>18 福井県</td> <td>30 和歌山県</td> <td>42 長崎県</td> </tr> <tr> <td>7 福島県</td> <td>19 山梨県</td> <td>31 鳥取県</td> <td>43 熊本県</td> </tr> <tr> <td>8 茨城県</td> <td>20 長野県</td> <td>32 島根県</td> <td>44 大分県</td> </tr> <tr> <td>9 栃木県</td> <td>21 岐阜県</td> <td>33 岡山県</td> <td>45 宮崎県</td> </tr> <tr> <td>10 群馬県</td> <td>22 静岡県</td> <td>34 広島県</td> <td>46 鹿児島県</td> </tr> <tr> <td>11 埼玉県</td> <td>23 愛知県</td> <td>35 山口県</td> <td>47 沖縄県</td> </tr> <tr> <td>12 千葉県</td> <td>24 三重県</td> <td>36 徳島県</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	1 北海道	13 東京都	25 滋賀県	37 香川県	2 青森県	14 神奈川県	26 京都府	38 愛媛県	3 岩手県	15 新潟県	27 大阪府	39 高知県	4 宮城県	16 富山県	28 兵庫県	40 福岡県	5 秋田県	17 石川県	29 奈良県	41 佐賀県	6 山形県	18 福井県	30 和歌山県	42 長崎県	7 福島県	19 山梨県	31 鳥取県	43 熊本県	8 茨城県	20 長野県	32 島根県	44 大分県	9 栃木県	21 岐阜県	33 岡山県	45 宮崎県	10 群馬県	22 静岡県	34 広島県	46 鹿児島県	11 埼玉県	23 愛知県	35 山口県	47 沖縄県	12 千葉県	24 三重県	36 徳島県	
1 北海道	13 東京都	25 滋賀県	37 香川県																																														
2 青森県	14 神奈川県	26 京都府	38 愛媛県																																														
3 岩手県	15 新潟県	27 大阪府	39 高知県																																														
4 宮城県	16 富山県	28 兵庫県	40 福岡県																																														
5 秋田県	17 石川県	29 奈良県	41 佐賀県																																														
6 山形県	18 福井県	30 和歌山県	42 長崎県																																														
7 福島県	19 山梨県	31 鳥取県	43 熊本県																																														
8 茨城県	20 長野県	32 島根県	44 大分県																																														
9 栃木県	21 岐阜県	33 岡山県	45 宮崎県																																														
10 群馬県	22 静岡県	34 広島県	46 鹿児島県																																														
11 埼玉県	23 愛知県	35 山口県	47 沖縄県																																														
12 千葉県	24 三重県	36 徳島県																																															
改ページ																																																	
回答者条件: 全員																																																	
SA	F4 あなたの卒業した高校のある地域をお知らせください。																																																
	<table border="0"> <tbody> <tr> <td>1 北海道</td> <td>13 東京都</td> <td>25 滋賀県</td> <td>37 香川県</td> </tr> <tr> <td>2 青森県</td> <td>14 神奈川県</td> <td>26 京都府</td> <td>38 愛媛県</td> </tr> <tr> <td>3 岩手県</td> <td>15 新潟県</td> <td>27 大阪府</td> <td>39 高知県</td> </tr> <tr> <td>4 宮城県</td> <td>16 富山県</td> <td>28 兵庫県</td> <td>40 福岡県</td> </tr> <tr> <td>5 秋田県</td> <td>17 石川県</td> <td>29 奈良県</td> <td>41 佐賀県</td> </tr> <tr> <td>6 山形県</td> <td>18 福井県</td> <td>30 和歌山県</td> <td>42 長崎県</td> </tr> <tr> <td>7 福島県</td> <td>19 山梨県</td> <td>31 鳥取県</td> <td>43 熊本県</td> </tr> <tr> <td>8 茨城県</td> <td>20 長野県</td> <td>32 島根県</td> <td>44 大分県</td> </tr> <tr> <td>9 栃木県</td> <td>21 岐阜県</td> <td>33 岡山県</td> <td>45 宮崎県</td> </tr> <tr> <td>10 群馬県</td> <td>22 静岡県</td> <td>34 広島県</td> <td>46 鹿児島県</td> </tr> <tr> <td>11 埼玉県</td> <td>23 愛知県</td> <td>35 山口県</td> <td>47 沖縄県</td> </tr> <tr> <td>12 千葉県</td> <td>24 三重県</td> <td>36 徳島県</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	1 北海道	13 東京都	25 滋賀県	37 香川県	2 青森県	14 神奈川県	26 京都府	38 愛媛県	3 岩手県	15 新潟県	27 大阪府	39 高知県	4 宮城県	16 富山県	28 兵庫県	40 福岡県	5 秋田県	17 石川県	29 奈良県	41 佐賀県	6 山形県	18 福井県	30 和歌山県	42 長崎県	7 福島県	19 山梨県	31 鳥取県	43 熊本県	8 茨城県	20 長野県	32 島根県	44 大分県	9 栃木県	21 岐阜県	33 岡山県	45 宮崎県	10 群馬県	22 静岡県	34 広島県	46 鹿児島県	11 埼玉県	23 愛知県	35 山口県	47 沖縄県	12 千葉県	24 三重県	36 徳島県	
1 北海道	13 東京都	25 滋賀県	37 香川県																																														
2 青森県	14 神奈川県	26 京都府	38 愛媛県																																														
3 岩手県	15 新潟県	27 大阪府	39 高知県																																														
4 宮城県	16 富山県	28 兵庫県	40 福岡県																																														
5 秋田県	17 石川県	29 奈良県	41 佐賀県																																														
6 山形県	18 福井県	30 和歌山県	42 長崎県																																														
7 福島県	19 山梨県	31 鳥取県	43 熊本県																																														
8 茨城県	20 長野県	32 島根県	44 大分県																																														
9 栃木県	21 岐阜県	33 岡山県	45 宮崎県																																														
10 群馬県	22 静岡県	34 広島県	46 鹿児島県																																														
11 埼玉県	23 愛知県	35 山口県	47 沖縄県																																														
12 千葉県	24 三重県	36 徳島県																																															

改ページ

回答者条件: 全員

SA F5 あなたの配偶者についてお知らせください。

- 1 あり
- 2 なし

改ページ

回答者条件: 全員

SA F6 お子様の有無についてお知らせください。

- 1 あり
- 2 なし

改ページ

回答者条件: 全員

SA F7 あなたの同居の形態についてお知らせください。

- 1 一人住まい
- 2 家族と
- 3 知人・友人と

改ページ

回答者条件: 全員

SA F8 あなたの現在の働き方(就業形態)は、次のどれにあたりますか。

- 1 正社員・正職員
- 2 契約社員・嘱託
- 3 フリーター(社会人アルバイト)
- 4 自営・自由業
- 5 派遣
- 6 業務委託(一社専属)
- 7 業務委託(複数社と契約)

改ページ

GR F9 あなたが働きはじめたのはいつですか。またそのときは何歳でしたか。

回答者条件: 全員

カテゴリ.1 - 回答制御: 回答範囲「1900～2012」 に該当しない場合はアラートを表示

カテゴリ.2 - 回答制御: 回答範囲「1～12」 に該当しない場合はアラートを表示

カテゴリ.3 - 回答制御: 回答範囲「0～99」 に該当しない場合はアラートを表示

カテゴリ.3 - 回答制御: F2_1 >= F9_3 に該当しない場合はアラートを表示

NU F9 あなたが働きはじめたのはいつですか。またそのときは何歳でしたか。

- 1 西暦[]年
- 2 []月 で、
- 3 その当時は[]歳

改ページ

回答者条件: 全員

SA F10 あなたのお勤め先での職種についてお知らせください。

- | | | | |
|----|---------------|----|--------------|
| 1 | 経営者・役員 | 12 | 配送・物流 |
| 2 | 経営企画 | 13 | 技術・設計 |
| 3 | 総務・人事 | 14 | 研究・開発 |
| 4 | 財務・経理 | 15 | 編集・編成・制作 |
| 5 | 一般事務 | 16 | 専門職(建築・土木関連) |
| 6 | 情報処理・情報システム | 17 | 専門職(医療関連) |
| 7 | 広報・宣伝 | 18 | 専門職(会計関連) |
| 8 | 企画・調査・マーケティング | 19 | 専門職(法律関連) |
| 9 | 営業・販売 | 20 | 専門職(教育関連) |
| 10 | 生産・製造 | 21 | その他 |
| 11 | 資材・購買 | | |

改ページ

回答者条件: 全員

SA F11 あなたのお勤め先の従業員数についてお知らせください。

- | | | | |
|---|----------|----|----------------|
| 1 | 1～9人 | 7 | 1,000～2,999人 |
| 2 | 10～49人 | 8 | 3,000～4,999人 |
| 3 | 50～99人 | 9 | 5,000～9,999人 |
| 4 | 100～299人 | 10 | 10,000～19,999人 |
| 5 | 300～499人 | 11 | 20,000人以上 |
| 6 | 500～999人 | | |

改ページ

回答者条件: 全員

SA F12 あなたのお勤め先の業種についてお知らせください。

- | | | | |
|----|-----------------------------|----|----------------|
| 1 | 農林業、水産業 | 13 | 通信サービス |
| 2 | 建設 | 14 | 情報処理、SI、ソフトウェア |
| 3 | 自動車、輸送機器 | 15 | 運輸 |
| 4 | 電気、電子機器 | 16 | コンサル・会計・法律関連 |
| 5 | 機械、重電 | 17 | 放送・広告・出版・マスコミ |
| 6 | 素材 | 18 | 公務員(教員を除く) |
| 7 | 食品、医薬、化粧品 | 19 | 教育・教育学習支援関係 |
| 8 | その他製造 | 20 | 医療 |
| 9 | エネルギー | 21 | 介護・福祉 |
| 10 | 卸売・小売業・商業(商 ¹⁹ 6 | 22 | 飲食店・宿泊 |
| 11 | 金融・証券・保険 | 23 | 人材サービス |
| 12 | 不動産 | 24 | 旅行 |
| | | 25 | その他 |

改ページ

回答者条件: 全員

対象外条件: (F13 = 1 または (F13 = 3,4,5,6,7,8)) (即時回答終了)

SA F13 あなたの最終卒業校をお知らせください。

- 1 中学校
- 2 高等学校
- 3 専修各種学校
- 4 短期大学
- 5 高等工業専門学校
- 6 大学
- 7 大学院(修士課程・専門職学位課程)
- 8 大学院(博士課程)

改ページ

回答者条件: 全員

SA F14 昨年のあなたの年収(2010年4月～2011年3月末までの税込みの実績)をお教えてください。

- 1 200万円未満
- 2 200万円以上～400万円未満
- 3 400万円以上～600万円未満
- 4 600万円以上～800万円未満
- 5 800万円以上～1000万円未満
- 6 1000万円以上～1200万円未満
- 7 1200万円以上～1500万円未満
- 8 1500万円以上

あなたご自身についてのアンケート

GR Q1 普段の生活で、あなたにとって大切なことをお伺いします。下記の項目について、それぞれについて、あてはまるものをお知らせください。(それぞれひとつずつ)

		1	2	3	4	5
	→ 回答方向	そ う 思 わ な い	い あ ま り そ う 思 わ な い	い ど ち ら と も い え な い	や や そ う 思 う	そ う 思 う
Q1_1	心を支え合える家族がいること	○	○	○	○	○
Q1_2	家族の問題を解決する際に、家族全員で相談できること	○	○	○	○	○
Q1_3	生活していくのに十分な収入や貯蓄があること	○	○	○	○	○
Q1_4	欲しいモノや情報を保有したり入手したりできること	○	○	○	○	○
Q1_5	地域における雇用の場を確保すること	○	○	○	○	○
Q1_6	適切な雇用・労働関係を実現すること	○	○	○	○	○
Q1_7	地域の仲間と思いやりのある人付き合いをすること	○	○	○	○	○
Q1_8	地域において友人や地元の人から頼りにされること	○	○	○	○	○
Q1_9	病気がなく健康に生活できること	○	○	○	○	○
Q1_10	適度にリフレッシュでき、ストレスが溜まらないこと	○	○	○	○	○
Q1_11	自分の思い通りになる時間が多いこと	○	○	○	○	○
Q1_12	趣味に熱中できること	○	○	○	○	○
Q1_13	自ら学び・習う機会があり、好奇心をもち続けること	○	○	○	○	○
Q1_14	他者の行動や思索、文芸作品、自然などに感動すること	○	○	○	○	○
Q1_15	住民の声が地域の政治や政策に反映されること	○	○	○	○	○
Q1_16	地域の秩序があり住民に公平・公正な社会制度が構築・運営されていること	○	○	○	○	○

改ページ

回答者条件: 全員

SA Q2 あなたは、今お住まいの地域に住みつづけたいですか。あてはまるものをお知らせください。

- 1 今の地域に住み続けたい
- 2 どちらかといえば、住み続けたい
- 3 どちらともいえない
- 4 あまり住み続けたくない
- 5 住み続けたくない

改ページ

回答者条件: 全員

SA Q3 お住まいの地域の若者は、その地域で働く機会に恵まれていると思いますか。あてはまるものをお知らせください。

- 1 地域で働く機会に恵まれている
- 2 どちらかという、地域で働く機会に恵まれている
- 3 どちらともいえない
- 4 どちらかといえば、地域で働く機会に恵まれていない
- 5 地域で働く機会に恵まれていない

改ページ

回答者条件: 全員

SA SQ3_1 あなたが今住んでいる場所はあなたが育った地域と一致していますか？

- 1 はい
- 2 いいえ

改ページ

回答者条件: SQ3_1 = 1

SA SQ3_2 将来、育った地域に戻りたいと考えていますか？

- 1 はい
- 2 いいえ

改ページ

GR Q4 全体として、あなたは普段の生活でどの程度、幸せを感じていますか。あなたのお気持ちを、「とても幸せ」を9点～「とても不幸せ」を0点として、お知らせください。

回答者条件: 全員

SA Q4_1 とても不幸せ///とても幸せ

1
2 1
3 2
4 3
5 4
6 5
7 6
8 7
9 8
10 9

改ページ

■ あなたの高校時代の経験についてお聞きします。

回答者条件: 全員

SA Q5 あなたの通っていた高校の学科をお知らせください。

1 普通科
2 農業科
3 工業科
4 商業科
5 水産科
6 家庭科
7 看護
8 総合学科
9 その他
[]

改ページ

回答者条件: 全員

SA Q6 あなたの通っていた高校は進学する人と就職する人、どちらのほうが多かったですか。

1 進学する人のほうが多かった
2 就職する人のほうが多かった
3 進学と就職が半分ずつ

改ページ

回答者条件: 全員

SA Q7 あなたの高校時代の成績(学業成績)は、クラスの中でどれくらいでしたか？

1 上位5位以内
2 上位10位以内
3 下位5位以内
4 その他

改ページ

回答者条件: 全員

SA Q8 あなたは高校時代にクラブ活動をしていましたか？

1 していた
2 していなかった

改ページ

回答者条件: Q8 = 2

SA SQ8_1 高校時代にクラブ活動をしていた方にお聞きます。メインで所属していたクラブ活動の種類を教えてください。(1つ)

- 1 運動部(団体競技)
- 2 運動部(主に個人競技)
- 3 運動部以外のクラブ(主に団体で活動する)
- 4 運動部以外のクラブ(主に個人で活動する)

改ページ

回答者条件: Q8 = 2

回答制御: 回答個数値 (SQ8_2) <= 2 に該当しない場合はアラートを表示

MA SQ8_2 高校時代の部活動を通じてあなたが得られたことは何ですか。主なものをお答えください。(2つまで)

- 1 協調性やチームワーク力が養われたこと
- 2 活動そのものを通して得られた知識や技能そのもの
- 3 精神的なタフさ、精神力が養われたこと
- 4 何かをチームで達成することの喜びを知ったこと
- 5 その活動を通じて得られた人脈や人間関係
- 6 対人コミュニケーション力が養われたこと
- 7 継続的に努力する習慣や態度が身についたこと
- 8 礼儀や上下関係の基本が身についたこと
- 9 失敗や困難な体験から学ぶことができたこと
- 10 集団で物事を進める基本的なスキルがついたこと
- 11 自分に自信がついた
- 12 突発的な出来事に対処できるようになった
- 13 その他

[]

改ページ

回答者条件: 全員

SA Q9 あなたはイベント活動(体育祭や文化祭などの学校行事)の中で1つでも積極的に取り組んだものはありますか?

- 1 ある
- 2 ない

改ページ

回答者条件: Q9 = 2

回答制御: 回答個数値 (SQ9_1) <= 2 に該当しない場合はアラートを表示

MA SQ9_1 高校時代のイベント活動(体育祭や文化祭などの学校行事)を通してあなたが得られたことは何ですか?主なものをお答えください。(2つまで)

- 1 協調性やチームワーク力が養われたこと
- 2 活動そのものを通して得られた知識や技能そのもの
- 3 精神的なタフさ、精神力が養われたこと
- 4 何かをチームで達成することの喜びを知ったこと
- 5 その活動を通じて得られた人脈や人間関係
- 6 対人コミュニケーション力が養われたこと
- 7 継続的に努力する習慣や態度が身についたこと
- 8 礼儀や上下関係の基本が身についたこと
- 9 失敗や困難な体験から学ぶことができたこと
- 10 集団で物事を進める基本的なスキルがついたこと
- 11 自分に自信がついた
- 12 突発的な出来事に対処できるようになった
- 13 その他

[]

改ページ

回答者条件: 全員

SA Q11 あなたは高校時代にアルバイトを経験したことがありますか？

- 1 経験した
- 2 経験していない

改ページ

回答者条件: Q12 = 2

回答制御: 回答個数値 (SQ12_1) <= 2 に該当しない場合はアラートを表示

MA SQ11_1 アルバイト経験を通してあなたが得られたことは何ですか? 主なものをお答えください。(2つまで)

- 1 協調性やチームワーク力が養われたこと
- 2 活動そのものを通して得られた知識や技能そのもの
- 3 精神的なタフさ、精神力が養われたこと
- 4 何かをチームで達成することの喜びを知ったこと
- 5 その活動を通じて得られた人脈や人間関係
- 6 対人コミュニケーション力が養われたこと
- 7 継続的に努力する習慣や態度が身についたこと
- 8 礼儀や上下関係の基本が身についたこと
- 9 失敗や困難な体験から学ぶことができたこと
- 10 集団で物事を進める基本的なスキルが身についたこと
- 11 自分に自信がついた
- 12 突発的な出来事に対処できるようになった
- 13 その他

[]

改ページ

回答者条件: 全員

カテゴリ:1 - 回答制御: 回答範囲「0～99」 に該当しない場合はアラートを表示

NU Q12 高校時代の友人で「生涯にわたる友人」と思える友人は何名いますか？

- 1 []人

改ページ

- ☐ これまでのあなたの「選択」についてお聞きます。

GR Q13 あなたが卒業した高校を選んだ理由についてお知らせください。(いくつでも)

SQ13

あなたが、高校を選んだ理由のうち、選択に最も影響した理由について、一つだけお知らせください。(ひとつだけ)

		Q13	SQ13
		選 ん だ 理 由	最 も 影 響 し た 理 由
↓ 回答方向			
1	幅広い進路を確保しておきたかったから	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2	将来就きたい仕事に関連のある学問分野だったから	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3	自分の学力で入れる高校だったから	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4	進学した高校の学問分野に興味があったから	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
5	就職に有利だと思ったから	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
6	先生のすすめ	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
7	親のすすめ	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8	その他	<input type="checkbox"/> []	<input type="radio"/>

改ページ

回答者条件: 全員

SA Q14 高校で、文系・理系のうち選択したコースについてお知らせください。

- 1 文系コース
- 2 理系コース
- 3 文系や理系以外のコース
(名称[])
- 4 文理選択はおこなっていない

改ページ

GR SQ14_1 あなたが、前問で回答したコースを選んだ理由についてお知らせください。(いくつでも)

SQ14_2

あなたが、前問で回答したコースを選んだ理由のうち、選択に最も影響した理由について、一つだけお知らせください。(ひとつだけ)

		SQ14_1	SQ14_2
		選 ん だ 理 由	最 も 影 響 し た 理 由
↓ 回答方向			
1	将来就きたい仕事があったから	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2	自分の好きな科目だったから	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3	就職に有利だと思ったから	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4	自分の得意な科目だったから	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
5	幅広い進路を確保しておきたかったから	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
6	先生のすすめ	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
7	親のすすめ	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
8	その他	<input type="checkbox"/> []	<input type="radio"/>

改ページ

回答者条件: 全員

SA Q15 あなたの、初めての就職のときを振り返ってお答えください。実際の就職先とあなたの就職希望との一致度をお知らせください。

- 1 希望どおりの就職先だった
- 2 おおむね希望どおりの就職先だった
- 3 どちらともいえない
- 4 あまり希望どおりではなかった
- 5 まったく、希望どおりではなかった

改ページ

回答者条件: 全員

SA Q16 あなたの初めての就職先に就職した理由をお答えください。

- 1 ぜひやってみたい仕事があった
- 2 早く自分で稼ぎたい
- 3 いずれ家業を継ぐ
- 4 周囲から勧められた
- 5 学校での勉強はもう十分だと思った
- 6 他の土地に行きたいと思った
- 7 その他
[]

改ページ

回答者条件: 全員

SA Q17 あなたの、転職の有無についておうかがいします。あなたは、どのくらい転職しましたか。あてはまるものをお知らせください。

- 1 0回(転職したことがない)
- 2 1回
- 3 2回
- 4 3回～5回
- 5 6回以上

改ページ

回答者条件: 全員

SA Q18 あなたの人生の節目となった最初の選択についてお伺いします。それはいつの時期でしょうか。あてはまるものをお知らせください。

- 1 小学校入学前
- 2 小学校在学中
- 3 中学校入学時
- 4 中学校在学中
- 5 高校入学時
- 6 高校在学中
- 7 就職活動中
- 8 就職してから
- 9 転職時

改ページ

回答者条件: 全員

FA SQ18_1 それはどのような選択でしたでしょうか。記入してお知らせください。

1 []

改ページ

回答者条件: 全員

カテゴリ:1 - 回答制御:回答範囲「0～100」に該当しない場合はアラートを表示

NU Q19 これまでの人生経験や仕事経験を振り返り、自身の「人生における選択」に点数をつけるとしたら、何点でしょうか? 100点満点でお知らせください。

1 []点

改ページ

GR Q20 あなたの行動や考え方についてお伺いします。以下の項目について、あてはまるものについて、お知らせください。(それぞれひとつずつ)

	1	2	3	4	5
→ 回答方向	あてはまらない	な あ ま り あ て は ま ら ない	い ど ち ら と も い え な	ややあてはまる	あてはまる
Q20_1 わりと何でもすぐにものごとを諦めるほうだ	○	○	○	○	○
Q20_2 なかなかうまくいかなくても粘り抜くほうだ	○	○	○	○	○
Q20_3 ものごとを中途半端なままで投げ出すのは嫌いだ	○	○	○	○	○
Q20_4 やり始めたことには全力で取り組む	○	○	○	○	○
Q20_5 目標に向かって全力を尽くした後の爽快感が好きだ	○	○	○	○	○
Q20_6 挫折しても努力し続ける	○	○	○	○	○
Q20_7 めざすべき目標がないと物足りない	○	○	○	○	○
Q20_8 たえず自分が前進しているという実感がほしい	○	○	○	○	○
Q20_9 自分から進んで何かをしようとは思わないほうだ	○	○	○	○	○

GR Q21 あなたがこれまでに経験した想定通りだったことや想定外のことについてお伺いします。あなたの経験の有無についてお知らせください。(それぞれひとつずつ)*cd*6,12,18,22*cd*

		1	2	3	4
		ない	など どちら かとい え	あど ちら かとい え	あ る
→ 回答方向					
Q21_1	明確な目標を設定したのに、途中で本来の目標よりもよいものを見つけたことがありますか	○	○	○	○
Q21_2	行動するときに、本能や直観に従うことがありますか	○	○	○	○
Q21_3	これまでに、人生に大きな影響を与えた予想外の出来事を経験したことがありますか	○	○	○	○
Q21_4	小さな過ちが、のちに予想外に大きな問題につながったことがありますか	○	○	○	○
Q21_5	状況を調べたり、何かを決めたりする方法として、考える前に行動することがあります	○	○	○	○
Q21_6	人生ががらりと変わってしまった難局や岐路を経験したことがありますか	○	○	○	○
Q21_7	明確な目標を設定した後に、別の目標に変更し、またもとの目標に設定しなおしたことがありますか	○	○	○	○
Q21_8	意思決定をした後に、それが当初思いもなかった結果をもたらしたことがありますか	○	○	○	○
Q21_9	意思決定をするとき、それが最善の選択かどうか悩まずに決めることがありますか	○	○	○	○
Q21_10	自分がある状況を一方向から見ていたのに対して、他人が全く違う見方をしていたという経験がありますか	○	○	○	○
Q21_11	これまで、リスクを恐れて重要なことをしなかった経験がありますか	○	○	○	○
Q21_12	「自分が予測した通りに物事がうまくいった」ということを経験したことがありますか	○	○	○	○
Q21_13	自分ではまったく気づいていなかったあなた自身のことについて何か言われた経験がありますか	○	○	○	○
Q21_14	一年後にも今の自分と同じような生活をしているだろうと思ったことがありますか	○	○	○	○
Q21_15	誰かに言われた一言が、のちにあなたの人生に影響を与えたことがありますか	○	○	○	○
Q21_16	これまでよく考えずに大きな意思決定をしたことがありますか	○	○	○	○
Q21_17	欲しいものを手に入れてから、ほかのものの方がよかったと思ったことがありますか	○	○	○	○
Q21_18	これまで、起きないと思っていたことが実際に起きてしまった経験がありますか	○	○	○	○
Q21_19	こうなって欲しいという思いが成功につながったことがありますか	○	○	○	○
Q21_20	何かを決定する時に参考にした情報が、のちに間違いだとわかったことがありますか	○	○	○	○
Q21_21	マンネリにおちいつてしまった経験がありますか	○	○	○	○
Q21_22	知らない方がよかったと思ったことがありますか	○	○	○	○

(4) 学生生活に関する調査 (第7章)

■ 学生生活に関するアンケート				
<p>このアンケートは、皆様の学生生活や意識についてお伺いし、よりよい教育環境を提案していくための研究資料とするものです。回答内容で成績が左右されることはありませんので、皆様の率直な気持ちをお答えください。</p> <p>また、調査の結果につきましては、すべて匿名で統計的に処理いたしますので、ご回答いただいた個人の所属先や回答が公になることは、決してございません。</p>				
_____		学部	_____ 科	
_____		学年	年	学籍番号
Q1 あなたについて各質問の1～4までの状態のうち、あてはまるものに <u>一つ〇</u> をつけてください。				
	ぜ あ て は ま ら な い	あ ま り は ま ら な い	わ あ り と は ま る	と あ て も は ま る
1 困ったときに友人らに気軽に相談することができる	1	2	3	4
2 親身になって友人らに相談に乗ってもらうことができる	1	2	3	4
3 どんな内容のことでも友人らと本音で話し合うことができる	1	2	3	4
4 話し合いのときにみんなの意見をひとつにまとめることができる	1	2	3	4
5 集団で活動するときに先頭に立ってみんなを引っ張っていくことができる	1	2	3	4
6 自分が行動を起こすことによって、周りの人を動かすことができる	1	2	3	4
7 先を見通して計画を立てることができる	1	2	3	4
8 課題が出ると、提出期限を自ら決める等の工夫をしてやる気を引き出す	1	2	3	4
9 やるべきことをテキパキと片付けることができる	1	2	3	4
10 困っている人を見ると援助をしてあげたくなる	1	2	3	4
11 他人の幸せを自分のことのように感じることができる	1	2	3	4
12 悲しくて泣いている人を見ると、自分も悲しい気持ちになる	1	2	3	4
13 手に入れた情報を使って、より価値の高いもの（資料等）を生み出せる	1	2	3	4
14 数多くの情報の中から、本当に自分に必要な情報を手に入れられる	1	2	3	4
15 多くの情報を元に自分の考えをまとめることができる	1	2	3	4
16 自分のことが好きである	1	2	3	4
17 今までの自分の人生に満足している	1	2	3	4
18 自分の言動に対して自信を持っている	1	2	3	4
19 嫌なことがあっても、いつまでもくよくよと考えない	1	2	3	4
20 困ったときでも「なんとかなるだろう」と楽観的に考えることができる	1	2	3	4
21 何かに失敗したときにすぐ自分はダメな人間だと思ってしまう	1	2	3	4
22 目上の人の前では礼儀正しく振舞うことができる	1	2	3	4
23 年上の人に対しては敬語を使うことができる	1	2	3	4
24 初対面の人に対しては言葉遣い等に気を配ることができる	1	2	3	4

Q4 毎日の大学生生活の充実度合いについて、1～5までのうち、

あてはまるものに一つ〇をつけてください。

- 1 全く充実していない
- 2 あまり充実していない
- 3 どちらとも言えない
- 4 わりと充実している
- 5 とても充実している

Q5 大学入学から今までの間で、「大学を辞めたい」と思ったことがありますか？

1～5までのうち、あてはまるものに一つ〇をつけてください。

- 1 いつも辞めたいと思っている
- 2 ときどき辞めたいと思うことがある
- 3 どちらとも言えない
- 4 辞めたいと思ったことはあまりない
- 5 辞めたいと思ったことはまったくない

1 学校以外の自主学習 平均()時間 ()分

2 読書 平均()時間 ()分

あなたの中学での勉学や生活についてお伺いします。

Q10 中学時代に以下の事柄について、経験したことがありますか？

あてはまるものに一つ〇をつけてください。

	経験していない	経験した
1 外国人との交流経験	1	2
2 年齢の離れた友人・知人との交流経験	1	2
3 何かを自分なりに「やりきった」経験	1	2
4 自分に向いている「学び方」を知る経験	1	2
5 「やらない」より「やった」ほうが後悔は少ないと感じた経験	1	2

Q11 中学時代に力を入れていた取り組みについて、あてはまるものにいくつでも○をつけてください。

- | | |
|------------------|------------|
| 1 教科の学習 | 9 職場体験 |
| 2 文化祭や体育祭などの学校行事 | 10 高校受験 |
| 3 部活動 | 11 留学・留学準備 |
| 4 リーダー経験 | 12 SNS |
| 5 家の手伝い | 13 その他（ ） |
| 6 恋愛経験 | |
| 7 友人と遊びに行く | |
| 8 社会人との交流 | |

□ SQ11-1 上記の質問(Q7)の中で一番熱心に取り組んでいた取り組みについて、

番号を一つだけお書きください。

[illegible]

SQ11-2 中学時代、以下のことにはどの程度取り組んでいましたか

	まったく 熱心ではない	あまり 熱心ではない	どちらとも 言えない	熱心だった	わりと 熱心だった	とても 熱心だった
1 教科学習に対する取り組み	1	2	3	4	5	
2 大学受験に対する取り組み	1	2	3	4	5	

SQ 11-3 中学時代、次のことにどれくらい時間を使っていたか。1週間あたりの時間をお答えください。

※10分の場合は「0」時間「10」分とご記入ください。

※3時間の場合は「3」時間「0」分とご記入ください。

- | | | |
|---|-----------|-------------|
| 1 | 学校以外の自主学習 | 平均()時間()分 |
| 2 | 読書 | 平均()時間()分 |

Q12 中学時代のさまざまな経験から得られたことについて、

各質問の1～5までのうち、あてはまるものに一つ〇をつけてください。

	全 そ う 思 わ な い	あ ま り そ う 思 わ な い	ど ち ら と も 言 え な い	や そ う 思 う	か な り そ う 思 う
1 協調性やチームワーク力	1	2	3	4	5
2 精神的なタフさ、精神力	1	2	3	4	5
3 対人コミュニケーション力	1	2	3	4	5
4 継続的に努力する習慣	1	2	3	4	5
5 失敗や困難な体験から学ぶスキル	1	2	3	4	5
6 集団で物事を進める基本的なスキル	1	2	3	4	5
7 自分に対する自信	1	2	3	4	5
8 物事の本質を捉える力	1	2	3	4	5
9 既成の概念にとらわれず、自分の頭で考える力	1	2	3	4	5
10 自ら機会を作らないと得るものが少ないことへの気づき	1	2	3	4	5
11 つまずいた時に自分なりのやり方で解決していく方法	1	2	3	4	5
12 社会の出来事に関心を持つこと	1	2	3	4	5
13 将来やりたい仕事の分野やテーマの発見	1	2	3	4	5
14 自分の意見を持つこと	1	2	3	4	5
15 一生続くであろう友人	1	2	3	4	5
16 相手の気持ちを察する力	1	2	3	4	5
17 人との衝突を解決する力	1	2	3	4	5
18 自分の意見を主張する力	1	2	3	4	5
19 困った時に人に頼ることができる	1	2	3	4	5

Q13 毎日の中学生生活の充実度合いについて、

1～5までのうち、あてはまるものに一つ〇をつけてください。

- 1 全く充実していなかった
- 2 あまり充実していなかった
- 3 どちらとも言えない
- 4 わりと充実していた
- 5 とても充実していた

1 男性

1 害家

1 一般入試

1 第一希望

1 男子校または女子校

あてはまるものに一つ○をつけてください

1. 上のほう

(5) 仕事に関するアンケート (第8章)

	あなたの性別をお答えください。
	(回答は1つ)
<input type="radio"/>	男性
<input type="radio"/>	女性
Q1	あなたの年齢をお答えください。
	(回答は半角数字で入力)
	() 才
	<< 1ページ終了 >>
Q3	現在、どちらにお住まいですか。
	(回答は1つ)
	下記の中からお選びください ↓
<input type="checkbox"/>	北海道
<input type="checkbox"/>	青森県
<input type="checkbox"/>	岩手県
<input type="checkbox"/>	宮城県
<input type="checkbox"/>	秋田県
<input type="checkbox"/>	山形県
<input type="checkbox"/>	福島県
<input type="checkbox"/>	茨城県
<input type="checkbox"/>	栃木県
<input type="checkbox"/>	群馬県
<input type="checkbox"/>	埼玉県
<input type="checkbox"/>	千葉県
<input type="checkbox"/>	東京都
<input type="checkbox"/>	神奈川県
<input type="checkbox"/>	新潟県
<input type="checkbox"/>	富山県
<input type="checkbox"/>	石川県
<input type="checkbox"/>	福井県
<input type="checkbox"/>	山梨県
<input type="checkbox"/>	長野県
<input type="checkbox"/>	岐阜県
<input type="checkbox"/>	静岡県
<input type="checkbox"/>	愛知県
<input type="checkbox"/>	三重県
<input type="checkbox"/>	滋賀県
<input type="checkbox"/>	京都府
<input type="checkbox"/>	大阪府
<input type="checkbox"/>	兵庫県
<input type="checkbox"/>	奈良県
<input type="checkbox"/>	和歌山県
<input type="checkbox"/>	鳥取県
<input type="checkbox"/>	島根県
<input type="checkbox"/>	岡山県
<input type="checkbox"/>	広島県
<input type="checkbox"/>	山口県
<input type="checkbox"/>	徳島県
<input type="checkbox"/>	香川県
<input type="checkbox"/>	愛媛県
<input type="checkbox"/>	高知県
<input type="checkbox"/>	福岡県
<input type="checkbox"/>	佐賀県
<input type="checkbox"/>	長崎県
<input type="checkbox"/>	熊本県
<input type="checkbox"/>	大分県
<input type="checkbox"/>	宮崎県
<input type="checkbox"/>	鹿児島県
<input type="checkbox"/>	沖縄県
	<< 1ページ終了 >>
	ここから先の質問では、仕事についておたずねします。 複数の仕事をかけもちされている方は、指示がある場合をのぞき、あなたの収入を支えている 主な仕事についてお答えください。
Q4	あなたの現在のご職業を教えてください。
	(回答は1つ)
<input type="radio"/>	正社員・正職員
<input type="radio"/>	契約社員・嘱託
<input type="radio"/>	フリーター(社会人アルバイト)
<input type="radio"/>	パートタイマー
<input type="radio"/>	派遣
<input type="radio"/>	自営業(自営業主・家族従業員・業務委託)
<input type="radio"/>	専業主婦・主夫
<input type="radio"/>	学生
<input type="radio"/>	無職
<input type="radio"/>	その他 具体的に:()
	<< 2ページ終了 >>

	現在の勤務先のことについておたずねします。
	現在派遣で働いている方は、この調査の質問において、次の3つの言葉を以下のように考えてご回答ください。
	●「現在の勤務先」とは 派遣先の会社・団体ではなく、登録している派遣会社のことです。
	●「退職」というのは、そのとき登録していた派遣会社の仕事(登録契約)が終わり、次の仕事につかないことです。 同じ派遣会社から異なった会社・団体へ派遣された場合は退職に含みません。
	以前に派遣以外で働いていたときは、雇用されていた勤務先を辞めたことをさします。
	●「転職」とは、登録する派遣会社を変えること、あるいは派遣以外の働き方に変えることで、同じ派遣会社から異なった会社・団体へ派遣されることは、転職に含みません。
	現在自営業(自営業主・家族従業員・業務委託)の方は、
	●「勤務先」や「会社」という言葉を、今お就きの「仕事」と考えてご回答ください。
Q5	現在の勤務先に入社してからどのくらいたちますか。
	(回答は1つ)
	<input type="radio"/> 3か月未満
	<input type="radio"/> 3～6か月未満
	<input type="radio"/> 6か月～1年未満
	<input type="radio"/> 1～2年未満
	<input type="radio"/> 2～3年未満
	<input type="radio"/> 3～4年未満
	<input type="radio"/> 4～5年未満
	<input type="radio"/> 5～10年未満
	<input type="radio"/> 10～15年未満
	<input type="radio"/> 15～20年未満
	<input type="radio"/> 20～30年未満
	<input type="radio"/> 30年以上
	<< 3ページ終了 >>
Q6	現在の勤務先の業種は次のうちどちらですか。
	(回答は1つ)
	<input type="radio"/> 農林漁業
	<input type="radio"/> 鉱業
	<input type="radio"/> 建設業
	<input type="radio"/> 製造業
	<input type="radio"/> 電気・ガス・熱供給・水道業
	<input type="radio"/> 情報通信業
	<input type="radio"/> 運輸業
	<input type="radio"/> 卸売・小売業
	<input type="radio"/> 金融・保険業
	<input type="radio"/> 不動産業
	<input type="radio"/> 飲食店・宿泊業
	<input type="radio"/> 医療・福祉
	<input type="radio"/> 教育・学習支援
	<input type="radio"/> コンサルティング業
	<input type="radio"/> 人材サービス業
	<input type="radio"/> その他サービス業
	<input type="radio"/> 公務
	<input type="radio"/> 他に分類されないもの
	<< 4ページ終了 >>

Q7	現在の勤務先の従業員数(常用雇用のアルバイト・パートを含む人数)は会社全体でどれくらいですか。 (回答は1つ)
<input type="radio"/>	4人以下
<input type="radio"/>	5～9人
<input type="radio"/>	10～19人
<input type="radio"/>	20～29人
<input type="radio"/>	30～49人
<input type="radio"/>	50～99人
<input type="radio"/>	100～299人
<input type="radio"/>	300～499人
<input type="radio"/>	500～999人
<input type="radio"/>	1000～1999人
<input type="radio"/>	2000～4999人
<input type="radio"/>	5000人以上
<input type="radio"/>	公務(官公庁)
	＜＜ 5ページ終了 ＞＞
Q8	現在の勤務先での役職は次のどれにあてはまりますか。名称が異なる場合も、職階(職位)が近いと思われるものをお選びください。 (回答は1つ) ※ここでの「専門職」は、営業、技術、事務など、すべての分野を含みます。 ※出向中の場合は本社の役職でお答えください。
<input type="radio"/>	社長など代表取締役
<input type="radio"/>	取締役・監査役など役員クラス
<input type="radio"/>	顧問・相談役
<input type="radio"/>	事業本部長クラスの管理職
<input type="radio"/>	事業本部長クラスと同待遇の専門職
<input type="radio"/>	部長クラスの管理職
<input type="radio"/>	部長クラスと同待遇の専門職
<input type="radio"/>	課長クラスの管理職
<input type="radio"/>	課長クラスと同待遇の専門職
<input type="radio"/>	係長・主任クラスの管理職
<input type="radio"/>	係長・主任クラスと同待遇の専門職
<input type="radio"/>	役職はない
	＜＜ 6ページ終了 ＞＞
Q9	現在のあなたの職種は何ですか。あてはまるものを1つお選びください。 (回答は1つ)
<input type="radio"/>	サービス職
<input type="radio"/>	家政婦、ホームヘルパーなどのサービス職業
<input type="radio"/>	生活衛生サービス職業(理容師・美容師、エステティシャンなど)
<input type="radio"/>	飲食物調理職業
<input type="radio"/>	接客・給仕職業(ウエイター・ウエイトレス、ホールスタッフ、添乗員など)
<input type="radio"/>	施設管理サービス
<input type="radio"/>	その他のサービス職業従事者(自動車・バイク整備士など)
<input type="radio"/>	保安・警備職
<input type="radio"/>	保安・警備職
<input type="radio"/>	農林漁業関連職
<input type="radio"/>	農林漁業関連職
<input type="radio"/>	運輸・通信関連職
<input type="radio"/>	ドライバー
<input type="radio"/>	その他の運輸・通信従事者
<input type="radio"/>	生産工程・労務職
<input type="radio"/>	製造・生産工程作業員
<input type="radio"/>	その他の労務作業員
<input type="radio"/>	管理職
<input type="radio"/>	会社・団体等管理職
<input type="radio"/>	事務・営業・販売職
<input type="radio"/>	一般事務職
<input type="radio"/>	企画・販促系事務職
<input type="radio"/>	財務・会計・経理
<input type="radio"/>	営業従事者
<input type="radio"/>	OA機器オペレーター

<input type="radio"/>	▽ 品販売従事者（販売店員、レジなど）
<input type="radio"/>	仲介・代理・仲立ち
<input type="radio"/>	その他の事務従事者
	専門職・技術職
<input type="radio"/>	農林水産業・食品技術者
<input type="radio"/>	機械・電気技術者
<input type="radio"/>	鉱工業技術者（機械・電気技術者を除く）
<input type="radio"/>	建築・土木・測量技術者
<input type="radio"/>	ソフトウェア・インターネット関連技術者
<input type="radio"/>	インターネット関連専門職
<input type="radio"/>	その他の技術者
<input type="radio"/>	医師、歯科医師、獣医師、薬剤師
<input type="radio"/>	保健婦、助産婦、看護婦
<input type="radio"/>	医療技術者
<input type="radio"/>	その他の保健医療専門職
<input type="radio"/>	社会福祉専門職
<input type="radio"/>	法務関連専門職
<input type="radio"/>	経営関連専門職
<input type="radio"/>	文芸家、記者、編集者
<input type="radio"/>	美術家、写真家、デザイナー
<input type="radio"/>	コンサルタント
<input type="radio"/>	金融関連専門職
<input type="radio"/>	ゲーム関連専門職
<input type="radio"/>	広告・出版・マスコミ専門職
<input type="radio"/>	印刷関連専門職
<input type="radio"/>	ファッション・インテリア関連専門職
<input type="radio"/>	その他の専門的・技術的職業
	分類不能の職業
<input type="radio"/>	分類不能の職業
	<< 7ページ終了 >>
Q10	その職種での経験年数はどのくらいですか。
	（回答は1つ）
	※複数の会社で同じ職種についている場合は合計の年数をお答えください。
<input type="radio"/>	3か月未満
<input type="radio"/>	3～6か月未満
<input type="radio"/>	6か月～1年未満
<input type="radio"/>	1～2年未満
<input type="radio"/>	2～3年未満
<input type="radio"/>	3～4年未満
<input type="radio"/>	4～5年未満
<input type="radio"/>	5～10年未満
<input type="radio"/>	10～15年未満
<input type="radio"/>	15～20年未満
<input type="radio"/>	20～30年未満
<input type="radio"/>	30年以上
	<< 8ページ終了 >>
	現在の仕事についておたずねします。
Q11	あなたは現在の仕事に満足していますか。
	（回答は1つ）
<input type="radio"/>	とても満足している
<input type="radio"/>	満足している
<input type="radio"/>	どちらともいえない
<input type="radio"/>	不満である
<input type="radio"/>	とても不満である

Q12	あなたは現在の仕事を通じて、「成長している」という実感を、どの程度持っていますか。 (回答は1つ)
<input type="radio"/>	強く持っている
<input type="radio"/>	持っている
<input type="radio"/>	どちらともいえない
<input type="radio"/>	あまり持っていない
<input type="radio"/>	持っていない
<< 9ページ終了 >>	
Q13	あなたは、自分なりのこだわりをもって、現在の仕事を選んだという実感がありますか。 (回答は1つ)
<input type="radio"/>	ある
<input type="radio"/>	ややある
<input type="radio"/>	どちらともいえない
<input type="radio"/>	あまりない
<input type="radio"/>	ない
<< 10ページ終了 >>	
Q14	現在の仕事を選んだ理由として、以下それぞれの内容はどのくらいあてはまりますか。 (回答はいくつでも)
<input type="checkbox"/>	やりがいを感じられそうだったから
<input type="checkbox"/>	自分が成長できそうだったから
<input type="checkbox"/>	自分らしさや持ち味が生かせそうだったから
<input type="checkbox"/>	興味のある仕事内容だったから
<input type="checkbox"/>	未経験でもできそうな仕事だったから
<input type="checkbox"/>	知識やスキル、資格、技術などが身につけそうだったから
<input type="checkbox"/>	自分の職務経験や専門性が生かせそうだったから
<input type="checkbox"/>	具体的なキャリアイメージを描くことができたから
<input type="checkbox"/>	世界を舞台に働けそうだったから
<input type="checkbox"/>	給与が良かったから
<input type="checkbox"/>	昇給やボーナスが良かったから
<input type="checkbox"/>	労働時間や勤務スタイルが魅力的だったから
<input type="checkbox"/>	長く続けられそうだったから
<input type="checkbox"/>	性別に関係なく働きやすそうだったから
<input type="checkbox"/>	ラクそうな仕事だったから
<input type="checkbox"/>	周囲に自慢できるから
<input type="checkbox"/>	その他 具体的に:()
<input type="radio"/>	あてはまる
<input type="radio"/>	ややあてはまる
<input type="radio"/>	どちらともいえない
<input type="radio"/>	あまりあてはまらない
<input type="radio"/>	あてはまらない
<< 11ページ終了 >>	
Q15	現在、1週間のうち、何日働いていますか。 また1週間の平均的労働時間は全部でどれくらいですか。 (回答は半角数字で入力)
※残業時間(サービス残業も含む)はカウントし、通勤時間、食事時間、休憩時間は除きます。 (例: 毎日9時から17時まで、休憩1時間で週5日働くと、7×5=35時間です) ※アルバイトを2箇所で行っているなど、複数の勤務先で仕事をしている場合は、合計の時間でお答えください。 ※「1」日、「1」時間以上でお答えください。	
週に()日	
週におよそ合計で()時間	
<< 12ページ終了 >>	

Q16	あなたは現在の職場について、どのように感じていますか。現在派遣で働いている方は、この質問については派遣先の現在の職場についてお答えください。 (回答は1つ)
	※職場に同僚がいないなど、該当しない質問については、「どちらともいえない」をお答えください。
	上司のことを信頼している
	上司とは仕事上のコミュニケーションをよくとっている
	上司は自分に期待してくれている
	先輩・同僚とは仕事上のコミュニケーションをよくとっている
	職場に、悩んでいるときに相談に乗ってくれ、良い仕事をしたときには激励してくれる人がいる
	日常業務に限らず、仕事全般について上司や同僚と話す機会が多い
	職場の同僚と相互に刺激を与え合いながら成長する関係を築いている
	職場に、自分が具体的に目標にしたいと思う、尊敬できるロールモデルが存在する
	上司は、私の将来のキャリアイメージや、実現したいことを知ろうとしてくれている
	上司は、私に対して、中長期的(2～3年程度)にどのように成長してほしいかを伝えている
	上司は、私に対して、新しい経験・責任を伴う仕事を積極的に任せ、要望している
	他社の人と一緒に仕事をする機会が多い
	人事異動が定期的に行われている
	異動や配属については自分の希望を申告できる仕組みがある
	異動の機会が多い
	自分の成長に役立つ研修等の機会が多い
	自分のキャリアを考える上で役立つ研修等の機会が多い
	自分の特徴を客観的に把握するためのフィードバックを受けることが多い
	自分と他者の差異・特徴を知るための機会が多い
	長期的な社員育成が行われている
	社員の平均的な給与が世間よりも低い
	収入が安定していない
	自分で働く日や時間をある程度決められる
	失業の心配があまりない会社である
	仕事と家庭を両立するために必要な施策やルールが整っている
	仕事と家庭を両立するために必要な施策やルールを、必要な時に利用することができる
	世間的に名前の知られた会社である
	自分の知識や技能・業績について社外で発表する機会がある
	表彰・賞賛される機会が多い
	チームや組織全員の目標が明確である
	個々人の目標が明確である
	目標を達成すると報奨金が支給される
	年度末・期末やプロジェクト終了後に打ち上げの機会が多い
	社長や上司から会社の戦略について話を聞く機会が多い
	社長や上司から会社のビジョンについて話を聞く機会が多い
	職場は互いに助け合う雰囲気である
	職場では互いの仕事内容や成果への関心が高い
	職場の自分の周囲には、意欲の高い人が多い
	職場の自分の周囲には、楽しそうに働いている人が多い
	上司は、仕事のプロセスについて正確に評価してくれている
	上司が変われば評価も変わる
	成果をあげた社員が報われるような給与体系である
	社員の昇進・昇格に納得感がある
	職場では、能力が同じであれば、男女や年齢などの差なく、公正な役職任用が行われている
	<input type="radio"/> とてもそう思う
	<input type="radio"/> そう思う
	<input type="radio"/> どちらともいえない
	<input type="radio"/> そう思わない
	<input type="radio"/> 全くそう思わない
	<< 13ページ終了 >>

削除	現在のお仕事について、以下それぞれの内容はどの程度あてはまると思いますか。 (回答は1つ)
	十分な報酬を得ている
	自分で働く日や時間を決められる
	高い地位についている
	有名な会社に勤めている
	失業の心配がない
	<input type="radio"/> あてはまる
	<input type="radio"/> ややあてはまる
	<input type="radio"/> どちらともいえない
	<input type="radio"/> あまりあてはまらない
	<input type="radio"/> あてはまらない
	退職・転職経験についておたずねします。
	現在派遣で働いている方は、この調査の質問において、次の3つの言葉を以下のように考えてご回答ください。
	●「現在の勤務先」とは 派遣先の会社・団体ではなく、登録している派遣会社のことです。
	●「退職」というのは、そのとき登録していた派遣会社の仕事(登録契約)が終わり、次の仕事につかないことです。 同じ派遣会社から異なった会社・団体へ派遣された場合は退職に含みません。
	以前に派遣以外で働いていたときは、雇用されていた勤務先を辞めたことをさします。
	●「転職」とは、登録する派遣会社を变換すること、あるいは派遣以外の働き方に变換すること で、同じ派遣会社から異なった会社・団体へ派遣されることは、転職に含みません。
Q17	これまでに退職(会社や団体を辞めること)をした回数をお答えください。
	(回答は半角数字で入力)
	※退職をしたことがない方は「0」回と入力ください。
	()回
	<< 14ページ終了 >>
	あなたの仕事のテーマや分野についておたずねします。
Q18	あなたが今後もこだわっていききたい仕事のテーマや分野について、以下の段階でどの程度まで達していると思いますか。最も近いと思われるものをお選びください。
	(回答は1つ)
	※自分がこだわっていききたい仕事がない方は「第1段階」をお選びください。
	<input type="radio"/> 第一段階 自分がこだわっていききたい仕事のテーマや分野が定まっていない段階
	<input type="radio"/> 第二段階 自分がこだわっていききたい仕事のテーマや分野は意識し始めているが、そのための準備をしていない段階
	<input type="radio"/> 第三段階 自分がこだわっていききたい仕事のテーマや分野で、必要な知識や技術を学ぶ等の準備をしている段階
	<input type="radio"/> 第四段階 自分がこだわっていききたい仕事のテーマや分野でひとり立ちしている段階
	<input type="radio"/> 第五段階 自分がこだわっていききたい仕事のテーマや分野で自分ならではの知識や技術、やり方が高く評価されている段階
	<input type="radio"/> 第六段階 自分がこだわっていききたい仕事の道をきわめ、第一人者として社会的に広く認められている段階
	<< 15ページ終了 >>
	社会人になってからの経験をおたずねします。
Q19	あなたはこれまで、以下のような経験がありますか。
	(回答は1つ)
	会社が吸収・合併され経営陣が変わった
	勤め先の会社が倒産した
	リストラ(退職勧奨・解雇)にあった
	経営者の理念・ビジョンに共感した
	経営層に接する機会が増えた
	会社に対して失望した
	社会に貢献できた
	人事・給与制度・評価に不満を感じた

	▼
	顧客と接することが増えた
	昇進・昇格した
	組織やプロジェクトの管理職・マネジメントを経験した
	自分が面倒を見る後輩ができた
	仕事の範囲や責任が増えた
	仕事の範囲や責任が減った
	重要なプロジェクトの立ち上げに加わった
	仕事で大きな成果を出せた
	仕事で失敗・挫折した
	尊敬できる上司や先輩と仕事をした
	同僚や上司などの転職を間近に見た
	同僚や先輩と本音で語り合う機会があった
	仕事の本質について考える機会があった
	上司から期待された
	同僚など周囲の人から期待された
	上司に感謝された
	同僚など周囲の人に感謝された
	人間関係で非常に悩んだ
	自分自身のものごとの見方や考え方、行動に強く影響を与えてくれる人との出会いがあった
	周囲の人や組織から、指導・教育・支援を受けた
	仕事の修羅場をなんとか乗り切った
	仕事の大きな目標を達成した
	転職した
	海外勤務を経験した
	社外の人との交流が増えた
	希望の部署に異動した
	行きたくない部署に異動した
	出向を経験した
	職種や担当業務が変更になった
	同僚にライバル意識を持った
	後輩が活躍するのに目の当たりにした
	仕事をしながら学校に通った
	資格を取得した
	社員研修を受けた
	キャリアデザインや自己啓発の機会(研修など)があった
	病気になった・体をこわした
	結婚した
	子どもができた
	離婚した
	近親者の死に直面した
	<input type="radio"/> あてはまる
	<input type="radio"/> あてはまらない
	<< 16ページ終了 >>
Q20	<p>あなたがこれまで経験した中で、<u>仕事をする上での自分の考え方や行動に何らかの変化をもたらすきっかけとなったこと</u>について、あてはまるものをすべてお選びください。 (回答はいくつでも)</p> <p><input type="checkbox"/> 会社が吸収・合併され経営陣が変わった</p> <p><input type="checkbox"/> 勤め先の会社が倒産した</p> <p><input type="checkbox"/> リストラ(退職勧奨・解雇)にあった</p> <p><input type="checkbox"/> 経営者の理念・ビジョンに共感した</p> <p><input type="checkbox"/> 経営層に接する機会が増えた</p> <p><input type="checkbox"/> 会社に対して失望した</p> <p><input type="checkbox"/> 社会に貢献できた</p> <p><input type="checkbox"/> 人事・給与制度・評価に不満を感じた</p> <p><input type="checkbox"/> 顧客と接することが増えた</p> <p><input type="checkbox"/> 昇進・昇格した</p> <p><input type="checkbox"/> 組織やプロジェクトの管理職・マネジメントを経験した</p> <p><input type="checkbox"/> 自分が面倒を見る後輩ができた</p> <p><input type="checkbox"/> 仕事の範囲や責任が増えた</p> <p><input type="checkbox"/> 仕事の範囲や責任が減った</p>

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ▼ 異なるプロジェクトの立ち上げに加わった
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 仕事で大きな成果を出せた
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 仕事で失敗・挫折した
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 尊敬できる上司や先輩と仕事をした
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 同僚や上司などの転職を間近に見た
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 同僚や先輩と本音で語り合う機会があった
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 仕事の本質について考える機会があった
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 上司から期待された
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 同僚など周囲の人から期待された
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 上司に感謝された
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 同僚など周囲の人に感謝された
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 人間関係で非常に悩んだ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 周囲の人や組織から、指導・教育・支援を受けた
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 自分自身のものごとの見方や考え方、行動に強く影響を与えてくれる人との出会いがあった
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 仕事がルーチンになったと感じた
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 仕事の修羅場をなんとか乗り切った
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 仕事の大きな目標を達成した
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 転職した
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 海外勤務を経験した
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 社外の人との交流が増えた
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 希望の部署に異動した
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 行きたい部署に異動した
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 出向を経験した
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 職種や担当業務が変更になった
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 同僚にライバル意識を持った
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 後輩が活躍するのに目の当たりにした
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 仕事をしながら学校に通った
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 資格を取得した
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 社員研修を受けた
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> キャリアデザインや自己啓発の機会（研修など）があった
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 病気になった・体をこわした
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 結婚した
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 子どもができた
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 離婚した
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 近親者の死に直面した
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 仕事をする上での転機となったことはない
	<< 17ページ終了 >>
Q21	下記の中で、現在の自分の考え方や行動に大きな影響をもたらすきっかけとなったことを、社会人になってからの経験順に5つまでお選びください (回答は1つ)
	<input type="checkbox"/> 1番目に経験したこと
	<input type="checkbox"/> 2番目に経験したこと
	<input type="checkbox"/> 3番目に経験したこと
	<input type="checkbox"/> 4番目に経験したこと
	<input type="checkbox"/> 5番目に経験したこと
	<input type="radio"/> 会社が吸収・合併され経営陣が変わった
	<input type="radio"/> 勤め先の会社が倒産した
	<input type="radio"/> リストラ(退職勧奨・解雇)にあった
	<input type="radio"/> 経営者の理念・ビジョンに共感した
	<input type="radio"/> 経営層に接する機会が増えた
	<input type="radio"/> 会社に対して失望した
	<input type="radio"/> 社会に貢献できた
	<input type="radio"/> 人事・給与制度・評価に不満を感じた
	<input type="radio"/> 顧客と接することが増えた
	<input type="radio"/> 昇進・昇格した
	<input type="radio"/> 組織やプロジェクトの管理職・マネジメントを経験した
	<input type="radio"/> 自分が面倒を見る後輩ができた
	<input type="radio"/> 仕事の範囲や責任が増えた
	<input type="radio"/> 仕事の範囲や責任が減った
	<input type="radio"/> 重要なプロジェクトの立ち上げに加わった
	<input type="radio"/> 仕事で大きな成果を出せた

<input type="radio"/>	▼ 事で失敗・挫折した
<input type="radio"/>	尊敬できる上司や先輩と仕事をした
<input type="radio"/>	同僚や上司などの転職を間近に見た
<input type="radio"/>	同僚や先輩と本音で語り合う機会があった
<input type="radio"/>	仕事の本質について考える機会があった
<input type="radio"/>	上司から期待された
<input type="radio"/>	同僚など周囲の人から期待された
<input type="radio"/>	上司に感謝された
<input type="radio"/>	同僚など周囲の人に感謝された
<input type="radio"/>	人間関係で非常に悩んだ
<input type="radio"/>	周囲の人や組織から、指導・教育・支援を受けた
<input type="radio"/>	自分自身のものごとの見方や考え方、行動に強く影響を与えてくれる人との出会いがあった
<input type="radio"/>	仕事がルーチンになったと感じた
<input type="radio"/>	仕事の修羅場をなんとか乗り切った
<input type="radio"/>	仕事の大きな目標を達成した
<input type="radio"/>	転職した
<input type="radio"/>	海外勤務を経験した
<input type="radio"/>	社外の人との交流が増えた
<input type="radio"/>	希望の部署に異動した
<input type="radio"/>	行きたい部署に異動した
<input type="radio"/>	出向を経験した
<input type="radio"/>	職種や担当業務が変更になった
<input type="radio"/>	同僚にライバル意識を持った
<input type="radio"/>	後輩が活躍するのに目の当たりにした
<input type="radio"/>	仕事をしながら学校に通った
<input type="radio"/>	資格を取得した
<input type="radio"/>	社員研修を受けた
<input type="radio"/>	キャリアデザインや自己啓発の機会(研修など)があった
<input type="radio"/>	病気になった・体をこわした
<input type="radio"/>	結婚した
<input type="radio"/>	子どもができた
<input type="radio"/>	離婚した
<input type="radio"/>	近親者の死に直面した
Q22	(Q21回答①～⑤のテキストを「」で挿入)時、あなたは以下のどの段階であったと思いますか。最も近いと思われるものをお選びください。 ① ② ③ ④ ⑤を縦に表示。段階をそれぞれブルダウンで聞く
<input type="radio"/>	第一段階 自分がこだわっていききたい仕事のテーマや分野が定まっていない段階
<input type="radio"/>	第二段階 自分がこだわっていききたい仕事のテーマや分野は意識し始めているが、そのための準備をしていない段階
<input type="radio"/>	第三段階 自分がこだわっていききたい仕事のテーマや分野で、必要な知識や技術を学ぶ等の準備をしている段階
<input type="radio"/>	第四段階 自分がこだわっていききたい仕事のテーマや分野でひとり立ちしている段階
<input type="radio"/>	第五段階 自分がこだわっていききたい仕事のテーマや分野で自分ならではの知識や技術、やり方が高く評価されている段階
<input type="radio"/>	第六段階 自分がこだわっていききたい仕事の道をきわめ、第一人者として社会的に広く認められている段階
Q23	社会人になってからのさまざまな経験の中で、あなたの考え方や行動はどのように変わりましたか。 (3つ)
<input type="checkbox"/>	自分の人生の中で「働く」ことの位置づけ(優先順位)が変わった
<input type="checkbox"/>	自分の人生にとって「働く」ということはどのような意味を持つのか自覚できた
<input type="checkbox"/>	仕事を選択する基準(優先順位)が変わった
<input type="checkbox"/>	仕事において自分のやりたいことが変わった
<input type="checkbox"/>	仕事において自分のやりたいことが明確になった
<input type="checkbox"/>	仕事の位置づけや基準、自分のやりたいことがわからなくなった
<input type="checkbox"/>	仕事をする上で何を大事にしていくなかという軸が明確になった
<input type="checkbox"/>	仕事をする上で何を大事にしていくなかという軸が変わった
<input type="checkbox"/>	組織における自分の役割や居場所が明確になった
<input type="checkbox"/>	上司・同僚・部下とどのような関係でいたいのか(関係を築きたいのか)が明確になった
<input type="checkbox"/>	自分にとって快適な職場・仕事環境がどのようなものであるかが自覚できた

<input type="checkbox"/>	▼ 事をする上で何を大事にしていくのかという軸がわからなくなった
<input type="checkbox"/>	組織での自分の役割や居場所を見失った
<input type="checkbox"/>	自分のライフワーク(生涯にわたってやっていきたい仕事)が明確になった
<input type="checkbox"/>	自分のなりたい姿や得たいものが明確になった
<input type="checkbox"/>	自分の人生の方向性や今後のキャリアが明確になった
<input type="checkbox"/>	自分の人生の方向性や今後のキャリアが見えなくなった
<input type="checkbox"/>	自分の強みや弱み、持ち味が何かが明確になった
<input type="checkbox"/>	自分の強みや弱み、持ち味の捉え方が変わった
<input type="checkbox"/>	仕事の中で自分ならではの持ち味を生かすことができていると感じた
<input type="checkbox"/>	自分の強みや弱み、持ち味が何かがわからなくなった
<input type="checkbox"/>	どうすれば仕事もうまくいくかがはっきりわかった
<input type="checkbox"/>	多少困難な仕事であってもうまくやれる自信がもてた
<input type="checkbox"/>	仕事に対する自信を失った
<input type="checkbox"/>	仕事に対する満足度が上がった
<input type="checkbox"/>	仕事に対する満足度が下がった
<input type="checkbox"/>	あてはまるものはない
	<< 18ページ終了 >>
追加	下記の中で、とても大きく変化したものを、時系列順に5つまでお選びください (回答は1つ)
	1番目に変化したこと
	2番目に変化したこと
	3番目に変化したこと
	4番目に変化したこと
	5番目に変化したこと
<input type="checkbox"/>	自分の人生の中で「働く」ことの位置づけ(優先順位)が変わった
<input type="checkbox"/>	自分の人生にとって「働く」ということはどのような意味を持つのか自覚できた
<input type="checkbox"/>	仕事を選択する基準(優先順位)が変わった
<input type="checkbox"/>	仕事において自分のやりたいことが変わった
<input type="checkbox"/>	仕事において自分のやりたいことが明確になった
<input type="checkbox"/>	仕事の位置づけや基準、自分のやりたいことがわからなくなった
<input type="checkbox"/>	仕事をする上で何を大事にしていくのかという軸が明確になった
<input type="checkbox"/>	仕事をする上で何を大事にしていくのかという軸が変わった
<input type="checkbox"/>	組織における自分の役割や居場所が明確になった
<input type="checkbox"/>	上司・同僚・部下とどのような関係でいたいのか(関係を築きたいのか)が明確になった
<input type="checkbox"/>	自分にとって快適な職場・仕事環境がどのようなものであるかが自覚できた
<input type="checkbox"/>	仕事をする上で何を大事にしていくのかという軸がわからなくなった
<input type="checkbox"/>	組織での自分の役割や居場所を見失った
<input type="checkbox"/>	自分のライフワーク(生涯にわたってやっていきたい仕事)が明確になった
<input type="checkbox"/>	自分のなりたい姿や得たいものが明確になった
<input type="checkbox"/>	自分の人生の方向性や今後のキャリアが明確になった
<input type="checkbox"/>	自分の人生の方向性や今後のキャリアが見えなくなった
<input type="checkbox"/>	自分の強みや弱み、持ち味が何かが明確になった
<input type="checkbox"/>	自分の強みや弱み、持ち味の捉え方が変わった
<input type="checkbox"/>	仕事の中で自分ならではの持ち味を生かすことができていると感じた
<input type="checkbox"/>	自分の強みや弱み、持ち味が何かがわからなくなった
<input type="checkbox"/>	どうすれば仕事もうまくいくかがはっきりわかった
<input type="checkbox"/>	多少困難な仕事であってもうまくやれる自信がもてた
<input type="checkbox"/>	仕事に対する自信を失った
<input type="checkbox"/>	仕事に対する満足度が上がった
<input type="checkbox"/>	仕事に対する満足度が下がった

Q24	また、その中で最も大きく変化したものを一つだけお選びください。
	(回答は1つ)
	<input type="radio"/> 自分の人生の中で「働く」ことの位置づけ(優先順位)が変わった <input type="radio"/> 自分の人生にとって「働く」ということはどのような意味を持つのか自覚できた <input type="radio"/> 仕事を選択する基準(優先順位)が変わった <input type="radio"/> 仕事において自分のやりたいことが変わった <input type="radio"/> 仕事において自分のやりたいことが明確になった <input type="radio"/> 仕事の位置づけや基準、自分のやりたいことがわからなくなった <input type="radio"/> 仕事をする上で何を大事にしていくのかという軸が明確になった <input type="radio"/> 仕事をする上で何を大事にしていくのかという軸が変わった <input type="radio"/> 組織における自分の役割や居場所が明確になった <input type="radio"/> 上司・同僚・部下とどのような関係でいたいのか(関係を築きたいのか)が明確になった <input type="radio"/> 自分にとって快適な職場・仕事環境がどのようなものであるかが自覚できた <input type="radio"/> 仕事をする上で何を大事にしていくのかという軸がわからなくなった <input type="radio"/> 組織での自分の役割や居場所を見失った <input type="radio"/> 自分のライフワーク(生涯にわたってやっていきたい仕事)が明確になった <input type="radio"/> 自分のなりたい姿や得たいものが明確になった <input type="radio"/> 自分の人生の方向性や今後のキャリアが明確になった <input type="radio"/> 自分の人生の方向性や今後のキャリアが見えなくなった <input type="radio"/> 自分の強みや弱み、持ち味が何かが明確になった <input type="radio"/> 自分の強みや弱み、持ち味の捉え方が変わった <input type="radio"/> 仕事の中で自分ならではの持ち味を生かすことができていると感じた <input type="radio"/> 自分の強みや弱み、持ち味が何かがわからなくなった <input type="radio"/> どうすれば仕事がうまくいくかがはっきりわかった <input type="radio"/> 多少困難な仕事であってもうまくやれる自信がもてた <input type="radio"/> 仕事に対する自信を失った <input type="radio"/> 仕事に対する満足度が上がった <input type="radio"/> 仕事に対する満足度が下がった
	<< 19ページ終了 >>
Q25	「Q21回答のテキストを挿入」で、あなたの考え方や行動が変わったり、確信を深めたりした程度をお答えください。
	(回答は1つ)
	<input type="radio"/> かなり変化があった <input type="radio"/> 変化があった <input type="radio"/> 多少は変化があった <input type="radio"/> 変化がなかった
	<< 20ページ終了 >>
Q26	あなたが仕事をする上で転機となった、 1番目の転機(Q21回答のテキストを挿入) 2番目の転機(Q21回答のテキストを挿入) 3番目の転機(Q21回答のテキストを挿入) 4番目の転機(Q21回答のテキストを挿入) 5番目の転機(Q21回答のテキストを挿入) を通じて、あなたの考え方や行動が変わったり、確信を深めたりした程度をお答えください。
	(回答は1つ)
	<input type="radio"/> かなり変化があった <input type="radio"/> 変化があった <input type="radio"/> 多少は変化があった <input type="radio"/> 変化がなかった
	<< 21ページ終了 >>
Q27	社会人になってからのあなた自身のものごとの見方や考え方・行動に、最も影響した人や組織を選んでください。
	(回答はいくつでも)
	<input type="checkbox"/> 家族(父母・祖父母・兄弟姉妹・親戚・配偶者・自分の子どもなど) <input type="checkbox"/> 学校時代の知人や友人(学校の友達・先輩後輩・教師) <input type="checkbox"/> 専門家(自分の分野の指導者) <input type="checkbox"/> 同じ職場の上司、先輩、同僚 <input type="checkbox"/> 違う職場の上司、先輩、同僚 <input type="checkbox"/> あなたの力や能力を認めている組織(企業や団体) <input type="checkbox"/> 偶然のめぐりあわせで出会った人や組織 <input type="checkbox"/> その他の人や組織() <input type="checkbox"/> あてはまるものはない

	<< 22ページ終了 >>
Q28	社会人になってからのあなた自身のものごとの見方や考え方・行動に一番影響した人や組織を1つだけ選んでください。 (回答は1つ)
	<input type="radio"/> 家族(父母・祖父母・兄弟姉妹・親戚・配偶者・自分の子どもなど) <input type="radio"/> 学校時代の知人や友人(学校の友達・先輩後輩・教師) <input type="radio"/> 専門家(自分の分野の指導者) <input type="radio"/> 同じ職場の上司、先輩、同僚 <input type="radio"/> 違う職場の上司、先輩、同僚 <input type="radio"/> あなたの力や能力を認めている組織(企業や団体) <input type="radio"/> 偶然のめぐりあわせで出会った人や組織 <input type="radio"/> その他の人や組織(テキスト引き継ぎ)
	<< 23ページ終了 >>
Q29	最も影響を受けた人や組織(Q28回答のテキスト挿入)から、具体的にどのような支援を受けましたか。 (回答は1つ)
	知識や技術、ものごとの道理を教えてくれた あるべき成果や取組姿勢、態度を示してくれた 仕事の紹介や資金の援助など、手を貸してくれた 進路の要望を伝えたり、希望する進路を尋ねてくれた 新たな役割や課題を任せて、やらせてくれた 次のステージにつながるキーパーソンを紹介したり、推薦してくれた あきらめたり、やめそうな時に気持ちをふるいたたせてくれた 共通の課題と一緒に挑戦してくれた 自分の存在や考えを受け入れ、尊重してくれた 自分の体調や生活を気遣い、先回りした支援をしてくれた 一般的な基準から外れていることについて強く批判された 後の「反発心からの奮起・行動」につながる、強い否定をされた <input type="radio"/> かなりあてはまる <input type="radio"/> あてはまる <input type="radio"/> ややあてはまる <input type="radio"/> まったくあてはまらない
	<< 24ページ終了 >>
削除	これまでに、その後の自分の人生を決定づけるような仕事上での転機は何回ありましたか。 (回答は1つ) ※0～10回まででお答えください。 () 回
削除	そのうち、自分が選択・決断に関わったのは何回ですか。 (回答は1つ) () 回
削除	自分が選択・決断に関わった仕事上の転機のうち、納得感のあった選択・決断は何回ありましたか (回答は1つ) () 回
Q30	あなたはこれまでに、働くことに「大きな喜び」を感じたことはありますか。 (回答は1つ) <input type="radio"/> 感じたことがある <input type="radio"/> 感じたことはない
	<< 25ページ終了 >>
Q31	働くことに「大きな喜び」をはじめて感じたのは、何歳くらいの頃ですか。 (回答は半角数字で入力)
	<< 26ページ終了 >>
Q32	あなたは、この1年間、働くことに喜びを感じていましたか。 (回答は1つ) <input type="radio"/> 非常に感じている <input type="radio"/> 感じている <input type="radio"/> やや感じている <input type="radio"/> どちらともいえない <input type="radio"/> あまり感じていない <input type="radio"/> 感じていない <input type="radio"/> 全く感じていない

	<< 27ページ終了 >>
Q33	この1年間の働く喜びは、それ以前と比べて変化がありますか。
	(回答は1つ)
<input type="radio"/>	以前より増えている
<input type="radio"/>	あまり変わらない
<input type="radio"/>	以前より減っている
<input type="radio"/>	答えられない
Q34	そのようにお答えになったのはなぜですか。
	(回答は具体的に)
	()
	<< 28ページ終了 >>
Q35	仕事をする上で、働く喜びは必要だと思いますか。
	(回答は1つ)
<input type="radio"/>	とても必要だと思う
<input type="radio"/>	必要だと思う
<input type="radio"/>	やや必要だと思う
<input type="radio"/>	どちらともいえない
<input type="radio"/>	あまり必要だと思わない
<input type="radio"/>	必要だと思わない
<input type="radio"/>	全く必要だと思わない
	<< 29ページ終了 >>
Q36	あなたは、この1年間、仕事をする上で、以下それぞれの内容はどのくらいあてはまりましたか。
	(回答は1つ)
	※「お客様」についての質問では、直接社外のお客様と接する機会のない方は、「お客様」という言葉に、社外だけでなく社内の依頼元なども含めてご回答ください。
	生活していくために必要な収入を得ている
	自由に使える収入を得ている
	仕事の内容に見合った収入を得ている
	思った以上に収入が多い
	教育を受ける機会がある
	自分にはできないと思っていたことができるようになっている
	少しずつ一人前になっている実感がある
	新しいスキルを身につけることができる
	人間的に成長しているという実感がある
	専門分野を極めている
	自分の市場価値が高まっている
	職場に自分の居場所がある
	日々、自分がやるべき仕事がある
	自分の役割がある
	お客様に必要とされている
	職場の仲間に必要とされている
	会社の一員として認められている
	誰かの役に立っている
	お客様に感謝される
	自分のために親身になってくれる人がいる
	お客様に期待されている
	お客様の役に立っている
	気さくに話せる人がいる
	信頼できる人がいる
	理解しあえる人がいる
	協力してくれる人がいる
	出会った人と長くつきあっている
	仕事のおかげで自分らしく生活できている
	未知のものや未経験のことに出会っている
	働ける場所がある
	落ち着いて今の仕事を続けられる
	仕事のスケジュールは自分で決められる
	好きなことに関わっている
	希望する場所で働けている
	無理せずに働くことができる
	思う存分働くことができる

	▼ い続けてきた希望がかなえられている
	社会や国の発展に貢献できている
	他者から学ぶことができている
	自分のことを鍛えてくれる人がいる
	これまでつちかかってきた経験を次の世代に伝えられている
	これまでの世の中の価値観ややり方を超越することができている
	協力したいと思う人がいる
	安定的に収入を得ている
	経済的に自立することができている
	お客様に育てられている実感がある
	社会的な地位が高い仕事である
	社外の多くの人から注目されている
	スキルや業績について社外で認められている
	持っている力を出し切ったという実感がある
	「精一杯働いた」という実感がある
	何かをやりとげたという実感がある
	<input type="radio"/> あてはまる
	<input type="radio"/> ややあてはまる
	<input type="radio"/> どちらともいえない
	<input type="radio"/> あまりあてはまらない
	<input type="radio"/> あてはまらない
	<< 30ページ終了 >>
Q37	以下それぞれの内容に関して、最も近いものをお選びください。この1年間を振り返ってお答えください。 (回答は1つ)
	常に、期待以上の成果をあげている方だ
	社内の同年代と比べて、昇進スピードが早い方だ
	社内の同年代と比べて、高い収入を得ている方だ
	<input type="radio"/> そう思う
	<input type="radio"/> ややそう思う
	<input type="radio"/> どちらともいえない
	<input type="radio"/> あまりそう思わない
	<input type="radio"/> そう思わない
Q38	あなたは、現在の仕事の中で、自分ならではの持ち味を生かすことができていると思いますか。 (回答は1つ)
	<input type="radio"/> そう思う
	<input type="radio"/> ややそう思う
	<input type="radio"/> どちらともいえない
	<input type="radio"/> あまりそう思わない
	<input type="radio"/> そう思わない
	ここからは、あなたの仕事に対する評価や価値観をおたずねします。
Q39	あなたは以下のそれぞれについて、仕事をする上でどの程度なくてはならないものだと思いますか。 (回答は1つ)
	※「お客様」についての質問では、直接社外のお客様と接する機会のない方は、「お客様」という言葉に、社外だけでなく社内の依頼元なども含めてご回答ください。
	生活していくために必要な収入を得ている
	自由に使える収入を得ている
	仕事の内容に見合った収入を得ている
	思った以上に収入が多い
	教育を受ける機会がある
	自分にはできないと思っていたことができるようになっている
	少しずつ一人前になっている実感がある
	新しいスキルを身につけることができている
	人間的に成長しているという実感がある
	専門分野を極めていく
	自分の市場価値が高まっている
	職場に自分の居場所がある
	日々、自分がやるべき仕事がある
	自分の役割がある

	▼ 客様に必要とされている
	職場の仲間が必要とされている
	会社の一員として認められている
	誰かの役に立っている
	お客様に感謝される
	自分のために親身になってくれる人がいる
	お客様に期待されている
	お客様の役に立っている
	気さくに話せる人がいる
	信頼できる人がいる
	理解しあえる人がいる
	協力してくれる人がいる
	出会った人と長くつきあえている
	仕事のおかげで自分らしく生活できている
	未知のものや未経験のことに出会っている
	働ける場所がある
	落ち着いて今の仕事を続けられる
	仕事のスケジュールは自分で決められる
	好きなことに関われている
	希望する場所で働けている
	無理せずに働くことができる
	思う存分働くことができる
	思い続けてきた希望がかなえられている
	社会や国の発展に貢献できている
	他者から学ぶことができている
	自分のことを鍛えてくれる人がいる
	これまでつちかってきた経験を次の世代に伝えられている
	これまでの世の中の価値観ややり方を超えることができている
	協力したいと思う人がいる
	安定的に収入を得ている
	経済的に自立することができている
	お客様に育てられている実感がある
	社会的な地位が高い仕事である
	社外の多くの人から注目されている
	スキルや業績について社外で認められている
	持っている力を出し切ったという実感がある
	「精一杯働いた」という実感がある
	何かをやりとげたという実感がある
	<input type="radio"/> 絶対になくてはならない
	<input type="radio"/> なくてはならない
	<input type="radio"/> あった方がよい
	<input type="radio"/> なくてもよい
	<< 31ページ終了 >>
Q40	働く喜びは自分で増やせると思いますか。
	(回答は1つ)
	<input type="radio"/> 増やせると思う
	<input type="radio"/> 増やせると思わない
	<< 32ページ終了 >>
	ここからは、働くつらさについておたずねします。
Q41	あなたは、この1年間、働くことにつらさを感じていましたか。
	(回答は1つ)
	<input type="radio"/> 非常に感じている
	<input type="radio"/> 感じている
	<input type="radio"/> やや感じている
	<input type="radio"/> どちらともいえない
	<input type="radio"/> あまり感じていない
	<input type="radio"/> 感じていない
	<input type="radio"/> 全く感じていない

Q42	以下それぞれの内容に関して、もっとも近いものをお選びください。
	(回答は1つ)
	今の仕事が好きだ
	今の仕事を長く続けようと思っている
	今の仕事は収入を得る手段以外のなにものでもない
	ビジョン・目標をもって今の仕事をしている
	<input type="radio"/> そう思う
	<input type="radio"/> ややそう思う
	<input type="radio"/> どちらともいえない
	<input type="radio"/> あまりそう思わない
	<input type="radio"/> そう思わない
	<< 34ページ終了 >>
Q43	以下それぞれの内容に関して、もっとも近いものをお選びください。
	(回答は1つ)
	※ここでは今の仕事に関わらず、働くことや仕事全般についてお答えください。
	働くことが好きだ
	できる限り長く働きたい
	仕事は収入を得る手段以外のなにものでもない
	将来のビジョン・目標をもって働いている
	心身ともに健康で働けている
	私にとって仕事が生きがいである
	私にとって最も重要なことは仕事に関することである
	<input type="radio"/> そう思う
	<input type="radio"/> ややそう思う
	<input type="radio"/> どちらともいえない
	<input type="radio"/> あまりそう思わない
	<input type="radio"/> そう思わない
	<< 35ページ終了 >>
	最後に、あなたご自身についておたずねします。
Q44	お子さまはいらっしゃいますか。いらっしゃる方は、あてはまるお子さまをすべてお選びください。
	(回答はいくつでも)
	※同居・非同居は問いません。
	<input type="checkbox"/> 未就学児
	<input type="checkbox"/> 小学生
	<input type="checkbox"/> 中学生
	<input type="checkbox"/> 高校生
	<input type="checkbox"/> 大学生(専修各種学校、短期大学、高等工業専門学校、大学院含む)
	<input type="checkbox"/> 社会人
	<input type="checkbox"/> その他
	<input type="checkbox"/> 子どもはいない
	<< 36ページ終了 >>
Q45	現在、同居しているのはどなたですか。
	(回答はいくつでも)
	<input type="checkbox"/> 1人暮らし
	<input type="checkbox"/> 父(義理の父を含む)
	<input type="checkbox"/> 母(義理の母を含む)
	<input type="checkbox"/> 兄弟姉妹
	<input type="checkbox"/> 祖父または祖母
	<input type="checkbox"/> 配偶者(内縁関係を含む)
	<input type="checkbox"/> 子ども
	<input type="checkbox"/> 友人・ルームメイト・同僚
	<input type="checkbox"/> その他の人
	<< 37ページ終了 >>
Q46	あなたは世帯主ですか。
	(回答は1つ)
	<input type="radio"/> はい
	<input type="radio"/> いいえ

Q47	あなたには、子ども、親、祖父母など、養育しなければならない方がいらっしゃいますか。(同居していてもしていなくても構いません) (回答は1つ)
<input type="radio"/>	いる
<input type="radio"/>	いない
<< 39ページ終了 >>	
Q48	昨年のあなた個人の年収(2012年4月～2013年3月末までの税込みの実績)を教えてください。 (回答は半角数字で入力) ※臨時収入、副収入は除いてお答えください。 ()万円
Q49	昨年の世帯年収(2012年4月～2013年3月末までの税込みの実績)を教えてください。 (回答は半角数字で入力) ※臨時収入、副収入は除いてお答えください。 ()万円
<< 40ページ終了 >>	
Q50	あなたの最終卒業校は次のどれですか。 (回答は1つ)
<input type="radio"/>	中学校
<input type="radio"/>	高等学校
<input type="radio"/>	専修各種学校
<input type="radio"/>	短期大学
<input type="radio"/>	高等工業専門学校
<input type="radio"/>	大学
<input type="radio"/>	大学院
<< 41ページ終了 >>	
Q51	以下それぞれの内容は、あなたの生活にとってどの程度重要ですか。 (回答は1つ)
<input type="radio"/>	家族
<input type="radio"/>	友人・知人
<input type="radio"/>	趣味
<input type="radio"/>	仕事
<input type="radio"/>	住んでいる地域
<input type="radio"/>	非常に重要である
<input type="radio"/>	やや重要である
<input type="radio"/>	どちらともいえない
<input type="radio"/>	あまり重要でない
<input type="radio"/>	全く重要でない
<< 42ページ終了 >>	
	中学時代のことについておたずねします。
Q52	中学3年生の頃、あなたの学業の成績は、学年全体の中でどれくらいでしたか。 (回答は1つ)
<input type="radio"/>	上のほう
<input type="radio"/>	やや上のほう
<input type="radio"/>	真ん中あたり
<input type="radio"/>	やや下のほう
<input type="radio"/>	下のほう
<< 43ページ終了 >>	
	高校時代のことについておたずねします。
Q53	高校時代にあなた自身を一番成長させてくれた経験をお答えください。 (回答は1つ)
<input type="radio"/>	教科の学習
<input type="radio"/>	文化祭や体育祭などの学校行事
<input type="radio"/>	部活動
<input type="radio"/>	リーダー経験
<input type="radio"/>	アルバイト
<input type="radio"/>	恋愛経験
<input type="radio"/>	友人関係
<input type="radio"/>	将来つきたい仕事の発見
<input type="radio"/>	ボランティア活動
<input type="radio"/>	大学受験
<input type="radio"/>	習い事

	留学経験
追加	(Q53で選択した内容を「」表示)を通じて、得られた事柄を以下からお選びください。 (回答は1つ)
	<input type="checkbox"/> 協調性やチームワーク力
	<input type="checkbox"/> 活動そのものを通して得られた知識や技能
	<input type="checkbox"/> 精神的なタフさ、精神力
	<input type="checkbox"/> 何かをチームで達成することの喜び
	<input type="checkbox"/> その活動を通じて得られた人脈や人間関係
	<input type="checkbox"/> 対人コミュニケーション力
	<input type="checkbox"/> 継続的に努力する習慣や態度
	<input type="checkbox"/> 礼儀や上下関係の基本
	<input type="checkbox"/> 失敗や困難な体験からの学習
	<input type="checkbox"/> 集団で物事を進める基本的なスキル
	<input type="checkbox"/> 自分に対する自信
	<input type="checkbox"/> 突発的な出来事への対応力
	.物事の本質を捉える力
	.既成の概念にとらわれず、自分の頭で考える力
	自ら進んで機会を作らないと得られるものが少ないことへの気づき
	つまずいた時に自分なりのやり方で解決していく方法
	社会に関心を持つこと
	.自分の意見を持つこと
	<input type="checkbox"/> その他()
	<input type="checkbox"/> あてはまるものはない
追加	高校時代を振り返って、現在のあなたの考え方や行動に特に大きな影響を与えた人について、お答えください (回答は1つ)
	家族(父母・祖父母・兄弟姉妹・親戚など)
	学校の友達・先輩・後輩
	学校の教師
	学習塾の教師・家庭教師
	能力を認めてくれた学校外の組織や団体
	偶然のめぐりあわせで出会った人や組織
	彼・彼女
	家族ではない社会人
	<< 44ページ終了 >>
	大学・短大・専門学校時代のことについておたずねします。
Q54	大学・短大・専門学校時代にあなた自身を一番成長させてくれた経験をお答えください。 (回答は1つ)
	専門分野の学習
	サークル・同好会・部活動
	リーダー経験
	アルバイト
	恋愛経験
	インターネットやSNS
	友人関係
	将来つきたい仕事の発見
	ボランティア活動
	習い事
	留学経験
	インターンシップ
	就職活動
追加	(Q54で選択した内容を「」表示)を通じて、得られた事柄を以下からお選びください。 (回答はいくつでも)
	<input type="checkbox"/> 協調性やチームワーク力
	<input type="checkbox"/> 活動そのものを通して得られた知識や技能
	<input type="checkbox"/> 精神的なタフさ、精神力
	<input type="checkbox"/> 対人コミュニケーション力
	<input type="checkbox"/> 継続的に努力する習慣や態度
	<input type="checkbox"/> 失敗や困難な体験からの学習
	<input type="checkbox"/> 集団で物事を進める基本的なスキル
	<input type="checkbox"/> 自分に対する自信
	.物事の本質を捉える力

	▼ 或の概念にとらわれず、自分の頭で考える力
	自ら進んで機会を作らないと得られるものが少ないことへの気づき
	つまづいた時に自分なりのやり方で解決していく方法
	社会に関心を持つこと
	自分の意見を持つこと
	その他()
	あてはまるものはない
追加	大学・短大・専門学校時代を振り返って、現在のあなたの考え方や行動に特に大きな影響を与えた人について、お答えください (回答は1つ)
	家族(父母・祖父母・兄弟姉妹・親戚など)
	学校の友達・先輩・後輩
	自分の専門分野の指導者(指導教官)
	自分の専門分野以外の指導者
	能力を認めてくれた学校外の組織や団体
	偶然のめぐりあわせで出会った人や組織
	彼・彼女
	いつかあの人のようになりたいと思える人
	社会人
	<< 45ページ終了 >>
Q55	中学校・高校時代を振り返って、現在のあなたの考え方や行動に特に大きな影響を与えた経験や人について、あてはまるものをすべてお選びください。 (回答はいくつでも)
	【中学時代まで】
	<input type="checkbox"/> 中学受験のための学習塾・家庭教師
	<input type="checkbox"/> 中学受験での第一志望校合格
	<input type="checkbox"/> 中学受験での第一志望校不合格
	<input type="checkbox"/> 勉強についていけなかったこと・面白くなかったこと
	<input type="checkbox"/> 中学校の部活動
	<input type="checkbox"/> 中学校の部活動の退部経験
	<input type="checkbox"/> 中学校の生徒会役員やクラスの委員長・副委員長経験
	<input type="checkbox"/> 楽器や習字、水泳など、学校以外での習い事
	<input type="checkbox"/> 楽器や習字、水泳など、学校以外での習い事の中断・中止
	<input type="checkbox"/> 学校以外でのコンクール(音楽祭や数学オリンピックなど)への参加
	<input type="checkbox"/> 中学の先生との出会い
	<input type="checkbox"/> 中学の先輩・友人・知人との出会い
	<input type="checkbox"/> 中学以外の友人・知人との出会い
	<input type="checkbox"/> 彼・彼女との出会い
	<input type="checkbox"/> いつかあの人のようになりたいと思える人との出会い
	<input type="checkbox"/> 将来つきたい仕事の発見
	<input type="checkbox"/> 高校受験のための学習塾・家庭教師
	<input type="checkbox"/> 高校受験での第一志望校合格
	<input type="checkbox"/> 高校受験での第一志望校不合格
	【高校時代】
	<input type="checkbox"/> 高校中退
	<input type="checkbox"/> 勉強についていけなかったこと・面白くなかったこと
	<input type="checkbox"/> 学校行事の実行委員(文化祭、体育祭など)の経験
	<input type="checkbox"/> 学校の部活動
	<input type="checkbox"/> 学校の部活動の退部経験
	<input type="checkbox"/> 学校の生徒会役員やクラスの委員長・副委員長経験
	<input type="checkbox"/> 楽器や習字、水泳など、学校以外での習い事
	<input type="checkbox"/> 楽器や習字、水泳など、学校以外での習い事の中断・中止
	<input type="checkbox"/> 学校以外でのコンクールや活動(音楽祭や数学オリンピックなど)への参加
	<input type="checkbox"/> 高校の先生との出会い
	<input type="checkbox"/> 高校の先輩・友人・知人との出会い
	<input type="checkbox"/> 高校以外の友人・知人との出会い
	<input type="checkbox"/> 彼・彼女との出会い
	<input type="checkbox"/> いつかあの人のようになりたいと思える人との出会い
	<input type="checkbox"/> アルバイト
	<input type="checkbox"/> 将来つきたい仕事の発見
	<input type="checkbox"/> 大学(短大)受験のための学習塾・家庭教師

<input type="checkbox"/>	▼ 専(短大)受験での第一志望校合格
<input type="checkbox"/>	大学(短大)受験での第一志望校不合格
<input type="checkbox"/>	専門学校進学を選んだこと
<input type="checkbox"/>	大学や短大、専門学校以外の進路を選んだこと
<input type="checkbox"/>	浪人の経験
<input type="checkbox"/>	その他()
<input type="checkbox"/>	特に大きな影響を与えたものはない
<< 46ページ終了 >>	
Q56	大学・短大・専門学校時代を振り返って、現在のあなたの考え方や行動に特に大きな影響を与えた経験や人について、あてはまるものをすべてお選びください。 (回答はいくつでも)
<input type="checkbox"/>	通常の授業・講義
<input type="checkbox"/>	ゼミ・研究室での日頃の勉強・研究
<input type="checkbox"/>	卒業論文への取り組み
<input type="checkbox"/>	学校の社会連携プロジェクトへの参加
<input type="checkbox"/>	授業・講義についていけなかったこと・面白くなかったこと
<input type="checkbox"/>	大学・短大、専門学校の中退
<input type="checkbox"/>	体育会での活動経験
<input type="checkbox"/>	体育会での役員経験
<input type="checkbox"/>	体育会の退部経験
<input type="checkbox"/>	クラブ・サークルでの活動経験
<input type="checkbox"/>	クラブ・サークルの退会経験
<input type="checkbox"/>	クラブ・サークルでの役員経験
<input type="checkbox"/>	個人的趣味の分野での活動
<input type="checkbox"/>	海外留学
<input type="checkbox"/>	大学・短大、専門学校の先生との出会い
<input type="checkbox"/>	大学・短大、専門学校の先輩・友人・知人との出会い
<input type="checkbox"/>	大学・短大、専門学校以外の友人・知人との出会い
<input type="checkbox"/>	彼・彼女との出会い
<input type="checkbox"/>	いつかあの人のようになりたいと思える人との出会い
<input type="checkbox"/>	アルバイト
<input type="checkbox"/>	将来つきたい仕事の発見
<input type="checkbox"/>	志望企業に就職できたこと
<input type="checkbox"/>	志望企業に就職できなかったこと
<input type="checkbox"/>	就職活動
<input type="checkbox"/>	その他()
<input type="checkbox"/>	特に大きな影響を与えたものはない
<< 47ページ終了 >>	
Q57	今までの人生を振り返って、その後の人生に特に大きな影響を与えた(岐路となった)「選択」について、あてはまるものをすべてお選びください。 (回答はいくつでも)
	【中学時代】
<input type="checkbox"/>	アルバイトの選択
<input type="checkbox"/>	部活・クラブの選択
<input type="checkbox"/>	習い事の選択
<input type="checkbox"/>	高校など進路の選択
	【高校時代】
<input type="checkbox"/>	アルバイトの選択
<input type="checkbox"/>	部活・クラブの選択
<input type="checkbox"/>	文理選択
<input type="checkbox"/>	大学(短大)受験のための学習塾・家庭教師の選択
<input type="checkbox"/>	大学・短大、専門学校など進路の選択
<input type="checkbox"/>	大学・短大、専門学校以外の進路の選択
<input type="checkbox"/>	浪人の選択
	【大学・短大、専門学校時代】
<input type="checkbox"/>	アルバイトの選択
<input type="checkbox"/>	部活・クラブ・サークルの選択
<input type="checkbox"/>	ゼミ・研究室の選択
<input type="checkbox"/>	卒業論文の選択
<input type="checkbox"/>	進学先・就職先など進路の選択
<input type="checkbox"/>	職業の選択
	【社会人時代】

<input type="checkbox"/>	▼ 職の選択
<input type="checkbox"/>	転職の選択
<input type="checkbox"/>	海外留学の選択
<input type="checkbox"/>	住宅購入の選択
<input type="checkbox"/>	結婚の選択
<input type="checkbox"/>	離婚の選択
<input type="checkbox"/>	その他()
<input type="checkbox"/>	その後の人生に特に大きな影響を与えた「選択」はない
<< 48ページ終了 >>	
Q58	そのうち、主に自分が選択・決断して決めたものをお選びください。 (回答はいくつでも)
	【中学時代】
<input type="checkbox"/>	アルバイトの選択
<input type="checkbox"/>	部活・クラブの選択
<input type="checkbox"/>	習い事の選択
<input type="checkbox"/>	高校など進路の選択
	【高校時代】
<input type="checkbox"/>	アルバイトの選択
<input type="checkbox"/>	部活・クラブの選択
<input type="checkbox"/>	文理選択
<input type="checkbox"/>	大学(短大)受験のための学習塾・家庭教師の選択
<input type="checkbox"/>	大学・短大、専門学校など進路の選択
<input type="checkbox"/>	大学・短大、専門学校以外の進路の選択
<input type="checkbox"/>	浪人の選択
	【大学・短大、専門学校時代】
<input type="checkbox"/>	アルバイトの選択
<input type="checkbox"/>	部活・クラブ・サークルの選択
<input type="checkbox"/>	ゼミ・研究室の選択
<input type="checkbox"/>	卒業論文の選択
<input type="checkbox"/>	進学先・就職先など進路の選択
<input type="checkbox"/>	職業の選択
	【社会人時代】
<input type="checkbox"/>	退職の選択
<input type="checkbox"/>	転職の選択
<input type="checkbox"/>	海外留学の選択
<input type="checkbox"/>	住宅購入の選択
<input type="checkbox"/>	結婚の選択
<input type="checkbox"/>	離婚の選択
<input type="checkbox"/>	その他(テキスト引継)
<input type="checkbox"/>	主に自分が選択・決断して決めたものはない
<< 49ページ終了 >>	
Q59	これまでの人生経験や仕事経験を振り返り、自分自身の「人生における選択」に点数をつける としたら何点でしょうか？100点満点でお答えください。 (回答はいくつでも)
	【中学時代】
<input type="checkbox"/>	アルバイトの選択
<input type="checkbox"/>	部活・クラブの選択
<input type="checkbox"/>	習い事の選択
<input type="checkbox"/>	入学する高校の選択
	【高校時代】
<input type="checkbox"/>	アルバイトの選択
<input type="checkbox"/>	体育会、クラブ・サークルの選択
<input type="checkbox"/>	習い事の選択
<input type="checkbox"/>	大学(短大)受験のための学習塾・家庭教師の選択
<input type="checkbox"/>	入学する大学・短大、専門学校進学を選択
<input type="checkbox"/>	大学・短大、専門学校以外の進路の選択
<input type="checkbox"/>	浪人の選択
	【大学・短大、専門学校時代】
<input type="checkbox"/>	アルバイトの選択
<input type="checkbox"/>	部活・クラブの選択
<input type="checkbox"/>	ゼミ・研究室の選択
<input type="checkbox"/>	卒業論文の選択

<input type="checkbox"/>	▼ 留学の選択
<input type="checkbox"/>	就職先の選択
	【社会人時代】
<input type="checkbox"/>	退職の選択
<input type="checkbox"/>	転職先の選択
<input type="checkbox"/>	海外留学の選択
<input type="checkbox"/>	住宅購入の選択
<input type="checkbox"/>	結婚の選択
<input type="checkbox"/>	離婚の選択
<input type="checkbox"/>	その他(テキスト引継)
<input type="checkbox"/>	納得感のあった選択はない
	<< 50ページ終了 >>
Q60	下記の文章を読み、どのくらい同意するかを、下記の測定尺度(1ー7)を使って示してください。
	(回答は1つ)
	ほとんどの面で、私の人生は私の理想に近い。
	私の人生は、とてもすばらしい状態だ。
	私は自分の人生に満足している。
	私はこれまで、自分の人生に求める大切なものを得てきた。
	もう一度人生をやり直せるとしても、ほとんど何も変えないだろう。
<input type="radio"/>	1 強く反対する
<input type="radio"/>	2 反対する
<input type="radio"/>	3 かすかに反対する
<input type="radio"/>	4 どちらでもない
<input type="radio"/>	5 かすかに同意する
<input type="radio"/>	6 同意する
<input type="radio"/>	7 強く同意する
	<< 51ページ終了 >>
Q61	このアンケートについて、あるいは仕事や働くことについて、何かお感じになることがありましたら、なんでも結構ですので自由にお書きください。
	(回答は具体的に)
	()

(6) 働き方に関するアンケート (第9章)

働き方に関するアンケート

アンケートにアクセスしていただき、ありがとうございます。

このアンケートは次の条件に当てはまる方にアンケートを実施しています

・東京、千葉、埼玉、神奈川にお住まいの方。
・18～59歳の方。
・8/25(水)～8/31(火)に1日でも働いた方。

・下記のうち、**1～7(正社員～業務委託まで)の就業形態**にお就きの方。

＜対象となる方＞

- 1.正社員・正職員
 - 2.パートタイマー
 - 3.契約社員・嘱託
 - 4.フリーター(社会人アルバイト)
 - 5.派遣社員
 - 6.業務委託
(従業員を持たず、個人で、特定の1社との契約に基づき、専属的に業務にたずさわる方)
 - 7.業務委託
(従業員を持たず、個人で、複数の会社との契約に基づき、業務にたずさわる方)
- にお願いしております。

＜対象とならない方＞

- 8.経営者・役員
- 9.自営・自営手伝い
- 10.専業主婦
- 11.内職
- 12.家事手伝い
- 13.無職
- 14.学生
- 15.その他

アンケート内には年収、職種・業種などを詳しく聞き出す内容が含まれています。

アンケートの回答途中で中断し、ブラウザを閉じた場合でも、再度アクセスいただければ、それまで回答していたページが表示されますので、ご都合に合わせて何回かに分けて回答していただけます。

条件をご確認の上、よろしければアンケートにご協力お願いいたします。

質問番号	質問																																																								
F1	あなたの性別をお答えください (回答は1つ) 1. 男性 2. 女性																																																								
F2	あなたの現在の年齢をお答えください (回答は半角数字で入力) () 歳																																																								
F3	現在、どちらにお住まいですか。 (回答は1つ) 1. 東京 2. 千葉 3. 埼玉 4. 神奈川 5. その他																																																								
F4	あなたの出身地(都道府県)はどちらですか。 出身地とは、必ずしも出生した所に限らず、ご自分が出身地だと思っている所をお答えください。 (回答は1つ) <table><tbody><tr><td>1. 北海道</td><td>15. 新潟県</td><td>26. 京都府</td><td>40. 福岡県</td></tr><tr><td>2. 青森県</td><td>16. 富山県</td><td>27. 大阪府</td><td>41. 佐賀県</td></tr><tr><td>3. 岩手県</td><td>17. 石川県</td><td>28. 兵庫県</td><td>42. 長崎県</td></tr><tr><td>4. 宮城県</td><td>18. 福井県</td><td>29. 奈良県</td><td>43. 熊本県</td></tr><tr><td>5. 秋田県</td><td>19. 山梨県</td><td>30. 和歌山県</td><td>44. 大分県</td></tr><tr><td>6. 山形県</td><td>20. 長野県</td><td>31. 鳥取県</td><td>45. 宮崎県</td></tr><tr><td>7. 福島県</td><td>21. 岐阜県</td><td>32. 島根県</td><td>46. 鹿児島県</td></tr><tr><td>8. 茨城県</td><td>22. 静岡県</td><td>33. 岡山県</td><td>47. 沖縄県</td></tr><tr><td>9. 栃木県</td><td>23. 愛知県</td><td>34. 広島県</td><td>48. 海外</td></tr><tr><td>10. 群馬県</td><td>24. 三重県</td><td>35. 山口県</td><td></td></tr><tr><td>11. 埼玉県</td><td>25. 滋賀県</td><td>36. 徳島県</td><td></td></tr><tr><td>12. 千葉県</td><td></td><td>37. 香川県</td><td></td></tr><tr><td>13. 東京都</td><td></td><td>38. 愛媛県</td><td></td></tr><tr><td>14. 神奈川県</td><td></td><td>39. 高知県</td><td></td></tr></tbody></table>	1. 北海道	15. 新潟県	26. 京都府	40. 福岡県	2. 青森県	16. 富山県	27. 大阪府	41. 佐賀県	3. 岩手県	17. 石川県	28. 兵庫県	42. 長崎県	4. 宮城県	18. 福井県	29. 奈良県	43. 熊本県	5. 秋田県	19. 山梨県	30. 和歌山県	44. 大分県	6. 山形県	20. 長野県	31. 鳥取県	45. 宮崎県	7. 福島県	21. 岐阜県	32. 島根県	46. 鹿児島県	8. 茨城県	22. 静岡県	33. 岡山県	47. 沖縄県	9. 栃木県	23. 愛知県	34. 広島県	48. 海外	10. 群馬県	24. 三重県	35. 山口県		11. 埼玉県	25. 滋賀県	36. 徳島県		12. 千葉県		37. 香川県		13. 東京都		38. 愛媛県		14. 神奈川県		39. 高知県	
1. 北海道	15. 新潟県	26. 京都府	40. 福岡県																																																						
2. 青森県	16. 富山県	27. 大阪府	41. 佐賀県																																																						
3. 岩手県	17. 石川県	28. 兵庫県	42. 長崎県																																																						
4. 宮城県	18. 福井県	29. 奈良県	43. 熊本県																																																						
5. 秋田県	19. 山梨県	30. 和歌山県	44. 大分県																																																						
6. 山形県	20. 長野県	31. 鳥取県	45. 宮崎県																																																						
7. 福島県	21. 岐阜県	32. 島根県	46. 鹿児島県																																																						
8. 茨城県	22. 静岡県	33. 岡山県	47. 沖縄県																																																						
9. 栃木県	23. 愛知県	34. 広島県	48. 海外																																																						
10. 群馬県	24. 三重県	35. 山口県																																																							
11. 埼玉県	25. 滋賀県	36. 徳島県																																																							
12. 千葉県		37. 香川県																																																							
13. 東京都		38. 愛媛県																																																							
14. 神奈川県		39. 高知県																																																							

■現在の働き方(就業形態)についておたずねします

- Q1 あなたの現在の働き方(就業形態)は、次のどれにあたりますか。
(回答は1つ)
※「**契約社員**」とは給与や期間など個別の雇用(労働)契約を結んで働く社員を指します。
※「**業務委託**」とは雇用関係がなく、特定の取り決めに基づき仕事の依頼を受ける働き方を指します。
1. 正社員・正職員
 2. 契約社員・嘱託
 3. フリーター(社会人アルバイト)
 4. パートタイマー
 5. 派遣
 6. 業務委託(一社専属)
 7. 業務委託(複数社と契約)

■現在の勤務先(会社・団体等)のことについておたずねします

現在派遣で働いている方は、この調査の質問において、次の4つの言葉を以下のように考えてご回答ください。

- 「**現在の勤務先**」とは 派遣先の会社・団体ではなく、登録している派遣会社のことです。
 - 「**退職**」というのは、そのとき登録していた派遣会社の仕事(登録契約)が終わり、次の仕事につかないことです。
同じ派遣会社から異なった会社・団体へ派遣された場合は退職に含みません。
- 以前に派遣以外で働いていたときは、雇用されていた勤務先を辞めたことをさします。
- 「**転職**」とは、登録する派遣会社を変わること、あるいは派遣以外の働き方に変わることで、同じ派遣会社から異なった会社・団体へ派遣されることは、転職に含みません。
 - 「**前の勤務先**」とは、2010年8月25日～31日の期間以前に、
1) 現在登録している派遣会社とは別の派遣会社で派遣社員として働いていた場合は、その派遣会社のことです。
2) 正社員・正職員、契約社員・嘱託、パートタイマー、フリーター、など、派遣以外で働いていた場合は、その勤務先のことです。

- Q2 あなたが現在の勤務先に入社したのはいつですか。またそのときは何歳でしたか。
(回答は半角数字で入力)
西暦()年()月 で、その当時は()歳

- Q3 現在の勤務先の業種は何ですか。業種選択ボタンをクリックして、業種コード表からあてはまるものを1つだけお選びください。
※業種が複数にまたがる場合は、主な方をお選びください。
業種選択 → G()

- Q4 現在の勤務先の従業員数(常用雇用のアルバイト・パートを含む人数)は会社全体でどれくらいですか。
(回答は1つ)
- | | |
|-------------|----------------|
| 1. 4人以下 | 8. 300～499人 |
| 2. 5～9人 | 9. 500～999人 |
| 3. 10～19人 | 10. 1000～1999人 |
| 4. 20～29人 | 11. 2000～4999人 |
| 5. 30～49人 | 12. 5000人以上 |
| 6. 50～99人 | 13. 公務(官公庁) |
| 7. 100～299人 | |

- Q5 あなたは、現在の職場に満足していますか。
現在派遣で働いている方は、この質問については、派遣先の現在の職場についてお答えください。
(回答は1つ)
1. とても満足している
 2. 満足している
 3. どちらともいえない
 4. 不満である
 5. とても不満である

- Q6 1週間のうち、何日働いていますか。割た1週間の平均的労働時間は全部でどれくらいですか。口
(回答は半角数字で入力)
※**残業時間(サービス残業も含む)**はカウントし、通勤時間、食事時間、休憩時間は除きます。
(例: 毎日9時から17時まで、休憩1時間で週5日働く、7×5=35時間です)
※アルバイトを2箇所で行っているなど、複数の勤務先で仕事をしている場合は、合計の時間でお答えください。
※「1」日、「1」時間以上でお答えください。
- 週に()日 週に およそ合計で()時間

Q14	あなたの現在の仕事は、方法や手順が決まっていますか。 (回答は1つ)
	1. ほとんど決まっている 2. ある程度決まっている 3. あまり決まっていない 4. ほとんど決まっていない
Q15	あなたの仕事について、あてはまるものをお選びください。 (回答は1つ)
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> A: 特定の専門分野・領域を活かした、スペシャリスト・プロフェッショナル B: 特定の専門分野・領域はない、ジェネラリスト </div>
	1. Aに近い 2. ややAに近い 3. どちらともいえない 4. ややBに近い 5. Bに近い
	Q15で「特定の専門分野・領域を活かした、スペシャリスト・プロフェッショナルに近い」あるいは「やや近い」とお答えの方におたずねします。
SQ15-1	あなたの特定の専門分野・領域における仕事能力は、社内でしか通用しませんか、それとも社外でも通用しますか。 (回答は1つ)
	1. 社内でも通用しない 2. 社外でも通用する
Q16	あなたの現在の仕事内容を、全くの新人が一人でこなせるようになるには、一般的にどれくらいかかりますか。 (回答は1つ)
	1. 半年未満 2. 半年～1年未満 3. 1年～2年未満 4. 2年～3年未満 5. 3年～5年未満 6. 5年以上
Q17	あなたの現在の仕事を進めていく上で、必要とされる資格・免許がありますか。 (回答は1つ)
	1. 資格・免許がないと仕事に従事できない 2. 資格・免許を取ることを強く推奨されている 3. 資格・免許はないよりあった方が良い程度である 4. 資格・免許は必要ない
	Q17で「仕事を進めていく上で必要とされる資格・免許がある」とお答えの方におたずねします
SQ17-1	必要とされる資格・免許のうち、代表的なものをひとつお書きください。 ()
Q18	あなたは、海外赴任を経験したことがありますか。 (回答は1つ)
	1. ある 2. ない
■退職・転職経験についておたずねします	
Q19	あなたはこれまでに退職(会社や団体を辞めること)をしたことがありますか。 (回答は1つ)
	1. 退職したことがある 2. 退職したことはない
SQ19-1	退職(会社や団体を辞めること)したことがある方はその回数もお答えください。 (回答は半角数字で入力) () 回

■退職経験のある方についておたずねします

退職経験が複数回ある方の場合、一番最近の退職のことをお答えください

Q20 あなたが前の勤務先(現在の勤務先の、直前の勤務先)を退職した理由は何ですか。
あてはまるものすべてお選びください。
(回答はいくつでも)

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| 1. 定年 | 12. 肉体的にきつい仕事だから |
| 2. 契約期間の満了 | 13. 精神的にきつい仕事だから |
| 3. 会社倒産、人員整理・解雇 | 14. 自分の能力や専門性が仕事に活かせないから |
| 4. 結婚 | 15. 仕事を通じて成長感を実感できなかったから |
| 5. 出産 | 16. よりよい仕事や会社が見つかったから |
| 6. 育児に専念するため | 17. 会社の将来性や方向性への不安 |
| 7. 介護 | 18. 配置転換・出向・転籍への不満 |
| 8. 自分のけがや病気 | 19. 職場の人間関係への不満 |
| 9. 賃金への不満 | 20. 進学・資格取得のため |
| 10. 評価への不満 | 21. 独立のため |
| 11. 勤務条件(勤務時間、休日数、勤務地など)への不満 | 22. その他 具体的に:() |

引き続き、退職経験のある方におたずねします。
退職経験が複数回ある方の場合、一番最近の退職のことをお答えください。

SQ20-1 あなたが前の勤務先(現在の勤務先の、直前の勤務先)を退職した最も重要な理由は何ですか。
(回答は1つ)

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| 1. 定年 | 12. 肉体的にきつい仕事だから |
| 2. 契約期間の満了 | 13. 精神的にきつい仕事だから |
| 3. 会社倒産、人員整理・解雇 | 14. 自分の能力や専門性が仕事に活かせないから |
| 4. 結婚 | 15. 仕事を通じて成長感を実感できなかったから |
| 5. 出産 | 16. よりよい仕事や会社が見つかったから |
| 6. 育児に専念するため | 17. 会社の将来性や方向性への不安 |
| 7. 介護 | 18. 配置転換・出向・転籍への不満 |
| 8. 自分のけがや病気 | 19. 職場の人間関係への不満 |
| 9. 賃金への不満 | 20. 進学・資格取得のため |
| 10. 評価への不満 | 21. 独立のため |
| 11. 勤務条件(勤務時間、休日数、勤務地など)への不満 | 22. その他 |

引き続き、退職経験のある方におたずねします。
あなたの退職は、次の2つのうちではどちらに近いですか。

Q21 (回答は1つ)
※退職経験が複数回ある方の場合、一番最近の退職のことをお答えください。
1. 自発的退職(自分の希望、事情で退職した)
2. 非自発的退職(自分の希望や事情とは関係なく、勤務先の都合で退職した)

Q22 あなたが転職で現在の仕事を探す際に、最終的に決定した転職先、アルバイト先、派遣会社を見つけた情報源は何ですか。複数のものがあてはまる場合は、最も影響力が大きかったものを1つお選びください。
(回答は1つ)

- | | |
|-------------------|---------------------|
| 1. 働きたい会社に直接問い合わせ | 8. 新聞の求人広告 |
| 2. 学校(学生課)の窓口や掲示板 | 9. 折り込みチラシ |
| 3. ハローワーク(職業安定所) | 10. インターネットの転職情報サイト |
| 4. 民間人材紹介会社 | 11. 企業のホームページ |
| 5. 人材派遣会社 | 12. 携帯電話の求人サイト |
| 6. 有料の求人情報誌 | 13. 家族や友人・知人、縁故 |
| 7. 無料の求人情報誌やタウン誌 | 14. その他 具体的に:() |

■転職前の働き方や勤務先についておたずねします

Q23 前の勤務先(現在の勤務先の、直前の勤務先)の業種は何ですか。業種選択ボタンをクリックして、業種コード表からあてはまるものを1つだけ選択してください。
※業種が複数にまたがる場合は、主な方を選択してください。
業種選択 → G()

Q24 前の勤務先(現在の勤務先の、直前の勤務先)の従業員数(常用雇用のアルバイト・パートを含む人数)は会社全体でどれくらいですか。
(回答は1つ)
※「派遣」だった方は、派遣先の会社・団体ではなく、登録していた派遣会社のことをお答えください。

- | | |
|-------------|----------------|
| 1. 4人以下 | 8. 300～499人 |
| 2. 5～9人 | 9. 500～999人 |
| 3. 10～19人 | 10. 1000～1999人 |
| 4. 20～29人 | 11. 2000～4999人 |
| 5. 30～49人 | 12. 5000人以上 |
| 6. 50～99人 | 13. 公務(官公庁) |
| 7. 100～299人 | |

Q25	<p>前の勤務先(現在の勤務先の、直前の勤務先)での、1週間の労働日数は何日でしたか。また、1週間の平均的労働時間はどれくらいでしたか。残業時間(サービス残業も含む)はカウントし、通勤時間、食事時間、休憩時間は除きます。 (回答は半角数字で入力)</p> <p>※<u>残業時間(サービス残業も含む)はカウントし</u>、通勤時間、食事時間、休憩時間は除きます。 (例: 毎日9時から17時まで、休憩1時間で週5日働くと、7×5=35時間です)</p> <p>※アルバイトを2箇所で行っているなど、複数の勤務先で仕事をしていた場合は、合計の時間をお答えください。 ※「1」日、「1」時間以上でお答えください。</p> <p>週に()日 週に およそ<u>合計</u>で()時間</p>
Q26	<p>(A) 前の勤務先(現在の勤務先の、直前の勤務先)での職種と、(B) 現在の勤務先に転職した直後の職種は何でしたか。職種選択ボタンをクリックして、職種コード表からあてはまるものを1つずつお選びください。 また、前の勤務先(現在の勤務先の、直前の勤務先)での職種での経験年数はどのくらいでしたか。 ※職種が複数にまたがる場合は、主な方を選択してください。 ※1か月未満の場合は「0」年「1」か月とご記入ください。 ※3年の場合は「3」年「0」か月とご記入ください。</p> <p>(A) <u>転職直前</u>の職種 → () <u>転職直前</u>の職種のその勤務先での経験期間 → ()年 ()か月</p> <p>(B) 現在の会社に<u>転職直後</u>の職種 → ()</p>
Q27	<p>前の勤務先(現在の勤務先の、直前の勤務先)の働き方は次のどれにあてはまりますか。 (回答は1つ)</p> <ol style="list-style-type: none"> 正社員・正職員 契約社員・嘱託 フリーター(社会人アルバイト) パートタイマー 派遣 業務委託(一社専属) 業務委託(複数社と契約) 自営業・家族従業
Q28	<p>転職前の年収(税込み)と、転職後1年目、2年目の年収(税込み)をそれぞれお答えください。 (回答は半角数字で入力)</p> <p>※<u>転職後2年未満の方は、見込みをお答えください</u> ※転職後1年間は、試用期間や在籍期間が年収額に大きな影響を与えるため、転職後2年目の年収もおたずねします。</p> <p>A: 転職前 ()万円 B: 転職後1年目 ()万円 C: 転職後2年目 ()万円</p>
Q29	<p>あなたは、前の勤務先(現在の勤務先の、直前の勤務先)を退職した後に、雇用保険(失業給付)を受け取りましたか。 (回答は1つ)</p> <ol style="list-style-type: none"> 受けた 受けない
Q30	<p>あなたの前の勤務先(現在の勤務先の、直前の勤務先)での仕事は、方法や手順が決まっていたか。 (回答は1つ)</p> <ol style="list-style-type: none"> ほとんど決まっていた ある程度決まっていた あまり決まっていなかった ほとんど決まっていなかった
Q31	<p>あなたの前の勤務先(現在の勤務先の、直前の勤務先)での仕事について、あてはまるものをお選びください。 (回答は1つ)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>A: 特定の専門分野・領域を活かした、スペシャリスト・プロフェッショナル B: 特定の専門分野・領域はない、ジェネラリスト</p> </div> <ol style="list-style-type: none"> Aに近い ややAに近い どちらともいえない ややBに近い Bに近い
SQ31-1	<p>Q31で「特定の専門分野・領域を活かした、スペシャリスト・プロフェッショナルに近い」あるいは「やや近い」とお答えの方におたずねします。</p> <p>前の勤務先(現在の勤務先の、直前の勤務先)での特定の専門分野・領域における仕事能力は、社内でしか通用しませんか、それとも社外でも通用しますか。 (回答は1つ)</p> <ol style="list-style-type: none"> 社内でも通用しない 社外でも通用する

Q32	<p>あなたの前の勤務先(現在の勤務先の、直前の勤務先)での仕事内容を、全くの新人が一人でこなせるようになるには、一般的にどれくらいかかりますか。</p> <p>(回答は1つ)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 半年未満 2. 半年～1年未満 3. 1年～2年未満 4. 2年～3年未満 5. 3年～5年未満 6. 5年以上 																							
Q33	<p>あなたは転職する前に、何か仕事に関する資格を持っていましたか。その資格は転職するにあたって有効だったと思いますか。</p> <p>(回答は1つ)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 持っていて、転職に有効だった 2. 持っていたが、転職に有効ではなかった 3. 持っていなかった 																							
<p>Q33で「転職する前に仕事に関する資格を持っていた」とお答えの方におたずねします</p>																								
SQ33-1	<p>持っていた資格は何ですか。代表的なものをひとつ具体的に記入ください。</p> <p>()</p>																							
<p>■初めて就職したときのことについておたずねします</p>																								
Q34	<p>学校を卒業後、初めて就職したときの働き方(就業形態)は、次のどれでしたか。</p> <p>(回答は1つ)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 正社員・正職員 2. 契約社員・嘱託 3. フリーター(社会人アルバイト) 4. パートタイマー 5. 派遣 6. 業務委託(一社専属) 7. 業務委託(複数社と契約) 8. 自営業・家族従業 9. その他() 																							
Q35	<p>学校を卒業後、初めて就職するまでの状況は、次のどちらでしたか。</p> <p>(回答は1つ)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 卒業してすぐ、就職した 2. 卒業した後、就職するまでブランクの期間(無職期間)があった 																							
<p>SQ35-1 そのブランク期間(無職期間)は、次のどれでしたか。</p> <p>(回答は1つ)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 3か月未満 2. 3か月以上半年未満 3. 半年以上1年未満 4. 1年以上3年未満 5. 3年以上 																								
Q36	<p>学校を卒業後、初めて働きはじめたのは何年何月ですか。また、退職したのはいつですか。</p> <p>(回答は半角数字で入力)</p> <p>働き始めた時期→西暦()年()月</p> <p>退職した時期→西暦()年()月</p>																							
Q37	<p>あなたが学校を卒業後、初めて就職した先を退職した理由は何ですか。あてはまるものすべてお選びください。</p> <p>(回答はいくつでも)</p> <table border="0"> <tr> <td>1. 定年</td> <td>12. 肉体的にきつい仕事だから</td> </tr> <tr> <td>2. 契約期間の満了</td> <td>13. 精神的にきつい仕事だから</td> </tr> <tr> <td>3. 会社倒産、人員整理・解雇</td> <td>14. 自分の能力や専門性が仕事に活かせないから</td> </tr> <tr> <td>4. 結婚</td> <td>15. 仕事を通じて成長感を実感できなかったから</td> </tr> <tr> <td>5. 出産</td> <td>16. よりよい仕事や会社が見つかったから</td> </tr> <tr> <td>6. 育児に専念するため</td> <td>17. 会社の将来性や方向性への不安</td> </tr> <tr> <td>7. 介護</td> <td>18. 配置転換・出向・転籍への不満</td> </tr> <tr> <td>8. 自分のけがや病気</td> <td>19. 職場の人間関係への不満</td> </tr> <tr> <td>9. 賃金への不満</td> <td>20. 進学・資格取得のため</td> </tr> <tr> <td>10. 評価への不満</td> <td>21. 独立のため</td> </tr> <tr> <td>11. 勤務条件(勤務時間、休日数、勤務地など)への不満</td> <td>22. その他 具体的に:()</td> </tr> </table>		1. 定年	12. 肉体的にきつい仕事だから	2. 契約期間の満了	13. 精神的にきつい仕事だから	3. 会社倒産、人員整理・解雇	14. 自分の能力や専門性が仕事に活かせないから	4. 結婚	15. 仕事を通じて成長感を実感できなかったから	5. 出産	16. よりよい仕事や会社が見つかったから	6. 育児に専念するため	17. 会社の将来性や方向性への不安	7. 介護	18. 配置転換・出向・転籍への不満	8. 自分のけがや病気	19. 職場の人間関係への不満	9. 賃金への不満	20. 進学・資格取得のため	10. 評価への不満	21. 独立のため	11. 勤務条件(勤務時間、休日数、勤務地など)への不満	22. その他 具体的に:()
1. 定年	12. 肉体的にきつい仕事だから																							
2. 契約期間の満了	13. 精神的にきつい仕事だから																							
3. 会社倒産、人員整理・解雇	14. 自分の能力や専門性が仕事に活かせないから																							
4. 結婚	15. 仕事を通じて成長感を実感できなかったから																							
5. 出産	16. よりよい仕事や会社が見つかったから																							
6. 育児に専念するため	17. 会社の将来性や方向性への不安																							
7. 介護	18. 配置転換・出向・転籍への不満																							
8. 自分のけがや病気	19. 職場の人間関係への不満																							
9. 賃金への不満	20. 進学・資格取得のため																							
10. 評価への不満	21. 独立のため																							
11. 勤務条件(勤務時間、休日数、勤務地など)への不満	22. その他 具体的に:()																							

Q38

学校を卒業後、初めて就職した勤務先の従業員数（常用雇用のアルバイト・パートを含む人数）は会社全体でどれくらいでしたか。

（回答は1つ）

※「派遣」だった方は、派遣先の会社・団体ではなく、登録していた派遣会社のことをお答えください。

1. 4人以下

2. 5～9人

3. 10～19人

4. 20～29人

5. 30～49人

6. 50～99人

7. 100～299人

8. 300～499人

9. 500～999人

10. 1000～1999人

11. 2000～4999人

12. 5000人以上

13. 公務（官公庁）

■現在のあなたの役職についておたずねします。

Q39

現在の勤務先での役職は次のどれにあてはまりますか。名称が異なる場合も、職階（職位）が近いと思われるものをお選びください。

（回答は1つ）

※ここでの「専門職」は、営業、技術、事務など、すべての分野を含みます。

※出向中の場合は本社の役職でお答えください。

1. 部長クラスの管理職

2. 部長クラスと同待遇の専門職

3. 課長クラスの管理職

4. 課長クラスと同待遇の専門職

5. 係長・主任クラスの管理職

6. 係長・主任クラスと同待遇の専門職

7. 役職にはついていない

■現在、正社員の方におたずねします

Q40

あなたの現在の職階（職位）や資格等級、任されている役職は、同期入社の人達と比べて次のどれですか。

（回答は1つ）

※途中で今の会社に入社された方は、学校の卒業年次と入社年次との関係から同期入社に相当すると思われる人々を想定してください。

1. 同期入社に比べて早い

2. 同期入社の中で平均的なところ

3. 同期入社に比べて遅い

4. 同期入社内で、まだ差はついていない

Q41

あなたの職場では、**定期的な人事異動**がありますか。

（回答は1つ）

1. ある

2. ない

Q42

あなたは現在の勤務先で異動（配置転換や役職昇進）を経験したことがありますか。

（回答は1つ）

※ここでの異動（配置転換や役職昇進）には、職級・等級変更や、組織変更は含みません。

あくまでも、仕事内容が変わるような異動を対象とします。

※また、主務における異動を対象とし、兼務や部門横断プロジェクトへの参加等の付随的・一時的な経験は対象としません。

1. 現在の勤務先で異動（配置転換や役職昇進）を経験したことがある

2. 現在の勤務先で異動（配置転換や役職昇進）を経験したことはない

Q42で「現在の勤務先で異動（配置転換や役職昇進）を経験したことがある」とお答えの方におたずねします

SQ42-1

一番最近、異動を経験した時期と、異動前の職種をお知らせください。

異動前の職種は、職種選択ボタンをクリックして、職種コード表の番号からあてはまるものを1つお選びください。

（回答は半角数字で入力）

※1か月未満の場合は「0」年「1」か月前とご記入ください。

※3年の場合は「3」年「0」か月前とご記入ください。

※職種が複数にまたがる場合は、主な方をお書きください。

一番最近では、今から（ ）年（ ）か月前

異動前の職種は →（ ）

引き続き、Q42で「現在の勤務先で異動（配置転換や役職昇進）を経験したことがある」とお答えの方におたずねします

SQ42-2 一番最近の異動について、以下の項目ごとにあてはまる方をお選びください。
(回答は横の行ごとに1つつ)

	はい	いいえ
役職昇進をともなう異動であった	1	2
定期的な人事異動のひとつであった	1	2
異動後の仕事について、異動前の上司から詳しい説明があった	1	2
これまで経験してきた仕事とは、類似性がない仕事への異動であった	1	2
予測していた異動先であった	1	2
自分の希望にもとづく異動であった	1	2
異動をきいたとき、前向きな気持ちで受け止めた	1	2
異動をきいたとき、すぐには受け入れられなかった	1	2
異動前の仕事では高い業績をあげていた	1	2
異動前の仕事では、その仕事に必要な知識・技能を十分習得していた	1	2
異動後の仕事では、上司から十分な支援が受けられた	1	2
異動後の仕事では、同僚から十分な支援が受けられた	1	2
異動後の仕事では、教育研修が充実していた	1	2
異動後の仕事は、自分が好きな分野の仕事であった	1	2
異動後の仕事では、新たな知識・技能が、非常に多く要求された	1	2
異動後の仕事は、高い目標を要求される仕事であった	1	2
異動後の仕事では、前よりも責任が重くなった	1	2
異動後の仕事で、高い業績を上げられるようになった	1	2
異動をしてよかった	1	2

SQ42-3 一番最近の異動先の組織について、以下の中からあてはまるものを1つお選びください。
(回答は1つだけ)

1. 別会社への出向であった
2. 同一会社の別部門への異動であった
3. 同一会社の同一部門内での異動であった

SQ42-4 一番最近の異動先の事業所について、以下の中からあてはまるものを1つお選びください。
(回答は1つだけ)

1. 海外の事業所への異動であった
2. 国内の異なる事業所への異動であった
3. 国内の同一事業所内での異動であった

SQ42-5 一番最近の異動先の職務内容は、異動前の職務内容と比べると、どれくらい異なりましたか。あてはまるものを1つお選びください。
(回答は1つだけ)

1. 職務内容は、まったく同じであった
2. 職務内容は、ほとんど同じであった
3. 職務内容は、一部同じであった
4. 職務内容は、まったく異なった

SQ42-6 一番最近の異動の後、異動後の仕事は現在一通りこなせるようになりましたか。
(回答は1つだけ)

1. 一通りこなせるようになった
2. まだ、こなせるようになっていない

SQ42-6で「一通りこなせるようになった」とお答えの方におたずねします

SQ42-7 異動後、どのくらいでこなせるようになりましたか。

(回答は半角数字で入力)

※1か月未満の場合は「0」年「1」か月とご記入ください。

※3年の場合は「3」年「0」か月とご記入ください。

異動後、()年 ()か月くらいでこなせるようになった

ここからは、現在「課長クラス」もしくは「部長クラス」の役職についている方におたずねします。

次の説明をお読みになってお進みください

【回答のご記入にあたって】
・複数の仕事を兼務している場合は、主に担当している仕事だけでお答えください。
・組織の合併や分割、名称変更のみの場合は異動の数には含めないでください。
・最初の配属が出向だった場合は、異動の数には含めないでください。

Q43

あなたが、「課長クラス」に昇進したのは入社何年目でしたか。
(回答は半角数字で入力)
入社()年目

SQ43-1

入社してから「課長クラス」に昇進する前までの期間に、人事異動を何回経験しましたか。
(回答は半角数字で入力)
※「課長クラス」に昇進時の異動は、異動の数には含めないでください。
()回

現在、「部長クラス」の役職についている方におたずねします

Q44

あなたが、「部長クラス」に昇進したのは入社何年目でしたか。
(回答は半角数字で入力)
入社()年目

SQ44-1

「課長クラス」になってから「部長クラス」に昇進する前までの期間に、人事異動を何回経験しましたか。
(回答は半角数字で入力)
※「課長クラス」に昇進時の異動は、ここで異動の数に含めてください。
※「部長クラス」に昇進時の異動は、異動の数に含めないでください。
()回

■ここからは、これからの働き方や転職についておたずねします

Q45

あなたは、ご自身が将来どのように働いているかイメージできますか。以下のそれぞれの時期についてお答えください。
(回答は横の行ごとに1つずつ)

	明確にイメージできる	ある程度イメージできる	あまりイメージできない	全くイメージできない
1年後	1	2	3	4
3年後	1	2	3	4
5年後	1	2	3	4
10年後	1	2	3	4

Q46

あなたは今後転職(会社や団体を変えること)することを考えていますか。
(回答は1つ)
1. 現在転職したいと考えており、転職活動をしている
2. 現在転職したいと考えているが、転職活動はしていない
3. いずれ転職したいと思っている
4. 転職するつもりはない

Q47

あなたが転職するとしたら、どのようなことがネック(障害)になると思いますか。
(回答はいくつでも)
1. 今まで年功序列で上がってきた給料が下がってしまう
2. 退職金の額が下がってしまう
3. 企業年金の継続ができなくなり、これまでの分が無駄になってしまう
4. 今の会社に住宅資金などの借金をしている
5. 金融機関に住宅ローンなどの返済ができなくなってしまう
6. 社宅や寮、住宅補助等の恩恵が受けられなくなってしまう
7. 子供の教育費の工面ができなくなってしまう
8. 金融機関からの社会的信用を失ってしまう
9. 家族の理解が得られない
10. 世間体が悪くなってしまう
11. 今の仕事の経験、職務経歴は世間一般では通用しにくいと思う
12. 転職するとこれまでの人間関係が無くなってしまう
13. 募集求人への年齢制限を超えていることが多い
14. 適当な転職先を探す手段が思いつかない
15. その他 具体的に()

245

Q48 あなたは「出身地への転職」(Uターン転職)をしたいと思いますか。
出身地とは、必ずしも出生した所に限らず、ご自分が出身地だと思っている所のことをお考えください。
(回答は1つ)

1. すぐにでも「出身地」へ転職したい
2. いつかは「出身地」へ転職したい
3. 「出身地」へ転職したいとは思わない

Q49 あなたは「地方への転職(出身地は除く)」(Iターン転職)をしたいと思いますか。
(回答は1つ)

1. すぐにでも「地方」へ転職したい
2. いつかは「地方」へ転職したい
3. 「地方」へ転職したいとは思わない

Q50 あなたは将来独立して仕事をしてみたいと思いますか。
(回答は1つ)

1. してみたい
2. したくない

Q50で「将来独立して仕事をしてみたい」とお答えの方におたずねします

SQ50-1 あなたは独立して仕事をすることを、どの程度考えていますか。
(回答は1つ)

1. すぐにも独立したい
2. 近い将来独立したい
3. いつになるかわからないが独立したい
4. 関心はあるが、本当に独立するかどうかは未定である

SQ50-2 独立するとしたら、どのような形がよいですか。
(回答はいくつでも)

1. 会社を設立する
2. お店を開く(法人化しない自営業)
3. フリーランス
4. 非営利団体(NPO)を設立する
5. フランチャイズや販売店・代理店に加盟する
6. 友人や仲間と共同して事業を行う(ワークスコレクティブ等)
7. その他 具体的に:()

Q51 あなたは、あなたご自身の雇用について不安を持っていますか。
(回答は1つ)

1. 不安を持っている
2. 少し不安を持っている
3. あまり不安を持っていない
4. 不安を持っていない

■あなたの能力・学習行動についておたずねします

Q52 仕事を始めるにあたって、あなたは以下の能力をどの程度持っていると思いますか。それぞれの項目について最も近いものを1つずつお選びください。

(回答は横の行ごとに1つずつ)

	十分 持っている	持 っている	ど ちら とも い え ない	あ ま り 持 っ て い な い	持 っ て い な い
円満な人間関係を築く力	1	2	3	4	
人と協力しながら物事に取り組む力	1	2	3	4	
目標に向かって人や集団を引っ張る力	1	2	3	4	
自分の感情をコントロールする力	1	2	3	4	
やる気を維持する力	1	2	3	4	
良い行動を習慣として続けられる力	1	2	3	4	
情報を収集・分析して、課題を発見する力	1	2	3	4	
課題解決のための計画を立案する力	1	2	3	4	
行動を起こし、最後までやりきる力	1	2	3	4	
文章の構成や要旨を的確に理解する力	1	2	3	4	
データや数字をすばやく読み取る力	1	2	3	4	
論理的に物事を分析・構築する力	1	2	3	4	
独自のものの見方や考え方を示す力	1	2	3	4	
現在の仕事に関する専門的な知識	1	2	3	4	
現在の仕事の遂行に必要な技術やノウハウ	1	2	3	4	

Q52で「十分持っている」あるいは「持っている」とお答えになった能力についておうかがいします。

SQ52-1 以下の能力はいつ頃身についたと思いますか。それぞれの項目について1つずつお選びください。

(回答は横の行ごとに1つずつ)

	小学校	中学校	高等学校	専修 ・各種 工業学校 ・専門学校 ・大学	大学 ・大学院	社会人 になってから
円満な人間関係を築く力	1	2	3	4	4	5
人と協力しながら物事に取り組む力	1	2	3	4	4	5
目標に向かって人や集団をひっぱる力	1	2	3	4	4	5
自分の感情をコントロールする力	1	2	3	4	4	5
やる気を維持する力	1	2	3	4	4	5
良い行動を習慣として続けられる力	1	2	3	4	4	5
情報を収集・分析して、課題を発見する力	1	2	3	4	4	5
課題解決のための計画を立案する力	1	2	3	4	4	5
行動を起こし、最後までやりきる力	1	2	3	4	4	5
文章の構成や要旨を的確に理解する力	1	2	3	4	4	5
データや数字をすばやく読み取る力	1	2	3	4	4	5
論理的に物事を分析・構築する力	1	2	3	4	4	5
独自のものの見方や考え方をする力	1	2	3	4	4	5

Q53

勤務時間以外の時間の活用についてお聞きします。あなたは、ふだん、次の活動をしていますか。

(回答は横の行ごとに1つずつ)

	している	していない
学習	1	2
趣味	1	2

SQ53-1

では、あなたはふだん、次の活動にどれくらいの時間を使っていますか。1週間あたりの時間をお答えください。

(回答は半角数字で入力)

※10分の場合は「0」時間「10」分とご記入ください。

※3時間の場合は「3」時間「0」分とご記入ください。

学習 平均()時間 ()分

趣味 平均()時間 ()分

■あなたの仕事やキャリアについておたずねします

Q54

以下のそれぞれの項目について、あてはまるものをお選びください。

(回答は横の行ごとに1つずつ)

	強く 思う	そう 思う	どちらか という とそう 思う	どちらか という とそう 思わない	全く そう 思わない
自分にとっての仕事の意味や価値を、意識しながら働いてきた	1	2	3	4	5
自分のキャリアを、意識しながら働いてきた	1	2	3	4	5
人生をどうありたいのか、自分自身に問いながら生きてきた	1	2	3	4	5

247

Q55

あなたにとって、「仕事」とはどのようなものですか。

以下のそれぞれの項目について、あなた自身の考えに近いものをお選びください。

(回答は横の行ごとに1つずつ)

	強く そう 思う	そう 思う	どちら かとい うとそ う思う	ど ちら かとい うとそ う思わ ない	全 くそ う思 わな い
やりがいや達成感を味わうこと	1	2	3	4	5
新たな課題や困難な課題にチャレンジすること	1	2	3	4	5
自分の能力をフルに発揮すること	1	2	3	4	5
人間としての器を大きくするためのもの	1	2	3	4	5
社会との接点として自分の世界を広げるもの	1	2	3	4	5
できないことができるようになるためのもの	1	2	3	4	5
誰かの役に立つこと	1	2	3	4	5
人に感謝されること	1	2	3	4	5
仲間と一緒にするもの	1	2	3	4	5
自分の存在価値を認めてもらうためのもの	1	2	3	4	5
責任のある仕事をまかされること	1	2	3	4	5
自分のやりたいことをやること	1	2	3	4	5
ゲームのように楽しむもの	1	2	3	4	5
創造性・独自性を活かして、自分らしさを表現すること	1	2	3	4	5
時が経つのも忘れて没頭するもの	1	2	3	4	5
社会的地位・評価を得るためのもの	1	2	3	4	5
権限・裁量を獲得するためのもの	1	2	3	4	5
金銭的成功を獲得するためのもの	1	2	3	4	5
家族を経済的に支えるためのもの	1	2	3	4	5
経済的に自立するためのもの	1	2	3	4	5
所属や肩書きを与えてくれるもの	1	2	3	4	5
仕事をする以上価値のあることは見つからない (仕事がないと他にやることになる)	1	2	3	4	5
成人したら仕事をするのが当たり前だ	1	2	3	4	5
勤勉に働くことは大切なことである	1	2	3	4	5
社会、国のために役立つことをすること	1	2	3	4	5
所属する会社を成長・発展させるためのもの	1	2	3	4	5
会社を代表して、社会における会社の評価を高めること	1	2	3	4	5
自分ならではの価値を生み出すもの	1	2	3	4	5
周囲(顧客、同僚、上司など)の期待に応えること	1	2	3	4	5
世の中に存在する問題を解決すること	1	2	3	4	5
与えられるものではなく、自分で創り出していくもの	1	2	3	4	5
給料分以上の成果や価値を生み出すこと	1	2	3	4	5
次の世代に何かを伝えていくこと	1	2	3	4	5
人を育てること	1	2	3	4	5

Q56

あなたにとって、「キャリア」とはどのようなものですか。
以下のそれぞれの項目について、あなた自身の考えに近いものをお選びください。
(回答は横の行ごとに1つずつ)

	私の 考えは Aに 近い	はど ちら にか とい うと 私の 考え	ど ちら とも いえ ない	はど ちら にか とい うと 私の 考え	私の 考え はB に 近い	
[A] 私にとって「キャリア」とは、中 長期で具体的な目標に向かって進 んでいくことである	1	2	3	4	5	[B] 私にとって「キャリア」とは、仕事 の連鎖の結果として、振り返るとで きあがっているものである
[A] 私にとって「キャリア」とは、節 目を意識し、主体的に変化を仕掛 けていくものである	1	2	3	4	5	[B] 私にとって「キャリア」とは、一つ のことにこだわりを持ち、やり続ける ことによって形成していくものである
[A] 私にとって「キャリア」とは、自 分で切り開いていくものである	1	2	3	4	5	[B] 私にとって「キャリア」とは、与え られた環境によって出来上がってい くものである
[A] プライベートライフを充実させる ために、仕事やキャリアがある	1	2	3	4	5	[B] 仕事やキャリアを充実させるた めに、プライベートライフがある
[A] 私にとって「キャリア」とは、無 駄な回り道をせず、効率的に築き 上げるものである	1	2	3	4	5	[B] 私にとって「キャリア」とは、多様 な経験や試行錯誤を通して、じっくり 築き上げるものである
[A] 私にとって「キャリア」とは、自 分自身の市場価値を高め、競争の 激しい社会を勝ち残っていくこと である	1	2	3	4	5	[B] 私にとって「キャリア」とは、勝ち 負けではなく、自分なりの幸せを実 現することである
[A] 私にとって「キャリア」とは、自 分が「これだ！」と決めた特定分野 を深めていくことである	1	2	3	4	5	[B] 私にとって「キャリア」とは、どの ような課題にも対応できるようになる ことである
[A] 私にとって「キャリア」とは、社 会や社内での評価を得て、ナン バーワンになることである	1	2	3	4	5	[B] 私にとって「キャリア」とは、自分 の個性を活かして、オンリーワンに なることである
[A] 体力と仕事が続く限りはいつま でも働きたい	1	2	3	4	5	[B] 経済的に問題がない範囲で、可 能な限り早く引退し、第二の人生を 楽しみたい

Q57

以下のそれぞれの項目について、あてはまるものをお選びください。
(回答は横の行ごとに1つずつ)

	強 く そ う 思 う	そ う 思 う	ど ち ら か と い う と そ う 思 う	ど ち ら か と い う と そ う 思 わ な い	全 く そ う 思 わ な い
これまでのキャリアについて満足している	1	2	3	4	5
これまでのキャリアは自分で切り開いてきた	1	2	3	4	5
私は自分らしいキャリアをつくりあげている	1	2	3	4	5
仕事以外の生活に充実感ややりがいを感じている	1	2	3	4	5
これからのキャリアや人生について、前向きに取り組んでいける	1	2	3	4	5
これからのキャリアや人生を、自分で切り開いていける	1	2	3	4	5

F5

■あなたご自身のことについておたずねします

現在、配偶者の方がいらっしゃいますか。
(回答は1つ)
1. 配偶者がいる
2. 配偶者はいない

SF5-1

F5で「配偶者がいる」とお答えの方におたずねします

ご結婚されたのは何歳のときですか。初婚の年齢を教えてください。
(回答は半角数字で入力)
() 歳

F6	<p>昨年のあなたの年収(2009年4月～2010年3月末までの税込みの実績)をお教えてください。</p> <p>(回答は半角数字で入力)</p> <p>※臨時収入、副収入は除いてお答えください。</p> <p>あなたの年収 ()万円</p>
SF6-1	<p>昨年のあなたの配偶者の年収(2009年4月～2010年3月末までの税込みの実績)をお教えてください。</p> <p>(回答は半角数字で入力)</p> <p>※臨時収入、副収入は除いてお答えください。</p> <p>配偶者の年収 ()万円</p>
F7	<p>お子様はいらっしゃいますか。</p> <p>(回答は1つ)</p> <p>1. いる</p> <p>2. いない</p>
SF7-1	<p>F7で「子どもがいる」とお答えの方におたずねします</p> <p>お子様の人数をご記入ください。</p> <p>(回答は半角数字で入力)</p> <p>() 人</p>
SF7-2	<p>一番下のお子様の年齢を教えてください。</p> <p>(回答は半角数字で入力)</p> <p>() 歳</p>
F8	<p>現在同居しているのはどなたですか。</p> <p>(回答はいくつでも)</p> <p>1. 1人暮らし</p> <p>2. 父(義理の父を含む)</p> <p>3. 母(義理の母を含む)</p> <p>4. 兄弟姉妹</p> <p>5. 祖父または祖母</p> <p>6. 配偶者(内縁関係を含む)</p> <p>7. 子供</p> <p>8. 友人・ルームメイト・同僚</p> <p>9. その他の人</p>
F9	<p>あなたは世帯主ですか。</p> <p>(回答は1つ)</p> <p>1. はい</p> <p>2. いいえ</p>
F10	<p>あなたの最終卒業校は次のどれですか。</p> <p>(回答は1つ)</p> <p>1. 中学校</p> <p>2. 高等学校</p> <p>3. 専修各種学校</p> <p>4. 短期大学</p> <p>5. 高等工業専門学校</p> <p>6. 大学</p> <p>7. 大学院</p>
SF10-1	<p>F10で最終卒業校は「大学」、または「大学院」とお答えの方におたずねします</p> <p>卒業された学部(研究科)は次のどれですか。</p> <p>(回答は1つ)</p> <p>1. 文科系</p> <p>2. 理科系</p> <p>3. その他</p>
F11	<p>あなたは、学校を中退した経験がありますか。</p> <p>(回答は1つ)</p> <p>1. 中退した経験がある</p> <p>2. 中退した経験がない</p>

F11で「中退した経験がある」とお答えの方におたずねします

SF11-1 学校を中退した経験がある場合はどれにあてはまりますか。

(回答は1つ)

1. 高等学校中退

2. 専修各種学校中退

3. 短期大学中退

4. 高等工業専門学校中退

5. 大学中退

6. 大学院中退

F12 あなたは大学時代に、インターンシップや企業での実習を経験したことがありますか。

(回答は1つ)

1. はい

2. いいえ

SF12-1 インターンシップや企業での実習の経験は、その後の就業に役に立ちましたか。

(回答は1つ)

1. はい

2. いいえ

3. どちらともいえない

SF12-2 インターンシップや企業での実習を経験した会社に実際に就職しましたか。

(回答は1つ)

1. はい

2. いいえ

F13 あなたは日ごろ、自分自身についてどのようにお考えですか。

以下のそれぞれの項目について、最もあてはまるものをひとつずつお選びください。

(回答は横の行ごとに1つずつ)

	あてはまる	ややあてはまる	どちらともいえない	ややあてはまらない	あてはまらない
将来、状況が変わっても、自分を頼りに乗り切っていけると思う	1	2	3	4	5
将来、困難なことがおきたとしても、私はだいじょうぶだと思う	1	2	3	4	5
自分は簡単にはくじけないと思う	1	2	3	4	5
つらいことがあっても、最後には乗り越えられると思う	1	2	3	4	5
自分の強さが好きである	1	2	3	4	5
経験の積み重ねとともに、自分を頼りにできるようになってきた	1	2	3	4	5
自分のしていることは、大きくは間違っていないと思う	1	2	3	4	5
人からよく信頼されるほうだ	1	2	3	4	5
同僚から相談されることがよくある	1	2	3	4	5
上司から大きな期待をよせられている	1	2	3	4	5
何でも話せる親友がいる	1	2	3	4	5
いざというときに、助けてくれる人が自分にはいる	1	2	3	4	5
困っている人がいたらすぐに助けようと思う	1	2	3	4	5
いい恋愛をしてきたと思う	1	2	3	4	5
いろいろな人と出会ってみたい	1	2	3	4	5
これから新しい経験をしていくのが楽しみだ	1	2	3	4	5
夢をもつことは大切だと思う	1	2	3	4	5
まだ自分が知らない世界がたくさんあると思う	1	2	3	4	5
他人は自分と同じように大切な存在だ	1	2	3	4	5
いろいろな役割をはたしていきたいと思う	1	2	3	4	5
新しいことに挑戦していきたい	1	2	3	4	5

F14

次の各特徴について、あなた自身にどの程度あてはまるかをお答えください。

他人からどう見られているかではなく、あなたが、あなた自身をどのように思っているかをありのままにお答えください。

(回答は横の行ごとに1つずつ)

	あてはまる	ややあてはまる	どちらともいえない	ややあてはまらない	あてはまらない
少なくとも人並みには、価値のある人間である	1	2	3	4	5
色々な良い素質をもっている	1	2	3	4	5
敗北者だと思ふことがよくある	1	2	3	4	5
物事を人並みには、うまくやれる	1	2	3	4	5
自分には、自慢できるところがない	1	2	3	4	5
自分に対して肯定的である	1	2	3	4	5
だいたいにおいて、自分に満足している	1	2	3	4	5
もっと自分自身を尊敬できるようになりたい	1	2	3	4	5
自分は全くだめな人間だと思ふことがある	1	2	3	4	5
何かにつけて、自分は役に立たない人間だと思ふ	1	2	3	4	5

(7) 高校時代の学びに関するアンケート（第9章）

アンケートページにアクセスいただきまして、ありがとうございます。
今回のアンケートは、「**高校時代の学習に関するアンケート**」です。

【モニターの皆様へのお願い】

本アンケートは一般に公開していない情報が含まれる場合がございます。
アンケート内で知り得た、いかなる情報についても、決して第三者に口外なさらないようお願いいたします。

「第三者への口外」に含まれる例

- ・口頭、電話、メール等で友人・知人に情報共有すること
- ・掲示板やブログに書き込むことで不特定多数に情報共有すること
- ・その他いかなる手段でも情報が漏れてしまうことに寄与する行為

【注意事項】

- ・当社は会員の個人情報を、[個人情報保護方針](#)に基づいて取り扱います。
- ・複数のアンケート画面を同時に開きますと、正常に回答できず、ポイント付与の対象になりません。
同時に複数のアンケートにご回答なさらないようにご注意ください。
- ・当社のアンケートへの回答は、Internet Explorer 7、8を推奨環境とさせていただいております。

「同意し、アンケート開始」ボタンをクリックすると、アンケート画面が別ウィンドウで表示されます。

改ページ

■あなたご自身についてお伺いします。

SC1 あなたの性別をお答えください。

【必須】

- ☐ 1. 男性
- ☐ 2. 女性

次へ

改ページ

SC2 あなたの年齢をお答えください。

【必須】
(半角数字でお答えください)

[] 歳 【必須】 (数値制限:1-120)

次へ

改ページ

SC3 あなたの最終学歴を選んでください。

【必須】

- ☐ 1. 中学校卒業
- ☐ 2. 高校卒業
- ☐ 3. 専修学校卒業
- ☐ 4. 高等専門学校卒業
- ☐ 5. 短期大学卒業
- ☐ 6. 大学(4年制)卒業
- ☐ 7. 大学院修了
- ☐ 8. その他

次へ

SC4 あなたの通っていた高校についてあてはまるものを選んでください。

【必須】

- ☐ 1. 普通科
- ☐ 2. 総合学科
- ☐ 3. 工業科・商業科が中心の高校
- ☐ 4. その他 () (回答必須)

次へ

改ページ

SC5 高校時代の授業で学んだ科目（教科）のうち、あなたの今の社会人生活に何らか役立っているものはありますか。

【必須】

※「役立っている」とは知識や技術以外のものも含まれます。

- ☐ 1. ある
- ☐ 2. ない

次へ

改ページ

SC6 あなたの通っていた高校は、以下のどれにあてはまりますか。

【必須】

- ☐ 1. 進学者が多い
- ☐ 2. 就職者が多い
- ☐ 3. 進学者と就職者半々

次へ

改ページ

SC7 あなたが通っていた高校の種類をお答えください。

【必須】

- ☐ 1. 国立
- ☐ 2. 公立
- ☐ 3. 私立
- ☐ 4. その他

■あなたのお仕事についてお伺いします。

SC8 あなたの現在の働き方をお答えください。

【必須】

- ☐ 1. 正社員・正職員
- ☐ 2. 契約社員・嘱託
- ☐ 3. フリーター（社会人アルバイト）
- ☐ 4. パートタイマー
- ☐ 5. 派遣
- ☐ 6. 業務委託

Q1 現在のお仕事の職種をお答えください。

【必須】

- ☐ 1. 事務職（一般事務、人事、企画など）
- ☐ 2. 販売職（販売店員、レジなど）
- ☐ 3. 営業職
- ☐ 4. 専門職・技術職（技術者、プログラマー、医師、弁護士）
- ☐ 5. 教員
- ☐ 6. サービス職（理美容師、調理師、ホールスタッフ、接客業など）
- ☐ 7. 生産工程・労務職（建築作業員、修理工、生産工程作業員など）
- ☐ 8. 農林漁業職
- ☐ 9. 運輸職（ドライバー、鉄道運転従事者など）
- ☐ 10. その他（）（回答必須）

次へ

■引き続き、あなたのお仕事についてお伺いします。

Q2 現在のお仕事を進めるにあたって、あなたは以下のことをどのくらいおこなっていると思いますか。

【必須】 それぞれの項目について最も近いものを1つずつお選びください。
（矢印方向にそれぞれひとつだけ）

	1. していない	2. あまりして	3. たまにして	4. しばしばし	5. 日常的にし

		いない	いる	ている	ている
1.円満な人間関係を築くこと	→	○	○	○	○
2.人と協力しながら物事にに取り組むこと	→	○	○	○	○
3.人や集団を目標に向かってひっばること	→	○	○	○	○
4.自分の感情をコントロールすること	→	○	○	○	○
5.自分のやる気を維持すること	→	○	○	○	○
6.自らのよい習慣を続けられること	→	○	○	○	○
7.情報を収集・分析して、課題を発見すること	→	○	○	○	○
8.課題解決のための計画を立案すること	→	○	○	○	○
9.解決の行動を起こし、最後までやりきること	→	○	○	○	○
10.文章の構成や要旨を的確に理解すること	→	○	○	○	○
11.データや数字を正確に読み取ること	→	○	○	○	○
12.論理的に物事を分析・構築すること	→	○	○	○	○
13.独自のものの見方や考え方をすること	→	○	○	○	○

Q3 あなたの日常生活をふり返って、最も近いものを以下の中から1つずつお選びください。
【必須】 (矢印方向にそれぞれひとつだけ)

		1. まったくそうしていない	2. あまりそうしていない	3. どちらともいえない	4. そうしている	5. ほぼ完全にそうしている
1.自分の将来について具体的な目標をたて、その実現のための方法を工夫・改善している	→	○	○	○	○	○
2.自分の置かれた環境の変化にあわせて、目標を見直したり再設定したりしている	→	○	○	○	○	○

次へ

■ 高校時代の学習についてお伺いします。

Q4 高校で、文系・理系のうち選択したコースについてお答えください。

【必須】

- ☐ 1. 文系コース
- ☐ 2. 理系コース
- ☐ 3. 文系や理系以外のコース
- ☐ 4. 文理選択はおこなっていない

Q5 あなたは高校時代の授業で学んだ科目（教科）の中で、1つでも積極的に取り組んだものはありますか。

【必須】

- ☐ 1. はい
- ☐ 2. いいえ

次へ

改ページ

その他の条件

回答数制限 : あり（3 個以上10 個まで）

Q6 以下の教科のうち、高校在学中に経験した教科をお答えください。
（3つ以上）

【必須】

※ 3つ以上を必ず選択ください。

- ☐ 1. 国語
- ☐ 2. 地理歴史公民（倫理や政治経済）
- ☐ 3. 数学
- ☐ 4. 理科
- ☐ 5. 保健体育・芸術（美術・工芸）
- ☐ 6. 英語
- ☐ 7. 家庭科
- ☐ 8. 情報
- ☐ 9. 就業体験（インターンシップなど）
- ☐ 10. 総合的な学習の時間

ランダム質問アイテム

協調性やチームワーク力が養われたこと
 活動そのものを通して得られた知識や技能そのもの
 精神的なタフさ、精神力が養われたこと
 対人コミュニケーション力が養われたこと
 継続的に努力する習慣や態度が身についたこと
 失敗や困難な体験から学ぶことができたこと
 集団で物事を進める基本的なスキルがついたこと
 自分に自信がついたこと
 物事の本質を捉える力がついた
 既成の概念にとらわれず、自分の頭で考える力がついた
 自ら進んで機会を作らないと得られるものが少ないことに気づいた
 つまづいた時に自分なりのやり方で解決していく方法を身に付けた
 社会に関心を持つこと
 自分の意見を持つこと

Q7 教科の授業（<@@IMPORT@@Q6「以下の教科のうち、高校在学中に経験し…」で回答している選択肢を引継ぎ
【必須】 >）を通して、
 獲得したり強化したりした事柄についてお答えください。

以下の事柄について、高校の授業（教科）で、獲得または強化することができましたか。
 （矢印方向にそれぞれひとつだけ）

		1. まっ す	2. そう こ	3. どち こ	4. そう こ	5. 大 変
		た く そ う 思 わ な い	思 わ な い	う で も な い	思 う	そ う 思 う
1. 協調性やチームワーク力が養われたこと	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. 活動そのものを通して得られた知識や技能そのもの	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. 精神的なタフさ、精神力が養われたこと	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. 対人コミュニケーション力が養われたこと	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. 継続的に努力する習慣や態度が身についたこと	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. 失敗や困難な体験から学ぶことができたこと	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. 集団で物事を進める基本的なスキルがついたこと	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. 自分に自信がついたこと	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. 物事の本質を捉える力がついた	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. 既成の概念にとらわれず、自分の頭で考える力がついた	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		1. まったくそう 思わない	2. そう 思わない	3. どちらでも ない	4. そう 思う	5. 大変そう 思う
11. 自ら進んで機会を作らないと得られるものが少ないことに気づいた	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. つまずいた時に自分なりのやり方で解決していく方法を身に付けた	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. 社会に関心を持つこと	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. 自分の意見を持つこと	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q8 質疑で経験したことについてお聞かせください。
 【必 それはどの教科の中で獲得または強化しましたが、あてはまるものすべてお答えください。
 選】 (矢印方向にそれぞれいくつでも)

	1. 国語 △「回答」Q6で回答時に表示 △「回答」Q6で回答時に表示	2. 英語 △「回答」Q6で回答時に表示 △「回答」Q6で回答時に表示	3. 数学 △「回答」Q6で回答時に表示 △「回答」Q6で回答時に表示	4. 理科 △「回答」Q6で回答時に表示 △「回答」Q6で回答時に表示	5. 保健体育・芸術・工業 △「回答」Q6で回答時に表示 △「回答」Q6で回答時に表示	6. 音楽 △「回答」Q6で回答時に表示 △「回答」Q6で回答時に表示	7. 家庭科 △「回答」Q6で回答時に表示 △「回答」Q6で回答時に表示	8. 情報 △「回答」Q6で回答時に表示 △「回答」Q6で回答時に表示	9. 職業体験・インターンシップ △「回答」Q6で回答時に表示 △「回答」Q6で回答時に表示
1.協調性やチームワーク力が養われたこと @@IMPORT@@ (【一致】Q7でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→								
2.活動そのものを通して得られた知識や技能そのもの @@IMPORT@@ (【一致】Q7でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→								
3.精神的なタフさ、精神力が養われたこと @@IMPORT@@ (【一致】Q7でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→								
4.対人コミュニケーション力が養われたこと @@IMPORT@@ (【一致】Q7でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→								
5.継続的に努力する習慣や態度が身についたこと @@IMPORT@@ (【一致】Q7でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→								
6.失敗や困難な体験から学ぶことができたこと @@IMPORT@@ (【一致】Q7でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→								
7.集団で物事を進める基本的なスキルが身についたこと @@IMPORT@@ (【一致】Q7でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→								
8.自分に自信が身についたこと @@IMPORT@@ (【一致】Q7でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→								
9.物事の本質を捉える力が身についた @@IMPORT@@ (【一致】Q7で	→								

MT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)										
10. 既成の概念にとらわれず、自分の頭で考える力がついた @@IMPORT@@ ([一致] Q7でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1. 国際 A [回答] Q6で回答時に表示 V A [回答] Q6で回答時に表示 V	2. 国際 A [回答] Q6で回答時に表示 V A [回答] Q6で回答時に表示 V	3. 国際 A [回答] Q6で回答時に表示 V A [回答] Q6で回答時に表示 V	4. 国際 A [回答] Q6で回答時に表示 V A [回答] Q6で回答時に表示 V	5. 国際 A [回答] Q6で回答時に表示 V A [回答] Q6で回答時に表示 V	6. 国際 A [回答] Q6で回答時に表示 V A [回答] Q6で回答時に表示 V	7. 国際 A [回答] Q6で回答時に表示 V A [回答] Q6で回答時に表示 V	8. 国際 A [回答] Q6で回答時に表示 V A [回答] Q6で回答時に表示 V	9. 国際 A [回答] Q6で回答時に表示 V A [回答] Q6で回答時に表示 V	A [回答] Q6で回答時に表示 V
11. 自ら進んで機会を作らないと得られるものが少ないことに気づいた @@IMPORT@@ ([一致] Q7でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. つまずいた時に自分なりのやり方で解決していく方法を身に付けた @@IMPORT@@ ([一致] Q7でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 社会に関心を持つこと @@IMPORT@@ ([一致] Q7でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 自分の意見を持つこと @@IMPORT@@ ([一致] Q7でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

次へ

返ページ

Q9 高校時代に学習の内容自体に興味がありました。「もっと詳しく知りたい」と思わせてくれた
【必 先生との出会いがありましたか。
選】

- ☐ 1. まったくなかった
- ☐ 2. あまりなかった
- ☐ 3. どちらともいえない
- ☐ 4. あった
- ☐ 5. たくさんあった

次へ

返ページ

Q10 高校時代に学習の内容自体に興味がありました。「もっと詳しく知りたい」と思った授業(教科)はありましたか。
【必
選】

- ☐ 1. まったくなかった
- ☐ 2. あまりなかった
- ☐ 3. どちらともいえない
- ☐ 4. あった
- ☐ 5. たくさんあった

次へ

返ページ

Q10-1 その教科は何ですか。学習の内容そのものに興味があったと思った順にお書きください。

【必須】 (矢印方向にそれぞれひとつだけ)

※1番目・2番目・3番目は異なるものをお答えください。

	1番目 ↓	2番目 ↓	3番目 ↓
1.国語 @@IMPORT@@ ([回答] Q6で回答時に表示)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.地理歴史公民 (倫理や政治経済) @@IMPORT@@ ([回答] Q6で回答時に表示)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.数学 @@IMPORT@@ ([回答] Q6で回答時に表示)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.理科 @@IMPORT@@ ([回答] Q6で回答時に表示)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.保健体育・芸術 (美術・工芸) @@IMPORT@@ ([回答] Q6で回答時に表示)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.英語 @@IMPORT@@ ([回答] Q6で回答時に表示)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.家庭科 @@IMPORT@@ ([回答] Q6で回答時に表示)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.情報 @@IMPORT@@ ([回答] Q6で回答時に表示)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.就業体験 (インターンシップなど) @@IMPORT@@ ([回答] Q6で回答時に表示)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.総合的な学習の時間 @@IMPORT@@ ([回答] Q6で回答時に表示)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

次へ

- Q11 高校時代の学習で、今の生活に役立っている教科（科目）について、
【必須】 役立っていると感じる順にお答えください。
【選択】 （矢印方向にそれぞれひとつだけ）

※1番目・2番目・3番目は異なるものをお答えください。

	1番目	2番目	3番目
	↓	↓	↓
1.国語 @IMPORT@@ （【回答】Q6で回答時に表示）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.地理歴史公民（倫理や政治経済） @IMPORT@@ （【回答】Q6で回答時に表示）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.数学 @IMPORT@@ （【回答】Q6で回答時に表示）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.理科 @IMPORT@@ （【回答】Q6で回答時に表示）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.保健体育・芸術（美術・工芸） @IMPORT@@ （【回答】Q6で回答時に表示）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.英語 @IMPORT@@ （【回答】Q6で回答時に表示）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.家庭科 @IMPORT@@ （【回答】Q6で回答時に表示）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.情報 @IMPORT@@ （【回答】Q6で回答時に表示）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.就業体験（インターンシップなど） @IMPORT@@ （【回答】Q6で回答時に表示）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.総合的な学習の時間 @IMPORT@@ （【回答】Q6で回答時に表示）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

次へ

ランダム質問アイテム

教科書に書かれた内容を一方的に伝える、どちらかと言えば受け身の授業
 教科書に書かれた内容について、意見を求められるなど、主体的な関わりが求められる授業
 先生などから与えられた、現実社会の問題や解決方法を考える授業
 自らがテーマを設定し、現実社会の問題や解決方法を考える授業
 発表やディベートなどの発表機会が全員に求められる授業
 発表やディベートなどの発表機会が希望者に与えられる授業
 与えられたテーマについて、レポートや小論文を書く授業
 自分で設定したテーマについて、レポートや小論文を書く授業
 観察や実験の結果を教えてもらう授業
 自らで自然の観察や実験、結果のまとめまでを行う授業
 与えられたテーマに沿って複数の教科を横断しておこなわれる講義形式の授業
 自分で設定したテーマについて、複数の教科の知識を用いて考え、まとめる授業
 与えられたテーマについて、生徒間での話し合いや意見交換がおこなわれる授業
 生徒自身が考えたテーマについて、生徒間での話し合いや意見交換がおこなわれる授業
 与えられたテーマや課題について、複数の生徒と一緒に課題に取り組む授業
 自分たちでテーマを選び、複数の生徒と一緒に課題に取り組む授業
 授業で学んだことがこの後どのように役立つか、教えてくれる授業
 授業で学んだことがこの後どのように役立つか、考えさせる授業

- Q12 あなたは、以下項目について、高校の教科の授業（<@IMPORT@@Q6「以下の教科のうち、高校在学中に経験し…」で回答している選択肢を参照せよ>）の中で、
【必須】 どの程度経験する機会がありましたか。
【選択】 （矢印方向にそれぞれひとつだけ）

	1. なかった	2. あまりなかった	3. たまにあつた	4. ある程度あつた	5. 十分にあつた
--	---------	------------	-----------	------------	-----------

1.教科書に書かれた内容を一方的に伝える、どちらかと言えば受け身の授業	→								
2.教科書に書かれた内容について、意見を求められるなど、主体的な関わりが求められる授業	→								
3.先生などから与えられた、現実社会の問題や解決方法を考える授業	→								
4.自らがテーマを設定し、現実社会の問題や解決方法を考える授業	→								
5.発表やディベートなどの発表機会が全員に求められる授業	→								
6.発表やディベートなどの発表機会が希望者に考えられる授業	→								
7.与えられたテーマについて、レポートや小論文を書く授業	→								
8.自分で設定したテーマについて、レポートや小論文を書く授業	→								
9.観察や実験の結果を教えてもらう授業	→								
10.自らで自然の観察や実験、結果のまとめ案で行う授業	→								
11.与えられたテーマに沿って複数の教科を横断しておこなわれる関係形式の授業	→								
12.自分で設定したテーマについて、複数の教科の知識を用いて考え、まとめる授業	→								
13.与えられたテーマについて、生徒間での話し合いや意見交換がおこなわれる授業	→								
14.生徒自身が考えたテーマについて、生徒間での話し合いや意見交換がおこなわれる授業	→								
15.与えられたテーマや課題について、複数の生徒と一緒に課題に取り組む授業	→								
16.自分たちでテーマを選び、複数の生徒と一緒に課題に取り組む授業	→								
17.授業で学んだことがこの後どのように役立つか、教えてくれる授業	→								
18.授業で学んだことがこの後どのように役立つか、考えさせる授業	→								

Q12-1 ■ 質問で、「3.たまにあった」「4.ある程度あった」「5.十分あった」を選択した項目についてお聞かせします

【必須】

それはどの教科の中で経験しましたが、あてはまるものすべてお答えください。
(矢印方向にそれぞれいくつでも)

	1. 国語 A「国語」Q6で回答時に表示 B「国語」Q6で回答時に表示 C「国語」Q6で回答時に表示	2. 地理歴史公民・保健体育・芸術・道徳・総合 A「地理歴史公民」Q6で回答時に表示 B「地理歴史公民」Q6で回答時に表示 C「地理歴史公民」Q6で回答時に表示	3. 数学 A「数学」Q6で回答時に表示 B「数学」Q6で回答時に表示 C「数学」Q6で回答時に表示	4. 理科 A「理科」Q6で回答時に表示 B「理科」Q6で回答時に表示 C「理科」Q6で回答時に表示	5. 保健体育・芸術・道徳・総合 A「保健体育・芸術・道徳・総合」Q6で回答時に表示 B「保健体育・芸術・道徳・総合」Q6で回答時に表示 C「保健体育・芸術・道徳・総合」Q6で回答時に表示	6. 英語 A「英語」Q6で回答時に表示 B「英語」Q6で回答時に表示 C「英語」Q6で回答時に表示	7. 家庭科 A「家庭科」Q6で回答時に表示 B「家庭科」Q6で回答時に表示 C「家庭科」Q6で回答時に表示	8. 情報 A「情報」Q6で回答時に表示 B「情報」Q6で回答時に表示 C「情報」Q6で回答時に表示	9. 職業体験・インターンシップ A「職業体験・インターンシップ」Q6で回答時に表示 B「職業体験・インターンシップ」Q6で回答時に表示 C「職業体験・インターンシップ」Q6で回答時に表示	10. 総合的な学習の時間 A「総合的な学習の時間」Q6で回答時に表示 B「総合的な学習の時間」Q6で回答時に表示 C「総合的な学習の時間」Q6で回答時に表示
1.教科書に書かれた内容を一方的に伝える、どちらかと言えど受け身の授業 @@IMPORT@@ (【一致】Q12でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.教科書に書かれた内容について、意見を求められるなど、主体的な関わりが求められる授業 @@IMPORT@@ (【一致】Q12でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.先生などから考えられた、現実社会の問題や解決方法を考える授業 @@IMPORT@@ (【一致】Q12でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.自らがテーマを設定し、現実社会の問題や解決方法を考える授業 @@IMPORT@@ (【一致】Q12でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.発表やディベートなどの発表機会が全員に求められる授業 @@IMPORT@@ (【一致】Q12でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.発表やディベートなどの発表機会が希望者に考えられる授業 @@IMPORT@@ (【一致】Q12でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7.考えられたテーマについて、レポートや小論文を書く授業 @@IMPORT@@ (【一致】Q12でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8.自分で設定したテーマについて、レポートや小論文を書く授業 @@IMPORT@@ (【一致】Q12でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9.観察や実験の結果を教えてもらう授業 @@IMPORT@@ (【一致】Q12でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10.自らが自然の観察や実験、結果のまとめまでを行う授業 @@IMPORT@@ (【一致】Q12でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示)	→ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

	1. 国語 ひらがな・カタカナ 漢字	2. 英語 基礎	3. 英語 応用	4. 数学 基礎	5. 数学 応用
1. 国語 @IMPORT@@ (【一致】 Q12-1でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. 地理歴史公民 (倫理・政治・経済) @IMPORT@@ (【一致】 Q12-1でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. 数学 @IMPORT@@ (【一致】 Q12-1でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. 理科 @IMPORT@@ (【一致】 Q12-1でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. 保健体育・芸術 (美術・工芸) @IMPORT@@ (【一致】 Q12-1でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. 英語 @IMPORT@@ (【一致】 Q12-1でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. 家庭科 @IMPORT@@ (【一致】 Q12-1でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. 情報 @IMPORT@@ (【一致】 Q12-1でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. 就労体験 (インターンシップなど) @IMPORT@@ (【一致】 Q12-1でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. 総合的な学習の時間 @IMPORT@@ (【一致】 Q12-1でMT引継ぎ条件に一致した回答時に表示) →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

次へ

※ ページ

Q13 あなたの高校時代の学習方法について、お答えください。
【必 答】
（矢印方向にそれぞれひとつだけ）

	1. 繰り返し 読む	2. 問題を 解く	3. 問題を 解く	4. 問題を 解く	5. 問題を 解く	6. 問題を 解く	7. 問題を 解く
1. 勉強内容を見るとき、意味がわからない言葉は頭の中で繰り返し覚える →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. 何かを覚えている時、覚えていることと自分が知っていることを関係づけようとする →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. 勉強していて何か難しい言葉があれば、自分が分かるような言葉に置き換えて理解する →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. 勉強していてわからないことが出てきたら、そのままだらで覚える →	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.勉強で何が覚えられない事が出てきたら、自分が覚えやすいように工夫して覚える	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		1. 全然覚えられず 諦めた	2. 全然覚えられず 諦めた	3. 全然覚えられず 諦めた	4. 全然覚えられず 諦めた	5. 全然覚えられず 諦めた	6. 全然覚えられず 諦めた	7. 全然覚えられず 諦めた
6.勉強内容を増やす前に、それが頭に残りやすいような形に変えて覚えようとする	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.授業中や授業後に、先生が言ったことを自分が理解できているか問い直してみる	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.問題を解いていて分からなくなったときに、どこでつまづいているのか一度考えてみる	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.勉強してきたことを確認するために、自分自身に質問する	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.読んでいるときに、一度中断して、読んだ内容を確認しながら読み進める	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		1. 全然覚えられず 諦めた	2. 全然覚えられず 諦めた	3. 全然覚えられず 諦めた	4. 全然覚えられず 諦めた	5. 全然覚えられず 諦めた	6. 全然覚えられず 諦めた	7. 全然覚えられず 諦めた
11.何かを読んでいるときに、自分がどの箇所まで理解できているのか考えながら読む	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.教科書や参考書を読むとき、自分が内容を理解できているのかどうか分からない	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

次へ

Q14 あなたは高校時代にどれくらい熱心に部活動をしていましたか。

【必須】

- ☐ 1. 部活動をしていない
- ☐ 2. まったく熱心ではなかった
- ☐ 3. あまり熱心ではなかった
- ☐ 4. そこそこ熱心になっていた
- ☐ 5. かなり熱心になっていた

■ 中学時代のことについてお伺いします。

Q15 中学3年生の頃、あなたの学業の成績は、学年全体の中でどれくらいでしたか。

【必須】

- ☐ 1. 上のほう
- ☐ 2. やや上のほう
- ☐ 3. 真ん中あたり
- ☐ 4. やや下のほう
- ☐ 5. 下のほう

■大学時代のことについてお伺いします。

Q16 大学時代、専攻した分野の勉強について「その内容自体を面白い」と思っていましたか。

【必須】

- ☐ 1. まったく思っていなかった
- ☐ 2. あまり思っていなかった
- ☐ 3. どちらともいえない
- ☐ 4. やや思っていた
- ☐ 5. 非常に思っていた

次へ

返ページ

■学校時代の生活全般についてお伺いします。

Q17 中学校・高校・大学での学習そのものに対するあなたの満足度は、
これまでにどのようなものだったと振り返ることができますか。

【必須】 時期別に100点満点でお答えください。
(半角数字でお答えください)

※1-100の中でお答えください。

中学校 「」点【必須】(数値制限:1-100)

高校 「」点【必須】(数値制限:1-100)

大学 「」点【必須】(数値制限:1-100)

次へ

返ページ

■現在の生活についてお伺いします。

Q18 あなたは現在の仕事に満足していますか。

【必須】

- ☐ 1. とても不満である
- ☐ 2. 不満である
- ☐ 3. どちらともいえない
- ☐ 4. 満足している
- ☐ 5. とても満足している

次へ

返ページ

Q19 あなたの配偶者の有無についてお答えください。

【必須】

- ☐ 1. 配偶者 なし
- ☐ 2. 配偶者 あり

Q20 あなたは現在の仕事で活躍できていると思いますか。

【必須】

- ☐ 1. まったくそう思わない
- ☐ 2. そう思わない
- ☐ 3. どちらともいえない
- ☐ 4. そう思う
- ☐ 5. とてもそう思う

次へ

Q21 仕事やプライベートを総合して、あなたは普段の生活でどの程度、幸せを感じていますか。

【必須】

あなたのお気持ちを、「とても幸せ」を10点～「とても不幸せ」を0点として、お答えください。
(半角数字でお答えください)

[] 点 【必須】 (数値制限:0-10)

次へ

Q22 勤務時間以外の時間の活用についてお伺いします。

【必須】 あなたは普段、次の活動をしていますか。
(矢印方向にそれぞれひとつだけ)

		1. していない	2. している
1. 学習	⇒	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. 趣味	⇒	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q24 あなたが社会人になってから活用したことのある教育機関をお答えください。

【必須】 (いくつでも)

※

- ☐ 1. 資格スクールなど民間の教育機関
- ☐ 2. 全日制の専修学校・各種学校
- ☐ 3. 職業訓練校
- ☐ 4. 大学・大学院の公開講座
- ☐ 5. 大学の学部在籍
- ☐ 6. ビジネススクールなどの社会人大学院在籍
- ☐ 7. 英会話などの語学スクール
- ☐ 8. 通信教育
- ☐ 9. その他 () (回答必須)
- ☐ 10. 社会人になってから教育機関を活用したことはない (詳細)

次へ

※ ページ

Q25 あなたは現在、以下のジャンルの本をどの程度読んでいますか。

【必須】 (矢印方向にそれぞれひとつだけ)

※

		1. まったく読まない	2. あまり読まない	3. 読む	4. よく読む
1. ノウハウ書 (営業術、技術、自己啓発書など)	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. 専門書 (自分の仕事に直結する領域のもの)	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ビジネス書 (社会経済領域全般)	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. 教養書 (歴史書、学術書など)	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. 読書 (テキスト、参考書など)	→	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

次へ