

# 高校生の進路希望と総合的な学習の時間の効果に関する分析

山崎保寿 教育科学講座

## 1 はじめに

高等学校においては新学習指導要領（1999.3.29 改訂）に基づく教育課程が、2003 年度から学年進行で実施される。現在、2000 年度からの移行措置によって、新教育課程への取り組みが始まっている。その中で、総合的な学習の時間のカリキュラム開発は、各学校の創意工夫により特色ある教育活動を展開するという点で新教育課程の大きな課題となっている。これは、学校の自主性・自律性の確立を基本方向とし、学校裁量権限の拡大と教育課程の弾力化・大綱化を目指す現在の教育課程改革が当面している実践的課題の一つでもある<sup>(1)</sup>。

現在の教育課程改革の契機となった第 15 期中央教育審議会第一次答申（1996.7.19）では、総合的な学習の時間創設の趣旨として、自ら課題を見付け、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力の育成を挙げている。この趣旨は、その後の教育課程審議会答申（1998.7.29）および新学習指導要領においても総合的な学習の時間のねらいとして反映されている。これは、新学習指導要領において、従来我が国で重視されてきた認知的な学力とともに、情意的・機能的な学力をこれまで以上に重視していることを表している。

高等学校における総合的な学習の時間の内容に関しては、次のア・イ・ウの内容が新学習指導要領で例示されている。ア．国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題。イ．生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動。ウ．自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動。これらの例示内容をはじめとして、現在、高等学校における総合的な学習の時間の実践では、進路学習、地域学習、ボランティア活動、自由研究・卒業研究など多様な内容が実施されている。これらの学習では、体験的学習、問題解決的学習、調査・探究活動など、統合的で探究的な学習活動が行われている。

こうした現状に対して、高等学校における総合的な学習の時間に関する研究は、必ずしも十分に行われているわけではない。その理由の一つは、高等学校における新教育課程の完全実施が、小・中学校の完全実施より 1～3 年後になることである。小・中学校の場合が既に 2002 年度から完全実施を迎えたのに対して、高等学校の場合は、実施年度が 2003 年度からの学年進行による実施であり、そのため完全実施となるのは 2005 年度になるからである。さらに、理由の二つ目として、高等学校に見られる教科中心の考えが、総合的な学習の時間に関する理論的・実証的研究の立ち遅れを招いていることである。本来、総合的な学習の時間は、教科の枠を越えた学習を展開することに意味があるのであるが、現実的には高等学校における教科との両立が難しい状況である。しかし、そうした一般的状況にも拘わらず、先進校においては総合的な学習の時間が取り入れられ成果を上げている。

したがって、今後、高等学校における総合的な学習の時間を推進させる前提として、先進校における総合的な学習の時間の効果を実証的に明らかにすることが重要な研究課題となる。本稿の目的は、以上の現状認識と問題意識に立ち、調査研究の結果に基づいて、総合的な学習の時間の効果に関して考察することである。特に、高校生の進路希望タイプと総合的な学習の時間の効果に関する分析を行うことである。

## 2 先行研究の検討

まず、総合的な学習の時間の効果を考究した先行研究としては、工藤文三等の研究<sup>(2)</sup>、中留武昭等の研究<sup>(3)</sup>、田中博之等の研究がある<sup>(4)</sup>。工藤文三等は、総合的な学習の成果として、生き方・進路展望、職業観・勤労観、知識技能の統合、主体的問題解決力、社会性・協調性が高まったことを明らかにしている。中留武昭等の研究は、総合的な学習の時間のカリキュラム開発の条件を考察したものであり、カリキュラム評価の対象として、総合的な学習の時間で育成する資質・能力の分析が必要不可欠であることを示している。田中博之等は、「生きる力」を能力・スキル、社会への適応力、態度・価値観、自己成長力の四領域に分け、総合的な学習の時間に関する先進校の生徒の方が、これらの領域項目に対する自己評価が高いことを明らかにしている。

次に、高等学校における総合的な学習の時間に関する文献としては、清水希益等によるものがある<sup>(5)</sup>。清水希益等は、生涯学習社会において必要とされる能力の観点から、自己学習能力と知識再編能力の重要性を指摘している。また、総合的な学習を実施した場合の自己効力感の変容について測定を試みたものには、安田美幸の研究<sup>(6)</sup>がある。安田は、小学生を対象として、「総合的学習群」の方が「伝統的学習群」よりも、自己効力感の尺度として設定した内発的動機付け、方法知の獲得、知識の活性化などの要因に与える影響が大きいことを明らかにしている。

以上の研究の他に、総合的な学習の時間の実施状況に関する調査研究として、高等学校を調査対象に含めた研究が行われている<sup>(7)</sup>。なお、筆者は、これまで高等学校で行われた総合的な学習の事例を分析することによって、キャリア発達、進路設計能力など、進路意識の面で育成される能力を明らかにしている<sup>(8)</sup>。また、総合的な学習の時間における評価の観点と育成する能力との関連を示している<sup>(9)</sup>。

さて、総合的な学習の時間で育成される能力を明らかにするためには、実証的な調査研究が必要不可欠である。しかし、高等学校の場合は、総合的な学習の時間の本格実施が2003年度の第1学年からとなっている。そのため、現在総合的な学習の時間を実施していない学校の生徒には、総合的な学習の時間で育成される能力に関する調査を行っても質問の意味が理解されないことになる。したがって、調査対象とする高等学校の選定と質問項目および尺度の構成に当たっては、こうした問題に対する配慮が必要になる。

## 3 調査の枠組みおよび質問項目の構成

### (1) 質問項目の構成と分析項目

本研究では、総合的な学習の時間の効果として、self-esteem<sup>(10)</sup>、自己効力感<sup>(11)</sup>、進路発達<sup>(12)</sup>、クロス・カリキュラム・コンピタンス (CCC: Cross-Curricular Competencies)<sup>(13)</sup> の概念を構造化して、調査の枠組みを構成している。多変量解析を目的としたこれらの調査項目の他に、回答者の属性と進路希望を質問している。このうち、本稿で分析する調査項目は、回答者の属性および進路希望、総合的な学習の効果 a (生徒個人の有効感、興味・関心、学習の楽しさなど)、総合的な学習の効果 b (他授業と比較した効果) である。表 1 は、本稿で分析する調査項目である。

表 1. 分析対象とする調査項目

調査項目の趣旨	項目数
回答者の属性および進路希望	3 項目
総合的な学習の効果 a (有効感, 興味・関心, 楽しさ)	20 項目
総合的な学習の効果 b (他授業と比較した効果)	10 項目

## (2) 調査対象

調査対象校は、総合的な学習の時間を先進的に実施している高等学校である。高等学校の学科は、全日制の普通科と総合学科である。調査対象校に総合学科の高校を含めたのは、総合学科における1年次の原則履修科目「産業社会と人間」の学習内容が総合的な学習の時間の内容と共通点が多いからである。実際、普通科における総合的な学習の時間のモデルとして、総合学科の「産業社会と人間」を参考にしている高等学校が見られる<sup>(14)</sup>。調査対象の生徒は、高校2年生である。高校2年生を対象とした理由は、先進的な学校では総合的な学習の時間を少なくとも2年以上前から実施しているからである。また、自己の進路や人生について自覚的な判断を行うことができる年齢に達しているからである。

今回の「総合的な学習の時間の効果に関する調査」を高等学校に焦点づける理由は、現時点では、高等学校の方が総合的な学習の時間を積極的に実施している学校と実施していない学校との差が明瞭だからである。総合的な学習の時間は、新学習指導要領の移行措置の間に小学校・中学校に関しては、ほとんどの学校で実施されている。それに対して、多くの高等学校では、今回の調査時点では部分的な実施または試行的な実施の段階である。一部の先進的な高等学校では、第15期中央教育審議会第一次答申(1996.7.19)の後またはそれ以前から、総合的な学習の時間に相当する学習を取り入れている。したがって、現時点では高等学校の方が、総合的な学習の時間を導入した学校とそうでない学校との差が明確であり、総合的な学習の時間の効果を調査するのに適切だからである。

## (3) 構成概念妥当性と予備調査の実施

各尺度の構成概念妥当性(construct validity)については、心理学研究者に依頼し調査項目に検討を加えた。2002年2月に心理学専攻を含む教育学部学生および大学院生20名を対象に予備調査を実施した。予備調査の結果に対して、ワーディングと度数分布を検討し、調査票を修正した。さらに、修正した調査票について、再度心理学研究者および現職教員に検討を依頼し、内容の確認を経て調査票の質問項目を確定した。

## (4) 調査の方法

調査は、全国における総合的な学習の時間の先進校20校に対して、郵送法で実施した。調査校の選定に当たっては、筆者がこれまで蓄積してきた研究情報に基づき、高等学校の学校格差を考慮して、進学校・非進学校、大規模校・小規模校、都市部・都市部以外のバランスに配慮した<sup>(15)</sup>。それらの学校に対して、事前に、調査票の見本を郵送して調査の実施が可能かどうかを問い合わせたうえで、調査を実施した。総合的な学習の時間の先進校として選定した20校のうち、11校(A高校～K高校)から調査実施が可能との返事を得た。これらの総合的な学習の時間の先進校に加えて、総合的な学習の時間への取り組みを始めたL高校とM高校の2校にも調査を依頼した。この2校は、都市部の進学校(L高校)と、都市部以外の非進学校(M高校)である。

したがって、調査校は、11都県の13校である。以上の手続きを経て、調査依頼文書と調査票を2002年3月7日に郵送した。各学校3クラスの生徒に対して「総合的な学習の時間の効果に関する調査」を実施するよう依頼した。調査実施後に、回答用紙とともに、学校要覧および総合的な学習の時間の内容が詳しく分かる資料も送るよう依頼した。

調査実施に当たって、幾つかの事項に配慮した。特に、総合的な学習に関する調査であることを生徒に周知させるため、学校によっては、「総合的な学習の時間」「総合学習」「〇〇タイム」「〇〇プラン」「〇〇活動」などと呼んでいる場合があること、総合学科の場合は、「産業社会と人間」「課題研

究」を含め、今回の調査票では一括して「総合学習」としていることなどを確認した。

#### 4 進路希望の状況

##### (1) 回答数および有効回答率

有効回答数は、1304（男性 580，女性 666，性別不明 58），有効回答率は 97.5 %であった。表 2 は、学校別の回答数および有効回答率である。表 3 は、学校別に見た進路希望の状況である。調査した高校 2 年生に関して、大学進学希望率が最も高い学校は、A 高校で 98.9 %，最も低い学校は M 高校で 5.0 %であった。

表 2. 回答数および有効回答率 (%)

学校名	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	合計
学科	普	普	普	普	普	普	普	普	総	普	普	普	普	/
回 男	43	82	63	54	53	24	28	28	17	10	61	70	47	580
答 女	50	30	80	53	34	86	26	39	71	60	58	46	33	666
数 不明	3	4	9	4	6	3	5	0	6	1	0	4	13	58
有効回答数	96	116	152	111	93	113	59	67	94	71	119	120	93	1304
回答数	97	118	161	113	95	118	62	67	97	72	119	120	98	1337
有効回答率	99.0	98.3	94.4	98.2	97.9	95.8	95.2	100	96.9	98.6	100	100	94.9	97.5

表 3. 学校別進路希望

学校	学科	未定	就職	専門	短大	大学①	合計②	%(①/②)
A	普	0	0	0	1	92	93	98.9%
B	普	3	0	3	2	104	112	92.9%
C	普	17	9	40	14	64	144	44.4%
D	普	6	1	5	2	93	107	86.9%
E	普	9	33	31	3	10	86	11.6%
F	普	18	2	5	4	81	110	73.6%
G	普	7	6	12	2	27	54	50.0%
H	普	1	0	1	3	61	66	92.4%
I	総	8	33	35	5	5	86	5.8%
J	普	3	1	7	7	52	70	74.3%
K	普	3	0	2	3	111	119	93.3%
L	普	11	0	5	4	96	116	82.8%
M	普	16	31	26	3	4	80	5.0%
合計		102	116	172	53	800	1243 = n	64.4%
% (/ n)		8.2%	9.3%	13.8%	4.3%	64.4%	100%	/

表 4 は、現在の進路希望に対して、将来さらに上の学校段階への進学を希望するかどうかを質問したものである。質問は、次の四つのどれに該当するかを答える方法である。表 4 は、a+b+c+d の人数を学校別の回答数で除した % を示したものである。

- 現在は未定・就職希望だが、将来チャンスがあれば専門学校か短大・大学へ行きたい。
- 現在は専門学校希望だが、将来チャンスがあれば短大・大学へ行きたい。
- 現在は短大希望だが、将来チャンスがあれば大学へ行きたい。
- 現在は大学希望だが、将来チャンスがあれば大学院へ行きたい。
- 特に上記のような考えを有していない。

これは、進路希望における進学向上心に関する質問であり、最も高い学校は、A 高校で 44.8 %，

次がE高校で41.9%であった。しかも、A高校では、全てがdを選択した生徒であった。A高校は、茨城県の普通科私立高校であり、総合的な学習の時間では、個人課題研究（2年次）、進路学習、小論文を主体とした学習を実施している<sup>(16)</sup>。これは、後掲表5において、dグループが最も進路・社会に対する関心が高いことから分かるように、進路意識を高めている総合的な学習の時間の効果といえる。実際、A高校における調査票の自由記述欄では、「専門家を訪問したことが進路選択に大きく影響した」「『総合学習』で課題研究に取り組んだことで、タンパク質に興味をもち、その方面の学習をしていきたいと考えerようになった」「自分が進みたい方向の内容がよくわかるようになった」「総合学習を通して、将来やりたいことが分かってきた」「総合学習によって、進路に対する意識が高まった」などの記述が見られ、総合的な学習の時間の効果を裏付けている。

また、E高校は、奈良県の普通科公立高校であり、総合的な学習の時間では、地域と人、感性と自己創造をスローガンに掲げ、キャリアプランニング、アクセスプランニングを主体とした進路学習を実施している。E高校においても、調査票の自由記述欄で、「総合学習の多くは普通の教科と違い、図書館に行って調べることが出来て楽しい。発表の仕方も、自分達で決定できて良かった」「自分から進んで取組めた。他世代交流は、本当の自分を発見できるのでとても良いことだと思いました」「色々な職業について勉強ができたのと、より医療の仕事がしたいという気持ちが強くなった」「普通の授業と違って面白くて積極的にできた」「曖昧だった進路に対する自分の気持ちが、はっきりしたものになった」「自分のやりたいことを深く調べることができるからいいと思った。福祉の仕事に就きたいと考えるようになった」などの記述が見られ、総合的な学習の時間の効果を裏付けている。したがって、これらの学校では、高校2年生において、当面の進路希望より将来高い学校段階への進学を希望している生徒が多いという結果である。

表4. 学校別進学向上心

学校	学科	回答数③	a.	b.	c.	d.	a+b+c+d=④	%(④/③)
A	普	96	0	0	0	43	43	44.8%
B	普	116	0	1	1	25	27	23.3%
C	普	152	17	11	4	12	44	28.9%
D	普	111	8	0	1	35	44	39.6%
E	普	93	29	5	0	5	39	41.9%
F	普	113	21	3	2	5	31	27.4%
G	普	59	6	10	1	3	20	33.9%
H	普	67	2	0	1	17	20	29.9%
I	総	94	26	6	1	2	35	37.2%
J	普	71	4	5	2	5	16	22.5%
K	普	119	6	0	2	35	43	36.1%
L	普	120	7	1	2	36	46	38.3%
M	普	93	22	6	1	0	29	31.2%
合計		1304	148	48	18	223	/	/

- 現在は未定・就職希望だが、将来チャンスがあれば専門学校か短大・大学へ行きたい。
- 現在は専門学校希望だが、将来チャンスがあれば短大・大学へ行きたい。
- 現在は短大希望だが、将来チャンスがあれば大学へ行きたい。
- 現在は大学希望だが、将来チャンスがあれば大学院へ行きたい。

## 5 総合的な学習の時間の効果に関する要因

### (1) 総合的な学習の時間の効果 a

総合的な学習の時間の効果に関する要因を探ることを目的として、測定した尺度を分類し確定する

ために、データの構造を因子分析によって項目を分類した。調査結果のデータ分析に当たっては、SPSS11を用いた。まず、調査票では、生徒個人の認知面および情意面における総合的な学習の時間の効果を測る項目として20項目を設定した。これら認知面および情意面における効果を総合的な学習の時間の効果 a と呼ぶことにする。これらの20項目に対して、次の手順で因子分析を施した。因子分析は、主成分分析によって因子を抽出した後、Varimax 回転を施して、それぞれの軸に対する因子負荷量が最大になるようにした。因子の抽出に当たっては、固有値 1.0 以上を基準として3因子を抽出した。なお、因子分析の手順と各因子の因子負荷量表は、別稿<sup>(17)</sup>に示した。これら3因子の累積寄与率は、53.9%であった。

因子分析の結果に基づいて、因子負荷量 0.5 以上の項目を中心に各因子の解釈を施した。各項目の趣旨を判断して、第1因子から順に、「学習の価値認識の因子」(第1因子)、「学習促進に関する自覚の因子」(第2因子)、「進路・社会に対する関心の因子」(第3因子)と命名した。

次に、抽出された因子に基づいて、総合的な学習の時間の効果 a を測る尺度を構成した。尺度の構成は、各因子を構成する項目得点の平均値で構成した。続いて、各尺度の内的信頼性を検討した。内的信頼性を表す Cronbach の  $\alpha$  係数を求めたところ、第1因子項目については  $\alpha = 0.843$ 、第2因子項目については  $\alpha = 0.840$ 、第3因子項目については  $\alpha = 0.771$  であった。

## (2) 総合的な学習の時間の効果 b

総合的な学習の時間の授業に関する効果を測る項目として10項目を設定した。これは、総合的な学習の時間の授業が、各教科など他の授業に較べてどのような効果があるかを調べたものである。これら総合的な学習の時間の授業に関する効果を総合的な学習の時間の効果 b と呼ぶことにする。これら10項目に対して、次の手順で因子分析を施した。因子分析は、主成分分析によって因子を抽出した後、Varimax 回転を施して、それぞれの軸に対する因子負荷量が最大になるようにした。因子の抽出に当たっては、固有値 1.0 以上を基準として2因子を抽出した。ここでの因子分析の手順と各因子の因子負荷量表も、別稿<sup>(18)</sup>に示した。これら2因子の累積寄与率は、67.7%であった。

因子分析の結果に基づいて、因子負荷量 0.5 以上の項目を中心に各因子の解釈を施した。各項目の趣旨を判断して、第1因子から順に、「興味と意欲への効果の因子」(第1因子)、「進路と社会的関心への効果の因子」(第2因子)と命名した。

次に、抽出された因子を用いて、総合的な学習の時間の効果 b を測る尺度を構成した。尺度の構成は、各因子を構成する項目得点の平均値で構成した。続いて、各尺度の内的信頼性を検討した。内的信頼性を表す Cronbach の  $\alpha$  係数を求めたところ、第1因子項目については  $\alpha = 0.899$ 、第2因子項目については  $\alpha = 0.846$  であった。

## 6 進路希望グループと総合的な学習の時間の効果

以上の分析に基づいて、これらの因子の因子得点が、高校生の進路希望のタイプによって差があるかどうかを調べた。そこで、各因子に対して、進路希望をグループ分け(水準)とする一元配置分散分析を施した<sup>(19)</sup>。ここでは、高校生の進路希望のグループを表4に示された a, b, c, d の5グループに分けた。5グループのうち、a, b, c, d の4グループは、現在の進路希望よりも高い学校段階への進学を望んでいるグループである。s のグループは、特にそのような考えを有していないグループである。

表5および表6が一元配置分散分析の結果である。まず、表5は、総合的な学習の時間の効果 a

の各因子に関する一元配置分散分析の結果である。その結果、総合的な学習の時間の効果 a に関しては、第3因子について、 $F(4,1285) = 3.240$  ( $p < 0.05$ ) と有意であった。第1因子については、 $F(4,1280) = 2.305$  ( $p < 0.10$ ) と傾向差が見られた。次に、表6は、総合的な学習の時間の効果 b の各因子に関する一元配置分散分析の結果である。その結果、総合的な学習の時間の効果 b に関しては、各因子について、有意な差は見られなかった。図1は、各グループにおける因子得点平均値をグラフ化したものである。図1では、傾向差の見られた総合的な学習の時間の効果 a の第1因子と、有意差の見られた第3因子のグラフを実線で示した。

表5. 各因子に対する一元配置分散分析結果（総合的な学習の時間の効果a）

第1因子	グループ°	回答者数	平均値	標準偏差	分散分析
	a	146	2.954	0.870	
b	48	2.845	0.851		
c	18	3.055	0.919		
d	219	3.155	0.879		
s	854	2.986	0.857		
全体	1285	3.007	0.864		
第2因子	グループ°	回答者数	平均値	標準偏差	分散分析
	a	147	2.952	0.765	
b	47	2.948	0.781		
c	18	3.206	0.782		
d	219	2.947	0.779		
s	854	2.898	0.783		
全体	1285	2.919	0.804		
第3因子	グループ°	回答者数	平均値	標準偏差	分散分析
	a	146	3.296	0.819	
b	47	3.335	0.968		
c	18	3.430	0.736		
d	221	3.591	0.852		
s	854	3.408	0.836		
全体	1290	3.424	0.844		

<sup>+</sup>  $p < 0.10$     \* $p < 0.05$     \*\* $p < 0.01$

表6. 各因子に対する一元配置分散分析結果（総合的な学習の時間の効果b）

第1因子	グループ°	回答者数	平均値	標準偏差	分散分析
	a	145	3.193	0.938	
b	48	3.062	1.046		
c	18	3.388	0.946		
d	221	3.271	1.063		
s	858	3.180	0.985		
全体	1290	3.196	0.995		
第2因子	グループ°	回答者数	平均値	標準偏差	分散分析
	a	143	3.465	0.885	
b	48	3.416	1.059		
c	18	3.488	0.905		
d	222	3.583	0.917		
s	858	3.443	0.881		
全体	1289	3.469	0.895		

<sup>+</sup>  $p < 0.10$     \* $p < 0.05$     \*\* $p < 0.01$

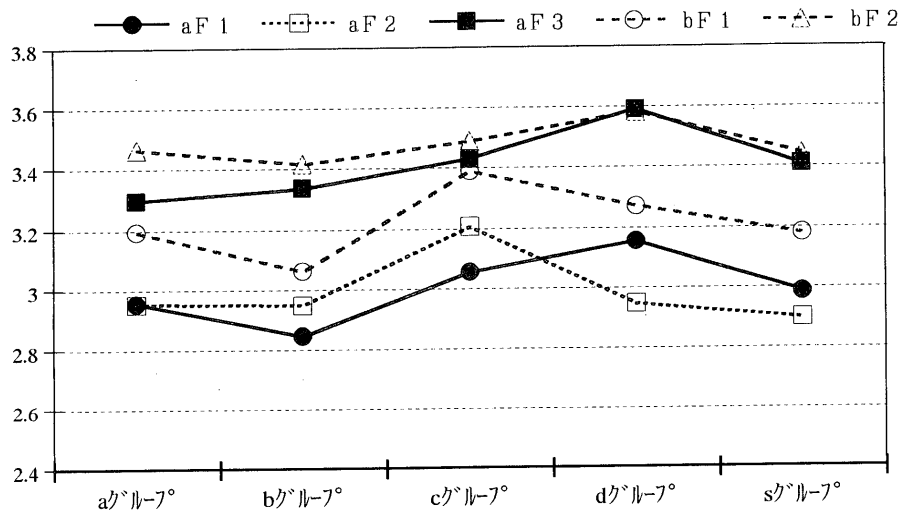


図1. 各グループにおける因子得点平均値

以上から、一元配置分散分析の結果、総合的な学習の時間の効果 a に関する第1因子と第3因子について、それぞれ傾向差と有意差が見られた。第1因子は、「学習の価値認識の因子」、第3因子は、「進路・社会に対する関心の因子」である。そこで、各グループ間の有意差を明らかにするため、傾向差と有意差が見られた因子に対して、LSD法 ( $p < 0.05$ ) を用いた多重比較を施した。表7がその結果である。表7は、総合的な学習の時間の効果 a に関する第1因子と第3因子について、因子得点平均値が最も高かった d グループと他のグループとの差を示したものである。

表7. 各因子に対する多重比較 (LSD)

総合的な学習の時間の効果 a	グループ間	平均値の差	有意確率
	d - a	0.200*	0.030
d - b	0.309*	0.025	
第1因子	d - c	0.099	0.638
	d - s	0.169*	0.010
総合的な学習の時間の効果 a	グループ間	平均値の差	有意確率
	d - a	0.295*	0.001
第3因子	d - b	0.256 <sup>+</sup>	0.058
	d - c	0.161	0.435
	d - s	0.183*	0.004

<sup>+</sup>  $p < 0.10$     \* $p < 0.05$     \*\* $p < 0.01$

LSD法を用いた多重比較の結果、総合的な学習の時間の効果 a の第1因子については、dグループと a, b, s の各グループとの間に有意差 ( $p < 0.05$ ) が見られた。また、第3因子については、dグループと a, s の各グループとの間に有意差 ( $p < 0.05$ ) が見られ、bグループとの間に傾向差 ( $p < 0.10$ ) が見られた。したがって、総合的な学習の時間の効果 a に関する第1因子と第3因子について、他のグループの因子得点平均値を有意に上回ることが多かったのは、dグループであった。dグループにおいては、総合的な学習の時間の効果 a としての「学習の価値認識の因子」(第1因子)、「進路・社会に対する関心の因子」(第3因子)の因子得点平均値が高いことが明らかになった。これは、dグループでは、当面の大学進学だけでなく将来の大学院進学を希望していることが、総合的



な学習の時間の内容において、進路希望に応じたテーマの卒業研究や進路学習を取り入れていることが有効に意識されているからである。

## 7 本稿のまとめ

本研究では、高校生の進路希望と総合的な学習の時間の効果を実証的に明らかにするため、調査結果の分析を行った。調査結果の分析により、高校生の進路希望タイプにおける総合的な学習の時間の効果として、次の三点が明らかになった。

第一に、進路希望において将来一層高い学校段階への進学を希望することに関する質問では、最も%の高い学校は、総合的な学習の時間で、個人課題研究、進路学習、小論文を主体とした学習を実施している茨城県の普通科私立高校であった。次いで、総合的な学習の時間で、地域と人、感性と自己創造をスローガンに掲げ、キャリアプランニング、アクセスプランニングを主体とした進路学習を実施している奈良県の普通科公立高校であった。これらの学校では、生徒が当面の進路希望より高い学校段階への進学を将来において希望しており、生徒の自由記述もそれを裏付けるものであった。ここには、進路意識を高めている総合的な学習の時間の効果が見られる。

第二に、総合的な学習の時間の効果 a の要因として抽出された三つの因子に対しては、一元配置分散分析の結果、第1因子の「学習の価値認識の因子」と第3因子の「進路・社会に対する関心の因子」において、進路希望グループにおける傾向差または有意差が見られた。総合的な学習の時間の効果 b の要因として抽出された二つの因子に関しては、有意差は見られなかった。

第三に、総合的な学習の時間の効果 a に関する第1因子と第3因子について、他のグループの因子得点平均値を有意に上回ることが多かったのは、将来大学院への進学を希望している d グループであった。これは、d グループにおいては、当面の大学進学だけでなく将来の大学院進学を希望していることが、総合的な学習の時間の内容において、進路希望に応じたテーマの卒業研究や進路学習を取り入れていることが有効に意識されているからである。

(注)

(1) こうした教育課程の基準の大綱化・弾力化は、大枠としての行政改革の流れと現実的な問題解決のための要求との両面から必要になっている。(小島弘道『現代の学校経営改革』筑波大学学校経営学研究室、2000年、72頁。)

(2) ベネッセ文教総研編『高等学校における「総合的な学習の時間」の課題と展望』ベネッセ、1999年。

(3) 中留武昭「総合的学習のカリキュラム開発の視座と戦略」中留武昭(研究代表者)『「総合的学習」のカリキュラムマネジメントに関する理論的・実証的考察』平成10・11年度文部省科学研究費補助金基盤研究(C)最終報告書、2000年、80～81頁。

(4) 田中博之監修・ベネッセ文教総研編『21世紀型学力を育む総合的な学習を創る』ベネッセ、2002年。

(5) 清水希益「創設の趣旨とねらい」清水希益編『高等学校「総合的な学習の時間」創意ある実践』文教書院、2000年、18～19頁。

(6) 安田美幸「総合的学習における自己効力感の変容」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第3号、2000年、25～35頁。

(7) 日本教材文化研究財団『総合的な学習の時間に関する理論的・実践的研究』2001年。

新藤茂「現職教員の教職必要度調査にみる総合的な学習の時間と新しい教育課題」『東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第25集、2001年、63～73頁。磯山進「新しい高校像を目指した教育課程の在り方—教育課程の編成と実施上の課題—」全国普通科高等学校長会編『第51回総会・研究協議会要項』全国普通科高等学校長会、2001年、116～146頁。

(8) 拙論「高等学校における総合的な学習の構成原理に関する考察—総合的な学習のタイプ分類を基本的視点として—」大塚

学校経営研究会『学校経営研究』第25巻, 2000年, 70～83頁。

- (9) 拙論「総合的な学習の時間における評価の観点の設定一人と環境との交互作用の能動的側面を踏まえて」教育課程研究会『教育課程研究論集』第2号, 2002年, 53～60頁。
- (10) 井上祥治「Zillerの社会的自尊感情尺度の妥当性の検討」『岡山大学教育学部研究集録』第83号, 1990年, 135～141頁。山崎賢・千葉孝司「『生きる力』とself-esteem」『滋賀大学教育学部紀要(教育科)』第49号, 1999年, 49～63頁等に基づいて調査項目を作成した。
- (11) Schunk, D.H., *Self-efficacy and Education and instruction: Self-efficacy, adaptation and adjustment theory, research and application*. Plenum Press, 1995, pp.281～303. 安田美幸「総合的学習における自己効力感の変容」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第3号, 2000年, 25～35頁。三宅幹子「特性的自己効力感が課題固有の自己効力感の変容に与える影響—課題成績のフィードバックの操作を用いて—」『教育心理学研究』第48巻1号, 2000年, 42～51頁等に基づいて調査項目を作成した。
- (12) 拙著『高等学校における選択制の拡大と進路指導に関する研究』平成6年度文部省科学研究費補助金奨励研究B研究成果報告書, 1995年, 34～35頁, 74頁等に基づいて調査項目を作成した。
- (13) OECD-CERIが実施したCCC調査項目に基づいて, self-esteemに関する項目を改善し取り入れた。調査項目は, OECD(中嶋博・澤野由紀子訳)『人生への準備は万全?—OECD新国際教育指標開発—』学文社, 1998年による。
- (14) 調査票対象校のM高校もその一つである。また, 総合学科の「産業社会と人間」を総合的な学習の時間のモデルとするために, 総合学科の高等学校に対する学校訪問が増加している。総合学科の静岡県立小笠高校須藤教諭より聞き取り(2002年3月9日)。
- (15) 調査校は, 筆者がこれまで蓄積してきた総合的な学習の時間の先進的実践校に関する研究情報に基づき, 当該校からの事前情報を確認したうえで20校を選定した。
- (16) A高校では, 創立以来, 個人課題研究を2年生の必修としている。同校が毎年発行する『個人課題研究要旨集』は, B5版400頁を超える冊子である。
- (17) 拙論「総合的な学習の時間のカリキュラム効果に関する実証的研究—高等学校における総合的な学習の時間の先進校に関する調査研究に基づいて—」日本カリキュラム学会編『カリキュラム研究』第12号, 2003年。
- (18) 同上拙論。
- (19) 進路希望と因子得点との関連を調べる方法としては, 重回帰分析を用いることも考えられる。一元配置分散分析を用いた理由は, 調査票では, 進路希望をa, b, c, d, sから選択させており, 等間隔の値とは考えにくいからである。また, a, b, c, d, sからの選択を2値に変換した場合は, 従属変数の値が2値となり, 重回帰分析における従属変数の値が荒くなるからである。そのため, 一元配置分散分析によって, 因子得点平均値の差を比較することが適当であると判断した。

(2002年12月16日 受理)