

研究論文

大学生の学習を促進する将来展望は いかに形成されうるか

－大学教育による将来展望の形成とその課題－

本 庄 秀 明

Received: 5 April 2026 / Accepted: 31 July 2026

＜要 旨＞

本論文では、大学生の将来展望と学習行動、学習成果の獲得状況との関係性を分析し、その結果を踏まえて大学生の将来展望の規定要因を検討した。分析の結果、大学生の将来展望は、学習行動や学習成果の獲得に結びつきにくい構造となっていることが明らかになった。

将来展望の規定要因については、分野による差異はあるものの、現在の成績に加えて過去の学習経験が重要であること、学年の進行により就職活動の影響が強まる傾向があることが明らかになった。また、学生は自己省察の重要性を認識しているものの、大学での学びと社会の現実との関連性を踏まえておらず、社会における現実の文脈に即していない大学での学習により確立された将来展望は、学生の学習を促す要因とはなりえず、結果として、学習成果にもつながりにくいという課題が明らかになった。

これらの結果から、大学での学びを通じた成長や変容を実感できる仕組みに加え、社会の現実との関連性を意図した学びやキャリア教育を提供することが必要であることが明らかになった。

1. 問題の背景

令和 7 年度学校基本調査(確定値)によれば、大学(学部)進学率は 58.6%

に達しており、M.トロウ（1976）が示したユニバーサル段階に入っていると言える¹⁾。この段階では、学生が多様化し、目的意識があいまいな学生も大学に進学するとされる。これらの学生は、学習することの長期的な意味を見出すことができず、与えられた短期的な目標を受動的に達成していく傾向にあり、岩田（2015）は、このような現象を学生の生徒化としている。また、川嶋（2018）は、学習方法を自分で工夫するよりも大学の指導を受けたいなどと回答する学生の割合が増加していることから、学生の生徒化が進んでいる可能性を指摘している。

この点、金子（2007）は、学生は、大学教育が終わる段階では、職業に必要な知識を持つと同時に、社会における自分の役割を引き受け、その意味を理解していることが求められると指摘している。このことは、学生の自己認識・社会認識の形成を支援することも大学教育の役割の一つとして期待されていることを意味している。しかし、学生の生徒化が指摘されている現状や 3 年生の段階においても将来の見通しが立っていないと回答する学生が約 37%存在するという現実（電通育英会 2023）を前にする限り、大学教育は、その役割を十分に果たすことができていない可能性がある。

そこで、本論文では、将来の見通し、すなわち、将来展望に着目し、将来展望の有無と学生の学習の関係を明らかにする。その上で、将来展望の規定要因分析を行い、どのような要因が将来展望の形成に関連性を有しているか確認する。本論文は、これらの分析を通じて、大学教育のあり方を再考することを目的とする。

2. 先行研究の検討

金子（2012）は、「卒業後にやりたいことは決まっている」「大学での授業はやりたいことと関係している」「授業を通じてやりたいことをみつきたい」という質問への回答から、将来展望が明確で、将来展望と大学教育が一致している学生を「高同調型」と位置づけ、学習成果の獲得などに正の影響があるとしている。また、溝上（2018）では、将来の見通しを持ち、かつ、その見通しのために何が必要か理解し、実行しているかどうかという観点で学生を分類し、将来の見通しに向けて実行している学生ほど主体的学習態度を有する傾向にあることを明らかにしている。

この他、両角（2009）は、金子（2012）と同様に「高同調型」を定義し、

「高同調型」に分類される学生ほど、学習時間が長く、授業や授業に関連する学習への取組度合が高いことや授業の工夫のインパクトが大きいことを明らかにしている。また、小山・河井（2022）は、将来の見通しのある学生は、見通しなしの学生と比べ、学習成果の獲得度合が高く、主体的な学習態度を示すことなどを明らかにしている。

このように先行研究において将来展望と大学教育の内容が一致していることなどの重要性が指摘されているが、以下のような課題が残されている。1 つ目は、将来展望と大学教育の一致を操作的に定義することがすべての分野において妥当であるかという点である。例えば、職業や資格への関連性が低い分野において、将来展望と大学教育が一致することは不可能でないにせよ難しい。

2 つ目は、将来展望の形成を促す要因について、十分な検討が行われていないという点である。例えば、金子（2012）は、大学教育の教育課程に対応する学習生活行動、経験が、学生に様々な形でのインパクトを与え、その蓄積、統合が学習成果や自己認識につながるとしている。このことは、大学教育を構成する要素である授業方法や授業内容が、将来展望と大学教育の一致という観点での自己認識の形成を促す可能性を示唆しているものの、具体的要因は明らかにしていない。また、授業方法や授業内容が学生に与える影響について学年を考慮した検討を行う必要もある。金田（2020）によれば、初心者と熟達者では有益な教授学習法が異なるとされる。この知見を考慮するならば、学年によって影響を与えうる要因が異なる可能性があるが、この点についての検討も行われていない。

3. 本論文の課題

本論文では、先行研究の検討を踏まえ、以下の課題を設定する。1 つ目は、将来展望の有無と学生の学習行動や学習成果の獲得状況との関係を明らかにすることである。先行研究では、将来展望と大学教育の一致と定義される自己認識が学習行動などに正の影響を与えていることが明らかにされている。しかし、本論文では、分野に共通する汎用性という観点から将来展望を新たに定義しているため、将来展望と学習行動や学習成果との関係性を改めて確認する必要がある。

2 つ目の課題は、将来展望の規定要因を探ることである。将来展望と学習行動などの関連性が強い場合は、将来展望の形成を促す大学教育の取組

を明らかにすることが目的となる。一方、将来展望と学習行動などの関連性が弱い場合は、将来展望が学習行動などの変容に結びつきにくい要因の一端を明らかにすることが主眼となる。

将来展望に影響を及ぼす要因として、本論文では、両角(2009)、谷村(2009)や金子(2012)の知見に基づき、授業内容、授業方法を想定する。自分自身について振り返ったり、職業や資格に関連する知識の蓄積を通じて将来像を描いたりする授業内容は将来展望につながるものと考えられるからである。また、溝上(2025)が指摘するように、他者理解は自己理解に先立つ。例えば、グループワーク(以下、「GW」という。)は、他者の意見や価値観に触れることで他者との違いを認識する場となり、さらに、自分自身について省察し、自己認識を再構成していく契機となりうる。したがって、GWを含むアクティブ・ラーニング(以下、「AL」という。)などの授業方法も自分がどのように社会に関わっていくかという将来展望の形成にとって重要であると考えられる。本論文では、これらの2つの課題の分析を通じて、大学教育のあり方について検討を行っていく。

4. 本論文で使用するデータと研究の方法

分析に使用するデータは、東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センターが実施した「全国大学生調査」の回答結果である。この調査は、2007年1月～7月にかけて実施され、48,233名の学生が回答している。本調査の実施時期から時間が経過しているが、本論文でも着目している「高同調型」などの学生分類を提起した金子(2012)などで用いられたデータであることから、改めて分析を行う意義があると考え、使用することとした。なお、「全国大学生調査」の回答者は、国公立大学に所属する学生の割合、性別の割合、学部系統別の所属割合において全国サンプルと異なっており、本研究の結果を一般化する際には一定の慎重さが必要であることに触れておく。

次に、本論文で使用する変数の操作的定義について説明を加える。本論文では、将来やりたいことが決まっているかどうかという将来展望の有無に着目する。そこで、「卒業後にやりたいことは決まっている」という質問に対する回答のうち、＜あまりあてはまらない＞、＜まったくあてはまらない＞を「0」、＜あてはまる＞、＜よくあてはまる＞を「1」にそれぞれ変換し、「将来展望ダミー」を作成した。

また、本論文では、将来展望の有無により学習行動などに違いが生じるかどうかを確認することとしている。表1に学生の自己評価に基づく学習行動、学習成果に関する変数の概要を示した。なお、学習時間については、一部の特異な学生の存在により平均値がゆがめられる可能性があるため、「平均値+3×標準偏差」以上の数値を外れ値として分析から除外した。授業への取組度合、学習成果である専門分野の知識、汎用的能力については、本論文と同一のデータを使用している小方（2008）を参考として変数を設定した。なお、授業への取組度合の α 係数がやや小さいが、異なる側面の行動により構成されている変数であり、項目間の相関が高くなりにくい点を考慮するならば、当該係数は妥当な範囲内と判断できることから、分析に使用することとした。

表1 学習行動・学習成果の操作的定義

変数名	操作的定義
授業外学習時間 自律的学習時間	授業外学習時間については、典型的な1週間の平均的な生活時間のうち授業・実験の課題、準備・復習にあてる時間、自律的学習時間については、授業とは関係ない学習にあてる時間についてのそれぞれの質問に対する8段階の回答を「0時間：0時間、1～5時間：3時間、6～10時間：8時間、11～15時間：13時間、16～20時間：18時間、21～25時間：23時間、26～30時間：28時間、31時間以上：31時間」に変換して変数を作成した。
授業への取組度合	学習への取組に関する設問の回答を因子分析し、「グループワークやディスカッションに積極的に参加している」「先生に質問したり勉強の仕方を相談したりしている」「必要な予習や復習はしたうえで授業にのぞんでいる」の各質問に対する4件法の回答から合成変数を作成した（ α 係数 0.657）。
専門分野の知識	「職業に役立つ知識・技能」「専門分野での知識・理解」「専門分野の基礎となるような論理的理解・知識」から成る合成変数を作成した（ α 係数 0.853）。
汎用的能力	「論理的に文章を書く力」「人にわかりやすく話す力」「ものごとを分析的・批判的に考える力」「問題をみつけ、解決方法を考える力」「幅広い知識、もののみかた」「外国語の力」から成る合成変数を作成した（ α 係数 0.831）。

課題の2つ目では、学生の将来展望の規定要因分析を行う。独立変数である授業内容、授業方法は、表2のとおりである。

表2 授業内容・授業方法

変数名	操作的定義
授業内容	「最先端の研究成果を披露してくれた」「確実に学問の基礎を教えたくれた」「社会や現実との関わりから学問の意義を教えたくれた」「将来に役立つ実践的な知識や技能を教えたくれた」「資格の取得に役立つ情報やテクニックを教えたくれた」「教え方が上手だった」「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」について、意味があったと思う授業の特徴にあてはまる場合は「1」、あてはまらない場合は「0」という回答を変数として設定した。
授業方法	「TAなどによる補助的な指導がある」「出席が重視される」「最終試験の他に小テストやレポートなどの課題が出される」「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」「授業内容に興味をわくよう工夫されている」「理解がしやすいように工夫されている」「グループワークなど、学生が参加する機会がある」「授業中に自分の意見や考えを述べる」授業について「1：ほとんどなかった」から「4：よくあった」までの4件法による回答からダミー変数を作成した（1と2を「0」、3と4を「1」とした）。

このように、本論文では、入学後の要因である授業内容、授業方法が学生の将来展望に関連すると考えている。しかし、入学前の要因で統制しなければ、将来展望と入学後の要因の関連性を確認することはできない。そこで、学生の属性や入学前の学習の状況などを統制変数として設定した。また、大学教育と将来展望の関連性を考慮するにあたっては、学業での成功体験の影響なども否定できないため、成績も統制変数として設定した。詳細は、表3を参照されたい。

表 3 統制変数の操作的定義

変数名	操作的定義
女性ダミー	男性=0、女性=1とした。
学年	1年生=1、2年生=2、3年生=3、4年生=4とした。
成績	優の割合（1～10）を変数として設定した。
進路決定ダミー	高校1年生のころの進路希望を尋ねる質問について、何らかの決定をしていた場合=1、考えていなかった=0とした。
第一志望ダミー	志望順位について、第1志望=1、第2志望・その他=0とした。
中学3年時の成績	中学3年生時点の成績についての質問に対する「1：下の方」から「5：上の方」までの5件法の回答から連続変数を作成した。
高校3年時の勉強時間	高校3年生時点の家や塾での1日の勉強時間についての質問に対する「1：していない」から「5：4時間以上」までの5件法の回答から連続変数を作成した。

次に研究の方法について説明する。課題1では、将来展望の有無によって分類した学生群の学習時間、授業への取組度合、学習成果の獲得状況を比較する。ただし、学習行動、学習成果については、学年進行の影響、過去の学力の影響を考慮する必要がある（ハッティ 2018）。そこで、学習時間、授業への取組度合、学習成果を従属変数、将来展望の有無を独立変数、成績を共変量として、一元配置共分散分析を行う。さらに、学年の違いを確認するため、1年生を対象とした分析、3年生を対象にした分析をそれぞれ行う。課題2では、将来展望ダミーを従属変数とした二項ロジスティック回帰分析を行う。大学教育に対する習熟度による規定要因の違いを確認するため、1年生のみを対象とした分析、3年生を対象にした分析をそれぞれ行う。学年進行の影響という観点から上級生を分析対象とする必要があるが、就職活動が終了した4年生は学習時間や授業への取組状況において特異な傾向を示す可能性があるため、3年生を分析対象とした。また、将来展望は、職業や資格との関連性の影響を受けると考えられる。そこで、職業や資格への関連性が低い分野として人文系、高い分野として保健系を抽出したうえで、分野を考慮した分析も行う。

5. 分析

5.1 将来展望の有無と学習行動・学習成果との関係

本項では、将来展望の有無により学習行動と学習成果の獲得状況に差異が生じるかを確認することとする。はじめに、表4は、将来展望の有無により授業外学習時間に差異が生じるかどうかを確認したものである²⁾。1年生、3年生ともに、成績と将来展望の主効果が有意であったが、効果量は小さかった。また、交互作用項は有意ではなかった。なお、推定周辺平均の比較によれば、将来展望の有無による授業外学習時間の差は、いずれも0.74であった。

表4 将来展望の有無と授業外学習時間

<1年生>									
変動因	SS	df	MS	F 値	偏イータ 2乗	将来展望	n	推定周辺 平均	標準 誤差
成績	577.997	1	578	24.209 ***	0.006	なし	1,855	5.16	0.114
将来展望ダミー	209.855	1	209.86	8.79 **	0.002	あり	2,229	5.90	0.104
将来展望ダミー*成績	2.956	1	2.956	0.124	0.000	将来展望の 有無による差		0.74	
誤差	97409.182	4080	23.875						
***p<.001、**p<.01、*p<.05									
<3年生>									
変動因	SS	df	MS	F 値	偏イータ 2乗	将来展望	n	推定周辺 平均	標準 誤差
成績	1851.907	1	1851.9	75.098 **	0.007	なし	4,350	5.15	0.101
将来展望ダミー	490.879	1	490.88	19.906 **	0.002	あり	5,638	5.89	0.101
将来展望ダミー*成績	26.138	1	26.138	1.06	0.000	将来展望 の有無による差		0.74	
誤差	246205.58	9984	24.66						
***p<.001、**p<.01、*p<.05									

表5は、将来展望の有無により自律的学習時間に違いが生じるかどうかを確認したものである。1年生については、将来展望の主効果が有意であったが、効果量は小さかった。次に、3年生については、成績と将来展望の主効果は有意であったが、効果量は小さかった。また、いずれの学年も交互作用項は有意ではなかった。なお、推定周辺平均の比較によれば、将来展望の有無による自律的学習時間の差は、1年生において0.55であったのに対し、3年生では0.73へと変化していた。

表5 将来展望の有無と自律的学習時間

<1年生>									
変動因	SS	df	MS	F 値	偏イータ 2乗	将来展望	n	推定周辺 平均	標準 誤差
成績	2.933	1	2.933	0.208	0.000	なし	1,843	2.45	0.088
将来展望ダミー	178.528	1	178.53	12.679 ***	0.003	あり	2,191	3.00	0.080
将来展望ダミー*成績	19.432	1	19.432	1.38	0.000	将来展望の 有無による差		0.55	
誤差	56743.807	4030	14.08						
***p<.001、**p<.01、*p<.05									
<3年生>									
変動因	SS	df	MS	F 値	偏イータ 2乗	将来展望	n	推定周辺 平均	標準 誤差
成績	844.714	1	844.71	58.746 ***	0.006	なし	4,318	2.70	0.101
将来展望ダミー	165.491	1	165.49	11.509 ***	0.001	あり	5,549	3.43	0.101
将来展望ダミー*成績	26.654	1	26.654	1.854	0.000	将来展望 の有無による差		0.73	
誤差	141820.34	9863	14.379						
***p<.001、**p<.01、*p<.05									

次に、表 6 は、授業への取組割合を比較した結果である。1 年生、3 年生ともに成績、将来展望の主効果が有意となっていた。また、交互作用項はいずれの学年も有意ではなかった。ただし、効果量を見ると、将来展望は学年にかかわらず小さいが、成績については、3 年生は中程度の効果量が認められた。また、推定周辺平均の比較によれば、将来展望の有無による授業への取組割合の差は、1 年生において 0.61 であったのに対し、3 年生では 0.75 へと変化していた。

表 6 将来展望の有無と授業への取組割合

<1 年生>									
変動因	SS	df	MS	F 値	偏イータ 2 乗	将来展望	n	推定周辺 平均	標準 誤差
成績	518.537	1	518.54	143.1 ***	0.033	なし	1,923	6.34	0.044
将来展望ダミー	131.08	1	131.08	36.174 ***	0.008	あり	2,341	6.95	0.039
将来展望ダミー*成績	0.252	1	0.252	0.07	0.000	将来展望の 有無による差		0.61	
誤差	15436.41	4260	3.624						
***p<.001、**p<.01、*p<.05									
<3 年生>									
変動因	SS	df	MS	F 値	偏イータ 2 乗	将来展望	n	推定周辺 平均	標準 誤差
成績	2565.119	1	2565.1	745.39 ***	0.066	なし	4,540	6.09	0.028
将来展望ダミー	421.68	1	421.68	122.53 ***	0.012	あり	5,953	6.84	0.024
将来展望ダミー*成績	4.998	1	4.998	1.452	0.000	将来展望 の有無による差		0.75	
誤差	36096.162	10489	3.441						
***p<.001、**p<.01、*p<.05									

表7は、専門分野の知識の獲得度合を比較した結果である。1年生については、成績と将来展望の主効果が有意であり、交互作用項は有意ではなかった。ただし、主効果の効果量は小さかった。次に、3年生については、成績と将来展望の主効果、交互作用項が有意だった。しかし、いずれも効果量は小さく、交互作用項について実質的な効果量は認められなかった。また、推定周辺平均の比較によれば、将来展望の有無による専門分野の知識の獲得度合の差は、1年生において0.53であったのに対し、3年生では0.64へと変化していた。

表7 将来展望の有無と専門分野の知識の獲得度合

<1年生>									
変動因	SS	df	MS	F 値	偏イータ 2乗	将来展望	n	推定周辺 平均	標準 誤差
成績	46.073	1	46.073	12.428 ***	0.003	なし	1,873	5.31	0.045
将来展望ダミー	99.246	1	99.246	26.772 ***	0.006	あり	2,282	5.84	0.040
将来展望ダミー*成績	0.128	1	0.128	0.034	0.000	将来展望の 有無による差		0.53	
誤差	15387.877	4151	3.707						
***p<.001、**p<.01、*p<.05									
<3年生>									
変動因	SS	df	MS	F 値	偏イータ 2乗	将来展望	n	推定周辺 平均	標準 誤差
成績	626.136	1	626.14	197.09 ***	0.019	なし	4,439	5.66	0.027
将来展望ダミー	114.805	1	114.81	36.137 ***	0.003	あり	5,865	6.30	0.023
将来展望ダミー*成績	30.098	1	30.098	9.474 **	0.001	将来展望 の有無による差		0.64	
誤差	32722.618	10300	3.177						
***p<.001、**p<.01、*p<.05									

表 8 は、汎用的能力の獲得度合を比較した結果である。1 年生、3 年生ともに成績、将来展望の主効果が有意だった。ただし、いずれも効果量は小さかった。また、将来展望と学年の交互作用は有意ではなかった。推定周辺平均の比較によれば、将来展望の有無による汎用的能力の獲得度合の差は、1 年生において 0.95 であったのに対し、3 年生では 1.01 へと変化していた。

なお、紙幅の関係で詳細は記載しないが、表 4～表 8 について、1 年生人文系、保健系、3 年生人文系、保健系について個別に分析を行った。有意となっていた主効果に違いはあったが、3 年生人文系の成績の効果量が中程度であったことを除いて、いずれも効果量は小さかった。また、交互作用項は有意ではなかった。

表 8 将来展望の有無と汎用的能力の獲得度合

<1 年生>									
変動因	SS	df	MS	F 値	偏イータ 2 乗	将来展望	n	推定周辺 平均	標準 誤差
成績	52.133	1	52.133	3.904 *	0.001	なし	1,871	11.86	0.085
将来展望ダミー	267.826	1	267.83	20.054 ***	0.005	あり	2,271	12.81	0.077
将来展望ダミー*成績	0.883	1	0.883	0.066	0.000	将来展望の 有無による差		0.95	
誤差	55262.894	4138	13.355						
***p<.001、**p<.01、*p<.05									
<3 年生>									
変動因	SS	df	MS	F 値	偏イータ 2 乗	将来展望	n	推定周辺 平均	標準 誤差
成績	468.623	1	468.62	40.366 ***	0.004	なし	4,430	12.04	0.052
将来展望ダミー	694.266	1	694.27	59.802 ***	0.006	あり	5,820	13.05	0.045
将来展望ダミー*成績	4.594	1	4.594	0.396	0.000	将来展望 の有無による差		1.01	
誤差	118950.64	10246	11.609						
***p<.001、**p<.01、*p<.05									

以上の分析結果を小括する。なお、将来展望と成績の交互作用項についても一部統計的には有意であったが、効果量が実質的に認められなかったため、主に将来展望の主効果に限定して解釈を行う。はじめに、授業外学習時間については、課題や宿題の量、難易度、あるいは授業の難易度などの様々な外的要因によってある程度増加させることが可能と指摘されている（蒋 2010）。自律的学習時間についても、大学や教員のコントロールの範疇になく、学生の自律性に委ねられる部分が大きいことから、授業外学習時間以上に多様な要因の影響を受けるものと考えられる。そのため、それぞれの学習時間に対する将来展望、成績の効果量は小さかったと推察できる。次に、授業への取組度合については、特に3年生において、成績の効果量が相対的に大きかった。良い成績を取得しているという学習における過去の成功体験が更なる学習への取組を促していると考えられる。また、知識の獲得度合、汎用的能力についても将来展望の効果量は小さかった。さらに、人文系と保健系を抽出して学年別の分析を行ったが、一部を除いて将来展望の主効果の統計的有意性が認められたものの、その効果量は小さく、交互作用項も有意ではなかった。これは、将来展望が学習行動につながらず、その結果として、学習成果にも結び付いていない状況を示している。

これらの結果から、将来展望は学習行動などに正の影響を及ぼしているものの、学生の学習に対するその他の外的要因の影響が見られる中で、その効果量は小さく、将来展望が学習行動に結びつきにくい状況にあるということがわかった。そして、その結果として、学習成果にもその効果が及びにくい構造になっていると考えられる結果となった³⁾。

そこで、次項では、将来展望の規定要因分析を行い、将来展望が学習行動や学習成果の獲得に結びつくためにどのようなことが必要かという点を明らかにすることを試みる。

5.2 将来展望の規定要因分析

前項の分析で明らかになった課題に基づき、本項では、将来展望の規定要因分析を行う。分析の結果は表9のとおりである。はじめに1年生全体では、「進路決定ダミー」「最先端の研究成果披露」「学問の基礎」「実践的な知識・技能」「資格取得に役立つ情報・テクニック」「自分自身や将来を考えるきっかけ」「興味わく工夫ダミー」「コメント返却ダミー」「グループワークダミー」が正の関連性を有していた。一方、「教え方が上手」は負の

関連性を有していた。次に、1年生人文系では、「社会や現実と学問の意義との関わり」「理解しやすく工夫ダミー」「補助的指導ダミー」が正の関連性を有していた。これらに対して、1年生保健系では、有意に正の関連性を有する項目はなく、「教え方が上手」が負の関連性を有していた。

3年生全体では、「進路決定ダミー」「成績」「中3時成績」「高3時1日の勉強時間」が正の関連性を有していた。また、正の関連性を有する授業内容は1年生全体と同様であったが、「自分自身や将来を考えるきっかけ」の関連性が高まっていた。さらに、「教え方が上手」は有意ではなくなっていた。授業方法についても、正の関連性を有する項目は1年生全体と同様であったが、「興味わく工夫ダミー」の関連性が高まっていた。また、1年生全体とは異なり、「補助的指導ダミー」が負の関連性を有していた。

1年生全体と3年生全体を比較すると、3年生全体では、「成績」「中3時成績」「高3時1日の学習時間」が有意となっているという差異が見られた。就職が現実的に迫っている段階では、現在の成績に加えて、過去の学習習慣や学習における成功体験に基づいた能力や資質に関する自信を有する学生ほど、将来展望を描きやすいものと考えられる。授業内容については、3年生において「自分自身や将来を考えるきっかけ」「興味わく工夫ダミー」の関連性が高まっている。就職活動を控えて、自分自身の特性や資質を振り返る機会が、将来展望の形成に対して深く関わっている可能性を示すものである。同時に、将来展望を有する学生ほど、自分自身を振り返る機会の有用性を認識する傾向にあり、大学生活における就職活動の優先度が高まった段階において、その有用性をより高く評価していることを示している可能性がある。また、学年進行によって専門領域の学習が高度化、本格化する中、各分野の理解を促す取組が、結果として学生の将来展望の形成に寄与している可能性も考えられる。

表 9 自己認識の規定要因

	1 年生			1 年生人文系			1 年生保健系			3 年生			3 年生人文系			3 年生保健系		
	B	Exp(B)	有意 確率	B	Exp(B)	有意 確率	B	Exp(B)	有意 確率	B	Exp(B)	有意 確率	B	Exp(B)	有意 確率	B	Exp(B)	有意 確率
個人 属性	女性ダミー	0.04	1.04				-0.03	0.97		-0.03	0.97		-0.34	0.71	*	-0.40	0.67	
	進路決定ダミー	0.68	1.98	***	0.39	1.47	0.47	1.60		0.42	1.53	***	0.38	1.47		0.65	1.92	
	第一志望ダミー	-0.14	0.87		0.08	1.09	-0.25	0.78		0.01	1.01		0.00	1.00		0.26	1.29	
	成績	0.01	1.01		-0.01	0.99	0.08	1.08		0.05	1.06	***	0.06	1.07	**	0.07	1.07	
	中 3 時成績	0.03	1.03		-0.08	0.92	0.21	1.23		0.09	1.09	***	0.06	1.06		0.06	1.06	
	高 3 時 1 日の勉強時間	0.05	1.05		-0.03	0.97	-0.17	0.85		0.10	1.11	***	0.12	1.13	**	0.14	1.15	
授業 内容	最先端の研究成果披露	0.21	1.23	*	0.32	1.37	-0.45	0.64		0.14	1.15	*	0.08	1.08		0.45	1.57	
	学問の基礎	0.18	1.20	**	0.28	1.32	0.26	1.29		0.09	1.10	*	0.27	1.31	*	0.24	1.27	
	社会や現実と学問の意義との関わり	0.02	1.02		0.48	1.61	*	0.16	1.17	-0.01	0.99		0.13	1.14		0.06	1.06	
	実践的な知識・技能	0.45	1.57	***	0.29	1.33	0.57	1.77		0.40	1.50	***	0.34	1.40	*	0.59	1.81	**
	資格取得に役立つ情報・テクニック	0.29	1.33	**	0.25	1.28	0.19	1.21		0.19	1.21	***	0.18	1.20		0.54	1.72	*
	教え方が上手	-0.28	0.76	***	-0.33	0.72	-1.51	0.22	***	-0.02	0.98		-0.07	0.93		0.40	1.49	
	自分自身や将来を考えるきっかけ	0.25	1.28	***	-0.31	1.37	-0.02	0.98		0.61	1.84	***	0.67	1.95	***	0.64	1.89	**
授業 方法	興味わく工夫ダミー	0.16	1.18	*	-0.35	0.70	0.47	1.60		0.29	1.34	***	0.19	1.21		0.40	1.49	
	理解しやすく工夫ダミー	0.14	1.16		0.51	1.66	*	0.88	2.42	-0.01	0.99		-0.16	0.85		-0.02	0.98	
	補助的指導ダミー	-0.05	0.96		0.50	1.65	*	0.13	1.14	-0.17	0.84	***	-0.16	0.86		0.44	1.56	
	出席重視ダミー	0.14	1.15		0.31	1.37	0.07	1.07		-0.04	0.96		0.34	1.41		-0.66	0.52	*
	中間課題ダミー	-0.13	0.88		-0.46	0.63	0.95	2.58		-0.06	0.94		0.01	1.01		0.50	1.64	
	コメント返却ダミー	0.18	1.20	*	0.34	1.41	0.50	1.65		0.12	1.12	*	0.07	1.08		0.25	1.28	
	意見や考え求められるダミー	0.08	1.08		0.32	1.38	0.55	1.74		0.06	1.06		0.13	1.14		0.27	1.31	
	グループワークダミー	0.25	1.29	**	-0.10	0.91	-0.30	0.74		0.28	1.32	***	-0.04	0.96		0.61	1.85	**
N		3,873		524		371		9,526		1,415		946						
-2 対数尤度		5091.498		670.233		217.227		12229.199		1849.908		701.283						
Nagelkerke 決定係数		0.08		0.136		0.207		0.107		0.09		0.184						
尤度比のカイ二乗検定		***		***		**		***		***		***						

***: p<0.001、**: p<0.01、*: p<0.05

次に分野別の結果について確認する。1 年生人文系では、「社会や現実と学問の意義との関わり」「理解しやすく工夫ダミー」「補助的指導ダミー」が有意に正の関連性を有していた。これに対して、3 年生人文系では、「成績」「高 3 時 1 日の学習時間」が有意となっている。また、「学問の基礎」「実践的な知識・技能」「自分自身や将来を考えるきっかけ」が有意となっている。一方で、「女性ダミー」が負の関連性を有していた。職業や資格との関連性が希薄な分野で就職活動が現実化していない 1 年生の段階では、学習する対象の理解を通じた学びが将来展望と関連している可能性がある。そして、その結果として、学習対象と自分自身や社会との関連性に意味を見出していると考えられる。これに対して、3 年生の段階では、過去の学習経験による成功体験に加えて、学習する対象に意義を見出しつつも、就職活動を目前に控えていることから、自分自身や将来を振り返ることや実践的な知識・技能に価値を見出していると考えられる。また、3 年生の段階は、インターンシップ等の就職活動を通じて、学生が実際の労働市場に接続していく移行期にあたる。採用や配属における男女の違い、あるいはライフイベントとの両立の困難さといった労働市場の構造的な格差に直面することで、女子学生の将来展望に対して負の関連性を有している可能性がある。

1 年生保健系では、有意に正の関連性を有する項目はなく、「教え方が上手」のみが負の関連性を有していた。これに対して、3 年生保健系では、「実践的な知識・技能」「資格取得に役立つ情報・テクニック」「自分自身や将来を考えるきっかけ」「グループワークダミー」が正の関連性を有していた。一方、「出席重視ダミー」が負の関連性を有していた。資格や職業に関連する分野では、特定の職業や資格を意識して入学する学生が多く、1 年生の段階では、その意識を上回る要因を見出しにくいものと考えられる。また、具体性を欠いている可能性があるものの、職業や資格を想定した将来展望を有している学生を対象とした場合、丁寧に知識を教えるような受動的な授業は満足度が低いものと考えられる。一方、3 年生となり、実習などを通じて具体的な職業のイメージを抱いている段階では、職業や資格に直結する授業やチーム医療などを意識したグループで行う授業に意義を見出すようになっていくと考えられる。また、将来展望は実質的な授業内容などとの関連性を有する一方、形式的な要件である出席とは結びつかないものと考えられる。

ここで本項の分析を小括する。第 1 に、分野ごとの差異はあるものの、

学年進行に伴い、学習に対する価値づけは自分自身への省察や職業や資格への意識へと明確にシフトしている点が挙げられる。3年生においては分野を問わず将来を考えるきっかけや実践的な知識・技能が有意となっており、学生がキャリア形成を意識しながら日々の学習を意味づけている実態が確認された。

第2に、専門分野の特性による影響を確認することができた点を挙げることができる。職業との直接的な関連性が低い分野においては、特定の資格取得といった将来展望に対する明確な外圧が弱い。そのため、就職活動などの不確実な将来に向き合うにあたっては、現在の成績に加え、高校時代の学習習慣や成績といった過去の学習における成功体験が、自己を支える重要な基盤として機能していると推察できる。

第3に、将来展望を有する学生は学習する対象に意味を見出すことはできているものの、現実社会との関係性の中での学問としての意味までは捉えることができていない点も挙げられる。すなわち、学習する対象は、就職が目前に迫る中で、キャリアを得るための手段として捉えられている可能性がある。ただし、本論文で使用した調査が行われた2007年当時は就職氷河期から回復しつつある時期であり、労働市場に対する不安が入り混じった環境下であったことの影響も考慮する必要がある。

6. 結論

本論文では、課題1において、将来展望と学生の学習との関係を確認し、将来展望を有していても、それが学習行動や学習成果の獲得には結びつきにくい状況にあることを明らかにした。課題2では、将来展望と関連性を有する項目を確認し、分野や学年の進行により就職活動の影響が強まる可能性を明らかにした。また、将来展望を有する学生は、授業に意味を見出しているものの、社会や現実と学習対象との関連性を見出すことができず、将来展望は社会や現実との関係で十分に位置づけられていない状況で形成されている可能性があるという課題も明らかになった。

これらの結果から示唆される点は以下のとおりである。1つ目は、社会の現実との関連性を意識した自己省察の機会を提供することの必要性である。特に3年生ではいずれの分野においても、将来展望と「自分自身や将来を考えるきっかけ」が有意に関連していたことから、自己省察の重要性を認識していることが窺えた。しかし、その自己省察は将来の就職を意識

したものに偏重している可能性が推察される結果となっていた。社会の一員である以上、社会の現実を踏まえなければ、社会における自分自身の適切な立ち位置を見きわめることは難しい。本論文の分析結果から学問的に裏打ちされた将来展望であっても、厳しい社会の現実を踏まえていなければ、実社会や他者との直面によって容易に揺らぎうるものであることが示唆された。この点、溝上（2004）は、将来の目標と現実を結合させることを通じて新たな自分を見出すことにより、将来の目標に向けて力強く進むことができる可能性を指摘している。現状において将来展望が学習行動や学習成果につながりにくいのは、社会の現実と学習対象とが学生の中で結びついておらず、その状態のもとで行われる自己省察に基づく将来展望が学習を駆動する原動力として機能していない構造にあるからと推察できる。したがって、単に就職活動という現実への直面を促すのではなく、自らの将来展望と社会の現実、そして現在の学習対象との接点を意図的に意味づけるような自己省察の機会を継続的に提供していくことが求められる。

2 つ目は、大学での学習を通じた成長や変容を実感できる取組の必要性である。特に学習する対象が資格や就職に直結していない分野では、学んでいることと将来との結びつきを見出しにくく、過去の学習経験と将来展望が関連性を有するという結果となっていた。これは裏を返せば、学生が将来を描くための根拠を現在の大学での学びに見出すことができず、過去の経験に依存せざるを得ない状況にあることを示唆している。そして、このことは、学生が大学での学習を通じて自己の成長や変容を十分に実感できていない、あるいはその学習と将来展望とを接続できていない現状を示唆している。安達（2001）は、自分の興味や能力、職業に関する理解などからなる進路選択に対する結果期待が就業動機につながると指摘している。この知見を踏まえれば、現在の学習を通じた成長実感の欠如は、自身の能力や適性に対する理解の停滞を招き、結果として将来への動機づけを阻害する要因になり得ると考えられる。大学教育の現場では、質保証や説明責任の観点から学習成果の可視化が求められているが、学習者本位の大学教育という視点からは、何を学んだか、何ができるようになったかということの内省的に実感できる仕組みの構築が求められる。

3 つ目は、キャリア教育の見直しの必要性である。文部科学省の調査によれば、令和4年度においてキャリア教育を実施している大学は97.9%である。しかし、内訳を見ると、実施されている割合が高い取組は、勤労観・

職業観の育成を目的とした授業科目の開設、資格取得・就職対策等を目的とした授業科目の開設、今後の将来の設計を目的とした授業科目の開設などであり、現状の取組においても自己分析等の機会は提供されているものの、それらは多くの場合、就職活動における「企業とのマッチング」を目的とした近視眼的なものに留まっている傾向がある。確かに職業や勤労の意義、将来のあり方を考えることも重要である。しかし、本論文の分析結果からは、社会の現実との関わりを意識したうえでの将来展望の重要性が明らかになってきた。この点に関して児美川（2020）は、現状のキャリア教育が「職業社会」の構成員を育成する幅広さや奥行きを欠き、「企業社会」へのエンプロイアビリティ養成に過度に焦点化されていると警鐘を鳴らす。本来のキャリア教育は就職支援という狭い枠組みに留まるべきではなく、日々の学習対象と社会との繋がりを意識させるものでなければならない。このことは、職業選択の支援という枠組みを超えて、学習対象を社会の現実との関係性でとらえるとともに、自分自身の社会での位置づけを考えることの重要性を示しており、このような観点からキャリア教育を再構築していくことが必要であると考えられる。

最後に、本論文の意義と課題に触れておく。本論文は、大学教育が学生の将来展望と関連性を有するものの、その将来展望が学習行動や学習成果の獲得に結び付きにくくなっている現状を明らかにした。そして、社会の現実との関連性を踏まえた自己省察の機会の提供、大学での学習を通じた成長や変容を実感できる仕組みの構築、学生が社会の一員としての位置づけを問い直す機会と有機的に結合したキャリア教育の重要性を指摘した点に意義を見出すことができる。しかし、以下のような課題が残されている。1点目は、選抜性や大学の規模などを考慮に入っていない点である。例えば、望月（2008）は、選抜性により職業選択や人生、生き方への取組姿勢などで構成されるキャリア成熟に相違があることを示しており、選抜性を考慮した分析の必要性を示唆している。また、大学の規模によって、キャリア支援の手厚さや学生間のネットワークの強弱に差異が生じると考えられる。2点目は、学習経験を変数に加えた分析を行う必要性である。本論文では授業経験を独立変数として分析を行っているが、学生の視点から大学教育を考えるならば、どのように学んだかという学習経験を考慮に入れる必要がある（小山 2025）。3点目は、新しいデータに基づく分析の必要性である。本論文で使用したデータの調査時点と比較して、大学教育の改善が進み、ALの位置づけなどが変化している可能性がある。

また、社会の現実との関連性を重視した授業内容の提供が進んでいる可能性がある。さらには、就職の環境も大きく変化している。これらの点を考慮した調査を設計し、本論文の結果を検証する必要がある。また、大学教育が将来展望に及ぼす影響力を明らかにするためには、1 時点の横断的な調査ではなく、縦断的な調査を行う必要があることも課題であるという点にも触れておく。

注

- 1) 「令和 7 年度学校基本統計（学校基本調査の結果）確定値について公表します」。(https://www.mext.go.jp/content/20251226-mxt_chousa01-000044291_01.pdf, 2026.3.13)
- 2) 分析に際して、一元配置共分散分析の前提条件を検討した。独立変数と共変量の交互作用検定の結果、回帰係数の均一性に一部有意な逸脱が認められたが、効果量は極めて小さかった（表 4、表 7 参照）。また、Levene 検定により等分散性の仮定が棄却された。これは、サンプルサイズに起因する過剰な検定力によるものと考えられる。標準偏差の比は許容範囲内であったことから、本分析の頑健性は担保されていると判断した。
- 3) 将来展望が学習行動などに及ぼす影響力の小ささは、本論文が定義する将来展望の操作的定義に起因するということも考えられる。そこで、先行研究で定義されている「高同調型」の学生群の指標である「高同調ダミー」に従属変数、成績を共変量とした分析を行い、本論文の結果と同様に効果量が小さいことを確認した。

	1 年生		2～4 年生	
授業外学習時間	0.003	***	0.003	***
自律的学習時間	0.000		0.000	
授業への取組度合	0.013	***	0.010	***
知識	0.009	***	0.006	***
汎用的能力	0.002	**	0.001	***

***p<.001、**p<.01、*p<.05

※太字は自己認識と成績の交互作用項が有意となった項目

参考文献

- 安達智子、2001、「大学生の進路発達過程－社会・認知的進路理論からの検討－」『教育心理学研究』49: 326-36。
- 中央教育審議会、2012、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」。
- 電通育英会、2023、「『大学生のキャリア意識調査 2022』報告書」。
- ハッティ、J.（山森光陽監訳）、2018、『教育の効果：メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』図書文化社。
- 岩田弘三、2015、「『大学の学校化』と大学生の『生徒化』」『The Basis: 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』5: 65-87。
- 蔣妍、2010、「授業外学習を促す授業実践の研究」『大学教育学会誌』32(1): 134-40。
- 金田茂裕、2020、「熟達化反転効果の研究概観」『教育学論究』12: 21-8。
- 金子元久、2007、『大学の教育力: 何を教え、学ぶか』筑摩書房。
- 金子元久、2012、「大学教育と学生の成長」『名古屋高等教育研究』12: 211-36。
- 川嶋太津夫、2018、「教育改革の四半世紀と学生の変化」ベネッセ教育総合研究所『第3回大学生の学習・生活実態調査報告書』、7-16。
- 児美川孝一郎、2020、「大学におけるキャリア支援・教育の現在地－ビジネスによる侵蝕、あるいは大学教育の新しいかたち?」『日本労働研究雑誌』716: 89-100。
- 小山理子・河井亨、2022、「大学生の将来の見通しによる正課・正課外の学習プロセスと学習成果の差異の検討」『日本教育工学会論文誌』46: 161-4。
- 小山治、2025、「専門分野別習得度と関連する大学教育とは何か－何を考え、どのように学んだかという学習経験の重要性」本田由紀編『文系大学生は専門分野で何を学ぶのか』ナカニシヤ出版。
- 溝上慎一、2004、「現代大学生論－ユニバーシティ・ブルーの風に揺れる」日本放送出版協会。
- 溝上慎一、2018、「大学生の学びと成長－トランジションの観点から－」『IDE 現代の高等教育』598: 4-9。
- 溝上慎一、2025、『主体性総論－主体性とは何か、なぜこれほど求められるのか』東信堂。
- 望月由紀、2008、「高等教育大衆化時代における大学生のキャリア意識－入学難易度によるキャリア成熟の差異に着目して」『高等教育研究』11: 65-84。
- 両角亜希子、2009、「大学生の学習行動の大学間比較－授業の効果に着目して－」『東京大学大学院教育学研究科紀要』49: 191-206。
- 小方直幸、2008、「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等

教育研究』11: 45-64。

谷村英洋、2009、「大学生の学習時間分析-授業と学習時間の関連性」『大学教育学会誌』31(1): 128-35。

トロウ、M. (天野郁夫・喜多村和之訳)、1976、『高学歴社会の大学』東京大学出版会。

謝辞

本論文の査読に際し、大変有益なご助言をいただいた2名の匿名査読者に心より感謝申し上げます。また、編集委員、事務局の皆様にも御礼申し上げます。

なお、分析にあたり、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SSJ データアーカイブから「全国大学生調査、2007・2009（東京大学大学経営・政策研究センター）」の個票データの提供を受けました。

Future Perspectives That Promote University Students' Learning: Current Status and Challenges

HONJO Hideaki

This study analyzes the relationship between university students' future perspectives, learning behaviors, and learning outcomes, as well as the determinants of these perspectives. The analysis reveals that the students' future perspectives are structurally disconnected from their actual learning behaviors and the acquisition of tangible learning outcomes.

Despite variations across academic disciplines, past learning experiences prove to be as significant as current academic performance in determining future perspectives. Additionally, the influence of job-hunting activities intensifies as students progress in their studies. Although participants recognize the importance of self-reflection, they frequently fail to integrate their university studies with real-world contexts. This indicates that the future perspectives cultivated through an education detached from societal realities cannot effectively motivate student learning, ultimately hindering the acquisition of tangible learning outcomes.

This article therefore proposes that universities implement institutional mechanisms that enable students to clearly recognize their personal growth and transformation in the context of the wider world. It highlights the critical need to provide academic curricula and career education explicitly designed to bridge the gap between university learning and the realities of broader society.

Administrative Staff, Waseda University