

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——

内浦 有美 リクルートワークス研究所・客員研究員
毛受 芳高 リクルートワークス研究所・客員研究員

本研究では、中学校においてキャリア教育として実施された活動を体験した子どもの内面の変容（体験—情動の喚起—気づき・行動の変容）のプロセスに着目する。特に「情動の喚起」とその前後の過程の関係性を明らかにすることで、評価のための新たな視点の導入を提唱する。「情動の喚起」と「気づき」「意欲」「行動の変容」の視点を加えた評価項目を作成、生徒への質問紙調査を実施し、各過程の関連を明らかにした。

キーワード： キャリア教育, 評価, 情動, 気づき, 行動の変容

目次

- I. はじめに
 - I-1. キャリア教育の目的
 - I-2. 先行研究
 - I-3. キャリア教育の評価をめぐる問題
 - I-4. 本研究において「情動」に着目する理由
 - I-5. 「情動」の定義と本研究の目的
- II. 調査概要
 - II-1. 調査対象および方法
 - II-2. 調査内容
- III. 結果・分析
 - III-1. 「情動の喚起」種類と頻度
 - III-2. 「情動の喚起」と「体験」の関係性
 - III-3. 「情動の喚起」と「気づき・意欲・行動の変容」
- IV. 結論・考察

I. はじめに

I-1. キャリア教育の目的

本論では、キャリア教育が、「働くことへの意識を育てる」教育である¹と同時に「生きる力」を育てる教育であるという視点を持って、評価を検討することを目的とする。キャリア教育における評

価の役割の1つは、実施方法の改善につなげていくことにある。そのために、子どもたちが「生きる力」の基を見つけ、社会を捉える眼を養う過程において、キャリア教育が寄与した事柄を包括的に捉え、明らかにする必要があると考える。

キャリア教育の評価を考える上で、まず、子ども達の自己意識の生成過程に注目したい。溝上(2000)は「自己意識は、自分の経験あるいは経験過程に対する気づきである」とし、自己意識や自己概念を「自ら内在化させている『価値』によって体制化されるものであると同時に、「行動の準拠枠」であると位置付けている。この形成過程における彼らの課題は、それまで親や学校の先生に準じて内在化されてきた価値を主体的に再編し、自己意識の基盤となる何かを新たに発見することにあると捉えられよう。日々何がしかの対象に対して気づきを得、自己意識を創出・再編している状態にあるといえる。この気づきの連続が自己意識を形成して、現在や将来の自己へとつながる。

日々の気づきの連続が、その後の行動や生き方を決定づけていくことを考えれば、従来の学校生活において、教科の学習以外にも、仕事、社会、学びとのつながり、自己(過去・現在・未来)、他

者などの領域でこれらの連続性が担保される活動が十分に提供されているかという点は、慎重に議論なされるべきであろう。このような領域において、気づきが得られる環境、またそれが、意識や態度・行動へとつながる環境をつくることができたかという点こそが、キャリア教育の目的が達成されたかどうかを捉える視点となりうるといえる。

I-2. 先行研究

従来のキャリア教育の評価研究は、「能力・コンピテンシーを基準にした評価」「学習意欲を基準にした評価」「職業観・就業観を基準にした評価」「自己効力感を基準にした評価」などに大別できよう。

「能力・コンピテンシーを基準にした評価」では、国立教育政策研究所生徒指導研究センター「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み」(4領域8能力)²、経済産業省の社会人基礎力、リクルートワークス研究所の「基礎力」などが利用されている。「学習意欲を基準にした評価」では、市川(2007)が総合的な学習と学習意欲との関係について研究をすすめ、経済産業省(下村貴裕, 2007)もキャリア教育に求める効果の一つとして挙げている。「職業観・就業観の醸成を基準にした評価」は、文部科学省・経済産業省が目的の一つとして挙げていると同時に、下村英雄(2001, 2007)の研究でもその効果が明らかとなってきている。「自己効力感を基準とした評価」においては、浦上(1995, 1996)が我が国における基礎尺度を確立し、進路指導を含むキャリア教育と自己効力感の関係性に言及している。また、自己効力感との関係に着目した評価は学校の事例研究としても数多く取り組まれている(古田・住本・2000など)。

このように、評価に関する研究はこれまでも蓄積されてきているが、いずれもキャリア教育を通して最終的に表出された能力・コンピテンシー・意欲などの育成や向上を評価対象としている点が共通項として挙げられる。それらが最終的に表出される前段階、つまり、キャリア教育を通して子どもたちの内面でどのような

変容が起こり、それが「生きる力」の発見や社会を捉える目の養育に、どのようにつながっているかという過程に着目した評価の検討はほとんど行われていないといえる。

I-3. キャリア教育の評価をめぐる問題

現在、我が国におけるキャリア教育の評価をめぐる動向や問題の一つとして、評価視点が能力育成に傾斜している点³が挙げられよう。もちろん、能力育成の視点は重要であり必要不可欠なものであるが、本来、能力の獲得は練習や訓練の成果、換言すれば継続的な行動の成果といえ、一過性の体験から直接的に得られるものとは考えにくい。先に挙げた4領域8能力は、「発達段階に沿って、育成することが期待される能力や態度の目安」として示されたものである。発達段階ごとに、技能のみならず、態度や姿勢を含めた総合的な発達を目指した枠組みとして提示されている。しかしながら、学校現場に目を向けると、「職業調べを通して、情報活用・探索能力や職業理解能力が育成された」「職場インタビューを通してコミュニケーション能力が育成された」というように、発達課題や活動内容との対応が十分に検討されないまま、一つの活動で一つの能力が育成されることが期待・目標化され、実施・評価されている事例が少なくない。こうした、調査研究の意義・ねらいと学校現場の現状との齟齬をどのように解消していくかという点も、評価を考える上での課題の一つとなっている。

また、近年の就職環境・労働市場の変化や社会的なキャリアに対する価値観の変容により、キャリア教育に可視的な効果が期待されるようになったことも、能力重視の要因の一つとなっている。各省庁や研究機関から、「〇力」として示されたものを参考にキャリア教育の方針を定めるケースが多いことも、その傾向を後押ししているといえる。しかし、キャリア教育が「生きる力」を育む教育でもあることを考えると、慎重な議論を行うべき点(三村,2007)であることは明らかである。

ここで改めて、能力はキャリア教育における一過性の体験から直接的に得られるものではなく、継続的な行動の成果であると仮定する。とすれば、キャリア教育で注目すべきは、①体験によって直接得られるものは何なのかという点であり、②それがいかに意欲や態度に影響を与えているか、さらに③それに導かれた行動がどのように能力を伸長しているかといった関係を明らかにすることであるといえる。すなわち、キャリア教育から直接能力を獲得するのではなく、キャリア教育での体験と能力獲得の間に上記①～③の一連の過程が存在していると仮定し、評価を捉えなおす必要がある。これらの過程が十分に機能しなければキャリア教育は能力育成にもつながらないため、この過程へ注目することがキャリア教育の評価において非常に重要なことと考えられる。

I-4. 本研究において「情動」に着目する理由

上記①～③の一連の変容プロセスを確認することは重要な課題である。なかでも、本研究では「情動」と「気づき」の生起に着目する。理由の1つとして、子どもたちの変容プロセスを直接的にとらえていると考えられる、教員や保護者の視点に着目したい。彼らは子どもたちの感想文や言動・表情に現れる「情動」や「気づき」に、子どもの成長（キャリア教育の成果）を実感する。そこには、能力の伸張という視点はほとんど見られない。これは先のような過程を考えれば当然のことといえよう。キャリア教育の効果を子どもの変容プロセスの視点でとらえた場合、最初に目に付くのはその体験によって直接的に誘発される「情動」や「気づき」であろう。一方、能力は、そのプロセスの最後に発現するものと考えられる。

キャリア教育を通して子どもたちが何かに気づくとき、そこには必ず「心が動く瞬間（情動の喚起）」があろう。溝上（2000）は、自己意識の発達過程において「自己感情が自己意識の生起とほぼ同時に生じるもの」であり、情動と自己意識が切り離せない関係であることを指摘している。

また、下村英雄（2007）が就職支援において「進路意思決定理論に情動プロセスを組み込む」ことの重要性を説いているように、キャリア発達における情動的なプロセスへの着目も進みつつある。このことから、「情動」と「気づき」がその後の態度や行動、ひいては能力育成にも大きな影響を及ぼしうる要因であると考えられよう。

「仕事」や「キャリア」「生き方」は、複眼的・長期的な視点で捉えるべきものであるが、これは時間をかけて、自分自身が実際に経験するなかで、痛みや喜びの情動を伴って、初めて理解できるものである。さらに言えば、その時々で、体験から喚起された「情動」「気づき」をエネルギー源として、次なる「キャリア」「生き方」が動くのである。キャリア教育を考える上で、一連の変容プロセスの始発点である、体験によって喚起される「情動」、そこから導かれる「気づき」や「意欲」が重視される必要性がここに生まれる。

I-5. 「情動」の定義と本研究の目的

「情動」の定義については、「情動と、情動ともなう身体的運動変化、自律神経変化、心理変化のすべてを包含する過程」（山鳥，1994）を援用する。また、「情動」は瞬間的な反応性の変化を表すが、継続的な情動である「気分」も情動の範疇に入れて考える。また、「情動・気づき・意欲」は広義の「意識」に包括される語であるが、本研究ではその意義を踏まえ、「情動」と「気づき」の関係を明らかにするため、それらを分けて論じる。

本研究では、以上のような検討から、一連の変容プロセスの中でも特に「情動」に焦点を定め、どのような「体験」からどのような「情動」が喚起され、それがどのような「気づき」と結びついているのか、また「意欲」や「行動の変容」に結びついているかを明らかにすることを目的とする。キャリア教育における一連の変容プロセスの存在を示し、「情動」との関連を明らかにすることで、キャリア教育の更なる発展・改善につなげるための一つの指標を示したい。

II. 調査概要

II-1. 調査対象および方法

我が国のキャリア教育の取り組み（内容やスタート時期）は、地域や学校によって様々である。全国的な取り組みとしては中学2年生を対象にした職場体験学習があげられよう⁴。中学2年生は進路選択を控えた3年生よりも、より自由に職業や自身の将来について調べたり考えたりすることができる時期である。また、中学2年生は多感な時期（宮内，2000）でもあり、個々人の内面で多様な情動が喚起されやすい時期でもある。そこで今回、愛知県内の中学2年生を対象に本研究のアンケート調査を行うこととした。

調査は、愛知県内のキャリア教育を実施した中学校7校の2年生1,002名（男性532名、女性458名、不明12名）を対象に、平成20年2月上旬～中旬にかけて実施した。いずれも、担任教員の立会のもと、朝もしくは帰りのホームルームで15分～20分程度で実施された。対象（生徒）に「（キャリア教育を通して）印象に残っている体験」に対して回答をしてもらうため、質問紙の冒頭に、何がキャリア教育であったかを伝える内容例を示すとともに、担任教員が口頭でもその内容を伝えた⁵。また、いずれの学校もキャリア教育カリキュラムが終了してから2週間以内に実施された。調査実施校でのキャリア教育のカリキュラム内容例を図表1に示す。

図表1 調査校でのキャリア教育内容（例）

項目	概要
オリエンテーション・生きがい働きがい講座	カリキュラムの流れなど全体の説明と外部講師講演
職業調べ・職業講座	職業に関する事前学習と外部講師による講座
職業体験事前学習	職場体験先選択と職場体験元についての学習
マナー講座	社会人の心得やマナーを外部講師から学ぶ
職場体験	職場体験
職場体験の振り返り	ワークシート等を使い、職場体験を振り返る
体験発表	感想文集の作成や発表会を通して体験を発表

本調査に関して、以降に記述するキャリア教育とは、図表1のような体験型のものである。また今

回の研究方法から、「体験」とはカリキュラムで意図したものではなく、生徒が「体験」と認識したものに限定される⁶。

II-2. 調査内容

質問紙作成にあたり、キャリア教育の効果がみられる領域（観点）を定めるため、①経済産業省が実施した「地域自律 民間活用型・キャリア教育プロジェクト」の事業報告書、②先行研究や研究者・有識者・現場教員へのヒアリング調査、③文部科学省、経済産業省、厚生労働省がキャリア教育の目的・育成能力に掲げる領域を参考にした。①～③の内容を統合し、調査項目を作成した。次に、その調査紙を用いて、中学2年生4名にプレ調査を行った。同調査には教員1名（キャリア教育担当）が立会い、その教員からも調査内容についての聞き取り調査を行った。生徒、教員からの指摘を反映し、本調査用の質問紙を作成した。

III. 結果・分析

III-1. 「情動の喚起」種類と頻度

はじめに、キャリア教育を体験することでどのような情動の喚起が起きているか、を明らかにするため、「キャリア教育を通して感じた気持ち」を問うた。「感じた気持ちを忘れてしまった」「何がなんだかわからなかった」を除く回答14項目について、主成分分析を初期解とした因子分析を行ったところ、1以上の固有値が4つ認められた。14項目のうち「新鮮だった」はいずれの因子にも負荷量が低く、「うれしかった」は2つの因子にまたがって負荷量が高かった。この2項目を除き、12項目について再度因子分析を行った結果（プロマックス回転後のパターン行列）を図表2に示す。

第1因子は、「感動した」「びっくりした」「不思議だった」「あこがれた」の4項目が高いパターンを示した。これは、感情の昂ぶりや強い快の情動を表す内容と考えられるため、「感動因子」と命名した。第2因子は、「楽しかった」「面白かった」

「どきどきした」の3項目のパターンが高い。これは第1因子に比べ軽い快の情動を表す内容と考えられるため、「快因子」と命名した。第3因子は「つまらなかった」「嫌だった」「ショックだった」の3項目が高いパターンを示したので、「不快因子」とした。第4因子は「大変だった」「つらかった」の2項目で、これは心身に強く堪えた情動を表す内容と考えられるため、「堪え因子」と命名した。第1因子は強く深層的な快の情動、第2因子は軽く表層的な快の情動と推測されるが、第1因子と第2因子の相関係数は.25であり、「感動」と「快」の関連はそれほど強くはないといえよう。また他の因子間相関はさらに低く、これら4つの喚起された情動は相互に独立性の高いものといえる。

図表2 因子分析の結果

	感動因子	快因子	不快因子	堪え因子
感動した	.77	-.08	-.01	.01
びっくりした	.61	.05	-.07	.19
不思議だった	.58	-.15	.09	-.11
あこがれた	.49	.24	.04	-.15
楽しかった	-.04	.74	-.09	.02
面白かった	-.04	.71	.00	-.19
どきどきした	.01	.59	.21	.18
つまらなかった	-.07	-.15	.66	-.10
嫌だった	.06	.06	.66	.01
ショックだった	.04	.13	.61	.07
大変だった	.00	.02	-.20	.77
つらかった	-.04	-.06	.25	.69
因子間相関				
	感動	.25	.07	.11
	快		-.19	.07
	不快			.05

この分析をもとに、各因子について項目の得点（感じた場合を1、感じなかった場合を0）を加算し、各因子の得点とした。結果を図表3に示す。

「感動因子」の得点（ $M=.49$, $SD=.80$ ；得点範囲0～4）は、全体の約66%が得点0であった。また、得点0～1に全体の約90%が入ることから、「感動」は喚起されにくい情動であるといえよう。次に、「快」の得点（ $M=1.45$, $SD=1.00$ ；得点範囲0～3）は、得点0が全体の約20%と少数であった。また、「不快」の得点（ $M=.08$, $SD=.31$ ；得点範囲は0～3）は、得点0が全体の約93%を占めることから、キャリア教育において「不快」

の情動が喚起された対象はほとんどいなかったといえる。「堪え」の得点（ $M=.61$, $SD=.64$ ；得点範囲0～2）は、得点0がその約半数を占めており、対象の2名に1名が「大変だった」または「つらかった」という情動が喚起されたといえる。

以上の結果から、ほとんどの子どもに「快」の情動喚起が見られ、また約半数に「堪え」の情動が、約1/3に「感動」の情動の喚起が見られた。

「不快」については全体の約93%が喚起されなかったことから、キャリア教育を通して「不快」の情動が喚起される率は非常に少ないことが明らかとなった。なお、不快因子は0以外の得点者が極めて少なかったため、以降の分析からは除いた。

図表3 各因子の得点分布

感動の得点分布			快の得点分布		
得点	度数	パーセント	得点	度数	パーセント
0	666	66.4	0	205	20.4
1	227	22.6	1	308	30.7
2	74	7.4	2	319	31.8
3	29	2.9	3	170	16.9
4	6	0.6	合計	1002	99.9
合計	1002	99.9			
不快の得点分布			堪えの得点分布		
得点	度数	パーセント	得点	度数	パーセント
0	937	93.4	0	471	47.0
1	57	5.7	1	446	44.5
2	5	0.5	2	85	8.5
3	3	0.3	合計	1002	99.9
合計	1002	99.9			

III-2. 「情動の喚起」と「体験」の関係性

III-2-1. 情動の種類による対象の分類

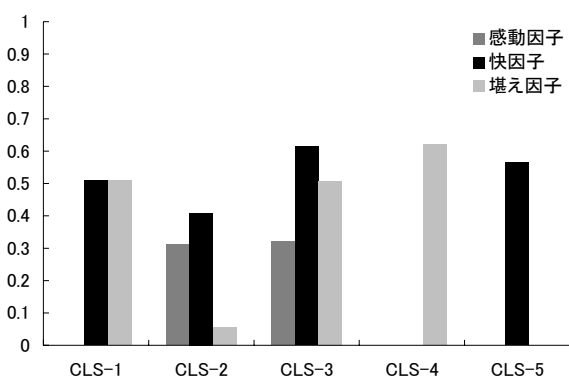
次に、喚起された情動はどのような体験と関係しているのか、を明らかにする。「感動」「快」「堪え」の3つの因子得点を対象にクラスター分析を行い、対象の分類を試みた。因子の得点は0～1の範囲に換算しward法を用いた。クラスターごとの特徴がより明確になる、5つに分類することとした。

それぞれのクラスター（以下CLSと略す）における人数は、第1CLSより順に281名(28.0%)、

180名(17.9%), 204名(20.3%), 83名(8.3%), 254名(25.3%)であった。第4CLSに属するものは他のCLSに比べ少ないが、後のCLSには、全体の約18%~28%程度が属している。それぞれのCLSにおける「感動」、「快」、「堪え」の得点の平均値を図示したものが図表4である。

第1CLSは「快」と「堪え」の情動が喚起されており、「感動」の情動はまったく喚起されていない群である。第2CLSは「感動」「快」「堪え」の3つの情動があり、その中でも「堪え」が低い。第3CLSも第2CLSと同様に3つの情動が見られるが、3つの情動すべてが高い群である。第4CLSは「堪え」のみで、「感動」「快」の情動はまったく見られない。第5CLSは「快」のみで「感動」「堪え」の情動はまったく見られない。「感動」だけからなるCLSは出現せず、またそれは第3CLS、第2CLSでのみ見られたことから、「感動」の情動は「快」「堪え」の喚起にともなって生じるものだと推測される。以降の分析は、この5つのCLS間の比較を中心に検討を進める。なおCLS別の最高の回答率と最低の回答率の間に15%以上の開きがあるものを、情動の影響がある項目とする。

図表4 クラスタごとの因子得点



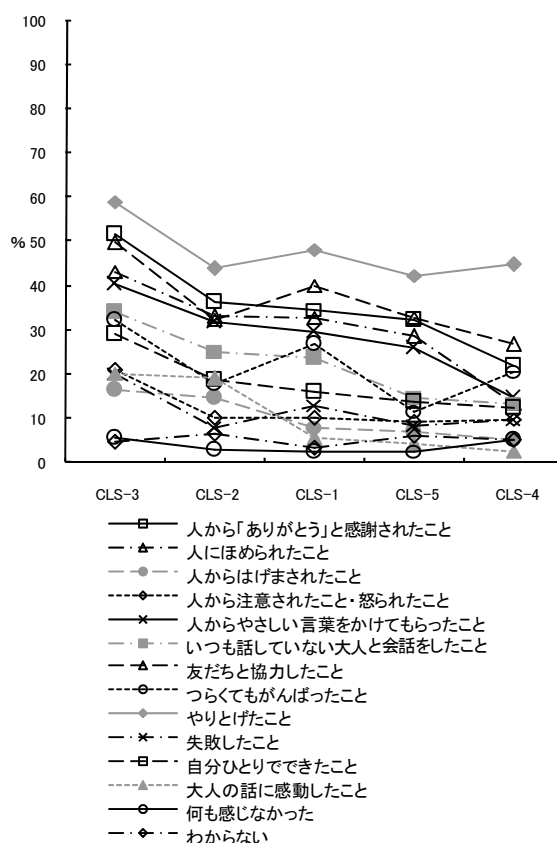
III-2-2. CLS別の情動と「体験」の関係性

さらに、情動の喚起と体験の関係性を明らかにするため、「キャリア教育での体験(印象に残ったこと)」についてCLSごとの集計結果を求めた。選択肢に「ある」と回答した者の比率をグラフ化

し、図表5に示す。

CLS間で同一項目への回答率を比べると、第3CLSの数値がほかのCLSに比べてほぼ全項目で高く、第2CLS、第1CLS、第5CLS、第4CLSと続いた。キャリア教育を通して喚起された情動の種類の数が多いほど、「(印象に残った)体験」の数も多いことが明らかとなった。

図表5 体験(印象に残ったこと)



特にすべての情動喚起があった群(第3CLS、第2CLS)は単一の情動喚起があった群(第5CLS、第4CLS)に比べて、「何も感じなかった」「わからない」を除くすべての体験項目において「ある」と回答する率が高かった。これは、「感動」は「快」と「堪え」の情動に伴って発生すると考えれば理解できよう。特に第3CLSでは、同CLS内のすべての項目のなかで、「人から『ありがとう』と感謝されたこと」「人にほめられたこと」「人からやさしい言葉をかけてもらったこと」「大人の話に感動したこと」といった、人から感謝・称賛・受容

された体験が高い。同時に、「いつも話していない大人と会話した」「友だちと協力したこと」といった新たな人間関係の構築に関する体験や、「つらくてもがんばったこと」「やりとげたこと」などの完遂体験、「人から注意されたこと・怒られたこと」「失敗したこと」などのネガティブ体験への回答率が高いことも、第3CLSの特徴的な点である。多様な情動が喚起された対象は、キャリア教育で多様な体験をしているといえる。同様に、多様な情動が喚起されている第2CLSだが、同CLS内の項目のなかで、「人から注意されたこと・怒られたこと」「友だちと協力したこと」「つらくてもがんばったこと」の回答率が低く、「堪え」の因子得点の低さとの関係性がうかがえる。第5CLSは、人からの感謝・称賛・受容体験と「友だちと協力したこと」への回答率が高く、「つらくてもがんばったこと」は全CLSのなかで最も低かった。これは「感動」「堪え」の情動が喚起されなかったことと関連があると推測できる。第4CLSは、完遂体験とネガティブ体験の回答率が第2CLS、第5CLSより高く、これら体験と「堪え」因子との関連が示唆される。それ以外の回答については同CLS内のほぼすべての項目の回答率が低いことから、第4CLSはキャリア教育で印象に残ったことが少ないといえる。

以上のような点が特徴的であるが、これらをまとめてみると、キャリア教育において「感動」につながりやすい体験は、人からの感謝・称賛・受容、新たな人間構築、完遂、失敗や注意・叱責などほとんどの体験であるといえる。「快」につながりやすい体験は、人からの感謝・称賛・受容や友だちとの協力であり、「堪え」につながりやすい体験は、完遂、失敗や注意・叱責であるといえる。そして、「感動」が「快」「堪え」に伴って生起する情動であることは、ほぼすべての体験に対して関連性が高いことから理解できよう。「体験」と「情動」の関連については、ある体験がある情動を引き起こすという単純な関係もあると考えられる一方で、多様な体験の相互作用として情動が生じることが結果から示唆されている。

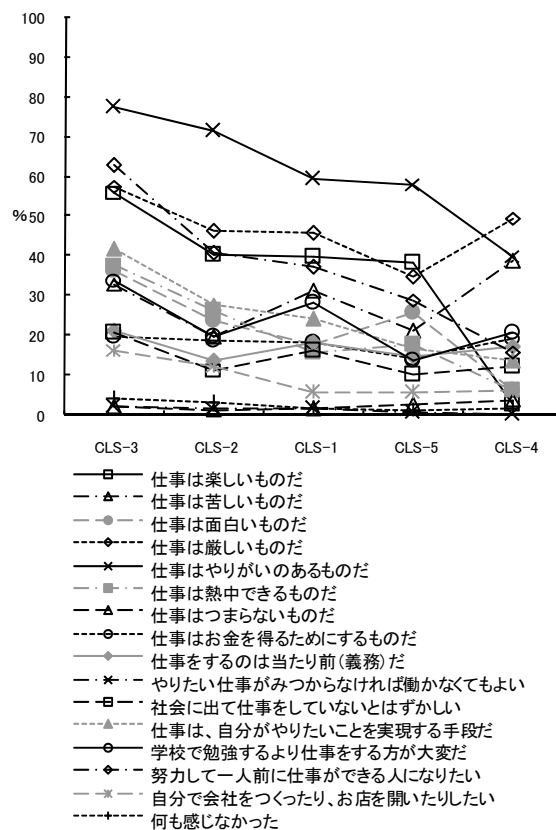
III-3. 「情動の喚起」と「気づき・意欲・行動の変容」

III-3-1. 「仕事・働くこと・社会」に対する意識

① 「仕事・働くこと・社会」についての気づき

『「仕事・働くこと・社会」について気づいたこと・感じたこと』を、CLSごとに集計した。結果の一部（「仕事」「働くこと」について）を図表6に示す。III-2-2で記した「体験」に対する回答率と同様に、これらの領域では第3CLSの数値が他のCLSに比べてほぼ全項目で高く、第2CLS、第1CLS、第5CLS、第4CLSと続いた。喚起された情動の種類が多いほど「仕事・働くこと・社会」への「気づき」が多いことが示された。

図表6 「仕事」「働くこと」についての気づき



「仕事」「働くこと」については、すべての情動が喚起されている群は単一の情動が喚起されている群に比べて、「仕事は苦しいものだ」「やりたい仕事が見つからなければ働かなくてもよい」「仕事をするのは当たり前だ(義務だ)」を除くすべての

回答率が高かった。特に第3CLSの「仕事はやりがいのあるものだ」の回答率は77.5%で、ほかのCLSに比べ高く（第4CLSの回答率の約2倍）、全設問の中でも最も回答率が高かった。一方、「快」のみが喚起されている第5CLSでは「仕事は楽しいものだ」「仕事は面白いものだ」「仕事は熱中できるものだ」の項目への回答率が第3CLSに次いで高かった。第4CLSでは、「仕事は苦しいものだ」が全CLS中で最も高い回答率を示し、「仕事は厳しいものだ」も第3CLSについて高かった。

「社会」については、「社会には様々な個性を持った人がいるとわかった」「社会にはたくさんの職業があると感じた」の回答率はいずれのCLSにおいても40%以上あり、同一CLS内の他の項目に比べ高かった。

以上の結果から、キャリア教育を通して、喚起される情動の種類が多いほど、「仕事・働くこと・社会」について多様な面での気づきが生起していることが明らかとなった。一方で、「快」のみの情動が喚起された場合、仕事や働くことに対して、楽しいもの、面白いもの、熱中できるものとポジティブな面にのみ着目した気づきが生起するといえ、これは、人からの感謝・称賛・受容体験との関連が推測される。「堪え」のみの情動が喚起された場合、仕事や働くことに対して、苦しいもの、厳しいものという面にのみ着目した気づきが生起するといえ、これは完遂体験や失敗や注意・叱責体験との関連であることが示唆されている。

次に、「将来の夢や目標・つきたい仕事」について集計した結果を示す。「見つかった」と「まだ見つかっていないが、探し始めた」を合算した回答率は、第3CLS(76.0%)、第2CLS(75.0%)、第1CLS(72.2%)がほぼ同じ高さであった。続く第5CLS(66.1%)はそれらと約10%の開きがあり、第4CLS(53.0%)は最も低く約23%の開きがあった。一方、「見つからなかった」は第4CLS(32.5%)が最も回答率が高く、他CLSの回答率との間に約17%以上の開きがあった。キャリア教育を通して喚起される情動の種類が多いほど、「仕事」「働くこと」への気づきが多いことから、「将

来への夢・目標・つきたい仕事」を見つけたり、探し始めたりする率も高いと推測される。

② 「仕事・働くこと・社会」への意欲

「将来、働きたい（働かないといけない）と思ったか」について、CLSごとに集計を行った。設問の中に内発的な「働きたい」と外発的・義務的な「働かないといけない」の2つが内包されているが、回答の中の「強く思うようになった」については、将来は働くという行動の方向付けをあらわす回答であると捉え、「意欲」の指標とする。

「強く思うようになった」は第3CLS(62.3%)が最も高く、第2CLS(57.5%)、第5CLS(55.5%)、第1CLS(49.1%)と続く。最も低い第4CLS(41.0%)とは約21%の開きがあった。

次に、「学校や家での毎日の生活の中で『今から取り組もう』と思ったこと」をCLSごとに集計した。「将来の夢の実現のために必要な情報を集める」の回答率は、第3CLS(35.8%)が最も高く、第2CLS(27.8%)、第1CLS(22.0%)、第5CLS(18.5%)、第4CLS(13.3%)と続き、第3CLSと第4CLSの間には約23%の開きがあった。

情動の種類の高さは「仕事・働くこと・社会」への「気づき」と関連があり、同時に、「意欲」とも関連があることが示唆されている。

③ 「仕事・働くこと・社会」へ向けた行動の変容

「将来の夢にむけて、今から何をしたらいいかわかるようになったか」をCLSごとに集計した。

「わかるようになり、実行している」の回答率は、第5CLS(13.8%)、第2CLS(13.3%)、第3CLS(11.8%)、第1CLS(10.0%)、第4CLS(7.2%)であった。最も高い第5CLSと最も低い第4CLSでは約2倍の開きが見られたが、他設問に比べてCLS全体の回答率が低いため、情動の種類の数と「仕事・働くこと・社会」の「行動の変容」との関連は、それほど強くないと考えられる。

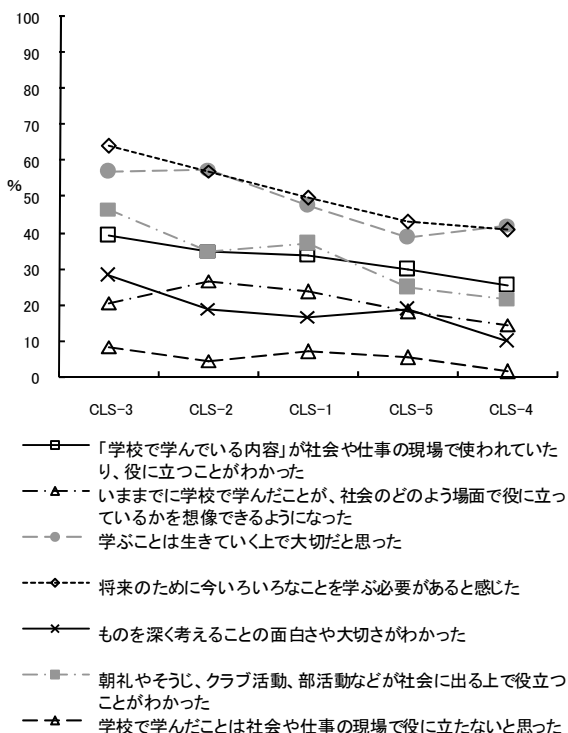
III-3-2. 「学校の学習と社会のつながり・学び」

① 「学習と社会のつながり・学び」への気づき

『学校での学習と社会のつながり』への気づきについて、CLS ごとの結果を図表7に示す。

第3CLSがほかのCLSに比べてほぼ全項目で高く、第2CLS、第1CLS、第5CLS、第4CLSと続いた。「将来のために、今いろいろなことを学ぶ必要があると感じた」「ものを深く考えることの面白さや大切さがわかった」「朝礼やそうじ、クラブ活動、部活動などが社会に出る上で役立つことがわかった」は、第3CLSと第4CLSの間で約18%～約25%の差が確認された。その他の回答についてはCLS間で大きな開きは見られなかった。「感動」「快」「堪え」すべての情動が多く喚起されている第3CLSは、単一の情動喚起しているCLSに比べ、社会で起きる出来事・社会で必要とされる力と学校での学習・学びとを、より結びつけて考えることができているといえよう。

図表7 「学校での学習と社会のつながり」



次に、「教科の勉強だけではわからなかったこと・知らなかったことを『発見』できたか」につ

いて、CLS ごとに集計した。「発見できた」が第3CLS (75.0%)、第2CLS (73.9%)、第1CLS (73.7%) の順ではほぼ同じ回答率の高さであり、第5CLS (70.0%)、第4CLS (60.2%) と続き、第3CLS と第4CLS の間には約15%の開きがあった。「発見できなかった」は第4CLS (13.3%) が最も高く、最も低い第1CLS (5.7%) と約8%の開きがあった。「堪え」の情動喚起と「教科の勉強ではわからなかったこと・知らなかったことへの『発見』」は関連が低いようである。

さいごに、『学ぶこと』について気づいたこと・感じたことを、CLS ごとに集計した。CLS 間で同一項目への回答率を比べると、「教わったり教えられたりする中で、新しく発見したり学んだりすることがあると感じた」については、第3CLS (48.0%)、第2CLS (36.1%)、第5CLS (32.7%)、第1CLS (30.6%)、第4CLS (26.5%) であり、回答率の最も高いCLS と低いCLS の間に約22%の開きがあった。また、「自分一人で学ぶよりみんなで学んだ方が楽しい」については第1CLS (45.6%) が第3CLS (43.1%) と同程度に高く、もっとも低い第4CLS (26.5%) と約19%の開きがあった。「わからない」は第4CLS (25.3%) が最も高く、最も低い第1CLS (8.5%) との間に約17%の開きがあった。「わからない」と回答する率はいずれの設問においても第4CLS が高い値を示す傾向にあったが、特に「学び」の領域においては高く、「堪え」と学びへの「気づき」との関連は、整理できにくいものであることが示唆されている。

以上の結果から、情動の種類が多さが「学校での学習と社会のつながり」への「気づき」と関連していることが明らかとなった。

② 「学習と社会のつながり・学び」への意欲

「教科の勉強が以前より好きになりましたか」について、CLS ごとに集計した。「好きになった」の回答率は、高い順から、第5CLS (18.5%)、第2CLS (17.8%)、第3CLS (14.2%)、第1CLS (12.9%)、第4CLS (9.6%) であり、最も高い

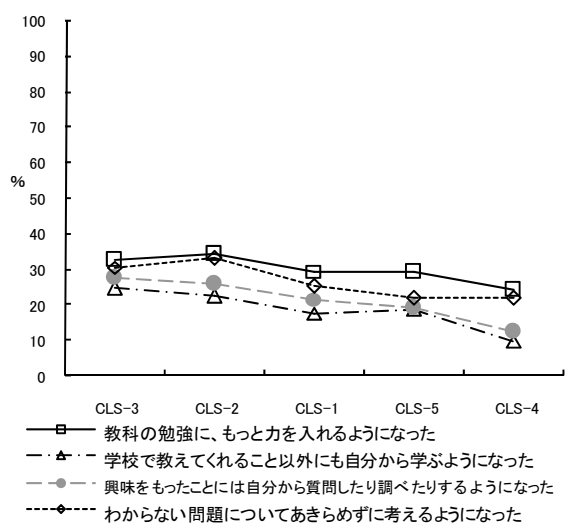
第5CLSと最も低い第4CLSでは約2倍の開きが見られたが、他設問に比べてCLS全体の回答率が低いため、情動の種類の数と教科の学習への「意欲」との関連は弱いといえよう。

さらに、学ぶことへの「意欲」について、CLSごとに集計をした。「学校で教えてくれること以外にも学びたいと思うことが増えた」についての回答率をCLS間で比べると、最も高い第3CLS(53.4%)と最も低い第4CLS(26.5%)の間には約27%の開きがあった。同様に、「新しいものを勉強したり、調べたり、作ったりすることが好きになった」の項目についても、最も高い第3CLS(30.0%)と最も低い第4CLS(8.4%)の間には約19%の開きがあった。以上から、情動の種類の数と教科の学習への「意欲」とは関連が低いものの、新しいものへの学びや学校(教科の学習)以外での学びへの「意欲」は関連が高いといえる。

③「学校の学習と社会のつながり・学び」についての行動の変容

「学校の学習と社会のつながり・学び」について、「心掛けてするようになったこと」をCLSごとに集計した結果を図表8に示す。

図表8 心掛けてするようになったこと(学び)



いずれの項目についてもすべてのCLSの回答率が40%以下であることは特徴的である。「気づ

き」や「意欲」に比べ「行動の変容」の生起率は低いといえる。また、同一項目に対するCLS間の回答率の差も「情動」と「気づき・意欲」の関連が高く見られたのに対し、「情動」と「行動の変容」との関連はそれほど高いものとはいえない。

「教科の勉強に、もっと力を入れるようになった」「わからない問題についてもあきらめずにかんがえるようになった」の項目については、CLS間で回答率にほとんど差がみられなかったことから、「情動」と教科の学習への「行動の変容」とは関連が低いといえよう。これは「情動」と教科の学習への「気づき・意欲」との関連が低かったことから理解できる。

次に、「学校で教えてくれること以外にも自分から学ぶようになった」「興味をもったことには自分から質問したり調べたりするようになった」の項目の回答率に着目すると、最も高い第3CLSと最も低い第4CLSの間にも約15%の開きがあった。このことから、②の「意欲」同様、情動の種類の数と教科の学習への「行動の変容」とは関連が低いものの、学校以外での学びや興味をもったものへの学びへの「行動の変容」とは関連が高いことが示唆されている。

以上の結果から、情動の種類の数と「気づき」全般、そして、学校以外での学びや新しいもの・興味をもったものへの学びに対する「意欲」「行動の変容」については関連が示された。一方、教科の学習に対する「意欲」「行動の変容」とは関連性が弱いことが示された。キャリア教育での「体験」とそれに伴う「情動」の喚起は、教科の学習以外での学び・興味の対象の広がり・喜びなどにつながっているものの、教科の学習への注力には影響が少ないようである。

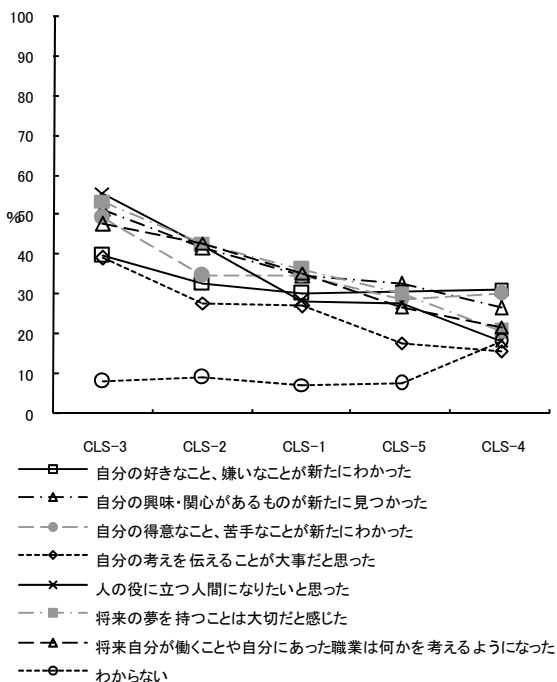
III-3-3. 「自己理解・他者理解」についての意識

①「自己・他者」についての気づき

『自分』について気づいたこと・感じたことを、CLSごとに集計した。結果を図表9に示す。同一CLS内の項目間の回答率にあまり差がな

い点が特徴的である。また、「自己」への「気づき」は、すべての項目において他設問の項目に比べて回答率が高かった。キャリア教育を通して、全体的に自己理解が促進されていることが示されているといえよう。同一項目に対する CLS 間の回答率を比べると、「人の役に立つ人間になりたいと思った」の項目に対する回答率が最も高い第 3CLS と最も低い第 4CLS の間が約 37%開いており、全設問回答肢の中で最も差が大きかった。また、「自分の興味・関心があるものが新たに見つかった」「自分の考えを伝えることが大事だと思った」についても最も高い第 3CLS と最も低い第 4CLS の間で約 24%前後の開きがみられた。III-3-1. で述べた「将来の夢・目標」への「気づき」にも関連するが、「将来の夢を持つことは大切だと感じた」「将来自分が働くことや自分にあった職業は何かを考えるようになった」に対する回答率が最も高い第 3CLS と最も低い第 4CLS の間で、約 25%前後の開きがみられた。「わからない」に対する第 4CLS の回答率が高いことも特徴的である。

図表 9 「自己」についての気づき

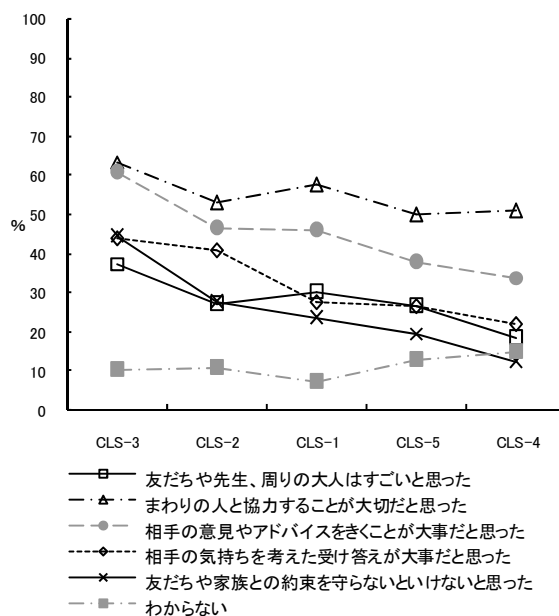


次に、『「他者」(友だち, 家族, 周りの大人など)について気づいたこと・感じたこと』を CLS ご

とに集計したものが図表 10 である。「人と協力することが大切だと思った」についてはいずれの CLS でも回答率が高い一方、「相手の意見やアドバイスをきくことが大事だと思った」「相手の気持ちを考えた受け答えが大事だと思った」「友だちや家族との約束を守らないといけないと思った」は CLS 間の差が大きく、第 3CLS と第 4CLS の間には約 22%~約 32%の開きがあった。

以上の結果から、「自己」「他者」への「気づき」は、ともにキャリア教育で体験したことの多様性や情動の種類が多さと関連があることが示された。特に第 3CLS, 第 2CLS の回答率が高いことから、「感動」との関連が強いことがうかがえる。一方、「快」もしくは「堪え」の情動が単体で喚起されている場合、「自己」「他者」への「気づき」はあまり促されない可能性が示唆される。

図表 10 「他者」への気づき



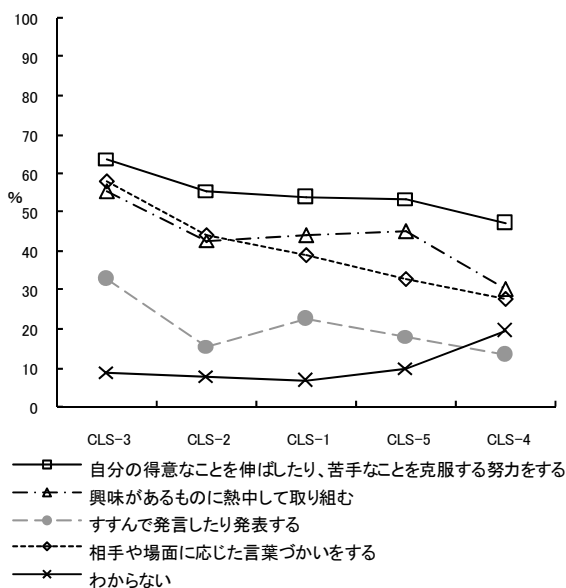
②意欲の差異

自己・他者の理解促進するために、「今から取り組みたいと思ったこと」について、CLS ごとに集計した結果を図表 11 に示す。

同一項目に対する CLS 間の回答率の差に着目すると、「自分の得意なことを伸ばしたり、不得意

なことを克服する努力をする」「興味があるものに熱中して取り組む」「すすんで発言したり発表する」「相手や場面に応じた言葉づかいをする」の項目において、最も高い第3CLSと最も低い第4CLSの間に約17%～約30%の開きがあった。また、「わからない」は第4CLSが最も高かった。

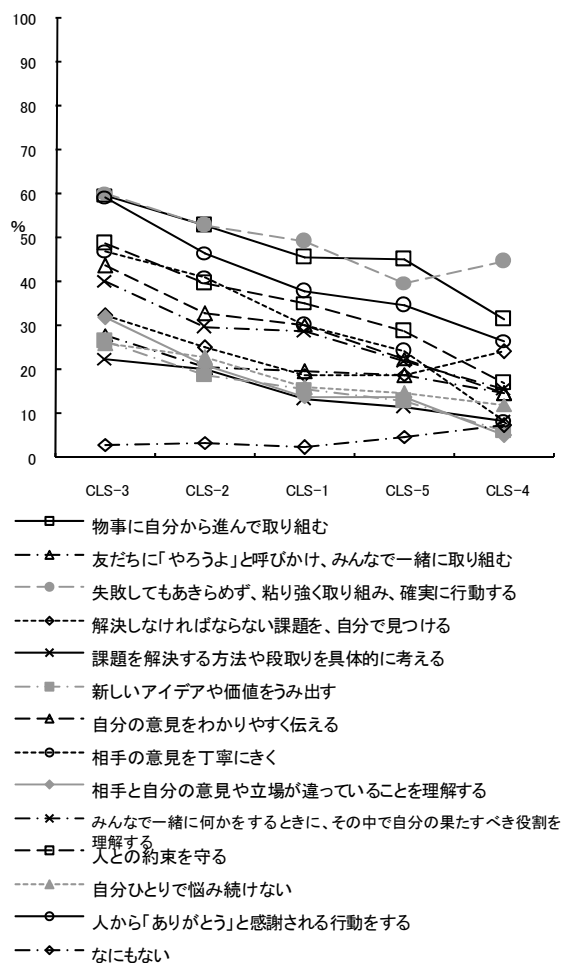
図表 11 今から取り組みたいと思ったこと



次に、「これからもっと身につけたいこと」について、CLSごとに集計した結果を図表12に示す。

「人から『ありがとう』と感謝される行動をする」を除くすべての項目について、社会人基礎力の能力定義に対応した内容を設定した。「社会に出て求められる力」が何かに気づき、それが今の自分に十分に備わっていないことを認識し、さらにその力をもっと身につけたいという「意欲」を問う設問である。これに対し第3CLS、第2CLS、第1CLS、第5CLS、第4CLSの順に並んでいることは特徴的であり、情動の種類数が「気づき」の量と関連があるだけでなく、それが「意欲」とも結びついていることが示唆されている。特に「人から『ありがとう』と感謝される行動をする」「相手の意見を丁寧にきく」については、第3CLSと他CLSとの差が大きく、他者との関係の中で発現した「感動」が深く関連していると考えられる。

図表 12 これからもっと身につけたいこと



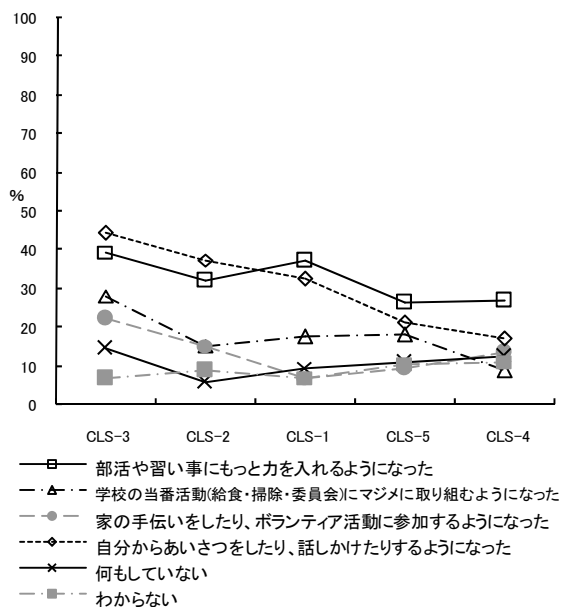
③自己・他者」に対する行動の変容

「心掛けてするようになったこと(自己・他者)」をCLSごとに集計した結果を図表13に示す。

「仕事・社会・将来」や「学習と社会のつながり・学び」の領域において、「行動の変容」を問う設問への回答率は低い傾向にあるなかで、「自己・他者」で同一項目に対するCLS間の回答率に差が見られたことは特徴的であろう。特に、「自分からあいさつをしたり、話しかけるようになった」「学校の当番活動にマジメに取り組むようになった」の項目の回答率について、最も高い第3CLSと最も低い第4CLSの間に約20%～約27%の差が確認された。「自己・他者」の「行動の変容」を示す項目数は少ないが、情動の種類数と「行動の変容」との間に関連が見られたといえる。その関連の強さは、「仕事・社会・将来」や「学習と社

会のつながり・学び」における「行動の変容」との関連と比べて、若干高い傾向にある。

図表 13 心掛けるようになったこと(自己・他者)



IV. 結論・考察

本研究では、キャリア教育の成果について、「子どもの内面の変容に着目した一連のプロセス(体験—情動の喚起—気づき—行動の変容)」という観点から検討した。その中でも特に「情動」と各プロセス段階との関連を注視し明らかにした。

キャリア教育を通した「情動の喚起」については、ほぼすべてが、キャリア教育を体験するなかで何らかの情動喚起が「あった」と回答した。そして、その情動は「感動」「快」「不快」「堪え」の4因子に分けることができ、「不快」を除く3因子の情動とキャリア教育での「体験」との関連をさらに検討した。「快」につながりやすいものは、人からの感謝・称賛・受容体験や新たな人間関係構築体験などであり、「堪え」につながりやすいのは、失敗やつらさ、さらにはそれを乗り越えての個人の達成体験であった。これに対し、「感動」はそれらすべての体験と強い関連が認められた。これらのことから、「感動」は「快」と「堪え」に伴って生じる情動であると考えられる。なお、体験した

内容と情動の関係性、また、情動間の相互作用などは今後さらに検討する必要がある。

次に、「情動」と「気づき」、「意欲」、「行動の変容」との関連を検討したところ、いずれも「情動」との関連が示されたが、各変容プロセス段階に与える情動の影響の強さは、「気づき」>「意欲」>「行動の変容」であった。つまり、キャリア教育での「体験」やそこから喚起された「情動」が「行動の変容」につながる可能性は「気づき」や「意欲」につながる可能性よりも低く、キャリア教育で得られた「気づき」や「意欲」が、「行動の変容」に結びつきにくい状況が明らかになった。これは、現場で子どもの変容を直接的にとらえている教員や保護者の実感とも符合する結果である。

最後に、情動の種類と「気づき」「意欲」「行動の変容」について言及する。「感動」「快」「堪え」のすべての情動が喚起されている方が、「快」もしくは「堪え」の情動が単体で喚起された場合よりも、「気づき」「意欲」「行動の変容」の生起率が高かった。結果を俯瞰して、①キャリア教育によって喚起された情動の種類の数と、多様な領域における「気づき」「意欲」「行動の変容」の量には関連があること、②特に「感動」の情動喚起が、多様な領域における「気づき」「意欲」「行動の変容」と強く関連があること、が明らかとなった。

以上の結果から、キャリア教育での「体験」が「情動」を喚起し、「気づき」「意欲」「行動の変容」につながるという一連のプロセスが存在していることが示されたといえる。そしてこれは、キャリア教育を評価するにあたり、「情動」に着目した本研究の妥当性を支持するとともに、評価に「情動」を含める必要性を示唆するものといえよう。さらに本研究が今後の実践に与える示唆として、キャリア教育は「楽しい」「面白い」といった情動のみ、もしくは「大変」「つらい」という情動のみを喚起する環境を提供するだけでは、その効果が十分に発揮されないことがあげられる。子どもが、周囲の人から感謝・称賛・受容される、注意される、怒られる、人と協力する、失敗する、つらさを乗り越えて達成感を味わう等の「体験」をし、それ

らを多面的に捉える中から多様な種類の「情動」が喚起され、それが「気づき」「意欲」「行動の変容」を促している。今後は、そうした多種の情動が喚起できる環境を提供できているかという視点からもキャリア教育の評価を行っていくことが求められるといえよう。

今後の課題として、5点ほど指摘しておく。①キャリア教育の「体験」で喚起された「情動」が能力育成やキャリア・生き方に与える影響（情動作用の時系列的観点）、②情動の「強さ」と「気づき」「意欲」「行動の変容」との関連（情動作用の振幅的観点）、③内面の変容に着目した一連のプロセスの更なる検討（パス証明的観点）、④カリキュラム内容と「情動」「気づき」との関連性、⑤事前事後の学習が変容プロセスへ及ぼす影響（パス強化的観点）、などである。⑤に関しては、たとえば、感想文の書き方指導に注力することによって、より多くの「情動の喚起」や「気づき」の生起の認識を促したり、理解を深めさせ、「意欲」や「行動の変容」へつなげる取り組みも行われている。こうした事前事後の学習フォローの影響を検証していくことも重要であろう。

子どもたちがキャリア教育でどのような「体験」をし、そこからどのような「情動」が喚起されているのか、喚起された「情動」はどのような「気づき・意欲・行動の変容」につながっているのか。これらを慎重に検討し解明していくことが、長期的視点で考えたときに社会問題の解決の糸口になると考えられる。今後は上記視点を組み込んだ評価軸をさらに検討していきたい。

注

¹キャリア教育の推進に関する総合的な調査研究協力者会議「報告書—児童生徒の職業観・勤労観を育てるために—」（平成16年）。

²キャリア発達段階に合わせた目標設定やカリキュラム実施とあわせて、評価の指標として用いられることが望まれる。

³たとえば、京都市では4領域8能力をもとにした独自の能力領域・基準を策定し、市立27小学校、市立17の中学校を対象に意識調査を実施している。また、南大阪（堺市、大阪市）をはじめ、経済産業省が実施した「地域自律 民間活用型・キャリア教育プロジェクト」の対象として採択された28地域（平成19年）では、そのすべてが「能力育成」を評価軸として挙げている。

⁴2日～5日間の職場体験学習を中心とした文部科学省「キャリアスタートウィーク」を指す。

⁵質問紙の冒頭には、下記の説明文を挿入した。「【キャリア教育プロジェクト】で体験した授業・活動を思い出しながら教えてください。例えば... ○学校の授業に来た、地域の大人や企業の人から話を聞いた（仕事や職業について話してもらい、講演会・座談会）、○社会人のマナーを勉強した（あいさつ、電話のかけ方、身だしなみ）、○会社やお店などで職場体験・職業体験をした、など」。

⁶本論では「体験」の定義を調査対象（生徒）が自身で認識している体験（キャリア教育を通して「印象に残っていること」としてあげている体験）のみとする。実施者側（教員やその他の大人）が対象に課したキャリア教育カリキュラム内容とは区別して捉えた。

⁷本来、上記データは棒グラフにて作成されるものだが、理解のしやすさを優先し折れ線グラフを採用した。また、CLS間で同一項目への回答率を比べ、全体的に回答率が高いCLS順に並べ替えて図表作成を行った。以降の結果すべてにおいて、この順で掲載する。

参考文献

- アルバート・バンデューラ(編)、本明寛・野口京子(監訳)、1997、『激動社会の中の自己効力』金子書房。
- 石川陽、2007、「キャリア教育と学力との関係」調査研究について」京都地区における事例報告 財団法人京都高度技術研究所。
- 市川伸一、2007、「形式陶冶の教科学習の力も問いつつ、実質陶冶の生きて働く力も測定しようとする PISA 型学力調査」『総合教育技術』小学館、68-71。
- 伊藤正男・梅森守・山鳥重・小野武年・荻野彰文・池田謙一、1994、『岩波講座 認知科学 6 情動』岩波書店。
- 浦上昌則、1995、「学生の進路選択に対する自己効力に関する研究」『名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科)』、42、115-126。
- 浦上昌則、1996、「就職活動を通しての自己成長—女子短大生の場合—」『教育心理学研究』、44(4):400-409。
- 国立教育政策研究所、2007、『キャリア教育への招待』東洋館出版。
- 下村貴裕、2007、「若者・子どもたちが社会で生き活きと活躍するための教育の在り方とは—真の人間力を育むための手がかかりとしての社会人基礎力—」『進路指導』80(10):1-6。
- 下村英雄、2007、「進路未決定と進路意思決定をいかに支援するか（当日資料）日本教育心理学会自主シンポジウム「売り手市場の就職支援—進路意思決定と進路未決定の研究から—」」『日本教育心理学会第49回総会大会発表論文集』S49-50。
- 、高網睦美、吉中淳 他、2001、「中学生・高校生の職業認知」『JIL 資料シリーズ』日本労働研究機構、112:1-204。
- 瀬戸市立幡山中学校、2007、「幡楽体験・通（キャリア教育通信）」。
- 特定非営利法人 南大阪地域大学コンソーシアム、2007、「地域自律 民間活用型・キャリア教育プロジェクト」事業報告書。
- 古田猛志・住本克彦、「自己効力感から見た「トライやる・ウィーク」の教育的効果—「学校不適応感」群の変化を中心にして—」『心の総合センター 平成12年度研究紀要』。
- 堀野緑・濱口佳和・溝上慎一・宮下一博、2000、『子どものパーソナリティと社会性の発達』北大路書房。
- 三村隆男、2007、「実践小学校キャリア教育講座(12) キャリア教育の評価再考」『進路指導』日本進路指導協会、80(3):36-39。
- KENNETH B.HOYT(編著)仙崎武・藤田晃之・三村隆男・下村英雄(訳)、2005、『キャリア教育—歴史と未来』雇用問題研究会。

謝辞

本稿の執筆にあたり、浦上昌則准教授（南山大学）、辰巳哲子主任研究員（リクルートワークス研究所）からご助言をいただいた。また、栗原幸宏教諭（瀬戸市立幡山中学校）をはじめとする瀬戸市のキャリア教育に携わる方々から有益なコメントをいただいた。ここに記し、深く感謝を申し上げる。なお、本稿の誤りはすべて筆者に帰するものである。