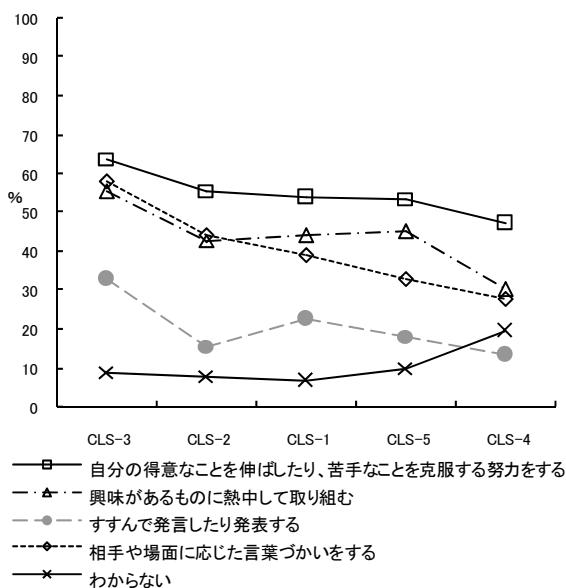


なことを克服する努力をする」「興味があるものに熱中して取り組む」「すすんで発言したり発表する」「相手や場面に応じた言葉づかいをする」の項目において、最も高い第3CLSと最も低い第4CLSの間に約17%～約30%の開きがあった。また、「わからない」は第4CLSが最も高かった。

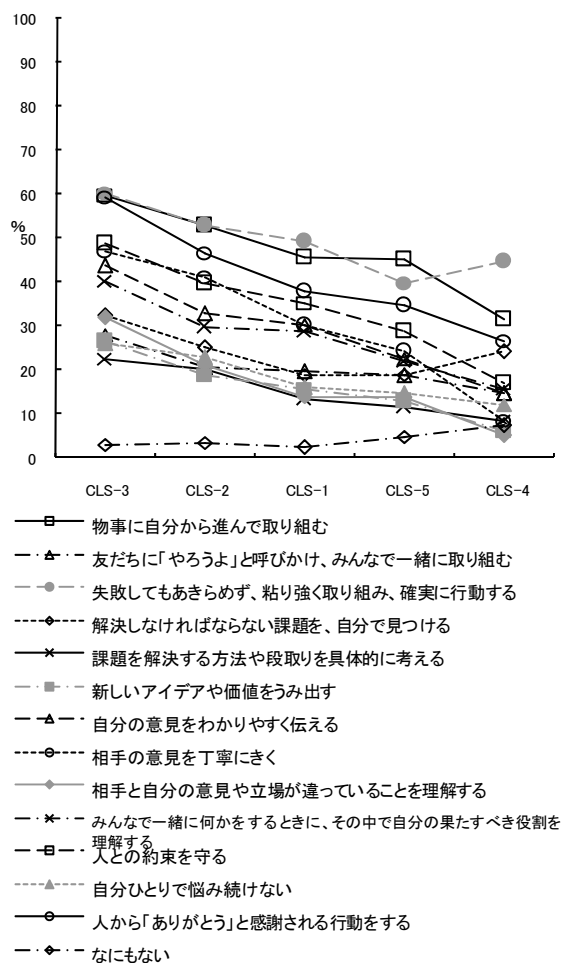
図表 11 今から取り組みたいと思ったこと



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



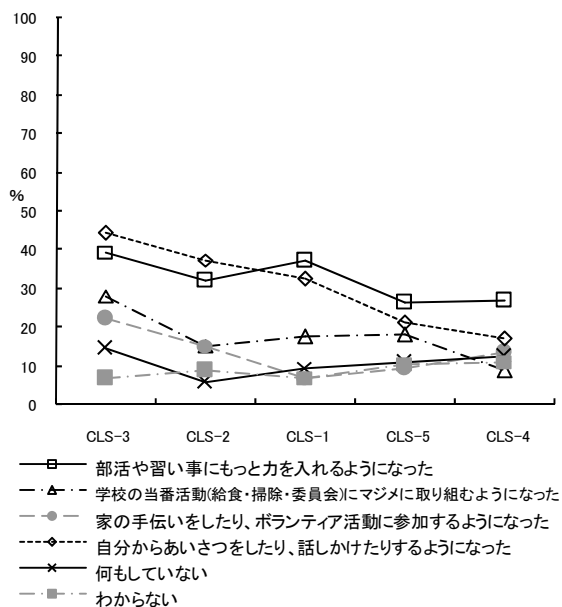
③自己・他者」に対する行動の変容

「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生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。