

1. 問題意識

近年の雇用情勢の変化や AI の発達により、自分がこれから歩むキャリアが予測しづらく将来が不透明な時代になってきたといわれている。さらに人生 100 年時代に突入し、人の多様なキャリアが受け入れられる社会になっており、従来のように就職から定年まで一つの会社で勤め上げるというような直線的なキャリアをたどる生き方から脱却しつつある。

また、キャリアの理論においても、1900 年代初頭に誕生したフランク・パーソンズ(1909)の特性因子理論に見られるようなキャリアを職に就くという一時点におけるものとして捉えた理論から、ドナルド・スーパー(1990)のライフスパン・ライフスペースアプローチに見られるような、人は労働者としての役割以外にも多様な役割(学ぶ人、余暇の人、市民、配偶者、家庭の人、親、年金生活者)を担いながら生涯に渡って発達する存在であることを前提とする理論へ変化した。これを契機に、職業のみに視点を置いたワークキャリアから、先で述べた多様な役割を通して経験したことや意味づけたことや成し遂げたことの連なり・連続としてキャリアを捉えるという、ライフキャリアの視点が加わるようになった。そしてさらに、ナンシー・シュロスバーク(1995)やマーク・サビカス(1997)は雇用環境の急激な変化、技術の著しい発達、社会の複雑化といった状況から、キャリアを発達的に捉えるのではなく、発達課題や移行期(トランジション)は不連続で予測不可能に起こり、これらを乗り越えることで発達すると捉えるようになった。

予測不可能な社会になりつつあるからこそ、生涯にわたる長いスパンでキャリアを考えることと、スーパーの理論にあるように職業人以外の多様な役割を視野に入れて考えることの両面において、自分がどう生きていきたいかについて考えていくことが必要である。そのためには自分が何をしたいのか、どう在りたいのかという自分本位の基準である「自分軸」と、どんなふうにも他者や社会に役立つのか、どういう意味で社会貢献につながるのかという他者や世の中や社会にとっての基準である「社会軸」という 2 つの基準を合わせ

た「人生の軸」が必要になってくる。この人生の軸を考えることで、社会の変化や偶発的な出来事(トランジション)が起きた際に、自分の思い通りの選択ができなかったとしても、それを基にして人生の方向性を考え、置かれた状況の中で自分が何を大事にしたいのかを叶える方法を見つけて、そこで自分らしく満足のいく形で生きていくことができるのではないかと考える。これからの社会の中で生きていく上で、人生の軸を持つことができるように、時間と役割の両面から捉えたライフキャリアを考えることが重要である。

そうした社会の中で学校教育におけるキャリア教育は導入当初、若年者の雇用政策の一環として行われたことから、「職業観・勤労観を育む」「職業に関する知識・技能を身に付ける」ことが主な目的とされた。この時期のキャリア教育は、就職することに焦点を当てるあまり、子どもたちが将来自分らしく幸福な人生を歩んでいくことを目的として、キャリアをライフキャリアとして捉える教育は十分実践されていなかった。2011 年の在り方答申が出されて以降は、キャリアをライフキャリアとして捉えられた定義が出され、キャリア教育の記載はなされるようになったが、「高等学校キャリア教育手引き(2012)」の記載や総合実態調査(2013)のデータを概観すると、普通科高校のキャリア教育の推進が遅れていることが指摘されている。その理由の一つとして、普通科は進学する割合が他学科と比較して高いことから、キャリア教育が進学指導・出口指導になってしまっていることが挙げられる。しかし、生徒たちがこれからの変化が激しく、予測不可能な社会の中で生き抜いたり、より幸福な人生を歩んだりするためには、キャリアを職業に限定されないライフキャリアを考えることが重要で、進学指導・出口指導だけにとどまらないキャリア教育の推進を進める必要があると考える。

では高校におけるライフキャリア教育の実践についてどのような研究が行われているのだろうか。米国の教科書や既存のキャリア教育モデルを参考にしてライフキャリア教育の能力領域の構造化と、就学前から大学段階までの発達段階に焦点を当てたライフキャリア

教育の体系的なカリキュラムモデルを作成した河崎 (2011) をはじめ、丸山・河崎 (2016) や丸山 (2016) が高校におけるプログラム構築や授業実践の効果を測定する研究を行っている。

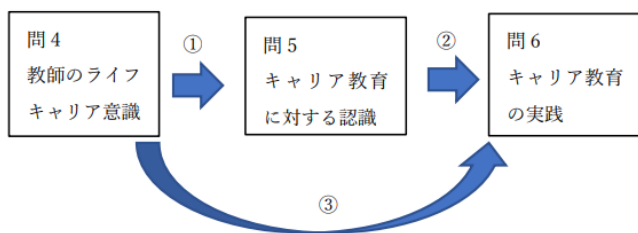
また別の研究では、高橋・石津・森田 (2015) は、不安定な社会の中でライフキャリアを築き上げる力の必要性に着目し、高橋・石津・森田・石橋・安田 (2018) は高校生を対象としたライフキャリア教育の特別活動の授業プログラムを開発した。

以上のように、ライフキャリアの視点が入ったキャリア教育の研究は、カリキュラムモデル、授業実践の開発などの観点から行われてはいるものの十分に普及しているとは言い難い。また、一部の研究で優れたカリキュラムモデルが提示されたとしても、実際に教育を行うのは教師であり、その教師自身がライフキャリアに対する意識が低かったり、認識しているキャリア教育が誤ったものであれば、キャリア教育が推進されたとしてもライフキャリア視点のキャリア教育実践にはつながりづらいと考えられる。こうした点に焦点を当てた研究としては、志村 (2012) が小学校教員を対象として家庭科に関するキャリア教育の捉え方の傾向、家庭科教育とキャリア教育の関連性を尋ねるアンケート調査を実施し、検討する研究を行っている。しかし、キャリア教育の推進が遅れているといわれている、普通科高校の教師を対象とした研究は未だ行われていない。

2. 本研究の目的

以上で述べた問題意識を踏まえて、本研究では普通科高校においてライフキャリア的視点のキャリア教育を推進するために、教師自身がライフキャリアを考えているのか (=ライフキャリア意識) について視点を当て、仮説①教師のライフキャリア意識が高ければ、キャリア教育に対する認識も高いのではないか、仮説②キャリア教育に対する認識が高ければ、キャリア教育の実践も行われるのではないか、仮説③ライフキャリア意識が高ければ、キャリア教育の実践も行われるのではないかという3つの仮説を立て、検討を行った (図表1)。

図表1 本調査の関係図



3. 方法

調査対象

公立普通科高校に勤務している愛知県内の教員の回答を分析対象とした。

調査時期

2020年7月から9月中旬に実施した。

質問項目

教師のライフキャリア意識は、調査用紙の間4において、坂柳(1999)の人生キャリア成熟尺度を用いて測った。この尺度は関心性、自律性、計画性の3つの下位尺度から作成されており、各9項目3尺度の全27項目で、1点から5点までの5件法を用いて尋ねているものである。

調査用紙の間5と間6のキャリア教育に対する認識とキャリア教育の実践の質問項目に関しては、高校のキャリア教育の実践事例集や文部科学省(2012)「高等学校 キャリア教育の手引き」を参考に筆者が作成を行った。各5項目6尺度の全30項目で、1点から4点までの4件法を用いて尋ねているものである。

図表2 問5、問6の下位尺度

質問番号	下位尺度名	内容
1~5	社会理解	労働市場を含めた社会の情勢や実情について知り、理解を深める教育。
6~10	自己理解	自分を見つめ、長所・短所、価値観、志向、適性などについて理解を深める教育。
11~15	課題対応	様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力を養う教育。
16~20	ワーク キャリア	働くことに関するイメージや自分の考えを持たせるための教育。
21~25	進学指導	進学に関するイメージや自分の考えを持たせるための教育。
26~30	ライフ キャリア	多様な役割を含めた生き方や自分の在りたい姿について考える教育。

調査方法

google フォームで回答をする方法 (18名) と、調査用紙を郵送で各学校に配布して各自で時間のある際に回答する方法 (52名) を併用して実施した。データの集計にあたっては、統計ソフトである SPSS Statistics26 を用いて集計を行った。

4. 結果と考察

(1) ライフキャリア意識とキャリア教育に対する認識の検討

仮説①については教師のライフキャリア意識に対してキャリア教育に対する認識に差が見られるかを一要因の分散分析を実施したところ、0.1%水準で有意な差がみられ ($F(2, 63)=10.67, p<.001$)、ライフキャリア意識が高い教師ほどキャリア教育に対する認識が高いという結果が示された。このことから仮説①は証明さ

れ、キャリア教育をより推進していくためには、教師が自身のライフキャリアについて考えることが重要であることが明らかになった。

重回帰分析の結果から、ライフキャリア意識の下位尺度の「計画性」がワークキャリアに対する認識と進学指導に対する認識に対していずれも 0.5%水準で有意な影響を及ぼしており、 β はそれぞれ.350 と.329 とやや高い数値が出ていた。計画性が高い教師は、自分の人生において何歳で何をするというキャリアプランを立てて、それに向けて準備を行っている傾向があるといえる。したがって、生徒にも進学や就業に向けて計画性を持って準備させておきたいと考えることから、計画性が高い教師はワークキャリアを考える教育や進学指導をより必要だと思うといえよう。しかし、予測不可能な社会になっていることから、自分が思い描いていたキャリアを描けない可能性も十分にありうる。したがって、進学やワークキャリアに向けて準備する教育も必要だが、それだけにはとどまらず、自分が思った通りの選択ができなかったとしても、人生の軸を考えるといったライフキャリアを見据えた教育をしていくことが必要だと考える。

(2) キャリア教育に対する認識とキャリア教育の実践の検討

また、仮説②については、キャリア教育に対する認識に対して、キャリア教育の実践に差が見られるかを一要因の分散分析を用いて検討したところ、1%水準で有意な差がみられた ($F(2, 46)=13.06, p<.001$)。また、重回帰分析の結果から、 $R^2=.458$ で、0.1%水準で有意な結果が得られた。この結果から、キャリア教育に対して必要だと認識している教師ほど、キャリア教育の実践を行っているという結果が示された。キャリア教育をより推進していくためには、教師がキャリア教育を必要だと認識することが必要であることが明らかになった。

重回帰分析の結果から、下位尺度の内の進学指導のみが正の有意な値 ($\beta=.294, p<.05$) を示しており、進学指導を必要だと認識している人ほど、キャリア教育の実践の得点は大きくなるといえる。キャリア教育実践の下位尺度得点の内最も点数が高かったものは、進学指導の 15.45 点であり、キャリア教育の中で 1 番行われているのは進学指導であることから、進学指導を必要だと思っているほど、進学指導の実践の得点も高くなると考えられ、必然的にキャリア教育実践全体の得点が上がると考えられる。この結果から、未だキャリア教育＝進学指導と捉えている教師が一定数存在していると考えられる。

(3) ライフキャリア意識とキャリア教育実践の検討

仮説③については、教師のライフキャリア意識に対して、キャリア教育の実践に差が見られるかを、一要因の分散分析を用いて検討を行ったところ、0.1%水準で有意な差がみられ ($F(2, 48)=5.93, p<.01$)、ライフキャリア意識が高い教師ほどキャリア教育実践の得点が高い結果が示された。自分の人生に対して関心を持ったり、自律的に考えたり、計画したりする教師ほど、キャリア教育の実践をしているということが明らかになった。

さらにライフキャリア意識の下位尺度ごとで重回帰分析を行ったところ、「関心性」が高い教師ほど、キャリア教育を必要だと認識しており、キャリア教育の実践の得点も高いという結果も示された ($\beta=.413, p<.01$)。自分の人生に対して関心がある教師は、生徒自身も進学すること・働くことだけといった狭い視点ではなく、働く上でどうなりたいのか、人生全体を通してどう生きていきたいのかという広い視点を持ってほしいと考えていることから、ライフキャリアを考える教育をより行っていると考えられる。

(4) キャリア教育の下位尺度ごとの特徴

キャリア教育の下位尺度の中で最も必要感じ、かつ実践されているのは進学指導 (88.2%) であり、他の下位尺度がおおよそ 50% という中でかなり高いことから、キャリア教育がライフキャリア教育としてではなく、従来から高校で積極的に行われてきたいわゆる進学の為の進路指導として捉えられている可能性が示唆された。それに対して、本研究で特に着目したライフキャリア (16.0%) については、下位尺度の中で最も不必要と感じ、かつ実践できていない割合が高かった。

この結果から、教師自身はそもそもキャリアをライフキャリアとして捉えられておらず、未だ従来の職業を中心としたワークキャリアとして捉えている可能性があると考えられる。

5. 総合考察

(2)と(4)の結果から、キャリア教育がライフキャリア教育としてではなく、従来から高校で積極的に行われてきた、いわゆる進学の為の進路指導として捉えられる可能性が示唆された。

また、仮説①～③は正しいということが示され、教師のライフキャリア意識が高ければ、キャリア教育に対する認識も高くなり、実践もより行っているという結果が明らかになった。この結果から、キャリア教育を生徒にどのように行うかについて考えることも必要であるが、そもそも教師が自身のライフキャリアと向

き合うこと自体が、子どもたちのキャリア教育につながっていくと指摘できよう。それぞれの地域や学校ごとにキャリア教育に対する熱量や取組みの程度が異なるため、教師のライフキャリア意識が高くなれば、必ずしもキャリア教育の実践もよく行われるとは言いがたい。しかし、キャリア教育は特別活動を要として教育活動全体を通して行うことから、自身の教科指導や生徒指導といった日常の中の指導でも取り入れることができるため、地域や学校単位で考えることも大切ではあるが、教師一人一人がキャリアに対して関心を持つこともキャリア教育の実践の上で重要であると考えられる。

また、ライフキャリア意識・キャリア教育に対する認識、実践について、性別、年齢、教師歴、他職の経験、多忙度によって有意差はないという結果から、年齢や経験に関わらず、教師が抱える自分の人生に向き合う姿を生徒に示すことがキャリア教育として大切だと考えられる。

6. 今後の課題

本研究の課題については大きく分けて2つ挙げられる。

まず1点目は、データの数である。本研究の調査であるが、協力者が70人、実践の部分まで回答して下さったのはその内50人であり、調査数が少なかった。今回の調査よりもデータの数が多ければ、教師の属性別で検討するといった詳細な分析もより信憑性も高められると考えられる。

2点目は、本研究では量的調査のみを実施したため、踏み込んだ詳細な点があつたかめなかったことである。ライフキャリア意識が高い人と低い人の違い、教師のライフキャリア意識はどのようなことによって変わるのかに関しては明らかにすることはできなかった。こうした点を質的調査から明らかにし、教師のライフキャリア意識を上げていくための具体的な取組みを構想することができなかった点も課題である。

引用文献

- 河崎智恵 (2011) 「ライフキャリア教育における能力領域の構造化とカリキュラムモデルの作成」『キャリア教育研究』第29巻第2号 pp57-69。
- 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査 第一次報告書 (平成25年)」。
- 坂柳恒夫(1999) 「成人キャリア成熟尺度 (ACMS) の信頼性と妥当性の検討」『愛知養育大学研究報告 (教育科学編)』 pp. 115-122。

- 志村結美(2012) 「家庭科教育とキャリア教育の関連性の検討—ライフキャリアの視点から—」『日本家庭科教育学会大会・例会・セミナー研究発表要旨集』第55巻 pp. 74
- 高橋美保・石津和子・森田慎一郎(2015) 「成人版ライフキャリア・レジリエンス尺度の形成」金剛出版『臨床心理学』第15巻4号 pp. 507-516
- 高橋美保・石津和子・森田慎一郎・石橋太加志・安田節之(2018) 「高校生に対するライフキャリア教育のプログラム開発とその効果評価 ライフキャリア・レジリエンスを高めるために」『東京大学大学院教育研究科紀要』第58巻 pp. 595-604
- 丸山実子、河崎智恵 (2016) 「ライフキャリア教育における授業プログラムの枠組構築—一日米家庭科教科書分析を手がかりとして—」『奈良教育大学教職大学院研究紀要』第8巻 pp. 59-66
- 丸山実子 (2016) 「高等学校・大学におけるライフキャリア教育の実践」『奈良教育大学教職大学院研究紀要』第8巻 pp. 67-75
- 文部科学省 (2012) 「高等学校 キャリア教育の手引き」教育出版。
- Parsons, F., *Choosing a Vocation*, Houghton-Mifflin, 1909. (=宮城まり子(2002) 「キャリアカウンセリング」駿河台出版社)
- Savickas, M. L., "Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory", *The Career Development*, 45, 1997, pp. 247-259 (=監修, 翻訳/日本キャリア開発研究センター, 翻訳/乙須敏紀(2015) 「サビカス キャリア・カウンセリング理論 <自己構成>によるライフデザインアプローチ」福村出版)
- Schlossberg, N. K, Waters, E. B., & Goodman, J. *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). New York: Springer, 1995. (=編著/渡辺三枝子 (2019) 「新版キャリアの心理学」ナカニシヤ出版)
- Super, D. E., "A life-span, life-space approach to career development", In D. Brown & L. Brooks Eds, *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice*, 2nd ed., Jossey-Bass, 1990, pp. 197-261. (=翻訳/仙崎 武・下村英雄(2000) 「D・E・スーパーの生涯と理論」全米キャリア発達学会)