

# 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

臨床心理学コース	高橋 美保
駒沢女子大学	石津 和子
東京女子大学	森田 慎一郎
附属中等教育学校	石橋 太加志
法政大学	安田 節之

The development and evaluation of a life-career education program for senior high school students  
— to improve life-career resilience

Miho TAKAHASHI, Kazuko ISHIDU, Shinichiro MORITA, Takashi ISHIBASHI, Tomoyuki YASUDA

It has been pointed out that effective career education should be focused on the expected life risk, and its evaluation should be well-organized. This study was planned to overcome these challenges. In this study, a life-career education program was developed for high school students, and its effects were evaluated. Practical study was conducted for 41 experimental groups who attended the program, and 72 control groups who did not attend it. The results indicated that in long-term vision, multi-dimensional life and reality acceptance in life-career resilience scale, the scores showed statistically significant improvements. Free comments suggested that deep understanding of working, acquired living skills, positive feelings towards the future and evaluation of the class were developed. A multi-dimensional evaluation showed that understanding, activation and effectiveness of the class were confirmed, and improvements in evaluations of group management and the group process were observed on the second day to be greater than those on the first day.

## 目次

1. 問題と目的
  - A. キャリア教育の流れ
  - B. ライフキャリア・レジリエンスへの注目
  - C. 本研究の目的
2. ライフキャリア教育のプログラム開発
  - A. プログラム開発の手続き
  - B. 授業構造と内容について
3. 実践研究
  - A. 調査手続き
  - B. 倫理的配慮
  - C. 効果評価
    - C-1. 授業後アンケート
    - C-2. プロセス評価
    - C-3. 質問紙調査
    - C-4. 自由記述による質的分析
  - D. 結果
    - D-1. 授業後アンケート
    - D-2. プロセス評価

- D-3. 質問紙調査
4. 考察
  - A. プログラムの実施結果について
  - B. プログラム内容について
  - C. プログラム評価について
  - D. 本研究の限界と今後の課題

## 1. 問題と目的

### A. キャリア教育の流れ

2017年、学習指導要領が改訂され、高等学校では2022年から実施されることとなった。その一つに、子供たちの発達の支援（キャリア教育、障害に応じた指導、日本語の能力等に応じた指導、不登校等）として、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、キャリア教育の充実を図ることが明記された。今後、高等学校ではキャリア教育をいかに効果的に実施するかが課題となるであろう。

ここでキャリア教育の歴史を紐解くと、日本において「キャリア教育」という文言が公的に登場し、その必要性が提唱されたのは1999年12月、中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（中央教育審議会，1999）」であった（文部科学省，2011）。この答申を受け、キャリア教育に関する調査研究が進められ、「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について（国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2002）」とする調査研究報告書がまとめられ、2004年のキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書（文部科学省，2004）より本格化した。一方で、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣、経済財政政策担当大臣の関係4閣僚による「若者自立・挑戦戦略会議」が、平成15年6月に「若者自立・挑戦プラン」を策定し、目指すべき社会として、「若者が自らの可能性を高め、挑戦し、活躍できる夢のある社会」と「生涯にわたり、自立的な能力向上・発揮ができ、やり直しがきく社会」を挙げ、政府、地方自治体、教育界、産業界が一体となった取組の必要性を提示しキャリア教育の推進は、その重要な柱として位置付けられた（文部科学省，2011）。

その後、キャリア教育は実践ベースで各高校に導入されてきた。キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第二次報告書（国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター，2013）によれば、キャリア教育の全体計画は7割、年間指導計画は8割の学校で作成されており、計画的な実践の定着が進んでいる状況といえる。しかし一方で、キャリア教育に関する校内研修に「参加したことがない」担任が約5割に及んでおり担任のキャリア教育理解にはばらつきがあり、就業体験の実施は各学年共通して「0日」が最多となっており、担任の意識は低い状況にあることが窺われる。

キャリア教育の評価については、労働政策研究・研修機構（2010）が学校時代に従来のキャリア教育を受けた25歳前後の若年者を対象に行った調査では、転職や非正規就労を経験するなどして直線的なキャリアを歩まなかった者ではキャリア教育の評価が低いことが示されている。また、上述のキャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第二次報告書（国立教育政策研究所，2013）では、生徒の23.1%、卒業者の26.1%、保護者の61.5%が高校でのキャリア教育や進路指導に期待している学習内容として「就職後の離職や失業など、将来起こり得る人生上の諸リスクへの対応に関する学習」を挙げているが、実際にはこれについての学

習の機会や内容を「なし」と答えた学校は49.3%と約半数にとどまっている。これを受けて、「高等学校においては、卒業直後の進路選択のみに偏ることなく、離職・失業等までを包含した長期的な視野に基づく指導の充実が望まれる」と指摘している（国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター，2013）。

ここ20年の経済状況の大きな変化に伴う雇用情勢の変化の激しさを見ると、人生には折々に様々なりリスクがあり、安定的で直線的なキャリアを望むことは難しい状況にあるといえる。そのような状況の中で、職業上の予定外のリスクやそれによるキャリアの挫折、生活の危機を想定しながら、自身のライフキャリアを築くためには、社会で自立的な生活を送る前段階である高等教育の中で、ライフキャリアを生き抜くための教育が有効と考えられるが、それに沿った実践が行われているとはいいがたい。特に昨今、寿命が延びて人生100年時代を迎えていることから、世の中の様々な変化に柔軟に対応し、多様な可能性を探りながら、自分自身のライフキャリアを築くことが一層求められるといえよう。

## B. ライフキャリア・レジリエンスへの注目

高橋・石津・森田（2015）は、このような不安定な社会の中で自らのライフキャリアを築き続ける力の必要性に注目し、それをライフキャリア・レジリエンスと命名してその構成要素について検討した。その際、キャリア発達理論の文脈に着目し、Amundson（2009）がパラドキシカルな解決とする4つの理論（「不確実性に対する積極性」、「計画的偶発性」、「S字カーブ」、「カオス理論」）を取り上げた。これらの理論の共通点はキャリア発達を志向する上で常に相反する姿勢を同時並行的に併せ持つという点であり、そのような柔軟性や多様性が不安定な現代においてライフキャリアを築き続けるライフキャリア・レジリエンスにつながると考えられた（尺度開発における理論的背景については、高橋（2017）を参照）。これらの理論に基づき、成人版ライフキャリア・レジリエンス尺度（高橋・石津・森田，2015）と、中高生版である中高生版ライフキャリア・レジリエンス尺度（高橋，2015）が開発された。いずれの尺度も長期的展望、継続的対処、多面的生活、楽観的思考、現実受容の5因子から構成されることが明らかとなっている。

## C. 本研究の目的

今後とも不安定な雇用情勢が想定される中、自分なり

のライフキャリアを築くためには、たとえば思うようにならなくても自らのライフキャリアを築き続けるライフキャリア・レジリエンスを高めることがその一助となると考えられる。しかし、これまでライフキャリア・レジリエンスを高めることを目的とした実践研究は行われていない。したがって、本研究では、ライフキャリア・レジリエンスの向上を目的としたライフキャリア教育プログラムを開発する。また、発達段階的にも青年期の発達課題の一つとして職業選択について具体的に考え始める高校生を対象に実践研究を行い、その効果評価を行うことを目的とする。

プログラムは2009年から2012年まで4回の実験授業を重ねて開発された。本研究の一連の流れと、プログラム開発のプロセス、および最終的なプログラムの概要と結果の一部は高橋（2015）で既に報告しているが、本研究では、プログラムの内容と効果評価について詳述することとする。近年のキャリア教育については十分な評価がなされておらず、評価されている場合にも定性的な評価が多い。先述のキャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第二次報告書（国立教育政策研究所，2013）の担任調査でも、「ホームルームのキャリア教育について困ったり悩んだりしていること」として、「キャリア教育の計画・実施についての評価の仕方がわからない」が31.0%と上位2番目となっており、実践の難しさに加え、評価の難しさも課題となっている。

したがって、本研究ではライフキャリア教育プログラムを開発の流れとその内容を詳述するとともに、その効果についてもプログラム評価を用いて多角的に検討することを目的とする。具体的には、プログラム介入の効果について、授業後アンケート、プロセス評価、質問紙調査、自由記述を用いた質的分析を行う。これまでの実践研究の評価がプログラムの事前事後評価に終始する傾向があるが、近年ではプロセス評価の視点の重要性が指摘されている（安田，2011）。本研究ではプロセス評価を行うことによって、プログラム介入の結果だけでなくプログラムそのもののインプット、実施中の活動性、プログラム実施の効果について評価を行うことを試みる。

## 2. ライフキャリア教育のプログラム開発

### A. プログラム開発の手続き

プログラム開発は、都内の中高一貫教育校であるA校において、2009年から2012年まで4回の実験授業

を重ねて開発された。A校は大半の生徒が4年制大学へ進学予定であり、キャリア教育として高校1年生時点で職業人講話（社会人を招いてブースを作り、生徒がそれぞれの関心のある業界の社会人の話を聞く）を実施している。

### B. 授業構造と内容について

授業は「働くことと生きること1・2」と題して行われ、実験群に対して、通年の学校設定科目授業（週1回）を2週連続、あるいは2日連続で行い、1回2コマ（計100分）を全2回4コマ（計200分）で行われた。

授業の内容と教材の構成にあたっては、現場教員との協議や、授業観察、事前調査を行い、実施校のニーズ・アセスメントと実情把握、プログラムの設計、倫理的配慮事項の確認を行った。

プログラムの目的は、たとえば思うようにならなくても自らのライフキャリアを生き抜くライフキャリア・レジリエンスを高めることである。具体的には、授業を受講することで、著者（2015）の中高校生版ライフキャリア・レジリエンス尺度の各因子（長期的展望、継続的対処、多面的生活、楽観的思考、現実受容）のレジリエンスを高めることを目指した。

従来のキャリア教育の限界を超えるために、①将来起こりうる人生上の諸リスクに向き合うこと、②職業決定をさせるのではなく、職業に関わらない働くことそのものの意味の理解を深める工夫を行うこと、③レジリエンスを高めるために、自分自身の過去の体験を元に今後のリスクに対処できるようになること、の3つの視点を組み込んだ。①については、働くことの厳しさや、社会や職業の流動性、可変性を理解する内容を含めた。②については、働くことを将来のこととしてではなく、現在の学生生活でもすでに働いているという当事者の視点から考えるよう促すことで、働くことの定義を改めて捉え直すことを試みた。また、働いていないことから働くことを考えるよう促した。③については、臨床心理学的なアプローチ（認知再構成、セルフヘルプ、援助要請）を元に、事例や自分自身の体験からたとえば思うようにならなくても対処できることに気づき、それを今後に役立てることができるよう促した。ただし、「働いていない」状態に対してはスティグマが抱かれている可能性があり（高橋・森田・石津，2010）、当事者性が高い場合に生じうる侵襲性への配慮が必要と考えられたことから、取り上げ方は1回目の生徒の反応や感想に基づいて微調整した上で、2日目に実施することとした。最終的な学習指導

案（授業の内容と進行）を Table 1 に示す。

また、授業では社会についての理解を促進するだけでなく、自己理解や他者理解を深めるために、筆者らが作成したワークシートを配布し、適宜個人ワーク、グループワーク、全体シェアリングを行った。ワークシートの作成に際しては、工藤（2009）、Amundson & Pornel(2005/2006)を参照した。授業終了後に、授業で使ったパワーポイントのスライドを資料として配布した。グループワークを含んだ理由としては、①集団への介入が、ソーシャル・サポートが得られることや、個人の抵抗が少ないなどの利点をもつこと（Cardemil & Barber, 2001）、②職業選択がいずれは社会的に表明されるものであり、他者との交流がその疑似体験、す

なわち、自己を表明し他者から受け入れられたり、他者との違いや自己を認識したりする体験となること、③青年期において仲間集団の及ぼす影響が大きく、職業決定や定着においても仲間集団の及ぼす影響が大きいことが指摘されていること（杉本，2008）が挙げられる。

### 3. 実践研究

#### A. 調査手続き

授業プログラムは4年間を通して徐々に精緻化されていったが、ここでは4年目の実践を報告する。4回目の実践は、2012年7月4日・7月5日、A校におい

Table 1 学習指導案（授業内容と進行）

行程	時間	過程	学習項目	活動内容	教材・評価
1 日 目	5分	イントロ		自己紹介・関係作り	
	10分	導入	導入・動機づけ	動機づけ、今を人生に位置づける 働くことと生きることの関係の理解	
	20分	展開①	働くことの変化の理解	働くことの歴史の変遷の理解 職業の流動性、可変性を理解する	ワークシート①/ 評価シート①
	15分	展開②	働くことの意味の理解	働くことの意味を考える 働くことの意味の多面的理解	ワークシート②
			休憩		
	15分	展開③	働くことの意味の自己探索	働くことを遠い将来のことではなく、今既に働いているという視点から捉えてみる 働くことを勉強の連続線上で理解する	ワークシート③/ 評価シート②
	10分	展開④	ライフキャリアの理解	職業的キャリアを時間軸で理解する ライフキャリア概念の理解 ライフキャリアを時間的に理解する ライフキャリアを空間的に理解する 自分のライフキャリアを空間的に配置する	ワークシート④/ 評価シート③
	20分	展開⑤	ライフキャリアの理解を深める	ライフキャリアを庭のメタファーを使って理解する ライフキャリアの偶発性と計画性の理解	ワークシート⑤
	5分	まとめ	まとめ	ライフキャリア概念の理解の復習	
	2 日 目	2分	イントロ		前回の復習と今日の内容
3分		導入	働くことの現実理解	働くことの厳しさに触れる	
25分		展開①	働かないことから働くことを考える	働かないことから、働くことを理解する 自分の生活から働かないことを考える 働くことの本質的な意味を理解する 働くこと、働かないことから統合的に働くことを理解する 働かなくなって初めて気付くこと 前回の復習から多面的生活の視点を持つ	ワークシート⑥/ 評価シート④
3分		展開②	働くことの大変さの理解	物事の両面性から、苦境は避けられないことを理解する	
17分		展開③	レジリエンスと対処能力を高める	思い通りにならないことを前提として、その上で対処を考える姿勢を持つ 有名人のエピソードから理解する① 有名人のエピソードから理解する②	
			休憩		
15分		展開④	身近なエピソードからレジリエンスを高める	事例から対処法を認識する 苦境を長期的に捉える視点を持つ	ワークシート⑦/ 評価シート⑤
25分		展開⑤	自分のレジリエンスを自己体験の中から高める	自分の思い通りにならない体験から自分自身が既に持っているレジリエンスを引き出す セルフヘルプ機能として自分を励ます言葉を持つ 自分自身が実は助けられた言葉を引き出しに入れておく 他者からのサポートを得る ライフキャリアを造り、育む主体性の確認	ワークシート⑧
10分		展開⑥	まとめ	ライフキャリアに置き換えてレジリエンスを高める	ワークシート⑨

て、2012年度特別授業の一環として行われた本プログラムへの参加を希望した高校1年生の生徒を対象に行われた。高校1年生の内、本プログラム「働くことと生きることを考える1・2」を受講した生徒41名を実験群、受講していない生徒72名を統制群とした。受講していない生徒は「仕事のリアル」「共生社会に生きる」と題された本研究とは直接関係のない授業プログラムを受講していた。

本プログラムは、実験群に対して特別時間割（週一回）の枠組みで、2週連続で行われた。1回のプログラムは、2時限（100分）で行われた。1回目、2回目とも、第1著者が講義を担当した。

**B. 倫理的配慮**

授業実施に先立ち、A校に設置されている研究部会議、職員会議の審議を経て、学校長から承認を得た。さらに、担当教員（第4著者）と打合せを行い、授業内容や進行方法、その他配慮の必要な事項について確認した。授業は第1著者が実施し、授業場面には現場のA校の教師、大学院生など複数名がチームティーチングによって生徒の様子を見守り、必要に応じた声かけや対応を行った。調査に際しては、生徒に、事前に調査の趣旨とデータの取り扱いや守秘義務について説

明し、理解を確認したうえで任意で実施した。

**C. 効果評価**

効果測定は、授業後アンケート、プロセス評価、質問紙調査、自由記述による質的分析の4つの方法によって多角的に行った。授業後アンケートとプロセス評価の評定項目は、プログラム評価研究を専門とする研究者（第5著者）と協議を行って作成した。

**C-1. 授業後アンケート**

授業そのものについての評価を行うために、授業のインプット、活動性、授業効果などを問う17項目を作成した（Table 2）。17項目を示したアンケート用紙を作成し、2回目の授業後に配布、その場で回収した。アンケートは「全く当てはまらない（1点）」～「非常によく当てはまる（5点）」の5件法で回答を求めた。

**C-2. プロセス評価**

授業内容を元にグループワークに関するプロセス評価を行うための評価基準を検討した（安田，2011）。その結果、グループ学習の運営（マネジメント）について多角的な評価を行う「学習マネジメントの評価」と生徒のグループワークでの学びのプロセスに対する

**Table 2 授業後アンケートの平均値と標準偏差**

	平均値(標準偏差)
1. 授業の内容を理解できた	4.00(0.59)
2. 授業で新しい知識を得ることができた	3.93(0.82)
3. 授業の話を細かく覚えている	3.15(0.94)
4. 授業に積極的に取り組むことができた	3.41(0.92)
5. 授業を楽しく受けることができた	3.32(0.93)
6. 授業に満足した	3.46(0.95)
7. 自分の考えを言うことができた	3.56(0.98)
8. 気持ちの良いコミュニケーションをすることができた	3.46(0.87)
9. 人の意見を尊重することができた	3.76(0.73)
10. 興味を持って授業を聴いていた	3.51(0.90)
11. 授業の内容についてもっと知りたいと思った	3.41(0.97)
12. 授業の内容について色々と考えが湧いてきた	3.56(0.87)
13. 自分についてより深く考えることができた	3.41(0.87)
14. 働くことについて考えることができた	3.80(0.84)
15. 働くことと生きることの関係について考えることができた	3.85(0.91)
16. 授業を受けて、将来きっと何とかやっていけると思った	3.66(0.83)
17. 授業を受けて、焦らず自分らしくやっていこうと思った	4.10(0.74)

態度評価を行う「学習プロセスの評価」の2つから構成された(項目の詳細はFigure 1・2参照)。

学習マネジメントの評価は、「A.全体的なグループワークの運営(4項目)」「B.グループワークの内容(5項目)」「C.グループワークでの『学び』の様子(3項目)」から構成され(各項目の内容はFigure 1参照)、「よく当てはまる(4点)」から「まったく当てはまらない(1点)」の4件法で回答を求めた。学習プロセスの評価は「グループワークに関心を示している」「課題の趣旨がわかっている」など10項目から構成され(各項目の内容はFigure 2参照)、「よく当てはまる(5点)」から「まったく当てはまらない(1点)」の5件法で回答を求めた。

評価自体は、A校の教員2名と大学院生2名と授業の実践者である第1著者1名の計5名が行った。Table 1に示した2日間全5つのグループワークについて、1グループにつき2名以上の複数の評価者が評価を行った。グループは1日目はランダムに組まれたが、1日目のグループワークの運営評価の結果を反映して、2日目は男女混合で4-5名から構成されるように生まれ、いずれも計10グループで実施した。

### C-3. 質問紙調査

質問紙調査は、実験授業プログラムの前後に行った(事前調査:2012年7月1・2日、事後調査:7月5日)。質問紙調査は実験群、統制群ともに、クラス担任によってホームルーム終了後に集団で実施された。調査内容として、中高生版ライフキャリア・レジリエンス尺度(著者、印刷中)の5つの下位尺度を構成する計28項目を用いた。「非常によく当てはまる(6点)」~「全然当てはまらない(1点)」の6件法で回答を求めた。なお、2時点のデータを照合するため、対象者の性別、学年、学籍番号、選択クラスの番号を尋ねるフェイスシートを添付した。

### C-4. 自由記述による質的分析

2回目の授業後のアンケートに、自由記述欄を設け、「授業を受けて、働くことや生きることについて新たに気付いたことがあれば、どんな気付きがあったかをご記入ください。その他、授業の感想なども自由にご記入ください」という教示文によって、幅広く感想を求めた。

## D. 結果

以下の分析では、統計解析にはPASWver.21.0 (SPSS

社)を使用した。

### D-1. 授業後アンケート

回収されたアンケートは41であり、すべて有効回答であった。各項目の平均値と標準偏差をTable 2に示したとおりであった。「授業内容を理解できた(4.00)」「授業で新しい知識を得ることができた(3.93)」「人の意見を尊重することができた(3.76)」「授業を受けて、焦らず自分らしくやっていこうと思った(4.10)」について、高い得点が示された。

### D-2. プロセス評価

学習マネジメントの評価と学習プロセス評価の各々の平均値の変化をFigure 1とFigure 2に図示する。学習マネジメントの評価は、1日目は「A.全体的なグループワークの運営」および「C.グループワークでの『学び』の様子」がいずれの項目の平均値も低得点で推移しており、グループワークがうまく行っていないことが示された。一方、「B.グループワークの内容」の各項目の平均値については、比較的高得点で推移していたため、内容自体は問題がないものの、グループワークについては構造的な検討が必要であると考えられた。その一因として、本授業は学年を通して特別授業の一環として実施されたため、グループ内に知り合いが少ないケースが散見された上に、性別の偏りも生じていた。実際、2日目に性別のばらつきを減らすようグループを再編したところ、「A.全体的なグループワークの運営」は「ワーク以外の不要な活動(私語等)」が行われていた」の平均値は減少し、逆にその他の3項目の平均値は増加した。また、「C.グループワークでの『学び』の様子」は総じてプラスの改善が見られた。

また、学習プロセスの評価については、「ワークへの関心」、「課題主旨の理解」の平均値については、2日間とも高得点を示していた。それらを含む全項目において1日目よりも2日目の方が高い平均点が示された。

### D-3. 質問紙調査

欠損値の多かった4名を除き、実験群38名(男子21名、女子17名)、統制群71名(男子34名、女子37名)を分析対象とした。なお、項目によって欠損値のあったデータは除かれている。

群2水準(実験群・統制群:被験者間)と時期2水準(事前・事後:被験者内)の2要因の分散分析(混合計画)を行った。尺度得点の平均値・標準

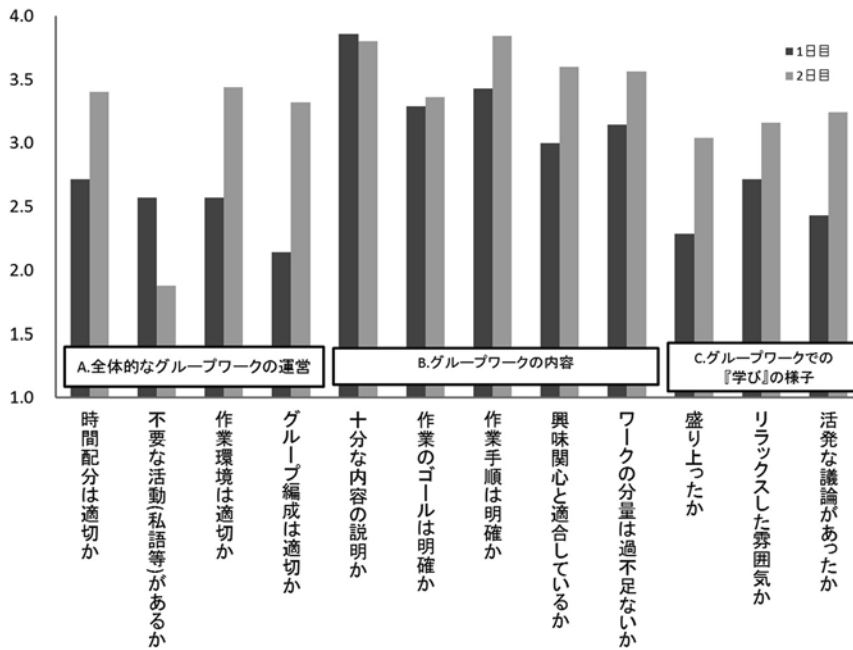


Figure 1 学習マネジメントの評価

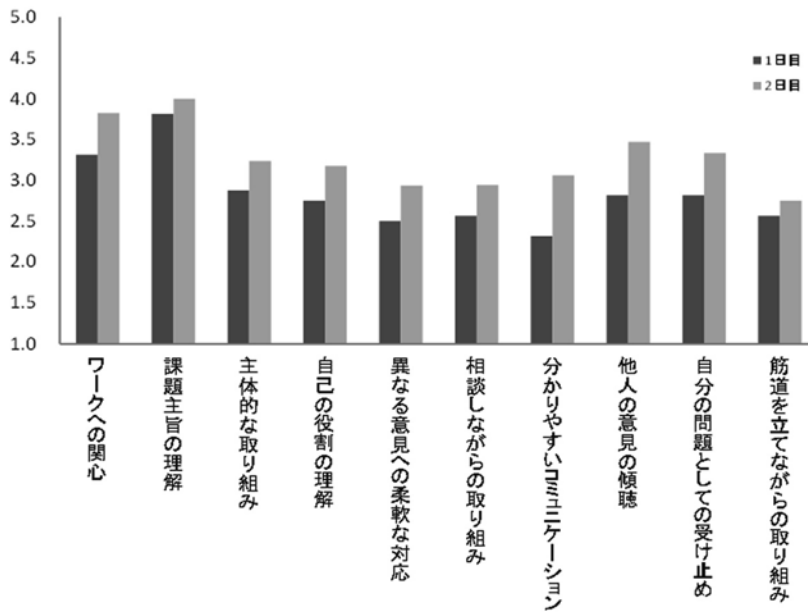


Figure 2 学習プロセスの評価

偏差を Table 3 に示す。結果は、「長期的展望」「多面的生活」「継続的対処」「現実受容」において交互作用が有意ないし有意傾向で（順に、 $F(1,105)=10.12, p<.01, \eta^2=0.01$ , 検定力=0.89,  $F(1,107)=9.57, p<.01, \eta^2=0.02$ , 検定力=0.81,  $F(1,103)=3.59, p<.10, \eta^2=0.00$ , 検定力=0.26,  $F(1,106)=5.66, p<.05, \eta^2=0.01$ , 検定力=0.68), 「楽観的思考」について時期の主効果が有意であった ( $F(1,107)=13.62, p<.001, \eta^2=0.02$ , 検定力=0.98)。

「長期的展望」「多面的生活」「継続的対処」「現実受容」について単純主効果の検定を行ったところ、「長期的展望」「多面的生活」「現実受容」は、実験群では事前調査より事後調査の値が有意に高く（5%水準, Bonferroni法。以下同様）、統制群の変化は有意でなかった。「継続的対処」は、実験群・統制群ともに事前調査より事後調査の値が5%水準で有意に高かった。

#### D-5. 自由記述による質的分析

回収されたアンケート41の内35に自由記述の記載が見られた。35データをすべて用いてKJ法を行った。分析の結果、11の概念と4つのカテゴリーが生成された (Table 4 参照)。カテゴリーは「働くことの理解の深まり」「生きるスキルの獲得」「前向きな気持ち」「授業評価」の4つであり、「働くことの理解の深まり」は【仕事の厳しさの理解】【働く意味理解の深まり】【自分らしい働き方】【働くことに向き合う】の4つの概念が含まれた。「生きるスキルの獲得」には【長期的視野】【考え方の転換】の2つの概念が、「前向きな気持ち」には【仕事への前向きな気持ち】【人生への前向きな気持ち】の2つの概念が、「授業評価」には【参

考になった】【興味深い】【授業形式の良さ】の3つの概念が含まれた。

#### 4. 総合的考察

##### A. プログラムの実施結果について

授業後アンケートで、「授業の内容を理解できた (4.00±0.59)」「授業で新しい知識を得ることができた (3.93±0.82)」が高いことから、授業内容はインプットされたといえる。また、「人の意見を尊重することができた (3.76±0.73)」も高いことから、グループワークやシェアリングなどの活動もしっかり行われたことが窺われる。さらに、「授業を受けて、焦らず自分らしくやっていこうと思った (4.10±0.74)」も高いことから、授業を受けたことによって今後に向けて前向きな姿勢が獲得されたことが窺われ、授業効果が示された。

さらに本研究では授業中に実施された5つのグループワークの様子について、学習マネジメントと学習プロセスの面からプロセス評価も行った。その結果、学習マネジメントについては、1日目の「A. 全体的なグループワークの運営」と「C. グループワークでの『学び』の様子」において比較的低い評価がなされていることが分かった。一方、2日目は構成の問題の一つである性別のばらつきを考慮してグループの再編を行ったところ、ともに改善が認められた。

学習プロセスの評価結果をみると、「他人の意見の傾聴」「自分の問題としての受け止め」「分かりやすいコミュニケーション」は、1日目から2日目にかけてプラスへの変化が認められたことから、ここにもグ

Table 3 中高生版ライフキャリア・レジリエンス尺度の下位尺度得点の平均値(SD)

項目例	N	事前調査	事後調査
		M(SD)	M(SD)
長期的展望 (9項目)	統制群	71 4.54(0.73)	4.46(0.72)
	実験群	36 4.40(0.88)	4.72(0.72)
継続的対処 (5項目)	統制群	68 3.76(0.71)	3.92(0.72)
	実験群	37 3.71(0.83)	4.10(0.92)
多面的生活 (7項目)	統制群	71 5.07(0.75)	4.92(0.82)
	実験群	38 4.61(1.00)	4.94(0.97)
楽観的思考 (4項目)	統制群	71 3.95(0.94)	4.11(0.87)
	実験群	38 3.86(0.97)	4.20(0.89)
現実受容 (3項目)	統制群	70 3.76(0.73)	3.85(0.75)
	実験群	38 3.48(0.80)	3.91(0.95)



Table 4 自由記述データのKJ法の結果

カテゴリー	概念	具体的な記述例
働くことの理解の深まり	【仕事の厳しさの理解】	働くことの厳しさや意味を知ることができてよかった。
	【働く意味理解の深まり】	働くというのは仕事をただこなすだけでなく、家の手伝いとかをするだけでも働く
	【自分らしい働き方】	授業を受けて、焦らず、自分らしく少しずつ自分の将来を決めて行こうと思った。
	【働くことに向き合う】	人生と仕事はとても深い関わりがあるから、仕事をしっかり選びたいと思った。
生きるスキルの獲得	【長期的視野】	今のことだけではなく、もっと先のことを見通して物事を考えるべきだと思った。
	【考え方の転換】	頑張ってもその努力が実らないこともある。けれど、その努力がなくなるわけではない。失敗した時、落ち込むだけでなく前向きに考えることも大事。
前向きな気持ち	【仕事への前向きな気持ち】	働くことは大変だと思っていたけど、なんだかんだと言って、出来る気がしてきた。
	【人生への前向きな気持ち】	今、自分に何ができるかを考え、過去の失敗を後悔せず、そのことから何を学べるかを考えていこうと思えた。
授業評価	【参考になった】	これから働いたりする時に、今回のことを参考にしたいと思いました。
	【興味深い】	なかなか深かった。
	【授業形式の良さ】	グループ方式の授業だったので、受けやすかった。

ループ再編による効果が見られたと考えられる。また、1日目から「ワークへの関心」「課題主旨の理解」については比較的高い評価がなされており、2日目になるとより一層高い評価となっていた。その他の評価項目に関しても、概ねプラスの変化が生じていた。

今回は、グループワークの評価を多角的に行ったことにより、1日目にグループ構成の問題に早く気づき、2日目には対応を行うことで一部に改善が認められた。一方で、学習プロセスの評価の中にはグループ再編の効果が顕著に認められないものがあり(例:「課題主旨の理解」「筋道を立てながらの取り組み」), また学習マネジメントの評価結果においても、2日間のグループワーク運営の改善が認められなかったものもあった(例:「十分な内容の説明か」「作業のゴールは明確か」)。今後、グループワークを行う際には、グループ構成のバランスおよびグループワークの運営方法について企画段階より十分な配慮や工夫が必要と考えられる。

一方、授業結果を示す質問紙調査では、中高生版ライフキャリア・レジリエンス尺度の「長期的展望」「多面的生活」「現実受容」は実験群では事前調査より事後調査の値が高く、「長期的展望」「多面的生活」については、Cohen (1969) に基づいて小さいものの効果が無視できない効果量が得られたと判断されたことから、授業の効果が認められたといえる。一方、「継続的対処」「楽観的思考」については、実験群・統制群共に事前調査よりも事後調査の方が高いことから、継続的対処と楽観的思考については、統制群についても他の授業プログラムに参加した効果として同様の変化が認められた可能性がある。これについては他の授業内容の統制が必要と考えられる。ただし、自由記述の結果では、「働くことの理解の深まり」「生きるスキル

の獲得」「前向きな気持ち」「授業評価」の4つについて記述が認められ、いずれも授業のポジティブな結果が示されたといえる。

## B. プログラム内容について

本研究では、従来のキャリア教育の課題を踏まえ、たとえ思うようにならなくても自らのライフキャリアを築き続けるライフキャリア・レジリエンスを高めることを目的に、ライフキャリア教育のプログラムを開発し実践研究を行った。プログラムの開発に4年の歳月をかけ、随時内容の改訂を行った。

高校1年生を対象とした4年目の実践研究において、効果評価の指標とした中高生版ライフキャリア・レジリエンス尺度の複数の下位尺度で有意な効果が認められたことから、本研究が目指したライフキャリア教育のプログラムはほぼ完成したと見なすことができると考えられる。中でも「長期的展望」「多面的生活」「現実受容」について介入効果が認められることから、たとえ思うようにならないことがあったとしても、現実を受け入れつつも、目先のことだけにこだわらず、幅広い視点で対処することによってライフキャリアを生き抜くレジリエンスが獲得されたと考えられる。これらの結果から、本プログラムは雇用の安定的保証がない時代を生きる若年層にとって予防的心理教育として位置づけられる。

また、介入に際しては、ライフキャリア・レジリエンス尺度の各下位尺度の獲得を意識しながら、臨床心理学の援助技法の一つである認知行動療法的アプローチを導入した。それにより、今すぐに思うような仕事に就かなければならないというべき思考や近視眼的なとらわれに対する認知変容が可能となったと考えられる。これは本研究の臨床的意義を示すものといえよう。

### C. プログラム評価について

本研究ではライフキャリア教育プログラムについて多角的な評価を行うことを試みた。実践評価については、質問紙調査の事前・事後評価によるプログラム介入の結果が報告されることが多い。本研究では、プログラム介入の結果について、質問紙調査と自由記述を用いた質的分析、授業後アンケート、プロセス評価を行った。これによって、プログラムの実施結果だけでなく、生徒はプログラムの内容そのものを理解していた、プログラム内容に一定のコミットをしていたこと、そして効果として「授業を受けて、焦らず自分なりにやっけていこうと思った」というライフキャリア・レジリエンスに関わる内容の項目が高い得点を示すに至ったこと、学習マネジメントと学習プロセスが妥当であったことが確認された。

授業後アンケートおよびプロセス評価については、評価者の評価の信頼性や、グループ配分の方法、分析方法などについて今後精緻化していく必要がある。しかし、本研究の介入効果に関する多角的評価の試みは、ライフキャリア教育に限らず実践授業自体の評価が確立していない現状において、評価の一つのモデルを提示したと考えられる。

### D. 本研究の限界と今後の課題

ただし、本研究には以下のような課題がある。一つは、授業プログラムの介入効果に関しては、直後効果が示された。しかし、ライフキャリア教育の介入効果については、長期的な効果を見ていく必要がある。また、プログラムの結果については、「継続的対処」については統制群にも上昇が見られた。これについては、統制群をキャリアに関連した授業プログラムに一切参加させない群とすることが難しかったという、研究計画上の問題が影響したと考えられる。今後は、統制群については、他の授業効果の影響がないようにする必要があり。さらに、本研究では、ライフキャリア教育のプログラム開発を4年に渡って実施してきた。開発過程においては、実践者を一貫して研究者（第1著者）が担ってきたが、今後、プログラムをより多くの現場で活用するに際しては、現場の教師が実践できるものにしていく必要がある。そのためにも、実践ツールであるパワーポイントにおける情報提供や、評価資料の整理などが求められる。今後は、これらの対応をした上で、現場の教師による実践を試みることを期待される。

付記 本研究は、平成24年度科学研究費補助金基盤A（課題番号：23243080）の交付を受けて行われた。

### 文献

- Amundson, N. E. (2009). *Active Engagement* (3rd ed), Richmond, BC: Ergon Communications.
- Amundson, N. E., & Porne, G.R. (2005). キャリアパスウェイ：仕事生き方の道しるべ。(河崎智恵, 監訳). 京都：ナカニシヤ出版. (Amundson, N.E., & Porne, G.R. (2004). *Career Pathways*, 3<sup>rd</sup> ed., Richmond :Ergon Communications).
- Cardemil, E.V., & Barber, J.P. (2001). Building model for prevention practice: Depression as an example. *Professional Psychology :Research and Practice*, 32, 392-401.
- 中央教育審議会. (1999). 中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）.
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for behavioral sciences*. :New York Academic Press.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター. (2002). 「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」調査研究報告書.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター. (2013). キャリア発達に関わる諸能力の育成に関する調査研究報告書.
- 工藤 啓. (2009). 16才のための暮らしワークブック：生きていくのにかかるお金は月いくら？. 東京：主婦の友社.
- 文部科学省. (2004). キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書.
- 文部科学省. (2011). 高等学校キャリア教育の手引き.
- 労働政策研究・研修機構. (2010). 学校時代のキャリア教育と若者の職業生活. 労働改革研究報告書, No.125.
- 杉本英晴. (2008). 大学生における「就職しないこと」イメージの構造と進路未決定：テキストマイニングを用いた検討. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（心理発達科学）, 55, 77-89.
- 高橋美保・森田慎一郎・石津和子. (2015). 成人版ライフキャリア・レジリエンス尺度の作成.
- 高橋美保. (2015). 中高生を対象としたライフキャリア教育プログラムの開発と効果研究—ライフキャリア・レジリエンスを高めるために, 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会（編）, カリキュラム・イノベーション—新しい学びの創造へ向けて, 東京大学出版会, pp.147-161.
- 高橋美保. (2017). ライフキャリア・レジリエンスの早期教育の試み—パラドキシカルなキャリア理論と臨床心理学の視点から—, 菅原良・松下慶太・木村拓也・渡部昌平・神崎秀嗣（編著）, 『キャリア形成支援の方法論と実践』, 東北大学出版会, pp.43-55.
- 安田節之. (2011). プログラム評価—対人・コミュニティ援助の質を高めるために. 東京：新曜社.