



労働政策研究報告書 No. 104

2008

JILPT : The Japan Institute for Labour Policy and Training

学校段階の若者のキャリア形成支援と
キャリア発達
—キャリア教育との連携に向けて

労働政策研究・研修機構

学校段階の若者のキャリア形成支援と
キャリア発達
—キャリア教育との連携に向けて

まえがき

若者の自立支援に当たっては、平成15年6月に、関係4府省（文部科学省、厚生労働省、経済産業省、内閣府）の大臣で構成される若者自立・挑戦戦略会議により「若者自立・挑戦」プランが作成されて以来、関係府省の連携強化が進められてきた。その中において、学校教育段階の若者については、学校卒業後ニートやフリーターとなることを未然に防ぐために、初等中等教育段階から、キャリアについて知り、考え、体験し、勤労観、職業観の涵養を図ることが必要であるとの関係者間の共通認識の下、労働行政が学校教育段階の若者の職業意識形成支援等に積極的に関わっている。このように、労働行政においては、新規学卒者の職業紹介を軸にした従来からの連携に加えて、持てるリソースを活用して、ある場合には学校教育段階のキャリア教育を側面的にサポートし、またある場合には直接、学校教育段階の若者のキャリア形成を支援する施策を展開するといった柔軟な学校との関わりが進んでおり、このような労働行政と学校の連携は、今後もより一層、重要になるものと思われる。

一方、キャリア選択に係る意思決定前には、自己理解、職業理解、職業に対する啓発的経験のステップが必要とされているが、現在、学校教育段階の若者に行われているこれらに関する様々な取り組みは、経験上、効果的であることが示されてはいるものの、その背景にある理論的な基盤および客観的・実証的なデータは十分ではない。さらに、学校教育段階の若者がキャリア選択の意思決定を行う前段階における支援の効果や影響等に関する実証データに基づいた分析についても、十分になされているとは言い難い状況にある。

そこで、本研究では、学校教育段階の若者について、自己理解の支援ツールとしての「テスト」、職業理解を行うための「情報」、職業に関する啓発的「体験」の実施、の3つの側面を取り上げ、関係機関が効果的に連携して学校教育段階の若者のキャリア形成を支援するための理論的な基盤の整備に向けた基礎的なデータを示すこととした。

本報告書が、今後のキャリア教育と労働行政との一層の連携を検討・推進していくための基礎的資料を提供するものとなれば幸いである。

2008年10月

独立行政法人 労働政策研究・研修機構
理事長 稲 上 毅

執筆担当者（執筆順）

氏名	所属	執筆担当章
下村 英雄	労働政策研究・研修機構 副主任研究員	第1章、第2章、 第6章、 第7章1、3、4
室山 晴美	労働政策研究・研修機構 主任研究員	第3章、第4章 第7章2
西村 公子	労働政策研究・研修機構 統括研究員	第1章、第7章
菰田 孝行	労働政策研究・研修機構 アシスタントフェロー	第5章

目 次

第 1 章 本研究の目的および問題意識	1
1. 本研究の背景	1
2. 本研究の目的	5
3. 本研究で取り上げるテーマとキャリア発達に関する考え方	5
4. 本研究における調査手法	10
5. 本報告書の構成と概要	11
第 2 章 情報—中高生の職業情報入手の実態と職業情報ツールの効果	15
1. 学校段階のキャリア形成支援と職業情報	15
2. 中高生における職業情報入手の実態	16
3. 職業情報ツール使用後の自由記述結果の分析	23
4. 職業情報ツール使用後の感想項目の分析	28
5. 職業情報ツール使用前後の進路課題に対する自信の変化に関する分析	35
6. 本章のまとめと示唆	39
第 3 章 テスト I —職業レディネス・テストを使った生徒理解	43
1. はじめに	43
2. データの収集と実施方法	44
3. VRT の採点方法と結果の整理	46
4. VRT データの各尺度の平均値に関する分析	47
5. VRT における分化度の検討	60
6. まとめ	68
第 4 章 テスト II —自己効力感の形成とその関連要因の検討	71
1. 目的	71
2. 測定の方法	72
3. 結果と考察	74
4. まとめ	90

第5章 体験Ⅰ－中学生の職場体験学習が自己効力感に与える影響	93
1. 問題意識	93
2. 方法	93
3. 結果	95
4. 結果のまとめ	106
5. 考察	107
6. 本章における示唆	109
第6章 体験Ⅱ－職場体験学習の効果の自由記述による検討	111
1. 目的	111
2. 職場体験前後の進路選択に対する自信の変化	112
3. 職場体験後の自由記述量の検討	117
4. 職場体験後の自由記述の質的検討（内容面の検討）	130
5. 本章のまとめと示唆	138
第7章 学校段階のキャリア形成支援の今後に対する示唆	141
1. 学校段階のキャリア形成支援における職業情報の機能について	141
2. 学校段階のキャリア形成支援における心理検査の活用について	143
3. 学校段階のキャリア形成支援における職場体験の効果について	146
4. 労働行政と学校段階のキャリア形成支援との関わりについて	148

資料

第1章 本研究の問題意識および目的

1. 本研究の背景

(1) 若者のキャリア形成に関する関係機関連携強化の要請

産業・経済の構造変化、雇用形態の多様化等を背景として、学校卒業後無業となる者やフリーターの増加、早期における高い離職率等、若者のキャリア形成に関する様々な問題が指摘されている。

このような状況の下、平成15年6月に厚生労働省・文部科学省・経済産業省・内閣府の4府省により「若者自立・挑戦プラン」が発表され、教育・雇用・経済政策の一層の連携強化による総合的な人材育成対策が講じられることとなった。この「若者自立・挑戦プラン」が4府省の連名によって発表されたことは、関連諸機関が一層連携を図ることにより、若者のキャリア形成を社会全体で支援する姿勢を明確に示したことを意味する。また同プランを受けて平成16年に策定された若者の自立・挑戦のためのアクションプランにおいては、キャリア教育に係る事業の一体的かつ効果的な実施を図るため、各労働局・ハローワークが参加した地域レベルでの連携・支援システムづくりに取り組むこととされている。

このように、若者のキャリア形成を支援するに当たり、学校段階から様々な機関の連携が求められるようになってきていることを踏まえ、労働政策研究・研修機構（2006）では、ハローワークを中心とする公共職業サービス機関が学校段階の若者のキャリア形成を支援するに当たり、その果たすことができる役割は決して小さいものではなく、またより積極的な役割を果たしてほしいという教員および保護者の期待が高いこと等を論じた。

しかし、キャリア教育等推進会議（2007）によれば、キャリア教育等について「各学校段階を通じた組織的・体系的な実施や関係機関の連携・協力のための体制整備は、いまだ道半ば」の状況にある。

(2) 学校とハローワークの連携の現状

学校とハローワークは、従来から学校段階からの出口としての新規学卒者の職業紹介の分野を中心として連携を図る中で、ハローワークが持つ様々なリソースを学校側に提供してきている。職業安定法では、新規学校卒業者の職業紹介の取扱いについて、「①職業安定法第26条の規定に基づき公共職業安定所が職業紹介を行う方法」（主として中学校・中卒の場合）、「②職業安定法第27条の規定に基づき学校が公共職業安定所の業務の一部を分担して行う方法」「③職業安定法第33条の2の規定に基づき学校が届出により無料職業紹介事業として行う方法」（主として高校・高卒の場合）の3つの方法を定めているが、このうち、主として中学校・中卒の場合職業安定法第26条では、ハローワークと学校との関係を以下のように規定している。

第26条 公共職業安定所は、学校教育法（昭和22年法律第26号）第1条に規定する学校（以下「学校」という。）の学生若しくは生徒又は学校を卒業した者（政令で定める者を除く。以下「学生生徒等」という。）の職業紹介については、学校と協力して、学生生徒等に対し、雇用情報、職業に関する調査研究の成果等を提供し、職業指導を行い、及び公共職業安定所間の連絡により、学生生徒等に対して紹介することが適当と認められる限り多くの求人を開拓し、各学生生徒等の能力に適合した職業にあっせんするよう努めなければならない。

2 公共職業安定所は、学校が学生又は生徒に対して行う職業指導に協力しなければならない。

3 公共職業安定所は、学生生徒等に対する職業指導を効果的かつ効率的に行うことができるよう、学校その他の関係者と協力して、職業を体験する機会の付与その他の職業の選択についての学生又は生徒の関心と理解を深めるために必要な措置を講ずるものとする。

ここでは、ハローワークは、学校その他の関係者と協力して「職業指導」にあたるべきであるとされ、具体的には、①雇用情報、職業に関する調査研究の成果等の提供、②各学生生徒の能力に適合した職業の斡旋、③職業を体験する機会の付与、④職業選択にあたって学生生徒の関心と理解を深める措置などが明記されている。そのためハローワークは、これまでも中学生・高校生向けの職業講話を行うなど若年者の職業意識の面で重要な役割を果たしてきたと言える。

しかしながら昨今の社会全体における若年就労問題に対応するためには、労働市場へ参入する前の学校段階から勤労観、職業観の確立を図り、若者が自らの個性や適性を自覚し、主体的な進路選択を行うための支援を一層強力に実施することが必要であり、そのために、職業の分野で様々なリソースを持つ労働行政と学校との従来以上の連携が求められている。

図表1-1 労働行政における学校段階の若者のキャリア教育等に関する取り組み

(一部)

ジュニア・インターンシップ	高校生を対象に、在学中に生徒が就業体験を通じて、自らの適性と職業の関わりを深く考える契機にする。	実施校数1,407校、事業所数34,181社、参加者数103,629人
キャリア探索プログラム	ハローワークが、学校、産業界と連携し、企業人等働く者を講師として学校に派遣し、職業や産業の実態、働くことの意義、職業生活等に関して生徒に理解させ、自ら考えさせる。	実施校数4,046校、実施回数4,352回、参加者数434,109人
就職ガイダンス	高校生（2年生および3年生）等を対象に、就職活動を開始するために十分な就職への動機づけや職業・企業選択能力の向上を図るための就職ガイダンスを民間委託等の方法で実施する。	全国21,654名の高校生が参加
インターンシップ受入企業開拓事業	企業側でのインターンシップに対する理解の浸透を図り、大学生等の職業観、勤労観を高めることを目的として、経済団体との連携の元、インターンシップを受け入れる企業を個別に開拓するとともに、開拓した企業における学生等の受入の支援、企業・大学等への情報提供を実施。	受入確保事業所数5,512社、受入企業数3,174社、インターンシップ参加者数9,263人
教育機関向けおよび若年者向けキャリア・コンサルティング	学校等の教育機関や若者を対象としたキャリア・コンサルティングに向けて能力要件を明確化し、学校等で積極的な活用を図る。	
YESプログラム	YESは「Youth Employability Support Program（若年就職基礎能力支援事業）」の略で、企業が若年者の際して特に重視する「コミュニケーション能力」「職業人意識」「基礎学力」「ビジネスマナー」等の就職基礎能力の修得を支援する。就職基礎能力の講座に修了するか、試験に合格することで証明書交付を受けることができる。	平成18年9月末までに566,346人が修了または合格。

そこで「若者自立・挑戦プラン」の一部を発展させた「キャリア教育等推進プラン」においては、学校段階の組織的・系統的なキャリア教育等の推進するに当たり、図表1-1に示す厚生労働省の施策が学校段階の若者を対象に展開されている。また、デュアルシステム、ジョブパスポート、ジョブカフェ、ヤングジョブスポットなどの若年キャリアガイダンス施策が、名称や枠組みを変更・修正されながら、新たな施策へと柔軟に発展・改変が行われて展開されている。

さらに近年、労働行政サイドにおいては、学校段階のキャリア教育について様々な言及がなされるようになってきている。例えば、最近のものとして、厚生労働省職業能力開発局が開催した『生涯キャリア支援と企業のあり方に関する研究会』の報告書（平成19年7月20日）においては、フリーターやニート状態にある者が高水準で推移していることについて、「企業に入社するまでの教育のあり方は、その後のキャリア形成に大きな影響を与える。」との認識の下、「在学中のキャリア教育が十分でないことに加え、学生側も働くことのリアリティに欠け、様々な情報に流されている。このため、職業意識が十分に醸成されていない者が増大するとともに、自らの資質と進路とのミスマッチも深刻化しているという指摘もなされている。」とし、「基本的な職業意識や職業能力を習得すべき時期にそれを習得できない結果、その後の職業キャリアの円滑な発展が阻害されること」への懸念を示している。

このように、経済社会が構造的に変化する中で、職業キャリアの最初の出発点である学校段階のキャリア教育等に関する労働関係諸機関の連携強化の必要性が強調されており、そのための施策も展開されてきているものの、未だ十分とは言い難い状況と総括することができる。

生涯キャリアの形成を支援するという観点から、学校段階の若者に対する「キャリア形成支援」を推進していくため、さらに一歩踏み込んだ形での労働関係機関の連携が模索されている現状にあると言えよう。

（3）学校段階のキャリア形成支援に関する先進国の研究動向

労働行政と学校段階のキャリア形成支援の関わりは、日本のみならず、世界の先進諸国でも共通して注目を集めるようになってきている。

従来、アメリカやイギリスなど学校段階のキャリア形成支援の先進国においても、学校段階のキャリア形成支援は決して公共政策的な観点から関心が持たれてきた訳ではなかった。しかし、昨今、「キャリア発達サービスとその性質は強く公共政策に依存する（Watts, 1996）」との指摘があるように、学校段階の生徒のキャリア発達を促すキャリア形成支援を公共政策の観点から見直す研究動向が盛んになっている。

例えば、多くの先進諸国において、若者が社会に出ることに従来以上の困難な問題があるという認識が共有されており、そうした認識のもと、新たなキャリア形成支援のあり方を一国におけるキャリアガイダンス政策という観点から論じる議論が盛んになってい

る (Watts, Law, Killeen, Kidd & Hawthorn, 1996 ; Plant, 1997 ; Harris, 1999 ; Gothard, Mignot, Offer & Ruff, 2001 ; Irving & Malik, 2005) 。1999 年にカナダキャリア発達協会と国際教育職業ガイダンス学会 (IAVEG) で国際シンポジウム「キャリア発達と公共政策」を共催して以降、OECD や世界銀行などでは、Watts を中心に相次いでキャリア形成支援施策と公共政策に関する報告書を発刊している (ex,OECD,2004) 。

また、OECD (2004) では、学校段階のキャリア形成支援を含むキャリアガイダンス全般の政策的な目標を、教育面 (learning goals) 、労働市場面 (labour market goals) 、社会的公平 (social equity) の3つの面から整理している。この中で、特に、労働市場に与える影響として「就職がしやすくうまく働けそうな仕事を探し、就職しにくくうまく働けそうにない仕事を避けるために、自分の興味や能力、資格を理解させる」「職業の内容を知ることによって、どんな職業が好きで、また得意そうかを知りやすくする」「どのような職業を選択すればどうなるのかを、短期的・長期的に判断する方法を教える」といった内容が挙げられている。また、Watts (1996) はキャリアガイダンスと公共政策の関わりを「経済的効率性 (economic efficiency) 」「社会的平等 (social equity) 」「持続性 (sustainability) 」の3つの側面から述べており、このうち「経済的効率性」では、長期的な視野での労働市場の効率化が学校段階のキャリア形成支援によって促進されるとする議論を展開している。

このように、公共職業サービスを含む労働行政とキャリア教育の関わりは、日本のみならず先進諸国に共通して論じられている重要なテーマであり、日本における学校段階のキャリア形成支援に対する関心の高まり、およびキャリア形成支援に対する労働行政の側からの積極的な関わりは、こうした世界的な議論の動向にそったものであると整理することができる。

一方で、キャリア形成支援における様々な取り組みの理論的背景は十分に検討がなされていないことが、これまで繰り返し指摘されている。

例えば、Guichard (2001) は、フランスにおいても若者のキャリア形成支援は一定の支持を得て広まっているが、その理論的基盤は脆弱であると述べる。また、一応の理論的根拠とみなされているものも、かなり古い時代の心理学的な知見に基づいていることを指摘し、より現代的な心理学的な研究成果とキャリア形成支援を結びつける研究が必要であると述べる。

同様の趣旨のことは、Krumboltz & Worthington (1999) も議論している。Krumboltz & Worthington (1999) は、学校から社会への移行のプログラムは、たんに教育訓練投資を行えば何かが生徒の中に蓄積され、それだけで効果があがるということを単純に前提としていると述べる。そのため、例えばキャリア形成支援を行った際に具体的にどのようなプロセスで生徒に効果がもたらされるのかについて十分な理論的な説明がないと述べている。

こうした傾向をまとめて、OECD (2004) 及びその日本語要約 (OECD,2004) では、「キャリアガイダンスサービス提供に関する政策立案の理論的基盤はきわめて弱い。現在の

ところほとんどの各国政府は、キャリアガイダンスの提供や、公共政策目標の達成におけるその有効性の全体像を示すのに必要なデータを手元に持っていない。」とキャリアガイダンスサービスに関する理論的基盤の脆弱性を指摘している。

2. 本研究の目的

学校段階におけるキャリア形成支援の個別の取り組みは、従来、学校現場の教員を中心におもに具体的な進路指導実践の問題として考えられており、どのような授業実践が効果的なのかといった実践的な側面での関心が中心であった。

しかしこの問題が、関係行政が連携した公共政策という観点から論じられるようになるにつれて、キャリア形成支援のアカウントビリティという論点が生じてきた。特に、その理論背景が単にアカデミックな問題関心の要求に応えるだけでなく、関係機関の連携した実践場面においても十分にアクチュアルな説明になっていることを示すための実証的なデータが求められている。

我が国における若年者施策は一定以上の成果を収めており、その意味では一般的に「良い」とされているキャリア形成支援施策は、経験上、効果的であるということは示されているように見える。しかし、日本の学校段階のキャリア形成支援の理論的基盤の実証的な検証は、先進諸国のキャリア形成支援施策に共通した課題として継続的に行う必要があり、経験上良いとされているキャリア形成支援が、どの程度、どのような対象層に、どのような点で良いのかということ、客観的・実証的なデータで具体的に示す必要があると言える。

本研究では、以上の問題意識から、学校段階の若者のキャリア形成支援の基本となる情報を集約し、その背景にある理論的な検討を行うための基礎的な実証データを示すとともに、今後の関係機関の連携強化を考えるための基礎資料を提供することを目的とする。

具体的には、学校段階の若者のキャリア発達とキャリア形成支援に関して収集した実証データを集約し、若者のキャリア発達について「情報」「テスト」「体験」の3つの点からアプローチし、今後のキャリア形成支援のあり方について示唆を与えることを目的とする。

3. 本研究で取り上げるテーマとキャリア発達に関する考え方

(1) キャリア形成のステップにおける「情報」「テスト」「体験」

厚生労働省「キャリア・コンサルティング技法等に関する調査研究報告書」（2001）によれば、「キャリア形成のための6つのステップ」として、自己理解→仕事理解→啓発的経験がキャリア選択に係る意思決定前の3つのステップに位置づけられている。これらのステップは学校段階においても当然当てはまるものであり、自己理解、仕事理解、啓発的経験が行われた後、学校段階の出口においてキャリア選択にかかる意思決定→方策の実行がなされ、仕事への適応の段階へと進んでいくと考えられる。

図表1-2 キャリア・コンサルティング実施に向けた「キャリア形成のための6つのステップ」

キャリア形成の6ステップ		本報告書
1. 自己理解	進路や職業・職務、キャリア形成に関して「自分自身」を理解する。	第3～4章「テスト」
2. 仕事理解	進路や職業・職務、キャリア・ルートの種類と内容を理解する。	第2章 「情報」
3. 啓発的経験	選択や意思決定の前に、体験してみる。	第5～6章「体験」
4. キャリア選択に係る意思決定	相談の過程を経て、(選択肢の中から)選択する。	
5. 方策の実行	仕事、就職、進学、キャリア・ルートの選択、能力開発の方向など、意思決定したことを実行する。	
6. 仕事への適応	それまでの相談を評価し、新しい職務等への適応を行う。	

(平成13年厚生労働省発表「キャリア・コンサルティング技法等に関する調査研究報告書」より)

そこで本報告書においては、学校段階におけるキャリア発達を実証的に検討するに当たって、キャリア選択に係る意思決定の前段階である自己理解、仕事理解、啓発的経験の3側面にスポットをあて、自己理解を促進するツールとしての「テスト」、仕事理解を促進するための「情報」、選択や意思決定の前の重要な段階としての「体験」をとりあげることとする。

本報告書における「情報」、「テスト」、「体験」に対する考え方は以下のとおりである。

①「情報」

情報は、若者の職業理解に関わるものである。若者のキャリア形成上の問題は、職業生活およびそれを取り巻く大人の社会生活全体に対して十分な知識がないことに起因する。したがって若者が将来、自らのキャリアを考える上で必要十分な最小限の職業情報を提供すること、またそれに加えて自分にとってどのような職業情報が必要なのかを考えさせること、さらに自分に必要な職業情報をどのように入手し判断するのかを教えることは、若者のキャリア形成にとって不可欠である。

②「テスト」

テストは、自己理解に関わるものである。自らの興味や関心といった基本的な個人特性は、若者が自らの将来を探索する初期の段階において貴重な判断材料となる。自分が何を好きなのか、何に関心があるのかといった基本的な志向性はキャリアを考えるに当たって最初の一步となり、ある程度の職業理解が進んだ後には、膨大な進路選択肢から自分にとって適切なものは何かを選択するために重要な判断基準にもなる。若者のキャリア形成支援の基盤には若者自身の十分な自己理解がなければならず、「テスト」は自己理解を促すための手段となる。

③「体験」

実際に生徒を学校外に出して現実の職業を見たり経験したりすることによって、本物の職業を観察し体験するという方法は、「情報」によっても「テスト」によっても得難

い実践的かつ啓発的な知見を生徒に提供する。このため「情報」と「テスト」に加えて、学校段階における職場体験学習やインターンシップの取り組みが全国的に推進されているところであり、その影響を実証的に検討することが非常に重要となっている。

本報告書では、以上のように「情報」、「テスト」、「体験」の持つ意味を捉えた上で、それらがキャリア発達に及ぼす影響を実証的に検討するものである。

(2) 本研究におけるキャリア発達について

「キャリア発達」については、何をもち「キャリア発達」がなされたと言うのか、また、それをどのように測定するのかという問題が常に付随する。

キャリア発達の原語である「Career Development」にはいくつかの訳があるが、心理学的な観点からの「キャリア発達」の究極的な指標は、人生全体を通じて、キャリア発達の実感をもつ本人の意識においてのみ理解されると言わざるをえない。そのため、一般的には、何らかの意味でこの指標をもってキャリア発達の指標とする仮の指標を想定し、その指標を手がかりに当人のキャリア発達を論じることとなる。

こうした操作主義的な発想から、本報告書では、学校段階の若者のキャリア発達を検討するにあたっての1つの指標として、「進路選択に対する自己効力感」に焦点を当てる。

「自己効力感」とは、ある行動が自分にうまくできるかという予期を示す概念であり、心理学全般で広く知られている概念である。自己効力感が高ければ、粘り強く努力し、多少の困難に直面した際にも耐えることができる。また自分の能力をうまく活用し、よりいっそうの努力を重ねることができるとされている。学術的な定義を離れて、より日常語的な感覚で述べれば、ある物事に対する「自信」という語と置き換えて理解することができる概念である。

進路選択・キャリア教育の分野では1980年代以降、世界中で膨大な量の研究がなされており、進路選択に対する自己効力の強い者は、進路選択行動を活発に行ない、努力をする一方、自己効力の弱い者は、進路選択行動を避けたり、不十分な活動に終始するということがほぼ定説として実証されている（進路選択に対する自己効力感に関する先行研究のより詳細な日本語によるレビューについては、廣瀬（1998）および富永（2008）を参照のこと）。特に、実際の進路選択行動との関連が高く、予測力がかなり高い概念として知られている。また、進路成熟度、進路価値観といったよく知られた進路選択に対する心理的な態度や考え方のような変化しにくい心理変数に比べれば、進路選択に対する感情や感じ方である自己効力感は、適切に介入しさえすればよりポジティブな方向変化させることは比較的容易であると理論上考えられており、実際これまで自己効力感を変化させることができたという研究知見も見られている。これらのことから、学校段階のキャリア形成支援に有益な様々な介入方法を考案しやすいという利点がある。

本報告書では、各章をつなぐ鍵となる概念として、この進路選択に対する自己効力感に焦点を当て、学校段階の若者のキャリア発達の程度を検討するにあたっての1つの指標とした。

そこで本報告書で進路選択に対する自己効力感を測定するにあたって、日本でも初期の段階でこの概念に着目した坂柳・清水（1990）の「進路課題自信尺度」を用いた。

図表1-3 坂柳・清水(1990)の進路課題自信尺度

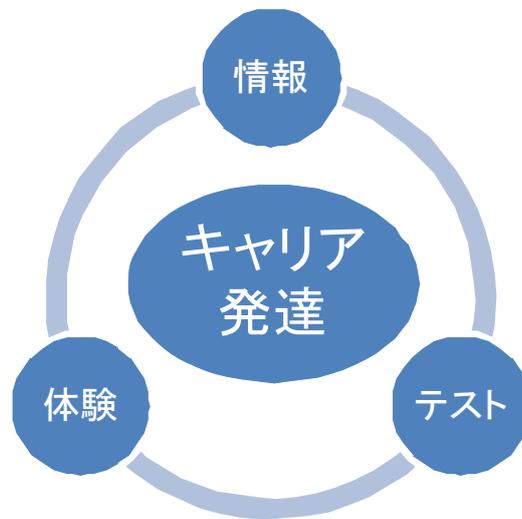
教育的進路課題尺度
1. 進学先を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること
2. 進学のための目標や計画をはっきりと立てること
3. 自分に合う進学先を決めること
4. 進学した後、充実した学校生活を送ること
職業的進路課題尺度
5. 希望する職業を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること
6. 希望する職業を実現するための目標や計画をはっきりと立てること
7. 自分に合う職業を決めること
8. 就職した後、充実した職業生活を送ること
人生的進路課題尺度
9. 人生や生き方を知るために必要な情報・資料を自分で集めること
10. 人生での目標や計画をはっきりと立てること
11. 自分の人生や生き方を決めること
12. 充実した幸福な人生を送ること

この尺度は、中学生ぐらいの年代の若者の進路選択に対する自己効力感を図表1-3に示す「教育的進路課題尺度」「職業的進路課題尺度」「人生的進路課題尺度」の3側面各4項目の計12項目で測定する。「教育的」「職業的」「人生的」はそれぞれ「進学」「就職」「人生」に対する自信の程度を表すものであり、本報告書においても章によってはそのような表記を行う場合もある。人のキャリアに関わる進学、就職、人生の3つの側面を少ない項目数で測定できるのが特長となっている。

(3) 本報告書におけるキャリア形成支援とキャリア発達について

本報告書では、図表1-4に示すように、「情報」「テスト」「体験」の3つの側面からアプローチすることによって、その円の中心にキャリアに関する意思決定→方策の実行ステップ前の中高生のキャリア発達の様子を浮かび上がらせ、「情報」「テスト」「体験」の磁場の中で自ずと立ち上がってくる学校段階の若者のキャリア発達について実証的なデータをもとにした理論的考察を行う。

図表1-4 本報告書で取り上げる内容―「情報」「テスト」「体験」



「情報」「テスト」「体験」は、それぞれ個別に論ずべきテーマの多い領域でもあり、相互に独立性の高いテーマという捉え方もできる。しかし、学校段階において「情報」「テスト」「体験」によるキャリア形成支援の取り組みがそれぞれ別個に行われることは少ない。例えば、職場体験の事前指導として、実際の職場体験に至る1歩手前の職業理解を促すために、何らかの形で職業情報ツールを使用して模擬的に職業世界を知ること、さらにその前に生徒の自己理解を促すために何らかのアセスメントツールを使用するということが広範に行われている。また職場体験をした後に自らの「体験」の手応えを他の様々な職業に広げていくという意味で「情報」ツールを使用する場合もあれば、「体験」の前後で「テスト」を行い、その変化や成長を生徒に実感させるという介入方法もある。すなわち、これら「情報」「テスト」「体験」は表面上の相違以上に、実際のキャリア形成支援の場面では相互に密接に関連している。

また学校段階における「情報」「テスト」「体験」に係る労働関係機関の取り組みについては、労働政策研究・研修機構が「情報」「テスト」について学校段階で使用することのできるツールを提供しており、ハローワーク等の労働行政機関が「情報」の面からキャリア検索プログラム及び高校生に対する就職ガイダンスを、「経験」の面から主に高校生を対象としジュニアインターンシップを実施しており、教育機関、若年者向けのキャリア・コンサルティング技法の開発等が推進されているところである。

以上のことから、本報告書では、学校段階における「情報」「テスト」「体験」という若者のキャリア形成のステップの前半部分を相互に関連し合う一連のプロセスとして総合的に検討するとともに、キャリア選択に係る意思決定→方策の実行という出口を見通し、早期の段階から労働関係機関の連携を効果的に推進していくための実証的基礎資料を提供すること

を大きな特徴としたいと考える。

4. 本研究における調査手法

(1) 調査手法および調査項目

本研究は、学校段階のキャリア形成支援に関する基礎的な検討を行うにあたって、最近収集したデータのみならず、これまで当機構で蓄積してきた基礎データも援用し分析を行って1つの報告書にまとめる手法を用いた。

したがって、本報告書は複数のデータセットの分析結果による研究知見の集約・集積によって、学校段階のキャリア形成支援およびキャリア発達に関する報告を行う。そのため、調査手法および調査項目については、本章で概要を記述するほか、各章で必要に応じて適宜詳述することとした。また、詳しい記述のない場合は、一般的な質問紙調査法によるものであり、次項で記述する調査回答者に対して、授業時間中に質問紙調査を実施し、回収したデータを分析したものである。

巻末に本報告書で用いた調査法を全て示したので、詳しい調査項目については、そちらも参照されたい。

(2) 調査回答者および調査手続きの概要

本報告書で用いるデータセットは全部6つであり、本報告書では、これまで当機構キャリアガイダンス部門で収集してきた学校段階のキャリア形成支援に関する6つのデータセットのべ6,309名の中高生のデータをもとに検討を行った。

本報告書の各章で使用するデータセットの概略を以下に記す。各データセットに関する詳しい記述は、必要に応じて各章にも記載してあるので適宜参照していただきたい。

[第2章]

・中高調査（質問紙調査）2000年度実施

東京都近郊および仙台市近郊の中学生2,021名、高校生2,378名の計4,399名。高校調査は進路先が就職・進学比率が半々の学校に依頼することとし、結果的に東京近郊の普通高校6校、工業高校2校、農業高校1校、商業高校1校の計10校、仙台近郊の普通高校1校で調査を実施した。中学校・高校ともに調査票を発送し、授業時間内で実施後、返送してもらった。

・中学校調査①（モニター実験調査）2001年度実施

東京都内区立T中学校1年生（3クラス）106名（男子・女子各53名）。2学期に実施する職場訪問学習にあたって職業を事前に調べるツールとして職業ハンドブックOHB Yを使用し、使用后、OHB Yの感想および進路意識全般に関する質問紙調査を実施した。

- ・中学校調査②（モニター実験調査）2001年度実施

東京都内市立M中学校2年生（3クラス）197名（男子103名、女子92名、不明2名）。職業ハンドブックOHBYの使用前と使用後の2回、調査を実施した。授業中、OHBY使用前に事前質問紙に回答してもらい、OHBYを用いた進路学習を行った。学習後、事後質問紙に回答してもらった。

[第3章、第4章]

- ・高校調査（質問紙調査）2007年度実施

東京都内F普通高校1～2年生314名（1年生174名うち男子81名、女子93名；2年生140名うち男子66名、女子73名、無記入1名）；計314名。キャリア教育カリキュラムの日程の一部で授業中に職業レディネステストおよびその他の進路意識に関する質問項目に回答してもらった。

[第5章]

- ・中学校調査③（縦断紙調査）2003年度実施

東京都内区立T中学校中学2年生205名（男子111名、女子94名）。10月から12月にかけて計4回の調査を実施した。第1回調査は、10月下旬に職場体験前の全体説明会の後に実施した。第2回調査は11月下旬の職業調べ学習後に実施した。第3回調査は12月上旬の職場体験学習後に実施した。第4回調査は12月中旬に職場体験の報告会の後に行われた。

[第6章]

- ・中学校調査④（質問紙調査）2006年度実施

東京都内M市立中学校2年生833名（8校分。男子442名、女子386名、不明5名）。5日間の職場体験の前後で質問紙調査を行った。また、都合により5日間の職場体験後の回答のみ得られた315名のデータもあわせて分析に用いた。

5. 本報告書の構成と概要

以下に、各章の概要を記す。

第1章（本章）では、本研究の背景を整理するにあたって労働行政とキャリア形成支援との関わりについて述べた。学校段階の若者のキャリア発達とキャリア形成支援を検討する上で「情報」「テスト」「体験」の3つの面からアプローチするという本報告書の問題意識および目的を述べ、本研究における調査手法および報告書の構成と各章の概要をとりまとめた。

第2章では「情報」の章として、キャリア形成支援と職業情報の関わりについて述べ、中高生における職業情報入手の実態に関する調査結果を示した。また、職業情報ツール使用後の自由記述結果の分析、感想に関する質問項目を詳細に分析し、職業情報ツール使用前後の進路意識の変化に関する分析を行った。章末では、調査結果に基づき、学校段階のキャリア

形成支援における情報の活用について示唆を与えた。

第3章では「テスト」の章の前半部分として、学校段階のキャリア形成支援における職業レディネス・テストについて述べ、その詳細な分析結果を示した。各尺度の平均値をもとに学年別・性別の結果、相関係数による結果などを示した。また、職業興味の分化度の指標による分析結果を示し、将来の進路や仕事に対する意識との関連に関する検討結果を示した。

第4章では「テスト」の章の後半部分として、職業レディネス・テストと進路選択に関する自己効力感との関連について検討を行った。進学、就職、人生の3つの進路課題に対する自己効力感の学年差、性差に関する分析結果を示し、学校での得意科目などとの関連も検討した。職業レディネス・テストとの関連に関する結果を受けて、理論的な考察を行った。

第5章では「体験」の章の前半部分として、職場体験学習後の進路選択に対する自己効力感の違いを、職場体験先が第1希望であるか否かに着目して分析した。また、職場体験前、体験直前、体験直後、体験後の4つの時点における縦断調査の結果を分析し、職場体験に対する期待感、職場体験に対する評価の要因が大きな影響を与えることを示した。章末では、調査結果に基づいて、職場体験学習への示唆を行った。

第6章では「体験」の章の後半部分として、まず職場体験前後の進路選択に対する自己効力感の変化を前章とは異なるデータセットで確認した。次に職場体験後の生徒の自由記述に焦点を当て、自由記述量と職場体験後の生徒の意識変化との関連を検討した。また、職場体験後の自由記述内容の質的な検討を行い、最後に学校段階のキャリア形成支援における職場体験全体についての考え方について示唆を行った。

第7章では、本報告書における各章の検討を受けて、今後のキャリア形成支援に対する示唆を「情報」「テスト」「体験」の3つの観点から行った。その後、労働行政とキャリア形成支援の関わりについて、本報告書の結果に基づいて若干の提言を行った。

その他、巻末には、本報告書で使用した調査票を掲載した。

【引用文献】

キャリア教育等推進会議 2007 キャリア教育等推進プランー自分でつかもう自分の人生ー
2.

Gothard, B., Mignot, P., Offer, M., & Ruff, M. 2001 *Careers Guidance in context*.
London: Sage.

Guichard J 2001. A century of career education: Review and perspectives.
International Journal of Educational and Vocational Guidance 1(3), 155-176.

Harris, S. 1999 *Careers education: Contesting policy and practice*. London: Paul
Chapman.

廣瀬英子 1998 進路に関する自己効力研究の発展と課題 教育心理学研究 46.

Irving, B. A., & Malik, B. 2005 *Critical reflections on career education and*

- guidance: Promoting social justice within a global economy.* Oxon: Routledge Falmer.
- Krumboltz, J.D. & Worthington, R.L. (1999). "The school-to-work transition from a learning theory perspective". *Career Development Quarterly Special Issue: School-to-work transitions.* Vol 47(4), 312-325.
- OECD 2004 *Career guidance and public policy: Bridging the gap.* Paris, France: OECD.
- Plant, P. 1997 The evolving role of the guidance counsellor. *Educational and vocational guidance bulletin*, 59, 30-34.
- 労働政策研究・研修機構 2006 キャリア教育における公共職業サービス機関の役割ーキャリアガイダンス施策の新たな枠組みー JILPT ディスカッションペーパーシリーズ 06-04.
- 坂柳恒夫・清水和秋 1990 中学生の進路課題自信度と性役割自己概念との関連 進路指導研究 11 18-27.
- 富永美佐子 2008 進路選択自己効力に関する研究の現状と課題 キャリア教育研究 25 97-111.
- Watts, A. G. 1996 Socio-political ideologies in guidance. In Watt, A. G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J. M., & Hawthorn, R.(Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice.* London: Routledge. pp.352-355.
- Watt, A. G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J. M., & Hawthorn, R. (Eds.) 1996 *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice.* London: Routledge.

第2章 情報—中高生の職業情報入手の実態と職業情報ツールの効果

1. 学校段階のキャリア形成支援と職業情報

本節では、学校段階のキャリア形成支援における職業情報について検討する。

学校段階のキャリア形成支援における「情報」は、特定の職業や大学・専門学校など、現実の具体的な進路先の情報と捉えられることが多い。したがって、生徒が具体的な進路選択肢を考慮する段階で、生徒にとって必要な情報を提供すれば良いと考えられがちである。そのため、学校段階のキャリア形成支援における職業情報は、現実の進路選択が行われる前の段階では、あまり重視されない場合がある。

しかし、学校段階の若者に対するキャリア形成支援では、「情報」は特に重要である。その理由として、第一に、中高生段階の若者にとって大人の職業社会は未だ経験がないということがある。そのため、将来の職業に向けた教育的な介入を行おうとすれば、どうしても職業社会に関する情報提供が基礎となる。また、第二に、中高生段階の生徒が将来について考えを巡らせるにしても、そのために自己理解を深めるにしても、その前提として、何からの形で考慮材料となる職業社会に関する基本的な情報は若者の頭の中に入っている必要がある。そうした将来に向けた計画や構想の基盤となる最低限の情報は学校段階のキャリア形成支援の中で提供しておく必要がある。第三に、そのような基本的な職業情報を提供しないままに学校段階の若者に将来の職業やキャリアを考えさせることは、全く知識のない中で何かを考えなければならないという状態に置くということであり、その過程で、偏った職業に対する見方・考え方で進路を選ぶということになりかねない。結果的に、若者は現実の職業世界では容易に実現し得ない困難な進路に向けて進んでいくこともあるであろう。

このように、学校段階のキャリア形成支援における「情報」は、現実の進路選択にあたっての具体的な進路先に関する情報のみならず、それ以前の将来の職業や進路を考える上での基盤となる情報を与えるという意味を含む。いわば中高生の職業知識の基盤を形作るために、様々な形で職業情報を生徒に提供する必要がある。また、公的機関としては、こうした職業知識の基盤を形成するための環境を整備する必要がある。職業情報ツールの研究開発を公的機関で行い、提供する意義もそうした点に求められるであろう。

以上のような観点からすれば、学校段階のキャリア形成支援では、①生徒が日常生活の中でどのような形で将来の職業やキャリアに関する情報を入手しているのか、それに対して、②どのような形で学校段階のキャリア形成支援の中で職業やキャリアに関する情報を付与する必要があるのか、また、③学校段階のキャリア形成支援で提供される職業情報を生徒はどのように受け止め、生徒にどのような影響があるのかといった論点について、基礎的な基盤データを継続的に収集しておく必要がある。

以上の問題意識に基づいて、本章では、学校段階のキャリア形成支援における職業情報の重要性およびそのための指導・支援の重要性について検討を行うこととした。

検討にあたって、本章では、従来、当機構で、職業情報を提供するためのキャリアガイダンスツールを研究開発するにあたって、予備的に収集したデータを集約し、その中から学校段階のキャリア形成支援に有益な知見を得るという手法を用いる。以下に続く3つの節では、それぞれ以下の3つの調査データを用いる。

[第2節] 中高調査（質問紙調査）2000年度実施

東京都近郊および仙台市近郊の中学生2,021名、高校生2,378名の計4,399名。高校調査は進路先が就職・進学比率が半々の学校に依頼することとし、結果的に東京近郊の普通高校6校、工業高校2校、農業高校1校、商業高校1校の計10校、仙台近郊の普通高校1校で調査を実施した。中学校・高校ともに調査票を発送し、授業時間内で実施後、返送してもらった。

[第3節] 中学校調査①（モニター実験調査）2001年度実施

東京都内区立T中学校1年生（3クラス）106名（男子・女子各53名）。2学期に実施する職場訪問学習にあたって職業を事前に調べるという名目で職業ハンドブックOHBYを使用し、使用后、OHBY使用後の感想および進路意識全般に関する質問紙調査を実施した。

[第4節および第5節] 中学校調査②（モニター実験調査）2001年度実施

東京都内市立M中学校2年生（3クラス）197名（男子103名、女子92名、不明2名）。職業ハンドブックOHBYの使用前と使用後の2回、調査を実施した。授業中、OHBY使用前に事前質問紙に回答してもらい、OHBYを用いた進路学習を行った。学習後、事後質問紙に回答してもらった。

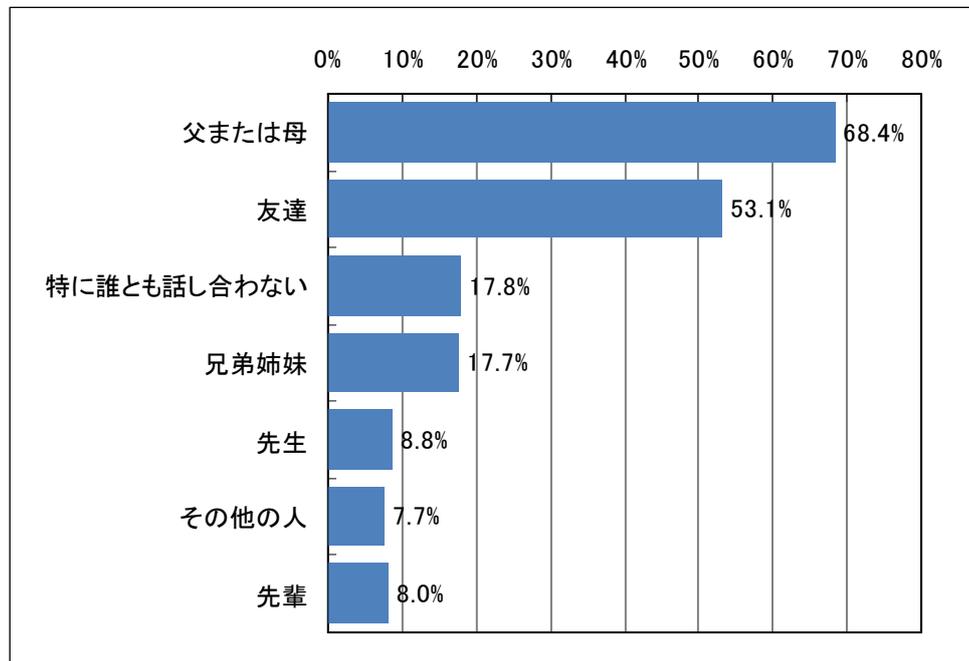
2. 中高生における職業情報入手の実態

（1）全般的な傾向

まず、一般に中高生が誰からどのような形で職業情報を入手しているのかを、大規模な調査データから検討する。本節では、2000年前後にとられた中高生4,399名のデータを再分析することによって、中高生の職業情報入手の実態を把握することとする。データ収集の時期は若干古いですが、大きな時代変化はないものとして検討を行った。

図表2-1は、「あなたはふだん、将来の職業について誰と話し合いますか」という設問に対する回答結果である。「父または母」と回答する者が68.4%と最も多く、次に「友達」が53.1%と続いている。基本的に、両親または友達という身近な存在と将来の職業について話している。また、「特に誰とも話し合わない」が17.8%となっており、約2割弱の中高生が将来の職業について誰とも話し合っていないことが注目される。

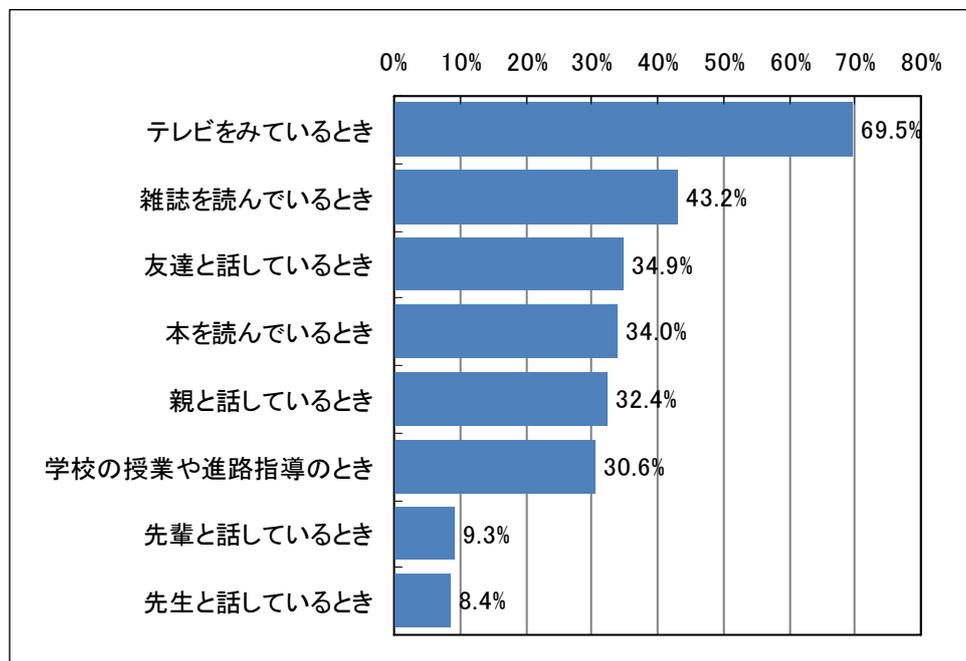
図表2-1 「あなたはふだん、将来の職業について誰と話し合いますか」に対する回答結果
(複数回答)



なお、「将来の職業について話し合う相手」が、必ずしも有益な職業情報の入手先となっていない可能性などもあり、本調査結果にはいくつかの解釈が考えられるが、職業に関する十分な知識のない中高生段階の若者が将来の職業について話し合う際には、少なからず職業に関する何らかの情報のやりとりが含まれると考え、職業情報の入手先として解釈を行った。また、ここで言う「先輩」には学校の先輩、部活の先輩など様々な種類の先輩が含まれるが、ここでは大づかみに本人より少し年上の若者という意味で解釈を行った。どちらの点についても、より深い議論にあたっては、さらに詳細な調査、検討が望まれる。

図表2-2は、「気になっている職業のことを知ったり、新たな職業について知ったりするのは、どんなときですか」という設問に対する回答結果である。「テレビをみているとき」が69.5%と最も多い回答であった。次いで「雑誌を読んでいるとき」「友達と話しているとき」「本を読んでいるとき」「学校の授業や進路指導のとき」が3～4割と続いていた。

図表2-2 「気になっている職業のことを知ったり、新たな職業について知ったりするのは、
 どんなどきですか」に対する回答結果(複数回答)



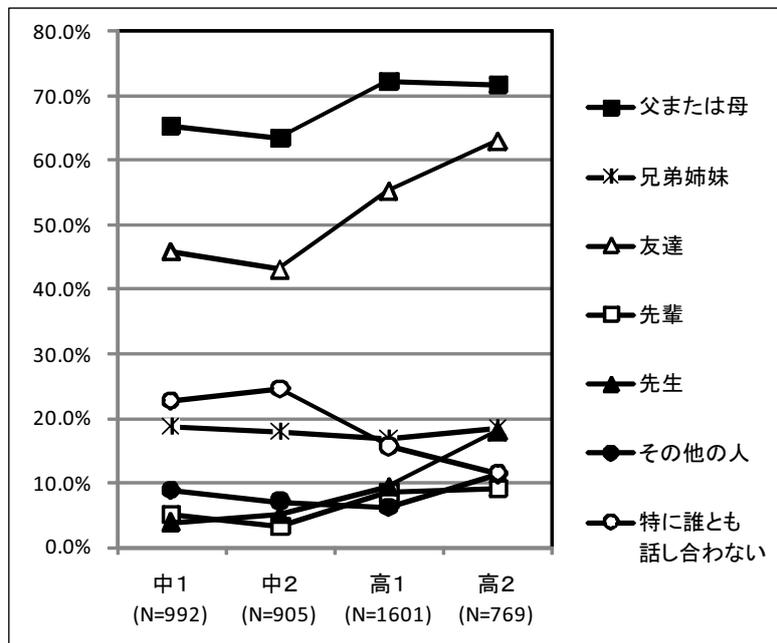
以上の結果から、中高生が、①将来について話し合う相手は両親や友達であり、②具体的な職業について知る機会としてはテレビや雑誌・本といった情報媒体、または友達・親といった身近な人、さらには学校の授業などがあると整理される。

中高生段階の主たる職業情報の入手先である両親や友達などの身近な存在が、社会に存在する様々な職業についてバランスよく知識を持っているとは限らない。とくに友達どうしで話し合う場合には、職業についてよく知らない者どうしで話し合うために、行き交う情報内容は歪んでいたり、不正確であったりすることが考えられる。これは、中高生が具体的な職業情報の入手先として活用しているテレビや雑誌といった情報メディアでも同様のことが言え、メディアの側で取り上げたい職業または取り上げざるを得ない職業以外は、バランスを欠くことが考えられる。

(2) 学校段階および学年による違い

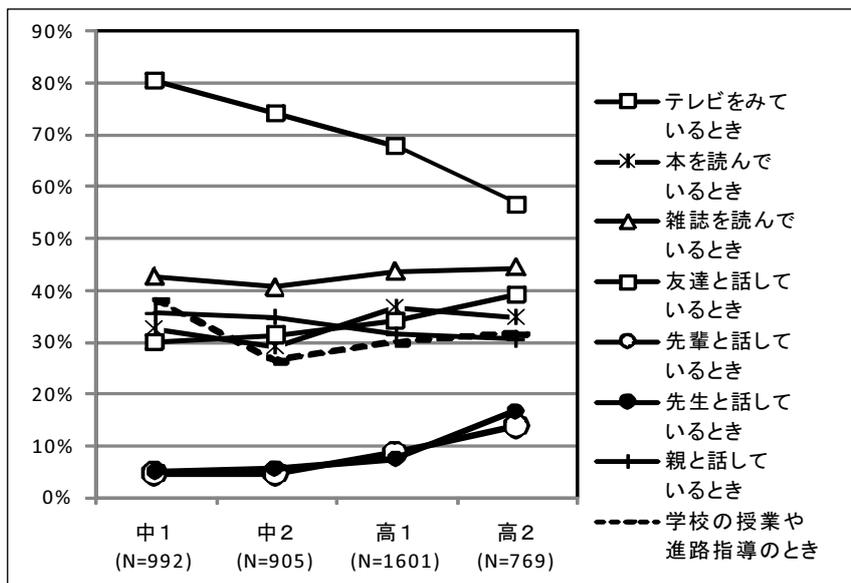
ただし、こうした職業情報の入手先の選好は、学校段階および学年によって異なることが考えられるので、図表2-3および図表2-4には、中学校・高校の各学年別の結果を示した。なお中学校・高校ともに調査実施の都合上、3年生が欠損しているため、1～2年生のデータのみとなっている。

図表2-3 「あなたはふだん、将来の職業について誰と話し合いますか」に対する回答結果の学校段階・学年による違い



図表2-3から、学年があがるにしたがって「父または母」「友達」「先生」の割合が高まること示される。一方で「特に誰とも話し合わない」の割合が低くなっている。こうした結果から、中学生から高校生に至る学年があがる過程で、両親や友達、教員といったより身近な存在が職業情報の入手先として活用されていることがうかがえる。

図表2-4 「気になっている職業のことを知ったり、新たな職業について知ったりするのは、どんなときですか」に対する回答結果の学校段階・学年による違い



また、図表 2-4 からは、職業情報の入手先として「テレビをみているとき」の割合が低くなり、「先生と話しているとき」「先輩とはなしているとき」の割合が高くなっている。テレビなどのマスメディアの影響が中学生から高校生になるにつれて極端に低くなることが分かる。さらに、この図表からは、教員の重要性が推測される結果となった。先輩から職業情報を得るとい回答の割合の高まりもあわせて考えると、学校の中で職業情報が入手される割合が高まると言うことができる。

(3) 希望進路による違い

図表 2-5 および図表 2-6 は、将来の職業について誰と話し合うかを希望進路別にみたものである。図表 2-5 は中学生の結果であるが、進路未定の生徒では「父または母」「兄弟姉妹」「友達」と回答する割合が低く、「特に誰とも話し合わない」と回答する割合が高かった。一方、大学進学を希望する生徒では「父または母」との回答が多かった。

図表 2-5 「あなたはふだん、将来の職業について誰と話し合いますか」に対する回答結果の希望進路による違い(中学生)

	就職 (N=15)	高校まで 進学 (N=745)	大学まで 進学 (N=973)	未定 (N=205)	sig.
父または母	40.0%	64.4%	69.2%	54.6%	**
	-2.09	-0.84	3.34	-3.49	
兄弟姉妹	13.3%	19.2%	20.3%	9.8%	**
	-0.54	0.41	1.83	-3.48	
友達	60.0%	46.7%	45.7%	31.2%	**
	1.20	1.42	0.93	-4.10	
先輩	60.0%	46.7%	45.7%	31.2%	
	1.20	1.42	0.93	-4.10	
先生	0.0%	4.3%	5.7%	3.9%	
	-0.88	-0.98	1.54	-0.70	
その他の人	0.0%	6.4%	9.9%	6.8%	
	-1.16	-2.17	2.77	-0.73	
特に誰とも話し合わない	20.0%	21.9%	21.2%	35.6%	**
	-0.27	-0.90	-1.88	4.55	

** p<.01

※各セル下段は調整済み標準化残差。絶対値が1.96以上の場合に5%水準で有意と解釈される。

図表2-6 「あなたはふだん、将来の職業について誰と話し合いますか」に対する
回答結果の希望進路による違い(高校生)

	就職 (N=517)	短大・ 専門学校 に進学 (N=427)	大学に 進学 (N=1171)	未定 (N=238)	sig.
父または母	68.3% -1.98	78.0% 3.17	74.9% 3.38	52.5% -6.94	**
兄弟姉妹	16.4% -0.58	19.4% 1.29	17.1% -0.28	16.4% -0.39	
友達	50.9% -3.57	62.3% 2.12	59.2% 1.43	57.1% -0.19	**
先輩	10.1% 1.10	8.9% 0.05	8.7% -0.22	6.7% -1.21	
先生	14.9% 2.31	12.2% 0.14	11.8% -0.30	6.3% -2.85	**
その他の人	8.5% 0.54	10.8% 2.39	6.8% -1.99	7.1% -0.48	
特に誰とも話し合わない	16.1% 1.17	8.2% -4.06	14.3% -0.26	23.1% 4.01	**

** p<.01

※各セル下段は調整済み標準化残差。絶対値が1.96以上の場合に5%水準で有意と解釈される。

図表2-6の高校生の結果でもおおむね類似した傾向がみられており、進路未定の生徒では「父または母」「先生」と回答する割合が低く、「特に誰とも話し合わない」と回答する割合が高かった。一方、大学進学を希望する生徒では「父または母」と回答する割合が高かった。その他、就職希望の生徒は「友達」と回答する割合が低く「先生」と回答する割合が高かった。また短大・専門学校希望の生徒は「父または母」「友達」と回答する割合が高く、「特に誰とも話し合わない」と回答する割合が低かった。就職希望は教員からの情報によるもの、短大専門学校は両親・友達からの情報によるものと大まかに考えておくことができると思われる。

図表2-7からは、高校まで進学すると考えている中学生と大学まで進学すると考えている中学生では「本を読んでいるとき」に職業を知ると回答する割合が違うことが示された。また、「親と話しているとき」という回答は大学まで進学を考えている中学生で多く、進路未定の中学生では少なかった。

図表2-7 「気になっている職業のことを知ったり、新たな職業について知ったりするのは、
どんなときですか」に対する回答結果の希望進路による違い(中学生)

	就職 (N=15)	高校まで 進学 (N=745)	大学まで 進学 (N=973)	未定 (N=205)	sig.
テレビをみているとき	73.3%	76.9%	78.7%	74.6%	
本を読んでいるとき	13.3%	27.8%	34.4%	28.3%	**
雑誌を読んでいるとき	26.7%	42.0%	42.3%	39.5%	
友達と話しているとき	40.0%	33.4%	30.6%	24.9%	
先輩と話しているとき	13.3%	4.8%	4.5%	5.9%	
先生と話しているとき	0.0%	5.5%	6.0%	4.9%	
親と話しているとき	26.7%	33.4%	38.7%	26.3%	**
学校の授業や進路指導のとき	33.3%	31.3%	32.2%	30.7%	
	0.14	-0.30	0.46	-0.31	

※各セル下段は調整済み標準化残差。絶対値が1.96以上の場合に5%水準で有意と解釈される。

同じく図表2-8は高校生の結果であるが、希望進路と職業情報の入手先には強い関連がみられた。①就職希望の生徒は「テレビをみているとき」「本を読んでいるとき」という回答が少なく「先輩と話しているとき」「先生と話しているとき」という回答が多い、②短大専門学校希望の生徒は「本を読んでいるとき」「親と話しているとき」という回答が少ない、③大学進学希望の生徒は「テレビを見ているとき」「本を読んでいるとき」「親と話しているとき」という回答が多い、④進路未定の生徒は「テレビを見ているとき」「親と」話しているとき」という回答が多い。これら結果の統一的な解釈は難しいが、概して就職希望の生徒は学校経由の職業情報入手の割合が多く、大学進学希望の生徒ではテレビや本などの情報媒体の影響が特に大きいことが際だった特徴となっていた。

図表2-8 「気になっている職業のことを知ったり、新たな職業について知ったりするのは、
 どんときですか」に対する回答結果の希望進路による違い(高校生)

	就職 (N=517)	短大・ 専門学校 に進学 (N=427)	大学に 進学 (N=1171)	未定 (N=238)	sig.
テレビをみているとき	54.2% -5.26	60.0% -1.91	68.4% 4.47	70.6% 2.25	**
本を読んでいるとき	23.2% -6.84	31.1% -2.29	43.6% 7.65	34.9% -0.37	**
雑誌を読んでいるとき	33.5% -5.29	51.8% 3.73	43.4% -0.26	52.5% 2.91	**
友達と話しているとき	34.8% -0.43	36.8% 0.55	35.2% -0.43	37.4% 0.61	
先輩と話しているとき	13.7% 2.84	10.8% 0.30	8.5% -3.03	11.8% 0.74	**
先生と話しているとき	14.5% 3.41	8.7% -1.34	9.8% -1.00	8.0% -1.31	**
親と話しているとき	30.6% -0.26	26.7% -2.14	34.2% 3.27	24.4% -2.34	**
学校の授業や進路指導のとき	30.6% 0.15	32.1% 0.89	29.6% -0.70	29.8% -0.17	

※各セル下段は調整済み標準化残差。絶対値が1.96以上の場合に5%水準で有意と解釈される。

3. 職業情報ツール使用後の自由記述結果の分析

前節までに、中高生の職業情報入手の実態についてみた。その結果、両親や兄弟など身近な存在やテレビなどのメディアから、中高生は職業の情報を多く入手しているようであった。ただし、家族のような身近な存在が必ずしも十分な職業情報をもっているとは限らず、また、テレビなどのメディアも中高生が知っておくべき必要十分な職業情報を提供するとも限らない。そのため、やはり学校段階のキャリア形成支援において十分な職業情報提供を目的とした何らかの介入がなされる必要がある。

本機構ではこうした目的から、学校段階のキャリア形成支援のためのパソコン用CD-ROMソフトである「職業ハンドブックOHBY」を以前から公開している。このソフトは、「現代の主要な430職業について分かりやすく詳しい解説」「豊富な画像やイラストから職業の世界をやさしく学べる」「いろいろな探索メニューから、興味・関心のある職業を調べられる」「簡単なテストで、自分の興味・能力の特性を理解できる」(紹介ホームページ <http://www.hrsys.net/ohby/top/top.htm> より)などを特長としており、「学校での進路指導・カウンセリングやハローワーク・キャリア相談機関で活用することを目的に開発され」、広く活用されている。このソフトは、掲載されている職業タイトル数、職業情報内容の質量ともに国内でも最大水準にあること、様々なコンテンツが含まれており多様な活用が可能であること、中高生を対象として作成されていることなど、現在、学校段階のキャリア形成支援で活用できるCD-ROMソフトとしては高い水準にあるものと考えられている。

図表2-9 職業ハンドブックOHBYの一部



本節では、この職業ハンドブックOHBYを中学生に活用したデータを紹介する。このデータは、東京都T中学校の1年生3クラス106名（男女各53名）を対象として、「2学期に実施する職場訪問学習にあたって職業を事前に調べる」という名目で職業ハンドブックを活用したものである。活用後、CD-ROMを使用した感想をたずねた（なお、ここで紹介するデータの一部は川崎・下村(2001)、下村・吉田・石井(2002)で一部報告された）。

まず、図表2-10には、「このCD-ROMを使ってみて、どんな感想を持ちましたか」という設問に対する自由記述結果を示した。その結果、「(いろいろな職業について)分かった」という内容を記述した者が14.2%(15名/106名)だった。以下、「面白かった」12.3%(13

名/106名)、「分かりやすかった」9.4%(10名/100名)と続いていた。ただし、少数意見として「仕事は大変だと思った」などのネガティブな意見も挙がっており、この種の職業情報ツールを使用するにあたって、どのような場合にネガティブな影響を生徒に与えてしまうのかは、今後、継続して検討するべき課題である。

図表2-10 「このCD-ROMを使ってみて、どんな感想を持ちましたか」という設問に対する自由記述結果(一部)

【分かった】(15) いろんな職業があることがわかった。 自分にあった職業がわかって良かった。 わからなかった職業がわかった。
【面白かった】(13) おもしろくてわかりやすかった。 おもしろそうな仕事があった。 おもしろかった。 自分のあっているしよぎょうがあつておもしろかった。 わかりやすくてすごくおもしろかった
【分かりやすかった】(10) わかりやすい またやってみたい。 とてもわかりやすかった。 わかりやすかった。 わかりやすくておもしろかった。 すごくわかりやすくて楽しかった。
【使いやすかった】(8) つかいやすい 使いやすくてよかった。またやってみたい！ 使いやすかった。 いろいろ職業のことがたくさんわかり、使いやすかった。 みやすくて使いやすかったと思った
【楽しかった】(7) 楽しくできた 楽しくてまたぜひつかいたい。 まあまあたのしかった 思ったよりたのしかった
【ためになった】(6) いろいろなしごとのことしらべて、とてもやくにたつた。 職業をきめるのにやくだつと思つた 職業をえらぶ手がかりになつた 将来のためになつたと思つた
【いろんな仕事があると思つた】(5) 知らない職業がたくさんあつてびっくりした いっぱい職業があつた いろんな仕事があるのだなあと思つた
【仕事は大変だと思つた】(3) 自分にならうとしている仕事は大変だと思つた。 仕事に(きゆうりょうの高い)つくのは、大変な気がした。 仕事が大変ということ
【もっとやりたい】(4) もっといろいろとやってみたい もっとやりたかつた。 またやってみたいと思つた。
【ネガティブな意見】(14) あまりわからなかつた やらなければよかつた 自分がやりたい仕事に自分にあつてなかつた。 つまらなかつた 自分がなりたたい職業のことがなかつた
【その他】

図2-11には、「自分がみた職業について、どんなことが分かりましたか」という設問に対する自由記述結果を示した。その結果、「職業に就く方法が分かった」という内容を記述した者が15.1%(16名/106名)と多かったが、関連する内容の「職業に就くのは難しい」という回答の者が14.2%(14名/106名)と多かった。ここでも具体的に自分が希望する職業について調べた結果、自分が希望する職業に就くのは難しいこと、仕事内容が「大変そう」であること他、ネガティブな感じ方を自由記述として記している生徒は一定数以上みられた。

図表2-11 「自分がみた職業について、どのようなことが分かりましたか」という設問に対する自由記述結果(一部)

<p>【職業に就く方法が分かった】(16) どうやってなれるかがわかった。 なるためにはどうするかがわかった。 どういうことをしたらいいのかがわかった。 専門学校とかに行っただけの方が仕事などにはいりやすいこと。 高等学校などに行くこと。 しけんがあった 勉強すればはいる めんきょがひつようなのがあった</p>
<p>【職業に就くのは難しい】(14) 職につくのはとてもむずかしい。 職業につくのたいへんだということがわかった。 どれもなるまでが大変。 そうかんたんにはなれないとおもった。 学校をでないとしょぎょうにつけない たくさん勉強しないと職業につけないと思った がんばらなきゃいけないと思った。</p>
<p>【どんな仕事か分かった】(14) どんな仕事なのかがわかった。 人にやくたつ仕事が多い ほとんど女の人をはたらいている。 いろいろな役割が分かった 知らなかったことが分かった。 みんながんばっていることがわかった その会社の一人一人が必要なんだと思った</p>
<p>【仕事は大変そう】(11) 大変そう つらそうなのがあった。 けっこう大変な仕事だと思った 自分が考えていた職業とちがってむずかしいことしかなかった けっこうたいへんだと思った どのしごとにもいろいろなひとがいていっしょうけんめいやっているんだなと思った。</p>
<p>【いろいろ】(4) いろいろと関連があること いろんなこと。 いろいろ</p>
<p>【たくさん職業があった】(3) 自分が思っていたより仕事がたくさんあった。 いっぱいしょぎょうがあった 職業って多いなあ</p>
<p>【ネガティブな意見】(13) なかった。 自分がやりたい職があまりなかった。 もっと職業をしらべたかった よくわからなかった。 やりたい仕事のがのっていなかった。 よくわからない</p>
<p>【その他】(9)</p>

最後に、図表2-12に、「自分のやりたいこと（職業など）について、どんなことを考えましたか」という設問に対する自由記述結果を示した。自分がやりたいことについて、27.4%(29名/100名)が「（勉強などを）がんばらないといけないと思った」といった内容の回答をしており、次に「（仕事を）やりたくなかった」とする回答が14.2%(15名/106名)と多かった。

図表2-12 「自分のやりたいこと(職業など)について、どんなことを考えましたか」という設問に対する自由記述結果(一部)

<p>【がんばらないといけないと思った】(29)</p> <p>なるのはむずかしそう かんたんにかんがえていたけどいきかたがむずかしかった。 がんばって勉強しないとだめなこと がんばって練習したり、学ばないとできない 思っていたよりつらいことがあったり、勉強しないといけないと思いました。 そんなにかんたんには職につけないと思った。 がんばらなきゃできない もっと勉強しないといけない べんきょうをいっぱいする その職業につくのは大変だなと思った。 ただひたすらがんばる がんばろうと思った。 努力しようと思った。 がんばってやろうと思った あきらめないでがんばる</p>
<p>【やりたくなかった】(15)</p> <p>もっとやりたくなかった 早くやってみたいと思った。 とてもその職業につきたいと思った。 ぜったいかなえようと思った おもしろそうと思った もときょうみをもった やっぱりお客さんによるこんでもらえる仕事をやってみたいと思った。 向いている仕事だと思った。</p>
<p>【考えていない】(14)</p> <p>まだきめていない。 やりたいことがない やりたい仕事が見つからなかった。 まだわかっていないからこれから考える。 べつに考えてない。 あまり考えてない もう少し考えようと思った</p>
<p>【もっと知りたい】(6)</p> <p>もっと調べてみたい。 よく調べたい。 前よりもっと知りたくなかった。 もっとやりたいことについていろいろ調べてみたい もっとその職業のことを知りたい もっと知りたい</p>
<p>【具体的な職業】(5)</p> <p>ボウリング関係 力仕事がしたい 教員が少しやりたいと思った。 プロ野球選手 とびしよく</p>
<p>【その他】(18)</p>

ここで示したような職業情報ツールに対する中学生の自由記述結果を概観すると、職業情報ツールが生徒に与える影響は必ずしもポジティブなものばかりではなく、生徒にとってネガティブに感じられるものも多分に含まれていることが分かる。つまり、職業情報ツールの効果とは、必ずしも希望職業に向けてよりいっそう動機づけられるとか、それに向けて努力をするといったものだけでなく、むしろ、生徒が希望する職業の実像やその職業に至るまでの現実のプロセスを示し、生徒が事前に思い描いている想像上のイメージにある種のリアリティを与えるものであると位置づけておくことができるであろう。

したがって、一般に漠然と考えられているように、職業情報ツールは動機づけのツールとして有益であるというよりは、むしろ生徒の職業や進路に対する考え方をよりいっそうリアルなものにするという効果を重く考えておくべきであると思われる。このように考えた場合、生徒が希望する職業について「大変そう」「就くのが難しい」「がんばらないといけないと思った」といったような、表面上、ネガティブな感じ方にみえる感想も必ずしも否定的に考えるべきものではなく、むしろ、生徒の漠然としたイメージがより現実的なものに近づいているのだと考えるべきであることが示される。

4. 職業情報ツール使用後の感想項目の分析

(1) 職業情報ツール使用後の感想の性別による違い

本節で報告するデータは、引き続き前節の職業ハンドブックOHBYを使用したものであるが、中学2年生6クラス（男子103名、女子92名、不明2名計197名）を対象に、職業ハンドブックOHBYの使用前後でデータを収集した。中学校の授業時間に、生徒にまず実験前質問紙に回答してもらい、職業ハンドブックOHBYの使用方法を説明した後、職業ハンドブックOHBYを用いた進路学習を行った。

職業ハンドブックOHBY使用前後の効果測定を行うために、中学生の進路自己効力感を「進学」「就職」「人生」の3側面から測定する坂柳・清水(1990)の「進路課題自信尺度(12項目)」を用いた。他に、職業ハンドブックOHBY使用前の質問紙では、性別、職業興味、得意科目、早く大人になって仕事をしたいと思うか否かなどをたずねた。職業ハンドブックOHBYの質問紙では、川崎・下村(2001)で使用した「ガイダンス効果を測定する質問項目(35項目)」を用いた。質問項目は「職業理解」「職業構造の理解」「職業特性の理解」「自己理解」「職業と自分との関連(マッチング)についての理解」「職業意識」「勤労観」の7領域(各5項目)で構成されており5件法で回答させた。

本節では、この職業ハンドブックOHBYの使用前後の質問紙調査のデータのうち、使用後の感想を詳しく分析することによって、学校段階のキャリア形成支援における職業情報ツール使用の効果と意義について検討することとした。

図表2-13は、職業情報ツールOHBYを使用後にその感想を測定した35項目である。前節までの分析結果で顕著にみられていた性別による違いを検討するために、男子と女子に

よる平均値の違いを示した。その結果、どの項目でも概して男子よりも女子の方が高かった。もっとも差が大きかったのは「自分の興味・関心がはっきりしてきた」で、以下「職業を選ぶ手がかりが得られた」「興味がある職業と同じ仲間の職業が分かった」と続いていた。ただし、それ以外の質問項目も全て女子の方が値が高かったことから、職業情報ツールの使用にあたっては女子の方が肯定的な反応を示しやすいといったことが、比較的、頑健な結果として言えるものと思われる。

図表2-13 職業情報ツール使用後の感想の性別による違い

	男子 (N=100)	女子 (N=90)	sig
仕事の世界に対するイメージができた	3.46	3.70	
いろいろな仕事がどのように関連しているかが分かった	3.35	3.71	**
ある仕事の作業内容が分かった	3.57	4.02	**
自分の性格がより良く理解できた	3.21	3.49	
自分の性格とやりたい仕事があるかどうか分かった	3.27	3.44	
職業をうまく選べそうな気がしてきた	3.27	3.63	**
働くことの大切さが分かった	3.52	3.65	
やりたい仕事についてより詳しく分かった	3.13	3.55	
どんな仕事グループがあるのか分かった	3.43	3.62	
ある仕事为社会にどうして必要か分かった	3.12	3.40	
自分の興味・関心がはっきりしてきた	3.20	3.70	**
自分の興味とあった仕事分かった	3.24	3.66	**
職業を選ぶ自信がついた	3.35	3.42	
職業の重要さが分かった	3.46	3.59	
興味がある仕事新たに増えた	3.20	3.46	
身近な職業を整理できた	3.10	3.20	
ある仕事に就くにはどんな人が向くのか分かった	3.24	3.57	
自分の得意な分野(適性)がはっきりしてきた	3.28	3.64	
やりたい仕事に自分が向いているかどうか分かった	3.28	3.55	
改めて将来の職業を考えてみる気になった	3.28	3.66	
何のために働くのかが分かった	3.49	3.73	
仕事の世界の広がり理解できた	3.39	3.60	
興味がある職業と同じ仲間の職業分かった	3.24	3.70	**
ある仕事でどんな人が働いているのか分かった	3.41	3.64	
自分が大切に思うこと(価値観)がはっきりしてきた	3.24	3.62	
やりたい仕事するには何を勉強すればいいか分かった	3.44	3.83	
職業を選ぶ手がかりが得られた	3.33	3.80	**
仕事をするのが何に役立つのか分かった	3.44	3.58	
いろんな仕事の役割分かった	3.41	3.61	
仕事でどんなふうに分類されるのか分かった	3.28	3.59	
ある仕事に就くにはどんな勉強が必要か分かった	3.49	3.91	**
自分の目標がはっきりしてきた	3.19	3.53	
自分の関心のある仕事に就けるかどうか分かった	3.06	3.48	**
職業についてもっと調べたくなった	3.43	3.80	
仕事と世の中の関係分かった	3.13	3.51	**

** p<.01 統計的に有意に値が大きい箇所を太字網掛け下線で強調した。

(2) 職業情報ツール使用後の感想と得意科目、職業興味、その他との関連

図表2-14には、職業情報ツール使用後の感想と得意な科目との関連を示した。もっとも値の大きな相関係数が観察されたのは、「職業をうまく選べそうな気がしてきた」と「音楽」との関連であり($\rho=.27$)、以下「職業をうまく選べそうな気がしてきた」と「国語」($\rho=.26$)、「改めて将来の職業を考えてみる気になった」と「英語」($\rho=.24$)と続いて

いた。全般的に「国語」と「音楽」が得意だと回答した生徒ほど職業情報ツール使用後の感想が肯定的なものであるという結果がみられた。ただし「国語」と「音楽」は統計的に有意に女子の方が得意であると回答した項目でもあり（国語 $t(192,00)=3.05$ $p<.01$ ；音楽 $t(193)=3.31$ $p<.01$ ）、前項でみた性別の影響が強く表れたためであると考察される。

図表2-14 職業情報ツール使用後の感想の得意な科目との関連(順位相関係数)

	体育	国語	数学	理科	技術 家庭 科	英語	美術	音楽	社会
仕事の世界に対するイメージができた	-.08	.12	.01	-.07	.03	.02	.05	.04	.08
いろいろな仕事がどのように関連しているかが分かった	.01	.09	.02	-.06	.00	.11	.05	.17	.08
ある仕事の作業内容が分かった	-.14	.11	.13	.02	.03	.00	.09	.15	.11
自分の性格がより良く理解できた	.14	.12	.11	.03	.01	.11	.17	.23	.00
自分の性格とやりたい仕事があっているかどうか分かった	.04	.13	.13	.08	.07	.08	.05	.15	.09
職業をうまく選べそうな気がしてきた	.07	.26	.08	-.03	.10	.08	.14	.27	.09
働くことの大切さが分かった	.09	.09	-.04	-.10	.12	-.05	.02	.11	.07
やりたい仕事についてより詳しく分かった	-.08	.08	.01	-.01	.03	.04	.02	.06	.00
どんな仕事グループがあるのか分かった	.06	.12	.02	-.03	.03	-.06	-.10	.04	.05
ある仕事が社会にどうして必要か分かった	.07	.15	-.02	-.01	.16	.00	.03	.12	.14
自分の興味・関心をはっきりしてきた	-.05	.17	-.01	-.06	.04	.04	.04	.23	.07
自分の興味とあった仕事に分かった	.02	.16	.06	-.03	.07	.05	.04	.18	.06
職業を選ぶ自信がついた	-.06	.19	.10	-.02	.04	.16	.08	.19	.15
職業の重要さが分かった	-.08	.04	-.06	-.07	-.04	.06	.04	.06	.07
興味がある仕事新たに増えた	.03	.14	-.05	-.09	.06	.06	.04	.13	.00
身近な職業を整理できた	.07	.15	.05	-.06	.01	.11	.04	.04	.12
ある仕事に就くにはどんな人が向くのか分かった	.08	.15	.04	-.11	.00	.11	.10	.16	.07
自分の得意な分野(適性)をはっきりしてきた	.08	.20	.09	.02	.00	.11	.05	.12	.09
やりたい仕事に自分が向いているかどうか分かった	.04	.12	.07	.06	.17	.06	.07	.21	.06
改めて将来の職業を考えてみる気になった	.03	.15	.08	-.06	-.03	.24	-.01	.14	.08
何のために働くのかが分かった	-.05	.10	-.11	-.16	.08	-.07	.05	.11	.06
仕事の世界の広がり理解できた	.02	.09	.02	-.03	.02	-.04	.02	.17	.17
興味がある職業と同じ仲間の職業が分かった	.04	.08	.02	-.03	.05	.07	.09	.21	.18
ある仕事でどんな人が働いているのか分かった	.02	.20	-.04	-.03	.08	.03	.05	.14	.12
自分が大切に思うこと(価値観)をはっきりしてきた	.08	.10	.07	.01	.02	.13	.10	.22	.14
やりたい仕事をするには何を勉強すればいいか分かった	-.08	.02	-.01	-.08	.00	.04	.05	.15	.05
職業を選ぶ手がかりが得られた	-.03	.09	.11	.05	-.04	.06	.05	.08	.08
仕事をするのが何に役立つのか分かった	.07	.01	.12	.04	-.09	.06	.08	.09	.16
いろんな仕事の役割が分かった	.02	.08	.06	-.06	.03	.05	.06	.16	.12
仕事がどんなふうに分類されるのか分かった	.06	.15	.15	-.02	.04	.01	.06	.11	.14
ある仕事に就くにはどんな勉強が必要か分かった	-.15	.06	.01	-.07	-.02	.06	.05	.10	.09
自分の目標をはっきりしてきた	.05	.15	.08	-.06	.05	.15	.00	.22	.09
自分の関心のある仕事に就けるかどうか分かった	.03	.14	.13	-.02	.10	.11	.08	.20	.05
職業についてもっと調べたくなった	.03	.10	.06	-.01	-.01	.11	-.02	.17	.01
仕事と世の中の関係が分かった	.09	.11	.02	-.04	.05	.11	.02	.12	.11

** $p<.01$ 統計的に有意に値が大きい箇所を太字網掛け下線で強調した。

図表2-15では、職業情報ツール使用後の感想と職業興味との関連を示した。もっとも値の大きな相関係数が観察されたのは、「興味がある仕事新たに増えた」と「いろいろな人と接する仕事がしたい」との関連であり ($\rho=.37$)、以下「自分の興味・関心をはっきりしてきた」と「いろいろな人と接する仕事がしたい」($\rho=.36$)、「自分の性格がより良く理解できた」と「いろいろな人と接する仕事がしたい」($\rho=.31$)と続いていた。ただし、図表2-12に示されるとおり、概して「いろいろな人と接する仕事がしたい」と考えている生徒ほど職業情報ツール使用後の感想は肯定的なものであり、対人的な職業興味が高いほど職業情報を提供するタイプのキャリアガイダンスが有効である可能性が考えられる。なお、当然ながらここで測定している職業興味でも性差はみられており、「いろいろな人と接する

仕事がしたい (t(189)=4.43 p<.01)」「絵や音楽の仕事がしたい (t(190)=4.95 p<.01)」など、図表2-15で統計的に有意な相関係数が多くみられた職業興味は特に性差が大きく女子に特徴的な職業興味であることが示されている。そのため、性差がツール使用後の肯定的な感想に間接的に結びついた可能性は考えられる。ただし、図表2-12では、「機械や道具をいろいろ使う仕事がしたい」「ものを作ったり組み立てる仕事がしたい」など他にも比較的性差が大きい項目はあり、これらの項目では特に大きな値の相関係数がみられなかったことからすれば、必ずしも性差だけの影響ではないと考察される。

図表2-15 職業情報ツール使用後の感想の職業興味との関連(順位相関係数)

	ものを 作ったり 組み立てる 仕事が したい	ものを 考えたり 調べたり する 仕事が したい	計算し たり書 類を作 ったり する 仕事が したい	会社や 組織で 人をま るめ る 仕事 が したい	絵や音 楽の仕 事がし たい	言葉や 数字を たくさん 使う 仕事 が したい	いろい ろな人 と接す る 仕事 が したい	機械や 道具を いろい ろ 使う 仕事 が したい
仕事の世界に対するイメージができた	.12	.01	.09	.07	.08	.03	.10	.03
いろいろな仕事がどのように関連しているかが分かった	.10	.03	.03	.12	.10	.03	.24	.02
ある仕事の作業内容が分かった	.06	.02	.07	-.03	.15	-.02	.22	-.02
自分の性格がより良く理解できた	.07	.03	.05	.01	.19	.04	.31	-.01
自分の性格とやりたい仕事があっているかどうか分かった	.13	.11	.09	-.03	.13	.08	.17	.09
職業をうまく選べそうな気がしてきた	.03	.13	.05	.07	.12	.05	.30	-.06
働くことの大切さが分かった	.04	-.02	.09	.09	.11	.09	.15	.05
やりたい仕事についてより詳しく分かった	.03	.06	.08	.08	.13	.13	.08	-.06
どんな仕事グループがあるのか分かった	.15	.07	.04	.00	-.07	.06	.12	-.08
ある仕事が社会にどうして必要か分かった	.08	.03	.14	.06	.10	.08	.16	.04
自分の興味・関心をはっきりしてきた	.04	.11	.03	.10	.18	.09	.36	-.05
自分の興味とあった仕事分かった	.03	.17	.07	.14	.10	.17	.30	.01
職業を選ぶ自信がついた	-.05	.18	.05	.02	.07	.10	.23	.02
職業の重要さが分かった	.10	.08	-.03	.10	.10	-.03	.14	.06
興味がある仕事で新たに増えた	.07	.04	-.05	.17	.18	-.03	.37	.01
身近な職業を整理できた	.03	.09	.10	.14	.02	.15	.21	-.04
ある仕事に就くにはどんな人が向くのか分かった	-.01	.04	.05	.10	.11	.12	.24	-.06
自分の得意な分野(適性)をはっきりしてきた	.03	.04	.04	.09	.15	.07	.28	-.02
やりたい仕事に自分が向いているかどうか分かった	.08	.01	.00	.05	.20	.03	.23	.00
改めて将来の職業を考えてみる気になった	-.04	.00	.05	.11	.10	.07	.24	-.07
何のために働くのか分かった	-.07	-.05	.03	-.03	.07	.01	.04	.00
仕事の世界の広がり理解できた	-.07	.04	.00	.13	.13	.03	.26	.03
興味がある職業と同じ仲間の職業が分かった	-.12	.07	.00	.13	.19	.10	.27	-.08
ある仕事でどんな人が働いているのか分かった	-.01	-.10	.04	.04	.10	.07	.18	.01
自分が大切に思うこと(価値観)をはっきりしてきた	.01	.01	.02	.02	.18	.07	.26	-.08
やりたい仕事をするには何を勉強すればいいか分かった	-.03	.05	.08	.03	.11	-.01	.15	-.04
職業を選ぶ手がかりが得られた	.00	.12	.07	.03	.13	.06	.24	-.09
仕事をするのが何に役立つのか分かった	.03	.11	.06	.08	.10	.11	.19	.08
いろんな仕事の役割が分かった	.10	.03	.09	.02	.11	.04	.20	-.04
仕事でどんなふうに分類されるのか分かった	.04	-.01	.06	.05	.18	.01	.17	-.08
ある仕事に就くにはどんな勉強が必要か分かった	.06	-.01	.11	.04	.12	.02	.12	.00
自分の目標をはっきりしてきた	.01	.06	.00	-.02	.13	.10	.20	-.06
自分の関心のある仕事に就けるかどうか分かった	.11	.00	.05	.09	.17	.05	.29	-.09
職業についてもっと調べたくなった	.09	.00	-.01	.04	.07	-.02	.26	.00
仕事と世の中の関係が分かった	-.03	.02	.04	.13	.09	.10	.21	.06

** p<.01 統計的に有意に値が大きい箇所を太字網掛け下線で強調した。

図表2-16には、職業情報ツール使用後の感想と職業興味以外のその他のいろいろな職業志向との関連を示した。もっとも値の大きな相関係数が観察されたのは「職業をうまく選べそうな気がしてきた」と「人の役にたつために働きたい」との関連であり(ρ=.33)、以下「仕事の世界の広がり理解できた」と「人の役にたつために働きたい」(ρ=.30)、「興味がある職業と同じ仲間の職業が分かった」と「人の役にたつために働きたい」(ρ=.30)

と続いていた。概して高い相関係数がみられたのは「人の役に立つために働きたい」と「テレビをみていて仕事について知ることはありますか」であり、次いで「早く大人になって仕事をしてみたいと思いますか」「将来やってみたい仕事はきまっていますか」「やりたい仕事をするために働きたい」などで高い相関係数が観察された。これらの結果から、人の役に立つために働きたいとする対人志向の他、「早く仕事をしたい」「やってみたい仕事が決まっている」「やりたい仕事をやりたいとする」といった基本的な職業意識の高さが、ここで検討している職業情報提供型のキャリアガイダンスの効果をより良いものにするということが推測される。

図表2-16 職業情報ツール使用後の感想のその他の職業志向との関連(順位相関係数)

	早く大人になって仕事をしたいと思いますか	将来やってみたい仕事はきまっていますか	テレビをみていて仕事について知ることはありますか	両親から仕事の話は聞かれますか	大学に行きたくありませんか	生活に必要なお金をもらうために働きたい	やりたい仕事をするために働きたい	人の役に立つために働きたい
仕事の世界に対するイメージができた	.14	.17	.19	.11	-.04	.01	.09	.13
いろいろな仕事がどのように関連しているかが分かった	.08	.13	.16	.01	.03	.04	.09	.23
ある仕事の作業内容が分かった	.12	.20	.39	.14	.04	-.02	.20	.29
自分の性格がより良く理解できた	-.07	.04	.22	.06	.03	.05	.08	.23
自分の性格とやりたい仕事があっているかどうか分かった	.04	.17	.23	.14	.07	-.05	.06	.20
職業をうまく選べそうな気がしてきた	.09	.14	.29	.11	.06	-.03	.19	.33
働くことの大切さが分かった	.17	.14	.15	.13	.04	.11	.07	.18
やりたい仕事についてより詳しく分かった	.19	.19	.21	.13	.08	-.15	.12	.20
どんな仕事グループがあるのか分かった	.09	.16	.16	.10	.05	.12	.04	.16
ある仕事に社会にどうして必要か分かった	.24	.25	.26	.18	.07	.02	.02	.23
自分の興味・関心をはっきりしてきた	.16	.24	.28	.21	.08	-.07	.18	.26
自分の興味とあった仕事分かった	.06	.20	.29	.08	.00	-.13	.21	.28
職業を選ぶ自信がついた	.14	.20	.24	-.03	.10	.07	.19	.27
職業の重要さが分かった	.22	.24	.15	.12	.09	.08	.10	.20
興味がある仕事に新たに増えた	.05	.05	.19	.02	-.04	.11	.21	.29
身近な職業を整理できた	.12	.05	.26	.03	.06	.07	.22	.20
ある仕事に就くにはどんな人が向くのか分かった	.06	.12	.28	-.05	-.01	-.02	.14	.22
自分の得意な分野(適性)をはっきりしてきた	.06	.10	.27	.12	.04	.03	.14	.25
やりたい仕事に自分が向いているかどうか分かった	.18	.23	.23	.13	.01	-.03	.09	.19
改めて将来の職業を考えてみる気になった	.04	-.11	.12	.02	.13	.22	.06	.11
何のために働くのか分かった	.19	.16	.19	.08	.02	.07	.15	.19
仕事の世界の広がり理解できた	.16	.17	.23	.15	.12	.06	.16	.30
興味がある職業と同じ仲間の職業が分かった	.12	.25	.24	.06	.08	.01	.20	.30
ある仕事でどんな人が働いているのか分かった	.20	.07	.22	.14	.05	.13	.14	.21
自分が大切に思うこと(価値観)をはっきりしてきた	.17	.23	.22	.14	.12	.08	.12	.25
やりたい仕事をするには何を勉強すればいいか分かった	.19	.17	.24	.06	.05	-.08	.09	.18
職業を選ぶ手がかりが得られた	.09	.05	.19	.04	.12	.02	.11	.24
仕事をするのが何に役立つのか分かった	.14	.10	.10	.14	.17	.07	.06	.19
いろんな仕事の役割が分かった	.07	.10	.14	.11	.02	.11	.14	.24
仕事が多様なふうに分類されるのか分かった	.19	.11	.16	.12	.11	.09	-.01	.25
ある仕事に就くにはどんな勉強が必要か分かった	.14	.18	.29	.08	.01	-.01	.12	.22
自分の目標をはっきりしてきた	.20	.25	.25	.10	.03	-.05	.20	.28
自分の関心のある仕事に就けるかどうか分かった	.16	.26	.26	.09	-.04	-.05	.13	.29
職業についてもっと調べたくなった	.13	.18	.25	.01	-.01	.09	.14	.26
仕事と世の中の関係が分かった	.13	.20	.18	.06	.03	.08	.13	.22

** p<.01 統計的に有意に値が大きい箇所を太字網掛け下線で強調した。

(3) 職業情報ツール使用後の感想を規定する要因の多変量解析による検討

ここまで職業情報ツール使用後の感想を詳細に検討してきたが、ここからは、これらの結果を集約して職業情報ツール使用後の感想を規定する要因がどのようなものであるのかにつ

いて多変量解析の手法を用いて検討する。

まず、ここまで検討してきた職業情報ツール使用後の感想を測定する 35 項目は、もともと「職業理解」「職業構造の理解」「職業特性の理解」「自己理解」「職業と自分との関連について」「職業意識」「勤労観」の 7 つの側面を測定することを想定した質問項目であったため、内容的に類似した項目が含まれている。そこで、ここで改めて分析を行い、35 項目をいくつかのグループに分けることを目的として因子分析を行った。

図表 2-17 は、固有値 1.0 以上で最尤法プロマックス回転による因子分析の結果である。因子分析の結果、因子負荷量.30 以上の項目の意味内容に着目した。

図表 2-17 職業情報ツール使用後の感想の因子分析結果

	職業 理解	適性 理解	明確 化	手段	
何のために働くのが分かった	.86	-.16	-.11	.05	.11
仕事の世界の広がり理解できた	.76	-.03	-.06	.01	.14
ある仕事が必要か分かった	.72	-.24	.29	.02	.06
仕事と世の中の関係が分かった	.70	.26	-.03	-.21	.04
ある仕事でどんな人が働いているのか分かった	.65	.11	.00	.08	-.06
いろんな仕事の役割が分かった	.57	.04	-.14	.21	.21
自分が大切に思うこと(価値観)がはっきりしてきた	.50	.15	.09	.11	.04
仕事がどんなふうに分類されるのか分かった	.48	.24	-.16	.28	.00
興味がある職業と同じ仲間の職業が分かった	.47	.23	.09	.12	-.29
職業の重要さが分かった	.39	.01	.24	-.03	.38
どんな仕事グループがあるのか分かった	.38	.01	.26	.10	.00
職業についてもっと調べたくなった	.37	.22	.11	.08	-.02
自分の得意な分野(適性)がはっきりしてきた	-.16	.97	.05	-.02	.02
改めて将来の職業を考えてみる気になった	.02	.66	-.09	.02	.16
やりたい仕事に自分が向いているかどうか分かった	.05	.52	.02	.24	-.06
自分の性格がより良く理解できた	-.03	.49	.37	-.15	.01
自分の性格とやりたい仕事があるかどうか分かった	.01	.41	.31	.10	-.07
興味がある仕事に新たに増えた	.34	.40	.14	-.25	.07
身近な職業を整理できた	.35	.40	.12	-.20	.07
ある仕事に就くにはどんな人が向くのか分かった	.31	.36	.17	-.01	.00
職業をうまく選べそうな気がしてきた	-.21	.24	.77	.00	.21
自分の興味・関心がはっきりしてきた	-.05	.17	.71	.02	.01
自分の興味とあった仕事分かった	-.07	.33	.59	.01	-.06
職業を選ぶ自信がついた	.07	.11	.57	.07	.11
仕事の世界に対するイメージができた	.22	-.11	.50	.17	-.05
ある仕事の作業内容が分かった	.00	-.09	.45	.42	.00
いろいろな仕事とどのように関連しているかが分かった	.36	.07	.38	.02	-.08
やりたい仕事をするには何を勉強すればいいか分かった	.06	-.08	-.01	.82	.02
ある仕事に就くにはどんな勉強が必要か分かった	.09	-.21	.14	.71	.11
職業を選ぶ手がかりが得られた	-.06	.28	.01	.64	.01
自分の目標がはっきりしてきた	-.16	.37	.22	.42	.01
自分の関心のある仕事に就けるかどうか分かった	.10	.34	.13	.36	-.07
やりたい仕事についてより詳しく分かった	.03	.13	.30	.32	.06
仕事をするのが何に役立つのか分かった	.32	.14	-.17	.28	.54
働くことの大切さが分かった	.27	-.01	.24	-.03	.52
回転後の負荷量平方和	13.3	12.1	12.1	11.0	2.9

※第 5 因子は因子負荷量の高い項目が 2 項目しかなく解釈が難しい因子だったため、後の分析から除外した。なお、参考のため、第 5 因子に負荷していた 2 項目を除いて因子分析した結果を、章末に示した。

その結果、第1因子では「何のために働くのかが分かった」「仕事の世界の広がり理解できた」などのように職業・仕事に関する理解が高まったとする項目が多かった。そこで第1因子を「職業理解」と解釈した。以下、第2因子は「自分の得意な分野（適性）がはっきりした」「改めて将来の職業を考えてみる気になった」など自分の適性や興味に関する項目が多かったので「適性理解」と解釈した。第3因子は「職業をうまく選べそうな気がしてきた」「自分の興味・関心がはっきりしてきた」など、職業選択に対する明確さや自信が増したことに係る項目が多かったので「明確化」と解釈した。第4因子は「やりたい仕事をするには何を勉強すればいいか分かった」「ある仕事に就くにはどんな勉強が必要か分かった」など、進路選択・職業選択の手段や方法に関する理解に関する項目が多かったので「手段」と解釈した。最後に第5因子は因子負荷量が.30以上の高い項目が2項目しかなく解釈が困難であったため、後の分析から除外した。以上、図表2-17の因子分析結果に基づいて、第1因子から第4因子までをそれぞれ「職業理解」「適性理解」「明確化」「手段」と解釈した。

次に、これら「職業理解」「適性理解」「明確化」「手段」の因子得点を求め、各因子得点に影響を与える要因を特定するための分析を行った。具体的には、各因子得点を被説明変数とし、ここまで扱ってきた性別、得意科目、職業興味、その他の職業志向などの各要因を説明変数としたステップワイズ法による重回帰分析を行った。

図表2-18は重回帰分析の結果である。図表から、職業情報ツールを使用した後の感想に肯定的な影響を与える変数として、全ての因子得点に影響を与えた「テレビをみていて仕事について知ることはありますか」と「人の役に立つために働きたい」があることが示された。すなわち、もともとテレビから仕事に関する情報を得るタイプの生徒、および人の役にたつために働きたいと考える生徒である場合、「職業理解」「適性理解」「明確化」「手段」のどのような側面でも職業情報ツールの効果が良いものとなることがうかがえる結果となった。

その他、「いろいろな人と接する仕事がしたい」と考えるか否かも「職業理解」「適性理解」「明確化」に影響を与える変数として大きな影響のある変数であった。特に「適性理解」「明確化」に対する標準偏回帰係数はどちらも.30を超えており、対人志向的な職業興味をもっていることが職業情報ツール使用後の特に「適性理解」や「明確化」といった面にポジティブな影響を与えることがうかがえる結果となった。

また、「早く大人になって仕事をしたいと思いますか」「ものを作ったり組み立てる仕事がしたい」という項目も、それぞれ「職業理解」「手段」、「適性理解」「明確化」に影響を与えていた。早く大人になって仕事をしたいという職業意識の高さ、もの作り志向の高さが良い影響を与えることがうかがえる。

なお、「性別」「(得意科目)数学」なども影響を与えていた。本章のここまでの分析の結果では、広範に性別の影響が推測される結果となっていたが、重回帰分析の結果では性別は「手段」にのみ影響を与えており、他の側面には影響を与えていなかった。この結果から

は、本章で一貫して観察されてきた性別の違いは、むしろ図表 2-15 で大きな影響力をもっている「テレビをみていて仕事について知ることはありますか」や「人の役に立つために働きたい」などの要因による違いであり、概して言えば、メディア志向、対人志向などが職業情報に対する反応に影響を与えていた。

数学が得意科目であることの影響については解釈が難しく、今後の検討を要する。

図表 2-18 職業情報ツール使用後の感想の因子得点に影響を与える要因
(ステップワイズ法による重回帰分析)

	職業 理解	適性 理解	明確 化	手段
テレビをみていて仕事について知ることはありますか	.20 *	.18 *	.27 **	.20 *
人の役にたつために働きたい	.19 *	.18 *	.17 *	.16 *
いろいろな人と接する仕事がしたい	.17 *	.31 **	.32 **	
早く大人になって仕事をしたいと思いますか	.16 *			.18 *
ものを作ったり組み立てる仕事がしたい		.15 *	.15 *	
性別(1=男性、2=女性)				.24 **
【得意科目】数学				.19 *
調整済みR ²	.19 **	.23 **	.29 **	.21 **

※数字は標準偏回帰係数。 ** p<.01 * p<.05

5. 職業情報ツール使用前後の進路課題に対する自信の変化に関する分析

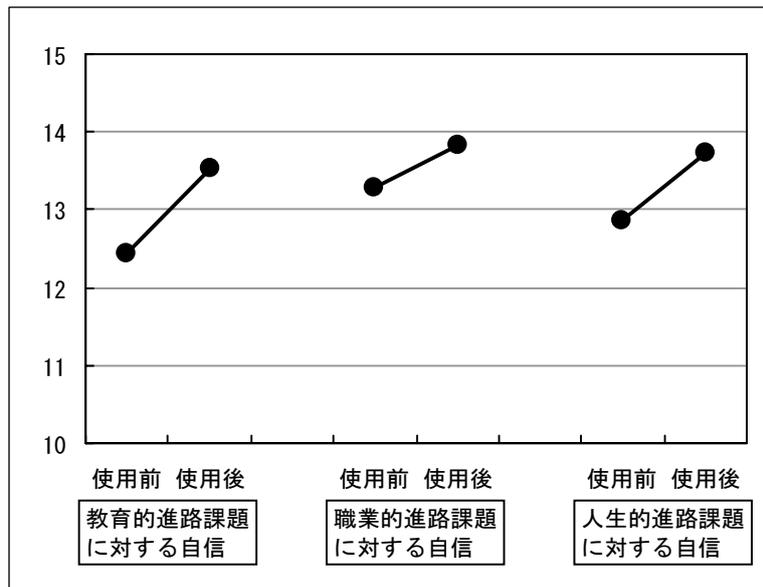
このデータでは、職業ハンドブック OHBY 使用前後で坂柳・清水 (1990) によって作成された進路課題に対する達成の自信度を測定する尺度 (進路課題自信尺度) 12 項目を生徒にたずねた。この尺度は、進学などの内容を含む「教育的進路課題自信度」、就職や職業決定などの内容を含む「職業的進路課題自信度」、人生や生き方などの内容を含む「人生的進路課題自信度」の 3 つの側面からなっている。この 3 つの側面を、以下、本章では「進学」に対する自信、「就職」に対する自信、「人生」に対する自信と表記することとする。

このデータでは、職業ハンドブック OHBY の使用前後で進路課題自信尺度が変化することが示されている。基本的には、職業ハンドブック OHBY の使用後の方が使用前よりも値が大きく、「教育的」「職業的」「人生的」のどの進路課題に対する自信も高くなっていた。

しかし、図表 2-19 の結果では、おおむね職業情報ツールの使用後に進学・就職・人生に対する自信が高まるということは言えるが、なぜそのようなことが生じるのかというプロセスが不明のまま残されている。

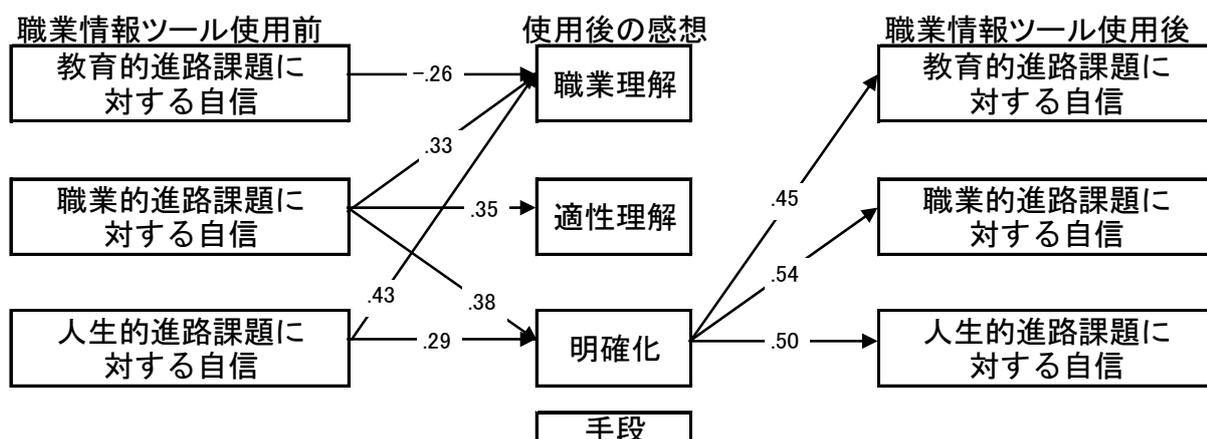
本節では、この職業情報ツール使用後に自信が高まるプロセスを分析するにあたって、前節まで検討してきた職業情報ツールに対する感想が手がかりを与えるものと考えた。そこで、「職業情報ツール使用前の進路課題に対する自信」→「使用後の感想」→「職業情報ツール使用後の進路課題に対する自信」をプロセスモデルとするパス解析を行った。パス解析にあたっては重回帰分析を用い、モデル上で先行する要因を説明変数を一括投入した。

図表2-19 職業情報ツール使用前後の進路課題自信尺度の平均値の違い



図表2-20は、パス解析の結果である。図表では、統計的に有意なパスを掲載した。したがって、有意でないパスは省略されている。なお、パスが結ばれている箇所は矢印元から矢印先に向けて影響関係があると解釈することができる。

図表2-20 職業情報ツール使用前後の進路課題自信尺度の変化に関するパス解析



※数値は標準偏回帰係数(β)。5%水準で有意なパスを表記した。したがって、有意でないものは省略されている。

この図表から、職業情報ツール使用前の自信は使用後の感想に複雑に影響を与えており、事前のそもそもの自信の程度が職業情報ツール使用後の感じ方に関わっていることが示された。まず、職業的進路課題に対する自信は「職業理解(β=.33)」「適性理解(β=.35)」「明確化(β=.38)」の3つの使用後の感想に影響を与えていた。事前に就職に対する自信が高いことが職業情報ツール使用に良い影響を与えており、そのことが使用後の良い感想に結びつ

いていたことが推測される。次に、人生的進路課題に対する自信は「職業理解($\beta=.43$)」「明確化($\beta=.29$)」の2つの使用後の感想に影響を与えていた。人生全般に対する自信も職業情報ツール使用およびその後の感想に良い影響を与えることが示された。

考察すべき点としては、図表2-20で教育的進路課題に対する自信が「職業理解($\beta=-.26$)」に負の影響を与えることである。これは事前に進学に対する自信が高い生徒では、職業情報ツール使用後に特に「職業理解」の面で十分でないという感想を抱くという結果を示すものである。この結果については、以下の複数の解釈を行うことができ、今後、十分な検討を要する。第一に、進学に対する自信が高い生徒は、既に特定の進路を決めており、それに向けた進学準備を着実に進めている生徒であり、そうした生徒にとっては中高生向けの職業情報ツールだけでは「職業理解」が不十分であり、より高度で専門的な職業情報を求めているという可能性が考えられる。第二に、こうした生徒は、特定の職業希望に固執している場合があり、その職業が職業情報ツールに含まれていない場合にも自分が希望する職業について十分な職業情報が得られなかったという感想を抱きやすい可能性もある。これらの解釈からは、中学生にとって直近の進路課題である「進学」に向けた意識が特定の職業に固着しすぎることのデメリットもうかがえる。しかし、上述の2つの解釈以外の可能性もあり、本研究の結果だけでは明確な考察ができない。そのため、こうした結果が生じる理由を明らかにするには、今後、継続して検討する必要があると思われる。

図表2-17では、最終的に職業情報ツール使用後の進路課題自信尺度の値に影響を及ぼしたのは、職業情報ツール使用後の感想の「明確化」のみであった(明確化→教育的 $\beta=.45$; 明確化→職業的 $\beta=.54$; 明確化→人生的 $\beta=.50$)という点も、極めて重要な結果である。

使用後の感想「明確化」因子は、「職業をうまく選べそうな気がしてきた」「自分の興味・関心をはっきりしてきた」など、職業選択に対する明確さが増したことに関する項目の他、「職業を選ぶ自信がついた」といった自信に関する項目からも構成されていた(図表2-17参照)。こうした因子分析結果をふまえて解釈すると、職業情報ツールを活用することによって、何らかの意味で職業意識の明確化が生じ、結果的に職業を選ぶ自信が得られたことが、職業情報ツール使用後の自信の高さに直接結びついていることが考えられる。

整理すると、職業情報ツール使用後の自信の高さには、職業情報ツールを使用して、職業に関する明確なイメージをもち自信を持つことができたということが、特に重要になるものと思われる。

なお、図表2-20の追加分析として、職業情報ツール使用前後の進路自信尺度の変化に関する重回帰分析を行った。具体的には、職業情報ツール使用前後の各自信尺度得点の点差を求めて被説明変数とし、図表2-20に挙げた使用後の感想「職業理解」「適性理解」「明確化」「手段」を説明変数とする重回帰分析を行った。その結果、図表2-21の上表に示した結果となった。図表2-20のパス解析とかなり異なる結果となっているが、具体的には、職業的進路課題に対する自信の変化は「手段($\beta=.38$)」に統計的に有意な影響を受け

ていた。同様に、人生的進路課題に対する自信の変化は「職業理解 ($\beta = -.35$)」に統計的に有意な影響を受けていた。これらの結果は、①職業情報ツールの活用により、特定の職業に就くに至る手段について知ることができたという感想を得られた場合に職業選択に対する自信が高まる、②一方で、特定の職業に関する理解が得られた場合には人生全体に対する自信が低まるというものであり、前者の結果は一応首肯できるものであるとしても、後者の結果は解釈が難しい。

こうした重回帰分析の背景を探るために、図表2-21の下表では、より単純な分析である相関係数の値を示した。その結果、職業情報ツール使用後の感想はいずれも教育的進路課題に対する自信の変化と関連が深いことが示された。これは、職業情報ツール使用後の感想が良ければ、概して、中学生にとって直近の進路課題である進学先の選択に対する自信が高まるというものであり、いわば常識的な結果となっている。

図表2-21 職業情報ツール使用前後の進路課題自信尺度の変化に関する
重回帰分析(上表)および相関係数(下表)

重回帰分析			
	教育的 進路課題に 対する自信	職業的 進路課題に 対する自信	人生的 進路課題に 対する自信
職業理解	.19	-.21	<u>-.35</u>
適性理解	.00	-.15	-.01
明確化	-.03	-.05	.08
手段	.10	<u>.38</u>	.20
調整済みR ²	<u>.06</u>	<u>.06</u>	<u>.05</u>
相関係数			
	教育的 進路課題に 対する自信	職業的 進路課題に 対する自信	人生的 進路課題に 対する自信
職業理解	<u>.24</u>	-.07	-.16
適性理解	<u>.17</u>	-.08	-.06
明確化	<u>.16</u>	-.07	-.04
手段	<u>.21</u>	.08	-.01

※太字下線は5%水準で有意

こうして図表2-20および図表2-21の結果を総合すると、パス解析、重回帰分析、相関係数といった比較的類似した面のある分析結果でも、かなり相違のある結果が得られることが分かる。こうした場合、相互に異なる結果の背景に、各変数間の複雑な関連性およびそこに影響を与える複雑な個人差変数の影響が想定される。実際、図表2-18で、使用後の感想に影響を与える要因を分析した結果でも、その背後に複雑な影響関係が推測される結果となっており、単純な解釈を許さない面がある。

これら分析結果をまとめて解釈するとすれば、総じて言えば、職業情報ツールの使用は、ツール使用後の自信の程度または変化の程度のいずれの面からの分析でも、一部の例外を除

けば、総じて良い影響を与えるが、その影響のあり方は一様ではなく、職業情報ツールの使用方法およびその背景にある個人差に十分に留意する必要があるということが言える。特に、本節の結果からは、職業情報ツールのみでキャリア形成支援を行おうと考えるべきでなく、その他、テストや様々な職業体験など多様な取り組みを含めた総合的かつシステムチックなアプローチが必要になると考えるべきであるとする示唆が引き出せる。なお、ここでの分析結果では、第6章で職場体験学習について詳しく分析した結果から得られた「現実化（平準化）効果」も関連している可能性があるため、そちらも参照していただきたい。

6. 本章のまとめと示唆

(1) 本章の結果のまとめ

本章では以下の結果が示された。

①中高生が将来の職業について話す相手は、両親または友達という身近な存在であった。ただし、約2割弱の中高生が将来の職業について誰とも話し合っていないかった。

②中高生が具体的な職業について知る機会は、テレビや雑誌・本などの情報媒体、友達・親などの身近な人、学校の授業などであった。学年があがるにつれて、将来の職業について話す相手として、両親・友達・先生の割合は高まる一方、「特に誰とも話し合わない」割合は低くなっていた。また、学年があがるにつれて、具体的な職業について知る機会として、「テレビをみているとき」という回答する割合は少なくなり、先生・先輩・友達と話しているときと回答する割合が多くなった。

③中高生ともに進路が「未定」の者は、概して人と話しあう割合が低く、「特に誰とも話し合わない」の割合が高かった。

④職業ハンドブックOHB Yのような職業情報ツールと接した際の中学生の反応は、「職業が分かった」「面白かった」「職業に就く方法が分かった」「やりたくなった」などポジティブな捉え方が中心である一方、「仕事は大変だと思った」「職業に就くのは難しい」「仕事は大変そう」「がんばらないといけないと思った」といったネガティブな回答も見られた。

⑤職業情報ツールに接した後の反応は概して女子の方が良いが、多変量解析による結果では、(ア)テレビをみて仕事を知ることがある、(イ)人の役に立つために働きたい、(ウ)人と接する仕事がしたいなど、テレビなどのメディア志向、対人志向などが職業情報に対する反応に影響を与えていた。

⑥職業情報ツールを使用した後の進路課題に対する自信の高さは、職業情報ツールを使用することによって何らかの意味で職業意識における明確化が生じ、それによって得られた自信が汎化する形でもらされる可能性が示された。

(2) 本章の結果からの示唆

本章の結果から、学校段階のキャリア形成支援における「情報」全般に対して得られる示

唆を、以下に3つの点に整理して述べる。

第一に、中高生の職業情報の入手先は、両親や友人などの身近な存在、テレビや雑誌などの情報媒体が中心であることが示された。基本的には身近な存在やマスメディアは貴重な職業情報源として重要なものであるが、一方で、それだけでは十分な職業情報が得られない場合や偏った情報・不正確な情報が伝えられる場合も想定される。改めて学校段階のキャリア形成支援の場面で、必要十分な職業情報については適切な形で伝えられるのが望ましいと言えるであろう。なお、将来の進路が未定であるとする生徒では、将来の職業について両親や先生と話をすると回答した割合が低く、「特に誰とも話し合わない」と回答した割合が多かった。進路未定である生徒が進路について誰とも話をせず、そのためによりいっそう進路決定に向けて動き出しにくくなるという悪循環が推測される結果であり、この点でも、学校段階のキャリア形成支援の場面でより適切な介入が必要となる。

第二に、本章で検討した職業ハンドブックOHBYのような職業情報ツールと接した際の中学生の反応は基本的にはポジティブなものであり、将来に向けて適切な動機づけを与えるものであると評価することができる。特に、事前に職業世界について十分な情報をもっていない生徒にとって、手元のパソコンを操作することによって、絵や写真、文章など様々な形で職業情報に接することの効果は、本章の結果でも明らかに観察された。ただし、一方で、職業情報ツールでは、生徒が希望する職業の実像が示されるため、生徒が事前に抱いていた職業イメージと必ずしも合致するばかりではない。また、具体的にその職業に至るまでのプロセスも示されるが、生徒が想像していたよりも厳しい過程である場合もある。そのため、職業情報ツールに対する生徒の受け止め方は、必ずしもポジティブなものとはばかりは限らず、ネガティブなものとなる場合もある。この点について、本章では、職業情報ツールは一般的に考えられているよりも、より生徒の職業や進路に対する考え方をリアルなものにするという点を重視するべきであるということが示唆される。職業情報ツールなどによって、より客観的な形で職業の実像を伝えることにより、一時的にツール活用後の生徒の進路意識がネガティブなものになるとしても、そのことは職業生活に対する生徒のよりリアルな認識を作り上げることに繋がるものとして、良い契機として考えるべきであろうと思われる。

第三に、職業情報ツールは、上述した職業世界のリアルなあり様を生徒に知らせるという効果の他に、もう1つ、擬似的に様々な形で将来の進路選択の具体的なイメージを示すということがあるように思われる。本章の結果では、職業情報ツール使用後の進路選択全般に対する自信の高さは、職業情報ツールを使用したことによって何らかの意味で自信をつけるといった感想を抱いたか否かによっていた。つまり、職業情報ツールによって、様々な職業情報に触れ、その中で将来その職業に自分が就いたとしたらどのような職業生活を送るのか、また、それに向かってどのような準備をすれば良いのかを知った際、そこで自分にもやれるという自信を得るか否かが、その後の進路意識全般に影響を与えるようであった。職業情報ツール上で自分が現在考えているプランでうまくいきそうだという感覚をつかむことによっ

て、模擬的に将来の進路選択を行い、先を見通すことができるということが、究極的には職業情報ツールの機能であると言えるであろう。上述したとおり、逆にかえって自信を失ってしまう場合も当然考えられるが、現実の進路選択の前にツール上でそうした経験しておくことは、生徒が将来を考える上で必要なプロセスとして、後のキャリア形成支援に良い形で活かしていくことができるであろう。

以上、本章では、学校段階のキャリア形成支援における「情報」について検討を行った。その結果、学校段階のキャリア形成支援では情報に関する指導が不可欠となること、また、その指導にあたって、職業情報ツールの活用が有効であること、さらにその活用方法にも一定の方向性があることを示すことができたと思われる。ただし、本章の特に第1節の調査結果は、比較的、以前のものとなっている。調査結果からは、おおむね社会的な状況変化によって変化しないある程度普遍的な内容の知見が得られたと考えるが、実際に、中高生の職業情報入手の実態が当時と比較して変化がないか否かについては、今後の検討課題とすべきである。継続的な基礎研究が必要となる所以である。

【引用文献】

- 川崎友嗣・下村英雄 2001 職業ハンドブック中高生版の評価－教育現場における検証－
日本進路指導学会第23回大会発表論文集 52-53.
- 坂柳恒夫・清水和秋 1990 中学生の進路課題自信度と性役割自己概念との関連 進路指導
研究, 11, 18-27.
- 下村英雄・吉田修・石井徹 2002 職業理解とコンピュータ・ガイダンス・システム－実践
場面における効果 日本進路指導学会第24回大会発表論文集 104-105.

○章末資料 図表 2-17 の追加分析 (第5因子に負荷した2項目を除いた因子分析結果)

	職業 理解	適性 理解	明確 化	手段
何のために働くのかが分かった	.89	-.16	-.13	.08
仕事の世界の広がり理解できた	.80	-.05	-.02	.02
ある仕事社会にどうして必要か分かった	.70	-.16	.19	.09
仕事と世の中の関係が分かった	.69	.30	-.04	-.20
いろんな仕事の役割が分かった	.66	-.01	-.10	.20
職業の重要さが分かった	.58	-.13	.30	.01
ある仕事でどんな人が働いているのか分かった	.57	.19	-.04	.09
自分が大切に思うこと(価値観)がはっきりしてきた	.50	.17	.08	.11
仕事が多様なふうに分類されるのか分かった	.43	.36	-.23	.29
身近な職業を整理できた	.40	.31	.20	-.21
どんな仕事グループがあるのか分かった	.38	.03	.20	.15
興味がある仕事に新たに増えた	.36	.34	.20	-.27
職業についてもっと調べたくなった	.33	.30	.05	.10
自分の得意な分野(適性)がはっきりしてきた	-.15	.88	.16	-.08
やりたい仕事に自分が向いているかどうか分かった	-.06	.67	-.06	.24
改めて将来の職業を考えてみる気になった	.08	.62	-.03	-.02
自分の性格がより良く理解できた	-.05	.49	.38	-.16
自分の性格とやりたい仕事があっているかどうか分かった	-.04	.46	.29	.09
自分の関心のある仕事に就けるかどうか分かった	.04	.45	.06	.36
興味がある職業と同じ仲間の職業が分かった	.27	.39	.02	.11
ある仕事に就くにはどんな人が向くのか分かった	.30	.38	.16	-.01
職業をうまく選べそうな気がしてきた	-.06	.11	.80	.02
自分の興味・関心がはっきりしてきた	-.05	.12	.75	.03
自分の興味とあった仕事分かった	-.09	.27	.66	.00
職業を選ぶ自信がついた	.14	.01	.63	.08
仕事の世界に対するイメージができた	.21	-.10	.45	.21
いろいろな仕事が多様なふうに関連しているかが分かった	.30	.14	.33	.04
やりたい仕事をするには何を勉強すればいいか分かった	.08	-.04	-.06	.80
ある仕事に就くにはどんな勉強が必要か分かった	.15	-.18	.06	.74
職業を選ぶ手がかりが得られた	-.04	.30	.02	.59
ある仕事の作業内容が分かった	.02	-.08	.40	.45
自分の目標がはっきりしてきた	-.16	.38	.22	.40
やりたい仕事についてより詳しく分かった	.07	.12	.27	.34
回転後の負荷量平方和	15.3	1.6	1.0	0.7

第3章 テスト I – 職業レディネス・テストを使った生徒理解

1. はじめに

教育の場でのキャリア・ガイダンスにおいては、生徒に自己理解を深めさせることが一つの大きな課題である。特に中学生、高校生という青年期に向けためざましい成長の時期にある子どもたちが自分の個性や適性に目を向け、理解を深めることは、将来の進路を考え、仕事を選ぶ時の大きな手がかりとなる。

自己理解を深めさせるための方法としては様々なやり方があるが、比較的短時間で効率的に興味や適性を的確に捉え、客観的な資料として提供する方法として、興味検査や適性検査の活用がある。

学校教育の場で活用できる検査としては従来、様々なものが開発されているが、安定行政を通して、中学校、高等学校に広く提供され、活用されている検査として、「職業レディネス・テスト (Vocational Readiness Test : 以下 VRT とする)」がある。この検査は、中学生、高校生を主な利用者として想定し、職業興味や職務遂行の自信度など、職業意識を総合的に捉えようという目的で開発された検査である。利用を希望する学校は安定所を通して検査用紙を無償で入手することができ、ここ数年では、1年間に約 28 万部程度発行されている。

学校で行われる生徒のキャリア形成支援のための授業においても、一連のプログラムの過程でこの検査の実施を組み込み、生徒の自己理解に役立てようとしている試みが近年多くみられるようである。しかし、VRT の利用に関して長期的な利用経験をもつ教員がいたり、VRT についての専門的な知識をもっているカウンセラー等の援助が受けられるといった特別な場合を除き、検査の結果を十分に活用することはなかなか難しい。どのような心理検査についても言えることであるが、検査を実施することは実施者にとっても受検者にとっても一定の負担がかかる。そのため、実施するからには、負担を上回る成果やメリットが得られるよう、検査についての十分な理解やデータから多くの情報を引き出す工夫が必要になる。

一般に、心理検査の実施には、①目的、内容、実施方法に関する受検者への事前の説明、②適切な実施、③正確な採点、④結果の分析、⑤結果の解釈、⑥受検者への結果の説明というプロセスが必要となる。この条件のどれが不足しても検査を十分に活用したとはいえない。学校での実施では、1時間で VRT の実施、次の1時間で自己採点とワークシートの作成を行い、そのまま生徒に結果を持ち帰らせて VRT の実施は終了ということも多いようである。このような実施方法の場合、生徒自身がプロフィールを作成することで自分の職業興味や自信に関するだいたいの特徴を知ることができる。しかし、教員が VRT の結果に基づいて自分のクラス全体の特徴を理解したり、あるいはクラス全体の中でその生徒の個性がどのような特徴を示すのかを理解するためには、データを集めて教師自身が結果を検討して見る必要がある。

VRT は、標準化という心理検査の開発の基本的な手続きに基づいて開発された検査であり、

背景には多くの中学生、高校生のデータをもっている。そこで、クラスあるいは学年全体の VRT の結果を集めて分析することによって、その学年やクラスの特徴がわかったり、気がついていなかった意外な発見をすることもある。また、得られた特徴を生徒に説明することによって、自分と同年代の他の生徒と比べたときの自分の特徴ということを理解させることにも役立つだろう。生徒一人一人が自らの個性を知ることは VRT の本来の目的でもあり、とても重要な点である。しかし、貴重な時間と手間をかけて集めたデータであるからには、もっといろいろな形で分析し、役立てたいものである。

そこで、本章では、東京都立 F 高等学校のキャリア教育プログラムの中で実施された VRT のデータを使って、データを全体として分析することによって、VRT から引き出すことができる様々な結果を提示したい。VRT は、職業興味、基礎的志向性、職務遂行の自信度という職業発達を総合的にみるための 3 つの検査で構成されている。加えて、各尺度には、それぞれ下位の尺度もあるので、そういった尺度の組み合わせによって多くの情報を引き出すことができる。その他、VRT の実施にあわせて、興味をもっている仕事を書かせたり、好きな学校の教科などについての簡単なアンケートなどを実施すれば、VRT の結果を解釈する上での資料としても役立つであろう。VRT から得られたデータを実際に分析してみると、手引きを一読しただけではよく理解できない、尺度間の特徴、尺度の信頼性、男女間の興味の違い、学年による職業意識の発達などをはっきりと捉えることができる。この点も検査の解釈のスキルを向上させるために役立つと思われる。

なお、本章では、分析に際し、適宜、統計的な手法による検証も行ったが、学校での実施で学年やクラスの傾向をみるための資料として活用する目的であれば、単純集計だけでも十分有効である。ただ、データを全体として分析する場合には、ある程度のサンプル数が必要となる。

2. データの収集と実施方法

(1) 実施についての手続き

本章で扱うデータは、東京都立 F 高等学校(普通科)のキャリア教育プログラムの一環として収集された。F 高等学校は、平成 19 年度にキャリア教育推進校に指定され、キャリア教育に関するモデルカリキュラムを実施している。そのカリキュラムの日程の一部で、VRT と「進路意識等に関するアンケート調査」を担当の教員に実施してもらった。

カリキュラムは、「導入 (ガイダンス)」、「展開 1 (6 名の講師による私のキャリア)」、「展開 2 (VRT の説明・実施・採点)」、「展開 3 (VRT の結果のワークシートでの整理)」、「展開 4 (VRT の結果の見方についての解説)」、「まとめ」という流れで組まれていた。VRT は「展開 2」で実施したが、その前に進路意識等に関するアンケートに回答してもらい、その後、VRT の実施という順序で行った。

(2) 対象者 東京都立 F 高等学校 1 年生 174 名 (男子 81 名、女子 93 名) ; 2 年生 140

名（男子 66 名、女子 73 名、無記入 1 名）；計 314 名。なお、VRT とアンケート調査は、基本的にはどちらも受検するように指示したが、どちらか一方しか受けなかった生徒もいた。その内訳は図表 3-1 の通りである。

図表3-1 VRTとアンケート調査の受検者内訳(人)

	1 年			2 年			
	男	女	計	男	女	性別無記入	計
両方実施	60	72	132	52	67		119
VRT のみ	18	16	34	12	5	1	18
アンケートのみ	3	5	8	2	1		3

(3) 実施した検査とアンケートの内容

①職業レディネス・テスト (VRT) 第3版

VRT は、中学生、高校生の職業発達について調べるために開発された尺度である（労働政策研究・研修機構,2006）。A 検査（54 項目で職業興味を測定）、B 検査（64 項目で基礎的志向性）、C 検査（54 項目で職務遂行の自信度）で構成されている。A 検査と C 検査は具体的な職務内容に対して回答を行うことから職業志向性を測定する尺度、他方、B 検査は、日常生活における行動や意識に関する評価を行わせるため、基礎的志向性を測定する尺度として位置づけられている。

A 検査と C 検査はアメリカの研究者 Holland の理論に基づく職業興味 の 6 領域（現実的領域：R 領域、研究的領域：I 領域、芸術的領域：A 領域、社会的領域：S 領域、企業的領域：E 領域、慣習的領域：C 領域）で結果を整理する。B 検査は対情報志向(D 志向:Data)、対人志向(P 志向:People)、対物志向(T 志向:Thing)の 3 つで整理する。各領域および志向性の内容を図表 3-2 に示す。

図表3-2 職業レディネス・テストの尺度とその内容

A 検査、C 検査：職業興味 (Holland の職業興味 の 6 領域)	
現実的興味領域(Realistic)	機械や物を対象とする具体的で実際的な仕事や活動を好む
研究的興味領域(Investigative)	研究や調査などのような研究的、探索的な仕事や活動を好む
芸術的興味領域(Artistic)	音楽、美術、文芸など芸術的領域での仕事や活動を好む
社会的興味領域(Social)	人に接したり、奉仕したりする仕事や活動を好む
企業的興味領域(Enterprising)	企画や組織運営、経営などのような仕事や活動を好む
慣習的興味領域(Conventional)	定まった方式や規則に従って行動するような仕事や活動を好む
B 検査：基礎的志向性	
対情報志向(Data)	知識、情報、概念、データなどを取り扱うのを好む
対人志向(People)	人と直接関わっていくような活動を好む
対物志向 (Thing)	機械や道具など、物を取り扱うことや戸外での活動を好む

②進路意識等に関するアンケート調査

「進路意識等に関するアンケート」としてA4サイズ1枚の用紙に、以下のような設問を用意した。

問1：将来してみたい仕事、なってみたい職業2つと、その理由を記述（自由記述）。

問2：学校で学習している教科10個と得意の判定（得意、普通、不得意）で評価。

問3：進路課題自信尺度（12項目）（坂柳・清水,1990）

問4：将来の進路に関する項目（「希望する進路が決まっている」、「だいたい決まっている」、「まだあまり決まっていない」、「全く決まっていない」まで4段階で評価）

問5：将来の仕事に関する項目（「よく考えている」、「だいたい考えている」、「あまり考えていない」、「全く考えていない」）まで4段階で評価）

3. VRTの採点方法と結果の整理

（1）採点方法

VRTでは、A検査とC検査の項目は同一で、職業についての具体的な職務内容の記述が6領域について各9項目、全54問ある。それぞれの職務内容の記述に関して、A検査では「やりたい（○）」、「どちらともいえない（__）」、「やりたくない（×）」の3段階で回答し、C検査では、その職務内容の仕事を将来やるとしたら自信があるかどうかを「自信がある（○）」、「どちらともいえない（__）」、「自信がない（×）」の3段階で回答する。VRTを実施した際には、回答用紙の右横に整理欄が用意されており、興味の6領域別に「○」の数、「__」の数、「×」の数を数え、「○」の数を2倍した値に、「__」の数を加えた値を「合計点」（粗点）の欄に記入する。これは「○」を2点、「__」を1点、「×」を0点として領域毎に合計点を出す方法と同じである。本研究の分析においても、A検査、C検査は、肯定的な回答の順に、2、1、0点として採点した。そのため、各領域に関して18点～0点の範囲で得点が分布し、得点が高いほど、その職務に対して「やりたい」、あるいは「自信がある」という気持ちをもっていることが示される。

B検査は、日常生活の様々な記述に関して、「あてはまる（○）」、「あてはまらない（×）」で回答する。回答用紙の整理欄ではD志向、P志向、T志向毎に「○」の数を合計する。これは「あてはまる」を1点、「あてはまらない」を0点として採点する方法であり、本研究においては同様の方法で採点した。なお、D志向、P志向は各24項目で構成されているので、得点は24点から0点までの範囲をとる。T志向は16項目なので、得点は16点から0点の範囲となる。また、VRTでは基礎的志向性の整理に関しては、D志向の下位尺度として、D1、D2、D3、P志向の下位尺度としてP1、P2、P3、T志向の下位尺度としてT1、T2が用意されており、例えばD志向はD1とD2とD3の「○」の数の和として集計される。本研究では、今回の分析はD、P、Tの3つの志向性について行い、下位尺度までは取り上げなかった。

(2) 結果の整理

VRT では、A 検査、B 検査、C 検査の各下位尺度の得点（粗点）を算出した後、換算表を使って、下位尺度毎に標準得点を算出する。換算表は中学生用と高校生以上用があり、各領域に関して男女別に数値を照合するようになっている。この換算表は標準化の過程で得られた全国の中学生 10,966 名、高校生 17,104 名のデータに基づいた基準から作成されている。VRT の結果の整理の手続きとしては、標準得点を算出した後、ワークシート「結果の見方・生かし方」を使って、興味のプロフィールなどを作成したり、結果の解釈を行ったりというステップに進む。

標準得点を算出する意味は、多くの同年代のデータと比較して、個人の職業興味のレベルを把握するというために行うものである。本研究では個人別のプロフィールを扱う目的はないので、換算表の得点は使わず、各領域の粗点を用いて分析を行った。

4. VRT データの各尺度の平均値に関する分析

データ全体の傾向を見るために、まず、A 検査、B 検査、C 検査の各尺度の下位領域毎に平均値と標準偏差を算出した。なお、今回のデータには 2 学年が含まれ、それぞれ男女がほぼ同数含まれているので、全体の他、学年と男女別に集計を行なった（図表 3-3）。VRT の尺度構成のねらいの一つである、職業意識の準備度の把握という点からみると、学年による回答傾向の違いを確認することは大切である。また、職業興味の領域によっては、男女で平均値が大きく異なることが標準化調査を含めた従来の研究で確認されていることから、男女別でデータを分析してみることも必要である。

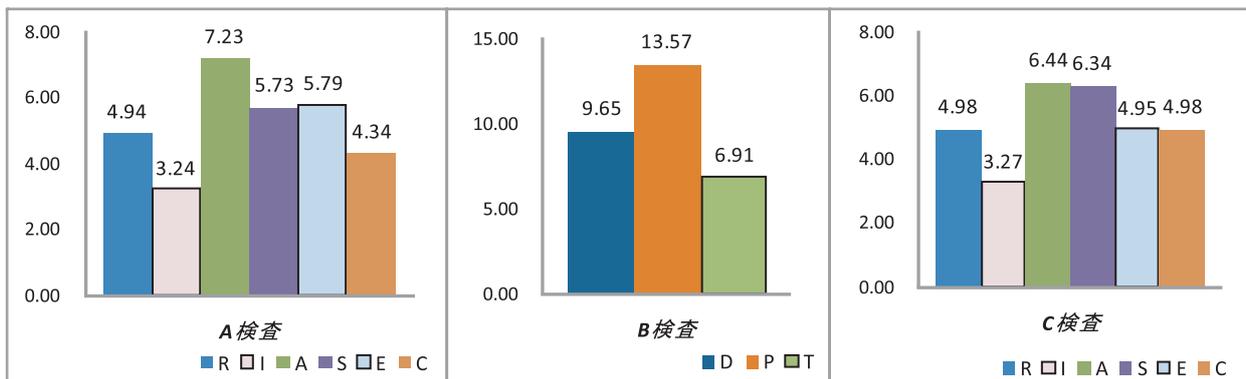
(1) 学年、男女を込みにしたデータ全体に関する分析

最初に、学年、男女を込みにした全体としての平均値に注目して結果を検討する。図表 3-3 の数値に基づき、今回のデータ全体の各尺度の平均値を作成した結果が図表 3-4 である。また、VRT 改訂の際に実施した標準化調査の高校生データ(17,104 名分)の各尺度の平均値を参考としてグラフに作成した(図表 3-5)。標準化調査のデータには高校 3 年生のデータも含まれているが、高校生一般との比較という意味で、F 高等学校の職業志向性や基礎的志向性にどのような特徴があるかを考える資料として参照してみたい。標準化データは「職業レディネス・テスト（第 3 版）手引き」（労働政策研究・研修機構,2006）に掲載されている図表の数値に基づいている。

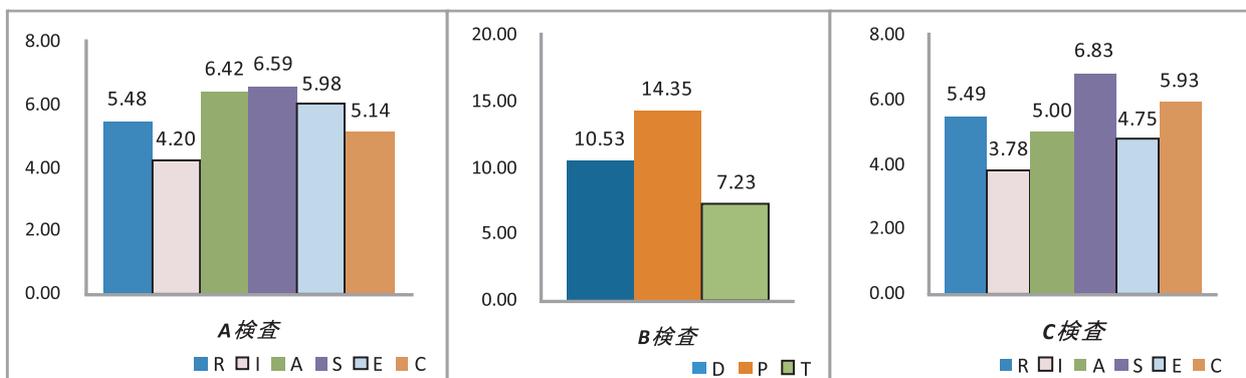
図表3-3 学年別、男女別の平均値(mean)と標準偏差(SD)

		1年		2年		男		女		合計	
		mean	SD	mean	SD	mean	SD	mean	SD	mean	SD
A検査	R	4.72	4.89	5.20	4.81	7.18	5.15	2.91	3.51	4.94	4.85
	I	3.10	3.84	3.42	4.28	4.32	4.42	2.30	3.43	3.24	4.04
	A	7.10	4.65	7.39	5.01	6.44	4.66	7.91	4.86	7.23	4.81
	S	5.38	4.36	6.16	4.43	4.72	4.01	6.66	4.56	5.73	4.41
	E	5.75	4.66	5.83	4.40	6.28	4.55	5.33	4.51	5.79	4.54
C	3.60	3.72	5.24	4.86	4.26	4.19	4.44	4.49	4.34	4.34	
B検査	D	9.32	5.17	10.04	5.21	9.75	5.36	9.58	5.07	9.65	5.19
	P	13.86	5.77	13.23	5.61	12.88	5.95	14.20	5.42	13.57	5.70
	T	7.04	4.03	6.77	4.07	7.12	4.12	6.74	3.98	6.91	4.04
C検査	R	4.81	4.96	5.19	4.98	7.24	4.94	2.90	3.90	4.98	4.97
	I	3.08	4.27	3.50	4.45	4.49	4.67	2.19	3.75	3.27	4.35
	A	6.14	4.91	6.81	5.04	5.84	4.83	6.95	5.06	6.44	4.97
	S	5.87	4.84	6.91	4.63	5.49	4.30	7.11	5.04	6.34	4.76
	E	4.95	5.00	4.96	4.59	5.64	4.69	4.33	4.85	4.95	4.81
	C	4.30	4.61	5.80	5.03	5.00	4.50	4.99	5.17	4.98	4.85

図表3-4 F 高等学校データ(n=303)



図表3-5 標準化データ(n=17,104)



①各尺度の平均値からみた全体データの特徴

学年、男女をこみにした全体の平均値のうち、A 検査の職業興味をみると、一番高かったのが芸術的領域 (A) で 7.23 となった。第 2 位と第 3 位は企業的領域 (E) の 5.79、社会的領域 (S) の 5.73 で、この 2 つはそれほど差がなく、1 位の芸術的領域と比べると 1.5 点程度低い。4 位は現実的領域 (R) で 4.94、5 位が慣習的領域 (C) で 4.34 となった。この 2 つもほぼ同程度である。一番低かったのは研究的領域 (I) で 3.24 だった。

一方、標準化調査のデータをみると、職業興味の平均値は、高い順に S(6.59)、A (6.42)、E (5.98)、R (5.48)、C (5.14)、I (4.20) となっている。F 高等学校のデータは標準化調査のデータと比べると上位 3 領域と下位 3 領域の組み合わせは同じであり、各領域の順位に関しては、標準化データと一貫した傾向を示していることがわかる。ただ、平均値の高さでは、F 高等学校のデータは、標準化データよりも全体として低めである。その中で唯一の例外は、芸術的領域 (A) で、この領域に関しては、標準化調査のデータよりも平均値が高い点が特徴である。

B 検査の基礎的志向性では対人志向 (P) が 13.57 で最も高かった。第 2 位は対情報志向 (D) で 9.65、第 3 位が対物志向 (T) で 6.91 となった。A 検査の職業興味においても、対人的な興味を示す社会的領域 (S) は高めであり、対物的な職業興味を反映する現実的領域 (R) は低めである。日常生活における興味を調べる基礎的志向性においても、職業興味の結果とある程度一貫した傾向がみられるようだ。また、標準化データを参照してみると、P(14.35)、D(10.53)、T(7.23)で、F 高等学校のデータの平均値は全体としてやや低めであるが、順位としては標準化データと一致している。

C 検査は、職務遂行の自信度に関する尺度であるが、A 検査の職業興味と同じく芸術的領域 (A)、社会的領域 (S) が 6.0 以上で高くなっている。芸術的領域や社会的領域に関しては、興味も自信も高い。ただ、芸術的領域では興味に比べ自信は低い、社会的領域では興味よりも自信の方が高めとなっている。続いて、現実的領域 (R) が 4.98、慣習的領域 (C) が 4.98 で同点、企業的領域 (E) も 4.95 でこの 3 つはほぼ同程度であった。現実的領域と慣習的領域では興味も同程度のレベルだが、企業的領域は、興味の方が強く、自信はそれほど高くない。最も低いのが研究的領域 (I) の 3.27 で興味と同程度のレベルとなった。標準化データと比べると、S(6.83)、C(5.93)、R (5.49)、A(5.00)、E(4.75)、I (3.78) である。F 高等学校のデータは標準化データと領域間の順位はほぼ同じ傾向であるが、F 高等学校は芸術的領域 (A) と企業的領域 (E) の得点が高く、残りは標準化データより低くなっている。

以上が、各検査の平均値を全体として参照した結果であるが、3 つの検査の結果を照合してみると、特に A 検査の職業興味と C 検査の職務遂行の自信に関して、領域のレベルで似たような評価の結果が得られていることがわかる。そこで、3 つの検査についての回答の相互の関連性を調べてみた。

②検査間の関連の検討

VRT では、A 検査の職業興味、C 検査の職務遂行の自信度という 2 つの側面から回答を求めているが、改訂の過程で収集された過去のデータでは、興味と自信に対する評価は、ほぼ対応しており、興味をもっている領域には自信も持っていることが示されている。また、B 検査の基礎的志向性に関しても、A 検査、C 検査の下位尺度のうち特性として関連がある領域に関して、正の高い相関が見られている（職業レディネス・テスト第 3 版手引き,2006）。この傾向は、A 校のデータに関しても示唆されている。そこで、平均値に基づいて、各検査の下位尺度間で相関を求めた結果が図表 3-6 である。また、参考として、標準化データで示されている各検査の下位尺度間の相関係数を図表 3-7 に示した。なお、これは中学生、高校生込みのデータで算出された数値である。サンプル数が多いことから、相関係数の値はそれほど大きくなくても統計的な有意差が検出されるため、各尺度間で最も値が大きかった部分に網掛けをした。標準化データに関しては、A 検査の R 領域と B 検査の P 志向との組み合わせを除き、すべての組み合わせで有意差が見られたので、特に検定結果を示す記号をつけていない。

図表 3-6 F 高等学校における下位尺度間の相関係数（Pearson の相関係数）

		A検査						B検査		
		R領域	I領域	A領域	S領域	E領域	C領域	D志向	P志向	T志向
C検査	R領域	.82**	.41**	.16**	.08	.36**	.20**	.25**	.21**	.47**
	I領域	.40**	.77**	.24**	.19**	.27**	.22**	.33**	.05	.32**
	A領域	.14*	.23**	.81**	.26**	.45**	.15**	.42**	.28**	.41**
	S領域	.10†	.21**	.33**	.76**	.44**	.16**	.33**	.45**	.25**
	E領域	.27**	.25**	.41**	.31**	.78**	.21**	.44**	.38**	.24**
	C領域	.22**	.12*	.26**	.15**	.26**	.71**	.42**	.07	.17**
B検査	D志向	.18**	.27**	.41**	.20**	.42**	.33**			
	P志向	.16**	.04	.24**	.42**	.34**	.01			
	T志向	.47**	.38**	.43**	.22**	.24**	.12*			

**…p<.01; *…p<.05; †…p<.10; 無印…統計的な有意水準に達していない

図表 3-7 標準化データにおける下位尺度間の相関係数（Pearson の相関係数）

		A検査						B検査		
		R領域	I領域	A領域	S領域	E領域	C領域	D志向	P志向	T志向
C検査	R領域	.86	.44	.06	.02	.26	.14	.12	.03	.47
	I領域	.44	.84	.13	.10	.23	.25	.34	-.03	.41
	A領域	.09	.15	.82	.25	.49	.13	.33	.23	.32
	S領域	.07	.12	.29	.83	.38	.27	.24	.49	.17
	E領域	.23	.20	.45	.28	.79	.19	.37	.38	.22
	C領域	.14	.25	.17	.25	.28	.77	.41	.07	.10
B検査	D志向	.08	.31	.32	.19	.34	.34			
	P志向	.00	-.01	.20	.44	.36	.04			
	T志向	.47	.41	.32	.17	.22	.10			

A 検査の職業興味と C 検査の職務遂行の自信度に関しては、同一領域間の正の相関が.70 以上と他に比べて明確に高くなっている。つまり職業興味が高い領域は自信も高いことが示されている。これは、標準化データも同様である。

また、B 検査と A 検査の下位尺度間の関係を見ると、対情報志向 (D) に関しては、相関が.40 以上のものは企業的領域 (E)、芸術的領域 (A) となった。標準化データでは芸術的領域も高めではあるが、企業的領域 (E) と慣習的領域 (C) が高くなっている。F 高等学校では標準化データに比べ、D 志向と芸術的領域との関連が慣習的領域よりも高く現れている点が特徴である。対人志向 (P 志向) に関しては.40 以上の相関は、社会的領域 (S) のみであり、日常生活での対人的な志向性は、職業に対する興味や自信でも同様に現れることがわかる。この点は標準化データも一致している。対物志向 (T) に関しては.40 以上の相関は、現実的領域 (R) と芸術的領域 (A) であった。日常生活での物作りや身体を動かすといった作業への関心が、そのような要素を含む職業への興味や自信にも現れていることが示された。ただ、標準化データでは、芸術的領域 (A) と対物志向 (T) の関係よりは、研究的領域 (I) と対物志向 (T) との相関の方が大きくなっている。

B 検査と C 検査の下位尺度間をみると、.40 以上の相関は、対情報志向 (D) と企業的領域 (E)、芸術的領域 (A)、慣習的領域 (C)、対人志向 (P) と社会的領域 (S)、対物志向 (T) と現実的領域 (R)、芸術的領域 (A) に見られた。これは B 検査、A 検査で見られた関係とほぼ同じであるが、対情報志向 (D) で慣習的領域 (C) との関係が新たに.40 以上になっている点が異なる。一方、標準化データでは、対情報志向 (D) で慣習的領域 (C) との関連が F 高等学校よりも強く表れているが、芸術的領域 (A) との関連は F 高等学校よりも低いこと、対物志向 (T) で研究的領域 (I) との関連の方が芸術的領域 (A) との関連よりも高いことが F 高等学校の結果と異なる点である。

以上、このデータから計算した 3 つの検査間の関連性は、標準化データとほぼ類似したものであり、データの信頼性は高いといえるが、F 高等学校の特徴として、芸術的領域 (A) の平均値の高さと研究的領域 (I) の平均値の低さが示されているようだ。

(2) 学年別にみたデータの分析

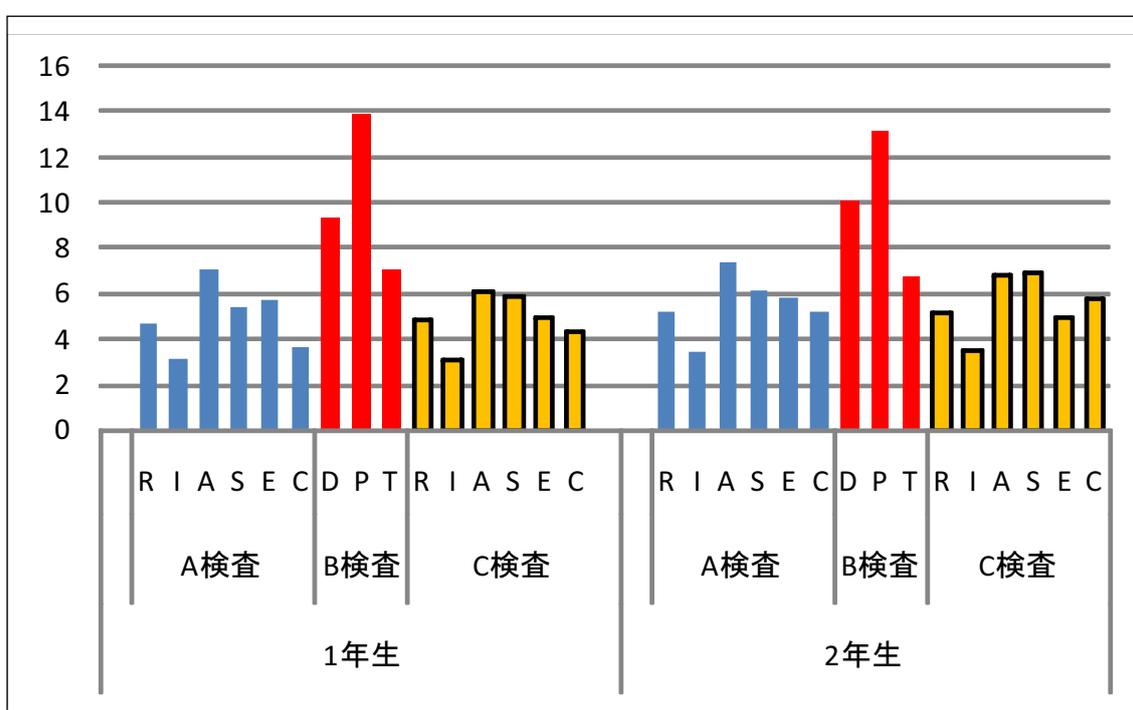
次に、男女をこみにし、学年別に算出したときの平均値の特徴に注目する。各検査の下位尺度の平均値を学年別に算出した。図表 3-3 の値に基づき、学年別に各下位尺度の平均値をグラフにしたものが図表 3-8 である。

① 学年別にみた各検査下位尺度の平均値

1 年生では A 検査で平均値が高いのは、順に、芸術的領域 (A)、企業的領域 (E)、社会的領域 (S)、現実的領域 (R)、慣習的領域 (C)、研究的領域 (I) となっている。B 検査では、対人志向 (P)、対情報志向 (D)、対物志向 (T) である。C 検査では、高い方から順に、芸術的 (A)、社会的 (S)、企業的 (E)、現実的 (R)、慣習的 (C)、研究的領域 (I) となっており、2 位と 3 位の順位が A 検査とは逆になっているだけで後は同じ順位である。

2年生の場合、A検査では、芸術的（A）、社会的（S）、企業的（E）、現実的（R）、慣習的（C）、研究的領域（I）の順である。1年生と比べて2位と3位が入れ替わり、社会的領域（S）が企業的領域（E）よりも高い。B検査では、1年生と同じく、対人（P）、対情報（D）、対物志向（T）の順である。C検査では、A検査の1位と2位が入れ替わり、社会的領域（S）が最も高く、芸術的領域（A）となっている。3位以下は慣習的領域（C）、現実的領域（R）、企業的領域（E）、研究的領域（I）の順となり、A検査より企業的領域（E）の順位が落ち、慣習的領域（C）の順位が上がっている。

図表3-8 学年別各下位尺度の平均値



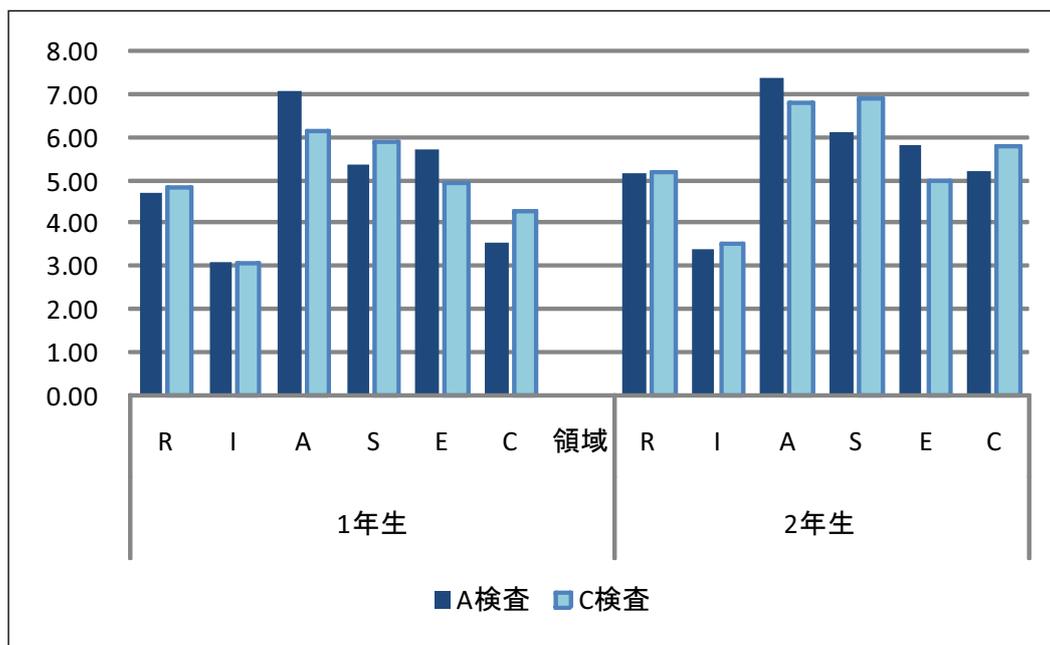
1年生も2年生もA検査、B検査の傾向はあまり変わらないが、2年生においてA検査とC検査での領域の順位の入れ替わりが見られる。これを明確にするため、1年生と2年生でA検査、C検査の領域間の順位がどのように替わるのかを図表3-9にまとめた。1年生では、領域間の入れ替わりが2位と3位のみであるが、2年生では大きく順位が入れ替わっている。

A検査は単に興味だけで判断するが、C検査はそれができるかどうかという自信で判断するため、より現実的な吟味が判断の中に含まれる。2年生で領域の順位が入れ替わっているのは、そのような現実的な吟味の過程が影響した結果である可能性も考えられる。そこで、1年生と2年生の学年毎にA検査とC検査の平均値を領域で比較した結果をグラフにまとめた（図表3-10）。

図表3-9 学年別にみたA検査、C検査の平均値による領域の順位

	A検査		C検査	
	領域	平均値	領域	平均値
1年生	A	7.10	A	6.14
	E	5.75	S	5.87
	S	5.38	E	4.95
	R	4.72	R	4.81
	C	3.60	C	4.30
	I	3.10	I	3.08
2年生	A	7.39	S	6.91
	S	6.16	A	6.81
	E	5.83	C	5.80
	C	5.24	R	5.19
	R	5.20	E	4.96
	I	3.42	I	3.50

図表3-10 学年別 A 検査と C 検査の平均値の比較



学年に関してみると、1年生も2年生も領域間で、興味の自信の傾向は一致している。つまり、現実的領域（R）、研究的領域（I）では興味と自信がほぼ同程度で、これらの領域は興味がある人は自信も同程度にあり、興味と自信が一致する傾向のある領域であるといえる。芸術的領域（A）、企業的領域（E）では興味よりも自信が低くなり、関心は高いが実際にやってみることを考えると自信をもちにくい領域であることが示されている。反対に、社会的領域（S）、慣習的領域（C）は興味よりも自信が高く、これらは関心が低くてもやればできる自信はあると評価されやすい領域であることがわかる。これは VRT の標準化調査のデータ分析において見られた傾向とも一致している（労働政策研究・研修機構,2007）。

これを明確にするため、各学年で領域ごとに A 検査の平均値から C 検査の平均値を減じた値を算出し、統計的に有意であるかどうかを平均値の差の検定（t 検定）で検証した(図表 3-11)。その結果、R 領域と I 領域以外で、統計的な有意差および有意な差の傾向が見られた。t 値がプラスの符号を示すものは、興味が自信を上回っている領域、マイナスの符号が見られるものは、自信が興味を上回っている領域である。1 年生、2 年生ではほぼ同様の傾向が見られる。

図表3-11 学年別にみた領域毎の興味と自信の差の検定

	領域	A検査	C検査	t値
1年生	R	4.72	4.81	-0.41 ns
	I	3.10	3.08	0.11 ns
	A	7.10	6.14	4.04 **
	S	5.38	5.87	-1.91 †
	E	5.75	4.95	3.15 **
	C	3.60	4.30	-2.45 *
	領域	A検査	C検査	t値
2年生	R	5.20	5.19	0.06 ns
	I	3.42	3.50	-0.35 ns
	A	7.39	6.81	2.32 *
	S	6.16	6.91	-2.8 **
	E	5.83	4.96	3.63 **
	C	5.24	5.80	-1.99 *

**…p<.01; *…p<.05; †…p<.10; ns…有意差なし

この結果を見ると A 検査と C 検査の平均値の差のプラスとマイナスの現れ方をみた限りでは、特に学年によって大きな傾向の違いは見られない。1 年生と 2 年生で符号が変わっているのは現実的領域（R）、研究的領域（I）の得点であるが、得点そのものの差は有意ではなく、1 年生も 2 年生も、この 2 つの領域については興味も自信も同程度に評価されているといえるだろう。

それでは、2 年生において C 検査の順位が替わった点はどのように説明ができるだろうか。2 年生では、興味では 1 位の芸術的領域（A）の平均値が自信度では低くなっているが、その得点差を上回って、社会的領域（S）の自信度が興味よりも高くなったことが順位の入替わりを生じさせている。また、企業的領域（E）の自信度が興味に比べて大きく下がっている一方で、慣習的領域（C）の自信度が上がっていることも、3 位以下の順位の入替わりに影響している。以上をまとめると、2 年生では、社会的領域（S）と慣習的領域（C）の自信が興味よりも大きくなっていること、芸術的領域（A）の自信度がやや低くなり、企業的領域（E）の自信度が大きく減じたことが全体の順位を替えることに影響したといえよう。

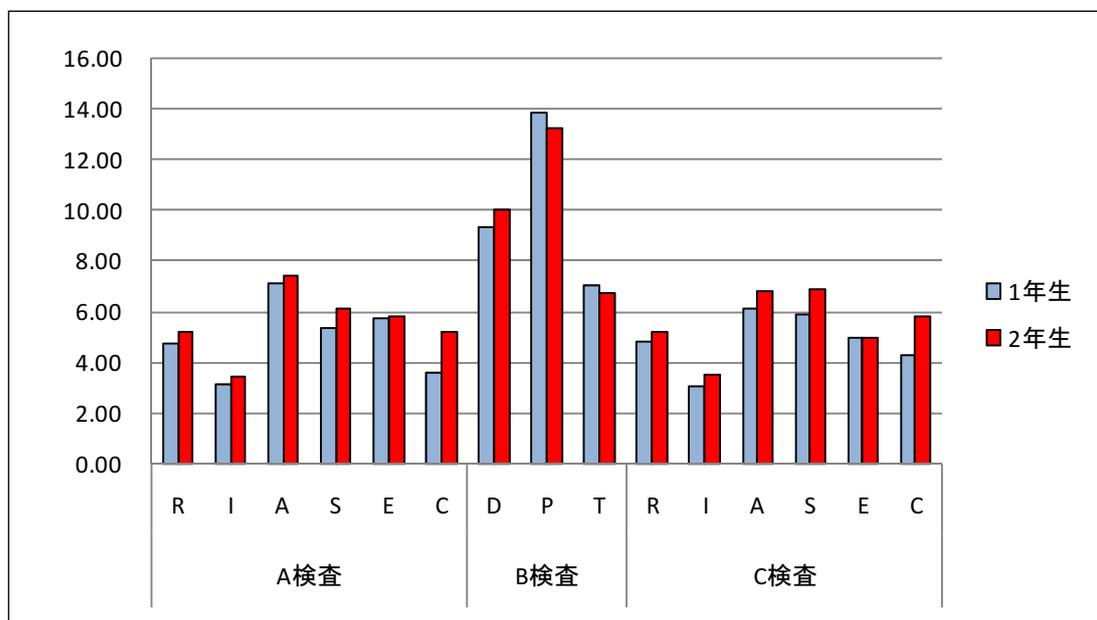
②学年間での平均値の比較

従来、VRT においては、各下位尺度の平均値と暦年齢（学年）との間に、相関関係は見いだされていない。つまり、学年が上がると、興味や自信が一律に高くなるという傾向はなく、興味や自信の平均値が高くなることを職業レディネスが発達したことを示す指標であるとは

考えない。しかし、各領域における得点が学年によってどのように違うかをみることには、学年全体の回答傾向を他の学年と比較しながら考える上で参考になるとと思われる。そこで、各検査の下位尺度毎に1年生と2年生の平均値を比較してみた(図表3-12)。

データでは、B検査の対人志向(P)と対物志向(T)を除き、1年生より2年生の平均値の方が高く、1年生より2年生の方が、いろいろな仕事の領域に関して興味を示し、その仕事をやってみることにに対する自信度が高いということが示唆された。興味や自信の強さは、いろいろな活動に対する関心や積極的な意欲を示すので、F高等学校では、1年生よりも2年生においてそのような傾向をもつ生徒が多いとみることができるかもしれない。なお、領域別にみると、一つ一つの領域に関する差はそれほど大きくないが、慣習的領域(C)において2年生の平均値が1年生よりも興味も自信も高めにてでているようであった。

図表3-12 各尺度の平均値の学年間比較



(3) 男女別にみたデータの分析

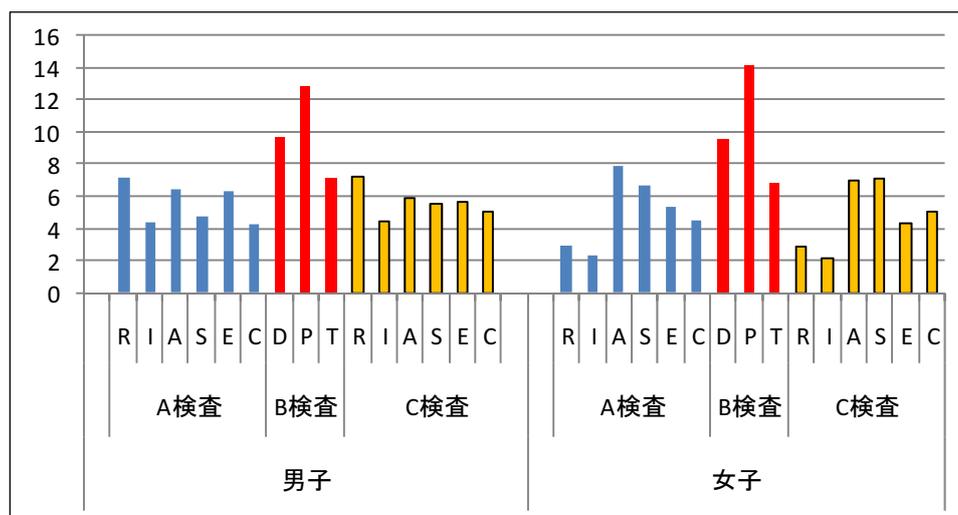
次に、学年をこみにして、検査毎に、男女別に各下位尺度の平均値をグラフにしたものが図表3-13である。

①男女別にみた各検査下位尺度の平均値

まず、職業興味であるA検査の結果を見ると、男子では、高い順に、現実的領域(R)、芸術的領域(A)、企業的領域(E)、社会的領域(S) 研究的領域(I)、慣習的領域(C)となった。B検査では、対人(P)、対情報(D)、対物志向(T)の順に高かった。C検査では、現実的領域(R)、芸術的領域(A)、企業的領域(E)、社会的領域(S)、慣習的領域(C)、研究的領域(I)となった。A検査とC検査では、研究的領域(I)と慣習的領域(C)の順位が入れ替っているが、残りは同一で、興味と自信の順位に関して特に大きな違いは見られない。

一方、女子では、A 検査における順位は、芸術的領域 (A)、社会的領域 (S)、企業的領域 (E)、慣習的領域 (C)、現実的領域 (R)、研究的領域 (I) となった。B 検査では、対人 (P)、対情報 (D)、対物志向 (T) の順に高かった。C 検査では、社会的領域 (S)、芸術的領域 (A)、慣習的領域 (C)、企業的領域 (E)、現実的領域 (R)、研究的領域 (I) の順となった。A 検査と C 検査を比べてみると、1 位と 2 位および 3 位と 4 位の入れ替わりが見られた。5 位と 6 位の順位は興味も自信も同じであった。

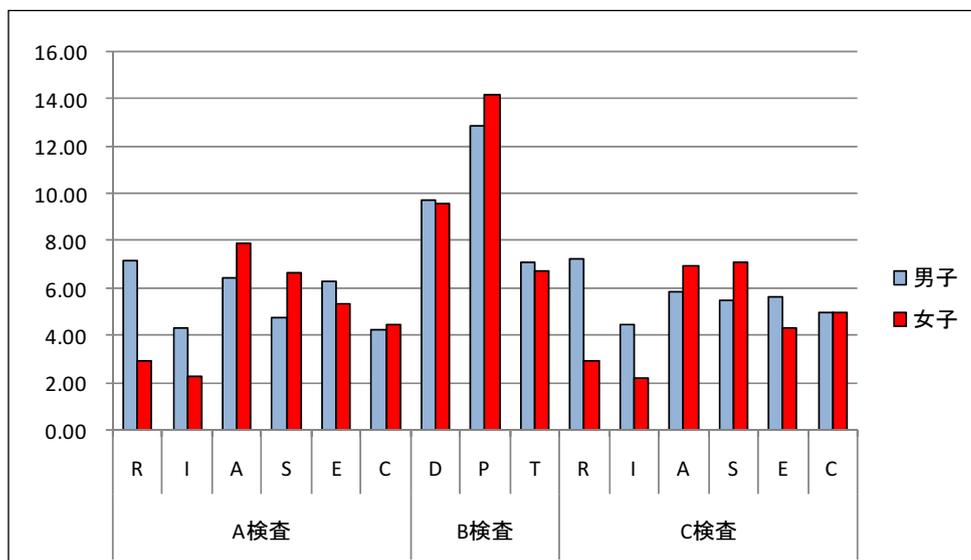
図表3-13 男女別にみた各検査、各下位尺度の平均値



②男女間での平均値の比較

B 検査では男子も女子も高い順に P 志向、D 志向、T 志向であるが、A 検査、C 検査においては、興味を持っている領域、自信をもっている領域の順位が男女で異なっている。そこで、各検査、下位尺度ごとに男女の平均値を比較したものが図表 3-14 である。

図表3-14 各尺度の平均値の男女間比較



男子の方が女子より平均値が高い領域としては、A 検査、C 検査ともに現実的領域 (R)、研究的領域 (I)、企業的領域 (E) となった。B 検査では対情報志向 (D) と対物志向 (T) で男子の方の平均値が高かった。残りの領域は女子の方が男子より平均値が高いが、特に A 検査、C 検査の社会的領域 (S) や B 検査の対人志向 (P) で差が大きい。以上の結果をまとめると男子は手工技能系の領域に関心、自信が高く、女子は対人的な領域に関心が高いことが示されている。

(4) 学年、男女による各検査、下位尺度毎の平均値の比較

学年と男女間で平均値の大きさに違いが見られた部分があったので、統計的な手続きで確かめるため、各尺度別に学年、性の 2 要因の分散分析を行った。その結果をまとめたものが図表 3-15 である。全体に、学年差に関しては、平均値では 1 年生より 2 年生が高めにでていたものの、統計的な有意差は一部の尺度を除いて見いだされなかった。一方、性差に関しては多くの尺度で有意差が見られた。

A 検査では、慣習的領域 (C) 以外で、性の主効果が有意、または有意な傾向を示した。男子は女子よりも現実的 (R)、研究的 (I)、企業的 (E) 領域で平均値が高い。また、女子は男子よりも芸術的 (A)、社会的 (S) 領域で平均値が高い。

B 検査では、対人志向 (P) で有意な男女差がみられ、女子の方が男子よりも得点が高かった。対情報志向 (D) や対物志向 (T) には差は見られなかった。D 志向や T 志向は職業興味の I 領域や R 領域とそれぞれ関連があるが、A 検査でこれらの領域に差が見られている一方で、B 検査で見られないのは、A 検査が職務への興味を回答させるので特に技術系、研究計の領域へは関心の有無が明確に分かれるのに対し、B 検査は日常生活における活動や行動傾向を聞くので回答が極端に分かれないためであろう。

C 検査では、現実的 (R)、研究的 (I)、芸術的 (A)、社会的 (S)、企業的 (E) 領域で性に関する主効果が有意、または有意な傾向を示した。現実的 (R)、研究的 (I)、企業的 (E) 領域で男子は女子よりも得点が高く、芸術的 (A)、社会的 (S) 領域では女子の方が男子よりも得点が高かった。性差に加えて、社会的領域 (S) と慣習的領域 (C) では学年差が見られ、1 年生よりも 2 年生の得点が高かった。交互作用効果が得られたのは、C 検査の企業的領域 (E) だけだった。この領域の平均値は、1 年生男子 5.13、1 年生女子 4.78、2 年生男子 6.27、2 年生女子 3.78 であった。2 年生の男子と女子の間で統計的な有意差が得られ ($t=3.25, p<.01$)、2 年生の男子の値が最も大きく、2 年生の女子の値は最も小さくなった。それ以外の組み合わせでは差が見られなかったため、交互作用効果が検出されたとはいえる。

図表3-15 VRTの各尺度に関する学年、男女2要因の分散分析の結果

		R	I	A	S	E	C
A 検査	男子	7.18	4.32	6.44	4.72	6.28	4.26
	女子	2.91	2.30	7.91	6.66	5.33	4.44
	F値	71.86**	19.77**	7.10**	15.31**	3.31†	ns
	1年	4.72	3.10	7.10	5.38	5.75	3.60
	2年	5.20	3.42	7.39	6.16	5.83	5.24
	F値	ns	ns	ns	ns	ns	11.56**

		D	P	T
B 検査	男子	9.75	12.88	7.12
	女子	9.58	14.20	6.74
	F値	ns	4.09*	ns
	1年	9.32	13.86	7.04
	2年	10.04	13.23	6.77
	F値	ns	ns	ns

		R	I	A	S	E	C
C 検査	男子	7.24	4.49	5.84	5.49	5.64	5.00
	女子	2.90	2.19	6.95	7.11	4.33	4.99
	F値	72.12**	22.22**	3.79†	3.81**	5.68*	ns
	1年	4.81	3.08	6.14	5.87	4.95	4.30
	2年	5.19	3.50	6.81	6.91	4.96	5.80
	F値	ns	ns	ns	3.81†	ns	7.68**

***… $p<.01$; *… $p<.05$; †… $p<.10$; ns…有意差なし

※統計的に有意差（または有意な傾向）が得られた平均値の高い方に網掛け

(5) VRTの平均値から得られたデータの特徴

VRTの各領域の平均値においては、学年差よりも性差が顕著に表れた。性差が多くの領域で統計的な有意差を示したのに対して、学年差は1年生より2年生の平均値は全体に高めであったものの、統計的に有意となったのは慣習的領域(C)と社会的領域(S)のみであった。

A検査からC検査に見られた領域毎の性差は、これまでにVRTを使って収集したデータと一致した傾向である(労働政策研究・研修機構, 2006)。さらに、Hollandの興味の6領域に関しては、大学生以上を対象とした興味検査であるVPI職業興味でもデータが集められているが、現実的領域(R)、研究的領域(I)、企業的領域(E)で男性が女性よりも高く、社会的領域(S)と芸術的領域(A)で女性が男性よりも平均値が高いという同様の性差が見られている(渡辺・松本・舘・松本, 1982)。本研究のVRTのデータは1年生166名、2年生136名とそれほど多くはないが、Hollandの興味の6領域に関する性差がこれまでの研究と一貫する方向で確認されており、これは尺度の信頼性の高さを示すと同時に、生徒が検査に対して真剣に回答したということの両方を裏付ける結果となっている。

学校段階での職業興味への性差は、学校を卒業した後の職業選択にも影響を及ぼす可能性は高い。平成18年度版「ものづくり白書」では、製造業における女性比率の低下を取り上げ、その背景には理工系の大学学部での女性の在籍比率の低下等、学校段階からの職業意識

の影響が関連することが示唆されている（厚生労働省,2007）。

このような問題に対する何らかの対応を考えるためには、職業興味における性差が学校段階のいつ頃からどのように見られるかという点を明らかにする必要があるが、高校 1 年生、2 年生を扱った本研究のデータでは不十分である。そこで、参考として、VRT の標準化調査のときに収集したデータを使って、中学校 1 年生から高校 3 年生までの職業興味、職務遂行の自信度、基礎的志向性の各領域に関する男女別の平均値を算出し、その差が学年を追ってどのように変化するか注目してみた（図表 3-16）。図表の数値は男子の平均値から女子の平均値を引いた値である。プラスの数字は男子の平均値が女子より高いことを示し、マイナスは女子の平均値の方が高いことを示す。これをみると例えば男女差の大きい R 領域では、中学 1 年生から高校 3 年生までほとんど変わりがなく、男子の方が女子よりも平均値が高い。また、I 領域は中学より高校で差が小さくなる。図表 3-16 には示していないが平均値を調べると、女子の平均値の変化よりも男子の平均値が徐々に低下していくことによる差の減少であった。この他にも、差が少しずつ大きくなる傾向が示されている領域、あまり変化がない領域など様々であるが、ここでは参考程度として紹介するに留め、詳しい分析については別の機会に行うこととする。

図表 3-16 標準化調査における各領域の平均値の男女差
(男子の平均値マイナス女子の平均値)

		中学校			高等学校		
		1年	2年	3年	1年	2年	3年
職業興味	R領域	5.02	5.61	5.64	5.27	4.87	5.30
	I領域	2.88	3.12	2.88	2.42	2.21	2.31
	A領域	-3.85	-3.45	-2.44	-2.09	-1.52	-0.85
	S領域	-3.66	-3.69	-3.89	-3.27	-3.13	-3.13
	E領域	0.22	0.22	0.45	0.36	0.42	0.69
	C領域	-0.20	0.02	-0.40	-0.55	-0.59	-1.11
職務遂行の自信度	R領域	5.11	5.66	5.73	5.27	4.87	5.51
	I領域	2.88	3.01	2.83	2.43	2.22	2.26
	A領域	-2.98	-2.40	-1.61	-1.08	-0.76	-0.22
	S領域	-3.23	-3.16	-3.24	-2.72	-2.33	-2.48
	E領域	0.53	0.61	0.74	0.72	0.79	0.91
	C領域	0.11	0.36	-0.20	-0.33	-0.36	-0.92
基礎的志向性	D志向	-0.84	-0.53	-0.19	0.05	-0.11	0.02
	P志向	-2.01	-2.33	-2.16	-1.98	-1.94	-1.42
	T志向	0.71	0.71	0.77	0.54	0.48	0.95

他方、学年差であるが、高校 1 年生と 2 年生を比較した本研究のデータにおいては、特に大きな学年差は見られなかった。唯一、慣習的領域（C）で、興味と自信の両方で学年差がみられ、1 年生よりも 2 年生で平均値が高くなった。前述の通り、VRT では、職業レディネ

スの発達を、学年とともに領域の得点が高くなることであるとは考えていないが、C領域に関しては、VRTの標準化調査の時に収集したデータにおいても、中学生、高校生の両方で学年とともに平均値が高くなる結果が得られている。慣習的領域は、定型的な作業を正確にきちんとこなすという特性と関連するので、学校での学習や授業への取り組みへの指導による影響が、学校での在学年数の長さに比例して表れているのではないかと思われる。

5. VRTにおける分化度の検討

(1) 職業発達の指標としての分化度の考え方

VRTでは、生徒の職業興味や基礎的志向性、職務遂行の自信度など生徒の個性を正確に測定し、理解することを一つの大きな目的としている。それと同時に「職業レディネス・テスト」の「レディネス」とは、準備(用意)ができているということを示す言葉であり、この意味では、VRTは、個々の特性を明らかにするだけではなく、個人の職業的な意識全体の発達のレベルを捉えることも目的として含んでいるといえよう。

それでは、VRTにおいては、職業意識の発達をどのように捉えることができるだろうか。VRTにおける職業意識の発達を考える上で、一つの指標としているのは、「分化度」という概念である。この考え方は、職業興味の6領域を提唱しているHollandの理論において言及されている。Hollandは、6つの興味領域の最高点と最低点の差を「分化度」とし、分化度が高いほど職業興味が明確になっているという意味で、職業意識の発達が進んでいるとみなす。ただ、Holland自身が「職業選択の理論」において「分化に関する我々の仮説を支持する研究はわずかしかない」述べているように(Holland,1985)、実証データでは、職業意識の発達の指標としての分化度を明確に示す実証データは少ないようである。これまでには、Hollandの研究において、分化度が高いほど職業選択の安定度が高いという結果が男子学生に限定して確認されている(Holland,1968)。また、意志決定が優れている者のプロフィールは分化しているという結果が得られている(Holland, Gottfredson & Nafziger,1975)。

VRTのA検査、C検査の枠組みはHollandの考え方に準拠していることから、VRTでは、職業への準備性が進んでいるほど、興味や自信の分化度は大きくなると予想する。つまり、興味や自信の高い領域と低い領域の差が大きいほど、自分の興味や遂行の可能性についての認識が明確になっていると考えるためである。そこで、本研究においても、得られたデータに関して、興味や自信の「分化度」によって職業意識の発達が捉えられるかどうかを検討してみたい。

(2) 職業興味と自信における学年、男女別の分化度

A検査とC検査のそれぞれについて、得点の一番高い領域から一番低い領域の差を求め、それを分化度とした。A検査とC検査のそれぞれについて学年、男女別に分化度の平均値(mean)と標準偏差(SD)を求めた結果を図表3-17に示す。さらに、A検査、C検査ごとに学年別(男女こみ)に平均値をグラフにしたものが図表3-18、男女別(学年こみ)のグラ

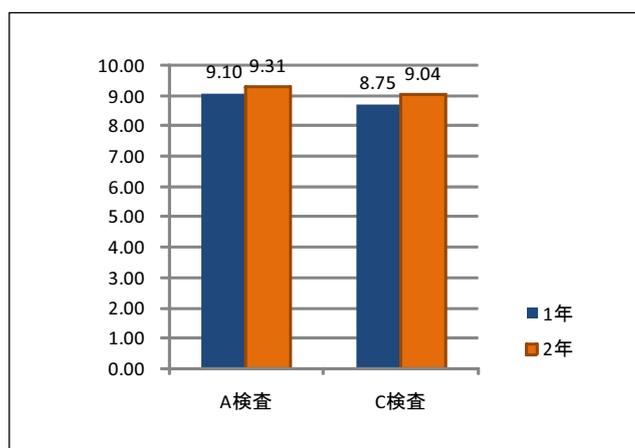
フが図表 3-19、学年男女別のグラフが図表 3-20 である。

学年間で比較すると、A 検査、C 検査いずれでも、1 年生に比べて 2 年生の平均値が高い (図表 3-18)。しかし、男女別に学年間で平均値を比較すると、男子では 1 年生より 2 年生の分化度が小さく、学年間の平均値の違いは、主に女子において 1 年生より 2 年生の得点が高くなっていることによる。他方、男女間で比較すると、A 検査、C 検査いずれでも、男子より女子の分化度が大きく (図表 3-19)、これは 1 年生でも 2 年生でも同じである (図表 3-20)。この結果からみると男子に比べて女子の方が、興味、自信ともに、より分化している傾向が示唆されている。

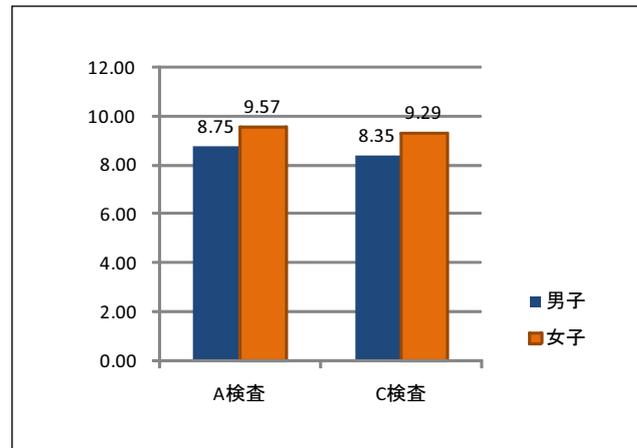
図表3-17 A 検査、C 検査における分化度の平均値(mean)と標準偏差(SD)

		男子		女子		男女計	
		mean	SD	mean	SD	mean	SD
A 検査	1 年生	8.88	(3.89)	9.30	(4.14)	9.10	(4.02)
	2 年生	8.59	(4.19)	9.90	(4.30)	9.31	(4.27)
	学年計	8.75	(4.02)	9.57	(4.21)	9.19	(4.13)
C 検査	1 年生	8.49	(4.48)	8.98	(4.42)	8.75	(4.44)
	2 年生	8.19	(4.84)	9.67	(4.36)	9.04	(4.68)
	学年計	8.35	(4.63)	9.29	(4.39)	8.88	(4.55)

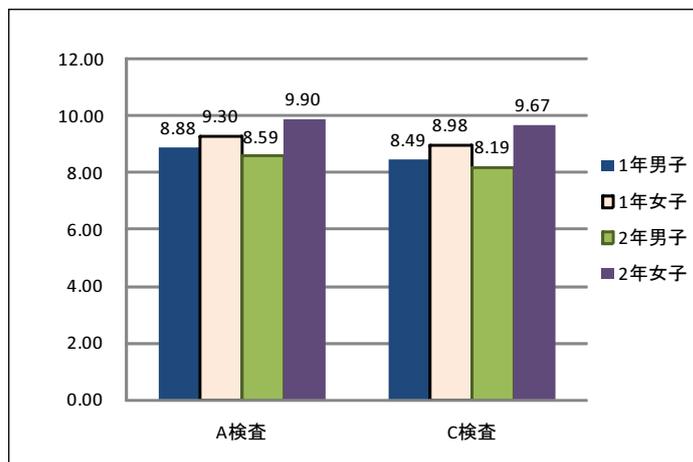
図表3-18 学年別分化度の平均値



図表3-19 男女別分化度の平均値



図表3-20 学年別・男女別の分化度の平均値



上記の傾向を統計的に検証するため、学年と性による2要因の分散分析を実施した。この結果、A検査でもC検査でも5%水準の有意差は得られなかったが、性の主効果が10%水準で有意な傾向を示した（A検査： $F=2.94, p<.10$ ；C検査： $F=3.23, p<.10$ ）。分化度に関する結果では、男子より女子の分化度が高いという傾向が見られた。つまり、男子よりも女子の方が職業興味や自信がはっきりわかれていることが示された。一方で、学年による違いは見られず、1年生よりも2年生で分化度が進むということは確認できなかった。

（3）進路意識等に関するアンケートと分化度との関連

分化度の指標では、学年の違いに関して、職業意識の発達との関連を明らかにすることはできなかった。このデータは、高校1年生と2年生であり、年齢の違いが1年であるため、学年という条件よりも個人差の条件の方が大きく影響している可能性もある。そこで、学年という条件に加えて、個人における職業意識の程度を考慮するため、「進路意識等に関するアンケート調査」への回答を使い、VRTの分化度との関連をみることにした。

分析に利用した項目は、「進路意識等に関するアンケート」の間4：将来の進路に関する項目（「希望する進路が決まっている」、「だいたい決まっている」、「まだあまり決まっていない」、「全く決まっていない」まで4段階で評価）および、間5：将来の仕事に関する項目（「よく考えている」、「だいたい考えている」、「あまり考えていない」、「全く考えていない」）まで4段階で評価）である。

まず、「将来の進路に関する項目」と「将来の仕事に関する項目」への回答傾向を知るため、それぞれの項目の選択肢を選択した者の割合を算出した。

① 将来の進路に関する項目」への回答結果

「将来の進路に関する項目」の各選択肢を選択した者の割合を全体、学年別、男女別に算出した結果を図表3-21に示す。全体としては、「希望する進路が決まっている」とする者の割合は14.11%と一番少なかった。「だいたい決まっている」は32.66%、「まだあまり決まっていない」は33.06%でこの2つはほぼ同じ割合となった。「全く決まっていない」は20.16%となった。学年別にみると、「希望する進路が決まっている」とする者は2年生の方に多かった。「だいたい決まっている」を選んだ者と合わせた時、1年生では44.12%、2年生では50%となり、決まっているという方向での回答は1年生より2年生に多い。反対に「全く決まっていない」という回答は、2年生より1年生に多かった。男女別にみると、「希望する進路が決まっている」と「だいたい決まっている」という回答の合計は男子で38.39%、女子で53.68%となった。女子の方が男子よりも将来の進路に関して「決まっている」という方向での回答が多いことがわかる。そこで、各学年において、男女別の内訳で、選択率をグラフにしたものが図表3-22である。

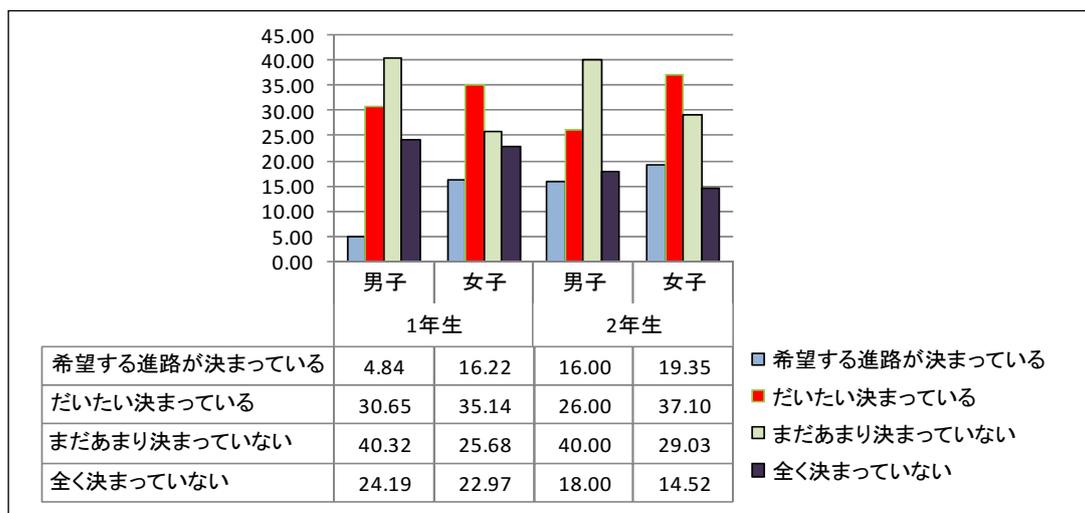
図表3-21 将来の進路に関する項目への学年別、男女別の回答者の人数と割合

	1年生		2年生		男子		女子		全体	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
希望する進路が決まっている	15	11.03	20	17.86	11	9.82	24	17.65	35	14.11
だいたい決まっている	45	33.09	36	32.14	32	28.57	49	36.03	81	32.66
まだあまり決まっていない	44	32.35	38	33.93	45	40.18	37	27.21	82	33.06
全く決まっていない	32	23.53	18	16.07	24	21.43	26	19.12	50	20.16

どちらの学年においても女子の方が男子よりも「決まっている」という方向での回答の割合が高い。ただ、男子、女子それぞれでみると、1年生より2年生の方が「決まっている」という方向での回答の割合は高くなり、「決まっていない」という方向での割合は低くなる。

「決まっている」という方向での回答の割合は、1年男子では35.49%であるが2年男子では42%、1年女子では51.36%で2年女子では56.45%となる。このことから、男子よりも女子の方が希望する進路についてよく考えている割合は高いが、同じ性別の中で比較すれば、1年生よりも2年生の方が、よく考えている割合は高いことが示されている。

図表3-22 将来の進路に関する項目への各学年、男女別の回答者の割合(%)



② 将来の仕事に関する項目」への回答結果

「将来の仕事に関する項目」の各選択肢を選択した者の割合を全体、学年別、男女別に算出した結果を図表 3-23 に示す。

図表3-23 将来の仕事に関する項目への学年別、男女別の回答者の人数と割合

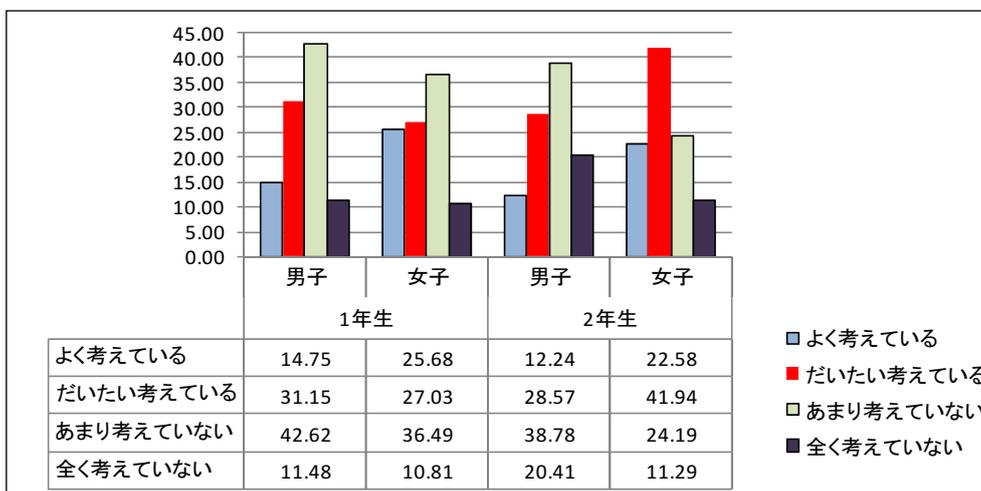
	1年生		2年生		男子		女子		全体	
	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)	人数	割合(%)
よく考えている	28	20.74	20	18.02	15	13.64	33	24.26	48	19.51
だいたい考えている	39	28.89	40	36.04	33	30	46	33.82	79	32.11
あまり考えていない	53	39.26	34	30.63	45	40.91	42	30.88	87	35.37
全く考えていない	15	11.11	17	15.32	17	15.45	15	11.03	32	13.01

全体としては、「よく考えている」と「だいたい考えている」を併せて 51.62% となり、過半数が「考えている」方向で回答している。1年生と2年生を比較すると「よく考えている」という回答は1年生が多くなっているが、「だいたい考えている」では2年生の方が多い。両方を合わせてみると、1年生は、49.63%、2年生は 54.06% となり、2年生の方が多くなっている。男女で比較すると、「よく考えている」と「だいたい考えている」を合わせた割合は、男子で 43.64%、女子で 58.08% と、男子より女子の方の割合が高い。次に、各学年、男女別にグラフにした結果を図表 3-24 に示す。

1年生でも2年生でも「よく考えている」と「だいたい考えている」を合わせた割合は男子より女子に多い。男女別に学年を比較すると、男子では、1年生の方が、2年生より「考えている」という方向での回答が多い。女子では、「よく考えている」という割合は1年生の方が多いが、「だいたい考えている」という回答は2年生の方が多い。2つをあわせると1年生は、52.71%、2年生は 64.52% となっており、2年生の方が「考えている」という方向の割合は高い。ただ、「希望する進路」に関する項目に比べて「将来の仕事」に関する項目は、学年による明確な違いが見られない。「希望する進路」に関しては、進学するか就職するか、

あるいは進学先や就職先はどうかということ、比較的近い将来のことであるため、1年生より学年の進んだ2年生において、「決まっている」という方向での回答が多く見られたように思われる。

図表3-24 将来の仕事に関する項目への各学年、男女別の回答者の割合(%)



③ 希望する進路」と「将来の仕事」への回答の平均値と標準偏差

2つの質問についての回答を選択肢の肯定的な方から順に4点～1点として採点し、各学年、男女別に平均値と標準偏差を求めた(図表3-25)。

学年、男女別の傾向は、回答頻度で検討した時と同じく、「進路」に関しては、男女とも1年生より2年生が高く、男子より、女子の方が高くなっていた。また、「仕事」に対しては、男子では、1年生の方が高く、女子では2年生の方が高くなっていた。

なお、2つの質問は、聞き方が違うので(進路は「決まっているか」、仕事は「考えているか」、同じレベルでは比較できず、仕事に対する項目の方が、肯定的に回答しやすい可能性があると思われるが、平均値をみると、2年生の男子を除いて、どのグループでも進路に対する回答よりも仕事に対する回答の方が平均値が高くなっていた。

図表3-25 各項目に対する各学年、男女別平均値(mean)と標準偏差(SD)

	1年生				2年生			
	男子		女子		男子		女子	
	mean	SD	mean	SD	mean	SD	mean	SD
進路	2.16	(0.85)	2.45	(1.02)	2.4	(0.97)	2.61	(0.96)
仕事	2.49	(0.89)	2.68	(0.98)	2.33	(0.94)	2.76	(0.94)

④VRTの分化度との関連

以上、将来の進路と仕事に関するアンケート項目への回答結果をみたが、この個人の得点とVRTで示された各領域の分化度との関連を検討する。VRTの分化度が職業意識の発達の指標として考えられるものであるとすれば、分化度が高いほど、将来の進路の決定度や将来の仕事について考えている程度が高いことが予想される。

VRT のワークシートにおいて、分化度は個人のプロフィールの形から解釈する過程で検討するため、パーセンタイル値を用いて判断する。例えば、A 検査の興味が一番高い領域のパーセンタイル値から最も低い領域のパーセンタイル値を引いた値で 51 以上を分化が高い、30～50 を中程度、50 未満を分化が低いと解釈する。本章では、粗点を用いたため、換算表で 50 パーセンタイル値が粗点にしておよそ何点差かを調べたところ 9 点程度であった。ただ、今回のデータを見る限りでは、分化が高めであるため、9 点以上の差としてもサンプルの 7 割が含まれてしまう。そこで、各検査が一番高い領域と一番低い領域の粗点の差が 10 点以上を分化度の HIGH 群、5 点以下を LOW 群とした。各学年男女別にみた HIGH 群と LOW 群の人数の内訳を図表 3-26 に示す。左が「将来の進路」に対する回答の分類、右が「将来の仕事」に対する回答の分類である。学年、男女毎に分化度の HIGH 群と LOW 群の A 検査、C 検査の「将来の進路」および「将来の仕事」に関する回答の平均値を算出し、平均値の差の検定を行った。

図表3-26 HIGH 群と LOW 群の人数の内訳

将来の進路		男子(人)	女子(人)	男女計	将来の仕事		男子(人)	女子(人)	男女計
分化度	1年生	32	46	78	分化度	1年生	33	45	78
HIGH群	2年生	30	36	66	HIGH群	2年生	26	36	62
	学年計	62	82	144		学年計	59	81	140
分化度	1年生	17	25	42	分化度	1年生	23	26	49
LOW群	2年生	15	14	29	LOW群	2年生	19	14	33
	学年計	32	39	71		学年計	42	40	82

図表3-27 分化度による「将来の進路」に関する平均値、標準偏差

将来の進路		分化度HIGH群		分化度LOW群		t値
		mean	SD	mean	SD	
A検査	1年生	2.44	(1.00)	2.16	(0.92)	1.37 ns
	2年生	2.68	(0.95)	2.26	(0.87)	1.71 †
	男子	2.31	(0.92)	2.05	(0.92)	1.08 ns
	女子	2.73	(0.98)	2.3	(0.88)	2.08 *
C検査	1年生	2.44	(0.96)	2.17	(0.92)	1.36 ns
	2年生	2.64	(0.90)	2.21	(1.02)	1.87 †
	男子	2.33	(0.91)	2.19	(1.00)	0.65 ns
	女子	2.68	(0.94)	2.19	(0.93)	2.44 *

*…P<.05;†…p<.10

分化度の HIGH 群と LOW 群における「将来の進路」に関する平均値、標準偏差および、平均値の差の検定結果を図表 3-27 に示す。

まず、A 検査では、学年、男女を問わず、分化度 HIGH 群の方が LOW 群に比べて「将来

の進路」に関する平均値が高くなっている。統計的に有意な結果が見られたのは、2年生および女子における HIGH 群と LOW 群の差である（2年生：t 値=1.71, p<.10; 女子：t 値=2.08, p<.05）。2年生では、将来の進路を決めているかという項目に対して、分化度が高い方が、肯定的な回答をする傾向があり、女子においても同様であることがわかった。

C 検査においても、学年、男女を問わず、分化度 HIGH 群の平均値は LOW 群より高かった。2年生と女子において A 検査と同様の差が見られた。

次に、分化度の HIGH 群と LOW 群に関して、「将来の仕事」についての回答の平均値を各検査、学年別、男女別に求めた結果を示す(図表 3-28)。

図表3-28 「将来の仕事」による各群の分化度の平均値の差の検定

将来の仕事		分化度HIGH群		分化度LOW群		t値
		mean	SD	mean	SD	
A検査	1年生	2.68	(0.89)	2.53	(1.02)	0.74 ns
	2年生	2.67	(0.91)	2.26	(1.05)	1.61 ns
	男子	2.47	(0.89)	2.38	(1.07)	0.36 ns
	女子	2.82	(0.88)	2.47	(1.01)	1.75 †

将来の仕事		分化度HIGH群		分化度LOW群		t値
		mean	SD	mean	SD	
C検査	1年生	2.79	(0.92)	2.46	(0.98)	1.7 †
	2年生	2.77	(0.91)	2.22	(1.00)	2.37 *
	男子	2.60	(0.92)	2.35	(1.06)	1.10 ns
	女子	2.91	(0.89)	2.38	(0.94)	2.75 **

**…p<.01; *…p<.05; †…p<.10

A 検査の職業興味では、学年で見ると、1年生でも2年生でも分化度 HIGH 群の平均値が LOW 群よりも高い。ただし、どちらの学年においても有意差は見られていない。男女別にみると、男子でも女子でも HIGH 群の平均値が LOW 群よりも高いが、女子においてのみ有意な差の傾向が見られた(t=1.75, p<.10)。

C 検査の自信度では、1年生でも2年生でも HIGH 群の方が LOW 群よりも値が高くなった。1年生では 10%水準での傾向(t=1.70)、2年生では 5%水準で有意差が検出された(t=2.37)。男女別にみた場合、男女とも HIGH 群の方が LOW 群よりも平均値が高い。男子では、有意差は見られなかったが、女子では 1%水準で有意差が見られた(t=2.75)。

⑤分化度についてのまとめ

VRT の分化度に関しては、学年間の比較、男女間の比較を行った結果では、学年間の違いよりも男女間の違いが明らかであり、男子よりも女子の方が、興味も自信度もよく分化しているという結果が得られた。

ただ、同じ学年であっても、進路に対する意識のレベルが個人によって異なることを考え、職業興味と職務遂行の自信度によって分化度の HIGH 群と LOW 群に分け、進路に関するアンケートへの回答結果を使って、分化度との関連を検討した。進路に関するアンケートでは、

「将来の進路をどの程度決定しているか」と「将来の仕事をどの程度考えているか」という2つの項目を設定し、回答してもらったので、それぞれの項目に関して、別々に分析した。

この結果、分化度の **HIGH** 群の方が **LOW** 群よりも、「進路」に関しても「仕事」に関しても平均値が高くなっていた。すなわち、職業興味では、好きな領域、嫌いな領域が分かっていたり、職務遂行では自信がある領域、自信がない領域が分かれている方が、将来の進路に関する方向付けが定まっていたり、将来の仕事についてよく考えている傾向があるといえよう。これは、**Holland** のいう通り、職業興味の分化度は、職業意識の発達の指標となるということを裏付けている結果となった。

また、学年では1年生より2年生で、性では男子よりも女子において、分化度と進路意識との関連が明確に生じていることがわかった。「将来の進路に関する決定度」や「将来の仕事に関する考慮の程度」をみると、1年生よりも2年生で、男子よりも女子で、肯定的な回答の割合が高いことが示されていた。このことを考えると、進路や職業についての意識の発達が進んだ段階になるほど、分化度と意識との関連が明確に現れることが示唆されていると思われる。

6. まとめ

本章では、東京都内の高校1年生と2年生から集めた職業レディネス・テストの結果を使って、学年、男女という条件および尺度間の関係という視点からデータ全体を分析した結果をまとめた。

本調査で扱ったデータ数は、約300名程度であるが、標準化調査で得られた傾向と同じような結果がこのサンプルについても確認された。一つは、興味領域や職務遂行の自信度に関して領域によって平均値に性差があること、もう一つは、興味と自信度を比べた時、領域によっては興味の方が高い領域、自信の方が高い領域があるということである。ただ、このデータ固有の特徴も見られ、例えば、芸術的領域への関心が高い一方で、研究的領域への関心が低いことなどが示された。

さらに、**Holland** の理論に従って、職業興味と職務遂行の自信度に関する分化度を職業発達の指標として検討した。その結果、女子の方が男子よりも分化度が高いことがわかり、女子の職業意識の方が男子よりも発達している可能性があることが示唆された。学年に関しては、分化度の違いが明確ではなかったため、職業意識に関する個人差の影響があると考えた。そこで、進路意識に関するアンケートとの関連をみた結果、2年生および女子において、分化度の高い者の方が低い者よりも、将来の進路について決めていたり、将来の仕事についてよく考えていることがわかった。

以上のことから、職業意識がある程度発達している場合には、**VRT** の職業興味や職務遂行の分化度にもそれが反映されるが、職業意識の発達が十分とはいえない場合には、**VRT** の分化度を発達と関連づけて捉えることは難しいことが示唆されているといえよう。職業発達が

あまり進んでいない段階では、分化度が高くても、よくわからないまま特定の領域にこだわったり、自信をもったりという回答が反映されている可能性もあるのではないだろうか。この点についての詳細な分析は今後の課題である。

VRTには職業興味、職務遂行の自信度、基礎的志向性という複数の尺度が含まれているので、分析方法を工夫することで、いろいろな情報をデータから引き出すことができる。また、VRT以外の質問紙等で集めた変数との組み合わせでも、生徒理解やクラス理解に有効な資料を得ることができるだろう。

【引用文献】

Holland,J.L. 1968 Explorations of a theory of vocational choice:VI. A longitudinal study using a sample of typical college students. Monograph Supplement, journal of Applied psychology, 52,No.1.Part 2.

Holland 1985 Making vocational choices. 2nd.ed. Prentice-Hall Inc. (渡辺三枝子、松本純平、舘 暁夫 共訳「職業選択の理論」 1990 雇用問題研究会)

Holland, J.L. & Gottfredson,G.D., & Nafziger,D.H. 1975 Testing the validity of some theoretical signs of vocational decision-making ability. Journal of Counseling Psychology, 22, 411-22.

厚生労働省 2007 「平成 18 年度ものづくり白書」 厚生労働省職業能力開発局基盤整備室

労働政策研究・研修機構 2006 「職業レディネス・テスト（第3版）手引」 雇用問題研究会

労働政策研究・研修機構 2007 「中学生、高校生の職業レディネスの発達—職業レディネス・テスト標準化調査分析を通して—」 労働政策研究報告書, No.87

坂柳恒夫・清水和秋 1990 「中学生の進路課題自信度と性役割自己概念との関連」 No.11,p.18-27.

渡辺三枝子、松本純平、舘 暁夫、松本真作 1982 Holland の職業選択理論の日本人大学生への適用に関する研究（1）, 進路指導研究, No.3, p2-9.

第4章 テストⅡ－自己効力感の形成とその関連要因の検討

1. 目的

進路や職業を選択するときには、職業についての理解とともに、職業を選択する主体である個人の個性や特徴について十分に理解することが重要である。個性を理解する方法には様々あるが、前章では、「職業レディネス・テスト」というテスト（心理検査）の結果にもとづく生徒の個性理解について述べた。その結果、一つのテストから得られた結果であっても、いろいろな観点から分析することによって生徒の興味や個性を理解し、職業意識の発達のレベルを把握できることが示された。前章では、職業興味にもとづく個性理解が中心となったため、本章では、もう少し視点を広げ、生徒の進路意識の発達や形成、および意識の発達に影響すると考えられるいくつかの要因との関連を検討してみたい。

進路や職業についての生徒の意識を測定するための尺度にはいろいろなものがあるが、第一章で述べた通り、本報告書では、学校段階の生徒の職業意識の発達を捉えるための一つの指標として「進路に対する自己効力感（career self efficacy）」に焦点をあてている。そこで、進路に対する自己効力感を測定する尺度として「進路課題自信尺度」(坂柳・清水,1990)を取り上げ、進路課題自信尺度によって測定された自己効力感のレベルを明らかにするとともに、自己効力感の形成に影響すると考えられる変数との関連を検討する。

進路に対する自己効力感（あるいは自己効力）は、近年、進路選択行動に影響する一つの要因として活発に研究が進んでいる概念である(Betz & Hackett,1986)。自己効力の考え方は、もともとは社会的学習理論を築いた Bandura(1977)によって提唱された概念であり、何らかの結果を導くために適切な行動を自分が効果的に行えるという確信あるいは自信を、本人が認知している状態を示す。さらに、自己効力の理論では、ある課題に対する自己効力は、その課題に対する適切な取り組みを予測することができると思う。つまり、進路課題に直面した時に、その課題を適切に処理できると自信をもっている場合は、実際の場面においても適切に処理できるということを想定するのである。

このような考え方に従えば、自己効力感の高さは進路意識の発達のレベルとも密接に関連することが考えられ、学年間で自己効力感を比較したり、同一学年を対象として2時点で測定した進路成熟度との関連をみた研究が行われている（坂柳・清水,1990；浦上,1993）。

他方、従来の研究では、自己効力感における男女差も検討されている。Betz & Hackett(1981)は、大学生において女子学生と男子学生では職業に対する自己効力感に違いがあることを示している。また、Hackett & Betz(1981)は、社会的な性役割の学習等の影響が女性のキャリア発達や自己効力の形成に及ぼす影響をまとめている。前述の坂柳・清水(1990)では、中学生を対象とした進路自己効力を性差や性役割観との関連から検討している。そして、自己効力の得点は男子が女子よりも高く、性役割観尺度との関連で見ると、性役割のステレオタイプに縛られない両性具有型が他のタイプに優越して自己効力の得点が高いことを見いだしている。以上

のことを踏まえると、自己効力の分析に関しては、独立変数として学年差だけでなく性差についても考慮に入れて分析を行う必要があるといえよう。

なお、この他、本研究では、進路意識の発達を捉えるための手がかりとして、「進路課題自信尺度」と将来の「進路への決定度」や「仕事の考慮度」についての回答、学校で学習する教科への自信度、職業レディネス・テストで測定される職業興味、基礎的志向性、職務遂行の自信度との関連についても調べる。

青年期における有能感の形成に関連する研究では、中学生段階以降の有能感を考えるとき、学業を中心とした校内生活意識と課外活動の意識の影響を考えることが重要であると指摘されている（松井・村田,1997）。進路に対する自己効力を自分自身の能力への自信の強さの表れでもあると考えるならば、自己効力のレベルを学校での学習活動への自信や学校生活面での態度、志向性と関連づけられる可能性も考えられる。そこで、教科への自信度や職業レディネス・テストで測定される諸変数との関連についても検討することとした。

なお、本章で扱われた変数は、前章と同じく、東京都内の高等学校で実施されたキャリア教育プログラムの授業の中で実施された調査票への回答にもとづいている。本研究では、高校1年生、2年生男女の自己効力感のレベルや、自己効力の形成に影響すると思われる様々な変数（学校で習っている教科への自信、職業への興味や自信の程度等）との関連を検討し、進路課題への自己効力にはどんな要因が関連あるいは影響しているのかということを考えてみたい。

2. 測定の方法

（1）実施についての手続き

本章で扱うデータは、東京都立 F 高等学校(普通科)のキャリア教育プログラムの一環として収集された。F 高等学校は、平成 19 年度にキャリア教育推進校に指定され、キャリア教育に関するモデルカリキュラムを実施している。そのカリキュラムの日程の一部で、「進路意識等に関するアンケート調査」および中学生、高校生向けの職業発達を調べるための検査である「職業レディネス・テスト（以下：VRT）」を担任の教員に実施してもらった。

カリキュラムは、「導入（ガイダンス）」、「展開 1（6名の講師による私のキャリア）」、「展開 2（VRT の説明・実施・採点）」、「展開 3（VRT の結果のワークシートでの整理）」、「展開 4（VRT の結果の見方についての解説）」、「まとめ」という流れで組まれていた。「進路課題自信尺度」は、「展開 2」で VRT を実施する前に行った、「進路意識等に関するアンケート」の中に含めて実施した。

（2）対象者

東京都立 F 高等学校 1年生 174名（男子 81名、女子 93名）；2年生 140名（男子 66名、女子 73名、無記入 1名）；計 314名。

（3）「進路意識等に関するアンケート」および VRT の内容

①「進路意識等に関するアンケート」に含まれる項目

「進路意識等に関するアンケート」として A4 サイズ 1 枚の用紙に、以下のような設問を用意した。

問 1：将来してみたい仕事、なってみたい職業 2 つと、その理由を記述（自由記述）。

問 2：学校で学習している 10 教科についての自信の判定（「得意、普通、不得意」の 3 段階で評価）。

問 3：進路課題自信尺度（12 項目）（坂柳・清水,1990）

問 4：将来の進路に関する項目（「希望する進路が決まっている」、「だいたい決まっている」、「まだあまり決まっていない」、「全く決まっていない」まで 4 段階で評価）

問 5：将来の仕事に関する項目（「よく考えている」、「だいたい考えている」、「あまり考えていない」、「全く考えていない」）まで 4 段階で評価）

②進路課題自信尺度の内容

進路課題自信尺度の具体的な項目は第 1 章にも掲載されているがここでも内容を紹介する（図表 4-1）。「以下の質問項目について、どれくらい自信がありますか」という問いを行い、「自信がある」（5 点）～「自信がない」（1 点）まで 5 段階で評価させる。

図表 4-1 進路課題自信尺度の内容(坂柳・清水,1990)

	項目内容
教育的進路課題	1. 進学先を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること
	2. 進学のための目標や計画をはっきりと立てること
	3. 自分に合う進学先を決めること
	4. 進学した後、充実した学校生活を送ること
職業的進路課題	5. 希望する職業を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること
	6. 希望する職業を実現するための目標や計画をはっきりと立てること
	7. 自分に合う職業を決めること
	8. 就職した後、充実した職業生活を送ること
人生的進路課題	9. 人生や生き方を知るために必要な情報・資料を自分で集めること
	10. 人生での目標や計画をはっきりと立てること
	11. 自分の人生や生き方を決めること
	12. 充実した幸福な人生を送ること

③「職業レディネス・テスト（VRT） 第 3 版」

VRT は、中学生、高校生の職業発達について調べるために開発された尺度である（労働政策研究・研修機構,2006）。A 検査（54 項目で職業興味を測定）、B 検査（64 項目で基礎的志向性を測定）、C 検査（54 項目で職務遂行の自信度を測定）で構成されている。A 検査と C 検査は具体的な職務内容に対して回答を行うことから職業志向性を測定する尺度、他方、B 検査は、日常生活における行動や意識に関する評価を行わせるため、基礎的志向性を測定する尺度として位置づけられている（下位尺度の内容など詳細は第 3 章参照）。

3. 結果と考察

(1) 進路課題自信尺度の学年別、男女別平均値と標準偏差

初めに、進路課題自信尺度についてのデータ全体の傾向を知るため、3つの下位尺度に関して、学年別、男女別に4項目合計点の平均値(mean)と標準偏差(SD)を求めた。結果を図表4-2～図表4-4に示す。これらについてわかりやすくするため、平均値をグラフにしたものが図表4-5である。

まずは学年間で平均値の違いをみってみる。各下位尺度の平均値を見ると、教育的進路課題、職業的進路課題、人生的進路課題のいずれに関しても、1年生の方が2年生より自信度が高い。男女差もあわせて検討してみると、1年生では3つの進路課題に関して男女差がほとんどないが、2年生では、教育的進路課題と職業的進路課題で女子の方が男子よりも値が高くなっている。そこで、進路課題毎に、学年と性による2要因の分散分析を行った。その結果、職業的進路課題と人生的進路課題において、5%水準での有意差は得られなかったが、学年間での比較で、1年生は2年生よりも平均値が高い傾向がみられた(職業的進路課題： $F=3.65, p<.10$ ；人生的進路課題： $F=3.00, p<.10$)。それ以外に関しては、学年、性、交互作用のいずれでも有意差は見られなかった。

進路課題自信尺度の結果で、職業的進路課題と人生的進路課題において、男女ともに2年生の得点が1年生より低めになった結果であるが、加齢とともに職業意識の発達が進むと仮定すれば、1年生より2年生で自信が高まることが予想される。しかし、本研究のデータではこれとは逆の結果となった。

この理由については、次の2つを考えた。第1点は、高校2年生という学年の特徴である。中学校でも高等学校でも新しい学校生活に入って1年目の1年生に比べて2年生は学校生活にも慣れ、受験や進学に向けた選択を具体的に行わなくてはならない3年生になるにはまだ1年あり、中だるみが生じやすい時期であるといわれている。その一方で、1年生よりは受験や進路の決定について意識し始め、不安をもつ者も多くなる時期でもあろう。そういったことから、1年生よりは2年生において将来の進路に対する様々な葛藤を持つ者が多くなり、全体として自信度も低くなるのではないかと思われる。第2点は個人差の影響である。職業レディネス・テストの標準化調査におけるデータをみると、職業興味の分化は、中学生の3年間の学年差に比べて、高校生の3年間の学年差は小さくなっている(労働政策研究・研修機構,2007)。高校1年生と2年生という学年の違い、いいかえれば暦年齢による発達差はあるとしても、たまたま1年生においていろいろなことに自信をもっている生徒が多いと加齢による発達差以上の違いが生じてしまう可能性もある。そこで、この点を明らかにするため、職業意識の発達を捉えた別の指標との関連を検討してみることにした。

図表4-2 教育的進路課題

	1年生		2年生		学年計	
	mean	SD	mean	SD	mean	SD
男子	11.20	(3.41)	10.59	(3.81)	10.93	(3.58)
女子	11.07	(3.84)	11.03	(4.20)	11.05	(4.00)
男女計	11.13	(3.64)	10.84	(4.03)	11.00	(3.81)

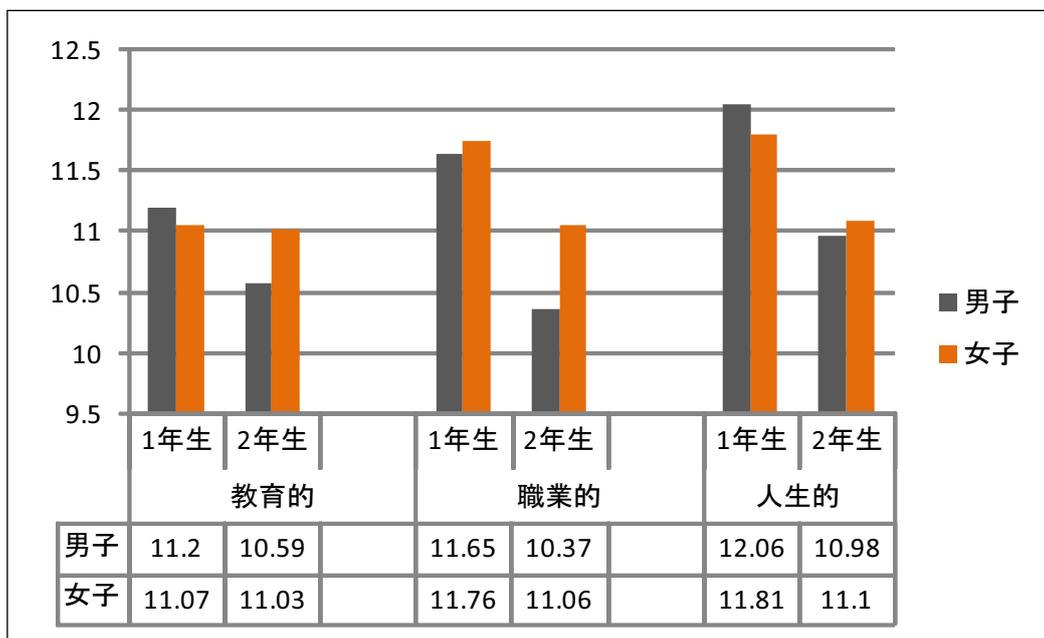
図表4-3 職業的進路課題

	1年生		2年生		学年計	
	mean	SD	mean	SD	mean	SD
男子	11.65	(3.97)	10.37	(4.15)	11.07	(4.09)
女子	11.07	(3.84)	11.06	(3.95)	11.43	(3.78)
男女計	11.71	(3.77)	10.76	(4.04)	11.27	(3.92)

図表4-4 人生的進路課題

	1年生		2年生		学年計	
	mean	SD	mean	SD	mean	SD
男子	12.06	(4.38)	10.98	(4.07)	11.58	(4.27)
女子	11.81	(3.25)	11.10	(4.28)	11.47	(3.77)
男女計	11.93	(3.81)	11.04	(4.17)	11.52	(3.99)

図表4-5 進路課題自信尺度の学年別、男女別平均値



(2) 将来の仕事や進路についてのアンケート項目との関連

①尺度全体の相関関係

「進路意識等に関するアンケート」では、問4と問5で、「将来の進路に関する希望が決まっているかどうか(進路の決定度)」、「将来の仕事についてよく考えているかどうか(仕事の考慮度)」をそれぞれ4段階評価で回答させている。この項目についての回答は、進路や仕事への意志決定のレベルについての自己評価でもある。これらの項目について肯定的な回答の順に4点～1点で得点化し、将来の進路および将来の仕事についての得点と進路課題自信尺度の各下位尺度の合計得点について全部の組み合わせで相関係数を算出した(図表4-6)。

まず、進路課題自信尺度の3つの課題間の内部相関はすべて.70以上となり、高いことがわかる。内部相関に関して値が最も高かったのは、教育的進路課題と職業的進路課題であった($r=.83$)。次が職業的進路課題と人生的進路課題であり($r=.78$)、最後が教育的進路課題と人生的進路課題であった($r=.72$)。次に、進路の決定度と仕事の考慮に関する項目への回答も、進路課題自信尺度の3つの自信の側面と有意な正の相関を示していることがわかった。すなわち、進路の希望を決定しているほど、また、将来の仕事をよく考えているほど、進路課題への自信も高いといえる。

図表4-6 進路に関する意識のアンケート項目と
進路課題自信尺度との相関係数(Pearson)

	進路の 決定	仕事の 考慮	進路課題自信尺度		
			教育的	職業的	人生的
進路の決定	1				
仕事の考慮	.62**	1			
教育的	.37**	.36**	1		
職業的	.42**	.47**	.83**	1	
人生的	.28**	.33**	.72**	.78**	1

注：**… $p<.01$ で有意

この結果は、データ全体を使った相関であるため、続いて、学年別、男女別の傾向を調べてみることにした。学年別、男女別にみた場合、問4の「進路」に関する平均値は、1年生男子2.16、2年生男子2.40、1年生女子2.45、2年生女子2.61で、1年生よりも2年生の値が高く、進路に関する希望は、男女とも2年生の方で高くなっていることがわかる。一方、問5の「仕事」についての項目では、1年生男子2.49、2年生男子2.33、1年生女子2.68、2年生女子2.76で、男女で傾向が異なり、男子では1年生の平均値が高かったが、女子では2年生の方が高かった。こういった傾向を踏まえた上で、将来の進路についての回答、将来の仕事への意志決定のレベル別に、各学年および男女別の進路課題自信尺度の平均値と標準偏差を算出した(図表4-7～図表4-10)。

②将来の進路、将来の仕事への回答別にみた進路課題自信尺度の平均値(学年別)

図表 4-7 および図表 4-8 に、学年別の進路と仕事の項目への各回答の選択者の人数、割合と、回答別に算出した進路課題自信尺度の平均値を示した。この結果をみると、将来の進路について「決まっている」と「ほぼ決まっている」という者の割合は、1 年生より 2 年生で多く、将来の仕事についても「よく考えている」、「だいたい考えている」という者の割合は 1 年生より 2 年生が多い。この点では歴年齢を反映して意識が発達していることが伺われる。次に各決定度別に進路課題自信尺度の得点を見ると、1 年生でも 2 年生でも進路についての決定度が高く、また、将来の仕事についてよく考えている者ほど、進路課題自信尺度の平均値が高くなっている。

図表4-7 将来の進路の決定度別にみた学年別
進路課題自信尺度の平均値(mean)と標準偏差(SD)

		《将来の進路について》	1 年生(n=136)				2 年生(n=112)			
			人数	%	mean	SD	人数	%	mean	SD
進 路 課 題 自 信 尺 度	教 育 的	決まっている	14	10.29	13.57	4.82	20	17.86	13.60	4.37
		だいたい決まっている	45	33.09	12.00	3.38	35	31.3	11.49	3.29
		あまり決まっていない	43	31.62	10.22	2.98	37	33.04	9.59	3.55
		全く決まっていない	32	23.53	9.94	3.45	17	15.18	8.18	3.30
	職 業 的	決まっている	15	11.03	14.13	4.96	20	17.86	13.95	4.90
		だいたい決まっている	44	32.35	12.73	3.37	36	32.14	11.67	3.02
		あまり決まっていない	41	30.15	11.12	3.12	38	33.93	9.13	3.17
		全く決まっていない	31	22.79	9.71	3.45	18	16.07	8.17	3.11
	人 生 的	決まっている	15	11.03	14.47	4.63	20	17.86	13.20	5.03
		だいたい決まっている	45	33.09	12.29	3.25	35	31.25	11.66	3.65
		あまり決まっていない	42	30.88	11.12	3.76	38	33.93	9.97	3.27
		全く決まっていない	31	22.79	11.03	3.71	17	15.18	8.88	4.31

図表4-8 将来の仕事の考慮度別にみた学年別
進路課題自信尺度の平均値(mean)と標準偏差(SD)

		《将来の仕事について》	1年(n=135)				2年(n=111)			
			人数	%	mean	SD	人数	%	mean	SD
進路課題自信尺度	教育的	よく考えている	27	20.00	12.96	4.42	20	18.02	13.00	5.01
		だいたい考えている	39	28.89	11.35	3.54	38	34.23	11.53	3.35
		あまり考えていない	52	38.52	10.52	2.25	34	30.63	9.35	3.49
		全く考えていない	15	11.11	8.53	3.89	16	14.41	9.00	3.29
	職業的	よく考えている	27	20.00	14.30	4.13	20	18.02	13.40	4.96
		だいたい考えている	38	28.15	11.89	3.24	40	36.04	11.85	3.13
		あまり考えていない	51	37.78	11.06	2.71	34	30.63	9.00	3.27
		全く考えていない	14	10.37	7.64	3.39	17	15.32	8.29	2.80
	人生的	よく考えている	28	20.74	13.89	3.77	20	18.02	12.80	5.32
		だいたい考えている	38	28.15	12.32	3.64	39	35.14	11.64	3.31
		あまり考えていない	51	37.78	11.10	3.30	33	29.73	9.85	3.73
		全く考えていない	15	11.11	9.07	3.35	17	15.32	9.59	3.94

③将来の進路、将来の仕事への回答別にみた進路課題自信尺度の平均値(男女別)

上記と同様の集計を男女別に行った結果が図表 4-9 と図表 4-10 である。この結果をみると、将来の進路について「決まっている」と「ほぼ決まっている」という者の割合は、男子より女子に多く、将来の仕事についても「よく考えている」、「だいたい考えている」という者の割合は男子より女子が多い。

次に各決定度別に進路課題自信尺度の得点をみると、女子では、図表 4-9 でも図表 4-10 でも、将来の進路や仕事について肯定的な回答をしている者ほど、どの進路課題に関しても値が高くなっていた。すなわち、将来の進路や仕事をよく考えている者ほど、進路課題自信尺度の平均値が高くなっていた。一方、男子では、図表 4-10 の仕事への考慮度に関しては、女子と同じく、肯定的な回答をしているほど、進路課題自信尺度の得点が高くなっていたが、将来の進路についての決定度に関しては、「だいたい決まっている」と回答した者において進路課題自信尺度の得点が最も高く、わずかな差で「決まっている」と回答した者がそれに続いた。「あまり決まっていない」と「全く決まっていない」という選択肢を選んだ者は明らかに得点が低かった。このように男子では将来の進路に関して「決まっている」と回答した者と「だいたい決まっている」と回答した者の違いが明確に見られなかったが、全体の傾向としては、女子と同じく、将来の進路や仕事について、前向きに考えているほど、進路課題自信尺度の平均値も高くなることが示されたといえよう。

図表4-9 将来の進路の決定度別にみた男女別
進路課題自信尺度の平均値(mean)と標準偏差(SD)

		《将来の進路について》	男子(n=112)				女子(n=136)			
			人数	%	mean	SD	人数	%	mean	SD
進路課題自信尺度	教育的	決まっている	11	10.00	11.09	4.18	23	17.29	14.78	4.20
		だいたい決まっている	31	28.18	11.94	3.31	49	36.84	11.67	3.38
		あまり決まっていない	44	40.00	10.35	3.41	36	27.07	9.42	3.01
		全く決まっていない	24	21.82	10.00	3.23	25	18.80	8.68	3.64
	職業的	決まっている	11	9.91	12.18	6.10	24	18.18	14.88	4.04
		だいたい決まっている	32	28.83	12.44	3.71	48	36.36	12.13	2.93
		あまり決まっていない	44	39.64	10.41	3.55	35	26.52	9.86	2.94
		全く決まっていない	24	21.62	9.33	3.31	25	18.94	8.86	3.51
	人生的	決まっている	11	9.91	12.18	5.76	24	18.18	14.46	4.29
		だいたい決まっている	32	28.83	12.66	4.00	48	36.36	11.58	2.95
		あまり決まっていない	45	40.54	10.80	3.91	35	26.52	10.29	3.09
		全く決まっていない	23	20.72	10.74	4.01	25	18.94	9.84	4.07

図表4-10 将来の仕事の考慮別にみた男女別
進路課題自信尺度の平均値(mean)と標準偏差(SD)

		《将来の仕事について》	男子(n=112)				女子(n=136)			
			人数	%	mean	SD	人数	%	mean	SD
進路課題自信尺度	教育的	決まっている	15	13.89	12.13	4.39	32	24.06	13.38	4.74
		だいたい決まっている	31	28.70	11.08	3.23	46	34.59	11.67	3.57
		あまり決まっていない	45	41.67	10.71	2.95	41	30.83	9.34	2.57
		全く決まっていない	17	15.74	8.94	3.19	14	10.53	8.57	4.03
	職業的	決まっている	15	13.76	13.33	5.45	32	24.24	14.19	4.00
		だいたい決まっている	33	30.28	11.88	3.40	45	34.09	11.87	3.02
		あまり決まっていない	45	41.28	10.44	3.10	40	30.30	10.00	3.11
		全く決まっていない	16	14.68	8.00	3.16	15	11.36	8.00	3.02
	人生的	決まっている	15	13.76	12.60	5.57	33	25.00	13.82	3.90
		だいたい決まっている	33	30.28	12.42	3.72	44	33.33	11.64	3.28
		あまり決まっていない	45	41.28	11.18	3.88	40	30.30	9.98	2.97
		全く決まっていない	16	14.68	9.24	3.01	15	11.36	9.47	4.32

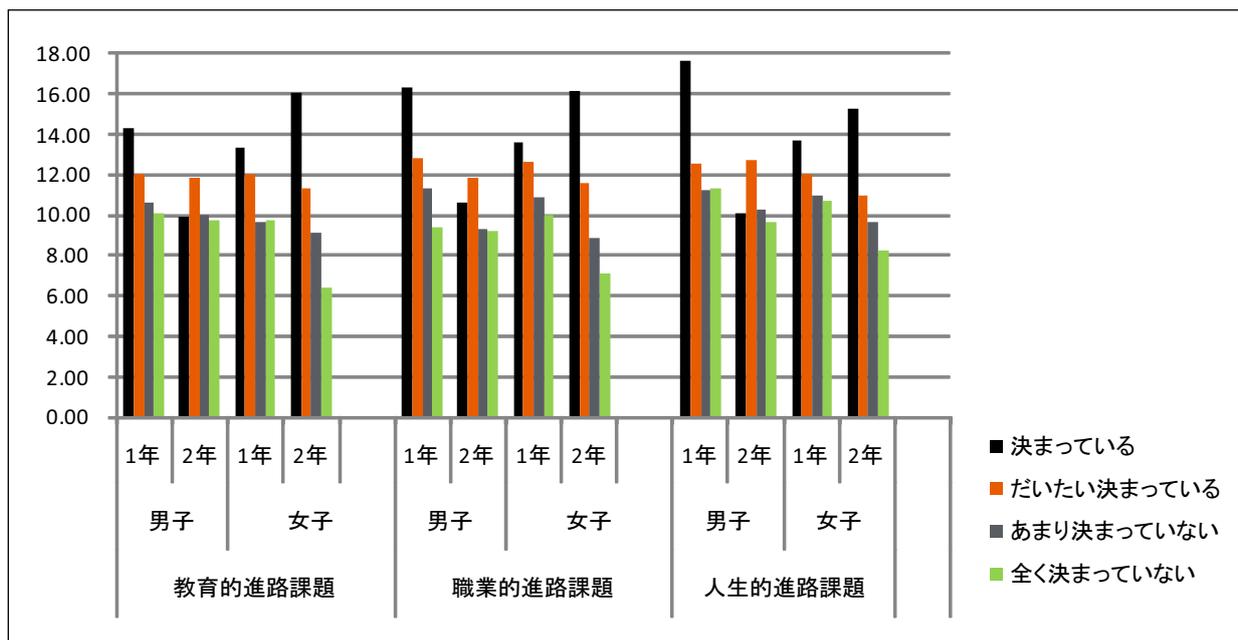
④全体の傾向のまとめ

以上、進路や仕事に対する意識は1年生より2年生、男子より女子で高いこと、さらに進路課題自信尺度との関連をみると、学年別でも男女別でも、進路や仕事をよく考えている者ほど、各進路課題についての自信も高いことがわかった。

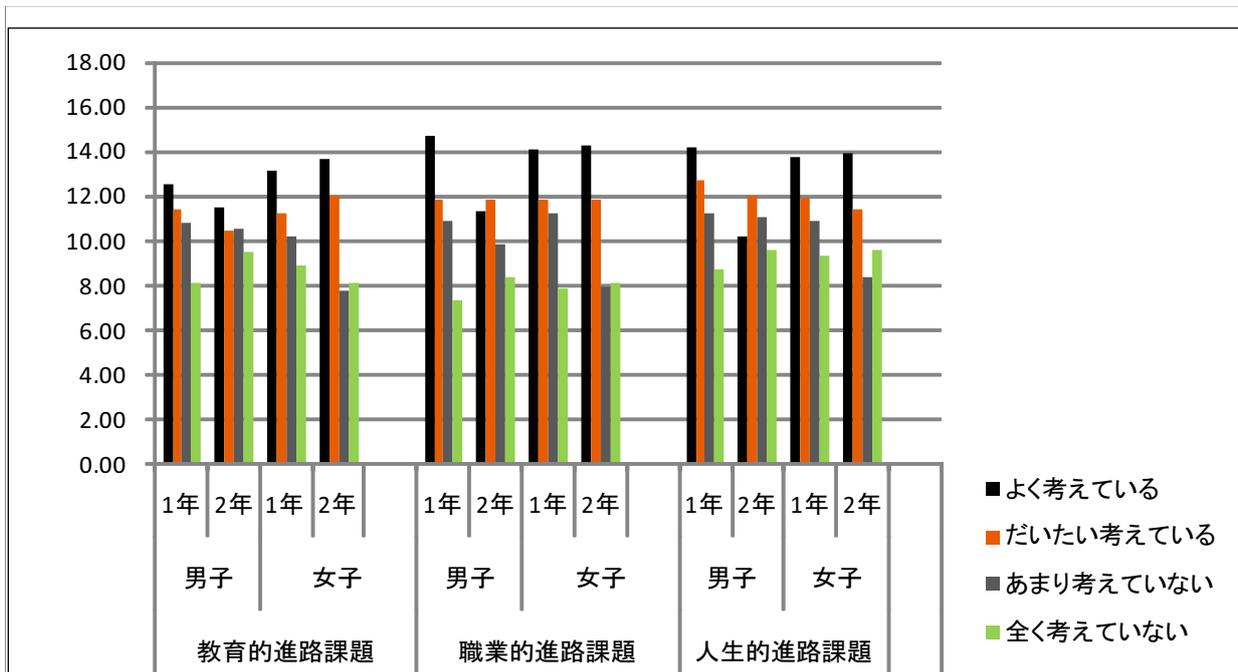
一方で、図表 4-7 や図表 4-8 で進路課題自信尺度の平均値の大きさをみてみると、例えば、将来の進路について「決まっている」と回答した者の自信尺度の平均値は2年生と1年生ではあまり変わらず、「だいたい決まっている」以下の平均値は、1年生に比べて2年生で全般に低くなっている。学年内でみた場合、進路や仕事に対する意識が高い方が自信尺度の平均値も高いが、1年生に比べて2年生では全体的に自信尺度の平均値が低い。また、図表 4-9 や図表 4-10 をみると、女子に比べて男子の進路課題自信尺度の平均値が低いことがわかる。1年生に比べて2年生の方が、進路や仕事についてはよく考えているという結果は、学年が上になるとともに進路に関する意識が発達していることを示している。それでは、図表 4-5 に見られたように、なぜ、進路課題自信尺度において2年生では1年生より自信が低くなるのだろうか。特に図表 4-5 をみると、1年生では男女差はそれほどでもないのに、2年生において男女の差が大きく、特に男子において進路課題自信尺度の得点が大きく低い点が気になるところである。そこで、男子、女子それぞれにおいて、学年別に将来の進路と仕事別に各選択肢への回答と進路課題自信尺度の平均値を算出した。将来の進路の決定度に関しては図表 4-11 に、将来の仕事についての考慮度に関しては図表 4-12 に示す。

まず、将来の進路の決定度別のグラフ(図表 4-11)を見ると、各学年、男女別の進路や仕事の意識と進路課題自信尺度との関連が明確に現れているが、特に1年生男子、2年生女子において、意識が高い者の自信尺度の得点が他と比べて格段に高くなっていることがわかる。一方で、特に2年生女子において顕著であるが、「決まっている」と回答した者と「全く決まっていない」と回答した者との得点の差が大きく、将来の進路に対する意識の違いが、自信尺度に大きく影響していることが示されている。それに対し、2年生の男子では、「決まっている」と回答した者の自信度がそれほどでもなく、「だいたい決まっている」と回答した者が自信尺度の得点が高い。しかし、「全く決まっていない」と回答した者でも、一定の自信尺度のレベルは保っており、2年生女子ほど大きく下がることはない。つまり、2年生の男子では、進路の意識に関わりなく進路課題自信尺度の得点がほぼ同程度であるのに対し、2年生の女子では、進路の意識の高い者と低い者でかなりの差が生じていることがわかる。

図表4-11 将来の進路の決定度別にみた男女別学年別進路課題自信尺度の平均値



図表4-12 将来の仕事の考慮度にみた男女別学年別進路課題自信尺度の平均値



将来の仕事の考慮度との関連をみても同様の傾向があるが、将来の進路に比べて、1年生男女、2年生女子で意識の高い者と低い者と、自信尺度の得点が大きく違うことがわかる。2年生男子では、「よく考えている」という者の自信度は他のグループに比べてそれほど高くはないが、「全く考えていない」という者の自信度は、他の群と比べて最も高く、全体に仕事の考慮度別による自信度のばらつきは最も小さくなっている。

全体の進路課題自信度の平均値を計算した図表 4-5 のグラフで 1 年生より 2 年生の自信が低くなっていたのは、2 年生男子において突出して平均値が高い層がいなかったこと、また、2 年生女子において自信度に大きなばらつきがあることが影響していた結果であると考えられる。

以上、進路や仕事についての意識と進路課題自信尺度との関連をみたが、進路課題についてうまくできるという自信は、学校生活のいろいろな課題場面についての自信とも関連が見られるように思われる。そこで次に、特に学校生活での学業面として、学習している教科についての自信度との関連を検討してみたい。

(3) 学校での教科の得意、不得意

アンケートでは、学校で勉強する 10 教科について、「得意」、「普通」、「不得意」の 3 段階で評価してもらった。全体の傾向として、学年、男女別に回答の度数を集計した結果を図表 4-13 に示す。「得意」という回答が「普通」、「不得意」に比べて 20%を超える教科を高い順に見てみる。1 年男子では、数学、保健・体育、美術、理科、社会、技術・家庭となる。1 年女子では、音楽、技術・家庭、保健・体育、美術である。2 年男子では、保健・体育、数学、音楽、美術、国語、社会、技術・家庭となる。2 年女子では、音楽、美術、情報、国語、数学である。

次に、「得意」を 3 点、「普通」を 2 点、「不得意」を 1 点として、各教科別に、学年、男女別に平均値(mean)と標準偏差(SD)を算出した。結果を図表 4-14 に示す。なお、表の一番下「10 教科総合」は、10 教科を合計し教科数の 10 で除した平均値、「5 教科総合」は「国語、社会、数学、理科、英語」を合計し教科数の 5 で除した平均値である。

10 教科総合の平均値を見ると、2 年男子が一番高い。2 年生男子において教科についての自信度が高いことが反映されているようである。これは頻度の集計で、「得意」という教科が 2 年生男子に多かったことと一貫した傾向である。2 番目に高かったのは 1 年生男子、続いて 1 年生女子、2 年生女子の順となっている。5 科目総合では、2 年生男子が一番高く、続いて 1 年生男子、2 年生女子、1 年生女子となった。学年計、男女計の値を算出したところ、1 年生の合計が 1.67、2 年生の合計が 1.74 となり平均値の差の検定で有意な傾向が見られた($t=1.71, p<.10$)。また、男子の合計は 1.82、女子の合計は 1.61 で平均値の差の検定で有意差が検出された($t=4.42, p<.01$)。1 年生より 2 年生、女子より男子で、教科への自信度は高めに回答されていることがわかる。なお、この評価は本人の得意・不得意という自己評価によるものであって、現実の学校での成績を必ずしも反映しているとは限らない。

図表4-13 学習教科に対する得意、不得意の集計

科目	1年						2年					
	男子			女子			男子			女子		
	得意	普通	不得意	得意	普通	不得意	得意	普通	不得意	得意	普通	不得意
国語	3 (4.76)	24 (38.10)	36 (57.14)	5 (6.49)	41 (53.25)	31 (40.26)	12 (22.64)	33 (62.26)	8 (15.09)	16 (23.88)	31 (46.27)	20 (29.85)
社会	13 (20.63)	31 (49.21)	19 (30.16)	2 (2.67)	41 (54.67)	32 (42.67)	11 (20.75)	29 (54.72)	13 (24.53)	6 (8.96)	26 (38.81)	35 (52.24)
数学	23 (36.51)	18 (28.57)	22 (34.92)	10 (12.99)	19 (24.68)	48 (62.34)	13 (24.53)	24 (45.28)	16 (30.19)	16 (23.53)	20 (29.41)	32 (47.06)
理科	15 (23.81)	32 (50.79)	16 (25.40)	3 (3.90)	34 (44.16)	40 (51.95)	10 (18.87)	25 (47.17)	18 (33.96)	5 (7.46)	18 (26.87)	44 (65.67)
英語	6 (9.52)	21 (33.33)	36 (57.14)	9 (11.69)	23 (29.87)	45 (58.44)	5 (9.43)	16 (30.19)	32 (60.38)	10 (14.71)	26 (38.24)	32 (47.06)
音楽	7 (13.73)	25 (49.02)	19 (37.25)	23 (32.86)	38 (54.29)	9 (12.86)	10 (24.39)	22 (53.66)	9 (21.95)	15 (26.32)	26 (45.61)	16 (28.07)
美術	13 (24.53)	23 (43.40)	17 (32.08)	15 (21.43)	37 (52.86)	18 (25.71)	10 (23.26)	18 (41.86)	15 (34.88)	16 (26.23)	17 (27.87)	28 (45.90)
保健・体育	19 (30.65)	29 (46.77)	14 (22.58)	18 (23.68)	39 (51.32)	19 (25.00)	14 (26.42)	24 (45.28)	15 (28.30)	9 (13.24)	32 (47.06)	27 (39.71)
技術・家庭	11 (21.57)	29 (56.86)	11 (21.57)	17 (24.29)	41 (58.57)	12 (17.14)	11 (20.75)	31 (58.49)	11 (20.75)	7 (10.29)	40 (58.82)	21 (30.88)
情報	9 (14.75)	41 (67.21)	11 (18.03)	13 (16.88)	46 (59.74)	18 (23.38)	8 (16.33)	28 (57.14)	13 (26.53)	15 (24.19)	23 (37.10)	24 (38.71)

※数字は人数、()内は一つの教科における各回答の割合

図表4-14 学年、男女別にみた学習教科の得手、不得手の平均値

科目	1年		2年	
	男子	女子	男子	女子
	mean (SD)	mean (SD)	mean (SD)	mean (SD)
国語	1.48 (0.59)	1.66 (0.60)	2.08 (0.62)	1.94 (0.74)
社会	1.90 (0.71)	1.60 (0.54)	1.96 (0.68)	1.57 (0.65)
数学	2.02 (0.85)	1.51 (0.72)	1.94 (0.74)	1.76 (0.81)
理科	1.98 (0.71)	1.52 (0.58)	1.85 (0.72)	1.42 (0.63)
英語	1.52 (0.67)	1.53 (0.70)	1.49 (0.67)	1.68 (0.72)
音楽	1.76 (0.68)	2.20 (0.65)	2.02 (0.69)	1.98 (0.74)
美術	1.92 (0.76)	1.95 (0.69)	1.88 (0.76)	1.80 (0.83)
保健・体育	2.08 (0.73)	1.99 (0.70)	1.98 (0.75)	1.74 (0.68)
技術・家庭	2.01 (0.66)	2.07 (0.64)	2.00 (0.65)	1.79 (0.61)
情報	1.98 (0.58)	1.94 (0.64)	1.90 (0.65)	1.85 (0.79)
10教科総合	1.85 (0.32)	1.79 (0.35)	1.91 (0.30)	1.74 (0.36)
5教科総合	1.78 (0.42)	1.57 (0.37)	1.86 (0.38)	1.66 (0.34)

続いて、教科に対する自信度が進路課題自信尺度とどう関連するのかをみるため、教科への自信と進路課題自信尺度との相関を学年、男女別にみた(図表 4-15)。教科への自信は 10 科目の総合点と国語、社会、数学、理科、英語の 5 教科の総合点の 2 つの指標を用いた。

この結果、科目への自信度と進路課題自信尺度に関して、一番明確な正の相関が見られたのは 2 年生女子であった。2 年生女子では、教科について得意と考えているほど、教育的、職業的、人生的進路課題全般にも自信を持っていることが示された。同様の傾向としては、1 年生の男子に見られた。1 年生男子では、10 教科総合では、教育的進路課題との間に 5 % の有意な正の相関が見られ、職業的課題と人生的課題に関してはそれぞれ 10% 以下で正の関連傾向が見られた。また、5 教科総合でみると、すべての相関が有意となった。1 年生女子では、教科へ

の自信度と進路課題自信尺度との相関はそれほど明確に見られなかった。10教科総合では、職業的課題と人生的課題で正の関連が見られるが、5教科総合では職業的課題と人生的課題との相関は見られず、教育的課題との間に正の関連が見られた。2年生男子では、10教科でも5教科でも2つの尺度間に相関はなく、他の群と異なり、相関係数は負を示した。2年生男子は、教科全般に関する自信の高さと将来の進路や職業や人生に関する自信とが関連せず、進路課題自信尺度での自信と教科への自信が反対の関係をもつ傾向が現れているということがわかった。

進路課題についての自己効力を測定する進路課題自信尺度は、学校生活を円滑に送る上で生徒がもっている学習活動全般への自信度とも関連する可能性があると考えたが、明確に見られたのが2年生女子と1年生男子で、2年生男子と1年生女子では特にはっきりした関係が見られなかった。女子の場合は、2年生でみるかぎり教科への取り組みと進路課題への取り組みが明確に結びついているようである。教科への自信が高い場合には、進路課題への自信も高くなる。しかし、男子の場合、1年生は教科への自信と進路課題への自信が結びついているが、2年生では、教科への自信が進路課題への自信と結びついていない。このような傾向は前節において見られた、2年生男子の進路課題自信尺度のばらつきの少なさの影響を受けているようにも思われる。つまり、2年生男子では、進路課題自信尺度について、他の群に比べてばらつきが少なく、極端に高い生徒もいないかわりに極端に低い生徒もいない。教科への自信が全般に高いこともあり、全体に自信を持っている生徒が多いことが考えられる。そこで相関としては他のグループほど明確な結果が得られなかった可能性も考えられよう。なお、今回の対象者は各学年男女別で分けるとそれぞれサンプル数が少なくなるため、本研究から示された傾向を高校生全般の傾向として一般化して考えるには、今後さらに多くのデータを集めて検証する必要がある。

進路課題自信尺度の得点と教科への自信度との関連は解釈が難しいものとなったが、続いて、個人の特性を測定することができる VRT への回答結果と進路課題自信尺度との関連を調べてみたい。

図表4-15 教科への自信と進路課題自信尺度との相関

	10科総合				5科(国、社、数、理、英)総合			
	1年生		2年生		1年生		2年生	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子
教育的	.30*	.17	-.05	.37**	.36**	.20†	-.09	.32*
職業的	.25†	.23†	-.07	.32*	.25*	.19	-.07	.28*
人生的	.27†	.24†	-.10	.38**	.31*	.06	-.03	.35**

注：***…p<.01；**…p<.05；†…p<.10

(4) 職業レディネス・テスト (VRT) の回答との関連

VRT では、職業に対する興味や自信など、いろいろな観点から職業に対する準備の程度を測定する。VRT における職業への興味は仕事に対する積極的な関心を示し、また、職務遂行への自信は、能力的な側面での自信を反映すると考えることができる。そこで、VRT の尺度への関心や自信の高さが、進路課題自信尺度における得点の高さとどのように関連するのかを調べた。

①尺度合計得点と進路課題自信尺度との相関

まず、VRT の3つの尺度である A 検査(職業興味)、B 検査 (基礎的志向性)、C 検査 (職務遂行の自信度) について、それぞれの尺度で合計の得点を算出した。そして、学年、男女をこみにした全体のデータを使って、進路課題自信尺度の3つの下位尺度との相関係数 (Pearson の r) を算出した (図表 4-16)。

当然のことながら VRT の3つの尺度間の内部相関が高く、興味、自信、基礎的志向性の相互に正の有意な相関が見られた。また、進路課題自信尺度との関連をみると、職業興味との相関は教育的進路課題で有意なもの ($p < .01$)、職業的進路課題、人生的進路課題では、関連の傾向が見られる程度であった ($p < .10$)。ただ、職務遂行の自信度と基礎的志向性に関しては、すべての相関が1%水準で有意となった。職務遂行の自信度については、自信度を回答するという点で、進路課題への自信を聞く尺度との関連が強く表れたものであろう。興味深いのは、職務遂行の自信度よりも日常生活の基礎的志向性への回答の方にやや高い数値が見られた点である。日常生活における基礎的志向性は、項目の内容から見て、普段の学校生活への積極的な取り組みを反映している尺度であるとも考えられる。学校生活のいろいろな場面で、活動的な取り組みをしている生徒ほど、進路課題自信尺度に対する値も高いことが示されているようだ。

図表4-16 VRT3 尺度の合計点と進路課題自信尺度との相関

		職業興味合計	職務遂行自信度合計	基礎的志向性合計
VRT	職業興味合計	1.00		
	職務遂行の自信度合計	.75**	1.00	
	基礎的志向性合計	.57**	.61**	1.00
進路課題自信尺度	教育的	.18**	.24**	.25**
	職業的	0.12†	.21**	.23**
	人生的	0.12†	.20**	.23**

注：**… $p < .01$; *… $p < .05$; †… $p < .10$

次に、各学年男女別に同様の相関係数を算出した（図表 4-17）。これまでの分析において、男女による差がみられ、また学年によっても男女で傾向に違いが見られたことから、ある特定のグループの傾向が全体にも反映されている可能性があると考えたためである。

この結果をみると、VRT の尺度の内部相関は、どのグループでも同様に 1 %水準で有意な正の相関を示していることがわかる。しかしながら、VRT の尺度の合計点と進路課題自信尺度との関連は、女子においてのみ有意な相関、または正の関連傾向を示し、男子に関しては意味のある相関が見られなかった。すなわち、図表 4-16 の全体データにおける VRT と進路課題自信尺度との関連は、女子における相関関係を反映したものであり、男子では、VRT への回答と進路課題自信尺度との関連が見られなかった。

図表4-17 学年男女別にみた VRT と進路課題自信尺度との相関

尺度	変数	1年生男子			1年生女子		
		職業興味合計	職務遂行自信度合計	基礎的志向性合計	職業興味合計	職務遂行自信度合計	基礎的志向性合計
VRT	職業興味合計	1			1		
	職務遂行の自信度合計	.63**	1		.83**	1	
	基礎的志向性合計	.47**	.56**	1	.64**	.73**	1
進路課題自信尺度	教育的	-.07	.05	.10	.26*	.39**	.25*
	職業的	-.10	.07	.09	.19	.37**	0.23
	人生的	-.06	.08	.18	.05	.21†	.12†

尺度	変数	2年生男子			2年生女子		
		職業興味合計	職務遂行自信度合計	基礎的志向性合計	職業興味合計	職務遂行自信度合計	基礎的志向性合計
VRT	職業興味合計	1			1		
	職務遂行の自信度合計	.75**	1		.77**	1	
	基礎的志向性合計	.54**	.56**	1	.66**	.61**	1
進路課題自信尺度	教育的	.04	-.01	.18	.43**	.41**	.48**
	職業的	-.04	-.12	.13	.44**	.46**	.52**
	人生的	.06	-.05	.15	.42**	.48**	.51**

注：**…p<.01；*…p<.05；†…p<.10

②進路課題自信尺度と VRT 各領域別得点の相関

進路課題自信尺度と VRT の得点の合計点に関して、女子においてのみ有意な相関が見られ男子では関連はみられなかったが、進路課題自信尺度の高い生徒はどんな領域への興味を持っているのか、あるいはどんな領域について自信が高いのかを調べるため、VRT の各尺度各領域別得点と進路課題自信尺度との相関を全体、各学年男女別に算出した（図表 4-18）。

図表4-18 VRT の得点と進路課題自信尺度の得点との相関係数(学年別・男女別)

		A検査						B検査			C検査					
		R	I	A	S	E	C	D	P	T	R	I	A	S	E	C
全体	教育的進路課題	0.00	0.09	0.16 *	0.16 *	0.18 **	0.01	0.26 **	0.21 **	0.04	0.07	0.14 *	0.16 *	0.21**	0.23 **	0.05
	職業的進路課題	-0.02	0.07	0.12†	0.10	0.12†	-0.05	0.23 **	0.20 **	0.04	0.08	0.12 †	0.14 *	0.16*	0.22 **	0.02
	人生的進路課題	0.02	0.10	0.10	0.07	0.12†	-0.03	0.24 **	0.19 **	0.05	0.10	0.16 *	0.13 *	0.13†	0.23 **	0.07
1年男子	教育的進路課題	-0.27*	-0.10	0.16	-0.12	0.16	-0.10	0.28*	0.05	-0.15	-0.10	0.00	0.21	-0.10	0.27*	-0.09
	職業的進路課題	-0.26*	-0.09	0.09	-0.13	0.12	-0.13	0.29*	0.00	-0.13	-0.06	0.06	0.17	-0.10	0.30*	-0.14
	人生的進路課題	-0.28*	-0.03	0.21	-0.14	0.12	-0.12	0.30*	0.11	-0.07	-0.12	0.10	0.31*	-0.11	0.27*	-0.07
1年女子	教育的進路課題	0.10	0.25*	0.12	0.18	0.26*	-0.01	0.29*	0.17	0.06	0.20	0.28*	0.19	0.35**	0.32**	0.18
	職業的進路課題	0.03	0.16	0.12	0.13	0.22†	-0.04	0.24*	0.21†	-0.01	0.20	0.23†	0.24†	0.31*	0.32**	0.15
	人生的進路課題	-0.07	0.08	0.01	0.03	0.12	-0.06	0.14	0.14	-0.05	0.08	0.12	0.08	0.21†	0.22†	0.10
2年男子	教育的進路課題	0.07	0.06	0.02	0.01	-0.01	-0.02	0.19	0.18	0.05	0.09	0.07	-0.01	-0.13	0.05	-0.02
	職業的進路課題	0.16	0.06	-0.09	-0.06	-0.17	-0.12	-0.01	0.23	0.05	0.15	-0.07	-0.15	-0.20	-0.10	-0.04
	人生的進路課題	0.25†	0.15	-0.12	0.08	-0.16	-0.08	0.07	0.18	0.08	0.15	0.02	-0.19	-0.07	-0.06	-0.04
2年女子	教育的進路課題	0.12	0.18	0.30 *	0.44**	0.29 *	0.12	0.32 *	0.44**	0.17	0.13	0.23†	0.23†	0.51**	0.26 *	0.09
	職業的進路課題	0.12	0.24†	0.33**	0.40**	0.31 *	0.13	0.45**	0.37**	0.20	0.18	0.31 *	0.27 *	0.52**	0.32 *	0.13
	人生的進路課題	0.20	0.21†	0.30*	0.34 **	0.37 **	0.21†	0.49 **	0.32*	0.20	0.29*	0.34 **	0.31*	0.45 **	0.42 **	0.29*

※ **…P<.01; *…P<.05; †…P<.10。

a. 全体の関連

まず、データ全体の相関を検討する。職業興味からみると、A検査では、芸術的領域（A領域）、社会的領域（S領域）、企業的領域（E領域）と教育的進路課題との間に有意な正の相関が見られた。A領域とE領域については、職業的進路課題や人生的進路課題に関しても有意な関連の傾向が見られる。

次に、職業興味と同じ項目で職務遂行の自信度を尋ねるC検査との関連をみた。C検査は自信の程度を聞くので、進路課題自信尺度との正の関連が高く出ているようである。A検査以上に芸術的領域（A領域）、社会的領域（S領域）、企業的領域（E領域）と進路課題自信尺度との正の関連が高く出ている。特にE領域との関連が高い。なお、A検査では有意ではなかった研究的領域（I領域）との正の相関、あるいは関連の傾向が検出された。逆に、A検査でもC検査でもあまりはっきりした相関が見られなかった領域は、現実的領域（R領域）と慣習的領域（C領域）である。R領域は人よりも機械や物に向かうような作業への興味、C領域は地道にこつこつと行っていくような作業での興味を示す。性格的に控えめだったり、慎重だったりするようなタイプである可能性もあるため、進路課題自信尺度で聞くような自分自身の有能感を表明することには消極的である可能性もあろう。

職業興味や職務遂行の自信度にみられるこの傾向は日常生活の基礎的志向性にも見られた。進路課題自信尺度との間に有意な正の相関が見られたのは、対情報志向（D志向）と対人志向（P志向）であった。対物志向（T志向）では、明確な相関は見られなかった。D志向はI領域、P志向はS領域やE領域と関連があり、T志向は現実的領域（R領域）と関連がある。職

業興味や職務遂行の自信度と同様の傾向が表れていると言えよう。

次に、各学年男女別に見たときの VRT 各尺度と進路課題自信尺度との関連を検討する。

b. 1年生男子

全体としてみられた傾向と一致していた点は、進路課題自信尺度と B 検査の対情報志向 (D 志向) および C 検査の企業的領域 (E 領域) に関して有意な正の相関が見られた点であった。さらに、1年生男子に特徴的であった点は、A 検査の現実的領域 (R 領域) との有意な負の相関である。負の相関が見られるということは、人と接するよりも機械や物を扱ったり、道具を使ってこつこつと作業するようなことを好む場合には、進路課題自信尺度は低くなることを意味する。また、有意ではなかったが、慣習的領域 (C 領域) に関しても、A 検査、C 検査ともに相関係数の値は負になっている。1年生男子の場合、人と接するよりも機械いじりを好んだり、几帳面で地道な作業を好む特性を持つ者ほど、進路課題に対して自信を表明しない傾向が現れているようだ。

c. 1年生女子

1年生女子では、A 検査で研究的領域 (I 領域) と企業的領域 (E 領域) においていくつか有意な正の相関が見られた。C 検査では研究的領域 (I 領域)、社会的領域 (S 領域)、企業的領域 (E 領域) との関連が A 検査でみられた関連よりも高かった。また、芸術的領域 (A 領域) との関連も見られた。全体データと同じく、職業興味よりは職務遂行の自信度に関して、有意な正の相関が多く見られている。B 検査に関しても、全体データと同じく対情報志向 (D 志向) との正の関連がみられたが、対人志向 (P 志向) に関しては、全体データほどみられず、職業的進路課題との間に有意な正の関連傾向がみられただけであった。1年生に関しては、男女ともに B 検査の D 志向は全体の特徴と一致しているが、P 志向は特に意味のある関連が見られていない。

d. 2年生男子

2年生男子に関しては、VRT の各領域と進路課題自信尺度との間に意味のある相関はほとんど見られなかった。唯一、A 検査の現実的領域 (R 領域) と人生的進路課題に正の関連傾向が 10%水準で見られたのみである。2年生男子に関しては、図表 4-17 の VRT の各検査の合計得点と進路課題自信尺度との相関係数においても有意な相関がなかったが、各興味領域別に関してもこれと一致する結果となった。

e. 2年生女子

2年生女子は、1年生男女、2年生男子と比べて、VRT との相関が多くみられ、また相関係数の値も大きかった。A 検査では、芸術的領域 (A 領域)、社会的領域 (S 領域)、企業的領域 (E 領域) に関して有意な正の相関が見られ、また、研究的領域 (I 領域)、慣習的領域 (C 領域) においても有意な正の関連傾向が見られた。C 検査の各領域との間では、S 領域との相関が最も高く、そのほか、E 領域、A 領域、I 領域との間にも有意な相関が見られた。また、現実的領域 (R 領域)、慣習的領域 (C 領域) に関しては、人生的進路課題に関して有意な正の相

関が見られた。

f. VRT と進路課題自信尺度との関連についてのまとめ

全体と各学年男女別に相関関係をみたが、2年生の男女間でVRTとの関連の傾向が全く違っていた点が興味深かった。2年生の男子では、VRTの結果と進路課題自信尺度との間に相関関係がほとんど見られないという結果であるのに対して、女子では、かなりの領域に関して有意な正の相関がみられ、また、相関係数の値もすべてプラスである。前節においても2年生男子において、進路課題自信尺度と他の変数との間に明確な相関が見られないという結果が得られていたが、これはVRTとの関連でも一貫していた。

他方、2年生女子では、進路課題に自信を持っている生徒は、職業興味においては、研究的領域(I)、芸術的領域(A)、社会的領域(S)、企業的領域(E)に関心が高いタイプ、日常生活の志向性に関しては、対情報志向(D志向)、対人志向(P志向)、職務遂行の自信度に関しては、慣習的領域(C)以外の多くの領域で自信が高いことが示されている。これらの領域に関する得点の高さと進路課題自信尺度との正の相関は1年生女子においても見られることから、女子における特徴といえるかもしれない。もともと、女子は全般にA、S、E領域の平均値の高い生徒が多く、基礎的志向性に関しては、T志向に比べてD志向やP志向が高いという傾向をもつ。そこで、領域との関連というよりは、どんな項目にも積極的に肯定的に答えるタイプとの関連が顕著にでている可能性も考えられる。ただ、VRTの各領域の平均値では、女子の場合、A検査、C検査ともRやI領域が低いが、進路課題自信尺度との関連では、I領域との関連も見られた。I領域は知的な活動に対する興味関心を示すので、進路課題自信尺度の得点が高い女子の場合、学業を含め、知的な活動への意欲が高い生徒であることも考えられる。学校で学習している科目との関連を検討した際、特に2年生女子で科目への自信度の高さと進路課題自信尺度との有意な正の相関が見られたことはこれと一貫する傾向である。

また、1年生男子であるが、2年生男子と同じように、女子と比べてみると明確な相関関係は少なかったものの、A検査のR領域との負の相関、基礎的志向性のD志向やC検査のE領域との正の相関など、いくつかの特徴は見られた。

それぞれのグループの結果を見ると、1年生でも2年生でも男子より女子においてVRTの尺度との相関関係が強くみられたため、全体の傾向は主に女子の特徴を反映していると考えられることができるかもしれない。ただ、基礎的志向性に関しては、特にD志向に関して教育的進路課題と人生的進路課題で、女子だけでなく男子でも正の相関が見いだされている。また、C検査については企業的領域(E領域)との関連も2年生男子以外には共通に見られる。

基礎的志向性の対情報志向は日常生活における知的好奇心の高さや、情報を収集してそれを有効に活用するという特性であり、他方、企業的領域は、自分で考えて物事を企画したり、積極的に取り組む姿勢を反映する尺度でもあるため、こういった活動への興味関心や自信が、進路課題への取り組みも促し、結果として進路課題をうまく処理できるという自信の高さにもつながっていくという流れも考えられよう。

4. まとめ

本章では、進路課題自信尺度によって測定される自己効力のレベルと、将来の進路や仕事への取り組みに関する意識、学校での学習活動に関する自信、VRT 尺度との関連について検討した。

個々の結果については、それぞれの節で述べた通りであるが、全体を通して結果をまとめてみると次のような知見が得られている。

- ① 進路課題自信尺度では、2年生より1年生で平均値が高かった。1年生では男子の平均値が女子よりやや高めであるが、2年生では、男子より女子の平均値がやや高めである。ただし、どちらの学年についても性についての統計的な有意差はない。
- ② 進路意識に関するアンケートでは、進路や仕事に対する意識は1年生より2年生、男子より女子で高いこと、さらに進路課題自信尺度との関連をみると、学年別でも男女別でも、進路や仕事をよく考えている者ほど、各進路課題についての自信も高い。なお、1年生男女、2年生女子では、進路や職業についての意識が高い者と低い者で、進路課題自信尺度の得点が大きく違うが、2年生男子ではそれほど違いがない。
- ③ 学校で学習する教科については、1年生より2年生、女子より男子で、自信度は高く回答されている。進路課題自信尺度との関連を見ると、1年生男子、2年生女子で進路課題自信尺度と科目への自信度に統計的に有意な正の相関が見られたが、1年生女子では正の関連傾向にとどまった。2年生男子では、特に関連はみられず、相関係数は負を示した。
- ④ 職業レディネス・テスト（VRT）との関連では、職業興味（A 検査）に比べ、基礎的志向性（B 検査）および職務遂行の自信度（C 検査）に関して、進路課題自信尺度との正の相関がみられた。2年生男子に関しては VRT と進路課題自信尺度との間に意味のある関連は見られなかったが、1年生男女、2年生女子では、職務遂行の自信度に関して、E 領域(企業的領域)への自信の高さが進路課題自信尺度との自信度と正の相関を示した。また、基礎的志向性では、D 志向(対情報志向)の高さが進路課題自信尺度と正の相関を示した。

上記にまとめたように、進路課題自信尺度で測定した自己効力の高さと他の変数との関連からみて、学年に関して一貫した傾向を読み取ることは難しかった。例えば、進路に対する意識の成熟ということ考えると1年生よりも2年生の方が進んでいることが予想されるが、進路課題自信尺度からみると1年生に比べて、2年生の自信度は低くなっている。その一方で、将来の進路や職業についての意識は1年生より2年生が高いという結果が得られており、一貫しない結果となっている。1年生に比べて2年生で進路課題自信尺度が低くなっているのは、学年が上になるといろいろな意味で進路や将来について考える機会が増えたために逆に自信をもてなくなるという心理的な変化の影響を受けた可能性もある。ただ、学年という変数に加えて、性差という変数を考えてみると、もう少し解釈の可能性が広がるように思われた。

進路課題自信尺度の得点そのものに関しては、各学年で性差に関する統計的な有意差は見られなかった。しかし、将来の進路や職業についての意識への回答毎に進路課題自信尺度の得点を求めると、1年生では、男子、女子で2つの変数の関連の傾向に大きな違いがなかったが、2年生では、2つの変数の関連に男女で差が見られた。2年生男子では、進路をよく考えている生徒とあまり考えていない生徒との間で進路課題自信尺度の得点の差は小さかった。他方、2年生女子では、進路をよく考えている生徒の自信度の高さと進路をあまり考えていない生徒の自信度の低さが極端になった。

男子と女子の傾向の違いは、教科への自信との関連や職業レディネス・テストとの関連でも見られた。2年生男子で、教科への自信度が進路課題への自信度とまったく関係がなかったこと、職業レディネス・テストとの関連においても相関が見られなかったことは、男子の場合、進路や仕事を選ぶことへの自信は、学習への自信や現在の職業興味等のあり方に関係がなく、独立であることを示している。それに対し、女子の場合は、学校の教科への取り組みに自信をもっている生徒、日常生活において知的活動を志向し、積極的に行動するようなタイプの生徒が将来の職業や進路選択に自信を持っている傾向が示されている。

このように、進路に対する自己効力は、男女で発達の様相が異なること、また、関連する要因も異なることが本研究の結果から示唆された。このことは、学年や年齢だけで進路意識の発達を捉えるのではなく、男女差という性の要因も含めて考えることの重要性を示しているように思われる。1年生の男女に比べて2年生の男女に関していろいろな点で傾向が大きく異なった点は、加齢とともに、性差という要因が生徒の意識や行動に影響を及ぼした結果であるとも考えられる。男子と女子で進路意識の発達の様相が異なるのであれば、学校や労働行政が彼らのキャリア形成を支援する場合、それぞれの意識の発達の違いに基づく課題や問題点を考慮して、目標を立てたり効果的な方法を考える必要があるかもしれない。

例えば、本研究の結果から関連づけるならば、男子においては1年生に比べて2年生で、自己効力や進路や仕事への選択に関する意識に関してレベルが下がったり、教科への自信度と自己効力との関連が見られなくなったりする結果が得られているが、これについては、男子における進路に関する意欲や関心の低下という可能性も考慮し、情報提供、進路指導、進路相談等の支援の方法を検討する必要があるだろう。また、女子においては、1年生に比べて2年生で、自己効力も高く進路に対して関心の高い生徒とそうでない生徒が分化するという傾向がみられたが、学年が上がるとともに自己効力や進路への意識が低くなってしまいう生徒については、進路意識を高めるための効果的な支援について検討することも必要である。

もちろん、本研究で扱ったデータは一つの高校で集められた限られたサンプルであるため、高校生一般の発達の様相を捉えているというには限界があることも事実である。ただ、今回の分析を通して、いろいろと興味深い結果が得られているので、今後は、この結果から得られた知見を一つの仮説あるいは手がかりとして、多くの高校、様々なサンプルから広くデータを集めるなど、本研究の結果について、さらに明確に検証していくことを課題としたい。

【引用文献】

- Bandura,A 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. Psychological Review, 84, 191-215.
- Betz,N.E. & Hackett,G. 1981 The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. Journal of Counseling Psychology, 28, 5, 399-410.
- Betz, N.E. & Hackett,G. 1986 Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. Journal of Social and Clinical Psychology, 4, 279-289.
- Hackett,G.& Betz,N.E. 1981 A self-efficacy approach to the career development of women. Journal of Vocational Behavior, 18, 326-339.
- 松井 仁・村田純子 1997 青年用有能感調査票の検討 教育心理学研究, 45, 2, 220-227.
- 労働政策研究・研修機構 2006 「職業レディネス・テスト（第3版）手引」 雇用問題研究会
- 労働政策研究・研修機構 2007 「中学生、高校生の職業レディネスの発達－職業レディネス・テスト標準化調査分析を通して－」 労働政策研究報告書, No.87
- 坂柳恒夫・清水和秋 1990 中学生の進路課題自信度と性役割自己概念との関連 進路指導研究, No.11,p.18-27.
- 浦上昌則 1993 進路選択に対する自己効力と進路成熟の関連 教育心理学研究, No.41, 358-364.

第5章 体験Ⅰ－中学生の職場体験学習が自己効力感に与える影響

1. 問題意識

キャリア教育施策の推進により、多くの中学校で職場体験学習が実施されるようになった。都道府県の単位でまとまって実施されている取り組みは、富山県の「社会に学ぶ『14歳の挑戦』」、兵庫県の「トライやる・ウィーク」、東京都の「わく（Work）わく（Work）Week Tokyo（中学生の職場体験）」などであり、いずれも中学生が平日の5日間学校外の実際の職場に出かけて行き、職業を体験するプログラムになっている。市町村や学校単位、1日から数日間の短い期間で実施されている体験まで含めれば、多くの中学生が実際の職場を体験しており、国立教育政策研究所（2007）によれば、全国の公立中学校 10,124 校中 9,528 校で体験が実施され、実施率は 94.1%にのぼるといふ。しかしながら、これだけ多くの学校で職場体験が実施されるようになったにもかかわらず、実際に体験をしている中学生自身の意識を明らかにした先行研究は、それほど多くない。

本章では、職場体験を実際に行った中学生を対象に、職場体験を経ての意識の差異を明らかにした。なお前述した通り、現在の職場体験は各校により実施形態や実施期間がまちまちであり、一律に論じることは難しい面がある。そこで本調査では、東京都内の中学校で実施された職場体験を中心とする一連の進路学習プログラムを取り上げる。

そのプログラムの中で、事前指導、職場関連学習、職場体験、事後指導などのイベントを実施するごとに、計4回の質問紙調査を実施した。進路自己効力、進路成熟、などの項目について、実際に職場で働くという経験を経ることによる意識の変化を明らかにする。そして、職業に関する意識だけではなく、直近の進路課題である高校進学を中心とした進路意識、職業生活を中心とした将来の人生に関する意識についても検討し、考察を加える。

2. 方法

（1）調査対象

東京都内の中学2年生 205名（男子 111名、女子 94名）である。調査対象校は、東京都内の多摩地区に位置している。都心のターミナルへは電車で30分ほどであり、ベッドタウンとして発展した市街地の中心部に学校は立地している。

（2）調査方法

2003年10月から12月にかけて計4回の調査を実施した。一回目の調査は、10月下旬に、職場体験前に学校の体育館で行われた全体説明会の後で実施した。二回目の調査は、11月下旬に、職業調べ学習を行った後で実施した。職業調べ学習は、OHBY（独立行政法人労働政策研究・研修機構が開発した進路学習ツール。430の職業について職業調べをすることができたり、簡単な職業に関するテストを受けたりすることができる。）を使用したパソコンによる職業調べ学習、物の値段が決まるまでの過程を考える授業、MESE

(Management Economic Simulation Exercise の略で、民間の経済教育団体が開発した、パソコンを活用して意思決定力を養成するシミュレーション・プログラム。5人程度のチームに分かれ、各チームを1つの企業として設定し、意思決定を行って業績を競い合う。)を使用したパソコンによる経済学習を、クラスごとに授業時間内に行った。三回目の調査は、12月上旬に、学外で行われた職場体験学習の後で実施した。職場体験学習は、地元の商店(スーパーマーケット、コンビニエンスストア、ドラッグストア、旅行代理店など)、幼稚園・保育園、郵便局・消防署などに生徒が出向き、実際の仕事を一日体験する学習であった。四回目の調査は、12月中旬に、職場体験の報告を発表する体験報告会の後で行われた。

(3) 調査内容

①進路課題自信尺度 坂柳・清水(1990)によって作成された進路課題に対する達成の自信度を測定する尺度で、12項目からなる。進学などの内容を含む「教育的進路課題自信度」、就職や職業決定などの内容を含む「職業的進路課題自信度」、人生や生き方などの内容を含む「人生的進路課題自信度」の3因子からなる。本章では、中学生にとって直近に迫った高校進学が教育的進路課題として大きな意味を持つと考えたため、「教育的自信」を「進学自信」と表記した。「自信がある」から「自信がない」までの5件法で尋ねた。第一回から四回までのそれぞれの調査で実施された。

②進路成熟尺度 日本進路指導協会(1999)による職業への成熟傾向を測定する尺度で、30項目からなる。「非常によくあてはまる」から「ほとんどあてはまらない」までの5件法で尋ねた。第一回目の調査で実施された。

③職場体験の期待 職場体験がどんなことに役立つと思うかを尋ねた。項目は「自分の得意不得意を見きわめること」「将来やってみたい仕事を考えること」などであり、「役立つと思う」「どちらでもない」「役に立たないかもしれない」の3件法である。さらに、職場体験に早く行ってみたい」「職場体験では何をやるのか楽しみだ」などの期待に関する単項目についても、「よくあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの5件法で回答を求めた。第二回目の調査で実施された。

④職場体験の評価 職場体験を終了した後、体験の評価について質問した。項目は、「職場体験は面白かった」「職場体験先の仕事を将来もやってみたいと思った」などであり、「よくあてはまる」から「まったくあてはまらない」まで5件法で尋ねた。第三回目と第四回目の調査で実施された。

⑤職場体験の感想 職場体験後の感想について質問した。項目は、「職場体験に行って、自分がやりたい仕事ははっきりした」「職場体験に行って、職業の重要さが分かった」などであり、「よくあてはまる」から「まったくあてはまらない」まで5件法で尋ねた。第三回目と第四回目の調査で実施された。

⑥その他 職場体験先が第一希望であるか、学校での得意科目など、職場体験学習や学

校生活に関する内容を尋ねた。

3. 結果

(1) 分析で使用する尺度の構成

①進路課題自信尺度の構成

進路課題自信尺度について、12項目の回答に対してそれぞれ5点から1点を配し、各項目の得点を単純加算して合計し、尺度の得点とした。本尺度は、「進学的自信」4項目、「職業的自信」4項目、「人生的自信度」4項目の3つの下位尺度からなるため、尺度の信頼性を確認するために α 係数を算出した。下位尺度ごと、4回の調査ごとにそれぞれ算出を行ったところ、最も高い値で.914最も低い値で.798であり、尺度の信頼性として十分な値を示した。

②進路成熟尺度の構成

進路成熟尺度について、12項目の回答に対してそれぞれ5点から1点を配し、各項目の得点を単純加算して合計し、尺度の得点とした。この尺度は「自己実現的態度」「進路計画」「進路決定」の下位尺度からなるが、作成されてから年月が経過しているため、再度因子分析を行った。固有値の減衰状況から3因子が妥当であると判断した(図表5-1)。

第一因子は、「私は、自分に合った生き方を見つけている」や「私は、将来の計画をしっかりと立てている」などの項目が含まれており、進路に対する計画を示す内容であり、「進路計画」と命名した。同様に、第二因子は「私は、生きがいのある生活を送りたいと思う」など職業を通じての自己実現を示す内容であり、「自己実現」と命名した。第三因子は「私は、こういう仕事をしたいという希望を持っている」などの項目が含まれており、進路に対する探索を示す内容であり「進路探索」と命名した。逆転項目を調整して項目ごとに5点から1点を配し、得点を単純加算して本尺度の得点とした。尺度の信頼性を示す α 係数は、第一因子が.91、第二因子が.84、第三因子が.78であり、尺度として十分な値を示した。

③職場体験の期待尺度の構成

職場体験の期待尺度について、主成分分析を行って尺度の1次元性を確認した(図表5-2)。主成分の負荷量平方和は5.27であった。信頼性を示す α 係数は.855であり、尺度として十分な値を示した。項目ごとに5点から1点を配し、得点を単純加算して本尺度の得点とした。

図表5-1 進路成熟の因子分析結果(主因子法・プロマックス回転)

項目	因子1	因子2	因子3	共通性
	進路計画	自己実現	進路探索	
私は、自分に合った生き方を見つけている	0.87	0.24	-0.41	0.60
私は、将来の計画をしっかりと立てている	0.78	-0.06	0.02	0.59
私は、どんな生き方がよいのか、よくわからない	-0.71	0.09	0.09	0.38
私は、自分の将来にのり仕事や職業を決めることに、不安を感じない	0.68	0.10	-0.38	0.30
私は、自分のこれからの進路を、自分で決めていく自信がある	0.65	0.10	-0.15	0.38
私は、自分がこれからどのように生きていくのか、よくわからない	-0.64	0.37	-0.13	0.41
私は、自分の将来について、いろいろな計画を立てている	0.59	0.04	0.22	0.59
私は、将来つきたいと思っている仕事の内容をよく理解している	0.58	-0.08	0.37	0.68
私は、希望する職業につくために、特別な勉強や準備をしている	0.56	0.03	0.06	0.39
私は、自分が本当になってみたい仕事は何なのか、よくわかっている	0.52	0.04	0.28	0.57
私は、これからの進路について、よく考えている	0.52	0.15	0.14	0.50
私は、これから先の進路をまだ決めていない	-0.51	0.19	-0.18	0.33
私は、はっきりとした将来の目標をもっている	0.48	-0.01	0.35	0.56
私は、自分の将来の生き方について、よく考えている	0.45	0.13	0.22	0.48
私は、生きがいのある生活を送りたいと思う	-0.05	0.69	-0.08	0.40
私は、自分の仕事や職業を通して、多くの人に認められたいと思う	-0.08	0.68	0.14	0.53
私は、自分の仕事や職業を通して、価値のあることをやりとげたいと思う	-0.12	0.65	0.14	0.46
私は、自分が本当に満足できる仕事につきたいと思う	-0.05	0.63	0.01	0.38
私は、自分の人生をもっとすばらしいものにしたいと思う	0.08	0.62	-0.09	0.37
私は、自分のいろいろな能力を十分に生かしたいと思う	0.14	0.56	-0.02	0.39
私は、自分の力で、自立した生き方をしたいと思う	0.07	0.48	-0.18	0.19
私は、自分の得意なことをもっと伸ばしたいと思う	0.01	0.47	0.08	0.27
私は、人間的に成長したいと思う	-0.04	0.46	0.18	0.31
私は、世の中や社会のために役立つ人間になりたいと思う	-0.12	0.43	0.36	0.39
私は、こういう仕事をしたいという希望を持っている	-0.03	0.08	0.81	0.70
私は、どんな仕事につくかは、その時になってから決めればよいと思う	0.29	0.03	-0.76	0.36
私は、自分がどんな仕事をしたいのか、よく考えている	0.19	0.13	0.56	0.59
私は、将来の仕事や職業について、いろいろと考えている	0.32	0.07	0.52	0.65
私は、将来つきたい仕事が、自分に向いているかどうかを検討している	0.02	0.02	0.42	0.20
私は、これからの進路について、今はまだ考えたくない	-0.05	0.06	-0.41	0.17

因子間相関

	因子2	因子3
因子1	0.45	0.65
因子2		0.53

図表5-2 職場体験の期待尺度の主成分分析結果

項目	主成分
今まで知らなかった自分の長所を発見すること	0.72
実際の仕事を体験すること	0.71
将来、何を勉強したら良いかを考えること	0.71
働くことの大切さが分かること	0.71
働くことの大変さが分かること	0.71
自分のやりたいことを考えること	0.69
将来やってみみたい仕事を考えること	0.69
職場の人と話をすること	0.67
身近な仕事の隠れた部分を知ること	0.62
実際の仕事の内容について分かること	0.59
将来、進学したい学校を考えること	0.58
自分の得意不得意を見きわめること	0.53
負荷量平方和	5.27
寄与率%	43.95

④職場体験の評価尺度の構成

職場体験の評価尺度について、主成分分析を行って尺度の1次元性を確認した（図表5-3）。主成分の負荷量平方和は6.21であった。しかしながら、「職場体験先の仕事はたいへんだった」と「職場体験先の人と話をするのはたいへんだった」の2項目は主成分が低かった。これらは体験に対するネガティブな評価を示した項目であり、他のポジティブな評価を示した項目と異なる内容であるため、この先の分析において2項目を除いた。残りの13項目では、信頼性を示す α 係数は.90であり、尺度として十分な値を示した。項目ごとに5点から1点を配し、得点を単純加算して本尺度の得点とした。

図表5-3 職場体験の評価尺度の主成分分析結果

項目	主成分
職場体験先で人の仕事を見るのが勉強になった	0.77
職場体験は自分のためになった	0.74
職場体験先で仕事をするのが面白かった	0.74
職場体験は面白かった	0.73
職場体験先ではどんな人が働いているのか分かった	0.70
職場体験先の仕事の中身がよく分かった	0.69
職場体験は将来の進路を考えるのに役立つと思う	0.67
職場体験先の人と話をするのが面白かった	0.66
職場体験先の人話が勉強になった	0.66
職場体験先の仕事にはどんな人が向いているのが分かった	0.65
職場体験先の仕事を将来もやってみたいと思った	0.65
職場体験先の仕事なぜ社会に必要なのが分かった	0.64
職場体験先の仕事に就くにはどんな勉強が必要か分かった	0.63
職場体験先の仕事はたいへんだった	0.23
職場体験先の人と話をするのはたいへんだった	0.13
負荷量平方和	6.21
寄与率(%)	41.43

④職場体験の感想尺度の構成

職場体験の感想尺度について、主成分分析を行って尺度の1次元性を確認した（図表5-4）。主成分の負荷量平方和は5.45であり、信頼性を示す α 係数は.91であった。項目ごとに5点から1点を配し、得点を単純加算して本尺度の得点とした。

図表5-4 職場体験の感想尺度の主成分分析結果

項目	主成分
職場体験に行き、自分が得意なことがはっきりした	0.83
職場体験に行き、自分がやりたい仕事はっきりした	0.81
職場体験に行き、自分に向いていることがはっきりした	0.76
職場体験に行き、自分の将来の目標がはっきりした	0.78
職場体験に行き、将来、早く働いてみたいと思った	0.69
職場体験に行き、将来のことを考えるようになった	0.75
職場体験に行き、将来のためにどんな勉強が必要か分かった	0.76
職場体験に行き、職業についてもっと調べたくなった	0.76
職場体験に行き、働くことの大切さが分かった	0.62
職場体験に行き、職業の重要さが分かった	0.58
負荷量平方和	5.45
寄与率(%)	54.45

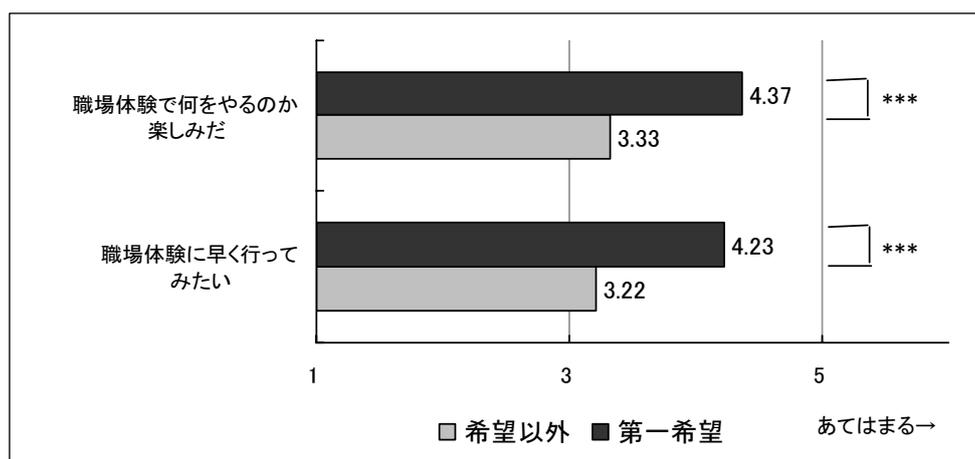
(2) 職場体験に関する検討

①体験先が自分の希望と合致しているか否かによる職場体験への期待の差異の検討

職場体験学習において、体験の希望先が自分の希望と合致しているか否かは、職場体験におけるモチベーションに関係するのではないかと考えた。そこで、「職場体験先は自分の第一希望であった」という質問に対し、「よくあてはまる」「ややあてはまる」と回答したものを「第一希望群」、「どちらともいえない」から「まったくあてはまらない」までに回答した者を「第一希望以外群」とカテゴリー分けした。人数の内訳は、第一希望群 120 名（男子 63、女子 57 名）、第一希望以外群 80 名（男子 43、女子 37 名）である（無回答者がいるため、合計は合致しない）。

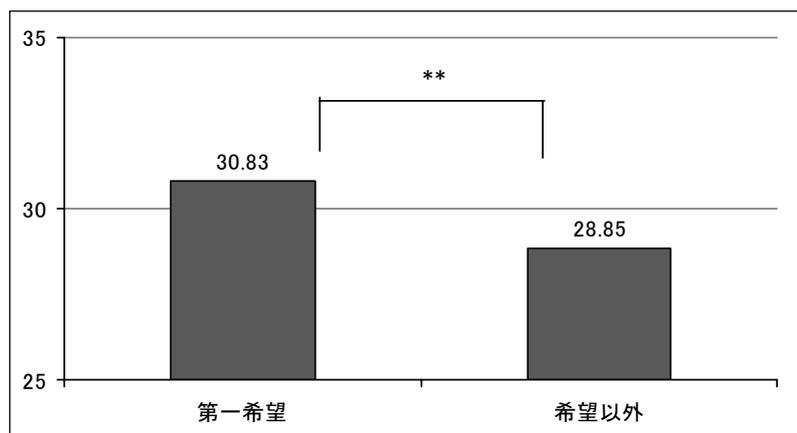
「職場体験に早く行ってみたい」と「職場体験で何をやるのか楽しみだ」の質問に対して、第一希望がかなえられた生徒の方が多くあてはまると回答していた（早く行きたい： $t(196) = 6.25, p < .001$ 、楽しみだ： $t(196) = 6.79, p < .001$ ）（図表 5-5）。

図表 5-5 体験先が第一希望であるか否かによる職場体験へ期待の比較



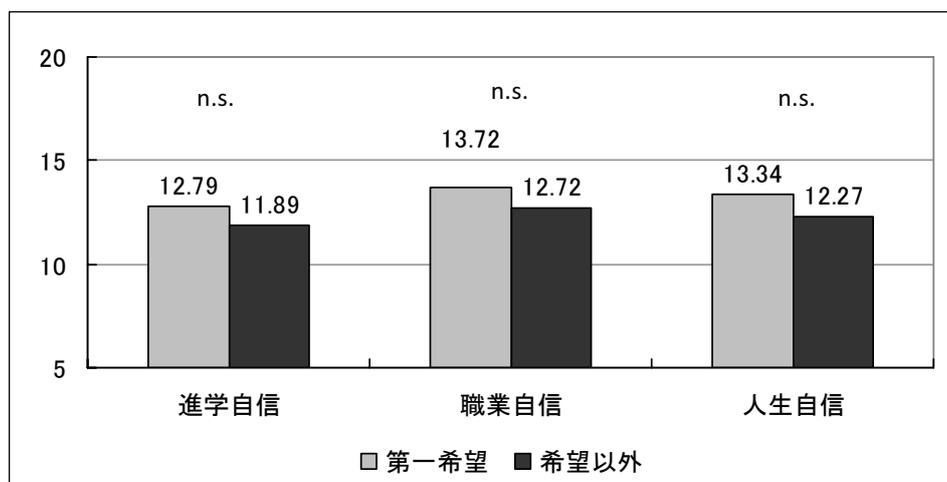
さらに、職場体験に対する期待尺度の得点を比較したところ、同様に第一希望がかなえられた生徒の方が、職場体験がさまざまな面で自分に役立つと回答していた（ $t(195) = 2.89, p < .01$ ）（図表 5-6）。

図表5-6 体験先が第一希望であるか否かによる職場体験への期待得点の比較



しかしながら、実際の職場体験終了後の進路課題自信では、体験先が第一希望であるか否かは差が見られなかった（図表5-7）。第一希望先で体験をしたことが、必ずしも進路課題の達成への自信に寄与するわけではないと推測される。

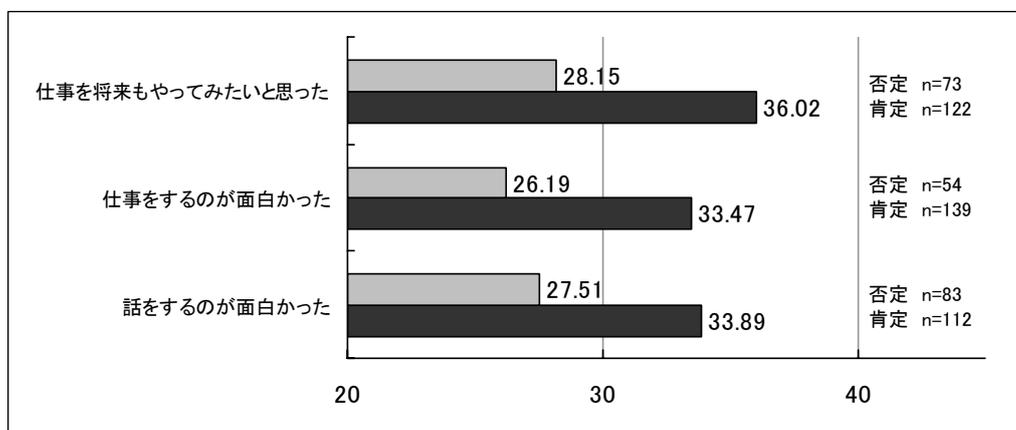
図表5-7 体験先が第一希望であるか否かによる体験終了後の進路課題自信得点の比較



そこで、体験先での行動に着目した。第一希望の先で体験をしたかではなく、体験先で実際に行った仕事や体験先の雰囲気、生徒に合致しているかどうかの方が、生徒自身の意識変化の上で大きなウエイトを占めているのではないかと考えた。着目した項目は、職場体験の評価に関する項目のうち、「職場体験先の人と話をするのが面白かった」「職場体験先で仕事をするのが面白かった」「職場体験先の仕事を将来もやってみようと思った」の3項目である。話をすることが面白いということは、コミュニケーションがよくとれて人間関係も良好であったと推測できる。また、仕事が面白く、将来もその仕事をやってみたいということは、体験先の仕事が自分に合致していたと推測できる。

それぞれの項目で「よくあてはまる」と「ややあてはまる」に回答した者を肯定群、「どちらともいえない」～「まったくあてはまらない」に回答した者を否定群とし、職場体験による意識変化を比較した。結果については、図表5-8に示した通りである。職場体験後は、いずれの項目でも肯定している群の得点が高かった（話がおもしろかった： $t(193) = 5.60$, $p < .001$ 、仕事が面白かった： $t(191) = 6.04$, $p < .001$ 、仕事を将来もやってみたい： $t(193) = 7.31$, $p < .001$ ）。一度だけの体験ではなく、将来の仕事として続けていきたいと思えるような経験ができたことが、進路意識が明確になり、将来の進路選択のコミットメントへとつながる可能性が推測できる。

図表5-8 職場体験の感想尺度についての体験先の雰囲気や仕事内容の合致による比較



②進路学習の各過程における進路課題自信の比較

職場体験は進路学習の一環として実施されるため、実際の職場体験の他にも事前学習や事後学習が行われる。本調査では、事前学習として仕事調べ学習や経済学習が実施され、事後学習として体験発表会が実施された。そこで、職場体験を含めたそれぞれのイベントごとに、生徒の意識を比較した。

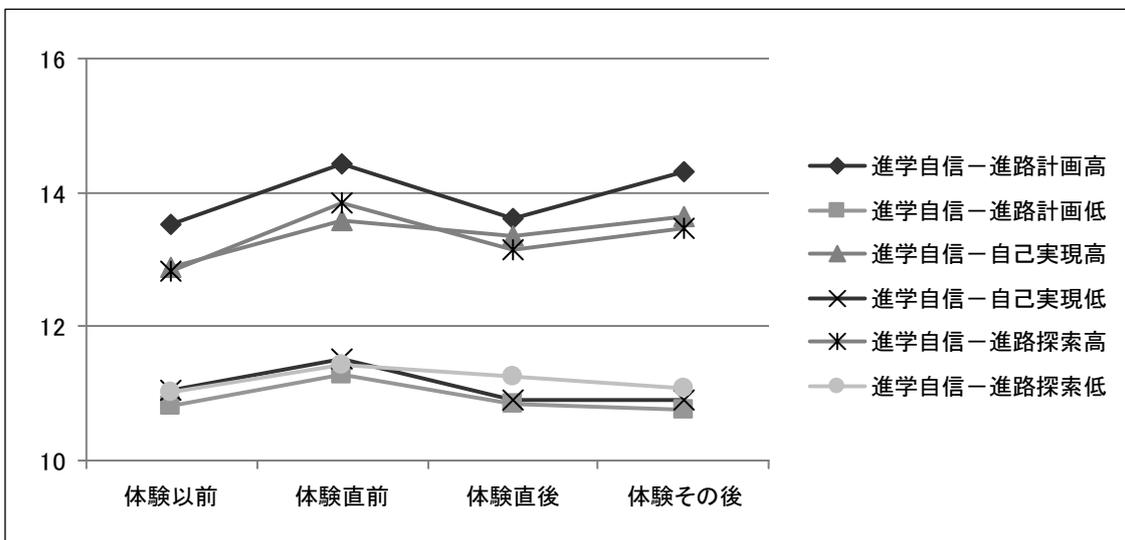
進路課題自信尺度の「進学自信」「職業自信」「人生自信」の各下位尺度の調査段階（1から4回までの調査）×進路成熟尺度の「進路計画」「自己実現」「進路探索」の得点の高群・低群の2要因被験者間計画の分散分析を行った。進路成熟尺度の下位尺度の高群・低群については、尺度の平均値を算出し、その値を基準としてそれぞれの人数が同じ割合に近くなるようになるように考慮して調整して群分けを行った。結果は、図表9から11に示した通りである。なお結果は、事前説明会後の第一回調査を「体験以前」、進路学習後の第二回調査を「体験直前」、体験終了後の第三回調査を「体験直後」、体験の報告会後の第四回調査を「体験その後」と、職場体験を中心とした時間軸で表現する。

進路課題自信尺度の「進学自信」と進路成熟尺度との比較では、進路成熟のそれぞれの下位尺度での高低の主効果が有意であった（進路計画： $F(1/152) = 49.47$ $p < .01$ 、自己

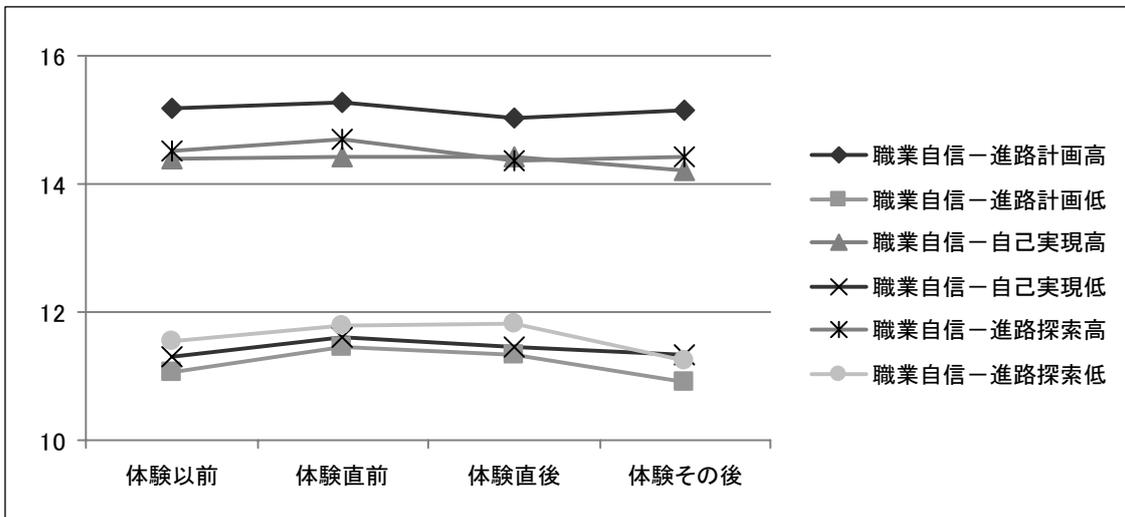
実現：F (1/156) = 26.83 p<.01、進路探索：F (1/162) = 23.80 p<.01)。多重比較の結果、1回目から4回目のすべてにおいて進路成熟の各下位尺度の得点高群の方が、進路課題自信得点が高かった (図表5-9)。

進路課題自信尺度の「職業自信」と進路成熟尺度との比較では、進路成熟のそれぞれの下位尺度での高低の主効果が有意であった (進路計画：F (1/149) = 91.88 p<.01、自己実現：F (1/151) = 44.44 p<.01、進路探索：F (1/157) = 43.17 p<.01)。多重比較の結果、1回目から4回目のすべてにおいて進路成熟の各下位尺度の得点高群の方が、進路課題自信得点が高かった (図表5-10)。

図表5-9 進路学習の各過程における
進路課題自信尺度の「進学自信」と職業成熟の各下位尺度の高群・低群との比較

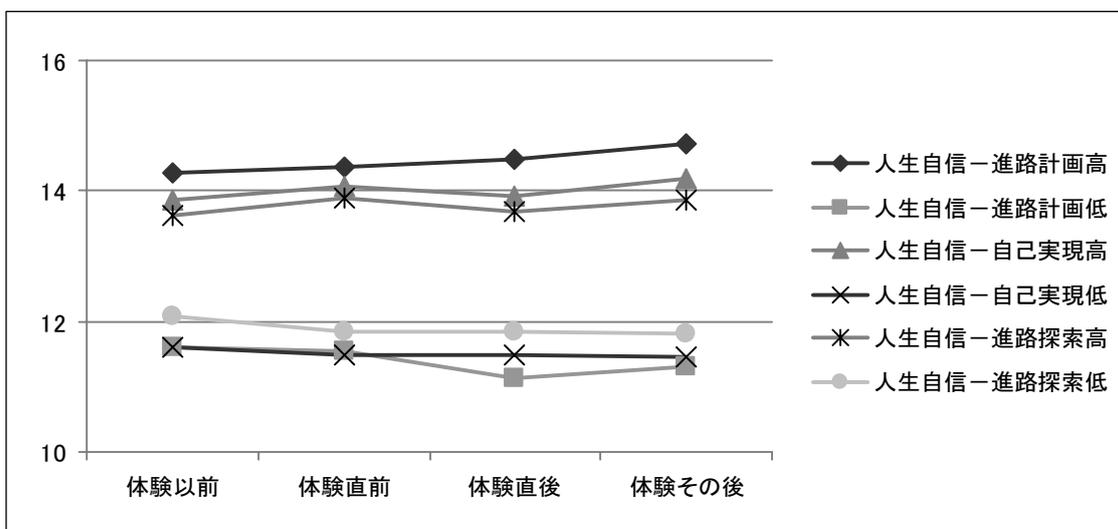


図表5-10 進路学習の各過程における
進路課題自信尺度の「職業自信」と職業成熟の各下位尺度の高群・低群との比較



進路課題自信尺度の「人生自信」と進路成熟尺度との比較では、進路成熟のそれぞれの下位尺度での高低の主効果が有意であった（進路計画：F（1/150）＝52.63 p<.01、自己実現：F（1/153）＝34.76 p<.01、進路探索：F（1/158）＝18.08 p<.01）。多重比較の結果、1回目から4回目のすべてにおいて進路成熟の各下位尺度の得点高群の方が、進路課題自信得点が高かった（図表5－11）。

図表5－11 進路学習の各過程における
進路課題自信尺度の「人生自信」と職業成熟の各下位尺度の高群・低群との比較



③職場体験の前後の意識変化に影響を与える要因

さらに、職業体験前後の変化に影響している要因を検討する。取り上げた要因は、職場体験前の期待と体験後の評価である。体験前の期待が高いということは職場体験に対して積極的に取り組んだことが予測される。逆に、期待が低いということは消極的に取り組んだことが予測される。また、体験後の評価が高いということは体験が面白く充実していて、満足感を得たことが予測される。逆に体験後の評価が低いということは体験がさほど面白くなく、不満足であったことが予測される。

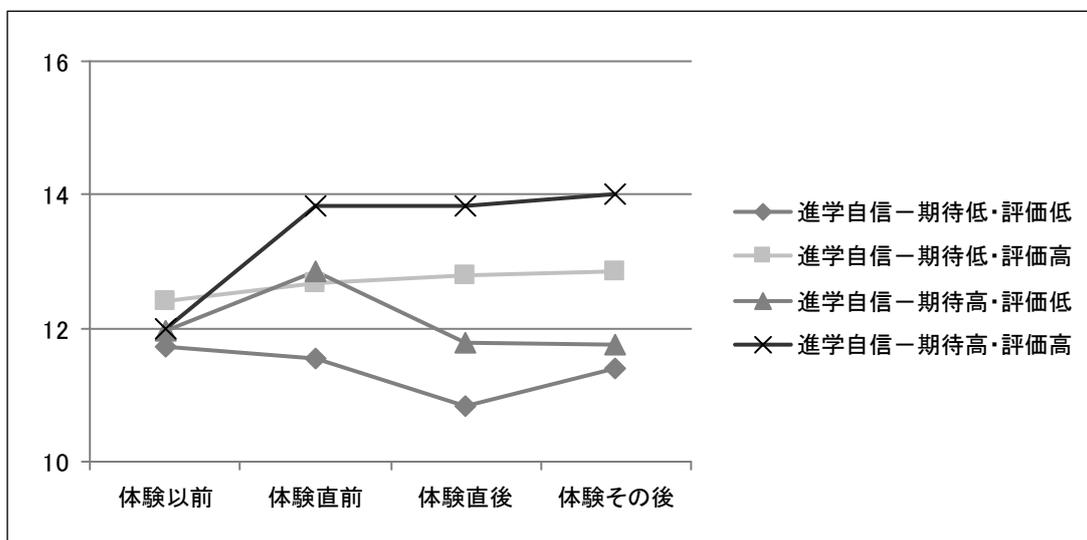
そこで生徒を、期待も評価も低い群、期待は低いが評価が高い群、期待は高いが評価が低い群、期待も評価も高い群の4群にタイプ分けし、進路課題尺度の4回の調査ごとの変化とタイプを要因とした分散分析を行った。結果については、図表5－12 から図表5－14 に示す通りである。

進路自信課題尺度の「進学自信」では、交互作用が有意であったので、単純主効果の検定を行った。多重比較の結果、職業体験の直後（F（1/155）＝6.38 p<.001）とその後（F（1/155）＝4.46 p<.01）において、タイプの主効果が有意であった。職業体験の直後に、

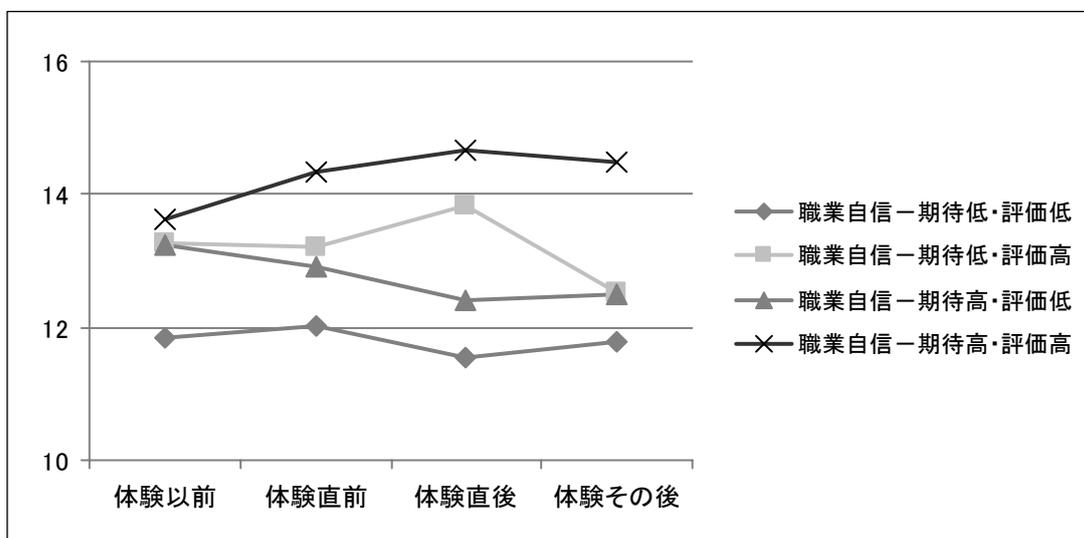
期待が低く評価も低い生徒の得点が下降していた（図表5-12）。

進路自信課題尺度の「職業自信」では、タイプ（ $F(1/151) = 6.06$ $p < .001$ ）の主効果が有意であった。多重比較の結果、期待が高い生徒の得点が上昇し、期待が低い生徒の得点は下降していた。さらに、体験の直後とその後において、期待が低く評価が高い生徒の得点が下降していた。職場体験が面白く充実していたことで職業に対するコミットメントが高まったが、その効果は長く続きせず、元に戻るという結果を示したといえるだろう（図表5-13）。

図表5-12 進路学習の各過程における職場体験の期待・体験後の評価による
進路自信尺度の「進学自信」得点の変化

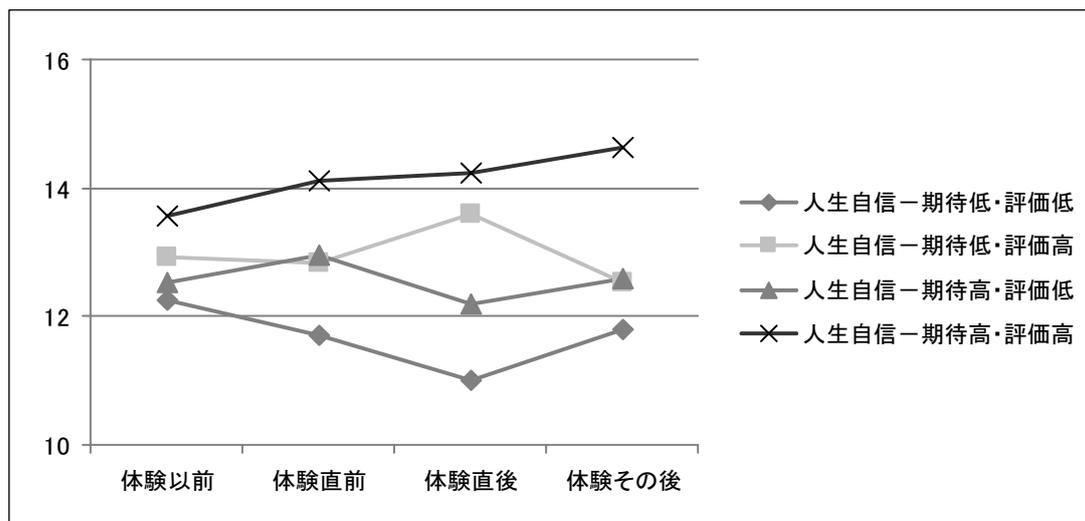


図表5-13 進路学習の各過程における職場体験の期待・体験後の評価による
進路自信尺度の「職業自信」得点の変化



進路自信課題尺度の「人生自信」では、タイプ ($F(1/151) = 6.06$ $p < .001$) の主効果が有意であった。多重比較の結果、期待が高い生徒の得点が上昇し、期待が低い生徒の得点は下降していた。さらに、職場体験の評価が低かった生徒は、体験の直後の得点は下降するが、時間の経過とともに得点は上昇していた。職場体験が一時的に自信を失わせたが、その後の生活の中で、人生や生き方に関する意識は回復することが推測される (図表 5-14)。

図表5-14 進路学習の各過程における職場体験の期待・体験後の評価による
進路自信尺度の「人生自信」得点の変化



④ 職場体験前後の進路自信の変化に影響を与えた要因

職場体験前後における進路課題自信の変化に影響を与えている要因を明らかにするために、進学自信、職業自信、人生自信の体験前と体験後の得点差を目的変数にした階層的重回帰分析を行った。分析に投入した従属変数は、以下の通りである。モデル1では、生徒に関するデモグラフィック要因として、主要5教科(国、数、理、社、英)の得意・不得意、実技4教科(音、美、技術家庭、体育)の得意・不得意、性別を投入した。モデル2では、モデル1に加えて進路成熟尺度の各下位尺度を投入した。同様にモデル3では、職場体験に対するモチベーションに関わる要因として、体験先が第一希望であるかと体験の期待尺度を加えて投入した。モデル4では、職場体験終了後の評価と感想の尺度を加えて投入した。結果は、図表5-15から図表5-17に示す通りである。

進学自信を目的変数とした分析では、モデル4において職場体験の期待、職場体験の感想の影響がみられた(図表5-15)。感想には、職業や進路に対する明確性に関する内容が含まれており、体験を通じて自分自身の進路意識に変化が得られることが、直近の進路課題である進学に対する自信にむすびついていることが示された。また、職場体験の期待からは、体験へのコミットメントが低かったとしても、体験で満足感を得られるなどの要因によって

自信にむすびつけることができる可能性が示された。

職業自信を目的変数とした分析では、モデル4において進路成熟の進路探索、職場体験の評価の影響がみられた（図表5-16）。職場体験における満足感や達成感が職業に対する自信にむすびついていると考えられる。また、職業成熟の進路探索から、職業の選択や就業へのコミットメントが低かったとしても、体験における要因などによって自信にむすびつけることができる可能性が示された。

図表5-15 職場体験の前後における
進路自信尺度の「進学自信」の差を目的変数とした階層的重回帰分析の結果

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
主要5教科の得意・不得意	-.11	-.11	-.11	-.05
実技4教科の得意・不得意	.01	.05	.06	-.04
性別	.02	-.02	-.02	-.01
進路成熟 進路計画		-.16	-.17	-.22
進路成熟 自己実現		.15	.15	.14
進路成熟 進路探索		-.09	-.08	-.10
体験先が第一希望であるか			-.05	.01
職場体験の期待			-.06	-.22 *
職場体験の評価				.08
職場体験の感想				.42 **
R	.11	.22	.24	.50
R ²	.01	.05	.06	.24

* p<.05 ** p<.01

図表5-16 職場体験の前後における
進路自信尺度の「職業自信」の差を目的変数とした階層的重回帰分析の結果

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
主要5教科の得意・不得意	-.04	-.06	-.06	.01
実技4教科の得意・不得意	.03	.03	.04	-.03
性別	.02	-.01	-.01	-.02
進路成熟 進路計画		.03	-.03	.01
進路成熟 自己実現		.16	.16	.16
進路成熟 進路探索		-.22	-.22	-.26 *
体験先が第一希望であるか			.01	.07
職場体験の期待			-.04	-.19
職場体験の評価				.34 **
職場体験の感想				.08
R	.06	.19	.19	.41
R ²	.01	.04	.04	.17

* p<.05 ** p<.01

人生自信を目的変数とした分析では、モデル2とモデル3において進路成熟の進路計画の影響がみられた。モデル4では、さらに、進路成熟の進路探索、職場体験の評価の影響が加わった。（図表5-17）。目標に向かって実際の計画を立てていることが、自分自身の将

来を見据えているという自信にむすびついていると考えられる。そして、職業自信と同様に、職場体験における満足感や達成感が人生に対する自信にもむすびついていると考えられる。

図表5-17 職場体験の前後における
進路自信尺度の「人生自信」の差を目的変数とした階層的重回帰分析の結果

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
主要5教科の得意・不得意	-.02	-.02	-.02	.01
実技4教科の得意・不得意	-.03	-.09	-.09	-.13
性別	.05	.07	.07	.05
進路成熟 進路計画		.25 *	.25 *	.24 *
進路成熟 自己実現		.04	.04	.03
進路成熟 進路探索		-.20	-.20	-.23
体験先が第一希望であるか			.11	.16
職場体験の期待			-.02	-.13
職場体験の評価				.37 **
職場体験の感想				-.07
R	.06	.19	.22	.37
R ²	.01	.04	.05	.14

* p<.05 ** p<.01

4. 結果のまとめ

本章の結果は、以下のようにまとめられる。

①体験先が第一希望か否かによる進路課題自信尺度の比較では、差がみられなかった。第一希望の先で体験ができたかどうかではなく、体験先の雰囲気やよいと認知していたり、体験した仕事の内容が自分に合致している生徒の方が、将来の進路に対する意識が明確になっていた。しかし、本調査における体験先は、学校が提示したリストの中から生徒が希望する先を選択する形式で決定されている。例えば、リストの中に希望する先があつてそこを第一希望として選択する場合、最も希望している先がリストに掲載されておらず掲載されている中で第一希望を選択する場合など、同じ第一希望であったとしてもその意味合いは生徒によって異なる。体験先の位置づけの差異が影響している可能性も推測でき、今後、検討が必要であると考えられる。

②進路課題自信と職業成熟との比較では、成熟の高い生徒、低い生徒両方共に、体験によって自己効力が大きく変化することはなかった。この理由として、生徒の興味や関心、準備性の違いにより、体験の実施期間、体験先、体験内容に変化を持たせたプログラムの必要性が考えられる。例えば、プロジェクトの達成を通じて特定の職業を深く理解するプログラム、日常業務の体験を通じて職場の理解を促進するプログラム、一日ごとに異なる職場を体験し職業の比較を行うプログラムなど、生徒のニーズに応じた多様なプログラムを提供することができれば、もっと効率的に、自己効力感に働きかけることができるのではないかと考えられる。体験するプログラムによる自己効力感の差異など、今後さらなる検討を重ねていくことも必要であろう。

③職場体験前の期待の高低、職場体験後の評価の高低を基準に中学生をタイプ分けして自己効力感を比較したところ、期待が高く評価も高い生徒は進路学習を通して上昇し、期待が低く評価も低い生徒は下降していた。期待が低く評価が高い生徒では職場体験直後に上昇していた。体験によって職場へのよい印象を得ることが、自己効力感の上昇につながる可能性が示された。しかしながら、一定期間が経過した後には自己効力感が下降していた。本研究の結果のみではっきりとしたことを述べることはできないが、体験によって効力感が上昇した効果が持続できていない可能性が推測できる。事後学習などの適切な働きかけによって効果が持続できる可能性を示したともいえ、今後、さらなる検討が必要であろう。

④職場体験前後の自己効力感の変化に影響を与えた要因では、職場体験の評価が大きな影響を与えていた。職場体験の評価には、職場体験で仕事をするのが面白かった、体験先の人と話をするのが面白かった、体験先の仕事を将来やってみたいと思ったなどの項目が含まれている。体験先の仕事の面白みを感じたり、よい雰囲気の中で仕事ができたりするなど、職場体験における満足感や達成感が自己効力感を上昇させる可能性があると考えられる。また、人生の自己効力感に進路成熟の進路計画が影響していた。進路計画には、将来を見据えて、目標や目的に向かって行動を始めることを示す項目が含まれている。仕事や職業を経験するためには、大人社会や地域社会の中に足を踏み入れなければならない。職場体験は、まさのこれを経験しているといえる。大人への第一歩を踏み出したという体験が、自分自身の将来の生き方に影響を及ぼしたと考えられ、大人社会への踏み出すきっかけとしても、職場体験の有効性が示されたといえるだろう。

5. 考察

(1) 職場体験学習の効果

①体験前の期待・体験後の評価との関連

本研究では、職業調べ学習、職場体験学習、職場体験の報告会などのイベントが行われたが、中でも最も重要なイベントは職場体験である。そこで、職場体験前の期待の高低、職場体験後の評価の高低を要因にして生徒をタイプ分けし、進路課題自信得点についてタイプを要因に検討した。

進路課題自信とは、進路に対する自己効力感とほぼ同じ概念であるといえる。期待も高く体験後の評価が高かった生徒は、体験後に自己効力感が上昇し、時間を経ても上昇が維持されていた。期待していた体験に参加し、実際の仕事を体験することで、職業へのコミットメントが強化され、仕事に就くことへの自信が増しているものと推測される。逆に、期待が低く体験後の評価も低い生徒は、体験を通じて自己効力感は下降していた。職場体験学習で現実の職場の厳しさを知り、仕事に就くことへの自信を失わせているものと推測される。

職場体験学習は、生徒が地元の商店、企業、公共機関などで仕事を体験するイベントである。校外に出て実際の職場で一日の体験を行うことで、生徒の側にも強い印象を与えている。

しかしながら、全員が希望する職場で体験を受けられる訳ではない。事前に教員が生徒の受け入れ先を確保し、受け入れの承諾を得られた先を一覧表にして生徒に配布し、その中から生徒が希望先を選択する、という方式が大部分の学校で取り入れられている。自分が希望している仕事内容がもともと一覧表にない場合や、受け入れ先に人数の制限があるため希望者が偏ってしまいやむを得ず希望先から外れる場合もある。本調査において職場体験先が第一希望だったと回答した生徒の割合は 52%にとどまっており、希望と全く違う職場で体験を行ったと回答した生徒も 21%の割合で存在していた。このような受け入れ先の状況も、職場体験における感想のポジティブ・ネガティブ感にもある程度影響を与えているものと予測される。しかしながら、第一希望の先で体験ができたことが自己効力感の上昇に直接結び付くわけではなかった。

その理由として指摘できることは、職場で実際に体験をした仕事の内容に差が生じていたことである。地元の商店などで体験を行ったグループは、商品を並べたり、店頭で客の応対をしたりするなど、実際の仕事に近い体験をすることができた。しかしながら、例えば消防署で体験を行ったグループは、蘇生法の講習を受けるなどの内容であり、生徒が日ごろイメージしている消防署の仕事とはやや離れた内容であったといえるかもしれない。たとえ第一希望の先で体験ができたとしても、実際に体験した職務の差異が感想や評価に影響を与えていた要因の一つとして指摘できるだろう。

事前の学習によって体験先の仕事内容や実際に体験する業務の内容を十分に理解し、職場や仕事に対するイメージのギャップを埋めてから、実際の体験に臨むことが重要であると考えられる。さらには、自分が一番希望していた職場に決まらなかったとしても、体験へのモチベーションを高め、期待を持って体験に臨むことにより、職場体験の効果を十分に期待することができるといえるだろう。

②職業成熟との関連

進路課題自信と職業成熟との比較では、進路成熟の高低の主効果がみられた。成熟の高い生徒、低い生徒両方共に、体験によって自己効力が大きく変化することはなかった。成熟の高低と自己効力感の高低はむすびついており、体験の後も大きく変化せずに自己効力感の高さ低さは、そのまま維持されていた。本調査における職場体験は1日しか実施されておらず、1日の体験だけではさほど意識が変化しなかったと推測できるだろう。進路成熟の高い生徒は高い自己効力感が維持されたので、現状の体験でも効果があったものと思える。しかしながら進路成熟の低い生徒には、体験の多様化によって自己効力感を高める余地があるように考えられる。実施期間、体験先、体験内容を多様化し、生徒の興味や希望・準備性にあった体験プログラムを提供することができれば、さらに効果が上がるように推測される。国立教育政策研究所（2007）の調査によれば、例えば体験の実施期間は、1日が 29.1%、2日が 28.7%、3日が 22.9%であり、全国の公立中学校の職場体験実施校の約 80%が短期間で実施している。5日以上実施しているのは、17.1%に過ぎない。限られた資源の中ではあるが、

職場体験はもちろんのこと、事前指導・事後指導を含めた一連の進路学習を含めた、プログラムの多様化と充実が望まれる。

③職場体験学習前後の意識に影響を与える要因

職場体験前後の進路自信の得点差を目的変数とした階層的重回帰分析の結果では、職場体験前後の自己効力感の変化に職場体験における評価が大きな影響を与えていた。体験先の仕事や体験先の職場の雰囲気などにおいて、中学生自身がよい印象を得ること、言い換えれば、成功体験が自己効力感の上昇に有効であると考えられる。仕事の厳しさやつらさを知ることが職場体験の大きな目的の一つであるが、楽しさや喜びを知ることが、将来の就業に向けての動機づけにつながる可能性が推測できる。さらに、進学自信に職場体験の期待が影響していたことから、体験前の事前学習によって自己効力感を上昇させることができる可能性が示された。職場体験は、体験だけが単体で実施されることは少なく、進路学習の中に位置づけて実施される。体験前には、職業調べ学習や地域を調べる学習などのプレリサーチを行う例は多い。さらに、生徒自身が受け入れ先に電話をしてアポイントメントを取ったり、事前に職場を訪問して挨拶をしたりするなど、準備段階から生徒を参画させている。普段の学校生活とは異なった実際のビジネスに触れる機会であり、職場体験への動機づけを高める意味で重要な施策であるといえる。一連の職場体験学習を通じた適切な介入によって、職場体験の効果をさらに高めることができる可能性を示したといえるだろう。

6. 本章における示唆

職場体験が多くの学校で取り入れられるようになったのは前述したとおりである。実際の職場での体験にのみに目が行きがちであるが、本章の結果からは、進路学習の一環としてとらえることの必要性が示唆されたといえると考えられる。人生自己効力感に大きな影響を及ぼしていたのは、進路成熟の進路計画であった。進路学習を通じて進路計画を明確にすることができれば、進路自己効力感を高められる可能性が示されたといえる。職場体験を単なるイベントして終わられるのではなく、一連の進路学習の中に位置づけることが必要であろう。

しかしながら、進路学習の職場体験の教育課程上の位置づけについてみると、84.1%の学校において「総合的な学習の時間」に実施されているという（国立教育政策研究所,2007）。文部科学省が2008年3月に告示した「新しい学習指導要領」には、中学校における「総合的な学習の時間」の標準的な授業時間数の削減が盛り込まれている。今後、職場体験学習の位置づけが流動的になる懸念もある。教育プログラムの中に職場体験をどのように位置づけるか、今後の検討が必要であるといえるだろう。

また、生徒自身が納得できる体験先が選択できることも重要であろう。体験先の業種や職種は限られており、多くの場合、学区内の企業や商店などが体験場所に選ばれる。身近な職業を希望していなければ、自分が将来希望している職業を体験することができないのである。そして、人数などの制限により、必ずしも自分が希望する先で体験ができるわけではな

い。「先生が決めた」「じゃんけんで負けた」などの自由記述の結果から、不本意な体験先を選択している生徒の存在も指摘できる。限られた体験先の中から、将来の希望に近い体験先、楽しそうな体験先、友達と同じ体験先、自宅に近い体験先など、生徒個人の価値基準で選択が行われている可能性が指摘できる。本調査の結果からは、将来の希望と完全に合致していても、自分が納得できる体験先が選択できることが重要であり、自己効力感を高める鍵になると推測できるだろう。

そして、職場体験への期待が高く体験後の評価も高い生徒の自己効力感が上昇していたことから、動機づけを高めて実際の体験に臨み、なおかつ、体験で生徒自身が何らかの満足感を得ることが重要であろう。動機づけを高める要因の一つとして指摘できるのは、大人社会へのコミットメントである。

普段の机の上での学習に加えて、実際の社会に触れる体験は、生徒の自信につながる可能性が指摘できる。そのために必要なのは、生徒が職場体験から満足感や達成感を得られることであるが、そのための要因として大人の側からの働きかけが指摘できる。職場体験のその時だけの働きかけとして終わらずに、事前学習や事後学習を通じて、ひいては、体験の時だけではなく普段からの働きかけが必要であるといえる。大人が職業や社会のモデルとなることで、生徒の将来のイメージが広がっていくことが推測できる。職場体験は、その十分な契機となり得るのである。

本章の示唆をまとめると体験を通じて、職場だけではなく、大人社会へのコミットメントを高めることも重要であるといえるだろう。生徒とのコミュニケーションを通じて、本当の仕事の姿をメッセージとして伝えることが、職場体験の大きな意義といえるのではないだろうか。さらには、限られた資源の中で地域社会に参加する契機とし、自分の進路や生き方を考えるきっかけになることが、職場体験の大きな意義として指摘できるのではないだろうか。

引用文献

国立教育政策研究所（2007）平成 18 年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果（概要） 国立教育政策研究所.

(<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/intern/kekka-h18-1.pdf>) (2008,5,26)

文部科学省（2008）新しい学習指導要領 文部科学省.

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm) (2008,5,26)

日本進路指導協会（1999）中学生のための「進路成熟度」による診断と指導,日本進路指導協会.

坂柳恒夫・清水和秋（1990）中学生の進路課題自信度と性役割自己概念との関連 進路指導研究, 11, 18-27.

第6章 体験Ⅱ－職場体験学習の効果の自由記述による検討

1. 目的

前章では、職場体験後の職場体験全体に対する評価が、職場体験学習の効果に大きな影響を与えていることが示された。具体的には、職場体験が終わった後、自分が体験した職場体験に対する評価が高ければ、将来に対する自信（≒自己効力感）は高まっていた。つまり、職場体験が本人にとって良いものであるとの評価がなされることが、職場体験後の進路意識に良い影響を与えるということが示された。一方、職場体験に行ったとしても、その体験が本人にとって良いものであるとの評価がなされなければ職場体験後の進路意識には必ずしも良い影響を与えないということが示された。

本章では、前章で明らかになった職場体験の効果をさらに掘り下げる形で検討を行いたい。具体的には、以下の3点について検討したいと考える。

第一に、職場体験の前後に職場体験に対するどのような評価がなされた場合に、職場体験後の進路意識は良い方向に変化するのかを、さらに詳細に検討したい。具体的には、職場体験に対する感想についてたずねた項目を詳しく分析し、職場体験前後の意識変化との関連を検討する。

第二に、職場体験に対する評価をより内容的な側面から検討したい。現在、職場体験学習の効果の検討は、おおむね各学校段階のキャリア形成支援の実践の中では必ず含まれている。その中で、多くの学校では、生徒に職場体験学習後に何らかの形で感想を書かせたり、自由記述を行わせるといったことをしている。しかし、職場体験学習後の感想や自由記述を詳しく分析した例は少ない。そこで、本章では、職場体験に対する感想その他の生徒の自由記述を分析することによって、職場体験学習の効果をより詳しく分析することとした。

第三に、特に、職場体験に対する評価を検討するにあたっては、自由記述の量と内容の両面からアプローチすることとする。その理由として、自由記述量（文字数）が何らかの形で職場体験の効果を表す具体的な指標として活用できるということになれば、自由記述量は文字数を数えたり、全体の印象からたくさん書いてあるかそうでないかを見れば良く、自由記述量がすなわち職場体験学習の学習効果を示すということが示せれば、今後の職場体験学習の学習効果を判断する貴重な材料を提供できることになる。ただし、そうした面はありながらも、職場体験後の感想や自由記述に何が書かれてあるのかという内容の分析は不可欠となると思われるので、本章であわせて分析を行う。

本章では、2つのデータセットを用いる。1つは、都内市立中学2年生 833名のデータであり、5日間の職場体験の前後で質問紙調査を行ったデータである。こちらは本章第2節と第3節で分析を行った。もう1つは、同時期に同じ都内市立中学2年生を対象に収集したデータであるが、都合により5日間の職場体験後の調査結果しか得られなかった315名のデータである。こちらは本章第4節で分析を行った。どちらも調査は2006年に実施された。

2. 職場体験前後の進路選択に対する自信の変化

(1) 全体的な傾向と男女差

まず前章（第5章）で示されたとおり、職場体験前後で進路選択に対する自信に違いがみられるか否かを、前章のデータとは異なる本章のデータでも確認する。

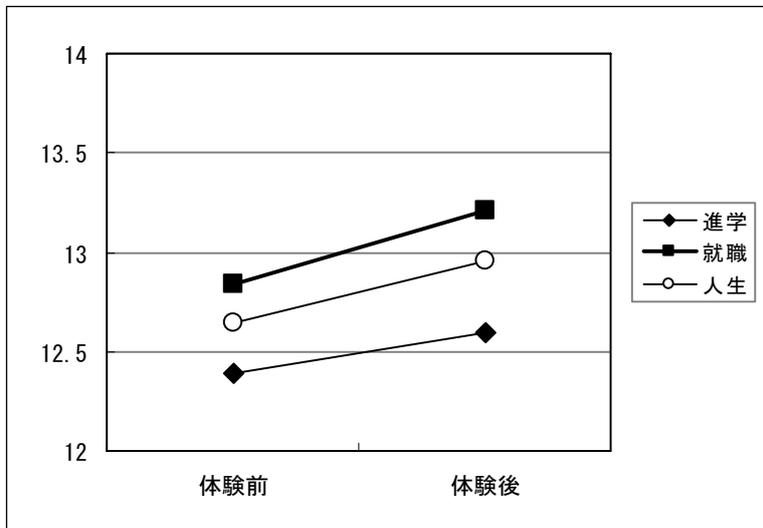
前章と同様、坂柳・清水（1990）の進路課題自信尺度 12 項目を用いた。進路課題自信尺度は、以下の3側面各4項目から構成されている。①進学先の選択に対する自信があるか否かをたずねる4項目（進学自信度「進学先を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること」「進学のための目標や計画をはっきりと立てること」「自分に合う進学先を決めること」「進学した後、充実した学校生活を送ること」）、②就職先の選択に対する自信があるか否かをたずねる4項目（就職自信度「就職先を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること」「就職のための目標や計画をはっきりと立てること」「自分に合う就職先を決めること」「就職した後、充実した職業生活を送ること」）、③人生の選択に対する自信があるか否かをたずねる4項目（人生自信度「人生や生き方を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること」「人生での目標や計画をはっきりと立てること」「自分に合う人生や生き方を決めること」「充実した幸福な人生を送ること」）

進学、就職、人生の3つの選択に関する自信をたずねることによって、幅広く「キャリア」の選択全体に対する自信を測定できるようになっている。

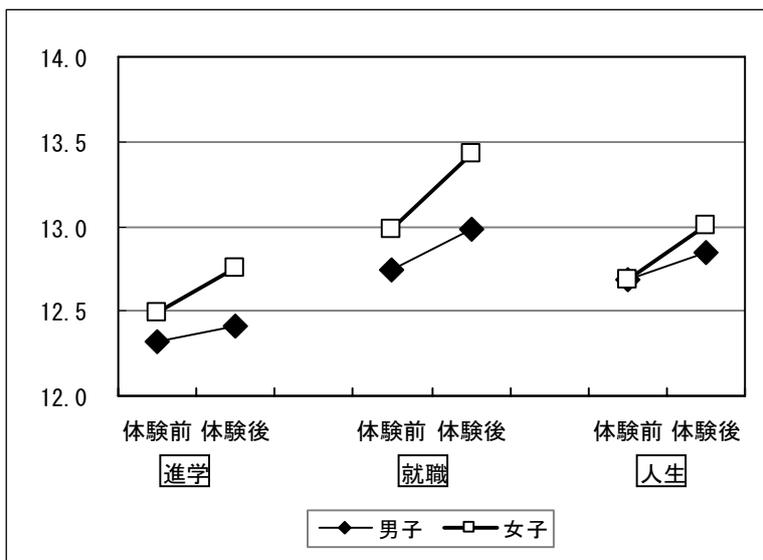
図表6-1は、職場体験前後の進路課題自信尺度の平均値を示したものである。図表から、進学自信度、就職自信度、人生自信度のどの側面でも体験前よりも体験後の方が平均値が高くなっていることが分かる。ただし、厳密には進学自信度は統計的には10%水準の有意傾向であり（ $t(721)=1.85$ $p<.10$ ）、5%水準以下で統計的に有意であったのは就職自信度（ $t(721)=3.19$ $p<.01$ ）、人生自信度（ $t(721)=2.57$ $p<.05$ ）であった。

また、中学生段階のキャリア形成支援では、その効果に男女差が広範に認められる場合が多いため、ここでも職場体験前後の進路課題自信尺度の平均値の違いの男女差を検討した。その結果図表6-2に示すような結果となった。図表から概して女子の方が進路課題自信尺度の値が高く、また、就職自信度に顕著に表れているように女子の方が職場体験後の自信度の高まりは大きいように見える。ただし、統計的には図表6-2のどの点でも性別による違いは厳密には示されておらず、今回のこのデータに関する限り、職場体験前後の進路課題に対する自信の変化には男女差はみられないと言える。

図表6-1 職場体験前後の進路課題自信尺度(進学・就職・人生)の変化



図表6-2 性別にみた職場体験前後の進路課題自信尺度(進学・就職・人生)の変化



(2) 職場体験後の感想の分析

本章のデータセットでは、職場体験に対する感想を図表6-3に示した12項目で測定した。これら12項目には意味内容が類似しているものがあるので項目を集約するために因子分析を行った。その結果、図表6-3のような結果となった。

第1因子は、「職場体験に行って、自分がやりたい仕事ははっきりした」「職場体験に行って、自分の将来の目標ははっきりした」など、職場体験に行って自分のやりたいことなり、自分の将来の目標なり、何らかの意味で進路意識が明確化したという感想を抱いたことを表す質問項目の因子負荷量が高かったため、「明瞭化」因子と命名した。

第2因子は、「職場体験に行つて、職場の重要さが分かつた」「職場体験に行つて、働くことの大切さが分かつた」など、職場体験に行くことによって働くことの重要性や大切など、何らかの形での職業に対する理解が深まつたことを表す質問項目の因子負荷量が高かつたので「理解」因子と命名した。

第3因子は、「職場体験先で仕事をするのが面白かつた」「職場体験は、全体的に面白かつた」など、職場体験に行つて何らかの意味で面白いと感じた、やってみたいと思つたなど感情的な印象を深める体験をしたことを表す質問項目の因子負荷量が高かつたので「情動」因子と命名した。

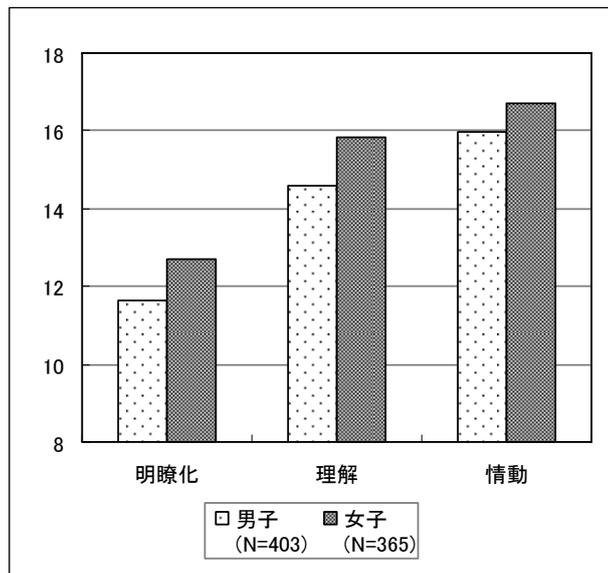
図表6-3 職場体験に対する感想の主成分分析結果(バリマックス回転)

	明瞭化	理解	情動
職場体験に行つて、自分がやりたい仕事ははっきりした	.84	.22	.09
職場体験に行つて、自分の将来の目標ははっきりした	.88	.22	.05
職場体験に行つて、自分に向いていることがはっきりした	.77	.15	.34
職場体験に行つて、自分が得意なことがはっきりした	.72	.19	.31
職場体験先で仕事をするのが面白かつた	.18	.32	.86
職場体験は、全体的に面白かつた	.17	.31	.87
職場体験先の仕事を将来もやってみたいと思つた	.54	.13	.62
職場体験先の人と話をするのが面白かつた	.20	.42	.62
職場体験に行つて、職場の重要さが分かつた	.21	.83	.28
職場体験に行つて、働くことの大切さが分かつた	.20	.83	.27
職場体験先の仕事なぜ社会に必要なのかが分かつた	.17	.81	.17
職場体験先ではどんな人が働いているのかが分かつた	.21	.70	.27
	26.2%	25.7%	22.9%

以上、職場体験に対する感想は、本調査データでは「明瞭化」「理解」「情動」の3つの側面から捉えられることが示された。以後、本章では、図表6-3で各因子に高く負荷している項目(太字)を合計して、それぞれ「明瞭化」得点、「理解」得点、「情動」得点として検討を行う。

なお、「明瞭化」得点、「理解」得点、「情動」得点は、いずれも男女差がみられており、図表6-4に示したとおり、どの得点でも女子の方が男子よりも値が大きいことに留意しておきたい。すなわち、中学生の男子と女子では、総じて女子の方が「明瞭化」「理解」「情動」のどの側面においても、職場体験に対する事後の捉え方がポジティブであることが示される。

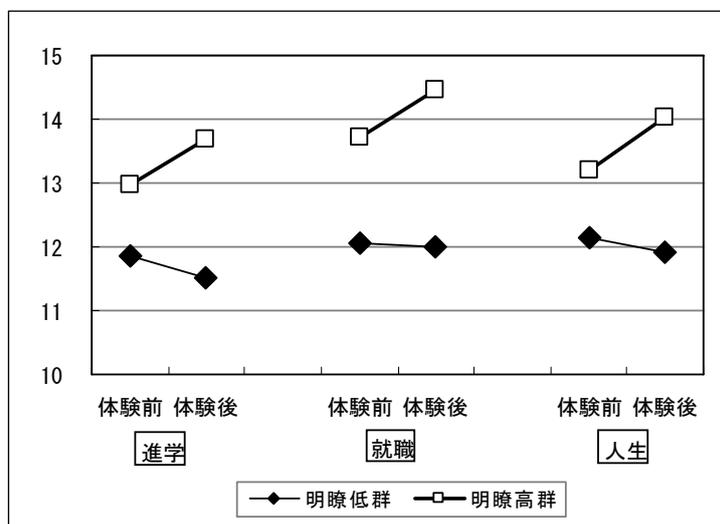
図表6-4 職場体験後の感想(明瞭化、理解、情動)の性別による違い



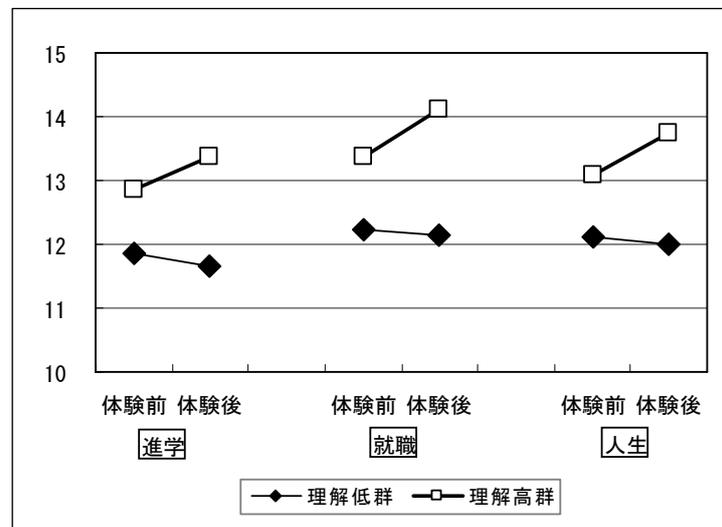
図表6-5～図表6-7に、職場体験の感想「明瞭化」「理解」「情動」得点の高い生徒と低い生徒で、職場体験前後の進路課題自信尺度の値の変化がどのように異なるかを示した。なお、「明瞭化」「理解」「情動」のそれぞれ上位50%を高群、下位50%を低群とした。

図表6-5～図表6-7について、それぞれ2要因分散分析を行った結果、いずれも体験前・体験後の要因および明瞭化高群・低群の要因の交互作用が有意であった(図表6-5 $F(1,708)=23.94$ $p<.01$; 図表6-6 $F(1,707)=12.45$ $p<.01$; 図表6-7 $F(1,714)=18.12$ $p<.01$)。グラフの形状から、総じて職場体験後の感想「明瞭化」「理解」「情動」の高群では体験前よりも体験後の方が進路課題自信尺度の値が大きいものに対して、低群では体験前後で値が変わらないか若干小さくなっていた。

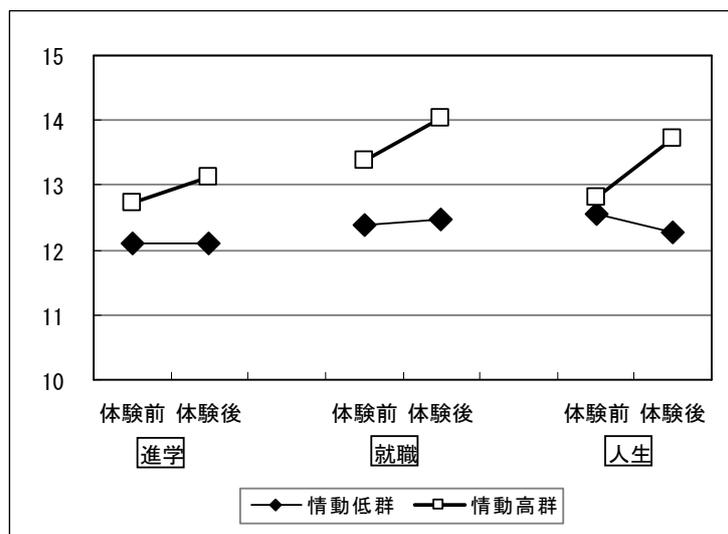
図表6-5 職場体験の感想「明瞭化」別の
職場体験前後の進路課題自信尺度(進学・就職・人生)の変化



図表6-6 職場体験の感想「理解」別の
職場体験前後の進路課題自信尺度(進学・就職・人生)の変化



図表6-7 職場体験の感想「情動」別の
職場体験前後の進路課題自信尺度(進学・就職・人生)の変化



図表6-5～図表6-7の分析結果から、職場体験後の感想は、自分のやりたいや将来の目標が明瞭化するという意味での「明瞭化」、職業に対する理解が深まったという意味での「理解」、面白いと感じるなど感情的な印象を深めたという意味での「情動」のいずれの側面でも、何らかの形で印象が深ければその後の進路意識（ここでは進路課題自信尺度）が高まることが示された。

(3) 職場体験後の感想が職場体験前後の進路選択に対する自信の変化に与える影響(小括)
より厳密に「明瞭化」「理解」「情動」のどの側面が職場体験前後の進路課題自信尺度の得点の変化に影響を与えているのかを検討するために、重回帰分析を用いた検討を行った。具体的には、進路課題自信尺度の各得点について体験後の得点から体験前の得点を引いて自信の変化の大きさを表す差得点を求めて被説明変数とした。職場体験の感想「明瞭化」「情動」「理解」の3つの得点と、性別(男子、女子)のダミー変数を説明変数とした。

重回帰分析の結果、進路課題自信尺度のうち、進学先をうまく選べるという進学自信度と就職先をうまく選べるという就職自信度には「明瞭化」と「理解」が統計的に有意な影響を与えており、「情動」は影響を与えていなかった。一方で、人生をうまく送ることができるという自信である人生自信度には「明瞭化」と「情動」が統計的に有意な影響を与えていた。

この結果については、いくつかの解釈が可能であると思われるが、「進学」や「就職」など中学生にとって直近の、より具体的な将来の進路選択に近いものに対する自信は、職場体験に行き、具体的に何かになりたいと思ったり、職業に対する具体的な理解が深まったりといった経験に伴って変化するものと考察される。一方で、より長期的な人生全体に対する漠然とした自信は、具体的な職業に対する理解とは直接の関係はなく、職場体験に行き面白く感じることができるといったある種の楽観性や新奇なものに積極的に興味関心といったものと関わりが深いものと解釈される。また別の解釈としては、職場体験に行き面白く、楽しいといった経験をするによって、大人の職場全体に受け入れられたという感覚が、人生全体に対する自信に影響を与えるといったことも考えられる。ただし、これら複数の解釈のうち、どのような説明が正しいのかについては、今後も引き続き検討が必要であると思われる。

図表6-8 職場体験後の感想(明瞭化、情動、理解)が
職場体験前後の進路課題自信尺度(進学・就職・人生)の変化に与える影響

	進学		就職		人生	
	β	sig.	β	sig.	β	sig.
明瞭化	.19	**	.15	**	.10	*
情動	.00		.00		.11	*
理解	.12	**	.14	**	.05	
性別(1=男子、2=女子)	-.04		-.02		-.03	
	$R^2=.07**$		$R^2=.06**$		$R^2=.05**$	

※ β は標準偏回帰係数。 ** $p<.01$ * $p<.05$

3. 職場体験後の自由記述量の検討

前節では、職場体験前後の進路選択に対する自信の変化を、職場体験後の感想「明瞭化」「情動」「理解」の3つの側面から検討した。

本節では、職場体験前後で生じている意識面での変化をより詳しくとらえるために、職場体験に参加した中学生の自由記述データを分析することとする。

職場体験後に中学生に自由にその感想を書かせるといったことは、全国の中学校の職場体験学習の実践において日常的に行われている。これは、中学生の職場体験の効果を数値データだけではなく、文字として、すなわち質的なデータとしても把握しておきたいという理由からなされる。その一方で、自由記述を行わせることによって、中学生が職場体験で学習した内容や気がついた点を、中学生の記憶や内面により鮮明な形で定着させることを狙いとしている。つまり、職場体験で感じたことを書くことによって、より大きな教育効果を得ようとしていると言える。

したがって、職場体験後の自由記述には、生徒が職場体験で学習したことや経験したことが多面的に現れていることが想定されるのであり、職場体験前後の意識変化をより詳細により具体的に検証しようとする本章の目的からは、有益な情報提供が得られるデータとなる。

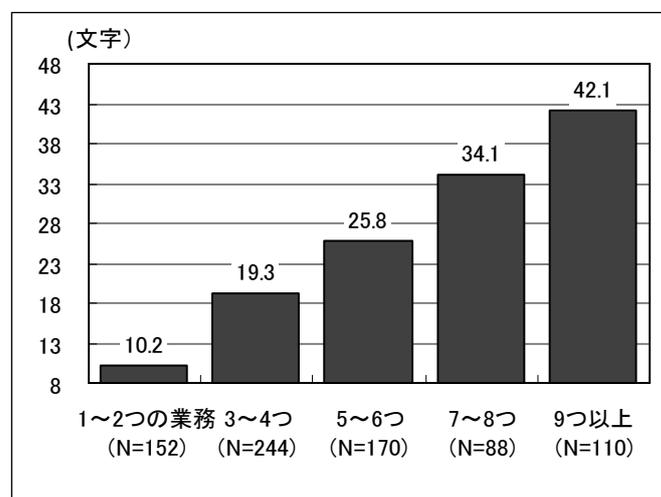
以上のことから、本節では、中学生の職場体験後の自由記述内容について分析を行うこととした。

(1) 体験した業務内容に関する自由記述

中学生の職場体験後の自由記述内容のうち、まず最初に、中学生が書いた「体験した業務内容」に焦点を当てる。この調査では、自分が経験した「業務内容（仕事の種類）」の数について質問項目でたずね、具体的にどんな業務を体験したのか自由記述で記入するように求めた。

図表6-9には、職場体験で体験した業務（仕事）の数別に、体験した業務内容に関する自由記述欄の文字数を数え上げた結果を示した。当然ながら、1～2つの業務しか体験しなかったという生徒は自由記述量も少なく、9つ以上体験したという生徒は自由記述量も多くなっている。

図表6-9 職場体験で経験した業務(仕事)の数と
体験した業務内容に関する自由記述量(文字数)の関連



ただし、こうした結果は必ずしも「実際に」どのくらいの体験を、職場体験先で行ったのかを反映するものではない。例えば、図表6-10には、今回の調査回答者である中学生のうち保育園に職場体験に行った生徒の自由記述を一部掲載した。この結果から、同じ保育園に職場体験に行った生徒でも記述に粗密があることがうかがえる。これは、例えば図表6-10の下部分にある「J保育園」のみを比較しても言えることであり、同じようにJ保育園に職場体験に行った生徒でも、体験した業務内容を事細かく記述できるか否かは、個々の生徒によって異なる面が大きい。

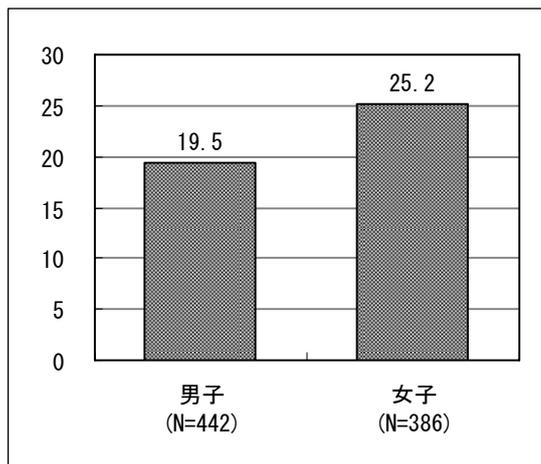
すなわち、職場体験後の自由記述内容は、実際に経験した職場体験内容そのものよりも、それが生徒の中でどのように受け止められ、どのように記憶の中で整理されたのかによって規定される部分が多い。そして、職場体験後の自由記述内容における個々の生徒間の個人差が大きいことから、この自由記述における文字数が、職場体験をどのように受け止めたかを示す有益な質的指標となると想定される。

図表6-10 職場体験先が「保育園」であった生徒による
体験した業務内容に関する自由記述例(一部)

職場体験先	体験した業務内容
A 保育園	子供の世話 部屋・トイレ等の掃除 昼食・おやつ準備 (テーブル・イス等の準)
B 保育園	保育
C 保育園	子どもたちのめんどう そうじ
C 保育園	
B 保育園	園児たちの世話 食器の片づけ おもちゃのそうじ 消毒 (コップ etc. . .)
D 保育園	園児の保育 学童の手伝い おもちゃを運んだり
E 保育園	子どもと遊ぶ 運動会の用具作り お楽しみ会の用具作り
C 保育園	保育、そうじ など
F 保育園	子供たちのせわ
G 保育園	子供と遊ぶ事 今後使う物の製作 運動会の練習
B 保育園	園児と遊ぶ ゆか・たなふき 洗たく干し コップ洗い トイレそうじ
B 保育園	洗たく 散歩 掃除 食べた後の食器さげの手伝い(テーブルふき) 子供とあそび ゆうぐの水洗い コップ洗い おりがみ作り 自由帳作り
H 保育園	子ども あづかり あそび しつけ
G 保育園	子供の世話
H 保育園	子供のめんどうを見る 物を作る など
I 保育園	クラス体験 らくがき帳づくり そうじ 洗濯物干し
D 保育園	昼食準備・片付け 運動会準備 お昼寝 お遊び お散歩 運動会予行
G 保育園	一緒に遊んだ ふとんをしいた 一緒にものを作った 着替えをさせた 運動会の練習の準備。ゆう導
D 保育園	そうじ 子どもたちのめんどう 運動会の道具作り 荷物を運ぶ はこづくり 小学生と遊ぶ 小さい子と遊ぶ など
F 保育園	子供にごはんを食べさせる(0歳児) 子供を寝かしつける 子供と遊ぶ 子供の着替えを手伝う トイレそうじ おむつがえ(0歳児) まとめて子供のめんどうを見る
C 保育園	子供と遊ぶ いろいろな準備 片付け 外で草取り テラスの砂取り ぞうきんぬい等
H 保育園	せんたく そうじ かたづけ 子どもたちのめんどうぜんばん
F 保育園	着がえさせ オムツがえ そうじ 遊び相手
J 保育園	保育
H 保育園	道具運び 園児の面倒を見る
H 保育園	子供たちと遊び お散歩 かたづけ げき 整理 ごはん 着がえの手伝い
K 保育園	子供と遊ぶ お手伝い(いろいろと)
J 保育園	子供連と遊ぶ そうじなど
J 保育園	雑用、子供と遊ぶ事
J 保育園	一緒にあそび そうじ 石ひろい ねかしつけ ご飯を配る かざり作り 歌詞をかく
K 保育園	
K 保育園	いろいろ

なお図表6-11に示したとおり、体験した業務内容に関する自由記述には性別による差があり、女子の方が男子よりも統計的に有意に記述量が多い ($t(826)=4.35$ $p<.01$)。こうした結果も自由記述量が個人差と深く関わっていることの傍証として捉えられる。

図表6-11 体験した業務内容に関する自由記述の性別による違い



図表6-12には、体験した業務内容に関する自由記述量と、職場体験前後の進路課題自信尺度および職場体験に対する感想との相関係数を示した。自由記述量は、職場体験前後の進路課題自信尺度の値とは統計的に有意な相関関係がみられなかったが、職場体験に対する感想「情動」「理解」との間に統計的に有意な相関関係がみられた。体験した業務内容を詳しく書ける生徒ほど、職場体験に対する「おもしろかった」などの情動的な側面、仕事の内容が分かったなどの認知的な側面で強い印象をもったことが示される。先に図表6-8で、「情動」「理解」がそれぞれ職場体験前後の進路課題自信尺度の変化に影響を与えていたことから、図表6-12では直接的な関連がみられなくとも間接的に進路選択に対する自信に影響を与えていることが推測される。

図表6-12 体験した業務内容と職場体験前後の
進路課題自信尺度および職場体験に対する感想との相関係数

	相関 係数	sig.
職場体験前		
進学に対する自信	.054	
就職に対する自信	.016	
人生に対する自信	.047	
職場体験後		
進学に対する自信	.062	
就職に対する自信	.032	
人生に対する自信	.024	
体験前後の変化		
進学に対する自信	.025	
就職に対する自信	.048	
人生に対する自信	-.008	
職場体験に対する感想		
明瞭化	.062	
情動	.119	**
理解	.092	*

※数値はスピアマンの順位相関係数。
** p<.01 * p<.05

(2) 職場体験全般に関する自由記述量（文字数）の分析

前項で分析した「体験した業務内容」に関する自由記述以外にも、12項目の自由記述を求めた。12項目の内容は図表6-13に示したとおりである。各質問について記述された文字数を数え上げた結果、どの質問についても平均して約8文字～12文字程度が記述されていた。図表6-11同様、どの質問項目についても自由記述量は女子の方が男子よりも統計的に有意に多かった。

図表6-13 体験した業務内容と職場体験前後の
進路課題自信尺度および職場体験に対する自由記述量との相関係数

	全体		男子		女子	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
職場体験でいちばん覚えていることは、	12.95	11.14	10.03	8.00	16.35	13.08
職場体験をしていちばん楽しかったのは、	10.97	9.25	8.43	7.00	13.94	10.53
職場体験でいちばんつらかったことは、	10.15	9.86	7.95	7.62	12.75	11.40
職場体験でいちばん自分に役立ったことは、	9.32	8.65	7.64	7.07	11.34	9.80
職場体験について、親と話したことは、	8.95	8.13	6.84	6.23	11.47	9.27
職場体験について、友達と話したことは、	8.36	7.64	6.38	5.76	10.72	8.80
職場体験先の人と話したことは、	9.10	7.47	7.00	5.87	11.63	8.27
職場体験が終わって、これからやろうと思うことは	7.81	7.80	6.04	6.12	9.93	8.92
職場体験が終わって、自分の考え方が変わったところは、	9.78	9.95	8.39	8.80	11.50	10.91
職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは、	7.78	8.68	5.90	5.96	10.04	10.59
職場体験が終わって、職場について、今、考えていることは、	8.90	8.80	7.47	8.02	10.66	9.35
職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは、	8.72	8.68	6.89	6.94	10.92	9.90

図表6-14 職場体験に関する自由記述の例

6. 以下の質問項目について、あなたが思ったことを書いてください。

1	職場体験でいちばん覚えていることは、 <u>生徒が私たちにたくさんあいさつしてくれたこと。</u>
2	職場体験をしていちばん楽しかったのは、 <u>担当した1年生のクラスの子達が手を引っぱって行って「外で遊ぶぞう」と誘ってくれて、一緒に遊んだこと。</u>
3	職場体験でいちばんつらかったことは、 <u>校長先生から出される質問について答えるときや、遅くまで時間がかかったとき。</u>
4	職場体験でいちばん自分に役立ったことは、 <u>知らなかったトとの会話や、小学校の生徒達へのあいさつ。</u>
5	職場体験について、親と話したことは、 <u>この体験を生かして、将来の仕事について真剣に考えるという事。</u>
6	職場体験について、友達と話したことは、 <u>最初につらかったり、疲れたり、大変だったけど、小さい子といるといめされるという事。</u>
7	職場体験先の人と話したことは、 <u>最初のうちは緊張するけど、しだいに仕事が楽しくなる。</u>
8	職場体験が終わって、これからやろうと思うことは、 <u>目上の人に対する礼儀をしっかりとする。(言葉づかいやあいさつ)</u>
9	職場体験が終わって、自分の考え方が変わったところは、 <u>物事を簡単に片付けないで、自分の言葉に責任をもち。</u>
10	職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは、 <u>普通に高校に行きながら、少しづつ将来に向けての勉強をしたい。</u>
11	職場体験が終わって、職場について、今、考えていることは、 <u>今のまま、良いところを伸ばして行ってほしい。</u>
12	職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは、 <u>自分の性格や環境に合った仕事につきたい。</u>

ありがとうございました。

図表6-14に、どのような形式で自由記述がなされているのか様子を示すために実際の調査用紙に記入された回答を示した。概して、ある質問項目に長い記述を行う生徒は他の質問項目に対しても長く記述を行う傾向がみられるようであった。そこで、各質問項目に対する自由記述量（文字数）間の順位相関係数を求めた（どの項目も分布が偏っていたので順位相関係数を求めた）。

その結果、基本的に全自由記述間で統計的に有意で比較的大きな値の相関係数がみられたが、なかでも最も相関係数の値が大きかったのは「職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは」「職場体験が終わって、職場について、今、考えていることは」「職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは」間の相関であった。また、「職場体験について、親と話したことは」「職場体験について、友達と話したことは」「職場体験先の人と話したことは」間の相関係数も大きかった。職場体験の結果、進学なり

職場なり将来なりについて考えたことを記述する量は相互に関連していること、また、職場体験について人と話したことを記述する量も相互に関連していることが示される。

図表6-15 職場体験に関する自由記述量(文字数)間の相関係数(順位相関係数)

	業務内容	覚えていること	楽しかったこと	つらかったこと	自分に役立ったこと	親と話したこと	友達と話したこと	職場体験先の人と話したこと	これからやろうと思うこと	自分の考え方が変わったところ	進学について考えていること	職場について考えていること	これからの将来について考えていること
体験した業務内容													
職場体験でいちばん覚えていることは、	.334												
職場体験をしていちばん楽しかったのは、	.288	.565											
職場体験でいちばんつらかったことは、	.231	.461	.517										
職場体験でいちばん自分に役立ったことは、	.286	.487	.491	.433									
職場体験について、親と話したことは、	.273	.457	.481	.454	.493								
職場体験について、友達と話したことは、	.280	.471	.447	.440	.482	.656							
職場体験先の人と話したことは、	.319	.459	.453	.423	.486	.570	.588						
職場体験が終わって、これからやろうと思うことは	.258	.441	.404	.397	.480	.503	.480	.491					
職場体験が終わって、自分の考え方が変わったところは、	.274	.393	.325	.384	.391	.458	.467	.484	.496				
職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは、	.281	.391	.338	.344	.450	.482	.500	.483	.557	.506			
職場体験が終わって、職場について、今、考えていることは、	.272	.426	.348	.381	.416	.503	.522	.520	.504	.570	.618		
職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは、	.204	.379	.346	.337	.383	.445	.500	.459	.518	.541	.626	.611	

※相関係数が.50以上のものに太字下線を付した。

図表6-15から、職場体験に関する自由記述量には相互に関連があり、いくつかのグループに分類できる見込みが得られたので因子分析を行った。なお、各質問項目の自由記述にも分布が偏っていたので対数変換を行って、因子分析を行った(最尤法プロマックス回転)。ただし、因子の抽出法や回転の方法、対数変換をかけない場合でも因子分析の結果は変わらなかった。

因子分析の結果、固有値1以上の2つの因子に回転をかけて解釈を行ったは第1因子は因子負荷量大きい順に「職場体験をしていちばん楽しかったのは」「職場体験でいちばん覚えていることは」「職場体験でいちばんつらかったことは」などであった。基本的に職場体験の記憶や印象に関する自由記述が同じグループに入っていると言える。また、「親と話したことは」「友達と話したことは」「体験先の人と話したことは」など職場体験について人と話したことにに関する自由記述もこちらの第1因子に含まれていた。

第2因子には因子負荷量大きい順に「職場体験が終わって、これからの将来について、

今、考えていることは」「職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは」「職場体験が終わって、職場について、今、考えていることは」などであった。おおむねこれからの将来についての自由記述が同じグループに入っていたと言える。

図表6-16 職場体験後の自由記述量(文字数)の因子分析結果

	記憶・将来に 印象に 関する 関する 自由記 自由記 述因子 述因子	
体験した業務内容	.419	.090
職場体験でいちばん覚えていることは、	.768	.005
職場体験をしていちばん楽しかったのは、	.923	-.169
職場体験でいちばんつらかったことは、	.719	-.015
職場体験でいちばん自分に役立ったことは、	.590	.149
職場体験について、親と話したことは、	.539	.271
職場体験について、友達と話したことは、	.432	.386
職場体験先の人と話したことは、	.468	.357
職場体験が終わって、これからやろうと思うことは	.252	.508
職場体験が終わって、自分の考え方が変わったところは、	.090	.657
職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは、	-.037	.818
職場体験が終わって、職場について、今、考えていることは、	-.018	.813
職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは、	-.089	.859
	因子間相関	.742

以上の結果から、職場体験に関する自由記述は、①職場体験を行って記憶や印象に残ったことに関するものと、②これからの将来に関するものの2つの側面に分けられることが示された。さらに解釈をすれば、職場体験に行って何らかの形で記憶や印象に残ることと、そこからさらにこれからの将来に対して何らかの形で考えを深めることは、一応別のものとして考えなければならないということが言える。ただし、因子間相関は.742と高く、この両者は密接に関連していることがうかがえる。

図表6-17には、職場体験後の自由記述量(文字数)と、職場体験前後の自信およびその変化、職場体験に対する感想などとの相関係数を求めた。その結果、最も値の大きな相関係数は、「職場体験先の人と話したことは」と職場体験に対する感想「情動」であり($r=.223$)、以下、「職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは」と職場体験後の「進学」に対する自信($r=.217$)、「職場体験先の人と話したことは」と職場体験に対する感想「理解」($r=.209$)と続いていた。

基本的に、職場体験後の自由記述量(文字数)は職場体験後の感想と関連が深いことが示されており、当然ながら、職場体験後に面白かったという感想を抱いたり、何からの形で理解が深まっている場合には、職場体験後の自由記述量は多かった。

また、職場体験後の自由記述量は職場体験前後の「進学」「就職」「人生」に対する自信とも、高い相関係数がみられた。特に「進学」に対する自信が高い場合には進学について考え

ることの自由記述量が多いと言った対応関係がみられていた。

ただし、職場体験の前と後でどの程度、自信が変化したかという職場体験前後の変化の値とは相関関係がみられなかった。つまり、職場体験前後の自信の変化と自由記述量には関連がみられなかった。そこで、この点について次項では分析することとした。

図表6-17 職場体験後の自由記述量(文字数)と
職場体験前後の自信およびその変化、職場体験に対する感想との相関係数

	覚え てい こと	楽し かつ こと	つま りか つこ と	自分 に立 つこ と	親と 話し こと	友達 と話 しこ と	職場 人と 話し こと	自分 の考 え方 が変 わつ こと ろ	進学 につ いて こと	職場 につ いて こと	これ から の将 来に つい て考 えて いる こと	
職場体験前												
進学に対する自信	.068	.051	.002	.127	.082	.109	.107	.077	.131	.146	.088	.136
就職に対する自信	.042	.053	-.006	.108	.129	.125	.126	.075	.143	.136	.094	.140
人生に対する自信	.025	.048	.022	.114	.121	.102	.108	.078	.099	.090	.039	.105
職場体験後												
進学に対する自信	.136	.073	-.001	.174	.136	.144	.129	.138	.148	.217	.119	.161
就職に対する自信	.102	.066	-.051	.092	.142	.115	.101	.109	.126	.174	.112	.203
人生に対する自信	.098	.062	-.009	.127	.156	.120	.107	.134	.127	.172	.098	.183
体験前後の変化												
進学に対する自信	.071	.052	.020	.047	.092	.068	.035	.086	.050	.086	.060	.058
就職に対する自信	.046	.006	-.047	-.034	.020	-.002	-.021	.039	.006	.065	.044	.093
人生に対する自信	.049	.002	-.044	-.012	.012	.039	.005	.039	.027	.080	.067	.070
職場体験に対する感想												
明瞭化	.085	.159	.019	.126	.169	.117	.138	.135	.096	.133	.087	.168
情動	.133	.205	.061	.148	.182	.165	.223	.139	.089	.087	.107	.135
理解	.128	.158	.124	.159	.200	.152	.209	.183	.186	.126	.173	.138

※太字はp<.001以下で有意な相関係数。20以上の相関係数を口で囲み、網かけを行った。

(3) 職場体験前後の自信の変化と職場体験後の自由記述量の関連についての分析

前項で、職場体験後の自由記述量は、職場体験前後の自信の程度そのものとは関係がある一方、職場体験前後で自信がどう変化するかとはほとんど関係がないことが示された。すなわち、職場体験に関する自由記述量は、職場体験による自信の「変化」を示す指標とはならないと解釈できる結果が示された。

この点について、以前から、職場体験を行う学校現場では、職場体験前後の生徒の意識の変化が一様でないことが指摘されてきた。特に、総じて言えば、職場体験後に様々な面で生徒の意識面にポジティブな変化があるが、一方で、一部の生徒では職場体験後にかえって意識面でのネガティブな変化が表面上観察される場合があることが知られてきた。

そこで本章では、図表6-17に示されたように、職場体験後の自由記述量と職場体験前後の自信の変化にほとんど関連がみられないのは、職場体験後にポジティブな変化がみられ

る生徒とネガティブな変化がみられる生徒が存在するために、双方で相殺しあった結果ではないかと考えて分析を行うこととした。

特に、職場体験後にポジティブな変化がみられる生徒とネガティブな変化がみられる生徒の両者を分ける要因として、そもそも職場体験前に進学・就職・人生などの進路課題に対する自信が高かったか否かに着目した。その理由として以下のような仮説が考えられることによる。すなわち、そもそも職場体験前に進路課題に対する自信が低かった生徒は職場体験によって影響を受けて自信を高める余地が大きい一方、そもそも職場体験前に進路課題に対する自信が高かった生徒はもともと自信が高いのだから自信を高める余地が少なく、場合によってはかえって自信を低める可能性がある。このことをより平たく言えば、そもそも自信が低い生徒は職場体験による「伸びしろ」が大きく、そもそも自信が高い生徒は職場体験による「伸びしろ」が小さいという仮説が考えられる。特に、統計学的な観点から考えても、自信が高い生徒はすでに自信が上限まで高まっているという「天井効果」のようなものが考えられるのであり、そこから変化するとすれば下方への変化ということになる可能性が高いと考えられる。

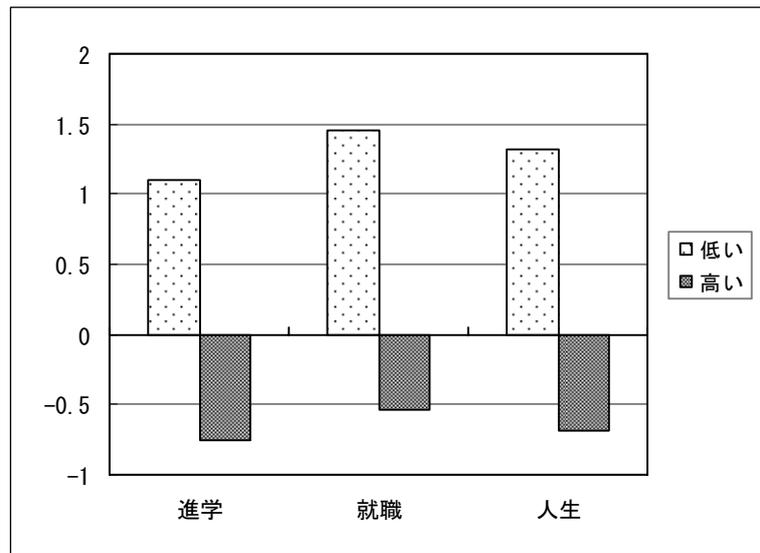
以上の仮説を検証するために、図表6-18では、職場体験前の自信の程度（高いー低い）別に、どの程度、職場体験前後で自信が変化したのかを示した。

図表6-18では、上述した仮説どおり、基本的に、もともと職場体験前の自信の程度が低い生徒ではプラス方向に変化しているのに対して、職場体験前の自信の程度が高い生徒ではマイナス方向に変化していることが示される。

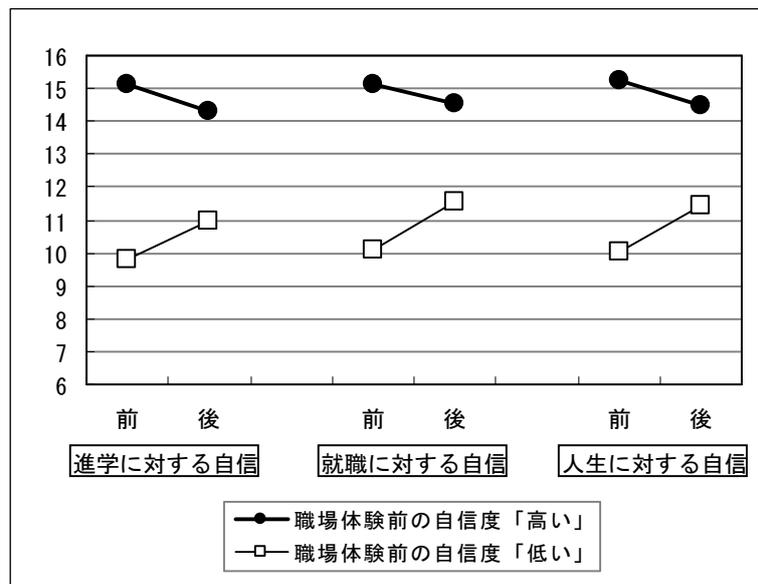
したがって、図表6-19に示されるとおり、総じて言えば、職場体験前に自信度の高かった生徒は職場体験後に自信が低くなり、職場体験前に自信度が低かった生徒は職場体験後に自信が高くなることを指摘できる。なお、図表6-19は「進学」「就職」「人生」に対する自信度のいずれも統計的に有意な結果が示されており（「進学」交互作用 $F(1,720)=81.55$ $p<.01$ ）、「就職」交互作用 $F(1,720)=83.83$ $p<.01$ ）、「人生」交互作用 $F(1,726)=75.76$ $p<.01$ ）、グラフ上で差がみられる箇所はおおむね統計的に有意な差が示されていると解釈することができる。

すなわち、職場体験の効果は、単純に職場体験後の進路意識をポジティブな方向に変化させるものではなく、むしろ事前に高すぎた進路意識は低くする方向で、逆に低すぎた進路意識は高くする方向で変化させるものであると可能性が高い。つまり、実際の職場を経験することによって、生徒が事前に考えているほどには悪くもなければ良くもないといった方向に意識を変化させるという点では、進路意識はより現実的な認識をもたせるものとして作用するといったことを、今回のデータからは暫定的に結論づけることができると思われる。

図表6-18 職場体験前の自信の程度別の職場体験前後の自信の変化①



図表6-19 職場体験前の自信の程度別の職場体験前後の自信の変化②



ここまでの分析のまとめとして、図表6-20～図表6-22では、職場体験前後の「進学」「就職」「人生」の各自信度の変化に影響を与える要因を、重回帰分析によって検討した。なお、各自由記述量は分布が偏っていたので（文字数が多い方に開いた分布）、全て対数変換を行って重回帰分析に投入した。

その結果、「進学」自信度に最も大きな影響を与えた要因は、上述したとおり「職場体験前の自信（ $\beta = -.41$ ）」であり、職場体験前の自信が高いほど、職場体験の自信の変化は小さいかむしろマイナスになるといった結果がみられた。また、「職場体験でいちばんつらかつ

たことは、(β=-.09)」も職場体験前後の自信度の変化に影響を与えており、職場体験でつらかったことに関する記述が多ければ多いほど、職場体験前後の「進学」自信度の変化は小さいことが示された。逆に「進学」自信度を高める要因としては「職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは(β=-.11)」が統計的に有意となっており、将来の進学について記述が多ければ多いほど、自信度が高まるという結果となった。

図表6-20 職場体験前後の「進学」自信度の変化に影響を与える要因

	β	sig.
性別 (1=男子、2=女子)	-.02	
職場体験前の自信	-.41	**
職場体験後の自由記述		
体験した業務内容	-.03	
職場体験でいちばん覚えていることは、	.06	
職場体験をしていちばん楽しかったのは、	.01	
職場体験でいちばんつらかったことは、	-.09	*
職場体験でいちばん自分に役立ったことは、	.03	
職場体験について、親と話したことは、	.06	
職場体験について、友達と話したことは、	.03	
職場体験先の人と話したことは、	-.02	
職場体験が終わって、これからやろうと思うことは	.02	
職場体験が終わって、自分の考え方が変わったところは、	.02	
職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは、	.11	*
職場体験が終わって、職場について、今、考えていることは、	-.03	
職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは、	.01	
※βは標準偏回帰係数。 ** p<.01 * p<.05	説明率 R ² =.16**	

「就職」自信度に最も大きな影響を与えた要因も、上述の「進学」自信度の結果と類似しており、「職場体験前の自信(β=-.43)」が統計的に有意に影響を与える要因であった。職場体験前の自信が高いほど、職場体験の自信の変化は小さいかむしろマイナスになるといった結果となった。また、「職場体験でいちばんつらかったことは、(β=-.12)」も職場体験前後の自信度の変化に影響を与えており、職場体験でつらかったことに関する記述が多ければ多いほど、職場体験前後の「就職」自信度の変化は小さいことが示された。「就職」自信度を高める要因としては「職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは(β=-.11)」が統計的に有意となっており、これからの将来に関する記述が多ければ多いほど、自信度が高まるという結果となった。

図表6-21 職場体験前後の「就職」自信度の変化に影響を与える要因

	β	sig.
性別 (1=男子、2=女子)	.02	
職場体験前の自信	-.43	**
職場体験後の自由記述		
体験した業務内容	.01	
職場体験でいちばん覚えていることは、	.03	
職場体験をしていちばん楽しかったのは、	.04	
職場体験でいちばんつらかったことは、	-.13	**
職場体験でいちばん自分に役立ったことは、	-.03	
職場体験について、親と話したことは、	.05	
職場体験について、友達と話したことは、	-.02	
職場体験先の人と話したことは、	-.03	
職場体験が終わって、これからやろうと思うことは	.00	
職場体験が終わって、自分の考え方が変わったところは、	.00	
職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは、	.07	
職場体験が終わって、職場について、今、考えていることは、	-.01	
職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは、	.11	*
※ β は標準偏回帰係数。 ** $p < .01$ * $p < .05$	説明率	$R^2 = .18^{**}$

「人生」自信度に最も大きな影響を与えた要因でも、「職場体験前の自信 ($\beta = -.47$)」が統計的に有意に影響を与える要因であった。職場体験前の自信が高いほど、職場体験の自信の変化は小さいかむしろマイナスになるといった結果となった。また、「職場体験でいちばんつらかったことは、 ($\beta = -.12$)」も職場体験前後の自信度の変化に影響を与えており、職場体験でつらかったことに関する記述が多ければ多いほど、職場体験前後の「人生」自信度の変化は小さいことが示された。

図表6-22 職場体験前後の「人生」自信度の変化に影響を与える要因

	β	sig.
性別 (1=男子、2=女子)	-.01	
職場体験前の自信	-.47	**
職場体験後の自由記述		
体験した業務内容	-.03	
職場体験でいちばん覚えていることは、	.05	
職場体験をしていちばん楽しかったのは、	.00	
職場体験でいちばんつらかったことは、	-.12	**
職場体験でいちばん自分に役立ったことは、	.01	
職場体験について、親と話したことは、	.05	
職場体験について、友達と話したことは、	.04	
職場体験先の人と話したことは、	-.03	
職場体験が終わって、これからやろうと思うことは	.00	
職場体験が終わって、自分の考え方が変わったところは、	.02	
職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは、	.08	
職場体験が終わって、職場について、今、考えていることは、	.00	
職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは、	.07	
※ β は標準偏回帰係数。 ** $p < .01$ * $p < .05$	説明率	$R^2 = .23^{**}$

本節では、職場体験後の自由記述の文字数に着目して、すなわち自由記述量に着目して分析を行った。その結果、①職場体験後の自由記述には、職場体験で経験した業務をどのように受け止めたかが反映されており、概して言えば、職場体験後の自由記述量は女子の方が多く、②職場体験後の自由記述量は、職場体験の感想（明瞭化、情動、理解）と密接に関

わっていたこと、③職場体験の自由記述量の分析結果から、職場体験は生徒本人の職業に対するより現実的な認識を持たせるといった効果（高すぎる進路意識は低め、低すぎる進路意識は高める）があることなどの結果が明らかになった。

4. 職場体験後の自由記述の質的検討(内容面の検討)

(1) 「職場体験先でいちばん覚えていることは」

本節では、引き続き、職場体験後の自由記述の分析を行うが、前節で自由記述量を分析したのに対して、本節では自由記述の内容面を検討する。

ここでは、前節で使用したデータセットのうち、調査の都合上、職場体験後のデータしかとれなかったため、前節では分析に含められなかったデータ 315 名分を使用する。

まず、「職場体験先でいちばん覚えていることは」という自由記述に着目した。この項目は、職場体験後の自由記述を求めた項目の中ではいちばん最初の項目であり、職場体験について最も印象に残ったことが表出されやすいと考えられたことによる。図表 6-13 においても、いちばん自由記述の文字数が多かったのはこの項目であり、職場体験後の生徒が特に多く記述した項目でもあった。

分析にあたっては、生徒の自由記述にどのような単語が頻出するのかに着目した。315 名の自由記述に用いられた単語を検索し、頻出した単語を手がかりに、生徒の自由記述の全体的な傾向について考察を行うこととした。

図表 6-23 に「職場体験先でいちばん覚えていることは」に対する自由記述で頻出した単語を示した。最も多かったのは「子供（子どもを含む）」であり、約 14.6%にあたる 46 名の生徒が「子供（子ども）」という単語を用いて自由記述を行っていた。以下、「遊んだ（あそんだを含む）」「話」「仕事」「職場」と続いていた。

図表6-23 「職場体験先でいちばん覚えていることは」という設問の自由記述で頻出した単語

	出現頻度
「子供」（「子ども」を含む）	46 14.6%
「遊んだ」（「あそんだ」含む）	42 13.3%
「話」	23 7.3%
「仕事」	19 6.0%
「職場」	12 3.8%
「客」	12 3.8%
「たくさん」	11 3.5%
「レジ」	11 3.5%

今回のデータに限らず、保育園・幼稚園は女子中学生が最も希望する職場体験先であり、相当数の生徒が保育園・幼稚園で「子ども」と「遊んだ」ということを経験している。そのことを反映した結果であると解釈される。

また、「話」という単語が頻出した理由を調べるために、「話」が含まれる自由記述の一部を図表 6-24 に抜き出した。図表 6-24 から、職場体験先の人または職場体験先の老

人や客と話したことに関する記述が多いことが分かる。職場体験先で中学生が印象に残る出来事の1つとして、職場体験先での人との会話があることがうかがえる。

図表6-23では「仕事」「職場」「客」なども頻出しているが、職場体験先における仕事そのもの、職場そのもの、そこでの客との接触も生徒の印象に残っていることがうかがえる。

結局、職場体験先で生徒がいちばん覚えていることとして頻繁に記述されることは、「子ども」も含めて職場体験先の人と接触して話をするのであり、その中で様々な仕事・職場を経験することであると言えるであろう。

図表6-24 「職場体験先でいちばん覚えていることは」という設問の自由記述で「話」という単語が含まれる自由記述(一部)

赤ちゃんをお風呂に入れたこと。産後のお母さんの**話**
 GHで認知症の人と**お話し**したこと
 職場の人達と**話**したこと。体験した内容
 担当の方の芸能界での**話**・・・映画やCMなど・・・
 職員の方が仕事の大変さやりがいを**話**してくれたこと
 携帯の加入登録などをしたことや、職場の人と**話**した事
 御老人の**話**
 お年寄りの方に色々な**話**をしてもらったこと
 いろんな人から昔**話**をきかせてもらったこと
 老人と**お話**をしたこと
 最終日の「仕事について」の**話**
 お年寄りの方と**お話し**をしたこと
 88才になるまでたばこは吸ってはいけない、とか色々な**話**を聞いた事
お話
 校長先生との**話**
 お客様と職業体験についてなどを**お話し**したこと
 職場体験先の人といろいろ**話**をしたこと

(2) 「職場体験先の人と話したことは」

それでは、職場体験先で、職場体験先の大人と、中学生は何について話をしているのか。図表6-25には「職場体験先の人と話したことは」という設問の自由記述で頻出した単語を示した。最も多かったのは「仕事」であり、約20.6%にあたる65名の生徒の自由記述で出現した。「仕事」の単語は図表6-25にある「内容」の単語とあわせて出現することがあり、当然ながら、職場体験先の人と話した内容として仕事内容に関するものがあることがうかがえる。

ただし、図表6-25では「学校」「部活」「中学」などの単語も頻出しており、職場体験先の人と学校でどんなことがあったかといった世間話をしている様子がうかがえる結果となっている。これは「いろいろ」という単語が上位に挙がっていることとも符合するが、結局、職場体験先の人と話をするといっても、それほど深い話をしている訳ではなく、仕事内容についての話か、そうでなければ学校の話在世間話のように行っているというのが実際のところであると言える。

逆に言えば、その程度のことであっても、学校とは異なる職場という場面で、教師とは異なる職場の人と話をすることそのものが、中学生にとっては印象深い経験となり、ここで見知らぬ大人と話をすること自体が、職場体験において経験することの一部を形作っているのだとも考えることができるであろう。

なお、図表6-26には、「職場体験先の人と話したことは」という設問の自由記述で「仕事」という単語が含まれる自由記述のうち20文字以上の一部を示した。より字数が短いものは、おおむね「仕事のこと」「仕事の内容」「仕事について」など簡単な記述が多かった。

図表6-25 「職場体験先の人と話したことは」という設問の自由記述で頻出した単語

	出現頻度	
「仕事」	65	20.6%
「学校」	61	19.4%
「いろいろ」（「色々」を含む）	22	7.0%
「部活」	20	6.3%
「内容」	19	6.0%
「なし」	16	5.1%
「中学」	14	4.4%
「職場」	13	4.1%
「大変」	11	3.5%

図表6-26 「職場体験先の人と話したことは」という設問の自由記述で「仕事」という単語が含まれる自由記述（一部）

一日の仕事の流れ、どんな仕事をしたかなど
保育という仕事に少しついてみたいと話した
その仕事をやってみてどうだったか聞かれる
仕事のたいへんだった所、おもしろかった所などです
最初のうちは緊張するけど、しだいに仕事が楽しくなる
アドバイスなどもらったり、この仕事でうまくやる方法など
アドバイスなど、家ではどおとか、将来この仕事につきたいか
将来のことについてやこの仕事をやってみようかかなど・・・
その日、その日の仕事のことや、わからないことを聞き、教えてもらった
仕事の大変さや子供達との関係や子供についての話、仕事の内容を話した
「レジ打ちが難しい」などと言っていました。そのほかいろいろな仕事について
仕事のことや、近所のこと（この辺にいいところあるよ。）みたいな話もした。たくさん話した
体験させていただいていた仕事は大変かどうかを話したり、利用者様の中には色々な人がいること
仕事は苦しいときもつらいこともあるけど、その分たのしきさだあってあるということ話をしてくださいました
引き受けていただいた事に感謝しつつ、仕事はなぜしなければいけないの？ということや、ニートという人がいるけど、その人についてどう思う？ということを知りたり聞かれました。

（3）「職場体験でいちばんつらかったことは」

図表6-27には「職場体験でいちばんつらかったことは」という設問の自由記述で頻出した単語を示した。最も多かったのは「ない」であり、約13.3%にあたる42名の生徒の自由記述で出現した。「ない」という単語は、図表6-27で同様に頻出単語として挙げられて

いる「特に」を伴って出現しており、職場体験でつらかったことは特にないという自由記述が一定数を占めていたことを示す。

実際に辛かった内容としては、「ずっと」「立って」作業することを挙げた生徒が多かった。また「仕事」や「そうじ」という単語も比較的多く挙がっており、職場体験先での実際の仕事の内容、特に長時間の立ち作業や掃除を辛かったとして挙げる生徒が多いことがうかがえる。

図表6-27 「職場体験先でいちばんつらかったことは」という設問の自由記述で頻出した単語

	出現頻度
「ない」	42 13.3%
「特に」（「とくに」を含む）	31 9.8%
「立って」（「立ち」を含む）	30 9.5%
「ずっと」	19 6.0%
「仕事」	17 5.4%
「そうじ」	16 5.1%

なお、前節で進路課題自信尺度の変化に影響を与える要因を検討した際（図表6-20～図表6-22）、この「職場体験先でいちばんつらかったことは」の自由記述量が、進路課題の自信の変化に負の影響を与えることが示されていた。

そこで、図表6-28には、「職場体験先でいちばんつらかったことは」に対して30文字以上を記述している長い自由記述を抜粋して示した。図表から、おもに体力的な辛さに言及がなされていることが分かる。文部科学省「平成18年度体力・運動能力調査」の結果にも示されるとおり、職場体験学習に参加する14歳という年齢は、一般に考えられているよりは体力的に未発達な面が多く、多くの指標でピークとなる20前後の年齢に比べると、全般的に7～8割程度の体力しかない。図表6-27から、職場体験先で辛い経験をすることはあまり多くないということが言えるとしても、場合によっては、十分な休養をはさむなどの配慮がなされる必要があることが示される。

図表6-28 「職場体験先でいちばんつらかったことは」という設問の自由記述のうち 30 文字以上の自由記述内容

はたきがけと、小さい細かい系の品出しがつかったです。はたきはものすごく足も手も肉が痛かったです(筋肉痛)。小さ目の物の品出し、並べは向きとか、すごい大変でした。(やり直したり)場所変更で
通勤が一番大変でした。のりかえが1回あって約30分くらいあって、よく、道にまよったりして、大変でした。一回みんなで林の方にいってしまいました
ハタキがけ(一度商品をどけてから棚の中をハタキがけする)がめんどくさかったです。あと、ずっと立ちっぱなしで重いものを運ぶこと
返却ポストからカウンターに本を運ぶことでした。本を落とさないようにしながら、しかも手ばやく仕事をこなすことはたいへんでした
薪運び。特に4日目の薪運びは大地沢にある薪をトラックに入れて、それを公園におろすときはすごくつかれて眠くなった
初日に作った国に提出さうる地図が、色鉛筆(色鉛筆)で色をぬったので、とても精神力がもたなかった
子供とたくさんあそんだことと職場体験に行く時と帰る時の1時間以上1人で歩いたのがつらかった
仕事がほとんど楽しく感じた。でも力仕事がおおくて室内の仕事だったから汗をかいてあつかった
お年寄りの方とのコミュニケーション。どうしても会話が続かなくなり、沈黙がつづいてしまう
男の子がいけないことをして、それをどのように注意すればいいかわからなかったこと
子供達にずっとおんぶして、「疲れた。」といっても「やだ!!」と言い、大変でした
お客様が来た時に「いらっしゃいませ」「ありがとうございます」などと声を出すこと
幼稚園児が帰った後の清掃と、明日の準備や、2時間ずっと遊ぶことが一番きつかった
劇の大道具の制作を手伝った時、制服でやったので、のりがいっぱいついて大変でした
レジ打ちです。お客様をお待たせしてはいけないというあせりがつらかったです
校長先生から出される質問について答えるときや、遅くまで時間がかかったとき
本が入った重いダンボールを何回も運んだり、持ち上げたりしたことです
立ちっぱなしで体力がもたない。失敗してはいけないと思い負担がかかる
オーダーがたくさん入って、何を頼まれたか覚えられなかったこと
授業中にやる事がなかったため、うしろで見ているだけだったこと
立ちしごとが多くつかれたこと、冷たい水でそうじをしたこと

(4) 「職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは、」

前節の分析では「進学」に対する自信度に「職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは、」の自由記述量が影響を与えていた(図表6-20)。そこで、この「職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは」の自由記述内容について、ここで検討を行うこととする。

「職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは」の自由記述内容では、ほとんど内容的にバリエーションがないのが特徴である。すなわち、基本的には何も書いていないか、書いてあれば高校進学に向けて頑張るといふ意気込みが書かれてあるのが一般的である。

むしろ、この自由記述における最大の特徴は、高校進学に向けて頑張るといふことを、いかに自分なりに掘り下げて自由記述するかにあると言える。

図表6-29に、自由記述量による「職場体験が終わって、進学について、今、考えてい

ることは」の自由記述内容の違いを示した。文字数が多いほど、進学することの意義・理由が明確に書かれてあり、また、それに向けて具体的にどうするかということが詳しく書かれてある。自由記述の文字数が異なるため、当然とも言える結果であるが、結局のところ、同じような職場体験を行っても、そこから将来の進学についてどの程度の意味を引き出せるかは、本人の受け止め方によるところが大きいことが示される。

図表6-29 「職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは」という設問の自由記述内容(自由記述量による違い)

自由記述量が多い上位10名の生徒の記述内容
どんな職に就くにしても基本となる勉強、知識が求められるので、ちゃんと高校や大学に行ってこれからも勉強しようと思いました 受験本番直前で困ることのないよう、今のうちからこちこつ勉強しようということ(得意先で教えてもらったこと) まだ、行きたい所まで成績が足りていないので、まずは、学力向上を目指し、常に努力していきたいと思う 保育についてもっと知りたいので、そのような学校へ行く。そのため、なるべくレベルが高い高校に行く 私はまだ半人前で就職するにはまだ早く、高校で社会について、もっと学ぶべきだということ 高校にあがって、アルバイトをしたとしても、絶対、仕事を甘くみないようにしようと思いました いろいろ考えていますが、くわしくは決まってません(獣医学部があるところなど) できるだけ、自分に合った進学先を今からゆっくりと考えていこうと思った 自分のやりたいことをちゃんとさがしてそれに向かっていろいろ考える 自分の行きたいところに行くのはもちろんだけど、校風なども考えて決める
自由記述量約20文字の10名の生徒の記述内容
進学については職場体験では考えられなかった とくいなことに自信を持ち、とにかくがんばる 自分の将来の夢に向かって自分で道を決めたい 志望校を今年中から来年の2月位までに決める 就職に有利なように上を目指そうと思います どこに行くにしても、がんばって勉強したい 今はとりあえずちゃんとした高校に入学する がんばって出来る限りいい高校には行きたい 楽しい高校生活をおくるためにがんばりたい 高校卒業後は→短大→国家試験→合格→仕事
自由記述量約10文字の10名の生徒の記述内容
ちゃんと考えられている このままで行けるか不安 進学については特に何も どこの高校を受験するか これから考えようと思う とりあえずは高校に行く 希望の高校に入りたい 勉強が大事だと思った どこの高校にいこうか 職場は将来に関係ない
自由記述量約5文字の10名の生徒の記述内容
高校に行く とくになし とくになし あまりない とくになし 変化はなし とくになし とくになし ありません あまり無い

(5) 「職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは、」

前節の分析では「人生」に対する自信度に「職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは、」の自由記述量が影響を与えていた(図表6-22)。そこで、この「職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは、」の自由記述内容についても検討を行うこととした。

ただし、この自由記述内容は、おおむね前項の「職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは、」と結果の傾向が類似しており、記述内容のバリエーションは記述量(文字数)と密接に関連していた。何よりも、記述量そのものが前項の「職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは、」と本項の「職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは、」では関連が深く、順位相関係数は.647となっていた。進学について多く自由記述を行った生徒は、人生についても多く自由記述を行ったことが示される。

図表6-30には「職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは、」の設問に対する自由記述内容を文字数別に整理したものを示した。図表6-29と同様、文字数が多いほど、将来に対するより積極的、具体的な記述が見られており、文字数を多く書けるということが、そのまま将来に対する進路意識の高さを表しているといえるような内容の自由記述になっている。

なかでも、「自分の夢をしっかりと持って、その夢にむかって頑張ろうと思います。将来仕事はしっかりとやる」「自分の得意なことを仕事にできて、楽しく過ごせるようにするにはどうすべきかということです」「やっぱり将来仕事をするならば、やりがいのある、自分に向いている仕事がしたいと思う」「一度しかない人生を、自分の一番やりたいしごとについて、有意義に過ごすこと」など、「自分」という言葉を用いて自由記述を行うのは自由記述量の多い生徒によく見られる傾向である。これからの将来のことを「自分の夢」「自分の得意なこと」「自分に向いている仕事」「自分の一番やりたいしごと」との関連で考え、そのことについて文章の形で記述できるということが、将来に向けた自由記述の最も高いレベルのあり方であるといった解釈もできるのではないだろうか。

図表6-30 「職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは」という
設問の自由記述内容(自由記述量による違い)

<p>自由記述量 30 文字以上の生徒の記述内容</p> <p>どんな仕事についても、最後まで逃げ出さないということを、常に、頭に入れ、これからの将来のことについて考えていこうと思う</p> <p>やりたいと思っていること一筋じゃなくても、他の事をやってみれば、それはそれなりに良いと思った自分がどの道に進むのかはまだまだわかりませんが、少しずつでも考えてみる良い機会になりました</p> <p>やはり、接客等ではなく、1人や2人、又は数人で1つの仕事をやるような事に向いていると思った自分の夢をしっかりと持って、その夢にむかって頑張ろうと思います。将来仕事はしっかりとやる</p> <p>将来の夢は主婦ですが、働くお父さんをしっかりと支えてあげられる良いお母さんになりたいです</p> <p>上記と同じで(人と接するしごとがいいなと改めて感じます)、人の役立てる人になりたいです</p> <p>自分の得意なことを仕事にできて、楽しく過ごせるようにするにはどうすべきかということです</p> <p>やっぱり将来仕事をするならば、やりがいのある、自分に向いている仕事がしたいと思う</p> <p>仕事の重要さをもっときちんと理解して、真剣に考えてやっていきたいと思っています</p> <p>大人になって勉強しなくてイイナと思ってたけど全然楽じゃないことがわかった</p> <p>自分が将来どのような仕事につきたいのか、それが自分に向いているのかどうか</p> <p>私立高校→付属短大→モデル→留学 モデルは高校でオーディションを受ける</p> <p>一度しかない人生を、自分の一番やりたいしごとについて、有意義に過ごすこと</p> <p>とりあえず高校へ行ったらアルバイトをしてそこから先を考えたいと思った</p> <p>この職場体験で学んだことを生かした、将来の夢を持ちたいと思っている</p> <p>保育士は自分にあっているかなあーと思った(子供が好きだから)</p> <p>音楽関係の仕事につきたいので、あまり将来について考えられない</p> <p>仕事の責任を持てるような、また生きがいが持てる仕事に付きたい</p> <p>どれになりたいか、どれが自分にあっていて責任をもってできるか</p>
<p>自由記述量 20 文字の生徒の記述内容</p> <p>自分の力を十分にはつきできる道に進みたい</p> <p>自分にあつた職場に将来いけるようにしたい</p> <p>有意義に過せて、自分に合ったことをしたい</p> <p>保育師(士)になるのもいいかもということ</p> <p>子供と接するッ仕事につきたいと思っている</p> <p>どんなこともしんけんととりくむようにする</p> <p>自分の生きがいとなるしごと！！につきたい</p> <p>「自分のやりたいことをしよう」ということ</p>
<p>自由記述量 10 文字の生徒の記述内容</p> <p>人のためにつきたい</p> <p>目標に向かって頑張る</p> <p>とりあえず高校に行く</p> <p>小説家になりたいです</p> <p>英語を使う仕事がいい</p> <p>もっと努力しなきゃな</p> <p>新体操の先生がしたい</p> <p>まだ、決まっていない</p> <p>夢が叶うように頑張る</p> <p>普通の人生を歩みたい</p>
<p>自由記述量 5 文字の生徒の記述内容</p> <p>とくになし</p> <p>あまりない</p> <p>分からない</p> <p>とくになし</p> <p>とくになし</p> <p>考えてない</p> <p>とくになし</p> <p>とくになし</p> <p>とくになし</p> <p>とくになし</p> <p>とくになし</p>

5. 本章のまとめと示唆

(1) 本章の結果のまとめ

本章では、前章の検討を受けて、職場体験前後の進路課題に対する自信の変化について、より詳細な検討を行った。以下に、本章で得られた主な結果を概括する。

①全般的に、職場体験後には、進路課題に対する自信は高まることが再確認された。

②職場体験後の感想は、本章のデータでは、(ア)自分の将来の目標などが明確になったという「明瞭化」因子、(イ)働くことに関する理解が深まったという「理解」因子、(ウ)面白かったなどの感情的な印象に関わる「情動」因子の3つの側面からとらえることができ、いずれも女子の方が男子よりも値が大きく、職場体験に対するポジティブな感想が多かった。

③職場体験の感想は「明瞭化」「理解」「情動」のいずれの因子でも職場体験前後の自信の変化に影響を与えており、ポジティブな感想をもつ生徒では職場体験後の自信の値が大きくなっていたが、ネガティブな感想をもつ生徒では職場体験後の自信の値は大きくならなかった。ただし、厳密に検討を行うと、特に自分の将来の目標が明確になったなどの「明瞭化」の因子の値が大きいほど「進学」「就職」「人生」のいずれの自信の変化も大きくなることがうかがえた。

④職場体験で経験した業務に関する自由記述量は女子の方が男子よりも多かった。また、自由記述量が多いほど職場体験の感想「理解」「情動」の値も高いという結果が示された。

⑤職場体験後の自由記述量と職場体験前の自信・職場体験後の自信はどちらも関連が深かったが、職場体験前後での自信の変化量とは関係がなかった。

⑥その理由を検討した結果、職場体験前にもともと自信が高い生徒は自信が低まる方向で、職場体験前にもともと自信が低い生徒は自信が高まる方向に変化していたためであることが分かった。すなわち、職場体験の結果、高すぎる自信は低くなり、低すぎる自信は高くなるという結果が示された。

⑦職場体験後の自由記述の内容を質的に分析した結果、(ア)職場体験先でいちばん覚えていることは職場体験先の人との接触であること、(イ)職場体験先の人と仕事や学校の話などの世間話をしたことが印象に残っていること、(ウ)職場体験で辛いことがあるとすれば、立ち作業を続けるなどの体力的なものであること、(エ)進学や将来のことについて自由記述量が多いほど進路意識が高く、自分との関わりで職場体験から多くの意義を見いだしていることなどが明らかになった。

(2) 本章の結果による示唆

本章の結果の中から、今後の学校段階のキャリア形成支援に向けて特に重要となる示唆を、以下の3つの点に整理して述べる。

第一に、職場体験学習をいかに感じるかという側面で明確な性差がみられるという点である。本報告書の随所で繰り返し指摘される性差であるが、基本的に女子の方が進路意識も高

く、それ故、キャリア形成支援の効果も高いということが繰り返し明らかになっている。職場体験に限って言えば、これは、心理学全般で指摘されるとおり、女子の方が言語能力が高く表出性が高いといったことがあるために、見知らぬ職場体験先の人とも容易にコミュニケーションをとりやすく、それ故、職場体験によって意味のある印象や刺激を受けやすいといったことがあることが予測される。こうした言語能力や表出性の高さゆえに、職場体験後の自由記述量が多い。本章の結果から、職場体験後の自由記述量の多さは、おおむね職場体験で有益な経験をしたか否かと関連していると解釈できることから、これらが相乗効果となって良い効果をもたらしていることが推測される。基本的に、職場体験学習が男子よりも女子にとって有意義なキャリア形成支援になりやすいというのは、本章全体を通じての示唆の1つである。

第二に、職場体験学習が事前に進路選択に対する自信が高い者の自信を低め、事前に進路選択に対する自信が低い者の自信を高めるということを、本章では客観的な数値データとして明確に示すことができた。従来、職場体験学習が、体験後に単純に進路意識を高める訳ではなさそうだということは、これまで職場体験学習に関わってきた教員の間では繰り返し言われ続けてきた。今回のデータを一般化して解釈すれば、中学生が現実の職場を経験することによって、高すぎる進路意識は低くなる方向で、低すぎる進路意識は高くなる方向で変化すると言える。つまり、職場体験には、リアルな職場を経験することによって、中学生の進路意識をより現実に即したものに現実化（平準化）する効果があると考えておくことができるであろう。事前に進路意識が低い者にとっては、世間一般に言われているとおりに職場に対する不安を減らし、職場に対する距離感を縮める効果がある。一方で、進路意識が高い者では、漠然とした憧れや不十分な知識に基づく誤解が解かれ、よりシビアな認識をもつに至ると言える。こうした一時的な進路意識の低下は、産業組織心理学において言われるところの「リアリティ・ショック」またはその予防策として位置づけられる「リアリスティック・ジョブ・プレビュー」と関連づけて解釈することができる。すなわち、もともと進路意識が高い生徒にとって、現実の職業を目の当たりにして一時的に進路意識が低まること、さらにそうした一時的な進路意識の低下をその後のより現実的な進路意識の形成に向けた良い契機と考えることができるであろう。したがって、もともと進路意識の高い生徒にとっては、一時的に進路意識が低まることはネガティブに解釈されるべきものではなく、より一段高い進路意識へと発達する1つのプロセスとして考えられることができるであろう。

第三に、職場体験後の自由記述量が、職場体験学習の効果測定に使用できる可能性を明らかにすることができた。職場体験の学習効果をいかに測定するのかは、これまで全国の中学校で課題となってきた。様々な形で進路意識が測定され、様々な観点から進路意識の変化が報告されてきた。しかし、本研究の結果、よりシンプルに、たんに職場体験後の自由記述量を観察することによって、かなりの部分、職場体験後の進路意識が予測可能であることが示された。これは、本章の結果、職場体験後の自由記述量が進路課題に対する自信と密接に関

連していたことから示される。また、結局のところ、職場体験学習後に有益な効果があったか否かは、職場体験学習の印象や記憶をいかに多くの言葉で表現できるかに、かなりの部分収斂してくるということも言えるであろう。心理学の他の分野では、自由記述データから、多くの情報を得ようとする研究例は多く存在しており、キャリア形成支援における質的・定性的なアセスメント技法の開発に向けた1つの重要な基盤データになると思われる。

以上、本章の結果に基づく示唆を述べたが、概して言えば、職場体験学習は生徒にポジティブな意識変化をもたらすということは、繰り返し強調しておきたい。本章の自由記述データの内容からは、学校とは違う場面で、教員とは異なる大人と学校や仕事に関する他愛のない世間話をするだけでも、中学生にとっては大きな刺激となり、将来の進路を考える契機となっている可能性がうかがえた。

職場体験の受け入れ先には、相応の負担がかかることも確かではあるが、今後もキャリア形成支援の有益な取り組みの1つとして、社会全体で協力的な体制を築き上げていくことの重要性は、本章の結果から示すことができたものと思われる。

【引用文献】

坂柳恒夫・清水和秋 1990 中学生の進路課題自信度と性役割自己概念との関連 進路指導研究 11 18-27.

※第5章、第6章では、データ収集にあたって、町田市立町田第一中学校の山田智之教諭の協力を得た。本来、共同研究として行った研究でもあり、記して感謝申し上げたい。

第7章 学校段階のキャリア形成支援の今後に対する示唆

本章では、本報告書の各章の検討結果を受けて、今後の学校段階におけるキャリア形成支援策について若干の示唆を行う。以下、本報告書の順にしたがって「情報」「テスト」「体験」の順に述べる。

1. 学校段階におけるキャリア形成支援における職業情報の機能について

(1) キャリア形成支援において必要となる情報支援

本章の結果からも、中高生は、両親や友人などの身近な存在、テレビや雑誌などの情報媒体を中心に情報を入手していることが明らかになり、そこで提供されない情報を補い、より客観的で公平な職業情報を提供することの重要性と意義が改めて示された。

特に、中高生の進路選択に対する両親の影響力の強さは、本報告書の結果で随所に示されていた。にもかかわらず、中高生の両親そのものが広範囲にわたる職業について十分に正確な情報をもっている訳ではない。今後、中高生自身に対する適切な職業情報提供もさることながら、その両親に向けた何らかの職業情報提供その他の支援の可能性は検討されて良いであろう。特に、若者のキャリア形成支援において、保護者を含めた周囲の人を対象とした支援を行うという動向は、海外のキャリアガイダンスの文献にも見られるようになっており（Turner, Steward & Lapan, 2004; Fisher, 2007）、日本においても類似の指摘をした研究報告も見られている（労働政策研究・研修機構, 2008）。

また、本報告書の結果では、将来の進路が決まらなと回答した中高生の中に、話し合う相手がいなと回答した生徒も多く見られた。周囲の人と話し合い、そこから情報を入手することができない生徒に対して、学校のキャリア教育で適切に職業情報を提示する必要性は明らかである。ただし、こうした話し相手がいなタイプの生徒は具体的な進路希望がないために、一般的な形で職業情報を提供したのでは十分に効果が得られないことも想定される。職業情報の提供は、個別のカウンセラーその他の専門的な支援者が、どのような職業情報が必要なのかを見極め、個々のクライアント向けに職業情報をカスタマイズして提供する職業情報のパーソナライズ（個人化）が有効となる。キャリア教育の枠内でも、必要に応じて、個別支援と関連づけた形で職業情報の提供の機会をより充実させる方向で考えていくべきであると思われる。

(2) 学校段階のキャリア形成支援における職業情報の機能

本報告書の結果からは、学校段階のキャリア形成支援における職業情報の機能について、従来の我々の認識とは若干異なる側面といったものを指摘することができたものと思われる。特に、職業情報の機能として、他にも以前からキャリア形成支援の実践場面では言われていながらも、客観的・実証的なデータを伴った形では議論されてこなかつたいくつかの側

面が、本報告書の結果から垣間見ることができたように思われる。そこで、職業情報の不足を補い、巷間伝わる不正確な職業知識を是正するためだけにとどまらない職業情報の機能について、以下に3つの点に整理して述べたい。

第一に、従来、職業情報とは、中高生ぐらいの若者には絶対的に不足している職業社会の情報を的確に伝え、将来の職業と自分自身との道筋をつなぐための客観的な情報提供であると考えられてきた。したがって、正確で適切な職業情報さえ提供すれば、自ずと若者の職業や進路に対するモチベーションは上がるものと単純に想定する場合が多かった。しかし、本報告書の結果では、何らかの特定の希望職業をもつ生徒が職業情報に接した際の受け止め方は必ずしもポジティブなものばかりではない。例えば、職業情報ツールによって、希望職業の実像が示された場合、生徒が事前に抱いていた職業イメージと必ずしも合致するばかりではない。また、具体的にその職業に至るまでのプロセスも示されるが、生徒が想像していたよりも厳しい過程である場合もある。結局、職業情報の提供によって動機づけが高まるということそのものよりは、むしろ、その前段階の希望職業のリアルな実像を知ることの方が、職業情報の機能としては重要なものであると言うことができるのではないだろうか。その結果として、生徒が動機づけを高めるか、または逆に低めるのかは、また別の問題としてあるのであり、何よりも職業情報には、現実の職業を示すことによってリアルな像を生徒の中に結ばせるビジュアルライゼーション（可視化）にこそ、その主要な機能があるものと思われる。

第二に、そうした職業情報による可視化の機能に続いて、以前から言われているような職業情報の機能が現れるものと整理しておくことができる。具体的には、本報告書の結果でも示されていたとおり、生徒の希望する職業に向けて動機づけを高めていくヒートアップの機能が1つの重要な機能として考えられる。一般的には、希望する職業に対して詳しい情報を知り、その職業に就くまでのルートが明確になることによって、その職業に向けた努力を促すという動機づけ機能が期待されることが多い。確かに、特定の職業希望が生徒の中にあり、かつその職業に就くまでのルートが分かりづらい職業の場合には、そこに至るルートが明確に示されることによって、将来に向けた細かい目標設定が可能となり、そうした小目標の連鎖は生徒のモチベーションを引き出すことが考え得る。本報告書の結果でもみられていた、職業情報ツールの使用によって得られた自信が、その後の進路意識に汎化していく心理過程は、まさに職業情報のヒートアップ機能であると整理することができる。

第三に、しかし、より重要な職業情報の機能として、ヒートアップ機能とは逆に、非現実的な希望を抱いている生徒の職業希望をクールダウンさせる機能の両面が、職業情報の機能としてはあると考えられる。一方で、不十分な職業情報に基づく非現実的な職業希望をもつ中高生にとっては、自分が希望する職業の実像が自分のイメージとくい違ったり、その職業に就くまでのルートが自分が想定していたものと違ったりといったことに気がつく場合がある。当然ながら、そうした誤解に基づく職業希望は、早い段階で解消されるべきものであ

り、ここにこそ職業情報のクールダウン機能の重要性が示される。特に、学校段階のキャリア形成支援の現場では、基本的には生徒の将来に対する動機づけをいかに高めていくかを目標にしていることが多い。その中で、いかに非現実的な職業希望を解除するかといったクールダウンの機制を組み込むかは、1つの大きな課題になることが多い。生徒のやる気や希望に火をつけることを基本的な目標としている学校側、教員側からは、なかなか加熱した生徒の将来に対する希望を冷ますような指導が難しいこともある。職業情報のクールダウン機能は、こうした現状に1つの重要な解決を与えるものと思われる。今後の学校段階のキャリア形成支援の実践に向けて1つの重要な示唆となるとと思われる。

以上、キャリア形成支援における職業情報の機能として、①ビジュアルライゼーション、②ヒートアップ機能、③クールダウン機能の3つの側面を示した。こうした機能は、必ずしも新奇なものではなく、学校におけるキャリア形成支援の実践場面では常に現場の教員が口にしていたものである。むしろ、今回、本報告書によって客観的・実証的なデータをもとに理論的な基盤を整備できたという点に大きな意義が求められるであろう。

(3) キャリア形成支援における職業情報と情報スキル

最後に、職業情報をいかに解釈し、いかに自分のプランへと役立てていくかという情報スキルの重要性についても指摘しておきたい。文部科学省におけるキャリア教育では、生徒に身につけさせるべき4つの能力領域として「人間関係形成能力」「将来設計能力」「意思決定能力」とともに「情報活用能力」が示されている。もはや文字どおりの情報化社会となった現在、情報収集の結果が自分の意図したものと反していることは、それほど珍しいことではない。自分がどのような情報を入手すべきなのか、また入手した結果をどのように判断すべきなのかといった点について、適切なスキルを身につけることに向けた指導も、学校段階のキャリア形成支援に関する研究の中では目指すべき方向性であると言えるだろう。

特に、職業情報そのものは、基本的には、中立的で、公平である。それ故、まさにいかに解釈するかという個々の生徒の力が極めて重要になってくる。パソコンやインターネットなどの情報機器から、いかに現実の職業世界に対する自分なりのリアリティを築き上げる能力を身につけさせていくかは、これからの情報化社会において目指すべき大きな目標を与えるものと思われる。

2. 学校段階のキャリア形成支援における心理検査の活用について

(1) 学校における心理検査の利用

進路や職業を選択する上で、世の中の様々な職業を理解することは大切であるが、具体的に自分に合った仕事とは何かを考える際には、前提として自分自身の能力や興味などの個性を理解することが重要な条件となる。自分自身についてよく理解していなければ、自分に合った仕事というものも見つけることが難しくなる。

学校では、生徒の進路指導や就職指導に関して、適性検査等の心理検査が従来から使われてきた。中学校や高等学校を卒業してから就職する者が多かった時代には、職業とのマッチングをするためのツールとしての利用が多かったようであるが、最近はキャリア形成支援の一環として、生徒自身の自己理解を促すための活用が増えている。しかしながら、学力を測定するテストとは違い、個人の個性を測定するための心理検査については、検査結果の有効な活用方法がわからないというケースも多いようである。

心理検査は、科学的、客観的な方法で、効率よく個人の個性をとらえるためのツールとして開発されているので、うまく活用することによって、生徒の自己理解、教師の生徒理解のためのよい素材として活用することができる。そこで、第3章、第4章では、これらの観点から、キャリア形成支援に関わる「テスト」という観点から、心理検査を使って得られた結果を生徒理解の素材としてどのように活用していくのかということを示すとともに、高校1年生、2年生の職業意識の発達の特徴を捉えることを試みた。

(2) 職業レディネスの測定から示唆されること

第3章「テストⅠ」では、従来から、ハローワークが学校へ提供している心理検査である「職業レディネス・テスト (VRT)」の学校での活用に関して得られた知見をまとめた。

VRT を使った分析では、職業興味や基礎的志向性、職務遂行の自信度に関して、学年差、男女差などを検討したが、特に職業興味の領域別平均値、および将来の進路や仕事への意識、職業興味の分化度に関して、学年差より男女差が明確に示された。ここでは、職業興味の領域に見られる男女差、および、進路意識や VRT の分化度に見られる男女の発達差について述べたい。

まず、興味領域に見られる男女差であるが、男子と女子では好きな職業興味領域が異なることは従来の研究でも確認されている(労働政策研究・研修機構,2007)。本研究のデータは一つの高校から集められたもので人数も 300 名程度であったが、従来の知見と一貫した傾向が認められた。すなわち、技術的な関心を示す R 尺度、研究的な関心を示す I 尺度は男子で高く女子で低い。他方、対人関係への関心を示す S 尺度、芸術的な関心を示す A 尺度は、女子で高く、男子で低い。こういった職業興味にみられる性差は生得的なものなのか、それとも社会的、環境的な要因から後天的に形成されるものなのかという点は本研究の知見からは実証することができない。しかし、例えば、過去の研究では、中学・高校在学中の段階から、女子は男子に比べてやりたい職業に技能系の職業 (R 領域、I 領域に関連) が少ないという結果も示されており(日本労働研究機構,2001)、早い段階から職業興味における性差がみられ、それが職業選択にも影響している可能性があることが示唆されている。

平成18年度「ものづくり白書」(厚生労働省,2007)では、製造業における女性就労者数・女性比率の大幅な低下が指摘され、ものづくりにおける女性人材の確保と育成の重要性が述べられている。本研究や過去の研究結果が示すように、高校や大学卒業時点で行う現実

的な職業選択以前の早い時期から職業興味における明確な性差が見られるとすれば、教育の場での生徒の職業意識の形成に関する働きかけは、産業界における人材育成の方向にも関連づけて検討する必要があるという大きな問題を内包していることを指摘しておきたい。

次に、男女にみられる意識の発達差について述べる。将来の進路への決定度、将来の仕事への考慮度、また VRT の分化度に見られた性差は、女子の方が男子よりも高いというものであった。進路意識の発達と職業に関する情報の提供の有効性ということの問題にした時、過去の研究では、進路意識の発達のレベル(準備度)に応じて、本人にとって高い満足度が得られる情報の種類が異なるという知見が得られている(室山,1997;下村,2007)。本研究で示唆されたように、進路決定や職業選択に関する意識において、女子の方が男子より自己理解が早く進み、なおかつ将来の進路や仕事についての決定が早いということであれば、職業意識を啓発するための働きかけの時期や働きかけの内容、提供の方法についても、個々のレディネスと関連づけて詳細に検討する必要があると思われる。この点についての具体的な検討については今後の課題となろう。

(3) 自己効力感の形成と各種変数との関連について

第4章「テストⅡ」では、中学生や高校生の自己効力感を測定するために開発された「進路課題自信尺度」を中心として、将来の進路等に対する意識を聞いた設問への回答、学校で学習している教科への自信度、VRT への回答などの変数との関連が学年や男女という独立変数を含めて検討された。

第3章と同様に、進路課題自信尺度の得点と他の様々な変数の得点との関連について、男女において異なる傾向が見られた。男子では、進路課題自信尺度と教科への自信や VRT との相関がそれほど強くなく、特に2年生でその傾向が強かった。他方、女子では、学校の教科への取り組みに自信を持っている生徒、日常生活において知的活動を志向し、積極的に行動する生徒が進路課題にも自信を持っている傾向が示された。また、女子では、2年生において、進路をよく考え自信をもっている生徒と、進路をあまり考えず、自信をもっていない生徒の2極化が進むという結果も示唆された。

第3章では VRT で得られた変数だけを使ったが、第4章ではいろいろな変数との関連が検討されたので、VRT のみを扱った分析よりも、本研究で扱った対象者の特徴が一層明確になり、様々な点からみて興味深い結果が得られている。特に、男子では学年が上がると進路課題自信尺度と他の変数との関連が薄れるが、女子では逆に高くなるという点は、男女の職業意識の発達のあり方の違いを反映しているように思われた。

男子と女子における職業意識のあり方の違いがなぜ生じるのかというメカニズムの解明までは本研究で扱った変数では難しい。だが、男子と女子で進路に対する自己効力の発達の様相や関連する要因が異なるという結果は、学年や年齢だけで進路意識の発達を捉えるのではなく、男女差という要因も含めて考えることの重要性を示唆している。男子と女子で進路意

識の発達の様相が異なるのであれば、学校や労働行政が彼らのキャリア形成を支援する場合、それぞれの意識の発達の違いに基づく課題や問題点を考慮して、目標を立てたり、効果的な方法を考えたりする必要がある。例えば、第4章の結果からは、男子において、1年生よりも2年生で進路課題自信尺度の得点が全般に下がっていたり、他の変数との関連が見られなくなるということが示されたが、学年とともに男子で進路や職業に対する意欲の低下が起こるという可能性も考慮しながら、適切な進路指導、相談、情報提供の方法を検討する必要がある。また、2年生女子における自信や意欲の高い生徒とそうでもない生徒の分化については、なぜこのような分化が起こるのかということと考えると同時に、自信や意欲をもてない生徒への働きかけについても検討していくことが一つの重要な課題である。それに加えて、職業を選択するとき、男子と女子ではおかれている状況が異なったり、そのために本人が直面している課題やそのレベルが違っている可能性もあることを考慮しながら、適切なキャリア形成支援のあり方を検討する必要があるといえよう。

3. 学校段階のキャリア形成支援における職場体験の効果について

現在、日本の学校段階におけるキャリア形成支援では職場体験の推進が大きな流れとなっており、学校現場では、中学生の5日間以上の職場体験学習、高校生のインターンシップなど、職場体験を通じたキャリア形成支援に特に力が入れている。

しかし、職場体験が生徒にどのような効果をもたらすのかについては、これまでに十分に体系だった理論的説明がなされてきた訳ではない。その理由の大きなものとして、ここまで校内で職場体験学習を成立させることそのものが大きな挑戦であり、教員や保護者、地域の受け入れ先の注力によって、ようやく全国的な広がりを見せた段階であるということがあがる。したがって、職場体験学習に関わる理論的な考察はこれからの課題であり、今後、学校段階のキャリア形成支援の中で職場体験学習がよりいっそう定着していくなかで、各方面で実証データの蓄積および理論的な基盤の整備がなされていくことと思われる。

本報告書では、職場体験の効果に関する今後の研究に展開に先立って、現段階で言えるいくつかの重要な知見または仮説について、以下に3つの点に整理して述べたい。特に、本報告書では、職場体験が結局のところ生徒の心理過程にどのような形で影響を及ぼすのか、また、具体的な効果をどのような形で測定することができるのかに焦点を当てて論じることとする。

(1) 職場体験の適性処遇効果と性差に関して

第一に、本報告書の結果、職場体験の適性処遇効果に関する理論的な仮説をある程度示すことができる。適性処遇効果は心理学用語であり、ある適性をもつ対象者にはある特定の処遇が効果的であるという理論的な予測全般を示すものである。ここでは、具体的に、どのような特性をもつ生徒にとって職場体験という介入方法が適しているのかという議論になる。

この点について、職場体験に対する感想は女子の方がポジティブであり、職場体験後の自

由記述量も女子の方が多かった。これは先に第6章で述べたとおり、女子の方が言語能力が高く表出性が高いといったことがあるために、見知らぬ職場体験先の人とも容易にコミュニケーションをとりやすく、それ故、職場体験によって意味のある印象や刺激を受けやすいといったことがあるためだと予測される。したがって、こうした考察を敷衍すれば、必ずしも性別による違いと考える必要はなく、むしろ、対人能力や言語能力によって、職場体験の効果はかなり異なるものになるという理論的な予測が可能となる。

実際、本報告書の結果からは、表面上、性差が観察される結果でも、詳細な多変量解析の結果では、他の要因の影響に相殺され、明確な形で性差が消えるという場合がいくつか示された。ここでの職場体験の議論に限って考えた場合、職場体験先で見知らぬ大人と話をする言語能力や対人能力は、ある程度、事前にスキルとして身につけることはできる可能性もあり、こうした対人コミュニケーション能力が職場体験学習に先立った場合には、よりいっそう職場体験学習の効果は高くなるという可能性を、本報告書では、今後さらに詳しく検討すべき仮説として提示しておきたい。

(2) 職場体験の進路意識の現実化（平準化）効果

第二に、職場体験学習の進路意識の現実化（平準化）効果を改めて整理して考えておきたい。先に第6章で述べたとおり、職場体験学習が事前に進路意識が高い生徒の進路意識を低め、事前に進路意識が低い生徒の進路意識を高める方向で作用することを本報告書では客観的な数値データとして示した。これは、第1節の職業情報の機能の議論とも通底しており、現実の職場を見たり体験したりすることには、ヒートアップの効果とクールダウンの効果の両面があるということが、ある程度、普遍的に言えるということだと思われる。

現在、学校における職場体験学習では、事前学習とともに事後学習が不可欠のものであることは、学校現場では広く知られている。一般的には、職場体験で得た様々な発見を生徒の中に定着させ、将来の進路に対する意識のみならず、普段の学習や活動にも汎化させることを目的に事後学習は行われる。しかし、職場体験そのものに、ヒートアップだけではなくクールダウンの効果があると想定される以上、その後の学習の重要性はさらに増すことになる。特に、職場体験によって、事前には加熱していた進路志望が冷めてしまった場合、その経験をどのように生徒の自身の中に再度、取り込み、ポジティブな意識へと転化させるかに、これまで以上の注意が払われて良い。

結局、職場体験学習は学校内における系統だった学習とは異なり、多分にアクシデンタルな学習であり、その意味で、職場体験学習はたまたま生じたポジティブな反応を適切に「強化」することによって学習を促進させる「道具的学習」のプロセスとよく似た面がある。生徒のポジティブな経験、ネガティブな経験に、教員や親など周りの大人がどのように意味づけを与え、生徒に伝えるかで大きく、その効果は異なってくるということは改めて確認しておきたい。

(3) 職場体験の効果はどう考えるか

第三に、職場体験学習の効果に対する世間一般の期待とは、職場体験が将来に向けた職業観・勤労観に影響を与え、さらには具体的な職業選択またはより直近の進路選択に影響を与えることであろうと思われる。しかし、本報告書では、現実の職場を体験しさえすれば将来の進路選択に良い影響があるとは、単純には解釈できない結果がいくつか示された。むしろ、職場体験が若者に与える影響は多様であり、事前にどのような期待をもって望むのか、また実際に体験した内容をどのように評価するのかによって複雑に変化するようであった。

特に、本報告書における職場体験後の自由記述の分析からは、職場体験学習は生徒が事前にもっている職場に対する思い込みやイメージに衝撃を与えることに意味があると解釈できる結果が見られた。このような結果からは、職場体験では心理学的な意味で「覚醒水準」が上がるということが最低限重要であり、いかに有益な情動的な変化を得ることができるかに向けて事前学習があり、また、職場体験で得られた情動的な変化をいかに教育的に意味づけしていくことができるかに向けて事後学習があるのだと考える見通しを得ることができる。こうした解釈はあくまで本報告書の結果から得られる仮説であるが、今後も事前学習・事後学習を含めた職場体験の効果に関する総合的かつシステマチックな分析を行うなかで、継続的に検討していく必要があると思われる。

なお、職場体験によって生徒の「覚醒水準」が高まるということが最低限重要であるという見方に立てば、必ずしも職場体験学習に協力する企業や店では生徒の受け入れに過大な負担を感じる必要はないという見通しも切り開かれると考える。現在、職場体験の受け入れ先を確保することが大きな課題となっているが、その際、企業や店の側で生徒に何をやらせれば良いかが分からないことも受け入れがしにくい大きな理由の1つとなっている（労働政策研究・研修機構，2007）。現在、中学生の職場体験学習は送り出し側の学校で十分に教育的な意味づけがなされており、高校生のアルバイト等の任意の職業経験とはその点が大きく異なる。本来、学校の授業の一環として行く中学生の職場体験学習では、受け入れ先に過大な負担を強いるほどのしっかりとした受け入れ体制は必ずしも要しない。職業について十分に知識がない中学生にとっては、大人が働く職場の雰囲気伝わればそれだけで刺激的であり、有益である。こうした捉え方は、いまだ十分に職場体験の受け入れ先が拡大していない日本の現状では、今後の職場体験学習の発展を考える上で重要であると思われる。

ただし、職場体験の効果そのものを純粹に考えた場合には、受け入れ先の職場の体制やそこで何が行われるかは検討すべき重要なテーマであり、より発展的なテーマとして今後も継続的に検討を行いたい。

4. 労働行政と学校段階のキャリア形成支援との関わりについて

最後に労働行政と学校段階のキャリア形成支援との関わりについて、本報告書で得られた知見から若干の示唆を行いたい。

本研究の結果からは、学校段階のキャリア形成支援の効果は細かな個々の研究知見の相違を捨象すればおしなべて学校段階の若者のキャリア発達を促すが、①学校段階のキャリア形成支援の効果は生徒によって千差万別であり、性別や学年、事前の期待度や事後の感想などでキャリア発達の程度は大きく異なること、②キャリア発達の程度を捉えた上での適切な支援を行うためには「テスト」を使って生徒の発達のレベルを捉えることが有効であること、③「情報」「体験」など何らかの些細な契機でも生徒のキャリア意識は大きく変化すること、すなわち学校段階の若者のキャリア意識・職業意識は普段の生活における大小様々の契機によって日々発達・成長していくことが確認された。

これは、裏を返せばこの年代のキャリア意識・職業意識が不安定であること等を示すものであり、それ故に、学校段階におけるキャリア形成支援の重要性が改めて指摘される。学校段階のキャリア形成支援と新規高卒の進路選択およびその後の若年キャリア形成には密接な関連があることは以前から指摘されており（日本労働研究機構，1998、労働政策研究・研修機構，2008）、この時点で進路選択に失敗することがフリーターやニートといった将来の若年不安定就労に結びつきやすいことを示した研究は多い（例えば小杉，2002）。また、フリーターの若者は自分の進路選択は順調ではなかったと考えており、同時にその原因を学校の進路指導が不十分だったからだと考えているという調査結果（日本労働研究機構，2001）もある。さらに、高卒後大学に進学する若者であっても高卒時点での進路意識形成が不十分であることが大学中退や大学卒業時の進路未決定に結びつく可能性も指摘されている（日本労働研究機構，1998）。

このように学校段階の若者に対する適切なキャリア形成支援の実施が非常に重要となるが、学校段階の若者がキャリア形成のために必要な支援を求めたいと考えた場合、学校の生徒だからと言ってその支援の提供者は学校でなければならないという訳ではない。学校に通う若者は、いずれはその地域の労働市場に求職者として登場するのであり、学校段階で十分なキャリア形成支援を受けられたか否かは成人後のキャリア発達に大きな影響を与える。結局、労働市場に参入後の段階で事後的に対応するのか、もしくはより前の段階で効果的に対応するのかの違いであり、様々な専門家・専門機関が生徒のキャリア発達を適切な方向に導けるようにキャリア形成支援のサービスを提供できる用意が必要となる。Sultana & Watts (2006)は、キャリア支援を必要とする若者が多様なチャンネルでキャリアガイダンスサービスを受けられることの重要性を指摘して、こうした問題をキャリアガイダンスにおける「Tiering of services (サービスの多層化・重層化)」と名づけている。

また、本研究の結果のうちの「情報」と「テスト」に関する知見は、いずれもこれらに関する労働行政の側からのキャリアガイダンスツールの提供が学校段階の若者のキャリア発達の促進を側面から支援するものとなることを示している。これまで当機構で営々と研究開発が行われてきたキャリアガイダンスツールは、これまでも学校段階のキャリア形成支援の場面で有効に活用されてきた。現実問題として、ハローワークが学校段階のキャリア形成支援

に何らかの形で関わる時、まったくの徒手空拳で対応することは難しく、一定以上のキャリアガイダンスサービスを提供しようと考えれば、手順が決まっていて効果がある程度実証されている定評のあるツールを用いる方が効果的であることが多い。

図表7-1は、都内のあるハローワークに配置されていた若年者ジョブサポーターの中学や高校におけるキャリアガイダンスプログラムの例を示したものである。実際にハローワークの側から学校段階のキャリア形成支援に参画するにあたって、本報告書で検討したOHBYや職業レディネス・テストを有効に活用していることが分かる。K市立K第二中学校における活動では、ツールの活用をプログラムの中段階に含めることにより、職場体験へと導入している。このように現時点においても、労働行政の側から学校段階のキャリア形成支援に参画するにあたっては、何らかのツールを媒介とすることが多く、本報告書の意義も、そうしたツール活用の基礎または背景となる知見を示したことに求められる。

図表7-1 ハローワークにおける若年者ジョブサポーターによる
学校段階の若者のキャリア形成支援プログラムの例

K市立K第二中学校 1年生
1. キャリアガイダンス「中学校を卒業すること」 2. キャリアガイダンス「働くってなに？ 大人になるって？ 一人前って？」 3. OHBY 仕事発見テスト 4. 保護者からの希望や願いを聞く 5. 友達からみた自分について 6. 自ら新聞記者となり自分自身を取材する 7. コンテスト ⇒ 発表会 ⇒ 職場体験へ
T市S中学校 2年生
1. 職業レディネス・テストを受ける前にキャリアガイダンス 2. 職業レディネス・テストについて(検査を受ける前に) 3. 職業レディネス・テスト実施 4. 職業レディネス・テスト自己採点、プロフィール作成 5. 職業レディネス・テストの結果の見方活かし方
W総合高等学校 1年生
1. 「産業社会と人間」の授業にてキャリアガイダンス 2. キャリアガイダンス「OHBYについて」 3. OHBY 職業研究 4. 職業レディネス・テスト実施 5. 系列への招待 6. 上級学校訪問 7. キャリアカウンセラーとの相談 8. 希望する教科の担当の先生から話を聴く 9. 保護者との相談 10. 入試科目を決める 11. 2年次のシラバスを考える

※「若年者ジョブサポーター」は、平成14～15年度に時限的に配置され、その後、高い効果が示されたことから、平成16年度から増員して全国的に展開し、平成20年度からは「高卒就職ジョブサポーター」へと発展している。若年者ジョブサポーターによる相談件数は、平成14年42,805件、平成15年65,398件、平成16年161,611件、平成17年321,038件、平成18年426,516件と発表されており、学卒者に対するきめの細かい相談を順調に提供した。

※なお、本表作成にあたっては、キャリアカウンセラー島津和代氏より資料の提供を受けた。記して感謝申し上げたい。

なお、ハローワークの学卒担当者の他、若年者ジョブサポーターの発展した「高卒就職ジョブサポーター」、若年向け・教育機関向けのキャリアコンサルタント、若年者就労支援機関に配置されている様々な立場で働く相談員・カウンセラーが、学校段階の若者のキャリア形成支援に携わる際に、キャリアガイダンスツールの研究開発およびツールを介した学校に対するキャリア形成支援プログラムのコンサルテーションおよび直接的な介入などの際に、現在は各担当者の属人的に蓄積されているノウハウを集約し、何らかの形で標準化するといったことは、全国における今後の学校段階のキャリア形成支援の側面的なサポートを充実させる上で検討されて良いと思われる。

特に、労働行政において開発等が進められている若年向け・教育機関向けのキャリア・コンサルティングに関して、本研究の知見は「テスト」「情報」「体験」が個々の学生・生徒に与えた影響を的確に把握し、キャリア選択に係る意思決定に導くための支援を行うための示唆を与えるものとなると考えられる（図表7-2参照）。

例えば、本研究の結果からは、学校段階のキャリア形成支援において「テスト」を有効活用するにあたって性差に特に留意すべきであることを示す知見が示された。また、「情報」では生徒が身近な家族や友人、マスメディアに多大な影響を受けており、そのため専門的な観点からの情報提供が必要であることも示された。さらに「体験」ではその効果にはヒートアップ・クールダウンの両面の機能があるなど個々の生徒の属性によって様ではないことも示された。こうした知見を、今後も蓄積し、集約し、整理することによって、キャリア・コンサルティング実施に向けたより現実に即したノウハウの集約およびその標準化といったことが可能となる見通しが得られたと考えられる。

図表7-2 キャリア・コンサルティング実施に向けた「キャリア形成のための6つのステップ」

（平成13年厚生労働省発表「キャリア・コンサルティング技法等に関する調査研究報告書」より）

キャリア形成の6ステップ		本報告書
1. 自己理解	進路や職業・職務、キャリア形成に関して「自分自身」を理解する。	第3～4章「テスト」
2. 仕事理解	進路や職業・職務、キャリア・ルートの種類と内容を理解する。	第2章 「情報」
3. 啓発的経験	選択や意思決定の前に、体験してみる。	第5～6章「体験」
4. キャリア選択に係る意思決定	相談の過程を経て、(選択肢の中から)選択する。	
5. 方策の実行	仕事、就職、進学、キャリア・ルートの選択、能力開発の方向など、意思決定したことを実行する。	
6. 仕事への適応	それまでの相談を評価し、新しい職務等への適応を行う。	

※図表1-2再掲

最後に、本報告書のテーマ全体を通じて示唆すべきこととして、より本質的なレベルでの労働行政と教育行政の連携について模索される必要があることを指摘しておきたい。キャリアガイダンスの取り組みは学校と職業をつなぐものであるが、そのどちらにとっても周辺の領域であるため、ともすれば学校側からも職業側からも手薄な領域になりやすいという指摘がある（Watts,2001; Watts & Sultana,2005; OECD,2004）。

日本においても、学校から社会への移行に伴う若年不安定就労の問題は、学校と職業の間に落ち込む形で生じる場合が多い。特に、学校中退者や学卒無業者など、学校から切り離されてしまった若者に中断なく即時に適切なキャリア形成支援を提供するためには、もともと学校と公共職業サービス機関が相互に連携した状態で支援を提供している必要がある。したがって、むしろ学校側、職業側の両者がオーバーラップする形でキャリア形成に関する諸施策が構成されるのが望ましい*1。

諸外国においても、できるだけ学校と職業の距離を近づけようとする観点から政策を立案するのが、現在の趨勢となっている。本報告書冒頭で示したとおり、日本における若者の自立支援は各府省庁の連携によって推進することが模索されているのであり、そうした連携強化にこそキャリア形成支援の本質が含まれているのだと言えるのではないだろうか。

* * *

以上、本報告書では、学校段階の若者のキャリア発達について、客観的・実証的なデータを示し、理論的考察を行った。

学校段階の若者のキャリア発達に関しては、学校現場における具体的な実践が先行するのが一般的であり、実践を支える理論的基盤およびそれを指させる客観的・実証的なデータの蓄積が常に不足しがちな研究分野である。しかし、今後とも具体的な実践と理論研究が両輪となってこそ、継続的な進展がみられる分野でもある。

今回のデータだけからも、従来言われていたような年齢にともなってキャリア発達が進行するといった単純なモデルでは捉えきれない面がうかがえた。

今後は、学校段階の若者のキャリア発達に関するより系統だった研究を行うことによって、現実のデータに基づいてそのプロセスを解明し、若者に対する効果的で適切なキャリア形成支援の実施に向けて検討を行う必要があると思われる。

*1 ここでの議論は、労働政策研究・研修機構（2007）の調査研究報告書「子どもの将来とキャリア教育・キャリアガイダンスに対する保護者の意識」と内容的に重なる面もあるので、ご参照いただきたい。

【引用文献】

- Fisher, B. 2007 Parent Involvement in Student Career Planning. Career Convergence Web Magazine(2007/7/1). National Career Development Association.
- 小杉礼子編 2002 自由の代償／フリーター—現代若者の就業意識と行動 日本労働研究機構
- 厚生労働省 2007 平成18年度ものづくり白書
- 室山晴美 1997 自己の職業興味と進路に対する準備度が職業情報の検索に及ぼす効果 進路指導研究,18,1,17-26.
- 日本労働研究機構 2001 中学生・高校生の職業認知 資料シリーズ No. 112.
- 日本労働研究機構 2001 大都市の若者の就業行動と意識—広がるフリーター経験と共感調査研究報告書 No. 146
- 日本労働研究機構 1998 新規高卒労働市場の変化と職業への移行の支援 調査研究報告書 No. 114
- 労働政策研究・研修機構 2007 中学生、高校生の職業レディネスの発達—職業レディネス・テスト標準化調査の分析を通して— 労働政策研究報告書 No. 87.
- 労働政策研究・研修機構 2007 子どもの将来とキャリア教育・キャリアガイダンスに対する保護者の意識 労働政策研究報告書 No. 92 労働政策研究・研修機構.
- 労働政策研究・研修機構 2008 「日本的高卒就職システム」の変容と模索 労働政策研究報告書 No. 97 労働政策研究・研修機構.
- 下村英雄 2007 中学生におけるコンピュータを活用したキャリアガイダンスが進路自己効力感に与える影響,教育心理学研究 55 276-286.
- Turner, S. L., Steward, J. C., & Lapan, R. T. (2004). Family Factors Associated With Sixth-Grade Adolescents' Math and Science Career Interests. The Career Development Quarterly, 53, 41-52.
- Watts, A. G. 2001 Career education for young people: rationale and provision in the UK and other European countries. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 1, 209-222.
- Watts, A. G., & Sultana, R. G. 2004 Career guidance policies in 37 countries: contrasts and common themes. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4, 105-122.

資 料

- 第2章 資料①「中学生の職業認知に関する調査」フェイスシート
- 第2章 資料①「高校生の職業認知に関する調査」フェイスシート
- 第2章 資料②「職業ハンドブックCD-ROM中学生・高校生版利用モニター実験アンケート用紙」A
- 第2章 資料③「職業ハンドブックCD-ROM中学生・高校生版利用モニター実験アンケート用紙」B
- 第3章～第4章 資料「将来の仕事についてのアンケート」
- 第5章 資料①「中学校における職場体験・職場見学に関するアンケート用紙」
- 第5章 資料②「中学校における職場体験に関するアンケート用紙【第2回】」
- 第5章 資料③「中学校における職場体験に関するアンケート用紙【第3回】」
- 第5章 資料④「中学校における職場体験に関するアンケート用紙【第4回】」
- 第6章 資料①「中学校における5日間の職場体験に関するアンケート用紙[直前]」
- 第6章 資料②「中学校における5日間の職場体験に関するアンケート用紙[直後]」

高校生の職業認知に関する調査

- この調査は、高校生の皆さんがどんな職業をよく知っていて、どんな職業について知りたいと思い、どんな職業をやってみたいと考えているのかをお聞きして、今後の進路指導のための資料の開発に役立てようとするものです。
- この調査は無記名で行いますので、誰がどのように答えたのかはほかの人には分かりようになっています。安心してありのままを答えてください。
- 回答を書き終えたら、答えが見えないよう

日本労働研究機構
東北大学教育学部

1. 学校・学科名 () 高等学校 () 科

2. 学年 () 年

3. 性別 (男 ・ 女)

4. 高校を卒業したら、どんな進路に進むことになりそうですか。
あてはまるもの全てに○をつけてください。

- | | | |
|------------------------------------|--------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 就職 | | <input type="checkbox"/> 専門学校 |
| <input type="checkbox"/> 進学 | —————→ | <input type="checkbox"/> 短大・高専 |
| | | <input type="checkbox"/> 大学 |
| <input type="checkbox"/> 就職も進学もしない | | |
| <input type="checkbox"/> 未定 | | |

5. あなたはふだん、将来の職業について誰と話し合いますか。
あてはまるもの全てに○をつけてください。

- | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 父または母 | <input type="checkbox"/> 兄弟姉妹 | <input type="checkbox"/> 友達 |
| <input type="checkbox"/> 先輩 | <input type="checkbox"/> 先生 | <input type="checkbox"/> その他の人 |
| <input type="checkbox"/> 特に誰とも話し合わない | | |

6. 気になっている職業のことを知ったり、新たな職業について知ったりするのは、
どんなときですか。あてはまるもの全てに○をつけてください。

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> テレビをみているとき | <input type="checkbox"/> 本を読んでいるとき |
| <input type="checkbox"/> 雑誌を読んでいるとき | <input type="checkbox"/> 友達と話しているとき |
| <input type="checkbox"/> 先輩と話しているとき | <input type="checkbox"/> 先生と話しているとき |
| <input type="checkbox"/> 親と話しているとき | <input type="checkbox"/> 学校の授業や進路指導のとき |

7. あなたは将来何のために働きたいと思いますか。

	全く そう思わない	やや そう思う	どちらとも 言えない	やや そう思う	かなり そう思う
生計をたてるため	1	2	3	4	5
自分のやりたいことをやるため	1	2	3	4	5
社会の役に立つため	1	2	3	4	5
お金をもうけるため	1	2	3	4	5

職業ハンドブックCD-ROM 中学生・高校生版 利用モニター実験アンケート用紙

日本労働研究機構

1. 名前 ()
2. 学年・組・出席番号 ()年 ()組 ()番
3. 性別 (男 ・ 女)

4. 次のような仕事をやってみたいですか。あてはまるところに○をつけてください。

- | | | | |
|----------------------------|-----|---------|-------|
| ①ものを作ったり組み立てる仕事がしたい…………… | したい | どちらでもない | したくない |
| ②ものを考えたり調べたりする仕事がしたい | したい | どちらでもない | したくない |
| ③計算したり書類を作ったりする仕事がしたい…………… | したい | どちらでもない | したくない |
| ④会社や組織で人をまとめる仕事がしたい | したい | どちらでもない | したくない |
| ⑤絵や音楽の仕事がしたい…………… | したい | どちらでもない | したくない |
| ⑥言葉や数字をたくさん使う仕事がしたい | したい | どちらでもない | したくない |
| ⑦いろいろな人と接する仕事がしたい…………… | したい | どちらでもない | したくない |
| ⑧機械や道具をいろいろ使う仕事がしたい | したい | どちらでもない | したくない |

5. 仕事について、知らなかったことを知るのは、どんなときですか。

- | | | | |
|-----------------------|------|--------|--------|
| ①テレビをみているときに知る…………… | よくある | ときどきある | ほとんどない |
| ②本を読んでいるときに知る | よくある | ときどきある | ほとんどない |
| ③雑誌を読んでいるときに知る…………… | よくある | ときどきある | ほとんどない |
| ④学校の授業のときに知る | よくある | ときどきある | ほとんどない |
| ⑤友だちと話をしているときに知る…………… | よくある | ときどきある | ほとんどない |
| ⑥先ばいと話をしているときに知る | よくある | ときどきある | ほとんどない |
| ⑦先生と話をしているときに知る…………… | よくある | ときどきある | ほとんどない |
| ⑧親と話をしているときに知る | よくある | ときどきある | ほとんどない |

6. 学校では、どの教科が得意ですか。あてはまるところに○をつけてください。

- | | |
|------------------|-----------------|
| ①体育…… 得意 普通 不得意 | ⑥英語…… 得意 普通 不得意 |
| ②国語 得意 普通 不得意 | ⑦美術 得意 普通 不得意 |
| ③数学…… 得意 普通 不得意 | ⑧音楽…… 得意 普通 不得意 |
| ④理科…… 得意 普通 不得意 | ⑨社会…… 得意 普通 不得意 |
| ⑤技術家庭科 得意 普通 不得意 | ⑩社会…… 得意 普通 不得意 |

7. 将来、どんな仕事をしたいですか。仕事の名前を3つ書いてください。

①

②

③

8. 早く大人になって仕事をしたいと思いませんか。 はい いいえ

9. 将来やってみたい仕事ははっきりと決まっていますか。 はい いいえ

10. 将来、何のために働きたいと思いませんか。

- | | | | |
|---------------------------|----|---------|-----|
| ①生活に必要なお金をもらうために働きたい…………… | はい | どちらでもない | いいえ |
| ②やりたい仕事をするために働きたい | はい | どちらでもない | いいえ |
| ③人の役にたつために働きたい…………… | はい | どちらでもない | いいえ |
| ④お金をもうけるために働きたい | はい | どちらでもない | いいえ |

ここから下の質問項目は、CD-ROMを使った後に
回答して下さい。

11. 以下の質問にお答えください。

	かなり 当ては まる	やや当 てはま る	どちらと もいえ ない	あまり当 てはまら ない	全く当 てはま らない
①このCD-ROMは使いやすかった	5	4	3	2	1
②このCD-ROMは面白かった	5	4	3	2	1
③このCD-ROMは役立ちそうだ	5	4	3	2	1

12. このCD-ROMの中でどのメニューがおもしろかったですか。またどのメニューが
つまらなかったですか。あてはまるものに○をつけてください。(いくつでも可)

●おもしろかったメニュー

- ①職業パノラマ ②ジョブタウン探検 ③ピンポイント探索
④仕事発見テスト ⑤マイ・ノート

●つまらなかったメニュー

- ①職業パノラマ ②ジョブタウン探検 ③ピンポイント探索
④仕事発見テスト ⑤マイ・ノート

13. 以下の質問にお答えください。

	かなり 当ては まる	やや当 てはま る	どちらと もいえ ない	あまり当 てはまら ない	全く当 てはま らない
1 仕事の世界に対するイメージができた……………	5	4	3	2	1
2 いろいろな仕事がどのように関連しているかが分かった	5	4	3	2	1
3 ある仕事の作業内容が分かった……………	5	4	3	2	1
4 自分の性格がより良く理解できた	5	4	3	2	1
5 自分の性格とやりたい仕事があるかどうか分かった…………	5	4	3	2	1
6 職業をうまく選べそうな気がしてきた……………	5	4	3	2	1
7 働くことの大切さが分かった	5	4	3	2	1
8 やりたい仕事についてより詳しく分かった……………	5	4	3	2	1
9 どんな仕事グループがあるのか分かった	5	4	3	2	1
10 ある仕事为社会にどうして必要か分かった……………	5	4	3	2	1
11 自分の興味・関心をはっきりしてきた……………	5	4	3	2	1
12 自分の興味とあった仕事に分かった	5	4	3	2	1
13 職業を選ぶ自信がついた……………	5	4	3	2	1
14 職業の重要さが分かった	5	4	3	2	1
15 興味がある仕事新たに増えた……………	5	4	3	2	1

第2章資料②-3

	かなり 当ては まる	やや当 てはま る	どちらと もいえ ない	あまり当 てはまら ない	全く当 てはま らない
16 身近な職業を整理できた……………	5	4	3	2	1
17 ある仕事に就くにはどんな人が向くのか分かった	5	4	3	2	1
18 自分の得意な分野(適性)がはっきりしてきた……………	5	4	3	2	1
19 やりたい仕事に自分が向いているかどうか分かった	5	4	3	2	1
20 改めて将来の職業を考えてみる気になった……………	5	4	3	2	1
21 何のために働くのかが分かった……………	5	4	3	2	1
22 仕事の世界の広がり理解できた	5	4	3	2	1
23 興味がある職業と同じ仲間の職業が分かった……………	5	4	3	2	1
24 ある仕事でどんな人が働いているのか分かった	5	4	3	2	1
25 自分が大切に思うこと(価値観)がはっきりしてきた……………	5	4	3	2	1
26 やりたい仕事をするには何を勉強すればいいか分かった……	5	4	3	2	1
27 職業を選ぶ手がかりが得られた	5	4	3	2	1
28 仕事をするのが何に役立つのか分かった……………	5	4	3	2	1
29 いろんな仕事の役割が分かった	5	4	3	2	1
30 仕事がどんなふうに分類されるのか分かった……………	5	4	3	2	1
31 ある仕事に就くにはどんな勉強が必要か分かった……………	5	4	3	2	1
32 自分の目標がはっきりしてきた	5	4	3	2	1
33 自分の関心のある仕事に就けるかどうか分かった……………	5	4	3	2	1
34 職業についてもっと調べたくなった	5	4	3	2	1
35 仕事と世の中の関係が分かった……………	5	4	3	2	1

14. このCD-ROMについて、以下の質問に自分の言葉でお答えください。

このCD-ROMを使ってみて、どんな感想を持ちましたか。

自分がみた職業について、どんなことが分かりましたか。

自分のやりたいことについて、どんなことを考えましたか。

職業ハンドブックCD-ROM 中学生・高校生版 利用モニター実験アンケート用紙

日本労働研究機構

1. 学年・組・出席番号 ()年 ()組 ()番

2. 性別 (男 ・ 女)

3. 次のような仕事をやってみたいですか。あてはまるところに○をつけてください。

- | | | | |
|----------------------------|-----|---------|-------|
| ①ものを作ったり組み立てる仕事がしたい…………… | したい | どちらでもない | したくない |
| ②ものを考えたり調べたりする仕事がしたい | したい | どちらでもない | したくない |
| ③計算したり書類を作ったりする仕事がしたい…………… | したい | どちらでもない | したくない |
| ④会社や組織で人をまとめる仕事がしたい | したい | どちらでもない | したくない |
| ⑤絵や音楽の仕事がしたい…………… | したい | どちらでもない | したくない |
| ⑥言葉や数字をたくさん使う仕事がしたい | したい | どちらでもない | したくない |
| ⑦いろいろな人と接する仕事がしたい…………… | したい | どちらでもない | したくない |
| ⑧機械や道具をいろいろ使う仕事がしたい | したい | どちらでもない | したくない |

4. 学校では、どの教科が得意ですか。あてはまるところに○をつけてください。

- | | | | | | | | |
|--------|----|----|-----|-------|----|----|-----|
| ①体育…… | 得意 | 普通 | 不得意 | ⑥英語…… | 得意 | 普通 | 不得意 |
| ②国語 | 得意 | 普通 | 不得意 | ⑦美術 | 得意 | 普通 | 不得意 |
| ③数学…… | 得意 | 普通 | 不得意 | ⑧音楽…… | 得意 | 普通 | 不得意 |
| ④理科 | 得意 | 普通 | 不得意 | ⑨社会 | 得意 | 普通 | 不得意 |
| ⑤技術家庭科 | 得意 | 普通 | 不得意 | | | | |

5. 将来、どんな仕事をしたいですか。仕事の名前を3つ書いてください。

①

②

③

6. 以下の質問にお答えください。

- | | | | |
|----------------------------|----|---------|-----|
| ①早く大人になって仕事をしたいと思いませんか。 …… | はい | どちらでもない | いいえ |
| ②将来やってみたい仕事は決まっていますか。 | はい | どちらでもない | いいえ |
| ③テレビをみていて仕事について知ることはありますか。 | はい | どちらでもない | いいえ |
| ④両親から仕事の話聞くことはありますか。 | はい | どちらでもない | いいえ |
| ⑤大学に行って勉強したいですか。 …… | はい | どちらでもない | いいえ |
| ⑥生活に必要なお金をもらうために働きたい | はい | どちらでもない | いいえ |
| ⑦やりたい仕事をするために働きたい …… | はい | どちらでもない | いいえ |
| ⑧人の役にたつために働きたい | はい | どちらでもない | いいえ |

7. 以下の質問項目について、どれくらい自信がありますか。

	自信 がある	やや 自信 がある	どちら ともい えない	あまり 自信 がない	自信 がない
①進学先を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること ……	5	4	3	2	1
②進学のための目標や計画をはっきりと立てること	5	4	3	2	1
③自分に合う進学先を決めること ……	5	4	3	2	1
④進学した後、充実した学校生活を送ること	5	4	3	2	1
⑤希望する職業を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること ……	5	4	3	2	1
⑥希望する職業を実現するための目標や計画をはっきりと立てること	5	4	3	2	1
⑦自分に合う職業を決めること ……	5	4	3	2	1
⑧就職した後、充実した職業生活を送ること	5	4	3	2	1
⑨人生や生き方を知るために必要な情報・資料を自分で集めること ……	5	4	3	2	1
⑩人生での目標や計画をはっきりと立てること	5	4	3	2	1
⑪自分の人生や生き方を決めること ……	5	4	3	2	1
⑫充実した幸福な人生を送ること	5	4	3	2	1

ここから下の質問項目は、CD-ROMを使った後に回答して下さい。

9. 以下の質問項目について、どれくらい自信がありますか。

	自信 がある	やや 自信 がある	どちら ともい えない	あまり 自信 がない	自信 がない
①進学先を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること	5	4	3	2	1
②進学のための目標や計画をはっきりと立てること	5	4	3	2	1
③自分に合う進学先を決めること	5	4	3	2	1
④進学した後、充実した学校生活を送ること	5	4	3	2	1
⑤希望する職業を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること	5	4	3	2	1
⑥希望する職業を実現するための目標や計画をはっきりと立てること	5	4	3	2	1
⑦自分に合う職業を決めること	5	4	3	2	1
⑧就職した後、充実した職業生活を送ること	5	4	3	2	1
⑨人生や生き方を知るために必要な情報・資料を自分で集めること	5	4	3	2	1
⑩人生での目標や計画をはっきりと立てること	5	4	3	2	1
⑪自分の人生や生き方を決めること	5	4	3	2	1
⑫充実した幸福な人生を送ること					

10. CD-ROMを使ってみてどんな感想を持ちましたか。以下の質問にお答えください。

	かなり 当ては まる	やや当 てはま る	どちら ともい えない	あまり当 てはま らない	全く当 てはま らない
1 仕事の世界に対するイメージができた	5	4	3	2	1
2 いろいろな仕事がどのように関連しているかが分かった	5	4	3	2	1
3 ある仕事の作業内容が分かった	5	4	3	2	1
4 自分の性格がより良く理解できた	5	4	3	2	1
5 自分の性格とやりたい仕事があっているかどうか分かった	5	4	3	2	1
6 職業をうまく選べそうな気がしてきた	5	4	3	2	1
7 働くことの大切さが分かった	5	4	3	2	1
8 やりたい仕事についてより詳しく分かった	5	4	3	2	1
9 どんな仕事グループがあるのか分かった	5	4	3	2	1
10 ある仕事が社会にどうして必要か分かった	5	4	3	2	1
11 自分の興味・関心がはっきりしてきた	5	4	3	2	1
12 自分の興味とあった仕事に分かった	5	4	3	2	1
13 職業を選ぶ自信がついた	5	4	3	2	1
14 職業の重要さが分かった	5	4	3	2	1
15 興味がある仕事新たに増えた	5	4	3	2	1
16 身近な職業を整理できた	5	4	3	2	1
17 ある仕事に就くにはどんな人が向くのか分かった	5	4	3	2	1
18 自分の得意な分野(適性)がはっきりしてきた	5	4	3	2	1
19 やりたい仕事に自分が向いているかどうか分かった	5	4	3	2	1
20 改めて将来の職業を考えてみる気になった	5	4	3	2	1

第2章資料③-3

	かなり 当ては まる	やや当 てはま る	どちら ともい えない	あまり当 てはまら ない	全く当 てはま らない
21 何のために働くのかが分かった……………	5	4	3	2	1
22 仕事の世界の広がりが理解できた	5	4	3	2	1
23 興味がある職業と同じ仲間の職業が分かった……………	5	4	3	2	1
24 ある仕事でどんな人が働いているのか分かった	5	4	3	2	1
25 自分が大切に思うこと(価値観)がはっきりしてきた……………	5	4	3	2	1
26 やりたい仕事をするには何を勉強すればいいか分かった……………	5	4	3	2	1
27 職業を選ぶ手がかりが得られた	5	4	3	2	1
28 仕事をするのが何に役立つのか分かった……………	5	4	3	2	1
29 いろんな仕事の役割が分かった	5	4	3	2	1
30 仕事がどんなふうに分類されるのか分かった……………	5	4	3	2	1
31 ある仕事に就くにはどんな勉強が必要か分かった……………	5	4	3	2	1
32 自分の目標がはっきりしてきた	5	4	3	2	1
33 自分の関心のある仕事に就けるかどうか分かった……………	5	4	3	2	1
34 職業についてもっと調べたくなった	5	4	3	2	1
35 仕事と世の中の関係が分かった……………	5	4	3	2	1

11. 以下の質問にお答えください。

- | | | | |
|--------------------------|----------|-----------|-----------|
| ①自分が見たい職業はみることができましたか。 | はい | いいえ | |
| ②希望の職業をより詳しく知ることができましたか。 | はい | いいえ | |
| ③使いやすかったですか。 | はい | いいえ | |
| ④自分の好きなように選べましたか。 | はい | いいえ | |
| ⑤時間は十分でしたか。 | はい | いいえ | |
| ⑥見たい職業を探すのは難しかったですか。 | はい | いいえ | |
| ⑦最初にどのメニューを見ましたか。 | ①職業パノラマ | ②ジョブタウン検索 | ③ピンポイント探索 |
| | ④仕事発見テスト | ⑤50音検索 | |
| ⑧いちばん多くみたのはどのメニューですか。 | ①職業パノラマ | ②ジョブタウン検索 | ③ピンポイント探索 |
| | ④仕事発見テスト | ⑤50音検索 | |

12. このCD-ROMについて、以下の質問に自分の言葉でお答えください。

このCD-ROMを使ってみて、どんな感想を持ちましたか。

自分がみた職業について、どんなことが分かりましたか。

自分のやりたいこと(職業など)について、どんなことを考えましたか。

ご協力ありがとうございました。

将来の仕事についてのアンケート

労働政策研究・研修機構

年	組	番	(どちらかに○) 男・女	お名前(ふりがな)
---	---	---	--------------	-----------

1. 将来してみたい仕事、なってみたい職業があれば2つまで書いてください。2つなければ1つでも構いません。その仕事をしてみたい理由も簡単に書いてください。

(1) _____ 理由: _____

(2) _____ 理由: _____

2. 学校ではどの教科が得意ですか。得意、普通、不得意のうち、あてはまる所に○をつけてください。

複数の教科が含まれている科目(国語、社会、理科など)については、全体として、およそどのレベルかを
お答え下さい。また、現在、学校の授業で行っていない科目については、無記入でよいです。

科目	得意	普通	不得意	科目	得意	普通	不得意
①国語(古典を含む)				⑥音楽			
②社会(歴史、地理、政治・経済等含む)				⑦美術			
③数学				⑧保健・体育			
④理科(物理、化学、生物、地学含む)				⑨技術・家庭			
⑤英語				⑩情報			

3. 以下の質問項目について、どれくらい自信がありますか？あてはまる所に○をつけてください。

	自信がない	あまり自信がない	どちらともいえない	やや自信がある	自信がある
①進学先を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること					
②進学のための目標や計画をはっきりと立てること					
③自分に合う進学先を決めること					
④進学した後、充実した学校生活を送ること					
⑤希望する職業を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること					
⑥希望する職業を実現するための目標や計画をはっきりと立てること					
⑦自分に合う職業を決めること					
⑧就職した後、充実した職業生活を送ること					
⑨人生や生き方を知るために必要な情報・資料を自分で集めること					
⑩人生での目標や計画をはっきりと立てること					
⑪自分の人生や生き方を決めること					
⑫充実した幸福な人生を送ること					

4. 将来の進路について、①～④のうち、あてはまる所を1つだけ選んで○をつけてください。

①希望する進路が決まっている ②だいたい決まっている ③まだあまり決まっていない ④全く決まっていない

5. 将来の仕事について、①～④のうち、あてはまる所を1つだけ選んで○をつけてください。

①よく考えている ②だいたい考えている ③あまり考えていない ④全く考えていない

6. 将来の進路や仕事について、今、考えていること、思っていることがあったら、自由に書いてください。

これで終わりです。ありがとうございました。

中学校における職場体験・職場見学に関するアンケート用紙

日本労働研究機構

1. 学年・組・出席番号 ()年 ()組 ()番
 2. 性別 (男 ・ 女)

3. 学校では、どの教科が得意ですか。あてはまるところに○をつけてください。

- | | | | | | | | |
|--------|----|----|-----|-------|----|----|-----|
| ①体育…… | 得意 | 普通 | 不得意 | ⑥英語…… | 得意 | 普通 | 不得意 |
| ②国語 | 得意 | 普通 | 不得意 | ⑦美術 | 得意 | 普通 | 不得意 |
| ③数学…… | 得意 | 普通 | 不得意 | ⑧音楽…… | 得意 | 普通 | 不得意 |
| ④理科 | 得意 | 普通 | 不得意 | ⑨社会 | 得意 | 普通 | 不得意 |
| ⑤技術家庭科 | 得意 | 普通 | 不得意 | | | | |

4. 以下の質問にお答えください。

- | | | | |
|-----------------------------|----|---------|-----|
| ①早く大人になって仕事をしたいと思いますか。 …… | はい | どちらでもない | いいえ |
| ②将来やってみたい仕事は決まっていますか。 | はい | どちらでもない | いいえ |
| ③テレビをみていて仕事について知ることはありますか。… | はい | どちらでもない | いいえ |
| ④両親から仕事の話聞くことはありますか。 | はい | どちらでもない | いいえ |
| ⑤大学に行って勉強したいですか。 …… | はい | どちらでもない | いいえ |
| ⑥生活に必要なお金をもらうために働きたい | はい | どちらでもない | いいえ |
| ⑦やりたい仕事をするために働きたい …… | はい | どちらでもない | いいえ |
| ⑧人の役にたつために働きたい | はい | どちらでもない | いいえ |

5. 以下の質問項目について、どれくらい自信がありますか。

	自信 がない	あまり 自信 がない	どちら ともい えない	やや 自信 がある	自信 がある
①進学先を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること ……	1	2	3	4	5
②進学のための目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
③自分に合う進学先を決めること ……	1	2	3	4	5
④進学した後、充実した学校生活を送ること	1	2	3	4	5
⑤希望する職業を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること ……	1	2	3	4	5
⑥希望する職業を実現するための目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
⑦自分に合う職業を決めること ……	1	2	3	4	5
⑧就職した後、充実した職業生活を送ること	1	2	3	4	5
⑨人生や生き方を知るために必要な情報・資料を自分で集めること ……	1	2	3	4	5
⑩人生での目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
⑪自分の人生や生き方を決めること ……	1	2	3	4	5
⑫充実した幸福な人生を送ること	1	2	3	4	5

6. 将来の職業あるいは人生のことについて、あなたの気持ち、考え方、あるいは日頃感じていることが、当てはまるかをどうかをこたえてください。

	まった くあて はまら ない	やや あては まらな い	どちら ともい えない	やや あては まる	よくあ てはま る
1. いろいろなことに興味があるので、どの職業を選んだらよいかわからない	1	2	3	4	5
2. 魅力ある職業がいくつもあるので、将来の職業を決められない	1	2	3	4	5
3. 可能性のある将来の職業がたくさんあるので、どれにしたらよいかわからない	1	2	3	4	5
4. いろいろと考えすぎて、自分に合う職業が決まらない	1	2	3	4	5
5. ほかの人の意見がいろいろとあるので、自分に合う職業を決めることができない	1	2	3	4	5
6. 自分の興味や関心がよくわからないので将来の職業が決まらない	1	2	3	4	5
7. 自分の能力や適性がよくわからないので将来の職業が決まらない	1	2	3	4	5
8. 就職した後での職業生活のようすがよくわからないので、将来の職業が決まらない	1	2	3	4	5
9. 進路先を決めるために必要な具体的な情報がないので将来の職業が決まらない	1	2	3	4	5
10. 自分のことについても、職業のことについても、よくわからないので、将来の職業が決まらない	1	2	3	4	5
11. いままであまり職業のことを真剣に考えたことがない	1	2	3	4	5
12. 将来のことはわからないから、職業のことは考えたくない	1	2	3	4	5
13. 将来の職業のことを真剣に考えたことがない	1	2	3	4	5
14. 将来、職業につかずに、好きなことをしたい	1	2	3	4	5
15. 職業のことなど考えずに、自分の好きなことに集中してきたい	1	2	3	4	5

7. 次の文章をよく読んで、自分の気持ちや考えにもっともよくあてはまるものの数字を一つ選んで、○でかこんで下さい。

	ほとんどあてはまらない	あまりあてはまらない	ややあてはまる	かなりあてはまる	非常によくあてはまる
1. 私は、生きがいのある生活を送りたいと思う	1	2	3	4	5
2. 私は、自分の将来について、いろいろな計画を立てている	1	2	3	4	5
3. 私は、これから先の進路をまだ決めていない	1	2	3	4	5
4. 私は、自分の力で、自立した生き方をしたいと思う	1	2	3	4	5
5. 私は、将来の計画をしっかりと立てている	1	2	3	4	5
6. 私は、これからの進路について、よく考えている	1	2	3	4	5
7. 私は、自分のいろいろな能力を十分に生かしたいと思う	1	2	3	4	5
8. 私は、希望する職業につくために、特別な勉強や準備をしている	1	2	3	4	5
9. 私は、どんな生き方がよいのか、よくわからない	1	2	3	4	5
10. 私は、自分の人生をもっとすばらしいものにしたいと思う	1	2	3	4	5
11. 私は、はっきりとした将来の目標をもっている	1	2	3	4	5
12. 私は、自分がこれからどのように生きていくのか、よくわからない	1	2	3	4	5
13. 私は、自分が本当に満足できる仕事につきたいと思う	1	2	3	4	5
14. 私は、将来つきたい仕事が、自分に向いているかどうかを検討している	1	2	3	4	5
15. 私は、自分のこれからの進路を、自分で決めていく自信がある	1	2	3	4	5
16. 私は、自分の得意なことをもっと伸ばしたいと思う	1	2	3	4	5
17. 私は、将来の仕事や職業について、いろいろと考えている	1	2	3	4	5
18. 私は、こういう仕事をしたいという希望をもっている	1	2	3	4	5
19. 私は、人間的に成長したいと思う	1	2	3	4	5
20. 私は、将来つきたいと思っている仕事の内容をよく理解している	1	2	3	4	5
21. 私は、自分の将来の生き方について、よく考えている	1	2	3	4	5
22. 私は、自分の仕事や職業を通して、多くの人々に認められたいと思う	1	2	3	4	5
23. 私は、自分がどんな仕事をしたいのか、よく考えている	1	2	3	4	5
24. 私は、どんな仕事につくかは、その時になってから決めればよいと思う	1	2	3	4	5
25. 私は、世の中や社会のために役立つ人間になりたいと思う	1	2	3	4	5
26. 私は、自分が本当にやってみたい仕事は何なのか、よくわかっている	1	2	3	4	5
27. 私は、これからの進路について、今はまだ考えたくない	1	2	3	4	5
28. 私は、自分の仕事や職業を通して、価値のあることをやりとげたいと思う	1	2	3	4	5
29. 私は、自分に合った生き方を見つけている	1	2	3	4	5
30. 私は、自分の将来の仕事や職業を決めることに、不安を感じない	1	2	3	4	5

8. 進学のことについて、あなたの気持ち、考え方、あるいは日頃感じていることが、当てはまるかどうかをこたえてください。

	まったくあてはまらない	ややあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	よくあてはまる
1. 進学先を決めることに対して不安がある。	1	2	3	4	5
2. 進学先を決めることがうまくいかどうか心配である	1	2	3	4	5
3. どのようにして進学先を決めればよいかわからないので不安である	1	2	3	4	5
4. 進学先を決めることがばくぜんとしていて不安である	1	2	3	4	5
5. 進学先を決めることのむずかしさを考えると不安になる	1	2	3	4	5
6. いろいろなことに興味があるので、どこを進学先にしたらよいかわからない	1	2	3	4	5
7. 魅力ある進学先がいくつもあるので、進学先を決められない	1	2	3	4	5
8. 可能性のある進学先がたくさんあるので、どれにしたらよいかわからない	1	2	3	4	5
9. いろいろと考えすぎて、自分に合う進学先が決まらない	1	2	3	4	5
10. ほかの人の意見がいろいろとあるので、自分に合う進学先を決めることができない	1	2	3	4	5
11. 自分の興味や関心がよくわからないので進学先が決まらない	1	2	3	4	5
12. 自分の能力や適性がよくわからないので進学先が決まらない	1	2	3	4	5
13. 進学した後での学校生活のようすがよくわからないので、進路先が決まらない	1	2	3	4	5
14. 進路先を決めるために必要な具体的な情報がないので進学先が決まらない	1	2	3	4	5
15. 自分のことについても、進学先のことについても、よくわからないので、進学先が決まらない	1	2	3	4	5
16. いままであまり進学のことを真剣に考えたことがない	1	2	3	4	5
17. 将来のことはわからないから、進学先のことには考えたくない	1	2	3	4	5
18. 進学のことを真剣に考えたことがない	1	2	3	4	5
19. 進学などせずに、好きなことをしたい	1	2	3	4	5
20. 進学のことなど考えずに、自分の好きなことに集中していたい	1	2	3	4	5

中学校における職場体験に関するアンケート用紙【第2回】

労働政策研究・研修機構
町田市立第一中学校

1. 学年・組・出席番号 年 グループ () 番
 2. 性別 (男 ・ 女)

3. 以下の質問にお答えください。

	まったくあてはまらない	ややあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	よくあてはまる
①職場体験先は自分の第一希望だった	1	2	3	4	5
②職場体験に早く行ってみたい	1	2	3	4	5
③職場体験で何をやるのか楽しみた	1	2	3	4	5
④職場体験は自分の勉強に役立つと思う	1	2	3	4	5
⑤職場体験は将来の進路を考えるのに役立つと思う	1	2	3	4	5
⑥パソコンを使った職業調べは面白かった	1	2	3	4	5
⑦パソコンを使った職業調べは勉強になった	1	2	3	4	5
⑧パソコンを使った職業調べは将来の進路を考えるのに役立った	1	2	3	4	5
⑨経済学習の授業は面白かった	1	2	3	4	5
⑩経済学習の授業は勉強になった	1	2	3	4	5
⑪経済学習の授業は将来の進路を考えるのに役だった	1	2	3	4	5

4. 以下の質問項目について、どれくらい自信がありますか。

	まったくあてはまらない	ややあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	よくあてはまる
①進学先を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
②進学のための目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
③自分に合う進学先を決めること	1	2	3	4	5
④進学した後、充実した学校生活を送ること	1	2	3	4	5
⑤希望する職業を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
⑥希望する職業を実現するための目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
⑦自分に合う職業を決めること	1	2	3	4	5
⑧就職した後、充実した職業生活を送ること	1	2	3	4	5
⑨人生や生き方を知るために必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
⑩人生での目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
⑪自分の人生や生き方を決めること	1	2	3	4	5
⑫充実した幸福な人生を送ること	1	2	3	4	5

5. 職場体験はどんなことに役立つと思いますか。

	役に立たないかもしれない	どちらでもない	役立つと思う
①自分の得意不得意を見きわめること	1	2	3
②今まで知らなかった自分の長所を発見すること	1	2	3
③働くことの大変さが分かること	1	2	3
④働くことの大切さが分かること	1	2	3
⑤実際の仕事の内容について分かること	1	2	3
⑥身近な仕事の隠れた部分を知ること	1	2	3
⑦将来やってみたい仕事を考えること	1	2	3
⑧将来、進学したい学校を考えること	1	2	3
⑨実際の仕事を体験すること	1	2	3
⑩職場の人と話をすること	1	2	3
⑪将来、何を勉強したら良いかを考えること	1	2	3
⑫自分のやりたいことを考えること	1	2	3

ご協力ありがとうございました

中学校における職場体験に関するアンケート用紙【第3回】

労働政策研究・研修機構
町田市立第一中学校

1. 学年・組・出席番号 年 グループ ()番

2. 性別 (男 ・ 女)

3. どこに職場体験に行って、どんな仕事をしましたか。

_____ に行って、_____ をした。

4. 職場体験について、以下の質問にお答えください。

	まったくあてはまらない	ややあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	よくあてはまる
①職場体験は面白かった	1	2	3	4	5
②職場体験は自分のためになった	1	2	3	4	5
③職場体験は将来の進路を考えるのに役立つと思う	1	2	3	4	5
④職場体験先の人の話が勉強になった	1	2	3	4	5
⑤職場体験先で人の仕事を見るのが勉強になった	1	2	3	4	5
⑥職場体験先の人と話をするのが面白かった	1	2	3	4	5
⑦職場体験先で仕事をするのが面白かった	1	2	3	4	5
⑧職場体験先の仕事を将来もやってみたいと思った	1	2	3	4	5
⑨職場体験先の仕事の中身がよく分かった	1	2	3	4	5
⑩職場体験先の仕事がなぜ社会に必要なのが分かった	1	2	3	4	5
⑪職場体験先ではどんな人が働いているのが分かった	1	2	3	4	5
⑫職場体験先の仕事にはどんな人が向いているのが分かった	1	2	3	4	5
⑬職場体験先の仕事に就くにはどんな勉強が必要か分かった	1	2	3	4	5
⑭職場体験先の人と話をするのはたいへんだった	1	2	3	4	5
⑮職場体験先の仕事はたいへんだった	1	2	3	4	5

5. 職場体験に行った感想について、以下の質問にお答えください。

	まったくあてはまらない	ややあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	よくあてはまる
①職場体験に行って、自分がやりたい仕事ははっきりした	1	2	3	4	5
②職場体験に行って、自分が得意なことがはっきりした	1	2	3	4	5
③職場体験に行って、自分に向いていることがはっきりした	1	2	3	4	5
④職場体験に行って、自分の将来の目標がはっきりした	1	2	3	4	5
⑤職場体験に行って、将来、早く働いてみたいと思った	1	2	3	4	5
⑥職場体験に行って、将来のことを考えるようになった	1	2	3	4	5
⑦職場体験に行って、職業についてもっと調べたくなった	1	2	3	4	5
⑧職場体験に行って、将来のためにどんな勉強が必要か分かった	1	2	3	4	5
⑨職場体験に行って、働くことの大切さが分かった	1	2	3	4	5
⑩職場体験に行って、職業の重要さが分かった	1	2	3	4	5

6. 以下の質問項目について、どれくらい自信がありますか。

	まったくあてはまらない	ややあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	よくあてはまる
①進学先を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
②進学のための目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
③自分に合う進学先を決めること	1	2	3	4	5
④進学した後、充実した学校生活を送ること	1	2	3	4	5
⑤希望する職業を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
⑥希望する職業を実現するための目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
⑦自分に合う職業を決めること	1	2	3	4	5
⑧就職した後、充実した職業生活を送ること	1	2	3	4	5
⑨人生や生き方を知るために必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
⑩人生での目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
⑪自分の人生や生き方を決めること	1	2	3	4	5
⑫充実した幸福な人生を送ること	1	2	3	4	5

ご協力ありがとうございました

中学校における職場体験に関するアンケート用紙【第4回】

労働政策研究・研修機構
町田市立第一中学校

1. 学年・組・出席番号 年 グループ () 番
 2. 性別 (男 ・ 女)
 3. 職場体験について、以下の質問にお答えください。

	まったくあ てはまらな い	ややあて はまらな い	どちらとも いえない	ややあて はまる	よくあては まる
①職場体験は面白かった	1	2	3	4	5
②職場体験は自分のためになった	1	2	3	4	5
③職場体験は将来の進路を考えるのに役立つと思う	1	2	3	4	5
④職場体験先の人の話が勉強になった	1	2	3	4	5
⑤職場体験先で人の仕事を見るのが勉強になった	1	2	3	4	5
⑥職場体験先の人と話をするのが面白かった	1	2	3	4	5
⑦職場体験先で仕事をするのが面白かった	1	2	3	4	5
⑧職場体験先の仕事を将来もやってみたいと思った	1	2	3	4	5
⑨職場体験先の仕事の中身がよく分かった	1	2	3	4	5
⑩職場体験先の仕事なぜ社会に必要なかが分かった	1	2	3	4	5
⑪職場体験先ではどんな人が働いているのか分かった	1	2	3	4	5
⑫職場体験先の仕事にはどんな人が向いているのか分かった	1	2	3	4	5
⑬職場体験先の仕事に就くにはどんな勉強が必要か分かった	1	2	3	4	5
⑭職場体験先の人と話をするのはたいへんだった	1	2	3	4	5
⑮職場体験先の仕事はたいへんだった	1	2	3	4	5

4. 職場体験に行った感想について、以下の質問にお答えください。

	まったくあ てはまらな い	ややあて はまらな い	どちらとも いえない	ややあて はまる	よくあては まる
①職場体験に行き、自分がやりたい仕事ははっきりした	1	2	3	4	5
②職場体験に行き、自分が得意なことがはっきりした	1	2	3	4	5
③職場体験に行き、自分に向いていることがはっきりした	1	2	3	4	5
④職場体験に行き、自分の将来の目標がはっきりした	1	2	3	4	5
⑤職場体験に行き、将来、早く働いてみたいと思った	1	2	3	4	5
⑥職場体験に行き、将来のことを考えるようになった	1	2	3	4	5
⑦職場体験に行き、職業についてもっと調べたくなった	1	2	3	4	5
⑧職場体験に行き、将来のためにどんな勉強が必要か分かった	1	2	3	4	5
⑨職場体験に行き、働くことの大切さが分かった	1	2	3	4	5
⑩職場体験に行き、職業の重要さが分かった	1	2	3	4	5

5. 職場体験のスピーチ発表について、お答えください。

	まったくあ てはまらな い	ややあて はまらな い	どちらとも いえない	ややあて はまる	よくあては まる
①体験スピーチの用意をしていて職場体験のことを思い出した	1	2	3	4	5
②体験スピーチの用意をしていて勉強になった	1	2	3	4	5
③みんなの前で職場体験について話すのは面白かった	1	2	3	4	5
④他の人の職場体験の話聞いて面白かった	1	2	3	4	5

6. 以下の質問項目について、どれくらい自信がありますか。

	まったくあ てはまらな い	ややあて はまらな い	どちらとも いえない	ややあて はまる	よくあては まる
①進学先を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
②進学のための目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
③自分に合う進学先を決めること	1	2	3	4	5
④進学した後、充実した学校生活を送ること	1	2	3	4	5
⑤希望する職業を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
⑥希望する職業を実現するための目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
⑦自分に合う職業を決めること	1	2	3	4	5
⑧就職した後、充実した職業生活を送ること	1	2	3	4	5
⑨人生や生き方を知るために必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
⑩人生での目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
⑪自分の人生や生き方を決めること	1	2	3	4	5
⑫充実した幸福な人生を送ること	1	2	3	4	5

ご協力ありがとうございました

直前

東京都中学校進路指導研究会
 労働政策研究・研修機構
 町田市中学校教育研究会 進路指導部会

中学校における5日間の職場体験に関するアンケート用紙

学校行政番号

1. 学年・組・出席番号 2 年 () 組 () 番
 2. 性別 (男 ・ 女)

3. 体験先に決定した職場は希望する職場でしたか。一番あてはまる項目だけ○をつけてください。
1. 第一希望の職場であった。…………… ()
 2. 第一希望ではないが、体験してみたいと考えている職場であった。…………… ()
 3. 第一希望ではないが、興味を持っている職場であった。…………… ()
 4. 体験したいとも体験したくないとも考えていない、どちらでもない職場であった。…………… ()
 5. 興味はあったが、あまり体験してみたいとは思っていない職場であった。…………… ()
 6. 体験してみたいとは全く思っていない職場であった。…………… ()

4. 体験先に決定した職場は、どのように探し出したものですか。一番あてはまる項目だけ○をつけてください。
1. 自分で探し出した職場である。…………… ()
 2. 自分の保護者が探し出した職場である。…………… ()
 3. 自分の希望にしたがって、学校(先生)が探し出してくれた職場である。…………… ()
 4. 学校からもらったリストの中から探し出した職場である。…………… ()
 5. その他。…………… ()

※ その他の項目に○をつけた人は、どのように探し出したか具体的に書いてください。

5. 自分とあてはまるものを、1～5の中から一つだけ選んで○をつけてください。

※ 全ての項目に、右の1～5の中で、一つだけ○をつけてください。

	ほとんどあてはまらない	あまりあてはまらない	ややあてはまる	かなりあてはまる	非常によくあてはまる
1	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5
9	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5
11	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5
15	1	2	3	4	5
16	1	2	3	4	5
17	1	2	3	4	5
18	1	2	3	4	5
19	1	2	3	4	5
20	1	2	3	4	5

1	正しいあいさつの仕方や礼儀作法で目上の人(大人)と接している。
2	場面によって、辞儀(おじぎ)を使い分けしている。
3	目上の人(大人)に対して、正しい言葉づかいで話をしている。
4	目上の人(大人)への挨拶と中学生仲間への挨拶を使いわけている。
5	はずかしがらないで、目上の人(大人)に対して感謝の気持ちを表している。
6	伝えたいことを簡単な言葉にして、正しく相手に伝えている。
7	目上の人(大人)に自分の考えをしっかりと伝えている。
8	わからないことがあったとき、臆さずに質問をしている。
9	相手の目を見て、しっかりと話をしている。
10	自分が望まないことには、はっきり「NO」と言っている。
11	人の話をしっかりと聞き取っている。
12	人の話に耳を傾けて聞き、相手の気持ちを理解することができる。
13	素直な気持ちで、目上の人(大人)の話に耳を傾けている。
14	きちんとした態度で、目上の人(大人)の話を聞いている。
15	いつも相手の目を見て、しっかりと話を聞いている。
16	人の話を簡単に早のみこみしてしまうことがある。
17	人から聞いた話を本来の内容以上に、おおげさに他の人に話してしまうことがある。
18	自分が悪いことをしたときは、きちんと謝罪すること(あやまること)ができる。
19	自分が言った言葉には、責任をもつようにしている。
20	話の要点を要約してノートやメモなどにまとめることができる。

裏面にありますので、必ず記入してください。

6. 以下の質問項目について、どれくらい自信がありますか。

※ 全ての項目に、右の1～5の中で、1つだけ○をつけてください。

		自信がない	あまり自信がない	どちらともいえない	やや自信がある	自信がある
1.	進学先を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
2.	進学のための目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
3.	自分に合う進学先を決めること	1	2	3	4	5
4.	進学した後、充実した学校生活を送ること	1	2	3	4	5
5.	希望する職場を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
6.	希望する職場を実現するための目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
7.	自分に合う職場を決めること	1	2	3	4	5
8.	就職した後、充実した職場生活を送ること	1	2	3	4	5
9.	人生や生き方を知るために必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
10.	人生での目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
11.	自分の人生や生き方を決めること	1	2	3	4	5
12.	充実した幸福な人生を送ること	1	2	3	4	5

7. 自分の気持ちや考えにもっともよくあてはまるものの数字を一つ選んで、○でかこんで下さい。

※ 全ての項目に、右の1～5の中で、1つだけ○をつけてください。

		ほとんどあてはまらない	あまりあてはまらない	ややあてはまる	かなりあてはまる	非常によくあてはまる
1.	私は、生きがいのある生活を送りたいと思う	1	2	3	4	5
2.	私は、自分の将来について、いろいろな計画を立てている	1	2	3	4	5
3.	私は、これから(中学校から)先の進路をまだ決めていない	1	2	3	4	5
4.	私は、自分の力で自立した生き方をしたいと思う	1	2	3	4	5
5.	私は、将来の計画をしっかりと立てている	1	2	3	4	5
6.	私は、これから(中学卒業後)の進路について、よく考えている	1	2	3	4	5
7.	私は、自分のいろいろな能力を十分に生かしたいと思う	1	2	3	4	5
8.	私は、将来、希望する職業につくために、特別な勉強や準備をしている	1	2	3	4	5
9.	私は、これから、どんな生き方をしたらよいか、よくわからない	1	2	3	4	5
10.	私は、自分の人生をすばらしいものにしたいと思う	1	2	3	4	5
11.	私は、はっきりとした将来の目標をもっている	1	2	3	4	5
12.	私は、自分がこれからどんな生き方をしたらよいか、よくわからない	1	2	3	4	5
13.	私は、自分が本当に満足できる仕事につきたいと思う	1	2	3	4	5
14.	私は、将来つきたい仕事、自分に向いているかどうかを検討している	1	2	3	4	5
15.	私は、自分のこれからの進路を、自分で決めていく自信がある	1	2	3	4	5
16.	私は、自分の得意なことをもっと伸ばしたいと思う	1	2	3	4	5
17.	私は、将来の仕事や職業について、いろいろと考えている	1	2	3	4	5
18.	私は、将来、こういう仕事をしたいという希望をもっている	1	2	3	4	5
19.	私は、大人になっても人間的に成長したいと思う	1	2	3	4	5
20.	私は、将来つきたいと思っている仕事の内容をよく理解している	1	2	3	4	5
21.	私は、自分のこれからの生き方について、よく考えている	1	2	3	4	5
22.	私は、自分の仕事や職業を通して、多くの人々に認められたいと思う	1	2	3	4	5
23.	私は、将来、自分がどんな仕事をしたいのか、よく考えている	1	2	3	4	5
24.	私は、自分がどんな仕事をするかは、その時になってから考えればよいと思う。	1	2	3	4	5
25.	私は、世の中や社会のために役立つ人間になりたいと思う	1	2	3	4	5
26.	私は、将来、自分が本当にやってみたい仕事は何なのか、よくわかっている	1	2	3	4	5
27.	私は、これからの進路について、今はまだ考えたくない	1	2	3	4	5
28.	私は、自分の仕事や職業を通して、価値のあることをやりとげたいと思う	1	2	3	4	5
29.	私は、すでに自分に合った生き方を見つけている	1	2	3	4	5
30.	私は、自分の将来の仕事や職業を決めることに、不安を感じない	1	2	3	4	5

中学校における5日間の職場体験に関するアンケート用紙

直後

東京都中学校進路指導研究会
労働政策研究・研修機構
町田市中学校教育研究会 進路指導部会

学校行政番号

1. 学年・組・出席番号 2 年 () 組 () 番
2. 性別 (男 ・ 女)
3. 何という職場で職場体験を行いましたか。

4. 職場体験ではどのくらいの種類の業務内容(仕事の種類のこと)を体験しましたか。あてはまるところに○をつけてください。また、体験した業務内容を具体的に記入してください。

- | | |
|---|--|
| <p>1. 1～2つの業務(仕事) ()
2. 3～4つの業務(仕事) ()
3. 5～6つの業務(仕事) ()
4. 7～8つの業務(仕事) ()
5. 9つ以上の業務(仕事) ()</p> | <p style="text-align: center;">体験した業務内容(仕事の種類)</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div> |
|---|--|

5. 職場体験について、以下の質問にお答えください。

※ 全ての項目に、右の1～5の中で、1つだけ○をつけてください。

	らあ ま な は た ま く	いは ま あ ら な て	いも ど い ち え ら な と	は ま あ て	は よ く あ て
1. 職場体験に行つて、自分がやりたい仕事ははっきりした	1	2	3	4	5
2. 職場体験に行つて、自分の将来の目標ははっきりした	1	2	3	4	5
3. 職場体験に行つて、自分に向いていることがはっきりした	1	2	3	4	5
4. 職場体験に行つて、自分が得意なことがはっきりした	1	2	3	4	5
5. 職場体験先で仕事をするのが面白かつた	1	2	3	4	5
6. 職場体験は、全体的に面白かつた	1	2	3	4	5
7. 職場体験先の仕事を将来もやってみたくいと思つた	1	2	3	4	5
8. 職場体験先の人と話をするのが面白かつた	1	2	3	4	5
9. 職場体験に行つて、職場の重要さが分かつた	1	2	3	4	5
10. 職場体験に行つて、働くことの大切さが分かつた	1	2	3	4	5
11. 職場体験先の仕事なぜ社会に必要なのが分かつた	1	2	3	4	5
12. 職場体験先ではどんな人が働いているのが分かつた	1	2	3	4	5

6. 以下の質問項目について、どれくらい自信がありますか。

※ 全ての項目に、右の1～5の中で、1つだけ○をつけてください。

	い 自 信 が な い	信 あ が ま り い 自 信	い も ど い ち え ら な と	が あ る 自 信	る 自 信 が あ る
1. 進学先を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
2. 進学のための目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
3. 自分に合う進学先を決めること	1	2	3	4	5
4. 進学した後、充実した学校生活を送ること	1	2	3	4	5
5. 希望する職場を決めるのに必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
6. 希望する職場を実現するための目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
7. 自分に合う職場を決めること	1	2	3	4	5
8. 就職した後、充実した職場生活を送ること	1	2	3	4	5
9. 人生や生き方を知るために必要な情報・資料を自分で集めること	1	2	3	4	5
10. 人生での目標や計画をはっきりと立てること	1	2	3	4	5
11. 自分の人生や生き方を決めること	1	2	3	4	5
12. 充実した幸福な人生を送ること	1	2	3	4	5

裏面にありますので、必ず記入してください。

6. 以下の質問項目について、あなたが思ったことを書いてください。

1	職場体験でいちばん覚えていることは、	.....
2	職場体験をしていちばん楽しかったのは、	.....
3	職場体験でいちばんつらかったことは、	.....
4	職場体験でいちばん自分に役立ったことは、	.....
5	職場体験について、親と話したことは、	.....
6	職場体験について、友達と話したことは、	.....
7	職場体験先の人と話したことは、	.....
8	職場体験が終わって、これからやろうと思うことは、	.....
9	職場体験が終わって、自分の考え方が変わったところは、	.....
10	職場体験が終わって、進学について、今、考えていることは、	.....
11	職場体験が終わって、職場について、今、考えていることは、	.....
12	職場体験が終わって、これからの将来について、今、考えていることは、	.....

ありがとうございました。

労働政策研究報告書 No.104

学校段階の若者のキャリア形成支援とキャリア発達

ーキャリア教育との連携に向けて

定価：1,260円（本体1,200円）

発行年月日 2008年10月9日

編集・発行 独立行政法人 労働政策研究・研修機構

〒177-8502 東京都練馬区上石神井 4-8-23

研究調整部研究調整課 TEL:03-5991-5104

(販売) 研究調整部成果普及課 TEL:03-5903-6263

FAX:03-5903-6115

印刷・製本 株式会社相模プリント

©2008 JILPT ISBN 978-4-538-88104-1 C3336 Printed in Japan

*労働政策研究報告書全文はホームページで提供しております。(URL:<http://www.jil.go.jp/>)