

教師のキャリア教育推進に対する自信と職業キャリア成熟との関連 —性別・勤務校種・研修経験の視点から—

高綱 睦美

1. 問題と目的

1999年に中央教育審議会答申が出され、小学校段階からのキャリア教育の推進が提言されてからすでに10年以上が経過した。その間、文部科学省や国立教育政策研究所などからは、手引きだけでなく、などさまざまなリーフレットや参考資料が発行され、小学校段階からのキャリア教育を行う意義やその内容の理解、実践の在り方についてなど、教員や保護者を対象に推進に向けた取り組みが行われてきた。また、全国の小・中・高等学校においても先進的なキャリア教育の実践が行われ、各市町村教育委員会からは教員研修の手引きなどが相次いで発行されるとともに、研修の充実が図られている。

しかし、このような動きの一方で、まだまだ教育現場においては、キャリア教育に対する誤解があり実践に取り組もうという意識が薄いという実態も多く見聞きする。では、実践に移せずにいる学校や教員はどのような理由から実践を行えずにいるのだろうか。

実践を困難にする要因としては、授業時間数の問題や担当する教員の不在なども挙げられるが、小・中学校におけるキャリア教育は、自らの役割を考えたり、経験を通して自信を身に付けさせたりするなど、従来から行われてきた教育活動をキャリアの視点から意味づけることで十分実践可能であることが指摘されている(文部科学省, 2011)ことを考えると、実践を行う教員がどの程度キャリア教育の推進に対して自信を有しているかが実践の推進に関わる重要な要因ではないかと推察される。

また、河崎(2005)は、キャリア教育の実践に関する研究の中で「キャリア教育を実践するにあたっては、まず教師自身がキャリアの諸能力について理解し、自己のキャリア設計を行うことが必要である」と指摘していることなども踏まえ、教員自身のキャリア成熟がキャリア教育の推進に対する自信とどのような関係があるのかを明らかにすることで、小・中学校におけるキャリア教育の実践を推進していくための一助となると考えた。

2. 方法

2-1. 調査参加者

東海地域の学校教員262名を対象に夏期研修講座等の場を通じて調査への協力を求め、承諾を得た者のみに対して、調査用紙を事前に配布し、講座当日講座受講前に回収した。その他、一部は個別に教員を通じて調査への協力を依頼し、承諾を得た者に対して回収を行った。

2-2. 調査時期

2010年7月から2011年9月

2-3. 調査項目

回答者の属性

回答者の年齢(20～50代の4段階)、性別、教員としての勤務年数、現在の勤務校種、現在と異なる校種での勤務経験の有無と校種・年数、進路指導主事(あるいは同様の校務分掌)の経験の有無と年数、キャリア教育に関する研修への参加経験について尋ねた。

キャリア教育の推進に対する自信尺度

「キャリア教育の指導者としての行動・特性」(木村・小川, 2010)や「初任者研修目標・内容例(小・中学校)」(文部科学省, 2002)を参考に、キャリア教育に初めて取り組もうとする教員を想定して、キャリア教育を推進するにあたって身につけるべき知識や能力を全25項目挙げ、それらに対してどの程度自信があるか「全く自信がない=1、あまり自信がない=2、ある程度自信がある=3、とても自信がある=4」の4件法で回答を得た。実際の行動を起こしているかどうかではなく自信について尋ねたのは、教員自身が推進の必要性を理解していたとしても、学校目標や組織内での事情によって行動に移せない場合があるのではないかと考えたためである。キャリア教育に第一歩を踏み出そうとする教師個人が各項目に対してどの程度自信を有しているかに焦点をあて測定対象とした。得点が高いほど、自信があることを表している。

教員の職業キャリア成熟尺度

坂柳 (1999) の「成人キャリア成熟尺度」における「職業キャリア成熟尺度」の全 27 項目を基に、尺度内の「職業」という言葉を「教員」に置き換え、「教員」という職業に限定した職業キャリア成熟尺度を作成し、「全くあてはまらない = 1, あまりあてはまらない = 2, どちらでもない = 3, ややあてはまる = 4, よくあてはまる = 5」の 5 件法で回答を得た。項目内には逆転項目が 9 項目存在するが、結果の分析にあたっては得点を逆転させ、すべての項目において、得点が高いほど成熟が進んでいることを示すように集計を行った。

調査データの処理・解析

分析には統計解析ソフト PASW Statistics 17.0 を使用した。

3. 結果

3-1. 回答者の属性

回答者の属性を見てみると、性別では男性が 107 名 (40.84%), 女性 147 名 (56.1%), 現在の勤務校種については小学校 117 名 (44.7%), 中学校 69 名 (26.3%), 高等学校が 12 名 (4.6%), その他 (特別支援学校の学部が未回答他) 6 名 (2.3%) という結果であった。現在の勤務校種については、今回の分析においては義務教育段階に焦点をあてる目的から、小学校・中学校の教員のみを分析対象とし、高等学校、特別支援学校の学部が未回答の者や非常勤講師など「その他」に分類された者については分析から除外した。また勤務経験の平均は 18.33 年 (SD = 11.34) であった。詳細は表 1 に示す通りである。

表 1 回答者の属性

	男性		女性	
	人数	%	人数	%
20代	16	15.1	27	18.4
30代	31	29.2	25	17.0
40代	17	16.0	43	29.3
50代	42	39.6	52	35.4
計	106	100.0	147	100.0
小学校	42	47.2	75	65.2
中学校	40	44.9	29	25.2
高等学校	6	6.7	6	5.2
その他	1	1.1	5	4.4
計	89	99.9	115	100.0
研修経験あり	31	29.5	24	16.6
研修経験なし	74	70.5	121	83.4
計	105	100.0	145	100.0

3-2. キャリア教育の推進に対する自信尺度の構成

キャリア教育を推進する自信を測定する尺度について、探索的因子分析により構造を確認した。

作成した全 25 項目のうち、「19. キャリア教育をリーダーとして推進することができる」については、平均値をもとに分析した結果、フロア効果が示されたため項目から除外し、24 項目で因子分析を行った。

因子抽出法としては最尤法を用い、Promax 回転を行った結果、解釈可能性などを考え、3 因子がより適切であると判断し、因子負荷量が ±.40 以上であった 23 項目を因子の解釈の対象項目とした。(表 2)

因子パターンは表 2 に示すように、第 1 因子の項目で因子負荷量の高い順から「キャリア教育の実践をどのように評価するか理解している」、「キャリア教育の評価を実践にどのように生かすことができるか理解している」など 12 項目の値が高かった。これらの項目は、キャリア教育の実践を進めるための方法についての自信に関する因子であると解釈できるため、因子名を「実践方法」とした。

第 2 因子は「具体的にキャリア教育の実践をイメージすることができる」、「教科とキャリア教育をどのように関連付けられるか考えることができる」「キャリア教育とは何か理解している」など 9 項目の値が高かった。これらの項目は第 1 因子の実践方法に対する自信に対して、キャリア教育の意義や役割など理論的理解に関する項目であると考えられるため、因子名を「理論的理解」とした。

また、第 3 因子は「自らのキャリア形成を考慮することができる」、「自分自身のキャリアを子どもたちに語るすることができる」の 2 項目が高いという結果が示された。これら 2 項目は、教師自身が自分のキャリア形成に対して自信を持っているかどうかを表した項目であると解釈できたため、因子名を「自身のキャリア形成」とした。

因子間相関については因子相関行列で示すように高い相関が認められ、また尺度間の相関についてもほぼ同様に高い相関が示された。さらに、因子分析の結果に基づいて、各因子ごとに尺度を構成し信頼性係数 (α 係数) を求めた結果、第一因子から .945, .940, .882 という結果が示され、各因子の内部一貫性が確認された。

3-3. 職業キャリア成熟尺度の構成

次に教員に特化して作成された「職業キャリア成熟尺度」について、因子分析を行った。本尺度の基となった「職業キャリア成熟尺度」は 3 つの下位尺度から構成されているが、改めてその構成を探索的に検討する目的から最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。

その結果、解釈可能性を考え因子数を 3 とし、因子負荷量が ±.40 以上であった 23 項目を因子の解釈の対象項目とした。(表 3)

第 1 因子は「教員生活で難しい問題に直面しても、

表2 キャリア教育の推進に対する自信尺度の因子分析結果 (最尤法・Promax 回転)

項目内容	実践方法	理論的理解	自身のキャリア形成	平均値	標準偏差	α係数
16.キャリア教育の実践をどのように評価するか理解している	1.06	-0.11	-0.13	1.64	0.60	0.95
18.キャリア教育の評価を実践にどのように生かすことができるか理解している	0.85	0.00	-0.03	1.70	0.58	
15.保護者の協力を得ながらキャリア教育を進めることができる	0.72	0.03	0.06	1.84	0.69	
20.キャリア教育推進のためにはどのような研修をうけるとよいか理解している	0.72	0.10	0.03	1.74	0.63	
17.ねらいに応じた評価方法を具体的に考えることができる	0.69	0.01	0.10	1.71	0.60	
5.キャリア発達のプロセスについて理解している	0.56	0.34	-0.08	1.77	0.63	
12.キャリア教育の実践にあたり、地域の方々と連携することができる	0.55	0.00	0.20	1.88	0.71	
13.教員間の連携をとってキャリア教育を進めていくことができる	0.51	0.17	0.05	2.00	0.72	
4.学校段階に応じたキャリア発達課題について理解している	0.50	0.44	-0.12	1.89	0.67	
21.他の学校種におけるキャリア教育をイメージすることができる	0.50	0.00	0.32	1.79	0.68	
11. キャリア教育の実践の為に必要な組織を理解している	0.47	0.30	0.06	1.71	0.64	
23.産業界の情報を入手しキャリア教育に活用することができる	0.47	-0.03	0.43	1.76	0.63	
7.具体的にキャリア教育の実践をイメージすることができる	-0.06	0.92	0.02	2.04	0.74	
8.教科とキャリア教育をどのように関連付けられるか考えることができる	-0.01	0.79	0.06	1.93	0.71	
1.キャリア教育とは何か理解している	-0.07	0.76	0.11	2.15	0.68	
3.キャリア教育と教科の関係について理解している	0.04	0.73	0.06	2.00	0.67	
2.キャリア教育の必要性について理解している	0.04	0.72	-0.01	2.45	0.70	
6.キャリア教育をどのような時間実践できるか理解している	0.26	0.67	-0.09	2.06	0.75	
9.具体的に子どもたちにどのような能力を身につけさせる必要があるか考えることができる	0.03	0.66	0.13	2.23	0.77	
10.学年ごとにつながるあるキャリア教育の実践をイメージすることができる	0.41	0.49	-0.07	1.87	0.69	
14.保護者に対してキャリア教育とはなにか説明することができる	0.40	0.46	0.01	1.86	0.75	
24.自らのキャリア形成を考えることができる	0.02	-0.03	0.95	1.96	0.72	
25.自分自身のキャリアを子どもたちに語るすることができる	-0.08	0.19	0.76	2.23	0.80	
	因子	実践方法	理論的理解	自身のキャリア形成	平均値	標準偏差
	実践方法	—	0.78	0.65	1.79	0.51
	意義役割の理解	0.85**	—	0.65	2.06	0.59
	自身のキャリア形成	0.67**	0.66**	—	2.10	0.72

注1：相関行列の上半分は因子間相関，下半分は尺度間相関

表3 成人職業キャリア成熟尺度の因子分析結果 (最尤法・Promax 回転)

項目内容	積極・主体性	未来志向	非ネガティブ思考	平均値	標準偏差	α係数
15.教員生活で難しい問題に直面しても、自分なりに積極的に解決していく	0.74	-0.03	-0.13	3.70	0.75	0.86
7.これからの教員生活に、自分なりの見通しをもっている	0.69	-0.10	0.04	3.36	0.91	
13.自分から進んで、どんな教員生活を送っていくのか決めている	0.59	0.04	0.13	3.46	0.88	
16.自分が望む教員生活を送るために、具体的な計画を立てている	0.58	-0.02	0.08	3.01	0.85	
20.充実した教員生活を送るために参考となる話は、注意して聞いている	0.58	0.22	-0.27	3.98	0.77	
23.充実した教員生活になるかどうかは、自分の意思と責任によると思う	0.56	0.14	-0.31	4.00	0.79	
21.どうすれば教員生活をよりよく送れるのか、考えたことがある	0.55	0.20	-0.08	3.80	0.80	
5.教員生活の送り方には、自分で責任を持つ	0.48	0.14	-0.08	4.13	0.72	
18.希望する教員生活が送れるように、努力している	0.46	0.11	0.20	3.59	0.81	
4.自分の教員生活を主体的に送っている	0.41	0.13	0.18	3.70	0.84	
27.自分が期待しているような教員生活を、この先実現できそうである	0.41	0.07	0.12	2.99	0.72	
10.これからの教員生活を、より充実したものにしたいと強く思う	0.05	0.79	-0.01	3.89	0.87	
1.自分のこれからの教員生活には、大変関心を持っている	-0.04	0.74	-0.08	3.57	0.94	
24.これからの教員生活を通して、さらに自分自身を伸ばし高めていきたい	0.30	0.57	-0.07	4.03	0.77	
8.これからの教員生活で、取り組んでみたいことがいくつかある	-0.04	0.53	0.28	3.52	0.92	
12.教員生活の設計は自分にとって重要な問題なので、真剣に考えている	0.21	0.43	0.14	3.52	0.93	
2.教員生活や仕事に役立つ情報を、積極的に収集するようにしている	0.03	0.40	0.09	3.63	0.86	
R25.これから先の教員生活のことは、ほとんど予想がつかない	0.27	-0.39	0.69	3.11	0.94	
R9.教員生活の設計はあるけれど、それを実現するための努力は特にしていない	-0.20	0.14	0.65	3.24	0.86	
R17.これからの教員生活で何を目標とすべきかわからない	0.02	0.13	0.64	3.56	0.84	
R6.働いていてもつまらないと思うことが、しばしばある	-0.13	0.12	0.50	3.49	1.07	
R11.教員生活に関係する本や雑誌などは、ほとんど読まない	-0.14	0.11	0.41	3.48	0.98	
R3.自分は何のために働いているのか、あまり考えたことがない	-0.07	0.21	0.41	3.64	0.97	
	因子	積極・主体性	未来志向	非ネガティブ思考	平均値	標準偏差
	積極・主体性	—	0.68	0.59	3.62	0.52
	未来志向	0.70**	—	0.49	3.70	0.64
	非ネガティブ思考	0.47**	0.47**	—	3.42	0.61

注1：相関行列の上半分は因子間相関，下半分は尺度間相関
注2：尺度得点は総点を項目数で割っている

自分なりに積極的に解決していく」,「これからの教員生活に、自分なりの見通しを持っている」など11項目が高い結果が示された。これらの項目は、教員生活に対する積極的な姿勢や主体的な行動に関する項目であると解釈できるため、因子名を「積極・主体性」とした。

第2因子は、「これからの教員生活を、より充実したものにしたいと強く思う」,「自分のこれからの教員生活には、大変関心を持っている」など6項目の値が高かった。これらは今後の教員生活に対する考えを示した項目群であると考えられたことから、因子名を「未来志向」とした。

第3因子は「これから先の教員生活のことは、ほとんど予想がつかない」,「教員生活の設計はあるけれど、それを実現するための努力は特にしていない」他6項目が高い値であった。これらの項目はすべて逆転項目であり、教員生活に対するネガティブな考え方を示していると考えられる。しかし、得点については逆転させて分析を行っていることも考慮し、因子名を「非ネガティブ思考」とした。

これらの因子間相関については、因子相関行列にあるように、やや強い相関が認められた。また、尺度間相関についても同様にやや強い相関が認められた。

また、因子分析の結果に基づいて、各因子ごとに尺度を構成し、信頼性係数(α係数)を算出した結果、第1因子では.862,第2因子が.819,第3因子が.714という結果が示され、各因子の内部一貫性が確認された。

3-4. 自信尺度と職業キャリア成熟尺度の関係

キャリア教育推進に対する自信尺度の下位3尺度と職業キャリア成熟尺度の間の相関係数求めた(表4)。その結果、最も相関が高かったのが「自身のキャリア形成」と「未来志向」の間で $r = .36$ と有意な弱い相関が認められた。また「未来志向」については「実践方法」「理論的理解」の両尺度に対しても、有意な弱い相関($r = .25, r = .29$)が示された。また、「自身のキャリア形成」と「非ネガティブ思考」との間にも弱い相関($r = .20$)があるという結果が示された。

表4 自信尺度と職業キャリア成熟尺度間の相関

	積極・主体性	未来志向	非ネガティブ思考
実践方法	.15*	.25**	.07
理論的理解	.16**	.29**	.10
自身のキャリア形成	.24**	.36**	.20**

***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

3-5. 性別・勤務校種・研修経験による分析

性別による検討

次に各要因別にキャリア教育の推進に対する自信尺

度と職業キャリア成熟尺度に差がみられるかどうか分析を行った。

まず、性別によってキャリア教育の推進に対する自信や、職業キャリア成熟度に差がみられるのかどうかt検定を行った(表5)。

「キャリア教育の推進に対する自信尺度」については、「実践方法」($t(250) = 4.41, p < .001$),「理論的理解」($t(251) = 4.68, p < .001$),「自身のキャリア形成」($t(252) = 3.02, p < .01$)といずれの下位尺度においても性別による有意な差が認められ、すべての結果において男性の方が女性に比べて有意に自信があるという結果が明らかになった。

また、「職業キャリア成熟尺度」についても同様に性別で比較を行った結果、「積極・主体性」,「未来志向」,「非ネガティブ思考」のいずれの尺度においても性別による得点に有意な差はみられなかった。

さらに、性別によって「キャリア教育の推進に対する自信尺度」の下位尺度と「職業キャリア成熟尺度」の下位尺度間の関係が異なるかどうか検証するため、性別に尺度間相関係数を算出した(表6)。

その結果、男性では「自身のキャリア形成」と「未来志向」($r = .29$),「非ネガティブ思考」($r = .27$)との間に弱い相関が認められ、他の尺度間には有意な相関がみられなかったのに対し、女性では男性同様「自身のキャリア形成」と「未来志向」の間やや強い相関($r = .40$)がみられ、さらに「自身のキャリア形成」と「積極・主体性」の間や、「非ネガティブ思考」との間に弱い相関が認められた($r = .29, r = .18$)。女性においては、男性では相関関係が認められなかった「実践方法」と「積極・主体性」($r = .17$),「理論的理解」と「積極・主体性」($r = .21$)の間や、「実践方法」と「未来志向」($r = .31$),「理論的理解」と「未来志向」($r = .39$)の間にも弱い相関があることが明らかになった。

表5 自信尺度・職業キャリア成熟尺度の得点比較(性別)

	男性			女性			t値
	n	平均値	標準偏差	n	平均値	標準偏差	
実践方法	107	1.95	0.53	145	1.67	0.48	4.41***
理論的理解	106	2.26	0.60	147	1.93	0.55	4.68***
自身のキャリア形成	107	2.26	0.70	147	1.99	0.73	3.02**
積極・主体性	104	3.64	0.50	141	3.59	0.54	0.78
未来志向	107	3.76	0.62	147	3.64	0.65	1.50
非ネガティブ思考	107	3.41	0.65	147	3.44	0.58	-0.29

***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

表6 性別の尺度間相関

	積極・主体性	未来志向	非ネガティブ思考
実践方法	0.11	0.17	0.12
	0.17*	0.31**	0.04
理論的理解	0.10	0.15	0.14
	0.21*	0.39**	0.09
自身のキャリア形成	0.17	0.29**	0.27**
	0.29**	0.40**	0.18*

***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$
上段=男性, 下段=女性

校種別の検討

次に、校種によって各尺度得点に差がみられるのかどうか t 検定を実施した (表 7)。

本調査では、先にも述べたように小学校教員から高等学校教員までを対象に協力を得て回答を得た。しかし、今回は義務教育段階におけるキャリア教育の推進を中心に検討を行う目的であることから、特別支援学校の学部が未記入な者や、非常勤講師等の肩書きで勤務している者については分析の対象から外すこととした。

「キャリア教育の推進に対する自信尺度」については、「理論的理解」($t(187) = -2.13, p < .05$)と「自身のキャリア形成」($t(187) = -2.61, p < .05$)において、校種によって得点に有意な差が認められ、いずれの尺度とも、小学校教員よりも中学校教員の方の得点が高く、自信があるという結果が示された。

また、「職業キャリア成熟尺度」に関しては、「未来志向」においてのみ有意な差がみられ ($t(187) = -2.26, p < .05$)、この尺度項目でもやはり小学校教員よりも中学校教員の方の得点が高いという結果が明らかになった。

さらに、校種ごとに「キャリア教育の推進に対する自信尺度」と「成人職業キャリア成熟尺度」との関係について、相関係数を算出し、分析を行った (表 8)。

その結果、小学校においてのみ有意な相関が認められた。中でも最も相関が強かったのは「自身のキャリア形成」と「未来志向」で $r = .39$ 、続いて「自身のキャリア形成」と「積極・主体性」の間に $r = .36$ という結果が示され、「非ネガティブ思考」を除くすべての尺度間に弱い相関がみられるという結果が明らかになった。

表 7 自信尺度・職業キャリア成熟尺度の得点比較 (校種別)

	小学校			中学校			t値
	n	平均値	標準偏差	n	平均値	標準偏差	
実践方法	117	1.78	0.49	70	1.91	0.52	-1.88
理論的理解	119	2.04	0.58	70	2.23	0.59	-2.15*
自身のキャリア形成	119	2.06	0.74	70	2.34	0.69	-2.61*
積極・主体性	114	3.62	0.53	69	3.70	0.49	-1.01
未来志向	119	3.69	0.63	70	3.90	0.52	-2.26*
非ネガティブ思考	119	3.49	0.56	70	3.45	0.67	0.36

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 8 校種別の尺度間相関

	積極・主体性	未来志向	非ネガティブ思考
実践方法	0.22 [†]	0.30 ^{**}	0.08
理論的理解	0.17	0.05	0.03
自身のキャリア形成	0.24 ^{**}	0.34 ^{**}	0.06
	0.20	0.07	0.15
自身のキャリア形成	0.36 ^{**}	0.39 ^{**}	0.14
	0.18	0.13	0.23

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

上段=小学校, 下段=中学校

研修経験別の検討

次に、キャリア教育に関する研修経験の有無別に各尺度得点に差がみられるか、 t 検定を行った。(表 9)

その結果、キャリア教育の推進に対する自信尺度については「実践方法」($t(89,382) = 5.41, p < .001$)、「理論的理解」($t(255) = 7.13, p < .001$)、「自身のキャリア形成」($t(256) = 4.33, p < .001$)とすべての項目について、研修経験の有無で有意な差が認められ、いずれの項目も研修経験がある者の方が自信があるという結果が明らかになった。

また、職業キャリア成熟尺度については、「積極・主体性」($t(247) = 2.84, p < .01$)と「未来志向」($t(255) = 2.55, p < .05$)について、研修経験の有無によって得点に差がみられ、研修経験がある者の方がいない者に比べ得点が高いという結果が示された。

続いて、各尺度間の相関に差がみられるかどうか検討を行った (表 10)。

その結果、研修経験が「ある」と回答した者については、キャリア教育に対する自信尺度のうち「自身のキャリア形成」においてのみ、職業キャリア成熟尺度における「積極・主体性」との間に弱い相関 ($r = .33$)、「未来志向」との間に弱い相関 ($r = .32$) が示された。

一方、研修経験が「ない」と回答した者においては、「実践方法」に対する自信と「未来志向」との間に弱い相関 ($r = .31$) が認められるとともに、「理論的理解」と「未来志向」の間 ($r = .33$) や「自身のキャリア形成」と「未来志向」の間 ($r = .36$) にも弱い相関がみられ、また「自身のキャリア形成」と「非ネガティブ思考」にも弱い相関関係 ($r = .20$) が認められた。

表 9 自信尺度・職業キャリア成熟尺度得点の比較 (研修経験別)

	研修経験あり			研修経験なし			t値
	n	平均値	標準偏差	n	平均値	標準偏差	
実践方法	57	2.10	0.49	199	1.70	0.48	5.41***
理論的理解	56	2.51	0.55	201	1.93	0.53	7.13***
自身のキャリア形成	57	2.46	0.67	201	2.00	0.71	4.33**
積極・主体性	55	3.78	0.46	194	3.56	0.52	2.84**
未来志向	57	3.89	0.53	200	3.64	0.65	2.55*
非ネガティブ思考	57	3.51	0.59	201	3.39	0.61	1.29

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

表 10 研修経験別の尺度間相関

	積極・主体性	未来志向	非ネガティブ思考
実践方法	-0.00	-0.87	-0.25
理論的理解	0.14	0.31**	0.06
	0.15	0.02	-0.03
	0.11	0.33**	0.10
自身のキャリア形成	0.33*	0.32**	0.17
	0.18 [†]	0.36**	0.20**

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

上段=研修経験あり, 下段=研修経験なし

4. 考察

4-1. キャリア教育の推進に対する自信尺度の全体的考察

本研究では、キャリア教育を推進するためには、実践を行う教員自身がその内容の理論的理解や実践に対して自信を有していることが重要であると考え、実際にどの程度自信を有しているのか分析を行ってきた。

その結果、全23項目中最も高い平均点を示した項目「キャリア教育の必要性について理解している」でさえ、4件法における2.45点という結果となり、全体を通じてかなり自信が低いことが明らかになった。

また下位尺度ごとの平均点をみても、最も得点の高い「自身のキャリア形成」については2.10点(SD=.72)、「理論的理解」が2.06(SD=.59)点、「実践方法」については1.76点(SD=.51)という低さであった。

これほど国を挙げて推進が進められ、各種手引きなども出され、先進校では実践も進められているにも関わらず、直接子どもたちと関わり実践を行う立場の教員の自信が低い原因としては、次の2点が背景にあるのではないかと推測される。

まず1点目は、キャリア教育が子どもたちの将来に関わる問題であり、短期間で目に見える形での成果を出すことが難しい取り組みであるという点である。先の「キャリア教育の推進に対する自信尺度」の検討において、「実践方法」の中でも「キャリア教育の実践をどのように評価するか理解している」という項目が最も平均点が低く1.64(SD=.60)であったことを考えると、義務教育段階のキャリア教育については特に、指導を行ってすぐに成果が出るようなものではないと考えているため、必要性を感じていても何から取り組んでよいか分からず、日々の教育活動が果たしてキャリア教育の実践につながっているのかどうかの自信が持てないという現状があるように感じられる。

2点目としては、「キャリア教育」に対する理解を得る機会の不足である。教員の多忙化については、各種データによって示されているが、文部科学省から出されている手引や、各都道府県教育委員会が作成・発行しているキャリア教育の推進に向けた資料を改めて読み込んだり、その内容について議論したりする場を持ちづらい実態が教育現場には存在するのではないかと考えられる。

実際、本研究においても、キャリア教育に関する研修経験がある教員の方が、ない教員に比べて自信が有意に高いという結果も示されていたが、研修経験があると答えた教員であっても平均点は2点台であったことを合わせて考えると、今後さらに教員の研修を行い、

キャリア教育に対する理解を深めてもらうことが、推進に向けた自信を高める一助となるものと推察される。

また、3つめの下位尺度である「自身のキャリア形成」についても、他の2つの下位尺度よりは2.10点と平均点は高かったが、4件法の2点台ということで、必ずしも高いとはいえない状況であった。

今日の変化の激しい社会においては、学校を卒業して職に就いた後も学び続け、自らのキャリアを考え続ける姿勢が求められている。そうした時代の中で、教員の世界は他の職業人に比べて自らのキャリア形成を考える必要に迫られることがまだまだ少ないため、このような結果になったのではないだろうか。

子どもたちにキャリア教育を行うためには、まずは教員自身が自らのキャリアについて主体的に考え、行動を起こしていくことが求められ、その行動によって初めて子どもたちにキャリアについて語るができる自信が生まれ、結果としてそれが子どもたちのキャリア形成につながっていくのではないかと期待される。

4-2. 職業キャリア成熟尺度の全体的考察

次に職業キャリア成熟尺度について考察していきたい。坂柳(1999)によると、職業キャリア成熟尺度は自律性、関心性、計画性の3つの下位尺度から構成されることが明らかになっている。

本研究では、その尺度の「職業」と言う表現を「教員」に置き換えて調査を実施したが、今回のデータによる因子分析では先行研究で示されたような下位尺度には分類されなかった。

その背景には教師という職業の特殊性があると考えられるが、その点について今回は特に検討を行わなかった。今後検討の余地があろう。

一方、本研究では、教員の職業キャリア成熟について、現在の教員としての活動に対する積極性や主体性、これからの教員生活に対する見通しや目標、現状に対するネガティブな考えの3つの因子によって捉え、分析を行った。各項目の平均点をみても、全体的に5点満点中の3点台を示しており、教員の職業キャリア成熟度はある程度高いことが明らかになった。

また、特に「積極・主体性」や「未来志向」の項目については、キャリア教育の推進に対する自信尺度との関連が見出され、教員自身が自らのキャリア形成を考えキャリア成熟を進めていくことと、子どもたちに対するキャリア教育の推進に対する自信との間には関連があるという結果が認められた。

つまり、キャリア教育の実践を考えるにあたり、産

業界の情報を入手したり学校外の職業人とのつながりをつくったりすることも必要なことであるものの、一方で教員が自らのキャリアについて考えることでも十分にキャリア教育の実践の第一歩となることが示されたといえよう。

教員が就職するにあたっては、一般的には採用試験を受験するというプロセスをたどり、複数の職業に同時にアプローチしていく一般の就職活動に対して特殊な環境にあることから、ともすると産業界への関心を持ちづらく、職業人としての意識が薄くなりがち側面もあるだろう。しかしこれからは、教師として自らがどのように生きていきたいのかを積極的に考え、行動を起こし、それを子どもたちに態度や言葉で伝えていくことがまさにキャリア教育の実践につながるのだという自覚を持って、推進に取り組んでいただくことが重要であろう。

4-3. 性別、校種、研修経験の有無による分析

ここまで、「キャリア教育の推進に対する自信尺度」、「職業キャリア成熟尺度」について述べてきたが、最後に要因別分析の結果について述べていく。

性別では、職業キャリア成熟に有意な差はみられなかったものの、キャリア教育推進の自信について、すべての下位尺度において有意な差がみられ、男性教員が女性教員よりも自信があるということが明らかになった。

また、尺度間の相関をみると、男性教員は「自身のキャリア形成」についてのみ「未来志向」・「非ネガティブ思考」との間にそれぞれ弱い相関がみられただけなのに対し、女性教員では「実践方法」・「理論的理解」と「非ネガティブ思考」以外のすべての項目間に有意な関係が認められた。つまり、女性教員においては、自らの職業キャリアについて、積極的・主体的に考えている者や、教員としての在り方・生き方について先を見据えて考えたり行動したりしている教員ほど、キャリア教育の推進に対する自信が高くなる結果が認められた。

男性教員は、子どもたちに対するキャリア教育を理解したり実践したりすることに対しては、それを仕事として捉え、自らのキャリア形成やと比較的切り離して捉える傾向があるのに対し、女性教員は、自らのキャリア形成の一部として子どもたちへの教育を捉える傾向があり、その結果、性別による差がみられたのではないかと推察される。この結果から、今後はキャリア教育の研修を進めるにあたり、性別を考慮した支援の

仕方も考えていく必要があることが提案されよう。

次に校種によって、各尺度得点に差がみられるかどうかを検討した結果について考察を行っていく。

小・中学校による比較を行った結果、キャリア教育の推進に対する自信尺度では、「理論的理解」と「自身のキャリア形成」において、校種間で有意な差がみられ、小学校教員よりも中学校教員の方が自信があるという結果が明らかになった。

特に「実践方法」については有意な差はみられなかったことを考えると、中学校には従前から「進路指導」が教育課程の中に位置付いており、これまでも高校進学に関わって何かしら将来や生き方について子どもたちに考えさせる指導を行ってきた経験があることが、「理論的理解」や「自身のキャリア形成」に対する自信を生みだしているのではないかと考えられる。

一方、職業キャリア成熟尺度については、「未来志向」のみにおいて、校種による有意差が認められ、ここでも中学校教員の方が小学校教員よりも得点が高いという結果になった。

これは、小学校教員に比べ、中学校教員が教科担任制と言うこともあり専門性を意識しやすいため、自らの教員生活の展望を考えやすくなっているのではないかと考えられる。

また、尺度間の相関についても、中学校教員についてはいずれの尺度間にも有意な相関はみられなかったのに対し、小学校教員については、「積極・主体性」「未来志向」の項目がすべてのキャリア教育の推進に対する自信尺度と相関がみられた。これは、先に述べた性別の分析にも似た結果であるが、小学校教員は日々の学習や教育活動に目が向きがちのため、その中においてなお、積極的・主体的に自らの将来を考え、見通しを持って行動を起こしている姿勢が、キャリア教育の推進に対する自信へとつながっていったのだと考えられる。

最後に、研修経験の有無による分析結果について述べてみたい。

本研究では、主にキャリア教育に関する研修実施前の段階で調査を実施したにも関わらず、すでにキャリア教育に関する研修の受講経験者が55名(22%)いた点は、これまでのキャリア教育推進の成果であるといえる。また、キャリア教育の推進に対する自信についても、研修経験がある者がいない者に比べて有意に得点が高く、自信があるという結果が示されたことは、研修の効果を裏付けている。

さらに、各尺度間の相関については、研修経験があ

ると答えた者においては、「自身のキャリア形成」と「積極・主体性」や「未来志向」との間に有意な相関がみられただけなのに対し、ないと回答した者においては「実践方法」「理論的理解」に対する自信と「未来志向」との間にも有意な相関がみられた。

これは、研修を受けた経験のない者は、これからの教員生活を展望しているほど、「まだよくわからないキャリア教育だけれど、前向きに取り組んでいきたい」という期待も込めた自信を持ちやすいのに対し、研修経験のある者は、学習したがゆえに、それを教員としての職務内容として理解しており、自らのキャリア形成とはあまり結びつけて考えないのではないかと推察される。

5. おわりに

本研究では、義務教育段階のキャリア教育の実践を推進するためには何をすることが必要かを検討すべく、キャリア教育の推進に対する自信と教員自身の職業キャリア成熟の関係について分析を行ってきた。その結果から、これまでのような理論や実践方法の普及啓蒙に加え、教員自身のキャリア形成を促すことからキャリア教育の実践を推進することができることを示すことができたのではないだろうか。

今後は、地域・社会と学校が連携して教育に取り組むことや、保護者や産業界の協力を得ていくことも当然必要であるが、教師教育という視点からもキャリア教育実践の推進を検討することが求められよう。また、自信と実際の実践との関係や、キャリア教育の実践を促進・阻害する他の要因についても今後検討していきたい。

引用・参考文献

- 河崎智恵 (2005). キャリア教育実践に貢献できる教師教育の課題 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター教育実践総合センター研究紀要, 14 75-81.
- 木村健二・小川 寛 (2010). キャリア教育を推進するための教員の資質・能力の向上に関する研修—教員研修プログラム「キャリア教育指導者養成講座」の開発・実施を通して— 広島県立教育センター紀要, 37 21-40.
- 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター (2010). キャリア教育をデザインする「今ある教育活動を生かしたキャリア教育」—小・中・高等学校における年間指導計画作成のために— 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター

(2011). 小・中・高等学校における基礎的・汎用的能力の育成のために「学校の特色を生かして実践するキャリア教育」

坂柳恒夫 (1999). 成人キャリア成熟尺度 (ACMS) の信頼性と妥当性の検討 愛知教育大学研究報告 (教育科学編) 48 115-122.

文部科学省 (2007). 初任者研修目標・内容例 (小・中学校) 生徒指導・進路指導 (キャリア教育) 2 進路指導 11.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/006/006.pdf 2013.1.11

文部科学省 (2011). 小学校キャリア教育推進の手引 (改訂版)