

キャリア教育の視点による高校生対象大学模擬授業改善の試み － Holland の職業選択理論を利用した授業プログラム－

山本 奨*

(2011年1月11日受理)

問題と目的

1 キャリア教育と高校生向け模擬授業

学校教育におけるキャリア教育の充実が図られるようになり、高校生に大学の模擬授業を体験させる機会も多くなった。キャリア教育は「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度を育てる教育」であり(キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議, 2004), 中央教育審議会(1998)が答申においてその充実を求めて以降, 一層注目されることとなった。文部科学省(2006)は, 学ぶ楽しさや意義を理解しその意欲を培うこともキャリア教育に期待される一面だと言う。高校生がその適性等に気づき自らの在り方を発見できるよう促す意図的・継続的展開が重要だと指摘し, その方策の一つとして体験活動を挙げ, 「大学等上級学校等の見学, 聴講及び大学等からの出前授業」を例示している。実際このような取組は既に4割超の公立高等学校で, 特別活動や総合的な学習の時間に位置づけられ実施されている(文部科学省, 2009)。

しかし同時に, この取組はしばしばいわゆる授業紹介の域をでないものであり, キャリア教育の視点から改善すべきだとの指摘もある(高等学校におけるキャリア教育の推進に関する調査研究協力者会議, 2006)。文部科学省(2006)も模擬授業が「一過性の行事」に終わらないよう職業を展望したキャリア教育上の意義とねらいを明確にする必要があるとしている。現実の問題として, 数多くの学部学科の中からその時々機会を得た大学教員の専門領域の授業が展開されるのであるから, 知的好奇心を賦活する効果は大きいとしても, そのままではキャリア教育上の機能や成果は期待できない。それでは, 広い学問領域の中の僅か一コマの授業と多様な高校生との偶然の出会いという条件の中で, 模擬授業はキャリアについてどのような教育的機会となり得るのだろうか。そしてそのような機会とするためにはどのような方策が必要なのであろうか。

2 Holland の職業選択理論

その解決への示唆を与えるもののひとつに, 職業領域と個人のパーソナリティについて, そ

* 岩手大学教育学部

れぞれを分類する観点と相互の関連について説明する Holland の職業選択理論がある。Holland は個人のパーソナリティは「現実的」「研究的」「芸術的」「社会的」「企業的」「慣習的」の6つに分類され、人々を取り巻く職業領域も同様の6つに分類されるとした上で、人はそのパーソナリティが生かされるよう双方が一致する職業を求めるとの仮説を立てた。そしてその個人のパーソナリティは生得的な資質に加えて、経験を重ねる過程で生じる好み・興味・能力・価値観及びその相互作用と分化によって形成されると考えた。またこれらの6つの領域は独立したものではなく互いに特徴的な関連をもつものであることから、この理論に基づく VPI 職業興味検査では6領域中上位3領域の組合せで結果を解釈することとしている。

このようなパーソナリティ及び職業領域に関する傾向について、日本の文化においても同様であることが渡辺・松本・館・松本（1982）により確認され、時代の変化によってもその組み合わせが不変であることが労働政策研究・研修機構（2002, 2007）により報告されている。そして日本においても大学生等向けには VPI 職業興味検査が、中学生高校生向けには職業レディネス・テストが開発されるとともに、これらを利用した次のようなキャリア教育の試みが報告されている。雇用職業総合研究所（1989）は高校生に職業レディネス・テストを受検させた上で希望する学部学科と6領域との関係を検討させることをとおして、進路希望の領域を広げ考えさせる進路指導を提案した。また VPI 職業興味検査を活用した大学生を対象としたキャリアグループプログラムの実施が報告されている（雇用職業総合研究所, 1989）。

この Holland の考えを利用し、模擬授業において扱われる専門的な内容について、6領域のいずれに接近するものであるのかを、職業との関係から整理し明示することができれば、授業紹介や知的好奇心の賦活の機会に留まらずこれを超えて、模擬授業をキャリア教育上の取組とすることができるのではないだろうか。模擬授業の内容を、職業領域と自己の職業興味の枠組みをとおして見つめさせようとする試みである。そしてこれを具体化するためには、そのスキーマを獲得させる方略の提案が課題となると言えよう。

3 模擬授業の構成

VPI 職業興味検査では、例えば小学校教員は6領域の中の「社会的」「芸術的」「研究的」の3領域の組合せでその職業傾向が示されている（VPI 研究会, 2005）。そこには小学校教員以外にも校種や科目を異にする22種の教師の掲載があるが、そのいずれにおいても対人援助的な「社会的」を含む組合せによってその職業傾向が示されている。このことから教師に共通する職業的特徴が「社会的」にあることがうかがえるであろう。しかし、高校生は教師という具体的な職業を理解し志向することはできても、その職業的特徴が「社会的」にあるという抽象的な理解には容易には至らない。実際、VPI 職業興味検査は具体的な職業名に対して興味の有無を回答しその傾向から6領域への志向を明らかにする手順をとっている。このことから、はじめから抽象的な領域理解があるのではなく、具体的な職業に対する好みの蓄積が抽象的な自己理解につながるととらえる方が自然であろう。

そこでその理解を促進させるスキーマを形成するための働きかけが必要となるが、このような具体的なものから抽象的な理解に至る認知過程について効果的に学習を進めさせる手続きとして Ausubel（1960）による先行オーガナイザー（advance organizers）が知られている。上位概念の下に下位概念が階層的に包摂される認知構造の組織化のために、対象となる学習に先立って「まとめ役」を提示するこの教授方法は、Ausubel の有意味受容学習に基づく工夫である。

この知見を援用し、限られた学問領域の更にその一部を抜き出した内容であったとしても、その模擬授業をキャリア教育に資する企画とするための手順を次のように構想した。つまり高校生に対し専門的な講義を行う前に、Hollandの職業選択理論を提示し、当該の模擬授業が6つの領域のいずれにあたるのかを明示することでこれをオーガナイザーとして機能させるとともに、高校生自身の6領域に基づくパーソナリティ傾向をフィードバックするという手順である。職業興味と学部学科との関連については不明瞭な場合も多いが、本テーマについては未だ探索的な水準にあることから、はじめに職業と学部学科との関係が密接ないわゆる養成系の例を取り上げることが適当だと考え、ここでは教育学部を例に検討することとした。またすべての高校生の教師志向や「社会的」職業志向を向上させようと試みることは、キャリア教育上適当とは言えないであろう。しかし教育学部の模擬授業を希望し選択した場合には、その参加者の教師志向の向上は漠然とした希望を確信に変える変化であり肯定的な変容と言えよう。また「社会的」職業志向の向上は自己理解の明確化への変化であり、やはり肯定的な変容と考えられよう。

4 目的

そこで本研究では、高校生に対して教育学部に関する模擬授業を行うにあたり、Hollandの職業選択理論を参考に作成したプログラムを先行して実施するという手続きが、教師志向と教師の職業的特徴である「社会的」職業への志向を向上させることについて、実証授業を通して明らかにすることを目的とする。併せてキャリア教育に資する模擬授業の在り方について論じるために、教師志向という具体的な職業志向が、「社会的」職業志向という抽象的な枠組みの獲得を決定するという影響関係について検討する。

なお以降においては、授業に先行させて実施するプログラムを「プログラム」、これに続けて実施する学部に関する授業を「講義内容」または「講義」、高校生を対象とする大学の授業を一般的に指すときには「模擬授業」と呼ぶこととする。

方 法

1 予備調査

プログラムで用いる高校生の職業興味を簡易的に測定するための職業興味項目を、VPI職業興味検査や職業レディネス・テストとの関係を明らかにしながら作成することを目的に予備調査を行った。

(1) 方法

教育学部や教師への志向をもつ高校生を対象とする模擬授業で用いるものであることから、教育学部に在籍する大学3年生50名（男性14名、女性36名）及び模擬授業に参加した高校1・2年生37名（男性12名、女性25名）を対象に2009年6-7月に調査を実施した。調査材料として大学生に対しては次の2つを用いた。①VPI職業興味検査の手引を参考に新たに作成した各職業領域を表現する要約について、興味を感じる程度を「とても興味を感じる」から「全く興味を感じない」までの10段階で回答する職業興味暫定項目（以下、暫定項目）(TABLE1)。同じ点の場合には上位から3位までを特定するよう求めた。②VPI職業興味検査の「興味領域尺度」。1領域について14の職業名を挙げその職業に対する興味の有無についてyes/noで回答を

求め、yesの数に基づき標準化されたパーセンタイル順位により各領域に対する職業興味の程度を示すものである。高校生に対しては上の②に当たる検査を職業レディネス・テストの職業興味を測定する「A検査」により実施した。これは大学生に対しては職業の提示が例えば「カウンセラー」など職業名であったのに対し、職業知識の乏しい高校生向けに「悩みをもつ子どもやその家族からの相談にのり、援助する」など説明文でなされているものである。

TABLE 1 職業興味項目

職業領域	要 約
現実的	技師や建築士など、機械の製造や操作・建物の建設など具体的な物を対象とする技術的な職業
研究的	学者や研究者など、特定の専門分野について研究や調査を行う探索的・分析的・科学的な職業
芸術的	音楽家やデザイナーなど、音楽・美術・文芸・芝居など創造的で表現を中心とする芸術的な職業
社会的	児童相談員や臨床心理士など、人に接して、援助したり指導する社会的・対人支援的な職業
企業的	管理職や営業職など、企画を立て人を動かし組織を運営して成果をあげようとする経営的な職業
慣習的	公認会計士や税理士など、定められた方式や規則に従い業務を処理する経理的・事務的な職業

(2) 結果と考察

暫定項目において1位から3位となった職業領域が、既存の検査において1位から3位のいずれかにある場合を一致、それより下位となった場合を不一致として整理した。その結果と1×2の直接確率計算結果をTABLE2に示した。

TABLE 2 職業興味項目と職業興味検査の関係

職業領域	教育学部学生			高 校 生		
	一致	不一致	<i>p</i>	一致	不一致	<i>p</i>
現実的	10	13	.678	6	2	.289
研究的	20	10	.099 [†]	10	3	.092 [†]
芸術的	19	2	.000**	23	3	.000**
社会的	38	0	.000**	27	0	.000**
企業的	13	4	.049**	15	3	.008**
慣習的	14	7	.189	9	9	1.186

[†] $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ 両側検定

大学生・高校生ともに、「芸術的」「社会的」「企業的」の3領域についてはその偏りは有意であり、「研究的」は有意傾向であった。特に「社会的」についてはすべてが一致した。しかし「現実的」と「慣習的」については一致しなかった。Holland (1985) は6つの職業領域相互の関連について指摘し、「現実的」は他の領域に比べ「社会的」と最も類似性が低いとしている。教育学部の学生を対象とした今回の測定では、「現実的」傾向の弁別が明瞭にできなかった可能性がある。さらに挙げられた職業名はパワーショベル運転工、大工、植木職などであり、既に教育学部に学ぶ学生にとっては、今後その職を志向する可能性が極端に少ないものが提示されていると考えられた。高校生についても同様の傾向があったと思われる。暫定項目ではその表現から技術者がイメージされ例えば理科教師などが想像されたために、大工などの職業名やその内容から生成した結果と齟齬が生じたと考えられた。「慣習的」の結果については定式化された事務的な職業をイメージすることが難しいことから生じたと考えられた。

これらの結果から、教育学部に関連する模擬授業で用いるとの目的に照らしたとき、暫定項目は「社会的」については適切に、その他の有意または有意傾向にあった3領域についても概ね適切に測定できるものと考えられた。一方「現実的」と「慣習的」の要約には課題が残されたと言えよう。しかし教育学部におけるプログラムの展開を妨げになるものでないと考えられたことから、その課題に留意しながらもこれを変更しないこととし、TABLE1の表現のまま実証授業で用いる職業興味項目とした。同時にプログラムに際しては簡易的な測定である旨を十分に説明する必要があることが分かった。

2 実証授業1

(1) プログラムの内容

プログラムの要点は、① Holland の職業選択理論の提示、②教師の職業的特徴が「社会的」であること及び講義内容がこの「社会的」に関連するものであることの明示、③高校生自身の6領域に基づくパーソナリティ傾向のフィードバックの3点である。その概要を TABLE3に、実施手順の詳細を APPENDIX1に示した。なおその後に実施された講義内容は教職科目「生徒指導」に関するもので、子どもの不適応行動について対処行動の視点から論じるものであった。この講義内容の部分は60分間であった。

TABLE 3 プログラムの概要

構成	所用時間	学習の内容	
導入	4分00秒	参加者の職業興味の検討	
展開	7分00秒	2分30秒	ホルランドの職業選択理論の提示
		2分30秒	教師の仕事の職業的特徴の提示
		2分00秒	教師の職業的魅力の提示
結び	1分30秒	上記と関連づけての専門講義への導入	
計	12分30秒		

(2) 被験者

教育学部に関する模擬授業を希望した高校生1・2年生172人（実験群90人（男性43人、女性47人）、対照群87人（男性28人、女性59人））。

(3) 実験計画

プログラムを講義内容に先行して実施する群（以下、実験群）と大学紹介を講義内容に先行して実施する群（以下、対照群）の2群を設け、①教師志向、②「社会的」職業志向、③講義内容への興味についてその差を比較することとした。この実証授業は、総合的な学習の時間の企画として19分野の模擬授業が同時に展開される中で実施された。生徒は希望により2分野の模擬授業を選択し、20分の休憩を挟んでそれぞれ75分間受講した。そして1時間目に実験群、2時間目に対照群の模擬授業が実施され、その群は希望学部の順位や学年・性について考慮せず作為なく構成された。なお当該校の1・2年生の総数は637人であり、各講座の平均人数は33.5人 ($SD=18.0$) であった。

(4) 測定材料・手続き

プログラム・大学紹介に先立って「いま、あなたは教師という職業にどの程度興味をもっていますか」の質問を用いて教師志向の程度について10段階で回答を求めた。同時に予備調査で作成した職業興味項目により回答を求めた。講義終了後には、「授業内容についてあなたはどの程度興味をもてましたか」の質問を用いてその程度について10段階で回答を求めた。同時に教師志向と職業興味項目の内「社会的」について同様に回答を求めた。なお実験群に対しては、授業内容への興味は講義内容について問うものでプログラムを含まない旨を口頭にて説明した。

(5) 実施時期

2009年7月

3 実証授業 2

実証授業1は1時間目に実験群、2時間目に対照群の模擬授業を実施するものであったが、実験の前後の影響を検討するために1時間目に対照群、2時間目に実験群を行う実証授業2を実施した。実証授業1とは別の高等学校の生徒78人（実験群40人（男性17人、女性23人）、対照群38人（男性14人、女性26人））を対象に、2009年10月に実施した。その他の条件は実証授業1とほぼ同一であった。

結果と考察

回答に空欄があったケースを削除したところ、実証授業1では167人（実験群87人（男性42人、女性45人）、対照群80人（男性24人、女性56人））が、実証授業2ではすべてが分析に用いられた。

1 プログラムの効果**(1) 教師志向の変化**

まず教師志向の変化に対するプログラムの効果について検討した。実証授業1：各条件の平均と標準偏差をTABLE4に、そのパターンをFIGURE1に示した。群要因×事前事後要因の2要因混合計画による分散分析を行ったところ交互作用が有意傾向であった ($F(1,165) = 2.83, p < .10$)。そこで単純主効果について検定したところ、事前における群要因が有意傾向 ($F(1,165) = 3.59, p < .10$)、事後における群要因が有意であり実験群の方が高かった ($F(1,165) = 16.62, p < .01$)。いずれの群においても事前事後要因が有意であ

り事後の方が高かった（実験群：($F(1,165) = 25.59, p < .01$), 対照群：($F(1,165) = 7.18, p < .01$))。

実証授業2：各条件の平均と標準偏差をTABLE4に、そのパターンをFIGURE2に示した。上と同様の分析を行ったところ交互作用が有意であった ($F(1,76) = 9.78, p < .01$)。単純主効果について検定したところ、事前における群要因が有意傾向であり対照群の方が高かった ($F(1,76) = 3.36, p < .10$)。また事後における群要因は有意でなかった。いずれの群においても事前事後要因が有意であり事後の方が高かった（実験群： $F(1,76) = 57.07, p < .01$), 対照群： $F(1,76) = 9.81, p < .01$))。

TABLE 4 教師志向の変化

		実証授業1			実証授業2		
		事前	事後	<i>n</i>	事前	事後	<i>n</i>
実験群	平均	7.69	8.59	87	6.03	7.68	40
	SD	1.96	1.32		2.79	1.85	
対照群	平均	7.06	7.54	80	7.00	7.68	38
	SD	2.29	1.95		1.69	1.45	

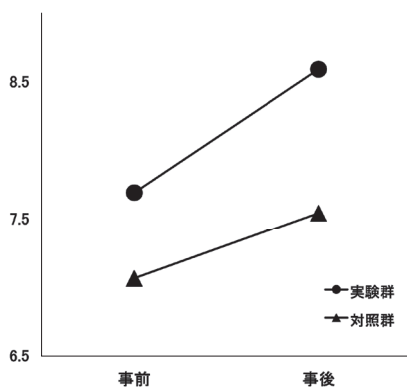


FIGURE 1 実証授業1 教師志向の変化

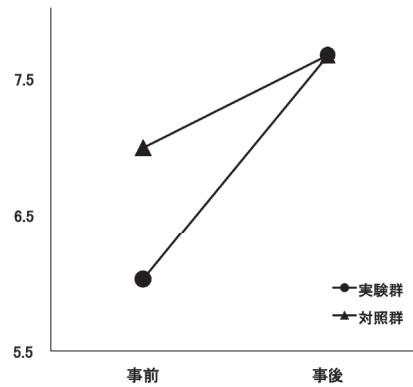


FIGURE 2 実証授業2 教師志向の変化

事前事後の変化について、2つの実証授業ともにいずれの群においても有意に向上していたことから講義内容は高校生に対して意味のあるものであったと言えるが、このような刺激が高校生に対して肯定的にはたらくことは当然のことと言えよう。ここではプログラムの効果についてのみ論ずることとする。実証授業2の事前の群差が有意傾向であったものが事後は有意差がなくなったことから実験群は対照群よりも大きく教師志向を向上させたと言えプログラムの効果についてその可能性が認められたと言えよう。実証授業1の事前の群差が有意傾向であったのに対し事後は1%水準で有意となっていることからプログラムが効果的にはたらいた可能性を示すものであると考えられた。

また、いずれの実証授業においても事前の群要因が有意傾向であり、それは実験群・対照群に因らず先に行った群において高くなる傾向が見られた。実証授業1において無作為で群を構

成したにもかかわらず対照群の方が低い傾向が見られたのは、この群がはじめに他の学問分野の模擬授業を受講したことでその領域に対する興味が触発されたためと考えられた。具体的な学問・職業は最終的には一つしか選択できないために、一つに強く惹かれれば他方への興味は相対的に低くなる。これにより教師志向が低下したと考えられた。実証授業2において実験群が低かったのも同じ理由からであろう。

(2) 「社会的」職業志向の変化

次に「社会的」職業志向の変化に対するプログラムの効果について検討した。

実証授業1：各条件の平均と標準偏差をTABLE5に、そのパターンをFIGURE3に示した。群要因×事前事後要因の2要因混合計画による分散分析を行ったところ交互作用が有意傾向であった ($F(1,165) = 10.72, p < .10$)。そこで単純主効果について検定したところ、事前における群要因は有意でなかった。事後における群要因は有意であり実験群の方が高かった ($F(1,165) = 10.85, p < .01$)。いずれの群においても事前事後要因が有意であり事後の方が高かった (実験群： $F(1,165) = 66.21, p < .01$)、対照群： $F(1,165) = 12.29, p < .01$)。

実証授業2：各条件の平均と標準偏差をTABLE5に、そのパターンをFIGURE4に示した。上と同様の分析を行ったところ交互作用が有意傾向であった ($F(1,76) = 3.96, p < .10$)。単純主効果について検定したところ、事前における群要因は有意でなかった。事後における群要因は有意であり実験群の方が高かった ($F(1,76) = 4.87, p < .05$)。事前事後要因は実験群においては有意、対照群においては有意傾向であり事後の方が高かった (実験群： $F(1,76) = 22.62, p < .01$)、対照群： $F(1,76) = 3.77, p < .10$)。

TABLE 5 「社会的」職業志向の変化

		実証授業1			実証授業2		
		事前	事後	<i>n</i>	事前	事後	<i>n</i>
実験群	平均	6.62	8.45	87	6.75	7.98	40
	SD	2.39	1.40		2.31	1.85	
対照群	平均	6.88	7.66	80	6.55	7.05	38
	SD	2.27	1.66		1.84	1.79	

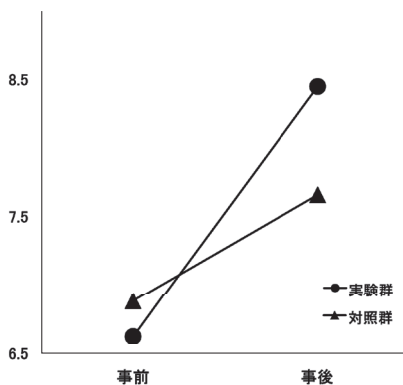


FIGURE 3 実証授業1
「社会的」職業志向の変化

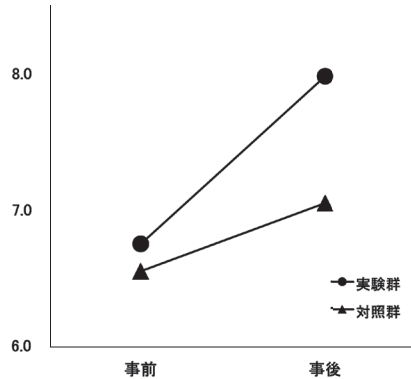


FIGURE 4 実証授業2
「社会的」職業志向の変化

実証授業1において、事前の群要因は有意でなく事後において群差が見られたことから、「社会的」職業志向の向上について講義内容の効果を超越するプログラムの効果が認められたと言えよう。実証授業2においてもほぼ同様の結果が得られその効果は追認された。

授業順の影響は教師志向と異なり「社会的」職業志向では生じなかった。この違いは典型的な志向と特性的な志向という違いによるものだと考えられた。先述のとおり職業選択は相対的に高い一つが強調される。これに対して Holland の6領域は特性的なもので、仮に「企業的」が向上したとしてもこれにより「社会的」が低下することなく、双方高い状態として認識されることになったと考えられる。高校生に具体的な学問や職業を用いてキャリアを検討させる場合、いわゆる早期完了に陥ることのないよう配慮を要することも、併せて示唆されたと言えよう。

ところで池田・田中（1985）は、保持することが困難なオーガナイザーの内容では、本学習において再生するためには同時オーガナイザーが効果的だと報告している。これは先行オーガナイザーの要約を本学習中に手元に置くことで、いつでもそのスキーマを引き出せるようにした工夫である。今回の実証授業においても、プログラムで用いられた Holland の職業選択理論、教師の職業的特徴、自己の職業的志向のそれぞれを手元に置き、講義中いつでも振り返ることができる環境があった。このことから、プログラムは先行して提供された「まとめ役」としてのみでなく、講義中に提供される内容と認知構造との架け橋として機能する「まとめ役」としても活用されたと考えられる。

さて Holland（1985）は経年による志向の変化に触れているがその傾向は必ずしも明瞭でなく、また短期間における安定性の検討については報告が見られない。今回の結果から、少なくとも高校生の短期的変化に限っては、その志向が容易に向上するものであることがうかがえた。

2 職業志向パターンの違いによる差異

これまでの分析で、教師志向及び「社会的」職業志向の向上と講義内容への興味について、プログラムの一定の効果が確認されたと言えよう。しかし高校生はこの「社会的」職業志向だけでなく、その他の5つの領域に対して様々な志向をもっている。教師志向や「社会的」職業志向を向上させようとする際、各領域への志向の違いに応える模擬授業の工夫は必要なのであろうか。そこで、職業志向のパターンによる差異について実証授業1により検討することとした。

(1) 職業志向パターンによるグループ化

そこでクラスター分析を用いて職業志向パターンにより被験者をグループ化することを試みた。近似の指標には、職業興味項目の6領域の回答の各標準化得点から生成した平方ユークリッド距離を用いた。また樹状図化にはウォード法を用いた。その結果、167人の被験者が63人、50人、54人に分割される3グループが見いだされた。各グループの各職業領域に対する志向の標準化得点を TABLE6に、そのパターンを FIGURE5に示した。グループ要因×領域要因の2要因混合計画による分散分析を行ったところ交互作用が有意であった ($F(10,820) = 30.38, p < .01$)。そこで単純主効果について検定したところ「社会的」におけるグループ要因は有意でなく、他の5つの領域におけるグループ要因はいずれも有意であった。LSD法による多重比較の結果を TABLE7に示した。また単純主効果についていずれのグループにおける領域要因もそれぞれ有意であった。LSD法による多重比較の結果を TABLE8に示した。

TABLE 6 各グループの職業志向の標準化得点と分散分析の結果

グループ		職業領域						単純主効果 $F(5,820)$	n
		現実的	研究的	芸術的	社会的	企業的	慣習的		
第1 (文化芸術)	平均	-.751	-.530	.332	-.100	-.551	-.789	**	63
	SD	.345	.848	.989	1.209	1.006	.610	16.53	
第2 (社会科学)	平均	-.222	-.187	-.352	.067	.625	.947	**	50
	SD	.644	.766	.828	.875	.810	.650	16.53	
第3 (自然科学)	平均	1.081	.792	-.062	.055	.064	.043	**	54
	SD	.825	.839	1.025	.800	.753	.831	16.53	
単純主効果 $F(2,164)$		**	**	**	0.47	**	**		

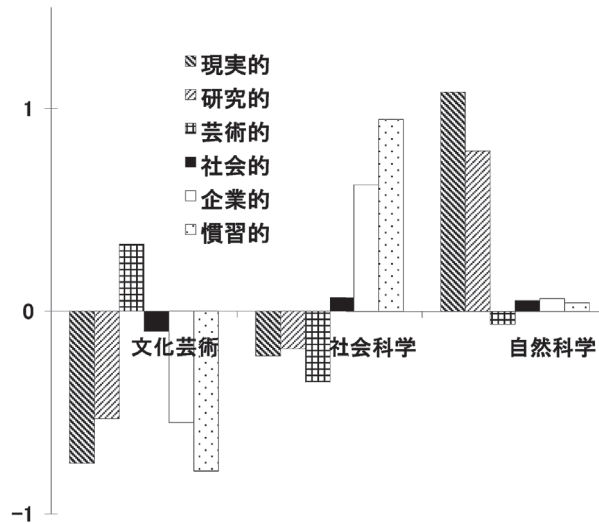
† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ 

FIGURE 5 各グループの職業志向パターン

第1グループは「芸術的」のみが正の値であり他の5領域は負の値であったことから「文化芸術グループ」と命名した。第2グループは「慣習的」「企業的」が他の領域に比べて高いものであったことから「社会科学グループ」と命名した。第3グループは「現実的」「研究的」が他の領域に比べて高いものであったことから「自然科学グループ」と命名した。また「社会的」はグループによる偏りがなかったことが確認された。

今回の被験者は19分野から第2希望までに教育学部に関する模擬授業を希望した高校生であり教師志向が比較的高い集団であったと言える。そのグループ化にあたり「社会的」の回答傾向が影響しなかったことは、これが教師志向に広く共通する特徴であったからだと考えられる。教師の職業的特徴が「社会的」にあることは、VPI 職業興味検査に示された22種の教師に共

TABLE 7 各職業志向における多重比較

		社会科学	自然科学
現実的 <i>MSe</i> =.396	文化芸術	<	<
	社会科学		<
研究的 <i>MSe</i> =.687	文化芸術	<	<
	社会科学		<
芸術的 <i>MSe</i> =.931	文化芸術	>	>
	社会科学		=
企業的 <i>MSe</i> =.775	文化芸術	<	<
	社会科学		>
慣習的 <i>MSe</i> =.499	文化芸術	<	<
	社会科学		>

TABLE 8 各グループにおける多重比較

		研究的	芸術的	社会的	企業的	慣習的
文化芸術 <i>MSe</i> =.628	現実的	=	<	<	=	=
	研究的		<	<	=	=
	芸術的			>	>	>
	社会的				>	>
	企業的					=
社会科学 <i>MSe</i> =.628	現実的	=	=	=	<	<
	研究的		=	=	<	<
	芸術的			<	<	<
	社会的				<	<
	企業的					<
自然科学 <i>MSe</i> =.628	現実的	=	>	>	>	>
	研究的		>	>	>	>
	芸術的			=	=	=
	社会的				=	=
	企業的					=

通することを根拠としていたが、この結果によってその志向面からも実証されたと見えよう。そして「社会的」の回答傾向によらず他の要因によりグループが形成された結果、自然科学グループは例えば理数科教師への、社会科学グループは例えば社会科教師への、文化芸術グループは国語科教師や芸術科教師への志向をもつ被験者によって構成されることになったと考えられた。

(2) 模擬授業の効果の職業志向パターンによる差異

次にこのグループによる模擬授業の効果等の差異を検討した。各条件の平均と標準偏差をTABLE9に示した。教師志向についてグループ要因 × 事前事後要因の2要因混合計画による分散分析を行ったところグループ要因は有意でなく、事前事後要因は有意であり事後の方が高かった ($F(1,164) = 30.04, p < .01$)。「社会的」職業志向についても上と同様の分析を行ったところグループ要因は有意でなく、事前事後要因は有意であり事後の方が高かった ($F(1,164) = 64.32, p < .01$)。

TABLE 9 各グループの教師志向、「社会的」職業志向

グループ		教師志向		「社会的」職業志向		n
		事前	事後	事前	事後	
文化芸術	平均	7.13	7.86	6.51	7.90	63
	SD	2.48	2.14	2.83	1.76	
社会科学	平均	7.40	8.22	6.90	8.08	50
	SD	2.00	1.35	2.05	1.47	
自然科学	平均	7.69	8.22	6.87	8.26	54
	SD	1.79	1.47	1.88	1.43	

以上から模擬授業の効果について職業志向パターンによる差異がないことが明らかとなり、教師志向や「社会的」職業志向を向上させようとするにあたっては、職業志向パターンを考慮した模擬授業を展開する必要がないことが分かった。

3 「社会的」職業志向向上の要因

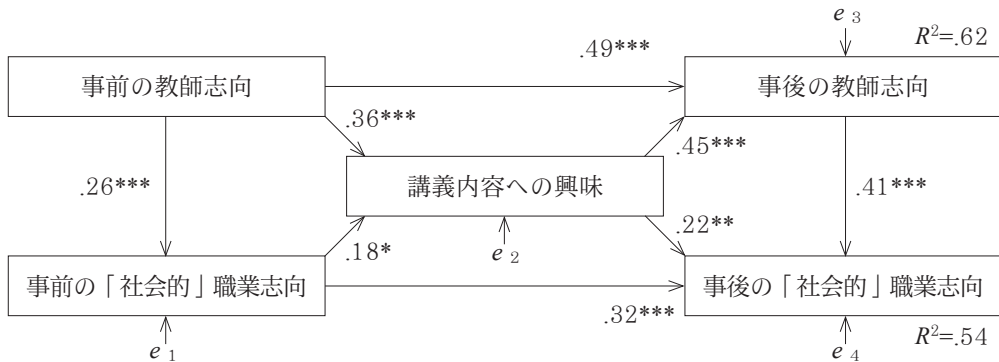
最後に、高校生の「社会的」職業志向の形成過程モデルについて、事前及び事後の教師志向・「社会的」職業志向並びに講義内容への興味の5変数を用いて検証授業1により追究した。各変数の平均と標準偏差及び相互の相関をTABLE10に示した。本研究は、教師志向という具体的な興味関心が「社会的」職業志向という抽象的な枠組みの獲得に変化することを仮定したものであるため、モデルの構築にあたり、事前においても事後においても教師志向が「社会的」職業志向を決定するように影響関係を表すこととした。また被験者は事前に教育学部関係の模擬授業を選択しているため教師志向やこれに影響された「社会的」職業志向が講義内容への興味を決定するものと考えられた。また実際に感じられたその興味が事後の志向を決定することが想定されたことからその影響関係を表すこととした。以上の関係を表す観測変数のみを用いたモデルをFIGURE6のとおり構築した。最尤法による共分散構造分析を行ったところモデル全体は適合し (CFI=1.00)、いずれのパスも有意であった。

比較のためFIGURE6モデルとは別に、事前事後についても「社会的」職業志向が教師志向を決定するモデルと、事後の「社会的」職業志向・講義内容への興味・事後の教師志向そして事後の「社会的」職業志向へと循環するモデルの2つについてその適合性を検討した。しかし前者のモデルはカイ二乗検定結果が有意であり採択できなかった。後者のモデルはCFI=.994, AGFI=.928, RMSEA=.078でありFIGURE6モデルに比べて適合度が低かった。そこでAICを

TABLE10 各変数の平均・標準偏差, 相関係数

変数	平均	SD	II	III	IV	V
I 講義内容への興味 (事後)	8.08	1.66	.275**	.576**	.405**	.648**
II 「社会的」職業志向 (事前)	6.74	2.34		.478**	.259**	.233**
III 「社会的」職業志向 (事後)	8.07	1.59			.496**	.628**
IV 教師志向 (事前)	7.39	2.15				.669**
V 教師志向 (事後)	8.08	1.74				

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$



$\chi^2(2) = 1.796$ $p > .05$, CFI=1.00, AGFI=.968, RMSEA=.000, $n=167$
 R^2 ; 重相関係数の平方, e ; 誤差, * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

FIGURE 6 共分散構造分析の結果

比較したところ、FIGURE6モデルが27.80であったのに対して30.05であったことからこれについても採択しないこととし、仮説に基づいた FIGURE6モデルを採択することとなった。

これにより、具体的な教師志向が抽象的な「社会的」職業志向という枠組みの獲得につながるということが説明されたと言えよう。またこの影響関係について事前のパスよりも事後のパスに大きな係数が見られたことや、事後の「社会的」職業志向に対しては事前のそれより事後の教師志向からのパスに大きな係数が見られたことから、模擬授業を通して自らの職業志向つまりパーソナリティ理解の明確化が進んだことがうかがえた。教師志向と「社会的」職業志向の事前事後の変化については、講義内容への興味を介した間接効果よりも直接効果の方が大きいものであった。このことから今回のモデルは、当初より教師志向や「社会的」職業志向が比較的高い高校生を対象とする場合に成立するものだと考えられた。また講義内容への興味については、教師志向に係るパスの方が「社会的」職業志向に係るパスよりも大きいことから、興味は抽象的な枠組みとしての職業志向よりも具体的な職業志向との関係が深いことが分かった。

4 総合的な考察

以上により Holland の職業選択理論を参考に作成したプログラムを高校生対象の大学の模擬授業に先だって実施するという手続きが、教師志向と「社会的」職業志向を向上させることについて、教育学部に関する模擬授業においては、実証されたと言える。これにより模擬授業を高校生のキャリア教育に資する機会として活用する方法の一つが見いだされたと言える。

今回被験者となった教育学部に興味をもつ高校生は、教師という職業に対して、教科指導、生徒指導、部活動指導など様々な方向へのイメージや関心をもっていたであろう。その上で対照群には様々な方向への関心を抱かせたまま、そこに登場した大学教員の都合により「生徒指導」の講義を行ったことになる。これに対して実験群には先ず多様な教師に共通する「社会的」つまり対人援助職という職業的特徴に関する情報を提供し受講者の認知構造の関連部分を活性化させた上で、これに対応する「生徒指導」に関する情報を提供した。この手順を踏むことにより各情報が全体の認知的枠組みの中に部分として係留されることになり、意味のある情報として理解され志向を刺激したと考えられた。情報処理のパターンには既存の知識を用いて与えられた情報を処理し意味解釈する概念推進型処理と、与えられた情報のみを積み重ねて全体を捉えようとするデータ推進型処理があるといわれるが（川崎, 1985）、今回の実験群の模擬授業は前者にあたるものだと言える。授業に先行しプログラムで提供されたスキーマによって抽象的な職業志向についての理解の枠組みが獲得され、その志向が促進されたと言える。このようなスキーマの利用について、Pichert, Anderson (1977) は同じ文章を読む場合でも、異なる視座に立ち異なるスキーマが用いられると記憶される事項に差異が生じることを報告している。今回のプログラムが実施されなかった対照群では、各受講者のそれぞれの視点や興味から、教科指導スキーマ・生徒指導スキーマ・部活動指導スキーマ・教育学部スキーマ・教師スキーマなど異なる水準の多様なスキーマが用いられたのであろう。これに対して実験群においては、用いるスキーマの選択を高校生に委ねることなく授業者によって解説オーガナイザーを与える方法で「社会的」職業スキーマに固定したことから、模擬授業をキャリア教育に資するものとすることができたと言える。

加えて教師志向から「社会的」職業志向に向かうパスの方向が確認されたことから、まず具体的な職業を探索し、その蓄積により抽象的な自己の職業的パーソナリティを理解しようとする手順が明らかにされたと言える。それは、「社会的」職業志向が強いから教師を志向するという手順とは逆のものであり、教師志向という具体的な職業志向が「社会的」職業志向という抽象的な枠組みの獲得を決定するという関係であった。また、具体的な学問領域や職業による選択は「あれかこれか」という思考に陥りやすい。これに対して自らの興味や適性を特性的に理解し得る今回のような枠組みの獲得は、自己理解を一層深めようとする高校生のキャリア上の支援にはより適切であることが分かった。実際、今回の実証授業1の企画においても各講座への平均希望者数が33.5人であったところ教育学部への希望は80人超であり最大であった。これは教育学部や教師に対するよく吟味された志向ではなく、比較的狭量な職業理解・学問理解の中で小学生の頃から身近に在りよく知っている職業・学問領域である教師・教育学部への希望であったと考えるべきであろう。このことから、高校生の特に今回の対象となった1・2年生にあっては、模擬授業が興味を絞込む機会ではなく興味を広げる機会としてはたらくことが大切であり、加えて単に広げるだけでなくこれを入れ込むための理解の枠組みを獲得させる機会として機能することが求められていると言える。

さらに講義内容への興味については、抽象的な職業志向よりも具体的な教師志向との関係がより強いことが明らかとなった。これらのことから、模擬授業の直接のテーマは、「社会的」など抽象的な職業志向ではなく、教師など具体的な職業やあるいは学問領域とすることが適切であることが分かった。今回は、講義内容を「生徒指導」で実施したが、対人的な関わりを特徴とする「社会的」職業領域に結びつけることが可能な学問領域であれば、それが教科教育法であれ学級経営学であれ容易に入れ替えることが可能であろう。特に教育学部についてはその応用の範囲は極めて広いと言える。

5 今後の課題

さて今回のプログラムは教育学部を例にしてその効果を検討した。これはキャリアを展望させるにあたり、学部と職業の関係が深いことから、その適用が比較的容易だと考えられたためである。他の学部学科等や「社会的」以外の Holland の残された5領域への適用については今後慎重に検討されなければならない。そして高校生自身の志向を職業興味項目を用いて吟味させるにあたり、VPI 職業興味検査興味検査や職業レディネス・テストと一致が見られない職業領域があった。特に学部や職業領域を拡大させるためにはその改善も必須と言えよう。また今回の測定は講義直後に行われたものであり遅延テストを行っていないことからその後のキャリア形成への影響については検討されていない。課題だと言えよう。

謝 辞

本研究を進めるにあたり御協力くださいました高等学校の生徒の皆様、先生方、大学生の皆様へ深謝申し上げます。

引用文献

- Ausubel,D.P. (1960) . The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal fo Educational Psychology*, 51, 267-272
- 中央教育審議会 (1998) 中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」
- Holland,J.L. (1985) . Making Vocational Choices,2nd ed, Prentice-Hall / 渡辺三枝子・松本純平・館暁夫訳 (1990) . 職業選択の理論 雇用問題研究会
- 池田進一・田中敏 (1985) . 先行オーガナイザー研究における実験図式の改善 読書科学, 29 (2) , 41-55. (Ikeda,S.,Tanaka,S. (1985) . Some improvements in the experimental paradigm used in the studies of advance organizers. *The Science of Reading*, 29 (2) ,41-55.)
- 川崎恵理子 (1985) . 記憶におけるスキーマ理論 波多野誼余夫編 記憶と知識(認知心理学講座2) 東京大学出版会, 167-196.
- 高等学校におけるキャリア教育の推進に関する調査研究協力者会議 (2006) . 高等学校におけるキャリア教育の推進に関する調査研究協力者会議報告書ー普通科におけるキャリア教育の推進ー

山 本 奨

- 雇用職業総合研究所 (1986) . VPI 職業興味検査活用の指針 雇用職業総合研究所
- 雇用職業総合研究所 (1989). 職業レディネス・テスト手引新版 雇用職業総合研究所 キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 (2004) . 「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」
- 文部科学省 (2006) . 小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引 - 児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるために -
- 文部科学省 (2009) . 高等学校教育の改革に関する推進状況平成20年度版
- Pichert, J.W. & Anderson, R.C. (1977) . Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69, 309-315.
- 労働政策研究・研修機構 (2002) . VPI 職業興味検査第3版手引 雇用問題研究会
- 労働政策研究・研修機構 (2007) . 労働政策研究報告書No.87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・研修機構
- VPI 研究会 (2005) . VPI 利用者のための職業ガイド 雇用問題研究会
- 渡辺三枝子・松本純平・館暁夫・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 3, 2-8. (Watanabe, M., Matsumoto, J. Tate, A. & Matsumoto, S. (1982) . A Study on Application of Holland's Theory to Japanese College Students (1) . *Bulletin of the Japanese Society for Study of Career Guidance*, 3, 2-8.)

キャリア教育の視点による高校生対象大学模擬授業改善の試み

APPENDIX 1 プログラム実施手順の詳細

構成・時間	秒	学習の内容	授業者の動き	生徒の活動	解説・指示内容
導入 4分 00秒	30		自己紹介		
	150	職業興味の検討1	資料1*) 提示 回答指示項目 読上げ	職業興味項目への回答	授業の前にシートの質問に答えてもらいます。職業に関する説明が6つあります。あなたはそれぞれの程度興味をもっていますか。あてはまる数字に○印を付けてください。ここでは本当に就けるかを考える必要はありません。[項目読上げ]
	60	本時の概要	解説		今日はまず教師の職業的特徴について整理し、その後で教育に関する具体的なテーマについて勉強することにししましょう。
展開 7分 00秒	120	1 ホランダの職業選択理論の提示			心理学者ホランドは、人の性格も世の中の職業もそれぞれ同じ6つの領域に分けられ、人は自分の性格に合った職業を選択する傾向があると考えました。先ほど回答してもらった6つがその領域です。 そして彼は興味を感じる領域の上位3つの組合せが、職業選択の参考となると考えたのです。
		(1) 選択理論	解説		
	30	(2) 職業興味の検討2	作業指示	順位付け	皆さんはどのような組合せになりましたか。先ほどの回答を基に1位から3位までの順をつけてください。同じ点数を付けている場合は、順位をいま決めてください。そのアルファベット3つがあなたの職業興味を表しています。
	90	2 教師の職業的特徴の提示			資料2はホランダの考えを基に作られた職業興味検査に載っている教師のパターンを示した記号です。 皆さんの興味の組合せとこのパターンを比べてみましょう。また自分の3つの記号の順を入れ替えたり、3位までに入らなかったものでも、少し興味のあるものを入れ替えたりして幅広い検討をしてみましょう。 また、これは授業用に加工した簡易的なものです。これだけを頼りに決めないよう注意して、上手に参考にしてください。
		(1) 自己-教師間の比較	資料2**) 提示 比較指示	結果比較	
			解説		
	60	(2) 教師の職業的特徴	検討指示	資料読取り	さて、ここで教師の職業的特徴について考えて見ましょう。資料2を見て共通する記号を探し出してください。
			解説		様々な記号が含まれていますが、どれも「S」が含まれていますね。「S」は、「社会的」です。人に接して、援助したり指導する社会的・対人支援的な職業です。教師は、様々な職業的特徴にこの「社会的」が付いたものなのです。
	120	3 教師の職業的魅力の提示			教師は科学者であったり芸術家であったりします。教師の職業的な魅力は、その多様性にあるのかもしれませんが。同時に「社会的」つまり対人援助という共通点をもっています。子どもの成長に興味をもつことができる人にとって、教師は自らの多様な興味や適性を活かせる職業だと言えます。
			解説		
結び 1分 30秒	90	本題（教育学等）への導入	解説		ではこの後は、今日の授業の本題です。教師に共通する職業的特徴である「社会的」つまり対人援助の側面に注目した教育に関する学問についてお話することにししましょう。

合計12分30秒、*) 資料1：TABLE 1参照、**) 資料2：「VPI利用者のための職業ガイド」より教師に関連する職業を抜粋・修正し、次の記号と職業名を示した。R S I：農業科教師、I S R：数学科教師（中高）、理科教師（中高）、A S I：美術科教師（小中高）、国語科教師（中高）、音楽科教師（小中高）、S R E：体育科教師（小中高）、S I A：児童相談員、臨床心理士、S I C：社会科教師（中）、地歴科教師（高）、公民科教師（高）、社会教育主事、S A I：小学校教員、中学校教員、特別支援学校教員、図書館司書、S A E：家庭科教師（小中高）、外国語科教師（中高）、S A C：幼稚園教員、保育士、S E I：小学校長、中学校長、E S I：指導主事（教育委員会職員）、C S E：商業科教師