

主体的なキャリア形成力を育成する現在指向型ワークの効果
—活動目標設定および活動中の動機づけが「こつこつワーク」の継続に与える影響—

(平成31年1月7日 受理)

人文社会系 佐藤 友美

杉本 英晴 (駿河台大学)

Effect of the present-directed worksheet encouraging
the subjective career development:
Influence of motivation for daily actions on its
continuation

(Received January 7, 2019)

Kyushu Institute of Technology Tomomi SATO

Surugadaiyushu University Hidemaru SUGIMOTO

Career education has been carried out mainly taking an approach to encourage students clarifying their future goal and striving for reaching the goal (i.e., future-directed approach). This study, on the other hand, presented a worksheet that encouraged students to clarify their future goal by fulfilling their present life (i.e., present-directed approach). The worksheet aimed to assist students continuing self-set daily action for a month to accumulate their small achievements. This study investigated what kind of motivations are seen to be important to continue their daily action using the worksheet. Seventeen-nine university students undertook the worksheet for one month and answered questionnaires on motivations for setting the daily action and for pursuing the action. The results showed that students who had intrinsic and identified regulation motivation for setting the daily action defined their intrinsic and identified regulation motivation for pursuing the action that culminated in their continuation of the action.

問題と目的

近年キャリア教育は、その必要性から多くの学校において盛んに実施されている。文部科学省はキャリア教育を通じて育成すべき「基礎的・汎用的能力」を4領域に分けて提言している(文部科学省, 2011)。そのうち、「キャリアプランニング能力」は、「働

くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力（文部科学省，2011）と定義されている。つまり、キャリア教育は、児童生徒が主体的にキャリアを形成していく力を育成することを一つの柱としているといえる。

Savickas (1997) はキャリア発達を、過去や現在を踏まえ今後の人生に意味を見出し、創り出していくことであると定義しており、キャリア形成における主体性を重視している。Savickas (1997) はさらに、このような主体的なキャリア形成を進めていく際に必要な力として、キャリア・アダプタビリティを提唱した。キャリア・アダプタビリティとは、現在のそして将来予想される職業発達課題に対する個人のレディネスおよび対処力であり、関心、コントロール、好奇心、自信といった側面を持つ。関心は自分のキャリアについての関心を持つこと、コントロールは自分のキャリアは自分で構築していくという自覚と確信を持つこと、好奇心は自分の可能性を探求すること、そして自信は自分のキャリア形成に対する自己効力感のことを言う。したがって、キャリア教育においては主体的なキャリア形成の力として以上の4つの力を育成していくことが求められているといえよう。

それではどのようなキャリア教育が、キャリア・アダプタビリティを高め、主体的なキャリア形成の力を育むのであろうか。近年、主体的なキャリアを形成するためには明確な目標や理想を明確化し、現状とのギャップを自覚し、自己を変革していく必要があるという、意図的変革理論が提唱されている (Boyatzis, 2006)。実際、学校教育で展開されている多くのキャリア教育は、目標・理想を明確化し、それに近づくために自分に必要なことを自覚化させ、それに対する行動を行うように促すというプログラムが展開されている。例えば、桑原・喜多・合田・根本・鈴木 (2014) は、大学初年次におけるキャリア教育において、自己分析を行った後、卒業時、卒業後、5年後、10年後について目標と目標達成のための方策を考えるというプログラムを行っている。このように、主体的なキャリア形成力育成の教育においては、多くのキャリア教育で数年以上先の将来の目標を設定してそれに向けて行動することが求められている。

しかし、下村・白井・川崎・若松・安達 (2008) によると、「なりたい」自分を出発点として、プランを立てて実行していくというアプローチは、いつでもだれにでも適合するとは限らないと考察されている。白井 (1997) は、現在を重視する指向性をもつ人は、現在の活動の結果が未来の目標につながると考えており、未来を重視する人は未来の目標に向けて努力していくことを見出した。この結果から下村ら (2007) は、将来の目標を設定することを出発点として、未来から現在につなげるアプローチは、未来指向型の

人に効果的であり、現在を充実させ、その活動の中で目標実現を考えていく、現在から未来へつなげるアプローチは、現在指向型の人に効果的であると指摘している。しかし、このような現在から未来へつなげるアプローチによるキャリア教育はほとんど見られない。

そこで佐藤・杉本（2018）は、現在を充実させその活動の中で目標を考えていく、現在から未来へつなげるアプローチから、主体的なキャリア形成力を育成する教育プログラムを開発した。現在の活動から未来の目標へとつなげるためには、現在の活動を継続する必要があると考えられる。活動を継続できれば行動のスキルが高められ、自己への効力感が高まり、自分の将来に対して主体的に行動する意欲も高まると考えられる。具体的な目標を掲げて中・短期的な分割目標を設定し、成果を積み重ねていくことで、意欲が維持・向上していくことが示されている（Bandura & Schunk, 1981, Latham & Seijts, 1999）。このことから、活動を継続するためには、まず小さな目標を設定して行う活動を具体化し、達成を積み重ねていくことが重要であると考えられる。さらに、自律学習を可能にするメタ認知の活動的側面に、プランニング、モニタリング、チェックが挙げられる（尾関, 2010）。このことから、自律的に行動を継続させるために、自身でプランニング、モニタリング、チェックできるシステムが必要であると考えられる。

そこで、具体的で短期的な行動目標を立て、目標達成のために行動を自律的に継続できるワークとして、「こつこつワーク」を作成した。「こつこつワーク」は、1か月単位の短期的な活動目標を、自分で設定して行う。その際、キャリア教育だからといって将来を見据えた行動を教員が促したりせず、あくまで自分が行いたい活動を自分の責任で設定することを最重視する。目標を内発的に設定することで行動を継続し目標を達成しやすくなり、さらなる継続につながる効果があると考えられる。また、1か月の進捗状況をモニタリングできるように、1か月のカレンダー型シートを配布し、そのシートに自分がモニタリングしやすいような形でチェックしていく。チェックの仕方も個々人にゆだねることで、どのように記録したら継続につながるのかなど、自律的に継続する力を育成する。さらに、シート下部には1か月続けてみた感想を書く欄を設け、1か月の自分の行動を振り返りチェックできるようにした。

本研究では、開発した「こつこつワーク」に学生に取り組んでもらい、学生がどのような目標を立て、どのような意識で行動をしていると、行動を自律的に継続できるのかを明らかにする。伊藤・神藤（2003）は、外発的動機づけに関連した学習方略が学習の持続性を阻害し、学習に対する内発的動機づけは学習の持続性を促すことを示した。したがって、「こつこつワーク」においても、内発的な動機づけで活動内容を決定した人

ほど継続できると考えられる。また、内発的な動機づけにより活動を行った人ほど継続できると考えられる。

また、Lee, Kelly, & Edwards (2006) は、誠実性が高い人ほど目標指向的で計画的に粘り強く最後まで取り組む姿勢が高いことを示している。このことから、「こつこつワーク」においても、誠実性が高い人ほど継続できると考えられる。そこで本研究では誠実性の高さを統制して、学生の目標の立て方や行動の際の意識が継続に及ぼす影響を検討する。

方法

調査対象者

首都圏、九州地方の3大学の学生79名（女性43名、男性36名）を対象とした。平均年齢は18.66歳（ $SD = 0.571$ ）であった。

調査内容

並川・谷・脇田・熊谷・中根・野口 (2012) の Big Five 尺度短縮版から、誠実性尺度7項目7件法の平均点を誠実性得点とした。外的調整、取入的調整、同一化調整、内発的調整それぞれ1項目7件法で構成されている Daily autonomy 尺度 (Reis, Gable, Roscoe, & Ryan, 2000) を使用し、「あなたがこつこつ行動を継続しようと思うのはなぜですか」(事前調査) または「あなたがこつこつ行動に取り組んだのはなぜですか」(事後調査) と教示し、得た得点をそれぞれの動機づけ得点とした。4週間分の継続行動を達成できた日数を達成度、継続行動に対する満足感について「こつこつ行動への取り組みを振り返って、あなたはどの程度満足していますか」1項目7件法について、回答を求め、満足度とした。

手続き

大学の講義内にて、1か月間続けたい「こつこつ行動」を考えて、1か月続けるように教示した。その際、「こつこつ行動」の内容は自分で自由に決めてよいこと、1か月続けるのは強制ではないことを強調した。また、A4用紙1枚に1か月分の枠が書いてあるワークシートを「こつこつワーク」として配布し、1か月の取り組み状況の記録を取るよう指示した。記録の仕方も各自の自由とした。その場で「こつこつ」の内容を考えさせた後、インターネット上で誠実性と動機づけについて回答を求めた(事前調査)。1か月後、「こつこつワーク」をもとに、再度インターネット上で動機づけ、達成度、満足度について回答を求めた(事後調査)。

結果と考察

調査対象者

はじめに、誠実性尺度の4項目について、十分な信頼性が得られた ($\alpha = .784$)。そこで、加算平均得点を算出し、誠実性尺度得点とした。各尺度得点の相関係数を算出した (Table 1)。

次に、説明変数として誠実性を Step1, 事前の動機づけを Step2, 事後の動機づけを Step3, 達成度を Step4, 満足度を目的変数にした繰り返しの重回帰分析を行った (Figure 1.)。

誠実性の影響

誠実性から事前の同一化的調整へ有意な正の標準偏回帰係数が見られた。つまり、

Table 1 各尺度の平均値, 標準偏差, および, 各尺度間の相関係数

	達成度	満足度	外的事前	取り入れ事前	同一化事前	内発的事前
誠実性事前	.187 †	.161	.064	-.037	.016	.074
達成度	—	.745 ***	-.079	.060	.102	.121
満足度		—	.057	.143	.070	.245 *
外的事前			—	.384 ***	.071	-.171
取り入れ事前				—	.209 †	-.055
同一化事前					—	-.056
内発的事前						—
外的事後						
取り入れ事後						
同一化事後						
内発的事後						
	外的事後	取り入れ事後	同一化事後	内発的事後	Mean	SD
誠実性事前	.134	.122	.248 *	-.082	3.401	.940
達成度	-.227 *	-.097	.298 **	.343 **	15.709	8.192
満足度	-.301 **	-.151	.188 †	.285 *	3.747	1.765
外的事前	.300 **	.282 *	-.145	-.216 †	2.494	1.782
取り入れ事前	.208 †	.429 ***	.177	.048	3.139	2.017
同一化事前	.089	.197 †	.268 *	-.051	4.215	1.692
内発的事前	-.176	-.036	.088	.502 ***	4.759	1.876
外的事後	—	.412 ***	.142	-.102	3.557	1.491
取り入れ事後		—	.132	.024	3.000	1.732
同一化事後			—	.258 *	4.494	1.348
内発的事後				—	4.557	1.559

note. † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

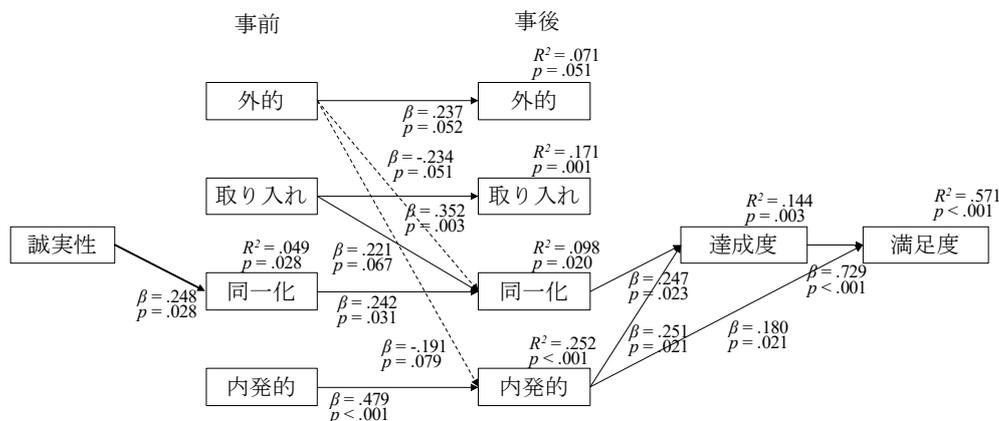


Figure 1. 達成度を目的変数としたパス図。

誠実性のパーソナリティが高い学生は、こつこつ行動を設定する際に、その行動が自分にとって重要だと思えるものを設定しやすいといえる。しかし、誠実性は達成度に直接の影響が見られなかったことから、誠実性が高いだけでは行動を継続することへはつながらないことが示された。

事前の動機づけの影響

事前の外的調整は事後の外的調整へ有意な正の、同一化的調整と内発的調整へ負の標準偏回帰係数が見られた。つまり、こつこつ行動の内容を決定した際に、やらされていると思っている学生は、こつこつ行動に取り組んでいる際にもやらされていると感じ、それが自分にとって重要だと思ったり取り組むこと自体が面白いと思ったりはしないことが示された。

また、事前の取入的調整は事後の取入的調整と同一化的調整へ正の標準偏回帰係数が見られた。つまり、こつこつ行動の内容を決定した際に、こつこつ行動をすることで不安や罪悪感を回避しようとしている学生は、取り組んでいる際にも不安や罪悪感を回避するためにこつこつ行動をしている。しかし同時に、取り組んでいく中で、次第に自分にとって重要だから取り組むといった、より自律発的な動機づけに変容していくことも明らかになった。

事前の同一化的調整は事後の同一化敵調整へ正の標準偏回帰係数が見られた。また、事前の内発的調整は事後の内発的調整へ正の標準偏回帰係数が見られた。これらのことから、こつこつ行動の内容を決定した際、こつこつ行動を自分にとって重要なことだと思っている学生は、こつこつ行動に取り組む理由も自分にとって重要だからであり、こつこつ行動に興味があると思っている学生は、興味があるから取り組むということが示

された。

しかし、事前の動機づけのどの側面も、達成度に直接の影響はみられなかった。どのようにこつこつ行動を設定するのかのみでは、継続できるか否かは決定しないことが示された。

事後の動機づけの影響

事後の同一化的調整と内発的調整は達成度への正の標準偏回帰係数が見られた。したがって、こつこつ行動を行うことが、自分にとって重要だと思っていたり、興味があると思っていたりすると、こつこつ行動を継続しやすいといえる。さらに、こつこつ行動を行うことに興味がある場合には、直接的に満足度を高めることが示された。

まとめ

本研究の結果から、こつこつ行動の内容をどのように決定するかが、こつこつ行動をどのような理由で行うかに影響を及ぼし、こつこつ行動をどのような理由で行うかが継続に影響を及ぼしていることが明らかになった。自分にとって重要な内容や楽しい、興味のある内容を設定していれば、こつこつ行動も重要だと思いながら、興味を持ちながら取り組むことができ、継続につながる。すなわち、「こつこつ」する内容をどのように決めるのかが間接的に達成度、満足度に影響を及ぼしているといえる。したがって、自分にとって重要だと感じられる行動、または自分が好きで興味を持てる内容の行動を設定することを支援するワークにする必要性が明確になったといえる。

一方で、キャリア教育であることを意識してこつこつ行動を学生に「やらせる」ことは、人からやらされてこつこつ行動を始めることにつながる。人からやらされていると感じてこつこつ行動を始めればその行動はやらされていると感じながら行うものとなり、継続にはつながらない。したがって、本ワークを教員からの「やらせる」意識のもとに行っても、こつこつ行動の継続効果は得られない。

ただし、こつこつ行動開始時には、不安や罪悪感を回避するためにこつこつ行動を行う、という比較的外的な動機づけにもとづいていても、1か月という短期間でもこつこつ行動を行えば、こつこつ行動を自分にとって重要だと意味づけできるようになることも示された。したがって、不安や罪悪感の回避といった消極的な態度であっても、行動しながら意味づけていくことを支援できれば、継続につながる可能性がある。

今後の課題

本研究では、現在の生活を充実させることから未来の目標につなげるアプローチによ

る主体的なキャリア形成力の育成として、短期的な活動目標を継続的に行っていく「こつこつワーク」を開発した。さらに、短期的な活動目標を継続するためには、内発的に活動目標を設定し、その活動を自分にとって重要であると意味づけながら取り組む必要性が見出された。そのため、内発的な活動目標設定や意味づけながらの取り組みへの支援ができるような工夫をワーク内に取り入れていく必要があるだろう。

今後は、この「こつこつワーク」が実際に、キャリア・アダプタビリティを高め、主体的なキャリア形成力を育成できるのかを検証していく必要がある。

引用文献

- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586.
- Boyatzis, R. E. (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *Journal of Management Development*, 25(7), 607-623.
- 伊藤 崇達・神藤 貴昭 (2003). 中学生用自己動機づけ方略尺度の作成. *心理学研究*, 74(3), 209-217.
- 桑原 千幸・喜多 敏博・合田 美子・根本 淳子・鈴木 克明 (2014). 初年次キャリア教育科目における相互評価学習の実践と進路選択自己効力の向上. *日本教育工学会論文誌*, 38(2), 79-89.
- Latham, G. P., & Seijts, G. H. (1999). The effects of proximal and distal goals on performance on a moderately complex task. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 20(4), 421-429.
- Lee, D., Kelly, K. R., & Edward, J.K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 40, 27-37.
- 文部科学省 (2011). 高等学校キャリア教育の手引き.
- 並川 努・谷 伊織・脇田 貴文・熊谷 龍一・中根 愛・野口 裕之 (2012). Big Five 尺度短縮版の開発と信頼性と妥当性の検討. *心理学研究*, 83(2), 91-99.
- 尾関 直子 (2010). 学習ストラテジーとメタ認知. 小嶋英夫他編. *英語教育学大系*, 6, 75-103.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and social psychology bulletin*, 26(4), 419-435.
- 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*, 48 (教育科学編), 115-122.
- 佐藤 友美・杉本 英晴 (2018). 自律的行動の継続によるキャリア形成—大学生のキャリア・アダプタビリティの形成を促す自己ワークの開発—. 日本発達心理学会第29回大会

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life - span, life - space theory. *The career development quarterly*, 45(3), 247-259.

下村 英雄・白井 利明・川崎 友嗣・若松 養亮・安達 智子 (2008). フリーターのキャリア自立: 時間的展望の視点によるキャリア発達理論の再構築に向けて. *青年心理学研究*, 19, 1-19.

白井 利明 (1997). 時間的展望の生涯発達心理学 風間書房.

