

〔論文〕

キャリア教育3.1

——学業達成と創造的な仕事のために、学習者の職業的自己実現を支援する——

松 本 浩 司

名古屋学院大学経済学部

要 旨

学業達成と創造的な仕事のために、学習者の職業的自己実現を支援することを目的としたキャリア教育3.1を提案した。その理念は、青年期における職業的自己実現が学業への動機づけに中核的な役割を果たすことに鑑みて、教科教育を含む教育課程全体で、学習者のキャリア発達を促進し、かつキャリアに関する学習者の意思を活用することによって、学業への動機づけを通じた学力向上や職業への円滑な移行、個人のウェルビーイングを促進するとともに、創造性を発揮できる有能な人材を育成することにある。その主な要素は、①将来の職業で必要となる能力に基づいた教育目標の設定、②興味の涵養・特定、③教科教育・教養教育における文脈的教授・学習、④社会科・社会科学教育における社会認識の育成、⑤職場学習を通じた、将来の職業に関わるコミュニティへの学習者の参加、⑥進路指導における将来の自己像とその実現計画のデザインである。

キーワード：キャリア教育、進路指導、文脈的教授・学習、職場学習、モチベーション3.0

Career education 3.1:

Supporting students' vocational self-realization for academic achievement and creative work

Koji MATSUMOTO

Faculty of Economics
Nagoya Gakuin University

1. 目的と課題

本稿は、学業達成と創造的な仕事のために、学習者の職業的自己実現を支援することを目的とした、これからのキャリア教育のあり方を提案するものである。

1999年の中央教育審議会（以下、中教審）答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」に「キャリア教育」の文言が登場してから20年が過ぎようとしている。

この間、キャリア教育に関する文部科学省の主な政策文書として、2004年の「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」（以下、2004報告書）、2011年の中教審答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（以下、2011答申）が出されている（以下、これらを総称して政策文書）。これらで示されたキャリア教育の理念は、2020年以降の新学習指導要領にも引き継がれている。

ところで、松本（2018b）は、向社会的（社会貢献を伴う）自己実現、すなわち職業的自己実現が、青年期における学業への動機づけに中核的な役割を果たすことを論証した。このことこそが、キャリア教育の核心であり、学校教育改革において重要である。

また、教員の多忙化による問題が顕在化している今、様々な教育政策を合理化する必要がある。キャリア教育についても、その核心を維持しつつ、周辺のことを割愛したり、他の類似する目標や指導と統合したりするなどの整理を行う余地がある。

本稿では、これらの観点から「キャリア教育3.1」として筆者の構想を述べる。

なお、本稿におけるキャリア教育の対象は、中等教育が中心であるが、高等教育も含む。初等教育を含めない理由は、後述する。また、学習者は、生徒および学生を意味する。さらに、職業と仕事とは、同義である。

2. キャリア教育3.1の背景

筆者が提案するキャリア教育「3.1」には、次の2つの含意がある。

ひとつは、大角（2016）が述べる、就職活動支援中心（1.0）、社会的・職業的自立のための汎用スキルの習得（2.0）を超えた、次世代のキャリア教育（3.0）の必要性である。

日本におけるキャリア教育は、学校から職業への移行、とりわけニートやフリーターの増加との関連で論じられる傾向にあったが、学卒者の就職をめぐる状況が改善されたとしても、キャリア教育が不要になるわけでは決していない。

ただし、3.0の内容について、起業家教育とアクティブラーニングとの融合を提案する大角とは、後述するように筆者の考えは異なる。そのため、本稿では3.1とした。

もうひとつは、より重要なこととして、モチベーション3.0（Pink 2009）に対応することである。社会システムにおけるモチベーションの捉え方を、生存本能に基づく原始時代（1.0）、報酬によるアメとムチで駆り立てられた工業化・サラリーマン社会（2.0）を超えた、新しい捉え方（3.0）に更新すべきだと、Pinkは提言する。

この提言の背景には、自動化できる定型的な仕事が減少し、創造性が要求される仕事が増えるとの予想 (e.g. Frey & Osborne 2017) がある。このことは、新学習指導要領改訂の背景でもある (2016 年中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」。以下、2016 答申)。

Pink が動機づけに関する研究を概観して述べるように、報酬によるアメとムチは、機械的で定型的な仕事には有効であるが、創造性を棄損する。

その棄損に免疫を与えるのが、モチベーション 3.0 の要素としての、自律性、熟達 (何か価値あることを上達させたいという欲求)、目的である (同様の議論として、Amabile 1996)。その諸要素は、松本 (2018b) で述べた職業的自己実現の要素と完全に一致する。

したがって、キャリア教育 3.1 は、モチベーション 3.0 に対応して、能力そのもの以上に、その能力を主体的に発展させようとする動機づけを育てる必要性を強調する。

ここでの要点は、学業への動機づけと、職業への円滑な移行にくわえて、仕事における創造性の促進という、生涯にわたる視点から、興味を核とした職業的自己実現を促すことの重要性を捉えていることである。

このように、これからの社会においては、学業および職業に対する、自律的な目標を伴う動機づけをもつことが一層求められる。

しかし、現実には、学習者の動機づけや学校外での学習時間は、減少する長期的な傾向がみられる (e.g. 藤沢市教育文化センター 2016)。また、近年、大学生において、学業における大学や教員への依存傾向が強まっている (ベネッセ教育総合研究所 2018)。

この背景には、安心社会からリスク社会への変化 (山田 2007) や、「いい大学に入れば、いい企業に入れる」という学力神話の崩壊 (佐藤 2001) を伴う、学力競争による動機づけの機能不全がある (関連する議論として、玄田 2009; 荊谷 2001; 山田 2015)。

また、現代においては、競争による外発的動機づけだけでなく、学業以外に楽しいことがたくさんあるため、学業への内発的動機づけももちにくくなっている (市川 2001)。

くわえて、文明の発展が、学習への動機づけを低下させていることも考えられる。物理的・社会的な世界を積極的に構造化する能力を用いて高度な文明を発展させることで、個人の負担が減り、人間は「馬鹿」でいられるようになる (Clark 1997)。しかし、その文明を維持するためには、より高度な学習が求められるという矛盾が生じている。

スマートフォンは、以上のような現状を象徴する存在である。それは、学業以外の楽しみを提供するだけでなく、学校における知識の独占をも侵食する。

事実、スマートフォンを所持する中高生は、それを学業にも活用しており、わからない事柄を検索するだけでなく、動画投稿サイトで無料の授業・解説動画も視聴している (MMDLabo 株式会社 2017)。

つまり、学校教育が知識の一方的な教授に留まるのであれば、ネットコンテンツによって代替される時代になりつつある。このことも、学校教育の正統性を脅かし、学業への動機づけをさらに低める。

学業への動機づけをめぐるこれらの状況をふまえると、自律的な目標を伴う学業への動機づけを促

進することが、学校教育改革の最も主要な課題のひとつである。その課題には、スマートフォンによる学習と差異化し、学校教育の正統性を維持するために、知識の一方的な教授からの脱却も含まれる。学校教育におけるこれらの課題に対する処方箋のひとつが、キャリア教育3.1である。

3. キャリア教育3.1の理念

キャリア教育をめぐる以上の背景と、筆者のこれまでの研究（松本 2009, 2012, 2014, 2018b）をふまえて、キャリア教育3.1を提案する。その概略を図1に示す。

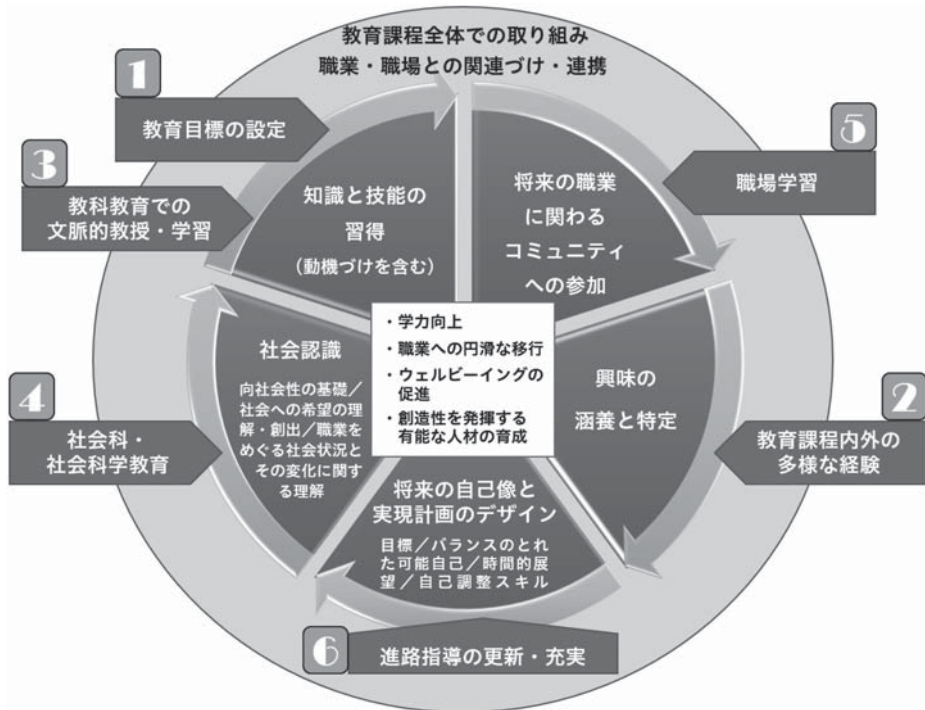


図1 キャリア教育3.1の概略（理念と構成要素）

その理念を定義すれば、下記の通りである。

青年期における職業的自己実現が学業への動機づけに中核的な役割を果たすこと、また青年がその自己実現に関する発達のニーズをもっていることに鑑みて、教科教育を含む教育課程全体で、学習者のキャリア発達（職業的自己実現）を促進し、かつキャリアに関する学習者の意思を活用することによって、学業への動機づけを通じた学力向上や職業への円滑な移行、個人のウェルビーイングを促進するとともに、創造性を発揮できる有能な人材を育成する。

この理念の前提は、次のことにある。すなわち、職業的自己実現の認知的・心理的メカニズム（松本 2018b）は、青年期の特徴的な傾向ではあるが、社会的環境による足場かけが適切になされなければ、その傾向は促進されないことである（抽象的思考について Harter 2012 による概観；興味について Sansone & Harackiewicz 1996；手段性の認識を通じた動機づけについて Creten et al. 2001）。

逆に言えば、〈内発神話〉（松本 2018b 参照）に基づく教授などの、職業的自己実現に関する学習者の意思を無視した教授は、青年の発達のニーズを無視していることになり、それとのミスマッチを生じさせる（Eccles & Midgley 1989）。それが、学習者の動機づけを減少させ、学業達成を阻害する。

また、ここでいう「学力」とは、学校教育で育成すべき能力の総体を指す。すなわち、新学習指導要領や「学士力」（2008年中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」）が念頭におく、これからの社会で必要となる能力である。

具体的に、新学習指導要領では、育成を目指す能力の柱として、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」を挙げる。特に、「知識及び技能」は、社会における様々な場面で活用できることが強調されている（2016 答申）。

この内容は、2011 答申が示す「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」と大差ない。また、アメリカでも同様の議論がなされており（e.g. National Research Council 2012）、日本に特異なものでもない。

さらに、ここでの理念は、政策文書と次の2点でとりわけ異なる。

第1に、職業を中心としてキャリア概念を捉えることである（関連する議論として、松本 2009 の第1章）。

2004 報告書では、キャリアを「個人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖（後略）」と、広義に定義する。これは、学術的に誤りとは言えない。

しかし、教育基本法第1条（人格の完成を教育の目的とすること）および第2条（教育の目標）をふまれば、学校教育そのものが人生全般に関わるものであって、それに向けて学習者を準備させる役割を担うものである。よって、学校教育を論じるうえでキャリアを広義に定義することは、キャリア教育と称する必要性を乏しくさせる。

第2に、キャリア教育の目的として、社会に有為な人材育成と個人のウェルビーイングとを等しく強調することである。

2011 答申のまえがきには、学校教育と人材育成との連関の根幹に、一人一人がより幸福な人生を送ることができるようにするという教育や学習の本旨があると述べられている。だが、その本文に、このことに関する記述や、「幸福」「ウェルビーイング」という言葉は見受けられない。

日本では、1981年から2005年にかけて、主観的なウェルビーイング（幸福感と人生への満足度との合成変数）は上昇している。だが、国民1人あたりGPDの額が近い国々のなかでは、日本のそれは相対的に低いほうの部類である（Inglehart et al. 2007）。

Helliwell et al. (2018) でも、同様の知見が示されている。日本の幸福度は、156か国中54位である。2017年における国民1人あたりGPDの額について、日本の値（対数）は10.568（データがある134か国中22位）であり、10.000以上11.000未満に該当する42か国中、日本の幸福度は34位である

(online dataの表2.1)。

Inglehart et al. (2007) は、経済発展に伴い、経済的・身体的保障から、自己表現に関わる価値観や自由選択がウェルビーイングを直接的に規定するようになると述べる。

したがって、日本ではウェルビーイングを向上させる余地があり、キャリア教育は、職業的自己実現の促進を通じて、それに寄与できる。詳しくは、後述する。

4. キャリア教育3.1の構成要素

ここからは、図1に挙げた6つの要素についてそれぞれ詳述する。

①将来の職業で必要となる能力に基づいて、教育目標を設定する

まず、第1の要素として、学習者の将来の職業において必要になると考えられる能力に基づいて、教育目標を設定することが挙げられる。言い換えれば、多様に考えうる教育目標のうち、職業と関連するものを強調することである。

初等・中等教育では、このことは学習指導要領において達成されていると解される。

学校教育の目標は、教育基本法や学校教育法に示されている通り、多岐にわたる。その目標は、限られた人的・時間的資源のなかで競合することがありうる。それらの競合する目標が調整された結果として、教育課程編成の指針としての学習指導要領がある。

このような事情と松本(2018b)の知見をふまえれば、キャリア教育は中等教育以降の取り組みとすればよい。初等教育では、学習指導要領の規定を実現することに注力すれば、キャリア教育としても十分である。

中等教育においては、学習指導要領の規定に沿いながらも、学習者における未来的時間的展望(松本2018b参照)に関する認知能力の拡大や希望する進路に応じて、各学校の教育課程を編成(カスタマイズ)することになる(2004報告書)。

なお、教育課程とは、学校における学習者の経験の総体を意味するので、教育課程の編成とは、学校における学習者の経験をデザインすることである。例えば、コース・科目の設定や、教科・教科外教育における授業・指導内容の工夫が挙げられる。

高等教育では、より自律的に教育目標を設定することになるが、学士力や社会人基礎力(2006年経済産業省「社会人基礎力に関する研究会—「中間取りまとめ」」)が参考になる。また、専門教育における教育目標と、職業人として実際に必要とされる専門性との整合性を点検することも必要となる。

他方、2004報告書に示された「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」のいわゆる「4能力」や、2011答申で示された、キャリア教育を中心として育成するとされた「基礎的・汎用的能力」は、無用な概念である。

なぜなら、主に初等・中等教育を念頭に提案されたこれらの能力を育てる必要があるならば、学習指導要領に規定すればよく、現にそうになっている(はずだ)からである。

くわえて、キャリア教育を中心として「基礎的・汎用的能力」を育成するという2011答申の記述は、

誤解を招く。学習者の将来の職業において必要になると考えられる能力と教育目標との関連性を強めることがキャリア教育の要点であり、専門能力を排除した特定の能力を育成することをキャリア教育とすべきではない。

したがって、普通教育だけで職業・専門能力が育たないこと、すなわちキャリア教育が成立しないことに注意すべきである。特に高等学校普通科において、2011答申が提案するように、職業・専門科目の設置を検討すべきである。

②進路選択および学業への動機づけの核となる学習者の興味を特定する、あるいはそのための支援を行う

松本(2018b)で述べたように、興味は、学修や進路に関する選択に強く影響し、学業達成にも関わる。つまり、興味が、職業的自己実現の核となり、学業と職業とを結びつけ、その移行を円滑にする潤滑油としての役割を果たす。

興味は、就業してからも一定の役割を果たす。例えば、興味と職場の特徴との一致度は、職務成果や組織市民行動 (organizational citizenship behavior) と弱い相関がある (Nye et al. 2012 によるメタ分析)。

しかし、とりわけ大学においては、興味をめぐる高校生の意識とその制度的特徴とのミスマッチが生じている。

高校生と大半の高校教師は、興味を発見したり、可能性を広げたりするところとして大学を認識し、期待する (リクルートマーケティングパートナーズ 2016, 2017; 都筑 2014)。

対して、入学時に専門分野を決め、入学後も履修科目を繰り返し選択するという大学の制度的特徴は、大学が、興味を発見するための場所ではなく、既にもっている興味を深める場所としてあることを意味する。また、何かを選択することは、別の何かをしないことと表裏であるから、大学は、可能性を狭めることによって専門性を涵養する場所である。

一般的に人は、選択肢がなくなることへの嫌悪から、その選択肢が相対的に劣っていても、あるいはその選択肢の維持に費用がかかったとしても、もっている選択肢を捨てる選択をしにくい (Shin & Ariely 2004)。このような心理的傾向に沿って、興味を特定しないで、可能性を狭めることを避ける学生は、学業への動機づけの欠落による成績不良や、専門性を身につけることができないといった代償を結果的に支払うことになる。

したがって、中等教育段階までで、これからの進路における興味の重要な役割を認識させるとともに、学習者の興味を特定することやそのための支援を行うことが重要である。これが、キャリア教育 3.1 における第2の要素である。

教科教育における興味を育てる方法のひとつは、「できる」ようにする指導である。そのためには、問題を解けるようにさせるだけでなく、その価値をわからせることが必要である (松本 2018b)。このことこそが、問題が解けない困難を乗り越える原動力となる。

もっとも、教科教育だけで十分な興味が育つわけではない。

例えば、大学における学部等は、初等・中等教育における教科目の区分と対応していないし、教育

学など、そもそもその教科目がない学問分野もある。また、現代社会における家庭と職場との分離は、学習者が職業を経験する機会を減少させてきた。

職業興味検査を活用すれば、興味がわかるようになるわけでもない。それは、経験してきたことへの評価を整理するという形式で作られているからである。

興味を育てるためには、様々な経験をすることが、その王道である。出会っていないことに興味をもつことはできないからである (Bergin 1999)。

事実、ピアニストや数学者などの様々な専門家が、自らの現在の専門分野を決める前に、その分野以外の様々なことに挑戦し、試行錯誤していることを、Bloom (1985) がインタビュー調査から明らかにする。

だが、現実には、学校段階が上がるほど、その試行錯誤の減少が示唆されている。東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 (2017) による小・中・高校生への質問紙調査によれば、過去1年間において、感動したり夢中になったりした経験や、地域の行事への参加、美術館や博物館の参観は、学校段階が上がるごとに減少する。

よって、興味の所在を学習者に認識させるために、学校内外での多様な体験を促し、その経験を整理して今後の進路を考えさせる機会を提供することが必要である。

その一貫として、オープンキャンパスや、高等学校の学校設置科目等における大学との連携授業をはじめとする高大連携の取り組みは、有意義である。

なお、教科教育における観点別学習状況評価にある「関心・意欲・態度」の評価は、教育目標に興味の育成を入れるならば、教師が教育効果の指標としてその達成度を自ら確認するためには行うべきである。

だが、学習者を序列化するためには行うべきではない。松本 (2018b) で述べたように、興味は注意を積極的に狭める性質があり、すべての教科目に等しく興味をもつことは誰にもできないからである。

また、その評価を通知表で学習者に伝える必要性も乏しい。自分が取り組んだことに対して興味の有無を自覚できない学習者はまずいないからである。

③教科教育（特にアカデミックな教科）および教養教育において、キャリア発達と学業への動機づけとの相乗効果を生み出す文脈的教授・学習を展開する

キャリア教育3.1における第3の要素は、初等・中等教育における教科教育（特にアカデミックな教科＝国語・社会・数学・理科・英語）および高等教育における教養教育において、キャリア発達と学業への動機づけとの相乗効果を生み出す文脈的教授・学習（松本 2009）を展開することである。

キャリア教育における文脈的教授・学習は、教科教育における動機づけ・内容・目標と職業という社会文化的文脈をつなぐものである（松本 2009の第4章）。それが、学習指導の付録ではなくて、学力向上に必要不可欠だと認識する必要がある。

文脈的教授・学習の詳細は、松本 (2009) で論じたので、ここではそこで述べられていないことを補足として述べる。

文脈的教授・学習に限らず、個人の有意味な文脈に関連づける教授法は、繰り返し提案されてきた (e.g. Deci et al. 1991 ; Hidi 2000 ; Lepper et al. 1997 ; Malone & Lepper 1987 ; Walkington & Bernacki 2014 ; Wigfield et al. 2017)。

ここでいう「有意味な文脈」とは、手段性や有用性をはじめとする価値の吟味を含む。それが、学習の動機づけに効果的である (松本 2018b)。

事実、多面的な学習観を有する中学生ほど学習意欲が高い傾向にある (藤沢市教育文化センター 2016)。

また、学習の価値は、学校での成功を超越したところに存在するので (Newmann et al. 1995)、その有意味な文脈は、学校外に広がっていることも認識する必要がある。

したがって、学習者を動機づけるために必要なことは、授業の課題を過度におもしろくしたり学習者を興奮させたりするのではなく、学習者がその課題を真剣に受け取り、そこから意義や価値を見出すようにすることである (Brophy 1983)。

さて、個人の有意味な文脈に関連づける教授法の効果は、教室での介入研究でも確認されている (e.g. Cordova & Lepper 1996)。学習の自己中心性(松本 2018)をふまえれば、妥当性の高い知見である。

例えば、Assor et al. (2002) によれば、授業において教師が、学習内容と現実との関連や学習内容の重要性に言及していると感じる第3～8学年の学習者は、授業に対するポジティブな感情や行動的・認知的関与を高める。

とりわけ Ross (1983) は、キャリア教育に示唆するところが大きい。教職課程学生に統計学を教える際、脱文脈 (抽象) 的に教授した群よりも、教育の文脈に関連させて教授した群のほうが、事後の試験において、教育の文脈に関連させた問題だけでなく、新奇の文脈に関連させた転移問題でも有意に正答率が高かった。Ross は、看護学部学生に対しても同様の介入研究を行い、概して同様の知見を報告する。

この Ross の研究は、次の2つの重要なことを示唆する。

ひとつは、文脈的教授・学習の有効性、とりわけ、青年期において、職業への関心と教授内容とを関連させることがよりよい学習成果を生み出すことである。つまり、青年期の教育における学習内容と関連させる文脈とは、学習者の未来的時間的展望に応じて、未来を指向するものでなければならない。

もうひとつは、脱文脈的な概念を教授しても、学習者は新奇の文脈においてその概念を活用できるようにはならないことである。これは、学習科学の知見として、Bransford et al. eds. (2000) も指摘している点である。

ところで、文脈的教授・学習は、協同学習やサービス・ラーニング、プロジェクトを基盤とした学習 (project-based learning) などのアクティブラーニングと親和的である (松本 2012)。新学習指導要領でも、アクティブラーニングは強調されている (2016 答申)。

アクティブラーニングには、人の学びにおける性質に適合する教授法という含意がある (松本 2016)。人が能動的に行為し学習するためには、目的やそれに付随する価値の吟味が必須である。その目的の設定は、学習者自身でしか成し遂げられない。

言い換えれば、学習指導にアクティブラーニングをいくら取り入れたところで、学習者が自らの目

的をもたないことには学習者が主体的に学ぶことはない。例えば、問題解決能力とは、学習者が問題と認識していることを解決する能力でしかないのであって、その問題を他者から強制的に与え、解決させようとすることはできない。この点からも、価値を含む興味の育成・特定（要素②）や、目標をもつこと（要素⑥）は重要である。

このように、教科教育におけるキャリア教育の主要な課題は、2011答申のいう基礎的・汎用的能力の育成ではなく、学習指導要領等の定める目標を達成するために、将来の職業に関する学習者の意思に応じて、職業に関連した教材を用意したり、学習内容と職業との関連を解説したり、職業の観点から学習内容の価値を吟味させたりすることにある。

それらのことを通じて、職業への興味を育成するとともに、教科教育における学習への動機づけを強化するという、その興味とその動機づけとのブートストラップ的関係を構築し、ひいては特にアカデミックな教科における学習者の能力を向上させることが、キャリア教育における文脈的教授・学習の意義であり、将来の職業で必要となる能力に基づいた教育目標（要素①）の実現に寄与する。

この際、指導方法を学習者の状態によって変える必要がある。自己能力観の高低（Hulleman & Harackiewicz 2009）や、興味の有無（Högheim & Reber 2015）、社会階層や人種などの属性（Harackiewicz et al. 2016）によって異なる効果が生じるからである。

例えば、有用性について、その学習内容に対する自己能力観が高い者には、教師が直接的に教示するほうが、それが低い者には、学習者自身で考えさせる指導のほうが、それぞれより効果的である（Canning & Harackiewicz 2015）。ただし、それが低い者には、両者の教示・指導を統合して行うことが最も効果的である。

特に、それが低い者において、学習内容と職業との関連を教示するだけだと、逆効果である（Canning & Harackiewicz 2015）。そのような者は、その職業に就けない可能性を指摘されたという意味で、可能自己を狭める情報としてその教示を受け取るからだと推測される。

これらの知見は、文脈的教授・学習を展開するうえで、学校段階が上がるほど、学習指導の個別化を推進する必要性を示唆する。個人の興味関心に沿って授業を行うことは、すべての学習者の学習を促進するが、受講人数が多いと障害が大きい（Hidi & Harackiewicz 2000）。よって、中等・高等教育における少人数授業の実現も必要である。

④主に社会科・社会科学教育において、社会認識を深めさせる

主に社会科・社会科学教育において、社会認識を深めさせることが、キャリア教育3.1における第4の要素である。

これからの経営者は、社会的に重要でかつ崇高な目的を掲げなければならないとHamel（2009）が主張するように、社会貢献は今後の職業においてより重要視される要素である。

向社会性は、職業的自己実現の基礎であり、部分的に生理的特徴に拠り、身近な他者を通じた社会化の一環で育まれる（松本 2018b）。つまり、他者からしてもらったことに報いるという、社会的経験に基づく互惠性による（いわゆる「返報性」）。

青年は、向社会性を概ね十分に有する。ベネッセ教育総合研究所（2015）による質問紙調査では、

社会に貢献したいと答える高校3年生が7割以上に及ぶ(「とてもあてはまる」+「まああてはまる」)。

したがって、青年の向社会性をさらに促進しようとするならば、学校外の多様な経験(要素②)や職場学習(要素④)などを通じて、年長者と多く関わる機会を創ることが有効である。このことをせずに、道徳や「公共」(高等学校の新科目)の授業によって、社会貢献を徳目として教え込んでも効果は期待できない。

もっとも、複雑化していく現代社会において、その社会化だけでは、向社会性の対象となる「社会」に関する認識が十分に育たず、青年の向社会性が発揮されにくい。

事実、青年は、社会に貢献する自分を想像することに困難を感じている。内閣府「平成25年度我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」によれば、40歳ごろのイメージとして「多くの人の役に立っている」と答えた者は、34.3% (「そう思う」+「どちらかといえばそう思う」)であり、7か国中最低である。

これからの労働者は、自分がなすべき貢献は何でなければならないのかという問題を自問自答しなければならない(Drucker 1999)。そのためには、自分が貢献すべき対象としての社会に関する認識を深める必要がある。

また、職業的自己実現を通じた学業への動機づけにおいては、未来の社会への希望が含まれているので、それを学習者が見出すことも必要である。

だが、同上の内閣府調査によれば、日本の将来が「明るい」あるいは「どちらかといえば明るい」と考える若者は、3割に満たない。

希望とは、表象であり、社会のレベルでは、未来の社会についての共同表象として社会の現在を未来に関連づける役割をもち、社会の変化・変革を可能にする根元的要素である(広渡 2009)。その表象を理解し、創り出すことも、社会認識の一端である。言い換えれば、学習者が自分たちの手で、希望のもてる社会を実現できるように、希望のもてない社会的要因の現状を知り、その対策を考えることが必要である。

さらに、学習者が自らの将来像をイメージするうえでは、職業をとりまく社会状況とその変化に関する理解を促すことも必要である。つまり、その社会状況の歴史や現状だけでなく、その未来についても考えさせる必要がある。

これらに関する社会認識の育成は、主に初等・中等教育の社会(地理歴史・公民)科や、高等教育における(主に教養教育のなかでの)社会科学教育の役割である。その役割を十全に果たすためには、それらの教育において、理解の多元・重奏性に基づく〈深い理解〉を促す教授へと転換していく必要がある(松本 2018a)。

⑤職場学習を通じて、将来の職業に関わるコミュニティへの学習者の参加を促進する

職場体験やインターンシップなど、職場での体験的な学習活動(以下、職場学習。その目標と方法の多様性については松本 2012)については、政策文書で繰り返し言及されている。そこでは、勤労観・職業観の形成や自己理解、学ぶことの意義の理解による学習意欲の向上等、主に心理的・認知的側面の効果が取り上げられている(2004報告書)。

筆者の力点は、その社会的側面、すなわち将来の職業に関わるコミュニティへの学習者の参加を促すことにある。このことこそが、職業への円滑な移行にとっても、企業等にとっても不可欠である。これが、キャリア教育3.1における第5の要素である。

人々の実践においては、物質や概念などの具体化されたものと、社会的側面としての参加という2つの相補的な要素が、経験を意味づける (Wenger 1998)。

このことをふまえると、将来の職業に関わるコミュニティ (=職場) の成員になるには、そのコミュニティで用いられる知識・技能 (具体化されたもの) の習得と、そのコミュニティにおいて自らのあるべき立場を占め、独自のアイデンティティを得ること (参加) とが必要である (より詳しくは、松本 2009 の第6章)。

学習者の動機づけに関する問題や、学校から仕事への移行の困難における重要な要因のひとつは、学校教育が知識・技能の獲得ばかりを強調することにある。言い換えると、企業等が提供する職場学習の機会が限られており、職場への参加を伴わず、学習者が学業 (における知識・技能) の意義を十分に感じる事ができていない。

確かに、学校という学術的なコミュニティに参加し、そこでアイデンティティを形成することは、学業をうまくやるうえで有効である。だが、それが職業への移行や、変化の激しいこれからの社会を生きるうえでの能力形成に役立つとは限らない (Kaplan et al. 2014)。

参加の過程において、学校と職場との間にそのような断絶があることは、企業にとっても、求める人材像との乖離や早期離職などのリスクを抱えることになる。

したがって、企業は、人材育成を伴う採用活動の一環として職場学習を積極的に位置づけるべきである。

これは、2015年に改訂された文部科学省・厚生労働省・経済産業省「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」の方針とは正反対である。確かに、職場学習は、時間的に学業への障害になる代償はある。

だが、学習者と企業等の双方にとって職業への円滑な移行が可能になるというより大きなメリットがある。このようなメリットを企業が享受できない現状では、職場学習の機会が大幅に拡充される見込みはない。

また、職場学習は、役割モデルとなりうるメンターや手本となるエキスパートとの関わりを通じて、知識・技能の獲得だけでなく、心理的・社会的・キャリアなどの全人的発達をも促進するという、学業に代わることのできない特質を有する (松本 2009)。

つまり、職場学習は、全人的な発達を促進する〈ともに歩む〉先達との長期的なメンタリング関係を構築する契機としても捉えられるべきである (松本 2014)。メンタリング関係では、メンティ (学習者) だけでなく、メンター (指導者) にもメリットがある (松本 2014 による概観)。

さらに、学校内外における興味を涵養する多様な機会 (要素②) としての、職場学習を通じた多様なコミュニティへの参加は、学習者の創造性を涵養する素地である。多様なコミュニティに重複して所属することが、学習における重要な資源であり、独自のアイデンティティを形成することにつながる (Wenger 1998)。

なお、大学の取り組みへの高校生の参加も、大学というコミュニティへの参加と捉えることができるので、職場学習に関するここでの議論を適用できる。

⑥キャリア発達に関する学術的知見と職業社会の実態に即した進路指導によって、将来の自己像とその実現計画をデザインさせる

キャリア教育3.1における第6の要素としての進路指導は、キャリア教育の中核であり（2004報告書）、特別活動として学校教育で固有の領域をもって発展してきた。

したがって、進路指導はキャリア教育の要素を構成するが、その議論とは別に、キャリア発達に関する学術的知見と職業社会の実態に即して、進路指導を絶えず更新していくことが必要である（e.g. 松本 2012, 2014）。

進路指導における主な目的のひとつは、職業的自己実現の支援にある。進学は、職業への通過点であるから、それへの指導も、職業的自己実現を見通してなされるべきである。

松本（2018b）をふまえて、進路指導で強調されるべきことを以下に4点述べる。

第1は、ウェルビーイングにつながる目標の望ましい持ち方である（Pink 2009に引用されたR. M. Ryanの発言）。すなわち、他者との良好な関係性の実現と職業的自己実現という観点から、学習者に進路を考えさせることが、ウェルビーイングを促進する。

自己決定理論の研究（Kasser & Ryan 1996；Niemi et al. 2009）によれば、他者との親密さや社会貢献、成長、健康という内発的な目標の追求または達成が、ウェルビーイングに寄与する一方で、裕福や外観の魅力、名声という外発的な目標の追求または達成は、ウェルビーイングに悪影響をもたらす（同様の知見として、アメリカにおけるKasser & Ryan 2001、ドイツにおけるSchmuck 2001）。

Seligman（2011）も、ウェルビーイングの要素として、他者との関係性を挙げる。向社会性は、うつ病をもたらす極度の個人主義を緩和する（Seligman 2006）。

よって、進路指導において他者との関係性を強調することが望ましい（松本 2014）。

第2は、ポジティブな可能自己とネガティブなそれとをともにもつことである（Oyserman & Markus 1990a, 1990b；Oyserman & James 2009）。

Oyserman & Markus（1990a）は、非行少年とそうでない少年との比較によって、このことの重要性を主張する。

都筑（2001）による小学校6年生から中学校1年生にかけての縦断調査でも、同様の知見が得られている。未来への期待と不安の両方をもっていた児童が、それらの一方のみもつかどちらもない者よりも、その後の中学校生活で熱中しているものがあり、中学校1年生時点でやりたいと願うものがあると多く回答した。

キャリア教育では、夢を追うことを推奨する傾向にある（児美川 2015）。それは、ポジティブな可能自己を育てるという点で誤りではない。

ただし、過度の楽観主義や自己肯定、それらに関連したポジティブな特性は、リスクを過小評価し、潜在的に危険な意思決定や冒険につながりやすい（Kahneman 2011；Mischel 2014）。

よって、夢を追うことにはリスクが伴うことも合わせて教える必要がある。そのリスクに注意を向

けさせるのが、ネガティブな可能自己の役割である (Oyserman 2008)。

そのリスクを考えるうえでは、どんなリスクがあるかや、それを回避する方法だけでなく、それに遭遇したときの対処法についても理解しておくことが望ましい (国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター 2016)。

したがって、進路指導においては、夢物語を学習者に描かすことだけでなく、その物語を進めるうえでリスクを考えさせることが、ポジティブな可能自己とネガティブなそれとをともにもつこととして必要である。それは、Seligman (2006) のいう、しっかりと目を見開いた柔軟な楽観主義を身につけることだともいえる。

この際、社会認識 (要素④) に基づいて「社会のなかでの可能自己」という視点をもつことが重要である。社会からの自己への影響は無視できないし、社会そのものも時間とともに変化していくからである。

第3は、(未来的) 時間的展望である。

都筑 (2014) による東京23区外の都立高校普通科3年生への質問紙調査では、進路選択意識・行動の強さは、未来的時間的展望 (「将来への希望」「将来への志向性」「計画性」) や、学校生活の充実度、学習理解の自己評価と相関する。また、未来的時間的展望は、肯定的な自己意識と関連する。

つまり、未来的時間的展望は、肯定的な自己意識を伴い、目標達成行動を促すことで、学業の手段性を高め、学校生活の充実と学業達成をもたらす。

(未来的) 時間的展望の育成に関して、進路指導の文脈では、次の2点が重要である。

第1点は、未来的時間的展望における2つの側面 (De Volder & Lens 1982)、すなわち、動的側面と認知的側面とをともに促進することである。具体的には、前者は、より長期的な目標の設定、後者は、現在の行為への道具性の付与である。

事実、大学生において、長期的な目標の設定や、その目標を実現するための計画をもつことは、ウェルビーイングと相関がある (Zaleski et al. 2001)。

同様に、尾崎 (2001) による日本の大学生への質問紙調査でも、将来に向けてすべきことがわかり、そのことを実行している者 (調査対象者の35.1%) は、すべきことを理解しつつそのことを実行していない者 (同45.6%) や、そもそもすべきことがわからない者 (同19.3%) に比べて、現在の充実感を得ている者が多い。

また、学習者にとって、道具性の付与は、学業に対して行うことが重要である。そのことが、学業への動機づけや達成に影響する (松本 2018b)。

つまり、キャリア教育において夢を育てることは、夢物語を描かせて、その実現のために、学業への取り組みをはじめとした現在の行動をデザインさせることである。このことが、職業的自己実現を通じたウェルビーイングの促進に寄与する。

この際、現在から近いものとして将来の自己像をより鮮明に認識させること (Nurra & Oyserman 2018) や、旅というメタファーを用いること (Landau et al. 2014) が、その効果を高める。

第2点は、過去と未来を現在に統合すること (e.g. 白井 2001) である。

これら2つの点を満たす介入プログラムとして、Oettingen (2012) のMCIIがある。

MCIIでは、ポジティブな未来の夢想(fantasies)と現在の現実(未来への障害)との「心的対照(mental constrasting)」によって、経験に基づく期待(expectation)をもたせ、その期待に沿って、「if-then(もし~のとき、必ず~する)プラン」という行動の計画を立てさせる。その結果、努力や遂行、ウェルビーイングに効果をもたらす。

第4は、満足遅延を含む自己調整スキルである。ここでの自己調整は、自己コントロールや意志力(Baumeister & Tierney 2011)と同義である。

どんな人も、生活のなかで様々な欲望を抱き、程度の差はあれ、それに対して葛藤し、自己調整を効果的に行う(Hofmann et al. 2012)。少なくとも大学生になるまでに、課題の種類による自らの興味の強さに応じて、自らの興味を高める自己調整スキルを発揮できる(Sansone et al. 1992)。

しかし、日本における高校生や大学生の現状をみて、多くの者が学業に自己調整スキルを発揮しているようには思われない。長い学校生活で培われた学習性無気力が影響して、適切な動機づけに欠けていることに一因がある。

自己調整における効果的な方法のひとつは、よい習慣をもつこと(e.g. Duhigg 2012)である。

自己調整のための意志力は、ひとつの出所からすべての種類の行動に用いられる。その量には限りがあり、使うことで消耗する(Baumeister & Tierney 2011)。つまり、度重なる意思決定は、その後の自己調整を弱める(Vohs et al. 2008)。

よって、習慣によって意思決定そのものを減らせれば、努力に要する資源を節約できるので、より効果的に目標を達成できる(Maslow 1970; Wood 2016)。先述のif-thenプランも、習慣の具体的方法である。

事実、自己調整力の強さは、意識的行動より、無意識的で習慣的な行動と相関がある(de Ridder et al. 2012によるメタ分析)。つまり、自己調整とは、よい習慣を形成し、悪い習慣を断ち切る力(de Ridder et al.)であり、意志力を使わないようにすること(Baumeister & Tierney 2011)である。

また、性格におけるBig Fiveのうち、学業や職業での成果に総じて最も関連があるのは、真面目さ(Conscientiousness)である(e.g. Almlund et al. 2011による概観; Barrick et al. 2001; Heckman & Kautz 2013による概観; Poropat 2009)。この真面目さは、望ましい学習習慣と相関があり(Credé & Kuncel 2008によるメタ分析)、学習習慣が、真面目さと学業成績(教師による評価)とを媒介する(Almlund et al. 2011による概観)。

これらのことは、性格が生得的なものではなく、形成された習慣であり(Tough 2012におけるA. Duckworthの発言)、変えたり鍛えたりすることができること(Almlund et al. 2011による概観)と符号する。事実、真面目さは、年をとるほど強くなる傾向にある(Roberts et al. 2006)。

よい習慣をはじめとした自己調整スキルを発揮するためには、目標をもつことが必要である(e.g. Baumeister & Tierney 2011; Duckworth 2016)。つまり、これまでに挙げた3つの要素(目標にくわえて、バランスのとれた可能自己、時間的展望)に関わる。自己調整スキルを使おうとする動機づけがなければ、そのスキルが使われることがない(Tough 2012におけるA. Duckworthの発言)からである。

事実、行為の目標をもつと、意志力の消耗が起りにくい(Muraven et al. 2008)。

また、都筑（2014）によれば、未来的時間的展望と時間の使い方に対する満足度とが関連していた。その満足度が高い者は、規則正しく、メリハリのある生活を送っていると自己評価していた。

なお、自己調整スキルや満足遅延スキルを育てることに特化した教育プログラムや教授方略（e.g. Mischel 2014による概観；Nilson 2013）もあり、教育現場で活用できる。

5. 総括

本稿では、キャリア教育における今後のあり方として、学業達成と創造的な仕事のために、学習者の職業的自己実現を支援するキャリア教育3.1を提案した。

改めて強調したいのは、キャリア教育3.1が、とりわけ文脈的教授・学習（要素③）や職場学習（要素⑤）として、自律的な目標を伴う学業への動機づけの促進および知識の一方的な教授からの脱却（すなわち、アクティブラーニングの拡充）という学校教育改革における主要な課題への処方箋になっていることである。

また、実際のキャリア教育（と進路指導）で、興味の役割が過小に評価されていることを述べた。松本（2018b）は、実際の学習指導で、興味の意味が不当に狭く捉えられ、かつその役割が過大に評価されていることを指摘する。

つまり、学校現場では、興味について一貫した適切な理解が十分なされていない。その結果、キャリア教育では青年と進路先との、学習指導では青年の発達のニーズと教授法との齟齬をそれぞれ生じさせており、学習指導やキャリア教育が機能しない要因となっている。興味に関する適切な理解を普及させる必要がある。

キャリア教育3.1における今後の研究課題は、事例報告の蓄積と分析である。教授理論の構築において、それらが重要である（Shulman 1987）。とりわけ、文脈的教授・学習（要素③）や職場学習（要素⑤）に関する事例報告あるいは学習指導案の蓄積が望まれる。

また、実践的な課題は、キャリア教育や進路指導の発展に資する学術的知見を教師に提供すること、あるいは、参考書などを通じて学習者にその知見を直接提供することである。

引用文献

- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J., & Kautz, T., 2011, "Personality psychology and economics," E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Wößmann, eds., *Handbook of the economics of education* (Vol. 4), Amsterdam, The Netherlands: North-Holland, 1-181.
- Amabile, T. M., 1996, *Creativity in context*, Boulder, CO, US: Westview Press.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G., 2002, "Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork," *British Journal of Educational Psychology*, 72(2): 261-78.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A., 2001, "Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next?," *International Journal of Selection and*

- Assessment*, 9(1-2): 9-30.
- Baumeister, R. F., & Tierney, J., 2011, *Willpower: Rediscovering the greatest human strength*, New York, NY, US: Penguin Press. (=渡会圭子訳, 2013, 『Willpower 意志力の科学』 インターシフト, 合同出版.)
- ベネッセ教育総合研究所, 2015, 『「高校生活と進路に関する調査」ダイジェスト版』.
- ベネッセ教育総合研究所, 2018, 『第3回大学生の学習・生活実態調査報告書』.
- Bergin, D. A., 1999, "Influences on classroom interest," *Educational Psychologist*, 34(2): 87-98.
- Bloom, B. S., 1985, "Generalizations about talent development," B. S. Bloom, ed., *Developing talent in young people*, New York, NY, US: Ballantine Books, 507-49.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R., eds., 2000, *How people learn: Brain, mind, experience, and school (expanded ed.)*, Washington, D. C., US: National Academy Press. (=森敏昭・秋田喜代美監訳, 2002, 『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』 北大路書房.)
- Brophy, J., 1983, "Conceptualizing student motivation," *Educational Psychologist*, 18(3): 200-15.
- Canning, E. A., & Harackiewicz, J. M., 2015, "Teach it, don't preach it: The differential effects of directly-communicated and self-generated utility-value information," *Motivation Science*, 1(1): 47-71.
- Clark, A., 1997, *Being there: Putting brain, body, and world together again*, Cambridge, MA, US: MIT Press. (=池上高志・森本元太郎監訳, 2012, 『現れる存在—脳と身体と世界の再統合』 NTT 出版.)
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R., 1996, "Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice," *Journal of Educational Psychology*, 88(4): 715-30.
- Credé, M., & Kuncel, N. R., 2008, "Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance," *Perspectives on Psychological Science*, 3(6): 425-53.
- Creten, H., Lens, W., & Simons, J., 2001, "The role of perceived instrumentality in student motivation," A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino, eds., *Trends and prospects in motivation research*, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 37-45.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M., 1991, "Motivation and education: The self-determination perspective," *Educational Psychologist*, 26(3-4): 325-46.
- de Ridder, D. T. D., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, F. M., & Baumeister, R. F., 2012, "Taking stock of self-control: A meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors," *Personality and Social Psychology Review*, 16(1): 76-99.
- De Volder, M. L., & Lens, W., 1982, "Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept," *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3): 566-71.
- Drucker, P. F., 1999, "Managing oneself," *Havard Business Review*, 77(2): 64-74, 185. (=DIAMONDハーバード・ビジネス・レビュー編集部訳, 2014, 「自己探求の時代」ハーバード・ビジネス・レビュー編集部編『世界の経営者が愛読するハーバード・ビジネス・レビュー BEST10論文』ダイヤモンド社, 59-83.)
- Duckworth, A., 2016, *Grit: The power of passion and perseverance*, New York, NY, US: Scribner. (=神崎朗子訳, 2016, 『やり抜く力—人生のあらゆる成功を決める「究極の能力」を身につける』ダイヤモンド社.)
- Duhigg, C., 2012, *The power of habit: Why we do what we do in life and business*, New York, NY, US: Random House. (=渡会圭子訳, 2016, 『習慣の力 The power of habit』(講談社+α文庫), 講談社.)
- Eccles, J. S., & Midgley, C., 1989, "Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents," C. Ames, & R. Ames, eds., *Research on motivation in education (Vol. 3): Goals and cognitions*, San Diego, CA, US: Academic Press, 139-86.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A., 2017, "The future of employment: How susceptible are jobs to

- computerisation?," *Technological Forecasting and Social Change*, 114: 254-80.
- 藤沢市教育文化センター, 2016, 『2015年(平成27年)実施 第11回「学習意識調査」報告書—藤沢市立中学校3年生の学習意識』.
- 玄田有史, 2009, 「データが語る日本の希望—可能性, 関係性, 物語性」東大社研・玄田有史・宇野重規編『希望学1希望を語る—社会科学の新たな地平へ』東京大学出版会, 127-72.
- Hamel, G., 2009, "Moon shots for Management," *Harvard Business Review*, 87(2): 91-8.
- Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Priniski, S. J., & Hyde, J. S., 2016, "Closing achievement gaps with a utility-value intervention: Disentangling race and social class," *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5): 745-65.
- Harter, S., 2012, *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd ed.)*, New York, NY, US: Guilford Press.
- Heckman, J. J., & Kautz, T., 2013, *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition (NBER working paper 19656)*, <http://www.nber.org/papers/w19656>, (2018.9.24).
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J., 2018, *World happiness report 2018*, New York, NY, US: Sustainable Development Solutions Network.
- Hidi, S., 2000, "An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation," C. Sansone, & J. M. Harackiewicz, eds., *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*, San Diego, CA, US: Academic Press, 309-39.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M., 2000, "Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century," *Review of Educational Research*, 70(2): 151-79.
- 広渡清吾, 2009, 「希望と変革—いま, 希望を語るとすれば」東大社研・玄田有史・宇野重規編『希望学1希望を語る—社会科学の新たな地平へ』東京大学出版会, 3-29.
- Hofmann, W., Baumeister, R. F., Förster, G., & Vohs, K. D., 2012, "Everyday temptations: An experience sampling study of desire, conflict, and self-control," *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6): 1318-35.
- Høgheim, S., & Reber, R., 2015, "Supporting interest of middle school students in mathematics through context personalization and example choice," *Contemporary Educational Psychology*, 42: 17-25.
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M., 2009, "Promoting interest and performance in high school science classes," *Science*, 326(5958): 1410-2.
- 市川伸一, 2001, 『学ぶ意欲の心理学』(PHP新書), PHP研究所.
- Inglehart, R., Foa, R., Peterson, C., & Welzel, C., 2008, "Development, freedom, and rising happiness: A global perspective (1981-2007)," *Perspectives on Psychological Science*, 3(4): 264-85.
- Kahneman, D., 2011, *Thinking, fast and slow*, New York, NY, US: Farrar, Straus and Giroux. (=村井章子訳, 2014, 『ファスト&スロー—あなたの意思はどのように決まるか?』(上下巻, ハヤカワ文庫NF), 早川書房.)
- Kaplan, A., Sinai, M., & Flum, H., 2014, "Design-based interventions for promoting students' identity exploration within the school curriculum," S. A. Karabenick, & T. C. Urdan, eds., *Motivational interventions (Advances in motivation and achievement, Vol. 18)*, Bingley, UK: Emerald, 243-91.
- 荻谷剛彦, 2001, 『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会(インセンティブ・ディバイド)へ』有信堂高文社.
- Kasser, T., & Ryan, R. M., 1996, "Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals," *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3): 280-7.

- Kasser, T., & Ryan, R. M., 2001, "Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals," P. Schmuck, & K. M. Sheldon, eds., *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*, Kirkland, WA, US: Hogrefe & Huber, 116-31.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター, 2016, 『再分析から見えるキャリア教育の可能性—将来のリスク対応や学習意欲, インターンシップ等を例として』.
- 児美川孝一郎, 2015, 「夢と現実の振り子」から一歩踏み出したキャリア教育を」『Between』10-11: 10-3.
- Landau, M. J., Oyserman, D., Keefer, L. A., & Smith, G. C., 2014, "The college journey and academic engagement: How metaphor use enhances identity-based motivation," *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(5): 679-98.
- Lepper, M. R., Sethi, S., Dialdin, D., & Drake, M., 1997, "Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective," S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz, eds., *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 23-50.
- Malone, T. W., & Lepper, M. R., 1987, "Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning," R. E. Snow, & M. J. Farr, eds., *Conative and affective process analyses (Aptitude, learning, and instruction, Vol. 3)*, Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 223-53.
- Maslow, A. H., 1970, *Motivation and personality (2nd ed.)*, New York, NY, US: Harper & Row. (=小口忠彦訳, 1987, 『改訂新版 人間性の心理学』産業能率大学出版部.)
- 松本浩司, 2009, 『アメリカにおけるキャリア教育カリキュラムに関する研究—「文脈的教授・学習」の展開を中心に』名古屋大学博士学位論文, <http://hdl.handle.net/2237/16798>.
- 松本浩司, 2012, 「高等学校におけるキャリア教育のさらなる展開に向けて—教授・学習開発論の視点から教科教育での取り組みを中心に」『名古屋学院大学論集社会科学篇』49(1): 125-43.
- 松本浩司, 2014, 「くともに歩む」キャリア—方法論的間人主義的關係性アプローチに基づくキャリア発達・進路指導理論の新しいパラダイム」『名古屋学院大学論集社会科学篇』51(1): 113-51.
- 松本浩司, 2016, 「パフォーマンスとしてのアクティブラーニング—発達のパフォーマンスな教授・学習」『名古屋学院大学ディスカッションペーパー』114, doi:10.15012/00000615.
- 松本浩司, 2018a, 「社会科・社会科学教育における〈深い理解〉を促す教授—理解の多元・重奏性をふまえて」『名古屋学院大学論集社会科学篇』54(3): 115-33.
- 松本浩司, 2018b, 「青年期における学業への中核的な動機づけとしての向社会的・職業的自己実現—〈内発神話〉を乗り越えて」『名古屋学院大学論集社会科学篇』55(2): 231-59.
- Mischel, W., 2014, *The marshmallow test: Mastering self-control*, New York, NY, US: Little, Brown and Co. (=柴田裕之訳, 2015, 『マシュマロ・テスト—成功する子・しない子』早川書房.)
- MMDLabo株式会社, 2017, 「NEWS RELEASE 中高生の勉強時におけるスマートフォン利用実態調査」, https://mmdlabo.jp/investigation/detail_1684.html, (2018.8.17).
- Muraven, M., Gagné, M., & Rosman, H., 2008, "Helpful self-control: Autonomy support, vitality, and depletion," *Journal of Experimental and Social Psychology*, 44(3): 573-85.
- National Research Council, 2012, *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*, Washington, D. C., US: The National Academies Press.
- Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A., 1995, "Authentic pedagogy and student performance," paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18-22), ERIC(ED389679).
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L., 2009, "The path taken: Consequences of attaining intrinsic and

- extrinsic aspirations in post-college life,” *Journal of Research in Personality*, 43: 291-306.
- Nilson, L. B., 2013, *Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*, Sterling, VA, US: Stylus. (=美馬のゆり・伊藤崇達監訳, 2017, 『学生を自己調整学習者に育てる—アクティブラーニングのその先へ』北大路書房.)
- Nurra, C., & Oyserman, D., 2018, “From future self to current action: An identity-based motivation perspective,” *Self and Identity*, 17(3): 343-64.
- Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F., 2012, “Vocational interests and performance: A quantitative summary of over 60 years of research,” *Perspectives on Psychological Science*, 7(4): 384-403.
- Oettingen, G., 2012, “Future thought and behaviour change,” *European Review of Social Psychology*, 23(1): 1-63.
- 大角玉樹, 2016, 「次世代型キャリア教育のデザインに向けたアクティブラーニングの開発と評価—起業家育成プログラムからの知見」『琉球大学経済研究』91: 1-18.
- Oyserman, D., 2008, “Possible selves: Identity-based motivation and school success,” H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney, eds, *Self-processes, learning, and enabling human potential: Dynamic new approaches*, Charlotte, NC, US: Information Age, 269-88.
- Oyserman, D., & James, L., 2009, “Possible selves: From content to process,” K. D. Markman, W. M. P. Klein, & J. A. Suhr, eds., *Handbook of imagination and mental simulation*, New York, NY, US: Psychology Press, 373-94.
- Oyserman, D., & Markus, H. R., 1990a, “Possible selves and delinquency,” *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1): 112-25.
- Oyserman, D., & Markus, H. R., 1990b, “Possible selves in balance: Implications for delinquency,” *Journal of Social Issues*, 46(2): 141-57.
- 尾崎仁美, 2001, 「大学生の将来の見通しと適応との関連」溝上慎一編『大学生の自己と生き方—大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学』ナカニシヤ出版, 167-96.
- Pink, D. H., 2009, *Drive: The surprising truth about what motivates us*, Edinburgh, UK: Canongate. (=大前研一訳, 2015, 『モチベーション3.0—持続する「やる気! (ドライブ!)」をいかに引き出すか。』(講談社+α文庫), 講談社.)
- Poropat, A. E., 2009, “A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance,” *Psychological Bulletin*, 135(2): 322-38.
- リクルートマーケティングパートナーズ, 2016, 『進学センサス2016』.
- リクルートマーケティングパートナーズ, 2017, 『「2016年高校の進路指導・キャリア教育に関する調査」報告書』.
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W., 2006, “Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies,” *Psychological Bulletin*, 132(1): 1-25.
- Ross, S. M., 1983, “Increasing the meaningfulness of quantitative material by adapting context to student background,” *Journal of Educational Psychology*, 75(4): 519-29.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M., 1996, ““I don’t feel like it” : The function of interest in self-regulation,” L. Martin, & A. Tesser, eds., *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation*, Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 203-28.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C., 1992, “Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism,” *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (3): 379-90.
- 佐藤学, 2001, 『学力を問い直す—学びのカリキュラムへ』(岩波ブックレット), 岩波書店.
- Schmuck, P., 2001, “Intrinsic and extrinsic life goals preferences as measured via inventories and via priming methodologies: Mean differences and relations with well-being,” P. Schmuck, & K. M. Sheldon, eds., *Life*

- goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*, Kirkland, WA, US: Hogrefe & Huber, 132-47.
- Seligman, M. E. P., 2006, *Learned optimism: How to change your mind and your life*, New York, NY, US: Vintage Books. (=山村宜子訳, 2013, 『オプティミストはなぜ成功するか—ポジティブ心理学の父が教える楽観主義の身につけ方(新装版)』パンローリング.)
- Seligman, M. E. P., 2011, *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, New York, NY, US: Free Press. (=宇野カオリ監訳, 2014, 『ポジティブ心理学の挑戦—“幸福” から “持続的幸福” へ』デイスカヴァー・トゥエンティワン.)
- Shin, J., & Ariely, D., 2004, “Keeping doors open: The effect of unavailability on incentives to keep options viable,” *Management Science*, 50(5): 575-86.
- 白井利明, 2001, 『〈希望〉の心理学—時間的展望をどうもつか』(講談社現代新書), 講談社.
- Shulman, L. S., 1987, “Knowledge and teaching: Foundations of the new reform,” *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-22.
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所, 2017, 『「子どもの生活と学びに関する親子調査2015-2016—親子パネル調査にみる意識と実態の変化」速報版』ベネッセ教育総合研究所.
- Tough, P., 2012, *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*, Boston, MA, US: Houghton Mifflin Harcourt. (=高山真由美訳, 2013, 『成功する子 失敗する子—何が「その後の人生」を決めるのか』英治出版.)
- 都筑学, 2001, 「小学校から中学校への進学にともなう子どもの意識変化に関する短期縦断的研究」『心理科学』22(2): 41-54.
- 都筑学, 2014, 『高校生の進路選択と時間的展望—縦断的調査にもとづく検討』ナカニシヤ出版.
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., Twenge, J. M., Nelson, N. M., & Tice, D. M., 2008, “Making choices impairs subsequent self-control: A limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative,” *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(5): 883-98.
- Walkington, C., & Bernacki, M. L., 2014, “Motivating students by “personalizing” learning around individual interests: A consideration of theory, design, and implementation issues,” S. A. Karabenick, & T. C. Urdan, eds., *Motivational interventions (Advances in motivation and achievement, Vol. 18)*, Bingley, UK: Emerald, 139-76.
- Wenger, E., 1998, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wigfield, A., Rosenzweig, E. Q., & Eccles, J. S., 2017, “Achievement values: Interactions, interventions, and future directions,” A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager, eds., *Handbook of competence and motivation: Theory and application (2nd ed.)*, New York, NY, US: Guilford Press, 116-34.
- Wood, W., 2016, “The role of habits in self-control,” K. D. Vohs, & R. F. Baumeister, eds., *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (3rd ed.)*, New York, NY, US: Guilford Press, 95-108.
- 山田昌弘, 2007, 『希望格差社会—「負け組」の絶望感が日本を引き裂く』(ちくま文庫), 筑摩書房.
- 山田昌弘, 2015, 『なぜ若者は保守化したのか—希望を奪い続ける日本社会の真実』(朝日文庫), 朝日新聞出版.
- Zaleski, Z., Cycoń, A., & Kurc, A., 2001, “Future time perspective and subjective well-being in adolescent samples,” P. Schmuck, & K. M. Sheldon, eds., *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*, Kirkland, WA, US: Hogrefe & Huber, 58-67.