

理論と実践の橋渡し④～「“従属変数”の選び方」～

第4回目は従属変数について掘り下げていきます。

前回は取り上げましたが、従属変数は説明される側の変数であり、教育実践や心理的介入の「ねらい」となる変数です。

実は進路指導やキャリア教育において、従属変数に何を設定するべきなのかという論点は結論づけるのが難しい問題として、今もなお議論が続いています（ex., 若松・浦上・永作・安達, 2018）。

キャリア教育は、文部科学省の定義どおりに理解するならば、児童生徒の職業的・社会的自立、およびキャリア発達を促すことを「ねらい」としています。

ですから、社会的・職業的自立尺度とか、キャリア発達尺度などの「ものさし」があれば便利なのです。しかし、これらはそう簡単に作れるものではありません。個人的には安易に作るべきではないのかもしれない、とさえ考えています。このような「ものさし」を作ることが難しい理由のひとつは、「キャリアは人それぞれ質的に異なるから」ということです。その個別性がある程度において量的な差異として捉えられるのであれば、ものさしをこしらえることも比較的たやすいでしょう。しかし、質的に異なる場合、同次元で比べることができません。そのため、「ものさし」になりにくいのです。

それでは基礎的汎用的能力であればどうでしょうか。これは可能性のある現実的なアイデアのひとつです。しかしながら、その場合にも各発達段階、学校段階に細分化、最適化するプロセスは必須になると思います。

ほかにキャリア成熟度（career maturity）という概念があります（坂柳・竹内, 1986；清水, 1999）。キャリア発達の程度がどのくらい成熟しているのかを測定するものですので、これも現実的なアイデアのひとつです。

このように、いくつか可能性のある方策はあるのですが、熟慮や吟味の過程を経ずに「じゃあこれを使えば良い」と理解をするのは望ましくないと思われます。なぜならば従属変数を選ぶときにもっとも大切なポイントは「合目的であるか」という点だからです。

教育活動にも研究活動にもそのターゲットとなる目的や目標があります。それらに合致しているか、その概念を従属変数とすることに妥当性はあるかということ吟味して、合致している、妥当であると論理的に説明できることが重要です。前回のコラムで「独立変数の選び方のポイントは理論的裏づけのある変数を選ぶということ」、「つまりそれが従属変数の変動を促す要因であることを論理的に説明できるということ」と説明しましたが、同じようなことが従属変数を選ぶ際のポイントでもあると言えるということです。

換言すれば、この点がクリアされるのであれば、キャリア教育の実践でたとえば「自己肯定感の向上」を従属変数としたとしても問題ないということになります。盲目的にキャリア教育だから「基礎的汎用的能力」を測定しなければならないとするのではなく、目の前の児童生徒にどのような力を身につけさせたいのかを考えて、論理的に合目的な変数を従属変

数とすることが重要。これが今回のコラムの要点です。

以上、全4回にわたり、理論と実践の乖離を埋めるための橋渡しをするために「役に立つ」ことを意識した研究の進め方について解説してきました。コラムを読んでくださったみなさんの研究や実践の何かしらのヒントになったなら嬉しく思います。

引用文献

坂柳恒夫・竹内登規夫(1986). 進路成熟態度尺度 (CMAS-4) の信頼性および妥当性愛知教育
大学研究報告第 35 輯 (教育科学), 169-182.

清水和秋(1999). キャリア発達の構造的解析モデルに関する比較研究 進路指導研究,
19(2), 1-12. DOI <https://doi.org/10.20757/career.19.2.1>

若松養亮・浦上昌則・永作稔・安達智子(2018). キャリア支援の目標やその研究における従
属変数はいかにあるべきか 日本教育心理学会第 60 回総会シンポジウム DOI
<https://doi.org/10.20587/pamjaep.60.0.60>

(十文字学園女子大学教育人文学部心理学科 永作稔)