

# キャリア教育を通して育成する「基礎的・汎用的能力」と 学習意欲との関連

—高校3年生の大学進学内定状況に着目して—

山田 亮\*・松井 賢二

## 1 問題と目的

### (1) キャリア教育を通じて育成する「基礎的・汎用的能力」

キャリア教育の定義は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（中央教育審議会，2011）とされており，若者の社会的・職業的自立や生涯にわたるキャリア形成を支援するために，社会的・職業的自立に必要な能力や態度を幼児期の教育から高等教育に至るまでの体系的なキャリア教育によって育成することが求められている。

この定義にも見られる「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度」は「基礎的・汎用的能力」（中央教育審議会，2011）の呼称で概念化されており，「仕事に就くことに焦点を当て，実際の行動に表れるという観点から整理されており，分野や職種に関わらず，社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力として提示されたもの」である（藤田，2014）。

この「基礎的・汎用的能力」は，「人間関係形成・社会形成能力」，「自己理解・自己管理能力」，「課題対応能力」，「キャリアプランニング能力」の4つの能力で構成されており，学校におけるキャリア教育を中核として育成すべきものとされている。各能力の領域および内容は次のように説明されている（中央教育審議会，2011）。

（ア）人間関係形成・社会形成能力：「多様な他者の考えや立場を理解し，相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに，自分の置かれている状況を受け止め，役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し，今後の社会を積極的に形成することができる力である。」（p.25）

（イ）自己理解・自己管理能力：「自分が『できること』『意義を感じること』『したいこと』について，社会との相互関係を保ちつつ，今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に，自らの思考や感情を律し，かつ，今後の成長のために進んで学ぼうとする力である。」（p.26）

（ウ）課題対応能力：「仕事をする上での様々な課題を発見・分析し，適切な計画を立ててその課題を処理し，解決することができる力である。」（p.26）

（エ）キャリアプランニング能力：「『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である。」（p.26）

上記のような4つの能力領域・内容が示されたことによって，キャリア教育の目標がより明確化されたこともあり，近年では「基礎的・汎用的能力」を参照しつつ，自校の生徒の実態と課題または地域の特色を踏まえたキャリア教育の実践が各地で行われている。例えば，こうした実践や効果を報告した研究（堀川，

2022.6.27 受理

\*東洋英和女学院大学人間科学部

2012) や、質問紙調査による自己評価によって能力を把握することを試みた研究(たとえば、小原・山岡, 2014; 大嶋・廣川・宮崎・芳賀, 2016) などの蓄積が近年は見られるようになってきている。

## (2) キャリア教育と学習意欲の関連

こうした「基礎的・汎用的能力」を育てることを通して社会的・職業的自立や学校から社会への円滑な移行を図ることに加えて、キャリア教育は将来の職業生活や社会生活と現在の学習との関連付けを意識することによって、学ぶ意義の理解や学習意欲の向上および学習習慣の定着に結び付くものとしても同時に期待されている(中央教育審議会, 2008, 2011)。

一方で、こうした期待を実証する研究、すなわちキャリア教育の本来の目的である社会的・職業的自立の基盤となる能力を育成してキャリア発達を促すことが現在の学習と将来の職業との結びつきを意識することにつながり、結果的に学習意欲を高めるという道筋や効果に関する実証レベルでの蓄積は十分でない。例えば、教員が主観的に感じる生徒の学習意欲向上の観点からの分析(国立教育政策研究所, 2013; 立石, 2014), 全国の高校生を対象とした3年間の縦断調査結果(浜銀総合研究所, 2015), 成人キャリア発達と学習意欲の検討(Hui, & Mei, 2007)などが散見されるが、学習意欲の向上を意図したキャリア教育が確かな根拠に基づく実践となるためにも、更なる今後の実証研究が待たれる。

こうした問題意識を基にして、山田(2018)では中学生の「進路成熟度」と自主学習時間の関連を見出し、さらには、山田(2019)において高校生の「基礎的・汎用的能力」と学習意欲との関連検討を通じて「基礎的・汎用的能力」の中でも特に「キャリアプランニング能力」と「自己理解・自己管理能力」が自主学習時間と強く関連しているという結果を得ている。さらに、山田・松井(2021)では、学習意欲を高める具体的なキャリア教育として、大学での講義体験(アカデミック・インターンシップ)の実践例を取り上げ、受講体験後に対象となった高校2年生の学習意欲が高まったことを報告している。

このように、キャリア教育の目標である「社会的・職業的自立の基盤となる能力や態度」(基礎的・汎用的能力)の育成が、結果として学習意欲の向上につながるという実証研究の蓄積が今後も必要である。また、こうした一連の研究を蓄積するためにも、キャリア教育によって育成する「基礎的・汎用的能力」と学習意欲や学習行動との関連の有無について、多様な学年の生徒を対象とした検討が重要であろう。

そこで、本研究においては、高校3年生を対象とする質問紙調査を行い、大学入学者選抜区分や大学進学内定有無に着目し、進路分化の見られる当該時期(高校3年12月)における「基礎的・汎用的能力」と「学習意欲」の関連について検討を行った。

## 2 方法

### 2-1 調査対象者の属性・調査方法・時期

本調査の対象として関東地方のA高等学校に在籍する3年生(163人)を選定した。この対象校は、私立女子高等学校である。

調査方法は質問紙調査であり、2018年12月の「ホームルーム活動」(以下HR活動)および「総合的な学習の時間」の中で進路指導担当教諭およびホームルーム担任(以下HR担任)を通じて実施した。また、本質問紙調査に回答した生徒は160人であり、そのうち全項目に回答した生徒は148名であった。調査対象の高等学校では、「ホームルーム活動」および「総合的な学習の時間」を週に各1時間配当している。これらの時間を通じて、進路指導部とHR担任が、高校入学当初よりHR活動を要としてキャリア教育を実施している。進学先の選択に関する各種講話や体験学習(大学教員や職業人による講話や訪問学習)を実施したり、生徒の自己理解を促す活動(レポート作成や大学の学部学科調べ・進路面談等)を実施したりするなど、入学時から系統的なキャリア教育を行っている。

また、今回の調査において、高校3年生の2学期期末考査を終えた直後の12月中旬に実施した理由は、志望する大学の入試選抜方式(AO入試・推薦入試・一般入試)や合格内定の状況別に学習意欲への影響を考慮することにより、高校と大学の接続を意識したこの時期に必要な進路指導・キャリア教育の在り方を考察する上で有用な時期と考えたからである。特に、大学進学の内定者(主にAO入試・推薦入試)と未内定者(主に一般入試)との比較を通じて、この時期における学習意欲の向上を意識した進路指導・キャリア教

育について検討する教育実践上の意義は大きい。

今回の調査対象者の全員が4年制大学を志望しており、調査時点（高校3年12月中旬）での進学先内定の内訳は、大学進学内定（54.7%）・未内定（45.2%）であった<sup>i</sup>。また、放課後の過ごし方としては、塾・予備校に通っている（19.7%）、習い事に通っている（20.3%）であった<sup>ii</sup>。

本研究の調査は学年集会形式の「ロングホームルーム」（以下LHR）の中で実施された。また、調査用紙は、当該高校のHR担任の生徒理解に用いる情報資料でもあるため、調査対象生徒にクラス・出席番号・氏名の記入を求めた。調査への参加は任意であり、回答の中断や回答したくない場合には回答しなくてよいこと、および、本調査は成績には一切関係しないことを質問紙のフェイスシートに明記し、進路指導担当教諭およびHR担任を通じて口頭でも伝えた。

## 2-2 調査対象の高等学校でのキャリア教育について

今回の調査対象者の通う高等学校は、ほぼ全員が卒業後に大学進学を希望しており、高校入学当初よりLHR活動および「総合的な学習の時間」を要としてキャリア教育を実施している。具体的には、LHR活動における進路指導担当教員による進路選択に関する講話、職業人による講話、および進学適性検査や職業適性検査の実施と自己理解のための事後指導、ホームルーム担任による進路面談等である。こうした高校内におけるキャリア教育を中心としつつ、高校1年次から大学主催のオープンキャンパスに参加して学部学科の説明や模擬講義の受講を通じて具体的に学問分野と自己の興味関心や適性について理解を深めるような指導をキャリア教育として実践している。

## 2-3 調査時期・調査内容

### （1）調査時期・形式

調査は、高校3年の2学期末考査終了後の2018年12月に実施した。調査は調査対象校が実際にキャリア教育を行っているHR活動および総合的な学習の時間の中で実施され、当日は学年集会形式での集合調査を行った。

### （2）「基礎的・汎用的能力」の自己評価項目（24項目）

文部科学省委託調査として実施された浜銀総合研究所（2015）が作成した普通科に通う高校生の「基礎的・汎用的能力」に関する自己評価項目を用いた。これらの項目は、社会的・職業的自立に向けて基盤となる能力でありキャリア教育を通じて育成が期待される「基礎的・汎用的能力」を自己評価する目的で設定されている。具体的には、下記に示した4つの能力領域を6項目ずつ自己評価する構成となっている。

- ①「人間関係形成・社会形成能力」（6項目）
- ②「自己理解・自己管理能力」（6項目）
- ③「課題対応能力」（6項目）
- ④「キャリアプランニング能力」（6項目）

上記24項目について、「1=あてはまらない」「2=あまりあてはまらない」「3=ややあてはまる」「4=あてはまる」の4段階評定法で回答を求めた。

### （3）学習時間

本研究では、学校の授業時間以外で自ら行う学習を「学習意欲」の一側面と考えて、平日と休日の自主学習時間について回答を求めた。学習塾等に通っている場合は、塾での講習等の時間を除いて、あくまで自主的に学習する時間（分）を回答する形式とした。

なお、調査では調査前に実施された2学期末考査期間の学習時間（平日・休日）も尋ねているが、分析においては定期試験期間ではない普段の自宅学習時間を用いた。

#### (4) 「学習意欲」に関する質問項目(3項目)

文部科学省委託調査である浜銀総合研究所(2015)で用いられていた「意欲・態度」に関する質問項目および「学ぶことについての意識・意味づけ」に関する項目の一部を用いた。

- ①「授業を熱心に受けている」
- ②「家での学習に積極的に取り組んでいる」
- ③「これからもっとたくさんのことを学びたいと思う」

上記3項目について、「1=あてはまらない」「2=あまりあてはまらない」「3=ややあてはまる」「4=あてはまる」の4段階評定法で回答を求めた。

#### (5) 通塾の有無

調査においては自宅での自主的な学習時間を尋ねているが、この自宅学習時間は他の時間の過ごし方の影響を大きく受けると考えられる。そこで、放課後の過ごし方も考慮に入れて分析をするために、通塾の有無についての回答を求めた。

### 2-4 尺度の検討

#### (1) 「基礎的・汎用的能力」の構成

用いた24項目は、浜銀総合研究所(2015)において進路指導・キャリア教育の研究者の専門的知見に基づいて設計されたものであり、内容的に妥当であると考えられる。そこで、確認的因子分析を行って各下位尺度化して分析に用いることとした。

まず、使用した24項目に対して固有値を求めたところ、7.09, 2.04, 1.78, 1.47, 1.08, …であり、値が1を超えた固有値の数は5つであった。また、固有値の減衰状況からも5因子が示唆された。しかし、今回用いる「基礎的・汎用的能力」は4領域を想定していることから、本研究では解釈可能性を重視し、4因子解を採用して因子分析(主因子法・バリマックス回転)を行った。

その結果、24項目中の3項目(「必要なときには、自分の意見をはっきり言うことができる」、「自分にはよいところがあると思っている」、「世の中には、さまざまな働き方や生き方があることを理解している」)が、全ての因子に.40未満の因子負荷量を示していたため、この項目を除外して再度因子分析を行った。再度の因子分析の結果、21項目がいずれか1つの因子に対して.40以上の因子負荷量を示した。そこで、この21項目を解釈の対象項目とした。なお、回転前の4因子での累積因子寄与率は50.06%であった。

次に、因子の解釈にあたっては、高い因子負荷量を示した項目を中心に解釈を行った。

第1因子は、「何か問題がおきたときには、なぜそうなったかを考えるようにしている」や「何か問題が起きたときには、どのようにしたらその問題が解決できるかを考えるようにしている」、「何か問題がおきたときには、次に同じようなことがおきないように工夫するようにしている」などの項目が高い因子負荷量を示したことから、「課題対応能力」に対応する因子と解釈した。

第2因子は、「将来の夢や目標が具体的にになっている」や「仕事をするこの意味について自分なりの考えを持っている」、「職業や働き方を選ぶ際に、どのように情報を調べればよいかわっている」などの項目が高い因子負荷量を示したことから、「キャリアプランニング能力」に対応する因子と解釈した。

第3因子は、「ほかの人と一緒に何かをするときには、自分ができることは何かを考えて行動するようにしている」や「ほかの人と一緒に何かをするときには、周りの人と力を合わせるということを意識している」、「自分とはちがう考え方を持つ人のことも受けとめようとしている」などの項目が高い因子負荷量を示したことから、「人間関係形成・社会形成能力」に対応する因子と解釈した。

第4因子は、「必要なときには、苦手なことにもがんばって取り組むようにしている」や「身の回りのことは、できるだけ自分でしている」、「気持ちが沈んでいるときなどであっても、しなければならないことにはきちんと取り組むことができる」などの項目が高い因子負荷量を示したことから、「自己理解・自己管理能力」に対応する因子と解釈した。

以上の手続きによって行った因子分析の結果を表1に示した。また、尺度得点の算出については、各因子に.40以上の負荷量を示した項目の得点を合計して算出した。各尺度の $\alpha$ 係数は.729～.854であることから、

表1 「基礎的・汎用的能力」尺度の因子分析結果（主因子法・バリマックス回転後）（ $N=148$ ）

項目	因子負荷				$h^2$
	I	II	III	IV	
<b>課題対応能力 (<math>\alpha = .854</math>)</b>					
何か問題がおきたときには、なぜそうなったかを考えるようにしている（課）	.91	.12	.16	.02	.86
何か問題がおきたときには、どのようにしたらその問題が解決できるかを考えるようにしている（課）	.75	.12	.21	.10	.64
何か問題がおきたときには、次に同じようなことがおきないように工夫するようにしている（課）	.64	.22	.19	.31	.62
何かに取り組むときには、進め方や考え方がまちがっていないか、振り返って考えるようにしている（課）	.58	.17	.31	.24	.52
わからないことがあったときには、自分から進んで情報を集めることができる（課）	.55	.25	.15	.14	.41
何かに取り組むときには、計画を立てて取り組むようにしている（課）	.44	.09	.06	.24	.26
<b>キャリアプランニング能力 (<math>\alpha = .820</math>)</b>					
将来の夢や目標が具体的になっている（キ）	.01	.76	.35	.13	.60
仕事をするこの意味について自分なりの考えを持っている（キ）	.24	.73	.23	.04	.64
勉強をするこの意味について自分なりの考えを持っている（キ）	.30	.66	.11	.14	.54
将来の夢や目標に向かって努力している（キ）	.19	.64	.04	.32	.55
自分が何に興味や関心があるのかわかっている（自）	.11	.52	.08	.56	.30
職業や働き方を選ぶ際に、どのように情報を調べればよいかわかっている（キ）	.05	.44	.28	.02	.28
<b>人間関係形成・社会形成能力 (<math>\alpha = .817</math>)</b>					
ほかの人と一緒に何かをするときには、周りの人と力を合わせるということを意識している（人）	.13	.17	.80	.31	.70
意見はわかりやすく伝えるように意識している（人）	.17	.58	.63	.22	.49
自分とはちがう考え方を持つ人のことも受けとめようとしている（人）	.15	.17	.62	.22	.49
相手の気持ちを考えて話をするようにしている（人）	.19	.02	.60	.20	.44
ほかの人と一緒に何かをするときには、自分ができることは何かを考えて行動するようにしている（人）	.17	.27	.54	.12	.41
<b>自己理解・自己管理能力 (<math>\alpha = .729</math>)</b>					
身の回りのことは、できるだけ自分でしている（自）	.08	.07	.12	.70	.52
必要なときには、苦手なことにもがんばって取り組むようにしている（自）	.23	.09	.22	.62	.50
気持ちが沈んでいるときなどであっても、しなければならぬことにはきちんと取り組むことができる（自）	.17	.16	.20	.49	.34
やるべきことがわかっているときには、ほかの人から指示される前に取り組むことができる（自）	.24	.30	.16	.48	.41
	因子間相関	II	.45		
（課）課題対応能力		III	.46	.39	
（キ）キャリアプランニング能力		IV	.49	.41	.47

注) 各項目の後に付した括弧内の略称は、浜銀総合研究所 (2015) の原尺度での尺度構成と対応しており、上記の能力領域を示している。

4つの下位尺度の内の一貫性は十分に高いものと判断し、分析に用いる変数とした。

## 2-5 分析に用いた変数

### (1) 大学内定者（AO入試・推薦入試）と未内定者（一般入試）との間の基礎統計量の差異

本研究における分析においては、表2に示した各下位尺度得点を「基礎的・汎用的能力」得点として用いた。また、大学内定の有無別に各尺度得点の平均値と標準偏差を示した。

次に、内定者と未内定者の集団的特徴を見るために、「基礎的・汎用的能力」の自己評価得点について、 $t$ 検定を用いて比較した。その結果、集団間に統計的に有意な差は見られなかった。

表2 高校3年12月時点の大学内定有無別に見た  
「基礎的・汎用的能力」項目に関する平均値 ( $M$ ) と標準偏差 ( $SD$ ) ( $N=148$ )

項目	内定者 (AO・推薦) ( $N=81$ )		未内定者 (一般受験) ( $N=67$ )		$t$ 検定 ( $t$ 値)
	$M$	$SD$	$M$	$SD$	
課題対応能力 (6項目)	18.07	3.03	18.78	3.88	-1.26 <i>n.s.</i>
キャリアプランニング能力 (6項目)	19.00	3.50	19.91	3.10	-.64 <i>n.s.</i>
人間関係形成・社会形成能力 (5項目)	17.22	2.41	17.70	2.17	-1.24 <i>n.s.</i>
自己理解・自己管理能力 (4項目)	12.05	2.37	12.28	1.98	-1.66 <i>n.s.</i>

続いて、普段の平日の自主学習時間および学習意欲に関する3項目の平均値と標準偏差を大学内定有無別に求めた(表3)。なお、平日の自主学習時間の最小値は0分、最大値は480分であった。

内定者と未内定者の集団的特徴を見るために、各項目について $t$ 検定を用いて比較した(表3)。その結果、「平日の自主学習時間」(分)については、統計的に有意な差がみられた( $t=-8.56$ ,  $df=146$ ,  $p<.001$ )。また、同様に、「家での学習に積極的に取り組んでいる」についても、有意差が見られた( $t=-4.77$ ,  $df=146$ ,  $p<.001$ )。

表3 高校3年12月時点の大学内定有無別に見た  
学習意欲に関する項目および学習時間の平均値 ( $M$ ) と標準偏差 ( $SD$ ) ( $N=148$ )

項目	内定者 (AO・推薦) ( $N=81$ )		未内定者 (一般受験) ( $N=67$ )		$t$ 検定 ( $t$ 値)
	$M$	$SD$	$M$	$SD$	
平日の自主学習時間 (分)	<b>103.02</b>	<b>96.14</b>	<b>245.67</b>	<b>106.35</b>	<b>-8.56**</b>
授業を熱心に受けている (4件法)	2.96	.77	2.96	.75	.062 <i>n.s.</i>
家での学習に積極的に取り組んでいる (4件法)	<b>2.68</b>	<b>.80</b>	<b>3.31</b>	<b>.80</b>	<b>-4.77**</b>
これからもっとたくさんのことを学びたいと思う (4件法)	3.54	.63	3.64	.51	-1.03 <i>n.s.</i>

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

### 3 結果

#### 3-1 各変数間の相関係数

上述の基礎統計量の差異を踏まえると、大学内定有無により学習行動（自主学習時間および積極的な家庭学習）は大きく影響を受けられる。また、同様に、通塾による放課後の裁量時間の多少による影響を受けることも推察できることから、「大学内定有無」および「通塾の有無」を制御変数とした偏相関係数を算出した（表4）。

その結果、「基礎的・汎用的能力」の4能力は、「平日の自主学習時間」との間においては、.25～.37という弱い相関係数であった。また、「授業を熱心に受けている」との間で、.29～.42の弱いまたは中程度の相関係数を示した。「家での学習に積極的に取り組んでいる」との間では、.31～.50の弱いまたは中程度の相関係数を示した。「これからもっとたくさんのことを学びたいと思う」との間では、.37～.54の弱いまたは中程度の相関係数であった。

表4 分析に用いる変数間の偏相関係数（制御変数：「大学内定有無」「通塾の有無」）

	1	2	3	4	5	6	7
1 課題対応能力							
2 キャリアプランニング能力	.44***						
3 人間関係形成・社会形成能力	.44***	.37***					
4 自己理解・自己管理能力	.47***	.43***	.45***				
5 平日の自主学習時間（分）	.32***	.37***	.25*	.36***			
6 授業を熱心に受けている	.29***	.29***	.42***	.38***	.26***		
7 家での学習に積極的に取り組んでいる	.43***	.50***	.31***	.47***	.62***	.42***	
8 これからもっとたくさんのことを学びたいと思う	.37***	.54***	.44**	.39***	.18*	.26**	.30**

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

#### （2）進学内定有無別に見た「基礎的・汎用的能力」と学習時間の関連

進学内定有無別に「基礎的・汎用的能力」の自己評価と学習時間の関連を見ることによって、この時期の高校3年生の学習意欲を高める進路指導・キャリア教育の在り方について検討する。

ここでは、「平日の自主学習時間」を目的変数とする重回帰分析を用いて、「基礎的・汎用的能力」の自己評価と「学習意欲」の関連の相対的強さを進学内定有無別に検討した。分析に用いた説明変数は、表2で示した「基礎的・汎用的能力」の4つの尺度得点である。

また、入部や通塾および習い事による放課後の裁量時間の多少による影響を統制するために、説明変数の中に「通塾」の有無を「有=1、無=0」としたダミー変数に変換して、全て強制投入して分析を行った。その結果を表5・表6に示した。平日の自主学習時間に対する通塾の有無の影響は、内定者にもみ見られた。次に、平日の自主学習時間に対する「基礎的・汎用的能力」の相対的な関連の強さを検討した。

その結果、内定者においては「自己理解・自己管理能力」（ $\beta = .259$ ）が、未定者においては「キャリアプランニング能力」（ $\beta = .295$ ）が、平日の自主学習時間との間で有意な関連が見られた。

なお、「人間関係形成・社会形成能力」と「課題対応能力」の偏回帰係数はいずれも有意でなかった。

表5 「平日の自主学習時間」(分) に対する重回帰分析の結果 (大学進学内定者)

	偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数 ( $\beta$ )	P値
課題対応能力	3.586	3.753	.113	.342
キャリアプランニング能力	4.832	3.156	.176	.130
人間関係形成・社会形成能力	2.179	4.644	.055	.640
自己理解・自己管理能力	<b>10.497*</b>	<b>5.035</b>	<b>.259</b>	<b>.041</b>
通塾の有無 (ダミー)	<b>68.248*</b>	<b>30.911</b>	<b>.224</b>	<b>.030</b>
$R^2=.267$ Adj $R^2=.218$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$				

表6 「平日の自主学習時間」(分) に対する重回帰分析の結果 (未内定者)

	偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数 ( $\beta$ )	P値
課題対応能力	3.863	4.141	.141	.355
キャリアプランニング能力	<b>9.937*</b>	<b>4.863</b>	<b>.295</b>	<b>.045</b>
人間関係形成・社会形成能力	-1.229	6.878	-.0.26	.859
自己理解・自己管理能力	5.417	7.517	.103	.474
通塾の有無 (ダミー)	40.564	26.403	.177	.130
$R^2=.218$ Adj $R^2=.165$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$				

### (3) 大学内定有無別に見た「基礎的・汎用的能力」と学習意欲の関連

ここでは、「学習意欲」項目を目的変数とする重回帰分析を用いて、「基礎的・汎用的能力」の自己評価と「学習意欲」の関連の相対的強さを進学内定有無別に検討した。分析に用いた説明変数は、4つの能力領域の各尺度得点である(表2)。

また、入部や通塾および習い事による放課後の裁量時間の多少による影響を統制するために、説明変数の中に「通塾」の有無を「有=1, 無=0」としたダミー変数に変換して、全て強制投入して分析を行った。

その結果を表7～表12に示した。いずれの目的変数に対しても、通塾の有無との関連は統計的に有意でなかった。次に、各目的変数と「基礎的・汎用的能力」の相対的な関連の強さを検討した。

まず、「授業を熱心に受けている」に対しては、内定者の場合のみ「人間関係形成・社会形成能力」( $\beta=.398$ )と「自己理解・自己管理能力」( $\beta=.327$ )が有意な関連を持っていた。

次に、「家での学習に積極的に取り組んでいる」に対しては、内定者の「キャリアプランニング能力」( $\beta=.270$ )と「自己理解・自己管理能力」( $\beta=.276$ )が有意な関連を持っていた。また、未内定者については、「キャリアプランニング能力」( $\beta=.399$ )との間で有意な関連が見られた。

そして、「これからもっとたくさんのことを学びたいと思う」に対しては、内定者の「キャリアプランニング能力」( $\beta=.383$ )と「自己理解・自己管理能力」( $\beta=.265$ )が有意な関連を持っていた。未内定者については、「キャリアプランニング能力」( $\beta=.399$ )との間で有意な関連が見られた。

以上の分析から、内定者の学習意欲項目に対して、より多くの「基礎的・汎用的能力」の項目と関連を有していることが示された。



表7 「授業を熱心に受けている」に対する重回帰分析の結果（大学進学内定者）

	偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数 ( $\beta$ )	P値
課題対応能力	-.001	.027	-.006	.956
キャリアプランニング能力	.001	.023	.025	.980
人間関係形成・社会形成能力	<b>.127***</b>	<b>.034</b>	<b>.398</b>	<b>.000</b>
自己理解・自己管理能力	<b>.106**</b>	<b>.036</b>	<b>.327</b>	<b>.005</b>
通塾の有無（ダミー）	-.019	.224	-.008	.931
$R^2=.394$ $Adj R^2=.353$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$				

表8 「授業を熱心に受けている」に対する重回帰分析の結果（未内定者）

	偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数 ( $\beta$ )	P値
課題対応能力	.043	.030	.225	.157
キャリアプランニング能力	.061	.035	.254	.089
人間関係形成・社会形成能力	.003	.051	.008	.959
自己理解・自己管理能力	-.030	.056	-.078	.595
通塾の有無（ダミー）	-.233	.193	-.146	.232
$R^2=.164$ $Adj R^2=.091$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$				

表9 「家での学習に積極的に取り組んでいる」に対する重回帰分析の結果（大学進学内定者）

	偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数 ( $\beta$ )	P値
課題対応能力	.034	.030	.127	.263
キャリアプランニング能力	<b>.062*</b>	<b>.025</b>	<b>.270</b>	<b>.016</b>
人間関係形成・社会形成能力	.006	.037	.173	.863
自己理解・自己管理能力	<b>.094*</b>	<b>.040</b>	<b>.276</b>	<b>.022</b>
通塾の有無（ダミー）	.461	.246	.181	.065
$R^2=.332$ $Adj R^2=.288$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$				

表10 「家での学習に積極的に取り組んでいる」に対する重回帰分析の結果（未内定者）

	偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数 ( $\beta$ )	P値
課題対応能力	.045	.027	.220	.094
キャリアプランニング能力	<b>.103**</b>	<b>.031</b>	<b>.399</b>	<b>.002</b>
人間関係形成・社会形成能力	-.022	.045	-.060	.625
自己理解・自己管理能力	.085	.049	.209	.089
通塾の有無（ダミー）	.297	.170	.173	.086
$R^2=.431$ $Adj R^2=.385$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$				

表11 「これからもっとたくさんのことを学びたいと思う」に対する重回帰分析の結果（大学進学内定者）

	偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数 ( $\beta$ )	P値
課題対応能力	.011	.022	.052	.626
キャリアプランニング能力	<b>.069***</b>	<b>.019</b>	<b>.383</b>	<b>.000</b>
人間関係形成・社会形成能力	<b>.070*</b>	<b>.028</b>	<b>.265</b>	<b>.014</b>
自己理解・自己管理能力	.035	.030	.130	.250
通塾の有無（ダミー）	.297	.170	.173	.086
$R^2=.403$ $Adj R^2=.364$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$				

表12 「これからもっとたくさんのことを学びたいと思う」に対する重回帰分析の結果（未内定者）

	偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数 ( $\beta$ )	P値
課題対応能力	.021	.018	.155	.261
キャリアプランニング能力	<b>.075***</b>	<b>.020</b>	<b>.399</b>	<b>.000</b>
人間関係形成・社会形成能力	.026	.030	.115	.386
自己理解・自己管理能力	-.014	.033	-.055	.673
通塾の有無（ダミー）	.297	.170	.173	.086
$R^2=.361$ $Adj R^2=.309$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$				

## 4 考察

### 4-1 「基礎的・汎用的能力」と自主学習時間との関連

まず、高校3年の12月段階での大学内定有無によって自主学習時間が大きな差異が見られたことは、既に内定している生徒と一般入試に向けて学習に励む生徒のこの時期の学習行動の違いを実証する結果である。次に、大学内定有無・通塾有無の影響を制御した各変数の偏相関分析から、「基礎的・汎用的能力」の4つの能力の全てが、平日の自主学習時間との間で有意な関連が見られた。この結果は、キャリア教育により社会的・職業的自立に必要な基盤となる能力を育てることが、高校生の学習意欲向上に結び付く可能性を示唆するものであり、これまでの知見と整合している（山田・松井, 2021）。

さらに、本研究では、大学内定群（AO入試・推薦入試）と未内定群（一般入試）に分けて、4つの「基礎的・汎用的能力」と「平日の自主的学習時間」の関連の相対的強さを見るために重回帰分析を用いて検討した。また、通塾の有無を説明変数に含めて、これらの有無による放課後の裁量時間への影響を統制して分析した。分析の結果、説明変数として用いた「基礎的・汎用的能力」のうち、内定者については「自己理解・自己管理能力」が、未内定者については「キャリアプランニング能力」が自主学習時間と有意な関連を示した。

これらの結果は、この時期（高3の12月）における自主的な学習行動は、とりわけ進路先が内定しているか否かによって規定されるものの、特に関連が強い「基礎的・汎用的能力」を意識したキャリア教育が学習行動を促すために有効であることを示唆するものである。これまでの先行研究（たとえば、山田, 2019; 山田・松井, 2021）では、学習行動（学習時間）には「自己理解・自己管理能力」と「キャリアプランニング能力」の育成が重要であることを指摘している。こうした知見に加えて、本分析時点（高校3年12月）のような総合型選抜・学校推薦型選抜による進学内定者と一般選抜を中心とした未内定者が高校内に分化している時期に有効な進路指導・キャリア教育の手掛かりとなる結果と言えるだろう。

具体的には、進学内定者には大学に合格・進学するためのみならず、「今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力」（中央教育審議会2011, p.26）と説明される「自己理解・自己管理能力」を意識した指導を行うことで、この時期の学習行動を促すことに繋がると思われる。

#### 4-2 「基礎的・汎用的能力」と学習意欲の関連

本研究においては「学習意欲」を捉える操作的な指標として、①「授業を熱心に受けている」、②「家での学習に積極的に取り組んでいる」、③「これからもっとたくさんを学びたいと思う」、の3つの質問項目を用いた。

まず、大学内定有無・通塾有無の影響を制御した各変数の偏相関分析から、「基礎的・汎用的能力」の4つの能力の全てが、学習意欲に関する3項目との間で有意な関連が見られた。この結果は、先述の学習時間と同様の結果であり、「基礎的・汎用的能力」と学習意欲との関連を示している。

次に、重回帰分析により他の変数を統制することによって、これら4つの「基礎的・汎用的」能力と、学習意欲に関する各項目との間での相対的な関連の強さを大学内定有無別に検討した。

その結果、内定者（AO・推薦入試）は未内定者（一般入試）に比べて、「基礎的・汎用的能力」との関連がより強く見られた。たとえば、内定者の場合は「自己理解・自己管理能力」が、①「授業を熱心に受けている」、②「家での学習に積極的に取り組んでいる」と相対的に強く関連していた。この「自己理解・自己管理能力」は、具体的な例として、「自己の役割の理解、前向きに考える力、自己の動機付け、忍耐力、ストレスマネジメント、主体的行動等」（文部科学省、2011）とされており、自分自身の肯定的理解に基づく主体的な行動や自らの思考や感情を律する力である。

こうした能力は、将来において実際に働く場面で直接必要となることは当然であるが、高校生段階においても育成を図りながら大学進学後も必要なことに力強く取り組むための力でもある。今回の調査結果から指摘できることは、当面の目標であった大学内定を達成した時期であるからこそ、自己理解を促すためのキャリア学習の活動やキャリアガイダンス、個別に対応するキャリアカウンセリング等の実践により「自己理解・自己管理能力」を育成し、さらに日々の授業に向かう前向きな態度や積極的な家庭学習行動に繋がる可能性である。

さらに、「人間関係形成・社会形成能力」が関連を持っていたのは、内定者の①「授業を熱心に受けている」、③「これからのもっとたくさんを学びたいと思う」の項目であった。この能力は、「多様性を理解しながら自分の役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画して今後の社会を積極的に形成することができる力」（文部科学省、2011）と説明されている。すでに大学が内定した生徒が高校卒業までの数ヶ月の生活において授業を大切にしている姿勢を保ちながら卒業後の学習意欲に繋げていくために、「人間関係形成・社会形成能力」が重要である点が示唆されたことは、「主体的・対話的で深い学び」が広がりつつある現在、キャリア教育と学習意欲の関連を今後検討する上でも意義があるだろう。

最後に、「キャリアプランニング能力」は、内定者と未内定者の両方の学習意欲項目に関連していた。この「キャリアプランニング能力」は、とりわけ「働くこと」に焦点を当てた能力領域である。より具体的には、「働くこと」の意義を理解し、自分の役割や立場と関連付けながら「働くこと」を位置付けて、多様な生き方に関する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）である。

こうした「働くこと」に焦点を当てながら生涯にわたって進路選択やキャリアを構築していくための能力である「キャリアプランニング能力」と、高校生段階での「学ぶこと」に対する態度・行動・意欲が互いに関連していることが、高大接続の地点に立っている高校3年生の調査結果から再度指摘できるだろう。

進学先の内定・未内定を問わず、大学受験期にある高校生にとって学習意欲や学習行動に関連が強い「キャリアプランニング能力」を常に意識した進路指導・キャリア教育が必要である点は、今回の調査結果で得られた重要な知見の一つである。

#### 5 本研究の意義と今後の課題

高校3年生による自己評定法で測定した「基礎的・汎用的能力」ではあるものの、本研究においては「学習時間」および「学習意欲」との関連を見出すことができた。また、分析の枠組みとして大学進学内定者（AO入試・推薦入試）と未内定者（一般入試）を分けた上で、特徴的な関連を検討した。主たる結果としては、高校3年12月段階で大学に内定している者の学習行動（学習時間）や学習意欲は、より多くの「基礎的・汎用的能力」と関連を持っていたこと、特に「自己理解・自己管理能力」との関連が見られたことが挙げら

れる。

キャリア教育の学習意欲に対する効果を期待されていながらも、生徒への調査に基づく実証研究の十分な蓄積が見られていない中で、本調査結果ではキャリア教育を通じて社会的・職業的自立に必要な「基礎的・汎用的能力」を育成することが、高校生の学習意欲を高める可能性を大学入試形態による内定有無の観点から指摘した。今後も、社会的・職業的自立の基盤となる態度や能力の育成と学習意欲との関連を多面的に検討する必要がある。

しかし、一方で、どのようなキャリア教育実践が「基礎的・汎用的能力」を高めるのかについての知見は本研究で十分に指摘できない。また、学習意欲の量的な側面である自主的な学習時間を増やすことは、高等学校での学習事項の定着や学習習慣の形成という点においても好ましいことであり、実際に学校現場でも求められている。他方で、「学習意欲」の概念の多面性を踏まえるならば、量的な側面のみならず、学習意欲の質的な側面を捉える調査や分析が今後は必要である。また、本研究の方法論上の課題の一つとして、一時点における横断調査による分析結果であることが挙げられ、因果関係について厳密に分析することができない。

以上を踏まえて、今後においては、「基礎的・汎用的能力」を高める具体的なキャリア教育の実践について検討することや、「基礎的・汎用的能力」の高まりと学習意欲との相互作用を含めた因果関係の検討が必要である。

i 小数点第二位を四捨五入しているため割合を合計すると100%を超える。

ii 多肢選択で回答を求めている。

### <引用文献>

- 中央教育審議会（2008）『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について（答申）』
- 中央教育審議会（2011）『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（答申）』
- 中央教育審議会（2016）『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（答申）』
- 藤田晃之（2014）『キャリア教育基礎論—正しい理解と実践のために—』実業之日本社
- 浜銀総合研究所（2015）『文部科学省委託研究高等学校普通科におけるキャリア教育の実践と生徒の変容の相関関係に関する調査研究』
- 堀川博基（2012）「中学校編「基礎的・汎用的能力」でキャリア教育を創る：「基礎的・汎用的能力」を活かした中学校キャリア教育の展開」、『進路指導』, 85(2), 9-14.
- Hui-Chin Chu., & Mei-Chi Hsieh. (2007) A Study of Career Development, Learning Motivation, and Learning Satisfaction of Adult Learners in Unconventional Scheduling Graduate Programs. *Online Submission, Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas.*
- 国立教育政策研究所（2013）『キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第二次報告書』
- 文部科学省（2011）『高等学校キャリア教育の手引き』
- 小原瑞・山岡晶（2014）「キャリア教育の充実に向けた教育課程や指導方法の工夫改善についての研究：産業界と連携したキャリア教育の充実」、『平成25年度研究紀要』高知県教育センター, 50-61.
- 大嶋玲未・廣川佳子・宮崎弦太・芳賀繁（2016）「大学生の基礎的・汎用的能力の測定の試み」、『キャリアデザイン研究』, 12, 145-155.
- 立石慎治（2014）「どのようなキャリア教育が高校生の学習意欲の向上をもたらすか」、『国立教育政策研究所紀要』, 143, 151-166.
- 山田亮（2018）「中学生の進路成熟および進路課題自信と学習時間との関連」、『現代社会文化研究』, 66, 121-136.
- 山田亮（2019）「高校生の『基礎的・汎用的能力』の自己評価と学習意欲との関連」、『現代社会文化研究』,

68, 15-29.

山田亮・松井賢二（2021）「高校生の学習意欲を高めるキャリア教育に関する縦断的研究—大学講義の受講体験に着目して—」, 『新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』, 14（1）, 11-25.