

# 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

山田 亮

## Abstract

This study examined the relationships between self-assessment of basic and general competency for social and vocational independence, learning motivation and the length of subjective learning time. A total of 150 high school students completed a self-administered questionnaire. Basic and general competency for social and vocational independence consists of 4 abilities. The 4 abilities are the following: (a) ability to connect with others and society, (b) ability to understand oneself and to manage oneself, (c) ability to respond to problems, (d) ability to plan a career. The results indicated that basic and general competency scores and learning motivation were correlated. Then, basic and general competency scores and the length of subjective learning time were correlated. Based on this result, the relationship between the career education in high school and learning motivation was discussed.

キーワード…… キャリア教育、基礎的・汎用的能力、学習意欲、学習時間

## 1 問題と目的

本研究の目的は、社会的・職業的自立の基盤となる「基礎的・汎用的能力」と学習意欲の関連の分析を通じて、キャリア教育が学習意欲を高める可能性について検討することである。

キャリア教育は、「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」と定義されている（中央教育審議会，2011）。この定義の背景には、若年世代における非正規雇用率の高さや早期離職等の雇用問題、あるいは高等教育への進学率の上昇によって生じた選抜の弛緩とそれに伴う学力低下や学習意欲低下等の学校教育に対する懸念があり、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、学校におけるキャリア教育の充実が必要であるとの認識がある。こうした認識から、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。

キャリア教育を通じて育成する能力や態度については、これまで進路指導・キャリア教育の分野において構造化や整理、例示がなされてきた。たとえば、「キャリア発達プログラムの構造化モデル」（職業教育・進路指導研究会，1998）、「職業的（進路）発達にかかわる諸能力（キャリア発達にかかわる諸能力）」（国立教育政策研究所，2002）、「基礎的・汎用的能力」（中央教育審議会，2011）として調査報告書や答申等で示されており、各学校において参照されながらそれぞれの学校の実態に応じたキャリア教育の実践が行われている。

とりわけ「基礎的・汎用的能力」は、「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、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おり、「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いる。各能力の内容は、中央教育審議会（2011）の答申で次のように説明されている。

（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。」（p26）

（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。」（p26）

以上のようにキャリア教育で育成すべき具体的な能力が提示されたことで、この「基礎的・汎用的能力」を参照しながら、生徒の実態や課題および地域の特色などを踏まえて自校で育成したい能力を具体化して取り組む実践（たとえば、堀川，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いる。

ところで、こうした社会的・職業的自立や学校から社会への円滑な移行に必要となる「基礎的・汎用的能力」を育てることに加えて、キャリア教育は、自分の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つくものとしても期待されている（中央教育審議会，2008，2011）。

しかし、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ついては、実証レベルでの研究蓄積が少ない。現在散見される研究は、教員が主観的に感じる生徒の学習意欲向上の観点（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）である。

このように、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は、キャリア教育によって学習意欲を高めるという確かな根拠を欠いたままの実践が行われることになる。

よって、今後においては、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や態度の育成が、結果として学習意欲の向上につながるという研究の蓄積が必要である。また、こうした研究を蓄積するためにも、キャリア教育によって育成すべき「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、まずは明らかにする必要があるだろう。

こうした問題意識に基づき、山田（2018）では、中学生の「進路成熟度」および「進路課題自信度」と学習時間との関連の有無を検討し、「進路成熟度」および「進路課題自信度」が高い中学3年生は学習時間が長いという結果を得た。また、山田・松井（2010）では、高校生に対して質問紙調査を行い、将来の仕事や人生に活かすために学ぶ動機である「実用志向の学習動機」（市川, 1995）と学習意欲の量的指標である「学習時間の長さ」は相関関係があるという結果を得た。この「将来のために学ぶ」という実用志向の学習動機は、キャリア教育が目指している「現在の学習と将来との関連づけ」を図る中で生まれ、キャリア教育を通じて育まれる動機であると考えられることを指摘した。

今後においても、その本来の目的である社会的・職業的自立の基盤となる「基礎的・汎用的能力」を育成することが、将来の職業や生活と現在の学習との接続意識を促し、結果として学習意欲の向上に繋がるという根拠を蓄積していく必要がある。また、こうした知見に基づいたキャリア教育の実践が必要と考える。

そこで、本研究においては、山田（2018）における中学生を対象とした検討と同じ問題意識のもとに、キャリア教育を通じて育成することが期待される「基礎的・汎用的能力」の自己評価と「学習意欲」の関連について、高校生を対象として検討を行った。

## 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2年生を選定した。この対象校は、私立女子高等学校である。調査対象者は、高等学校への受験を経ずに内部進学をしている生徒（30人、20%）と、高等学校から調査対象校に入学した生徒（120人、80%）で構成されている。

調査方法は質問紙調査であり、2017年7月に「総合的な学習の時間」の中で学級担任を通じ

て実施した。本質問紙調査に回答した生徒は 150 名であった。調査対象の高等学校では、「総合的な学習の時間」を週に 1 時間配当している。この「総合的な学習の時間」において、職業人講話を聞いてのレポート作成や大学の学部学科調べと発表等のキャリア学習を行っている。

高校 2 年生を対象とした理由は、志望する大学の入試選抜方式（推薦入試・AO 入試・一般入試等）や合否発表時期の違いによる学習意欲への影響が少ないと思われ、キャリア教育と学習意欲の関連をより検討しやすいと考えたからである。また、高校 2 年は家庭学習に対する意欲が他の学年に比べて相対的に落ち込んでいること（浜銀総合研究所，2015）を踏まえて、キャリア教育と学習意欲の関連を検討する上でより有意義な学年と考えたからである。

調査時点（高校 2 年 7 月）での対象者の進路志望の内訳は、4 年制大学（92.1%）・未定（4.0%）・短期大学（1.3%）・専門学校（2%）・留学（0.7%）であった<sup>1)</sup>。また、放課後の過ごし方としては、部活動に入部している（84.5%）、塾・予備校に通っている（14.8%）、習い事に通っている（30.9%）であった<sup>2)</sup>。

本研究の調査は学級ごとに「総合的な学習の時間」の中で実施された。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、学級担任を通じて口頭でも伝えられた。

## 2-2 調査内容

### (1) 「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である浜銀総合研究所（2015）で使用されていた、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必要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おり、本研究においてもそのまま用いた。

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。

### (2) 「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。

### (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」の一側面と考慮し、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、調査では定期試験期間の学習時間(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)入部・通塾・習い事の有無

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、入部・通塾・習い事の有無についての回答を求めた。

## 2-2 分析課題

「基礎的・汎用的能力」の自己評価が「学習意欲」や「学習時間」と関連を持っているか、についての分析を通じて、キャリア教育の「学習意欲」に対する教育効果の可能性を検討する。

## 3 結果

### 3-1 尺度の検討

#### (1)「基礎的・汎用的能力」の尺度構成

使用した24項目に対して固有値を求めたところ、7.50、2.45、1.59、1.40、1.07、...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、基礎的・汎用的能力は4能力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(最尤法・プロマックス回転)を行った。

その結果、24項目中の1項目(「自分にはよいところがあると思っている」)は、全ての因子

に.25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、23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23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45.73%であった。

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、「将来の夢や目標が具体的になっている」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かってる」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2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3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（本稿における表は全て筆者作成）。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。各尺度得点の最小値と最大値、平均値と標準偏差、 $\alpha$ 係数を表2に示した。 $\alpha$ 係数は.76～.84であることから、4つの下位尺度の内的一貫性は十分に高いものと判断した。

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。

表1 「基礎的・汎用的能力」尺度の因子分析結果（最尤法・プロマックス回転後）（N=150）

項目	因子負荷				h <sup>2</sup>
	I	II	III	IV	
<b>キャリアプランニング能力</b>					
将来の夢や目標が具体的になっている（キ）	<b>.88</b>	-.28	-.07	.09	.68
将来の夢や目標に向かって努力している（キ）	<b>.73</b>	-.06	-.06	.23	.62
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）	<b>.72</b>	.22	.09	-.37	.63
自分が何に興味や関心があるのかわかっている（自）	<b>.62</b>	-.03	-.03	.11	.41
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）	<b>.61</b>	-.15	.07	.21	.48
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）	<b>.55</b>	.33	-.01	-.15	.46
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（キ）	<b>.40</b>	.17	.02	-.02	.25
<b>人間関係形成・社会形成能力</b>					
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）	-.06	<b>.80</b>	-.00	.06	.64
意見はわかりやすく伝えるように意識している（人）	-.15	<b>.68</b>	.15	.06	.57
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）	.01	<b>.61</b>	-.28	.27	.42
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）	.22	<b>.58</b>	.00	-.05	.45
相手の気持ちを考えて話をするようにしている（人）	-.11	<b>.46</b>	.05	.06	.24
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（人）	.25	<b>.42</b>	.11	-.05	.38
<b>課題対応能力</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）	-.09	-.10	<b>.98</b>	-.08	.73
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）	-.00	.12	<b>.71</b>	.01	.61
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）	.09	-.02	<b>.52</b>	.21	.47
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）	.03	.02	<b>.50</b>	.21	.44
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）	.08	.04	<b>.47</b>	.07	.33
<b>自己理解・自己管理能力</b>					
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）	-.00	.29	.04	<b>.55</b>	.55
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）	.19	-.03	.14	<b>.52</b>	.41
身の回りのことは、できるだけ自分でしている（自）	.02	.02	-.04	<b>.49</b>	.24
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）	-.01	.36	-.01	<b>.49</b>	.51
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（自）	-.00	.10	.14	<b>.48</b>	.37
因子間相関					
	II	.38			
（キ）キャリアプランニング能力	III	.45	.56		
（人）人間関係形成・社会形成能力	IV	.37	.43	.48	
（課）課題対応能力					
（自）自己理解・自己管理能力					

注) 各項目の後に付した確固内の略称は、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。

表2 「基礎的・汎用的能力」尺度に関する基礎統計量（N=150）

	最小値	最大値	平均値	標準偏差	$\alpha$ 係数
人間関係形成・社会形成能力（6項目）	11	24	20.15	2.67	.79
自己理解・自己管理能力（5項目）	6	20	14.20	2.68	.76
課題対応能力（5項目）	10	20	15.01	2.69	.82
キャリアプランニング能力（7項目）	9	28	21.37	4.04	.84

## (2)学習意欲に関する項目および平日の自主学習時間

学習意欲に関する3項目と定期試験期間ではない普段の平日の自主学習時間の平均値と標準偏差を求めた（表3）。なお、平日の自主学習時間の最小値は0分、最大値は240分であった。

表3 学習意欲に関する項目および平日の自主学習時間（N=150）

	平均値	標準偏差
授業を熱心に受けている	2.83	.77
家での学習に積極的に取り組んでいる	2.36	.80
これからもっとたくさんのことを学びたいと思う	3.37	.67
平日の自主学習時間（分）	63.51	44.72

## (3)入部・通塾・習い事の有無（%）

部活動に入部している（84.5%）、塾・予備校に通っている（14.8%）、習い事に通っている（30.9%）であった（再掲）。

## 3-2 「基礎的・汎用的能力」の自己評価と「学習意欲」および「学習時間」の関連

### (1)各変数間の相関係数

分析に用いた「基礎的・汎用的能力」の自己評価得点と「学習意欲」の3項目、および「平日の自主学習時間」の相関係数を算出した（表4）。

「基礎的・汎用的能力」の4能力は、「授業を熱心に受けている」との間で.30～.51の弱いまたは中程度の相関係数を示した。また、「家での学習に積極的に取り組んでいる」との間では、.31～.56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ことを学びたいと思う」との間では、.37～.47の弱いまたは中程度の相関係数であった。また、「平日の自主学習時間」との間においては、.21～.33という弱い相関係数であった。

したがって、高校生の自己評価による「基礎的・汎用的能力」は、「学習意欲」および「学習時間」と相関関係があるといえる。



表4 分析に用いる変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7
1 人間関係形成・社会形成能力							
2 自己理解・自己管理能力	.57***						
3 課題対応能力	.53***	.60***					
4 キャリアプランニング能力	.40***	.51***	.45***				
5 授業を熱心に受けている	.42***	.51***	.30***	.32***			
6 家での学習に積極的に取り組んでいる	.31***	.53***	.40***	.37***	.56***		
7 これからもっとたくさんのことを学びたいと思う	.37***	.43***	.37***	.47***	.40***	.33***	
8 平日の自主学習時間	.21*	.33***	.27**	.28**	.27**	.59***	.15

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

## (2) 「基礎的・汎用的能力」と「学習意欲」との間の相対的な関連の強さ

「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「入部、通塾、習い事」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7に示した。いずれの目的変数に対しても、入部・通塾・習い事の有無との関連は統計的に有意でなかった。そこで、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、「人間関係形成・社会形成能力」（ $\beta = .248$ ）と「自己理解・自己管理能力」（ $\beta = .346$ ）、および、「キャリアプランニング能力」（.199）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「自己理解・自己管理能力」（ $\beta = .532$ ）と「キャリアプランニング能力」（ $\beta = .235$ ）が有意な関連を持っていた。

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「キャリアプランニング能力」（ $\beta = .319$ ）が有意な関連を持っていた。

以上の分析から、「キャリアプランニング能力」は、どの学習意欲項目に対しても有意な関連があることが示された。また、「課題対応能力」の偏回帰係数は、いずれの学習意欲項目においても有意でなかった。

表5 「授業を熱心に受けている」に対する重回帰分析の結果

	偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数(β)	P値
入部の有無(有=1、無=0)	-0.132	0.143	-.066	.360
通塾の有無(有=1、無=0)	-0.085	0.165	-.038	.610
習い事の有無(有=1、無=0)	0.197	0.120	.122	.102
<b>人間関係形成・社会形成能力</b>	<b>0.069**</b>	<b>0.026</b>	<b>.248</b>	<b>.009</b>
<b>自己理解・自己管理能力</b>	<b>0.097**</b>	<b>0.028</b>	<b>.346</b>	<b>.001</b>
課題対応能力	-0.033	0.026	-.121	.217
<b>キャリアプランニング能力</b>	<b>0.037*</b>	<b>0.016</b>	<b>.199</b>	<b>.021</b>
$R^2=.362$ $Adj R^2=.327$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$				

表6 「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

	偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数(β)	P値
入部の有無(有=1、無=0)	0.151	0.144	.073	.295
通塾の有無(有=1、無=0)	0.195	0.166	.086	.242
習い事の有無(有=1、無=0)	0.097	0.121	.057	.423
人間関係形成・社会形成能力	0.013	0.026	.046	.617
<b>自己理解・自己管理能力</b>	<b>0.154***</b>	<b>0.028</b>	<b>.532</b>	<b>.000</b>
課題対応能力	-0.036	0.028	-.128	.189
<b>キャリアプランニング能力</b>	<b>0.046*</b>	<b>0.016</b>	<b>.235</b>	<b>.005</b>
$R^2=.406$ $Adj R^2=.372$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$				

表7 「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

	偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数(β)	P値
入部の有無(有=1、無=0)	-0.212	0.134	-.119	.115
通塾の有無(有=1、無=0)	-0.025	0.154	-.013	.873
習い事の有無(有=1、無=0)	0.150	0.112	.103	.183
人間関係形成・社会形成能力	0.035	0.024	.143	.145
自己理解・自己管理能力	0.035	0.026	.138	.183
課題対応能力	0.011	0.025	.044	.667
<b>キャリアプランニング能力</b>	<b>0.053***</b>	<b>0.015</b>	<b>.319</b>	<b>.000</b>
$R^2=.304$ $Adj R^2=.265$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$				

## (3) 「基礎的・汎用的能力」と「平日の自主学習時間」との間の相対的な関連の強さ

次に「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「入部、通塾、習い事」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8に示した。平日の自主学習時間に対する入部・通塾・習い事の有無の影響は見られなかった。そこで、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、「自己理解・自己管理能力」( $\beta=.313$ )と「キャリアプランニング能力」( $\beta=.198$ )は、平日の自主学習時間と統計的に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」の偏回帰係数は有意でなかった。

表8 「平日の自主学習時間」(分)に対する重回帰分析の結果

	偏回帰係数	標準誤差	標準偏回帰係数( $\beta$ )	P値
入部の有無(有=1、無=0)	8.762	9.801	.073	.373
通塾の有無(有=1、無=0)	-6.637	11.076	-.051	.550
習い事の有無(有=1、無=0)	6.426	8.021	.067	.425
人間関係形成・社会形成能力	0.718	1.720	.044	.677
<b>自己理解・自己管理能力</b>	<b>5.215**</b>	<b>1.850</b>	<b>.313</b>	<b>.006</b>
課題対応能力	-1.635	1.777	-.101	.359
<b>キャリアプランニング能力</b>	<b>2.171*</b>	<b>1.057</b>	<b>.198</b>	<b>.042</b>

$R^2=.173$   $Adj R^2=.127$       \* $p<.05$     \*\* $p<.01$     \*\*\* $p<.001$

## 4 考察

## 4-1 「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。そして、この学習意欲に関する3つの項目別に「基礎的・汎用的能力」との関連を分析した。

まず、各変数間の単純相関を見ると、「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つの項目のそれぞれと有意な関連が見られた。

次に、重回帰分析によって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検討した。また、入部の有無・通塾の有無・習い事の有無を説明変数に含めて、これらの有無による学習意欲への影響を統制して分析した。

その結果、学習意欲に関する3つの項目の全てにおいて、「キャリアプランニング能力」が、有意な関連を持っていた。この「キャリアプランニング能力」は、4能力の中でもとりわけ「働くこと」に焦点を当てた能力領域といえる。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（中央教育審議会、2011）である。

こうした「働くこと」を自分自身のこととして生涯にわたって選択や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今回明らかになったことは大きな意義があると考えられる。

すなわち、学校において既に行われている様々な「働くこと」に関わる学習活動、例えば、職業人講話や職場体験・インターンシップや個々の興味や適性に基づきながら「働くこと」を考える学習活動などが、学校内外での「学ぶこと」に向かう態度・行動、および将来にわたって学び続け続ける志向性などにつながる可能性を示唆する分析結果と考えられるだろう。

また、4つの能力の中でも「自己理解・自己管理能力」は、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」との関連が他の能力に比べて相対的に強かった。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」（中央教育審議会、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自己理解を深めながら必要なことに力強く取り組むための力でもある。現在のキャリア教育において実践されている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が「自己理解・自己管理能力」の育成につながり、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が分析結果を通じて示唆されたと考えられる。

また、今回の分析結果において「人間関係形成・社会形成能力」が唯一関連を持っていたのは、①「授業を熱心に受けている」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である（中央教育審議会、2011）。こうした能力は、近年の「主体的・対話的で深い学び」が広がりつつある授業のあり方やその成否とも関わっていると考えられる。自己と他者あるいは自己と集団・社会を関係づける能力の自己評価と、授業に対する能動的な姿勢との関連が見

られたことは、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と考えられるだろう。

くわえて、本研究においては「課題対応能力」の自己評価と学習意欲に関する3項目の間に有意な関連が見られなかった。この結果については、「課題対応能力」が仕事をする上での課題発見・分析や計画・課題処理、解決することができる力（中央教育審議会，2011）と例示されていることから、学習に向かう態度や意欲と直接的に関連する力ではない可能性がある。しかし、学習の分野に関連があるとすれば、「学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作あるいは活動」（辰野，1997）である学習方略（learning strategy）との関連が予想されるゆえ、キャリア教育で育成する「課題対応能力」と学習との関連を考える際の今後の検討課題である。

#### 4-2 「基礎的・汎用的能力」と自主学習時間との関連

まず、各変数間の単純相関を見ると、「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。

さらに、4つの「基礎的・汎用的能力」と「平日の自主的学習時間」の関連についても、重回帰分析を用いて相対的な関連の強さを検討した。また、入部の有無・通塾の有無・習い事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、「自己理解・自己管理能力」と「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。とりわけ、「自己理解・自己管理能力」との関連が相対的に強かった。

本研究においては、学校の授業や塾等による学習を除いた平日の自主的な学習時間を自己申告形式で回答を求め、より客観的な学習行動の指標として分析に用いた。また、放課後の過ごし方としての「入部の有無・通塾の有無・習い事の有無」の影響を統制することで、「基礎的・汎用的能力」との関係をもより明確な形で検討し、その結果として「自己理解・自己管理能力」、「キャリアプランニング能力」と、自ら主体的に行う学習時間との関連を見出した。

これによって、キャリア教育による社会的・職業的自立の基盤となる「基礎的・汎用的能力」の育成を通じた学習意欲の向上の可能性が示唆されたと考えられる。

### 5 本研究の意義と今後の課題

高校2年生による自己評価という方法で測られた「基礎的・汎用的能力」ではあるものの、本研究においては「学習意欲」および「学習時間」との関連を見出した。特徴的な結果としては、「キャリアプランニング能力」が「学習意欲」項目の全てと関連が見られたこと、また「自主学習時間」との関連も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、高等学校での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、学校での学習内容の定着や生涯を通じた学びの習慣の形成という点においても好ましいことと考えられる。同時に「学習意欲」の多面性を踏まえると、量的な側面のみならず、学習意欲の質的な側面を捉える観点に立った調査や分析が必要である。

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。くわえて、調査対象が高校2年生のみであることや、私立女子高等学校ゆえに男女差についての分析がされていないため、過度な一般化はできない。

以上を踏まえて、今後においては、男女を含めた縦断調査を基にして、どのようなキャリア教育の実践が「基礎的・汎用的能力」を高めるのか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の観点を含めた因果関係の検討が必要である。

## <注>

- 1) 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。
- 2) 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）』
- 藤田晃之（2014）『キャリア教育基礎論』、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.
- 市川伸一（1995）「学習動機の構造と学習観との関連」、『日本教育心理学会第37回総会発表論文集』、177.
- 国立教育政策研究所（2002）『職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）』
- 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』

- 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.
- 職業教育・進路指導研究会（1998）『職業教育及び進路指導に関する基礎的研究（最終報告）平成8・9年度文部省委託調査研究』
- 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.
- 辰野千尋（1997）『学習方略の心理学』、図書文化.
- 山田亮・松井賢二（2010）「キャリア教育は学習意欲と教科学力を高めるか？ーキャリア教育の効果に関する探索的研究（1）」、『日本キャリア教育学会 第32回研究大会発表論文集』、144-145.
- 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.

主指導教員（松井賢二教授）、副指導教員（雲尾周准教授・杉澤武俊准教授）