

ライフキャリアの能力・態度, エンゲージメントと自己調整学習との関係

伊藤 崇達・王 松*

The relationships between abilities and attitudes for life career,
engagement, and self-regulated learning

Takamichi ITO and Song WANG*

Accepted June 17, 2015

抄録：本研究の目的は、ライフキャリアの能力・態度、エンゲージメントと自己調整学習との関係について調べることであった。大学生を対象に、ライフキャリア、エンゲージメント、自己調整学習方略、自律的動機づけに関する質問紙への回答を求めた。構造方程式モデリングによる検証の結果、自律的動機づけからエンゲージメントを介してライフキャリアの能力・態度に対して正のパスが示された。一方、自律的動機づけとライフキャリアの能力・態度の間に直接のパスは認められなかった。エンゲージメントは学業成績に対して正のパスを示していた。これらの結果に関して、ライフキャリア発達と自己調整学習理論の観点から考察を行った。

索引語：ライフキャリア、エンゲージメント、自己調整学習、自律的動機づけ、学業成績

Abstract : The purpose of this study was to examine relationships between abilities and attitudes for life career, engagement, and self-regulated learning. University students completed questionnaires regarding abilities and attitudes for life career, engagement, self-regulated learning strategies, and autonomous motivation. Structured equation modeling revealed that engagement mediated the effect of autonomous motivation on abilities and attitudes for life career. On the other hand, autonomous motivation didn't directly affect abilities and attitudes for life career. Engagement positively influenced academic achievement. These results are discussed in terms of life career development and self-regulated learning theory.

Key Words : abilities and attitudes for life career, engagement, self-regulated learning, autonomous motivation, academic achievement

*神戸女子大学非常勤講師

1. 問題と目的

(1) ライフキャリアとキャリア教育

平成 11 年（1999 年）に中央教育審議会によって「キャリア教育」の重要性について答申（文部省，1999）がなされて以降，学校教育をはじめとして，様々な現場でキャリア教育に関する実践が盛んに進められてきている。平成 23 年（2011 年）には，中央教育審議会の答申（文部科学省，2011）が出され，「キャリア教育」について「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」のことであるとの提起が改めてなされている。ここでいう「キャリア」とは，「人が，生涯の中で様々な役割を果たす過程で，自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」のことをさすものとされる。答申では，生涯にわたる社会人・職業人としてのキャリア形成を支援する機能を充実させる必要性についても併せて提言がなされている。

ところで，キャリア教育やキャリア発達の問題については，主として進路指導研究において検証が進められてきた経緯がある。研究が進展していく中で，一生涯という視点でキャリア発達を支援していくためには，単に職業生活のあり方だけを考えるのではなく，その個人の様々な生活における役割や活動とのかかわりにおいて捉えていく必要性について指摘がなされるようになっていく（e.g., Super, 1980）。三川（1990）は，役割受容に焦点をあてた研究を通じて，「職業は様々な役割活動の一部であるから，学習，趣味やレジャー，家庭生活や地域社会とのかかわりなどのような，仕事以外の役割活動との関係の中で統合されるライフ・スタイルのあり方に注目する必要がある」と述べている。このような研究上の問題提起は，先の答申や近年の教育実践の動向にも反映されるようになってきている。

こうした研究の流れにおいて，河崎（2010）は，「ライフキャリアの能力・態度」に関する尺度を開発している。河崎（2010）の定義によれば，「ライフキャリア（life career）」とは「生涯にわたる役割に関連した実践の道筋・進路」のことであり，「職業キャリア」と「生活キャリア」の両側面は，狭義の「キャリア」として位置づけられることになる。「職業キャリア」とは「職業及び職務に関連した一連の道筋・進路」であり，「生活キャリア」とは「生涯にわたる家庭生活や地域生活における役割や実践の道筋・進路」のことをさしている。本論文においても，この河崎（2010）の定義を踏襲して検証を進めていくこととする。

生涯の視点で児童・青年のキャリア発達を支援し，実りのあるキャリア教育を実践していくためには，ライフキャリアに関する能力・態度をアセスメントできる尺度が求められる。河崎（2010）が開発した尺度は，そうしたアセスメント・ツールの 1 つであり，「将来展望・設計」，「情報収集・啓発的経験への積極性」「意思決定スキル」「肯定的な自己理解」「他者との関係重視」「生活経験・ライフバランス」の 6 つの下位尺度からなり，信頼性及び妥当性の検証がなされている。これらは，職業キャリアに限定されたものではなく，生涯の人生役割，すなわち，職業・家庭・地域生活に関する幅広い能力や態度を測定することを意図した尺度である。大学生を対象に調査が行われ，結果として，キャリア教育に関する授業を受けた経験や，就労経験，ボランティア経験の有無によって差異が見いだされており，今後のライフキャリアに関する教育実践への示唆が得られている。本研究では，本尺度を用いて検証を進め，さらなる知見を得ることをめざす。

(2) 大学生の学習とキャリア

ところで、大学生のキャリア発達に関する研究は、教育心理学研究、青年心理学研究、高等教育研究といった諸領域においても重要な研究テーマとして検証がなされてきている。学生生活において学業は大きな位置を占める領域といつてよいであろう。大学生は、学業を通じて様々な学びを経験しており、そこでの取り組みのあり方がキャリア発達に大きな影響を与えていることは想像に難くない。しかしながら、従来の研究の流れにおいては、学習に関する研究とキャリアに関する研究は、それぞれ独立に進められてきたところがあり、これらの関連について実証的な検証が十分になされてこなかったのではないかと指摘がある (e.g., 半澤, 2011; 畑野, 2013)。大学生の時期においては、学習とキャリアとの関連が深くなるという示唆もみられている (溝上, 2009)。本研究においては、「ライフキャリア」と、学習への取り組みの深さを表す「エンゲージメント (engagement)」, 主体的に学ぶ力やそのあり方に関する心理学的概念である「自己調整学習 (self-regulated learning)」との関係を実証的に明らかにすることで、キャリアに関する研究と学習研究の双方に新たな示唆を得ることをめざす。

学業に対して積極的、自発的に取り組んでいる学生は、そこで得られた経験から多くのことを学んでおり、生涯発達を支えていく6つの「ライフキャリアの能力・態度」をさらに向上させていくものと推察される。エンゲージメントとは、授業など、具体的、個別的な学習場面において、学習者がどのような取り組みを示しているかについて心理学の視点から概念化したものである。欧米の研究を中心に、近年、盛んに検証が進められてきている (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009; Christenson, Reschly, & Wylie, 2012)。本邦においては未だ数少ないが研究がみられつつあるのが現状である (岡田・鳥居・宮浦・青山・松村・中野・吉岡, 2011; 梅本・田中, 2012; 解良・中谷, 2014)。

「自ら学ぶ」ということについて教育心理学では自己調整学習に関する研究が数多くの知見を提供してきた (cf. Zimmerman & Schunk, 2001; Schunk & Zimmerman, 2008; Zimmerman & Schunk, 2011; 塚野・伊藤, 2014)。自己調整学習では、自らの学びを自らの力で上手にコントロールし、効果的に学びを進めていく方法、すなわち、自己調整学習方略 (self-regulated learning strategy) を確実に身につけていくことが、自己調整学習者の要件であり、また、学習指導にあたって重要な目標になるとされている。キャリア教育においては、基礎的・汎用的能力の育成がめざされているが、そこであげられている諸能力の要素と自己調整学習方略の間には、深いかかわりがあると考えられる。本研究では、自らの学習を適切にモニタリングしたり (「モニタリング方略」), 学習計画を立てたり (「プランニング方略」), 学習目標の達成に向けて努力を調整したり (「努力調整方略」) する3つの自己調整学習方略 (藤田, 2010) を取り上げて、探索的にはあるが検証を試みることにする。これらの方略は、学習の自己管理を図る自己調整学習方略であり、「ライフキャリアの能力・態度」と強い関連がみられるものと推測される。

(3) 学習動機づけとキャリア

ここでは、さらに、自律的動機づけにも着目する。自己調整学習に関する研究では、学習への動機づけが、学業達成を規定する極めて重要な構成要素の1つとして考えられている。動機づけそのものについては、自己決定理論 (Ryan & Deci, 2000) に基づく研究がこれまでに多くの知見をもたらしてきた。旧来の動機づけの考え方は、外発的動機づけと内発的動機づけの二項対立の図式で捉えられてきたが、自己決定理論では、外発的動機づけを、自律性 (あるいは自己決定性) の程度に従って、「外

的調整」「取り入れ的調整」「同一化的調整」の各段階に区分し、外的調整から内発的動機づけに至るまでの一次元上の連続体をなすことを実証してきている（cf. 速水，1998）。近年では、キャリア発達の視点から青年期における自律的な学習動機づけについて検討がなされてきている（e.g., 伊田，2003; 櫻井，2009; 畑野，2013）。

大学生の学習動機づけとキャリアの関係について検討を行った畑野（2013）の研究では、「向上志向」「知的好奇心」といった自律的な学習動機づけが、積極的な授業行動や深い思考、キャリア変数の1つである職業レディネスに影響を及ぼしている可能性が示されている。安達（2010）の研究では、内発的に喚起された自己成長への動機が、キャリア探索と関連していることが示唆されており、また、吉崎・平岡（2015）の研究では、自己決定性の高い統合的同一化的調整が、キャリア探索と強い正の関連を示すことが明らかにされている。本研究では、キャリアに関する変数として、先述したライフキャリアを取り上げて、これらの研究知見をさらに進展させることをめざす。

予想される因果モデルとしては、畑野（2010）の知見から、自律的動機づけは、授業行動の隣接概念であるエンゲージメントを直接的に規定する関係にあると考えられる。次いで、エンゲージメントはGPAなどの学業成果を規定する可能性が示されてきていることから（e.g., 岡田・鳥居・宮浦・青山・松村・中野・吉岡，2011; Carini, Kuh, & Klein, 2006; 小方，2008），そのような因果関係がみられるとともに、授業への積極的、自発的な取り組みは、「ライフキャリアの能力・態度」をも高めていくものと予測される。以上のように、自律的動機づけからエンゲージメントを介して、学業成績及びライフキャリアに至る因果モデルを仮定し、これらの関係について実証的に明らかにすることを本研究における主たる目的とした。

（4）教職志望度と自律的動機づけ、キャリアの関係

上に述べたような因果モデルの検証に加え、本研究では、さらなる分析として、教職志望度を加味した検討も試みることとする。こうした視点からの検証は、とりわけ、教職をめざす大学生のライフキャリアの発達に対して一つの示唆をもたらすであろう。

授業に対して積極的、自発的な取り組みがなされるためには、高い自律的動機づけによって支えられている必要がある。そして、単に自律的動機づけが高いだけではなく、授業や学習活動が、自分が本来めざそうとしているキャリアと結びついたものであるかどうかが重要となるであろう。先の因果モデルを踏まえれば、内発的、同一化的な動機づけが高く、かつ、教職志望度が高いことで、エンゲージメントの高さへと結びついていき、そして、その結果として、高い学業成績や高い「ライフキャリアの能力・態度」がもたらされることになるだろう。

予測される教職志望度と自律的動機づけ、キャリアの関係についてまとめると次のようになる。教職を強く志望し、なおかつ、大学で学んでいる内容がおもしろく、価値のあるものと認識して学習に臨むことで、学習活動に対してより積極的にエンゲージすることとなり、その結果として、学業成績だけでなく、ライフキャリアの能力をも向上させる、こうした要因どうしの関係について実証的に明らかにすることとする。

2. 方 法

(1) 調査協力者

関西圏の4年制の国立大学2校に在籍する1年生から4年生までの学部学生117名（男子41名，女子76名）に対して調査の協力を求めた。年齢の *Mean* は19.54歳，*SD* は1.10であり，*Range* は18歳から24歳であった。以降の分析では，一部に欠損がみられた回答については，その都度，分析から除外することとした。

(2) 調査内容

1) **ライフキャリアの能力・態度** 河崎（2010）によって作成されたライフキャリアの能力・態度に関する尺度を用いた。この尺度は「将来展望・設計（4項目）」、「情報収集・啓発的経験への積極性（4項目）」、「意思決定スキル（4項目）」、「肯定的な自己理解（3項目）」、「他者との関係重視（3項目）」、「生活経験・ライフバランス（3項目）」の6つの下位尺度からなり，計21項目で構成される。「全く思わない（1点）」「あまり思わない（2点）」「どちらともいえない（3点）」「ややそう思う（4点）」「大変そう思う（5点）」の5件法で回答を求め，括弧内の数値によって得点化を行った。

2) **エンゲージメント** 岡田・鳥居・宮浦・青山・松村・中野・吉岡（2011）によって作成された学習への取り組み方に関する尺度を用いた。この尺度は「勤勉的受講態度（7項目）」「積極的主張（4項目）」「自発的学習（3項目）」「計画的学習（2項目）」の4つの下位尺度からなり，計16項目で構成される。授業への取り組みに関して「全くあてはまらない（1点）」「あまりあてはまらない（2点）」「ややあてはまる（3点）」「とてもあてはまる（4点）」の4件法で回答を求め，括弧内の数値によって得点化を行った。

3) **4種類の動機づけと自律的動機づけ** 伊藤（2011）で作成された尺度を用いた。「外的調整」「取り入乐的調整」「同一化的調整」「内発的動機づけ」の4つの下位尺度からなり，各3項目，計12項目で構成される。大学で学ぶ理由について「まったくあてはまらない（1点）」「あてはまらない（2点）」「どちらかといえばあてはまらない（3点）」「どちらかといえばあてはまる（4点）」「あてはまる（5点）」「非常によくあてはまる（6点）」の6件法で回答を求め，括弧内の数値によって得点化を行った。

4) **自己調整学習方略** 藤田（2010）で作成された大学生の自己調整学習方略尺度を用いた。「プランニング方略（3項目）」「モニタリング方略（5項目）」「努力調整方略（5項目）」の計13項目からなる。普段の学習全般について「まったくあてはまらない（1点）」「あてはまらない（2点）」「どちらかといえばあてはまらない（3点）」「どちらかといえばあてはまる（4点）」「あてはまる（5点）」「非常によくあてはまる（6点）」の6件法で回答を求め，括弧内の数値によって得点化を行った。

5) **教職志望度** 「今現在のあなたの教師志望度は，何%くらいでしょうか？」の教示のもと，「0%（0点）」から「100%（100点）」まで10%（10点）ごとの区切りを設け，これらのうち，もっともあてはまる数字に印をつけるよう求めた。以降の分析を進めるにあたり，括弧内の数値によって得点化を行った。

6) **学業成績** 心理学系の講義科目の筆記試験の得点を用いた。空欄補充と論述からなる100点満点の試験であった。

(3) 調査手続き

大学での講義の時間の中で一斉に質問紙の配布を行い、インフォームド・コンセントを得た上で回答を求めた。実施に要した時間は 20 分程度であった。

3. 結 果

(1) 自律的動機づけに関する検討

自己決定理論 (Ryan & Deci, 2000) では、「外的調整」「取り入れ的調整」「同一化的調整」「内発的動機づけ」のそれぞれの動機づけが、一次元の連続体上に並ぶものと考えられている。Table 1 に示すように、これらの動機づけの間の相関係数を算出したところ、隣り合うどうしの近い位置関係に

Table 1 4 種類の動機づけの間の相関係数 ($N=116-117$)

	外 的	取り入れ	同一化	内発的
外的調整	—	.32 **	-.23 *	-.16
取り入れ的調整		—	.41 **	.21 *
同一化的調整			—	.56 **
内発的動機づけ				—

** $p<.01$, * $p<.05$

ある動機づけには正の相関がみられており、ほぼシンプレックス構造をなしていることが確認できた。先行研究 (Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004) にならい、以降の分析では、 SDI (self-determination index) = (2 × 「内発的動機づけ」) + (1 × 「同一化的調整」) - (1 × 「取り入れ的調整」) - (2 × 「外的調整」) の数式に基づく計算によって「自律的動機づけ (autonomous motivation)」の指標を作成した。4 種類の動機づけと自律的動機づけの *Mean* と *SD* を Table 2 に示しておく。 SDI の *Range* は -7 から 12 であった。

Table 2 4 種類の動機づけに関する質問項目の *Mean* (*SD*) と人数 (*N*)

項目内容	<i>Mean</i> (<i>SD</i>)	<i>N</i>
外的調整	2.91 (1.06)	117
取り入れ的調整	4.22 (0.80)	116
同一化的調整	4.61 (0.75)	116
内発的動機づけ	4.10 (0.84)	117
自律的動機づけ (SDI)	2.81 (3.43)	116

(2) ライフキャリアの能力・態度、エンゲージメント、自己調整学習方略に関する検討

先行研究で構成された下位尺度についてそれぞれ 1 因子性の構造をなしているかを検証するために確認の因子分析を行うこととした。結果を Table 3 に示しておく。いずれの下位尺度に関しても許容

できる範囲の適合度 (*GFI*, *CFI*, *SRMR*) を示していた。「ライフキャリアの能力・態度」の下位尺度である「生活経験・ライフバランス」については計3項目からなるが、そのうちの1つの項目（「家庭・地域・職業生活を視野に入れて、ライフプランを調和的に設計している」）で、かなり低い値の因子負荷量が示された。当該項目を除外して分析し直すと、高い適合度と因子負荷量が示されたため、以降の分析ではこの下位尺度のみ計2項目で構成することとした。

Table 3 ライフキャリアの能力・態度、エンゲージメント、自己調整学習方略の
確認的因子分析および信頼性分析の結果 (*N*=114—116)

下位尺度名	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>SRMR</i>	<i>FL</i>	α
ライフキャリアの能力・態度					
将来展望・設計	.997	1.000	.012	.683 — .848	.844
情報収集・啓発的経験への積極性	.993	1.000	.028	.461 — .733	.629
意思決定スキル	.989	.989	.033	.511 — .747	.679
肯定的な自己理解	1.000	1.000	.000	.410 — .812	.696
他者との関係重視	1.000	1.000	.000	.657 — .724	.725
生活経験・ライフバランス	1.000	1.000	.000	.670 — .730	.652
エンゲージメント					
勤勉的受講態度	.955	.971	.055	.327 — .727	.746
積極的主張	.984	.979	.040	.225 — .783	.664
自発的学習	1.000	1.000	.000	.637 — .679	.692
計画的学習	1.000	1.000	.000	.708 — .822	.731
自己調整学習方略					
プランニング方略	1.000	1.000	.000	.701 — .871	.797
モニタリング方略	.996	1.000	.015	.541 — .782	.759
努力調整方略	.963	.969	.038	.569 — .822	.831

注) *GFI*はGoodness of Fit Index, *CFI*はComparative Fit Index, *SRMR*はStandardized Root Mean Square Residual, *FL*は因子負荷量, α はCronbachの α 係数を示す。

次に、信頼性の検討を行うため、 α 係数を算出した。Table 3 に併せて掲載しておく。項目数の少なさもあり、若干低めの値を示しているものが一部にみられるが、いずれの下位尺度についても以降の分析に耐えうる値であると判断した。

以上のライフキャリアの能力・態度、エンゲージメント、自己調整学習方略の下位尺度ごとに項目の平均得点を算出し、これらの下位尺度得点を用いて、以降の分析を進めていくこととした。

(3) ライフキャリアの能力・態度の下位尺度間の相関分析

ライフキャリアの能力・態度の下位尺度間の相関係数を算出した。その結果を Table 4 に示す。

「情報収集・啓発的経験への積極性」と「肯定的な自己理解」の間の相関を除いて、すべての下位尺度間に弱いないし中程度の有意な正の相関が示された。

Table 4 ライフキャリアの能力・態度の下位尺度間の相関係数 ($N=116-117$)

ライフキャリアの能力・態度	将 来	情 報	意 思	肯 定	他 者	生 活
将来展望・設計	—	.33 **	.56 **	.33 **	.37 **	.35 **
情報収集・啓発的経験への積極性		—	.27 **	.11	.47 **	.48 **
意思決定スキル			—	.44 **	.34 **	.29 **
肯定的な自己理解				—	.42 **	.28 **
他者との関係重視					—	.45 **
生活経験・ライフバランス						—

** $p<.01$

(4) ライフキャリアの能力・態度と動機づけの間の相関分析

ライフキャリアの能力・態度と4種類の動機づけ、自律的動機づけ (*SDI*) の間の相関係数を算出した。その結果を Table 5 に示す。

Table 5 ライフキャリアの能力・態度と動機づけの間の相関係数 ($N=116-117$)

ライフキャリアの能力・態度	外 的	取り入れ	同一化	内発的	<i>SDI</i>
将来展望・設計	-.23 **	.11	.39 **	.30 **	.36 **
情報収集・啓発的経験への積極性	-.07	.27 **	.24 *	.17	.12
意思決定スキル	-.05	.07	.31 **	.30 **	.25 **
肯定的な自己理解	-.24 **	-.04	.33 **	.27 **	.36 **
他者との関係重視	-.15	.23 *	.39 **	.28 **	.26 **
生活経験・ライフバランス	-.17 †	.14	.35 **	.23 *	.27 **

** $p<.01$, * $p<.05$, † $p<.10$

「外的調整」については「将来展望・設計」「肯定的な自己理解」との間にそれぞれ有意な弱い負の相関がみられている。「取り入りの調整」については「情報収集・啓発的経験への積極性」「他者との関係重視」との間にそれぞれ有意な弱い正の相関がみられた。「同一化的調整」についてはすべての下位尺度と有意な弱い正の相関がみられている。「内発的動機づけ」については、「情報収集・啓発的経験への積極性」以外のすべての下位尺度と有意な弱い正の相関がみられた。「自律的動機づけ」についても、「情報収集・啓発的経験への積極性」以外のすべての下位尺度と有意な弱い正の相関が認められた。

(5) ライフキャリアの能力・態度と自己調整学習方略の間の相関分析

ライフキャリアの能力・態度と自己調整学習方略の間の相関係数を算出した。その結果を Table 6 に示す。

「プランニング方略」については、「情報収集・啓発的経験への積極性」以外のすべてのライフキャリアの能力・態度の下位尺度と弱いなし中程度の有意な正の相関がみられた。「モニタリング方略」については、すべての下位尺度と弱いなし中程度の有意な正の相関がみられている。「努力調整方略」

Table 6 ライフキャリアの能力・態度と自己調整学習方略の間の相関係数 ($N=115-117$)

ライフキャリアの能力・態度	プランニング	モニタリング	努力調整
将来展望・設計	.49 **	.42 **	.48 **
情報収集・啓発的経験への積極性	.14	.31 **	.31 **
意思決定スキル	.46 **	.53 **	.48 **
肯定的な自己理解	.26 **	.27 **	.29 **
他者との関係重視	.40 **	.35 **	.39 **
生活経験・ライフバランス	.23 *	.36 **	.30 **

** $p<.01$, * $p<.05$

についても、すべての下位尺度と弱いないし中程度の有意な正の相関が認められた。

(6) ライフキャリアの能力・態度とエンゲージメントの間の相関分析

ライフキャリアの能力・態度とエンゲージメントの間の相関係数を算出した。その結果を Table 7 に示す。

Table 7 ライフキャリアの能力・態度とエンゲージメントの間の相関係数 ($N=115-117$)

ライフキャリアの能力・態度	勤勉的受講態度	積極的主張	自発的学習	計画的学習
将来展望・設計	.36 **	.30 **	.25 **	.52 **
情報収集・啓発的経験への積極性	.26 **	.27 **	.11	.17 †
意思決定スキル	.30 **	.33 **	.37 **	.53 **
肯定的な自己理解	.23 *	.41 **	.28 **	.29 **
他者との関係重視	.32 **	.43 **	.21 *	.28 **
生活経験・ライフバランス	.35 **	.20 *	.19 *	.21 *

** $p<.01$, * $p<.05$, † $p<.10$

「勤勉的受講態度」については、すべての「ライフキャリアの能力・態度」の下位尺度と有意な弱い正の相関がみられた。「積極的主張」については、すべての「ライフキャリアの能力・態度」の下位尺度と弱いないし中程度の有意な正の相関がみられている。「自発的学習」については、「情報収集・啓発的経験への積極性」以外のすべての「ライフキャリアの能力・態度」の下位尺度と有意な弱い正の相関がみられた。「計画的学習」についても、「情報収集・啓発的経験への積極性」以外のすべての「ライフキャリアの能力・態度」の下位尺度と弱いないし中程度の有意な正の相関が認められた。

(7) ライフキャリアの能力・態度と学業成績の間の相関分析

ライフキャリアの能力・態度と学業成績の間の相関係数を算出した。その結果を Table 8 に示す。

6つの「ライフキャリアの能力・態度」の下位尺度のうち「意思決定スキル」のみが学業成績と弱い有意な正の相関を示す結果となった。調査対象が2つの大学であったため、筆記試験の得点を大学ごとに標準化して分析を試みたが、ほぼ同様の数値を示していた。以降のすべての分析においても、成績の標準得点を用いて計算を行ったが、ほぼ同様の数値を示していた。そのため、本論文では試験

Table 8 ライフキャリアの能力・態度と学業成績の間の相関係数 ($N=115-116$)

	将 来	情 報	意 思	肯 定	他 者	生 活
学業成績	.11	.18	.20 *	.03	.16	.15

* $p<.05$

の得点に関して素点での分析結果のみを示していくことにする。

(8) 自律的動機づけ、エンゲージメント、ライフキャリアの能力・態度の因果モデルの検証

自律的動機づけ (*SDI*) からエンゲージメントを介してライフキャリアの能力・態度や学業成績に至る因果モデルを仮定し、構造方程式モデリングによってパス解析を試みた。

まず、自律的動機づけからエンゲージメントに対してパスを想定した。次いで、エンゲージメントからライフキャリアの能力・態度と学業成績に対してパスを想定した。エンゲージメント及びライフキャリアの能力・態度については潜在変数とし、下位尺度の誤差の間に共分散を仮定した。パラメータの推定には最尤推定法を用い、計算した結果を Figure 1 に示す。データに欠損があったため、ここ

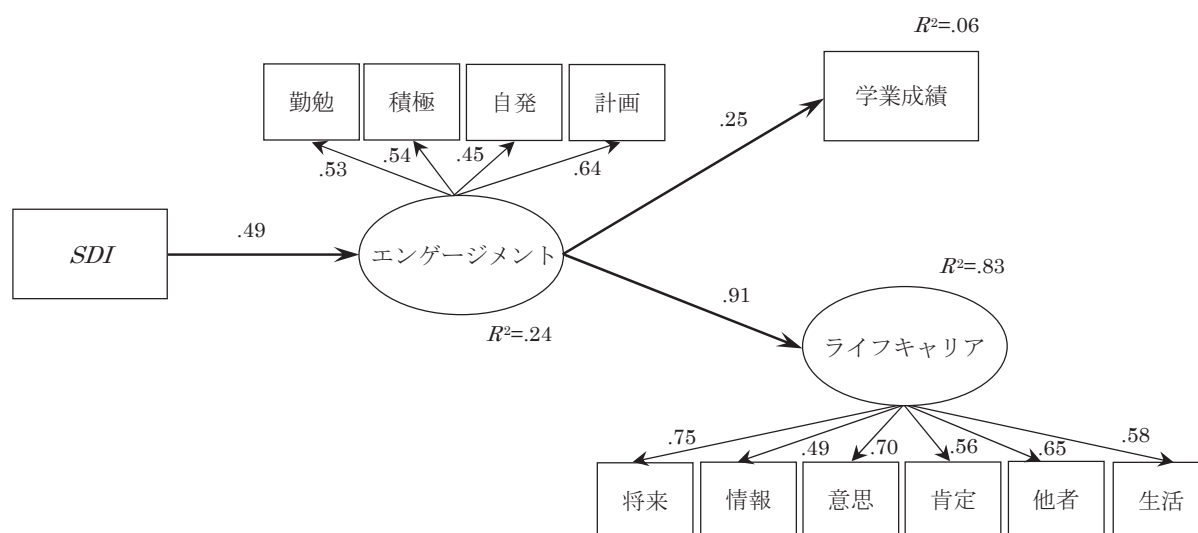


Figure 1 構造方程式モデリングによるパス解析の結果

注) 四角は観測変数を、楕円は潜在変数を表す。誤差変数は省略し、有意なパスのみを示した (いずれも $p<.05$)。実線は正のパス係数を表す。

では適合度指標として *TLI*, *CFI*, *RMSEA* を算出した。その結果、モデル全体の適合度は *TLI* = .84, *CFI* = .92, *RMSEA* = .08 であり、いずれも許容できる範囲の値を取っており、本研究で仮定したモデルはデータに適合していると判断した。

パス図の結果から窺えるように、自律的動機づけからエンゲージメントを介してライフキャリアの能力・態度に対して有意な正のパスが示された。一方、自律的動機づけとライフキャリアの能力・態度の間に直接のパスは認められなかった。エンゲージメントは学業成績に対して有意な正のパスを示していた。

(9) 自律的動機づけ×教職志望度とエンゲージメント、ライフキャリアの能力・態度の間の相関分析

「自律的動機づけ (*SDI*)」と「教職志望度」の両者の積 (交互作用項) とエンゲージメントの間の相関係数を算出した。こうした分析から、内発的動機づけや同一化的調整が高く、かつ、教職志望度が高い学生ほど、エンゲージメントが高いかどうか、といった関連について明らかにすることができる。計算結果を Table 9 に示しておく。その結果として、エンゲージメントのすべての下位尺度との間に有意な弱い正の相関が認められた。

次いで、「自律的動機づけ」と「教職志望度」の両者の積 (交互作用項) と「ライフキャリアの能力・態度」の間の相関係数を算出した。結果を Table 10 に示す。「情報収集・啓発的経験への積極性」以

Table 9 *SDI* × 教職志望度とエンゲージメントの間の相関係数 (*N*=110—111)

	勤勉的受講態度	積極的主張	自発的学習	計画的学習
<i>SDI</i> × 教職志望度	.30 **	.20 *	.30 **	.28 **

***p*<.01, **p*<.05

Table 10 *SDI* × 教職志望度とライフキャリアの能力・態度の間の相関係数 (*N*=111)

	将 来	情 報	意 思	肯 定	他 者	生 活
<i>SDI</i> × 教職志望度	.31 **	.07	.21 *	.34 **	.19 *	.25 **

***p*<.01, **p*<.05

外のすべての「ライフキャリアの能力・態度」の下位尺度と交互作用項との間に有意な弱い正の相関が認められた (但し、「他者との関係重視」については $r = .19$, $p < .05$ であった)。

先述したパス解析において、「自律的動機づけ」の代わりに「自律的動機づけ」と「教職志望度」の交互作用項を観測変数として投入した場合にも、ほぼ同様の適合度、係数の値が得られた。

4. 考 察

(1) ライフキャリアの能力・態度の下位尺度間の関連

先行研究 (河崎, 2010) とほぼ同様に、6 つのライフキャリアに関する能力・態度である「将来展望・設計」、「情報収集・啓発的経験への積極性」、「意思決定スキル」、「肯定的な自己理解」、「他者との関係重視」、「生活経験・ライフバランス」の間には、正の関連が示された。本研究では、「情報収集・啓発的経験への積極性」と「肯定的な自己理解」の間には相関がみられなかったが、河崎 (2010) の研究における因子間相関や下位尺度間の相関についての結果でも、この両者の相関は相対的に低かった。この結果について可能性として考えられる解釈として、肯定的に自己理解をしており、なおかつ、キャリアに関する情報収集や啓発的経験に対して積極的な者がいる一方で、肯定的な自己理解の程度の低い者、すなわち、自分のことが好きでなく、自分自身に自信がなく、そのために、今後の仕事や人生

が気になり、また、今後の仕事や生き方を見つけるために様々な経験を求めていこうとする、そうした意味で「情報収集・啓発的经验への積極性」が高い者が存在する可能性が考えられるかもしれない。この2つの下位尺度の間の関係については今後さらに詳細に調べていく必要があるだろう。

(2) ライフキャリアの能力・態度と動機づけの間の関連

まず、特徴的な結果として、動機づけの中でも「同一化的調整」が「ライフキャリアの能力・態度」のすべての下位尺度と弱い正の相関を示していた。「同一化的調整」とは、学ぶことの意義や価値を認めることが動機づけとなっている状態であるが、すべての「ライフキャリアの能力・態度」の側面とかかわりがあることが示された。「ライフキャリア」とは、生涯にわたる役割に関連した実践の道筋・進路のことであり、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく道筋でもある。学生生活の中心領域の一つである学業において価値を認め、高い意欲を有している者は、生涯の人生役割、すなわち、ライフキャリアに関して高い能力を備えている可能性が示された。

「内発的動機づけ」「自律的動機づけ (*SDI*)」については、「情報収集・啓発的经验への積極性」以外のすべての下位尺度と弱い正の相関が認められる結果となった。この結果は、「情報収集・啓発的经验への積極性」と「肯定的な自己理解」との間に正の相関が認められなかったことと対応しているところがあるかもしれない。学ぶことに楽しさを見いだせないがゆえに、情報収集に積極的になり、啓発的经验を求めるようになる、といったことも可能性として考えられるかもしれない。

「外的調整」については「将来展望・設計」「肯定的な自己理解」との間にそれぞれ弱い負の相関がみられていた。周りからの強制によって学業に動機づけられている者は、ライフキャリアの能力・態度の中でもとりわけ「将来展望・設計」や「肯定的な自己理解」の程度が低いということである。

一方、「取り入れ的調整」については「情報収集・啓発的经验への積極性」「他者との関係重視」との間にそれぞれ弱い正の相関がみられる結果となった。つまり、義務感や恥の感情、不安感によって学習に動機づけられている者は、情報収集・啓発的经验に対して積極的であり、人とのルールを重んじたり、人とのつながりを大切にしたりする傾向にある。この「取り入れ的調整」には、学業に対して「すべきである」という感覚が大きく反映されているところがあるかもしれない。

(3) ライフキャリアの能力・態度と自己調整学習方略の間の関連

「モニタリング方略」と「努力調整方略」については、「ライフキャリアの能力・態度」のすべての下位尺度と弱いないし中程度の正の相関が認められた。学習を通じて培われる「モニタリング方略」「努力調整方略」といった自己管理の方略は、ライフキャリアの能力・態度の全般を支えていくことになるものと考えられる。キャリア教育においては基礎的・汎用的能力の育成がめざされているが、学習を自己調整していく力を育むことを通じてこうした能力が形成されてくるというキャリア発達の視点をもって教育実践を捉えていくことの重要性が確認できたといえるのではないだろうか。

自己調整学習理論は、当然のことながら学習理論であるため、これまでの研究をみると、発達理論、とりわけキャリア発達の視点の基づく検証が十分とはいえなかったところがある。本研究では、ライフキャリアに関する諸能力と自己調整学習方略との間の関連が実証的に明らかとなり、今後の自己調整学習理論の進展にも寄与しうる一つの知見が提供できた。

「プランニング方略」については、「情報収集・啓発的经验への積極性」以外のすべての「ライフキャリアの能力・態度」の下位尺度と弱いないし中程度の正の相関がみられた。この結果については、先

述した考察と関係するところがあるのかもしれないが、大学生の中には、自らの力で学習を計画的に進めていく効果的な方略を備えておらず、自分自身の今後の仕事や人生が気になり、また、今後の仕事や生き方を見つけるために様々な経験を求めていこうとする者がいくらか存在するのかもしれない。この点を除くと、自らの学習を効果的に自己管理し、自己コントロールしていく方略は、ライフキャリアの能力・態度のほとんどの側面と関連があることが明らかとなった。

(4) ライフキャリアの能力・態度とエンゲージメント、学業成績の間の関連

「勤勉的受講態度」と「積極的主張」については、すべての「ライフキャリアの能力・態度」の下位尺度と正の相関がみられている。河崎（2010）では小学校、中学校、高等学校において「仕事」や「生き方」に関する授業を受けた経験の有無によってライフキャリアの能力・態度に差異がみられることが明らかとなっている。本研究では、現在の大学での授業への取り組みの深さが、ライフキャリアの能力・態度とかわわっていることが明らかとなった。これらの知見はキャリア教育の実践に対して示唆を含んでいるものと考えられる。キャリアにかかわらず大学での授業における深い学びの経験がライフキャリアの能力・態度を高めていくということであり、従って、教育者に求められることは、あらゆる大学での学びに関して、キャリア発達の視点から学生が様々な活動に対してどのようにエンゲージしているかを見極め、こうしたあり方を十全に支えていく必要があるということである。実態としては、ライフキャリアとエンゲージメントは循環的な規定関係にあるものと推測される。ライフキャリアの能力・態度を育んできた者は、大学での授業や様々な学習活動に対して、勤勉かつ積極的な姿勢で臨んでいける力を備えているといえるだろう。

「自発的学習」と「計画的学習」については、「情報収集・啓発的経験への積極性」以外のすべての「ライフキャリアの能力・態度」の下位尺度と正の相関が認められた。ここでも、「情報収集・啓発的経験への積極性」の負の側面と想定される結果が示唆された。しかしながら、ほとんどすべての「ライフキャリアの能力・態度」と関連が示されており、エンゲージメントの「勤勉的受講態度」と「積極的主張」だけでなく、「自発的学習」と「計画的学習」に関してもライフキャリア発達を規定していく可能性のある重要な要因であることが実証的に明らかとなった。

以上のようなエンゲージメントとの関連とは対照的に、学業成績を取り上げてみると、「ライフキャリアの能力・態度」の下位尺度のうち「意思決定スキル」のみ弱い正の相関を示す結果となった。特定の授業科目の成績のみを指標としたことも関係しているかもしれないが、どちらかという学業成績とライフキャリアは深い関連をもたず、学習の結果というよりも、学びへの取り組みの深さ、その過程がライフキャリア発達を支えているということがいえそうである。

(5) 自律的動機づけ、エンゲージメント、ライフキャリアの能力・態度の因果モデルの検討

パス解析の結果から、自律的動機づけからエンゲージメントを介してライフキャリアの能力・態度に対して有意な正のパスが示された。エンゲージメントは学業成績に対して有意な正のパスを示していた。これらの媒介過程を実証的に明らかにできた点は、本研究における新たな意義のある知見といえる。ここで得られた知見は、学習研究に対しても、キャリアに関する研究に対しても示唆的であるだろう。ライフキャリアの発達過程がエンゲージメントを介する学習過程によって大きく規定されてくる可能性を示している。大学生の自律的動機づけを支援していくことで、様々な授業や学習活動に対して積極的、自発的な取り組みが促され、その結果として、高い学業成果を収めることになり、

また、一方で、ライフキャリアの能力・態度をも高めていくという、実践上の支援モデルとしても捉えていくことが求められるだろう。

なお、本研究では、先行研究におけるモデル構成を踏まえ、また、それぞれの要因の特性と機能を鑑み、このような因果モデルによる検証を行ったが、発達や学習の動態としてみると、循環的に規定し合う関係を有していることはいうまでもない。

(6) 自律的動機づけ×教職志望度とエンゲージメント、ライフキャリアの能力・態度との関連

「自律的動機づけ (*SDI*)」と「教職志望度」の両者の積 (交互作用項) と「エンゲージメント」「ライフキャリアの能力・態度」の間の相関をそれぞれ調べたところ、「情報収集・啓発的経験への積極性」を除いて、ほとんどの変数間に正の関連がみられることが示唆された。すなわち、内発的動機づけや同一化的調整が高く、かつ、教職志望度が高い学生ほど、エンゲージメントが高く、また、ライフキャリアの能力・態度が高いということが明らかとなった。また、この交互作用項をパス解析に投入した場合にも、Figure 1 とほぼ同様の結果が得られている。つまり、自律的動機づけが高く、教職志望度も高いことが、エンゲージメントの高さにつながり、結果として、高い学業成果とライフキャリアの能力・態度をもたらしているということである。これらの分析結果を踏まえれば、大学教育を担う者には、キャリア発達を踏まえた学習支援という見方が求められるだろう。大学生の自律的動機づけを育んでいくことも大切なことであるが、加えて、授業や学習活動の内容が、学生の一人一人が本来めざそうとしているキャリア（ここでは教職であるが）にしっかりと結びついたものであるかどうか、見つめ直す必要があるかもしれない。

(7) 今後の課題について

今後の研究上の課題について2点だけふれておく。第1に、本研究の調査対象は4年制の国立大学2校のみを対象としている。ここで得られた知見を一般化するにあたっては限界があることに留意する必要がある。第2に、先述したところであるが、因果関係の特定については慎重であらねばならない。実践的な介入や時系列調査など、因果関係を明確にしていく研究手法を用いながら、さらなる検証を重ね、モデルの精緻化を図っていく必要があるだろう。

謝 辞

本研究の調査にご協力いただきました大学生の皆様にご心より御礼申し上げます。また、資料整理を進めるにあたり、京都教育大学大学院教育学研究科の上野絢香さんのご助力を得ました。記して深謝申し上げます。

引用文献

- 安達智子 (2010) 「キャリア探索尺度の再検討」『心理学研究』 81, 132-139.
- Carini, R. M., Kuh, G. D., Klein, S.P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47, 1-32.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.) (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- 藤田 正 (2010) 「大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係」『奈良教育大学紀要』 59, 47-54.
- 半澤礼之 (2011) 「大学生の学びとキャリア意識の発達—大学での学びによる発達を前提としたキャリア研究という視点—」『心理科学』 32, 22-29.
- 畑野 快 (2013) 「大学生の自律的な学習動機づけの検討—学習・キャリアの変数との関わりから—」『青年心理学研究』 24, 137-148.
- 速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理—自律的動機づけ—』 金子書房
- 伊田勝憲 (2003) 「教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討—自我同一性, 達成動機, 職業レディネスと課題価値評定との関連から—」『教育心理学研究』 51, 367-377.
- 伊藤崇達 (2011) 「親の自律的動機づけと子どもの学習観, 自己効力感, 自律的動機づけとの関連」『京都教育大学紀要』 118, 9-16.
- 河崎智恵 (2010) 「ライフキャリアの能力・態度に関する尺度構成の試み」『キャリア教育研究』 29, 25-30.
- 解良優基・中谷素之 (2014) 「認知された課題価値の教授と生徒の課題価値評定, および学習行動との関連」『日本教育工学会論文誌』 38, 61-71.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 68-84.
- 三川俊樹 (1990) 「ライフ・キャリアの視点からみた役割受容」『進路指導研究』 11, 10-17.
- 溝上慎一 (2009) 「『大学生活の過ごし方』から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す—」『京都大学高等教育研究』 15, 107-118.
- 文部科学省 (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』 (中央教育審議会答申)
- 文部省 (1999) 『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』 (中央教育審議会答申)
- 小方直幸 (2008) 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』 11, 45-64.
- 岡田有司・鳥居朋子・宮浦 崇・青山佳世・松村 初・中野正也・吉岡 路 (2011) 「大学生における学習スタイルの違いと学習成果」『立命館高等教育研究』 11, 167-182.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 櫻井茂男 (2009) 『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて—』 有斐閣
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.) (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Super, D. E. (2000). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- 吉崎聡子・平岡恭一 (2015) 「自己決定理論に基づく動機づけと自己効力感からみたキャリア探索」『心理学研究』 86, 55-61.
- 梅本貴豊・田中健史朗 (2012) 「大学生における動機づけ調整方略」『パーソナリティ研究』 21, 138-151.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge. (塚野州一・伊藤崇達 (監訳) (2014) 『自己調整学習ハンドブック』 北大路書房)