

社会人の学習行動尺度ならびに学びへの 態度尺度の作成と相互関連性の検討

高田 治樹 ・ 辰巳 哲子

社会人の学習行動尺度ならびに学びへの態度尺度の作成と
相互関連性の検討

高田治樹（目白大学）

辰巳哲子（リクルートワークス研究所）

2019年7月26日

要旨

本研究は、これまで研修や経験学習などの習得目標のある学習行動への着目が中心だった社会人の学習について、習得目標のない課題に向かうための学習行動に着目し、社会人の日常的な学習行動尺度ならびに学びへの態度尺度を作成し、相互関連性を検討した。分析の結果、社会人の学習行動は、仕事の中での実践による学びを表す「経験型学習」、自分自身の働き方や価値を考える学びを表す「内省型学習」、社内外の人々との交流による学びを表す「対人型学習」、社内外のセミナーや研修に参加する学びを表す「学校型学習」の4因子に分類された。また、学びへの態度は、新たな学びを生み出そうとする態度である「学びの創造」、学びを実践する場所をつくるようにする「学びの実践」、普段から新たな知識やスキルを身につけようとする態度である「学びの習慣」、体系立てて学びたいテーマを保有している「学びの目標」の4因子に分類された。さらに、学びへの態度が学習行動に及ぼす影響を検討した結果、「学びの目標」が、「内省型学習」「対人型学習」「学校型学習」を促進し、「学びの習慣」は「経験型学習」と「内省型学習」を促進し、「学びの実践」は「内省型学習」と「学校型学習」を促進していた。本研究で、社会人の学習行動と学びへの態度を測定する尺度を作成し、学習行動を促す学びへの態度の種類を明らかにしたことは、社会人の学びの実態を測定できる有用な指標を開発するとともに、学習の取り組みを試みる企業や個人にとって有益な知見になったと考えられる。

キーワード 学習行動, 学びへの態度, 尺度開発

1. 問題

社会人の学び研究の意義

従来、学びに関する研究の多くは、中学生・高校生・大学生など、教育機関に所属する人々を対象として実施されてきた（金子・大芦, 2010）。しかし、学びは生涯を通じた活動であり、技術の進化やグローバル化が進展する中、学生時代の知識だけではもはや活躍することは難しく、社会人になってからの継続した学びが必要な時代が到来している。また、社会人の学習は、生徒や学生の学びのように習得目標のあるものだけでなく、問いそのものを自ら立て、それに向けた解を他者とともに生み出していくことが求められるようになってきている（内閣府,2018）。

しかし、近年の多くの調査報告では、多くの社会人が学びを行えていないことが明らかにされている。たとえば、厚生労働省（2019）の能力開発基本調査では、「労働者が職業生活を継続するために行う、職業に関する能力を自発的に開発し、向上させるための活動」である自己啓発活動と OFF-JT の実施率について調査を実施している。その結果、自己啓発活動の実施率は全体で 35.1%（正社員 44.6%, 正社員以外 18.9%）であり、OFF-JT の実施率は全体で 35.2%（正社員で 45.2%, 正社員以外で 18.1%）であった。また、リクルートワークス研究所（2018）の全国就業実態パネル調査においても、自己啓発活動を行っている人の割合は、全体で 36.4%（正規 40.7%, 非正規 28.2%）であり、OFF-JT を受講した人の割合は全体で 22.1%（正規 28.7%, 非正規 15.2%）であった。

以上のように、我が国の多くの調査では、習得目標のある「自己啓発活動」に着目したものが多く、しかも 3 割程度しか学びを実施していないという実態が明らかにされている。このままでは、今後期待される、問いそのものを自ら立て、それに向けた解を他者と生み出していくような学びの姿の実現は難しいと考えられる。そこで本研究では、習得ゴールのある学びに限らない、社会人の日常的な学びに着目し、社会人の学習行動や学びを促進する心理的要因を検討することとする。

社会人の学習行動

従来、学びに関する研究では、学習方略が中心として実施されてきた。学習方略（Learning Strategy）とは、「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）や、「情報を符号化し、課題を遂行するのを助ける体系的なプラン」（Zimmerman & Martinez-Pons, 1992）と定義され、「学習のやり方」を指す概念として検討されてきた（佐藤・新井, 1998）。学習方略研究の主な対象は、主に中学生・高校生・大学生であり、その領域は、学習全般を対象としたものと、個別の各教科を対象としたものに大別される（金子・大芦, 2010）。

学習全般を対象とした研究において、佐藤は、それまでの学習方略に関する研究（e.g. Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986）をまとめ、学習方略が、学習を

効果的にするために、自己の状態を整える調整方略と、学習内容に直接働きかけて理解や記憶を促進する処理方略の2つに分類されることを明らかにしている（佐藤, 2005; 佐藤・新井, 1998）。一方で、個別の教科の学習方略を対象とした研究では、歴史や数学、物理などの科目ごとの学習方略や学習方略の効果が検討されている（金子・大芦, 2010）。たとえば、村山（2003）は、中学生の歴史学習方略として、知識を広げる拡張型学習、大まかな流れを把握するマクロ理解方略、自分で内容をまとめるミクロ理解方略、とりあえず覚える暗記方略という歴史の授業に特化した学習方略の4因子を導出し、学習方略が短期的に有効であると判断すると学習方略を使用しやすいことを明らかにしている。個別の教科の学習方略は、全般的な学習方略よりも個別的な内容を測定しており、学習の具体的な行動として表されると考えられる。

以上のように、教育機関に所属する生徒や学生を対象とした調査では、全般的な学習方略と具体的な学習方略それぞれについて検討されている。社会人を対象とした研究では、社会人学生を対象とした研究（石川・向後, 2017）はあるものの、教育機関に所属していない社会人を対象として学習方略を検討した研究は見られない。また、社会人の学び方について検討する場合には、教育機関で用いられる学習とは内容が異なることから、企業組織に所属する社会人を対象として学習を測定する尺度について検討する必要がある。

社会人の学習方略については検討されていないが、社会人における学びは検討されている。社会人における学びにおいて最も研究が進んでいるものが、経験学習（Experiential Learning）である（中原, 2013）。中原（2013）によれば、経験学習と語られているものが多種多様である一方で、共通点として、①学習における経験・実践の重視と、②経験の内省（反省的思考、省察）の2点にまとめられるとしている。デューイは経験を「個体が環境に積極的に働きかけること」とし、「日常生活から切り離された場において、日常経験から切り離された記号・抽象的概念を注入することが学習である」とする伝統的かつ保守的な教育の在り方を批判している。また、経験学習モデルを提案したコルブも「経験-内省のプロセスを通じて、経験そのものを変換し、ルール・スキーマ・知識を作り出すプロセス」が学習であると指摘している。つまり、社会人には、OFF-JTのような職場で提供される教育研修の機会だけではなく、経験や実践を重視し、その経験を内省するという学習が必要であることが指摘されている。

上記の経験学習以外の学習としては、対人関係を通じた学びも挙げられる。たとえば、Lombardo & Eichinger（1996）は、経営人材のリーダーシップ開発のために有効とされる経験の内訳が、「仕事上の経験：他者からの指導・指摘：OFF-JT = 70: 20: 10」であったという調査結果を示している。また、学習方略においても、他者への救援などによる学習を示す「外的リソース方略」が導出されている（佐藤・新井, 1998）。つまり、他者からのフィードバックや交流による学習があることが推察される。

以上のように、社会人の学習は、経験や実践を重視した学習である経験型学習、経験や出来事への内省や意味づけを重視した学習である内省型学習、他者からのフィードバック

を通した学習である対人型学習，そしてセミナーや研修による伝統的な学校型学習の4つの形態に分類されると考えられる。

しかし，経験学習を測定する尺度（木村, 2012; 楠見, 1999）は開発されているが，上記の学習を網羅した測定可能な尺度は見当たらない。また，社会人の学習は，専門分化した個別的な内容となるために，具体的な学習行動について検討する必要がある。個別専門的かつ具体的な学習行動を検討することで，より明確に社会人の学習についての実態を把握することができると考えられる。したがって，本研究では，社会人が実施する具体的な学習方略を社会人の学習行動として捉え，上記の学習行動の4形態を測定する尺度を開発することを目的とした。

学習行動を促進する心理的要因

社会人の学びを促すためには，社会人の学習行動を促進する心理的要因を検討する必要がある。孫（2018）は，これまでの社会人学習に関する研究においては，自己啓発の効果への注目が高く，どうすれば人は自己啓発をするのか，ということについて，明確な答えを提示してきていないことを指摘している。そのうえで，自己啓発の外生的な働きかけに着目した研究を行っているが，社会人の学習を促進する心理的要因は明らかにされていない。

行動を予測する心理的な要因としては態度が挙げられる。態度とは「経験を通して体制化された心理的あるいは神経生理的な準備状態であって，人が関わりを持つ対象に対する，その人自身の行動を方向付けたり変化させたりするもの」（Allport, 1935），であり，Kraus（1995）は，態度によって行動をある程度予測できることを明らかにしている。そのため，本研究では，学習行動を促進する心理的要因として学びへの態度に焦点を当てることとした。

まず，学習行動を促進する態度としては，学習目標の設定が挙げられる。金子・大芦（2010）によれば，中学生や高校生の学習方略を促進する変数として，適切な学習目標の設定を挙げている。Ames & Archer（1988）では，設定された目標を重視する生徒は，効果的な学習方略を使用したことが報告されている。つまり，適切な学習目標の設定が学習行動を促すと推察される。一方で，近年では，目標設定だけでなく，目標を持続させることの重要性が指摘されている（金子・大芦，2010）。たとえば，Shell&Husman（2008）は，学習方略の自己制御方略（調整方略）が高い小学生が，学習目標を維持していることを明らかにしている。つまり，学習目標を設定するだけでなく，それを維持する態度によって学習行動が促されると考えられる。

また，文脈学習理論（Contextual Learning Method; 以下，CTL）が提唱されている。文脈学習理論とは，学習が生活あるいは経験を通じて構築されるとした理論である。Parnell（1990）は，学校教育と生活体験の関連づけが，学習者個人の学習への有意味性を生み出し，動機づけにつながるとしている。松本（2007）は，アカデミックな教科における学習

指導要領上の CTL の特質について、以下の 3 点を挙げている。第 1 は、社会的に構築された学習の意味を通して、個人的文脈と社会的文脈を繋げることである。第 2 は、教授・学習過程において、「行為による学習」を重視することである。第 3 は、知識獲得だけでなく、意味の深化を伴って、職場への転移を促進することである。以上のように、学習行動の促進には、個人的文脈と社会的文脈を繋げ、意味の深化を伴う実践の場面を設けようとする態度が重要であると考えられる。

以上をまとめると、学習行動を促す学びへの態度としては、以下の 4 つが挙げられる。つまり、①体系的に学習の目標を設定すること、②学習の目標を維持する習慣を身につけること、③個人的文脈と社会的文脈を繋げる学びの場面を設けること、④知識獲得だけでなく、意味の深化を伴う実践の場面を設けることである。

以上のように、学習行動を促進する態度は 4 つにまとめられると推察される。しかし、これらの促進要因を測定する尺度は開発されていない。そのため、本研究では、学習の目標の設定を学びの目標、目標を維持することを学びの習慣、個人的文脈と社会的文脈を繋げる学びの場を設けることを学びの創造、意味の深化を伴う実践の場を設けることを学びの実践として捉え、学びへの態度を測定する尺度を開発し、学びへの態度が学習行動に及ぼす影響を検討することとした。

目的

本研究の目的は、社会人の学習行動ならびに学びへの態度を測定する尺度をそれぞれ開発し、社会人の学習行動と学びへの態度との相互関連性を検討し、社会人の学習行動を促す学びへの態度を探索することを目的とする。

方法

調査対象者

本調査の調査対象者は、リクルートワークス研究所「全国就業実態パネル調査 2018」において、「年齢 35 歳～64 歳」かつ「2017 年 12 月時点で働いている」と答えた回答者のうち、調査の概要・趣旨を伝え、調査協力の意向を示した 1214 名とした。

調査手続き

本調査は 2 段階で実施された。第 1 段階では、今までの人生を振り返って、人生をいくつかのステージに分割してもらい、それぞれのステージについて明確に想起するように求めた。第 2 段階では、第 1 段階の手続きで分割したそれぞれのステージにおける学習行動について回答を求めた。すべてのステージの回答が終了した後、「現在のあなたのものの考え方・捉え方や行動についての質問」として、学びへの態度について回答を求めた。

分析項目

本研究の目的である学習行動と学びへの態度の尺度の因子構造を検討するために、以下の 2 つの項目を用いた。

学習行動尺度 社会人の学習行動を測定するための項目として10項目を作成した。なお、項目作成にあたり、理論的に導出される「経験型学習」「内省型学習」「対人型学習」「学校型学習」の4因子を想定した。上記の項目に対して、「1. あてはまる」から「5. あてはまらない」までの5件法から選択するように求めた。なお、調査では、ステージごとに学習行動について回答を求めているが、現在の学習行動について焦点を当てるために、最終ステージで回答された学習行動を、現在の学習行動として分析対象項目とした。また、すべてのステージにおいて、同一の質問項目を採用したため、項目の文末表現は過去形になるように統一した。

学びへの態度尺度 社会人の学びへの態度を測定するための項目として13項目を作成した。なお、項目作成にあたり、理論的に導出される「創造的学習」「実践型学び」「学び習慣」「体系型学び」の4因子を想定して項目を作成した。上記の項目に対して、「1. あてはまる」から「5. あてはまらない」までの5件法から選択するように求めた。

なお、学習行動尺度ならびに学びへの態度尺度の項目作成は、就業経験のある社会人1名と学習研究の専門家によって作成された。また、上記の調査項目以外にも調査項目に回答するように求めたが、本研究の目的とはそぐわないために、分析からは除外した。

結果

調査対象者の分割

本研究では、学習行動尺度ならびに学びへの態度の因子構造ならびに因子的妥当性の検討にあたり、確認的因子分析 (Confirmatory Factor Analysis; 以下, CFA) を実施した。

学習行動尺度の因子構造

まず、学習行動についてCFAを実施した。CFAでは、理論的に導出される「経験型学習」、「内省型学習」、「対人型学習」、「学校型学習」を仮定したモデルを用いた。結果をTable 1に示す。

CFAの結果、 $\chi^2_{(29)}=221.525, p=.000, CFI=.965, TLI=.946, RMSEA=.074[95\%CI:.065, .084], SRMR=.034$ であり、RMSEAは許容される適合度が示され、それ以外は十分な適合度指標が得られた。したがって、学び行動の因子構造として、事前に想定したモデルが妥当であることを示す証拠が得られた。

すなわち、第1因子は、仕事の取り組みの中で新しい知識を身につけたり、新たなことへの挑戦を表す「経験型学習」であり ($\alpha=.706, \omega=.713$)、第2因子は、自分自身の生き方や働き方、さらには価値観をも考える学びを表す「内省型学習」($\alpha=.824, \omega=.825$)であり、第3因子は、社内外の人と多く交流する学びを表す「対人型学習」($\alpha=.857, \omega=.864$)であり、第4因子は、社内や社外のセミナーや研修に参加して新たな知識を獲得する「学校型学習」($\alpha=.745, \omega=.745$)であった。

次に、学習行動尺度の下位側面の信頼性を検討するために、 α 係数ならびに ω 係数を算出した。その結果、 α 係数と ω 係数は、すべての因子において、.700以上の数値を示した。そ

Table 1 学習行動尺度に対する確認的因子分析の結果

	F1	F2	F3	F4	
F1: 経験型学習 ($\alpha = .706, \omega = .713$)					
1 仕事に取り組み中で、新たな知識やスキル、仕事のやり方を身に着けた	.707				
5 これまでやったことがないことを試しにやってみた	.777				
F2: 内省型学習 ($\alpha = .824, \omega = .825$)					
9 自分の今後の生き方、働き方について考えていた		.818			
10 それまでの価値観、ものの考え方を意識的に変えた		.857			
F3: 対人型学習 ($\alpha = .857, \omega = .864$)					
6 仕事時間外に、上司、同僚や仕事仲間と、仕事に関する話をしていた			.708		
7 社内外のたくさんの人と新たに交流した			.888		
8 社内外の特定のひとと深く交わった			.867		
F4: 学校型学習 ($\alpha = .745, \omega = .745$)					
2 所属している会社が提供する研修などの教育機会を通じて、新たな知識やスキル、仕事のやり方を身に着けた				.644	
3 読書やウェブサイトでの検索によって、新たな知識やスキル、仕事のやり方を身に着けた				.736	
4 社外のセミナーやスクール、勉強会などに自主的に参加して、新たな知識やスキル、仕事のやり方を身に着けた				.729	
	因子間相関	F1	.631	.701	.822
		F2		.557	.545
		F3			.692

注) 1~10は項目番号を示す。

のため、許容される信頼性を示す証拠が得られた。

学びへの態度尺度の因子構造の検討

次に、学びへの態度尺度の因子構造を検討するために、学びへの態度尺度について CFA を実施した。CFA では、学習行動尺度と同様に、事前に導出された理論的に想定されるモデルに基づいて分析を実施した。結果を Table2 に示す。

学びへの態度に対する CFA の結果、 $\chi^2_{(59)} = 444.139, p = .000, CFI = .939, TLI = .919, RMSEA = .075[95\%CI: .068, .081], SRMR = .042$ であり、すべての適合度指標が許容される水準を満たした。したがって、学びへの態度尺度の因子構造が理論的に導出されるモデルが妥当であることを示す証拠が得られた。

すなわち、学びへの態度尺度のうち、第1因子は、学びを発信したり、学びに対する意見を求めるなど学びを新たに生み出そうとする態度を表す「学びの創造」であり、第2因子は、学びを実践する場所をつくるようにしたりする態度を表す「学びの実践」であり、第3因子は、普段から新たな知識やスキルを身につけようとする態度を表す「学びの習慣」であり、第4因子は、体系立てて学びたいテーマを保有している態度を表す「学びの目標」であった。

Table 2 学びへの態度尺度の確認的因子分析結果

	F1	F2	F3	F4
F1: 学びの創造 ($\alpha = .797, \omega = .805$)				
20 学んだことについて, ひとと対話し, 意見や感想をもらうようにしている	.789			
17 学んだ内容を他の人と共有する場がある	.742			
21 他人の成功から, 学びや気づきを得るようにしている	.641			
24 学んだことを, 発信するようにしている	.661			
F2: 学びの実践 ($\alpha = .798, \omega = .800$)				
27 学んだことを役立てる場がある		.749		
26 何かを学ぶ時には, 学んだことをどう使うか, 目的を設定する		.607		
16 学んだことについて, 実践の場をつくるようにしている		.782		
14 今後の自分に必要な学びが何か, わかっている		.676		
F3: 学びの習慣 ($\alpha = .699, \omega = .704$)				
10 関わっている仕事に必要な, 新たな知識やスキルを身につけるようにしている			.697	
19 将来の自分のために必要な, 新たな知識やスキルを身につけるようにしている			.772	
F4: 学びの目標 ($\alpha = .658, \omega = .670$)				
22 仕事に関連しないが, 体系立てて学びたいテーマがある				.563
13 仕事に関連して体系立てて学びたいテーマがある				.770
11 学んだことを文章などにまとめるようにしている				.579
	因子間相関	F1	.833	.762
		F2		.935
		F3		.814

注) 項目に付記される数字は項目番号を表す。

次に, 下位尺度それぞれの信頼性を検討するために, α 係数ならびに ω 係数を算出した。その結果, α 係数および ω 係数はすべての因子で, .600 以上であり, 許容される信頼性があることを示す証拠が得られた。

学習行動と学びへの態度との関連

学びへの態度が学習行動に及ぼす影響を検討するために, 説明変数に学びへの態度の 4 因子を投入し, 目的変数に学習行動の 4 因子を投入した共分散構造分析を実施した。共分散構造分析では, まずフルモデルにより検討した。その結果, 有意ではないパスが見られたため, それらを除外し, 再度, 共分散構造分析を実施した。有意ではないパスを除外したモデルでの適合度は, CFI, TLI, RMSEA において十分な適合度を示したため, 上記のモデルを採択した。結果を Figure1 に示す。

その結果, 経験型学習は学びの習慣により促進されていた ($\beta=.612, p = .000$)。内省型学習は, 学びの実践 ($\beta=.223, p = .000$) と学びの習慣 ($\beta=.377, p = .000$), 学びの目標 ($\beta=.138, p = .000$) によって促進されていた。対人型学習は, 学びの創造 ($\beta=.334, p = .000$) と学びの目標 ($\beta=.230, p = .000$) によって促進されていた。学校型学習は, 学びの実践 ($\beta=.396, p = .000$) と学びの目標 ($\beta=.251, p = .000$) によって促進されていた。

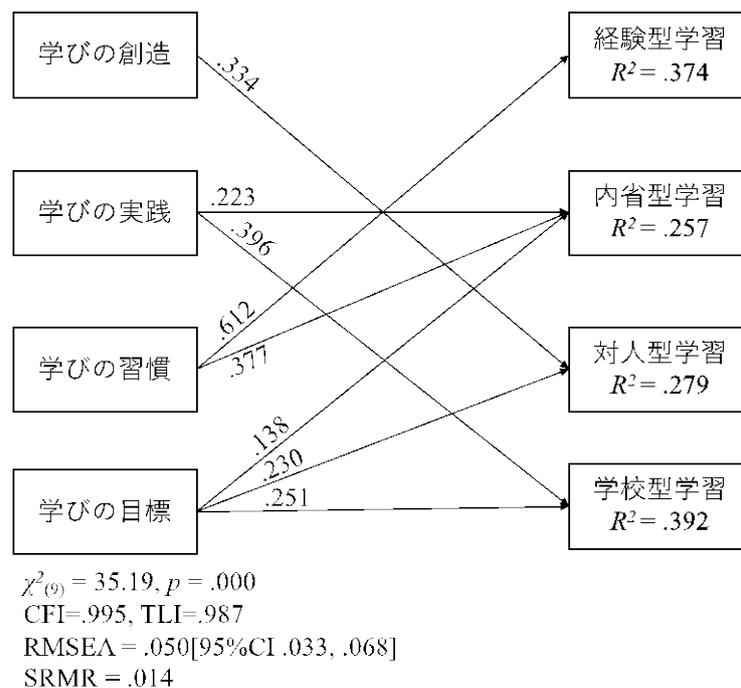


Figure 1 学びへの態度が学習行動に及ぼす影響を示す共分散構造分析

考察

本研究は、学習行動尺度と学びへの態度尺度を開発し、学習行動と学びへの態度との相互関連性を検討することを目的とした。

学習行動尺度の因子構造

学習行動に対する CFA の結果、学習行動が「経験型学習」「内省型学習」「対人型学習」「学校型学習」の 4 因子の構造であることが明らかになった。先述のように、中原 (2013) は、経験学習の共通点を、①学習における経験・実践の重視と、②経験の内省 (反省的思考、省察) の 2 点にまとめている。本研究で導出された「経験型学習」は仕事上での新たなことへの挑戦や新たな知識やスキルの習得であり、学習した内容を仕事に活かすことを表しており、学習における経験・実践と対応していると考えられる。「内省型学習」は、自分の働き方や価値観の内省することであり、経験の内省と対応していると考えられる。「対人型学習」は他者との交流や他者からのフィードバックのことであり、Lombardo & Eichinger (1997) が示している他者からの指導・指摘と対応していると考えられる。「学校型学習」は、読書やセミナーなどの OFF-JT と考えられ、従来の伝統的かつ保守的な学習と対応していると考えられる。また、それぞれの下位尺度において許容される信頼性が支持された。

本研究で開発された学習行動尺度は、具体的な社会人の学習行動を表現し、学習行動の領域を網羅しており、社会人の幅広い学習行動を測定する上で有用な尺度であると考えられる。

学びへの態度尺度の因子構造

学びへの態度に対する CFA の結果、学びへの態度は、「学びの創造」「学びの実践」「学びの習慣」「学びの目標」の 4 因子の構造であることが明らかになった。

まず、「学びの創造」は、学習した内容を発信したり、他者と共有しようとする態度であ

り、「学びの実践」は学習の内容を実践したり役立てたりしようとする態度である。文脈的学習理論においては、個人的文脈と社会的文脈を繋げる学びの場面を設けることと、知識獲得だけでなく、実践の場面を設けることが、学習への態度に繋がると考えられている（松本, 2007）。上記の2つの態度のうち、「学びの創造」は、学びの場面を設けることと対応し、「学びの実践」は、実践の場面を設けることと対応していると考えられる。また、「学びの目標」は、体系立てて学びたいテーマがあることを示しており、学習目標の設定と対応していると考えられる。「学びの習慣」は、仕事の関連にかかわらず、新しい知識やスキルを身につけようとすることを表す因子であった。新しい知識やスキルを習得しようとする動機は、学習を継続しようとする意思と考えられる。したがって、学習目標を維持しようとする動機と対応すると考えられる。

学びの態度が学習行動に及ぼす影響

学びへの態度が学習行動に及ぼす影響を検討した結果、職場における知識やスキルの習得として行われる「経験型学習」は、「学びの習慣」によって高められた。職場における知識やスキルの更新は日常に埋め込まれた活動であり、それが習慣づけられていることが、日々の経験型学習を促進していた。

自身の生き方や価値観をあらためて考える「内省型学習」は、知識を実践する場や役立てる場所を探す「学びの実践」や、学習目標の設定を表す「学びの目標」によって促進されていた。「内省型学習」は、経験型学習に次いで行われる学習である。そのため、実践する場を設ける学びの姿勢を持つことで、実践で培った学習を内省していると考えられる。

他者からの指摘やフィードバックを受け取る「対人型学習」は、「学びの目標」と個人的文脈と社会的文脈を繋げる学びの場を設ける「学びの創造」によって促進されていた。「学びの創造」は、他者と学習内容を共有したり、人との対話によって学びの場を設けようとしたりする学びへの態度である。人との関わり合いの中でこそ、学習の内容を深化させようとする態度であるために、「対人型学習」が促進されたと考えられる。

教育研修やセミナーなどでの学習を表す「学校型学習」は、「学びの実践」と「学びの目標」によって促進されていた。「学びの実践」は、学びを実践する場所をつくるようにしたりする態度であり、最も簡便な知識やスキルの習得は教育研修やセミナーなどを受講することであると考えられる。そのため、「学びの実践」が「学校型学習」を促進していたと考えられる。

本研究では、社会人の学習行動について講義形式で行われる「答え」をインプットする学習行動だけでなく、広く経験や内省、対人からの学びを考慮した尺度開発を行った。旧来、取り上げられてきた OFF-JT は、目標が明確で、課題が設定された学習活動である。OFF-JT では、中学・高校・大学までの学習と同じく、学びの目標は学習機関によって提示される。一方、OJT の一部は、職務における課題を自身で見つけ、必要な学びの目標を自身で考える活動である。つまり、学生とは異なる社会人の学びにおいて、学びの目標は誰かから与えられるものではなく、自身で設定するものであり、それに向けて各種の学習を組み合

わせて学ぶ必要があると考えられる。したがって、本研究により、学びの目標を自身で決められる仕掛けを企業が個人に対してつくっていく必要性が示唆されたと考えられる。

本研究の限界と展望

本研究において、社会人の学びのうち、社会人大学院での学び直しのようなリカレント教育を表す学校型学習の他に、経験型学習や対人型学習のような従来検討されていた学習を含めた尺度が作成された。したがって、以前よりも社会人の学びの実態把握が容易にできるようになったと考えられる。

しかし、本研究で作成された学習行動や学びへの態度尺度は妥当性が検討されておらず、測定指標としての限界があると考えられる。また、学習行動と社会人のキャリアとが、どのように結びついているのかについて検討されていないため、学習行動尺度の有用性について未検証のままである。さらに、社会人は常に同じ学習行動をとっているわけではなく、学習行動は時期によって変化すると考えられる。そのため、今後は、学習行動尺度の併存的妥当性や予測的妥当性の検討に加え、時間的な変遷についての検討が求められる。

引用文献

- Allport, G. W. (1935). Attitude Murchison (ed) A Handbook of Social Psychology, Clark Univ. Press 798-844.
- Ames, C., & Archer, J. (1998). Achievement foals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- 石川奈保子・向後千春 (2017) . 大学通信教育課程の社会人学生における自己調整学習方略間の影響関係の分析 日本教育工学会論文誌, 40 (4) , 315-324.
- 金子功一・大芦 治 (2010) . 学習方略に関する研究についての近年の動向 千葉大学教育学部研究紀要, 58, 79-87.
- 木村 充 (2012) . 職場における業務能力の向上に資する経験学習のプロセスとは 中原淳 (編) 職場学習の探求 生産性出版, 33-71.
- 楠見 孝 (1999) . 中間管理職のスキル, 知識とその学習 日本労働研究雑誌, 41 (12) , 39-49.
- 厚生労働省 (2019) . 平成 30 年度「能力開発基本調査」
- Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(1), 58-75.
- 松本浩司. (2007) . アメリカのキャリア教育における 「文脈的な教授・学習 (contextual teaching & learning)」 の特質: 主に中等教育のアカデミックな教科における学習指導の実践に注目して. *カリキュラム研究*, 16, 15-28.
- 内閣府 (2018) . 平成 30 年度 年次経済財政報告.

- 文部科学省 (2017) . 社会人の学び直しの更なる推進に向けて
- Parnell, Dale. (1990). Why do I have to learn this? Community College Press, American Association of Community and Junior Colleges, One Dupont Circle, NW, Suite 410, Washington, DC 20036.
- リクルートワークス研究所 (2018) . Works Index 2018
- 中原 淳 (2013) . 経験学習の理論的系譜と研究動向 日本労働研究雑誌, 55 (10) , 4-14.
- 佐藤 純 (2005) . 学習方略に関する因果モデルの検討 日本教育工学会論文誌, 28, 29-32.
- 佐藤 純・新井邦二郎 (1998) . 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係 筑波大学心理学研究, 20, 115-124.
- 孫 亜文 (2018) どうすればひとは学ぶのか—企業の働きかけに着目して— リクルートワークス研究所, Works review vol.13
- 辰野千壽 (1997) . 学習方略の心理学 図書文化社.
- Lombardo, Michael M & Eichinger, Robert W (1996) . The Career Architect Development Planner (1st ed.) . Minneapolis.
- 村山 航 (2003). 学習方略の使用と短期的・長期的な有効性の認知との関係 教育心理学研究, 2003, 51, 130-140.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Shell, D. F., & Husman, J. (2008). Control, motivation, affect, and strategic self-regulation in the college classroom: A multidimensional phenomenon, *Journal of Educational Psychology*, 100, 443-459.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 73, 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of Efficacy and Strategy Use in the Self-Regulation of Learning. In D. Schunk, & J. Meece(Eds.), *Student Perceptions in the Classroom: Causes and consequences*, 185-207, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.