

大学生の自己教育力に関する発達的研究

—— 回想的質問紙法による分析 ——

森 敏昭・清水益治・石田 潤¹⁾

(2000年9月30日受理)

A Developmental Study on Students' Self-Education Abilities: An analysis by using retrospective questionnaire

Toshiaki Mori, Masuharu Shimizu, and Megumu Ishida

This study investigated the developmental changes in self-education abilities by using retrospective questionnaire. Three different kinds of questionnaire were constructed so as to measure the students' self-education abilities in their college age, high school age and elementary school age. A total of 768 college students selected from 7 different colleges completed these three kinds of questionnaire, each of which was constructed of 7 subscales of self-education abilities: interest in learning subjects, self-directed thinking, skillfulness of learning method, self-monitoring, planning, independence, and self-actualization. Major findings were as follows: (1) female students show higher self-education abilities than male students, (2) age differences are related to subscales of self-education abilities, i.e., the ratings of some subscales are higher in college school age, the ratings of some subscales are higher in high school age, and the ratings of the other subscales are higher in elementary school age, and (3) college sample differences are small in elementary school age but become bigger in high school age and college age. Implications of these findings for the recent dispute on reforms in education were discussed.

Key Words: self-education abilities, developmental analysis, retrospective questionnaire

キーワード：自己教育力，発達の分析，回想的質問紙法

「自己教育力」という用語は、昭和58年11月に提出された中央教育審議会教育内容等小委員会の「審議経過報告」に初めて現れた。それから約10年後、日本教育心理学会の研究委員会企画シンポジウム「自己教育力の育成・再考」において、この概念が取り上げられた。このシンポジウムの企画・司会者であった無藤（1990）は、次の2点を明らかにすることが企画の意義であると述べている。すなわち、①実践レベルの研究の到達点を明らかにすること、②教育心理学の研究の、現場から一步、二歩距離を置いたところでなされてきた研究の到達点を明らかにすることの2点である。このシンポジウムから、さらに10年、「自己教育力」の研究は、無藤（1990）があげた2本の柱を中心に大

きく発展した。そこで本研究では、先ずその発展に注目してみよう。

学術雑誌目録を見ると、この10年間で「自己教育力」の研究は、先の2点で大きく変わってきたことがわかる。まず、実践レベルの研究の変化としては、次の点が挙げられる。すなわち、約10年前は雑誌『児童心理』や『現代教育科学』に研究者が執筆した提案論文が数多く掲載されていたが、近年は雑誌『中等教育資料』や学会の論文集、年報などに中学校や高等学校における実践報告が掲載されるようになったという点である。この変化は、実践する立場の人々に「自己教育力」とは何か、どのようにしたら身に付くのか浸透してきた証左と考えられる。

次に、教育心理学の研究の変化としては、次の点が挙げられる。すなわち、10年前までは大学等の研究紀要に論説論文が数本しか見られなかったのに対して、近年は、論説論文に加えて、調査論文も紀要やそれ以

本研究は文部省科学研究費（基盤研究(B)-(1)、課題番号：11410032）に基づくものである。

¹⁾現所属：神戸商科大学

外の学術雑誌に数多く掲載されるようになってきたという点である。この調査論文の出現は、「自己教育力」を実証的に研究する測定尺度ができてきたことの証左であり、特筆に値するであろう。そこで、次に、この「自己教育力」の尺度を用いた研究を、調査対象の校種別に概観する。

小学生に関して、北尾ら（1989）は4・5・6年生に、自己教育力指導検査（北尾，1988）と基礎学力診断検査を実施し、自己教育力が学力検査成績の規定因としては影響力が低いことを示した。また、篠原・井上（1991）と篠原（1996）は、両親のP-M養育類型が、5・6年生の自己教育力に関係することを示した。松永（1991）と久保・中平（1996）は、それぞれ5年生と6年生のとび箱運動の単元を取り上げ、子ども自身が目標を決める「めあて達成型」の授業を行うことで、単元の終わりに学習意欲が高まることを示した。さらに、前原（1993）は6年生を対象に学習目標と自己教育力の関係を調べ、学習目標に対する熟達指向が高い者は、達成指向が高い者よりも、主体的思考や自己評価、自己実現という自己教育力の点で、高いことを見いだした。

中学生に関して、持留（1993）は自己教育力と学業成績をつなぐ要因のひとつとして、自己調整（自己管理）が挙げられることを示した。また、松原・金沢市中学校理科教育研究グループ（1989, 1990）は理科、魚住と宮川ら（魚住・宮川，1996, 1998, 1999；魚住ら，1997；宮川・魚住，1997）は、技術・家庭科に、それぞれ特有な自己教育力を測定する尺度を用いて、自己教育力の育成する実践を提案した。さらに、三浦ら（1998）は体育科のサッカー授業で自己教育力を育む工夫の提案とその成果について報告している。

看護学生を対象とした研究には、伊藤（1997）、原ら（1998）、武田（1998）、土屋ら（1998）、池田ら（1999）がある。これらの研究は、教材や教育方法を工夫することにより、学生の自己教育力が向上することを示している。

社会人を対象とした研究としては、小山らの教師を対象とした一連の研究（小山ら，1989, 1991, 1993, 1994）や今泉ら（1998）の公開講座受講生の研究がある。小山らの研究は、現職の教員に現在から大学時代までを振り返ってもらい、自己教育力の推移を調べた。その結果、大学時代の2～3年次と就職の5～10年後には、自己教育力がいったん落ち込むことが明らかになった。今泉らは放送講座受講生の方が一般講座受講生よりも、学習そのものへの関心は高いが、学習メリット意識は低いことを見いだした。

ところで、このように過去約10年間の研究を振り

返してみると、次の2つの問題点があると考えられる。その1つは、大学生を対象とした研究がないことである。調査対象者の年齢的には、看護学生を対象とした研究がこれに相当するが、看護学生は仕事に必要な職業訓練を受けているという点で、大学生とは異なっている。また、小山らは、現職の教員に大学時代を振り返らせて調査しているが、教職以外の職に就いている者を調べていないので、大学生の実態はわからない。一般に、大学は、多くの生徒にとって学校教育の最終段階である。その学校教育は、現在、自己教育力、すなわち自ら学ぶ力の育成を目標に教育を展開している。そこで、学校教育の最終段階である大学時代に、どの程度自己教育力が身についているかを調べることは、高等学校までの学校教育の成果を問うことにもなるはずである。

もう1つは、発達の視点で調査した研究がないことである。小学校、中学校、看護学校の生徒や学生を対象にした調査は、それぞれの学校の中で独立に調査されている。そのため単元の間など、短期的には自己教育力が伸びてきていると考えられるが、長期的に見て自己教育力が伸びてきているのかどうかは明らかではない。長期的な視点を取り入れた研究として、小山らは現職の教員に現在から大学時代までを振り返ってもらい、自己教育力の推移を調べているが、大学時代以降は、教育の中で、自己教育力をとりたてて指導されてきたわけではない。さらに、就職後、10年以上経っている者は、適用された学習指導要領が古いため、現在の学校教育における自己教育力の発達の變化を評価するデータとしては、必ずしも適切ではない。

本研究の目的は、①大学生の自己教育力を現在、中学生頃、小学生頃と回想的に測定する質問紙を作成し、②その時代差や性差、③学校差を分析することである。

発達差を検討するに当たり、回想的に測定することにしたのは、次の3つの理由からである。その第1は、横断的に測定した場合、中学生と小学生の母集団が大学生の母集団と異なるからである。中学校や小学校は義務教育であるが、大学は義務教育ではない。そのため大学に進学している者は、中学生や小学生の一部分にすぎない。そこで横断的にデータを取り分析したのでは、発達差の比較ができない。

第2の理由は、縦断的に測定するには、研究に時間がかかり過ぎるからである。平成13年から新しい学習指導要領が施行されると、総合的学習が導入されるなど教育内容に變化が生じる。このような教育内容の變化が自己教育力にどのような影響を与えるかについては、全くわかっていない。一般に、子どもの実態を押さえる前に、教育方法や内容を変えてしまつては、そ

の教育の成果を明らかにすることはできない。そこで本研究では、先ず大学生の自己教育力の実態を調べることを目的にし、教育成果を調べる縦断的研究の立ち上げを断念した。

第3の理由は、回想的に測定することで、現在に至る個人の変化を縦断的に分析することができるからである。縦断的研究の必要性は言うまでもないが、本研究では、第2の理由でそれが困難である。そこで縦断的な分析が可能である回想的方法を用いた。なお、このように縦断的に分析することにより、学校教育において、自己教育力が、どの程度増加、または減少したかが明らかにできるであろう。

性による差や学校による差を取り上げたのは、大学生の自己教育力の実態を、より詳細に分析するためである。なお、この性差や学校差といった要因のいずれについても、本研究では、発達の検討する。すなわち、中学生や小学生の頃に、性差や学校差はどうであったかについても併せて検討する。現在、性や学校による差があるならば、それはいつから現れるのか、差がないならば、いつからそれがなくなるのかについて調べることで、性や進路による自己教育力の違いについても明らかにできるであろう。

質問紙の作成

方法

調査対象 4年制大学6校と専修学校1校の学生計768名（うち男子242名、女子526名）を質問紙作成のための調査対象とした。

調査項目 自己教育力を測定する質問項目（教研式SET自己教育力指導検査。中学用/小学用。図書文化社）のうち、小学時代、中学時代、大学時代に共通してみられる場面に関する項目を抽出した。その項目の表現を、大学生の現在の場面にも当てはまるように改め、表1の項目欄に示す42項目を作成した。このうち1～6は課題意識、7～12は主体的思考、13～18は学習の仕方、19～24は自己評価、25～30は計画性、31～36は自主性、37～42は自己実現の各特性を調べる項目である。

また、中学3年生の頃と小学6年生の頃を回想的に調べるために、各項目をすべて過去を問う表現にした質問文も作成した。

各質問文の後に「……はい・いいえ」という選択肢をつけ、現在用、中学用、小学用をそれぞれA4サイズの紙1枚に印字した。

手続き 平成11年12月に、各学校の教室で、現在用、中学用、小学用、およびその他の質問紙を閉じた冊子

を配布して、記入を求めた。

結果と考察

特性ごとに算出したクロンバックの α 係数は現在用、中学用、小学用の順に、課題意識が.51、.60、.65、主体的思考が.46、.52、.60、学習の仕方が.39、.59、.62、自己評価が.39、.59、.70、計画性が.58、.67、.66、自主性が.53、.70、.75、自己実現が.59、.67、.73であった。現在用では、項目24を削除すると自己評価の α 係数は.43に増加した。中学用では、項目2を削除すると課題意識の係数が.65に、9を削除すると主体的思考の係数が.53に、36を削除すると自主性の係数が.75に増加した。小学用では、項目2を削除すると課題意識の係数が.66に、24を削除すると自己評価の係数が.71に、27を削除すると計画性の係数が.67に、36を削除すると自主性の係数が.80に増加した。そこでこれらの項目は削除した。

各項目に対する承認率（「はい」の割合）をカッコ内（現在—中学—小学の順）に示した。この値をみると、現在用の項目18が最も承認率が低く、同じく現在用の37は最も承認率が高かった。そこでこれらの項目を削除し、最終的に、各特性5項目を自己教育力を回想的に調べる質問項目とした。

承認率について、Q検定を行い、有意差（本研究ではすべて5%の有意水準を用いた）があった項目の間に不等号を、また最も高い承認率をゴシック体で示した。現在が最も承認率が高かった項目は、課題意識では4、主体的思考では8、10、12、学習の仕方では14と17、自己評価では22、23、計画性では25、26、28、29、30、自主性では32、33、35、自己実現では38、40、41であった。これらの項目のうち、8、32、33を除くすべての項目は、小学時代、中学時代、現在と、発達するに連れて、承認率が上昇している。そこでこれらの項目は、発達するにつれて身につく自己教育力であると言えよう。一方、8、32、33の3項目では、承認率が、小学時代から中学時代にかけてわずかながら低下し、中学時代から現在にかけて再び上昇している。このように中学時代にいったん承認率が落ちる理由について検討する必要がある。

次に、中学時代が最も承認率が高かった項目は、課題意識では1、3、6、主体的思考では11、学習の仕方では13と14、自己評価では19、20、21、自己実現では39と42であった。これらの項目は逆U字型の発達を示す自己教育力であると考えられる。それぞれの項目について、中学時代から現在にかけて承認率が低下する理由を検討する必要がある。

表1. 調査項目

項 目	現一中小*
課題意識	
1. 授業が始まった時、「よし、勉強しよう」という気持ちになりますか	(35<63>53)**
2. 学校(大学)の勉強のほかに、やってみたい勉強がありますか	(87>35>21)
3. 授業の中でわからないことがあれば、後で勉強し直しますか	(30<63>29)
4. 授業中におもしろい話を聞くと、後で調べてみようと思いますか	(60>44>35)
5. 学習課題が与えられなくても、家で何を勉強すればよいか、自分で決めることができますか	(48<57>29)
6. 決められた勉強は、最後までやりとげなければ気がすまないほうですか	(57<74>64)
主体的思考	
7. 人のまねをするよりも、自分で工夫するほうが得意ですか	(51-53-50)
8. 本を読んで、自分でいろいろなことを考えるのが好きですか	(69>49-51)
9. 先生の話の中に、わからないところがあれば、質問しますか	(26<52>43)
10. 不思議なことや珍しいことがあれば、自分からすすんで調べようと思いますか	(54>46>42)
11. 人に教えてもらうよりも、自分一人で考えるほうが好きですか	(48<53-52)
12. 新聞やテレビのニュースを見て、世の中のことをいろいろと考えるのが好きですか	(57>34>22)
学習の仕方	
13. 本を読む時、大切なところは線を引いたり書き出したりしていますか	(44<48>27)
14. 勉強する時、大事なことを図や表にまとめることがよくありますか	(42<52>24)
15. ひとりで勉強している時に、わからないことがあれば、参考書や辞典などで調べますか	(90>84>49)
16. 授業中、先生の話や仲間の発表をよく聞いていますか	(57<79-81)
17. 授業でわからないことがあった時、友達に聞いたり、友達と教え合ったりしますか	(85-82>65)
18. 復習をしていますか	(10<51>26)
自己評価	
19. 試験で問題を解いた後で、間違いないかどうかを点検していますか	(71<87>60)
20. 授業の後で、よくわかったかどうかを反省していますか	(20<44>24)
21. 試験の成績が悪かった時、どこがわかっていなかったか、反省しますか	(50<80>46)
22. 自分の勉強のしかたがよいか悪いかを、考えてみることがありますか	(76-72>23)
23. 何かの失敗をした時、努力が足りなかったと思いますか	(92>88>61)
24. 自分のよいところをみつめて、それを伸ばすようにしていますか	(64>57>45)
計画性	
25. 休みの日には一日の予定を立てて行動しますか	(39>32>13)
26. 勉強や仕事をする時、よく考えてからとりかかろうとしますか	(58>53>27)
27. 前の日に翌日の時間割を確認しますか	(57<76-78)
28. 計画を立てるのは、好きなほうですか	(66>58>44)
29. 作文などを書く時、はじめによく考えてから書き始めますか	(59>52>45)
30. 勉強の計画を立てる時、実行できるかどうかをよく考えていますか	(52-50>28)
自主性	
31. 授業中に、自分からすすんで意見を発表するほうですか	(12<27<48)
32. 人のやりたがらないことでも、よいと思ったことは、すすんでやるほうですか	(59>51-55)
33. グループ学習で話し合いをする時、自分の意見を出しますか	(64>48<56)
34. 何事にも先頭に立って活動するほうですか	(26<35<43)
35. 人から頼まれなくても、進んで手伝うことがありますか	(75>65-65)
36. 何か困ったことがある時、なるべく人にたよらないで、自分で解決するようにしていますか	(63-63>54)
自己実現	
37. 自分の得意なものをもっと伸ばしたいと思いますか	(97>83>68)
38. 人々の役に立つ人間になりたいと思いますか	(88>78>70)
39. 人から好かれる人間になるように努力していますか	(76-78>71)
40. 将来のことを考えて、「よし頑張ろう」という気持ちになりますか	(82>70>47)
41. 難しいことに会っても、乗り越える自信がありますか	(68>57>47)
42. 自分の得意なところを改善しようと、努力していますか	(67-70>52)

*現在一中学時代一小学時代

**不等号は、その承認率の間に有意差があること、ゴシック体は最も高い承認率であることを示す。

小学時代が最も承認率が高かった項目は、学習の仕方の16、自主性の31と34の3項目のみであった。これらの項目は発達するにつれて自己教育力が低下する項目である。このうち、「先生の話や仲間の発表を聞く」(16)、「意見を発表する」(31)は授業の方法にも関係すると思われる。

上方向の変化について、小学時代から中学時代にかけて承認率が大きく上昇した項目(20ポイント以上の差)は、3、5、13、14、15、20、21、22、26、30、40の11項目であった。これに対して、中学時代から現在にかけて承認率が大きく上昇した項目(20ポイント以上の差)は、8と12の2項目のみであった。このことは、自己教育力が著しく向上するのは、中学時代か

ら大学時代にかけてよりも小学時代から中学時代にかけてであることを示している。

下方向の変化について、小学時代から中学時代にかけて承認率が大きく下降した項目(20ポイント以上の差)は31の1項目だけであった。これに対して、中学時代から現在にかけて承認率が大きく下降した項目(20ポイント以上の差)は、1、3、16、20、21の5項目であった。承認率の下降を自己教育力の低下と考えるならば、憂うべき結果であろう。

以上の結果から、自己教育力は年齢とともに変わってくることで、その変化には特性や質問項目による違いがあることが示唆される。

性差と時代差の分析

分析対象

先の調査対象のうち、男女共学の4年制大学5校の学生計526名（うち男子230名、女子296名）を分析の対象とした。

結果と考察

各項目について「はい」を1点として、時代ごとに自己教育力得点（0～35点）を算出した。その平均値（標準偏差）が表2の最右列である。

まず、性×時代の分散分析を行ったところ、両主効果が有意であった。性の主効果では女子が男子よりも平均値が高かった。時代の主効果では現在と中学時代が小学時代よりも平均値が高かった。交互作用も有意であり、中学時代と小学時代ではいずれも女子が男子よりも平均値が高かったが、現在では有意差はなかった。また女子では現在よりも中学時代の方が平均値が高かった。

次に特性ごとに自己教育力得点（0～5点）を算出し（表2参照）、性×時代の分散分析を行った。その結果、課題意識では両主効果が有意であり、女子が男子よりも、また中学時代>現在>小学時代の順に平均値が高かった。主体的思考では時代の主効果が有意であり、現在>中学時代>小学時代の順に平均値が高かった。交互作用も有意であり、現在でのみ性差が有意であった。また女子では中学時代と小学時代の間に有意差はなかった。学習の仕方では両主効果が有意であり、女子が男子よりも、また中学時代>現在>小学時代の順に平均値が高かった。自己評価でも両主効果が有意であり、女子が男子よりも、また中学時代>現在>小学時代の順に平均値が高かった。計画性でも両主効果が有意であり、女子が男子よりも、また現在>中学時代>小学時代の順に平均値が高かった。自主性では時代の主効果が有意であり、小学時代が現在と中学時代よりも平均値が高かった。交互作用も有意であり、時代差は女子でのみ有意であった。また小学時代には女子が男子よりも平均値が高かった。自己実現で

は両主効果が有意であり、女子が男子よりも、また現在>中学時代>小学時代の順に平均値が高かった。交互作用も有意であり、中学時代と小学時代では女子が男子よりも平均値が高かった。

以上の結果は、次の①と②のようにまとめて、考察することができる。

①性差に関して、全体としては女子の方が男子よりも自己教育力が高いが、時代による差があり、小・中学時代は性差は著しいが、現在ではその差は有意ではない。また、特性による差もあり、自主性と主体的思考では性差は有意ではなく、むしろ主体的思考では男子の方が女子よりも得点が高い。

全体として、女子の方が男子よりも得点が高かったことは、女子の方が自己教育力が高いことを示唆している。しかしながら、この性差は、小・中学時代に著しく、現在では有意差はなかった。このような結果は次のように考えることができる。すなわち、小・中学時代の自己教育力は、学校への適応の形で身につく。一般に学校への適応は、女子の方が男子よりも高いので、小・中学時代は女子の方が男子よりも自己教育力も高かったのであろう。これに対して現在における自己教育力は、大学生活への適応ではない。むしろ、大学で自主的・主体的に学ぶための手段である。そこでは、いったん身につけた習慣を、必要に応じて適切な時期に利用したり、新たに必要習慣を身につけることが求められる。このような力には性差がないために、現在では性差が有意ではなかったのであろう。

②時代差は特性による差が大きく、現在が高い特性（主体的思考、計画性、自己実現）、中学時代が高い特性（課題意識、学習の仕方、自己評価）、小学時代が高い特性（自主性）がある。

特性によって得点が高い時代が異なることは、自己教育力には様々な側面があり、それぞれの側面が必要となる時代には、違いがあることを示唆している。すなわち、小学時代では授業中にすすんで意見を言うなど自主性を発揮することが、中学時代では学校内外での学習の技術を身につけることが、現在では自ら考え、

表2. 領域ごとの平均得点（標準偏差）

		課題意識	主体的思考	学習の仕方	自己評価	計画性	自主性	自己実現	合計
現在	男	2.3 (1.5)	3.1 (1.4)	3.1 (1.2)	3.0 (1.2)	2.6 (1.6)	2.5 (1.3)	3.7 (1.4)	20.3 (5.9)
	女	2.6 (1.4)	2.8 (1.4)	3.4 (1.1)	3.2 (1.2)	2.9 (1.5)	2.4 (1.3)	3.9 (1.2)	21.2 (5.0)
	平均	2.5	3.0	3.3	3.1	2.7	2.4	3.8	20.7
中学時代	男	2.9 (1.6)	2.5 (1.5)	3.2 (1.4)	3.6 (1.4)	2.2 (1.6)	2.4 (1.8)	3.3 (1.6)	20.0 (7.2)
	女	3.5 (1.4)	2.4 (1.5)	3.7 (1.2)	4.0 (1.1)	2.7 (1.5)	2.4 (1.7)	3.7 (1.3)	22.5 (5.9)
	平均	3.2	2.4	3.4	3.8	2.5	2.4	3.5	21.2
小学時代	男	1.8 (1.6)	2.2 (1.5)	2.2 (1.4)	1.9 (1.7)	1.3 (1.5)	2.6 (1.9)	2.6 (1.7)	14.6 (8.0)
	女	2.3 (1.5)	2.3 (1.4)	2.6 (1.4)	2.4 (1.5)	1.8 (1.5)	2.9 (1.9)	3.0 (1.5)	17.5 (6.6)
	平均	2.1	2.2	2.4	2.2	1.5	2.8	2.8	16.0
平均	男	2.3	2.6	2.8	2.8	2.0	2.5	3.2	18.3
	女	2.8	2.5	3.3	3.2	2.5	2.6	3.6	20.4

平均は重みをかけない値

計画を立て、目標に向かって努力することが求められていると考えることができよう。

学校差の分析

分析対象

全調査対象である768名(うち男子242名,女子526名)を分析の対象とした。その内訳は、A大学88名(男子41名,女子47名),B大学69名(男子14名,女子55名),C大学151名(女子のみ),D大学176名(男子110名,女子66名),E大学125名(男子49名,女子76名),F大学68名(男子16名,女子52名),及びG専修学校91名(男子12名,女子79名)であった。

なお、A大学は国立総合大学、B大学は国立総合大学、C大学は私立女子大学、D大学は公立単科大学、E大学は国立単科大学、F大学は私立総合大学、G専修学校は私立保育専修学校であった。

結果と考察

特性ごとに平均を算出し(表3)、各特性について7(学校)×3(時代)の分散分析を行った。その結果、課題意識では両主効果が有意であり、全大学がG校よりも、F大がC・D大よりも平均値が高く、また中学>現在>小学の順に平均値が高かった。さらに交互作用も有意であり、現在ではA・B・D・E・F大がG校よりも、またB大がC大よりも、中学時代では全大学がG校よりも、F大がC・D大よりも平均値が高かった。主体的思考でも両主効果が有意であり、B・E・F大がG校よりも、E大がC・D大よりも平均値が高く、また現在>中学>小学の順に平均値が高かった。学習の仕方でも両主効果が有意であり、C・E・F大がG校よりも、E大がD大よりも平均値が高く、また中学>現在>小学の順に平均値が高かった。交互作用も有意であり、現在ではA・B・C・E・F大がG校よりも、B・E大がD大よりも、中学時代ではC・F大がG校よりも、F大がD大よりも平均値が高かった。自己評価では両主効果が有意であり、E大がG校よりも、また中学>現在>小学の順に平均値が高かった。交互作用も有意であり、中学時代でD・E・F大がG校よりも平均値が高かった。計画性では時代の主効果が有意であり、現在>中学>小学の順に平均値が高かった。交互作用も有意であり、中学時代でC・E・F大がG校よりも平均値が高かった。自主性では両主効果が有意であり、E大がC・F大とG校よりも、また小学>現在>中学の順に平均値が高かった。交互作用も有意であり、現在ではA・E大がC大よりも、中学時代と小学時代ではE大がB・C・F大とG校、

A大がG校よりも平均値が高かった。自己実現では時代の主効果が有意であり、現在>中学>小学の順に平均値が高かった。交互作用も有意であり、現在ではG校がC大よりも、中学時代ではE・F大がD大とG校よりも平均値が高かった。

これらの結果は、次の①から③のようにまとめ、考察することができる。①G校は大学と比べて自己教育力が低い。大学内でもC・D大はE大よりも自己教育力が低い。

G校は、保育に関する専門的な職業訓練を行う専修学校である。職業訓練では学ぶ内容が法律で決められている。加えてG校は小規模校のため、学生による授業の選択がほとんど行われていない。このように、学生が自ら学ぶ内容を決められない状況なので、自己教育力が求められない状況なのであろう。同じ大学でも、C大は私立女子大学で受講生が多い授業が比較的数量多い。D大は公立単科大学で、開講されている授業科目数が少ない。これに対してE大は国立単科大学で、少人数の授業が数多く展開されている。そのため学生の立場から見れば、E大はC・D大よりも自ら選んで学ぶ機会が多いと想像される。自己教育力、すなわち自ら学ぶ力は、学ぶ内容を自ら選ぶ機会が多い方が発揮しやすいのかもしれない。

②学校差は中学時代に顕著である。

子どもたちは、小学校に就学後に、学校教育の中で、自己教育力を育成され始める。そこで、小学時代は自己教育力がひとつの個性として意識され始める時代と言えよう。義務教育9年間のうち、小学校6年までに、この個性の基礎が形成され、中学校の3年間でその個性の花が開いたと考えられるのではないだろうか。これに対して大学になると、その個性を活用することが求められる。自己教育力の活用は様々である。調査対象である大学1～2年の頃は、自己教育力を活用し切れていない者がいるのかもしれない。

③F大は中学時代に、課題意識、学習の仕方および自己実現は高いが自主性は低いなど、中学生の頃から大学による違いが現れる。

中学生の頃は、自分の進路を決定する時期である。上記のように、自己教育力をひとつの個性と考えるならば、個性に応じた進路選択がなされるために、中学生の頃から自己教育力の大学による違いが現れると言えよう。

総合考察

最後に、本研究で得られたデータが、昨今かまびすしい学力論争に対してどのような示唆を含んでいるか

表3. 特性ごとの平均値（現在—中学時代—小学時代）

学校	課題意識	主体的思考	学習の仕方	自己評価	計画性	自主性	自己実現
A大	2.4-3.0-2.1	2.9-2.2-2.2	3.3-3.3-2.3	3.1-3.7-2.3	2.6-2.5-1.5	2.6-2.5-2.8	3.8-3.6-2.8
B大	2.9-3.2-2.2	3.1-2.5-2.4	3.5-3.3-2.5	3.2-3.8-2.4	2.8-2.4-1.3	2.4-2.0-2.8	3.8-3.6-2.9
C大	2.1-3.0-2.1	2.6-2.3-2.1	3.2-3.6-2.7	3.2-3.6-2.1	2.6-2.6-1.7	2.0-2.1-2.5	3.6-3.5-2.9
D大	2.3-3.0-1.9	2.7-2.1-2.0	3.0-3.4-2.3	3.0-3.7-2.1	2.7-2.3-1.5	2.3-2.3-2.6	3.7-3.3-2.8
E大	2.5-3.4-2.3	3.2-2.9-2.5	3.5-3.5-2.6	3.3-3.9-2.2	3.1-2.6-1.7	2.6-2.8-3.2	4.0-3.9-3.1
F大	2.6-3.7-2.3	3.0-2.5-2.4	3.4-3.9-2.5	2.8-4.1-2.2	2.6-2.6-1.9	2.2-2.0-2.5	3.9-4.0-3.1
G校	1.7-2.0-2.1	2.3-2.0-1.8	2.6-3.1-2.4	2.9-3.2-1.9	2.9-2.0-1.4	2.5-1.9-2.2	4.2-3.2-2.7
平均	2.3-3.0-2.1	2.8-2.4-2.2	3.2-3.5-2.5	3.1-3.7-2.2	2.7-2.5-1.6	2.4-2.2-2.7	3.8-3.6-2.9

平均は重みをかけない値

について、若干の検討を加えておこう。

日本の教育界は、対立する二つの学力観の間を、あたかもベンジュラムのように揺れ動いてきた。その一方の極は、社会科と自由研究を設けた昭和22年の学習指導要領、「ゆとりの時間」を設けた昭和52年の改訂、新学力観を掲げ生活科を設けた前回の改訂(平成元年)、さらには「総合的な学習の時間」を設けた今回の改訂の背景になっている、生きて働く「自己教育力」重視の学力観である。

このような学力観に基づく教育改革の動向に対しては、「基礎学力」低下を危惧する批判の声が常につきまとった。例えば昭和20年代には「学力低下」批判の声が渦巻き、「基礎学力の防衛」として「読み書き・計算力」の重要性が説かれた。こうした基礎学力重視の学力観が、系統主義と道徳の時間の創設を特徴する昭和33年の学習指導要領の改訂を導いたのである。この系統学習重視の路線は昭和43年の改訂でさらに強化されたが、今度は一転して「知識偏重」「詰め込み教育」批判の声が上がり、上記の平成元年の改訂、および今回の改訂を導くことになった。そして今回の改訂に対しては、またもや「学力崩壊」「ゆとり教育亡国論」などの批判がなされ始めた。

しかしながら、これら二つの学力観は、はたして相互に排他的な対立関係にあるのだろうか。そうではなくて、むしろ両者は相補的な関係にあると考えるべきではないだろうか。本研究のデータは、正にそのことを示唆している。

本研究の被調査者は、平成元年に改訂された学習指導要領の下での義務教育を受けてきた、いわば「新しい学力観」の申し子たちである。また、現在の所属も、国立総合大学から専門学校までの幅広い階層から抽出されている。したがって、「新しい学力観」に基づく教育課程の10年後の成果を評価するための格好の資料となり得るのではないだろうか。

さて、そのような文脈の下で本研究のデータを眺めるとき、次の二つの結果が目を引き。すなわち、①大

学生の方が専門学校生よりも自己教育力が高く、しかも大学生の中では、いわゆる偏差値のランクで上位に位置する大学の学生の方が、中位以下に位置する大学の学生よりも総じて自己教育力が高い、②そのような大学差は、小学時代にはそれほど顕著ではなく、中学時代に顕著になる、という結果である。

「基礎学力」重視の論者が主張するように、もし本当に生きて働く「自己教育力」重視の学習指導が「学力低下」「学力崩壊」をもたらす元凶なのであれば、本研究のような調査結果は得られないはずである。中学時代は受験競争が激化する。その厳しい現実を目を向けるならば、自己教育力の育成などといった甘美な理想を追うのではなく、テスト結果に直結する受験学力を身につけさせてやること。保護者が教師に期待しているのはこれであり、これこそが教師の使命ではないのか。おそらくこれが、「基礎学力」重視派の本音なのであろう。しかし、本研究の調査結果は、受験競争が激化する中学時代に自己教育力を身につけた生徒の方が、偏差値のランクが上位の大学の入学試験に合格する可能性が高いことを示している。すなわち、本研究は、「自己教育力」と「基礎学力」の関係は、決して対立的関係ではなく、むしろ相補的關係であることを示唆しているのである。だとすれば、これからの学校教育に求められているのは、二つの学力観の排他的対立を超越し、両者を有機的に統合した第三の学力観に基づいて教育改革を行うことではないだろうか。

引用文献

- 原厚子・中沢みな子 1998 本校〔長野赤十字看護専門学校〕学生の自己教育力の現状と看護職アイデンティティの関係 日本看護学会論文集 看護教育, 29, 153-155.
- 池田敏子・太田にわ・中西代志子・近藤勲 1999 3年制医療技術短期大学看護学生の学習態度に関する研究—自己教育力育成のカリキュラム開発をめざし

- て 日本教育学雑誌, **23**(2), 109-120.
- 今泉信人・松尾浩一郎・富安浩樹 1998 広島大学公開講座受講生における自己教育力, 講座受講動機, ならびに両要因の関連の検討—放送公開講座受講生と一般公開講座受講生の比較 広島大学教育学部紀要第1部心理学, **47**, 61-66.
- 伊藤まゆみ 1997 課題解決学習を通して自己教育力の育成を目指す授業創り—学生が創る学習材で『自ら学ぶ意欲』を引き出す 日本教材学会年報, **8**, 201-203.
- 北尾倫彦 1988 自己教育力指導検査 図書文化社
- 北尾倫彦・杉村智子・垣崎聡美・鈴木徹 1989 自己教育力の学力規定性とその評価に関する研究 大阪教育大学紀要IV教育科学, **38**(2), 165-174.
- 小山悦司・河野昌晴・赤木恒雄・加藤研治・別惣淳二 1994 教師の自己教育力に関する調査研究—自己教育力の構造的把握と経年の推移 岡山理科大学紀要B人文・社会科学, **30B**, 151-162.
- 小山悦司・河野昌晴・赤木恒雄・加藤研治・別惣淳二・妹尾純子 1993 教師の自己教育力に関する調査研究—第4次調査結果の分析を中心にして 岡山理科大学紀要B人文・社会科学, **29B**, 295-320.
- 小山悦司・河野昌晴・村島義彦・曾我雅比兒・赤木恒雄・加藤研治・妹尾純子 1991 教師の自己教育力に関する調査研究—第3次調査結果の分析を中心として 岡山理科大学紀要B人文・社会科学, **27B**, 227-245.
- 小山悦司・河野昌晴・村島義彦・曾我雅比兒・妹尾純子 1989 教師の自己教育力に関する調査研究—成長の契機についての自己形成史的分析 岡山理科大学紀要B人文・社会科学, **25B**, 117-137.
- 久保晴美・中平順 1996 小学校体育授業における自己目標設定と自己認知に関する研究—自己教育力を育成し一人ひとりを生かすためには 四国学院大学論集, **91**, 125-144.
- 前原武子 1993 児童の自己教育力に及ぼす学業達成目標の効果 琉球大学教育学部紀要第一部・第二部, **42**, 397-404.
- 松原道男・金沢市中学校理科教育研究グループ 1989 自己教育力を育てる理科学習に関する研究 金沢大学教育学部紀要人文・社会・教育科学編, **38** (教育科学編), 47-58.
- 松原道男・金沢市中学校理科教育研究グループ 1990 自己教育力を育てる理科学習に関する研究—2—金沢大学教育学部紀要人文・社会・教育科学編, **39** (教育科学編), 39-49.
- 松永淳一 1991 自己教育力を育成する学習指導過程の研究 長崎大学教育学部教科教育学研究報告, **16**, 73-81.
- 三浦裕・田畑直・松田淳・小林禎三・片岡繁雄 1998 自己教育力を育むサッカー授業の工夫—自ら考え意欲的に取り組む楽しさを味わう体育授業づくり 僻地教育研究, **52**, 55-70.
- 宮川秀俊・魚住明生 1997 技術科教育における自己教育力の育成に関する研究—複数題材を用いた「電気」領域の指導過程における自己教育力の育成について 日本教科教育学会誌, **19**(4), 215-227.
- 持留英世 1993 自己教育力の形成要因について 福岡教育大学紀要 第4部 教職科編, **42**, 327-336.
- 無藤隆 1990 企画趣旨 北尾倫彦 [他] 1990 自己教育力の育成・再考 (日本教育心理学会第31回総会概要—研究委員会企画シンポジウム) 教育心理学年報, **29**, 29-33.
- 篠原弘章 1996 両親の養育態度と賞賛・叱責場面での子どもの自己教育力 熊本大学教育学部紀要人文科学, **45**, 207-224.
- 篠原弘章・井上大介 1991 両親の養育態度が児童の自己教育力に及ぼす影響について—とくに友人やきょうだいの賞賛・叱責場面について 熊本大学教育学部紀要人文科学, **40**, 305-324.
- 武田洋子 1998 看護学生の認識構造と自己教育力との関連—ISM構造化法による分析 日本看護学会論文集 看護教育, **29**, 30-32.
- 土屋世都子・衛藤英子・菊池恭子・杉本龍子・鈴木良子・並木弘美・水吉征子 1998 看護学生3年生の自己教育力の構造とそれに影響する実習方法—同一学生の縦断的調査より 日本看護学会論文集 看護教育, **29**, 33-35.
- 魚住明生・宮川秀俊 1996 自己教育力を育成する教材の研究—「情報基礎」領域における実習教材についての一考察 日本教材学会年報, **7**, 28-30.
- 魚住明生・宮川秀俊 1998 自己教育力を育成する教材の研究—「情報基礎」領域における実習教材についての一考察 日本教材学会年報, **9**, 114-117.
- 魚住明生・宮川秀俊 1999 自己教育力を育成する教材の研究(3)中学校技術・家庭科「木工加工」領域における環境教育教材について 日本教材学会年報, **10**, 129-132.
- 魚住明生・熊本崇・宮川秀俊 1997 中学校技術科における教材の機能に関する研究—自己教育力の育成の観点から 日本教材学会年報, **8**, 21-24.