

大学生の自己教育力とレジリエンスの関係

森 敏昭・清水益治*・石田 潤**・富永美穂子***・Chok C. Hiew****
(2001年12月18日受理)

Relationships between Students' Self-Educational Ability and Resilience

Toshiaki MORI, Masuharu SHIMIZU, Megumu ISHIDA, Mihoko TOMINAGA, and Chok C. HIEW

Abstract. This study investigated the relationships of students' self-educational ability with resilience. A total of 789 students completed two kinds of questionnaires which measure their self-educational ability in their college age and their resilience. The major findings were as follows: (1) It was found that the resilience consists of the following four factors; Factor 1 (I AM), i.e., knowing who I am and acquiring positive self-concept, Factor 2 (I HAVE), i.e., having rich social support, Factor 3 (I CAN), i.e., problem-solving ability, and Factor 4 (I WILL [or I DO]), i.e., being optimistic about the future and having high self-regulational ability. (2) The students who had high resilience scores showed high self-educational abilities than those who had low resilience scores. These results were discussed in relation to the conditions to foster students' self-educational ability and the hot debate on recent national curriculum reform.

Keywords: self-educational ability, resilience, educational policy

今から丁度10年前の教育心理学年報において、前原(1991)は、その年の教授・学習研究の動向を展望しながら、自己教育力の研究は、次の3つの方向へ発展すべきであると提案した。その第1は、自己教育力の構成概念を明らかにするための研究を進展させることである。当時は、自己教育力育成の必要性が認識されながらも、自己教育力を測定するための尺度がまだ十分に開発されていなかった。しかし、その後の10年間に様々な尺度が開発され、また、構成概念についても新たにいくつかの考え方が提唱されてきている(兼重, 1991; 玉城, 1994; 平久江, 1996)。この点に関して筆者らは、大学生の自己教育力を回想的に測定する尺度を開発し、自己教育力が発達的に変化することを明らかにした(森ら, 2000)。

第2は、自己教育力に関係する変数を明らかにすることである。自己教育力にどのような変数が関係しているかを調べることは、自己教育力を育成するためには、どのような教育が必要かを明らかにしてくれる。この10年の間に、両親の養育

態度(篠原・井上, 1991; 篠原, 1996)、学習目標(前原, 1993)、学習動機(今泉・松尾・富安, 1998)、経験(小山ら, 1991; 1993; 1994)などの変数が取り上げられてきた。この点に関して筆者らは、大学生における自己教育力と学習目標、原因帰属、セルフエフィカシー、暗黙の知能観、情報活用の実践力および情報化社会に対するレディネスとの間に、統計的に有意な関係があることを明らかにした(森ら, 印刷中; 清水ら, 2001)。

第3は、具体的な教育的処遇の効果に関する研究を進展させることである。すなわち、どのような教育をすれば自己教育力が身につくのかについての実践研究や、実践に直接役立つ研究を進めるという方向である。この方向に関しては、最近10年の間に、教科教育(松永, 1991; 久保・中平, 1996; 三浦ら, 1998; 宮川・魚住, 1997; 魚住・宮川, 1996, 1998, 1999; 魚住・熊本・宮川, 1997)や専門教育(伊藤, 1997; 土屋ら, 1997; 武田, 1998; 原・中沢, 1998; 池田ら, 1999)に関係づけた研究が数多くなされている。この点に

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

*大阪樟蔭女子大学, **神戸商科大学, ***酒類総合研究所, ****University of New Brunswick

関しては筆者らも、大学生の自己教育力の出身高校による差を比較検討し、いわゆる進学校で学習指導を受けた大学生の方が、普通校で学習指導を受けた大学生よりも自己教育力が高いことを明らかにした(森ら, 2001; 石田ら, 2001)。

ところで、このような自己教育力の研究の進展と並行して、文部省(現, 文部科学省)は新たな教育の方針を提言した。すなわち、平成8年7月に提出された中央教育審議会の第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」では、変化の激しいこれからの社会においては「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむことが重要であるという提言がなされている。では、「生きる力」とは、いったいどのような力なのであろうか。この点について、同答申では次のような記述がなされている。

「これからの子どもたちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。」

この記述からは、自ら学び自ら考える力、すなわち「自己教育力」が生きる力の重要な構成要因として位置づけられていることがうかがえる。自己教育力は、教育心理学の分野で自己制御学習と呼ばれてきた概念と関連しており、前述したように既に数多くの研究がなされている。これに対し、生きる力の他の構成要因、例えば「よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心をもって、強くたくましく生きる力」に関しては、いまだ十分な学術的分析がなされていない。このため、教育現場では「生きる力」という言葉だけが踊り、教育改革を主導する概念として十分に定着していないのが現状である。そこで本研究では、「生きる力」のもう1つの構成要因と考えられるレジリエンスを取り上げ、自己教育力とレジリエンスの関係を調べることにする。

レジリエンスは、近年、欧米の臨床心理学および健康心理学の学会において注目され始めた新しい概念であり、「逆境に耐え、試練を克服し、感

情的・認知的・社会的に健康な精神活動を維持するのに不可欠な心理特性」を指している。このようにレジリエンスという概念は「生きる力」のもう1つの構成要因、すなわち「よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心をもって、強くたくましく生きる力」にきわめて類似した概念であると考えられる。しかし、レジリエンスは我が国ではまだほとんど知られていない新しい概念であり、レジリエンスの測定尺度もまだ作成されていない段階である。

そこで本研究では、まずレジリエンスの測定尺度を作成し、レジリエンスの因子構造を分析する。次に、大学生を対象にしてレジリエンスと自己教育力の関係を調べる。レジリエンスと自己教育力の関係を調べることは、「生きる力」を育成するための条件について、次のような示唆を与えてくれるであろう。すなわち、もしレジリエンスの高い大学生は自己教育力も高いのであれば、レジリエンスと自己教育力を育成するための共通の条件が存在することを示唆している。逆に、もしレジリエンスと自己教育力の間に関係がなければ、「生きる力」を育成するためには、レジリエンスの育成条件と自己教育力の育成条件をバランスよく整える必要があることを示唆している。

方 法

調査対象 西日本にある7つの大学の学生計789名(男248名, 女541名)を調査対象とした。

調査内容 レジリエンス尺度として、Hiewら(2000)を参考に、表1の36項目を作成した。そして、各項目に対して、「現在の自分」にどの程度当てはまると思うかを、「1. まったくあてはまらない-2. あまりあてはまらない-3. どちらともいえない-4. ややあてはまる-5. よくあてはまる」の5段階で評定を求めた(*は反転項目)。

手続き このレジリエンス尺度と自己教育力尺を組み合わせた冊子を作成し、平成12年12月から13年1月にかけて、各大学の教室で実施した。なお統計的分析にはSTATISTICAを用いた。

結果と考察

レジリエンスの構成要因の分析

先ず反転項目の得点を逆にして、各項目の得点

の平均値を算出した(表1の右欄)。そして、この値が4.5以上の項目の得点の分布を調べた。その結果、1, 9, 11の3項目は平均値が4.5以上であり、5(最大値)の回答が60%以上であった。そこでこれらの項目を除外して、残りの項目で主

成分分析を行った。スクリープロット(Cattell, 1966)の方法を用いたところ、図1に示すように、固有値の数が4で値が変化が大きく変わった。そこで、以下の因子分析の際に指定する因子数を4とした。次に、因子数を4と指定して因子分析

表1 本研究で用いた項目の平均(標準偏差)

項目	平均(SD)
1. 何か目標を持って生きていたいと思う。	4.59 (0.70)
2. 他人の手助けを積極的にするほうである。	3.53 (0.87)
3. 一つの課題に粘り強く取り組むことができる。	3.53 (1.02)
4. 自分にかなり自信がある。	2.62 (1.09)
5. いやなことがあっても次の日には何とかかなりそうな気がする。	3.51 (1.19)
6. 他人に対して親切なほうである。	3.68 (0.85)
7. どちらかといえば目標が高いほうがやる気が出てくる。	3.63 (1.07)
8. 自分の嫌な面から目をそらしてしまう(*)。	2.81 (1.16)
9. 自分自身を成長させたいと思う。	4.65 (0.62)
10. 本音で話ができる人がいる。	4.32 (0.99)
11. 物事をやり遂げることに喜びを感じる。	4.52 (0.70)
12. 物事がうまくいかない時、つい自分のせいにしてしまう(*)。	2.47 (1.08)
13. どんなことでも、たいていなんとかなりそうな気がする。	3.73 (1.06)
14. いざというときに頼りにできる人がいる。	4.09 (1.03)
15. 何事にも意欲的に取り組むことができる。	3.31 (0.98)
16. 相手が優れているところは素直に認める。	4.09 (0.91)
17. 困難なことでも前向きに取り組むことができる。	3.40 (0.97)
18. 自分の問題や気持ちを打ち明けられる人がいる。	4.23 (0.99)
19. 物事は自分の力で変えることができると思う。	3.63 (1.05)
20. 自分には、あまり誇れるところがない(*)。	3.00 (1.09)
21. 物事は最後にはうまくいくと思っている。	3.39 (1.10)
22. 私のことを親身になって考えてくれる人がいる。	4.19 (0.94)
23. 初対面の人でも平気で話しかけることができる。	2.97 (1.28)
24. ときどき自分は全くだめだと思う(*)。	2.33 (1.18)
25. いつか私にしかできないようなことをやってみたい。	4.23 (0.91)
26. 私の考えや気持ちをわかってくれる人がいる。	4.12 (0.94)
27. 一つの課題に集中して取り組むことができる。	3.52 (1.03)
28. 自分には、よいところがたくさんあると思う。	3.18 (0.97)
29. 自分の将来の見通しは明るいと思う。	3.00 (1.02)
30. 人間は互いに相手の気持ちをわかり合えると思う。	3.59 (1.06)
31. 物事を自分の力でやり遂げることができる。	3.50 (0.88)
32. たいていの人が持っている能力は自分にもある。	3.16 (0.98)
33. 未来のことを考えるのが好きである。	3.42 (1.09)
34. 私の生き方を誰もわかってくれはしないとと思う(*)。	3.68 (0.99)
35. 自分で決めた事なら最後までやり通すことができる。	3.52 (0.96)
36. 自分自身のことが好きである。	3.59 (1.09)

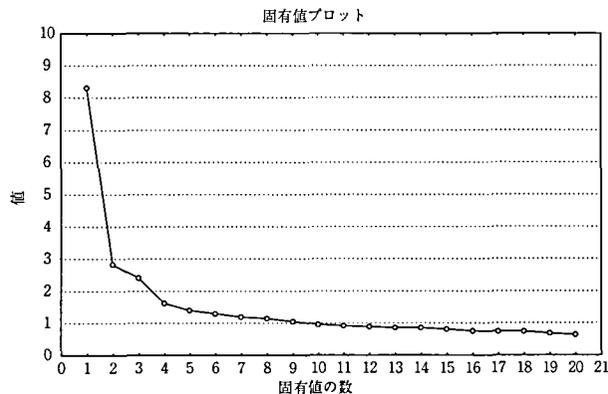


図1 因子数と固有値

表2. 因子分析の結果

	第1因子 I AM	第2因子 I HAVE	第3因子 I CAN	第4因子 I WILL/I DO
4. 自分にかなり自信がある……………	0.681	0.052	0.327	0.171
20. 自分には、あまり誇れるところがない……………	0.681	0.165	0.178	0.082
28. 自分には、よいところがたくさんあると思う……………	0.630	0.249	0.270	0.207
36. 自分自身のことが好きである……………	0.624	0.283	0.133	0.272
29. 自分の将来の見通しは明るいと思う……………	0.578	0.176	0.244	0.247
12. 物事がうまくいかない時、つい自分のせいにしてしまう……………	0.563	-0.097	-0.324	-0.127
24. ときどき自分は全くだめだと思う……………	0.548	0.033	0.045	-0.086
32. たいていの人が持っている能力は自分にもある……………	0.537	0.086	0.212	0.118
26. 私の考えや気持ちをわかってくれる人がいる……………	0.092	0.846	0.153	0.093
18. 自分の問題や気持ちを打ち明けられる人がいる……………	0.036	0.833	0.168	0.066
10. 本音で話ができる人がいる……………	0.092	0.780	0.119	0.077
22. 私のことを親身になって考えてくれる人がいる……………	0.087	0.762	0.069	0.137
14. いざというときに頼りにできる人がいる……………	0.094	0.726	0.118	0.133
34. 私の生き方を誰もわかってくれはしないと思う……………	0.220	0.456	-0.056	0.123
30. 人間は互いに相手の気持ちをわかり合えると思う……………	0.111	0.443	0.152	0.242
3. 一つの課題に粘り強く取り組むことができる……………	0.040	0.057	0.798	-0.011
27. 一つの課題に集中して取り組むことができる……………	0.073	0.210	0.751	-0.092
35. 自分で決めた事なら最後までやり通すことができる……………	0.175	0.049	0.692	0.106
7. どちらかといえば目標が高いほうがやる気が出てくる……………	0.162	0.052	0.558	0.191
31. 物事を自分の力でやり遂げることができる……………	0.372	0.156	0.556	0.185
17. 困難なことでも前向きに取り組むことができる……………	0.241	0.126	0.544	0.397
15. 何事にも意欲的に取り組むことができる……………	0.091	0.195	0.519	0.367
5. いやなことがあっても次の日には何とかかなりそうな気がする……………	0.398	0.017	-0.089	0.603
6. 他人に対して親切なほうである……………	0.010	0.153	0.195	0.599
13. どんなことでも、たいていなんとかかなりそうな気がする……………	0.391	0.048	-0.024	0.579
2. 他人の手助けを積極的にするほうである……………	-0.125	0.207	0.347	0.505
16. 相手が優れているところは素直に認める……………	-0.133	0.238	0.139	0.491
23. 初対面の人でも平気で話しかけることができる……………	0.167	0.116	0.105	0.452
21. 物事は最後にはうまくいくと思っている……………	0.427	0.091	0.009	0.442
説明済	3.873	4.029	3.618	2.717
寄与率	0.134	0.139	0.125	0.094

を行った。バリマックス回転を行ったところ、8, 19, 25, 33の4項目だけが第4因子までに因子負荷量が.4を越えなかった。そのため、この4項目を除き、再び4因子を指定して因子分析を行った。その結果が表1である。第1因子は、自分を肯定的にとらえる項目を多く含んでいるため、I AMの因子と命名した。第2因子は、自分を助けてくれる人がいるという対人的安定性をとらえる項目を多く含んでいるため、I HAVEの因子と命名した。第3因子は、自分の能力に対する信頼感をとらえる項目を多く含んでいるので、I CANの因子と命名した。第4因子は、自分の将来に対する楽観的な見通しをとらえる項目を多く含んでいるので、I WILL(またはI DO)の因子と命名した。次に、この4つの因子と自己教育力の関係を調べた。レジリエンスと自己教育力の関係

4つの因子のそれぞれに属する項目の得点を合計し、得点の高い方から約5分の1を高群、低い方から約5分の1を低群とした。各群の実際の得点範囲と人数は、I AM因子では高群が40点～28

点で162人、低群が9点～19点で173人、同じ順に、I HAVE因子では35点～33点で177人と9点～24点で164人、I CAN因子では35点～29点で149人と7点～20点で155人、I WILL因子では35点～29点で154人と7点～21点で163人であった。

表3は、各因子における高群と低群の自己教育力の平均(標準偏差)とその差及びt検定の結果を示したものである。4つの因子とも得点高群は低群よりも多くの自己教育力の領域で得点が高く、レジリエンスは自己教育力と関係が深いといえる。

因子ごとにみると、I AMの因子では、自己評価を除いてすべて高群の方が低群よりも有意に自己教育力得点が高かった。自己評価ではむしろ低群の方が自己教育力得点が高かった。自分に自信があっても自己評価が高いとはいえないと考えられる。

I HAVEとI CANの因子では、すべての領域で高群の方が低群よりも自己教育力得点が高かった。これらの因子は自己教育力と関係が深いと考えられる。

表3. レジリエンス因子の高群と低群の自己教育力

	群	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
I AM	高	2.59 (1.47)	3.19 (1.34)	3.25 (1.13)	2.99 (1.27)	2.60 (1.49)	2.90 (1.34)	4.27 (1.04)
	低	2.04 (1.37)	2.38 (1.47)	3.00 (1.22)	3.21 (1.16)	2.28 (1.46)	1.75 (1.10)	3.17 (1.36)
	差	0.55 ***	0.82 ***	0.25 *	- 0.23	0.33 *	1.16 ***	1.09 ***
I HAVE	高	2.58 (1.43)	2.91 (1.41)	3.33 (1.09)	3.15 (1.15)	2.76 (1.52)	2.73 (1.33)	4.28 (0.96)
	低	2.01 (1.46)	2.54 (1.37)	2.74 (1.28)	2.89 (1.19)	2.24 (1.51)	1.87 (1.31)	3.04 (1.45)
	差	0.57 ***	0.37 *	0.58 ***	0.26 *	0.52 **	0.87 ***	1.24 ***
I CAN	高	3.15 (1.35)	3.45 (1.26)	3.42 (1.11)	3.29 (1.18)	3.15 (1.40)	2.99 (1.35)	4.53 (0.79)
	低	1.35 (1.13)	1.95 (1.37)	2.54 (1.15)	2.69 (1.16)	1.73 (1.48)	1.61 (1.15)	2.70 (1.34)
	差	1.80 ***	1.50 ***	0.88 ***	0.60 ***	1.42 ***	1.37 ***	1.83 ***
I WILL	高	2.66 (1.44)	3.08 (1.42)	3.28 (1.04)	3.00 (1.26)	2.56 (1.49)	3.10 (1.26)	4.29 (1.02)
	低	2.06 (1.37)	2.32 (1.46)	2.88 (1.22)	3.20 (1.09)	2.32 (1.43)	1.57 (1.21)	3.06 (1.41)
	差	0.59 ***	0.76 ***	0.40 **	- 0.20	0.24	1.53 ***	1.23 ***

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

I WILLの因子では、自己評価と計画性を除く5つの領域で高群が低群よりも自己教育力得点が高かった。自己評価に関しては差はむしろ負の値であった。自分の将来を見通す力は自己評価や計画性と独立していると思われる。

次に領域ごとに表3をみると、自己評価は、4因子中、2因子で高群と低群の差が有意でなく、むしろ負の値であり、計画性は1因子でその差は有意ではなかった。自己教育力とレジリエンスの関係には、領域による違いがあるといえる。

高群と低群の差の値を因子間で比較すると、課題意識、主体的思考、学習の仕方、自己評価、計画性、自己実現の領域ではI CANの因子、自主性の領域ではI WILLの因子で差が最も大きな値であった。これらの結果から、自主性はI WILLの因子と関係が深く、他の領域はI CANの因子と関係が深いことがうかがえる。

総合考察

本研究の成果の第1は、レジリエンスの因子構造を明らかにできたことである。すなわちレジリエンスは次のような4因子で構成されていることが明らかになった。

第1は「I AM」の力である。これは「本当の自分」を知る力、すなわち、自分自身の良いところも悪いところもひっくるめて、自分自身を受け入れていく力である。言い換えれば、「本当の自分」から目をそらさずにそれを見つめる力である。

第2は「I HAVE」の力である。「本当の自分」を知ることは、私たち大人にとっても、なかなか難しい作業である。なぜなら人間は他者という鏡に自分の姿を映すことによって自分の個性を自

覚するものだからである。したがって、「本当の自分」を知るためには、他者との心の交流が大切なのである。そして、そのためには、心の鎧を脱ぎ捨て、他者に心を開いていくことが不可欠である。つまり、「自分は独りぼっちではないんだ」「共に学び合う仲間がいるんだ」というように、他者との信頼関係を築き、学びのネットワークを広げていく力が生きていくためには必要であり、その力がすなわち「I HAVE」の力なのである。

第3は「I CAN」の力である。これは要するに問題解決力と言える。人間は日々さまざまな試練や問題に遭遇する。そうした試練を乗り越え、問題を解決していくごとに、人間の心は力強く、逞しくなっていく。この試練を乗り越え問題を解決していく力が「I CAN」の力に他ならない。

最後は、「I WILL」の力である。これは自分自身で目標を定め、それに向かって伸びていく力である。つまり、「I WILL」の力とは、「個性化」「知性化」「社会化」のバランスを取りながら、自己形成(自分づくり)の航海の舵取りをする力なのである。

本研究の成果の第2は、レジリエンスの高い大学生は自己教育力も高いことが明らかになったことである。このことは、レジリエンスと自己教育力を育成するための共通の条件が存在することを示唆している。では、そのための共通の条件とは何なのだろうか。

この点について考察する際には、大学生の自己教育力が出身高校によって異なるかどうかを調べた筆者らの研究が参考になる(森ら, 2001; 石田ら, 2001)。すなわち、この研究では、いわゆる進学校で学習指導を受けた大学生の方が、普通校

で学習指導を受けた大学生よりも自己教育力が高いことが明らかになったのである。また、この研究では進学校と普通校では学習指導法にどのような違いがあるかも調べた。その結果、進学校では普通校に比べると、「自分ひとりで学習する」「かならずできたかどうか、計画をいつもチェックする」「まず、事例や問題から入り、後から一般的な原理にまとめて覚える」「予習を中心に学習する」「好きなところ、重要なところ、分からないところから学習する」「もっとよい学習の仕方はないか、あれこれ考える」「問題が難しいときも、あきらめないうで、ねばりつよく考える」「テストの間違ひは、きちんとあとで直しておく」などの点を重視する指導がなされていることが明らかになった。したがって、このような調査結果と、「レジリエンスの高い大学生は自己教育力も高い」という本研究の結果を合わせて考えると、いわゆる進学校でなされている学習指導法は、自己教育力を高め、レジリエンスを高め、ひいては「生きる力」を高めるのに有効であることを示唆している。

また、「いわゆる進学校で学習指導を受けた大学生の方が普通校で学習指導を受けた大学生よりも自己教育力が高い」という調査結果から、昨今かまびすしい学力論争に関して、次のような示唆を読み取ることができる。

戦後の日本の教育界は、対立する2つの学力観の間を、あたかも振り子のように揺れ動いてきた。その一方の極（第一の学力観）は、社会科と自由研究を設けた昭和22年の学習指導要領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。この第1の学力観に基づく教育改革には、基礎学力の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・算」の重要性が解かれた。こうした系統学習重視の学力観が、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、「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平成元年の改訂、さらには「総合的な学習の時間」を設けた今回の改訂を導いた。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」などの批判が噴出し始めた。

このように、上記の2つの学力観は、AかBかというように、常に排他的な対立関係として論議されてきた観がある。しかし、2つの学力観は本当に相対立する関係にあるのだろうか。決してそうではなく、むしろ相補的な関係にあると捉えるべきではないだろうか。そのことは、次のような調査データによって裏付けられている。

例えば、奈須(2000)は、20年前前から今回の学習指導要領の先取りとも言え実践を独自に展開してきた、愛知県東浦町立緒川小学校、同卯ノ川小学校の卒業生を対象にして、大がかりな追跡調査を実施した。その結果、これら2校の卒業生は、「現代の社会問題に高い関心を示す」「自分で立てた計画に従って、一人で学習していく」「自分でテーマを決めたり選んだりして、様々な活動を通して学習する」など、高校生になっても自己教育力が高く、しかも近隣の一般小学校の卒業生よりも大学入試の成績がよいことが明らかになったのである。

森ら(2000)が行った大学生の自己教育力に関する調査結果も、自己教育力と基礎学力(受験学力)が決して矛盾するものではないことを示唆している。この調査では、6つの4年制大学と1つの専修学校の学生計7768名を対象にして、現在の自己教育力、中学時代の自己教育力、小学時代の自己教育力を調べた。その結果、①大学生の方が専修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こと、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ことが明らかになった。

「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、こ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、試験結果にすぐに反映する受験学力を身につけてやること。保護者が教師に期待しているのはこれなのであり、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、この調査結果は、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、この調査結果は、「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、2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「真の学び」を成立させることではないだろうか。

その「真の学び」とは、1人ひとりの子どもたちが、それぞれの自己実現を目指して伸びていく、自己形成（自分づくり）の営みに他ならない。そして、その自己形成の過程は、「三色の糸で個性という編み物を編み上げる過程」に例えることができるだろう。

その第1の糸は、「情（なさけ）」の赤い糸である。つまり「真の学び」は本来、子どもたちの情念の世界から湧き上がってくる、「こんなことが知りたい」「あんな人間になりたい」「こんなふうになりたい」などといった思いや願いを原動力にして営まれるべきものなのである。

しかし、思いや願いがいくら強くても、それだけで「真の学び」が成立するわけではない。現代社会に生きる子どもたちは、将来、市民として社会生活を営み、社会の文化的実践に参加しなければならない。したがって、子どもたちは、それぞれの将来に備え、学校での教科の学習を通して、多様な学問的知識の「基礎・基本」を習得しておく必要がある。つまり、さまざまな教科の学習の奥には、人文科学、社会科学、自然科学など、さまざまな学問の体系、すなわち「理（ことわり）」の体系がある。これが第2の青い糸（「理」の糸）であり、この青い糸と「情」の赤い糸とを繋ぎ合わせることで、「真の学び」の本質なのである。

学びを編み上げる第3の糸は、「対話」の黄色い糸である。自己形成の過程は、自分自身の個性を自覚し、社会の中での自分の居場所を定位し、他者との関わり合いの中で自己実現を図っていく過程を指している。つまり、人間は他者という鏡に自分の姿を映すことによって自分の個性を自覚する。したがって、自己形成（自分づくり）のためには、赤い糸と黄色い糸を縫い合わせることで、

すなわち、他者に出会い自己に向き合う作業が不可欠なのである。

また、黄色の糸は、赤い糸と青い糸を繋ぎ合わせるための不可欠な要素でもある。なぜなら、社会的存在である人間は、他者と出会い、人の輪（ネットワーク）を作りながら、さまざまな事柄を学んでいくべき存在だからである。つまり、人間にとっての学びの意味は「心を成長させること」であり、その心の成長のためには、他者との心の交流を通して共に学び合うための、学びのネットワークづくりが不可欠なのである。したがって、そうした学びのネットワークから切り離された閉鎖的な心は、たちまち頑なになり、やがて心の成長も止まってしまうであろう。

このように、「真の学び」は、赤・青・黄の三色の糸で個性という編み物を編み上げる作業に例えることができる。しかし、この作業は決して容易ではない。そのためには力が必要であり、それがすなわち「生きる力」なのである。

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.
- Hiew, C.C., Mori, T., Shimizu, M., and Tominaga, M. 2000 Measurement of resilience development : preliminary results with a state-trait resilience inventory. 学習開発研究, 1, 111-117.
- 平久江祐司 1996 自己教育力を育成するための学校図書館利用指導——教育改革の観点から 図書館学年報, 42(2), 111-12.
- 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 日本教育工学雑誌, 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、ならびに所要因の関連の検討——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.
- 石田潤・清水益治・富永美穂子・森敏昭 2001

- 大学生の自己教育力に関する研究(8) 高校時代の学習指導方法との関係 日本教育心理学会第43回総会発表論文集, 367.
- 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.
- 兼重宗和 1991 自己教育力について 徳山大学論叢 **35**, 93-105.
- 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的推移 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.
- 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 1991 教授・学習研究の動向——自己教育力の問題を中心に——教育心理学年報, **30**, 83-90.
- 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.
- 森敏昭・清水益治・石田潤 2000 大学生の自己教育力に関する発達の研究 広島大学教育学部紀要 第1部(心理学) **49**, 7-14.
- 森敏昭・石田潤・清水益治・富永美穂子 (印刷中) 大学生の自己教育力に影響する要因は何か——学習目標, 原因帰属, セルフエフィカシー, および暗黙の知能間の影響 広島大学教育学部紀要 第1部(心理学) **50**.
- 森敏昭・石田潤・清水益治・富永美穂子 2001 大学生の自己教育力に関する研究(7) 出身高校差の検討 日本教育心理学会第43回総会発表論文集, 366.
- 奈須正裕 2000 学力をどうとらえ, どう実践するか——よい原理を正しく実践するために 科学, Vol 70, No.10, 834-838.
- 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.
- 清水益治・富永美穂子・森敏昭・石田潤 2001 大学生の自己教育力に関する研究(9) 情報活用の実践力および情報化社会レディネスとの関係 日本教育心理学会第43回総会発表論文集, 368.
- 玉城政光 1994 教育工学の基礎理論の研究(そのV)——自己教育力の形成について 琉球大学教育学部紀要, **44**(1), 1-11.
- 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.