

広大科研  
14  
11410032  
0130468408

# 自己制御学習に関する認知心理学的研究

(課題番号 11410032)

平成11年度～平成13年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1))

## 研究成果報告書

平成14年3月

研究代表者 森 敏 昭

(広島大学大学院教育学研究科教授)

広島大学図書

0130468408



## はしがき

新学習指導要領では「自ら学び自ら考える力」の育成が提言されている。この「自ら学び自ら考える力」は、教育心理学の領域で「自己制御学習」と呼ばれている概念と密接に関係しており、その最も重要な構成要素は次の3つと考えられる。すなわち、①学習に対する積極的な「関心・意欲・態度」に基づいて自ら主体的に学習に取り組む力、②自分の力で問題に取り組み解決するための「思考・判断力」、③自分の学習過程を自分自身の力で舵取りするための「メタ認知」能力の3つである。

ところで、認知心理学は日本では1970年代の半ばくらいから盛んになった心理学の新しいアプローチであり、人間の記憶、学習、問題解決、思考、言語などの認知過程の仕組みを明らかにすることを目指している。つまり、自己制御学習の上記の3つの構成要素は、認知心理学の研究領域と密接に関係している。したがって、認知心理学の理論と研究方法を用いることによって、自己制御学習の能力を育むための条件を明らかにできるものと考えられる。そこで本研究では、次の2点に焦点を当て、自己制御学習のメカニズムとその促進条件を認知心理学的アプローチによって分析・検討した。

(1)最近の認知心理学では、暗黙の知能観、原因帰属の様式、目標理論、自己効力感などの認知的要因が学習活動に影響することが明らかにされている。そこで本研究では、これらの要因に加えて、高校時代の学習指導法、情報活用力、レジリエンス（心の回復力）などの概念が自己制御学習の能力とどのように関係しているかを調査法を用いて総合的に検討した。

(2)あらゆる認知活動は「知識」なしには成立し得ない。もちろん自己制御学習の能力が十全に機能するためにも「知識」が不可欠である。そこで本研究では、自己制御学習を促進するためには、知識獲得はいかになされるべきか、および、知識の検索はどのような条件の下で円滑になされるのかという問題を、プライミング効果など認知心理学の実験的手法を用いて検討した。

最後に、本研究の調査および実験に快くご協力いただいた数多くの学生の皆様に心よりの感謝を申し上げる。

平成14年3月

森 敏 昭

- 1 課題番号： 11410032
- 2 研究課題： 自己制御学習に関する認知心理学的研究
- 3 研究代表者： 森 敏昭（広島大学大学院教育学研究科教授）
- 4 研究分担者： 岡 直樹（福岡教育大学教育学部教授）  
 桐木建始（広島女学院大学文学部教授）  
 石田 潤（神戸商科大学商経学部教授）
- 研究協力者 清水益治（大阪樟蔭女子大学）  
 富永美穂子（独立行政法人酒類総合研究所）

5 研究経費： (金額単位：千円)

	直接経費	間接経費	合計
平成11年度	2,300	0	2,300
平成12年度	1,600	0	1,600
平成13年度	800	0	800
総計	4,700	0	4,700

6 研究発表：

(1) 学会誌等

- 森 敏昭 学習の理論史再考：「学び」の新たなルート・メタファ 学習開発研究, 2000, 1, 11-18.
- 森 敏昭・清水益治・石田 潤 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 広島大学教育学部紀要 第一部（学習開発関連領域）2000, 49, 303-308.
- 森 敏昭・清水益治・石田 潤・富永美穂子 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，および暗黙の知能観の影響 広島大学教育学研究科紀要 第一部（学習開発関連領域）2001, 50, 1-8.
- 森 敏昭・清水益治・石田 潤・富永美穂子・Chok C. Hiew 大学生の自己教育力とレジリエンスの関係 学校教育実践学研究 2001, (印刷中)
- 岡 直樹・桐木建始 音韻や綴りの関連性によるプライミング効果 福岡教育大学紀要 2002, 51, 161-165.

(1) 学会誌等

- 森 敏昭・石田 潤・清水益治 大学生の自己教育力に関する研究(1)一質問紙の作成 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 2000, 376頁
- 石田 潤・清水益治・森 敏昭 大学生の自己教育力に関する研究(2)一性差の検討 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 2000, 377頁
- 清水益治・森 敏昭・石田 潤 大学生の自己教育力に関する研究(3)一学校差の検討 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 2000, 378頁

- 森 敏昭・石田 潤・清水益治 大学生の自己教育力に関する研究(4)—自己教育力と学習目標との関係 日本心理学会第 64 回総会発表論文集, 2000, 1120 頁
- 石田 潤・清水益治・森 敏昭 大学生の自己教育力に関する研究(5)—自己教育力と原因帰属様式との関係 日本心理学会第 64 回総会発表論文集, 2000, 1121 頁
- 清水益治・森 敏昭・石田 潤 大学生の自己教育力に関する研究(6)—自己教育力とセルフエフィカシー及び暗黙の知能観との関係 日本心理学会第 64 回総会発表論文集, 2000, 1122 頁
- 森 敏昭・石田 潤・清水益治・富永美穂子 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, 2001, 366 頁
- 石田 潤・清水益治・富永美穂子・森 敏昭 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, 2001, 367 頁
- 清水益治・富永美穂子・森 敏昭・石田 潤 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 日本心理学会第 43 回総会発表論文集, 2001, 368 頁
- 森 敏昭・石田 潤・清水益治・富永美穂子・Chok C. Hiew 大学生の自己教育力に関する研究(10)—レジリエンス尺度の開発 日本心理学会第 65 回総会発表論文集, 2001, 746 頁
- 清水益治・森 敏昭・石田 潤・富永美穂子・Chok C. Hiew 大学生の自己教育力に関する研究(11)—自己教育力とレジリエンスの関係 日本心理学会第 65 回総会発表論文集, 2001, 747 頁
- 岡直樹・桐木建始 既有知識の検索が学習に及ぼす影響 日本教育心理学会第 41 回総会発表論文集, 1999, 185 頁
- 岡直樹・桐木建始 既有知識の検索が学習に及ぼす影響(2) 日本教育心理学会第 42 回総会発表論文集, 2000, 269 頁
- 岡直樹・宮谷真人・桐木建始 マルチ・プライムの提示が意味的プライミングに及ぼす影響—事象関連電位による検討 日本心理学会第 64 回総会発表論文集, 2000, 735 頁
- 岡 直樹・桐木建始 自己制御学習に関する研究(1)—未知な語の学習における学習方法やテスト時期の予告の効果 日本教育心理学会第 43 回総会発表論文集, 2001, 668 頁
- 桐木建始・岡 直樹 自己制御学習に関する研究(2)—学習目標が知識獲得に及ぼす影響について 日本教育心理学会第 43 回総会発表論文集, 2001, 669 頁

# 学習の理論史再考 「学び」の新たなルート・メタファ

森 敏昭

A historical overview of learning theories:

A new root-metaphor of learning

Toshiaki MORI

This article presents a historical overview of the learning theories. Two significant traditions of learning theories are reviewed and discussed: learning theory of behaviorism and that of cognitive psychology. By evaluating these two lines of learning theories in terms of Pepper's (1942) root-metaphor theory, it is suggested that the root-metaphor of these theories is mechanistic in that both describe causal relationships between environmental stimulation and bodily reflexes, or between input and output of information. Criticizing the inadequacy of mechanistic root-metaphor in describing active and vital feature of human learning, especially in educational context, a viable alternative root-metaphor, the ecological-system view, is being proposed.

Key words: root-metapher of learning, learning theory of behaviorism, learning theory of cognitive psychology, mechanistic view of learning, ecological-system view of learning.

来るべき新しい世紀を間近に控えて、今、学習の概念が変わろうとしている。そのことは最近、特に教育との関連で学習を論じる際に、「学習」ではなく「学び」という用語がしばしば用いられることに端的に示されている。では、「学習」を「学び」と言い換えることによって、学習の概念の何がどのように変わるのだろうか。本稿の目的はそれを明らかにし、そのことを通して、これからの学習のあるべき姿を展望することである。しかし、そのためにはまず、学習の概念の歴史の変遷の過程を概観することから始めなければならないであろう。

## 1. 学習のルート・メタファ

科学哲学者 Pepper(1942)の唱えるルート・メタファ説によれば、古今の哲学・科学の諸理論の構造や特徴を分析・吟味すると、基本的・根源的なルート・メタファにたどり着くという。このルート・メタファとは、換言すれば研究者が理論構築の暗黙の前提としている世界観であり、Pepper(1942)はそれを次の4種類に大別している。すなわち、世界を機械と捉える「機械論」、

世界を有機体と捉える「有機体説」、世界を存在間の類似性と差異性によって捉える「フォーミズム」、世界を様々な条件(文脈)の下で同時に生起する諸事象の集合と捉える「文脈主義」の4種類である。

**行動主義の学習観** 上記のPepper(1942)の分類に従えば、今世紀の心理学諸理論の根底にあるルート・メタファは「機械論」と言えるのではないだろうか。例えば1910年代から1950年代にかけて一世を風靡した行動主義の学習理論を取り上げてみよう。

行動主義では、心理学の研究対象は外から客観的に観察することのできる「行動」に限るべきである、と考えられていた。つまり、「ある条件の下では、人(あるいは動物)はどのように行動するか」を客観的に分析・記述し、それに基づいて行動の予測と制御を行うことが心理学の目的とされていたのである。したがって行動主義では、学習を「経験の結果として生じる比較的永続的な行動の変化」と定義する。

この行動主義による学習の定義には、次のような3つの要点が含まれている。第1は、学習を観察可能な行動上の変化と捉えることである。つまり、ピアノを上手に弾けるようになるとか、それまでできなかった分数の割り算ができるようになるとか、何らかの行動上の変化が生じたときに学習が成立したとみなすので

---

本研究は、著者の平成11年度科学研究費補助金基盤研究B(課題番号11410032)の一部として行われた。

ある。第2に、練習や訓練の結果として生じた行動上の変化でなければ、学習が成立したとはみなさない。なぜなら、薬物の効果や生物学的な成熟の結果として行動上に変化が生じることもあるからである。第3に、行動上の変化は、比較的永続的なものでなければならぬ。一夜づけの試験勉強で一時的に成績が向上しても、その効果が「比較的永続的」に持続しなければ、学習が定着したとみなすことはできないからである。

また、この行動主義の学習の定義には次の4つの仮定が根底にある。

第1の仮定は、「条件づけによって形成される刺激と反応の連合の形成が学習の基本的単位であり、人間の高度な学習も、この刺激と反応の連合という要素に分析できる」という仮定である（このため、行動主義の学習観は一般にS-R連合理論と呼ばれる）。

第2の仮定は、「学習の成立とは、特定の刺激に対して適切な反応がなされるようになること」という仮定である。要するに行動主義では、問題の構造を洞察するといった学習の認知的側面（すなわち「わかること」）よりも、むしろ学習の行動的側面（すなわち「できること」）の方を重視するのである

第3の仮定は、学習は一步一步段階をおって漸進的に成立するという仮定である。条件づけの成立過程は漸進的である。したがって、条件づけが学習成立のメカニズムであるとみなす行動主義では、あらゆる学習は漸進的に成立すると仮定するのである。

第4の仮定は、「刺激と反応の連合を形成することが学習であり、この連合の形成には賞罰による外的な強化が重要な役割を果たす」という仮定である。このため行動主義の学習観は、「教師の果たすべき役割は、賞や罰によって生徒を学習活動へと駆り立てること」という教育観につながるのである。

以上の検討で明らかのように、行動主義のルート・メタファは、紛れもなく「機械論」である。そのことは、行動主義の学習観がプログラム学習法やCAIのような教授法を生み出し、さらには「制御」、「フィードバック」「バイオフィードバック」などを鍵概念としてサイバネティックスの発想と通底していることから明らかである。

**認知心理学の学習観** 行動主義の心理学が客観的な実験データに基づいて学習に関する厳密で精緻な理論を展開していた頃、ドイツではゲシュタルト心理学が興隆した。ゲシュタルト心理学は、当初は知覚研究の領域で全体観と力動観を基調とする心理学を展開し、Wundt流の構成主義（心を単純感情や単純感覚などの要素の集合とみなす考え方）を鋭く批判した。やがて批判の矛先は行動主義にも向けられ、学習、記憶、思

考などの研究領域において認知理論の台頭を促した。

認知理論では、学習は刺激と反応の連合のような単純な要素の集合ではなく、問題場面の全体的構造の洞察や理解といった学習者の能動的な認知活動によって成立すると考える。すなわち認知理論では、行動主義の下ではブラックボックスとして不問に付された「理解」や「洞察」などの認知過程にこそ学習の本質があると考えたのである。

しかしながら行動主義が圧倒的な優勢を誇っていた1950年代までは、認知理論が学習研究を主導する理論として結実することはなかった。その理由は、認知理論で用いられる概念や仮説がしばしば曖昧であり、また、それらの概念や仮説を実験的に裏づけるための方法論が、その当時はまだ十分に確立していなかったことにあると言えるだろう。これに対し行動主義は、当初は主として学習や記憶の領域で、厳密な実験データに基づく精緻な仮説を生み出した。さらに行動主義は、記憶や学習だけでなく、言語や思考など、あらゆる認知過程を説明するための最も有望な理論として、着々と適用範囲を拡張していくかに見えた。しかしながら、そのようにして適用範囲を拡張しようとする、人間の認知過程は刺激と反応の連合という単純な図式では説明できない、複雑かつ能動的な過程であることが次第に認識され始めた。

ちょうどその頃（1950年代半ば頃）、認知過程を研究するための新しいアプローチが出現した。それが認知心理学である。認知心理学では、人間を一種の情報処理体（いわば精巧なコンピュータ）とみなし、人間の認知過程を情報処理モデルによって記述する。すなわち、認知過程を、情報を符号化し、貯蔵し、必要に応じて検索・利用する一連の情報処理過程と捉えるのである。このように認知過程を情報処理過程と捉え直すことにより、初期の認知理論ではきわめて曖昧にしか記述することのできなかったブラックボックスの内部の認知過程を、情報処理モデルの用語で厳密に定義することが可能になった。要するに、認知心理学の出現によって、認知研究は認知理論の発想を明晰に語ることで新しい言葉を獲得したのである。

しかしながら、明晰に語るということは、裏返せば心理現象の持つ微妙な色合いの「切り捨て」を意味している。このため、用いられる概念や用語が洗練されてくればくほど、そこで語られる世界は豊穡さを失い、どこか無機的な架空性を帯びてくる。認知理論は、情報処理モデルという新しい言葉を獲得したことにより、行動主義の機械論から脱却したかに見えたのであるが、実は人間をコンピュータに見立てるといった新たな機械論に陥る危険性を孕んでしまったのである。

## 2. 「機械論」の問題点

学習理論が教育実践に役立つ理論となるためには、機械論からの脱却が不可欠である。これが本稿で筆者がこれから述べようとしている主張に他ならない。では、機械論のどこにどのような問題点が存在するのであろうか。

**知育偏重の教育** 行動主義や認知心理学の根底にある機械論とは、人間を自動制御機能が備わった人工知能（コンピュータ）とみなすことに他ならない。確かに最近のコンピュータ技術の進歩は目覚ましく、人間顔負けの知性を示す人工知能も出現した。そうした人工知能の最大の特徴は、膨大な情報が整然と分類・整理されていることである。最近では百科事典をそっくり1枚のディスクに収めることも、必要な情報を常に高速度で検索することも可能になった。情報量と情報検索のスピードと正確さに関しては、すでにコンピュータの方が人間をはるかに凌駕していると言っても決して過言ではないだろう。

しかしながら、コンピュータは所詮ただの機械である。だからコンピュータは、喜ぶことも悲しむこともない。面白がることも退屈することもない。これに対し人間は、血も涙も心もある生命体である。だからコンピュータのように正確無比にはなれないが、コンピュータよりは融通が利く。このコンピュータと人間の違いは、Fig.1のように表すことができるだろう。

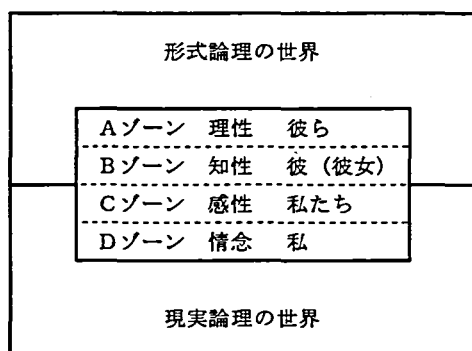


Fig.1 個人とその周りの世界

コンピュータには Fig.1 のAゾーン（理性）とBゾーン（知性）だけしかない。すなわちコンピュータは、形式論理の世界に閉ざされている。このため、チェスや詰め将棋のような形式論理だけで片がつく問題を解くのは得意である。しかし、形式論理だけでは片がつかない現実世界の問題を解くのは苦手である。例えばコンピュータ内蔵のロボットに、「目玉焼きを作るので卵を持っておいで」と命令すると、ロボットは押し入れの中から金庫の中まで家中を探索するであろう。コ

ンピュータは律儀なので（融通が利かないので）、卵があるはずのない場所までも、くまなく探し続けるのである。もちろん、あらゆる品物の置き場所をすべて記憶させておけば、それを避けることも可能である。しかし、そうすれば記憶させるべき情報量が急激に増加し、コンピュータの限りある記憶容量は、すぐに尽きてしまうことになる。これが人工知能の研究者たちを悩ませた「フレーム問題」と呼ばれる難問である。

これに対し、人間の心にはCゾーンもDゾーンもある。このため人間は、このフレーム問題で悩まされることがない。「卵を持っておいで」と言われた子どもは、「冷蔵庫の中にあるはずだ」と直感的に判断し、まずは冷蔵庫を開けてみるだろう。もしそこになければ、次には台所を一通り調べるだろう。そして台所にもなければ、「きっとママが買い忘れたのだろう」とやはり直感的に判断し、そこで探すのを止めるに違いない。人間の心には感性も情念もあるので、この「直感」の能力を働かせることができるのである。

したがって、人間をコンピュータと同一視する機械論は、子どもたちの「学び」を現実論理の世界（日常生活の論理）から切り離し、形式論理の世界に閉ざしてしまうことになる。かくして子どもたちの「学び」は、感性や情念の世界から切り離される。そして、いつしか瑞々しい生命力を失い、理性と知性だけで成り立つ干からびた無機質な「学習」へと変質してしまうのである。おそらくこれが機械論がもたらす知育偏重の教育の実態と言えるのではないだろうか。

子どもたちの「学び」をそうした機械論の呪縛から解放し、理性・知性・感性・情念が生き生きと躍動する本来の生命の営みにするためには、教室で学んだ知識を教室外の生活体験と結びつけ、自分自身の問題として体得することが重要である。なぜなら知識とは本来、それが日々の生活をよりよく生きるために活用できてこそ、初めて「生きた知識」と呼べるのだからである。また、常に他の単元や他の教科で学んだ知識と関連づけるように指導することも大切である。ところが従来の学習指導では、暗黙のうちに教科や領域、学年や単元、さらには学校教育や社会教育などの枠組みを設け、その枠組みの中での完結性を求めてきた親がある。しかし、学習指導は、決して閉ざされた枠組みの中で他の枠組みとは無関係になされるべきではない。日常生活や他の教科の学習から切り離された抽象的・形式的な授業のなされる教室では、教師は無味乾燥な知識を一方向的に伝達し、生徒はそれをただ受け取るだけの平板な学習活動しか展開しない。しかし、そうした知識伝達型の授業によっては、決して「生きた知識」は身につかない。「生きた知識」は、子どもたち自身が

学校や家庭や地域社会の中で学んだ知識を多様に関係づける、躍動的で創造的な授業の中で初めて育つものなのである。

**ピラミッド型の知識観** 機械論の第2の問題点は、知識をピラミッド型の階層構造と捉える暗黙の知識観である。すなわち、知識の獲得とは石でピラミッドを積み上げるようなものだとする暗黙の仮定である。このような仮定の下では、個々の知識は積み上げる1個の石に対応する。そして理解とは、その石が設計図どおりの正しい場所に積まれることに他ならない。しかも、設計図は全国共通である。ドーム型のピラミッドや円錐型のピラミッドは認められないのである。このため形の斬新さによって個性を表現することはできず、誰もが「大きなピラミッド」を目指して積み上げる石の量を競うことになる。つまり、ピラミッド構造の知識観は、暗黙のうちに「学力とは獲得された知識の量である」と仮定しており、そのことが知識の量を競う学習観・評価観につながるのである。

ピラミッド型の没個性的な知識観はまた、固定的な知識観でもある。つまり、積み上げられたピラミッドは動くことも形を変えることもないのと同様に、人間の知識のピラミッドも、ひとたび構築されてしまえば、もはや変化することはあり得ないと仮定しているのである。しかしながら人間の知識は、決してピラミッドのような固定的な知識ではない。なぜなら、人間の認知活動を司っている大脳は、神経組織（ニューロン）のネットワーク構造を成しているからである。大脳生理学の研究で明らかにされているように、学習がなされても、決してニューロンの数が増加するわけではない。学習とは、ニューロンとニューロンをシナプス結合することによって、多様で緻密なネットワーク構造を形成することに他ならないのである。

前述したように、情報（知識）量と情報（知識）検索のスピードの点では、もはや人間の知識はコンピュータの知識には及ばない。しかしながら、人間の知識にはコンピュータの知識にはない特色がある。そして、その特色は、人間の知識がピラミッド構造の知識ではなくネットワーク構造の知識であることに由来している。ネットワーク構造の知識は、思考・判断・表現活動を通じて刻々と生成変化するダイナミックな知識である。また、個人ごと異なる個性的な知識でもある。人間の知識の持つ、こうした柔軟でダイナミックで個性的な性質こそが、人間の類まれなる創造性と適応力をもたしているのである。したがって、教育評価の際には、本来、単に知識の量と検索のスピードを評価するのではなく、こうした人間の知識の特色こそが評価の対象とされるべきなのである。

ところが従来の教育評価においては、「教育評価＝学力の評価＝知識の量の評価」という暗黙の仮定の下に、いわば頭の中の百科事典の収録項目数を数えるような評価がなされてきた。そのことが知育偏重の教育をもたらし、子どもたちを知識の詰め込み競争へと駆り立ててきたのである。したがって、こうした知識偏重の教育評価を改革するためには、ネットワーク構造の知識観に立脚し、学力を知情意の総合力として評価することが大切である。もちろん、このことは「知識・理解」の観点が重要ではないということの意味しているわけではない。なぜなら、知識・理解・思考・表現などの能力は、渾然一体となって人間の学力を構成しているのであり、知識・理解力なしには、そもそも「学び」も成立し得ないからである。したがって重要なことは、「知識・理解」、「思考・判断」、「技能・表現」、「関心・意欲・態度」などの学力の諸側面が、「学び」の本来の意味である「自己を向上させ成長させようとする自己形成のプロセス」の中で総合されているかどうかを評価することなのである。

**学びの「意味」の喪失** 機械論の第3の問題点は、「学び」をその本来の意味である「自己形成のプロセス」から切り離してしまうことである。所詮は機械に過ぎないコンピュータには、当然のことながら自己形成のプロセスはない。コンピュータは、自己実現を目指して自ら主体的に学ぶことはないのである。これに対し、人間にとっての「学び」の意味とは、自己実現を目指して自己を成長させることに他ならない。ところが機械論に立脚すれば、こうした学びの本来の意味が問われることはない。つまり機械論の下では、学習のメカニズムが問われることはあっても、学習の意味や価値が問われることはないのである。

同様に学校での教科学習も、それが子どもたちの自己形成にとってどのような意味があるのかが問われることはあまりない。教科学習のカリキュラムは、それぞれの教科の親学問の知識体系のなかから基本的な概念・知識を取捨選択し、それを子どもたちにも理解できるような形で編成したものである。つまり学校教育における学習カリキュラムは、子どもたちにとって将来必要になるであろうと思われる学問的知識の、あくまで基礎・基本なのであり、それが将来どのように役立つのかという点について、十分な配慮がなされていないわけではないのである。

このため子どもたちには、学校での教科学習の意味が見えない。もちろん学校教育の場合、それもある程度は止むを得ないであろう。なぜなら、子どもたちが将来必要とする知識・技能は個々様々であり、その個々様々の将来に備えて、1人ひとりに別々のカリキュ



ラムを準備することは物理的に不可能だからである。また、日進月歩の勢いで技術革新が進む複雑な現代社会において、子どもたちが将来どのような知識・技能を必要とするかを見通すのは極めて難しいという事情もある。したがって学校教育においては、すぐに役立つ知識・技能の学習よりも、むしろ生涯学習につながる基礎・基本の学習が重視されるのは、ある意味で当然の成り行きなのである。

しかしながら、子どもたちにとって、意味の見えない学習ほど苦痛なものはない。学習の意味が見えなければ、学習はいつしか「苦行」となり、学校はそのための「修行の場」になってしまうであろう。学ぶことを「勉強(強いて勉める)」という言葉で表すことが、そのことを如実に示している

だとすれば、今もっとも重要なことは、学校での学習を子どもたちにとって「意味ある学び」にすることである。学習が「意味ある学び」になるということは、換言すれば、「いま学んでいることは、将来必ず自分のためになるのだ」と、子どもたち自身が自ら納得できるということである。ところが、前述したように、今の学校での勉強は、それが将来どのように役立つかが、はなはだ見えにくい。このため子どもたちは、「試験でよい点を取るためだから仕方がない」と自分自身を無理矢理に納得させる他はない。そして教師の指導に従って、ひたすら無味乾燥な知識の詰め込みに励むのである。要するに従来の学校では、学習と自己形成とが切り離されてしまったために、教室はいつしか自己形成の営みのなされる「学び」のための場所ではなく、意味の見えない知識の伝達がなされる「教え」のための場所になってしまったのである。そうした学校文化に対する批判の1つとして、最近、Lave & Wenger (1991)の状況的学習論が注目されている。

状況的学習論では、本来の意味での学習とは、人が何らかの文化的共同体の実践活動に参加し、新参者から古参者へと成長していく過程であると捉える。例えばLave & Wenger (1991)が観察したアフリカのヴァイ族の仕立屋の事例では、新参者は最初「ボタン付け」からスタートするが、やがて「縫い合わせ」、「裁断」と段階的に重要な仕事を割り当てられ、次第に1人前の仕立屋になるのに必要な知識・技術を習得していく。

こうした徒弟的制度の中での学習では、直接的に「教える」という行為がなされることはほとんどない。新参者は古参者の仕事ぶりを参考にしながら、見よう見まねで学習するのである。このような自ら主体的に学ぶ姿勢こそ、正に自己教育力の原型と言えるだろう。

また、徒弟的制度の中での学習過程は、単に知識や技能の獲得過程ではなく、共同体の成員として「1人

前」になるための自己形成過程でもある。つまり、学習＝職業的自己形成という等式が成立しており、「学ぶこと」と「生きること」がびったり重なっているのである。もちろん、こうした状況的学習論で描かれている学習の形態を、そのまま学校教育のモデルにすることはできない。しかしながら、その中には、学校教育の本来の姿を考える上で参考にするべき重要な論点が含まれているのではないだろうか。

### 3. 機械論からの脱却：新たなルート・メタファ

以上の検討で明らかのように、学校が知識偏重の学習指導と評価のなされる場所と化し、そのことによって学びが自己形成の営みから切り離されてしまい、それゆえ子どもたちが学校に背を向け始めたことの根本の原因は、人間をコンピュータに見立てる機械論のルート・メタファにあると考えられる。だとすれば、学校を自己実現を目指す「意味ある学び」のための場所として蘇らせるためには、機械論に替わる新たなルートメタファに立脚して教育改革を行うことが不可欠である。では、その新たなルート・メタファとは、いったい何なのだろうか？ この間に答えるためには、これからの教育に求められているものは何なのかを明らかにしておく必要があるだろう。

**生きる力** 平成9年の中教審答申では「生きる力」を育むことが、教育改革の新たなスローガンとして掲げられた。このことはすなわち、これからの教育に求められているものは、子どもたちの「生きる力」を育むことであることを意味している。しかしながら、「生きる力とは何なのか？」と改めて自問してみると、答えに窮する人が多いのではないだろうか。そこでまず、「生きる力」の筆者なりの分析を述べておこう。

「生きる力」とは生命力に他ならない。これが筆者の結論である。もしこの結論が的を射ているのであれば、「生きる力」は次の3つの要素から成り立っていると言えるだろう(森, 1997)。

「生きる力」の第1の要素は、「成長する力」である。あらゆる生き物は成長する。成長することは生き物であることの証なのである。例えば筆者の家の庭に植えてあるノウゼンカズラは、春になると芽を出し、初夏から初秋にかけて瞬く間に繁茂する。そして、石垣をよじ登り、フェンスにからみつき、真夏の炎天下にオレンジ色の花を次々に咲かせる。児童期・青年期の子どもたちも、ちょうどこの春から夏にかけてのノウゼンカズラのように、本来は「成長する力」に満ち溢れた存在であるはずである。ノウゼンカズラが太陽の光に向かって枝葉を伸ばすのと同様に、子どもたちも、それぞれの未来に向かって伸びていく。したがって、

1人ひとりの子どもたちの、それぞれに個性的な成長の営みを見守り、育み、支援することが教育の本来の目的なのである。

「成長する力」とはまた、「学ぶ力」でもある。なぜなら、人間はノウゼンカズラとは異なって、身体だけでなく精神的にも成長する存在だからである。そして精神的成長は「学ぶこと」によってもたらされるのであり、しかも精神的成長は生涯にわたって継続する。生涯学習の重要性が叫ばれるゆえんは、正にこの点にある。要するに「成長する力」とは、「学ぶことによって自己の可能性を広げ、自己実現を果たす力」に他ならない。したがって、学びを可能にするための柔軟な思考力と、自己実現を可能にするための豊かな自己表現力が、「成長する力」の不可欠な要素なのである。

「生きる力」の第2の要素は適応力である。あらゆる生き物には適応力が備わっている。例えば草原に棲むシマウマやキリンは、どう猛な肉食獣から身を守るために迅速に走る能力を身に付けた。人間もまた、様々な環境の変化に適応し、高度な文明・文化を築き上げた。こうした進化を生じさせている力がすなわち、あらゆる生き物に備わっている適応力に他ならない。

適応力とは要するに状況の変化に応じて自らの行動様式を変化させる力のことを指すが、人間の場合には、それは高度な問題解決能力として現出する。したがって、「生きる力」の第2の要素は「問題解決力」と言い換えることができるだろう。しかし、ここでいう「問題解決力」とは、例えば「鎌倉幕府を開いたのは誰ですか」のようなテスト問題に正しく答える能力のことを指しているのではない。こうしたテスト問題の場合、正解はただ1つである。これに対し、私たちが人生において遭遇する問題のほとんどは、いくつもの答えが可能であり、どれが正解であるのかわからないことの方が多い。それが簡単にわかるような問題は、本来「問題」と呼ぶべきではないのである。したがって、「生きる力」につながる真の問題解決力を育てるためには、1つしかない正解へと思考を集中させていく「集中的思考力」だけでなく、斬新で創造的なアイデアを生み出すために多方向へと思考を拡散させる「拡散的思考力」を育てることが大切である。なぜなら、集中的思考力と拡散的思考力をバランスよく育てることが、現実社会の多様な問題の解決に役立つ柔軟な思考力を育てることにつながるからである。

「生きる力」の第3の要素は、「共に生きる力」、換言すれば「共に学ぶ力」である。地球上には無数の種類の生き物たちが食物連鎖を成して生きている。もし仮に老廃物を分解するバクテリアが地中に生息していなければ、牧草は栄養分を得ることができない。牧草

が生えなければ、それを食物とする牛たちは生きていくことができず、私たち人間も栄養満点の牛乳にも美味しいピフテキにもありつけない。これと全く同様に、私たち人間は互いに「情報連鎖」を成して生きている。ある人が発信した情報は他者に受信される。その人が発信した情報は、さらに別の他者に受信される。このようにして情報の発信・受信のサイクルが網の目のようにつながって、情報化社会のネットワークが形成される。このネットワークは、いわば情報化社会という生命体の毛細血管であり、この毛細血管に沿って情報という血液が流れることによって、情報化社会の生命活動が維持されるのである。

したがって、情報化社会で生きていくためには、他者との心の交流を通して学び合う力、すなわち「共に学ぶ力」が不可欠である。なぜなら、人間の体が新陳代謝を繰り返すことによって成長するのと同様に、人間の心も共同学習のネットワークを通して常に新鮮な情報を取り入れ、それを消化・吸収することによって成長するものだからである。そうした共同学習のネットワークから切り離されてしまうと、人の心は頑なになり、やがて適応力を失うことであろう。それゆえ情報化社会では、共同学習の活動を通して共に学び高め合う「共に学ぶ力」の育成が重要なのである。

**学びの生態系モデル** これからの教育の目標は上述の「生きる力」を育むことだとすると、これからの学びに相応しいルート・メタファは、Pepper(1942)の言う有機体説なのだろうか。筆者の答えは否である。その理由は、Pepper(1942)の言う有機体説には「生態系」という観点が欠如しているからである。生態系という観点が欠如すれば、有機体説は機械論に陥る危険性がある。そのことは、前述したように、当初は素朴な有機体説に依拠していた認知論が、認知心理学として洗練されていく過程で、いつしか機械論へと変質してしまったという歴史的事実に如実に示されている。有機体説は生態系という観点を組み入れない限り、学びのルート・メタファとしては不完全なのである。そこで本稿では、機械論に替わる新たなルート・メタファとして、「生態系モデル」を提案することにする。

では、生態系モデルの眼目は何なのか。それは、地球上に棲む多様な生き物たちの生命の営みは、二重の生態系によって支えられているという厳粛な事実他にない。地球上のあらゆる生命は、太古の海にその源を発した。豊饒の海で生まれた小さな生命は、陸に上がり、森に進出し、今や空をも制覇した。かくして地球上には多種多様な生き物たちが棲息し、豊かな命の生態系を形成するに至った。地球上のあらゆる生き物は、第1に、この個体間の生態系によって、それぞ

れの生命の営みを支え合っているのである。

第2に、地球上の個々様々な生き物は、その個体内においても生態系を成立させている。例えば我々人間の体は多数の細胞の集合体であり、それら多数の細胞が生態系（すなわちエネルギーの循環システム）を形成している。つまり人間の生命活動は、個体間の生態系だけでなく個体内の生態系によっても支えられているのである。したがって、人間の生命活動の証である「心の成長」も、当然のことながら、この二重の生態系によって支えられている。そのことを説明するために、ここで心の成長に必要な2つの要素に触れておくことにしよう（森, 1999）。

心の成長に必要な第1の要素は、「社会化」である。心理学では、社会の規範を自己の内部に取り入れる過程を社会化と呼ぶ。人間は社会的存在であり、自分1人では生きていけない。社会の成員が各自の欲望のおもむくままに行動したのでは、社会が成り立たないからである。このため法律が制定され、道徳が発生する。そうした社会の規範を学習し、それを自己の内部に「理性」や「良心」として取り入れる過程が社会化なのである。つまり社会化とは、物事の善悪の判断ができるようになるための学習過程を指しているのである。

社会化が意味しているのは、それだけではない。社会が成り立つためには、社会の構成員の1人ひとりが社会の文化的実践に参加する必要がある。そのためには学校時代に多様な学問的知識の基礎を学習しておく必要がある。つまり学校での教科の学習も、本来は社会化の重要な一側面なのである。しかしながら教科の学習は、時代が進むのに伴って、次第に高度で抽象的になる。このため、教科の学習には高度な「知性」が要求されるのである。

心の成長に必要な第2の要素は、「個性化」である。私たち人間は、1人ひとりが社会の構成員であると同時に、それぞれに固有の人格をもつ個性的な存在でもある。社会の発展や進歩は、正にそのことによって保証されているのである。したがって、1人ひとりの人間は、それぞれの個性を磨き、それぞれの自己実現を目指して伸びていく必要がある。個性化とは、そうした自己形成（自分作り）の過程を指しているのである。

もちろん子どもたちの個性は、最初から明確に形作られているわけではない。子どもたち自身が、他者との心の交流を通じて、次第に磨き上げ、創り上げていくものである。このため個性化の過程では、常に喜び・悲しみ・希望・不安などの「情念」が沸き立ち、心は時として激しく揺れ動く。なぜなら「私」が「他者」と出会い「自己」と向き合う過程は、心の琴線に触れる体験だからである。つまり、個性化の過程を方向づ

けるのは他者との心の交流の体験であり、我々人間は、他者という鏡に自分の姿を映すことによって、初めて自分自身の個性を自覚できるのである。したがって、個性化の過程では「感性」の働きがきわめて重要になる。なぜなら、他者の心を共感的に理解する「感性」の働きがなければ、心の交流は生じ得ないからである。

以上の検討で、心の成長には個体間の生態系と個体内の生態系という二重の生態系が不可欠であることは既に明らかであろう。社会化とは個体間の生態系（すなわち社会）の中での自分の居場所を定位し、他者との関わりの中で調和を保ちつつ自己実現を図ることに他ならない。それゆえ個体間の生態系から孤立してしまえば、心の成長に必要な社会化は生じ得ないのである。一方、個性化とは心の深層にある「私の世界」を核にして、「私たちの世界」→「彼（彼女）の世界」→「彼らの世界」へと次第に自己（すなわち個体内の生態系）を拡大していく過程に他ならない（Fig.1 参照）。したがって、学習を心の成長をもたらす「生きた学び」にするためには、「いかに生きるべきか」という個性化のテーマと「そのためにいま何を学ぶべきか」という社会化のテーマをつなげ、学びを理性・知性・感性・情念が生き生きと躍動する生命の営みにする必要がある。そして、そうした生きた学びの営みは、個体間・個体内の生態系が豊かに調和する、開かれた学びの場において初めて成立し得るのである。

**知の総合化** この開かれた学びの場とは、学びの本質である知の総合化が生起する場でもある。そのことの意味をもう少し詳しく説明するために、パラダイム論（Kuhn, 1970）を超える科学論として最近注目されている、Gibbons, et al. (1994) の「モード論」を援用することにしよう。

Gibbons, et al. (1994) は、学術研究のあり方を「現実社会との関わり」という観点から分析し、その様式を「モード1」と「モード2」の2つに分類している。このうちのモード1とは、伝統的なアカデミズムの世界の研究様式を指している。すなわちモード1では、現実社会の問題に対する実践的関与の立場を離れて、高度に抽象化された非現実的な世界の中だけで論議が終始する。そして、そこで構築された理論が現実世界の問題とどのような関わりを持つかが問われることはほとんどない。また、モード1では、学界という階層社会の内的倫理に従って研究の内容や方向が決定される。そしてその研究成果は、学界によって正統性を認定された学術雑誌に掲載され、もっぱら閉ざされたアカデミズムの世界の内部だけで流通するのである。

これに対しモード2は、モード1が社会の現実的な問題から隔離されているのとは対照的に、現実社会に

対して開かれている。また、モード1では個々の学問領域の独自性が尊重されるのに対し、モード2では学問領域を越えた連帯が重視される。つまりモード2では、現実社会の具体的な問題を解決することが研究の目的であり、その研究様式は、多様な学問領域を統合する共同的問題解決のアプローチなのである。

Gibbons, et al.(1994)は、以上のような分析に基づいて、モード1を否定し、これからの学術研究の様式はモード1からモード2へと脱皮すべきであると論じている。しかしながら筆者は、モード1の存在意義を根底から否定するつもりはない。要するに問題の所在は、モード1とモード2が断絶していることなのであり、そのことこそが学界の不毛性の本質なのである。したがって、これからの学術研究に求められていることは、モード1とモード2の断絶を修復し、新たに「モード3」の研究様式を成立させることである。これが、この問題についての私のさしあたりの提言である。

そのモード3とはすなわち、モード2の世界で問題を発掘し、それをモード1の世界で分析・吟味・理論化し、それを再びモード2の世界に還元するという絶えざる知の循環システムのことを指している。そうしたモード3のシステムを成立させるためには、何よりもまず、多様な学問分野の研究者たちが、それぞれの学問分野の垣根を取り払い、幅広い連帯の絆を結ぶことである。つまり、学術研究の世界においては、正に今、「知の総合化」が求められているのである。

さて、Gibbons, et al.(1994)の言説の中の「研究」を「学習」に、「学問分野」を「教科」に置き換えてみよう。そうすれば、学界の不毛性の構図と学校の不毛性の構図は同型写像の関係にあることが明らかになるであろう。つまり、伝統的な学術研究の研究様式がモード1であるのと同様に、学校での伝統的な学習様式もモード1なのである。すなわち、モード1の研究様式では個々の「学問領域」の独自性が尊重される（これを俗に「タコツボを掘る」と表現する）。これと同様に、モード1の学習様式では個々の「教科」の独自性が尊重され、教科の枠を越えての「知の総合化」がなされることはほとんどない。しかも、モード1の学習とモード2の学習が断絶している。つまり学校での学習が、家庭や地域社会における「生活の中での学習（モード2の学習）」とつながっていないのである。このため、子どもたちには学習の意味が見えず、しばしば「歴史の年号を覚えることに何の意味があるのか」「物質の化学式を覚えても、それが何の役に立つのか」「因数分解ができなくても、大人たちは別に困っている様子はないではないか」などの疑問を抱くのである。しかし健康な子どもたちは、「試験でよい点を取るためだから仕

方がない」と自分自身を納得させて、ひたすら無味乾燥な知識の詰め込みに励む。その姿は正に、「この研究が何の役に立つのか」という疑問を密かに抱きつつも、

「アカデミズムの世界でメシが食えるようになるためだから仕方がない」と自分自身を納得させて、せっせと学会誌に論文を投稿している多くの若い研究者の姿そのものではないだろうか（森, 1999）。

要するに学校での学習を「意味ある学び」にするためには、バラバラに切り離された教科ごとの学習を総合すると同時に、「モード1の学習」を「モード2の学習」とつなげ（すなわち学習を生活とつなげ）、学習を情念・感性・知性・理性が生きていきと躍動する「モード3の学び」にすることが重要である。なぜなら、「知の総合化」の真の意味は、正にそこにあるからである。

ところで、この「モード3の学び」は、植物の光合成に喩えることができるのではないだろうか。植物は光合成の働きによって無機物から有機物を創り出す。この植物の創造的な営みを支えているのは、言うまでもなく、地球環境と植物の体内環境とが豊かに調和する、壮大な生態系に他ならない。すなわち、植物の体は地球環境に対して開かれており、根・茎・葉を巡る水の循環システムと、海・空・陸を巡る水の循環システムとの連環が、光合成という神秘的な営みを支えているのである。この光合成という創造的な営みと、「学び」という本来は創造的であるべき営みの驚くまでの類似性に着目するとき、「学び」の新たなルート・メタファは、生態系モデル以外にはあり得ないと筆者には思えるのであるが、いかがであろうか。

## 引用文献

- Gibbons, et al. 1994 *The dynamic production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Stockholm: FRN.
- Kuhn, T.S. 1970 *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 森 敏昭 1997 「生きる力」と新しい評価観 教育展望 43, 36-43.
- 森 敏昭 1999 「知の総合化」を促すための学習指導と評価 教育展望 45, 4-13.
- 森 敏昭 1999 学びの意味を考える 初等教育資料 (文部省初等教育課・幼稚園課), No.705, 68-71.
- Pepper, S.C. 1942 *World hypothesis: A study in evidence*. Berkeley, CA: University of California Press.

# 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\*

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

Toshiaki Mori, Masuharu Shimizu, and Megumu Ishida

This study investigated the developmental changes in self-educational abilities by using retrospective questionnaire. Three different kinds of questionnaire were constructed so as to measure the students' self-educational 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-educational 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-educational abilities than male students, (2) age differences are related to subscales of self-educational abilities, i. e., the ratings of some subscales are higher in college 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 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

「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、現場から一歩、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

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。

\*現所属:神戸商科大学

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年生のとび箱運動を単元を取り上げ、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、学習メリット思考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ってみると、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え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、発達的な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変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変化が生じる。このような教育内容の変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、発達的に検討する。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、いつからそれがない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係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 $\alpha$ 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 $\alpha$ 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)をかつこ内(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	現一中一小*
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、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. 授業中でおもしろい話を聞くと、後で調べてみようと思いませんか	(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. 本を読むで、自分でいろいろ考えるのが好きですか	(69>49-51)
9. 先生の話で、中々わからないところがあれば、質問しますか	(26<52>43)
10. 不思議なこともや珍しいことがあれば、自分からずすんで調べようと思いませんか	(54>46>42)
11. 人に教えるよりも、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、世の中のいろいろなことをいろいろ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、大事なところを丸や表にまとめたりすることがよくありますか	(42<52>24)
15. ひっきりで勉強している時に、わからないうちから、参考書や事典などで調べますか	(90>84>49)
16. 授業中、先生の話をよく聞いていると、友達に聞いたり、友達と教え合ったりしますか	(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、間違いが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、どこが悪かったか、反省しますか	(50<80>46)
22. 自分の勉強の失敗をした時、いかに悪かったか、考えてみますか	(76-72>23)
23. 何かの失敗をした時、努力が足りなかったかと思いませんか	(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. 勉強や仕事をやる時、よく考えてからとりかかるほうですか	(58>53>27)
27. 前日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、好きほうですか	(66>58>44)
29. 作文などを書く時は、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、自分からずすんで意見を発表するほうですか	(12<27<48)
32. 人やグループで話をする時、自分の意見を出しますか	(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せんか	(97>83>68)
38. 人々の役に立つ人間になりたいと思いませんか	(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. 自分の不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、新たに必要な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、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。

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)
現在 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)
現在 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)
中学時代 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)
中学時代 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)
小学時代 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)
小学時代 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
平均 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

## 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CD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CD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。自己教育力の活用の方は様々である。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、あたかもペンジュラムのように揺れ動いてきた。その一

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

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ってきた。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」「ゆとり教育某国論」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つく。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.
- 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 — I S M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.

# 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, および暗黙の知能観の影響—

森 敏昭 石田 潤<sup>1)</sup> 清水益治<sup>2)</sup> 富永美穂子<sup>3)</sup>

## What Factors Do Affect Students' Self-Educational Abilities?:

### Effects of Learning Goals, Causal Attribution, Self-Efficacy, and the Implicit Theory of Intelligence

Toshiaki Mori, Megumu Ishida, Masuharu Shimizu and Mihoko Tominaga

This study investigated the relationships of students' self-educational ability with learning goal, causal attribution, self-efficacy, and the implicit theory of intelligence. A total of 768 students completed three kinds of questionnaires, each of which was to measure their self-education ability in their college age, high school age, and elementary school age. They also completed four kinds of questionnaires, each of which was to measure their learning goals, causal attribution for success and failure, self-efficacy, and the implicit theory of intelligence. The major findings were as follows: (1) The students who had a high mastery goal showed more self-educational ability than those who have low mastery goal; (2) Causal attribution for success and failure was correlated with self-educational ability; (3) The students whose self-efficacy was high showed more self-educational ability than those whose self-efficacy was low; and (4) the students who regarded intelligence as malleable showed high self-educational ability in their college age than those who regarded intelligence as fixed. These results were discussed in relation to how to foster the self-educational ability of students.

Key words : self-education ability, learning goal, causal attribution for success and failure, self-efficacy, implicit theory of intelligence

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、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確にするための研究を進展させることである。その当時は、自己教育力育成の重要性が認識されながらも、それを測定・評価するための尺度がほとんど開発されていなかった。しかし、この10年の間に、様々な尺度が開発され、自己教育力の構成概念も次第に明確になってきた。

例えば、兼重(1991)は、学習意欲、学び方、生き方の3つの要因の下に、それぞれ知的好奇心や基礎基本

の学力、自然の理解など10の中位項目、さらにその下に26の下位項目を仮定している。また、玉城(1994)は、自己教育力とは、精神としての自己ではなく、行動レパートリーとしての自己が、自分の新しい行動を形成(学習)するために、環境条件(強化の随伴性)を操作する技術であると考え、強化子を操作する技術と弁別刺激を操作する技術の重要性を指摘した。さらに、平久江(1996)は、自己教育力の4つの要素として、主体的な学習、問題解決、学習の仕方、情報の活用をあげ、情報活用能力の育成が自己教育力の育成につながると主張した。今後は、これらの新たな構成概念を取り入れた尺度作りが望まれるであろう。

第2は、自己教育力に関係する変数を明らかにするための研究を進展させることである。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、自己教育力を伸ばすために、どのような教育が必要であるかを明らかにしてくれる。この10年の間には、両親の

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。

<sup>1)</sup>現所属: 神戸商科大学 <sup>2)</sup>現所属: 大阪樟蔭女子大学

<sup>3)</sup>現所属: 酒類総合研究所

養育態度、学習目標、学習動機、経験などが取り上げられてきた。

例えば、養育態度に関して、篠原・井上(1991)は、三隅(1966)のリーダーシップ理論に基づき、PM型の両親の下では自己教育力の高い子どもが多く、pm型の両親の下では男子の場合に自己教育力の低い子どもが多いことを示した。また、篠原(1996)は、この研究を発展させ、pm型の父親の下よりも、PM型の父親の下では促進的自己教育力、pM型の父親の下では回避的自己教育力の高い子どもが多いことを示した。また、学習目標に関して、前原(1993)は、Dweck(1986)のいう熟達指向(mastery goal)は自己教育力の説明に貢献するが、業績指向(performance goal)は貢献しないことを示した。上記の研究(篠原・井上, 1991; 篠原, 1996; 前原, 1993)は、すべて小学生を対象としたものであるが、今泉・松尾・富安(1998)は、公開講座受講生の学習動機を調べて、学習そのものへの関心や学習メリット志向をもつ受講生は自己教育力が高いことを示した。また、小山ら(小山ら, 1991; 1993; 1994)は、現職教員を対象とした一連の研究の中で、恩師との出会いなど大学時代の経験、問題生徒への対応などの教育実践上の経験、先輩教師の助言などの他者からの影響、校外の研修活動、転勤などの職務上の役割の変化、子育てなどの個人及び家庭生活における経験が教員の自己教育力に影響することを報告している。さらに原・中沢(1998)は、看護学生においては、看護職アイデンティティと自己教育力の間に相関がみられることを示している。したがって、今後はこのような様々な変数間の関係を明らかにするための研究を進める必要があるだろう。

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、教科教育や専門教育に関係づけた研究が数多くなされてきた。

例えば、体育科教育に関して、松永(1991)や久保・中平(1996)は、とび箱運動の指導の際に、自分なりの目標(めあて)を立てさせることが自己教育力の育成につながることを示し、三浦ら(1998)は、サッカーの授業で、生徒自身が自ら練習法を考えたり、チーム自らが目標を考えることが、自己教育力の育成につながることを示した。また、技術科教育に関しては、魚住と宮川が一連の研究(宮川・魚住, 1997; 魚住・宮川, 1996, 1998, 1999; 魚住・熊本・宮川, 1997;)で自己教育力の育成につながる教材を検討している。さらに看護教育の領域において、伊藤(1997)は概論の授業

への課題解決学習の導入、土屋ら(1998)と武田(1998)は実習方法の工夫、池田ら(1999)は学習態度の変容が自己教育力の育成につながることを示唆した。今後はこうした技能系の教科だけでなく、「知識・理解」力や「思考・判断」力が関わる他の認知的教科において、自己教育力を伸ばすための教材や学習指導法が検討されるべきであろう。

ところで、前原(1991)が提案したこれら3つの研究の方向は、この10年間、比較的独立に行われてきた観がある。しかし、教育実践に役立つ自己教育力の研究を展開するためには、上記の3つの研究の方向を収斂させ、有機的に協働させることが重要であろう。すなわち、自己教育力の構成概念を明確化し(第1の研究成果)、その明確化された構成概念に関係する変数を操作した教育を行い(第2の研究成果)、その教育の成果を積み重ねることで、自己教育力を伸ばすために必要な具体的な教育的処遇を特定していく(第3の研究成果)のが、本来採られるべき理想的な研究の道筋であろう。ところが現実には、第1と第2の方向、および第2と第3の方向は、不幸なことに、相交わることが少なかったように思われる。

このような不幸な事態を招来した原因としては、次の2つが考えられる。その第1は、中・長期的な視点に立って自己教育力の発達の変化を捉えることがあまりなされなかったことである。自己教育力の構成概念を明確にする方向の研究では、小学校の時代の自己教育力と中学校の時代の自己教育力が明確に区別されていない。さらに大学生や社会人における自己教育力をも含めて議論がなされてきた。このことが自己教育力の構成概念をいたずらに多様化させ、第1の方向と第2の方向の収斂・協働を困難にしてきたのではないだろうか。

第2の原因は、理論研究と実践研究の乖離という問題である。すなわち、第2の方向の中で自己教育力に関係する要因が特定されたとしても、その研究成果は教育心理学界の内部だけで流通し、「どのような教育的処遇が自己教育力の育成につながるのか」という点に関して、教育現場でも実践可能な具体性をもって教育実践者に伝えられることが、これまでほとんどなかったことである。なお、こうした問題に対する反省として、日本教育心理学会の機関誌『教育心理学研究』に「実践研究」欄が設けられたことは、理論研究と実践研究の乖離という問題を解消するための「一歩前進」として評価することができるだろう。

さて、本研究の目的は、以上の問題点を考慮し、大学生の自己教育力と学習目標、原因帰属、セルフエフィカシーおよび暗黙の知能観との関係を発達的に調

べ、自己教育力を育成するための教育実践上の指針を得ることである。

先に述べたような不幸な事態をできるだけ回避するために、本研究では次の2つの点に配慮した。その1つは、中・長期的な視点を取り入れやすいように、大学生の自己教育力を調べるにあたり、森ら(2001)が開発した回想的質問紙法を用いた点である。この質問紙は、大学生の自己教育力を現在、中学時代、小学時代と回想的に調べる質問紙であるため、中・長期的な視点で自己教育力の発達を捉えることができる。

もう1つの配慮した点は、自己教育力との関係を調べる変数の選定である。すなわち本研究では、自己教育力との関係を調べる変数として、学習目標、原因帰属、セルフエフィカシー、および暗黙の知能観を取り上げた。これは次の2つの理由による。第1に、これらの変数は学習意欲と密接に関係することが従来の研究で明らかにされているからである。したがって、これらの変数と自己教育力の関係が明らかすることは、自己教育力と学習意欲の関係を明らかにすることにつながり、そのことはさらに自己教育力の構成概念をより明確にすることにつながると考えられるからである。第2の理由は、これらの変数は学校での日々の学習指導の中で教師が意識して指導することによって変化させることが可能であると考えられるからである。そこで本研究では、上記の理由で選定した学習目標、原因帰属、セルフエフィカシーおよび暗黙の知能観と自己教育力との関係を調べた。

## 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)を調査の対象とした。

### 調査項目

(1) 自己教育力尺度 森ら(2001)の質問紙を用いた。この質問紙は、現在、中学3年生頃、小学6年生頃の3つの時代における自己教育力を表1に示す7つの領

域について、各5項目ずつで測定するものである。

(2) 学習目標尺度 桜井(1995)の「大学生の学習目標測定尺度」を用いた。この尺度は、熟達目標と成績目標の2つの尺度について、それぞれ8項目ずつで測定するものであり、各項目について「全く当てはまらない(1)」から「非常に良く当てはまる(6)」の6段階で評定するようになっている。例えば、熟達目標を測定する項目には「能力よりも努力の方が重要である」「間違いは、成功するための良いヒントを与えてくれる」などが含まれており、成績目標を測定する項目には「成績の善し悪しが大切であって、勉強過程がどうなのかは二の次である」「勉強では、一生懸命やることよりも、良い成績を取ることが大切である」などが含まれている。

(3) 原因帰属尺度 桜井(1995)の「大学生の具体的原因帰属様式測定尺度」を参考に作成した。試験の成功場面と失敗場面を想定させ、先に述べた9種類の原因がどの程度大きいと考えるかを「非常に小さいと考える(1)」から「非常に大きいと考える(6)」の6段階で評定するようになっている。

(4) セルフエフィカシー尺度 坂野・東條(1993)による「一般性セルフエフィカシー尺度」を用いた。この尺度は16項目について、「はい」「いいえ」の2件法で答えるようになっており、高得点の者ほど、セルフエフィカシーが高いことになる。

(5) 暗黙の知能観尺度 Azuma & Kashiwagi(1987)が示した知能の記述リストから20項目を選び、それぞれについて、「全く生まれつきの才能ではない(1)」から「完全に生まれつきの才能だ(6)」までの6段階で評定を求めた。この得点が高い者ほど知能を固定的で変化しない特性と考えていることになる。

### 手続き

平成11年12月に、各大学・学校の教室において、自己教育力測定尺度の現在用、中学用、小学用、学習目標測定尺度、原因帰属尺度、セルフエフィカシー尺度、暗黙の知能観尺度を閉じた冊子を配布して、記入を求めた。

Table 1 領域別・時代別自己教育力得点の平均(現在-中学時代-小学時代)

目標	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
熟達	高	3.1-3.5-2.4	3.3-2.7-2.5	3.5-3.6-2.6	3.4-3.9-2.5	3.0-2.7-1.6	2.8-2.6-3.0	4.3-3.8-3.1
	低	1.6-2.5-1.7	2.4-2.0-1.9	2.6-3.2-2.2	2.8-3.4-1.7	2.4-2.1-1.4	2.1-1.9-2.2	3.4-3.1-2.5
	平均	2.4-3.0-2.1	2.8-2.4-2.2	3.2-3.4-2.4	3.1-3.7-2.1	2.7-2.4-1.5	2.4-2.3-2.6	3.8-3.5-2.8
成績	高	2.2-2.9-2.1	2.9-2.4-2.3	3.2-3.4-2.5	3.1-3.7-2.2	2.7-2.5-1.5	2.3-2.3-2.8	3.8-3.5-2.9
	低	2.4-3.0-2.1	2.9-2.4-2.1	3.2-3.5-2.4	3.1-3.7-2.1	2.8-2.4-1.6	2.5-2.3-2.7	3.9-3.5-2.9
	平均	2.3-3.0-2.1	2.9-2.4-2.2	3.2-3.4-2.5	3.1-3.7-2.2	2.7-2.4-1.6	2.4-2.3-2.7	3.9-3.5-2.9

## 結果と考察

### 分析 1

分析 1 では、大学生の自己教育力と学習目標との関係を調べた。学習目標測定尺度の各評定を得点として熟達目標得点と成績目標得点を算出した（8～48点に分布）。各得点が高い者から約±（範囲[人数]:熟達目標は37～48[251],成績目標は29～48[233]）と低い者から約±（範囲[人数]:同じ順に8～31[253]と8～22[261]）を選び出し、各領域の自己教育力得点の平均を時代ごとに算出したものが Table 1 である。

領域ごとに2（熟達目標）×3（時代）の分散分析を行ったところ、全ての領域で熟達目標の主効果が有意であり、高群が低群よりも自己教育力得点が高かった。時代の主効果も全ての領域で有意であり、下位検定の結果は先の研究（森ら, 2001）とほぼ同じ結果であった。課題意識・主体的思考・計画性では交互作用も有意であった。課題意識では低群において現在と小学時代の差が有意ではなかった。主体的思考では低群において中学時代と小学時代の差が有意ではなかった。計画性では小学時代において高群と低群の差が有意ではなかった。成績目標に関して同様の分析を行ったと

ころ、全ての領域において時代の主効果のみが有意であり、下位検定の結果は先の研究や熟達目標の分析とほぼ同じであった。

熟達目標でのみ高群と低群の自己教育力の間に差があったことは予想と一致している。熟達目標が低い者は小学時代から中学時代にかけて主体的思考がのびず、大学生になって課題意識が低下すること、高い者は小学時代から中学時代にかけて計画性が大きくのびることがうかがえる。

熟達目標と成績目標の相関は-.07であった。そこで、Table 2 のように、得点の高低を組み合わせ、熟達目標・成績目標の高・高群（76名）、高・低群（88名）、低・高群（82名）、低・低群（79名）を設定し、現在の自己教育力得点の平均値を比較した。この表に基づき、領域ごとに2（熟達目標）×2（成績目標）の分散分析を行ったところ、全ての領域で熟達目標の主効果が有意であり、高群の方が低群よりも自己教育力が高かった。主体的思考では成績目標の主効果も有意であり、低群の方が高群よりも主体的思考の得点が高かった。自己評価では交互作用が有意であり、成績目標が低い群においてのみ熟達目標による差が有意であった。

主体的思考について、成績目標が高い者は、他者に

Table 2 熟達目標と成績目標の高低による組み合わせ別、現在の自己教育力得点の平均（標準偏差）

熟達・成績	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
高・高	3.2(1.3)	3.3(1.3)	3.6(1.1)	3.3(1.1)	3.0(1.4)	2.7(1.3)	4.3(0.9)
高・低	3.2(1.2)	3.4(1.2)	3.7(1.1)	3.7(1.1)	3.1(1.6)	2.9(1.1)	4.4(0.9)
低・高	1.5(1.2)	2.3(1.5)	3.0(1.2)	3.0(1.2)	2.3(1.6)	2.0(1.4)	3.4(1.5)
低・低	1.7(1.2)	2.7(1.4)	2.8(1.2)	2.6(1.2)	2.5(1.6)	2.2(1.4)	3.4(1.5)

Table 3 自己教育力と原因帰属との相関（r）

	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	全体
成功場面								
努力	.10 **	-.07 *	.13 **	.15 **	.15 **	.04	.25 **	.18 **
能力	.02	.03	.04	-.08 *	-.01	.06	-.03	.01
体調・気分	.11 **	.00	.04	.08 *	.04	.04	.06	.09 *
課題の困難度	-.03	-.06	-.00	.02	.00	-.04	-.02	-.03
運	-.08 *	-.03	-.09 *	-.10 **	-.09 *	-.04	-.07	-.12 **
教科の内容	-.01	.02	.08 *	.02	.02	.07	.05	.06
教員の教え方	.08 *	-.07	.10 **	.12 **	.06	.06	.16 **	.12 **
授業への出席	.15 **	-.01	.16 **	.13 **	.07	.02	.08 *	.14 **
要領	-.08 *	.06	-.08 *	-.13 **	-.00	-.00	-.03	-.06
失敗場面								
努力	.02	-.04	.09 *	.10 **	.06	.01	.15 **	.09 *
能力	-.07	-.10 **	-.01	-.02	.01	-.11 **	-.05	-.09 *
体調・気分	.04	-.00	.09 *	.03	.04	-.02	.00	.04
課題の困難度	-.02	-.04	.01	-.06	.01	-.06	-.02	-.05
運	-.08 *	-.03	-.07	-.12 **	-.06	-.02	-.08 *	-.11 **
教科の内容	-.07 *	-.10 **	.06	-.01	-.01	-.07	-.07 *	-.07 *
教員の教え方	-.01	-.09 *	.01	-.06	-.05	-.11 **	-.02	-.08 *
授業への出席	.04	-.02	.07 *	-.03	-.01	-.00	.04	.03
要領	.01	-.01	-.02	.03	-.05	.02	.01	-.00

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



認められない場面では主体的に動かないのかもしれない。自己評価について、高・高群は自己評価があまり高くない。学習目標が高すぎて、自己評価が低くなったと考えられる。そのために成績目標が低い群においてのみ熟達目標による差が顕著に現れたのであろう。

### 分析2

分析2では、自己教育力と原因帰属様式の関係調べた。Table 3は、現在の自己教育力と全体および領域ごとに原因帰属様式の相関(r)を示している。

全体の自己教育力との間に、「努力」は成功場面でも失敗場面でも有意な負の相関が見られた。「努力」は内在的で統制可能な要因であり、「運」は外在的で統制不可能な要因なので、この結果は予想と一致している。自己教育力が高い者は、自分をのばすことに対する注意を払っているので、このような相関が得られたと考えられる。しかしながら、努力と同様に内在的で統制可能な要因である「授業への出席」は成功場面でのみ自己教育力と有意な正の相関が見られ、運と同様に外在的で統制不可能な要因である「教員の教え方」には成功場面自己教育力と有意な正の相関が見られた。これらの結果は自己教育力と原因帰属様式との間には、内在性、安定性および統制可能性以外の要因も大きいことを示唆している。

領域間を比較すると、成功場面において、課題意識と学習の仕方及び自己評価は、いずれも努力、教員の教え方、授業への出席と有意な正の相関、運および要領と有意な負の相関が見られる。これに対して計画性と自主性は、それぞれ失敗場面と成功場面いずれの要因とも無相関であるなど、原因帰属様式とあまり関係がないと思われる。

### 分析3

分析では、自己教育力とセルフエフィカシー及び暗

黙の知能観との関係を調べた。まず、セルフエフィカシー尺度の得点が高い者から約±(範囲9~16, 人数268名)を高群, 低い者から約±(範囲0~4, 人数234名)を低群とした。Table 4は各群の時代別自己教育力得点の平均を示したものである。先ず全体について、2(群)×3(時代)の分散分析を行った。その結果、両主効果が有意であり、高群が低群よりも、現在と中学時代が小学時代よりも得点が高かった。次に領域ごとに同じ分散分析を行った。その結果、いずれの領域でも時代の主効果が有意であり、その差は今までの報告とほぼ同じであった。課題意識、主体性、学習の方法、計画性、自主性、自己実現では群の主効果が有意であり、高群が低群よりも得点が高かった。自己評価、自主性、自己実現では交互作用が有意であった。自己評価では現在でのみ群の差が有意であり、低群が高群よりも得点が高かった。自主性では高群において小学時代と中学時代で有意差がなく、低群において小学時代が中学時代よりも得点が高かった。自己実現では低群において現在と中学時代で有意差がなく、高群において現在の方が中学時代よりも得点が高かった。

全体的に見て高群が低群よりも自己教育力得点が高かったことは、予想と一致する。自己評価に関しては現在において逆の方向であった。低群の者は、現在、よく反省していると考えられる。セルフエフィカシー低群の者は、小学時代から中学時代にかけて自主性が著しく低下し、高群の者は中学時代から現在にかけて自己実現をすることが示唆される。

次に、暗黙の知能観尺度の得点が高い者から約±(範囲81~116, 人数261名)を高群, 低い者から約±(範囲20~66, 人数253名)を低群とした。Table 5は各群の時代別自己教育力得点の平均を示したものであ

Table 4 セルフエフィカシーの高低別・時代別の自己教育力得点の平均(現在-中学時代-小学時代)

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	全体
高	2.5-3.3-2.2	3.2-2.7-2.5	3.3-3.6-2.6	3.0-3.8-2.2	2.8-2.7-1.7	2.9-2.8-3.1	4.2-3.8-3.0	22.0-22.6-17.3
低	2.1-2.8-2.0	2.4-2.0-1.9	3.1-3.4-2.3	3.2-3.7-2.2	2.5-2.2-1.4	1.6-1.6-2.1	3.4-3.3-2.6	18.3-18.9-14.5
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	2.7-2.4-1.5	2.3-2.2-2.6	3.8-3.5-2.8	20.1-20.8-15.9

Table 5 暗黙の知能観の高低別・時代別自己教育力得点の平均(現在-中学時代-小学時代)

知能観	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	全体
高	2.2-3.0-2.1	2.7-2.3-2.1	3.2-3.5-2.5	3.0-3.7-2.2	2.7-2.5-1.5	2.2-2.3-2.6	3.7-3.5-2.9	19.7-20.8-15.8
低	2.5-3.0-2.1	3.0-2.5-2.2	3.3-3.5-2.5	3.2-3.7-2.1	2.7-2.4-1.6	2.5-2.3-2.7	3.8-3.5-2.7	21.0-20.9-15.8
平均	2.3-3.0-2.1	2.8-2.4-2.2	3.2-3.5-2.5	3.1-3.7-2.1	2.7-2.5-1.6	2.4-2.3-2.6	3.8-3.5-2.8	20.3-20.8-15.8

る。まず全体の得点について、2(群)×3(時代)の分散分析を行ったところ、時代の主効果と交互作用が有意であった。交互作用について、現在は低群が高群よりも得点が高く、他の時代では有意差はなかった。次に領域ごとに同じ分散分析を行った。その結果、いずれの領域でも時代の主効果が有意であり、その方向は今までの報告とほぼ同じであった。課題意識では交互作用が有意であり、現在では低群の方が高群よりも得点が高いことがあった。自己実現でも交互作用が有意であり、高群の者は現在と中学時代で差がなく、低群の者は現在が中学時代よりも得点が高かった。

知能を変化する特性と考える者の方が、変化しない特性と考える者よりも現在の自己教育力が高く、特にそれは課題意識で顕著に見られた。前者が特に現在、自己の能力を高めようとしていることが示唆される。さらに前者は、中学時代から現在にかけて、自己実現をすることがうかがえる。

### 総合考察

分析1、分析2、分析3の結果は次のように要約することができる。

(1) 熟達目標の高い大学生は、自己教育力の7領域の全てにおいて自己教育力得点が高かった。

(2) 全体の自己教育力得点との間に、「努力」は成功場面でも失敗場面でも有意な正の相関、また「運」は成功場面でも失敗場面でも有意な負の相関が見られた。このことは、自己教育力の高い大学生は成功や失敗の原因を「努力」に帰属する傾向が高く、逆に「運」に帰属する傾向が低いことを示している。

(3) 自己教育力の7領域のうち、課題意識、主体性、学習の方法、計画性、自主性、自己実現の6領域において、セルフエフィカシー高群の方が低群よりも自己教育力得点が高かった。

(4) 知能を変化する特性と考えている大学生の方が、変化しない特性と考えている大学生よりも総じて現在の自己教育力が高く、特にそのことは課題意識の領域で顕著に見られた。

本研究で自己教育力との関係を調べるために取り上げた、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観という変数は、従来の研究において、いずれも学習意欲と関係が深いことが明らかにされている。例えばDweck(1986)は、暗黙の知能観の違いによって、学習目標の立て方に違いが生じたり、学習活動にも違いが生じることを明らかにした。すなわち、知能は努力次第で向上させうるものと捉えている場合には(増大的知能観)、新しい知識・技能を身に付ける

ことによって自分の有能さを高めることが学習の目標となる(熟達目標)。したがって、現在の自分の能力に対する自信(セルフエフィカシー)の高低にかかわらず、困難な学習課題にも意欲的に取り組む姿勢を示す。これに対し、知能は生まれつきで変わらないと捉えている場合には(固定的知能観)、よい成績を取ることに よって教師や友人からの肯定的評価を得ることが学習の目標となる。このため、自分の能力に対する自信(セルフエフィカシー)が低い場合には、失敗すれば自分の評価が下がると考えて、困難な学習課題への挑戦を避ける傾向があることを明らかにした。

また、Diener & Dweck(1978)は、セルフエフィカシーと原因帰属の関係を調べ、次のような事実を明らかにしている。すなわち、セルフエフィカシーの低い子どもは失敗の原因を自分の「能力不足」に帰属することが多いのに対し、セルフエフィカシーの高い子どもは失敗の原因を「努力不足」に帰属することが多く、自分の能力不足に帰属することはほとんどなかったのである。この結果は、次のように解釈することができる。すなわち、セルフエフィカシーの高い子どもは、失敗しても自分の能力が低いせいだとは考えない。このため、もう少し頑張れば今度はもっとよくなるはずだと考えて、決して諦めない。これに対し、セルフエフィカシーの低い子どもは、失敗すると「やっぱり自分には能力がないのだ」と、すぐに諦めてしまい、粘り強く頑張ろうとはしないのである。

以上のような研究成果を踏まえて、学習意欲を高めるための教育的処遇に関する研究もなされている。例えば、Bandura & Schunk(1981)は算数の学習に対してセルフエフィカシーの低い児童を対象にし、近接目標(身近で小さな目標)と遠隔目標(遠い未来の目標)を与えることの効果を比較した。その結果、近接目標を与える方が遠隔目標を与えるよりも学習意欲を高める上で効果的であることが明らかになった。近接目標を一つひとつ達成することによって、児童は自らの努力の成果を確認することができるので、そのことによってセルフエフィカシーを高めることができる。これに対し遠隔目標は、当面の課題でなすべきことを導くにはあまりに遠大すぎるため、自らの努力の成果を確認する基準としては不適切なのである。このような結果に基づいて、Bandura & Schunk(1981)は、小刻みな目標を立てて一步一步成功体験を積み重ねるように指導することが学習意欲を高める上で有効であるとしている。

また、Dweck(1975)は、原因帰属の様式を変えるように指導することが学習意欲を高める上で有効であることを次のような研究によって実証している。

この研究では、2つの学校の750名の児童・生徒の中から極端な無力感に陥った12名の選出、無力感の程度において等質な成功経験群と再帰属訓練群の2群に割り当てた。両群の訓練セッションは、算数を学習課題として用い、25日間続けられた。両群の児童・生徒は毎日15回ずつ問題を解くように求められるのであるが、あらかじめ解くべき問題数（合格基準）が決められている。この合格基準が成功経験群ではやや低めに設定されているため、この群の児童・生徒は、常に成功するようになっている。これに対し、再帰属訓練群では、15回のうち常に2、3回は合格基準に到達できず、失敗するように仕組まれており、失敗に対しては、あとどれだけ解けばよかったかのフィードバックを与え、もう少し努力するように指導することによって、失敗を努力に帰属することが強調される。そして、次の回は必ず成功できるように仕組まれているのである。このような訓練セッションの後、両群の無力感の程度が比較された。その結果、成功経験群の場合には無力感の程度に何らの改善も見られなかったのに対し、再帰属訓練群の場合には、訓練が進むにつれて失敗に伴う成績の低下が減少し、無力感の程度にも著しい改善が認められた。つまり、この結果は、やさしい問題ばかりを与え成功を経験させても、ひとたび失敗するとたちどころに無力感に陥ってしまうのに対し、失敗しても、それを自分の努力不足に帰属し、諦めずに努力した後にその努力が報われるという成功経験は、慢性化した無力感を克服し、諦めずに粘り強く課題に取り組む態度を育成する上で効果的であることを示しているのである。

本研究では、従来の研究において学習意欲との関わりが深いことが明らかにされている、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観という変数と自己教育力の間にも統計的に有意な関係があることが明らかになった。したがって、本研究は、学習意欲が自己教育力の重要な背景要因であることを示唆するものと言える。すなわち本研究は、小刻みな目標を立てて成功経験を積み重ねるように指導したり、成功や失敗に対する原因帰属の様式を変えるように指導するなど学習意欲を高めるのに有効とされている指導方法が、自己教育力を育成する上でも有効であることを示唆しているのである。

もちろん、自己教育力を育成するためには、学習意欲を高めるだけでなく、「学習の後、どこまで分かっているか自分でテストをし確かめてみるように指導するか」あるいは「自分でテストするよりは、覚えたり考えたりすることに集中させるか」、「まとめて一度に学習するように指導するか」あるいは「少しずつでも毎

日学習するように指導するか」、「分かっているところでも、まんべんなく反復練習させるか」あるいは「特に分からないところを重点的に学習させるか」、「たくさん問題や実例にふれて、できるだけなれるように指導するか」あるいは「基本となる問題や事項の理解を徹底的に深めるように指導するか」、「時と場合により学習の仕方を柔軟に変えるように指導するか」あるいは「いったん決めたら、その学習の仕方を続けさせるか」、「問題の難しい時にも、諦めずに粘り強く考えるように指導するか」あるいは「問題が難しい時には、ガイドやヒントや答えを見て、早く理解するように指導するか」、「テストの間違ひは、きちんと後で直させるか」あるいは「テストの間違ひにとらわれずに先へ学習を進めさせるか」など、小中高時代の具体的な学習指導法の影響も考慮されるべきである。この点について検討することを次の課題としたい。

## 引用文献

- Azuma, H., & Kashiwagi, K. 1987 Descriptors for an intelligent person: A Japanese study. *Japanese Psychological Research*, 29, 1, 17-26.
- Bandura, A., & Schunk, D.H. 1981 Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. 1978 An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognition following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dweck, C. S. 1975 The role of expectation and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Dweck, C. S. 1986 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- 福島脩美（編） スクールカウンセラー事例ファイル 5 学習 福村出版. 1998
- 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.
- 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.
- 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.
- 三隅二不二 1966 新しいリーダーシップ 集団指導の行動科学 ダイアモンド社
- 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 2001 大学生における自己教育力の研究 広島大学教育学部紀要 第1部 (心理学) **49**,
- 坂野雄二・東條光彦 1993 セルフ・エフィカシー尺度 上里一郎監修 心理アセスメントハンドブック 西村書店 478-489.
- 桜井茂男 1995 「無気力」の教育社会心理学 風間書房
- 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.
- 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 — I S M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.

# 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<sup>1)</sup>・石田 潤<sup>2)</sup>・富永美穂子<sup>3)</sup>・Chok C. Hiew<sup>4)</sup>

## Relationships between Students' Self-Educational Ability and Resilience

Toshiaki Mori, Masuharu Shimizu, Megumu Ishida, Mihoko Tominaga, and Chok C. Hiew

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-education abilities than those who had low resilience scores. These results were discussed in relation to the conditions to foster students' self-educational ability and a hot debate on recent national curriculum reform.

Key words: 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)。

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。  
<sup>1)</sup>現所属: 大阪樟蔭女子大学 <sup>2)</sup>現所属: 神戸商科大学 <sup>3)</sup>現所属: 酒類総合研究所 <sup>4)</sup>現所属: University of New Brunswick

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. 自分はかなり自信がある。	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)

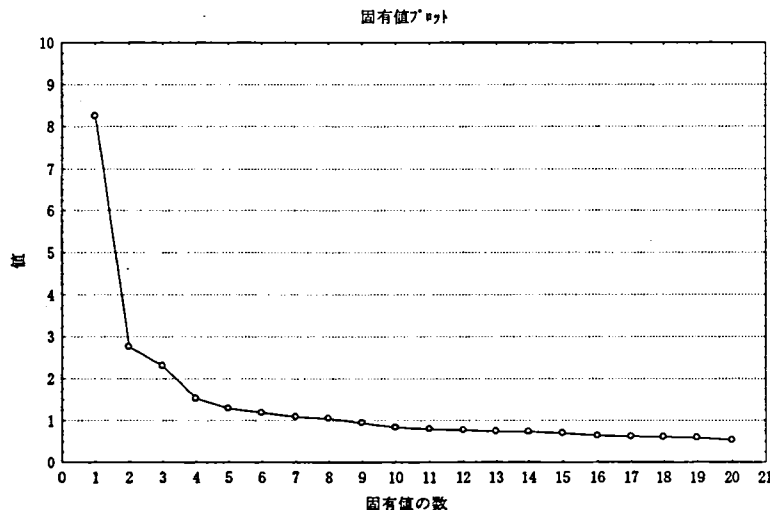


図1 因子数と固有値

表2. 因子分析の結果

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
	I AM	I HAVE	I CAN	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. たいていの人を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。

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。

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)	4.27(1.04)
	低	2.04(1.37)	2.38(1.47)	3.00(1.22)	3.21(1.16)	1.75(1.10)	3.17(1.36)
	差	0.55 ***	0.82 ***	0.25 *	-0.23	0.33 *	1.16 ***
I HAVE	高	2.58(1.43)	2.91(1.41)	3.33(1.09)	3.15(1.15)	2.76(1.52)	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)	3.04(1.45)
	差	0.57 ***	0.37 *	0.58 ***	0.26 *	0.52 **	0.87 ***
I CAN	高	3.15(1.35)	3.45(1.26)	3.42(1.11)	3.29(1.18)	3.15(1.40)	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)	2.70(1.34)
	差	1.80 ***	1.50 ***	0.88 ***	0.60 ***	1.42 ***	1.37 ***
I WILL	高	2.66(1.44)	3.08(1.42)	3.28(1.04)	3.00(1.26)	2.56(1.49)	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)	3.06(1.41)
	差	0.59 ***	0.76 ***	0.40 **	-0.20	0.24	1.53 ***

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

### 総合考察

本研究の成果の第1は、レジリエンスの因子構成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」を知ることが、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。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、ねばりづよく考える」「テストの間違いは、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、同卵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768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させてやること。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、むしろ相補的関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」「こんなふうに生きたい」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、赤い糸と黄色の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.
- 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的研究 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.

## 音韻や綴りの関連性によるプライミング効果

Phonological and orthographic priming in the lexical decision task

岡 直 樹 桐 木 建 始

OKA Naoki  
福岡教育大学

KIRIKI Kenshi  
広島女学院大学

(2001年9月10日 受理)

本研究では、音韻や綴りの関連性によるプライミング効果に関して検討を加えた。実験1では、綴りの関連性によるプライミング効果に関して実験を行った。実験の結果、プライムとターゲットの間に共通する文字が多いほどターゲットに対する語彙判断が促進されること、この結果はプライムが有意味語でも無意味語でも同様に得られることが明らかとなった。実験2では、音韻の関連性によるプライミング効果に関して実験を行った。その結果、ターゲットとプライムの1音節目の母音が同じであればプライミング効果が生起すること、またこのプライミング効果は、プライムの頭文字がア行である条件においてより大きいことが明らかとなった。このような結果について、語彙ネットワークの体制化や、意味記憶検索の観点から考察した。

プライミング効果に関するこれまでの多くの研究では、Meyer & Schvaneveldt(1971)以来、プライムとターゲットの関連性について、意味的関連性がとりあげられてきている。そして、意味記憶モデルあるいは活性化拡散モデルは、意味的関連性の要因が中心に考えられたモデルである。しかし、プライムとターゲットの関連性は意味的なものに限らない。意味的には無関連であってもプライムとターゲットが同じ文字を含んでいる(綴りの共通性)、あるいは音韻的に類似している場合にも、プライミング効果が得られることが報告されている。たとえば、Bowles & Poon(1985)は単語産出課題において頭文字の共通性によるプライミング効果を報告している。また、Hillinger(1980)は、語彙判断課題において韻によるプライミング効果を、Slowiaczek, Nusbaum & Pisoni(1987)は、語の聞き取り課題において語の始めの音素が同じである時、プライミング効果を見出している。日本語に関しては、岡(1990)が、プライムとターゲットがしりとり関係になっている条件において、語彙判断のRTに綴りによるプライミング効果を見出している。これらのプライミング効果は、プライムとターゲットの意味的な関連性により生じているものではない。文字、音韻、音素などの類似性により生起するプライミング効果である。このような、プライムとターゲットの

音韻や綴りの関連性によるプライミング効果が生起するという事は、意味記憶のモデルとしてCollins & Loftus(1975)のモデルのように、意味的関連性によるネットワークだけではなく、綴りや音韻の類似性に基づいて体制化されている、各概念の名前のネットワークである語彙ネットワーク(lexical network)を考える必要性を示している。そこで本研究では、語彙ネットワークの体制化や、検索の問題について検討する。

### 実 験 1

活性化拡散モデルでは、プライムの処理により意味的に関連する語に活性化が拡散するためプライミング効果が得られると説明されるが、このようなモデルでは、音韻や綴りの関連性によるプライミング効果の説明は困難である。意味記憶検索のメカニズムを解明するためには、音韻や綴りの関連性によるプライミング効果についてもその生起に影響を及ぼす要因について分析する必要がある。そこで、実験1では綴りの関連性の要因として綴りの類似性、つまりプライムとターゲットのそれぞれの語を構成する文字の共通性を取り上げ、綴りの関連の度合いがどのような効果を持つか検討を加えることにする。また、綴りの関連性によるプライミング効果における語の意味処理の影

響を調べるため、プライムとして有意味語と無意味語を用いることにする。

## 方 法

**被験者** 被験者は大学生14名であった。

**実験計画** 2×3の要因計画を用いた。第1の要因はプライムについてであり、プライムが有意味語である条件と、無意味語である条件が設けられた。第2の要因はプライムとターゲットの関連性についてであり、頭文字が同じであるOR1条件、頭文字と2番目の文字が同じであるOR2条件、無関連なUR条件の3条件が設けられた。いずれも被験者内変数であった。

**材料** プライム-ターゲット語対は、片仮名3文字、平仮名3文字で表記した語を用いた。片仮名、平仮名で表記した語それぞれにつき、有意味語条件については、OR2条件対、OR1条件対、UR条件対を各12対ずつ、ターゲットが無意味語であるNO条件対は18対作成した。また、無意味語条件についても同様にOR2、OR1、UR条件対は各12対、NO条件対は18対作成した。それぞれの条件対を3セットに分配し、片仮名、平仮名とも3リスト作成した(1リスト36試行)。各条件における刺激語の例はTable 1に示されている。有意味語条件については、刺激語のプライムとターゲットへの割振りは被験者間でカウンターバランスした。

Table 1 Example of stimulus material used in Experiment 1.

Word Prime Condition		Nonword Prime Condition	
Prime	Target	Prime	Target
OR2	ドライ	ドラム	ドラム
OR1	パネル	パンダ	パンダ
UR	アポロ	モナル	モナル
OR2	つばえ	つばめ	つばめ
OR1	きまく	きつね	きつね
UR	のびき	なだれ	なだれ

**装置** 刺激語の提示・RTの計測にはパーソナルコンピュータ(NEC PC-9801RA及びその周辺装置)、高解像度カラーディスプレイ(NEC PC-8853n)を用いた。時間の制御とRTの計測は、コンテック社製のモジュール(TIR-6(98), PIO-16/16T(98))により行った(システムの製作は桐木(1989)による)。

**手続き** 実験は個別的に行った。プライムに対する課題は黙読、ターゲットに対する課題は語彙

判断課題とした。まず練習を26試行を行った後、実験試行を課した。片仮名、平仮名のリストの順に実験を行った。各試行においては、最初にディスプレイ上に刺激語が提示される位置を示す枠を提示した。そして被験者が左右の手に持つスイッチを同時に押すことにより試行を開始した。まず凝視点を1500ms間提示し、100msのブランクにおいてプライムを200ms提示した。そして続けてターゲットを提示した。ターゲットはプライムの下側に提示した。ターゲットの提示は被験者のKey Pressにより終了した。プライムは黙読するよう、また語彙判断はできるだけ早く、かつ正確に行うよう教示した。被験者は右手に持つスイッチで“yes”,左手に持つスイッチで“no”の報告を行った。

## 結 果 および 考 察

語彙判断のRTはFig.1に示されている。誤反応はデータから除き分析を行った。対数変換したデータに基づく分散分析の結果、関連性の主効果が有意であった( $F(2,26) = 61.62, p < .01$ )。Ryan法により5%の有意水準で多重比較を行った結果、OR2条件のRTはOR1、UR条件より有意に短かった( $t(26) = 7.69, t(26) = 10.78$ )。また、OR1条件のRTはUR条件より有意に短かった( $t(26) = 3.10$ )。

このように実験1から、プライムとターゲットの間に共通する文字が多いほど、ターゲットに対する語彙判断が促進されるという、綴りの関連性によるプライミング効果が得られることが明らかとなった。また、プライムが有意味語でも無意味語でもこのプライミング効果がみられることは、文字のレベルの処理と語のレベルの意味処理の相互作用を示すものといえよう。

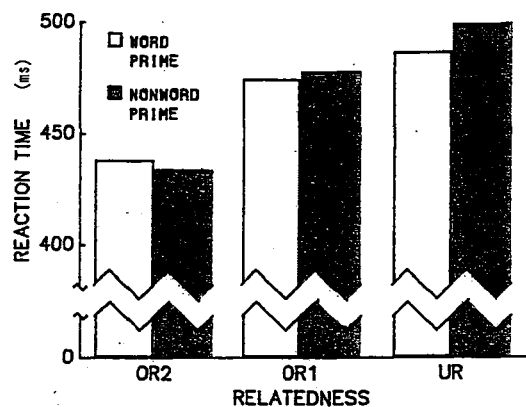


Fig.1 Reaction times as a function of prime type and relatedness.

## 実験 2

実験1で示されたように意味的関連性ではなく、綴りの関連性によりプライミング効果が生起することは、語彙処理過程における処理メカニズムや意味記憶構造について新たな手掛りを提供するものである。音韻や綴りの関連性によるプライミング効果に関してデータを蓄積することは意味記憶構造や検索過程の問題を解明していくうえで有用であろう。そこで実験2では、プライムとターゲットの音韻的関連性を取り上げ、音韻的関連性によるプライミング効果について検討を加えることにする。

## 方法

**被験者** 被験者は大学生18名であった。

**実験計画** プライムとターゲットの関連性についての1要因被験者内計画を用いた。プライムとターゲットの頭文字が同じであるOR条件（例：パンダーパネル）、プライムの頭文字が「あ」行で、プライムとターゲットの1音節目の母音が同じであるPRV条件（例：アルトーマスク）、プライムの頭文字が「あ」行以外の文字で、プライムとターゲットの1音節目の母音が同じであるPRC条件（例：レタスーペンキ）、綴りにおいても、音韻的にも、意味的にも無関連であるUR条件（例：テラスーリボン）の4条件を設けた。

**材料** プライムターゲット語対は、片仮名3文字、平仮名3文字で表記した語を用いた。片仮名、平仮名で表記した語それぞれにつき、有意味語条件については、OR条件対24対、PRV条件対24対、PRC条件対24対、UR条件対24対作成した。ターゲットが無意味語である無意味語条件については、NOR条件対、NPRV対、NPRC対、NUR対それぞれにつき16対作成した。OR条件対、PRC条件対、UR条件対については、プライムとターゲットへの割振りは被験者間でカウンターバランスした。

**装置** 刺激語の提示・RTの計測には、実験1と同様にパーソナルコンピュータ（NEC PC-9801RA及びその周辺装置）、高解像度カラーディスプレイ（NEC PC-8853n）を用いた。時間の制御とRTの計測は、コンテック社製のモジュール（TIR-6(98)、PIO-16/16T(98)）により行った（システムの製作は桐木（1989）による）。

**手続き** 実験は個別的に行った。プライムに対する課題は黙読、ターゲットに対する課題は語彙

判断課題とした。まず練習を24試行を行った後、実験試行を課した。片仮名、平仮名のリストの順に実験を行った。各試行における実験の流れ、被験者への教示は実験1と同様であった。被験者は右手に持つスイッチで“yes”左手で“no”の報告を行った。

## 結果 および 考察

### 誤反応率について

各条件における語彙判断の誤反応率は Fig. 2 に示されている。分散分析を行った結果、関連性の主効果が有意であった ( $F(3, 51) = 5.87, p < .001$ )。Ryan法により5%の有意水準で多重比較を行った結果、OR条件の誤反応率がPRV条件より有意に高かった ( $t(51) = 4.14$ )。また、UR条件の誤反応率はPRV条件より有意に高かった ( $t(51) = 2.65$ )。このように、PRV条件に関しては誤反応が少ないことが明らかとなった。

### RTについて

語彙判断におけるRTに関する結果は Fig. 3 に示されている。誤反応はデータから除き分析を行った。対数変換したデータに基づく分散分析の結果、関連性の主効果が有意であった ( $F(3, 51) = 12.86, p < .001$ )。Ryan法により5%の有意水準で多重比較を行った結果、PRV条件のRTは、OR条件、PRC条件、UR条件との比較においてすべて有意差が認められた（それぞれ、 $t(51) = 2.88; t(51) = 3.48; t(51) = 6.18$ ）。また、OR条件のRTはUR条件より有意に短かったが ( $t(51) = 3.30$ )、PRC条件との間には有意差は

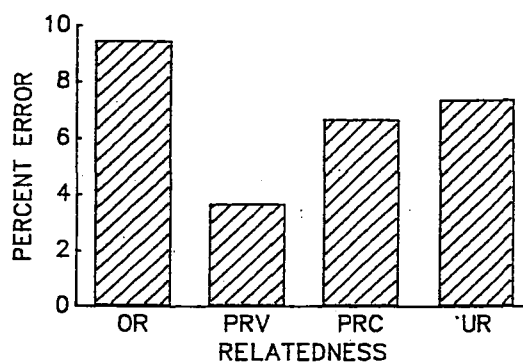


Fig. 2 Error rates as a function of relatedness.

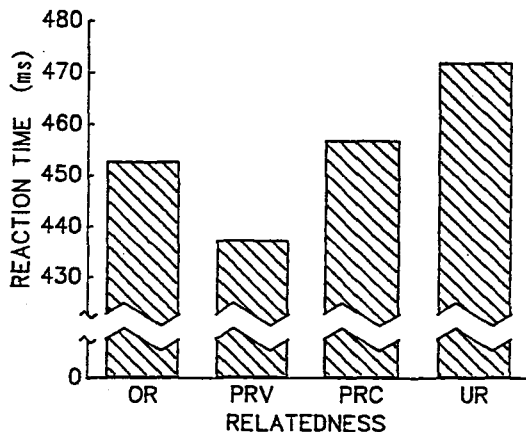


Fig.3 Reaction times as a function of relatedness.

認められなかった ( $t(51)=0.60$ )。PRC条件のRTはUR条件より有意に短かった ( $t(51)=2.70$ )。つまり、PRV条件のRTが最も短く、他の条件との比較は次のようであった。

$$PRV < OR = PRC < UR$$

このように意味ではなく、また頭文字が同じであるというような綴りの上での共通性がなくとも、1音節目の母音が同じであれば、プライミング効果が生起するという結果は、音によって体制化さ

れているネットワークを示唆するものといえよう。すなわち、語彙ネットワークは綴りや音韻の類似性に基づいて体制化されていると考えられる。しかもPRV条件においては他の条件より反応時間が短く、また、誤反応率も少ないという結果から、日本語の場合、その語彙ネットワークの体制化は「あ」行のリンクが優勢であるような仕組みになっていることがうかがえる。

ところで、本実験や実験1はいずれもターゲットに対して語彙判断を課したものである。音韻や綴りの類似性により語彙判断が促進されるということは、意味記憶検索のメカニズムに関して、文字や音韻の処理に対する活性化と意味処理による活性化の相互作用を説明できるモデル(たとえば、McClelland & Rumelhart, 1981; Rumelhart & McClelland, 1982)を検討する必要があるといえよう。

プライミング効果は、当初考えられていたよりもはるかに複雑なメカニズムから生まれてきている。Neely (1991)も指摘しているように、すべてのデータを説明するためには、複数のメカニズムを仮定する必要があるだろう。意味的プライミング効果と綴りや音韻によるプライミング効果が、同じメカニズムのもとで出現するものかどうか、この点も今後の重要な研究課題である。

#### 引用文献

- Bowles, N. L., & Poon, L. W. 1985 Effects of priming in word retrieval. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11, 272-283.
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. 1975 A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Hillinger, M. L. 1980 Priming effects with phonemically similar words: The encoding-bias hypothesis reconsidered. *Memory and Cognition*, 8, 115-123.
- 桐木建始 1989 パーソナルコンピュータによる視覚刺激提示および反応時間 測定の制御: タイマーボード割り込みによる並列処理システムの作成 琉球大学教育学部紀要, 第34集第2部, 349-359.
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. 1981 An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375-407.
- Meyer, D. E., & Schvaneveldt, R. W. 1971 Facilitation in recognizing pairs of words: Evidence of a dependence between retrieval operations. *Journal of Experimental Psychology*, 90, 227-234.
- Neely, J. H. 1991 Semantic priming effects in visual word recognition: A selective review of current findings and theories. In D. Besner and G. W. Humphreys (Eds.), *Basic processing in reading: Visual word recognition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Pp.264-336.
- 岡 直樹 1990 プライム刺激に対する課題とリスト構成がプライミング効果に及ぼす影響 心理学研究,



61, 235-240。

Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. 1982 An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model. *Psychological Review*, 89, 60-94.

Slowiaczek, L. M., Nusbaum, H. C., & Pisoni, D. B. 1987 Phonological priming in auditory word recognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13, 64-75.

# 大学生の自己教育力に関する研究(1) — 質問紙の作成

○森 敏昭  
(広島大学)

石田 潤  
(神戸商科大学)

清水益治  
(大阪樟蔭女子大学)

**【目的】** 本研究の目的は、大学生における自己教育力を、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することである。

**【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)。

**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係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当てはまるように改め、下に示す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形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** 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 $\alpha$ 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 $\alpha$ 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)をかつこ内(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。自己教育力は年齢とともに変わってることが示唆される。

**調査項目:** 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、やってみよう勉強がありますか(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)/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、自分でいろいろの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しますか(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)/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、参考書や事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)/19. 試験で問題を解いた後で、間違いが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、考えてみる必要がありますか(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けて、それを伸ばすようにしていますか(64<57>45)/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るといいますか(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)/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)/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. 難しいことに出会っても、乗り越える自信がありますか(68<57>47)/42. 自分の不得意なところを改善しようと、努力していますか(67-70>52)

# 大学生の自己教育力に関する研究(2) — 性差の検討

○石田 潤 清水益治 森 敏昭  
(神戸商科大学) (大阪樟蔭女子大学) (広島大学)

**【目的】** 本研究の目的は、先に作成した質問紙を用いて、大学生における自己教育力を、現在、中学生頃、小学生頃と回想的に測定し、その性差と時代差を調べることである。

**【方法】 調査対象** 4年制大学5校の学生計526名(うち男子230名、女子296名)。

**調査項目** 大学生の自己教育力に関する研究(1)で作成した質問紙。この質問紙は、現在、中学3年生頃、小学6年生頃の3つの時代における自己教育力を課題意識、主体的思考、学習の仕方、自己評価、計画性、自主性、自己実現の7つの特性について、それぞれ5項目ずつで測定するものであり、各項目は「はい、いいえ」の2件法で答えるようになっている。

**手続** 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】** 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1の最右列である。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1参照)、性×時代の分散分析を行った。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は有意差はなかった。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。

以上の結果は次のようにまとめることができる。  
①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、特性による差があり、自主性と主体的思考では性差は有意でない。  
③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。

表1. 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)
現在 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)
中学時代 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)
小学時代 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
平均 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  
一連の研究は文部省科学研究費(基盤研究(B)-(1), 課題番号:11410032)の補助を受けた。

# 大学生の自己教育力に関する研究（3） — 学校差の検討

○清水益治 森 敏昭 石田 潤  
 (大阪樟蔭女子大学) (広島大学) (神戸商科大学)

**【目的】** 本研究の目的は、先に作成した質問紙を用いて、大学生における自己教育力を、現在、中学生頃、小学生頃と回想的に測定し、その学校差を調べることである。

**【方法】 調査対象** 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（男子12名、女子79名）の合計768名（うち男子242名、女子526名）。

**調査項目** 大学生の自己教育力に関する研究(1)で作成した質問紙。現在、中学3年生頃、小学6年生頃の3つの時代における課題意識、主体的思考、学習の仕方、自己評価、計画性、自主性、自己実現の7つの特性について、それぞれ5項目ずつで測定。各項目は「はい、いいえ」の2件法で答えるようになっている。

**手続** 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】** 特性ごとに平均を算出し（表1）、各特性について7（学校）×3（時代）の分散分析を行った。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。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B・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、次のようにまとめられる。①G校は大学と比べて自己教育力が低い。大学内でもCD大はE大よりも自己教育力が低い。②学校差は中学時代に顕著である。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。

表1. 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

# 大学生の自己教育力に関する研究 (4)

—自己教育力と学習目標との関係—

○森 敏昭 (広島大学)      石田 潤 (神戸商科大学)      清水益治 (大阪樟蔭女子大学)

**【目的】** 本研究の目的は、大学生の自己教育力と学習目標との関係を明らかにすることである。

近年、学習目標は熟達目標(mastery goal)と成績目標(performance goal)に分類されている。桜井(1995)によれば、熟達目標を持つ人は、①新しい能力や技術を習得することに関心があり、②学習それ自体に価値を置き、成功は努力の産物であると考えた人である。他方、成績目標を持つ人は、①自分の能力を他者が認めてくれることに関心があり、②成功すること、他者に優ること、少ない努力で達成することなどによって能力の高いことを証明しようとする人である。

自己教育力が高い人は、他者との比較よりも自分を伸ばすことに注意を払っているため、成績目標よりも熟達目標と自己教育力は関係があると予想される。

**【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)。

**調査項目** ①自己教育力尺度 森ら(2000)の質問紙。この質問紙は、現在、中学3年生頃、小学6年生頃の3つの時代における自己教育力を表1に示す7つの領域について、それぞれ5項目ずつで測定するものである。

②学習目標尺度 桜井(1995)の質問紙。この質問紙は、熟達目標と成績目標の2つの尺度について、それぞれ8項目ずつで測定するものであり、各項目について「全く当てはまらない(1)」から「非常に良く当てはまる(6)」の6段階で評定するようになっている。例えば、熟達目標を測定する項目には「能力よりも努力の方が重要である」「間違いは、成功するための良いヒントを与えてくれる」などが含まれており、成績目標を測定する項目には「成績の善し悪しが大切であって、勉強過程がどうなのかは二の次である」「勉強では、一生懸命やることよりも、良い成績を取ることが大切である」などが含まれている。

**手続** 平成11年12月に、各学校の教室で、自己教育力測定尺度の現在用、中学用、小学用、学習目標測定尺度、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】** 学習目標測定尺度の各評定を得点として熟達目標得点と成績目標得点を算出した(8~48点に分布)。各得点が高い者から約±(範囲[人数]:熟達目標は37~48[251]、成績目標は29~48[233])と低い者から約±(範囲[人数]:同じ順に8~31[253]と8~22[261])を選び出し、各領域の自

己教育力得点の平均を時代ごとに算出した(表1)。

領域ごとに2(熟達目標)×3(時代)の分散分析を行ったところ、全ての領域で熟達目標の主効果が有意であり、高群が低群よりも自己教育力得点が高かった。時代の主効果も全ての領域で有意であり、下位検定の結果は先の研究(石田ら, 2000)とほぼ同じ結果であった。課題意識・主体的思考・計画性では交互作用も有意であった。課題意識では低群において現在と小学時代の差が有意ではなかった。主体的思考では低群において中学時代と小学時代の差が有意ではなかった。計画性では小学時代において高群と低群の差が有意ではなかった。成績目標に関して同様の分析を行ったところ、全ての領域において時代の主効果のみが有意であり、下位検定の結果は先の研究や熟達目標の分析とほぼ同じであった。

熟達目標でのみ高群と低群の自己教育力の間に差があったことは予想と一致している。熟達目標が低い者は小学時代から中学時代にかけて主体的思考がのびず、大学生になって課題意識が低下すること、高い者は小学時代から中学時代にかけて計画性が大きくなるのびることがうかがえる。

熟達目標と成績目標の相関は-.07であった。そこで、得点の高低を組み合わせて、熟達目標・成績目標の高・高群(76名)、高・低群(88名)、低・高群(82名)、低・低群(79名)を設定し、現在の自己教育力得点の平均値を比較した(表2)。領域ごとに2(熟達目標)×2(成績目標)の分散分析を行ったところ、全ての領域で熟達目標の主効果が有意であり、高群の方が低群よりも自己教育力が高かった。主体的思考では成績目標の主効果も有意であり、低群の方が高群よりも主体的思考の得点が高かった。自己評価では交互作用が有意であり、成績目標が低い群においてのみ熟達目標による差が有意であった。

主体的思考について、成績目標が高い者は、他者に認められない場面では主体的に動かないのかもしれない。自己評価について、高・高群は自己評価があまり高くない。学習目標が高すぎて、自己評価が低くなったと考えられる。そのために成績目標が低い群においてのみ熟達目標による差が顕著に現れたのであろう。

**【文献】** 森ら, 2000 大学生の自己教育力に関する研究(1) 日本教育心理学会第42回総会

桜井, 1995 「無気力」の教育社会心理学 風間書房

表1. 領域別・時代別自己教育力得点の平均(現在—中学時代—小学時代)

目標	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
熟達	高	3.1-3.5-2.4	3.3-2.7-2.5	3.5-3.6-2.6	3.4-3.9-2.5	3.0-2.7-1.6	2.8-2.6-3.0	4.3-3.8-3.1
	低	1.6-2.5-1.7	2.4-2.0-1.9	2.6-3.2-2.2	2.8-3.4-1.7	2.4-2.1-1.4	2.1-1.9-2.2	3.4-3.1-2.5
	平均	2.4-3.0-2.1	2.8-2.4-2.2	3.2-3.4-2.4	3.1-3.7-2.1	2.7-2.4-1.5	2.4-2.3-2.6	3.8-3.5-2.8
成績	高	2.2-2.9-2.1	2.9-2.4-2.3	3.2-3.4-2.5	3.1-3.7-2.2	2.7-2.5-1.5	2.3-2.3-2.8	3.8-3.5-2.9
	低	2.4-3.0-2.1	2.9-2.4-2.1	3.2-3.5-2.4	3.1-3.7-2.1	2.8-2.4-1.6	2.5-2.3-2.7	3.9-3.5-2.9
	平均	2.3-3.0-2.1	2.9-2.4-2.2	3.2-3.4-2.5	3.1-3.7-2.2	2.7-2.4-1.6	2.4-2.3-2.7	3.9-3.5-2.9

表2 現在の自己教育力得点の平均(標準偏差)

熟達・成績	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
高・高	3.2(1.3)	3.3(1.3)	3.6(1.1)	3.3(1.1)	3.0(1.4)	2.7(1.3)	4.3(0.9)
高・低	3.2(1.2)	3.4(1.2)	3.7(1.1)	3.7(1.1)	3.1(1.6)	2.9(1.1)	4.4(0.9)
低・高	1.5(1.2)	2.3(1.5)	3.0(1.2)	3.0(1.2)	2.3(1.6)	2.0(1.4)	3.4(1.5)
低・低	1.7(1.2)	2.7(1.4)	2.8(1.2)	2.6(1.2)	2.5(1.6)	2.2(1.4)	3.4(1.5)

一連の研究は文部省科学研究費(基盤研究(B)-(1), 課題番号:11410032) 研究代表者 森敏昭 に基づくものである。

# 大学生の自己教育力に関する研究 (5)

—自己教育力と原因帰属様式との関係—

○石田 潤 清水益治 森 敏昭  
(神戸商科大学) (大阪樟蔭女子大学) (広島大学)

**【目的】** 本研究の目的は、大学生の自己教育力と原因帰属様式との関係を明らかにすることである。

学業場面に於いてわが国でよく使われている原因帰属様式の測定尺度には努力、能力、気分・体調、課題の困難度、運などの原因が含まれているが、大学生においては教育の教え方、授業への出席、要領などの原因も考えられる(桜井, 1995)。そこで本研究ではこれらの9つの原因について調べた。これらの原因のうち、課題の困難度、運、教員の教え方以外は内在性、能力と要領は安定性、努力と授業への出席は統制可能性を持っている。

自己教育力が高い人は、自分を伸ばすことに注意を払っているので、内在性、安定性および統制可能性と正の相関があると予想される。

**【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)。

**調査項目** ①自己教育力尺度 森ら(2000)の質問紙。この質問紙は、現在、中学3年生頃、小学6年生頃の3つの時代における自己教育力を課題意識、主体的思考、学習の仕方、自己評価、計画性、自主性、自己実現の7つの領域について、それぞれ5項目ずつで測定するものであり、各項目は「はい、いいえ」の2件法で答えるようになっている。

②原因帰属尺度 桜井(1995)を参考に作成した。試験の成功場面と失敗場面を想定させ、先に述べた9種類の原因がどの程度大きいと考えるかを「非常に小さいと考える(1)」から「非常に大きいと考える(6)」の6段階で評定するようになっている。

**手続** 平成11年12月に、各学校の教室で、自己教育力測定尺度の現在用、中学用、小学用、原因帰属様式測定尺度、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】** 表1は現在の自己教育力について、全体及び領域ごとに原因帰属様式との相関(r)を示したものである。

全体の自己教育力に関して、努力は成功場面でも失敗場面でも有意な正の相関、また運は成功場面でも失敗場面でも有意な負の相関が見られた。努力は内在的で統制可能な要因であり、運は外在的で統制不可能な要因なので、この結果は予想と一致している。自己教育力が高い者は、自分をのばすことに対する注意を払っているので、このような相関が得られたと考えられる。

しかしながら、努力と同様に内在的で統制可能な要因である授業への出席は成功場面でのみ自己教育力と有意な正の相関が見られ、運と同様に外在的で統制不可能な要因である教員の教え方には成功場面で自己教育力と有意な正の相関が見られた。これらの結果は自己教育力と原因帰属様式との間には、内在性、安定性および統制可能性以外の要因も大きいことを示唆している。

領域間を比較すると、成功場面において、課題意識と学習の仕方及び自己評価は、いずれも努力、教員の教え方、授業への出席と有意な正の相関、運および要領と有意な負の相関が見られるなど、原因帰属様式と関係が深そうである。これに対して計画性と自主性は、それぞれ失敗場面と成功場面いずれの要因とも無相関であるなど、原因帰属様式とあまり関係がないと思われる。

**【文献】** 森ら, 2000 大学生の自己教育力に関する研究(1) 日本教育心理学会第42回総会  
桜井, 1995 「無気力」の教育社会心理学 風間書房

表1 自己教育力と原因帰属との相関

	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	全体
成功場面								
努力	.10 **	-.07 *	.13 **	.15 **	.15 **	.04	.25 **	.18 **
能力	.02	.03	.04	-.08 *	-.01	.06	-.03	.01
体調・気分	.11 **	.00	.04	.08 *	.04	.04	.06	.09 *
課題の困難度	-.03	-.06	-.00	.02	.00	-.04	-.02	-.03
運	-.08 *	-.03	-.09 *	-.10 **	-.09 *	-.04	-.07	-.12 **
教科の内容	-.01	.02	.08 *	.02	.02	.07	.05	.06
教員の教え方	.08 *	-.07	.10 **	.12 **	.06	.06	.16 **	.12 **
授業への出席	.15 **	-.01	.16 **	.13 **	.07	.02	.08 *	.14 **
要領	-.08 *	.06	-.08 *	-.13 **	-.00	-.00	-.03	-.06
失敗場面								
努力	.02	-.04	.09 *	.10 **	.06	.01	.15 **	.09 *
能力	-.07	-.10 **	-.01	-.02	.01	-.11 **	-.05	-.09 *
体調・気分	.04	-.00	.09 *	.03	.04	-.02	.00	.04
課題の困難度	-.02	-.04	.01	-.06	.01	-.06	-.02	-.05
運	-.08 *	-.03	-.07	-.12 **	-.06	-.02	-.08 *	-.11 **
教科の内容	-.07 *	-.10 **	.06	-.01	-.01	-.07	-.07 *	-.07 *
教員の教え方	-.01	-.09 *	.01	-.06	-.05	-.11 **	-.02	-.08 *
授業への出席	.04	-.02	.07 *	-.03	-.01	-.00	.04	.03
要領	.01	-.01	-.02	.03	-.05	.02	.01	-.00

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

# 大学生の自己教育力に関する研究 (6)

—自己教育力とセルフエフィカシー及び暗黙の知能観との関係—

○清水益治 森 敏昭 石田 潤  
(大阪樟蔭女子大学) (広島大学) (神戸商科大学)

**【目的】** 本研究の目的は、大学生の自己教育力とセルフエフィカシー及び暗黙の知能観との関係を明らかにすることである。

一般性セルフ・エフィカシーが高い者は、失敗にとらわれることなく、何事にも積極的で、意欲的に取り組むが、低い者は、たとえ能力があっても、何事にも自信を持って臨むことができず、些細な失敗でも、その失敗経験にとらわれて不安になり、積極的・意欲的な行動がとれない(前田, 1997)。そこで、前者は自己教育力は高く、後者は自己教育力が低いと予想される。

暗黙の知能観とは、知能を固定的で変化しない特性と取るか、流動的で変化する特性と取るかという知能に対する見方である(Dweck, 1986)。知能を変化しない特性と考える者は、よい評価を得ることを目標とするが、変化する特性と考える者は、自己の能力を高めることを目標とする。そこで、後者の方が前者よりも自己教育力が高いと予想される。

**【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)。

**調査項目** ①自己教育力尺度 森ら(2000)の質問紙。この質問紙は、現在、中学3年生頃、小学6年生頃の3つの時代における自己教育力を課題意識、主体的思考、学習の仕方、自己評価、計画性、自主性、自己実現の7つの領域について、それぞれ5項目ずつで測定するものであり、各項目は「はい、いいえ」の2件法で答えるようになっている。

②セルフエフィカシー尺度 坂野・東條(1993)による一般性セルフエフィカシー尺度を用いた。この尺度は16項目について、「はい」「いいえ」の2件法で答えるようになっており、高得点の者ほど、セルフエフィカシーが高いことになる。

③暗黙の知能観尺度 Azuma & Kashiwagi(1987)が示した知能の記述リストから20項目を選び、それぞれについて、「全く生まれつきの才能ではない」(1)から「完全に生まれつきの才能だ」(6)までの6段階で評定を求めた。この得点が高い者ほど知能を固定的で変化しない特性と考えていることになる。

**手続** 平成11年12月に、各学校の教室で、自己教育力測定尺度の現在用、中学用、小学用、セルフエフィカシー尺度、暗黙の知能観尺度、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】** セルフエフィカシー尺度の得点が高い者から約±(範囲9~16、人数268名)を高群、低い者から約±(範囲0~4、人数234名)を低群とした。表1は各群の時代別

自己教育力得点の平均を示したものである。先ず全体について、2(群)×3(時代)の分散分析を行った。その結果、両主効果が有意であり、高群が低群よりも、現在と中学時代が小学時代よりも得点が高かった。次に領域ごとに同じ分散分析を行った。その結果、いずれの領域でも時代の主効果が有意であり、その差は今までの報告とほぼ同じであった。課題意識、主体性、学習の方法、計画性、自主性、自己実現では群の主効果が有意であり、高群が低群よりも得点が高かった。自己評価、自主性、自己実現では交互作用が有意であった。自己評価では現在でのみ群の差が有意であり、低群が高群よりも得点が高かった。自主性では高群において小学時代と中学時代で有意差がなく、低群において小学時代が中学時代よりも得点が高かった。自己実現では低群において現在と中学時代で有意差がなく、高群において現在の方が中学時代よりも得点が高かった。

全体的に見て高群が低群よりも自己教育力得点が高かったことは、予想と一致する。自己評価に関しては現在において逆の方向であった。低群の者は、現在、よく反省していると考えられる。セルフエフィカシー低群の者は、小学時代から中学時代にかけて自主性が著しく低下し、高群の者は中学時代から現在にかけて自己実現をすることが示唆される。

暗黙の知能観尺度の得点が高い者から約±(範囲81~116、人数261名)を高群、低い者から約±(範囲20~66、人数253名)を低群とした。表2は各群の時代別自己教育力得点の平均を示したものである。先ず全体の得点について、2(群)×3(時代)の分散分析を行ったところ、時代の主効果と交互作用が有意であった。交互作用について、現在は低群が高群よりも得点が高く、他の時代では有意差はなかった。次に領域ごとに同じ分散分析を行った。その結果、いずれの領域でも時代の主効果が有意であり、その方向は今までの報告とほぼ同じであった。課題意識では交互作用が有意であり、現在では低群の方が高群よりも得点が高いが高かった。自己実現でも交互作用が有意であり、高群の者は現在と中学時代で差がなく、低群の者は現在が中学時代よりも得点が高かった。

知能を変化する特性と考える者の方が、変化しない特性と考える者よりも現在の自己教育力が高く、特にそれは課題意識で顕著に見られた。前者が特に現在、自己の能力を高めようとしていることが示唆される。さらに前者は、中学時代から現在にかけて、自己実現をすることがうかがえる。

**【文献】** 森ら, 2000 大学生の自己教育力に関する研究(1) 日本教育心理学会第42回総会

表1. セルフエフィカシーの高低別・時代別自己教育力得点の平均(現在—中学時代—小学時代)

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	全体
高	2.5-3.3-2.2	3.2-2.7-2.5	3.3-3.6-2.6	3.0-3.8-2.2	2.8-2.7-1.7	2.9-2.8-3.1	4.2-3.8-3.0	22.0-22.6-17.3
低	2.1-2.8-2.0	2.4-2.0-1.9	3.1-3.4-2.3	3.2-3.7-2.2	2.5-2.2-1.4	1.6-1.6-2.1	3.4-3.3-2.6	18.3-18.9-14.5
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	2.7-2.4-1.5	2.3-2.2-2.6	3.8-3.5-2.8	20.1-20.8-15.9

表2. 暗黙の知能感の高低別・時代別自己教育力得点の平均(現在—中学時代—小学時代)

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	全体
高	2.2-3.0-2.1	2.7-2.3-2.1	3.2-3.5-2.5	3.0-3.7-2.2	2.7-2.5-1.5	2.2-2.3-2.6	3.7-3.5-2.9	19.7-20.8-15.8
低	2.5-3.0-2.1	3.0-2.5-2.2	3.3-3.5-2.5	3.2-3.7-2.1	2.7-2.4-1.6	2.5-2.3-2.7	3.8-3.5-2.7	21.0-20.9-15.8
平均	2.3-3.0-2.1	2.8-2.4-2.2	3.2-3.5-2.5	3.1-3.7-2.1	2.7-2.5-1.6	2.4-2.3-2.6	3.8-3.5-2.8	20.3-20.8-15.8

# 大学生の自己教育力に関する研究（7）

出身高校差の検討

森 敏昭                      石田 潤                      清水益治                      富永美穂子  
 (広島大学)                      (神戸商科大学)                      (大阪樟蔭女子大学)                      (広島大学)

**目的** 本研究の目的は、大学生の自己教育力の出身高校による違いを検討することである。森ら(2001)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、「自己教育力」と「基礎学力」の関係が相補的關係であることを示唆した。この示唆から、進学校と普通校を比較すると、進学校の方が自己教育力も高いことが予想される。

**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** ①自己教育力尺度 森ら(2001)による尺度。この尺度は自己教育力に関する7つの特性(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)を、それぞれ5項目ずつ、計35の質問項目について「はい、いいえ」の2件法で答える尺度である。各特性の質問項目の例は、以下のようなものである。課題意識：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。主体的思考：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。学習の仕方：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。自己評価：試験で問題を解いた後で、間違いがないかどうかを点検していますか。計画性：休みの日には一日の予定を立てて行動しますか。自主性：授業中に、自分からすすんで意見を発表するほうですか。自己実現：人々の役に立つ人間になりたいと思いませんか。

②出身高校 公立進学校、私立進学校、公立普通校、私立普通校、その他のうち、いずれかに○

をつけてもらった。

**手続き** 自己教育力の尺度と他の尺度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。

**結果と考察** 公立進学校(351名)、私立進学校(91名)、公立普通校(241名)、私立普通校(85名)を選んだ者を分析対象とした。各群の領域ごとの得点および合計点の平均は、表1の通りであった。学校差を調べるために、それぞれについて1要因の分散分析を行った。その結果、合計では、公立進学校が公立普通校と私立普通校よりも、私立進学校が公立普通校よりも得点が高かった(テューキー法。p<.05。以下、自己評価を除き、同じ)。課題意識と主体的思考では公立進学校と私立進学校が公立普通校よりも得点が高かった。学習の仕方では2つの進学校が2つの普通校よりも得点が高かった。自己評価では公立進学校が私立普通校よりも、私立進学校が公立普通校と私立普通校よりも得点が高かった(LSD)。計画性と自主性では公立進学校が公立普通校よりも得点が高かった。自己実現については有意差はなかった。

公立進学校と公立普通校の差はほとんどの領域で有意であったことから、公立進学校の方が公立普通校よりも自己教育力を伸ばす指導が行われていると考えられる。

自己実現では高校差がなかったことについて、大学生になったことで1つの自己実現になっているのかもしれない。

次報では、自己教育力に影響する指導方法の要因さぐるため、公立の進学校と普通校の間で、指導方法による違いを調べる。

表1. 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
公立進学	2.6(1.3)	2.9(1.3)	3.3(1.1)	3.2(1.2)	2.7(1.5)	2.4(1.3)	3.9(1.2)	20.1(5.2)
私立進学	2.5(1.4)	3.0(1.6)	3.4(1.1)	3.3(1.2)	2.5(1.5)	2.5(1.5)	3.8(1.3)	21.1(6.5)
公立普通	1.9(1.3)	2.5(1.4)	2.9(1.1)	3.0(1.1)	2.3(1.5)	2.1(1.3)	3.6(1.3)	18.4(5.4)
私立普通	2.2(1.4)	2.7(1.5)	2.8(1.1)	2.9(1.2)	2.5(1.7)	2.3(1.2)	3.8(1.3)	19.1(5.8)

一連の研究は文部省科学研究費(基盤研究(B)-(1), 課題番号:11410032)の補助を受けた。



# 大学生における自己教育力の研究（8）

高校時代の学習指導方法との関係

清水益治 富永美穂子 森 敏昭 石田 潤  
 (大阪樟蔭女子大学) (醸造研究所) (広島大学) (神戸商科大学)

**目的** 先々報と先報では、大学生の自己教育力には、出身の高等学校が進学校か、普通校かによる違いがあり、また、進学校と普通校で指導方法にも違いがあることを示した。本研究では先に示された指導方法の違いが自己教育力に及ぼす影響について検討する。

**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** ①自己教育力の尺度 森ら(2001)による尺度。この尺度は自己教育力に関する7つの特性(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)を、それぞれ5項目ずつ、計35の質問項目について「はい、いいえ」の2件法で答える尺度である。

②指導方法の尺度 梶田ら(1984)によるP T T尺度。この尺度は、7つの領域(学習の対人的・社会的側面、学習の計画性、学習の手順・進め方、学習の柔軟性・固執性、学習の評価・テストの領域)に関する計40の項目対を提示して、先生の指導の仕方がどちらの項目に近かったかを6段階で評定する尺度である。

③出身高校 公立進学校、私立進学校、公立普通校、私立普通校、その他のうち、いずれかに○をつけてもらった。

**手続き** 自己教育力、P T T尺度および他の尺度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。

**結果と考察** 先報で有意差が見られたP T T尺度の19の対について、進学校の方が高得点になるように点数を変換し、個人ごとに合計点を算出して、これを進学指向指導得点とした。この得点は19点から114点までの間に分布することになる。次に、この指導得点が高い者から約4分の1(114点~87点の者、197名)を進学指向高群、低い者から約4分の1(54点~75点の者、191名)を低群とした。表1は、進学校の出身で進学指向高群の者(147名)と低群の者(64名)、普通校の出身で進学指向高群の者(43名)と低群の者(121名)の自己教育力の平均得点(標準偏差)を示したものである。

領域ごとに、2(出身校:進学、普通)×2(進学指向:高、低)の分散分析を行ったところ、課題意識、主体的指向、学習の仕方、計画性、自主性、自己実現では出身校の主効果が、学習の仕方と自己評価では進学指向の主効果が有意であった。各主効果に対応する平均値を表1の下に示す。出身校の主効果では進学校の方が普通校よりも得点が高く、進学指向の主効果でも高群が低群よりも得点が高かった。

進学指向の指導方法を意識することは、自己教育力における学習の仕方と自己評価を伸ばすことにつながると考えられる。

表1. 領域ごとの平均得点(標準偏差)

出身校	進学指向	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
進学校	高	2.7(1.3)	3.0(1.4)	3.5(1.0)	3.3(1.1)	2.7(1.5)	2.6(1.4)	4.0(1.1)
	低	2.6(1.4)	2.9(1.5)	3.1(1.2)	3.0(1.2)	2.7(1.4)	2.3(1.4)	3.7(1.4)
普通校	高	1.9(1.4)	2.5(1.4)	3.0(1.1)	3.1(1.1)	2.2(1.5)	2.0(1.3)	3.4(1.5)
	低	2.0(1.4)	2.7(1.4)	2.8(1.1)	2.8(1.2)	2.4(1.6)	2.1(1.3)	3.5(1.4)
出身校の主効果	進学	2.6	2.9	3.3		2.7	2.5	3.8
	普通	2.0	2.6	2.9		2.3	2.1	3.5
進学指向の主効果	高			3.2	3.2			
	低			2.9	2.9			

平均は人数による重みをかけない値

# 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

清水益治

富永美穂子

森 敏昭

石田 潤

(大阪樟蔭女子大学)

(広島大学)

(神戸商科大学)

**目的** 本研究の目的は、大学生の自己教育力と、情報活用の実践力および情報化社会レディネス尺度との関係を重回帰分析を用いて調べることである。どちらの尺度についてもRの値が高ければ、大学までに自己教育力を育てることは、情報化時代に役立つ力を伸ばすことにもつながると考えられる。

**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** ①自己教育力尺度 森ら(2001)による尺度。この尺度は自己教育力に関する7つの特性(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)を、それぞれ5項目ずつ、計35の質問項目について「はい、いいえ」の2件法で答える尺度である。

②情報活用の実践力尺度 高比良ら(2001)による尺度。この尺度は収集力(項目数10)、判断力(8)、表現力(8)、処理力(8)、創造力(10)、発信・伝達力(10)という6つの下位尺度に属する計54の質問項目について「まったく当てはまらない」から「非常に当てはまる」までの7件法で答える尺度である(以下、実践力尺度)。

③情報化社会レディネス尺度 小林ら(2001)による尺度。この尺度は情報や情報技術が果たしている役割(以下、役割。項目数10)、情報や情報技術が及ぼしている影響(以下、影響。14項目)、情報モラルの必要性・情報に対する責任(以下、責任。24項目)からなり、各項目に対して「はい」、「いいえ」、「わからない」の3件法で答える尺度である(以下、レディネス尺度)。

**手続き** これらの3つの尺度と他の尺度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。なお分析にはSTATISTICAを用いた。

**結果と考察** 自己教育力は「はい」を1点、実践力尺度は望ましい方向を高得点、レディネス尺度は「はい」または「いいえ」の回答のうち、望ましい方を1点として得点化した。表1は自己教育力の特性を独立変数、実践力尺度とレディネス尺度における各下位尺度を従属変数として行った重回帰分析の結果を示したものである。重相関係数はいずれも有意であったが、実践力尺度の方がレディネス尺度よりも値が大きく、中でも表現力と創造力では非常に高い値であった(決定係数は.40以上)。この結果は、自己教育力を育てることが、情報化時代に役立つ力、中でも情報を活用する力、特に表現力と創造力を伸ばすことにつながることを示唆している。

説明変数である自己教育力の特性間の比較をするために標準回帰係数を見ると、課題意識は9つの下位尺度中、7つの下位尺度で有意であった。このことから課題意識は、自己教育力の中で情報化時代に役立つ力に最も関係が深いと言える。

自己評価は、レディネス尺度のすべての下位尺度に関して標準回帰係数が有意であり、計画性は実践力尺度のほとんどの下位尺度で同係数が有意であった。これらの結果から、自己評価はレディネス尺度、計画性は実践力尺度と関係が深いと考えられる。

表1. 重回帰分析の結果(標準回帰係数 $\beta$ )

説明変数	収集力	判断力	表現力	処理力	創造力	発信・伝達力	役割	影響	責任
課題意識	.270***	.153***	.057	.149***	.103**	.091*	.039	.123**	.201***
主体思考	.242***	.338***	.030	.292***	.401***	-.002	.088	.178***	.056
学習仕方	.081*	.046	.449***	.067	-.028	.181***	.005	.050	.080*
自己評価	.115***	.012	.080*	-.018	-.045	.069	.177***	.098*	.148***
計画性	.105**	.109**	.197***	.143***	.016	.216***	-.042	.015	-.001
自主性	.021	.054	.007	.145***	.277***	.117**	-.019	.078*	-.063
自己実現	.037	-.040	.062*	.025	.084**	.090*	.107**	.053	.101**
$R^2$	.581***	.496***	.639***	.545***	.637***	.497***	.264***	.340***	.383***
F <sup>b</sup>	56.84	36.34	76.88	47.24	76.38	36.64	8.33	14.61	19.12

a : \* p<.05 \*\* p<.01 \*\*\* p<.001 b : df (7, 781)

# 大学生の自己教育力に関する研究 (10)

レジリエンス尺度の開発

○森 敏昭  
(広島大学)

石田 潤  
(神戸商科大学)

清水益治  
(大阪樟蔭女子大学)

富永美穂子(非会員)  
(広島大学)

Chok C. Hiew (非会員)  
(Univ. of New Brunswick)

Resilience scale, Students' Self-Education Ability

**目的** 大学生の自己教育力と生きる力(レジリエンス)の関係を調べるにあたり、レジリエンス尺度を作成する。

**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** 自己教育力尺度として, Hiewら(2000)を参考に, 以下の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)。

1. 何か目標を持って生きていたいと思う。/2. 他人の手助けを積極的にするほうである。/3. 一つの課題に粘り強く取り組むことができる。/4. 自分になんか自信がある。/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。/6. 他人に対して親切なほうである。/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。/8. 自分の嫌な面から目をそらしてしまう(\*)。/9. 自分自身を成長させたいと思う。/10. 本音で話ができる人がある。/11. 物事をやり遂げることに喜びを感じる。/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(\*)。/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。/14. いざというときに頼りにできる人がある。/15. 何事にも意欲的に取り組むことができる。/16. 相手が優れているところは素直に認める。/17. 困難なことでも前向きに取り組むことができる。/18. 自分の問題や気持ちを打ち明けられる人がある。/19. 物事は自分の力で変えることができると思う。/20. 自分には, あまり誇れるところがない(\*)。/21. 物事は最後にはうまくいくと思っている。/22. 私のことを親身になって考えてくれる人がある。/23. 初対面の人でも平気で話しかけることができる。/24. ときどき自分は全くだめだと思う(\*)。/25. いつか私にしかできないようなことをやってみたい。/26. 私の考えや気持ちをわかってくれる人がある。/27. 一つの課題に集中して取り組む

ことができる。/28. 自分には, よいところがたくさんあると思う。/29. 自分の将来の見通しは明るいと思う。/30. 人間は互いに相手の気持ちをわかり合えると思う。/31. 物事を自分の力でやり遂げることができる。/32. たいていの人が持っている能力は自分にもある。/33. 未来のことを考えるのが好きである。/34. 私の生き方を誰もわかってくれはしないと思う(\*)。/35. 自分で決めた事なら最後までやり通すことができる。/36. 自分自身のことが好きである。

**手続き** このレジリエンス尺度と, 自己教育力尺度や他の尺度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。なお分析にはSTATISTICAを用いた。

**結果と考察** 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, 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, 固有値の数が4で値が変化が大きく変わったので, 4因子を設定した(図1参照)。

次に, 4因子を指定して因子分析を行った。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あ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。

以下では, この4つの因子と自己教育力の関係を調べる。

表1. 4因子の構造

	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. 自分になんか自信がある	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ある	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ある	0.036	0.833	0.168	0.066	
10. 本音で話ができる人がある	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ある	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ある	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

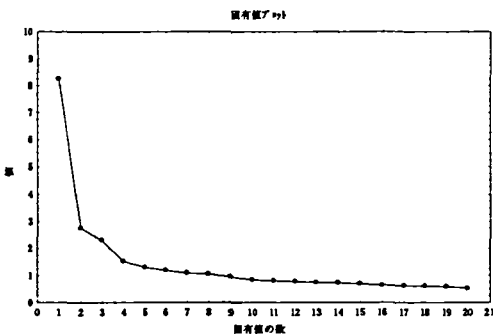


図1 固有値のプロット

**文献** Hiew, C.C., Mori, T., Shimizu, M., Tominaga, M. 2000 Measurement of resilience development: preliminary results with a state-trait resilience inventory. 学習開発研究, 1, 111-117.

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

一連の研究は文部省科学研究費(基盤研究(B)-(1), 課題番号:11410032)の補助を受けた。

# 大学生の自己教育力に関する研究 (11)

自己教育力とレジリエンスの関係

○清水益治  
(大阪樟蔭女子大学)

森 敏昭  
(広島大学)

石田 潤  
(神戸商科大学)

富永美穂子(非会員)  
(広島大学)

Chok C. Hiew(非会員)  
(Univ. of New Brunswick)

Students' Self-Education Ability, Resilience

**目的** 大学生の自己教育力と生きる力(レジリエンス)の関係を、先に作成した尺度を用いて調べる。

**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** ①自己教育力尺度: 森ら(2000)による尺度のうち、現在用のみを用いた。森ら(2000)は、現在、中学3年生頃、小学6年生頃の3つの時代における大学生の自己教育力を以下の7つの領域について、それぞれ5項目ずつで測定する尺度を作成している。各領域における項目例は、次の通りであり、いずれの項目も「はい、いいえ」の2件法で答えるようになっている。

課題意識: 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。主体的思考: 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。学習の仕方: 本を読む時、大切なところは線を引いたり書き出ししたりしていますか。自己評価: 試験で問題を解いた後で、間違いがないかどうかを点検していますか。計画性: 休みの日には一日の予定を立てて行動しますか。自主性: 授業中に、自分からすすんで意見を発表するほうですか。自己実現: 人々の役に立つ人間になりたいと思いますか。

②レジリエンス尺度: 森ら(2001)による4因子からなる尺度。各因子の名前と項目例、及び項目数は以下の通りであり、いずれの項目も“1. まったくあてはまらない”から“5. よくあてはまる”までの5段階で評定するようになっている。

「自分はかなり自信がある」など自分を肯定的にとらえるI AMの因子(8項目)、「私の考えや気持ちをわかってくれる人がある」など対人的安定性をとらえるI HAVEの因子(7項目)、「一つの課題にねばり強く取り組むことができる」など自分の能力に対する信頼感をとらえるI CANの因子(7項目)、「嫌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」など自分の将来に対する見通しをとらえるI WILL(またはI DO)の因子(7項目)。

**手続き** 自己教育力尺度とレジリエンス尺度、および他の尺度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。なお分析にはSTATIS

TICAを用いた。

**結果と考察** 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1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。

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1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感で比較すると、課題意識、主体的思考、学習の仕方、自己評価、計画性、自己実現ではI CANの因子、自主性ではI WILLの因子で差が最も大きな値であった。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。

表1 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-検定結果

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)	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)	3.17(1.36)
	差	0.55 ***	0.82 ***	0.25 *	-0.23	0.33 *	1.16 ***
I HAVE	高	2.58(1.43)	2.91(1.41)	3.33(1.09)	3.15(1.15)	2.76(1.52)	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)	3.04(1.45)
	差	0.57 ***	0.37 *	0.58 ***	0.26 *	0.52 **	0.87 ***
I CAN	高	3.15(1.35)	3.45(1.26)	3.42(1.11)	3.29(1.18)	3.15(1.40)	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)	2.70(1.34)
	差	1.80 ***	1.50 ***	0.88 ***	0.60 ***	1.42 ***	1.37 ***
I WILL	高	2.66(1.44)	3.08(1.42)	3.28(1.04)	3.00(1.26)	2.56(1.49)	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)	3.06(1.41)
	差	0.59 ***	0.76 ***	0.40 **	-0.20	0.24	1.53 ***

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

**文献** 森ら(2000) 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- 広島大学教育学部紀要 第一部(学習開発関連領域), 49, 7-14.

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

# 既有知識の検索が学習に及ぼす影響

○岡 直 樹 桐 木 建 始  
(福岡教育大学) (広島女学院大学)

本研究では、既有知識の検索が学習に及ぼす効果に関して、単純な記憶面に加えて活用面の分析を試みることにする。そのため、複数の単語から構成されていて、それが全体として意味的にまとまりのある、ことわざを学習材料として用いる。そして既有知識の検索を行わせる先行課題としては、定義を与えそれに該当する語を答えさせる定義課題、刺激語から連想する語を答えさせる連想課題、刺激語からしりとりをさせるしりとり課題を用いることにした。

## 方 法

**被験者** 被験者は、大学生72名。先行課題の異なる3条件へ男子6名、女子18名ずつ無作為に配分した。

**実験計画** 3×2の要因計画を用いた。第1の要因は、先行課題：定義課題(DT条件)、連想課題(AS条件)、しりとり課題(SH条件)。第2の要因は、既有知識の検索：先行課題で既有知識の検索を行う検索あり条件、検索なし条件。第2の要因は被験者内変数。

**材料** 先行課題用の刺激語は、学習材料それぞれと関連する36語を用いた。これを18語ずつ2セットに分けた。被験者にはこの2セットのうち1セットを先行課題として提示した。被験者へのこのセットの配分は、被験者間でカウンターバランスした。学習材料には、熟知度の低いことわざ36項目と、そのことわざを説明する文を用いた。用例テストでは、学習材料36項目の実用例を用いた。再生テストでは、ことわざの一部分を空欄とし、ことわざ中の単語の再生を求めた。再認テストでは、72項目の選択肢から学習項目と類似することわざを選択させた。刺激の提示はすべてB5判の冊子を用いて行った。冊子のページの提示順序は被験者ごとにランダムにした。

**手続き** 実験は集団で行った。被験者にはまず先行課題を課した。各条件とも遂行時間は1ページ(3刺激語)につき45秒とした。学習セッションの提示時間は1ページ(6項目)につき90秒とした。学習セッション終了後、短期記憶の影響を除くため計算課題を5分間実施した。その後用例テストを9分、再生テストを6分、最後に再認テストを課した。

## 結 果 および 考 察

用例テストの正答率はFig. 1に示されている。分散分析の結果、既有知識の検索の主効果( $F(1, 69)=19.45, p<.001$ )、先行課題×既有知識の検索の交互作用が有意であった( $F(2, 69)=10.13, p<.001$ )。単純効果の検定を行ったところ、検索あり条件における先行課題の単純主効果が有意であった( $F(2, 138)=6.02, p<.005$ )。Ryan法に基づき5%水準で多重比較を行ったところ、DT条件とSH条件間、AS条件とSH条件間に有意差がみられた(それぞれ、 $t(138)=3.11; t(138)=2.88$ )。またDT条件とAS条件において既有知識の検索の単純主効果が有意であった(それぞれ、 $F(1, 69)=20.86, p<.001; F(1, 69)=17.59, p<.001$ )。

再生テストにおける再生率はFig. 2に示されている。分散分析の結果、先行課題×既有知識の検索の交互作用が有意であった( $F(2, 69)=3.26, p<.05$ )。単純効果の検定を行ったところ、AS条件における既有知識の検索の単純主効果が有意であった( $F(1, 69)=6.17, p<.05$ )。

再認テストについては分散分析の結果、主効果、交互作用のいずれも有意ではなかった。

以上のような結果から、学習に先行して定義課題タイプや連想課題タイプの既有知識の検索を行うと、学習は促進されることが明らかとなった。このような結果は、知識の検索を行うことにより、学習材料を単語のレベルで記憶するという学習が促進されるばかりでなく、学習した場面とは異なる課題においても、学習した内容を利用するという活用の面でも学習が促進されることを示している。学習内容と関係する知識表象が、前もって活性化されているため、学習時に新情報と既有知識の関連づけや、情報の付加などの精緻化が促され、その結果として、新情報が既有知識に取り込まれやすくなると考えられよう。

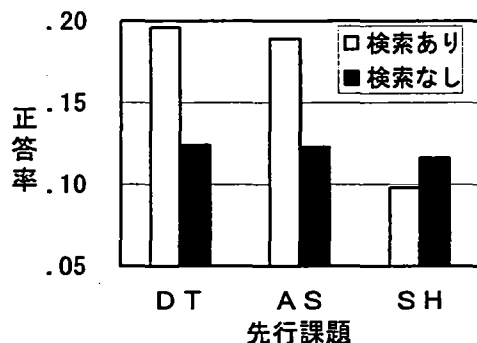


Fig. 1 用例テストにおける正答率

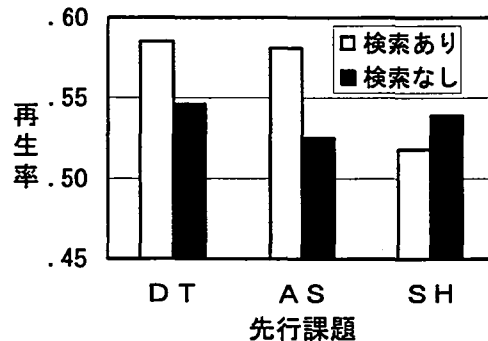


Fig. 2 再生テストにおける再生率

# 既有知識の検索が学習に及ぼす影響(2)

○岡 直 樹 桐 木 建 始  
(福岡教育大学) (広島女学院大学)

本研究では、既有知識の検索が学習に及ぼす効果に関して、単純な記憶面に加えて活用面の分析を試みることにする。そのため、複数の単語から構成されていて、それが全体として意味的にまとまりのある、ことわざを学習材料として用いる。そして学習材料に関連する既有知識の検索を行わせる先行課題としては、定義を与えそれに該当する語を答えさせる定義課題、定義とそれに該当する語を与え、その語を書き写させる書写課題、定義とそれに該当する語を与え、黙読させる黙読課題を用いることにした。

## 方 法

**被験者** 被験者は大学生72名。先行課題の異なる3条件へ男子6名、女子18名ずつ、無作為に配分した。

**実験計画** 3×2の要因計画。第1の要因は先行課題(被験者間変数):定義課題(DT条件)、書写課題(WT条件)、黙読課題(RT条件)。第2の要因は先行課題での既有知識の検索(被験者内変数):検索あり条件、検索なし条件。

**材料** 先行課題用の刺激語には、学習材料それぞれと関連する36語を用いた。これを18語ずつ2セットに分け、被験者にはこの2セットのうち1セットを先行課題として提示した。このセットの配分は、被験者間でカウンターバランスした。学習材料には、熟知度の低いことわざ36項目と、そのことわざを説明する文を用いた。用例テストでは、学習材料36項目の実用例を用いた。手掛かり再生テストでは、ことわざの一部分を空欄とし、ことわざ中の単語の再生を求めた。再認テストでは、72項目の選択肢から学習項目と類似することわざを選択させた。刺激の提示はすべてB5判の冊子を用いて行った。冊子のページの提示順序は被験者ごとにランダムにした。

**手続き** 実験は集団で行った。被験者にはまず先行課題を課した。各条件とも遂行時間は1ページ(3刺激語)につき45秒とした。学習セッションの提示

時間は1ページ(6項目)につき90秒とした。学習セッション終了後、短期記憶の影響を除くため計算課題を5分間実施した。その後用例テストを9分、手掛かり再生テストを6分、最後

に再認テストを課した。

## 結 果 および 考 察

用例テストの正答率はFig. 1に示されている。分散分析の結果、先行課題×既有知識の検索の交互作用が有意であった( $F(2, 69)=6.06, p<.005$ )。単純効果の検定の結果、検索あり条件における先行課題の単純主効果が有意であった( $F(2, 138)=6.36, p<.005$ )。Ryan法に基づき5%水準で多重比較を行ったところ、DT条件とRT条件間、DT条件とWT条件間に有意差がみられた(それぞれ、 $t(138)=3.44; t(138)=2.54$ )。また、DT条件における既有知識の検索の単純主効果が有意であった( $F(1, 69)=24.58, p<.001$ )。

手掛かり再生テストにおける再生率はFig. 2に示されている。分散分析の結果、先行課題×既有知識の検索の交互作用が有意であった( $F(2, 69)=6.40, p<.005$ )。単純効果の検定の結果、DT条件、WT条件における既有知識の検索の単純主効果が有意であった(それぞれ、 $F(1, 69)=15.35, p<.01; F(1, 69)=6.07, p<.05$ )。再認テストについては分散分析の結果、既有知識の検索の主効果のみ有意であった( $F(1, 69)=10.99, p<.005$ )。

以上のように、学習に先行して、ただ読むという活動ではなく、定義課題タイプのような、学習者自らによる能動的な産出活動にともなう既有知識の検索を行うことにより、後続の学習が促進されることが明らかとなった。特に、用例テストの結果は、学習材料を単語のレベルで記憶するという学習が促進されるばかりでなく、学習した場面とは異なる課題において学習した内容を活用するという面でも学習が促進されることを示している。このような促進効果は、学習内容と関連する知識表象が、前もって活性化されていることにより、学習時に新情報と既有知識の関連づけが促され生起すると考えられよう。

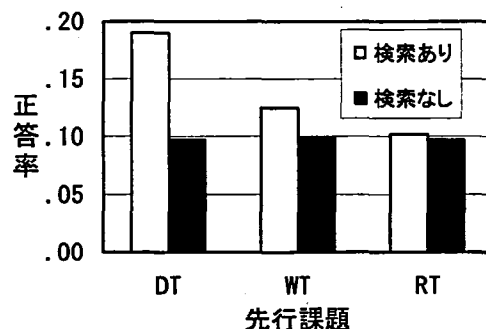


Fig. 1 用例テストにおける正答率

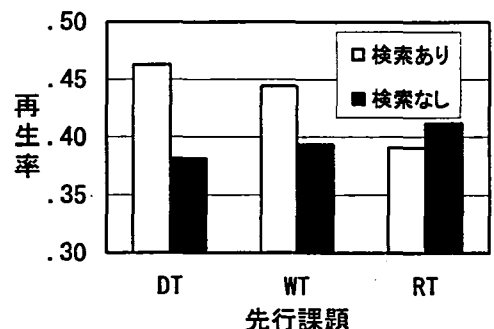


Fig. 2 手掛かり再生テストの再生率

# マルチ・プライムの提示が意味的プライミングに及ぼす影響

—事象関連電位による検討—

○岡 直樹 宮谷 真人 桐木 建始  
(福岡教育大学) (広島大学教育学部) (広島女学院大学)

key words : プライミング効果 マルチ・プライム 意味的関連性

プライミング効果に関しては、従来、プライムとして1語を提示し、次にターゲットを提示するというパラダイムを用いて研究が行われてきた。しかし、日常生活で接する情報は、単一の単語ではなく、複数の単語から構成されている場合が多い。そこで本研究では、有意味語3語をプライムとして継続的に提示し、マルチ・プライムの提示が意味的プライミングに及ぼす影響を、RT(反応時間)とERP(事象関連電位)を指標として、検討することを目的とする。

## 方法

**被験者** 大学生20名(男性4名, 女性16名)であった。

**実験計画** 2×3×13の要因計画を用いた。第1の要因は、プライムとターゲットとの意味的関連性についてであり、意味的に関連しているSR条件と、意味的に無関連なUR条件の2条件を設けた。第2の要因は、プライムのタイプについてであり、提示される3つのプライムが互いに意味的に関連しているR3条件、3つのプライムのうち2つが意味的に関連しているR2条件、3つのプライムすべてが互いに無関連なR1条件の3条件を設けた。第3の要因は電極装着部位についてであった。いずれも被験者内変数であった。

**刺激** 刺激語には2~4文字のカタカナ、ひらがな、漢字で表記した語を用いた。カタカナ、ひらがな、漢字のリストを合計10リストを作成した。1リストは54試行(意味的関連性とプライムのタイプ及びターゲットが有意味語であるか否かにより設けられた9条件を各6試行ずつ含む)から構成された。SR条件, UR条件に関しては、プライムとターゲットへの刺激語の配分は被験者間でカウンターバランスした。

**手続き** 実験は個別に行った。まず、練習試行を24試行を行った後、実験試行を行った。実験試行におけるリストの提示順序は、カタカナ、ひらがな、漢字の順に固定した。リスト内での刺激語対の提示順序はランダムにした。

各試行においては、まず凝視点(+)を100ms提示し、100msのブランクにおいて1番目のプライムを100ms提示、その後100msのブランク、続いて2番目のプライムを100ms提示し100msのブランク、そして、3番目のプライムを100ms提示後500msのブランクをおき、ターゲットを提示した。プライムに対する課題は黙読、ターゲットに対する課題は語彙判断課題とした。被験者には手元の2つのスイッチのうち、ターゲットが有意味語であれば右(左)を、無意味語であれば左(右)を、できるだけ速くかつ正確に押すよう教示した。スイッチを押す手については、被験者間でカウンターバランスした。

**脳波の記録と分析** 脳波は国際10-20法によるFz, Cz, Pz, F3, C3, P3, F4, C4, P4, F7, T5, F8, T6から、両耳朶連結を基準電極として単極導出した。同時に、左眼窩上下から垂直EOGを記録した。脳波とEOGは、生体アンプ(NEC メディカルシステムズ6R12-2)を用いて帯域通過周波数0.05-30Hzで増幅した。シグナルプロセッサ(NEC メディカルシステムズDP-1200A)を用いて、プライム提示前100msからターゲット提示後1000msの区間の脳波とEOGをサンプリング周波数100HzでAD変換し、刺激提示前100msをベースラインとして各試行における振幅を算出した。分析区間にいずれかのチャンネルで±100μV以上の振幅を記録した試行、および誤反応試行を除き、各条件別に加算平均を行った。

## 結果および考察

RTについて 各条件における語彙判断のRTをFig. 1に示した。意味的関連性×プライムのタイプの分散分析を行った結果、意味的関連性×プライムのタイプの交互作用( $F(2, 38)=44.29, p<.001$ )が有意であった。下位検定の結果、R1, R2, R3のすべての条件において、プライミング効果が有意であった。また、SR-R3条件では、促進効果が大きく、逆にUR-R3条件では、抑制効果が大きいことが明らかとなった。

ERPについて FzにおけるERP波形をFig. 2, Fig. 3に示した。ターゲット提示後320ms-520ms区間において、陰性方向へ発達する波形が認められた。出現潜時、振幅方向から、この成分はN400と考えられる。このN400成分について、意味的関連性×プライムのタイプ×部位の分散分析を行った結果、意味的関連性×プライムのタイプ×電極部位の交互作用( $F(2, 456)=3.64, p<.01$ )が有意であった。そこで、意味的関連性について下位検定を行った結果、R1条件における、F7, F8以外の電極部位において、またR2条件, R3条件については、すべての電極部位においてERP波形は、SR条件よりUR条件においてより陰性方向へと発達していることが示された。またプライムのタイプの効果については、SR条件では、後頭部の部位において、R3条件よりR1条件, R2条件において、N400成分がより陰性方向へと発達していることが認められた。一方、UR条件では、前頭部の部位において、R1条件よりR2条件, R3条件の方がより陰性方向へと発達していた。このような結果から、N400成分は期待も反映していると考えられる。

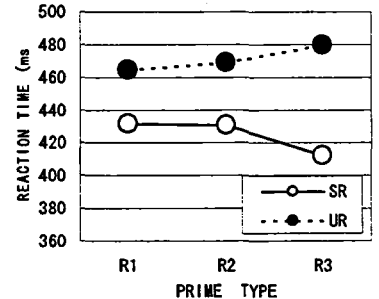


Fig. 1. 語彙判断のRT

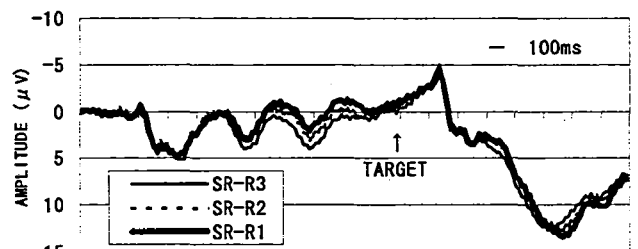


Fig. 2. FzにおけるSR条件のERP波形

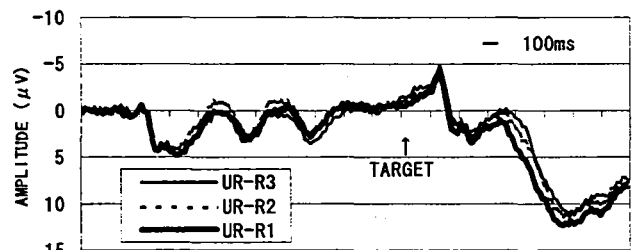


Fig. 3. FzにおけるUR条件のERP波形  
(OKA Naoki, MIYATANI Makoto, KIRIKI Kenshi)

# 自己制御学習に関する研究(1)

—未知な語の学習における学習方法やテスト時期の予告の効果—

○岡 直 樹 桐 木 建 始  
(福岡教育大学) (広島女学院大学)

本研究では未知な語の学習について、学習の自己制御の観点から検討する。そのため、学習方法とテストまでの期間に着目し、プライミング効果を指標に分析を試みる。学習材料としての未知な語には、ウチナーグチを用いることとした。

## 方 法

**被験者** 被験者は大学生36名。学習方法の異なる3条件へそれぞれ男子4名、女子8名ずつ、無作為に配分した。

**実験計画** 3×2×3の要因計画。第1の要因はウチナーグチの学習方法について。提示される例文を見ながら学習する文提示条件、自分の学習しやすい方法で自由に学習する自由条件、ウチナーグチを用いた文を自分で作成しながら学習する文作成条件。第2の要因はテスト時期の予告について。直後のテストを予告する直後条件と1週間後のテストを予告する1週間後条件。第3の要因はプライムとターゲットの関連性について。プライム(ウチナーグチ)に対応する共通語がターゲットとして提示されるMR条件、プライムとターゲットの共通語が意味的に関連するSR条件、プライムとターゲットの共通語が無関連なUR条件。第1の要因のみ被験者間変数であった。

**材料** 学習材料のウチナーグチは、カタカナで表記した2~5文字の語48語。学習セッションの文提示条件の例文には、ウチナーグチを含む2~5文節の文を3文作成し用いた。ウチナーグチ48語は12語ずつ4ブロックに配分した。語彙判断課題のターゲットはカタカナ、ひらがな、漢字で表記した2~5文字の共通語。ウチナーグチ1語

についてMR、SR、UR条件用の共通語を1語ずつ、またNO条件用の無意味語2語をターゲットとして用意した。

**手続き** 実験は個別的に行った。まず、練習試行としてウチナーグチ6語の学習セッションと、その6語に対する語彙判断課題を30試行を行った。

その後、ウチナーグチ12

語の学習セッションと、その12語に関する語彙判断

セッションを1ブロックとし、合計4ブロック実験試行を行った。各ブロックの学習セッションでは、ウチナーグチは1語につき21秒提示した。なお、文提示条件では、1文につき7秒間ずつ3文提示した。学習セッションの後に3桁の数の逆算課題を30秒課した。語彙判断は1つの学習セッション終了ごとに行った。語彙判断の試行においては、まず凝視点(+)を1000 ms提示し、100 msのブランクをおいてプライムを100 ms提示した。続けて100 msのブランクをおいて、ターゲットを1000 ms提示した。プライムに対する課題は黙読、ターゲットに対する課題は語彙判断とした。リスト内の提示順序はランダムにした。

## 結 果 および 考 察

語彙判断課題におけるRTはFig. 1に示されている。分散分析の結果プライムとターゲットの関連性の主効果( $F(2, 66)=73.47, p<.001$ )とテスト時期の予告×プライムとターゲットの関連性の交互作用が有意であった( $F(2, 66)=5.76, p<.005$ )。下位検定の結果、1週間後条件ではSR条件のRTにプライミング効果が認められたが、直後条件では認められなかった。

このような結果は、1週間後条件では学習したウチナーグチから、それと関連する共通語へ活性化が拡散するように、ウチナーグチが既有知識へ組み込まれる学習がなされたが、直後条件では活性化が拡散するような形では学習されなかったことを示唆している。つまり、テスト時期に合わせて、既有知識への組み込み方を変えた学習がなされるといえよう。

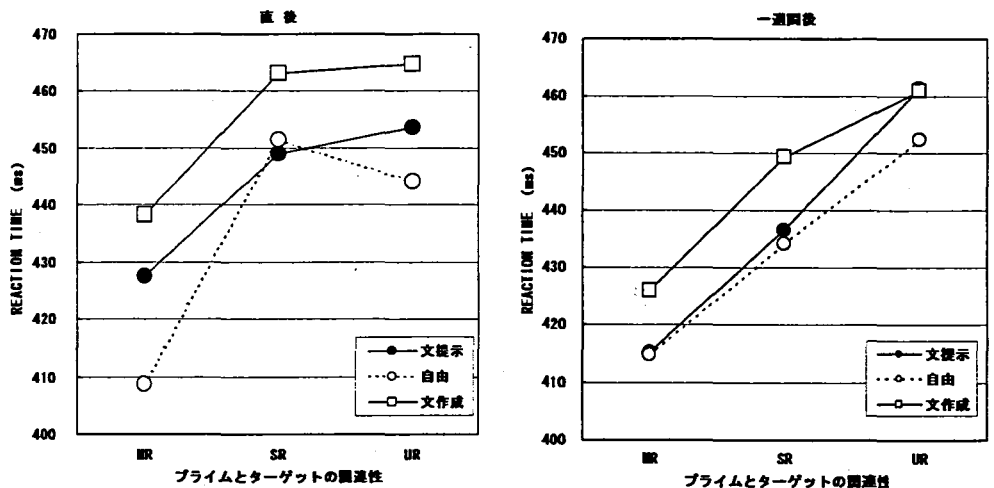


Fig. 1 語彙判断課題におけるRT



# 自己制御学習に関する研究(2)

— 学習目的が知識獲得に及ぼす影響について —

○桐木 建始 岡 直樹

(広島女学院大学) (福岡教育大学)

様々な知識を獲得していく場合には、その知識がどのような目的で利用されるかによって、学習のプロセスが変化すると考えられる。ここでは、学習目的、学習方法、既有知識の程度を変数として、新しい知識の獲得について検討を加えることとする。

## 方法

**実験計画** 2×2×2の要因計画を用いた。第1の要因は学習目的についてであり、指導者条件と記憶条件の2条件が設けられた。指導者条件の被験者には、学習した内容を後で英語の苦手な中学生に教えるという目的で学習させた。記憶条件においては、自分の知識を深めるという目的で学習させた。第2の要因は学習方法についてであり、メモ学習条件と自由学習条件の2条件が設けられた。メモ学習条件の被験者には、メモを取りながら課題を学習するように求めた。また自由学習条件の被験者には文章を読みながら自由に学習するように求めた。第3の要因は、被験者の既有知識についてであり、事前テストの成績から低知識群(3~10点)と高知識群(12~19点)を設けた。いずれも被験者間変数であった。

**被験者** 大学生96人(男性32人、女性64人)であった。事前テストの結果から高知識群(男性16人、女性32人)と低知識群(男性16人、女性32人)へ振り分けた。そして、学習目的、学習方法に関する4条件へ男性8人、女性16人ずつ無作為に配分した。

**学習材料** 学習材料は英語の前置詞(at, in, on)についての説明文であった。前置詞1つについて例文と説明文3種類ずつを用意した。

**事後テスト** 学習成果を評価するために、事後テストとして、前置詞の(at, in, on)の部分空欄にした問題46問〔例: He was born ( ) 2000.〕を用意した。それぞれには和訳の文章を添えた。

**事後評価** 学習のおもしろさ、充実度、成績予想、前置詞に対する自信、説明文の評価、説明文への興味、教授意欲に関する質問紙(7段階)を用意した。

**手続き** 実験は2人~8人の小集団で行った。まず始めに事前テストを5分間行った。次に、学習材

料を10分間提示し、内容をよく理解しながら読んで、書かれている前置詞の使い方について覚えるように求めた。各条件の教示は次のようなものであった。学習目的に関しては、指導者条件の被験者には、教えなければいけない重要な点について考えながら学習するように教示した。記憶条件の被験者には、自分の知識のために学習するように教示した。学習方法に関しては、メモ条件の被験者には、A4の紙を配り、メモをしながら重要な箇所をまとめて学習するように教示した。自由学習条件の被験者には、自分の覚えやすい方法で、学習するように教示した。冊子を回収した後に、事後テストを10分間行い、空欄に前置詞を記入させた。最後に質問紙に記入させた。

## 結果 および 考察

事後テストにおける解答を、1問1点46点満点で得点化した。各条件の被験者の平均得点をFig. 1に示す。分散分析を行った結果、学習目的×学習方法の交互作用が有意であった( $F(1, 88) = 6.23, p < .05$ )。単純主効果の検定を行った結果、メモ条件における学習目的の単純主効果が有意であった( $F(1, 88) = 5.24, p < .05$ )。また、指導者条件における学習方法の単純主効果が有意であった( $F(1, 88) = 7.14, p < .01$ )。参考までに、単純・単純主効果の検定を行ったところ、高知識群におけるメモ条件での学習目的の単純・単純主効果が有意であった( $F(1, 88) = 5.57, p < .05$ )。また、高知識群における指導者条件での学習方法の単純・単純主効果が有意であった( $F(1, 88) = 6.92, p < .05$ )。以上の結果から、高知識群においては学習目的によって学習方法の適合性に影響が及ぼされることがわかる。

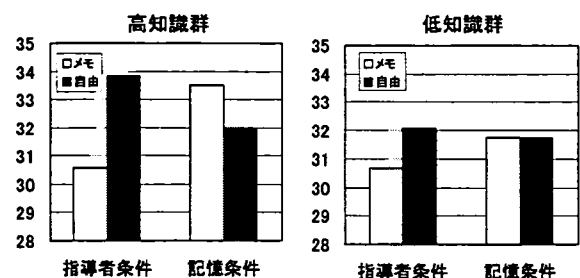


Fig. 1 事後テストの成績

# 自己制御学習に関する研究(3)

—未知な語の学習における例文の提示方法について—

○岡 直 樹 桐 木 建 始  
(福岡教育大学) (広島女学院大学)

未知な語の学習は、それを既存知識の中に組み込んでいく過程である。既存知識のネットワークの中への組み込みの観点からは、関連する語とあわせて提示する、つまり文脈のある形で学習材料を提示する方法が有効であると考えられる。日常生活で新しい語の意味を学習する際にも、最初に接する意味情報は文脈的で場面的である。そこで本研究では未知な語とその意味を対にして単に反復提示するのではなく、文脈となる例文をあわせて提示する。そして同じ例文を反復提示する条件と、異なる例文を提示する条件を設け、例文の提示方法について検討することを目的とする。学習材料としての未知な語には、「沖縄の方言」であるウチナーグチを用いることとした。

既存知識では意味的に関連している多数の語が互いにリンクによって結び付けられている。新たに学習されたウチナーグチが既存知識に組み込まれるということは、ウチナーグチと既存知識のリンクが形成されることになる。リンクが形成されれば、ウチナーグチをプライムとして提示すると、それと意味的に関連するネットワーク内の既存知識に活性化が拡散すると考えられる。したがって、ウチナーグチのプライムと意味的に関連する既存知識の語(共通語)がターゲットとして提示されると、プライミング効果が生起すると考えられる。これに対して、ウチナーグチが十分学習されず既存知識とのリンクが形成されていなければ、ウチナーグチのプライムが提示されても活性化は共通語の既存知識へ拡散せず、プライミング効果は生起しないと考えられる。そこで本研究では、プライミング効果を指標にウチナーグチの学習について分析する。

## 方 法

被験者 大学生28人(男子11人, 女子17人)。

実験計画 2×3の要因計画を用いた。第1の要因はウチナーグチの学習方法についてであり、1文条件と3文条件を設けた。第2の要因はプライムとターゲットの関連性についてであり、プライム(ウチナーグチ)に対応する共通語がターゲットとして提示されるMR条件、プライムと意味的に関連する共通語がターゲットとして提示されるSR条件、プライムと無関連な共通語がターゲットとして提示されるUR条件の3条件を設けた。いずれも被験者内変数であった。

材料 学習材料となるウチナーグチは、カタカナで表記した2~5文字の語、48語であった。学習セッション用の例文には、ウチナーグチを含む2~5文節の文を用いた。それぞれのウチナーグチについて表1に示したような例文を3文作成した。ウチナーグチ48語を12語ずつ4ブロックに配分した。そして各ブロックについて12語のうち6語を1文条件、残る6語を3文条件とした。1文条件と3文条件の振り分けは被験者間でカウンターバランスした。

語彙判断課題のターゲットにはカタカナ、ひらがな、漢字で表記した2~5文字の共通語を用いた。そしてウチナーグチ1語についてMR, SR, UR条件用の共通語を1語ずつ、またNO条件用の無意味語2語をターゲットとして用意した。したがって語彙判断課題に関しては、1ブロックはMR条件, SR条件, UR条件がそれぞれ12試行, NO条件が24試行の計60試行から構成されている。

再認テストには、表2に示したようなウチナーグチとそれに対応する共通語のセット(MR条件)48対と, SR条件48対, UR条件48対を用いた。なお再認テストのSR条件対, UR条件対は語彙判断の時に用いたのとは別の語を用いた。また語彙判断と再認テストで使われるSR条件とUR条件への共通語の振り分けは被験者間でカウンターバランスした。

手続き 実験は個別に行った。ウチナーグチ12語の学習セッションと、その12語に関する語彙判断セッションを1ブロックとし、合計4ブロック行った。各ブロックの学習セッションではウチナーグチと、それに対応する共通語と、ウチナーグチを使った例文が同時に10秒間提示された。そしてウチナーグチ12語を1リストとして、3回繰り返し提示した。リスト内での提示順序はランダムにした。学習セッションの後に3桁の数の逆算課題を30秒間行い、その後語彙判断課題を行った。語彙判断は1つの学習セッション終了ごとに行った。第1セッションのみ語彙判断の練習試行を30試行行った。各試行については、まず凝視点(+)を1000 ms提示し、100 msのブランクをおいてプライムを100 ms提示した。続けて100 msのブランクをおいて、ターゲットを1000 ms提示した。ターゲットの提示は、被験者のキー・プレスによって終了した。プライムに対する課題は黙読、ターゲットに対する課題は語彙判断とした。語彙判断は、ターゲ

ットが有意味語であれば右、無意味語であれば左のスイッチを、できるだけ速くかつ正確に押すことにより報告するように求めた。リスト内の提示順序はランダムにした。

4ブロック終了後、全ブロックを対象に再認テストを行った。練習試行を6試行行ったのち、実験試行を144試行行った。まず凝視点を1000 ms提示し、ウチナーグチと共通語の刺激語対を5000 ms提示した。ターゲットの提示は被験者のキー・プレスによって終了した。共通語がウチナーグチの意味として正しければ右、正しくなければ左のスイッチを、できるだけ速くかつ正確に押すことにより報告するように求めた。刺激語対の提示順序はランダムにした。

### 結果 および 考察

語彙判断について 語彙判断のRTをFig. 1に示した。分散分析の結果、プライムとターゲットの関連性の主効果が有意であった ( $F(2,54)=114.05, p<.001$ )。また例文の提示方法×プライムとターゲットの関連性の交互作用が有意であった ( $F(2,54)=3.18, p<.05$ )。下位検定を行った結果、1文条件と3文条件のそれぞれについて、プライムとターゲットの関連性の単純主効果が有意であった(それぞれ、 $F(2,108)=50.16, p<.001$ ;  $F(2,108)=65.06, p<.001$ )。Ryan法に基づき5%水準で多重比較を行ったところ、1文条件ではMR条件とUR条件間、SR条件とUR条件間、MR条件とSR条件間と全ての条件間に有意差が認められた(それぞれ、 $t(108)=10.01$ ;  $t(108)=4.70$ ;  $t(108)=5.31$ )。3文条件ではMR条件とUR条件間、MR条件とSR条件間に有意差が認められた(それぞれ、 $t(108)=10.73$ ;  $t(108)=8.73$ )。つまり、1文

条件ではプライミング効果が認められたが、3文条件ではプライミング効果が認められなかったのである。ウチナーグチが学習され、共通語の既有知識のネットワークに組み込まれていれば、プライムとしてウチナーグチが提示されると、そのウチナーグチと意味的に関連する共通語は活性化される。その結果、意味的に関連する共通語がターゲットとして提示されると、その語彙判断は促進されることになる。1文条件では、ウチナーグチから意味的に関連する共通語へ活性化が拡散するような形で、ウチナーグチが既有知識へ組み込まれたといえよう。

再認テストについて NO判断であるSR条件とUR条件のRTをFig. 2に示した。分散分析の結果、プライムとターゲットの関連性の主効果が有意であった ( $F(1,27)=18.24, p<.001$ )。つまり、SR条件対よりも、UR条件対のほうが再認判断のRTが速くなっている。これはSR条件では、ウチナーグチと意味的に関連する語が活性化していることによる抑制効果が生じたものと考えられる。3文条件でも抑制効果が見られることから、3文条件においても、再認時に抑制効果を引き起こすレベルまではウチナーグチが学習されていると考えられる。

以上のように、本実験結果からは3文条件よりも1文条件のほうが、ウチナーグチをよりうまく既有知識に取り込む学習がなされたといえよう。1文条件は同じ文を3回提示することで、意味的ネットワーク内でのリンクの結びつきが強固になったと考えられる。これに対して3文条件は、異なる例文が提示されるため、1つ1つのリンクの結びつきが強くならなかったのではないだろうか。学習の初期段階では、同じ文脈で繰り返し学習することが重要であるといえよう。

表 1 学習セッションの例

ウチナーグチ	共通語	例文
ナイムン	(くだもの)	八百屋にナイムンがたくさん並んでいる。
ナイムン	(くだもの)	ナイムンは食後のデザートによく食べる。
ナイムン	(くだもの)	ケーキの上にナイムンがのっている。

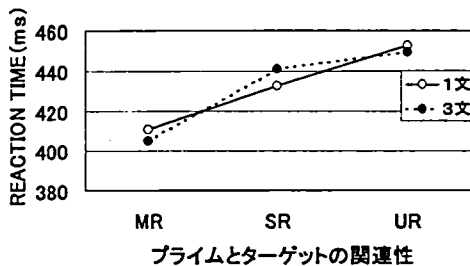


Fig. 1 語彙判断の反応時間

表 2 語彙判断課題における刺激語対の例

条件	プライム	ターゲット
MR条件	ナイムン	くだもの
SR条件	ナイムン	みかん
UR条件	ナイムン	おまもり

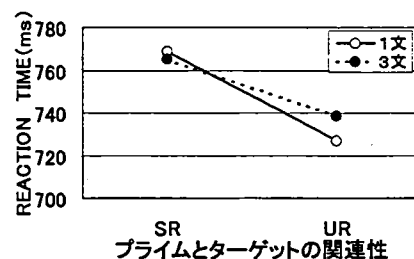


Fig. 2 再認テストの反応時間

この調査は平成11年度文部省科学研究費（基盤研究B-11410032）に基づくもので、現代の大学生が勉強についてどのような意識を持っているかを調べるものです。

どのような回答が正しく、どのような回答が間違っているということはありませんので、あなた自身の率直な考えに従って回答して下さい。

なお、一箇所でも記入漏れがあると、あなたのせいかくのご協力がすべて無駄になってしまいますので、絶対に記入漏れのないように注意して下さい。

よろしくご協力をお願いいたします。

大学名：( )

学部名：( )

学科名：( )

学 年：( ) 年

性 別： 男 ・ 女

年 齢：( ) 歳

住 居： 自宅 ・ 自宅外

現在のあなたのことについてお尋ねします。次の質問に対して、「はい」、または「いいえ」に○をつけて下さい。  
 どちらとも言えない場合でも、自分により近いと思うほうに必ず○をつけて下さい。

- |   |    |     |
|---|----|-----|
| 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。.....          | はい | いいえ |
| 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。.....             | はい | いいえ |
| 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。.....              | はい | いいえ |
| 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えますか。.....            | はい | いいえ |
| 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。..   | はい | いいえ |
| 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。.....         | はい | いいえ |
| 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。.....               | はい | いいえ |
| 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。.....              | はい | いいえ |
| 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。.....              | はい | いいえ |
| 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しますか。.....      | はい | いいえ |
| 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。.....            | はい | いいえ |
| 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。.....   | はい | いいえ |
| 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。.....         | はい | いいえ |
| 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。.....          | はい | いいえ |
| 15. ひとりで勉強している時に、わからないことがあれば、参考書や事典などで調べますか。..... | はい | いいえ |
| 16. 授業中、先生の話や仲間の発表をよく聞いていますか。.....                | はい | いいえ |
| 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。.....   | はい | いいえ |
| 18. 復習をしていますか。.....                               | はい | いいえ |
| 19. 試験で問題を解いた後で、間違いがないかどうかを点検していますか。.....         | はい | いいえ |
| 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。.....               | はい | いいえ |
| 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。.....        | はい | いいえ |
| 22. 自分の勉強のしかたがよいか悪いかを、考えてみるがありますか。.....           | はい | いいえ |
| 23. 何かの失敗をした時、努力が足りなかったと思えますか。.....               | はい | いいえ |
| 24. 自分のよいところをみつけて、それを伸ばすようにしていますか。.....           | はい | いいえ |
| 25. 休みの日には一日の予定を立てて行動しますか。.....                   | はい | いいえ |
| 26. 勉強や仕事をする時、よく考えてからとりかかるほうですか。.....             | はい | いいえ |
| 27. 前の日に翌日の時間割を確認しますか。.....                       | はい | いいえ |
| 28. 計画を立てるのは、好きなほうですか。.....                       | はい | いいえ |
| 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。.....             | はい | いいえ |
| 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。.....          | はい | いいえ |
| 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。.....               | はい | いいえ |
| 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。.....     | はい | いいえ |
| 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。.....             | はい | いいえ |
| 34. 何事にも先頭に立って活動するほうですか。.....                     | はい | いいえ |
| 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。.....               | はい | いいえ |
| 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。..  | はい | いいえ |
| 37. 自分の得意なものをもっと伸ばしたいと思えますか。.....                 | はい | いいえ |
| 38. 人々の役に立つ人間になりたいと思えますか。.....                    | はい | いいえ |
| 39. 人から好かれる人間になるように努力していますか。.....                 | はい | いいえ |
| 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。.....          | はい | いいえ |
| 41. 難しいことに出会っても、乗り越える自信がありますか。.....               | はい | いいえ |
| 42. 自分の不得意なところを改善しようと、努力していますか。.....              | はい | いいえ |

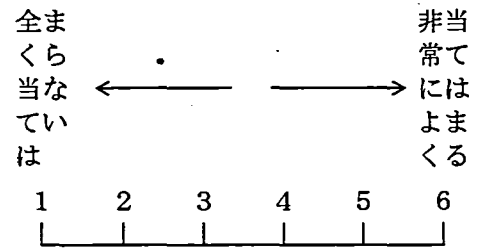
中学3年生頃のあなたのことについてお尋ねします。次の質問に対して、「はい」、または「いいえ」に○をつけて下さい。どちらとも言えない場合でも、その頃の自分により近いと思うほうに必ず○をつけて下さい。

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したか。…………… はい いいえ
2. 学校（中学校）の勉強のほかに、やってみたい勉強がありましたか。…………… はい いいえ
3. 授業の中でわからないことがあれば、後で勉強し直しましたか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
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したか。 はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
7. 人のまねをするよりも、自分で工夫するほうが得意でしたか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
9. 先生の話の中に、わからないところがあれば、質問しましたか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
15. ひとりで勉強している時に、わからないことがあれば、参考書や事典などで調べましたか。……… はい いいえ
16. 授業中、先生の話や仲間の発表をよく聞いていましたか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
18. 復習をしていましたか。…………… はい いいえ
19. 試験で問題を解いた後で、間違いがないかどうかを点検していましたか。…………… はい いいえ
20. 授業の後で、よくわかったかどうかを反省していましたか。…………… はい いいえ
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、反省しましたか。…………… はい いいえ
22. 自分の勉強のしかたがよいか悪いかを、考えてみるがありましたか。…………… はい いいえ
23. 何かの失敗をした時、努力が足りなかったと思いましたか。…………… はい いいえ
24. 自分のよいところをみつけて、それを伸ばすようにしていましたか。…………… はい いいえ
25. 休みの日には一日の予定を立てて行動していましたか。…………… はい いいえ
26. 勉強や仕事をする時、よく考えてからとりかかるほうでしたか。…………… はい いいえ
27. 前の日に翌日の時間割を確認していましたか。…………… はい いいえ
28. 計画を立てるのは、好きなほうでしたか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
31. 授業中に、自分からすすんで意見を発表するほうでしたか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
33. グループ学習で話し合いをする時、自分の意見を出していましたか。…………… はい いいえ
34. 何事にも先頭に立って活動するほうでしたか。…………… はい いいえ
35. 人から頼まれなくても、進んで手伝うことができましたか。…………… はい いいえ
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したか。 はい いいえ
37. 自分の得意なものをもっと伸ばしたいと思っていましたか。…………… はい いいえ
38. 人々の役に立つ人間になりたいと思っていましたか。…………… はい いいえ
39. 人から好かれる人間になるように努力していましたか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
41. 難しいことに出会っても、乗り越える自信がありましたか。…………… はい いいえ
42. 自分の不得意なところを改善しようと、努力していましたか。…………… はい いいえ

小学6年生頃のあなたのことについてお尋ねします。次の質問に対して、「はい」、または「いいえ」に○をつけて下さい。どちらとも言えない場合でも、その頃の自分により近いと思うほうに必ず○をつけて下さい。

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したか。…………… はい いいえ
2. 学校（小学校）の勉強のほかに、やってみたい勉強がありましたか。…………… はい いいえ
3. 授業の中でわからないことがあれば、後で勉強し直しましたか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
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したか。 はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
7. 人のまねをするよりも、自分で工夫するほうが得意でしたか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
9. 先生の話の中に、わからないところがあれば、質問しましたか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
15. ひとりで勉強している時に、わからないことがあれば、参考書や事典などで調べましたか。……… はい いいえ
16. 授業中、先生の話や仲間の発表をよく聞いていましたか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
18. 復習をしていましたか。…………… はい いいえ
19. 試験で問題を解いた後で、間違いがないかどうかを点検していましたか。…………… はい いいえ
20. 授業の後で、よくわかったかどうかを反省していましたか。…………… はい いいえ
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、反省しましたか。…………… はい いいえ
22. 自分の勉強のしかたがよいか悪いかを、考えてみるがありましたか。…………… はい いいえ
23. 何かの失敗をした時、努力が足りなかったと思いましたか。…………… はい いいえ
24. 自分のよいところをみつけて、それを伸ばすようにしていましたか。…………… はい いいえ
25. 休みの日には一日の予定を立てて行動していましたか。…………… はい いいえ
26. 勉強や仕事をする時、よく考えてからとりかかるほうでしたか。…………… はい いいえ
27. 前の日に翌日の時間割を確認していましたか。…………… はい いいえ
28. 計画を立てるのは、好きなほうでしたか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
31. 授業中に、自分からすすんで意見を発表するほうでしたか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
33. グループ学習で話し合いをする時、自分の意見を出していましたか。…………… はい いいえ
34. 何事にも先頭に立って活動するほうでしたか。…………… はい いいえ
35. 人から頼まれなくても、進んで手伝うことができましたか。…………… はい いいえ
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はしていましたか。 はい いいえ
37. 自分の得意なものをもっと伸ばしたいと思っていましたか。…………… はい いいえ
38. 人々の役に立つ人間になりたいと思っていましたか。…………… はい いいえ
39. 人から好かれる人間になるように努力していましたか。…………… はい いいえ
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したか。…………… はい いいえ
41. 難しいことに出会っても、乗り越える自信がありましたか。…………… はい いいえ
42. 自分の不得意なところを改善しようと、努力していましたか。…………… はい いいえ

勉強について、あなたの考え方をおたずねします。各項目があなた自身の考え方にどの程度当てはまるか1～6の数字の中から1つ選び、○をつけてください。

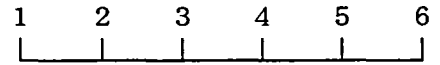


1. 能力よりも努力のほうが重要だと思う。

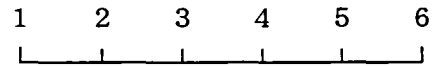
2. 大切なのは成績の良し悪しであり、勉強過程がどうなのかは二の次だと思う。



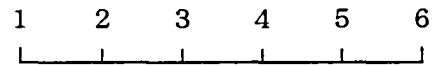
3. 間違いは、成功するためのよいヒントを与えてくれると思う。



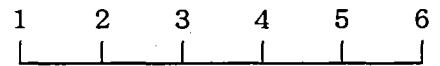
4. 勉強では、一生懸命やることよりも、よい成績をとることが大切だと思う。



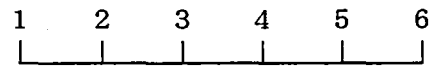
5. 自分の力を伸ばすことよりも、他の人より秀（ひい）でることのほうが、より重要だと思う。



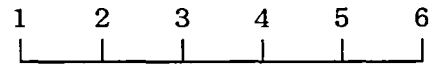
6. 勉強するのは、新しいことを知りたいからだ。



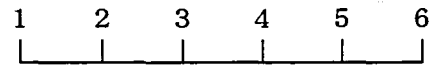
7. 自分で学び成長することがうれしい。



8. 勉強するのは、他の人よりも良い点をとるためだ。



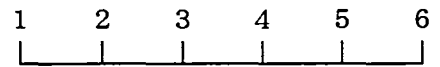
9. 良い成績をとって、周囲の人から認められることがうれしい。



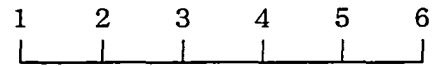
10. 勉強それ自体が面白くて勉強することが多い。



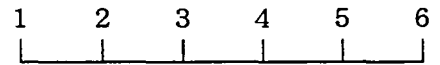
11. 勉強するのは、友人に馬鹿にされたくないためだ。



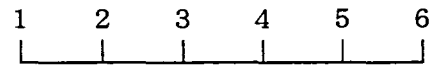
12. 努力することが楽しい。



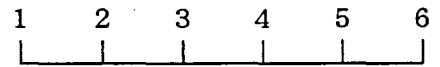
13. 難しい問題に挑戦することが楽しい。



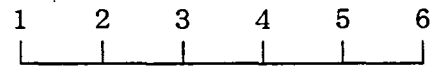
14. 努力しなくても良い点を取れることは立派だと思う。



15. 友達から優秀であると認められることは重要だと思う。

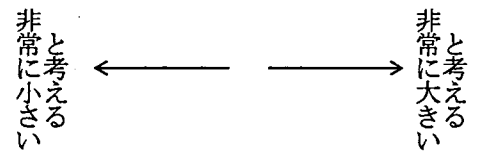


16. 難しい問題が解けると、とてもうれしい。





1. 試験で良い成績を取った場合を想定してみてください。良い成績を取った原因が①から⑨に簡単に述べられています。あなたはそれぞれの原因がどの程度大きいと考えますか、該当する数字を○で囲んでください。



①一生懸命勉強したから

1	2	3	4	5	6
-----					

②能力が高い（ある）から

1	2	3	4	5	6
-----					

③体調や気分が良かったから

1	2	3	4	5	6
-----					

④テストやレポートの課題が易しかったから

1	2	3	4	5	6
-----					

⑤運が良かったから

1	2	3	4	5	6
-----					

⑥得意な科目だから

1	2	3	4	5	6
-----					

⑦先生の教え方が良かったから

1	2	3	4	5	6
-----					

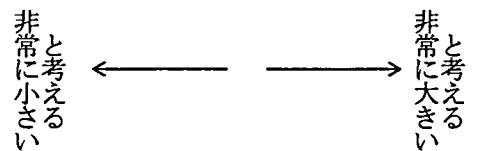
⑧授業によく出席していたから

1	2	3	4	5	6
-----					

⑨要領が良いから

1	2	3	4	5	6
-----					

2. 試験で悪い成績を取ってしまった場合を想定してみてください。悪い成績を取った原因が①から⑨に簡単に述べられています。あなたはそれぞれの原因がどの程度大きいと考えますか、該当する数字を○で囲んでください。



①一生懸命勉強しなかったから

1	2	3	4	5	6
-----					

②能力が低い（ない）から

1	2	3	4	5	6
-----					

③体調や気分が悪かったから

1	2	3	4	5	6
-----					

④テストやレポートの課題が難しかったから

1	2	3	4	5	6
-----					

⑤運が悪かったから

1	2	3	4	5	6
-----					

⑥苦手な科目だから

1	2	3	4	5	6
-----					

⑦先生の教え方が悪かったから

1	2	3	4	5	6
-----					

⑧授業にあまり出席しなかったから

1	2	3	4	5	6
-----					

⑨要領が悪いから

1	2	3	4	5	6
-----					

次の各項目について、今の自分に当てはまる場合には「はい」を、当てはまらない場合には「いいえ」を○で囲んで下さい。どちらとも言えない場合でも、より自分に近いと思うほうに必ず○をつけて下さい。

1. 何か仕事をする時は、自信をもってやるほうである。 はい  いいえ
2. 過去に犯した失敗やいやな経験を思い出して、暗い気持ちになることがよくある。 はい  いいえ
3. 友人よりすぐれた能力がある。 はい  いいえ
4. 仕事を終えた後、失敗したと感じることのほうが多い。 はい  いいえ
5. 人と比べて心配性なほうである。 はい  いいえ
6. 何かを決める時、迷わずに決定するほうである。 はい  いいえ
7. 何かをする時、うまくいかないのではないかと不安になることが多い。 はい  いいえ
8. 引っ込み思案なほうだと思う。 はい  いいえ
9. 人より記憶力がよいほうである。 はい  いいえ
10. 結果の見通しが見つからない仕事でも、積極的に取り組んでいくほうだと思う。 はい  いいえ
11. どうやったらよいか決心がつかずに、仕事にとりかかれなことがよくある。 はい  いいえ
12. 友人よりも特にすぐれた知識をもっている分野がある。 はい  いいえ
13. どんなことでも積極的にこなすほうである。 はい  いいえ
14. 小さな失敗でも人よりずっと気にするほうである。 はい  いいえ
15. 積極的に活動するのは、苦手なほうである。 はい  いいえ
16. 世の中に貢献できる力があると思う。 はい  いいえ

次の各事柄はどのくらい生まれつきの才能だと思いますか。それぞれに1～6の数字で答えて下さい。

全く生まれつきの才能ではない

完全に生まれつきの才能だ

1. 文章がうまいこと



2. 勉強熱心であること



3. 語彙が豊富であること



4. 話し上手であること



5. 効率よく仕事をする事



6. まとまった話をする事



7. いろいろな意見をまとめること



8. 記憶力がよいこと



9. 判断が速いこと



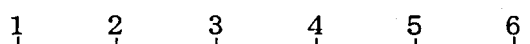
10. 話題が豊富であること



11. 学校の成績がよいこと



12. 要点をつかむこと



13. 頭がきれること



14. 聞き上手であること



15. 計算が得意であること



16. 機転がきくこと



17. 物事に対していろいろな見方ができること



18. 決断力があること



19. 時間を無駄にしないこと



20. 洞察力があること



この調査は平成12年度文部省科学研究費（基盤研究B-11410032）に基づくもので、現代の大学生が勉強やそれに関係する事柄についてどのような意識を持っているかを調べるものです。

どのような回答が正しく、どのような回答が間違っているということはありませんので、あなた自身の率直な考えに従って回答して下さい。

なお、一箇所でも記入漏れがあると、あなたのせっかくのご協力がすべて無駄になってしまいますので、絶対に記入漏れのないように注意して下さい。

よろしくご協力をお願いいたします。

大学名：( )

学部名：( )

学科名：( )

学年：( )年

性別：男 ・ 女

年齢：( )歳

住居：自宅 ・ 自宅外

出身高校：公立進学校・私立進学校・公立普通校・私立普通校・その他( )

現在のあなたのことについてお尋ねします。次の質問に対して、「はい」、または「いいえ」に○をつけて下さい。  
どちらとも言えない場合でも、自分により近いと思うほうに必ず○をつけて下さい。

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。…………… はい いいえ
2. 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。…………… はい いいえ
3. 授業中におもしろい話を聞くと、後で調べてみようと思えますか。…………… はい いいえ
4. 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。… はい いいえ
5. 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。…………… はい いいえ
6. 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。…………… はい いいえ
7. 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。…………… はい いいえ
8. 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しますか。…………… はい いいえ
9. 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。…………… はい いいえ
10. 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。…………… はい いいえ
11. 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。…………… はい いいえ
12. 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。…………… はい いいえ
13. ひとりで勉強している時に、わからないことがあれば、参考書や事典などで調べますか。…………… はい いいえ
14. 授業中、先生の話や仲間の発表をよく聞いていますか。…………… はい いいえ
15. 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。…………… はい いいえ
16. 試験で問題を解いた後で、間違いがないかどうかを点検していますか。…………… はい いいえ
17. 授業の後で、よくわかったかどうかを反省していますか。…………… はい いいえ
18. 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。…………… はい いいえ
19. 自分の勉強のしかたがよいか悪いかを、考えてみるがありますか。…………… はい いいえ
20. 何かの失敗をした時、努力が足りなかったと思えますか。…………… はい いいえ
21. 休みの日には一日の予定を立てて行動しますか。…………… はい いいえ
22. 勉強や仕事をする時、よく考えてからとりかかるほうですか。…………… はい いいえ
23. 計画を立てるのは、好きなほうですか。…………… はい いいえ
24. 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。…………… はい いいえ
25. 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。…………… はい いいえ
26. 授業中に、自分からすすんで意見を発表するほうですか。…………… はい いいえ
27. 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。…………… はい いいえ
28. 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。…………… はい いいえ
29. 何事にも先頭に立って活動するほうですか。…………… はい いいえ
30. 人から頼まれなくても、進んで手伝うことがありますか。…………… はい いいえ
31. 人々の役に立つ人間になりたいと思えますか。…………… はい いいえ
32. 人から好かれる人間になるように努力していますか。…………… はい いいえ
33. 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。…………… はい いいえ
34. 難しいことに出会っても、乗り越える自信がありますか。…………… はい いいえ
35. 自分の不得意なところを改善しようと、努力していますか。…………… はい いいえ

あなたは高校時代に、いろいろな先生方のご指導を受けたこととおもいます。その先生方は、どのような指導の仕方をしておられましたか？ここでは、その先生方の指導の全体的印象を答えてください。以下には左右に、異なった意見が2つペアで示されています。あなたが受けた先生方の指導の仕方は、AとBのどちらの指導の仕方により近いでしょうか。その近さを示してください。

そして

- |             |
|-------------|
| Aと同じである・・・1 |
| Aにかなり近い・・・2 |
| Aに少し近い・・・3  |
| Bに少し近い・・・4  |
| Bにかなり近い・・・5 |
| Bと同じである・・・6 |

の中から、もっともあっている番号の所に○印をつけてください。

(学習の対人的・社会的側面)

先生の指導の仕方

Aの指導

A 近A 近A 近B 近B B  
 と い に い に い に い に と  
 同 か 少 少 か 同  
 じ な し し な じ  
 り り

Bの指導

- |   |   |  |   |   |
|---|---|--|---|---|
| 1. 「自分ひとりで学習する」<br><u>ように指導された。</u>                     | A |  | B | 「人についたり、学外の教室に通った<br>して学習する」<br><u>ように指導された。</u>        |
| 2. 「分からないところは、自分で最<br>後まで調べる」<br><u>ように指導された。</u>       | A |  | B | 「分からないところは、先生や友だち<br>にたずねる」<br><u>ように指導された。</u>         |
| 3. 「学習の計画は、自分ひとりで立<br>てる」<br><u>ように指導された。</u>           | A |  | B | 「学習の計画は、先生や友だちの意見<br>を参考にして立てる」<br><u>ように指導された。</u>     |
| 4. 「自分のペース(調子)に従って学<br>習する」<br><u>ように指導された。</u>         | A |  | B | 「先生の指導や友だちのペース(調子)<br>にあわせて、学習する」<br><u>ように指導された。</u>   |
| 5. 「他の人のことはかまわず、自分<br>ひとりで学習する」<br><u>ように指導された。</u>     | A |  | B | 「他の人を意識して、学習する」<br><u>ように指導された。</u>                     |
| 6. 「友だちと競争して、学習する」<br><u>ように指導された。</u>                  | A |  | B | 「友だちと共同して学習する」<br><u>ように指導された。</u>                      |
| 7. 「好きな先生の科目は、特に、い<br>っしょうけんめい学習する」<br><u>ように指導された。</u> | A |  | B | 「先生の好き、嫌いにかかわらず、ど<br>の科目も同じように学習する」<br><u>ように指導された。</u> |

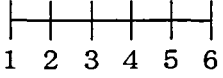

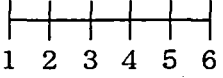
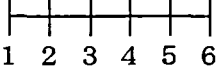
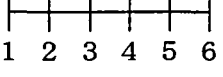
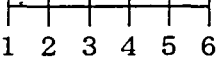
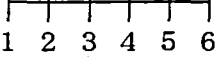
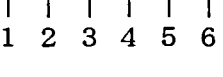
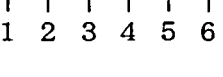
(学習の計画性)

先生の指導の仕方

A	近A	近A	近B	近B	B
と	い	い	い	い	と
同	か	少	少	か	同
じ	な	し	し	な	じ
	り			り	

Aの指導

Bの指導

- |  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| 8. 「どれだけしたのか、その時間で学習の区切りをつける」<br><u>ように指導された。</u>  | A |    | B | 「どれだけしたのか、その進度で学習の区切りをつける」<br><u>ように指導された。</u>   |
| 9. 「まとめて、一度に学習する」<br><u>ように指導された。</u>              | A |    | B | 「すこしでも、毎日学習する」<br><u>ように指導された。</u>               |
| 10. 「気のついた時に、いっきに学習する」<br><u>ように指導された。</u>         | A |    | B | 「計画にそって、一步一步学習する」<br><u>ように指導された。</u>            |
| 11. 「学習の計画は、できるかぎりこまかく立てる」<br><u>ように指導された。</u>     | A |    | B | 「学習の計画は、おおくだけを立てる」<br><u>ように指導された。</u>           |
| 12. 「立てた計画にはこだわらず、学習する」<br><u>ように指導された。</u>        | A |   | B | 「立てた計画は、かならず守って学習する」<br><u>ように指導された。</u>         |
| 13. 「いつもさきの見通しをもって、学習する」<br><u>ように指導された。</u>       | A |  | B | 「さきのことは考えず、いま必要と思う学習をする」<br><u>ように指導された。</u>     |
| 14. 「かならず学習の計画を立てる」<br><u>ように指導された。</u>            | A |  | B | 「必要におうじて、テストの時などに、学習の計画を立てる」<br><u>ように指導された。</u> |
| 15. 「予定通りできたかどうか、計画をいつもチェックする」<br><u>ように指導された。</u> | A |  | B | 「あとのチェックよりも、これからの学習について考える」<br><u>ように指導された。</u>  |
| 16. 「学習の計画は、表や図に書きあらわすようにする」<br><u>ように指導された。</u>   | A |  | B | 「学習の計画は、自分の頭の中だけにとどめる」<br><u>ように指導された。</u>       |

先生の指導の仕方

A 近A 近A 近B 近B B  
と い に い に い に い に と  
同 か 少 少 か 同  
じ な し し な じ  
り り

Aの指導

Bの指導

- 17. 「分かっていることでも、まんべんなく反復練習する」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「特に分からないことを、重点的に学習する」  
ように指導された。
- 18. 「音楽などをかけながら、学習する」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「それだけに集中できる環境で、学習する」  
ように指導された。
- 19. 「本(教科書や参考書)の内容はそのままの形や順序でおぼえる」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「本の内容は、もう一度自分でまとめ直してからおぼえる」  
ように指導された。
- 20. 「口で唱えたり、声に出しながら学習する」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「ことさらなにもせず、静かに学習する」  
ように指導された。
- 21. 「まず、実例や問題から入り、後から一般的な原理にまとめておぼえる」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「初めに一般的な原理を理解し、後から実例や問題に応用する」  
ように指導された。
- 22. 「たくさん問題や実例にふれてできるだけなれる」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「基本となる問題や事項の理解を徹底的に深める」  
ように指導された。
- 23. 「分からない所は、そのつど調べ確実に学習する」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「分からない所は、後まわしにして、早く全体をつかむ」  
ように指導された。
- 24. 「徹底的にこれほど決めた本(参考書や教科書)や番組、などを学習する」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「いろいろなばば広く、よいといわれるもので学習する」  
ように指導された。
- 25. 「好きな科目から、学習する」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「嫌いな科目から学習する」  
ように指導された。
- 26. 「予習を中心に学習する」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「復習を中心に学習する」  
ように指導された。
- 27. 「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」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「本(教科書や参考書)などの順序にそって学習する」  
ように指導された。
- 28. 「学習のあいまに気分転換の休みや活動をいれる」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「学習をはじめたら、つづけて集中的に行う」  
ように指導された。
- 29. 「書いたり、手を動かしたりして学習する」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「ことさら何もせず、静かに学習する」  
ように指導された。



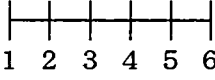
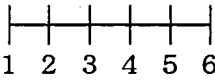
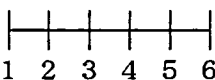
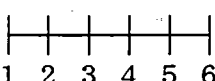
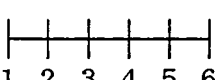
(学習の柔軟性・固執性)

先生の指導の仕方

A 近A 近A 近B 近B B  
と いに いに いに いにと  
同 か 少 少 か 同  
じ な し し な じ  
り り

Aの指導

Bの指導

30. 「時と場合により、学習の仕方を柔軟に変える」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「いったん決めたら、その学習の仕方をつづける」 ように指導された。
31. 「もっとよい学習の仕方はないかあれこれ考える」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「どのように学習するか、その仕方にはこだわらない」  
ように指導された。
32. 「場所や時間にこだわらず、学習をする」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「あらかじめ決めた時間や場所で学習をする」 ように指導された。
33. 「問題のむずかしい時は、あきらめないうで、ねばりよく考える」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「問題がむずかしい時は、ガイドやヒントや答えを見て、早く理解する」  
ように指導された。
34. 「同じ科目を、長い時間つづけて学習する」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「同じ科目をつづけず、分散させて学習する」 ように指導された。

(学習の評価・テスト)

先生の指導の仕方

A 近A 近A 近B 近B B  
と いに いに いに いにと  
同 か 少 少 か 同  
じ な し し な じ  
り り

Aの指導

Bの指導

35. 「テストの間違ひは、きちんとあとで直しておく」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「テストの間違ひにとらわれず、さきへ学習を進める」  
ように指導された。
36. 「テストでは、その直前にまとめて学習する」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「テストでは、ふだんから計画的に学習する」 ように指導された。
37. 「学習のあと、どこまで分かっているか、自分でテストをし、たしかめてみる」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「自分でテストをするよりは、おぼえたり、考えたりすることに集中する」  
ように指導された。
38. 「特にテストのためだけの学習はしない」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「特に、テストのためだけの学習をする」 ように指導された。
39. 「テストの問題として出そうな所を中心に学習する」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「テストの出題と関係なく、まんべんなく、全体を学習する」  
ように指導された。
40. 「テストの問題として、どう出るかを考えながら学習する」  
A  B  
1 2 3 4 5 6  
「テストに関係なく、自分の大切だと思うことを学習する」  
ように指導された。

次の項目の内容は、自分にどの程度当てはまると思いますか。「まったく当てはまらない(1)」から「非常に当てはまる(7)」までの数字に○をつけてください。

まったく  
当てはまらない

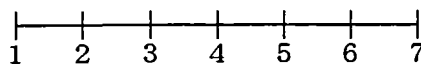
非常に  
当てはまる

1. 興味を持った事柄については、徹底的に情報を集める。  
1 2 3 4 5 6 7
2. 授業でわからないことがあっても、先生に質問したり、教科書や参考書でしらべることはほとんどない。  
1 2 3 4 5 6 7
3. 資料は自分で集めずに、友達からもらって済ますことが多い。  
1 2 3 4 5 6 7
4. わからない事柄があつたら、辞書や辞典をひくようにしている。  
1 2 3 4 5 6 7
5. 新しい品物を購入するときは、まずカタログや雑誌を収集する。  
1 2 3 4 5 6 7
6. 自分から進んで調べものをするのは少ない。  
1 2 3 4 5 6 7
7. 話題になっている本や雑誌には、目を通すようにしている。  
1 2 3 4 5 6 7
8. 人から聞いて初めて知る話が多い。  
1 2 3 4 5 6 7
9. 新聞やテレビのニュースを、あまり見ないほうだ。  
1 2 3 4 5 6 7
10. 何でもひととおりに知っていたいという気持ちが、人一倍強い。  
1 2 3 4 5 6 7
11. 人から聞いた話が本当かどうかを、後で確かめることはない。  
1 2 3 4 5 6 7
12. 人の噂をすぐ信じるほうだ。  
1 2 3 4 5 6 7
13. 新聞やテレビで言われていることを、すぐ信じるほうである。  
1 2 3 4 5 6 7
14. テレビで知ったことを、後から本などで確認することがある。  
1 2 3 4 5 6 7
15. 手に入れた情報が古くなっていないかどうか注意している。  
1 2 3 4 5 6 7
16. 対立する意見があるときはいつも、両方の言い分を聞いてそれぞれの良し悪しを判断するようにしている。  
1 2 3 4 5 6 7
17. 噂を聞いたときには、それがどのくらい根拠があるかを確認している。  
1 2 3 4 5 6 7
18. たくさんの資料から必要な情報を見つけ出すのは苦手である。  
1 2 3 4 5 6 7
19. 調べたことを整理するとき、文章だけでなく図や表も活用するよう心がけている。  
1 2 3 4 5 6 7
20. 集めた情報は、整理しないでそのままにしておくことが多い。  
1 2 3 4 5 6 7
21. たくさんの情報を集めたときは、似た内容ごとに分類するようにしている。  
1 2 3 4 5 6 7

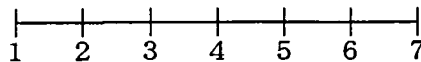
まったく  
当てはまらない

非常に  
当てはまる

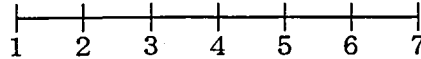
22. 文章を理解するために、自分で図や表に書き直してみることがある。



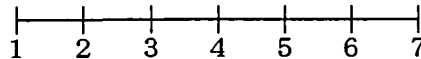
23. 集めた資料を整理するのは苦手である。



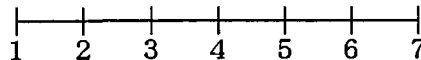
24. ノートがわかりやすいと言われる。



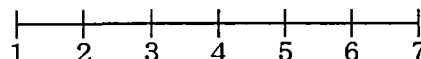
25. 文章を読むとき、重要なところに線を引くことはない。



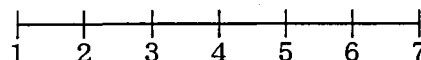
26. メモをとりながら文章を読むことはない。



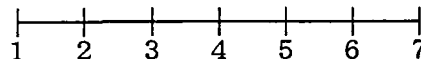
27. 問題を解くとき、筋道を立てて考えるよりは、思いつきで結論を出すことが多い。



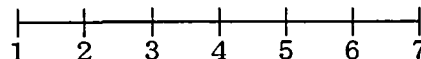
28. 多くの資料を検討して、結論を導くのは得意である。



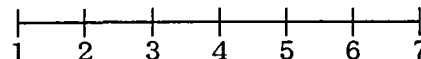
29. 意見がたくさんあっても、うまくまとめることができる。



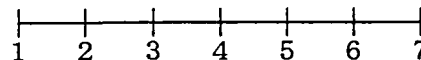
30. 長い文章でも、その要点はたいてい把握できる。



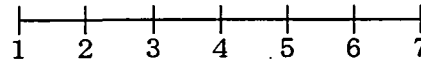
31. 筆者が一番言いたいことを把握するのは苦手である。



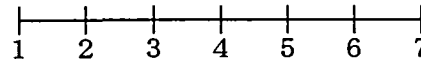
32. 多くの情報から、共通点を見つけ出すのは苦手である。



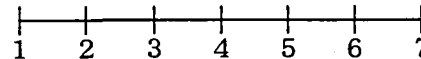
33. 図や表にまとめられた資料から、共通点や一定の法則を見つけ出すことが得意である。



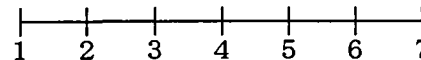
34. 品物を選ぶとき、たくさんのカタログを見て比較検討することはない。



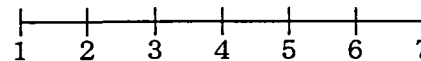
35. 課題をやる時、人のまねをすることが多い。



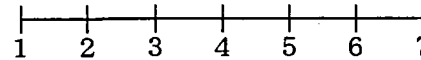
36. 物事を人とは違う観点から考えてみるほうである。



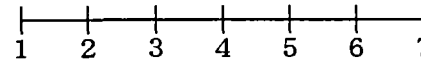
37. 他の人の考えや意見を紹介するよりも、自分の考えや意見を発表することのほうが好きである。



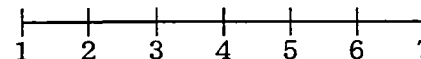
38. 人と違った意見を考えるのは苦手である。



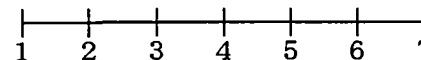
39. 人の意見に流されやすいほうである。



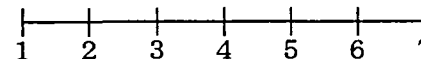
40. 新しいものや変わったものを作り出すのは苦手である。



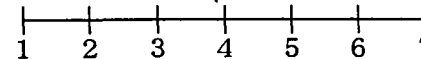
41. 他人と異なる意見を出すのが得意である。



42. ある解法で問題が解けたら、さらに良い解法を探そうとは思わない。



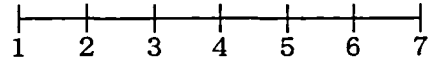
43. 人よりも良いものを作るように心がけている。



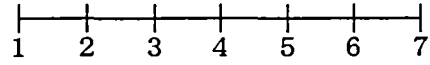
まったく  
当てはまらない

非常に  
当てはまる

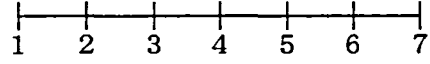
44. 自分なりの考えを持つようにしている。



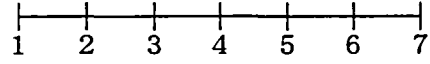
45. 小さな子と話すときには、なるべく難しい言葉を使わないように気をつけている。



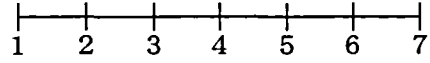
46. 人と話すとき、相手が何を知りたがっているか考えないほうである。



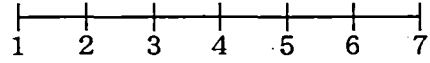
47. 相手の反応に気を配りながら話すほうである。



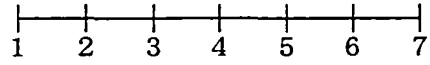
48. 大勢の前で発表するときは、言うべきことを整理してから話すようにしている。



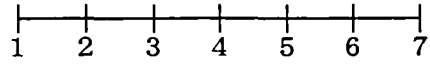
49. 場所の説明は、図示せずに言葉だけで済ませることが多い。



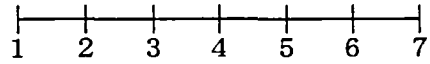
50. 友達に連絡をするときは、用件に応じて、手紙や電話、ファックスなどを使い分けている。



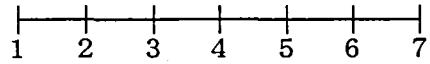
51. 人に用件を伝えるときは、重要な部分に下線をひくなどして、相手が注目するように工夫している。



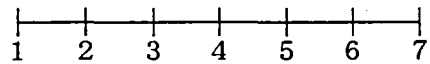
52. わかりやすい文章を書くのは苦手である。



53. 人前で発表するとき、何も考えずに話し出すことが多い。



54. 自分の考えを人に説明するのが苦手だ。



次の各項目について、「はい」・「いいえ」・「わからない」のいずれかに○をつけてください。

1. コンピュータの活用法を学べる授業を受けてみたい。…………… はい・いいえ・わからない
2. インターネット上の有害情報を取り締まるための法律をつくるべきだと思う。…… はい・いいえ・わからない
3. テレビ、新聞、雑誌などで述べられている意見に左右されない。…………… はい・いいえ・わからない
4. コンピュータを使うときには、ときどき目を休めるようにしたい。…………… はい・いいえ・わからない
5. 正しいと確信できない情報を人に伝えることが多い。…………… はい・いいえ・わからない
6. コンピュータに関する資格試験を受けようと思わない。…………… はい・いいえ・わからない
7. ハッカー（人のコンピュータにネットワークを介して侵入する人）に憧れを感じる。…………… はい・いいえ・わからない
8. コンピュータウイルス（人のコンピュータを誤作動させることを目的としたプログラム）を作った人への処罰を大幅に強化してほしい。…………… はい・いいえ・わからない
9. インターネット上で、安全に情報がやりとりできる技術をもっと発展させてほしい。…………… はい・いいえ・わからない
10. コンピュータに依存した社会の問題点について理解したい。…………… はい・いいえ・わからない
11. ニュースキャスターの意見に左右されない。…………… はい・いいえ・わからない
12. マスコミで述べられている意見を鵜呑みにしやすい。…………… はい・いいえ・わからない
13. コンピュータに向かうときには、姿勢に気をつけたい。…………… はい・いいえ・わからない
14. 自分の生活を便利にするために、コンピュータを積極的に利用していきたい。…… はい・いいえ・わからない
15. 友達の住所や電話番号を、本人に断らずに、人に教えている。…………… はい・いいえ・わからない
16. コンピュータソフトは、買わずにコピーして済ませればよいと思う。…………… はい・いいえ・わからない
17. 物を買うときには、コマーシャルに惑わされないようにしている。…………… はい・いいえ・わからない
18. 自分のホームページに他の人の意見や作品をのせるときには、必ずその人に許可を取らなければならないと思う。…………… はい・いいえ・わからない
19. テレビゲームなどのゲームソフトをコピーすることができたら迷わずそうするだろう。…………… はい・いいえ・わからない
20. コンピュータのプログラミングを勉強しようとは思わない。…………… はい・いいえ・わからない
21. 人が不快に思うような情報は、インターネット上に流さないようにしたい。…… はい・いいえ・わからない
22. コンピュータ犯罪への取り締まりをこれ以上厳しくする必要はない。…………… はい・いいえ・わからない
23. コピーや印刷により排出された紙ゴミを、再利用しようとは思わない。…………… はい・いいえ・わからない
24. コンピュータを使いこなせるようになれなくてもよい。…………… はい・いいえ・わからない
25. ニュースキャスターの意見に影響されない。…………… はい・いいえ・わからない
26. 時々なら、人あてに来た電子メールを断り無しに見てもいいと思う。…………… はい・いいえ・わからない
27. 今まで著作権（著作者が自分の著作物・翻訳・放送などを独占する権利）について意識したことはない。…………… はい・いいえ・わからない
28. コンピュータが人体に与える影響には関心がない。…………… はい・いいえ・わからない
29. コンピュータを利用して、勉強や仕事が効率よくできないかを考えることがある。…………… はい・いいえ・わからない
30. 電子メールの場合、送り主の許可を得ずに、そのメールをそのまま人に送ってもいいと思う。…………… はい・いいえ・わからない
31. 本人に断らずに、電子メールのアドレスを人に教えてもいいと思う。…………… はい・いいえ・わからない
32. インターネットを使って調べものをする気はしない。…………… はい・いいえ・わからない
33. プライバシーを侵害するような内容のホームページは見ないようにしたい。…… はい・いいえ・わからない
34. コンピュータの有効な利用法を知って、生活を豊かにしていきたい。…………… はい・いいえ・わからない
35. 情報には料金がかかるものがあるけれどもいいと思う。…………… はい・いいえ・わからない
36. コンピュータを使わない時には電源をまめに切るように心がけたい。…………… はい・いいえ・わからない
37. 人の手紙は絶対に無断では読まないようにしている。…………… はい・いいえ・わからない
38. プライバシーの侵害になる記事をのせている雑誌は買わないようにしている。…… はい・いいえ・わからない
39. テレビ・新聞・雑誌などで述べられている意見に影響されやすい。…………… はい・いいえ・わからない
40. パスワード（ネットワークに入るために必要な暗号）は、頻繁に変えなくてもいいと思う。…………… はい・いいえ・わからない
41. 友だちからもらった手紙を他の人に見せる時は、その友達に許可を得るようにしている。…………… はい・いいえ・わからない
42. 正しいと確信できない情報でも自分のホームページに載せて構わないと思う。…… はい・いいえ・わからない
43. 著作権法についてきちんと理解したい。…………… はい・いいえ・わからない
44. コンピュータは、使わない時でも電源をつけたままにして構わないと思う。…… はい・いいえ・わからない
45. コンピュータによる本の検索システムなどを、積極的に活用する気にはなれない。…………… はい・いいえ・わからない
46. インターネットで何ができるかについて学びたい。…………… はい・いいえ・わからない
47. 他人に思いつかれそうなパスワードは絶対につけないようにしたい。…………… はい・いいえ・わからない
48. コンピュータが人間関係にどのような悪影響を及ぼすかに興味がない。…………… はい・いいえ・わからない

以下の項目について「現在の自分」にどの程度当てはまるとお考えですか。番号に○をつけてください。

	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	いささかあてはまらない	ややあてはまる	よくあてはまる
1. 何か目標を持って生きていたいと思う	1	2	3	4	5
2. 他人の手助けを積極的にするほうである	1	2	3	4	5
3. 一つの課題に粘り強く取り組むことができる	1	2	3	4	5
4. 自分はかなり自信がある	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
6. 他人に対して親切なほうである	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
8. 自分の嫌な面から目をそらしてしまう	1	2	3	4	5
9. 自分自身を成長させたいと思う	1	2	3	4	5
10. 本音で話ができる人がある	1	2	3	4	5
11. 物事をやり遂げることに喜びを感じる	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
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	1	2	3	4	5
14. いざというときに頼りにできる人がある	1	2	3	4	5
15. 何事にも意欲的に取り組むことができる	1	2	3	4	5
16. 相手が優れているところは素直に認める	1	2	3	4	5
17. 困難なことでも前向きに取り組むことができる	1	2	3	4	5
18. 自分の問題や気持ちを打ち明けられる人がある	1	2	3	4	5
19. 物事は自分の力で変えることができると思う	1	2	3	4	5
20. 自分には、あまり誇れるところがない	1	2	3	4	5
21. 物事は最後にはうまくいくと思っている	1	2	3	4	5
22. 私のことを親身になって考えてくれる人がある	1	2	3	4	5
23. 初対面の人でも平気で話しかけることができる	1	2	3	4	5
24. ときどき自分は全くだめだと思う	1	2	3	4	5
25. いつか私にしかできないようなことをやってみたい	1	2	3	4	5
26. 私の考えや気持ちをわかってくれる人がある	1	2	3	4	5
27. 一つの課題に集中して取り組むことができる	1	2	3	4	5
28. 自分には、よいところがたくさんあると思う	1	2	3	4	5
29. 自分の将来の見通しは明るいと思う	1	2	3	4	5
30. 人間は互いに相手の気持ちをわかり合えると思う	1	2	3	4	5
31. 物事を自分の力でやり遂げることができる	1	2	3	4	5
32. たいていの人を持っている能力は自分にもある	1	2	3	4	5
33. 未来のことを考えるのが好きである	1	2	3	4	5
34. 私の生き方を誰もわかってくれはしないと思う	1	2	3	4	5
35. 自分で決めた事なら最後までやり通すことができる	1	2	3	4	5
36. 自分自身のことが好きである	1	2	3	4	5