

## 青年期女子の自己教育力を規定する要因の検討 — 居場所意識との関連性から —

芝崎 美和<sup>1</sup>・芝崎 良典<sup>2</sup>

### Factors related to self-educability in Female Adolescents: From the viewpoint of the psychological function of “Ibashi”

Miwa SHIBASAKI<sup>1</sup>, Yoshinori SHIBASAKI<sup>2</sup>

**Abstract:** This study was made in order to clarify the relationship between self-educability and the psychological function of “Ibashi”. Participants (99 college students who specialized preschool education) completed a questionnaire. Results indicated that self-affirmative feeling had an influence on 4 dimensions of self-educability, interest in learning subjects, self-directed thinking, skillfulness of learning method, and independence. On the other hand, we confirmed the negative effects of mental stability on self-directed thinking, independence, and influence of freedom from others on self-actualization. The result was discussed from the viewpoint of self-esteem, social support, cognition of rival, and close friendship.

**Key words:** Psychological function of Ibashi, Self-educability, Female adolescents, self-affirmative feeling

### 目 的

大学生に求められる重要な力のひとつが自己教育力である。北尾（1990a）は、認知および情意における主体性という視点から自己教育力について論じている。認知における主体性には、知識の体制化・精緻化、問題解決的な学習、学習方略とメタ認知がある。教育において、提示された知識情報を整理し、それらの情報と既有知識を関連づけることで知識の深化を図り、主体的で問題解決的な学習の仕方や態度を身につけることが肝要であるというものである。他方、情意における主体性には、自己強化、自己責任と自己効力、価値の内面化の3点がある。主体的学習にとって、能動的な自己活動を通し、学習を面白いと感じるフィードバック刺激を多く得ること、自己の努力や能力によって学習の結果が生じるのだと認知すること、高い価値を持つモデルの観察などを通して高い次元の価値を

内面化することが重要だとの内容を指す。

このように、自己教育力とは、主体的に学ぶ意志・態度・能力を示すものである。しかし、実際の学校現場では学び手の自己教育力は十分に育ってはいない。それは何故かという問いに対し、北尾（1990b）は、個々の実践と自己教育力をつなぐ理論の欠如という問題をあげた上で、実践と理論との間には、課題意識、主体的思考、学習の仕方、自己評価、生き方と自己実現という5つの概念が介在すべきであるとの見方を示した。つまり、学習にとって必要なのは、「何を学ぶべきか」という課題意識を強く持つことであり、このような意識が学習への動機づけを強化する。また、自己学習とはすなわち主体的思考に基づく問題解決のことであり、自己学習のプロセスには学習者独自の思考が求められる。さらに、主体的な学習にとって相応しい学習の在り方とは、教師にとって教授しやすい方法ではなく、学習者にとって適した方法であるべきであり、これらの方法を学習者自身が自覚すべきである。学習後は、学習者が自発的に

1 新見公立短期大学

2 くらしき作陽大学

自己評価を行えるよう、プランニングアクティビティを形成する必要がある。加えて、学習の場を授業に限定せず、学習と生活との関係性が自己教育の基礎となると考えた場合、学習者にとって生き方を学ぶ場、すなわち自己実現の場とは何かを考える必要がある。これら5つの概念について、教育心理学的理論づけを行うことにより、個々の実践は自己教育力を高める手法としてより有機的に機能するというのである。

これらの理論づけを行うとともに、小中学校をはじめとする多くの教育機関では学習者の自己教育力を高める様々な取組が行われてきている。例えば、自己の判断基準に基づく自己評価が自己教育力の核となるという考え（石田、1989）は広く普及しており、弓納持（2008）は小学校児童に対する実践研究において、自己診断チェックを用いることが、学習方法への自信を高め、到達目標に向けての学習意欲を高めることを実証している。しかし、教育機関の中で、その取組による成果が見られにくいのが短期大学である。国公立および私立4年制大学6校と私立保育専修学校1校の学生を対象に、42項目の自己教育力尺度を用いて、課題意識、主体的思考、学習の仕方、自己評価、計画性、自主性、自己実現という7つのカテゴリー別に自己教育力得点の比較検討を行った森・清水・石田（2000）によると、7校の中で最も自己教育力得点が低かったのが私立保育専修学校であった。このような結果について、森ら（2000）は、保育者養成校では学習内容が国によって制定されており、学生による授業の選択の幅がきわめて狭いため、学生が学習内容を自己決定できない状況にあることが原因であると考察している。特に、2年制の短期大学の場合、授業の選択肢の幅はさらに狭められ、課題意識を持って主体的に学習に取り組むというよりは、設定された課題を受動的にこなさざるを得ないという環境下にある。

近年、このような環境において、青年の自己教育力を支える要因を解明しようとする試みが見られるようになった。レジリエンスとの関連性を検討した川村・岡部（2011）がその一例である。他方、学校適応という視点から自己教育力を検討したものは少ない。青年が学校に適応し、居場所を感じることは、学業への意欲や主体的な構えに影響すると思われる。居場所とは、「児童生徒にとって自己の存在を実感でき、精神的に安定できる場所（文部省、1992）」を意

味する。居場所感には自己効力感や自己受容感を高める機能があり、学校生活を楽しく、有意義なものにするためには、学校の中で居場所を確保することが重要である（藤井、2003）。

従来の居場所研究では、主に以下の3点が明らかにされている。第1に、居場所感の種類である。石本（2010）によると、居場所感には「ありのままにされる」という本来感と「役立っていると思える」という自己有用感の2つがある。本来感と自己有用感はともに年齢にしたがって高くなることが明らかにされている。

第2に、居場所には「被受容感」、「精神的安定」、「行動の自由」、「思考・内省」、「自己肯定感」、「他者からの自由」という6つの心理的機能がある（杉本・庄司、2006）。杉本・庄司（2006）は、これらの機能が認識される程度が居場所の種類によって異なるかについての分析を行い、自分ひとりの居場所では、「行動の自由」、「思考・内省」、「他者からの自由」の認識は強いが「被受容感」と「自己肯定感」の認識が低く、反対に、家族以外の人がいる居場所では「被受容感」や「自己肯定感」の認識が強く、「行動の自由」、「他者からの自由」の認識が低いという結果から、自分一人の居場所が静的な居場所であるのに対し、家族以外の人がいる居場所は動的な居場所であるとの見方を示した。一人の空間を確保することは、親からの生活のおよび精神的自立に大きく貢献する（中島、1994）。このような傾向は、青年期中期以降、急速に見られるようになるものである。

第3に、居場所感はレジリエンスと関連する。芝崎・吉村（2015）は、杉本・庄司（2006）の居場所の心理的機能尺度を用い、大学の友人との関係において生じる居場所感やポジティブ感情は居場所の心理的機能やレジリエンスと強く関係することを示した。小規模な保育者養成校の場合、友人は学習環境の一部となり、科目によって接する友人が異なるという状況は生じにくい。加えて、女子は男子に比べ、自己開示や相互理解を基にした密な関係を望むことから（落合・佐藤、1996）、友人関係は学校生活での居場所感と密接に関連する。したがって、特にこれらの環境下にある青年にとって、レジリエンス、すなわち生きる力を高める上で、友人関係で如何に居場所を確保できるかは重要な要素となる。

このように、居場所についての従来の研究では、居場所の種類や心理的機能、レジリエンス

との関連性について検討されてきた。しかしながら、大学において培われるべき最も重要な力のひとつである自己教育力との関連性については不明である。主体的に学ぶ意志・態度・能力という視点から自己教育力を見るとき、居場所感とは自己教育力を支える重要な要因となることが予測される。特に、杉本・庄司(2006)が指摘するように、家族以外の他者、すなわち友人との関係性において居場所を確保することが自己肯定感の向上につながるならば、それは認知的・情意的主体性にポジティブな影響をもたらす可能性が高い。

森ら(2000)が示したように、2年制の保育者養成校は他の4年制大学等と比べ、自己教育力が比較的高められにくい学習環境にある。彼らを対象に自己教育力に対する居場所感の影響力を明らかにすることができれば、このような学習環境において自己教育力を向上させる手立てについて、これまでとは異なる視点から考えることができよう。1980年代に自己教育力という概念が出現して以来、大学生および短期大学生の自己教育力に対する関心の高さは衰えることがない(e.g., 永田, 2013)。そこで本研究では、青年期女子の中でも2年制の保育者養成校に所属する学生を対象として、居場所感と自己教育力との関連性について検討する。

## 方法

### 1. 調査の概要

保育者養成校に所属する女子短期大学生99名(1年生53名, 2年生46名)を対象とし、質問紙を用いた無記名式の調査を実施した。調査は集団的に実施され、所要時間は約10分であった。調査紙は、講義終了後に配布され、回収された。回収率は100%であった。なお、調査紙には、個人情報には配慮すること、調査は義務ではないこと、成績とは無関係であることを明記し、併せてこれらを口頭で伝えるなどの倫理的配慮を行った。調査への参加の同意は回答をもって得られたものとした。

### 2. 質問紙の構成

#### 1) 居場所の心理的機能

居場所の心理的機能の測定については、35項目から成る杉本・庄司(2006)の居場所の心理的機能尺度を用いた。この尺度では、居場所の心理的機能を、①被受容感、②精神的安定、③行動の自由、④思考・内省、⑤自己肯定感、⑥他者からの自由という6側面から捉えている。

回答は、「1. ぜんぜんあてはまらない(1点)」、「2. あまりあてはまらない(2点)」、「ややあてはまる(3点)」、「4. とてもよくあてはまる(4点)」の4件法で求めた

#### 2) 自己教育力

自己教育力の測定に関しては、森ら(2000)の作成した尺度を採用した。森ら(2000)は、教研式SET自己教育力指導検査の中から、小学校から大学までの間に共通する42項目を抽出し、大学生の現状を表す表現に修正した。尺度は、①課題意識、②主体的思考、③学習の仕方、④自己評価、⑤計画性、⑥自主性、⑦自己実現の各特性を測るよう構成されている。本研究では、回答方法について森ら(2000)を改変し、「1. いいえ(1点)」、「2. どちらかというといいえ(2点)」、「3. どちらでもない(3点)」、「4. どちらかというとはい(4点)」、「5. はい(5点)」の5件法で回答を求めた。

## 結果

本研究では、自己教育力については、森ら(2000)に倣い、7つの下位尺度を採用した。7つの下位尺度についてクロンバックの $\alpha$ 係数を算出したところ、いずれのカテゴリーに関しても高い信頼性が確認された(課題意識: $\alpha = .73$ , 主体的思考: $\alpha = .65$ , 学習の仕方: $\alpha = .62$ , 自己評価: $\alpha = .64$ , 計画性: $\alpha = .72$ , 自主性: $\alpha = .71$ , 自己実現: $\alpha = .76$ )。同様に、居場所感に関しても杉本・庄司(2006)の6つの下位尺度を採用したため、各下位尺度についてクロンバックの $\alpha$ 係数を求め、すべての下位尺度に関して十分な高さの信頼性を確認した。(被受容感: $\alpha = .83$ , 精神的安定: $\alpha = .90$ , 行動の自由: $\alpha = .78$ , 思考・内省: $\alpha = .70$ , 自己肯定感: $\alpha = .75$ , 他者からの自由: $\alpha = .63$ )。

#### 1. 居場所の心理的機能における学年差

自己教育力の各下位尺度について、回答に基づき得点化したものを、被受容感得点、精神的安定得点、行動の自由得点、思考・内省得点、自己肯定感得点、他者からの自由得点とした。各下位尺度得点について、学年差が見られないことを確認するために、 $t$ 検定を行った。分析の結果、「自己肯定感」と「他者からの自由」のみにおいて学年差に有意傾向が見られたことを除くと、いずれの下位尺度得点に関しても有意な学年差は確認されなかった(Table 1)。

#### 2. 自己教育力における学年差

自己教育力の下位尺度に関して、回答に基づ

Table 1 居場所の心理的機能の各下位得点における学年差

	被受容感	精神的安定	行動の自由	思考・内省	自己肯定感	他者からの自由
1年生	3.20(.56)	2.81(.55)	3.19(.57)	3.12(.59)	2.77(.54)	2.13(.64)
2年生	3.21(.44)	2.95(.56)	3.23(.51)	3.16(.54)	2.97(.48)	2.40(.76)
<i>t</i> (97)	.09	1.21	.44	.31	1.90 <sup>+</sup>	1.94 <sup>+</sup>

<sup>+</sup>.05 < *p* < .10 ( ) 内は標準偏差

Table 2 自己教育力の各下位得点における学年差

	課題意識	主体的思考	学習の仕方	自己評価	計画性	自主性	自己表現
1年生	3.15(.79)	3.10(.76)	3.12(.62)	3.48(.64)	3.52(.76)	3.14(.72)	3.86(.76)
2年生	3.02(.72)	3.13(.69)	3.26(.65)	3.48(.66)	3.46(.87)	3.27(.85)	3.98(.63)
<i>t</i> (97)	.81	.15	1.09	.04	.38	.79	.87

( ) 内は標準偏差

き得点化したものを、それぞれ課題意識得点、主体的思考得点、学習の仕方得点、自己評価得点、計画性得点、自主性得点、自己実現得点とした。各下位尺度得点に関して、学年差を見るために *t* 検定を行ったところ、すべての下位尺度得点に関して、有意な学年差は確認されなかった (Table 2)。

居場所の心理的機能と自己教育力の両方において、目立った学年差が見られないことから、以降の分析では学年差を考慮しないものとする。

### 3. 居場所意識が自己教育力に及ぼす影響

自己教育力と居場所の心理的機能との関連性を検討するために、自己教育力の各下位尺度得点を目的変数、居場所の心理的機能の下位尺度得点のそれぞれを説明変数とした重回帰分析 (ステップワイズ法) を行った。分析の結果、居場所感是自己教育力の中の課題意識、主体的思考、学習の仕方、自主性、自己実現を予測することが示された (Table 3)。以下に詳細な結果の内容を記す。

#### 1) 課題意識

課題意識得点を目的変数として分析を行ったところ、調整済み  $R^2$  が有意であり、6つの居場所の心理的機能のうち、「自己肯定感」からの正のパスが見られた ( $\beta = .46, p < .05$ )。

#### 2) 主体的思考

主体的思考得点を目的変数として分析を行った結果、調整済み  $R^2$  が有意傾向であり、「自己肯定感」からの正のパス ( $\beta = .82, p < .01$ ) と、「精神的安定」からの負のパス ( $\beta = -.50, p < .01$ ) が確認された。

#### 3) 学習の仕方

学習の仕方得点を目的変数として分析を行ったところ、調整済み  $R^2$  に有意傾向が見られ、「自己肯定感」からの正のパス ( $\beta = .39, p < .05$ ) が見られた。

#### 4) 自主性

自主性得点を目的変数とした分析の結果、調整済み  $R^2$  が有意傾向であり、「自己肯定感」からの正のパス ( $\beta = .59, p < .01$ ) と、「精神的安定」からの負のパス ( $\beta = -.47, p < .05$ ) が

Table 3 居場所意識 (本来感・自己有用感) と居場所の心理的機能との関連

	自己教育力														
	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>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$	
居場所の 心理的機能	被受容感	.04	-.12	.17 <sup>+</sup>	-.16	.10	-.03	.18 <sup>+</sup>	-.17	.13	.09	.10	-.03	.33	-.04
	精神的安定	.14	-.10	.18 <sup>+</sup>	-.50 <sup>**</sup>	.19 <sup>+</sup>	-.01	.07	-.21	.09	.05	.02	-.47 <sup>*</sup>	.30 <sup>**</sup>	.09
	行動の自由	.82	-.02	.19 <sup>+</sup>	.20	.06	-.13	-.09	-.02	.04	-.09	.02	.06	.13	-.07
	思考・内省	.18 <sup>+</sup>	.11	.28 <sup>**</sup>	.06	.12	.21	.20 <sup>*</sup>	.18	.02	-.05	.15	-.02	.20 <sup>*</sup>	.06
	自己肯定感	.24	.46 <sup>*</sup>	.40 <sup>**</sup>	.82 <sup>**</sup>	.25 <sup>*</sup>	.39 <sup>*</sup>	.17 <sup>+</sup>	.27	.10	.18	.20 <sup>*</sup>	.59 <sup>**</sup>	.40 <sup>**</sup>	.71 <sup>**</sup>
	他者からの自由	-.11	-.16	-.01	-.06	-.05	-.01	-.18 <sup>+</sup>	-.04	-.08	-.13	-.00	-.02	-.13	-.35 <sup>*</sup>
	<i>(df)</i>	(6,56)		(6,56)		(6,56)		(6,56)		(6,56)		(6,56)		(6,56)	
	<i>F</i> 値	2.19 <sup>+</sup>		8.96 <sup>**</sup>		2.24 <sup>+</sup>		1.35		.33		2.03 <sup>+</sup>		7.60 <sup>**</sup>	
	$R^2$	0.19		.49		.19		.13		.03		.18		.45	

<sup>+</sup>.05 < *p* < .10 <sup>\*</sup>*p* < .05 <sup>\*\*</sup>*p* < .01

確認された。

### 5) 自己実現

自己実現得点を目的変数とした重回帰分析の結果、調整済み  $R^2$  が有意であり、「自己肯定感」からの正のパス ( $\beta = .71, p < .01$ ) と、「他者からの自由」からの負のパス ( $\beta = -.35, p < .05$ ) が有意であった。

「自己評価」と「計画性」に関しては、自己教育力についてのいずれの下位尺度とも関連性が示されなかった。

## 考 察

本研究の目的は、2年制の保育者養成校に所属する学生を対象に、青年期女子の自己教育力と居場所の心理的機能との関連性を明らかにすることであった。分析の結果、居場所の6つの心理的機能によって説明できると確認されたものは、課題意識、自己実現、主体的思考、学習の仕方、自主性の5つであった。なお、後者3つに関しては決定係数が有意傾向であったことから、解釈は慎重に行う必要がある。

自己教育力との関連性が最も多く示されたのは「自己肯定感」であり、「課題意識」、「主体的思考」、「学習の仕方」、「自主性」、「自己実現」の側面に強く影響することが示された。自己教育力の最も多くの側面に自己肯定感が影響するという結果が得られた理由として以下の2点があげられる。

第1に、自尊心による影響である。Park, Crocker, & Kiefer (2007) によると、学業に自己の価値を随伴させており自尊心の高い者は、学業での失敗を経験した際、学業へのモチベーションを高め、有能であるという評価を他者から求める傾向が強く、ネガティブなフィードバックに対する耐性を備えている (Dodgson & Wood, 1998)。反対に、学業に自己の価値を随伴させており、自尊心の低い者は、学業面での失敗経験後、失敗に注目してしまい、他者から高い評価を得ることを重視しない。本研究対象者は保育者を養成する短期大学に所属しており、対象者のほぼすべてが保育者を志し、したがって学業領域も保育領域に限定される。このような限られた学業領域において自己の価値の随伴させる者は、その領域における自尊心を高めるよう動機づけられており (Crocker & Park, 2004; Park et al., 2007)、そこでの自己肯定感が高い者であると考えられる。つまり、自己肯定感の高さは、自尊心を介して課題意識や主体的

思考などの自己教育力を高めたのではないかと推察される。

第2に、ソーシャルサポートによる影響である。青年期前期を対象とした研究において、自己肯定感の高い者ほど両親や友人から道具的、情緒的、共行動的サポート (companionship) を多く受容しており、女子は男子に比べ、教師からも情緒的サポートを得やすいことが明らかにされている (細田・田嶋, 2009)。否定的な自己イメージを打ち消し、自己肯定感を上昇させるには、特に友人からのサポートが重要であり、友人との共感的関係を重視する女子においてはこれらの見解は特に当てはまる。すなわち、サポートによって自己肯定感が高められることで、自己や他者、そして自己の未来について肯定的な見方が生じたため (e.g., 板津, 1994)、その未来を作るであろう自己教育力が高められたのだと考えられる。

一方、自己教育力の中でも「主体的思考」と「自主性」に関しては、「精神的安定」と負の関連を示した。杉本・庄司 (2006) によると、精神的安定の高さは家族との関係性と密接に関連しており、何でも話せる家族がいない者ほど精神的安定性が低い (杉本・庄司, 2006)。また、何でも話せる家族がいない者は、家族などの他者がいる空間ではなく、自分1人の空間を「居場所」としてあげるという (庄司・杉本, 2006)。このことから、精神的安定性の低い者は、家族といるときに得られない安心感を自分1人の空間で抱く可能性が高い。豊田・森田・岡本 (2009) によると、母親や友人といるときではなく自分1人であるときに安心感を持つ者には、「自分は他者とは異なるユニークな人間だ」という独自性意識が強く見られるという。つまり、精神的安定性の低い者における独自性意識の強さが、「人の真似ではなく自分で工夫することが得意」「人から教えられるよりも自分1人で考える方が好き」という主体的思考と、「困ったことがあっても人に頼らず自力で解決する」「人がやりたがらなくても、良いと思ったことは進んでする」という自主性を高めていると推察される。

また、ライバルの認知が精神的安定性の低さを生み、それによって主体的思考や自主性が高められた可能性も指摘できる。特に、一方的なライバル意識は、自尊心を高めたい、あるいは低下させたくないという欲求の表れでもあるが (Latane, 1966)、常にライバルを意識し、能力

を比較する状況下では恒常的な精神の安定性を確保することは困難であろう。むしろ、「ライバルに負けたくない」「一歩でも先に行きたい」という欲求が常態的な満足感を低下させるならば、それによる精神の不安定さこそが自主的、主体的な学習を促進する要因となり得るという見方もできる。特に、本研究対象となった女子短期大学生は50人程度の小規模集団に属しており、保育者養成カリキュラムに従い、どの学生もほぼ同じ科目を受講している。このような、他者と能力を比較しやすい学習環境では、学友に対する一方的なライバル意識が生じやすいと推察される。すなわち、精神的安定性の低さと主体的思考、自主性との関連性は、このような学習環境で生じたライバル意識が一因であると考えられる。

最後に、本研究では、自己教育力の中の「自己実現」に関して、「他者からの自由」との間に負の関連が見られた。友だちのように、家族以外の人のある居場所は動的な居場所であり、「他者からの自由」の認識が低い（杉本・庄司, 2006）。つまり、このような場所では、「他人のペースに合わせて」しまったり、「人を気にしてしまう」ことが多く、このような傾向を持つ者ほど、将来を見据えて心を奮い立たせたり、自己の不得意なところを改善し、得意なところを伸ばそうと努力しようとしていることになる。

このような結果が得られた理由として、学習意欲における親密な友人の存在の影響力があげられる。中学生を対象とした研究では、親密な友人の学習意欲が高く、授業への姿勢が積極的である場合、生徒自身の学習意欲や授業への積極性が高いことが示されている（石田・吉田, 2015）。特定の領域における親密な友人の優れた成績、業績は、生徒自身の認識に影響し、その領域が生徒自身にとって重要なものである場合、友人との相対的優劣を意識する過程が生じるという。さらに、その過程において自己評価が脅かされるならば、生徒はその領域に消極的になり、努力を減じるようになる（Tesser, Campbell, & Smith, 1984）。反対に、自己にとって取り立てて重要ではない領域の学習に取り組む場合は、学習に意欲的で積極的な友人の存在が、自己の学習意欲を高め、積極的な学習姿勢を引き出すといえる。本研究対象である短期大学生は保育という特定領域の学業を専攻しているため、その領域における成績を自己にとって重要なものと位置づけているであろうが、その

程度は自己評価を左右するほどではないのであろう。そのため、親密な他者の存在を常に意識することが、不得意を改め、得意を伸ばし、他者の困難に打ち勝つ意欲や積極性を基礎とする自己実現の力を育てているではなかろうか。

#### 今後の課題と展望

本研究では、「自己肯定感」という居場所の心理的機能が、「課題意識」、「主体的思考」、「学習の仕方」、「自主性」という自己教育力の側面にポジティブな影響をもたらすこと、反対に、「精神的安定」や「他者からの自由」という心理的機能は、「主体的思考」や「自主性」、「自己実現」とネガティブに関連することが示された。本研究対象は、2年制の保育者養成校に所属する学生である。森ら（2000）が指摘するように、大学の種別によって自己教育力の高低に違いが見られるならば、居場所感と自己教育力との関連の程度にも大学の種別による違いが見られるはずである。

近年、大学生の孤独感に注目が集められている。例えば、対人恐怖心性の高い大学生は、一人で過ごすことについて「孤独・不安」とネガティブに捉える傾向がある（海野・三浦, 2010）。一人の時間が孤独感を生み、孤独感を「他者と親密な関係を保ちたいが、共感的関係を構築できない結果、生じる感情」とするならば（落合, 1999）、授業の選択肢が多く、空き時間を多く保有する4年制大学では、一人の時間がほとんどない短期大学に比べ、孤独感から居場所を失う学生が多い可能性がある。大学の種別によって、居場所感と自己教育力との関連性に違いが見られるかは、今後の検討課題である。

また、性差についても考慮しなければならない。概して、自己教育力は男子よりも女子の方が高いとされているが、このような性差は特に小・中学生時代に顕著であり、年齢が高くなるにつれ見られなくなっていく（森ら, 2000）。しかし、大学生の場合、自己教育力に強く影響するであろう競争意識や独自性意識には性差が見られ、女性は男性よりも独自性傾向が高く、反対に、男性は女性よりも競争意識が強い（豊田ら, 2009）。自己教育力における性差については、その規定要因にも注目して検討すべきである。

自己教育力とは、生き方の問題に関わる概念である（河野, 1987）。そうであるならば、個人特性との関連性も検討していかなければならない。例えば、レジリエンスである。心理的レ

レジリエンスは、困窮状態から立ち直り、打ち勝つ能力と、ストレス状況への柔軟な適応という特徴を持つ (Block & Block, 1980; Block & Kremen, 1996)。レジリエンスの高い者ほど、楽観的思考を持ち、興味旺盛で、気持ちをリラックスさせる方法を知っている (Block & Kremen, 1996; Kumpfer, 1999; Klohnen, 1996; Demos, 1989; Wolin & Wolin, 1993)。このような力は、主体的に学ぶ意志・態度・能力の基礎となる要素となり得る。これら、自己教育力を支える要因を解明することは、新たな教育支援の在り方を構築する際の一助となるであろう。

### 引用文献

- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**, 349-361.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology*, **13**, 39-101. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, **130**, 392-414.
- Demos, E. V. (1989). Resiliency in infancy. In: T. F. Dugan, & R. Coles (Eds.). *The child of our times: Studies in the development of resiliency*. New York: Brunner/Mazel, 3-22.
- Dodgson, P. G., & Wood, J. V. (1998). Self-esteem and the cognitive accessibility of strengths and weaknesses after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, **75**, 178-197.
- 藤井美保 (2003)。「居場所」としての学校と子どもの対人関係 (住田正樹・南博文編子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在)九州大学出版会, 229-248.
- 細田絢・田嶋誠一 (2009)。中学生におけるソーシャルサポートと自他への肯定感に関する研究。教育心理学研究, **57**, 309- 323.
- 石田勢津子 (1989)。自己学習システムをいかに機能させるか。日本教育心理学会31回総会論文集, S14.
- 石田靖彦・吉田俊和 (2015)。友人との関係の親密さと友人の特徴が生徒の学習動機づけに及ぼす影響。愛知教育大学教育創造開発機構紀要, **5**, 133-140.
- 石本雄真 (2010)。青年期の居場所感が心理的適応、学校適応に与える影響。発達心理学研究, **21**, 278-286.
- 板津裕己 (1994)。自己受容性と対人態度との関わりについて。教育心理学研究, **42**, 86-94.
- 川村高弘・岡部康成 (2011)。保育専攻短期大学生の自己教育力とレジリエンスの関係。浜松学院大学研究論集, **8**, 141-150.
- 北尾倫彦 (1990a)。自己教育力の育成と教授学習過程。日本教育心理学会総会発表論文集, **32**.
- 北尾倫彦 (1990b)。学校教育における実践的研究から (Ⅲ「自己教育力の育成・再考」)。教育心理学年報, **29**, 29-30.
- Klohnen, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**, 1067-1079.
- 河野重男 (1987)。教育改革と自己教育力の育成。北尾倫彦編, 自己教育力を考える。図書文化社。
- Kumpfer, L. K. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp.179-224). New York: Academic/Plenum.
- Latane, B. (1966). Studies in social comparison: Introduction and overview. *Journal of Experimental Psychology, Supplement*, **1**, 1-5.
- 文部省 (1992)。登校拒否 (不登校) 問題についてー 児童生徒の“心の居場所”づくりを目指してー。学校不適応対策調査研究協力者会議報告書。
- 森敏昭・清水益治・石田潤 (2000)。大学生の自己教育力に関する発達の研究一階層的質問紙法による分析一。広島大学教育学部紀要, **49**, 7-14.
- 永田彰子 (2013)。保育者・小学校教員養成課程の学生における自己教育力の形成に関連する要因の検討。安田女子大学紀要, **41**, 251-262.
- 中島喜代子 (1994)。子ども部屋に関する研究 (その2):子ども部屋が子どもに与える影響。三重大学教育学部研究紀要, 人文・社会科学, **45**, 125-134.
- 落合良行 (1999)。孤独な心ー淋しい孤独感から明るい孤独感へー。サイエンス社。

- 落合良行・佐藤有耕 (1996). 青年期における友達とのつきあい方の発達的变化. *教育心理学研究*, **44**, 55-65.
- Park, L. E., Crocker, J., & Kiefer, A. K. (2007). Contingencies of self-worth, academic failure, and goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **33**, 1503-1517.
- 芝崎美和・吉村淳子 (2015). 大学生の居場所意識とレジリエンスとの関連性：女子大学生を対象とした検討. *幼年教育研究年報*, **37**, 91-98, 2015.
- 杉本希映・庄司一子 (2006). 「居場所」の心理的機能の構造とその発達的变化. *教育心理学研究*, **54**, 289-299.
- Tesser, A., Campbell, J., & Smith, M. (1984). Friendship choice and performance: Self-evaluation maintenance in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, **46**, 561-574.
- 豊田弘司・森田泰介・岡本真彦 (2009). 居場所（「安心できる人」）と個人主義及び集団主義の関連. *教育実践総合センター研究紀要*, **18**, 33-38.
- 海野裕子・三浦香苗 (2010). 大学生における「ひとりの時間」と孤独感・対人恐怖心性との関連. *Annual Bulletin of Institute of Psychological Studies. Syowa Women's University*, **12**, 51-61.
- Wolin, S. J., & Wolin, S., (1993). *The Resilient Self*. New York: Villard Books.
- 弓納持豊 (2008). 自己教育力を高めることで学力向上につなげる：自己診断チェックの機能化を目指して. *教育実践研究*, **18**, 241-246.

### 謝 辞

本調査にご協力いただきました短期大学の学生の皆様に心より御礼申し上げます。