

# 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>

(2001年9月9日受理)

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。

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

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、この研究を進展させ、pm型の父親の下よりも、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变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「一步前進」

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。

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

## 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。

## 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 $\frac{1}{3}$ （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 $\frac{1}{3}$ （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。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、

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
連	-.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
連	-.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

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。

### 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。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で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 1/3 (範囲 9~16, 人数 268名) を高群, 低い者から約 1/3 (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 1/3 (範囲 81~116, 人数 261名) を高群, 低い者から約 1/3 (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る。先ず全体の得点について、2 (群) × 3 (時代) の分

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・時代別の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

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よう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名の選り出し、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みられており、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みられているのである。

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」、「たくさんの問題や事例にふれて、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 大学生の自己教育力に関する研究 広島大学教育学部紀要 第1部(学習開発関連領域) 49, 7-14.
- 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.