

# 短期大学生の自己教育力に関する検討 (1)

長谷部比呂美

(2008年10月23日受理)

## 要 約

本研究は、短期大学生の自己教育力の実態・特性を明らかにし、学習目標志向との関連を検討することを目的とした。そのため、自己教育力に関する35項目および学習目標志向についての12項目の質問紙調査を実施した。分析の結果、得られた主な結果として、自己教育力に関しては、自己教育力得点の低かった特性「課題意識」「計画性」、および、承認率の低く示された項目から、ごく初歩的な学習方略や基本的学習習慣についておよそ5～7割に問題がみられることが明らかとなった。学習目標については、因子分析により第1因子「成績評価目標」・第2因子「向学精励目標」が抽出された。各尺度得点の平均値を算出した結果、学ぶ楽しみへの志向や勉強することへの価値付け等、健全で望ましい目標志向の方が高いことが認められた。一方、成績や評価への志向も低くはないこと、また、項目毎の検討により、学習に対する忌避感情が全体のおよそ4分の1にみられることが分かった。さらに、自己教育力と学習目標志向との関係について、各尺度得点の高群と低群で比較検討したところ、「成績評価目標」については、特性「課題意識」「学習の仕方」に有意差 (<.05) がみられ、高群よりも低群の自己教育力得点の方が高いこと、「向学精励目標」については、7つの特性すべてについて有意差 (<.01) が認められ、高群が低群よりも自己教育力得点が高いことが明らかとなった。

キーワード 自己教育力、養成教育、学習目標、動機づけ、成績評価

## 問題の所在と目的

1

大学や短期大学等の高等教育機関においては、高等学校までにおける教育以上に、学生自らの向学心によって主体的に学ぶ意欲・姿勢が強く求められる。そうした自ら学ぶ力、「自己教育力」の育成に有効な教育方法を検討するための文献レビューを行った西谷ら (2004)<sup>1)</sup> は、「大学教育は、相当の自学自習を前提として成り立つものであり、学生にとって、自ら学ぶ力 (自己教育力) は欠かせない。」と指摘している。

「自己教育力」に注目した研究は、1990年代はじめより積み上げられてきているが、「自己教育力」とは、1983年、中央教育審議会報告<sup>注1)</sup>により「『自己教育力』の育成」が提唱されて以来用いられるようになった概念であり、「主体的に学ぶ意志、態度、能力などをいう」と定義されている。続く教育施策として、1989年告示の小・中・高等学校学習指導要領において、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図ること」が目標とされた。さらに、1990年代前半からは、学ぶ意欲を重視した「新しい学力観」による教育が文部省（現文部科学省）により推進されてきた。従来の知識・理解中心の学力観から、「関心・意欲・態度」を最重要視する学力観への転換であり、学校教育における知育偏重を是正する教育施策の方向を示すものといえる。また、1996年の中央教育審議会答申<sup>注2)</sup>において、「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」が必要であるとして、「生きる力」<sup>注3)</sup>の育成が提言された。これも、「自己教育力」育成の流れをくむものである。

こうした教育施策のなか、2008年現在、大学や短期大学に在学している学生は、その就学年齢に達した時には既に「新しい学力観」にたった教育が推進されており、小学校入学以降一貫して、主体的に学び考える意欲や態度・能力が重視され、「自己教育力」育成が目標とされたなかで学校教育を受けてきたことになる。しかし、大学生の「自己教育力」を検討した森ら（2002）<sup>2)</sup>が、「現在の大学生の中には、自己教育力がかなり身につけている学生とあまり身につけていない学生がいるように思われる」と述べているように、大学の教育課程に主体的に取り組む意欲や能力を伸長してきた学生ばかりではない。真面目に教育課程に取り組み地道な努力を重ねた結果、さらに興味や関心が引き出され、それがさらなる学ぶ意欲となって確実に成長がみられる学生がいる一方で、勉学に対する意欲の低い学生も散見されるのが高等教育機関の現状である。むしろ、十分な自己教育力が身に付いていないことが問題の根底にあるのではないと思われる現象が漸増してきているように思う。講義中の私語や携帯メール、化粧、居眠りや途中退室といった受講マナーの問題だけではない。課題に対するおざなりの取り組み、自分自身の問題意識の欠落したままインターネット検索による資料を‘コピー’<sup>注4)</sup>したりレポート、自らの関心に基づいた卒業研究テーマを見つけ出すことのできないこと等、いずれも、「主体的に学ぶ意志、態度、能力」とされる自己教育力の身についた学生の姿とは程遠く、学ぶこと自体への興味関心の薄さ・探求心や向学心の欠如がうかがわれる。また、学びに対する興味関心や意欲に関する問題に加え、学業成績優秀な一部の学生を除いた全体的傾向として、本来、進学時までには習得すべき基礎学力の低下も問題となっている。高等教育機関に入学するまでに基礎的な学力の形成が不十分であることについても、自己教育力の育成・伸長と関連があるのではないだろうか。

このような問題状況は、専門職の養成教育を行っている大学や短大においても例外ではなく、年々指導上の課題や困難が増している実態に対応するため、養成教育の方

法を模索している養成校も少なくない。その上、近年は、どの専門職も資質の向上やより高度な専門性が必要とされるようになってきており、学生は在学中はもとより、専門職に従事した後も長く研鑽を積み続けていかなければならない。在学中に少しでも学生が自己教育力を伸長できるような養成教育を検討することは重要な課題である。そのためにはまず、学生の自己教育力の実態を的確にとらえることが必要と考えられる。

また、「自己教育力」は心理学の研究分野においても検討されてきた概念であり、心理学辞典では、「自己教育力とは、自らが主体的に学ぶために、自分自身で学習の目標や動機づけを設定すること、自分にもっともふさわしい学習方法を考え出すこと、自分の学習活動についてモニターしそれを統制すること、学習成果について自己評価を行うことなどを含む総合的能力のことをいう」(中島ら編, 1999)<sup>3)</sup>と定義されている。この定義からは、学習目標や動機づけ、学習方法、モニタリングと統制、自己評価等の側面から自己教育力をとらえることが必要であることがわかる。近年、自己教育力に関してそうした側面から検討した実証的研究も重ねられつつある。自己教育力と学習目標との関係については、森ら(2000)<sup>2)</sup>が検討しており、自己評価との関連については木部ら(2006)<sup>4)</sup>の研究、動機づけについては西谷ら(2004)<sup>1)</sup>の研究がみられる。

これら学習目標等の側面からの研究の他にも、大学生を対象とした調査研究として、自己教育力尺度を作成した森ら(2000)<sup>5)</sup>や、自己教育力と高校時代の学習指導法との関係を検討した石田ら(2001)<sup>6)</sup>・森ら(2003)<sup>7)</sup>、出身高校による違いを検討した森ら(2001)<sup>8)</sup>、学生の情報活用実践力との関連を検討した森ら(2004)<sup>9)</sup>の研究がある。それら一連の研究によって、大学生に関して、その自己教育力の特性が明らかにされてきた。

また、看護教育の領域においては、自己教育力に関する研究は数多い。専門職のなかでもとくに、医療技術の発達スピードや社会のニーズに対応して学び続けることが求められる職種であり、そのための自己教育力が不可欠と考えられているためであろう。看護学生の自己教育力やその育成のために有効な教育方法を検討するために、文献的考察を行った西谷ら(2004)<sup>1)</sup>や川島(2007)<sup>10)</sup>、自己学習能力(自己教育力)を育てるための学生自己評価について検討した木部ら(2006)<sup>4)</sup>等、活発である。

看護以外の専門職従事者を対象とした研究としては、ソーシャルワーカーのライフヒストリー研究として、キャリアデザインと自己教育力について検討した鈴木(2006)<sup>11)</sup>の研究、保育士を対象として、学生時代と現在の回想的比較を行うことにより自己教育力の分析を行った清水ら(2007)<sup>12)</sup>などの研究がみられる。また、養成段階にある学生を対象としたものとしては、保育者養成における自己教育力育成について検討した西浦ら(2005)<sup>13)</sup>の研究がある。

こうした先行研究のなかで、自己教育力について短期大学の在学学生を対象とした調査研究は、横山・山口(1998)<sup>14)</sup>や佐藤・森(1998)<sup>15)</sup>の研究があるものの数少ない。

専修学校生については、4年制大学生と比較して自己教育力が低いことが報告されている(森ら, 2002)<sup>2)</sup>が、短期大学生の自己教育力の特徴についてはあまり検討されてこなかった。そこで本研究では、短期大学生を調査対象とした実証的研究を試みる。とくに短期大学における専門職養成教育の今後のあり方を探る基礎的資料収集のため、対象を養成課程に在学する短期大学生にしぼり、その自己教育力の実態・特性を明らかにすることを第一の目的とする。

また、森ら(2002)<sup>2)</sup>により、4年制大学生と専修学校生を対象として検討された自己教育力と学習目標との関係についても、養成課程の短期大学生を対象として検討してみたい。養成課程入学者の進学志望動機について、専門的知識の習得や資質の伸長・教養を高めるといった積極的動機の明確さが報告されている(長谷部, 2004,<sup>16)</sup> 2008<sup>17)</sup>)が、そうした明確な目的意識が認められている入学者の進学後の学習目標についてはどのような特徴がみられるのか、養成課程に学ぶ短期大学生の学習目標志向の構造を明らかにし、自己教育力との関連を探ることを第二の目的とする。

## 方法

### 1. 調査対象

首都圏にある2年制のA短期大学2008年度在学学生、計193名。うち有効回答数、192。所属学科・コースについての内訳は、保育士・幼稚園教諭の養成コース在学学生164名、介護福祉士の養成コース在学学生28名。

調査時期 2008年7月

調査方法 集団法により質問紙調査を実施。教室単位で、講義時間の一部を用い担当教員により調査票を配布、調査終了後に回収。

### 2. 調査内容と質問項目

自己教育力尺度の35項目、および、学習目標志向についての12項目の質問紙調査を実施した。

(1) 自己教育力尺度は、4年制大学6校と専修学校1校の計768名を調査対象として森ら(2000)<sup>5)</sup>により作成された質問紙である。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)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件法で回答する尺度である。

(2) 学習目標志向については、谷島・新井によって開発された「学習目標志向測度」(河村・小野寺, 2001—堀, 松井, 2001)<sup>18)</sup>等の項目を参考として、新たに12項目を作成した。回答の方式は、「非常によくあてはまる」、「ややあてはまる」、「どちらともいえない」、「あまりあてはまらない」、「全くあてはまらない」の5件法とし、集計にあたっては、順に、5点、4点、3点、2点、1点、と得点化した。

分析には、統計パッケージSPSS11.0Jを用いた。

## 結果と考察

### 1. 自己教育力についての分析

[各項目への承認率と特性毎の自己教育力得点の平均・標準偏差]

自己教育力に関する各項目への承認率（回答「はい」の割合）と、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）毎の自己教育力得点の平均と標準偏差（SD）を表1に示した。

また、自己教育力の項目毎の承認率と特性毎の自己教育力得点について、先行研究と比較するため、同一の自己教育力尺度を用いた清水ら（2007）<sup>12)</sup>の結果を表1に付

表1 自己教育力を測定する各項目の肯定率および各特性の平均得点と標準偏差（SD）

	項目	肯定率		各特性の平均得点と（SD）	
		本研究	清水ら（2007）	本研究	清水ら（2007）
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	54	67		
	2 授業の中でわからないことがあれば、後で勉強直しますか	31	54		
	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いますか	61	69	2.4	3.0
	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	30	47	(1.4)	(1.5)
	5 決められた勉強は、最後までやりとげないと気がすまないほうですか	64	62		
主体的思考	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	56	61		
	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	54	58		
	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思いますか	63	69	2.7	2.9
	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	43	45	(1.5)	(1.6)
学習の仕方	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考えるのが好きですか	56	55		
	11 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	49	79		
	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	37	49		
	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	78	80	3.4	3.8
	14 授業中、先生の話や仲間の発表をよく聞いていますか	85	81	(1.1)	(1.3)
自己評価	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ていますか	90	89		
	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	67	82		
	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	27	39		
	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	63	70	3.2	3.5
	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	75	70	(1.2)	(1.2)
計画性	20 何かの失敗をした時、努力が足りなかったと思いますか	86	93		
	21 休みの日には一日の予定を立てて行動しますか	45	45		
	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	51	56		
	23 計画を立てるのは、好きなほうですか	63	54	2.6	2.8
	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	55	69	(1.5)	(1.7)
自主性	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	46	51		
	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	26	21		
	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	60	59		
	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	72	46	2.7	2.4
	29 何事にも先頭に立って活動するほうですか	30	29	(1.4)	(1.5)
自己実現	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	82	82		
	31 人々の役に立つ人間になりたいと思いますか	90	93		
	32 人から好かれる人間になるように努力していますか	75	88		
	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	85	93	3.9	4.1
	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	64	62	(1.3)	(1.2)
35 自分の得意なところを改善しようと、努力していますか	74	74			

した。現職の保育士を対象として、学生時代と現在の回想的比較を行っているが、表1に抜粋した調査結果は学生時代の承認率と自己教育力得点の平均である。なお、同一の尺度を用いた先行研究は他にもみられるが、本研究は調査対象者の85.4%が保育士や幼稚園教諭をめざしており、保育士を対象とした清水ら (2007)<sup>12)</sup>の結果との比較が妥当と考えた。

7つの特性毎に清水ら (2007)<sup>12)</sup>と比較すると、「自主性」を除いたすべての特性について、本研究結果の自己教育力得点の方が低い。とくに、特性「課題意識 (2.4)」・「計画性 (2.6)」の得点が低く、「課題意識」(2.4<3.0)「学習の仕方」(3.4<3.8)について、得点差が大きく示された。(表1)

次に、各特性を測定する項目毎にみると、承認率が著しく低く、かつ清水ら (2007)<sup>12)</sup>との比較上も低いのは、以下の4つの項目であった。(表1)

「授業の後で、よくわかったかどうかを反省していますか」(27%<39%)。「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」(30%<47%)。「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」(31%<54%)。「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」(37%<49%)。

これらは、短期大学における現在の学習状況について回答された結果である。授業内容の復習を行っていない者や、学習課題を自主的にみつけられない者、学習方法として内容のまとめの工夫をしていない者が、高い割合で存在することが明らかとなった。これら承認率の低かった4項目のうち、とくに、「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」については、承認率が清水ら (2007)<sup>12)</sup>よりも20%以上低く示された。授業で理解できなかった内容は、多くの学生にとって授業後もわからないままであり、未習得の内容が残されていることが推察される。

また、大事なことを図や表にまとめるという項目と関連して、「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」に対する承認率49%は、清水ら (2007)<sup>12)</sup>に示された承認率79%と比較すると30%も低い。半数以上の学生が文章読解のための方法・手段を用いていないことが明らかとなった。一般的には、そうした勉強の仕方を知ること・学習方略を手に入れることは学習内容の理解や記憶の一助となり、学習効率にもつながる。どのように学ぶかという学習の仕方として、文章の読解手法やまとめ方・記憶の方法などの学習方略については、学校教育のなかで指導されるだけでなく、個々の学習者が自らの学習経験を重ねるなかで、試行錯誤しながら自分なりの効果的な方略手段を自ずと身につけていくものであろう。本研究結果に示されたこれらの2項目への承認率からは、5～7割もの学生が小学校から高校までの12年間の学校教育期間に、そうした学習方略のごく初歩を身につけないまま短期大学に入学してきていること、そのために学習上の困難を抱えていることが推察される。

さらに、「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」については、承認率の著しく低い上記4項目程ではないが、清水ら (2007)<sup>12)</sup>と比較す

ると本研究結果の方が10%以上低い (54% < 67%)。授業開始時に主体的に学習に向かう意欲がなく、ただ漫然と受講している学習意欲の低い学生が半数近くいることが分かった。

以上、自己教育力得点が低いことが明らかとなった特性「課題意識」「計画生」、および、承認率の低かった項目からは、勉強するために必要な基礎的学習方略自体が習得されていない学生、学習計画を立て、主体的に授業に取り組んだり復習をしたりするといった基本的学習習慣が身につけていない学生の様相が浮かび上がった。

## 2. 学習目標志向についての分析

### 2-1 項目の平均得点と標準偏差

学習目標志向についての12項目それぞれの平均得点と標準偏差 (SD) を表2に示した。

表2 学習目標志向各項目の平均値と標準偏差 (SD)

	興味のあることは、成績に関係なく勉強したいと思う	能力よりも努力の方が重要である	勉強では、一生懸命やるとよりも、良い成績を取ることが大切である	成績に関係なければ、勉強したくない	自分が知りたいたうこと以外のことを勉強するのは苦痛だ	点数に関係なく、自分なりに一生懸命がんばりたい	知らなかったことを新しく勉強することは楽しい	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	興味や関心のある内容でも勉強はイヤだ	勉強で大切なのは、自分のできないところをでぎるようだと思う	ほかの人よりもよい点数をとるため勉強をがんばりたい	間違いは、成功するためのヒントを与えてくれる
平均値 (SD)	4.08 (0.88)	3.98 (0.84)	3.00 (1.07)	3.32 (1.14)	3.79 (0.97)	3.95 (0.90)	3.94 (1.00)	2.83 (0.94)	2.80 (1.10)	3.57 (0.86)	3.32 (1.01)	4.14 (0.85)

### 2-2 天井効果およびフロア効果の検討

上記12項目のうち、平均値と標準偏差から、天井効果およびフロア効果のみられる項目についてチェックした。その結果、天井効果、フロア効果ともに該当する項目はみられなかったため、全12項目を以下の分析の対象とした。

### 2-3 学習目標志向尺度の因子分析

次に、学習目標志向についての12項目に対して、主因子法による因子分析を行った。固有値とスクリープロットの傾きから2因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度2因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行ったところ明確な2つの因子が得られた。2つの因子間の相関は.016と、ほぼ直交していたので、主因子法・Varimax回転による因子分析を行った (表3)。因子寄与率は、35.10%であった。

第1因子は、「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

表3 学習目標志向尺度の因子分析結果 (Varimax回転後の因子負荷行列)

因子/項目内容	I	II	共通性
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	0.668	-0.147	0.47
成績に関係なければ、勉強したくない	0.661	-0.224	0.49
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	0.641	0.010	0.41
ほかの人よりもよい点数をとるため勉強をがんばりたい	0.539	0.265	0.36
自分が知りたいと思うこと以外のことを勉強するのは苦痛だ	0.491	0.185	0.28
興味や関心のある内容でも勉強はイヤだ	0.467	-0.307	0.31
勉強で大切なのは、自分のできないところをできるようにすることだと思う	0.383	0.351	0.27
知らなかったことを新しく勉強することは楽しい	-0.032	0.649	0.42
間違いは、成功するためのよいヒントを与えてくれる	0.099	0.632	0.41
点数に関係なく、自分なりに一生懸命がんばりたい	-0.058	0.573	0.33
興味のあることは、成績に関係なく勉強したいと思う	-0.130	0.461	0.23
能力よりも努力の方が重要である	0.290	0.389	0.24
因子寄与	2.31	1.91	4.22
寄与率	19.21	15.89	35.10
$\alpha$ 係数	0.74	0.67	
下位尺度の得点平均値	3.18	4.02	

ある」「成績に関係なければ、勉強したくない」「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」「ほかの人よりもよい点数をとるため勉強をがんばりたい」「自分が知りたいと思うこと以外のことを勉強するのは苦痛だ」「興味や関心のある内容でも勉強はイヤだ」の6項目が高い因子負荷量を示した。学習プロセスや学習内容への興味関心より、他の者よりも高い評価を得ること、良い成績をあげることを志向していることから、「成績評価目標」と命名した。

第2因子は、「知らなかったことを新しく勉強することは楽しい」「間違いは、成功するためのよいヒントを与えてくれる」「点数に関係なく、自分なりに一生懸命がんばりたい」「興味のあることは、成績に関係なく勉強したいと思う」「能力よりも努力の方が重要である」の5項目が高い因子負荷量を示した。学ぶことそのものの楽しみや努力して勉強に励むことを大切と考えていると解釈できるため、「向学精励目標」と命名した。

なお、第1因子には、「勉強で大切なのは、自分のできないところをできるようにすることだと思う」という項目が含まれていたが、因子負荷量が低く、第2因子にもほぼ同じ因子負荷量が示されたため、以下の分析からは除外した。

#### 2-4 信頼性の検討

次に、各因子ごとの内的整合性について検討するため、信頼性係数 ( $\alpha$  係数) を算出した。第1因子は、0.74、第2因子0.67、であり (表3)、内的整合性が認められた。これらを下位尺度として扱い、各尺度得点を検討に用いる。

#### 2-5 下位尺度得点の比較

下位尺度得点の比較においては、項目数が異なるため、各尺度の項目合計点を項目数で割った平均値を用いる (表3 および図1)。「成績評価目標」3.18、「向学精励目

標」4.02であり、知的好奇心、勉強することへの価値付け等、健全で望ましい志向の方が高いことが認められた。一方、成績や評価への志向も低くはないことが明らかとなった。

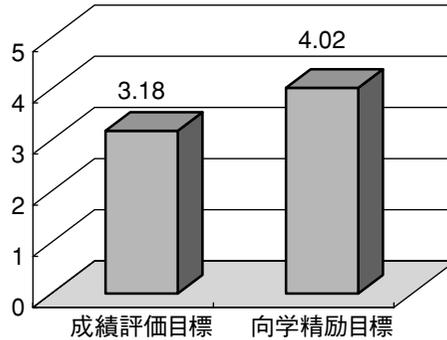


図1 下位尺度得点の平均値

### 2-6 項目「興味や関心のある内容でも勉強はイヤだ」への肯定率

逆転項目として作成した「興味や関心のある内容でも勉強はイヤだ」は、第1因子に因子負荷量0.467を示し、「成績評価目標」を構成する項目としてまとまった。回答の度数分布(%)を図2に示した。

肯定率(「非常によくあてはまる」と「ややあてはまる」の計)約25%であり、およそ4分の1にあたる学生に、たとえ興味や関心のあることがらであっても、勉強となると無条件に拒絶的になる学習への忌避感情がみられることが明らかとなった。

### 3. 自己教育力と学習目標志向との関連

さらに、自己教育力と学習目標志向との関係を検討した。学習目標志向を測定する尺度として「成績評価目標」と「向学精励目標」それぞれの得点を算出し、得点の高い方から約30%を高群、低い方から約30%を低群とし、7つの特性毎の自己教育力得点平均値を比較するために一元配置の分散分析を行った。「成績評価目標」高群の範囲は、21-30点、低群は6-17点。「向学精励目標」高群の範囲は22-25点、低群は9-18点であった。分析の結果、「成績評価目標」については、高群の「課題意識」の平均値2.20, SD=1.31と低群の平均値2.77, SD=1.31との間に5%水準で有意差がみられた [ $F(1,121)=5.95, p<.05$ ]。また、高群の「学習の仕方」の平均値3.21, SD=1.11と低群の平均値3.65, SD=1.10との間に5%水準で有意差がみられ [ $F(1,122)=4.88, p<.05$ ]、いずれも低群が高群よりも自己教育力得点が高いことが明らかになった。「向学精励目標」については、7特性すべてについて有意差( $<.01$ )が認められ、高群が低群よりも自己教育力得点が高かった。

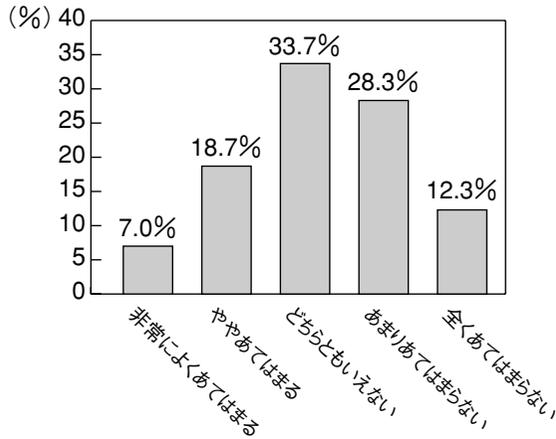


図2 「興味や関心のある内容でも勉強はイヤだ」

学習活動における目標志向には、学習を促進するものや、場合によっては学習に阻害的に働くもの、学習に対してネガティブな位置にあるものなどが内在していることが指摘されている（河村・小野寺，2001－堀・松井，2001）<sup>18)</sup>が、自己教育力と学習目標との関連については、森ら（2002）<sup>2)</sup>の4年制大学生と専修学校生を対象とした調査が報告されている。学習目標に関する2つの尺度「成績目標」と「熟達目標」を用いて、高群と低群による自己教育力得点の比較検討を行ったものである。その結果、「熟達目標」でのみ、高群と低群の自己教育力得点の間に有意差がみられ、高群が低群よりも自己教育力得点が高いことが報告されている。「熟達目標」と「成績目標」はそれぞれ本研究において因子分析により抽出された「向学精励目標」と「成績評価目標」にあたりと考えられる。本研究において、「向学精励目標」の高低により自己教育力の7特性すべてに有意差がみられたことは、森ら（2002）<sup>2)</sup>の結果と一致しており、4年制大学生・専修学校生と同様、短大生についても、望ましい学習目標志向の高さが自己教育力に関連することが分かった。一方、森ら（2002）<sup>2)</sup>の結果では、成績への志向の高低と自己教育力には関連がみられなかったが、本研究結果では、学業成績や評価への志向は、自己教育力の特性（「課題意識」「学習の仕方」）によっては負の関連がみられることが明らかとなった。

10

## まとめ

本研究により得られた主な結果をまとめると、

- 1) 自己教育力の7つの特性のうち得点の低かった「課題意識」「計画性」、および、承認率の低く示された項目から、ごく初歩的な学習方略や基本的学習習慣について、およそ5～7割に問題があることが明らかとなった。

- 2) 学習目標については、「成績評価目標」と「向学精励目標」の2因子が抽出され、健全で望ましい目標志向、学ぶ楽しみへの志向や勉勵することへの価値付け等への志向の方が高いことが認められた。一方、成績や評価への志向も低くはないこと、また、項目の検討により、学習に対する忌避感情が全体のおよそ4分の1にみられることが分かった。
- 3) 望ましい学習目標志向の高さが自己教育力の特性全般と関連すること、学業成績や評価への目標志向が負の関連をもつ自己教育力の特性（「課題意識」「学習の仕方」）があることが明らかとなった。

本研究結果からの展望として、以下の諸点が示唆された。

大学教育における学生の基礎学力低下の問題が言われて久しいが、そもそも、基礎的な学力を習得するためには、日常的に学習に向かうことが習慣化していることや、理解や記憶の手段としての初歩的な学習方略を身につけていることが必要である。本研究の結果1)からは、自己教育力の低い学生の実態として、基礎学力の形成にも係る、そうした学習習慣や学習方略を短期大学入学までに身につけることができなかった者が相当数にのぼることが推察される。大学教育の在り方については、2008年3月、中教審大学分科会<sup>注5)</sup>において、「最終的には、『課題探求能力』という高等教育に相応しい高次の目標の達成に努める必要があるが、一方で、基礎的な読解力や文章表現力などを修得させることを避けては通れない。」と言及されている。こうした大学教育の実状に関して、本研究の対象校も例外ではないことが結果1)には示されたといえ、教育課程内容についての講義を中心とした旧来の授業方法について、再検討が迫られていることが示唆される。講義内容のみならず、学習に取り組む方法や手段についてその基礎・基本をまず一から指導することの必要性、学習計画を立てることや、予習復習・授業に取り組む姿勢等の学習習慣の励行についても、日々の教授活動の一環として求められているといえる。

また、認知心理学・教育方法の研究分野において、長年「学び」の構造や意味について問い続けている佐伯(2004)<sup>19)</sup>は、子どもたちの「勉強」に対する考え方について、「知識というものを、おぼえるべきもの、やらねばならぬ苦役、他人から教示されることに従うことだとする考え方は、学年が進むにつれて深刻に『定着』していく」と指摘している。本研究の結果2)として、たとえ興味や関心のある内容でも勉強はイヤといった学習に対する忌避感情が4分の1にみられたことから、勉強を「苦役」として定着させている者の存在がうかがわれる。学齢から考えて、本研究の調査対象者は、教育施策として自己教育力の育成がめざされ、「自ら学び自ら考える意欲」が重視された学校教育を小学校入学以来受けてきている。知育偏重の是正として、学びの主体である子どもたちの意欲や関心を中心とした教育が推進されてきたはずであるにもかかわらず、こうした学習忌避が少なからずみられるのは何に起因するのか、どのような要因が考えられるのか。諸統計調査の結果(NHK, 2001<sup>20)</sup>; 藤沢市, 2000<sup>21)</sup>, 2005<sup>22)</sup>; ベネッセ, 2001<sup>23)</sup>)により報告されている「学習離れ」の進行や、「少数の勉

強熱心な子どもと大多数の勉強嫌いの子どもの二極分化」についての指摘（佐藤ま・荻谷, 2000）<sup>24)</sup>と考えあわせると、今後、検証されなければならない課題と思われる。いずれにしても、教育現場においては対応策をこらざる必要がある。入学後早期の段階でスクリーニングを行い、学習に対する忌避感情の認められる学生に対しては個別的指導の配慮が必要であろう。

学習目標については、自己教育力との関連が認められ、望ましい目標志向の方が成績評価目標よりも高く示された結果<sup>3)</sup>からは、調査対象校の今後の教育指導に可能性が開かれていることが示唆される。しかしながら、良い成績を取ることが目標であり、成績に関係しなければ勉強したくない、といった成績評価への志向も低くはなかった。良い成績を取ることのみを目標とすることが学習への動機づけとなっている学生に対して、どのような教育的関わりをすべきか検討していかなければならない。従来、教育における学習動機づけは、知的好奇心に代表されるような、学習活動それ自体を自己目的的に求める「内発的動機づけ」の大切さが指摘されてきた（Deci, 1975, 安藤・石田訳<sup>25)</sup>, 1984; deCharms, 1976, 佐伯訳, 1980<sup>26)</sup>; 鹿毛, 1994<sup>27)</sup>; 桜井, 1997<sup>28)</sup>）。動機づけ研究において「内発的動機づけと外発的動機づけの違い」について本質的であると想定されているのは、「個人が内発的に動機づけられているとき、自分自身のため、その活動への興味のために活動を行う」それに対して「外発的に動機づけられているとき、手段として、あるいは他の理由（報酬を受けるためなど）のために活動を行う」（Eccles & Wigfield & Schiefele, 1997）<sup>29)</sup>という観点である。成績に関係しなければ勉強したくないといった、良い成績をとることのみが目標というのは、「内発-外発」の枠組みでは外発的動機づけといえよう。学習への動機づけとして望ましいものではなく、本研究結果においても、そうした目標志向の強い者の方が自己教育力が低い2つの特性が認められた。しかし、現実の「教室場面では純粋な内発的動機づけがドミナントな事態は相対的に少ないように思われる」（速水, 1995）<sup>30)</sup>という指摘のほか、教育実践において、単純に内発的動機づけを外発的動機づけに対置するものとしてとらえることが難しいことが指摘されている（速水, 1995<sup>30)</sup>; 桜井, 1997<sup>28)</sup>; 市川, 2001<sup>31)</sup>）。実際、学校教育において成績評価を全く気に留めない学習者の存在は想像しにくい。とりわけ、本研究の調査対象である専門職養成課程の学生にとっては、成績不振は単位修得に関わる問題だけではなく、めざす資格・免許の取得にも直結した問題でもある。成績評価の在り方として、学生の学びにとってより有益な方法について再考することも必要であろう。学ぶことと評価との関係について、発達心理学を専門分野とする浜田ら（2008）<sup>32)</sup>により、「あることを学習して、その結果、学んだことが身についたかどうかを評価し、その評価に基づいて次のステップの学習に進んでいく」、「学習→評価→学習」が、本来の学びのサイクルであると指摘されている。この意味では、学習者が成績評価に目を向けることはマイナスではない。問題は、それが反転してしまい、「評価を高めることだけに邁進」し、学ぶことの意味が「すべて評価・成績を高めるという制度的意味に集約されてしまう」ことであろう。評価に

基づいて学生自らが学習の指針を得て、次の学習にすすむことのできるような評価システムとして、期末の試験・評価に加えて、学期途中にも随時、形成的評価を取り入れる等の工夫も必要と考えられる。また、評価とは本来、「自分を反省して、自分はこれからどんなふうに勉強したらいいのか、どんなところに力を入れてどうしていったらいいかという方向を確かめる」(大村・波多野, 2004)<sup>33)</sup>ものであるということ、学生に繰り返し認識させることも必要であろう。ただ、形成的評価を加えることにより評価回数が増し、かえって学生の成績評価に対する近視眼的な志向を強めてしまうことも危惧される。学生が自ずと学ぶことの目的や意味を感得し、評価を自らの学びに活かしていけるかどうかは、評価システムの問題だけでは括りきれない、評価する側の姿勢、日常的な教授者と学習者の関係性・関わりの質に負うところも少なくないであろうことを教育現場にある者として自戒したいと思う。

## 今後の課題

本研究には多くの課題が残されている。

まず、調査対象について、本研究は、短期大学一校の学生のみを対象とした。清水ら (2007)<sup>12)</sup> は、調査対象を一校に限定することの積極的意義について、「むしろそれぞれの学校が独自の尺度を作成し、その尺度に沿って自己教育力を効果的に伸ばす教育方法を模索することが期待されよう」と指摘している。そうした観点からは、本研究もいくばくかの資料を提供するものといえる。しかし、対象校の全学科・コースの学生を調査したものではなく、めざす専門的職業も、そのための養成カリキュラムも異なる在学生の一部を調査対象とした極めて限定的なデータをもとに分析したものであり、得られた結果は自己教育力についてその実態の一端をとらえたものにすぎない。また、調査時期についても、本研究では1年生の前期終了時に調査を実施したが、たとえば、入学時と1年終了時、2年生の最終実習修了時等に調査することによって、縦断的データの収集・比較検討が可能となる。とくに、保育学生を対象として社会的スキルと自己教育力について検討した西浦ら (2005)<sup>13)</sup> により、「入学時に自己教育力の低い学生は1年間でより低い状態になる」と、報告されていることは看過できない。入学後、自己教育力が低下するといった経過をたどるケースがみられるのかどうか、調査検討を試みることは急務と思われる。西浦ら (2005)<sup>13)</sup> は、そうした学ぶ意欲の低下した学生へのケアの重要性についても言及している。調査形態をパネル調査とすれば、個々の学生への指導に活かすための個別データの収集も可能となる。今後、それらを考慮した調査研究を試み、養成教育に資する資料を積み上げたいと考えている。

## 引用文献

- 1) 西谷美幸〔ほか〕「自己教育力の動機づけとその効果：自己教育力研究会の設立と概観」

『保健科学研究誌』 1, 2004, p.97-103.

- 2) 森 敏昭〔ほか〕「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」『学習開発関連領域』 50, 広島大学大学院教育学研究科紀要，第一部，2002, p.1-8.
- 3) 中島 義明ら 編「心理学辞典」『有斐閣』 1999, p.328-329.
- 4) 木部美知子〔ほか〕「学生の自己学習能力を育てる自己評価：基礎ゼミ I 学生自己評価と教員評価」『新潟医療福祉学会誌』 6 (1), 2006, p.101-107.
- 5) 森 敏昭〔ほか〕「大学生の自己教育力に関する研究 (1)：質問紙の作成」『日本教育心理学会総会発表論文集』 42, 2000, p.376.
- 6) 石田 潤〔ほか〕「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」『日本教育心理学会総会発表論文集』 43, 2001, p.367.
- 7) 森 敏昭〔ほか〕「大学生の自己教育力と高校時代の学習指導法の関係」『学習開発関連領域』 51, 広島大学大学院教育学研究科紀要，第一部，2003, p.1-8.
- 8) 森 敏昭〔ほか〕「大学生の自己教育力に関する研究 (7)：出身高校差の検討」『日本教育心理学会総会発表論文集』 43, 2001, p.366.
- 9) 森 敏昭〔ほか〕「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との関係」『学習開発関連領域』 Vol.52, 広島大学大学院教育学研究科紀要，第一部，2004, p.1-8.
- 10) 川島 美佐子「看護学生の『自己教育力』に関する文献的考察」『足利短期大学研究紀要』 27 (1), 2007, p.47-51.
- 11) 鈴木 眞理子「若きソーシャルワーカーのライフヒストリー研究：(その3) キャリアデザインと自己教育力」『岩手県立大学社会福祉学部紀要』 8 (2), 2006, p.69-77.
- 12) 清水 益治〔ほか〕「保育士における自己教育力の分析－現在と学生時代の回想的比較」『神戸女子大学文学部紀要』 40, 2007, p.83-91.
- 13) 西浦 和樹〔ほか〕「保育者養成における社会的スキル及び自己教育力の育成に関する教育心理学的研究」『宮城学院女子大学発達科学研究』 (5), 2005, p.71-81.
- 14) 横山 ハツミ, 山口 求「臨地実習における看護学生の自己教育力の変化に関する考察」『日本看護研究学会雑誌』 21, (3), 1998, p.162.
- 15) 佐藤 みつ子, 森 千鶴「自己教育力と家庭での学習状況との関連」『山梨医科大学紀要』 15, 1998, p.22-27.
- 16) 長谷部 比呂美「保育者養成課程に学ぶ学生の能力自己評価と保育者志望の動機」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』 2, 2004, p.129-137.
- 17) 長谷部 比呂美「進学志望動機に関する検討－保育・幼児教育専攻学生を中心として－」『淑徳短期大学研究紀要』 47, 2008, p.135-149.
- 18) 堀 洋道 監修, 松井 豊 編 「心理測定尺度集Ⅲ－心の健康をはかる〈適応・臨床〉－2001」サイエンス社, p.378-382.
- 19) 佐伯 胖「『わかり方』の探求－思索と行動の原点－」小学館, 2004, p.19.
- 20) NHK放送文化研究所「2000年国民生活時間調査報告書」2001.
- 21) 藤沢市教育文化センター「学習意識調査」『報告書－藤沢市立中学校3年生・35年間の比較研究－』藤沢市教育文化センター, 2001.

- 22) 藤沢市教育文化センター「学習意識調査」『報告書』藤沢市教育文化センター, 2006
- 23) ベネッセ教育研究所 第3回学習基本調査 『速報版』No.1, ベネッセコーポレーション, 2001.
- 24) 佐藤 学, 荻谷 剛彦, 池上 岳彦「教育改革の処方箋」『世界』第681号, 岩波書店, 2000, p.78-98.
- 25) Deci,E.L. 1975 Intrinsic motivation. New York : Plenum Press. (E.L.デシ, 安藤 延男, 石田 梅男 訳「内発的動機づけ・実験社会心理学的アプローチ」誠信書房, 1980)
- 26) deCharms,R. 1976 Enhancing motivation : Change in the classroom. New York : Irvingon. (ド・シャームR., 佐伯 胖 訳『やる気を育てる教室 -内発的動機づけ理論の実践』金子書房, 1985)
- 27) 鹿毛 雅治「内発的動機づけ研究の展望」『教育心理学』42, 1994, p.345-359.
- 28) 桜井 茂男『学習意欲の心理学-自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房, 1997.
- 29) Eccles, J.S., Wigfield, A. & Schiefele,U. 1997 Motivation to Succeed. In Damon, W. (Ed.) Handbook of child psychology Vol.3, Chapter 15, p.1029.
- 30) 速水 敏彦「外発と内発の間に位置する達成動機づけ」『心理学評論』38, 1995, p.171-193.
- 31) 市川 伸一『学ぶ意欲の心理学』PHP研究所, 2001.
- 32) 浜田 寿美男 奈良女子大学子ども学プロジェクト 編「『子ども学』構築のために-赤ずきんと新しい狼のいる世界」洋泉社, 2008, p.37-38.
- 33) 大村 はま・波多野 完治「大村はま・波多野完治『22年目の返信』」小学館, 2004, p.124-125.

## 注

- 1) 1983年11月中央教育審議会教育内容等小委員会 審議経過報告
- 2) 1996年7月中央教育審議会第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」
- 3) 「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」と「豊かな人間性」や「たくましく生きるための健康や体力」とあわせて、「生きる力」と定義されている。
- 4) Copy and Pasteの略称として、日常的に学生他に使用されている造語。インターネット検索による資料の文章やデータなどをコピーし、そのコピーしたものを貼り付け（ペースト）するという操作。
- 5) 2008年3月 中央教育審議会大学分科会 学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）