

短期大学生の自己教育力に関する検討 (2)

— 保育学生の自己教育力の推移 —

長谷部比呂美

(2009年10月22日受理)

要 約

本稿では、パイロットスタディとして、保育学生の自己教育力の実態とその変化に関する短期縦断的調査を実施し、入学直後から約4ヶ月間の変化と関連要因の一つについて検討した。

その結果、自己教育力の各特性毎にみると、入学時・約4ヶ月後ともに、「自己実現」の平均得点が高く、一方、「課題意識」・「自主性」が低いことが明らかとなった。将来の目標に向かっての志高く自信もうかがわれるが、現実の日々の授業や勉学に自ら取り組む意欲に乏しいという実態が浮かび上がった。また、入学時の自己教育力得点の高群と低群それぞれの変化に関しては、高群については、有意差が認められたのは「課題意識」であり、特性全般についても上昇または保持が認められた。低群については、「自己評価」が上昇した一方で、「自己実現」が有意に低下していることが明らかとなり、その背景や要因を検討する必要性が示唆された。

さらに、自己教育力育成のための関連要因の一つとして、読書志向との関係を検討したところ、「主体的思考」について関連が認められ、教育的アプローチの一環として読書指導の可能性について示唆された。

キーワード 自己教育力、縦断的調査、保育者養成教育、読書志向

はじめに

「自己教育力」は、「人間が本来的に学ぶ存在であるという認識に立つ幅広い概念」(北尾ほか, 1990, P.29)¹⁾であり、多くの研究領域において検討されてきた。在学中はもとより卒業後も自己研鑽が求められる専門職の養成教育現場においても、「自己教育力」の育成は重要な課題であり、実践研究が積み上げられている。専門職をめざす学生の「自己教育力」に関する実践研究のなかでは、とくに看護教育の領域において数多く、看護学生を対象として調査検討されている。しかし、「保育学生を対象とした実証的研究はほとんどない状況が続いている」(西浦ほか, 2005, P.72)²⁾ことが指摘されている。

多くの保育者養成教育現場では、近年の高等教育のユニバーサル化^{注1)}の流れのなかで、かつてはみられなかったような様々な問題の生起・学生の質的変容^{注2)}に直面している。養成課程においてどのようなカリキュラムや教育方法がより適切なのか、保育者養成教育のあり方について模索が続いている。そうした実態に加えて、社会的要請として、保育者に対して従来よりもさらに多岐に渡った高度な専門性が期待されるようになり、養成課程修了後も長く学び続けることが求められるようになった。「主体的に学ぶ意志、態度、能力」^{注3)}とされる「自己教育力」を育成することは、保育者養成教育においてこれまで以上に重要な観点となってきたといえる。保育学生の「自己教育力」に関する実証的研究を積み上げていくことは、保育者養成教育のあり方を検討していくための基礎的データ収集の一環として意味があろう。

そこで、本研究では、まだあまり検討されていない保育学生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。自己教育力に関する検討の第一報として、長谷部 (2009)³⁾では、専門職をめざす短期大学生を調査対象として、その自己教育力の実態を明らかにすることを試みた。その結果、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割の学生に問題があること等がわかった。本研究では、専門職のなかでも特に、保育者をめざす短期大学生のみに調査対象をしばってデータを収集し分析する。

また、長谷部 (前掲)³⁾では、縦断的な調査は行っておらず、自己教育力の変化については検討していない。縦断的調査を実施し、保育学生の自己教育力と社会的スキルの変化について検討した西浦ほか (前掲)²⁾は、「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」(P.80)ことを指摘している。そこではまた、自己教育力得点の低い群について、入学から4ヶ月後をクラスター分類して比較した結果、クラスターにより低下がみられたことも明らかにされている。他に、保育学生を対象とした自己教育力の検討ではないが、縦断的研究として、医療系大学生を対象とした多久島ほか (2005)⁴⁾や、生命健康科学部入学生を対象とした牧野ほか (2008)⁵⁾や牧野ほか (2009)⁶⁾の研究がある。多久島ほか (前掲)⁴⁾は、医療系2学科の大学生の自己教育力について、入学後の推移を調査し、学科別・側面^{注4)}別・項目別に、それぞれ自己教育力得点の上昇や低下のみられたことを報告している。牧野ほか (前掲)⁵⁾は、自己教育力とその関連要因について調査を行い、入学直後から1年間の変化を分析した結果、「自己教育力の総得点は、入学時、春学期終了後、秋学期終了後の調査で漸次低下し、秋学期終了後は入学時より有意に低下していた」(P.26)と報告している。入学後2年半の自己教育力の変化を分析した牧野ほか (前掲)⁶⁾では、学生の自己教育力に入学時から上昇や低下の推移がみられたことが報告されている。これらの指摘にあるように、入学後、自己教育力に推移がみられ、なかでも低下するケースがみられるとすれば、何らかの背景や関連要因が考えられる。カリキュラムの教育効果や学生生活への適応の問題等との関連を検討することが必要であるが、本研究では、まず、諸先行研究により指摘されているような自己教育力の推移・変化がみられるの

か、保育学生を対象とした短期縦断的調査により、入学後の推移の実態を明らかにすることを第二の目的とする。

さらに、牧野ほか(前掲)⁶⁾では、図書館利用や情報システム活用が自己教育力育成の関連要因の一つとしてとりあげられている。利用(活用)回数との関連を検討した結果、自己教育力を高める可能性が示唆されたことが報告されている。また、多久島ほか(前掲)⁴⁾の研究においては、質問項目別の分析のなかで、梶田(1985)⁷⁾作成の自己教育力インベントリーの側面Ⅲの項目の一つである図書館の利用について、学科によって入学後から1年間で有意な低下が認められたことが報告されている。これら先行研究からの示唆により、本研究においては、自己教育力と読書志向との関連についても検討を加えることを第三の目的とする。

なお、本研究では、今後これらを研究目的とした縦断的研究を実施するにあたってのパイロットスタディとして、入学直後から約4ヶ月間という短期縦断的調査を実施し、そのデータを分析検討する。

方 法

1 調査対象

首都圏にある2年制のA短期大学2009年度入学の保育学生(保育士・幼稚園教諭養成コース入学者)の一部、計83名、うち有効回答数、80。

2 調査時期

入学直後から前期終了時の約4ヶ月間の縦断的データを収集するため、次の各時期に調査を実施した。

(1) 第一回調査 2009年4月

入学時の自己教育力の実態を調査するために、前期第一回めの授業時に実施した。(以下、調査1と表記する。)

(2) 第二回調査 2009年7月末

次に、入学から約4ヶ月後の前期最終授業回に調査を実施した。(以下、調査2と表記する。)

3 調査方法

集団法により質問紙調査を実施した。教室単位で、講義時間の一部を用い、担当教員により調査の意図を説明した後、調査票を配布。質問紙に回答を記入後直ちに回収する方法をとった。なお、縦断的調査のため、調査票に番号の記入を求めたが、回答結果は成績や評価と無関係であること、分析は統計処理されるため個人の特定はされないこと等について、口頭で説明し調査協力を依頼した。

4 調査内容

自己教育力尺度(森ら, 2000)⁸⁾を用いた質問紙調査を実施した。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(前掲)⁸⁾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り、「はい」に1点、「いいえ」に0点を配し数量化した。また、読書志向に関する質問として、読書への好悪（以下、読書好悪と表記する）と読書量を尋ねた。読書好悪については、「あなたは本を読むことが好きですか」に対して、「大変好き・好き・どちらともいえない・あまり好きではない・大嫌い」の5件法で回答を求め、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。読書量については、高校3年間に読んだ本の冊数を記すことを求めた。なお、他に携帯小説や新聞の講読について2つの質問項目を含んでいたが、本稿では、読書好悪と読書量についての回答のみをデータとして用いる。

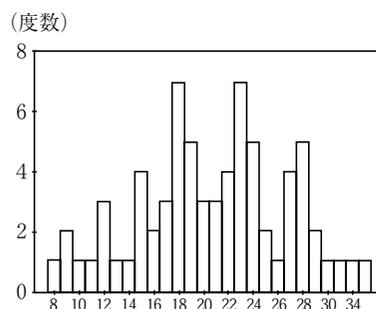
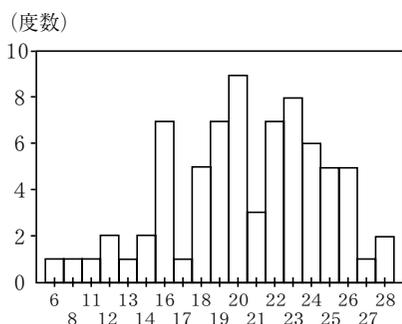
分析には、統計パッケージSPSS11.0Jを用いた。

結果と考察

1. 自己教育力についての検討

(1) 自己教育力得点の分布

調査1および調査2により得られたデータそれぞれについて、自己教育力の総得点分布を図1、2に示す。調査1による自己教育力の総得点分布は6～28点の範囲であり、調査2については8～35点である。



4 図1 調査1の自己教育力の総得点分布

図2 調査2の自己教育力の総得点分布

(2) 自己教育力の変化

次に、自己教育力の平均総得点、および、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」）毎の平均得点と標準偏差（SD）を、表1に示した。

表1 自己教育力の平均総得点および各特性の平均得点 (SD)

項 目		調査 1	調査 2	
		各特性の 平均得点 (SD)		p値
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 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 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 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 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	2.26 (1.08)	2.58 (1.42)	0.01
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 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 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 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 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	2.53 (1.30)	2.70 (1.40)	n.s.
学習の仕方	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 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 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 14 授業中、先生の話や仲間の発表をよく聞いていますか 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	3.31 (0.88)	3.29 (1.23)	n.s.
自己評価	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 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 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 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 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	2.91 (1.16)	3.23 (1.17)	0.02
計画性	21 休みの日には一日の予定を立てて行動しますか 22 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 23 計画を立てるのは、好きなほうですか 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 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	2.75 (1.54)	2.76 (1.60)	n.s.
自主性	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 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 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 29 何事にも先頭立って活動するほうですか 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	2.41 (1.35)	2.45 (1.50)	n.s.
自己実現	31 人々の役に立つ人間になりたいと思いますか 32 人から好かれる人間になるように努力していますか 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 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 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	4.23 (0.97)	4.03 (1.21)	n.s.
		平均総得点 (SD)		
		20.02 (4.61)	20.49 (6.08)	n.s.

全調査対象者の回答をデータとした自己教育力の平均総得点は、調査1では、平均20.02 (*SD* 4.61)、調査2では、平均20.49 (*SD* 6.08)であり、調査2の方がやや高く示されたが、有意差は認められなかった。

各特性毎にみると、「自己実現」の平均得点が、調査1 (4.23)・調査2 (4.03)ともに高く、一方、「課題意識」(2.26)・(2.58)や「自主性」(2.41)・(2.45)が低いことがわかった。平均得点の最も高く示された「自己実現」を構成する質問項目は、「人々の役に立つ人間になりたい」「将来のことを考えて『よし頑張ろう』という気持ちになる」「難しいことに出会っても、乗り越える自信がある」等である。他方、平均得点の低かった「課題意識」の各項目は、「授業が始まった時、『よし勉強しよう』と思う」「授業中におもしろい話を聞くと、後で調べてみようと思う」等、また、「自主性」の各項目は、「授業中に、自分からすすんで意見を発表する」「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」等である。「自己実現」の得点が高かったことから、将来、保育者として有為の人材になりたいという志高く、自信や克己心もうかがわれる。そうした自己成長への気持ちが認められる一方、「課題意識」や「自主性」の得点が低く示された結果からは、現実の日々の授業や具体的な学習課題に自ら積極的に取り組む意欲には乏しいという学生の姿が浮かび上がった。

調査1・調査2の特性毎の平均得点を比較したところ、有意差がみられたのは、「課題意識」($p<.01$)、「自己評価」($p<.05$)であり、いずれも調査2の平均得点の方が有意に高いことが明らかとなり、有意に低下した特性はみられなかったが、「自己実現」の得点について、低下(4.23>4.03)が示された。このことについては、次の「(3) 群別(高群と低群)の自己教育力の変化」において後述する。

(3) 群別(高群と低群)の自己教育力の変化

次に、西浦ら(前掲)²⁾の先行研究により、入学時に自己教育力の低い学生の推移として、入学から1年後に自己教育力の低下が認められたことが報告されていることから、本研究においても、入学時(調査1)の自己教育力について高群と低群とにわけ、それぞれの変化を検討した。調査1の自己教育力総得点に基づいて、中央値により上位約50%を高群、下位約50%を低群として以下の分析を行った。低群の得点範囲は6-20点、高群の範囲は21-28点であった。

低群の自己教育力平均総得点および7つの特性毎の平均得点について、調査1と調査2を比較するために *t* 検定を行った。結果を表2に示す。

低群の調査1と調査2の自己教育力平均総得点については、有意差は認められなかった。7つの特性毎の比較では、「自己評価」に有意差($p<.01$)が認められ、調査1よりも調査2の方が高く(2.52<3.07)示された。入学時よりも、「試験の問題を解いた後で、間違いがないかどうかを点検」「授業の後で、よくわかったどうかを反省」「自分の勉強のしかたがよいか悪いか考えてみる」等をするようになったと考えられる。

表2 低群の自己教育力得点の比較

	調査1		低 群		調査2	平均得点	SD	t 値	df	p値
	平均得点	SD	調査2	平均得点						
自己教育力総得点	16.71		17.03		(0.46)	34	n.s.			
課題意識	1.79	0.94	2.02	1.24	(1.43)	42	n.s.			
主体的思考	2.30	1.29	2.38	1.30	(0.55)	39	n.s.			
学習の仕方	3.05	0.82	2.81	1.16	1.28	42	n.s.			
自己評価	2.52	1.13	3.07	1.13	(3.15)	43	0.003			
計画性	2.19	1.44	2.36	1.48	(0.85)	41	n.s.			
自主性	1.78	1.14	1.80	1.44	(0.13)	39	n.s.			
自己実現	3.88	1.10	3.54	1.27	2.27	40	0.029			

一方、「自己実現」の平均得点は、調査1に比べて調査2は有意 ($p < .05$) に低下 ($3.88 < 3.54$) していることが明らかとなった。本研究で用いた自己教育力尺度のうち「自己実現」の各項目は、自己教育力に関する調査に多く用いられている梶田 (前掲)⁷⁾ によるインベントリーの、自己教育力の側面I「成長・発展への志向」や側面IV「心理的な土台 (自信・プライド・安定性)」に含まれる項目に相当する。入学時に自己教育力の低かった群の学生については、入学後わずか4ヶ月の間に、目標に向かっての自己成長への意欲や自信が低下していることがうかがわれ、その背景や要因を探ることの必要性が示唆された。

次に、高群の自己教育力得点について、t検定を行った結果を表3に示す。

高群についても、調査1と調査2の比較において自己教育力平均総得点については有意差は認められなかった。7つの特性毎にみると、「計画性」の平均得点がわずかに低下、「自己実現」がほぼ同程度であるほかは、調査2の平均得点の方が高い。そのうち、有意差が認められたのは、「課題意識」 ($2.89 < 3.32$) であり、5%水準で有意であった。入学当初に自己教育力の高い学生は、1年次の前期4ヶ月間の教育課程を経て、自己教育力がより高くなった、あるいは保持できていることが明らかとなっ

表3 高群の自己教育力得点の比較

	調査1		高 群		調査2	平均得点	SD	t 値	df	p値
	平均得点	SD	調査2	平均得点						
自己教育力総得点	23.87	1.85	24.53	4.98	(0.75)	29	n.s.			
課題意識	2.89	0.94	3.32	1.29	(2.52)	36	0.16			
主体的思考	2.78	1.29	3.05	1.43	(1.20)	36	n.s.			
学習の仕方	3.56	0.88	3.85	1.07	(1.57)	38	n.s.			
自己評価	3.34	0.99	3.53	1.20	(0.89)	37	n.s.			
計画性	3.44	1.41	3.26	1.62	0.77	38	n.s.			
自主性	3.17	1.20	3.23	1.19	(0.25)	34	n.s.			
自己実現	4.66	0.54	4.63	0.81	0.17	34	n.s.			

た。とくに、「授業が始まった時、『よし勉強しようと思う』」「授業中におもしろい話を聞くと、後で調べてみようと思う」等の項目からなる「課題意識」が有意に上昇していることから、高群については、入学後4ヶ月間に授業や自主学習に取り組む意欲が高まったといえ、教育効果がうかがわれた。

2. 読書志向（読書好悪・読書量）と自己教育力

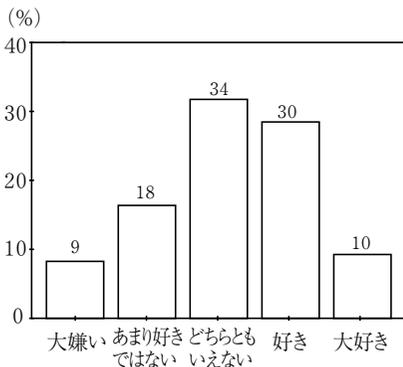
(1) 読書好悪・読書量

読書好悪について、「本を読むのが好きですか」という質問項目に対する回答結果の度数分布を図3に、読書量（高校3年間に読んだ本の冊数）を図4に示した。

まず、読書好悪と読書量の関係を調べるために、相関係数を算出したところ、正の相関（ $r=.514, p<.01$ ）が認められ、現在の読書への好悪と高校時代の読書量との関連が確かめられた。

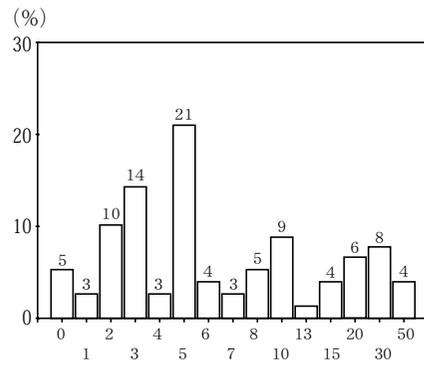
次に、読書量についてみると、高校3年間に1冊の本も読まないまま入学してきている学生が、5.2%、3年間で0～3冊、平均すると1年間に1冊以下の読書量である学生の割合が32.5%であることがわかった。（図4）

全国で毎年実施されている「学校読書調査」^{注5)}の第54回結果によれば、高校生が2008年の「5月1ヶ月間に読んだ本の冊数」は1.5冊と報告されている。一方、5月1ヶ月間に読んだ本が0冊の「不読者」の高校生は51.5%であり、半数以上の高校生が1ヶ月に1冊の本も読まなかったことが報告されている。「不読者」が5割を下回ったのは過去20年間で2度のみであり、高校生の『本離れ』の傾向が長く続いているが、本研究の調査対象者についても『本離れ』傾向の著しい実態が明らかとなった。



「あなたは本を読むことが好きですか」

図3 読書に対する好悪



「高校3年間で何冊くらい本を読みましたか」

図4 読書量

(2) 読書志向と自己教育力との関連

読書好悪と自己教育力総得点および7つの特性毎の得点との相関を調べたところ、調査1・調査2ともに、「主体的思考」との間に正の相関が認められた。調査1については、1%水準で有意 ($r=.332$)、調査2では、5%水準で有意 ($r=.262$) であった。本を読むことが好きであるかどうか、自己教育力の特性のうち「主体的思考」と関連があることがわかった。

読書量との関連については、調査1の「主体的思考」との間に正の相関 ($r=.255$ 、 $p<.05$) が認められ、調査2では相関は認められず、入学時には高校時代の読書量の多かった者ほど「主体的思考」の得点が高いこと、約4ヶ月後には関連がみられないことが示された。

次に、高校3年間の読書量について上位約30%と下位約30%をそれぞれ高群・低群として、自己教育力得点の平均値を比較した。高群の範囲は、高校3年間に読んだ本の冊数10冊以上、低群は0～3冊である。t検定の結果、「主体的思考」の得点について、調査1の低群(1.88)と高群(3.13)の間に1%水準で有意差が、調査2について有意傾向 ($p<.065$) がみられ、いずれも高校時代の読書量の多い群の得点が高いことが明らかとなった。

以上、読書志向(読書好悪・読書量)と自己教育力に関連がみられることが明らかとなり、入学後の教育的アプローチの一環として、読書への誘い・指導が自己教育力を高める可能性について示唆された。

まとめ

保育学生の自己教育力の実態とその変化等について検討するため、入学直後から約4ヶ月の短期縦断調査を実施して分析した結果、以下のことが明らかとなった。

1. 全調査対象者の自己教育力の実態としては、特性毎にみると「自己実現」の平均得点が高く、「課題意識」・「自主性」が低く示された。保育者になるという将来の目標に向かって努力して成長したいという気持ちやその自信がうかがわれる一方で、現実の毎日の授業に取り組む意欲や自ら学ぼうという積極性に乏しい学生の姿が浮かび上がった。
2. 自己教育力の変化としては、入学時の自己教育力得点の低群については、「自己評価」が有意に上昇した一方で、「自己実現」が有意に低下したことが明らかとなった。高群には「自己実現」の変化はみられなかったことから、低群に関しては、入学後のカリキュラムや教育環境が自己教育力を引き上げるために必ずしも有効とはなっていないことが推察され、今後、背景要因や教育効果等との関連を調査することの必要性が示唆された。とくに、「自己実現」を構成する項目は、梶田(前掲)⁷⁾によるインベントリーの「成長・発展への志向」や「自信・プライド・安定性」に相当し、将来の目標に向かっての志や自信が、

入学後わずか4ヶ月の間に低下した背景要因を探ることは、養成教育のあり方を検討するための喫緊の課題と考えられる。

3. 自己教育力得点高群の変化としては、総得点については有意差は認められなかったが、各特性ほぼ全般に保持または上昇が示され、うち「課題意識」(授業や自主学習に対する意欲)が有意に上昇したことが認められた。入学当初に自己教育力の高かった学生については、1年次前期4ヶ月間の教育課程を経ていっそう勉学への意欲が高まったことが明らかとなり、教育効果がうかがわれた。
4. 自己教育力育成のための関連要因の一つとして、読書志向との関係を検討したところ、各特性のうち「主体的思考」との関連が認められた。この結果から、入学後に読書指導や図書館活用指導を行うといった教育的アプローチが学生の自己教育力を高める可能性について示唆された。

今後の課題

本研究は、自己教育力の変化に関する縦断的研究のパイロットスタディとして、入学直後からの約4ヶ月間という短期間の縦断的調査によるデータを分析したものであり、その後の自己教育力の変化はとらえることができていない。今後、本調査を実施する際には、入学から一年後、二年後(卒業時)までの自己教育力の変化を明らかにできるような縦断的調査を計画したいと考えている。

また、本研究では、自己教育力育成の関連要因の一つとして、入学前(高校3年間)の読書量をデータとして読書志向との関連を検討した。先行研究においては、入学後各期の「図書館の利用が自己教育力に関係がある可能性が示唆され、その重要性が示唆され」(牧野ら, 前掲, P.7)⁶⁾たと報告されている。今後は、入学後の図書館利用頻度を調査項目に加えることによって、図書館活用との関連についても検討し、教育的アプローチの一環として、読書指導が自己教育力育成に有効であることを検証してみたい。

今後も保育学生の「自己教育力」育成の観点から研究を重ね、保育者養成教育について検討するための基礎的資料を積み上げたいと考えている。

引用文献

- 1) 北尾倫彦ほか「学校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, 1990, p.29-33
- 2) 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
- 3) 長谷部比呂美「短期大学生の自己教育力に関する検討(1)」淑徳短期大学研究紀要48, 2009, p.107-121

- 4) 多久島寛孝ほか「医療系大学在学中の学生の自己教育力の推移」保健科学研究誌 2, 2005, p.95-108
- 5) 牧野典子ほか「生命健康科学部学生の自己教育力：第二報 入学後1年間の自己教育力」中部大学生命健康科学研究所紀要 4, 2008, p.21-28
- 6) 牧野典子ほか「生命健康科学部学生の自己教育力（第3報）－入学後2年半の変化－」中部大学生命健康科学研究所紀要 5, 2009, p.1-7
- 7) 梶田叡一「自己教育力への教育」明治図書 1985, p.36-37
- 8) 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

注1) 2009年度の文部科学省『学校基本調査』速報によって報告された、大学・短期大学への進学率は56.2%、専修学校等を含む進学率は77.6%である。

注2) 高等教育の量的な拡大がその質的変容をもたらしたことについては、M.トロウ（天野・喜多村訳, 1976）*が詳細に検討している。高等教育制度のエリート・マス・ユニバーサルの3段階は、その規模（進学率）によって区分され、50%以上をユニバーサル段階としている。

*マーティン・トロウ著 天野郁夫・喜多村和之訳「高学歴社会の大学：エリートからマスへ」東京大学出版会 1976, p.3-4, p.63-64

注3) 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による「自己教育力」の定義。

注4) 多久島ほか（2005）の研究で用いられた自己教育力の調査票は、4側面計40項目からなる。

注5) 「学校読書調査」は全国学校図書館協議会と毎日新聞社により、全国の小・中・高等学校の児童生徒の読書状況について毎年実施されている。