

# 大学生の自己教育力と高校時代の学習指導法の関係

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

(2002年9月30日受理)

Relationships between Students' Self-Educational Ability in Their College Age and  
Personal Teaching Theory (PTT) in their High School Age

Toshiaki Mori, Masuharu Shimizu, Megumu Ishida and Mihoko Tominaga

This study investigated the relationships of students' self-educational ability in their college age with their personal teaching theory (PTT) in their high school age. A total of 789 students completed two kinds of questionnaires, one of which was to measure their self-educational ability (interest in learning subjects, self-directed thinking, skillfulness of learning method, self-monitoring, planning, independence, and self-actualization) in their college age and the other was to measure their personal teaching theory in their high school age. The major findings were as follows: (1) The students who wished to go on to higher level of education in their high school age showed more self-educational ability than those who did not wish to go on to higher level of education, and (2) the personal teaching theory of the students who wished to go on to higher level of education was more active and self-regulational in their high school age. These results were discussed in relation to how to foster the self-educational ability of students.

Key words: self-educational ability, personal teaching theory, self-regulational learning.

平成元年に告示された小学校、中学校及び高等学校学習指導要領では、「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」ことが各学校の努力目標として掲げられた。このいわゆる「新しい学力観」は、教育心理学の分野で「自己教育力」と呼ばれてきた概念と関連しており、その基本的な構成要素は、①自ら学ぶ力、②自ら考える力、③自らをコントロールする力の3つといえるだろう。

すなわち、「新しい学力観」では、それまでの知識・理解中心の学力観を改め、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「表現・技能」などを重視する学力観への転換

が図られた。なかでも「関心・意欲・態度」は、「新しい学力観」において最も重視されている観点の1つである。しかしながら、「自ら学ぶ力」につながる「関心・意欲・態度」とは、例えば「教師が冗談を言ったときにだけ身を乗り出す」といった表面的な学習への関心を指しているのではない。また、「教師に指示されたことは真面目にやるが、指示されないことは一切やらない」といった、従順ではあるが受動的な学習態度を指しているのでもない。重要なことは、学ぶことに対して「興味・関心」を持つとともに、新しい知識や技能を身につけることに喜びや達成感を感じ、親や教師の指示がなくても、心の内部からわき上がってくる内発的な「学習意欲」によって自ら主体的に学習活動に取り組み、さらに、そうした能動的な「学習態度」が日々の生活のなかで「学習習慣」として定着していることなのである。

また、自ら学ぶことによって知識を獲得しても、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：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

だそれを記憶しているだけでは意味がない。重要なことは、獲得した知識を基礎にして、筋道を立てて物事を考えたり、新しい問題を解決する力が身についているかどうかなのである。つまり、獲得した知識を生きた知識として活用するための「自ら考える力」を育てることが重要なのである。

さらに、自ら学び自ら考えるためには、「自らをコントロールする力」が不可欠である。なぜなら、「自ら学び自ら考える力」とは、自分自身で「自らの学びの舵取りをする力」に他ならないからである。そして、学びの舵取りをするためには、効果的な学習方法を習得することが重要である。例えば、知識獲得を中心とする学習では、機械的に丸暗記するのではなく、学習内容の意味をよく理解すること、学習中に自分自身で学習材の重要な部分を思い出し、暗唱（復唱）しながら覚えること、知識を羅列的に覚えるのではなく、関連のある項目同士をまとめて整理し、体系づけて覚えること、学習材の要点をノートに整理して覚えること、などが効果的な学習方法となるであろう。また、推論や論理操作を必要とする学習では、思考の過程を言語化したり図式化したり、あるいは身近な具体例に置き換えて考えてみるなどが、筋道を立てて物事を考える力を養うための効果的な方法となるであろう。したがって、学びの舵取りをするためには、学習内容をよく理解し、それに応じた適切な学習方法を採用することが大切となる。また、どんな学習方法が効果的であるかを単に知っているだけでは意味がない。最適だと思う方法を実際に適用してみて、効果が上がらないようであれば、その方法を修正したり、新しい方法を工夫したりすることが大切である。「学びの舵取りをする力」は、そうすることによって次第に身につくものなのである。要するに「自らをコントロールする力」の構成要素は、自分自身の学習や思考の過程を自分自身で認識する「メタ認知」の能力、正しいメタ認知に基づいて自分自身の学習の舵取りをする「自己制御力」、困難に出会っても途中で諦めてしまわずに、最後まで学習をやり遂げる「意志力」の3つといえるだろう。

上記のような新しい学力観が提唱されてから約十余年、当時の小学1年生は、今、大学生になっている。つまり現在の大学生は、自己教育力を育成され続けてきた存在であると考えられる。しかしながら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。いったいこの差はどこから生じたのであろうか。この点を明らかにするために、本研究では高校時代の学習指導法に焦点を当て、大学生の自己教育力と

高校時代の学習指導法の関係を調べた。そのことを通して、高等学校での学習指導法のあり方を検討することが本研究の目的である。

この目的に迫るに当たり、国内外の自己教育力（self-education）の育成に関する研究を調べたところ、以下のような状況であることがわかった。まず第1に、欧米における成人教育に関する研究には、自己教育力の育成を奨励する研究が多い。例えば、Fisher（1981）は医学教育、Mehler（1992）は生化学教育、Garvin & Carrington（1997）は獣医学教育、Gerber（1997）は職業教育における自己教育力の重要性を指摘している。また、Heard（1999）も多文化的な教育を行う教師の成長には自己教育力が欠かせないと主張している。さらに、教育とは自己教育力の育成に他ならないという主張さえ存在している（Callender, 1992; Toepfen, 1993, 1997）。しかしながらこれらの研究では、自己教育力の育成の仕方についてはほとんど論じられていない。

これに対して、欧米の幼児期や学齢期の教育に関する研究では、自己教育力を育てる教育方法について論じたものが多い。例えば、Gray & Chanoff（1984）とGehlbach（1986）は、ともに遊びを通して自己教育力を身につけることを奨励している。また、教師教育の立場から、Gibbons & Phillips（1979）はChallenging programの有効性を示唆している。しかしながらこれらの研究は、いずれも実証的なデータに基づく研究ではない。このように欧米では自己教育力を育成するための学習指導法に関しては、著者が知り得た限り、ほとんど実証的な研究がなされていないのが現状である。

一方、我が国における自己教育力の育成に有効な学習指導法に関する研究は、教科や単元を限定した、比較的短期間の取り組みの実践報告が中心である。例えば体育科に関しては、松永（1991）と久保・中平（1996）が、小学生に対する跳び箱の指導では目標を具体化した「めあて」を確認させることが有効であるとしている。また、三浦ら（1998）は、中学生に対するサッカーの指導では、チームで練習方法を考えさせることが自己教育力の育成にとって有効であったと述べている。理科に関しては、松原・金沢市中学校理科教育研究グループ（1989, 1990）が、電流や電圧の回路の単元では授業内容をモジュール化した教材を用いることによって自己教育力を育成することができたと報告している。さらに技術科に関しては、宮川と魚住ら（宮川・魚住, 1997; 魚住・宮川, 1996, 1998, 1999; 魚住ら, 1997）が一連の実践研究を行い、「電気」領域の学習では複数題材を用いた指導によって、「情報基礎」領域では自己紹介カードや実習教材を用いた指導によって、「木材加工」領域では環境について学習することがで

きる教材を用いた指導によって、自己教育力の育成が可能であったという結果を得ている。しかしながら、これらの実践研究には、短期間の指導によって育成された自己教育力がはたして長期間持続するのかという問題点がある。加えて、個別の教科や単元の指導法を検討する際の参考にはなるが、教科や単元を越えた一般的な学習指導法の解明にはつながりにくいという問題点も残されている。

そこで本研究では、自己教育力の育成に関する中・長期的な資料を得るために、高等学校の学習指導法が、大学時代の自己教育力にどのように関係するかを調べた。またその際、教科や単元に限定されない一般的な学習指導法をとりあげた。

我が国において、大学生の自己教育力を調べた研究に、森ら(2001)がある。この研究では、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査する質問紙を用い、以下のような結果を得た。(1)自己教育力は年齢とともに変わってくる。(2)その変化には特性や質問項目による違いがある。(3)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・中学校時代は性差は著しいが、現在ではその差は有意ではない。(4)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。(5)専修学校生は大学生よりも自己教育力が低く、大学内でも学生の自己教育力が低い大学がある。(6)学校差は中学時代に顕著である。(7)特性ごとに見ると、中学生の頃から大学による違いが現れる。

これらの結果のうち(4)から(6)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、「自己教育力」と「受験学力」は決して排他的関係ではなく、むしろ相補的關係にあることを示唆しているのである。このことから、進学校と普通校を比較すると、進学校出身の大学生の方が自己教育力も高いことが予想される。そこで本研究では、この予想を確かめるために、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のか、またその学習指導法の違いによって、自己教育力にどのような違いが生じるのかを調べた。

本研究では、一般的な学習指導法の尺度として、梶田ら(1984)による個人レベルの指導論尺度(以下、PTT尺度)を用い、高校時代の学習指導法と大学生の自己教育力との関係を調べた。このPTT尺度は、どのような指導を受けたかということに対する学生自身がもつ信念を調べる尺度である。すなわち、この尺

度では、例えば、A:「テストの問題として、どう出るかを考えながら学習する」ように指導する; B:「テストに関係なく、自分の大切だと思うことを学習する」ように指導する、のような対を提示し(鍵かっこの中が対によって異なる)、高校時代に受けた指導がどちらの指導により近いかを評定させる。

本研究では、上記のPTT尺度を用いて、自己教育力と学習指導法との関係を調べた。具体的には、まず自己教育力の大学差に関係すると思われる高等学校の要因として、公立進学校、公立普通校、私立進学校、私立普通校といった校種を取り上げ、このような校種による自己教育力の違いを分析した(分析1)。次に、PTTを用いて校種に特有な学習指導法を調べ、その学習指導法の違いによる自己教育力の差を調べた(分析2)。さらに自己教育力と学習指導法の直接的な関係を検討するために、自己教育力の高群と低群で、高校時代に受けた学習指導法に違いがあるかどうかを分析した(分析3)。

## 方 法

### 被調査者

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。

### 材 料

(1)自己教育力尺度:森ら(2001)による尺度を用いた。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すか。

(2)学習指導法の尺度:梶田ら(1984)によるPTT尺度を用いた。この尺度は、2つの相反する学習指導法を対にして提示し、そのどちらに自分の受けた指導が近かったかを6段階で評定するようになっている。学習指導法の対は、以下の5つの領域で計40対からなる[対の数]。①学習の対人的・社会的側面[7]。②学

習の計画性 [9]。③学習の手順・進め方 [13]。④学習の柔軟性・固執性 [5]。⑤学習の評価・テスト [6]。なお、学習指導法対の例は、表2や4を参照されたい。

(3)フェイスシート：フェイスシートには、性別(男、女)、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)について、かっこ内のいずれかに○をつけてもらう欄、および大学名、学部、学科名、年齢などの記入欄を設けた。

**手続き**

フェイスシートと上記の尺度、およびその他の尺度からなる冊子を作成し、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。なおデータの分析にはSTATISTICAを用いた。

**結果と考察**

**分析1**

分析1では、自己教育力の出身高等学校による違いを調べた。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(チューキー法。 $p < .05$ 。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

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)

表2. 進学校と普通校の学習指導法の違い

進学校	普通校
「自分ひとりで学習する」(2.8)	「人についたり、学外の教室に通ったりして学習する」(3.1)。
「かならず学習の計画を立てる」(2.7)	「必要におうじて、テストの時など、学習の計画を立てる」(3.1)。
「予定通りできたかどうか、計画をいつもチェックする」(2.8)	「あとのチェックよりも、これからの学習について考える」(3.0)。
「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」(4.4)。	「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」(4.7)
「予習を中心に学習する」(3.9)	「復習を中心に学習する」(4.4)。
「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」(2.8)	「本(教科書や参考書)などの順序にそって学習する」(3.2)。
「もっとよい学習の仕方はないかあれこれ考える」(2.5)	「どのように学習するか、その仕方にはこだわらない」(2.7)。
「問題のむずかしい時は、あきらめないで、ねばりつよく考える」(3.0)	「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」(3.3)。
「テストの間違いは、きちんとあとで直しておく」(1.3)	「テストの間違いにとらわれず、さきへ学習を進める」(1.5)。

かっこ内は平均評定値

表3. 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
進学指導	2.5(1.3)	2.9(1.4)	3.1(1.1)	3.3(1.2)	2.7(1.5)	2.4(1.3)	3.8(1.3)	20.8(5.7)
普通指導	2.2(1.4)	2.5(1.4)	2.9(1.1)	3.0(1.2)	2.4(1.5)	2.3(1.3)	3.6(1.4)	19.1(5.9)
<i>t</i>	2.25*	2.72**	1.61	2.21*	1.90	0.19	1.52	2.83**

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$

表4. 自己教育力高群と低群の学習指導法の違い

高群	低群
「分からないところは、自分で最後まで調べる」(4.0)	「分からないところは、先生や友達にたずねる」(4.3)。
「かならず学習の計画を立てる」(2.7)	「必要におうじて、テストの時など、学習の計画を立てる」(3.0)。
「予定通りできたかどうか、計画をいつもチェックする」(2.7)	「あとのチェックよりも、これからの学習について考える」(2.9)。
「口で唱えたり、声に出しながら学習する」(2.1)	「ことさらなにもせず、静かに学習する」(2.3)
「書いたり、手を動かしたりして学習する」(1.7)	「ことさら何もせず、静かに学習する」(1.9)。
「時と場合により、学習の仕方を柔軟に変える」(2.4)	「いったん決めたら、その学習の仕方をつづける」(2.6)。
「もっとよい学習の仕方はないかあれこれ考える」(2.3)	「どのように学習するか、その仕方にはこだわらない」(2.8)。
「テストの間違いは、きちんとあとで直しておく」(1.4)	「テストの間違いにとらわれず、さきへ学習を進める」(1.6)。

かっこ内は平均評定値

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学習指導が行われていると考えられる。

なお、自己実現に関しては高校差がみられなかった。その原因としては、大学生になったことが1つの自己実現になっているのではないかと考えられる。

そこで分析2では、自己教育力に影響する学習指導法の要因さぐるために、公立の進学校と普通校の間での学習指導法の違いを調べた。

#### 分析2

分析2では、大学生に高校時代の教育を振り返ってもらうことで、公立の進学校と普通校の学習指導法の違いを検討した。公立進学校の出身者351名と公立普

通校の出身者241名について PTT 尺度の各対における平均点の差を *t* 検定したところ、表2の9対で有意差があった。なお、かっこ内に示したように、平均値の差は小さいので、例えば、進学校では「自分ひとりで学習する」ように指導され、普通校では「人についてたり、学外の教室に通ったりして学習する」ように指導されているとは言えない。しかしながら、進学校の方が普通校よりも、どちらかといえば左の方向で指導がなされていると考えることはできよう。

次に、このような学習指導法の違いが自己教育力に及ぼす影響を調べるために、個人ごとに9対の合計点を算出した。この合計点は9点から54点までの間に分布し、低得点ほど進学校の学習指導法に近いことになる。合計点の低い者から約4分の1を進学指導群(9~24点, 178名)、高い者から約4分の1を普通指導群(43~31点, 198名)とした。表3は両群の領域ごとの自己教育力の平均得点(標準偏差)および *t* 検定の結果を示したものである。合計、課題意識、主体的思

考、自己評価では進学指導群の方が普通指導群よりも自己教育力の得点が高かった。ゴシック体で示した学習指導法が自己教育力の育成に有効であると言える。

### 分析3

分析3では、自己教育力の高い者と低い者のPTT尺度における差を調べた。自己教育力の合計得点が高い者から約4分の1を高群(33~24点, 222名), 低い者から約4分の1を低群(1~16点, 205名)とした。これらの群でPTT尺度の各対における平均点の差をt検定したところ、表4の8対で有意差があった。なお、かつこ内に示したように、平均値の差は小さいので、例えば、自己教育力の高い者は「分からないところは、自分で最後まで調べる」ように指導され、低い者は「分からないところは、先生や友達にたずねる」ように指導されているとは言えない。しかしながら、高群の方が低群よりも、どちらかといえば左の方向で指導がなされていると考えることはできる。

## 総合考察

本研究の成果の第1は、進学校の学習指導法が自己教育力の育成に有効であることを示した点である。

Gray & Chanoff (1984)は、教科の習得内容を重視する教育の立場と、自発性や興味、好奇心などを重視する教育の立場の対立は、少なくともDewey (1902)までさかのぼることができることを述べている。このことから、世界中で、100年以上もの間、2つの立場のうち、いずれかを重視する教育が、前面に出ては消え、消えては前面に出てきたことが推測される。この点に関する日本の状況を、先に筆者らは次のように述べた。すなわち、「日本の教育界は、対立する2つの教育観の間を、あたかもペンジュラムのように揺れ動いてきた」と述べた(森ら, 2001)。

本研究の成果により、このペンジュラムの揺れを次のような均衡点で固定することができる。すなわち、学習指導法によっては、2つの立場を統合し、ともに重視することが可能であるという均衡点である。大学に進学するには、多くの場合、入学試験を通過する必要がある。この入学試験では、主に教科の習得内容がテストされる。そのため進学校では、教科の習得内容をある程度重視した教育の立場をとらざるを得ない。これに対して自己教育力は、尺度の特性を見ても明らかかなように、自発性や興味、好奇心などをある程度重視した教育の立場と言える。本研究の結果は、この2つの立場を共に重視した学習指導が進学校では行われていたことを示唆するものである。

もちろん、本研究の結果から、進学校の学習指導法

をすべての高等学校が実施すべきだという結論を導くことは、次の2つの理由で早計である。その1つは、本研究の調査対象が大学生に限られており、大学に進学しなかった高校生にとって、進学校の学習指導法が自己教育力を伸ばすのに有効かどうかはわからないという理由である。筆者ら(森ら, 2001)は、専修学校生が大学生よりも自己教育力が低いことを明らかにした。この結果は、専修学校に進学した者は、進学校の学習指導法を受けていなかったために自己教育力が低かったと考えることもできよう。しかしながら、筆者らは、短期大学への進学者や就職者については全く調べていない。そのため、すべての高等学校の学習指導法に対して何らかのメッセージを発するには、調査対象が限定されているといわざるを得ないであろう。

もう1つの理由は、学習指導法、自己教育力、進学先の因果関係が明らかではないことである。本研究では、ある特定の学習指導法が高校教育で採用され、それによって自己教育力が育成され、それぞれの進学大学が決定されるという線形の因果関係を仮定したが、自己教育力→学習指導法→大学進学という因果関係も考えられる。すなわち、自己教育力が高い生徒だけが、進学校の学習指導法に適応でき、大学に進学したという考え方である。この考え方は、市川(2002)による以下の指摘とも一致している。すなわち、“優秀は生徒が集まる学校ができれば、とりたてて「特別な受験用の教育」や「受験一色の高校生活」をしなくても、「レベルの高い授業」と「生徒同士のライバル意識や仲間意識」によって、結果的に受験にも強い学校になる”という指摘である。すなわち、自己教育力が高い生徒だけが集まったので、進学校の学習指導法が可能だったと考えることもできる。

このような2つの理由で、進学校の学習指導法によって、すべての高校生の自己教育力を育成できるとは言いがたいが、少なくとも、大学進学を希望する者に対しては、進学校的な学習指導法を採用すれば、自己教育力も育成できるといえるであろう。

本研究の成果の第2は、教育政策の評価方法の一例を示すことができたことである。

自己教育力の育成という教育目標は、平成元年に告示された学習指導要領に記載されている。そのため本研究では、現在の大学生が自己教育力を育成され続けてきた存在であると考え、その大学生の自己教育力を測定し、かつ高等学校時代の学習指導法を振り返ってもらい、両者の関係を調べた。その結果、進学校の学習指導法を受けた学生の方が、普通校の学習指導法を受けた学生よりも、自己教育力が高いことが明らかになり、大学進学を希望する生徒に対する自己教育力の

育成には、進学校の学習指導法の方が有効であることが示唆された。

教育政策を評価するに当たっては、上記のような研究の方法が利用できる。すなわち、育成したい内容と卒業した学校の学習指導法の関係を調べるのである。例えば、中学校における学習指導法を振り返ってもらい、高等学校における自己教育力と比較すれば、中学校の学習指導法を評価することができるであろう。同様に小学校における学習指導法を振り返ってもらい、中学校における自己教育力と比較すれば、小学校の学習指導法を評価することができるであろう。

もし、このような評価の観点教育政策の意思決定のプロセスに取り入れられれば、昨今の「学力低下論争」も、さらに深い、生産的な議論へと昇華できるのではないだろうか。なお、この点に関しては、市川(2002)も、“学力論のあいまいさ、学力評価データの不在という反省は、おそらく今後の教育政策決定にも生かされていくだろう”と述べている。

ところで、1998年度に学習指導要領が改訂され、現在は、「自己教育力」よりも「生きる力」の育成が重視されている。この「生きる力」とは、文部科学省パンフレット「授業が変わる。評価が変わる。先生も変わる。子どもたちが変わる。そして、学校が変わる。」に、次のように記されている。すなわち、

新しい学習指導要領がめざす“生きる力”のある子ども像は、「確かな学力」を持った子どもです。「確かな学力」とは単なる知識の量だけでなく、以下のような総合的な力も含め「学力」ととらえます。

- ◆知識や技能を身につけ、活用する力
- ◆学ぶことへのやる気・意欲
- ◆自分で考える力
- ◆自分で判断する力
- ◆自分を表現する力
- ◆問題を解決し、自分で道を切り開いていく力

と記されている。この教育政策を評価するために、教育研究者がまずなすべきことは、「生きる力」を直接的に測定する尺度を作成することであろう。次に、一定期間、この学習指導要領に基づいて教育・指導を行い、その教育・指導の成果を確認し、より有効な学習指導法を探っていくことであろう。

最後に、上記のような「生きる力」に対して、本研究で提案した方法を取り入れて評価していくことを前提に、2つの今後の発展の方向を述べておきたい。その1つは、進学校、普通校という学校以外の要因を調べるといった方向である。本研究では高等学校の学習指導法を検討するため、進学校と普通校という要因を取り上げたが、中学校の学習指導法を検討するために、

受けた教育を振り返ってもらい、高校時代の「生きる力」との関係調べる場合、この要因は取り上げるのが困難である。この場合は、中学校に特有で、ある程度のまとまりができるような特色を媒介にせざるを得ない。もしそのような特色が抽出しがたい場合は、宇田(1988)が行ったように、PTTのデータを因子分析し、プロフィールの型を作成するのも1つの方法であろう。

もう1つの方法は、質問紙以外の方法で「生きる力」を調べることである。一般に、質問紙を用いた方法には、個人の内面を深くとらえるのが困難、調査対象者の防衛が働きやすい、適用年齢に制限があるなどの限界がある(例えば、鎌原ら、1998)。これらの限界のうち、調査対象者の防衛については、以下の理由で特に注意が必要である。すなわち、測定された「生きる力」が調査書等に使用されるのではないかという防衛が働くという理由である。この防衛という点に関して、清水ら(2002)は、幼稚園における預かり保育を評価するにあたり、子どもの自然な声を取り上げることを提案している。これは保護者や幼稚園教諭に対する質問紙では、回答者の防衛が働くのを避けるためである。小学校から高等学校までの生徒の「生きる力」を測定するためにはどのような方法が適切なのだろうか。この問いに対して教育研究者は、まだ答を得ていない。

## 【引用文献】

- Callender, Jr. W. D. 1992 Adult education as self education. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 149-163.
- Fisher, W. R. 1981 Medical student research: A program of self-education. *Journal of Medical Education*, 56, 904-908.
- Garvin, A., & Carrington, S. 1997 Student-authored hypermedia in veterinary anatomy: teaching and learning outcomes of group project work. *British Journal of Educational Technology*, 28, 191-198.
- Gehlbach, R. D. 1986 Children's play and self-education. *Curriculum Inquiry*, 16(2), 203-213.
- Gerver, R. 1998 How do workers learn in their work? *The Learning Organization*, 5(4), 168-175.
- Gibbons, M., Phillips, G. Teaching for self-education: promising new professional role. *Journal of Teacher Education*, 30(5), 26-28.
- Gray, P., Chanoff, D. 1987 When play is learning: A school designed for self-directed education. *Phi Delta Kappan*, 65(9), 608-611.
- Heard, D. 1999 A developing model of teachers

- educationg themselves for multicultural pedagogy. *Higher Educaiton*, 38, 461-487.
- 市川伸一 2002 学力低下論争 筑摩書房
- 梶田正巳・石田勢津子・宇田光 1984 個人レベルの学習・指導論 (Personal Learning and Teaching Theory) の探究—提案と適用研究. 名古屋大学教育学部紀要, 31, 51-93.
- 鎌原雅彦・宮下一博・大野木裕明・中澤潤 1998 心理学マニュアル 質問紙法 北大路書房
- 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.
- 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.
- Mehler, A. H. 1992 Integration of examinations and education. *Biochemical Education*, 20(1), 10-14.
- 三浦裕・田畑直・松田淳[他] 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.
- 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—回想的質問司法による分析—. 広島大学教育学部紀要 第1部 (学習開発関連領域), 49, 7-14.
- 清水益治・菊野春雄・大橋岑吉 2002 預かり保育に関する研究(3)—預かり保育中の子どもの発話—. 日本保育学会第55回大会発表論文集, 816-817.
- Toeppen, T. H. 1997 Experience and self-education. *The Educational Forum*, 61, 122-127.
- Toeppen, T. H. 1993 Is all education really self-education? *The Educational Forum*, 58, 77-85.
- 宇田 光 1988 高校生の学習様式の分析 教育心理学研究, 36, 38-44.
- 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.