

歴史教育における学習方略と国民意識との関連

1170400 大坂 昂弘

高知工科大学マネジメント学部

1. 序論

1-1. 問題

業務の効率化を図る理論として、マネジメントサイクル(山中, 2011)がある。この理論は学校運営や教育活動においても利用されているが、授業での利用例としては指導と評価の一体化の考えが挙げられる。指導と評価の一体化とは、指導と評価を切り離して考えるのではなく、評価は生徒の学習に対するものであると同時に、指導の改善に生かすものでもあるという考えである(教育課程審議会, 2000)。この時、求められている学力から評価が乖離していれば、評価の修正を行うべきである。しかし、入学試験をはじめ、修正することが困難な上に生徒が避けては通れない試験において、求められる学力から乖離した評価が行われている場合、学校教育も求められる学力から乖離していることを理解しつつも、指導を変えることができない現状がある(子安, 2001)。このような状況の中で指導の改善を図るためには、評価を元に指導の改善を行うことに加え、求められる学力の育成に寄与する学習方略を特定し、これを指導の中に反映させる形で改善を図ることも重要だろう。

1-2. 求められる学力

求められる学力とはどのような学力であろうか。歴史的分野を含めた社会科で求められる学力については、峯(2009)で次のように述べられている。「社会科ではどのような学力形成を図るのか、いまだ意見が分かれている。そのうち、社会科が社会についての事実的知識を獲得する教科であるとする見方は、一般的常識的な支持を得ている学力観の一つである」(pp. 51)。また文部科学省は、子どもたちに求められる学力として確かな学力を挙げている。確かな学力とは、知識や技能に加え、学ぶ意欲や、自分で課題を見付け、自ら学び、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等までを含めたものであると定義されている(文部科学省, 不明)。この2つを勘案すると、社会科における求められる学力とは、事実的知識を獲得し、それらの知識を活用し、主体的に問題を解決する資質や能力であると言えるだろう。一方、中学校教育にお

いて教育課程の基準としては、文部科学大臣が別に公示する中学校学習指導要領によるものとされている(学校教育法施行規則第七十四条)。中学校学習指導要領には歴史的分野の目標が明記されている。そのため、歴史的分野における求められる学力としては、上記の社会科における求められる学力に加え、学習指導要領に記載されている歴史的分野の目標も取り入れて考える必要があるだろう。

中学校学習指導要領の社会の歴史的分野における目標4項目の中の1つに、「歴史的事象に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ、それを通して我が国の伝統と文化の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てる。」(文部科学省, 2008, pp. 35-36)との記述がある。これは日本の中学校で学ぶ生徒が、日本の伝統や文化、歴史に対して愛着を持つことを推進していると解釈でき、「国民としての自覚を育てる」の部分からも国民意識の醸成を目的としていると考えられる。また、国民意識は事実的知識を獲得し、それらの知識を活用し、主体的に問題を解決するための資質の1つであると考えられるため、本研究では歴史的分野における求められる学力として、国民意識を研究対象の1つとした。

国民意識を測定する尺度として唐沢(1994)がある。国民意識について、唐沢(1994)ではTajfel(1978)を引用しつつ、社会的アイデンティティ理論によれば、人の自己概念は個人的アイデンティティと社会的アイデンティティから成り、国家から得られる社会的アイデンティティとして国民意識がある、と述べている。

1-3. 学習方略を研究する目的

それでは、そもそも入学試験は本当に求められる学力から乖離したものであるのだろうか。このことは大学入試センター試験の廃止が議論されていることから考えることができるだろう。現在の大学入試センター試験は、画一的な一斉試験で正答に関する知識の再生を問う評価に偏っている点、入学者の数の確保のための手段に陥っている点で批判されている。そのため、平成32年度から大学入試

センター試験に代わる試験として、「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」が実施されることとなっている。大学入学希望者学力評価テスト(仮称)の在り方としては、確かな学力のうち知識・技能を単独で評価するのではなく、知識・技能を活用して、自ら課題を発見し、その解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力を中心に評価するとされている(中央教育審議会, 2014)。これらのことから、現在の大学入試センター試験は、確かな学力のうち知識・技能の評価に偏っているために、求められる学力から乖離したものであると考えることができるだろう。このように、入学試験が求められる学力から乖離している状況で、生徒の進路希望を実現しながら、求められる学力を育成するためには、生徒自身にどのような学力を育成すべきなのかを正しく認識させ、そのための学習方略をとらせる必要があるだろう。

学習方略とは、学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作あるいは活動と定義されている。学習方略は、学習の仕方、学び方を指す語である学習法(勉強法)と操作的には同じ方法を用いるため、実質的には学習方略と学習法は同義である(辰野, 1997)。ここでは、確かな学力が学習意欲や知識を活用する力に言及していることから、学習の効果を高めるために、学習者が自ら意図的に工夫をこらす点に着眼し、学習方略を研究対象の1つとした。

1-4. 本研究の目的

本研究では、歴史的分野において求められる学力に寄与する学習方略を明らかにするために、国民意識が高い生徒が実際にどのような学習方略をとっているのかを調査する。その方法としては、歴史学習方略尺度(村山, 2003)と国民意識尺度(唐沢, 1994)を用いて質問紙を作成し、研究を行った。

1-5. 仮説

本研究は、求められる学力がどのような学習方略と相関関係にあるのかを明らかにすることを目的としているため、仮説を立てるにあたって求められる学力の構造と村山(2003)の学習方略の分類を確認しておく。以下では、国民意識を求められる学力として設定した背景にある、中学校学習指導要領の社会、歴史的分野の目標4項目の中の1項目を再掲載する。

「歴史的事象に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れ

を、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ、それを通して我が国の伝統と文化の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てる。」(文部科学省, 2008, pp. 35-36)

この項目について中学校学習指導要領解説 社会編(平成20年9月告示, 平成26年1月一部改正)では、次のことが述べられている。

「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させることが歴史的分野の学習の中心であり、それを通して我が国の伝統と文化の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てることを述べている。」(文部科学省, 2008, pp. 67)

このことから、「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ」の部分が、「それを通して我が国の伝統と文化の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てる。」に続くために、前者が後者に繋がると解釈することができるだろう。この時、目標の冒頭にある「歴史的事象に対する関心を高め」の部分は、国民意識の醸成になんらかの関わりがあるのだろうか。歴史的事象に対して関心が高ければ、我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解することができるかもしれない。しかし、この関係については学習指導要領、学習指導要領解説ともに記述はなく、解釈することができない。また、好きだから関心があると捉えれば「歴史的事象に対する関心を高め」の部分は、国民意識の醸成に寄与するとも言えるだろう。しかし、南京虐殺事件や慰安婦問題は実際に起きた出来事なのか、実際に起きた出来事であるのならその規模、実態はどのようなものなのか、といった関心は好きだから関心があるのではなく、事実を究明したいから関心があると捉えることも出来る。従って、「歴史的事象に対する関心を高め」の部分と国民意識との間に弱い相関を予測することは可能かもしれないが、無相関である可能性もあり、明確な仮説は立てられないと考えられる。

次に村山(2003)の学習方略の分類を確認し、各学習方略の具体的な項目をいくつか挙げながら国民意識との相関に関する予測を導くこととする。村山(2003)では歴史学習方略尺度に対して、実際

の使用の観点から回答を求め、回答結果 17 項目に関し 4 因子解を指定して因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行った。その結果、「拡散学習方略」、「マクロな意味理解方略」、「ミクロな意味理解方略」、「暗記方略」の 4 つの因子に分類している。「拡散学習方略」は、「歴史に関する本や雑誌を読んだりする」、「歴史に関するテレビや映画を見たりする」、「友達や家族と、歴史に関する話などをやる」等があるため、学校の授業の場を越えた学習方略である。学校の授業の場を越えた学習方略について、大江(2009)では以下のように記述している。「歴史に興味がある生徒は、自分からすすんで図書館の小説や漫画などの本を借りるなどしてそれなりの知識を身につけている」。このことから、「拡散学習方略」と歴史に対する興味との関係は、「拡散学習方略」をとっているから歴史に対して興味があるのではなく、歴史に対して興味があるから「拡散学習方略」をとっていると考える。上記のとおり、歴史に対する関心と国民意識の醸成との関係は解釈が困難である上に、歴史に対する興味と「拡散学習方略」との関係も前者から後者への一方的なものである。このことから、「拡散学習方略」は国民意識とは相関しないだろう。

「マクロな意味理解方略」の項目には、「細かいことは気にせず、まず大きな流れを把握する」、「細かいことを覚えるより、大きな流れをつかもうとする」、「まず全体的な流れをつかんでから、細かい語句を覚える」等が含まれているため、歴史の大きな流れに重点を置いた学習方略と考えられる。この学習方略は学習指導要領の「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ」の部分に寄与することが考えられる。「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ」の部分は「それを通して(中略)我が国の歴史に対する愛情を深め、国民意識としての自覚を育てる」につながるため、「マクロな意味理解方略」は国民意識尺度と正の相関を示すだろう。

「ミクロな意味理解方略」の項目には、「歴史で習ったことを、ノートや頭の中で自分なりにまとめてみる」、「分からない言葉の意味を、自分で調べてみたり人に聞いたりする」、「黒板に書かれたものは、それがどういうことを頭の中で確認してからノートやプリントに写す」等があるため、個々のできごとや人物に対する意味理

解処理に重点を置いた学習方略である。この学習方略は、目標の冒頭にある「歴史に対する関心を高め」の部分に一部寄与することが考えられる。しかし、歴史に対する関心と国民意識の醸成との関係は解釈が困難である。従って、「ミクロな意味理解方略」は国民意識尺度とは相関しない、あるいは弱い正の相関を示すだろう。

「暗記方略」の項目には、「意味の分からない語句がでてきても、まずとにかく覚える」、「全体を理解する前に、語句を覚えることから始める」、「なぜそうなるのかはあまり考えずに暗記をする」等があるため、個々の歴史的事象を他の事象や歴史の流れとの関連を無視してただ暗記する学習方略である。この学習方略は学習指導要領の「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ」の部分に反し、そうした理解の仕方をしない学習方略であると考えられる。従って、「暗記方略」は国民意識尺度とは相関しない、あるいは負の相関を示すだろう。

仮説 1: 「拡散学習方略」は国民意識尺度と相関を示さない。

仮説 2: 「マクロな意味理解方略」は国民意識尺度と正の相関を示す。

仮説 3: 「ミクロな意味理解方略」は国民意識尺度と相関を示さない、あるいは弱い正の相関を示す。

仮説 4: 「暗記方略」は国民意識尺度と相関を示さない、あるいは負の相関を示す。

2. 方法

2-1. 調査協力者

小学生から高校生を対象とした学習塾に通っている生徒のうち、中学 1 年生から高校 3 年生までのあわせて 31 名(性別: 男性 19 名, 女性 12 名 学校種: 中学生 15 名, 高校生, 16 名)。

2-2. 質問紙

質問紙は、歴史の学習方略に関する質問と、国民意識に関する質問の 2 部より構成した。質問の提示順は、はじめに歴史の学習方略に関する質問を配置し、次に国民意識に関する質問を配置した。また、質問紙の最後には性別(男, 女)、学校種(高等学校, 中学校)、学年、年齢、歴史に対して(1. 嫌い~5. 好き)、授業を受けている科目(世界史 A, 世界史 B, 日本史 A, 日本史 B, 地理 A, 地理 B, 現代

社会、倫理、政治・経済)の項目を設置した。学年、年齢は回答者が自身に当てはまるものを記入し、それ以外の項目は選択式とした。授業を受けている科目については、高校生のみ回答する項目とし、授業を受けている科目すべての回答を求めた。以下では、歴史の学習方略と国民意識について詳細を記述する。

①歴史の学習方略 歴史学習方略尺度(村山, 2003)を使用した。この尺度では、学習方略の使用と短期的・長期的な有効性の認知との関係を調査するため、「短期的な有効性の認知」、「長期的な有効性の認知」、「実際の使用」、「コスト感」という4つの観点からの回答を求める形式となっていたが、本研究は実際の学習方略を測定することが目的であるため、「実際の使用」の観点から回答を求めた。観点に関する質問紙の教示は、(実際の使用)「次の勉強方法を、歴史の勉強としてどれくらい実際に行っていますか?」となっていた。各質問項目に対しては5件法(1. まったくそうしない～5. よくそうする)で回答させた。

②国民意識 国民意識尺度(唐沢, 1994)を一部改変し使用した。唐沢(1994)は大学生を対象とした調査により作成された国民意識尺度(カラサワ, 1994)をもとにし、幅広い年齢層の成人を対象として新たに調査を行い作られたものであるが、本研究で対象とする中学生から高校生は対象には含まれていない。そのため、唐沢(1994)の国民意識尺度をもとにして、中学生から高校生が理解しやすいように教示文と、質問項目27項目の中から10項目の表現を改変した。改変した文章の一部を以下に記載する。「子供(児童)が日の丸に対して起立させられたり、君が代を歌わされたりしているのを見るのは心苦しいことだ。」「世界の貧しい国の生活水準をあげるために、私たちの生活水準を下げる気にはならない。」「もっと日本人は外国人に対して、いろいろな分野で門戸を開放すべきである。」これらの項目を次のように改変した。「日の丸に対して起立させられたり、君が代を歌わされたりするのは心苦しいことだ。」「世界の貧しい国の生活のレベルをあげるために、私たちの生活のレベルを下げる気にはならない。」「もっと日本人はいろいろな分野で、外国人に対する制限をなくすべきである。」各質問項目に対しては5件法(1. 反対～5. 賛成)で回答させた。

2-3. 手続き

2016年6月に徳島市内の学習塾1校にて質問紙調査を実施し

た。生徒への質問紙の配布、記入時の監督は学習塾の職員に依頼した。調査は生徒が自習や授業などの勉強目的で塾に訪れた際に質問紙調査への協力を依頼し、任意で回答してもらった。そのため、被験者により質問紙調査に参加した日時や時間帯は異なる。

3. 結果

全てのデータはHADを用いて統計分析を行った(清水, 2016)。

3-1. 各尺度の因子構造

①歴史学習方略尺度 回答結果17項目に関し、因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。村山(2003)では、4因子構造であることが確認されていた点を考慮し、4因子解を指定し分析を行ったが、因子構造の解釈が困難であったため3因子解を指定した(TABLE 1)。

TABLE 1

歴史学習方略尺度(実際の使用)因子分析結果

	I	II	III	h ²
第I因子(自発的詳細理解方略)				
歴史で習ったできごとを、起こった順番に整理してみる。	.78	.17	.19	.67
歴史上の事件や戦争について、その内容を理解しようとする。	.68	.04	.07	.46
黒板に書かれたものは、それがどういうことかを頭で確認してからノートやプリントに写す。	.66	.58	-.16	.78
各時代の全体像をつかむことを重視する。	.60	-.22	.12	.41
友達や家族と、歴史に関する話などを	.49	-.13	-.05	.26
テストに出なさそうなところも興味があったら調べてみる。	.46	-.37	-.02	.35
歴史で習ったことを、ノートや頭の中で自分なりにまとめてみる。	.46	-.28	.11	.28
歴史に関する本や雑誌を読んだりする。	.43	-.07	-.23	.26
歴史に関するテレビや映画を見たりする。	.35	-.33	.01	.23
分からない言葉の意味を、自分で調べたり人に聞いたりする。	.20	-.09	-.12	.07
第II因子(暗記方略)				
なぜそうなるのかはあまり考えずに暗記をする。	-.10	.74	.22	.66
意味が分からない語句がでてきても、まずとにかく覚える。	-.25	.67	.08	.54
全体を理解する前に、語句を覚えることから始める。	.07	.60	-.24	.37

重要そうな語句はとりあえず覚える。 する。	-14	.57	.03	.35
<u>第Ⅲ因子(概要理解方略)</u>				
細かいことを覚えるより、大きな流れをつかもうとする。	-0.09	-0.06	.92	.84
細かいことは気にせず、まず大きな流れを把握する。	.10	.16	.79	.70
まず全体的な流れをつかんでから、細かい語句を覚える。	.14	-.10	.77	.57

TABLE 2

国民意識(ナショナル・アイデンティティ)尺度因子分析結果

	I	II	III	IV	h ²
<u>第Ⅰ因子(愛国心)</u>					
物価の安い外国に暮らすのもいいが、少々高くついても日本に暮らしたい。	.87	-.33	.04	.08	.76
私は日本という国が好きだ。	.85	.17	.05	.03	.88
生まれ変われるとしたら、また日本人に生まれたい。	.76	.14	-.04	-.10	.59
日の丸に対して起立させられたり、君が代を歌わされたりするのは心苦しいことだ。	-.66	.07	.10	.01	.39
治安の良さから考えて、他の国には住みたくない。	.60	-.24	-.34	-.34	.40
私は日本人であることを誇りに思う。	.56	.15	.26	.30	.76
日本にはあまり愛着を持っていない。	-.50	-.27	-.44	-.04	.88
<u>第Ⅱ因子(国家的遺産への愛着)</u>					
君が代を聞く感動をおぼえる。	-.11	.83	-.32	-.10	.56
国を思う気持ちは国民の一番大切な感情である。	-.20	.82	-.16	.16	.56
国民の祝日に、街で日の丸が掲げられているのを見ると最高の気分になる。	.25	.78	-.06	.01	.74
日の丸は世界一の国旗である。	.13	.74	-.15	.15	.56
日本の若者は日本の歴史や遺産に敬意を払わなければならない。	-.05	.70	.08	-.07	.54
もっと日本人はいろいろな分野で、外国人に対する制限をなくすべきである。	-.15	-.55	.30	-.14	.31
日本の古い寺や民家を見ると非常に親しみを感じる。	-.18	.43	.25	.18	.31
<u>第Ⅲ因子(国際主義)</u>					
他国の貧困を和らげることは彼ら自身の問題であって、私たちとは無関係である。	-.24	.19	-.75	.04	.62
海外援助をするなら日本の不利益になるような援助はすべきでない。	.45	.24	-.72	-.02	.46
日本は諸外国から学ぶことが多い。	.07	-.23	.44	.04	.18
自分たちの得にならなくても、日本は苦しんでいる国々にすすんで富を分けるべきだ。	.18	.14	.42	-.30	.41
<u>第Ⅳ因子(国家主義)</u>					
アジアの将来を決定する上で、日本は最大の発言権を持つべきである。	.27	-.19	.03	.74	.72
日本が戦後に驚異的な成長をしたのは、国民の優秀性による。	-.10	.27	.00	.65	.46

1つ目の因子は、ほぼ村山(2003)の言うところの「拡散学習方略因子」と「マイクロ理解方略因子」に当てはまる項目からなる。村山(2003)で分類されていた2つの因子が1つの因子として確認された理由としては、「マイクロ理解方略因子」に当てはまる項目の因子負荷量が高いことから、歴史の詳細を理解するために学校の授業の場を越えた学習に飛躍する学習方略だと考えられる。よってこの因子を「自発的詳細理解方略」と名づけた。信頼性係数 α は0.78であった。2つ目の因子は、村山(2003)の「暗記方略因子」と全く同じ項目が確認されたことから、暗記を重視するイメージの強い因子として「暗記方略」と名づけた。信頼性係数 α は0.74であった。3つ目の因子は、村山(2003)の「マクロ理解方略因子」とほぼ同様の項目が確認された。この因子は、歴史の大きな流れに重点を置いた方略であるため、1つ目の因子名で使用した詳細という語句に対応させて、「概要理解方略」と名づけた。信頼性係数 α は0.85であった。

②国民意識尺度 回答結果27項目に関し、因子分析(最小二乗法、プロマックス回転)を行った。唐沢(1994)では、4因子構造であることが確認されていた点を考慮し、4因子解を指定した。因子を確定するにあたって、項目17「世界の貧しい国の生活のレベルをあげるために、私たちの生活のレベルを下げる気にはならない」、項目15「日本は世界で一番良い国である。」、項目26「外国の文化を積極的に取り入れることは日本にとってプラスになる。」を削除した。項目17を削除した理由は、指定する因子数を変えて分析を行っても他の因子との因子負荷量の差が小さかったからであり、項目15と項目26を削除した理由は、指定する因子数を変えて分析を行っても、この2項目が同一の因子に含まれるか、独立して因子を構成していたからである(TABLE 2)。

日本の経済力を考えれば、国際会議での日本の発言権はもっと大きくあるべきだ。	.05	-.06	-.38	.60	.53
日本のスポーツ界に活躍する外国人勢は排除すべきだ。	-.16	.23	.11	.58	.37
神社や寺に参拝することは国民として望ましい態度である。	-.01	.53	.16	-.56	.69
日本人は世界でもっとも優れた民族のひとつである。	.25	.14	.10	.40	.35

TABLE 3

国民意識尺度の平均値と学習方略尺度の各因子との相関

	自発的詳細理解	暗記	概要理解	国民意識尺度(平均)
自発的詳細理解	1.000			
暗記	-.210	1.000		
概要理解	-.032	.198	1.000	
国民意識尺度(平均)	-.002	.223	.229	1.000

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

1つ目の因子は、日本という国に対する愛着を示しており、唐沢(1994)の「愛国心」に見られる項目が多く確認されたため、「愛国心」と名づけた。信頼性係数 α は0.86であった。2つ目の因子は、日本の象徴や歴史に対する愛着を示しており、唐沢(1994)の「国家的遺産への愛着」に見られる項目が多く確認されたため、「国家的遺産への愛着」と名づけた。信頼性係数 α は0.83であった。3つ目の因子は、国際協力に対する肯定感を示しており、唐沢(1994)の「国際主義」に見られる項目が多く確認されたため、「国際主義」と名づけた。信頼性係数 α は0.60であった。4つ目の因子は、世界における日本の地位を示しており、唐沢(1994)の「国家主義」に見られる項目が多く確認されたため、「国家主義」と名づけた。信頼性係数 α は0.74であった。

3-2. 国民意識尺度の平均値と学習方略尺度の各因子との間の相関

学習方略尺度・国民意識尺度の相関を調べるために、各被験者の国民意識尺の各項目に対する回答の平均を算出し、学習方略尺度から確認された各因子との相関を分析した。その結果、ほぼ村山(2003)における「拡散学習方略因子」と「マイクロ理解方略因子」に当てはまる項目からなる「自発的詳細理解方略」と国民意識尺度の平均との間には有意な相関関係は見られなかった。従って仮説1と仮説3は支持された。また、村山(2003)の「マクロ理解方略因子」とほぼ同様の項目が確認された「概要理解方略」と国民意識尺度の平均との間には有意な相関関係は見られなかったため、仮説2は支持されなかった。「暗記方略」と国民意識尺度の平均との間には有意な相関関係は見られなかったため、仮説4は支持された(TABLE 3)。

中学生と高校生では歴史の授業を受けてきた年数が異なるため、学校種ごとに被験者のデータを分類し分析を行った。結果、被験者を中学生に限定して行った分析では、「暗記方略」と国民意識尺度の平均との間に、有意傾向の正の相関が確認され、歴史学習方略の他の因子と国民意識尺度の平均との間には有意な相関関係、有意傾向の相関関係ともに確認されなかった(TABLE 4)。また、被験者を高校生に限定して行った分析では、歴史学習方略の全ての因子と国民意識尺度の平均との間には有意な相関関係、有意傾向の相関関係ともに確認されなかった(TABLE 5)。

TABLE 4

中学生における国民意識尺度の平均値と学習方略尺度の各因子との相関

	自発的詳細理解	暗記	概要理解	国民意識尺度(平均)
自発的詳細理解	1.000			
暗記	-.239	1.000		
概要理解	-.409	.828**	1.000	
国民意識尺度(平均)	.090	.448+	.424	1.000

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

TABLE 5

高校生における国民意識尺度の平均値と学習方略尺度の各因子との相関

	自発的詳細理解	暗記	概要理解	国民意識尺度(平均)
自発的詳細理解	1.000			
暗記	-.193	1.000		
概要理解	.261	-.154	1.000	
国民意識尺度(平均)	-.072	.034	.104	1.000

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

4. 考察

仮説を以下に再掲示する。

仮説1: 「拡散学習方略」は国民意識尺度と相関を示さない。

仮説2: 「マクロな意味理解方略」は国民意識尺度と正の相関を示す。

仮説3: 「マイクロな意味理解方略」は国民意識尺度と相関を示さない。

い、あるいは弱い正の相関を示す。

仮説4:「暗記方略」は国民意識尺度と相関を示さない、あるいは負の相関を示す。

因子分析の結果から、「拡散学習方略」と「ミクロな意味理解方略」は「自発的詳細理解方略」に統合されることが確認された。

「マクロな意味理解方略」と「暗記方略」に関しては、ほぼ村山(2003)と同様の項目から構成されることが確認されたが、「マクロな意味理解方略」は自発的詳細理解方略の詳細の語句に対応させて、「概要理解方略」と名づけた。そのため、因子分析の結果から確認された3つの因子を、上記の4つの仮説に対応させ、以下の3つの仮説に修正した。

仮説1:「自発的詳細理解方略」は国民意識尺度と相関を示さない。

仮説2:「概要理解方略」は国民意識尺度と正の相関を示す。

仮説3:「暗記方略」は国民意識尺度と相関を示さない、あるいは負の相関を示す。

分析の結果から、「自発的詳細理解方略」は国民意識尺度と相関を示さなかったため、仮説1は支持された。「概要理解方略」は国民意識尺度と正の相関を示さなかったため、仮説2は支持されなかった。「暗記方略」は国民意識尺度と相関を示さなかったため、仮説3は支持された。仮説1と仮説3が支持されたことから、国民意識の育成に関して「自発的詳細理解方略」と「暗記方略」に含まれる学習方略は効果がない可能性が示唆された。しかし、仮説2は支持されなかった。

仮説2が支持されなかった理由について考察する。仮説2が支持されなかった理由としては、2つの可能性が考えられる。1つ目は、被験者の数が少なかったため、予想した結果を得ることができなかった可能性。2つ目は、仮説の設定に誤りがあった可能性。以下では、この2つの可能性について考察する。

まず、被験者の数が少なかったため、予想した結果を得ることができなかった可能性について論ずる。国民意識と各学習方略の間では、すべてにおいて有意な相関が見られず、したがって学習方略全般と国民意識には関連が見られないと解釈することもできる。しかし、被験者数が多ければ、有意な相関関係を確認することができた可能性があるだろう。自発的詳細理解と国民意識に関しては相関係

数がほぼ0であったが、概要理解方略と国民意識の相関係数は0.23であった(TABLE 3)。この値は被験者数が74名以上であれば、有意な正の相関になるが、本研究の被験者数が31名であったために有意にならなかった可能性がある。また、被験者を中学生に限定した分析では、「概要理解方略」と国民意識尺度の平均は有意な正の相関を示さなかったが、相関係数 α は0.42であった(TABLE 4)。この値は被験者数が22名以上であれば、有意な正の相関を示すが、本研究では中学生の被験者が15名であったために有意にならなかった可能性がある。「概要理解方略」は中学校学習指導要領の社会、歴史的分野の目標4項目の中の1項目(文部科学省, 2008, p. 35-36)に記載されている部分に対応すると考えられるため、国民意識尺度と正の相関を示すと予想される。被験者数を多く設定して再度実験を行う必要があるだろう。

次に、仮説の設定に誤りがあった可能性について論ずる。全ての被験者のデータを用い分析を行った結果、「概要理解方略」は国民意識尺度と正の相関を示さず、仮説2は支持されなかった。学校種ごとに被験者のデータを分類し分析を行った結果、中学生では「暗記方略」と国民意識尺度の平均との間に有意傾向の正の相関が確認され、また、「概要理解方略」と「暗記方略」との間に有意な正の相関関係がみられた(TABLE 4)。これらは本研究の仮説を立てる上で予測していた関係とは異なる。これらのことから、全体的に仮説の設定に誤りがあった可能性も考えられるだろう。仮説の設定が誤った理由としては、求められる学力として学習指導要領の歴史の目標4項目の中の1つに記載されている国民意識を採用したが、学習指導要領の目標は科目や分野で育成すべき概念を記載したもので、その文脈はあまり繋がりがなかった可能性がある。端的に言って、学習指導要領の目標に従った授業がなされていないという可能性もあるだろう。あるいは、授業自体は学習指導要領の目標を意識して構成されているが、そのことがうまく生徒に伝わっておらず、したがって生徒たちの国民意識の醸成に寄与していないという可能性もあるだろう。

仮説の設定に誤りがあった可能性については上記の通り議論を行った。しかし、中学生と高校生で「概要理解方略」と「暗記方略」との間の相関関係が大きく異なっており、仮説が支持されなかった理由を考察する上で、学校種の違いによる「概要理解方略」と「暗

記方略」との間の相関関係の違いも明らかにしておく必要があるだろう。「暗記方略」は暗記を重視するイメージの強い学習方略であり、「概要理解方略」は歴史の大きな流れに重点を置いた学習方略であるが、中学生は高校生に比べ歴史の大きな流れという概念が希薄である可能性がある。その理由としては、中学生は高校生に比べ歴史的分野の授業を受けてきた年数が少ないことが挙げられる。

本研究の目的は求められる学力に寄与する学習方略を明らかにすることであった。目的の背景は、学校教育における指導の改善方法として、評価の反省を指導の改善に活かすことに加え、求められる学力の育成に寄与する学習方略を特定し、指導の中に反映させる形で指導の改善を行うことの重要性が考えられたためである。しかし、本研究では求められる学力に寄与する学習方略を明らかにすることができなかった。その理由としては、被験者数が少なかったこと、仮説設定に誤りがあったことの2つが考えられる。

今後の課題としては、被験者数を増やして研究を行うことが重要であるとする。また、本研究では求められる学力とは何か、それに寄与する学習方略は何かという仮説設定に誤りがあった可能性がある。特に学習指導要領に記載されている目標を文脈ごとそのまま採用したことが誤りであった可能性がある。求められる学力とは社会の変化に対応して変化するため、明確な答えはないかもしれないが、学習指導要領は指導すべき最低基準を記したものであることを認識しつつ(初等中等教育局教育課程課、不明)、学習指導要領を参考にし、教師自身が求められる学力とは何かということを考える必要があるだろう。

5. 引用文献

唐沢 穰 (1994). 国民意識(ナショナル・アイデンティティ)尺度
吉田不二雄 (編) 心理測定尺度集II 人間と社会とのつながりを
とらえる<対人関係・価値観> 株式会社サイエンス社
pp. 237-241.
子安増生 (2001). 多重知能理論からみた近年の教育改革批判 京
都大学大学院教育学研究科紀要, 47, 28-50.
教育課程審議会. 2000, 児童生徒の学習と教育課程の実施状況の
評価の在り方について(答申),
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20001204001/t2

0001204001.html, 2017年1月21日.

峯 明秀, 2009, 知識の量的拡大・効率化を図る授業の PDCA: 客
観的実在としての社会の事実に知識を獲得する社会科,
http://ci.nii.ac.jp/els/110007997260.pdf?id=ART0009587329&type=pdf&lang=en&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1485052495&cp=, 2017年1月22日.
文部科学省 (2008). 中学校学習指導要領 東山書房.
文部科学省 (2008). 中学校学習指導要領解説 社会編 日本文教
出版株式会社.
文部科学省(初等中等教育局教育課程課), 公開年不明, 新しい学
習指導要領のねらいの実現に向けて,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1321018.htm,
2017年2月13日.
文部科学省(生涯学習政策局政策課), 公開年不明, 2 子どもたち
に求められる学力についての基本的な考え方,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1345010.htm, 2017年2月11日.
村山 航 (2003). 学習方略の使用と短期的・長期的な有効性の認
知との関係 教育心理学研究, 51, 130-140.
清水裕之(2016). フリーの統計分析ソフト HAD : 機能の紹介と統計
学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情
報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
総務省(行政管理局), 公開年不明, 学校教育法施行規則, 法令デ
ータ提供システム e-Gov, <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22F03501000011.html>, 2017年2月12日.
Tajfel, H. (1978). *Differentiation Between Social Groups*.
London: Academic Press.
辰野千壽 (1997). 学習方略の心理学 賢い学習者の育て方 株式
会社図書文化社 pp. 11-12.
中央教育審議会, 2014, 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に
向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革に
ついて(答申)(中教審第177号),
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf, 2017年

1月21日.

山中秀馬・横松友義 (2011). 幼稚園における実効のある保育目標
の明確化手順の開発—私立清和幼稚園でのアクション・リサ
ーチ— 教育実践学論集, 12, 135-144.

吉田 寿夫(1998) .本当にわかりやすいすごく大切なことが書い
てあるごく初歩の統計の本 pp. 291.