

論文

学校学習環境が生徒の主体性および スクール・モラルに及ぼす影響

藤井 美帆・草野絵梨佳・西村真由美・神山 貴弥

(レジノカラー工業株式会社・熊本市役所・
開明中学校高等学校・同志社大学心理学部)

Effects of School Learning Environment on Students' Self-direction and School Morale

Miho Fujii, Erika Kusano, Mayumi Nishimura, & Takaya Kohyama

The present study examined effects of school learning environment on students' self-direction and school morale. 219 university freshmen answered a retrospective questionnaire about their self-direction, school morale, and school learning environment in their high school days. The results of path analyses showed the following. In the relationship among school learning environment and self-direction factors, firstly active learning positively affected self-expression, positive action, and self-motivation, and secondly evaluation system positively did self-expression, positive action, and self-decision. In the relationship among school learning environment and school morale factors, firstly active learning positively influenced expression of opinion, and secondly evaluation system positively did expression of opinion, satisfaction in learning, learning motivation, and teamwork.

Key Words: school learning environment, self-direction, school morale

序論

初等中等教育における教育課程等の在り方についての諮問を受けて示された中央教育審議会（以下、中教審）の教育課程企画特別部会の論点整理（2015）にも示されるように、グローバル化や情報通信技術の進展など今後の社会の変化を見据え、自立した人間として他者と協働しながら新しい価値を創造する力を育成する観点から、今後の教育課程においては1)「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」、2)「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」、3)「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」の資質・能力をバランスよく身につけながら、子供たちが大きく成長していけるようにする役割が期待されている。特に3) は上記の1) 及び2) の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であるとの指摘もある。そこで本研究では3) に関わる「学びに向かう力」に特に着目し、学校における学習環境が「学びに向かう力」とどのように関連するのかを明らかにすることとした。

「学びに向かう力」には「主体的に学習に取り組む態度」が含まれる（中教審、2015）が、ここでいう学習は必ずしも学校教育における狭い意味での学習に限定されないことは明らかであろう。そうであるならば、「主体的に学習に取り組む態度」は「主体的なものごとに取り組む姿勢」つまり「主体性」と置き換えても問題ないであろう。そこで本研究では、「主体性」を「学びに向かう力」の一側面として捉えることとした。なお浅海（1999）は、主体性を「他のものの言動、自分の中の義務感にとらわれず、行為の主体である我として、自己の純粋な自由な立場において、自分で選択した方向へ動き、自己の立場において選択し、考え、感じ、経験すること。また、そういった、心の構えがある状態」と定義し、積極的な行動、自己決定力、自己を方向付けるもの、自己表現、好奇心の5因子から構成される主体性尺度を作成している。そこで本研究においても、この尺度を用いて主体性を測定することにした。

また本研究では、「学びに向かう力」を「スクール・モラル」としても捉えることにした。なぜなら、スクール・モラルとは学校への積極的意欲

を概念化したものであり（小川・水野・倉盛，1979）、学校での学習面や社会面での士気に限定されるが、学びを推進するエンジンとしての「学びに向かう力」と概念的に重なるところが大きいからである。なお、「学校の集団生活ないし諸活動に対する帰属度、満足度、依存度などを要因とする児童・生徒の個人的・主観的な心理状態」（大西・松山，1967）という定義を踏まえて田崎（1984）が、学習動機、学習環境の評価、集団会合、チームワーク、テスト適応、目標達成努力の6因子で構成されるスクール・モラル尺度を作成していることから、本研究においてもこの尺度を用いてスクール・モラルを測定することにした。

ところで、子どもたちがこれからの複雑で激しい社会の変化を乗り越えて、自立した人間として他者と協働しながら未来を切り開いていく力を身に付けるためには、教育の在り方も一層の進化を遂げる必要がある。例えば新学習指導要領では、上述の「学びに向かう力」の実現が、問題発見・解決を念頭に置いた学びや自らの学習活動を振り返って次につなげる学びなど、学び方の改革を通して行われようとしている（中教審，2015）。そこで本研究ではこうした学び方を含め、「学びに向かう力」としての主体性とスクール・モラルに影響を及ぼすと想定されるものとして次の3つの学校学習環境を取り上げることにした。

1つ目は、授業形態である。従来の授業形態は知識の伝達・注入を中心としたものであったが、今後は教員と生徒が意思疎通を図りつつ、生徒が主体的に問題を発見し解を見いだしていくアクティブ・ラーニングへの転換が必要となってくる（中教審，2012）。中教審（2012）によると、アクティブ・ラーニングとは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」のことであり、学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図ることをねらいとしている。またアクティブ・ラーニングには発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等もその有効な方法であるとされる。そこで本研究では、学習環境の1つとして学修者の能動的学習参加を促す授業形態を取り上げることにした。

2つ目は、評価システムである。従来の評価システムは、ペーパーテストを中心とした成績付けのための評価にとどまることが多かったが（中教審，2010）、今後は「子供たちにどういった力が身に付いたか」という学習の成果を教員と生徒双方が的確に捉え、教員による評価だけでなく子どもたち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうための評価システムの在り方が求められる（中教審，2015）。つまり、生徒が評価に対して積極的に関与する評価システムが必要となってくる。例えば作田（2007）は、教員に授業の質問をするなど生徒が評価に対して積極的に関与することが学習意欲に影響すると言及している。そこで本研究では、もう1つの学習環境として評価に生徒が積極的に関与する評価システムを取り上げる。

3つ目は、物理的な環境である。中教審（2015）は、我が国が科学技術・学術研究の先進国として将来にわたり存在感を発揮し成果を共有するためにはICT（Information and Communication Technology）などが急速に発展する社会の中で、子供たちがそうした技術を理解し使いこなせる科学的素養を育むことが必要だと言及している。従来は黒板を用いた授業が主体であったが、最近では電子黒板やタブレット端末、eラーニングを活用した授業を行う学校も増えている。中西（2017）によると、電子黒板やタブレット端末の導入により、グラフや表などの提示や説明が容易になり、生徒の理解度を高めることができたという。このようにICT機器の使用によって生徒の授業理解が深まったり個人のペースで学習を進められたりすることから学習満足が高まり、スクール・モラルが向上すると考えられる。また通常の授業教室以外に自主学習やグループワークなどができる専用スペースがあれば、主体的な学習を生みやすいといえる。そこで本研究では、3つ目の学習環境の要素として、ICT機器や授業教室以外の学習スペースといった物理的環境を取り上げることとした。

以上のことを踏まえ、本研究では、授業形態や評価システム及び物理的環境などの学習環境が生徒の主体性及びスクール・モラルにどのような影響を与えるのかを探索的に検討することとした。

ところで、スクール・モラルや学校適応についてはこれまで多くの先行研究がなされているが、藤原・河村（2014）は、これまでの先行研究はある1つの高等学校を調査対象として検討を行っている研究が極めて多く、高校

生の実態を把握しきれていない可能性があり、過度な一般化をしてしまっていると指摘している。こうした問題を解決するためには、より多くの高校を対象に調査を実施すればよいが、そのためには多大なコストがかかり現実的にはその実施は難しい。そこで本研究では、様々な高校出身の大学生を対象に回顧形式で調査を行うことで、藤原・河村（2014）が指摘している過度な一般化の問題を解決することにした。

なお、主体性やスクール・モラルは学校の学習環境要因だけでなく、個人要因からも影響を受ける可能性がある。主体性についての積極的な行動、スクール・モラルについての学習動機や学習満足は学習意欲という個人要因との関連が想定される。そこで、個人の学習意欲を反映する家庭学習量や読書量なども測定し、個人要因を考慮に入れた上で、学校の学習環境が主体性やスクール・モラルに及ぼす影響を検討することとした。

方法

調査対象者

本調査では、同志社大学の学生584名を対象に質問紙調査を行った。回顧研究であるため、前年度に高校を卒業した1回生の学生228名だけを対象とした。さらに、その中で回答に欠損があった9名を除いた219名（男性82名、女性137名）のデータを分析に用いた。平均年齢は18.5歳（ $SD=0.50$ 歳）であった。

手続き

同志社大学の3つの講義内の一部の時間を利用し、一斉に質問紙への回答を求めた。質問紙配布の前に本調査の目的および、本調査は回顧研究であるため高校3年生当時のことを思い出して回答してもらう旨、質問紙への回答は強制ではなく、回答したくない場合は回答しなくても不利益にはならない旨を説明し、同意の上で調査を実施した。質問紙には性別、年齢、高校卒業年月、出身高校種別（私立、公立、その他）、出身高校名を記入してもらった。授業後の提出の際には、同意書と調査用紙は切り離してもらい、個人が特定できない形で回収した。調査は、2017年10月に実施した。

調査用紙の構成

主体性尺度 高校生3年生時の主体性を測定するために、主体性尺度（浅海、1999）を用いた。この尺度は積極的な行動、自己決定力、自己を方向付けるもの、自己表現、好奇心の5因子で構成されており、項目数は1因子にあたり4項目の全20項目である。回答は5件法（1：あてはまる～5：あてはまらない）で測定し、得点化にあたって逆転項目がある場合には、得点が高いほど主体性が高くなるように評定値を逆転させた。

スクール・モラルテスト 高校3年生の時のスクール・モラルを測定するために、スクール・モラルテスト（田崎、1984）を用いた。この尺度は学習動機、学習環境の評価、集団会合、チームワーク、テスト適応、目標達成努力の6因子で構成されていて、全26項目である。回答は5件法（1：あてはまる～5：あてはまらない）で測定し、得点化にあたって逆転項目がある場合には、得点が高いほどモラルが高くなるように評定値を逆転させた。

学校学習環境尺度 高校3年生時の学校学習環境を測定するため、ベネッセ教育総合研究所が発行している第6回学習指導基本調査 DATA BOOK 高校版（2016）とフィンランドの学習指導要領である National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools 2015（2016）を参考に、独自に質問項目を作成した。質問項目は、(a) 授業形態についてが6項目（1：ほとんどない～5：ほとんど毎日）、(b) 評価システムについてが2項目（1：あてはまる～5：あてはまらない）、(c) 学校の物理的環境についてが2項目：学校に設置されている電子機器類（無線 LAN、クリッカー、eラーニング、タブレット端末、電子黒板）やスペース（プレゼンテーションスペース、グループワークスペース、自主学習スペース）を複数回答形式で選択、(d) クラスの人数についてが1項目（15人未満、15～24人、25～34人、35～44人、45人以上）であった。なお (c) については複数回答における選択数をその得点とし、得点が高ければ物理的学習環境が備わっているように得点化した。また (d) は各選択肢に対して少人数である方から順に5～1点の得点を与えて、少人数であるほど得点が高いようにした。

個人要因尺度 高校3年生時の主体性やスクール・モラルに影響すると考えられる個人要因を測定するため、ベネッセ総合教育研究所が発行している「第5回学習基本調査」報告書（2015）を参考に、独自に質問紙を作成し

て用いた。質問項目は、(a) 学習目標に合わせた学習ができているかについてが1項目 (1:あてはまる～5:あてはまらない)、(b) 読書量についてが1項目 (0冊、1～5冊、6～10冊、11～15冊、16冊以上)、(c) 家庭学習量 (平日・休日) についてが2項目 (全くしない、30分未満、30分～1時間未満、1～2時間未満、2時間以上)、(d) 個人的に積極的に取り組んでいた活動についてが1項目 (複数回答形式: 学校行事、学校の授業、部活動、委員会活動、学校以外の学習、地域の行事やボランティア活動) であった。得点化にあたって、(a) は得点が高いほど学習目標に合わせた学習ができているというように評定値を逆転させた。また (d) は複数回答における選択数をその得点として、得点が高いほど活動への従事が高いことを示すように得点化した。

結果

分析対象者の高校種別

分析対象者の高校種別は、私立46校、公立85校、その他4校で合計135校であり、多様な高校出身者から回答が得られた。

主体性の因子構造

主体性尺度に関して、浅海 (1999) によれば本尺度は5因子構造であることが示されているが、各因子を構成する項目に基づき α 係数を算出したところ、第1因子は $\alpha = .65$ 、第2因子は $\alpha = .87$ 、第3因子は $\alpha = .65$ 、第4因子は $\alpha = .72$ 、第5因子は $\alpha = .74$ であった。第1因子、第3因子、第4因子、第5因子については α 係数が .80未満で因子構成項目の十分な一次元性が確認されなかったため、全20項目に対して探索的因子分析 (最尤法・プロマックス回転) を行い改めて因子構造の検討を行った。回転前の固有値の推移から因子数を4に決定し、因子分析結果をみたところ、2項目がいずれの因子に対しても .35以上の因子負荷量を示さなかった。そこでこの2項目を除いた上で、再度探索的因子分析を行った結果、Table 1のような因子負荷行列 (パターン行列) を得た。自分自身の考えを表現することができたかという共通点から第1因子を「自己表現」、物事に対して積極的に取り組むという共通点から第2因子を「積極的な行動」、自分自身で物事を決定するという共通点から第

Table 1 主体性の因子構造

項目	F1	F2	F3	F4
F1 (4項目)				
自分の言葉で自分の考えを言えましたか。	.96	.00	-.02	-.06
自分の考えを言うことができましたか。(発表だけでなく、文や絵や身体表現でも)	.84	.03	.01	-.02
自分の考えを持って、進んで自分から言うことができましたか。	.75	.51	.04	.06
それまでやってきたことをもとにして、遊びの中などで自分の考え方や工夫を出すことができましたか。	.54	-.40	-.09	.24
F2 (6項目)				
結果を気にせず、とにかく取り組むことができていましたか。	.04	.73	-.12	-.16
自分一人でもやってみようという気持ちが強く、失敗をおそれずやることができましたか。	.00	.66	.13	.04
正しいと思ったことは、時間をかけてもやりぬきましたか。	-.09	.55	.06	.21
つまづいたとき、自分なりの考えで乗り越えようと思いましたか。	.07	.53	-.02	-.05
分からないことはすぐに自分で調べようと思いましたか。	-.06	.52	-.03	.03
やることを人に言われなくても時間や場所などを考えて自分から進んでしていましたか。	.16	.50	.02	-.04
F3 (4項目)				
やろうと思ったことも、人からだめだとけなされると、すぐに自信がなくなってしまいましたか。	-.01	.11	.79	-.06
自分が考え出したよい意見でも、みんなに反対されると、理由をよく調べないですぐに取り消してしまいましたか。	.13	-.21	.72	-.00
よく考えず、友達の言葉を、すぐ信じてしまうことが多かったですか。	.03	-.01	.61	-.10
自分一人ですることでも自分だけでは不安で、友達と一緒にすることが多かったですか。	-.20	.07	.53	.08
F4 (4項目)				
いろいろなことについて、おもしろい、やってみたいという気持ちがありましたか。	-.01	-.12	.06	.98
熱中しているもの(趣味・スポーツ・音楽など)がありましたか。	.06	-.01	-.16	.56
新しいことをどんどんやってみる気持ちがありましたか。	.14	.16	.10	.53
大きな目標を持ち、それができるようにこつこつ取り組みましたか。	-.02	.32	-.08	.35
因子間相関				
	2	.50		
	3	.40	.28	
	4	.49	.51	.07

注) F1: 自己表現, F2: 積極的な行動, F3: 自己決定力, F4: 自己を方向付けるもの。

3因子を「自己決定力」、興味や関心により自分自身の方向性を決めるものという共通点から第4因子を「自己を方向付けるもの」と命名した。そして各因子に高負荷（.35以上）を示した項目の平均値を簡便法によるその因子得点とした。なお2つの因子に絶対値で.35以上の負荷量を示している項目については、絶対値が大きい方の因子に含めて因子得点を算出した。

スクール・モラルの因子構造

スクール・モラルテストに関して、田崎（1984）によれば、本尺度は6因子構造であることが示されているが、各因子を構成する項目に基づき α 係数を算出したところ、第1因子は $\alpha = .56$ 、第2因子は $\alpha = .41$ 、第3因子は $\alpha = .85$ 、第4因子は $\alpha = .80$ 、第5因子は $\alpha = .56$ 、第6因子は $\alpha = .31$ であった。この結果から、第1因子、第2因子、第5因子、第6因子については α 係数が.80未満で因子構成項目の十分な一次元性が確認されなかったため、全26項目に対して探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行い改めて因子構造の検討を行った。回転前の固有値の推移から因子数を4に決定し、因子分析結果をみたところ、10項目がいずれの因子に対しても.35以上の因子負荷量を示さなかった。そこでこの10項目を除いた上で、再度探索的因子分析を行った結果、Table 2のような因子負荷行列（パターン行列）を得た。学級会での様子や発言をするということの共通点から第1因子を「クラス内での発言・話し合い」、学習に対しての満足感ということの共通点から第2因子を「学習満足」、学習に対するやる気ということの共通点から第3因子を「学習動機」、クラス内でのチームワークがとれているかということの共通点から第4因子を「チームワーク」と命名した。そして各因子に高負荷（.35以上）を示した項目の平均値を簡便法によるその因子得点とした。

学校学習環境と個人要因の因子構造

独自に作成した学校学習環境と個人要因の尺度に関して、因子構造を検討するために、全16項目をまとめて探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。回転前の固有値の推移から因子数を4に決定し、因子分析結果をみたところ、6項目がいずれの因子に対しても.35以上の因子負荷量を示さなかった。そこで、この6項目を除いた上で、再度探索的因子分析を行っ

Table 2 スクールモラルの因子構造

項目	F1	F2	F3	F4
F1 (5項目)				
学級会で意見が出しやすかったですか。	.89	-.09	-.10	.01
学級会であなたが意見を言うときよく取り上げてもらえましたか。	.81	.07	-.15	-.05
学級での話し合いは役に立っていたと思いますか。	.77	-.10	.07	.03
学級会で話し合いはうまくいっていたと思いますか。	.66	-.02	.01	.20
授業中ずすんで手を上げて答えるように心がけていましたか。	.53	.19	.04	-.04
F2 (5項目)				
勉強していてもみんなについていけない気がして、やる気がしないことがありましたか。	-.10	.64	.00	.04
授業中に勉強がわからなくなることがありましたか。	-.20	.59	-.26	.19
自分の成績に満足していましたか。	.10	.54	-.00	.00
テストの前になると自信ができてテストを受けるのが楽しかったですか。	.20	.54	.10	-.25
どんなときでも落ちついてテストを受けることができましたか。	.05	.54	.13	.01
F3 (3項目)				
テストを受けたあと、いつも次のテストを頑張ろうと思っていましたか。	.03	.02	.88	-.07
テストの点数がいつも気になっていましたか。	-.13	-.16	.75	.07
もっと勉強して良い成績をとるように努力しようと思っていましたか。	-.08	.21	.51	.08
F4 (3項目)				
他のクラスと比べてあなたのクラスはまともだと思っていますか。	-.04	.00	.01	.89
あなたのクラスはチームワークがとれていたと思いますか。	.21	-.01	-.01	.74
あなたは高校3年生のときのクラスで勉強できて良かったと思いますか。	.20	.09	.23	.42
因子間相関				
	2	.28		
	3	.30	.26	
	4	.54	.19	.29

注) F1：クラス内での発言・話し合い，F2：学習満足，F3：学習動機，F4：チームワーク。

た結果、Table 3のような因子負荷行列（パターン行列）を得た。生徒が積極的に参加する授業形態の共通点から第1因子を「アクティブ・ラーニング」、家庭学習時間の量という共通点から第2因子を「家庭学習量」、電子機器や学習スペースの項目を含むことから第3因子を「物理的学習環境」、教師と成績

Table 3 学校学習環境と個人要因の因子構造

項目	F1	F2	F3	F4
F1 (4項目)				
学校の全科目の授業で個人・グループでの調査学習はどのくらいの頻度で実施されていましたか。	.84	.01	-.11	-.07
学校の全科目の授業で問題解決型学習（自分たちで発見した問題について解決策を考える学習）はどのくらいの頻度で実施されていましたか。	.72	.11	.07	-.01
学校の全科目の授業でディベートはどのくらいの頻度で実施されていましたか。	.66	-.06	-.02	.01
学校の全科目の授業でプレゼンテーション（アイデアを提案したり調べたことを発表し、聴衆の理解・納得を得る行為）はどのくらいの頻度で実施されていましたか。	.64	-.03	.15	.06
F2 (2項目)				
当時、平日の家庭学習の平均時間はどれくらいでしたか（宿題や塾の課題は除く）。	.01	.99	-.02	.00
当時、休日の家庭学習の平均時間はどれくらいでしたか（宿題や塾の課題は除く）。	.00	.90	-.01	.03
F3 (2項目)				
学校に教室以外でどのような学習をするためのスペースがありましたか。以下の項目に○をつけてください（複数回答可）。	-.03	.02	.82	.02
学校にどのような電子機器等の学習環境が整えられていましたか。以下の項目に○をつけてください（複数回答可）。	.10	-.08	.40	-.05
F4 (2項目)				
成績表に表された評価に関する質問や異議申し立ての機会がありましたか。	.07	-.07	-.06	.74
日頃の学習結果や成績表に基づいて、先生と話し合う機会がありましたか。	-.10	.12	.05	.46
因子間相関				
	2	.03		
	3	.42	-.11	
	4	.15	-.07	.16

注) F1：アクティブ・ラーニング，F2：家庭学習量，F3：物理的学習環境，F4：評価システム。

について話し合うという共通点から第4因子を「評価システム」と命名した。そして各因子に高負荷（.35以上）を示した項目の平均値を簡便法によるその因子得点とした。

パス解析

まず、学習環境の各因子得点を独立変数とし、主体性の各因子得点を従属変数とするパス解析を行った。その結果、Figure 1のモデルにおいて、AGFI=.95、CFI=.99、RMSEA=.04が高い適合度を示したため、このモデルを採用した。アクティブ・ラーニングからは、自己表現($\beta = .21, p < .001$)と積極的な行動($\beta = .23, p < .001$)と自己を方向付けるもの($\beta = .29, p < .001$)への有意なパスが示された。評価システムからは、自己表現($\beta = .14, p < .05$)と積極的な行動($\beta = .12, p < .05$)と自己決定力($\beta = .16, p < .05$)への有意なパスが示された。物理的学習環境と家庭学習量には有意なパスが示されなかった。また、個人要因である家庭学習量も含めてモデルを立てたが、家庭学習量とそれぞれの学校学習環境には有意な関連は示されなかった。つまり、アクティブ・ラーニングと評価システムは家庭学習量と独立して主体性に影響を与えていることが示された。

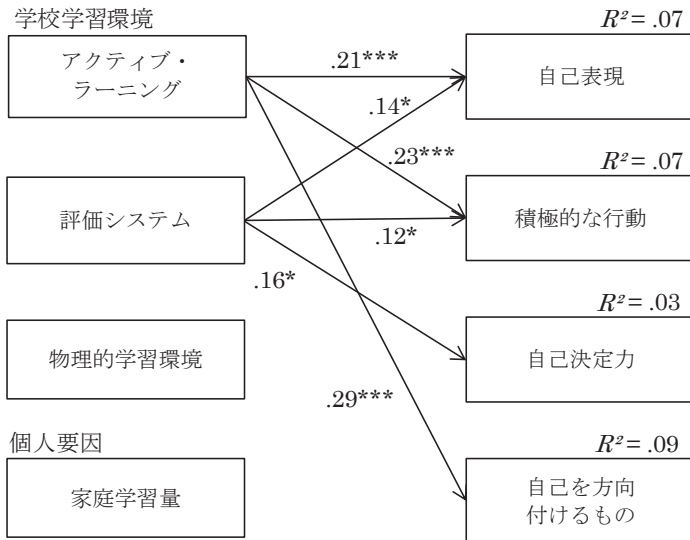


Figure 1. 学習環境と主体性のパス解析結果

注) * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

次に、学習環境の各因子得点を独立変数とし、スクール・モラルの各因子得点を従属変数とする、パス解析を行った。その結果、Figure 2のモデルにおいて、AGFI=.96、CFI=1.00、RMSEA=.01が高い適合度を示したため、このモデルを採用した。アクティブ・ラーニングからは、クラス内での発言・話し合い ($\beta = .29, p < .001$) への有意なパスが示された。評価システムからは、クラス内での発言・話し合い ($\beta = .28, p < .001$) と学習満足 ($\beta = .21, p < .001$) と学習動機 ($\beta = .23, p < .001$) とチームワーク ($\beta = .30, p < .001$) への有意なパスが示された。家庭学習量からは、学習動機 ($\beta = .34, p < .001$) とチームワーク ($\beta = .15, p < .01$) への有意なパスが示された。物理的学習環境には有意なパスは示されなかった。

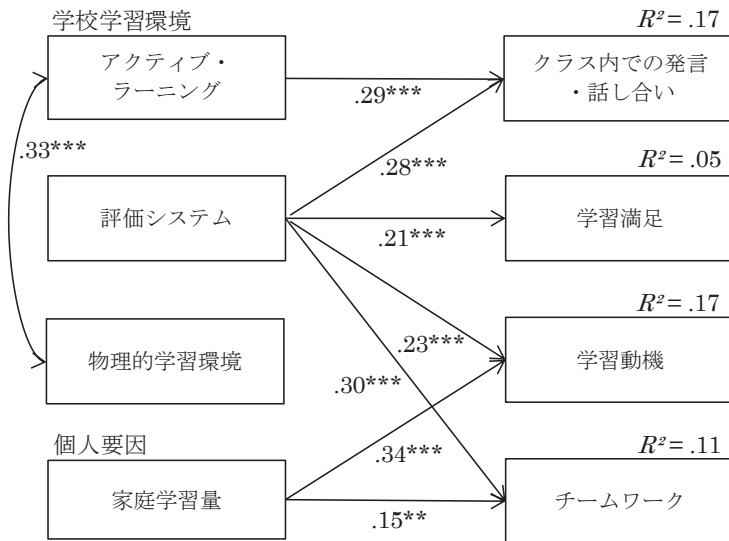


Figure 2. 学習環境とスクールモラルのパス解析結果

注) * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

考察

本研究での目的は、前年度に高校を卒業した大学生を対象とした回顧調査を行い、高校においてどのような学習環境が生徒の主体性及びスクール・モラルに影響を与えるのかを探索的に検討することであった。

パス解析を行った結果、学習環境と主体性での関連では、アクティブ・ラーニングは自己表現、積極的な行動、自己を方向付けるものの3因子に正の影響を及ぼし、評価システムは自己表現、積極的な行動、自己決定力の3因子に正の影響を及ぼすが、物理的学習環境と家庭学習量はどの因子とも影響が見られないことが示された。

以上のように、主体性に主に影響したのは学校学習環境のうちアクティブ・ラーニングと評価システムであることが明らかになった。この中でも最近注目されているアクティブ・ラーニングが主体性の向上に最も影響を及ぼしていることは興味深い。それは、教師が教えるという旧来の授業形態ではなく、生徒が能動的に学修する授業形態が主体性の向上を導くことが本調査を通じて実証されたからである。本結果は、今後、学校現場でアクティブ・ラーニングを推進する後押しになるであろう。また評価システムも主体性に影響を及ぼすことが示されたが、本研究で取り上げた評価システムは、生徒が教師と成績等について話し合う機会があるかという点であった。林・小栗・山本（2017）においても、授業中に学生の疑問及び質問に答える機会を設けるなど、学生と教員間の相互作用を活性化することで、自己の考えを構築する過程を体験し、修正しながら次の学びにつなげていく力が高まることが示されている。つまり「評価のための評価」ではなく、生徒が結果にコミットし次の学習につなげるための評価の導入が主体性を育むためには重要であることが示唆されたといえる。

次に学習環境とスクール・モラルでの関連についてであるが、アクティブ・ラーニングはクラス内での発言・話し合いに、また評価システムはスクール・モラルの4因子すべてに正の影響を及ぼすことが示されたが、物理的学習環境はスクール・モラルのいずれの因子にも影響を及ぼさないことが示された。一方、家庭学習量は学習動機とチームワークの2因子に正の影響を及ぼすことが明らかとなった。

このうちスクール・モラルに主に影響したのは評価システムであった。湯川・木村・碓山（2016）によると、ループリックにおいて評価基準の考案や決定を従来のように教員が一方向的に提示するのではなく、達成目標とそこに至るレベル分けされた評価基準を学生と共に作成していくことによって、学習者は自分たちで活動の意味を主体的に作り出していくことができることを示した。このことから明らかなように、評価システムが教員からの一方的なものではなく生徒も関与したものである方が、生徒自らが活動の意味を主体的に作り出すことができるために学習動機や学習満足と行ったスクール・モラルを高めたと考えられる。また評価システムにおいて生徒も関与させるようなオープンな雰囲気が、クラス内での発言・話し合いやチームワークを高めたと推測される。

次にアクティブ・ラーニングがスクール・モラルに及ぼした影響についてであるが、上述のようにアクティブ・ラーニングはクラス内の発言・話し合いを高めたが、その他のスクール・モラルには影響を及ぼしていなかった。林他（2017）によると、規律性のある雰囲気の中でアクティブ・ラーニングに取り組むことによって、聴く力、質問力、コメント力が高まり、多様性の尊重、個々の役割認識や一体感を醸成することに影響を及ぼす可能性があることが示されている。ここでいう「規律性」とは挨拶、言葉遣い、時間管理力、ルールを守る等を表している。現代の高等学校で行われているアクティブ・ラーニングにおいて規律性が欠如しているか否かは本研究の結果からはわからないが、今後はアクティブ・ラーニング実施時の規律性を考慮することによって、本研究では明らかにされなかった、アクティブ・ラーニングとスクール・モラルの関係性が示される可能性がある。

本調査の結果、学校学習環境のうちアクティブ・ラーニングや評価システムが主体性やスクール・モラルに何らかの影響を与える一方で、物理的学習環境は両者に影響を及ぼしていなかった。グローバル化や情報通信技術の進展などにより社会は大きく変化している。このため文部科学省（2014）は、実社会を生き抜く力としてICTを活用して課題を解決する能力を有する人材を育成することが必要であるとしており、教育現場においてICT機器の利用が促進されている。しかしあくまでもICT機器はアクティブ・ラーニング等の授業を円滑にするための道具であり、ICT機器自体が生徒の主体

性やスクール・モラルを育むものではない。またグループワークや自主学習のためのスペースについても同様である。したがって物理的学習環境が整っているかを調査した本研究においては、物理的学習環境が主体性やスクール・モラルに及ぼす影響が認められなかったと考えられる。

本研究で学校学習環境が主体性やスクール・モラルに及ぼす影響を検討するにあたって、個人の学習意欲を反映すると考えられる家庭学習量も考慮した分析を行った。こうした個人の学習意欲は、スクール・モラルの一部には影響を及ぼすが、主体性には影響を及ぼさないことが示された。つまり、主体性を育てていくのは個人の学習意欲というよりは、学校学習環境が重要であることが示唆されたといえよう。

最後に本研究の問題点と今後の課題について述べる。本研究では藤原・河村(2014)による1つの高等学校での調査結果の過度な一般化という指摘から、特定の学校の特色が影響しないように、大学生に回顧研究を実施し、多様な学校の出身者からデータを回収することができた。しかし本調査においてさえ、特定の大学の学生のみが対象であったことから、対象者の出身高校はある特定の層に偏っていた可能性が高く、結果を一般化することは留保すべきであろう。また回顧研究では記憶が曖昧であることも危惧される。したがってコストをかけることができるのであれば、現在高校生である生徒たちに参加者となってもらい、できるだけ多様な学校で調査することで、現在の高等学校の実態をより反映した結果を得る必要があるだろう。また本研究では学習環境が生徒の主体性及びスクール・モラルに与える影響について探索的に検討し、どの因子間に有意なパスが示されるのかを明らかにしその関係性を示した。しかし各モデルにおける説明率は決して高くない。教育現場では様々な要因が生徒たちの主体性やスクール・モラルに相互に影響を与えていると考えられることから、今後は学習環境以外の要因についての検討することで、生徒の主体性やスクール・モラルを高めていく方策を探ることが必要と言える。最後に、本研究ではパス解析により学校学習環境と主体性およびスクール・モラルの因果関係を述べてきたが、関連研究の域を越えてはいない。今後は縦断的研究手法を用いるなどして因果関係を明らかにすることも望まれる。

引用文献

- 浅海健一郎 (1999). 子どもの「主体性尺度」作成の試み 人間性心理学研究, 17 (2), 154-163.
- ベネッセ教育総合研究所 (2015). 第5回学習基本調査報告書 [2015].
- ベネッセ教育総合研究所 (2016). 第6回学習指導基本調査 DATA BOOK 高校版 [2016].
- 中央教育審議会 (2010). 児童生徒の学習評価の在り方について (報告) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm (2018年10月10日).
- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申) (案) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325118_1_1.pdf (2018年10月10日).
- 中央教育審議会 (2015). 教育課程企画部会論点整理 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/09/29/1362371_2_1_1.pdf (2018年10月10日).
- Finnish National Board of Education (2016). *National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools 2015*, Finnish National Board of Education.
- 藤原和政・河村茂雄 (2014). 高等学校教育における学校不適応問題への対応の変遷 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 21, 71-81.
- 林勇人・小栗雅子・山本麻衣 (2017). アクティブラーニング計画構築と授業運営 中京学院大学中京短期大学部研究紀要, 47 (1), 53-61.
- 文部科学省 (2014). 「ICTを活用した教育の推進に関する懇談会」報告書 (中間まとめ) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/08/_icsFiles/afieldfile/2014/09/01/1351684_01_1.pdf (2018年10月10日).
- 中西美香 (2017). ICT 利活用とアクティブ・ラーニングによる統計教育の授業実践研究—数学 I 「データ分析」における「拡張による学習」の視点

- からの考察— 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 1, 127-124.
- 小川一夫・水野ひとみ・倉盛一郎 (1979). 学級の個性 小川一夫 (編) 学級経営の心理学 (pp.171-198) 北大路書房
- 大西佐一・松山安雄 (1967). SMT・学級適応診断検査手引き 日本文化科学社
- 作田良三 (2007). 教職履修学生の「社会人としての資質能力」大学教育学会誌, 29 (1), 146-154.
- 田崎敏昭 (1984). 教師の勢力資源と児童のモラル 佐賀大学教育学部研究論文集, 31 (2), 147-163.
- 湯川恵子・木村尚仁・碓山恵子 (2016). 学びへのコミットメントを引き出す学習者主体のルーブリック作成と自己評価 国際経営フォーラム, 27, 217-236.

要約

本研究では、学校の学習環境が生徒の主体性及びスクール・モラルにどのような影響を与えるのかを探索的に検討することを目的とした。前年度に高校を卒業した同志社大学1年次生219名（男性82名，女性137名）を対象に、回顧調査を実施した。高校3年時の主体性、スクール・モラル、学校学習環境、個人学習環境を質問紙法により測定した。パス解析の結果、学校学習環境と主体性の関連では、アクティブ・ラーニングは主体性の下位因子のうち自己表現、積極的な行動、自己を方向付けるものに影響を及ぼし、評価システムは自己表現、積極的な行動、自己決定力に影響を及ぼすこと、学校学習環境とスクール・モラルとの関連では、アクティブ・ラーニングはスクール・モラルの下位因子のうちクラス内での発言・話し合いに影響を及ぼし、評価システムはクラス内での発言・話し合い、学習満足、学習動機、チームワークに影響を及ぼすことが明らかになった。

キーワード：学校学習環境、主体性、スクール・モラル