

第1節 学習行動成立の要件とその変化

学力変化にかかわる高校現場との共同研究によって、最近の高校生は「学び」に対する意欲はあるが、行動に移りにくい特性を示すことが検証された。

高校生の学習実態と学力到達度の分析から抽出した「学び」に向かう要件は、(1)学びの目標、(2)学びの意義と価値、(3)学習方法、(4)対処性 - 自己コントロール力、(5)学習評価によるインセンティブなど5つの教育活動である。

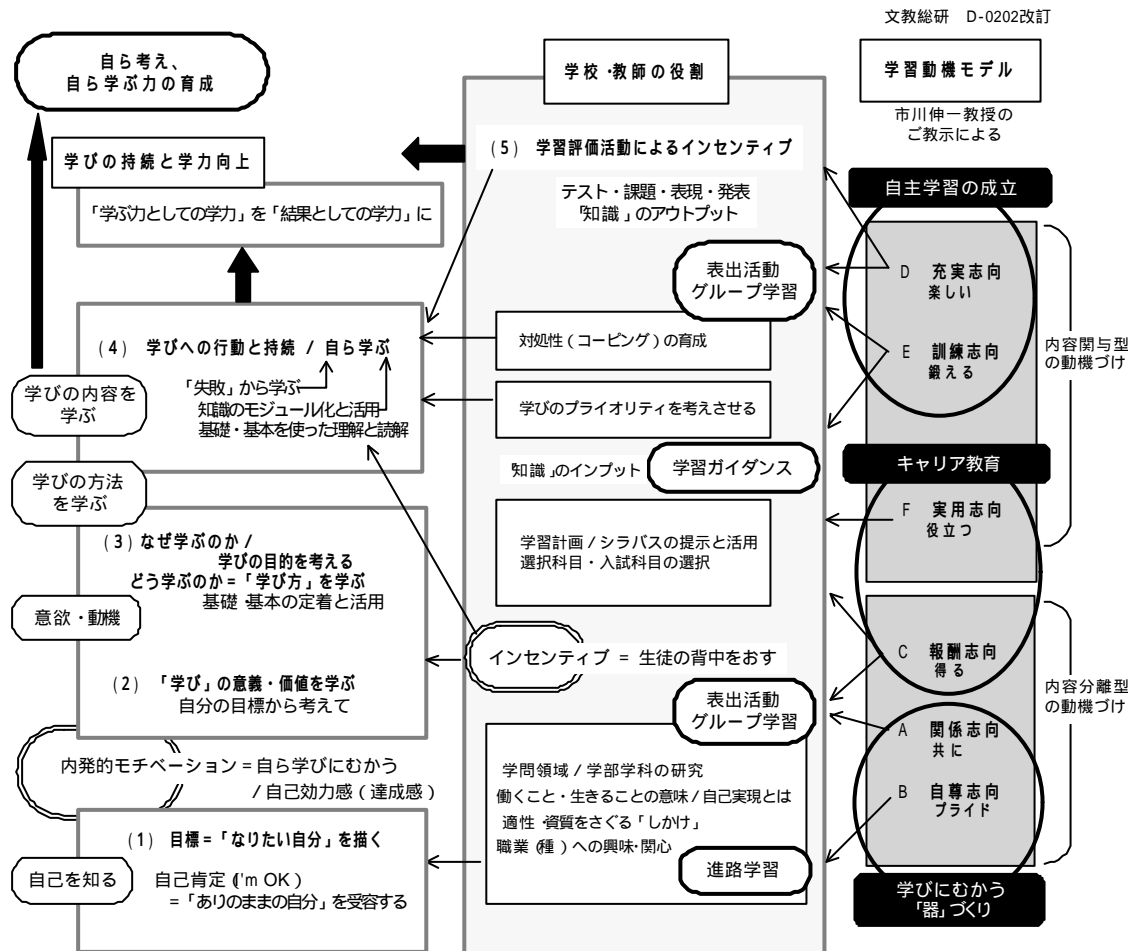
これらの5つの要件と教師による「働きかけ(インセンティブ)」の効果は高校生が「学

び」に向かう学習動機の6モデルと相互にかかわっているため、これの構造化を試みたチャートがデータ1 学習行動成立の要件である。

市川伸一教授によると **学習動機モデル**のうち、B 自尊志向・A 関係志向・C 報酬志向は現実の学習内容には直接的に関与しない内容分離型の動機であり、F 実用志向・E 訓練志向・D 充実志向は学習内容と直接結び付く内容関与型の動機であるとしている。(『学ぶ意欲の心理学』2001年)

このうち学習動機としての機能を急速に失いつつあると先生方より指摘されるのが、D 充実志向(楽しいから学ぶ)で、ここ10年間、教科学習に対して「好き」と回答する中・

データ1 学習行動成立の要件 - 「学びたいのに学べない」の克服 -



ベネッセ文教総研「学力変化に関する共同研究」の成果として、「学び」に向かう要件を高校生の成長プロセスと対応させ、基礎学力(知識量)の存在がなければ学習は成立しないことを前提に、試案としてチャート化した。より良いモデル化に向けて先生方のご助言を期待している。

高校生が減少していることと対応する。また報酬志向(実利が得られるから学ぶ)は大学・政府・大企業が担保してきたステータス(社会的威信)が失われてきたこともあって、子ども達を「学び」に駆り立てる機能を失いつつあるように思われる。従って、これらの6モデルを生徒の発達段階に対応させて、どのような教育活動の場面で準備して、彼らにインセンティブ(モチベーションとしての誘因)として機能させ、「学び」に向かう条件を整えるかが教育プログラムを作る時の有効な視点になるものと考えられる。

このチャートに「学校・教師の役割」として整理した指導・育成事例は、いずれも教育現場で最近精力的に展開されているもので、先生方から学んだことを整理してみた。しかし、「学習動機モデル」との関係性は必ずしも検証されているとはいえず、今後の課題として問題提起を行った「仮説」にすぎないことをお断りしたい。

この仮説をどのように検証して、指導・育成プログラムの作成に役立てるのが今後の研究活動の一つのテーマになるのではないかと考えている。最終章で検証を展開している中・高校生の進路・学習意識の発達段階の計測と並んで、われわれの関心事になっていることを予め報告しておきたい。

データ1として示したこのチャートの意味づけを、ここ10年間における中・高校生の学習行動についての自己評価の変化を追跡したデータ2によって試みておこう。

データ2は、データ1に示した仮説に基づいて調査したものではないので、その設問項目は必ずしも正鵠を射たものとはいえないが、ここ10年間の変化から学習行動に移るための先に挙げた5つの要件の説明に耐えうると考え、私なりに再整理したものである。

0 自己肯定(「自分は生まれつき頭が悪いの

ではないかと思う」の否定率を表示)は、中学生は96年との比較で5%ほど減少しているが高校生の80%は「頭が良い(悪くない)」としており自己肯定的傾向は中学生に比べると強い。

1 目標 - a 勉強する科目を自分でもっと選択できるといい(肯定率を表示)は、中学生のニーズが増えているのに対し、高校生はかえって減少しており自由選択科目の設定については正反対の反応を示している。高校での学校裁量の時間などの自由選択制は必ずしも高校生のニーズに沿ったものになっていないのではないかとと思われる。1 目標 - b 好きになれない科目はない(「どうしても好きになれない科目がある」の否定率を表示)は、ここ10年間で中・高校生共に4%程度減少し、「好きになれない科目がある」生徒は増加している。

この2つの設問に対する高校生の反応は明らかに矛盾しており、教科・科目の選択行動が必ずしも興味・関心(=内発的動機)や「なりたい自分」(=目標)に沿うものになっていないのではないかとと思われる。

2 意義・価値 - c 学校での学びは必要だ(「どうしてもこんなことを勉強しなければいけないのかと思う」の否定率を表示)は、ここ10年間に中学生で10%ほど減少しており、教科学習の持つ意義や価値が分からない(納得しない)ままに授業を受けている生徒が増えているのではないかとと思われる。これに対して高校生は96年に急落したものの、01年は90年レベルに回復している。

2 意義・価値 - d 世の中に出てから、もっと役に立ちそうな勉強がしたい(肯定率を表示)は、中学生で増えているが高校生での変化は認められず、01年では共に50%弱に達した。このことから見て、ほぼ半数の生徒は学校での学習についての意義や価値、言い換えると自分の将来にとって「どう役立つのか」

データ2 学習行動成立要件 中・高校生の自己評価レベル計測

文教総研 D-0112

学習行動成立の要件	中学生				高校生				経年変化とそのコメント	
	90年	96年	01年	平均	90年	96年	01年	平均		
0 自己肯定	生まれつき頭が悪いとは思わない*	64.6	66.1	61.1	63.9	79.4	79.3	79.5	79.4	天性としての能力は高校生の肯定度が高い
1 目標	a 勉強したい科目を選択したい	40.4	39.6	45.7	41.9	39.1	40.3	31.4	36.9	自由選択科目へのニーズは中学生でアップ
	b 好きになれない科目はない*	30.5	32.1	26.8	29.8	43.5	41.2	39.0	41.2	共に減少し、好きになれないが増加している
2 意義・価値	c 学校での学びは必要だ*	54.1	50.5	43.5	49.4	43.2	33.6	44.5	40.4	中学生で減少、高校生の肯定はアップ
	d もっと役立つ勉強がしたい	41.8	40.8	48.7	43.8	51.1	52.8	49.6	51.2	中学生で増加し、高校生と共に50%レベルとなる
	e 科目をもっと減らす	34.2	38.9	44.4	39.2	32.4	36.7	30.7	33.3	中学生で増加、高校生は減少
3 方法	f 上手な勉強法が分かる*	43.4	43.4	45.5	44.1	42.2	41.0	41.6	41.6	学びの価値を認めていない者が多い
	g 覚えることが多いとは思わない*	29.8	33.4	31.2	31.5	38.1	35.6	35.8	36.5	効率的な学習法が発見できない
	h わかりやすい授業を	45.4	42.6	37.0	41.7	43.4	40.5	44.2	42.7	中学生で減少し、多いと思う生徒が増加
	i 先生は成績にこだわりすぎ	42.2	44.2	52.2	46.2	34.3	45.2	50.5	43.3	リバランスへの要求は共に増加し50%レベルに
4 持続	39.1	40.1	40.1	39.8	38.6	40.4	43.5	40.8	学習方法を60%強の生徒が求める	
5 インセンティブ(への反応)	こつこつ努力している*	39.2	45.8	44.3	43.1	37.0	34.5	39.5	37.0	努力できない生徒は60%いる
5 インセンティブ(への反応)	j 親の期待が大きすぎる	31.6	28.2	21.9	27.2	27.5	26.6	14.1	22.7	教師の与えるインセンティブは急落
	k 親の期待が大きすぎる	26.2	26.9	25.0	26.0	20.2	16.1	12.3	16.2	親の与えるインセンティブは高校生で急落
5 インセンティブ(への反応)	28.9	27.6	23.5	26.6	23.9	21.4	13.2	19.4	学びへのインセンティブをどう準備するか	

*注 0 自己肯定: 「自分は生まれつき頭が悪いのではないかと思う」について肯定しなかった者の比率
 1 目標-b: 「どうしても好きになれない科目がある」について肯定しなかった者の比率
 2 意義・価値-c: 「どうしてこんなことを勉強しなければいけないかと思う」について肯定しなかった者の比率
 3 方法-f: 「上手な勉強の仕方がわからない」について肯定しなかった者の比率
 3 方法-g: 「覚えなければいけないことが多すぎる」について肯定しなかった者の比率
 4 持続: 「こつこつと努力できないで困る」について肯定しなかった者の比率
 他の項目については肯定した者の比率を表示。

ベネッセ教育研究所 第3回学習基本調査報告書(2001年調査実施:中学生 n=2,503、高校生 n=3,808)により文教総研作成。
 数値は(%) □ ○ は3か年の平均値より±10%以上の格差が認められるボックス

といった報酬志向・実用志向が動機づけとして機能しない状態で学んでいるものと判断される。ここに「キャリア教育」の必要性が浮上してくる根拠があり、「総合的な学習の時間」を教科学習の存在意義といかに結び付けて活用するのかというテーマが教育課題(A)となってくるのである。

2 意義・価値 - e もっと科目の数を減らしてほしい(肯定率を表示)は、中学生で増え高校生では96年に増えたものの01年では減少し矛盾した動きを示している。

3 方法 - f 上手な勉強法が分かる(「上手な勉強の仕方がわからない」の否定率を表示)は、中学生が30%、高校生が35%前後のレベル

で推移しており、生徒にとって「効率的だと思える勉強法」を発見できていないケースが圧倒的に多い(もともと、こんな勉強法は存在しないと考える考えもある)。

3 方法 - g 覚えることが多いとは思わない(「覚えなければいけないことが多すぎる」の否定率を表示)は、中学生で減少しているが高校生では変化しておらず、知識の伝達と摂取を柱とする授業に対する拒否反応は中学生で増加傾向にある。

3 方法 - h わかりやすい授業にしてほしい(肯定率を表示)は中学生で10%、高校生では15%ほど(90年に対して)増えている。教科学習にかかわる授業内容や教材のレベ

ル・進度（スピード）は、生徒の準備性（レディネス）によって異なるとはいえ、適切性（レリバンス）を確保した上で教師（個人か教師集団かは別として）が決めるのであるが、かなりの勢いでレリバンスが失われていると生徒達は考えており、生徒の多層化に対応するための授業改善が生徒のレディネス形成を含めて 教育課題（B） となっているものと考えられる。

4 持続 - こつこつ努力している（「こつこつと努力できないで困る」の否定率を表示）は、中高校生共に大きな変化は認められず、約60%の生徒は自分のことを持続的に努力している（対処性がある）とは考えていない。学力向上のためには「努力が大切だ」とする生徒が85%に達していることと対応させると、生徒たちの学びに対する「思い」と「行動」の間にはかなり大きな乖離が発生しており、学びからの脱落率はこのデータから見ると53%に達している。この「学び」に向かう意欲と「学び」への行動のギャップをどう埋めるのが 教育課題（C） となるのである。

以上、データ2によってここ10年間の変化を整理したが、生徒の学習意識にかかわる実態変化を踏まえると、少なくとも （A）から（C）の3つの教育課題 を指摘できたと思う。これらはいずれも「授業改善への取り組み」という課題に中・高校教育現場が直面していることを示すものであるが、その根幹は生徒の持つ「意欲」をどのようにして「行動」に転移させるかというテーマに集約することができるのではなからうか。

子ども達を学びの行動に駆り立てるものはデータ1に示した(1)~(4)の主体的要件によるのであるが、生徒が自ら「学び」に向かいにくい状況にあるからこそ教師のインセンティブ（いざない）が決定的に重要な意味を持っており、それは(5)学習評価にかかわる活

動をいかに機能させるかにかかっている。

そこで5インセンティブ - i 先生は成績（結果としての学力向上）にこだわりすぎる（肯定率を表示）は90年には中高校生共に30%前後に達していたが、ここ5カ年間の低落が激しく「先生が成績にこだわらなくなった」と生徒は感じている。教科に関する「結果としての学力」にこだわらないとは、どういうことだろうか。推測の域を出ないのであるが、「教えっぱなし」「つまずきの解決放置」（＝教訓帰納の喪失）などのネガティブな教育活動の結果だともとれるし、狭い意味での教科学力のみでなく人間力の形成を含めて全人格的に生徒を評価しようとしているというポジティブな評価も可能であろう。

また5インセンティブ - j 親の期待が大きすぎる（肯定率を表示）は、高校生で急減しており、「子ども任せ」 - 良く言えば、子どもの自主性を尊重しているのかもしれないが、親が子どもに対して生き方の探索も含めた「学び」へのインセンティブを与えられなくなったということを示しており、親も教師も子ども達を「学び」にいざないにくくなっているのではないかと判断される。

このような現象は、これまでの「学問体系に基礎づけられて体系化されている教科学習（目標追求型の学習）」と子ども達が求めている『『生き方』や自己実現に向かうための『学び』（課題探求型の学習)』の間に「ズレ」が発生してきたことの反映かもしれない。

「学びたいのに、学べない」というクライシス・サインは子ども達の求めている学びに対する「思い」と学校での「学習」そのものの乖離かもしれない。幸い「将来への生き方」とか「興味・関心に応じた学習」や語学・情報そしてプレゼンなどの学習スキルの獲得にかかわる学習ニーズに応えるため、「総合的な学習の時間」が設けられたが、この「時間」を活かし

て教科学習の持つ「意義や価値」を確かなものにすれば、データ1の学習行動成立要件の(2)・(3)が満足され、意欲と行動のギャップを埋めることができるのではなからうか。

第2節 「学び」の目標と価値を 考えさせる

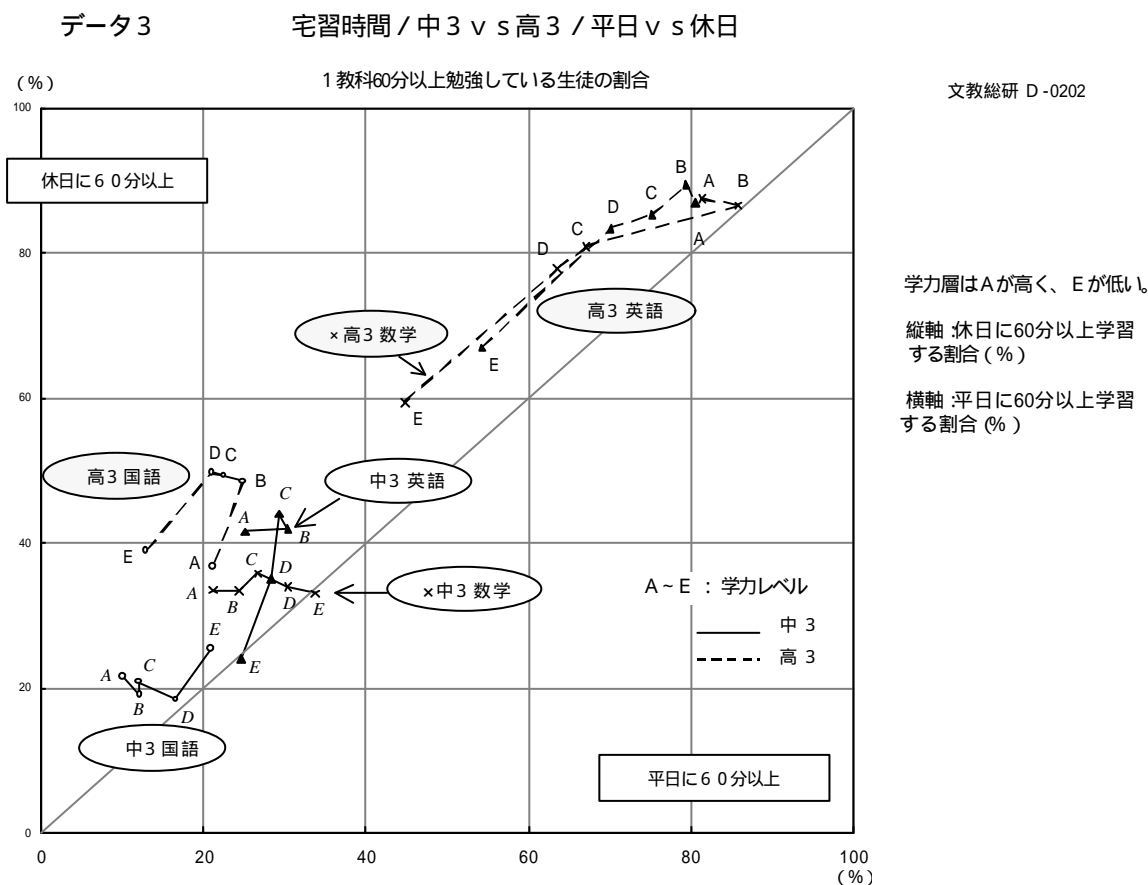
学習が成立するためには、子ども達が「ありのままの自分」を受容することを前提に、「なりたい自分」(=目標)を描くことが要件となる。「なりたい自分」を描くことは自分の将来にかかわることであるから、進路展望を考え、それに近づくための学習行動を起こすことが求められる。

高校教育現場でここ10年間、低学年の生徒に対して自己理解と進路展望にかかわる取

り組み(いわゆる「進路指導のストーリー」の構築と実践)が推進されてきたことには、「目標」を持たせるための場を設定することによって、教科学習への動機づけに役立てたいという願いが込められている。

一方で、中学生にとって自主的に学習を展開することは極めて困難になってきており、予習することを前提とした高校における授業(教科指導)の成立も難しくなっている。このことを反映して、1年1学期(7月)までに学習の動機づけと学習方法を定着させるためにオリテン学習合宿の実践などの取り組みが欠かせないという認識も一般化しつつある。

データ3は、中3生と高3生の国語・数学・英語について平日と休日にそれぞれ60分以上自宅勉強している生徒の比率を、学力レベル別にプロットしたものである。



ベネッセ文教総研「学力変化に関する調査」(201年7月、中3生 n=1508、高3生 n=4199)により作図。

このデータから次のことが指摘できる。

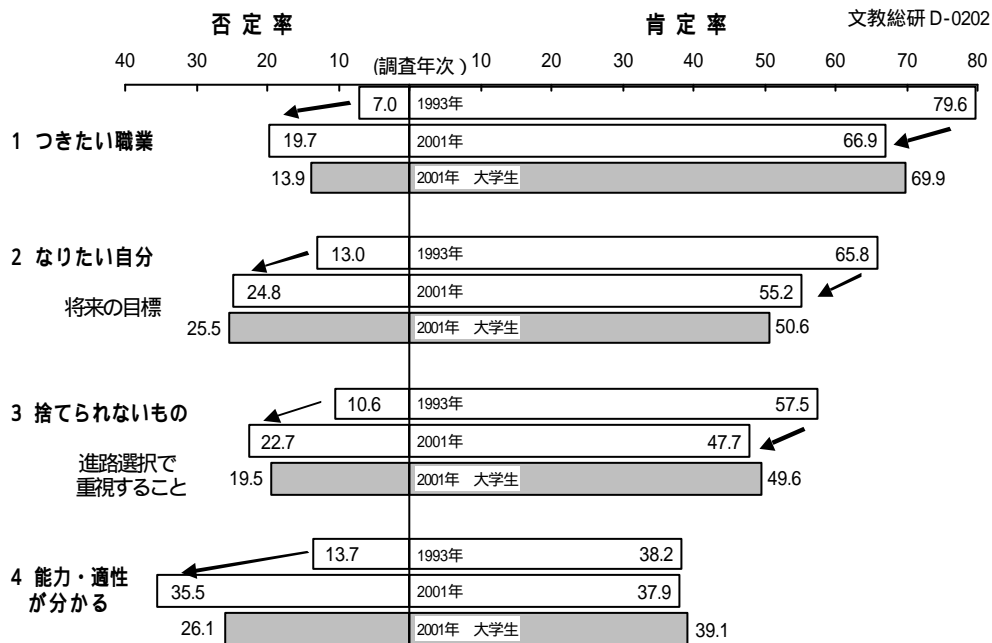
- (1)中学生で3教科共に60分以上宅習で勉強している生徒は、平日で30%未満・休日でも45%未満の状況にあり、全体として自主的に学んでいる生徒は少ない。学力レベル別にみると英語のC~Aレベルで休日での宅習が40%を超えているが、数学は35%、国語は20%の生徒しか60分を確保しておらず、「勉強しないか、しても30分程度とするケース」が学力レベルの如何を問わず圧倒的に多い。
- (2)中学生の国語・数学で注目されるのは平日で、学力レベルが向上するに伴って(グラフではEからAに向かうに従って)、自宅で60分以上学習する者が減っていることである。当然、この背景にあるのが塾依存の問題である。知識量注入型の学習が展開され、子ども達は学校でも塾でも目標追求型(学校化された、教科学力のみが「学力」であると考える)の学習を受動的にし

- ている(させられている)のではなからうか。
- (3)高3生のデータのうち、数学と英語は学力レベルが向上するに伴って休日・平日共に60分以上かけて勉強している生徒が90%前後に達していることからみて、高3生と接してきた先生が3年ぶりに(中学校を卒業したばかりの)1年生と出会うと「浦島太郎」状態になり、生徒が「違う星からやってきた人間」に見えるのではなからうか。また、国語は休日やや宅習に向かうものの、平日は中3生のレベルとほとんど変わらず、宅習は数学と英語によってほとんど独占されていると判断されよう。

1. 学びの目標

データ4によって高校生の将来展望にかかわる自己概念の肯定率の変化に注目すると、ここ10年たらずの間に「なりたい自分」(将来の目標)、「捨てられないもの」(進路選択で重視すること)、「見えない良さ」(成長の

データ4 将来展望についての自己概念/肯・否定率の変化(93vs01年)高3生と大学生



ベネッセ文教総研「学力変化に関する調査」(2001年7月、高3生 n = 4,199)、学生満足度と大学教育の問題点」(2002年3月刊 大学生 n = 15,495)などにより作図。

可能性／能力・適性)の3項目の平均肯定率は10%ほど低下しており、最近の高校生は未来に対する意志決定ができにくい状態に置かれているといえよう。子ども達が「生き方や自己実現」にかかわる学習(=課題探求型)を求めているのは、こういった状態を克服したいと考えていることの現れだろう。

国民の多くが程度の差はあるものの、ここ数年間、社会に対する閉塞感を抱いているとされるが、大人にテイクオフしようとしてアイデンティティ(自己の存在意義)を探索しつつある若者がこれに反応している。何のために生きるのかという目標が描けないために、進学や就職に積極的な意義や価値を発見できにくくなっている生徒が25%前後に達している。

このため自己を将来展望に踏まえた時間軸の中に位置づけることができず、「今」と「私」を軸にして「どうせ自分は・・・」とネガティブな自己イメージ(I'm not OK)を描かざるをえない幼い高校生が増えているのである。

2. 学びの価値

大学進学を選択する高校生にとって、志望する学部系統が選べるということは、高校での学習と大学で学びたいと考えている学問領域とを連結させ「何のために学ぶのか」という意味や価値がつかめるということである。また、志望大学が決まるということは、「今の自分」の学力到達度と「なりたい自分」を実現するために必要となる学力レベルの格差、言い換えると努力(到達)目標にどうしたら近づけるのかが確認できるということである。

進学目標を具体化することは、学習動機の成立とその持続のための要件となる。データ5は、このような分析視角に基づき高校での3年間の変化を確認するために計測した結果である。

まず、学力レベル別のデータに注目すると高校入学時にはAレベル(SS60以上)の生徒の進学目標具体化率は41%でやや高いものの、大多数の生徒(Bレベル以下)は30%強のレベルにとどまっており、圧倒的多数の生徒は漠然と大学進学を考えているにすぎない。2年7月にかけて進学目標具体化率の伸びが顕著なのはCレベル(SS50~55)以上の生徒であり、D・Eレベルの生徒の多くは目標を具体的に選択できにくい状況に置かれている。ここに低学年指導が重視され「中学生を高校生にする」というメッセージが発信されてきた根拠があるのではなかろうか。

次に、IPS尺度(自我同一性の確立度)によると1年入学時の進学目標具体化率は達成型がほぼ学力Aレベルと対応するもの、途上・自我・社会型の生徒は30%前後にとどまっており、大学進学を漠然としか考えられていない生徒が圧倒的に多いことを示している。

これら2つの指標に比べるとSCS尺度(将来展望にかかわる自己概念の肯定度)による生徒間格差が最もシャープで、自己肯定度の最も高いL5レベルの生徒の52%が進学目標を具体化しているのに対し、自己肯定度の低いL1・L2の生徒では20%前後にとどまっている。

このデータから考えて、進路展望(リアルなレベルでの「なりたい自分」=目標)を具体的に描くためには、「ありのままの自分」とその「夢」を受容すること(I'm OKな状態)が前提となるのである。しかも自己肯定度の高いL4・L5の生徒は2年生7月の時点で既に80~90%が進学目標を具体化させており、3年7月の時点に向けての伸びは極めて小さい。つまり、2年生後半以降には「『なりたい自分』を考えさせる」という意味での指導をもはや必要としなくなる生徒が多くなっている。

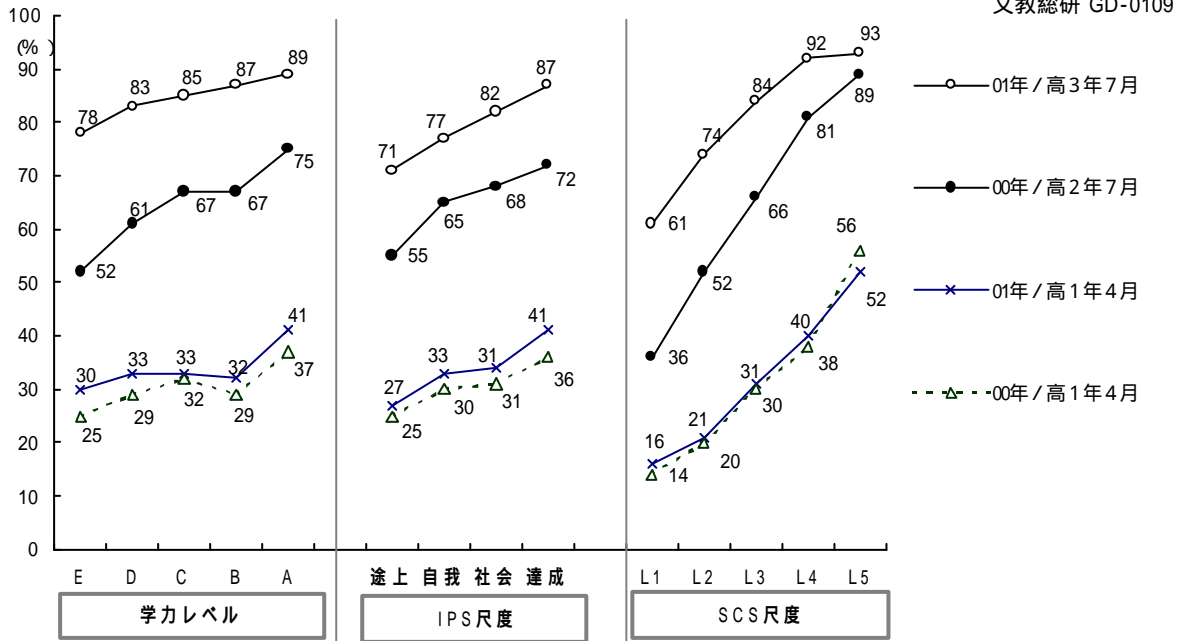
データ5 進路展望具体化率の推移

- 自己概念の肯定度が目標具体化のKeyとなる -

		全体	(1) 学力レベル別					(2) SCS尺度別					弁別度	
			E	D	C	B	A	L1	L2	L3	L4	L5	(1) A/E	(2) L5/L1
1 年生 4 月	進学する	83.7	75.5	83.0	85.3	86.2	89.6	75.3	81.9	82.7	87.5	88.2	1.19	1.17
	志望大決定	8.8	6.7	9.2	6.9	8.8	10.3	5.0	5.8	7.5	10.5	14.1	1.54	2.82
	志望学部決定	19.6	16.2	18.1	21.4	19.0	26.3	7.2	11.1	18.4	24.2	31.8	1.62	4.42
	目標具体化率	33.9	30.3	32.9	33.2	32.3	40.8	16.2	20.6	31.3	39.7	52.0	1.35	3.21
	わからない	14.8	21.8	16.2	14.0	12.3	9.8	23.3	17.3	16.2	11.2	9.2	0.45	0.39
2 年生 7 月	進学する	88.7	76.0	88.4	90.0	93.6	95.1	76.2	87.7	90.0	94.0	94.8	1.25	1.24
	志望大決定	28.8	17.2	27.0	29.6	30.0	36.4	9.8	18.9	27.2	38.1	55.3	2.12	5.64
	志望学部決定	29.1	22.1	26.5	30.6	32.8	34.8	17.7	26.3	32.5	37.8	29.0	1.57	1.64
	目標具体化率	65.3	51.7	60.5	66.9	67.1	74.9	36.1	51.5	66.3	80.7	88.9	1.45	2.46
	わからない	9.1	17.3	10.1	8.8	5.3	4.3	22.3	10.4	7.5	3.8	1.9	0.25	0.09
3 年生 7 月	進学する	95.1	90.4	95.6	96.9	97.9	97.3	89.4	94.4	95.7	97.1	96.2	1.08	1.08
	志望大決定	61.1	51.4	61.7	62.5	65.2	68.6	35.8	49.7	58.8	72.3	77.9	1.33	2.18
	志望学部決定	18.1	19.5	17.9	19.4	20.4	18.2	19.0	20.1	21.8	16.8	11.9	0.93	0.63
	目標具体化率	83.3	78.4	83.3	84.5	87.4	89.2	61.3	73.9	84.2	91.8	93.3	1.14	1.52
	わからない	2.9	4.4	2.7	2.3	1.6	2.0	9.0	3.2	2.8	1.1	1.0	0.45	0.11

(1) 学力レベルはAが高くEが低い/1年と3年は5教科、2年は3教科の成績で5分位。(2) SCS尺度はL5が高くL1が低い
 □ ○ は、全体より±10%以上の格差が発生したボックスにつけた。
 、 、 、 とも選択率(%)を表す(、 はの内数)。 目標具体化率 = ((+) /) × 100

目標具体化率の変化(1年4月/2年7月/3年7月)



表、グラフともベネッセ文教総研「高校生の自己概念と学力評価」(2000年7月調査実施、2001年5月刊、高2生 n=4,139)、学力変化に関する調査(2001年7月、高3生 n=4,199)により作図。(表の「1年4月」は「学力変化に関する調査」に基づく)

しかし、目標が定まったとしてもそれが学習行動に直接結び付くとは限らないので、大学で学ぶことの意義や価値について考えさせたり、視野を広げることによって自らが設定した目標と社会の中での「生き方」を接合させる試みが展開されている。2年生を中心に実践されている講演会や、先輩（卒業生）による職業（仕事）とその意義にかかわるパネル・ディスカッションやオープンキャンパス、大学人による出張講義の受講などがこの事例である。これらの取り組み体験（＝降りて行く学習）で獲得したり、考える過程で得た知見を、個人やグループでレポート（小論文）にまとめる表出活動は意欲を行動に移させることをねらった取り組みで、教科学習の意義や価値を確かめさせるものなのである。

これに対し、L1・L2の生徒の半数程度以上は2年生7月になっても進学目標を具体化しておらず、教師の育成指導を求めているよ

うだ。

一方、「(将来の進路について)分からない」と答えた生徒の構成比は、自己肯定度のレベルと逆相関を示しているが、全体として14.8%（1年4月）から2.9%（3年7月）まで低下しており、高校現場における進路指導が大きな成果を挙げていることを確認できる。

第3節 進学動機と学力向上要件

1. 進学動機

データ6は、大学生がどんな目的で大学進学をめざしたのかをSCS尺度によって計測したものである。

このデータによると「2 専門的な知識」や「3 幅広い教養」などを求めて大学に進学したA学び志向の学生は、L1からL6に向かうに従ってその構成比を高めており、両者の肯

データ6 大学進学理由 - 進学動機 -

文教総研 UD-0110

カテゴリ	設問項目	肯定指数	SCS尺度別						L6/ L1
			L1	L2	L3	L4	L5	L6	
A	学び志向	51.1	39.9	< 46.6	< 50.9	< 57.4	= 59.2	= 61.8	1.55
	3 幅広い教養	50.8	45.4	48.3	50.1	54.7	55.4	60.3	1.33
	2 専門的な知識	61.9	47.8	56.7	64.6	68.5	71.9	72.7	1.52
	7 学問の研究	49.9	35.9	44.3	44.2	57.3	60.4	65.1	1.81
	5 資格・免許の取得	41.7	30.3	37.2	44.6	49.2	49.1	49.1	1.62
B	学歴志向	43.8	44.9	= 42.4	= 43.0	= 43.8	= 44.4	= 46.1	1.03
	4 社会に出た時、学歴	43.3	44.8	41.8	42.0	43.6	44.5	46.0	1.03
	1 安定した職業に学歴	44.2	44.9	43.0	44.0	43.9	45.2	46.1	1.03
C	モラトリアム志向	27.8	39.0	> 30.0	> 25.2	= 23.0	= 21.2	= 22.7	0.58
	6 自由な時間を得る	27.6	33.6	28.1	25.5	25.8	24.8	27.0	0.80
	8 社会に出るのが不安	27.9	44.3	31.8	24.8	20.2	17.5	18.3	0.41
D	同調志向	18.0	25.3	> 18.8	= 16.7	= 14.3	= 14.9	= 13.7	0.54
	9 先生・家族の勧め	17.9	23.9	18.2	16.9	15.4	16.0	14.7	0.62
	10 周囲の人が皆行く	18.0	26.6	19.4	16.5	13.2	13.8	12.7	0.48
E	無目的 11何んとなく	14.9	23.2	> 14.2	> 9.7	= 7.2	= 6.4	= 6.2	0.27
C～Eの5項目単純平均		21.3	30.3	> 22.3	> 18.7	> 16.4	= 15.7	= 15.8	0.52

ベネッセ文教総研「学生満足度と大学教育の問題点」(2002年3月刊、大学生 n = 15,495)より作表
 肯定指数 = とても% + まあ% × 0.5で表示 / SCS尺度(将来展望にかかわる自己概念の肯定度)はL6が高くL1が低い
 □ ○ は全体の肯定指数より±10%以上の格差が発生したボックスにつけた。

定度の格差 (L6 / L1) は 1.33 から 1.81 となっている。とりわけ「7 学問の研究」は 1.81、「5 資格・免許の取得」は 1.62 となり、自己肯定度の高い学生ほど進学目的として「学び」を志向する傾向があり、かつ「学び」の内容が具体的であるほどその傾向は強まることが検証された。

この反面、Cモラトリアム志向、D同調志向、E無目的志向など進学目的が学びの価値や意義を前提としない場合には、L1 から L6 に向かうに従って肯定度は低下していく。また、特に L1 レベルの学生 (I'm not OK の状態にある) の場合、A・B・C の 3 つの進学動機のカテゴリごとの平均は 40 ± 5 ポイント

に収斂している。進学目的が絞りきれず「迷いの中での大学進学」を果たしたことを示しており、大学での学習行動に移れない学生 (= いわゆる「知バナレ」) が発生するものと判断される。

データ7は、学部選択の理由について SCS 尺度によって計測したものである。「専攻したい学問分野」を柱にした B 学びの条件重視志向はデータ6のA学び志向と同じ傾向を示すものの、L4 から L6 にかけては 51 ± 1 ポイントの範囲内に収まっていて有意差は認められない。

これに対して「入試難易度」「入試科目」などのA入試要件重視志向の学生は L1 から

データ7 大学・学部決定の理由 - 進学動機 -

カテゴリ	設問項目	全体 (%)	SCS尺度別						L6/L1
			L1	L2	L3	L4	L5	L6	
A	入試要件重視志向	21.6	27.4	> 22.9	> 20.5	> 18.8	= 17.9	= 17.5	0.64
	1 入試難易度適合	13.3	17.3	14.4	12.6	11.1	10.7	10.0	
	2 入試科目・方式適合	8.3	10.1	8.5	7.9	7.7	7.2	7.5	
B	学びの条件重視志向	44.8	34.9	< 41.3	< 47.2	< 50.7	= 51.8	= 52.0	1.49
	教育システム重視	27.9	23.1	< 27.0	< 28.5	= 29.5	= 30.3	= 30.7	1.33
	11 施設・設備の充実	3.0	2.0	3.0	2.8	2.9	3.6	3.3	
	3 専攻したい学問領域	24.9	21.1	24.0	25.7	26.6	26.7	27.4	
	学部卒後の展望重視	8.6	4.8	< 7.1	< 9.4	< 11.6	= 11.0	= 10.8	2.25
	10 大学院の整備	0.3	0.2	0.4	0.3	0.5	0.5	0.5	
	19 資格・免許の取得	8.3	4.6	6.7	9.1	11.1	10.5	10.3	
	教育・研究体制重視	2.7	1.7	= 1.9	< 3.9	= 3.7	< 4.7	= 4.2	2.47
	4 有名・優秀な教授	1.1	0.7	0.8	1.3	1.2	1.6	1.8	
	5 専攻分野の教授	1.6	1.0	1.1	2.6	2.5	3.1	2.4	
	8 大学の校風・雰囲気	5.6	5.3	= 5.3	= 5.4	= 5.9	= 5.8	= 6.3	1.19
C	イメージ優先志向	11.7	12.4	= 12.3	= 11.4	= 10.6	= 11.0	= 11.8	0.95
	6 総合大学だ	3.0	3.1	3.2	3.0	2.6	2.9	3.1	
	7 伝統・知名度	6.2	6.6	6.4	6.0	5.9	5.8	6.3	
	12 イメージが良い	2.5	2.7	2.7	2.4	2.1	2.3	2.4	
D	実利優先志向	7.1	8.3	> 7.6	7.3	6.8	> 5.6	= 6.4	0.77
	9 就職状況良好	3.0	2.9	3.0	3.2	3.0	2.6	3.9	
	16 授業料が安い	4.1	5.4	4.6	4.1	3.8	3.0	2.5	
E	ロケーション(立地条件)重視志向	13.8	16.5	= 14.7	> 13.0	= 12.4	> 12.1	= 11.3	0.68
	13 自宅から通学	9.7	11.6	10.6	9.2	8.9	8.4	7.7	
	14 都会に立地	1.6	1.7	1.4	1.5	1.3	1.6	1.6	
	18 親元から離れる	2.5	3.2	2.7	2.3	2.2	2.1	2.0	
その他を含む合計点		6012	5964	6026	6049	6051	6034	5971	

ベネッセ文教総研「学生満足度と大学教育の問題点」(2002年3月刊、大学生 n=15,495)より作表
 重要視した順に第1～第3までのそれぞれの選択率に第1選択を3、第2を2、第3を1とウェイトづけして合計点を算出し、これを100%とした構成比で作表した。 □ ○ は全体より±10%以上の格差が発生したボックス

L6 に向かって漸減しており、入試要件を重視する学生は自己肯定度の低い（従って「将来展望に踏まえた学び」を志向しにくい）学生に相対的に多いことを確認できた。

D 実利優先志向（就職状況が良い、授業料が安い）は、L1 と L2 で格差が発生しているが大きな変動がなく、C イメージ優先志向、E ロケーション重視志向は各層ともほぼ同じ構成比を示しており学生の将来展望とは無関係に選択されているため、SCS 尺度の適用によって有効に弁別できないことが検証された。

2. 学力向上要件

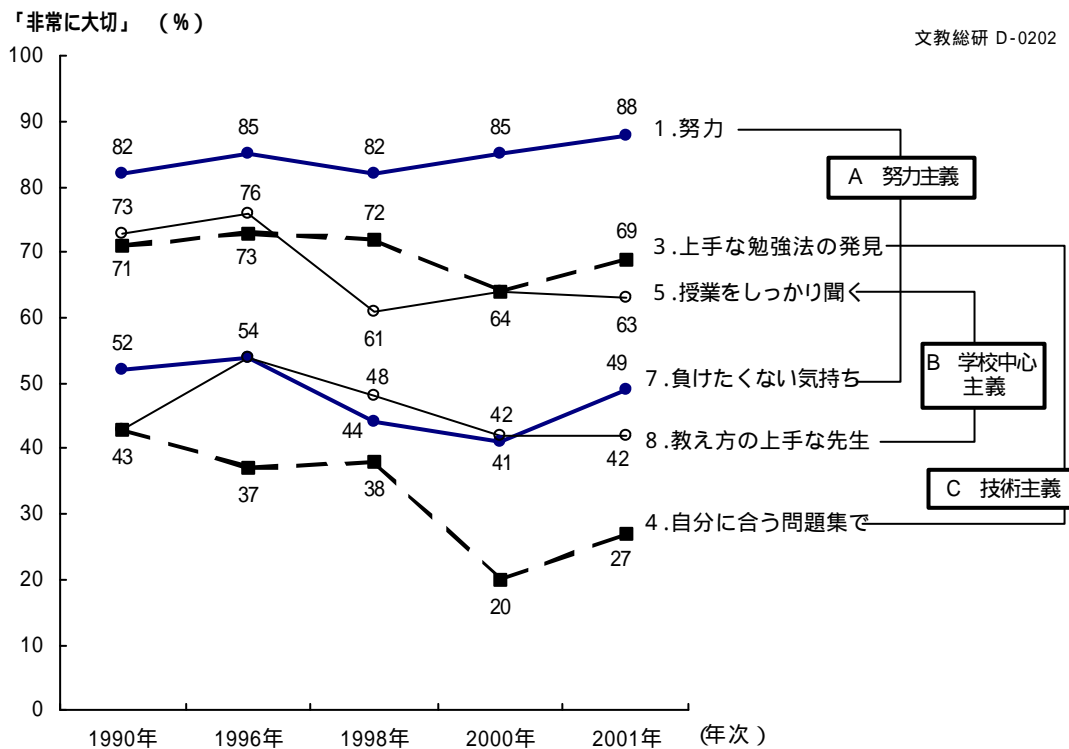
高校生は学力を向上させるためにどんな要件を重視しているのだろうか。データ 8 はワイナー（B.Weiner）の所説を検証するために 1990 年以降継続的に調査を行ってきたデ

ータの一部である。

このデータによって、ここ 10 年の変化で特に注目される点を整理しておきたい。(A) 努力主義～(C) 技術主義の 3 カテゴリーは、学力向上の要件を自己に帰属させるもので、数値が大きいほど望ましいことを示している。
 A 努力主義: 8 割を超える生徒が学力向上のためには〔1 努力〕が大切だと考え、これが〔7 人に負けたくない気持ち〕と結び付いて（精神主義的な）努力主義を形成し、学びへの動機づけとして機能してきたが、〔7 人に負けたくない気持ち〕は直近の 2000 年では 10% ほど減少している（2001 年は高 3 生であるため 49% と高くなっている）。これは入試圧力の後退もあるが、人間関係が表層的（メル友で象徴される）で、心の交流を伴う、学びの対象（ロール・

データ 8

学力向上要件の変化



ベネッセ文教総研「高校生の自己概念と学力評価」(2001年5月刊、高2生 n=4,139)、'学力変化に関する調査'(2001年7月、高3生 n=4,199)などにより作図。

・A～Cのカテゴリーは全て原因帰属を自分に求める学力向上要件（数値が大きいほど望ましいもの）である。

モデル)としての友人を作りにくくなって
いるためだと思われる。大学生について検
証した結果によると、人間的成長の実感度
(=人間力形成にかかわる自己評価)に寄
与するのは、「対人関係能力」であり「将
来展望肯定度」や「職業・仕事観の成熟度」
と共に重要な因子となっている(ベネッセ
文教総研『学生満足度と大学教育の問題
点』2002年刊)。

- B 学校中心主義のうち減少幅が10%前後に
達しているのが〔5授業をしっかりと聞く〕
で、〔8教え方の上手な先生〕と共にこれ
まで学校中心主義を支えてきたのであるが、
生徒の「学び」に対するニーズと学校にお
ける体系化された教科学習での「学び」(=
目標追求型)の内容が乖離して「ゆれ」が
起きているのではないかと判断される。
- C 技術主義のうち大きく後退したのが〔4
自分に合う問題集・参考書など〕を選んで
自主的に学ぶという項目である。〔3上手な

勉強法を見つけたい〕も1998年を最後に
70%を切っていることから見て、「自ら学
ぶ力」(=学びに向かう能力)は明らかに
後退し、自主的な学びへの行動がとりにく
い生徒の急増と対応しているように思える。
.....

次に2年生と3年生について学力到達レベ
ル別に検討してみよう。データ9によると、
次の2点が注目される。

- (1) まず、3つのカテゴリごとの変化を見
ると、A努力主義の2項目のうち2年生から
3年生にかけての伸びが大きいのは〔7人
に負けたくない気持ち〕の高まりで、大学
入試を直前に控えて成果主義的競争原理は
Aレベルを除く学力層で4~8ポイント伸
びている。

B学校中心主義は2項目共に3年になる
とやや後退している。〔5授業をしっかりと
聞く〕は、D・Eレベルでは肯定度が高ま
っているものの、学力上位層では低下率が

データ9 学力向上要件=高2と高3での重視度の変化(学力レベル別)

カテゴリ	設問項目	学年	学力レベル別(3教科)					全体	平均 増減率
			E	D	C	B	A		
A 努力主義	増減		7.7	10.9	9.3	9.1	2.7	6.6	
	1 努力が大切	2年	89.5	90.7	90.7	91.8	92.9	91.1	1.02
		3年	92.9	93.5	93.2	93.8	91.0	92.6	
	7 負けたくない気持ち	2年	62.7	60.0	58.7	60.8	61.5	60.7	1.08
3年		67.0	68.1	65.5	67.9	60.7	65.8		
B 学校中心主義	増減		3.6	0.6	2.0	2.0	14.5	3.1	
	5 授業をしっかりと聞く	2年	72.6	77.2	79.1	79.6	80.7	77.9	0.98
		3年	76.5	79.1	78.5	77.4	70.4	76.3	
	8 教え方の上手な先生に学ぶ	2年	61.5	63.6	63.2	63.2	61.0	62.6	0.98
3年		61.2	62.3	61.8	63.4	56.8	61.1		
C 技術主義	増減		7.8	9.1	6.8	14.4	10.7	9.6	
	3 上手な勉強法の発見	2年	75.1	80.4	78.1	79.3	80.7	78.8	1.04
		3年	81.1	84.0	81.3	82.8	80.1	81.8	
	4 自分に合う問題集参考書で	2年	44.8	43.4	43.5	40.8	40.6	42.6	1.15
3年		46.6	48.9	47.1	51.7	51.9	49.2		

ベネッセ文教総研「高校生の自己概念と学力評価」(2001年5月刊、高2生 n=4,139)、「学力変化に関する調査」(2001年7月高3生 n=4,199)などにより作成。

数値は全て肯定指数(非常に大切%+やや大切%)×05)で表示。/高2から高3にかけての「増減」は各カテゴリ内の2項目のスコアを合計し、3年生のスコアから2年生のスコアを引いたもの。/「平均増減率」は高3生のスコアを高2生のスコアで割ったもの。

□ は2年生に比べ3年生で3ポイント以上の増加が発生したボックス、○ は3年生で低下したボックスにつけた。

大きくなると共に、〔8 教え方の上手な先生〕への期待は B レベルを唯一の例外として後退している。とくに A レベルでは減少率が大きく、学校依存から抜け出し自主的な学習にシフトする生徒が増えているものと判断される。

C 技術主義の 2 項目のうち〔4 自分に合う問題集などを探して学ぶ〕は全ての学力層で伸びているが、とりわけ B～A レベルの生徒は 11 ポイント程度も伸びている、2 年生では下位に向かうほど肯定度が高かったが、3 年生では上位層ほど肯定度が高くなるといった対照的な変化が起きていることも注目される。この点は、B 学校中心主義が上位層に向かうほど後退することと対応しており、上位の生徒ほど自主的な学習行動にシフトしようとしているという点で一定の評価が与えられよう。〔3 上手な勉強法〕に対するニーズは、3 年生になると全ての学力層で 80 ポイントを超えており、学力下位層ほど 2 年生からの増加率は高く、効率的学習法に対するニーズは強まってくる。この反面、A レベルでは僅かながら低下しており、学力レベル別では 2 年生で最高であったが 3 年では最下位となる。これは既に効率的学習法を発見したためなのか、そんな学習法は存在しないことに気付いたためなのかはこのデータからは検証できなかった。

(2) 全体を通じて注目すべき反応が見られるのは A レベルの生徒（偏差値 60 以上であり難関大への合格可能性が強い）で、〔4 自分に合う問題集などを探して学ぶ〕を除く全ての項目で、2 年生より肯定度が低下しているが、とりわけ B 学校中心主義が大幅に低下しており、「学校の授業」に対する重視度は 10% 程度の低下を示している。

この現象に対する先生方の評価は必ずし

も一致していないが、(1) 自主的な学習行動ができるようになった、(2) 授業内容や方法が上位層に対してレリバンスを欠いている、(3) 学校外の学習機会に対するニーズが高まるためだ、などのご指摘がある。どんなタイプの生徒がどのような反応を示すかについての検証は今後の課題として残された。

.....

そこで学力向上の原因帰属を自分に求める 6 つの設問について、IPS 尺度を手がかりに高 2 生と高 3 生でどのように変化するかをデータ 10 によって分析してみよう。

A 学校主体・努力主義の 2 項目の平均は 78～89 ポイントに達し、共に重視度が高く、かつ 2 年生と 3 年生での変動は極めて小さいが、〔5 授業をしっかり聞く〕は、4 類型共に重視度は 3 年生になると低下しており、とくに自我型の減少が大きい。

B インセンティブへの期待のうち、〔7 人に負けたくない気持ち〕の重視度は 5 ポイント以上強くなり、達成・社会型の肯定度は 70 ポイント台に達している。この反面、〔8 教え方の上手な先生に習いたい〕はやや低下しており、達成型での減少が目立っている。

C 技術主義の 2 項目は 3 年生になると大きく伸び、とりわけ〔4 自分に合う問題集や参考書〕を探して自主的に学ぶケースが 7 ポイントほど増え、〔3 上手な（効率的）勉強法〕に対するニーズも高くなるが、自我型の生徒の伸びが大きいことや、女子で 85 ポイントに達し効率主義的傾向が強まることが注目されよう。

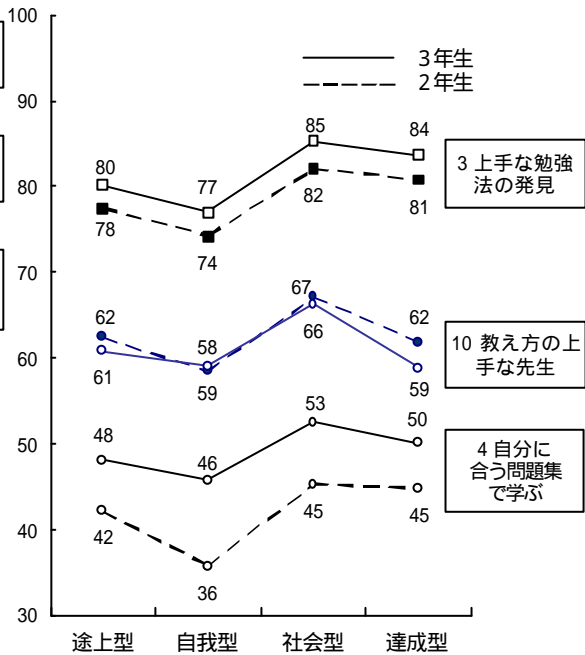
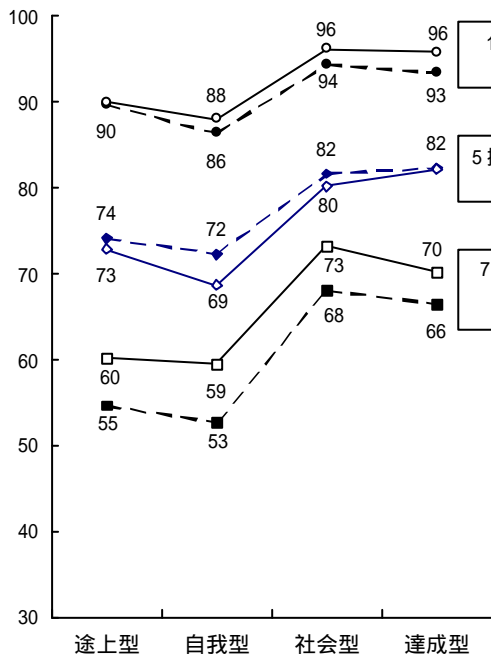
3 年生になると学校依存型の向上要件である〔A-5 授業をしっかり聞く〕・〔B-8 教え方の上手な先生〕が低下し、自主的行動型の向上要件〔C-4 自分に合った問題集〕・〔B-7 人に負けたくない気持ち〕が増加してくるが、

データ10

学力向上要件 = 高2と高3での重視度の変化 (IPS尺度別)

文教総研 D-0112

カテゴリ	男子			女子			途上型			自我型			社会型			達成型			達成 / 途上	
	学年			学年			学年			学年			学年			学年			学年	
	2年	3年	伸び	2年	3年	伸び	2年	3年	伸び	2年	3年	伸び	2年	3年	伸び	2年	3年	伸び	2年	3年
A 学校主体・努力主義	81.9	81.6	0.3	86.8	87.5	0.7	81.9	81.4	0.5	79.3	78.3	1.0	88.0	88.2	0.2	87.8	89.0	1.2	1.07	1.09
1 努力が大切	89.1	91.0	1.9	92.9	94.3	1.4	89.6	89.9	0.3	86.3	87.9	1.6	94.3	96.1	1.8	93.3	95.8	2.5	1.04	1.07
5 授業をしっかりと	74.6	72.2	2.4	80.7	80.6	0.1	74.1	72.8	1.3	72.2	68.6	3.6	81.6	80.2	1.4	82.2	82.1	0.1	1.11	1.13
B インセンティブへの期待	61.9	63.2	1.3	61.2	63.8	2.6	58.5	60.5	2.0	55.5	59.2	3.7	67.6	69.8	2.2	64.1	64.5	3.2	1.10	1.07
7 人に負けたくない	63.2	66.6	3.4	58.3	64.9	6.6	54.6	60.1	5.5	52.6	59.4	6.8	68.0	73.2	5.2	66.4	70.1	3.7	1.22	1.17
8 教え方上手な先生	60.6	59.8	0.8	64.1	62.6	1.5	62.4	60.8	1.6	58.4	59.0	0.6	67.1	66.3	0.8	61.8	58.8	3.0	0.99	0.97
C 技術主義	58.5	63.3	4.8	62.7	67.8	5.1	59.9	64.1	4.2	55.0	61.4	6.4	63.7	68.9	5.2	62.8	66.9	4.1	1.05	1.04
3 上手な勉強法	76.7	78.9	2.2	80.9	84.7	3.8	77.5	80.1	2.6	74.2	77.0	2.8	82.1	85.3	3.2	80.8	83.7	2.9	1.04	1.04
4 自分に合う問題集	40.2	47.7	7.5	44.4	50.8	6.4	42.2	48.1	5.9	35.7	45.7	10.0	45.3	52.5	7.2	44.8	50.1	5.3	1.06	1.04
以上6項目平均	67.4	69.4	2.0	70.2	73.0	2.8	66.7	68.6	1.9	63.2	66.3	3.0	73.1	75.6	2.5	71.6	73.4	1.9	1.07	1.07



3年になると学校・教師依存度はやや低下し、成果主義的競争原理が強(動き〔7〕の肯定度が高まる)。

〔3〕上手な勉強法=効率的な方法の発見に対する期待は3ポイントほどアップするが、その具体的手法として〔4〕自分に合う問題集や参考書を用いて自主的に学びたい気持ちは急上昇する。しかし、その「自分に合う問題集」も、自分の学力レベルや強み弱みが見つかり取れないためか50ポイントを越えられない。自我型の生徒のニーズは特に上昇が目立ち、教師がどんなインセンティブを準備できるかが「指導力」となる。

そのためには生徒個人の行動特性・価値観の把握が不可欠で、「生徒を見る目」が必要となる。

出典は、データ9と同じ。数値は肯定指数(非常に大切%+「やや大切%」×0.5)で表示。

とりわけ達成・自我型の生徒はこの傾向が強くなると判断されよう。

もともと、自我型の生徒は自己中心的ながらも「なりたい自分」を描き、自己の座標軸を設定しているのであるが、社会との関係で自己を考えることを回避する傾向が強くなり、学びの目標を具体化しにくいのである。しかし、3年7月になると大学入試との関わりで自分の置かれている立場を客観的に見ざるをえなくなる。言い換えると、(入試という)外部の圧力によって目標が具体化されるとそれを実現するために「学び」に向かうのである。しかし「外圧」から解放されると「学び」から脱落しやすいのである。

このように学力向上要件のうち学校依存型要件が3年になって後退する現象は、データ9によると進学校の上位層に目立つ傾向で、ともすれば「ひとりよがり」(=思い込みの自己概念)に落ち入る危険性もある。その反面(4自分に合う問題集や参考書)の重視度が3年生になっても50ポイントの壁を破れないことは、生徒が自分の学習上の強みや弱みをつかみ取れていないことを示しており、教師がここで訓練志向にかかわるインセンティブを個々の生徒に対してどのように準備してやれるかが指導力であり、「生徒を見る目」の確かさなのである。

第4節 学びたいのに学べない

学習行動を成立・持続させるために欠かせないものは、知的好奇心に支えられた意欲=内発的モチベーションである。

データ8~10に見られたように高校生は学力を向上させるためには「努力が大切」だと98%が考え、「授業をしっかりと聞く」ことを90%が肯定しており、これまで学力向上を支

えてきたとされる努力主義と学校中心主義を否定する生徒は極めて少ない(数値はともに「非常に大切%」+「やや大切%」)。

しかし、学習意欲を学習行動に移しにくい生徒が増え「学びからの脱落」が起こっているのである。

1. 学習動機と学習行動

生徒の意欲と行動のギャップを検証することによって教師によるインセンティブの効果を計測したのがデータ11である。これは(1)学力レベルと(2)対処性(コーピング)について高校3年生の反応を検証したものである。

これによると高校生は学力向上に必要な要件としてa動因・動機を85ポイント、b誘因を64ポイントのレベルで肯定している。学力レベルや対処性レベル別のバラツキは極めて小さく、全ての生徒がほぼ同じ程度で「大切だ」と考えている。ところが「学びへの行動」に注目すると、c受動的行動で47ポイント、d自主的行動はわずかに19ポイントの生徒が肯定しているにすぎない。

学校教育が当面している最大の解決課題は、「学びたいのに学べない」(意欲はあるが行動に移せない)と訴えるクライシス・サインにどう対処するかにあると言っても過言でない。

1998年はいわゆる「学力低下論」が大学セクターから発信された年であった。その多くは入試科目の削減と高校における選択科目を取り入れたカリキュラムの弊害を指摘するものであったが、佐藤学教授は『『学び』から逃走する子どもたち』(『世界』1998年1月号所収)で6~7割の子ども達が学びから逃走していると指摘している。データ11によるとd自主的行動(「毎日、欠かさずに予習または復習をする」生徒)はほぼ20%で、学習パナレはさらに深刻化しているようである。

「学びへの行動」は学力レベル別に見ても

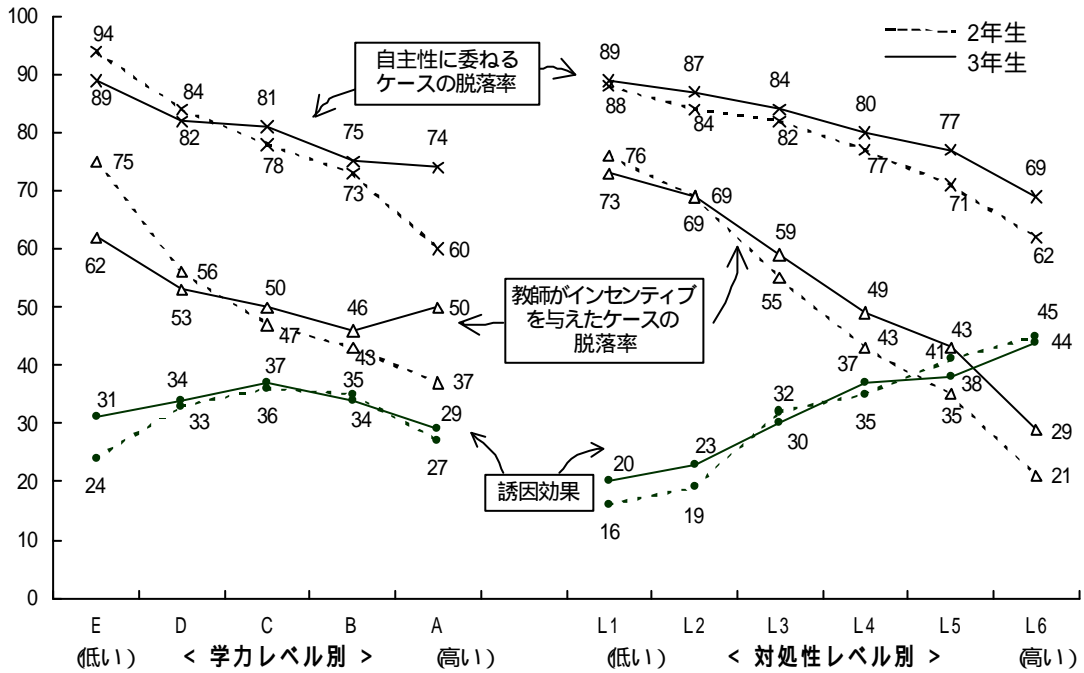
データ11 学習動機と学習行動

カテゴリ	全体	(1)学力レベル別					(2)対処性レベル別						弁別度	
		E	D	C	B	A	L1	L2	L3	L4	L5	L6	A/E	L6/L1
a 動因・動機	84.5	84.7	86.3	85.9	85.6	80.7	76.3	82.1	84.1	86.2	87.7	90.5	0.95	1.19
b 誘因	63.5	64.1	65.2	63.7	65.7	58.8	60.7	62.1	63.7	62.8	63.2	67.5	0.92	1.11
c 受動的行動	46.7	37.8	47.3	50.1	53.7	50.2	27.1	31.9	40.8	51.2	56.8	70.6	1.33	2.61
d 自主的行動	19.1	11.2	17.7	18.7	24.9	26.5	11.5	13.0	15.6	19.7	23.3	31.0	2.37	2.70
e 行動転移率														
(1)受動c/a×100	55.3	44.6	54.8	58.3	62.7	62.2	35.5	38.9	48.5	59.4	74.2	78.0	1.39	2.20
(2)自主d/a×100	22.6	13.2	20.5	21.8	29.1	32.8	15.1	15.8	18.5	22.9	26.6	34.3	2.48	2.27
f 誘因効果														
(c-d)/a×100	32.7	31.4	34.3	36.6	33.6	29.4	20.4	23.0	30.0	36.5	38.2	43.8	0.94	2.14

ベネッセ文教総研「学力変化に関する調査」(2001年7月、高3生 n=4,199)により作表 / (1)学力レベルはAが高く、Eが低い、(2)対処性レベルはL6が高くL1が低い。/ 数値は全て肯定指数表示(非常に%+ やや%×0.5)。

- 注) a = 学力向上のために大切だと思うこと:「努力」と「授業をしっかりと聞くこと」の平均
 b = 学力向上のために大切だと思うこと:「人に負けたくない気持ち」と「教え方の上手な先生」の平均
 c = 宿題があれば必ずする
 d = 毎日、欠かさず予習または復習をする
 対処性 - 少々の困難にもくじけずがんばれる耐性(忍耐力)を計測し、その得点によって生徒を6つの類型に区分した。

「学び」からの脱落率 / 自主的学習と受動的学習
 高2 vs 高3



バラツキが認められるが、対処性レベル別の格差はさらに大きい。意欲を行動に結び付けるキーワードは対処性（自己コントロール力）であり、この力の育成を教育プログラムの中に位置づけることが課題解決につながるのではないかという「仮説」が浮上してくる。

「教育活動は子どもの自主性に委ねるべきで勉強したい者が、好きなようにやればよい」とか、「一生懸命に授業を受けなければ知的能力は身につかない」といった教える側の論理が強い予定調和の立場に固執する限り、生徒の発信しているクライシス・サインには対応できないのである。

高校現場では、課題を準備することによって「自主的学習」へ誘導しようとする試みが積み上げられている。オリテン（予習）・リハーサル（復習）・プログレス（発展）の各目的に応じたプリントや週末課題、添削指導などが、場合によってはグループ学習（教師がエンカウンターという形で「しかけ」たケースと、HR・クラブ活動の延長として自然発生的に形成されたケースとがある）を伴いつつ展開され、生徒のb誘因への期待の高さを反映して一定の成果をあげている。

データ11のグラフに注目すると、対処性レベル別ではL1（低い）L6（高い）に向かうに従って誘因効果は高くなっているが、学力レベル別ではCレベルを頂点とする放物線を描いており、教師の与える課題は上位や下位の生徒に対して必ずしもレリバンス（適切性）を担保しているとはいえない。

教師がインセンティブを準備した場合での脱落率に注目すると、2年生と3年生では明らかに反応が異なっている。D・Eレベルでは3年になると脱落率が小さくなる反面、Cレベル（SS50以上）以上では大きくなっているし、「自主性」に委ねるケースでも上位層での脱落が進み「平準化」現象が起こって

いる。これは、3年7月になると学力上位層の生徒は予・復習や課題対応以外の学習（その多くは入試対策としての発展学習）に力点を移していくことを示している点で評価でき、学力向上要件のうち学校依存型が低下し、自主的行動型が達成・自我型（学力レベル別ではA・B層）を中心に増加することと対応している。

2. 学習行動と評価活動

「学び」を持続するためには対処性の育成が必要なことを指摘したが、この課題に応えるためには生徒の学習行動に対する評価活動が重要な意味を持つ。「宿題を与えれば誘因効果によって学習行動に結び付くことから多く与えれば良い」というわけではない。「学び」から脱落しやすく教師のインセンティブに反応しにくい、学力レベルで中位以下の生徒にとっては多すぎる宿題がかえって脱落を助長するケースも起こる。これが「バケツ・モデル」の失敗なのであろう。

どんな宿題を、どんな形でいつ頃与えるのかは、授業の目標・内容や評価の方法を含むシラバスの作成（その多くは教科担当者の合意で）を前提としなければ計画的に準備することは難しい。

学習行動に向かう第5の要件となる評価活動（データ1）は、スキルゲッティング（skill getting）の量を計測するためのテストだと短絡的にとらえないで、表出（発表＝獲得した知識や技能をアウト・プットする）活動、言い換えると、スキル・ユージング（skill using）の場面としてとらえたい。生徒にとっては、発表してみても友達や先生から「ほめられる」（評価される）ことは自己効力感（自分もまんざらではないと感じる）を高め、自己肯定（自己受容＝I'm OK）につながることで、内発的なモチベーション（＝データ1でのE訓練

志向・D充実志向)が強まり「学び」に向かうのである。

教科学力としての知識や理解力・読解力などの学力要件をテストで計測することは「結果としての学力」を数量化し、どのレベルに到達したかを確認させ、志望大学の要求する学力レベルとの格差をチェックすることになる。従って努力目標を具体的につかませるという意味での学習の動機づけ(訓練志向)として機能しているのであるが、「つまりいた設問」がどんな領域でどんな学力要件なのかを確認させ、失敗原因に学ばせる(これを教訓帰納と呼ぶ)ためのアドバイスが教師のインセンティブであり「指導力」なのである。

評価活動は学習動機の構造から見ると、自尊志向(プライド・競争心)と訓練志向(知力を鍛える)に対して有効に働かない場合には、機能しているとは言えない。

自尊志向を強化してやることは担任の重要な役割で、生徒のスキル・ユージングを認め「ほめモード」で接触することも有効である。また、友達同士でのグループ学習は日常的に表出活動を伴っているため、特に自尊志向を高める点で有効に働くのであろう。いうまでもなく、グループ学習が「負」に作用するケースもしばしば起こる。このような現象が起こらないように運用し、「学び合い - お互いの良い所を認め刺激しあう」を成立させることがメリットなのである。このようなクラス・学年経営を定着させると、生徒同士が「失敗原因」を共に確認し、それでも解決できない時に教師に教えてもらうという「学びのプロセス」を経て学力の向上が約束されるのである。

第5節 「学力低下論」との関連

このあたりで、先に触れた「学力低下論」との関連について整理しておきたい。なお、今回の共同研究(「学力変化に関する調査」)に基づく学力検査結果の分析は第2章を参照されたい。

1. 学力変化の要因と高校の対応

(1) 青少年に対して学習の動機づけとして働いてきたのは、難関大を頂点とする大学のステータス(社会的威信)構造そのもので受験競争(入試圧力)が最も重要な因子(=データ1のC報酬志向)であった。

(2) ところが少子化の進展などの人口動態因子によって4大合格率は1997年に70%台に達し、「入口」をめぐる競争は一部の大学・学部を除いて成立しにくくなった。大学セクターからの発信としての「学力低下論」はこの翌年から起こったが、その背景となるのが10年以前に比べて入試圧力が後退して明らかに合格しやすくなったことである。これが第2章データ32で示した偏差値帯別合格率の変動なのである。

(3) 入試多様化の掛け声と共に、(受験生や定員確保の意図が見えかくれする)入試科目の削減や、一芸一能入試という名を借りた(従来の重装備型の教科学力偏重入試から見ると)無選抜とも言える入試が拡大し、推薦入試枠の拡大が事実上オープン・ドア大学の存在を追認したこともあって入試における競争原理は働きにくくなった。

加えて、高卒者の就職率が急速に低下したこともあって大学進学率が上昇し、多くの無目的進学者を吸収したことが、大学進学者の「質的低下」をもたらし、10年前と同じ評価基準で観察すると「学力低下論」に

- 結び付かざるを得ないことも否定できない。
- (4)「豊かな時代」は見かけの上での平等化を進展させ、努力そのものを「ダサイ」として否定するかのような風潮を産み、社会的威信を担保していた大企業の倒産とあいまって「夢」を描けず、未来に対する意志決定（自己限定）ができにくい青少年が増えてきた。
- (5)主として学校外に求めてきた学習の「動機づけ」（＝C報酬志向）が機能しにくくなったことにいち早く気付いたのは他ならぬ高校教育現場であった。「学び」への動機づけを行うために重視されたのが自己理解を軸にした進路学習であり、生徒の発達段階に対応する進路指導プログラム「生き方」指導を核とする進路指導のストーリーの策定とその定着であった。これは旧来型の「教科的な知」への意欲のみを学習意欲と考える「学校化された視点」に修正を迫る動きとして位置づけることができよう。
- (6)生徒の変化に対応する教育プログラムの策定と実践が全国的な広がりを伴いつつ始まったのが1995年前後（くしくも、現行教育課程への移行期）であり、その後、数年間で教育効果を挙げた高校が各地で輩出

した。

この点に焦点を当て福岡の城南高校、東京の鷗友学園などの先導的の高校に取材したリポートが中井浩一氏の「中央公論」誌上の紹介記事であるが、「VIEW21」に所収された指導事例はいち早くこれを取りあげたもので、「中央公論」所収の学校がこの方向性を必ずしも切り開いたのではないことは当該高校の先生方も認めていることである。名前も知られていない先生方の実践の積み上げに学び、生徒の要求に応える方向（学校化された視点の修正）でカリキュラム化した結果として進学実績が向上したのである。

.....

2. 大学セクターの認識と大学入試

「学力低下」をもたらした要因を大学人（学長）がどうとらえているかについてのデータがデータ12である。これは読売新聞の調査に基づいて4つの因子に整理したものであるが、先に指摘した(1)・(2)に対応するのがA人口動態因子であり選択率から見てほぼ全ての学長が重要な因子だと考えている。従って、これまでの学習動機は「入試」そのもの（＝報酬志向）であったが、機能しにくくなったと考

データ12 大学生の学力低下の要因 文教総研 UD-0111

カテゴリ	設問項目	選択率	構成比	コメント
A 人口動態因子	18歳人口の減少と進学率上昇 合格率アップによる競争緩和	115.5	35.9	学びに対する動機づけとしての 「入試」の機能が低下して いる
B 入試因子	入試科目の削減 選抜方法の多様化	50.8	15.8	
C 高校カリキュラム因子	教育の多様化・選択科目増加 教育内容削減 授業時数減少	83.7	26.0	文教政策の失敗
D 教育方法因子	詰めこみによる思考・表現力低下 コミュニケーション能力の低下	62.6	19.5	教育方法の失敗と生徒の 変化
その他・不明を含む合計		321.8	100.0	

読売新聞社調べ（2001年.8-9月 n=479大学）学長アンケート」によりベネッセ文教総研作表
「選択率」の数値（%）は「設問項目」にあげたそれぞれ2つの項目の選択率の合計。

えていることを示しているといえよう。

(3)に対応するのがB入試因子であるが選択率は2つの項目を合わせても50.8%にすぎず高校現場の認識との間にはギャップが存在している。その根底にあるのは大学入試を教育活動の一環として位置づけるのか、単なる「選抜」と考えるのかという問題なのである。

C高校カリキュラム因子は、「学力低下論」を主張する大学人の多くが義務教育段階でのゆとり路線が原因で「文教政策の失敗」ととらえる論点と対応する。しかし、教育内容や授業時間数の削減を指摘するケースが多く、選択主体のカリキュラムの弾力化については高校生の多様化を反映したものとして容認する傾向が強い。

D教育方法因子は(5)と対応しているが、高校教育の新しい動きについての認識レベルは極めて低く、思考力・表現力やコミュニケーション能力を計測するような入試選抜の方法を大学セクター自身が開発していないとする高校現場の指摘を必ずしも受け止めていないように思える。

.....

大学入試は「丁寧さ」の追求と「効率性」の追求という矛盾するテーマを抱えて実施されているが、後者のウェイトが圧倒的で、受験科目を「受験生の負担軽減」だと称して削減し、数学などを大学教育でのレディネスとして必要だとしながら入試科目から外し、「一芸一能入試」などを個性尊重だとして拡大してきたB入試因子に原因があったとしているケースの選択率が51%で最も小さいことがこのことを示している。

「大学の大量化」によって、学生の教科学習によって得られる「知のレベル」としての平均的学力の低下は避けられないことは先に指摘した。大学は幅広い学問の基礎と並んで「学び」に向かう動機づけとしてのキャリア

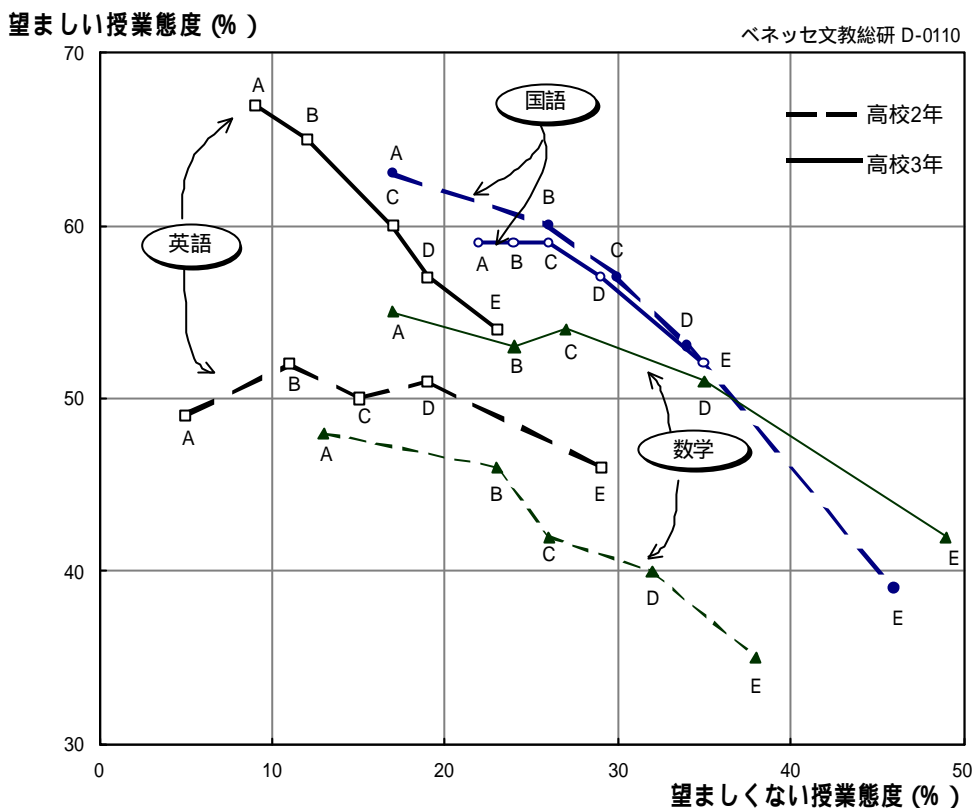
教育の充実を教養教育の中に位置づけるべきで、最近までこれを放置してきた責任は大きいと言わざるをえない。入試における「効率性」の追求が期待に沿わない(その大学にとってレディネスのできていない)学生を入学させ、結果として「大学生の学力低下」を感じることに繋がったのではなからうか。「入試」を高大接続教育の一環としてとらえ、教養教育を再建・充実させることが学力向上(=人間的成長)を保証することになるのである。

これまでの学校教育では、これを通過した者が「ソーシャル・モビリティ(Social Mobility = 社会移動)」を達成することができた(できると信じられた)。このため教員は強い信頼と尊敬の対象として社会的なステータスを確保していた。ところが1980年代に入るとソーシャル・モビリティのメカニズム(報酬志向)が機能しにくくなり、学校教育に対する不信感が広がり、「学力低下論」は繰り返し主張されてきた。これに対して高校教育現場では1990年代に入ると「学校化された視点」の克服をめざす試みが展開された。しかし大学セクターは大学入試の持つ「助成機能」をないがしろにして、入試科目の削減や「青田刈りだ」と批判される推薦入試枠の拡大の方向(大学経営の視点から見ると避けられないことだと思うが)を取り、大学生の学力低下に拍車をかけてきたと言えるのではなからうか。

第6節 学習態度と自宅学習

望ましい授業態度として「しっかり授業を聞きノートなどに書き込む」、望ましくない授業態度として「授業を聞くより板書を写す方に集中したり、授業に集中できない」を取り上げ、国語・数学・英語の3教科について

データ13 学力レベルと授業での学習態度（学力レベル別）



ベネッセ文教総研「高校生の自己概念と学力評価」(2001年5月刊、高2生 n=4,139) 学力変化に関する調査
 (2001年7月、高3生 n=4,199) より作図。
 A～Eは学力レベル (Aが高くEが低い) / 望ましい授業態度：「授業をしっかり聞き、大切なことはノートや教科書
 に書き込む。」の選択率 / 望ましくない授業態度：「授業を聞くよりも、板書を書き写すことの方に集中している。」・
 「授業は聞くが、なかなか集中できない。」の選択率の合計。

学力レベル別に整理したデータ 13 によると
 次の5点を指摘することができる。

- (1) 3教科とも学力レベルの E A に向けて
 左上の方向に動いており、学力レベルと学
 習態度の間には明らかに相関が認められる。
- (2) 最も望ましいベクトルを描いているのは
 3年生の英語である。2年生の国語・数学
 も勾配がやや緩やかとなるが同じ動きを示
 している。
- (3) 2年生の英語は D～A レベルで望ましい
 学習態度は増えず、生徒が授業に積極的に
 コミット(参加)していないようである。
 3年生の国語・数学の C～A レベルでも増
 減等に差はあるものの同じ動きを示してい

る。(2)のパターンに比べて、きちんと授
 業を聞けば学力向上が期待できるとか、知
 的好奇心を誘発されると思わない生徒が多
 くなっている。

- (4) 2年生と3年生を比較してみると、国語
 はほとんど動かず、3年になると学力レベ
 ル間での学習態度の格差が縮小して平準化
 が進む。これに対し、数学の授業への取り
 組みは3年生が全ての学力レベルで良くな
 ってはいるものの学力レベル間での格差は
 拡大している。英語は3年生で上位層が積
 極的にコミットし、平準化を伴いながら望
 ましい方向にシフトしている。
- (5) 英語のこのような授業態度は第2章でも

触れたように「結果としての学力」に反映され、英語は旧課程のレベルをわずかながら上回っている。これに対し数学・国語はAレベルで変化はないものの、D・Eレベルでかなり大きな学力低下が認められたことと対応している。

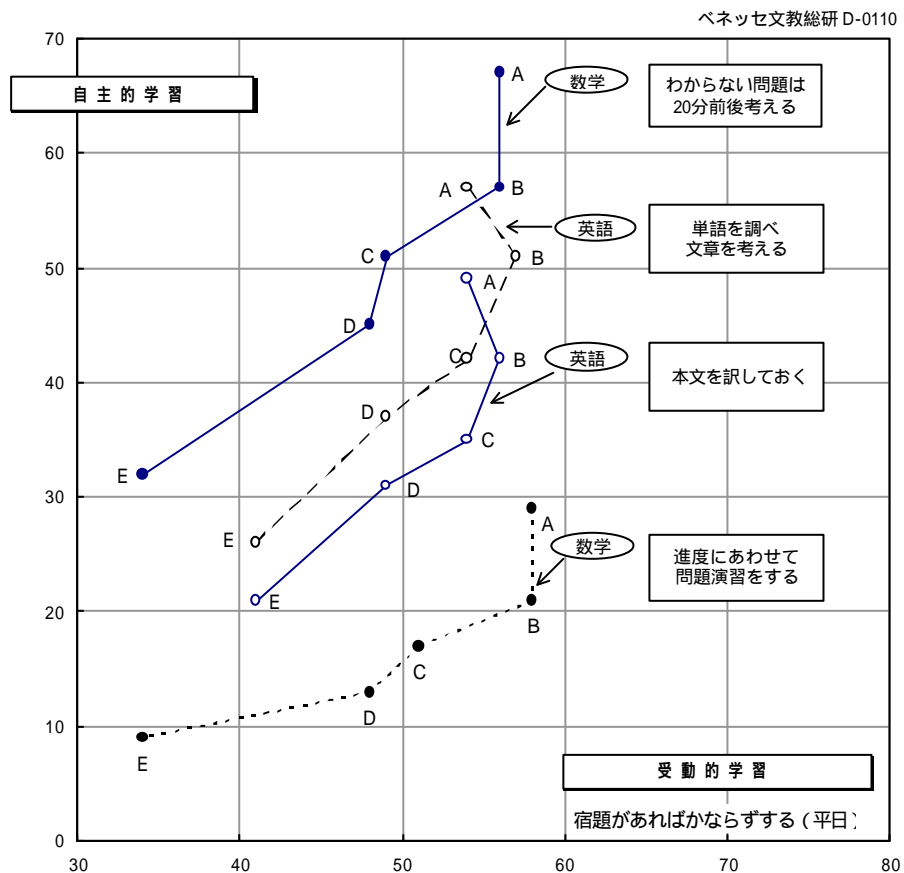
.....

次に、自宅での受動的学習と自主的学習についてデータ14を検討してみよう。数学・英語ともに「宿題があれば必ずする」に強く反応しているのはBレベルの生徒であり、Aレベルの生徒は自主的学習にシフトしている。「宿題は出すがトップ層はしない方がよい」という先生方の声（自分で発展学習にチャレ

ンジすることを条件に）を、特に英語の場合には強く反映したものとなっている。ちなみに休日における学習行動は数学も同じ傾向を示している。

学力AレベルとBレベルの分割点(cutting score)はSS60となるが、この「壁」を破るためには「予習を柱にした学習成果を授業でチェックする」行動が決め手となることを3年生の場合は裏付けるものとなった。DとEレベルの分割点はSS45となるがこの「壁」を越えるためにはオリテン・リハーサルプリントを確実にやり、基礎・基本を定着させることだとされる。しかし、数学・英語の学習においてE層では60~65ポイント程度の生

データ14 自主的学習と受動的学習 / 高3生・学力レベル別



ベネッセ文教総研「学力変化に関する調査」(2007年7月、高3生 n=4199)より作図。
 横軸は「宿題があれば必ずする(平日)」の肯定指数(非常に%+ やや% ×0.5) / 縦軸はそれぞれの「自主的学習」(内容はグラフ横の囲みを参照)の肯定指数。A~Eは学力レベル(Aが高く、Eが低い)。

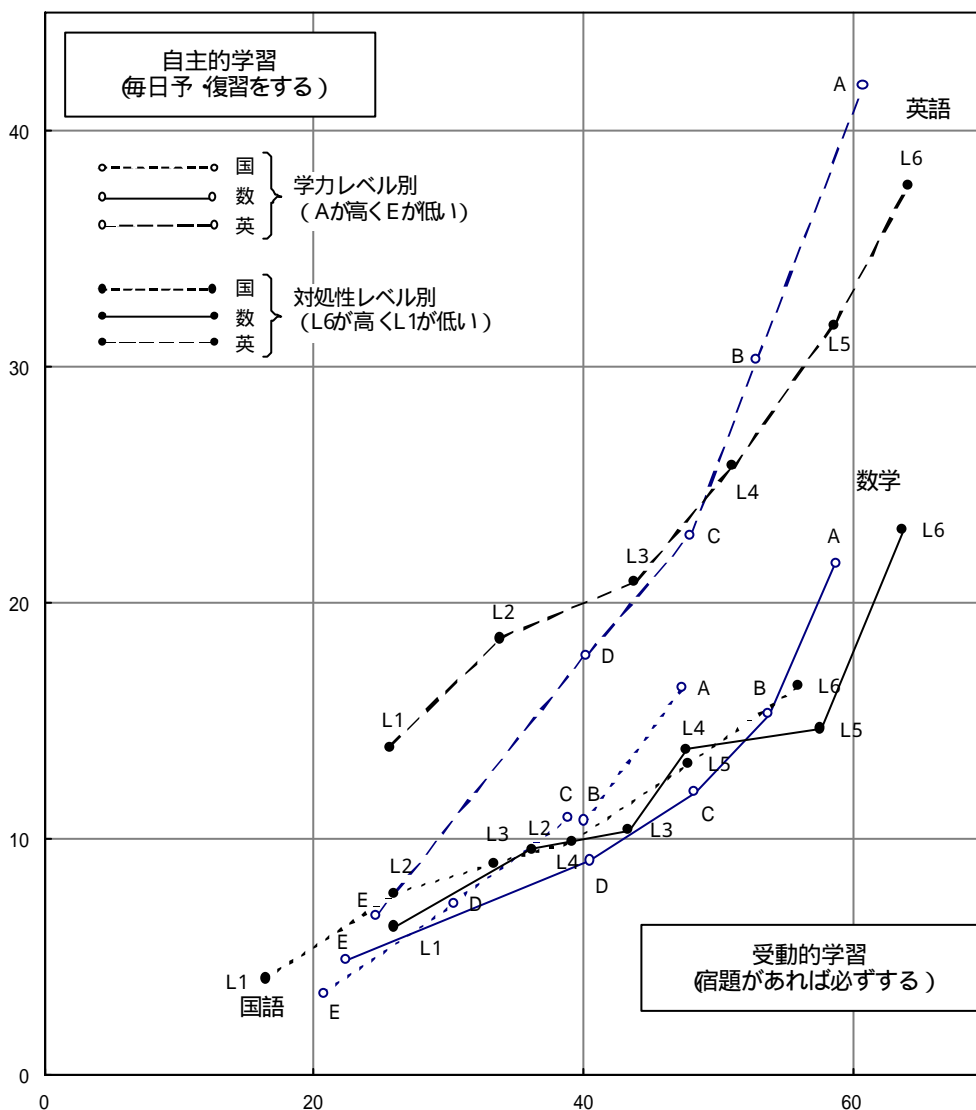
徒が実行できていないのが実態である。このため先生方の中から強制的に勉強させる必要があるとする意見が出てくるのであるが、最近の高校生は「納得」しないと学びの行動には移らないという現実もある。この乖離を克服するのが「動機づけ」であり、データ1のF 実用志向が有効だとする意見が強かった。

数学は「授業進度にあわせて問題演習をしている」生徒がA レベルでも30ポイントであり、行動に移りにくい状況にある。先生方

が一樣に指摘される「分からない問題にぶつかった場合20分前後考える」という行動は、データ14に示した自主的学習行動の中では最も多くの生徒が取り組んでいるのだが、学力レベル間での格差も大きい。AレベルとBレベルの実践度に10ポイント程度の格差が発生しており、学力レベルを主観的に計測する観点として妥当性が高いという「確からしさ」が検証できた。

データ15は、同じ分析視角で高2生の場

データ15 高2生の宅習実態 自主的学びの成立レベル計測



ベネッセ文教総研「高校生の自己概念と学力評価」(2001年5月刊、高2生 n=4,139)により作図。縦軸、横軸ともに肯定指数(非常に%「+」やや%「×0.5」表示。/縦軸と横軸の目盛間隔は異なる。

合について縦軸に自主的学習（毎日予・復習を必ずする）、横軸に受動的学習（宿題があれば必ずする）をとって学力レベル別（E～A）と対処性レベル別（L1～L6）にプロットしたものである。

- (1) 3教科の中で自宅で最も学習しているのは英語であり、数学と国語は自主的学習に向かう生徒の比率は極めて低い。
- (2) 受動的学習（宿題に対する反応）も英語が強く、これに次ぐのが数学であるが、国語に対する反応は弱い。
- (3) 生徒のレベル別のバラツキは受動的学習では対処性の尺度が、自主的学習では学力到達度尺度の弁別性が高く、どのようなタイプの学習を計測するかによってスケールを使い分けた方が有効である。
- (4) 3教科共に学力レベル別で大きな格差が発生するのはE・D間、B・A間の間で、宅習に向かう分割点はSS45と60に存在している。対処性レベルでは国語・数学ではL5・L6間、英語ではこれに加えてL1・L2間、L4・L5間で大きな格差が発生している。
- (5) 3教科共に学力でEレベル、対処性でL1・L2に属す生徒は自主的学習で8ポイント、受動的学習でも30ポイント未満で、ほとんど宅習は成立していないことを示している。従ってSS45の壁の克服は教員が課した宿題をいかにやらせるかにかかっており、宿題をすればそれなりの効果があることを実感させることが必須要件となるように思われる。
- (6) 受動的学習への反応は3教科間に大きな格差はないが、自主的学習については数学のAレベルは英語のCレベル、国語のAレベルは英語のDレベルとほぼ同じ水準であり、3教科間の格差は極めて大きい。このギャップがなぜ発生するのか授業改善の

取り組みの中で究明すべきテーマとなっているのではなかろうか。

.....

2002年度から週5日制の原則が施行され授業時間数は減少するが、生徒にとっては自由に使える時間が増えることになる。

そこで、宅習の実態を平日と休日に区分して準備したデータ16に注目しよう。平日での自主的学習への取り組み度は2年生に比べて数ポイント上昇するとはいえ、極めて低い水準にあり、25ポイントを越えるのはAレベルのみである。これに対し、休日には2年のB・Aレベル、3年のD～Aレベルでこの水準を越え、3年生のB・Aレベルは40～45ポイントに達している。

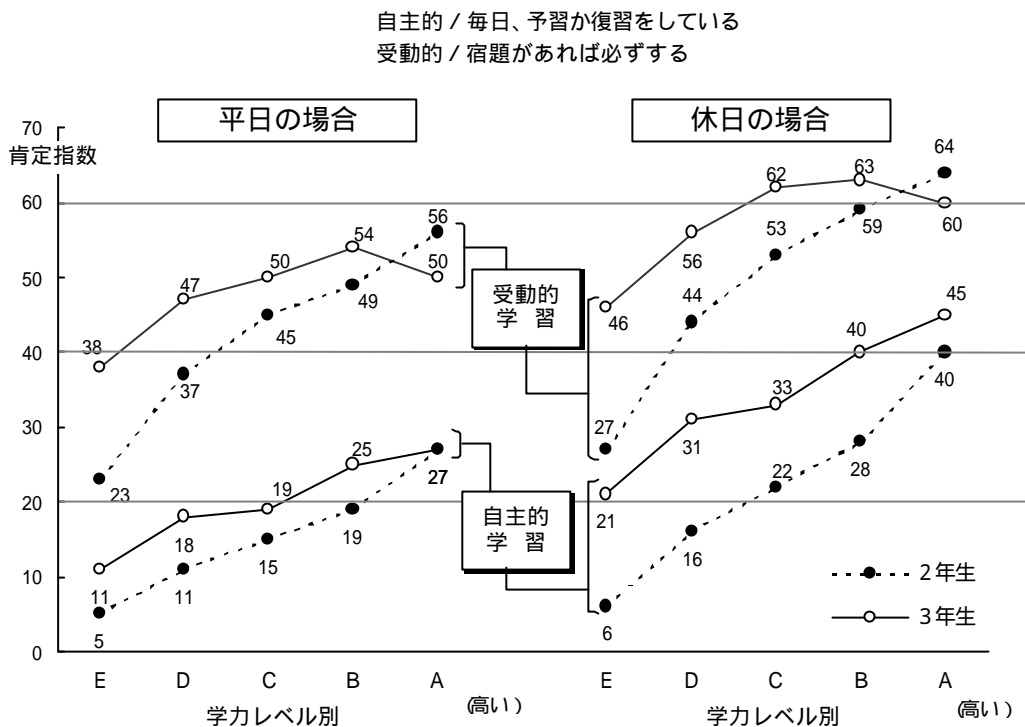
一方、受動的学習では誘因効果もあって平日のC～Aレベルで50ポイント以上に達している。休日では3年のDレベル以上、2年のCレベル以上で50ポイントに及んでいてそれなりの成果が認められる。

自主的学習における3年生での伸びに注目すると、休日の場合、下位ほど伸びが大きく、上位に向かうに従って伸びは小さくなっている。

知的好奇心を刺激する授業を展開しても、興味と関心が「積み上げ型（＝学校化された視点での）の教科学習」以外の世界に向かう生徒が多く、受動的学習に関する肯定指数60ポイントのバリアを突き抜けることは極めて困難な状況に置かれており、教育現場の苦悩を象徴的に示している。ここに「降りて行く学習」を軸とした総合的な学習を展開することによって、データ1に示したB自尊志向やF実用志向による動機づけに解決を探る指導が試みられている理由がある。

その反面、英語の学習で「単語や文法を覚える」といった強制を伴う学習の必要性を肯定する生徒は96%に達していることが注目さ

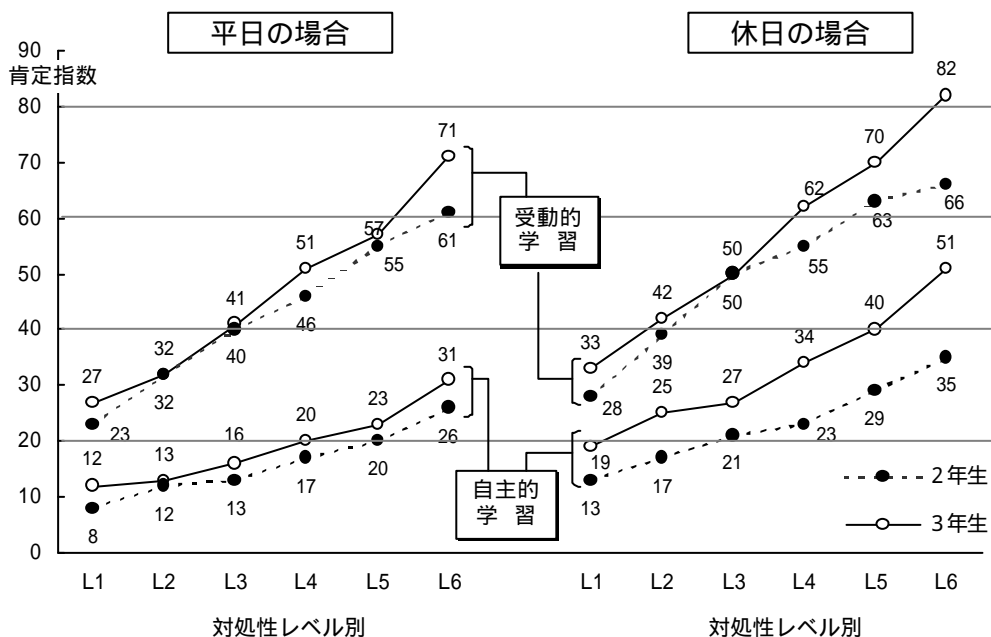
データ16 高校生はどの程度「宅習」に向かうか / 学力レベル別



ベネッセ文教総研「高校生の自己概念と学力評価」(2001年5月刊、高2生 n=4,139) 学力変化に関する調査
(2001年7月、高3生 n=4,199)により作図。数値は肯定指数：「とても%」+「まあ%」×0.5

高校生はどの程度「宅習」に向かうか / 対処性レベル別

自主的 / 毎日、予習が復習をしている
受動的 / 宿題があれば必ずする



ベネッセ文教総研「高校生の自己概念と学力評価」(2001年5月刊、高2生 n=4,139) 学力変化に関する調査
(2001年7月、高3生 n=4,199)により作図。数値は肯定指数：「とても%」+「まあ%」×0.5

れる。英語のみならず反復練習は国語(日本語)でも大切で、かつては暗誦・朗読が行われていたが今はほとんど姿を消している。しかし、読解力を育てるための有効な学習法であると主張される先生も多く、学びの方法として優れた「^{かた}型」はトレーニング・メニューとして取り入れる必要性が高まっている。

第2章で検証したように英語の平均正解率が2%ほど上昇したのは、高校生が英語を学ぶことの意義や価値を認め納得して学んでいる(将来、海外で活躍したり外国企業で働くかもしれないと考えている生徒は60%を越えている)、言い換えると、同一化的動機づけ(F 実用志向)の要件も働いているからではなかろうか。

学習動機の視点からの検証は今後の課題として残されたが、「必要に迫られて学ぶ」学習はパソコン操作などのスキル学習の場合も同じことで、F 実用志向(=キャリアの持つ意味や機能を学ぶ)の必要性が高まっているように思われる。2003年度から始まる「総合的な学習の時間」は必要に迫られて学ぶ「降りて行く学習」を軸に展開されようとしているが、学習動機モデルの実用志向の充足を担保するものにすれば教科学習に結び付くのではないかという構想が、次章で検討する総合カリキュラムの編成なのである。

