

第1節 進路意識の発達と学習の 動機づけ

1. 進路意識と学習行動

データ1・2に示した進路意識の発達段階計測にかかわるレベル設定（〔1無関心〕～〔8達成〕の8段階を設定）は、2000年度に行った高等学校との共同研究に際して仮説として設計したものである（鈴木伊佐男と高田が作成）。高等学校の先生方との共同研究の結果、得られた数値を発達段階のレベルごとに構成比で示した。

まずデータ1によると、ほぼ次の5点を指

摘することができよう。

（1）進路志望決定率は2年生7月の時点で全体として90.8%に達している。〔1無関心〕レベルにある生徒の決定率は70%弱でやや低いものの、～の段階では、ほぼ80%以上の生徒が（大まかには）志望進路を決めている。しかし、大学進学志望者のうち具体的に学部系統や志望大学を確定している生徒の比率を示す「進路目標具体化率」に注目すると、〔4模索〕と〔5探索〕の間に明確な分割点が存在しており、進路意識が成長するに伴って、進路目標も具体的にになり、共に自己限定が進む（収斂する）

データ1 進路意識の発達と学習行動（改訂版）

発達段階 ()内は構成比		進路意識の特徴	進路意識レベルの計測結果						学習意識の計測			学習行動の計測		
			外的因子による進路選択のレベル		内的因子による進路選択のレベル		自己概念肯定度	将来展望肯定度	努力主義肯定度	効率的学習肯定度	学校中心主義肯定度	自主学習定着率	宅習定着率	
			進路志望決定率	進路目標具体化率	目標設定率	自己肯定率							平日	休日
(71)	1 無関心	「いま」のみ考え、過去との統合や将来に対する具体的な展望がもてない	68.9	31.5	29.0	28.0	8.7	12.7	67.9	59.7	42.5	14.3	17.1	25.5
	2 猶予	「まあいいか」と自己限定（選択）を先におし、進路選択に切迫感がない	79.0	46.7	29.8	35.4	10.0	13.6	76.6	67.9	49.6	13.8	25.4	33.0
(289)	3 混乱	意味不安が強いため進路が決まらず悩みを抱えている	84.2	49.3	29.6	35.4	15.1	21.5	83.9	69.2	56.9	22.5	29.7	42.5
(220)	4 模索	意味不安と対決しつつ自己限定にとりくみ複数の選択肢に悩んでいる	87.5	45.2	24.6	29.7	10.8	17.5	86.2	73.2	60.0	23.3	33.7	45.5
	5 探索	不安からのがれるため自己限定をしたが、不自然で無理がある	95.5	80.3	56.1	38.0	44.9	67.3	82.2	66.8	55.8	25.6	32.4	44.1
(330)	6 希望	「なりたい自分」は定まったが、現実的吟味をしていないため具体性に欠ける	98.3	85.4	52.5	41.1	41.3	60.7	86.9	71.0	64.3	30.6	41.0	55.1
(88)	7 早期完了	将来展望を描き明るいが、能力不安との対決を回避しようとする	97.8	85.1	51.4	43.3	40.6	51.8	76.1	71.6	59.0	27.1	31.2	46.0
	8 達成	模索体験をへて時間軸を統合した上で自己実現にむけ努力をはじめている	98.2	82.2	49.1	39.0	35.0	52.1	84.9	70.9	65.1	31.7	45.6	57.9
全体			90.8	65.2	38.7	36.0	25.4	37.4	84.5	70.7	60.0	25.6	35.1	47.7

進路志望決定率 = 現在の進路決定状況について「まだ決まっていない」を除く比率（%）

進路目標具体化率 = 大学・学部決定者 / 大学進学志望者 × 100（%）

目標設定率・自己肯定率 = IPS尺度のうち、自我確立度のクラスタにより抽出した項目群の平均肯定率（%）

自己概念肯定度 = SCS尺度の計測により得られた肯定指数

将来展望肯定度 = 「将来に希望を持っている」「はっきりした目標がある」「つきたい職業がある」の平均肯定指数

努力主義肯定度 = 学力向上のために「努力が大切」「授業をしっかりと聞くことが大切」とする平均肯定指数

効率的学習肯定度 = 学力向上のために「上手な勉強法を見つけることが大切」「教え方の上手な先生が大切」とする平均肯定指数

学校中心主義肯定度 = 「授業をしっかりと聞く」と「宿題があれば必ずする（3教科平均）」の肯定指数

自主学習定着率 = 「毎日、予復習を必ずする」生徒の比率（%）3教科平均

宅習定着率 = 3教科合計で1日3時間以上勉強している生徒の比率（%）

肯定指数 = とても% + (まあ% × 0.5)により算出

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，n = 4139により作表

□ ○ は全体平均より±10%以上の格差が発生したボックス，■ は特に注目されるボックス

■■■ は分割点が発生していると考えられる発達段階の境界で、エリア内は等質ととらえられる

ことを示している。

(2)大学進学という外的要因も含めた進路選択行動(=生徒の内的欲求の成熟に加え、「入試」という外部圧力の影響も受けている)に対して、生徒の内的成長そのものを示す 目標設定率と 自己肯定率に注目しよう。これらの指標は 進学目標具体化率に比べて全ての発達段階で低い肯定率にとどまっており、「入試圧力」(外的要因)によって自己限定(進路選択)をしている生徒がかなり多いようである(データ1 グラフA参照)。

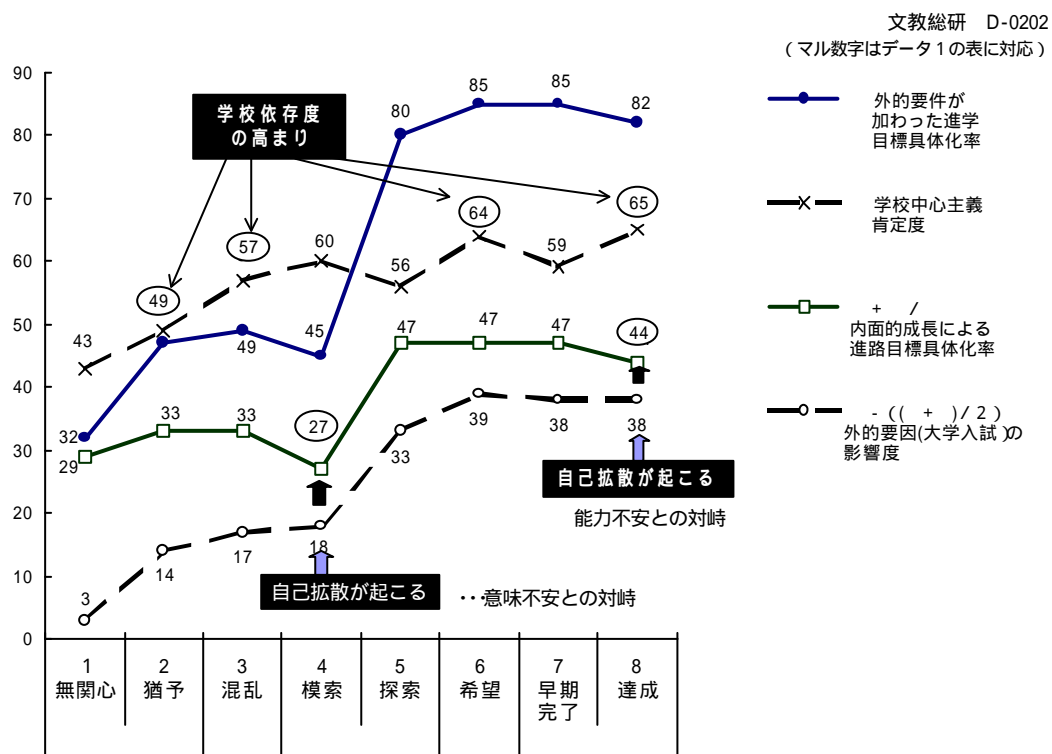
その限りでは、「大学進学」は高校生にとっては学習への動機づけとして機能していると言える。また、目標達成のため努力している 段階以上に到達している生徒の場合、両者の格差は 38%に達していることから、「入試圧力」を無視して進路指導や学習指導を展開することはナンセンスで

あることがわかる。

(3)「なりたい自分」が描ける〔5探索〕レベルに移ると 自己概念や 将来展望などの肯定度は一挙に向上するが、 6の段階に到達すると、かえって肯定度は低下していく。これは「なりたい自分」と「今の自分」の間に存在するギャップがわかり、そのギャップを埋めるための学習(能力不安と対峙する機会)が増え、自己肯定ができにくくなったり、自己拡散に向かうためである。このため 6の発達段階にある生徒は進路選択について拡散から収斂に切りかえるための支援を求めて、学校への依存度(教師のインセンティブに対する期待)を強めていくのであろう(データ1 グラフA参照)。

(4)学習意識のうち 努力主義や 効率的学習を肯定する程度は、〔1無関心〕のレベルではやや低いが、圧倒的多数の生徒は進路

データ1 グラフA 進路意識と進路選択に対する大学入試の果たす誘因効果



意識の発達段階を問わず必要だとしている。

一方、学校中心主義の肯定度はデータ1のグラフAに示したように、からに向けて4ヶ所の分割点の発生を伴いながら段階的に変化しており、進路意識の成長に伴って教師（学校）の指導を受け入れるようになることがわかる。「なりたい自分」が描け自己実現を目指す状態になる、言い換えると「学びの目標が定まる」と毎日の授業を大切にできるようになり、与えられた課題を克服するために学校での学び（目標追求型学習）に価値や意義を認めるようになるのである。ここに課題解決型の学習が進路学習を一つの柱として学校教育の中で構築されている根拠があるといえよう。

(5)しかし、このような学習意識の変化は必ずしも学習行動に直接反映されるとは限らない。自主学習定着率や 宅習定着率と の3つの指標で示した「学習に向か

う意識」との間にはかなり大きなギャップが存在していることが、データ1のグラフBを見ると確認でき、この事情を示唆している。

自主学習の定着（毎日、欠かさず予・復習すること）は高校生にとって、かなり高いハードルであり、 ・ 段階で 20%、 ・ 段階でも 30%前後のレベルにとどまっている。宅習の定着（1日、3時間以上の宅習を確保している生徒）は ・ 段階でようやく 45~50%前後に達しているに過ぎない。

.....

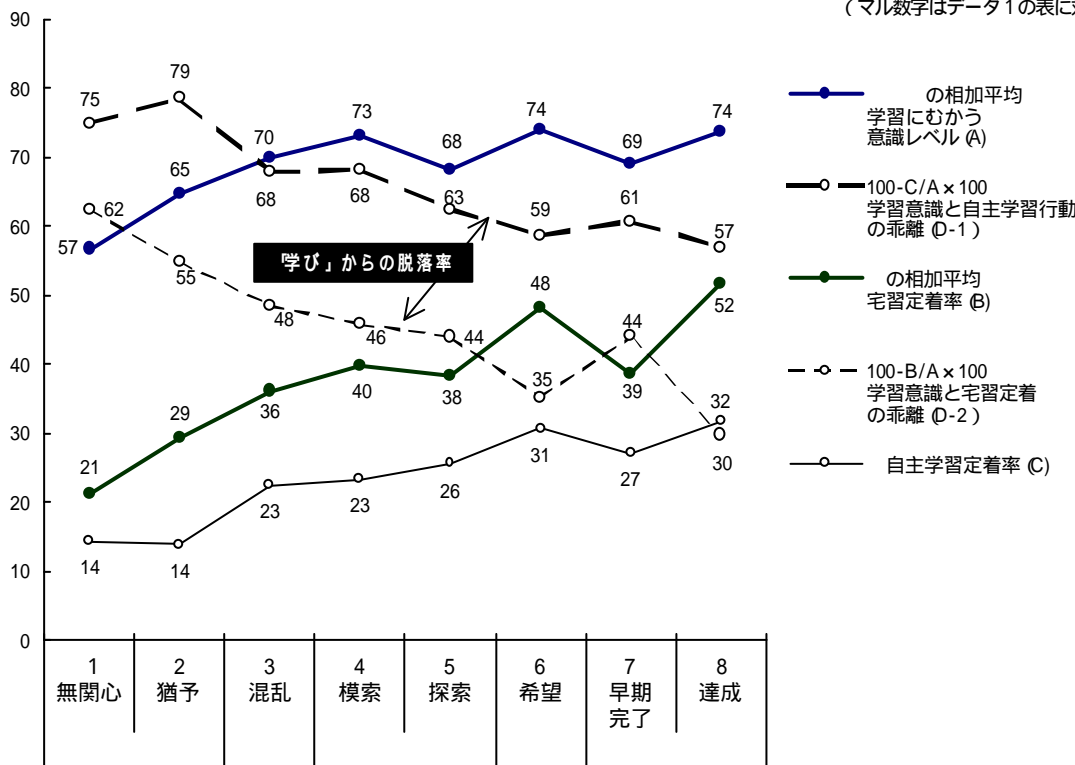
第4章でも触れたが、生徒が学習に向かいたいと思う意識のレベルは高い。しかし、行動に移せている者は少なく、意欲と行動のレベル・ギャップ（=データ1グラフBに〔D-1〕〔D-2〕として示した）をどうすれば埋めることができるのかが教育現場が当面している

データ1 グラフB

学習意識と学習行動のギャップ

文教総研 D-0202

(マル数字はデータ1の表に対応)



課題となっていることを、進路意識の発達段階から考察しても再確認することができる。

次にデータ2に注目したい。このデータはIPS尺度について準備した30項目についてクラス分析をして得られた11のクラスタの中から、7つを選んで進路意識の発達段階別に整理したものである。

(1)このデータは肯定率が大きいほど高校生の優れた行動特性や価値観を示しているのであるが、A自己主張、B自己肯定、D自主性、E目標設定は自我の確立度、a協調性、b積極性、e対処性は社会性の確立度にかかわるクラスタである。このうち他の項目と比較した際にも相対的に肯定率が高いことや、参考までに掲げた大学生のスコアとも

ギャップが小さいことなどから自我のA自己主張、E目標設定、社会性のa協調性、b積極性などのクラスタは高校生の優れた行動特性の側面を示していると言えよう。

(2)高校生は他者の評価を気にする傾向が強い。しかしその反面、自己表現や自己主張意欲が強く、進路意識の成長レベル～段階でもその肯定率は45%のレベルに達している。自己主張ができる「場」-例えば発表会などを準備してやると堂々とプレゼンテーションをやっている優れた行動特性の側面を持っているのである。

(3)a協調性やb積極性も段階以上ではほぼ50%をキープしており、友人と協力して課題解決に当たるとか、自分の興味・関心に

データ2 進路意識の発達と進路選択・学習行動 - IPSクラスタによる相互関係

文教総研 D-0202

発達段階 (内は構成比)	進路意識の特徴	IPS尺度によるクラスタの抽出 (肯定率)		進路選択		IPS尺度によるクラスタの抽出 (肯定率)				行動に移る意識の レベル b・e・D 相対平均	学習行動 レベル 宅習 定着率	乖離 b・e・ D	
		A 自己 主張	B 自己 肯定	E 目標 設定	進学 目標具 体化率	E	a 協調 性	b 積極 性	e 対処 性				D 自主 性
(7.1)	1 無関心 「いま」のみ考え、過去の統合や将来に対する具体的展望がもてない	32.5	28.0	29.0	31.5	0.92	37.4	27.3	22.7	23.8	24.6	21.3	0.87
	2 猶予 「まあいいか」と自己限定(選択)を先のばしにし、進路選択に切迫感がない	45.1	35.4	29.8	46.7	0.64	42.3	38.8	25.0	26.3	30.0	29.2	0.97
(8.9)	3 混乱 意味不安が強いので進路が決まらず悩みを抱えている	44.1	35.4	29.6	49.3	0.60	52.6	49.4	32.5	31.5	37.8	36.1	0.96
(2.0)	4 模索 意味不安と対決しつつ自己限定にとりくみ複数の選択肢に悩んでいる	41.5	29.7	24.6	45.2	0.54	52.8	47.9	35.5	24.4	36.7	39.6	1.08
	5 探索 不安からのがれるため自己限定をしたが、不自然で無理がある	46.7	38.0	56.1	80.3	0.70	45.8	64.2	29.3	41.7	45.1	38.3	0.83
(3.0)	6 希望 「なりたい自分」は定まったが、現実的吟味をしていないため具体性に欠ける	48.2	41.1	52.5	85.4	0.61	53.3	67.6	43.5	36.3	45.9	48.1	1.05
(6.8)	7 早期完了 将来展望を描き明るいが、能力不安との対決を回避しようとする	51.0	43.3	51.4	85.1	0.60	49.3	56.4	37.1	34.8	43.5	38.6	0.89
	8 達成 模索体験をへて時間軸を統合した上で自己実現にむけ努力をはじめている	46.7	39.0	49.1	82.2	0.60	64.0	67.6	47.1	32.9	49.2	51.8	1.05
高2生全体		44.9	36.0	38.7	65.2	0.59	52.2	55.7	37.2	31.2	41.4	41.4	1.00
大学生全体		49.6	46.4	41.5			64.5	76.3	58.0	43.0	59.1		

進学目標具体化率 = 大学 学部決定者 / 大学進学志望者 × 100 (%)

宅習定着率 = 3教科計1日3時間以上勉強している生徒の比率(休・平日の平均)

A, B, D, Eは、「自我の確立度」に関するクラスタ、a, b, eは「社会性の確立度」に関するクラスタ

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)

沿うテーマについては能動的に働きかける傾向が強い。ここにグループ学習が「学び」に向かう動機づけの「場」として有効性を発揮するとされる根拠があり、1人では学べなくてもみんなと一緒に学習行動に移りやすい行動特性を示している（この特性を生徒自身が認識しているか否かは別として）。高校で展開されている学習合宿に一定の成果を収めていると評価されるケースが多い理由の一つがあると言えよう。

(4)「今の高校生は、D自主性やe対処性（耐える力）に欠けている」と先生方が指摘されるようにその肯定率は低い。しかし、A自己主張（表出力）やb積極性に欠けるといふ指摘は必ずしも当てはまらない。むしろこうしたクラスは子ども達の「ものおじ」しない優れた側面であるが、従来型の「目標追求型学習」ではこのような資質や能力を発揮できる場を準備してこなかったために、この行動特性が隠れてしまっていたのではなからうか。

.....

高校生の優れた行動特性を生かす「学び」の形が、職業や学問領域を素材にした意味不安の解消を目指す進路学習であり、グループによる課題研究やその成果の発表会などに見られる課題解決型の学習なのである。「一問多解」のテーマにアプローチすることによって、友人と共に考え、調べ、意見のやりとりをしながらレポートにまとめる。このような学びの体験によって教科学力・知識・理解さらには読解力が欠けていては課題解決型の学びそのものが成立しないことを学ぶのである。目標追求型の教科学習に結び付いていくと、必要に迫られて学ぶ〔F 実用志向〕が動機づけとして働くようになり、「学びに向かう力」としての「学力」が育つのである。

2. 進路選択と学習動機

そこでデータ3として掲げた進路意識の発達段階と学習行動/学習動機との関係について検討してみよう。

データ3は「学力変化に関する共同研究」の実践などを通じて、わたし自身が先生方から学んだことの現時点での到達点として取りまとめたチャートである。高2生を対象とした進路意識の発達段階別の検証結果はデータ1・2で示したが、それも基礎資料にして作成した仮説である。チャートの中に収めた「学習動機の6モデル（A～F）」は市川伸一教授の研究成果に依拠しているし、「教育活動との関係」や「指導のポイント」はこの3年にわたる共同研究にご参加いただいた延べ35高校の先生方や、東京私立6年制の先生方との数年間にわたる共同研究でのご教示、とりわけ「アイデンティティ教育」の必要性に踏まえたものであることを感謝を込めて確認しておきたい。

データ3には～の発達段階ごとにみられる生徒の行動特性についてのコメントを記しているが、データ1・2に収めた検証結果を援用しながら進路意識の発達段階別に整理してみた。従って、このデータは学習動機としてどのモデルが有効に働く可能性が強いのかを判断する根拠となるものである。

〔進路のことは考えない〕段階

この段階にとどまっている生徒は7.1%で予想していたシェアよりはるかに少なかったが、男子が2/3を占めている。自分の将来のことを考えようとしていないため学校不適応を起こしやすく、自己肯定度（I'm OK）や自己実現志向のレベルは極めて低い水準にとどまっている。このような若い生徒を学びに「いざなう」ためには、教師の働きかけよりもクラスメートによるインセンティブ〔A 関係志向〕が有効で、

データ3

進路意識の発達と学習行動 - 動機づけ指導 (3訂版)

文教総研 D-0202

生徒の発達段階とその行動特性			学習動機モデルと教師のインセンティブ		指導のポイント
発達段階	キーワード	行動特性	有効な学習動機	教育活動との関係	
進路のことは考えない	(1) 無関心 Indifference	□ ~ レベルの生徒は、目標設定や自己肯定(受容率は30±5%で低く、進路展望にかかわる自己概念や将来展望肯定度は10~20ポイントとなっており、将来の目標(なりたい自分)が掛かれないため学びの目標が設定できにくい状態におかれている。	A 関係志向 他者につられて、みんながするから II 自己理解と他者理解 コミュニケーション能力	学校不適應のケースが多いので友人関係を柱にしたグループ、エンカウンターによる学びが有効。 教師は「ほめモード」で、人生(生き方)を語り、 対人関係不安 を解消する	将来、進む方向を発見させるため、自己概念や適性を計測し、他者と比較させるための準備
	(2) 猶予 Moratorium	□ 入試圧力(外的因子)によって進学を考えているものの、内面的な進路意識の成長レベルとの間に極めて大きなギャップが存在するため、学校依存度は相対的に高く、進路支援(教師のインセンティブ)を求める傾向が強い。	B 自尊志向 自尊心・プライドを育てる	自分の将来に希望がもてないとか何をしたら良いのか迷っている。 意味不安	
進路選択に向けて努力しようとしている	(3) 混乱 Confusion	□ (4) 模索・(5) 探索レベルに移ると、内面的な進路意識の成長に伴って進学目標具体化率は一挙に80%台になり、などの自己将来肯定度は(5)探索レベルで最大となり、「思い込み」が強いとはいえず自己受容が急速に進む。	ライバルを作る 自分でノルマを課す 記録を伸ばす	将来展望を描くための選択肢を準備し、自己肯定感を育てる。 表出活動による他者評価を生かす 評価活動	自分の良さ・長所を計測し、自信をつけさせる機会の準備 学部・学科・職業や仕事観にかかわる学習機会の準備
	(4) 模索 Search	□ (5) 探索 Explore	C 報酬志向 ステータス(実利)の獲得 キャリア教育	社会を見させる。「学び」の意味や価値を考えさせ、選択肢を広げる。 意味不安	
進路選択はとりあえずできた	(5) 探索 Explore	□ (6) 希望 Hope	F 実用志向 必要だから学ぶ 仕事や生活に生かす	課題研究(PC利用)をグループ学習で展開し表出活動による自己効力感の育成と学力向上に結びつける。 評価活動	生き方についての価値観や視野の拡大をはかる機会(講演)準備 社会の中でなりたい自分を再吟味する機会(表出)準備
	(6) 希望 Hope	□ (7) 早期完了 For Closure	E 訓練志向 知力をきたえる。 失敗を生かす 自主学習の成立	「つまずき」の原因追求による教訓帰納の獲得と知識の転移力(応用力)を育てる。 能力不安	
現実的な進路選択を考えようとしている	(7) 希望 Hope	□ (8) 達成 Achievement	D 充実志向 学習自体が楽しく、充実感がある	進歩を実感させるための「しかけ」(テストの検証)を作る。 評価活動	他者に学び迷いつつ時間軸の中での自己を統合・客観化する(表出)準備 努力への評価=自己効力感を育む準備
	(8) 達成 Achievement	□ (7) 早期完了 For Closure	□ (8) 達成 Achievement	□ (7) 早期完了 For Closure	

行動計測のデータは「進路意識の発達と学習行動(改訂版)」(本章データ1)を参照されたい。

学習動機モデルの設定は、市川伸一教授のご指示による。A~C=学習内容分離型 / D~F=学習内容関与型。(第4章データ1参照)

教育活動・指導のポイントは1999~2001の共同研究会での先生方のご指示を吸収して整理した。

グループによる表出活動を伴った進路学習が成果をあげている。

〔進路選択に向けて努力しようとしている〕段階

この段階に到達した生徒は28.9%を占め、男女の構成比はほぼ等しいが、意味不安の解決に向けた「学び」に対するニーズ（「どう生きるのか」などの学びの意味や価値を考えることに対する要求）は、やや女子が高いようである（この点はデータ検証による積み重ねが必要なので結論ではないことをお断りしたい）。

このため進路決定率は84%に達しているものの進路目標具体化率は49%のレベルにとどまっているのである。約30%の高2生は意味不安を抱えながらも自己限定に向けて一歩踏み出そうとしているのであるから、〔B自尊志向〕を育てる学習動機を準備することが必須である。この段階では、学校（教師）依存度が急速に高まっており（データ1 グラフA参照）、進路選択支援、とりわけ学びに向かう「動機づけ」を強く求めている。

自己肯定度を高めることが「なりたい自分」を描くための前提条件であることを先に指摘したのは、この発達段階にある生徒たちを対象としたケースなのである。なお、高校生の持つ「意味不安」と「自己拡散」については『課題解決力の育成を目指す教育』（ベネッセ文教総研2001年刊）の第2章「高校生の自己概念と行動特性」でデータ検証に踏まえて考察しているので参照されたい。

〔進路選択はとりあえずできた〕段階

この段階に到達していると自己評価した生徒は22%で男女比はほぼ同じであったが、〔5探索〕レベルでは男子の構成比がやや高くなった。

いずれにしても、彼らの発達段階は意味不安を克服したものの、自己と社会との間で「揺れ」をいたり（自己が肯定できるようできない - 自己拡散）、「なりたい自分」（めざす目標）と今の学力到達レベルとのギャップに悩む「能力不安」が強いため、〔C報酬志向・F実用志向〕の動機づけが有効に働くとする先生方のご指摘が多かった。このうち〔C報酬志向〕は大学や企業の持つ社会的威信（ステータス）が揺らいでいるために生徒が反応しにくくなっていることを考慮に入れると、「学び」の持つ実用的な価値を学ばせるためのキャリア教育の展開が有効となってくるのではなかろうか。このような視点から高校現場の指導事例に注目すると、「総合的な学習の時間」の実施に向けてグループ活動を軸に課題研究を推進し、表出活動を重視することを構想、または既実践しているケースが見られており、「学び」の意味や価値を考えさせることが〔F実用志向〕の動機づけとして働いている点で評価される。

〔現実的な進路選択を考えようとしている〕段階

この段階に到達した生徒は33%に過ぎず、先生方が「生徒が幼くなった」と実感されていることを図らずも実証することになった。

〔目標ができ、その実現に向けて踏み出した〕段階

この段階に到達している生徒はわずか9%に過ぎず、私自身15%前後になるのではと予想していたが、この仮説とのギャップの大きさに驚くとともに、家庭や社会が学びへのインセンティブを与えられない「時代」を生きる生徒と教育現場の苦悩が確認できたのである。このため・の段階に到達した子ども達の学校依存度はデー

タ1 グラフ A に示されるように一挙にアップするのである。

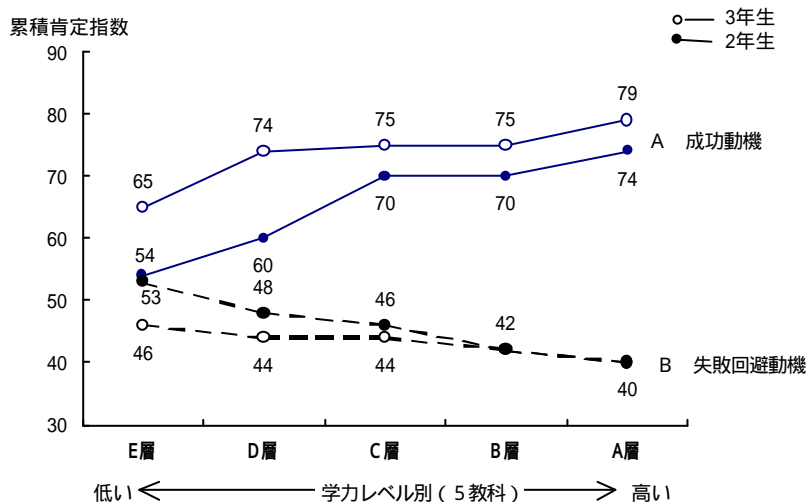
.....
 アトキンソン (Atkinson) の達成動機づけの考え方によると、過去の生活歴の中での成功や達成体験によって形成される成功動機と失敗体験に起因する失敗回避動機が重要な因子として指摘されているが、これをデータ4によって学力レベル別に検証してみよう。

このデータによると学力上位層ほど成功動機が強く、学力 A 層のスコアは E 層のスコアの 2 年生で 1.37 倍、3 年生で 1.22 倍となる。一方、失敗回避動機は学力上位層に向かうに従って緩やかながら低下傾向を示している (学力 E 層のスコアは学力 A 層のスコアの 2 年生で 1.33 倍、3 年生で 1.15 倍)。成功動機が強ければ学びに対して積極的な働きか

けをするために結果として学力が向上したのか、学力が高いレベルに到達した生徒は過去の成功体験を活かしているからなのかはこのデータでは検証できないが、教師が生徒を学習行動に「いざなう」のであれば、過去の失敗体験を掘り起こすのではなく成功体験を想起させたり体験させたりの方が有効だといえよう。このことは先に掲げた生徒の発達段階 (無関心・猶予) のレベルのみならず、自己拡散を起こしやすい (模索・探索) レベルにおいても同じ効果を発揮するのではなからうか。学力レベル評価に偏重した評価活動は、下位の生徒に絶えず失敗体験を強要することになるという反省から総合カリキュラム構想が浮上してきたのである。

日常的に成功体験を蓄積させるためには、友人による評価活動が最も取り組みやすい。

データ4 高校生の学力レベルによる達成動機



A 成功動機 ; 「何でも手がけたことは最善をつくす」「何でも自分から進んでやろうとする」「いやな仕事でも最後までやりとおす」の3項目の肯定指数を算出し、その「和」で示した。

B 失敗回避動機 ; 「目標が高すぎて失敗したと思うことがよくある」「困難に直面するとしりごみしてしまう」「自信がないのであきらめてしまうことが多い」の3項目の肯定指数を算出し、その「和」で示した。

肯定指数 : とても% + まあ% × 0.5

2 年生 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)

3 年生 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)

ここにグループ・エンカウンターによる表出活動の持つ機能的役割が存在する。悪いところ探しではなく、お互いの良い所を評価しあう方が、～の発達段階にある約60%の生徒にとっては達成動機を高めるために有効だと言えよう。人間は他者から認められると嬉しいが無視されると悲しいと思う感情的知性を持つ存在であり、「言ってみせて、やってみせて、ほめてやらねば人は動かじ」(山本五十六の名言)なのである。これがデータ3に指摘した「ほめモード」なのである。

第2節「目標追求型」の学習と 「課題解決型」の学習

これまで学校で行われてきた教科学習は「目標追求型」の学びで、「一問一解」を原則とするものが中心であった。文部科学省が2002年1月に発信した「学びのすすめ」では補充学習・宿題・課題にかかわる家庭学習が推奨されているが、これにはこのタイプの学習をさらに充実させて欲しいとする願いが込められている。しかし、最近の子ども達が求めている「学び」は、「社会の中で自分はどう生きるべきか」といった、意味不安の解決にかかわる「課題解決型」の学習である。「課題解決型」の学習は「一問多解」であるが故に、課題を解決するプロセスで働く学力、つまり思考力・表現力などの育成につながるのである。従来、このような「自分の世界を広げるための学習」は、家庭や地域社会の中での体験やロール・モデルから学んできたのであるが、これらのインセンティブが期待できなくなったからこそ、学校教育の中に取り込まざるをえなくなったのである。

例えば、「読書」について考えてみたい。人間が実際に自分の目で見ることができ

る世界は狭い。「狭い」範囲だけで考えていると、「狭い」考えが確信になってしまう。「文字」は映像に比べて、類推力や想像力が働きやすく、他者の視点で物事を見たり考えたりすることによって、自分以外の世界や価値観に接することができる。読書体験を通して、「自分の世界」の広がりが実感できれば、生徒自身が目標追求型の教科学習の必要性を納得し、「学び」に向かいやすくなるのである。

本来、学習意欲を高めるためには、「学ぶ」面白さを子どもたち自身が実感することが正攻法である。しかし、第4章のデータ2によると「好きになれない科目はない」と回答した中学2年生(「どうしても好きになれない科目がある」としなかった割合)は1996年の32%から27%に、また、高校2年生は1990年の44%から39%へと減少している。生徒は単なる知識の伝達と摂取を柱とした「目標追求型学習」を拒否する傾向が強い。その反面、観察や調べ学習、さらには表出活動についてはこれを肯定し、生き生きと積極的に活動していることも高校生の現実の姿なのである。

「目標追求型」の学習で最低限クリアしなくてはならないのは、それぞれの学校にとっての基礎基本、そして授業にコミット(参加)できる生徒を低学年時にどう育てるかということであり(第4章データ13を参照)、このテーマが克服されないと、宿題や補充学習に対する生徒の反応は鈍く、学習効果を高めることは困難なのである。

先に掲げた本章のデータ1に再び注目して、重複を恐れず読み取れる要点を摘記したい。高校2年生の進路意識の発達段階を、〔1無関心〕から〔8達成〕に至る8段階で計測したところ、～レベルに51%、～レベルに33%の生徒が集中した。〔4模索〕から〔5探索〕のレベルに移ると、内面的な成長の結

果としての 目標設定率や、入試圧力も作用する 進学目標具体化率、などは一挙に上昇し、「夢を描ける生徒」に成長していることを示している。このような意識変化は学習行動に反映され、〔5探索〕から〔6希望〕のレベルに達すると学習に移る意識のレベルや 宅習定着率の確実な向上が認められる。このことは、データ1グラフBでは ・ レベルに達すると学習意識と学習行動から算出した「学びからの脱落率」がD-1で70%未満、D-2で40%前後に低下していることと対応している。

しかし〔7早期完了〕に達すると、学習行動の指標であるこれら2種類の脱落率はむしろ大きくなっている。これは「意味不安」は克服したものの、新たに「能力不安」と対峙することで、「なりたい自分」像の自己修正に迫られるためであるが、このような試練を経て人間的成長が約束される。

～ の発達段階に属す生徒は ・ とし て示した内面的な目標設定のレベルが30%未満で極めて低く、「夢が描けない」というクライシス・サインを発信している。学力レベルでSS58以上に属す生徒は ～ レベルに到達しているケースが相対的に多い。しかし、

レベル以下の状態 - 意味不安(どう生きるのか)と対峙している生徒は54%、 レベルに止まっている生徒だけでも27%に達している。学力到達レベルが高いからといって、必ずしも「社会を生き抜く視点」が定まっているわけではない。

ここに生徒が「課題解決型」の学習、つまり自分は「社会の中でどう生きるのか」についての答えを求めている理由があるといえよう。この要求にこれまで高校現場はHR活動・特別活動などの「場」を活用した進路指導で応えてきた。特に低学年において自己理解と将来展望にかかわる学習が必要とされ、精力

的に進路学習が展開されてきた。その推進の「核」となっているのが生徒の実態に目線を合わせている先生方なのである。

.....
 ところで、大学人が受験生に求める資質・能力の中で、大学で学ぶために絶対必要だと指摘するのは、次の3つである。

<p>(1)論理的思考力(物事を筋道立てて、論理的に考察することのできる力) 64%</p> <p>(2)文章表現力(自分の考えを、文章を用いて正確に表現できる力) 56%</p> <p>(3)自己表現力(自分の考えを、他の人に分かりやすく話すことができる力) 59%</p> <p>ベネッセ文教総研「教育改革と人材育成の方向性」(1999年9月刊) / n=1,033、「絶対に必要」とする割合(%)</p>

これら3つの資質・能力はこれまで指摘してきた「目標追求型学習」と「課題解決型学習」の相互作用によって育つものであり、「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、より良く問題を解決する資質・能力を育てる」(高等学校学習指導要領・総則)という高校教育が育成する生徒像を包括的に示した内容とほぼ一致しているのである。

「目標追求型」の学習は、読み書きや計算などの強制を伴う「学び」によって知識の獲得や理解力を育てることをねらいとする系統学習であり、学校の教育機能の大きな柱である。しかし、現実には子ども達が「強制」を嫌い、「納得」しないと「学び」に向かわないので「学びに向かう力」を育てる必要がある。このために「課題解決型」の学習が「動機づけ」として浮上し、獲得した知識を用いて考えさせ、表現させるといった相互作用がさらに活性化することを期待して「学びのすすめ」がアピールされたのではなかろうか。

第3節 総合カリキュラムの構想

1. 教科カリキュラム編成の現状

高校、とりわけ進学希望者を多数抱える進学校における教科カリキュラムの編成を、大学入試と切り離して考えることは極めて難しい。1999年度の全国普通科高等学校長会のアンケート結果を見ると、「大学入試に対応しうる学習進度をとる」の肯定率は82%、「国立大学前期試験の出題レベルに対処しうる学習レベルを確保する」は肯定率83%となっている。この要件を満足させるため、「国語・数学・英語は原則必修とし、増単位を認める」の肯定率は70%で極めて高いことが、この間の事情を物語っている。これは生徒・保護者や地域社会が、学校の存在意義（スクール・アイデンティティ）を担保するものとして、大学進学実績を位置づけていることを示しており、教育課程の編成は教科学習の「進度」「水準」「科目選択」といった3つの束縛の下で構想され実践されている。

一方、高校生もデータ2に示されるように内面的成長を示すE目標設定の数値は、進路意識の発達段階の如何にかかわらず、入試圧力が加わった進学目標具体化率の60%程度にしかならず、大学入試が進路選択（自己限定）に大きな影響を与えていることも現実の姿なのである。

国立大学協会の第二常置委員会が「国立大学の一般入試は2004年度以降、大学入試センター試験で5教科7科目を課すべき」とする見解をまとめたのが2000年9月であった。これは1989年まで実施された共通一次試験への回帰だと言えよう。この背景には学生の学力低下問題 - レディネス（準備性）のできていない学生の増加に対する大学人の危機感がある。しかし、2003年度からの新学習指

導要領への移行という課題に直面していた高校現場では、2002年度からの週5日制に伴う授業時間数の削減と絡んで、新カリキュラム編成上の大きな課題として受け止められた。現在、2004年度入試におけるセンター試験5教科7科目実施は当初の基本方針であった標準型（理科と地歴・公民からそれぞれ2科目）ではなく、変則型（数学を2科目と数え、理系志望者は地歴・公民から1科目、文系志望者は理科から1科目）が主流となりつつある。これを受けて、変則型ならばカリキュラム編成上の対応はなんとか可能であるとする学校が多いが、同時に検討が行われていた医学部などでの理科3科目実施の問題に関しては物理的に不可能であるとの声が強い。

「少ない授業時間、少ない内容」そして「選択学習の増加」という言葉で新学習指導要領の特徴が語られるケースが多いが、高校現場での対応はどのようになっているのか概括的に整理しておきたい。

1995年度に隔週で土曜日が休日になった時には、週34コマ×50分が、32コマ×50分に減ることに対して、以下のような工夫により週6日とほとんど変わらない授業時間数と授業内容が確保された。

1日50分×6コマを65分×5コマにすることによって、1日25分、週125分（2.5コマ分）の授業時間増を確保する。

1日50分×6コマに加えて週2コマの「ぶら下がり（とびだし）」を行うことで、週34コマを維持する。

3学期制を2学期制に切り替え、授業日数を年間5.5日（約33時間）増やす。

2002年度からの完全学校週5日制への対応も、「現状の授業時間を確保する」ことを前提に検討されているという点で、隔週5日制の導入時と共通しているように思われる。

授業時間設定などの工夫、例えば、1日45分×7コマ(週1,575分)、55分×6コマ(週1,650分)、65分×5コマ(週1,625分)などにより、2001年度までの50分×週32コマ(週1,600分)前後の授業時間数を確保したとしても、新課程では「総合的な学習の時間」や教科「情報」などが新たに始まるため、これまでの授業時間を確保するために、「ぶら下がり」の時間を検討している学校が多い。さらにその授業時間の内訳は国語・数学・英語の3教科で50%、理科・地歴・公民を加えた5教科で75%とする教科カリキュラム構成が平均的に構想されている。

2. 体系化されつつある進路学習

高校生は意味不安と対峙しつつ「生き方」を探索し、「なりたい自分」に近づくための努力をしている。彼らの自己実現を支援するための教育プログラムが進路指導のストーリーとして策定され、これまでホームルーム活動や学校(学年)行事・個人(グループ)面談などの場面で、進路意識や学習意欲を喚起するためのコミュニケーションを重視した教育活動が展開されてきた。

このような進路学習の実践に拍車をかけることになったのが「総合的な学習の時間」の設定を打ち出した新学習指導要領であったことを否定する人はいないだろう。

われわれが中・高校におけるこの「時間」の取り扱いをめぐって「総合的学習研究会」を組織し、生徒や教員の意識調査を行ったのが1998年であるが、少なくともこの時点では「3つの『ふ』(=不要・不安・負担)」を主張される先生方が多かった。「そうでなくても忙しいのに余分な負担が増える」、「大学入試に対処するためには不要だ」、「やったことがないのでどうすれば良いのか分からないから不安だ」などの声を聞かされた。従って、

この「時間」を教育活動として定着させるための最大の課題は教員の意識改革だと考えていた。とりわけ、いわゆる進学校では授業時間数の縮減や国大協による5教科7科目問題が浮上したこともあって、現在でも「不要」論が根強く存在していることも実態なのである。

昨年(2001年)1月に419高校から回答をいただいた「2003年度カリキュラムに関するアンケート調査」(ベネッセ文教総研実施)によると、「大学入試の実態から考えて、この時間の指導成果が合否に反映されることは少ないから、(カリキュラムは)教科中心に組み立てる」という考え方に32.7%が「(自校の立場に)最も近い」としていた。

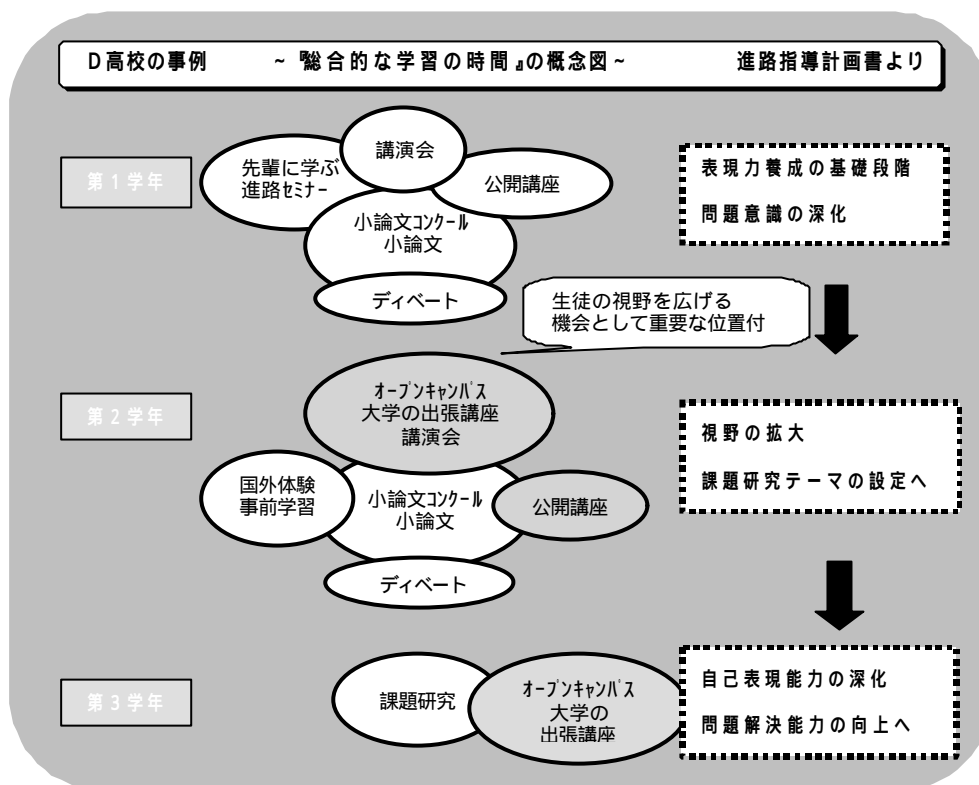
この反面、「この時間は工夫次第で教科学習への意欲を向上させ、結果として大学入試にも良い影響を与えるので積極的に取り組みたい」という考え方に40.6%が支持を与えていた。

本年(2002年)1~2月に同じ質問をしたところ、前者(不要の立場)は27.4%に、後者(推進の立場)は44.9%となり「不要」とする学校が減少し、積極的に活用しようとする学校がやや増えている。その背景には生徒の学びに対するニーズの変化が作用しており、「総合的な学習の時間」は教育活動の方法や実践のあり方次第で「学びたいのに学べない」という生徒のクライシス・サインに 대응することができるのではないかとする仮説が支持されるようになったのだと考えられる。

データ5は『学生満足度と大学教育の問題点』(ベネッセ文教総研2002年刊)において福岡忠彦がとりあげた「総合的な学習の時間の概念図」である。この高校ではこのチャートに示された指導プログラムを3カ年の「進路指導計画書」の中に「総合的な学習の時間」として位置づけている。

データ5

進路学習プログラムの体系化の事例



指導の流れ（シークエンス）を見ると小論文や課題探求活動（＝課題解決型学習）がその中核として位置づけられている。さまざまな形で展開される表出活動によって「気づく」「知る」「考える」「討議する」「まとめる」「表現する」などの能力が育成され、知的好奇心も育つことが目標追求型の教科学習に結び付き、結果として学力の向上に結び付くという確信と共通理解が達成されているのであろう。

データ6は『課題解決力の育成を目指す教育』（ベネッセ文教総研 2001 年刊）に所収したものを先生方のご教示によって修正を加えて再整理したものである。

このデータは、人材育成の目標として多くの高校で掲げられているメッセージをカテゴリ化して～として整理したもので、着地点は「自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、より良く問題を解決する資質・能力を育てる」

ことであるが、これらのメッセージに表される「力」をいかなる教育活動の場面で育てようとしているのかをマトリックスとしてまとめたものである。

カテゴリの・は高校で育成する直近の目標でありは子ども達の将来展望に踏まえたものとなっている。さらには後に示すデータ8のチャートとの連動を考慮して新たに加えたものである。

「総合的な学習の時間」がねらいとするものは、の「目標に向かって自ら学ぶ生徒」、の「獲得した『知』の活用と応用」、の「広い視野を持つ」、「学問への探求心」、の「語学・情報スキル」、の「自己を知る」、「学びの方法を知る」など、上の表と対応させても教育活動の全般にわたっている（教育活動全体の「ざぶとん」の様な位置づけである）が、どこにプライオリティを付けるかはそれぞれの

データ6

教育目標と育成場面の相互関係（改訂版）

直接関連する、波及的効果を期待するボックス 文教総研 D-0202

育成の場面 人材 育成の目標	教科学習			表出学習			進路学習		課題研究			特別活動	
	選択 科目	習熟度 別学習	到達度 評価	ディ ベート	小論文	プレゼン	職業 研究	大学 研究	環境 問題	情報化 社会	国際化 社会	学校 行事	生徒会 部活
目標に向かって 自ら学ぶ生徒													
基礎 基本の 確実な習得													
獲得した「知」の 活用と応用													
広い視野を持つ													
学問への探求心													
規範意識													
語学 情報スキル													
リーダーとなる人材													
国際社会で通用 する人材													
自己を知る													
学びの内容を学ぶ													
学びの方法を学ぶ													

総合的な学習の時間」は、(1)教科と特活を除く場面、(2)教科学習のみを除く場面として構想されるケースが多いが、(3)進路学習を従来通りLHR活動の中で独立させる場合は、課題研究と表出学習を柱にする事例もある。いずれのケースも上の表の5つの場面での教育活動を校務分掌による「縦割り」で運用すると相乗効果はあがりにくいという指摘が多く、横断的な分掌組織として「教育研究部」や「プロジェクトチーム」を編成する動きが見られている。

学校の実態（特に生徒の実態）に必ずしも実績をあげているケースが多いとは言えないが、他の育成場面は指導のノウハウが積み上げられており、これらの実績をどのような形で指導プログラムの中に組み込むかが検討課題となっている。

3. 総合カリキュラム編成の構想

カリキュラムはそれぞれの学校の教育理念や教育目標を具体化したものであるが、その実施にあたっては、生徒の実態に応じて弾力的に運用してよいとされる。従ってカリキュ

ラムの編成に当たって自校の実態把握（自己点検・自己評価）を前提に、「我が校の基礎基本とは何か」などの視点から、教科学習で最低限押さえておくべき指導・育成のポイントを確定しておく必要がある。生徒の学習意識や行動特性を把握しておかなくては、カリキュラムの編成や弾力的な運用はできない。自校の教育活動の重点実行項目を今後どのようにするのかは、生徒の実態分析とそれに基づく教職員の意志統一があって初めて可能になるのである。

これまでの学力向上への取り組みを見ると、ややもすれば、大学入試学力の育成（「目標追求型」の学習）に偏重する傾向が強かった。しかし、大学入試が学びの動機づけとして機能しにくくなって（＝報酬志向の後退という意味で）きており、生徒の「学び」に対する

ニーズも変化している。このような実態変化に踏まえると、(1)教科学習における基礎基本の定着と、発展学習の組み合わせによる学力の定着と向上、(2)特別活動(学校行事やHR活動)による豊かな心と行動力の育成、(3)「総合的な学習の時間」の活用による自我の確立や進路展望の構築、の3要件を有機的に結び付けた総合人間力の育成を目指す高

校が増えていくと思われる。

データ7は「大学・学部選択行動」について、大学生のここ数年間における変化を自我同一性の確立度(IPS尺度)によって検証したものである。このデータによると、ほぼ次の諸点が指摘できる。

(1)高校生より大学生で肯定指数の高いカテゴリは「学習志向」「モラトリアム志向」

データ7 大学・学部選択行動の特徴と変化

文教総研 D-0202

カテゴリ	属性	調査年次	全体肯定指数	IPS尺度				最大/最小	選択動機の特徴
				途上	自我	社会	達成		
学習志向 学問研究 専門知識 幅広い教養	高校生	97年	48.0	39.3	41.1	53.3	57.4	1.39	意図的学習が成立している場合に選択する可能性が強く進学動機のベースとなっている
	大学生	97年	56.0	48.7	52.7	58.7	63.3	1.30	
	大学生	01年	54.2	46.0	49.6	58.8	62.1	1.35	
	大学生	増減	0.98	0.94	0.94	1.00	0.98		
実利志向 学歴効用 資格取得	高校生	97年	45.2	44.8	38.7	50.7	47.4	1.31	社会性の確立度が選択要因となりやすいが、進学動機のベースとなっている
	大学生	97年	43.4	43.6	38.6	48.8	43.6	1.26	
	大学生	01年	43.1	42.3	37.9	48.6	43.4	1.28	
	大学生	増減	0.99	0.97	0.98	1.00	1.00		
モラトリアム志向 自由時間 社会にすぐ出るのが不安	高校生	97年	20.6	26.9	19.0	23.0	13.9	0.52	自我が未確立な場合に選択する可能性が強い
	大学生	97年	25.4	32.8	23.6	26.4	19.3	0.59	
	大学生	01年	27.8	36.5	26.6	27.8	21.7	0.59	
	大学生	増減	1.09	1.11	1.13	1.05	1.12		
同調志向 先生 家族の勧め 友人も行く	高校生	97年	13.4	19.3	11.8	15.8	7.5	0.39	自我が未確立な場合、他者依存(外的因子)が強く働くが進学動機の1つとなっている
	大学生	97年	16.1	21.5	12.5	18.9	11.8	0.55	
	大学生	01年	18.0	22.9	13.4	21.1	13.8	0.59	
	大学生	増減	1.12	1.07	1.07	1.17	1.17		
無目的 なんとなく	高校生	97年	15.5	25.3	15.2	14.8	6.8	0.27	アイデンティティ未確立なケースでの選択行動を示している
	大学生	97年	12.3	19.9	11.0	12.4	6.3	0.32	
	大学生	01年	12.2	19.1	11.1	11.6	6.3	0.33	
	大学生	増減	0.99	0.96	1.00	0.94	1.00		
～ の相加平均	高校生	97年	28.4	31.1	25.2	31.5	26.5	1.25	自我が確立していないとあれもこれもと考え、選択(自己限定)できにくい
	大学生	97年	30.6	33.3	27.7	33.0	28.9	1.20	
	大学生	01年	31.1	33.4	27.7	33.6	29.5	1.21	

ベネッセ文教総研「大学満足度と大学教育の問題点」(1998年刊) 学生満足度と大学教育の課題」(2002年刊)により作表。

全体肯定指数の 39.3 41.1 は相加平均より±10%以上の格差が発生したボックスに、IPS尺度別の 31.5 26.5 は全体肯定指数より±10%以上の格差が発生したボックスにつけた。

(1)大学進学を経済的行為としての側面から考えると、・は投資行動で、～の相加平均との対比から見て圧倒的多数の学生が選択している。これに対して、・は消費行動を示していると考えられる。・を選択したり、志向が強いと、「学生満足度と大学教育の問題」(2002年刊)で検証した「リタイア型」(フリーター)に結びつく可能性が強い。

(2)「リタイア型」と並んで失敗を招くキーワードに「バーチャル型」「クローズド型」があるとされるが、「自己表現ができない」とか「現実から遊離している」学生は結局のところアイデンティティが未確立のまま社会に出るため、これを克服させようとする取り組みが大学教育において広がっていくだろう。

「同調志向」である。「無目的」は大学生の方がやや低くなっており、「実利志向」はほとんど変わらない。このことから見て大学生の志向性は、高校生に比べて望ましい方向とそうでない方向に分化することが確認できる。

(2)ここ数年間の変化では、「モラトリアム志向」「同調志向」が10%前後増加し、目的が曖昧なまま大学進学を果たした学生が増えていることが注目される。特に経済系は「モラトリアム志向」が23%、「同調志向」が26%も増加している(1997年と2001年の調査比較より)。このあたりに、大学生の「知バナレ」とか、「学びからの脱落(学びに向かう力の後退)」が、「学力低下論」との関連で指摘される背景があると言えよう。

(3)IPS尺度による変化からは「学習志向」では、途上・自我型の低落が目立っているが、「モラトリアム志向」は自我型、また「同調志向」は社会・達成型での肯定指数の伸びが注目される。この現象は一見矛盾するように思われるが、大学進学を目的を、将来展望に踏まえて考えていない生徒(社会性の確立度の低い生徒)にとっては目標のある学びを進学動機として選ぶ(学習志向)ことができにくいことを示している。「モラトリアム志向」「同調志向」は自我の確立と深くかかわっており、社会の中で自分の生きる座標軸を持ちにくい途上型や社会型の肯定度が高いように思われる。

このような学生・生徒の意識変化を見ると、「学びに向かう力としての学力」、つまり学力形成の「器」作りを抜きにして学力の向上は期待できにくいケースが増えてきているように思われる。従来型の学力向上プログラムに一定の限界を感じ、学力育成指導のあり方

を見直す流れは1990年中頃から顕在化してきた。これは「学び」を目的としない生徒や学生が増えてきたことと対応している。

「総合的な学習の時間」を「学びに向かう『器』作り」として活用し、「自己を知る」ために生徒自身の世界を広げるための学習活動を展開し、課題研究で「学びの方法を学ぶ」ことによって教科学習の持つ価値や意義を確かめさせる教育活動計画を構想し実践しているケースが増えている。

この前提となるのが、

- (1)これまで積み上げられてきた進路指導や小論文・体験学習・課題研究などにかかわるノウハウの検証
- (2)生徒の発達段階や学習ニーズの掌握
- (3)知識の伝達・摂取を軸とする授業改善などの取り組みである。

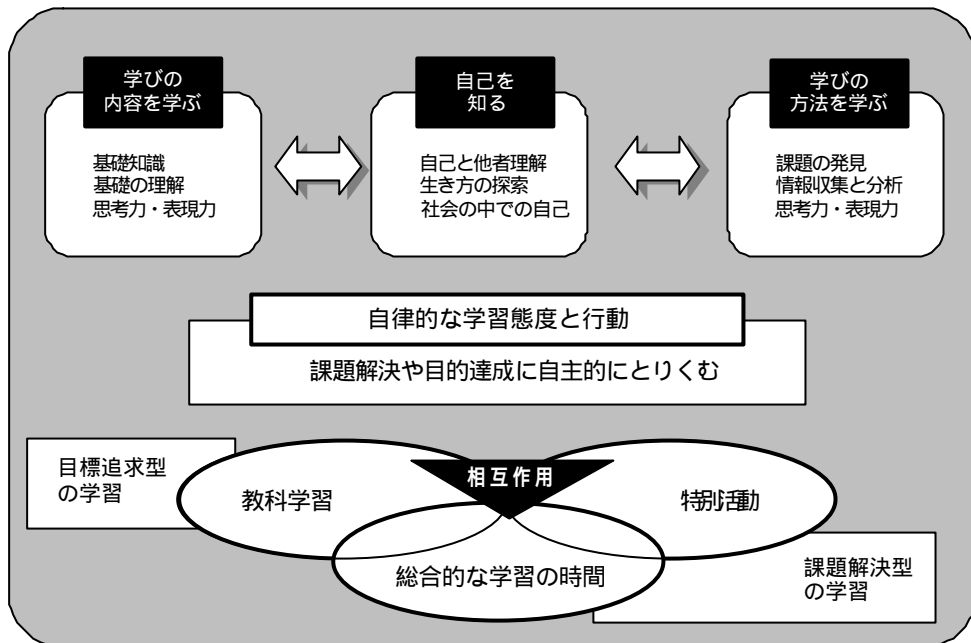
このような教育成果の検証と授業改善の動きは学校の「特色づくり」の一環として推進されている。「学びの内容を学ぶ」ための動機づけとして課題解決型学習を位置づけ、その一方で目標追求型学習で獲得した知識を使うことによって思考力や表現力といった高次の学力育成と向上に役立てたいという「ねらい」を持っている。このような3つの「学び」にかかわる相互作用をモデル化したチャートがデータ8であり、「教科学習」・「特別活動」・「総合的な学習の時間」の相互作用によって子ども達を「学び」にいざなうプログラムが総合カリキュラム構想なのである。

上に前提条件として掲げた(1)~(3)の取り組みのうち、(1)・(2)のテーマについては既に検討したが、ここで(3)授業改善の動きについて整理しておきたい。

学校教育の主たる機能が知識の伝達と摂取にあることは疑いのないことであるが、第4章でここ10年間における中学・高校生の「学習行動にかかわる自己評価」(データ2)を

データ 8

3つの「学び」と3つの場面



追跡した結果、〔A〕教科学習と「総学」の連結ないし相互作用、〔B〕生徒の多層化に対応する適切性（レリバンス）の確保、〔C〕生徒の学びに対する意欲と行動の乖離を克服する、という3つの解決課題が指摘できた。

このうち〔A〕の課題はデータ8で示したように、すでに高校現場では解決への道筋がついており、3つの「学び」の相互作用によって教科学習の刷新をめざすプログラムが実践されている。

しかし、〔B〕〔C〕のテーマは未解決の部分も多く、この報告書でも生徒の学びに対する意識変化に踏まえて学力層別に乗り越えるための分割点（SS50とSS60の壁）を検証しており、第3章において学習指導の実践と方向性について数名の先生方から問題点を提起していただいた。

〔B〕生徒の多層化への対応は、少人数クラスや習熟度別の学習、さらには補充（リハーサル）学習・発展（プログレス）学習などが教育システムとしては既実践されているの

で、そのノウハウを整理し、高校現場に還元する活動が必要となっており、このレポート自体もこのニーズに応えることを意図している。

〔C〕生徒の意欲と行動の乖離は第4章のデータ11で包括的なまとめを試みた。「結果としての学力」にシフトした教育評価は絶えず失敗体験を確認させることになるので、「失敗に学ぶ」- 教訓帰納を担任(教科担任とクラス担任)がいかに生徒に学ばせるかにかかっており、担任教師の役割が極めて重要なことを再確認できた。

ちなみに、ベネッセ教育研究所「第3回学習基本調査」(2001年実施)によると次のデータ9が得られた。

このデータによると、失敗体験を「くやしい」と感じる生徒（Aテストで間違えたとくやしいと思う）はどの学力層も80%を超え、偏差値50以上では中・高校生共に90%以上に達している。またこの失敗体験に基づいてその原因を確かめ失敗に学ぼうとしている生徒（Bテストで間違えた問題をやり直す）は

データ9

失敗体験に基づく教訓帰納の実態（学力層別）

文教総研 D-0202

設問項目	偏差値	下位	中の下位	中の上位	上位
		~40	~50	~60	60~
Aテストで間違えるとくやしいと思う	中2	80.5	87.2	90.6	93.9
	高2	84.5	88.6	91.6	91.5
Bテストで間違えた問題をやり直す	中2	37.6	46.0	65.6	67.4
	高2	31.1	40.6	48.7	63.3
教訓獲得行動 (B/A×100)	中2	46.7	52.8	72.4	71.8
	高2	36.8	45.8	53.2	69.2
C授業で分からない事は、後で先生に質問する	中2	21.8	22.1	29.8	29.9
	高2	28.2	31.6	40.6	43.7
教訓獲得行動 (C/A×100)	中2	27.1	25.3	32.9	31.8
	高2	33.4	35.7	44.3	47.8

ベネッセ教育研究所「第3回学習基本調査」(2001年実施)により作表(中2生1,021名、高2生3,106名)

学力レベルが高いほど比率が高まる。とはいえ、教訓獲得行動に注目するとSS50に明確な分割点が発生しており、また高2生よりも中2生のレベルが高く、高2生は上位層で69%を占める程度となっている。テストでの失敗を生かし学力向上に結び付けることが有効な学習方法(=教訓帰納)なのだが、中位以下の生徒の過半数は実行していないのである。テストで「くやしい」思いをしないためには、毎日の授業で「分からなかったこと」をつぶしていくのが正攻法なのだが、この学習行動をとる生徒は全ての学力層で50%を切っており(データ9のC、ここでもSS50が分割点となっていることが注目される。

授業改善に関連するこれらの課題解決は教育評価の改善(スキル・ゲティング主体からスキル・ユージングも対象として組み込む)も含めて、全教職員が取り組まないと進まないものと考えられる。

データ8に戻ると、「自己を知る」と「学びの方法を学ぶ」を課題解決型の学習、「学びの内容を学ぶ」を目標追求型の学習と仮に置き換えてみると、生徒のニーズに沿う前者の活動で得られた知見を後者に応用すること

によって、好奇心や学習内容についての興味を与えることができるのではないかとのご指摘をいただいた。

学習活動全般において生徒と直接コミュニケーションがとれるのはホームルーム担任であり、その役割をチャート化したのがデータ10である。全国の先生方から直接・間接に学ばせていただいたことを整理してみたのでさらにご教示いただきたいと思っている。このチャートに組み込めなかった印象的なご指摘を5点メモしてみた。

- 1.人は、人に認められると嬉しい。人は認めてくれる者のために行動する。自分への「愛」や「まなざし」に反応しない生徒はいない。

キーワード

感情的知性、関係志向、自尊志向、報酬志向

- 2.行動に移りにくい(幼い)生徒は「ほめモード」で接すると学びにむかう。

キーワード

感情的知性、関係志向、報酬志向

3.生徒にとっての教師の人的魅力は「生き方への共感」を前提としている。教師自身が課題解決者となった時、教師は生徒のロール・モデルとなる。

キーワード

自我の確立、自尊志向、訓練志向

5.生徒に日常生活への観察による「思い」を語らせる（表現）と、他の生徒が動きクラス全体の基本的な生活習慣が育つ。

キーワード

言語的知性、社会的知性、関係志向、訓練志向 - 教訓

4.常に次のことを考えて行動する - 前向きに生きる教師は生徒を納得させる話ができる。

キーワード

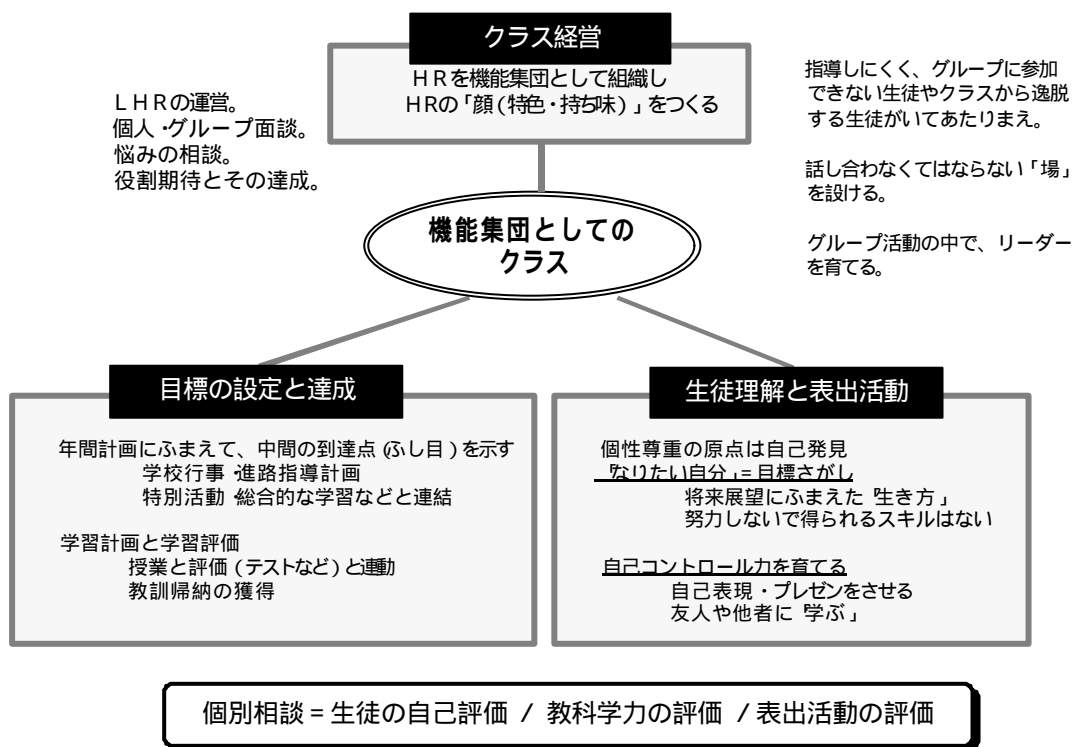
社会的知性、言語的知性、訓練志向 - 教訓

(キーワードは知性のパターンと学習の動機づけのうち関連するカテゴリを掲げた。)

データ10

ホーム・ルーム担任 - 3つの役割

生徒の「心」に火をつける



教育活動のポイント

気づく 態度
知る 知識
できる 能力
使う 能力
まとめる 概念化
体系化



学力向上のポイント

到達と未到達の区分ができる * → 宅習成立レベル
獲得した知識が使える → センター試験レベル
学びのプライオリティがわかる → 自主的学習定着レベル
未達を達成に近づける方法がわかる }
発展的領域へのチャレンジができる → 難関大入試レベル

* 「到達」と「未到達」の境界をSS48前後、「達成」と「未達」の境界をSS58前後と考える (201年ベネッセ文教総研「高校生の自己概念と学力評価」の成果に踏まえて)