

子どもの自信を育てることが 学力向上につながる

—自己効力・自己概念の実態と学習行動の分析—

ベネッセ教育総研所長 高田 正規

はじめに

新 教育課程のもとでの教育実践がほぼ一年間経過した2004年2月に、全国小中学校の先生方に対して当面する教育課題についてのアンケート調査を実施した。(ベネッセ教育総研「小・中学校アンケート調査」(04年2月))

有効回答数/小学校 393 (内、学力向上フロンティア指定校 230 (58.5 %))、中学校 241 (内、指定校 185 (76.8 %))

このデータによると(1)教員数・授業時間数などの制約にかかわる課題が約74%に達している事が注目され、子ども達と接触する時間が持てないなど教育活動を阻害する要因が学力向上に影響を与えていることを指摘する教師が多い。

これに次ぐのが、(2)教師間の力量(指導力)格差が拡大しているが約42%、(3)学力観のバラツキが約33%、そして、(4)学習効果の検証にかかわる課題が約30%と続いている。

学校現場が当面している(2)~(4)の教育課題に係る、学力観と学力向上の検証というテーマにつ

いて、「学力向上のための基本調査2004」のデータに依拠して自己効力(Self efficacy)の視点を柱にして課題解決のためのヒントをさぐってみたい。

* * *

自己効力理論は、アルバート・バンデュラ(Albert Bandura)などによって提起されたもので、「自分の行為によって、望ましい効果が生み出せると信じなければ、行動しようという気持ちになれない」という「信念」にかかわる概念である。

この考え方がわが国で教育調査にはじめて適用されたのは進路適応に関わるアプローチであった。ベネッセ教育総研は、この考え方を教科学習に適用する試みを2003年からすすめており、首都圏の私立中高校と全国の進学重点高校の先生方との共同研究によって得られたデータ分析を素材に報告してきた(例えば、高田正規「3つの『壁』を克服し学力向上を促す」(『進研ニュースVIEW 21 高校版』ベネッセ教育総研刊2004-3号所収))。

小中学生を対象としたこのレポートもその一環と

して位置づけているが、大学生を対象とした報告(『学生満足度と大学教育の課題—04年』ベネッセ教育総研05年3月刊行予定)でも、同じ分析視角に基づくレポートを収録している。

なお、PISAによる分析でも、この考え方による生徒の特性把握のための尺度が数学的リテラシーの中で採られており、われわれが生徒を場合分けする有効な方法として試行してきた分析視角が、必ず

しも独善的な仮説ではなく、ある程度の普遍性を持つ分析視角であることが確認できた。

総合学力研究会は「学びの基礎力」として①豊かな基礎体験②学びに向かう力③自ら学ぶ力④学びを律する力など4つの領域を設定している。自己効力の実感レベル別の分析結果からみて、学びの基礎力の4領域と関係する概念であることが明らかとなった。

1. 「確かな学力」をどうとらえるか

中 教審教育課程部会の定義によると「確かな学力」とは、「知識・技能に加え、自分で課題を発見し、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までを含めた学力」だとしている。

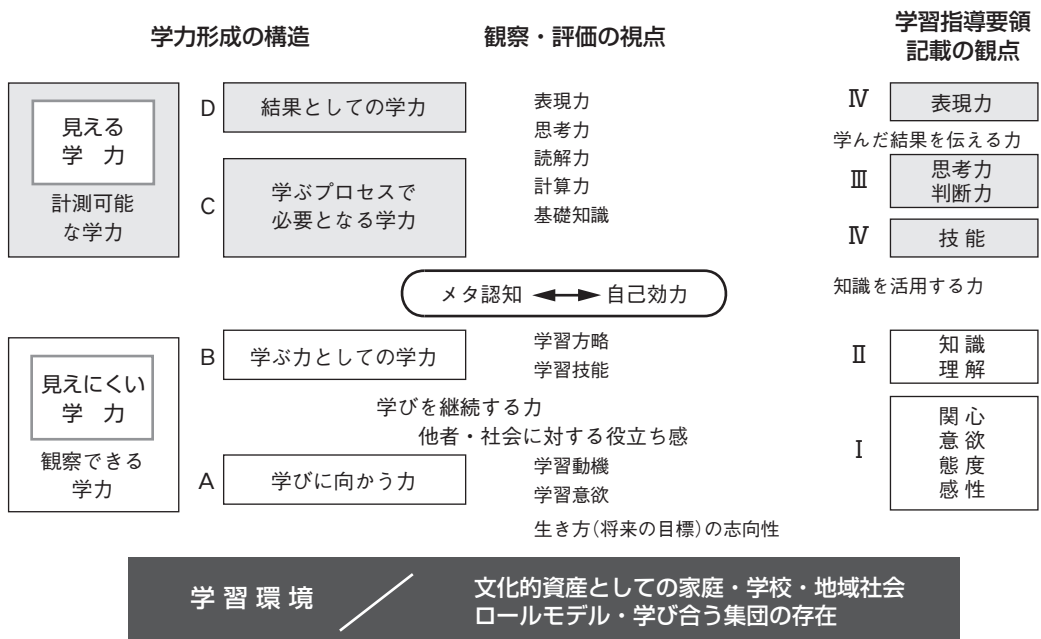
学習内容は学習指導要領によってその基準が示されているが、「どうやって学ぶのか」という学習方法は学習者(児童・生徒)に委ねられており、「学校の

特色づくり」の成果は学びの方法とその実践・定着によって評価される事になるだろう。

学力を単なる「知識・技能」の習得と活用(初等中等教育の力点はここにある)ではなく、自己学習力(メタ認知)や課題解決力まで含めたものとしてとらえている点が注目されるが、学習指導要領の観点と整合させると**図表1**のように構造化する事ができよう。

図表1

「確かな学力」の構造化モデル



学力については、その到達度を評価(テスト)によって計測する事ができる「見える学力」と、教師の観察・評価や生徒の自己評価などによって把握できる「見えにくい学力」とに区分されてきた。

前者は〔C〕学ぶプロセスで必要となる計算力や読解力などの学習技能(スキル)や思考力・表現力など課題解決力育成の基礎となるリテラシー(さまざまな情報や知識を組み合わせる活用する基礎的能力)と、〔D〕結果としての学力(学力到達度調査などによる計測結果で、学業成績として評価している)とに分類している。

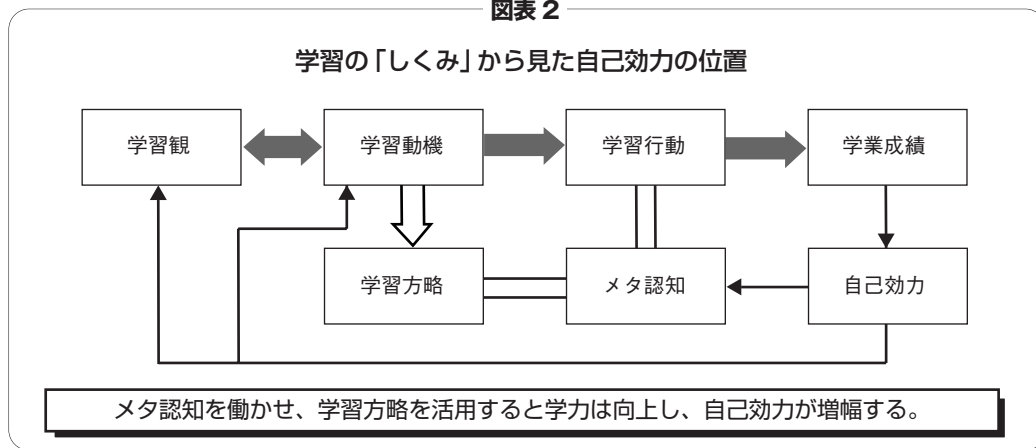
この評価の観点がいわゆる4観点で、図表1の右側に整理した。なお、Iでは「関心・意欲・態度」に加えて「感性(感じる力)」は学力形成の必須要件だと判断し追加した。

「見えにくい学力」と「見える学力」は便宜上場合分けしたものであるが、この両者を結びつける働きをするのが「メタ認知と自己効力」ではないかという仮説を持っている。

「メタ認知」は記憶(知識などの)・理解、さらに言語(記号)などの運用・活用を含む幅広い知的活動そのものであるが、児童・生徒が学習行動を自分で客観的にモニタリング(Monitoring = 自己観察・評価)する力だと考えるとわかりやすい。「解」を求めるのに必要な知識・情報や、「解」に至る学習技能・学習方略などを呼び起こしてくれるのが「メタ認知」なのである。

子ども達が「メタ認知」の働きによって想起した方法に従って、「解」を求めるために学習行動を起こした時、「解」が得られると「やった」という感動や達成感を獲得する。この小さな成功体験を積み重ねると、他者(保護者・友人・先生など)から評価され、他者への「役立ち感」を得ることにつながる。こうして、社会(学校・家庭・地域など)の中での自分の存在が確認できると、「自分もまんだら捨てたものではないぞ」とか「やればできるんだ」という自己肯定と自分への期待がふくらむ。このような学びに関わる体験によって獲得された自分の能力・資質に対する肯定的な信念が自己効力なのである。

図表2



そこで、学習の「しくみ」の中で自己効力がどう位置づけられているかについて再確認しておこう。図表2は藤沢伸介跡見学園女子大学教授のご教示によるチャートであるが、学習動機が働くと子ども達は学習行動に移りその成果が学業成績に反映され、学業成績が向上すると自己効力感が増幅される。

学習動機によって触発された子ども達は、メタ認知の働きによって呼び出された知識や学習方略を具

体的な学習行動に移すのであるから、この三者は密接に関係しあっている。

さまざまな学習方略は知識と同じように学習行動とそれに伴う成功体験によって蓄積され、必要に応じて想起し活用する事によって学習(ここでは、学力をつけるための行動)は習慣化され、「自ら学ぶ力」や「学びを律する力」が育つ。

2. 青少年の自己概念の特性をさぐる

自己効力感と自己概念は相互に関係しているが別の概念である。自己概念についてのアプローチは、ここ10年間アイデンティティ (Identity) 確立度の計測という手法で分析してきた(例えば、高田正規「高校生の学習意識と学習行動」(ベネッセ教育総研『高校生の学力変化と学習行動』2002年刊所収))。

自我同一性(アイデンティティ)という考え方は、精神分析学のE. H. エリクソンが「自分としての連続

性や自分が自分であることに確信が持てる(=自我の確立)」と、「社会における自分の位置づけが決められる(=社会性の確立)」を統合した概念として提唱したもので、青年期を理解するために用いられてきた分析方法である。

自我同一性には、その人の「在り方・生き方」そのものが反映されており、行動様式決定の基盤をなすものである。

図表 3

青少年の行動特性／アイデンティティの確立度による分析(肯定率表示)

自我・社会性のクラスター	中学生	高校生	大学生	社会人	大学生 / 高校生
A 自己肯定を前提とする自己主張	38.0	39.1	50.5	60.6	1.29
B 自己受容と自己肯定	30.6	30.8	47.9	57.9	1.56
I 自分自身を信じ、達成感や効力感を持ちやすい傾向	34.3	35.0	49.2	59.3	1.41
II 自分らしさに基づいて物事に挑戦しようとする傾向	26.7	28.1	36.3	47.0	1.29
C 周りの事を気にせず自信を持っている	22.4	21.1	27.0	36.9	1.28
D 自立して物事に挑戦する	27.1	28.5	41.5	51.1	1.46
E 将来の目標を定めている	30.7	34.7	40.3	53.1	1.16
自我の確立度(15項目単純平均)	29.2	29.9	40.5	50.8	1.35
社会性の確立度(15項目単純平均)	41.1	41.1	59.3	60.5	1.44
A 人の立場を尊重して行動する	42.6	50.0	64.3	64.4	1.29
B 責任を持ってがんばる積極性	54.0	55.9	74.7	77.3	1.34
C 社会的態度	51.6	48.2	58.6	49.6	1.22
I 自分の役割を果たし居心地の良い対人関係を保持しようとする傾向	49.4	51.4	65.9	63.8	1.28
II 自己規制を前提に他者や社会に働きかけようとする傾向	31.7	29.2	49.5	55.5	1.70
D 社会のために行動する	22.3	21.1	35.7	37.6	1.69
E 困難に耐えてやり抜く	39.0	36.7	56.9	59.6	1.55
F 自己規制して役割を遂行する	33.8	29.8	56.0	69.4	1.88

ベネッセ教育総研調べ 96年～02年にかけて行った14回の調査の平均値表示により作表。

□ ○ は単純平均より±10%以上の格差が発生したボックスにつけた。大学生/高校生の欄は「伸び率」を示しており、高大接続教育におけるアイデンティティ教育の焦点化をはかるために算出した。

図表 3 は、中学生から大卒5年未満の社会人までを対象にした調査結果をクラスター分析して得られたもので、青少年の価値観や行動様式についての優れ

た側面と欠けた側面を抽出することができる。

(1) 自我のクラスターに注目するとA「自己肯定を前提とする自己主張」は優れた側面であるが、C「周り

の事を気にせず自信を持っている」の肯定レベルは極めて低い。従って、子ども達は自己主張したいのに周りの評価が気になって自己主張できにくいという心理的葛藤の中で生活していると言える。

文部科学省「児童生徒の心の健康と生活習慣に関する調査報告書」(2002年刊)によると、小中学生の約30%は対人関係不安を抱いており、とくに中2の女子は約45%に達しているとしている。

(2) 社会性のクラスタでは、I「自分の役割を果たし居心地の良い対人関係を保持しようとする傾向」は優れた側面であるが、II「他者や社会に働きかけ

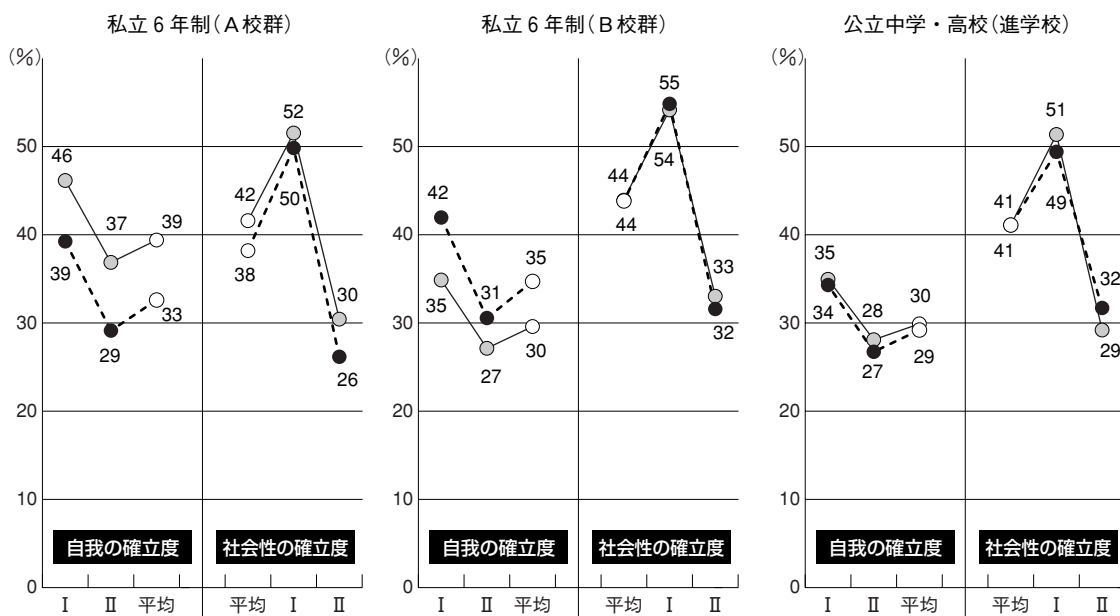
ようとする傾向」は弱く、社会の中での役割期待に応えようとして他者や社会への貢献志向が欠けており、他者への「役立ち感」が得られにくい状態におかれている。

(3) 社会性のクラスタ I (A~C) の肯定度は高いが、自我のクラスタ II 「自分らしさに基づいて物事に挑戦しようとする傾向」が弱いため、「自分らしさ」という価値基準が明確でない場合には居心地の良い対人関係を保持するために同調を軸にする「群れ」志向が強まり、「群れ」の中に埋没すると却って自我(その人らしさ)の確立が阻害されるケースもでてくる。

図表 4

アイデンティティ・クラスタの学年変動(肯定率表示)

● 中2 ○ 高2



- 自我 I 自分自身を信じ、達成感や効力感を持ちやすい傾向
- II 自分らしさに基づいて物事に挑戦しようとする傾向
- 社会性 I 自分の役割を果たし居心地の良い対人関係を保持しようとする傾向
- II 自己規制を前提に他者や社会に働きかけようとする傾向

図表4は、これら4つのクラスタを学校群ごとに中2と高2に焦点化して比較したデータである。

このうち、私立6年制のA校群は進学重点校で難関大への合格者が多く、B校群は4大進学者が多いものの専門学校や短大進学者も輩出している学校群である。

社会性のクラスタは3群ともほぼ同一基準で学年間の変動も小さいが、自我のクラスタは、B校群で高2になると低下し「自分らしさ」を把握できにくい生徒が増えており「自分さがし」を軸にした進路学習やキャリア教育の充実が解決課題の一つとなっている。

これに対し、ここ数年アイデンティティ教育の充実をめざして「生き方」探索のための学習機会を総合カリキュラムの中に位置づけているA校群では大きく伸びており、「自分らしさ」がつかめポジティブな自己イメージを描きやすい生徒が増えている事が注目される。自己概念を肯定的にイメージできるという事は、自分自身に対する信頼(=「自信」)を持ちやすく、動機づけ(先生や保護者によるインセンティブ)に対する反応が良くなり、さまざまな障害を乗り越えて課題解決にむけ努力しようとするので、「結果としての学力」が伸び、大学進学実績の向上に寄与しているのである。

A校群に課題がないのかというところでもない。自我のクラスタIとIIの乖離が公立中2・高2や私立B校群高2と比べて、大きい事である。これが「ワガママベクトル」の行動が目立つとか他者を受け入れにくく人間関係を悪くしている。先生方の中か

ら「中2のクラス担任は持ちたくない」といった声が出てくるのは、こういったアンバランスな発達段階にある生徒が多い事の反映なのではなかろうか。

対人関係に悩む生徒が中2(特に女子)で激増する事は文科省の調査結果でも明らかなので、「人は人と人との関係の中で人間となる」ことをアイデンティティ教育実践の中で体験する場面を充実させなければ、対人関係能力(インターパーソナル・スキル)が欠落した状況が続くことになる。それは、コミュニケーション能力の発達を阻害し、社会に出た時組織の中で活躍できにくい困難に直面する事になるだろう。

ちなみに、中学校の先生方が中学生を観察して10年前と比べて増えてきたと指摘している項目の中で最も増加率が大きいのは、「家庭での基本的な「しつけ」ができていない」で増加指数(とても増えている+ (少し増えている×0.5))は74.0であった。

これに次ぐのが「がまんする事ができない」=71.4、「周囲の人とコミュニケーションがうまくとれない」=62.9、「自己中心的で周りの人の事を考えない」=60.5であり、これらは対人関係能力の低下と関係している。この事が、自我(その人らしさ)の確立期をむかえ、どう生きるべきかという意味不安や学習活動に関わる能力不安に直面するためストレスが強まり、「イライラしている」=54.0、「キレやすい」=64.0という現象を生み出しているのであろう。(ベネッセ教育総研「モノグラフ・中学生の世界」VOL.68(2000年10～11月調べ。n=792)

3. 自己効力の計測と学習行動

「学」力向上のための基本調査2004に依拠して、やり遂げた体験、他者への役立ち感に基づく自分自身に対する期待の高まりを示す設問として次の5項目を抽出し4件法により数量化し、その合計スコアを自己効力実感度として算出した。

問4 ③学校の先生は、自分のことを認めてくれていると思う。

⑩自分は、まわりの人から認められていると思う。

- ⑪自分には、先生や友だちからほめられるような得意なことがある。
- ⑫ものごとをやりとげた時のよるこびを味わったことがある。
- ⑩努力をすれば、自分もたいていのことはできると思う。

図表 5

自己効力レベル別／学年別標本数

レベル	標本数 (人)				構成比 (%)			
	小4	小6	中3	計	小4	小6	中3	計
L 1	259	279	487	1,025	9.8	10.7	15.7	12.3
L 2	378	451	641	1,470	14.3	17.2	20.6	17.6
L 3	589	660	908	2,157	22.4	25.2	29.2	25.8
L 4	398	398	422	1,218	15.1	15.2	13.6	14.6
L 5	408	370	348	1,126	15.5	14.1	11.2	13.5
L 6	603	460	302	1,365	22.9	17.6	9.7	16.3
計	2,635	2,618	3,108	8,361				

L 1～L 6のレベルは、5つの設問の合計スコア(5～20の幅)に基づいて、3つの学年で共通に設定した。同一の合計スコアに該当する人数の多さに応じて各レベルの人数分布は学年によって異なっている。

図表 5 は、学年別に自己効力実感レベル (L 1 (低い)～L 6 (高い)) の人数と構成比 (%) を整理したものであるが、ポジティブな自己イメージを描いている L 5・L 6 の構成比は、学年進行と共に減少

し自分自身をネガティブにとらえやすい L 1・L 2 の生徒が増え、中3では 36% に達しており中学校教育の当面する課題が見えてくる。

(1) 自己効力感と教科学力・学習意識と行動の関係性

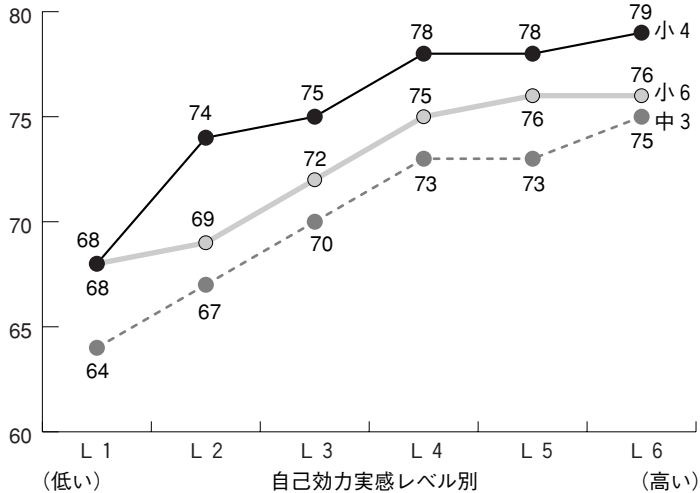
教科学力 (小学生は国語・算数、中学生は国語・数学・英語の 3 教科総合の到達度 (結果としての学力)) と自己効力実感レベルとの相互関係を示した

図表 6 に注目すると、L 4 以上で弁別性が低下するものの全体として教科学力との相関は強いことが注目される。

図表 6

学業成績 (結果としての学力) と自己効力実感度の相互関係

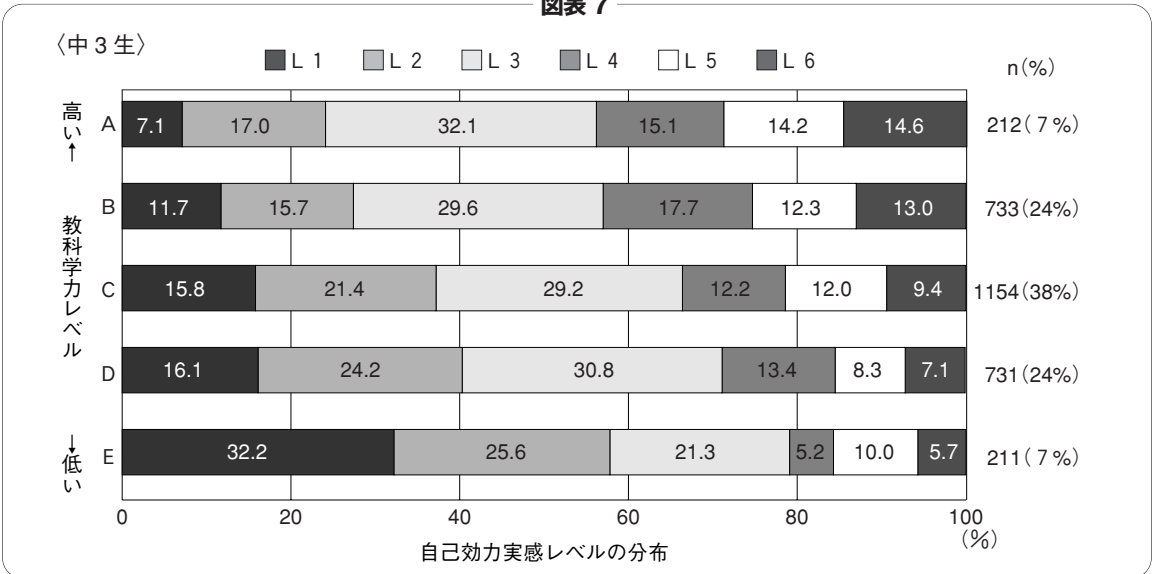
教科学力 (総合) / (通過率表示)



図表6のデータに対して、学力を向上させれば自己効力が増幅し「自信」を育てる事ができるとする見方もあることが予想されるが、このように短絡的に結論を導き出すことができるわけではない。

図表7は、中3生3,041名について教科学力レベルをA(高い)～E(低い)に場合分けし、図表5で示した自己効力実感レベルL1～L6(高い)とクロス分析するために作成したものである。

図表7



このデータによると、確かに、教科学力レベルが高い生徒ほど自己効力を強く感じているL5・L6の割合は高い。しかし、Aレベルの生徒でもL5・L6レベルに属する子ども達は3割に満たず、自己効力を実感できにくいL1・L2レベルに属している子ども達も約24%存在している。他方、下位7%のEレベルに属す生徒の中にも自己効力を確信できる子ども達が約16%いるのである。

この事から見て、子ども達を「結果としての学力」といった一面的な把握でなく、多面的に把握しなければ一人ひとりの生徒の「良さ」や潜在的な成長の可能性を見落とすことになりかねない事をわれわれに示唆してくれる。子ども達の多面的把握に基づく観察・評価とリンクした指導の必要性が確認できる。

教科学力レベルがD・Eにありながら約15%の生徒は自己効力を強く確信している状況は小学生も同じであり、彼らは教科以外の学習場面でポジティブな自己イメージを形成させているのである。その反面、教科学力がAレベルに属しながらネガティブな

自己イメージを描いているL1・L2の子ども達は、小4で約11%、小6で約15%であったが、中3では図表7に見られるように約24%に達している。

この事は「学び」に関するモニタリング(メタ認知が働く)が、それなりに出来るようになる少年期から青年期にかけて自分を多面的に観察することができるようになる事を反映しているようだ。しかし、「結果としての学力」が上位にある事自体当然で、この事がポジティブな自己イメージの形成に寄与しない「浮きこぼし」の現象が起きている事を示唆しているのかもしれない。

もし後者のケースを図表7が示しているのだとすれば、知識・技能の受動と習得型の学習に、探究型(自律と方略)のサイクルを加える事で「学び」による自己効力獲得の「場」を準備すれば、子ども達をより高い学力レベルにいざなう事ができるのではなからうか。

図表8は学習意識(A)と学習行動(B・C)などについて、自己効力実感度別に整理したものである。

図表 8

児童・生徒の学習(観)意識と学習行動(肯定指数表示)

カテゴリ	学年	全体	自己効力実感レベル (高い)						L 6 / L 1	
			L 1	L 2	L 3	L 4	L 5	L 6		
A 学習意識/努力主義の肯定度	全体	68.3	47.5 <	60.4 <	67.5 =	73.7 =	78.4 =	81.9	1.73	
	小4	68.5	43.5	60.9	65.2	71.3	77.8	82.2	1.89	
	小6	68.2	45.2	59.0	66.9	74.7	78.4	82.8	1.83	
	中3	68.3	53.7	61.2	70.3	75.1	79.0	80.8	1.50	
	苦手を克服するため努力する	小4	73.7	42.2	62.3	70.3	80.6	83.7	90.5	2.14
		小6	62.1	34.5	50.7	60.5	69.2	75.2	80.2	2.32
		中3	58.7	38.3	48.9	61.5	68.3	72.5	77.1	2.01
	成績が悪いのは努力不足だ	小4	63.2	44.7	59.6	60.1	61.9	71.9	74.0	1.65
		小6	74.3	55.9	67.4	73.3	80.2	81.6	85.4	1.53
		中3	77.9	69.2	73.5	79.2	81.9	85.5	84.5	1.22
	B 学習行動Ⅰ/受動と習得	全体	70.5	52.4 <	61.1 <	71.7 =	76.9 =	80.7 =	84.0	1.60
	宿題はきちんとする	小4	78.4	59.7	70.0	76.5	83.3	87.1	90.5	1.52
小6		73.0	54.0	62.0	75.3	78.6	83.5	85.9	1.59	
中3		60.1	43.4	51.3	63.2	68.8	71.4	75.7	1.75	
C 学習行動Ⅱ/自律と方略	全体	39.2	20.0 <	26.2 <	36.3 <	43.3 <	51.3 <	57.8	2.89	
その日の「めあて」(目標)を決めて/ 興味ある事には進んで勉強する	小4	47.6	21.3	29.4	42.9	52.5	58.7	66.9	3.14	
	小6	39.2	19.7	25.8	35.9	43.2	51.6	57.2	2.91	
	中3	30.6	18.9	23.4	30.0	34.3	43.5	49.2	2.60	
「学び」からの脱落率/学習Ⅱ (1-C/A)*100で算出	小4	30.4	51.0	51.8	34.3	26.3	24.5	18.7		
	小6	42.5	56.5	56.3	46.3	42.2	34.1	30.9		
	中3	55.2	64.8	61.8	57.3	54.3	44.9	39.1		
D 学習方略の実践	全体	37.6	17.7 <	25.4 <	34.3 <	40.9 <	51.5 <	57.6	3.25	
学習した事をまとめる(体制化)/ 考え方と共に憶える(有意味化)	小4	39.0	16.1	24.6	33.2	39.4	50.2	58.4	3.62	
	小6	37.8	16.7	23.4	34.3	41.8	53.2	57.7	3.46	
	中3	36.0	20.4	28.2	35.4	41.7	51.0	56.7	2.79	
E 論理的思考力	全体	36.4	13.9 <	21.9 <	33.7 <	41.2 <	49.0 <	59.1	4.24	
筋道立てて考える	小4	40.8	14.0	23.1	36.0	41.0	52.5	62.6	4.47	
	小6	35.1	12.1	19.8	32.6	40.8	46.8	55.3	4.58	
	中3	33.2	15.7	22.9	32.4	41.7	47.7	59.3	3.79	
F 表現力	全体	35.5	12.8 <	22.2 <	32.2 <	41.3 <	48.6 <	56.7	4.44	
調べてわかった事の考えをまとめる/ 意見をわかりやすく伝える	小4	40.3	14.1	24.4	34.9	42.5	52.0	59.3	4.20	
	小6	35.4	11.6	19.9	31.8	42.1	49.0	56.5	4.88	
	中3	30.7	12.6	22.3	30.0	39.4	45.0	54.3	4.31	

ベネッセ教育総研「学力向上のための基本調査2004」により作表。肯定指数=ととも+(まあ×0.5)の計算式で算出した。

□ ○ は全体より110%以上、90%未満の格差が発生したボックスを示す。

L 6 / L 1 は全体のバラツキを示す(数値が大きいほどバラツキが大きい)。

Aの「学力向上のためには努力が必要だ」とする学習意識はほぼ68ポイントの肯定度で固定しているので、これを基準にしてB学習行動Ⅰ(受動と習得)とC学習行動Ⅱ(自律と方略)に注目すると、小4・6ではBの学習行動Ⅰが全てのレベルでわずかながら上回っており、与えられた課題を着実に実行しており、宿題と授業展開や評価(テストなど)の一体化がうまく機能しているのではないかと判断される。しかし、Cの学習行動Ⅱ(自分から進んで勉強する)は学年進行と共に10ポイント程度ずつ低下し、とくに中3では全てのレベルで50ポイントを切っている。このため「学び」からの脱落率は明確な逆相関となっており、L6からL1にむけて各学年とも急増し、

自己効力が実感できにくいL1・L2では全学年とも過半数が自律的な学びから脱落している。とくに中3ではL6の生徒でも脱落率は39ポイントに達していて自律的に学びに向かう生徒は6割にすぎない。

学力向上には努力が大切だと70ポイント近いレベルで肯定しているのに、学習行動とりわけ自律的な学びを行動に移せない生徒が中3では55ポイントに達している。「学びたいのに学べない」という現象は自己効力を実感できにくい生徒により強くあらわれ、いわゆる自己不一致の現象が典型的な形で見られており、「まあいいっか」とか「どうせ自分は」といった自己否定的な自己イメージを増幅させていると考えられよう。

(2) 自己効力の実感レベル別にみる学習方略の実践と思考力・表現力習得度

図表8によると、体制化方略や有意味化方略からなるD学習方略の実践率は約38ポイントで学年による変動は極めて小さい。しかし、E論理的思考力やF表現力の習得度に関わる自己評価は学年進行と共に漸減しているものの、自己効力実感レベルによる弁別度は極めて強く、分散度を示すL6/L1は全ての学年でほぼ4.0～5.0で極めて大きい。従って、自己効力を増幅させる「しかけ」を教科指導の場面で準備すれば結果としての学力の向上に直接影響を与えることができる。

Eの論理的思考力やFの表現力の習得は「自分で〇〇ができる＝can do」がキーワードなのであるから、自律的な学習行動(自律と方略)をどう定着させるかが教育課題となっているのである。高校教育現場での初期指導(高1の4～8月)で、中高ブリッジ教材を用いた授業と自宅学習の一体化を図る試みや、学習方略を体得させるための学習合宿、さらには指導と評価の一体化をめざす取り組みが進学重点校のみならず進路多様校においても展開されていることはこの課題解決を目指すものなのである。

大学入試センター研究開発部が「大学生の学習意

欲に関する調査研究」を日本行動計量学会(2002年10月)で報告し、19項目のカリキュラム要素についての習得肯定度を示している。教育総研ではここで示されたカリキュラム要素について、高1生7月の時点での習得肯定度を計測し、大学入試センターが計測した大学入学時のそれと照合することによって高校教育の成果検証を試みている。

このデータによると、1公式使用・3文法使用や2図表の読みなど基礎学力の伸びは大きいのが、13論理的思考・9客観的評価・14根拠ある批判・12仮説の立案などの思考力や、4文章の要約・6文章の作成・8考えの説明・7プレゼンテーションなどの表現力に関わる自己評価はあまり伸びていない事がわかった。

このカリキュラム要素を自我同一性の確立度とクロス分析すると、12仮説立案・13論理的思考・14根拠ある批判・8考えの説明などは自我(その人らしさ)の確立度の高い生徒ほど習得肯定度が高く、全てのカリキュラム要素でアイデンティティの確立度が高く自己概念を肯定的に自己評価している(ポジティブな自己イメージを持つ)生徒の習得肯定度が有意に高い事が確認された。

(3) 自己効力感と学習動機への反応との関係性

「ふだんから“ふしぎだな”“なぜだろう”と感じる事が多い」=知的好奇心(動因)に対する肯定度は**図表**

9にみられるように学年間格差は小さく約48ポイントレベルで肯定している。

図表 9

学習動機に対する子どもの反応(肯定指数表示)
(教師のインセンティブ)

カテゴリ	学年	全体	自己効力実感度別						L 6 / L 1
			L 1	L 2	L 3	L 4	L 5	L 6	
動因		47.7	37.0 <	41.3 <	45.6 =	50.0 <	55.1 =	59.0	1.59
ふしぎだなあ、 なぜなのかと思う	小4	49.5	33.1	42.2	46.8	48.7	57.3	61.4	1.86
	小6	48.1	37.8	40.5	46.3	52.1	55.7	57.4	1.52
	中3	45.6	40.1	41.2	43.7	49.1	52.4	58.2	1.45
内容関与的動機		58.8	35.1 <	47.9 <	57.8 <	65.1 =	71.5 =	75.6	2.15
実用志向 学んだ事は役立つ	小4	83.2	59.3	75.2	82.3	86.9	93.4	93.3	1.57
	小6	67.4	43.2	57.9	66.0	74.9	79.5	81.6	1.89
	中3	45.9	27.7	35.8	48.0	53.6	60.7	63.2	2.29
増減率	中/小 3/4	0.55	0.47	0.48	0.58	0.62	0.65	0.68	
充実志向 勉強は楽しい、 おもしろい	小4	69.7	38.5	56.3	67.2	73.9	81.8	85.8	2.23
	小6	61.3	32.8	48.8	59.5	68.3	75.4	79.6	2.43
	中3	56.4	35.0	47.1	57.3	67.1	73.3	76.6	2.19
増減率	中/小 3/4	0.81	0.91	0.84	0.85	0.91	0.90	0.89	
訓練志向 筋道立つ考え/ 失敗したら やり直す	小4	57.6	32.7	44.2	52.8	60.3	70.2	74.1	2.27
	小6	48.6	24.9	35.6	47.2	54.6	59.5	67.0	2.69
	中3	38.8	22.1	30.4	39.7	46.4	50.0	59.5	2.69
増減率	中/小 3/4	0.67	0.68	0.69	0.75	0.77	0.71	0.80	

ベネッセ教育総研「学力向上のための基本調査2004」により作表

□ ○ は、全体より110%以上、90%未満の格差が発生したボックスを示す。

L 6 / L 1 は全体のバラツキを示す(数値が大きいほど、バラツキが大きい)。

しかし、学校などで、いま学んでいる事と直接関わりあいのある動機付けを内容関与的動機と呼んでいるが、このスコアは学年進行と共に低下している。とくに実用志向への反応は小4の83ポイントから中3の46ポイントへ急落しており、学年進行と共に「いま学習している事が将来役立つこと」が実感できにくくなっている。

「学び」の価値や意義がわからないと、何のために勉強するのかが見えないため学びからの脱落が起こ

りやすくなる。とりわけ図表8で示した「B. 学習行動I(受動と習得)」すなわち先生が教えて生徒が摂取する学習サイクルの最大の欠点は「学び」の価値が見えにくく、価値が発生するのに時間がかかる事なのである。「B. 学習行動I(受動と習得)」には評価(テストなど)によるモニタリングが欠かせない根拠はここにあり、これを克服するための手法が指導と評価の一体化なのである。教師が子ども達の学習行動の成果を目に見える形で示してやる「しかけ」を

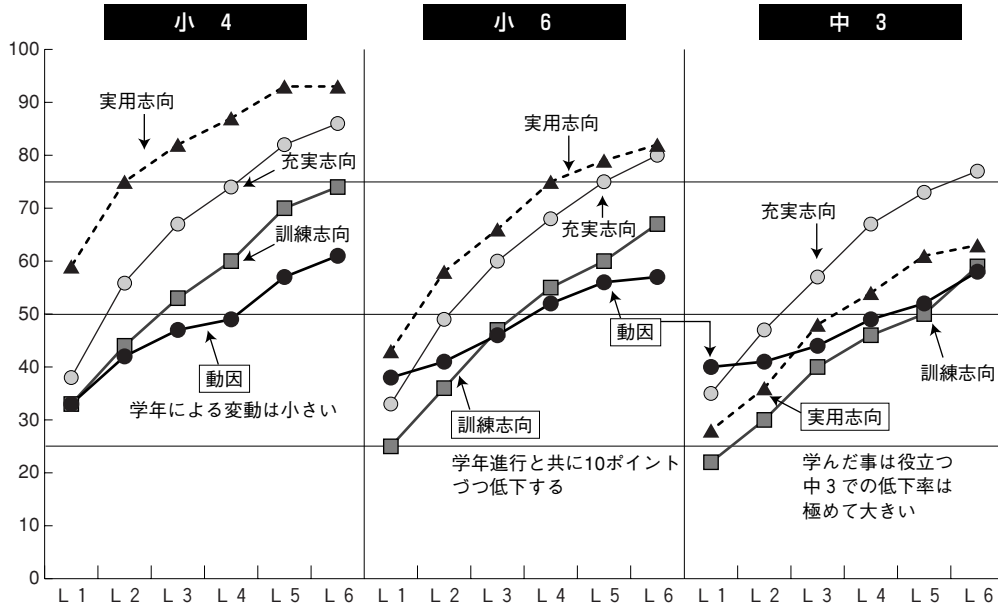
作る事の必要性はここにあるといえよう。

小・中学生に対するキャリア教育は将来「どう生きるのか」とか「なりたい自分」を描かせ、現在の「学び」

とどう結びついていくのかを探らせるアイデンティティ教育を軸にしたプログラムが欠かせない事を実用志向への反応の急落が示唆しているようだ。

図表 10

学習動機に対する子どもの反応(肯定指数表示)
(教師のインセンティブ)



ベネッセ教育総研
「学力向上のための基本調査2004」により作図

動因／ふしぎだなあ、どうしてか？ 知的好奇心	充実志向／楽しい、おもしろいから学ぶ 訓練志向／自分を鍛えるために学ぶ 实用志向／将来に役立つから学ぶ
---------------------------	-----------------------------------------------------------

図表9をグラフ化した図表10に注目すると、小4では実用・訓練・充実志向への反応レベルが動因(知的的好奇心)のスコアを全ての自己効力実感レベルで上回っており、自己効力の実感レベルが上昇すると充実・訓練志向は動因レベルよりも勾配が大きくL6にむけて急角度に上昇している。これに対して実用志向は動因のレベルとほぼ平行している。これは小4では学校での学習成果が日常生活に活かせる場面が多い反面、「将来のこと」が自分の可能性を踏えてイメージしにくい発達段階にある事を示しているのではないかと考えられる。

小6になるとL3以上では3つの学習動機が動因のスコアを上回っているものの訓練志向への反応は明らかに低下している。中3ではこの傾向がさらに強まり動因の肯定度よりも低いレベルに落ち込んでいる。この事は、勉強によって「筋道を立てて、ものごとを

考えることができる」(論理的思考)や「テストでまちがえた問題は、もう一度やり直している」(失敗に学ぶ学習)に対する反応が悪くなる事を示しており、評価によるモニタリングが必要なのは小学校高学年以降ではないかという事をわれわれに示唆してくれる。

これに対して充実志向は小6・中3共に高い反応を示しておりL6に向けて急角度に上昇している状態にも変化は認められない。「学習していて、おもしろい、楽しいと思うことがある」というのは好ましい状態でこれを学習行動にどう結びつけ学力向上を実現するかが教育現場の腕の見せどころだと言えよう。

設問項目が必ずしも同じではないので単純に比較する事はできないが、高校生や私立6年制の中高校生との対比から見ても高い反応レベルだと考えられる。しかし、「おもしろい」「楽しい」と子ども達が思うのがどんな学習場面なのかは今回実施した「学習につい

でのアンケート」では特定できていないので今後の課題として残さざるを得なかった。

問題は中3である。訓練志向への反応が低下する以上に、実用志向の下落率が大きい。ちなみに3つの学習動機への反応で小4・6は実用志向が全ての自己効力実感レベルで最も高いのに対して、中3では動因レベルとほぼ同一水準となっている事が注目される。私は、「中学校には進路学習が存在しない」とずっと言い続けてきた(失礼)が、「なりたい自分」が描きにくい発達段階にあるため実用志向への反応が低下するのである。

もう一度図表4に戻ってみると、自我のクラスターI「自分自身を信じ、達成感や効力感を持ちやすい

傾向」にみられる公立中2生は、私立6年制とくにA校群の中2に比べて低い肯定度にとどまり、ポジティブな自己イメージ(概念)を描きにくい生徒が有意に多いことと対応している。「どうせ自分は」と思っている生徒は「いま」と「私」しか見ようとしなない。彼らに「将来のこと」に反応しなさいといっても無理なのだろう。このため実用志向の下落率が大きくなったのではなかろうか。

I'm not OKの状態にある生徒をI'm OKの状態に移行させる事はかなり困難なテーマであるが、自己効力を実感させる場面を日常的に準備し肯定的な自己概念を育てるための総合カリキュラムの策定が必要なのである。

おわりに

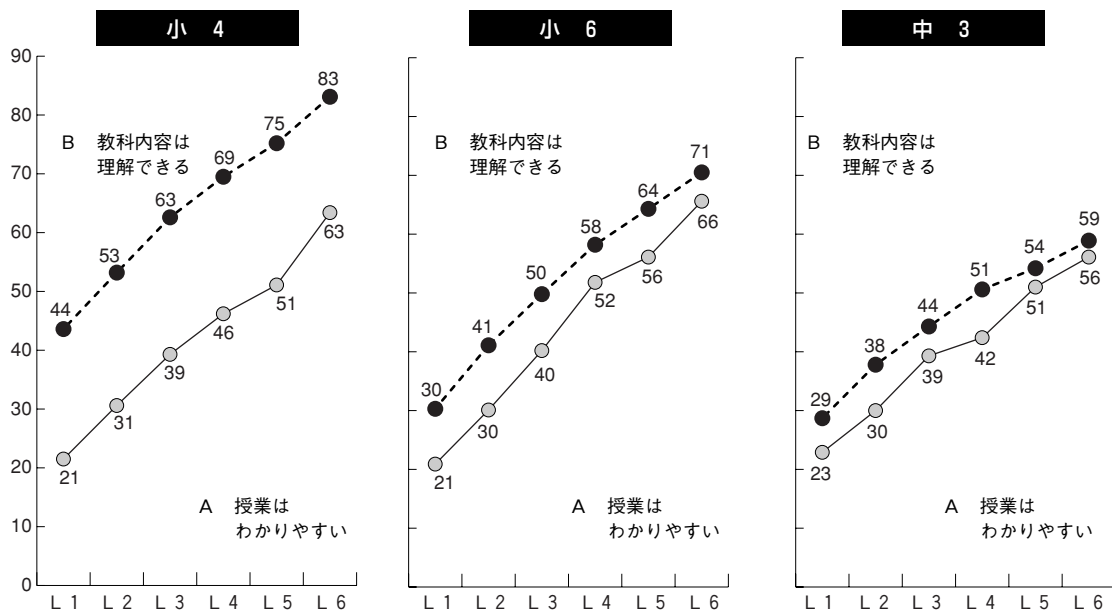


表2に掲げた学習の「しくみ」を構成する7つの要件を主として子ども達の自己効力実

感度から検討してきたが、最後に児童・生徒の理解度に関わる図表11を注目しよう。

図表 11

教科の授業に対する児童・生徒の自己評価
自己効力レベル別(肯定指数表示)



ベネッセ教育総研「学力向上のための基本調査2004」により作図

A「授業はわかりやすい」とB「教科の内容は理解できる」との間には乖離があり、小4は極めて大きいが中3は小さい。

理解できているかどうかは、わかった事を自分の言葉で説明してみるとすぐはっきりする。表現するためには学習内容を正確に把握している事が前提で、表現してみると「わかったつもり」と「わかっている」との区別は明確となる。

小4における両者のギャップの大きさは、授業の「わかりやすさ」(レリバンス/適切性)が相対的に高い水準で担保されている事を示すのであろうが、「理解できている」との格差が大きい事から見て小4では「わかったつもり」の肯定度が加わっているとも考えられる。児童・生徒が自ら学びを律する事ができればそれにこしたことはないが、学習行動をモニタリングする機能が評価にあるとする根拠はここにある。「わかったつもり」の子どもを「わかる」子どもに育てることは表現させる場面を設けることなのである。

評価は必ずしもテストとは限らない。授業中の発問や子ども同士の学び合いの中で発生する「応答」は自分の言葉での説明を伴うのだから評価なのである。

それにしても、自己効力実感度はA・B共に極めてシャープで、分散度(L6/L1)は2.0~3.0の間にほぼ収まっており、自己効力を感じやすい子どもほど授業がわかりやすくかつ授業内容を理解できていると自己評価している。

ポジティブな自己概念(イメージ)を描く事のできる子どもを育てるためには、

- (1) 自分の可能性を踏えた目標(なりたい自分・なれる自分)を描かせる(可変的なものであってよい)ことによって、学びの目標を明確にさせる。
- (2) 「学び」の意味や価値、学習のもつ社会的機能や生きるために欠かせない事理解を深め、仕事や働く事の意味を考えさせる。
- (3) 学習行動によって獲得される達成感、困難に耐えてやり抜くことが、自分自身への期待の「ふくらみ」につながる事を体験させる。

ことが必要で学びの基礎力を育てる事にほかならない。

ベネッセ教育総研は、全国の小中学校の先生方と共に「学力向上のための基本調査」を実施しているが、ここで得られた定量的なデータは個々の学校の教育課題を焦点化するためのものであり、教師間で発生している学力観のバラツキや指導力格差の存在を克服するための素材である。

日常的に児童・生徒と接触される事によって感じておられる定性的な情報(言語や文字になっていない暗黙知)と重ね合わせる事によって定量的な情報は生きた情報となり、先生方の当事者意識が深化し、組織としての教育力の向上、ひいては学校文化(子ども達が学びに向かう風土や伝統)成熟への途が切り拓かれるのだと思っている。

学力向上という目標(Mission)を達成するためには、見通し(Vision)と成果(Performance)を先生方同士で共有することが欠かせない。また、目標の達成は個人プレーでは出来ないし持続性は担保できないのだから、協働(Maintenance)=人的ネットワークが必須要件なのである。

