# 第3章

## 高校生の学習意識と学習行動

◆第 1 節
高校生の自己概念とキャリア観の特徴

◆第 2 節
確かな学力と「学び方」の要因

◆第 3 節
「学びに向かう力」の育成をめぐって

◆第 4 節
3 つの学習行動と「学びがい」の実態

◆第 5 節
高校教育現場での改善に向けた取り組み

◆第 6 節
授業に対するレディネスとレリバンスの計測

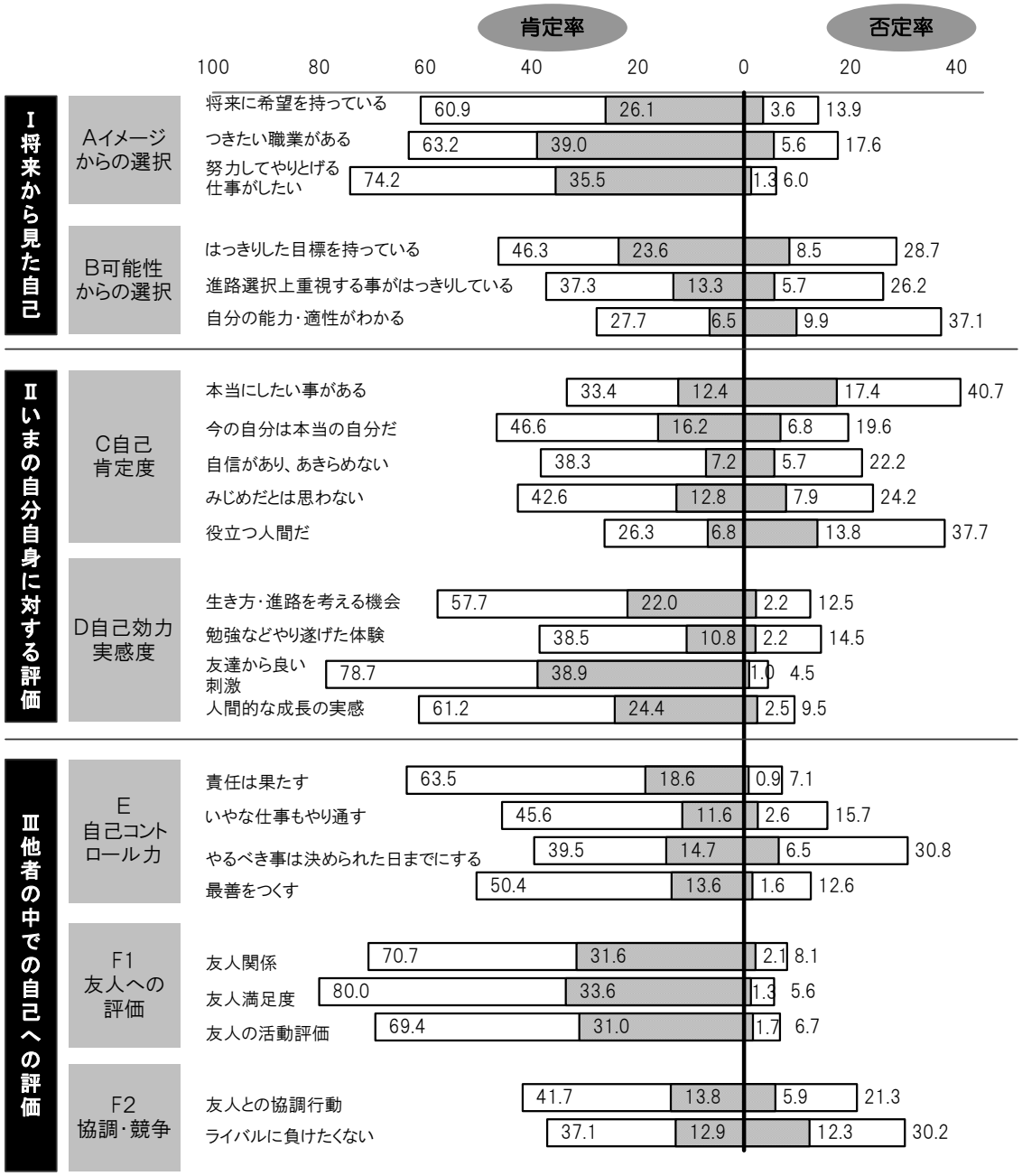
◆第 7 節
「授業力」と「教師力」について考える

## 第１節　高校生の自己概念とキャリア観の特徴

### （1）自己概念の特徴

高校生が自分自身をどうとらえているかについて、「Ⅰ将来から見た自己」「Ⅱいまの自分自身に対する評価と感情」「Ⅲ他者の中での自己」という３つの観点から自己評価した結果がデータ３－１である。

**3－1**　高校生の自己概念／高校生は自分自身をどう見ているか




ベネッセ教育研究開発センター「進学目標達成のための共同研究」（06年8～9月 高1=n 2,082）、「確かな学力の育成に関わる共同研究」（05年7月 高1=n 1,364）、「学習活動の検証に関わる共同研究」（05年11月 高1=n 3,513）により作図。

これによると、肯定率より否定率が上回っている項目が散見されるが、（１）能力・適性（潜在的な成長の可能性から見た自分）がつかめず、本当にしたいことを発見していない生徒は 40%に達している。（２）「役だたない人間だ」とネガティブな自己イメージを持っている生徒は 38%を占めている。（３）自己コントロール力（制御能力）の中で注目されるのは「やるべき事は決められた日までにやる」といった「当たり前の事が当たり前にできない」生徒が 30%前後に達している。

次に注目されるのは、（４）対人関係能力のうち友人に対する評価は 70～80%の肯定率を示し極めて高いのに対し、自分に対する肯定度(ポジティブ・セルフ)は 40%前後で低いことが注目される。この F 友人評価と C ポジティブ・セルフについて学力到達度別に分析すると、友人評価は自己肯定度のほぼ倍数となっており SS68 以上で格差が縮小するものの、全体として学力レベルとは無関係に大きな格差が存在している。

この状態を E.Berne（バーン）の交流分析にあてはめると、多くの生徒が You're OK／I'm not OK の象限におかれるが、バーンは「劣等・嫉妬・逃避・圧迫感」といった言葉でその心理表象を示すことができるとしている。多くの生徒がこの心理表象から逃れるため競争をさけることを選んでいる。

次に、F2「ライバルには負けたくない」という競争心と C ポジティブ・セルフの肯定度はほぼ一致していることが注目される。競争を避ける行動（逃避）は自分が傷つかなくてすむからであろう。不確実な目標に挑戦するという意味を内包する競争心を育てるためにはまず自己肯定や自己効力感を育てるための取り組みが必要だといえる。

## (2)キャリア観の特徴

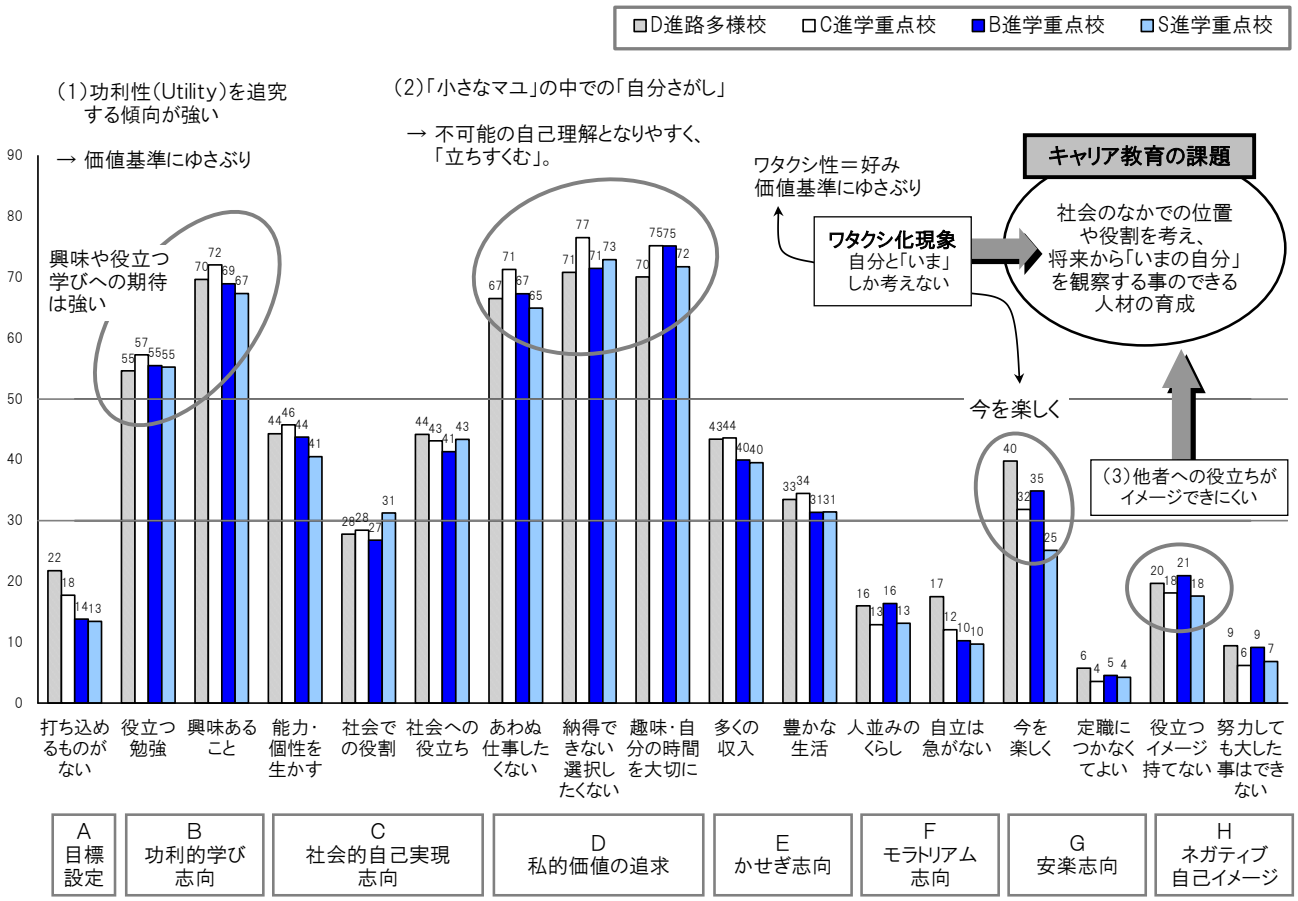
自己実現の志向性に関する項目をキャリア観の視点でデータ化した３－２を注目すると、3 つの傾向的特徴を指摘する事ができる。

**1**. 自分の興味・関心があり、社会に出てから役立つことを勉強したいとする志向性は学校類型の如何に関わらず 55～70%の肯定率を示している。これは、「学び」によって社会的功利性（utility）を獲得したいといった志向性が強いことを示している。

**2**. D 私的価値追求志向は 4 つの学校群で共に 70%強の肯定度を示している。自分＝ワタクシ性の価値基準は「好み」となっている可能性が強く「やりたい事」が実現できればよいが、実現できなかった時「自分にはできない」といった不可能の自己理解となり学校を卒業して就職する時に「立ちすくむ」可能性が強い。ちなみに朝日新聞の調査（05－12）によると高校時代にやりたいと思っていた仕事につけた人は 38%であるのに対し、やりたいと思っていた以外の仕事に従事しているとした社会人は 39%であるとしており、半数の社会人はキャリア・ミストを体験しそこから立ち直ったのである。

「やりたい事」ができなかった。言いかえるとキャリア・ミストの状況におかれた時にどう立ち直るのかが問題であり「失敗に学ぶ」若者を育てることが人間力育成の課題であり、単なる「やりたい事さがし」に終わっては自己形成の学びとしてのキャ

## 3−2 高校生のキャリア観（自己実現の志向性）をさぐる




ベネッセ教育研究開発センター「進学目標達成のための共同研究」(06年8～9月実施 n=1年 2,062、11月実施 n=1年 1,484 )、
「学習活動の検証に関わる共同研究」(05年11月実施 n= 1年3,513)、「確かな学力の育成に関わる共同研究」(05年7月実施 n= 1年1,364)より作図。

リア教育を推進したことにはならないのである。

**3.**「今を楽しく生きればよい」といったG安楽志向はD進路多様校群で強く、C・B・S などの進学重点校は低いというものの30%前後の肯定率を示していることが注目される。「いま、らく」志向は「社会での役割期待に応えたい」といった望ましいキャリア観とほぼ並ぶレベルで肯定している事が確認できた。

キャリア観の肯定度を学力到達度別に分析してみると、全ての学力到達レベルでD私的価値追求志向と B 功利的性格の強い「学び志向」が優勢であることを再確認することができる。功利性(Utility)の追求は「何に役立つのか」という消費者の視点で「学び」をとらえており、有用無用の 2 者択一となりやすく、選択リスクは自己責任という新自由主義の論理がこれの追い風となっている。「好きな事をして、どこが悪い」といった若者や一部の大人にみられる言動はワタクシ化を象徴する現象としてとらえることができる。

これに対して「社会や人の役に立ちたい」

とする C 社会的自己実現志向は学力到達度とは無関係でほぼ 40%の肯定度を示し、社会の中での自分の役割や責任をイメージしにくい生徒が相対的に多い事を示している。

B や D に示されたワタクシ化現象への反応の高さに「ゆさぶり」をかけ、社会的自己実現に価値基準を求める生徒を育てることがキャリア教育の課題であり、それは失敗（＝キャリア・ミスト）から立ち直り困難にチャレンジするエンパワーを持った人材の育成につながる取り組みなのである。

この自己形成の学びは、多くの高校で総合的な学習や LHR の時間を利活用することによって展開されているがその指導事例をみると、どんな「力」を育てようとしているのかがわかるので実践校が示している「自己評価」の観点を整理してみよう。

評価の観点は指導要録に記載する 4 つが準備されているのが一般的で、例えば〔「働く」ことについて考える〕というテーマで働くことの意味や意義を探らせたり、〔「自立」について考える〕というテーマでは F モラトリアムや G 安楽志向を否定させ、社会の中での役割期待に応え、責任を果たすことの大切さを確認させることによって社会の中での自分像をイメージさせようとしており、「小さなマユ」を食い破る生徒を育てようとしていることがわかる。

これらの取り組みが「自己形成の学び」そのものだが、OB3 人と 3 年生 2 名で構成されたパネルディスカッション〔「働く」ってどんなこと〕は次の観点が準備されている事から見て「自己形成の学び」を通じて学力向上をめざすというパラレル・プログラムが準備されているといえよう。

---

パネラーの話を聞き、要約させる。

－　サマリー把握。

パネラーの話から情報を取り出したり情報を概念化させる。

―　自分の将来と重ねあわせる意味理解、情報を選ぶチャンク能力や思考力の育成

「働くってどんなこと」という課題小論文（800 字以内）。

－情報の活用や自分の価値観と重ね合わせた表現力の育成

---

課題小論文は「自己形成の学び」にコミットした成果を作品化させる事によって「学びがい」を見える形にして実感させたり、自己効力感を高めるという機能を担っている。高校生が学びの成果を求める志向性の強い事に着目して「学びがい」－やればできるという事を体験させることによって自己効力の実感度を高め「やる気」を触発しようとしている。

「自分さがし」を外向きベクトルに変換させるため、友人や保護者・社会人との対話を通じて「かけがえのない自分」を見つけさせようとする取り組みだといえよう。

＊　この実践事例の詳細は、神奈川大学高大連携協議会編『学校教育におけるキャリア教育』（07 年 12 月刊）に収められている。

## 第2節　確かな学力と「学び方」の要因

### (1)「確かな学力」をどうとらえるか

現場の先生方同士の共通理解を深めるために作ったチャートが３－３である。

見える学力（実体的学力）は、抽象世界への接近度を示す「知」の到達レベルを計測することによって数量化できるが、C「結果としての学力」を進研模試の総合偏差値（以下、SS と略記）を用いてデータ分析を行った。

見えにくい学力（機能的学力）は、社会にアクセスする「力」だと考えられているが、これを A「学びに向かう力」と B「学ぶ力としての学力」ととらえ、生徒の意識（情意面）と行動（認知面）の両面からアプローチする事によってデータの妥当性を担保しようとした。

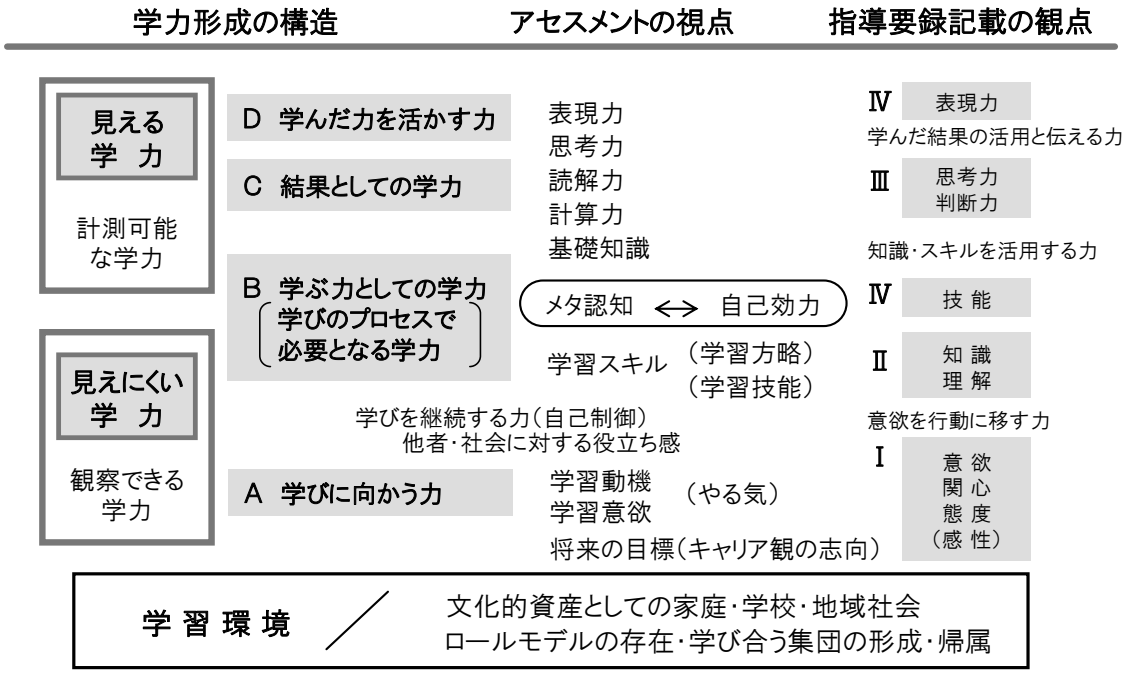
03 年、学習指導要領の一部改訂があり「教科・道徳および特活で身につけた知識・技能を相互に関連づけ、学習や生活において生かし、総合的に働くようにする」ことが示された。今次の改訂でも D「学んだことを活かす力」＝活用力が重視されているが、知識や技能の活用力が学力向上の「核」となる学力要件だととらえ共同研究を進めてきた。

「見えにくい学力」と「見える学力」を結びつけるのがメタ認知と自己効力ではないかという仮説を立て、生徒の学習意識と行動、そして「学びがい」を学習成果実感度として定量化する事によって学力向上のメカニズムを明らかにしようと試みた。

### (2)「学び方」－諸要因と因果関係の仮説

３－４のチャートは 05 年に現場の先生方と共同して作成したものである。

**3－3**　確かな学力の育成とアセスメント



「学び方」は学ぶ内容の中に埋め込まれており、これだけを取り出して指導することはない。考え方を学ぶために必要な知識や学習スキルとその活用法は授業で扱う学習内容を摂取するプロセスで学ぶのだから方法は内容と切り離して教える事は不可能である。

学習目標は、過去の体験によって得られた学習観やたとえ暫定的な選択であったとしても個人の持つ将来展望とその実現にむけた行動指針の選択、いいかえると自己形成の学びとの関わりで定められるのだから、個々の生徒によって異なっている。しかし、目標を達成するために必要となる行動指針―「学び方」に関わるⅠ～Ⅳの要因は普遍性を持っているので、次のように整理できる。

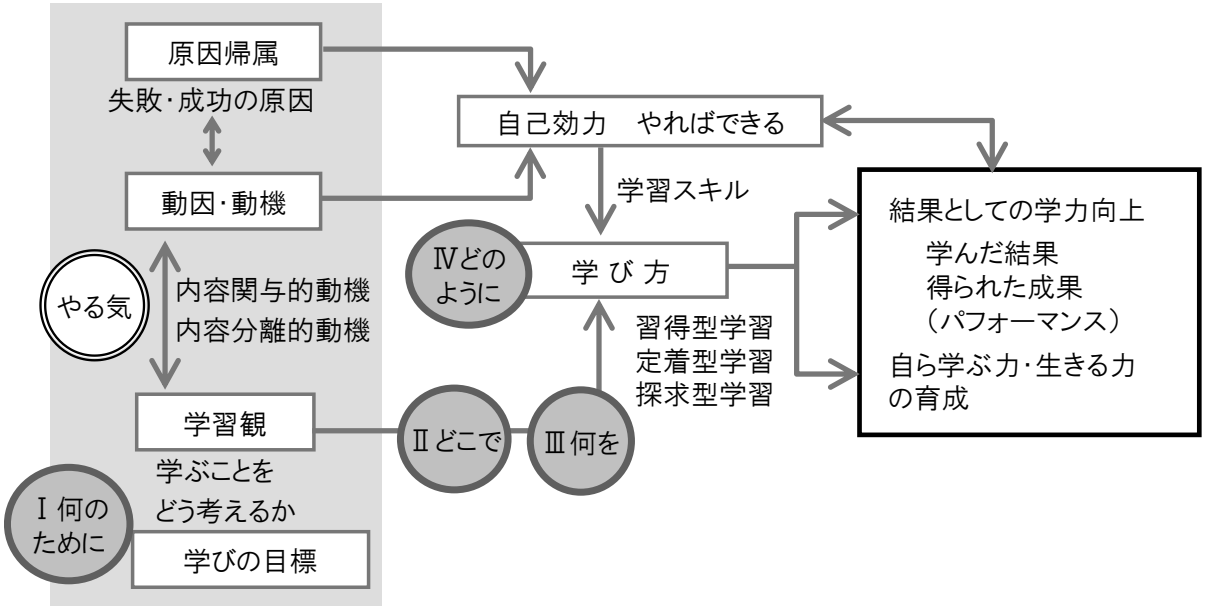
Ⅰ「何のために」を個人レベルではなく学校・学年やクラスとしての到達目標として定め、Ⅱ「どこで」(学校・自宅・その他)、Ⅲ「何を」、Ⅳ「どのように」という４つの要因を学校として定型化したものが教育課程（カリキュラム）である。

Ⅲ・Ⅳの要因は、領域（スコープ）とシークエンス（配列）を合体させてシラバスの形で示している学校もあり、保護者向けのものにはⅡの要因も視野に入れた事例もある。

シラバスは授業の進度、テスト・補習の実施計画を示すだけではなく、予習（オリテン）・復習（リハーサル）プリントのもつ意味を示唆したり、初期指導で中学校での勉強とのちがい、中だるみ指導で失敗に学ぶ学習の効果などの説明を加えている。これは、Ⅰ「何のために」とⅡ「どこで」を意識して、授業と宅習の一体化―予習・授業・復習の３点セットの固定化が到達目標を達成するために不可欠である事を納得させようとしているからである。

「なぜ、はてな」「どうしてなのか」とい

**3－4**「学び方」／諸要因と因果関係の仮説



う疑問を誘発するような授業でなくては知的好奇心を引き出すことはできない。知的好奇心の強い生徒が教師の考え方を学んでいれば、学ぶ内容の本質に関わる疑問が質問という形で生まれる。しかし、学習活動にこのような強い反応を示すのは、SS68 以上のごく限られた生徒であり、85%を占める生徒は功利性（ユーティリティ）の追求といった動機付け（報酬・実用志向）に反応しやすいのが現実であり、ここから入ったり、強制を伴う動機づけを行うことによって「学ぶことの面白さ」（充実・訓練志向）に結びつける工夫（授業改善）が必要だ。

高校での指導体系が、「自己形成の学び」に関わる進路・キャリア教育と、学力向上にむけた教科学習の充実というパラレル・プログラムをめざしているのは、こうした生徒の実態にふまえたもので、このためには、個別的性格の強いⅠ「何のために」と一般性の強いⅢ「何を」Ⅳ「どのように」とを結びつけなくてはならない。

Ⅳ「どのように」という学び方に関わる学習行動は、習得型・定着型（失敗に学ぶ）・探求型の３パターンに分けて考える事ができる。

学習のプロセスで必要となる学習スキルは行動的技能と認知的方略に大別される。

このうち行動的技能は、教科書・辞書・問題集などの使い方に関わる学習スキルである。「わからぬ事は○○を使って調べる」「大切なこと（情報の取り出し）はノートにとる（情報整理）」などの学習行動は一定の訓練（＝初期ないし導入期指導の課題）が必要だが、誰にでもどんな学習領域でも学力向上にとって有効な方法である。

認知的方略は、目標を達成するための「頭の使い方」である。知識と知識、概念と概念の関連づけや類推（アナロジー）の方法、仮説の立て方など自立的思考力の育成に関わる学習スキルなので、その有効性はひとり一人で異なるし、対象となる学習領域によって「頭の使い方」は異なるので一般化する事は難しい。例えば、数学の問題でどの公式・定理を使うのが有効なのかを仮説として立てたり、言語学習で筆者の主張と自分の考えを照合させて読むといった学習行動は、その人が自ら掴み取ることなので、ある生徒にとって有効であっても、別の生徒にとってはほとんど無意味となることが起こりうる。

「学び方」は授業内容の精選（Ⅲ「何を」）とセットで論じられる事が多い。週５日制、授業内容の削減や、学びの価値が見えにくい社会の出現、あるいは生徒が学びから脱落しやすくなったといった環境変化に伴う困難な課題に直面しているため、教材の精選と授業改善にむけた取り組みがここ数年展開されるようになり、授業評価の実施による学校の「強み、弱み」の抽出という方向が模索されるようになった。

しかし、Ⅲ「何を」は精選の核となるものだが、例えば「基礎・基本の習得とは何か」という事についても必ずしも明確でないし、学校類型によって異なっている。進学重点校では、大学入試センター試験で60%の得点をクリアーしていれば基礎・基本の習得ができているという暗黙の了解がある程度なのである。

大学入試センターの出題に沿って、誤解を恐れず基礎基本を形式知として表現すると、次のようになるのではなかろうか。

国語　評論文では、筆者の言いたい事が凝縮されているポイントを読みとる情報の取り出し。小説などの情緒的文章では読んだ感想ではなく、何が問題なのかがわかるレベルでの読解力。

数学　スピードを伴う正確な計算力を前提に、解きづらい問題でも教科書に出てくる解法を想起して仮説を立て検証（＝「解」をえたり、それに近づく）できるとか、勘違いやつまずきを修正して、別の解法を使用できる学習技能の習得。

英語　文法や構文などの知識を初見の文章を読む時や聞く（リスニング）時に活用できたり、言語形式の学習によって獲得した知識や技能を用いて書いたり話したりする事ができるといった活用（リテラシー）能力。

ブルーナーは「Teach how to learn」という名言を残している。生徒に知識を教えるのではなく「学び方」を学ばせる工夫をすることが教師の課題であり、「授業力」なのである。

学習内容（Ⅲ「何を」）の与え過ぎは生徒が理解できないことを増やすだけであり、テストをやって生徒が「できないことを発見」して喜んでいる教師は最悪だ。テストは単に生徒の学力到達レベルを計測したり、解決課題（つまずき）を発見させるためだけでない。授業改善を行うための客観的なデータであり、これを日々の授業で活用しているか否かで「学び方」を学ばせる工夫をして「学ぶ力としての学力」を育てているかどうかを判断するための客観的データなのである。

教材やテストの量を追求する物量主義に傾いた指導は、生徒の実態に対して無知であるか目をそむけることに起因しており、教師の「安心」を確保しようとするためにしばしば起こっている。

「学び方」は、解に至る糸口（目のつけどころ）を発見することができる学習スキルを育てることであり、既存の知識や体験を活用するリテラシー能力を育てるために欠かせないし、学力向上をめざすために不可欠の要件である。

このことは、学習指導要領に結実した教育課程審議会の答申では次のように述べられていることと一致している。「これからの教育は、多くの知識を教え込むことになりがちであった教育を転換し、学習者である幼児・児童・生徒の立場に立って、幼児・児童・生徒に自ら学び、自ら考える力を育成することを重視した教育を行うことは極めて重要なことである」。このため「自ら調べ、まとめ・発表する活動、話し合いや討論の活動などが活発に行われることが望まれる。」と活用力（リテラシー能力）の育成を強く求めている。

これは、学力を知識や理解にとどめるのではなく、内容を理解する時に必要となる技能や方略といった学習スキルの習得とその活用によって困難に挑戦する自立性や積極性などを育てる取り組みも含めて学力としてとらえようとする考え方である。「確かな学力」のとらえ方を示したチャート（３－３）はこの学力観に基づいてチャートとして、先生方と協力して作り、共同研究を推進する上での共通言語としてきた。

従って、学び方（Ⅳ「どのように」）を育てるという事は、知識の習得を欠落させた情報収集や調べ方・まとめ方・発表・討論の手法（仲良しグループによるワイワイ学習）ではなく、学習内容に対応する学習スキルを習得させ新しい領域を学ぶ時に活用させる事なのである。

“楽しいが学びにつながらない「総合学習」”という賛意と批判の合成を示す評価がある。知識の習得や活用を伴わない調べ学習や表現活動は表面上うまく行っているようで、殆んどがインターネットなどの検索によって得られた「借物」であるため、教科学習で習得した知識や技能を活用したり、他者の考え方を学んだり、根拠ある批判を展開することにつながっていないため「学び方」を鍛える学習活動になっていないとする批判は真摯に受け止めなくてはならない。こうした批判に応えようとするのが「自己形成の学び」を教科学習における「学ぶ力としての学力」に結び付けようとする教育改善の動きなのである。

## 第３節 「学びに向かう力」の育成をめぐって

### （1）「学びに向かう力」の４要件

「学びに向かう力」を育てるために必要な要件は「目標」・「やる気」・「自信」と「方法」の 4 つで構成されており、それぞれがひと・メディア（先生や友人・保護者／教科書・問題集・書籍・新聞・TV・・・）などとの間で相互作用が働き肯定度は増減する可変的な要件ではないかという仮説をチャート３－５として整理した。

これらの要件について高校生はどの程度肯定しているかを学校群別にデータを示している。とびぬけて低いのが「やる気」と自信である。目標設定と方法・探索意識（学習観）は相対的に肯定度が高く、いずれも学校群別による格差は殆んど認められない。

ただ「Ⅴ学習行動」の実践レベルはＳ・Ｂ校群などの進学重点校が高く、D 進路多様校は低く、2 年生になると全ての学校群で後退していることが注目される。また、「学びがい」を数量化したⅥ学習成果実感度はＳ校群が突出して高く、D 校群が低く 2 年での下落率も大きくなっている。

これらのデータから見て、進路多様校では「学びがい」を実感させるための取り組みを強化しなくてはならない事が確認できる。

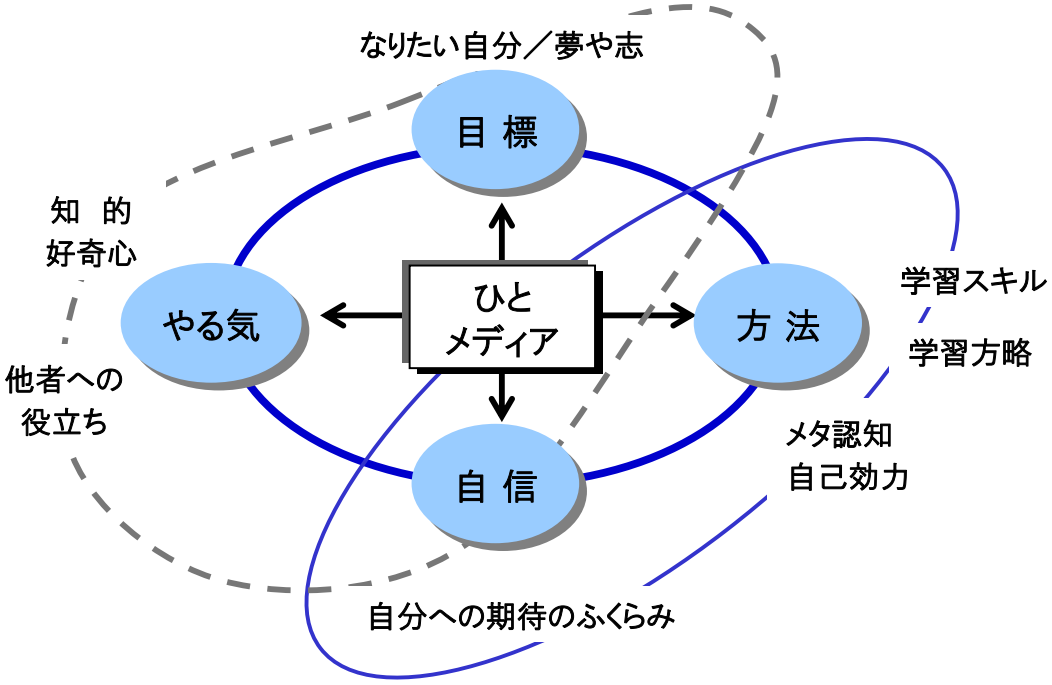
4 要件のうち目標・やる気・自信は特活や進路指導・キャリア教育の領域で、自信と方法は教科指導でといったルーズな役割分担が成立している学校が多い。

特に肯定度が低い「やる気」や「自信」に関係すると考えられる設問項目をすでに示した３－１高校生の自己概念の中から抽出すると・・・

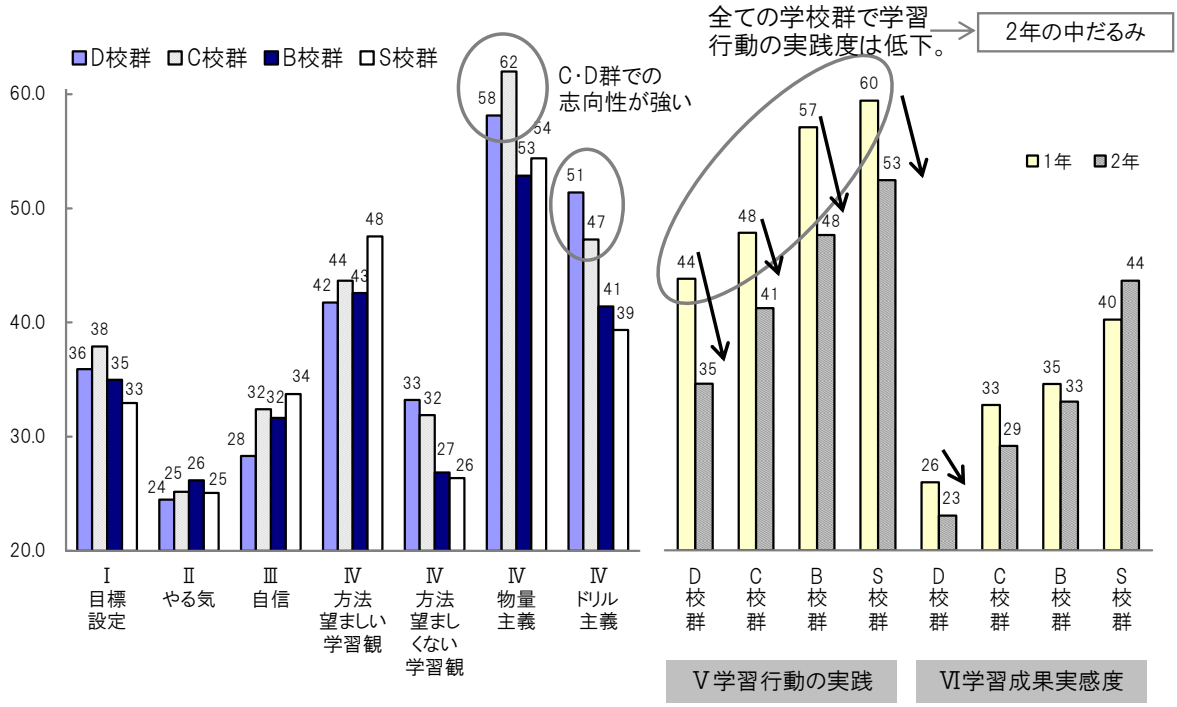
| | 肯定率 | 否定率 |
|---|---|---|
| いま、本当にしたい事がある | 33.4 | 40.7 |
| 将来のはっきりした目標がある | 46.3 | 28.7 |
| 自分は役立つ人間だと思う | 26.3 | 37.7 |
| ライバルに負けたくないと思う | 37.1 | 30.2 |
| 自分の能力や適性がつかめている | 27.7 | 37.1 |

このデータから見ても自己形成の学び（自分さがし→自分づくり）が必ずしも有効に機能しているとはいえず、自分探しが内向きベクトルに向かった結果、「自分には

## 3－5 「学びに向かう力」の育成モデル




### 「学びに向かう力」の計測




ベネッセ教育研究開発センター「学習活動の検証に関わる31高校との共同研究」(07. 7～10月 高11 n=7,379、高2 n=8,647)、「確かな学力の育成に関わる共同研究」(05年7月実施 高1 n=1,364)により作図。

できない」といった自分探しのパラドックスが起こっており、物事に積極的に働きかける「個」＝ポジティブ・セルフの育成に寄与しているとはいえない。進路指導やキャリア教育のプログラムを改善する取り組みは避けて通れない課題になっているのではないかと思われる。

## (2)「やる気」の実態

「やる気」のことを心理学では学習動機と呼んでいる。どうやって「やる気」を引き出すかが課題となっているが、「やる気」はその人の属性ではなく、その人による人やメディアへの働きかけや、人やメディアからの働きかけといった学習環境に左右されている。このため「やる気」はとらえにくい現象なのである。このような理由もあって「やる気」の実態を客観的に計測したデータは、必ずしも整備されているわけではない。

市川伸一教授（東京大）が提唱される学習動機の 2 要因モデルへの反応をさぐる試みをここ数年間積み重ねてきた。D 充実・E 訓練・F 実用志向からなる内容関与的動機は、いま学んでいる事と関係の深い動機。これに対して学んでいる事と直接関係のないのが内容分離的動機で A 関係・B 自尊・C 報酬志向によって構成される。

学習の功利性を重視する程度によって右から左に配列されているが、D 充実・A 関係志向は功利性を重視する傾向が弱く、C 報酬・F 実用志向は重視する傾向が強いと考えられている。いわば縦と横との 2 次元的な関係性を 2 要因モデルと呼んでいる。

市川先生が作られた設問項目に準拠して高校生を対象にして調査した結果を学力到達レベル別に整理したデータを 2 要因モデルのチャートと共に示したが、大略次の 3 点が読み取れるだろう。（３－６）

**1**．肯定度の高さから見ると動機付けへの反応が強いのは C 報酬・F 実用志向で高校生のキャリア観の特徴で指摘したように功利性（ユーティリティ）を求める傾向が強く、人間関係が表層的で心の交流を伴う友人関係や師弟関係がつくりにくいことを反映して A 関係志向は 15 ポイント程度で極めて低い肯定度にとどまっている。

**2**．学年による変化は殆んどなく、学習動機への反応は全体として固定している。なお、3 年生のデータはここでは示していないが反応レベルの上昇がみられるもののこの傾向は持続されている。

**3**．学力到達レベルから見ると、学力との間に相関があるのは B 自尊・E 訓練・D 充実志向で SS68 以上の学力層での反応は強くなるが、C 報酬・F 実用志向は相関が認められず全ての学力層でほぼ一定しており功利性を追求するキャリア観と学力との関係性とほぼ一致している。A 関係志向は SS63 以上で肯定度は低く、学力下位層での反応が強い。

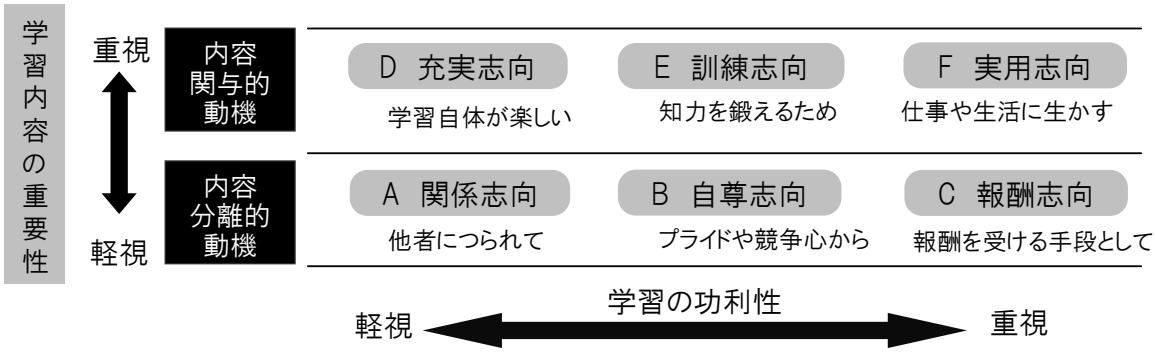
**4**．学力到達レベル別に 1 年と 2 年生の間に発生する増減率に注目すると、B 自尊志向は SS53 以上で増加し、SS38 以下で減少する。D 充実志向や E 訓練志向は共に SS68 以上で 2 年生の反応が良くなるが SS48 以下では反応が悪くなり、学力層による分化がみられあまり好きな言葉ではないが「やる気の 2 極化現象」を確認することができる。

以上の分析結果にふまえて考えてみると、現行の学習指導要領は「興味・関心に基づいた教育をすれば内発的動機が働いて、自ら学び自ら考える人間が育つ」といった＜強い人間モデル＞の育成をめざしているが、これに応えうる生徒はSS68以上の生徒で、85%を占める大多数の生徒に一般化することは難しい。

学習意欲（やる気）を引き出し、育てるために全国の高校では将来展望動機・役立ち動機・達成動機などさまざまな場面と機会を学校経営計画の中に盛り込み生徒に働きかけている。しかし、おそらく人間がやる気になる基本的要件は承認欲求が満たされることである。家族や学校社会の中での自分の存在価値を認めて欲しいのだが、認

## 3−6 「やる気」を引き出す学びの創造にむけて向上心（Aspiration）を育む

学習動機の2要因モデル（市川伸一「学ぶ意欲の心理学」）




| カテゴリ | | 学年 | 全体 | 学力到達度別 33 C1 | 38 C2 | 43 C3 | 48 B1 | 53 B2 | 58 B3 | 63 A1 | 68 A2 | 73 A3 | 78 S1 | S2 | 分散度 A1/C1 | S2/A1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 内容分離的動機 | A 関係志向 | 1年 | 16.6 | 24.2 | 19.2 | 19.3 | 16.7 | 17.6 | 15.9 | 14.2 | 14.9 | 14.8 | 15.6 | 14.3 | 0.58 | 1.01 |
| | | 2年 | 14.8 | 19.9 | 14.2 | 16.6 | 14.3 | 14.0 | 15.9 | 14.7 | 11.8 | 14.3 | 12.1 | 12.8 | 0.74 | 0.87 |
| | | 増減率 | 0.89 | 0.82 | 0.74 | 0.86 | 0.85 | 0.80 | 1.00 | 1.04 | 0.79 | 0.96 | 0.77 | 0.89 | | |
| | B 自尊志向 | 1年 | 32.0 | 29.3 | 29.5 | 31.3 | 28.7 | 32.4 | 32.0 | 36.0 | 32.2 | 36.8 | 36.7 | 39.8 | 1.23 | 1.11 |
| | | 2年 | 31.9 | 30.7 | 25.5 | 29.5 | 27.6 | 30.9 | 32.5 | 34.0 | 34.1 | 37.4 | 37.9 | 45.4 | 1.11 | 1.34 |
| | | 増減率 | 1.00 | 1.05 | 0.87 | 0.94 | 0.96 | 0.95 | 1.01 | 0.94 | 1.06 | 1.02 | 1.03 | 1.14 | | |
| | C 報酬志向 | 1年 | 58.1 | 54.9 | 57.6 | 62.6 | 58.1 | 56.3 | 57.9 | 61.3 | 55.6 | 57.5 | 53.6 | 57.1 | 1.12 | 0.93 |
| | | 2年 | 57.3 | 49.8 | 55.9 | 59.5 | 53.3 | 56.7 | 58.9 | 57.3 | 59.7 | 61.3 | 56.6 | 56.0 | 1.15 | 0.98 |
| | | 増減率 | 0.99 | 0.91 | 0.97 | 0.95 | 0.92 | 1.01 | 1.02 | 0.93 | 1.07 | 1.07 | 1.06 | 0.98 | | |
| 内容関与的動機 | F 実用志向 | 1年 | 51.5 | 53.4 | 51.6 | 53.3 | 52.1 | 51.1 | 50.1 | 52.3 | 50.0 | 52.4 | 52.7 | 54.3 | 0.98 | 1.04 |
| | | 2年 | 47.0 | 37.0 | 41.1 | 48.6 | 45.1 | 45.6 | 52.4 | 47.9 | 48.2 | 49.7 | 47.1 | 47.1 | 1.30 | 0.98 |
| | | 増減率 | 0.91 | 0.69 | 0.80 | 0.91 | 0.87 | 0.89 | 1.05 | 0.92 | 0.97 | 0.95 | 0.89 | 0.87 | | |
| | E 訓練志向 | 1年 | 32.1 | 35.4 | 31.4 | 31.4 | 30.5 | 30.8 | 31.4 | 40.9 | 32.3 | 35.9 | 33.7 | 41.8 | 1.16 | 1.02 |
| | | 2年 | 31.8 | 32.8 | 28.3 | 31.7 | 28.4 | 29.8 | 34.0 | 33.0 | 31.6 | 36.9 | 34.0 | 43.6 | 1.01 | 1.32 |
| | | 増減率 | 0.99 | 0.93 | 0.90 | 1.01 | 0.93 | 0.97 | 1.08 | 0.81 | 0.98 | 1.03 | 1.01 | 1.04 | | |
| | D 充実志向 | 1年 | 40.5 | 38.8 | 38.7 | 37.5 | 36.1 | 38.6 | 42.7 | 48.9 | 42.2 | 44.3 | 48.4 | 57.9 | 1.26 | 1.18 |
| | | 2年 | 40.0 | 32.4 | 27.3 | 37.3 | 34.1 | 38.0 | 42.2 | 43.3 | 44.3 | 50.6 | 51.3 | 56.8 | 1.34 | 1.31 |
| | | 増減率 | 0.99 | 0.83 | 0.70 | 0.99 | 0.95 | 0.99 | 0.99 | 0.88 | 1.05 | 1.14 | 1.06 | 0.98 | | |

ベネッセ教育研究開発センター「学習活動の検証に関わる31高校との共同研究」（07. 7～10月 高1 n=7,379、高2 n=8,647）「確かな学力の育成に関わる共同研究」（05年7月実施 n= 1年1,364）により作表。□○は全体より±10%以上の格差が発生したボックスにつけた。

めてもらえないと思うと自己否定的となりポジティブ・セルフが描きにくく物事に積極的になりにくい。このため準備している「動機づけ」がうまく機能する学校とそうでない学校が生まれてくる。いわゆる「隠されたカリキュラム」―学校の風土とか文化―の存在を認めないわけにはいかない。

このように考えてみると、生徒のもつ承認欲求を満足させ自己肯定感を育てること（これが一番難しい課題なのだが）を前提に、生徒たちの功利性追求志向を認めた上でどうやって訓練・充実志向に転移させるか、市川先生の言葉を使えば「変容」させるかが課題だと言えよう。高校現場で「自己形成の学び」と「教科学習の学び」をどう結びつけるかをめぐって試行錯誤が続けられているのは学力向上をめざす前提として「やる気」を引き出すために「生徒の心に火をつける」取り組みとして位置づけているためだろう。

### (3)「学ぶこと」についての 3 つの悩み

高校生の学習意識と学習行動。その結果として得られる「学びがい」を学習成果実感度として計測したデータが３－７である。学校群別の平均点と学力到達レベル別のスコアを整理したが、これによると高校生が学習活動を展開するプロセスで発生する「3 つの悩み」を抽出する事ができた。

学校群別にみると、「学びに向かう力」のうちＡ目標・Ｂやる気・Ｃ自信の３要件については学校群間格差が発生する項目もあるが、高校生を単一の集団としてとらえ平均値から見た場合には格差は小さくどの学校群もこの程度なのだという現状認識はできるが、解決課題の抽出には至らない。

このような教育調査は対象とする生徒を客観性や妥当性が担保されている事が検証された尺度を用いて「場合わけ」（サブ・グループの設定）する手法を用いていないことに起因しており、学校の解決課題には殆んど役立たないという指摘が多い。

### 3－7 「学びに向かう力」と学習意識・行動・成果実感度の実態・総括表（学校群別）

| カテゴリ | | | 学校群別 D | C | B | S | 2年全体 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A 目標設定 | | | 35.6 | 39.3 | 33.5 | 32.5 | 35.2 |
| B1 やる気 | | | 24.6 | 25.2 | 23.9 | 24.2 | 24.5 |
| 1 | 自尊志向 | | 31.9 | 29.9 | 31.0 | 34.9 | 31.9 |
| 2 | 訓練志向 | | 37.4 | 33.5 | 26.9 | 34.8 | 33.1 |
| 3 | 充実志向 | | 32.1 | 41.2 | 37.9 | 43.4 | 38.6 |
| B2 動機づけへの反応 | | | 33.8 | 34.9 | 31.9 | 37.7 | 34.6 |
| C 自信 | | | 28.4 | 33.5 | 30.7 | 34.2 | 31.7 |
| 1 | 自己効力実感度 | | 35.8 | 42.9 | 40.4 | 46.6 | 41.4 |
| 2 | 自己概念肯定度 | | 21.0 | 24.0 | 20.9 | 21.7 | 21.9 |
| D 学習法　探索意識 | | | 40.2 | 42.5 | 40.1 | 46.8 | 42.4 |
| 1 | 思考過程志向 | | 50.1 | 53.4 | 54.6 | 60.0 | 54.5 |
| 2 | 原因追求志向 | | 37.6 | 43.5 | 39.7 | 45.6 | 41.6 |
| 3 | 意味理解志向 | | 41.7 | 42.8 | 41.4 | 48.9 | 43.7 |
| 4 | 方略探索志向 | | 31.3 | 30.4 | 24.6 | 32.5 | 29.7 |
| E 学習行動実践度 | | | 34.7 | 41.3 | 47.8 | 52.6 | 44.1 |
| 1 | 習得型 | | 51.2 | 56.5 | 67.4 | 66.0 | 60.3 |
| 2 | 探求型 | | 15.6 | 19.3 | 39.4 | 53.9 | 32.1 |
| 3 | 定着型 | | 37.3 | 48.2 | 36.6 | 38.0 | 40.0 |
| E2/D 意識と行動のギャップ | | | 0.39 | 0.45 | 0.98 | 1.15 | 0.74 |
| F 学習成果実感度 | | | 23.1 | 29.2 | 33.1 | 43.8 | 32.3 |
| 1 | 授業満足度 | | 14.7 | 26.0 | 29.3 | 40.9 | 27.7 |
| 2 | メンタルイメージ | | 31.4 | 32.4 | 36.9 | 46.6 | 36.9 |
| F／E　行動と成果のギャップ | | | 0.66 | 0.71 | 0.69 | 0.83 | 0.72 |
| G 学習スキルの実践度 | | | 20.7 | 28.0 | 27.0 | 31.5 | 26.8 |
| 1 | 国　語 | 技能 | 16.9 | 27.7 | 29.2 | 33.0 | 26.7 |
| | | 方略 | 16.9 | 23.7 | 22.0 | 27.0 | 22.4 |
| 2 | 数　学 | 技能 | 39.5 | 49.1 | 43.8 | 45.5 | 44.5 |
| | | 方略 | 18.4 | 21.2 | 20.2 | 25.0 | 21.2 |
| 3 | 英　語 | 技能 | 13.8 | 19.4 | 19.7 | 24.3 | 19.3 |
| | | 方略 | 18.6 | 26.8 | 26.9 | 34.3 | 26.6 |
| G/D 意識／行動 | | | 0.51 | 0.66 | 0.67 | 0.67 | 0.63 |
| H 宅習時間（平日） | | | 7.5 | 16.5 | 44.4 | 46.3 | 28.7 |
| 1 | 国　語 | 60分以上（%） | 3.3 | 5.7 | 7.6 | 15.4 | 8.0 |
| 2 | 数　学 | | 12.1 | 28.5 | 56.2 | 62.4 | 39.8 |
| 3 | 英　語 | | 7.3 | 15.3 | 69.4 | 60.9 | 38.2 |
| 標本数 | | 人 | 2,248 | 2,004 | 1,264 | 3,131 | 8,647 |
| | | % | 26.0 | 23.2 | 14.6 | 36.2 | |

ところが、D 方法―より良い学習法を探索しようとする意識や E 学習行動ならびに G 学習スキルの実践度。学習行動によって得られる F 学習成果実感度は D 校群（進路多様校）が低く、S 校群（全国レベルでの進学重点校）が高く学校群格差が発生している事が確認できる。

サブ・グループ設定の一つが、学力到達レベル別のデータで、「結果としての学力」を計測したものを偏差値帯によって C1 から S2 まで 11 のグループに分けた。SS33 未満から SS78 以上であるから殆んどすべての高校生を網羅できていると思う。

学力到達度別の分散度（肯定度のバラツ

## 3−7 「学びに向かう力」と学習意識・行動・成果実感度の実態・総括表（学力到達度別）

| カテゴリ | | 2年全体 | 学力到達度別 | | | | | | | | | | | 分散度 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 33 | 38 | 43 | 48 | 53 | 58 | 63 | 68 | 73 | 78 | A1 | S2 |
| | | | C1 | C2 | C3 | B1 | B2 | B3 | A1 | A2 | A3 | S1 | S2 | ／C1 | ／A1 |
| A 目標設定 | | 35.2 | 29.5 | 33.7 | 37.3 | 36.9 | 35.5 | 33.6 | 36.7 | 36.0 | 37.9 | 34.0 | 35.3 | 1.24 | 0.96 |
| B1 やる気 | | 24.5 | 19.4 | 21.4 | 24.8 | 24.4 | 22.9 | 26.4 | 26.1 | 24.5 | 26.5 | 24.5 | 27.6 | 1.35 | 1.06 |
| 1 | 自尊志向 | 31.9 | 30.7 | 25.5 | 29.5 | 27.6 | 30.9 | 32.5 | 34.0 | 34.1 | 37.4 | 37.9 | 45.4 | 1.11 | 1.34 |
| 2 | 訓練志向 | 33.1 | 32.4 | 28.9 | 34.4 | 29.7 | 32.1 | 37.0 | 35.8 | 31.6 | 36.9 | 34.0 | 43.6 | 1.10 | 1.22 |
| 3 | 充実志向 | 38.6 | 32.8 | 26.7 | 34.6 | 32.8 | 35.7 | 39.1 | 40.5 | 44.3 | 50.6 | 51.3 | 56.8 | 1.24 | 1.40 |
| B2 動機づけへの反応 | | 34.6 | 32.0 | 27.0 | 32.8 | 30.0 | 32.9 | 36.2 | 36.8 | 36.7 | 41.7 | 41.1 | 48.6 | 1.15 | 1.32 |
| C 自信 | | 31.7 | 23.5 | 26.8 | 29.1 | 29.0 | 30.0 | 34.2 | 33.7 | 32.0 | 37.2 | 35.6 | 38.9 | 1.44 | 1.16 |
| 1 | 自己効力実感度 | 41.4 | 27.0 | 33.8 | 37.4 | 37.2 | 39.8 | 44.7 | 44.4 | 40.0 | 46.9 | 47.1 | 50.3 | 1.65 | 1.13 |
| 2 | 自己概念肯定度 | 21.9 | 19.9 | 19.8 | 20.9 | 20.8 | 20.2 | 23.7 | 23.0 | 24.0 | 27.5 | 24.2 | 27.6 | 1.15 | 1.20 |
| D 学習法　探索意識 | | 42.4 | 34.8 | 32.3 | 38.2 | 36.8 | 39.9 | 43.4 | 47.1 | 49.3 | 56.6 | 53.8 | 62.2 | 1.35 | 1.32 |
| 1 | 思考過程志向 | 54.5 | 44.1 | 42.6 | 48.8 | 48.1 | 52.8 | 55.6 | 58.3 | 62.3 | 64.9 | 66.3 | 71.7 | 1.32 | 1.23 |
| 2 | 原因追求志向 | 41.6 | 29.7 | 30.2 | 36.2 | 35.5 | 38.6 | 43.5 | 47.5 | 50.0 | 60.0 | 54.5 | 63.8 | 1.60 | 1.34 |
| 3 | 意味理解志向 | 43.7 | 36.7 | 32.4 | 39.5 | 37.0 | 40.2 | 43.7 | 49.5 | 52.1 | 61.7 | 60.0 | 67.3 | 1.35 | 1.36 |
| 4 | 方略探索志向 | 29.7 | 28.9 | 24.0 | 28.2 | 26.4 | 28.1 | 30.8 | 33.1 | 32.7 | 39.9 | 34.3 | 45.9 | 1.14 | 1.39 |
| E 学習行動実践度 | | 44.1 | 24.7 | 28.4 | 32.6 | 36.9 | 41.2 | 45.3 | 50.0 | 47.7 | 60.2 | 61.9 | 67.5 | 2.03 | 1.35 |
| 1 | 習得型 | 60.3 | 36.0 | 42.1 | 48.8 | 54.4 | 57.8 | 62.3 | 66.5 | 61.8 | 73.8 | 79.2 | 78.6 | 1.85 | 1.18 |
| 2 | 探求型 | 32.1 | 12.2 | 11.2 | 14.4 | 19.7 | 26.2 | 31.3 | 34.0 | 37.6 | 55.6 | 56.9 | 74.3 | 2.79 | 2.18 |
| 3 | 定着型 | 40.0 | 25.8 | 32.1 | 34.6 | 36.5 | 39.5 | 42.2 | 49.4 | 43.5 | 51.3 | 49.5 | 49.5 | 1.92 | 1.00 |
| E2/D 意識と行動のギャップ | | 0.74 | 0.35 | 0.35 | 0.38 | 0.58 | 0.70 | 0.75 | 0.77 | 0.97 | 1.00 | 1.06 | 1.19 | 2.18 | 1.56 |
| F 学習成果実感度 | | 32.3 | 13.9 | 14.3 | 20.1 | 21.7 | 26.8 | 34.6 | 39.8 | 39.3 | 54.7 | 57.7 | 67.6 | 2.86 | 1.70 |
| 1 | 授業満足度 | 27.7 | 12.4 | 13.4 | 17.7 | 19.1 | 25.2 | 30.9 | 30.8 | 29.3 | 38.0 | 36.1 | 46.9 | 2.48 | 1.52 |
| 2 | メンタルイメージ | 36.9 | 15.4 | 15.1 | 22.4 | 24.2 | 28.4 | 38.3 | 48.7 | 49.3 | 71.5 | 79.3 | 88.3 | 3.17 | 1.81 |
| F／E　行動と成果のギャップ | | 0.72 | 0.56 | 0.50 | 0.61 | 0.58 | 0.65 | 0.77 | 0.79 | 0.79 | 0.91 | 0.93 | 1.00 | 1.41 | 1.26 |
| G 学習スキルの実践度 | | 26.8 | 13.0 | 17.1 | 19.4 | 21.4 | 24.1 | 27.5 | 31.3 | 34.5 | 39.7 | 40.7 | 46.2 | 2.40 | 1.47 |
| 1 国　語 | 技能 | 26.7 | 11.4 | 17.8 | 17.4 | 21.5 | 24.4 | 27.6 | 31.0 | 34.8 | 37.7 | 37.3 | 43.1 | 2.73 | 1.39 |
| | 方略 | 22.4 | 10.7 | 15.3 | 14.8 | 17.2 | 19.5 | 24.1 | 27.4 | 29.1 | 34.3 | 35.6 | 34.9 | 2.57 | 1.27 |
| 2 数　学 | 技能 | 44.5 | 23.8 | 31.3 | 39.2 | 40.1 | 43.2 | 45.6 | 49.6 | 52.1 | 56.7 | 55.1 | 61.1 | 2.08 | 1.23 |
| | 方略 | 21.2 | 12.7 | 13.7 | 15.1 | 15.8 | 18.5 | 20.2 | 24.9 | 28.1 | 34.2 | 39.9 | 46.6 | 1.97 | 1.87 |
| 3 英　語 | 技能 | 19.3 | 8.4 | 10.7 | 12.7 | 14.6 | 16.4 | 20.0 | 22.5 | 26.4 | 31.5 | 32.2 | 38.2 | 2.67 | 1.69 |
| | 方略 | 26.6 | 11.3 | 13.9 | 16.9 | 19.4 | 22.8 | 27.7 | 32.6 | 36.3 | 44.0 | 44.1 | 53.3 | 2.90 | 1.63 |
| G/D 意識／行動 | | 0.63 | 0.37 | 0.53 | 0.51 | 0.58 | 0.60 | 0.63 | 0.67 | 0.70 | 0.70 | 0.76 | 0.74 | 1.78 | 1.12 |
| F/G 成果／行動 | | 1.21 | 1.07 | 0.83 | 1.04 | 1.01 | 1.11 | 1.26 | 1.27 | 1.14 | 1.38 | 1.42 | 1.46 | 1.19 | 1.15 |
| H 宅習時間（平日） | | 28.7 | 6.3 | 7.6 | 9.9 | 20.3 | 26.7 | 29.1 | 31.5 | 41.0 | 41.2 | 47.5 | 49.9 | 5.00 | 1.58 |
| 1 国　語 | 60分以上（%） | 8.0 | 4.3 | 3.6 | 3.8 | 5.4 | 6.9 | 7.5 | 8.6 | 11.6 | 10.6 | 10.1 | 18.5 | 2.02 | 2.15 |
| 2 数　学 | | 39.8 | 8.9 | 11.7 | 16.6 | 30.3 | 38.3 | 41.5 | 44.8 | 54.6 | 56.2 | 62.8 | 65.1 | 5.06 | 1.45 |
| 3 英　語 | | 38.2 | 5.8 | 7.4 | 9.3 | 25.3 | 34.7 | 38.3 | 41.2 | 56.7 | 56.8 | 69.6 | 66.1 | 7.10 | 1.61 |
| 標本数 | 人 | 8,647 | 238 | 413 | 1,283 | 903 | 1,132 | 1,036 | 1,121 | 942 | 739 | 448 | 196 | | |
| | % | | 2.8 | 4.9 | 15.2 | 10.7 | 13.4 | 12.3 | 13.3 | 11.1 | 8.7 | 5.3 | 2.3 | | |
| | | | 1,934(22.9) | | | (10.7) | 3,289(38.9) | | | 2,325(27.5) | | | | | |

キ）に注目すると、学校群格差が小さい A～C の要件は学力層によるバラツキも全体として小さい。D～G のカテゴリについては 2 倍を超える項目も散見されるように格差が発生しているが、SS58 以上になると全体平均値より 10%以上肯定度が高く、SS48 未満ではほぼ 10%以上低くなっており学力到達度との間に強い相関が発生している。

D 学習法の探索意識は学習観（過去の学習体験によって形成される学びに対する考え方）のうち、学力到達度と相関のある 4 つのパターンを示している。「１思考過程志向」は「答えを出すだけでなく、考え方があっていたかが大切」「２原因追求志向」は「思ったようにいかないときは、その原因をつきとめようとする」、「３意味理解志向」は「ただ暗記するのではなく、理解して覚えるように心がけている」、「４方略探索志向」は「習ったこと同士の関連をつかむようにしている」といった設問項目についての反応を計測した。いわば、より良い学び方を探索しようとする意識をどの程度持っているかを定量化した。この結果、次の 3 つの悩みを抽出した。

### 1. 学びたいのに学べない

「D 学習意識」と「E２探求型行動（予習して授業に臨み、授業では先生の考え方を学んでいる）」のギャップを計測した E2／D の項目を見ると、全体は 0.74 となり 26%の生徒が「学びたいのに学べない」状態におかれている。SS68 以上の生徒は 1.00 を超え S2 レベルでは意識以上に行動に移っている。その反面 SS63 未満になるとギャップは急速に拡大し SS43 未満になると 60%以上の生徒が学びから脱落しておりこの悩みと対峙している。

### 2. 学んでいるのに「学びがい」が得られない

これを示すのが F／E の項目である。これによると、全体は 0.72 となり 28%の生徒が「学んでいるのに伸びない」とか「学力が伸びたことが実感できない」と訴えており、相対的に学習行動の実践度が高い英語・数学でこの悩みを抱えている生徒が多い。これに対して教師がフォローする助言や指示・ヒントを与えないで放置すると、学んだことによる「ごほうび」を期待する功利性追求志向が強ければ強いほど「がまん」ができずネガティブな自己イメージを増幅させ困難を回避する回路を選び、学びから脱落していくことになる。

「学びがい」が得られないため学びから離れていく脱落率が 35%を超えるのが SS53 未満であり、10%未満にとどまるのは SS68 以上の 16%の生徒にすぎないのである。

### 3. 学びたいのに学びの方法がつかめない

これを示すのが「もっと良い（学力向上にとって有効な）方法」を探索している意識レベルに対して、学力の向上に有効な学習スキルをどの程度実践しているかの乖離を計測した G／D の項目である。

この乖離は全体として 0.63 となり、37%の生徒がこの悩みに直面しているが、学力到達度と強い相関があり下位に行くほど乖離が大きくなっている。しかし SS73 以上のレベルでも 25%の生徒はこの悩みを抱えており、例年国公立大に 200 名以上の合格者を輩出している B・S 校群としてくくった進学重点校の生徒の 1／3 がこの悩みを訴えている。とくに国語での悩みの大半はここにあり、私立 6 年制の進学重点校の生徒もその例外ではない。

## (4)学習スキルの実践度

「学習方法がつかめない」という悩みに対処するためには、どんな学習スキルが学力向上にとって有効なのかを特定することが求められる。ここ２カ年間に20都道府県の先生方と情報交換をする機会に恵まれ、さまざまな形でわれわれの行ってきた教育調査に対するご要望をいただく過程で、学習スキルを教育現場の実情に対応する形で計測を試み国語・数学・英語３教科について10個の設問を設計して計測し、その結果を学力到達度別にデータ化したのが３－８である。

合計 30 の設問項目は全て学力到達度と強い相関があり先生方の納得感も高いものとなった。これらのスキルはこれまで教師の暗黙知として個人の経験の中から作り出され、それ故に形式言語として定量化されることはなかった。私自身の教師体験からみてもこのノーハウは個人の力量、すなわち授業力だととらえ研究授業や現職研修会などの機会に紹介することはあっても教師のカリスマ性の源泉だとして学校単位での継承が担保されるにとどまるのが通例であったと反省している。われわれの願いを聞きとどけられ設問項目の設計にご参加いただいた先生方に感謝したい。

学習スキルは授業で教師が学びのスキルモデルを提示し、学んだ方法を生徒が実践し、実践した結果良い結果がえられたことを納得しなくては異なった学習領域や未知の学習課題の解決にむけて活用することはできない。方法モデルの提示→習得と実践→納得というかなり高いハードルを乗り越えないと活用力として高校生が実践することは難しい。

今次の「学習指導要領」の改訂にあたって、習得した知識や学習スキルを実生活で活用する力が強調されているが、抽象概念を学ぶ事の多い中高校生が活用力として発揮するためには授業改善を柱に高いハード

### ３－８　学習スキル（国語）

| 国語 | 2年全体 | 学力到達度別 33 C1 | 38 C2 | 43 C3 | 48 B1 | 53 B2 | 58 B3 | 63 A1 | 68 A2 | 73 A3 | 78 S1 | S2 | B3/C3 | A1/B1 | A3/B3 | S2/A2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 小説/性格・心理を表現から | 37.1 | 15.2 | 26.6 | 28.5 | 32.7 | 36.0 | 41.8 | 44.1 | 41.7 | 46.3 | 45.3 | 45.1 | 1.47 | 1.35 | 1.11 | 1.08 |
| 4 古文/動詞・助詞の活用・用法 | 35.3 | 13.9 | 24.3 | 24.6 | 30.4 | 33.4 | 33.7 | 39.8 | 48.0 | 51.9 | 48.8 | 57.1 | 1.37 | 1.31 | 1.54 | 1.19 |
| 7 自分の考えと照合させて | 35.0 | 16.2 | 21.8 | 22.8 | 29.6 | 32.4 | 38.9 | 40.6 | 45.5 | 51.3 | 51.0 | 50.0 | 1.70 | 1.37 | 1.32 | 1.10 |
| 8 評論文/接続詞をヒント | 26.7 | 8.7 | 11.9 | 12.4 | 19.2 | 24.5 | 29.0 | 32.8 | 35.6 | 39.1 | 38.6 | 43.4 | 2.34 | 1.70 | 1.35 | 1.22 |
| 5 古文/品詞分解して | 23.3 | 9.9 | 12.9 | 13.4 | 17.6 | 19.7 | 22.6 | 26.8 | 34.3 | 37.5 | 38.2 | 54.9 | 1.69 | 1.53 | 1.66 | 1.60 |
| 1 文学作品への関心が高まり読んでいる | 21.4 | 6.7 | 8.9 | 12.0 | 15.6 | 17.9 | 23.9 | 26.8 | 30.6 | 40.2 | 42.0 | 37.0 | 2.00 | 1.71 | 1.68 | 1.21 |
| 9 評論文/文構成・段落の関係 | 18.1 | 9.3 | 9.0 | 8.2 | 13.4 | 15.3 | 19.2 | 23.1 | 24.2 | 28.0 | 29.1 | 33.0 | 2.34 | 1.73 | 1.46 | 1.36 |
| 2 古典/リズム・区切りに注意して音読 | 16.6 | 10.6 | 12.6 | 13.9 | 13.4 | 14.1 | 17.6 | 21.6 | 20.6 | 24.4 | 21.5 | 20.7 | 1.26 | 1.61 | 1.39 | 1.00 |
| 3 単語や熟語は例文と一緒に | 16.5 | 11.3 | 11.5 | 13.4 | 14.4 | 13.9 | 17.7 | 18.3 | 21.2 | 23.0 | 23.8 | 25.3 | 1.31 | 1.27 | 1.30 | 1.19 |
| 6 論の展開・構成・具体例の効果 | 15.0 | 9.2 | 8.3 | 9.0 | 9.8 | 12.5 | 15.2 | 20.5 | 20.0 | 20.4 | 27.7 | 31.9 | 1.69 | 2.09 | 1.34 | 1.60 |
| | 24.5 | 11.1 | 14.8 | 15.8 | 19.6 | 22.0 | 26.0 | 29.4 | 32.2 | 36.2 | 36.6 | 39.8 | 1.64 | 1.50 | 1.40 | 1.24 |

ベネッセ教育研究開発センター「学習活動の検証に関わる31校との共同研究」(07. 7～10月実施　高2 n=8,647)により作表。
□○は全体より±10%以上の格差が発生したボックスにつけた。

## 3−8 学習スキル（数学）

| 数学 | 2年全体 | 学力到達度別 33 C1 | 38 C2 | 43 C3 | 48 B1 | 53 B2 | 58 B3 | 63 A1 | 68 A2 | 73 A3 | 78 S1 | S2 | B3/C3 | A1/B1 | A3/B3 | S2/A2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 図やグラフを書いて考える | 55.1 | 19.7 | 30.3 | 41.5 | 47.1 | 55.6 | 59.2 | 64.5 | 67.6 | 75.0 | 75.8 | 78.7 | 1.43 | 1.37 | 1.27 | 1.16 |
| 3 公式を覚え、使えるようにする | 50.3 | 28.2 | 32.8 | 44.0 | 44.8 | 46.8 | 53.1 | 56.5 | 61.5 | 66.0 | 68.3 | 72.8 | 1.21 | 1.26 | 1.24 | 1.18 |
| 1 例題をヒントに考える | 37.5 | 25.3 | 32.0 | 39.1 | 36.6 | 38.1 | 37.1 | 41.0 | 40.1 | 42.8 | 36.6 | 44.1 | 0.95 | 1.12 | 1.15 | 1.10 |
| 2 解けない問題は繰り返す | 33.2 | 22.2 | 25.3 | 32.9 | 30.3 | 31.3 | 33.7 | 36.1 | 39.8 | 43.5 | 39.6 | 48.8 | 1.02 | 1.19 | 1.29 | 1.23 |
| 9 解けない問題は要因分析 | 31.8 | 16.6 | 18.8 | 22.0 | 25.5 | 28.8 | 33.4 | 37.1 | 42.9 | 50.3 | 54.5 | 61.2 | 1.52 | 1.45 | 1.51 | 1.43 |
| 7 解き方を推測してから解く | 28.5 | 16.4 | 17.1 | 22.6 | 21.0 | 25.4 | 29.0 | 35.3 | 34.8 | 42.7 | 49.9 | 53.3 | 1.28 | 1.68 | 1.47 | 1.53 |
| 6 20分くらい自分で考える | 20.9 | 7.2 | 10.7 | 14.2 | 14.4 | 19.6 | 21.0 | 25.4 | 29.2 | 34.7 | 39.7 | 46.4 | 1.47 | 1.77 | 1.65 | 1.59 |
| 10 覚えた内容を説明できる | 19.8 | 17.0 | 15.2 | 18.7 | 17.5 | 17.1 | 19.0 | 23.4 | 26.3 | 32.6 | 30.6 | 36.7 | 1.02 | 1.34 | 1.71 | 1.40 |
| 8 論理的思考を身につける | 12.4 | 6.6 | 5.3 | 5.7 | 6.0 | 8.9 | 10.6 | 15.3 | 19.7 | 24.3 | 34.4 | 47.0 | 1.85 | 2.55 | 2.29 | 2.39 |
| 4 公式を自分で証明できる | 11.7 | 12.2 | 8.5 | 8.7 | 8.7 | 9.9 | 9.9 | 12.9 | 15.9 | 20.3 | 30.3 | 34.8 | 1.14 | 1.48 | 2.05 | 2.20 |
| | 30.1 | 17.1 | 19.6 | 24.9 | 25.2 | 28.2 | 30.6 | 34.7 | 37.8 | 43.2 | 46.0 | 52.4 | 1.23 | 1.38 | 1.41 | 1.39 |

ベネッセ教育研究開発センター「学習活動の検証に関わる31校との共同研究」(07. 7～10月実施　高2 n=8,647)により作表。
□○は全体より±10%以上の格差が発生したボックスにつけた。

ルがある事を共有しておく事が必要なのである。困難を回避する傾向の強い生徒と同じように回避する教師が生まれたら活用力を育てることはできないだろう。

これら 10 項目のうち全ての学力層で強い弁別性が発生する項目を４つずつ抽出して分析すると、大きな格差が発生する偏差値帯は国語では SS58 と SS78、数学では SS68 と SS73、これに次ぐのが SS58。英語は SS68 と SS78 であった。

従って、SS58、68、78 などは学力向上にとって意味のある偏差値帯だといえる。先生方は SS58 を超えると金沢・岡山・広島大には合格しそうだとか、SS68 を超えると東北大などいわゆる旧帝大の伝統を持つ難関大に、SS78 以上なら東京・京都大や北大医学科以上の難関医学科への合格が見えてくるという経験知が学習スキルの実践度によって裏付けられたことになる。

キー・スキルと考えられる 4 項目は、国語では「５古文は品詞分解をして文の意味を理解する」、「６論の展開や構成、具体例の効果に注目して読む」や「９評論文では文の構成や段落相互の関係を読み取りながら主題をとらえる」といった読解力を構成すると考えられる学習スキルが主体となった。

数学は、国語より学力による弁別性が強く鋭角的な変化がみられるが「９解けない問題はその要因を分析する」という項目は学習観の原因追求志向と対応している。

「６解けない問題でも、すぐにヒントや解答を見ずに、20 分くらい考える」とか「７問題に取り組む前に解き方を推測してから解く」といった仮説と検証を伴う自立的思考力を身につけ、仮説形成や類推（アナロジー）を働かせることが必要な学習スキル（学習方略）の実践がキー・スキルとなっている。

英語は、「１文構造（区切る箇所、何が主語や動詞かなど）が十分理解できている」といった文型や文法を初見のテストに応用する力が最も基本的な学習スキル（学習技

## 3−8 学習スキル（英語）

| 英語 | 2年全体 | 学力到達度別 33 C1 | 38 C2 | 43 C3 | 48 B1 | 53 B2 | 58 B3 | 63 A1 | 68 A2 | 73 A3 | 78 S1 | S2 | B3／C3 | A1／B1 | A3／B3 | S2／A2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 長文は推測して概要把握 | 40.2 | 20.4 | 23.3 | 32.2 | 32.8 | 36.0 | 42.4 | 48.9 | 53.8 | 58.1 | 61.0 | 69.7 | 1.32 | 1.49 | 1.37 | 1.29 |
| 7 英作文は知っている表現で | 30.8 | 12.3 | 16.0 | 18.1 | 21.2 | 27.9 | 34.5 | 38.1 | 45.0 | 52.5 | 50.6 | 58.4 | 1.91 | 1.80 | 1.52 | 1.30 |
| 9 日本語らしい表現は置き換えて | 26.6 | 8.9 | 13.6 | 16.7 | 18.6 | 21.5 | 28.2 | 29.7 | 37.2 | 43.8 | 48.0 | 48.7 | 1.68 | 1.60 | 1.55 | 1.31 |
| 6 発音、リズムなどに注意して音読 | 25.4 | 17.1 | 18.4 | 24.0 | 24.9 | 24.5 | 28.6 | 29.6 | 28.7 | 34.3 | 29.2 | 41.5 | 1.19 | 1.19 | 1.20 | 1.44 |
| 1 文構造の理解 | 25.1 | 9.0 | 9.6 | 10.9 | 14.6 | 20.3 | 25.3 | 32.2 | 38.7 | 47.1 | 55.6 | 64.7 | 2.32 | 2.21 | 1.86 | 1.67 |
| 3 仮説を立ててから辞書 | 20.1 | 7.5 | 8.8 | 12.0 | 15.5 | 17.7 | 20.5 | 24.3 | 26.3 | 37.9 | 35.1 | 49.5 | 1.71 | 1.57 | 1.85 | 1.88 |
| 4 抽象文は具体的説明に留意 | 17.0 | 5.6 | 8.8 | 11.0 | 12.1 | 14.5 | 16.9 | 19.8 | 23.6 | 31.3 | 29.8 | 39.5 | 1.55 | 1.64 | 1.85 | 1.67 |
| 5 主張を論理的に読む | 14.0 | 4.8 | 4.5 | 7.3 | 7.8 | 10.4 | 13.4 | 19.1 | 20.2 | 28.7 | 29.8 | 35.6 | 1.84 | 2.45 | 2.14 | 1.76 |
| 10 文法を含む英文を書く | 11.4 | 4.6 | 3.1 | 6.7 | 8.8 | 10.4 | 14.4 | 15.0 | 18.3 | 21.1 | 20.4 | 20.3 | 2.15 | 1.71 | 1.46 | 1.11 |
| 8 添削された英作文をもう一度 | 8.1 | 5.4 | 4.3 | 6.2 | 6.7 | 7.1 | 7.0 | 9.4 | 11.2 | 12.6 | 10.0 | 14.4 | 1.13 | 1.39 | 1.80 | 1.28 |
| | 21.9 | 9.6 | 11.0 | 14.5 | 16.3 | 19.0 | 23.1 | 26.6 | 30.3 | 36.7 | 37.0 | 44.2 | 1.59 | 1.63 | 1.59 | 1.46 |

ベネッセ教育研究開発センター「学習活動の検証に関わる31校との共同研究」(07. 7〜10月実施　高2 n=8,647)により作表。
□○は全体より±10%以上の格差が発生したボックスにつけた。

能）となっている。このことを前提に「３わからない語彙は前後の文脈からその意味を推測し、仮説を立ててから辞書で確認する」といった仮説・検証を伴うスキルや、「４抽象的な文章を読むときは、具体的に説明されている部分に留意しながら読むよう心掛けている」といった読解力を構成するスキルは学習観のひとつとして示した方略探索志向と対応していることが注目される。

## 第４節　３つの学習行動と「学びがい」の実態

データ３－９は、現３年生が１･２年次にどの程度学習に向かい実践していたかについて、A〜H のカテゴリごとに同一母集団で経年変化を追跡しようとしたものである。これによると、大略次の４点が注目される。

**１**．A 学校中心主義の学習意識は 70%強の生徒がこれに期待しており、このことは B 授業での態度・行動（かまえ）に反映され良かれ悪しかれ学校依存度が強く、意識と行動の間にはギャップが認められない。授業における習得型の学習は相対的に高いレベルで保持されている。

**２**．自宅での学習行動の３パターン（C・E・G）の実践レベルは C 習得型が高く E 探求型が低い。与えられた課題を中心にした知識の摂取・習得はできるが、自ら必要に迫られ学ぶ自律的行動がとれない事と、2 年生で全ての学力層で実践度が低下することが検証された。

**３**．学習意識と行動のギャップ（C／A の項目）に注目すると、「C 習得型」は SS58 以上では乖離は小さく、意識以上に行動しているが、1 年で SS48、2 年では SS63 未満でこの行動がとれない生徒が増えている。とりわけ 2 年生では学力到達度の高い層に及んでいる事が注目される。

「E 探求型」では意識（D）と行動の間に大きな乖離が認められ（E／D の項目）、2 年生では意識は高まるのに行動が伴わないため「学びたいのに学べない」というジレンマが起こっている。ただ SS68 以上の15%に相当する学力層では意識を行動が上回っており、彼らは学びの方法＝学習スキルを何らかの形で身につけ新しい学習領域に挑戦していると考えられるが、1 年生で SS53、2 年生で SS68 未満になると乖離は加速度的に拡大し有効な学びの方法を求めていると考えられる。

「G 定着型」では意識（F）と行動の間には 1･2 年生共に全ての学力到達レベルで乖離は発生せず（G／F の項目）、誰でも行動に移しやすい学習パターンである事を示しているが、2 年生で意識も行動も 5%前後低下するという難点を抱えているといえよう。

**4**．学習行動（B・C・E・G）と「学びがい」（H 学習成果の実感度）の関係性（H／BCEG の項目）に注目すると、1・2 年生共に 60%前後の生徒が「学びがい」を獲得している。

SS68 以上では 80%以上の生徒が「学びがい」を感じているのに対し、SS48 未満になると 50%以下になり「学びがい」を感じることのできない生徒が過半数を占め「学んでいるのに伸びない」とか「やっているのに学力が伸びない」という「悩み」を抱えながら学校生活を送っているものと考えられる。

## （1）習得型学習の意識と行動

「授業を大切にし、教え方が上手な先生の授業を受けたい」という学校中心主義の学習意識は 70%強の生徒がこれを肯定しており、10 年以前が約 60%であった事と比べると学校教育に対する期待は高まっている。この学習意識の高まりを反映して「授業に集中し、大切なことはノートにとっている」という授業に対する態度・行動（かまえ）は、殆んど全ての学力到達レベルで学習意識との間にギャップは発生していない。

SS48 を超えるためには、授業態度（かまえ）そのものが要件となると考えられており、生活指導と教科学習を一体化させることが必要だとする学校現場の指導はこの点では成果を挙げている。「大切なことはノートにとる」という行動は音声の形で入ってくる記号音の中から情報を取り出して文字に変換する行動であるから、教師の説明を意味理解する程度の知識の活用が必要だ。

とりわけ、形式言語そのものを学ぶ機会が多い古典や英語は予習することによって得られる学習効果は大きく予習・授業・復習の 3 点セットの定着が欠かせない。

次に、教師が授業で提示する学習スキルモデルに従って学ぶ時には、強制されることを納得して学ぶことが必要となる。「予習してきなさい」と言うだけではレディネス（準備性）の価値はわからない。なかには、何を予習したら良いのかわからない生徒もおり予習（オリテン）プリントを準備する学校も増えているが、予習と授業が連結していないと予習の成果は実感できないため予習しなくなる。

「毎日復習し、宿題があれば必ずする」といった習得型学習の実践度は SS48 でほぼ 60%に達し、SS68 以上では 75～80%に達しており相対的に実践レベルは高い。

習得型の学習は、積みあげ型の系統学習

## 3－9　高校生の学習意識･行動と｢成果｣実感度とそのギャップ

| カテゴリ | | 学年 | 全体 | 学力到達度別 | | | | | | | | | | 分散度 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 38 | | 43 | 48 | 53 | 58 | 63 | 68 | 73 | 78 | S2／B1 |
| | | | | C2 | C3 | B1 | B2 | B3 | A1 | A2 | A3 | S1 | S2 | |
| A 意識 学校中心主義 | | 1 | 74.7 | 70.4 | 78.2 | 74.9 | 72.5 | 75.1 | 73.7 | 74.7 | 74.5 | 75.5 | 67.5 | 0.90 |
| | | 2 | 73.5 | 70.4 | 78.2 | 73.8 | 72.7 | 73.7 | 73.1 | 73.4 | 72.8 | 71.9 | 67.1 | 0.91 |
| B 授業での 学習行動 | | 1 | 74.1 | 64.6 | 74.3 | 72.9 | 71.5 | 73.5 | 74.5 | 75.7 | 75.2 | 77.0 | 69.3 | 0.95 |
| | | 2 | 72.4 | 64.6 | 74.3 | 69.6 | 70.7 | 71.8 | 73.4 | 73.9 | 73.1 | 73.7 | 69.0 | 0.99 |
| C 習得型 学習行動 | | 1 | 71.2 | 41.9 | 52.3 | 65.8 | 64.1 | 71.7 | 74.0 | 78.1 | 83.4 | 90.2 | 80.2 | 1.22 |
| | | 2 | 60.3 | 42.1 | 48.8 | 54.4 | 57.8 | 62.3 | 66.5 | 61.8 | 73.8 | 79.2 | 78.6 | 1.45 |
| | | 差 | △ 10.9 | 0.2 | △ 3.5 | △ 11.4 | △ 6.4 | △ 9.4 | △ 7.4 | △ 16.3 | △ 9.6 | △ 11.0 | △ 1.6 | |
| D 意識 学習法の探索 | | 1 | 40.0 | 30.2 | 34.3 | 34.6 | 37.0 | 39.1 | 41.5 | 46.2 | 47.3 | 54.9 | 51.3 | 1.48 |
| | | 2 | 42.4 | 32.3 | 38.2 | 36.8 | 39.9 | 43.4 | 47.1 | 49.3 | 56.6 | 53.8 | 62.2 | 1.69 |
| | | 差 | 2.3 | 2.1 | 3.9 | 2.1 | 2.9 | 4.3 | 5.6 | 3.1 | 9.3 | △ 1.2 | 10.9 | |
| E 探求型 学習行動 | | 1 | 39.2 | 14.0 | 16.6 | 27.5 | 33.1 | 37.7 | 41.9 | 46.0 | 52.5 | 64.6 | 74.7 | 2.71 |
| | | 2 | 32.1 | 11.2 | 14.4 | 19.7 | 26.2 | 31.3 | 34.0 | 37.6 | 55.6 | 56.9 | 74.3 | 3.76 |
| | | 差 | △ 7.2 | △ 2.8 | △ 2.2 | △ 7.8 | △ 6.8 | △ 6.4 | △ 7.9 | △ 8.4 | 3.1 | △ 7.7 | △ 0.5 | |
| F 失敗に学ぶ 学習意識 | | 1 | 47.5 | 34.3 | 39.9 | 39.7 | 44.1 | 47.3 | 48.5 | 53.2 | 57.5 | 60.6 | 61.8 | 1.55 |
| | | 2 | 41.6 | 30.2 | 36.2 | 35.5 | 38.6 | 43.5 | 47.5 | 50.0 | 60.0 | 54.5 | 63.8 | 1.80 |
| | | 差 | △ 5.9 | △ 4.2 | △ 3.7 | △ 4.3 | △ 5.5 | △ 3.8 | △ 1.0 | △ 3.2 | 2.5 | △ 6.0 | 2.0 | |
| G 定着型 学習行動 | | 1 | 44.9 | 34.4 | 41.9 | 40.0 | 39.8 | 44.9 | 49.4 | 53.7 | 55.7 | 55.7 | 58.4 | 1.46 |
| | | 2 | 40.0 | 32.1 | 34.6 | 36.5 | 39.5 | 42.2 | 49.4 | 43.5 | 51.3 | 49.5 | 49.5 | 1.36 |
| | | 差 | △ 4.9 | △ 2.3 | △ 7.3 | △ 3.5 | △ 0.3 | △ 2.7 | 0.0 | △ 10.1 | △ 4.5 | △ 6.2 | △ 8.9 | |
| H 学習成果 の実感度 | | 1 | 33.6 | 11.9 | 15.7 | 22.0 | 26.9 | 31.1 | 36.9 | 46.3 | 53.2 | 58.3 | 66.8 | 3.04 |
| | | 2 | 32.3 | 14.3 | 20.1 | 21.7 | 26.8 | 34.6 | 39.8 | 39.3 | 54.7 | 57.7 | 67.6 | 3.12 |
| | | 差 | △ 1.3 | 2.4 | 4.4 | △ 0.3 | △ 0.1 | 3.5 | 2.8 | △ 7.0 | 1.5 | △ 0.6 | 0.8 | |
| 学習意識 と行動の ギャップ | C/A | 1 | 0.95 | 0.59 | 0.67 | 0.88 | 0.88 | 0.96 | 1.00 | 1.05 | 1.12 | 1.19 | 1.19 | |
| | | 2 | 0.82 | 0.60 | 0.62 | 0.74 | 0.79 | 0.85 | 0.91 | 0.84 | 1.01 | 1.10 | 1.17 | |
| | E/D | 1 | 0.98 | 0.46 | 0.48 | 0.80 | 0.89 | 0.96 | 1.01 | 1.00 | 1.11 | 1.18 | 1.46 | |
| | | 2 | 0.76 | 0.35 | 0.38 | 0.54 | 0.66 | 0.72 | 0.72 | 0.76 | 0.98 | 1.06 | 1.19 | |
| | G/F | 1 | 0.95 | 1.00 | 1.05 | 1.01 | 0.90 | 0.95 | 1.02 | 1.01 | 0.97 | 0.92 | 0.95 | |
| | | 2 | 0.96 | 1.06 | 0.95 | 1.03 | 1.02 | 0.97 | 1.04 | 0.87 | 0.85 | 0.91 | 0.78 | |
| 行動と成果 のギャップ | H/ BCEG | 1 | 0.59 | 0.31 | 0.34 | 0.43 | 0.52 | 0.55 | 0.62 | 0.73 | 0.80 | 0.81 | 0.95 | |
| | | 2 | 0.63 | 0.38 | 0.47 | 0.48 | 0.55 | 0.67 | 0.71 | 0.72 | 0.86 | 0.89 | 1.00 | |
| | H/B | 1 | 0.45 | 0.18 | 0.21 | 0.30 | 0.38 | 0.42 | 0.50 | 0.61 | 0.71 | 0.76 | 0.96 | |
| | | 2 | 0.45 | 0.22 | 0.27 | 0.31 | 0.38 | 0.48 | 0.54 | 0.53 | 0.75 | 0.78 | 0.98 | |
| | H/C | 1 | 0.47 | 0.28 | 0.30 | 0.33 | 0.42 | 0.43 | 0.50 | 0.59 | 0.64 | 0.65 | 0.83 | |
| | | 2 | 0.54 | 0.34 | 0.41 | 0.40 | 0.46 | 0.56 | 0.60 | 0.64 | 0.74 | 0.73 | 0.86 | |
| | H/E | 1 | 0.86 | 0.85 | 0.95 | 0.80 | 0.81 | 0.83 | 0.88 | 1.01 | 1.01 | 0.90 | 0.89 | |
| | | 2 | 1.01 | 1.28 | 1.39 | 1.10 | 1.02 | 1.10 | 1.17 | 1.04 | 0.98 | 1.01 | 0.91 | |
| | H/G | 1 | 0.75 | 0.34 | 0.37 | 0.55 | 0.68 | 0.69 | 0.75 | 0.86 | 0.95 | 1.05 | 1.14 | |
| | | 2 | 0.81 | 0.45 | 0.58 | 0.59 | 0.68 | 0.82 | 0.81 | 0.90 | 1.07 | 1.16 | 1.36 | |

高1＝ベネッセ教育研究開発センター「学習活動の検証に関わる共同研究」(05年)、「確かな学力の育成に関わる共同研究」(05年)「進学目標達成のための共同研究」(06年)(n＝高1 6,939)
高2＝ベネッセ学校教育調査課と31高校との「共同研究」(07年7～10月実施 2年生)により作表。Aは「とても大切」の%、B～Jは肯定指数＝とても+(まあ×0.5)表示。□○は全体より±10%以上の格差、アミカケは1.00以上の値となったボックスを示している。

を主な学習内容としているため、学ぶことの意味や価値がわかりにくく、役立ちを感じるのに時間がかかる。この「学びたいのに、学べない」という状況の克服をめざして教科シラバスを作成し、授業展開のサーチライトの役割を持たせこれを重視する動

きが普及している。

なかには、学習領域（単元）ごとに評価規準を設け「〇〇ができる」といった抽象的なものではなく、到達するためのヒントや助言を加えたシラバスも見られるようになった。

教科シラバスが進度表のレベルに止まっていたのでは殆んどの生徒は活用できない。学びのためのサーチライトとして機能させるためには生徒が自律的に行動に移すためのヒントを示し、そっと後押ししてやることが必要である。

### (2)定着型学習の意識と行動

方法探索の学習意識（学習観）のうち「思ったようにいかない時は、その原因をつきとめようとする」原因追求志向を行動に移したのが、失敗に学ぶ学習でこれを定着型学習と呼ぶことにした。

この学習の意識と行動との乖離は相対的に小さく「学びたいのに学べない」といった自己不一致が起こりにくい学習行動のパターンである。これは何を学ぶのかが焦点化されており、どうすれば失敗の原因を追求できるかもある程度わかっている、言いかえると学びのモニタリング（メタ認知）が働きやすいからだと思われる。しかし、この学習行動は 2 年生で殆んど全ての学力層で低下し、下落幅は SS63 以上で大きくなる。

いわゆる「2 年の中だるみ」は、これまで平日の宅習時間が減少するという現象としてとらえられてきたが、習得型学習のみならず失敗に学ぶ定着型学習行動の後退が宅習時間の減少をもたらしているという形で把握すると、宿題の量を増やすといった物量主義から授業の振り返りやテストの見直し学習を強化するといった解決方法への移行がはかられ、定着しつつある。

1 年生の 10 月頃に多くの高校では文理コース選択が行われ、2 年では入試に直結する履修科目が増え学習到達目標やテストのレベルもアップし、進度が速くなるため「つまずき」が発生しやすく全ての教科でこの行動ができにくい生徒があらわれてくる。この課題を克服するためには、学習にプライオリティをつけることが必要となるため担任のアドバイスが欠かせない。個人面談のテーマが自己形成の学びから教科学習に対するアドバイスにシフトすると教科学習に関わる情報交換を可能にする組織としての対応と、個人の特性に応じて教科学習に関わる情報が使えるといった HR 担任としての力量の向上が欠かせない。

学習・進路検討会などによる学力・学習分析が担任会の枠を超えて教科担任や進路（キャリア教育）担当教員が参加する形での取り組みが普及しているのは情報交流をうながすためであるが、教師の多忙化が最大の障害になっていることを訴える学校が多い。

定着型―失敗に学ぶ学習くらいは生徒に委ねたら良いとする意見もある。しかし教科シラバスが活用できたとしても生徒は教科・科目の全体像を把握しているわけではないのでどの科目や学習領域にプライオリティをつけるかを判断する事は難しい。学校の指導に従って学んでいるまじめな生徒ほど全てやらなくてはならないと思うため何もできないパラドックスに向かいやすい。復習（リハーサル）プリントは一律に配る

が、個々の生徒に対応する項目を明示するなどの取り組みが必要となっているという指摘もある。

わかりにくい領域や失敗しやすい問題はひとり一人で異なっているのだから、自律的に実行させるためには組織としての支援が必要なのである。「夜 7 時までは生徒のための時間」と言う言葉は放課後 3 時間は生徒の背中をそっと押してやるため自分の時間を削って子ども達と向き合っている教師の姿を伝えるメッセージなのである。大多数の先生方のこのような努力が高校教育を支えている。この支援をより効率的なものとし、授業改善のための時間を生み出すためには、生徒の弱点を抽出するだけでなく弱点を補強するためのヒントが得られるテスト開発が求められている。

### (3)探求型学習の意識と行動

高校生の学習に対する考え方の肯定度を計測した結果、学力の向上に寄与する志向性を 4 つ抽出し D 学習方法探索／学習意識として数量化した。この学習意識が 50 ポイントを超えるのは SS63 であり、40 ポイント以下となるのは SS53 であった。

SS48 未満の生徒の肯定度は低いが、望ましくない学習観（暗記・結果・物量主義）が優勢で、「成績を上げるにはとにかく努力してたくさん勉強するしかない」とする物量主義は SS63 未満では 60 ポイント以上の肯定度を示しており 4 つの志向性をはるかに上回っている。

思考過程志向（答えを出すだけではなく、考え方があっている事が大切）は SS48 以上で急増する。これは「はてな（動因）」・「どうしてかな（動機）」への反応が強まることを示している。教師の発問に答えさせることによって考える事や考えた事を他者に伝える事ができる力を育てる事が SS48 の「カベ」を乗り越える要件となっており、授業での発問と応答に関わる工夫が欠かせない。

SS63 を超えると 4 つの志向性は急に高まってくる。これは言語能力の発達を示しており、教師の発信する音声を記号音で摂取し、そこで得た知識や情報をすでに形成されている知のモジュールの中に取り込み、知識の量を圧縮したり既存の知識や概念と関連づけて憶えかつ使うチャンク能力が働くようになる事を示しているように思える。

探求型の学習は必要に迫られて学ぶ行動で、内発的な「やる気」に支えられている。2 年生の場合、習得型学習の実践度が 60 ポイント、定着型のそれが 40 ポイントであるのに対し探求型は 32 ポイントにすぎず実践レベルは極めて低い。

しかし、この学習行動は SS68 以上で実践度は 50 ポイントを超え、SS78 で 70 ポイントを超えており学力到達度との間に強い相関がある。1・2 年生での変動はやや大きいが、SS68 以上では「中だるみ」の現象は起こりにくい。しかし、意識と行動のギャップー「学びたいのに学べない」は SS53 未満で急増し自己不一致の現象が起こる。

＊学習観の計測結果は、このリポートに収録していないが詳細は「確かな学力の育成をめぐる課題と展望」（08 年 5 月刊）を参照されたい。

### (4)「学びがい」実感度

学習成果は「結果としての学力」の到達度によって計測されているが生徒自身が学習行動によってどの程度「学びがい」があ

ったかを定量化しようと試みた。授業満足度は「わかりやすい」「内容豊かである」といった授業レリバンス（適切性）を指標とし、「学習が順調にいっている」とするメンタル・イメージとの相加平均によって数量化した。その結果は３－９「H学習成果実感度」として示している。2 年生に注目すると肯定度は 32 ポイントで探求型学習の実践度とほぼ同じ肯定度となったが、「学びがい」が感じられない生徒が圧倒的に多い。

その反面、学習行動と成果実感度のギャップ（H／BCEG）は相対的に小さく、両者のギャップは 0.60 前後となりとくに SS58 以上では 0.70 以上となり「行動すれば、学びがい」が得られている事も明らかとなった。

学習成果実感度は SS43 以上に該当する殆んど全ての学力到達レベルで、4 ポイント以上の格差が発生し強い相関が認められる。

より良い学習法を探索する学習意識とは 1 年生では SS58、2 年生では SS73 でクロスしこの到達レベル以上では成果実感度が学習行動を上回りそれ以下では下回っている。一方、定着型学習行動は成果実感度を SS63 以下の学力層で上回っておる事と対称的で、探求型の学習は行動の割には「学びがい」が得られておらず「学んでいるのに学びがいがない」状態におかれていることが注目される。

データ３－９「H／C・H／E・H／G」は 3 つの行動パターンと学習成果の実感度の間に発生するギャップを指数化したものである。これによると大略次の 3 点を指摘することができる。

１．授業での態度・行動（かまえ）、習得型学習行動と学習成果実感度のギャップが最も大きく、SS58 未満では成果が感じられない生徒が 50 ポイントを超え、知識の単なる摂取・受容を主体とする学習スタイルの限界を示している。

２．定着型学習は 3 つのパターンの中間に位置づけられるが、学力到達度との相関も認められる。SS73 以上では行動を成果が上回り予期せぬ成果を実感しているものの、SS43 未満では成果を実感できない生徒が 65％前後に達しており、かなりの強制力が働いているが、生徒を納得させていない事を示している。

３．探求型学習は最も成果を実感しやすい行動で殆んど全ての学力層でほぼ 90±10％のレベルで学びがいが得られており、内発的動機につき動かされて学ぶ「降りていく学習」行動が理想型で＜強い人間モデル＞の提唱はそれなりの根拠がある事が検証できた。

ここでデータ３－７に再び注目したい。「F／G」の項目は学習スキルの実践と「学びがい」の関係性を示しているが、行動を成果が上回っており「学び方」を学習スキルモデルとして授業を通じて示し、生徒自からが適合する方法を選び実践すれば学力向上にむけた計画を生徒が実行することができ、「学びがい」が得られている。

学ぶことによって「良い結果」を得た体験が成功体験であり達成動機を満足させる事ができる探求型の行動を学習スキルを伴う形で実践させるなら、「やればできる」といった自分自身への期待がふくらみ自己効力を感じやすいので、内発的動機が強められ「やる気」が持続し、「自ら学ぶ」強い人間

モデルに近づく道を切り拓くことになる。

しかし、学習動機への反応（データ３－６）で指摘したようにB自尊志向への反応レベルは低いという実態がある。自己有能感を高めるためにも学習スキルを活用した探求型学習行動の実践が、功利性志向が強くそれ故に報酬・実用志向への強い反応を「学びのおもしろさや楽しさ」＝充実志向に変容させることになるだろう。

## (5)学習評価の改善

入試選抜などハイ・ステイクスな目的でテストを実施する場合には、評価の信頼性が担保されていることを条件に、順位や偏差値によって示す相対評価が採られている。しかし、その結果を生徒に示しても自分の学習のどこを改善したら良いのかわからないし、学力が向上するためのロードマップを示すことにはならない。

それどころが、低い順位や偏差値を示された生徒の多くは「自分には能力がない」と思い込み、ネガティブな自己イメージを増幅させ努力そのものを拒否したり「だめな自分」を知られたくないため自己開示をこばみ孤立化していく。習得型の学習行動の実践度がSS48未満で50%を切る状況が見られ「学びからの脱落」する生徒が多い事がこのことと対応している。

この「学ぶことによって獲得される無力感」言いかえると自信喪失状況の出現がモチベーション・クライシスの根源なのである。

学んだ結果得られる成果（パフォーマンス）を高めるための手法としてR.サドラーは形成的評価を提唱し、目標とするレベルと自分の到達レベルを較べる事によって両者の格差を埋めるための方法を提示できるとしている。このためにはテストが単に学力到達度を計測するだけでなく、未達のカリキュラム要素を抽出しうるテストの開発が必要となる。

学力向上のための施策が、テストの繰り返しやドリル学習の励行、基礎・基本の徹底といった単純なものであるとすると、このパラドックスの再生産となる恐れがあり、物量主義やドリル主義の学習観は学力レベルが上昇するに従って肯定度は下がる事からみてもその限界は見えているのである。

教科内容の削減や５日制にともなう授業時間数の減少といった学習量の低下が学力低下をもたらしたのではなく、「学びに向かう力」が衰えたことが問題だとすれば授業力や学習の方法、とりわけ指導と評価の一体化を可能とする評価方法の開発が求められる。

2002年以降、学校は数値目標を掲げ成果主義にシフトしている。確かに数値はわかりやすいが数値目標にこだわると「結果としての学力」に目が行き、生徒ひとり一人が抱える課題や学力向上のプロセスを見過ごす危険性を抱えている。

評価は基礎・基本の定着度を計測し、学力の向上に寄与することが目標であるが、生徒が学ぶプロセスで生まれる「つまずき」とその原因をつかませ、「つまずき」の克服で得た教訓をその後の学習活動に生かす事ができる評価である事が学習評価の価値と効用を高めるのである。

## 第5節　高校教育現場での改善に向けた取り組み

### (1)教育改善の重点化

ここまで高校生を対象とする教育調査によって得られたデータに依拠し、交流のあった先生方が発信されている定性的情報の根拠や背景を見つけようとしてきた。いま、高校では授業改善によって高校生の「学びに向かう力」と「学ぶ力としての学力」を育てる方向に重点化する動きが強まっている。組織として生徒への働きかけを強化しようとしている５のテーマについて例示しておきたい。

---

**1**．学校行事を含む諸活動に生徒を参加（コミット）させるために、特に重視されているのは、生徒に責任を持たせ役割期待に応えさせる場面を設け生徒を「活躍させよう」としている事である。これは生徒の承認欲求を満足させようとする取り組みで、「人間は期待されると期待に応えようとする」ピグマリオン効果を追求する事によって、「やる気」を引き出そうとする学習活動の試みなのである。

---

**2**．初期（導入）指導で、遅刻を無くするとか始業前に着席させる、あるいは提出物の期限を守らせるといった集団としての規範に関わる取り組みが展開されている。これは、他者を思いやる気持ちを持てない生徒が増えた事もあるが、学校という集団への帰属意識や規範意識を育てることによって競争と協調といった他者の中での価値基準に転換させることが、「学びに向かう力」を育てることにつながるという事に着目したもので、1990 年代後半以降優れた指導事例が展開され多くの高校に波及している。

総合的な学習の時間や LHR を活用して展開されている「自己形成」に関わる取り組みも優れた実践事例が積み重ねられてきた。これは学力の低い生徒も含めて学びへ誘導しようとする日本型教育の長所であり、この努力が高校中退者が極めて少ないという成果につながっている。大学では中退者がかなりの勢いで増え大学経営を困難にしているとの声が聞かれるが、キャリア教育同様高校の取り組みに学ぶ事は多い。高大連携の取り組みが「草の根」レベルで推進されているが教育実践をめぐる情報交流や学びの方法に関わる取り組みに至っていない。高校での教職経験を持つ大学教職員がこの取り組みの中核を占めつつある事に期待したい。

---

**3**．「学び方」を学ばせるための学習合宿は、個々の高校の枠をこえ、時には県域を超えた拡がりを見せている。しかし、その効果検証は個々の教師の暗黙知のレベルにとどまっており「生徒が喜んでいた」「他校の生徒から刺激をうけた」とか、「なるほどこんな教え方があったのか」という話はどこでも聞くが、しばしば一過性のものにとどまっている。この機会で得られた教訓を形式知に高め、次世代に継承したり、参加する事ができなかった教員の授業改善にヒントを与えるような取り組みにはなっていない。

予習・授業・復習の 3 点セットの固定化については黄金の学習サイクルだとして評価する声が強いが、これを生徒に訴えただけでは「学び方」は定着しない。「学び方」は課題やテスト問題に挑戦するプロセスで

教師が提示した学習スキルを習得したり、自分で工夫する事によって獲得される。「習うより慣れよ」という指導はそれなりの効果はあるが、精神主義やドリル主義に傾斜しやすい。知識や理解の程度を自己評価したり生徒が「学び方」を修正しうるモニタリング能力（メタ認知）を育てるプログラムでないと「学び方」を活用できるレベルに生徒を育てる事は難しい。

---

**４**．自分の学習をモニタリングできる生徒は、より有効な学習法（学習スキル）を探索する意識が強い SS68 以上の生徒だと考えられる。学習をモニタリングするためのヒントを与えてくれる学習計画による教師の支援が必要となる。学力到達目標がわかり自分の到達度と照合させ、どんな学力要件が不足しているのかを確認できない生徒への指導は、主として個人面談による担任のアドバイスに依存する側面が強い。

校内の定期テストに絶対評価を導入するためには、評価の観点・具体的な内容を示すと共に、観察するための場面を設定したり、基礎的な学力構成要素にふまえてテスト問題を作るといった課題があり、単一の学校でやり遂げることは極めて困難なので県教委や教育センター等の協力や大学教職員との持続的な交流が欠かせない。

---

**５**．「教え方の上手な先生」に対する期待は強いし強まっている。しかし生徒自ら学びにコミットしない状況のもとでは学習効果は期待できない。このため「裏切られた」という感情が働けばこの期待の強さは却ってマイナス要因となる。授業は交響曲なので生徒が予・復習してレディネス（準備性）を整えると発問と応答の形で授業にコミットでき、より良い授業を作り上げる事ができる。とりわけ知識や学習スキルの摂取という側面が強い習得型学習では不可欠なのである。

---

この５つのテーマについて若干私見を述べさせていただくと・・・

（１）「やる気」・（２）「帰属意識」はとらえにくい現象でそれ故に「見えにくい学力」を代表するが、殆んど全ての高校で取り組まれておりかなりの成果を挙げている。「自己形成の学び」は時間軸や集団の中で「なりたい自分」の発見や確認を通して、ひとり一人の生徒が「かけがえのない個」であり社会の中での役割を期待されている事を自覚させ「なりたい自分」に近づくことによって学びの世界にいざなう試みである。

（３）「学び方」は（４）学習評価の改善と密接にかかわっているが、これは教育調査結果に依拠して指摘したように必ずしも良い成果を挙げているとはいえない。とりわけ学習評価に関わるテーマは個々の学校がおかれている実情によって異なるし、教員の多忙化と同一学校在職期間の短縮が評価研究を伴うテスト問題の作成や開発を阻害している。

（５）言語活動としての授業改善を進めるためには、生徒による授業評価の実施とその結果えられた客観的なデータを冷静に分析し個々の教師の授業力の「強み」「弱み」を抽出し「改善」の方法を共有化する事が必要である。最近、２つの高校の先生方から SWOT 分析についての質問を受ける機会があり「遂にここまできたか」と感動しているが、マーケティングの手法から生み出された SWOT 分析を行うためには授業評価の観点をレリバンス（適切性）とレディ

ネス（準備性）に分けておく必要があり、その上で評価の観点とねらいを計測できると考えられる（計測できる事が検証された）設問を準備しなくてはならない事を指摘した。

教育調査の一環としてわれわれも授業評価の方法を考え 10 数校の先生方と共に教育調査を試行しているが、私の窺見する限りで授業評価については大学教育が FD の進展を背景に先行しており、特に北海道大の取り組みは設問項目を考える上で参考になるし、われわれも某私立有名大と共同して開発し実践した結果を定量化しようとしている。

しかし、問題はこのような検証を伴う先行事例に学びながら京都高大連携研究協議会や神奈川大学高大連携協議会などによる草の根の交流によって妥当性が担保された授業評価の方法が開発され、実践に移すことによって青少年の人間的成長をもたらすことに期待したい。

## 第6節　授業に対するレディネスとレリバンスの計測

３－１０は高 2 を対象に生徒によるⅡレディネス（準備性）と教師側のⅠレリバンス（適切性）の実態を数量化したデータである。

＊このデータの詳細は「確かな学力の育成をめぐる課題と展望」（ベネッセ教育研究開発センター08年５月刊）に収めている。

両者の関係性を示すのが〔Ⅰ／Ⅱ〕の項目で全体は 0.78 となり、レリバンスに対する評価が低いが、学力到達度が高くなるに伴って両者の格差は小さくなり、S2 レベルで逆転しており SS78 以上の生徒は授業の適切性が担保されていると感じている。

「Ⅱレディネス」で注目されるのはＡ授業態度（かまえ）で 3 教科共に 60 ポイントを示し「授業に集中し、先生の話を聞き、

### 3－10 レディネス（準備性）とレリバンス（適切性）

| | 全体 2年 | 学力到達度別 33 C1 | 38 C2 | 43 C3 | 48 B1 | 53 B2 | 58 B3 | 63 A1 | 68 A2 | 73 A3 | 78 S1 | S2 | 分散度 S2／C1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A 先生全般満足度 | 24.0 | 10.0 | 11.1 | 18.5 | 16.9 | 22.3 | 27.6 | 26.2 | 31.6 | 33.2 | 31.6 | 39.3 | 3.91 |
| B 先生満足度 | 28.1 | 13.4 | 15.8 | 19.7 | 21.3 | 25.9 | 31.4 | 31.3 | 37.8 | 39.1 | 36.3 | 45.6 | 3.41 |
| C カリキュラム満足度 | 23.1 | 11.2 | 10.4 | 16.4 | 16.7 | 21.6 | 26.7 | 24.6 | 30.3 | 30.5 | 30.9 | 34.4 | 3.06 |
| D 学習は順調だ | 36.9 | 15.4 | 15.1 | 22.4 | 24.2 | 28.4 | 38.3 | 48.7 | 57.5 | 71.5 | 79.3 | 88.3 | 5.74 |
| E 教科指導満足度 | 28.0 | 11.8 | 12.9 | 19.4 | 19.0 | 26.6 | 30.7 | 31.8 | 37.9 | 38.7 | 36.8 | 44.6 | 3.78 |
| Ⅰレリバンス（A～E） | 28.0 | 12.4 | 13.1 | 19.3 | 19.6 | 25.0 | 30.9 | 32.5 | 39.0 | 42.6 | 43.0 | 50.4 | 4.08 |
| Ⅰ／Ⅱ | 0.78 | 0.55 | 0.49 | 0.65 | 0.61 | 0.72 | 0.83 | 0.81 | 0.92 | 0.96 | 0.95 | 1.06 | 1.92 |
| Ⅱレディネス（A～E） | 36.0 | 22.3 | 26.8 | 29.6 | 31.9 | 34.5 | 37.2 | 40.1 | 42.6 | 44.6 | 45.3 | 47.4 | 2.12 |
| A 授業態度 | 60.3 | 40.7 | 52.0 | 56.5 | 57.2 | 59.7 | 62.9 | 64.5 | 65.6 | 66.6 | 63.8 | 66.0 | 1.62 |
| B 復習 | 9.4 | 2.5 | 3.2 | 4.3 | 6.1 | 8.9 | 9.1 | 9.9 | 13.1 | 13.1 | 17.0 | 16.2 | 6.49 |
| C 予習 | 19.4 | 9.1 | 7.7 | 8.4 | 11.4 | 15.4 | 18.8 | 19.9 | 27.8 | 31.3 | 34.0 | 42.7 | 4.72 |
| D テストの見直し | 40.0 | 25.8 | 32.1 | 34.6 | 36.5 | 39.5 | 42.2 | 49.4 | 49.2 | 51.3 | 49.5 | 49.5 | 1.92 |
| E 宿題 | 50.9 | 33.5 | 38.9 | 44.5 | 48.3 | 48.9 | 53.2 | 56.6 | 57.2 | 60.7 | 62.2 | 62.4 | 1.86 |

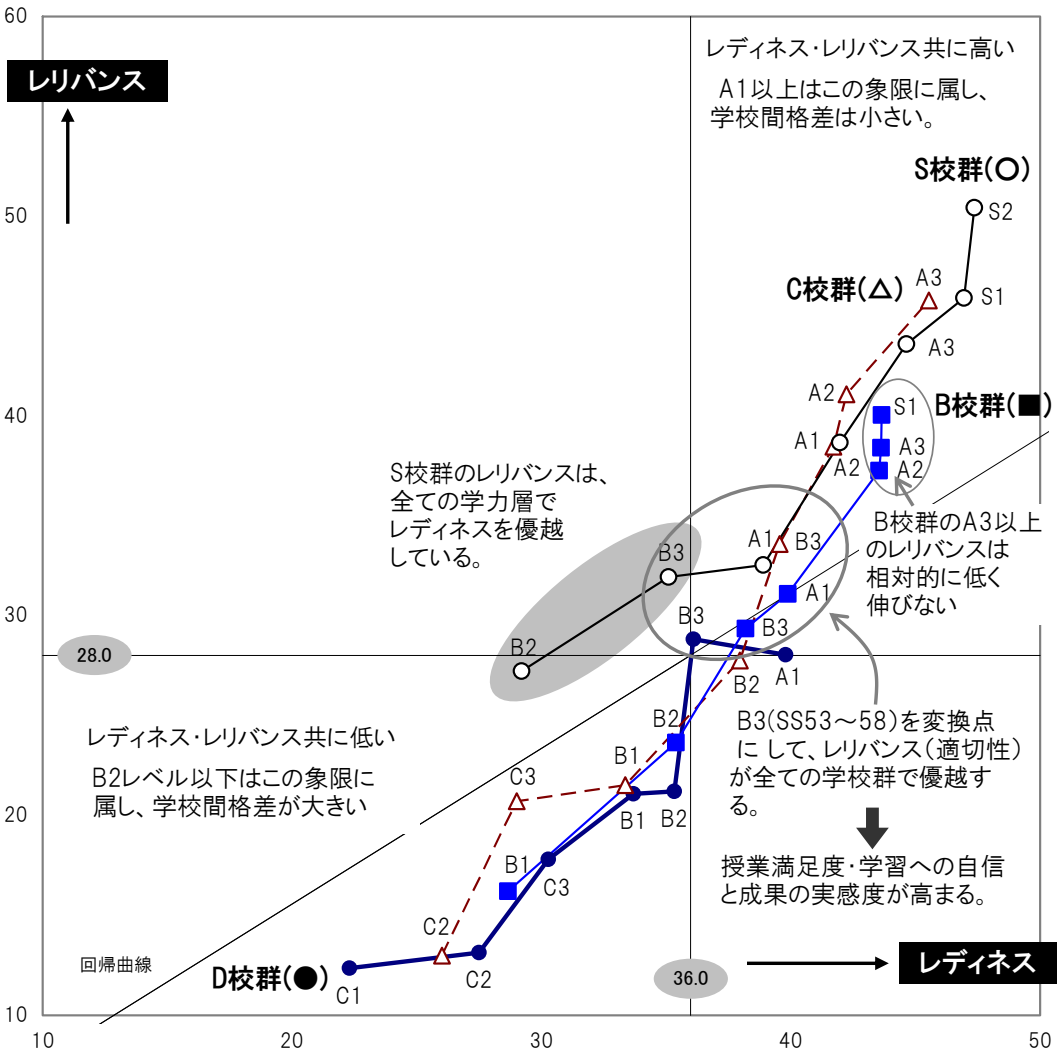
ベネッセ教育研究開発センター「学習活動の検証に関わる31校との共同研究」（07．7～10月実施　高2 n=8,647）により作表。
□○は全体より±10％以上の格差が発生したボックスにつけた。

必要に応じてノートをとる」ことは C3 未満の生徒を除いて定着している。これに次ぐのが E 宿題（出されたら必ずする）と D テストの見直し（定着型の学習）であるが、予・復習の実践度は極めて低く、とくに復習は数学がやや高いものの国語の復習を毎日している生徒はわずか 2.3%にとどまっている。

相対的に実践度が高い〔Ⅱ レディネス〕に関わる A・D・E のカテゴリは教師による「強制」を伴っている点で共通しており、外発的ないし他律的な力（ここでは教師の指導力）が加わっている事がうかがえる。これに対して自律性に委ねる傾向の強い B・C の実践度は低い。動機づけは〔強制→注入→内発〕と変化するとされるが、多くの生徒は予復習をしなければ授業で「はずかしい（思いをする）」とは感じていないと考えられ、多くの生徒は「注入」のレベルにも達していないと考えられる。

〔Ⅰ レリバンス〕では、D メンタルイメージ（教科学習は順調だ）がやや高いもの

**3－11** レディネス（準備性）とレリバンス（適切性）




ベネッセ教育研究開発センター「学習活動の検証に関わる31校との共同研究」(07. 7～10月実施　高2 n=8,647)により作図。

の他のカテゴリはほぼ 25％レベルの肯定度にとどまっており授業改善をどう推進するかが重要な課題となっている事をこのデータからも読み取る事ができよう。

このデータを 4 つの学校群に分解してグラフ化すると３－１１が作図できた。

S 校群に属す学校は、全ての学力層で回帰曲線より上にプロットされ、特に B2・3（SS58～48）の生徒はアミをかけているが、授業の適切性が担保されていると考えている。東大や京大に例年 30 名以上の合格者を輩出しているこの学校群では、相対的に学力が低い生徒を盛り上げ「入試は団体戦」。だから、皆でがんばっていこうというメッセージが働き、学力レベルの対流現象の幅を大きくしている。言いかえると「隠されたカリキュラム」が比較的うまく機能していることを示している。

これに対し、B・C 校群では B3（SS53）以上の学力層は回帰曲線より上にプロットされているものの B3 未満はレディネスは相対的に高いがレリバンスが急速に低下している点に授業改善の解決課題があることが確認できる。

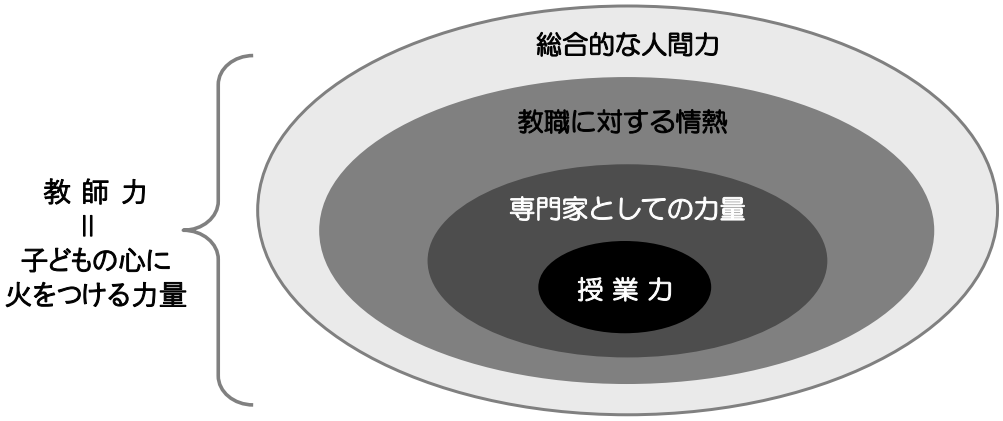
## 第7節 「授業力」と「教師力」について考える

「ひとは教育によって人間となる」といわれるが、教師の力量や組織としての教育力（学校力）や家庭・地域社会の文化的資産に影響されながら人間的成長を遂げ人間力を獲得していく。

「やる気」を育て、授業改善を進めることによって「学校力」を高めようとする取り組みを優先課題として位置づける高校が増えている。下記のチャート（３－１２）は「新しい時代の義務教育を創造する」（中教審 05 年 10 月答申）に依拠して「教師力」の 3 要件を示しているが、そのコアとなるのは「授業力」だと考えられていることを整理した。

教員は 5 者だと言われる。学者・易者・医者・芸者・役者ですが、その中心は学者すなわち「授業力」である。授業を受けてみて信頼できない先生に、自分の将来の事を占ってもらう事はないし、不安や悩みを打ち明け相談することはないので易者や医

### 3－12 授業力と教師力




中教審「新しい時代の義務教育を創造する」2005.10答申により作図。

者としての役割を果す事はできない。この先生の指導に従っていけば「大丈夫だ」と生徒が思うことが授業力なのである。

教師力はこの授業力をベースに「総合的な人間力」「教職に対する情熱」などの要件で構成される事を示し、生徒の実態をつかみ理解するために生徒とインフォーマルな「声かけ」や「あいさつ」を含めてコミュニケーションをとることが生徒の「やる気」や潜在的な能力を引き出すためには欠かせない。

「授業力」は授業を計画し実践する力量であり、P 計画―D 実践―C 評価―A 改善をマネジメントする能力で、これが「専門家としての力量」である。教科の学習内容を体系化することによって教材を精選し、生徒の学習を成功に導くための学習スキルモデルを示すことによって「学びに向かう力」や「学ぶ力としての学力」を育てる力量なのである。

教師力について、全国の先生方から学ばせていただいた点を 4 点に集約してみた。

### 1. 生徒を理解する力

生徒の発達段階や学習・生活実態を観察したり客観的に把握する。このためには、学校で行う自己評価・自己点検や授業評価・学力テストなどの教育調査が不可欠であり、「全ての施策は対象となる存在（ここでは生徒・家庭）に関わる事実確認からはじまる」と言われているがワタクシ化現象が起こっているのは生徒が「傷つきやすい」事の反映であることに留意したい。

### 2. 教材の選択・開発・配列や発問などの構成力

授業の「ねらい」を定め習得させるための情報や体験を選び探求活動につなげる学習プログラムに構成する。その規準となるのが教材観で「授業は「布石」の連続であり、成功・不成功は授業以前に殆んど決まっている」とか「学びの方法は、学びの内容の中にかくされている」と言われるのは、「どう教えるか」を「なぜ教えるのか」に転換させる事によって学習内容の精選ができ、与え過ぎが克服される。

### 3. 生徒に対応する力

生徒同士や生徒と教師の間で発生するコミュニケーションを介してコーディネイトする。言いかえると生徒の意見や疑問・悩みや不安を引き出し、考えさせ、表現する機会を作る。私の教師体験から見ると、めったにない事だが「自分が教えたい事（到達目標）を生徒が言ってくれたら授業は成功だ」と判断して良いのではなかろうか。

### 4. 学習成果を評価する力

生徒がどこまでできているのか、どこでつまずいているのかをつかみ、次の学習課題を個々の生徒に応じて明確に示す。このためには、授業での発問と応答の中で観察したりテストによって計測することが欠かせない。

内閣府が行った「学校制度に関する保護者アンケート調査」(05 年 10 月　n＝1,270) によると、学校選択情報として重視する事は、教育方法（75.1)、カリキュラムの内容（68.9)、相対比較による学力水準 (54.7%) だとしており、学校に対する不満は教員の指導力不足が 69.7%に達しており、唯一 50%を越えている。生徒や保護者に選ばれ、

期待される「学校づくり」を目指すのであれば教師の「授業力」（レリバンスの確保）は避けて通れない課題であり、教育現場はこれを正確に受け止めている。

「テスト問題の作成は授業力を計るバロメーターだ」といわれるが、「つまづき」を生徒自らが修復することができるヒントを与えられたら最高だ。

教育調査　学校生活アンケートの調査項目

## 調査領域と分析視角について（生徒調査）

### ○領域

**進路**

- **A　進路意識の発達段階と進路選択行動**
  - 大学進学理由－進学動機　Q24
  - 進学目標具体化の状況とその変化　Q2
- **B　未来に対する考えと態度**
  - 社会に出た時、必要となる能力・資質の認知度　Q23
  - 自己実現の志向性（キャリア観・自己概念）　Q22

**学習**

- **C　学習行動**
  - 宅習習慣・学習内容・学習スキル（活用力）　Q8～17
  - 学習形態：習得型・定着型・探求型学習　Q8、12、14
  - 授業認知度・授業評価　Q18
- レディネスとレリバンス
- **D　学習意識・意欲**
  - 学びの意義と価値の認知度　Q4
  - 学習動機づけへの反応　Q5
  - 学習観（学習の志向性）　Q6
  - 教科学習に対するメンタルイメージ　Q7

**生活**

- **E　学校への期待度と満足度**
  - 本校入学前に持っていたイメージ（期待）　Q1
  - 現在の学校生活に対する想い（満足）　Q21
- **F　日常生活のとらえ方**
  - 保護者とのコミュニケーションの状況　Q19
  - 学校生活に対する満足度と帰属意識　Q20

### ○分析視角（サブ・グループの設定）

**生徒の類型化の尺度**

- アイデンティティの確立度 ◆IPS尺度（Identity・Pattern・Scale）　Q19
- 自己効力実感レベル別計測 ◆SES尺度（Self・Efficacy・Scale）　Q20
- 希望進路別　ﾌｪｲｽ・ｼｰﾄ
- 自己概念の肯定度 ◆SCS尺度（Self・Concept・Scale）　Q19
- 学力到達度のレベル別計測　進研模試 ｽﾀﾃﾞｨｰｻﾎﾟｰﾄ
- 進路意識の発達8段階　Q3