

# 自主・自治・自律の涵養を求めて

～コンピテンシー自己評価アンケート分析 Vol. 3～

齋藤 祐  
瀬 覇 陽 子

〈キーワード〉 コンピテンシー I R 学びに向かう力 評価 フィードバック

はじめに .....	54
1 成績データ相関分析 .....	54
(1) 入学年度別比較 .....	56
(2) カリキュラム別比較 .....	57
(3) 入学形態別比較 .....	60
2 SSH 課題研究の成果 .....	61
(1) コンピテンシー自己評価分析 .....	61
(2) 教員アンケート分析 .....	63
3 教育目標の成立過程 .....	66
(1) 自由な校風の起源 .....	66
(2) 教育目標の成文化 .....	67
4 教養総合と教育目標 .....	69
(1) 教養総合 I の成果 .....	69
(2) 見えない学力を育む .....	71
おわりに .....	74

## はじめに

2020年度、中央大学附属高等学校（以下、本校）はSSH（スーパーサイエンスハイスクール）指定校として第1期3年目を迎えた。その中で、学校を挙げて取り組むべき課題研究のひとつとして「コンピテンシー・ベースの観点別評価体制の開発」を掲げている。

初年度となる2018年度は、高校生のコンピテンシー（資質・能力の顕現としての行動特性）を測定する自己評価アンケート“Chufu-compass”を作成し、カテゴリ設定の妥当性について検証しつつ、回答結果をいくつかの学習者群に紐づけて分析した。<sup>1</sup>

2年目となる2019年度は、前年度の初頭と年度末の調査結果を比較したうえで分析を行った。結果は、自校だけでなく都内の協力校とも広く共有し、各校の課題抽出に資することができた。<sup>2</sup>

3年目となる2020年度は、新型コロナウイルス感染症により、どの学校も対応に追われた。本校も例外ではない。教室での対面が叶わない中でオンライン授業が始まり、あらゆる課外活動や学校行事は中止や延期に追い込まれた。われわれがSSH課題研究として取り組んできたコンピテンシー自己評価測定も、例年通りの調査を行うことができなかった。

そこで今年度は、これまでの研究成果から抽出した課題を、全く別の観点から分析することを試みた。そこで浮かび上がったのは、現在の学校を支える理念としての「自由」であり、それはまさに、社会の〈流行〉を追いながら見えてきた学校の〈不易〉であった。

本稿では、校内の成績データの変遷を調査することを通じて、過去20年間の学校の変化を「成績評価傾向」という観点から定量化することを試みる。そのうえで、SSH課題研究の成果として明らかになった生徒の自己評価傾向低迷の理由を、在籍教職員へのアンケートから浮かび上がらせる。さらに、これまで約50年間の本校の歩みを概観しつつ、教育目標中のキーワードである「自主・自治・自律」がどのようにして成立し、「自由」という校風がどのように育まれてきたのか、その経緯を再考する。そのうえで、2018年度から始まった教科横断型授業「教養総合」こそ、本校の教育目標に沿った形で、これからの学力を養成する柱となり得るという帰結を導く。この過程を通じて、学校の教育理念と指導実践との整合性をどのように図っていくべきなのか、その指針が見えてくるはずである。

## 1 成績データ相関分析

2021年3月現在、コンピテンシー自己評価アンケート“Chufu-compass”は、全国6校で利用されている<sup>3</sup>。ただ、冒頭でも述べたように、2020年度はこれまでと同様の調査を行うこ

1 齋藤祐・榊陽子（2019）「学びに向かう力をどうハカるか？—コンピテンシー自己評価アンケート分析—」日本情報教育学会『情報教育』Vol.1所収

2 齋藤祐・榊陽子（2020）「行動する知性を育む—コンピテンシー自己評価アンケート分析 Vol. 2—」中央大学附属中学校・高等学校『紀要』第33号所収

3 東京都立科学技術高等学校、同多摩科学技術高等学校、同立川高等学校、同立川国際中等教育学校、山形県立東桜学館中学校・高等学校、大阪市立高等学校

とができなかった。

そこで、既存の成績データを活用して、学校の変遷を可視化し、全体としての成績評価傾向を俯瞰的に見ることを試みた。

近年、大学などの高等教育機関では、IR（Institutional Research）と呼ばれる、教育の質的向上のために学内のデータを収集・分析し、改善施策を立案したり、施策の検証を行ったりするといった活動が広がってきている。今回の調査と分析は、高等学校版・IRの試みとして位置づけることもできるだろう。以下、上記課題意識に応じて行った、調査の概要と分析の結果について述べていきたい。

**【調査名】** 「成績データ相関分析」

**【実施機関】** 中央大学附属高等学校 SSH 運営委員会

**【目的】**

過去の成績データを用いて、高校1年次の学年末と高校3年次の学年末における個人評価点の相関に注目することによって、学校の中長期的変化を定量的に表す

**【調査対象】**<sup>4</sup>

- ① 2001年度高校1年生、2003年度高校3年生（ $N=504$ ）
- ② 2008年度高校1年生、2010年度高校3年生（ $N=515$ ）
- ③ 2016年度高校1年生、2018年度高校3年生（ $N=349$ ）<sup>5</sup>

**【調査対象の選定理由】**

現行の成績処理システムで遡ることのできる成績データは、2001年度入学生のものが最も古いものであった。2001年度というと、ちょうど本校が男女共学化に踏み切った初年度に当たるため、基点として考えるには妥当だと判断した。

振り返ってみれば、2000年代は多くの大学附属校が共学化へと舵を切った時期として知られている。早稲田実業(2002～)、日本大学(2002～)、法政大学(2007～)、早稲田大学本庄(2007～)、明治大学付属明治(2008～)など、女子の大学進学率増加に対応する形で、長らく男子校だった各校が転換期を迎えた。その端緒となったのが本校の共学化(2001～)であった。

また、2008年度入学生は、中学校創立初年度(2010年度)に高等学校を卒業する学年であり、中学校からの内部進学者の影響を受けない最終段階の成績データとして適当だと判断した。そして、2016年度入学生は、附属中学校創設から数えれば4期生にあたり、当該生徒らが2019年度に大学へと進学することを持って、本校から中央大学へと続く、中・高・大の10年一貫教育が実現する。この点を踏まえ、中学校が附設されたことを前提とした高

4 成績処理システム内部の固有番号を使用し、各年度の調査対象学年における個人成績から平均評価点のリストを作成。欠損値はリストワイズ除去を行った。

5 2010年度の附属中学校設立後、高等学校の入学定員が500名から350名に変更されている。

等学校段階の成績データとして適当だと判断した。

この間、東京都の公立学校も大幅な改革に向けて議論が進んだ。1999年、都立中高一貫校の整備計画が発表されたことを受け、2004年～2009年の間に、都立の中高一貫教育校は合計で10校（中等教育学校5校・併設型5校）、設置されている。本校の周辺では、北多摩・武蔵（2008～）、南多摩・三鷹・富士・大泉（2010～）の各高等学校に中学校が併設され、立川国際中等教育学校（2008～）も、ちょうどこの頃に設立された。私立学校では、早稲田大学高等学院が2010年から中学校を併設。前述のように、本校も2010年度に附属中学校を開校している。附属中学校開校後10年が経過したこの機に、来し方を振り返り、検証を加え、未来の学校のあり方に向けた議論を喚起したい。

### （1）入学年度別比較

本校では、卒業予定者の約90%が中央大学への進学を希望し、その推薦先は高校在籍時の成績を基礎として決定される。この性質上、高校1年次～3年次まで、各科目とも100点法換算で成績評価点を算出している。そこで、調査対象の学年末成績における各科目の評価点を合計し、履修総科目数で割って単純平均を算出した。この平均評価点の値を、全体的な成績評価の指標として用いて、分析を行った。

図1～3は、高校1年次と高校3年次に修めた個別の学年末平均評価点に着目し、高校1年次を横軸、高校3年次を縦軸にプロットしたものである。散布図の右下には、ピアソンの積率相関係数を記載した。また、各科目の評価を揃えるために設けられた基準としての平均点には、緑色の基準線を追加した。この基準は、①は70点、②と③は65点のように、カリキュラムによって異なる値となっている。さらに、横軸と縦軸で同値である部分に赤色の基準線を引いた。目安として、赤色の基準線より上側のプロットは、高校1年次に比べ高校3年次の方が良好な成績を修めている生徒と考えることができる。

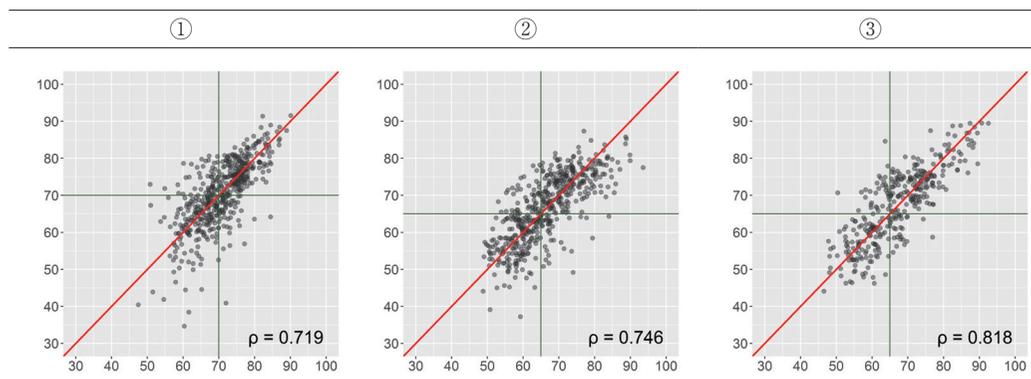


図1～3. 高1・高3平均評価点

それぞれの相関係数に注目すると、①  $\rho = 0.719$ 、②  $\rho = 0.746$ 、③  $\rho = 0.818$  となっており、どの年度においても、高校1年次と高校3年次の学年末平均評価点には強い相関があることがわかる。

ここから、1年次の評価点は3年次の評価点の大きな要因であり、2年次以降に大きい変動がある可能性は低いということが推測できる。さらに、①<②<③の順で相関が高くなっている点に注目すると、学力階層の固定化が年々早まる傾向にあることをうかがわせる。

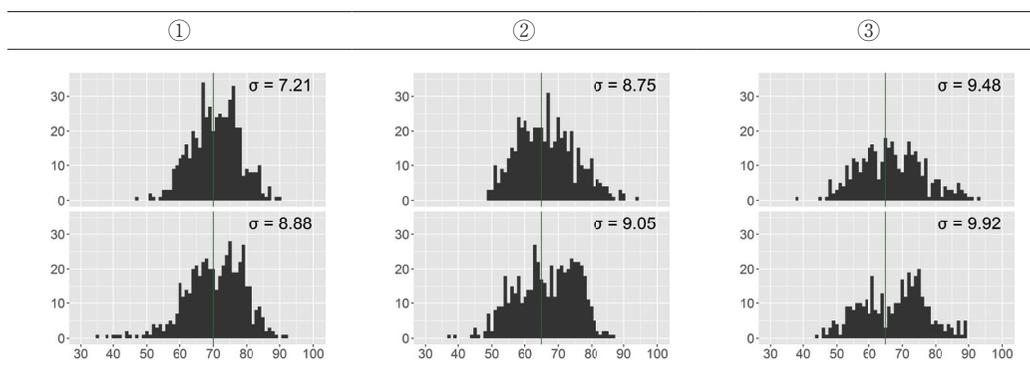


図4～6. 平均評価点分布

次に、高校1年次と高校3年次の平均評価点の分布を、階級幅1のヒストグラムで表した。縦に2枚並んだヒストグラムは、上が1年次、下が3年次のものである。各ヒストグラムの右上には、標準偏差を記載した。

グラフの形状に注目すると、各年度の共通点として、1年次の段階（上段の3枚）は、緑色の基準線付近が盛り上がり、3年次（下段の3枚）は、1年次と比較して基準線付近の山が低くなっていることがわかる。特に、③にいたっては、3年次に、基準線を中心として両極に分離したようなグラフの形状となっている。標準偏差は、1年次、3年次ともに①<②<③となっている。平均点や、募集定員の変化の影響も考えられるが、前述の相関係数の高まりとあわせると、本校の内部においては、過去20年をかけて在校生の学力階層が多様化し、さらにそれは在校中、年次を経るごとに二極化する傾向にあることが示唆される。

## (2) カリキュラム別比較

上記調査のあと、④2017年度高校1年生、2019年度高校3年生(N=400)を調査対象に加え、前年度のデータである③と比較した。カリキュラム変更<sup>6</sup>の影響で、グラフの形状を単純に

6 カリキュラムの変更点は、大きく以下の4点である。(1)平均点調整基準が65点から70点となった。(2)平均点調整の許容幅が±1点となった。(3)高2のコース選択(文・文理)がなくなり、高2は全クラス共通カリキュラムとなった。(4)高3理系クラスの進級には、高1～高2までの理数7科目の評定平均が3.2

比較できないことを考慮に入れ、前述のものと同様の散布図とヒストグラムに加え、散布図の軸を5点間隔で格子状に分割し、格子で囲まれた区域のプロット数をもとに色の濃淡で表すヒートマップを作成した。区域の色は、緑色→黄色→赤色の順で、プロット数が多いことを表している（図9～10）。

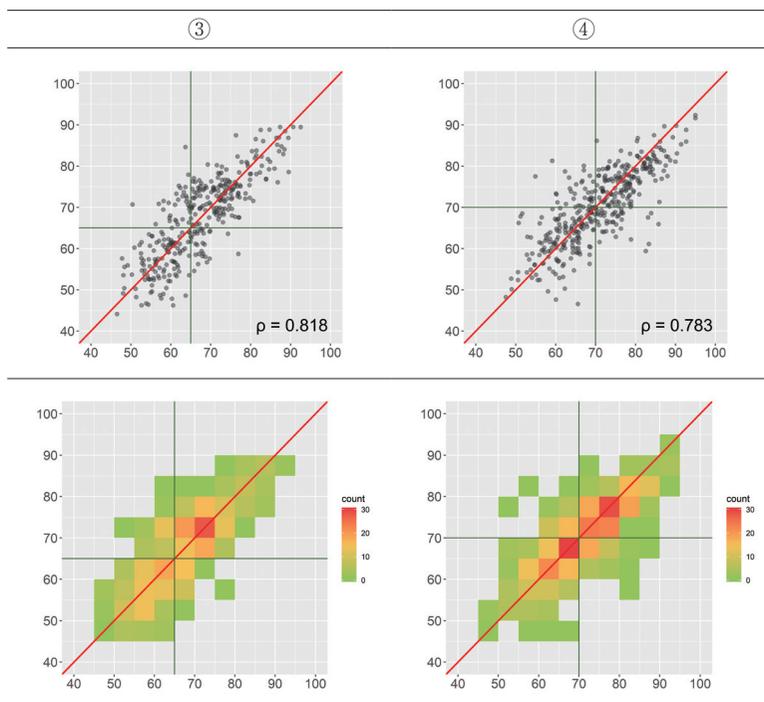


図7～10. 高1・高3平均評価点

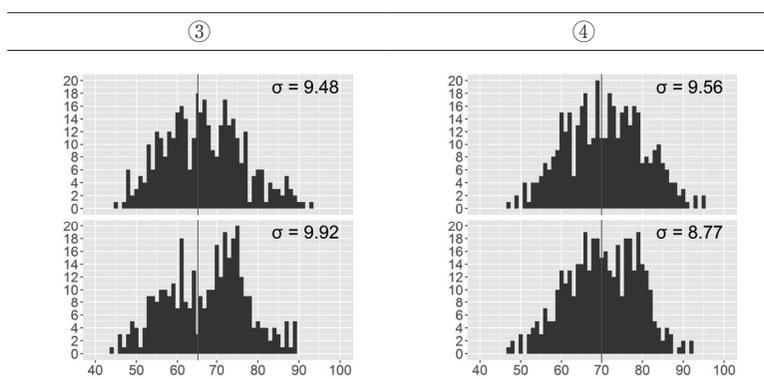


図11～12. 平均評価点分布

以上、かつ、同7科目の中に2を有しないことが条件となり、加えて、法学部・総合政策学部への推薦は、文系クラスに限定されている。

まずは、散布図に記載した相関係数から見ていこう。③ 2016 年度高校 1 年生： $\rho = 0.818$  であるのに対し、④ 2017 年度高校 1 年生： $\rho = 0.783$  であるから、若干数値は下がっているものの、相関の度合いは高いままである。また、ヒストグラムを見ると、③ 2018 年度高校 3 年生（左下）に比べて、④ 2019 年度高校 3 年生（右下）は、基準線付近に山があり、評価傾向の二極化が解消されているように読み取ることができる。しかし、図 10 のヒートマップ（右側）を見ると、プロット数が多い部分は、平均評価点 65～70 点の区域と、75～80 点の区域のふた山に分かれており、二極化は依然として解消されていないようにも見える。

そこで、カリキュラム変更が平均評価点に与える影響を多角的に見ていくため、各年度の分布の様相について、十分位数<sup>7</sup>を用いて比較した（表 1）。

表 1 で、年度ごとの評価点を比較すると、どの行においても、2017 年度の方が 2016 年度よりも大きく、2019 年度の方が 2018 年度よりも大きい値であることがわかる。これより、カリキュラム変更に伴って、平均点調整の基準点が 65 点から 70 点に変更になった結果、学力評価点は全体的に向上していることがわかる。

ただし、1 年次は、Decile（デシル）1～9 まで、全て 3.00 以上の差となっているが、3 年次となると、差が 3.00 以上であるのは、Decile1～4 のみである（表 1 網掛け部分）。このことより、新カリキュラムでは、3 年次に学力評価点が基準点以下であった生徒群が、その影響を受けて単純に引き上げられた（底上げされた）可能性が高い。よって、学力の二極化傾向は鈍化したわけではなく、依然として存在していることが推察される。

表 1. 十分位数

Decile	高 1			高 3		
	2016	2017	差 (2017-2016)	2018	2019	差 (2019-2018)
Min	46.53	47.50	+0.97	44.11	46.56	+2.45
Decile1	55.21	58.41	+3.19	53.69	58.92	+5.22
Decile2	58.45	61.86	+3.41	57.60	62.20	+4.60
Decile3	61.13	65.14	+4.01	61.06	65.37	+4.31
Decile4	64.60	68.18	+3.58	64.32	67.86	+3.53
Decile5	66.67	70.79	+4.12	68.85	70.25	+1.40
Decile6	69.25	73.50	+4.25	71.51	73.21	+1.70
Decile7	72.37	76.36	+3.99	73.66	76.11	+2.45
Decile8	74.88	78.87	+3.99	75.38	78.37	+2.99
Decile9	79.87	83.58	+3.71	79.26	81.01	+1.75
Max	92.53	95.00	+2.47	89.50	92.36	+2.86

7 十分位数は、データを昇順に並び替えたときの、先頭から 1/10,2/10,3/10…10/10 の位置にある値としている。算出には、統計解析ソフト「R」で用いられる quantile 関数の type7 と同等のアルゴリズムを使用した。

### (3) 入学形態別比較

前年度までのコンピテンシー自己評価アンケート調査において、高等学校から入学してくる生徒と、附属中学校から入学してくる生徒とで回答傾向に違いがあることがわかっている。そのため、図7と図8について、高等学校から入学してくる生徒（高入生：入学形態A・B）と附属中学校から進学してくる生徒（内進生：入学形態C）とに細分化し、成績相関を調べた。上段は③ 2016年度高校1年生、下段は④ 2017年度高校1年生のものである。なお、平均を揃えるための基準点と比較し、+10点以上の領域を青色、-10点以下の領域を赤色とした（図13～18）。

相関係数の推移を見ておくと、入学形態Aは、③  $\rho = 0.763 \rightarrow$  ④  $\rho = 0.806$ 、入学形態Bは、③  $\rho = 0.732 \rightarrow$  ④  $\rho = 0.72$ 、入学形態Cは、③  $\rho = 0.874 \rightarrow$  ④  $\rho = 0.801$  となっており、いずれの入学形態も  $\rho \geq 0.7$  と、強い相関のある状態が続いている。つまり、カリキュラムや入学形態の別を問わず、成績評価の相関は高いということである。引き続き、入学形態別による傾向と特徴については、調査を続けていきたい。

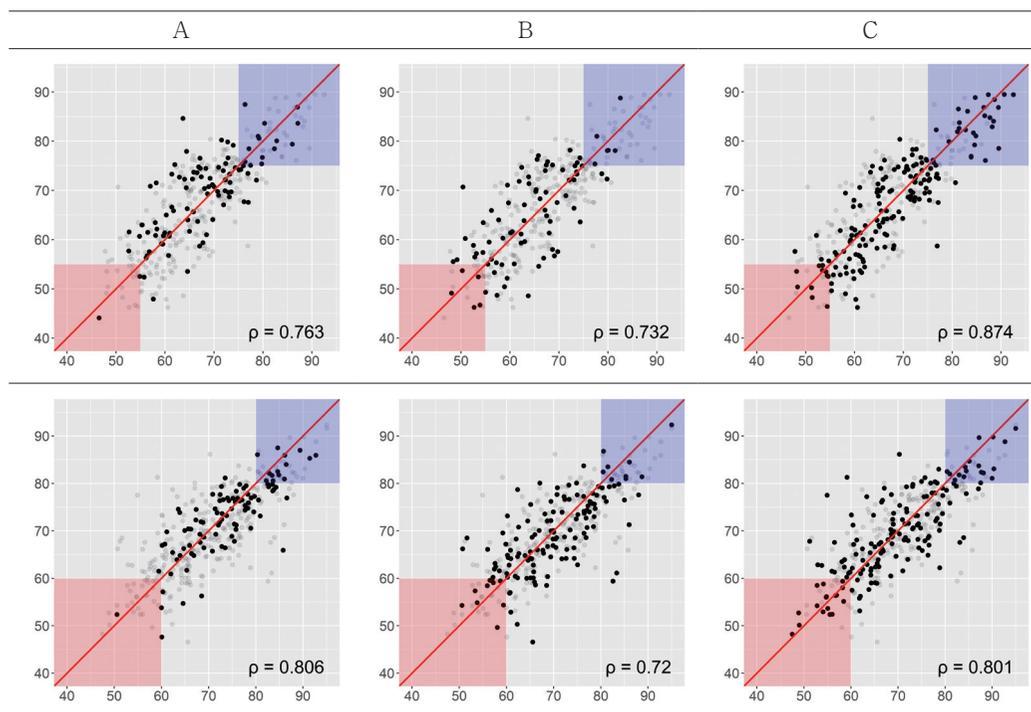


図13～18. 入学形態別 高1・高3平均評価点

今回の分析の結果、明らかとなったのは以下の4点である。

## 【「成績データ相関分析」まとめ】

- ・ 2001 年度以降、高等学校 1 年次と 3 年次での成績評価の相関が高くなっている
- ・ 2001 年度以降、高等学校 3 年次の学力分布は二極化する傾向が強くなっている
- ・ 2017 年度のカリキュラム変更後も、学力の二極化傾向に変容は起きていない
- ・ カリキュラムや入学形態の別を問わず、成績評価の相関が高くなっている

## 2 SSH 課題研究の成果

### (1) コンピテンシー自己評価分析

2001 年度の男女共学化、2010 年度の附属中学校創立の際、学校再編を行う理由のひとつとして掲げられていたのは、少子化に起因する大きな社会変動の中で、学校としての規模を維持しながら学力の質をいかに担保しうるか、ということであった<sup>8</sup>。しかし、上記調査から明らかになったのは、入学者が多様化した一方で、高等学校段階における学力階層の二極化が、20 年の歳月をかけて徐々に高まってきているということである。

それでは、学力階層が二極化しつつある傾向の中で、生徒の資質・能力としてのコンピテンシー自己評価にはどのような特徴が見出せるだろうか。

SSH 指定以来、課題研究として在校生のコンピテンシーに関する調査と分析を行ってきた。2018 年度には、コンピテンシー自己評価アンケート分析の結果、以下のことが判明している。

- ① “Chufu-compass” のカテゴライズ自体には妥当性がある<sup>9</sup>
- ② カテゴリⅡ【201 課題発見・202 論理的思考】とカテゴリⅢ【301 探究する意欲・302 推論する力】との間に関連がある
- ③ カテゴリⅤ(1)【501 傾聴力・502 内容理解】とカテゴリⅥ【601 共創力・602 行動力】との間に関連がある
- ④ 都立 A 校、都立 B 校（科学技術科）の生徒と回答結果を比較すると、カテゴリⅠ【101 知識獲得】、カテゴリⅣ【402 計画管理】、カテゴリⅤ(2)【504 説明力】の 3 カテゴリ 3 項目は、各校とも全体の 3 分の 2 以上が Lv. 2 までにとどまっているという点で、共通している
- ⑤ 高校生一般が苦手な項目としてカテゴリⅠ【101 知識獲得】、カテゴリⅣ【401 目標設定・402 計画管理】、カテゴリⅤ(2)【503 記述力・504 説明力】の 3 カテゴリ 5 項目が抽出できそうである
- ⑥ 入学形態ごとにコンピテンシー自己評価傾向が異なる
- ⑦ 教科横断型授業「教養総合Ⅰ」の講座ごとにコンピテンシー自己評価傾向が異なる

8 中央大学附属中学校・高等学校編『「校史」1909～2012』p.187 および p.207

9 齋藤祐・榎陽子(2019)「学びに向かう力をどうハカるか？—コンピテンシー自己評価アンケート分析—」中央大学附属中学校・高等学校『紀要』第 32 号所収

- ⑧高校3年生・大学生へと学齢を重ねても、コンピテンシー自己評価の高まりがスムーズに移行しているわけではない

中央大学作成の“C-compass”（シー・コンパス）を高校生向けに援用した“Chufu-compass”（チュウフ・コンパス）は、調査初年度から約2,000件のデータが集まり、さまざまな分析を行うことができた。また、分析の結果、指標作成の際に参照した“C-compass”の骨格が精緻であったおかげで、“Chufu-compass”のカテゴリ自体は妥当であり、充分信頼がおける指標であることがわかっただけでなく、SSHに関わる2つの都立高校の協力のもと、生徒のコンピテンシー自己評価回答結果を比較したり、回答者の属性ごとに違いを浮かび上がらせたりすることで、いくつかの注目すべき傾向を把握することもできた。

上記を受けて調査と分析を続け、2019年度には以下のことが判明した。

- ①本校の高校1年次・入学段階におけるコンピテンシー自己評価は、同年度にSSH指定を受けた都立C校（普通科）の生徒に比べて、すべての項目において相対的に低い
- ②本校の内部進学生における科学的思考に関するコンピテンシー自己評価は、【201 課題発見】と【301 探究する意欲】に関して8割以上の生徒がLv. 2「指示待ち行動」にとどまっている
- ③本校の内部進学生におけるコンピテンシー自己評価は、【101 知識獲得】を除く13項目において、他の入学形態の生徒より低い
- ④第1回目（2018年7月）と第2回目（2019年3月）の回答結果を学年別に比較すると、本校の高校1年生は高校2年生に比べ、Lv. 3「自主的行動」+ Lv. 4「自律的行動」の回答割合に変化がない
- ⑤一方、高校2年生はすべての項目でLv. 3「自主的行動」+ Lv. 4「自律的行動」の回答割合が増加している
- ⑥高2「教養総合Ⅰ」を受講した生徒のコンピテンシー自己評価の内訳は講座ごとに伸びる項目に特徴がある

2018年度中に、同一学習者群に同じアンケートを2回行ったことによって、回答の比較分析が可能になった。その結果、学年によって自己評価傾向の変化に違いがあることがわかった。2019年度には、高校1年次の入学段階ですでに、本校生徒のコンピテンシー自己評価傾向が、新たな都立協力校（C校）の生徒よりも低いことが見えてきた。また、本校生徒の中でも、特に附属中学校からの内部進学生の自己評価が低いということもわかった。

一方、本校2年生の回答結果でLv. 3「自主的行動」+ Lv. 4「自律的行動」の回答割合

が増加しており、これは、教養総合Ⅰの授業の成果が大きいのではないかという仮説を得た。そして実際に教養総合Ⅰの講座別名簿に紐づけてみると、予想を超えた自己評価の変容を見て取ることができた。おそらくここに、学力階層の二極化を打開する鍵がある。

## (2) 教員アンケート分析

2020年3月、これまでの調査と分析で見えてきたことを、校内の全専任教員・特任講師に報告し、その上で、本校生徒のコンピテンシー自己評価が低い(「指示待ち行動」にとどまっている)理由についてアンケートを行った(表2)。

【調査期間】2020年3月13日～3月19日

【回答者数】30名(回答率46.2%)<sup>10</sup>

### 【質問項目】

中附生の自己評価が、“Chufu-compass”のLv.2「指示待ち行動」にとどまっている要因として、思いつくものがあれば、教えてください。

### 【分類の観点】

上記質問に対する回答を、次の4つの観点(+その他)<sup>11</sup>で分類した。

①大学附属という特徴 ②中大推薦システム ③指導体制 ④指導方針 ⑤その他

回答の中には、No.3「すべてに対して『指示待ち』だとは思わない」、No.4「生徒の大半はLV.3にある」など、生徒の潜在的な意欲について肯定的意見が見られる。

一方で、No.6「目的をもって本校を受験していない生徒が多い」、No.9「挑戦することが好きなら、高校受験するときはじめから附属には来ない」など、入学目的が「大学附属校」ということ自体である生徒も珍しくなく、「安定志向が指示待ち行動につながっている」という声があがっている。加えて、No.26「本校での授業・成績は中大に行くための重要な道具であり、自己研鑽・自己啓発の機会と(生徒は)捉えてはいない」、No.33「興味関心に基づいた勉強より、各教科の『しなくてはならないこと』に追われている」、No.35「『指示された通りにやる』行動スタイルが推薦システムによって強制されている」など、本校の中央大学への推薦制度内においては、生徒が校内における高い成績の獲得を目的としようとする結果、消極的な学習姿勢が色濃くなるという指摘もある。

10 教員数は2020年3月13日現在65名。ただし、管理職(3名)・研修中等で不在(3名)・報告者(1名)を除く。

11 各回答からキーワードを抽出する手法は、SCAT(Steps for Coding and Theorization)のStep 1を参考にしている。大谷尚(2019)『質的研究の考え方—研究方法論からSCATによる分析まで—』名古屋大学出版会

表2. 教員アンケート回答<sup>12</sup>

No	回答	分類
1	ある意味素直である、ということではないでしょうか。	⑤
2	謙虚に自己評価をしている可能性もあるのかと思います。	⑤
3	すべてに対して「指示待ち」だとは思わないので、興味や目的、内的な動機があるかどうかに関係すると思う。	⑤
4	私の印象としては本校の生徒の大半はLV3にあると思います。そのため、自己評価が正しくできていないのではないかとしか思えません。	⑤
5	何か意見を言えば、SNSなどですぐに叩かれる世の中の状況。	⑤
6	目的をもって本校を受験していない生徒が多い。大学附属校というだけで受けている？	①
7	親や先生に言われた通りにやって、受験に成功している部分も多いのではないのでしょうか。いわゆるペーパーテストも、正解が定まっていて、自分で考えたり工夫する場面が求められることもあるのでしょうか。	①
8	大学附属を選択している時点で“保守的=自信がない”？のかな、と思いました。	①
9	「挑戦することが好きなら、高校受験するときはじめから附属には来ないですよ」と部員に言われたのを思い出しました。安定志向が指示待ち行動につながっている気がします。	①
10	特に中学受験は親の意向が大きく、本人が合格した段階で親への期待に応えられ、ほっとして、そこに留まってしまうのではないか。	①
11	基本的に自分と同じ、それ以上の学力レベルの生徒が集まるので劣等感を感じ積極性に欠けてしまい、自信をなくしてしまっている。	①
12	全ての学習は評価がつかなければ動かない。自ら考えなくても指示待ち→作業しても、いやその方が評価が良い。中央への入試（入学）になる。	②
13	学力レベルに拘らず、中附生は、学びへの貪欲さと逆境に立ち向かう力が弱い生徒が多いと感じてきました。時代の変化かもしれないが、周囲から整った環境を与えられ、望むものや機会を当然のように与えられることに慣れているのではないかと思います。一方、そうした環境で育ったことによる素直さが長所でもあると思います。中附のカリキュラムは選択肢が広く、自主的選択が許される稀なものであるものの、その入り口は入念に準備されたものの中から「選ぶ」という行動になっているのでは、と思います。	③
14	情報過多。緊張感のなさ。しなくてもよいことはしないでも生活できる環境。	③
15	やるべきことをこなすのに精一杯で余裕がないのかもしれない。	③
16	指示（課題）がすでに多く、自分から課題を見つける以前に与えられた課題に追われているから。しかも、それが多すぎてこなせないこともあるため自己肯定感が低い。	③
17	宿題や部活等、日々の課題でいっぱいになっていて（またゲーム等スマートフォンの時間が長く脳が疲れている？）自分で考えることを停止してしまっている印象がある。	③
18	授業や課題で主体的に学べていないことが多い。	③
19	授業が講義型が多い（問題を出しても、待っていれば教師（or 指名された生徒）が答えを出してくれる	③
20	自由に学ぶことを推奨しバックアップするような体制になり切れていない。	③
21	生徒自身が積極的に動きたくなるような授業を、教員が展開できていない。	④
22	教員の指標で評価を行なっているため。出された指示に従っている方が本校での大学進学する分、点数を取れば良いため。得になるため。	④

12 回答者が特定できるような固有名詞等は削除している。論点が複数にわたる場合は、別の回答として扱っている場合がある。

23	生徒は入学前、保護者から、大学附属だと受験しなくても大学に行けるという考えを刷り込まれている。入学後、保護者から、大学に進学するため好成績を取りなさいと言われる。教員からは、進学できなかつたり留年すると面倒なので、赤点を取らないようにと口酸っぱく指導される。その結果、「大学進学のため」、「留年しないため」にカリキュラムをこなして得点を取ることを目的に学ぶため、受け身、指示待ちになる。	① ② ③
24	推薦基準を絶対視し、最小の努力で最大の効率を得ようとする傾向を感じます。自ら学ぶ、というよりは、まんべんなく高い点を取る！ということが動機になっているような。	②
25	中大推薦には学内のテストの成績が関係していて、指示を待って、その通りに動いた方が成績が良くなると考えているのでは？指示を待って行動した方が、効率よく成績を伸ばせると考えているのでは？	②
26	生徒の意識下では、本校での授業・成績は中大に行くための重要な道具であり、自己研鑽・自己啓発の機会とは捉えてはいないようです。与えられたものには、もちろん中大に行くために、取り組みます。40点を下回らないように、もしくはできるだけ有利になるよう点数を取れるよう、取り組みます。ただそれは指示待ち行動です。また、与えられて面白いと感じるものには積極的に取り組みますが、そうでないものはこなすだけ。これもまた指示待ち行動です。この中大推薦システム自体が、指示待ち行動者増殖システムではないか、とすら思えてくるほどです。	① ② ③
27	1つのことに没頭する経験が少ないのではないかと思います。視野を広げる経験は素晴らしいと思いますが、深める時間や機会をもっと増やすことも大切だと感じています。「そこそこ」で終わってしまうのではなく「そこまで」の経験が自己肯定感を高めるのではないかと感じています。また、「なぜその環境に身を置いているのか」が明確でない生徒もいると思います。保護者の考えや、偏差値を基準に学校選択をしている生徒もいると思います。当たり前のことかもしれませんが、目標設定とそれに応じた明確な目的設定ができるかが重要だと思います。	①
28	特にクラブ活動において、顧問がいないと不安、顧問にお伺いをたてて物事を決定するといった流れが普通で、練習や試合でも随所にそういった生徒の態度が見られました。都立の生徒と試合をすると、こちらが優位で試合を進めていても些細なことから態勢が逆転し、挽回することができず途中で諦めてしまうことが多かったです。負けても悔しくない、最初から高みを目指さない、自分たちはこの程度だと自己評価の低い部員が多く、おそらくこれは普段の練習から顧問やコーチから与えられたことだけをやっている所以なのだと感じました。	④
29	自由／規律の判断が育まれておらず、「自由だからなにかして、結果怒られて、無難に行動する」という振る舞いをしているような印象です。	③
30	校風にある種よりかかって、生徒に関与しない教員が多すぎるのではないか。ポジティブな声かけ、self-esteem / respect を高めてあげられるような声かけもやはり大事なのではないか。	④
31	中学設立初期の生徒は開拓精神が強く、新しいことにチャレンジしようとしていた傾向が強い気がします。	⑤
32	今年（2019年度）の高1を見て、これまでに持っていたイメージが変わりました。自分たちで考えて動ける生徒がわりと多くて、要所で教員に相談はするものの、教員の手を借りずに自力でやり遂げようとする姿勢を見ることができました。	⑤
33	現時点で各教科からの課題や指示が多く、また、高学年になるほど推薦基準を意識することから、興味関心に基づいた勉強より、各教科の「しなくてはならないこと」に追われているのかも。	③
34	中附のテストは暗記だと生徒はよく言っています。そのテストに向けての効率よい学習方法が指示待ちなのかなと思います。	③
35	既存の推薦システムで高得点を取るためには、単位数の多い科目、3年間継続する科目を優先して勉強の時間を割くことになる。この「指示された通りにやる」行動スタイルが推薦システムによって強制されているのだから、「指示待ち行動」が多くなるのは仕方ないのではないか。	②
36	指示がないと動けない、というのは、その生徒が自分のやること（その授業の意味とか、何を得られるか、とか）との具体的なイメージが見えていない、あるいは目標を達成するためにどのようなステップをふめば良いかわからない、ということが考えられます。	③ ④
37	教員に対して失敗が許されない雰囲気。失敗してもいいという雰囲気が学校になればチャレンジは生まれにくいし、怒られるくらいなら黙つていようと思う。	③ ④

- 
- 38 教員とのキャッチボールの中で、生徒自身の内側にあるものをひき出せるよう、教員がさじ加減をみながらキャッチアップすることは必要だと思っています。 ④
- 
- 39 大学進学で一般入試ならば、外の世界を見て自分で受験勉強のスタイルを考えていく必要あり。ところが中附は内部の得点で入試順位が決まるので、先生方の指示を守る方向にいくのではないかと思います。同じ付属校で比較してみても？ ② ③
- 

今回のアンケートによって、生徒の質的傾向のみならず、そもそもの大学推薦制度において、自主・自律の精神の発揚が難しくなっていると感じている教員が少なくないことがわかる。前章で検討したように、過去 20 年の間にカリキュラムの変更があってもなお、学力の二極化が解消されていないことを踏まえると、教育目標と指導実践との整合性を改めて確認する必要があるように思われる。

そこで、本校の教育目標がどのようにして成立したのか、いったい何を目指していたのかについて、次章で振り返ってみたい。

### 3 教育目標の成立過程

#### (1) 自由な校風の起源

2021 年現在、本校の校風を一言で表そうとすれば、在校生も保護者も教員もおしなべて、それは「自由」だ、と答えるだろう。しかし、この校風は本校の創立当初からずっとあったものではない。今から半世紀ほど前、日本国内で吹き荒れた大学紛争・学園闘争の結果としてそれはもたらされたものだった。本校の創立 100 周年、杉並区から小金井市へ校地を移転して 50 周年を期して編纂された『校史』には、次のような記述がある。

現在、本校は生徒の「服装規定」「生徒心得」のない自由な学園として知られているが、本校には前身校の目白中学校、杉並中学校、中大杉並高校の歴史を通じて「自由」の伝統はなかった。その歴史を転換させたのが、昭和 45 年前後に全国の学園を席卷した、いわゆる「70 年安保」闘争の波及であった。<sup>13</sup>

1960 年代後半、日米安全保障条約の是非を巡る、大学生を中心とした反体制運動は全国的な広がりを見せ、中央大学もその拠点となっていた。折しも、中央大学の学費値上げに反対する学生たちの運動が附属高校をも巻き込む様相を呈し、1968 年 2 月 4 日、700 名の学生集団による来襲によって、本校生が受験するはずだった中央大学入学のための「進学テスト」が中止となっている。

結局、この翌年も進学テストは実施されず、1969 年以降、本校から中央大学へ進学するための学内選考は「書類選考」と定められた。現在、高校 2 年次と 3 年次の 1 学期に実施さ

---

13 前出『校史』1909～2012』p.136 ※漢数字は算用数字に改めた

れている「学力テスト」は、これらの経緯の補完措置として講じられたものに他ならない。

大学紛争と並行して沸き起こった「高校紛争」の中で、本校においても生徒による自治権の拡大が要求された。このとき批判の対象となったのは、当時、生徒の「服装」や「礼法」に関して指導の基準となっていた、全35条からなる「生徒心得」である。

1969年10月、生徒会中央委員会からの要請を受ける形で「生徒心得問題検討委員会」が発足し、その翌年の1970年10月、委員会での検討を経た改定案が提出される。それは、自由を尊重し、生徒の自主・自律の精神を養おうとする「学校生活」（自治綱領）として制定された。文面は以下の通りである。

真の自由は、自己を律することによって得られる。集団の中にあつては、他者の自由と権利とを自己のそれと等しく認め、互にその義務を果たすことによって個人の存立が保たれる。個人が集団の規範に従うことは、この意味において個人の自由と権利を守ることにほかならない。<sup>14</sup>

本校を象徴する理念としての「自由」は、この126文字の「自治綱領」制定に端を発する。他者への配慮に裏づけられ、自己規律としての「真の自由」を高らかに謳ったこの文章は、当時の生徒や教職員にしてみれば、学園紛争の記憶も生々しい段階における、痛みを伴った経験の中からようやく創出された新たな希望として耳に響いたはずである。

そして今なおこの文章は、高校入学時、すべての新入生に配布される『School Life』に記載されており、本校の生徒が身をもって体現すべき姿勢と見なされている。

当時、新しい「学校生活」の中に服装規定も含まれるべきだとの意見も出たようだが、「制服」については別の形で検討するという事で収まった。ただ、生徒総会をはじめとする文化祭や体育祭などの学校行事は、すでに生徒の自主性に委ねられた運営が始まっており、その気運に包まれつつ、1971年7月20日、当時の伊津野正校長が「服装自由化」の決定を下している。その後、1年間の試用期間を経て、1972年10月、本校生徒の服装に関する規定は一切なくなった。この規定は、現在でも変わっていない。

## （2）教育目標の成文化

「生徒心得」の撤廃、「服装の自由化」から約20年の時を経て、本校は再び大きな転換期を迎えた。それは1971年～1974年の間に生まれ、出生数200万人を誇った団塊ジュニア世代の高等学校卒業に伴う少子化問題である。

1971年生まれが18歳で高等学校を卒業するのが1989（昭和64）年であることから、い

14 保坂治朗（2005）『「校史」基本資料Ⅳ』p.33 中央大学附属中学校・高等学校『紀要』第18号所収

ずれやってくる必然的な危機感に包まれた本校内では、1986年1月、「六四年委員会又は企画委員会〈仮称〉設置の趣意書」が提出され、通称「六四委員会」が発足する。これは、昭和64年までに改革の方針を示すために名づけられたものであり、結果的には、昭和64年が平成元年となったことを踏まえて「六四委員会」は象徴的な名称となった。この委員会の審議事項は「教育目標の成文化」と「入試制度改善」であった。

後者の「入試制度改善」については、現行の推薦入試の原形として1991年に結実し、前者の「教育目標の成文化」については、数多の討議を経て、1987年4月、第二次案が職員会議で承認されている。これが、現行版・高等学校の「教育目標」である。

「教育目標」の成文化にあたっては、「教育基本法」「学校教育法」に加えて、中央大学の建学に関わる諸文献、本校の目白中学校以来の校訓・自治綱領・生徒会規約・他大学付属高校の教育目標等が参考とされた。

また、成文化に向けての討議の経緯は「六四委員会」議事録として記録が残されており、一字一句に至るまで、詳細な検討が行われたことがうかがわれる貴重な資料となっている。以下に、当時の会議資料をそのままの形で掲載する。

〔教育目標〕私案

中央大学の学風たる「質実剛健」の精神を承け、「明るく、強く、正しく」校訓のもとに、知育・徳育・体育の三者調和せる教育によって、高い知性と豊かな感性を併せ持つ心身ともに健全な社会有為な人材を育成する。(94頁)

※「高い知性と豊かな感性」とは、（以下）75年度版「中央大学校訓」に於けるものと比べ、本校の「教養」と品位ある社会人の「資質・養育」を踏んで「豊かな教養」と品位とを併せ持つ……と具体像を打ち出す方がよくなるか。

II ……指導性・協調性・社会性を養う。

III 自主的で節度ある生活習慣を身につけるとともに、権利と義務を重んじる、民主社会のよき形成者としての資質を育成する。

※ 案文中の「自覚心」は「語として熟して、よいように思われる。試みに『日本国語大辞典』(全5巻、小学館)によって検索しても記載がない、『新潮国語辞典』(新潮社)、『岩波国語辞典』(岩波書店)、『等々世間的評価の高い辞書も同様である。よってこの語を含む条を削除してみた。

※ 「責任と義務」は「75年度版中央大学概要」に於けるものと思われ、本校「学校生活」「自由自律」「自己・権利の尊重」、アンケート中の「自由・民主・平和・正義を愛し、真理を追求する」、中央大学の「品性」とした市庁「養成」などを踏んでみた。

図 19. 六四委員会「教育目標」案

以上述べてきたように、1970年の「学校生活」（自治綱領）の制定、1972年の「服装自由化」の決定、1987年の「教育目標」の成文化を経て、現在の教育目標中のキーワードである「自主・自治・自律」は顕在化するに至った。本校に関わるほぼすべての関係者が抱くところの、「自由」こそ本校本来の姿であるという意識は、約半世紀の時間をかけて、このように醸成されてきたのである。

## 4 教養総合と教育目標

### (1) 教養総合Ⅰの成果

「教養総合」では、1989年改訂の学習指導要領で謳われた「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成」に呼応するように、社会の変化に対応できる「シチズン・シップ」の涵養が重視されている。自らの探究心をもとに学習を進め、成果の外化まで遂行するためには、2018年度の本研究で考察したごとく、当事者意識に基づいた見通しを持つ姿勢（自主的な学びの姿勢）と、他者意識に基づいたアウトプットを伴う活動（対人関係・コミュニケーション）が必須である。

前々章で取り上げた教員アンケートの中にも、No.31「中学設立初期の生徒は開拓精神が強く、新しいことにチャレンジしようとしていた傾向が強い気がします」やNo.32「今年（2019年度）の高1を見て、これまでに持っていたイメージが変わりました。自分たちで考えて動ける生徒がわりと多くて、要所で教員に相談はするものの、教員の手を借りずに自力でやり遂げようとする姿勢を見ることができました」など、「自力でやり遂げようとする姿勢」「新しいことにチャレンジしよう」とする傾向を肯定的に捉えている意見がある。

ならば「教養総合」こそ、本校の教育目標に基づいた「自主・自治・自律」の精神を涵養する学校設定教科として、再度、位置づけ直されるべきだろう。今回、2020年度の「教養総合Ⅰ」SSH対象講座担当教員に、手ごたえのあった学習活動について聞いた際も、生徒の「学びに向かう力」の伸長を行動変容として捉えている発言が多かった。そのときの記録から、講座の取り組みと、受講する生徒の成長との繋がりをいくつか紹介したい<sup>15</sup>。

### 【Mathematics in English】（2018年度～）

この講座では、国際的な言語を駆使しながら、世界の数学者と共に学ぶことのできる場を提供することによって、生徒の学習観を転換し、視野を広げることを目指している。

普段の生活で使っている日常用語は、しばしば専門用語が持つ意味と衝突し（例えば、数学において有理数の“有理”は、“道理のある”とは異なる）、学習者の理解を妨げてしまう

---

15 2020年12月19日～24日にかけて、2020年度SSH対象講座の担当教員6名に対し、定性調査として授業実践についてのヒアリングを行った。本文はすべて授業担当者の発言に基づいているが、文脈上、筆者が補足したり、まとめ直したりしているところがある。

ことがある。生活の言葉を克服して学術知の理解へ迫るためにも、翻訳言語としての日本語の曖昧さを乗り越えるためにも、国際語で数学を学ぶことを試みた。

さらに、一連の活動を通じて、教科書的ではない生きた言語に触れられ、生徒の中での言語を修得する意味も変わってくることを期待した。結果として、心理的なハードルさえ乗り越えてしまえば、外国語であるからこそ、日常用語では読み飛ばしてしまう内容まで読み込むこととなり、定義をきちんと踏まえた問題の把握につながり、数学の本質に迫ることができるとわかった。また、訪問予定だった海外大学の教授より、教授作成のオリジナル問題を、教授の手書きメモをあえてそのままの形で提示することで、数学の問題は既成のものを「解く」だけではなく、新たに創り出され、生み出されうる、「考える」ものなのだという事実に気づき、自主的に学習する姿勢を見ることができた。

### 【マレーシア・ボルネオのジャングル自然調査】(2020年度～)

この講座では、自然調査を通じて、観察の方法を身につけるとともに、生物の多様性・複雑性についての理解を深め、自然環境を包括的・全体的に眺められる視点の獲得を目標としている。

昆虫を始めとした自然への興味・関心の高い学習者群であることを活かし、できるかぎり生徒自身が自ら観察したり採集したり調べたりする機会を増やした。また、パークレンジャーやNPO法人の方など、校外の専門家から学びを得る機会を設けることで、生徒たちの日常生活を相対化しうるような視点の獲得を促した。

観察や採集をする中で、生徒同士が学び合い、自分の知識の範囲や理解度の高さに自信を深めた生徒がいた。昆虫トラップの作成・採集においては、仮説と検証を繰り返し、想定した成果に結びつくよう、粘り強く取り組む姿勢が見られた。また、保護者からの報告によれば、以前は視野に入らなかった身近な昆虫の生態に興味を持つようになった生徒があったという。さらに、校外活動の成果として、都立多摩科学技術高校の生徒と自主的につながりを持ったり、生徒たちのみで高尾山の自然観察に出かけたりすることもあった。身近にある自然環境の奥行きある豊かさに気づくことができた成果の1つと思われる。

### 【高校生のためのSDGsプロジェクト】(2020年度～)

これは、企業・大学・校内業者との連携を通じて、社会に対する当事者としての責任を持ち、社会課題に向き合い、自らの考案のもと、行動を起こすことを目指す講座である。

企業連携や外部との交流を通じて、視野が広がり、「自分が社会の一員として生きている」という感覚が得られたようだ。計画が暗礁に乗り上げた時には、次への挑戦に向かうか、現在の計画に粘り強く向き合うか、この2つをバランスよく、またタイミングよく選択できるようにするために、レジリエンスを向上する必要があると感じることがあった。

授業を通じて出会った人々から、一連の活動を意義あるものとして認めていただいたことにより、受講生も、自分たちの意識の高さをポジティブに捉え、活動自体に自信をもつことができた。別のグループでは、身近な校内の清掃業者や、生協ではたらく方々の話をうかがう機会を持ったことをきっかけに、文化祭後にゴミの削減にむけた活動をイベントとして実施、全校に向けてはたらきかけた。学校生活が様々な人の手によって支えられていることを実感し、自分事として考えたゆえの行動であると思われる。

上記講座の中で、開講3年目となる「Mathematics in English」は、2018年度のコンピテンシー自己評価アンケートにおいて、知識を得ようとする力【101知識獲得】Lv.3が+18.2%、探究心【301探究する意欲】Lv.3が+15.1%など、生徒のコンピテンシー自己評価が目に見えて高まった実績のある授業である。2020年度、予定していたカナダ・オタワ大学訪問は叶わなかったものの、講座担当者のごたえとして、生徒たちの学習態度や気づきが、安易に数値化できない学びの要素として丁寧に見取られている。

また、3講座の下線を引いた箇所に注目すると、「学習観を転換し、視野を広げ」、「翻訳言語としての日本語の曖昧さを乗り越え」、「数学の本質に迫る」(Mathematics in English)や、「自ら観察したり採集したり調べたり」しながら「粘り強く取り組」み、「自然環境を包括的・全体的に眺められる視点」を獲得したり(マレーシア・ボルネオのジャングル自然調査)、「ゴミの削減にむけた活動」を「自分事として考え」てイベントを実施し、「学校生活が様々な人の手によって支えられていること」、「『自分が社会の一員として生きている』という感覚」を得たりするなど(高校生のためのSDGsプロジェクト)、「教養総合」の学びの中には、本校の教育目標に正対する場面や活動が、そこかしこにあったことがうかがえる。

確かに「教養総合」は、従来の授業とは一線を画した総合学習としての授業設計をしなければならず、当然、学力観や評価観の転換もおのずと必要になってくる。しかし、そうであるならばなおさら、「教養総合」は、時流に乗った新規の授業形態としてあるのではなく、先に述べたように、「自主・自治・自律」を掲げる本校が、本来的に取り組むべき原点となる学習活動として定位されるべきだろう。

## (2) 見えない学力を育む

SSHの指定と時期を同じくして、学校設定教科「教養総合Ⅰ～Ⅲ」が始まったのは2018年度である。中でも、現代社会が抱える諸問題への探求心を喚起すべく設けられた教科横断型・プロジェクト型授業「教養総合Ⅰ」は、2単位の教科教育として独立させることによって、それまでにあった高2「研究旅行」の事前・事後学習として位置づけられ、生徒自身の

課題発見能力や論理的思考力、表現力の育成に力を入れてきた。<sup>16</sup>

また、教養総合Ⅱ～Ⅲとして再編された社会研究などの特別講座・表現研究・卒業研究は、それぞれ本校の社会科・国語科・理科がこれまで取り組んできた独自の取り組みを再編成したものであり、教科教育を超えた学びを提供しようと積み重ねてきた実践の数々が息づいている。

前章で述べたように、本校の「教育目標」として掲げられている「Ⅰ. 主体的・創造的な学習意欲」「Ⅱ. 自主・自治の精神」「Ⅲ. 自主・自律の精神」は、それ自体として見えるものではない。しかし、現代のような変化の激しい社会で生きていくためには、学校を出てからも学び続けていくことが必要であり、その土台となる「学習意欲」や「自主・自治・自律の精神」などの「見えない学力」をこそ、学校教育は涵養しなければならない。

かつて、教育学者の梶田叔一が学力を「冰山モデル」として図式化してみせたように、容易には数値化しえない、現象や振る舞いの背後にある潜在的な力を、どのようにして育むかが問われているのである。

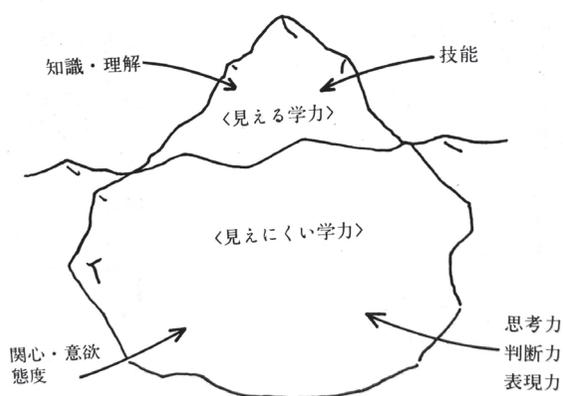


図 20. 学力の「冰山モデル」<sup>17</sup>

例えば、「教養総合Ⅰ」の受講生の中には、1970年の「自治綱領」制定から50年近く経っても、その文言を自らの学びの対象として取り上げる生徒がいる（図21）。さらには、卒業生による次のような発言もある。「高校で学んだ自主・自律の精神は今の自分の学びになっていると感じています。今後は、より幅広い分野に興味を持ち多角的な見方のできる大人になっていきたいと思っています」<sup>18</sup>。

16 中央大学附属中学校・高等学校将来構想実現委員会「進捗中間総括(報告⑳)」(2017年1月10日職員会議資料)

17 梶田叔一(1994)『教育における評価の理論Ⅰ 学力観・評価観の転換』金子書房、p.86

18 2020年10月、卒業生を対象としたコンピテンシー自己評価アンケート自由記述より。

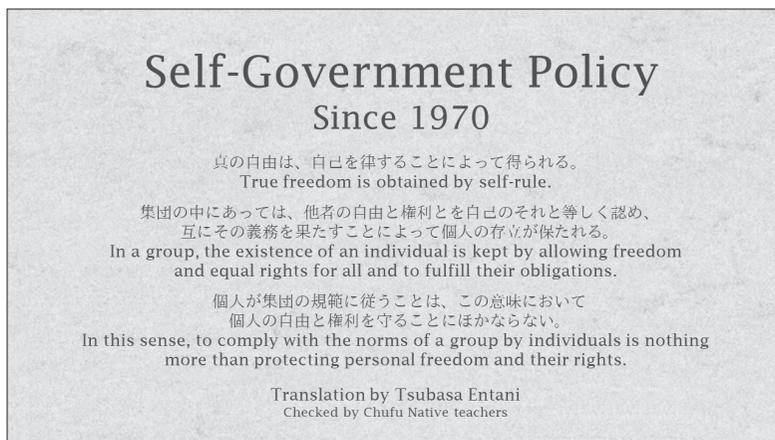


図 21. 教養総合 I (2018)「音楽研究」受講生による自治綱領の英訳

校風とは、その学校特有の気風としての文化である。それは強制的に植えつけられるものではなく、この学校で過ごし、学び合う過程を通じて身体化されていく記憶に他ならない。「見える学力」としての知性は、「見えない学力」としてのコンピテンシーに裏打ちされて始めて、その姿を顕す。「自主・自治・自律」の精神の涵養の先に、学力の二極化局面を乗り越えていくヒントがきっとあるはずだ。

最後に、第8代校長・深澤俊の言葉を引いておこう。

高校生の3年間は知的情的な面でも、身体的な面でも、発育の著しい時期です。この時期に必要なことは、柔軟な思考の育成でしょう。余分と思われるものは避けようとする消極主義や、点数だけを稼ごうとする態度は、その後の発育にも重大な欠陥を生じることになりかねません。／子供のことを思うあまり、親である大人が自分たちの育ってきた尺度で子供たちの進路を考えることがよくあります。それが本当に子供たちのためになっているのかと反省するにつけ、柔軟な思考を求められているのは、まず私どもを含め大人の側にあるのだと、考えないわけにはいきません。<sup>19</sup>

この言葉はもう20年以上も前に、校内で配布される後援会だよりに掲載されたものだが、いま読み返してもなお、この文章が捉えている視座は色あせていない。自戒を込めて言えば、大学推薦のために「点数だけを稼ごうとする（生徒の）態度」や「大人が自分たちの育ってきた尺度で子供たちの進路を考えること」は、現在でも散見されるのではないだろうか。

私たちは改めて「自主・自治・自律」の原点に戻り、「中附らしさ」を再構築していかなければならない。

19 中央大学附属高等学校「後援会だより第31号」（1996年7月15日発行）

## おわりに

「答え」はいつも「手前」にある——。今年度、さまざまなデータ分析や新たな実践に挑みながら、常に去来していた考えというのはこれでした。学校が抱える問題を、一瞬にして解決してくれる便利な「魔法の杖」などどこにもない。ゆえに、私たちが欲している「答え」へのヒントは、どこか知らない向こう側の世界に鎮座しているのではなく、日頃から私たちが気づかずに見過ごしているもっとずっと「手前」に、ひっそりと佇んでいる。コロナ禍で右往左往せざるを得なかった2020年度は特に、そう考えさせられる場面が多々ありました。教育活動に安直な解答は存在しないし、客観的に示されるような到達点もない。さらには、教員の働きかけと生徒の学習成果との間に、完璧で明確な因果関係を取り結ぶこともできない。だからといって、定量化される分析作業の価値自体が減るわけではないと同時に、検証の意義が無効になるわけでもない。この自覚のもとにできること——不断の検証と実践刷新——だけを、これからも専一に心がけていきたいと思います。(齋藤)

今年度は、校内の教育活動を見つめながら、理念と実践の繋がりを検証するという、謂わば無謀な取り組みをしておりました。「自由」がもたらす功績も、そこで築かれた文化も、日々の習慣にこそ顕れるのでしょうか。初志は錆びやすく鍍は剥がれつつあるいま、ここの教育活動の意義をまともに問うなんて虚しいことかもしれません。仕事への価値観は変わるなか、大志はやがて疎ましさをと換わってゆくようにもみえました。

一方で、12月には、教養総合Ⅰの実践をうかがう機会に恵まれました。先生方の個性あふれる取り組みに、「自由」あってこそ実現する色彩の豊かさを感じるときでした。いま、ここの「自由」は、もはや大人のための存在かもしれません。ただし、自治綱領も教育目標も決して形骸化したわけではなく、駆動軸として回り続けており、今は学校設定教科につながる継手へと連結しているように思いたい、そう思います。

曇りのない話を聞かせてくださった先生方をはじめ、今年度も様々なお取り計らいをいただいた中央大学附属の皆様へ感謝いたします。また、ご協力を賜りました各校の皆様へ心より御礼申し上げます。大きな学校ではたらくひとりとして、小さな役割の中にある意義を見つめることができました。(欄覇)

## 資料1 要約統計量一覧

統計解析ソフト「R」(GNU R, Ver.3.5.3) psych パッケージの describe 関数を使用した。

	vars	n	mean	sd <sup>**</sup>	median	trimmed	mad
X01H1	2	504	70.61	7.22	70.93	70.64	7.56
X03H3	3	504	70.39	8.89	71.10	70.85	9.05
X08H1	2	515	66.52	8.76	66.13	66.20	9.46
X10H3	3	515	66.48	9.07	67.00	66.79	10.38
X16H1	2	349	67.06	9.49	66.64	66.72	9.74
X18H3	3	349	67.38	9.93	68.85	67.39	10.81

※不偏標準偏差であるため、本稿で算出した値とは異なる

	min	max	range	skew	kurtosis	se
X01H1	47.47	90.13	42.66	-0.10	-0.24	0.32
X03H3	34.67	91.56	56.89	-0.62	0.80	0.40
X08H1	48.81	93.56	44.75	0.32	-0.42	0.39
X10H3	37.22	87.36	50.14	-0.30	-0.60	0.40
X16H1	46.50	92.71	46.21	0.26	-0.42	0.51
X18H3	44.11	89.50	45.39	-0.07	-0.69	0.53

## 資料2 プログラムソース

グラフ作成に使用したプログラム (GNU R, Ver.3.4.0) のソースコードを以下に記す。いずれも、変数「data」に、評価点一覧のデータフレームを代入している

① 散布図 (図1～3, 図7～8)

```
#scatterplot
library(ggplot2)
library(psych)
data<-read.csv("file path")
data2 <- na.omit(data)
pcor<-signif(cor(key column name, key column name, method="pearson"),digits=3)
dt<-subset(data2)
ggplot(dt,aes(x=key column name, y=key column name))+
geom_point(shape=19,colour="grey20",size=2,alpha=0.5)+
xlab("")+
```

```

ylab("")+
scale_x_continuous(breaks=seq(minimum scale value, maximum scale value,by=10))+
scale_y_continuous(breaks=seq(minimum scale value, maximum scale value,by=10))+
geom_abline(intercept=0,slope=1,colour="red",size=1)+
geom_hline(yintercept=mean point, colour="darkgreen")+
geom_vline(xintercept=mean point, colour="darkgreen")+
annotate("text",x=Inf,y=-Inf,label=paste(" ρ =",pcor),hjust=1.2,vjust=-1,size=7) +
theme(axis.text.x = element_text(size=15),axis.text.y = element_text(size=15))
ggsave(paste("file name & extention "),width=5,height=5,dpi=600)

```

②ヒストグラム (図4～6, 図11～12)

```

#histogram
library(ggplot2)
library(reshape2)
data<-read.csv("file path ")
data2 <- na.omit(data)
sd1<-signif(sqrt(var(key column name)*(n-1)/n),digits=3)
sd3<-signif(sqrt(var(key column name)*(n-1)/n),digits=3)
sd_labels <- data.frame(variable=c("key column name "," key column name "),label = c(sd1,sd3))
rownames(data2)<-data2[,1]
data2<-data2[,2:3]
mldt<-melt(data2)
ggplot(mldt, aes(x=value, fill=variable)) +
geom_histogram(alpha=1, position="identity",binwidth =1)+
xlab("")+
ylab("")+
scale_x_continuous(breaks=seq(minimum scale value, maximum scale value, by=10))+
scale_y_continuous(breaks=seq(minimum scale value, maximum scale value, by=10))+
scale_fill_manual(values=c("grey20","grey20"))+
geom_vline(xintercept=mean point, colour="darkgreen")+
geom_text(x=Inf,y=28,aes(label=paste(" σ =",label)),hjust=1.2,vjust=-1,size=7,data=sd_labels)+
theme(axis.text.x = element_text(size=15),axis.text.y = element_text(size=15)) +
facet_grid(variable~.)+

```

```
theme(legend.position = 'none')
ggsave(paste("file name & extention "),width=5,height=5,dpi=600)
```

③ヒートマップ (図9～10)

```
#heatmap
data<-read.csv("file path ")
data<-data[,1:7]
data2 <- na.omit(data)
dt<-subset(data2)
ggplot(dt,aes(x=key column name, y=key column name))+
stat_bin2d(bins=12)+
scale_fill_gradient2(low = "#97CC4B", mid="#FFCC49",high = "#EF3A38",
midpoint=15,limits = c(0,30))+
xlab("")+
ylab("")+
scale_x_continuous(breaks=c(40,50,60,70,80,90,100))+
scale_y_continuous(breaks=c(40,50,60,70,80,90,100))+
geom_abline(intercept=0,slope=1,colour="red",size=1)+
geom_hline(yintercept=mean point, colour="darkgreen")+
geom_vline(xintercept=mean point, colour="darkgreen")+
theme(axis.text.x = element_text(size=15),axis.text.y = element_text(size=15))
ggsave(paste("file name & extention "),width=5.8,height=5,dpi=600)
```

