

総合的な学びを築くために ～コンピテンシー自己評価アンケート分析 Vol. 4～

齋藤 祐
欄 覇 陽 子

〈キーワード〉 学力 評価 コンピテンシー 総合的な学習 探究学習

はじめに

2022（令和4）年度から順次、全国の高等学校は新しい学習指導要領に基づいたカリキュラム編成に移行する。今回の改訂では、高等学校の教育課程における「総合的な学習の時間」が、「総合的な探究の時間」へと変更された。学習指導要領によれば、「総合的な学習の時間」は、課題を解決することで自己の生き方を考えていく学びであるのに対して、「総合的な探究の時間」は、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開していくものであるとされている。また、この時間が、カリキュラム・マネジメントの軸を構成するという記述も見える¹。

一方、教育現場では、「総合的な探究の時間」をいったいどのように運営すればいいのかという困惑の声があがっている。背景には「総合的な学習の時間」が、実際の場面において有効に機能してこなかった状況が垣間見える。この時間を1年間、通時的なコンセプトに基づいた教育活動として確立するまで至らなかったという事情もあるだろう。ならば今回の新しいカリキュラム導入を機に、なぜいま、教科・科目を横断した「探究的な学習の時間」なのかを考え、意義ある教育実践として成立させるべく、その方途を探る必要がある。

この度私たちは、東京私学教育研究所から研究協力学校の指定を受け、校内広汎の教育活動を見つめながら、「大学附属校らしさ」を再構築するための取り組みを行った。自校を見つめる上で、2018年度より新設された本校の学校設定教科「教養総合Ⅰ」に焦点をあてた。「教養総合Ⅰ」では、教科横断型・プロジェクト型の授業を実施しており、各講座は、「総合的な探究の時間」の代替となっている。この教科と、私立学校としての原点である、「自治綱領」（1970）や「教育目標」（1986）とのつながりを検証する機会を得た。

¹ 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領【総合的な探究の時間編】』https://www.mext.go.jp/content/1407196_21_1_1_2.pdf

また、大学附属校という特徴を踏まえた、評価に関わる問題も顕在化した。浮かび上がったのは、評価の方法それ自体というより、むしろそれらを支える学力“観”の問題である。学習指導要領が改訂されるなかで学力観が拡張されてきたことを踏まえ、評価観の捉え直しをはかり、学校としてそれらの概念に、いったいどのように具体的なカリキュラムとして正対すべきなのか、その姿勢こそが問われている。

本稿では、研究成果に基づいて、探究型の授業デザインを建設的に支援・刷新するために、そして大学附属校だからこそその特徴を共有していくために取り組んできた調査分析と実践について報告する。

新しい学習指導要領で謳われているように、探究学習は果たして本当に学校のカリキュラム・マネジメントにおける支柱となり得るのか、さらには、大学附属校として期待される教育とはどのようなもので、生徒たちの未来に向けていったい何ができるのか、原点に立ち戻りつつ検討する機会となれば幸いである。

1 学力観の変遷

学力という語が示すものの中身や重点は時代とともに変動しており、恒久的なものではない。

では、新しい学習指導要領で示されるところの、「資質・能力」（コンピテンシー）をも学力とおく考え方²は、いつごろから導入されたのだろうか。

いまからさかのぼること40年ほど前、1981（昭和56）年の中央教育審議会・教育内容等小委員会『審議経過報告』³に、今後の教育の重要視点として、基礎の徹底、個性・創造性の伸長、文化と伝統の尊重と並んで、「自己教育力」（主体的に学ぶ意志、態度、能力）という文言が見える。これを受けた、1987（昭和62）年の教育課程審議会・最終答申⁴においては、教育課程の改善のねらいとして、「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を重視すること」が掲げられた。

上記文中で使われている言葉に注目してみれば、「自己教育力」や「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に変化できる能力」など、現在の学習指導要領につながるキーワードが、この時点ですでに注目されていたことに気づく。

² 新学習指導要領では、育成すべき「学力」ではなく、育成すべき「資質・能力」という記述となっている。

³ 三輪定宣（1984）「1983年の教育改革案・教育調査報告等」https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyoiku1932/51/1/51_1_133/_pdf、日本教育学会「教育学研究」51(1)所収、下線強調筆者以下同様

⁴ 教育課程審議会最終答申（1987）「教育課程の基準の改善について」https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjsei/3/4/3_KJ00002152565/_pdf/-char/ja

そして、1989（平成元）年告示の学習指導要領で、いわゆる「新学力観」が導入される。それは、知識・理解を重視した従来の学力観から、自ら学ぶ意欲の育成や思考力・判断力などの育成に重点を置く学力観への、大きな転換であった。この背景にある「自己教育力」という概念に象徴されるように、「新学力観」から、知育に偏らない、個別的・包括的に人を育てようとする姿勢を読み取ることもできよう。

さて、このころ本校では通称「64委員会⁵」が発足し、来るべき新時代を見越して、次のような審議事項を扱っていた。⁶

- ①中学校卒業者数通減への対応⁷
- ②新学習指導要領への対応
- ③本校教育目標の検討
- ④入試制度改善

この中で言及されている「③本校教育目標の検討」については、委員会発足から2年後の1988（昭和63）年、現在へと続く本校の「教育目標」として成文化されている。そして「教育目標」が成立したのち、前出の1989（平成元）年に告示された学習指導要領が高等学校での順次実施に迫った1990年代初頭、ちょうど本校の紀要編集を担当していた増田博一教諭（当時）は、新しい学習指導要領の施行を目前に控えて「編集後記」にこんな言葉を残している。

地球化と多元化の社会、それはほかならぬ教育現場における90年代の課題でもある。しかし、94年実施の「新指導要領」は必ずしも現場を反映するものではなく、新しい時代への足枷とさえなりかねない。このような教育環境においては、小手先の朝令暮改に溺れることなく、研究に裏づけられた教育という「王道」こそが再認されるべきであるやもしれぬ。⁸

上記に登場する「地球化」(globalization)と「多元化」(pluralization)が、今なお続く時代の潮流であることは他言を要すまい。このとき増田教諭が「朝令暮改」とした、当時の学習指導要領の姿勢は、教諭にしてみれば、確かな「知識」のありようを軽視し、

⁵「64委員会」は、昭和64年実施を目指したもので、昭和が平成に代わったことにより象徴的名称となった。

⁶保坂治朗(2004)『『校史』基本資料[Ⅳ]』(中央大学附属高等学校『教育・研究』第18号所収)

⁷団塊ジュニアと呼ばれた世代が1990年代前半に高等学校を卒業することから、15歳人口が減少局面にはいるなかで学校規模と学力水準をどう維持するのか、というのが1986年当時の課題だった。

⁸中央大学附属高等学校(1992)紀要『教育・研究』

教授内容を疎かにしていくかのような教育実践の方向に仕向けられていると思えたのかもしれない。その一方で、「研究に裏づけられた教育という『王道』こそが再認されるべき」と記された文面には、「教育」に携わりながらも自身の本来的な「研究」を続ける一教員としての姿勢がうかがえる。

この改訂を受け本校では、1994（平成6）年度のカリキュラムから「特別講座」（特講）が始まっている。講座開設当時は、高3次にA～Cの3コースを設け、教員の専門性を活かしたテーマ学習や従来の授業をより発展させた内容を展開することを主旨とするものだった。これを、現在の学校設定教科「教養総合」へと連なる契機と考えることができるだろう。

話を戻すと、1989（平成元）年に示された「新学力観」は、徐々に教育テーマの主戦場を席卷するようになり、毀誉褒貶の渦中にあった「ゆとり」という言葉の意味も、授業時間の単なる縮小ではなく、問題解決や探究活動を、主体的・創造的に取り組むためのものへと変化していった。そして1996（平成8）年、21世紀を切り拓いていくためのキーワードとして、「生きる力」が登場する。

「生きる力」は、これからの変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる、人間としての実践的な力である。それは、紙の上だけの知識でなく、生きていくための「知恵」とも言うべきものであり、我々の文化や社会についての知識を基礎にしつつ、社会生活において実際に生かされるものでなければならない。⁹

このように、2022（令和4）年度から高等学校で順次実施となる学習指導要領の内容は、「生きる力」や、「思考力・判断力・表現力等」を重視する「新学力観」に基づいた、「資質・能力」を育てる試行錯誤の蓄積の上にある。上記引用文に見られるよう、「紙の上だけの知識」にとどまることなく、「他人と協調」しながら「自律的に社会生活を送っていく」ための「実践的な力」は、「社会生活において実際に生かされるもの」でなければならない。ここで目指されるべき要素を、われわれ中央大学という文脈に引きつけて考えてみればそれは、「實地應用ノ素ヲ養フ」素地の養成であり、「行動する知性」の獲得と、捉え返すこともできよう。

⁹ 中央教育審議会答申（1996）「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」

2 学力の観点別評価にむけて

本校は2018年度以来、コンピテンシー・ベースの観点別評価体制の開発に注力してきた。コンピテンシー・ベースを目指すということは、社会が求める実力との関係において、学校教育における評価の対象そのものを問い直すことを意味し、さらには、一般に学力概念が教科内容に即して形成される認知的な能力に限定して捉えられがちであるのに対して、教科横断的な視野をもち、非認知的要素をも含み込んで、学校で育成すべきものの中身を広げていこうという志向性を有している。この方向性は、新学習指導要領で謳われるところの「資質・能力」の涵養と矛盾するものではない。

しかし、「資質・能力」を評価する物差しは、一元的に作れるものではない。こと日本においてコンピテンシーという語は、使用者一般に共通の認識が確立されているとは言いがたく、その位相の違いを議論できるほど巷間に定着している概念というわけでもない。よって私たちも、調査結果のみに着目し、授業評価や数値目標として合目的的に利用することは避けようと当初から意識してきた。

そこで、コンピテンシーの測定評価システムは、生徒が回答する自己評価アンケートの形式で実施し、いわゆる成績指標とは一線を画す形での扱いを心がけてきた。具体的には、中央大学理工学部によって開発されたコンピテンシー自己評価システム“C-compass”(シー・コンパス)を、高校生でも回答可能な形に書き換え、“Chufu-compass”(チュウフ・コンパス)として運用していく方法を採用した。これまでのコンピテンシー自己評価アンケート“Chufu-compass”の分析を通じて明らかになったことは、以下の4点に集約される。¹⁰

1. 第1回目と第2回目(2018年度7月, 3月)の回答結果を比較したところ、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
2. 高校2年生は全項目で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
3. 高校2年生を対象とした学校設定教科「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
4. 「教養総合Ⅰ」の中に、「自主・自治・自律」という本校の教育目標に正対する場面や活動がふんだんに盛り込まれている

¹⁰ 2019～2020年度本校SSH報告書参照

上記1～3より、学校設定教科「教養総合」が、生徒のコンピテンシー伸長の上で重要な役割を担っていると想定され、また、4によって、本校の教育目標とも正対していることをこれまでに確認することができた。教科教育にとらわれない「教養総合」ならではの学習目標を立ち上げ、授業を通じてコンピテンシーの伸長をはかり、達成度を適切に評価し、その評価自体の検証に基づいた授業の刷新を繰り返すならば、それらの諸活動は授業として発展することはもちろん、教育目標の実現のための試金石となり、本校生徒の成長に資するはずである。

定期的なアンケート実施を通じて、生徒は、自己の行動特性について振り返る機会を持つことが可能となる。さらに、回答結果を学年別や講座別に集計後、生徒ではなく教員へとフィードバックすることで、教員は、生徒集団の自己評価傾向の変容を、授業実践の振り返りとするとともに、次の授業を刷新するための目安とすることができる。

この活動においては、学習者と授業者、双方の気づきに基づいて、学校における自発的な学びのあり方に結びつけていくことが目指される。繰り返しになるが、自己評価が数値目標のように取り扱われることは本意ではなく、コンピテンシーの向上そのものを目的とする行為（例えば、単に生徒の自己評価を上げることを目論んで安易に肯定的な声かけを増やす等）が蔓延してはならない。あくまで信頼関係があるなかで、それぞれの内省に基づきつつ、お互いを高め合うための方略が求められる。

この点に留意しながら実りある評価体制を構築するため、評価云々を議論する前にまずは、学習目標をコンピテンシー・ベースで明確化していくことが不可欠であると考えた。学習目標を明確化し、そもそもの学力概念に広がりを持たせることによって、生徒たちの自己の能力に対する意識も変わってくるのではないか。そこで今年度は、学習目標と指導実践の関わりに焦点をあて、生徒の状況をふまえた各教員の授業実践から、指導理念を含みこんだ学習目標へと刷新するためには何が必要なのか、その支援方法を模索した。

3 「見えない学力」と学習目標

とはいえ実際は、コンピテンシー概念はおろか観点別評価というものに対してさえ複数の見解が存在し、また、校内の教員アンケートや生徒の意識調査においては、コンピテンシーそのものへの疑念が少なからず寄せられていた。それゆえ、学校内部でのコンピテンシー理解がなかなか浸透していかないという現状があった。この事態を受け、まずは本校におけるコンピテンシーという概念自体を、あらためて中央大学の附属校という環境下で育まれるべき資質・能力として捉え直し、全校的に認識を新たなものにした上で学習目標を立てていくことが、コンピテンシー・ベースの観点別評価体制を構築し

ていく上で肝要であると考えた。

そもそも、個別の人間に備わるコンピテンシーへの注目は、1973年にハーバード大学のD.C.マクレランドらが、社会で活躍する高業績者に共通する特徴を抽出したことに端を発する。1997年、経済開発協力機構（OECD）が国際的・学際的にコンピテンシーを研究するための機関として“DeSeCo”を立ち上げ、2003年の最終報告書では、キー・コンピテンシーをまとめている。中央大学においても、大学卒業後も社会的・職業的自立を図るために必要な能力として、「『知性（専門的知識・技術）』×『行動特性（コンピテンシー）』」を掲げている。

これらを踏まえ、本校における「コンピテンシー」を、端的に「見えない学力」のことだ、と言ってみたい。テストや通知表で示される成績は、数値化できる意味において「見える学力」と言えるが、その土台にはもっと大きな、数値化することが難しい「見えない学力」というものがある。氷山に喩えるならそれは、海底に沈んでいる大きな塊の部分であり、これこそが、中央大学がユニバーシティ・メッセージで謳う「行動」の素（もと）となる「知性」の底力（そこちから）なのだと言える。そして大学附属校にとっては、生徒が大学に進学したあとにこそ花開くような地力を、生徒の学習意欲を喚起しながら体験的に身につけさせることこそ、本来の使命のはずである。

そこで2021年度より次の7領域のコンピテンシーを学校で育まれるべき「見えない学力」として再定義した。加えてこの「見えない学力」の象徴として氷山をモデルとして用いることとし、詩文とともに、全校生徒に配布しているシラバスに掲載した（図1）。これにより、捉えづらかったコンピテンシー概念を感覚的に理解することができるようになったと考える。

「行動する知性。」へ _____

見えない学力ってなんだろう

海に漂う氷山のごとく
 知の根源は底が見えません
 見えない部分がずっと大きいのです
 見えているところだけ積み重なっても
 全体は大きくなりません

コンピテンシーとは
 行動の素(もと)になる 底力(そこちから) のこと

本校では次の7領域のコンピテンシーを
 各教科で育まれる 見えない学力 の目安としています

コンピテンシー(行動特性)一覧

I 学習する力	— 知識獲得, 情報収集
II 考える力	— 課題発見, 論理的思考
III 新しいことに挑む力	— 探究する意欲, 推論する力
IV やり遂げる力	— 目標設定, 計画管理
V (1) 理解する力	— 傾聴力, 内容理解
V (2) 伝える力	— 記述力, 説明力
VI 協力する力	— 共創力, 行動力

図1. 中央大学附属高等学校 2021 年度シラバスより
 (Illustrated by Risako Ohashi)

同時に、シラバス各ページの割り付けも改変した。まず、これまでも掲げられていた7領域14項目の全コンピテンシーを、今年度からは、特に育成を重視する3つのコンピテンシーに絞って記載することとした。またその次の項目については、従来「教材」が掲載されていたが、ここに「学習目標」を練り上げて定置し、その文言の前に「授業を通じて育成したいこと」という語句を追加した。

これによって、「見えない学力」の育成を念頭に置き、「授業を通じて育成したいこと(学習目標)」から演繹される形で授業内容や評価方法が導かれ、最後に、それに応じた教材が選択されるという授業作りの流れを、シラバスの中において具現化することができた。この書式変更により、新たなカリキュラムに向けて授業設計を刷新するための一助となることも目指している。

さらに、教育実践の刷新を支える活動も行った。授業における諸々の活動が、学習目標から演繹的に組み立てられることは理想的だが、実際、そのような授業を計画する準備段階においては、膨大な時間と労力を要する。しかも、本校の「教養総合」のように分野を横断する内容を扱い、かつ生徒が主体となるような課題発見や解決を目指し、さらに新たな指標で評価方法をも検討するということになれば、なおさらである。

また、他校連携や視察の場において、高い理想を掲げて始まった授業ほど、多忙化する教員の業務の中で徐々に限界が露呈してしまう場合があることを嘆く声を聞いてきた。いつの間にか、生徒の自主的な活動とはいえない運営となってしまうたり、逆に、多様な活動や体験機会を取り入れてはみたものの、ひとつ1つの学習が断片化しがちになったりという指摘もあった。つまり、どれほど周到な準備があっても、いざとなれば授業を実施することが精一杯で、学習活動に奥行きを持たせつつ、教員自身が指導の核となるものを実践の渦中から見出すことは、想像以上に困難なのである。

上記の課題に対応すべく、高校2年次の学校設定教科「教養総合Ⅰ」の振り返りを通じて、授業内容と学習目標とのつながりをあらためて整理することを試みた。まずは講座の担当者に、授業実践について話を聞く機会を設けた。なお、教科自治により教員個人の裁量が大きく、担当者が指導内容から評価方法までのほとんどを決める側面が強い本校のような学校において、教科を越えて授業内容を他者に伝えるという機会自体に抵抗があることも予想された。そこで、ヒアリングは、「教養総合」のさらなる飛躍のために「見えない学力」を伸長するための実践を聞く、ということのをねらいに据え、担当者との共通理解を前提とした。その場においても、担当者自身の専門性を尊重し、指導理念や意向を損なうことのないよう配慮した。事前にヒアリングの流れとねらいを記載したシートを作成し、記録は付箋で、講座担当者がその場で聞き取られた内容を確認できるようにした(図2)。その後、メモをもとに文章を起し、担当者と共同編集可能な形式で一覧表にまとめた。これによって、「①どのような学力の伸長をはかるために、②どのような実践を重視し、③どのような視点を獲得することを目指しているか」という、学習目標の再構築につながる、指導の核となる観点が、実践を通じて抽出できるようになったと考えている。

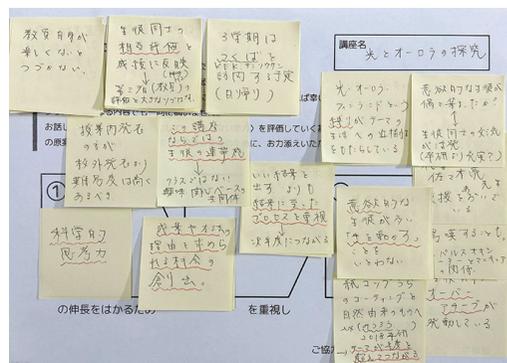
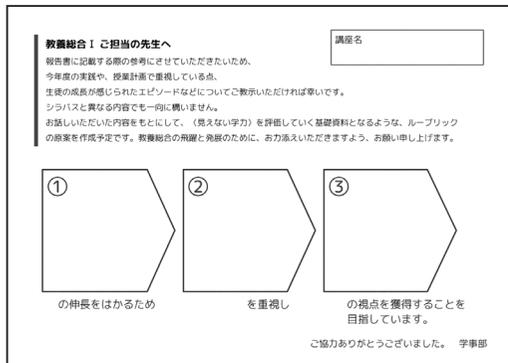


図2. ヒアリングシート

2021年度シラバスの公開後は、全14項目のコンピテンシーについて、「育成を重視するコンピテンシー」の傾向を調べた。まずは、高校2年生を対象とする教養総合Ⅰにおいて、各講座が育成を重視するコンピテンシーとして選択したものを集計し、11講座全体に対する割合を求めた。全14項目を一覧にしたところ、表1のような結果となった。

表1. 育成を重視するコンピテンシーの選択割合 (2021年度高2「教養総合Ⅰ」)

101 知識獲得	27.3%	301 探究する意欲	81.8%	501 傾聴力	9.1%	601 共創力	9.1%
102 情報収集	0.0%	302 推論する力	9.1%	502 内容理解	0.0%	602 行動力	9.1%
201 課題発見	54.5%	401 目標設定	27.3%	503 記述力	18.2%		
202 論理的思考	18.2%	402 計画管理	9.1%	504 説明力	27.3%		

表1より、育成を重視するコンピテンシーとして、201「課題発見」、301「探究する意欲」を挙げたものが、全講座の過半数を超えていることがわかる。これらは両方とも、昨年度までのコンピテンシーアンケートで本校生徒が他校生徒に比べて自己評価が低いとされる項目であった。これまでのアンケート結果が、育成を重視するコンピテンシー選択にどの程度の影響を及ぼしているかは定かでないが、実習や実地踏査を通じて、これらを授業の中で育てていこうとする姿勢が見え、能動的活動や動機づけをも重視した学習計画となっていることがうかがえる。

4 コンピテンシー自己評価アンケート分析

コンピテンシー自己評価アンケートの回答結果は、他校と比較調査する指標としても用いてきた。2018年度には、生徒の苦手な項目が学校を問わず一致する傾向が見られるのみであったが、2019～2020年度にかけて、次のことが浮かび上がってきた。

1. 本校生徒の自己評価が他校生徒に比して相対的に低い傾向があること
2. 内部進学の子と高校から入学した生徒との間には自己評価の差があること

2020年3月、この結果を校内で報告するとともに、要因を検討するための教員アンケートを実施した。そこでは、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）傾向は、大学附属校という特徴に起因しているのではないかという回答が複数挙げられた。

そこで、大学附属校という特徴が自己評価にどのように影響しているかを改めて詳細に捉えるため、2021年4月、同じく中央大学の附属校である中央大学杉並高等学校にアンケートを依頼した。その後、中央大学杉並高等学校は附属中を持たない高校単独校であることを考慮し、できるだけ背景が近い群とするため、本校の高校1年生については、高校からの入学生のみを対象として、自己評価傾向の比較を行った。一方、本校の内部進学生については、新たに多摩地域の都立立川国際中等教育学校（都D）の協力を得て、その結果を比較の参考にした。

分析の結果、他校との比較結果と同様に、いずれも本校の方が「問題行動」「指示待ち行動」にある生徒の割合が高いことがわかった。しかし、調査時期が一部異なることをふまえて、この結果を持って何らかの価値づけを行うには留保が必要だと思われるため、継続的に調査を続けたいと考えている。

2020年度 高1生 学校間比較

Lv.1+2 回答割合



レーダーチャート

緑色が中杉、灰色は中附高入生を表します。

Lv.1「問題行動」とLv.2「指示待ち行動」の回答数を合算し、学校ごとの全回答数に対する割合を算出しました。結果、回答時期にずれはあるものの、302「推論する力」を除いた13項目において、Lv.1「問題行動」とLv.2「指示待ち行動」の回答を合算した割合は、中杉生の方が相対的に低くなっています。

学校別 Lv.1+2 回答割合

■ 中杉	296名	2021.4
■ 中附高入	190名	2020.12
■ 中附内進	159名	2020.12
■ 都D	150名	2020.12

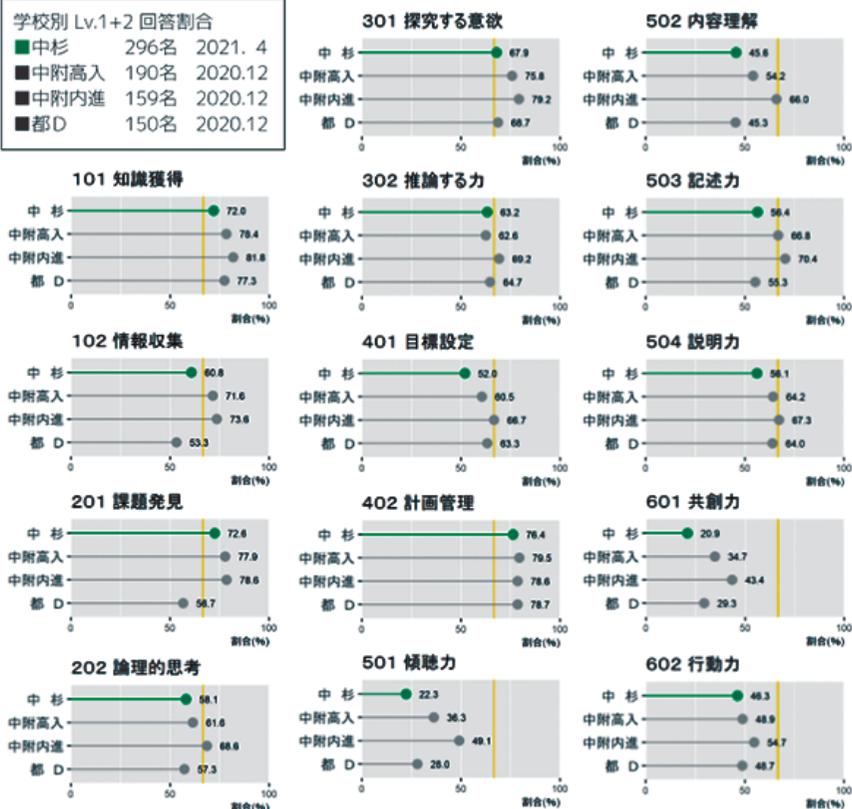


図3. 中央大学杉並高等学校用分析報告会資料より

一方、2018年からの4年間にわたって、本校の高校1年生を対象に行った自己評価傾向の変遷を追ったところ、自己評価傾向が徐々に変わってきていることが見えてきた。例としてここでは、301「探究する意欲」を取り上げる（図4）。入学形態A・Bと入学形態Cで回答傾向が異なる点については4年経った今も変わりはない。ただ、入学形態ごとの変化を追うと、入学形態A・Bは、2021年度にLv.3「自主的行動」とLv.4「自律的行動」を合算した割合が4割を超える結果となっており（30.2% + 9.9% = 40.1%）、入学形態Cも、2021年度、Lv.4の回答割合が調査当初に比して倍増している（3.6% → 8.4%）。自己評価傾向の変化や変遷についても引き続き注目していきたい。

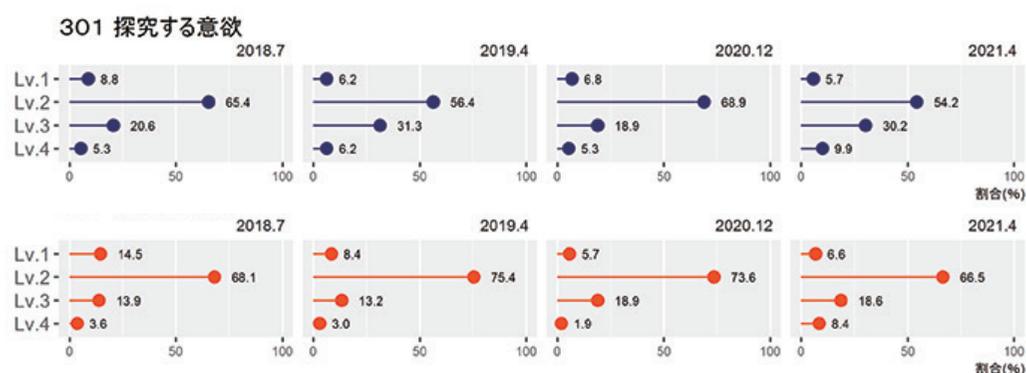


図4. 高校1年生の自己評価傾向推移（上：入学形態A・B，下：入学形態C）

5 成績データ相関分析と進路選択傾向

コンピテンシーのような「見えない学力」を議論しつつも、生徒自身や保護者、翻って教員の関心は、成績評価に向けられることも多い。評価について複眼的に考察していくべく、2019年度末からは、高校1年生と高校3年生の成績評価データを用いて「成績データ相関分析」を行い、校内の学力評価の状況を観察することを試みている。さらに今年度は進路別の情報を追加し、学内成績と進路との関わりを調べた。対象は次のとおりである。

- 【対象】
- 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）
 - ④ 2017年度高校1年生、2019年度高校3年生（N=400）
 - ⑤ 2018年度高校1年生、2020年度高校3年生（N=388）

まず、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年次を縦軸とした散布図を作成した。図5は、この散布図を、対象とする年度が古い順に左から並べたものである。それぞれのグラフの右下には、ピアソンの積率相関係数を記載した。調整目標となる平均点は、①④⑤は70点、②③は65点のように、カリキュラムによって異なる。それぞれのグラフにおける平均点には緑色の基準線を、横軸と縦軸で同値となる部分には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年次の方が相対的に良好な成績を修めている生徒と考えることができる。

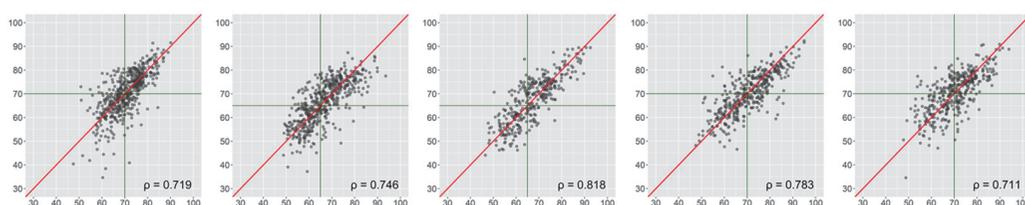


図5. 成績データ相関

続いて、高校1年次（上段）と高校3年次（下段）それぞれにおいて、平均評価点の分布を階級幅1のヒストグラムで表した（図6）。横軸は平均評価点、縦軸は人数、右上の数値は、標準偏差を示している。

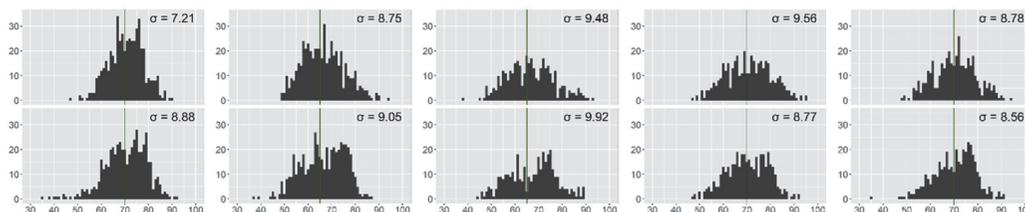
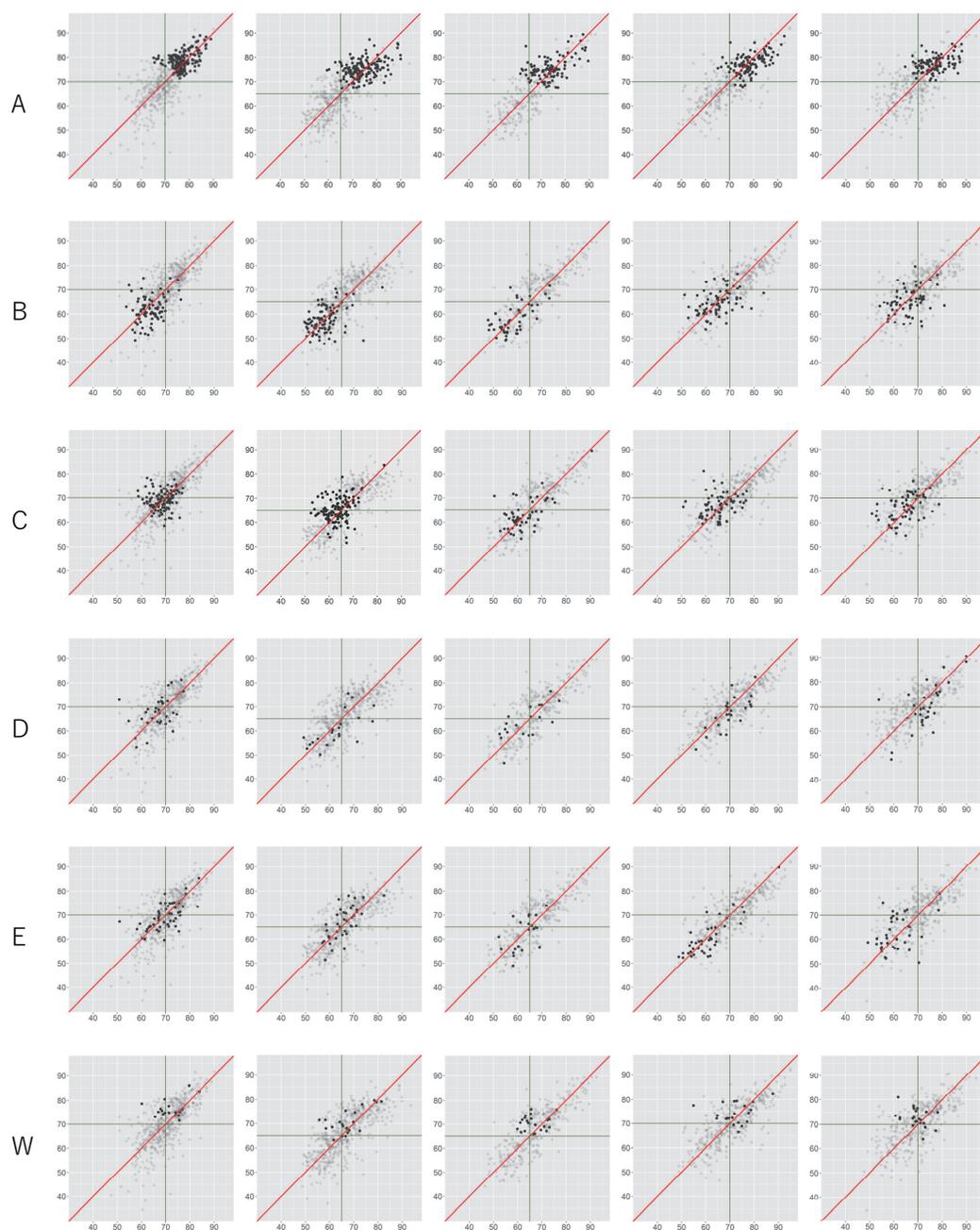


図6. 平均評価点の分布

昨年度までの分析結果もふまえると、ここから、次のようなことがわかる。

1. 2001年度入学生以降、高等学校入学年次と卒業年次での成績評価の相関が常に高い
2. 2001年度や2008年度と比較すると、過去3ヶ年の高校1年次の成績における標準偏差は、いずれも大きい

さらに、成績分布と進路との関係性も探った。卒業生の進路を、中央大学の8学部（A～G, W）と、その他（Z）の9種類に分類し、図5で使用した成績分布のデータと照らし合わせた。図7では、年度ごとに、進路が同じ集団を抽出し、図5におけるプロットの色を変更している。9種類それぞれに該当するデータのみ濃い色、それ以外を薄い色でプロットし、全体傾向を可視化した。



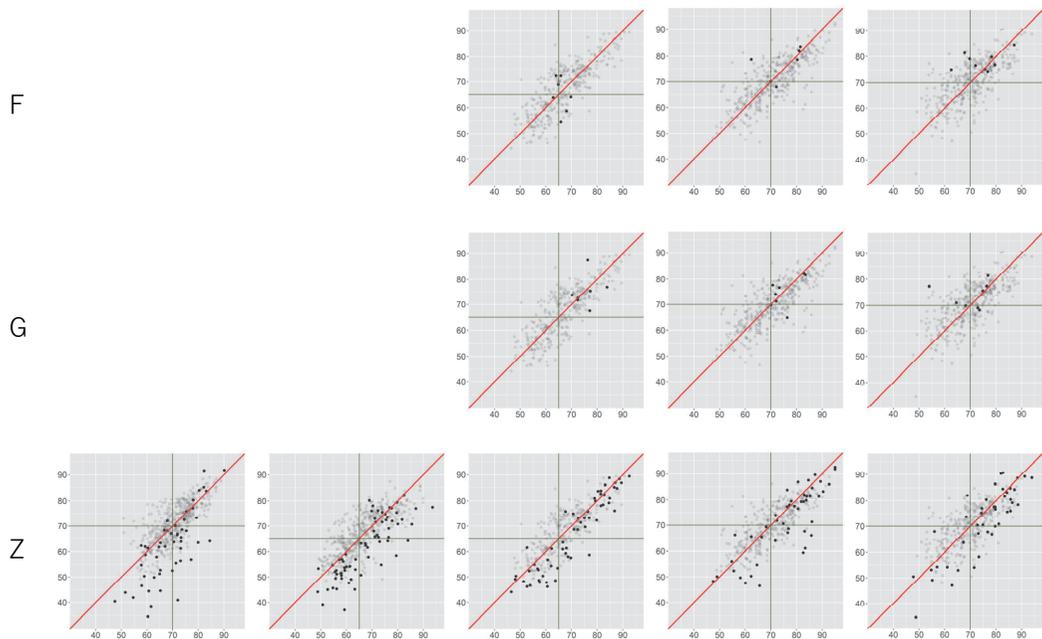


図7. 成績データ相関（進路別）

図7より、ここ20年の間に、成績階層と進路選択が徐々に変化してきている様子が見えてくる。例えばA学部への進学者は、どの年度においても成績上位層が進学しているが、過去3ヶ年を見る限り、その階層はかつてとは異なる様相を呈しているように見える。同時に、進学先Z（その他）についても、過去3ヶ年の方が、成績上位層の割合が高くなっている。

この進路選択の状況をふまえ、ここからは、生徒たちを取り巻く学力観について考えてみたい。生徒たちの学力観は、高校生活のみで育まれているわけではなく、小学校・中学校・高等学校という、初等中等教育の全段階を通じて形成されるものである。かつ、保護者の学力観の影響も決して小さくないだろう。では、生徒や保護者、そして私たちは、何を「学力」と捉え、育もうとしてきたのだろうか。

そこでまず、昭和から令和に至るまでの学習指導要領改訂を整理した。学習指導要領に映し出される学力観から、キーワードを抽出したものを表2に示す。

表2. 学習指導要領の改訂とキーワード¹¹

改訂	告示年	キーワード
	1947 (昭22)	試案一社会科・家庭科 (男女共) ・自由研究の創設
I	1951 (昭26)	4つの経験領域：国算／社理／音図家／体 自由研究の発展的解消
II	1958 (昭33)	試案から告示へ 教育課程の基準として必修教科・科目の増設
III	1968 (昭43)	経済成長・科学技術の進展に伴う教育内容の現代化と高度化
IV	1977 (昭52)	ゆとりある充実した学校生活の実現＝学習負担の適正化
V	1989 (平1)	★新しい学力観 (学習内容の削減) 自己教育力の育成。「関心・意欲・態度」が評価の観点の最上位に配置
VI	1998 (平10)	「生きる力」 自ら学び自ら考える力の育成。「総合的な学習の時間」創設
VII	2008 (平20)	PISAショック (2003) への対応、教育基本法改正 (2007) 「生きる力」の育成+知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成
VIII	2017 (平29)	「主体的・対話的で深い学び」 学力 (資質・能力) の3要素を全学齢で統一。「総合的な探究の時間」創設

戦後最初の学習指導要領は、戦前の教師主導・教え込み中心のあり方の反省に立ち、「問題解決学習」をキーワードに生活に密着した教育が標榜された¹²。しかし、その後の高度経済成長という文脈のもと、教科教育の系統性が重視され、教師や指導性の強化が図られる。さらに科学技術の発展も伴って、教育内容は高度化し、知識量の増大に比重を置く教育が推進される。すると今度は受験戦争が激化し、いじめや落ちこぼれの問題が顕在化すると、教育に人間性を取り戻そうという動きが生まれ、IVのときに「ゆとり」という言葉が表れる。

このように、戦後の学習指導要領改訂を俯瞰するとき、注目されるべきはIV～Vの流れであろう。IVで生まれた個性重視の思想は、Vを頂点として全体化し、教育が目指すべきところの位相がここで質的に転換したと考えることができる。前述したように現代日本の学校教育は、理念的には1989 (平成元) 年の「新学力観」の延長上にある。

次に、2001年度の高校1年生 (1985年生まれ) と、2016年度の高校1年生 (2000年生まれ)、そして生徒の年齢より28歳～39歳上を保護者世代として取り上げ、生まれ

¹¹ 文部科学省 (2011) 「学習指導要領等の改訂の経過」をもとに作成した。https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf

¹² 以下整理は、志水宏吉 (2005) 『学力を育てる』岩波新書 pp.28-29 を参照した。

年ごとに、校種・学年における学習指導要領（改訂次）を一覧で表した（表3、表4）。ここからは、生徒のみならず保護者世代の学力観も徐々に変わってきていることが推察される。

もちろん、学力観は今後も変わっていく可能性があり、現在のそれを第一義的に捉えなければならないわけではない。しかし、自校の教育活動のもとで形成された学力観・評価観を検証する姿勢は、今後、常態として必要とされてくるだろう。その際、生徒・保護者・教職員それぞれが、いったいどのような枠組みのもとで学力観を構築してきたのかは重要である。本資料は、自身が担当する授業での取り組みや、今後の教育活動を議論していく際の参考としたい。

表3. 学齢および年齢別学習指導要領（2001年度高1生）

	保護者世代												生徒	
	西暦	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1985
	和暦	昭21	昭22	昭23	昭24	昭25	昭26	昭27	昭28	昭29	昭30	昭31	昭32	昭60
小1	I	I	I	I	I	I	I	I	I	II	II	II	II	V
小2	I	I	I	I	I	I	I	I	II	II	II	II	II	V
小3	I	I	I	I	I	I	I	II	II	II	II	II	II	V
小4	I	I	I	I	I	I	II	V						
小5	I	I	I	I	II	V								
小6	I	I	I	II	V									
中1	I	I	I	II	V									
中2	I	I	II	V										
中3	I	II	III	V										
高1	I	II	III	V										
高2	I	II	III	V										
高3	I	II	III	V										

表4. 学齢および年齢別学習指導要領（2016年度高1生）

	保護者世代												生徒
西暦	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	2001
和暦	昭37	昭38	昭39	昭40	昭41	昭42	昭43	昭44	昭45	昭46	昭47	昭48	平13
小1	Ⅱ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅵ
小2	Ⅱ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅵ
小3	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅵ
小4	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅶ
小5	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅶ
小6	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅶ
中1	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅶ
中2	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅶ
中3	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅶ
高1	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅶ
高2	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅶ
高3	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅳ	Ⅶ

6 課題に即した開発と実践

「見えない学力」を育むための学習意欲は、生徒が活動以前に当然のごとく持っているものではなく、あくまで、学習や経験を通じて事後的かつ具体的に発揮されるものである。学びの主体性もまた、活動を通じて学び取られるものであって、ア・プリオリに存在するわけではない。この前提に立ったうえで、上記の課題意識に基づき開発した考具と実施したプログラムをいくつか紹介したい。

(1) Chufu-compass

中央大学のコンピテンシー自己評価システム“C-compass”を演繹し、高校生用に書き換えたものを“Chufu-compass”として策定した。

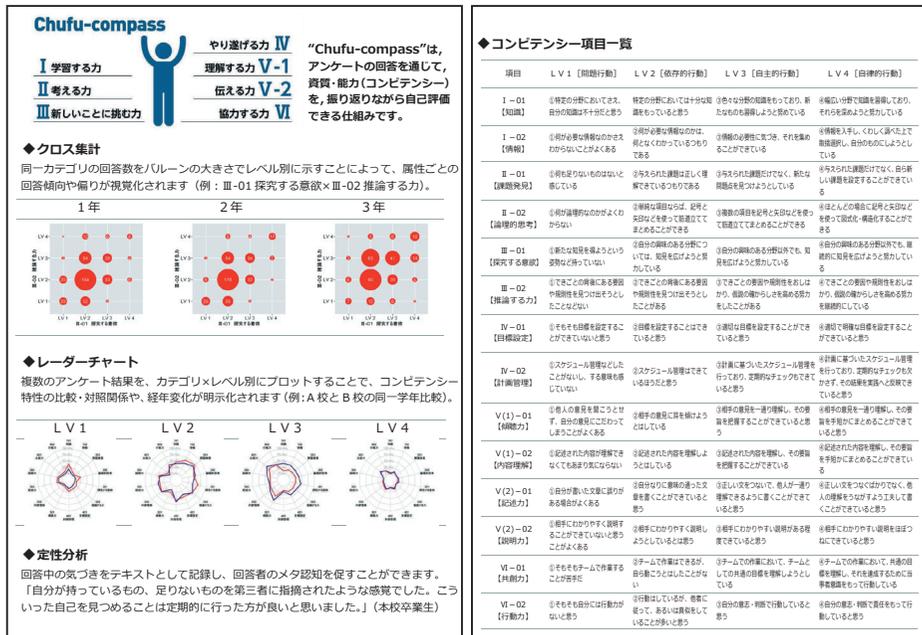


図8. Chufu-compass

(2) 探究マップ Light

コンピテンシー自己評価アンケートを実施し、協力校と回答傾向の比較をするなかで、401「計画管理」、501「記述力」、502「説明力」は、自己評価が低い項目として共通する傾向があった。生徒たちは、見通しを持って自らの思考を深掘りしたり、調査や実験に基づいて論証を展開したりしていくことに苦手意識があるようだった。そこで、自分で問いを立て、注目すべき事実に基づいて自分だけの仮説を導いていくこと（アブダクション）ができるよう、「探究マップ Light」という考具を教材として開発した。自分で考えるための道具なので「考具」である。この教材は、ガイドを参考に、付箋を貼りつけたり、貼り替えたりしながら、自分の考えを整理し、問いを更新していくことを目指している。

今年度は、中学3年生の「教養総合基礎」、高校1年生の「国語総合・現代文分野」などで活用された。生徒の振り返り（高1）には、次のような記述が見られた。下線部より、思考の整理や、論証の展開において効果的であったと考えられる。

- ・文章として自分の考えを表すのは楽しい。誰かに意見を伝えるのはすごくおもしろいことで、その為には探究マップ Light やリフレクションシートを使って頭を整理し、言葉をまとめるところから始まる、ということがわかりました。

- 今日の授業では、「金閣寺」の見本レポートを読んで論証の組み立て方を知りました。これまでの授業でやってきた探究マップ Light のやり方が使いそうだったので、更に問いや根拠を丁寧に考えてすっきりとしたレポートにしたい。

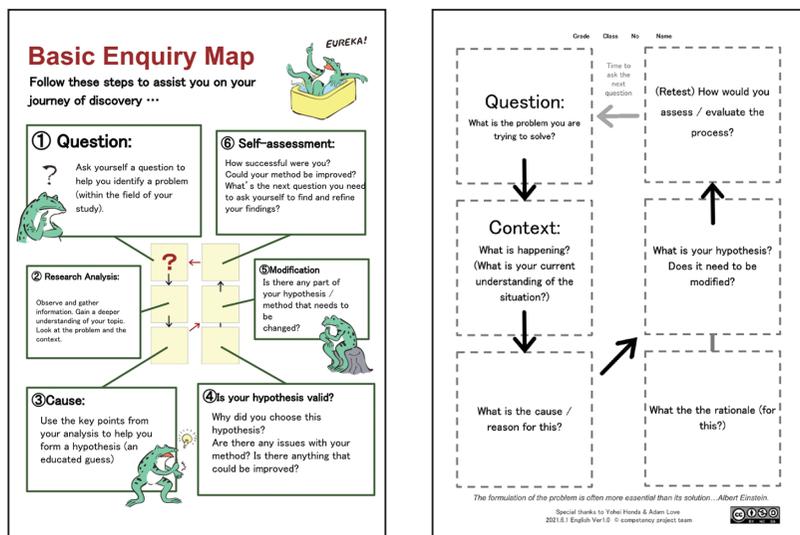


図 9. 探究マップ Light 【English Ver.】

(3) 中央大学学部別研究分野一覧（仮）

大学附属校の生徒は、自身の進学先を本当に自分が行きたい学部として選んでいるのだろうか。進路別の成績データ相関図からは、校内成績により進学先が自動で決まってしまうような印象も受ける。附属生であるのにもかかわらず、いや、附属生であるからこそ、自分の行き先を、自分ごととして引き受け切れていない生徒が少なからずいるのではないだろうか。

各学部で研究されている内容がどんな学問なのかは、学部ごとのパンフレットや大学のホームページなどで紹介されているが、附属生にむけて、中央大学各学部の全貌をわかりやすく俯瞰できるような資料はこれまでになかった。そこで、まずそれぞれの学部がいったいどのような志向性を持っているのかを一望できるような視座が提供されることだと考え、中央大学 8 学部の学科や専攻における研究内容を俯瞰しつつ、学部を横断した近接領域を視覚的に把握できるように、研究分野一覧を作成した。

この一覧を見れば、学部の研究分野が個々人のイメージと同様であったり、あるいは乖離していたりすることに気づくことができる。また、ここからキーワードを抽出することで、自分が希望する学部選択のはじめの一步につなげることもできる。この資料は、大きく印刷したものを校内に掲示したり、ラミネートしたものを個別の進路相談等で利

用したりしてきた。次年度から始まる高校1年次「教養総合I【新課程】」では、探究テーマの選定にも活用する予定である。

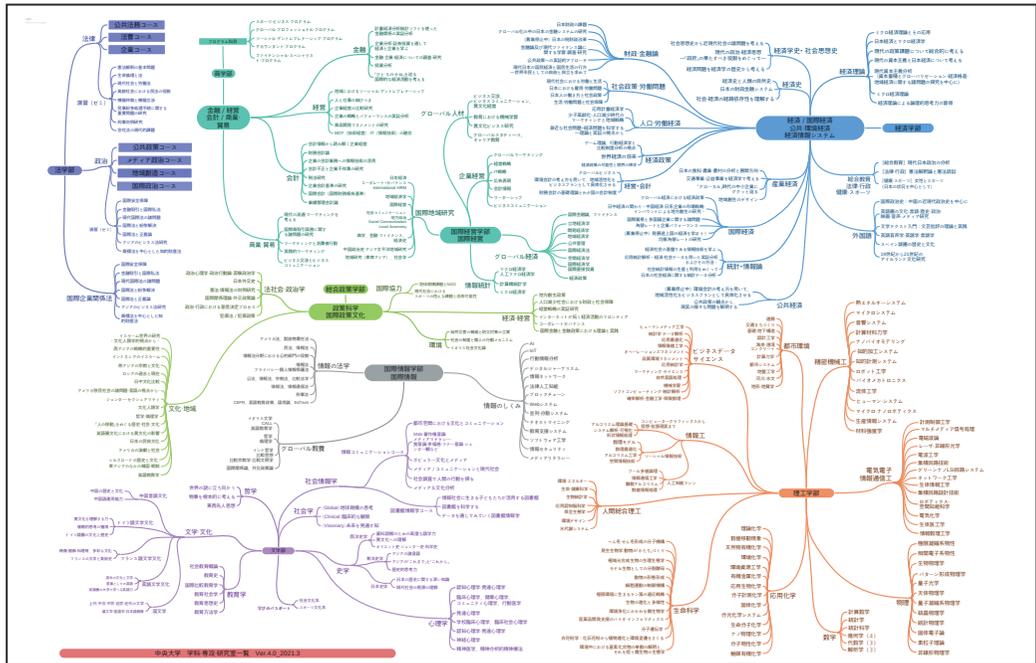


図 10. 中央大学学部別研究分野一覧 (仮)

(4) 中大生との連携

前項に引き続き、附属生には、大学や大学生をもっと身近に感じてもらうための取り組みが必要であると思われる。大学との連携方法を模索するなかで、2020年度には、高校2年生を対象に、進路学習プロジェクトとして、中央大学に在籍しつつ教員免許の取得に向けて学んでいる学生たちとの交流があった。大学の学部選びを見据えて文系・理系を考える時期に、大学でどのような学習をしているか、どのような大学生活を送っているのか、高校生のときにどんなことを考えて進路を選ぶべきかなど、大学生からのリアルな声を聞く機会として企画された。この後も、中大生による「学校応援プロジェクト」として、対象学年を変えて継続的に実施されている。

2020年11月：高校2年生を対象に進路プロジェクト実施

2021年2月：中学3年生を対象にワークショップを実施

4月：高校1年生を対象に多摩キャンパスにてキャンパスツアーを実施

2022年2月：中学3年「教養総合基礎」の授業にチューターとして参加



図 11. 中大学生によるワークショップ

大学生による中学生や高校生への関わり方を通じて、継続的な異学年交流を増やすことが、学びへの動機づけとして有効にはたらくと考えられる。今後は「総合的な探究の時間」の成果発表会などの機会でも、複数の学年にまたがって参加できるような形態を検討していきたい。

(5) 附属校の教員同士による有志勉強会

中央大学の附属校として研究成果を有益に活用していくべく、現在の学校の課題や、新しいカリキュラムへの対応など、教員同士が直接交流し、対話する場を企画した。

2021年度は、アンケート結果の報告会開催をきっかけに、同じ大学の附属校である中央大学杉並高校と、カリキュラムの進捗や両校での進路指導について懇談する機会を設けた。また、有志教員にて近隣の大学附属校である早稲田大学高等学院を訪問し、「総合的な探究の時間」の理念や指導計画、評価について話をうかがう機会をもつこともできた。

大学附属校に共通して見られる課題については、情報交換会などを継続的に開催し、発展的な取り組みにつながるよう期待したい。



図 12. 勉強会の様子と探究学習ポスター・アーカイブ

おわりに

コンピテンシー・ベースの観点別評価体制の開発とはいえ、そもそもは自己評価システムの構築から始まり、データの収集、協力校への要請、回答傾向の分析から始まりました。ところが、初年度から数千件のアンケートが集まったのはいいものの、それをどう読み込み、何を解釈として引き出せばいいのかがまったくわからず途方にくれたことを、昨日のこのように覚えています。それでも、アンケート結果を持って協力校を個別に訪問し、多くの先生方と対話を交わし、学校に眠っている過去の資料を渉猟する日々を経て、今こうして悩み考えていることが、学校の未来につながっているという確信を徐々に持てるようになりました。

学校が、本来的な意味で学力を伸長する場として機能しているか、30年後にも社会に必要とされる場であり続けることは可能か、そのような本質的な問題意識を問い続け、最善と思われる手を打ち、そして丁寧に振り返ることが、学校の未来を想像／創造するためには必要です。

今回、東京私学教育研究所より研究協力学校の指定を頂いたお陰で、これまでの取り組みをまとめ上げる機会を頂くことができました。アンケートに協力するだけでなく、新たな交流の機会に参加してくれた中央大学杉並高等学校の先生方、東京私立中学高等学校協会ならびに東京私学教育研究所の皆さま、さらには、特別調査研究会「学校づくり研究会」で共に議論を尽くしてくれた、梶取弘昌先生、武井秀行先生、芦村紋子先生、松本祐也先生、原匠先生、上崎雅美先生、野口大輔先生、中山晋平先生、石川直実先生、川端真理子先生に、厚く御礼申し上げます。ありがとうございました。(齋藤)

今年度は、学力観の変遷をたどりつつ、研究で得た知見を具体的活動につなげていくことに努めました。意義ある取り組みとするために曲折は避けられず、これは自身の教養と、さらには他者への許容とが測られているかのようでした。学力は揺れ動き、評価概念も移ろいゆくなか、教育の実践は、多様化といいつつ、散漫になっていくようにも思えます。協調をはかることとは、自身の輪郭を曖昧にすることなのかもしれません。軟焦点への調整もまた、ここで求められる1つの学力といえるのでしょうか。

未来の中附はどうなってゆくのでしょうか。糊を塗ること続くなか、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」を本当に必要とされているのは、むしろ自分の側ではないだろうか、日々思う次第です。

情勢不穏が続く1年とはいえ、他校との対面報告会・勉強会という、前向きな活動を実施することができました。企画を承認し、足をお運びくださった中央大学附属の皆様、アンケートにご協力いただいた科学技術高等学校、多摩科学技術高等学校、立川国際中

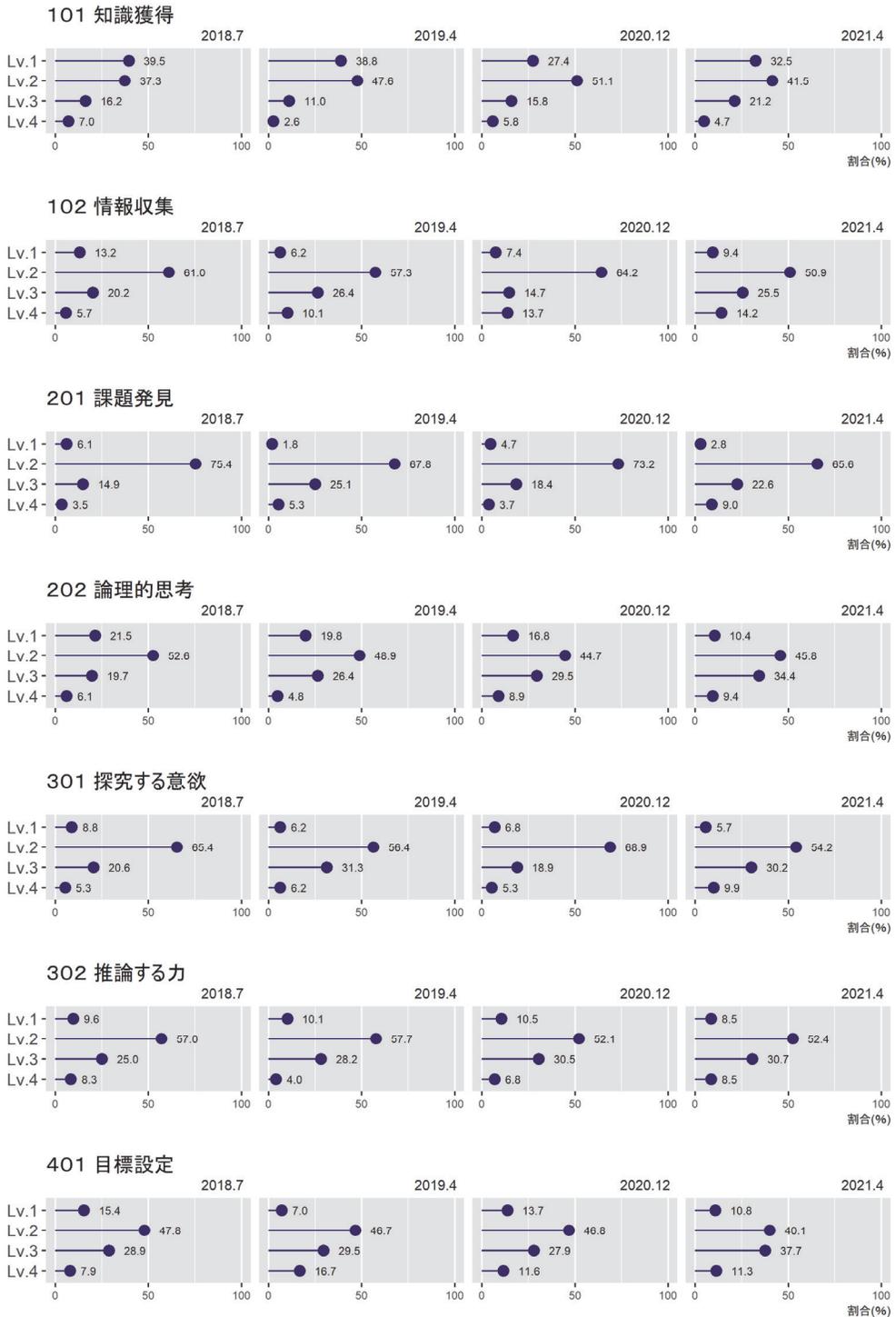
等教育学校の皆様、示唆に富む勉強の機会を与えてくださった早稲田大学高等学院の先生方に、心より感謝申し上げます。(欄覇)

Pray For Ukraine 2022.3.10

参考文献

- ◆浅田匡・古川治（2021）『教育における評価の再考 人間教育における評価とは何か』ミネルヴァ書房
- ◆小塩真司他（2021）『非認知能力—概念・測定と教育の可能性』北大路書房
- ◆梶田叡一（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
- ◆齋藤祐・欄覇陽子（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 https://www.jstage.jst.go.jp/article/rrie/1/0/1_8/_pdf/-char/ja
- ◆齋藤祐・欄覇陽子（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『教育・研究』第 333 号 https://www.hs.chuo-u.ac.jp/contents/wp-content/themes/chu-fu/pdf/bulletin/issue33/issue33_pdf06.pdf
- ◆齋藤祐・欄覇陽子（2021）「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」中央大学附属中学校・高等学校紀要『教育・研究』第 34 号 https://www.hs.chuo-u.ac.jp/contents/wp-content/themes/chu-fu/pdf/bulletin/issue34/issue34_pdf08.pdf
- ◆佐伯胖（1982）『学力と思考』第一法規
- ◆志水宏吉（2005）『学力を育てる』岩波新書
- ◆竹田青嗣・西研編著（2020）『現象学とは何か 哲学と学問を刷新する』河出書房新社
- ◆本田由紀（2020）『教育は何を評価してきたのか』岩波新書
- ◆行岡哲男（2012）『医療とは何か 現場で根本問題を解きほぐす』河出ブックス
- ◆リアセックキャリア総合研究所（2021）『大学教育とキャリアの繋がりを解明（PROG 白書）』学事出版

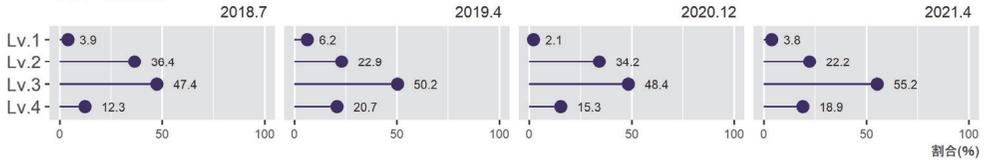
資料1 高校1年次の自己評価傾向推移（2018～2021）入学形態A・B



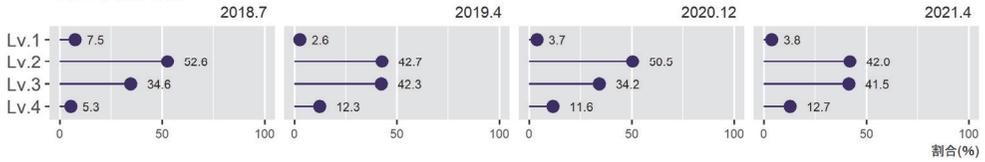
402 計画管理



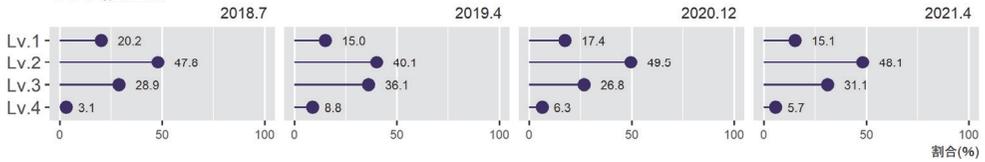
501 傾聴力



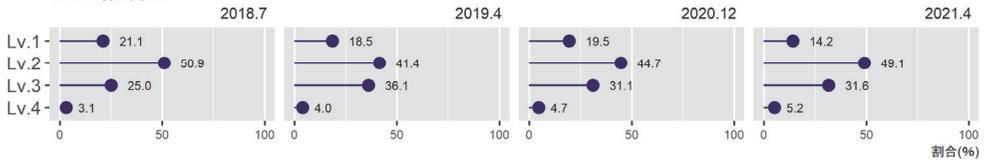
502 内容理解



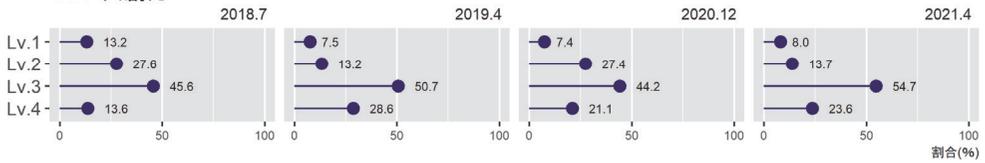
503 記述力



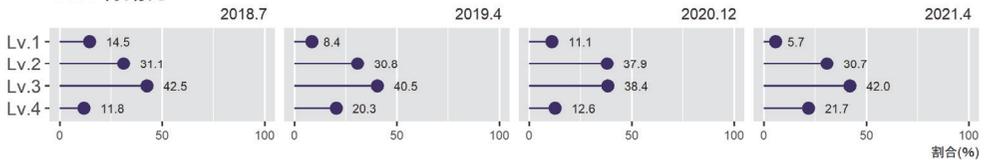
504 説明力



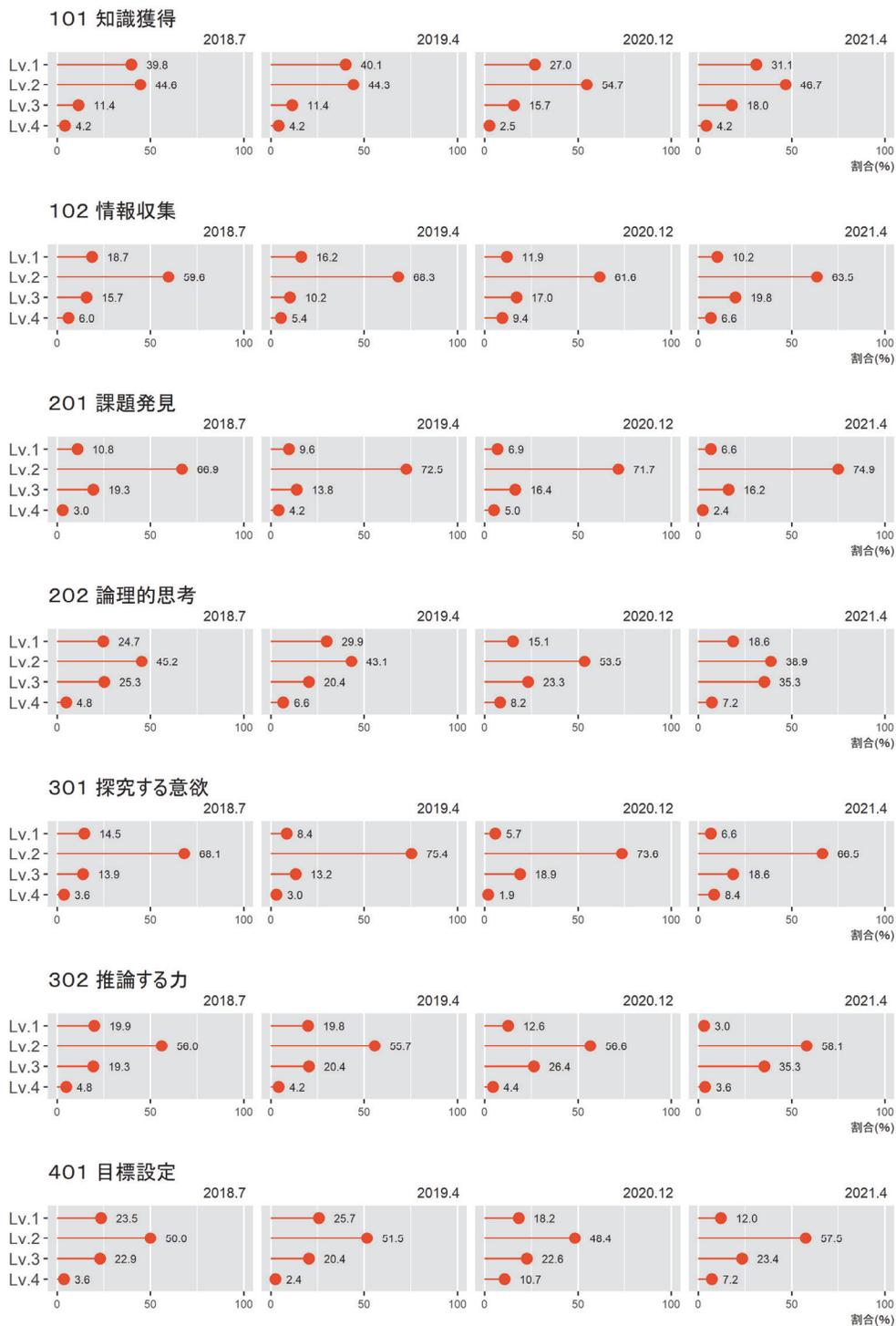
601 共創力

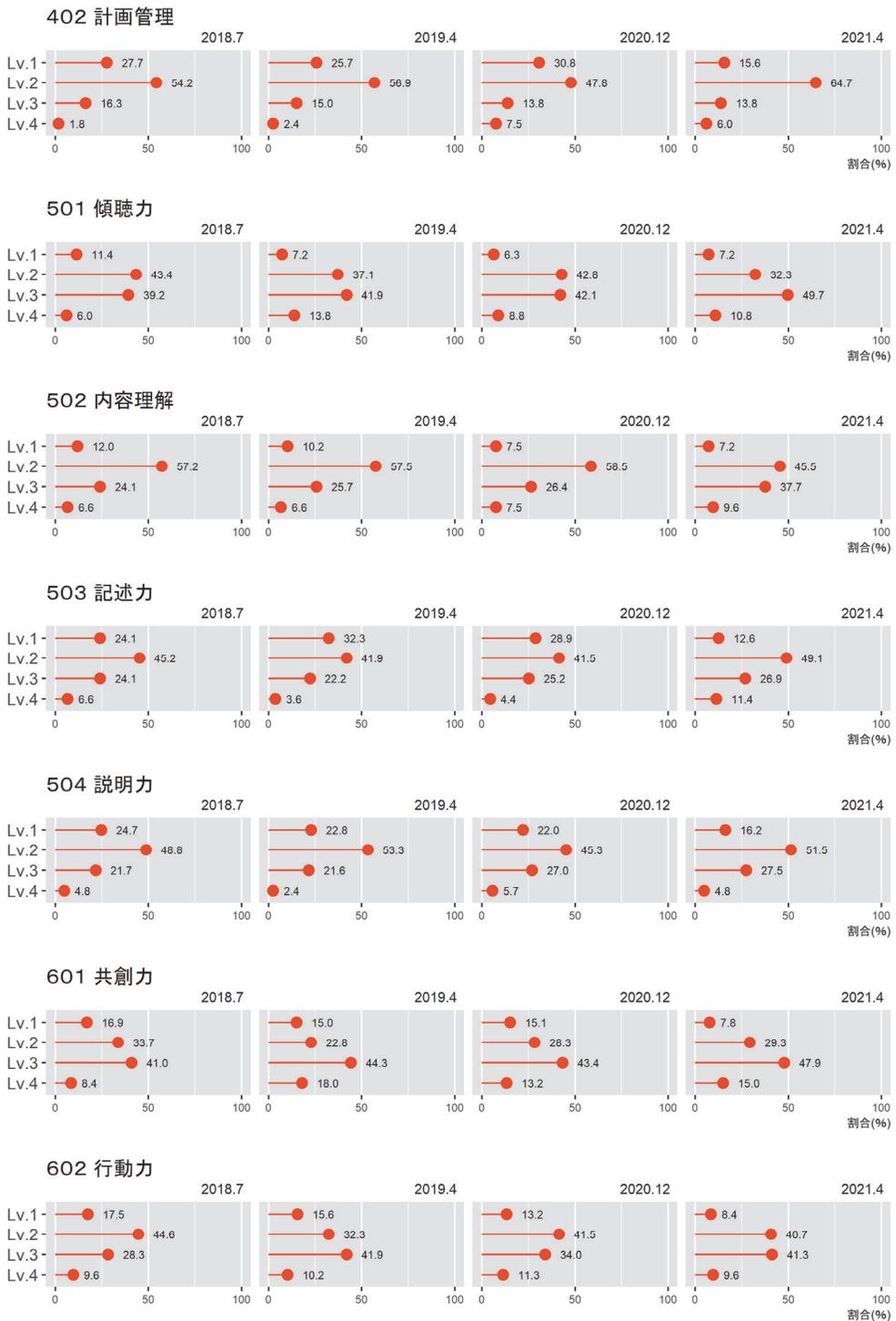


602 行動力



資料2 高校1年次の自己評価傾向推移（2018～2021）入学形態C





資料3 プログラムソース

図4、資料1，資料2で使用したロリポップチャートのソースコードを以下に記す。

変数「data」は評価点一覧、変数「nm」および「no」はコンピテンシー項目参照のデータフレームを代入している。

```
#Lollipopcharts
#GNUR,Ver.4.0.0
#Loadthepackage
library(ggplot2)
library(reshape2)
library(fmsb)
#Storeinglobalvariables
data<-read.csv("filepath")
nm<-read.csv("filepath")
no<-read.csv("filepath")
#dxt
no1<-colnames(no)
no2<-as.vector(no[2,])
colnames(no2)<-no2
no2<-colnames(no2)
data2<-data
new=list()
for(iin6:19){
  add<-sprintf("%1f",data2[,i])
  new<-cbind(new,add)
}
colnames(new)<-no2
data3<-data2
data3<-cbind(data3,new)
lolipop3<-function(c,str_c){
  ggplot(data3,aes_string(x=c,y="no"))+
  geom_vline(xintercept=200/3,size=0.5,colour="Gold")+
  geom_segment(aes(yend=no),xend=0,colour=c("#008B45","grey65","grey65","grey65"))+

```

```

geom_point(size=3,colour=c("#008B45","grey65","grey65","grey65"))+
geom_text(aes_string(label=str_c),vjust=0.5,hjust=-0.7,position=position_dodge(9),size=2.5)+
scale_x_continuous(limits=c(0,100),breaks=c(0,50,100),expand=c(0,0))+
ylim("keycolumnname","keycolumnname","keycolumnname","keycolumnname")+
labs(title=(nm[6,c]),x="割合 (%)")+
theme(panel.grid.major.y=element_blank(),panel.grid.major.x=element_line(size=0.2))+
theme(strip.text.x=element_text(angle=0,hjust=1),strip.background=element_blank()+
theme(plot.title=element_text(size=rel(1.2))+
theme(axis.title.x=element_text(size=rel(0.7),hjust=1),axis.title.y=element_blank(),
axis.text.x=element_text(size=rel(0.8)),axis.text.y=element_text(size=rel(1.2))
)
ggsave(paste0("filename",c,".png"),width=2.8,height=1.7,dpi=350)
}

for(iin1:14){
lolipop3(no1[i],no2[i])}

```