

# 学力という観を問う

～コンピテンシー自己評価アンケート分析 Vol.5～

齋藤 祐  
瀬 覇 陽 子

〈キーワード〉 学力 評価 コンピテンシー 総合的な探究の時間 学びに向かう力

## はじめに

2018年度より稿者は本校に着任し、SSH（スーパーサイエンスハイスクール）事業における研究課題の担当を務めてきた。内容は「コンピテンシー・ベースの観点別評価体制の開発」である。当初、紆余曲折を経て実施せざるをえなくなったSSH事業において、本研究課題への足取りは重いものだった。研究課題担当の適任者を探していた中央大学附属高等学校の状況と、以前、勤務校でSGHの検討に関わった自身の経験が合致し、この任にあたることとなった。データ分析や検証のため、もう一人の稿者である情報科講師の協力も得た。

さて、SSH申請段階である2017年度には、SSHの対象科目において目標とするコンピテンシーを明示し、生徒の具体的な行動と結びつけたルーブリックを策定後、生徒の達成度を教員の視点で評価していく、と計画されていたようである。当時の申請書には、前述の方針に続き、先行して作成された課題研究指導用のルーブリックが例示されていた。

しかし、この研究課題を実践していくにあたり、すぐさま次のような疑問を抱いた。

1. コンピテンシー概念は共有されているのか？
2. ルーブリック評価の実践は賛同を得られているのか？

後にわかったことだが、上記2点は、両者とも「No」である。SSH指定を受けるために掲げられた方針は、現場にとって、それ以上の目的が見えないものだったのかもしれない。コンピテンシーもルーブリックも、全校的に推奨されたり、共通理解のもとで活用されたりしているものでは決してなかった。また、そもそも測定方法が確立されているとはいえないものを使って生徒の学習状況を評価することへの懸念も耳にした。このような状況下で、各授業担当者がルーブリックを作成し、それに基づいた評価を行うという実践は、生徒のコンピテンシー育成にも、ひいては教育にも好影響を与えるものとは到底思えなかった。

そこでSSH指定校としての研究課題「コンピテンシー・ベースの観点別評価体制の開発」

は、申請段階で企図されていたものから、大きな方針転換をはかることとした。まず初めの提案は、ルーブリック作成の目的そのものを見直すことである。初年度は、成績評価を目的としたルーブリックではなく、生徒自身が自らを評価するためのルーブリック作成に照準し、自己評価アンケート「Chufu-compass」として全校実施する方向とした。この自己評価の試みは自校だけでなく、他校の協力を得ることもできた。

こうして、本研究課題は、アンケート結果に基づいた他校との比較を踏まえて、生徒のコンピテンシー獲得度を探っていく実践として動き出すこととなった。この取り組みは、生徒だけではなく、省察の機会が少ない我々教員にとっても、教育効果の一端を知る良い機会となりうるのではないかという淡い期待を、担当者としては抱いた。

指定 I 期目が終了しようとしている現在、上記の研究課題のねらいは、「生徒が成長しつづけることを目指す教育実践を可能にする評価体制を構築すること」としている。筆記試験などで測られる、評価基準を明確にしやすい狭義の学力だけでなく、課題発見力や探究する意欲など、生徒の潜在的な部分に焦点をあてた評価を行い、その結果を、授業の検証・刷新に活用していくための試みとして、本研究課題を位置づけた。まずは、本研究のこれまでの経緯をまとめておきたい。

## 1 研究の経緯

### (1) 2018 年度

コンピテンシーを自己評価として定量化する指標「Chufu-compass」を作成し、生徒の回答結果を他校と比較しながら、本校生徒のコンピテンシー獲得度（到達度）がどのようなかを測定した。



図1 コンピテンシー自己評価3校比較

図1は、科学技術科2校（都立科学技術高等学校・多摩科学技術高等学校）と本校とで、生徒のコンピテンシー自己評価結果を比較したものである。4つの水準は、Lv. 1（問題行動）・Lv. 2（指示待ち行動）・Lv. 3（自主的行動）・Lv. 4（自律的行動）を示している。本校生徒（赤）のLv. 3とLv. 4の回答割合に注目すると、いずれも他2校より低い。この結果は、本校生徒の「探究する意欲」が他校と比較して低いことを知るきっかけとなった。続いて、校内における、入学形態による回答傾向の違いを比較した結果を図2に示す。ここで、入学形態C（内進生）の割合に注目すると、8割以上の生徒がLv. 1（問題行動）やLv. 2（指示待ち行動）に留まっていることがわかる。

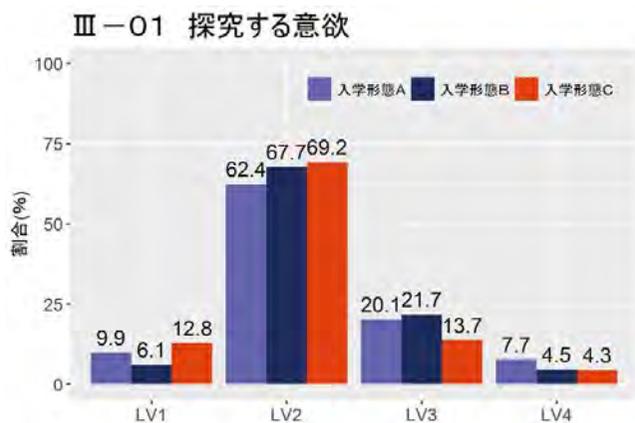


図2 コンピテンシー自己評価入学形態別比較

## (2) 2019年度

本校と同時期にSSH指定を受けた都立立川高等学校の協力を得て、高校入学段階での自己評価を調査した。また、2018年度に行った2回分の調査結果を学年や講座ごとに比較し、本校の教育活動が生徒のコンピテンシーに及ぼす影響について分析した。図3は、立川高校と本校生徒とのコンピテンシー自己評価を比較したものである。図1の調査結果と同様に、本校生徒の自己評価が相対的に低いことがわかる。「自主・自治・自律」を教育目標に掲げている本校において、生徒たちは「指示待ち行動」に留まっていることがここでも浮かび上がった。



図3 コンピテンシー自己評価2校比較

一方、探究的な学習が、生徒の自己評価の向上に影響を与えている事実も明らかとなった。新しく始まった「教養総合」を受講した高校2年生は、年度末のコンピテンシー自己評価アンケート結果において、項目Lv.3「自主的行動」+Lv.4「自律的行動」の回答割合がすべての項目で+5%ポイント以上増加していたのである。この点については、後述する。

### (3) 2020年度

コロナ禍の影響を受けたこの年は、附設大学への推薦入学に紐づく、大学附属校独自の成績評価システム自体が生徒の自己効力感に影響を与えているという点に注目し、自校における成績相関と進路選択の傾向の移り変わりについて分析した。

図4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。

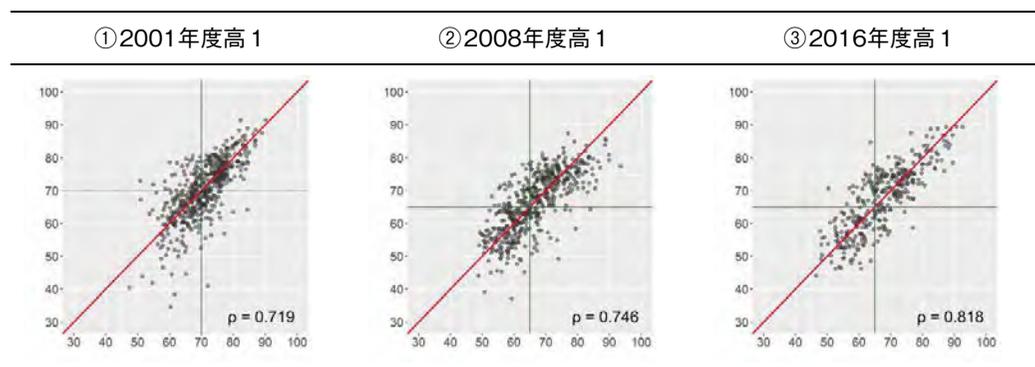


図4 高1・高3平均評価点推移

それぞれの相関係数に注目すると、どの年度においても高1と高3の学年末平均評価点には強い相関があり、① $\rho = 0.719$ 、② $\rho = 0.746$ 、③ $\rho = 0.818$ と徐々に大きい値となっていることがわかる。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結果となった。

さらに、高校1年次と3年次の平均評価点の分布をヒストグラムで表したものを図5に示す。各図の右上には、標準偏差を記載した。形状に注目すると、2018年度の高3生は、基準線を中心として両極に分離している（右下ヒストグラム参照）。本校においては、2001年度からの共学化、2010年度の中学校開校後、約20年をかけて在校生の学力階層が多様化し、年次を経るごとに二極化する傾向にあると考えられる。

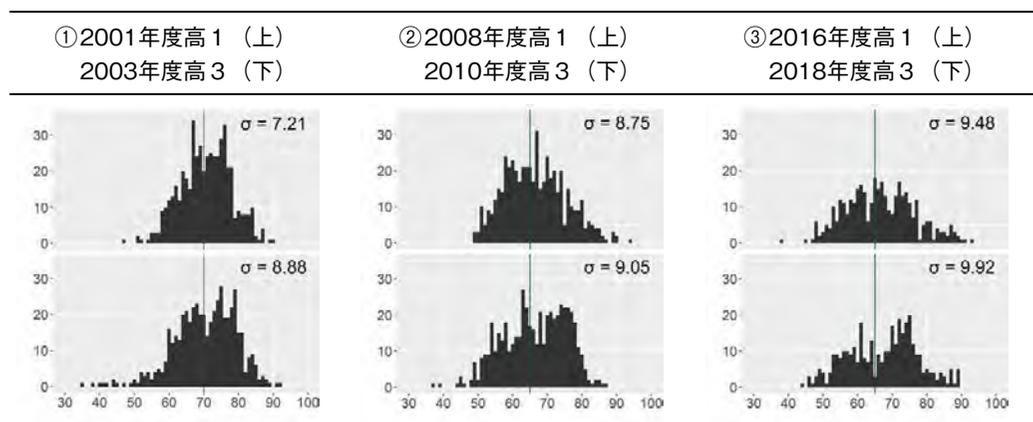


図5 高1・高3平均評価点推移

この段階で、学力階層の固定化・二極化が進んでいる近年の生徒の状況が見え、一方で、「自主・自治・自律」の精神の涵養を学校の教育目標に掲げつつも、その実現が非常に難しくなっているという学校の課題が明確になってきた。これらのことを受け、「教養総合」を中心とした探究学習を、生徒の自己効力感を育みつつ、学力の底上げにつながる教育実践として位置づける必要性を稿者としては感じていた。

#### （4）2021年度

これまでの調査結果を校内で報告した際、本校生徒の自己評価の低さは、大学附属校の特性や、内部推薦で高校へ進学していることが関係しているという意見があった。そこで、同一法人内の附属高校である中央大学杉並高等学校や、同一規模の中学校である都立立川国際中等教育学校に協力を依頼し、本校生徒とのコンピテンシー自己評価アンケートの回答傾向の比較・検証を行った。結果は、それまでと同様に、本校の方がLv. 1（問題行動）やLv. 2（指示待ち行動）にある生徒の割合が高いというものであった。しかし、調査時期が一部異なることをふまえ、この年度の結果は、参考資料の一部に据え置くこととした。

さて、ここまで4年間の研究で見えてきたことは以下の3点に集約される。

1. 他校に比して本校生徒のコンピテンシー自己評価が、Lv. 2「指示待ち行動」以下に留まる傾向にある
2. 入学形態（附属中からの内部進学・高校からの推薦／一般入試入学）によってコンピテンシー自己評価に異なる傾向がある
3. 高校1年次より高校2年次のコンピテンシー自己評価の方に向上的な変化がある

とくに上記3については、前回調査の結果を踏まえ、本校生徒の自己効力感を高めるうえで、当時の高2カリキュラムに新設した「教養総合Ⅰ」が重要な役割を担っているという考察を得た（齋藤・欄覇 2020）。さらに、他校との比較や学年による経年比較、学校設定教科の講座別分析、結果の校内・校外への報告等を経て、生徒の自己効力感を高めていくことこそ、科学技術人材に求められる資質・能力を育む前提として重要である、という指針を立てた（齋藤・欄覇 2021）。

2021年度は、2018年度以来3年ぶりに経年比較ができる形で調査を行うことができた。そこで2022年度は、上記「3. 高校1年次より高校2年次のコンピテンシー自己評価の方に向上的な変化がある」という点に改めて注目し、回答傾向の変化を学年別・年度別に比較した。このなかで、2018年度の調査結果に基づいて考察した内容が、継続的に妥当性のあるものなのかどうかを検証していく。

## 2 調査と分析

### （1）学年別回答傾向の変化

#### 調査対象

2021年度 高校1年生	第1回：2021年4月（379）	第2回：2022年3月（363）
2021年度 高校2年生	第1回：2020年12月（349）	第2回：2022年3月（346）

カッコ内は有効回答数

※高2の第1回は前年度12月の調査結果を使用

アンケート実施後、各項目の回答数に対するLv. 1～Lv. 4の回答割合を求め、調査指標の全14項目を同心円状に配置し、レベル別にレーダーチャートで表したところ、図6のようになった。

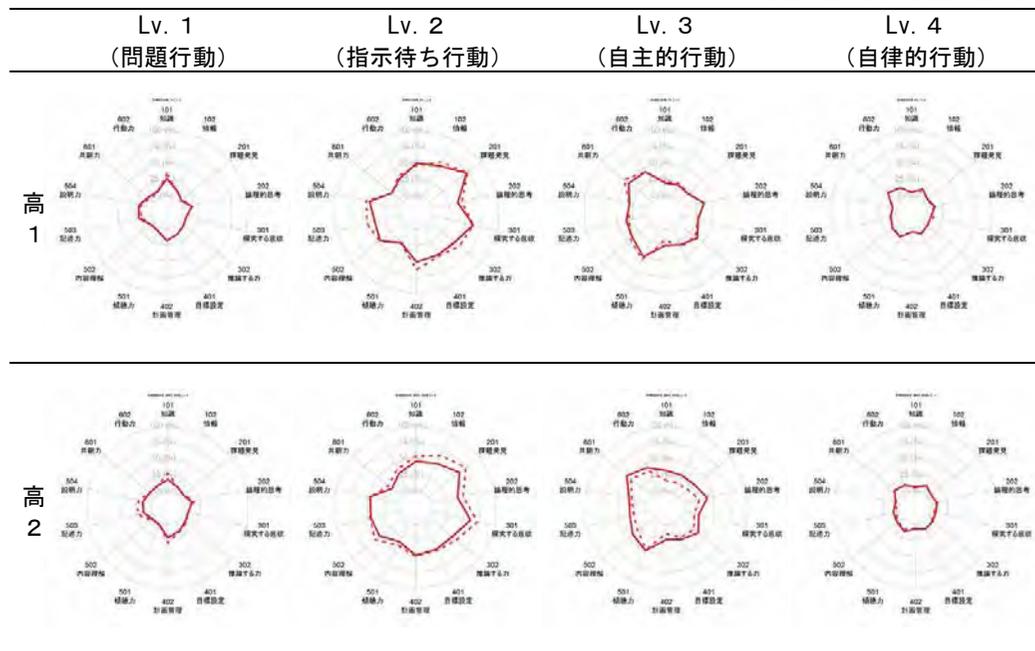


図6 2021年度 自己評価推移

ではまず、学年別に回答傾向の変化を見ていきたい。Lv. 3「自主的行動」とLv. 4「自律的行動」の変化に注目すると、Lv. 4「自律的行動」のグラフは、高1も高2も実線と点線が重なる部分が多く見える。このことは、第1回と第2回を比較したとき、Lv. 4と回答した割合に変化が少ないことを意味する。次に、Lv. 3「自主的行動」に注目すると、高1は点線と実線が数か所で重なっている。一方、高2は点線より実線がひと回り大きく張り出している。このことより、高2は高1に比べて、2回目の調査でLv. 3「自主的行動」ができていると回答した割合が増えていることがわかる。

続いて、第2回と第1回の回答割合の差に注目する。2018年度の調査結果と比較しながら、Lv. 3「自主的行動」とLv. 4「自律的行動」が増加した項目を見ていく。Lv. 3とLv. 4の回答数を合計し、それが全体に占める割合の差（第2回のLv. 3 + Lv. 4の回答割合から、第1回のLv. 3 + Lv. 4の回答割合を引いた値。単位はパーセントポイント）を求めたものを表1に示す。

表1 学年別 Lv. 3 + Lv. 4の回答割合の差

カテゴリ	項目	2018年度		2021年度	
		高1	高2	高1	高2
I 学習する力	101-知識獲得	- 3.6	+10.5	+ 0.5	+17.2
	102-情報収集	- 1.1	+15.3	+ 1.2	+14.1
II 考える力	201-課題発見	+ 4.2	+ 9.2	+ 0.5	+13.2
	202-論理的思考	+ 1.0	+ 5.7	+ 4.6	+11.6
III 新しいことに 挑む力	301-探究する意欲	+ 1.6	+ 7.9	- 1.5	+ 9.8
	302-推論する力	+ 0.8	+ 6.7	+ 5.3	+11.0
IV やり遂げる力	401-目標設定	- 3.0	+ 6.4	- 0.1	+ 2.6
	402-計画管理	+ 1.7	+ 5.3	+ 9.0	+10.3
V-1 理解する力	501-傾聴力	- 1.6	+ 5.2	- 1.2	+ 5.1
	502-内容理解	+ 1.1	+ 9.4	- 0.8	+11.0
V-2 伝える力	503-記述力	- 2.3	+ 6.4	+ 5.2	+10.4
	504-説明力	+ 4.1	+13.8	- 0.1	+ 5.5
VI 協力する力	601-共創力	- 0.2	+ 9.8	- 4.6	+ 7.2
	602-行動力	+ 3.1	+ 8.8	+ 1.0	+ 7.4

2018年度と同様、2021年度の高2も、全ての項目がプラスの値となっている。つまり、2018年度と2021年度では第1回の調査時期が異なるものの、高2の学年を通して生徒の「自主的行動」・「自律的行動」に対する自己評価は大きく変化している。さらに学年単位で比較すると、14項目全てにおいて高2の値は高1よりも大きい。本校の指導実践は、生徒集団が変化しても変わることなく、生徒の自己効力感に寄与しているようである。

## (2) 高2「教養総合」科目別比較

高校2年生のコンピテンシー自己評価に影響を与えている大きな要素として、2018年度から始まった学校設定教科「教養総合」が考えられた。この教科は、海外や国内への実地踏査と連携した4科目（カテゴリー）に分かれており、そのなかで各講座が開設されている。2019年度には、講座別の回答傾向を分析した。その際、自己評価の変化は、個々の講座の内容や特徴と連動したものであることが見いだされたものの、講座選択者の多寡が回答割合の変化に影響を与えている側面があった（齋藤・禰覇 2020）。そこで今回は、複数の講座で構成された科目ごとの回答傾向の変化を見ていくこととした。果たして、全ての科目が自主的・自律的行動に対する自己評価へ影響を与えているのだろうか。

## GBF（グローバルフィールドワーク）

世界遺産や史跡、戦争や歴史問題、現在の国際関係など、グローバルな課題に対して事前学習・実地踏査を行う科目である。コロナ禍により海外への渡航は見送られる傾向にあったが、同じような課題をもつ国内に研修先を変更し、実地踏査を行うことができた講座もある。

2021 年度開講講座

講座 A 中世都市クラクフとアウシュヴィッツ＝ビルケナウ強制収容所

講座 B 映画から考える韓国の現代

講座 C 世界遺産と生きる～インドネシア バリ島・ロンボク島～

図7は、2021年度の調査結果を、選択講座がGBFに該当する生徒を対象として集計し、図6と同様に第2回と第1回の調査結果をレーダーチャートで表したものである。2020年度からSSH指定対象科目となったGBF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+5ポイント以上増えている。図7のLv. 3に注目すると、実線は点線よりも外側に、Lv. 2の実線は点線よりも内側にあることが確認でき、Lv. 2「指示待ち行動」からLv. 3「自主的行動」へと生徒の回答が変化している様子が読み取れる。

破線：第1回 実線：第2回

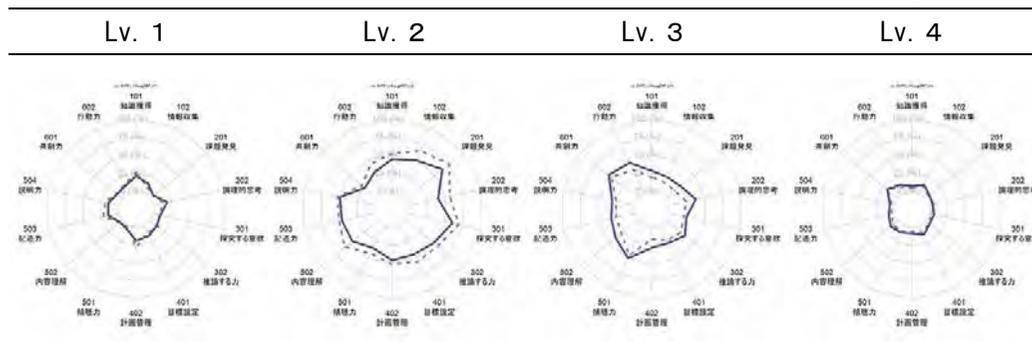


図7 2021年度高2 自己評価推移 (GBF 選択者)

ここで、変化が特徴的であった、402「計画管理」と602「行動力」の自己評価推移を図8に示す。402「計画管理」は、学校間比較調査において学校種を問わず自己評価が低く、3分の2がLv. 2に留まっていた項目である(齋藤・禰覇 2019)。この項目で、生徒のLv. 3 + Lv. 4の回答割合は+10ポイント以上増加している。



図8 2021年度高2 項目別自己評価推移 (GBF 選択者)

上記より、GBFの各講座を通じて、生徒自らが見通しをもって学ぶ必要性に気づけたことが推察される。602「行動力」のグラフで、分布の形状に注目すると、第1回の調査では右側の裾が長い状態だったものが、第2回の調査では左の裾が長い状態へと変化していることがわかる。行動制限のあった年度ではあったが、この項目の中央値がLv. 2からLv. 3へと変化していることより、主体的に学ぶ姿勢の高まりをうかがうことができる。

### PiS (プロジェクトインサイエンス)

自然科学の研究に必要な知識と科学的思考力の獲得を目指して実験と研究・調査を重ねていく科目である。近年では、高3理系に進んだ生徒が、引き続き卒業研究のテーマに継承するケースも見られる。

#### 2021年度開講講座

講座E 光とオーロラの探究～フィンランド～

講座F トレーニング科学

講座G マレーシア・ボルネオのジャングル自然調査

選択講座がPiSである生徒を対象としたレーダーチャートを図9、さらに、Lv. 3 + Lv. 4が+15ポイント以上増加した3項目の自己評価推移を図10に示す。

101「知識獲得」と102「情報収集」については、シラバスで提示している各講座の学習目標に呼応したものであり、個々のテーマに必要な知識の獲得と、科学的な見方を探索する方法の会得に対して、生徒が自覚的になったのだと考えられる。また、201「課題発見」の結果からは、与えられた課題だけでなく、新たな問題点を見つけようとする意識が生徒自身に芽生えたことがうかがえる。

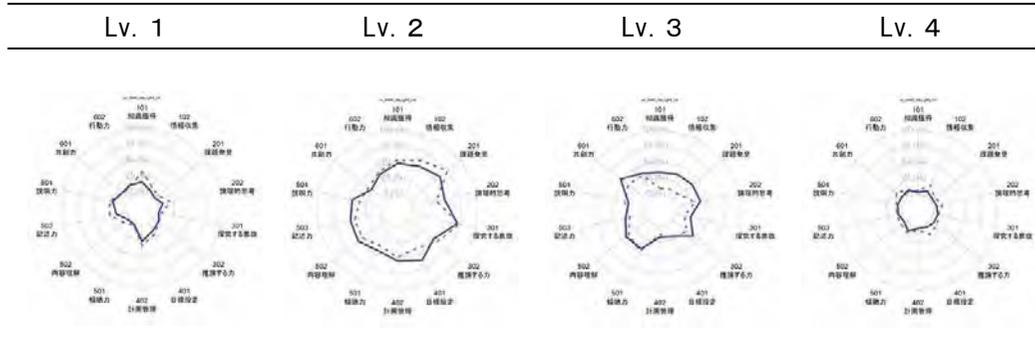


図9 2021年度高2 自己評価推移 (PIS 選択者)

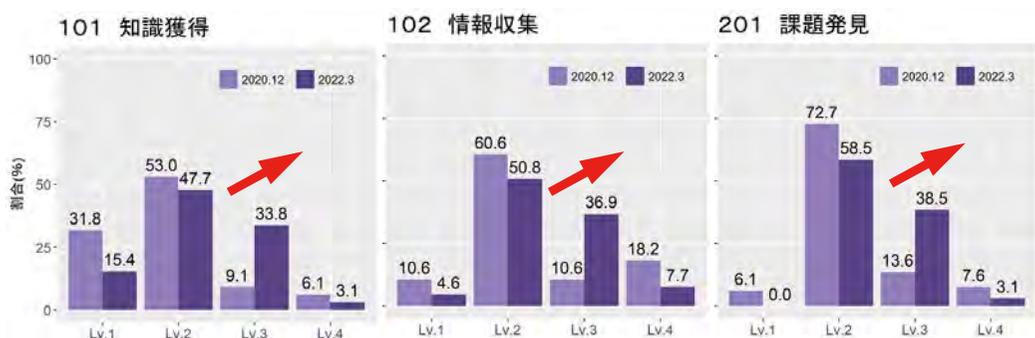


図10 2021年度高2 項目別自己評価推移 (PIS 選択者)

## TS (トランスサイエンス)

科学的・社会的な観点で現代社会が抱える諸問題に挑戦する科目である。文献調査にとどまらない、実地での体験と共感を通じて、社会に向き合う学びを推進している。

### 2021年度開講講座

講座H 世界遺産知床と阿寒アイヌコタンで「自然」と「観光」を学ぶ

講座I 高校生によるSDGsプロジェクト

講座J フクシマ・オキナワを通して近代化・近代技術を考える

講座K 人工知能と人間

TSは、14項目中10項目でLv. 3 + Lv. 4の割合が+10ポイント以上増加している。このなかには、科学的思考に関するコンピテンシー指標として設定したカテゴリⅡ「考える力」と、カテゴリⅢ「新しいことに挑む力」の全4項目が含まれる。

以下、選択講座がTSである生徒を対象としたレーダーチャートを図11、加えて、202「論理的思考」・301「探究する意欲」・302「推論する力」の自己評価推移を図12に示す。

破線：第1回 実線：第2回

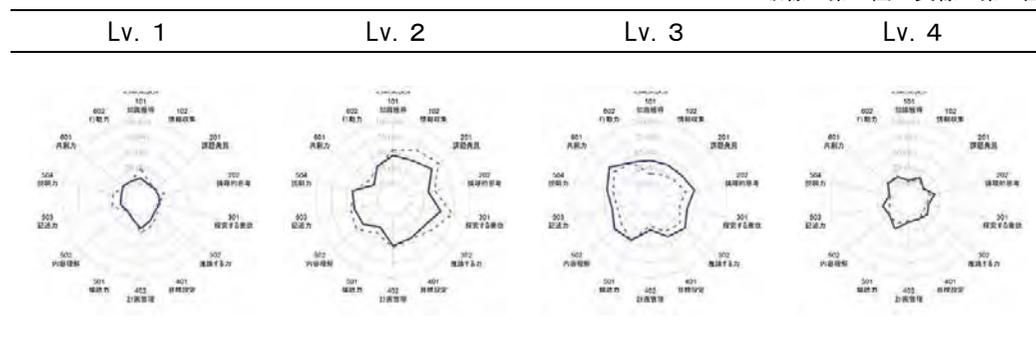


図11 2021年度高2 自己評価推移 (TS 選択者)

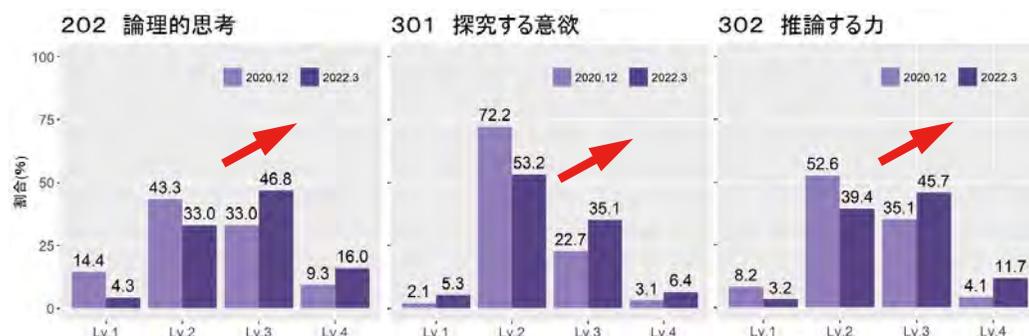


図12 2021年度高2 項目別自己評価推移 (TS 選択者)

上記グラフより、とりわけ、202「論理的思考」や302「推論する力」は、1回目と2回目の調査において分布が変化している。右裾が長い、Lv.2「指示待ち行動」の回答割合が最も大きい形状から、左裾が長い、Lv.3「自主的行動」の回答割合が最も大きい形状となっており、生徒たちの「自主的行動」ができていくという姿勢が増える傾向にある。加えて、特に育成に課題ありとされていた301「探究する意欲」が+15ポイント以上増加している点を考えると、TSの各講座を通じて、生徒たちに注目すべき意識の変容が起こっていることは、この科目群の成果だといえる。

### (3) 年度別比較 (高1・高2)

では、現在の生徒たちの自己効力感は、過去の生徒たちと比較して変化しているのだろうか。以下では、2018年度と2021年度の年度末に行った調査を対象に、生徒の年度別回答割合の差に注目し、中期的に見た教育効果について検証する。

表2は、2018年度と2021年度の年度末に実施した高2生対象のアンケート結果において、Lv. 3「自主的行動」とLv. 4「自律的行動」の回答数を合計し、それが全体に占める割合と、その差を示したものである。

表2 Lv. 3 + Lv. 4の回答割合 年度別比較（高校2年生）

カテゴリ	質問項目	2018年度(%)	2021年度(%)	差(%pt)
I 学習する力	101-知識獲得	33.0	37.3	+ 4.3
	102-情報収集	39.5	41.6	+ 2.1
II 考える力	201-課題発見	32.7	35.0	+ 2.2
	202-論理的思考	36.5	46.8	+ 10.3
III 新しいことに挑む力	301-探究する意欲	32.2	32.4	+ 0.1
	302-推論する力	37.8	45.4	+ 7.6
IV やり遂げる力	401-目標設定	38.0	39.3	+ 1.3
	402-計画管理	30.0	31.2	+ 1.2
V-1 理解する力	501-傾聴力	57.2	63.0	+ 5.8
	502-内容理解	46.6	51.4	+ 4.8
V-2 伝える力	503-記述力	36.5	41.9	+ 5.4
	504-説明力	39.0	39.9	+ 0.8
VI 協力する力	601-共創力	63.0	68.5	+ 5.5
	602-行動力	54.9	55.8	+ 0.9

表2において2018年度と2021年度の差に注目すると、全ての項目でプラスの値となっている。さらに、14項目中5項目が、+5ポイント以上である。つまり、2018年度の高2生に比べ、2021年度の高2生の方が、Lv. 3やLv. 4と回答した割合が高い。なかでも、202「論理的思考」や302「推論する力」は、過年度と比較して割合の差が大きくなっている。SSH指定校として重点を置いてきた科学的思考に関するコンピテンシー指標である項目に変化があったことは、探究的な学びが浸透かつ活性化しつつある成果といえる。

では、高校1年生についてはどうだろうか。高等学校入学時点の回答は、年度を追うごとに変わってきている傾向があった（齋藤・禰覇2022）。果たして、年度末の時点での回答傾向に違いは見られるのだろうか。表3は、高1の年度末の回答を、過年度と比較した結果である。

表3 Lv. 3 + Lv. 4の回答割合 年度別比較 (高校1年生)

カテゴリ	質問項目	2018年度(%)	2021年度(%)	差(%pt)
I 学習する力	101-知識獲得	16.4	24.8	+ 8.4
	102-情報収集	23.0	35.0	+ 12.0
II 考える力	201-課題発見	24.3	26.4	+ 2.1
	202-論理的思考	28.7	47.9	+ 19.2
III 新しいことに 挑む力	301-探究する意欲	24.0	32.8	+ 8.7
	302-推論する力	30.3	44.4	+ 14.0
IV やり遂げる力	401-目標設定	29.5	40.8	+ 11.3
	402-計画管理	21.3	30.9	+ 9.5
V-1 理解する力	501-傾聴力	51.9	66.9	+ 15.0
	502-内容理解	37.2	50.4	+ 13.3
V-2 伝える力	503-記述力	29.2	42.7	+ 13.5
	504-説明力	31.4	34.7	+ 3.3
VI 協力する力	601-共創力	54.9	66.9	+ 12.0
	602-行動力	50.5	59.0	+ 8.4

表3においても、割合の差は、全ての項目でプラスの値である。+5ポイント以上の項目数は、14項目中12項目と、高2より多い結果となっている。このことより、過年度に比してLv. 3「自主的行動」やLv. 4「自律的行動」の回答割合が高い傾向は、高1生にも当てはまり、過年度からの変化はむしろ高1の方が大きいとわかる。また、科学的思考に関するコンピテンシー指標として設定したカテゴリⅡ・Ⅲは、高2で向上が見られた202「論理的思考」や302「推論する力」に加え、301「探究する意欲」についても+5ポイント以上増加している。

この背景には、2021年度の高1が取り組んできた数々の実践がある。当該学年では、学習指導要領改訂を意識し、学びに向かう力を育むための様々な取り組みがなされてきた。例えば、生徒の学習意欲の向上に寄与するものとして、次のような試みがあった。

1. 教科教育の中で、学習過程に配慮した探究的な学びを取り入れたり、教員自身が新たな挑戦をスタートさせたりしている教科が複数あった
2. キャリア教育の一環で実施されている大学キャンパス訪問を、高等学校が主体となって企画し、教職課程で学ぶ学生チューターにファシリテートを担当させた
3. 中央大学の学部・学科・専攻・演習一覧を俯瞰するための「大学附属生のための『学問マップ』」を高校独自に作成して全教室に掲示。面談や保護者会で活用することによって、生徒に対する学術分野への意識づけをはかった
4. 「教養総合成果発表会」(校内)への参加方法を見直し、学年を越えて生徒自身が学習の見通しと意識づけを行えるような環境を整えた

これらは、漸進的かつ恒常的な取り組みとして展開しつつあり、高校1年生のコンピテンシー自己評価に対して一定の影響を与えたものと考えられる。

以上、経年比較の結果より、本校生徒の学習に対する意識が変容を遂げつつあるということが出来る。

#### 4 振り返りと今後の課題

今回の調査を通じて、高校2年生で展開されている「教養総合」が、生徒の自己効力感を高めていく上で大きな役割を果たしていることを再確認することができた。これは、SSH指定期間における授業の検証・刷新が恒常的に行われてきたことの証左でもある。過去の教員ミーティングやヒアリングでは、高2「教養総合」が高3「卒業研究」と生徒の意識において有機的に繋がってきつつあることや、研究発表のクオリティが年々上がっているという声も聞かれた。2022年2月に行われた校内成果発表会の後、聞き手として参加した生徒たちからは、次のような声を聞くことができた。

- ・私は来年、教養総合でSDGsの授業をとっています。今日の発表を聞いて、どんな些細なことでも、考えは無限に広がるということが分かったので、SDGsに関するどんな些細なことでもメモをとって、考えを深めていきたいと思いました。(高1)
- ・自分が当たり前と思っていることや日常の中に、実験をして調べる価値がある事柄がたくさん存在することが分かったので、これからは日常的に「なぜなのか？」を意識しながら過ごそうと考えた。(高1)
- ・各発表者の視点や観点が、自分では想像もつかないようなもので目を見張った。物事を捉えるときの「視点」が大事だと思った。今後は、自分の先入観に囚われず、様々な点から物事を見られるようになりたい。(高2)
- ・ある方の発表で、教養総合で学んだことがそのまま大学の進学先を決めるきっかけになったと仰っていて、それほど自分の学びたいことをこの教養総合の授業で見つけられたのが素敵だなと思ったので、今回学んだ分野をさらに掘り下げるとともに、ちょっとしたことでも研究心を大切にしようと思いました。(高2)

上記の振り返りを読むと、一連の学習過程が、幅広い視野で問題を捉え、解決に向けて取り組むための考える力を育成するだけでなく、その発表機会に接することを通じて、学びに向かう姿勢が他者へと伝播していく様子を見て取ることもできる。

「コンピテンシー・ベースの観点別評価体制」の構築は、授業ごとに育成を重視するコンピテンシーと、指導実践を経たあとの生徒の自己評価のすり合わせによって、それ以降の授

業計画がより意義のあるものへと継続的に刷新されることを可能にする。今年度末の担当者ミーティングでは、講座ごとにコンピテンシー自己評価をまとめた資料を共有する予定である。ここで、講座ごとに学習目標として掲げている、育成を重視するコンピテンシー項目と照らし合わせた検証が可能となる。

本研究を通じて、探究的な学びの数々が本校生徒のコンピテンシー自己評価の高まりに影響を与えてきたことを確認することができた。今後は、新カリキュラムで中3・高1に探究学習が導入されたことをふまえ、育成を重視するコンピテンシーや学習計画が、どのような変容を遂げるのか、そして生徒たちのコンピテンシーにどのような影響を与えていくのかに期待したい。

## おわりに

昨今の学校を取り巻く現状はあまりに忙しく、目の前の業務に追われてつい、問題意識を感じつつも何ら有効な手立てを講じることもできぬまま、いたずらに時間だけが過ぎていくことがままあります。これは、どこかの学校だけに当てはまるものではなく、おしなべてそうなのだろうと思われます。多様な価値観を認めようといいつながら、施す手段が画一的ならば、いずれ混沌に陥ることは必須です。そのような状況に陥らないための、これだという妙案はまだ見いだせていませんが、わからないことをわからないまま、それでも考えること・見することを諦めずにいる姿勢だけは保持したいと願ってまいりました。自校のなかで教育活動を俯瞰し、適所へフィードバックするという、ともすれば矛盾に満ちた試みに、ここでいったん区切りを打ちたいと思います。これまでご協力下さった皆さまに厚く感謝申し上げます。ありがとうございました。(齋藤)

何処かで青天の霹靂と喩えられていたSSHのI期目が終了します。旗色が悪いことを承知でとびこんだコンピテンシーの研究課題が、長年培われた中附の教育を損なう方へと向かわなかったことに、当事者としてはただ安堵するばかりです。

今年度は、申請書資料や、新たにはじまった教養総合基礎・Iのガイドライン制作など、研究課題で得たものを還元するための取り組みに参加してまいりました。中附の教育を公教育という視点で捉え、図や文を起こしていくという過分なる役割を経験できたことは、貴重な学びとなりました。ワーキンググループの一員として、温かく受け入れてくださった学事部の先生方をはじめ、様々なお心遣いをいただいた皆さまに、心よりお礼申し上げます。(禰覇)

## 参考文献

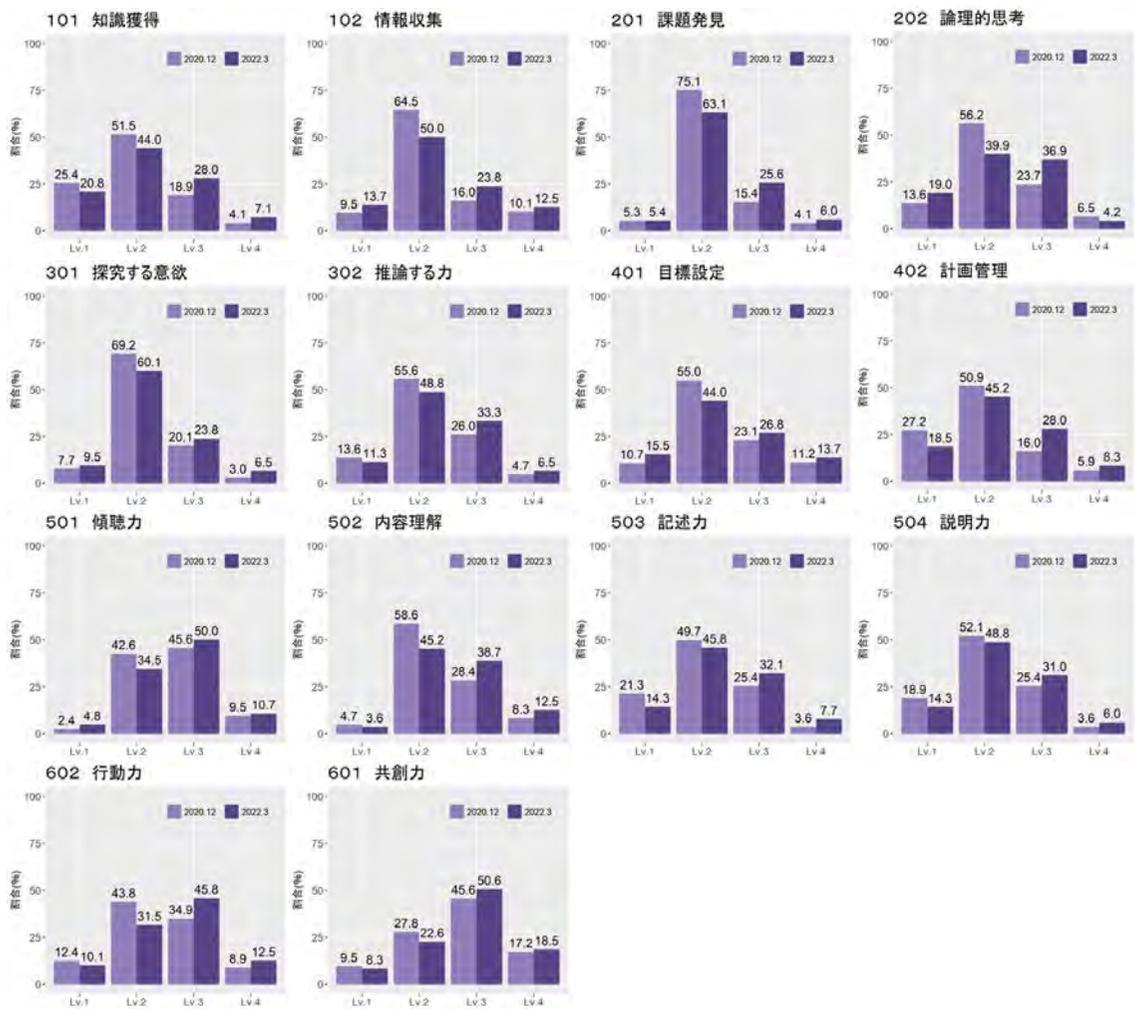
- ◆浅田匡・古川治（2021）『教育における評価の再考 人間教育における評価とは何か』ミネルヴァ書房
- ◆小塩真司他（2021）『非認知能力—概念・測定と教育の可能性』北大路書房
- ◆梶田毅一（1994）『教育における評価の理論Ⅰ 学力観・評価観の転換』金子書房
- ◆齋藤祐・欄覇陽子（2019）「学びに向かう力をどうハかるか？ コンピテンシー自己評価アンケート分析」日本情報教育学会『情報教育』Vol.1 所収 [https://www.jstage.jst.go.jp/article/rrie/1/0/1\\_8/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/rrie/1/0/1_8/_pdf/-char/ja)
- ◆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33号 [https://www.hs.chuo-u.ac.jp/contents/wp-content/themes/chu-fu/pdf/bulletin/issue33/issue33\\_pdf06.pdf](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](https://www.hs.chuo-u.ac.jp/contents/wp-content/themes/chu-fu/pdf/bulletin/issue34/issue34_pdf08.pdf)
- ◆齋藤祐・欄覇陽子（2022）「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」中央大学附属中学校・高等学校紀要『教育・研究』第35号 [https://www.hs.chuo-u.ac.jp/contents/wp-content/uploads/issue35\\_pdf06.pdf](https://www.hs.chuo-u.ac.jp/contents/wp-content/uploads/issue35_pdf06.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 行動特性（コンピテンシー）評価項目一覧

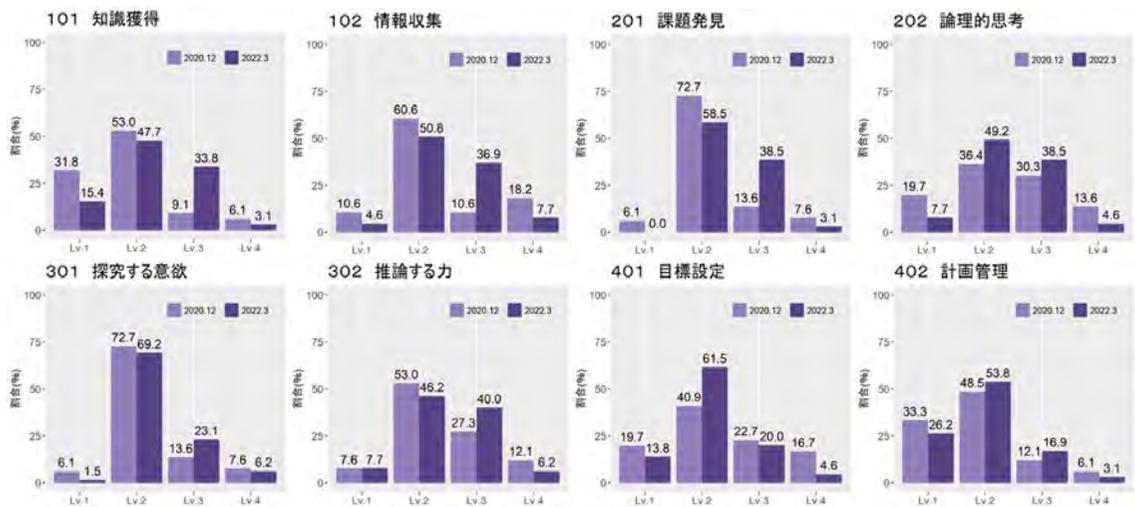
カテゴリー	レベル1 問題行動	レベル2 指示待ち行動	レベル3 自主的行動	レベル4 自律的行動
I 学習する力	基礎学力が何を意味するのか がわからない	基礎学力が何なのかを理解でき ている	基礎学力がある程度は身につ いているが、一部に不安がある	基礎学力が身につけているが、複数 の知識を関連づけることはできない
101 【知識獲得】	①特定の分野においてさえ、 自分の知識は不十分だと思う	②特定の分野においては十分な 知識をもっていると思う	③色々な分野の知識をもっており、 新たなものも習得しようと努めて いる	④幅広い分野で知識を習得しており、それ らを深めようと努力している
102 【情報収集】	①何が必要な情報なのかさえ わからないことがよくある	②何が必要な情報なのかは、何 となくわかっているつもりであ る	③情報の必要性に気づき、それを集 めることができる	④情報を入手し、くわしく調べた上で取捨 選択し、自分のものにしてしている
II 考える力	身の周りに特に問題はないと 感じている	与えられた課題を「解く」ことな らばできる。	問題の所在がわかり、それに対する 解決策を探ろうとしている	問題の所在を把握し、それに対する解決策 を立てられる
201 【課題発見】	①何も足りないものはないと 感じている	②与えられた課題は正しく理解 できているつもりである	③与えられた課題だけでなく、新た な問題点を見つけようとしている	④与えられた課題だけでなく、自ら新しい 課題を設定することができる
202 【論理的思考】	①何が論理的なのかがよくわ からない	②単純な項目ならば、記号と矢 印などを使って筋道立ててまと めることができる	③複数の項目を記号と矢印などを使 って筋道立ててまとめることが できる	④ほとんどの場合に記号と矢印などを 使って図式化・構造化することができる
III 新しいことに 挑む力	自己肯定感を持たず、努力す る意味を見出せない	現在の自分を受け入れ、自尊心 を育もうとしている	自分の力を信じて、切磋琢磨しよ うと努力している	自分の力を信じて、切磋琢磨しよ うと継続的に努力している
301 【探究する意欲】	①新たな知見を得ようという 姿勢など持っていない	②自分の興味のある分野につ いては、知見を広げようと努力し ている	③自分の興味のある分野以外でも、 知見を広げようと努力している	④自分の興味のある分野以外でも、継続 的に知見を広げようと努力している
302 【推論する力】	①できごとの背後にある要因 や規則性を見つけ出そうとし たことなどない	②できごとの背後にある要因や 規則性を見つけ出そうとしたこ とがある	③できごとの要因や規則性をおし はかり、仮説の確からしさを高め る努力をしたことがある	④できごとの要因や規則性をおしはか り、仮説の確からしさを高める努 力を継続的にしている
IV やり遂げる力	目標を見つけようと思わず、与 えられても達成しようと思 わない	目標があるとそれを達成したい と思い努力する	自ら目標を定め、その実現のため に道筋を考え、達成に向けて諦め ず努力することができる	自らより高い目標を定め、その実現 のために道筋を考え、達成に向け て諦めず努力することができる
401 【目標設定】	①そもそも目標を設定するこ とができていないと思う	②目標を設定することはでき ていると思う	③適切な目標を設定することが できていると思う	④適切で明確な目標を設定するこ とができると思う
402 【計画管理】	①スケジュール管理などした ことがないし、する意味も感 じていない	②スケジュール管理はできて いるほうだと思う	③計画に基づいたスケジュール管 理を行っており、定期的なチェ ックもできていると思う	④計画に基づいたスケジュール管 理を行っており、定期的なチェ ックも欠かさず、その結果を実 践へと反映できていると思う
V(1) 理解する力	相手を理解し、相手に自分の 意見を伝えることができない	相手の意見を一通り理解するこ とはできる	相手の意見を一通り理解した上 で、その要旨を把握することが できる	相手の意見を一通り理解した上 で、その要旨をまとめることが できる
501 【傾聴力】	①他人の意見を聞こうと思 わず、自分の意見にこだわっ てしまうことがよくある	②相手の意見に耳を傾けよう とはしている	③相手の意見を一通り理解し、そ の要旨を把握することができ ていると思う	④相手の意見を一通り理解し、そ の要旨を手短かにまとめるこ とができていると思う
502 【内容理解】	①記述された内容が理解でき なくてもあまり気にならない	②記述された内容を理解しよ うとはしている	③記述された内容を理解し、そ の要旨を把握することができ ている	④記述された内容を理解し、そ の要旨を手短かにまとめるこ とができている
V(2) 伝える力	相手を理解し、相手に自分の 意見を伝えることができない	相手の意見を一通り理解し、相 手に自分の意見を一通り伝え ることができる	相手の意見を一通り理解した上 で、自分の意見の伝え方に工夫 を加えることができる	相手が納得するような意見の伝え 方を行うことができる
503 【記述力】	①自分が書いた文章に誤り がある場合がよくある	②自分なりに意味の通った文 章を書くことができていると 思う	③正しい文をつないで、他人が 一通り理解できるように書くこ とができていると思う	④正しい文をつなぐばかりでなく、他人 の理解をうながすよう工夫して 書くことができていると思う
504 【説明力】	①相手にわかりやすく説明す ることができていないと思 うことがよくある	②相手にわかりやすく説明し ようとしていると思う	③相手にわかりやすい説明があ る程度できていると思う	④相手にわかりやすい説明をほ ぼつねにできていると思う
VI 協力する力	チームで作業ができない、自 己中心的な行動をとる	指示されると作業できるが、目 標を達成するために自ら動こう とはしない	チームでの作業、行動において共 通の目標を理解している	チームでの作業、行動において共 通の目標を理解し、達成するた めに当事者意識をもって行動し ている
601 【共創力】	①そもそもチームで作業す ることが苦手だ	②チームで作業はできるが、自 ら動こうとはしたことがない	③チームでの作業において、チ ームとしての共通の目標を理 解しようとしている	④チームでの作業において、共 通の目標を理解し、それを達成 するために当事者意識をもって 行動している
602 【行動力】	①そもそも自分には行動力 がないと思う	②行動はしているが、他者に 従って、あるいは真似をして いることが多いと思う	③自分の意志・判断で行動し ていると思う	④自分の意志・判断で責任をも って行動していると思う

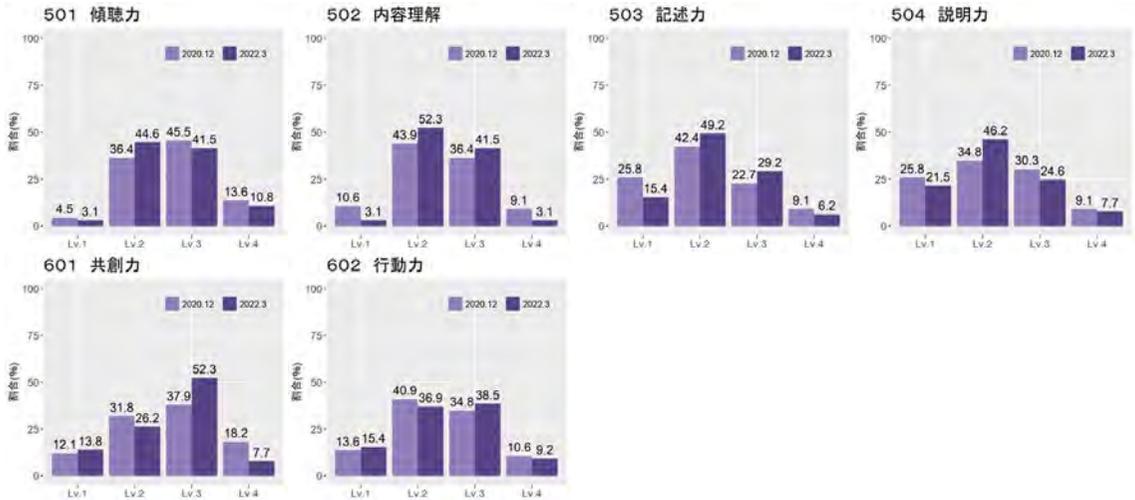
資料2 2021年度 科目別コンピテンシー自己評価推移

GBF (グローバルフィールドワーク)

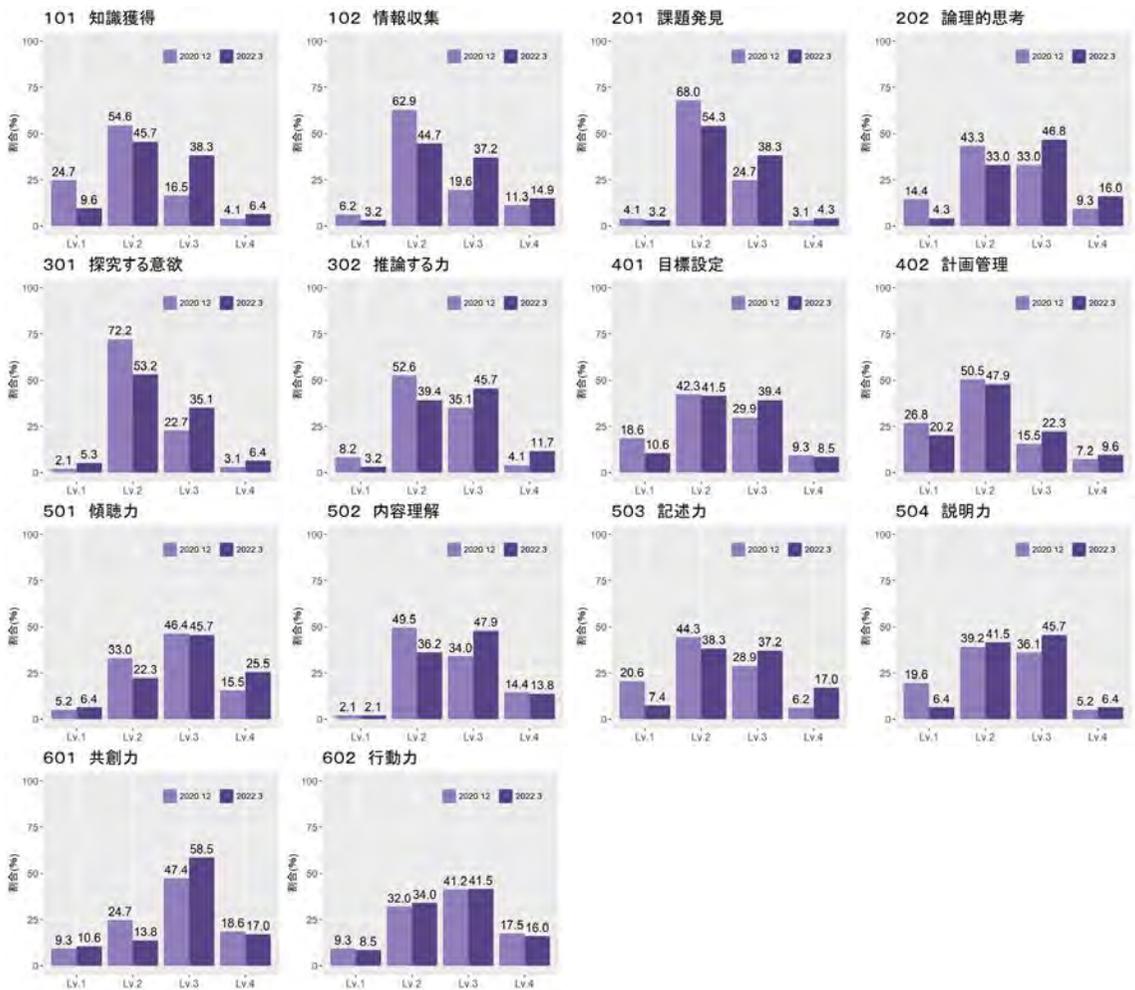


PIS (プロジェクトインサイエンス)





## TS (トランスサイエンス)



※科目は複数講座が成立しているものを抜粋している