

# Chufu-compass データは「使える」のか？

——コンピテンシー自己評価アンケート分析（SSH II期）Vol.1——

山 村 和 世<sup>i</sup>  
瀬 覇 陽 子<sup>ii</sup>

〈キーワード〉コンピテンシー 自己効力感（Self-efficacy） リフレクションとピースミールの改革

## 0. 本稿の目的

本校のSSH事業は、2023年度よりII期目（5年間）に入り、I期目の課題を継承・発展させるべく、「多様な他者との対話性を備えた科学技術系人材を育成するための、中高大を貫く教育課程の開発」という研究課題を掲げている。

本校SSH事業には、次の3つの柱がある。すなわち、1）「教養総合」の拡充——教養総合の開発と推進、2）「理科×英語」の教科協働の推進——PIE for Scienceの開発と推進、3）学習支援に繋がる評価方法の深化——コンピテンシー・ベースの観点別評価体制の開発と推進、である。

このうち本稿が照準する、3）コンピテンシー・ベースの観点別評価体制の開発と推進については、次の仮説が掲げられている。

仮説3：コンピテンシー・ベースの観点別評価体制を開発・推進し、授業における評価と目標のあり方を精緻化することによって、大学進学後にも繋がる、生徒の科学的思考に基づいた豊かな創造性が向上する。

これらを確認した上で、本稿は次の二つを目的とする。第一に、SSH II期目の今後に向けて、これまでの取り組みを省察することで「仮説3」の現在地を整理し、評価方法をめぐる「対話の場」の醸成に資するような、基礎的な議論を提供したい【理論編】。第二に、2023年度実施のアンケート分析について、2023年以前に得られた結果も整理しつつ、若干の知見を提供し、その意義について検討する【データ分析編（1）・（2）】。

# 理論編

## 1. コンピテンシー分析の現在地

### 1-1. Chufu-compass とは？

コンピテンシー・ベースの観点別評価体制の開発において、その基盤となるのがコンピテンシー自己評価アンケート Chufu-compass データである。まずは Chufu-compass について、整理しておこう。

Chufu-compass は、コンピテンシー自己評価の基盤として中央大学が策定した C-compass を高校用に改編したものである。ペーパーテストにとどまらない資質・能力を測るための新たな評価軸として、SSH I 期目よりデータの収集を始め、いくつかの分析が進められてきた。

Chufu-compass は、7 カテゴリー 14 項目のコンピテンシーを選定し、それぞれに 4 段階のレベル (Lv.1 ~ 4) 設定を施したものであり、講座別、学年別、学校別の回答傾向の特徴を析出できる。このデータ分析によって期待されるのは、以下のようなことである。

- (1) 教員が、自分が担当する講座の生徒の自己評価傾向の変容を、授業実践の振り返りのために活用できる。
- (2) 生徒自身が、自己の行動特性について診断的に認識することが可能となる。
- (3) 経年比較データ等を通じて、生徒の能動的活動を促進するための課題抽出、カリキュラム改善へとつなげる。
- (4) 他校データ比較等を通じて、自校生徒の特性をより客観的に把握し、深いレベルでの働きかけが可能になる。
- (5) 高大連携の効果測定および評価が可能となる。

これらのうち、実際にデータ分析がどこまで活用されているか (または活用されていないか) については、いくつかの吟味を施したのち、結論部で再びふれることにする。

7つのカテゴリー	14のコンピテンシー項目	
I 学習する力	知識獲得(101)	情報収集(102)
II 考える力	課題発見(201)	論理的思考(202)
III 新しいことに挑む力	探究する意欲(301)	推論する力(302)
IV やり遂げる力	目標設定(401)	計画管理(402)
V(1) 理解する力	傾聴力(501)	内容理解(502)
V(2) 伝える力	記述力(503)	説明力(504)
VI 協力する力	共創力(601)	行動力(602)

※得られた回答は、レベル1~4の4段階にカテゴライズ(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)

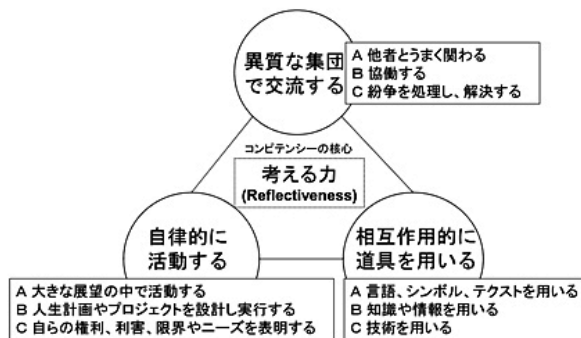
## 1-2. そもそもコンピテンシーとは？

コンピテンシーというコンセプトについても確認しておきたい。一般的に、コンピテンシーは、「高い業績を上げる人が持つ、第三者から観察可能な行動特性」などと概念化されることが多い。とくに、特定の具体的な文脈において、高い成果を上げる人たちがどのような行動をとっているかに着目されることが、この能力指標の特徴である。

1970年代以降、ビジネスの領域で活用されはじめたコンピテンシー概念は、1990年代にはアメリカの実務の世界でコンピテンシーブームを巻き起こし、おなじ頃、日本にも輸入されることとなった（加藤 2011）。ただし、普及にともない、コンピテンシーの概念理解には混乱が生じており、その定義も錯綜したものとなっている。この点はのちに言及する。

コンピテンシー概念は、この25年ほどで、教育界においても世界的に浸透した。その大きな要因のひとつには、1997年にOECD（経済協力開発機構）が推進したDeSeCoプロジェクト（デセコ、Definition & Selection of Competencies）が挙げられる。このプロジェクトにおいては、コンピテンシーの定義、およびキー・コンピテンシーの抽出が図られた。最終的にキー・コンピテンシーは、1）異質な集団で交流する能力、2）自律的に活動する能力、3）相互作用的に道具を用いる能力、の3つにカテゴライズされ、それぞれの下位カテゴリーに3つの能力が割り当てられて、合計9つのコンピテンシーに集約されることとなった（下記図表、立田（2014）参照）。

図 3つのキー・コンピテンシー

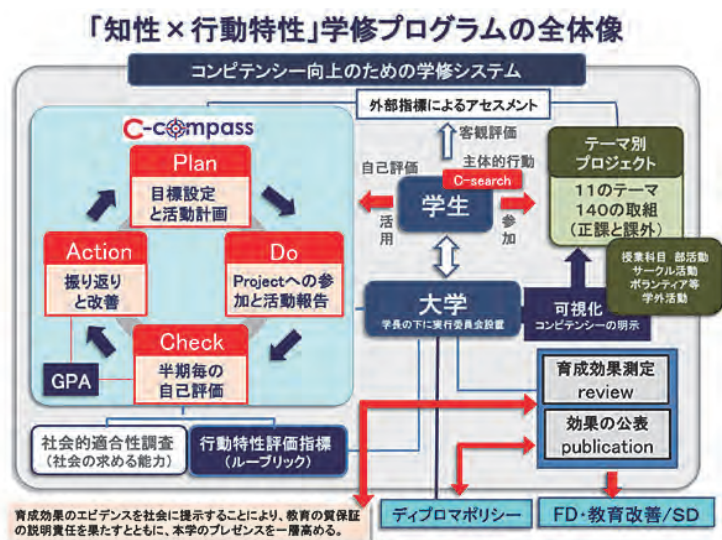


（立田慶裕『キー・コンピテンシーの実践』2014、明石書店、40頁）

キー・コンピテンシー概念は、OECDの国際学力調査PISAの試験問題にも反映されることで、ビジネス領域のみならず、教育分野においても大きな知名度を獲得することとなった。能力指標としての検討・修正もそのつど進められており、OECDは2015年以降、Education2030プロジェクトにおいて「変革を起こす力のあるコンピテンシー」を新たに掲げ、そのキー・コンピテンシーとして「新たな価値を創造する力」「対立的なジレンマを克服する力」「責任ある行動をとる力」の3つを追加している。

このような世界的な動きのなかで、中央大学理工学部情報工学科で「中央大学段階別コンピテンシー」を策定されたのが2008年のことであった（牧野 2023）。翌2009年には、理工学部のプロジェクトとして文部省新教育GP（Good Practice、優れた取り組み）に採択され、ついには中央大学全体でC-compass というWEB上の自己点検システムがスタートすることとなった（下記図表、[https://www.chuo-u.ac.jp/gp/competency\\_pro/about/system/](https://www.chuo-u.ac.jp/gp/competency_pro/about/system/)）。

2018年度に本校がSSH事業I期目に採択されるにあたって、C-compassを改編して、Chufu-compassを策定するにいたるまでの経緯は、上記の流れのもとに位置づけられる。



### 1-3. 本校にとってコンピテンシーとは？

では、Chufu-compass データによるコンピテンシー分析は、本校においてどのような現在地に置かれているのだろうか。ここで、少し舞台裏のエピソードも明かしておこう。

SSH II期目への申請が校内で決議されたのち、申請書の草案作成は2022年度夏から、学事部／SSH運営委員会のメンバーによって担われることになった。そこでは否応なくSSH I期目で残された課題について向き合うこととなったが、大きな焦点のひとつとなったのが、「仮説3」をめぐる議論であった。そうした議論がよく反映されているのが、SSH II期目申請書の次の一節である。

……今後次のことが重要なポイントとなる。すなわちコンピテンシー・ベースの評価体制・ルーブリック評価のあり方などが、どのような教育場面において有用であるかについて、具体的にコミュニケーションを深めていく必要性である。あらゆる場面において、万能性をもった教育評価法というものは存在しない。本校教員間で見出された新しい評価方

法についての「ためらい」もある意味では当然であり、「各評価方法の適用可能性」について本校教員間で具体的に見定めて実践していくことが今後の課題である。（「SSH II 期目申請書 別紙様式 3-1-1」2022：9）

ここから読みとれるように、申請書草案作成メンバーのなかでは、コンピテンシー分析の有用性やその適用可能性について、学内で共通理解が形成できていない、との認識があった。**コンピテンシー・ベースの評価体制には、教員はためらいや戸惑いを感じており、評価方法の適用についても具体的に見定まっていない——これがSSH I 期目の総括だったのである。**

じっさいに本校の教員からも、コンピテンシー自己評価アンケート分析に対して、率直な批判の声が寄せられている。

コンピテンシー自体が世の中的に現在どのように扱われ解釈されているかわからないのですが、例えば「行動力」を例に挙げても、「行動力」なんてものはなくて、環境や個別のケースに依存する、という考え方があります。ある生徒は文化祭で行動力を見せるが、授業での活動では見せないことは多々ある。それぞれの能力は個別に発揮されるものであって、そもそも「～力」という規定をすること自体が違っているという考え方に従えば、コンピテンシーアンケートもその意義を見失う。（外国語科教員、「教員アンケート（2023年12月実施）」より）

このコメントは、能力そのものの測りがたさ、あるいは、具体的文脈を離れたかたちでコンピテンシーが計量的に測定されることの問題性を批判したものである。本来、コンピテンシー概念は、（前述のとおり）特定の具体的な文脈において、成果をあげる人たちの行動特性をまとめたものであり、まさに「環境や個別のケースに依存」（上記引用）して測られる、社会的に構成された能力である。しかし、本校のアンケートの取り組みはそのポイントを外しているのではないか、との疑義が呈されているのである。

じっさい、コンピテンシー概念を援用したOECDの国際学力調査PISAにおいても、特定の文脈を無視して、その成果が抽象的なかたちで国際的に比較されてしまっているのではないか、との批判がある。本校のデータ活用においても、コンピテンシーの測りがたさ、文脈依存性を無視して、逸脱的な運用されているのでは、との疑惑は向けられてしかるべきだろう。

こうした問題もふまえるならば、**本校のコンピテンシーアンケート結果はいったい、何を測ったもので、何に活用できるのか？**——このような根本的な問いが浮上するのである。

## 2. コンピテンシー概念はなぜ胡散臭いのか？

### 2-1. いらいらするカタカナ語 No.1

そうでなくとも、コンピテンシーという概念は、そもそもわかりにくい。

半分冗談、半分まじめに紹介しておけば、朝日新聞「週末別冊誌 be」の2012年12月8月版には、「いらいらするカタカナ語」として、第一位に「コンピテンシー」がランキングしている（中村2018：22）。ビジネス領域でも用いられるコンピテンシーの語は、よく使われるわりには、その意味が判然としない。その不分明さが生じさせる「いらいら」は、「コンピテンシー・ベースの評価体制の開発と推進」という題目を掲げている本校にとっても無縁とはいえない。

そこでこの問題には、いちど正面から向き合っておく必要があるだろう。本節では、コンピテンシー概念の胡散臭さ、あるいはそこでの混乱が生じるメカニズムについて、若干の分析と整理をおこなう。まず明確にしておくべきことは、「**コンピテンシー概念が分かりにくい**」理由が、このコンセプトの受け手の側の問題というよりは、**多分に発信者側の問題としてある**、ということである。

そもそも世間一般に発信されている諸々のコンピテンシー概念は、崩壊後のバベルの塔のように、混乱状況にある（加藤2011）。その発端から確認しよう。1950年代には心理学分野で用いられていたコンピテンシー概念が、ビジネスの世界で普及するきっかけとなったのは、著名な1973年のマクレランドの論文である。ここでは就職試験で使われる知能テストや適性検査の有効性に疑念が向けられ、コンピタンス（コンピテンシー）を測定するテストが提唱された（McClelland 1973）。マクレランドは、実際に職務を遂行するなかで分析されるテストが必要であるとして、そうしたテストが備えるべき要件を整理し、その後の調査においては、国務省の外務情報職員の面接において職務上の成功を予見しうるコンピテンシーを具体的に見出すなどしている。

ここで確認しておきたいのは、**マクレランドによるコンピテンシー概念の基本的発想は、動機、思考パターン、自己概念、信念など、測定しづらいけれども、しかし行動として外にあらわれる行為特性に着目するというものであったことである。**

しかし、1980年代から2000年までのコンピテンシー指標の活用が進むにつれて、皮肉な混乱が生じることになった。ビジネスの現場では「各社が独自にコンピテンシーとはどんな能力を含んでいるのか明確にしようとしたために、何がコンピテンシーなのかが分からなくなってしまった」という逆説的現象が生じたのである（加藤2011：7）。そこでは、コンピテンシーはスキルやアビリティとどう違うのか、知能テストの代替品なのか、それともそれを超えたものなのか、といった論点で混乱が広がった。さらには、コンピテンシーは「優れた能力」を析出するものなのか、それとも「基礎能力」にかかわるものなのか、という点で

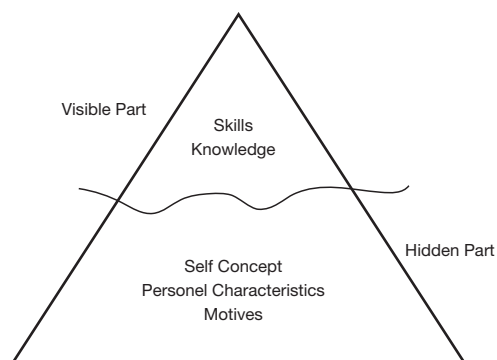


も研究者や実践者の間で見解の相違があらわになった。コンピテンシーの概念が発祥したアメリカで、すでにコンピテンシーを構成する「能力」をめぐっての混乱が生じたのである。

## 2-2. 手をつかもうとすると、スルリとこぼれてしまう

さらに、1990年代にコンピテンシー概念を輸入した日本では、コンピテンシーが「能力」を指すのか、それともそこには「行動」も含まれるのか、という点でも混乱が深まることになった（加藤 2011：7-8）。

このことを理解するために、まずはマクレランドのコンピテンシー理解を正統的に継承した **Spencer & Spencer の「氷山モデル」**を見ておこう。これは、1993年に発表された有名なモデルである。ここでは、目に見えて開発がしやすい知識やスキルのほかに、水面下に隠れて目に見えにくく、開発がしにくい特性や自己概念がコンピテンシーの範囲に含められた。前述のとおり、動機、



思考パターン、自己概念、信念など、測定しづらいものを重視した、コンピテンシー概念の基本的発想が、ここではたくみに図式化されている。

しかし、日本では同様の氷山モデルを用いて、独自の理解や、まったく反対の理解もしばしば見られた。たとえば、行動面をより重視して、水面の上の部分、もしくは水面のすれすれの部分をコンピテンシーの範囲と限定して考えるモデル化なども出現した。

加藤（2011）は、このような誤解ぶくみのコンピテンシー概念の運用が、（翻訳プロセスにおける伝達のゆがみ以外に）日本の人事制度の特性や、現場での人事評価における活用しやすさの面から導かれたことを示唆している。（採用時ではなく）人事処遇の場面では、行動から測定できる深い能力ではなく、行動そのものがコンピテンシーと見なされ、そこに焦点をあてて測定される「逸脱」が生じることが多かったのである。

以上の議論をまとめておく。要するに、**コンピテンシーは測りにくい能力であり、それゆえに、手をつかもうとするとスルリとこぼれてしまう性質をもっている。さらに、それが伝言ゲームのようにアメリカから日本に伝わる過程でも、概念のゆらぎは増幅した。**現場に活用可能なかたちで応用しようとするれば、どうしても日米の雇用環境の違いや、現場での特定文脈の影響も受けざるをえない。すでにゆらぎが生じていた概念規定は、そのために、いっそう融通無碍に変容することになったのである。

### 2-3. 新しい能力主義指標としてのコンピテンシーは、うわすべりする

しかしながら、コンピテンシー概念は、混乱をふくんだまま広範に流通してしまっている。そこには、このような対象化しにくい「新しい能力」を、われわれがつい求めてしまい、上滑りしたまま、新しいコンセプトを振り回しがちである、という社会学的なメカニズムもある。メタ的な分析にはなるが、この点についても言及しておこう。

そもそもコンピテンシー概念は、知能テストや適性テストなどの「古い能力観」に対して、「新しい能力」を測る能力指標として称揚されてきた経緯がある。OECDの国際学力調査PISAでキー・コンピテンシーが整理されたり、Education2030プロジェクトでキー・コンピテンシーに「変革を起こす力のあるコンピテンシー」が付加されたりしたことを想起しよう。すなわち、コンピテンシー概念は、21世紀において必要な「新しい能力」を測り、それを涵養するための能力指標として有用とされてきた。そして、このような「新しい能力主義」がつねに脚光を浴びてしまうような社会を、われわれは生きているのである。

この点をめぐって、教育社会学者の中村高康は、近代社会において「新しい能力を求めなければならない」という議論がつねに渴望されてしまう、「能力不安」のメカニズムを論じている。中村は「これからの時代に必要な「新しい能力」を先取りし、それを今後求めていこうとする言説」がパターン化しており、むしろ「こうした議論のパターンこそが現代社会の一つの特性なのだ」として、次のように述べている（中村2018：24）。

新しい能力主義の時代の波が押し寄せてきたとみなす議論においては、当然のことながら、これまでの能力評価の枠組みではこれからの時代には不十分である、とする主張がセットでついてくるのが、お約束である。つまり、古い能力評価の仕組みや能力観というものが、それがこれまでは支配的であった、しかしそれだけでは立ちゆかなくなる、だから「新しい能力」を求めなければならない、というストーリー仕立てになっている。その際によく持ち出されるのが知識偏重批判の議論である。（中村2018：25）

「新しい能力」を測るコンピテンシー概念の登場は、まさにこの引用の文脈で語りうるものとしてある。そして、このような能力指標についての不安（＝「能力不安」のメカニズム）は、近代社会のメリトクラシー原理から構造的に生じるものである。議論が煩瑣になるのを避けるため、以下、中村の立論を簡潔に圧縮して示しておく。

- (1) 近代社会の「地位の配分原理」が、前近代社会における世襲システムのような「血縁の原理」ではなく、「能力の原理」をベースとしている。
- (2) このようなメリトクラシーの社会においては「学歴主義」が基調となるが、しか



- し「能力 merit」の証明は、困難を抱えがちである（e.g. たえざる学歴主義批判）。
- (3) そもそも社会的文脈において構成される「能力」（＝能力の社会的構成）は、学歴や学校歴、SPIや面接での印象などの代理指標でしか測れず、能力そのものの客観的評価には、私たちはけっして到達することができない。
- (4) 近代社会では、「学歴」や「能力」がローカルなコンテキストを超えて通用する（社会学者ギデنزの言葉を用いれば、「脱埋め込み化」された「抽象化システム」における「象徴的通標」が学歴である）。ただし、何が「能力」かは（近代の「抽象化システム」における）「専門家システム」によってつねに再帰的なチェックを受けることになる（＝「制度的再帰性」）。
- (5) とりわけ後期近代社会においては、専門家によるチェックを典型とする、再帰性（reflexivity）がいつそう高まる。既存の「能力観」が旧弊なものとしてあわたたくしく破棄されて、新しい「能力観」言説がつねに称揚されがちである。

平たく言いかえよう。要するに、**近代社会では「能力」を測るメリトクラシーを「地位の配分原理」としているが、能力指標は、その実質が捉えがたいがゆえに、つねに絶えざる能力証明が必要であるような、「能力不安」のメカニズムをとまなうのである。**中村（2018）は、これによって新しい能力主義をもとめる議論が「暴走」してしまうと、こんにちの能力言説の様態を描き出している（理論枠組みは、Giddens（1991 = 2021）を参照）。

このようなメカニズムのもと、コンピテンシー概念についても、これからは「新しい能力が必要なのだ！」といった能力主義言説を振り回したり、あるいはそれに振り回されて、現実を歪んで表層的に評価してしまったり（「他校より本校のコンピテンシー評価が上昇した！」）といったリスクが偏在している。**コンピテンシー概念の胡散臭さは、このようなところからも生じてくる。**

本校において「コンピテンシー・ベースの評価体制の開発と推進」を着実に遂行し、しかもそこで全校的な共有をめざしていくことには、このような近代社会の再帰的メカニズムにかかわる困難さも介在している。そして再掲すれば、本校におけるコンピテンシーアンケート結果はいったい、何を測ったもので、何に活用できるのか？——このような疑問自体が、再帰的メカニズムの作動の証左ともいえるのである。

## 2-4. ピースミールなりフレクションのために

これまで、Chufu-compass のコンピテンシー分析にまつわる、さまざまな懸念点をいささかペシミスティックに論じてきた。まとめるならば、1) コンピテンシー概念はとらえどころがなく、2) これからの時代に必要な「新しい能力」を示すという捉え方にも一定の懐疑心が必要であり、3) そこでのデータを用いた分析結果の応用についても慎重な取り扱いが求められる、といったところになるだろう。

では、コンピテンシーアンケートの意義は、もはや棄却されるべきなのか。——本稿執筆者としては、上述のような深刻な懸念にもかかわらず、この疑問への回答として、これまでの分析作業を通じて次のように考えるにいたっている。

- (1) Chufu-compass のコンピテンシー分析データは、ある限定された範囲内ではあるが、興味深い観測結果をもたらしている。
- (2) その観測結果の有意義性をめぐっては開かれた解釈が可能であり、意味ある議論を喚起するポテンシャルがある。
- (3) そうしたデータ解釈や議論の機会は、教員にとってメタ認知と豊かなリフレクションをもたらすものとなりうる。
- (4) 合意が得られるならば、それらのデータをもとに、生徒への深いレベルでの働きかけを可能にするためのカリキュラム改善へとつなげることも可能である。

この点については、コンピテンシーを筆頭とする「新しい能力」論議を批判的に論じている中村（2018）の、次の一節も参考にしておきたい。

私たちは、キー・コンピテンシーの抽象性と、それゆえのつかみどころのなさを踏まえ、それを横目に見ながらももっと個別のコンテクストを踏まえたコンピテンシーを、可能な限り抽象度を下げた形で検討していくという作業課題を立ち上げることができるだろう。それはおそらく、キー・コンピテンシーを二一世紀に対応する「新しい能力」としてそれを軸に大改革を施そうとするプランに対しては、批判的視線を向けることになるが、一方で普遍的価値としてのキー・コンピテンシーを実現できていない既存のカリキュラムの硬直的部分を見直すようなピースミールの政策には、ケースバイケースで前向きに評価しうる視座を提供するものとなるだろう。（中村 2018：223-224、強調引用者）

中村が述べるように、とらえどころがなく、胡散臭ささえあるコンピテンシー概念であるにせよ、個別の文脈に即して、「新しい能力」としてではなく）普遍的価値をもった能力指

標としてそれを計測する目的のもと、得られたデータをピースミールな改善へと役立てていくことは十分に可能である。そして、後述するように、そのようなプロジェクトの意義を示唆するようなデータ結果はすでにいくつか見出されている。

ただし、このような可能性については、Chufu-compass のコンピテンシー分析データを実際に検討しながら確認していくのがよいだろう。以下のデータ分析編では、まず第3章において、基本的なデータの読み方について確認する。つぎに第4章において、SSH I 期目のデータ分析の暫定的総括を試み、第5章・第6章において SSH II 期目（2023 年度1 年目）のデータ分析から何が見えてくるかを明らかにしていく。

## データ分析編(1) — SSH I 期を総括する

### 3. SSH I 期目データ分析の諸前提

本節以降では、Chufu-compass のコンピテンシーのデータ分析を整理しつつ、その内容をまとめていく。しかしその前の準備作業として、まずはデータを読み解くために必要となる、いくつかの基本的な前提を、おもに SSH I 期目を中心に確認しておきたい。

#### 3-1. SSH I 期における調査時期

まずは、調査時期について確認しておこう。Chufu-compass の自己評価アンケートは、本来、学年はじめの同時期に取得されることが望ましい。おなじ期間内に何がどのくらい変容したかを計測し比較するためには、時期を揃えることが必要である。基本的には、各入学年度がスタートした5月前後に、いっせいにデータの取得を試みるというのが原則である。

しかし SSH I 期では、コロナ禍の影響などもあり、結果として、各データの取得時期は次の表の通りになった。ただし、この時期のズレから有意義な知見を導きうるデータも出ており、これについては4-3節で詳述する。

調査時期	第1回調査	第2回調査	第3回調査
2017年入学生調査	高2の1学期	高2の3学期	高3の3学期
2018年入学生調査	高1の1学期	高1の3学期	×
2019年入学生調査	高1の1学期	×	×
2020年入学生調査	高1の2学期終わり	高2の3学期	高3の3学期
2021年入学生調査	高1の1学期	高1の3学期	高3の1学期

#### 3-2. 各入学年度と SSH 事業の推移

Chufu-compass のコンピテンシー分析は、学内におけるどのような取り組みが、いかなる効果をもったかを、反省的に振り返ることをひとつの目的としている。ただし、SSH 事業のどの取り組みが、どの学年においてどのように実施されたかは、生徒の入学年度によって異なっている。

そこで、「各入学年度と SSH 事業の推移」の流れを図表化すると、次頁のようになる。このうち、SSH I 期目の事業に高校3年間がすっぽり収まるのは、2018年度入学生、2019年度入学生、2020年度入学生である。この3学年を「SSH I 期型生徒」とカテゴライズしておこう。

2021年度・2022年度の入学生については、SSH 事業が充実していく時期の生徒ではあるものの、中3教養総合、高1教養総合基礎といった、II 期目に向けた取り組みもスタートしており、むしろ「SSH II 期型生徒」への移行期に位置する。なお、「SSH I 期型生徒」が、

新型コロナウイルスによる影響が直撃した世代であることには、十分な留意が必要であろう。

さらに SSH 事業 I 期目に関わる、本校の主要な取り組みについても、一覧表にしておこう（図表「SSH I 期の取り組み」）。各データを読みとく際には、これらの事業の取り組みの効果測定という視点も必要となってくる。

	2018年度 (I期1年目)	2019年度 (I期2年目)	2020年度 (I期3年目)	2021年度 (I期4年目)	2022年度 (I期5年目)	
2017年度入学生	高2	高3				高2・高3教養総合スタート
2018年度入学生	高1	高2	高3			SSH I 期型生徒
2019年度入学生		高1	高2	高3		
2020年度入学生			高1	高2	高3	
2021年度入学生			(中3教養総合)	高1	高2	中3教養総合スタート
2022年度入学生				(中3教養総合)	高1	高1教養総合基礎スタート

【図表】SSH I 期の取り組み

年度	カリキュラム改革等	中3・高1の取組み	全校的取組み	教員間での取組み	コンピテンシー分析
2018年度 (I期1年目)	教養総合Ⅰ(高2)・教養総合Ⅱ(高3)がスタート	家庭科・化学基礎の分野融合型授業の実施(ex.マドレーヌづくり、繊維の燃焼実践)	教養総合成果発表会がスタート(初年度は部分参加)	学事部によるルーブリック・モデルの紹介	Chufu-compass を策定。他校比較から「指示待ち行動」の多さという課題が浮上。
2019年度 (I期2年目)		国語総合で課題探究型授業(ex.NPO 法人訪問、実社会課題についてのレポート作成)		「教養総合担当者会議」の開催(コンピテンシー・アンケート結果を共有)	シラバスに「育成するコンピテンシー」を明記(当初は、学年ごとに対応の違いあり)
<b>新型コロナウイルスによる活動縮小</b>					
2020年度 (I期3年目)	カリキュラム委員会設置により、新カリキュラムの検討(学習指導要領改訂への対応)	国語総合で NGO6 団体を招いて講演会を実施し、レポート作成	コロナ禍で ICT 対応が進展(Google form 等の積極活用)	「教養総合担当者会議」の開催(ルーブリック活用法についての勉強会)	本校生徒の「自己効力感」が低い理由について、教員アンケート実施による探索
<b>文科省による中間評価(2020年9月)…教養総合における「系統性の確保」等の課題</b>					
2021年度 (I期4年目)	「中3教養総合基礎」のスタート	中3教養総合基礎の設置。国語総合でレポート作成・大学生によるキャンパスツアー(高1)。	「学問 MAP」の作成・揭示(中高大接続を視覚化し、各学問領域についての意識化を図る取組)	教養総合担当者会議で、講座ごとの課題と取組の共有	「氷山モデル」によるコンピテンシー概念の共有・浸透。シラバスの見直し(各授業の重点コンピテンシーを3項目で記載)。
2022年度 (I期5年目)	「高1教養総合」のスタート	中3・高1の教養総合講座の設置により、中高のカリキュラムの系統化が整備される	SSH II 期目申請に向けて学内議論		高2教養総合講座ごとで、伸長するコンピテンシー項目に相違があることが判明

### 3-3. データの読み取り方

Chufu-compass データの読み取り方についても、基礎的なところを説明しておこう。すでに述べたとおり、Chufu-compass は7 カテゴリー・14 項目のコンピテンシーを選定し、それぞれに4段階のレベル (Lv.1～4) 設定を施したものである。7つのカテゴリーと14項目をあらわすキーワードについては、次頁の項目一覧表を確認していただきたい。

ここでは、本校生徒のなかで相対的に「自己効力感」が高い「傾聴力」(502)・「行動力」(602) のコンピテンシーを事例に、データを具体的にどのように読んでいくかを跡づけてみよう。まず生徒は、次のような自己評価アンケートの質問文 (全14項目) に回答する。

#### 501 【傾聴力】

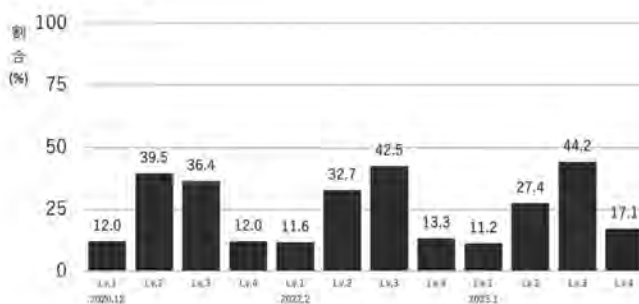
- ①他人の意見を聞こうとせず、自分の意見にこだわってしまうことがよくある
- ②相手の意見に耳を傾けようとはしている
- ③相手の意見を一通り理解し、その要旨を把握することができていると思う
- ④相手の意見を一通り理解し、その要旨を手短かにまとめることができていると思う

#### 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自分の意思・判断で行動していると思う
- ④自分の意思・判断で責任をもって行動していると思う

生徒はこのうちひとつを選択して、回答する。それぞれの回答は、回答番号①はレベル1 (Lv.1) = 問題行動、②はレベル2 (Lv.2) = 指示待ち行動、③はレベル3 (Lv.3) = 自主的行動、④はレベル4 (Lv.4) = 自律的行動、と評価的にカテゴライズされる。

#### 602 行動力



たとえば、上記グラフは、2020年入学生 (= SSH I 期型生徒) について、3年間の3回分の「行動力 (602)」データを並べたものである。このグラフを検討すると、同じ学年の生徒でも学年が進んでいくにつれて、「指示待ち行動 (Lv.2)」が減少していき、「自主的行動 (Lv.3)」が3年間を通じて増加していくことが読みとれるだろう。



カテゴリー	キーワード	行動特徴	レベル1 問題行動 回答番号①	レベル2 指示待ち行動 回答番号②	レベル3 自主的行動 回答番号③	レベル4 自律的行動 回答番号④
I	学習する力 【知識獲得力】	読み書きによって基礎学力を身につける。また、観ること、聴くこと、感じることによって、広く教養を身につける	基礎学力が何を意味するのかわからない	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けているが、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
I-01	知識獲得	学習	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している	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
I-02	情報収集	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多い	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ている	④情報を入力し、くわしく調べた上で取捨選択し、自分のものにしていくとしている
II	考える力 【問題解決力】	幅広い視野で問題をとらえる。また、習得した知識・知恵・技術を活用し、解決に向けて取り組む	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」となることができる。	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
II-01	課題発見	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
II-02	論理的思考	論理的思考	①何が論理的なのかよくわからない	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・構造化することができる
III	新しいことに 挑む力 【創造力】	自身を知り、受け容れ、自尊心を育む。また、自身の力を信じて切磋琢磨し、人間性を高める	自己肯定感を持って、努力する意味を見出せない	現在の自分を受け容れ、自尊心を育もうとしている	自分の力を信じて、切磋琢磨しようとする	自分の力を信じて、切磋琢磨しようとする
III-01	探究する意欲	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している
III-02	推論する力	推論する力	①できごとの要因や規則性をおしはかり、仮説の確かさを高めながら問題解決に向かう	②できごとの背後にある要因や規則性を見つけ出すとしたことなどない	③できごとの要因や規則性をおしはかり、仮説の確かさを高める努力を継続的にしている	④できごとの要因や規則性をおしはかり、仮説の確かさを高める努力を継続的にしている
IV	やり遂げる力 【自己実現力】	目標を高く定め、計画的に行動する。また、達成に向けて諦めずに粘り強く努力する	目標を見つけようと思わず、与えられたい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ひ努力することができる	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に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に努力することができる
IV-01	目標設定	目標設定	①そもそも目標を設定することができないと思う	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
IV-02	計画管理	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 【コミュニケーション力】 (1)	他人の意見を聞き、その意見を尊重する。また、記述された内容を正しく理解する	相手の理解し、相手に自分の意見を伝えることができる	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
01	傾聴力	傾聴力	①他人の意見を聞くことせず、自分の意見にこだわってしまうことが多い	②相手の意見に耳を傾けようとしている	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
02	内容理解	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しない	②記述された内容を理解しようとしている	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る
V (2)	伝える力 【コミュニケーション力】 (2)	他人が理解できるよう正確に記述する。また、適切な手順・手段を用いてわかりやすく・効果的に自分の意見を伝える	相手の理解し、相手に自分の意見を伝えることができる	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することができる
01	記述力	記述力	①自分が書いた文章のように記述する	②自分なりに意味の通った文章を書くことができると思う	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工夫して書くことができると思う
02	説明力	説明力	①相手にわかりやすく説明することができないと思うことが多い	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 【組織的行動能力】	お互いの存在を認め合い、信頼関係を築く。また、倫理観をもって、集団の一員としての責任を果たし、協調して物事をやり遂げる	チームで作業ができる、自己中心的な行動をとる	指示されると作業できるが、自ら動くことはしない	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
VI-01	共創力	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、自ら動くことはしない	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
VI-02	行動力	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

なお、データをより直観的に把握するために、「自己効力感 self-efficacy」の「高・低」というカテゴリーを用いた分析も進めていく。すなわち、「問題行動 (Lv.1)」と「指示待ち行動 (Lv.2)」を合わせて「自己効力感・低」とカテゴライズし、「自主的行動 (Lv.3)」「自律的行動 (Lv.4)」を合わせて「自己効力感・高」とカテゴライズする。

## 602 行動力

2023 年度高1生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
高入(推薦)	36	34.0%	70	66.0%	106	100%
高入(一般)	55	44.7%	68	55.3%	123	100%
内部進学	97	56.1%	76	43.9%	173	100%
全体	188	46.8%	214	53.2%	402	100%

たとえば、上のクロス表は、2023 年度入学生について、「行動力 (602)」を入学形態別に見たものである。ここからは入学形態ごとに、自己効力感の高・低の差が明瞭に読みとれるだろう。具体的な分析は6-2節で進めることとする。

## 4. SSH I 期目データを総括する

### 4-0. まずは結論から

ここまでの準備作業をふまえて、SSH I 期目におけるコンピテンシー分析結果を見ていく。いきなり結論から提示すると、確実な知見として次の4つを挙げておくことができる。それぞれの結論については、つづく各節で順にコメントする。

- (1) 高1入学時のコンピテンシー自己評価は、14のコンピテンシー項目についての入学年度においても、ほぼ同一の回答分布となる。つまり、本校生徒には年度を超えた、共通の特性がある。
- (2) 高1入学時のコンピテンシー自己評価は、他校と比較して、「指示待ち行動(Lv.2)」が多く、「自己効力感」が低い傾向がある。つまり、本校生徒の共通の特性のひとつが、「自己効力感の低さ」である。
- (3) 高1時と高3時とで比較すると、ほぼすべての項目で「自己効力感」は高まる。つまり、本校生徒の意識は、高校3年間を通じて、明確に変容する。
- (4) 「自己効力感」の向上については、高1の1年間では顕著な伸びが見られず、高2の1年間では伸びる項目と伸びないコンピテンシー項目があり、高3の1年間では、高1と比較した場合にすべての項目で「自己効力感」が向上する結果となる。つまり、「自己効力感」は、とりわけ高校2年・高校3年のうちに向上する。

### 4-1. 本校生徒には年度を超えた、共通の特性がある

2018～2020年度入学生のそれぞれのデータを見ると、棒グラフの形状はほぼ同一になっていることが観察できる（なお、本稿でのデータ提示は省略する）。「自己効力感・高」となる項目は、「傾聴力(501)」、「共創力(601)」、「行動力(602)」である（＝【Lv.3+Lv.4の比率】>【Lv.1+Lv.2の比率】）。「自己効力感・低」となるのは、それ以外のすべてである。とくに低い項目が、「情報収集(102)」、「課題発見(201)」、「探究する意欲(301)」、「計画管理(402)」であるのも、入学年度にかかわらず共通の傾向である。

ここで何よりもまず興味深いのは、**回答データの年度を超えた安定性**である。どの入学年度の学年であっても、おなじ傾向の回答が見られることは、けっして当然のこととはいえない。このことは、Chufu-compassデータの(アンケート設計における)安定性という意味でも、本校生徒の共通特性が安定したものであるという意味でも、きわめて興味深い。

ただし、次のことは十分に留意しておきたい。ここから本校入学生徒が、「傾聴力(501)」、「共

創力 (601)、「行動力 (602)」の 카테고리を得意分野とし、それ以外を苦手分野としている、などと判断を導くのは速断が過ぎるだろう。ここでは、調査票の質問文の表現・ニュアンスに起因する「回答バイアス」が生じている可能性がある。上記のコンピテンシー項目については、他の項目と比較して、③④を選びやすい表現になっているだけなのかもしれない(3-3節で示した質問文の表現を検討してほしい)。

#### 4-2. 共通の特性のひとつが、「自己効力感の低さ」である

また、**本校生徒の共通の特性として、「自己効力感」の全般的な低調さ**ということがある。これは、自校データのみを見ていたのでは分からず、他校比較から見えてくるデータである。この結論を導くうえで、本校と入学者学力水準においても、制度的にもきわめて類似した、中央大学杉並高校データとの比較が有意義である(齋藤・禰覇 2022: 65-66)。

この問題は、今年度の分析課題でもあるので、詳細は6-3節を参照してほしい。なお分析においては、「自己効力感が低い」ことがそもそも問題であるのか、「自己効力感が高い」ことが無条件に良いことなのか、という素朴な疑問も吟味されるべきである(後述)。

#### 4-3. 本校生徒の意識は、高校3年間を通じて、明確に変容する。「自己効力感」は、とりわけ高校2年・高校3年のうちに向上する

3-1節でみたように、SSH I 期目における Chufu-compass データの調査時点には違いがある(コロナ禍で未実施の回もあった)。ところが、この調査時期の違いが意図せず功を奏して、各入学年度のデータを組み合わせて、次のような変化の抽出が可能となっている。

調査時期	第1回調査	第2回調査	第3回調査
2017年入学生調査	高2の1学期	高2の3学期	高3の3学期
2018年入学生調査	高1の1学期	高1の3学期	×
2019年入学生調査	高1の1学期	×	×
2020年入学生調査	高1の2学期終わり	高2の3学期	高3の3学期
2021年入学生調査	高1の1学期	高1の3学期	高3の1学期

- ・「高1開始時点 ⇒ 高1終了 or 高2開始時点」 ⇒ 高1の1年間の変化が抽出可能
- ・「高1終了 or 高2開始時点 ⇒ 高2終了 or 高3開始時点」 ⇒ 高2の1年間の変化が抽出可能
- ・「高2終了 or 高3開始時点 ⇒ 高3終了時点」 ⇒ 高3の1年間の変化が抽出可能

すなわち、高1の変化を知るためには、2018年度入学生・2021年度入学生のデータが有用である。高2の変化を知るためには、2017年度入学生・2021年度入学生のデータが活用できる。高3の変化を知るためには、2017年度入学生・2020年度入学生データを活用できる。

これらを分析した結果、次のことが分かった。少なくともSSH1期目の5年間にわたって、

高1の1年間での顕著な変化は生じなかったが、高2の1年間で、コンピテンシー自己評価は総体として向上する。高2段階では、顕著に伸びがみられる項目も散見される（2017年度では「知識獲得（101）」、「情報収集（102）」、「共創力（601）」、2020年度では「推論する力（302）」、「内容理解（502）」、「行動力（602）」、2021年度では「情報収集（102）」、「課題発見（201）」、「論理的思考（202）」、「推論する力（302）」、「目標設定（401）」が向上。また、高2においては2022年度分析から、教養総合（高2）のグループ（GBF / PIS / TS）ごとに伸長するコンピテンシー傾向が異なるという結果も確認された（齋藤・禰覇 2023）。

また、2020年度入学生データからは、「情報収集（102）」、「論理的思考（202）」、「計画管理（402）」、「傾聴力（501）」、「内容理解（502）」、「記述力（503）」、「説明力（504）」のコンピテンシー項目について、高3の1年間でのコンピテンシー自己評価の向上も認められた。

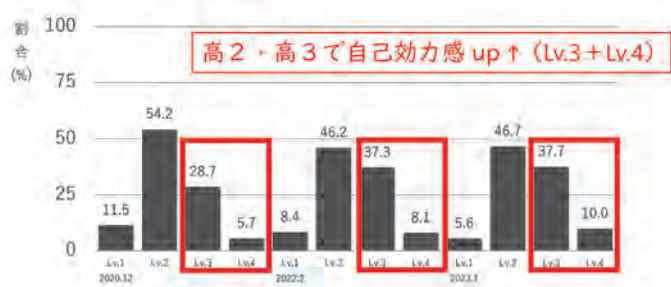
結論として簡潔に述べれば、高2・高3でのコンピテンシー項目の変化を検討すると、高1入学時点から高3卒業時点までの間で、（項目ごとに向上速度が微妙に異なりつつも）コンピテンシー自己評価が継続的に高まっていくことが確認された。

#### 4-4. 分析データの活用（フィードバック）とその妥当性について

SSH I 期目 で得られた Chufu-compass データ分析の知見は、カリキュラム改善のためにフィードバックされることとなった。そこでの理路は、次のとおりである。

第一に、他校データ比較を通じて浮上した、本校生徒における「Lv.2 指示待ち行動」割合の多さは、本校生徒が探究課題に向かう上での自己評価の低さ（＝自己効力感に課題を抱えていること）を意味すると解釈された。

#### 302 推論する力



第二に、探究型学習を本格化した高2・高3を通じては、自己効力感の向上が見られた（上の図表は「推論する力（302）」）。また「教養総合（高2）」では、グループごとに伸長するコンピテンシーが異なっており、卒業論文作成や卒業研究を含む「教養総合（高3）」が設置された高3においても、「自己効力感」の向上は顕著に見られた。

これらのことから、SSH II期目申請も横目ににらみつつ、本校の探究型学習の軸となる「**教養総合**」を**早期化・拡充し、中高4年間の系統化を目指すカリキュラム改訂**がおこなわれた。具体的には、「失敗からの再挑戦」をコンセプトに「**教養総合基礎（中3）**」「**教養総合I（高1）**」が設定され、それが2021年度入学生から段階的に取り入れられた。すなわち、1-1で掲げたように、Chufu-compass データが、「(3) 経年比較データ等を通じて、生徒の能動的活動を促進するための課題抽出、カリキュラム改善へとつなげる」という実践へのフィードバックにつながられたのである。

しかし、このような**Chufu-compass データのカリキュラム改善へのフィードバックが、妥当なものであったか**は、実際のところ、検証の余地を残している。その理由は二つある。

第一に、**本校生徒における「自己効力感の低さ」が克服すべき課題であるという規範命題じたい、それが妥当であるかは分からない**。自己効力感が低いことは、自信過剰に陥っておらず、生徒の知的謙虚ぶりをあらわす美德とも解釈できる。さらに、「自己効力感が低い」がゆえに「日々の学習や探究への向き合い方」に、具体的な問題が生じているのかも分からない。日々の探究に真摯かつ謙虚に、生徒が向き合っている可能性も十分に考えられる。

第二に、**高2・高3でのコンピテンシー項目の向上が、「教養総合」などの探究型学習の設置ゆえのものであるかは仮説にとどまっている**。「自己効力感の向上」は、教科学習、学校行事、年齢がもたらす精神的成長、あるいはアルバイト経験など、何を原因としてもたらされているのかは明らかでなく、それを明らかにするために変数をコントロールすることも困難である。すなわち、「教養総合」の早期化・拡充が「自己効力感」の向上につながるかどうかは、あくまで仮説的な介入にとどまるのである。

とは言いながら、第二の仮説については、今後のChufu-compassの経年比較データで仮説検証していくことが可能である。「SSH I期型」生徒と、「SSH II期型」生徒を比較して、**高1時点でのコンピテンシーに、今までには存在しなかった変化が生じていたとしたら、カリキュラム改革はその要因のひとつと考えることができるからだ**。

このように、Chufu-compass データからのカリキュラム改善へのフィードバックは、いくつかの疑問の余地を残しつつも、他方、将来的には、その妥当性をデータ検証していくことが可能な状況にあると総括できるだろう。



## データ分析編（２）——SSHⅡ期目の分析

### ５．SSHⅡ期目データ分析の方法論

2023年度のChufu-compassの自己評価アンケートは、5月上旬に実施され、高1～高3までの全校生徒を対象とするデータを取得した。SSHⅠ期目に引きつづいて、おなじ質問項目によるデータが継続して取得されることは、本校におけるコンピテンシー分析にとって、きわめて重要な意味をもつ。

すでにみたように、Ⅰ期目においてはどの入学年度でもほぼ類似したコンピテンシー傾向を見出すことができた。さらに、SSHⅠ期目途中から本校は「SSHⅡ期型」のカリキュラムへと舵を切っており、そのカリキュラム改善による効果測定は、継続的なデータセットだからこそ分析が可能となるものである（もちろん、分析できない可能性もある）。このような、同一の性質をもったデータの継続的蓄積は、本校のSSH事業「仮説3」において、大きな強みとして認識すべきポイントであるといえる。

ただし、データをあつかうための分析的視点や方法論については、今後、いっそう有効なものへと多角化していくことも必要である。じっさいSSHⅡ期目においては、2023年度の分析から導入されることとなった独自の метод論もある。以下では準備作業として、あらかじめこの点について説明しておきたい。

#### 5-1. 新たな仕掛け

上述のとおり、Chufu-compassデータ分析における継続的な同一データの蓄積は、本校のさまざまな取り組みの成果を検証するうえで、貴重な財産となりうる。しかし、効果測定が実際にできるまでには、ながい時間がかかってしまう。当たり前のことではあるが、「中3教養総合基礎」および「教養総合Ⅰ（高1）」を経験した生徒が、卒業するまでには3～4年がかかるため、成果の測定はそれまで待たなければならないのである。

このことをふまえて、SSHⅡ期目においては、効果測定の意図に加えて、「仮説3」に新たな仕掛けを準備することで、Chufu-compassデータ分析の多角化を図りたいと考えた。その仕掛けとは、次の三つである。

- 1) 入学形態別（高校推薦・高校一般・内進生）の（独立）変数を導入する
- 2) 学年成績（上・中・下）の（独立）変数を導入する（高2、高3のみ）
- 3) 他校比較データ（中央大学杉並高校、科学技術高校）を長期的に追跡していく

1-1節で述べたように、Chufu-compassデータ分析から期待されることのひとつに、

「(4) 他校データ比較等を通じて、自校生徒の特性をより客観的に把握し、深いレベルの働きかけが可能になる」ことがある。教育活動には、さまざまなレベルでのリフレクション(省察)が必然的に生じるが、そうしたリフレクションの深度を保っていくために、Chufu-compass データはさらなる活用の余地がある。

その意味で、**それぞれの生徒の入学形態、学年成績データといった変数が、本校におけるコンピテンシー・データとどのような関連をもちうるかは、きわめて興味深いテーマ**となりうる。また、SSH 指定校である科学技術高校、および同じ中央大学の附属校で、受験時の入学偏差値もほぼ共通している中大杉並高校と、本校との継続的な比較分析も、まちがいに<sup>く</sup>有意義なものとなりうる。

## 5-2. 方法論的前提——データ解釈の自由度を上げる

さらに2023年度データの分析にあたっては、有意義な知見を導くため、ひとつの仮説的前提を導入している。それは、**高1、高2、高3の各データを、入学年度ごとに相違する固有の特質を有するものとしては見ないという方法論的前提**である。

分かりやすく言いかえよう。これは、高1生の意見傾向は、高2になったら現高2生と同様のものとなると仮定し、また高1生が高3になったときには、現高3生と同様のデータとなるものと仮定する、と考えてもらえばよい。これらの仮定は、理論的前提として強すぎると思われるかもしれないが、次にあげるような一定の妥当性がある。

第一に、SSH I 期目データ分析ではすでに、入学年度とは無関連なかたちで、高1から高2、高2から高3へと、ほぼ同じ変容のパターンがたどられることが確認されている(4-1節を参照)。入学年度ごとに固有な差が乏しい傾向は、すでに明らかになっている。

第二に、2023年度高3生(2021年度入学生)、および2023年度高2生(2022年度入学生)は、「SSH II 期目型」生徒への移行期に属している(3-2節参照)。つまり、カリキュラム面での違いは、2023年度の高1~高3生の間でさほど大きくないという事情がある。

この方法論的前提をよりよく理解するには、いわゆる「**コーホート分析(世代分析)**」と**類比**することが助けになる。一般に、コーホート分析では、下記のモデル式が与えられる。

「ある時代のある年齢層を特徴づけるデータ」

$$= \langle a: \text{年齢効果} \rangle + \langle b: \text{時代効果} \rangle + \langle c: \text{コーホート効果} \rangle + \langle d: \text{誤差} \rangle$$

ここで〈a: 年齢効果〉は、生理的な加齢やライフステージにともなう変化を指し、〈b: 時代効果〉は世代に関係なく、時勢によってどの世代にも同じく生じる変化を指す。そのうえで、年齢にも時勢とも別であるような、その世代に固有な経験から生まれた特色としての〈c:

コーホート効果〉を想定し、これらの総体が、あるコーホート（世代）の意識や見解を形成していると考え。このことふまえて、同様の考え方をコンピテンシー傾向分析に援用すれば、次のようなモデル式を新たに得ることができる。

#### 「ある年度のある学年を特徴づけるデータ」

$$= \langle a : \text{進級効果} \rangle + \langle b : \text{カリキュラム改革効果} \rangle + \langle c : \text{学年効果} \rangle + \langle d : \text{誤差} \rangle$$

上記のモデル式のうち、〈a: 進級効果〉には、学年が上がることによって自然に生じるような成長や、既定の教育課程や学校行事を経験することで生まれる変化（=教育蓄積による変化）を割りあてよう。〈b: カリキュラム改革効果〉は、カリキュラム改定による異同によってもたらされる変化を想定する。〈c: 学年効果〉は、入試難易度等による相違など、当該学年に固有な要因があてはまる要素である。

このモデル式で整理すると、今回の方法論的前提が〈b: カリキュラム改革効果〉および〈c: 学年効果〉の影響力をゼロと見積もり、〈a: 進級効果〉の影響力のみに限定する仮定を置くものであることが分かるだろう。

一見複雑に思えるかもしれないが、このように考えることで、データ解釈の自由度が増すことはきわめて魅力的である。ここからは、**本校のカリキュラムのもと、高1、高2、高3とステージを積み重ねていくことで、生徒がどのように成長を見せていくのかが、仮説的なイメージとして抽出できるようになるからである。**

これらの説明がまどろっこしく感じられたなら、つづく第6章の分析をじっさいに追っていただくのがスムーズだろう。

## 6. SSH II 期目データ（1 年目・2023 年度）から得られた知見

### 6-0. やはり結論から

前節の仮説や前提をふまえて、さっそく具体的な分析内容を見ていこう。SSH I 期目データの分析と同様、結論から示しておく。それぞれの結論については、つづく各節で順に確認する。

- (1) 高1 から高2 で自己効力感は向上する。高2 から高3 で自己効力感はさらに顕著に向上する。
- (2) 〈高入生一内進生格差〉が顕著に存在しており、中学からの内進生はあらゆるコンピテンシー項目で自己効力感が低くなる。
- (3) 〈高入生一内進生格差〉は、高2 で縮まり、高3 でほぼ解消する。
- (4) ただし、他校と比較したとき、高1 高入生のみで比較しても、本校における生徒の自己効力感は低い。
- (5) 学力成績が高いほど、コンピテンシー項目が高い傾向がある。一方、学力成績と関連しないコンピテンシー項目もある。また、学力成績の高い低いにかかわらず、各コンピテンシーにおける自己効力感が高2・高3 を通じて向上する。

### 6-1. 高校3 年間をつうじて、やはり自己効力感は向上する

まずは、2023 年度のコンピテンシー・データを学年間で比較してみよう。下記の図表は、高1 から高2 へのコンピテンシー変化である。繰り返せば、「自己効力感・低」は【Lv.1+Lv.2 の比率】であり、「自己効力感・高」は【Lv.3+Lv.4 の比率】である。

2023 年度高1 生	自己効力感・低		自己効力感・高		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
知識獲得(101)	321	79.9%	81	20.1%	402	100%
情報収集(102)	289	71.9%	113	28.1%	402	100%
課題発見(201)	296	73.6%	106	26.4%	402	100%
論理的思考(202)	263	65.4%	139	34.6%	402	100%
探究する意欲(301)	282	70.1%	120	29.9%	402	100%
推論する力(302)	264	65.7%	138	34.3%	402	100%
目標設定(401)	267	66.4%	135	33.6%	402	100%
計画管理(402)	329	81.8%	73	18.2%	402	100%
傾聴力(501)	159	39.6%	243	60.4%	402	100%
内容理解(502)	238	59.2%	164	40.8%	402	100%
記述力(503)	270	67.2%	132	32.8%	402	100%
説明力(504)	260	64.7%	142	35.3%	402	100%
共創力(601)	119	29.6%	283	70.4%	402	100%
行動力(602)	188	46.8%	214	53.2%	402	100%

2023 年度高2 生	自己効力感・低		自己効力感・高		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
コンピテンシー項目						
知識獲得(101)	275	73.5%	99	26.5%	374	100%
情報収集(102)	261	69.8%	113	30.2%	374	100%
課題発見(201)	249	66.6%	125	33.4%	374	100%
論理的思考(202)	202	54.0%	172	46.0%	374	100%
探究する意欲(301)	257	68.7%	117	31.3%	374	100%
推論する力(302)	204	54.5%	170	45.5%	374	100%
目標設定(401)	226	60.4%	148	39.6%	374	100%
計画管理(402)	267	71.4%	107	28.6%	374	100%
傾聴力(501)	114	30.5%	260	69.5%	374	100%
内容理解(502)	176	47.1%	198	52.9%	374	100%
記述力(503)	206	55.1%	168	44.9%	374	100%
説明力(504)	221	59.1%	153	40.9%	374	100%
共創力(601)	139	37.2%	235	62.8%	374	100%
行動力(602)	169	45.2%	205	54.8%	374	100%

2023年度高1生と2023年度高2生は、とうぜん母集団が異なるが、5-2節で示したとおり、ここでは両データから〈a:進級効果〉のみが読みとれると仮定する。その前提で結果を見ていくと、高1から高2にかけて自己効力感が10ポイント程度伸びた項目は、「青色」で着色した項目となる（「論理的思考（202）」、「推論する力（302）」、「内容理解（502）」、「記述力（503）」など。全体として自己効力感が伸びている傾向がうかがえるだろう（ただし、「共創力（601）」のみ例外）。

つぎに掲げる図表は、高2から高3へのコンピテンシー変化である。同様に〈a:進級効果〉のみが抽出できているものとして、その変化を読みとってみよう。

2023年度高2生	自己効力感・低		自己効力感・高		全体	
コンピテンシー項目	人数	%	人数	%	人数	%
知識獲得(101)	275	73.5%	99	26.5%	374	100%
情報収集(102)	261	69.8%	113	30.2%	374	100%
課題発見(201)	249	66.6%	125	33.4%	374	100%
論理的思考(202)	202	54.0%	172	46.0%	374	100%
探究する意欲(301)	257	68.7%	117	31.3%	374	100%
推論する力(302)	204	54.5%	170	45.5%	374	100%
目標設定(401)	226	60.4%	148	39.6%	374	100%
計画管理(402)	267	71.4%	107	28.6%	374	100%
傾聴力(501)	114	30.5%	260	69.5%	374	100%
内容理解(502)	176	47.1%	198	52.9%	374	100%
記述力(503)	206	55.1%	168	44.9%	374	100%
説明力(504)	221	59.1%	153	40.9%	374	100%
共創力(601)	139	37.2%	235	62.8%	374	100%
行動力(602)	169	45.2%	205	54.8%	374	100%

2023年度高3生	自己効力感・低		自己効力感・高		全体	
コンピテンシー項目	人数	%	人数	%	人数	%
知識獲得(101)	228	65.1%	122	34.9%	350	100%
情報収集(102)	186	53.1%	164	46.9%	350	100%
課題発見(201)	201	57.4%	149	42.6%	350	100%
論理的思考(202)	149	42.6%	201	57.4%	350	100%
探究する意欲(301)	190	54.3%	160	45.7%	350	100%
推論する力(302)	158	45.1%	192	54.9%	350	100%
目標設定(401)	176	50.3%	174	49.7%	350	100%
計画管理(402)	234	66.9%	116	33.1%	350	100%
傾聴力(501)	99	28.3%	251	71.7%	350	100%
内容理解(502)	123	35.1%	227	64.9%	350	100%
記述力(503)	162	46.3%	188	53.7%	350	100%
説明力(504)	166	47.4%	184	52.6%	350	100%
共創力(601)	97	27.7%	253	72.3%	350	100%
行動力(602)	121	34.6%	229	65.4%	350	100%

ここで「青色」で着色された項目、すなわち「情報収集（102）」、「論理的思考（202）」、「探究する意欲（301）」、「内容理解（502）」、「説明力（504）」、「共創力（601）」、「行動力（602）」は、高2と比較して10ポイント以上、自己効力感が向上している。全体として自己効力感 は明確に伸びていることが分かる。

さらに「高1からの比較」で、10ポイント以上の伸びが見られた項目は、「水色」で着色している。高1と高3を比較すると、すべてで自己効力感が向上していることが分かる。

ここでの知見をまとめておこう。本校のカリキュラムのもとで、高1から高2へと過ごすうちに、生徒の自己効力感 は明確に高まっていく。高2段階で顕著に伸びる項目も見られ、さらには高2から高3の1年間で自己効力感はいっそう明確に向上していく。高1時と比較した高3生は、ほぼすべての項目で自己効力感を向上させている。

これらの結果は、SSH I 期目での入学年度ごとの追跡データ分析とも一致するものである。Chufu-compass データ分析として確度の高い知見であるといえるだろう。

## 6-2. 中学からの内進生はあらゆるコンピテンシー項目で自己効力感が低くなる（高入生－内進生格差）が顕著である

今回の分析からは、入学形態という属性が、コンピテンシー自己評価に大きな相違をもたらしていることも明らかとなった。さっそく、2023年度高1生データにつき、「目標設定(401)」と「行動力(602)」のデータを見てみよう。

表のとおり、高入生（推薦）と内進生との間には、「目標設定」についての自己効力感に約20ポイントの格差がある。高入生（推薦）は、目標を適切に設定することに45%が効力感を持っているのに対し、内進生は、25.4%しか効力感をもたない。高入生（一般）は、その中間に位置する。つづく「行動力」のコンピテンシー項目についても、同様の傾向が確認できるだろう。

### 401 目標設定

2023年度高1生 入学形態	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
高入(推薦)	58	54.7%	48	45.3%	106	100%
高入(一般)	80	65.0%	43	35.0%	123	100%
内部進学	129	74.6%	44	25.4%	173	100%
全体	267	66.4%	135	33.6%	402	100%

### 602 行動力

2023年度高1生 入学形態	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
高入(推薦)	36	34.0%	70	66.0%	106	100%
高入(一般)	55	44.7%	68	55.3%	123	100%
内部進学	97	56.1%	76	43.9%	173	100%
全体	188	46.8%	214	53.2%	402	100%

これらの分析の結果、コンピテンシーのすべての項目において、内進生が高入生を上回る項目は存在しなかった。すなわち、**高1入学時点で、内進生の自己効力感はある点において高入生よりも低い**。また、「高入(推薦)」または「高入(一般)」と、「内進生」とで15ポイント以上の顕著な開きがあるものは、14項目中、次の9項目にのぼった（「知識獲得(101)」、「推論する力(302)」、「目標設定(401)」、「計画管理(402)」、「傾聴力(501)」、「内容理解(502)」、「説明力(504)」、「共創力(601)」、「行動力(602)」）。

なお、高入生の間では、推薦入試入学組と一般入試入学組の違いも生じており、これについてもコメントしておく。たとえば、「目標設定(401)」・「行動力(602)」ではいずれも、高入生(推薦)が高入生(一般)を上回っている。その一方で、次に掲げる「推論する力(302)」のように、高入生(一般)が高入生(推薦)を上回る項目もある。



### 302 推論する力

2023 年度高1生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
高入(推薦)	68	64.2%	38	35.8%	106	100%
高入(一般)	70	56.9%	53	43.1%	123	100%
内部進学	126	72.8%	47	27.2%	173	100%
全体	264	65.7%	138	34.3%	402	100%

ただし、高入生（一般）と高入生（推薦）の違いは、入試形態が要因であるというよりも、むしろジェンダー要因である可能性がある。なぜなら、推薦入試組は女子が多く、一般入試組は男子が多いという例年の傾向があるからである。ジェンダー変数を考慮した分析は別途、進めていく必要があるが、今回はこれ以上の分析を進めることはしない。

#### 6-2-1. 〈高入生一内進生格差〉は高2でやや縮小する

ともあれ、内進生（高1）の自己効力感は、すべてのコンピテンシー項目において高入生よりも低い。分かりやすさのためにあえて戯画的に述べれば、結果を次のようにも表現できるだろう。すなわち、**内進生は、知識を獲得する意欲が乏しく、推論する力に自信がなく、目標を設定することにも、スケジュール管理にも苦手意識を持ち、自分の意思・判断によって責任をもって行動するにいたっていない傾向がある。**

この顕著な結果は、中高一貫校である本校にとって、大きなインパクトを有するものである。これを〈高入生一内進生格差〉問題と名づけて、さらに分析を進めたい。

ここで想起したいのは、コンピテンシー自己評価データにおいては、高1から高2へ、高2から高3へと、自己効力感が向上していくという事実である。すなわち、自己効力感に変化する。ではこの変化と連動して、〈高入生一内進生格差〉はどのように変容するだろうか。理論的には、次の3つの可能性がある。

- ・仮説1：〈高入生一内進生格差〉は高校3年間を通じて縮小する
- ・仮説2：〈高入生一内進生格差〉は高校3年間を通じて維持される
- ・仮説3：〈高入生一内進生格差〉は高校3年間を通じて拡大再生産される

では、実際のデータに基づいて、**高1から高2の変化**から確認していこう。6-1節の図表からわかるように、自己効力感が10ポイント以上伸びた項目は、「論理的思考（202）」、「推論する力（302）」、「内容理解（502）」、「記述力（503）」の各項目である。このうち「論理的思考（202）」について、高1のものと、高2のものを比較してみよう。

## 202 論理的思考

2023 年度高1生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
高入(推薦)	68	64.2%	38	35.8%	106	100%
高入(一般)	74	60.2%	49	39.8%	123	100%
内部進学	121	69.9%	52	30.1%	173	100%
全体	263	65.4%	139	34.6%	402	100%

2023 年度高2生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
高入(推薦)	54	51.9%	50	48.1%	104	100%
高入(一般)	61	57.0%	46	43.0%	107	100%
内部進学	87	53.4%	76	46.6%	163	100%
全体	202	54.0%	172	46.0%	374	100%

表のように、高1から高2にかけて、どの入学属性でも伸びがみられるが、内進生の伸びは高入生(推薦)、高入生(一般)のいずれも上回っている。その結果、〈高入生—内進生格差〉は縮小している。

ただし、自己効力感が10ポイント以上向上したとしても、〈高入生—内進生格差〉が維持されるものもある。下の図表は「記述力(503)」であるが、この項目は、高入生も内進生もコンピテンシーの伸びが等量となっており、〈高入生—内進生格差〉は維持されている。

## 503 記述力

2023 年度高1生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
高入(推薦)	67	63.2%	39	36.8%	106	100%
高入(一般)	78	63.4%	45	36.6%	123	100%
内部進学	125	72.3%	48	27.7%	173	100%
全体	270	67.2%	132	32.8%	402	100%

2023 年度高2生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
高入(推薦)	52	50.0%	52	50.0%	104	100%
高入(一般)	59	55.1%	48	44.9%	107	100%
内部進学	95	58.3%	68	41.7%	163	100%
全体	206	55.1%	168	44.9%	374	100%

他方で、高1から高2にかけて、内進生が高入生を越えて自己効力感を伸ばしている項目もある。下の図表は、「内容理解(502)」である。これについては、高入生よりも内進生のほうが、内容理解について自己評価が高くなっている。

## 502 内容理解

2023 年度高1生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
高入(推薦)	57	53.8%	49	46.2%	106	100%
高入(一般)	64	52.0%	59	48.0%	123	100%
内部進学	117	67.6%	56	32.4%	173	100%
全体	238	59.2%	164	40.8%	402	100%

2023 年度高2生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
高入(推薦)	49	47.1%	55	52.9%	104	100%
高入(一般)	53	49.5%	54	50.5%	107	100%
内部進学	74	45.4%	89	54.6%	163	100%
全体	176	47.1%	198	52.9%	374	100%

以上のようにコンピテンシー項目ごとに、微妙な違いが読みとれるのだが、ただし、ここでは入学年度ごとの特質をゼロとみなす特殊な方法論的仮定に、あらためて注意しておきたい。すなわち微細な変化から、つよすぎる結論を導き出すことは避けるべきだろう。全体的な傾向から、少なくとも確実にいえることは、**高1から高2にかけて、〈高入生一内進生格差〉はやや縮小の兆しを見せる、**ということである。

なお、高2段階では、コンピテンシー自己評価が向上しない項目については、〈高入生一内進生格差〉は変化しないか、わずかな改善にとどまる傾向が見られる（「行動力(602)」）。

### 6-2-2. 〈高入生一内進生格差〉は高3ではほぼ解消する

では、高2から高3にかけての変化はどのようになっているだろうか。結論から述べれば、**高3段階では、高2よりもコンピテンシー自己評価が向上する項目がほとんどであり、高1と比較するとほぼすべての項目で自己評価が向上する。それにともなって、〈高入生一内進生格差〉もわずかな差を残して、縮小または消滅する。**

次頁のクロス表分析を確認してもらえば、その傾向は明らかだろう。すなわち、〈高入生一内進生格差〉については、「高校3年間を通じて格差は縮小する」(仮説3)が正しい。

そして、ここで新たに、**内進生の自己効力感の低さについて、本校教員がどのように考えていくべきか、というテーマが浮上することとなる。**内進生の自己効力感が高まるような働きかけを積極的に行っていくべきなのか、それとも高3で追いつくのであれば、そこに特段の働きかけは必要でないと考えるのか。

そもそも、内進生の自己効力感が低い理由をどのように考えるのかについても、内省が必要であるだろう。もしかしたら、**中学受験を経てきた内進生は、準拠集団の学力の高さゆえ**

に自己効力感が低いのかも。逆に、高入生は、公立学校で学力上位層であったために自己効力感が高いのかも。あるいは、それとは別に、内進生への日頃の教員のコミュニケーションのあり方が、なんらかの影響を及ぼしているのかもしれない(たとえば、「高校では勉強が大変だぞ!」というような……)。〈高入生—内進生格差〉問題からは、このようなりフレクションをうながすデータが得られたといえるだろう。

#### 101 知識獲得

2023年度高3生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
入学形態						
高入(推薦)	61	62.2%	37	37.8%	98	100%
高入(一般)	61	62.9%	36	37.1%	97	100%
内部進学	106	68.4%	49	31.6%	155	100%
全体	228	65.1%	122	34.9%	350	100%

#### 102 情報収集

2023年度高3生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
入学形態						
高入(推薦)	54	55.1%	44	44.9%	98	100%
高入(一般)	47	48.5%	50	51.5%	97	100%
内部進学	85	54.8%	70	45.2%	155	100%
全体	186	53.1%	164	46.9%	350	100%

#### 201 課題発見

2023年度高3生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
入学形態						
高入(推薦)	54	55.1%	44	44.9%	98	100%
高入(一般)	53	54.6%	44	45.4%	97	100%
内部進学	94	60.6%	61	39.4%	155	100%
全体	201	57.4%	149	42.6%	350	100%

#### 202 論理的思考

2023年度高3生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
入学形態						
高入(推薦)	43	43.9%	55	56.1%	98	100%
高入(一般)	39	40.2%	58	59.8%	97	100%
内部進学	67	43.2%	88	56.8%	155	100%
全体	149	42.6%	201	57.4%	350	100%

#### 301 探究する意欲

2023年度高3生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
入学形態						
高入(推薦)	52	53.1%	46	46.9%	98	100%
高入(一般)	52	53.6%	45	46.4%	97	100%
内部進学	86	55.5%	69	44.5%	155	100%
全体	190	54.3%	160	45.7%	350	100%

#### 302 推論する力

2023年度高3生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
入学形態						
高入(推薦)	52	53.1%	46	46.9%	98	100%
高入(一般)	34	35.1%	63	64.9%	97	100%
内部進学	72	46.5%	83	53.5%	155	100%
全体	158	45.1%	192	54.9%	350	100%

#### 401 目標設定

2023年度高3生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
入学形態						
高入(推薦)	47	48.0%	51	52.0%	98	100%
高入(一般)	52	53.6%	45	46.4%	97	100%
内部進学	77	49.7%	78	50.3%	155	100%
全体	176	50.3%	174	49.7%	350	100%

#### 402 計画管理

2023年度高3生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
入学形態						
高入(推薦)	57	58.2%	41	41.8%	98	100%
高入(一般)	66	68.0%	31	32.0%	97	100%
内部進学	111	71.6%	44	28.4%	155	100%
全体	234	66.9%	116	33.1%	350	100%

#### 501 傾聴力

2023年度高3生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
入学形態						
高入(推薦)	28	28.6%	70	71.4%	98	100%
高入(一般)	25	25.8%	72	74.2%	97	100%
内部進学	46	29.7%	109	70.3%	155	100%
全体	99	28.3%	251	71.7%	350	100%

#### 502 内容理解

2023年度高3生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
入学形態						
高入(推薦)	38	38.8%	60	61.2%	98	100%
高入(一般)	25	25.8%	72	74.2%	97	100%
内部進学	60	38.7%	95	61.3%	155	100%
全体	123	35.1%	227	64.9%	350	100%

#### 503 記述力

2023年度高3生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
入学形態						
高入(推薦)	43	43.9%	55	56.1%	98	100%
高入(一般)	42	43.3%	55	56.7%	97	100%
内部進学	77	49.7%	78	50.3%	155	100%
全体	162	46.3%	188	53.7%	350	100%

#### 504 説明力

2023年度高3生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
入学形態						
高入(推薦)	41	41.8%	57	58.2%	98	100%
高入(一般)	48	49.5%	49	50.5%	97	100%
内部進学	77	49.7%	78	50.3%	155	100%
全体	166	47.4%	184	52.6%	350	100%

#### 601 共創力

2023年度高3生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
入学形態						
高入(推薦)	26	26.5%	72	73.5%	98	100%
高入(一般)	22	22.7%	75	77.3%	97	100%
内部進学	49	31.6%	106	68.4%	155	100%
全体	97	27.7%	253	72.3%	350	100%

#### 602 行動力

2023年度高3生	自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
入学形態						
高入(推薦)	33	33.7%	65	66.3%	98	100%
高入(一般)	27	27.8%	70	72.2%	97	100%
内部進学	61	39.4%	94	60.6%	155	100%
全体	121	34.6%	229	65.4%	350	100%

### 6-3. 中央大学杉並高校と比較して、本校生徒の自己効力感が高1時点で明らかに低い

〈高入生一内進生格差〉は校内における問題であるが、つぎに視点を他校比較に移せば、本校の生徒はそもそも自己効力感が顕著に低い傾向が見られる（高入生に限定して比較しても、あきらかに低い）。入試難易度や、同一大学の附属校といった点で、きわめて共通性の高い中大杉並高校とのデータ比較は、そのことを明確に示すものとなっている。

**中大杉並高校との比較【上段：中附、下段：中杉、高1生のみ】**

2023年度高1生(中附)	自己効力感・低		自己効力感・高		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
コンピテンシー項目						
知識獲得(101)	321	79.9%	81	20.1%	402	100%
情報収集(102)	289	71.9%	113	28.1%	402	100%
課題発見(201)	296	73.6%	106	26.4%	402	100%
論理的思考(202)	263	65.4%	139	34.6%	402	100%
探究する意欲(301)	282	70.1%	120	29.9%	402	100%
推論する力(302)	264	65.7%	138	34.3%	402	100%
目標設定(401)	267	66.4%	135	33.6%	402	100%
計画管理(402)	329	81.8%	73	18.2%	402	100%
傾聴力(501)	159	39.6%	243	60.4%	402	100%
内容理解(502)	238	59.2%	164	40.8%	402	100%
記述力(503)	270	67.2%	132	32.8%	402	100%
説明力(504)	260	64.7%	142	35.3%	402	100%
共創力(601)	119	29.6%	283	70.4%	402	100%
行動力(602)	188	46.8%	214	53.2%	402	100%

2023年度高1生(中杉)	自己効力感・低		自己効力感・高		全体	
	人数	%	人数	%	人数	%
コンピテンシー項目						
知識獲得(101)	231	68.5%	106	31.5%	337	100%
情報収集(102)	207	61.4%	130	38.6%	337	100%
課題発見(201)	210	62.3%	127	37.7%	337	100%
論理的思考(202)	189	56.1%	148	43.9%	337	100%
探究する意欲(301)	188	55.8%	149	44.2%	337	100%
推論する力(302)	179	53.1%	158	46.9%	337	100%
目標設定(401)	175	51.9%	162	48.1%	337	100%
計画管理(402)	257	76.3%	80	23.7%	337	100%
傾聴力(501)	63	18.7%	274	81.3%	337	100%
内容理解(502)	161	47.8%	176	52.2%	337	100%
記述力(503)	177	52.5%	160	47.5%	337	100%
説明力(504)	204	60.5%	133	39.5%	337	100%
共創力(601)	52	15.4%	285	84.6%	337	100%
行動力(602)	143	42.4%	194	57.6%	337	100%

上段の中大附属と下段の中大杉並高校のデータを比べてみると、この問題もまた、本校生徒の特性に対して、深い内省を促すものであることが分かる。

なお、中大杉並高校のコンピテンシー傾向の経年変容データは存在しないため、この点を追跡してデータ分析を進めていくことは、今後の興味深い課題である。

#### 6-4. 学業成績とコンピテンシー項目とはどのような関係にあるのか？

5-1節で述べたように、2023年度からのデータでは、学業成績（＝前年度の総合学年席次）を変数に加えている。成績の上・中・下は、上位を学年成績130位以上、中位を131位～260位、下位を261位以下、と形式的に区分した。まずは、入学形態と学業成績の変数を加えたクロス表を、「課題発見（201）」を例に示しておこう。

201 課題発見

2023年度高3生		自己効力感・低 (Lv.1+Lv.2)		自己効力感・高 (Lv.3+Lv.4)		合計	
入学形態	高2最終成績	人数	%	人数	%	人数	%
高入(推薦)	上	23	45.1%	28	54.9%	51	100%
	中	19	63.3%	11	36.7%	30	100%
	下	11	64.7%	5	29.4%	16	100%
高入(一般)	上	14	50.0%	14	50.0%	28	100%
	中	21	55.3%	17	44.7%	38	100%
	下	18	58.1%	13	41.9%	31	100%
内部進学	上	23	50.0%	23	50.0%	46	100%
	中	30	56.6%	23	43.4%	53	100%
	下	41	73.2%	15	26.8%	56	100%
全体	上	60	48.0%	65	52.0%	125	100%
	中	70	57.9%	51	42.1%	121	100%
	下	71	68.3%	33	31.7%	104	100%

明らかなように、各セルの人数が小さすぎるため、クロス集計表だけを用いて、ここから意味ある解釈を導くことは難しくなっている。したがって今回は、「コンピテンシー×学業成績×入学形態」の3変数を同時にあつかう分析はおこなわない。

ただし、「入学形態×学業成績」の2変数のグラフからは、(コンピテンシー項目とは直接関係するものではないものの) 下記のような興味深いデータが明らかとなっている。

入学形態×学業成績(上・中・下)【上段・高2、下段・高3】

2023年度 高2生		高入(推薦)		高入(一般)		内進生		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	48	36.9%	26	20.0%	56	43.1%	130	100%
	中	38	29.5%	37	28.7%	54	41.9%	129	100%
	下	18	15.7%	44	38.3%	53	46.1%	115	100%
		104	27.8%	107	28.6%	163	43.6%	374	100%

2023年度 高3生		高入(推薦)		高入(一般)		内進生		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	51	40.8%	28	22.4%	46	36.8%	125	100%
	中	30	24.8%	38	31.4%	53	43.8%	121	100%
	下	16	15.5%	31	30.1%	56	54.4%	103	100%
		97	27.8%	97	27.8%	155	44.4%	349	100%



このように、学業成績と入学形態には明らかな相関がある。中学からの内進生は、高校での学業成績が上・中・下とまんべんなく散らばる傾向にあり、推薦入試による高入生は、成績上位層が多く、一般入試による高入生は、成績下位層に集中する傾向が見られる。

### 6-4-1. 「自己効力感×学業成績」の全体データ（高2・高3）

では、コンピテンシー項目別の「自己効力感×学業成績」の全体データを示しておこう。ひとつめの図表が、高2「自己効力感×学業成績」のデータ、ふたつめの図表が高3「自己効力感×学業成績」のデータである。

#### 高2 自己効力感×学業成績(上・中・下)【青色：上位が突出、黄緑色：下位が突出、ピンク色：成績と相関なし】

101 知識獲得		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	87	66.9%	43	33.1%	130	100%
	中	99	76.7%	30	23.3%	129	100%
	下	89	77.4%	26	22.6%	115	100%
		275	73.5%	99	26.5%	374	100%

201 課題発見		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	78	60.0%	52	40.0%	130	100%
	中	88	68.2%	41	31.8%	129	100%
	下	83	72.2%	32	27.8%	115	100%
		249	66.6%	125	33.4%	374	100%

301 探究する意欲		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	87	66.9%	43	33.1%	130	100%
	中	83	64.3%	46	35.7%	129	100%
	下	87	75.7%	28	24.3%	115	100%
		257	68.7%	117	31.3%	374	100%

401 目標設定		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	74	56.9%	56	43.1%	130	100%
	中	73	56.6%	56	43.4%	129	100%
	下	79	68.7%	36	31.3%	115	100%
		226	60.4%	148	39.6%	374	100%

501 傾聴力		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	30	23.1%	100	76.9%	130	100%
	中	43	33.3%	86	66.7%	129	100%
	下	41	35.7%	74	64.3%	115	100%
		114	30.5%	260	69.5%	374	100%

503 記述力		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	68	52.3%	62	47.7%	130	100%
	中	68	52.7%	61	47.3%	129	100%
	下	70	60.9%	45	39.1%	115	100%
		206	55.1%	168	44.9%	374	100%

601 共創力		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	48	36.9%	82	63.1%	130	100%
	中	50	38.8%	79	61.2%	129	100%
	下	41	35.7%	74	64.3%	115	100%
		139	37.2%	235	62.8%	374	100%

102 情報収集		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	89	68.5%	41	31.5%	130	100%
	中	93	72.1%	36	27.9%	129	100%
	下	79	68.7%	36	31.3%	115	100%
		261	69.8%	113	30.2%	374	100%

202 論理的思考		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	59	45.4%	71	54.6%	130	100%
	中	77	59.7%	52	40.3%	129	100%
	下	66	57.4%	49	42.6%	115	100%
		202	54.0%	172	46.0%	374	100%

302 推論する力		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	69	53.1%	61	46.9%	130	100%
	中	67	51.9%	62	48.1%	129	100%
	下	68	59.1%	47	40.9%	115	100%
		204	54.5%	170	45.5%	374	100%

402 計画管理		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	83	63.8%	47	36.2%	130	100%
	中	97	75.2%	32	24.8%	129	100%
	下	87	75.7%	28	24.3%	115	100%
		267	71.4%	107	28.6%	374	100%

502 内容理解		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	59	45.4%	71	54.6%	130	100%
	中	59	45.7%	70	54.3%	129	100%
	下	58	50.4%	57	49.6%	115	100%
		176	47.1%	198	52.9%	374	100%

504 説明力		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	77	59.2%	53	40.8%	130	100%
	中	74	57.4%	55	42.6%	129	100%
	下	70	60.9%	45	39.1%	115	100%
		221	59.1%	153	40.9%	374	100%

602 行動力		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	55	42.3%	75	57.7%	130	100%
	中	59	45.7%	70	54.3%	129	100%
	下	55	47.8%	60	52.2%	115	100%
		169	45.2%	205	54.8%	374	100%

### 高3 自己効力感×学業成績(上・中・下) 【青色：上位が突出、黄緑色：下位が突出、ピンク色：成績と相関なし】

101 知識獲得		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	79	63.2%	46	36.8%	125	100%
	中	74	61.2%	47	38.8%	121	100%
	下	75	72.1%	29	27.9%	104	100%
		228	65.1%	122	34.9%	350	100%

201 課題発見		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	60	48.0%	65	52.0%	125	100%
	中	70	57.9%	51	42.1%	121	100%
	下	71	68.3%	33	31.7%	104	100%
		201	57.4%	149	42.6%	350	100%

301 探究する意欲		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	67	53.6%	58	46.4%	125	100%
	中	55	45.5%	66	54.5%	121	100%
	下	68	65.4%	36	34.6%	104	100%
		190	54.3%	160	45.7%	350	100%

401 目標設定		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	53	42.4%	72	57.6%	125	100%
	中	59	48.8%	62	51.2%	121	100%
	下	64	61.5%	40	38.5%	104	100%
		176	50.3%	174	49.7%	350	100%

501 傾聴力		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	31	24.8%	94	75.2%	125	100%
	中	38	31.4%	83	68.6%	121	100%
	下	30	28.8%	74	71.2%	104	100%
		99	28.3%	251	71.7%	350	100%

503 記述力		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	57	45.6%	68	54.4%	125	100%
	中	52	43.0%	69	57.0%	121	100%
	下	53	51.0%	51	49.0%	104	100%
		162	46.3%	188	53.7%	350	100%

601 共創力		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	28	22.4%	97	77.6%	125	100%
	中	32	26.4%	89	73.6%	121	100%
	下	37	35.6%	67	64.4%	104	100%
		97	27.7%	253	72.3%	350	100%

102 情報収集		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	63	50.4%	62	49.6%	125	100%
	中	64	52.9%	57	47.1%	121	100%
	下	59	56.7%	45	43.3%	104	100%
		186	53.1%	164	34.9%	350	100%

202 論理的思考		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	49	39.2%	76	60.8%	125	100%
	中	49	40.5%	72	59.5%	121	100%
	下	51	49.0%	53	51.0%	104	100%
		149	42.6%	201	57.4%	350	100%

302 推論する力		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	59	69.6%	66	34.4%	125	100%
	中	50	81.8%	71	24.8%	121	100%
	下	49	85.6%	55	25.0%	104	100%
		158	45.1%	192	54.9%	350	100%

402 計画管理		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	76	60.8%	49	39.2%	125	100%
	中	78	64.5%	43	35.5%	121	100%
	下	80	76.9%	24	23.1%	104	100%
		234	66.9%	116	33.1%	350	100%

502 内容理解		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	42	33.6%	83	66.4%	125	100%
	中	40	33.1%	81	66.9%	121	100%
	下	41	39.4%	63	60.6%	104	100%
		123	35.1%	227	64.9%	350	100%

504 説明力		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	51	40.8%	74	59.2%	125	100%
	中	55	45.5%	66	54.5%	121	100%
	下	60	57.7%	44	42.3%	104	100%
		166	47.4%	184	52.6%	350	100%

602 行動力		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	39	31.2%	86	68.8%	125	100%
	中	38	31.4%	83	68.6%	121	100%
	下	44	42.3%	60	57.7%	104	100%
		121	34.6%	229	65.4%	350	100%

このうち、「青色」に着色したデータは、成績上位層が「自己効力感・高」に集中する傾向のあるコンピテンシー項目である。「黄緑色」に着色したデータは、成績下位層が「自己効力感・低」に集中しているコンピテンシー項目となっている。「ピンク色」のデータは、学業成績と自己効力感のあいだで相関が薄い項目である。

さて、これらの結果は、何を意味していると考えべきだろうか。

6-4-2. コンピテンシー項目には、学業成績と相関するものと、そうでないものがある  
全体データから確認できる傾向は、次のようなものである。すなわち基本的には、学業成績と自己効力感とは比例的な関係にある。学業成績が高い者は、各種のコンピテンシー項目においても高い自己効力感をもつ割合が高い。

このことは、本校において最終的な評価点として出される学業成績に、コンピテンシー項目と密接にかかわるような能力への評価も含まれていることから、ある意味では当然のことかもしれない。たとえば、「知識獲得 (101)」への意欲が高く、締め切りをしっかりと守ることのできる「計画管理 (402)」に長けた生徒が、学業成績において良好な結果を得るであろうことは、たやすく想像できる。

ただし、注意深くみていくと、さらに興味深いことに気づくだろう。コンピテンシー項目の中には、学業成績とあまり関わらないものもある（「ピンク色」のデータ）。たとえば2023年度高2データでは、「情報収集 (102)」「内容理解 (502)」「説明力 (504)」「共創力 (601)」「行動力 (602)」などがそれに該当し、2023年度高3データでは、「情報収集 (102)」「傾聴力 (501)」などがそれに該当する。

このことは、測定しづらい行為特性をターゲットとするコンピテンシー概念の本義からしても、きわめて興味深いポイントである。すなわち、いわゆる学校内での学業成績の（こういう言い方は語弊があるかもしれないが）「序列」とは別に、生徒のそれぞれのなかに、自己の能力についての異なる評価軸が存在していることが、この結果からは垣間見える。学業成績は低迷していても、内容理解や説明力において自信がある、あるいは、高校生活を通じて自信を深めていくことができた、といった実感は、各生徒のなかでおそらく、たしかかなかたちで存在しているのである。

### 6-4-3. 学業成績と関係なく、コンピテンシーは底上げされていく

前節の内容とも関連して、コンピテンシーの伸びと学業成績との関係性についても見ていこう。5-2節のとおり、入学年度ごとに相違する固有の特質を無視して、〈a: 進級効果〉のみが残ると仮定したうえで、試みに「探究する意欲 (302)」を見てみよう。

ここで前年学業成績の上・中・下の各層が高2と高3で固定しているという、もうひとつの仮定を置くと、次のことがいえる（齋藤・禰覇 2021）。すなわち、成績の上・中・下とは無関係に、各層においてコンピテンシーの自己評価は向上していく。言い換えれば、かりに成績下位層にとどまる生徒であったとしても、相対的な学業席次では計測することのできないかたちで、コンピテンシー別に自己効力感が向上していくことが分かるのである。

### 301 探究する意欲

2023年度 高2生		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	87	66.9%	43	33.1%	130	100%
	中	83	64.3%	46	35.7%	129	100%
	下	87	75.7%	28	24.3%	115	100%
		257	68.7%	117	31.3%	374	100%

2023年度 高3生		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	67	53.6%	58	46.4%	125	100%
	中	55	45.5%	66	54.5%	121	100%
	下	68	65.4%	36	34.6%	104	100%
		190	54.3%	160	45.7%	350	100%

別のコンピテンシー項目として、「記述力 (503)」も比較しよう。これについてはむしろ、成績下位層のほうが大きく伸びているようにも見えるため、探究活動の成果が実感できる結果となっているかもしれない。とはいえ、入学年度ごとの特質をゼロとみなす独特な仮定の強さをふまえるならば、ふたたび強い結論には禁欲的でありたい。

### 503 記述力

2023年度 高2生		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高1次 総合成績	上	68	52.3%	62	47.7%	130	100%
	中	68	52.7%	61	47.3%	129	100%
	下	70	60.9%	45	39.1%	115	100%
		206	55.1%	168	44.9%	374	100%

2023年度 高3生		自己効力感・低		自己効力感・高		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
高2次 総合成績	上	57	45.6%	68	54.4%	125	100%
	中	52	43.0%	69	57.0%	121	100%
	下	53	51.0%	51	49.0%	104	100%
		162	46.3%	188	53.7%	350	100%

いずれにしても、多くの項目において、学業成績以外のコンピテンシーが、学業成績とはかかわりなく伸長していくことが、データからは読みとれる。この事実をどのように評価すべきかというテーマは、開かれた話題として、学内での議論を深めていくことが必要であるだろう。

## 7. まとめ

### 7-1. 「コンピテンシー・ベースの観点別評価体制の開発」が抱える困難

これまでの議論や分析結果をふまえて、暫定的な結論となりうる整理をしておこう。

1-3節でみたように、SSH事業の「仮説3」については、根本的なためらいや戸惑いがあり、評価方法の適用にも具体的な見定めが不十分との総括があった。すなわち、「本校のコンピテンシーアンケート結果はいったい、何を測ったもので、何に活用できるのか？」という根本的な疑問は消えてはいない。

その理由のひとつには、第2章でみたようなコンピテンシー概念の不透明さということがあるが、問題はそれだけではない。SSH事業のような課題研究の取り組みにおいて、その客観的な評価法を開発するにあたっては、**次のような困難**が介在していると思われる。

- (1) そもそも「能力」を測定するといっても、コンピテンシーや非認知的能力を客観的に対象化するのは困難である。
- (2) したがって、客観的で科学的な能力測定は現実には難しい。実際には、主観的な自己評価アンケートを用いるほかない。
- (3) そもそも、さまざまな課題研究の効果について、他の変数をコントロールして特定した上で計測することはほとんど不可能である。
- (4) 評価の目的もさまざまでありうる。特定の授業の有効性を測るために評価システムを活用するのか、全体的なカリキュラム設計の有効性を測ることをめざすのか、授業のなかで個々の生徒の伸びを具体的に支援していくための形成的評価をめざすのかで、評価の方法論は変わる。
- (5) このように、評価の目的には複数の水準があるため、既存の評価システムが「何のためになされているか」という点をめぐって、錯綜が生じやすい。

この問題については、別の機会にあらためて掘り下げて論じたいと考えているが、いずれにしても、そのさいに必要となるのは、「コンピテンシー・ベースの観点別評価体制」とはいったい何であるのか、ということをめぐる考察である。このポイントが明確に整理されないかぎり、何が達成されれば「評価体制」が「開発」されたことになるのかが判明せず、その意義もはっきりしたものとはならず、したがって冒頭の根本的疑問も解消されないままとなるだろう。

## 7-2. Chufu-compass データ分析の課題と可能性

しかし本稿執筆者は、上記のような困難にもかかわらず、Chufu-compass データ分析のポジティブな可能性が救い出せると考えるにいたっている。

というのも、Chufu-compass データは「自己評価アンケート」という主観的データではありながらも、調査データが継続的に取得されていることによって、経年的な比較を客観的になしうるものとなっているからである。4-1節で指摘したように、データ傾向にも経年的な安定性が確認されており、本校生徒の特性を浮かび上がらせるうえでの信頼性は支持されている。

さらに個々の課題研究の効果測定には一定の限界がともなうにしても、「SSH I 期型」生徒と「SSH II 期型」生徒の区別は、全体的なカリキュラム設計の有効性を計測するうえで、今後の可能性が大きく見積もられるプロジェクトである。本校に入学してくる生徒のコンピテンシー傾向が一定であると仮定すれば、SSH I 期から II 期にわたる 10 年間の経年データ比較によって、「カリキュラム改善×卒業時のコンピテンシー傾向の変容」の関係性をあぶり出していくことができるかもしれない。

また、評価システムのそもそもの目的についても、過大なまでに科学主義的なエビデンスを求めることを断念しさえすれば、一定の合意に達することができるものとする。この点も別途、ていねいに論じる必要があるが、Chufu-compass データは、すでに意義ある知見をもたらしており、本論で見たように、

- (1) 本校生徒のおおまかな傾向性として「自己効力感の低さ」がある。しかし、高校生活を通じての変容もうかがえ、自己効力感は改善していく。
- (2) 〈高入生―内進生格差〉という問題がある。しかし〈高入生―内進生格差〉も、高校 3 年間を通じて縮小していく。
- (3) 生徒は、学業成績とは別の評価軸をもって、自己の能力について認識している。しかも、学業成績とはかかわりなく、自己効力感は伸びていく。

といった内容が明らかになっている。これらは Chufu-compass データによる経年的な観測がなければ判明しなかったことであって、この点は重要である。上記の知見は、2-4 節で述べたとおり、カリキュラムの硬直的部分に見直しを進めていくような、ピースミールな改善へとつなげるものであって、なによりも現場の教育活動を、別の角度から眺めるリフレクションをもたらしうるものとなっている。

ただし、上記のように考え方を明確に整理することで、逆に、Chufu-compass データからは望みえない分析も同時に明らかになるだろう。1-1 節で挙げた、Chufu-compass データ



分析から期待されることのリストのうち、何が実現可能で、何が困難であるのか。——これについて詳細な分析を続けることは別の機会に譲るが、しかし、この点をめぐって学内で共通認識を深めることは、「評価方法の適用可能性」の具体的な見定めにも直結する、重要課題であることはまちがいない。

ともあれ、データ分析を継続しつつ、このような巨視的な視野のもとに、「仮説3」の事業を位置づけ、また議論を深めていくことが、今後の作業として必要である。もろもろの課題も見すえつつ、今回の議論はいったん閉じることとしよう。

## 主要参考文献

- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity*. Stanford University Press. (= 2021、秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也訳『モダニティと自己アイデンティティ』、ちくま学芸文庫)。
- 加藤恭子、2011、「日米におけるコンピテンシー概念の生成と混乱」、日本大学経済学部産業経営研究所『日本大学経済学部産業経営研究所報 (68)』。
- 牧野光則、2023、「高等教育の質保証とコンピテンシーに関する取り組み」、電子情報通信学会『Fundamentals Review vol.17 no.1』。
- McClelland, D. C. 1973. "Testing for Competence Rather than for "Intelligence"". *American Psychologist*, 28.
- 中村高康、2018、『暴走する能力主義 教育と現代社会の病理』、ちくま新書。
- 齋藤祐・禰覇陽子、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 2020』34号。
- 齋藤祐・禰覇陽子、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 2021』35号。
- 齋藤祐・禰覇陽子、2023、「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」、中央大学附属中学校・高等学校紀要『教育・研究 2022』36号。
- 立田慶裕、2014、「キー・コンピテンシーの核となる「考える力」を育む」、(<https://www.meijitoshco.jp/eduzine/opinion/?id=20140633>)。

---

<sup>i</sup> 山村 和世(やまむら わせい [waseir@hs.chuo-u.ac.jp](mailto:waseir@hs.chuo-u.ac.jp))。奈良県生まれ。中央大学附属中学校・高等学校教諭(中学社会・地歴公民科)。2023年度の担当科目：政治経済(高3)、教養総合Ⅱ(高3)。

<sup>ii</sup> 禰覇 陽子(ねは ようこ [y-neha@hs.chuo-u.ac.jp](mailto:y-neha@hs.chuo-u.ac.jp))。神奈川県生まれ。中央大学附属中学校・高等学校兼任講師、SSH 非常勤講師。2023年度の担当科目：教養総合Ⅱ(高2)。