

「教科学力」と「学びの基礎力」との関係

ベネッセ教育総研 田中 勇作

はじめに

第 1 章で田中博之先生から今回の「学力向上のための基本調査」における「学力」の捉え方および 4 つの基本仮説についての説明を頂いたように、「総合学力研究会」では、「学力」を「教科学力」、「生きる力」およびそれらのベースとなる「学びの基礎力」の 3 つの観点から総合的・多面的に捉え、3 つの力が相互に関連し合っており強固な力（豊かな学力）を形成するという調査仮説のもとに、調査の設計を行ってきた。

また、この調査仮説を更にブレイクダウンする形で、「教科学力と学びの基礎力の間には正の相関がある」（基本仮説 1）、「生きる力と学びの基礎力の間には正の相関がある」（基本仮説 2）、「教科学力と生きる力の間には正の相関がある」（基本仮説 3）、そして「学習活動や指導の質と量が、3 者間の相互作用の強さを規定する」（基本仮説 4）といった 4 つの基本仮説を設定し、今回の調査結果からそれらを検証し、「豊かな学

力」を育む上での施策検討に向けての基礎的視点の提供を目指している。

第 3 章では、そうした 4 つの基本仮説を検証する形で、今回の基本調査の結果についての分析を行い、考察を加えることによって「学力向上のための視点」をいくつか示して行きたい。

なお、各基本仮説においては、「教科学力との関係」を論じているが、本調査においては、第 2 章第 2 節で詳述した「学習到達度調査」における児童・生徒各人の各教科の「通過率」をもとに、小 5 生では国語・算数 2 教科、中 2 生では国語・数学・英語 3 教科の教科総合スコアを偏差値換算し、各人の「教科学力」として操作的に定義している。また、この偏差値換算した教科総合スコアを、上位から 7%、24%、38%、24%、7% の割合に準ずる形で、5 段階の学力レベルを設定したことを始めにお断りしておきたい。

1 「学びの基礎力」と「教科学力」の間には正の相関が見られる

(1) 豊かな基礎体験を積んでいる子どもほど「教科学力」は高い

さて、「教科学力と学びの基礎力の間には正の相関がある」という基本仮説 1 について見てみたい。結論から先に言うと、今回の調査結果から見る限り、この基本仮説 1 は検証されたと考えられる。以下に、その根拠となるデータをいくつかの観点から紹介したい。

図表 3-1-1 は、「学びの基礎力」の 4 つの領域の 1 つである「A. 豊かな基礎体験」に対する子どもたちの回答状況と「教科学力」の関係を示したものである。「豊かな基礎体験」に関する 17 の各項

目について、「とてもあてはまる」および「まああてはまる」と回答した子どもを肯定群、「あまりあてはまらない」および「まったくあてはまらない」と回答した子どもを否定群に分類し、肯定・否定各群の「教科学力（偏差値換算の教科総合スコア）」を比較したものである。なお、この図表では、小 5 生、中 2 生共に肯定群 > 否定群として、1% 水準で有意な差が認められた 10 項目を抽出した。以下の図表 3-1-3、5、7 もこれに準ずる。

たとえば、「朝食は毎日食べるようにしている（食習慣）」という「A4. 基本的生活習慣」に関わる項目では、小 5 生の肯定群の教科総合スコアが 50.4 に対して、否定群では 45.2 となり、その

■図表 3-1-1 「豊かな基礎体験」と教科総合スコアのクロス

カテゴリー	サブカテゴリー	設問番号	設問項目	群	教科総合スコア	
					小5	中2
A1. 直接体験	文化体験	問1②	美術館や博物館に行く。	肯定	51.4	52.8
				否定	49.6	49.7
	文化体験	問1⑩	演劇・音楽・バレエなどの舞台を実際に見る。	肯定	51.2	51.6
				否定	49.6	49.7
A2. メディア体験	新聞との接触	問1⑦	新聞のニュース記事を読む。	肯定	51.3	51.2
				否定	48.6	48.8
	インターネットへの接触	問1⑧	インターネットを使って何かを調べる。	肯定	51.5	51.1
				否定	47.9	48.3
	手紙	問1⑨	友達や知り合いに手紙やはがきを書く。	肯定	50.4	50.5
				否定	49.6	49.7
A3. 他者との支え合い	友達との支え合い	問3①	自分の考えや気持ちを理解してくれる友達がいる。	肯定	50.4	50.3
				否定	47.7	48.4
	家族との支え合い	問3②	家族は自分のことを気にかけてくれていると思う。	肯定	50.5	50.4
				否定	45.7	47.9
	家族との支え合い	問3③	学校のできごとなどを自分から家族に話す。	肯定	50.5	50.8
				否定	48.4	48.7
	教師への信頼	問3④	学校の先生は自分のことをみとめてくれていると思う。	肯定	50.6	51.6
				否定	48.8	48.3
A4. 基本的生活習慣	食習慣	問3⑥	朝食は毎日食べるようにしている。	肯定	50.4	50.6
				否定	45.2	45.2

差は5ポイント強と肯定群の方が高く見られる。つまり、「朝食は毎日食べる」とする子どもたちの方がそうでない子どもに比べて「教科学力」は有意に高いことを示している。ちなみに、この項目は国立教育政策研究所教育課程研究センターが平成14年に実施した「平成13年度小中学校教育課程実施状況調査」や広島県教育委員会が平成14年に実施した「平成14年度『基礎・基本』定着状況調査」においても、教科学力と関係が強いものとして報告されており、基本的生活習慣の定着が教科学力の向上に大きな影響を及ぼしていることが改めて確認できる。

また、詳細については第4章第1節で紹介するが、「家族は自分のことを気にかけてくれていると思う（家族との支え合い）」「自分の考えや気持ちを理解してくれる友達がいる（友達との支え合い）」「学校の先生は、自分のことをみとめてくれていると思う（教師への信頼）」といった「A3. 他者との支え合い」に関する項目においても、肯定・否定群の教科学力には有意な差異が見られ、自分が「かけがえのない一人の人間」として、家族や友人、あるいは

は教師から認められ、接してもらっているという認識（自尊感情）を十分に持てていない子どもでは、教科学力方面にもその影響がマイナスとなって現れていることが読み取れる。

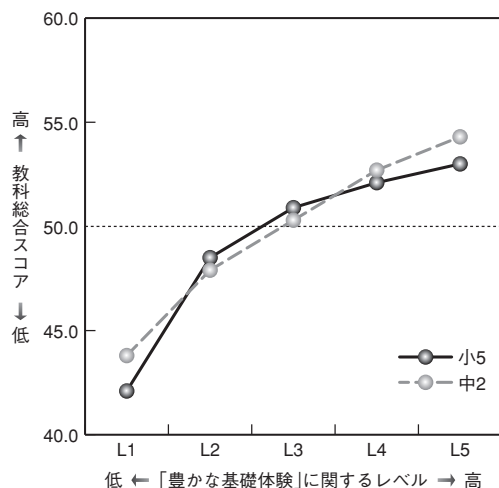
その他、「インターネットを使って何かを調べる（インターネットへの接触）」「新聞のニュース記事を読む（新聞との接触）」といった「A2. メディア体験」、「美術館や博物館に行く（文化体験）」「演劇・音楽・バレエなどの舞台を実際に見る（文化体験）」といった「感性」に関わる「A1. 直接体験」においても、教科総合スコアは肯定群>否定群となり、「豊かな基礎体験を積んでいる子どもほど、教科学力は高い」という結果が読み取れる。

さて、「学びの基礎力」に関わる61項目の中で唯一、「教科学力」との間に負の相関が見られた項目があった。それは「自然の中で遊んだり、活動したりする」という自然体験に関する項目で、教科総合スコアは肯定群<否定群となり、その傾向は中2生の方が相対的に強い。子どもにとって、この調査項目は「勉強をせずに、遊んでいる」と捉えられた可能性もあるが、実は筆者らが協力したある

県における同様の学力調査では、理科や社会を含めた学習到達度調査も実施しており、この「自然体験」に関する項目と理科の「教科学力」の間にはかなり強い正の相関が見られている。また、静岡大学の弓野憲一教授は、「幼い頃の豊かな自然体験が、創造性や独創性に強い影響を及ぼしている」ことを調査を通して検証されており、この辺りについても今後更にデータを蓄積し、分析を深めていきたい。

以上、「豊かな基礎体験」に関わる各項目について、個別に肯定・否定群の教科総合スコアを比較し、こうした「豊かな基礎体験」の1つ1つの項目が「教科学力」にプラスの影響を及ぼしていることを見てきたが、次に、総体としての「豊かな基礎体験」と「教科学力」との関係について調べてみた。

■図表 3-1-2 「豊かな基礎体験」のレベルと「教科学力」の関係



図表 3-1-2 は、「A. 豊かな基礎体験」に関わる項目についての総合スコアのレベルと教科総合スコアの関係を示したものである。横軸は各項目についての子どもの回答状況から「とてもあてはまる：4」「ややあてはまる：3」「あまりあてはまらない：2」「まったくあてはまらない：1」として得点化し、各人の合計スコアを上位から7%、24%、38%、24%、7%の割合でL5からL1の5段階に分類した「豊かな基礎体験」に関するレベルを示し、縦軸は、各レベルにおける教科総合

スコアの平均を示す。

図表から明らかなように、小5生、中2生ともに、最もスコアの低いL1から最もスコアの高いL5にいくに従って、教科総合スコアは高くなり、L1とL5では10ポイント前後の差異が見られ、両者の間に正の相関があることが読み取れる。また、項目個別に比較した場合に比べて、「豊かな基礎体験」総体として見た場合の「教科学力」に対する影響度はより大きなものとなっており、各項目の相乗効果を示すものと考えられる。

また、この傾向は小5生に比べて中2生でより強く見られ、幼い時からの「豊かな基礎体験」の積み重ねが、年齢が上がるにつれてボディプローのように効いてくることを示唆したものとも考えられる。

(2) 「学びに向かう力」のスコアが高い子どもほど「教科学力」は高い

次に、「B. 学びに向かう力」と教科総合スコアの関係を示した図表 3-1-3 を見てみると、「ふだんから『ふしぎだな』『なぜだろう』と感ずることが多い(知的好奇心)」「勉強していて、おもしろい、楽しいと思うことがよくある(学ぶ楽しさ)」といった「B1. 感じ取る力」に関わる項目を始め、「勉強して身につけた知識は、いずれ仕事や生活の中で役に立つと思う(学習の役立ち感)」「勉強して、もっと力や自信をつけたい(学力向上心)」といった「B2. 学習動機」、「自分は、やればできると思う(自己肯定感)」「ものごとをやりとげた時のよろこびを味わったことがある(達成経験)」といった「B3. 自己効力感」、そして、「努力をして、苦手な教科も得意になるようにしたい(自助努力)」「勉強で同じまちがいをくり返さないように気をつけている(失敗を活かす力)」といった「B4. 自己責任」に関わる項目においても、教科総合スコアは肯定群>否定群となり、表に載せていない項目も含めて「B. 学びに向かう力」に関わる全ての項目において、統計的に有意な差異が認められた。

■図表 3-1-3 「学びに向かう力」と教科総合スコアのカロス

カテゴリー	サブカテゴリー	設問番号	設問項目	群	教科総合スコア	
					小5	中2
B1. 感じ取る力	知的好奇心	問3⑧	ふだんから「ふしぎだな」「なぜだろう」と感じることが多い。	肯定	50.9	50.9
				否定	48.4	48.5
	感性の豊かさ	問3⑨	本やドラマなどを見て、人の生き方に感動することがある。	肯定	50.6	50.8
				否定	49.1	48.2
	学ぶ楽しさ	問6①	勉強していて、おもしろい、楽しいと思うことがよくある。	肯定	50.4	52.0
				否定	49.1	48.2
B2. 学習動機	学習の役立ち感	問6③	勉強して身につけた知識は、いずれ仕事や生活の中で役に立つと思う。	肯定	50.7	50.8
				否定	46.3	49.1
	学習活動の充実感	問6④	勉強して何かがわかるようになっていくことはうれしい。	肯定	50.5	50.5
				否定	47.3	47.7
	学業向上心	問6⑤	勉強をして、もっと力や自信をつけたいと思う。	肯定	50.5	50.5
				否定	47.5	47.9
B3. 自己効力感	自己肯定感	問3⑩	自分は、やればできると思う。	肯定	50.3	50.9
				否定	48.9	47.5
	達成経験	問3⑪	ものごとをやりとげた時のよろこびを味わったことがある。	肯定	50.7	50.4
				否定	44.6	47.1
B4. 自己責任	自助努力	問6⑦	努力をして、苦手な教科も得意になるようにしたい。	肯定	50.4	50.4
				否定	47.5	47.7
	自助努力	問6⑧	成績が悪かったときは、自分の努力が足りなかったからだと思う。	肯定	50.3	50.2
				否定	47.8	48.3
	自己強化力	問6⑨	がんばって勉強したときは、自分をほめたい気持ちになる。	肯定	50.4	50.8
				否定	49.1	48.3
	失敗を活かす力	問6⑫	勉強で同じまちがいをくり返さないように気をつけている。	肯定	50.9	51.7
				否定	45.9	46.6

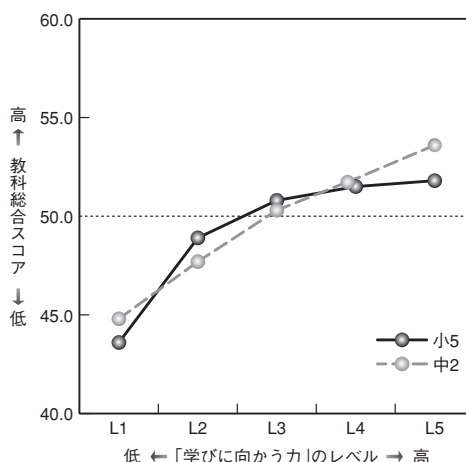
また、図表 3-1-4 からは、小5生、中2生ともに、最もスコアの低いL1から最もスコアの高いL5にいくに従って、教科総合スコアは高くなり、「学びに向かう力」のレベルと教科総合スコアとの間には正の相関があることが読み取れる。

さて、小5生ではL1とL2の間での差異は大きいですが、L3からL5においては差異は小さく、弁別性は弱まる傾向が見受けられる。一方、中2生ではほぼ一直線となり、小5生に比べて、両者の相関関係がよりシャープに見られる。

この辺りについては、後ほど改めて別の切り口から考察を加えたいが、「学びに向かう力」の「教科学力」に対する寄与度が小学生と中学生では異なり、年齢が上がるにつれて「学びに向かう力」の差が、「教科学力」の差としてより大きな影響を及ぼしてくる、言い換えれば、「学びからの逃避」状況は年齢が上がるにつれて深刻となり、

「学びに向かう力」の強弱が、「教科学力」の高低をより直接的に規定するようになってくるということを示したものと考えられる。

■図表 3-1-4 「学びに向かう力」のレベルと「教科学力」の関係



(3) 「自ら学ぶ力」のスコアが高い子どもほど「教科学力」は高い

図表 3-1-5 は「C. 自ら学ぶ力」と教科総合スコアの関係を示すが、「絵や図などを使って、わかりやすくノートをまとめている（ノートの取り方）」「テストでまちがえた問題はやり直している（テストへの対応）」といった「C1. 学習スキル」に関わる項目を始め、「新しく習ったことは、何度もくり返し練習している（反復方略）」「授業で習ったことはそのまま覚えるのではなく、その理由や考え方もいっしょに理解している（体制化方略）」「授業で習ったことをふ

だんの生活と結び付けて考えている（体制化方略）」といった「C2. 学習定着の方略」、また「それぞれの教科の内容を自分がどれくらい理解できているかわかっている（学習状況の評価）」「ふだんから計画を立てて勉強している（学習計画の立案）」といった「C3. 学習計画力」、そして、「宿題はきちんとやっている（宿題の習慣）」「家族に言われなくても、自分から進んで勉強している（自主的な学習）」といった「C4. 自宅学習習慣」に関わる項目においても、教科総合スコアは肯定群 > 否定群となり、「C. 自ら学ぶ力」に関わる項目のうち、1項目を除く全ての項目で、小5生・中2生ともに有意な差異が認められた。

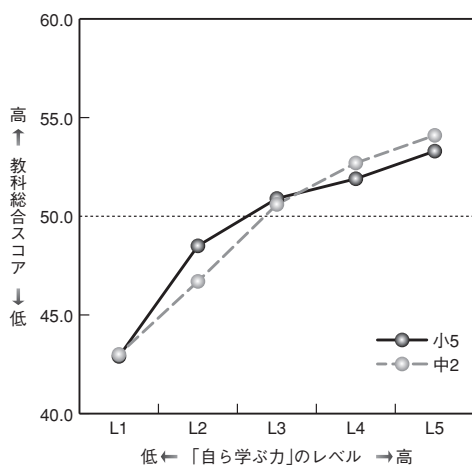
■図表 3-1-5 「自ら学ぶ力」と教科総合スコアのクロス

カテゴリー	サブカテゴリー	設問番号	設問項目	群	教科総合スコア	
					小5	中2
C1. 学習スキル	ノートの取り方	問8①	黒板に書かれたことは、きちんとノートに書いている。	肯定	50.4	50.3
				否定	47.7	44.6
	ノートの取り方	問8②	絵や図などを使って、わかりやすくノートをまとめている。	肯定	50.9	50.9
				否定	48.5	48.3
	学び方の工夫	問8③	友だちや先生から聞いた勉強のやり方を参考にしている。	肯定	50.5	50.6
				否定	48.4	49.0
	テストへの対応	問8⑥	テストでまちがえた問題は、やり直している。	肯定	50.7	52.1
				否定	48.4	48.0
C2. 学習定着の方略	反復方略	問8④	新しく習ったことは、何度もくり返し練習している。	肯定	51.0	52.2
				否定	49.2	49.1
	精緻化方略	問8⑩	授業で習ったことを、自分なりにわかりやすくまとめている。	肯定	51.2	51.8
				否定	48.9	48.9
	体制化方略	問8⑪	授業で習ったことはそのまま覚えるのではなく、その理由や考え方もいっしょに理解している。	肯定	52.1	53.1
				否定	47.7	47.7
	体制化方略	問8⑤	授業で習ったことをふだんの生活と結び付けて考えている。	肯定	51.0	51.3
				否定	49.0	49.6
C3. 学習計画力	学習状況の評価	問6⑩	それぞれの教科の内容を自分がどれくらい理解できているかわかっている。	肯定	50.9	51.1
				否定	48.4	48.6
	学習計画の立案	問7⑥	ふだんから計画を立てて勉強している。	肯定	50.8	51.4
				否定	49.5	49.7
C4. 自宅学習習慣	宿題の習慣	問8⑦	宿題はきちんとやっている。	肯定	50.6	51.5
				否定	46.1	45.9
	自主的な学習	問8⑧	家族に言われなくても、自分から進んで勉強している。	肯定	50.7	51.6
				否定	49.0	48.4
	自主的な学習	問8⑫	興味を持ったことは、自分で進んで調べたり勉強したりしている。	肯定	50.5	50.4
				否定	49.1	49.5

また、図表 3-1-6 からは、前述の2つの力と同様、教科総合スコアとの間に正の相関があることが読み取れ、「自ら学ぶ力のスコアが高

い子どもほど教科学力は高い」という仮説は検証されたと言える。

■図表 3-1-6 「自ら学ぶ力」のレベルと「教科学力」の関係



(4) 「学びを律する力」のスコアが高い
子どもほど「教科学力」は高い

最後に、「D. 学びを律する力」と教科総合スコアの関係を示した次ページの図表 3-1-7 では、「何ごとに対しても、こつこつ努力している(積み上げる力)」「わからないことはそのままにせず、わかるまでがんばっている(遂行力)」といった「D1. 学習継続力」に関わる項目を始め、「勉強するときは、他のことに気を取られないで集中している(集中力)」「授業中ぼうっとして、大事な事を聞きのがしてしまうことがある(注意力)※反転項目」といった「D2. 学習の

はじめ)、**「正しい姿勢で机に向かって勉強している(学習時の姿勢)」「必要なものをきちんとそろえてから勉強を始めている(学習への準備)」**といった「D3. 学習環境の整備」、そして、「**ふだんから遅刻や忘れ物をしないようにしている(授業への準備)」「授業を熱心に受けている(積極的な参画)」**といった「D4. 授業への構え」に関わる項目においても、教科総合スコアは肯定群>否定群となり、「D. 学びを律する力」に関わるほとんどの項目で、統計的に有意な差異が認められた。

また、次ページの図表 3-1-8 からは、前述の3つの力と同様、教科総合スコアとの間に正の相関があることが読み取れるが、先の3つの力に比べると、小5生と中2生における差異は相対的に小さい。

さて、ベネッセ教育総研が中高校生を対象に別途実施してきた調査からは、「多少の困難にも耐えてやり抜く力(対処性)」は中高校生の教科学力と強く関連していることが検証されており、こうした「学びを律する力(自己コントロール力)」は学年や発達段階を問わず、「教科学力」に影響を及ぼす普遍的な要因となっていることがうかがえる。

別の見方をすれば、「嫌なことやつらいことはしなくても、好きな時に、好きなことを、好きなだけやればよい」といった指導観・学習観に対する一つの反証データとも考えられる。

2 「教科学力」に対する「学びの基礎力」の影響度について

以上、「学びの基礎力」を構成する4領域について、「教科学力」との関係を探ることによって、「学びの基礎力の高い子どもほど教科総合スコアが高い」という傾向を明らかにすることができた。すなわち、「学びの基礎力と教科学力との間には正の相関がある」という基本仮説1は検証できたと考えられ、「学びの基礎力を育成することが、教科の学力向上につながる」という学力向上を目指すうえで一つの視点を示すことが

できたとと言える。

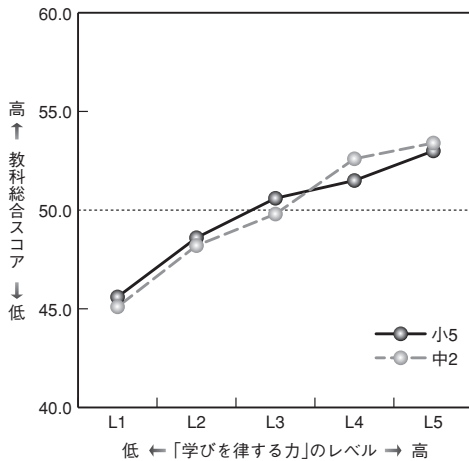
しかし、我々の提唱する「学びの基礎力」は50もの下位項目から構成されており、全ての力を一度に育成することは容易ではない。また、前述の**1**でも見てきたように、「教科学力」との有意な相関が見られないものや、負の相関を示すものも存在しており、学年によっても相関の強さは異なっている。

後述する**3**「バランスのとれた育成の重要

■図表 3-1-7 「学びを律する力」と教科総合スコアのクロス

カテゴリー	サブカテゴリー	設問番号	設問項目	群	教科総合スコア	
					小5	中2
D1. 学習継続力	積み上げる力	問7①	何ごとに対しても、こつこつ努力している。	肯定	50.4	50.6
				否定	49.3	49.5
	遂行力	問7③	わからないことはそのままにせず、わかるまでがんばっている。	肯定	51.0	52.3
				否定	47.9	47.8
D2. 学習のけじめ	意識の切り替え	問7④	勉強するときはしっかり勉強し、遊ぶときはしっかり遊んでいる。	肯定	50.3	50.9
				否定	49.3	49.0
	集中力	問7⑤	勉強するときは、他のことに気を取られないで集中している。	肯定	50.5	51.8
				否定	49.5	48.9
	注意力	問7⑧	授業中ぼうっとして、大事な事を聞きのがしてしまうことがある。(反転項目)	肯定	49.2	49.1
				否定	51.1	51.3
D3. 学習環境の整備	学習時の姿勢	問7⑦	正しい姿勢で机に向かって勉強している。	肯定	50.9	51.3
				否定	49.4	49.4
	学習への準備	問7⑩	必要なものをきちんとそろえてから勉強を始めている。	肯定	50.5	50.4
				否定	48.6	49.0
D4. 授業への構え	授業への準備	問7⑫	ふだんから遅刻や忘れ物をしないようにしている。	肯定	50.8	50.7
				否定	46.9	47.4
	積極的な参画	問7⑬	授業を熱心に受けている。	肯定	51.1	51.3
				否定	47.9	47.6
	聞き話す構え	問3⑫	人の話は、最後まできちんと聞いている。	肯定	50.6	50.4
				否定	47.9	49.0
	聞き話す構え	問3⑬	相手の目を見て、はっきりと話している。	肯定	50.8	51.0
				否定	48.7	48.7

■図表 3-1-8 「学びを律する力」のレベルと「教科学力」の関係



さ」と一見矛盾するような展開となるが、具体的に学力向上を目指す上からは、やはり重要度や緊急度、更には他への影響度といった観点から、優先順位なり絞込みといった現実的な視点が必要となってくる。

そこで、次に、「教科学力」に対する「学びの基礎力」の各下位項目の影響度の強さを、数量化Ⅰ類(*)という多変量解析の手法を用いて算出した。

※ 数量化Ⅰ類とは、

数量化Ⅰ類とは、重回帰分析と非常に似た方法であり、一つの数値の変化を、複数の要因によって説明・予測するため用いられる分析方法である。重回帰分析は、一般的に $Y = a + bX_1 + cX_2 + \dots + (n+1)X_n$ という回帰方程式の解を求めることで、複数の説明変数 ($X_1 \sim X_n$) が、目的変数 Y にどの程度の影響を及ぼしているかを分析するものであるが、数

量化Ⅰ類は、その説明変数が数量データではなく、カテゴリーデータを用いる点で異なる。たとえば、ある書籍の売り上げ(Y)が、著者の知名度(X₁; 高・中・低)、テーマ(X₂; 硬い・柔らかい)、対象読者層(X₃; 学生・社会人・シルバー世代)等の要因にどのような影響を受けるか、また、その程度はどれほどかを分析したり、売り上げを予測するといった目的で用いられる手法である。

ここでは、目的変数Yを教科総合スコア、説明変数を「学びの基礎力」の下位項目として、子どもたちの教科総合スコアが、様々な基礎体験や学習意欲、学習スキル、学習習慣等にどのように影響を受けているか、また、その影響度の強さはどれほどかを探るために用いた。

(1) 4つの領域別に見た影響度の違い

さて、「学びの基礎力」の50の各下位項目についての影響度を見る前に、まず、「学びの基礎力」の4つの領域のうち、どの領域が「教科学力」により大きな影響を及ぼしているのかを図表3-1-9から見ていきたい。

この図表では、左側に小5生、右側に中2生における4つの領域の影響度を示した。それぞれの数値は、数量化Ⅰ類によって算出された

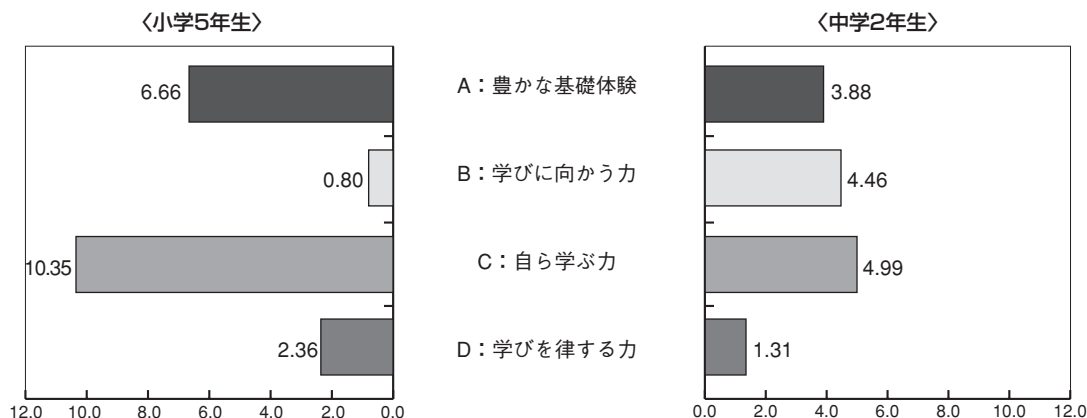
「アイテムレンジ」と呼ばれる教科総合スコアに対する影響度の強さを示したもので、絶対的な基準はないが、相対的に他の変数の数値を比較し、その値が大きいほど影響度が強いと考えていただきたい。なお、便宜上小5生と中2生のデータを並べて載せたが、両者の「アイテムレンジ」を領域ごとに単純に比較して、どの学年の方がどうといった解釈は適切とは言えず、あくまでも、各学年の中での相対的な大きさを示すものであるという点を始めに申し上げておきたい。

まず、小5生について見ると、教科総合スコアに対して最も影響度の強い領域は「C. 自ら学ぶ力」となり、逆に「B. 学びに向かう力」が最も弱いという結果が得られた。逆に、中2では影響度が最も強いのは「C. 自ら学ぶ力」と変わらないが、僅差で「B. 学びに向かう力」、「A. 豊かな基礎体験」と続き、学年によって教科総合スコアに対する「学びの基礎力」の領域の影響の度合や順位が異なっている。

言い換えると、小5生では「自ら学ぶ力」の影響が突出しており、数量化Ⅰ類の分析モデルに従うと、教科総合スコアの向上は、学習スキルや方法、学習習慣といった「自ら学ぶ力」の向上に大きなウェイトがかかっていると解釈できる。

一方、中2生では、小5生と同様「自ら学ぶ力」の影響度が最も強いものの、「学びに向かう

■図表3-1-9 教科総合スコアに対する「学びの基礎力」各領域の影響度



力」、「豊かな基礎体験」の影響度も接近しており、小5生と比べると、特に「学びに向かう力」の影響が相対的にウェイトを高めていると解釈できる。

この「学びに向かう力」の影響度が中2生において相対的に強まってくるという現象は、前述の①(2)の「学びに向かう力」と「教科学力」の関係のところで見えてきたように、小5生においては「学びに向かう力」による「教科学力」の弁別性が相対的に弱くなる一方、中2生ではどの学力層においてもシャープな弁別性を示していることから確認できる。

そして、その背景には、第2章第3節で見たように、「学びに向かう力」に関する項目に対して肯定的な回答をした子どもの割合が、中2生では少なくなり、特に「学ぶ楽しさ」、「学習の役立ち感」、「自己有能感」といった項目で否定的な回答をする子どもの割合が30ポイント前後も大きく増える、つまり、「学びに向かう子ども」と「学びから逃避する子ども」の分化が、青年前期の自我の成長や意味不安との葛藤等によって、一層明確になっていくということが考えられる。

また、小5生段階では約8割の子どもたちが「学びに向かう力」に対する肯定的回答を示しているが、その「学びに向かう力」は子どもたちの内発的なものというよりは、どちらかというと、先生や保護者からの外発的・他律的なものである可能性が強く、その意味で弁別性が低くなっていると考えられる。一方、「自ら学ぶ力」に関しては、肯定的回答率は約6割と低くなり、望ましい学習スキルや方法、学習習慣といったものが身につけている子どもとそうでない子どもがかなり明確に分かれ、「自ら学ぶ力」の高低が「見える学力」の高低となってはっきりと現れてきていると推測される。

逆に、中2生では、「自ら学ぶ力」の重要性は当然存在するものの、「学びに向かう力」のばらつきが顕著となり、それによって「学びに向か

う力」のウェイトが相対的に高まっていくといった構図に変化していくことが推測される。

ここまでのことをまとめると、教科学力向上を考える上で、今の小5生においては、望ましい学習スキルや方法、学習習慣といった「自ら学ぶ力」を一層高めること、そして、中2生においては、そうした「自ら学ぶ力」は言うに及ばず、「学ぶ楽しさ」、「学習の役立ち感」、「自己有能感」といった原動力としての「学びに向かう力」をより積極的に高めていくことが大筋として求められていると言えるのではないだろうか。

(2) 一貫性ある「学びに向かう力」の育成シナリオ

しかし、小5生にとって「学びに向かう力」の育成に問題はないと結論付けることはできない。自己評価力の向上によるスコアの低下や思春期における自我の発達等の要因があるにせよ、小学生段階では高かった「学びに向かう力」のスコアは、中学生になると大きく下がり、格差が広がっていく。そして、「学びに向かう力」をいかに高めていくかといったテーマで「キャリア教育」や「進路学習」がここ数年の高等学校における大きな動きとなっていることから分かるように、高校生になるとますます、「学びからの逃避」傾向は強まっていく。

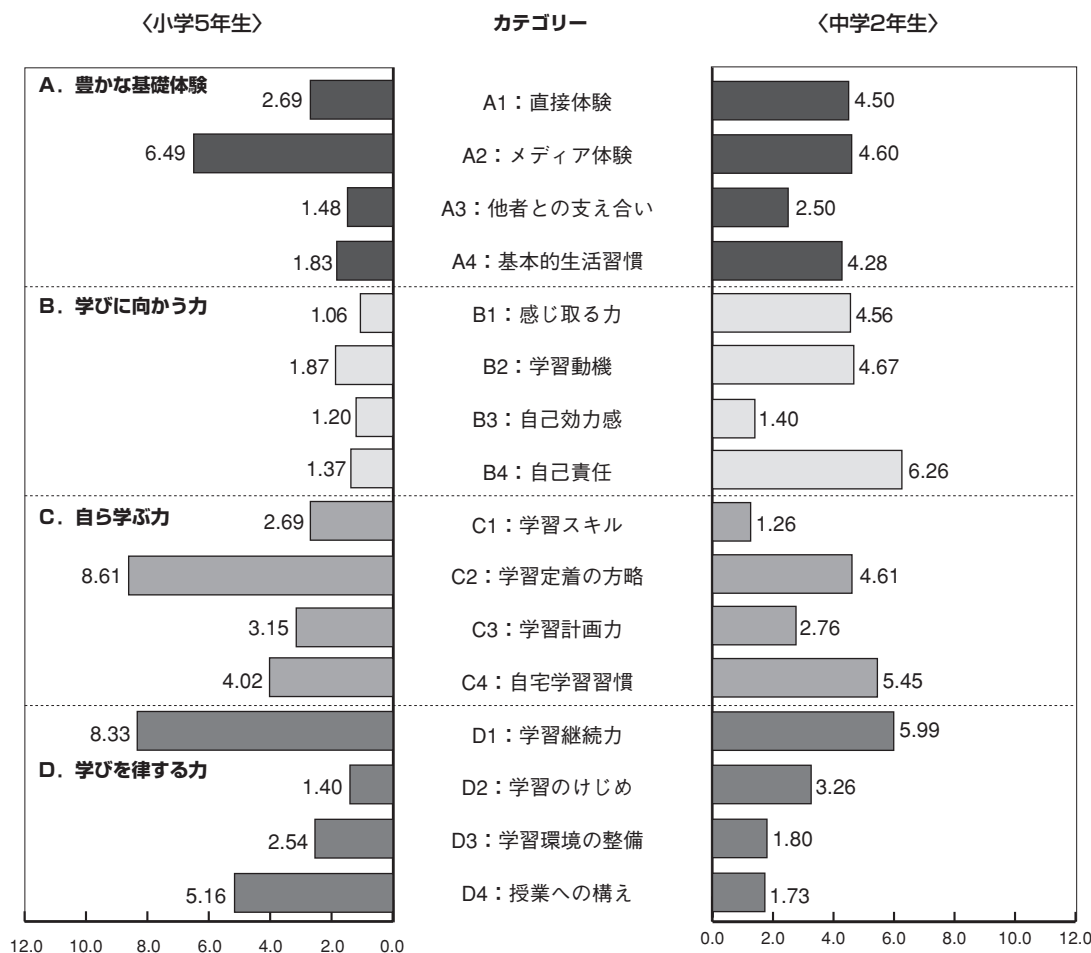
問題は、小5生における「学びに向かう力」の育成そのものよりも、小・中・高、更には大学生を含めた、一貫性のある「学びに向かう力」の育成シナリオであり、各校種間の指導・育成の連携であろう。このことについて詳述することは本章の趣旨ではないので、これ以上の言及は控えるが、この「学びに向かう力」は「生涯にわたる自己学習力」の原動力であると考えられるだけに、是非ともこうした視点からの一層のアプローチが実践されることを期待したい。

(3) カテゴリー別に見た影響度の違い

以上、「学びの基礎力」のどの領域がどのような影響を及ぼしているのかについて見てきたが、そこから得られるものは、総論にすぎない。そ

こで次に、その領域の影響度の強さはどのようなカテゴリーの影響を受けているのかという、より具体的な観点から「学びの基礎力」の16のカテゴリーが教科総合スコアに対して及ぼす影響について見ていきたい。

■図表3-1-10 教科総合スコアに対する「学びの基礎力」カテゴリーの影響度



まず、図表3-1-10の小5生について見てみると、教科総合スコアに対する影響度が最も大きいカテゴリーは、「C2. 学習定着の方略」(8.61)となり、次いで「D1. 学習継続力」(8.33)、「A2. メディア体験」(6.49)、「D4. 授業への構え」(5.16)、「C4. 自宅学習習慣」(4.02)が上位5項目にあげられ、その他のカテゴリーのスコアは相対的に大きく下がる。

このことから、先の図表3-1-9で見た「C. 自ら学ぶ力」の影響度の強さは、「C2. 学習定着の方略」や「C4. 自宅学習習慣」といったカテゴリーの影響を強く反映したものであることがわかる。

また、図表3-1-9では、「D. 学びを律する力」の影響度は相対的に弱く見られたが、「D1. 学習継続力」は、「C2. 学習定着の方略」に

次いで教科総合スコアへの影響度は強く、「D4. 授業への構え」とともに重要な要因であることが確認できた。

一方、中 2 生では、「B4. 自己責任」(6.26)、「D1. 学習継続力」(5.99)、「C4. 自宅学習習慣」(5.45)、「B2. 学習動機」(4.67)および「C2. 学習定着の方略」(4.61)が上位 5 項目にあげられるが、その後には 4.5 付近のアイテムレンジを示すカテゴリーが数個続き、小 5 生と異なり、飛び抜けて影響度の強いものがない代わりに、どんぐりの背比べ的な様相を示しており、図表 3-1-9 で見た傾向が改めて確認された。

また、中 2 生において相対的にそのウェイトが高まった「B. 学びに向かう力」では、「B4. 自己責任」の影響を強く反映しており、「B1. 感じ取る力」や「B2. 学習動機」といったカテゴリーの影響もかなり強く反映していることが読み取れる。

以上のことをまとめると、先の総論を踏まえ、小 5 生では、「C. 自ら学ぶ力」の中でも、特に「C2. 学習定着の方略」や「C4. 自宅学習習慣」の育成・定着が、そして、中 2 生では、小 5 生と同様の「C2. 学習定着の方略」や「C4. 自宅学習習慣」の育成・定着に加えて、「B. 学びに向かう力」の中でも、特に「B4. 自己責任」、「B2. 学習動機」および「B1. 感じ取る力」の育成・向上の視点が重要となっているといえる。

また、総論的分析ではカテゴリーのスコアが丸められたために「D. 学びを律する力」の重要性については現れてこなかったが、小 5 生・中 2 生共に、「D1. 学習継続力」のカテゴリーの重要

性が大きくクローズアップされ、「継続は力なり」ということがここで改めて確認されるとともに、小 5 生ではより基本的ともいえる「D4. 授業への構え」が教科学力に強い影響を及ぼしていることが明らかになった。

(4) 各下位項目で見た影響度について

それでは、次により各論に降りる形で、「学びの基礎力」の各下位項目が、「教科学力」に及ぼす影響について見ていきたい。

図表 3-1-11 は、教科総合スコアとの間に正の相関が存在することが検定によって認められた「A. 豊かな基礎体験」に関わる 11 項目を抽出し、数量化 I 類によって算出された教科総合スコアに対する各項目の影響度(アイテムレンジ)を示した。

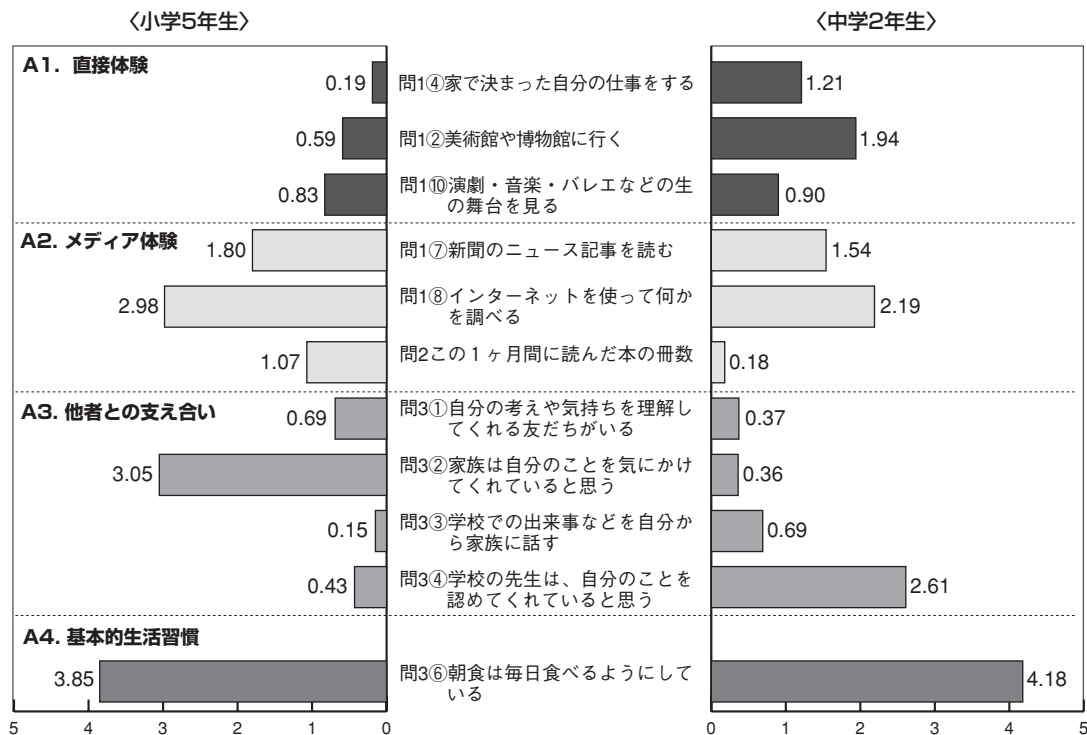
下表は、「教科学力」への影響度が強い「豊かな基礎体験」のベスト 3 を示したものであるが、小 5 生・中 2 生ともベスト 3 に入った項目には網掛けを行っている。つまり、「朝食は毎日食べる」および「インターネットを使って何かを調べる」といった項目は、教科学力向上を目指していく上での小 5 生・中 2 生共に非常に重要な共通要因と言えよう。

さて、2 位に上がった項目は、小 5 生・中 2 生で異なるが、カテゴリー上は同じ「他者との支え合い」となり、子どもたちの精神的発達や社会的認知構造の変化を反映する形で、小 5 生では「家族」、中 2 生では「教師」からの精神的な支援・交流が子どもたちの教科学力向上に大きな

■ 「教科学力」への影響度が強い「豊かな基礎体験」上位 3 項目

	小 5 生		中 2 生	
	項 目	スコア	項 目	スコア
1位	朝食は毎日食べるようにしている	3.85	朝食は毎日食べるようにしている	4.18
2位	家族は自分のことを気にかけてくれていると思う	3.05	学校の先生は、自分のことを認めてくれていると思う	2.61
3位	インターネットを使って何かを調べる	2.98	インターネットを使って何かを調べる	2.19

■図表 3-1-11 教科総合スコアに対する「A. 豊かな基礎体験」各項目の影響度



影響を及ぼしていると考えられる。なお、この辺りについては、第4章でもう少し見ていきたい。

次に、「B. 学びに向かう力」についても、同様に見ていきたい。下表は次ページの図表 3-1-12 に基づき、「学びに向かう力」における影響度ベスト3を示した。先に見たように、小5生では「学びに向かう力」の影響度は最も弱かったが、中2生になると相対的に影響度が強まる傾向があった。しかし、個別の項目で見ると、この表に示したように、小5生では、「達成経験」や「学習の役立ち感」の影響度が強いに

も関わらず、中2生では「勉強の面白さ」や「知的な好奇心」の影響度が相対的に強く、「達成経験」や「学習の役立ち感」の影響度は極端に低いことがわかる。

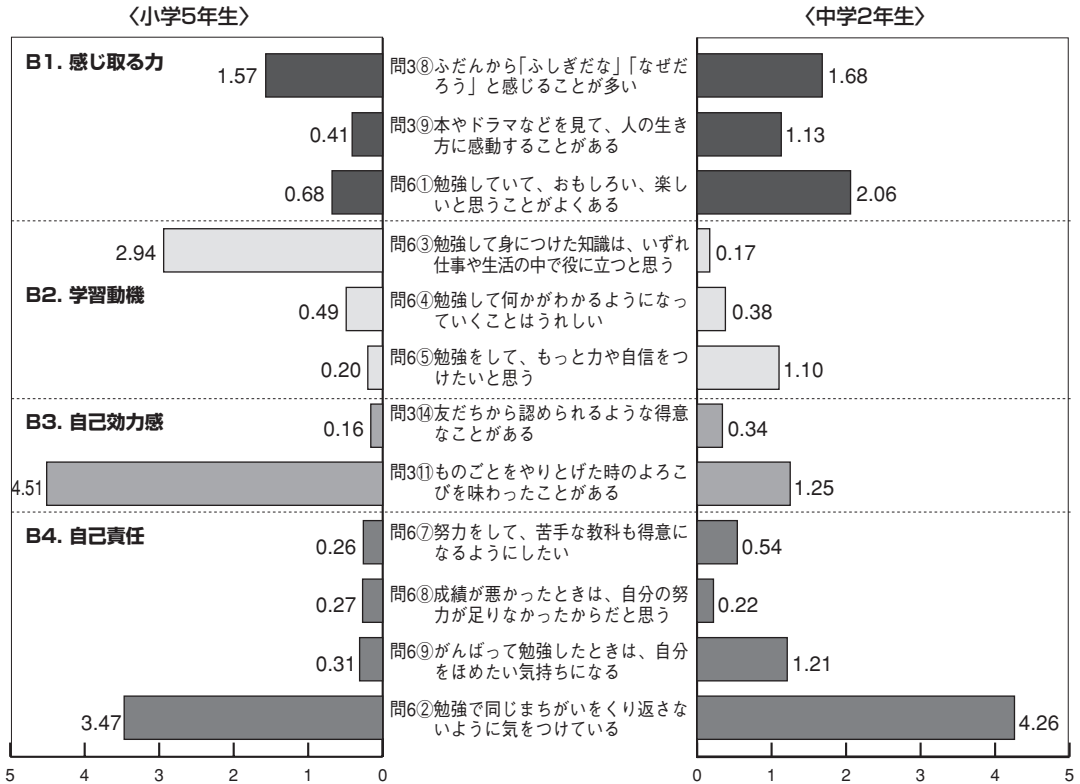
このことは、小学校段階において「達成経験」を味わい、「学習の役立ち感」を意識した結果、中学校段階では、勉強の面白さに気付いたり、感性の成長とあいまる形で、より内発的な学習動機へと高まっていることを示唆しているのかもしれない。

あるいは、中学校段階では、「達成経験」を味

■「教科学力」への影響度が強い「学びに向かう力」上位3項目

	小5生		中2生	
	項目	スコア	項目	スコア
1位	ものごとをやりとげた時のよるこびを味わったことがある	4.51	勉強で同じまちがいをくり返さないように気をつけている	4.26
2位	勉強で同じまちがいをくり返さないように気をつけている	3.47	勉強していて、おもしろい、楽しいと思うことがよくある	2.06
3位	勉強して身につけた知識は、いずれ仕事や生活の中で役に立つと思う	2.94	ふだんから「ふしぎだな」「なぜだろう」と感じる人が多い	1.68

■図表 3 - 1 - 12 教科総合スコアに対する「B. 学びに向かう力」各項目の影響度



わい「学習の役立ち感」を意識させるような機会や場数が少なく、そうしたことが子どもたちの「学びの意義の喪失」や「学びからの逃避」を加速化させていることを示しているのかもしれない。

いずれのケースにせよ、先に提起した小・中・高・大にわたる一貫した「学びに向かう力」の育成シナリオの重要性を示す事象であり、シナリオを構築していく上での重要な視点ではないかと考える。

続いて、次ページの図表 3 - 1 - 13 で「C. 自ら学ぶ力」について見てみると、ベスト 3 は次ページの表に示すような項目となる。

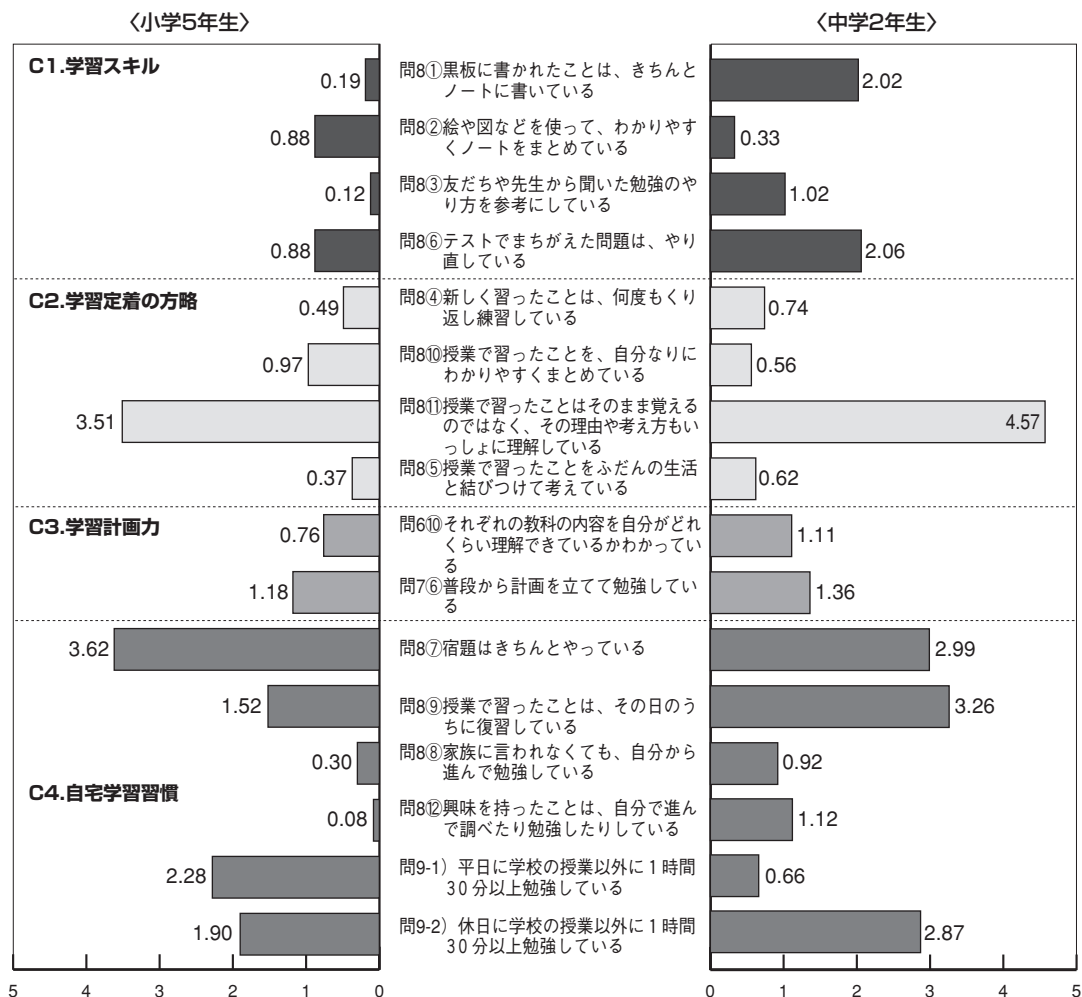
図表 3 - 1 - 9 で見たように、この「自ら学ぶ力」の領域の影響度は、小 5 生・中 2 生共に「教科学力」に対して最も強く現れており、特に小 5 生では突出した影響力が認められた。その中でも、「学習定着の方略」のカテゴリーの影響力は強く、「授業で習ったことはそのまま覚えるのではなく、その理由や考え方もいっしょに理

解している」という項目がベスト 3 に入っている一方で、「くり返し練習」の影響度が相対的に弱いことは注目に値する。

もちろん、今回の調査データは「くり返し練習」の効用を否定するものではなく、「くり返し練習」の有無は「教科学力」の高低との間に有意な相関を示している。しかし、「授業で習ったことはそのまま覚えるのではなく、その理由や考え方もいっしょに理解している」といった「体制化方略」を身につけているか否かは、それにも増して「教科学力」に対する影響力は強いというのは紛れもない事実である。恐らくは、「くり返し練習」はそうした他の方略とバランスよくなされることによって、揺るぎない確かな学力の形成につながっていくのであろう。

さて、小 5 生・中 2 生共にベスト 3 に上がった項目として、「宿題はきちんとやっている」があるが、「与えられた課題は着実にこなす」という意味からも、やはりこれは基本中の基本であ

■図表 3-1-13 教科総合スコアに対する「C. 自ら学ぶ力」各項目の影響度



■「教科学力」への影響度が強い「自ら学ぶ力」上位3項目

	小 5 生		中 2 生	
	項 目	スコア	項 目	スコア
1位	宿題はきちんとやっている	3.62	授業で習ったことは、その理由や考え方もいっしょに理解している	4.57
2位	授業で習ったことは、その理由や考え方もいっしょに理解している	3.51	授業で習ったことは、その日のうちに復習している	3.26
3位	平日に学校の授業以外に1時間30分以上勉強している	2.28	宿題はきちんとやっている	2.99

ろう。ただ、単に〔宿題を出す〕→〔宿題をこなす〕という図式だけで、その効用は十分に発揮されるものだろうか。ベスト3には登場しなかったが、「休日の勉強時間」は小5生・中2生共に僅差で第4位となり、完全週5日制が実施された今、家庭学習の重要性はますます高まっ

ている。こうした意味からも、学校での学習と家庭での学習をつなぎ、その相互作用をより一層強めるものとして、「宿題の在り方」をもう一度見直す必要があるのではないだろうか。

以上、小5生・中2生に共通する要因について見てきたが、学年による差異が見られたもの

として、小5生では「平日の学習時間」、中2生では「復習の習慣」が上げられる。特に、中2生では、「授業で習ったことは、その日のうちに復習している」ということと軌を一にする形で、「わからないことはそのままにせず、わかるまでがんばっている」という項目が後述の「D. 学びを律する力」で突出した影響度を示していることは注目に値する。

余談になるが、「中学生を〇〇高校生にする」ということで、入学早々「新入生オリテン合宿」を行い、3年間の高校生活の在り方や心構え、将来に向けての展望等を学び、考える機会を設けている高校は少なくない。その中では、「〇〇高校での学習」ということで、実際に模擬授業が行われ、自分たちはどのように学習し、そのためには何が求められているかを知るという取り組みがなされている。

その背景には、これまで小・中学校時代を通して慣れ親しんできた学習法や学習観の延長では高校での学習には通用しないということを知らしめるとともに、高校での学習に求められる学習スタイルや方法、心構え等を理解させるというねらいがあると聞く。また、中学校におい

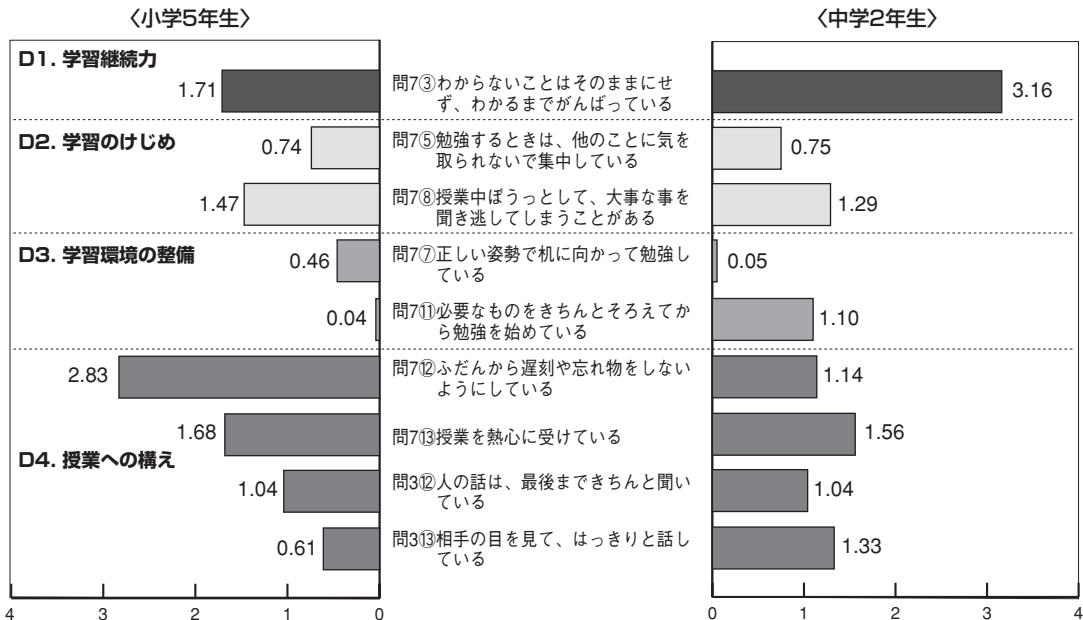
ても、同様の背景から合宿とは行かないまでも、「学習の手引き」等を作成し、中学校における「学習の進め方」を紹介したり、日々の授業を通して教科学習ガイダンスを積極的に実施しているケースも見られる。

このようなケースはまだまだ一般的とは言えないが、単なるテクニク的な部分のガイダンスにとどまらず、それらを下支えする「豊かな基礎体験」や「学びに向かう力」、そして「学びを律する力」をも含め、高校・大学そして、生涯にわたる「自己学習力」を念頭においた総合的なガイダンスとして展開されることを期待したい。また、その際には、本調査で明らかになった知見等を適宜参考にしていただければ幸いである。

最後に、「D. 学びを律する力」について見ていきたい。同様に、**図表3-1-14**から影響度ベスト3を次ページに示した。

「わからないことはそのままにせず、わかるまでがんばっている」、「授業を熱心に受けている」という2項目は小5生・中2生共にベスト3に入り、やはり「基本は授業」にあることが改めてうかがえる。裏返せば、その授業を如何に構成し、展開していくのが改めて問われるこ

■図表3-1-14 教科総合スコアに対する「D. 学びを律する力」各項目の影響度



■ 「教科学力」への影響度が高い「学びを律する力」上位3項目

	小 5 生		中 2 生	
	項 目	スコア	項 目	スコア
1位	ふだんから遅刻や忘れ物をしないようにしている	2.83	わからないことはそのままにせず、わかるまでがんばっている	3.16
2位	わからないことはそのままにせず、わかるまでがんばっている	1.71	授業を熱心に受けている	1.56
3位	授業を熱心に受けている	1.68	相手の目を見て、はっきりと話している	1.33

ととなる。この辺りについては、第4章第2節の「学校での指導・活動と学びの基礎力との関

係」で、分析データをもとに改めて述べていきたい。

3 バランスのとれた「学びの基礎力」育成の重要さ

以上、「学びの基礎力」の各領域、下位項目が「教科学力」に及ぼす影響について探ってきた。その結果、当初設定した「教科学力と学びの基礎力の間には正の相関がある」という基本仮説1は検証でき、教科学力向上に向けてのいくつかの視点を提示することができたと考える。

さて、前述の2でも見てきたように、「学びの基礎力」の各領域やカテゴリーは全く独立したものではなく、相互に関連し合い、相乗効果を持って機能していることがうかがえる。

望ましい学習スキルや方略を身につけることによって「見える学力」の向上を実感した子どもは、「自分はやればできる」という自信や効力感を持ち、「学びに向かう力」を高めたり、その原動力を維持し、効果を引き出す上で、「学びを律する力」が関わってくる。そして、それら全てを下支えし、「学びを実感する場」として「豊かな基礎体験」が存在する。第2章第1節で紹介した「学びの基礎力」の構造モデルに示した各領域間の関連性のいくつかは検証されたと考える。

この関連性を踏まえると、「学びの基礎力」の4つの領域がバランスよく育成されることで、教科学力に対する各領域の影響力は相乗効果を持ち、その極大化が期待される。裏返せば、4つの領域のバランスが崩れたところには、それは期待できず、偏った学力プロフィールに陥る恐れもある。

例えば、「学びに向かう力」ばかりが高くて、「自ら学ぶ力」が低ければ、意欲ばかりが空回りしたり、逆に、学習スキルばかりが突出し、「学びの意義」を実感できなければいずれは「学びからの逃避」につながっていくといったことは、よく耳にすることである。

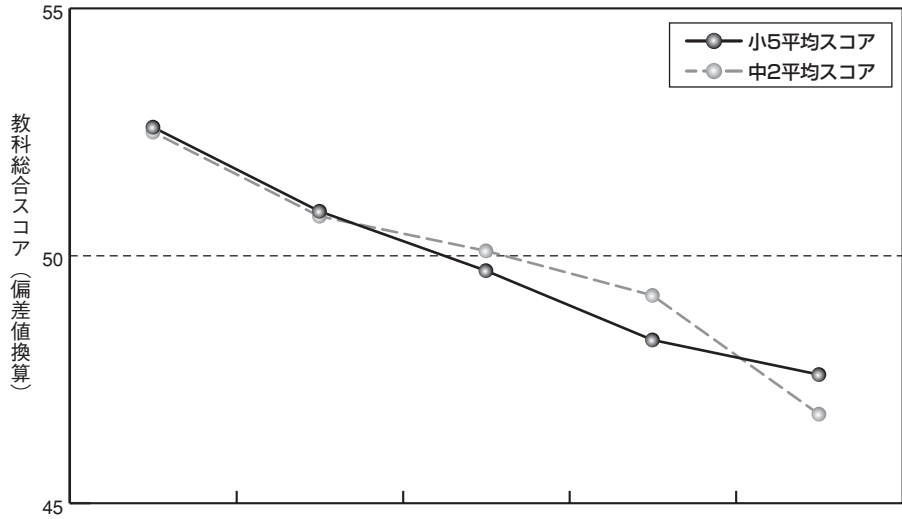
そこで、本項では「学びの基礎力」の4つの領域におけるバランスと「教科学力」の関係について探ってみた。

次ページの図表3-1-15は、「学びの基礎力」の4つの領域に属する各項目に対する子どもたちの回答結果を得点化し、全体平均と比較することで5つの群に分類し、各群の教科総合スコアをプロットしたものである。

回答結果の得点化にあたっては、「とてもあてはまる；4」「まああてはまる；3」「あまりあてはまらない；2」「まったくあてはまらない；1」とし、その合計を各領域の総合スコアとした。また、学年毎に各領域の平均値を算出し、子どもたちを4領域とも平均値以上、いずれか3領域で平均値以上、以下2領域、1領域で平均以上、そして4領域共平均未満の5つの群に分け、各群の教科総合スコアを算出した。

その結果、小5生・中2生共に、教科総合スコアが最も高いのは4領域とも平均以上の群となり、以下3領域、2領域、1領域の順に右肩下がり教科総合スコアは低くなり、4領域共

■図表 3-1-15 「学びの基礎力」4 領域スコアのパターンによる教科総合スコアの違い



「学びの基礎力」のパターン	4領域共に平均以上	3領域で平均以上	2領域で平均以上	1領域のみ平均以上	4領域共に平均未満
小5平均スコア	52.6	> 50.9	> 49.7	> 48.3	> 47.6
中2平均スコア	52.5	> 50.8	> 50.1	> 49.2	> 46.8

平均未満の群が最も低くなる傾向が見られた。

つまり、「学びの基礎力」の4領域でバランスよく高いスコアを示した子どもほど、「教科学力」は高く、そのバランスが歪になるほど、「教科学力」にマイナスの影響が大きくなっていることが読み取れる。

このデータからは、どの領域のバランスの崩れがどの程度「教科学力」にマイナスの影響を及ぼすかというところまでは読み取れないが、ここで、教科学力向上に向けてのもう一つの視点として、「学びの基礎力をバランスよく育てる」ということをあげておきたい。

4 各学校における育成の優先課題をどう探るか

さて、今述べた「学びの基礎力をバランスよく育てる」ということは、前述の 2 で述べた各領域の影響度の強さから育成の優先課題を探るというアプローチと矛盾するとの指摘がなされることも予想される。

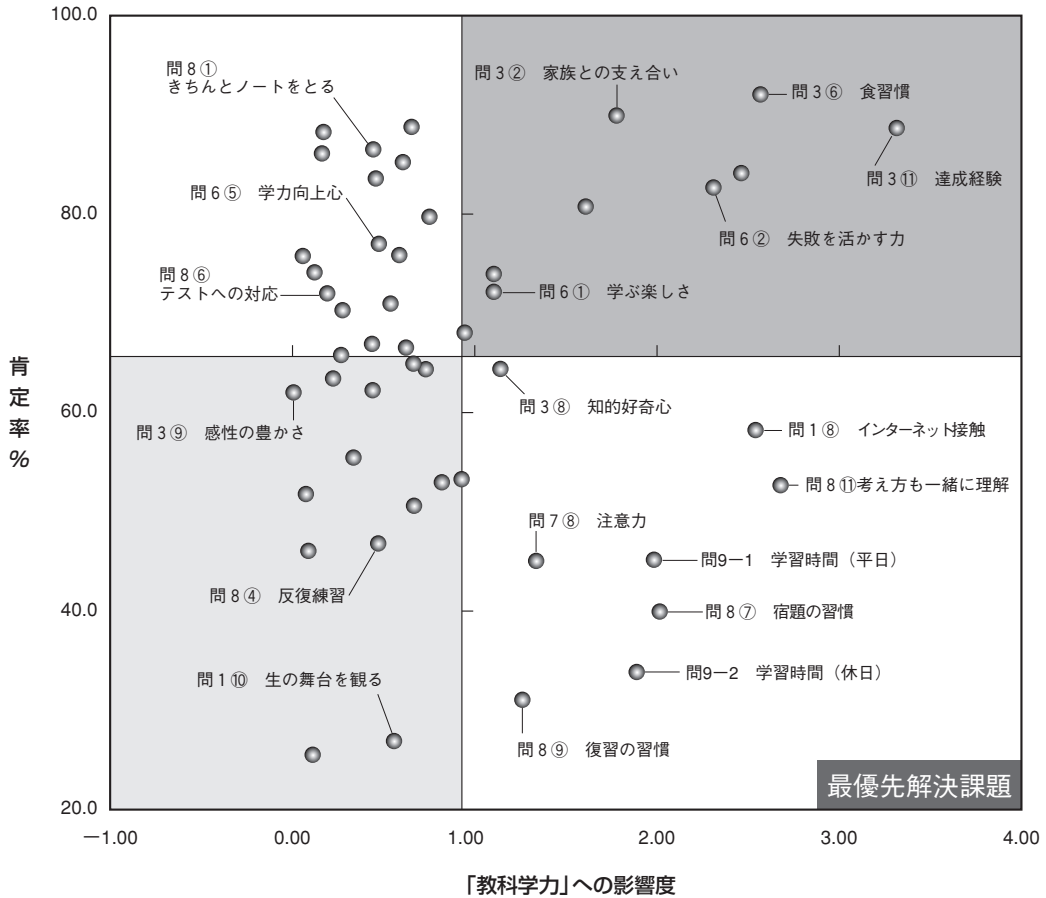
しかし、理想としての育成目標はもちろん4領域におけるバランスのとれた育成となろうが、現実的なアプローチとしては、優先課題を絞り込み、子どもたちの実態や学校の教育目標、目指す姿に即した対応が必要となろう。

つまり、今まで見てきたデータや傾向は、今回の調査受検者、小5生約1,700名、中2生約2,000名を対象とした全体的な傾向を示したも

のであり、各学校の実態や特性によって、その相対的な位置づけ、現れ方は当然異なる。もちろん、全体的な傾向はどの学校においても一つのベンチマークとして有効であるが、絶対的な基準ではない。

では、どのように考えればよいのかということになるが、ここで、一つの手法を紹介したい。図表 3-1-16 は、縦軸に今回の小5調査のデータから子どもたちの「学びの基礎力」の各下位項目の回答実態をとり、横軸に各下位項目が「教科学力」に及ぼす影響力の強さを取り、各下位項目を2次元上にプロットしたものをモデルとして示したものである。

■図表 3-1-16 「学びの基礎力」の実態と影響度の関係(小5生)



縦軸の数値は、各項目について、「とてもあてはまる」および「まああてはまる」と回答した子どもの割合(肯定率)、すなわち「学びの基礎力」の実態を表し、数値が大きいほど、その基礎力は高いことを意味する。また、横軸は、数量化Ⅰ類によって算出された教科総合スコアに対する各下位項目のアイテムレンジ、すなわち「教科学力」に対する各下位項目の影響力を表し、数値が高いほど、影響力が強いことを意味する。

また、縦・横両軸は各下位項目の肯定率およびアイテムレンジの平均スコアを交点とし、4つの象限に分割した。

さて、右上の象限とは、「教科学力」に対する影響度が相対的に強く、かつ子どもたちの実態としても相対的に良好であると言え、この象限に位置する項目については、これまでの取り組

みが奏功したものと解釈され、これまでの延長線上の継続的な取り組みによって現状を維持することで今後も安定した成果が期待されよう。

今回の調査結果からは、「朝食を毎日食べる」「やりとげた喜びの経験」「同じミスをしない」「家族は自分に気をかけてくれる」といった項目があてはまり、「概ね良好」と言えよう。もちろん、肯定していない子どもたちも2~3割存在しており、そうした子どもたちへの更なる取り組みが求められることは言うまでもない。

しかし、右下の象限では、「教科学力」に対する影響度が相対的に強く現れているにも関わらず、子どもたちの実態としては決して良好とは言えず、そうした実態を改善することによって、多くの子どもたちの「教科学力」の伸長に寄与できる余地を大きく残していると考えられる。

今回の調査結果からは、「休日・平日の学習時間」「丸暗記でなくその考え方も理解する」「宿題の習慣」等が該当し、5割以上の子どもたちがそうした課題を抱えていると解釈される。

さて、左半分の第2、3象限は、「教科学力」への影響度は相対的に低いが、この図表にプロットした48の項目は、全て、教科総合スコアとの間に正の相関が存在することが検定によって認められたものであり、一つとして教科総合スコアにマイナスの影響を及ぼすものではなく、影響度が低いからということでは切り捨てることは適当ではない。しかし、逆に全ての項目を網羅的に育成することも現実的とはいえない。

2で見てきたように、「テストへの対応」「学力向上心」「教師への信頼」等のように、小5生では影響度が弱かったものが、中2生では相対的に影響度が強まってくるものもある。また、子どもたちの実態があまりにも低いといった項目を抽出し、そうした項目を中心に育成・改善を考えることが重要となろう。

さて、今見てきたことは、小5生約1,700名を母集団とした場合の実態であり、各学校の実態は異なる。また、今回は各象限を分割するポイントを平均値で便宜的に設定したが、学校としての育成目標や方針によって、この分割点も自ずと異なってくる。たとえば、8割の子ども

たちが肯定しておれば良しとするのか、それとも、全ての子どもたちが肯定することを必達目標とするのか、そして、どの項目においても同じ基準を適用するのか？ それによって、学校としての「最優先解決課題」は異なってくるのである。

そして、どういう順序でどこに重点をおいて育成に取り組むのか、達成時期をどこに設定するのか。こうした全ての要素を決定し、実践に移していくことは、各学校の判断やビジョンに委ねられており、「学校の特色づくり」と密接に関わっていると言えよう。なお、この辺りについては、第6章の「子どもと学校の実態把握に基づく学校改革のプランづくり」で詳しく展開されている。

以上、「教科学力」に及ぼす「学びの基礎力」の影響度と子どもたちの実態をクロスすることによって、学校としての優先解決課題を探る一つの手法をご紹介した。この手法は、本来、限られた資源(人・物・金・時間等)を有効に使う、最大の効果を生み出す方法を探るために、ビジネスの世界でよく使われている手法をベースにしている。従って、判断基準となる効率性や即効性という概念は、「教育の世界」とは相容れないという指摘もあろうが、あくまでも、ひとつの手法として、ご覧いただければ幸いである。

本書の内容で、間違って記載された箇所がございました。読者の皆様にご迷惑をお掛けしたことを深くお詫びし、訂正させていただきます。正誤表を以下に記載いたしますのでご参照ください。

【正誤表】

P 85 第3章「教科学力」と「学びの基礎力」「生きる力」との関係

3 - 1 「教科学力」と「学びの基礎力」との関係

図表 3 - 1 - 1 「豊かな基礎体験」と教科総合スコアのクロス

横列：A 2. メディア体験 インターネットへの接触 問1 インターネットを使って何かを調べる。
「否定」の欄

縦列：教科総合スコア 「中2」

誤 58.3 正 48.3

■図表 3 - 1 - 1 「豊かな基礎体験」と教科総合スコアのクロス

カテゴリー	サブカテゴリー	設問番号	設問項目	群	教科総合スコア	
					小5	中2
A1. 直接体験	文化体験	問1②	美術館や博物館に行く。	肯定	51.4	52.8
				否定	49.6	49.7
	文化体験	問1⑩	演劇・音楽・バレエなどの舞台を実際に見る。	肯定	51.2	51.6
				否定	49.6	49.7
A2. メディア体験	新聞との接触	問1⑦	新聞のニュース記事を読む。	肯定	51.3	51.2
				否定	48.6	48.8
	インターネットへの接触	問1⑧	インターネットを使って何かを調べる。	肯定	51.5	51.1
				否定	47.9	58.3
	手紙	問1⑨	友達や知り合いに手紙やはがきを書く。	肯定	50.4	50.5
				否定		

正しくは48.3