

目次

| | |
|--|-----|
| 第1章 「学力向上のための基本調査」のねらいと 新しい学力モデルの構想 | 3 |
| 大阪教育大学助教授 田中 博之 | |
| 1-1 学力向上を考える上での7つの問題意識 | |
| 1-2 子どもの学力を考えるキーポイント | |
| 1-3 総合学力のとらえ方とその構造 | |
| 1-4 「学力向上のための基本調査」の特徴と基本仮説 | |
| 1-5 学力向上施策の体系化 | |
| 1-6 「豊かな学力の確かな育成」に向けて | |
| | |
| 第2章 「学力向上のための基本調査」の設計と結果概要 | |
| 2-1 調査の基本設計 | 18 |
| ベネッセ教育総研 田中 勇作 | |
| 2-2 「教科学力」の現状 | 25 |
| ベネッセコーポレーション 小中学校事業部 河田 真 森本 佳乃子 中山 明子 | |
| 2-3 「学びの基礎力」の自己評価の現状 | 49 |
| ベネッセ教育総研 小林 洋 | |
| 2-4 「生きる力」の自己評価の現状 | 62 |
| ベネッセ教育総研 小林 洋 | |
| 2-5 「学びの基礎力」育成に関わる家庭と学校での指導・活動の現状 | 73 |
| ベネッセ教育総研 小林 洋 | |
| | |
| 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 | 84 |
| ベネッセ教育総研 田中 勇作 | |
| 3-2 「教科学力」と「生きる力」との関係 | 103 |
| ベネッセ教育総研 田中 勇作 | |
| 3-3 教科学力・生きる力・学びの基礎力の三者間の相互関係を考える | 120 |
| 大阪教育大学助教授 田中 博之 | |

第4章 「学びの基礎力」を育てる指導・活動とは 131

ベネッセ教育総研 田中 勇作

- 4-1 家庭での指導・活動と「学びの基礎力」との関係
- 4-2 学校での指導・活動と「学びの基礎力」との関係
- 4-3 「学びの基礎力」を育てる学校と家庭との連携
- 4-4 「教科学力」の格差に現れた「学校と家庭における指導・活動の違い」

第5章 学力向上の取り組み－実践編

- 5-1 「学びの基礎力」を育てる実践 158
大阪教育大学教育学部附属平野小学校
外山 善正 馬場 博志 中川 一彦 栗田 稔生
- 5-2 学力向上への総合的な取り組み 176
京都市立御所南小学校 西 孝一郎
- 5-3 調査項目の多面的な活用 188
守口市立八雲小学校 重松 昭生
- 5-4 「学びの基礎力」を育てる実践を中心に 195
大阪教育大学教育学部附属平野中学校
野中 拓夫 井寄 芳春 田口 順 小林 弘典 佐藤 由美
- 5-5 わかる授業、力のつく授業の創造 207
山形県村山市立楯岡中学校 今野 栄治
- コラム 学びの基礎力を育てるために 220
大阪教育大学教育学部附属池田中学校 田中 龍三

第6章 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 223

大阪市立大学大学院助教授 木原 俊行

- 6-1 学力向上施策の体系
- 6-2 学力向上への取り組みの基本過程と学力調査実施の前提
- 6-3 学力調査の目的と実施上の検討事項
- 6-4 学力調査結果の分析・考察の方針
- 6-5 学力調査結果の実践的活用方法
- 6-6 学力向上を支える教師の力量形成

まとめ 学力向上のための提言 10 か条 238

大阪教育大学助教授 田中 博之

提 案 総合学力調査の活用 240

ベネッセコーポレーション 小中学校事業部

刊行にあたって

この度、ベネッセ教育総研より2002年3月に発刊いたしました調査報告書『21世紀型学力を育む総合的な学習を創る』の続編として、『**豊かな学力の確かな育成に向けてー「教科学力」「生きる力」「学びの基礎力」の現状と相互関係**』を発刊する運びとなりました。これは、全国各地の小・中学校ならびに教育委員会のご協力を得て今年の1月から2月にかけて実施いたしました「学力向上のための基本調査」の報告書となるものです。

この調査は、「教科学力」と「生きる力」、およびこの2つの力の基盤となると考えられる「学びの基礎力」、さらに家庭や学校で行われている指導や活動がどのような現状にあり、相互にどのような関係にあるのかを調べることを通して、学力向上に向けた課題がどこにあるかを探り、その課題に対する具体的な取り組みのヒントを提供することを目的としたものです。この場をお借りして、調査にご協力くださり、多くの貴重なご意見をお寄せくださった小・中学校の先生方ならびに教育委員会の方々に厚く御礼申し上げます。

調査の設計・分析にあたっては、田中博之大阪教育大学助教授ならびに木原俊行大阪市立大学大学院助教授のご指導を賜り、現場での豊富な実践を積み上げてこられた小・中学校の先生方とともに検討を重ねてまいりました。

また、本年8月には、東京都教育委員会ならびに荒川区教育委員会のご後援のもと、「確かな学力」を育成するために、子どもと学校の実態をどう把握し、それをどのように指導の改善に活かすかというテーマで、「学力育成を考えるフォーラム」を開催し、学力向上に取り組んでおられる研究者、現場の先生、教育委員会の方々によるご講演やご報告に加え、今回の調査結果の概要報告をさせていただきました。

本報告書は、上記フォーラムにご参加いただいた先生方からのご意見やご教示も踏まえた構成と致しました。

この報告書が、各学校や教育委員会における「学力向上」の取り組みに少しでもお役に立てれば幸いです。

2003年10月
株式会社ベネッセコーポレーション
ベネッセ教育総研
統括責任者 原 茂

第 **1** 章

「学力向上のための 基本調査」のねらい と新しい学力モデル の構想

大阪教育大学助教授 田中 博之

- 第1章-1
学力向上を考える上での7つの問題意識
- 第1章-2
子どもの学力を考えるキーポイント
- 第1章-3
総合学力のとらえ方とその構造
- 第1章-4
「学力向上のための基本調査」の特徴と基本仮説
- 第1章-5
学力向上施策の体系化
- 第1章-6
「豊かな学力の確かな育成」に向けて

「学力向上のための基本調査」のねらいと新しい学力モデルの構想

大阪教育大学助教授 田中 博之

21世紀の教育改革は、子どもたちに「つきたい力」を明確にすることから始めなければならない。新しい教育方法を開発したり、学力向上のための授業改善に取り組んだり、さらには、地域と保護者に教育成果について説明責任を果たすためにも、「つきたい力」を明確にした上で子どもたちの学力診断を行い、その結果に基づいた学力向上プランを立案し実践に移すことが大切である。

そこで、「総合学力研究会」（事務局：ベネッセ教育総研）では、21世紀に子どもたちに「豊かで確かな総合学力」を明らかにし、その実態を把握するために今年1～2月に全国の小・中学校を対象に全国的な調査を実施した。その調査のねらいとそこでベースにした新しい学力モデルをここで整理するとともに、これからのわが国の学校教育における学力向上施策の在り方についてその基本的な方向性を考えてみたい。

1-1 学力向上を考える上での7つの問題意識

まず始めに、学力向上の在り方を巡って、本研究会が考える7つの問題意識についてまとめてみたい。なぜなら、今日の学力をめぐる議論が、あまりにバランスを欠いて表面的であり、短期的な視野にのみ基づいていることにある種の危機感さえ感じるからである。

21世紀の公教育を、責任を持って創造していくためには、次に整理したような子どもの学力向上をめぐる7つの論点がとても大切である。これは、これからの学校教育の在り方にバランスと情報公開、そして中期計画を求めるものである。

1 「総合的な学力モデルの明確化」～トライアングル型バランスの重要性

今、教育界において、「学力」は、再び深い反省もなく狭くとらえられすぎている。算数(数学)、国語、そして英語の反復練習で育てられて、しかもペーパーテストで測定可能な教科の「知識・理解」に関わる基礎学力が、バランスを欠くほどクローズアップされている。しかも、それは、いわゆる受験学力への保護者の不安感をあおり立てるほどになっている。

そこで、子どもが身につけるべき本来の総合的な学力とは何なのか、基礎から

応用までを含めたバランスのよい学力モデルはどうあるべきか、そしてペーパーテストで測定することが困難な学力の中で21世紀社会において有用な学力は何か、といった「真の学力像」を明らかにしたい。

本研究会が提案する学力は、「教科学力」「生きる力」「学びの基礎力」という3つの力のトライアングル型バランスによって成立している。この3つの力が相互関連的、そして相乗的に育ってこそ、子どもたちは21世紀社会を豊かに生き抜く力と、自ら創り出す人生で豊かに自己実現を果たす力を身につけたことになると確信している。

私たちはこの学力モデルによって、21世紀に必要な「学力論の正道」を創り出し、多くの学校と共にその正道を歩みたいと考えている。

2 「総合的な学力向上施策の実施」～トータルデザインの重要性

今、教育界においては、反復練習を重視しすぎて、「総合的な学習の時間」をおろそかにする風潮がある。また、教科学習における問題解決的な学習の重要性も、ほとんど顧みられなくなっている。確かに反復練習は、教科の「知識・理解」に関わる基礎学力を育てるためには、一定量必要かつ効果的なものである。しかし、学力向上のための方法を反復学習に限定するのは、逆に効果的ではない。教員養成課程の教育実習生にも実践できる一つの手法だけに授業改善の方法を限定することなく、総合的で系統的な学力向上のための手法を各学校において計画的に実施するためにはどうすればよいかについて考えたい。

さらに、各学校だけでなく、学力向上のために教育行政と家庭・地域が協力してできることをトータルに考える学力向上施策マップを提案したい。

3 「目標標準評価から進める学力向上」～授業改善なくして絶対評価なし

学力向上のためには、評価の在り方についても検討が必要になっている。昨年度の新しい教育課程の実施に伴って、周知の通りに「目標標準評価」、いわゆる絶対評価が導入されたが、判断基準の設定や保護者への説明の在り方、そしてC判定を受けた子どもへの補充指導等についてまだ不明確な部分が少なくない。そこで、絶対評価を導入している学校の実践事例に学ぶことで、絶対評価の在り方とその評価結果に基づく授業改善の在り方について理解を深めたい。

ただしここで注意しておきたいのは、絶対評価を形式として導入するだけでは、学力向上にはつながらないということである。絶対評価を評定のための資料集めの道具に止まらせるのではなく、「豊かな学力」の育成を構想した授業改善の在り方と連携させながら行うことが重要である。「授業改善なくして絶対評価なし」、そして「授業改善なくして学力向上なし」という原則をしっかりと銘記して各学校での学力向上に取り組んで欲しい。

4 「教育行政と家庭教育の役割」～豊かなパートナーシップの形成

学力向上には、文部科学省のみならず各地方教育委員会のリーダーシップと条件整備が必要である。今回の調査では対象に含めていないが、教育委員会が実施している学力向上施策を検討することによって、行政の学力向上への取り組みの方向性と具体策を理解しておくことは、行政と学校の学力向上に関わる役割分担の明確化と両者のパートナーシップの在り方を明らかにするためにも重要である。

一方で、家庭教育の役割についても、3つの力で構成される豊かな総合学力を育てるために家庭教育でできることは何かという観点から学力向上の在り方を考えたい。

本報告書では、特にこの点に関して、家庭教育の在り方が子どもの「学びの基礎力」の育ちに大きく影響するという調査結果が明らかになったので、それについて詳しく検討している。

残念ながら最近の学力論争は、家庭の受験競争をあおるばかりで、子どもの「生きる力」と「学びの基礎力」の育成という大きな家庭教育の課題への焦点化を妨げている。

5 「学力診断から学力向上へ」～学校を基盤とした学力向上のためのPDCAサイクル

さらに、学力向上のプランを実行するためには、何よりも各学校の子どもたちの学力診断が必要不可欠である。しっかりとした学力テストと学習意識調査によって、教科学力のみならず「生きる力」や「学びの基礎力」の習得状況を各学校において明らかにして、そこで得られた各学校の「学力プロフィール」に基づいて、各学校のニーズに合わせた学力向上プランの策定と実施を行うことが大切である。そこで、いくつかの学力向上先進校での取り組みを紹介することによって、各学校のニーズに応じた学力向上の在り方について理解を深めたい。

さらに、各学校での学力向上を実効あるものにするためには、経営理論から援用されたPDCA (Plan-Do-Check-Action) モデルが役に立つ。

これに関して、イギリスの学校では、学力の全国診断テストの結果に基づき、自校の学力向上プランを策定して実施することが義務づけられている。そのプランは、「学校改善アクションプラン」と呼ばれていて、国立教育政策研究所の小松郁夫先生が提唱する「学校マニフェスト」と同様のものである。イギリスでは、校長がアクションプランを策定・実施するが、その評価については学校理事会と学校評価の外部機関であるOFSTED (Office for Standards in Education) が行い、その達成が不十分な場合には学校に対して是正の指導と勧告が出される。

アメリカの学校経営学においては、これを「学校を基盤とした経営 (SBM: School Based Management)」と呼び、多くの理論研究と実践研究を積み上げてきている。

わが国でも、今後このような学校経営の新しい手法が義務づけられる可能性も

ある。すべての子どもたちの学力向上のための改善手法を、計画的・実証的・明示的に実施するために、このPDCAモデルは効果的である。

6 「信頼される学校づくり」～学力プロフィールの分析に基づく学校改善

今求められている「信頼される学校づくり」を推進するためには、従来のようにカリキュラムに各学校の実態とニーズを反映させるだけでなく、学力診断から導き出された各学校の「学力プロフィール」を描き出して、その特徴に沿った「特色ある学力向上プランの策定と実施」を行うことが求められている。

「学力プロフィール」とは、学力診断の結果を、観点別にレーダーチャートなどに示したもので、それぞれの観点に対する結果のばらつきを見やすくする機能がある。すべての学校の「学力プロフィール」が同一になることはありえない。逆に、地域や子どもの実態と教師の指導の在り方によって、多面性を持つ学力のどの部分が弱く、どの部分が十分に習得されたかが決まるのである。すべての観점에서満点を取ることは不可能であるし、逆にそのことを学校改善の目的とすることは望ましくない。

ただし、達成度の低い観点が示す学力実態の弱みをデータから明らかにして、それをしっかりと補充したり、自校の特色あるカリキュラムから生まれた学力実態の強みをさらに伸ばすようにして、各校独自の学力向上プランを策定・実施することが求められている。

言い換えれば、このような取り組みは、学力向上の実証性を高めることになる。そして、学力向上の実証性は、次にあげる学校の情報公開と学校の説明責任を推進するための基盤となるものである。

もう一つ、信頼される学校づくりを推進するために必要な観点は、学力向上に関わる教師の力量形成である。

最近の指導力不足教員に対する教育行政の対応を例に挙げるまでもなく、ますます高度化する専門的力量を備えた教員の育成と養成は、21世紀型学校教育を推進するために不可欠の要素である。その際に重要なことは、各学級そして各学年の子どもたちの学力実態を、総合的かつ実証的に明らかにした上で、効果的な学力向上プランを策定・実施し、そして成果を検証していくというPDCAサイクルの積み重ねの中でこそ教員の専門的力量も向上していくという点である。

言い換えれば、学校を基盤とした学力向上は、実際には、一人ひとりの教師の授業改善が活性化されない限り効果を上げないのである。そして、一人ひとりの教師が授業改善への取り組みを始めたときに、学校は、地域と保護者に信頼され行政からも支援を受けられる「魅力と活力ある学校」に生まれ変わることができるのである。

本調査研究においても、教師の指導性と「学びの基礎力」の関係性を調査結果から明らかにすることができたので参考にして欲しい(第4章-2参照)。(注1)

7 「情報公開と学校の説明責任」～学校改善のプロセスを明示する

そして、最後に大切なことは、各学校における学力向上の取り組みの進捗状況とその成果について、学校通信や学校ホームページなどで情報公開をすることである。もちろん、子どもの個人情報には十分に保護される必要があるので、子どもの個別的な学力診断の結果を公開することはできない。

しかし、学校全体の平均的なプロフィールや、学年レベルでの学力プロフィールは、学校の教育成果に関わる説明責任を果たし、地域と保護者に信頼される学校づくりを目指すためにも基本的に公開することが望ましい。

ただし、学力診断の結果は、地域と子どもの実態、家庭の教育力、そして学校の指導性の総合的な関数として生み出されるものであることを考慮するならば、学力診断結果が一人歩きして地域の誤解を生んだり、地域の実態を無視することになったり、あるいは、教師と子どもに過度の責任を負わせることにならないように、情報公開にあたっては慎重な配慮が求められることは言うまでもない。

このような7つの課題を総合的に検討することこそが、これからの子どもたちの学力向上を誠実にそして中長期計画的に実践する先生たちへの応援歌になると信じている。すべての課題をこの報告書でカバーすることはできないが、理論モデル、調査結果、実践事例を多角的に紹介・検討しながら、21世紀に生きる子どもたちの教育を創造することを願って、その責任を果たしていきたい。

1-2 子どもの学力を考えるキーポイント

これまでに学力論は、様々な形をとって提案されてきた。時には、論争というほどの意見の衝突やすれ違いを生み出してきた。系統主義や経験主義の論争を持ち出すまでもなく、それぞれの主張からなる学力のイメージは大きく異なったままで、一人ひとりの子どもたちが21世紀を生きていく上で必要な学力を幅広く保障するための豊かな実践が定着するまでには至っていない。

そうした問題を踏まえていくつかの総合的な学力モデルも教育学者から提案されてきたが、どのモデルも理論としての提案の域を出ることはなかった。それぞれのモデルで提案している学力の項目を、しっかりとした調査や評価手法で測定して、その結果に基づいて学力向上のための指導と学習のモデルを提案し、それを実践に移していくといった実証的で実践的な学力研究に高まることはなかった。

さらに学力研究の問題の根深さは、子どもの変化や社会の変化を視野に入れず、普遍的な価値観から見た固定的な学力観にとらわれていたことにある。言い換えれば、子どもたちが身につけた学力を発揮しなければならない実社会において、どのような新しい学力が求められているのかを実証的に明らかにして、社会の変化に対応した新しい学力の提案とその育成方法の研究を怠ってきたのである。

その一方で、子どもたちの基礎的な学習習慣や生活習慣の乱れが大きく顕在化

し始めている状況に対して、具体的な配慮事項を整理して提案したり、それを育てるための学校と家庭での指導や支援の在り方を計画的に提案する研究も必ずしも充分には行われてこなかった。

つまり、学力といえば教科学力であり、人類の知的遺産を静的に身につけた状態として学力を定義することが多かった。

まとめていえば、学力の総合性、実証性、社会性、現代性、そして実践性を軽視してきたことが、わが国の学力論を21世紀型に構造改革することを遅らせているのである。

そこで我々はベネッセ教育総研と共同で「総合学力研究会」を立ち上げて、21世紀の学力モデルとその体系的な向上施策を提案するための調査研究を行うことにした。本報告書では、「総合学力研究会」が実施した調査の研究成果を公表するとともに、これからの「豊かで確かな総合学力」の育成をどうすればよいのかについて具体的に検討・提案していく。

ではまず、「総合学力研究会」が提案している学力モデルのキーポイントについて、先に挙げた7つの問題意識との関連において、次のような3点から考えてみたい。

1 子どもの学力を総合的・関連的にとらえる

これからはまず、子どもたちの学力を総合的に、そして相互関連的にとらえていくことが大切である。「総合学力研究会」では、「教科学力」「生きる力」、そして「学びの基礎力」という3つの力を、子どもたちにつけたい「豊かで確かな総合学力」としてとらえている(図1)。

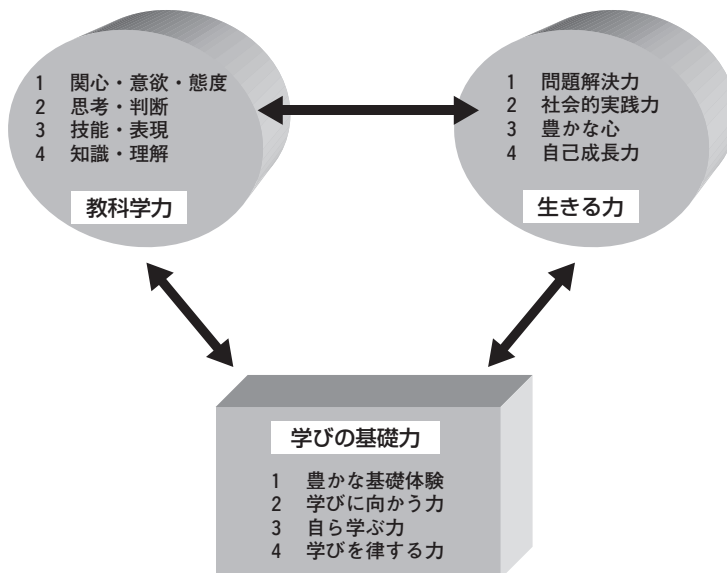


図1 総合学力のモデル

このようにして学力を広くとらえていくことには、次のような3つのメリットがある。

- ① 21世紀社会で求められる幅広い資質・能力に対応することができる。
- ② それぞれの力を相互関連的に育てる指針ができる。
- ③ 学校・家庭・地域・行政が連携して総合的な学力向上施策を立案・実施できる。

これからは、この図に示したように、「学力のトライアングル型バランス」を考えていくことが大切である。

2 子どもの学力を実証的にとらえる

2つ目に、子どもたちの学力の実態を、しっかりとした学力調査を実施することによって実証的に把握することが大切である。もちろん教師は、日常的に接している子どもたちの学力の実態を、テストや行動観察によって経験的に知っていることは確かである。

しかしながら、これから各学校において学力向上施策の実施を計画的に考えていくときには、そうした学級担任や教科担任の経験的な気づきだけでは十分とはいえない。実証的で多面的な学力調査を行うことで、以下に整理した多くの学力向上施策が可能になるのである。

3 子どもの学力の実態に応じて各学校で学力向上プランを策定・実施する

そして3つ目に大切なことは、一人ひとりの子どもの「学力プロフィール」に応じて個人差に応じた指導・支援を行うとともに、各学校の「学力プロフィール」に基づく、「特色ある学力向上プランの実施」が必要になっている。なぜなら、ここで提案している3つの学力は、12個もの評価観点から成っているために、その具体的な学力実態の現れ方は、多種多様に広がっていくからである。

従って、ある一つの一般的な処方箋を書くことは難しい。それぞれの子どもと学校に返された個別的・個性的な「学力プロフィール」に応じて、きめの細かいオーダーメイドの学力向上プランが必要になっている。

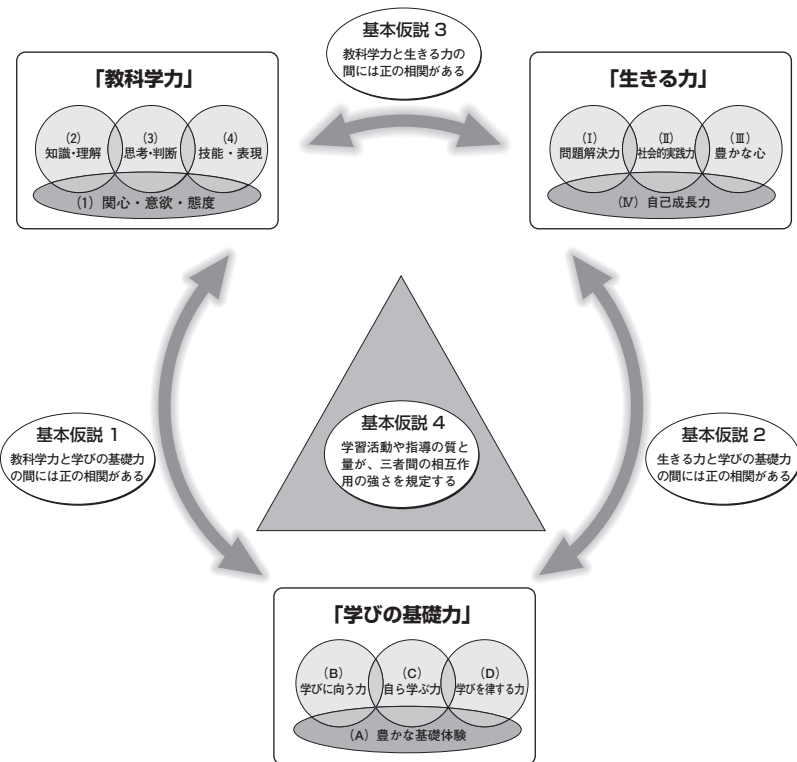
1-3 総合学力のとらえ方とその構造

では、より具体的に学力の在り方について考えてみたい。

1 総合学力モデルの提案

まず提案したいことは、学力の総合性を保障することの大切さである。そのために、小・中学校の先生方のご協力を得て作成した「総合学力のモデル」を見て欲しい(図2)。

図2 総合学力のモデル図と調査の基本仮説（ベネッセ教育総研作成）



これまでの教育理論や教育に関わる議論においては、ある一つの主義・主張から子どもたちが身につけるべき学力のある一面のみを切り取って、その他を排除しようとする傾向があった。また、学力を「教科で身につける力」というように狭く定義しすぎたり、知識・技能・態度というような階層やカテゴリーを全面に出しすぎて、具体的な学力の中味が見えにくいという問題もあった。

そこで、図2の学力モデルでは、子どもたちに学校教育全般を通して身につけさせたい学力を、「教科学力」、「生きる力」、そして「学びの基礎力」という3つの領域で総合的かつ相互関連的に定義することにした。(注2)

2 バランスのとれた「教科学力」

まず教科学力については、観点別評価の評価観点に沿って学力を整理している。あまり新鮮味のない定義であるが、これについてもまだ多くの学校では定着していないのが実態であろう。特に、国語科や理科、社会科では図2の観点の(3)と(4)がおろそかにされる傾向があるし、中学校では、多くの教科で観点の(1)と(4)が軽視される傾向にある。これからも教科学力の向上は必須の課題であるし、この4観点からなる総合的な教科学力を、プリント教材の反復訓練だけでなく、総合的な学習の時間と連携した問題解決的な教科学習や、少人数学習、習熟度別学習、そして選択教科学習を通して総合的にバランスよく育てていくことが大切である。

3 21世紀型学力としての「生きる力」

2つ目の「生きる力」は、もうすでに流行は終わり死語にさえなりつつある。行政用語としてのスローガンの寿命は全うしたとしても、「生きる力」という用語が提案した「21世紀社会に対応する問題解決的な資質・能力」の明確化とそれを育てるための指導方法の開発が未だ不十分であることは、ほんとうに残念なことである。

第15期中央教育審議会が規定した「生きる力」の特徴をやや限定的にとらえているが、このモデルで提案する「生きる力」も同じく「21世紀型学力」を提案していることに違いはない。これからの21世紀社会を生きていくためには、仕事であれボランティア活動であれ、ここに規定した4つの領域、「自己成長力」「問題解決力」「社会的実践力」、そして「豊かな心」に整理された30項目の力をバランスよく身につけていくことが必要になってくる。例えば、自己評価力、成長意欲、自尊感情、コミュニケーション力、情報活用力、協調性、勇気、社会貢献力等である。

4 「学びの基礎力」はすべての学力の基礎になる力

そして3つ目の「学びの基礎力」は、このモデルで新たに提案する学力領域である。その中味は、「豊かな基礎体験」「学びに向かう力」「自ら学ぶ力」、そして「学びを律する力」である。例えば、自然体験、生活体験、学習習慣、生活習慣、学習動機、学習スキル、集中力、注意力、学習評価力などである。

なぜこのような「学びの基礎力」が重要であると考えたかという、最近の子どもたちを見ていると、教科学力の習得を問題にする以前に、学習を成立させる基盤となる力が不足していることに気づき始めたからである。授業中の立ち歩きやおしゃべり、忘れ物の多さ、計算間違いや読み間違いの多さ、学びへの消極性、ノートの乱雑さ等、数え上げたらきりが無いほどである。

また、理科の観察や社会科の見学、そして話し合い活動や作文においても、明らかに子どもたちの学校外での自然体験や社会体験そして読書量が不足して、イメージや思考の材料が減少していることに気づかされる。その逆に、参考書をそのまま写してきたような知識が豊富な子どもは多い。

このような学びの基礎的な諸問題は、ここで「学びの基礎力」という新たな用語を持ち出すまでもなく、これまで教育心理学の研究や様々な教育調査によって、断片的に明らかにされてきたことである。そこで、このモデルは、その断片を総合的に再整理して、学校教育において計画的・系統的に「学びの基礎力」を育てられるような指導と評価の手法を提案していくことを意図している。

5 3つの学力の関連的な育成が大切

そして最後に考えたいのは、この3つの力の相互関係である。私は、この3つの力はどれ一つを欠いても十分に成長させることはできないと考えている。この3つの力をバランスよく、相互に関係づけながら総合的に身につけて初めて、「21世紀に必要な

豊かで確かな学力」になるのである。

このように子どもたちに身につけさせたい力を総合的に定義することによって、最近の「学力低下キャンペーン」が、教科学力の知識・理解の量と正確さのみを対象にした議論にすぎないことが見えてくる。

現在の子どもと学校を取り巻く問題は、決して知識量の低下だけではない。それよりも、「生きる力の低学力問題」や「学びの基礎力の低下問題」の方が大きな教育課題である。

これからの教育改革は、学力モデルが規定する時代である。総合的な学力を育てるためにこそ、教室での教育方法だけでなく、学校の新しい運営体制も、教員評価の在り方も、大学の入試制度も高等学校の進路指導の在り方も改善されることになる。

ただし、各学校においてどのような学力の習得を目標として、その達成のためにどのような指導と評価を行っていくかは、基本的に一人ひとりの教師の責任である。まさに、「学力観は教師の指導力の鏡」である。

1-4 「学力向上のための基本調査」の特徴と基本仮説

今回、「総合学力研究会」が行った「学力向上のための基本調査」は、次のような学力に関わる4つの基本仮説に基づいて行われた(図2参照)。

- [基本仮説1] 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2] 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3] 教科学力と生きる力の間には正の相関がある
- [基本仮説4] 学習活動や指導の質と量が、三者間の相互作用の強さを規定する

この基本仮説は、ほぼデータによって実証された。これは、一言でいえば、3つの学力、つまり総合学力をバランスよく育てることが、それぞれの学力を高めるために効果的であることを示している。ある一つの学力だけを取り出して集中的に伸ばそうしても、すぐに大きな限界にぶつかることになるだろう。

さらに、この3つの学力を高めるために効果的な学校での教師による指導法や子どもの学習活動、そして家庭での子どもへの関わり方などを広範囲に調査している。詳細は、第3章以降を参照していただければ幸いである。

1-5 学力向上施策の体系化

さて、以上のような基本的な考え方に基づいて、これからの学校と行政に求められる学力向上のための体系的で計画的な施策の在り方について考えてみたい。その流れは、次のようなものになるだろう。

[学力向上施策のサイクル]

- ① 総合的な学力調査を各学校で実施する
- ↓
- ② 学力向上施策の全体構造を理解する
- ↓
- ③ 各学校の学力プロフィールに合った学力向上施策を立案する
- ↓
- ④ 各学校で立案した学力向上施策を保護者に説明して理解を求める
- ↓
- ⑤ 学力向上施策を全校で実施する
- ↓
- ⑥ その実施状況を把握するとともに学力調査を継続して実施する
- ↓
- ⑦ 学力調査の結果を教師、保護者そして地域に公開する
- ↓
- ⑧ 新たな施策を立案し学力向上の取り組みを継続する

これこそが、学校を基盤とした学校改善のためのPDCAサイクルになる。各地方教育委員会も、各学校でのこうした学力向上のためのPDCAサイクルを推進するために様々な施策を実施して欲しい。

ではもう少し具体的に、学校と行政、そして家庭でできる学力向上の取り組み方についてまとめておこう。

[学校でできること]

- ① 教科学力の4つの観点にそって子どもの学力をバランスよくとらえて、指導方法の改善を図る。
- ② 教科学力の絶対評価の結果を生かして、子ども一人ひとりの「学力プロフィール」に応じて補充学習や、発展学習、習熟度別コースを編成する。
- ③ 総合的な学習の時間の教育効果を示す「生きる力のプロフィール」による学力診断(生きる力編)に基づいて、単元プランや学習活動の見直しを図る。
- ④ 学級間の学力格差の実態を把握して、少人数指導やチームティーチング、学級編成の在り方等を見直す。
- ⑤ 保護者に総合的な学力調査の結果について説明をして、その後の学力向上施策に理解と協力を求める。
- ⑥ 学力診断の結果を、一人ひとりの教員の指導力向上のための校内研修に生かす。
- ⑦ 地域と子どもの実態を考慮しながらも、全国平均値とのズレから自校の学力向上施策を客観的な視点で立案する。

[行政ができること]

- ① 担当する行政区域の学校の「学力プロフィール」をもとに学力診断を行い、それに基づいて効果的な学力向上施策を立案・実施する。
- ② 教員の自己評価に、各学校での学力診断の結果を反映させることにより、教員の力量形成を図る。
- ③ 教育委員会主催の各種研修の企画に、学力診断の結果を反映させる。
- ④ 学力向上施策の予算化にあたって、学力調査の結果を生かして施策の根拠と正当性を高める。

[家庭でできること]

- ① 「学びの基礎力」を高めるための多様な基礎体験を子どもと一緒にやる。
- ② 学力向上について励ましたり進路について相談に乗るなどして、子どもとの支援的な対話の機会を増やす。
- ③ 家庭学習の機会や時間の保障を子どもと一緒に考え実行する。
- ④ 早寝、早起き、規則正しい食習慣等について子どもと一緒に考え実行する。
- ⑤ 学校と協力して学力向上施策に参加する。

このような多面的な学力向上施策を実行に移すためには、総合的な学力調査による実証的なデータと学校の「学力プロフィール」に基づく診断・改善が必要になってくる。

1-6 「豊かな学力の確かな育成」に向けて

さて、以上の提言を一言でまとめるとすれば、それは、これからの教育改革は、「豊かな学力の確かな育成」という原則に基づくべきであるという結論である。

「確かな学力」という文部科学省の学びのすすめの趣旨に賛同しながらも、ここにあげた7つの問題意識を忠実に実行に移すためのスローガンは、やはり「豊かな学力の確かな育成」になると思う。

この共通目標の下に、学校、家庭・地域そして行政の協力によって、すべての子どもたちに質の高い教育を保障していきたい。本報告書がそのための大きな第一歩になることを、心から願っている。

注記

- 1 校長と教師の指導性と「生きる力」との関連性については、参考文献(2)に詳しい。
- 2 各項目の詳細は、参考文献(4)および本報告書第2章を参照して欲しい。

参考文献

- (1) 田中博之著『総合的な学習で育てる実践スキル 30』明治図書、2000年。
- (2) 田中博之監修『21世紀型学力を育む総合的な学習を創る』ベネッセ文教総研、2002年。
- (3) 田中博之「総合的な学習の時間の評価の進め方」『初等教育資料』12月号(8頁～13頁)、文部科学省、2002年。
- (4) 田中博之「連載：21世紀の基礎学力を考える」『現代教育科学』明治図書、2003年4月から1年間連載中。

第 2 章

「学力向上のための 基本調査」の設計と 結果概要

- 第 2 章-1
調査の基本設計
ベネッセ教育総研 田中 勇作
- 第 2 章-2
「教科学力」の現状
ベネッセコーポレーション小中学校事業部
河田 真 森本 佳乃子 中山 明子
- 第 2 章-3
「学びの基礎力」の自己評価の現状
ベネッセ教育総研 小林 洋
- 第 2 章-4
「生きる力」の自己評価の現状
ベネッセ教育総研 小林 洋
- 第 2 章-5
「学びの基礎力」育成に関わる家庭と
学校での指導・活動の現状
ベネッセ教育総研 小林 洋

調査の基本設計

ベネッセ教育総研 田中 勇作

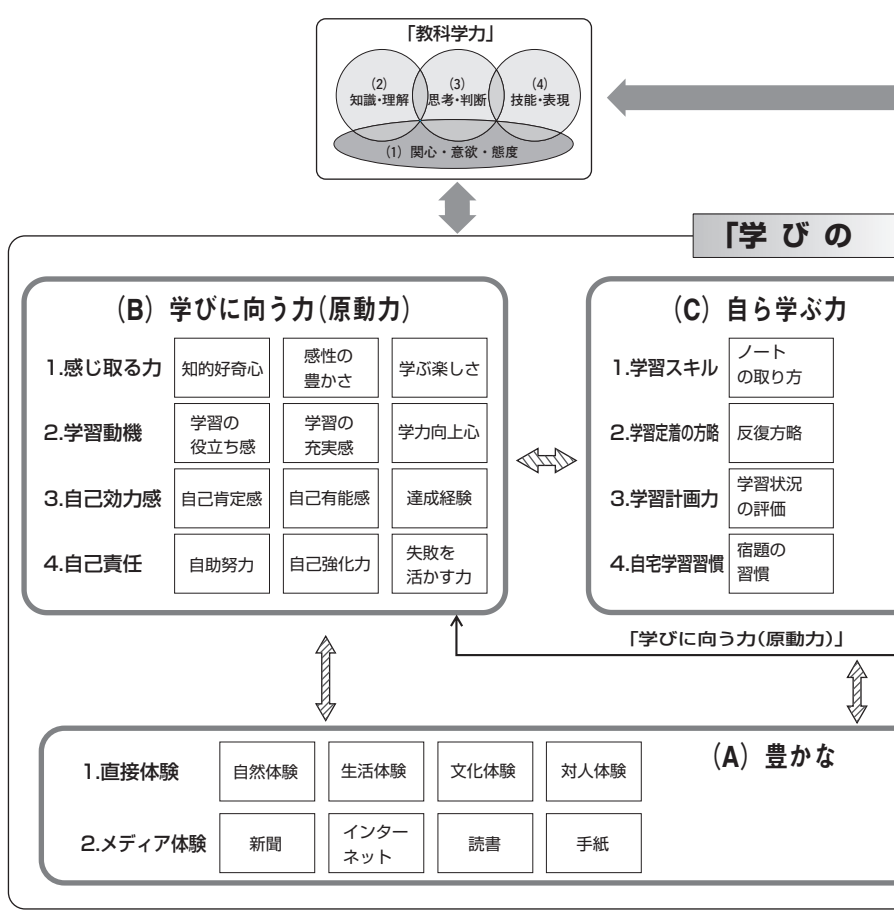
ベネッセ教育総研では、田中博之大阪教育大学助教授ならびに木原俊行大阪市立大学大学院助教授に監修をいただき、21世紀に子どもたちに付けたい「豊かで確かな総合的な学力」とは何かを明らかにし、その実態を把握することを目的に「総合学力研究会」を組織し、小中学校の現場で積極的な実践を推進されている先生方と共に、今回の「学力向上のための基本調査(総合学力基本調査)」の設計・実施・分析を進めてきた。

本節では、第1章で田中博之助教授が報告された「総合学力研究会」としての「学力向上を考える上での7つの問題意識」および「子どもの学力を考えるキーワード」を踏まえる形で、どのような調査を設計したのかについて説明していきたい。

1 調査設計に際しての留意点

さて、今回の「学力向上のための基本調査」は、一昨年5月に田中博之助教授の監修のもとに実施した「新しい学力を育むための教育調査」の続編的な性格を持つ一方、「新しい学力を育むための教育調査」を通して得られた様々な知見や仮説をもとに、新たに「学びの基礎力」という概念を導入し、より幅広い視点と領域から、「豊かな学力を確実に育成する」上での学校や家庭における望ましい取り組みの視点を提供することを目指して設計された。(なお、「新しい学力を育むための教育調査」の詳細については、田中博之監修/ベネッセ文教総研編

■図表2-1-1 「学びの基礎力」の構造モデル



『21世紀型学力を育む総合的な学習を創る』（2002年）を参照。同報告書の全文は、ベネッセ教育総研のWebサイト（ベネッセ教育総研ONLINE〔<http://www.view.21.jp>〕）で参照できる。）

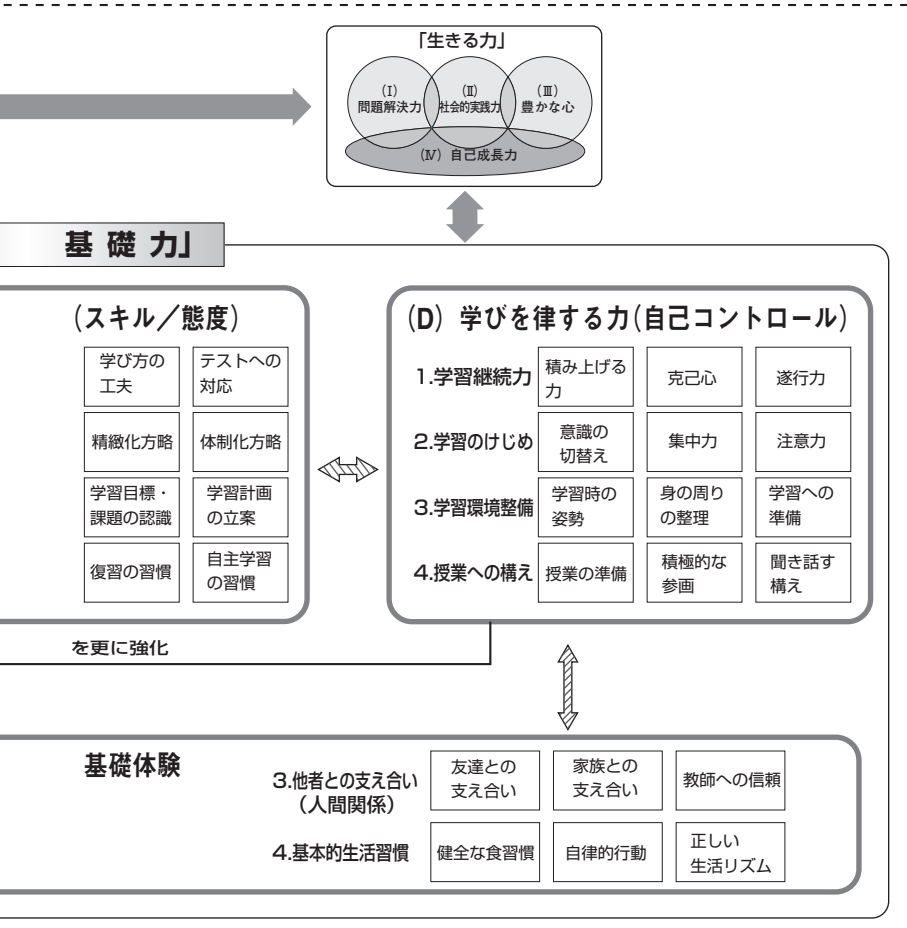
調査仮説および調査項目の設計に当たっては、以下の点に留意し、約1年間にわたり「総合学力研究会」メンバーでの討議・検討を行った。

- ① 「学力向上」に関わる日々の実践を踏まえた現場教師の実態認識や課題意識を反映させた「現場のリアリティ重視」の調査仮説および調査項目を設計する。
- ② これまでに学習心理学や各種調査によって研究・実証されてきた「学習のメカニズム」や学びに関わる各種要因等の様々な知見を統合する形で、相互の関連性や構造を俯瞰できる「仮説モデル」を設定し、そのモデルに沿った調査仮説および調査項目を設計する。
- ③ 「学力向上」に向けての具体的な施策や指導・学習の在り方についてのヒントを提供していけるように、学校現場における様々な実践事例を踏まえた「効果の見える(た)活動」をベースとした調査項目を設計する。

第1章図2は、そうした討議・検討を通してまとめ上げた、「総合学力研究会」における「総合学力のモデル」として、今回の調査における前提となる「調査仮説」であると共に、後述の各調査バッテリー設計のフレームワークとなっている。

2 「学びの基礎力」の構造モデル

さて、図表2-1-1は、**1**の調査項目設計に当たっての留意点で触れた①および②にそって、これまで学習心理学等や各種調査を通して研究・実証されてきた子どもたちの学習意識や学習動機、



第 2 章 — 1

学習スタイルや学習方略、各種体験等に関する様々な知見や、学校現場における実践や経験を通して「見えない学力」といったことばで多くの先生方が抱えている認識等を、「学びの基礎力」として、「A. 豊かな基礎体験」、「B. 学びに向かう力」、「C. 自ら学ぶ力」および「D. 学びを律する力」の4領域に再構成し、整理したものである。

「総合学力研究会」では、この「学びの基礎力」を、学習者の行動や態度形成に大きな影響を及ぼしているといわれる「A. 豊かな基礎体験」をベースに、学習の原動力となる「B. 学びに向かう力」、自主的で意図的な学習を進めていくスキルや習慣である「C. 自ら学ぶ力」、および学習行動を適切な方向へとコントロールする「D. 学びを律する力」の3つの基礎力が相互に関与し合い、複合的に形成さ

■図表 2-1-2 「学びの基礎力」下位項目についての因子分析結果

| 「学びの基礎力」項目名 | | | 因子No.1 原動力 | 因子No.2 姿勢・構え | 因子No.3 体験・体感 | 因子No.4 学習スタイル |
|-------------|--------------|------------|---------------|-----------------|-----------------|------------------|
| 問6④ | B 2. 学習動機 | 学習活動の充実感 | 0.65 | 0.18 | 0.16 | 0.07 |
| 問6⑤ | B 2. 学習動機 | 学力向上心 | 0.62 | 0.18 | 0.13 | 0.13 |
| 問6⑦ | B 4. 自己責任 | 自助努力 | 0.56 | 0.18 | 0.09 | 0.04 |
| 問6③ | B 2. 学習動機 | 学習の役立ち感 | 0.52 | 0.20 | 0.15 | 0.11 |
| 問6⑧ | B 4. 自己責任 | 自助努力 | 0.50 | 0.12 | 0.08 | 0.04 |
| 問6① | B 1. 感じ取る力 | 学ぶ楽しさ | 0.49 | 0.20 | 0.20 | 0.23 |
| 問8③ | C 1. 学習スキル | 学び方の工夫 | 0.43 | 0.30 | 0.22 | 0.17 |
| 問7③ | D 1. 学習継続力 | 遂行力 | 0.42 | 0.35 | 0.15 | 0.26 |
| 問6② | B 4. 自己責任 | 失敗を活かす力 | 0.42 | 0.39 | 0.16 | 0.13 |
| 問7② | D 1. 学習継続力 | 克己心 | 0.42 | 0.35 | 0.17 | 0.17 |
| 問6⑥ | C 3. 学習計画力 | 学習目標・課題の認識 | 0.42 | 0.02 | 0.22 | 0.16 |
| 問6⑨ | B 4. 自己責任 | 自己強化力 | 0.41 | 0.15 | 0.27 | 0.13 |
| 問3⑩ | B 3. 自己効力感 | 自己肯定感 | 0.41 | 0.13 | 0.33 | 0.02 |
| 問6⑩ | C 3. 学習計画力 | 学習状況の評価 | 0.34 | 0.20 | 0.26 | 0.24 |
| 問8⑦ | C 4. 自宅学習習慣 | 宿題の習慣 | 0.12 | 0.56 | 0.14 | -0.07 |
| 問7⑫ | D 4. 授業への構え | 授業への準備 | 0.12 | 0.53 | 0.10 | -0.01 |
| 問3⑫ | D 4. 授業への構え | 聞き話す構え | 0.15 | 0.50 | 0.16 | 0.02 |
| 問7⑬ | D 4. 授業への構え | 積極的な参画 | 0.41 | 0.50 | 0.15 | 0.15 |
| 問8① | C 1. 学習スキル | ノートの取り方 | 0.20 | 0.47 | 0.17 | 0.06 |
| 問7⑤ | D 2. 学習のけじめ | 集中力 | 0.31 | 0.44 | 0.06 | 0.27 |
| 問8⑧ | C 4. 自宅学習習慣 | 自主的な学習 | 0.25 | 0.43 | 0.08 | 0.27 |
| 問7⑪ | D 3. 学習環境の整備 | 学習への準備 | 0.26 | 0.39 | 0.17 | 0.17 |
| 問8② | C 1. 学習スキル | ノートの取り方 | 0.16 | 0.39 | 0.36 | 0.21 |
| 問7⑦ | D 3. 学習環境の整備 | 学習時の姿勢 | 0.20 | 0.38 | 0.16 | 0.36 |
| 問7④ | D 2. 学習のけじめ | 意識の切り替え | 0.37 | 0.38 | 0.10 | 0.11 |
| 問7⑧ | D 2. 学習のけじめ | 注意力 | 0.05 | 0.33 | -0.10 | 0.12 |
| 問8⑥ | C 1. 学習スキル | テストへの対応 | 0.26 | 0.32 | 0.14 | 0.25 |
| 問7① | D 1. 学習継続力 | 積み上げる力 | 0.32 | 0.32 | 0.24 | 0.23 |

れていく、「総合学力」の基底をなすものにとらえている。

そして、こうした「学びの基礎力」は、「教科学力」や「生きる力」に対して強い影響を持つと共に、「教科学力」や「生きる力」の伸長・発達が、「学びの基礎力」の質的変化・成長を促すという相互関連の構造モデルを示すものとなっている。

なお、これらの「学びの基礎力」に関する今回の調査データについて因子分析したところ、**図表 2-1-2**に示した「原動力(因子No.1)」、「姿勢・構え(因子No.2)」、「体験・体感(因子No.3)」および「学習スタイル(因子No.4)」の4因子が抽出された。これらの因子は、それぞれ当初の構造モデルにおける「B. 学びに向かう力」、「D. 学びを律する力」、「A. 豊かな基礎体験」そして「C. 自ら

■図表 2-1-2(つづき)

| 「学びの基礎力」項目名 | | 因子No.1 原動力 | 因子No.2 姿勢・構え | 因子No.3 体験・体感 | 因子No.4 学習スタイル | |
|-------------|---------------|---------------|-----------------|-----------------|------------------|-------|
| 問3⑭ | B 3. 自己効力感 | 自己有能感 | 0.20 | 0.09 | 0.51 | 0.07 |
| 問3① | A 3. 他者との支え合い | 友達との支え合い | 0.16 | 0.13 | 0.50 | -0.03 |
| 問1⑩ | A 1. 直接体験 | 文化体験 | 0.02 | 0.04 | 0.46 | 0.13 |
| 問1⑤ | A 1. 直接体験 | 対人体験 | 0.11 | -0.02 | 0.42 | 0.05 |
| 問1⑨ | A 2. メディア体験 | 手紙 | 0.02 | 0.21 | 0.42 | 0.06 |
| 問1⑥ | A 1. 直接体験 | 対人体験 | 0.09 | -0.06 | 0.41 | 0.03 |
| 問1② | A 1. 直接体験 | 文化体験 | 0.03 | 0.07 | 0.41 | 0.24 |
| 問3⑪ | B 3. 自己効力感 | 達成経験 | 0.32 | 0.18 | 0.40 | 0.04 |
| 問3⑨ | B 1. 感じ取る力 | 感性の豊かさ | 0.22 | 0.14 | 0.39 | 0.11 |
| 問3⑬ | D 4. 授業への構え | 聞き話す構え | 0.23 | 0.34 | 0.38 | 0.08 |
| 問3③ | A 3. 他者との支え合い | 家族との支え合い | 0.13 | 0.26 | 0.36 | -0.02 |
| 問1⑧ | A 2. メディア体験 | インターネットへの接触 | 0.06 | 0.04 | 0.35 | 0.13 |
| 問3⑧ | B 1. 感じ取る力 | 知的好奇心 | 0.23 | -0.04 | 0.35 | 0.18 |
| 問1① | A 1. 直接体験 | 自然体験 | 0.14 | -0.04 | 0.33 | 0.13 |
| 問3② | A 3. 他者との支え合い | 家族との支え合い | 0.29 | 0.23 | 0.32 | -0.07 |
| 問1⑦ | A 2. メディア体験 | 新聞との接触 | 0.13 | 0.08 | 0.32 | 0.26 |
| 問3④ | A 3. 他者との支え合い | 教師への信頼 | 0.21 | 0.28 | 0.31 | 0.01 |
| 問9② | C 4. 自宅学習習慣 | 学習時間 | 0.05 | 0.03 | 0.12 | 0.62 |
| 問9① | C 4. 自宅学習習慣 | 学習時間 | 0.06 | -0.01 | 0.12 | 0.54 |
| 問8⑨ | C 4. 自宅学習習慣 | 復習の習慣 | 0.21 | 0.31 | 0.16 | 0.54 |
| 問8⑪ | C 2. 学習定着の方略 | 体制化方略 | 0.29 | 0.29 | 0.25 | 0.42 |
| 問8⑩ | C 2. 学習定着の方略 | 精緻化方略 | 0.25 | 0.31 | 0.29 | 0.42 |
| 問8④ | C 2. 学習定着の方略 | 反復方略 | 0.35 | 0.34 | 0.21 | 0.41 |
| 問7⑥ | C 3. 学習計画力 | 学習計画の立案 | 0.22 | 0.36 | 0.21 | 0.41 |
| 問8⑤ | C 2. 学習定着の方略 | 体制化方略 | 0.36 | 0.22 | 0.25 | 0.36 |
| 問8⑫ | C 4. 自宅学習習慣 | 自主的な学習 | 0.32 | 0.10 | 0.31 | 0.32 |

※表中のアミかけ部分は、因子分析によって抽出された4つの因子に該当する当初の構造モデルの各領域の下位項目であることを示す。

「学ぶ力」に該当する結果となり、「学びの基礎力」における 4 領域の設定には妥当性があることがほぼ検証されたことをお伝えしておきたい。

3 「学力向上のための基本調査」の全体像

以上、今回の「学力向上のための基本調査」における前提となる調査仮説や基本仮説、「学びの基礎力」の構造モデル等についてその概要を紹介してきたが、今回の調査設計に関わるプロセスと全体像を図表 2-1-3 に示した。

誌面の関係で詳細については割愛するが、各調査票と基本仮説の関係や第 3 章以降での仮説検証の展開を俯瞰していただく上での参考にしていただければ幸いである。

なお、今回の調査で用いた「生きる力」の自己評価項目は、前述の「新しい学力を育むための教育調査」で使用した 40 項目をベースに改訂を行い、「Ⅰ. 問題解決力」(前回調査では「能力・スキル」領域に該当)、「Ⅱ. 社会的実践力」(前回調査では「社会への適応力」領域に該当)、「Ⅲ. 豊かな心」(前回調査では「態度・価値観」領域に該当)、「Ⅳ. 自己成長力」(前回調査では、「自己成長力」領域に該当)の 4 つの領域に再構成し 30 項目を設定した。

今回の改訂に当たっては、主に「社会への適応力」および「態度・価値観」の領域について、領域の再定義ならびに項目の見直し・追加を行った。前回の調査では若干「今日的課題への関心度合い」を問う項目に偏っていた「社会への適応力」の領域を、より積極的な社会参画の場面にまで広げ、「今日的課題への関心」項目を厳選するとともに、前回は「態度・価値観」の領域に含まれていたいくつかの項目を移行する形で「Ⅱ. 社会的実践力」として項目の見直しを行った。また、「態度・価値観」の領域については、「Ⅱ. 社会的実践力」への一部項目の移行とともに、「豊かに生きる」という新たな切り口のもと、「熱意」や「思いやり」、「楽しむ力」といった、多くの人たちがふだんの生活を通して実感している項目を追加することで、「Ⅲ. 豊かな心」という領域に設定し直した。なお、各項目の詳細については、第 2 章第 4 節を参照いただければ幸いである。

なお、今回の調査では調査対象となった小学 5 年生、中学 2 年生のクラス担任教師に対して、児童・生徒の「生きる力」や「学びの基礎力」の状況に対する認識や学校における指導・活動の状況についてのアンケート調査を行っているが、本報告書では、児童・生徒対象の調査結果を中心に分析・考察を行ったことをお断りしておきたい。

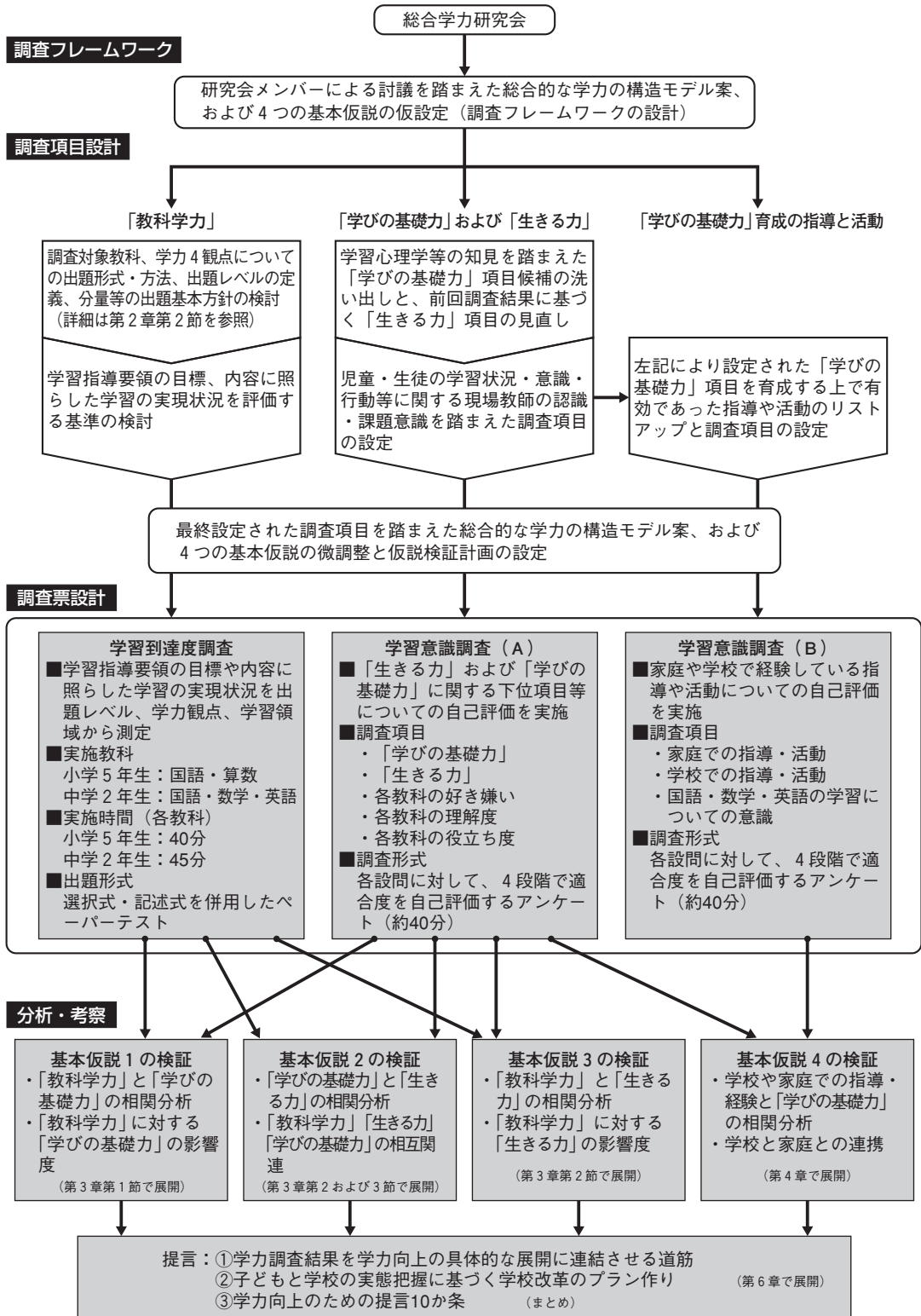
4 調査概要

1. 調査名称 「学力向上のための基本調査 2003」(別称：「総合学力基本調査」)

2. 調査のねらい

- ①児童・生徒の「教科学力」「生きる力」「学びの基礎力」の現状を調査し、3 つの力の関係性を探り、「総合学力のモデル」の検証を行う。
- ②児童・生徒が学校や家庭で経験している指導や活動が、子どもたちの「学びの基礎力」等の育成にどのような影響を及ぼしているかを探り、学力向上に向けての具体的な施策検討に役立つ資料や視点を提供する。

■図表2-1-3 「学力向上のための基本調査」設計のプロセスと全体像



3. 調査対象

小学校第 5 学年児童・教師 および中学校第 2 学年生徒・教師

4. 調査時期

2003 年 1 月 27 日～ 2 月 15 日 (各校は左記期間の任意の日程で実施)

5. 調査の内容

| 対 象 | 名 称 | | 内 容 |
|----------|-----------------|------------------|--|
| 児童・生徒 | 学習到達度調査 | ①国語学力調査 | ・当該学年各教科における学習の到達状況を、「知識・理解」「技能・表現」「思考・判断」の観点から測る設問で構成。出題形式は選択式と記述式を併用 ※なお、「関心・意欲・態度」は学習意識調査で測定 |
| | | ②算数／数学学力調査 | |
| | | ③英語学力調査 (中 2 のみ) | |
| | 学習意識調査 | ④学習についてのアンケートA | ・学習を進める基礎的な力(「学びの基礎力」)、および「生きる力」についての自己評価 |
| | | ⑤学習についてのアンケートB | ・家庭での生活や学習状況 ・学校での指導や学習活動 ・各教科の学習に対する意識 |
| 当該学年担当教師 | ⑥指導の状況に関するアンケート | | ・学校における指導内容・状況 ・子どもの実態(「学びの基礎力」や「生きる力」)に対する認識 |

6. 調査方法

東北・関東・中部・近畿・中国・九州の小学校 23 校 (児童数計 1,707 名、教師数計 56 名)、中学校 16 校 (生徒数計 2,023 名、教師計 71 名) に対して、上記 5 の内容を学校通しによる自記式調査 (テスト) にて実施。

7. 調査主体 「総合学力研究会」

監 修：大阪教育大学助教授 田中博之

大阪市立大学大学院助教授 木原俊行

メンバー：栗田稔生 (大阪教育大学附属平野小学校教諭)

重松昭生 (守口市立八雲小学校教諭)

外山善正 (大阪教育大学附属平野小学校教諭)

中川一彦 (大阪教育大学附属平野小学校教諭)

西畑寧三 (大阪市立長吉出戸小学校教諭)

馬場博志 (大阪教育大学附属平野小学校教諭)

井寄芳春 (大阪教育大学附属平野中学校教諭)

久保田重幸 (彦根市立中央中学校教諭)

小林弘典 (大阪教育大学附属平野中学校教諭)

佐藤由美 (大阪教育大学附属平野中学校教諭)

田口 順 (大阪教育大学附属平野中学校教諭)

田中龍三 (大阪教育大学附属池田中学校教諭)

野中拓夫 (大阪教育大学附属平野中学校教諭)

事務局：ベネッセ教育総研

「教科学力」の現状

ベネッセコーポレーション小中学校事業部
河田 真 森本 佳乃子 中山 明子

はじめに

「学力向上のための基本調査(総合学力基本調査)」では、教科学力の現状を調査するために、学習到達度調査を実施した。これは、小学校第5学年には国語・算数、中学校第2学年には国語・数学・英語を出題し、学習指導要領の内容の定着状況を見るものである。

また、学習意識調査では、各教科の関心・意欲・態度に関する項目を質問した。関心・意欲・態度については、ペーパーテストの形式では測ることが難しいため、質問紙による子どもの自己評価から状況を見ることとした。

以上の2つの調査結果から、子どもの教科学力の現状について考察してみたい。

なお、第3章以降で「教科学力」と「学びの基礎力」や「生きる力」との関係調べているが、本節は、それらの関係を考えるにあたって前提となる教科学力の中身の情報を提供するものである。

出題方針

1) 実施概要

(1) 実施学年・教科

小学校第5学年：国語・算数 中学校第2学年：国語・数学・英語

(2) 実施時間

小学校第5学年：各教科40分 中学校第2学年：各教科45分

2) 学習到達度調査の出題方針

(1) 出題の基本方針

学習到達度調査は、学習指導要領における各教科の目標や内容に照らした学習の実現状況を把握し、今後の個人の学習や、学校における指導の改善に資することを目的とする。

その目的に基づき、学習指導要領に定める内容のうち、ペーパーテストで調査を行うことが適当なものについて、調査を行う。

(2) 出題の具体的方針

①学習指導要領の目標、内容に照らした学習の実現状況を、出題レベル(基礎・応用)、学力観点、学習領域のそれぞれにおいて、把握することを目指す。

ア 出題レベルについては、児童・生徒に最低限身につけてほしい難易度の問題を「基礎問題」、学習指導要領の範囲において応用的・発展的な学力を用いて解答に挑戦する問題を「応用問題」としている。

イ 学力観点については、現在の観点別評価の項目に準拠する。ただし、「関心・意欲・態度」に関する項目(全教科)や「聞く・話す」(国語)については、出題の形式上、評価

の観点から除いている。

ウ 学習領域については、学習指導要領などを参考にして独自に定めている。

- ②問題の分量は、児童・生徒が時間内にすべての問題にひととおり取り組むことができるように留意する。
- ③解答については、正解の他、問題によって準正解を設ける。準正解については、完全な正解とは言えないが、学習指導要領の目標・内容に照らしての学習の実現状況を判断しようとする際、その問題のねらいから「おおむね満足」と認められ、正解と同等に扱ってよいと判断できるものをいう。正解又は準正解を解答した児童・生徒の割合を「通過率」とする。

3) 調査問題の作成

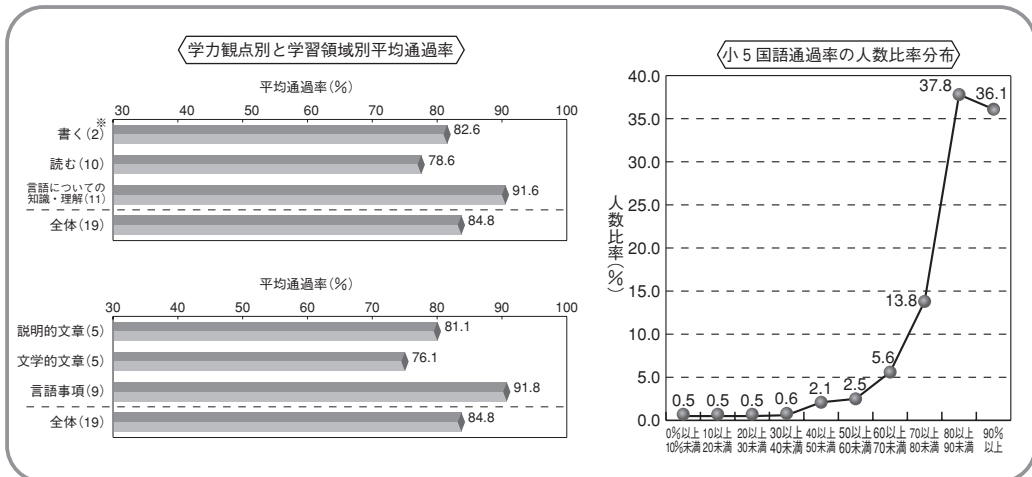
調査問題は、ベネッセコーポレーションの問題作成スタッフにより作成した。なお、問題の妥当性を高める上で、企画段階より荒川区教育委員会と共同で検討を行った。

4) 問題の公開について

今回学習到達度の測定に用いた問題は、今後の学力調査・研究において継続して使用し、変化を見ていくものである。したがって今後の調査の公平性・妥当性を期するために、問題を公開しないことをご了承いただきたい。

国語

国語：小学校第 5 学年の結果分析



※…()内の数字は出題数を示す。なお、複数の観点を持つ設問があるため、観点別の出題数合計は全体の出題数と異なる。

(1) 結果概況

<度数分布>

小 5 の国語では平均通過率が 84.8 % と高く、度数分布を見ると 80 % 以上の問題を通過した児童は、全体の 73.9 % にのぼる。

＜学力観点別状況＞

① 「書く力」…意欲をもって解答しているが、表現については不十分

書く力を見る問題として、設問文を題材にしながら自由な発想で解答を記述する記述問題を出題している(第2問 問4)。この問題の結果を見ると、77.7%の児童が通過しており、「何か解答を考えて書こう」という意欲を持って自分の意見を書くことができている児童が多い。ただし、通過した解答のうち、一部で誤字や表現上の不備がある解答(準正解)も見られる(12.9%)。考えたことを筋道立てて書くこと、効果的に表現すること、正しい表記で書くことを意識した指導が必要であろう。

□出題要旨と結果：第2問 問4

(文学的文章を読んで)本文の内容を踏まえ、思ったことを自由な発想で記述する。

| 解答内容 | 評価 | 割合(%) |
|--------------------------------------|-----|-------|
| ◎ 本文の内容を踏まえ、自分の考えたことを、自由な発想や表現で書けている | 正解 | 64.8 |
| ○ 自分の考えが書けているが、本文を踏まえた表現がやや曖昧である | 準正解 | 2.1 |
| ○ 上記類型1もしくは2の解答で、誤字や表現上の不備がある | 準正解 | 10.8 |
| × 文章中の表現を使用しているが、題意から外れている | 不正解 | 2.1 |
| × 文章のあらすじのみを記述している | 不正解 | 2.3 |
| × 上記以外の解答 | 不正解 | 14.0 |
| × 無解答 | 不正解 | 3.9 |

② 「読む力」…場面の移り変わりをつかみきれていない

読む力は78.6%の平均通過率であり、良好な結果である。しかしその中で、人物の心情を読み取り正しい文章を選択する問題(第2問 問3)の通過率は31.3%と低い。これは場面の転換や傍線部より後の人物の発言を正しく読み取れず、人物の心情をつかまきれなかったものと思われる。文学的文章については、いろんな文に触れさせ、場面の移り変わりや情景を想像しながら読む指導も必要である。

□出題要旨と結果：第2問 問3

(文学的文章を読んで)登場人物が、文章中にあるような行動をとった理由として適当な文を選ぶ。

| 解答内容 | 評価 | 割合(%) |
|---------------------------------|-----|-------|
| × 場面の転換を正しく読み取れず、誤った文を選択しているもの | 不正解 | 10.8 |
| × 場面の転換を正しく読み取れず、誤った文を選択しているもの | 不正解 | 12.2 |
| × 本文の傍線部以降を読み取れずに、誤った文を選択しているもの | 不正解 | 43.5 |
| ◎ 本文を正しく読み取り、適切な文を選ぶことができているもの | 正解 | 31.3 |
| × 上記以外の解答 | 不正解 | 0.2 |
| × 無解答 | 不正解 | 1.9 |

③ 「言語についての知識・理解」…さらなる知識の定着を

漢字の読み取りについては出題した 3 問の平均通過率は 94.4 % と高い水準となった。また、漢字の書き取りについては、平均通過率が 85.4 % である。ただし、出題した漢字はそれほど難度が高くない漢字であるため、誤りやすい文字を出題した場合は通過率が低下すると思われる。

語句の問題では「たとえ」「どうぞ」「けっして」といった語句が空欄に当てはまる文を選ばせることで、語句の理解について問うた。通過率は高く、理解が定着している児童の割合は高いと思われる。

■出題内容・通過率一覧

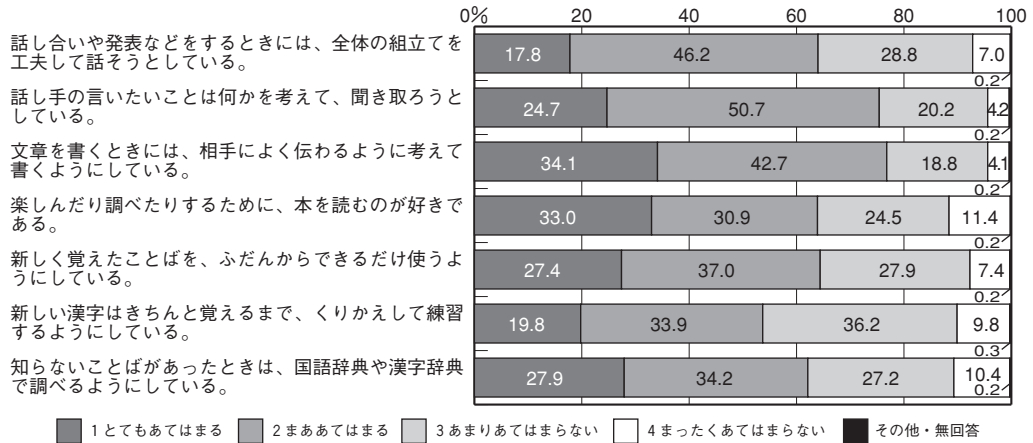
小学校国語第 5 学年

| 問題番号 | | 出題の内容 | 評価規準 | 学力観点 | | | | 学習領域 | | | 通過率 |
|------|------------|--|--|------|-----|-----|-----------|-------|-------|------|------|
| 大問 | 小問 | | | 応用 | 書く力 | 読む力 | 高階級での鑑・理解 | 説明的文章 | 文学的文章 | 言語事項 | |
| 1 | 1 | 要点の把握 (十八字書きぬき) | ・目的や意図などに応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえることができる。 | | | ● | | ■ | | | 87.9 |
| | 2 | 理由の把握 | ・目的や意図などに応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえることができる。 | | ● | ● | | ■ | | | 87.4 |
| | 3 | 指示語の内容把握 | ・目的や意図などに応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえることができる。 | ○ | | ● | | ■ | | | 49.2 |
| | 4 | 空所補充 (接続語) | ・文と文のつながりを考えながら、指示語や接続語を使うことができる。 | | | ● | ● | ■ | | | 94.9 |
| | 5 | 全体内容の把握 | ・目的や意図などに応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえることができる。 | | | ● | | ■ | | | 86.2 |
| 2 | 1 | 空所補充 (様子をあらわすことば) | ・登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読むことができる。 ・語感、言葉の使い方に対する感覚などについて関心をもつことができる。 | | | ● | ● | | ■ | | 86.2 |
| | ア | 理由の把握 | ・目的や意図などに応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえることができる。 | | | ● | | | ■ | | 91.9 |
| | イ | 理由の把握 | ・目的や意図などに応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえることができる。 | | | ● | | | ■ | | 93.3 |
| | 3 | 理由の把握 | ・登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読むことができる。 | ○ | | ● | | | ■ | | 31.3 |
| 4 | 物語の全体内容の把握 | ・登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読むことができる。 ・目的や意図に応じて、自分の考えを効果的に書くことができる。 | ○ | ● | ● | | | ■ | | 77.7 | |
| 3 | 1 | 漢字の読み取り | ・当該学年までに配当されている漢字を読むことができる。 | | | | ● | | | ■ | 94.7 |
| | 2 | 漢字の読み取り | ・当該学年までに配当されている漢字を読むことができる。 | | | | ● | | | ■ | 95.5 |
| | 3 | 漢字の読み取り | ・当該学年までに配当されている漢字を読むことができる。 | | | | ● | | | ■ | 93.0 |
| 4 | 1 | 漢字の書き取り | ・当該学年の前の学年までに配当されている漢字を書くことができる。 | | | | ● | | | ■ | 78.5 |
| | 2 | 漢字の書き取り | ・当該学年の前の学年までに配当されている漢字を書くことができる。 | | | | ● | | | ■ | 86.5 |
| | 3 | 漢字の書き取り | ・当該学年の前の学年までに配当されている漢字を書くことができる。 | | | | ● | | | ■ | 91.3 |
| 5 | 1 | 正しい表現を選ぶ | ・語句に関する類別の理解を深めることができる。 | | | | ● | | | ■ | 95.4 |
| | 2 | 正しい表現を選ぶ | ・語句に関する類別の理解を深めることができる。 | | | | ● | | | ■ | 94.4 |
| | 3 | 正しい表現を選ぶ | ・語句に関する類別の理解を深めることができる。 | | | | ● | | | ■ | 97.0 |

(2) 関心・意欲・態度に関する質問と回答結果

小学校第5学年の国語の関心・意欲・態度に関する質問は、学習意識調査の中で行った。調査項目の設計においては、学習指導要領の内容や国立教育政策研究所の評価規準例などを参考に、好ましい関心・意欲・態度を厳選・検討し、質問項目とした。全体の回答結果は以下の通りである。

■小学校国語第5学年 関心・意欲・態度



肯定的な回答(「とてもあてはまる」および「まああてはまる」)をしている児童の割合を見ると、下の傾向がうかがえる。

①国語に対する意欲はみられるが、さらなる具体的な実践が求められる

「話し手の言いたいことは何かを考えて、聞き取ろうとしている」「文章を書くときには、相手によく伝わるように考えて書くようにしている」という質問に対して、それぞれ75.4%、76.8%の児童が肯定的に回答している。国語に対する活動について、多くの子どもが意欲をもって取り組んでいることがわかる。

それに対して、ふだんからの学習習慣の定着・実践を求める内容の質問については、肯定的に回答した児童の割合がやや低い。「新しく覚えた言葉を、ふだんからできるだけ使うようにしている」児童が64.4%、「新しい漢字はきちんと覚えるまで、くりかえして練習するようにしている」児童が53.7%、「知らないことばがあったときは、国語辞典や漢字辞典で調べるようにしている」児童は62.1%である。ふだんから学習を習慣づけて実践する態度を、学習指導のガイダンスなどを通じて育成していくことが望まれよう。

②話すことについての意欲が相対的に低い

「話し合いや発表をするときには、全体の組み立てを工夫して話そうとしている」児童の割合は64.0%であった。この数値は「話し手の言いたいことは何かを考えて、聞き取ろうとしている」「文章を書くときには、相手によく伝わるように考えて書くようにしている」という質問と比べると、相対的に低い。話すことに関する指導が、さらに重視されることが望まれる。

③本を読むのが嫌いな子どもが $\frac{1}{3}$ みられる

「楽しんだり調べたりするために本を読むのが好きである」児童の割合は、63.9%であった。本が嫌いな子どもが $\frac{1}{3}$ 以上いることを示している。

(3) 学習到達度と関心・意欲・態度の関係

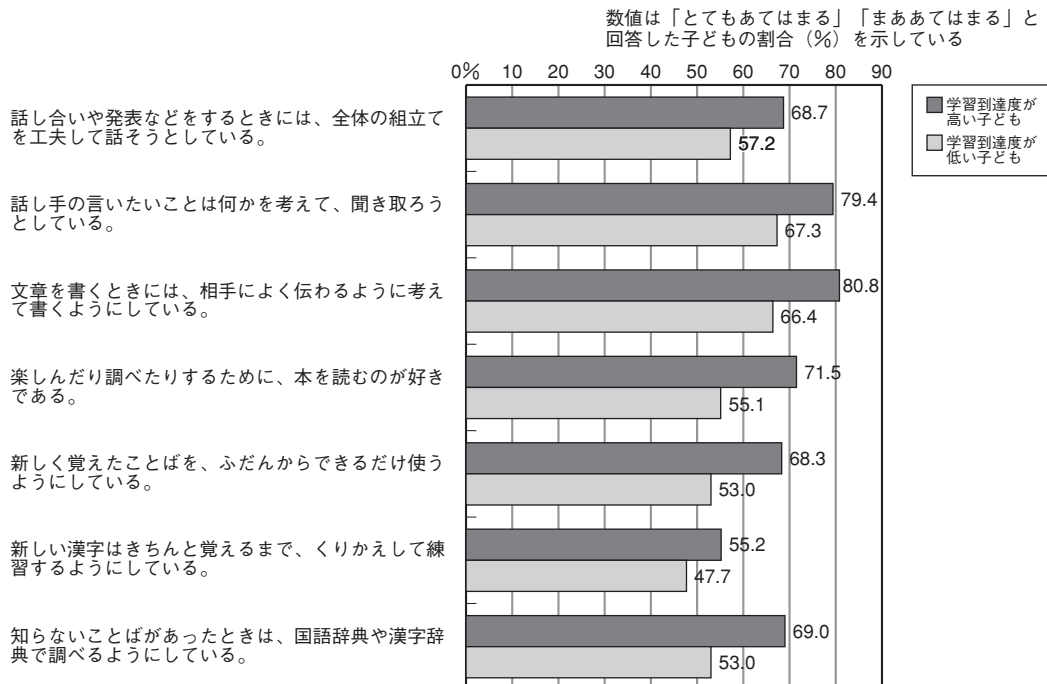
学習到達度調査の国語の結果によって児童を3つの学力群に分け、そのうち学力上位の群と下位の群とで、関心・意欲・態度に関する質問の回答状況がどのように違うのかを調べた(下の図参照)。

いずれの項目においても、学習到達度が高い子どものほうが、肯定的に回答している割合が高い。これは、教科学習に対する関心・意欲・態度と教科の学習到達度は、互いに強い関係があることを示している。

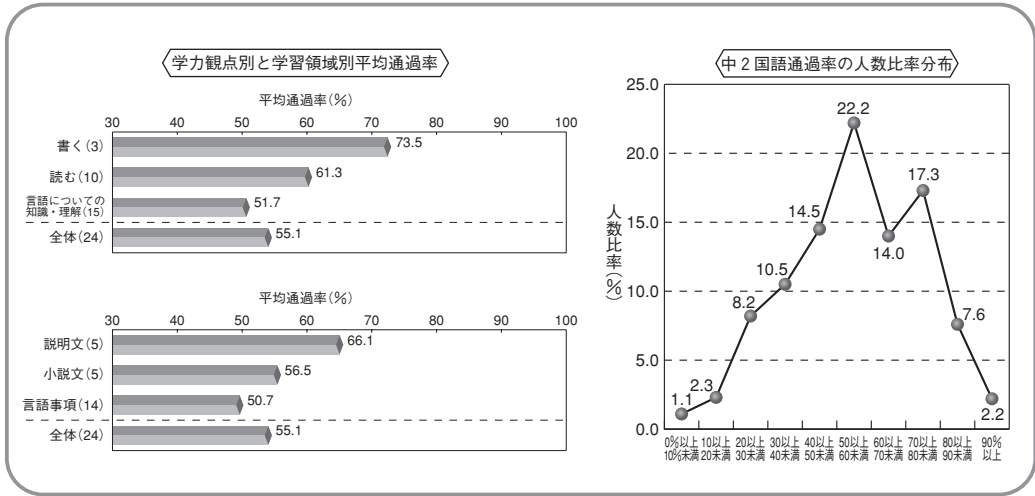
上記の質問項目について、学習到達度が高い子どもと低い子どもとの差が大きい項目を見ると、「楽しんだり調べたりするために、本を読むのが好きである。」が16.4ポイントの差、「知らないことばがあったときは、国語辞典や漢字辞典で調べるようにしている。」が16.0ポイントの差、「新しく覚えたことばを、ふだんからできるだけ使うようにしている。」が15.3ポイントの差となっている。

現在実践されている学力向上の取り組みの中で、新しい言葉をふだんから使うことや、国語辞典や漢字辞典で知らない言葉を調べるなどの学習方略を習慣づけたり、言語活動に対する意欲を高めたりすることについて、今一度状況を確認してみてもはどうだろうか。

■国語の学習到達度と関心・意欲・態度の回答傾向〈小5〉



国語：中学校第2学年の結果分析



(1) 結果概況

<度数分布>

平均通過率は55.1%であった。度数分布を見ると、生徒の分布は50%台をピークとして、多くが40%～80%の間に集まっていることがわかる。

<学力観点別状況>

① 「書く力」…読み手に伝えるための表現力が求められる

書く力については73.5%の平均通過率であるが、そのうち通過率の低かった問題を見てみたい。

説明的文章を読み、内容を相手に伝える力を見る問題を出題した(第2問 問4)。通過率は44.2%であるが、このうち、実際に正解をきちんと記述できているのは、22.9%にとどまっている。2つのポイントを指摘できているものの、誰かにそのポイントを話しているように書くという条件を満たしていないなど、表現上の不備がある解答が21.3%である。読み手に伝えるための表現力が、一層求められるよう。

□ 出題要旨と結果：第2問 問4

(説明的文章を読んで)内容のポイントを相手に伝える力を見る。

| 解答内容 | 評価 | 割合 (%) |
|--------------------------------|-----|--------|
| ◎ 本文の内容を踏まえ、二つのポイントを正しく説明できている | 正解 | 22.9 |
| ○ 二つのポイントを説明できているが、表現上の不備がある | 準正解 | 21.3 |
| × 上記以外の解答 | 不正解 | 39.2 |
| × 無解答 | 不正解 | 16.5 |

② 「読む力」…情景を思い浮かべながら読む力がついていない

読む力については、61.3%の平均通過率であった。このうち文章から設問の示す箇所を抜き出す問題(第3問 問1(2))の通過率は、39.7%と最も低い。比較的長い範囲から選ばなければならないため、文章が表している情景を思い浮かべながら注意深く読むことができなかったことが考えられる。

□ 出題要旨と結果：第3問 問1(2)
(文学的文章を読んで)設問の示す箇所を抜き出す。

| 解答内容 | 評価 | 割合(%) |
|----------------------------------|-----|-------|
| ◎ 本文を正しく読み取り、適切な箇所を記述しているもの | 正解 | 29.3 |
| ○ 書き抜いた部分に、句読点の抜けや誤字などの誤りがみられるもの | 準正解 | 10.4 |
| × 上記以外の解答 | 不正解 | 53.2 |
| × 無解答 | 不正解 | 7.1 |

③ 「言語についての知識・理解」…漢字の書き取りと文法事項に課題が見られる

言語についての知識・理解の平均通過率は51.7%であり、観点別に見ると最も低い結果となった。漢字の書き取りについては、出題している5問の平均通過率が46.5%である。いくつか間違えやすい文字を含めたことにより、小学校に比べ平均通過率が低くなっている。誤りやすい漢字についても確かな定着が求められる。

また文法事項の通過率の低さが目立つ。文章中の品詞名を答える問題や、副詞・連体詞を抜き出す問題(第1問 問2)の通過率を見ると、動詞についてはかろうじて半分の生徒が解答できているが、その他は通過率が低い。

■出題内容・通過率一覧

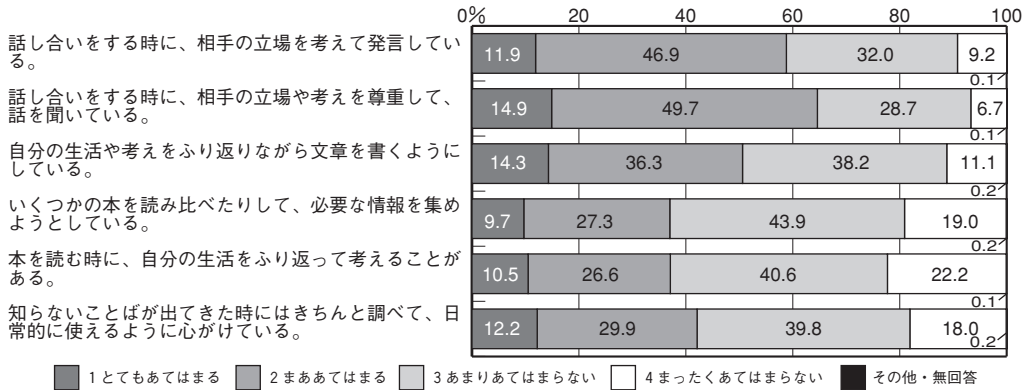
中学校国語第2学年

| 問題番号 | | 出題の内容 | 評価規準 | 学力観点 | | | | 学習領域 | | 通過率 | |
|------|-------|---------------------|--|------|-----|-----|------------|-------|-------|------|------|
| 大問 | 小問 | | | 応用 | 書く力 | 読む力 | 語彙・文法知識・構文 | 説明的文章 | 小説的文章 | | 言語事項 |
| 1 | 問1 | 1 漢字の読み取り | 第1学年までに学習した常用漢字に加え、その他の常用漢字のうち300字程度から350字程度までの漢字を読むことができる。 | | | ● | | | ■ | 95.1 | |
| | | 2 漢字の読み取り | 第1学年までに学習した常用漢字に加え、その他の常用漢字のうち300字程度から350字程度までの漢字を読むことができる。 | | | ● | | | ■ | 57.7 | |
| | | 3 漢字の読み取り | 第1学年までに学習した常用漢字に加え、その他の常用漢字のうち300字程度から350字程度までの漢字を読むことができる。 | | | ● | | | ■ | 94.0 | |
| | | 4 漢字の書き取り | 学年別漢字配当表のうち950字程度の漢字を書き、文や文章の中で使うことができる。 | | | ● | | | ■ | 54.2 | |
| | | 5 漢字の書き取り | 学年別漢字配当表のうち950字程度の漢字を書き、文や文章の中で使うことができる。 | | | ● | | | ■ | 80.6 | |
| | | 6 漢字の書き取り | 学年別漢字配当表のうち950字程度の漢字を書き、文や文章の中で使うことができる。 | | | ● | | | ■ | 15.0 | |
| | | 7 漢字の書き取り | 学年別漢字配当表のうち950字程度の漢字を書き、文や文章の中で使うことができる。 | | | ● | | | ■ | 57.3 | |
| | | 8 漢字の書き取り | 学年別漢字配当表のうち950字程度の漢字を書き、文や文章の中で使うことができる。 | | | ● | | | ■ | 25.2 | |
| | 問2(1) | ① 品詞名(動詞) | 文の中の文の成分の順序や照応、文の組立てなどについて考えることができる。 | ○ | | | ● | | | ■ | 55.8 |
| | | ② 品詞名(形容動詞) | 文の中の文の成分の順序や照応、文の組立てなどについて考えることができる。 | ○ | | | ● | | | ■ | 27.1 |
| | | ③ 品詞名(形容詞) | 文の中の文の成分の順序や照応、文の組立てなどについて考えることができる。 | ○ | | | ● | | | ■ | 46.8 |
| | | ④ 品詞名(名詞) | 文の中の文の成分の順序や照応、文の組立てなどについて考えることができる。 | ○ | | | ● | | | ■ | 28.2 |
| | 問2(2) | 副詞(副詞・連体詞) | 文の中の文の成分の順序や照応、文の組立てなどについて考えることができる。 | ○ | | | ● | | | ■ | 26.2 |
| | | 連体詞(副詞・連体詞) | 文の中の文の成分の順序や照応、文の組立てなどについて考えることができる。 | ○ | | | ● | | | ■ | 22.2 |
| 2 | 問1 | 空所補充(接続語) | 書き手の論理の展開の仕方を的確にとらえ、内容の理解や自分の表現に役立てることができる。単語の類別について理解し、指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをもつ語句などに気づくことができる。 | | | ● | ● | | ■ | 65.6 | |
| | 問2 | 言い換え部分の指摘(三字書きぬき) | 文脈の中における語句の意味を正確にとらえ、理解している。書き手の論理の展開の仕方を的確にとらえ、内容の理解や自分の表現に役立てることができる。 | ○ | ● | ● | | | ■ | 55.9 | |
| | 問3 | 理由内容の指摘 | 書き手の論理の展開の仕方を的確にとらえ、内容の理解や自分の表現に役立てること。自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にすること。 | | ● | ● | | | ■ | 95.4 | |
| | 問4 | 筆者の意見の内容把握(百字記述) | 書き手の論理の展開の仕方を的確にとらえ、内容の理解や自分の表現に役立てることができる。自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にすることができる。 | ○ | ● | ● | | | ■ | 44.2 | |
| | 問5 | 全体内容の理解 | 書き手の論理の展開の仕方を的確にとらえ、内容の理解や自分の表現に役立てること。 | | | ● | | | ■ | 69.3 | |
| 3 | 問1 | (1) 登場人物の把握(五字書きぬき) | 表現の仕方や文章の特徴に注意して読むことができる。 | ○ | | ● | | | ■ | 50.0 | |
| | | (2) 登場人物の把握(五字書きぬき) | 表現の仕方や文章の特徴に注意して読むことができる。 | ○ | | ● | | | ■ | 39.7 | |
| | 問2 | 人物像の把握 | 表現の仕方や文章の特徴に注意して読むことができる。 | | | ● | | | ■ | 64.3 | |
| | 問3 | 登場人物の心情把握 | 表現の仕方や文章の特徴に注意して読むことができる。 | ○ | | ● | | | ■ | 47.6 | |
| | 問4 | 登場人物の心情把握(四十字記述) | 書き手の論理の展開の仕方を的確にとらえ、内容の理解や自分の表現に役立てることができる。自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にすることができる。 | ○ | ● | ● | | | ■ | 80.7 | |

(2) 関心・意欲・態度に関する質問と回答結果

中 2 国語の関心・意欲・態度に関する質問項目の回答結果は、以下の通りである。

■ 中学校国語第 2 学年 関心・意欲・態度



肯定的な回答(「とてもあてはまる」および「まああてはまる」)をしている生徒の割合を見ると、次のような傾向がうかがえる。

① 聞くこと・話すことに関する意識は高い

「話し合いをする時に、相手の立場を考えて発言している」「話し合いをする時に、相手の立場や考えを尊重して、話を聞いている」という質問に対して、それぞれ 58.8%、64.6% の生徒が肯定している。他の項目と比較すると、聞くこと・話すことに関する意識は高いことがうかがえる。

② 本を読む態度については好ましい状況とは言えない

「いくつかの本を読み比べたりして、必要な情報を集めようとしている。」という質問に対して、肯定的に回答した生徒の割合は 37.0% であった。国語と情報教育のつながりが深まる中で、このような態度は強く求められているが、実態としては定着していない状況が推測される。また、「本を読む時に、自分の生活をふり返って考えることがある。」という質問に対して、肯定的な回答をした生徒の割合は 37.1% であった。読書を通じて物の見方や考え方を育てる指導が必要となろう。

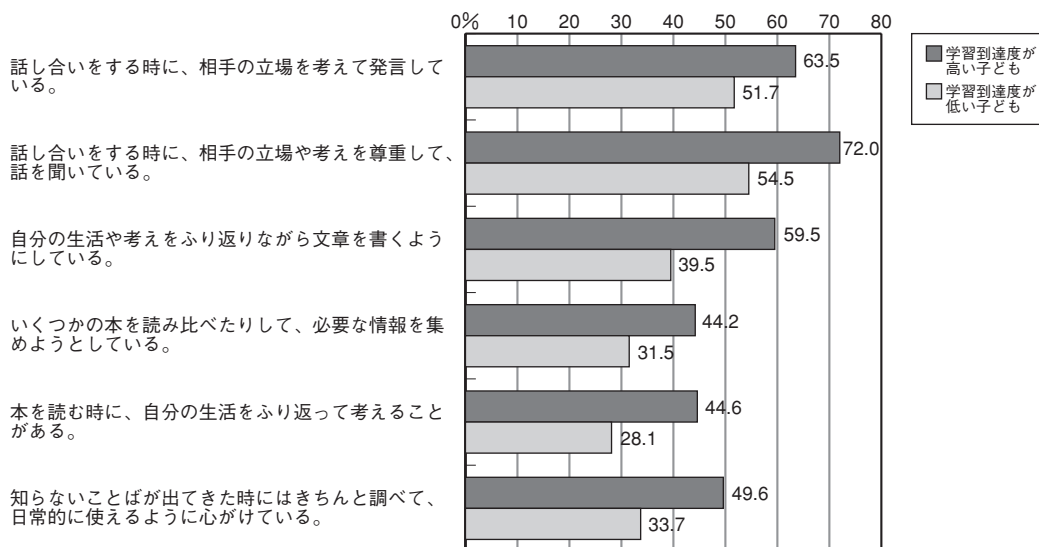
(3) 学習到達度と関心・意欲・態度の関係

「とてもあてはまる」「まああてはまる」と回答した割合を比較すると、どの項目においても、学習到達度が高い子どもの方が、学習到達度が低い子どもに比べて 10~20 ポイント程度高いことがわかる(次ページの上図参照)。このことは、教科学習に対する関心・意欲・態度と教科の学習到達度に関係が見られることを示している。

最も差がついているのは、「自分の生活や考えをふり返りながら文章を書くようにしている」という項目で、20 ポイントの差がついている。学習到達度の高い子どもの多くは、こういった態度が身につけているようである。

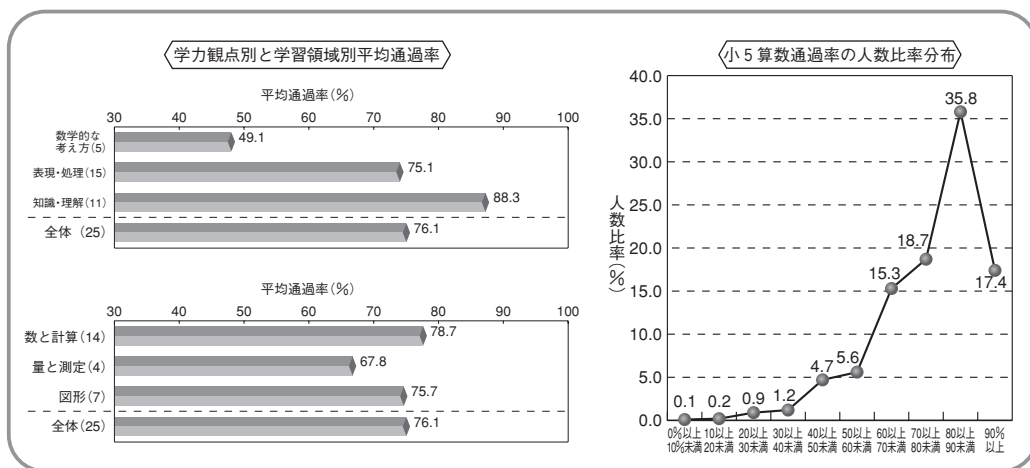
■国語の学習到達度と関心・意欲・態度の回答傾向〈中2〉

数値は「とてもあてはまる」「まああてはまる」と回答した子どもの割合(%)を示している



算数・数学

小学校算数：第5学年の結果分析



(1) 結果概況

<度数分布>

小5の算数では平均通過率は76.1%となっている。度数分布を見ると、80%以上の問題を通過した児童は、全体の53.2%(35.8%+17.4%)となっている。

<学力観点別状況>

①「数学的な考え方」…問題を理解し、自分で解答を組み立てる力の育成

この観点においては、授業の中で学習した項目をもとに、自分で解答を組み立てて解くような問題

を出している。平均通過率は、49.1%と他の観点に比べて25ポイント以上低くなっている。設問ごとに見ていくと、平行四辺形から三角形を切り取った形の面積を求める問題(第5問④)では通過率28.4%であり、表に示していないが無解答の答案も19.6%と、図形を見ても手がつけられていない児童も多いようだ。また、具体的な事象について小数倍からもとになる量を求める問題(第5問⑤)では通過率30.9%となっている。割り算の立式とすべきところをかけ算にしている答案が54.0%もあった。いずれも、問題を読んだり図形を見たりした後、一度自分で問題をかみ砕いたのちに知っている内容に帰着させて考えることが必要である。このような問題に日ごろから接することで、問題を理解し、自分で解答を組み立てる力を養っておきたい。

□ 出題要旨と結果：第5問⑤

具体的な事象について小数倍からもとになる量を求める。

| 解答内容 | 評価 | 割合 (%) |
|------------------------|-----|--------|
| ◎ 式、答えともに正解 | 正解 | 30.9 |
| × 式は正しいが、答えが不正解…割り算間違い | 不正解 | 5.2 |
| × 式の適用間違い…立式がかけ算になっている | 不正解 | 54.0 |
| × その他の解答 | 不正解 | 2.5 |
| × 無解答 | 不正解 | 7.4 |

② 「数量や図形についての表現・処理」…表現・処理定着のための活動の工夫を

表現・処理において、平均通過率は75.1%である。ただし、設問別に見ていくと、やや課題の残る項目もある。直角三角形の面積を求める問題(第4問②)においては通過率が49.2%となっており、底辺×高さ÷2の「÷2」が抜けている答案が18.3%もある。公式として徹底させることも必要であるが、「÷2」を体感するような活動を通して、楽しみながら公式を理解し、自分のものとさせることも大切であろう。

□ 出題要旨と結果：第4問②

直角三角形の面積を求める。

| 解答内容 | 評価 | 割合 (%) |
|------------------------|-----|--------|
| ◎ 正解 | 正解 | 49.2 |
| × 公式が正しく適用できていない(÷2抜け) | 不正解 | 18.3 |
| × その他の解答 | 不正解 | 28.0 |
| × 無解答 | 不正解 | 4.5 |

③ 「数量や図形についての知識・理解」…取りこぼしのないよう、しっかりと押さえる

算数を学習する上で、ベースとして必要となる知識・理解面は、平均通過率が88.3%となり、多

この設問で通過率9割を越えているが、中にはやや定着の悪い学習項目も見受けられる。小数を $\frac{1}{100}$ にする問題(第1問③)においては、通過率が78.8%と他の設問と比べ低くなっている。基本的な事項については、取りこぼしがないようしっかりと押さえておきたい。

■出題内容・通過率一覧

小学校算数第5学年

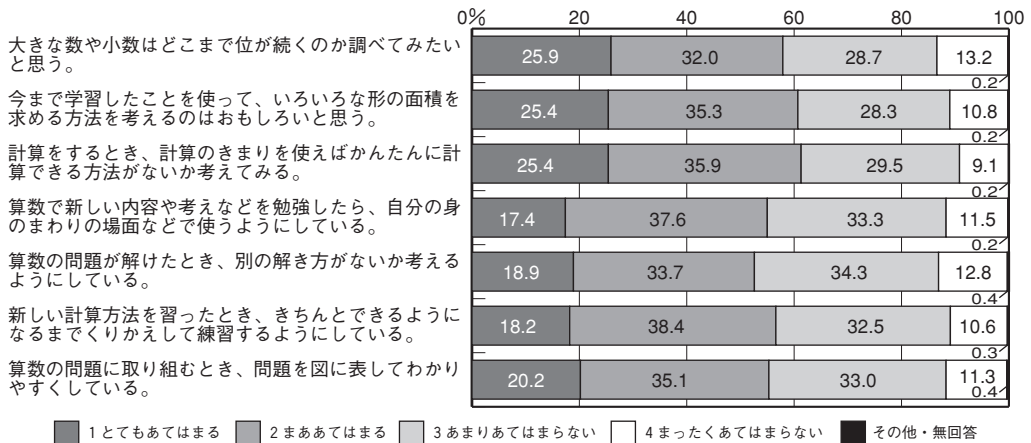
| 問題番号 | | 出題の内容 | 評価規準 | 学力観点 | | | | | 学習領域 | | | | 通過率 |
|------|----|-----------------|--|------|----------|---------|-----------|----------|-------|-------|-----|-------|------|
| 大問 | 小問 | | | 応用 | 関心・意欲・態度 | 数学的な考え方 | 算や彫らるる算・算 | 算や彫らるる知識 | A数と計算 | B量と測定 | C図形 | D数量関係 | |
| 1 | 1 | 整数を100倍した大きさ | 整数を100倍した大きさのつくり方が理解できている | | | | | ● | ■ | | | | 88.9 |
| | 2 | 小数のしくみ | 小数のしくみについて理解できている | | | | | ● | ■ | | | | 93.8 |
| | 3 | 小数を100分の1にした大きさ | 小数を100分の1にした大きさのつくり方が理解できている | | | | | ● | ■ | | | | 78.8 |
| | 4 | 奇数を見つける | 奇数を見つけることができる | | | | | ● | ■ | | | | 83.0 |
| | 5 | 数直線と小数の大きさ | 数直線で小数の大きさがわかる | | | | | ● | ■ | | | | 98.6 |
| 2 | 1 | 角の大きさ | 角の大きさを分度器を用いてはかる方法を知っている | | | | | ● | | ■ | | | 96.6 |
| | 2 | 垂直の関係 | 垂直の関係について理解できている | | | | | ● | | | ■ | | 94.2 |
| | 3 | 平行の関係 | 平行の関係について理解できている | | | | | ● | | | ■ | | 92.9 |
| | 4 | 平行四辺形 | 平行四辺形を見つけることができる | | | | | ● | | | ■ | | 98.3 |
| | 5 | 三角形の内角の和 | 三角形の角の和について理解できている | ○ | | | | ● | | | ■ | | 85.4 |
| 3 | 1 | 2位数×1位数の計算 | 2位数×1位数の計算ができる | | | | ● | | ■ | | | | 91.7 |
| | 2 | 小数×整数の計算 | 小数×整数の計算ができる | | | | ● | | ■ | | | | 83.9 |
| | 3 | 小数×小数の計算 | 小数×小数の計算ができる | | | | ● | | ■ | | | | 76.1 |
| | 4 | 同分母分数の加法 | 同分母分数の加法ができる | | | | ● | | ■ | | | | 97.7 |
| | 5 | 小数÷小数の計算(商は概数) | 小数÷小数の計算で商を上から2桁の概数で求めることができる | ○ | | | ● | | ■ | | | | 60.8 |
| 4 | 1 | 長方形の面積 | 長方形の面積を求めることができる | | | | ● | | | ■ | | | 97.2 |
| | 2 | 三角形の面積 | 三角形の面積を求めることができる | | | | ● | | | ■ | | | 49.2 |
| | 3 | 平行四辺形の作図 | 2つの辺の長さとその間の角があたえられた平行四辺形をかくことができる | | | | ● | | | | ■ | | 60.6 |
| 5 | 1 | 文章題：あまりのある整数の除法 | 具体的な事象について、あまりのある整数の除法を用いて問題を解くことができる | ○ | | ● | | | ■ | | | | 66.7 |
| | 2 | 円・長方形の性質と図形の長さ | 円・長方形の性質を用いて図形の長さを求めることができる | ○ | | ● | | | | ■ | | | 35.0 |
| | 3 | 十進位取り記数法 | 小数の大きさを考える活動を通して、小数の表し方を十進位取り記数法として考えることができる | ○ | | ● | | | ■ | | | | 84.2 |
| | 4 | 複合図形の面積 | 複合図形の面積を求めることができる | ○ | | ● | | | | ■ | | | 28.4 |
| | 5 | 文章題：小数倍の計算 | 具体的な事象について、小数倍を求めることができる | ○ | | ● | | | ■ | | | | 30.9 |
| 6 | 1 | 身の回りにおける平面図形 | 身の回りにおける平面図形について関心をもっている | | ● | | | | | | ■ | | 63.3 |
| | 2 | 進んで数学的に考え、表現できる | 与えられた数式から具体的な事象を発想する楽しさに気づき、進んで数学的に考え、表現できる | | ● | | | | | ■ | | | 67.1 |

(2) 関心・意欲・態度に関する質問と回答結果

小学校第 5 学年の算数の関心・意欲・態度に関する質問は、学習意識調査の中で行った。調査項目の設計においては、学習指導要領の内容や国立教育政策研究所の評価規準例などを参考に、好ましい関心・意欲・態度を厳選・検討し、質問項目とした。

全体の回答結果は以下の通りである。

■小学校算数第 5 学年 関心・意欲・態度



肯定的な回答(「とてもあてはまる」および「まああてはまる」)をしている児童の割合を見ると、次のような傾向がうかがえる。

①算数に対する関心・意欲・態度に関する項目

一般的に 60% 程度の児童が肯定的に回答をしている。その中で「算数で新しい内容や考えなどを勉強したら、自分の身のまわりの場面などで使うようにしている」という質問に対して肯定的に回答している児童は 55.0% と、他の項目と比較するとやや低くなっており、「とてもあてはまる」と積極的な回答をしている児童は 17.4% である。日常生活の事象を、算数に持ち込む活動と同様、算数で学習したことをもう一度日常生活で活用するという場面を積極的に設けることで、児童に算数をより日常的なものとして捉えさせることが大切であろう。

②理解・習得のために努力をする習慣を

「新しい計算方法を習ったとき、きちんとできるようになるまでくりかえして練習するようにしている」という質問に対して 43.1% の児童が否定的に回答している。興味・関心をもって学習をした後、学習した項目をしっかりと定着させることが大切である。特に計算については、様々な学習項目のベースになる部分であるので、わからないことの積み残しは避けたい。その上で、「計算が正確にできる→様々な問題に取り組もうと思う→さらに計算のスキルがアップする」というように、自主的な学習が進むようにしていくことが望まれよう。

(3) 学習到達度と関心・意欲・態度の関係

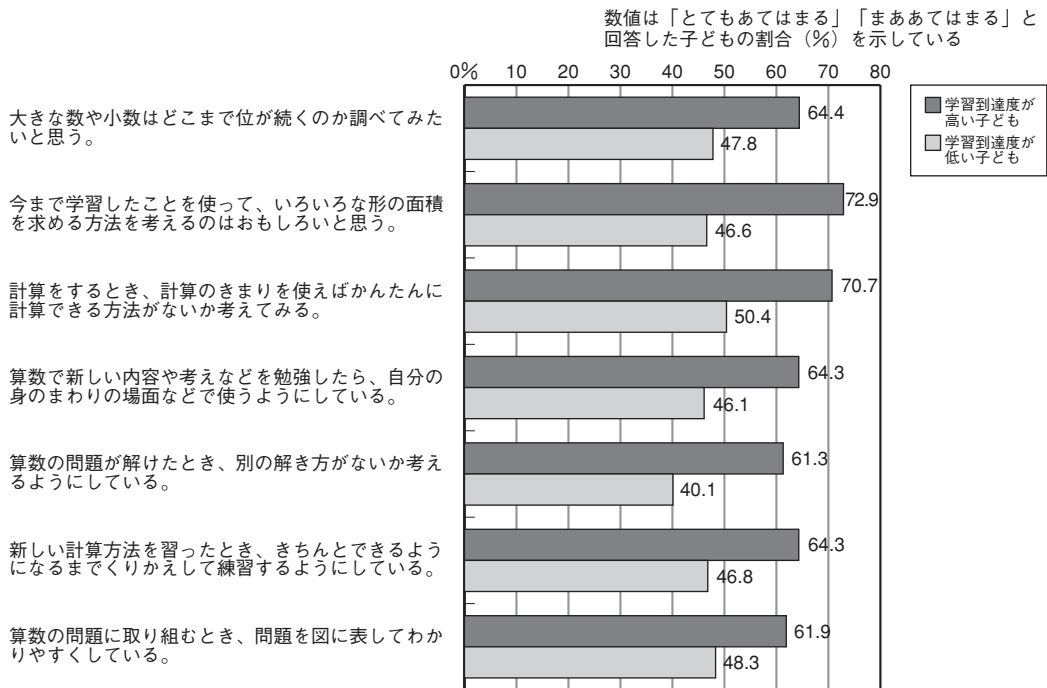
学習到達度調査の算数の結果によって児童を3つの学力群に分け、そのうち学力上位の群と下位の群とで、関心・意欲・態度に関する質問の回答状況がどのように違うのかを調べた。

いずれの項目においても、学習到達度が高い児童のほうが、肯定的に回答している割合が高い。これは、教科学習に対する関心・意欲・態度と教科の学習到達度は、互いに強い関係があることを示している。

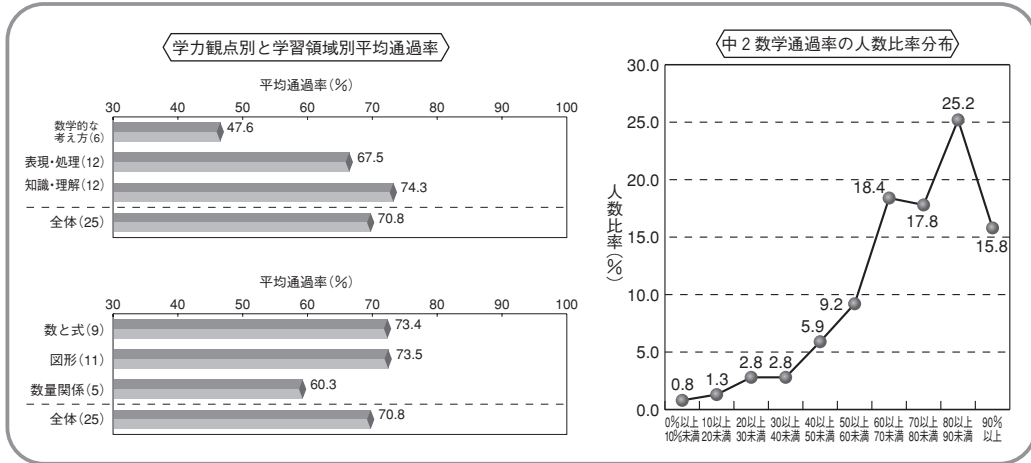
このうち、学習到達度が高い児童と低い児童との差が20%以上のものをみると、「今まで学習したことを使って、いろいろな形の面積を求める方法を考えるのはおもしろいと思う」で26.3%、「計算をするとき、計算のきまりを使えばかんたんに計算できる方法がないか考えてみる」で20.3%、「算数の問題が解けたとき、別の解き方がないか考えるようにしている」で21.2%となっている。学習到達度が高い児童の特性として、学習した内容を他の問題にも積極的に適用しようとしている姿勢があげられる。

いずれの質問項目においても、学習した項目から「横」に広げていけるか(他の問題への適用、日常生活への適用など)、「縦」に深めていけるか(別解の探索、学習項目の定着など)が鍵となっている。肯定的に回答している児童が全体の60%であることを考えても、残り40%の児童にそのような態度・学習方法を身に付けさせることが、学習到達度の向上につながるのではないだろうか。

■算数の学習到達度と関心・意欲・態度の回答傾向〈小5〉



中学校数学：第 2 学年の結果分析



(1) 結果概況

<度数分布>

中 2 の数学では平均通過率は 70.8 % となっており、小学校の度数分布と比較すると、山がやや左によっており、学力のパラツキが広がっている様子がうかがえる。

<学力観点別状況>

① 「数学的な見方や考え方」…既習の項目を用いて解答を組み立てる力の育成

この観点においては、授業の中で学習した項目をもとに、自分で解答を組み立てて解くような問題を出している。平均通過率は、47.6 % と他の観点に比べて 20 ポイント以上低くなっている。設問ごとに見ていくと、具体的な事象の中の数量の関係をとらえ、連立 2 元 1 次方程式を立式し、解答を求める問題 (第 5 問 (1)) では通過率 41.1 % であり、無解答の答えは 40.9 % となっている。また、具体的な事象の中の 2 つの数量の関係をとらえ、一次関数の式を求める問題 (第 5 問 (2); 次ページ参照) でも、通過率 40.1 % で無解答の答えは 24.3 % である。文章から立式に必要な条件を整理し、立式に持ち込むという部分でつまづいている生徒が多いのではなかろうか。それぞれの項目の知識・理解、表現・処理の部分を習得した上で、それらを問題に適用するという力の育成が求められよう。

□出題要旨と結果：第5問（2）

具体的な事象の中の2つの数量の関係をとらえ、一次関数の式を求める。

| 解答内容 | 評価 | 割合 (%) |
|--------------|-----|--------|
| ◎ 正解 | 正解 | 40.1 |
| × 変数のとり方の間違い | 不正解 | 11.7 |
| × 符号の間違い | 不正解 | 3.2 |
| × 上記以外の解答 | 不正解 | 20.6 |
| × 無解答 | 不正解 | 24.3 |

②「数学的な表現・処理」、「数量、図形などについての知識・理解」…弱点克服と理解の徹底

数学的な表現・処理においては平均通過率 67.5 %、数量、図形などについての知識・理解においては平均通過率 74.3 %と、小学校と比較すると、定着状況が低くなっている様子が見えてくる。設問ごとに見ていくと、2つの量が比例の関係のものを見つける問題(第1問(4))で 44.8 %、通る2点から一次関数の式を求める問題(第4問(3))で 41.5 %と通過率が大幅に低くなっている。数量関係の分野、とくに一次関数でつまづいている生徒が多いようである。このあたりの定着状況の低さは、普段の指導の中で感じている部分かもしれないが、改めて弱点を把握し、しっかりと理解させておく必要がある。特にこの項目は関数の概念の基本的な部分であり、今後学習項目がさらに発展することを考えると早めの対策が求められるよう。

■出題内容・通過率一覧

中学校数学第2学年

| 問題番号 | | 出題の内容 | 評価規準 | 学力観点 | | | | | 学習領域 | | | 通過率 |
|------|----|----------------|----------------------------|------|----------|------------|-----------|---------------|------|-----|-------|------|
| 大問 | 小問 | | | 応用 | 関心・意欲・態度 | 数学的な見方や考え方 | 数学的な表現・処理 | 数量・図形などの知識・理解 | A数と式 | B図形 | C数量関係 | |
| 1 | 1 | 平均の求め方 | 平均の求め方について理解できている | | | | | ● | | | ■ | 97.2 |
| | 2 | 文字式の表し方 | 文字の式の表し方の約束が理解できている | | | | | ● | ■ | | | 82.9 |
| | 3 | 連立2元1次方程式の解き方 | 連立2元1次方程式の解き方(加減法)が理解できている | | | | | ● | ■ | | | 65.6 |
| | 4 | 比例の関係 | 比例の関係が理解できている | | | | | ● | | | ■ | 44.8 |
| | 5 | 1次関数のグラフの傾きと切片 | 1次関数のグラフの傾きと切片を理解できている | | | | | ● | | | ■ | 76.3 |
| 2 | 1 | 線対称な図形 | 線対称な図形を見つけることができる | | | | | ● | | ■ | | 42.4 |

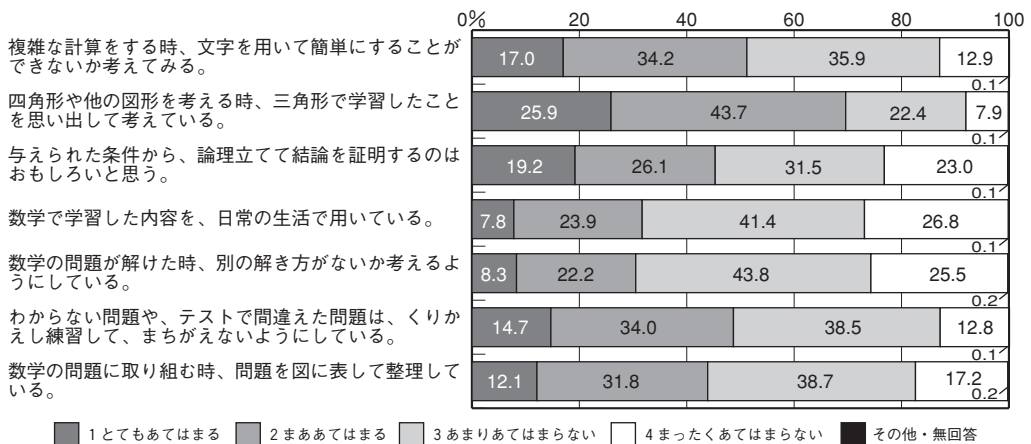
※この表は前ページからの続きです。

| | | | | | | | | | |
|---|---|------------------|---|--------------------|---|---|---|------|------|
| 2 | 2 | 多角形の内角の和 | 多角形の内角の和を求める式がわかる | | | | ● | ■ | 81.1 |
| | 3 | 三角形の合同条件 | 三角形の合同条件について理解できている | | | | ● | ■ | 92.2 |
| | 4 | 二等辺三角形の定義 | 二等辺三角形の定義について理解できている | | | | ● | ■ | 80.1 |
| | 5 | 命題の逆 | 命題の逆について理解できている | ○ | | | ● | ■ | 86.0 |
| | 3 | 1 | 分数×分数の計算 | 分数×分数の計算ができる（約分あり） | | | ● | ■ | 85.6 |
| 3 | 2 | 正の数・負の数の減法 | 正の数・負の数の減法ができる | | | ● | ■ | 92.0 | |
| 3 | 3 | 多項式の減法 | 多項式の減法ができる | | | ● | ■ | 84.2 | |
| 4 | 1 | 1次方程式 | 1次方程式が解ける | | | | ● | ■ | 81.8 |
| | 2 | 連立2元1次方程式 | 連立2元1次方程式が解ける | | | | ● | ■ | 71.4 |
| | 3 | 通る2点から1次関数の式を求める | 通る2点から1次関数の式を求めることができる | | | | ● | ■ | 41.5 |
| | 4 | 対頂角、平行線の性質と角の大きさ | 対頂角、平行線の性質を用いて角の大きさを求めることができる | | | | ● | ■ | 87.8 |
| | 5 | 三角形の内角と外角 | 三角形の内角と外角の性質を用いて角の大きさを求めることができる | | | | ● | ■ | 90.8 |
| 5 | 1 | 連立2元1次方程式 | 具体的な事象の中の数量の関係をとらえ、連立2元1次方程式を用いて問題を解くことができる | ○ | ● | | | ■ | 41.1 |
| | 2 | 1次関数の式を求める | 具体的な事象の中の2つの数量の関係をとらえ、1次関数の式を求めることができる | ○ | ● | | | ■ | 40.1 |
| | 3 | 三角形の内角の和と内角外角の性質 | 三角形の内角の和、内角と外角の性質を既知のことに帰着して角の大きさを求めることができる | ○ | ● | | | ■ | 79.2 |
| | 4 | 三角形の合同の証明 | 三角形の合同の証明ができる | ○ | ● | | | ■ | 68.7 |
| | 5 | 正三角形の性質と角度の作図 | 正三角形の性質を用いて、ある角度の角の作図ができる | ○ | ● | | | ■ | 12.3 |
| 6 | 1 | 身のまわりの円柱 | 身のまわりにある立体について関心をもっている | | ● | | | | 88.1 |
| | 2 | 問題の作成 | 与えられた数式から具体的な事象を発想する楽しさに気づき、進んで数学的に考え表現できる | | ● | | | | 56.0 |

(2) 関心・意欲・態度に関する質問と回答結果

中学校第2学年の数学の関心・意欲・態度に関する質問の回答結果は以下の通りである。

■中学校数学第2学年 関心・意欲・態度



肯定的な回答(「とてもあてはまる」および「まああてはまる」)をしている生徒の割合を見ると、次のような傾向がうかがえる。

各項目の間で、肯定的に回答をしている生徒の割合にバラツキが見られるとともに、小学校と比べると肯定的な回答をしている割合が低くなっている。「数学で学習した内容を、日常の生活で用いている」という質問に対して肯定的に回答している生徒は31.7%と低くなっている。算数以上に、日常と数学が乖離している様子が見えてくる。学習の導入の部分での動機付けなどで、日常生活と数学がリンクする場面を設けていくことが求められよう。

また、「わからない問題や、テストで間違えた問題は、くりかえし練習して、まちがえないようにしている」という質問に対して肯定的に回答している生徒が48.7%である一方、「数学の問題が解けた時、別の解き方がないか考えるようにしている」という質問に対して肯定的に回答している生徒は30.5%である。目の前にある問題や解法を理解し、習得するという学習方法はいくらか定着しているものの、そこから発展させて考える生徒は少ない。1つの問題をきっかけに、数学的に視野が広がると、それがまた関心・意欲につながっていくのではないだろうか。

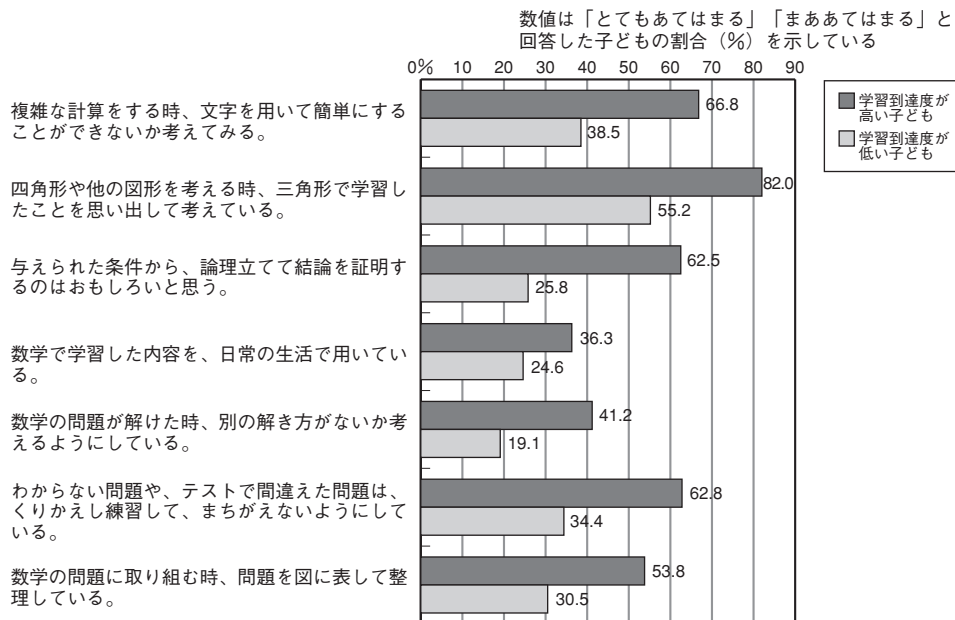
(3) 学習到達度と関心・意欲・態度の関係

学習到達度調査の数学の結果によって生徒を3つの学力群に分け、そのうち学力上位の群と下位の群とで、関心・意欲・態度に関する質問の回答状況がどのように違うのかを調べた。

いずれの項目においても、学習到達度が高い生徒のほうが、肯定的に回答している割合が高く、また多くの設問で学習到達度が高い生徒と低い生徒との差は30ポイント近くになっている。教科学習に対する関心・意欲・態度と教科の学習到達度は、互いに強い関係があり、小学校と比較してその差が顕著に表れている。

このうち、「複雑な計算をする時、文字を用いて簡単にすることができないか考えてみる」では28.3ポ

■数学の学習到達度と関心・意欲・態度の回答傾向〈中2〉

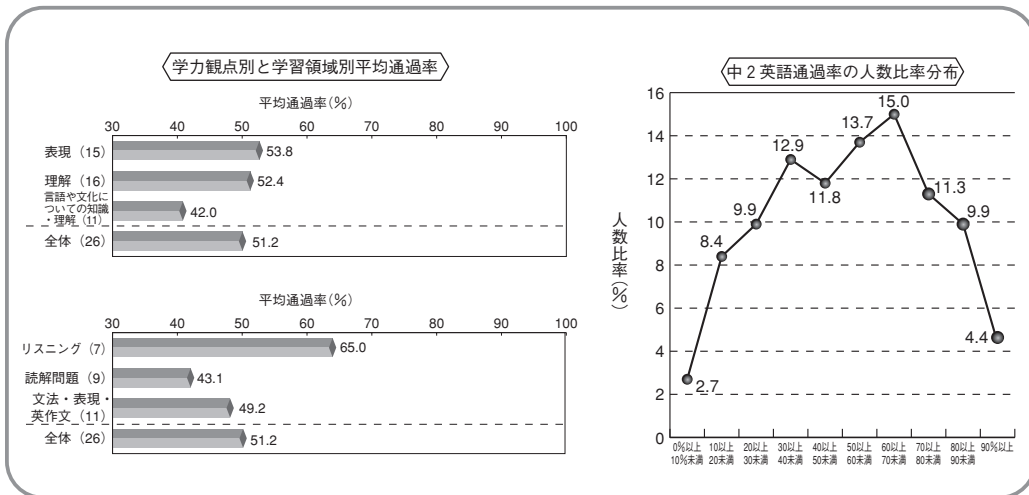


イント、「四角形や他の図形を考える時、三角形で学習したことを思い出して考えている」では 26.8 ポイントの差がある。数字から文字へ、三角形から四角形へなど、学習項目に連続性を持たせることで、学習項目を整理して理解することにつながっていくのではないだろうか。

中学校の数学では、学力格差が広がっていく傾向がある。学習事項の徹底にあわせて、学習への動機付けとなる「関心・意欲・態度」の育成、学習をスムーズに行うための「学習方法」の習得、これら三位一体での指導が鍵になってこよう。

英語

英語：中学 2 年の結果分析



(1) 結果概況

<度数分布>

中 2 の英語では平均通過率が 51.2 % であり、度数分布を見ると 50 % 以上の問題を通過した生徒は、全体の 54.3 % である。

<学力観点別状況>

① 「表現」…意欲的に取り組んでいるが、文法面については不十分

表現力を見る問題として、与えられた単語のなかから必ず 1 つの単語を使って英作文を 5 文以上記述する条件英作文の問題を出題している(第 5 問(2); 次ページ参照)。この問題の結果を見ると、79.7 % の生徒が通過しており、「何かを英語で書こう」という意欲を持って自分の意見を書くことができている。ただし、通過した解答においても、共通の構文を用いての解答や文法的に正しくない解答が多く見られる。自分の書きたいことを書こうとする意欲を尊重しながら、文法面で指導が充実していくことが望まれよう。

□出題要旨と結果：第5問（2）

与えられた単語を用い、5つの英文を作る。

| 解答内容 | 評価 | 割合 (%) |
|----------------------------|-----|--------|
| ◎ 5つの「英文」があり、正しいものが5つある。 | 正解 | 30.7 |
| ○ 5つの「英文」があるが、英文に誤りの表現がある。 | 準正解 | 49.0 |
| × 英文の数が5つ未満である。 | 不正解 | 9.7 |
| × 無解答 | 不正解 | 10.6 |

② 「理解力」…会話の状況や説明文の内容をつかみきれていない

どの話者が何を発しているかなどの会話の状況（第6問（1））や、説明文中の英文和訳問題（第7問（1））など、より詳細な理解を見る問題において通過率が低い（14.5%、26.5%）。会話文や説明文のおおまかな内容は理解していて大意どりはできているものの、会話の移り変わりや詳細な説明を正しくつかみきれていなかったものと思われる。会話文においては、「だれ」が「何」を話しているかにも注意を向けさせていく必要があろう。説明文においては、日頃からいろいろなジャンルの説明文に触れさせるなどして、正しく丁寧な読み癖をつける指導が必要であろう。

□出題要旨と結果：第6問（1）

会話文の空欄にあてはまる英文を選ぶ。

| 解答内容 | 評価 | 割合 (%) |
|----------------------------------|-----|--------|
| × ア 会話の内容を正しく読み取ることができていないもの | 不正解 | 16.3 |
| × イ 会話の状況を正しく読み取ることができていないもの | 不正解 | 30.3 |
| ◎ ウ 会話の内容を正しく読み取り、適切な英文を選択しているもの | 正解 | 14.5 |
| × エ 会話の状況を正しく読み取ることができていないもの | 不正解 | 34.2 |
| × その他の解答 | 不正解 | 0.1 |
| × 無解答 | 不正解 | 4.6 |

③ 「言語や文化についての知識・理解」…さらなる知識の定着を

「言語や文化についての知識・理解」の学力観点における基礎問題（第3問（1）～（4）、第5問（1）①・②、第7問（1））における平均通過率は45.5%である。なお、同観点における応用問題を含めた平均通過率は42.0%とさらに低い。時制や助動詞などの基礎的な文法事項などの定着はおおむね満足な結果であるものの、基礎事項の定着確認をすることが望まれる。

■出題内容・通過率一覧

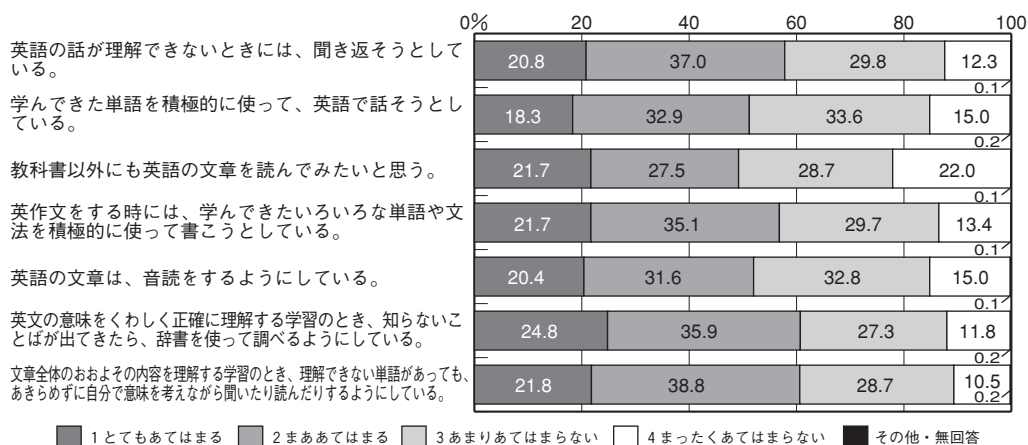
中学校英語第 2 学年

| 問題番号 | | 出題の内容 | 評価規準 | 学力観点 | | | | 学習領域 | | 通過率 | |
|------|-----|---------------|-------------------------------|------|----------|----|----|--------|-------|------|------|
| 大問 | 小問 | | | 応用 | 関心・意欲・態度 | 表現 | 理解 | 言語文化理解 | リスニング | | 読解問題 |
| 1 | (1) | Q1 会話のリスニング | 会話のリスニングができる | | | ● | | ■ | | 83.2 | |
| | | Q2 会話のリスニング | 会話のリスニングができる | | | ● | | ■ | | 72.9 | |
| | (2) | 文章のリスニング・内容判断 | 文章のリスニング／内容判断ができる | ○ | | ● | ● | ■ | | 35.9 | |
| 2 | Q1 | 会話の継続 | リスニングで聞いた会話の継続ができる | | | ● | ● | ■ | | 78.0 | |
| | Q2 | 会話の継続 | リスニングで聞いた会話の継続ができる | | | ● | ● | ■ | | 73.5 | |
| | Q3 | 会話の継続 | リスニングで聞いた会話の継続ができる | | | ● | ● | ■ | | 58.3 | |
| | Q4 | 会話の継続 | リスニングで聞いた会話の継続ができる | ○ | | ● | ● | ■ | | 49.4 | |
| 3 | (1) | 空欄補充 | 文法／前置詞を理解している | | | ● | | ● | | ■ | 32.0 |
| | (2) | 空欄補充 | 文法／前置詞を理解している | | | ● | | ● | | ■ | 35.1 |
| | (3) | 空欄補充 | 文法／時制（未来）を理解している | | | ● | | ● | | ■ | 62.8 |
| | (4) | 空欄補充 | 文法／助動詞を理解している | | | ● | | ● | | ■ | 61.6 |
| 4 | ① | 会話表現・空所補充 | 状況に応じた会話への適切な語のあてはめができる | ○ | | ● | | ● | | ■ | 26.0 |
| | | 会話表現・空所補充 | 会話への適切な語のあてはめができる | | | ● | | | | ■ | 54.7 |
| | | 会話表現・空所補充 | 会話への適切な語のあてはめができる | ○ | | ● | | | | ■ | 40.0 |
| 5 | (1) | ① 文法／動名詞 | 単語を適切な形／動名詞にすることができる | | | ● | | ● | | ■ | 57.3 |
| | | ② 文法／最上級 | 単語を適切な形／最上級にすることができる | | | ● | | ● | | ■ | 43.0 |
| | (2) | 条件英作文 | 条件英作文ができる | ○ | | ● | | | | ■ | 79.7 |
| 6 | (1) | 会話文状況把握 | 会話の流れから状況を把握し、会話文を組み立てることができる | | | | ● | | | ■ | 14.5 |
| | (2) | 並べ替え英作文 | 並べ替え英作文ができる | | | ● | ● | | | ■ | 56.1 |
| | (3) | 会話文内容把握 | 会話文内容把握／一致するものを 2 つ選ぶことができる | | | | ● | | | ■ | 59.6 |
| | | 会話文内容把握 | 会話文内容把握／一致するものを 2 つ選ぶことができる | | | | ● | | | ■ | 54.3 |
| | (4) | 会話文内容把握 | 会話文内容把握／地図上の位置を示すことができる | ○ | | | ● | | | ■ | 48.0 |
| 7 | (1) | 和訳 | 動名詞を含む文を和訳することができる | | | | ● | ● | | ■ | 26.5 |
| | (2) | 指示語 | 文章の内容を理解し、指示する言葉を抜き出すことができる | | | | ● | | | ■ | 45.9 |
| | (3) | 語句の抜き出し記入 | 文章の内容を理解し、空欄に適切な語句を記入することができる | ○ | | | ● | ● | | ■ | 25.7 |
| | (4) | 説明文の文意把握 | 筆者の主張を読みとることができる | ○ | | | ● | ● | | ■ | 56.5 |

[注]今回出題したうちの一部の設問については、履修進度の関係で学習到達度を見る問題としては不適切と判断し、分析対象から削除した。一覧には削除後のものを示している。

(2) 関心・意欲・態度に関する質問と回答結果

中学校第2学年の英語の関心・意欲・態度に関する質問は、学習意識調査の中で行った。調査項目の設計においては、学習指導要領の内容や国立教育政策研究所の評価規準例などを参考に、好ましい関心・意欲・態度を厳選・検討し、質問項目とした。全体の回答結果は以下の通りである。

■中学校英語第2学年 関心・意欲・態度

肯定的な回答(「とてもあてはまる」および「まああてはまる」)をしている生徒の割合を見ると、下のような傾向がうかがえる。

①英語に対する関心・意欲・態度に関する項目

全体的に見て5割以上の生徒が肯定的に回答をしている。英語に対する活動について、過半数の生徒が意欲をもって取り組んでいることがわかる。

英語の基礎力となるふだんからの学習事項の定着・実践を求める内容の質問については、「英作文をする時には、学んできたいろいろな単語や文法を積極的に使って書こうとしている」生徒が56.8%、「英文の意味をくわしく正確に理解する学習のとき、知らないことばが出てきたら、辞書を使って調べるようにしている」生徒は60.7%である。こつこつとしたことだが、これらの学習方法が身に付くことによって、更なる学習到達度の向上につながる事が予想される。

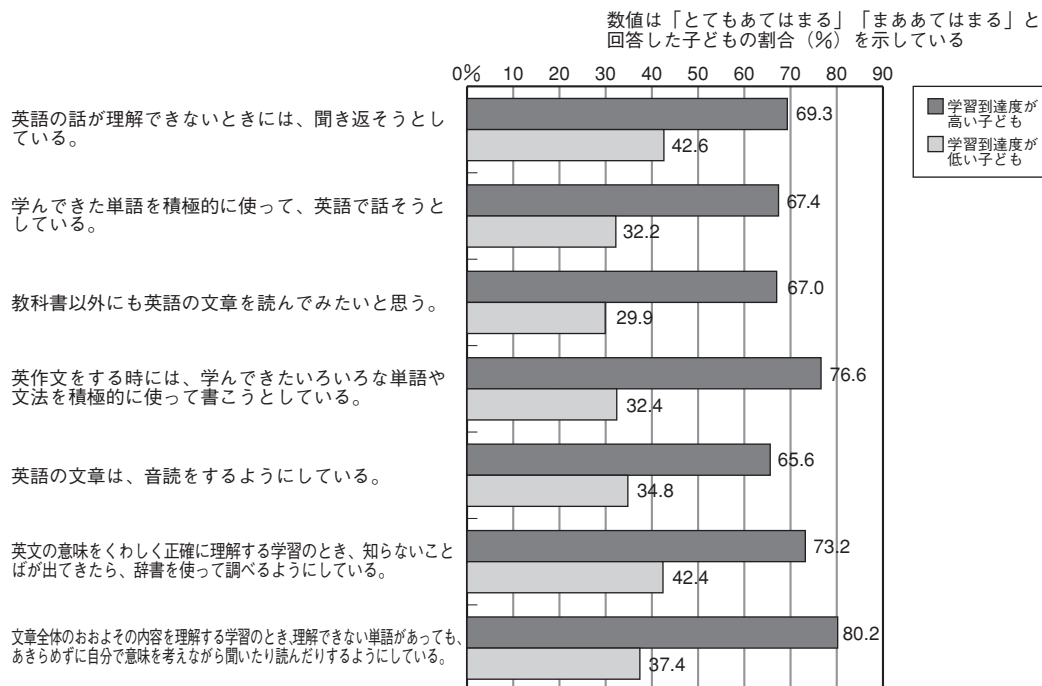
②教科書以外の英文に触れるのが苦手な子どもが半数近くいる

「教科書以外にも英語の文章を読みたいと思う」生徒の割合は、49.2%であり、最も低い回答率であった。「教科書以外で英文を読まない」生徒が半数以上いることを示しており、そのような子どもたちの苦手意識を取り除くことや意欲的に英文に触れるような指導をする必要があろう。

(3) 学習到達度と関心・意欲・態度の関係

学習到達度調査の英語の結果によって生徒を3つの学力群に分け、そのうち学力上位の群と下位の群とで、関心・意欲・態度に関する質問の回答状況がどのように違うのかを調べた。

■英語の学習到達度と関心・意欲・態度の回答傾向〈中2〉



いずれの項目においても、学習到達度が高い生徒のほうが、肯定的に回答している割合が25ポイント以上高い。これは、教科学習に対する関心・意欲・態度と教科の学習到達度は、互いに強い関係があることを示している。

上記の質問項目について、学習到達度が高い生徒と低い生徒との差が大きい項目を見ると、「文章全体のおおよその内容を理解する学習のとき、理解できない単語があっても、あきらめずに自分で意味を考えながら聞いたり読んだりするようにしている」が42.8ポイントの差、「英作文をする時には、学んできたいろいろな単語や文法を積極的に使って書こうとしている」が44.2ポイントの差となっている。英語において、このような推測する力や積極的な姿勢を身につけることは学力向上に強く関連するものと考えられる。

「英語の文章は、音読をするようにしている」という項目では、他の項目に比べると学習到達度が高い生徒と低い生徒との差は相対的に小さいが、30ポイントもの差がある。音読をすることは、まず、生徒が集中する時間を確実に確保できる手段であるので、ぜひとも定着させたい学習方法である。また、音読をすることにより、自分が話すことを聞き手に伝えようとする態度も生まれ、まとまった意味のかたまりを読むことにより文章を類推する力もついてくる。スラッシュ・リーディングなど具体的な読み方を教えるのもより効果的な学習習慣の定着につながるのではないだろうか。

担当 国語：河田 真
算数／数学：森本佳乃子
英語：中山 明子

「学びの基礎力」の自己評価の現状

ベネッセ教育総研 小林 洋

はじめに

本調査では、学力をいわゆる従来の教科学力
のみの範囲で捉えるのではなく、「生きる力」や
それらのベースとなる「学びの基礎力」の3つ
の観点から総合的に捉え、3つの力が相互に関
連し合って、より強固な学力を形成するという
仮説に基づいていることはすでに第1章で述べ
られている通りである。

本節では、「学びの基礎力」の調査結果の概要
と特徴を報告し、「学びの基礎力」をめぐる現状
を確認するとともに、次章以降で「学びの基礎
力」と「教科学力」との関係、あるいは「学び
の基礎力」を育む家庭や学校での教育活動を考
えていく際の前提となるデータ・材料を提供す
るものである。

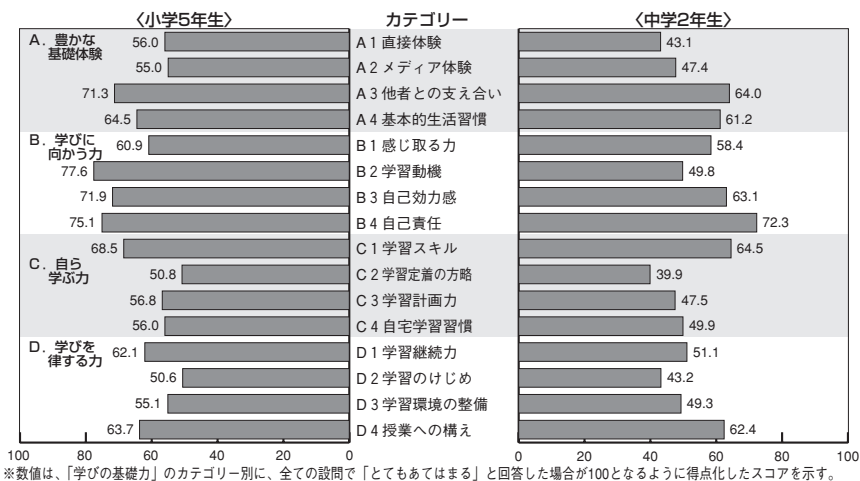
1 「学びの基礎力」の4領域の回答結果

今回の「学びの基礎力」の項目を設定するに
あたっては、「A. 豊かな基礎体験」「B. 学びに
向かう力」「C. 自ら学ぶ力」「D. 学びを律する力」
の4つの領域に大きく分類し、さらに各領域を
4つのカテゴリーに分け、計50の詳細項目を
設定している（図表2-1-1：「学びの基礎
力」の構造モデル参照）。

図表2-3-1は、「学びの基礎力」の小学5
年生と中学2年生による自己評価の結果を各カ
テゴリーに該当する設問の回答をもとに、すべ

での設問で「とてもあてはまる」と回答した場
合が100、逆の場合が0となるようにカテゴリ
ー別に得点化してグラフに示したものである。
また、図表2-3-2は、「学びの基礎力」の小
学5年生と中学2年生による自己評価の結果を
領域別、カテゴリー別に整理して設問ごとの回
答結果を具体的に示したものである。（なお、今
回の調査報告書で用いている「学びの基礎力」
の領域やカテゴリーの用語については、十分こ
なれていないものも残している。今後の吟味を

■図表2-3-1 「学びの基礎力」の自己評価のカテゴリー別スコア



■ 図表 2-3-2 「学びの基礎力」の児童・生徒による自己評価の回答結果

回答件数：小学 5 年生 1,705 件 中学 2 年生 2,002 件

■ 1 とてもあてはまる ■ 2 まああてはまる □ 3 あまりあてはまらない □ 4 まったくあてはまらない () …その他(その他には無回答が含まれています)

| | | 小 5 (%) | | | | | 中 2 (%) | | | | | | | | |
|-------------------|----------|-------------|-------|------|------|------|---------|-------------------------------|----------------------------------|------------------|------|------|------|------|-----|
| | | 100 | 80 | 60 | 40 | 20 | 0 | 0 | 20 | 40 | 60 | 80 | 100 | | |
| A 「豊かな基礎体験」に関する質問 | 1 直接体験 | 自然体験 | 0.1 | 24.6 | 47.5 | 24.4 | 53.4 | 問 1① | 自然の中で遊んだり、活動したりする。 | 14.5 | 37.5 | 37.8 | 10.1 | 0.0 | |
| | | 生活体験 | 0.1 | 7.3 | 18.5 | 35.7 | 38.4 | 問 1④ | 家で決まった自分の仕事（そうじ、犬の散歩など）をする。 | 29.3 | 35.0 | 25.0 | 10.7 | 0.0 | |
| | | 文化体験 | 0.1 | 26.9 | 47.7 | 20.5 | 4.8 | 問 1② | 美術館や博物館に行く。 | 9.3 | 33.9 | 55.4 | | 0.0 | |
| | | 文化体験 | 0.1 | 36.4 | 36.9 | 18.5 | 8.1 | 問 1⑩ | 演劇・音楽・バレエなどの舞台を実際に見る。 | 1.4 | 12.3 | 24.8 | 57.3 | 0.0 | |
| | | 対人体験 | 0.1 | 6.0 | 21.5 | 36.9 | 35.5 | 問 1⑤ | 先生や家族以外の大人と話をする。 | 5.6 | 23.0 | 35.4 | 30.2 | 11.4 | |
| | | 対人体験 | 0.1 | 7.0 | 16.8 | 35.9 | 40.2 | 問 1⑥ | 弟妹以外の年下の子どもと話したり、いっしょに遊んだりする。 | 17.5 | 31.6 | 28.5 | 22.4 | 0.0 | |
| | 2 メディア体験 | 新聞との接触 | 0.1 | 14.8 | 31.8 | 36.9 | 16.3 | 問 1⑦ | 新聞のニュース記事を読む。 | 15.0 | 35.2 | 32.1 | 17.7 | 0.0 | |
| | | インターネットへの接触 | 0.2 | 19.1 | 22.5 | 27.3 | 31.0 | 問 1⑧ | インターネットを使って何かを調べる。 | 34.9 | 27.0 | 19.6 | 18.0 | 0.7 | |
| | | 手紙 | 0.1 | 17.7 | 34.0 | 25.5 | 22.8 | 問 1⑨ | 友だちや知り合いに手紙やはがきを書く。 | 23.4 | 19.7 | 24.7 | 32.3 | 0.0 | |
| | | 読書 | 0.1 | 39.6 | 21.1 | 34.3 | 4.9 | 問 2 | この 1 ヶ月間に読んだ本の数（※注 1） | 9.7 | 10.7 | 59.2 | 20.3 | 0.0 | |
| | | 友だちとの支え合い | 0.1 | 12.4 | 42.6 | 42.8 | 2.2 | 問 3① | 自分の考えや気持ちを理解してくれる友だちがいる。 | 36.8 | 48.4 | 11.8 | 2.9 | 0.0 | |
| | | 家族との支え合い | 0.1 | 7.7 | 36.6 | 53.4 | 2.3 | 問 3② | 家族は自分のことを気にかけてくれていると思う。 | 38.0 | 46.6 | 11.9 | 3.5 | 0.0 | |
| | | 家族との支え合い | 0.1 | 18.8 | 32.2 | 43.5 | 5.4 | 問 3③ | 学校のでできごとなどを自分から家族に話す。 | 29.1 | 34.1 | 25.9 | 11.0 | 0.0 | |
| | | 教師への信頼 | 0.2 | 6.5 | 26.6 | 49.9 | 16.9 | 問 3④ | 学校の先生は、自分のことをみてくれていると思う。 | 8.0 | 43.8 | 36.7 | 11.4 | 0.0 | |
| | | 4 基本的生活習慣 | 食習慣 | 0.1 | 6.0 | 13.1 | 78.8 | 2.1 | 問 3⑥ | 朝食は毎日食べるようにしている。 | 77.0 | 12.4 | 7.3 | 3.2 | 0.0 |
| | | | 自律的行動 | 0.1 | 11.7 | 24.2 | 34.5 | 29.5 | 問 3⑦ | 朝、自分で起きることができる。 | 33.1 | 31.6 | 24.3 | 11.0 | 0.0 |
| 生活リズム | 0.2 | | 16.0 | 25.2 | 33.5 | 25.1 | 問 3⑮ | 夜おそくまで、だらだらと起きることがある。 | 35.1 | 36.8 | 20.2 | 7.9 | 0.0 | | |
| 知的好奇心 | 0.1 | | 7.2 | 28.5 | 37.4 | 26.9 | 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。 | 26.2 | 37.5 | 30.3 | 6.1 | 0.0 | | |
| B 「学びに向かう力」に関する質問 | 1 感じ取る力 | 感性の豊かさ | 0.1 | 13.3 | 24.8 | 35.5 | 26.5 | 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。 | 36.5 | 33.5 | 21.4 | 8.5 | 0.0 | |
| | | 学ぶ楽しさ | 0.1 | 6.8 | 21.0 | 46.6 | 25.5 | 問 6① | 勉強していて、おもしろい、楽しいと思うことがある。 | 11.0 | 36.4 | 38.0 | 14.5 | 0.0 | |
| | | 学習の役立ち感 | 0.1 | 12.4 | 33.7 | 50.4 | 3.4 | 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。 | 21.8 | 33.9 | 30.5 | 13.8 | 0.0 | |
| | 2 学習動機 | 学習活動の充実感 | 0.1 | 11.1 | 30.7 | 55.5 | 2.7 | 問 6④ | 勉強して何かができるようになっていくことがうれしい。 | 48.8 | 33.5 | 13.4 | 4.2 | 0.0 | |
| | | 学力向上心 | 0.1 | 12.9 | 33.4 | 50.4 | 3.2 | 問 6⑤ | 勉強をして、もっと力や自信をつけたいと思う。 | 44.2 | 37.1 | 13.9 | 4.7 | 0.0 | |
| | | 自己肯定感 | 0.1 | 15.0 | 45.8 | 36.1 | 3.0 | 問 3⑩ | 自分は、やればできると思う。 | 28.3 | 45.9 | 20.7 | 5.0 | 0.0 | |
| | 4 自己責任 | 自己有能感 | 0.1 | 9.7 | 25.3 | 32.3 | 32.6 | 問 3⑭ | 友だちからみとめられるような得意なことがある。（※注 2） | 32.4 | 49.3 | 13.4 | 4.8 | 0.1 | |
| | | 達成経験 | 0.1 | 9.3 | 29.3 | 59.2 | 2.1 | 問 3⑰ | ものごとをやりとげた時のよこびを味わったことがある。 | 55.5 | 33.2 | 9.1 | 2.1 | 0.0 | |
| | | 自助努力 | 0.1 | 9.2 | 28.9 | 59.4 | 2.4 | 問 6⑦ | 努力をして、苦手な教科も得意になるようにしたい。 | 54.6 | 31.1 | 9.9 | 4.3 | 0.0 | |
| | | 自助努力 | 0.1 | 8.5 | 29.3 | 59.6 | 2.5 | 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。 | 65.9 | 24.9 | 6.3 | 2.9 | 0.0 | |
| | | 自己強化力 | 0.1 | 10.9 | 18.0 | 35.4 | 35.6 | 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。 | 35.3 | 33.2 | 21.6 | 9.9 | 0.0 | |
| | | 失敗を活かす力 | 0.1 | 14.3 | 44.2 | 38.4 | | 問 6⑲ | 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。 | 21.3 | 46.5 | 26.8 | 5.4 | 0.0 | |

「学力向上のための基本調査」の設計と結果概要

(図表 2-3-2 つづき)

■ 1とも ■ 2まあ ■ 3あまり □ 4まったく ()…その他(その他には無回答が含まれています)

| | | 小 5 (%) | | | | 中 2 (%) | | | | | | | | | |
|-------------------|-----------|------------|------|------|------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-----|-----|
| | | 100 | 80 | 60 | 40 | 20 | 0 | 0 | 20 | 40 | 60 | 80 | 100 | | |
| C 「自ら学ぶ力」に関する質問 | 1 学習スキル | ノートの取り方 | 0.2 | 10.7 | 38.8 | 47.7 | | | 71.0 | 23.4 | | | | 0.0 | |
| | | ノートの取り方 | 0.2 | 7.0 | 28.4 | 40.0 | 24.4 | | | 27.4 | 38.0 | 28.0 | 6.6 | 0.0 | |
| | | 学び方の工夫 | 0.4 | 15.9 | 44.6 | 35.2 | | | | 22.9 | 39.5 | 28.6 | 8.9 | 0.0 | |
| | | テストへの対応 | 0.2 | 7.9 | 20.0 | 34.4 | 37.5 | | | 16.2 | 32.9 | 33.6 | 17.3 | 0.0 | |
| | 2 学習定着の方略 | 反復方略 | 0.2 | 11.8 | 41.2 | 35.5 | 11.3 | | | 23.8 | 51.4 | 19.1 | | 0.0 | |
| | | 精緻化方略 | 0.3 | 13.8 | 35.5 | 31.1 | 19.4 | | | 9.4 | 27.8 | 40.5 | 22.2 | 0.1 | |
| | | 体制化方略 | 0.2 | 12.4 | 34.9 | 36.0 | 16.5 | | | 11.6 | 31.3 | 41.0 | 16.0 | 0.0 | |
| | | 体制化方略 | 0.3 | 11.0 | 37.0 | 38.5 | 13.2 | | | 18.7 | 46.8 | 29.0 | | 0.1 | |
| | 3 学習計画力 | 学習状況の評価 | 0.1 | 7.5 | 26.6 | 45.2 | 20.6 | | | 15.4 | 16.5 | 42.2 | 33.8 | 7.5 | 0.0 |
| | | 学習目標・課題の認識 | 0.2 | 21.1 | 40.5 | 33.5 | | | | 25.7 | 33.9 | 30.0 | 10.4 | 0.0 | |
| | | 学習計画の立案 | 0.2 | 20.6 | 39.6 | 27.5 | 12.2 | | | 14.3 | 42.9 | 38.3 | | 0.1 | |
| | | 宿題の習慣 | 0.2 | 9.9 | 28.1 | 59.7 | | | | 34.7 | 37.9 | 21.3 | 6.0 | 0.0 | |
| 4 自宅学習習慣 | 復習の習慣 | 0.2 | 23.8 | 45.1 | 23.1 | 7.7 | | | 12.3 | 45.9 | 38.7 | | 0.1 | | |
| | 自主的な学習 | 0.2 | 10.7 | 26.9 | 36.2 | 26.0 | | | 12.9 | 17.2 | 31.8 | 33.0 | 18.0 | 0.0 | |
| | 自主的な学習 | 0.4 | 8.8 | 24.3 | 36.8 | 29.7 | | | 21.7 | 33.6 | 30.9 | 13.8 | 0.0 | | |
| | 学習時間 | 0.7 | 7.3 | 47.0 | 22.9 | 22.1 | | | 24.8 | 29.0 | 34.2 | 12.0 | 0.0 | | |
| D 「学びを律する力」に関する質問 | 1 学習継続力 | 積み上げる力 | 0.2 | 27.1 | 49.0 | 19.5 | | | 9.8 | 38.2 | 43.0 | 8.9 | 0.0 | | |
| | | 克己心 | 0.2 | 26.1 | 48.7 | 20.8 | | | 11.8 | 41.7 | 37.6 | 8.7 | 0.0 | | |
| | | 遂行力 | 0.2 | 25.0 | 44.2 | 26.1 | | | 13.3 | 36.2 | 41.7 | 8.8 | 0.0 | | |
| | | 意識の切り替え | 0.1 | 19.6 | 41.5 | 34.4 | | | 19.0 | 35.0 | 35.1 | 10.8 | 0.0 | | |
| | 2 学習のけじめ | 集中力 | 0.3 | 10.4 | 36.6 | 40.6 | 12.1 | | | 7.9 | 29.6 | 43.9 | 18.6 | 0.0 | |
| | | 注意力 | 0.3 | 10.2 | 34.8 | 38.1 | 16.6 | | | 17.5 | 41.1 | 31.1 | 10.3 | 0.0 | |
| | | 注意力 | 0.2 | 24.1 | 45.1 | 24.7 | | | 32.3 | 44.9 | 18.7 | | 0.0 | | |
| | | 学習時の姿勢 | 0.2 | 16.2 | 37.7 | 33.9 | 12.0 | | | 9.3 | 23.2 | 41.1 | 26.4 | 0.0 | |
| | 3 学習環境の整備 | 身の周りの整理 | 0.4 | 25.5 | 22.4 | 24.2 | 27.6 | | | 34.2 | 26.6 | 16.4 | 22.8 | 0.0 | |
| | | 学習への準備 | 0.4 | 17.9 | 34.2 | 41.6 | | | 35.3 | 36.5 | 21.9 | 6.2 | 0.1 | | |
| | | 授業への準備 | 0.4 | 15.2 | 35.0 | 45.6 | | | 45.9 | 32.8 | 15.9 | | 0.1 | | |
| | | 積極的な参画 | 0.5 | 26.4 | 51.6 | 16.4 | | | 16.8 | 48.1 | 28.8 | | 0.1 | | |
| 4 授業への構え | 聞き話す構え | 0.1 | 20.5 | 56.7 | 20.4 | | | 18.2 | 53.6 | 25.3 | | 0.0 | | | |
| | 聞き話す構え | 0.1 | 31.4 | 50.7 | 12.8 | | | 14.4 | 43.9 | 36.3 | 5.3 | 0.0 | | | |
| | 聞き話す構え | 0.1 | 20.5 | 56.7 | 20.4 | | | 18.2 | 53.6 | 25.3 | | 0.0 | | | |
| | 聞き話す構え | 0.1 | 31.4 | 50.7 | 12.8 | | | 14.4 | 43.9 | 36.3 | 5.3 | 0.0 | | | |
| | | 問 8① | | | | | | | | | | | | | |
| | | 問 8② | | | | | | | | | | | | | |
| | | 問 8③ | | | | | | | | | | | | | |
| | | 問 8⑥ | | | | | | | | | | | | | |
| | | 問 8④ | | | | | | | | | | | | | |
| | | 問 8⑩ | | | | | | | | | | | | | |
| | | 問 8⑪ | | | | | | | | | | | | | |
| | | 問 8⑤ | | | | | | | | | | | | | |
| | | 問 6⑩ | | | | | | | | | | | | | |
| | | 問 6⑥ | | | | | | | | | | | | | |
| | | 問 7⑥ | | | | | | | | | | | | | |
| | | 問 8⑦ | | | | | | | | | | | | | |
| | | 問 8⑨ | | | | | | | | | | | | | |
| 問 8⑧ | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 8⑫ | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 9① | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 9② | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 7① | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 7② | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 7③ | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 7④ | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 7⑤ | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 7⑧ | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 7⑨ | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 7⑦ | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 7⑩ | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 7⑪ | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 7⑫ | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 7⑬ | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 3⑫ | | | | | | | | | | | | | | | |
| 問 3⑬ | | | | | | | | | | | | | | | |

注 1) 1…6冊以上、2…4～5冊、3…1～3冊、4…0冊 注 2) 中2の設問は、「自分の意見や行動は、周りの人に良い影響を与えていると思う。」
注 3) 1…2時間30分以上、2…1時間30分～2時間、3…30分～1時間、4…ほとんどしない

通して、用語としても正確を期していきたいと考えている。）

以下に、各領域別に回答結果の特徴を見ていく。

(1) 「A. 豊かな基礎体験」に関する回答結果

この領域には、図表 2-3-1 にある通り「A1. 直接体験」「A2. メディア体験」「A3. 他者との支え合い」「A4. 基本的生活習慣」という 4 つの categories を設けている。このレベルで見た場合、自己評価が最も高いのは小 5 生、中 2 生ともに「他者との支え合い」である。「他者との支え合い」は、家族との良好な関係や、学校での友人との相互に理解し合える関係、および、教師から認められていると思うことのできる関係を表すものであり、言わば、子どもにとって最も身近なコミュニティ（= 子どもの直接的な生活基盤）の人間関係の良好性の度合いを示すものと言える。この部分が全体として高いことは望ましいことである。しかし、全体として、自己評価が相対的に高いとはいえ、「とてもあてはまる」というトップボックスについてみると、小 5 生では 4 割から 5 割、中 2 生では 3 割から 4 割程度がそれに該当するにすぎず、「教師から認められている」という項目にいたっては、「とてもあてはまる」と回答している割合は、小 5 生で 17%、中 2 生では、わずか 8% にすぎない。したがって、この「他者との支え合い」においても、さらに良好な自己評価となるような取り組みや働きかけが学校と家庭双方において求められている。

カテゴリーのレベルで見て「他者との支え合い」に次いで自己評価が高いのは、小 5 生、中 2 生ともに、「基本的生活習慣」となっている。このカテゴリーには、「朝食は毎日食べるようにしている」という食習慣（家庭における子どもの成育環境）に関わる項目、「朝、自分で起きることができる」という自律的行動に関わる項目、および「夜おそくまで、だらだらと起きている

ことがある」という生活リズムに関わる項目の 3 つを含んでいる。「朝食は毎日食べるようにしている」という項目は、第 3 章で見ると、とりわけ、「教科学力」とも相関の高いものの一つである。この項目については、小 5 生、中 2 生ともに 80% 近くが「とてもあてはまる」と回答しており、「まったくあてはまらない」という回答は、小 5 生では 2% 台、中 2 生では 3% 台と多くはないものの、20% 近く、すなわち 5 人に 1 人がはっきりとは肯定できない状況に置かれていることに注意を向けたい。「基本的生活習慣」の確立は、知育面のみならず、とくに低学年の子どもにとっては体育面にも影響の大きい課題であるだけに、保護者と学校との連携の大切なテーマであることを改めて指摘しておきたい。

カテゴリーのレベルで見て、自己評価が最も低いのは、中 2 生では「直接体験」となっており、小 5 生でも、最も低い「メディア体験」とほぼ並ぶ結果となっている。

「直接体験」の中で、自己評価が最も低いのは、小 5 生、中 2 生ともに文化体験としている「美術館や博物館に行く」という項目であり、次いで低いのが同様に「演劇・音楽・バレエなどの舞台を実際に見る」という項目である。これらは、家庭の文化的指向にむろん左右されるものであるが、それ以前に、地域の文化施設の整備状況に大きく制約されるものであることは言うまでもない。言わば、これらの文化的体験の肯定度合いは、「地域の教育力」の指標の一つと言えるものである。第 3 章で見ると、これらの文化的体験の有無はやはり教科の学力と関係がある。すでに多くの地域で取り組まれているように、文化的体験ができる環境の整備という課題は、学校と家庭の連携のみならず、地域行政サイドの課題のありかや三者の連携の領域の一つを示していると言えよう。（なお、「直接体験」のうち、「自然体験」については「とても」「まあ」あてはまると回答した割合は、小 5 生

で72%、中2生で52%程度となっているが、これは今回の設問が主として現在の状況をイメージして回答するものになっているため、過去からの体験の累積度合いを問う設問であったならば、おそらくもっと高い数値になっていたと考えられる。

「メディア体験」は、小5生では最も自己評価が低く、中2生でも「直接体験」に次いで自己評価の低い結果となっている。「メディア体験」とした中には、「新聞のニュース記事を読む」や「インターネットを使って何かを調べる」といった設問の外に、手紙を書く習慣や読書の習慣を含んでいる。新聞よりも新しいメディアであるインターネットの接触体験のほうが高い肯定率となっているのは、今日の時代の特徴を表していると言えよう。「メディア体験」の内、読書の習慣については、本を「1ヶ月に6冊以上」読むという割合は、小5生34%に対して、中2生は10%と低い。「1ヶ月に4～5冊」との合計でみると、小5生55%、中2生20%となっている。近年、「朝読書」「読書タイム」といった読書習慣を育てる取り組みが全国的に広がりを見せており、「朝の読書推進協議会」の全国的な調査によると、「朝読書」を実施している割合は、小学校41%、中学校36%となっている（2003年10月3日時点での集計数値）。この数字を見る限り、中学校でも小学校とほぼ同じように読書活動に取り組みられている様子がうかがわれるが、中2生は小5生に比べて本に向かいにくいようである。

以上、「豊かな基礎体験」の回答結果を概観した。「基礎体験」を「学びの基礎力」の一つの領域に位置づけているのは、第2章の図表2-1-1に示す通り、「基礎体験」が他の「学びの基礎力」の土台であり、教科の学力や「生きる力」が育つベースとなっているという基本仮説に基づくものである。豊富な自然体験は自然認識＝自然の法則的理解の土台であり、豊富な対人体験や社会体験は、人間と社会に関する認識

の土台となり、ひいては自己認識の土台となるものであろう。

今回の調査で設定した「基礎体験」の項目の中には、自然体験のような素朴でより遊びに近い体験から、「新聞」や「読書」のような、どちらかと言えば学習活動の意味合いが強いものも含んでいる。「体験」自体を構造付けるとすれば、よりベースに置くべきは、幼い子どもが経験するような直接的な自然体験や、家族や近所の大人や子どもたちと触れ合い交流する体験であり、メディア体験や、直接体験の中でも文化的体験は、その上に位置づけられることになるであろう。幼い子どもは、より直接的な体験を通して、感性を育て、また自然や社会に対する夢や憧れを育むのである。高学年になるにつれて、「体験」は、その意味を明確にして目的意識的になされる学習活動の比重が高まっていくことになる。

(2) 「B. 学びに向かう力」に関する回答結果

この領域は、学びへの意欲の強さ、学びへの原動力を表すものである。この領域には、「B1. 感じ取る力」「B2. 学習動機」「B3. 自己効力感」「B4. 自己責任」の4つのカテゴリを含んでいる。図表2-3-1に見る通り、カテゴリのレベルで見た場合、最も自己評価が高いのは、小5生では「学習動機」、中2生では、「自己責任」の部分であり、反対に自己評価が最も低いのは、小5生では「感じ取る力」、中2生では「学習動機」となっている。

「学習動機」は、「学習の役立ち感」や「学習活動の充実感」および「学力向上心」からなるカテゴリであるが、小5生ではいずれも「とてもあてはまる」のトップボックスが5割を超え、「ややあてはまる」と合わせて80%以上の肯定率となっているのに対して、中2生では、「学習活動の充実感」と「学力向上心」については小5生と比べてやや低いという程度に止まっているものの、「勉強して身に付けた知識は、いずれ仕事や生活の中で役に立つと思う」という

「学習の役立ち感」については、「とてもあてはまる」と答えた割合は小5生の50%から中2生22%と30ポイント近くも低い数値となっている。すなわち、中2生の中には、「勉強して、もっと力や自信をつけたい」と思っている一方で、勉強しても生活に役に立たないと感じている生徒が少なくないのである。昨今、子どもの学習離れの問題が叫ばれているが、中2生については、この「学習の役立ち感」の低さが、その背景要因の一つとなっていると考えられる。

また、小5生では「学習動機」の各項目についてトップボックスの数値がいずれも5割を超えていると述べたが、「勉強して何かができるようになっていくことはうれしい」とか「勉強して、もっと力や自信をつけたい」といった項目で「とてもあてはまる」と回答している割合が、5割強程度であることは、満足のいく状態とは決して言えないだろう。

中2生は、「学習動機」は低いが、学習に関わる「自己責任」に関しては、図表2-3-1に見る通り、実は「学びに向かう力」の領域の中のみならず、「学びの基礎力」の4つの領域のすべてのカテゴリの中で、最も高い自己評価を示している。中でも、「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」という設問では、「とてもあてはまる」と回答している割合が、小5生の場合よりも6ポイント近く高い66%となっている。このように、中2生は、成績変動の原因を自分に帰属させる傾向が小5生と比べて強いことがわかる。しかし、他方、「同じ間違いをくり返さないように気をつけている」という設問では、「とてもあてはまる」という回答が、小5生と比べて17ポイントも低く、成績を左右する原因が自分にあるという認識はあるもののそれが、成績向上のための努力に必ずしもストレートに結びついていない状況を示している。成績を左右する責任が自分にあるという認識は、成績向上に向けた主体的な学習活動に向かうためにも大切な要件であろう。

しかし、このことは、同時に、自分の能力や資質に対して否定的になったとき、すなわち、「自分はやればできる」という「自己肯定感」や「自己有能感」が揺らいだとき、あっさりと勉強から手を引いてしまう傾向も強めてしまう危険も孕んでいるのである。このことは、学習することの意味や、学習することの面白さや楽しさが味わえる授業の工夫など、学習の動機付けの大切さを改めて示唆していると言えよう。

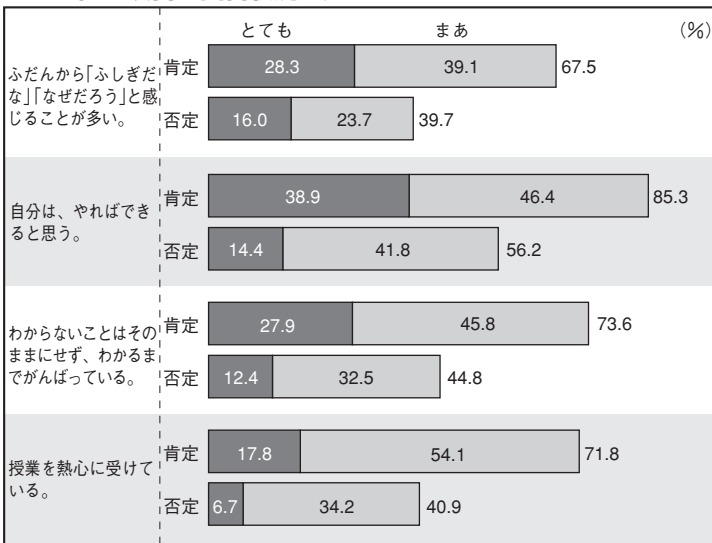
「自己肯定感」や「自己有能感」は、「ものごとをやり遂げた喜びを味わったことがある」という「達成経験」と合わせて、「自己効力感」のカテゴリに含めているものである（「自己有能感」の設問は、小5生と中2生の間で表現が異なることに注意）。「自分はやればできる」という設問に対して、「とてもあてはまる」と回答している割合は、小5生で36%、中2生で28%程度にすぎない。しかし、自分は頑張れば何かやり遂げられる、という自分の可能性＝潜在的な能力に対する信頼を持つことなしに、何かをやり遂げようという意欲は生まれまいだろうし、したがって目標を達成するための自主的な努力は成立し得ないであろう。「自分は、やればできる」という自分への信頼があってこそ、子どもは自ら勉強に向かうのである。「自ら学ぶ子ども」、家庭でも「家族に言われなくても自分から進んで勉強する子ども」とは、少なくとも自分の可能性への信頼感を持っている子どもたちである。反対に、この自分の可能性への信頼感、自己肯定感が育っていない子どもたちに勉強に向かわせるためには、外からの何らかの強制、大人・教師による‘他律’が必要となる。

子どもたちが、「自分は、やればできる」と思っていることに対して、これをやや否定的に捉える向きもないわけではない。「自分は、やればできる」のだから今頑張る必要はないと子どもたちは思っているのではないかと心配する教師の声をうかがったことがある。しかし、これは、「自分は、やればできる」という自己肯定感を子

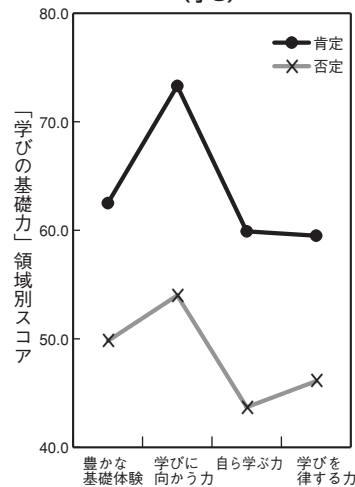
どもが持っていることが問題なのではなく、自分の学習状況を振り返り、求められるレベルからの達成・未達成の具体的な認識を踏まえ、将来の目標に備えて、今何をどれだけ勉強していくことが求められているのかという学習目標・

課題認識をきっちり確立させていくことなど、自己肯定感の存在に依拠した次の動機付けが課題になっていることを示しているのではないだろうか。

■図表 2-3-3 「ものごとをやり遂げた経験」の肯定・否定による他の項目の回答状況の違い〈小5〉



■図表 2-3-4 「ものごとをやり遂げた経験」の肯定・否定による「学びの基礎力」の領域別スコアの違い〈小5〉



「学びの基礎力」領域別スコアは、領域別に全ての設問で「とてもあてはまる」と回答した場合が100となるように得点化したもの。

この「自己肯定感」あるいは自尊感情を子どもたちに育てていく上で、大切なキーワードが「ものごとをやり遂げた喜びを味わったことがある」という「達成経験」(成功体験)であると考えられる。

図表 2-3-3 および図表 2-3-4 は、この「達成経験」の有無による「学びの基礎力」の他の項目の回答の違いを見たものである。「ものごとをやり遂げた」経験をもつ子ども(肯定)は、そうでない子ども(否定)と比べて、「学びの基礎力」のいずれの領域においても高いスコアを示し、自己肯定感や知的的好奇心および学習への姿勢において高い自己評価を示している。ものごとをやり遂げた経験を通して、子どもは「自分もやればできる」という自己肯定感や自尊感情を培い、自ら学習に向かう意欲を高めてい

くと考えられる。上の図表は、小5生についてのものであるが、中2生の場合も、同様な傾向が見られるのである。

この「達成経験」を「とてもあてはまる」と回答する割合は、小5生で59%、中2生で56%となっており、これらの数値に比べて、「自己肯定感」の数値は低くなっている。このことは、ものごとをやり遂げた「達成経験」の積み重ねを通して、「自己肯定感」が育まれるという筋道を反映していると考えられる。「達成経験」の積み重ねを通して、自分は少しぐらいの困難に負けない人間であるというプライドを育て、課題達成に向けて粘り強く頑張り通す力(対処性)を育み、これがさらに大きな課題をやり遂げる体験を可能にしていくのである。また、「達成経験」=「自己肯定感」でないのは、「ものご

とをやり遂げた」経験が自動的に「自己肯定感」に結びつくものではなく、反復的・反芻的な自己評価（自己反省的な活動）や他者（教師や友達、家族など）からの評価＝賞賛を通して、初めて自己イメージの肯定的な変革につながるという事情を表していると考えられる。

(3) 「C. 自ら学ぶ力」に関する回答結果

この領域には、「C1. 学習スキル」「C2. 学習定着の方略」「C3. 学習計画力」「C4. 自宅学習習慣」の4つのカテゴリーを含んでいる。図表2-3-1に見る通り、カテゴリーのレベルで見た場合、最も自己評価が高いのは、小5生、中2生ともに「学習スキル」に関わる部分であり、反対に最も自己評価が低いのは、これも小5生、中2生ともに「学習定着の方略」の部分である。

「学習定着の方略」には、「新しく習ったことは何度もくり返して練習している」という「反復方略」、「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」という「精緻化方略」、「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」「授業で習ったことをふだんの生活と結びつけて考えている」という「体制化方略」を含んでいる。これらの設問について、「とてもあてはまる」とする回答が、小5生では2割弱、中2生では1割程度というレベルに止まっている状況にあることには注意を向けざるを得ない。先述した「学びに向かう力」において、中2生の「学習の役立ち感」の低さを指摘したが、「授業で習ったことをふだんの生活と結びつけて考えている」という設問に「とてもあてはまる」と回答する割合は、中2生ではわずかに5%程度、小5生でも13%に止まっていることは改善を要する課題ではないだろうか。

「学習スキル」については、「黒板に書かれたことは、きちんとノートに書いている」という設問で、「とてもあてはまる」と回答している割合が、小5生48%に対して、中2生は71%、

「まああてはまる」と合わせて94%と非常に高く、小5生と比べて中2生の自己評価が著しく高いことが注目される。しかし、「テストでまちがえた問題は、やり直している」という設問では、「とてもあてはまる」の回答が、小5生38%→中2生16%と半分以下となっており、学習定着の方略の全体的な低調さと合わせて対策が講じられるべき課題であろう。

「学習計画力」と「自宅学習習慣」のカテゴリーは、「自ら学ぶ力」（自己学習力）のより直接的な指標とみなすことができる。「学習計画力」には、「学習状況の評価」「学習目標・課題の認識」および「学習計画の立案」の3つの項目を含んでいる。前者の2つは、学習の自己評価とそれに基づく重点課題の把握・理解する力といういわゆる学習に関わる「メタ認知」の力を表すものであり、3つめの「学習計画の立案」による計画的な学習の遂行の必要条件＝前提と考えられるものである。現在、「指導と評価の一体化」「学習のふり返り活動」といった取り組みに力を入れている学校が多く生まれているが、これらの取り組みが、学習の自己評価を通じた学習課題・目標の自主的な選択と学習活動の自己組織化という側面を有し、この意味で子どもの「自ら学ぶ力」の育成を期したものとすることができるであろう。しかし、「学習計画力」の中の「学習状況の評価」や「学習目標・課題の認識」、および「自宅学習習慣」の中の「自主的な学習」の設問を見ると、「とてもあてはまる」と回答している割合は、小5生で2割から高くても3割強、中2生では、2割弱から高くても2.5割となっており、満足のいく状態とは言えないであろう。結果として、これらを前提として成立すると考えられる「ふだんから計画を立てて勉強している」という「学習計画の立案」についてもトップボックスの数値は、小5生で12%、中2生では4%強のレベルに止まっているのである。

「学習時間」については、中2生ではトップ

ボックスの2時間30分以上勉強しているという子どもの割合が、平日、それ以外ともに、小5生と比べてやや高いが、同時に、「ほとんどしない」という子どもの割合もやや高くなっており、学習時間についても両極化する傾向が見られる。

(4) 「D. 学びを律する力」(自己コントロール力)に関する回答結果

この領域には、「D1. 学習継続力」「D2. 学習のけじめ」「D3. 学習環境の整備」「D4. 授業への構え」の4つのカテゴリーを含んでいる。図表2-3-1に見る通り、カテゴリーのレベルで見た場合、最も自己評価が高いのは、小5生、中2生ともに「授業授業への構え」であり、反対に最も自己評価が低いのは、これも小5生、中2生ともに「学習のけじめ」の部分である。

「授業授業への構え」の自己評価の数値を他と比べて高めているのは、「ふだんから遅刻や忘れ物をしないようにしている」という設問であり、小5生、中2生ともに「とてもあてはまる」の回答が46%程度、「まああてはまる」との計で、80%程度となっている。しかし、「授業を熱心に受けている」という授業への姿勢をより直接的に問う設問では、小5生、中2生ともに「とてもあてはまる」と回答している割合は16%~17%程度にすぎず、「宿題はきちんとやっている」という設問(自宅学習習慣の中の項目)で「とてもあてはまる」と回答している割合(小5生60%、中2生35%)よりもかなり小さくなっていることに注意したい。宿題をきちんとやっていると思っている子どもでも授業を熱心に受けているとは自己評価できない子どもが少なくないのである。これは、前者が「強制」が作用した結果も含んだ割合であるのに対して、後者は、より自主的に学習に向かう子どもの割合を表現していることによる差と考えられる。

「学習のけじめ」の部分では、とりわけ「勉

強するときには集中している」という「集中力」を問う設問で「とてもあてはまる」と回答している割合や、「授業中ぼうっとして大事なことを聞きのがしてしまうことがある(反転項目)」という「注意力」を問う設問で、「まったくあてはまらない」と回答している割合は、小5生、中2生を通して10%~19%程度である。これらは、先に述べた朝食の習慣や生活のリズムといった基本的な生活習慣の問題や、学習意欲の問題、および学習状況の自己評価に基づく課題認識の強さ、また教師の授業を面白く進めるスキルなど、複数の要因が作用して表れる複合的な指標と考えられる。

「学習継続力」も、文字通り学習の成果を長期的に積み上げていく上で欠かせない力であるが、「何ごとにもこつこつ努力している」「自分のなまけ心に負けないようにしている」「わからないことはわかるまでがんばる」といういずれの項目でも、「とてもあてはまる」と回答している割合は、小5生で20%~26%に対して中2生では半分の10%~13%であり、逆にこれらの項目で「まったくあてはまらない」と回答する割合が中2生では小5生に比べて2倍近くになっている。「学習継続力」の各項目のこのような肯定的な数値の低さは、「集中力」や「注意力」とある意味では同様に、いろいろな要因がからんだ複合的な結果として表れている数字と考えられ、それゆえ、対症療法的に済ませられる特效薬があるわけではないであろう。「努力することなんてダサイこと」といった価値観の子どもの間でのひろがりやを問題視する声もあるが、ここでは、「自分もやればできる」という自己肯定感や自尊感情を育てる取り組みが、少なくとも「学習継続力」や計画的・自主的な学習の習慣を身に付けさせていく上で、大切な前提条件の一つであろう、ということを改めて指摘しておくにとどめたい。

(5) 「学びの基礎力」の 4 つの領域全体を俯瞰して

以上、「学びの基礎力」の 4 つの領域それぞれについて、子どもの自己評価の概要を示し、数値が意味することに対してもし若干の考察を加えてきた。

「学びの基礎力」の育成が目指すところは、煎じ詰めて言えば、自主的・自律的にかつ計画的に学びを進めていく力であろう。簡単に言えば「自ら学び自ら考える子どもづくり」に他ならない。しかし、先にある程度の考察を加えたように、すべての子どもを一律に「自ら学ぶ」子どもにしていこうとすることは不可能であり、子どもの意識や学習行動の発達段階に応じた取り組みが求められているのである。自分の可能

性に全く自信がない子ども、努力しても無駄と
思っている子どもに自主的な学習を促してもそれは無理というものである。そのためには、まずは自分の可能性を、「やればできる自分」に気づかせてやる支援が必要なのである。

このように「学びの基礎力」の中にも他を前提として初めて成り立つような関係構造が存在している。詳しい展開は、別の機会に譲るが、「基礎体験」、とくに自然や人間・社会の中での直接的な体験の充実はやはりすべてのベースであろう。ここで、自然や社会で活躍する人への素朴な憧れや夢を育ませ、知的好奇心を育て、そして勉強することの価値を深いところで把握させていくことが、すべての原動力となるのではないだろうか。

2 小 5 生 と 中 2 生 の 比 較

前項でも随所で小 5 生と中 2 生の間での回答結果の違いにふれてきたが、図表 2-3-1 に見る通り、「学びの基礎力」を測る大部分の項目で、中 2 生は小 5 生よりも自己評価が低いのである。これは、実は、「生きる力」の項目についても同様である。「学びの基礎力」の合計 61 の設問の中で、中 2 生のほうが、小 5 生よりも自己評価が高くなっている項目は、トップボックスの数値で見た場合、「豊かな基礎体験」の領域では「インターネットを使って何かを調べる」(小 5 生 31%、中 2 生 35%)、「朝、自分で起きることができる」(小 5 生 30%、中 2 生 33%) などの 3 項目、「学びに向かう力」の領域では、「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」(小 5 生 27%、中 2 生 37%)、「成績が悪かったときは、自分の努力が足りなかったから」(小 5 生 60%、中 2 生 66%) の 2 項目、「自ら学ぶ力」の領域では、「黒板に書かれたことはきちんとノートに書いている」(小 5 生 48%、中 2 生 71%)、「絵や図などを使って、

わかりやすくノートにまとめている」(小 5 生 24%、中 2 生 27%)、「学校の授業以外の 1 日の学習時間」(土・日・休みについて、2 時間 30 分以上：小 5 生 14%、中 2 生 18%、同じく平日について、2 時間 30 分以上：小 5 生 22%、中 2 生 25%) の 4 項目、その他に「学びを律する力」の領域でわずかに高くなっている 3 つの項目を加えても、合計 12 項目にすぎない。61 項目のうち 49 項目で、中 2 生は小 5 生に比べて、自己評価が低いか、よくて同程度の状態にあることになるが、中 2 生のほうが小 5 生よりも自己評価がトップボックスの数値で半分以下となっている項目は、「豊かな基礎体験」の領域で「1 ヶ月間に読んだ本の数」「学校の先生は、自分のことを認めてくれていると思う」などの 4 項目、「学びに向かう力」の領域で「学ぶ楽しさ」「学習の役立ち感」の 2 項目(※小 5 生と中 2 生で設問の表現が異なるものは除いた)、「自ら学ぶ力」の領域で「まちがえた問題は、やり直している」「新しく習ったことは何度もくり返して

いる」「ふだんから計画を立てて勉強している」などの6項目、「学びを律する力」の領域で「なにごとにもこつこつ努力している」の1項目、計13項目となっている。

以上の傾向は、次のような要因が複合的に作用している結果であると考えられる。

- ① 発達段階として、これまで素朴に抱いていた夢や目標と厳しい社会の現実との格差を知り、全体的に自信が揺らいでいる（思春期の特質の一つ）。このことが、自律的な行動の後退をもたらし、学習への積極性の低下傾向にもつながっている。
- ② 中2生の自己評価基準が、小5生と比べて高まっている。すなわち、中2生は小5生と比べてより厳しい‘ものさし’を自分に当てて見ているのかもしれないということである。これは、上の発達段階としての特質

にも関わるが、小5生と比べての学年集団規模の拡大や、教科担任制などによる複数教師との関わりによる人間関係の多様化、対外的活動機会の増加、異性との関わり、社会認識の高まりなど、これらが自分を多様な他者との比較で見ると自己相対化の傾向を強めていることが背景にあると考えられる。

- ③ 「学びの基礎力」の育成につながるような学校や家庭での取り組みの違い。

しかし、より確かな結論を導くには、対象学年の低学年からの継続的な追跡調査などに基づき、研究を深める必要があると考えられる。

学校においては、発達段階としての特質を踏まえた上での「学びの基礎力」を育てる手立てを工夫し充実させていくことが望まれる。

3 「学びの基礎力」の学校間の格差

図表2-3-5は、「学びの基礎力」のいくつかの項目について、子どもの自己評価の最も高い学校と最も低い学校とを対比させて見たものである（項目によって該当する学校は異なる）。また、図表2-3-6は、「学びの基礎力」の16のカテゴリーについて、最もスコアの高い学校と最もスコアの低い学校の範囲を全体平均と併せて示し、全体としてのバラツキの範囲を表したものである。

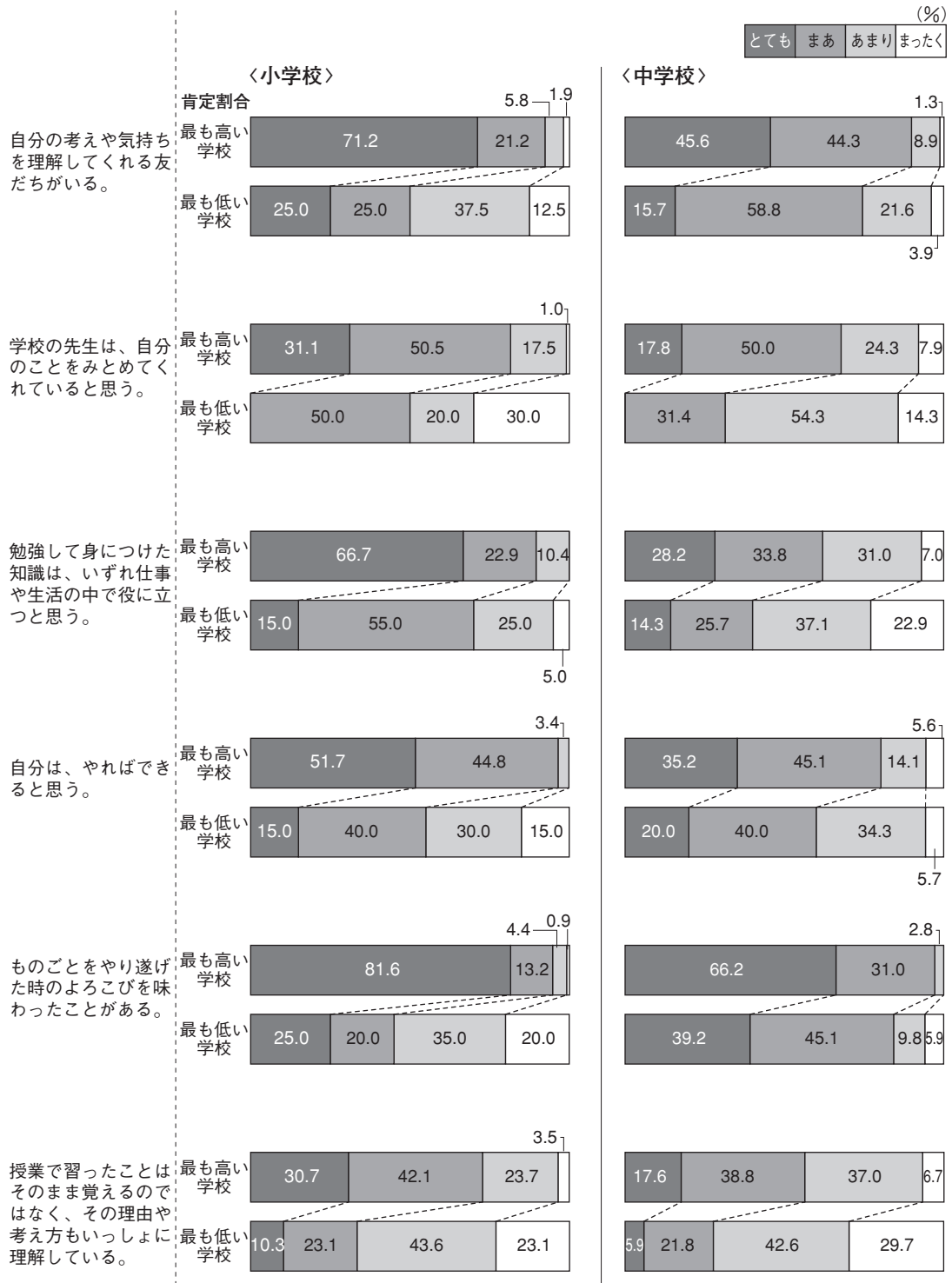
図表2-3-5で、例えば「勉強して身に付けた知識は、いずれ仕事や生活の中で役立つと思う」という項目について、小学校と中学校の自己評価の最も高い学校と最も低い学校で、ト

ップボックスの数値についてみると、小学校では、67%と15%、中学校では、28%と14%となっており、大きな格差があることがわかる。

「学びの基礎力」の各項目についての自己評価の状況を学校ごとにみると、このようにほとんどの項目で学校による大きなバラツキが見られるのである。

学校によるこの格差には、家庭や地域の学習環境の地域的な違いが、程度の多少はあれ、反映されていると考えられる。しかし、学校内部の取り組みによる違いそのものによるところも大きいと考えられるのである。

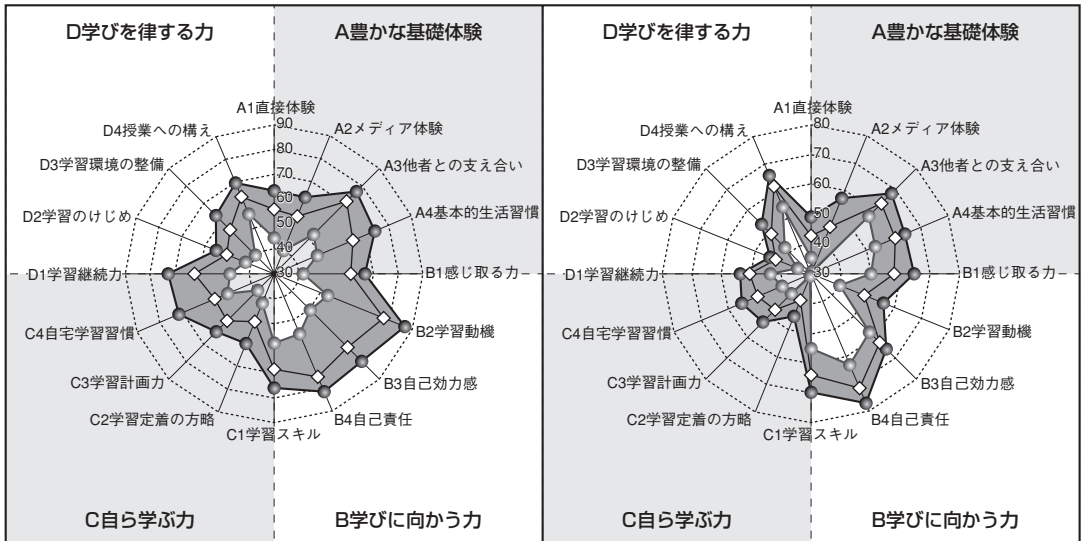
■図表 2-3-5 「学びの基礎力」の学校間の格差(個別項目の例)



■図表 2-3-6 「学びの基礎力」の16のカテゴリー別スコアの分布範囲

〈小学校〉

〈中学校〉



◇ 全体平均 ● 最も高い学校 ● 最も低い学校 ◇ 全体平均 ● 最も高い学校 ● 最も低い学校

※「学びの基礎力」の16のカテゴリーごとに、設問の回答を0から100までの間で得点化し、学校間でのバラツキの範囲を示したものです。

おわりに

以上、「学びの基礎力」の子どもによる自己評価の結果と、その小5生と中2生の対比、また、学校間の違いを見てきた。「学びの基礎力」は、教科の学力や「生きる力」を形成するベースとなる力であるが、第1章で述べられているように、これらの3つは相互作用を通して、お互いに高め合うという関係にあるものであり、まず「学びの基礎力」を付けることを優先しなければと

というような段階論を持ち込むことは必ずしも適切ではないだろう。

これからの指導の改善に向けて学校全体として取り組む必要があるとすれば、それは、子どもたちや学校をめぐる実情を多面的に把握し、学校としての重点課題がどこにあるのかをよく見定めるといことではないだろうか。

「生きる力」の自己評価の現状

ベネッセ教育総研 小林 洋

はじめに

今回の「生きる力」の調査は、2001年の「新しい学力を育む教育調査」の中で行った調査項目をベースとして、これに部分的な改訂を加えて、「学力向上のための基本調査」の一環として「教科学力」や「学びの基礎力」などの調査と併せて実施したものである。前回の調査では、「生きる力」の自己評価は4つの領域（能力・スキル、社会への適応力、態度・価値観、自己成長力）について計40の設問で行ったが、今回の調査では、調査ボリュームの制約から30の項目に絞って調査を実施した。また、設問項目のカテゴリについても若干の検討を加え、「問題解決力」「社会的実践力」「豊かな心」「自己成長力」の4つの領域へ再編を行った。（前回の調査についての詳細は、田中博之監修／ベネッセ文教総研編『21世紀型の学力を育む総合的な学習を創る』（2002年）を参照。この報告書の全文は、ベネッセ教育総研のWebサイトで参照できる（※下欄）。

「生きる力」をどう捉えるかについては、い

ろいろ議論があるだろう。教科学力や健康・体力、さらには今回提唱している「学びの基礎力」を含めて「生きる力」に含めるべきという考え方もある。むろん、そのように定義することもなんら不可能ではない。しかし、肝要なことは、「生きる力」の範囲をどう括るかの議論ではむろんなく、21世紀社会の中で求められ、子どもたちに育む力として大切さを増しているものでありながら、これまでの学校教育の中で明確には意識され重視されてこなかった力を具体的な内容で示すことであり、その実態を世に問い、かつ、従来の教科学力との関わりも踏まえながら、それを育むために必要な手立てを明らかにしていくことであろう。

本節では、「生きる力」の自己評価の結果を、前回の調査結果との比較を一部交えながら概観し、その実情をつかむことを第一とし、「生きる力」を育てるための学習活動を考えるデータと材料を提供することを考えたい。

1 「生きる力」の4領域の状況

(1) 「1. 問題解決力」に関する回答結果

「問題解決力」には、課題を発見し設定する力（課題設定力）、この課題について調査する計画を立てる力（企画実践力）、初めて会う人とも話ができて情報を引き出す力（コミュニケーション力）、インターネットなど現代的ツールも使用して情報を収集し活用する力（情報活用力）、筋道を立てて論理的に考え自分なりの結論を導く思考力（論理的思考力）や大事なことがらを決

める際の判断力（判断力）、自分の考えや意見をわかりやすく相手に伝える力（自己表現力）などを必要な構成因子として考えることができる。問題を解決するために求められる資質や能力とは、本来、総合的なものであって、問題が高度であればあるほど、個人や組織に求められる能力は総合性と水準を高めていくことになるが、ここでは、「問題解決力」を狭義に捉え、この領域に含まれる因子として前述のような項目を操作的に含めている（他の領域についても同様で

「学力向上のための基本調査」の設計と結果概要

■図表2-4-1 「生きる力」の児童・生徒による自己評価の回答結果

回答件数：小学5年生 1,705件 中学2年生 2,002件

■1とても ■2まあ ■3あまり □4まったく ()…その他(その他には無回答が含まれています。)

| 生きる力に関する設問 | 小5 (%) | | | | | 中2 (%) | | | | | | |
|---|---|------|------|------|------|--------|------|------|------|------|------|-----|
| | 100 | 80 | 60 | 40 | 20 | 0 | 0 | 20 | 40 | 60 | 80 | 100 |
| 1 問題解決力 | 課題設定力 | 0.0 | 34.5 | 47.2 | 12.9 | 15.4 | 0.0 | 10.5 | 36.5 | 42.8 | 10.1 | 0.0 |
| | 企画実践力 | 0.0 | 8.3 | 40.4 | 39.8 | 11.5 | 0.0 | 6.4 | 29.2 | 49.4 | 15.1 | 0.0 |
| | 調査研究力 | 0.0 | 29.2 | 47.8 | 17.5 | 15.5 | 0.0 | 13.5 | 43.7 | 35.8 | 7.0 | 0.0 |
| | 作品制作力 | 0.0 | 7.5 | 27.5 | 42.2 | 22.8 | 0.0 | 12.2 | 38.2 | 38.1 | 11.4 | 0.0 |
| | 論理的思考力 | 0.0 | 8.2 | 39.4 | 43.0 | 9.5 | 0.0 | 9.6 | 38.4 | 44.8 | 7.1 | 0.0 |
| | 判断力 | 0.0 | 9.9 | 37.8 | 41.9 | 10.4 | 0.0 | 13.8 | 47.3 | 31.2 | 7.7 | 0.0 |
| | 自己表現力 | 0.0 | 8.4 | 40.8 | 42.3 | 8.5 | 0.0 | 37.2 | 48.6 | 8.2 | 0.0 | 0.0 |
| | コミュニケーション力 | 0.0 | 11.3 | 31.8 | 32.7 | 24.2 | 0.0 | 17.7 | 33.9 | 35.3 | 13.0 | 0.0 |
| | メディアリテラシー | 1.1 | 14.6 | 14.5 | 35.1 | 34.7 | 0.0 | 37.8 | 40.8 | 12.4 | 8.0 | 1.0 |
| | 情報活用力 | 0.1 | 16.2 | 31.7 | 34.0 | 17.9 | 0.0 | 15.1 | 32.6 | 37.4 | 14.9 | 0.0 |
| 2 社会的実践力 | 協調性 | 0.1 | 25.8 | 49.2 | 19.5 | 15.5 | 0.0 | 14.5 | 47.1 | 31.0 | 7.4 | 0.0 |
| | トラブル解決力 | 0.1 | 15.6 | 41.9 | 30.7 | 11.7 | 0.0 | 7.6 | 28.3 | 44.6 | 19.5 | 0.0 |
| | 社会対応力 | 0.1 | 9.2 | 28.1 | 40.2 | 22.4 | 0.0 | 19.2 | 41.1 | 32.3 | 7.5 | 0.0 |
| | 共生力 | 0.1 | 15.6 | 32.4 | 31.0 | 20.9 | 0.0 | 13.8 | 28.7 | 36.9 | 20.6 | 0.0 |
| | 社会貢献 | 0.2 | 22.5 | 35.7 | 26.6 | 15.1 | 0.0 | 12.9 | 26.8 | 36.8 | 23.4 | 0.0 |
| | 公共性 | 0.2 | 16.2 | 57.8 | 23.5 | 12.3 | 0.0 | 18.9 | 56.1 | 22.6 | 2.4 | 0.0 |
| | 社会参加 | 0.1 | 9.8 | 27.7 | 33.0 | 29.4 | 0.0 | 11.4 | 27.9 | 39.6 | 21.1 | 0.0 |
| | 責任感 | 0.1 | 19.1 | 48.3 | 30.3 | 12.2 | 0.0 | 29.7 | 48.5 | 18.7 | 3.1 | 0.0 |
| | 勇気・熱意 | 0.1 | 6.3 | 31.3 | 42.8 | 19.5 | 0.0 | 12.6 | 41.4 | 40.0 | 6.0 | 0.0 |
| | 思いやり | 0.1 | 9.0 | 33.5 | 55.2 | 12.1 | 0.0 | 29.5 | 44.9 | 20.1 | 5.5 | 0.0 |
| 3 豊かな心 | 創造的態度 | 0.1 | 8.7 | 31.0 | 38.5 | 21.7 | 0.0 | 14.3 | 32.7 | 43.5 | 9.5 | 0.0 |
| | 楽しむ力 | 0.1 | 20.0 | 37.7 | 37.4 | 4.9 | 0.0 | 30.2 | 36.0 | 27.3 | 6.5 | 0.0 |
| | バランス感覚 | 0.1 | 25.4 | 47.4 | 21.8 | 15.2 | 0.0 | 14.1 | 46.1 | 34.1 | 5.6 | 0.0 |
| | 礼儀・マナー | 0.1 | 12.0 | 34.5 | 50.9 | 12.5 | 0.0 | 30.4 | 46.2 | 19.6 | 3.9 | 0.0 |
| | 成長動機 | 0.1 | 7.9 | 27.2 | 62.4 | 12.5 | 0.0 | 69.2 | 22.2 | 6.9 | 1.7 | 0.0 |
| | 自己コントロール力 | 0.1 | 14.4 | 35.2 | 39.1 | 11.2 | 0.0 | 9.9 | 34.2 | 40.1 | 15.8 | 0.0 |
| | 自己評価力 | 0.1 | 10.9 | 25.5 | 34.4 | 29.1 | 0.0 | 20.3 | 29.2 | 35.9 | 14.6 | 0.0 |
| | 自信・自尊心 | 0.2 | 14.3 | 38.5 | 38.5 | 8.5 | 0.0 | 33.0 | 45.1 | 18.2 | 13.6 | 0.0 |
| | 自己実現力 | 0.2 | 7.0 | 10.8 | 19.8 | 62.2 | 0.0 | 42.5 | 25.9 | 18.5 | 13.2 | 0.0 |
| | 進路決定力 | 0.5 | 16.8 | 19.5 | 23.2 | 40.1 | 0.0 | 17.0 | 27.2 | 36.9 | 18.9 | 0.0 |
| 4 自己成長力 | 問4① 身のまわりのことや自分が体験したことから、もっと調べてみたいことを見つけることができる。 | 0.0 | 10.5 | 36.5 | 42.8 | 10.1 | 0.0 | 10.5 | 36.5 | 42.8 | 10.1 | 0.0 |
| | 問4② 自分が調べてみたいことについて、そのための計画を立てることができる。 | 0.0 | 6.4 | 29.2 | 49.4 | 15.1 | 0.0 | 6.4 | 29.2 | 49.4 | 15.1 | 0.0 |
| | 問4③ 調べてわかったことをもとに、自分なりの考えを持つことができる。 | 0.0 | 13.5 | 43.7 | 35.8 | 7.0 | 0.0 | 13.5 | 43.7 | 35.8 | 7.0 | 0.0 |
| | 問4④ 調べたことや考えたことを、文や絵などにまとめることができる。 | 0.0 | 12.2 | 38.2 | 38.1 | 11.4 | 0.0 | 12.2 | 38.2 | 38.1 | 11.4 | 0.0 |
| | 問4⑤ 筋道を立てて、ものごとを考えることができる。 | 0.0 | 9.6 | 38.4 | 44.8 | 7.1 | 0.0 | 9.6 | 38.4 | 44.8 | 7.1 | 0.0 |
| | 問4⑥ 大切なことを決めるときに、しりごみしたり、人の意見に流されたりすることがある。 | 0.0 | 13.8 | 47.3 | 31.2 | 7.7 | 0.0 | 13.8 | 47.3 | 31.2 | 7.7 | 0.0 |
| | 問4⑦ 自分の考えや意見を相手にわかりやすく伝えることができる。 | 0.0 | 37.2 | 48.6 | 8.2 | 0.0 | 0.0 | 37.2 | 48.6 | 8.2 | 0.0 | 0.0 |
| | 問4⑧ 大人や初めて会った人とでも、はずかしがらずに話ができる。 | 0.0 | 17.7 | 33.9 | 35.3 | 13.0 | 0.0 | 17.7 | 33.9 | 35.3 | 13.0 | 0.0 |
| | 問4⑨ 電子メールを使ったり、インターネットに書きこみをしたりする時は、きまりを守ったり、相手の気持ちを考えたりしている。 | 1.0 | 37.8 | 40.8 | 12.4 | 8.0 | 0.0 | 37.8 | 40.8 | 12.4 | 8.0 | 1.0 |
| | 問4⑩ 調べたことを、コンピュータを使ってまとめたり、発表したりすることができる。 | 0.0 | 15.1 | 32.6 | 37.4 | 14.9 | 0.0 | 15.1 | 32.6 | 37.4 | 14.9 | 0.0 |
| | 問4⑪ 意見のちがう人とも協力し合うことができる。 | 0.0 | 14.5 | 47.1 | 31.0 | 7.4 | 0.0 | 14.5 | 47.1 | 31.0 | 7.4 | 0.0 |
| | 問4⑫ もめごとが起こったときには、間に立ってまとめ役になることができる。 | 0.0 | 7.6 | 28.3 | 44.6 | 19.5 | 0.0 | 7.6 | 28.3 | 44.6 | 19.5 | 0.0 |
| | 問4⑬ テレビのニュースや新聞などを見て、最近の社会のできごとをよく知っている。 | 0.0 | 19.2 | 41.1 | 32.3 | 7.5 | 0.0 | 19.2 | 41.1 | 32.3 | 7.5 | 0.0 |
| | 問4⑭ お年寄りや障害のある人に、自分から進んで手助けをしたことがある。 | 0.0 | 13.8 | 28.7 | 36.9 | 20.6 | 0.0 | 13.8 | 28.7 | 36.9 | 20.6 | 0.0 |
| | 問4⑮ 社会がかかえる課題について、どうすればよいかを考えたことがある。 | 0.0 | 12.9 | 26.8 | 36.8 | 23.4 | 0.0 | 12.9 | 26.8 | 36.8 | 23.4 | 0.0 |
| 問5① 学校や社会のルールを守り、マナーを大切にしている。 | 0.0 | 18.9 | 56.1 | 22.6 | 2.4 | 0.0 | 18.9 | 56.1 | 22.6 | 2.4 | 0.0 | |
| 問5② 自分が住んでいる地域の活動や行事に進んで参加している。 | 0.0 | 11.4 | 27.9 | 39.6 | 21.1 | 0.0 | 11.4 | 27.9 | 39.6 | 21.1 | 0.0 | |
| 問5③ 自分がやらなければならないことは、責任を持ってやりぬくようにしている。 | 0.0 | 29.7 | 48.5 | 18.7 | 3.1 | 0.0 | 29.7 | 48.5 | 18.7 | 3.1 | 0.0 | |
| 問5④ むずかしいことでも、失敗をおそれずに取り組んでいる。 | 0.0 | 12.6 | 41.4 | 40.0 | 6.0 | 0.0 | 12.6 | 41.4 | 40.0 | 6.0 | 0.0 | |
| 問5⑤ 家族を尊敬し、大切にしている。 | 0.0 | 29.5 | 44.9 | 20.1 | 5.5 | 0.0 | 29.5 | 44.9 | 20.1 | 5.5 | 0.0 | |
| 問5⑥ いつも新しいアイデアを考えたり、工夫したりしている。 | 0.0 | 14.3 | 32.7 | 43.5 | 9.5 | 0.0 | 14.3 | 32.7 | 43.5 | 9.5 | 0.0 | |
| 問5⑦ 楽しいことを見つけることが得意である。 | 0.0 | 30.2 | 36.0 | 27.3 | 6.5 | 0.0 | 30.2 | 36.0 | 27.3 | 6.5 | 0.0 | |
| 問5⑧ 自分とちがう意見も大切にしている。 | 0.0 | 14.1 | 46.1 | 34.1 | 5.6 | 0.0 | 14.1 | 46.1 | 34.1 | 5.6 | 0.0 | |
| 問5⑨ 「ありがとう」「ごめんなさい」が自然に言える。 | 0.0 | 30.4 | 46.2 | 19.6 | 3.9 | 0.0 | 30.4 | 46.2 | 19.6 | 3.9 | 0.0 | |
| 問5⑩ 自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う。 | 0.0 | 69.2 | 22.2 | 6.9 | 1.7 | 0.0 | 69.2 | 22.2 | 6.9 | 1.7 | 0.0 | |
| 問5⑪ イライラしているときでも、まわりの人の意見を聞くことができる。 | 0.0 | 9.9 | 34.2 | 40.1 | 15.8 | 0.0 | 9.9 | 34.2 | 40.1 | 15.8 | 0.0 | |
| 問5⑫ どんなことが自分に向いているのかを知っている。 | 0.0 | 20.3 | 29.2 | 35.9 | 14.6 | 0.0 | 20.3 | 29.2 | 35.9 | 14.6 | 0.0 | |
| 問5⑬ 自分はまわりの人からみとめられていると思う。 | 0.0 | 33.0 | 45.1 | 18.2 | 13.6 | 0.0 | 33.0 | 45.1 | 18.2 | 13.6 | 0.0 | |
| 問5⑭ 将来の夢や目標を持っている。 | 0.0 | 42.5 | 25.9 | 18.5 | 13.2 | 0.0 | 42.5 | 25.9 | 18.5 | 13.2 | 0.0 | |
| 問5⑮ 将来やってみよう仕事について、家族と話をすることができる。(※注) | 0.0 | 17.0 | 27.2 | 36.9 | 18.9 | 0.0 | 17.0 | 27.2 | 36.9 | 18.9 | 0.0 | |

(※注) 中2の設問は、「希望する進路について、自分でよく調べている。」

ある)。

図表 2-4-1 で、各設問において「とてもあてはまる」と回答している割合を見ると、「電子メールを使ったり、インターネットに書き込みをしたりするときは、きまりを守ったり、相手の気持ちを考えたりしている」という設問が最も高く、小 5 生で 35 %、中 2 生 38 % となっている。「まああてはまる」という回答も含めると、それぞれ、70 %、79 % となっている。この設問は、情報化社会、ネット社会の中で現代人が身に付けるべきメディアリテラシーの一つを問うものである。必ずしも満足のいく数字ではないと思うが、近年の学校教育における情報教育の一つの成果を反映していると考えられる。ただ、「調べたことを、コンピュータを使ってまとめたり、発表したりすることができる」という設問では、トップボックスの数値は、小 5 生 18 %、中 2 生 15 % と半減している。しかし、前回の 2 年前の調査では、「コンピュータを使って発表することができる」の設問に対して「とてもあてはまる」とするトップボックスの数値を見ると、小 5 生 11 %、中 2 生 7 % であり、小 5 生で 7 ポイント、中 2 生で 8 ポイント、前回よりも今回のほうがアップしている。前回と今回の設問に若干の違いがあるものの、これは、おそらく情報教育が着実に進展している表れと見ることができよう。(ただし、調査の学校母体と同じではなく、その上、実施時期も、前回と比べて今回は半年以上遅いという違いがあるため参考値の域を出るものではない。以下での比較についても同様である。)

「問題解決力」の領域では、トップボックスの数値で見ても、メディアリテラシーを問う前述の設問のみが 3 割を超えているものであり、それ以外の設問では、小 5 生、中 2 生を通して、高くても 20 % 程度、多くは 10 % 台の自己評価となっている。中でも、「自分の考えや意見をわかりやすく相手に伝えることができる」「筋道立てて、ものごとを考えることができる」といっ

た自己表現力や論理的思考力を問う設問では、小 5 生、中 2 生を通して 10 % 未満のレベルとなっており、とくに自己表現力では、「とてもあてはまる」と回答する割合は、小 5 生 9 %、中 2 生 6 % に止まっている。筋道立ててものごとを考えたり、さらに、うまく自分の考えを表現することには困難を感じている子どもたちが大半なのである。前回の調査と比べると、「筋道立てて」(論理的思考力)では、小 5 生：前回 15 % → 今回 10 %、中 2 生：前回 10 % → 今回 10 %、「自分の考えや意見をわかりやすく」(自己表現力)では、小 5 生：前回 15 % → 今回 9 %、中 2 生：前回 7 % → 今回 6 %、となっており、中 2 生では横ばい状態であるが、小 5 生は低下傾向を示している。

「問題解決力」の領域に含めた設問の自己評価は、全体として、「生きる力」の 4 領域全体の中で相対的に低いものが多い。このことは、ここに示したような力を身に付けることが相対的に困難であることが子どもの自己評価を通して表れていると見ることができよう。それだけに、これらの力を育むための手立てが、「総合的な学習の時間」や教科の学習および特別活動など学校教育活動全体にわたるカリキュラム編成において、どの力をどのような場面で育成していくのかの学校としての具体的な方針化と、それを踏まえた具体的な指導法の構築など、小学校段階から系統的に組み立てられていくことが求められている。

(2) 「2. 社会的実践力」に関する回答結果

「社会的実践力」の領域には、「意見の違う人とも協力し合うことができる」という「協調性」や、「最近の社会の出来事をよく知っている」という「社会対応力」、「社会がかかえる課題について、どうすればよいか考えたことがある」という「社会貢献」、「学校や社会のルールやマナーを守る」という「公共性」、「お年寄りや障害

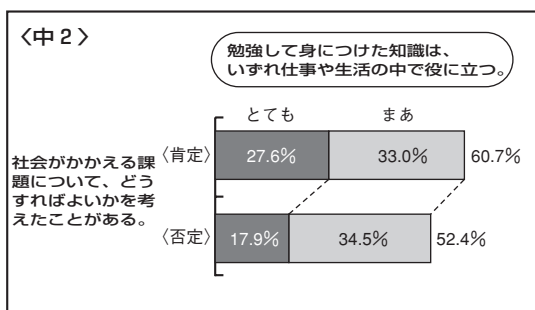
のある人に、自分から手助けをしたことがある」という「共生力」など、7つの項目を操作的に含めている。社会に関わり、他者と協力・協調し合いながら、社会の一員として自覚的に参画していく力を表すものであり、「生きる力」の社会性の側面を見たものと言える。

(1) で見た「問題解決力」の領域と同様に、子どもの自己評価が低いものが全体的に多い。トップボックスの数値を見て、「自分が住んでいる地域の活動や行事に進んで参加している」という「社会参加」の設問が、小5生で30%程度であることを除いて、高くても2割程度の数値となっている。

「意見の違う人とも協力し合うことができる」という設問では、「とてもあてはまる」と積極的に肯定している割合は、小5生で20%、中2生で15%程度であり、子どもたちの多くは、意見の違う人とは物事に一緒に取り組むことが難しいと感じている。また、もめごとには関わりたいくないという傾向が強く見られ、「もめごとが起きたときには、間に立ってまとめ役になることができる」という設問に、「とてもあてはまる」と回答しているのはたかだか10人に1人程度にすぎない。

また、「テレビのニュースや新聞などを見て、最近の社会のできごとをよく知っている」という設問では、「とてもあてはまる」と回答している割合は、小5生で22%、中2生で19%となっており、これ自体高い数値とは言えないが、「社会がかかえる課題について、どうすればよいか考えたことがある」という設問では、小5生で15%、中2生で13%とさらに低い数値となっている。前回の調査と比べると、「テレビのニュースや新聞を見て」(社会対応力)では、小5生：前回24%→今回22%、中2生：前回24%→今回19%とやや低下傾向である(「社会がかかえる課題について」(社会貢献)の設問は前回の調査には含まれていない)。

■図表 2-4-2 社会貢献志向の肯定・否定と「学習の役立ち感」との関係



図表 2-4-2 は、「社会がかかえる課題について、どうしたらよいか考えたことがある」という社会貢献志向を問う設問の肯定群(「とても」「まああてはまる」と回答した子ども)と否定群(「まったく」「あまりあてはまらない」と回答した子ども)との、「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」という「学習の役立ち感」(学びの基礎力)の設問への回答との関係を示すものである。図表に見るように、「社会がかかえる課題について」の設問に肯定的に回答している子どもは、否定的に回答している子どもと比べて、「学習の役立ち感」を肯定する割合が高いことがわかる。この図表は中2生についてのものであるが、小5生についても同様な傾向が表れている。社会に目を向け社会の課題解決のためにどうしたらよいかと考えることができるような子どもは、学びに社会に役立てようとする志向も高く、日々学習していることが生活や将来の仕事に役立つことを感じ取る機会も多い子どもたちであろう。

社会への関心の低さ、社会貢献の志向の低さは、学習するということが、社会に対してどのような意味をもつのか、ひいては自分自身のキャリア形成にとってどのような意味をもつのかという「学びの価値の認識」を培いにくい土壤となり、このことが先に見た「学習の役立ち感」の低さの背景要因の一つとなっていると考えられる。社会への関心を育てることは、「学んだことを社会に生かす力」が育つ前提条件である。

多くの学校で「総合的な学習の時間」などで、社会の現代的な課題（横断的・総合的な性格を有することが多い）に目を向けさせ、その課題の解決と自分の進路との関わりや生き方を考えさせる取り組みを行っているのも、このような社会的な課題の中に自分への役割期待を発見させ、そこに学ぶ意味を見出させることを通して‘社会的に生きていく力’を育てようとする取り組みと言えよう。

(3) 「3. 豊かな心」に関する回答結果

図表2-4-1に示すように、この領域には、「自分がやらなければならないことは責任をもってやり抜くようにしている」といった「責任感」や課題をやり抜く力、「むずかしいことでも、失敗をおそれずに取り組んでいる」という「勇氣・熱意」、「家族を尊敬し、大切にしている」という家族への尊敬や「思いやり」、「いつも新しいアイデアを考えたり工夫したりしている」という「創造的態度」、「自分と違う意見も大切にしている」という「バランス感覚」や異なる意見・価値観の受容力など、豊かな人間性を表すと考えられる7つの項目を含めている。

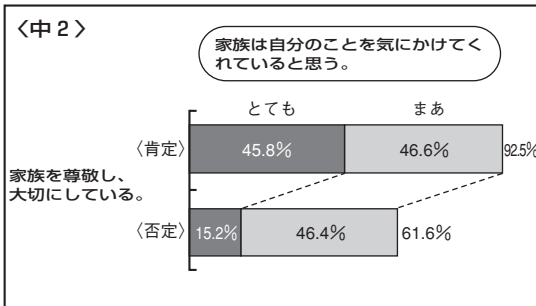
「やらなければならないことは、責任を持ってやりぬくようにしている」という設問では、小5生、中2生とも同様な回答傾向を示し「とてもあてはまる」と回答する割合は、共に30%程度となっている。この項目は、集団の中での与えられた課題を責任を持ってやり通す力を示すものであり、課題を達成する喜びを仲間と共に味わう集団的な成功体験・達成体験を呼び込む力でもある。また、同時に、周囲の人からの信頼を得、集団の一員としての存在を認められるようになるための必要な力と考えられる。先に図表2-3-2で「ものごとをやり遂げた喜びを味わったことがある」という「達成経験」（学びの基礎力）の自己評価は、トップボックス

の数値で、小5生59%、中2生56%という相対的に高い水準にあることを見た。先に述べたように、課題を責任を持ってやり抜く力は「達成経験」を呼び込む力の一つと考えられ、また逆に、「達成経験」は次の課題をやり抜く力を強め支えると考えられるのであるが、後者の数値のほうが高い割合を示している（つまり、後者のほうが前者の力を獲得することに比べて易しい）ことから、両者は相互に高め合う関係にありながら、どちらかと言えば、個人的な成功体験を含む「達成経験」の積み重ねのほうが、与えられた課題（集団的・社会的な役割課題）をやり抜く力が育つ‘土壌’、前提的な条件の一つとなっていると考えられる。

「自分とちがう意見も大切にしている」という設問に「とてもあてはまる」と回答している割合は、小5生で22%、中2生で14%となっている。「まったくあてはまらない」と積極的に否定している割合は、小5生、中2生共に5%程度にすぎないものの、自分の意見と異なる意見に出会ったときに、人の意見を尊重してまず受け止めるという姿勢は、全体として弱いようである。他者の意見、価値観をまず受け止め認めることのできる力は、感情的に反発したり、独り善がりになることなく、他者とのコミュニケーションをとっていく上で必要な力であり、良好な人間関係を築いていくためにも欠かせない力の一つである。

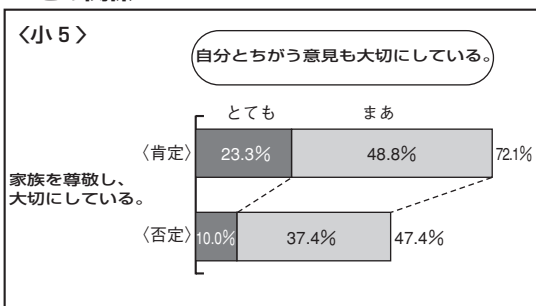
「家族を尊敬し、大切にしている」という設問では、小5生では55%、中2生では30%が「とてもあてはまる」と回答している。「まったくあてはまらない」という回答は、小5生では2%、中2生では6%程度となっている。中2生では、トップボックスの数値がかなり低いが、これは、中2生の精神的・肉体的な発達段階の特質（思春期の特質）を反映しているものと考えられよう。

■図表 2-4-3 「家族を尊重」する気持ちの肯定・否定と「家族が自分のことを気にかけてくれていると思う」との関係



図表 2-4-3 は、「家族を尊敬し、大切にしている」という設問に対する肯定・否定と「家族は自分のことを気にかけてくれていると思う」（学びの基礎力；家族との支え合い）の回答との関係を示すものである。「家族を尊敬し、大切にしている」という設問に肯定的に回答できている子どもは、否定的な回答をしている子どもよりも「家族は自分のことを気にかけてくれている」と思う割合がかなり高いのである。この図表は中2生についてのものであるが、小5生についても同様である。すなわち、「家族を尊敬し、大切にしている」と子どもが思うことができるのは、子ども自身も家族から尊重され大切にされていると思うことができる場合である。共感的に共に育ち合うような家族関係が大切であることを示していると言えよう。

■図表 2-4-4 「家族を尊重」する気持ちの肯定・否定と「自分と違う意見も大切にしている」との関係



また、図表 2-4-4 は、「家族を尊敬し、大切にしている」の肯定・否定と「自分とちがう意見も大切にしている」という設問の回答との関係を示すものである。この図表から読み取れるように、「家族を尊敬」している子どもでは、そうでない子どもよりも自分と異なる意見も大切にできる子どもの割合が高いのである。この図表は小5生についてのものであるが、中2生についてもやはり同様な傾向が見られる。このことは、家族の中でともに尊重し大切にし合えるような人間関係が、子どもに異なる意見や価値観を受容できる力を育むことに寄与していることを示していると考えられる。

(4) 「4. 自己成長力」に関する回答結果

「自己成長力」の領域には、「自分の力をできるだけ伸ばしたい」という自分を成長させていく努力・行動のベースとなる成長意欲（成長動機）、「どんなことが自分に向いているのかを知っている」という自己理解の力（自己評価力）、「将来の夢や目標を持っている」という将来像を描き目標を設定する力（自己実現力）、「将来やってみみたい仕事について、家族と話すことがある（中2生は「希望する進路について、自分でよく調べている）」という進路に関して探究する力（進路決定力）、「自分はまわりの人から認められている」という自尊心（自信・自尊感情）など、計6つの項目を含んでいる。

まず、「生きる力」のすべての項目の中で最も高い自己評価を示している「自分の力をできるだけ伸ばしたい（中2生では「能力）」という設問に注目してみよう。この設問では、単に勉強面だけでなく、スポーツや芸術などの分野も含む広い意味での力がイメージされているものと考えられるが、この設問に「とてもあてはまる」と積極的に肯定する割合は、小5生で62%、中2生では69%であり、この値は、「生きる力」のみならず、前節で見た「学びの基礎

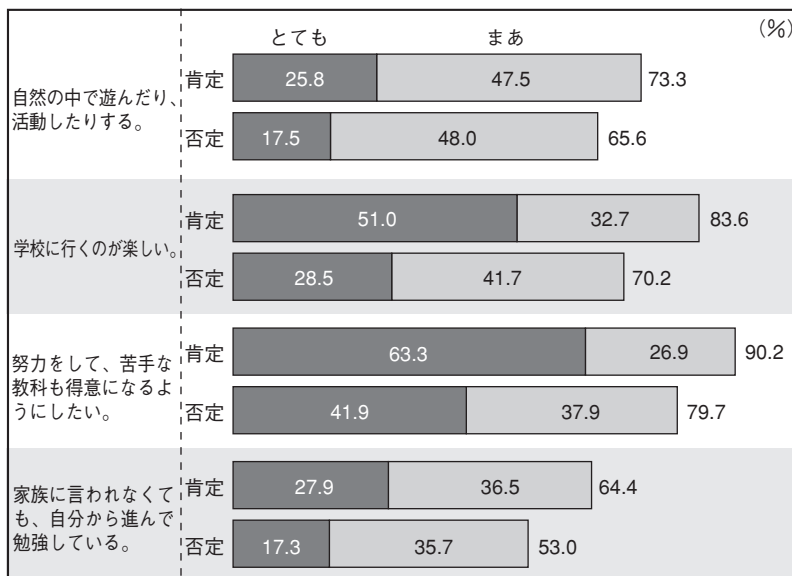
力」の項目全体を通して、「朝食は毎日食べるようにしている」の設問を除けば、最も高いのである。さらに、「生きる力」の項目の中で、小5生と比べて中2生のほうが自己評価が高まっている数少ない項目の一つである。

もっとも、見方を転ずれば、このような「自分の力（能力）をできるだけ伸ばしたい」と思う「成長動機」、すなわち、学習活動（スポーツや芸術のような活動を含む）に向かうにあたって前提として成立していると考えられる意識でさえ、小5生では約4割、中2生でも3割程度、少なくとも積極的には肯定できない子どもたちがいるのである。「自分の力を伸ばしたい」と思わない子どもとはどんな子どもであろうか。もう十分力がついているからこれ以上伸ばさなくてもよいと思っている子どもたちであろうか。次章の図表3-2-10と図表3-2-11に見るように、この項目の回答と「教科学力」レベルとの関係を見ると、教科学力の上位層ほど「自分の力をできるだけ伸ばしたい」と思っており、教科学力の下位層ほど、伸ばしたいとは思っていない子どもが多いことがわかる。つまり、先ほどの予想は成り立たない。これらの図表は、教科学力の視点からのみ見たものにすぎないが、「自分の力を伸ばしたい」とは思わない子どもには、一種の諦めや自己否定的になっている子ども（自己の資質への見限りや不信）、能力を伸ばすことに意味を見出せないでいる子ども（努力の価値の喪失）、目標となる対象（お手本）がなく能力を今より伸ばしている自分がイメージできない子ども（ロールモデルの不在）、あるいは人間不信の中で自分が存在していること自体の意味も希薄化し努力以前の深い課題を抱えた子どもなど、その子どもの状況は必ずしも一様で

はないと思われる。

「将来の夢や目標を持っている」という設問に目を転ずると、小5生では先に見た「成長動機」とほぼ同様な自己評価となっているが、中2生では、「とてもあてはまる」という回答の割合は、小5生62%と比べて20ポイント低い43%となっている。前回の調査では、これに該当する設問「将来つきたい仕事や夢を持っている（中2生は「将来つきたい職業がある」）」について、トップボックスの数値を見ると、小5生69%、中2生47%であり、質問の中味にやや違いがあるとは言え、今回と同様な傾向を示している。すなわち、小学生から中学生になる過程で、それまで抱いていた将来への夢や目標を失う子どもが少なくないのである。今回の調査にはないが、前回の調査では「自分のことが好きである」という設問への肯定的回答も、トップボックスの数値で、小5生36%に対して中2生は16%と半減していることが注目される。これは、中2生の段階が、人間発達の段階として、自分の「夢」と自分自身の能力・適性や、社会の現実との調整が始まる段階にあり、自分の適性や社会の厳しい現実と、これまで抱いていた夢や将来イメージとのアンマッチに気づき、「夢が破れ」目標を失う子どもも生まれてくること、そして、自己否定的となり自信を失う子どもも生まれてくることを意味している。これは、思春期の特徴の一つに他ならないであろう。しかし、それまで抱いていた夢が叶わず目標を失ったとしても、子どもたちは先に見たように「自分をできるだけ伸ばしたい」という成長への意欲は失うことなく維持し、やがては自分により相応しい新たな夢の模索＝目標の捉え直しに向かっていくのである。

■図表 2-4-5 「将来の夢や目標がある」の肯定・否定と他の項目の回答との関係(小5)



図表 2-4-5 は、「将来の夢や目標がある」の肯定・否定と他のいくつかの「生きる力」等の設問の回答との関係を見たものである。「将来への夢や目標」があると答えた子どもは、そうでない子どもよりも、学校に行くのが楽しいと感じている割合が高く、「家族から言われなくても、自分から進んで勉強している」と答える割合も高いのである。やはり「将来への夢や目標」があることは、学習活動への意欲を高める要因となっており、物事への積極性を生む原動力になっていると考えられる。

図表 2-4-1 に戻ると、「将来やってみたい仕事について、家族と話をすることがある」(小5生)、「希望する進路について、自分でよく調べている」(中2生)という設問への回答では、「とてもあてはまる」と回答している割合が、小5生 40%、中2生 17%であり、「将来の夢や目標がある」と回答している割合よりかなり低い数値となっている。将来への夢や目標があったとしても、それについて家族と会話を交わしたり、自分でよく調べたりするという行動に移ることは、必ずしもスムーズには進まないことがわかる。自分の将来の夢やつきたい仕事につ

いて、家族と話ができるという環境は、夢をふくらませたり、視野を広げて冷静に考える機会となり、また、夢が破れたときも支えてくれる存在となるだろう。「将来への夢」を持つということは、ある意味で、子どもなりの価値観に基づく「社会的な価値」の選択を行うことである。言い換えるならば、子どもが「将来への夢」を持つということは、社会の機能・働き(=価値)を(感動的な体験を通して)受け止め、将来の自分像の候補として描いたことを意味している。これは、社会への、またその価値を担う人々への子どもの素朴な信頼感の表明でもある。学校でも、子どもの夢を育む様々な取り組みが行われているが、大切なことは、子ども一人ひとりの夢=社会的な価値の選択を尊重しながら、子どもの‘夢の交流’を通して「社会に存在する多様な価値」を学び合う活動とすることであろう(=夢を育てる活動の社会化)。これによって、子どもは自他ともにその社会的な価値(すばらしさ)を認め合っている多くの選択肢を得ることが出来るのである(詳細は、前回調査の報告書『21世紀型学力を育む総合的な学習を創る』第5章「子どもの将来の夢を育む学習」参照)。

自分の将来への目標を定め展望を描くにあたって、「自分に向いていることは何か」を知ること、社会の現実を知ることと合わせて欠かせないことは言うまでもない。実際、高校の進路学習では、社会に目を向けさせる活動（＝社会知）とともに自己理解（＝自己知）のための活動に力を入れているケースが少なくない。「どんなことが自分に向いているかを知っている」という今回の設問では、「とてもあてはまる」と回答している割合は、小5生29%、中2生20%であり、子どもたちにとって、自分が何に向いているのか、自分は何者であるのかを把握することは、必ずしも容易ではないことがうかがわれる。「将来への夢や目標を持っている」という自己評価の高さとの差に思いやれば、改めて、多くの子どもたちの夢や目標というものは、自分の能力・適性とは、さしあたり関わりのないところで成立している場合が多いことがわかる。

これは、自分が何に向いているかという適性・能力の理解というものが、学校や家庭・地域（そして、社会人においては職場）における幅広い分野での多様な個人的・社会的課題に取り組む活動を通して、自分に獲得でき発揮できた能力やスキルあるいは人間性が、他者による、集团的・社会的な評価をくぐり抜けることを通して、自己評価として次第に形成されていくというプロセスをとることと関係している。自己理解とは、他者からの評価と他者への評価の集積を通して次第に形づくられる社会的な産物である。将来の目標を持ち、その実現に向けて具体的な努力をしていく子どもになっていくためにも、自己理解のレベルを高めることは大切ではあるが、人間の能力の開花がもとより漸次的である以上、自己イメージを固定的に捉えることに陥らないようにこころがける必要があるだろう。とくに、小学校、中学校段階においては、様々な分野での多様な学習活動に取り組む経験を大切に、子ども一人ひとりの持てる資質・能力を多面的に育む活動こそ、その後の自己理

解を正しく行うことを助け、自ら進路を切り拓いていく力を育むことにつながっていくと考えられる。

最後に、「自分はまわりの人から認められている」という設問を見てみよう。この項目は、「生きる力」のすべての項目の中で、小5生、中2生ともに最も自己評価が低いものである。トップボックスの数値でみると、小5生では9%、中2生では4%にすぎない。反対に「まったくあてはまらない」と積極的に否定する割合は、小5生で14%、中2生では18%となっている。この設問を肯定する割合は、「先生に認められていると思う」（学びの基礎力；教師への信頼）の設問の場合よりも、さらに低い水準となっている。「まわりから認められる」ことによって、それを励みや支えとしてさらに自分を成長させるよう積極的に努力していくようになることが考えられるが、「まわりの人から認められている」という自己評価に至ることは、大部分の子どもたちにとって困難なようである。注目したいのは、第3章第2節の図表3-2-10と11において、この項目と「教科学力」のレベルとの関係を見ると、上位層のほうが高いとはいえ、おしなべてこの項目の自己評価は低いことである。また、「友達から認められるような得意ことがある」（学びの基礎力；自己有能感）という設問の肯定率からも隔たりがあることから、単に周りより優れた特技的なものがあるだけでも異なるのである。一つの仮説として考えられることは、この項目の意味するところは、子どもが属する集団の中での自分（という個性）の存在価値、どれだけ自分が集団やその構成員に対してよい影響を与えられる存在であるかの自己評価のレベルを測る指標であるということである。その意味で、同様に「学びの基礎力」の中で、中学生にのみ問うている「自分の意見や行動は、周りの人に良い影響を与えていると思う」という自己有能感を測る設問に近いのかもしれない。そのような存在になるためには、単に成績が良

いとか特技があるだけではだめなのである。集団・社会に対して何ができるか、集団が課題とすることにどれだけ貢献できるかが大切なのである。そのためには、集団の課題を発見・把握しその解決に向けて見通しのある計画を立て、論理的思考力を発揮して解決の具体的な姿を導き出し、それをわかりやすく表現して周囲を納得させるための自己表現力など、いわゆる先に

見た「問題解決力」的な力も求められてくる。これらの問題解決力の育成も回りつつ、子どもたち同士が相互に長所をほめ認め合ったり（個性の尊重）、活動の成果を認め合いかつ率直にアドバイスし合うといった、相互によい影響を与え合い成長を刺激し合うような場（個性同士の切磋琢磨の場）を豊かに持っていくことも大切と考えられる。

2 小5生と中2生の比較

「生きる力」についても、全般に小5生に比べて中2生のほうが自己評価が低いのは、前節でもふれたように、「学びの基礎力」の場合と同様である。前回の「生きる力」の調査の場合も同様な結果を示している。ベネッセ教育総研が行った他の調査でも同様な結果となっており、これは普遍的な傾向である。

今回の「生きる力」の調査で、中2生のほうが小5生と比べて、自己評価が高いのは図表2-4-1に見るように「電子メールを使ったり、インターネットに書き込みをしたりするときは、きまりを守ったり、相手の気持ちを考えたりする」というメディアリテラシーに関する設問と、「自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う」という「成長動機」を問う設問の2つのみである。

このように小5生に比べて、中2生の自己評価が全般に低いのは、基本的に「学びの基礎力」

について指摘したことと同様な要因が当てはまると考えられる。

すなわち、

- ① 人間の発達段階としての思春期の特質の反映。
- ② 上記①と関わるが、小学生に比べて自己評価基準が高まっていること。
- ③ 中学校では「生きる力」を育むような活動を体験することが相対的に少ないこと。

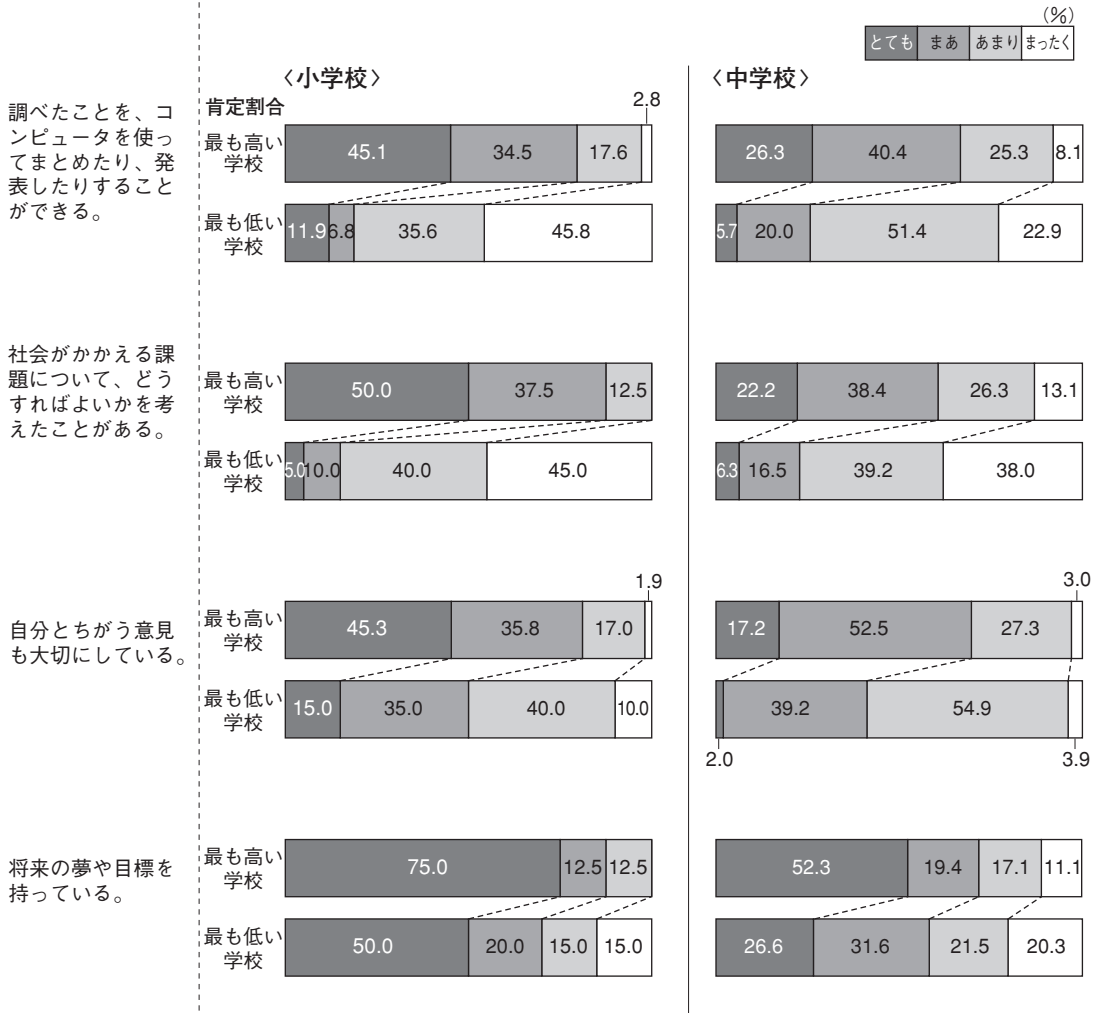
学校現場では、発達段階の特質を踏まえた上で、「生きる力」を育む取り組みをどう展開していくのかの工夫が求められている。その際、一つのポイントは、将来への夢や目標を失い自信を喪失している子どもたちに、再び夢や目標をどう育み、どのように努力の方向（成長の方向）を見出させていくか、すなわち「自己成長力」の領域の力をどう育てていくかであろう。

3 「生きる力」の学校間の格差

図表2-4-6は、「生きる力」のいくつかの項目について、子どもの自己評価が最も高い学校と最も低い学校とを対比させて見たものである。この図表で、例えば「調べたことをコンピュータを使ってまとめたり、発表したりすることができる」という項目について、小学校と中学校の最も高い学校と最も低い学校では、トップボックスの数値についてみると、小学校では、45%と12%、中学校では、26%と6%となっている。また、「将来の夢や目標を持っている」

という項目について同様な比較をすると、小学校では、75%と50%、中学校では、52%と27%となっており、大きな格差があることがわかる。「生きる力」についても、「学びの基礎力」の場合と同様に、ほとんどの項目で学校による大きなバラツキが見られるのである。これには、「学びの基礎力」の場合と同様に、地域的な学習環境の違いとともに、学校独自の取り組みの違いも反映されていると考えられる。

■図表2-4-6 「生きる力」の学校間の格差(個別項目の例)



おわりに

以上、「生きる力」の自己評価の現状を見てきた。また、部分的に「学びの基礎力」の項目との関係にもふれてきた。なお、両者の関係に関する基本仮説については、第3章2節で改めてふれている。

また、「生きる力」は、具体的にどのような学

習活動を通して育成していくかということについては、前回の調査報告書『21世紀型学力を育む総合的な学習を創る』において、実証的な研究報告がなされている。今回の結果と合わせて参照していただければ幸いである。

「学びの基礎力」育成に関わる家庭と学校での指導・活動の現状

ベネッセ教育総研 小林 洋

はじめに

第2章-3で「学びの基礎力」をめぐる子どもたちの自己評価の現状を見たが、このような力が家庭や学校でのどのような指導や活動によって育つのかを調べ、「学びの基礎力」を育てていくための具体的な指針を得るため、「学びの基礎力」の育成に効果があると考えられる家庭や学校での指導や活動のレベルを問う調査を併せて実施した。本節では、この調査の結果の概要を紹介し、次章で「学びの基礎

力」と家庭・学校での指導や活動との関係、そして具体的にどのような指導や活動が「学びの基礎力」育成に寄与しているかを見るにあたっての前提となるデータや材料を提供したい。なお、「生きる力」を育てる学習活動については、前回の調査で一通り報告済みであるため、今回の調査は、「学びの基礎力」育成に関わる活動・経験に主眼を置いたものであることをお断りしておきたい。

1 「学びの基礎力」を育てる指導・活動項目の考え方について

「学びの基礎力」の個々の力について、それがどのような指導・活動を通して育成されていくものかは必ずしも単純ではない。今回の「学びの基礎力」の中には、すべてのベースにあるものとして「豊かな基礎体験」を考え、自然体験などの具体的な体験のレベルも含めているが、これらの項目の自己評価を左右するのは、もちろん、家庭や学校での同じような経験の積み重ね具合であろう。しかし、例えば、「ふだんから計画を立てて勉強している」という計画的に学習を進める力については、「計画的に勉強しなさい」という学校や家庭での教示や、あるいは、「学習計画表」の活用を義務付ければ、それだけで育つものではなく、少なくとも「勉強すれば自分は伸びる」という自己の潜在的な能力に対する肯定的な意識、あるいは自分の学習状況に対する適切な自己評価やそれに基づく学習目標・課題についての理解などが成立している必要があることは、すでに前に考察した通りである。すなわち、

「学びの基礎力」としてあげている多くの項目は、「基礎力」といっても、多くの場合、その育成には系統的で複合的な指導や活動が要求されるのである。

しかし、「学びの基礎力」の一つ一つの項目すべてについて、このような系統性・複合性を考えることは、膨大な作業となるため、今回の家庭や学校における指導・活動を考えるにあたっては、系統性・複合性を常に念頭に置きながらも、さしあたり、「学びの基礎力」の各項目の力ごとに、その育成に効果があると考えられる指導・活動を「総合学力研究会」に参加の学校現場の先生方に洗い出していただき、検討を加えていく過程を経て決めていった。すなわち、例えば、「学びの基礎力」の「自然体験」については、家庭の場面では「家族といっしょに自然の中でいろいろな活動をする」、学校の場面では「(授業や行事の中で)豊かな自然の中で楽しく活動する」という活動の項目をそれぞれ設定し、また、「ふだんから

『ふしぎだな』『なぜだろう』と感ずることが多い」という「知的好奇心」については、家庭の場面では「家族から世の中のふしぎな話やワクワクするような話を聞く」、学校の場面では、「(授業や行事の中で)おもしろい実験や楽しい教材を使って学習する」という指導・活動の項目を設けている。また、「ものごとをやり遂げた喜びを味わったことがある」という「達成経験」に対しては、家庭では「習い事やスポーツ、勉強などで自分が立てた目標を達成できるように家族が応援してくれる」「やり始めたことは途中で投げ出さずに最後までやりとげるように言われている」、学校では「校内のマラソン大会やドリル・プリントなどに取り組む時は、自分で目標を立てて、それを達成するようにがんばろう(と先生から言われたり、すすめられたりしている)」という指導・活動を設けるといふ具合に、「学びの基礎力」の4領域の項目について、その育成に関わると考えられる指導・活動の項目を「家庭」と「学校」の2つの場面から設けていった。

ただ、「学びの基礎力」すべての項目について、家庭と学校の両面で、それぞれ求められる望ましい指導・活動の項目を設けることは、調査実施上の時間的な制約もあるため、どちらかと言えば学校よりも家庭で重点的に取り組まれるべきこと、あるいは家庭よりも学校で主に取り組まれるべきこととの事前の想定から、家庭か学校のどちらか一方のみで設けたものがあり、最終的には合計93の項目に絞り込んでいる。

例えば、「学びの基礎力」において「学習スキル」の一つとしてあげている「ノートの取り方」を身に付ける指導・活動については、家庭の場面での項目は入れず、学校の場面のみにおいて「上手なノートの取り方(の説明を先生から受けてきた)」という設問を入れているし、反対に、「学びの基礎力」に含めている「家族との支え合い」(学習の精神的な基盤である家族における良好な人間関係に関わる項目)については、学校

の場面での働きかけの項目は省き、家庭の場面のみにあって「家族といっしょに成績表をみて、これからの目標などについて話す」といった設問を入れている。

図表2-5-1および図表2-5-2は、このようにして設定した家庭と学校における指導・活動の程度に関する子どもの意識の調査結果を表したものである。

この図表では、学習意識調査票の設問の並びそのものではなく、図表2-5-1の「家庭での指導・活動」については、「〇〇するように言われている」といった指示的なカテゴリーとしての「Ⅰ. 教示・ガイダンス」、および家族とともに活動し経験するようなカテゴリーとしての「Ⅱ. 学習活動」、また家族や地域からの声かけ・応援・励ましなどの子どもの目の高さで共感的な視線で望ましい行動を後押しするようなカテゴリーとしての「Ⅲ. 支援環境」の3つに大きく分類して示した。さらに「教示・ガイダンス」については、「行動促進的教示」と「認知的指導」の2つのサブカテゴリーに分けている。前者はある行動をさせる上での直載的な指示のニュアンスが強く、後者は子どもに刺激を与えたり考えさせる材料としての何らかの知識・情報の伝達を伴うものとした。

また、同様に、「Ⅱ. 学習活動」に関しては、「体験的活動」と「認知的活動」に分けている。

また同様に、図表2-5-2の学校における指導・活動についても、「Ⅰ. 教示・ガイダンス」および、子どもの悩みや問題に個別にアドバイスしたり相談にのったりする活動のカテゴリーとしての「Ⅱ. カウンセリング」、および「Ⅲ. 学習活動」の3つに分類し、家庭における指導・活動の場合に準じて、さらにサブカテゴリーに分けて示している。

この図表の項目すべてについて詳しく見ていくことはできないが、以下に特徴的なことに注目して紹介したい。

■設問文と選択肢の対照表(次の図表2-5-1と図表2-5-2に関する設問の対照表)

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|--|----------|---------|------------|-------------|
| 問1 | あなたは、家族で次のようなことをすることが、どれくらいありますか？ | よくある | ときどきある | あまりない | まったくない |
| 問2 | 次のようなことは、あなたにどれくらいあてはまりますか？ | とてもあてはまる | まああてはまる | あまりあてはまらない | まったくあてはまらない |
| 問3 | あなたが家族から言われていることとして、次のようなことは、どれくらいあてはまりますか？ | とてもあてはまる | まああてはまる | あまりあてはまらない | まったくあてはまらない |
| 問4 | あなたの学校で、先生から言われたり、すすめられたりしていることとして、次のようなことは、どれくらいあてはまりますか？ | とてもあてはまる | まああてはまる | あまりあてはまらない | まったくあてはまらない |
| 問5 | あなたの学校では、次のようなことについて、先生から話を聞くことが、どれくらいありますか？ | よくある | ときどきある | あまりない | まったくない |
| 問6 | あなたの学校で、先生から説明を受けてきたこととして、次のようなことは、どれくらいあてはまりますか？ | とてもあてはまる | まああてはまる | あまりあてはまらない | まったくあてはまらない |
| 問7 | あなたの学校では、次のようなふり返りの活動をするのがどれくらいありますか？ | よくする | ときどきする | あまりしない | まったくしない |
| 問8 | あなたの学校は、授業や行事などで、次のようなことをすることが、どれくらいありますか？ | よくする | ときどきする | あまりしない | まったくしない |
| 問9 | あなたの学校で、先生から言われていることとして、次のようなことは、どれくらいあてはまりますか？ | とてもあてはまる | まああてはまる | あまりあてはまらない | まったくあてはまらない |
| 問10 | あなたの学校で、先生が個別にアドバイスやコメントをくれたり、相談のってくれたりすることとして、次のようなことは、どれくらいあてはまりますか？ | とてもあてはまる | まああてはまる | あまりあてはまらない | まったくあてはまらない |

■図表2-5-1 家庭における「学びの基礎力」育成に関わる指導・活動の現状(子どもの意識)

| | | 〈小学5年生〉 | | | | 〈中学2年生〉 | | | | | | | | |
|-------------|-------|---------|------|------|------|---------|------|----------------------------|------|------|------|-----|----|-----|
| | | (%) | (%) | (%) | (%) | (%) | (%) | (%) | (%) | | | | | |
| | | 100 | 80 | 60 | 40 | 20 | 0 | ()…その他(その他には無回答が含まれています。) | 0 | 20 | 40 | 60 | 80 | 100 |
| I. 教示・ガイダンス | 行動促進 | 0.1 | 14.9 | 22.1 | 26.4 | 36.6 | 問3⑥ | 11.1 | 19.9 | 33.5 | 35.4 | 0.2 | | |
| | | 0.3 | 14.4 | 23.1 | 27.8 | 34.4 | 問3⑮ | 20.3 | 29.4 | 30.6 | 19.2 | 0.5 | | |
| | | 0.0 | 22.3 | 28.5 | 26.0 | 23.2 | 問3⑦ | 13.9 | 21.8 | 34.1 | 30.0 | 0.2 | | |
| | | 0.1 | 8.8 | 12.5 | 27.8 | 52.8 | 問3① | 41.5 | 33.1 | 15.7 | 9.7 | 0.0 | | |
| | | 0.0 | 13.3 | 32.6 | 49.2 | 4.9 | 問3② | 49.2 | 31.4 | 14.0 | 5.4 | 0.0 | | |
| | | 0.0 | 14.7 | 29.7 | 50.9 | 4.7 | 問3③ | 37.8 | 34.1 | 20.0 | 8.1 | 0.0 | | |
| | | 0.1 | 11.3 | 20.1 | 30.1 | 38.5 | 問3⑧ | 39.1 | 31.2 | 19.0 | 10.7 | 0.0 | | |
| | | 0.0 | 12.2 | 23.7 | 30.0 | 34.1 | 問3④ | 30.9 | 31.2 | 24.9 | 13.0 | 0.0 | | |
| | | 0.1 | 7.1 | 18.3 | 30.8 | 43.8 | 問3⑨ | 30.1 | 35.0 | 25.1 | 9.8 | 0.1 | | |
| | | 0.0 | 8.1 | 16.5 | 27.5 | 47.9 | 問3⑩ | 42.4 | 25.8 | 20.7 | 11.1 | 0.0 | | |
| II. 学習活動 | 認知的指導 | 0.0 | 8.6 | 12.4 | 27.5 | 54.5 | 問3⑪ | 47.7 | 30.3 | 14.1 | 7.9 | 0.0 | | |
| | | 0.0 | 8.4 | 17.5 | 28.6 | 45.5 | 問3⑫ | 37.8 | 29.2 | 21.8 | 11.2 | 0.0 | | |
| | | 0.0 | 9.0 | 16.7 | 26.4 | 48.0 | 問3⑬ | 34.7 | 28.4 | 22.2 | 14.7 | 0.0 | | |
| | | 0.0 | 15.1 | 22.3 | 27.7 | 34.9 | 問3⑭ | 20.0 | 21.3 | 31.5 | 27.0 | 0.1 | | |
| | | 0.1 | 5.7 | 14.6 | 29.9 | 49.7 | 問3⑤ | 35.0 | 32.4 | 22.7 | 9.8 | 0.1 | | |
| | | 0.2 | 7.2 | 21.1 | 40.0 | 31.7 | 問1⑥ | 19.6 | 39.1 | 29.2 | 12.0 | 0.1 | | |
| | | 0.1 | 15.1 | 34.7 | 30.3 | 19.9 | 問1⑦ | 8.8 | 23.1 | 42.1 | 25.9 | 0.1 | | |
| | | 0.2 | 19.3 | 33.0 | 26.2 | 21.3 | 問2⑤ | 11.2 | 22.9 | 37.5 | 28.2 | 0.2 | | |
| | | 0.1 | 14.3 | 39.3 | 34.4 | 12.0 | 問1② | 20.8 | 43.1 | 31.3 | 4.7 | 0.1 | | |
| | | 0.1 | 9.3 | 30.6 | 57.2 | 2.9 | 問1③ | 45.1 | 34.8 | 13.7 | 6.3 | 0.1 | | |
| | 0.1 | 27.7 | 39.0 | 23.8 | 9.4 | 問1④ | 14.2 | 28.9 | 54.0 | 2.8 | 0.2 | | | |
| | 0.0 | 30.1 | 21.6 | 27.7 | 20.6 | 問1① | 12.1 | 21.5 | 23.0 | 43.4 | 0.1 | | | |
| | 0.0 | 16.2 | 31.3 | 32.9 | 19.6 | 問1⑧ | 8.9 | 24.9 | 36.7 | 29.5 | 0.1 | | | |

第 2 章 — 5

| | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|------|------|------|------|----------------------------|---|------|------|------|------|-----|
| II・学習活動 | 0.1 | 21.2 | 31.0 | 32.2 | 15.5 | 問 1⑤ 新聞に書かれていることについて家族と話す。 | 10.6 | 29.9 | 32.7 | 26.6 | 0.2 | |
| | 0.0 | 43.2 | | 35.2 | 14.9 | 6.7 | 問 1⑨ 家族といっしょに本を読んだり、読んだ本の感想を話し合ったりする。 | 9.0 | 29.7 | | 58.2 | 0.1 |
| | 0.1 | 7.6 | 21.2 | 33.3 | | 37.8 | 問 1⑩ 家族といっしょに成績表を見て、これからの目標について話す。 | 25.2 | 38.0 | 25.2 | 11.6 | 0.0 |
| III・支援環境 | 0.0 | 8.3 | 28.6 | 39.7 | | 23.4 | 問 2① 家族からたよりにされて、何かの役割をまかされている。 | 11.5 | 33.8 | 39.6 | 15.1 | 0.1 |
| | 0.0 | 7.6 | 18.3 | 34.6 | | 39.5 | 問 2② 習い事やスポーツ、勉強などで自分が立てた目標を達成できるように家族が応援してくれる。 | 28.6 | 38.6 | 22.8 | 9.9 | 0.1 |
| | 0.1 | 5.9 | 13.6 | 31.3 | | 49.1 | 問 2③ 宿題や勉強をきちんとやっているか、家族が声をかけてくれる。 | 30.6 | 37.4 | 21.1 | 10.7 | 0.3 |
| | 0.1 | 12.1 | 28.6 | 35.6 | | 23.6 | 問 2④ 自分がなまけそうになった時は、家族がはげましてくれる。 | 13.2 | 33.2 | 34.2 | 19.2 | 0.3 |
| | 0.2 | 9.3 | 27.1 | 39.4 | | 24.1 | 問 2⑥ 近所の人や知り合いからほめられたり、感謝されたりする。 | 10.7 | 33.4 | 37.2 | 18.5 | 0.4 |

■図表 2-5-2 学校における「学びの基礎力」育成に関わる指導・活動の現状(子どもの意識)

| | | 〈小学 5 年生〉 | | | | 〈中学 2 年生〉 | | | | | | | |
|------------|------|-----------|------|------|------|-------------------------------------|---|------|------|------|------|-----|-----|
| | | (%) | | | | (%) | | | | | | | |
| | | 100 | 80 | 60 | 40 | 20 | 0 | 0 | 20 | 40 | 60 | 80 | 100 |
| I・教示・ガイダンス | 0.2 | 6.5 | 31.0 | | 60.3 | 問 9① そうじや給食などの当番活動は責任をもって取り組もう。 | 51.2 | 34.5 | 10.9 | 3.3 | 0.2 | | |
| | 0.1 | 19.7 | 35.7 | | 39.7 | 問 9⑫ 自分のことは自分でするという習慣を身につけよう。 | 23.2 | 38.7 | 28.4 | 9.7 | 0.1 | | |
| | 0.2 | 7.6 | 18.5 | 30.6 | | 43.1 | 問 9⑬ 早寝早起きなど、規則正しい生活をしよう。 | 24.2 | 36.8 | 26.0 | 13.0 | 0.1 | |
| | 0.0 | 6.6 | 27.9 | 45.8 | | 19.7 | 問 4① 新しいことを学ぶ時は、これまでに学んだことを組み合わせ考えてみよう。 | 10.0 | 37.6 | 39.6 | 12.8 | 0.1 | |
| | 0.0 | 7.1 | 22.6 | 39.3 | | 31.0 | 問 4⑩ 自分には少し難しいと思うような問題にもがんばって取り組もう。 | 17.1 | 41.9 | 31.1 | 9.8 | 0.1 | |
| | 0.0 | 7.5 | 20.7 | 38.1 | | 33.7 | 問 4⑤ 校内のマラソン大会やドリル・プリントなどに取り組む時は、自分で目標を立てて、それを達成するようにがんばろう。 | 25.7 | 39.8 | 25.3 | 9.2 | 0.1 | |
| | 0.0 | 19.6 | 31.4 | 27.2 | | 21.8 | 問 4⑨ 学校内外のコンクールや大会に積極的に参加しよう。 | 21.3 | 27.6 | 33.0 | 18.0 | 0.0 | |
| | 0.0 | 5.9 | 20.3 | 36.6 | | 37.2 | 問 4⑥ まちがえた問題や自信のない問題に、くり返し挑戦しよう。 | 32.5 | 39.5 | 21.0 | 6.9 | 0.2 | |
| | 0.0 | 6.9 | 25.8 | 38.6 | | 28.7 | 問 4⑧ いろいろな考え方や解き方を見つけたり、ためしたりしてみよう。 | 14.4 | 37.2 | 36.5 | 11.9 | 0.1 | |
| | 0.0 | 6.6 | 27.0 | 46.1 | | 20.3 | 問 4② 授業で習ったことをふだんのくらしと結びつけて考えてみよう。 | 7.0 | 31.3 | 45.1 | 16.5 | 0.2 | |
| | 0.1 | 8.4 | 19.5 | 34.3 | | 37.7 | 問 4③ 宿題以外にも家で自主的に勉強しよう。 | 30.3 | 39.3 | 21.9 | 8.5 | 0.1 | |
| | 0.1 | 7.3 | 25.7 | | 64.1 | 問 9② 宿題は決められた日までにきちんとやろう。 | 56.0 | | 28.3 | 11.1 | 4.5 | 0.1 | |
| | 0.0 | 12.5 | 36.4 | 30.5 | | 20.6 | 問 4⑦ 毎日決められた量の練習問題に取り組もう。 | 9.9 | 27.4 | 43.8 | 18.8 | 0.2 | |
| | 0.2 | 6.1 | 19.7 | 38.4 | | 35.6 | 問 9③ 他人が見ていなくても、なまけ心に負けないでがんばろう。 | 24.1 | 36.6 | 30.0 | 9.3 | 0.1 | |
| | 0.1 | 5.7 | 19.8 | 34.7 | | 39.7 | 問 9④ 一度やり始めたことは、途中で投げ出さないうで最後までやろう。 | 25.9 | 38.9 | 27.4 | 7.7 | 0.1 | |
| | 0.2 | 13.6 | 31.2 | | 50.7 | 問 9⑤ 勉強と遊びの区別をきっちりとつけよう。 | 37.4 | 34.7 | 20.9 | 6.9 | 0.2 | | |
| | 0.1 | 5.9 | 19.0 | 38.1 | | 36.9 | 問 9⑥ 勉強する時には、他のことに気を取られないで集中しよう。 | 25.7 | 38.7 | 26.8 | 8.7 | 0.1 | |
| | 0.1 | 6.0 | 21.7 | 38.4 | | 33.7 | 問 9⑦ 文章を読む時は、まちがえないように注意して読もう。 | 15.2 | 34.6 | 35.4 | 14.8 | 0.1 | |
| | 0.1 | 15.6 | 35.0 | | 44.8 | 問 9⑧ 見直しや確かめをして、うっかりミスや思い込みをなくそう。 | 31.2 | 39.9 | 22.4 | 6.4 | 0.1 | | |
| | 0.1 | 11.0 | 26.2 | 35.5 | | 27.2 | 問 9⑨ 授業中、机にひじをついたり、足を投げ出したりしないできちんとすわろう。 | 13.8 | 29.9 | 35.5 | 20.7 | 0.2 | |
| 0.1 | 6.1 | 17.0 | 31.8 | | 45.0 | 問 9⑩ 授業が始まる前に、関係のないものは片づけよう。 | 25.4 | 34.9 | 26.9 | 12.8 | 0.1 | | |
| 0.1 | 9.2 | 21.1 | 34.3 | | 35.3 | 問 9⑪ 明日の授業で必要なものがそろっているかを、前日に確認しよう。 | 19.9 | 25.4 | 34.1 | 20.5 | 0.1 | | |
| 0.0 | 6.2 | 21.2 | 37.6 | | 35.0 | 問 4④ しっかりとめあてを持って、練習や実験などに取り組もう。 | 24.6 | 42.3 | 25.2 | 7.9 | 0.1 | | |
| 0.1 | 6.6 | 16.0 | 41.1 | | 36.3 | 問 6① インターネットの基礎的な使い方やマナー、ルールについて | 31.4 | 41.0 | 18.8 | 8.7 | 0.2 | | |
| 0.0 | 5.5 | 21.0 | 38.5 | | 35.0 | 問 6② 学校図書館の使い方について | 25.3 | 40.7 | 25.5 | 8.5 | 0.1 | | |
| 0.0 | 11.8 | 24.4 | 34.0 | | 29.8 | 問 5① 先生の子どもの頃の夢や、昔失敗したことについて | 20.8 | 41.4 | 24.0 | 13.8 | 0.0 | | |

「学力向上のための基本調査」の設計と結果概要

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|------|------|------|------|---|---|------|------|------|-------|-------|
| I 教示・ガイダンス | 0.0 | 12.9 | 32.8 | 36.4 | 17.8 | 問5② 食べ物の好ききらいが健康にどんな影響を与えるかについて | 53 | 18.4 | 46.4 | 29.8 | (0.2) |
| | 0.1 | 14.8 | 35.6 | 32.5 | 16.9 | 問8⑧ 先生や友だち以外の人から、勉強や活動の成果についての感想やアドバイスをもらう。 | 9.2 | 27.8 | 39.6 | 23.3 | (0.2) |
| | 0.1 | 16.6 | 33.7 | 30.9 | 18.7 | 問5③ がんばって成果を上げている先輩や友だちのことについて | 14.2 | 38.6 | 31.7 | 15.4 | (0.1) |
| | 0.0 | 6.4 | 20.4 | 35.1 | 38.1 | 問6③ 上手なノートの取り方について | 13.8 | 36.9 | 36.2 | 13.2 | (0.0) |
| | 0.2 | 12.9 | 34.2 | 35.6 | 17.2 | 問6④ 家庭での勉強時間の配分や計画の立て方について | 15.4 | 38.5 | 35.1 | 11.0 | (0.1) |
| | 0.0 | 11.2 | 31.5 | 37.7 | 19.5 | 問6⑤ 家庭での予習や復習の仕方について | 16.1 | 41.3 | 31.8 | 10.8 | (0.0) |
| | 0.0 | 12.9 | 32.6 | 50.1 | 2.9 | 問6⑥ 忘れ物をしない、ベルがなったら着席するなど、授業を受ける時のルールについて | 56.6 | 31.7 | 8.9 | 3.1 | (0.0) |
| 0.0 | 9.0 | 33.9 | 54.2 | 2.9 | 問6⑦ 自分の意見を伝える時や、人の意見を聞く時の態度について | 40.2 | 41.3 | 15.5 | 3.1 | (0.0) | |
| II 教科 カウンセリング 心身 | 0.2 | 23.7 | 35.1 | 28.3 | 12.7 | 問10③ 読書について | 16.9 | 38.7 | 39.8 | 4.4 | (0.3) |
| | 0.1 | 12.8 | 26.1 | 38.0 | 23.0 | 問10④ 教科の学習について | 13.6 | 38.3 | 28.7 | 19.4 | (0.1) |
| | 0.3 | 14.3 | 24.5 | 36.1 | 24.9 | 問10⑤ 提出した宿題について | 12.1 | 31.6 | 32.0 | 24.0 | (0.2) |
| | 0.2 | 24.7 | 33.9 | 26.9 | 14.4 | 問10① 悩みごとについて | 9.1 | 24.4 | 33.8 | 32.5 | (0.2) |
| | 0.2 | 19.7 | 32.7 | 32.7 | 14.7 | 問10② 健康について | 5.5 | 25.2 | 36.9 | 32.3 | (0.2) |
| III 学習活動 | 0.2 | 8.6 | 31.9 | 39.3 | 20.2 | 問8① 豊かな自然の中で、楽しく活動をする。 | 7.3 | 23.7 | 49.8 | 19.1 | (0.1) |
| | 0.2 | 16.2 | 32.9 | 35.0 | 15.8 | 問8② お年寄りから昔の遊びを教わったり、自分の住む地域のくらしや行事についての話を聞いたりする。 | 18.9 | 43.5 | 32.8 | 4.8 | (0.2) |
| | 0.1 | 29.2 | 39.8 | 23.4 | 7.4 | 問8③ 美術館や博物館などに行って、展示物を見る。 | 12.0 | 41.4 | 45.8 | 2.0 | (0.2) |
| | 0.1 | 14.2 | 30.8 | 33.2 | 21.6 | 問8⑨ ちがう学年の友だちとグループで活動をする。 | 6.7 | 16.8 | 36.2 | 40.1 | (0.3) |
| | 0.1 | 48.2 | 34.6 | 11.9 | 5.3 | 問8④ 図書館などに置いてある小(中)学生新聞を読む。 | 6.6 | 29.5 | 61.7 | 2.1 | (0.2) |
| | 0.1 | 11.4 | 28.1 | 33.2 | 27.2 | 問8⑪ お世話になった人へのお礼の手紙を書く。 | 23.6 | 33.5 | 28.6 | 14.2 | (0.2) |
| | 0.2 | 6.5 | 25.3 | 39.3 | 28.7 | 問8⑦ おもしろい実験や楽しい教材を使って学習する。 | 12.7 | 35.3 | 38.4 | 13.6 | (0.1) |
| | 0.1 | 22.8 | 36.6 | 27.8 | 12.7 | 問8⑤ 新聞記事の内容について考えたり、話し合ったりする。 | 5.2 | 17.1 | 39.1 | 38.6 | (0.2) |
| | 0.1 | 17.6 | 35.0 | 27.7 | 19.6 | 問8⑩ 自分の悩みや気持ちを素直に友だちと話し合う。 | 13.7 | 23.0 | 35.5 | 27.6 | (0.2) |
| | 0.1 | 6.6 | 22.3 | 37.4 | 33.6 | 問8⑥ みんなで劇や合唱、スポーツなどの練習に打ち込む。 | 40.8 | 36.8 | 16.8 | 5.6 | (0.1) |
| | 0.2 | 16.8 | 37.9 | 31.2 | 13.9 | 問8⑪ 授業の中でどんなことがおもしろかったかについて話し合う。 | 16.3 | 45.5 | 34.1 | 4.0 | (0.1) |
| | 0.2 | 10.7 | 34.1 | 36.4 | 18.6 | 問8⑫ おどろいたことや感動したことを、自分のことばで表現する。 | 11.7 | 30.8 | 39.0 | 18.4 | (0.2) |
| | 0.1 | 14.8 | 38.0 | 32.4 | 14.7 | 問8⑮ 勉強することが、ふだんの生活や自分の将来にどのように役立つかについて考える。 | 8.6 | 30.0 | 40.6 | 20.8 | (0.1) |
| | 0.1 | 8.1 | 26.4 | 42.6 | 22.8 | 問7① テストの結果や学習プリントをふり返りながら、どれくらいできるようになったかを確認する。 | 15.2 | 41.3 | 34.1 | 9.4 | (0.0) |
| | 0.1 | 12.7 | 34.5 | 34.5 | 18.2 | 問8⑫ 友だちの良いところや友だちから学んだことを伝え合う。 | 7.4 | 28.3 | 42.6 | 21.6 | (0.2) |
| | 0.2 | 11.4 | 30.6 | 54.1 | 3.7 | 問8⑯ 返されたテストの見直しをする。 | 37.5 | 37.7 | 18.1 | 6.7 | (0.1) |
| | 0.2 | 12.1 | 33.9 | 34.9 | 19.0 | 問8⑬ 勉強の仕方の工夫を発表し、お互いに参考にし合う。 | 6.1 | 23.1 | 42.9 | 27.7 | (0.1) |
| | 0.2 | 5.0 | 22.3 | 39.0 | 33.5 | 問8⑱ くり返して書いたり、読んだりして、ものを覚える。 | 23.7 | 43.6 | 24.7 | 7.8 | (0.2) |
| | 0.3 | 8.8 | 28.1 | 36.9 | 25.9 | 問8⑳ 学習したことや自分の意見を絵や図に表したり、まとめたりする。 | 13.4 | 33.4 | 37.2 | 15.7 | (0.3) |
| | 0.1 | 9.0 | 29.3 | 37.5 | 24.1 | 問7② ふり返りカードや小テストで自分の弱点を確認する。 | 16.7 | 33.6 | 36.7 | 13.0 | (0.0) |
| 0.1 | 8.7 | 29.2 | 38.6 | 23.4 | 問7③ 学習内容が理解できなかったり、テストでまちがえたりした原因について考える。 | 15.0 | 38.0 | 35.8 | 11.2 | (0.0) | |
| 0.2 | 10.4 | 34.7 | 37.3 | 17.4 | 問8⑰ これから何を学び、どういう活動をするかについてのめあてや見直しをもつ。 | 9.0 | 31.7 | 43.5 | 15.7 | (0.1) | |
| 0.1 | 12.1 | 32.6 | 36.3 | 18.9 | 問7④ 学習のふり返りをした結果をもとに、次の目標を立てる。 | 11.8 | 33.2 | 40.9 | 14.0 | (0.1) | |

2 家庭での指導・活動の回答結果

まず、図表 2-5-1 の「I. 教示・ガイダンス」のカテゴリーについて見てみよう。

家族からふだん言われていることとして「とてもあてはまる」(または「よくある」)と回答している割合で見て、上位 3 項目に該当するのは、小 5 生では「勉強するときにはだらだらせずに、集中してやるように言われている」55%、「好ききらいなく何でも食べるように言われている」53%、「早寝早起きなど、規則正しく生活するように、言われている」51%となっており、中 2 生では「部屋の掃除や食器の後片付けなど自分のことは自分でやるように言われている」49%、「勉強するときにはだらだらせずに」48%、「遊びの時間と勉強の時間をきっちりと区別するように」42%となっている。

反対にトップボックスの数値で見て、下位 3 項目に該当するのは、小 5 生で「家族から世の中のふしぎな話やワクワクするような話を聞く」20%、「学校で勉強したことが社会に出たときに、役に立った話を家族から聞いたことがある」21%、「何でも話し合える親友を作るように言われている」23%となっており、中 2 生では「家族から世の中のふしぎな話やワクワクするような話を聞く」9%、「近所の子どもや弟妹とも仲良く遊ぶように言われている」11%、「学校で勉強したことが社会に出たときに、役に立った話」11%となっている。

勉強に向かう姿勢や基本的な生活習慣に関わることでは、小 5 生、中 2 生ともかなり口やかましく言われている様子が浮かんできてくる。しかし、子どもの知的好奇心を刺激したり、勉強したことが実際に社会に出てからどのように役立っているかといった勉強への動機付けにつながるような話を家庭で聞く機会に恵まれている子どもの割合は少ないことがわかる。すなわち、「○○しなさい」といった行動の指示(指図)は多くの子どもたちがふだ

んから受けているが、まとまった知識や家族の経験の伝達を伴い、子どもの向上心を鼓舞し、子どもの行動の望ましい変容を促すような「認知的指導」に属するような働きかけは保護者にとっても容易ではなく、家庭の文化的指向に大きく左右されるものであることがうかがわれる。

「II. 学習活動」のカテゴリーでは、「家族といっしょに豆まきやお盆などの行事をしたり、お墓参りに行ったりする」が、トップボックスの数値で見て、小 5 生 57%、中 2 生 45%と最も高くなっており、次いで、比較的高いのが小 5 生、中 2 生ともに「家族といっしょに成績表を見て、これからの目標について話す」という項目であり、小 5 生 38%、中 2 生 25%となっている。しかし、成績のことについてさえ、小 5 生では 3 割弱、中 2 生では 4 割弱の子どもが「まったく」または「あまり」家族と話さないと回答している。これは、子どもに対するいわゆる放任主義の傾向を一部には反映しているものであろう。けれども、子どもの成績については、どう対応したらよいのか、子どもに何をどうアドバイスしてあげたらよいのかわからず戸惑っている保護者が少なくないことも示しているのではないだろうか。

このカテゴリーで、トップボックスの回答割合が最も低いのは、小 5 生では「家族といっしょに本を読んだり、読んだ本の感想を話したりする」7%、次いで「家族といっしょに美術館や博物館に行く」9%、中 2 生では、同じくこの 2 つがほぼ並んで 3%程度となっている。後者は、地域におけるそうした施設の整備状況にも当然大きく左右されるが、家庭での読書を通した学び合いの活動もなかなか成立が難しいようである。自然体験も、家族といっしょに行う活動としては、小 5 生でもトップボックスは 12%、中 2 生では 5%程度に止まっている。この項目についても地域の自然環

境に左右されるところは少なくないが、ゆっくりと子どもと外に出かけていくことがなかなかままならない保護者の多忙さも反映していると思われる。

子どもの望ましい行動を後押しするような共感的な「Ⅲ. 支援環境」のカテゴリーについては、トップボックスの数値で見て、最も高いのは、

小5生、中2生ともに「宿題や勉強をきちんとやっているか、家族が声をかけてくれる」(小5生49%、中2生31%)、次いで、やはり小5生、中2生ともに「習い事やスポーツ、勉強などで自分が立てた目標を達成できるように家族が応援してくれる」(小5生40%、中2生29%)となっている。

3 学校での指導・活動の回答結果

2と同様に、図表2-5-2の学校での指導・活動について「Ⅰ. 教示・ガイダンス」の領域から見てみよう。

先生からふだん言われていることとして「とてもあてはまる」(または「よくある」「よくする」)と回答している割合で見て上位3項目に該当するのは、小5生では「宿題は決められた日までにきちんとやろう」64%、「そうじや給食などの当番活動は責任をもって取り組もう」60%、「自分の意見を伝えるときや人の意見を聞くときの態度について」54%となっており、中2生では「忘れ物をしない、ベルが鳴ったら着席するなど、授業を受けるときのルール」57%、「宿題は決められた日までに」56%、「そうじや給食などの当番活動」51%となっている。

反対に、トップボックスの回答割合で見て、下位3項目に該当するのは、小5生で「先生や友達以外の人から、勉強や活動の成果についての感想やアドバイスをもらう」17%、「家庭での勉強時間の配分や計画の立て方について」17%、「食べ物の好ききらいが健康にどんな影響を与えるかについて」18%、中2生では「食べ物の好ききらい」5%、「授業で習ったことをふだんのくらしと結びつけて考えてみよう」7%、「先生や友達以外の人から、勉強や活動の成果についての感想やアドバイスをもらう」9%となっている。これらの項目は、小5生、中2生ともに、順位に関わらずトップボックスの数値が総じて低いものである。

「宿題は決められた日までに」に関しては、前

述の小5生、中2生ともに先生からよく言われていると意識している割合が相対的に高いのであるが、「家庭での勉強時間の配分や計画の立て方」「毎日決められた量の練習問題に取り組もう」あるいは「家庭での予習や復習の仕方について」など、家庭での具体的な学習の進め方に関しては、先生からふだんに言われていることとして「とてもあてはまる」と回答する割合は、小5生、中2生ともかなり低いレベルに止まっている。これは、学校における教師の指導が必ずしも徹底していない可能性もあるが、教師の指導を受け止め切れず、そのような指導を教師から受けているということ自体が意識にあまり残っていない子どもたちも少なくないことを示していると考えられる。

先生から個別にアドバイスを受けたり相談にのってもらったりする「Ⅱ. カウンセリング」については、「とてもあてはまる」と回答する割合は、小5生では高くても25%、中2生では高くても14%である。ただ、その中で小5生、中2生ともに、教科の学習や宿題のことで先生に個別に相談する割合は、個人的な悩みや読書の相談に比べると高い。

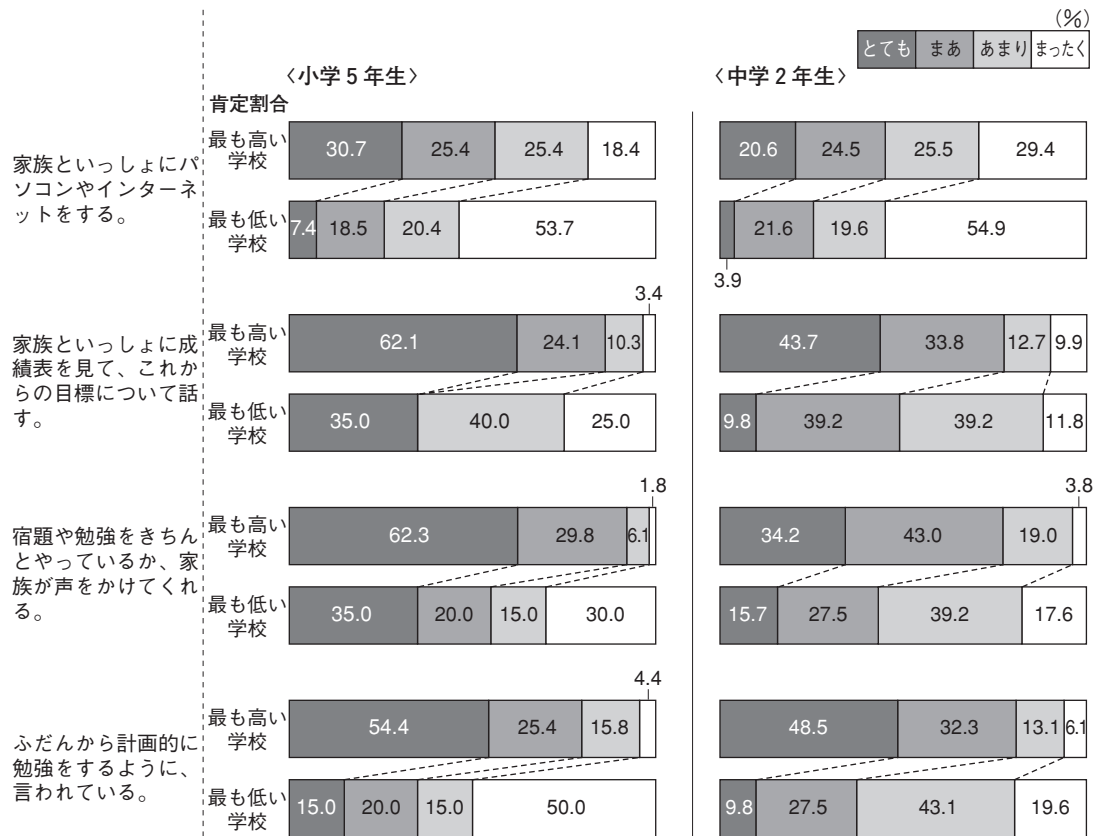
「Ⅲ. 学習活動」の領域については、「よくする」と回答する割合で上位3項目を見ると、小5生、中2生ともに順位は入れ替わるが同じ項目となり「返されたテストの見直しをする」(小5生54%、中2生38%)、「みんなで劇や合唱、スポーツなどの練習に打ち込む」(小5生34%、中2生41%)、「くり返して書いたり、読んだりして、

ものを覚える」(小5生34%、中2生24%)となっている。また、反対に下位3項目についても、小5生、中2生ともに同じ項目で順位も同じであり、「図書館などに置いてある小(中)学生新聞を読む」(小5生5%、中2生2%)、「美術館や博物館などに行って、展示物を見る」(小5生7%、中2生2%)、「授業の中でどんなことがおもしろかったかについて話し合う」(小5生14%、中2生4%)となっている。

「返されたテストの見直しをする」という学習活動の経験は、小5生、中2生ともに相対的に高いのであるが、しかし、「学習内容が理解できなかったり、テストで間違えたりした原因について考える」という、理解できなかったり間違えた原因を立ち止まってよく考えているかどうかの問いでは、小5生23%、中2生15%程度

に止まっている。すなわち、テストの見直しをしているとはいっても、せいぜい、誤答部分や解答できなかったところに正解を記入するという程度の表面的な見直しに終わっている子どもが少なくないことをうかがわせる。また、「テストの結果や学習プリントをふり返りながら、どれくらいできるようになったかを確認する」(小5生23%、中2生15%)、「学習のふり返りをもとに次の目標を立てる」(小5生19%、中2生12%)という学習のメタ認知に関わる活動についても、小5生、中2生ともに低調であり、これらは、第2章第3節の「学びの基礎力」のところで見たように、自律的で計画的な学習行動が成立するまでに至っていない子どもが多い背景要因の一つとなっていると考えられる(図表2-3-2参照)。

■図表 2-5-3 家庭における指導・活動の学校間の違い(個別項目の例)



4 学校間での、家庭または学校での指導・活動の違い

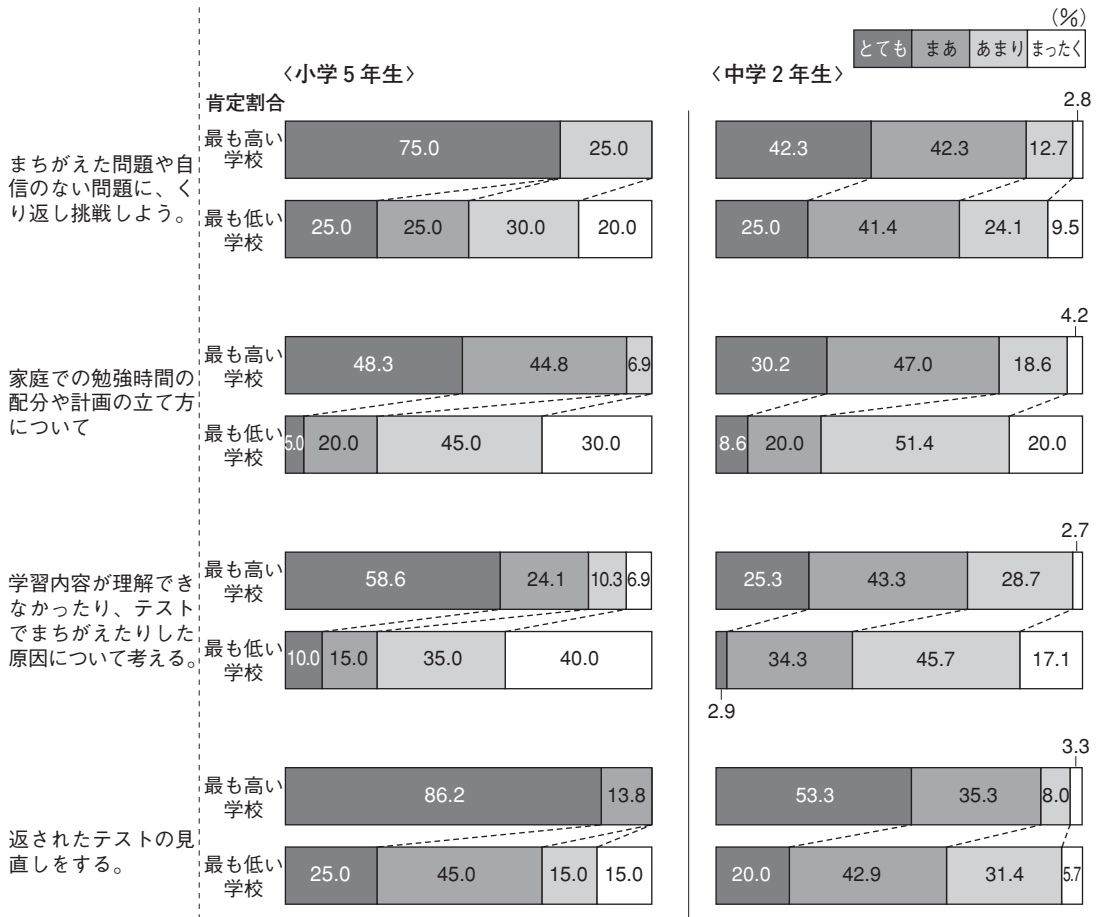
前ページの図表2-5-3は、「学びの基礎力」育成に関わる家庭での指導・活動のいくつかの項目について子どもの肯定割合が最も高い学校と最も低い学校を対比させたものである。また、図表2-5-4は、学校の指導・活動のいくつかの項目についての同様な対比を行ったものである（いずれの図表においても、項目によって該当する学校は異なる）。

家庭における指導・活動の学校間での違いは、学校間での子どもの家庭での教育的環境の違いを示すものと言える。図表2-5-3は一部の例を示しているが、ほとんどの項目で大きなバ

ラツキが生じている。学校での教育活動は、このような学校間による家庭の教育的環境の違いを抱えながら、取り組まれているのである。

他方、学校における指導・活動の学校間の格差は、学校における教育活動の取り組み方の違いを示すものであり、家庭の場合と同様に、図表2-5-4に示すように、ほとんどの項目で大きなバラツキが見られるのである。これらの項目の内容から見ても、学校での指導・活動のバラツキを上で見たような家庭環境や地域の違いのみに帰することはできないことを念のために添えておきたい。

■図表2-5-4 学校における指導・活動の学校間での違い(個別項目の例)



おわりに

以上、「学びの基礎力」の育成に関わると考えられる家庭や学校での指導・活動の程度に関する子どもの意識、およびその学校間のバラツキの状況を見てきた。これらの子どもによる回答結果は、ある意味では、子どもによる学校の教育的活動（あるいは家庭の教育的活動）の‘評価’を示しているものである。ある小学校の教師は、今回の調査における学校の指導・活動の部分を子どもに答えさせるときに「これはきみたちが付ける‘先生の通知表’だよ。遠慮なく記入してほしい。」というコメントをしたと言う。教科学力の調査、「学びの基礎力」や「生きる力」の自己評価も、むろん子どもによるそれらの達成度を問う学校評価という意味合いをもつものであるが、この指導・活動についての子どもの回答は、学校がどれだけ教育活動に熱心に取り組んでいるのかを直接的に示す一つの指標となっていると言えるだろう。

しかし、ここで留意しておきたいことは、このような調査結果を見ると、単にどの項目の

数値が平均よりも高いか低いかを見るのではなく、自分の学校が、子どもの育成において、どんな力を育てることに主眼を置き、そのためにどんな取り組みに重点を置いているのかという学校のポリシーとして重視すべき項目を見定め、その項目についてのより丁寧な検討を加えるという姿勢が大切であろう。学校として力を入れて取り組んできたことに関わる項目での結果がよいものであれば、それは取り組みの成果が検証されたと言えるし、よくないものであれば、それはこれまでの取り組みに何か見直しを迫っているのである。このように調査結果をどう見るかということに関しては、第6章で詳しく展開されている。

これからの‘めざしたい学校づくり’を考えるに当たり、学校の教育活動を幅広く点検し、多面的に実態を把握する一つの方法として、このような項目の活用を検討していただければ幸いである。

第 3 章

「教科学力」と 「学びの基礎力」 「生きる力」との関係

- 第 3 章-1
「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
- 第 3 章-2
「教科学力」と「生きる力」との関係
ベネッセ教育総研 田中 勇作
- 第 3 章-3
教科学力・生きる力・学びの基礎力の
三者間の相互関係を考える
大阪教育大学助教授 田中 博之

「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。

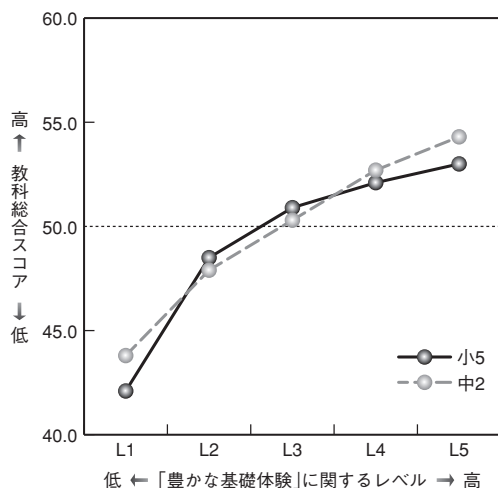
その他、「インターネットを使って何かを調べる（インターネットへの接触）」「新聞のニュース記事を読む（新聞との接触）」といった「A2. メディア体験」、「美術館や博物館に行く（文化体験）」「演劇・音楽・バレエなどの舞台を実際に見る（文化体験）」といった「感性」に関わる「A1. 直接体験」においても、教科総合スコアは肯定群>否定群となり、「豊かな基礎体験を積んでいる子どもほど、教科学力は高い」という結果が読み取れる。

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 |
| 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 | |
| | 学力向上心 | 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 |

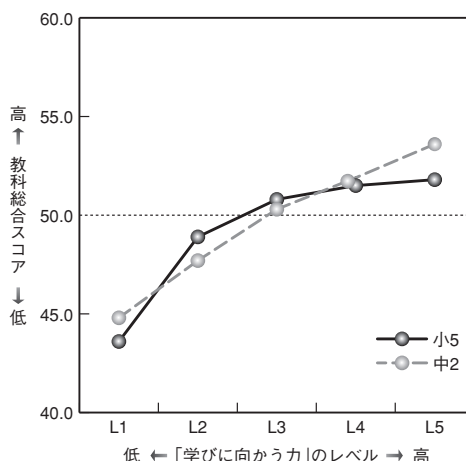
また、図表 3-1-4 からは、小5生、中2生ともに、最もスコアの低いL1から最もスコアの高いL5にいくに従って、教科総合スコアは高くなり、「学びに向かう力」のレベルと教科総合スコアとの間には正の相関があることが読み取れる。

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。

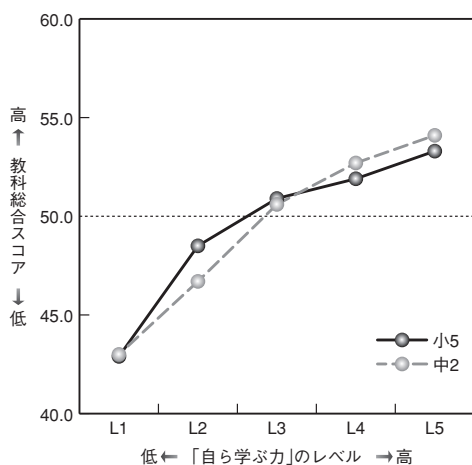
■図表 3-1-5 「自ら学ぶ力」と教科総合スコアのクロス

| 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。

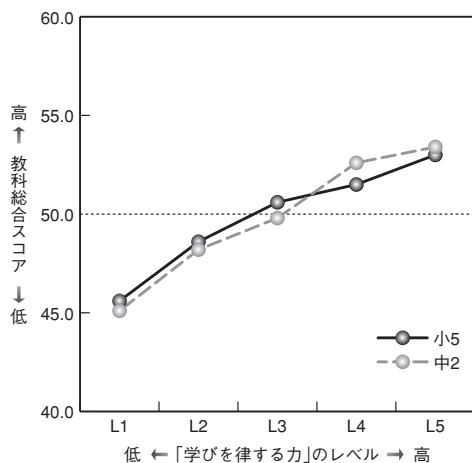
しかし、我々の提唱する「学びの基礎力」は50もの下位項目から構成されており、全ての力を一度に育成することは容易ではない。また、前述の**1**でも見てきたように、「教科学力」との有意な相関が見られないものや、負の相関を示すものも存在しており、学年によっても相関の強さは異なっている。

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。

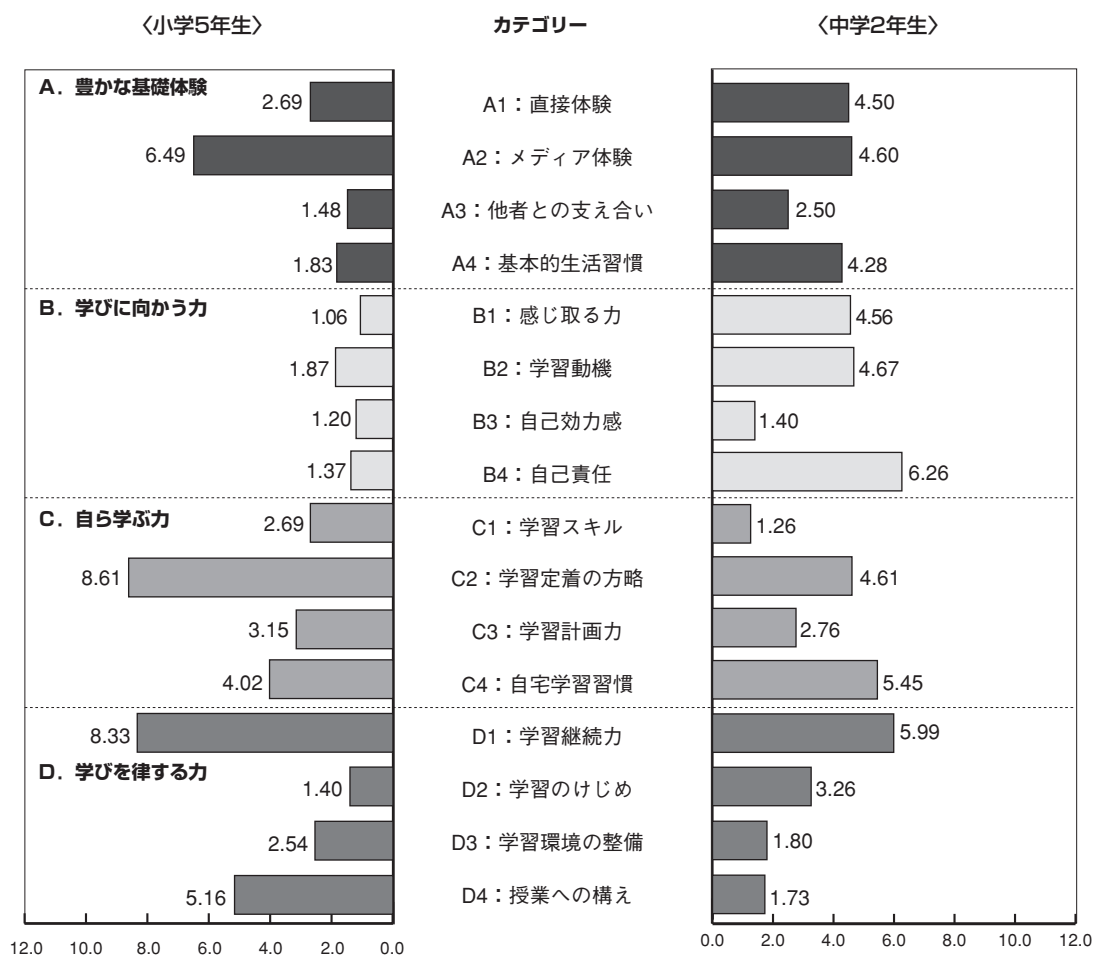
問題は、小5生における「学びに向かう力」の育成そのものよりも、小・中・高、更には大学生を含めた、一貫性のある「学びに向かう力」の育成シナリオであり、各校種間の指導・育成の連携であろう。このことについて詳述することは本章の趣旨ではないので、これ以上の言及は控えるが、この「学びに向かう力」は「生涯にわたる自己学習力」の原動力であると考えられるだけに、是非ともこうした視点からの一層のアプローチが実践されることを期待したい。

(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。

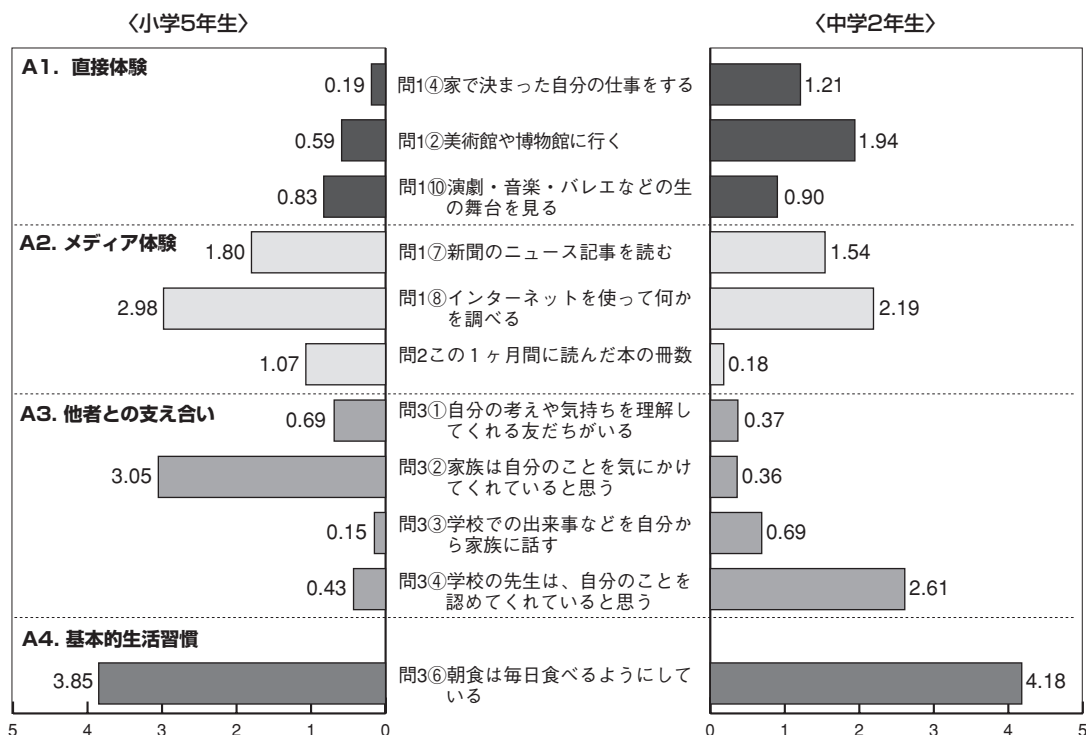
下表は、「教科学力」への影響度が強い「豊かな基礎体験」のベスト 3 を示したものであるが、小 5 生・中 2 生ともベスト 3 に入った項目には網掛けを行っている。つまり、「朝食は毎日食べる」および「インターネットを使って何かを調べる」といった項目は、教科学力向上を目指していく上での小 5 生・中 2 生共に非常に重要な共通要因と言えよう。

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。

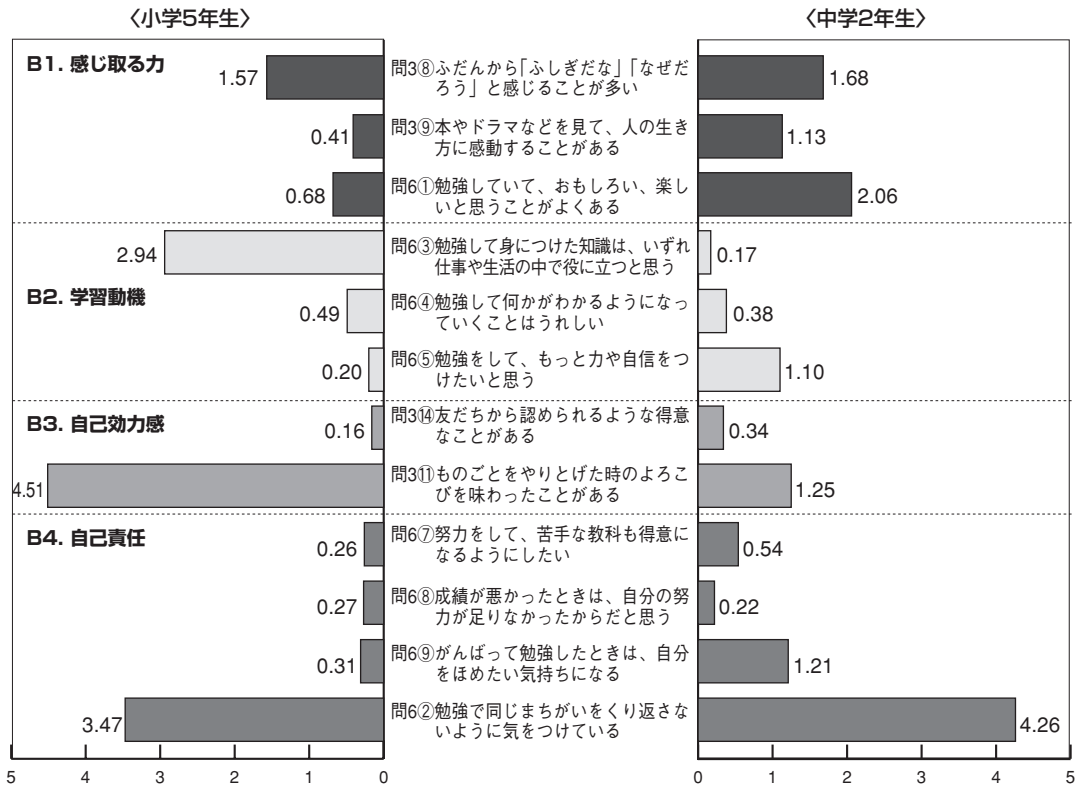
このことは、小学校段階において「達成経験」を味わい、「学習の役立ち感」を意識した結果、中学校段階では、勉強の面白さに気付いたり、感性の成長とあいまる形で、より内発的な学習動機へと高まっていることを示唆しているのかもしれない。

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。

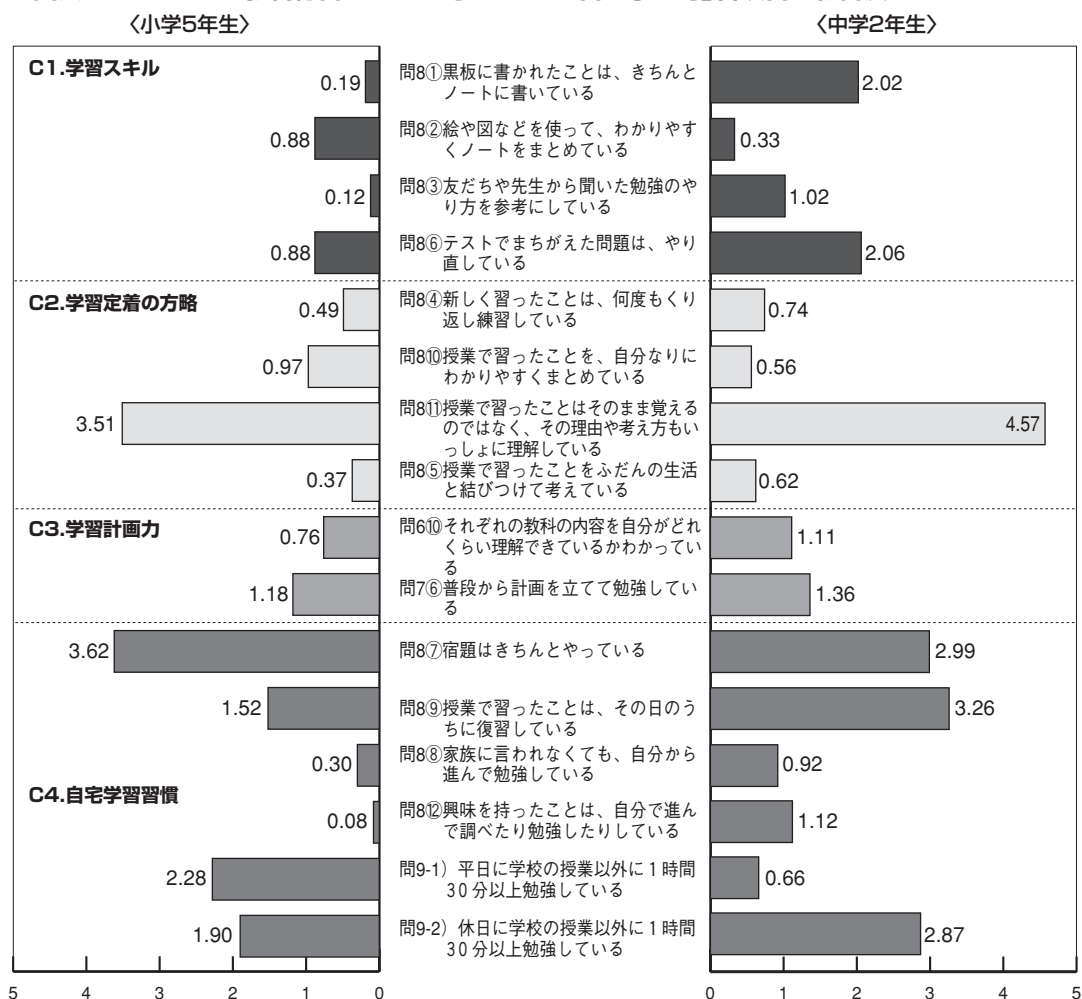
図表 3 - 1 - 9 で見たように、この「自ら学ぶ力」の領域の影響度は、小 5 生・中 2 生共に「教科学力」に対して最も強く現れており、特に小 5 生では突出した影響力が認められた。その中でも、「学習定着の方略」のカテゴリーの影響力は強く、「授業で習ったことはそのまま覚えるのではなく、その理由や考え方もいっしょに理

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

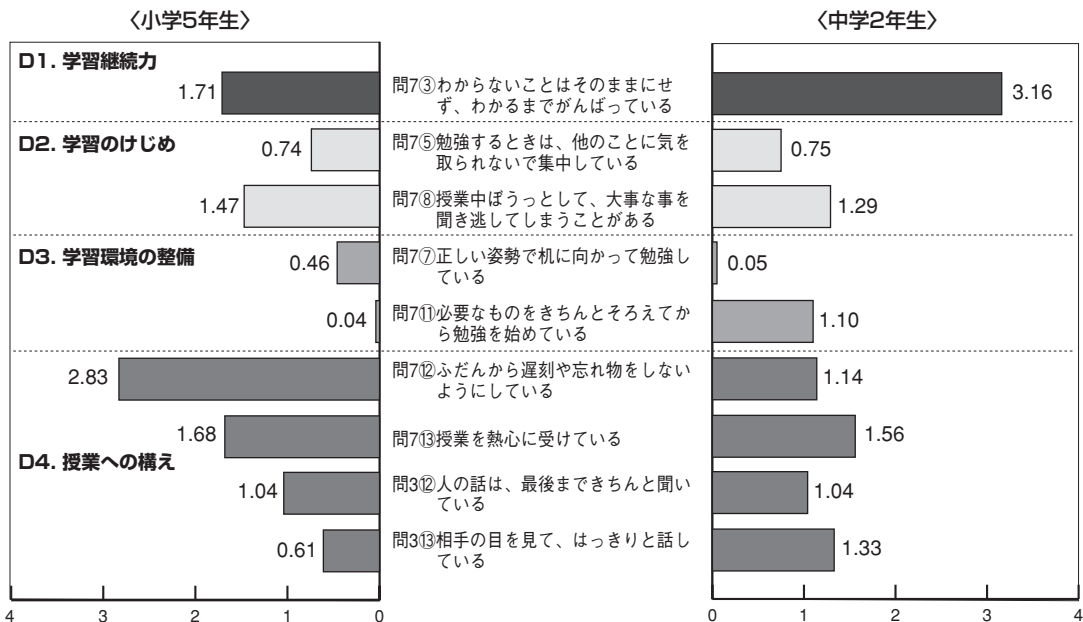
ても、同様の背景から合宿とは行かないまでも、「学習の手引き」等を作成し、中学校における「学習の進め方」を紹介したり、日々の授業を通して教科学習ガイダンスを積極的に実施しているケースも見られる。

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。

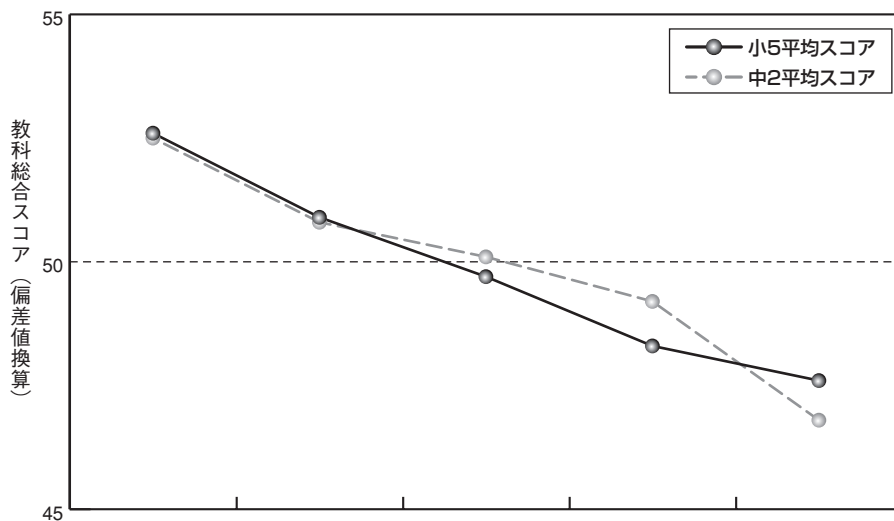
そこで、本項では「学びの基礎力」の4つの領域におけるバランスと「教科学力」の関係について探ってみた。

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。

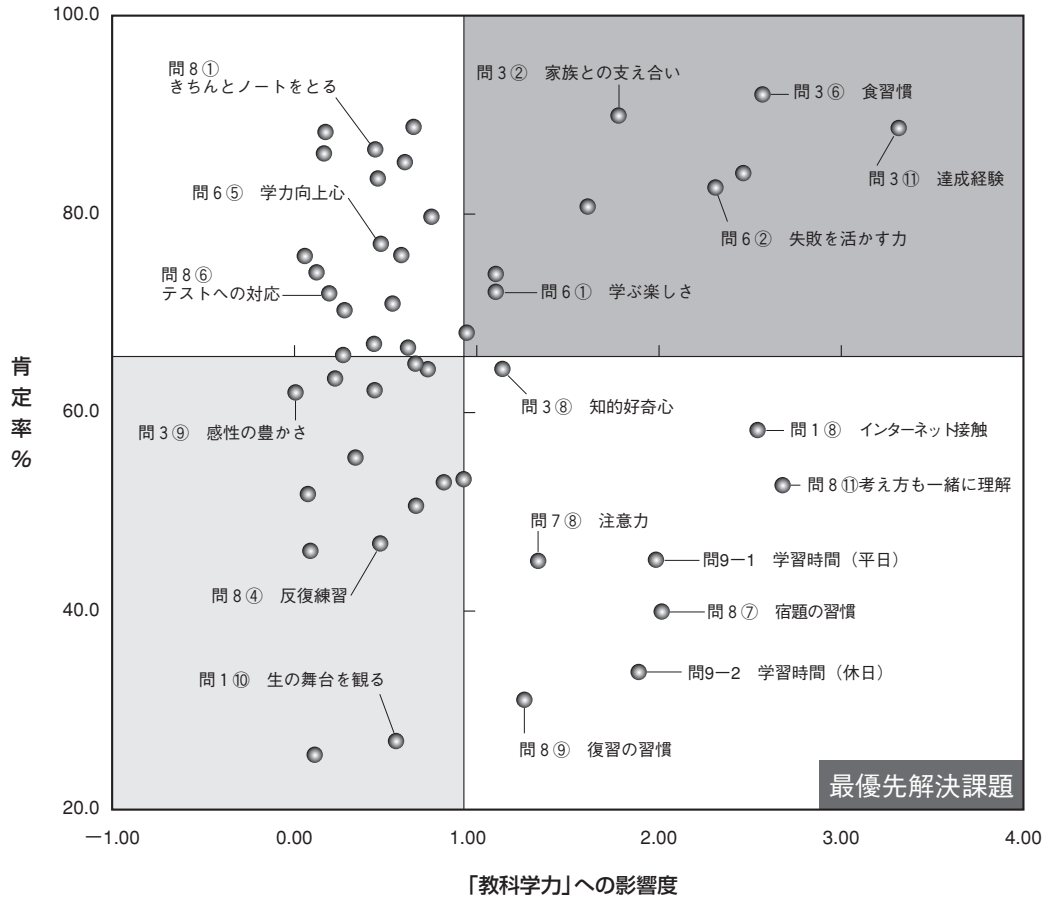
しかし、理想としての育成目標はもちろん4領域におけるバランスのとれた育成となろうが、現実的なアプローチとしては、優先課題を絞り込み、子どもたちの実態や学校の教育目標、目指す姿に即した対応が必要となろう。

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)を有効に使って、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。

「教科学力」と「生きる力」との関係

ベネッセ教育総研 田中 勇作

はじめに

第1節では、「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についていくつかの観点から検証し、「教科学力」の向上に関わる「学びの基礎力」育成の在り方についての考察を行った。

第2節では、「教科学力と生きる力の間には正の相関がある」という基本仮説3についての検証を通して、「学力向上のための視点」について

考察をしてみたい。

結論から先に言うと、今回の調査結果は基本仮説3の妥当性を支持するものとなった。本節では、第1節で基本仮説1の検証に用いた手法や観点に加えて、「生きる力」と「教科学力」の領域・観点別の関係についても分析・考察をしていく。

1 「生きる力」の高低による「教科学力」の差異

それでは、まず最初に前節で「学びの基礎力」と「教科学力」の関係を見たのと同様の方法に沿って、基本仮説3を検証していきたい。

次ページの図表3-2-1は、「生きる力」の4つの各領域の各下位能力に対する子どもたちの回答状況と教科総合スコアの関係を示した。なお、表の構成要素については第1節で用いた図表3-1-1に準ずるので、ここでは説明を省略させていただく。

(1) 「問題解決力」と「教科学力」との関係について

さて、まず「1. 問題解決力」についてみると、小5生・中2生共に肯定群と否定群の教科総合スコアに有意な差異が認められた項目は全10項目中8項目にのぼる。その差が最も大きく見られたのは、「調べたことや考えたことを、文や絵などにまとめることができる」となり、「調べてわかったことをもとに、自分なりの考えを持つことができる」、「筋道を立てて、ものごとを考えることができる」といった項目が続く。

今回の調査では、こうした力を順に「作品制作力」「調査研究力」「論理的思考力」として設

定しているが、小中学校において「総合的な学習の時間」等を通して、その育成を図ろうとする取り組みが多数なされている。その中でも、数年にわたって積極的に問題解決型の総合学習に取り組んでこられた京都市立御所南小学校は、この後、第5章でその実践等を報告していただいているので詳細は省略させていただくが、まさに「問題解決力」が「教科学力」にも大きな影響を及ぼしていることを実践を通して検証された好事例といえる。

さて、後で改めて述べるが、数量化I類によって算出したアイテムレンジを分析すると、小5生においては、これらの3つの力が算数の「応用的問題」や「数学的な考え方」のスコアに対して相対的に大きな寄与度を示しており、国語においては、「作品制作力」は「書く力」や「知識・理解」、「調査研究力」は「書く力」や「読む力」のスコアにそれぞれ大きく寄与していることがわかった(図表3-2-8参照)。また、中2生においては、「論理的思考力」は国語・数学・英語の各レベル・観点で、「作品制作力」は国語・英語の各レベル・観点で、そして、「調査研究力」は数学の「数学的な考え方」「表現・処理」および

■図表 3-2-1 「生きる力」4 領域と教科総合スコアのクロス

| 領 域 | 下位能力 | 設問 番号 | 設 問 | 群 | 教科総合スコア | |
|----------|-----------|--|--|------|---------|------|
| | | | | | 小5 | 中2 |
| 1.問題解決力 | 作品制作力 | 問4④ | 調べたことや考えたことを、文や絵などにまとめることができる。 | 肯定 | 51.3 | 51.8 |
| | | | | 否定 | 47.6 | 48.2 |
| | 調査研究力 | 問4③ | 調べてわかったことをもとに、自分なりの考えを持つことができる。 | 肯定 | 51.2 | 51.5 |
| | | | | 否定 | 47.8 | 48.0 |
| | 論理的思考力 | 問4⑤ | 筋道を立てて、ものごとを考えることができる。 | 肯定 | 51.4 | 52.1 |
| | | | | 否定 | 48.6 | 48.1 |
| | メディアリテラシー | 問4⑨ | 電子メールを使ったり、インターネットに書きこみをしたりする時は、きまりを守ったり相手の気持ちを考えたりしている。 | 肯定 | 51.0 | 50.7 |
| | | | | 否定 | 47.7 | 47.6 |
| 情報活用力 | 問4⑩ | 調べたことを、コンピュータを使ってまとめたり、発表したりすることができる。 | 肯定 | 51.5 | 51.7 | |
| | | | 否定 | 48.4 | 48.5 | |
| 自己表現力 | 問4⑦ | 自分の考えや意見を相手にわかりやすく伝えることができる。 | 肯定 | 51.3 | 51.3 | |
| | | | 否定 | 48.7 | 49.1 | |
| 企画実践力 | 問4② | 自分が調べてみたいことについて、そのための計画を立てることができる。 | 肯定 | 51.0 | 51.5 | |
| | | | 否定 | 48.9 | 49.2 | |
| 課題設定力 | 問4① | 身のまわりのことや自分が体験したことから、もっと調べてみたいことを見つけることができる。 | 肯定 | 50.9 | 51.1 | |
| | | | 否定 | 48.7 | 49.1 | |
| 2.社会的実践力 | 社会対応力 | 問4⑬ | テレビのニュースや新聞などを見て、最近の社会のできごとをよく知っている。 | 肯定 | 51.5 | 50.9 |
| | | | | 否定 | 47.6 | 48.7 |
| | 公共性 | 問5① | 学校や社会のルールを守り、マナーを大切にしている。 | 肯定 | 50.7 | 50.5 |
| | | | | 否定 | 47.1 | 48.5 |
| | 社会貢献 | 問4⑮ | 社会がかかえる課題について、どうすればよいかを考えたことがある。 | 肯定 | 51.6 | 51.7 |
| 否定 | | | | 49.0 | 48.9 | |
| 協調性 | 問4⑪ | 意見のちがう人とも協力し合うことができる。 | 肯定 | 50.8 | 51.0 | |
| 否定 | 48.3 | 48.5 | | | | |
| トラブル解決力 | 問4⑫ | もめごとが起こったときには、間に立ってまとめ役になることができる。 | 肯定 | 51.1 | 51.1 | |
| | | | 否定 | 49.3 | 49.5 | |
| 3.豊かな心 | 責任感 | 問5③ | 自分がやらなければならないことは、責任を持ってやりぬくようにしている。 | 肯定 | 50.8 | 51.0 |
| | | | | 否定 | 47.2 | 46.4 |
| | バランス感覚 | 問5⑧ | 自分とちがう意見も大切にしている。 | 肯定 | 50.9 | 51.5 |
| | | | | 否定 | 48.2 | 47.8 |
| | 礼儀・マナー | 問5⑨ | 「ありがとう」「ごめんなさい」が自然に言える。 | 肯定 | 50.4 | 50.4 |
| | | | | 否定 | 48.1 | 48.7 |
| 勇気・熱意 | 問5④ | むずかしいことでも、失敗をおそれずに取り組んでいる。 | 肯定 | 50.7 | 51.0 | |
| | | | 否定 | 48.9 | 48.8 | |
| 思いやり | 問5⑤ | 家族を尊敬し、大切にしている。 | 肯定 | 50.3 | 50.3 | |
| 否定 | 47.7 | 49.3 | | | | |
| 創造的態度 | 問5⑥ | いつも新しいアイデアを考えたり、工夫したりしている。 | 肯定 | 51.0 | 50.7 | |
| | | | 否定 | 48.6 | 49.4 | |
| 4.自己成長力 | 成長動機 | 問5⑩ | 自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う。 | 肯定 | 50.6 | 50.6 |
| | | | | 否定 | 44.7 | 44.0 |
| | 自信・自尊感情 | 問5⑬ | 自分はまわりの人からみとめられていると思う。 | 肯定 | 50.8 | 51.5 |
| | | | | 否定 | 49.4 | 49.2 |
| 進路決定力 | 問5⑮ | 将来やってみたい仕事について、家族と話をすることがある。(※) | 肯定 | 50.5 | 50.9 | |
| | | | 否定 | 49.3 | 49.3 | |
| 自己理解力 | 問5⑫ | どんなことが自分に向いているのかを知っている。 | 肯定 | 50.4 | 50.7 | |
| | | | 否定 | 49.4 | 49.4 | |

(※) 問5⑮の中 2 生の設問は、「希望する進路について、自分でよく調べている」

「応用的問題」で相対的に高い寄与を示すことが明らかになっている(図表3-2-9参照)。

さて、図表3-2-1に戻ると、その他の「メディアリテラシー」「情報活用力」「自己表現力」「企画実践力」「課題設定力」といった下位能力においても、教科総合スコアは肯定群>否定群となり、「問題解決力のスコアが高い子どもはそうでない子どもに比べて、教科学力は有意に高い」ということが読み取れる。

(2) 「社会的実践力」と「教科学力」の関係について

次に、図表3-2-1の「2. 社会的実践力」について見てみると、全7項目のうち表に示した5項目が小5生・中2生共に肯定群と否定群の教科総合スコアに有意な差異が認められた。

肯定群と否定群の差異が最も大きい項目は、小5生では「テレビのニュースや新聞などを見て、最近の社会のできごとをよく知っている」、中2生では「社会がかかえる課題について、どうすればよいかを考えたことがある」となり、これらの項目は小5生・中2生に共通する上位3項目にはいる。

また、先ほどの「1. 問題解決力」と同様、各学年における肯定・否定群の差異が最も大きい項目の教科の観点別スコアに対するアイテムレンジを分析すると、小5生では、「テレビのニュースや新聞などを見て、最近の社会のできごとをよく知っている(社会対応力)」という項目では、国語の「書く」「読む」「知識・理解」、算数の「数学的な考え方」「表現・処理」「知識・理解」の全ての観点に対して突出した寄与を示していることがわかる(図表3-2-8参照)。

一方、中2生では、「社会がかかえる課題について、どうすればよいかを考えたことがある(社会貢献)」という項目では、国語や数学では

それほど高い寄与は見られないが、英語では、どの観点・レベルにおいても高い寄与を示している(図表3-2-9参照)。

さて、この「2. 社会的実践力」について「学びの基礎力」との相関関係を見てみると、図表3-2-2に示すように、「テレビのニュースや新聞などを見て、最近の社会のできごとをよく知っている(社会対応力)」という項目は、「学びの基礎力」の「B. 学びに向かう力」および「C. 自ら学ぶ力」の領域で、相関係数が0.20以上の有意な正の相関を示す項目が多くみられる。

「最近の社会のできごとを知るために、テレビのニュースや新聞などを見る」という活動が子どもたちの学習動機を刺激し、その結果として自己効力感を高めていることがうかがえる。

また、「自ら学ぶ力」の「C2. 学習定着の方略」の各項目との間においては相対的に高い正の相関がみられることから、「最近の社会のできごとを知るために、テレビのニュースや新聞などを見る」という活動は「学びに向かう力」を高め、「精緻化方略」「体制化方略」といった学習方略を身につけることによって、「教科学力」の向上へとつながっていくという構図を仮定することもできる。

ただ、これらの関連はあくまでも実態としての相関を示すものであり、因果関係を示すものではないので仮説の域を出ない。今後、具体的な実践を通してこの仮説が検証されていくことを期待したい。

(3) 「豊かな心」と「教科学力」との関係について

次に、「3. 豊かな心」について見ると、全7項目のうち図表3-2-1に示した6項目で小5生・中2生共に肯定群と否定群の教科総合スコアに有意な差異が認められた。

■図表 3-2-2 「社会対応力」と「学びの基礎力」の相関(0.20以上)

| 領域 | カテゴリー | 下位項目 | 設問番号 | 設問項目 | 相関係数 |
|------------|-------------|-------------|-------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| A. 豊かな基礎体験 | 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。 | 0.3609 |
| | | 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。 | 0.2148 |
| | 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だちがいる。 | 0.2010 |
| B. 学びに向かう力 | B1.感じ取る力 | 知的的好奇心 | 問3⑧ | ふだんから「ふしぎだな」「なぜだろう」と感じる人が多い。 | 0.2312 |
| | | 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。 | 0.2739 |
| | 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。 | 0.2455 |
| | | 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。 | 0.2151 |
| | | 学力向上心 | 問6⑤ | 勉強をして、もっと力や自信をつけたいと思う。 | 0.2134 |
| | 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。 | 0.2115 |
| | | 自己有能感 | 問3⑭ | 友だちから認められるような得意なことがある。※ | 0.2431 |
| | | 達成経験 | 問3⑰ | 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。 | 0.2397 |
| | B4.自己責任 | 失敗を活かす力 | 問6② | 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。 | 0.2536 |
| | C. 自ら学ぶ力 | C1.学習スキル | 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にまとめている。 |
| 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。 | 0.2470 |
| 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。 | 0.2457 |
| | | 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。 | 0.2779 |
| | | 体制化方略 | 問8⑪ | 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。 | 0.2823 |
| | | 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つけて考えている。 | 0.3102 |
| 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。 | 0.3271 |
| | | 学習目標・課題の認識 | 問6⑥ | 今の自分にとって、どんな勉強をしなければならないかをよくわかっている。 | 0.2043 |
| | | 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。 | 0.2441 |
| C4.自宅学習習慣 | | 復習の習慣 | 問8⑨ | 授業で習ったことは、その日のうちに復習している。 | 0.2079 |
| | 自主的な学習 | 問8⑫ | 興味を持ったことは、自分で進んで勉強している。 | 0.2315 | |
| D. 学びを律する力 | 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。 | 0.2211 |
| | | 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。 | 0.2147 |
| | 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。 | 0.2044 |
| | | 学習への準備 | 問7⑱ | 必要なものをきちんとそろえてから勉強を始めている。 | 0.2254 |
| | D4.授業への構え | 積極的な参画 | 問7⑬ | 授業を熱心に受けている。 | 0.2429 |
| | | 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。 | 0.2492 |

※問3⑭の中2生の設問は、「自分の意思や行動は、周りの人に良い影響を与えていると思う」

肯定群と否定群の差異が最も大きい項目は、「自分がやらなければならないことは、責任を持ってやりぬくようにしている」となり、次いで「自分とちがう意見も大切にしている」で大きな差異が見られる。こうした自己をコントロールしたり、他者を認めたりするという力は、「学びの基礎力」における「学びを律する力」とも通じるものがあり、全体としても「豊かな心のスコアが高い子どもは、教科学力も高い」ということが認められた。

(4) 「自己成長力」と「教科学力」との関係

最後に、「4. 自己成長力」と「教科学力」の関係について見てみたい。「自己成長力」においては、全6項目のうち図表3-2-1に示した4項目で小5生・中2生共に肯定群と否定群の教科総合スコアに有意な差異が認められた。

肯定群と否定群の差異が最も大きい項目は、「自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う(成長動機)」であるが、その差異は小5生・中2生共に偏差値換算で5ポイント以上と大きく開き、「生きる力」の全30項目の中でも教科総合スコアに対する影響度は突出して高い。

また、これまでの3つの領域と同様、図表3-2-8および9に示したアイテムレンジを分析すると、小5生・中2生共に、この「自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う」という項目は、国語、算数・数学、および英語の全ての観点・レベルに対して突出した寄与を示している。

また、次ページの図表3-2-3に示すようにこの「自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う」という項目と、「学びの基礎力」の各項目の相関を見ると、「B. 学びに向かう力」および「D. 学びを律する力」の2つの領域で全項目に対して有意な正の相関を示し、「C. 自ら学ぶ力」においても約9割の項目で有意な正の相関が見られた。更に、「学びに向かう力」の中では「勉強して、もっと力や自信をつけたいと思う(学力向上心)」や

「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(学習活動の充実感)」および、「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)」、「学びを律する力」の中では「授業を熱心に受けている(積極的な参画)」、「何ごとに対しても、こつこつ努力している(積み上げる力)」や「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)」といった各項目との間に強い相関が見られる。

つまり、「自分の力をできるだけ伸ばしたい」という項目に代表される「自己成長への意欲」は、教科学力向上の原動力としての「学びに向かう力」や、更にそれを強化する「学びを律する力」に対しても非常に大きな影響力を示し、学力向上を考える上での重要な要素となっていることがうかがえる。

さて、「自分の力をできるだけ伸ばしたい」という項目は、「学びの基礎力」の「勉強をして、もっと力や自信をつけたいと思う(学力向上心)」という項目と同義ではないのかという指摘もあり、両者の相関も極めて高いことから否定しきれものではない。しかし、第2章第3、4節で見たように、「生きる力」における「成長動機」は小5生・中2生共に約9割の子どもが肯定している一方で、「学びの基礎力」における「学力向上心」の肯定割合は、小5生・中2生共に約8割と10ポイント低く、トップボックスでは小5生では12ポイント、中2生では25ポイントも低く、両者が全く同じものを見ている訳ではない。

つまり、広い意味での「技能や能力(たとえばスポーツや芸術、遊びも含めて)」の向上についてはほとんどの子どもたちが望んでいるが、「学力(教科学力)」という若干狭義の力の向上となると、積極的に望む割合は低くなっており、両者は包含関係にあることを示しているといえよう。

そう考えると、たとえ「教科学力」以外のより広義な対象に対する「成長動機」であれ、子どもたちの「教科学力」に非常に大きな影響力を及ぼしているという事実は注目に値する。

つまり、一見「教科の勉強から逃避」のように

■図表 3-2-3 「成長動機」と「学びの基礎力」の相関（0.20以上）

| 領域 | カテゴリー | 下位項目 | 設問番号 | 設問項目 | 相関係数 | |
|------------|-------------|------------|---------|-------------------------------------|-----------------------------|--------|
| A. 豊かな基礎体験 | 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。 | 0.2095 | |
| | A3.他者との支え合い | 家族との支え合い | 問3① | 自分の考えや気持ちを理解してくれる友だちがいる。 | 0.2149 | |
| | | 友達との支え合い | 問3② | 家族は自分のことを気にかけてくれていると思う。 | 0.2330 | |
| | | 教師への信頼 | 問3④ | 学校の先生は自分のことを認めてくれていると思う。 | 0.2021 | |
| B. 学びに向かう力 | 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。 | 0.2168 | |
| | | 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。 | 0.2047 | |
| | | 学習の役立ち感 | 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。 | 0.2859 | |
| | 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。 | 0.3066 | |
| | | 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。 | 0.3964 | |
| | | 学力向上心 | 問6⑤ | 勉強をして、もっと力や自信をつけたいと思う。 | 0.4283 | |
| | 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。 | 0.3470 | |
| | | 自己有能感 | 問3⑭ | 友達から認められるような得意なことがある。※ | 0.2606 | |
| | | 達成経験 | 問3⑰ | 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。 | 0.3606 | |
| | 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。 | 0.3428 | |
| | | 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。 | 0.2780 | |
| | | 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。 | 0.2663 | |
| | | 失敗を活かす力 | 問6② | 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。 | 0.3484 | |
| | C. 自ら学ぶ力 | 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。 | 0.2052 |
| | | | 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。 | 0.2015 |
| | | | 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。 | 0.2794 |
| 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。 | 0.2828 | |
| | | 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。 | 0.2685 | |
| | | 体制化方略 | 問8⑪ | 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。 | 0.2612 | |
| | | 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つけて考えている。 | 0.2656 | |
| 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。 | 0.2599 | |
| | | 学習目標・課題の認識 | 問6⑥ | 今の自分にとって、どんな勉強をしなければならないかをよくわかっている。 | 0.2280 | |
| | | 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。 | 0.2142 | |
| C4.自宅学習習慣 | | 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。 | 0.2031 | |
| | | 自主的な学習 | 問8⑫ | 興味を持ったことは、自分で進んで勉強している。 | 0.2423 | |

※問3⑭の中2生の設問は、「自分の意思や行動は、周りの人に良い影響を与えていると思う」

■図表 3-2-3 (つづき)

| 領域 | カテゴリー | 下位項目 | 設問番号 | 設問項目 | 相関係数 |
|------------|-------------|---------|------|--------------------------------|--------|
| D. 学びを律する力 | 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。 | 0.3346 |
| | | 克己心 | 問7② | 自分のなまけ心に負けないようにしている。 | 0.2846 |
| | | 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。 | 0.3234 |
| | 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。 | 0.2595 |
| | | 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。 | 0.2329 |
| | 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。 | 0.2105 |
| | | 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。 | 0.2105 |
| | D4. 授業への構え | 積極的な参画 | 問7⑬ | 授業を熱心に受けている。 | 0.3458 |
| | | 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。 | 0.2646 |

見えるそうしたより広義な「成長動機」を持つことも、決して「教科学力」の向上意欲や努力を妨げたり、教科学力の低下を招いたりするものではなく、「伸ばしたいと思う力・対象」が明確となり、それに向かっての具体的な努力がなされていく過程で、子どもたちは「積み上げる力」や「遂行力」を身につけ、「やればできる」といった「自己肯定感」や「自己有能感」を育てていくと考えられる。

そして、そうした自信や「達成経験」、成功体験が、「教科学習」という対象に対しても「般化」され、教科学力の向上にもつながっていくという構図(仮説)が浮かび上がってくる。

以上はあくまでも仮説に過ぎないが、先生方からよくうかがう「クラブ活動やその他の諸活動にのめり込む子どもたちが、ある契機に一度むけた成長を遂げた」という話は、この仮説を支持する具体的な事例といえるかも知れない。

2 「生きる力」各領域と「教科学力」との相関について

さて、次ページの図表 3-2-4~7 は、第 3 章第 1 節で見た「学びの基礎力」各領域と教科総合スコアの関係を表した図表 3-1-2 等と同様の手順で、「生きる力」の各領域と教科総合スコアの関係を見たものである。ここでは、詳細の説明は割愛するが、「1. 問題解決力」「2.

社会的実践力」「3. 豊かな心」および「4. 自己成長力」のいずれにおいても、小5生・中2生ともに教科総合スコアとの間の正の相関が明らかに認められ、「生きる力と教科学力の間には正の相関がある」という基本仮説 3 が検証されたことを紹介しておきたい。

3 「教科学力」の諸相から見た「生きる力」の影響度

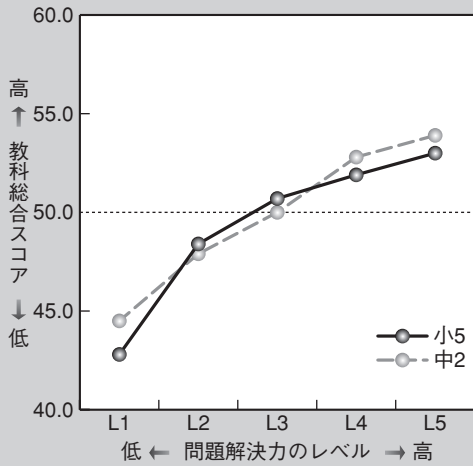
(1) 教科総合スコアに対する「生きる力」の影響度について

次に、前述の 1 「生きる力の高低による教科学力の差異」でもふれたが、「生きる力」の各下位能

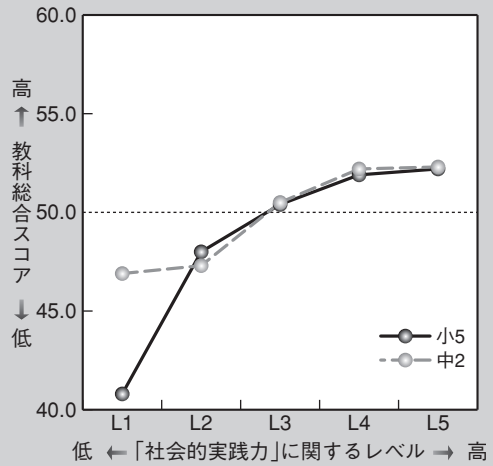
力が、教科領域や観点別に見た場合の「教科学力」にどのような影響を及ぼしているかを図表 3-2-8、および図表 3-2-9 から探ってみよう。

図表 3-2-8 および、図表 3-2-9 は、第 3 章第 1 節で用いた数量化 I 類によって各教

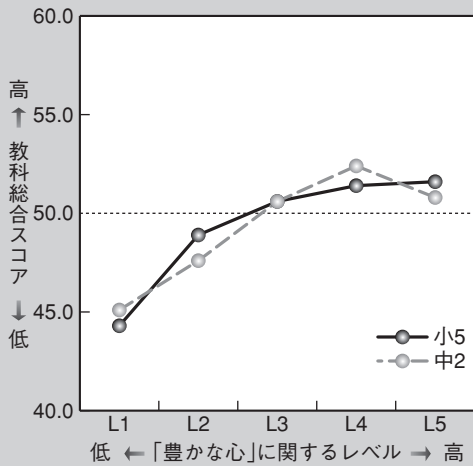
■図表 3-2-4 「問題解決力」のレベルと「教科学力」の関係



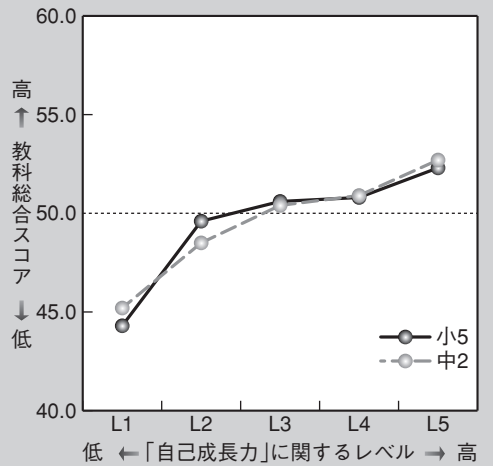
■図表 3-2-5 「社会的実践力」のレベルと「教科学力」の関係



■図表 3-2-6 「豊かな心」のレベルと「教科学力」の関係



■図表 3-2-7 「自己成長力」のレベルと「教科学力」の関係



科(小5生；国・算、中2生；国・数・英)、問題レベル(基礎的問題・応用発展的問題)、学力3観点(国；書く力／読む力／言語についての知識・理解、算・数；数学的な考え方／数量や図形についての表現・処理／数量や図形についての知識・理解、英；表現／理解／言語や文化についての知識・理解)ごとに算出した生きる力の各下位能力のアイテムレンジ(影響度)を一

覧化したものである。なお、第3章第1節でも述べたように、この数値は相対的なもので、各列における相対的な影響力の大きさを表しており、各列間における影響力の強さを示すものではないことを改めてお断りしておきたい。

なお、表中の濃い網掛けは、「生きる力」30項目において教科の各観点における影響力の強い上位5項目を示しており、濃い網掛けの項目が

■図表 3-2-8 「教科学力」の領域・観点に及ぼす「生きる力」の影響度〈小5〉

| 領域 | 下位能力 | 教科総合 | 国語 | | | | | | 算数 | | | | | |
|-----------|----------------|------|------|-------|------|------|------|-------|------|-------|------|--------|-------|-------|
| | | | 全体 | 問題レベル | | 3観点 | | | 全体 | 問題レベル | | 3観点 | | |
| | | | | 基本 | 応用 | 書く | 読む | 知識・理解 | | 基本 | 応用 | 数学的考え方 | 表現・処理 | 知識・理解 |
| 1. 問題解決力 | 問4① 課題設定力 | 0.43 | 0.98 | 0.49 | 2.36 | 0.80 | 1.30 | 0.37 | 0.50 | 0.38 | 0.76 | 1.37 | 0.58 | 0.34 |
| | 問4② 企画実践力 | 0.18 | 0.17 | 0.48 | 0.69 | 0.21 | 0.36 | 0.84 | 0.19 | 0.48 | 0.42 | 0.91 | 0.34 | 0.77 |
| | 問4③ 調査研究力 | 1.30 | 2.14 | 1.81 | 3.07 | 3.31 | 3.03 | 1.52 | 1.31 | 0.41 | 3.22 | 4.11 | 0.56 | 1.20 |
| | 問4④ 作品制作力 | 1.76 | 2.22 | 2.25 | 2.14 | 3.99 | 2.48 | 1.85 | 2.20 | 1.32 | 4.07 | 4.20 | 2.35 | 1.20 |
| | 問4⑤ 論理的思考力 | 0.40 | 0.62 | 1.09 | 0.69 | 0.29 | 0.65 | 1.57 | 2.00 | 1.19 | 3.72 | 3.60 | 2.12 | 0.74 |
| | 問4⑥ 判断力 | 0.45 | 0.50 | 1.02 | 0.95 | 1.35 | 0.27 | 0.83 | 0.62 | 0.78 | 0.26 | 0.36 | 1.14 | 0.46 |
| | 問4⑦ 自己表現力 | 0.90 | 0.97 | 0.51 | 2.27 | 1.12 | 1.24 | 0.72 | 1.24 | 1.11 | 1.52 | 2.43 | 1.61 | 0.52 |
| | 問4⑧ コミュニケーション力 | 0.82 | 0.87 | 0.63 | 1.54 | 2.20 | 1.33 | 0.53 | 1.31 | 0.92 | 2.12 | 1.85 | 1.23 | 0.87 |
| | 問4⑨ メディアリテラシー | 1.33 | 2.45 | 2.18 | 3.21 | 5.64 | 3.38 | 1.48 | 1.17 | 1.40 | 0.68 | 1.33 | 1.57 | 0.11 |
| | 問4⑩ 情報活用力 | 1.28 | 1.74 | 1.58 | 2.19 | 2.03 | 1.14 | 1.95 | 1.39 | 0.77 | 2.71 | 1.31 | 1.66 | 1.76 |
| 2. 社会的実践力 | 問4⑪ 協調性 | 0.62 | 0.87 | 1.06 | 0.32 | 1.52 | 0.23 | 1.32 | 1.02 | 0.97 | 1.15 | 0.03 | 0.93 | 1.10 |
| | 問4⑫ トラブル解決力 | 0.01 | 0.05 | 0.09 | 0.43 | 0.90 | 0.25 | 0.23 | 0.22 | 0.21 | 1.13 | 0.55 | 0.11 | 0.60 |
| | 問4⑬ 社会対応力 | 2.31 | 2.67 | 2.13 | 4.19 | 5.24 | 3.20 | 2.17 | 3.36 | 2.38 | 5.42 | 5.61 | 3.51 | 2.09 |
| | 問4⑭ 共生力 | 1.30 | 0.66 | 0.63 | 0.76 | 0.98 | 0.40 | 0.78 | 2.57 | 2.01 | 3.76 | 3.34 | 2.76 | 2.19 |
| | 問4⑮ 社会貢献 | 1.13 | 0.90 | 0.39 | 2.31 | 0.58 | 0.56 | 0.82 | 2.01 | 1.41 | 3.28 | 4.61 | 1.82 | 0.97 |
| | 問5① 公共性 | 1.36 | 1.73 | 1.05 | 3.66 | 2.84 | 2.77 | 0.72 | 1.87 | 2.33 | 0.89 | 0.72 | 3.10 | 1.76 |
| 3. 豊かな心 | 問5② 社会参加 | 0.08 | 0.61 | 1.19 | 1.01 | 0.43 | 0.00 | 1.16 | 0.73 | 0.09 | 2.47 | 2.35 | 0.72 | 0.14 |
| | 問5③ 責任感 | 1.48 | 1.40 | 1.64 | 0.72 | 1.24 | 1.18 | 2.06 | 2.19 | 1.78 | 3.07 | 3.21 | 2.50 | 2.17 |
| | 問5④ 勇気・熱意 | 0.56 | 1.56 | 1.28 | 2.36 | 2.09 | 1.70 | 1.12 | 0.16 | 0.28 | 0.10 | 0.77 | 0.22 | 0.40 |
| | 問5⑤ 思いやり | 0.08 | 0.41 | 0.62 | 0.18 | 1.52 | 0.34 | 0.66 | 0.44 | 0.22 | 1.86 | 0.56 | 0.49 | 0.46 |
| | 問5⑥ 創造的態度 | 0.53 | 0.31 | 0.18 | 0.68 | 0.68 | 0.43 | 0.36 | 1.15 | 0.96 | 1.55 | 1.45 | 0.77 | 1.48 |
| | 問5⑦ 楽しむ力 | 0.63 | 1.02 | 1.15 | 0.66 | 0.19 | 0.50 | 1.53 | 0.36 | 0.34 | 0.40 | 2.22 | 0.28 | 0.23 |
| | 問5⑧ バランス感覚 | 0.30 | 0.66 | 0.63 | 0.71 | 1.78 | 0.67 | 0.80 | 0.40 | 0.63 | 0.07 | 1.10 | 0.63 | 0.69 |
| | 問5⑨ 礼儀・マナー | 0.25 | 0.30 | 0.53 | 2.62 | 0.58 | 1.08 | 0.36 | 0.07 | 1.24 | 2.41 | 2.47 | 0.44 | 1.18 |
| 4. 自己成長力 | 問5⑩ 成長動機 | 3.93 | 4.48 | 4.85 | 3.45 | 6.92 | 4.32 | 4.47 | 5.56 | 5.65 | 5.34 | 4.31 | 5.72 | 5.72 |
| | 問5⑪ 自己コントロール | 1.64 | 1.75 | 1.17 | 3.37 | 2.70 | 2.11 | 1.36 | 2.44 | 1.79 | 3.81 | 5.20 | 2.47 | 1.93 |
| | 問5⑫ 自己理解力 | 1.25 | 1.27 | 1.42 | 0.84 | 0.79 | 1.37 | 1.24 | 1.90 | 1.33 | 3.13 | 2.88 | 2.11 | 1.34 |
| | 問5⑬ 自信・自尊感情 | 0.02 | 0.14 | 0.13 | 0.90 | 0.53 | 0.73 | 0.05 | 0.27 | 0.22 | 1.33 | 0.14 | 0.23 | 0.08 |
| | 問5⑭ 自己実現力 | 1.23 | 1.09 | 0.75 | 2.04 | 3.25 | 1.63 | 0.55 | 2.40 | 2.16 | 2.92 | 3.70 | 2.65 | 1.68 |
| | 問5⑮ 進路決定力 | 0.05 | 0.31 | 0.42 | 0.02 | 1.47 | 0.52 | 0.62 | 0.03 | 0.03 | 0.02 | 0.23 | 0.03 | 0.05 |

※図表中の数値は、表頭の教科の各スコアに対する「生きる力」下位能力それぞれのアイテムレンジを表す。
 数値が大きいほど教科の各スコアに対する寄与度が高いことを示す。濃い網掛けは、各列の中での数値の高い上位5項目、薄い網掛けは「生きる力」各領域内での上位3項目までを示している。

多い領域ほど、その教科の観点や問題レベルに対して強い影響力を持っていると言える。また、薄い網掛けは、「生きる力」各領域内での影響力が相対的に高い上位3項目を示している。

まず、小5生のデータを示す図表3-2-8から見てみると、2教科総合スコアに対する影響力が強い上位5項目(濃い網掛け参照)は、突出したスコアを示す「成長動機；自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う」(3.93)を筆頭に、「社会対応力；テレビのニュースや新聞などを見

て、最近の社会の出来事をよく知っている」(2.31)、「作品制作力；調べたことや考えたことを、文や絵などにまとめることができる」(1.76)、「自己コントロール力；イライラしているときでも、まわりの人の意見を聞く事ができる」(1.64)、「責任感；自分がやらなければならないことは、責任を持ってやりぬくようにしている」(1.48)となり、当然のことではあるが、前述の図表3-2-1で見た肯定・否定両群の教科総合スコアの差異が大きな項目と合致する。

その中でも、「成長動機」や「社会対応力」は、両教科の各問題レベル、学力観点全てにおいて、教科スコアに強い影響を及ぼしており、「自分の力を伸ばしたい」と思う自己成長への願いと、「自らの自己成長の場である社会を積極的に知る」という具体的な行動・態度の重要性を改めて示す結果と言えよう。

また、図表 3-2-9 からは、中 2 生の 3 教科総合スコアに対する上位 5 項目として、やはり「成長動機」(4.42)の影響力が圧倒的に強く、「責任感」(2.38)、「バランス感覚；自分とちが

う意見も大切にしている」(2.19)、「コミュニケーション力；大人や初めて会った人とでも、はずかしがらずに話ができる」(1.73)、「自己コントロール力」(1.72)となり、小 5 生との違いとしては「バランス感覚」や「コミュニケーション力」といった項目が上位に浮上し、「社会対応力」や「作品制作力」の影響は相対的に弱くなる傾向が見られる。

「大人や初めて会った人とでも、はずかしがらずに話ができる」という「コミュニケーション力」や「自分とちがう意見も大切に使う」という

■図表 3-2-9 「数科学力」の領域・観点に及ぼす生きる力の影響度〈中 2〉

| 領域 | 下位能力 | 教科総合 | 国 語 | | | | | | 数 学 | | | | | | 英 語 | | | | | |
|-----------|----------------|------|------|-------|------|------|------|-------|------|-------|------|--------|-------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|
| | | | 全体 | 問題レベル | | 3観点 | | | 全体 | 問題レベル | | 3観点 | | | 全体 | 問題レベル | | 3観点 | | |
| | | | | 基本 | 応用 | 書く | 読む | 知識・理解 | | 基本 | 応用 | 数学的思考的 | 表現的処理 | 知識・理解 | | 基本 | 応用 | 表現 | 理解 | 知識・理解 |
| 1. 問題解決力 | 問4① 課題設定力 | 0.05 | 0.12 | 0.36 | 1.06 | 1.68 | 1.14 | 0.30 | 0.08 | 0.61 | 0.70 | 0.56 | 0.07 | 0.09 | 0.70 | 0.02 | 1.94 | 0.24 | 0.79 | 1.48 |
| | 問4② 企画実践力 | 0.09 | 0.33 | 0.48 | 0.02 | 0.35 | 0.53 | 0.20 | 0.23 | 0.33 | 0.10 | 0.51 | 0.70 | 0.09 | 0.22 | 0.24 | 0.02 | 0.04 | 0.32 | 1.69 |
| | 問4③ 調査研究力 | 1.08 | 1.80 | 1.68 | 2.03 | 3.39 | 2.10 | 1.43 | 2.35 | 1.46 | 3.69 | 4.56 | 3.12 | 1.42 | 2.03 | 2.59 | 1.06 | 2.40 | 2.10 | 1.87 |
| | 問4④ 作品制作力 | 1.56 | 4.34 | 4.33 | 4.32 | 5.42 | 4.57 | 4.11 | 2.52 | 1.91 | 3.42 | 1.81 | 2.29 | 2.82 | 3.75 | 3.95 | 3.35 | 3.75 | 3.22 | 3.04 |
| | 問4⑤ 論理的思考力 | 1.54 | 3.67 | 3.99 | 2.90 | 2.98 | 3.93 | 3.64 | 3.26 | 2.30 | 4.74 | 4.63 | 3.47 | 2.83 | 3.10 | 3.39 | 2.53 | 3.07 | 2.84 | 3.68 |
| | 問4⑥ 判断力 | 0.16 | 0.66 | 0.95 | 0.09 | 0.05 | 0.31 | 1.21 | 0.19 | 0.17 | 0.74 | 0.83 | 0.42 | 0.06 | 0.40 | 0.15 | 1.52 | 0.24 | 0.94 | 0.45 |
| | 問4⑦ 自己表現力 | 0.44 | 0.12 | 0.40 | 1.08 | 0.62 | 0.94 | 0.48 | 0.20 | 0.17 | 0.24 | 0.21 | 0.14 | 0.09 | 0.90 | 0.83 | 0.94 | 1.28 | 0.17 | 0.95 |
| | 問4⑧ コミュニケーション力 | 1.73 | 2.97 | 3.15 | 2.50 | 2.34 | 2.12 | 3.54 | 3.25 | 2.97 | 3.76 | 3.76 | 2.60 | 3.59 | 3.06 | 3.43 | 2.42 | 3.28 | 2.26 | 3.40 |
| | 問4⑨ メディアリテラシー | 1.34 | 2.01 | 1.89 | 2.24 | 2.57 | 3.51 | 1.03 | 1.02 | 1.16 | 0.87 | 0.25 | 1.21 | 0.89 | 2.90 | 2.33 | 4.14 | 2.76 | 3.49 | 2.67 |
| | 問4⑩ 情報活用能力 | 1.30 | 2.03 | 1.80 | 2.51 | 1.85 | 2.32 | 1.66 | 2.78 | 2.76 | 2.93 | 2.72 | 2.45 | 2.88 | 2.78 | 3.22 | 2.04 | 2.74 | 2.62 | 2.61 |
| 2. 社会的実践力 | 問4⑪ 協調性 | 0.71 | 1.27 | 1.23 | 1.29 | 0.71 | 0.84 | 1.44 | 2.56 | 2.27 | 2.99 | 3.49 | 2.34 | 2.46 | 1.61 | 1.66 | 1.53 | 2.23 | 0.89 | 2.28 |
| | 問4⑫ トラブル解決力 | 0.26 | 0.61 | 1.14 | 0.37 | 0.01 | 0.36 | 1.32 | 0.23 | 0.54 | 1.44 | 1.10 | 0.55 | 1.04 | 0.26 | 2.28 | 0.09 | 0.65 | 0.08 | 0.03 |
| | 問4⑬ 社会対応力 | 0.70 | 1.08 | 0.62 | 2.09 | 2.86 | 2.30 | 0.01 | 0.72 | 0.74 | 0.64 | 0.36 | 0.75 | 0.76 | 1.43 | 2.09 | 0.32 | 0.65 | 1.79 | 1.47 |
| | 問4⑭ 共生力 | 1.00 | 1.73 | 1.96 | 1.28 | 1.10 | 1.75 | 1.64 | 2.21 | 2.44 | 1.85 | 2.82 | 2.66 | 1.69 | 1.47 | 1.17 | 2.02 | 1.40 | 0.61 | 1.90 |
| | 問4⑮ 社会貢献 | 1.17 | 2.38 | 2.97 | 1.17 | 0.11 | 1.39 | 3.33 | 1.37 | 0.51 | 2.66 | 3.63 | 2.21 | 0.42 | 3.82 | 3.76 | 3.86 | 3.30 | 3.39 | 4.65 |
| | 問5① 公共性 | 0.40 | 2.14 | 1.92 | 2.61 | 2.69 | 2.06 | 2.15 | 0.23 | 0.39 | 1.19 | 0.92 | 0.04 | 0.41 | 1.68 | 1.99 | 1.13 | 2.34 | 0.88 | 2.86 |
| 3. 豊かな心 | 問5② 社会参加 | 1.47 | 2.10 | 2.12 | 2.08 | 2.80 | 3.87 | 0.75 | 2.05 | 1.34 | 3.02 | 3.07 | 2.69 | 1.65 | 2.81 | 3.01 | 2.40 | 2.92 | 2.37 | 2.54 |
| | 問5③ 責任感 | 2.38 | 5.30 | 5.47 | 5.01 | 6.32 | 4.59 | 5.79 | 3.60 | 2.88 | 4.65 | 4.11 | 3.93 | 2.72 | 4.09 | 3.93 | 4.57 | 3.60 | 3.22 | 4.67 |
| | 問5④ 勇気・熱意 | 0.20 | 0.73 | 0.20 | 2.65 | 0.76 | 2.23 | 0.16 | 0.95 | 0.40 | 1.84 | 3.15 | 0.88 | 0.95 | 0.76 | 0.83 | 0.57 | 1.13 | 0.14 | 1.81 |
| | 問5⑤ 思いやり | 1.25 | 2.10 | 1.81 | 2.58 | 2.43 | 2.52 | 1.77 | 3.24 | 2.44 | 4.45 | 3.90 | 2.74 | 3.67 | 0.45 | 0.72 | 0.07 | 0.68 | 0.36 | 0.57 |
| | 問5⑥ 創造的態度 | 0.91 | 1.42 | 2.00 | 0.25 | 0.91 | 0.34 | 2.09 | 0.51 | 0.19 | 1.56 | 2.05 | 0.76 | 0.25 | 2.20 | 1.94 | 2.69 | 1.95 | 2.39 | 1.88 |
| | 問5⑦ 楽しむ力 | 1.51 | 2.03 | 2.14 | 1.77 | 0.27 | 0.69 | 2.55 | 2.84 | 2.21 | 3.83 | 4.35 | 3.20 | 2.46 | 2.53 | 3.17 | 1.25 | 3.23 | 1.35 | 3.71 |
| | 問5⑧ バランス感覚 | 2.19 | 3.79 | 3.29 | 4.85 | 4.48 | 4.38 | 3.00 | 3.42 | 3.12 | 3.88 | 3.58 | 3.95 | 3.01 | 4.35 | 4.03 | 4.95 | 4.19 | 3.83 | 4.63 |
| | 問5⑨ 礼儀・マナー | 0.16 | 0.04 | 0.24 | 0.39 | 2.37 | 0.30 | 0.06 | 0.90 | 0.77 | 1.09 | 1.41 | 1.76 | 0.23 | 0.18 | 0.58 | 0.55 | 0.02 | 0.06 | 0.37 |
| | 問5⑩ 成長動機 | 4.42 | 8.40 | 9.02 | 7.12 | 9.22 | 7.82 | 8.55 | 7.81 | 7.78 | 7.84 | 8.02 | 9.32 | 5.97 | 8.85 | 9.34 | 7.74 | 10.22 | 7.36 | 8.64 |
| 4. 自己成長力 | 問5⑪ 自己コントロール | 1.72 | 2.46 | 2.31 | 2.76 | 1.44 | 2.37 | 2.30 | 3.02 | 2.42 | 3.93 | 4.34 | 3.51 | 2.42 | 3.48 | 3.91 | 2.83 | 3.51 | 3.15 | 3.62 |
| | 問5⑫ 自己理解力 | 0.10 | 0.47 | 0.65 | 0.09 | 0.07 | 0.17 | 0.57 | 0.71 | 1.14 | 0.04 | 0.39 | 0.45 | 0.91 | 0.83 | 0.83 | 0.70 | 0.58 | 1.11 | 0.14 |
| | 問5⑬ 自信・自尊感情 | 1.08 | 0.57 | 0.61 | 0.43 | 1.37 | 0.80 | 1.36 | 3.15 | 2.04 | 4.84 | 5.23 | 3.86 | 2.22 | 2.72 | 2.84 | 2.52 | 3.47 | 1.59 | 3.89 |
| | 問5⑭ 自己表現力 | 0.88 | 1.89 | 1.29 | 3.10 | 4.29 | 3.26 | 0.88 | 2.48 | 2.11 | 3.06 | 2.22 | 2.83 | 2.01 | 1.73 | 2.08 | 1.10 | 1.70 | 1.14 | 2.16 |
| | 問5⑮ 進路決定力 | 0.48 | 1.82 | 1.55 | 2.38 | 1.86 | 0.86 | 2.24 | 1.91 | 2.66 | 0.76 | 0.72 | 1.89 | 1.69 | 1.73 | 1.52 | 2.00 | 2.39 | 0.73 | 2.00 |

※図表中の数値は、表頭の教科の各スコアに対する「生きる力」下位能力それぞれのアイテムレンジを表す。
数値が大きいほど教科の各スコアに対する寄与度が高いことを示す。濃い網掛けは、各列の中での数値の高い上位 5 項目、
薄い網掛けは「生きる力」各領域内での上位 3 項目までを示している。

他者や異なる意見の尊重は、人間関係調整力として重要なものであることは言うまでもないが、年齢が上がるにつれて、自己の相対化が進む中で、子どもたちのそうした行動や意識が、教科学習における異なる解への気付きや思考・判断の幅の広さや深さに関わっていくことを示唆しているのかもしれない。

(2) 学力観点別に見た「生きる力」の影響度について

以上、教科総合スコアについて見てきたが、次に各教科の学力観点にブレイクダウンして、「生きる力」はどのような項目で影響を及ぼしているのかを見ていきたい。同じく図表3-2-8の各教科の3観点の各列の上位5項目(濃い網掛け部分)を見てみると、小5生の国語では、先に見た「成長動機」や「社会対応力」といったベースとなる項目がどの観点においても共通するが、「調査研究力；調べて分かったことをもとに、自分なりの考えを持つことができる」、「作品制作力」、「メディアリテラシー；電子メールやインターネットを使う時は、きまりを守ったり相手の気持ちを考えたりする」、「情報活用力；調べたことを、コンピュータを使ってまとめたり、発表したりすることができる」といった「問題解決力」に属する項目が強い影響力を示しており、特に「書く力」「読む力」といった観点にその傾向が強く見受けられる。

また、小5算数では、「成長動機」と「社会対応力」については国語と同様どの観点においても共通する強い影響を及ぼしているが、「数学的な考え方」について見てみると他の「表現・処理」や「知識・理解」とは若干傾向が異なり、「作品制作力」「社会貢献；社会がかかえる課題について、どうすればよいかを考えたことがある」等の項目で相対的に影響度が強く見受けられ、前述の「国語の書く力・読む力」も合わせて、課題を解決するスキルや社会への関心や態度が、教

科におけるいわゆる「考える力」にも影響を及ぼしていることが推察される。

一方、両教科共に「知識・理解」においては、他の学力観点と異なり、「責任感」という項目の影響度が強く、漢字や計算といった学習のドリル的要素の遂行に関わる一つの要因ととらえるのと納得のいく結果といえるのではないだろうか。

また、図表3-2-9からは、中2生においても、やはり「成長動機」という項目は、各教科のどの学力観点に対しても圧倒的に強い影響力を示している。そして、恐らく生涯にわたって人を「学び」に向かわせる内発的で最も根源的な要素であり、これからの「生涯学習社会」における極めて重要なキー概念であろう。

そういう意味からも、第2章第4節で述べられた「成長動機」の低い3割の子どもたちをどう育成していくのかは、長いレンジを念頭においた極めて重要な課題であろう。

さて、各教科における各学力観点の上位5項目(網掛け部分の位置)を比較すると、国語ではあまり大きなバラツキはなく、「成長動機」「責任感」「作品制作力」「論理的思考力」「バランス感覚」の各項目に集中する。また、英語ではある程度のバラツキは発生するが、やはり、国語と同様「成長動機」「責任感」「作品制作力」「バランス感覚」の4項目に集中する傾向がうかがえる。

一方、数学では、「調査研究力」「情報活用力」等で、各学力観点間における上位5項目の現れ方にバラツキが見られる。つまり、共通する箇所は教科特性や学力観点にあまり関わりのない普遍的要因といえるが、バラツキのある箇所は、教科特性や学力観点による特殊要因と考えられる。

(3) 数学の学力観点に対する生きる力の影響度について

ここでバラツキ傾向が強い中2数学の「数学的な考え方」に焦点を絞って、各学力観点に対す

る「生きる力」の影響度の違いを探してみたい。

図表3-2-9の「数学」を見ると、「数学的な考え方」においては、「論理的思考力；筋道を立てて、ものごとを考えることができる」、「調査研究力；調べて分かったことをもとに、自分なりの考えを持つことができる」、「楽しむ力；楽しいことを見つけることが得意である」といった3項目で他の2観点と大きく異なっていることがわかる。

つまり、これらの3項目が「数学的な考え方」における特殊な要素を表したものであり、「数学的な考え方」のレベルの高さの背景には、「筋道を立てて、ものごとを考え」、「調べて分かったことをもとに、自分なりの考えを持つことがで

き」、更には、あくまで推測の域を出ないが、そうした過程や活動を「楽しむ」というような「創造的な態度や視点」といったものが関与していると考えられるのではないだろうか。

校種は異なるが、本節①でもふれたように、第5章でその実践報告を頂いている京都市立御所南小学校をはじめ、「問題解決型」の「総合的な学習の時間」を展開しておられる学校で、こうした「数学的な考え方」に伸長が見られたといった声もよく耳にする。

今回は具体的な実践事例に沿っての検証は十分とは言えないが、今後の課題として検証を深めていきたい。

4 「教科学力」のレベルから見た「生きる力」のスコアの違い

(1) 教科学力上位層と下位層における「生きる力」の差異

さて、最後に、本章第1節で「学びの基礎力と教科学力の関係」を探った手法とは異なる視点から、「生きる力」と「教科学力」の関係について見てみたい。

図表3-2-10および図表3-2-11は、教科総合スコアの高い順に、児童・生徒をほぼ同数となるように3つに分け、それぞれ上位層、中位層、下位層と操作的に名付け、そのうちの上位層と下位層における「生きる力」の肯定割合を比較したものである。

図表内の数値は、各項目に対して「とてもあてはまる」および「まああてはまる」と答えた割合の合計(肯定割合)を示し、上段が教科学力上位層、下段が教科学力下位層を示す。

また、図表に載せた項目は、教科学力上位層と下位層との回答に1%水準で有意な差異が認められた物のみを抽出しており、各項目の後ろにつけた(*)および(**)は、「とてもあてはまる」と答えた割合の差を検定した結果を示す(*; 5%水準、**; 1%水準で有意)。

これらの図表からも明らかのように、小5生・中2生共に「生きる力」の7割以上の項目で、「生きる力」の肯定割合は1%水準で教科学力上位層>教科学力下位層となる有意な差異が認められ、「生きる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3は改めて検証された。

(2) 教科学力上位者のプロフィールについて

さて、第3章の第1、2節を通して、「学びの基礎力」および「生きる力」と「教科学力」の関係についていくつかの視点・方法から探ることで、「学びの基礎力」および「生きる力」と「教科学力」の間には正の相関があるということを検証してきた。

しかし、それらの関係はあくまでも実態としての相関関係を示すだけで、その因果関係までを示すものではない。つまり、「教科学力との間の相関の高い『学びの基礎力』や『生きる力』を育成すれば、教科学力の向上に直結する」といった特効薬の処方が見えたといったことでは決してない。

第1章で述べられた「総合学力研究会」として

の「学力構造モデル」や「基本仮説構造」にも示されているように、「学びの基礎力」「教科学力」「生きる力」の3つの力は単純な層構造や一方向的な規定関係にあるものではなく、そうした関係をベースとしながらも、相互に関連し合うことで更なる高次の力のフェーズへと進んでいくネットワーク的、スパイラル的な要素をも併せ持つものであると筆者らは考えている。

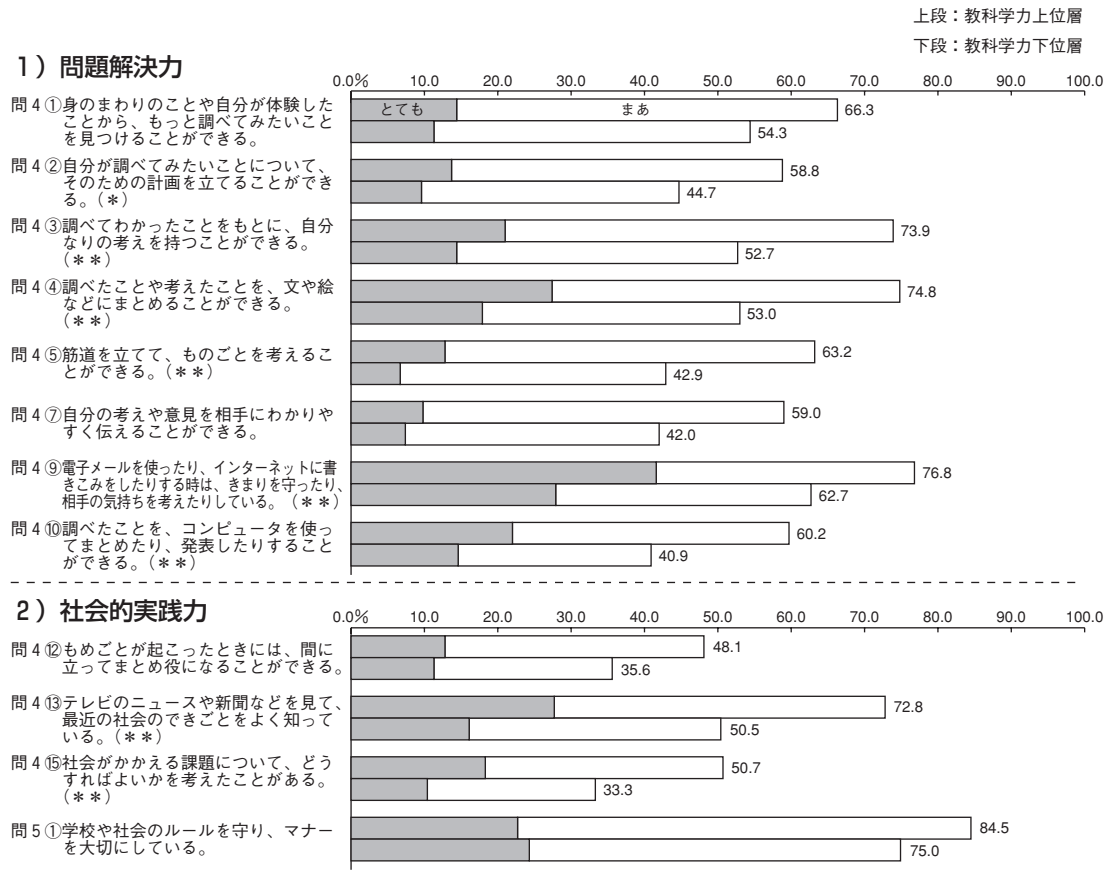
今回のデータ分析からは、そうした「学力のネットワーク的スパイラル構造」の仮説を裏付ける部分的な関係やいくつかの事実を通して、おぼろげながらその輪郭らしきものを探ることはできた。

しかし、教育現場では、そうした「複雑系」の中で日々の実践がなされ、多くの成果が上げられ、そのノウハウや視点は「教師個人の力量」の

域を超えて、学校の中で次第に積み上がり、共有化がなされる形となってきたように思える。今回の調査結果からは、学力向上の特効薬的処方提示はできないが、客観的なデータに基づく「教科学力に関わる諸要素の実態とその関係」を示すことで、教育課題の解決・実践に向けての検討の視点や素材の一例を先生方にお伝えすることはできるのではないかと考えている。

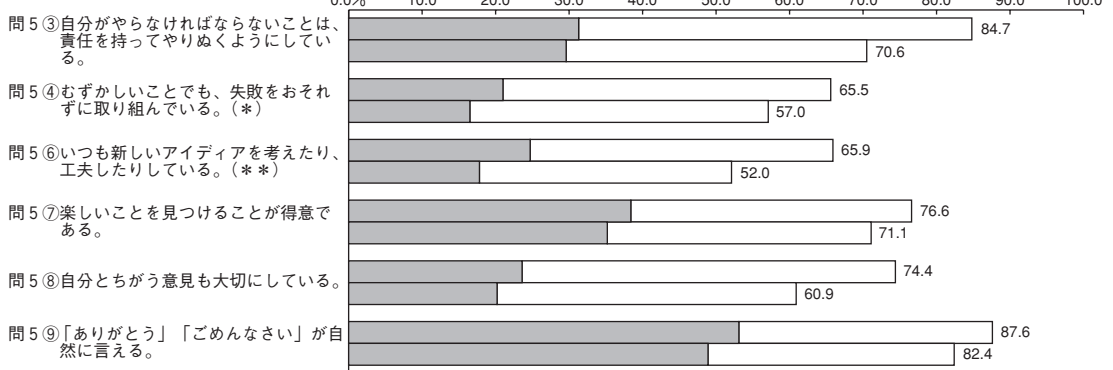
最後に、図表3-2-12に、教科学力上位層と下位層の子どもたちの中で大きく肯定割合の異なる「生きる力」の項目を抽出し、小5生における教科学力上位層の子どもたちの学習に対する意識や態度、行動の特徴的なプロフィールとしてまとめた。なお、誌面の関係でデータは掲載していないが「学びの基礎力」についても同様にまとめているので、ご覧いただければ幸いです。

■図表3-2-10 教科学力上位層と下位層による「生きる力」の肯定割合の違い〈小5〉

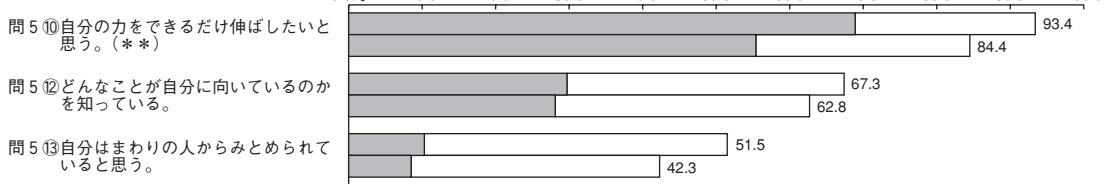


■図表3-2-10 (つづき)

3) 豊かな心



4) 自己成長力

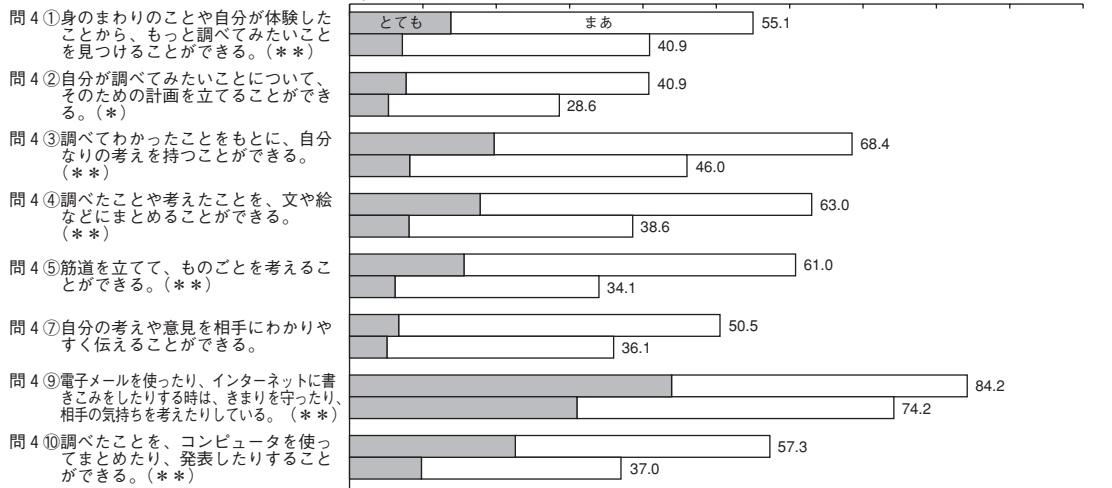


■図表3-2-11 教科学力上位層と下位層による「生きる力」の肯定割合の違い〈中2〉

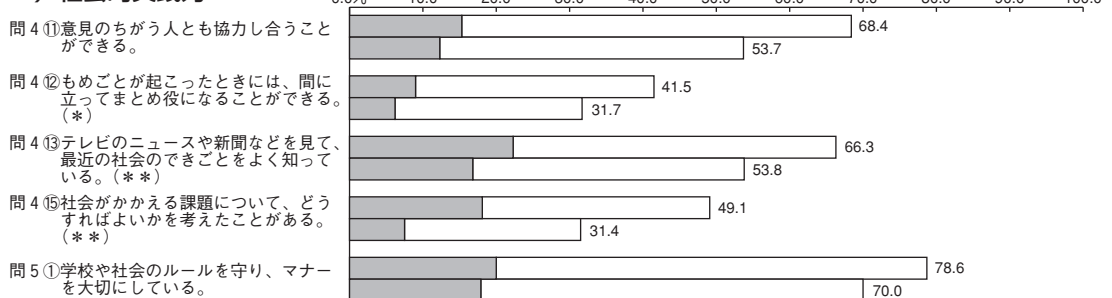
上段：教科学力上位層

下段：教科学力下位層

1) 問題解決力

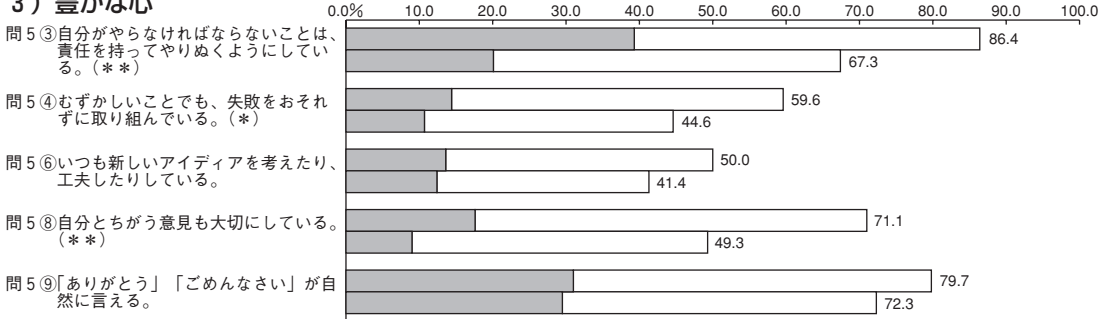


2) 社会的実践力

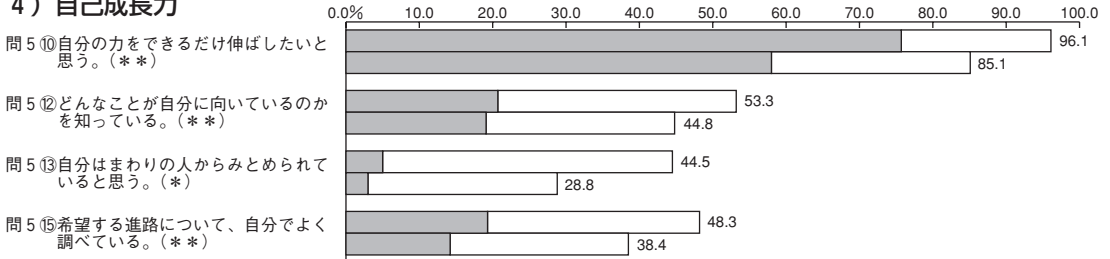


■図表 3-2-11 (つづき)

3) 豊かな心



4) 自己成長力



■図表 3-2-12 教科学力上位層の児童・生徒における特徴的プロフィール

「生きる力」に関して

- ① 筋道を立てて物事を考え、自分なりの意見を持っている。(中2生では課題設定力も高い)
- ② 調べたことや考えたことを適切な手段で表現している。
- ③ 社会に対する関心が高く、自分なりの貢献の在り方を考えている。
- ④ 新しいアイデアを考えたり、難しいことにも挑戦する創造性・積極性を持っている。
- ⑤ 自分の力を伸ばしたいという意志と目標を持っている。

「学びの基礎力」に関して

- ⑥ 新聞やインターネット、書物といった様々なメディアに親しんでいる。
- ⑦ 家族との良好な信頼関係ができています。(中2生では教師や友人との信頼関係も良好)
- ⑧ しっかりと朝食を摂るようにしている。(中2生では朝食を含め生活習慣全般で良好)
- ⑨ 学習の楽しさやおもしろさを感じている。(中2生では知的好奇心や感性もより豊か)
- ⑩ 学習の役立ちや大切さを積極的に認めている。
- ⑪ 物事をやり遂げた経験や喜びを味わっている。
- ⑫ 繰り返しだけでなく、関連させて覚えるという方略も取り入れている。
- ⑬ 学習の計画やめあてを持って取り組んでいる。
- ⑭ 家庭での学習時間を確保し、宿題をきちんとやっている。
- ⑮ 分からない事はそのままにせず、分かるまでがんばっている。
- ⑯ けじめをつけて、勉強に集中して取り組んでいる。
- ⑰ 学校の授業を大切にしている。

なお、中2生では、上記の()の内容と共に、「生きる力」においては「自己の適性や進路についてしっかりと理解し、考えている」、
「学びの基礎力」においては「学習成績の良し悪しを自分の努力の結果と考えて努力している」という特徴が見られ、小5生では見られ
なかった「発達段階」上の特性に関わる特徴が加わってくることを付記しておきたい。

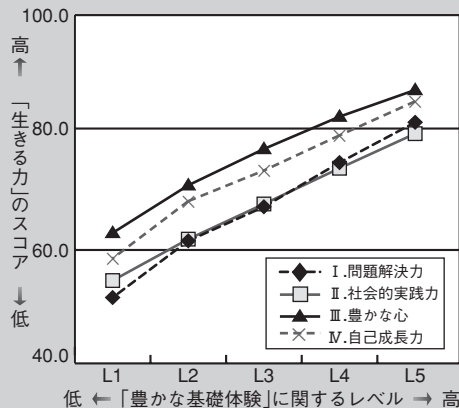
5 「生きる力」と「学びの基礎力」の関係について

以上、本章第1節、第2節を通して、「教科学力」と「学びの基礎力」、そして「教科学力」と「生きる力」のそれぞれの間には正の相関があることを検証してきたが、これらのことから、論理的には「生きる力」と「学びの基礎力」の間には正の相関があることが導き出される。また、第2章第4節で見たように「将来の夢や目標を持っている」といった「生きる力」の「自己成長力」に関わる項目は、学習活動への意欲や自主的な学習といった項目との間に正の相関を示しており、

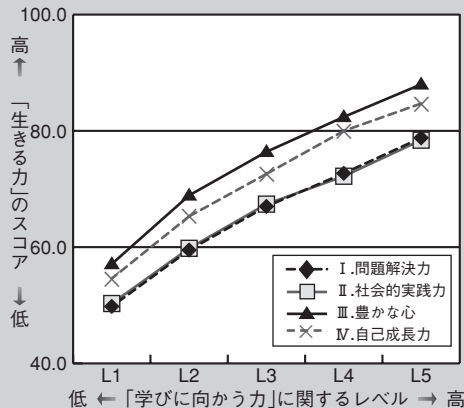
本節図表3-2-2や3-2-3に見るように、「社会対応力」や「成長動機」は、特に「学びの基礎力」の「学びに向かう力」や「自ら学ぶ力」といった領域の各項目との間の正の相関関係の存在をデータとしても検証している。

しかし、これらは特定の項目間の部分的な関係を見たものであるため、ここで改めて、「生きる力」の各領域と「学びの基礎力」の各領域間の相関を全体的に探ってみたい。

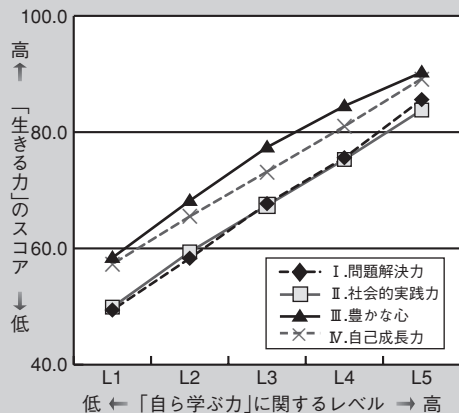
■図表3-2-13 「A. 豊かな基礎体験」のレベルと「生きる力」の関係



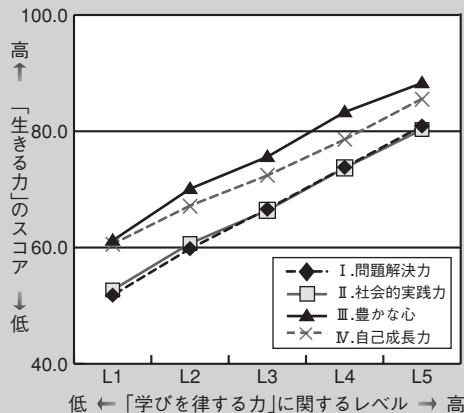
■図表3-2-14 「B. 学びに向かう力」のレベルと「生きる力」の関係



■図表3-2-15 「C. 自ら学ぶ力」のレベルと「生きる力」の関係



■図表3-2-16 「D. 学びを律する力」のレベルと「生きる力」の関係



図表3-2-13～16は、本章第1節で見た「学びの基礎力」各領域と教科総合スコアの関係

を表した図表3-1-2等に準ずる手順で、「学びの基礎力」の各領域について子どもたち(小5

生)をL1～L5の5レベルに分類し、各レベルにおける「生きる力」4領域の総合スコアを比較したものである。

なお、縦軸の数値は「生きる力」の各領域に含まれるすべての下位能力について「とてもあてはまる」と回答した場合を100として、横軸の各レベルにおける平均スコアを示している。

さて、まず図表3-2-13「A. 豊かな基礎体験」のレベルと「生きる力」の関係について見てみると、「豊かな基礎体験」に関するスコアが最も低いL1から最もスコアの高いL5にいくに従って、「生きる力」の各領域のスコアは高くなり、「豊かな基礎体験」のスコアが高い子どもほど、「生きる力」のスコアも高い、すなわち、両者の間にはかなり強い正の相関があることが

読み取れる。

また、「B. 学びに向かう力」、「C. 自ら学ぶ力」、「D. 学びを律する力」についても同様の傾向が見られ、「生きる力と学びの基礎力との間には正の相関がある」という基本仮説2はデータの的にも検証されたと言える。なお、データの掲載は省略したが、中2生についても同様の傾向が見られたことを付記しておく。

さて、図表3-2-17は「生きる力」の各領域についても同様にL1からL5の5レベルを設定し、「学びの基礎力」各領域のレベルとの相関係数を示したものであるが、先のグラフの傾きに現われていたように、全般的に両者の相関はかなり強いことが分かる。

■図表3-2-17 「生きる力」4領域と「学びの基礎力」4領域の相関係数一覧

| 生きる力 学びの基礎力 | I. 問題解決力 | II. 社会的実践力 | III. 豊かな心 | IV. 自己成長力 |
|----------------|----------|------------|-----------|-----------|
| A. 豊かな基礎体験 | 0.56 | 0.48 | 0.50 | 0.44 |
| B. 学びに向かう力 | 0.55 | 0.52 | 0.61 | 0.51 |
| C. 自ら学ぶ力 | 0.61 | 0.57 | 0.60 | 0.47 |
| D. 学びを律する力 | 0.53 | 0.51 | 0.54 | 0.37 |

特に、「I. 問題解決力」と「C. 自ら学ぶ力」、「III. 豊かな心」と「B. 学びに向かう力」および「C. 自ら学ぶ力」においては、0.60以上の強い正の相関関係が見られる。

第1節、第2節では、教科学力に対する影響度の強い領域として、「学びの基礎力」における「自ら学ぶ力」、および「生きる力」における「問題解決力」の2つの領域が挙げられることを見てきたが、上で見たように「問題解決力」と「自ら学ぶ力」との間にも強い相関関係が見られ、これらが相互に関連し合い、高め合いながら、教科学力の更なる向上を支える支柱となっていることが推測される。

第2章第3節でも触れられているが、「学びの基礎力」の各下位項目においては、他の項目を前提として初めて成立するようなクリティカルパス的な関係構造が存在することは経験的にも知られており、「生きる力」においても同様のことが言える。そして、更には「学びの基礎力」と「生きる力」のそれぞれの下位項目間においても、ネットワーク的関連やクリティカルパス的な関係構造の存在が予想される。

この辺りについては、現場の先生方のご意見を頂戴しながら、今後の課題として更に詳細の検討・考察を加え、三者間の構造をより具体的に解明していきたい。

教科学力・生きる力・学びの基礎力の三者間の相互関係を考える

大阪教育大学助教授 田中 博之

はじめに

さて、本章第2節、第3節では、これまでに「教科学力」と「生きる力」、そして「学びの基礎力」という3つの力の関わりを、2つの力の相互関係に限定して見てきた。そうすると、3つの組み合わせパターンの中の2つの力の相互関係についても正の相関があることが明らかになった。

特にこの中で、「教科学力」と「生きる力」の関

係、そして「教科学力」と「学びの基礎力」の関係については、ともに両者間に正の相関があったことから、教科学力を伸ばす上で、「生きる力」と「学びの基礎力」の高まりが重要であることがわかった。

そこで、この章の最後に、この3つの力の相互関係について総括的に見てみよう。

1 異なる力の相乗作用で教科学力は高まる

まず教科学力を伸ばすために重要となる「生きる力」と「学びの基礎力」について振り返って考えてみよう。

すでに本章のこれまでの節で指摘したように、教科学力と「生きる力」、そして教科学力と「学びの基礎力」には正の相関関係がある。つまり、「生きる力」が高い子どもほど教科学力が高く、そして「学びの基礎力」が高い子どもほど教科学力が高いのである。

これは学力向上の施策を各学校で考えるときに、どのように解釈すればよいのだろうか。

私たちは、「教科学力の向上のためには、『生きる力』と『学びの基礎力』の育成が必要不可欠である」という結論に至ったのである。言い換えれば、この3つの力をバランスよく関連づけながら育てることが大切であるという最初の私たちの提案を支持する調査結果になったことをうれしく思っている。

言い換えれば、はっきりとした因果関係ではないが、ある1つの力を育てようとするれば、それ以外の2つの力を同時に育てていくことが必

要であることをデータは示唆している。つまり、異なる力の相乗作用を生み出すことが学力向上のポイントなのである。

しかし日本人は、このようなトライアングル型バランスによる思考はあまり得意とは言えない。逆に、一本気、あるいは一途さという用語で表現されるのが日本人気質であり、とりわけわが国の学校教育関係者にその傾向が見られる。つまりある一つの原理・原則にすがって、世の中の空気が変わって周りから浮いてしまいそうになるまでは、その原理・原則で突き進む傾向が強いのである。

あるいは、これまであまり実践経験がないような原理・原則が出てくると、理由をつけて批判したり、他の原理・原則を優先したりすることが多い。これは、論理のすり替えであり、「あれかこれか」の論理である。

20世紀後半のわが国の政治と経済の弱さは、このような「一国一原理主義」とでも呼べるような精神性に問題があるのであって、教育もその例外ではない。残念ながら、異なる原理や手法

をバランスよく組み合わせて、それぞれの長所と短所をうまく掛け合わせて総合力を高めていくとする姿勢は少ない。

真の意味において、もし子どもの未来に対して誠実に教育的責任を果たそうとすれば、教科学力の低下を防ぐためには、一部に生まれている風潮のように「総合的な学習の時間」をやめることに解決策を見つけることにはならないはずである。しっかりと学力調査や保護者へのアンケート調査、学校評議員への相談等を通して総合的に判断をすれば、すでに少なくない学校で取り組まれているように、学校行事の精選や2学期制の導入、朝の帯時間の設定、補充指導の徹底、選択教科カリキュラムの見直し、教科学習と総合的な学習の連携、継続的な学力調査の実施等、総合的な施策のアイデアが出てく

るはずである。

「単調な実践はもろく、一種類の学力しか身につけていない子どもは弱い」、そして逆に、「多様なバランスを保つ実践は強く、総合的な学力を備えている子どもはたくましい」ことにより多くの教師たちに気づいて欲しいのである。

私たちの「総合学力研究会」では、このような日本の学校教育の弱点に終止符を打つために、ここで全国規模で実施した今回の「学力向上のための基本調査」の結果に基づいて3つの学力のバランスによる総合学力の育成を提案しようとしている。今回の調査結果は、「生きる力」と「学びの基礎力」の高まりが教科学力を支えていることを示している。これは、大変大きな発見であるとともに、最近の反復プリント学習を偏重する傾向への大きな警鐘となっている。

2 教科学力は反復プリント学習だけでは伸び悩む

つまり、私たちの警鐘は、「教科学力を伸ばすために、『生きる力』と『学びの基礎力』の育成を軽視して反復プリント学習に偏重した教育をやっていると、教科学力の伸び悩みがすぐに発生する」というものである。

もちろん反復プリント学習をしっかりとすることで、算数や国語の基礎学力についてはある程度の向上が期待できるだろう。また、多くのプリントに満点をもらうことで学習への意欲と自信が生まれてくることも大切なことである。

しかしながら、次の3点において強い警鐘を鳴らしておきたい。

(1) 応用的な教科学力は「生きる力」と「学びの基礎力」が伸ばす

1つ目に、現在低学力を防ぐために提案されている学習方式はすべて教科の基礎学力の育成に関するもので、応用的な教科学力についての提案がないことは学力向上施策として不十分で

ある。

そうではなくて、問題解決的な教科学習の実践や、子どもの思考を揺さぶり高める教材の開発、文章問題を共同思考で共同解決する力の育成等のように、教科指導の研究の正道をしっかりと進んでいただきたい。その時には、教科学習においても、「生きる力」と「学びの基礎力」の育成を考慮した教科指導の方法が必要になってくる。

ここで、応用的な教科学力に関する興味深い調査結果が出ているので紹介しよう。

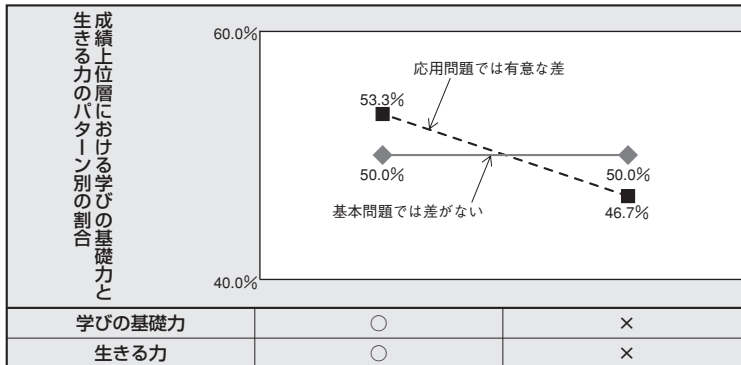
基礎的な学力と応用的な学力という二分法は、厳密に定義することは難しいものである。しかし、今回の全国調査で実施した「教科学力」のテストでは、およそ、知識をそのまま当てはめれば解ける問題と、自分なりの解法を発見しなければ解けない問題や思考プロセスと自分の意見についての文章表現が必要になる問題とを分けて、前者を基礎・基本問題、として後者を応用・発展問題としている。この後者の問題を解

ける力が、この調査で考えている教科の応用的な学力である。

ではまず、図表 3-3-1 を見て欲しい。こ

のグラフは、小学校 5 年生を対象とした国語科のテスト結果と、「生きる力」および「学びの基礎力」の三者間の関係を表したものである。

■図表 3-3-1 教科学力・生きる力・学びの基礎力の三者間の関係



まずこの分析にあたっては、算数科の基礎・基本問題において 100 % の通過率 (正答率) を示した子どもと、応用発展問題で 75 % 以上の通過率 (正答率) を示した子どもを成績上位者として抽出した。

そして次に、そうして抽出された子どもたちの中で、「学びの基礎力」と「生きる力」がともに全体平均値以上であった子どもたちをグラフの左半分に位置づけ、逆にこの 2 つの力がともに全体平均値未満であった子どもたちをグラフの右半分に位置づけている (横軸)。ただし、どちらか一方が ○ でもう一方は × の子どもは、このグラフからは除いてある。

さらに、このグラフの中の点線は、応用・発展問題について 75 % 以上の通過率を示した子どもたちを表している。一方の実線は、基礎・基本問題について 100 % の通過率を示した子どもたちを表している。そしてグラフの中の数字 (縦軸) は、抽出された子どもたちの中に占める「○○」パターンの子どもの割合と、「××」パターンの子どもの人数の割合である。もちろん合計は、100 % になる。

このような手順で分析してみると、基礎・基本問題については、「○○」パターンの子どもと

「××」パターンの子どもの割合 (同率) であることから、成績上位層においては、「学びの基礎力」と「生きる力」の得点による差異は見られないのに対して、応用・発展問題については、「学びの基礎力」と「生きる力」がともに平均以上の子どもの割合が両者ともに平均未満の子どもの割合よりも人数 (比率で 6.6 % の差) が多くなっていることから、「学びの基礎力」と「生きる力」が高い子どもの方が、応用・発展問題において高得点を取る可能性が高いことがわかる。また、この「○○」パターンの全ての子どもたちと「××」パターンの全ての子どもたちの応用問題の平均通過率を比較すると前者の方が 5 ポイント程度高く、t 検定による有意な差異が認められた。

つまり、「教科学力」、「生きる力」、そして「学びの基礎力」の三者間には、応用・発展問題については正の相関関係があることがわかった。

ただし、6.6 % という数字は、平均的なクラスサイズでいえば、二人程度の差に過ぎない。しかし私たちは、この差が、これから学力の学校間格差の拡大に伴って、そして総合的な学習の時間と総合的な学力向上施策の積極的実施校とそうでない学校での二極化現象に伴って、さ

らに広がるのではないかと予想している。

つまり、総合学力を育てるための総合的な学
力向上施策を実施している学校とそうでない学
校との間で、教科学力の格差が生まれ始めるだ
ろうと考えている。しかもその差は、教科の応
用的な学力において生じるのである。

この結果に基づいて、私たちは、反復プリン
ト学習のみを重視するのではなく、これからは、

3つの力の関連的な育成が大切であるという結
論に達した。

もう1つのデータを紹介しておきたい（図表
3-3-2）。これは、3つの力の三者間関係を見
たものではないが、応用的な教科学力は「学
びの基礎力」と強い関係にあることを示すもの
である。

■図表3-3-2 「学びの基礎力」と教科学力の「応用・発展レベル」の伸び代との関係

| ＜小5生における上位5項目＞ | | | | ＜中2生における上位5項目＞ | | | |
|----------------|---------------------|---|-----------|----------------|---------------------|---|-----------|
| 設問 番号 | タイトル | 設問 | 差異の 平均 | 設問 番号 | タイトル | 設問 | 差異の 平均 |
| 問1⑧ | インター ネットへ の接続 | インターネットを使って何かを調べ る。 | 4.2 | 問8⑪ | 体制化 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。 | 5.7 |
| 問9② | 学習時間 | 学校の授業以外に1日にどれくらい 勉強するか（土・日・休み） | 4.2 | 問1⑧ | インター ネットへ の接続 | インターネットを使って何かを調べ る。 | 5.5 |
| 問3⑪ | 達成経験 | 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。 | 4.1 | 問6② | 失敗を 活かす力 | 勉強で同じまちがいがくり返さない ように気をつけている。 | 5.1 |
| 問8⑪ | 体制化 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。 | 3.8 | 問3④ | 教師への 信頼 | 学校の先生は、自分のことをみとめ てくれていると思う。 | 4.7 |
| 問2 | 読書 | この1ヶ月間に読んだ本の数 | 3.5 | 問7③ | 遂行力 | 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。 | 4.5 |

※「差異の平均」とは、小5では国・算各教科について、肯定群と否定群の応用発展問題のスコアの差(肯定群－否定群)を算出し、それを平均した値を示す。中2では3教科での平均を示す。従って、数値が大きいほど、その項目が応用発展レベルの伸び代として影響度が高くなる。

この分析をするにあたって、まず、今回の学
力調査を受検した小学校5年生と中学校2年生
の子どもたちの中から、教科テストの基礎・基
本問題で100%の通過率を示した子ども、つま
り基礎・基本問題はしっかりと解ける子どもた
ちを抽出した。

次に、小学校5年生では国語と算数のテスト
の中で応用・発展問題の通過率の2教科平均値
を、そして中学校2年生では、国語と数学、そ
して英語のテストの中で応用・発展問題の通過
率の3教科平均値を求めた。

さらに、抽出した子どもたちを、「学びの基礎
力」のそれぞれの項目への回答の肯定群(とて
もあてはまる・ややあてはまる)と否定群(あま
りあてはまらない・全くあてはまらない)に分
けて、先ほど算出した応用的な「教科学力」の通
過率の平均値の差を比べたものが図表3-3-2
になっている。

この表の中で、網掛けをしていない項目(設

問)は、2つの学年ともに共通の項目であり、逆
に網掛けの項目はそれぞれの学年に固有の項目
である。そして、平均値の差の大きい順に、「学
びの基礎力」の項目を上位5位まで整理してい
る。

この結果からわかることは、基礎・基本の教
科学力のレベルは同じ子ども同士でも、「学びの
基礎力」が高い子どもの方が、応用的な「教科学
力」が高いということである。この現象を、ベ
ネッセ教育総研では、「学力の伸び代」と呼んで
いる。

さらに、「学びの基礎力」の中でもどのような
力が、応用的な「教科学力」に影響しているのか
についてみると、興味深い結果が出ている。

1つ目の興味深い結果は、小5生と中2生に
共通して、応用的な「教科学力」と関係がある
「学びの基礎力」の項目は、「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)」
と「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)」という2つである。つまり、応用的な教科学力の向上には、反復学習やプリント学習よりも「インターネット活用」と「深く考える学習」が有効であることがわかった。ただし、インターネットの活用は、たんにマウスをクリックしているだけで教科学力が向上するはずはないので、学校での授業研究の発展レベルや家庭教育のレベルの高さを示しているのであろう。

2つ目の興味深い結果は、小5生においては、「学校外での学習時間」と「読書量」という伝統的な学習方式がかなり強く応用的な教科学力の伸びと関係しているが、中2生では「失敗を生かす力」と「わかるまで頑張る遂行力」といった自学自習の主体性がかなり強く応用的な教科学力の伸びと関係していることがわかった。このことから、子どもの発達段階に応じた指導・支援の在り方のポイントが見えてきた。

そして3つ目の興味深い結果は、中2生においては、「教師への信頼」が応用的な教科学力の伸びに影響していることである。

このような結果から、応用的な教科学力を向上させるためのヒントを取り出すことができた。

(2) 教科学力上位の子どもと教科学力低位の子どもに応じた個別指導が大切

最近の学力向上の在り方に対する2つ目の警鐘は、教科学力上位の子どもと教科学力低位の子どもへのきめの細かい配慮がないことである。

つまり、教科学力上位の子どもは、単純な反復プリント学習の増加には学ぶ意欲を見いだせないだけでなく、それはより発展的な課題へのチャレンジを妨げてしまうことになる。逆に、教科学力低位の子どもたちは、すでに検討したように「生きる力」と「学びの基礎力」が不足しているために学力が向上しないという課題を持っていることが多いのである。それにも関わらず、

「生きる力」と「学びの基礎力」(一部反復学習を除く)を育ててもらえずに、ただ反復プリント学習ばかりやっていると学習意欲が低下するばかりか、教科学力も伸びなくなってしまう。

さらに、教科学力が低位の子どもたちの中には、今、総合的な学習の時間での様々な問題解決的な体験学習を通して、共生力や自己表現力、勇気、思いやり、そして自信などを身につけ始めている子どもが増えている。そのような子どもたちの教科学習の姿について数人の担任の教師にインタビューしてみると、すぐにペーパーテストの成績には反映していないが、挙手の回数が増えたり、友だちとの共同解決に進んで取り組んだりという学習への積極性において改善が見え始めていることがわかっている。

このようにして、「生きる力」と「学びの基礎力」というもう1つの登山口から教科学習の頂上を目指している子どもたちに対する支援策が、今日の学力低下論争の中から提起されないことは本当に残念なことである。

(3) 「生きる力」と「学びの基礎力」の学校間格差がますます広がる

3つ目の警鐘は、この3年ほどで3つの学力の学校間格差がもっと広がり、教科学力が全国平均よりも高い学校は、「生きる力」と「学びの基礎力」でも高い成果を出しているだろうと予測できることである。

今回のこの学力調査は、新しい教育課程が実施されて1年ほどで行われたものである。したがって、第2章3節・4節で見たようにすでに存在している「生きる力と学びの基礎力の学校間格差」はこれからさらに大きくなっていくはずである。3年ほどたつと、総合的な学習の時間での問題解決的な学習をしっかりと実施してきた学校や、本研究会が提案するような総合的な学力向上施策を計画的に実施した学校では、そうでない学校と比べて「生きる力」と「学びの

基礎力」をしっかりと高めているであろうし、それに支えられて教科学力も向上していることが十分予想できるのである。

言い換えれば、私たちの研究会がすでに第1章の図表2で基本仮説4として予測したように、「学習活動や指導の質と量が、三者間の相互作用の強さを規定する」ことが、3年後によりはっきりと証明されるだろう。

その根拠は、2つある。1つ目は、現時点では、3つの学力の間の正の相関関係はまだ弱いですが、今後新教育課程の実施に伴って「生きる力」と「学びの基礎力」の学校間格差が広がれば、より三者間の相関が強まることが予想されるからである。そして2つ目の根拠は、私たちの研究会の提案を受けとめた学校が今後ますます総合的な学力向上施策を実施することで教科学力を向上させることが予想されるからである。例えば、京都市立御所南小学校は、算数の教科学力

が全国トップレベルでありながら、総合的な学習の時間の実践も豊かであり、「学びの基礎力」はまだ平均レベルであるものの、子どもたちの「生きる力」、中でも問題解決力や社会的実践力は高いという学校である(第5章-2参照)。

この3つの警鐘の意味を深く理解することができれば、教科学力の向上1つを取ってみても、反復プリント学習のみに傾倒したり、総合的な学習の時間をなくしたりしてしまうことの無意味さが理解できるだろう。やはり、学力向上施策は総合的かつ計画的であるべきことと、これからの教育目標は、「豊かな学力の確かな育成」でなければならないことを、今回の調査結果からしっかりと認識することができた。ぜひ1つでも多くの学校に、「総合学力研究会」が提案する方向にそって、総合学力の向上のための学校づくりを目指して欲しいと願っている。

3 努力のないところに単純な因果関係は成立しない

ただし、この調査結果を解釈するにあたっては、次の2点で慎重な検討が必要である。

1つ目は、「生きる力」と「学びの基礎力」が高まれば、それだけで教科学力が向上する訳ではないということである。つまり、今回の学力調査では、3つの力の相関関係を見ているだけであって、その間の因果関係を立証してはいないことに注意して欲しい。

常識的に考えても、これについては理解できるだろう。つまり、教科学習をおろそかにして十分な教科の勉強もしないで、生活習慣をしっかりとボランティア活動に取り組めば、それだけで教科の成績が上がるということはない。「生きる力」と教科学力、そして「学びの基礎力」と教科学力には相関関係はあっても、因果関係まではまだ証明されていないからである。

ただし、教科学習をしっかりとやっていたら、その条件の下で、総合的な学習に取り組んで

「生きる力」を身につけて、家庭学習と学校学習の基本的な習慣を見直すことで、より一層教科学力を高められるということは、十分に期待できることを今回の調査結果は示している。

例えば、「生きる力」と教科学力の関係についていえば、将来の進路や仕事に夢を持っていると教科学習にも意義や役立ち感を感じて意欲的に取り組める。自ら情報を収集して主体的に考える力があると、自分で家庭での教科の自学自習を進められるようになる。ボランティア活動を通してお年寄りや障害者に喜ばれると生活に潤いと張り合いが出てきて勉強にも熱が入るようになる。このようなことは、日常的に子どもたちや受験生からよく聞かされることである。

一方、「学びの基礎力」と教科学力の関わりについていえば、負の面から考えてみるだけでも日常的な観察結果と符合していることは多いだろう。例えば、生活習慣が乱れている子どもは、

なかなか教科学習に取り組む段階にたどり着けない。生活経験の少ない子どもは、理科や社会科学での話し合いや実験・観察活動において自分の意見や仮説を出しにくい。さらに、他者との支え合いや自己効力感の低い子どもは、教科学習に取り組む姿勢も高まらないことが経験的に知られている。逆にこのような力や習慣・態度が改善されて始めて、教科学習に真剣に取り組

める前提条件が整うことになるのである。

今回の調査結果は、このような経験知を全国の4,000名近くの子どものたちからのデータによって実証的に明らかにしたことに大きな価値があるといえる。

その意味でも、この3つの力はバランスよくともに高めていかなければならないことがわかるだろう。

4 21世紀の社会的平等は3つの力をバランスよく育てること

2つ目の注意点は、データから現状を固定的にとらえて、教科学力が低い子どもたちが「生きる力」と「学びの基礎力」においても低い自己評価結果になっていることを過剰に問題視しないことである。これは、特にこれからのわが国の教育改革を考える上で、重要なポイントなのでしっかりと考えておきたい。

確かに調査結果をそのまま固定的にとらえると、「勉強ができる子は何でもできて、勉強ができない子は『生きる力』も『学びの基礎力』もついでない」というようにデータを否定的・批判的に読むことは可能であるし、実際の子どものたちの学力実態はそのような解釈を残念ながら認めざるを得ない状況にあることも確かである。

しかしながら、そのような現状を憂えているだけではなく、そこからの解決策や改善策をどのようにとらえていくかで、これからの教育改革の方向性が全く異なってくることに注意したい。

1つ目の提案は、総合的な学習の時間への反対論に対するものである。つまり、教科学力の低い子どもたちは多くの場合に家庭の社会的・経済的地位の低さを反映しているために、「生きる力」についてさらに一層の社会格差を広げる恐れのある総合的な学習の時間をやめようとする論である。

それに対するのが「総合学力研究会」の考え方である。私は、総合的な学習の時間をなくす方

が「生きる力」の社会格差を広げると予測する。そして、「生きる力」を育てられない学校に行かざるを得なかった子どもたちは、「生きる力」の育ちと関係がある教科学力も、そして「学びの基礎力」も公教育として責任を持って十分に育ててもらえずに、21世紀社会に投げ出されてしまうことの方が問題であると考えている。

なぜ、総合的な学習の時間をやめる方が、「生きる力」の社会格差を広げてしまうかということ、それには2つの根拠を考えている。1つ目は、これからの21世紀社会は学校だけでなく地域でも職場でも、「生きる力」の育成と伸長を求めているからである。ある意味で、「生きる力」こそが21世紀型の基礎学力になるといってよい。そのような社会では、総合的な学習の時間をやめて「生きる力」を育てないようにしたとしても、学校では新しい行事や教科の問題解決的な学習、そして新教科(表現科・英語科・情報科・福祉科等)が生まれてくる。地域社会でも、国際交流活動、ボランティア活動、そしてコンピュータネットワークの活用がより一層活発に行われるようになる。もちろん、企業では、「生きる力」と「学びの基礎力」は採用基準のみならず、昇進・昇給の基準になっていることに加えて、最近の企業内教育はほとんどこの「生きる力」に関係した能力開発に重点が置かれていることは自明のことである。

したがって、このような状況において、学校

教育が公教育の責任として、社会経済的地位の低い家庭の子どもたちに、「生きる力」や「学びの基礎力」の芽をしっかりと育てないと、学校の中や受験勉強の過程では気づきにくくても、徐々にその個人間・学校間格差は広がり、一旦実社会に出たとたんに、とてつもなく大きな格差と不利益をもたらすことになることに注意を喚起したいのである。

もう1つの根拠は、今日では、「生きる力」と「学びの基礎力」は、残念ながらわが国の学校教育の伝統によって、総合的な学習の時間という特設枠を設定することなくしては育てられない状況にあるからである。確かに、新しい学習指導要領においては、「生きる力」は学校教育全体を通して育てるべき最終目標として位置づけられているが、実際には、教科学習はこれまでにそのような役割を担っていない中で、急に教科学習にその責任を負わせることは困難である。したがって、21世紀型の新教科が生まれるまでは、または、今後教員の意識改革が進んだり教員養成課程の大改革が行われるまでは、特設枠を設定して、公教育として「生きる力」と「学びの基礎力」の最低限度の保障をしなければ、特色ある学校づくりの一環として教科学習や学校行事の改革によって「生きる力」と「学びの基礎力」をしっかりと計画的に育てられる学校と、そのような新しい教育の潮流に無関心で、これまで通りの「知識・理解」の観点に関わる教科の基礎学力の育成とクラブ活動や運動会と図工展・音楽会に重点を置いているだけの学校との間で、子どもたちの3つの力の格差はますます広がるであろう。

したがって本質は、総合的な学習の時間というカリキュラム枠にあるのではない。学校教育で、どのようにして「生きる力」と「学びの基礎

力」を、教科学力とのバランスにおいてしっかりと育てるかということが、21世紀の学校教育に問われているのであって、目先の現象にだけとられて、ただ総合的な学習の時間をやめてしまえばすむというような無責任な教育論には重ねて強い警鐘を鳴らしておきたいと思う。

このような意味において、私たちは、公教育でこそしっかりとこの3つの力をバランスよく育てることによって、すべての子どもたちが21世紀で自己実現する力を保障することが教育における社会的公正と社会的正義であると考えているのである。逆に、1つ目にあげた総合的な学習の時間に反対する主張に従う学校に通って、社会経済的地位の低い家庭の子どもたちが21世紀社会を生き抜く3つの力を育ててもらえないことが、あるいは、21世紀社会を生き抜く力として教科の基礎学力しか与えてもらえないことがとても心配である。

さて、どちらの教育論が本当に子どもたちの未来を考えているのかを、ぜひ考えて頂きたいものである。私たちは、総合的な学習の時間から逃げることによって教育における社会的不平等を解決することは決してできないと考えている。その逆に、総合的な学習の時間において、すべての子どもたちに「生きる力」と「学びの基礎力」、そして両者の共通目標である子どもたちの自尊感情を高めることで社会的不平等を解消することがこれからは大切であることを、これからも機会を変えて子どもたちのために主張し続けたいと思う。

なぜなら、これからの教育における社会的平等とは、「教科学力」「生きる力」そして「学びの基礎力」という3つの力を一人ひとりの個性と個人差において最大限に伸ばすための教育をすべての子どもたちに与えることだからである。

5 子どもの自尊感情と自己成長力の大切さ

今日の学力低下キャンペーンの中では、学力といえば、教科学力の中で、プリント学習で育てられかつペーパーテストで測定可能な「知識・理解」に関わる基礎学力のことを指している。ここでは、「生きる力」としてこの研究会が提案している「自尊感情」は、学校教育の場で子どもたちに育てたい力として含まれていない。

しかし私たちは、この子どもたちの自尊感情こそが学力向上のキーポイントであり、その低下が学習意欲の低下や学力低下の大きな要因になっていると考えている。事実、すでに本章の図表3-2-1に見られるように、この自尊感情を含む自己成長力が低い子どもは教科学力も低い傾向が表れている。

そこで、子どもの自己成長力、そしてとりわけ子どもの自尊感情を育てることを教科学力の向上の大切なポイントとしてとらえていきたいのである。

子どもの自己成長力とは、「なりたい自分や自分の生き方をイメージして自己成長課題を設定し、その解決に向けて学びと自己評価をくり返しながら自己成長し続けようとする力」と定義してみたい。それは、一言でいえば、「生きる力の向上心」といってよい。

このようにして自己成長力をとらえてみると、まさに変化に対応し、主体的に新しい資質・能力を身につけ続けることが求められる21世紀の子どもたちに必要な力であることがわかるだろう。総合的な学習の時間でこそ、このような21世紀学力としての自己成長力を育てたいのである。

もう少し具体的にみても、自己成長力には、次のような力が含まれている。

まず大切なのは、「成長動機」である。子どもたちが、よりよい自分を求めて、「もっとこんな自分になろう」「こんなこともできるようになろう」といった強い意識を持って始めて、自分を

改善して成長していこうという意識が生まれてくる。すでに教科学習の成績から自分をあきらめてしまっている多くの子どもたちに、もっと元気になって欲しいのである。

もちろんそのためには、自分の現状に照らし適切な自己成長課題を設定する力が必要になる。そして、自己評価を通して、予定した力を身につけられた場合には大きな達成感を味わうことや、身につけられなかった場合には、冷静にその原因を探って次の学びに活かしていくような判断力が求められる。

さらに、自己成長をより継続的に、そして迷いのないものにするためには、将来の自分の夢や希望を持つようとする自己実現力や、周りの誘惑や自分の短所に引きずられないような強い自己コントロール能力も必要になる。

そして、その夢に向かって努力をし続けようとする意志も大切になる。それを、「自己実現力」と名付けてみた。

最後に、学習過程での努力と自己評価、そして友だちとの相互評価を通して、どの子も自信と自尊感情を持つことができるようにしたい。

このようにして、21世紀に生きる子どもたちの自己成長力までも3つの学力によって作られたトライアングル型バランスの守備範囲に持つことができるように「学校の教育力」を高めていきたいと願うのである。

逆に、私たちは、学力を狭く表面的・短期的にとらえて総合的な学習の時間を不十分なままにしておくことによって、子どもたちの自尊感情を低いままに放置することが、教科の基礎学力の定着という口実のために許されるとは思えない。

さらに、よく見れば、「学びの基礎力」の中にも、「他者との支え合い」や「自己効力感」といった自尊感情の基礎になる力を含めていることから、自尊感情というキーワードから教科学力の向上を考えるヒントをつかんで欲しい。

6 教科発展型総合学習のすすめ

「教科学力」「生きる力」、そして「学びの基礎力」という3つの力をバランスよく総合的に育てるために効果的な1つの方法は、「教科発展型総合学習」を実践することである。

教科発展型総合学習とは、ある1つの教科の学習内容を出発点として、そこから問題解決的な学習へと展開し、さらに1つの教科を超えた総合的な内容や複数の教科の内容を組み合わせた学習のことである。

例えば、小学校理科4年生の電池の学習から発展して、総合的な学習の時間では、手作りソーラーカー大会をひらく実践がある。ソーラーカー大会では、造形表現力を生かした個性的なデザインの車を作ったり、大会の企画運営を子どもたちが主体的に行ったり、さらに大学の工学部の学生が制作したソーラーカーを見せてもらってインタビューをするなどの多様な活動を行うのである。

このような実践では、多様な「生きる力」(企画実践力、協調性、勇気、創造的態度、トラブル解決力等)と「学びの基礎力」(他者との支え合い、知的好奇心、失敗を活かす力等)が育つとともに、教科学力も子どもたちの意欲的な体験学習を通して一層伸長することが期待される。

この他にも、小学校6年生国語科の伝記を読んで説明文の読解学習を行った後に、教科書で取り上げられた偉人以外の伝記を調べて発表をしたり、さらに地域の名人を調べてインタビューや発表会を開いたり、そして最後に自分の伝記として自叙伝を書いて卒業式で保護者に手渡すところまでを、総合的な学習の時間に行う実践がある。

発想豊かな単元開発によって、これから様々

な教科発展型総合学習が生まれてくるだろう。

この新しい学習方式が、これまでの教科学習における問題解決的な学習と異なるところは、まず、発展学習の段階で、造形表現や演劇表現等のような表現活動をより豊かに組み合わせたり、理科の実験に算数の計測活動を組み合わせたりというようにして、1つの教科を超えた総合的な学習内容を含んでいることである。

2つ目に、確かに、問題解決的な合科学習には似ているが、総合的な学習の時間を使うことで、発展学習の段階がよりダイナミックになっているところが大きな違いである。例えば、フェスティバル形式の活動や地域の人材とのチームティーチング、地域でのフィールド調査活動、そして多様な発表活動というように、多くの時間数を必要とする大規模な活動が入ってくる。

このような理由から、教科発展型総合学習は、たんに総合的な学習の時間をなくして授業時数を教科学習に戻せばすぐにも多くの学校で推進できるようなものではなく、教師の豊かな構想力と実践力に基づいて教科学習と総合的な学習とをダイナミックに連携させることによって始めて可能になる学習方式である。

したがって、教科学力の低下がもし心配であれば、反復プリント学習は本来の教科学習に割り当てられた時間か、あるいは、帯時間で取った朝自習の時間で実施すべきであって、総合的な学習の時間に教科学習の内容の定着を図りたいときには、問題解決的な体験学習を通してすべきである。その時に、この教科発展型総合学習の方式は効果を発揮するだろう。

7 教師の研修と力量形成の視点として

最後に提案しておきたいのは、「教科学力」「生きる力」、そして「学びの基礎力」という 3 つの力によって成り立つ子どもの総合学力を育てることを、これからの教師の研修と力量形成の視点に組み込んで欲しいということである。具体的には、次のような研修課題が設定できるだろう。

- ① 総合学力の基本モデルと 3 つの力の関係について理解を深める
- ② 学力診断や学力調査の在り方とその生かし方について理解を深める
- ③ 「生きる力」と「学びの基礎力」について評価規準を作成する力量を身につける
- ④ 教科発展型総合学習の単元開発を行う力量を身につける
- ⑤ 教科学習の評価規準を総合的な学習の単元に位置づける力量を身につける
- ⑥ 総合学力を育てる総合的な学力向上施策について理解を深める

- ⑦ 学力プロフィールに基づいて学力向上プランを策定する力量を身につける。

このような研修をしっかりと受講して、その成果を自校の実践に生かすことができれば、もはや、総合的な学習の時間をやめようとか、教科学習の時間を増やせばそれでよいとか、教科書を厚くすればそれでよいといった無責任な教育論は影を潜めることになるだろう。最近の学力低下キャンペーンの最大の問題は、このような教師の研修理論や職能成長論を全く提案していないことにある。

あくまでも、これからの学校づくりにおいては、子どもたちが 21 世紀社会で自己実現する姿を描いて、豊かな学力を確かに育てるための総合的な学力向上施策が必要である。そのことを、今回の「学力向上のための基本調査」は、実証的に示してくれた。各学校でもこの方向にそって、子どもの未来を創り出していただければ幸いである。

第4章

「学びの基礎力」を 育てる指導・活動とは

ベネッセ教育総研 田中 勇作

- 第4章-1
家庭での指導・活動と「学びの基礎力」
との関係
- 第4章-2
学校での指導・活動と「学びの基礎力」
との関係
- 第4章-3
「学びの基礎力」を育てる学校と家庭
との連携
- 第4章-4
「教科学力」の格差に現れた「学校と家庭
における指導・活動の違い」

家庭での指導・活動と「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3章では、「教科学力」と「学びの基礎力」および「生きる力」の関係について、3つの基本仮説に沿って検証を行った。その結果、「教科学力」、「学びの基礎力」および「生きる力」の間には正の相関が見られ、国立教育政策研究所の「教育課程実施状況調査」をはじめ、これまでの種々の調査を通して明らかになってきた「教科学力」とそれを支える学習意識や態度、行動等の関係を改めて検証することができた。

しかし、こうしたことは今回の調査結果を待たずとも、日々の教育実践に携わる先生方にとっては極めて当然のことであり、何ら新たな発見であるとはいえない。もちろん、これまで経験的、断片的にしかとらえられていなかったことが、客観的なデータの裏付けを持って、かつ体系的に明らかになったことによって、「保護者や子どもに対して自信を持って説明し、指導していけるようになった」、「具体的なデータを示すことによって保護者にも理解を得やすくなっ

た」という多くの先生方からの感想をいただくことができた。

また、教科学力の向上をその教科固有の指導スキルや子どもの学習状況の面だけでなく、生活や学び全般に関わる意識や態度、経験といった面から、「子どもを丸ごととらえる」ことの大切さとその切り口を改めて認識したという感想も少なからず耳にする。

さて、今回の調査では、「学びの基礎力」や「生きる力」は「教科学力」と密接な相互関連を持つという前提の元に、そうした力は学校や家庭での学習活動や指導の質や量、タイミングによってその育成度合いに違いがあるという基本仮説4を設定し、その検証を試みた。

本章では、「学びの基礎力」と学校や家庭での学習活動や指導の関係を、その内容面や相互作用の観点から探ることによって、教科学力を含めた多面的な学力の向上を考える上でいくつかの視点や切り口について考察していく。

1 「学びの基礎力」に強い影響を及ぼす家庭での指導・活動を探る

第2章第1節「調査の基本設計」でも述べたように、今回の調査では、「学習についてのアンケートB」の中で、「学びの基礎力」の育成・発達に関係していると考えられる学校や家庭での指導や学習活動の状況をたずねる項目(家庭31項目、学校62項目)を用意した。

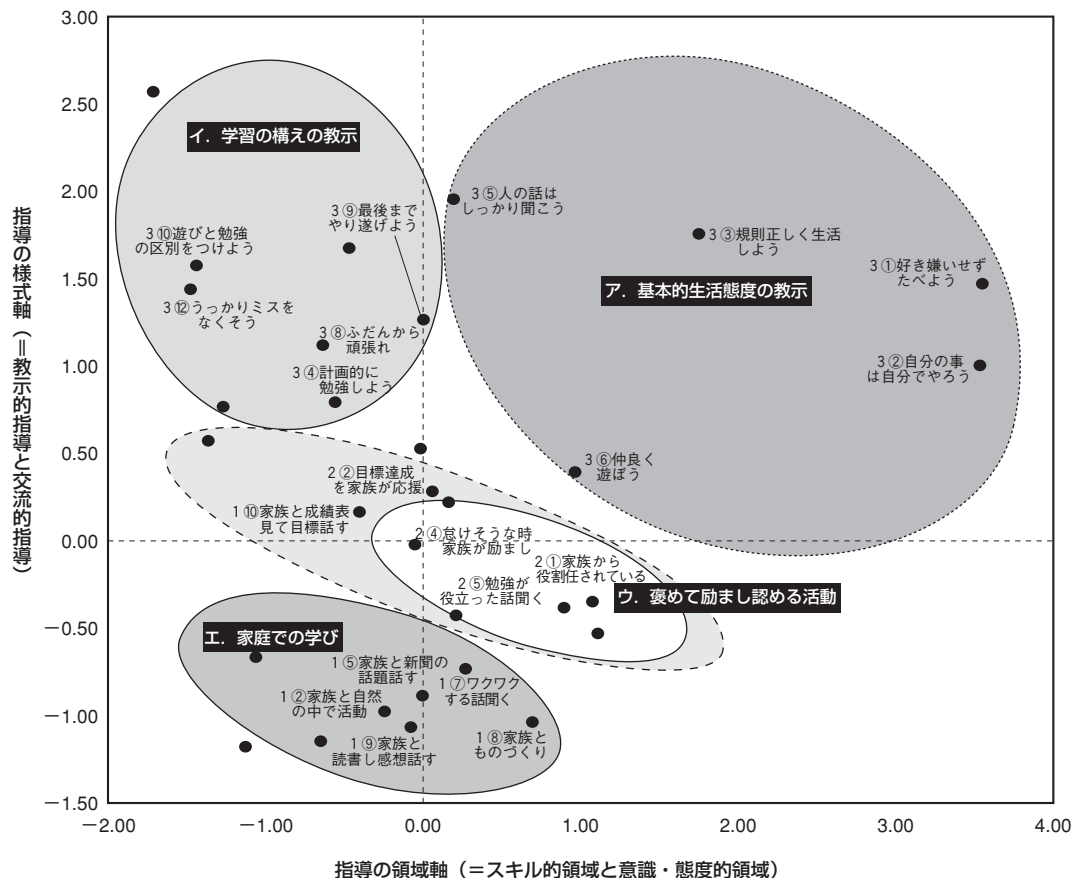
図表4-1-1は、家庭での指導や活動と「学びの基礎力」に関する61の設問項目との相関状況を「学びの基礎力」の各領域単位で集約したものである。表側には、「学びの基礎力」の4領域について、それぞれの4つのカテゴリに含まれる設問項目を設定し、表頭には「家庭で

の指導や活動」を以下に述べるクラスターごとに設定し、0.25以上の正の相関が認められた項目数を示した。(なお、各指導・活動の項目と「学びの基礎力」の各項目の相関は連関係数から算出しており、0.25という数値は「相関が認められる」と判断してよい水準にあるとされている。)

さて、ここで表頭の「ア. 基本的生活態度の教示」「イ. 学習の構えの教示」「ウ. 褒めて励まし認める活動」および「エ. 家庭での学び」という4つのクラスターについて少々説明を行いたい。

第2章第1節で述べたように、学校や家庭で

■図表 4-1-2 家庭での指導・活動に関する項目のクラスター分類



の指導や活動に関する項目は、「総合学力研究会」において、「『学びの基礎力』を育む上で有効であった指導や活動とはどのようなものであったか、また、有効と考えられる指導や活動とはどのようなものか？」ということ、メンバーの先生方が日々の教育実践を踏まえて討議・精選した項目をベースに設計されたものである。

その意味で、これらの活動や指導は、多くの教師の経験や実践に裏打ちされた有効な手立てとなることは推察されるが、明確な観点や枠組みの下に体系化されているとは言いがたく、その結果を学校現場に広く適用していく上からも若干説得力を欠く。

そこで、家庭での活動や指導に関する31項目について、数量化Ⅲ類を用いて、指導や活動

の領域(すなわち何を育成の目的とするか)および様式(すなわちどのような方法で行うか)の2つの観点から4つの象限に分類したものが、図表4-1-2となる。

横軸は、指導や活動が目指す育成の領域(目的)を示し、左側は学びに関わるスキルや態度的な領域、右側はより広い生活に関わる意識や態度的な領域の育成を示すと解釈できる。一方、縦軸は、指導や活動の様式(方法)を示し、上側は保護者からの指示や注意といったどちらかという一方通行的で、直裁的な教示を、下側は保護者や家族との間の交流的指導や活動の在り方を示すと解釈できる。

この2軸から4つの象限を見てみると、右上の第1象限は子どもの基本的な生活に関わる意

識・態度の育成を直裁的・教示的な方法で育成する指導・活動となり、「自分のことは自分でやろう」「規則正しく生活しよう」「人の話はしっかり聞こう」といった図表4-1-1に示した「学びの基礎力」と相関がより高い上位5項目を見た場合、この象限に位置づく指導や活動は「ア. 基本的生活態度育成に関わる教示活動」と名づけることができた。同様に、左上の第2象限に位置づく指導や活動は、「イ. 学習に対する構えの育成に関わる教示活動」と名づけることができよう。

また、右下の第4象限を中心とした指導や活動は、上位5項目の活動内容を踏まえ「ウ. 褒めて励まし認める活動」と名づけた。同様に左下の第3象限を中心位置づく指導や活動は、学びに関わる子どもの意識や態度、更にはスキルの育成を、家族との交流的な活動を通して目指していこうとするものと言え、「エ. 家庭での交流・気づきによる学び」と名づけ、大きく4つのクラスターに分類した。

なお、学校での指導・活動に関する62項目についても同様の分析を行った結果、後述の第2節図表4-2-2に示すように、ほぼ同義と解釈できる4つのクラスターに分類できたことをここで述べておく。

さて、先の図表4-1-1に戻るが、表頭に示した項目は、この4つのクラスターにおいて、「学びの基礎力」との相関が高い指導・活動を上位5項目ずつ選択したものとなっており、各クラスターを代表する項目といえる。図表内の網掛けがなされた部分は、表側のカテゴリーに含まれる設問数の半数以上の項目で0.25以上の相関が認められたことを示しており、言い換えると、網掛け部分が集中する箇所が「学びの基礎力」を育む「家庭での指導・活動」の在り方を示唆していると言える。

この観点に立つと、小学5年生においては「学びの基礎力」4領域に対して相対的により強い影響を及ぼしている家庭での指導・活動とは、

「ウ. 褒めて励まし認める活動」であることがこの図表から読み取ることができる。そして、この「褒めて励まし認める活動」は、「学びの基礎力」の中でも「B. 学びに向かう力」に対して最も強い影響を及ぼしていることがわかる。

つまり、そこには、家庭における「褒めて励まし認める」という様々な働きかけを受けることによって、「かけがえのない一人の人間」としての子どもの自尊感情や自己肯定感が刺激され、「自分はやればできる」という自己効力感や達成感、自信を持ち、次なる目標に向かって取り組んでいこうとする意欲や態度が醸成されていくというような形で、「学びに向かう力」が高まっていくメカニズムの存在が推察される。

さらに、この「褒めて励まし認める」という活動は、「C. 自ら学ぶ力」や「D. 学びを律する力」といったものにも少なからず影響を及ぼしていることが読み取れるが、このことは、「褒めて励まし認める」という指導・活動を媒介として、「B. 学びに向かう力」が「C. 自ら学ぶ力」や「D. 学びを律する力」にも影響を及ぼしていくことを示唆しているとも解釈でき、原動力としての「学びに向かう力」の重要性を改めて語っている。

また、この活動は「A. 豊かな生活体験」の「A3. 他者との支え合い」に関しても影響を示しており、怠けそうになった時の家族の励ましや目標達成を家族が応援してくれることで、子どもたちは「家族は自分のことを気にかけてくれている」という「家族との支え合い」を実感している様子がうかがえる。

次に網掛け部分が集中するのは、「エ. 家庭での交流・気づきによる学び」となる。このクラスターによる影響度が最も強い領域は「C. 自ら学ぶ力」であり、そして「B. 学びに向かう力」と続く。

さて、「学校の授業で学習したことと実社会での役立ちの乖離」ということはよく耳にすることであり、子どもたちの「学びからの逃避」現象

を説明する上でもよく引き合いに出されることである。また、今回の調査結果においても、第3章第1節で述べたように、「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」と考えている子どもは、そうでない子どもに比べて「教科学力」のスコアが有意に高く、「学校における勉強の役立ち」を実感していない子どもほど「教科学力」のスコアは低くなる傾向が見られた。

つまり、「家族と一緒に読書をしたり、感想を話し合う」「家族と一緒にものづくりをする」「家族から世の中の不思議な話やワクワクするような話を聞く」といった家庭での交流的な活動を通して、学校の授業で学んだことが実生活や社会の中で具体的にどのように活かされていくのかに気づき、そして、学校の授業で学んだことを組み合わせることで実際に取り組んでみるという機会を持つことによって、子どもの中では経験に裏打ちされたスキルを体得し、断片的な知識が統合化され、「自ら学ぶ力」としてより確かな形で形成されていくというプロセスが発生するものと考えられる。

また、「B. 学びに向かう力」においては、とりわけ「B1. 感じ取る力」に対する影響度が強く見られ、そうした家庭における「生きた学び」を通して、子どもの「知的好奇心」や「感性」が刺激を受け、勉強することのおもしろさや楽しさを気づかせることにもつながっていることが予想される。

さて、次に「イ. 学習に対する構えの育成に関わる教示活動」では、「C. 自ら学ぶ力」「B. 学びに向かう力」に対する影響が比較的強く見られるが、先に見た「ウ. 褒めて励まし認める活動」や「エ. 家庭での交流・気づきによる学び」に比べると「学びの基礎力」への寄与は低く、「ア. 基本的な生活態度育成に関わる教示活動」では更にその傾向が強く見られる。

先の図表4-1-2でみたように、活動のクラスター、ア・イとウ・エの特性上の差異は前

者が一方的・直裁的な教示活動であるのに対して、後者は交流的で課題解決的な活動であることから、家庭において「学びの基礎力」を育成する上での一つのキーワードは「家族からの精神的・交流的支援のもとに、実生活における学びの役立ちに気づかせる」ことにあるのではないかと考えられる。

ただ、「イ. 学習に対する構えの育成に関わる教示活動」において、「最後までやり遂げよう」という家族からの指導は、「B2. 学習動機」や「B4. 自己責任」、「D1. 学習継続力」といった項目にはかなりの影響度を示していることがわかる。「好きなことを好きな時に好きなだけやろう」といったことで、「苦労してやり遂げる」という機会が減少し、ややもすれば、嫌なことやつらいことを避けてきた傾向にあるといわれることの多い最近の子どもたちであるが、ベネッセ教育総研のこれまでの調査からは「少しくらいの困難に耐えてものごとをやり遂げる」という「対処性」と教科学力の間には高い相関が見られることが明らかになっている。

もちろん、一方的な指示や押し付けは却って逆効果となることがあるが、家庭の中で、家族が互いに支え合いながら、ものづくりや読書など一つのことと一緒に最後までやり遂げるといった機会を持ち、共に達成感を味わうといったことが求められているのではないだろうか。

なお、前述の図表4-1-1をベースに、家庭における指導・活動の各クラスターと「学びの基礎力」の16のカテゴリーとの間で、0.25以上の相関を示す項目数の割合をレーダーチャートに示したものを図表4-1-3として載せた。

誌面の関係で詳しいことは割愛するが、先に述べてきた、家庭における4つの活動・指導の各クラスターが、「学びの基礎力」のどのカテゴリーにどの程度影響を及ぼしているかをより視覚的にイメージしていただければ幸いである。

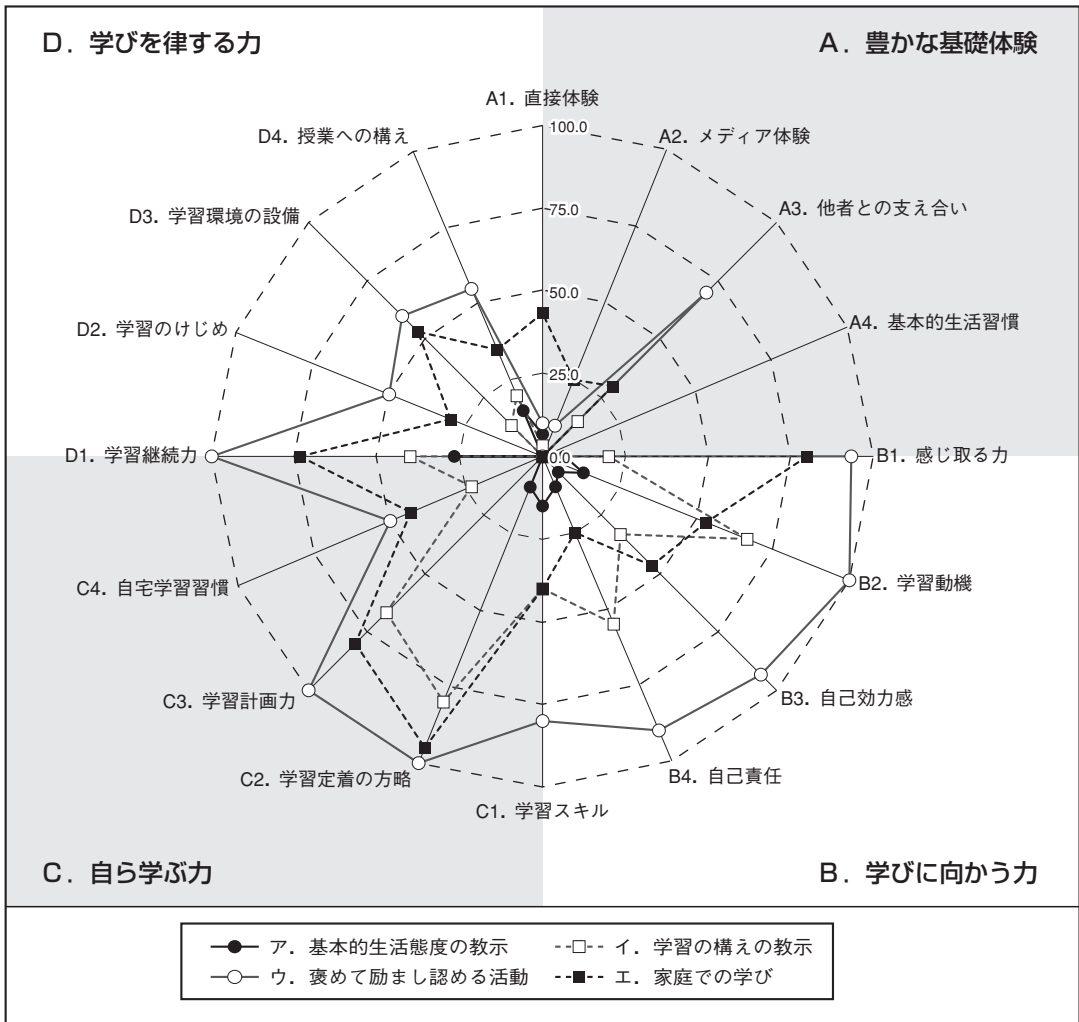
さて、中2生データは、誌面の関係で掲載できないが、概要のみ紹介すると、全般に中2生

<レーダーチャートの数値の説明>

- ①図表 4-1-1 の表頭に示した指導・活動の各クラスターにおける 5 項目と表側の「学びの基礎力」の各カテゴリーのクロスする 5 つのセルの数値の合計を計算する。(各セルの数値は、各指導・活動と基礎力カテゴリーの間に 0.25 以上の相関を示した項目数を示す。)
- ②「学びの基礎力」の各カテゴリーにふくまれる設問数×5 (各クラスターに含まれる指導・活動の項目数)のうち、相関が 0.25 以上の項目数合計が占める割合(%)を算出する。

$$0.25 \text{ 以上の相関を示す項目数割合} = \frac{\text{上記①の 5 つのセルの数値合計}}{\text{「学びの基礎力」カテゴリーの設問数} \times 5} \times 100 (\%)$$

■図表 4-1-3 「学びの基礎力」と家庭での指導・活動の関係 (小 5)



※上記グラフでは、レーダーの外側にいくほど「学びの基礎力」の各カテゴリーとの関連が強くなることを示している。例えば「ウ. 褒めて励まし認める活動」(○—)では、右下の「B. 学びに向かう力」の4つのカテゴリーとともに90.0以上のスコアを示し、この活動がBの領域に対して強い影響を持つことを示している。

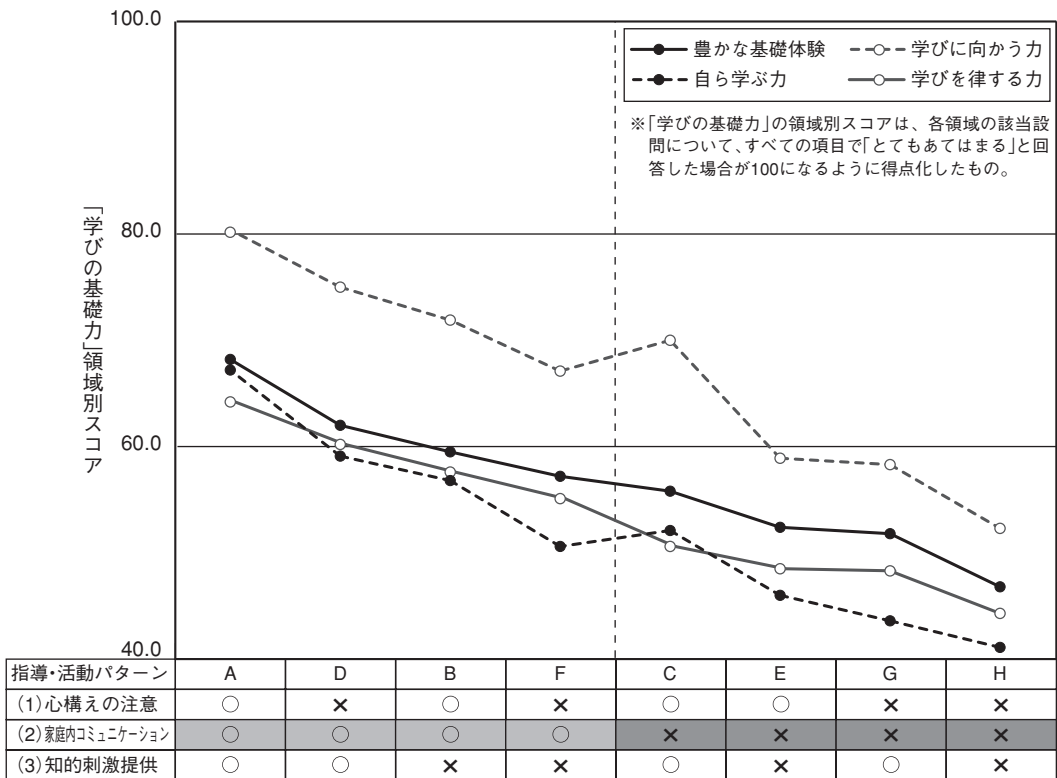
第 4 章 1

においては、小5生に比べて「学びの基礎力」に対する影響度は大きく低下する。しかし、相対的にみると「ウ、褒めて励まし認める活動」の「学びの基礎力」に対する影響度は強く、カテゴリーに対する影響度についても小5生と同様の傾向が見られた。

ただ、「C1. 学習スキル」については、小5生

に比べて、「褒めて励まし認める活動」の影響度は大きく低下し、中学生になると小学生とは質的・量的に求められる「学習スキル」が変化してきており、この分野に関しては、後述するように学校における指導・活動の役割・機能がより重要となってくることを示唆している。

■図表 4-1-4 家庭での指導・活動のパターンと「学びの基礎力」の関係（小5）



■図表 4-1-5 家庭での指導・活動に関する 3 因子（小5）

| | | | | |
|----------------------------|--------------------|---------------------|----------------------|----------------|
| (1) 学習の心構えについての注意 | ・計画的に勉強するように注意を受ける | ・最後までやり遂げるように注意を受ける | ・うっかりミスをなくすように注意を受ける | |
| (2) 家庭でのコミュニケーション やふれあい | ・自分の幼い頃の話を家族から聞く | ・家族と成績表を見て目標を話す | ・家族から役割を任されている | ・目標達成を家族が応援 |
| | ・勉強しているか家族が声かけ | ・怠けそうな時家族が励まし | ・勉強が役立つ話を聞く | ・知り合いからほめられる |
| (3) 家庭における知的刺激の提供 | ・家族と新聞の話題話す | ・わくわくする話を聞く | ・家族と一緒にものづくりをする | ・家族と読書したり感想を話す |

2 家庭での指導・活動におけるポイントー褒めて励まし認める活動

さて、ここで、家庭における「褒めて励まし認める活動」の重要性を示すもう1つのデータを紹介したい。図表4-1-4は、先に述べた家庭での指導や活動に関する項目について因子分析を行った結果をもとに、子どもたちの3因子の選択パターンによる「学びの基礎力」のスコアを比較したものである。

もう少し詳しく説明すると、家庭での指導や活動に関する31項目の中から「学びの基礎力」との相関が相対的に強い14項目を抽出し、その14項目についての回答状況をもとに因子分析を行い、「(1) 学習の心構えについての注意」「(2) 家庭でのコミュニケーションやふれあい」および「(3) 家庭における知的刺激の提供」の3因子を設定した。なお、図表4-1-5はその3因子と各因子に属する項目を示す。

次に、各因子に属する項目についての子どもの回答状況を得点化の上、各因子ごとに総合スコアを算出し、平均以上を「○」、未満を「×」とし、3因子とも平均以上(○○○)の群をパターンA、3因子とも平均未満(×××)の群をパターンHというように、3つの因子における総合スコアの高低の組み合わせによって、子どもたちをA～Hの8つの群に分類し、各群における「学びの基礎力」4領域別のスコアを比較し、そのスコアの高い順に8つの群を並び替えた。

その結果、3因子とも「○」のパターンAは、「学びの基礎力」の4領域全てにおいてスコアが最も高く、逆に3因子とも「×」のパターンHが最も低く、3因子のバランスのとれた指導・活動の重要性が読み取れた。

さて、ここで8つの群を、「学びの基礎力」のスコアが高い群(パターンA, D, B, F)と低い群(パターンC, E, G, H)に分けて見ると、高い群では「(2) 家庭内コミュニケーション」はどのパターンでも「○」となり、低い群ではどのパターンでも「×」となり、「家庭内でのコミ

ュニケーションやふれあい」に関わる第2の因子が、これらの2群を弁別する因子となっていることがうかがえる。なお、このデータは小5生のものであるが、中2生においても同様の傾向が見られた。

図表4-1-5に示した「(2) 家庭でのコミュニケーションやふれあい」に関する項目を見ると、これらの活動は「子どもを褒めて、励まし、共に成長を考える家庭での対話や支援」であるとも言え、図表4-1-1で見たように「学びに向かう力」に大きな影響を及ぼしている「褒めて励まし認める活動」とも一致することがわかる。

ややもすれば、家庭においては、「しっかり勉強しなさい」とか「最後まで頑張りなさい」といった「(1) 学習の心構えについての注意」のどちらかというと一方的な注意や指示に終始しがちであるが、却って子どもの反発を招くケースもよく耳にする。また、「(3) 家庭における知的刺激の提供」の重要性を説く声もよく耳にする。今回のデータはそうした単独の取り組みだけでは決して十分な成果につながっていないことを示しており、そうした取り組みが成果を上げるためには、「(2) 家庭でのコミュニケーションやふれあい」における指導や活動の根底に流れる「子どもをかけがえのない一人の人間としてとらえ、その成長を支援する」というスタンスが不可欠であることを示唆したものと言える。

つまり、家庭においては、先に見たように、こうした「褒めて励まし認める」という指導や活動を通して、子どもの自尊感情や自己肯定感を高めるとともに、自己有能感や自信を体感させることによって、近年希薄になりがちな子どもたちの「学びに向かう力」を育むということが、まずは期待されているということが、ここでも改めてうかがえる。

学校での指導・活動と「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

前節では、家庭でのどのような指導や活動が子どもの「学びの基礎力」の育成に寄与しているかを見た。とりわけ、一方的な指示や注意ではなく共に成長を考えるような対話やふれあいがキーワードとなっていることは改めて確認して

おきたいことである。

次に、学校における指導や活動と「学びの基礎力」の関係についても、同様の観点から見ていきたい。

1 「学びの基礎力」に強い影響を及ぼす学校での活動・経験を探る

図表4-2-1は、学校での指導や活動と「学びの基礎力」の下位項目との関連状況を「学びの基礎力」の領域単位で集約したものである。基本的な考え方は、第1節の図表4-1-1に準ずるため割愛するが、表頭の「ア、自律的態度の教示」「イ、学習ガイダンス、学習スキルの教示」「ウ、信頼の基盤作り」および「エ、集団での学び」という4つのクラスターについて図表4-2-2に沿って説明を行う。

図表4-2-2についても、基本的な考え方は第1節に示した図表4-1-2に準ずるため、詳細の説明は割愛するが、横軸は、指導や活動が目指す育成の領域(目的)を示し、左側は学びに関わるスキルに関する領域、右側は自律的な学びを進めていく上でのよりベーシックな意識や態度的な領域の育成を示すものと解釈できる。一方、縦軸は、指導や活動の様式(方法)を示し、上側は教師からの指示や注意といったどちらかというと一方通行的で、直裁的な教示を、下側は教師や他の児童・生徒との間の交流的指導や活動の在り方を示すと解釈でき、第1節で述べた「家庭での指導・活動」に関するクラスター分類の軸と軌を一にする。

この2軸から4つの象限を見てみると、右上の第1象限は子どもの自律的な学びに関わる意識・態度の育成を直裁的・教示的な方法で育成

する指導・活動となり、「勉強と遊びの区別をつけよう」「うっかりミスをなくそう」「怠け心に打ち克とう」といった図表4-2-2に示した「学びの基礎力」と相関がより高い上位5項目から、この象限に位置づく指導や活動を「ア、自律的な学びに関わる教示活動」と名づけた。同様に、左上の第2象限に位置づく指導や活動は、「イ、学習に関するガイダンス活動」および「イ、学習スキルの育成に関わる教示」と名づけた。ただ、これらの「イ」および「イ」の項目間の相関は極めて高く、また、後述の図表4-2-4のレーダーチャートにプロットされたこれら2つのクラスターの傾向は非常によく似ていることもあり、「家庭での指導・活動」に関するクラスターと対比可能なものとして、これら2つを合体させて「イ、学習スキルの育成に関わる教示活動」というクラスターに統合した。

また、右下の第4象限を中心とした指導や活動は、上位5項目の活動内容を踏まえ「ウ、学校・教師に対する信頼の基盤作り」と名づけた。同様に左下の第3象限を中心に位置づく指導や活動は、学びに関わる子どもの意識や態度、さらにはスキルの育成を、教師や他の児童・生徒との交流的な活動を通して目指していこうするものと言え、「エ、集団での交流・気づきによる学び」と名づけ、大きく4つのクラスターに分類した。

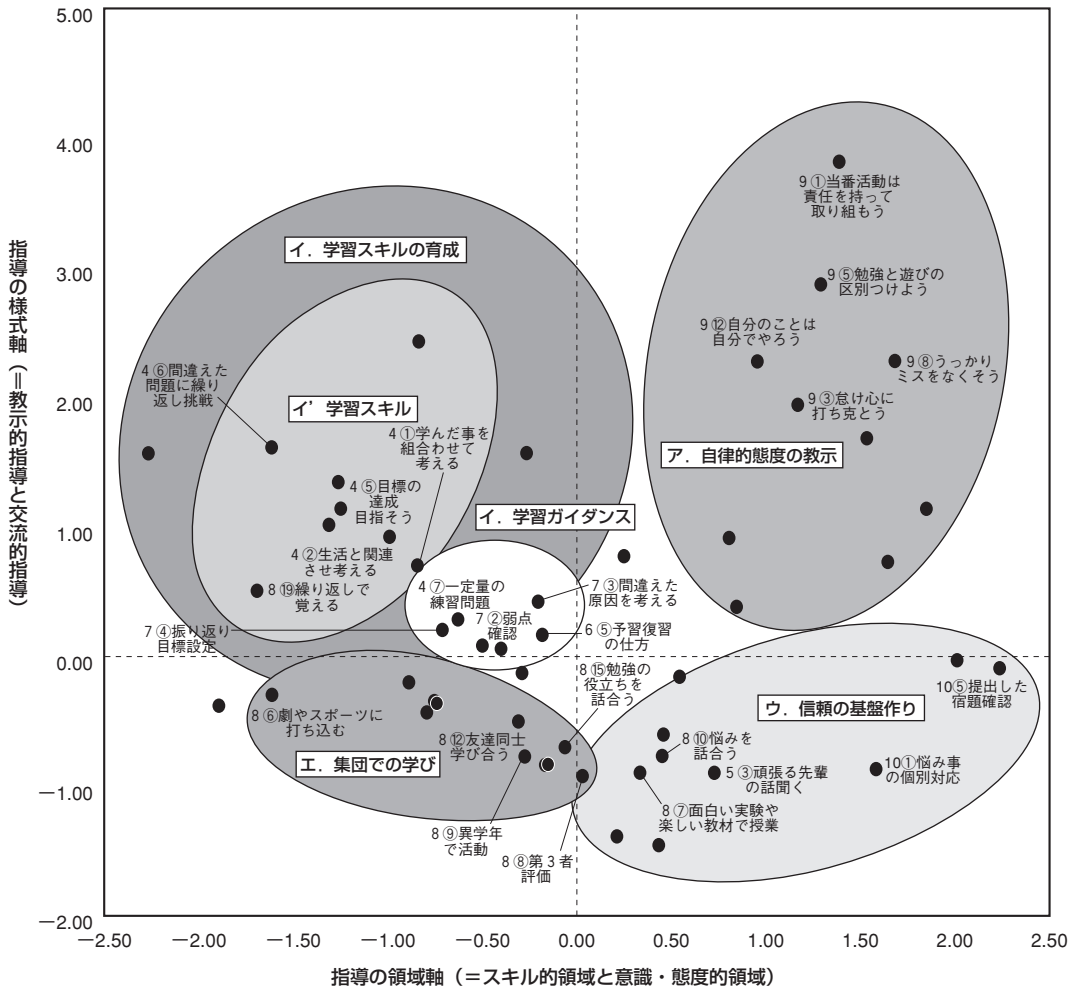
■図表 4-2-1 「学びの基礎力」と学校での指導・活動の相関状況

(小学5年生)

| 領域 | カテゴリー | タイトル | ア. 自律的態度の教示 | | | | イ. 学習ガイダンス | | | | イ. 学習スキルの教示 | | | | ウ. 信頼の基盤作り | | | | エ. 集団での学び | | | | | | 以連関係 以上の 項目数 | 以連関係 以上の 項目数 | 以連関係 以上の 項目数割合 (%) | | | | | | | |
|---------------------------|----------|------|-------------|----------|----------|----------|------------|----------|----------|----------|-------------|----------|----------|----------|------------|-----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------|--------------------|--------------------------|------|-------|--|--|--|--|--|
| | | | B 問9① | B 問9⑤ | B 問9⑧ | B 問9⑩ | B 問6⑤ | B 問7② | B 問7③ | B 問7④ | B 問8⑨ | B 問4① | B 問4② | B 問4⑤ | B 問10① | B 問10⑤ | B 問5③ | B 問8⑩ | B 問8⑦ | B 問8⑨ | B 問8⑥ | B 問8⑧ | B 問8⑫ | B 問8⑮ | | | | | | | | | | |
| A. 生活 体な 体験 | A1.直接体験 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.7 | | | | | | | |
| | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 5 | 5.0 | 5 | 9.2 | | | | | | | |
| | | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 33 | 33.0 | | | | | | | |
| | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.0 | | | | | | | |
| B. 学び 力に 向か | B1.感じ取る力 | 3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 33 | 44.0 | | | | | | | |
| | | | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 3 | 50 | 66.7 | 47.7 | | | | | | | | |
| | | | 3 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 3 | 0 | 1 | 2 | 30 | 40.0 | | | | | | | | |
| | | | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 42 | 42.0 | | | | | | | | |
| C. 自ら 学ぶ 力 | C1.学習スキル | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 53 | 53.0 | | | | | | | |
| | | | 4 | 0 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 | 73 | 73.0 | | | | | | | | |
| | | | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 50 | 66.7 | | | | | | | | |
| | | | 6 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 41 | 27.3 | | | | | | | | |
| D. 学ぶ 力を 自律 性 | D1.学習継続力 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 48 | 64.0 | | | | | | | |
| | | | 4 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 28 | 28.0 | | | | | | | | |
| | | | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 25 | 33.3 | | | | | | | | |
| | | | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 38 | 38.0 | | | | | | | | |
| 連関係数0.25以上の項目数 | | | 11 | 17 | 17 | 20 | 24 | 22 | 25 | 26 | 32 | 34 | 34 | 35 | 35 | 37 | 39 | 39 | 2 | 3 | 4 | 17 | 23 | 4 | 15 | 18 | 25 | 31 | 30.5% | | | | | |
| 連関係数0.25以上の項目数割合 (%) | | | 18.0 | 27.9 | 27.9 | 32.8 | 39.3 | 36.1 | 41.0 | 42.6 | 52.5 | 55.7 | 55.7 | 57.4 | 57.4 | 60.7 | 63.9 | 63.9 | 3.3 | 4.9 | 6.6 | 27.9 | 37.7 | 6.6 | 24.6 | 29.5 | 41.0 | 50.8 | | | | | | |
| | | | 45.6% | | | | | | | | | | | | 16.1% | | | | | | | | | | | | 30.5% | | | | | | | |

※図表の見方については図表4-1-1の注釈を参照

■図表4-2-2 学校での指導・活動に関する項目のクラスター分類



さて、先の図表4-2-1に戻るが、第1節で述べたように、網掛け部分が集中する箇所は「学びの基礎力」を育む「学校での指導・活動」の在り方を示唆していると言え、小学5年生においては「学びの基礎力」4領域に対して相対的に強い影響をしている学校での指導・活動とは、「イ. 学習スキルの育成に関わる教示活動」であり、「学びの基礎力」の中でも「C. 自ら学ぶ力」に対して最も強い影響を及ぼしていることがわかる。

さて、第3章第1節で見たように、「教科学力」に対する寄与は「C. 自ら学ぶ力」が最も高く見られた。そして、その「自ら学ぶ力」に対して、学校での指導・活動として最も強い影響を及ぼ

しているのは、「イ. 学習スキルの育成に関わる教示」という結果になった。

また、この「イ. 学習スキルの育成に関わる教示」は、「B. 学びに向かう力」や「D. 学びを律する力」といったものにも少なからず影響を及ぼしていることが読み取れる。このことは、「学習スキルの育成」という指導・活動を通して、「わかる」「できる」という形で「見える学力」を鍛え、その結果として「やればできる」という自己効力感を体感させることによって、子どもの「B. 学びに向かう力」にも影響を及ぼしていくことを示唆していると解釈できる。

第1節では、家庭における「褒めて励まし認める活動」が子どもの自尊感情や自己肯定感、

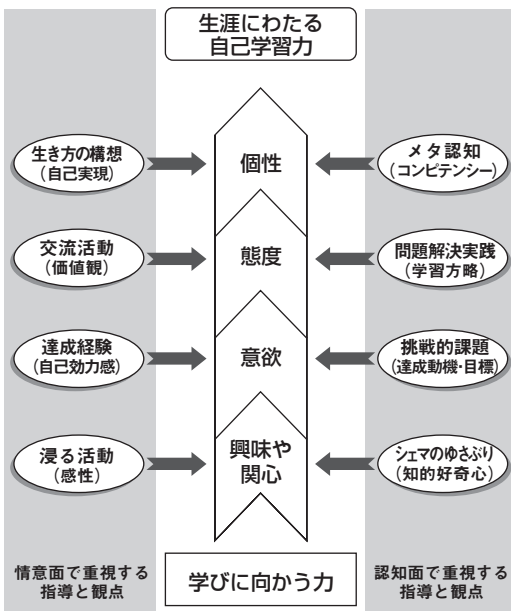
自己効力感を刺激し、「学びに向かう力」を高め、さらには「自ら学ぶ力」や「学びを律する力」にも影響を及ぼしていくということを述べており、今述べたことと順序が異なるようにも見える。

しかし、「自分もやればできる」という自己効力感は、学習動機としても機能するが、良好な学習の結果から生じる「成果」としての側面もあることはよく知られている。つまり、「褒めて励まし認める活動」等によって喚起された「学びに向かう力(学習意欲や動機)」のもと、子どもたちは確かな「学習スキル」に裏打ちされた良好な

学習成果を認識することで、自己効力感を高め、学習に対する意欲や動機をより一層高め、学習に取り組んでいくといったスパイラル型の学びのメカニズムという存在を仮定すると、これらの一見矛盾した関係も説明がつく。

図表4-2-3は、こうした学びのメカニズムを筆者なりに図示したモデル素案であるが、今後、読者の方々からのご意見・ご教示を参考に、具体的な実践活動のモデルとしても耐えるように精緻化をさせていきたい。

■図表 4-2-3 「学びに向かう力」を育てる指導のモデル素案



なお、左図の「関心・意欲・態度・個性」の各層の考え方は、京都女子大学北尾倫彦教授の「情意的心的過程の階層性」のモデルをベースにしている。北尾教授は、著書「学習指導の心理学」(北尾倫彦著、有斐閣、1991)の中で、「興味・関心」を「いろいろな事実・事象に触れ、興味を感じたり、感動する段階」、「意欲」を「何かを求める欲求や目標達成の意欲を持つ段階」、「態度」を「一定の価値判断の傾向を持つ段階」、そして「個性」を「自己をどう活かすか(個性)を自覚する段階」としてとらえ、それらを学習の進み具合と関連させて階層化を説明している。

2 学校ならではの活動——集団での交流・気づき

さて、図表4-2-1に戻ると次に網掛け部分が集中するのは、「エ. 集団での交流・気づきによる学び」となり、このクラスターによる影響度が最も強い領域は「C. 自ら学ぶ力」となり「B. 学びに向かう力」と続く。

さて、近年、学校における授業は、小集団による学習やクラスを解体した習熟度別学習、複数教師によるTT、コンピュータの活用等様々な形態、編成、メディアにより実施されるようになってきた。もちろん、従来からそうした

様々な取り組みはなされてきたが、特に、総合的な学習の時間への取り組みが、従来の1人の教師対40名前後の子どもによる一斉集団指導の枠を超え、学習者集団におけるダイナミックな活動・交流を促すひとつの契機になっていることは事実である。

筆者らは、一昨年5月に実施した「新しい学力を育む教育調査」を通して、先行的に総合的な学習の時間に取り組み、着実な成果を上げてきた学校においては、「探究する活動(Explore)」

「交流する活動(Exchange)」「表現する活動(Express)」「そして、「ふりかえる活動(Evaluate)」の「4つのE」の活動がバランスよく盛り込まれており、そうした活動が子どもたちの「生きる力」に強く影響を及ぼしていることを見てきた。「21世紀型学力を育む総合的な学習を創る」2002年、ベネッセ文教総研刊参照)

「総合学力研究会」のメンバーの1人である現彦根市立中央中学校の久保田重幸先生は前掲の調査報告書「21世紀型学力を育む総合的な学習を創る」の第4章-3の中で、「交流する活動」が子どもたちの「学びの基礎力」や「生きる力」の育成に大きく寄与していることをデータに基づいて紹介している。

久保田先生によると、「交流する活動」は、子どもたちの学習に対する意欲を高め、総合的な学習の活動に「やりがい」を与え、達成感や充実感を与えており、子どもたちの積極的姿勢や共生的態度、規範意識、さらには「自己成長力」の育成においても大きく寄与していることが明らかになったと報告されている。

先生は、ふだんあまり話すことのなかったクラスメイトや、異学年の生徒や学校外の人々といった多様な人との関わりの中で、他者理解の力や人間関係調整力などの技能や能力を身をもって学び、さらには、自己についての見つけなおしを促していくとし、「交流する活動」は単に外部の世界を知り体験するだけではなく、外部との接触により自己について見つけ直す絶好の機会となっていると、その効用を分析されている。

以上のことは、図表4-2-1からも読み取ることができ、特に、「勉強が生活や将来にどう役立つか話し合う」や「第三者からの感想やアドバイスをもらう」といった交流活動が、学習意欲や達成感といった「学びに向かう力」に影響を及ぼしていることと合致する。

また、本章第3節の **2** 学校と家庭の役割分担で改めて述べるが、「友だちとの支え合い」と

いった「他者との支え合い」においても、この「エ. 集団での交流・気づきによる学び」に関わる活動は影響を及ぼしており、学校ならでの機能の一つとして他に代わるのでできないカテゴリーであると言えよう。

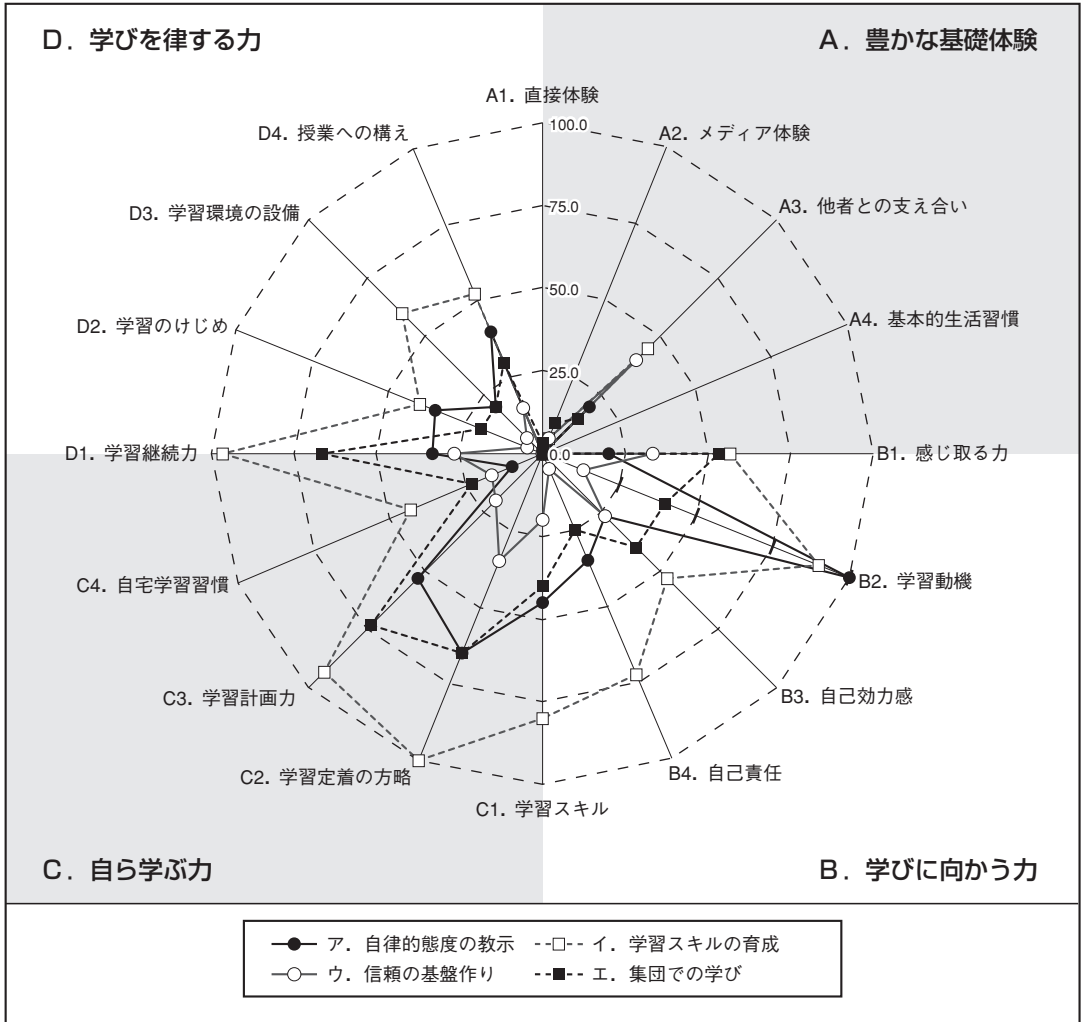
さて、次に「ア. 自律的な学びに関わる教示活動」では、「D2. 学習のけじめ」や「D4. 授業への構え」といった「D. 学びを律する力」、そして「B. 学びに向かう力」に対する影響が比較的強く見られる。データは載せていないが、仮にそれが一方的な注意や指導であったとしても、そうした指導を受けたことのない子どもたちに比べると、「D2. 学習のけじめ」や「D4. 授業への構え」には明らかな差異が見られる。

「注意しても聞かない」、「言っても効果はない」という声もよく耳にするが、「言わないと全くわからないし、何もしないと事態はよくなる」というのも事実であろう。

最後に、「ウ. 学校・教師に対する信頼の基盤作り」についてであるが、「面白い実験や楽しい教材を使った授業」は、「B2. 学習動機」(特に「学習の役立ち感」や「充実感」)や「C2. 学習定着の方略」全般に対して強い影響を及ぼしている。これらの関係は、多くの先生方が子どもたちの学習動機を高め、内容の理解を深める上で一般的によくなされる指導であることから容易に理解できる。しかし、そうした指導・活動は一方で、「教師への信頼」(A3. 他者との支え合い)にも強い影響を示していることは注目に値する。

このように、本来は別の目的で計画・実践された指導や活動が、別の対象・目的に対しても良い結果を及ぼしているケースが図表4-2-1からはたくさん読み取れる。このことは研究会の中でも論議されたが、学校現場の日頃の実践においては、「学びの基礎力」のある一つの下位項目のみを育成するために何かの指導や活動がなされているのではなく、一つの活動が複数の項目の育成ともつながっているというのが現実の姿であろう。

■図表 4-2-4 「学びの基礎力」と学校での指導・活動の関係 (小5)



※図表の見方については図表 4-1-3 の注釈を参照

別の見方をすれば、「学びの基礎力」は互いに全く独立したものではなく、相互に関連し合い、相乗効果をもって形成されていくという我々の仮説を裏付けるものとも言えよう。

なお、第1節と同様、図表 4-2-4 として、学校における指導・活動の各クラスターと「学

びの基礎力」の 16 のカテゴリー間における相関の状況を示すレーダーチャートを示したので、学校における 4 つの活動・指導の各クラスターが、「学びの基礎力」のどのカテゴリーにどの程度影響を及ぼしているかを視覚的にご確認していただければ幸いです。

「学びの基礎力」を育てる学校と家庭との連携

ベネッセ教育総研 田中 勇作

はじめに

第1、2節では家庭や学校におけるどのような指導や活動が「学びの基礎力」の育成に関わっているのかということを見てきた。簡単にまとめると、家庭においては「ウ. 褒めて励まし認める活動」が「B. 学びに向かう力」に、また学校においては「イ. 学習スキルの育成に関わる教示活動」が「C. 自ら学ぶ力」に対して、それぞれ最も強い影響を示しており、共に「D. 学びを律する力」にもかなりの影響を及ぼしているということである。

言い換えると、こうした関係は、「学びの基礎力」の育成に関して、家庭や学校がそれぞれの特性や制約の上で発揮しうる「固有の教育機能」を示しており、家庭や学校が本来担うべき教育機能の在り方を示唆しているものと考えられる。

ただ、先の図表4-1-3、4-2-4に示したレーダーチャートからも、「学びに向かう力」「自ら学ぶ力」「学びを律する力」の3領域の育成は家庭や学校における指導や活動に因るところが大きいと言えるが、残る「A. 豊かな基礎体験」については、「家族との支え合い」を除いて家庭・学校での指導・活動共にその影響度は強いとは言えず、家庭と学校における指導や活動だけで、果たしてバランスのとれた「学びの基礎力」を養成していくことができるのかという疑問が残る。

さて、ここ数年、「地域の教育力」ということで「地域の子どもを地域全体で共育していこう」という様々な動きが各地で企画・推進されている。筆者らも昨年、北陸地方のある市の教育委員会からの委託を受け、同市における「地域の教育力調査」を実施・分析した。そこから学んだことの一つとして、地域には、その住民が継

承してきた文化や風習、日常の活動やきまりを通して、成員にとって必要不可欠な共通する価値観や生活していく上での智恵や技術を確かに身につけさせていくといった、人間が社会で暮らしていく上での非常に基礎的で普遍的な事柄を実践的に身につけさせる機能がある(少なくともあった)ということである。そして、その機能こそが「地域の教育力」であるとともに、それを下支えする意義であるということである。

かつて、子どもたちにとって、地域は家庭と学校をつなぐ「実社会」であり、規範意識や対人関係力を身につけ、生きた知恵や技術に出会う「実践教育の場」であった。つまり、子どもたちは家庭や学校だけでは経験しえない「豊かな基礎体験」を、地域の大人や子ども同士の交流を通して積み、生きた力として身に付け、地域の成員(大人)になってきたのである。しかし、開発に伴う種々の変化は自然や社会、文化的環境を大きく変化させ、それに伴う住民の意識や価値観の変容が「地域の教育力」を低下させ、変質させてきたと言える。

そして、もう一つ学んだことは、核家族化や少子高齢化等様々な理由によって、従来、家庭の教育力としてなされてきた高齢者や年少者とのふれあい・支えあいといったことができにくくなっているが、地域との連携によって「総合的な学習の時間」を通して、その機能を補完すべく様々な取り組みを実践している学校もある。しかし、一方では、家庭での最も基本的な機能である基本的な生活習慣の確立までも学校に委ね、家庭でのしつけを放棄してしまったとしか思えないケースも少なからず存在するということである。

こうした様々な事情を受け、好むと好まざるに関わらず、学校教育は家庭や地域の教育力を肩代わりせざるを得なくなり、結果的に学校教育本来の使命遂行に支障を来し始めていると指摘する声も聞かれる。

さらに、家庭・学校・地域の連携がバランスよく機能することによって、三者の持つ総合力は初めて、「1 + 1 + 1 > 3」となるということを知ることができた。逆に言えば、家庭・学校・地域のそれぞれが、本来の求められる役割や機能を十分に果たすことなく、他の機能に「おんぶに抱っこ」の状態になっていると、足の

引っ張り合いや責任の押し付け合いによって、1 + 1 + 1 が 3 未満の力しか発揮できなくなる恐れが多分にあるということである。

以上の学びをベースに、筆者等は『「学びの基礎力」についても、家庭、学校、さらには地域におけるそれぞれの適切な指導や活動がバランスよくなされることによって確かなものとして形成されていく』という仮説を導きだした。

本節では、その中でも「家庭と学校の連携」という観点に立って、「学びの基礎力」をバランスよく育成していくために重要となる指導・活動の在り方を考察していく。

1 家庭と学校の連携の大切さ

さて、図表 4-3-1 は、「学びの基礎力」の「C. 自ら学ぶ力」に属する「学習計画の立案」のスコアについて、家庭と学校における指導のパターンによる違いを比較したものである。第 2 章第 1 節で述べたように、今回の調査では「学習についてのアンケート B」の中で、「学びの基礎力」の各下位項目を育成する上で有効と考えられる指導や活動を、家庭および学校の各場面に分けて設定した。

この図表では「ふだんから計画を立てて勉強している」という「学習計画の立案」力を育成する上で、研究会のメンバーが日頃の教育実践や家庭への働きかけを通して効果があったと考えている指導や活動として、家庭での場合は「ふだんから計画的に勉強をするように言われている」、学校での場合は「家庭での勉強時間の配分

や計画の立て方について先生から説明を受けてきた」を設定した上で、それぞれの設問に対する肯定 (○) と否定 (×) の組み合わせから、どちらも肯定 (○○) というパターン A、家庭での経験は肯定だが学校では否定 (○×) というパターン B、逆に家庭での経験は否定だが学校では肯定 (×○) というパターン C、どちらも否定 (××) というパターン D の 4 つの群に子どもを分類し、各群について、どの程度「ふだんから計画を立てて勉強している」ということを、肯定割合 (とてもあてはまる + まああてはまるの割合) で比較した。

その結果、家庭・学校の双方での経験があると答えたパターン A で肯定割合は 56.5 % と最も高く、家庭・学校ともに経験がないと答えたパターン D の 3 倍に達している。なお、家庭ま

■図表 4-3-1 「学習計画の立案」と家庭・学校での活動パターンとの関係 (小 5)

| パターン | 家庭での指導・活動 ふだんから計画的に勉強をするように、言われている。(問3④) | 学校での指導・活動 家庭での勉強時間の配分や計画の立て方について先生から説明を受けてきた。(問6④) | 件数 | % | 学びの基礎力 | | |
|------|---|---|-----|------|-------------------------|------|-------|
| | | | | | ふだんから計画を立てて勉強している。(問7⑥) | | |
| | | | | | とても | まあ | |
| A | ○ | ○ | 660 | 39.0 | 18.0 | 38.5 | 56.5% |
| B | ○ | × | 428 | 25.3 | 11.9 | 24.3 | 36.2% |
| C | × | ○ | 234 | 13.8 | 10.3 | 23.9 | 34.2% |
| D | × | × | 372 | 22.0 | 3.8 | 14.0 | 17.7% |

第4章 3

たは学校のいずれかのみで経験しているパターンB、パターンCについては、最高値を示すパターンAと、最低値を示すパターンDの間に位置することがわかった。

また、後述の図表4-3-2や図表4-3-3に示したその他の「学びの基礎力」についても、同様の傾向が見られ、「学びの基礎力」の育成に当たっては、学校あるいは家庭における単独の取り組みでは十分な効果は期待できず、学校と家庭における連携のとれた取り組みの重要性を改めて示す結果となった。なお、ここに示したデータはいずれも小5生のものであるが、中2生においても同様の傾向を示すことを付け加えておきたい。

さて、小5生の場合、学校・家庭のいずれにおいてもそうした経験をしていないと答えているパターンDに分類される子どもが、「宿題の習

慣」および「達成経験」を除いて、いずれも20%以上存在するということになり、「友達との支えあい」に関しては実に $\frac{1}{3}$ の子どもがこの基礎力の育成に向けて、家庭でも学校でも十分な指導や活動を経験していないということになる。

先に述べたように、中2生においても小5生と同様、各パターンにおける肯定割合の高さの順位には同様の傾向が見られ、家庭と学校における連携の重要性が明らかになったが、実はパターンAに分類される子どもの割合は小5生に比べて10ポイント以上も少なく、逆にパターンDが10ポイント以上も多くなる傾向がほとんどのケースで見られ、中学生においては、学校と家庭の連携がより強く求められていることを示している。

■図表4-3-2① 「知的好奇心」と家庭・学校での活動パターンとの関係（小5）

| パターン | 家庭での指導・活動 | 学校での指導・活動 | 件数 | % | 学びの基礎力 | | |
|------|-----------------------------------|-----------------------------|-----|------|-----------------------------------|------|-------|
| | 家族から世の中のふしぎな話やワクワクするような話を聞く。(問1⑦) | おもしろい実験や楽しい教材を使って学習する。(問8⑦) | | | ふだんから「ふしぎだな」「なぜだろう」と感じる人が多い。(問3⑧) | | |
| | | | | | とても | まあ | |
| A | ○ | ○ | 667 | 39.3 | 38.5 | 41.7 | 80.2% |
| B | ○ | × | 185 | 10.9 | 27.6 | 40.0 | 67.6% |
| C | × | ○ | 490 | 28.9 | 19.8 | 35.7 | 55.5% |
| D | × | × | 355 | 20.9 | 14.4 | 30.1 | 44.5% |

■図表4-3-2② 「達成感を味わった経験」と家庭・学校での活動パターンとの関係（小5）

| パターン | 家庭での指導・活動 | 学校での指導・活動 | 件数 | % | 学びの基礎力 | | |
|------|---|--|-----|------|---------------------------------|------|-------|
| | 習い事やスポーツ、勉強などで自分が立てた目標を達成できるように家族が応援してくれる。(問2②) | 校内のマラソン大会やドリル・プリントなどに取り組む時は、自分で目標を立てて、それを達成するようがんばろう。(問4⑤) | | | ものごとをやり遂げた時のよこびを味わったことがある。(問3①) | | |
| | | | | | とても | まあ | |
| A | ○ | ○ | 999 | 58.7 | 69.2 | 25.5 | 94.7% |
| B | ○ | × | 262 | 15.4 | 56.1 | 32.1 | 88.2% |
| C | × | ○ | 222 | 13.1 | 40.5 | 38.3 | 78.8% |
| D | × | × | 218 | 12.8 | 36.2 | 34.9 | 71.7% |

■図表 4-3-3 ① 「友達との支え合い」と家庭・学校での活動パターンとの関係 (小5)

| パターン | 家庭での指導・活動 | 学校での指導・活動 | 件数 | % | 学びの基礎力 | | % |
|------|-------------------------------|-----------------------------|-----|------|------------------------------|------|-------|
| | 何でも話し合える親友を作るように、言われている。(問3⑦) | 自分の悩みや気持ちを素直に友だちと話し合う。(問8⑩) | | | 自分の考えや気持ちを理解してくれる友達がいる。(問3①) | | |
| | | | | | とても | まあ | |
| A | ○ | ○ | 499 | 29.4 | 62.9 | 32.1 | 95.0% |
| B | ○ | × | 338 | 19.9 | 31.4 | 49.1 | 80.5% |
| C | × | ○ | 305 | 18.0 | 55.7 | 38.0 | 93.8% |
| D | × | × | 556 | 32.7 | 24.6 | 50.7 | 75.4% |

■図表 4-3-3 ② 「宿題の習慣」と家庭・学校での活動パターンとの関係 (小5)

| パターン | 家庭での指導・活動 | 学校での指導・活動 | 件数 | % | 学びの基礎力 | | % |
|------|------------------------------------|---------------------------|------|------|--------------------|------|-------|
| | 宿題や勉強をきちんとやっているか、家族が声をかけてくれる。(問2③) | 宿題は決められた日までにきちんとやろう。(問9②) | | | 宿題はきちんとやっている。(問8⑦) | | |
| | | | | | とても | まあ | |
| A | ○ | ○ | 1254 | 74.0 | 64.0 | 27.4 | 91.3% |
| B | ○ | × | 112 | 6.6 | 40.2 | 37.5 | 77.7% |
| C | × | ○ | 271 | 16.0 | 55.4 | 26.9 | 82.3% |
| D | × | × | 58 | 3.4 | 29.3 | 32.8 | 62.1% |

2 学校と家庭の役割分担

さて、次に改めて図表 4-3-2 ①、②をごらんいただきたい。この図表では「ふだんから『ふしぎだな』『なぜだろう』と感ずることが多い」および「ものごとをやり遂げた時のよろこびを味わったことがある」といった「知的好奇心」や「達成経験」に関わる「学びの基礎力」と学校・家庭における活動のパターンの関係を見たものであるが、これらの図表からも、やはり、学校と家庭の連携の重要性が読み取れる。

しかし、パターンBとパターンCを比較した場合、「学びの基礎力」への影響度は、学校での働きかけに比べて、家庭での働きかけの方がどちらも10ポイント程度高く見られる。

また、図表 4-3-3 ①、②では、「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)および「宿題はきちんとやっている」(宿題の習慣)についてみたものであるが、ここでも学校と家庭の連携の重要性を支持する

結果となっている。

しかし、パターンBとパターンCを比較した場合、これらのケースにおいては、逆に家庭での働きかけに比べて、学校での経験や働きかけの寄与が高く見受けられる。

これらのことは、「知的好奇心」や「達成経験」といった基礎力は、家庭を中心とした日常の豊かな生活体験を通して、恒常的に育成されていくものと考えられる一方、「友達との支え合い」や「宿題の習慣」といった基礎力は、学校という「組織・文化」の中での様々な「仕掛け(すなわち、教育活動)」を通して、意図的に育成されていくものであると考えることで、解釈できるのではないだろうか。

このように考えると、これらのデータは、家庭と学校のそれぞれにおいて、その機能や特性に応じる形で、より注力すべき指導や活動が存在する、言い換えれば、「学びの基礎力」の育成

においても、家庭と学校における「役割分担」のようなものが存在することを示唆していると言えよう。

先に触れたように、家庭や地域の教育力の変容(低下)に伴い、学校は従来家庭や地域が果たしてきた教育機能までも担当せざるを得なくなり、特に家庭(保護者)は「基本的なしつけ部分」までも学校教育に求めるといった傾向が強くな

っていると指摘する声も聞かれる。しかし、今回の調査は、学校と家庭の連携の重要性とともに、学校と家庭が本来持つべき機能の在り方をデータを以って示すことができた。そして、これらの知見が、学校・家庭のそれぞれの「やるべき事」「できる事」そして地域を含めた三者による「共育機能」の在り方を今一度見つめ直す上での1つの視点となることを願っている。

「教科学力」の格差に現れた「学校と家庭における指導・活動の違い」

ベネッセ教育総研 田中 勇作

はじめに

以上、第1～3節を通して、家庭や学校における指導・活動が子どもたちの「学びの基礎力」の育成に及ぼす影響や、学校と家庭の連携の重要性について全体的な傾向を見てきたが、今回の調査の受検校（小学校23校、中学校16校）毎の「学びの基礎力」各項目に対する肯定割合を見るとほとんどの項目で学校による大きなばらつきが見られた（図表2-3-5参照）。

また、最も高い学校と最も低い学校の肯定割合が2倍以上の差異を示す項目も少なくなく、そうした格差は、各学校や家庭を取り巻く教育的環境に加え、今まで見てきたように学校や家庭における指導・活動の在り方が少なからず反映されていると考えられる。

さて、第3章で検証してきたように「学びの基礎力」と「教科学力」との間には正の相関があ

り、また、本章では、その「学びの基礎力」の形成に関わっていると考えられる「学校や家庭における指導や活動」の諸相について見てきた。

まとめると、「『学びの基礎力』は『教科学力』と正の相関がある。」、そしてその「『学びの基礎力』の形成には、学校や家庭における指導や活動が関与している」ということが明らかになってきたのである。ここで三段論法に従えば、「『学びの基礎力』の形成に関与している学校や家庭における指導や活動は、『教科学力』の形成にも寄与している」という仮説が成り立つ。

そこで、最後に、学校間における「学びの基礎力」のばらつきの存在を、「教科学力」のばらつきという切り口に置き換え、その背景を「学校や家庭における指導や活動の違い」という観点から探ってみたい。

1 教科総合スコアが最も高い学校と最も低い学校における諸活動のプロフィール

図表4-4-1は、教科総合スコアが最も高かった学校と最も低かった学校では、それぞれどのような指導・活動がなされているのかを示

したものである。なお、表のカテゴリーは、前述の第1、2節に示した図表4-1-1および図表4-2-1のカテゴリーに対応しており、

■図表 4-4-1 教科総合スコアが最も高い学校と最も低い学校における諸活動の比較

| | | EH校 | EL校 | 差異 | JH校 | JL校 | 差異 |
|-----------|--------------|------|------|------|------|------|------|
| 家庭での指導・活動 | ア. 基本的生活態度 | 3.18 | 3.17 | 0.01 | 3.09 | 2.76 | 0.33 |
| | イ. 学習の構え | 3.26 | 3.15 | 0.12 | 3.10 | 2.75 | 0.34 |
| | ウ. 褒めて励まし認める | 3.32 | 3.05 | 0.28 | 3.03 | 2.72 | 0.31 |
| | エ. 家庭での学び | 3.46 | 3.04 | 0.42 | 3.25 | 2.85 | 0.39 |
| 学校での指導・活動 | ア. 自律的態度 | 3.49 | 3.05 | 0.44 | 3.23 | 2.92 | 0.31 |
| | イ. 学習スキル | 3.38 | 2.91 | 0.47 | 3.13 | 2.84 | 0.28 |
| | ウ. 信頼の基盤作り | 3.28 | 2.92 | 0.35 | 3.05 | 2.75 | 0.30 |
| | エ. 集団での学び | 3.10 | 2.80 | 0.30 | 2.86 | 2.65 | 0.21 |

第4章 — 4

各カテゴリーに属する「指導や活動」の各項目に対する子どもたちの回答結果を「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」として得点化し、カテゴリーの平均スコアを算出した。また、「差異」の欄の数値は、教科総合スコアの最も高い学校と最も低い学校の差を示す。

なお、以下、教科総合スコアの最も高い小学校を「EH校」、最も低い小学校を「EL校」、最も高い中学校を「JH校」、最も低い中学校を「JL校」と呼ぶ。ただし、選定に当たっては、規模が極端に小さい学校等結果にバイアスがかかる恐れのある学校は除外した。ちなみに、右表に小・中学校における教科総合スコアの最高値、最低値、標準偏差を示した。(各学校の教科総合スコアは、各人の通過率を偏差値換算したものを学校単位で平均し算出した)

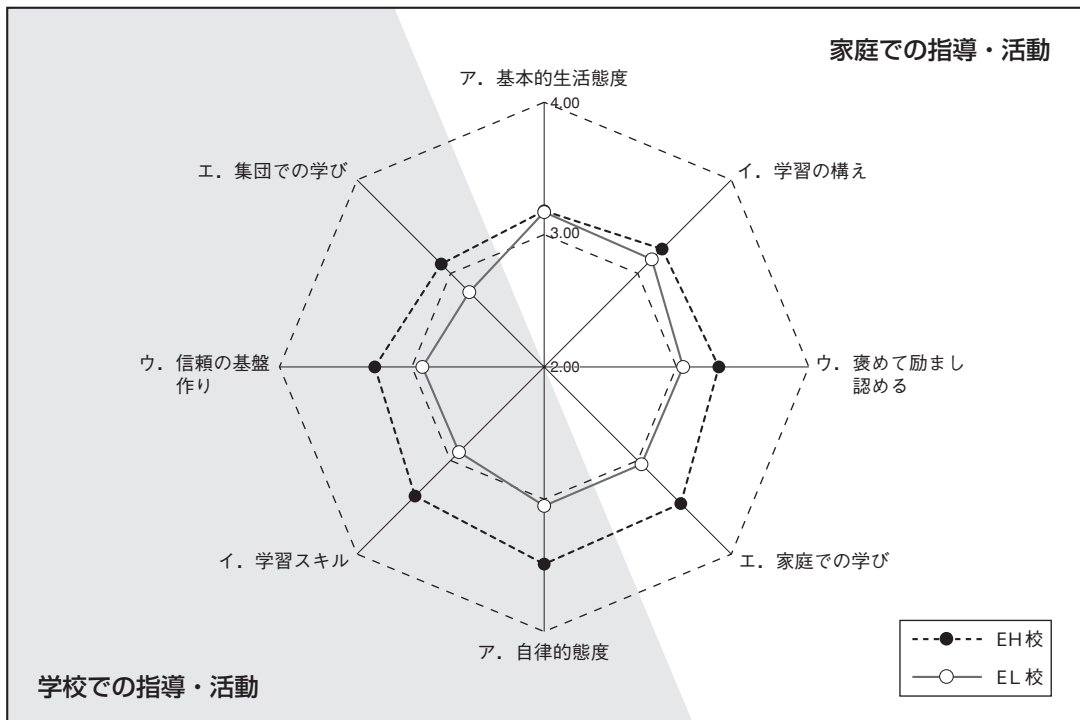
| | 対象校数 | 平均スコア | 最高スコア | 最低スコア | 標準偏差 |
|-----|------|-------|-------|-------|------|
| 小学校 | 21 | 50.0 | 55.4 | 42.6 | 2.84 |
| 中学校 | 15 | 49.3 | 53.6 | 42.7 | 2.95 |

さて、この図表4-4-1をレーダーチャートに表すと、図表4-4-2および図表4-4-3のようになる。なお、このレーダーチャートでは、家庭と学校における指導・活動のバランスが見やすくなるように同義的なカテゴリーが対極をなすように配置している。

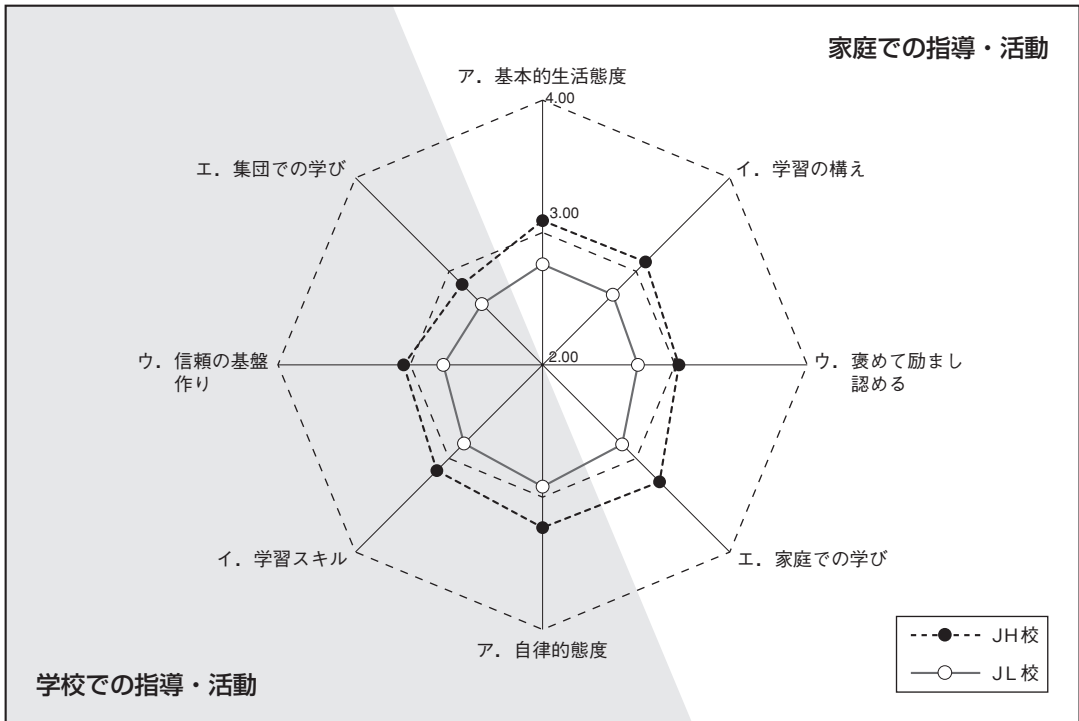
これらの図表から、教科総合スコアが高いEH校(小5)・JH校(中2)は、スコアの低いEL校(小5)・JL校(中2)に比べて、全てのカテゴリーでより高い数値を示しており、EH・JH各校の児童・生徒は、学校や家庭でそうした指導や活動を経験していると肯定する傾向が相対的に強く見受けられる。

小5生の場合、家庭での指導・活動のカテ

■図表 4-4-2 教科総合スコアが最も高い学校(EH校)と最も低い学校(EL校)における諸活動の比較グラフ(小5)



■図表 4-4-3 教科総合スコアが最も高い学校(JH校)と最も低い学校(JL校)における諸活動の比較グラフ(中2)



ゴリーとして、「ウ. 褒めて励まし認める活動」および「エ. 家庭での交流・気づきによる学び」の2カテゴリーでEH校とEL校において大きな差異が認められた。また、学校での指導・活動としては、全てのカテゴリーで0.3ポイント以上の大きな差異が認められ、家庭や学校におけるそうした指導や活動の差異が、結果として「教科学力」の差異にも何らかの影響を及ぼしていることが推察される。

同様に、中2生では、家庭及び学校での指導・活動の全てのカテゴリーでJH校とJL校において、0.2～0.3ポイント程度の差異が認められる。

誌面の関係で、各カテゴリーにおける具体的な項目について詳述することはできないが、参考として教科総合スコアの格差による各活動項目の違いを一覧化した図表4-4-5を載せたので、ご確認いただければ幸いです。

最後に、図表4-4-4をごらんいただきたい。この図表は、図表4-4-3(中2生)のデータ

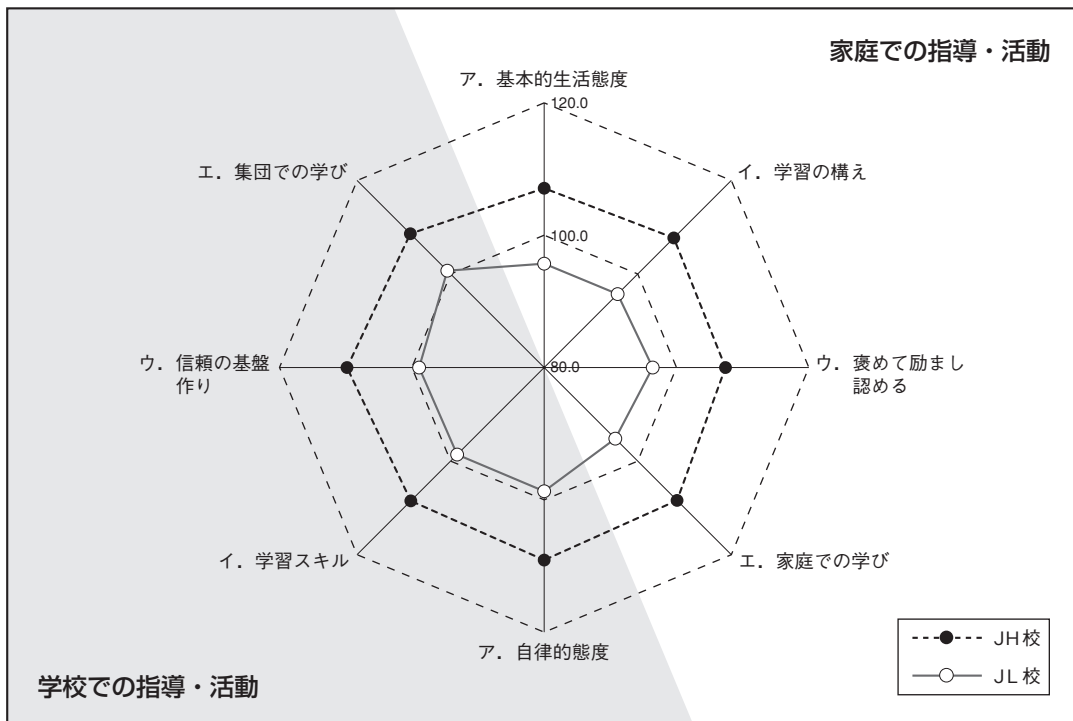
を全体の平均を100としてプロットし直したものであるが、JH校は全てのカテゴリーで平均値(100)を上回り、逆にJL校では「エ. 集団での学び」を除き、全てのカテゴリーで下回っていることがわかる。

本章の第3節では、学校と家庭における指導・活動の連携の重要さや、バランスのとれた育成の重要性について見てきたが、このデータからもその一面がうかがえる。なお、小5生においても同様の傾向が見られる。

さて、今回の調査受検校という限られた対象の中での教科総合スコアが最も高い学校と、最も低い学校の指導・活動に関するプロフィールを見てきたが、今回最上位とされたJH校においても、「エ. 集団(学校)での学び」に関しては、平均スコアで3.0、すなわち「まあ経験している」を下回っており、子どもたちにとっては、そうした指導や活動が十分に経験されているとは言えない。

本章の第1、2節で見てきたように、これら

■図表 4-4-4 JH・JL校における諸活動の比較グラフ（全体平均を100とした場合）



の категорияは、「学校で学んだ知識が社会や生活、そして将来においてどのように役立ち、意義あるものであるか」を子どもたちが身を以って実感し、納得し、さらなる「学びに向かう力」を醸成する上で非常に重要なものであるだけに、こうした学校においても、この領域での指導や

活動が十分になされていないことは大きな課題といえよう。

逆にいえば、これらのカテゴリーの指導や活動を一層強化・充実させることが、子どもたちの豊かな学力を確かに育成していく一つの視点となるのではないだろうか。

おわりに

第3章、第4章を通して検証してきた「教科学力」、「学びの基礎力」、「生きる力」における相互作用や、それらの関係をより強いものにしていく上での指導や活動の在り方を示唆する今回の調査データが、学校現場の先生方だけでな

く、広く保護者や地域住民の方々と共有でき、学校・家庭・地域で、子どもたちの豊かな学力育成に向けての視点としてさらに深まった論議となり、具体的な施策の立案につながっていくことを切に願っている。

■図表 4-4-5 教科総合スコアが最も高い学校と最も低い学校における諸活動項目の比較一覧

| カテゴリー | | 調査項目 | 小学校 | | | 中学校 | | | |
|-------------------|------------------------|-----------------|-------------------|------|------|------|------|------|---|
| | | | EH校 | EL校 | 検定 | JH校 | JL校 | 検定 | |
| 家庭での指導・活動 | ア. 基本的生活態度 | 問3①好き嫌いせずたべよう | 3.24 | 3.16 | — | 3.39 | 2.99 | ** | |
| | | 問3②自分の事は自分でやろう | 3.15 | 3.22 | — | 3.31 | 3.11 | — | |
| | | 問3⑥仲良く遊ぼう | 2.91 | 2.97 | — | 2.25 | 2.11 | — | |
| | | 問3③規則正しく生活しよう | 3.18 | 3.16 | — | 3.25 | 2.70 | ** | |
| | | 問3⑤人の話はしっかり聞こう | 3.44 | 3.34 | — | 3.25 | 2.91 | ** | |
| | イ. 学習の構え | 問3⑩遊びと勉強の区別つけよう | 3.64 | 3.03 | ** | 3.41 | 2.92 | ** | |
| | | 問3⑧ふだんから頑張ろう | 3.45 | 2.72 | ** | 3.00 | 2.96 | — | |
| | | 問3⑫うっかりミスをなくそう | 3.59 | 2.91 | ** | 3.31 | 2.76 | ** | |
| | | 問3⑨最後までやり遂げよう | 3.33 | 3.25 | — | 3.20 | 3.06 | — | |
| | ウ. 褒めて励まし認める | 問3④計画的に勉強しよう | 3.30 | 2.72 | ** | 3.18 | 2.78 | ** | |
| | | 問2①家族から役割任されている | 2.82 | 2.90 | — | 2.46 | 2.34 | — | |
| | | 問1⑩家族と成績表見て目標話す | 3.34 | 2.83 | ** | 3.11 | 2.80 | * | |
| | | 問2⑤勉強が役に立った話聞く | 2.70 | 2.30 | ** | 2.32 | 2.25 | — | |
| | エ. 家庭での学び | 問2④怠けそうな時家族が励まし | 2.80 | 2.53 | * | 2.51 | 2.42 | — | |
| | | 問2②目標達成を家族が応援 | 3.31 | 3.03 | * | 2.93 | 2.95 | — | |
| | | 問1②家族と自然の中で活動 | 2.65 | 2.56 | — | 2.13 | 2.08 | — | |
| | | 問1⑨家族と読書し感想話す | 1.95 | 1.66 | * | 1.75 | 1.57 | — | |
| | | 問1⑧家族とものづくり | 2.43 | 2.60 | — | 2.30 | 2.11 | — | |
| | 学校での指導・活動 | ア. 自律的態度 | 問1⑦ワクワクする話聞く | 2.82 | 2.47 | ** | 2.23 | 2.15 | — |
| | | | 問1⑤家族と新聞の話題話す | 2.82 | 2.40 | ** | 2.42 | 2.18 | * |
| 問9①当番活動は責任持って取組もう | | | 3.61 | 3.61 | — | 3.35 | 3.28 | — | |
| 問9⑤勉強と遊びの区別つけよう | | | 3.39 | 3.15 | * | 3.20 | 3.20 | — | |
| 問9⑧うっかりミスをなくそう | | | 3.04 | 3.14 | — | 3.30 | 2.96 | ** | |
| イ. 学習スキル | | 学習ガイダンス | 問9③怠け心に負けずに頑張ろう | 2.93 | 3.12 | — | 2.85 | 2.76 | — |
| | | | 問9⑫自分の事は自分でしょう | 3.19 | 2.91 | * | 2.85 | 2.96 | — |
| | | | 問6⑤家庭での予習復習の仕方 | 2.92 | 2.54 | ** | 2.69 | 2.65 | — |
| | | | 問7②小テスト等で弱点克服 | 2.88 | 3.14 | * | 2.59 | 2.54 | — |
| | | | 問4⑦一定量の練習問題やる | 2.49 | 2.50 | — | 2.49 | 2.39 | — |
| | | 学習スキル | 問7③間違えた原因について考える | 2.68 | 2.66 | — | 2.79 | 2.54 | * |
| | | | 問7④振り返りを元に計画立てる | 2.88 | 2.66 | — | 2.59 | 2.39 | — |
| | | | 問8⑬繰り返しで物を覚える | 3.04 | 3.14 | — | 2.89 | 2.91 | — |
| | | | 問4⑥間違えた問題に繰り返し挑戦 | 2.98 | 3.14 | — | 3.24 | 2.99 | * |
| | | | 問4①学んだことを組合わせて考える | 3.17 | 2.71 | ** | 2.65 | 2.38 | * |
| ウ. 信頼の基盤作り | 問4②ふだんの生活と結び付けて考える | 3.01 | 2.74 | ** | 2.49 | 2.33 | — | | |
| | 問4⑤立てた目標の達成目指す | 2.75 | 3.15 | ** | 3.13 | 2.57 | ** | | |
| | 問10①悩み事の相談にのってもらおう | 2.29 | 2.42 | — | 2.31 | 2.13 | — | | |
| | 問10⑤提出宿題の確認 | 2.84 | 2.44 | ** | 2.45 | 2.61 | — | | |
| | 問5③頑張る先輩の話聞く | 2.46 | 2.72 | * | 2.41 | 2.63 | — | | |
| エ. 集団での学び | 問8⑩悩みや気持ちを話し合う | 2.47 | 2.34 | — | 2.66 | 2.53 | — | | |
| | 問8⑦面白い実験や楽しい教材で授業 | 3.13 | 2.79 | ** | 2.80 | 2.82 | — | | |
| | 問8⑨異学年との活動する | 3.04 | 2.91 | — | 2.10 | 2.19 | — | | |
| | 問8⑥劇やスポーツに打ち込む | 3.09 | 3.17 | — | 3.07 | 3.32 | — | | |
| | 問8⑧第3者からのアドバイスもらう | 2.74 | 2.40 | ** | 2.39 | 2.46 | — | | |
| エ. 集団での学び | 問8⑫友達からの学びを伝え合う | 2.89 | 2.64 | * | 2.18 | 2.44 | — | | |
| | 問8⑮勉強が生活や将来にどう役立つか話し合う | 2.51 | 2.25 | * | 2.42 | 2.37 | — | | |

第5章

学力向上の取り組み —実践編

■ 第5章-1

「学びの基礎力」を育てる実践

大阪教育大学教育学部附属平野小学校
外山 善正 馬場 博志 中川 一彦 栗田 稔生

■ 第5章-2

学力向上への総合的な取り組み

京都市立御所南小学校 西 孝一郎

■ 第5章-3

調査項目の多面的な活用

守口市立八雲小学校 重松 昭生

■ 第5章-4

「学びの基礎力」を育てる実践を中心に

大阪教育大学教育学部附属平野中学校
野中 拓夫 井寄 芳春 田口 順
小林 弘典 佐藤 由美

■ 第5章-5

わかる授業、力のつく授業の創造

山形県村山市立楯岡中学校 今野 栄治

■ コラム

学びの基礎力を育てるために

大阪教育大学教育学部附属池田中学校
田中 龍三

「学びの基礎力」を育てる実践

大阪教育大学教育学部附属平野小学校
外山 善正 馬場 博志 中川 一彦 栗田 稔生

はじめに

本校は、大阪市の南端、平野区の住宅地にあり、子どもたちの多くは学校から離れた地域から地下鉄やバスなど公共の交通機関を利用して通学している。本校は、公立小学校のようないわゆる「校区」をもたないため、どうしても学校での友だち関係や地域での人間関係が希薄となりがちである。また、学校の周りは宅地化が進んでいて、自然体験も十分とはいえない。

このような学校や子どもの実態に対して、本校では、これまで「豊かな自然体験や社会体験が不足しているのではないか」「人間関係の希薄さから、社会性や協調性、トラブルを解決する力が不足しているのではないか」「保護者や子ども自身が、いわゆる受験学力に特化された知識偏重の狭い学力観に陥ってはいないか」といった問題意識を強くもち、教育活動全般を通じて多様な取り組みを続けてきた。今回の「学力向上のための基本調査」(以下「基本調査」)の実施は、これまで指導者の経験則や主観に頼ってきた、学校や子どもたちが抱える課題の把握やその克服に向けての取り組み、それらに対する評価について、客観的なデータをもとに考察し、学校の在り方を吟味する絶好の機会となった。

本稿では、まず第1項で「基本調査」から見えてきた本校児童の実態について述べたい。次に、「学びの基礎力」を育てるために有効と考えられる、「小学校入学時における『学びの基礎力』の育成」「『学びの基礎力』の育成を意図した授業(算数科を例として)」「『学習のきまり』『学びのきまり』を通して学校全体で『学びの基礎力』を育てる取り組み」について、第2～4項で考察したい。さらに、第5項では、調査の結果明らかになった課題に対して、「『基本調査』の結果を活用して学校と家庭との連携を深め、『学びの基礎力』を育てようとする、『学級集会』の取り組み」について述べたい。

I 「学力向上のための基本調査」から見えてきた本校児童の実態

(文責 外山善正)

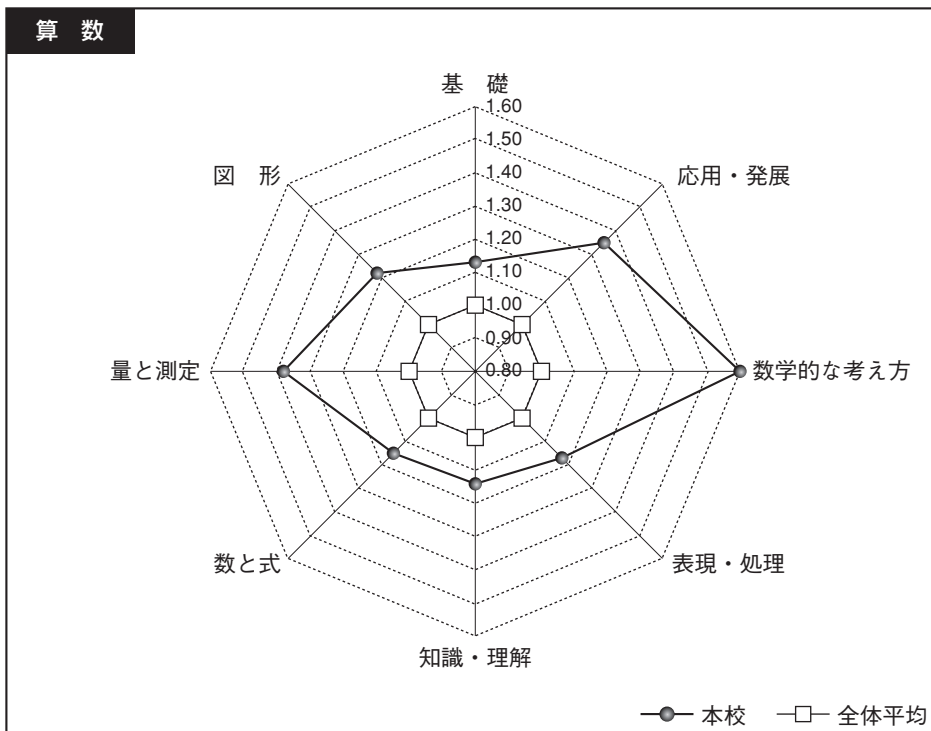
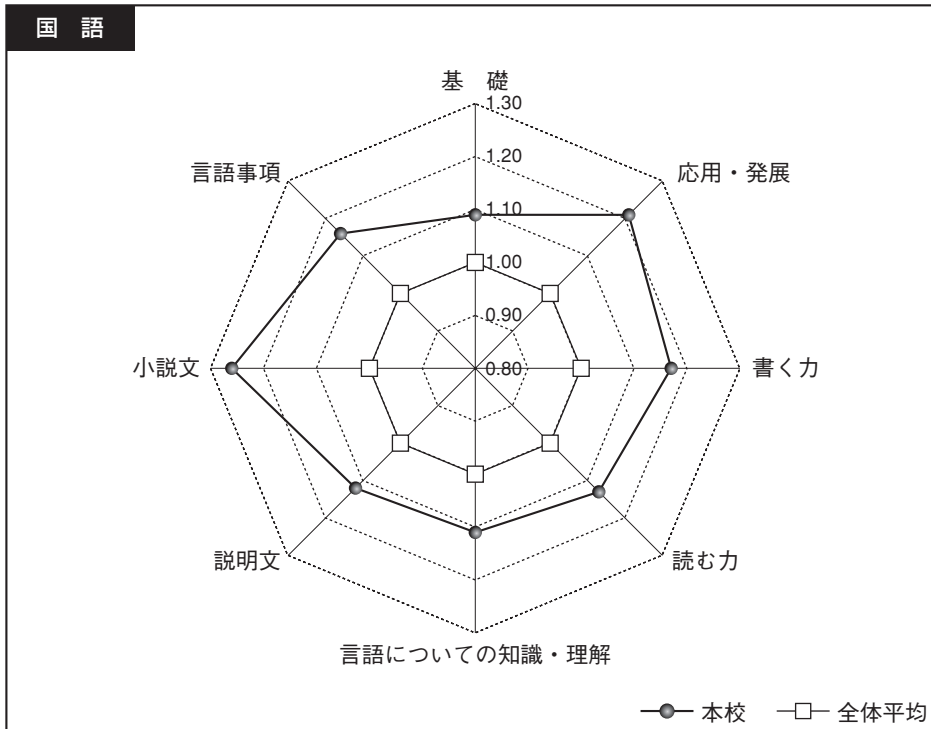
① 「教科学力」

学力調査は、国語と算数で実施した。国語、算数とも、『基礎』『応用・発展』の両方で全体と比べ平均スコアを上回る結果となった(図表5-1-1参照)。国語では、全体と比べ「知識・理解」「読む力」「書く力」ともに高いスコアとなった。「書く力」については、全校的に取り組んでいる自由ノートや教科ノートの指導が活かされているのではないかと考察した。この自

由ノートや教科ノートの指導については、第3項で詳しく述べる。

算数は、全体と比べ「数学的な考え方」「表現・処理」「知識・理解」ともに高いスコアとなった。特に、「数学的な考え方」では、全体と比べて達成率は30ポイントほど高くなっている。これは、授業の中で多様な活動(例えば「体験的な活動」「操作をともなう活動」「話し合い活動」など)を取り入れているからではないかと考えた。詳しくは、第4項で述べる。

■図表5-1-1 大阪教育大学附属平野小学校の教科学力のプロフィール



上の図表では、いずれも達成率の全体平均を1.00とし、本校の達成率の全体平均との比を示している。

② 「生きる力」

「Ⅰ. 問題解決力」「Ⅱ. 社会的実践力」「Ⅲ. 豊かな心」「Ⅳ. 自己成長力」の4領域全てにおいて、全体に比べてやや高い傾向が見られた(図表5-1-2参照)。しかし、次の質問項目については、低い評価をする子どもが多かった。

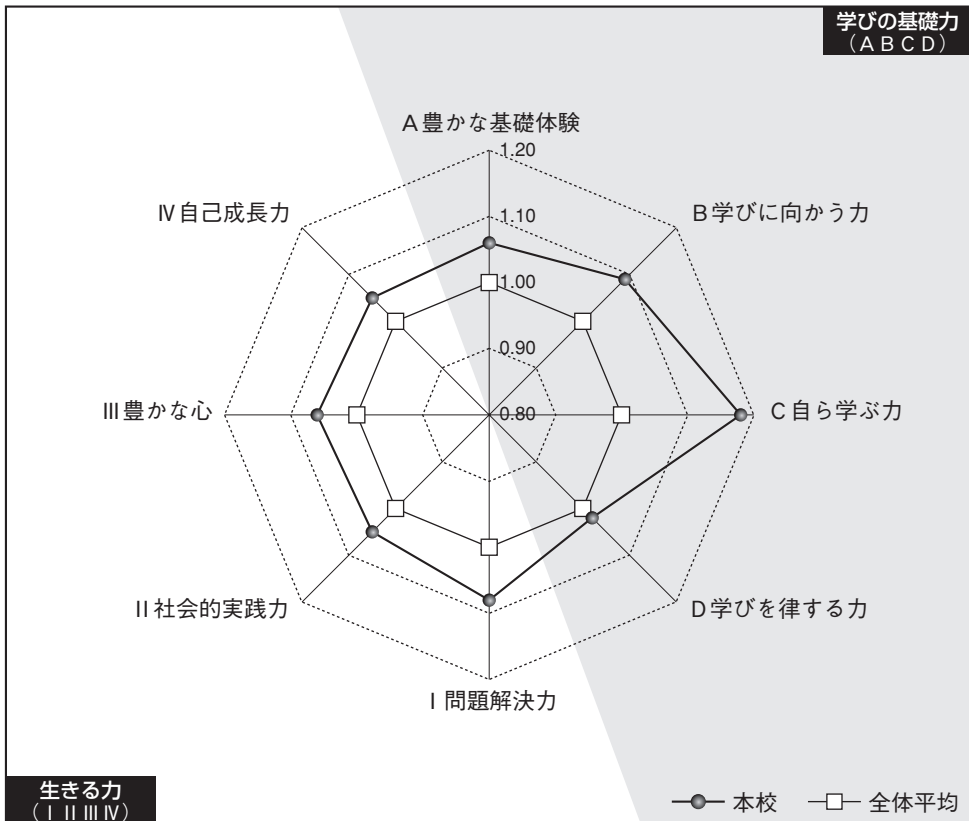
- 「問題解決力」の中のメディアリテラシー
…電子メールを使ったりインターネットに書き込んだりする際は相手のことを考える。
- 「社会的実践力」の中の公共性と社会参加

…学校や社会のルールを守り、マナーを大切にしている。自分の住んでいる地域の活動に進んで参加している。

- 「自己成長力」の中の自己コントロール力
…イライラするときでも、まわりの人の意見を聞くことができる。

これらの質問項目に共通しているのは、社会性や公德心、自分の感情をコントロールする力の育ちに課題が見られるということであり、自己中心的な傾向が見られる子どもも少なくないということである。

■図表 5-1-2 大阪教育大学附属平野小学校の「生きる力」「学びの基礎力」の各領域のプロフィール



上の図表では、「学びの基礎力」および、「生きる力」の各領域の総合スコアの全体平均を1.00とし、本校の各領域の総合スコアを比較している。

③ 「学びの基礎力」

「学びの基礎力」についても、「A. 豊かな基礎体験」「B. 学びに向かう力」「C. 自ら学ぶ力」「D. 学びを律する力」の4領域全てにおいて、全体に比べてやや高いスコアが見られた(図表5-1-3参照)。しかし、質問項目によっては、全体に比べてやや低い項目も見られた。

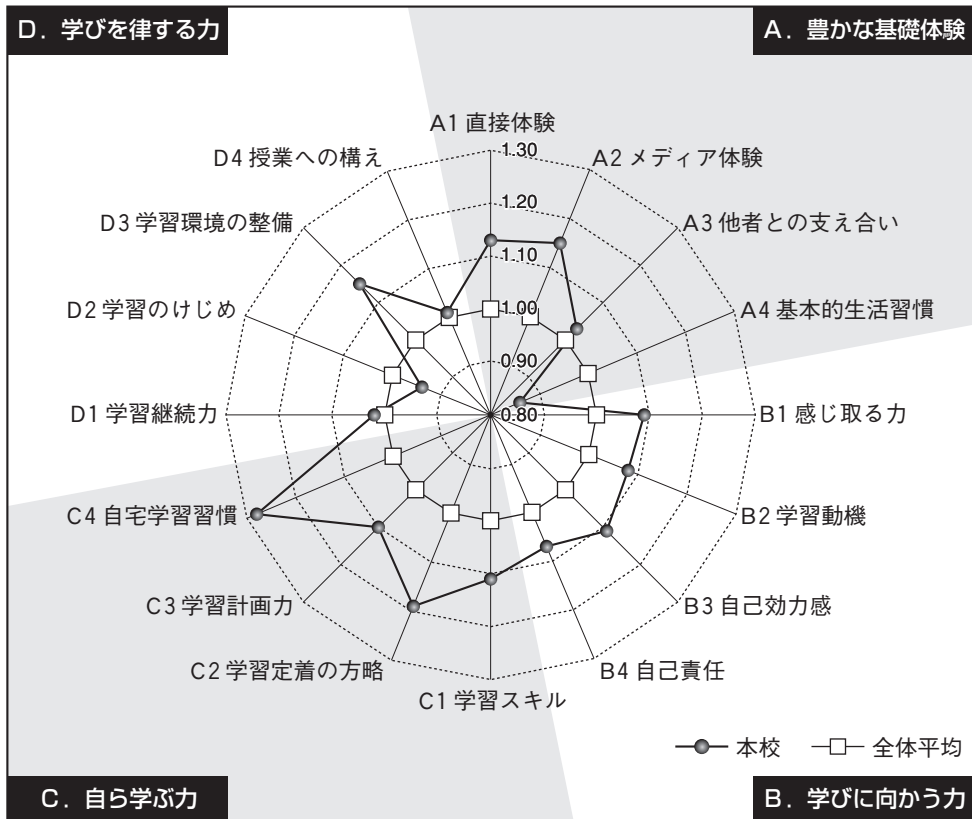
○「豊かな基礎体験」…「基本的な生活習慣が十分でない」と感じている子が多い。

○「学びに向かう力」は、「勉強をしてわかるようになっていくことがうれしい」「ものごとをやり遂げた喜びを感じたことがある」など、自分の内面に学習の動機をもっている子どもが全体と比べて高い傾向が見られる。

○「自ら学ぶ力」は、全体と比べて高い傾向が見られる。

○「学びを律する力」…全体と比べて「学習のけじめが十分でない」と感じている子が多い。

■図表5-1-3 大阪教育大学附属平野小学校の「学びの基礎力」のプロフィール



上の図表では、「学びの基礎力」の16の Kategorie ごと の総合スコアの全体平均を1.00とし、本校の各 Kategorie の総合スコアを比較している。

④ 「基本調査」で明らかになった本校の課題

「基本調査」の結果をみると、本校は全体として「教科学力」「生きる力」「学びの基礎力」の3観点がバランスよく育成されているといえる。このことは、これまで学校全体で取り組んできたさまざまな教育活動が、一定の成果を挙げていることを示している。

しかし、もう少し詳しくみていくと、「基本的生活習慣」「学習のけじめ」「社会性」「公德心」「自分の感情をコントロールする力」といった点について課題が明らかになった。これらの課題は、これまで指導者の経験則や主観によって感じてきた内容とみごとに合致するものであり、「学校から離れた地域から通学する子が多く、生活基盤としての地域を共有しない」という学校の特色を色濃く反映するものとしてとらえた。

Ⅱ 小学校入学時に大切にしたい「学びの基礎力」の育成

(文責 馬場博志)

小学校の入学期に、「勉強っていいな」と思えるようになることもあれば、反対に、大人がゆがんだ学習観を子どもに植えつけ、子どもを学習嫌いにさせてしまうこともある。小学校入学期には、学習する習慣を身につけること、字を書くこと、計算をすることも大切であると思うが、それ以前に大切にしたいことは、学習が生きてはたらき子どもたちの生活に結びつくようなもので、子どもたちがその学習において、成功の経験をしたり自分の思いを実現したりして、学習の喜びを感じることである。

以下、どのように子どもたちが学習の喜びを感じて、「学びの基礎力」へと向かうことができるようにしているかを、大阪教育大学教育学部附属幼稚園と本校小学校入学期の実践において述べていきたい。

① 幼稚園期に培われる「学びの基礎力」 (大阪教育大学教育学部附属幼稚園の実践から)

子どもたちの「学び」の姿は、小学校に入学してから見られるのではなく、幼稚園期から受け継がれている。では、小学校就学前には、どのように「学びの基礎力」が育てられるのだろうか。

大阪教育大学教育学部附属幼稚園の保育の構想には、「ひたる」「ひらく」ということをもとにあらゆる活動や対象とかかわっていくことが示されている。

「ひたる」とは、活動に没頭して取り組むことを意味している。子どもが、自分の好きな遊びに夢中になり、「こんなふうになりたい」「うまくつくりたい」「もっと～したい」という思いからいろいろ工夫して取り組み、自分なりにじっくり最後までやり遂げていくことである。また、「ひらく」とは、自分の興味のある自然物とかかわる場合、自分が働きかけたとき、自然がそれに対して変化を見せたときの様子をよく受け入れ、さらに繰り返し自分なりに働きかけていくことである。また、友だちや先生と一緒に活動する場合、自分の都合を押し通すのではなく人と協力したり、活動が行きづまりをしたときに人からの助けを素直に受け入れたりすることである。

幼稚園では、「ひたる」「ひらく」の中に、子どもたちの「学び」があり、これが基になって小学校のあらゆる学習(教科、道徳、特別活動、



幼稚園児と小学生との交流

総合的学習)へと受け継がれ、さらに、「学びの基礎力」が発達していくと考えられる。子どもたちは、活動にひたりながら、対象にひらきながら、自分が「～してみたいな」「～になったらいいな」といった「願い」をもつことから始まる問題解決の過程で、「やった」「できた」という達成の喜びを感じ、「豊かな基礎体験」を繰り返し、「学びに向かう力」が育っていくと考える。

② 「学びの基礎力」を育てる授業

(教科学習の中で見られる子どもの学びの姿)

小学校入学期は、幼稚園教育を生かしながら、指導計画を立てることが望ましい。しかし、小学校では、幼稚園にはなかった教科の学習があり、子どもたちが戸惑い、学習嫌いになっていくおそれもある。本校では、子どもたち自身の「願い」にそって、自分たちが開拓して、より豊かな学校生活を送ることができるように、次のような実践をしている(図表5-1-4参照)。

(1) 小学校生活が始まることによる学びから (生活科)

入学してきた子どもたちに、まず初めに生じる問題は、新しい環境の中、どこにどんなものがあるのかわからないという戸惑いである。そのために、「トイレはどこにあるのか」「保健室はどこにあるのか」「図書室、音楽室はどこにあるのか」「遊具はどこにあるのか」「遊び場はどこにあるのか」と、学校生活に欠かせない場所、自分が遊び楽しむための場所など、学校生活を快適にするために欠かせない場所を自分なりにとらえなくてはならない。

生活科では、このような課題を学習の対象とする。小学校には、幼稚園とは違ったさまざまな場所がある。トイレ、職員室、図書室、保健室、音楽室の場所を探し出し、便利に使ったり、遊具や飼育小屋、運動場わきの草むらなどから、かわり方や楽しみ方を見つけ、自分なりの生

活空間にしていったりするのが「学校たんけん」である。

「学校たんけん」をし、学校生活を送っていくうちに、子どもたちは校内の自然環境に接する楽しさを見つけるようになる。野草を使って遊んだり、虫探しをしたりして、自分なりに楽しんでる。やがて、「草花で遊びたい」「虫をつかまえない」「花を育てたい」「虫を飼って生かしたい」という活動へと移っていき、それらの活動の中で、自分の理想を目指しながら、自然を対象にさまざまなことを学び、感じ取っていく。また、子どもたちは、クラスの友だちや担任の先生をはじめ、学校で働くさまざまな人々と出会う。友だちに自分のことをわかってもらう活動や学校で働く人を紹介する活動の中で、「友だちはほくに教えてくれたよ」「友だちが喜んでくれてうれしい」「いろんな人がみんなのためにいろいろしてくれているんだ」「給食調理員さんもみんなにおいしく食べてもらうことがうれしいんだ」というように、人にしてもらうこと、人に喜んでもらうことによさを感じたり、学校では多くの人々が子どもたちにいろんな思いをもって働いていることに気づいたりして、自分と人とのかわりを学んでいく。

「小学校を楽しくしたい」という「願い」をもって、「学校たんけん」をすることでいろんな場所を見つけ、自分なりにかかわっていく中で、次第に自分なりの生活空間をつくっていく。このような学習過程の中で「自己実現」を達成し、「学ぶ楽しさ」を実感するのである。

(2) 友だちや先生とコミュニケーションを することによる学びから (国語科)

国語科の学習では、「ひらがなを書く」ことを目的として文字を練習することから授業をはじめるのでなく、子どもたちが学校生活をする中で、文字で表すよさを感じられるような工夫をしている。

小学校へ入学すると新しい友だちや先生と出会うが、子どもたちにとって、「友だちと仲良くす

ること」「先生に認めてもらうこと」は、誰もがもっている「願い」である。文字を使うとわかりやすく簡単に、自分のことをみんなに伝えることができることから、自分の生活とひらがなで表すことを結びつくようにしている。この学習では、五十音の始まりである「あ」の字から練習するのではなく、一人一人が初めに書くひらがなは、自分の好きなものやことを表すひらがなである。例えば、「うさぎ」を初めに書こうと思った子どもは「う」の字から書くようにしている。次は「さ」「き」の字である。そうしているうちに少しずつ表すことのできる文字が増えて、自分の生活とともに「文字の世界」が広がってくるのである。

また、「話す」「書く」ことも、型から学習するのではなく、「つたわった」「わかってもらえた」といった役立ち感が得られるようにしている。「話す」学習では、自己紹介や自分でみんなに話したいこととして、伝えたいことをどのように表現すればいいのかという課題を解決できるように、子どもたちの生活にも結びつくようにしている。その活動を、学級活動の中でも行い、授業以外の学校生活の中にも取り入れるようにしている。「書く」学習では、「自由ノート」に表すことと関連させながら行っている。「自由ノート」は、「自分で書いておきたいこと」「先生に伝えたいこと」をわかりやすく表すことができるように、1年生から取り組んでおり、「書き表す」ことと日常生活とが結びつくようにしている。



生活科の活動の写真（自然とかがわっている様子）

このように、1年生初めの国語科の学習でも、「ひらがなで表す」「話す」「書く」といったことが、ことばや文字を使ってコミュニケーションを通して学校での生活と結びつき、学習の役立ち感が得られるようにしている。

(3) 遊具遊びからの動きの工夫へ（体育科）

「学校たんけん」で子どもたちは、学校内の遊具を見つけてくる。遊具で、高いところに上ったり、ぶら下がったり、バランスをとったりして遊ぶことは、子どもたちにとって楽しいことである。そのような遊びからも学びの姿をみることができる。

はじめは、ただ「体を動かすこと」「汗をかくこと」に楽しさを感じ、そして、次第に「ぶら下がったときやひっくり返ったときに得られる感覚からの心地よさ」に喜びを感じるようになってくる。さらに、「新しいことができるようになった」「遠くまでいけるようになった」「はやく進めた」など、新しい動きや距離、速さへと動きが発展することで、今まで体感したことのない感覚を味わい、違った世界が広がっていくよさを感じるようになってくる。そのような動きは、友だちの動きを見て、話を聞いて、自分で考え試して、力の入れ具合やタイミングをつかむことによって、自分のものにすることができる。



生活科の活動の写真（学校たんけん）

この体育科の学習にも見られるように、子どもたちは遊具を使って遊ぶことから始まり、「こんな動きをしてみたい」と「願い」をもってそれを実現していくことで、学ぶ「よさ」を感じることができる。

入学期の子どもたちにとってまず必要なことは、学校生活を楽しく送ることができることである。そのためには、「遊び」の中から学んできた幼稚園期をひきつぎ、自分の生活をより豊かにしようという思いを教科学習の中で、実現していくことが大切である。実現することによって、子どもが「学ぶよさ」を実感し、それが「学びに向かう力」へ向かい、「学びの基礎力」へつながっていくだろう。

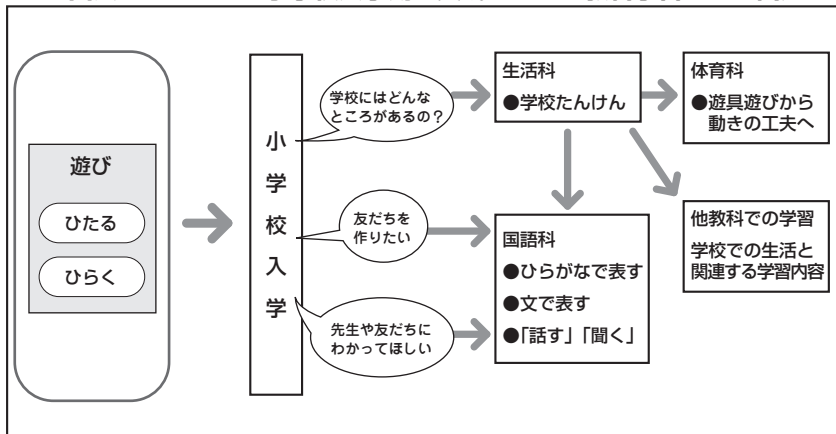
1年生において「学びの基礎力」を育てようと思えば、子どもが「学ぶことが楽しい」と感じるようにするのがよいだろう。それが感じられるのは、自分が周りの人(家族、先生、友だち)に承認されたとき、自己実現をしたときであろう。子どもが問題解決する中で、指導者がその価値



体育の授業の写真(遊具での活動)

を認め、子どもにその価値を気づかせるようにすることによって、子どもは学びに向かおうとするだろう。子どもはそのような経験を積み重ねることで、学習の意義を感じ、自ら学んでいこうとするのではないかと考えている。

■図表 5-1-4 小学校入学期で実践している教科学習とその関連



Ⅲ 算数科の授業で育てる「学びの基礎力」

(文責 中川一彦)

① 本校の算数科の授業で大切にしていること

本校では、算数科の授業で育てたい子どもの姿を、次のように想定している。

数・量・図形に関わる事象に自ら働きかけ、算数的な活動にひたり楽しみ、算数についての基礎的な知識や技能を身に付けながら筋道立てて考え、自他の見方や考え方を関係づけてよりよい見方や考え方を追究し、数理的に処理することのよさや算数を日常で活用できることのよさを実感する。

そのために、教師は次のことを大切に、算数科の授業を進めるようにしている。

- 「あれ？」や「何で？」など、子どものつぶやきを、教師が積極的に拾い上げる。
- 子どもが、自分や友だちとじっくりと考えることができる場を設定する。
- 子どもが、本やインターネットなどで調べたことを発表する場を設定する。
- 子どもが「やってみよう」と思うような活動を、算数科の授業で行う。
- 子どもが、自分の身近なことから、算数に関わることを見つけだすようにする。

② 算数科の学習における「学びの基礎力」

【4年生「わり算」の実践より】

(1) わり算の筆算の書き方に、「ふしぎだな」「なんでだろう」と疑問をもつ子どもたち

子どもは、4年生になると、『2位数÷1位数=2位数』のわり算を学習する。その中で、わり算の意味と計算の仕方を理解するために、子どもはわり算の筆算と出合う。この時に、

30 ÷ 2 の筆算は下のような書き方をすることを子どもは知る。

教師が「30 ÷ 2 の筆算はこんな書き方をしますよ」と言うと、大抵の場合、「そうか、30 ÷ 2 の筆算はこんな書き方をするんだな」と思いながら、子どもはこの書き

$$\begin{array}{r} 2 \overline{) 30} \end{array}$$

方を覚える。そして、筆算でのわり算の計算の仕

わり算の筆算の書き方

方に学習が進んでいく。

ところが、このわり算の

筆算の書き方と出合ったときに、「あれ？」とい

うつぶやきが聞こえてくる。

「あれ？」とつぶやいた子どもに、「どうしたの？」と尋ねてみた。すると、「どうして、わり算だけ筆算の書き方が違うの？ だって、たし算とひき算とかけ算の筆算の書き方はすごく似ていたのに、わり算だけ筆算の書き方が似ていないよ。」と、その子どもは答えた。すると、それを聞いていた子どもたちが、「ほんとだ。Aさんの言う通りだ。」「何で、わり算だけ筆算の書き方が違うんだろう。」「それに、わり算だけ筆算に÷の記号が使われてないよ。」「不思議だなあ。」と、多くの子どもがわり算の筆算の書き方に疑問を持つようになった。

| | |
|-------|----------|
| 30 | 30 |
| $+ 2$ | $- 2$ |
| | |
| | 30 |
| | $\div 2$ |

おとなにとっては、何気なく使っているものであっても、この子どもたちにとっては、初めて出合ったものである。この子どもたちがわり算の筆算の書き方に疑問をもつことは、当然のことと言える。「おとなが当たり前とっていて

も、子どもは当たり前とっていない」。このことを意識して、教師は授業を進めるようにしている。

(2) 「ふしぎだな」「なんでだろう」が、話し合い活動を創り出す

しばらくの間、疑問をもった子どもたちは自分で筆算の書き方を考えた。そして、何人もの子どもがわり算の筆算の書き方のアイデアを出し合った。「筆算の書き方を、たし算やひき算やかけ算と同じにしたらだめなのかな。」の考え方からA案、「÷の記号を使うようにしたらだめなのかな。」の考え方からB案、「別に記号は『♡』や『☆』のマークでもいいんじゃないのかな。」の考え方からC案とD案、「筆算を逆向きに書いていいんじゃないのかな。」の考え方からE案である。そして、子どもたちは、それぞれの案について活発に意見を出し合った。

| | | |
|---|---|-------------------------|
| A案 $\begin{array}{r} 30 \\ \div 2 \\ \hline \end{array}$ | B案 $2 \div 30$ | C案 $2 \heartsuit 30$ |
| D案 $2 \star 30$ | E案 $\begin{array}{r} 30 \\ \overline{) 2} \end{array}$ | |

「『♡』や『☆』のマークだと、初めて見た人がわり算のことだと分からないから、C案やD案はだめだと思う」「それだったら、E案もだめだよ」「B案は、 $2 \div 30$ に見えてしまうからよくないよ。」「じゃあ、A案がいいのかな。」「A案で計算の仕方を考えてみようよ」と、話し合いが進んだ。

A案は、日常では活用されていない。しかし、この子どもたちにとって、今、最も納得できる筆算の書き方がA案である。それならば、実際にその筆算の書き方で計算の仕方を考えさせよ

うと考えた。きっと、A案が日常で活用されていない不都合さが見えてくるはずである。そして、不都合さを感じることで、子どもたちはよりよいものに納得するようになるであろう。

次の算数の時間、『わり算の筆算の計算の仕方を考えよう』という問題設定にし、子どもたちがA案の計算の仕方について考えるようにした。ねらいは、A案の不都合さを子どもが見つかることである。子どもたちは、下のようにA案の計算の仕方を考え発表した。そして、これらの計算の仕方について意見を出し合った。「上にこんなに数字を書いていくのだと、ノートの中の辺りから書き始めていいのが困ってしまうよ。」「ちゃんと、答えは15と出ているけど、上にも10があってややこしいな。」との意見から、A案の計算の仕方が不便であることに気づき始めた。すると、「おうちの人にやり方を聞いてきたんだけど、こんなのどうかな。」と、一人の子どもが説明を始めた。不便さに気づいた子どもたちは、その説明に耳を傾けた。「その方法、教科書にも載っていたよ。」「このやり方だと、ノートに書くときにそんなに困らないし、ややこしくもないよ。」と、下の筆算の書き方と計算の仕方に納得した。

A案の計算の仕方

| | |
|--|---|
| $\begin{array}{r} 0 \\ \hline 10 \\ 10 \\ \hline 2 \\ 30 \\ \div 2 \\ \hline 15 \end{array}$ | $\begin{array}{r} 10 \\ \hline 30 \\ \div 2 \\ \hline 15 \end{array}$ |
|--|---|

わり算の筆算の計算の仕方

| |
|--|
| $\begin{array}{r} 15 \\ 2 \overline{) 30} \\ \underline{2} \\ 10 \\ \underline{10} \\ 0 \end{array}$ |
|--|

(3) インターネットで調べてきたことを発表する

その次の日、1人の子どもが「先生、インターネットで外国の筆算の仕方を調べて来たよ。」と、話してかけてきた。早速、算数の時間に、その子どもが調べてきたことを発表するようにした。外国の筆算の仕方とあって、どの子どもも興味津々である。その子どもが黒板に書いていくのをじっと見ている。やがて、全部書き終わった時に、嬉しそうな表情をしている子どもが一人いた。あのE案の書き方を発表した子どもである。「私の考えた方法を使っている国があったんだ。」と、その子どもは大喜びであった。他には、

「どこの国の筆算にも『÷』という記号は使われてないんだな。」「結局、どこの国でも、 $5 \times 4 = 20$ のかけ算をして、23から20をひき算しているよ。」「筆算って計算をするための方法だから、書き方には大してこだわらなくていいんじゃないかな。」と話し合いが進んだ。

現在、子どもは、インターネットなどによる情報を比較的容易に幅広く手に入れることができる。それらの情報を上手に授業で活用することで、子どもが自ら考えようとする一つの契機となる。

世界の『 $23 \div 5$ 』の筆算と計算の仕方

| インド | オランダ | ポルトガル | トルコ・フランス | イスラエル | ブラジル・アルゼンチン |
|---|--|--|---|--|---|
| $\begin{array}{r} 5 \overline{) 23} \setminus 4 \\ \underline{20} \\ 3 \end{array}$ | $5 \overline{) 23} \setminus 4 \\ \underline{20} \\ 3$ | $\begin{array}{r} 20 \\ 5 \overline{) 23} \\ \underline{4} \\ 3 \end{array}$ | $\begin{array}{r} 23 \overline{) 5} \\ \underline{20} \\ 3 \end{array}$ | $\begin{array}{r} 4 \\ \underline{23} \overline{) 5} \\ \underline{20} \\ 3 \end{array}$ | $\begin{array}{r} 23 \overline{) 5} \\ \underline{20} \\ 3 \end{array}$ |

【6年生「速さ」の実践より】

(1) 量の学習は、子どもが「比べてみたい」と思うことから始まる

子どもが『速さ』を最も身近に感じているのは、おそらく50m走や100m走などで自分が精一杯走っているときではないだろうか。そこで、次のように問いかけた。

女子マラソンで優勝した高橋尚子選手は、42.195kmを2時間19分で走ることができます。自分の50m走の走り、高橋尚子選手に勝てるかな？

子どもたちは、この問いかけに「一生懸命走ってるもん。絶対勝てるよ。」「でも、選手の横を自転車で必死に追いかけているのをテレビで見たことがあるよ。」「○○君なら、足が速いから勝てるかも。」「調べてみたいな。」と次々に発言した。

次に、どうすれば比べられるのかを考えた。ある子どもは「1mにかかる時間を調べて、42195倍したらいいんじゃないかな。」と、提案した。また、ある子どもは、「1秒でどれだけ走れるのかを比べたらいいんじゃないかな。」と、1秒という時間をそろえて比べれば

50m走のタイムが9.3秒の私の場合

1メートルのタイム： $9.3 \div 50 = 0.186$ 秒

フルマラソンを走ると…： $0.186 \times 42195 = 7848.27$ 秒かかる。
 7848.27 秒＝約131分＝約2時間11分

だから、私の勝ち！

よいことを提案した。計算は少々面倒になるので、電卓を活用した。

しばらくすると、「やった！ 勝った！」という声があがった。「ウソ！ 勝てるの？」「ほら、勝てたよ。」「ほんとだ。ほくも早く調べてみよう。」と、こんな話をしながら、どの子どもも自分と高橋尚子選手とを比べることができた。そして、感じたことを発表し合うと、「私が、高橋尚子選手に勝てたよ。」「でも、私たちはこんなペースですっと走れないよ。」「高橋尚子選手ってすごく速いんだな。」「現実にはできないことでも、算数ではできるからすごい。」と、子どもは『速さ』を数字で比べることができたことよさや、算数のおもしろさを感じることができた。

(2) 速さの求め方が分かると、実際に「調べてみたい」と思う子どもたち

速さの学習を進めていくと、子どもは『速さ = 距離 ÷ 時間』という公式と出会う。そして、この公式を丸暗記して、「80 km を 2 時間で走る車の時速を求めましょう。」などの問題を解いている姿をよく見かける。これはこれで特に悪いことではない。しかし、子どもの身の回りのことや現実的なことの方が、きっと理解が深まるはずである。

『速さ = 距離 ÷ 時間』を学習した子どもたちに、「これでいろんなものの速さを調べられそうだね。例えば、自分の投げるボールの速さを調べてプロ野球の選手の速さと比べられるよね。」と問いかけた。すると、「えっ！ そんな調べられるの？」と、子どもは驚いた様子を見せた。すると、別の子どもが「求められるよ。だって、長ささと時間が分かっていたらいいんじゃないの。」と話した。「そうか。スピードガンがなくても調べられるんだ。」「やってみたいな。」と、もう速さを調べることに意欲満々である。

そこで、次の算数の時間、『いろんなものの速さを調べてみよう。』という問題設定をした。

「どんなものの速さを調べてみたいかな？」と問いかけると、子どもたちの調べてみたいことは実に多様である。

自分の投げるボールの速さ、自分がボールをける速さ、歩く速さ、走る速さ、ターザンロープの動く速さ、カメの歩く速さ、アリの歩く速さ、…

どれも、子どもたちにとって、身近で現実的で、本当に調べられそうなことばかりである。だからこそ、子どもは意欲的に活動を進めていくことが予想される。

(3) 調べる活動にひたりきる子どもが、自分で考え理解を深める

子どもたちは、調べたい活動ごとに見通しをもち、グループに分かれて学習を進めた。ボールを投げる速さを測定するグループでは、投げる長さを何mにするかということを決めることから始まった。そして、「0.5 秒」や「0.6 秒」という声が聞こえてきた。「10 m 投げるのに 0.5 秒だから 10 と 0.5 をかけたらいいいんだっかな。」「違うよ、1 秒で 20 m ってことだからわり算するんだよ。」「ということは、時速にしたら 72 km だね。」と、活動を進めていた。また、カメの歩く速さを調べるグループでは、カメが 20 m 歩く時間を測ろうと計画をしていたものの、カメが途中で止まったりまっすぐ歩いてくれなかったりすることに最初は困っていた。しかし、



ボールを投げる速さを調べる

「それなら短い時間に歩く距離を調べよう」と調べ方を変更し、チョークや棒を用意して10秒間で歩いた軌跡を書いてその長さを調べるようにしていた。他のグループも、同様に、巻き尺で一定の長さを決め、ストップウォッチを持って時間を測定していた。

子どもたちが活動している様子を見ると、どのグループも、長さや時間さえ分かれば速さを求められることに気づいて活動している。そして、子どもは、長さや時間を測定するために活動しながら様々な工夫を考え、速さを求めている。

自分にとって身近であり、実際に体験しているからこそ、このように子どもは速さの求め方を実感しているのである。

これらのことはほんの一例であるが、本校では算数科の授業を以上のように進めるようにしている。このようにすることで、算数科で育てたい子どもの姿に迫ることができるとともに、子どもの学びの基礎力を育てることができるのだと考える。

IV 「学びの基礎力」を育てる実践

(文責 栗田稔生)

① 学びのきまり

現在の附属平野小学校の教職員の平均年齢は30代前半であり、本校での平均勤務年数はおよそ5年である。つまり、教職経験も浅く、この学校での勤務も短いということから、本校では、まず毎年4月に教職員全員で、「学びのきまり」を共通理解することから始まる。この「学びのきまり」とは、すべての学習を行う上で全教職員が一致して同じ視点に立って指導をしていくためのものであり、本年度だけの「特別のきまり」ではない。

例えば、「聞くこと」の項目の共通理解は、次の通りである。

●聞くこと●

☆最後まで聞く。話の途中で口をはさまない。

(全学年)

- ・話をしている人の方を向く。(全学年)
- ・賛成および賞賛の意思表示をする(拍手やうなずき)(全学年)
- ・友だちの考えを理解しようとする。(低学年)
- ・自分の考えと比べながら聞く。(中学年)

- ・友だちの考えと自分の考えを組み合わせたり関係づけたりしながら聞く。(高学年)
- ・メモをしながら聞く。(高学年)

特に☆の印のことは、徹底してほしいこととしてあげている。当たり前のことのように見えるが、もし、1年生でこのことを丁寧に指導したとしても、2年生の担任の先生があまり気にならなかったら、3年生になったときには、また初めから「話は最後まで聞く、話の途中で口をはさまない」ということを指導していかなければいけない。さらに、4年生で自由な発言を許していたら、高学年になっても、「話は最後まで聞く、話の途中で口をはさまない」という力は子どもには身につけていけない。このように、一人の先生が自分の学年の時にのみ細心の注意をはらったとしても、子どもの中には決して身につくものではないのだ。そこで、本校では、このことだけはみんなで共通理解しようという教職員の中でのきまりがあり、そのことについては、どの先生も同じような視点に立って指導していくことで、子どもたちの学びを支えているのだ。



② 共有すべきこと

「学びのきまり」ほど徹底は行わないが、本校では、「みんなで共通理解していきましょう」ということがある。それは、先ほども示したように、本校の教職員の教職経験年数が短いことから、みんなで同じ視点に立ってみていかないと子どもが育っていかないということをよく理解しているからである。

例えば、本校では1年生から6年生まで「自由ノート」と呼ばれる日記を毎日書くことになっている。しかし、子どもにしても毎日書くとなるとかなりの継続力と書く力があるし、毎日見る側の教職員も時間的な面で問題がある。かといって、書かせっぱなし、読みっぱなしにしていたらせっかくの貴重な学びの育ちが保障されなくなってしまう。

そこで、次のようなマニュアルがある。これは、「この通りにやりなさい」といった制約があるわけではないが、このように子どもの日記を読んでもらえば、「子どもの中に書く力がどんどんついていきますよ」「先生方もこのようなコメントを付けるとすばやく読めますよ」といった内容になっている。このようなことを頭の片隅にでも入れていれば、子どもも意欲的に取り組めるし、教職員も効果的に進めていけるというわけである。

●自由ノート(作文)の指導マニュアル●

- ・1年生入門期…長音、拗音、促音、撥音、誤字脱字
- ・低学年…羅列、並列、順列→あくまでも自分中心の見方
創作文、生活文、行事文、観察文

表現の工夫として…絵、擬音語、たとえ、仮想、なりきり、くりかえし、接続詞、指示語、句読点、「」、助詞

※このころの子どもの自由ノートには、羅列して長々と書いたり、一日の起こったことをとにかく全て書こうとしたりする姿が見受けられます。

例えば、「今日は、私の誕生日でした。○○くんと○○くんと○○くんと○○さんをよびました。はじめに、みんなで△△をして、次に△△をして、次に△△をして、次に公園で△△をして、そのあと、ケーキを食べて、イチゴを食べてジュースをのみました。とても楽しかったです。」

このように、呼んだ子の名前を全部書いたり、したこと食べたことをその順番に全部書いたりします。また、最初詳しく書き出しているのに、最後の方まで続かなくて終わりの方は雑になったりもします。

コメントとしては、「はじめに」「次に」「そのあと」などの順序を表すことば(表現の工夫)を拾い上げて認めたり、「さいごはどうなったのかな」と最後までしっかり書くことに気をつけさせたりする。また、「ケーキを食べているときには、どんなお話をしたのかな」と会話文に着目させたりするのもいいでしょう。

とにかく、教師が共感していくこと、大げさすぎるほど認めてあげてあげて心げけましょう。

書くことがなくて困っている子には、次のような題を出してあげましょう。「もし私が〇〇(お母さん、ペット、)だったら…実際に視線を下げて猫になりきって部屋を見回すように言う」「〇〇(身の回りの物)をよーく見てみると」「会話文からはじめよう(『ただいま』『あっ!』)」「夏の音」「秋の食べ物といえば…」「耳をすましてみるといろいろな音が聞こえてくるよ」「ある日起きたら〇〇になっていた」などなど

・ 中学年…まとまり、軽重、つながり→比べる

紀行文、感想文、説明文→自分以外の物へと意識がいく

表現の工夫として…擬態語、接続詞、身近な例、指示語、繰り返し表現、書き出し、筋道、中心、自分の感想、相手に話しかける、題名の工夫、改行、句読点、段落分け

※このころの子どもの自由ノートには、「今日は」ということばから始まっていたのを卒業して、文章の中にメリハリが出てくる時期です。自分の思いも「楽しかった」「いやだった」だけではなく、「どういうところが」「どのように」といった理由が書かれ出したり、特に一番書きたいことを協調して書いたりする姿が見受けられます。

コメントとしては、ただ、起こった出来事を書き並べている文章には、「その中で〇〇さんが一番心に残ったのはどんなことですか」と軽重を意識するようにしたり、自分の気持ちが「楽しかった」だけの子には、「〇〇くんの楽しかった気持ちを『楽しかった』ということばを使わないで書いてみましょう」といった具合に、表現の工夫に目を向けさせたりしたいものです。

また、この時期の子は、他と自分を「比べる」ことをよくします。そこで、「その時、△△さんは、どんなことを言っていましたか」と相手の子を意識させたりするのもいいでしょう。

とにかく、教師がその子のことを共感しながらも、いろいろな見方、考え方があることにも気づかせていってあげることが大切でしょう。

書くことがなくて困っている子には、次のような題を出してあげましょう。「学校を出てから家に着くまでのこと」「夏と秋を比べてみると…」「もし私がテレビに出るとしたら…」「わが家で一番古い物、新しい物」「(運動会前日に)運動会が終わったつもりで…」「兄と弟、どっちが得か」などなど

・ 高学年…組み合わせず、組み替える

意見文、エッセイ、詩→多様な価値観が芽生え出す

表現の工夫として…段落分け、慣用句、文末表現、文の長短、仮説、自分の主張、相手の説得、まとめ、要旨、文章の構成

※このころの子どもの自由ノートには、随所にその子の意見、思いが入ってきます。友だちが言ったこと兄弟が言ったことだけでなく、時には先生に対して親に対して、意見をしてくたり、矛盾点を鋭くつけてきたりします。その際には、一般的な答えよりも、そのことについての先生の考えを求めているので、素直に思ったことを書くのがいいのではないのでしょうか。

とにかく、教師がその子のことを共感していこうとしている行為が伝わるようにしていくことでしよう。

書くことがなくて困っている子には、次のような題を出してあげましょう。「秋だなあと思うとき」「〇〇(見て見ぬふり)についてどう思うか」「男女が平等でないと思うこと」「大人のずるいところ」「最近一番腹の立ったことは?」「自由と責任について」などなど

自由ノートは、子どもの『心の成長』を表すすばらしい物です。大切に保管するように口酸っぱく言いましょう。また、コメントは、短くてもいいから、必ずその日に返しましょ。『上手な表現だなあ』『今のクラスにはぴったりとする話だなあ』と思ったら迷わずクラス全員の前で読みましょ。但し、同じ子ばかりに偏らないで、1学期間の間に必ず全員の子の自由ノートを読みましょ。読む時間のない時には、教室の後ろに貼るだけでもいいと思います。

本校では、現在、このような「みんなで共通理解していきましょう」といったものの「各教科編」を創り出そうとしている。これは、どの教職員がどの学年になっても同じような指導ができて、同じような目で子どもを評価できることでもある。すなわち、絶対評価の評価観を共有していこうということなのである。

もちろん、このようなマニュアルを読めばすべて同じような評価観で子どもをみられるなどとは思っていないが、少なくとも同じような視点をもてることは事実である。あとは、目の前の子どもたちにどのように使いこなしていけばいいのかを一人ひとりの教職員が模索していく「自分らしい授業」作りが行われていくのである。

V 「基本調査」の結果を活用した「学級集会」の取り組み ～学校と家庭との連携を深め、「学びの基礎力」を育てる～

(文責 外山 善正)

① 「基本調査」の結果を活かした「学級集会」 実施の基本コンセプト

「学びの基礎力」の育成は、家庭教育とも大きく関係している。子どもたちの健やかな成長のためには、学校と家庭(地域)が連携して子育てを進める必要がある。すなわち、学校で「大切だ」あるいは「よくない」と指導することが、家庭でも同じように指導される、という関係を築いていくことが、子どもたちの健やかな成長のために有効である。

本校では、「他の保護者との交流が希薄になりやすいという実態の上に立って、保護者同士が交流し、情報交換しあえる場をもつ」ということをねらいとして、毎年、「しつけの在り方」など、テーマを決めて話し合う場(「学級集会」)を設けている。

そして、03年度の「学級集会」は、「基本調



学級集会の様子

査」の結果の一部を資料として公開し、この調査で明らかになった子どもの姿をもとに、日頃子育てについて悩んでいることや大切にしていることなどについて話し合うことで、保護者同士の情報交換と共通理解を図り、よりよい家庭教育、よりよい家庭と学校との連携の在り方を考えるというねらいのもとに実施された。

② 「基本調査」の結果を活かした「学級集会」 実施の概要

「学級集会」は、5月の土曜参観(参観授業を2時間実施)後、お昼までの約1時間30分の時間を使って実施した。できるだけ多くの保護者に参加していただけるように、体育館で映画会を実施し、子どもを預かる体制を整えている。概要は、次の通りである。

○テーマ

「どうすれば総合的な学力が身につくのか」

○参加人数

1年…98名 2年…82名 3年…71名
4年…65名 5年…43名 6年…30名

○話し合いの進行

- ① 自己紹介
- ② 学級担任から資料の説明
- ③ 小グループ毎に別れてのフリートーク
- ④ まとめ

「学級集会」の際に公開した資料には、次のような内容を載せた。

どのような情報を公開するかについては、一定の配慮が必要である。今回の情報の提示に際しては、

●「教科学力」の情報を公開する際には、平均点のみとした。得点の分布状況など個人の相対的な位置を類推できるものは極力避けた。

●「教科学力」の情報を公開する際には、学年全体のものとし、クラス単位の情報は避けた。

●特に低学年の保護者のニーズに配慮して、学力調査の結果以外に学校生活全般にかかわる調査結果も取り扱った。

さらに、

●学級担任によって、具体的な調査結果の説明に大きな違いが無いように、説明マニュアルを作成した。

このように、保護者全体に「基本調査」の結果を公開する際には、公開の趣旨を明確にして公

開する情報を吟味しなければ、「学級集会」本来の目的や趣旨と大きくかけ離れた話し合いになってしまうおそれもある。

学級集会の際、保護者に公開した情報について「総合的な学力調査(基本調査)」以外の調査項目

- 「学校は楽しいですか」
- 「友だちはどれくらいいますか」
- 土曜日が休みになって今より増えた時間は？
- あなたにとって学校とはどんなところですか。

「総合的な学力調査」

- 附属平野小学校の子どもたちの国語と算数の学力について
- 附属平野小学校の子どもたちの「学びの基礎力」について
- 附属平野小学校の子どもたちの「生きる力」について
- どうすれば総合的な学力が身につくのか。

- ・「家族との支えあい」「食習慣」は、教科学力とつながりがある。
- ・「失敗を活かす」「ものごとをやり遂げた喜びをあげたことがある」は、教科学力とつながりがある。
- ・「習ったことは理由や考え方も一緒に理解している」「宿題はきちんとする」は、教科学力とつながりがある。
- ・「わかるまでがんばる」「遅刻や忘れ物をしない」「授業への積極的参加」は、教科学力とつながりがある。

③ 「基本調査」の結果を活かした「学級集会」 の実施に対する評価

今回の「学級集会」の実施評価は、実施後の自由記述式アンケートを用いて、項目毎に保護者が自由記述した文章から、キーワードを抜き出すという形で行った。

まず、今回の学級集会のテーマについては、「基本的生活習慣の重要性について認識が深まった」「附小のめざしている教育方針が再認識できた」「学校と家庭とが協力して子どもを育てる大切さを再認識した」「大人も地域社会の一員だと言う自覚が必要」など、これまでの家庭での指導や、家庭と学校、家庭と地域との関係を振り

返ろうとする、前向きな意見が見られた。

次に、資料について「とても興味深い資料だった」「資料があることで、話し合いがスムーズに進んだ」「話し合いが焦点化し、具体的に日頃困っていることや悩んでいることが話題にやすかった」といった声が聞かれた。反面、「読み取りが少し難しかった」という意見や、特に1年生の保護者については、「入学して間もないので、資料にとらわれず、具体的な学校や家庭での生活について話したい」という意見も聞かれた。

今回は、「基本調査」の結果をあくまでも発言を引き出すきっかけとして活用した。そのため、読み取りに時間を費やすことがないように、「説明マニュアル」を活用したことは有効であったと考えられる。

さらに、今回の「学級集会」全体を通じて、次のような保護者の姿が見えてきた。

- 本校の保護者は、基本的に他の保護者との交流を望んでいるが、それをどのように実現していくかについては、いろいろな問題点を感じているようである。
- 本校の保護者は、多かれ少なかれ子育てや子どもの教育に不安や悩みをもっている。そして、その不安や悩みは学年によって違う。
 - ・ 1年 入学時の学校生活について
 - ・ 中学年 学校生活、学習、友だち関係
 - ・ 高学年 教科学力、進学問題

このように、今回の「基本調査」の結果を活用した「学級集会」は、参加した方々にかんがりの好評を得た。学校と保護者、保護者同士、地域と保護者のよりよい在り方について考えるきっかけを提供できたのではないかと考えている。

④ 「基本調査」の結果を活かした学校の自己評価・自己点検の項目づくりへ

本校では、10年ほど前から学校とPTAが100周年記念事業に協力して取り組み、この事業が終了した後も学校とPTAが協力して「学校を開く」取り組みを進めてきている。具体的には、『子どもの安全を守る』活動、『子どもの学習を支える』活動（授業参画、親子による清掃活動など）、『学校と保護者が相互に開き合う活動』（校長と語る会、学級集会）などである。これらの取り組みの一環として本実践を位置付けている。

このように、今回の「基本調査」の結果は、単に児童個人への指導に直接活かすというだけでなく、学校や地域、家庭での教育の優れた部分や弱い部分について共通認識を深め、今後の指導に活かすために、積極的に活用すべきではないかと考える。本校では、今回の「基本調査」の項目をもとに、学校の自己評価、自己点検の項目づくりに取り組みはじめた。

「学びの基礎力」の育成は、学校と家庭が同じような学力観をもち、基本的な生活習慣や社会性を身につけることにも協力して指導に当たることが、最も重要である。そのためには、学校としてどのような子どもを育てようとしているのかを常に、説明し、主張していかなければならない。最後に、「学級集会」に参加した保護者の言葉を紹介したい。

…この話し合いをきっかけとして、先生と保護者がより信頼しあえる関係をつくり、子どもたちにより学びの場を提供できればと感じました。…

学力向上への総合的な取り組み

京都市立御所南小学校 西 孝一郎

はじめに

御所南小学校は、平成7年に統合により開校して、今年9年目を迎えた学校である。子どもたちの数が減ったことをきっかけに、地域の方がよりよい教育を求めて、5校統合という画期的な統合に踏みきられた。統合したことにより、児童数は逆に増加し始め、現在では700人を超えている。

新しい施設をつくるにあたって、オープンな形の施設づくりが進められた。教室には扉がなく、学年共有のオープンスペースがあり、学年全体での活動をしやすくなっている。プールや体育館は、外部の階段を使っても出入りできるようになっており、地域開放型の施設となっている。

平成9年度から11年度までは、文部省指定の研究開発学校として、カリキュラムの開発に取り組んできた。カリキュラム開発の柱となったのが、総合的な学習である。以後、12年度から13年度まで、研究開発の継続指定となった。また、平成13年度には生活科の全国大会、平成14年度には社会科の全国大会の会場校となった。

平成14年度から3年間の予定で、文部科学省の「新しいタイプの学校運営の在り方に関する実践研究」指定を受け、いわゆるコミュニティ・スクールの在り方を探っている。

ここでは、その間の学力向上への総合的な取り組みについて報告したい。学力向上は、一人の教員の力だけでできるものではなく、1年だけでできるものでもない。一人の教員の力を、すべての教員に、そして地域・保護者とも連携して、継続的に行える体制をつくっていくことが必要であると考えている。



I 調査結果から

御所南小学校では、子どもたちにどのような力がついてきているのかを評価するために、平成14年度に、5年生を対象として「学力向上のための基本調査」を実施した。

その結果は、「教科学力」や「生きる力」において、ほぼ予想通りのものであったが、いくつかの新たな発見をすることができた。

「学びの基礎力」については、平均的な数値を示した。「学びの基礎力」は大切だが、「学びの基礎力」をつけなければ「教科学力」や「生きる力」が育たないということではなく、「教科学力」や「生きる力」を育てることを通して、「学びの基礎力」をつけていっているように考えられる。

① 学びの基礎力

全体平均を上回った項目としては、「他者との

支え合い」「学習定着のための方略」「自宅学習習慣」「学習のけじめ」「学習環境の整備」などがあげられる。

「他者との支え合い」については、総合的な学習の中で、さまざまな方とふれあいながら学習を進めてきた取り組みが、効果を表していると考えられる。

「学習定着の方略」「自宅学習習慣」は、基礎的な内容を身につけるための家庭学習を、計画的に実施していることの成果だと考えられる。

「学習のけじめ」「学習環境の整備」は、総合的な学習と教科の学習を両輪として取り組みを進めてきた成果だと考えられる。

一方、平均をやや下回った項目としては、「直接体験」「メディア体験」「基本的生活習慣」などがあげられる。

「直接体験」の少なさは、学校の立地条件によるところが大きい。本校は市内の中心部にあり、京都御苑が近いものの、それほど自然が豊かというわけではないからである。

「メディア体験」の少なさは、学校の通信環境が、まだそれほど整っていないためだと考えられるが、これは現在かなり整備されてきている。

「基本的生活習慣」については、「朝、自分で起きることができる」という項目で低くなっており、誰かに起こしてもらっているようすがうかがえた。

全体的に見ると、平均的な数値とそれほど差がなく、ほぼ平均的な力を有していると言っている。「学びの基礎力」と「教科学力」との間に相関関係はあることは、調査結果に示されているが、本校の結果だけから考えると、「学びの基礎力」をつけなければ「教科学力」や「生きる力」が育たないというわけではなさそうである。

むしろ、「教科学力」や「生きる力」を育てることによって、「学びの基礎力」をつけていっているように考えられる。

② 生きる力

平均を上回った項目としては、「問題解決力」

「社会的実践力」などがあげられる。この2項目は、本校の考える「学ぶ力」に対応するものである。本校では、「学ぶ力」を「(問題)発見力」「(課題)設定力」「(課題)解決力」「活用力」の集まったものだと考えている。したがって、これらの項目の数値が高いということは、つけようとしてきた「学ぶ力」がついてきている結果だと考えられる。

「学ぶ力」をどのようにしてつけようとしてきたのかは、取り組みのところで述べるが、意図的につけようとしないとつきにくい力であるということは感じている。

③ 教科学力

今回の調査は、国語と算数に限られたものだったが、すべての項目で平均を上回っていた。

国語では、基礎的な部分で、それほど差が認められなかったが、「書く力」「説明文」「小説文」などの項目で大きな差があった。これは、意外なことだった。

後に述べるように、本校では、「かがやきタイム」などの取り組みで、学習の基礎となる力をつけるようにしているが、そこでは「書く力」「説明文」は扱っていないからである。それでは、これらの力が、どこでついてきたのかというと、総合的な学習の中で、体験から考えて書くということを繰り返してきたからではないかと考えられるのである。

算数でも同じように、基礎的な部分ではそれほど差がなかったが、「応用・発展」「表現・処理」「数と式」「量と測定」などで大きな差があった。これも、意外なことである。

本校では、毎日の家庭学習を計画的に実施し、課題の作成・点検を確実にこなしているようにしているが、それは基礎的な部分に重点をおいたものである。それでは、これらの力はどのようにしてついてきたのであろうか。これも、総合的な学習の中の思考練習が影響しているように見える。

Ⅱ 自己教育力を身につけた子ども

御所南小学校は、研究開発学校の時から、「生涯学習につながる自己教育力を身につけた子どもの育成」を研究主題として取り組んできた。生涯にわたって学び続けるために、自分で課題を見つけ、自分で考え解決し、学びを生かしていくような子ども、すなわち自己教育力を身につけた子どもを育てたいと考えてきた。

自己教育力を身につけた子ども、自ら学ぶ子どもを育てていくためには、どのような力をつけていけばいいのか。それを「学ぶ力」と「基礎・基本となる力」の2つに分けている。この2つの力を合わせて、「確かな力」だと考えている。

① 学ぶ力

まず「学ぶ力」をつけたいと考えている。「学ぶ力」というのは、

- ・発見力……身の回りの人・自然・社会に関心をもち、問題を発見する力
- ・設定力……発見した問題から意味ある自分の課題を設定する力
- ・解決力……自分の課題に向かってさまざまな方法で追究し、課題を解決する力
- ・活用力……学んだことを活用したり、地域や社会に生かしたりする力

の4つである。

この4つの力は、自己教育力につながる力であり、自分で課題を見つけ解決していくのに必要な力である。「学ぶ力」は、各教科等で身につけるものだが、特に総合的な学習で、問題発見・解決的な学習を行うことを通してつけていこうとした。

「学ぶ力」を身につけた子どもは、小学校を卒業した後も、自分で課題を設定して学び続けていく。そのためにも、総合的な学習で、単なる自由研究を行うのではなく、自由研究できる力をつけていきたいと考えている。

② 基礎・基本となる力

(1) 学習内容の基礎・基本

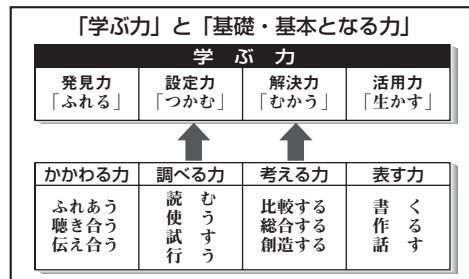
学習内容の基礎・基本は、指導要領の内容そ

のものである。その中でも、教科の学習をしていく上で、どうしても「知って」おきたい内容については「内容の基礎」とし、徹底して教えることも必要であると考えている。

- ・学習内容の基礎……
基礎的な事項を「知る」 具体的知識
- ・学習内容の基本……
基本的な概念が「わかる」 概念的知識

また、この基礎をもとにして「わかっていく」基本的な概念については「内容の基本」とし、教科の目標を明確にすることによって、確実に身につけさせていきたいと考えている。

基礎と基本は明確に分けられるものではないが、教えるべきことは教え、自ら身につけることについては支援していく姿勢をはっきりさせるために、ある程度分けて考えている。



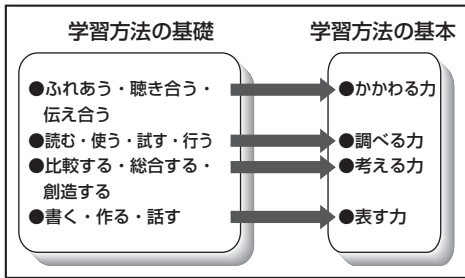
(2) 学習方法の基礎・基本

学習方法の基礎・基本も学習指導要領に示されている。この方法を身につけていくまでには、

次のようなステップがあると考えている。

- ・学習方法の基礎・・・基礎的な技能を「試す」
- ・学習方法の基本・・・基礎的な技能が「できる」

学習指導要領では、教科ごとに、あるいは総合的な学習でも、学習方法が示されている。これを次のようなまとめ方にしてみた。



「かかわる力」という基本は、「ふれあう」「聴き合う」「伝え合う」という基礎に支えられたものである。「調べる力」という基本は、「読む」「使う」「試す」「行う」という基礎に支えられている。同じように、「考える力」という基本は、「比較する」「総合する」「創造する」という基礎に支えられ、「表す力」という基本は、「書く」「作る」「話す」という基礎に支えられている。

このような基礎・基本となる力は、教科と総合的な学習に共通するものであり、どちらでもつけていきたい力である。

Ⅲ 「学ぶ力」をつけるために

「学ぶ力」は、すべての教科・道徳・特別活動を通してつけていくものだが、教科の力を応用・発展させる大きな力として、特に総合的な学習でつけようとしている。

総合的な学習を構成するにあたっては、問題発見・解決的な学習過程をとり、子どもたちが学習することを通して、学ぶスタイルが身につけられるようにした。

問題発見・解決的な学習過程をとるために、単元の構想を大切にしている。また、単元の中心にあたる部分に「中心課題」を設定し、学年全体の課題に向かって、自分の課題を解決していくようにしている。この課題設定までの時間を十分にとることにより、子どもの興味・関心を深め、追究意欲が高まるようにしている。

① 発見力(問題に気づく力)をつける

(1) 問題を発見できる体験や観察

学習の初めの場面に、問題を発見できるような体験や観察を入れている。その一つは、自分の予想とずれるような体験や観察である。もう一つは、感動するような体験や観察である。このような体験から生まれる疑問や感動を大切に、問題を発見できるようにしている。

(2) キーワードでまとめる

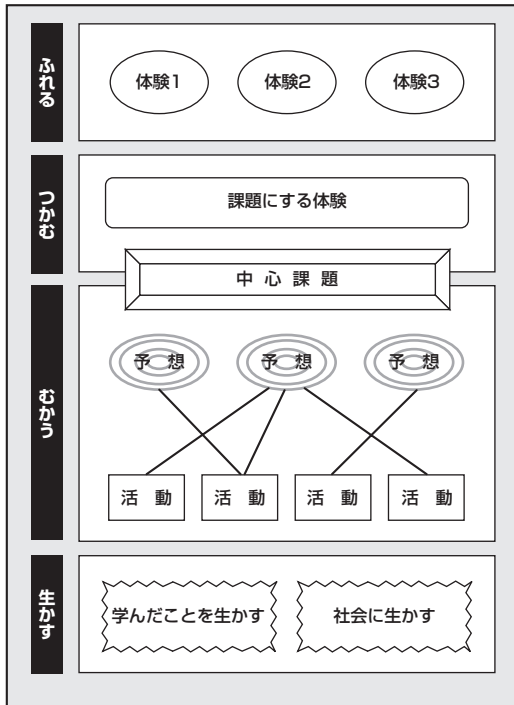
体験したり観察したりして感じたことは、キ

ーワードでまとめるようにしている。体験や観察の後の交流で、キーワードとなる感想を出し合い、それをもとに自分の感想をまとめるようにすると、自然や社会を見る目が育ち、問題を発見する力がついてくる。

(3) 体験や観察を構成する

体験や観察を、単元のねらいに沿って意図的に構成するようにしている。子どもたちは、最初の体験に影響を受け、その中で単元を通しての活動方法なども学ぶことになる。最初の体験の後に、いくつかの体験を重ねることにより、

比較したり総合したりする目が育っていく。



② 設定力(課題を設定する力)をつける

(1) 問題を自分の課題にする体験

これまでに気づいてきた問題を、自分が追究していく課題にするためには、自分でも少しやってみるような体験が有効である。

問題を見つける段階とは少し違った体験を入れて、自分とのかかわりで課題を設定できるようにしている。

(2) 課題を設定する

これまでの体験や観察をもとに、自分の課題を設定する。このとき、「自分の問題をつくっていこう」というように働きかけていきたい。

実際に課題設定ができにくい子どもには、どのようにしたら問題がつくりやすいのかという指導も必要である。また、すぐに終わってしまう課題を選択しないように、問題の大きさなどにも着目できるようにしている。

(3) 一人一人の課題を「中心課題」に

一人一人の課題ができて、すぐに課題追究に入ると、全体で交流するときには接点のない交流になってしまう。そこで、一人一人の課題をつなぎ、全体を含みこむような大きな課題(中心課題)を設定するようにしている。

「中心課題」にまとめていくには、これまでの体験や観察の中で出てきたキーワードが手がかりになる。

(4) 中心課題に対する自分の考えをもつ

中心課題ができたなら、もう一度自分の課題をふりかえり、全体の課題に対する考えを出すようにする。

考えがはっきりもてたら、追究していく学習計画を立てるようにしている。学習計画を立てるとき、場合によってはサンプルのようなものも提示して、活動の見通しが立ちやすいようにしている。

③ 解決力(課題を解決する力)をつける

(1) ねらいのための活動になるように

課題に対して自分の考えをもった子どもは、追究を始める。ここでは、ねらいのために活動をおくようにしている。活動自体がねらいになると、活動さえできれば授業が成立したようになってしまう。

ねらいのための活動には、さまざまなものがあり、それを組み合わせながら、ねらいに迫っていくようにしている。

(2) 体験を通して調べる

追究する活動として、本や資料で調べるということも多い。インターネットで手に入れた資料をそのまま使ってしまうということもある。

子どもたちには、本や資料を通して追究するだけでなく、実際に見てみる、実際にやってみるということによっても追究できるのだ、ということ

がわかるようにしている。実際にやってみることによって追究すると、発表も説得力をもつものになる。

(3) 交流を大切にする

調べている途中で、いろいろなパターンの交流を行っている。互いの共通点を見つける交流や、違いを認める交流、同じテーマどうしの交流、違うテーマがクロスする交流など、さまざまな交流がある。

日常的に意見を交流することによって、自分の考えを確かなものにしていきたいと考えている。

④ 活用力(学んだことを生かす力)をつける

(1) 学んだことを生かす

学んできたことを生かして、自分でどんなことができるのかを考えるようにしている。学んだことをそのまま発表して終わるのではなく、それを活用して新しいことや深まったことができなにか考えるのである。

学んだことを生かして、活動を楽しむという

のも、学んだことを生かすことになる。また、学んだ視点を違う学習の視点として生かすというのも、学んだことを生かすことになる。

(2) 社会に生かす

学んだことを社会に生かす方法にも、社会に対して発表することや、知ってもらふこと、アピールすることなど、さまざまなものがある。これらをまとめて、社会に生かしている、と考えている。

また、地域の人々を対象に生かしていくだけでなく、地域に来られる人も対象にすることができる。

(3) 組み合わせて活用する

学年や単元によっては、学んだことを生かすだけのこともある。また、社会に生かすだけのこともある。しかし、場合によっては、学んだことを生かして、さらに社会に生かすこともできる。ねらいに合わせて、これらの活動を組み合わせるようにしている。

Ⅳ 「基礎・基本となる力」をつけるために

基礎・基本となる力をつけていくために、教員が互いに連携しながら指導していくようにしている。

TT教員は、学習の基盤となる基礎的な力をつけることを、主なねらいとして取り組む。その力を生かして、担任の教員が基本的な力をつけていくようにしている。

このように、ある程度の役割を決めて、指導を進めていくときも、互いに連絡・連携・協働することが大切である。

基礎・基本を身につけていくためには、教員の連携のように、枠組みを見直すことが重要になってくる。時間の枠組み、連携の枠組み、内容の枠組みなど、基礎・基本を身につけるといふ視点から見直してみ、総合的に取り組みを進めていけるようにしている。

① 朝の「かがやきタイム」の活用

毎朝の15分間は、「かがやきタイム」という時間をとっている。ここでは、詩の朗読や読書、

計算、身体表現活動などを行っている。この活動は、学習の基礎となるべきものなので、主にTT教員が計画を立てて実施している。

〈かがやきタイムの年間計画〉

| | | | |
|-----|-----------------|------|--------------|
| 4 月 | 音読・読書 | 10 月 | 読書 |
| 5 月 | 算数（計算） 音読・表現 | 11 月 | 音読・表現 |
| 6 月 | 音読・表現 読書 算数（計算） | 12 月 | 表現 |
| 7 月 | 算数（計算） 表現運動 | 1 月 | 表現運動 |
| 8 月 | | 2 月 | 算数（計算） 音読・表現 |
| 9 月 | 算数（計算） | 3 月 | 音読・表現 読書 |

② 毎日の家庭学習課題の作成とチェック

学習の基礎になる部分を育てるために、T T 教員が毎日の家庭学習課題を作成し、採点・チェックを行っている。内容については、算数にしぼって重点的に取り組んでいる。

子どもたちは毎日、T T 教員が作成したプリントを家庭で行い、翌日提出する。T T 教員は、その日のうちに採点・チェックして子どもに返却する。間違いがある場合も、その日のうちに直しきることを目標に行っている。

1 年間やり終えた子どもたちは、授業の理解が深まったと考えられる。これは、算数テストのクラス平均が 90 点を超えるクラスがほとんどだったということからもうかがえる。

また、1 年間に 170 枚を超えるプリントという目に見える形で表れたことにより、算数に対する自信をもつこともできたようである。

③ 補充学習

学習の基礎になる部分については、1～3 年生までが週に 1 時間、補充学習を行っている。国語と算数を中心に補充の時間をとっている。

それぞれ、「すいすいタイム」「わくわく算数」「わくわく国語」などの名称をつけて、子どもたちにも、活動時間として意識できるようにしている。

補充時間はクラスごとに行い、T T 教員と担任が連携して、複数指導ができる体制をとっている。

④ 少人数指導

基本的な力をつけるために、T T 教員と担任とが連携して、少人数指導を行う単元がある。算数を中心に、学級を 2 つに分けて指導を行うようにしている。この時のグループは、均等に分けたものであり、特に習熟度別にはしていない。

少人数の学習形態をとることで、子どもたちは落ち着いた環境で活動に取り組むことができ、じっくりと考えて課題に向かう場面が多く見られるようになってきた。

授業後に行ったアンケートでも、多くの子どもたちが、発表や質問がしやすかったことをあげ、授業が楽しかったと書いている。

ただ、指導人数の問題もあり、それほど多くの時間を少人数指導とすることができないのが現状である。

⑤ 一部教科担任制

中学年と高学年の一部で、教科担任制をとっている。これには二つのねらいがある。一つは、小中連携を目指して、中学校へのスムーズな移行をはかるということである。もう一つは、授業の準備をていねいに行い、子どもが興味をもって学習に取り組めるようにするということである。

教科は、中学年で理科、高学年で理科・音楽・図工となっている。特に理科を取り上げているのは、実験や観察の準備など、全体を見通して計画的に行わなければならない教科であり、実験のと

きには複数指導体制が生きると考えたからである。
 高学年の理科では次のように指導を行っている。

T T 教員が 2 学年分の理科の計画を立て、プリントや実験の準備を行う
 ↓
 担任と T T 教員の 2 人体制で授業を行う

このような一部教科担任制は、中学校の教科担任制と小学校の学級担任制のよいところを取り入れたものである。これから、さらに望ましい姿を探っていきたい。

⑥ 教員研修プロジェクト

本校では、研究テーマに沿って、全学年(組)

で研究授業が行われている。これによって、研究は継続・発展されていっているが、教科にしぼった研修や、あるテーマについての研修はもちにくい。

そこで、月に一度の研修プロジェクトを実施している。ここでは、コンピュータや英語などのテーマ研修、総合的な学習、各教科の授業づくり研修などを行っている。

研修プロジェクトの講師は、本校教員であり、お互いに自分の得意とする分野を公開することにより、専門性を高めていこうとしている。これは、研修を受ける方のプラスになるばかりではなく、研修講師を務める側にとっても意味ある研修となっている。

V 子どもの学びを支える地域コミュニティの創造

御所南小学校は、平成 14 年度から「新しいタイプの学校運営に関する実践研究」の文部科学省指定を受けた。この研究には、学校の裁量権の拡大、地域との連携の 2 つの柱が設定されている。いわゆるコミュニティ・スクールの在り方を探っていく研究である。

この研究の柱の一つである「地域との連携」をはかるために、御所南小学校では、地域学校協議会(御所南コミュニティ)を設置した。御所南コミュニティは、単なる話し合いの会ではなく、学校と地域・保護者が一緒になって、子どもの学びを支えていこうとする、活動中心の会である。現在、58 名の委員の方と 30 名あまりの教職員とで活動している。

この御所南コミュニティを通して、子どもたちの力を支え、伸ばしていこうとしている。

① 活動を中心とした御所南コミュニティの構成

御所南コミュニティは、12 の小グループ(コミュニティ)に分かれて活動している。

この 12 のコミュニティは、これまで御所南小学校が総合的な学習で取り組んできたことや、今の子どもたちの課題から考えた。

それぞれのコミュニティは、地域や保護者の方 4～7 名と教職員とを合わせて、6～10 名

で構成されている。定期的な会は月に 1 回程度実施しているが、それぞれのコミュニティ独自で会をもつことも多い。

御所南コミュニティでは、昨年度から、それぞれの部会ごとの年間計画を立ててきた。部会の性格により、事業を中心としたところや授業を中心としたところがあるが、年間計画の中に位置づけている。

- | | | |
|-------------|---------------|-----------|
| ・文化コミュニティ | ・国際コミュニティ | ・学びコミュニティ |
| ・福祉コミュニティ | ・ジュニアコミュニティ | ・表現コミュニティ |
| ・スポーツコミュニティ | ・コンピュータコミュニティ | ・健康コミュニティ |
| ・町づくりコミュニティ | ・図書館コミュニティ | ・環境コミュニティ |

② 御所南コミュニティによる学習支援

御所南コミュニティでは、さまざまな事業や授業を通して、子どもたちの学習を支え、伸ばしていくようにしている。

活動にあたって必要がある場合、コミュニティごとにボランティアを募集している。各コミュ

ニティは、このボランティアをコーディネートする仕事を行っている。

御所南コミュニティの活動を通して、これまでも増して幅広い人材が、学校教育にかかわってくださるようになった。また、多くの保護者が、学校教育の中で学習ボランティア活動をしてくださるようになっていく。

文化コミュニティ

地域にたくさんおられる伝統工芸に携わる方を、子どもたちが訪ねて歩くことができるように「職人さんマップ」をつくっている。

福祉コミュニティ

生活科や総合的な学習で取り組んできた「お年寄りとのふれあい」を進めている。福祉的なイベントへの参加も行っている。

スポーツコミュニティ

ウォーキング事業「レッツ・ウォーク」を企画して、低・中・高学年が、学校からそれぞれ違うコースに分かれて、自然活動しながら歩く活動を行った。

町づくりコミュニティ

地域にたくさん残る町家（木造住宅）を探検し、そのよさを見直すという活動をしている。見つける・比べる・探るなどの活動を通して、町家にくらす人とも関わっていくようにしている。

国際コミュニティ

インターナショナルスクールの子もたちとの交流や、英語を使つての絵画指導など、学習と結びついた国際理解や国際交流を進めている。

ジュニア・コミュニティ

地域の幼・小・中学校の連携を進めている。その中で、中学生のボランティアが生まれてくるようにしている。小中学校合同のたてわり地域清掃や、水泳学習交流などを行っている。

コンピュータ・コミュニティ

アラン・ケイ氏の提案によるスクイークを使った授業の支援を行っている。20名程のボランティアが、学習を支援している。休み時間のコンピュータ室解放も行う予定。

図書館コミュニティ

隔週土曜日の学校図書館開館には80名のボランティア、週2回の放課後開館には20名のボランティアを募り、子どもたちが本の楽しさを味わえるようにしている。

学びコミュニティ

各学年の学習内容に合うプロの方を招いて、プロの技に挑戦していく授業を行っている。お菓子づくりのプロ、サッカー選手、小説家、トリアスロン選手などをお呼びしている。

表現コミュニティ

子どもたちに、豊かな表現ができる力をつけようと考えている。プロの方を招いて、詩の朗読、日本舞踊、絵手紙、書道、華道などの活動を行っている。

健康コミュニティ

地域の健康づくり活動と学校の保健活動をつなげようと考えている。「体の健康」「心の健康」などのワークショップを実施している。

環境コミュニティ

環境問題について、大人も子どもと一緒に学ぶことを目指している。「御所南エコクラブ」を立ち上げ、「京都御苑のキノコ観察」などの活動を行っている。

Ⅵ 連動する学校評価

子どもたちにどのような力がついたのか、あるいはどのような点が不十分だったのか、ということを確認して、その後の教育活動に生かしていくことを、学校評価の基本としている。

そのために、子どもの自己評価、教員の自己評価、学校長の評価、保護者の評価、地域コミュニティの評価が連動して、子どもの教育活動に返っていくような計画を立てている。

① 児童の自己評価と教員の自己評価

児童の自己評価は、学ぶ力、基礎・基本となる力を調べられるように、項目設定した。それぞれの力を、質問形式で調査することにより、自分自身でどのような力がついているのかを振り返ることができるようにしている。

また、その項目に合わせて、子どもに力がつくような指導ができたか、という観点で教員も自己評価するようにしている。

これによって、子ども自身の評価と教師の評価のずれを見つけることができる。教師が高く自己評価している項目でも、子どもの自己評価が思わしくないような項目は、振り返りの後、重点的に指導していくことになる。

② 児童の自己評価と保護者の評価

児童の自己評価のうち、保護者に考えてもらいたい項目の調査結果を知らせ、保護者がどのように考えられるのかを調べるようにしている。

これによって、児童の力についての保護者の

考えがわかり、どのような指導が期待されているのかを知ることができる。その項目について、指導そのものを必要とされていないのか、学校での指導を期待されているのか、ということをつかんで、その結果を公表するようにする。

この結果をもとに、後期の指導や次年度の指導を見直すようにする。先の教師の自己評価と合わせると、どのような指導を行っていけばいいのかが見えてくる。

③ 保護者の評価とコミュニティの評価

児童の自己評価と、それに対する保護者の評価を御所南コミュニティに知らせ、その結果について考えていくことにする。

御所南コミュニティにおける評価活動は、質問形式をとるのではなく、コミュニティのメンバーと教職員との対話により、問題点を明らかにしていくワークショップ形式をとるようにした。

これによって、コミュニティごとの視点から子どもを見直すことになり、学校だけでは気づかない子どもの姿が浮かびあがってきた。

Ⅶ 調査を生かして

今回の調査結果は、これまでの取り組みの成果を示すものが多かった。これからは、この結果をもとにして、より意図的に取り組んでいけるようにしたい。

また、外部機関の評価と校内の評価を連動させることも考えていきたい。

① 「学びの基礎力」を高める

今回の調査結果から、「学びの基礎力」としては、平均的な数値を示すことがわかった。これまでの「学ぶ力」や「基礎・基本となる力」をつける取り組みを通して、現在の結果が出ているのだと考えられるが、今後、意図的に「学びの基礎力」を高めるような指導も必要かもしれない。

そのためには、学校行事も含めて、子どもたちにどのような力をつけていくのかという全体像を描くことが大切だと考える。

また、家庭・地域との連携を深めて、大きな集団で子どもたちの育ちを見守るような体制づくりが必要である。そのためにも、御所南コミュニティの取り組みを進めていきたい。

② 自己評価項目の設定

子どもにどのような力がついているのかを確かめるためには、校内の自己評価と今回のような外部機関の評価とが連動していくことが望ましい。

そこで、今回の調査項目を参考にしながら、校内の自己評価項目を考えていくようにしたい。学校の特色に応じた項目とともに、共通して調査する項目があれば、子どものようすがより明確にわかってくると考える。

③ 基礎・基本となる力(教科学力)の育成

基礎・基本となる力(調査では「教科学力」)を、

教職員の連携でつけることができているとわかったので、今後は、これまでの枠組みを見直し、どのようにすれば力がついてくるのかを明らかにしていきたい。

また、基礎的な内容を明らかにし、教えるべきことは徹底して教え、考えるべきことは徹底して考えるというようにしていきたい。

④ 学ぶ力(生きる力)の育成

学ぶ力(調査では「生きる力」)がついてきているということがわかってきたので、問題発見・解決的な学習過程をより明確にし、子どもたちが意識しながら学習を進めていくことができるようにしたい。

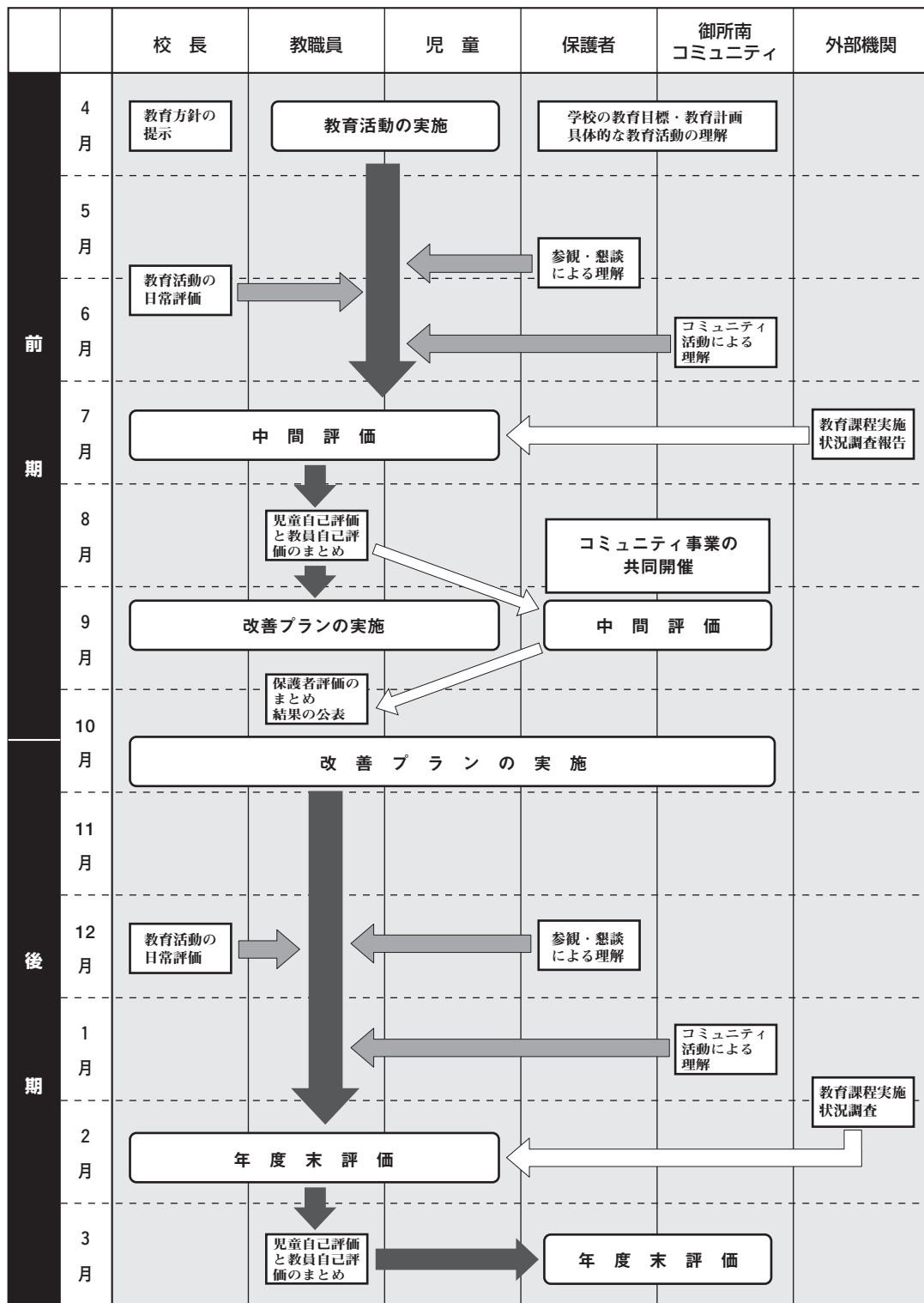
また、学ぶ力を教科の学習の中で意図的に使っていくことができるようにもしていきたい。

⑤ 力の関連を明らかに

調査の結果、それぞれの力が関連していることがわかったので、本校でも「学ぶ力」と「基礎・基本となる力」の関連を、より明確にしていくようにする。

「学ぶ力」と「基礎・基本となる力」は、両輪となっていくものだが、できるだけ、相互の因果関係がわかるようにしていきたい。

平成 15 年度 学校評価計画



調査項目の多面的な活用

守口市立八雲小学校 重松 昭生

はじめに

今回の「学力向上のための基本調査」で本校は、「生きる力」では「自分の住んでいる地域の活動や行事に進んで参加している」の項目（「社会的実践力」の領域の「社会参加」の項目）が高水準であった。本校の進めてきた「地域を積極的に活用した総合的な学習」等の成果であり、学校の活動に応え協力を惜しまない地域の教育力の表われであると思う。祭りや子ども会など、この項目に具体的に回答できるだけの「受け皿」が豊富なこと、そしてなにより地域の集まりで「この高水準」が誇らしげに話題にされる学校と地域の関係が、高水準の要因であろう。「学びの基礎力」では、「演劇・音楽・バレエなどの舞台を実際に見る」（文化体験）と「インターネットを使って何かを調べる」（メディア体験）の値が高かった。前者は近隣施設での鑑賞の機会や交通の便のよさによるものだろうが、地域の集まりでは現状で十分とするのではなく「もっと連れて行きたい」という声があった。「いいことはもっと伸ばそう」という力がこの地域にはある。後者は、情報教育のプロジェクト校として、いち早くインターネット環境が整ったことや家庭での急速な普及もあって、高学年の児童にとっては「あたりまえ」の情報ツールとなっている実情が見て取れる。

さて、このような調査を実施すると「教科学力」のデータが注目され、一人歩きしがちである。結果としてのデータが、評価として指導に生かされなければならないし、具体的な方略につながってこそ意味があると考えている。「生きる力」や「学びの基礎力」に「教科学力」を含むバランスよい「21世紀型学力」を育む方略を見出していきたいのである。

大阪教育大学の田中博之助教授は、「指導と評価の一体化」を超えた「学びと評価の一体化」を提唱している。その具現化の第一歩は、調査データから得られた知見を、個々の児童の課題として保護者に説明することで「一体化」をはかることであった。筆者はこれを、「新しい学力を育むための教育調査」の報告書『21世紀型学力を育む総合的な学習を創る』（田中博之監修/ベネッセ文教総研編）で、第4章-5「ふりかえる活動が子どもを学びの主人公にする」（p.133 - 140）に記すことができた。

そこで今回は、「生きる力」や「学びの基礎力」の「調査項目」そのものに着目し、「学びと評価の一体化」のための具体的な活用を、本校での実践を踏まえて、提案していきたい。

I 「生きる力」育成に生かす

「学習についてのアンケートA」問4・問5の30項目は、「総合的な学習の時間」などで育てたい「生きる力」である。「問題解決力」「社会的実践力」「豊かな心」「自己成長力」の4つの領域より構成され、例えば「問題解決力」の領域は、調査研究力やコミュニケーション力、情報活用

力が問われている。これらの項目に子どもが4段階「とても・まあ・あまり・まったく」の自己評価をすることで、子どもの自己評価力を含む「生きる力」を育んでいくことにもなる。

従前、学習の終わりにふりかえり活動「評価セッション」を行い「この学習を通じてこんな力

が「ついた」としていても、評価項目を事前に提示することはしなかった。内容的な目標を明示して学習活動に入ることであっても、「この力を育てるためにこの学習をする」とはしなかったのである。「学びと評価の一体化」のためには、はじめの学習計画段階で、この主体的な「めあて」が必要ということになる。

そこで、総合的な学習のはじめに図表 5 -

3 - 1 に示す「めあてを探そう」の 50 項目を子どもたちに提示した。ただし、この 50 項目は、今回の「学力向上のための基本調査」における「生きる力」の項目が調査票のボリュームの制約から前回の「新しい学力を育むための教育調査」の「生きる力」の項目よりも絞られているため、前回の調査項目をベースにしている。

■図表 5 - 3 - 1 学習計画段階で子どもに示す「めあてを探そう」

| この中から自分のめあてを探そう！！ | | | | |
|-------------------|------------|---|--|--|
| 年 組 番 () | | | | |
| 学習の進め方について | 目標を立てる | 1. 身の回りのことや自分が体験したことからもっと調べてみたいことを見つけてことができる | 27. 友達ひとりひとりのよいところを探そうとしている | |
| | 情報を集める／調べる | 2. 身の回りのことや自分が体験したことから疑問を見つけてことができる | 28. いつも人のために役立つことをするようにしている | 28. 友達ひとりひとりのよいところを探そうとしている |
| | | 3. 調べてみたいことについて見通しのある活動の計画を立てることができる | 29. いつも新しいアイデアを考えている | 29. いつも新しいアイデアを考えている |
| | | 4. 「たぶんこうだろう」という仮説を立てることができる | 30. やらなければならないことは最後までやりぬこうとしている | 30. やらなければならないことは最後までやりぬこうとしている |
| | | 5. インタビューやアンケートをして情報を集めることができる | 31. がんばって学習に取り組んでいる | 31. がんばって学習に取り組んでいる |
| | | 6. 初めて会った人ともきちんと話することができる | 32. 最近の社会のできごとをよく知っている | 32. 最近の社会のできごとをよく知っている |
| | | 7. 意見のちがう人とも協力することができる | 33. 外国の文化や人々のくらしについてよく知っている | 33. 外国の文化や人々のくらしについてよく知っている |
| | | 8. まわりの人の意見を冷静に聞くことができる | 34. 水や空気、ゴミ、エネルギーなどの環境問題について知っている | 34. 水や空気、ゴミ、エネルギーなどの環境問題について知っている |
| | | 9. さまざまな角度からものごとを考えることができる | 35. コンピュータ社会の問題点を知っている | 35. コンピュータ社会の問題点を知っている |
| | まとめる | 10. インターネットなどで目的に合った情報を集めることができる | 36. 点字や手話、車いすかひきなど、しょうがいを持つ人を手助けする方法を知っている | 36. 点字や手話、車いすかひきなど、しょうがいを持つ人を手助けする方法を知っている |
| | | 11. インターネットで調べたことが正しいかどうかをほかの資料で確かめたことがある | 37. 健康を守るためにどうしなければならないかを知っている | 37. 健康を守るためにどうしなければならないかを知っている |
| | | 12. 電子メールなどで遠くに住んでいる人とやり取りをすることができる | 38. 自分が住んでいる地域の自然やくらし、歴史などのとくちょうを知っている | 38. 自分が住んでいる地域の自然やくらし、歴史などのとくちょうを知っている |
| | | 13. コンピュータやビデオ、本、カメラ、それぞれの良さを生かして情報を集めることができる | 39. 最近の社会のできごとについて家族や友達と話し合ったことがある | 39. 最近の社会のできごとについて家族や友達と話し合ったことがある |
| | | 14. 調べたことをまとめることができる (文章／グラフ／絵など) | 40. 環境のことを考えてものをむだづかいせずに使っている | 40. 環境のことを考えてものをむだづかいせずに使っている |
| | | 15. 調べたことをコンピュータを使ってまとめることができる | 41. 自ら進んでお年よりやしょうがいを持つ人に手をさしのべたことがある | 41. 自ら進んでお年よりやしょうがいを持つ人に手をさしのべたことがある |
| | | 16. 仮説と結果を照らし合わせて考えることができる | 42. 健康を守るために具体的にしていることがある | 42. 健康を守るために具体的にしていることがある |
| | | 17. すじ道を立ててものごとを考えることができる | 43. 自分が住んでいる地域の活動や行事に進んで参加している | 43. 自分が住んでいる地域の活動や行事に進んで参加している |
| | 発表する | 18. 色分けをするなど分かりやすくまとめる工夫をすることができる | 44. 学校や社会のルールを守っている | 44. 学校や社会のルールを守っている |
| | | 19. コンピュータやビデオ、本、カメラ、それぞれの良さを生かしてまとめることができる | 45. 自分にできることや向いていることが何だか知っている | 45. 自分にできることや向いていることが何だか知っている |
| | | 20. 工夫して発表することができる | 46. 自分がまわりの人から認められていると思う | 46. 自分がまわりの人から認められていると思う |
| | | 21. 自分の考えや意見を相手に分かりやすく伝えることができる | 47. 将来つきたい仕事や夢を持っている | 47. 将来つきたい仕事や夢を持っている |
| | 次に生かす | 22. コンピュータやビデオ、本、カメラ、それぞれの良さを生かして使い分けすることができる | 48. 将来つきたい仕事や夢をかなえるために具体的な努力をしている | 48. 将来つきたい仕事や夢をかなえるために具体的な努力をしている |
| | | 23. 調べたことをもとに自分の考えをもつことができる | 49. 自分のことが好きである | 49. 自分のことが好きである |
| | | 24. 自分の苦手なことにチャレンジしようとしている | 50. 自分の長所と短所を知っている | 50. 自分の長所と短所を知っている |
| | | 25. 困難や失敗を次に生かそうとしている | | |
| | | 26. 友達のよいところを参考にしようとしている | | |

これは、調査項目を参考に本校の子どもたちが「どんな活動をしてどんな力を育むか」が分かりやすいように、「問題解決力」領域を学習の具体的な活動と並べて 26 項目にして、「社会的実践力」「豊かな心」「自己成長力」の 24 項目を加え再構成したものである。

さらに、行動目標ともいえる「問題解決力」領域 26 項目については、文章表現の苦手な子どもや項目の具体性を見出せない子どものために「判断基準」を用意した〔図表 5 - 3 - 2 (協力: 当時大阪市立大学大学院 林 美里さん)〕。

■図表 5-3-2 「問題解決力」領域の 26 項目の判断基準

| 項目 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------------------|---|---|---|---|
| 1.身の回りのことや自分が体験したことからもっと調べてみたいことを見つけることができる | 調べてみたいことが見つけれず、テーマを最後まで決められなかった。 | 先生のアドバイスをもとにして調べてみたいことを見つけ、テーマを決められた。 | 自分で、調べてみたいことを見つけ、テーマを決められた。 | 自分で、調べてみたいことを見つけ、テーマをくわしく決められた。 | 自分で、テーマをくわしく決めることができ、それについて調べてみたいことをたくさん見つけた。 |
| 2.身の回りのことや自分が体験したことから疑問を見つけることができる | 疑問が見つからなかった。 | 先生から言われた疑問を、そのまま調べた。 | 疑問が1つ見付き、それについて調べた。 | 疑問が2つ以上見付き、それについて調べた。 | 疑問が2つ以上見付き、それについて調べていくうちに次々と疑問が見つかった。 |
| 3.調べてみたいことについて見通しのある活動の計画を立てることができる | 計画を立てることができなかった。 | 「テーマを考える」「調べる」「まとめる」「発表する」というかんたんな計画を立てたが、立てっぱなしでまったくその通りにいかなかった。 | 「テーマを考える」「調べる」「まとめる」「発表する」というかんたんな計画を立て、だいたいその通りにいった。 | 「図書館に行く」「家族にアンケートをする」などのくわしい計画を立てたが、立てっぱなしでまったくその通りにいかなかった。 | くわしい計画を立て、その計画を修正しながら進めていった。 |
| 9.さまざまな角度からものごとを考えることができる | 1つの角度からでしかものごとを考えなかった。 | | 自分の見方とちがう角度からの見方に気づいた。 | | 見方によって、ものごとはまったくちがうように見えてしまうことに気づいた。 |
| 10.インターネットなどで目的に合った情報を集めることができる | インターネットを使うことができなかった。 | 調べてみたが、たぐさんのサイトがヒットしすぎて目的に合った情報を見つけられなかった。 | 調べる単語をいくつか考えて試してみたが、目的に合った情報を探すことができなかった。 | スペースキーと調べる単語をうまく使い、目的に合った情報を探すことができた。 | 見つけた情報をじっくり読んで、いる情報かいらぬ情報なのか決めることができた。 |
| 11.インターネットで調べたことが正しいかどうかをほかの資料でたしかめたことがある | インターネットでの情報を他の資料でたしかめなかった。 | たしかめようとしたが、他の資料がなかった。 | 他の資料を見つけることができた。 | 他の資料とインターネットでの情報をよく読み、比べてみることができた。 | 本とインターネットでの情報のあつかい方のちがいを知ることができた。 |
| 12.電子メールなどで遠くに住んでいる人とやり取りをすることができる | 遠くに住んでいる人とやり取りをすることができなかった。 | 相手は見つかったが、うまくやり取りをできなかった。 | やりとりをして、意見をこうかんすることができた。 | やりとりを一度して、知りたかった情報を集めることができた。 | やりとりを何度かして、新しいことが分かったり考えが変わったりした。 |
| 13.コンピュータやビデオ、本、カメラ、それぞれの良さを生かして情報を集めることができる | コンピュータやビデオ、本、カメラ、それぞれの良さは何かを知らない。 | それぞれの良さは知らないが、2つ以上組み合わせることで情報を集めた。 | それぞれの良さは知っているが、どれか1つにかたよって情報を集めた。 | それぞれの良さを知って、2つ組み合わせることで情報を集めた。 | それぞれの良さを知って、3つ以上組み合わせることで情報を集めた。 |
| 14.調べたことをまとめることができる(文章/グラフ/絵など) | 調べたことをそのまま写した。 | 調べたことのうち、どれを使ってどれを使わないかを考えた。 | 文章でまとめることができた。 | 文章や絵やグラフを組み合わせてまとめることができた。 | 文章や絵やグラフ以外に、分かりやすくする工夫ができた。 |
| 20.工夫して発表することができる | 工夫をする努力をまったくしなかった。 | 工夫をしようとしたが、どうしていいかわからず工夫できなかった。 | 見る人の立場にたって発表しようとし、工夫を1つ取り入れた。 | 見る人の立場にたって発表しようとし、工夫を2つ取り入れた。 | 見る人の立場にたって発表しようとし、工夫を3つ以上取り入れた。 |
| 21.自分の考えや意見を相手に分かりやすく伝えることができる | 相手のことをまったく考えないで発表した。 | 相手のことを考えたが、分かりやすくする工夫をしなかった。 | 相手のことを考えて、分かりやすいような工夫を1つ取り入れた。 | 相手のことを考えて、分かりやすいような工夫を2つ取り入れた。 | 相手のことを考えて、分かりやすいような工夫を3つ以上取り入れた。 |
| 26.友達の良いところを参考にしようとしている | 友達の良いところにまったく気づかなかった。 | | 友達の良いところに気づくことができた。 | | 友達の良いところを、自分にも取り入れようとした。 |

これにより、「この項目(規準)のこの段階(基準)」をめあてに学習を進めるスタイルを、課題設定・計画・調査研究・まとめ表現・伝える交流の場面で行うことができた。子どもたちのより成長したいという意識が、「次のめあて」

を具体的に見出していった。児童がシートに記した「～の活動では何番の項目のどの段階」は、自己評価そのものだし、「最もがんばった活動」の○印は、成果の自己アピールになった。

Ⅱ 評価セッションに生かす

「次の行動、次のめあて」「自分の成長課題」を主体的にかつ具体的に明らかにすることで、「中間セッション」で計画の変更や修正が行われたり、最終の評価セッションでは具体的にどの段階までの活動ができ、子ども自身が図表5-3-1の27以降の項目で「こんな力がついた」と評価できるようになった。ここに自己評価力の成長が見て取れる。

このように「自分で決めためあて」とそれに対する自己評価を「評価セッション」で捉えておけば個人懇談会での保護者への「総合学習の評価」は、実に具体的に行うことができる。「なぜよかったのか」の説明に説得力を持たせることができる。評価項目を最初から示すことが、子どもや保護者の信頼、ひいては「学びと評価の一体化」に大切なことが分かった。

Ⅲ 通知表に生かす

図表5-3-2を使った評価セッションでは、次のような場面が見られた。クラスのある児童A君の最終の「評価シート」(最終の評価セッション後記入)を見ると、テーマ設定項目1「身の回りのことから調べてみたいことを見つける」の自己評価は、4の「自分で、調べてみたいことを見つけ、テーマをくわしく決められた」となっている。同様に調べる段階では、項目10で4の「スペースキーと調べる単語をうまく使い、目的に合った情報を探すことができた」、まとめでは項目14の5「文章や絵やグラフ以外に分かりやすくする工夫ができた」としている。最もがんばった印をつけた発表の段階は、項目21の4「相手のことを考えて、分かりやすいような工夫を2つ取り入れた」である。

しかし、パネルセッションにした彼のグループの「プレゼン評価シート」(発表の後聞く側に

なったものが各グループ宛に書く)では必ずしも「分かりやすい発表」ではなかったということが分かった。A君は、特にがんばったと印をつけているが、この項目については「申告どおりの評価はできない」ということになる。グラフの書き方についてアドバイスを加えることで、まとめ方と発表の仕方は来学期への課題とした。通知表「活動」の欄は、「自分で、調べてみたいことを見つけ、テーマをくわしく決められた。文章を分かりやすくする以外に、グラフや写真などを入れてまとめた。せっかく書いたグラフだったが見る人には分かりにくかったようだ。今度は言いたいことが伝えられるグラフを書いてみよう」とした。これで、一学期の学習成果と今後の課題が子どもとの共通理解の基で「学びと評価の一体化」を具現化したことにならないだろうか。

IV 保護者懇談会で生かす

今回の調査項目で着目したいのは、「学びの基礎力」である。学力向上を実践してきた教師が「手の内を見せた」とも言えるここでの項目は、保護者の願いに応えるものである。また、「家庭での指導・活動」の項目(第2章図表2-5-1参照)は、「家庭でできる学びの基礎力育成ポイント」と言える。「生きる力」と「学びの基礎力」が、教科学力と絡まることで、「21世紀型学力」の説得力はより強くなった。

また、「学校での指導・活動」として問われる項目(第2章図表2-5-2参照)は、「先生の通知表」ともいえる。項目を自分のクラスのデータで読んでいくと、日ごろから何を強調し身につけさせようとしてきたかが見えてくる。それは「宿題をきちんとやる」や「テストの間違いなおし」であったりもするが、「バランスよく」という観点にたてば、教師の授業改善のための指針になる。

一方、このデータを子ども一人ひとりについ

て読んでいくと、担任の指導をどの程度受け入れ大切に思っているかが分かる。これはクラス全体の傾向との比較で、保護者に実態を説明する項目として使える。さらに、「家庭での指導・活動」の項目をあわせて読んでいくと、一人ひとりの子どもの「処方箋」が提案できる。担任と保護者が共有できる「処方箋」である。

保護者との個人懇談会でも、「ここができてないです」とネガティブに伝えるのではなく、「この基礎力をこの方略で伸ばしましょう」と個々の子どもの具体的な処方箋を提案していった。

一方、『こつこつ』の指導は家庭でもできたが、『考え方』の指導はできない」という指摘を受けた。夏休みの宿題などは、「くりかえし」を減らし、「考え方」の課題を増やしたが、結局処方箋のいくつかは「補習」的な機会を休み中に設けざるを得ない状況になった。処方として一般化をめざすには、教師の「リスク」が大きすぎる場合もあるかもしれない。

V PTA活動に生かす

図表2-5-1「家庭における指導・活動」の31項目は、「学びの基礎力」育成のいわば家庭版になる。教師版同様、これがすべてではないし、個々の家庭によって大切にしている事が違うことも当たり前である。個々のデータを取り上げて「家庭の教育力」とするのは、軽率であろう。

しかし、集計したデータは地域や校区の傾向をある程度見て取れる。このデータを基に地域や校区の子どもたちの実態に対して、具体的に支援するためのPTA活動を提案できるとすれば、この上ない具体的な項目である。

例えば、「図書館に行って本を読むことが、全国的なデータより低い傾向」であれば、子どもたちが安全に図書館に行けるようPTAの活動

として、「火曜日の放課後は交代で図書館に連れて行く地区活動」が実現すれば素晴らしいことだ。「家のお手伝いをよくしている傾向」が読めれば、PTA新聞などでアピールし、より啓発する活動につなげていく。

本校のPTAは実際にこの活動を始めた。全校児童に35項目の調査を二学期早々実施した。「図書館に行く」の項目は、校区に隣接する二つの図書館の名称にするなど、より具体的な項目にした。学校も担任が説明を加えながらアンケートをとる形で協力した。調査結果に基づく実際の活動はこれからだが、「学びの基礎力」育成のためという目標が明白であり、子どもたちを支援する具体的な活動として評価されるにちがいない。

Ⅵ 習熟度別編成に生かす

少人数加配を加えた「習熟度別学習」が盛んである。算数で行われていることが多く、ペーパーテストで「習熟度」を測り、小グループを編成する。そして、それなりの「習熟度」にあった授業が展開されている。勿論少人数での指導は、通常の学級編成よりは一人ひとりに応じた対応

が可能で、有効な成果の報告がなされている。

しかし、この「習熟度」による小グループの編成を行う際、単に教科学力の「できる子とできない子」を分けるのではなく、「学びの基礎力」も考慮してクラス編成を行ったほうが、よりきめ細かい指導が可能となるのではないだろうか。

■図表 5-3-3 「学習定着の方略」のパターンと「教科学力」との関係(小5)

| 学習定着の方略のパターン | 新しく習ったことは、何度もくり返し練習している(問8④)。 | 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(問8⑩)。 | 件数 | % | 基本問題平均通過率 | | 応用問題平均通過率 | |
|--------------|-------------------------------|--|-----|------|--------------|--------------|-----------|----|
| | | | | | 国語 | 算数 | 国語 | 算数 |
| A | ○ | ○ | 558 | 32.8 | 94.0 89.4 | 69.5 61.4 | | |
| B | ○ | × | 240 | 14.1 | 90.3 84.3 | 61.5 50.3 | | |
| C | × | ○ | 337 | 19.8 | 93.8 88.9 | 71.1 59.8 | | |
| D | × | × | 566 | 33.3 | 88.6 83.2 | 63.1 47.3 | | |

○は「とてもあてはまる」「まああてはまる」と肯定的な回答した場合、×は「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」と否定的な回答した場合を示す。Aパターンは、いずれの項目も肯定的に回答している子ども、Dパターンは、いずれの項目にも否定的に回答している子どもを示す。(「学力向上のための基本調査」のデータから作成)

図表 5-3-3 は、「学びの基礎力」の項目で示される「学習定着の方略」のパターンと「教科学力」との関係を示すものである。「学習定着の方略」として、「新しく習ったことは何度も繰り返して練習している(反復方略)」という項目と「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一緒に理解している(体制化方略)」という2つの項目の回答パターンと教科学力調査の結果とをクロスして見たものである。後者は、基礎問題の通過率と応用・発展問題の通過率と別々に分けて示している。この図表からわかるように、この2つの学習定着の方略に対していずれも否定的に回答してい

るDパターンの子どもの「教科学力」が最も低いという傾向があることは、国語、算数の全体を通して言えることである(ただし、国語の応用・発展問題では反復のみのBパターンが最も低い)、かといって反対にいずれも肯定しているAパターンの子どもの最も高いとは必ずしも言えず、反復よりも理解や考え方重視のCパターンの子どもの拮抗していることがわかる。このデータは、それぞれの子どもの方略パターンに応じた指導の必要性を示唆するものではないだろうか。理由や考え方の理解重視のタイプの子どもの一律に「くりかえし」を強いることは望ましいことではないだろう。ある子どもには反復

学習で自信をつけ理由や考え方をつかむ指導を絡ませていく指導が、また「くりかえし」を肯定しない子どもには「くりかえし」を無理強いすることなく、理由や考え方の理解を重視する方略を徹底指導することが、「分ける」意味を持つ

ではないかと思えるのである。

有効な小グループ編成は、教科学力のペーパーテストのみに基づくのではなく、本調査の「学習定着方略」のタイプも考慮した編成が、より有効ではないだろうか。

おわりに — 「調査項目」と子どもたち

40人弱の子どもを一人の担任が1年か2年間、学級という壁の内ですべて育てるという教育の形は過去のものとなりつつある。チームティーチング等の授業改善に限らず、学校外の人材活用や、学年の「持ち上がり」の廃止など、様変わりは多様である。だからこそ、子どもたちに豊かな学力を確かにつけるための教育の在り方を改めて問い直してみることが大切になるだろう。

「学びと評価の一体化」の具現化、子ども一人ひとりの学びの処方箋を出せる教育を具現化することが、子どもたちへの本当の「援助・指導」であり、保護者への「責任」であり、教育実務者の「社会的責任」であると考えている。

この調査の「項目」は、そのための具体的な指針、子どもたちへのプレゼントでありたいと願っている。

「学びの基礎力」を育てる実践を中心に

大阪教育大学教育学部附属平野中学校
野中 拓夫 井寄 芳春 田口 順 小林 弘典 佐藤 由美

はじめに

本校では、新学習指導要領の完全実施を踏まえ、指導と評価の一体化をめざし実践研究を進めている。小学校(附属小学校)や高校(附属高校平野校舎)の教育課程も視野に入れつつ、中学生にふさわしい教育内容や教育方法のあり方を模索し、実践を通して検証している。昨年度は学校の自己診断を取り入れ、保護者、生徒、教員に対してアンケートを実施するとともに、その結果を踏まえつつ、本校としての教育課題を明らかにし、学校改革プランを構想しているところである。ただし、改革を進めていくにあたって、その根拠となる事実、データはできるだけ多角的に収集し、客観的に分析、解釈することが求められる。今回、「総合学力研究会」の「学力向上のための基本調査」(以下、基本調査)は、このような考えから受検したものである。本校としての教育改革に資するデータの1つとして位置づけるとともに、得られたデータから本校の教育実践を見直し、修正するために活用しようと考えた。結論としては、本校の教員が考えていたよりも、厳しい内容の結果が示された。ただし、1つひとつのデータ結果に一喜一憂せず、教師の実感とも付き合わせながら、今後の教育課程を改善する際の指針として活用していきたいと考える。

I 基本調査を踏まえて

「学びの基礎力」は「豊かな基礎体験」をベースに、「学びに向かう力」「自ら学ぶ力」「学びを律する力」の3つの力が相互に作用し合い、形成されていくものと捉えられている。

まず結果全体を概観すると、多くの項目で調査仮説の妥当性が裏付けられていることが分かる。「学びの基礎力と教科学力」や「学びの基礎力と生きる力」の間には、正の相関が見られる。「確かな学力」は「学びの基礎力」に支えられながら、定着していくことに改めて気づかされる。

さて、我に返って自校の結果に目を落とす。通常この手の調査結果というものは、日頃、我々教師が感覚として感じ取っていたことを、数値という、目に見える残酷な形のデータとして、眼前に突きつける。そして、多くの場合、我々は、我が子の成績表を見つめる保護者と同じ態度で、その客観化された数値を食い入るように見つめる。つまり、全体の平均スコアをどの程度下回ったか、

必死の形相でチェックしてしまうのである。(人間の性であろうか、やはり最初に目が行くのは、マイナスの側面なのである。)

しかし、大事なものはそれからである。我々は教育改善のために、調査を実施したのであり、決して興味本位で受検したのではないはずである。低い評価を示した項目については、直ちにそれを挽回するための手だてを講じなければならない。また、高い評価を示した項目については、今までの実践のどの部分が有効に働いたかを検証し、さらに力を伸ばせるよう、改良の手を加えるべきである。そのように考えることこそが、「学力向上のための基本調査」を受ける意義であろう。あくまでも、自校のカリキュラム診断の1つとして、活用することを前提として捉える姿勢を持ちたい。

次項では、本校が、この基本調査の結果を見て、どのように本校のカリキュラムを診断したか、実践例を通して述べていくことにする。

Ⅱ 診断結果の分析と「学びの基礎力」を育てる実践例

本校（2年生・平成14年度）の調査結果に関して、特に、着目したのが、第一に「比較的高い評価が得られた項目」の1つの「豊かな基礎体験」である。第二に、「比較的评价が低かった項目」の中の「学びに向かう力」と「自己成長力」である。

① 比較的高い評価が得られた項目 — 「豊かな基礎体験」

「学びの基礎力」の中で、特に高いポイントを示したのは「豊かな基礎体験」の項目である。特に「直接体験」と「メディア体験」の2つの項目は高い評価ポイントを示している。これらの項目は「学校の活動以外」の調査であり、生徒の自律的な学習の成否が問われる項目といえよう。本校の生徒は、「自然体験」「文化体験」「対人体験」が比較的豊富で、新聞や書籍、インターネット等を通して主体的に情報検索を行っている様子が見えてくる。

確かに「豊かな基礎体験」の調査項目の多くは家庭教育に関連するものであり、本校の教育成果として語りえないものである。しかし、このような体験が「確かな学力」として生徒一人ひとりに根付き、体験の質を高めていくための方法が確立していないと単なる「遊び」「思い出」に終わってしまう。家庭での体験と学校での学習を結びつけ、「自ら体験しよう」という意欲を育て、継続して探究しようとする態度を育てることは学校の重要な役割といえよう。学校内での意図的・計画的な学びと学校外での多彩で偶発的な学びの双方を重視しつつ、何からでも、どこからでも、誰からでも学ぼうとする能力や意志を養っていききたいと考える。そのためにも学習スキルを育成することは極めて重要である。本校生徒の「強み」をさらに発展させつつ「豊かな基礎体験」を「確かな学力」へと向上させていくための手立てを開発していきたいと考える。

(1) 総合的学習「STEP（ステップ）情報」とは

現在、本校では、3種類の総合的学習を実施している。従来から実践研究を進めている「JOIN」と、平成14年度より創出した「STEP」「卒業研究」である。

すべてが問題解決能力や問題発見能力等を育んでいくものであるが、アプローチの仕方やカリキュラムを構成するためのベースが異なる。「JOIN」では個人の興味・関心を社会的な課題につなげ、社会的実践力を培っていくのに対し、「STEP」や「卒業研究」では、教科のクロスカリキュラムを軸に、多様な学習スキルや学習能力、意思決定能力を養う。

STEPはさらに「STEP情報（1年生・週2時間）」「STEP国際（1年生・週1時間）」「STEP健康（2年生・週1時間）」の3つに分かれる。STEP国際とSTEP健康は全く新たな総合的学習であるが、STEP情報は、平成14年度よりJOINから分離し、リニューアルしたものである（以前は「JOIN I群」と称していた）。STEP情報は、単にJOINの基礎固めをする場ではなく、すべての学びの基礎となる学習スキルを育成することを目的としている。

また、この学習は学習スキルの中核となる情報活用能力に習熟するとともに、地域を舞台にした多様な基礎体験やメディア体験を基盤にカリキュラムを構成している。野外や日常的なメディアと学校とをリンクさせたこのような学習の機会を設定することにより、「豊かな基礎体験」が「学びに向かう力」「自ら学ぶ力」「学びを律する力」、さらには「教科学力」「生きる力」へと高まっていくと考える。

(2) STEP情報の概要

STEP情報では、育成すべき情報活用能力として「情報活用の実践力」「情報の科学的な理解」「情報社会に参画する態度（情報モラルを含む）」の3つの柱をベースとしている。特に「情報活

用の実践力」「情報社会に参画する態度(情報モラルを含む)」に焦点化している。整理すると以下ようになる。

- 情報活用の実践力…
情報収集力・情報判断力・情報処理力・
情報創造力・情報発信力・情報伝達力・
表現力 等
- 情報社会に参画する態度…
情報批判力・情報モラル・マナー 等

(3) STEP情報のカリキュラム

STEP情報のカリキュラムは、1年を通して、上記のような情報活用能力がまんべんなく育つことを前提に考えた。ただし、知識やスキルの獲得だけが目的にならないよう、次の点に注意して編成している。

- 学習の成果を実際の場で試す機会をタイム

リーに設定し、学びが生きてはたらくことを体感できるようにする。

- 学びが実生活と乖離しないよう、本物に触れるようにする。
- 生徒自らが地域社会に対して貢献し、それを実感できるようにする。
- 自己評価や相互評価、他者(地域の方々)評価等を組み込むことを通して、主体的な学習の構えや意欲を高めるようにする。
- テーマを決めて新聞記事を収集させることを通して、現代的な諸課題に対する関心を高めさせる。

特に、このような点に留意してカリキュラムを編成・実施していることと、調査結果において「豊かな基礎体験(直接体験・メディア体験)」が高い評価結果を得たことが、深く関係していると考えられる。STEP情報のカリキュラムは以下の通りである。

■STEP情報のカリキュラム

| 回数 | 時間 | 1組 | 2組 | 3組 | | 総時間数 |
|------|----|------------------------|-------------|-----------|----------------------------------|-------|
| 第1回 | 1 | オリエンテーション | | | 情報 収 集 ス キ ル I | 1 |
| | 1 | 意味調べ | | | | 2 |
| 第2回 | 1 | インタビュー① | 聞き書き① | カメラ講座(人物) | | 3 |
| | 1 | カメラ講座(人物) | インタビュー① | 聞き書き① | | 4 |
| 第3回 | 1 | 聞き書き① | カメラ講座(人物) | インタビュー① | | 5 |
| | 1 | 聞き書き② | | | | 6 |
| 第4回 | 1 | インタビュー② | | | | 7 |
| | 1 | インタビュー③ | | | | 8 |
| 第5回 | 2 | 平野平野めぐり(インタビュー実践) | | | | 9・10 |
| 第6回 | 2 | プロの技を盗もう(テレビディレクターの講演) | | | | 11・12 |
| 第7回 | 1 | 平野30景 行く先決定 | | | | 13 |
| 第8回 | 1 | カメラ講座(風景) | インタビューのまとめ方 | | 14 | |
| | 1 | インタビューのまとめ方 | カメラ講座(風景) | | 15 | |
| 第9回 | 1 | 平野30景 取材方針の決定 | | | 16 | |
| | 1 | 平野30景 取材準備・リハーサル | | | 17 | |
| 第10回 | 終日 | 平野30景 取材 | | | 18~23 | |
| 第11回 | 2 | 平野30景 まとめ | | | 24・25 | |

| | | | | | | |
|----------|----|-------------------------------------|------------|-----------------------|----|-------|
| 第 12 回 | 1 | インターネット検索 | 新聞・書籍の使い方 | アンケートの作り方 | 情報 | 26 |
| | 1 | | アンケートの作り方 | 新聞・書籍の使い方 | | 27 |
| 第 13 回 | 1 | 新聞・書籍の使い方 | インターネット検索 | JOINサーフィン 「ボランティア」 | 報 | 28 |
| | 1 | アンケートの作り方 | | | | 29 |
| 第 14 回 | 2 | JOIN サーフィン 「ボランティア」 | | インターネット検索 | 集 | 30・31 |
| 第 15 回 | 2 | 情報収集の達人：ソースの効果的な選び方 | | | | 32・33 |
| 第 16 回 | 2 | 映像の読み解き：(テレビプロデューサーの講演) | | | ス | 34・35 |
| 第 17 回 | 1 | 図表統計とレイアウト | パワーポイント | OHP/OHC | キ | 36 |
| | 1 | | | 著作権 | | 37 |
| 第 18 回 | 1 | パワーポイント | OHP/OHC | 図表統計とレイアウト | ル | 38 |
| | 1 | | 著作権 | | | 39 |
| 第 19 回 | 1 | OHP/OHC | 図表統計とレイアウト | パワーポイント | II | 40 |
| | 1 | 著作権 | | | | 41 |
| 第 20 回 | 1 | JOINサーフィン 「国際理解・国際文化」「環境・自然」「福祉」 | | | 課 | 42 |
| | 1 | 「健康・生命」「人権・平和・社会問題」の中から1コース選択 | | | | 43 |
| 第 21 回 | 1 | JOINサーフィン 「国際理解・国際文化」「環境・自然」「福祉」 | | | 題 | 44 |
| | 1 | 「健康・生命」「人権・平和・社会問題」の中から1コース選択 | | | | 45 |
| 第 22 回 | 2 | ブチ JOIN (課題設定) | | | 定 | 46・47 |
| 第 23 回 | 2 | ウェビング・分担決定 | | | | 48・49 |
| 第 24・25回 | 4 | ブチ JOIN (調べ) | | | ま | 50～53 |
| 第 26～28回 | 6 | ブチ JOIN (まとめ) | | | | 54～59 |
| 第 29・30回 | 4 | ブチ JOIN (発表会) | | | と | 60～63 |
| 第 31 回 | 2 | STEP 情報のまとめ | | | | 64・65 |
| 第 32 回 | 終日 | 課題設定準備 (JOIN見学会) | | | め | 66～70 |

* STEP 情報は、週 1 回、今年度は月曜日の 5・6 限に行っている。

* 第 10 回の活動は、全学年、総合的学習の日 (JOINDAY) として、終日、学校を離れて活動することができるように設定した日を利用して行っている。

* 第 32 回の活動は、1・2 年生を対象に、校外の施設などに出向き、体験や見学を行うための日 (JOIN 見学会) として設定している。

* 「情報収集スキル I」は、1 次情報の体験的な習得の場である。「情報収集スキル II」は 2 次情報の習得とプレゼンテーションスキルを形成する場である。

(4) STEP 情報の実践

前述のカリキュラムにあるように、できるだけ「直接体験」や「メディア体験」をちりばめるよう意図している。地域 (平野) にインタビューに出かけたり、校外の施設 (博物館などの各種公共施設や企業) に出向いて見学・体験したり、専門家の方の話を聞いたり、直接、本物と向き合うことを重視している。またインタビュー

や聞き書きの仕方、写真の撮り方を学習した後、すぐに取材に出かけるというように、学習したスキルを積極的に使えるように配慮し、学習の成果が実感できるように、「学習の役立ち感」(これは「学びの基礎力」の「学びに向かう力」の範疇に含まれる) を意識した流れになっている。

具体的には、1 学期 (第 1 回～第 11 回に相当) のカリキュラムは 1 次情報の収集に目標をおき、

第1回～第4回までに学んだことを第5回に直接体験によって試し、第6回でプロ(本物)の方から指導を仰ぎ、第7回～第9回で反省点の改良、そして更に新しいスキルを学び、第10回で再び直接体験をしてまとめるという流れである。基本的スキルの学習と直接体験・本物体験を短い間隔で繰り返すことによって、学びの成果が生きて働くものとなる。また、直接体験・本物体験が、確かな学びを裏付けるものとなるような仕組みである。

2学期前半(第12回～第19回)は、「メディア体験」の目白押しである。これもまた、1学期と同じように、基本的スキルを学習(第12回～第14回)した後、それらを試す機会(第15回「情報収集の達人」……特定の課題を与え、それを解決するための情報を得るには、どのようなメディアが最適かを体験する)を設け、また基本的スキルの獲得(第17回～第19回)へと戻る。

2学期後半から3学期(第20回～第32回)にかけては、2年生から始まる課題探究型の総合的学習「JOIN」へのスムーズな橋渡しも兼ねて、ショートレンジの課題探究学習「プチJOIN」が学習の中心になる。これもいきなり課題探究を始めるのではなく、その前に、直接体験を取り入れた教師主導型の課題探究学習(本校では「JOINサーフィン」と称している)を導入として実施、学習動機を高める。そして、本番のプチJOINでは、まさに1年間の総決算として、今までに学んだことをフルに発揮しながら活動を進めることになる。



学んだスキルを生かして取材しよう!

(5) STEP情報の成果

1年間の学習を終えての生徒の代表的な感想は、次のようなものであった。

- ・STEPの学習をして、インターネットの調べ方や発表のしかたなど、いろいろなことが分かってよかった。JOINでもがんばりたい。
- ・普通の教科とはひと味違う授業だったので、おもしろく、勉強になりました。2年生にするJOINでは、今よりも何倍もよい結果が出るようにがんばりたい。
- ・実戦に向けて役に立つことをいろいろ教えてくれたのでよかった。
- ・普通に学校で習う教科の勉強だけでなく、日常に使える学習だと思う。
- ・普通の授業とはまた違っていて、新鮮だった。「いろいろやったなあー」という思いがあった。
- ・最初のほうは、なぜこんな事をしているのかと、とても不思議だったけど、いざ終わってみると、とても役に立ったのでよかったと思いました。
- ・小学校ではできなかったことができた。総合的学習が得意になった。

これらの感想を見る限り、生徒たちにも概ね好評のようであった。また、「直接体験」・「メディア体験」をふんだんにカリキュラムの中に盛り込むことによって、生徒たちの日常生活の中に、ごく自然に、直接・本物・メディアというものを取り込んでいったのではなかろうか。それが「豊かな基礎体験」となって、「学びの基礎力」を下支えする力となっていると思っている。

また、今回は結果として表れなかったのだが、生徒たちの感想の中に「学習の役立ち感」や「学力向上心」に言及したものが多く見られることも、今後「学びに向かう力」の成長に貢献するものと期待が持てる。



目的に応じて適したメディアを選ぼう！

② 比較的評価が低かった項目

— 「学びに向かう力」・「自己成長力」

本校が「学びの基礎力」や「生きる力」の中で全体の平均を下回ったもののうち、本校の課題として深刻に受け止めたのは、「学びに向かう力」や「自己成長力」である。

まず、「学びに向かう力」の内容項目は、「1. 感じ取る力」「2. 学習動機」「3. 自己効力感」「4. 自己責任」となっている。この中でも特に「2. 学習動機」が相対的に低いことが判明した。設問としては「勉強して身に付けた知識はいずれ仕事や生活の中で役に立つと思う」「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」「勉強して、もっと力や自信をつけたいと思う」である。この項目の評価が低いということは、すなわち、勉強の本当の楽しさも分からず、ただ漫然と、やれと言われたことをこなすだけの学習を展開していると感じている生徒が少なくないということである。

この状況を改善するためには、入学段階の時期から教科本来の楽しさを生徒に伝え、味わってもらう機会が必要であると考えた。1年生対象の選択教科「インパクトセミナー」は、こうした経緯で平成15年度から開講したものである。

また、「自己成長力」の内容項目は、「1. 成長動機」「2. 自己コントロール力」「3. 自己評価力」「4. 自信・自尊感情」「5. 自己実現力」「6. 進路決定力」である。本校生徒は、「1. 成長動機」や「5. 自己実現力」は高い値を示しているものの、「2. 自己コントロール力」「4. 自信・自尊感情」が弱いことに気づく。後の2つの項目は、中学生全体にもいえることであ

るが、本校としての独自の取り組みが要請される。

「2. 自己コントロール力」を促し、「4. 自信・自尊感情」を高めるためには、教科の学習だけでは難しい。道徳や特別活動の時間も有効な場合もあるが、それらには固有の目標・内容が確定されており、その目標を達成することが期待されるからである。

一方で、総合的学習は学習指導要領においても内容が示されているわけでもなく、教科書もない。評価も学校独自の観点や規準を設けることができる。生徒の「生きる力」に直接結びついたカリキュラムを構想し、実践することができる領域である。

今回、2年生の総合的学習に、新たに「STEP健康(ライフスキル)・週1時間」を導入したのはこのような考えからである。以下、「インパクトセミナー」と「STEP健康(ライフスキル)」に関しての実践例を掲載する。

(1) インパクトセミナー

— 「学びに向かう力」を高める

① インパクトセミナーの目的と概要

インパクトセミナーは、1年生で実施する選択教科である。この授業の目的は以下の三点である。

- A. 教科の楽しさや魅力、あるいは本質や価値が伝わるように授業を行うことを通して、苦手な教科、好きになれない教科を克服できるようにする。
- B. 2年生から本格的に始まる選択教科に備えて、教科の目標・内容を踏まえ、自分にあった選択ができるような構えを形成する。
- C. 教科の学び方を学ぶことを通して、今までの学習の仕方を振り返り、中学生らしい学びのスタイルを確立する。

インパクトセミナーは、前期(7月)に2時間ずつ3回(計6時間)、後期(2月)に2時間ずつ3回(計6時間)実施する。前期に開講した講座は、国語・社会・数学・理科・美術・技術家庭・英語の7教科である。講座のテーマは以下の通りである。

② 講座の実際

以下、インパクトセミナーの中の「社会」「数学」「理科」を例に、ア. 目的、イ. 内容、ウ. 考察、の三点について述べていくことにする。

■インパクトセミナー講座のテーマ

| 教科 | 講座名 | 目標 |
|----------------|------------------------------------|--|
| 国語 (高校教官担当) | ディスカッションをしよう | コンピュータなどを活用したディスカッションを通して、他人と違う意見を持つ大切さ、人と違う意見を述べる勇氣、違う意見に対する寛容さを持つ。 |
| 社会 | ひろげよう！マップワールド —地図からみえる世の中とわたし— | 地図の世界の豊かさ、地図の大切さを理解するとともに、地図を読む力を身につける。 |
| 数学 | 6時間だけでも数学の頭になろう！ | 数学的思考の習慣を養う。 |
| 理科 | To be & ミクロを見まろう | スケールの大きな実験・観察を、自分が納得するまで行うことを通して、体験的に自然現象を理解することの大切さを学ぶ。 |
| 美術 | オリジナルTシャツを作ろう！ | ○伝統的な型染め技法を体験することにより、染色（工芸）を身近に感じる。 ○技法の特色を生かし、自分らしさも表現できるデザインを考える。 |
| 技術家庭 | 飯を炊く —あなたはごはんを炊くことができますか？ 屋外で！— | 簡易携帯かまどの製作を通して、ものづくりに対する興味・関心を高める。 |
| 英語 | 映像を見ながら英語を楽しもう！ | できるだけ大きな声で文字（つづり）にとらわれずに話すことができるようにする。 |

A. 社会

【ア. 目的】

地図は事象を空間的に表現したものであり、人類が誕生したところから地図は作られ、現在も世界中のありとあらゆる地域や場所で地図は作られている。

ところが地図を使った学習や地図記号を暗記する授業はあるが、地図に慣れ親しんだり、地図そのものを学習したりする機会はほとんどない。今回のインパクトセミナーでは、地図の世界の豊かさ、地図の大切さを理解させるとともに、地図を読むこと、地図から何かを発見すること、地図から考えることの楽しさを経験させる。このことを通して、地理的分野、社会科を好きにさせるきっかけにさせたいと考える。

【イ. 内容】

| 回 | テーマ | 内容のあらまし |
|---|----------------------------|---|
| 1 | 地図の愉しみ —地図をながめて— | さまざまな地図と出会い、地図の世界の豊かさを実感する。 ○こんなにあるの？ これも地図？ ○わたしの頭の中にも地図が…!! |
| 2 | 地図から送られるメッセージ —地図をみつめて— | 地図ならではの表現のしかたや地図をみる際の約束事を学ぶ。 ○地図で何かが伝わる・何かを伝える！ ○広告地図のワナ？ |
| 3 | 地図づくりに命を賭ける人々 | 地図制作に賭ける人々の想いにふれる。 ○放送番組（プロジェクトX）の視聴 |

a. 地図の愉しみ —地図をながめて—

- 地図がなぜ必要なのか、地図はどういうところに使われているかについて発表する。
- 鑑賞した地図の中から興味を持ったものを1つ選び、どういう点に興味を持ったかについてコメントを書く。(鳥瞰図、観光地図、海外の地図、広告地図等、多種多様な地図を机の上に並べておき、自由に閲覧できるようにしておく。)
- GIS(地理情報システム)の役割についてもふれる。
- 普通教室の地図(「クラスルームマップ」)をできるだけ詳しく描いてみる。

b. 地図から送られるメッセージ —地図をみつめて—

- 教室地図の相互鑑賞・感想
- 広告地図を見て、「①単純化」「②誇張」「③選択」の3つの観点で評価する。
- 広告地図がアピールしているもの、どういう点で成功しているかを考えさせる。
- 学校付近の広告地図を制作する。

c. 地図づくりに命を賭ける人々

- 広告地図の相互鑑賞・感想
- 放送番組の視聴(プロジェクトX「地図のない国 執念の測量1500日」〈第110回 4月8日放送〉)
- 感想を書く

【ウ. 考察】

[学習後の生徒の感想]

・ 地図の鑑賞などを通して、地図のことが少しずつわかってきたところでプロジェクトXの視聴をしたのでわかりやすかったです。いつも、何気なく見ていた地図も、こんなに苦労して作っているんだなぁと思いました。今まで全く興味がなかった地図にも少し関心が出てきたような気がします。私は社会が一番苦手だけど、これから少しずつがんばっていきたいです。3時間だけだったけど楽しかったです。(後略)〈I女〉

・ めっちゃ楽しかった。こんなに楽しい社会の授業はなかった。地図について今まで全然興味なかったけれど、この授業で地理が大好きになりました。地図をかいてみたり、地図制作の様子をビデオで見たりしてすごく感動しました。(後略)〈T女〉

インパクトセミナーを通して、どこまで「学習動機」を高めることができたかについての検討は不十分であるが、授業後の感想を見る限りにおいて、概ね、関心が高まってきている様子がうかがえる。

「学びに向かう力」を高めるためには、その前提として、学ぶことの意味を実感する機会を設定することが肝要である。そのためにも、教師の得意分野を軸に、教科の楽しさや価値に触れることができるような題材を豊富に準備し、生徒に提供することが求められる。

B. 数 学

【ア. 目的】

数学は合っているか、間違っているか。「○」か「×」かなど、結果だけだと思っている生徒も多いかもしれない。しかし、結果よりも考え方こそが大切なのである。数学が「嫌い」、「苦手」と思っている生徒が、少しでも数学は「面白いな」、「楽しいな」、「わかる」と思い、少しでも数学が好きになるよう

にと思い、この課題を設定した。

【イ. 内容】

| 回 | テーマ | 内容のあらまし |
|---|----------------|--|
| 1 | トランプの手品の種を明かそう | 数学的に考えることによって、なぜトランプを当てることができるのか？ グループで考え話し合い、種を明かした。 |
| 2 | 一筆書き | 一筆書きの決まりを見つけ、一筆書きができる図形、できない図形について考えた。 |
| | 長方形の面積の二等分 | 長方形の面積を二等分するには対角線の交点を通る直線を引けばいいことを考え、大きい長方形から小さい長方形を切り取った図形についても考えた。 |
| 3 | 試合数 | トーナメントの試合数を考え、そこから $1+2+2^2+2^3+\dots$ の問題を解く方法を考えた。 |
| | 最短距離を見つけよう | 2点間の最短距離は、2点を結ぶ線分の長さということを利用して、直線の同じ側にある2点について、1点を出発し、直線に触れてもう1点に行く最短距離を求めるなどの問題を解く方法を考えた。 |
| | 友達の作った問題を解こう | 本で調べたりして、自分たちが作ってきた問題をみんなに配り、お互いに解き合った。 |

【ウ. 考察】

3回の授業を通して、初めは難しかった問題も、理解した生徒がグループの友達に教える、または、説明を聞いて理解し、次の問題に応用して解くなどの姿が見られた。友達に教えた生徒は、教えることによって自信をつけ、初めは分からなかった生徒は、問題を少しずつ応用することによって理解し、自信をつけていった。また、「友達の作った問題を解こう」では、自分の作った問題を友達に解いてもらうことにより、数学の楽しさを感じているようであった。講座を終えた生徒たちの感想は次の通りである。

- ・物を使って数学をやると、少し楽しかったです。3時間目が少し難しかったけれど、見つけ方は分かったのでよかったです。これからも、見つけ方とかが分かれば、楽しいかな？って思っています。
- ・とっても面白かったです。ちょっと難しかったです。解法が分かると面白いです。数学は、特に好きというわけではないけれど、楽しんでできました。
- ・数学が苦手だから、頭が痛くなってしまいました。でも楽しくできてよかったです。
- ・6時間、すごく楽しかったです。大キライな数学と、少し友達になれた気が……。考え方のコツもつかめたり、少しだけ自信もつきました。今度から、数学がんばるぞ～!!

C. 理 科

【ア. 目的】

理科とは、私たちの身のまわりにある自然現象をより深く理解し、科学的な見方や考え方を養うための学習である。そこには、実験、観察などを行いながら、データ化したり、モデル化したりしながら総合的に考察し自分の考えで表現することが要求されている。しかし本校に入学した1年生の中には、理科とは、暗記教科であると考えている生徒もいる。そこで、本講座では、物づくりを主体に置き、『学ぶ』というよりも五感を使って体験し、理科の楽しさを感じ取るというスタンスで講座を設定した。

【イ. 内容】

| 回 | テーマ | 内容のあらまし |
|-----|-----------------|--|
| 1 | 手作り熱気球 べっこう飴 | 身近な材料を使って、熱気球の製作、打ち上げ。 べっこう飴をつくり試食。 |
| 2・3 | ペットボトルロケット | ペットボトルを使って、ロケットの製作、打ち上げ。 |

「手作り熱気球」では、『暖かい空気は冷たい空気より軽い』という原理をおさえた上で、2人一組で作らせた。気球にあたるゴミ袋が燃えたり、気球と燃料の部分とをつなぐエナメル線とのバランスが悪かったりと、すぐには上げることが出来なかった。しかし、グループで相談したり、他のグループからのアドバイスを聞いたりしながら改善を行い、1つのグループが成功すると、生徒たちから歓声があがり、他のグループから「私たちも上げよう」「上げたグループよりもよいものをつくろう」という競争心が芽生え、最終的にほぼ全員のグループが上げることができた。

「べっこう飴」は、メスシリンダーやガスバーナーなどの使い方を学びながら製作した。生徒たちは、ガスバーナーの使い方など思い出しながら前向きに取り組んだ。実験後の感想で、なぜ、元の状態(砂糖)にならずに飴になったのか疑問を持った生徒が何人か現れた。



遠くへ飛ぶかな？ ペットボトルロケットの制作

「ペットボトルロケット」では、遠くに飛ばすことを目的に製作した。製作前に教師から作り方と完成品を示し、製作しやすいようにした。製作に1日(2時間)、打ち上げに1日(2時間)を費やした。打ち上げは、運動場で行い、思い思いの割合で水と空気を入れて行った。初めはあまり飛ばなかったものの、ロケットの重さと発射する力とのバランスを考え、水と空気の割合を変えたり、羽をつけて安定させたり、先端を尖らせて空気抵抗を小さくしたりするなど、試行錯誤しながら、より遠くへ飛ぶよう改善していった。

【ウ. 考察】

講座終了後にアンケート(30人)を行った。もともと理科は、好きか苦手かにおいては、受講生の5割以上の生徒は「理科が好き」であった。インパクトセミナーの主旨は「どちらかというと苦手、嫌い」「好きになりたい」という観点から選択するように指導していたが、しっかり理解できていない生徒もいたようである。

今回の授業に関しては、9割以上の生徒が満足するという結果を得た。良かった理由としては、「今まで体験できなかったことができた」や「熱気球やロケットをうまく飛ばすことができた」などがあげられる。また、「いまいち」であった理由としては、熱気球やペットボトルロケットをうまく作ることができなかった事があげられていた。このことから、未知の体験であり、試行錯誤しながら達成感を感じることが出来る教材が生徒たちに有効であると考えられる。

③インパクトセミナーの展望

インパクトセミナーを終えて生徒全員(中1)にアンケートを実施した(回答116名)。「苦手、嫌いなどの観点から教科を選択したか」という問いに対し、91名の生徒が「はい」と答え、20名の生徒が「いいえ」と答えている(無回答5名)。「選択した教科が好きになれたような気がする」の項目では、「強く思う」：45名、「思う」：54名、「思わない」：12名、「全く思わない」：5名であった。また、「教科の魅力が伝わってきた」という項目に対しては、「強く思う」：49名、「思う」：53名、「思わない」：12名、「全く思わない」：2名であった。

概ね、生徒にとって各講座内容が好意的に受け止められた印象を受ける。「学習動機」を底上げし、「学びに向かう力」を高める目的で始めたインパクトセミナーの成果としてある程度の手応えがあったのではないかと感じている。

わずか3回(2時間連続)の講座であるが、各教師の得意技を発揮しつつ、教科が好きになる「ツボ」を押さえることによって、改めて教科を学ぶ意味を感じ取らせることができたと考える。大切なことは、このような特別のセミナーだけでなく、普段の授業の中でも、折にふれて教科の魅力や値打ちについて語る機会を持つことではないだろうか。生徒は、「学ぶ意味を知りたがっている」存在であるといえよう。

インパクトセミナーは、後期の実践と合わせて年度末に総括し、改めるべき点を洗い出し、よりよいカリキュラムへと修正していきたい。

(2) STEP健康(ライフスキル)

——「自己成長力」を高める

①STEP健康の目的と概要

「自己成長力」は、「問題解決力」や「社会的実践力」、「豊かな心」の基盤ともなる重要な力である。

中学生の時期は一般に思春期にあたり、身体的、精神的な成長に大きな変化がみられる時期である。このような時期にこれまでの生活経験を振り返り、「自分自身を深く知ろうとすること」や「身体を健やかに、伸びやかにしようとする事」、あるいは「他の人と良好な人間関係を築くことができるようにすること」などの「ライフスキル」を身に付けることができれば、自己成長力を高めるきっかけになるのではないだろうか。

ここでいうライフスキルとは「3つのライフ(生活・生命・人生)の質を高める」という目的を達成させるために、日常生活で生じる様々な問題を解決できる有効な技能のことである。

平成14年度より、総合的学習を再編するにあたり、「STEP健康」を創出したのは以上のような理由からである。具体的な目標としては以下の通りである。

- A. 日常生活を振り返り、様々な角度から自分自身をモニターする中で、今後とも必要になるであろうと思われる生活技術を身に付け、積極的に活用できるようにする。
- B. 生命の尊さなどについて学習することにより、自分自身だけでなく他者も含めてお互いのことを大切にできる精神を養えるようにする。
- C. 生涯を通じて、自らの健康を適切に管理し、改善していける資質や能力の基礎を培い、実践力を育成することをめざす。また、他者とのコミュニケーションを交えながら、よりよい人間関係を築くことのできる能力を身に付けさせる。

②STEP健康の計画

担当する教科は、保健体育、家庭科である。また養護教諭もプラン作りから参加し、授業も担当する。

STEP健康(ライフスキル)のカリキュラムは以下の通りである。

■STEP健康(ライフスキル)のカリキュラム

| 時間数 | 担当教科・教諭 | おもな内容 |
|-----|----------|--|
| 3 | 保体 | 私の身体に気づく。他人の身体に気づく。「私の健やかポートフォリオ」に記録していく。 |
| 3 | 家庭 | 私の生命と誕生と生い立ちについて、家族の人から聞いたことをもとに自分史を作り、他の人と交流する。 |
| 3 | 保体 | ジェンダーバイアスについて考える。スポーツとジェンダーについて。 |
| 3 | 養護教諭 | 自分の体と健康を守るため「リラクゼーション」について学ぶ。 |
| 3 | 保体・家庭・養護 | ソーシャルスキルトレーニング(自分を表現する「技」)を学ぶ。 |
| 4 | 家庭 | 健康な体をつくるために、自分の食生活を一定期間モニターし、栄養の偏りがなくどうか調べ、改善する。 |
| 4 | 保体・家庭 | 私と身の回りの環境を整える。(健康と環境は「清掃」と「整理」から、ということを実感する。) |
| 3 | 養護 | 身体と表情で感情を表現する。ストレスマネジメントについて学ぶ。 |
| 3 | 保体・養護 | ヘルスプロモーション(薬物やたばこ、飲酒などが身体に及ぼす影響)について考える。 |
| 3 | 保体・家庭・養護 | 自分の気持ちを上手に伝える。(他人の気持ちを傷つけない表現方法について学ぶ。) |
| 3 | 保体 | 支えあう身体、響きあう身体。身体をほぐしあう。 |

※保体：保健体育 家庭：家庭科 養護：養護教諭

以上のプランは現在実施しているところであり、カリキュラム評価はまだ終わっていないが、このような学習の機会を設定することを通して、

自分をコントロールし、自己や他者を肯定的に受容していこうとする意志や態度が涵養されるものと推察する。

おわりに

現在、本校では「人とともに豊かな心をはぐくみ、主体的に学ぶことができる生徒」の育成に向けて教育課程の改善に取り組んでいる。特に重視していることは、教科、道徳、総合的学習等の関連を生かしつつ、学びと育ちを一体化していくことである。しかし、本校の教育環境や教育課程が生徒や保護者にとってどのように映っているのかという全体的な調査がなく、教師の印象や主観に負う所が多かった。

このような観点からも、今回、基本調査のデータからは大きな示唆をいただいた。教師が見ている生徒像と生徒自身が感じている自己像が大きく乖離している項目も多く、正直なところとまどいの方が多かった。しかし、1つひとつの設問項目の結果を教師が対話しながら解釈することにより、生徒理解を深め、自校の教育改革に対する意識を高める契機となったと考える。

今後、小学校(附属平野小)とも連携しながら基本調査を継続し、課題点を精選しつつ、解決のための方法を具体的に策定し、着実に努力を重ねていけば、より確かな学校改革につながっていくのではないかと推察する。

わかる授業、力のつく授業の創造

山形県村山市立楯岡中学校 今野 栄治

はじめに

本校は、平成 15 年度で創立 53 年目をむかえ、これまで一万数千名の卒業生を世に送り出している。その間、歴代教職員の情熱と確かな教育力、学区民の教育への高い関心と協力に支えられ、素直で明朗な生徒たちの活躍があり、教育活動のあらゆる面で幾多の輝かしい実績を示している。これらの歴史と伝統を踏まえながら、新しい時代の要請に応える学校づくりに創意と情熱をもってあたっている。平成 14 年度より、「学力向上フロンティアスクール」に係わる研究を 3 年間にわたり委嘱を受け、数学科や英語科における習熟度別学習及び選択教科指導の充実を軸とし、学力の向上に努めている。



学習指導要領では、選択教科の履修幅の拡大や総合的な学習の時間の新設とともに、基礎・基本の確実な定着がうたわれている。今こそ、教科指導の充実が、選択教科や総合的な学習の時間の成否の鍵を握っていると考えます。そして、生徒たちには教科指導で身につけた力を選択教科や総合的な学習の時間で広げ、深めていくことが期待される。そこで、本校では昨年度までの 2 年間「わかる授業、力のつく授業の創造」を校内研究テーマに掲げ、指導と評価の一体化を重視しながら、実践を進めてきた。

〔実践紹介の主な内容〕

- ① 指導力の向上を図るため
 - (1) 内容のまとまりの重視と構成の工夫(単元構成 指導計画)
 - (2) 評価基準 B の立体化
 - (3) 具体的な方策例(自己申告制授業研究会 指導法強化週間 週案簿)
- ② 習熟度別学習の進め方とその現状
 - (1) 習熟度別学習の進め方
 - (2) 習熟度別学習の現状と課題
- ③ 自己理解や学習意欲等に関する実践例
 - (1) 補充・発展型の選択教科
 - (2) 学習カードや単元テスト取り組み表の活用
- ④ 学力向上の検証
 - (1) 3 つの力のバランス
 - (2) 教科学力の状況と改善策
 - (3) 「生きる力」の状況と改善策
 - (4) 「学びの基礎力」の状況と改善策

I 研究内容と主な実践例

① 指導力の向上を図るため

以前の相対評価の時代では、学習者の評定判断は、指導者の力量とはほとんど関係なく、他の学習者との違いや集団の中での位置づけに重点がおかれて行われ、評定できるものであった。現在、目標に準拠した評価に完全移行したことで、学習者が獲得した学力はどの程度なのか、指導者はどれくらい学習者の学力を向上させることができたのか等、指導者の力量が明確に問われる時代になったわけである。本校では、指導者としての意識改革と指導力の向上が重要であると捉え、研究を実践中である。

(1) 内容のまとまりの重視と構成の工夫

内容のまとまり(単元や題材等)をどのように構成するのかをしっかりと捉え、授業構成を行っていく。内容のまとまり、すなわち指導計画と評価に関する資料を、本校では「マトリックス」と呼び、下記のような約束を設け、作成し、授業実践を行っている(図表5-5-1参照)。その際、学習指導要領や国立教育政策研究所の「平成13年度小中学校教育課程実施状況調査」の最終報告を熟読したり、学習者に内容のまとまりに関わる調査(レディネステスト)を行い、分析し、単元を構成している。

■図表5-5-1 マトリックスの構成と記述例(中学2年理科「身近な動物とその分類」)

| 主な学習活動 ()内は時数 | 重点評価基準と方法 | | | | 評価基準 B |
|--|--|--|---|-------|---|
| | 関心・意欲・態度 | 思考 | 技能・表現 | 知識・理解 | |
| <p>単元を通した各観点ごとの評価基準Bに値する姿</p> <p>主評価基準</p> | ◎ ... | ◎ ... | ◎体の表面の様子や子孫の生まれ方などを調べ、動物の特徴をまとめた紹介カードを作成したり、発表することができる。 | ◎ | 主評価における基準Bに達している多様な生徒の姿 |
| ... | ◎ ... | | ... | ◎ ... | ◎ ... |
| 動物発表会を通し、生活場所の違いによって体の表面の様子など様々な点に違いがあることを見つける。(1) | ◎生活場所の違う2種類の動物名をあげ、体の表面の様子、運動器官などの違いを見いだす。(発表、カード記入状況) | ・自分の調べた動物について、他の人にわかりやすく発表する。(発表、自己・他者評価カード) | | | ※動物名をあげ、生活場所の違いをおさえ、次のような点のうち、自力で2点説明できる。 ○えら呼吸、肺呼吸の違い ○卵を産むことと子を産むことの違い ○ひれと足、翼の違い ○うろこ、毛などの違い |
| 単元を通して身につけさせる内容と評価方法等 | | | ・動物紹介カードの完成 ・動物紹介発表会の発表状況 ・動物の仲間分け ・動物の仲間分け調べレポート ・単元テスト ・到達度診断テスト | | |

①マトリックスの特徴

- ・「基礎・基本の確実な定着」のために、単元としての目標を吟味し、再度、構成を考えることにより、一時間一時間の目標がしぼられること。(観点の重点化)
- ・重点化した観点を受け評価規準を文章化し、その評価方法を記載していること。
- ・その時間の評価規準を受け、どんな学習者の姿が評価基準Bなのかを想起し、文章化していること。
※多様な学習者の姿を想起しているために、複数記載されている。これを「評価基準Bの立体化」と名付けている。
※評価基準の設定にあたり、その条件や程度などを示し、より具体化していること。
- ・単元や題材などを通した評価方法やその内容を明示していること。

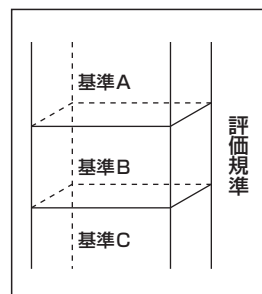
②マトリックスを用いた実践の成果

- ・単元や題材等を通して、学習者にどんな力を身につけさせたいかを明確に持つことができ、学習指導を継続することができた。
- ・課題をどのようにつかませ、学習者がどのように解決していくかを想起することで、どんな条件で、どの程度達成すれば基準Bとするのかを具体的に考えることができた。また、基準Bの姿に到達させるために、どのような支援が必要なのかという点においても、より具体的に立案でき、実行できた。
- ・毎時間における評価基準Bに値する多様な学習者の姿のうち、どの条件かを満たしていれば良いとした。この見取りと支援の積み上げで、学習者一人ひとりの学力を確かなものとしていくことができた。また、見取りや支援が十分できるように、自力解決の場を十分に設定することにも留意することができた。
- ・単元や題材等に入る前に、学習指導要領や国立教育政策研究所最終報告書を熟読し、学習内容を分析することが大切である。

(2) 評価基準Bの立体化

①評価基準Bの立体化の考え方

- ・3段階であることは、天井や底がないことをイメージしている。そのため、評価基準Bに到達している学習者の姿を吟味することで、評価基準AやCが見えることとなる。本校が評価基準Bを吟味している理由はこの点からである。図で表せば、右のようになる。



②評価基準の立体化による主なメリット

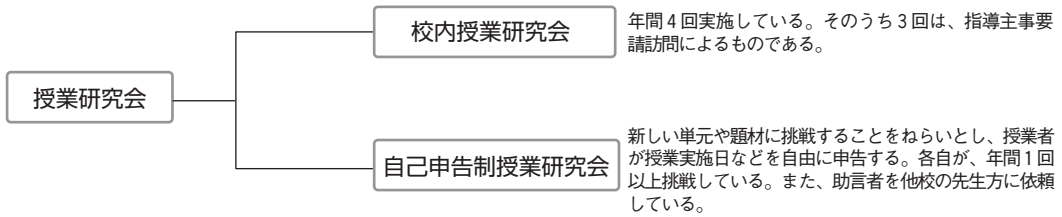
- ・多様な学習者の姿を想起することにより、学習者の立場になって、学習目標や課題などを検討することができる。
- ・担当している学習者全員が評価基準Bの姿に到達することを考えた場合、そのつまづきを予想でき、そのための解消法(支援策)が具体的に準備できる。

(3) 具体的な方策例

①授業研究会の実施と工夫

本校では、「校内授業研究会」と「自己申告制授業研究会」の2種類の授業研究会を実施している。どちらの授業研究会にしても、事前に教科部会による学習指導案の検討、そして事後研究会を行っている。事後研究会では、教科の枠を超えて、毎回熱心な話し合いが繰り広げられている。また、他校の先生方が参会することも多く、事後研究会でも共に勉強会を進めている。

自己申告制授業研究を実施し、3年目になった。定期的な授業研究会では、各教科の年間指導計画、毎年同じ単元や題材があたりがちである。自己申告制授業研究会を行ったことで、「今まであまり挑戦できなかった単元の学習指導案が作成でき、財産が増えた」「生徒の弱点の内容をもとに、授業研究会ができた」「校内に〇〇



科が 1 人しかいないので、他校から専門の先生をお呼びして、「助言していただきうれしかった」などの声があり、指導力向上の一助となっていると考える。

②指導法強化週間

指導法強化週間は、学期に 1 回設定している。その期間は観点を決めて、学習指導を互いに参観し合い、基本的な指導力の向上に努めている。

③週案簿の活用

本校独自の学習指導に関する記録簿を利用している。指導学級、本時の評価規準とその観点や評価方法、指導の反省などを日々記録している。様式や記録状況は下記の図表 5-5-2 参照。

9 月中の自己申告制の概要決定！

いよいよ自己申告制の授業研究会が開始されます。9 月は、国語科と数学科が実践します。決定内容は、以下の表のようになります。

| 教科名 | 国 語 | 数 学 |
|------|---------------|---------------|
| 実施日 | 9 月 1 8 日 (火) | 9 月 1 8 日 (火) |
| 授業者 | 森先生・田中先生 TT | 高橋先生 |
| 助言者 | 池田先生 | 寒江江先生 |
| 実施時間 | 4・5 校時 | 4・5 校時 |
| 事後研 | 6 校時以降 | 6 校時以降 |

■図表 5-5-2 週案簿の様式と記入例

| 学 年 | 科 目 | 本 時 | 計 数 | |
|---------|-----|-----|---------|---------|
| | | | 予 定 時 数 | 実 施 時 数 |
| 第 一 学 年 | 算 数 | 3 | 20 | 20 |
| 第 二 学 年 | 算 数 | 4 | 19 | 19 |
| 第 三 学 年 | 算 数 | 4 | 20 | 20 |
| 第 四 学 年 | 算 数 | 1 | 7 | 7 |
| 第 五 学 年 | 算 数 | 2 | 6 | 6 |
| 第 六 学 年 | 算 数 | 1 | 18 | 18 |

② 習熟度別学習の進め方とその現状

現在、本校では数学科と英語科において習熟度別学習を進めている。どちらの教科も2クラスを3コースに編成し、確かな学力の定着や個々の学力の伸長に努めている。数学科の進め方を例に実践を紹介したい。(図表5-5-3参照)

(1) 習熟度別学習の進め方

現在習熟度別学習は全国的な広がりを見せている。学習者全員に確かな学力を保障していくためには、どのような仕組みが効果的であるかを考える必要がある。また、学習者の実態も十分に考慮すべきである。しかし、少人数制にすることで、必ず学習者一人ひとりの学力が向上していくとは限らない。どのようなシステムがより望ましいのかを考えている。数学科の進め

方と各教科の学習効果について、下記に述べる。

- 単元の目標は、習熟度別のコースに関わらず共通とする。
- 数学科や英語科における習熟度学習では、2クラスを3コースに編成し、少人数制での授業を展開している。

例) 数学科

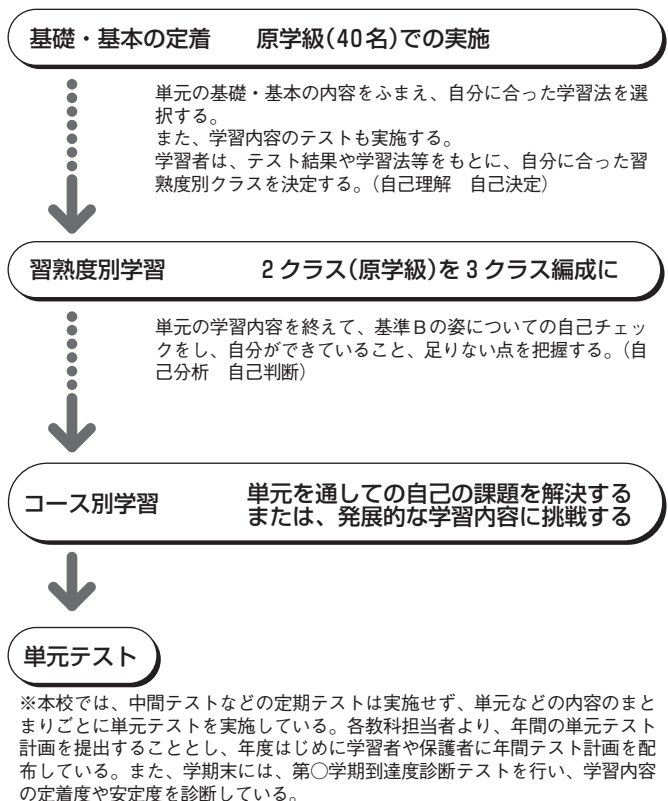
「原学級」「習熟度別学習」「コース別選択学習」を、学習内容に応じて実施していく。

HOPコース……基礎・基本を重視した学習を展開する。T・T指導

STEPコース…これまでの原学級の学習展開で学習展開する。

JUMPコース…基礎・基本をコンパクトにまとめ、応用的な学習内容を取り扱う。

■図表5-5-3 本校における習熟度別学習の進め方(数学科)



(英語科においても、数学科と基本的なシステムは同様である。)

(2) 習熟度別学習の現状と課題

習熟度別学習を実施し、今年度で 2 年目になる。本校では、昨年度末に「総合学力研究会」の「基本調査」を受検したが、数学科や英語科における学習者の学力到達度状況や関心度等に関する結果の概要は、下記の通りである(図表 5-5-4)。

これらの結果やその他の詳細な結果を分析してみると、次のような点があげられる。

- ・学習者に習熟度別コースを選択する場を設定したことで、その教科における学びを振り返り、自己理解を行ったり、深めたりすることができた。このことで、自分の学習状況をつかみ、より高い目標をめざし学習していくようになった。
- ・習熟度別学習のオリエンテーションを受け、学習進度や方法等に関する情報を得て、自己決定を行う場を設定した。自ら進んで学習し

ていく姿勢が生まれ、主体的に学習を行えるようになった。

- ・習熟度別学習を展開したことで、学級の枠を超えた学習集団が生まれ、学習者は新鮮な気持ちで学習を進めている。また、座席決定においても共感的人間関係を十分に配慮するなどしていることで、気軽に教え合い学習が進められている。
- ・生徒指導面においても、学習者自身の存在感、そして人間関係等が整備され、徐々に成績向上につながっている。
- ・教え合い学習が成立している反面、解決場面での練り合いの場において、深まりや広がり の点に不十分さを感じている。
- ・習熟度別学習の、各コースの教材開発の点において、まだまだ研修不足である。どのコースにどんな教材が適するのかを今後研究していく必要があるだろう。

■図表 5-5-4 本校の「学力向上のための基本調査」結果の概要

| (数 学) ◎…全体調査結果より優れていた内容 ●…全体よりやや劣っていた内容 |
|---|
| 関心・意欲・態度 ◎ 与えられた条件から論理立てて結論を証明することは、おもしろい。 ◎ 数学で学習した内容を、日常生活で用いている。 ● 複雑な計算をする時、文字を用いて簡単にする方法ができないかを考えてみる。 |
| 学習方法の実践 ◎ 数学の問題が解けた時、別の解き方がないか考えるようにしている。 ◎ わからない問題や、テストで間違えた問題は、繰り返し練習して間違わないようにしている。 |

| (英 語) ◎…全体調査結果より優れていた内容 |
|---|
| 関心・意欲・態度 ◎ 英語の話が理解できない時には、聞き返そうとしている。 ◎ 学んできた単語を積極的に使って、英語で話そうとする。 ◎ 教科書以外にも英語の文章を読みたいと思う。 |

③ 自己理解や学習意欲等に関する実践例

本校では、学力向上フロンティアスクール事業を進めていくにあたり、『自分を知り、意欲を持って学び続ける生徒の育成』を研究テーマに掲げ、来年度初秋に本報告を実施する予定である。このテーマには、自己評価能力や学習意欲に関するキーワードがあげられる。学力を向上させるためには、指導者の指導力の向上の他に、学習者の情意面に関することも重要である。そこで、補充・発展型選択教科の在り方と教科指導における「学習カード」や「単元テスト」の取り組み表の例を紹介したい。

(1) 補充・発展型の選択教科

本校では、文部科学省の選択教科の趣旨を踏

まえ、選択教科を「課題学習」と「発展・補充学習」の2種類の柱で構成している。「課題学習」は、指導者が大テーマを学習者に提示する。その後、全体オリエンテーション時に、学習者はどの大テーマを解決したいのかを選択し、学習が進められる。昨年度の主な大テーマは、次のようなものである。

- 例) 社会科…最上徳内の紙芝居をつくろう！
 技術・家庭科(技術分野)…卒業CDアルバムをつくろう！
 保健体育科…オリジナル徳内おどりを創作しよう！

「補充・発展学習」について、おおまかな学習の流れは下記の図表5-5-5のようになる。

■図表5-5-5 「補充・発展学習」の流れ

1. 全体ガイダンス

- 選択教科のねらい ○補充・発展型の選択教科について
- 教科の選択にあたって ○質疑・応答

2. 自己理解(教科選択)のための時間

- 全国的な諸検査結果や学習に関する意識等の調査結果、教科書等を参考に、自分の学習や学力を把握する。(自己理解と学習への意欲づけ)
- 得意(好き)な教科を選択し、発展的に取り組む分野や補充したい分野を決定する。

3. 教科ごとに指導者と相談し、学習者自身が学習カリキュラムを作成

- ※指導者は教科の特性、学習が困難な分野、学習方法などの説明や講話をする。
- ※具体的な学習方法を提示する。(概念地図法など)
- ※開設講座の計画を提示する。
- ※無理なく、能力に合った学習カリキュラムを相談しながら、話し合いながら。

4. 学習者は、学習カリキュラムに従って、学習

- ※学習者は、毎時間、自己評価し、カリキュラムの修正や補充を検討する。
- ※個人学習(学習カリキュラム)と指導者による講座制(定期的)の2本柱で。
- ※途中で、中間発表会を設定する。
- ※学習内容によっては、外部人材を活用していく。
- ※最後には、発表会を設ける。

(2) 学習カードや単元テスト取り組み表の活用

■図表 5-5-6 学習カードと単元テスト取り組み表(中学 3 年理科 物理分野「運動とエネルギー」の一部)

第 2 の柱 運動と力

○ 速さが変わる運動と力の関係はどうなっているのだろう。
○ 速さが変わらない運動と力の関係はどうなっているのだろう。
○ 2 つの物体の間に力がかくと、どんなことが起こるのだろう。

| 時間 | 学 手 回 ○ ○ △ | 記録状況 この時間にわかったこと・できたこと 疑問に思ったこと | 検 印 など |
|----|----------------|---------------------------------------|-----------|
| 1 | 以上 | 斜面を下るときの運動の様子をグラフにすることができた。 | ★ |
| 2 | 以上 | 斜面を下るときの運動の様子をグラフにすることができた。 | ★ |
| 3 | 以上 | 斜面を下るときの運動の様子をグラフにすることができた。 | ★ |
| 4 | 以上 | 斜面を下るときの運動の様子をグラフにすることができた。 | ★ |
| 5 | 以上 | 斜面を下るときの運動の様子をグラフにすることができた。 | ★ |
| 6 | 以上 | 斜面を下るときの運動の様子をグラフにすることができた。 | ★ |

☆わかった・できたチェック表

- ① 斜面上を下る物体の運動の様子をグラフにすることができた。
- ② 斜面上を下る物体の様子をグラフをもとに説明することができる。
- ③ 斜面の角度の違う資料をもとに、運動と力の関係を説明することができる。
- ④ 運動の向きと向きを「力」がつかって、その向きを説明することができる。
- ⑤ 力が働く運動について、その物体の速さや向きの変化の有無について言える。
- ⑥ 水平な台の上を運動する物体の様子について、レポートを書くことができる。
- ⑦ 等速直線運動について説明することができる。
- ⑧ 慣性の法則を理解し、日常生活での例をあげることができる。
- ⑨ 2 つの物体間に力がかかると、その力の関係を図で表すことができる。

学習カード

○学習計画と実行内容を記入しよう。

| ここま ででき ている ことは | 計画 | スタート | ストップ | フィニッシュ | その他 |
|--------------------------|----|------|------|--------|-----|
| 30日(金) | | | | | |
| 31日(土) | | | | | |
| 1日(日) | | | | | |
| 2日(月) | | | | | |
| 3日(火) | | | | | |
| 4日(水) | | | | | |
| 5日(木) | | | | | |
| 6日(金) | | | | | |
| 7日(土) | | | | | |
| 8日(日) | | | | | |
| 9日(月) | | | | | |

テスト本番

| 目標点 | 得点 | 結果 |
|-----|----|----|
| 20 | | |

単元テスト取り組み表

○ 物体の運動を観るべき視点を2つあげない。

○ 授業中に扱った速さを調べる器具名を答えない。

○ 上の器具は、毎日水で1秒間に何行きますか。

○ 速さを求める式とは？(速さ、距離、時間で)

○ 速度計などに示される速さを何と叫ぶか。

○ 山形から東京までの「つばさ」の速さを求めた。このような速さをなんというか。

○ 20分は、何時間か。

○ あるkmの距離をある秒で運動したときの速さの単位は、どう表せるか。

○ あるcmの距離をある秒で運動したときの速さの単位は、どう表せるか。

○ 5°の斜面上を物体が下った時、物体の速さはどうなるか。

○ 斜面上を下る物体がしだいに速くなるのは、ある力が働き続けるからである。ある力とは何か。

○ 5°の斜面を15°に変え、斜面上を下る物体の速さを調べた。5°の時と比べ、15°の場合、物体の速さはどうなるか。

○ 斜面の角度が大きくなると、下る物体の速さが速くなるのは、どうしてか。

○ 水平面上の床で、水筒を手で押したら、最後に静止した。なぜ、速さがしだいに減少した理由は何か。

○ 水平面上で、台車を運動させたら、一直線上を同じ速さで進んだ。このような運動を何と叫ぶか。

○ ニートンが提案した法則を何と叫ぶか。

○ 慣性の法則の主要な点を言えるか。

○ 両粒が一定の速さで降ってくるのはなぜか。

○ 力は2つの物体の間に必ず、どのように働くか。

○ エネルギーの種類名を8つ言えるか。

○ 位置エネルギーの大きさが変わる条件を2つあげよ。

○ 運動エネルギーの大きさが変わる条件を2つあげよ。

○ 力学的エネルギーの大きさは常にどうなるか。

○ 上記のことを何と叫ぶか。

○ いろいろなエネルギーが移り変わるが、それらのエネルギーの総和はどうなるか。

○ 上記のことを何と叫ぶか。

解決策と解答

- ・速さ向き
- ・記録タイマー
- ・50打点
- ・測定の速さ
- ・はしきしき
- ・測定の速さ
- ・20/60時間
- ・km/時
- ・cm/秒
- ・しだいに速くなる。
- ・斜面上にそう力が働くから
- ・速くなる
- ・斜面上にそう力が大きくならない、働き続けるから。
- ・床との摩擦力和空気の抵抗
- ・等速直線運動
- ・慣性の法則
- ・省稿
- ・空気の抵抗力と両粒の重力が釣りあっているから
- ・一緒にしたらく
- ・省稿
- ・物体の量と速さ
- ・物体の量と速さ
- ・一定である。
- ・力学的エネルギーの保存
- ・一定である
- ・エネルギーの保存

上の図表に示す「学習カード」や「単元テスト取り組み表」を活用することで、以下のようなことがわかってきた。

- ・単元を見通すことができるように学習カードを提示することで、学習者一人ひとりが学習進度を確認していくことができた。また、単元末における単元テストがいつ実施されるかも把握できた。
- ・学習カードの記入を継続していくことで、短時間に記入を終え提出できるようにまで至っている。学習の振り返りは記述しているが、学習のポイントがずれていないか、何を努力できたのか、疑問に思ったことなども自由に書かせている。毎時間 40 名全員を見取ることができないので、カードを通して、学習者全員とのコミュニケーション活動を進めている。次時までには指導者が目を通し、一人ひとりのカードにコメントを書く。学習者は、授業前にカードが配布されると、どんなコメン

トがあるのを楽しみにしていることがうかがえる。

- ・学習カードに記入されている内容をもとに、不安な点は導入で確認したり、疑問を取り上げたりして、授業改善を進めていくことができる。カード記入により、自分の書いた内容が取り上げられる喜びを味わっている生徒が多い。そのため、学習意欲も向上している。
- ・小単元ごとのまとまりを示し、最後に主な評価規準を公開している。このことで、学習者は、何がわかるようになればよいのか、何ができるようになればよいのかがわかり、よりわかろうとしたり、できるようになりたいとする学習姿勢が向上してきている。
- ・単元テスト取り組み表では、特に知識・理解に関する学習内容をチェックリストとして示すことで、学習者は学習のポイントを確実に把握しようとする。その結果、好成績を維持するに至っている。

④ 学力向上の検証

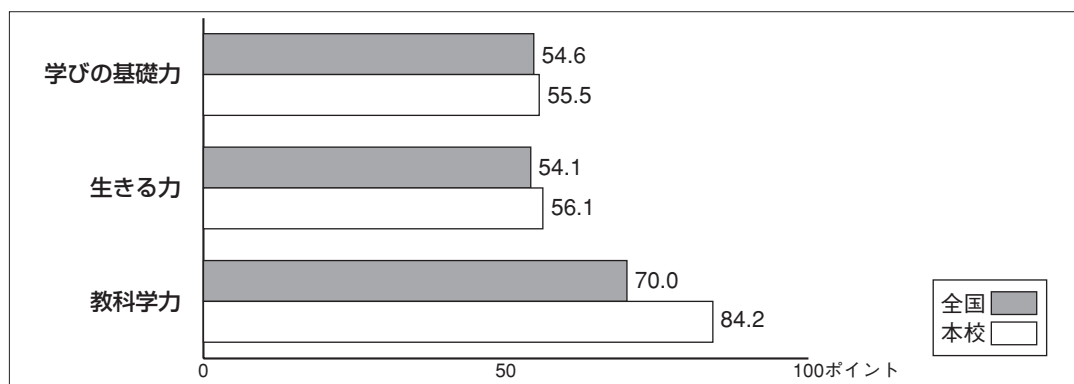
これまで、本校の実践例を紹介してきたが、この実践の成果の可否を見定めるには、客観的なデータが必要となる。しかも、より客観性の高いデータとなる全国規模の諸検査が有効な手立てとなる。そこで、「総合学力研究会」が実施した「学力向上のための基本調査」をもとに、本

校の学力を分析し、指導を振り返ることにした。

この調査は、「確かな学力」を「教科学力」、「生きる力」そして「学びの基礎力」の3つの観点から総合的に捉える調査仮説に基づいて設計されている。尚、「教科学力」「生きる力」「学びの基礎力」の内容については、以下に漸次紹介していく。

(1) 3つの力のバランス

■図表5-5-7 「教科学力」「生きる力」「学びの基礎力」のバランス



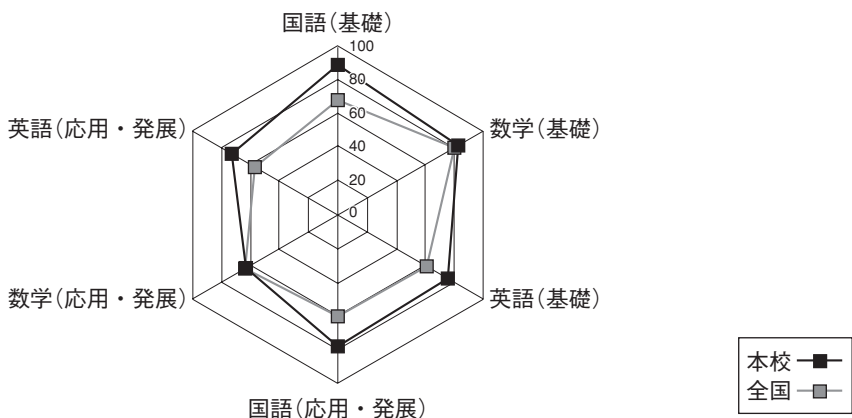
上の図は、それぞれの観点における本校生徒の平均スコアと全国平均スコアとの比較を表したものである。ただし、教科学力に関しては、国語、数学、英語の3教科の結果をもとに算出した平均値を用いている。

3観点ともに、全国平均スコアを上回ってい

る。特に、教科学力に優れていると言える。これは、前述した指導力向上の取り組みの成果であるとも言える。「生きる力」や「学びの基礎力」では教科学力ほどの成果は見られないが、予想以上に良い結果であった。

(2) 教科学力の状況と改善策

■図表 5 - 5 - 8 教科学力の状況



教科学力では、国語と英語において、基礎および応用・発展問題ともに高い達成率を示した。これは、日常の学習活動の充実が大きな理由にあげられる。学習指導上における指導と評価の一体化、すなわちPDCAがしっかりと機能していることによると考えられる。各単元や題材のマトリックスを充実させ計画をしっかりと行い、学習指導してきた結果であり、習熟度別学習という指導形態の工夫も好成績をもたらしていると推測する。また、読書活動の盛んな点もその理由にあげられる。朝の読書活動の実施、そして図書館(本校ではリソースセンターと名付けている)からは年間平均一人四十数冊の本が貸し出しされている。数学においては、基礎問題の全体平均到達率が80%を超えているためか、全国平均到達率をやや上回っている程度にとど

まっている。そこで、より学習者一人ひとりに力をつけていこうと考え、先に示した習熟度別学習の実施を開始している。少人数制とし、個に応じたきめ細やかな学習指導を進めている。

教科学力の調査結果をもとに、次のようなことを試みている。

学習者やその保護者への成績表の通知についてである。以前は、相対評価であったことから、学習者の得点および学年における平均点を明記していた。現在は、標準点や目標点を明記し通知している。これらの得点については、以下のような独自の計算式を立ててみた。詳細については今後検討の余地が十分にあるものの、学習者にとっては全国を意識した数値であるといえる。標準点や目標点の算出は以下のような方法である。

例) 数学 図形領域における標準点の算出

| | |
|-------------------------------|-------|
| 必要なデータ・内容領域「図形」に関わる調査全国平均達成率 | 75.3% |
| ・内容領域「図形」に関わる調査本校平均達成率 | 80.2% |
| ・内容領域「図形」に関わる調査全国偏差値55に値する達成率 | 83.2% |
| ・校内で実施した平均達成率 | 68.8% |

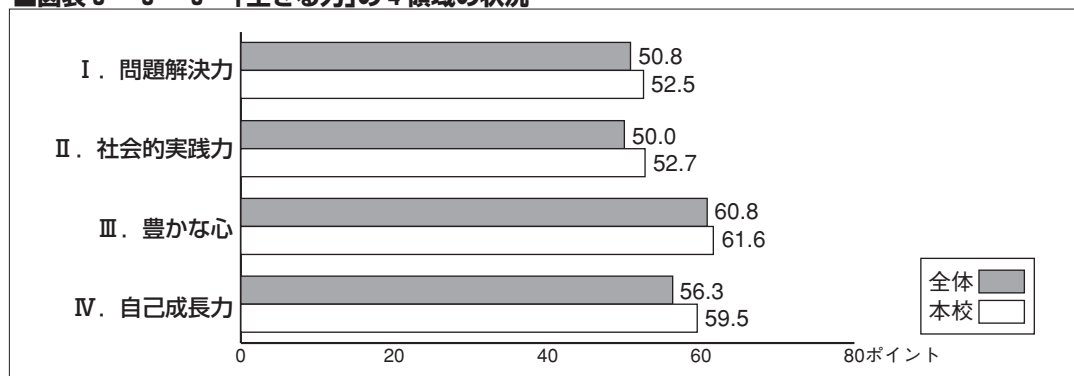
※ 標準点 = 68.8 + (75.3 - 80.2)

※ 目標点 = 68.8 + (83.2 - 80.2)

若干の補正值を用いる場合も必要である。

(3) 「生きる力」の状況と改善策

■図表 5-5-9 「生きる力」の4領域の状況

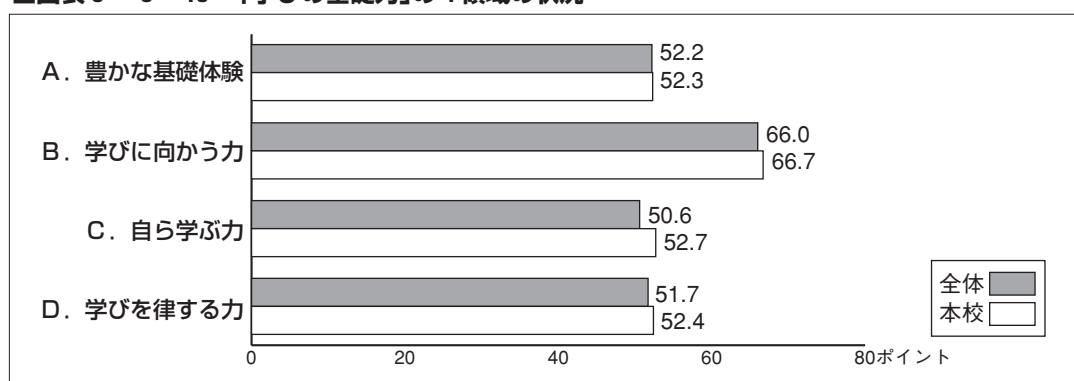


図表 5-5-9 に示すように、「生きる力」では4つの領域ともに、全体平均スコアを上回る結果であった。「生きる力」の小項目ごとにおける調査結果については特に、「I. 問題解決力」に関する10項目の設問中3項目が非常に優れていた。「課題設定力」、「論理的思考力」、「メディアリテラシー」である。これらの点においては、総合的な学習の時間の充実が大きな要因にあげられそうである。本レポートには、総合的な学習の時

間に関わる実践はあげていないが、3カ年間を見通した学習計画と実施を試みている。その反面、気になる点は「IV. 自己成長力」における「自己評価力」であった。どんなことが自分に向いているのかなど、自分自身の良さや改善点などをしっかりと把握できていない。「自己評価力」を育成していくことは、学びを充実させていく上で不可欠な力である。様々な場面での自己評価や相互評価などを工夫した実践が望まれる。

(4) 「学びの基礎力」の状況と改善策

■図表 5-5-10 「学びの基礎力」の4領域の状況



「学びの基礎力」では、とりわけ「C. 自ら学ぶ力」の中の「学習スキル」、「学習定着の方略」、「自宅学習習慣」において良好だった。「学習計画力」においては、全国平均値程度である。この力を伸ばさせていくために、前述した選択教科における補充・発展学習で、学習者自身によ

る学習カリキュラムを作成する時間を設け実践中である。その他に、「A. 豊かな基礎体験」における「直接体験」でやや全体平均スコアより下回った。この質問内容を検討してみると、家での決まった仕事や美術館、博物館、舞台見学等の経験不足があげられた。手伝いに関しては、

家庭との関わりがあるが、学級経営において、一人一役の推進などで自己存在感を味わわせていくことが大切であろう。

学力が身についているのかを捉える場合、教科学力による調査が必要である。しかし、「確かな学力」は、教科学力のみで捉えてよいのだろうか。「確かな学力」のキーワードに執着しすぎ、「生きる力」が希薄になりつつある。全国的な諸

検査の実施を通して、どんな力が身についているのか、どんな力が不足しているのかなどを把握し、その改善に努めていくことが大切であろう。また、全国的な調査の継続的な実施により、学習者の変容を的確に捉え、改善していくことも大事なことである。絶対評価になり、妥当性や客観性のついて問われる時代。全国区を意識し、教育していくことが必要である。

Ⅱ 成果と課題

本校では「わかる授業、力のつく授業の創造」(指導と評価の一体化を通して)のテーマを設定し、様々な取り組みを行ったが、基本的なねらいは指導案の形を整え、吟味することによって、指導者として授業を構成する上で必要な要件を提示し、研修してもらうことにより、教員の授業力の向上を図ることである。授業を創造するにあたって押さえておかなければならないことは学習指導要領、国立教育政策研究所の評価資料等であり、単元や題材等としての目標を吟味し、一時間一時間を構成することである。また、一人ひとりの学習者をしっかりと見取り、支援していくための評価基準 B を設定し、評価するための具体的な方策等を提示した。意欲的に授業研究会を行えるように、自己申告制授業研究会を実施した。日々の実践に関しては、週案簿の活用を考え、指導の向上を図った。

① 成果

- ・改訂に伴い、学習指導要領や国立教育政策研究所資料などを新たな気持ちで熟読することで、単元や題材等のまとまりを通して、四(五)観点ごとに身に付けさせたい力や望ましい学習者の姿を明確にもてるようになった。このことで、学習のゴールを見据えた効果的な学習指導を行うことができた。
- ・単元や題材等を通した各観点ごとのゴールをもとに、単元や題材等を効果的に構成していく必要を強く感じた。そのためには、毎時間

の学習課題を絞り込むことが大切である。また、課題の絞り込みにより、その学習時間における重点的な観点が見えてきた。

- ・毎時間の評価規準を検討する上で、学習者がどのような資料や思考などで自力解決していくのか、解決していく上でどんなつまづきが考えられるのかなどを予想することで、評価基準 B に値する学習者の姿が多様に想起できた。また、そのための学習者への支援策を具体的に持つことができ、学習指導にあたることができた。
- ・自己評価カード等では、授業に対する満足度が上がり、各学年ともに着実に学力の向上が諸検査の結果に表れてきた。
- ・研究授業等で養われてきた実践力が、日々の授業でも定着されてきている。その証として、週案簿への評価規準や評価基準、指導の反省の記入があげられる。この記録の蓄積をマトリックスに書き換え、より望ましい指導計画となってきた。
- ・習熟度別学習を実施したことで、以前の学級単位での学習と比較すると少しずつではあるが、効果があがっていることが諸検査結果より明らかになっている。
- ・選択教科における補充・発展学習では、学習者によるカリキュラム作成の場がとても重要である。全国的な諸検査などをもとに、自己の学習状況を振り返ることで、自己理解が深まり、自分自身の良さを知り、改善点を明確

に持てるようになった。そのため、よりわかりたいとか、できるようになりたいという意識が強くなり、学習意欲が向上してきた。

- ・学習カードやテストへの取り組み表の活用では、評価規準の公開により、何がわかるようになればよいのか、何ができるようになればよいのかというゴールをしっかりと見据えた学習を進めていくことができた。また、単元構成の工夫等により、学習目標の絞り込みが徹底し、学習者にとって「わかった」「できた」という満足感や達成感を味わわせることができた。このような毎時間の積み上げにより、学習に対する意識が高まったり、指導者との信頼関係もより良いものになっている。

②課題

- ・単元や題材等に関する事前調査により生徒の状況をよく把握することで、より効果的な単元構成ができ、学習者一人ひとりに確かな学力を保障することができるだろう。また、事前調査は、各観点ごとに把握したい。
- ・作成したマトリックスをもとに、学習展開を行った際、その学習指導を反省し、その気づきを週案簿に記録する習慣化を図るとともに、実施状況に基づきマトリックスの内容の修正や蓄積を行っていく必要がある。
- ・多様な学習者の姿を想定した実践を積み上げ

ていくためには、学習指導要領などの土台となる資料をしっかりと読みこなすことや教材研究の充実が不可欠である。日々の自己研修を大切にしていく必要がある。

- ・習熟度別学習においては、少人数制をどのように行うべきかを検討する余地がある。学習者一人ひとりがどのコースを選択していくのかをしっかりと見定めていけるような手だてが必要である。そのためには、学習者の自己理解の深まり方や指導者の単元構成、教材開発をより研究すべきである。
- ・選択教科の補充・発展学習においては、学習者一人ひとりのカリキュラム作成の場での見取りや支援の充実が必要である。カリキュラム作成そのものが学びの場であり、より具体的に焦点化したものを作成できるようにしていきたいものだ。また、学習者一人ひとりの学びの場においては、一時間一時間が個々にとって有効な時間であるように支援できるような方策を考えていきたい。
- ・現在、学力向上フロンティア事業を受け、『自分を知り、意欲を持って学び続ける生徒の育成』を研究テーマに掲げ、研究を進めている。自己評価能力の育成や学習意欲に関することがキーワードとなる。上記にその一端を紹介したが、まだまだ研究の余地があり、さらなる研究や実践が必要である。

おわりに

学力を向上させていくためには、学校として学力をどのように捉えているかが大切である。本校での学力向上フロンティア事業への取り組みでは、「学力」を吉崎静夫日本女子大学教授の考え方に基づいて捉えている。そして、その考えをもとに、いかに現場で実践し、成果をあげていくかが大きなポイントになっていく。プロ意識をもった指導者、指導力のある指導者が、学習者との信頼関係を深め、確実に学力を向上させていく。そんな指導者になっていけるように日々の授業を大切にしていきたい。本校の研究には、まだまだ検討したり、実践を積み上げていかなければならない部分が多い。今後も、全職員で力を合わせて努力していきたい。

最後に、本校の校舎に「豊かな夢を描く生徒」「確かな学びを育む学校」の2枚の看板が掲げられている。毎朝、その看板を目にしながらか、勤務を開始している。

学びの基礎力を

育てるために

大阪教育大学教育学部附属池田中学校 田中 龍三

1. はじめに

「学びの基礎力」とは、生徒が「教科学力」や「生きる力」を身に付けていくためのベースとなる学力で、これまでわれわれが常日頃からその存在には気がついてはいるが、明らかにしていたいなかった学力である。今回の調査では、それらのベースとなる学力が、「豊かな基礎体験」の上に立つ「学びに向かう力」「自ら学ぶ力」「学びを律する力」と位置付けられた。そして、調査の結果から、「学びの基礎力」を育てることの大切さも提案された。また、この「学びの基礎力」は学校のみならず家庭においても育成を図るべき学力として示されている。ここでは、「学びの基礎力」を育てるために教師が心がけなければならないと思われる点について日頃の実践の中での自戒を通して述べてみたい。

2. 生徒が学習をあきらめかけるときに

教科の授業や総合的な学習の場で生徒が、「こんな勉強して何の役に立つんだ」「あんなことプロだからできるんだ（自分はできなくていいんだ）」「こんなこと習ってないからできなくてもかまわないんだ」というような言葉を口にして自分を高めようとしなないときがある。このような発言は、生徒が学習内容を自己実現と結び付けて考えることができない、自分の可能性を試そうと思うことができない、自分がどうありたいかが見えていないことにより出る言葉だと思われる。つまり、学習に対する気持ちのどこかに、「させられている」という意識があるからではないだろうか。学習の原動力となる「学びに向かう力」を育てようとするときに大切なことは、生徒が学習の目的を自分のこととして理解し、自分の可能性を少しでも伸ばそうとし、知らなかったことやできないことに対し、それらを身に付けようとする気持ちをもたせることである。しかし、いくら教師が生徒に、自分を高めることの大切さを口で説明し、理解させても、生徒がそのことを実感しなければいつまで経っても「受動的な勉強」という意識はついて回る。学んだことがいろいろなところで役に立った、学ぶことで自分が高まったことが分かった、「知らなくてもいい自分」「できなくてもいい自分」でなく「知ってる自分」「できる自分」で在りたいと実感させる工夫と努力が「学びに向かう力」を育てる際の教師の力量になると思う。

3. 知的な好奇心が幅広く育つ豊かな基礎体験の場で

総合的な学習や校外学習のみならず、教科の学習でも体験による学習の場面が多くなってきた。実習や実験、専門家を招いての鑑賞や講演、フィールドワーク、メディアの活用など多様な学習の内容に適したさまざまな学習形態の中で生徒は今までになかった体験をする。しかし、いくら生徒が体験できる場を設けても、それらの体験の中で知的な好奇心を育てる工夫や人と人とが関わり合う時の自分

の在り方に気づく工夫が仕掛けられていなければ、いくら体験的な要素を取り入れても意味がない。

私の失敗例であるが、校外学習でアウトドアクッキングをするために前日グループで食材を買いに行く時間を設定した際、会計報告のためのレシートや、食材の持ち運びの便利さなどの作業効率を考えて、生徒にスーパーマーケットに行くように指示をしたことがあった。しかし、スーパーマーケットの場合、極端な場合一言も会話を交わさずに買い物を済ますことができるし、店の人はほとんどがパートタイムで働いている人で、食材に対して専門的な知識を持っている人はほとんどいないのである。その反省から、翌年は商店街や公設市場の中の個人商店に買いに行くように指示をした。そこでは食材に関して様々な情報を聞き出し、料理方法についても相談にのって貰うことができ、体験の中身が質的に高まった。その際、生徒の買い物の場に教師が引率者として出向き、生徒と店の人とのやりとりを観察し、後で生徒にどのような情報を得てどのような発見があったかなどを聞いてみた。このことは生徒の物事の仕組みに気づく視点を育て、人との関わり方を学ばせる大切な仕掛けになったのではないと思う。要は、教師が生徒に学ばせたい内容を明確にして体験の場を吟味し、生徒が気づく仕掛けをつくることができるかが問われているのだと思う。

家庭において保護者が子どもを、美術館や博物館、コンサートや観劇に連れて行くときは、ただ連れて行くだけということはほとんどないであろう。大方の場合、会話の中で保護者が子どもに鑑賞の視点を与えたり感想を求めたりといった気づかせるための働きかけがなされるはずである。学校においても、生徒が抱いた「何故」という好奇心を持続発展させて知的好奇心に高めるにはただ体験させるだけでは意味がないのである。そのためには教師も生徒と共に体験し、教師自身も体験を通して気づく感性、資質を身に付けなければならないと思う。

4. 評価を見直すときに（「関心・意欲・態度」との関係）

現在評価の見直しが大きな課題となっている。目標に準拠した観点別学習評価を行うことにより、生徒の学力を保障することが目的である。これまでの集団に準拠した相対評価から、生徒一人ひとりの学習状況が明確になる、いわゆる絶対評価に変えていこうという見直しであるが、「生徒一人ひとりの学習状況」が明確になるということは「教師の学習指導状況」すなわち「教師の指導責任」が明確になるということである。これまでの相対評価の場合、生徒の学習状況がどうであっても10段階の「1」から「10」の評定がついていた。また、そのような評価点の出し方の中で、差をつけるための評価点の判断基準を設定したり、評価点そのものが生徒の学習の目標となったりすることがあった。

「学びの基礎力」を育成しようとする場合、生徒一人ひとりについて「学びに向かう力」「自ら学ぶ力」「学びを律する力」「豊かな基礎体験」がどのように身に付いているかを評価していく必要がある。しかし、気をつけていないと「学びの基礎力」は教科学力の「関心・意欲・態度」と同様に、学習が成立するための前提条件と勘違いしてしまう場合がある。つまり「学びの基礎力」を評価することは「学びの基礎力」を育てるための指導をしていかなければならないということにほかならない。

昨今、学習評価の研究会などで、「関心・意欲・態度」をどう評価するか、すなわち「関心・意欲・態度」を育てる指導をどのように行うかが話題になることが多い。「学びの基礎力」が教科学力を支える力であるならば、教科学力の根っこ部分である「関心・意欲・態度」を育てる指導内容は、「学びの基礎力」を各教科でどのように育てるかを考えて設定できるのではないと思う。また、「関心・意欲・態度」を評価する際の観点も同様に「学びの基礎力」に挙げられている力と関連させて設定できると思う。

第 6 章

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

大阪市立大学大学院助教授 木原 俊行

- 第 6 章-1
学力向上施策の体系
- 第 6 章-2
学力向上への取り組みの基本過程と
学力調査実施の前提
- 第 6 章-3
学力調査の目的と実施上の検討事項
- 第 6 章-4
学力調査結果の分析・考察の方針
- 第 6 章-5
学力調査結果の実践的活用方法
- 第 6 章-6
学力向上を支える教師の力量形成

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

大阪市立大学大学院助教授 木原 俊行

学力調査は、ただそれを実施するだけでは意味がない。それが授業改善・学校改革に結実しなければ、学力調査実施の意義は極めて浅いものに終わる。換言すれば、学力調査は、その結果が教師たちによって十分に活用され、子どもたちの学力向上に資するものとなることが望まれる。

そこで、本章では、学力調査の結果を学力向上の具体的展開に連結させる道筋、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の方針や手続きを解説する。

具体的には、まず最初に、今日の学力向上施策の体系を整理し、学力調査の実施が目指すゴール、その全体像を明らかにする。次いで、学力向上を目指す学校、教師たちが辿る意思決定の過程をモデル化する。そして最後に、学力向上への取り組みの基本過程における学力調査の位置づけ方や結果の活用方法、さらには子どもたちの学力向上の基盤を形成する教師たちの力量とそれを充実させるための研修・研究の在り方などについて、具体的に述べる。

6-1 学力向上施策の体系

今日、「学力」の枠組みが、再構築されつつある。既にこれまでの章で示してきたように、教科学力以外にも、「生きる力」や「学びの基礎力」が、学校で育成を図るべき資質・能力として、重要視されるようになった。また、三者は、相互作用の関係にあるので、それをトータルに育成する方針を教育関係者は共通理解しなければならない。

さらに、教科学力についても、その多様性が当然視されるようになった。「知識・理解」という古典的・伝統的な学力のみならず、「思考・判断」といった高い学力や「関心・意欲・態度」「技能・表現」といった生きて働く力に関する指導と評価へのチャレンジが学校現場で続けられている。※注1

学力のそのような多様性、複合性は、当然のことながら、教師たちに、指導と評価の多様性を要請する。教育現場では、子どもたちの学力の向上を目指して、実に多様な取り組みが台頭している。また、それを国や地域の教育行政が支援している。

例えば、学級編成や教職員配置の弾力化を意図した教育制度の改革が進行中である。「教職員配置の在り方等に関する調査研究協力者会議」報告では、「基礎学力の向上を図り、学校でのきめ細かな指導を実現する観点からの学級の在り方の見直しとこれに対応する学級編制及び教職員配置」の必要性と可能性が唱えられた。※注2

そして、そのための具体的方策として、「都道府県が地域や学校の実態等に応じ、

必要があると判断する場合には、義務標準法で定める学級編制の標準を下回る人数の学級編制基準を定めることができるようにする」という考え方が示された。今、これに従って、全国各地で、例えば小学校低学年における35人学級の運用などが試みられている。

また、教職員の学校間の兼任、非常勤講師の配置と高齢者再任用制度（いわゆる「新再任用制度」）による短時間勤務教員の活用などが認められるようになり、それらが、確かな学力の形成を目指した少人数指導や習熟度別指導の実施可能性を高めている。

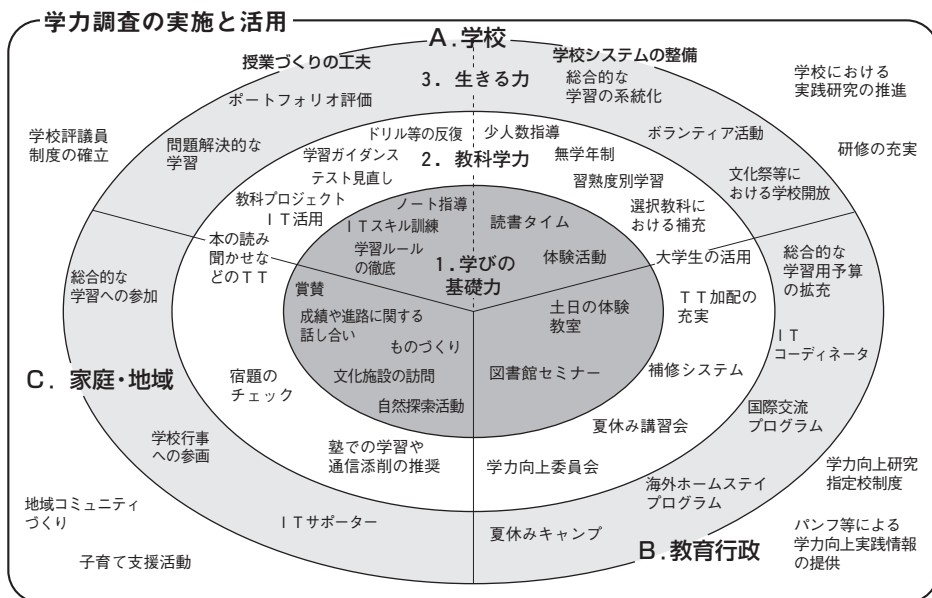
つまり、学力向上への営みは今、学力の多様性を背景にして、また各種の条件整備を追い風にして、その幅を広げている。それを総括するために、筆者は、学力向上に向けた多様な取り組みを、図表6-1-1のように整理したいと思う。この枠組みの第一の特徴は、学力を三層で把握しようとしていることである。既に述べてきたように、学力には、大別して3つの次元が存在する。それらは、最も基底を成す「学びの基礎力」、最も実践的な学力たる「生きる力」、そして両者に支えられ、学力の支柱を成す「教科学力」である。学力の次元が異なれば、（もちろん共通の論理も無視できないが）それを育成する方法論も当然変わってくる。

学力向上施策の体系図の第二の特徴は、学力向上の担い手を、学校、家庭・地域、教育行政の三者とみなしていることである。学力の質的な広がりや、学力形成の主体の多様化を必要とするであろう。だから、この学力向上モデルにおいては、学校の営みだけでなく、家庭・地域や教育行政が主体となる働きかけやプログラムの推進など、学校による学力向上への取り組みを支えるケースを数多く盛り込んでいる。

なお、家庭や地域による学力向上への協力体制が教育制度・システムの改革に後押しされていることも補足しておこう。学校完全5日制のスタートが子どもたちが家庭や地域で学ぶ機会を増やすことは自明であるし、「開かれた学校づくり」を目指した学校経営の刷新は、保護者や地域住民の学習参加の可能性を高めてくれている。

以下、図表6-1-1に示した学力向上施策をさらに詳しく解説しておこう。

図表6-1-1 学力向上施策の体系



1 授業づくりの工夫と学校システムの整備

学力向上への取り組みの主柱を成すものは、学校における授業づくりの工夫と学校システムの整備である。前者は、教師の授業設計・実施・評価の充実であり、後者は、それを支えたり促したりする学校としての体制の確立である。

例えば、人の話をきちんと聞くことの重要性を説き、またそれを繰り返すという「学習ルールの徹底」は、「学びの基礎力」の育成を志向した教師たちの指導の徹底を意味する。一人ひとりの教師の学力向上への地道な取り組みは、学力向上への最も基本的な働きかけである。

一方、教科学力の育成を目指す習熟度別指導や選択教科における補充学習などは、学習の個別化を実現しようとするものであり、指導組織の工夫改善という教師間の連携・協力を必要とする。例えば少人数指導の実施である。今、このタイプの学力向上への挑戦が、各地で盛んになっている。なぜ少人数指導がこれほどまでに学校現場で課題となっているのだろうか。その理由を文部科学省の報道発表「個に応じた指導に関する指導資料～発展的な学習や補充的な学習の推進～」の叙述に確認できよう。※注3 そこで、学習指導要領の最低基準性が再確認され、そしてそれゆえに基礎・基本の確実な定着を図るために個に応じた指導の工夫が必要であること、そのためには指導方法の多様化が必須であること、そしてその一環に少人数指導という学習形態の工夫が位置づくことが示されている。

これまでも確かに、我が国の教師たちは、個別学習やグループ学習を、教室で授業方略として用いてきた。しかしそれらは、どちらかと言えば、1人の教師が、1教室内で、40人弱の児童・生徒を対象として、45ないしは50分の授業時間のある部分に、1人で学ぶ場面、グループで学ぶ機会を設けるとい程度のものではあった。

今日、個に対するそうした小さな配慮を大切にしつつ、それを越える取り組みに足を踏み出さないと、基礎・基本の徹底が満たされないとする理解が学校現場では進んでいるようだ。子どもたちの個人差、例えば理解の程度の差、学習スタイルの違いは1人の教師による手だてだけではいかんともし難く、より大規模な学習形態の工夫改善の必要性を認め、それを推進しようとする気運が多くの学校で高まってきた。

例えば、愛知県犬山市立楽田小学校では、第1学年「引き算の解き方」を指導するにあたって、1年生約100名の児童に対して、習熟度別の5コースを準備して、少人数指導を実現している。※注4

また、奈良県大和郡山市立郡山中学校の数学科や英語科では、いくつかの単元において、学級を半分に分けて18人以内のクラスを生み出し、きめ細かな指導を展開している。※注5

2 教育行政による支援やプログラム

教育行政の立場からの学力向上へのアプローチも、大きくは2つに分かれる。ひとつは、学校の取り組みに対する支援事業の推進である。例えば、教科学力補充のための大学生の活用に際して、教育委員会等が学校と大学のパイプ役を果た

すといった場合である。

もうひとつは、教育行政オリジナルの各種プログラムの企画・運営である。例えば、「生きる力」を育む経験となる海外ホームステイや国際交流のプログラムを企画・実施する、「学びの基礎力」のひとつたるメディア体験を豊富にするための図書館セミナーを開催するなど、教育行政のプログラムや催しも、子どもたちの学力向上に大きく寄与する。

3 家庭・地域に期待される役割

学力向上施策として、家庭・地域ができることも決して少なくはない。特に「学びの基礎力」向上のための対話や賞賛などの営みは、その密度や効果の点から、学校の教師以上に、保護者に大きな期待が寄せられる。

また、「生きる力」は、「社会的実践力」をその柱のひとつとしているので、当然、子どもが地域住民とコミュニケーションやコラボレーションを繰り返す機会を充実させる必要がある。そして、その機会の実現と発展は、地域住民のボランティア精神の発揮に支えられている。

さらに、教科学力の向上についても、家庭・地域は、ある種の役割を果たせる。例えば、国語の読み聞かせや算数の指導補助を保護者が担当するといった取り組みは、学習の個別化のさらなる充実に向けて、今度ますます盛んになろう。

ただし、このような保護者や地域住民の協力や参加は、学校による働きかけの存在を前提としている。学校が学力向上に向けた取り組みの必要性和枠組みを保護者や地域住民に説明し、彼らがそれを納得して初めて、協力や参加が実現する。学校は、年度当初の保護者会におけるアピールで、各種通信を通じて、学校ホームページを活用して、家庭や地域に学力向上の取り組みへの積極的参画を要請すべきだ。最近では、学校評議員制度を発足させている学校も増えているので、そうした場を通じて、学校における学力向上の取り組みについて保護者や地域住民に情報を提供し、彼らに協力・参加を呼びかけるのもよいだろう。

6-2

学力向上への取り組みの基本過程と 学力調査実施の前提

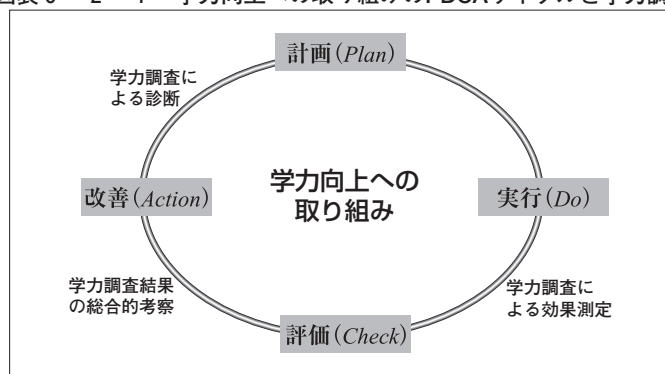
1

学力向上への取り組みのPDCAサイクル ～学力調査の位置づけ～

図表6-1-1に明らかであるが、学力向上に向けた取り組みは、授業改善と学校改革を意味する。しかもその一部は、学校と家庭・地域、そして教育行政との役割分担や連帯を必要とする。換言すれば、学力向上の営みの推進は、「成長する学校」を志向していると言える。したがって、その過程は、授業改善・学校改革に関するマネージメント・サイクルに他ならない。それは、基本的には、4つのパートからなる。計画(Plan)、実行(Do)、評価(Check)、そして改善(Action)である。

学力調査は、この過程の中に適切に位置づけられることが期待されよう。例えば、年度当初に学力調査を実施し、その結果を踏まえて当該年度の授業改善計画を策定することが考えられる。さらに、年度末に学力調査を(再度)実施し、その結果を当該年度の学力向上の取り組みとすり合わせて、学校の学力向上への取り組みを総括し、次年度の授業改善・学校改革プランを準備できると、いっそう学力向上への取り組みが充実するに違いない。そのようなPDCAサイクルとそこにおける学力調査の位置づけをまとめたものが図表6-2-1である。

図表6-2-1 学力向上への取り組みのPDCAサイクルと学力調査



2 学力調査実施の前提

(1) 特色ある学校づくりの体現

さて、学力とその育成方法の多様化が進む状況の中で実施される学力調査の意義や可能性をどう考えればよいのであろうか。もし学力の意味するものが「受験学力」、しかも単純に記号や数式を暗記するものだけを指していたり、解答のスピードだけを要求するものであるならば、学力調査の実施は、多様な取り組みを展開している学校をある尺度で強引に横並びにして序列化するという機能しか持ちえないであろう。

それでよいのであろうか。受験学力の測定結果で隣の学校に劣っていたからといって、教師たちの取り組みのすべてが否定されるはずはない。学校には、実践史があり、置かれた状況の違いが厳存する。もちろん、受験学力の育成は、学校の取り組みの大きな柱のひとつではある。この伝統的学力を無視するわけにはいかない。しかしながら、知識・理解以外の観点に基づく教科学力、さらには「生きる力」や「学びの基礎力」などのいかなる部分を学校の重点課題に据えるかは、ある程度は、学校の裁量に委ねられてよい。あるいは、それらの学力の要素は相互に関連しており、何を優先するかというのは順序の問題に過ぎないのであるから、学校の独自性を活かして学力向上の手順を考案した方が、効率的・効果的であるとも言える。

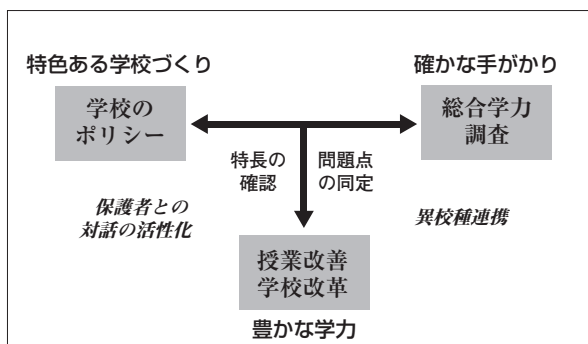
いずれにしても、学力が多様な側面を持つ限り、学力調査の実施を、各学校の取り組みを均一化する過程に位置づけるのは避けなければならない。それはむしろ、いわゆる「特色ある学校づくり」を体現する営みの中に据えられるべきである。

(2) スクールポリシーの確立

「特色ある学校」という今日的学校観と接点を持つがゆえに、学力調査を実施し、その結果を授業改善・学校改革に活かそうとする学校には、厳しい姿勢が要求される。それは、「スクールポリシー」の確立である。学力調査を実施すれば、なんらかの結果は出てくる。7割の子どもの教科学力が「おおむね満足できる」という基準を満たしているとか、過半数の児童・生徒の「生きる力」が地域や全国の平均値を上回っているといった事実が明らかになる。

けれども、そうした結果だけで授業改善・学校改革への指針が得られるであろうか。残念ながら、結果だけを見て得られるものは少ない。学力調査の結果は、学校のそれまでの取り組みと重ねて、解釈されるべきだ。たとえ7割の子どもの教科学力が「おおむね満足できる」という基準を満たしていても、「生きる力」が他校の子どもに比べて秀でていたとしても、それが学校の教師たちの努力と工夫によって生み出されたものでなければ、学校が説明責任を果たしたことはない。両者を結びつけるものは、スクールポリシーである。学力の多様な要素のうち、何を学校の特長とすべきか、あるいはいかなる部分を重点課題とすべきであり、その克服を目指してどのような方策を用意すべきかを統括する論理がスクールポリシーである。それを伴った時初めて、学力調査の結果は、授業改善・学校改革への道標となりうる（図表6-2-2）。

図表6-2-2 学力調査の実施方針



(3) 家庭・地域や教育行政との連携・協力

学力の多様性を是とするならば、その向上には、学校単独で実現できる部分とそうではない部分があると、理解すべきだ。例えば、「学びの基礎力」は、保護者と子どもの対話によって充実するし、「生きる力」は、子どもと地域住民のコラボレーションによって伸長される。教科学力も、もちろん学校の教師たちによる育成が支柱とはなるが、それに対する家庭・地域の協力、そして教育行政の手厚いサポートがあると、なおいっそう豊かになるに違いない。

したがって、学校は、学力調査の結果を家庭・地域や教育行政に公開する必要があるが、それは、三者が授業改善・学校改革に向けた共同関係を構築する方向への出発点として定義されるべきであろう。換言すれば、学力調査は、学校、家

庭・地域、そして教育行政間で繰り広げられる対話の話題であり、三者を紡ぐ糸なのである。

(4) 学習活動・家庭における活動の実態把握

学力調査が特色ある学校づくりへの第一歩となり、また学校と家庭・地域、教育行政との連携・協力の促進剤となるためには、調査対象の拡充が不可欠である。これまでの多くの学力調査は、学力の幅が狭いだけでなく、結果主義を旨としていた。それゆえ、調査の対象は、子どもたちの学習成果に限定されていた。

しかしながら、それだけでは、何をどう改善していけばよいのかについて、教師たちは、手がかりを得にくい。各種の教育活動の過程に関するデータも、子どもたちから得られれば、よりていねいに、またより具体的に、その改善を検討できる。例えば、「達成感を味わった経験」「学びの基礎力」の「自己効力感」を提供したいと願って教師たちが導入した「マラソン大会やドリル等」に子どもたちは自我関与できたのか。「知的好奇心」「学びの基礎力」の「学びに向かう力」の育成に資すると考えて教師たちが導入した「おもしろい実験や楽しい教材」は、子どもたちの欲求に応えるだけのものになったのか。学校は、各種教育活動の実現状況を正確に把握しておく必要がある。もちろん、家庭・地域における取り組みの実態も、同様の理由から、学力調査の対象となるべきである。

学習活動・家庭における活動の実態把握は、学習成果の測定と対を成す学力調査の重要な柱なのである。

6-3 学力調査の目的と実施上の検討事項

1 実施目的

これまで述べてきたような考え方に立脚すれば、学力調査の実施は、教師・学校、教育行政、そして家庭・地域の学力向上への取り組みを「トータルに」評価するためのものであると言える。特に学校の立場からすれば、学校研究主題とか理想とする児童・生徒像の実現の程度を確認し、自らの取り組みの妥当性を検証するとともに、さらなる課題を明らかにすることが、学力調査の実施目的となる。

2 実施上の検討事項

学力調査の実施に際しては、次のような事項について、あらかじめ検討しておく必要がある。

(1) 実施時期

6-2. 「学力向上への取り組みの基本過程と学力調査実施の前提」でも一部述べた

が、学力調査の実施時期は、大別して、3つのものが考えられよう。ひとつは、年度末の実施である。これは、当該年度に学校が定めた重点課題の克服状況を確認するためのものである。1年間の取り組みによって、年度当初に計画した活動がどの程度実現したのかを把握し、また定めたねらいがどこまで満たされたのかを測定して、1年間の教育実践を総括しようとするものである。学校の取り組みの軌跡を1年に渡って描けるという点では、この時期の実施が、学力調査実施の王道であると思う。ただ、教員には異動がある。そのため、総括によって得られた新たな重点課題は、次年度の教員チームに委ねられることになる。その引き継ぎが順調に行われるか否かが、この時期に実施される学力調査の実践的有効性を規定することになる。

第二のパターンは、年度当初における学力調査の実施である。この場合には、前年度の取り組みを総括していることになる。当該年度の教育実践における重点課題を探り、スクールポリシーの再構築を図ろうとするものである。調査結果を実際に子どもたちに接する教員が手にできるのだから、それを指導の糧としやすい。反面、異動を経た新たな教員組織で調査を実施しているのであるから、前年度の取り組みに精通していない教員にとっては、学力調査の結果を実践に還元させるのが難しい。したがって、この時期の実施は、年度ごとの実践記録の作成とそれらの教員間の交流・交換を要件とするものであると言えよう。

年度途中、例えば12月等に学力調査を実施するのが、第三のパターンである。この場合、ある程度の実践期間を経ているので、スクールポリシーに基づいた実践の成果を学力調査によって確認できる。また、学習活動や家庭における活動の実態も明らかになりやすい。それゆえ、両者のすり合わせから、残る期間の最重要項目とそれを達成するための働きかけを同定できる。

ただし、学校の取り組み、教育行政の事業等は、年度を単位として計画されていることが多い。そのため、年度途中で計画の軌道修正を試みようとしたり、新しいプランに着手しようとしたりしても、そのための組織や予算を急には用意できないのが普通である。したがって、この時期の実施も、残念ながら、全能とは言えない。

結局のところ、各学校や教育行政が適切な実施時期を選択したり、あるいは1年間に複数回実施したりして、それぞれの学校で学力調査実施時期を自己決定するしかない。

(2) 実施規模

学力の測定、その育成に向けた様々な教育活動の実態把握への取り組みは、それが多様化すればするほど、実施にも分析にも多くの時間とエネルギーを要する。したがって、実施の規模についても、事前の検討を要する。地域や学校のすべての児童・生徒を対象とする、特定の学年だけを対象とする、学年を限定しないかわりにサンプリングを試みるなどの選択肢が考えられよう。

(3) 実施に関する情報提供

時間とエネルギーを投入する学力調査の意義は、今のところ、学校や教育行政関係者以外の人々にはあまり理解されていない。だから、その意義、実施スケジュール、結

果の活用方法などについて、子どもと保護者には、あらかじめ情報を提供しておく必要がある。学力調査は教師・学校と家庭・地域や教育行政をつなぐ役割を果たす可能性を持っていると先にも述べた。その精神は、調査の企画段階から発揮されるべきであろう。

6-4 学力調査結果の分析・考察の方針

それでは、学力調査の実施結果をどのような視点で分析すればよいのであろうか。次のような分析の角度が考えられよう。

1 資質・能力のバランス

まず、学力の「バランス」を視点とする分析が展開されるべきであろう。教科学力、「生きる力」、そして「学びの基礎力」のバランス、それら3つの資質・能力内の下位項目のバランスを確認する営みである。これは、資質・能力の要素を頂点とする正多角形（レーダーチャート）の形に結果を整理することによって、視覚に訴える形で、明確になる。特に平均値を比較対照に採用すれば、子ども、学級、学校の特徴を浮き彫りにできよう。

なお、平均値に届かない部分を改善しようとするのか、それとも平均値を上回る部分を伸ばしようとするのかは、家庭や地域の要望を取り込みつつ、また教育行政と相談しつつ、各学校が意思決定することになる。

2 ズレの確認

学習成果の測定にせよ、学習活動の実態把握にせよ、最も大事なことは、ズレの確認とそれに対する解釈、そしてズレを解消するための次なるアクションプランの策定である。先に、学力調査実施の前提として、スクールポリシーの確立が重要であると指摘した。学校としては、思考力の育成に尽力したものの、それが学習成果に結実していないとか、教師たちは子どもたちにメディア体験を豊かに提供しているつもりなのに、子どもたちの回答はそれに呼応していないといった部分は、学力調査から授業改善・学校改革プランを策定する際の重点課題となる。

それゆえ、ズレを正確に確認するためには、子どもを対象とする調査だけでなく、学習活動・家庭における活動について、同じ項目で教師や保護者にも回答してもらっておくとよい。そうするとズレを確認しやすい。

3 新しい発見の解釈

しかし同時に、学力調査結果の分析においては、「新しい発見」も大切にしたい。スクールポリシーに基づく教育活動の効果を確認するとともに、思ってもみなかった結果が生じている場合には、その要因を探るとよい。例えば、教師たちが総合

的な学習の時間において「生きる力」を育むための諸活動を繰り返し広げていたが、ある学年の学力調査の結果においては、それ以上に、メディア体験という「学びの基礎力」の充実が発見されたでしょう。そして、その学年の総合的な学習のカリキュラムを他学年のものと比較してみると、新聞の読み方、コンピュータやインターネットの特性を1学期にしっかりと時間を確保して指導していることが明らかになったでしょう。このような場合、教師たちは、そのような指導の重要性を再認識して、総合的な学習の時間における情報教育、特に情報についての学習の時間を拡張するといったカリキュラムの再設計を始めるであろう。

4 継続的实施と縦断的分析

1回の学力調査の結果は、学校等の教育活動の効果を「点」で示すに過ぎない。しかし、学校には実践の歴史があり、経緯がある。それを尊重すべきだ。1回の学力調査の結果に一喜一憂しても仕方がない。

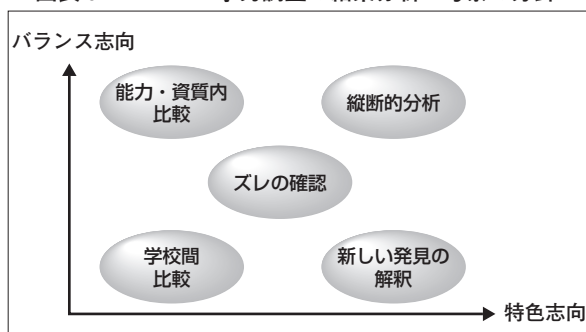
学力調査は継続的实施と縦断的分析を旨とするのが望ましい。学力や学習活動・家庭における活動の軌跡を描き、その変容を分析の視点とするのである。児童・生徒も、教師も学校も、そして保護者も、成長する存在である。だから、それらを対象とする学力調査は、前回の結果よりも改善されたところ、特に、教師等が授業改善・学校改革に取り組んだ部分の向上や充実を確認するという姿勢で分析・考察されるべきだ。

5 地域等の平均値との比較

学力調査の結果は、自校の取り組みをベースにして分析・考察するのが基本ではある。しかしだからと言って、他校との比較に意味がないわけではない。自校のデータと地域の平均値との比較によって、例えば前ページの③で述べたような「新しい発見」が喚起されたり促されたりすることはありうる。学校のポリシー、それに基づく取り組みと学力調査結果とのズレを補完し、学力向上への取り組みの信頼性を高めることを志向するならば、自校データと他校のものを比較する勇気を学校、教師たちは持つべきだ。

以上のような学力調査結果の分析・考察の方針をまとめたものが図表6-4-1である。

図表6-4-1 学力調査の結果分析・考察の方針



6-5 学力調査結果の実践的活用方法

教師たちは、学力調査の結果をどのように活用できるのでしょうか。その実践的可能性をいくつかの事例で確認してみよう。

1 授業改善・学校改革の羅針盤

既に述べてきたように、授業改善・学校改革の羅針盤となるのが、学力調査の基本的性格である。

例えば、岡山県のK小学校は、平成15年2月に「総合学力研究会」が実施した「学力向上のための基本調査」を受検し、平成15年度、それを踏まえた授業改善・学校改革を推進している。同校は、平成11年度に総合的な学習のカリキュラム開発に着手した学校であり、以来、総合的な学習のカリキュラムでは地域との交流や地域への参加・貢献活動を支柱に据えてきた。そうしたスクールポリシーの確立は、調査結果に見事に反映され、子どもたちの「生きる力」の実態は教師たちが大いに満足できるものであった。一方、算数の学力、特に数学的な考え方については、おおむね満足できるというレベルに達した児童が期待よりも少なかった。

この結果を得て、同校の教師たちは、平成15年度の学校研究テーマを修正した。彼らは、平成14年度は総合的な学習と教科学習の連携を学校研究主題に設定し、両者に共通する目標を「問題解決力」に求め、総合的な学習と教科学習の両方の授業研究を進めていた。そして、平成15年度は、両者で共通に培うべき能力にコミュニケーション能力を据え、それを重点的に指導する教科として国語科を実践研究の対象分野とする予定であった。しかし、学力調査結果を踏まえて、その修正に教師たちは着手した。学力の十分ではない部分に注目し、同校の教師たちは、算数の授業づくりの工夫を学校研究テーマに設定したのである。

ただし、同校の教師たちが取り組んでいるのは、あくまで「問題解決力」の育成である。そうした意味では、彼らは、ここ数年かけて取り組んできた総合的な学習のカリキュラム開発と決別したわけではない。むしろ、彼らの新しい研究は、総合的な学習のカリキュラム開発過程で会得した新しい授業づくりの手法を教科学習に持ち込もうとする積極的な展開であると言える。学力調査の実施は、K小学校の教師たちに、実践研究の連続・発展を実現させるための針路を示してくれた。

2 保護者との対話の題材

続いて、学力調査の結果は、教師と保護者の対話の題材となる。例えば、同じく「学力向上のための基本調査」を受検した大阪府のY小学校のある教師は、その結果を保護者懇談会に活用している。この教師は、既に、「生きる力」の項目を子どもたちに継続的に自己評価させ、それを保護者懇談会で活用した実績

を持つ。その経験を踏まえ、学力調査の結果を用いるならば、保護者とのさらに密な対話を実現できると考えたのである。学力調査の結果を利用すれば、教師と保護者が共有する「処方箋」が一人ひとりの子どもについて持てそうだと、学力調査の新たな可能性に気づいたからである。

学力調査の結果を仲立ちにして保護者間の対話を活性化しようとするのが、国立大学附属のH小学校である。H小学校では本年5月に開催された学級集会(保護者会)において、「総合学力研究会」が実施した学力調査の結果をプリントにまとめ、配布した。また、調査結果の分析・考察として、H小学校の児童は教科学力や「生きる力」は高いこと、しかし「電子メールを使ったりインターネットに書き込みをしたりする際には相手のことを考える」「イライラするときでも、まわりの人の意見を聞くことができる」といった項目については子どもたちの回答は全国平均値を下回っていたことなどを、教師たちは、保護者に伝えた。さらに、全回答を分析した結果から示された教科学力と「学びの基礎力」の相関、「学びの基礎力」育成に関わる家庭での取り組みの重要性などを主張した。そうしたデータや結果の読みとりは、具体性を伴っているので、学級集会での保護者間コミュニケーションのよき題材となったそうである。

3 異校種連携の促進剤

やはり本年5月に、このH小学校の教師たちは、隣接する附属中学校の研究集会に参加した。研修のテーマは「評価」であった。絶対評価の考え方や進め方について、両校の教師たちは意見を交換したようである。そして、その題材のひとつが「総合学力研究会」の総合学力調査の結果であったという。附属中学校の生徒もこの調査を受検していたからである。

今、総合的な学習のカリキュラムの系統、小学校の英語活動と中学校の英語科の接続、さらには小中学校兼務教員の登場など、小中学校の連携・協力の必要性は増すばかりである。その際に、統一的な枠組みの学力調査とその結果は、両者のコミュニケーションを活発に、また具体的にしてくれるはずである。附属H小中学校の教師たちの合同研修会は、学力調査の異校種連携の促進機能を確認させてくれるものであろう。

6-6 学力向上を支える教師の力量形成

これまで述べてきたように、学力向上への取り組みは、授業改善・学校改革の一環を成すものである。したがって、教師たちには、それを進めるための力量形成の機会が保障されることが望まれる。それは、図表6-1-1にも掲げた「研修の充実」や「学校における実践研究の推進」に他ならない。

学力向上を目指す研修・研究は、年間を見通して計画的に営まれるべきである。そのねらいは、授業期間中と夏休み等の長期休暇中で異なってこよう。

まず、各学期の最初の研修・研究では、年間の研修・研究の流れを教職員が共

通理解することが目指されるべきである。特に年度当初の研修・研究会は、研究テーマの確認や研修・研究体制の周知徹底、各部会の取り組みのスケジュールリングなど、極めて重要なプランニングの機会である。

さらに、各学期ごとに、学力向上を目指した授業実践が企画・運営されるべきだ。学力向上を目指す取り組みは、学校によって力点の置き所が異なる。だから、前年度から在籍している教師たちが当然視していることでも、新たに赴任してきた教師たちにとっては、その意義や実践のノウハウを理解できないこともしばしばである。授業研究に備えた学年部会等の議論の中で、自校の取り組みの歴史と独自性をそうした教師たちに納得・実感してもらう必要がある。

夏期休暇等の長期休業中に開催される研修・研究は、学力向上を目指した取り組みについて、それを形式的に評価する作業に充てるべきである。授業期間中は、教師たちは、毎日の授業に追われ、理念と実践をつないで学力向上のあり方を熟慮するゆとりが持てない。だから、各学期の実践の総括は、長期休暇中が最も適切な時期となろう。

その際、学力向上の取り組みに関する外部評価を試みるとよい。つまり、他校の研究主任や大学研究者等を招聘し、そうした人材から得られる情報や意見を鏡にして、自校の取り組みの相対化を図るのである。また、それに準ずる方法として、長期休暇中に各所で催される研究会やセミナーに出向くことも積極的に試みるべきであろう。そうした機会に大学研究者の理論や指導・支援理論にふれたり、他校実践のエッセンスを吸収したりできると、教師たちは、自校の学力向上への取り組みの独自性を再認識する視座が得られよう。

加えて、自校の実践を研究発表する役割をそうした研究会等で持てれば、自校の取り組みの相対化作業は、なおいっそう進展するに違いない。こうした「出稽古」はその準備の大変さや他者からの批判への恐れから、一般には敬遠されがちであるが、学力向上にかかわる体力と技を身につけるといふ点から、これ以上ないほど効果的な研修・研究の機会なのである。

各学期に、特に6月、10～11月、そして1月末から2月上旬にかけて開催される他校研究公開への参加も、学力向上の取り組みに関わる実践的アイデアを獲得できるよき舞台である。特に授業公開への参加は上記休暇中には得られない、貴重な機会である。教師の指導や子どもの活動の実際にふれ、公開校の取り組みを実感でき、イメージ化できるからである。

ただし、問題意識を持たずに他校研究公開に参加してしまうと、得られるものは少なくなってしまう。自校の学力向上の取り組みとの異同、指導組織や学習環境構成の工夫など、あらかじめ視点を持ち、研究発表を聞いたり、授業を観察したりする態度を、参会する教師は持たねばならない。授業公開後に開かれる検討会などでは、積極的に情報を交換し、意見を述べる必要もあろう。

なお、休暇中にせよ、授業期間中にせよ、研究会等へは、同じ学校から複数の教師が参加するのが好ましい。短い時間の参加では、得られる情報に偏りが生ずる危険性がある。それを回避するためには、一つの実践を複数名で多角的に検討するとよい。また、勤務校に帰ってから、レポートを作成したり報告場面を持つなどして、得た知見を同僚に提供することの重要性は言うまでもない。

年度末の研修・研究機会では、当然、年度の総括と次年度の学力向上施策に向

けた話し合いの機会が持たれることになろう。後者については、年度が替わり、新しいメンバーが赴任してから作成すればよいとする向きもあろうが、学力向上に関する取り組みが学校の歴史に根ざすものである以上、その計画・実施・評価については、前年度にプランの実践化に着手した教師にしか分からない部分も多いはずだ。それゆえ、新しい年度の学力向上施策の大枠は実践経験者が用意しておくのが望ましいであろう。

また、年度末の研修・研究は、学校の取り組みを外部に公開するための備えとしての性格も帯びることになろう。研究紀要の執筆・編集・配布、学校ホームページのリニューアル、教育委員会等への報告等、学校が学力向上に取り組んだ過程と成果及び今後の課題を他者に見える形に仕上げることが、いわゆる説明責任を果たすことにつながるし、何より、公開への準備作業を通じて、学力向上施策の総点検が促進されるに違いない。

注記

- 1 木原俊行（2003）「目標に準拠した評価の実現に期待される授業づくり」、IMETS, No. 150、財)才能開発教育研究財団、pp. 38 - 41
- 2 文部科学省の審議会情報「今後の学級編制及び教職員配置について(報告)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/012/toushin/000501.htm) から。
- 3 文部科学省Webページの報道発表に関する部分(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/houdou/index.htm) から。
- 4 朝日新聞 2002 年 11 月 17 日第 13 版の記事から。
- 5 大和郡山市立郡山中学校（2002）『平成 13・14 年度大和郡山市教育委員会指定 研究紀要』

まとめにかえて－「学力向上のための提言 10 か条」

大阪教育大学助教授 田中 博之

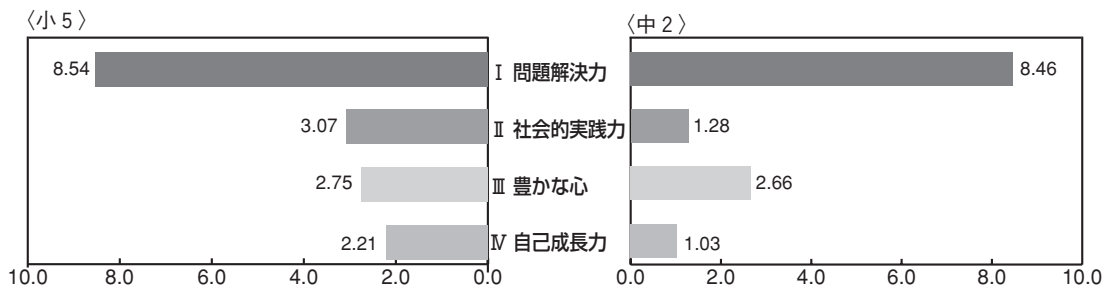
私たち「総合学力研究会」の研究報告も、ここでまとめをすることにしたい。これまでにないほど、多くの資料と調査結果を掲載することになったのも、私たちが日本の子どもたちの総合学力を向上させたいと心から願うその熱意に他ならない。このような大部の報告書を刊行してくださったベネッセ教育総研と、本研究会において優れた調査研究と実践の提案をしてくださったメンバーの先生方にも代表者として心から感謝したい。

さて、本調査研究のまとめとして、私は、これからのわが国の学校教育における学力向上のための提案をわかりやすく整理してみてもうだろうかと考えた。なぜなら、この報告書はページ数も多く、しっかりと読みこなすためには専門的な知識が必要な部分も少なくないために、この全国調査をして何がわかったのか、そして、私たちは何をすればよいのかについて、簡潔にわかりやすくポイント整理をする必要を感じたのである。

そこで作成したのが、次ページの「学力向上のための提言 10 か条」である。これまでの研究成果のエッセンスを、できるだけコンパクトにまとめてみた。それぞれの項目の根拠になったデータや提案については、本報告書の該当章・節を列挙しているので参照していただければ幸いである。なおこの中で、第7条については、さらに次の**図表 1**が参考になる。これは、第3章-2の図表3-2-8と図表3-2-9を「生きる力」の4つの領域毎に大きく括り直したものである。これを見ると、「生きる力」の中でも他の領域と比較して「問題解決力」が教科学力に与えている影響の強さがわかるだろう。まずしっかりと、自ら学び自ら考えて主体的に問題を解決する力を育てることが、教科学力の向上にとって大切であることを示している。

すべての教育関係者が、この提言を参考に子どもたちの学力向上施策を立案・実行してくださることを心から願っている。

図表 1 教科総合スコアに対する「生きる力」各領域の影響度



※図表中の数値は、教科総合スコアを目的変数、「生きる力」各領域のレベルを説明変数とし、数量化I類によって算出したアイテムレンジを示す。

学力向上のための提言10か条

- 1 「学びの基礎力」と教科学力には正の相関関係がある。「学びの基礎力」をバランスよく育てることが、教科学力の向上につながる。
- 2 教科指導では、「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させたり、失敗を次の学習に生かすようにすること」が学力向上に大変効果的である。
- 3 「教科学力」、「生きる力」、そして「学びの基礎力」が高い学校では、学校での指導、家庭での支援、そして地域の教育活動が広範囲にわたってバランスよく行われている。学力向上のためには、学校・家庭・地域の連携による総合的な施策が大切である。
- 4 子どもを励まし共に成長を考える家庭での支援的な対話が、学校での子どもの教科学力と「学びの基礎力」の向上につながる。
- 5 家庭での学習時間を確保して宿題をやってくる子どもの教科学力は高い。家庭での学習習慣の確立が教科学力の向上にとって不可欠である。
- 6 「生きる力」と教科学力には正の相関関係がある。「生きる力」をバランスよく育てることが、教科学力の向上につながる。
- 7 教科学習でも総合的な学習の時間においても共通して、問題解決的な学力を育てることが、子どもの自ら学ぶ態度や意欲を育て、それが教科学力の向上につながる。
- 8 教科学力の中でも応用的な学力の向上については、「生きる力」と「学びの基礎力」の高まりが必要条件となる。学力向上のためには、「生きる力」と「学びの基礎力」に支えられて、基礎的な学力と応用的な学力をともに伸ばすことが大切である。
- 9 子ども一人ひとりによって、学力プロフィールは異なっている。そこで、子どもの学力プロフィールに沿って個人差に応じたきめ細かい指導を行うことが大切である。
- 10 自校の学力プロフィールを、「教科学力」、「生きる力」、そして「学びの基礎力」という3つの力のバランスから深く理解し、それに対応した多様な学力向上施策を立案して計画的に実行することが、子どもの総合学力の向上につながる。

[上記提言と報告書の該当章・節の対応表]

| | | | |
|-----|-------|------|-----------|
| 第1条 | 第3章-1 | 第6条 | 第3章-2 |
| 第2条 | 第3章-1 | 第7条 | 第3章-2 |
| 第3条 | 第4章-4 | 第8条 | 第3章-3 |
| 第4条 | 第4章-1 | 第9条 | 第5章、第6章 |
| 第5条 | 第3章-1 | 第10条 | 第3章-3、第6章 |

総合学力調査 の活用

ベネッセコーポレーション小中学校事業部
開発セクション

1 | 自治体における学力調査の進展

□ 学力調査への取り組み

学力向上に取り組む自治体が非常に増えています。多くの学校で取り込まれつつある習熟度別指導（発展学習・補充学習）や土曜教室の開講、自作教材の活用などが、取り組みの一例として挙げられます。

その中で、現在自治体における施策として拡大しているのが、独自の学力調査を基とした学力向上事業です。報道されているケースだけを見ても、都道府県では36の自治体で見られ、そのうち25自治体が平成14年度より開始の事業となっています。さらに市町村でも独自の学力調査を実施するところが急増しています。これらの学力調査については、教育の実態を検証するという、学力向上事業の中で非常に重要な役割を担うと思われます。教育において、現状を知り、新たな教育施策を効果的に描いていく仕組みができたことについては、大きな前進であると考えられます。

しかし、学力調査を実施するためには、越えなければならない高いハードルがあります。調査実施の主なプロセスを整理すると、次のようになります。

①企画の立案 → ②問題・採点基準・実施手順書の作成 → ③実施
→ ④採点 → ⑤データ処理 → ⑥分析・報告書の作成・結果の公表

これらの各プロセスについては専門性が高く、ノウハウの有無が成果を左右します。また、業務を進めていく上で、多大な労力を必要とするため、調査実施主体者は非常に大きな負荷を負うことになります。

□ ベネッセの提案する「総合学力調査」

ベネッセコーポレーションは、現在、各自治体の実施目的に合わせた学力調査の受託を行っています。

ベネッセでは、これまで児童・生徒を対象に各種の学力調査や模擬試験を実施してきた実績があります（*）。さらに独自の教育研究の成果も蓄積されており、調査に生かすことができます。これらを通して、より成果の上がる学力調査の実施に向けて、教育委員会のお手伝いをさせていただけると考えます。

なお、ベネッセより提案させていただく学力調査を総称して、「総合学力調査」と呼んでい

ます。この呼称は弊社の提案する基本パッケージの内容について示すものであり、各自治体での実施段階では、それぞれの自治体での独自の名称となります。(例：〇〇市学習到達状況調査)

(*) 高校における模擬テスト「進研模試」など、年間延べ500万人に対する評価テストを実施しています。

2 総合学力調査の特徴

□ 学力調査の三つの目的に対応

学力調査の実施目的は、各自治体の状況や考え方によって異なります。そこで、総合学力調査は、次の三つの目的に対応して調査を設計しています。

①自治体における状況把握

自治体が、児童・生徒の学力や学習の状況を把握し、教育行政における施策立案と検証に資する。

②学校における状況把握

各学校が、児童・生徒の学力や学習の状況を把握し、学校における教育活動の計画と検証に資する。

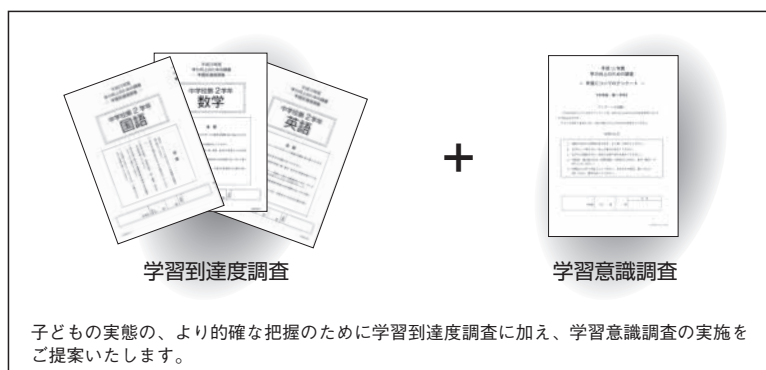
③児童・生徒の自己の状況把握

児童・生徒が、自己の学力や学習の状況を把握し、今後の学習における指針をつかみ、自己教育力の向上につなげる。

また、各自治体での目的によって調査機能を抽出して、実施することもできます。つまり、どの目的に軸足を置いて調査を実施していくかにより、ご希望に応じたデータや分析を設計することが可能です。ちなみに、国立教育政策研究所や都道府県単位で行っている学力調査は、多くが①を主目的としています。それに対して市町村単位で行っている学力調査は、②や③を重視するものが多いようです。

□ 学習到達度調査と学習意識調査の特徴

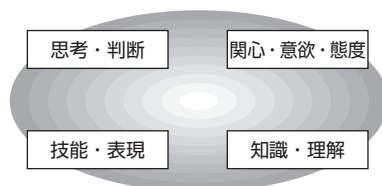
総合学力調査では、各教科の学習到達度調査とともに学習意識調査のご受検をお勧めしています。学習意識調査を合わせて実施することで、児童・生徒の学習到達度の背景を分析することができ、事後の教育活動に生かすことができます。



●学習到達度調査

標準パッケージにおける調査問題には次のような特徴があります。

- 1) 指導要録の観点に基づいた、多様な学力の観点をみることのできる問題です。
特定の学力に偏ることなく、教科の総合的な力をみるができるようにしています。
さらに、観点別に結果を分析することができ、児童・生徒の強み・弱みがわかります。



- 2) 新しい学力観を捉えるために、記述式の出題を行っています。
例えばきちんと作図する力や、自由に発想し表現する力などは、マークセンス方式で問うことは困難です。記述式を中心にした調査問題は、多様な学力を測定することができます。また、各種の学力調査や模擬試験で培ったノウハウにより、質の高い採点ができます。
- 3) 到達度評価に対応した問題作りをしています。
作問段階で出題のねらいおよび評価基準を明確にし、到達度評価に対応した問題を作成します。
- 4) 基礎問題と応用問題の出題により、児童・生徒の習熟度に応じた力をみることができます。
問題は必ず定着しておくべき力をみる基礎問題と、学習指導要領で身につけた力をより応用的に用いて解答に挑戦する応用問題によって構成します。

●学習意識調査

教科学力の背景には、子どもの学習に対する意識や学習スキルなどが強く関わっています。このような学びをすすめる基礎的な力（学びの基礎力）を含めて、児童・生徒、そして学校を全体として評価することを提案します。また、現代の社会で求められる「生きる力」についても、学習意識調査によって実態をつかむことができます。



「学びの基礎力」とは、子どもが確かな学びをすすめるために必要な学習意識・スキル・習慣などを、教育心理学における研究成果をもとに統合・整理したものです。

●データ・帳票

自治体・学校・児童・生徒が、教育活動や学習方法の見直しを行う際に役立つ結果帳票をお届けします。

①自治体用資料

- ・自治体全体の児童・生徒の学力の状況が、詳細にわかる資料を提供します。正答率だけで

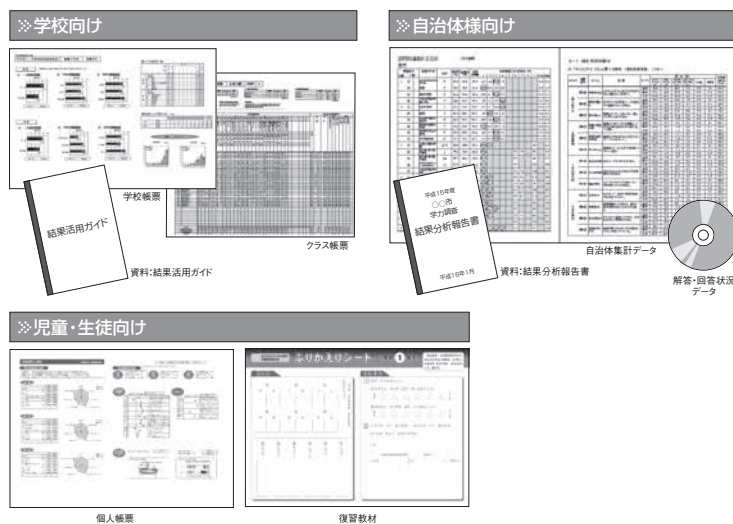
なく、代表的な誤答割合などの反応傾向までデータでみることができ、詳細な結果分析が可能です。

② 学校用資料

- ・学校・学年・クラスといった集団特性を示すデータはもちろん、児童・生徒それぞれの個人特性も詳細に示します。

③ 児童・生徒用資料

- ・相対評価ではなく、目標に対して到達したかどうかを示すことで、子どものやる気の向上につなげます。
- ・学習到達度が基礎・応用といった問題レベルに分けて表示されるため、習熟度別学習を進める上での自己理解を助ける資料となります。
- ・今後の学習計画を立てる際に、学習意識調査の結果を見ながら、自分の学習を振り返ることができます。
- ・保護者と子どものコミュニケーションツールとして活用できるよう、工夫しています。



□ 総合学力調査の標準パッケージ

総合学力調査では、次の2つの標準パッケージを用意いたします。実施時期にあわせ、いずれかのタイプを元に提案いたします。

総合学力調査

標準A・Bタイプの内容

標準Aタイプ

標準Bタイプ

| 実施時期 | | 1学期 | 12月～3学期 |
|-------------|--------|---|---------------|
| 調査 学習到達度 | 基本方針 | 学習指導要領に則った学習の到達度を、基礎力と応用力について測定します。AタイプとBタイプでは出題の範囲が異なりますが、基本的な設計は同じです。 | |
| | 出題範囲 | 前年度までの学習内容 | 11月終了時までの学習内容 |
| 学習意識調査 | | 1) 学びの基礎力に関する質問項目 2) 生きる力に関する質問項目 3) 教科に対する意識に関する質問項目 | |
| 結果資料の返却 | 実施結果資料 | 集計したデータを返却します。自治体資料、学校別資料、児童・生徒用資料をお届けします。 | |
| | | 実施1ヶ月後返却 | |
| | 追加資料 | 同時期に行われた全調査を母体とする結果資料を、後日お届けします | |
| | | 9月返却 | 4月返却 |

3 総合学力調査の活用場面

総合学力調査では、以下のような活用場面を想定しています。

①児童・生徒集団の現状把握と教育施策・教育活動の見直し

総合学力調査の実施によって、児童・生徒の学習の到達状況がわかります。到達状況は観点別・領域別に明示されるため、今後重点的に学習すべきポイントが見えてきます。自治体全体で、あるいは学校別に、調査結果を基にした教育活動の成果の検証や新たな施策の立案に活用することができます。

ベネッセから学校に返却される資料は、結果活用に向けたデータの見方の説明や検証例、ワークシートなどが充実しています。

②教育活動の成果についての情報公開

教育の説明責任を果たす指標の一つとして、総合学力調査の結果が用いられています。

総合学力調査は、偏差値を出すための調査ではなく、児童・生徒の学習到達度を測ることをねらっているため、学校の教育成果を示す上で適しています。また、児童・生徒の評価においては、絶対評価の考え方に基づいているため、現在の学校教育で行われている評価活動との矛盾を起すことなく公開することができます。（公開の有無は、各自治体や学校の判断で行われています。）

また、学習意識調査の結果を合わせて利用することで、教科教育のみに偏らずに学校の教育成果を示すことができます。

さらに自治体ごとに集計する学習到達度調査と学習意識調査のクロス分析結果は、児童・生徒や保護者に「学びの基礎力」を育むことの重要性を訴えることができ、学校と家庭との連携を進める上での資料となります。

③児童・生徒の学習の指針の提示

児童・生徒が自分の学習の到達状況を客観的に知ることは、学習を進めていく上での重要な指針になります。自分の強みや弱みを理解した上で、「次はこんな力をつけていこう」と目標を立てることで、自己学習力の向上につながっていきます。

また、学習意識調査の結果によって、児童・生徒は、今後学習をする際にどんなことに気をつけていけばよいかを知ることができます。また、教師は帳票を参考に、児童・生徒の学習に対して具体的なアドバイスを送ることができます。

活用例1) 学校ごとの施策立案

F市では、学校に返却されたデータをもとに、各学校で結果の分析を実施。学年単位で検証を進め、次学期以降の教育活動を見直した。検証の結果は教育委員会に提出するとともに、自校の学校便りやWeb上に掲載した。

その際、学習到達度調査の結果数値を列記するだけでなく、学習意識調査の結果や学習到達度調査と学習意識調査の関係を示すデータを提示することで、児童・生徒の学習に対する意識の向上の大切さを保護者に訴えかけることとした。

活用例2) 面談での活用

A市では、多くの学校で、児童・生徒への結果返却を面談形式で行った。学校に返却された児童・生徒への個人帳票と、教師用の詳細資料を用い、意識調査での具体的な質問項目まで言及して、学習についてのアドバイスをした。児童・生徒はアドバイスをもとに、保護者とともに学習の目標を立て、苦手分野の克服とともに、よりよい学習スタイルの習得を進めている。

4 | 総合学力調査実施の流れ

総合学力調査では、実施に向けて以下のような手順を想定しています。

①目的と方針の明確化

まずは、実施にあたり学力調査の目的を明確にします。その際、最終的な分析をどのように行うか、結果をどのように活用するかなどを視野に入れて検討すると、より目的がはっきりとします。

次にその目的から、調査の基本方針を詰めていきます。

- 調査を行う学年・教科
- 悉皆調査か抽出調査か
- 調査全体のスケジュール
- 学校でどのような活用を望むか
- 結果公開に関するポリシー …等

これらの調査に関する目的・基本方針については、この後のプロセスに非常に影響を及ぼす部分ですので教育委員会とベネッセの間でしっかりとコンセンサスをとっておく必要があります。

②問題の確認

基本方針が定まったら、具体的な問題の検討に入ります。調査の目的にあわせベネッセより具体的な問題案を提示いたします。出題範囲・進捗等、実施にあたり問題がないかどうかを両者で確認します。

③実施

ベネッセで実施の手引きを作成し、教育委員会で確認を行います。調査問題とあわせて、実施にあたって必要な小物等をベネッセより各学校へ送付します。

実施後は、各学校よりベネッセの採点センターへ答案を返送していただきます。

④採点・データ処理

問題と同時に作成した採点基準を基に、ベネッセにて採点を進めます。その際、単に正誤のみではなく、その後の分析にご活用いただけるように子どもたちの誤答も類型化し、集計を行います。

また、調査の目的に沿い、教育委員会で必要なデータ、各学校へ納品するデータ、児童・生徒へ返却するデータの内容について教育委員会とベネッセの間で検討を行います。データの仕様が固まりましたら具体的な帳票のイメージを固めます。

その後、実際のデータが反映された帳票を出力し、教育委員会・各学校へ送付いたします。

⑤分析・考察

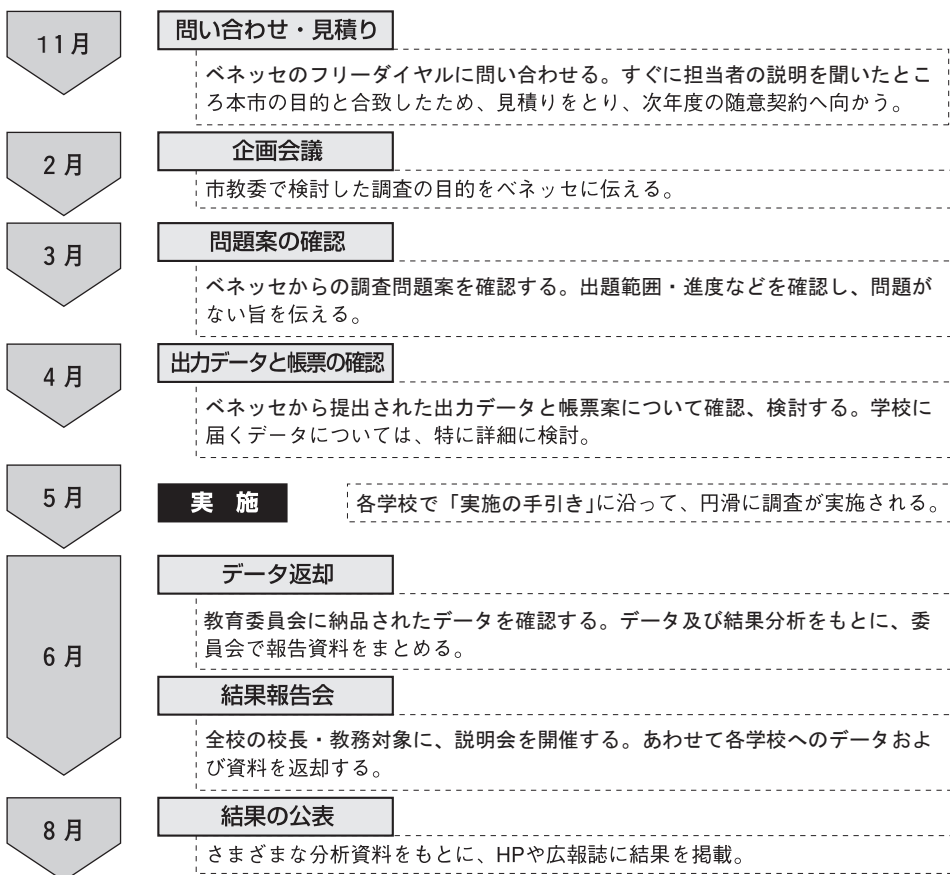
納品されたデータを基に、教育委員会・各学校で結果の考察を行うことができます。その際、ベネッセで実施結果と分析コメントをまとめた報告書を納品いたします。調査結果を理解するための基礎資料として活用いただけます。

それらの分析・考察結果から調査目的に立ち戻り、必要な施策について検討を進めます。

各学校においても調査の結果を基に、特色ある学校づくりとの整合性の確認や、今後の指導の力点の設定等、学校の教育活動の検証を行います。また、調査の結果を保護者や地域の方へ公開し、学校と家庭との連携に向けた資料とすることもできます。

なお、ある自治体における実施の流れをご紹介します。

《学力調査実施の流れ C市の場合》



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】

【1】

P 8 5 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1㉒ | 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1㉓ | 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1㉔ | 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1㉕ | 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1㉖ | 友達や知り合いに手紙やはがきを書く。 | 肯定 | 50.4 | 50.5 | |

正しくは48.3

【2】

P 5 7 第2章「学力向上のための基本調査」の設計と結果概要

2 - 3 「学びの基礎力」の自己評価の現状

(4) 「D. 学びを律する力」(自己コントロール力)に関する回答結果

6行目 及び 9行目

誤 「授業授業への構え」 正 「授業への構え」