

# 中等教育における有能感の形成

学校長 速水敏彦

本校は6年間の中高等教育を展開する中で生徒一人一人が自分自身の特徴、個性を明確に把握して将来の計画をたてることを重視してきた。現在進行中の研究開発もそれに沿うものである。そして、自分の将来を前向きに考えるためには、まず何よりも現実の学校生活において生徒一人一人が何らかの有能感を感じて生き生きと学習したり活動したりする必要がある。本稿では本校の教育のあり方と生徒の有能感の形成について考察してみたい。

## 1. 有能感とは

教育心理学で有能感というのはホワイト (White, B. L.) の提案したコンピテンス (competence) の訳語を意味する。ホワイトはそれを「環境と有効に相互交渉する能力」としており、その概念には人は自ら環境に働きかける存在であること、働きかけることで環境に変化が生じ、そこで自己効力を感じさらに働きかけようとする動機づけが生じることが含まれていると考えられる。

しかし、「有能感」という言葉から推測される極めて常識的な解釈としては自分が何らかの事柄に対して有能さを感じる、自信をもつこととみなされる。これは先にホワイトの定義から導かれるものでけっして誤りではないが、後にも述べるようにとすれば結果的な解釈に留まりやすい。もうひとつ注意しておくべきことは有能さの対象は多様であることである。すなわち、学力は確かに学校生活では中心的なものではあるが、体力的な有能感、対人的な有能感といったものも当然想定されるのである。厳密には授業中、実験を正確に実施することにより有能感を感じたり、仲間と実験結果について討論することで有能感を感じたりするが、それらがまとめられて学力の有能感といったものになるのであろう。

ところでこれまでの教育心理学的研究では発達とともにこの有能感が低下することが知られている。日常的な観察からも小学校低学年の子どもたちがどんなことでも挑戦したがらるし、失敗にもめげず楽しく課題に向かっている姿をよく見かけるのに対して、中・高校生は授業中もあまり活気のないような光景にであうこ

とが少なくない。このような光景は背後にある有能感の減少を推測させる。しかし、能力なり学力なり、体力なり、社会知なりは客観的にみれば年齢と共に増大していることは誰もが疑わないだろう。すなわち、各学年共通の学力テストなり体力テストをすれば年齢の単調増加関数に近いものが期待されよう。

では、なぜ実際の「有能さ」は向上しているはずなのに「有能感」は減少しているのだろうか。それは学力でいえば、まず第一に学習する内容そのものの困難度が高まっていることである。来年度から実施の学習指導要領では幾分かの見直しはあるものの、発達のみにみた子どもの能力の発達以上に急勾配で教える内容の困難さが増加していくことにはそれほどかわりないであろう。7・5・3といわれ小学生で3割、中学生で5割、高校生で7割が落ちこぼれているという話もある。しかし、現在の各学年の内容を十分理解できる生徒が何割かいる以上、全員を低いレベルに留まらせることは日本全体の学力低下にも繋がる。もし、全員が有能感を保持しようとするばどうしても個に応じて到達目標をかえる必要があるだろう。

第二は自己評価基準の問題である。小さい頃の有能感の自己評価は主観的な判断に基づいている。そこには個人の願望すら含まれている。しかし、成長するに連れて学校やその他の場面でも他者と比較する相対評価の機会が多くなり、相対評価に基づいた自己評価がなされることになる。たとえば英単語を昨年に比べて1000語も多く覚えたとしても他の人たちが1500語以上も多く学習できたとすれば有能感はあまり感じられないことになろう。むしろ同年齢の他者との比較から劣等感を感じる者の方が多いように思われる。それは競争社会という文化が子どもたちの発達に伴い徐々に内面に染み込んでくるからである。もちろん、生徒の周りの親や先生が相対評価的な対応を強めることが大きな原因であろう。このようにして多くの有能感は低下せざるをえないのである。

## 2. 結果的有能感と過程的有能感

これまで発達の減少すると述べてきたのは多くは結果的有能感とでもいうものである。つまり、何らか

の学習結果なり成果なりに対して有能さを感じられるものか否かという観点でみたものである。しかし、最初に述べたホワイトの定義に戻って考えてみると、人が外界に働きかける過程で何らかの変化を生じさせた場合に感じられるものともいえる。これが本来的な意味ではなかろうか。だとすれば、それは課題に取り組む過程で感じられるもので「過程的有能感」とでもいえよう。

さて、ここで2つの有能感の相違点について考えてみよう。第一は受身的か、能動的かという視点である。結果的有能感は多くの場合、他者にテストをされることで判定された結果に基づくものである。たとえ有能感を感じたとしても自分から外界に働きかけたわけではない。一方、過程的有能感は授業中、生徒自身が何らかの働きかけを課題なり、先生、仲間なりにすることで感じられるもので能動的といえる。過程的有能感を強く感じる授業は問題そのものを生徒自身が設定したものであろう。たとえば、本校の総合人間科では個人個人が研究テーマを自分で設定することになっているが、生徒はその問題解決のために能動的に活動せざるをえないといえよう。また、教科の学習においても先生が一方的に話すのではなく、生徒が自由に考え、意見を述べる機会が与えられれば過程的有能感を感じる機会は多くなる。その時、大きいのは先生や生徒同士のやりとり、コミュニケーションである。その中で相手の見方や考え方に変化が生じたとすれば有能感が感じられるだろう。

第二には有能感の基盤が抽象的なものか、具体的なものかというものである。結果的有能感を判断するのは情報であるが、それは点数というような抽象化されたものである場合が多い。一方、過程的有能感具体的な行動が判断材料になる。たとえば、理科での実験操作がうまくできる、社会科での地図帳の調べ方が俊敏であるなどといったものも過程的有能感に含まれよう。また、特に過程的有能感に大切なものとして感情を含んだ言葉がある。「たのしい」「おもしろい」「だんだんわかってきた」などといった内言があれば過程的有能感が感じられているといえよう。

第三には結果的有能感の判断基準は「よいー悪い」「高いー低い」など一つの側面を扱っているが、過程的有能感の判断基準は多面的なものであることである。すなわち、「人前で話す力がついた」「将来の生き方を考えることができるようになった」「物事を自分で決定していくことができるようになった」「疑問点を自分で調べることができるようになった」などである。このように過程的有能感は多様な能力の側面を含むことになる。

しかし、結果的有能感は当然、学習過程での過程的

有能感の影響も受けていると考えるのが妥当であろう。

### 3. 本校のカリキュラムと有能感の特徴

研究開発研究進行中の本校ではいくつかの独自のカリキュラムが用意されているが、筆者は総合人間科のような教科の壁をまったく取り払った総合的な教科対個々の教科という分類次元、すなわち特殊ー総合次元がひとつ考えられると思う。その中間には高校で実施されている新教科群といわれるような数学、化学、歴史等のクロスカリキュラムが存在する。一方、中2と中3の異年齢の集団で選択教科として行われている選択プロは各教科の特殊な内容に限定して学ぶものである。各教科よりもっと特殊性が高いといえる。もう一つの分類次元は指導形態からみるもので一斉授業の形態から個別授業に近い形態までであるとみることができる。総合人間科は大まかにはグループに分かれるが、一人一人個別の課題をもつことでは個別学習に近いともいえる。選択プロなどは選択教科により人数は様々だがクラスの人数よりは少人数であることはまちがいない。

筆者の仮説では一般に教科内容が統合的なほど、学習形態が少人数になるほど過程的有能感が高まる可能性が高いように思われる。学習内容に関していえば、統合的なものになるほど多様な教育活動が含まれる。たとえば、本校の総合人間科についていえば、テーマの設定から始まり、調べ学習、インタビュー、研究発表、研究報告書の作成というようなことをすべて自分自身で行うことになり、外的環境との多様な相互作用を含むことになる。そして、総合人間科は研究テーマが個人により異なるのだから受け身的でいるわけにはいかない。また、追究課題は社会に存在する具体的な内容であることが多いことも過程的有能感を増大させることになる。具体的なものであれば自分との関係がつけやすい分、自分の周りの環境へも働きかけやすくなると考えられる。各教科の学習では到達目標は同一であるが、総合人間科では個人個人が異なる。そのため教科の学習では学習過程でも優劣の自己評価、とりわけ出来ないことの無力感を感じやすいが、総合人間科では、生徒各々が別々の目標に向かっていて横並びで比較ができないことで無力感に陥りにくい。

一方、少人数教育については説明するまでもないが、少人数になるほど、教師と生徒、生徒と生徒の間のコミュニケーションが密になると考えられる。それは自分の意見などが伝わりやすくなることであり、一斉授業では発言するのに自信のない生徒も気楽に発言でき、学習内容への関与が強くなるし有能感が高まると考えられる。一斉授業では先生の話に耳を傾けること

もなく、相互交渉はほとんどなくとも済んでしまうが、少数数ではそれを回避することはできない。

このように考えると本校の授業には過程的有能感を高める要素が多いように思われる。しかし、一方には結果的有能感を保持できる要素も存在する。それは中高一貫で高校入試がないということである。高校入試があることで多くの公立中学の生徒はいやおうなく厳しい相対評価に直面し結果的有能感を削がれることになる。

#### 4. 有能感と学校適応

有能感を保持できる方が学校適応がよいことはいままでもない。ここで有能感というのは学習上の有能感を意味しているが、学習上の有能感を感じることが出来ない場合、学校外、しかも非行というような悪い方向に有能感を求めることが予想される。もちろんその場合は学校には不適応になる。

しかし、本校生徒の有能感が卒業時まで完全に維持されているかといえば必ずしもそうとはいえない。高三ではいやおうなく大学受験の嵐に晒されることになる。過程的有能感が重視された生徒たちの多くが結果的有能感しか問題にされない世界に急遽突入するという言い方もできるかもしれない。大学入試にも過程的有能感が反映される場合はある。それらはAO入試や推薦入試であろう。確かに本校生徒はそのような入試では比較的良好な結果を残しているといえる。しかし、校外模試などにも学校をあげて参加するようなことはせず、特別な受験対策をしていない本校のような場合、高三の最後の年になって初めてまともに結果的有能感に対峙することになるといえるかもしれない。

過程的有能感の背後にある学力と結果的有能感の背後にある学力のどちらが本物かという問に答えることは難しいが、点数だけで表現される学力だけではよくないことは確かである。

人より多くのことを理解しているということだけでなく、自分の力で外界に具体的な働きかけができたという実感こそ大切に思われる。大学で要求されるのは、自分を無にして与えられたものを覚えることではない。むしろ自分と外界にある問題との距離を具体的な働きかけによって少しでも縮めることである。その時、本校で形成された過程的有能感は有効に作用するはずである。その意味で大学側には過程的有能感を破壊させないような、いやそれこそを重視する入試改革を望みたい。

最後に本論文の流れからややずれるようだが、最近の中高校生は学習に対する有能感はあまり高くなくとも、漠然とした人格的有能感が高いように思われる。その背景はいろいろある。豊かな国の中で育ち、物質

的にはほとんど何でも手に入るということ、少子化で大切に育てられみじめな思いを体験したことがないこと、電子機器等の利用が進み、機械がしていることをその操作をしている自分ができると考えやすいことなどである。また、最近の中高校生は有能感が感じられない領域については、忍耐強く努力することなく、早々と「意味がない」と切り捨て全体的有能感が傷つかないように保持しようとする傾向がある。そのために自分を実像以上に大きく感じていることが多いことも事実であろう。有能感が必要以上に膨張すれば、自分の失敗に対しても他者への責任の転嫁や攻撃になりやすいことも予想される。このようなことも視野に入れて指導する必要がある。