

高校の探究学習を通じた高大接続に関する研究 —移行についての学生の語りの分析にもとづいて—

田中 孝平

本論文の目的は、「高校の探究学習を通じた高校・大学間の接続（以下、高大接続）」における学生の移行の様相について、学生の語りの分析にもとづいて描き出すことによって、高大接続に新たな見方を提起することにある。本論文は、全8章で構成される。本論文を貫く問題と目的を述べる序章、「高校の探究学習を通じた高大接続」に着目する意義を説明する第1章、理論的枠組みを構築する第2章、学生の移行の様相を明らかにする第3章～第6章、そして高大接続への新たな見方を提示する終章である。

序章では、本論文の問題と目的を述べた。わが国では、1990年代以降、大学進学率の上昇による大学入学者選抜の多様化によって、高校で受験に向けた教科学習に取り組み、学力試験を経て大学へ入学するという「エリート型接続」に加え、高校で受験に向けた教科学習を必ずしも経験せず、AO入試や推薦入試を利用し、大学へ入学する「マス型接続」が登場した。これに伴い、教育方法やカリキュラム上の接続を指す「教育接続」が求められるようになった。

一方、2000年代以降、エリート型接続では、スーパーサイエンスハイスクール（SSH）やスーパーグローバルハイスクール（SGH）指定校において「高度化された探究学習」が導入され、2010年代後半以降、エリート型接続及びマス型接続において「探究型大学入試」が実施されるとともに、2018年高等学校学習指導要領改訂では「探究」の名称をもつ科目が複数新設された。このようにして、高校で教科学習と探究学習の双方に取り組み、学力試験または探究型大学入試を経て大学へ入学する「高校の探究学習を通じた高大接続」が生み出されるようになった。この高大接続のルートには、高校と大学の間に制度的に存在してきた非連続性を連続的にしようとする志向性があるようにみえる。では、連続的な接続を重視する高大接続の展開にしたがって、学習者は高校から大学へと「円滑な移行」を経験しているのだろうか。

しかし、先行研究では、教員視点からの高大接続の議論が中心を占め、学習者の視点が看過されてきたため、学習者が実際に「高校から大学への移行」を

どのように経験しているのかについては明らかにされてこなかった。そこで本論文では、探究学習に関わる学習面において、学習者は「高校から大学への移行」をどのように経験するのか、学習者の語りの分析にもとづいて描き出すことによって、高大接続に新たな見方を提起することを目的とする。

第1章では、1990年代後半以降に展開してきた高校・大学間の教育接続を、「大学が提供する、移行期に焦点化した教育接続（例：初年次教育）」と、「主に高校が提供する、大学の学びを先取りする教育接続（例：高度化された探究学習）」に分け、今後の高大接続の論点に位置づけて「高校の探究学習を通じた高大接続」を取り上げる意義を説明した。

その結果、前者は移行期に集中的に「補完する」という性格をもつものに対し、後者は大学教育の一部を「先取りする」という性格をもつことを示した。また、高度化された探究学習は、大学で行われてきた研究的な手続きや考え方を高校の正課カリキュラムの中に埋め込む性質をもつという特徴があることを確認した。つまり、高校の探究学習は、「大学が提供する、移行期に焦点化した教育接続」、特に初年次教育の機能と部分的に重なりをもち、とりわけ、高度化された探究学習は、高校教育と大学教育との間の連続的な接続を可能にする一方で、「高校の大学化」による危険性という二面性を有していることを示した。これらの特徴を踏まえると、本論文において、高度化された探究学習を対象事例として設定することで、高校教育と大学教育の関係性を問い直すことができる点で、意義があると考えた。

第2章では、学習者の「高校から大学への移行」の様相を捉えるための理論的枠組みを構築した。そのために、まず、「高等教育への移行」を「導入としての移行（ T_1 ）」「発達としての移行（ T_2 ）」「生成としての移行（ T_3 ）」に概念化したゲイル（T. Gale）とパーカー（S. Parker）による整理を紹介した。次に、ゲイルとパーカーの概念化の課題を指摘し、制度的な移行を前提として学生の主観的経験を問うこと、それぞれの移行期を区別すること、社会文化的文脈を考慮することを念頭において理論的枠組みを構築した。

具体的には、節目のデザインと安定期のドリフトを主張する金井壽宏の「キャリアトランジション・サイクル」を参照し、高校から大学への移行を「大きな移行期」「小さな移行期」「安定期」の3つの時期に区別した。また、ビーチ

(K. Beach) が提起した「共变的移行 (consequential transitions)」のうち、時間的に前後する活動の中で一方から他方へ移動する場合に起こる移行を指す「単方向移行 (lateral transitions)」, 同時期に 2 つ以上の活動に個人が参加する際に生じる移行を表す「双方向移行 (collateral transitions)」, 十分に経験されていない活動への参加を見通し、模倣する教育活動内で起こる移行である「媒介的移行 (mediational transitions)」という概念を援用した。これらの概念を踏まえ、本論文における理論的枠組みを構築し、以下の 3 つの検討課題を設定した。

- ① 学習者は、高校における探究学習から大学での学習へどのような「単方向移行」を経験しているのか。
- ② 学習者は、高校における教科学習と探究学習の間での「双方向移行」をどのように経験しているのか。
- ③ 学習者は、高校における探究学習を通じて、大学の学習を「媒介的移行」としてどのように見通しているのか。

第 3 章～第 6 章のすべての章では、①の検討課題を、第 4 章と第 5 章では②の検討課題を、第 5 章では③の検討課題を主に扱った。また、第 3 章から第 6 章において、生徒・学生の語りの分析方法として、データセットの中に含まれる意味のパターンを体系的に整理するための方法である「再帰的テーマティック分析 (reflexive thematic analysis)」を用いることを述べた。

第 3 章では、エリート型接続において、資質・能力の連続性と非連続性の観点から、学生が高校における高度化された探究学習から大学の学習への単方向移行をどのように経験したのかを検討することを目的とした。そのために、高校で高度化された探究学習に取り組み、総合型研究大学 V 大学に進学した大学生 6 名に半構造化インタビュー調査を実施し、学生の語りを分析した。

その結果、高校の探究学習を通じた身につけたアカデミックライティングスキルやプレゼンテーションスキルなどのアカデミックスキルが、大学の初年次教育や教養教育、専門基礎科目などに活かされる場面が多いことが示された。この結果から、学生は高校での探究学習から大学低年次の学習への単方向移行において連続性を経験していることを描き出した。

一方、理工系の大学低年次の専門基礎科目には、問題を自ら設定し、結論を導くような能力を指す「高次の統合的能力」を発揮する学習機会が存在しないという点で、単方向移行において学生は非連続性を経験していることも明らかにした。ただし、学生は、非連続性において、高校の探究学習で一通り学んだ研究的なプロセスを「問題を設定する」、「実験を適切に行う」などの各要素に一度解体し、大学4年で取り組む卒業研究で再構成されることを予期しながら、大学低年次の学びを適切に意味づけていた。この点で、卒業研究の研究プロセスという観点から、高校における「高度化された探究学習」が大学の卒業研究の媒介的移行として経験されている可能性が示唆された。

続いて、第4章では、エリート型接続において、教科学習と探究学習の双方向移行を含めた上で、探究テーマの連続性と非連続性という観点から、学生は高校における高度化された探究学習から大学の学習への単方向移行をどのように経験したのかを検討することを目的とした。そのために、探究型大学入試の受験経験のあるV大学の学生4名を対象として縦断的な半構造化インタビュー調査を実施し、そのインタビュー・データに分析を加えた。

その結果、学習者は、高校時代、受験に向けた知識習得的な教科学習と探究学習を異なる系統の学習として位置づけ、両者の間の双方向移行に困難を抱えていたことを明らかにした。

また、探究テーマの連続性と非連続性という観点から、高校時代の自身の興味・関心にもとづいて科目を自律的に選択したり、課外活動へ積極的に取り組んだりする中で、新たな対象や他者と出会い、その中で自身の高校時代の関心を相対化させ、高校時代の探究テーマを拡張させている様子を描き出した。この点で、学生は高校の探究学習から大学の学習への単方向移行において連続性を経験していたことを示した。

一方、高校時代の探究テーマを拡張することを意図しながらも、そのことに迷いを抱えている学生もみられ、単方向移行において連続性と非連続性を同時に経験する学生や、高校の探究テーマに関連する自身の興味・関心が大学で消失したり、変化したりする学生の姿も浮き彫りにし、単方向移行における多様な非連続性を描き出した。

その上で、第5章では、エリート型接続において、「教科学習における主体的

な学習態度」,「探究学習の取組への積極性」,「学習への深いアプローチ」という3つの変数をもとに学習者タイプを量的に分け,教科学習と探究学習の間の双方向移行がどのように行われ,また探究学習が媒介的移行として何を予期させるのか,その上で高校の探究学習から大学における学習への単方向移行をどのように経験しているのかを明らかにすることを目的とした。そのために,筆者自身がTA(ティーチング・アシスタント)として関与してきた大阪府の私立W高校Xコースにおける「対話型論証(ある問題に対して,他者と対話しながら,根拠をもって主張を組み立て,結論を導く活動)」を取り入れた通常の探究学習(高校1年・2年)に着目し,4年間にわたって計15名の学習者を対象として継続的な半構造化インタビュー調査を実施し,学生の語りを分析した。

その結果,教科学習と探究学習の間の双方向移行に関して,教科学習と探究学習の両方に消極的に取り組む生徒は,教科学習と探究学習を分断して捉える一方,教科学習と探究学習の双方に積極的に取り組む生徒は両者の間に有機的な関連づけを見出していることを示した。また,教科学習と探究学習の双方に消極的に取り組む生徒は,高校の探究学習を大学の学習ではなく,仕事・社会への漠然とした見通しを指す媒介的移行として経験される可能性も示唆された。

また,高校の教科から大学における教養教育科目への単方向移行において,問題演習を繰り返す程度と授業における双方向性の程度という点で,学習者は非連続性を経験していることを示した。一方,高校の探究学習から大学初年次の研究的な学習への単方向移行において,高校時代の対話型論証の考え方が活かされている点で連続性を経験していることが示された。

第6章では,マス型接続の事例として,資質・能力及び学習における連続性と非連続性の観点から,通常の探究学習を経験した学生が,探究学習から大学の学習への単方向移行をどのように経験したのかを検討することを目的とした。そのために,高校で探究学習に取り組んだ中国地方のY大学の学生4名とZ大学の学生2名の計6名を対象とした半構造化インタビュー調査を実施し,学生の語りに分析を加えた。

その結果,高校の探究学習を通して身につけたスライド作成スキルが,大学の学習機会に活かされる場面が多いことが窺えた。この結果から,高校の探究学習から大学低年次の学習への単方向移行には連続性がみられることが示され

た。一方、「情報の出典」の明示が重視される程度が高校と大学間で異なるという点で、単方向移行において非連続性を経験していることが明らかになった。ただし、非連続性において、学生は高校時代に一通り経験した探究プロセスを思い出し、大学で求められる水準のプロセスへと再構成しようとしていた。

また、高校の探究学習から大学における研究的な学習への単方向移行については、Y大学とZ大学の学生の経験が異なっていた。Y大学では、研究的な学習機会が大学低年次では設定されておらず、非連続性がみられたのに対して、Z大学では、自身の興味・関心にもとづき探究する必修科目や、小学生にサイエンスショーを披露する選択科目が設定されている点で連続性がみられた。さらに、高校における部活動と紐づけられた探究学習と大学における正課内外の学びが連続性をもつことも示された。

終章では、まず、理論的枠組みに、①高校・大学それぞれにおいて、正課教育と正課外活動の間での双方向移行が含まれているという点、②高校の探究学習が大学の卒業論文・卒業研究の媒介的移行として経験されるという点を追加し、理論的枠組みを拡張させた。

次に、高大接続に対して以下の4つの新たな視点を提起した。第1に、従来の研究では、接続概念は、大学低年次との間の限定的な接続として考えられてきたが、本論文では、大学4年間をかけて行われる長期的な接続概念へと拡張し、その中での連続性と非連続性の関係を問う必要性を提示した。第2に、従来の先行研究では、主に正課内における教育接続が中心を占めていたが、本論文では、正課教育と正課外活動の往還をふまえ、接続概念を空間的にも拡張させる必要性を論じた。第3に、従来の研究では、連続的な学びとしての「円滑な移行」が重視されてきたが、本論文は、高校・大学間に存在するギャップを学習者自身が乗り越えることによって学生の学びと成長が促される可能性を示唆した。第4に、第3の点に関連して、従来の高大接続では、一方向的・一律的な「学びの転換」が目指されていたが、本論文では、各大学に入学する学生の実態に応じた個別的・具体的な「学びの転換」を構想する必要性を提起した。

さらに、あらゆる大学において、それぞれの大学に入学する学生が高校時代に経験した学習の特徴を踏まえたカリキュラム設計の重要性、「円滑な移行」支援に依ることなく、困難や課題を活用した全体的な移行支援を設計することの

必要性を論じ、また、エリート型の特徴をもつ大学においては、学生が高校時代に形成してきた学習観を再構築するための手立てを講じることの必要性を示すことで、大学教育実践への示唆を与えた。

一方、本論文に残された課題として、少数事例の検討にとどまった点、対象事例の偏りの問題、調査デザインの問題、探究学習に関わる学習面に限定した検討にとどまった点、「円滑な移行」に替わるオルタナティブの構想を具体化できなかった点が挙げられた。