

## 高大連携授業における協同性の研究

著者	川合 宏之
発行年	2021-03-31
学位授与機関	関西大学
学位授与番号	34416甲第828号
URL	<a href="http://doi.org/10.32286/00025781">http://doi.org/10.32286/00025781</a>

2021 年 3 月期  
関西大学審査学位論文

# 高大連携授業における協同性の研究

関西大学大学院 心理学研究科

17D8502 川合宏之

## 論文要旨

本研究（論題：「高大連携授業における協同性の研究」）は、第Ⅰ部～第Ⅲ部で構成され、第Ⅰ部では関連研究の概観を通して、本研究の問題意識と目的、高大連携に関する文献的研究を提示した。第Ⅱ部では、第Ⅰ部で提示した問題意識と目的を検証するための実証研究を報告した。第Ⅲ部では、第Ⅱ部で報告した実証研究の結果を踏まえて、本研究の意義と貢献について論じたうえで、今後の研究の展開について論じた。

まず第 1 章では、他者と協調する能力の必要性を取り上げる。協調性を向上させるためにはアクティブ・ラーニングが有効とされており、アクティブ・ラーニングの一種である協同学習を効率的に行うためには、協同作業認識を向上させることが必要となるが、それを向上させるための手法は確立されているとは言えない。またアクティブ・ラーニングによる効果としては、基礎学力の向上に注目されることが多く、協調性としてのソーシャル・スキルへの効果についての議論は不十分である。そこで効果的に協同学習を行い、ソーシャル・スキルを向上させる手法として、大学生を介した高大連携を提案する。

第 2 章では、本研究において利用する手法である高大連携授業について説明する。高大連携という用語は、大学の学生募集など短期的な利益を目的として使用されることも多く、その実践は個々の大学・高校によって多様である。高大連携の理念は確立されていないが、先行研究における高大連携についての記述から、本研究における取り組みは高大連携の理念に反していないことを説明する。本章では、ソーシャル・スキルを向上させる要因を検討する。そして高大連携授業を通して、高校生にとって大学生が異質性（異質な存在）、ナナメの関係になりうることを提起する。

第 3 章は、第 4 章～第 6 章の予備的研究である。本章では、高大連携授業における効果指標として、高校生の協同作業に対する認識（協同作業認識）を測定する。高大連携授業の有無によって、協同作業認識に差があることを示し、高大連携授業の意義を考察する。

第 4 章では、第 3 章の研究を踏まえ、高大連携授業の有無によって、高校生の協同作業認識を比較し、高大連携授業を受けた（介入群の）高校生の方が、ソーシャル・スキルが向上するかどうかを検証する。その結果、介入群で協同作業認識が高いほどソーシャル・スキルが高くなる傾向が見られた。このことは、大学生という異質な存在によって、高校生の協同作業認識が変化し、ソーシャル・スキルが高くなるという高大連携授業のメカニズムを示唆している。

第 5 章では、高大連携授業を受けた（介入群の）高校生が、地域連携活動に参加することで、ソーシャル・スキルが向上するかどうかを検証する。その結果、介入群で地域連携活動に参加した高校生は、ソーシャル・スキル尺度のすべての因子が有意に増加していた。このことは、高大連携授業を通して地域連携活動を行うことが効果的であることを示唆している。

第 6 章では、高校生の協同作業認識の 1 年間の変化について、クラスター分析によって

類型化を試みる。その結果、高大連携授業を受けた（介入群の）高校生のほとんどは、高大連携授業が進むにつれて、一人で作業するよりも、協同作業を好むようになっていた。このことは、異質な存在、かつナナメの関係（ピアの関係）である大学生が高校の授業に参加することで、高校生に新しい気づきを与えている可能性を示唆している。

第 7 章では、高校生にインタビュー調査を行い、協同作業認識の変化を促した要因を明らかにする。結果から高校生が高大連携授業に対して高い満足度を示す理由として、大学生をナナメの関係でとらえ、肯定的な協同学習を経験することによって協同作業認識が変容していくと思われる。また高校生にとって大学生の存在があこがれ（目標）に変わったときに、学習意欲に影響を与えることを示唆している。

終章では、前章までの結果と考察を集約して、本研究の成果と課題を明確にし、今後の本研究の進展の方向性を示す。

## 目 次

初出一覧.....	7
<b>第 I 部 関連研究の概観と研究目的の確定 .....</b>	<b>8</b>
<b>第 1 章 他者と協調する能力の必要性.....</b>	<b>8</b>
第 1 節 予測困難な現代社会に必要とされる能力 .....	8
第 2 節 アクティブ・ラーニング .....	9
第 3 節 協同作業認識尺度 .....	10
第 4 節 ソーシャル・スキル.....	11
第 5 節 本研究の目的 .....	12
第 6 節 論文の構成 .....	13
<b>第 2 章 高大連携の理念と取り組み .....</b>	<b>15</b>
第 1 節 高大連携の拡大.....	15
第 2 節 高大連携の定義.....	17
第 3 節 高大連携の狙い.....	18
第 4 節 高大連携の課題.....	21
第 5 節 同質性と異質性.....	23
第 6 節 ナナメの関係 .....	25
第 7 節 本章のまとめ .....	27
<b>第 II 部 高大連携授業における協同性に関する実証研究.....</b>	<b>28</b>
<b>第 3 章 高大連携授業における高校生の協同作業認識の予備的研究 .....</b>	<b>28</b>
第 1 節 研究の目的.....	28
第 2 節 本研究で取り上げる授業実践.....	28
1) 高大連携授業「高校生と大学生による協同学習」の概要 .....	28
2) 「商品開発」の授業内容と目標.....	28
3) 授業で企画・開発する商品 .....	29
4) 授業スケジュール.....	29
5) 授業実践の実態 .....	30
第 3 節 方法.....	31
1) 対象.....	31
2) 調査時期 .....	31
3) 実施法.....	31
4) 質問紙内容.....	31
5) 倫理上の配慮 .....	33

第4節 結果.....	34
1) 生徒の「協同作業に対する認識」の因子構造の検討.....	34
2) 生徒の「協同作業に対する認識」の要因.....	35
第5節 考察.....	37
第6節 本章のまとめ.....	38
<b>第4章 高大連携授業がソーシャル・スキルに及ぼす効果 .....</b>	<b>40</b>
第1節 協同学習とソーシャル・スキル.....	40
第2節 方法.....	40
1) 高大連携授業.....	40
2) 対象.....	40
3) 調査時期.....	40
4) 実施法.....	41
5) 質問紙内容.....	41
6) 倫理上の配慮.....	45
第3節 結果.....	46
1) 因子分析.....	46
2) 基本統計量と多変量分散分析.....	49
3) 調整効果の分析.....	51
第4節 考察.....	52
1) ソーシャル・スキルの変化.....	52
2) 調整変数としての協同効用.....	53
第5節 本章のまとめ.....	53
<b>第5章 地域との関わりが高校生のソーシャル・スキルに及ぼす影響ーソーシャル・キャピタルに着目してー.....</b>	<b>54</b>
第1節 高校生と地域との関わり.....	54
第2節 ソーシャル・キャピタル.....	54
第3節 方法.....	55
1) 地域連携活動.....	55
2) 対象.....	56
3) 調査時期.....	56
4) 実施法.....	56
5) 質問紙内容.....	56
6) 倫理上の配慮.....	57
第4節 結果.....	57
1) 因子分析.....	57

2) 基本統計量と多変量分析.....	58
3) 調整効果の分析.....	59
第5節 考察.....	61
1) ソーシャル・スキルの変化.....	61
2) 調整変数としての協同効用.....	61
第6節 本章のまとめ.....	62
<b>第6章 高大連携クラスの雰囲気の変化を把握する探索的検討 ―クラスターによる人数の変化に着目して―</b> .....	<b>63</b>
第1節 協同作業認識の変容.....	63
第2節 方法.....	63
1) 高大連携授業.....	63
2) 対象.....	63
3) 調査時期.....	64
4) 実施法および質問紙内容.....	64
5) 倫理上の配慮.....	64
第3節 結果.....	64
1) 因子分析.....	64
2) クラスタ分析.....	64
第4節 考察.....	67
第5節 本章のまとめ.....	69
<b>第7章 高大連携授業に参加した高校生に対するインタビュー</b> .....	<b>70</b>
第1節 問題と目的.....	70
第2節 研究方法.....	70
1) 研究方法.....	70
2) 調査期間.....	71
3) 研究協力者.....	71
4) データ収集方法.....	71
5) 倫理的配慮.....	72
第3節 結果.....	72
1) 分析結果.....	72
2) ストーリーラインの図解化.....	76
3) ストーリーライン.....	77
4) 高校生の協同学習による認識変容（一部）.....	82
第4節 考察.....	84
1) 高大連携授業.....	85

2) 高校生の変容と成長 .....	86
3) ナナメの関係 .....	86
4) 学習意欲 .....	88
第5節 本章のまとめ .....	88
<b>第Ⅲ部 総括 .....</b>	<b>90</b>
<b>第8章 総合的考察 .....</b>	<b>90</b>
第1節 本研究で明らかになったこと .....	90
第2節 本研究から得られた知見 .....	91
1) 協同作業認識 .....	91
2) 友達・家族・先生との関わり .....	92
3) 大学生という異質な存在 .....	93
第3節 学習意欲を促す高大連携授業 .....	93
1) 高校生のレベルにあった教材（課題） .....	94
2) 交流が必要な教材（課題） .....	95
3) 自由な雰囲気 .....	95
第4節 高校におけるナナメの関係 .....	96
第5節 課題と今後の展望 .....	96
第6節 おわりに .....	97
<b>引用文献 .....</b>	<b>99</b>
<b>謝 辞 .....</b>	<b>105</b>
<b>付録A 「商品開発」の授業についての調査票（第3章で使用） .....</b>	<b>106</b>
<b>付録B 「商品開発」の授業についての調査票（第4・5・6章で使用） .....</b>	<b>111</b>



## 初出一覧

- 第1章 なし（博士論文が初出）
- 第2章 なし（博士論文が初出）
- 第3章 川合 宏之（2019）．高大連携授業の学習効果に関する予備的研究－高校生と大学生による協同学習の取り組みを事例に－ 流通科学大学高等教育推進センター紀要,4,1-11.
- 第4章 川合 宏之（2020）．高大連携授業がソーシャル・スキルに及ぼす効果－大学生が高校に赴く協同学習を事例として－ 商業教育論集（日本商業教育学会）,30,27-33.
- 第5章 川合 宏之（2020）．地域との関わりが高校生のソーシャル・スキルに及ぼす影響－ソーシャル・キャピタルに着目して－ 流通科学大学高等教育推進センター紀要,5,1-10.
- 第6章 川合 宏之（印刷中）．高校生の協同作業認識の変容に基づく探索的検討－大学生が高校に赴く協同学習に着目して－ 商業教育論集（日本商業教育学会）,31.
- 第7章 川合 宏之（印刷中）．高校生と大学生の協同性の要因と変容－高大連携授業におけるナナメの関係に着目して－ 流通科学大学高等教育推進センター紀要,6.
- 第8章 なし（博士論文が初出）

# 第 I 部 関連研究の概観と研究目的の確定

## 第 1 章 他者と協調する能力の必要性

### 第 1 節 予測困難な現代社会に必要とされる能力

文部科学省では、2018 年 3 月に学校教育施行規則の一部改正と高等学校学習指導要領の改訂を行い、2022 年度から年次で実施、2020 年から一部を移行措置として先行に実施するとしている。「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 総則編」において、育成を目指す資質・能力について、「予測困難な社会の変化に主体的に関わり、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすることが重要であること、こうした力は全く新しい力ということではなく学校教育が長年その育成を目指してきた『生きる力』であることを改めて捉え直し、学校教育がしっかりとその強みを発揮できるようにしていくことが必要とされた。」とされている。

日本の近代的教育は、高度経済成長期において第二次世界大戦後からの復興を急ぐ社会情勢の影響により画一的な人材が求められ、知識偏重型の系統教育が行われてきた。しかしながら、知識をひたすら、覚えてゆく教育は「詰め込み教育」と揶揄され、批判の対象となったことや、学習の進行速度についてゆけない子どもたちが「落ちこぼれ」となるなど社会問題となった。オイルショックやバブル崩壊など、右肩上がりの経済成長に陰りが見え始めると、日本社会を新たに切り開けるような新しい人材が求められるようになり、知育教育いわゆる「ゆとり教育」へと舵が切られた。授業時間を短縮し、考えながら学習してゆくことを推奨した教育内容であったものの、基礎力を身につけず、学習習慣を子どもに委ねたことで学力が大幅に低下してゆき、「ゆとり教育」も見直しを迫られている（中央教育審議会，2014）。2011 年度、文部科学省は小学校、中学校、高等学校の学習過程の基準となる学習指導要領の改訂を行い、「詰め込み教育」でも「ゆとり教育」でもない「生きる力」の教育が進められるようになった。そこで「ゆとり教育」の反省を活かした、学習習慣を子どもに委ねるだけに留まらない、子どもが自ら学べるようになる教育手法の確立が求められている。

生きる力の教育では、「変化の激しいこれからの社会を生きるために、確かな学力、豊かな人間性、健康・体力の知・徳・体をバランスよく育てることが大切で、(1) 基礎的な技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、様々な問題に積極的に対応し解決する力、(2) 自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、(3) たくましく生きるための健康や体力などが必要

である」(文部科学省, 2011) としている。つまり、基礎学力を身につけるだけでなく、自分で考え判断したり、他者と協調したりすることで答えがないような課題にも取り組んでいける能力を向上させる必要がある。

## 第2節 アクティブ・ラーニング

アクティブ・ラーニングは、2012年に中央教育審議会が出した答申において「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と説明されており、主に大学教育において必要な取り組みとして広まっていた。そして、初等中等教育の分野においても主体的・協働的に学ぶ力を育成するために、文部科学大臣が、平成26年11月に中央教育審議会に対して、「初等中等教育における教育課程の基準等のあり方について」諮問し、アクティブ・ラーニングの必要性を指摘している(文部科学省, 2014)。

アクティブ・ラーニングの形式としては、教師が生徒に知識を教えた後に、生徒が得た知識をもとに課題解決に取り組み、自身の理解を改めて説明させるような「教えて考えさせる授業」が行われたり(深谷・植阪・太田・小泉・市川, 2017)、生徒同士が互いに助けあい、教えることで自らの理解を深めるような「教えあい講座」が取り入れられたり(深谷他, 2016)、小グループを構成してプロジェクトを遂行し、問題解決を行うPBL(Project Based Learning)が行われたりしている(川合, 2016; 関田, 2017)。中でも、深谷他(2016)が示しているように他者との関わりを含むような協同学習では「相手の理解状態に配慮する」のような基礎学力とは異なる能力としてソーシャル・スキルが求められることとなる。

協同学習とは、「協同を学習指導の原理とするさまざまな実践的、理論的工夫に対する包括的な名称」(杉江, 2004)であり、石田・鈴木(2006)の「教科内容の理解と同時に、協力して学び合うことや協調性などの社会的スキル、対人的スキルの育成を図っていこうとする方法論」や、杉江(2011)の「子どもが、主体的で自律的な学びの構え、確かで幅広い知的習得、仲間と共に課題解決に向かうことのできる対人技能、さらには他者を尊重する民主的な態度、といった『学力』を効果的に身につけていくための『基本的な』考え方」という主張からもわかるように、協同学習を通してソーシャル・スキルを向上させることができる」と期待できる。このような学習方法を通して培われる能力が現代社会において必要とされている「生きる力」を向上させることに繋がっている。さらに、従来の講義形式の学習よりも協同学習の方が学力も効果的に向上させられることが報告されている(杉江, 2016)。

しかしながら、単に手法のみを導入してもグループ内の生徒間に有意な相互作用は生起されず、協同学習に期待されているような効果が現れないことが課題として挙げられる(大黒・稲垣, 2006)。単にグループを作り、話し合いをさせるだけでは達成できないため、メンバー間の相互交流の質をできるだけ高め、メンバーの一人ひとりがグループの学習活動

に積極的に貢献するという協同作業場면을創り出すことが必要条件となる（関田・安永，2005）。このように、協同学習を効果的に行うための手法は確立されていないことが課題としてある。

### 第3節 協同作業認識尺度

長濱・安永・関田・甲原（2009）は、「協同作業に対する肯定的な認識が、協同学習の成績を促進する可能性」があると述べている。つまり、学習者が協同作業の重要性を認識していることで、協同作業による学習効果を得ることができる。同時に協同学習を行うことで、協同作業に対する認識も向上させることができる。また長濱らは協同作業に対する認識を評価するための尺度として「協同作業認識尺度」（表 1-1）を開発した。そこで協同学習の効果を評価するために、この協同作業認識尺度を用いることとする。この協同作業認識尺度は大学生と専門学校生を対象とし、実証的に検討し妥当性を確認することで開発された。協同作業の認識は、協同効用因子、個人志向因子、互惠懸念因子の3つの因子から構成されている（表 1-2）。協同効用因子は「たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする」や「みんなで色々な意見を出し合うことは有益である」などの9項目からなっている。個人志向因子は「みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない」や「みんなで話し合っていると時間がかかる」などの6項目からなる。互惠懸念因子は「協同は仕事の出来ない人たちのためにある」「優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない」「弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない」の3項目である。「協同作業に対する認識」が肯定的であれば、協同効用因子を高く、個人志向因子と互惠懸念因子を低く評価することが期待されている（長濱・安永，2010）。島・渡辺・伊藤（2016）は、中学校の数学の授業に協同学習を取り入れ、生徒の「協同作業に対する認識」の変容を調査した。その結果、個人志向因子の低下および互惠懸念因子の低下という側面から、生徒の協同作業に対する肯定的な認識が高まったことを報告しており、大学生と専門学生以外にも用いることができる尺度であると言える。本研究においても、評価指標として協同作業認識尺度を用いて議論を行う。

表 1-1 協同作業認識尺度（長濱・安永・関田・甲原，2009）

1	みんなといっしょに活動すると、自分の思うようにできない。
2	グループのために自分ができることをやるのは楽しい。
3	一人でやるよりも協力した方がよい結果がえられる。
4	グループで活動すると必ずしんげんに取り組まない人がでてくる。
5	グループの友だちに合わせながら活動するより、一人で活動する方がやりがいがあがる。
6	グループの友だちを信じていなければ協力はできない。
7	みんなでいろいろな意見を出し合うことはためになる。
8	苦手なことが多い人たちでも協力すればよい結果をえられる。
9	みんなで話し合っていると時間がかかる。
10	たくさんの仕事でも、みんなといっしょにやればできる気がする。
11	人に言われて活動はしたくない。
12	いろいろなことが上手にできる人たちは、わざわざ協力する必要はない。
13	失敗した時に全員がおこられるなら、はじめから一人でやる方がいい。
14	協力するのは、一人では活動できない人たちのためである。
15	個性（人）はいろいろな人と交流することでつくれる。
16	いろいろなことが上手にできる人は、協力することでもっと上手になる。
17	グループで活動するとみんなの意見を知ることができるので、自分の知識が増える。
18	弱い人はグループになって助け合うが、強い人は助け合う必要はない。

表 1-2 協同作業認識尺度の因子

F1：協同効用因子 (2,3,6,7,8,10,15,16,17)	「一人でやるよりも協力した方がよい結果が得られる」など協同作業への効用感の強さを表す。
F2：個人志向因子 (1,4,5,9,11,13)	「みんなといっしょに活動すると、自分の思うようにできない」など、協同作業に対する個人志向の強さを表す。
F3：互惠懸念因子 (12,14,18)	「いろいろなことができる人たちは、わざわざ協力する必要はない」など、協同作業することで相互の利益が生まれるとは限らないとする互惠懸念感の強さを表す。

#### 第 4 節 ソーシャル・スキル

ソーシャル・スキルの統一的な定義はないが、菊池（1988）によると、「対人関係を円滑

にはこぶための技能」と定義されており、河村（2001）は Cartledge & Milburn(1986)の定義を、総合的に要因を満たしていると解釈し、「他者から正の反応を引き出し、負の反応を回避する手助けとなるような形で相互作用を行うことを可能にする、社会的に受容される学習された行動」としている。他者と協調する能力や協力する能力、他者を理解する能力は「生きる力」の教育において重視されており、このような能力は社会的スキルや対人スキルとして分類することができる。具体的には、会話を始める、他者に指示を与えるなどの対人関係に関わるスキル、感情を表現する、恐れを処理するなどの感情を処理するスキル、他者とのトラブルを処理する、和解するなどの対人関係を維持するスキル、矛盾したメッセージを処理する、非難を処理するなどのストレスを処理するスキル、そして、何をするかを決める、目標設定などの仕事を進めるスキルがある（菊池，1988）。本論文ではこのようなスキルを総称してソーシャル・スキルと呼ぶこととする。

文部科学省の令和元年度学校基本調査によると、高校卒業後に社会に出て行く生徒は、「就職をする生徒（185,173人）」で、「一時的な職に就いた者（6,525人）」や「上記以外の者（53,548人）」を加えると、その割合は全体の23.3%にもなる。これらの生徒数を鑑みると、学校教育を受ける最終の場が高等学校であるという生徒もいる。小棹ら（2008）による、高校に対して行った「社会人の基礎能力」として必要な能力と高校生の能力との差を明らかにするためのアンケート調査の結果では、「1.コミュニケーション能力の必要性が圧倒的に高いにもかかわらず、高校卒業時には十分に獲得できていない。2.PC基礎操作能力の必要性は高いが、卒業時に比較的良く身に付けている。ただし、ビジネス文書力、計画力は高校卒業時において不十分である。3.コミュニケーション能力不足であるにもかかわらず、情報発信力や状況把握力は高い。」と述べられているように、コミュニケーション能力の欠如が指摘されている。さらに、高校生の対人関係能力低下の指摘やソーシャル・スキルの学習不足は特定の生徒に限らず、今日の高校生にとって共通の課題とされ、開発的、予防的教育の一つとしてソーシャル・スキルの必要性が提言されている（柴橋，2004；炭谷・笹野・成瀬，2003；下権谷・菅原，2005；中里・松井，1999；千石，1998；西村，2003；松井，2004；金子・服部・村松・藤田，2006）。このように、生徒に対して、社会に出る前のソーシャル・スキルを身につけさせる方法を確立することは喫緊の課題であると言える。

## 第5節 本研究の目的

改訂された学習指導要領では「生きる力」を養う教育が必要であると述べられている。その要素として、基礎学力だけではなく、他者と協調し、課題に取り組むことができるようなソーシャル・スキルが求められている。そのような能力を伸ばす教育方法としてアクティブ・ラーニングが注目されているが、単に手法を導入するだけでは効果的に行うことができない。アクティブ・ラーニングの一種である協同学習を効果的に行うためには、協

同作業認識を向上させることが必要となるが、その尺度を向上させるための手法もまた協同学習であるため、有効な手法が確立されているとは言えない。またアクティブ・ラーニングによる効果としては、基礎学力の向上に注目されることが多く、ソーシャル・スキルへの効果についての議論は不十分である。そこで本論文では、効果的に協同学習を行い、ソーシャル・スキルを向上させる手法を提案することを目的とし、「大学生を介入させる高大連携」による効果について研究した。従来の高大連携では、ソーシャル・スキルに注目されることは少なく、また大学生を介入させた時の効果についても未知の部分が多い。そこで、まず「大学生を介入させる高大連携」による協同作業認識への影響について検討を行った。さらに、ソーシャル・スキルへの影響も検討した結果として、「大学生を介入させる高大連携」が有効な手法である知見が得られたので報告する。

## 第6節 論文の構成

第1章では、他者と協調する能力の必要性を取り上げた。また協同性を向上させるための手法としてアクティブ・ラーニングを紹介した。その一種である協同学習を効率的に行うためには、協同作業認識を向上させることが必要となるが、それを向上させるための手法も確立されているとは言えない。またアクティブ・ラーニングによる効果としては、基礎学力の向上に注目されることが多く、ソーシャル・スキルへの効果についての議論は不十分であり、本研究において検討する課題として提起した。

第2章では、本研究において利用する手法である高大連携授業について説明する。高大連携という用語は、大学の学生募集など短期的な利益を目的として使用されることも多く、その実践は個々の大学・高校によって多様である。本研究では高校生へのメリットを重視した取り組みとなっており、従来の高大連携とは異なる部分がある。高大連携の理念は確立されていないが、先行研究における高大連携についての記述から、本研究における取り組みは高大連携の理念に反していないことを説明する。本章では、学習指導要領で求められている高校生が主体的・協同的に学べるようにするには、大学生を介した高大連携を用いることが有用な手法であることを提起し、その効果が期待できる理由として、異質な存在やナナメの関係について紹介する。

第3章では、高大連携授業における効果指標として、高校生の協同作業に対する認識（協同作業認識）を測定する。協同学習は形だけ導入しても、効果が発揮されない可能性があるため、指標を用いて大学生が介入する高大連携授業の効果を示す。

第4章では、高大連携授業が高校生のソーシャル・スキルに与える影響について分析する。ソーシャル・スキルは友だちとの関わりに対するスキルや家族との関わりに対するスキルなど複数の方向から分析を行う。また、第3章の研究を踏まえ、協同作業認識を比較し、ソーシャル・スキルとの関係性について分析することで、調整効果について明らかにした。

第 5 章では、大学生が介入する高大連携に加え、ソーシャル・キャピタルがソーシャル・スキルに与える影響について考察する。高校生が地域連携活動に参加することで、交流する対象を拡大する。それにより、ソーシャル・スキルは有意に向上する傾向が見られた。

第 6 章では、高校生の協同作業認識の 1 年間の変化について、クラスター分析によって類型化を試みる。大学生が介入する高大連携授業を受ける回数が増えることで、協同作業認識は向上していった。一方で、大学生が介入しない場合は、協同学習が効果的に機能していない結果も得られている。

第 7 章では、高校生にインタビュー調査を行い、協同作業認識の変化を促した要因を明らかにする。定性的な分析を行うことで、本研究における効果の本質を探索する。また高校生にとって大学生の存在が身近なあこがれとして明確に意識できるようになることは、進路意識にも影響を与えることが明らかとなった。

終章では、前章までの結果と考察を集約して、本研究の成果と課題を明確にし、今後の本研究の進展の方向性を示す。



## 第2章 高大連携の理念と取り組み

### 第1節 高大連携の拡大

高大連携は中央教育審議会による1999年12月の答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」において「学生が高校教育から大学教育へ円滑に移行できるように」という「接続教育」として提唱され、劇的に拡大してきた。この答申は、各レベルの教育課程の目的・内容の制度的な連続性を課題として、その解決手段のひとつとして「高等教育を受けるのに十分な能力と意欲を有する高等学校の生徒が大学レベルの教育を履修する機会」の提供をすることとしている。また、2008年12月の中央教育審議会答申（学士課程教育の構築に向けて）では、「初年次における教育上の配慮、高大連携」の改革の方向として「優秀な高校生を念頭に置いて、学問へ誘う活動のみならず、学力が必ずしも高くない高校生に対して、大学進学のための意識を持たせたり、入学後の補習・補完教育の負担も軽減したりする観点からの取組も重要になってくる」（文部科学省中央教育審議会，2008）と述べられており、大学進学というキャリア選択や基礎学力の補完の観点から注目されている。このように高大連携の考え方は、高校卒業後に大学進学が想定されている。表2-1の文部科学省が行った各都道府県等における高等学校教育の改革に関する推進状況の調査結果のうち、高大連携を行った学校数からわかるように、大学教授による講義や、学力向上に焦点が当てられる事が多い。

表2-1 高大連携を行った学校数

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2009	2012
大学、高等専門学校、専門学校等における学修の単位認定を行った学校数	49	117	184	264	333	394	428	478	364
大学等の科目履修生、聴講生、または公開講座などの制度を活用した学校数	68	113	455	414	861	990	991	870	877
大学教員による高等学校での学校紹介や講義等を実施した高等学校数	977	1230	1424	1654	2328	2494	2471	2809	2843

文部科学省 高等学校教育の改革に関する推進状況より筆者作成

しかしながら、現代社会では基礎学力だけでなく、ソーシャル・スキルも同様に高める必要がある。内閣府による「人間力」(2003)、厚生労働省による「就職基礎能力」(2004)、

経済産業省による「社会人基礎力」(2006)、文部科学省による「基礎的・汎用的能力」(2011)など、さまざまな領域で人間育成の目標が示されている。その具体的内容を図 2-1 に示す。「人間力」(2003)、「就職基礎能力」(2004)では基礎学力や専門的な知識、技能が示されているが、「社会人基礎力」(2006)、「基礎的・汎用的能力」(2011)では、汎用的なソーシャル・スキルが求められていることが分かる。そこで高大連携においてもソーシャル・スキルの向上に取り組むことを提唱する。

人間力 (内閣府, 2003)		就職基礎能力 (厚生労働省, 2004)		社会人基礎力 (経済産業省, 2006)		基礎的・汎用的能力 (文部科学省, 2011)	
知的 能力的 要素	基礎学力(主に学校教育を通じて習得される基礎的な知的能力)	コミュニケーション能力	意思疎通	前に踏み出す力	主体性	人間関係形成・社会形	他者の個性を理解する力
	専門的な知識・ノウハウ		協調性		働きかけ力		他者に働きかける力
	「基礎学力」「専門的な知識・ノウハウ」を持ち、それらを継続的に高めていく力		自己表現力		実行力		コミュニケーション・スキル
	論理的思考力	職業人意識	責任感	課題発見力	チームワーク		
	創造力		向上心・探求心		想像力		リーダーシップ等
社会・対人関係的 要素	コミュニケーション・スキル	基礎学力	職業意識・勤労観	考え抜く力	計画力	自己理解・自己管理能力	自己の役割の理解
	公共心		読み書き 計算・数学的思考		想像力		前向きに考える力
	規範意識	社会人常識	柔軟性	計画力	自己の動機付け		
	他者を尊重し切磋琢磨しながらお互いを高め合う力	ビジネスマナー	基本的なマナー	想像力	忍耐力		
自己制御的 要素	意欲	資格取得	情報技術関係の資格 経理・財務関係の資格 語学関係の資格	チームで働く力	発信力 傾聴力	課題対応能力	ストレスマネジメント
	忍耐力				柔軟性		主体的行動等
	自分らしい生き方や成功を追求する力				状況把握力		情報の理解・選択・処理等
					規律性		キャリアプランニング能力
				ストレスコントロール	原因の追究	課題発見	
						計画立案	
							実行力
							評価・改善等
							学ぶこと・働くことの意義や役割の理解
							多様性の理解
							将来設計
							選択
							行動・改善等

図 2-1 現代社会で求められる資質・能力

(文部科学省「キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書」を参考に筆者作成)

## 第2節 高大連携の定義

神原（2012）によれば、いわゆる「出前授業」こそが高大連携であるという認識が関係者の間で広まっている現状がある。また、大学間で高大連携に対する温度差があることや、実態は大学の学生募集活動になってしまっており、高校や高校生に対するメリットがないことが指摘されている。田口（2013）によると、高大連携に関しては、大学の短期的利益が優先されることも多く、高大連携の理念や目的が未だ確立されておらず、その実践方針は個別の大学・高校に一任される現状があり、高大連携がますます曖昧な概念と化しつつあると指摘している。このように、高大連携には厳密な定義がない。『高大連携とは何か』を著した勝野（2004）は「高大連携について考察するためには、まず、その実態を正確に把握する必要があるが、多様な取り組みが行われている割には、何をもって「高大連携」と言うのかは、必ずしも明らかではない。」と述べている。そこで勝野（2004）は以下の多様な高大連携を以下のように狭義の高大連携と広義の高大連携に分類している。

### 1) 狭義の高大連携定義・・・高校生を対象として、大学の教育資源を活用して行う高校の教育活動

- (1) 大学における通常講義の聴講
- (2) 高校生を対象とする講義や講座への参加
- (3) 体験入学やオープンキャンパスへの参加
- (4) 特定の大学での実験・実習や個別指導

### 2) 広義の高大連携定義・・・高校と大学の連携による、高校教育及び大学教育の改善充実に資する取り組み

- (1) 大学生を対象とした基礎学力向上のための補習授業等の実施
- (2) 高校における教科指導等の充実のための研究会の開催
- (3) 高校・大学の教員の指導力向上のための研究会等の開催
- (4) 高校と大学の相互理解を図るための連絡協議会等の設置

また、勝野（2004）は高大連携の実施形態についても、以下のステップ1～3の3段階に分類している。

ステップ1：特定の高校と大学の個別的な結びつきによる連携

ステップ2：教育委員会と大学が協定を結び、県内の複数の高校の生徒が参加する連携

ステップ3：教育委員会と大学側の連携組織が協定を結び、より広範な高校・生徒の参加を可能とする連携

本研究では、ソーシャル・スキルを高める目的として、大学生と高校生による協同的な活動を行っている。これは「出前授業」のような大学講義の先取りや、大学の学生募集の活動とは異なる狙いとして、高校生の能力を向上させることに主眼をおいて高大連携を行う。この取り組みは従来の主な高大連携の取り組みとは狙いは異なっているが、高校生を対象にしている大学を巻き込んだ取り組みであるという点から狭義の高大連携に属しており、実施形態としては個別的な結びつきにより行ったため、ステップ 1 に該当するような高大連携の取り組みの一種であると言える。

### 第 3 節 高大連携の狙い

「高大連携」の起きた背景については、佐藤（2003）が 3 点を指摘している。

1 つ目は、大学の進学率の上昇と少子化の進行である。近年、情報化、国際化、高度な技術社会の進行によって、社会に生きてゆくためには、高度な学習機会やその場が重要視されるようになった。さらに、景気の低迷や産業の変化も大きいことが指摘される。バブル経済の崩壊、リーマンショックなどによって日本経済は長期的に低迷を続けた。昨年までは景気浮揚感や団塊の世代の退職など、有効求人倍率が改善しつつあったが、本年に起きた新型コロナウイルスの影響により再び、景気は停滞する可能性もある。景気が停滞する場合、即戦力型で企業において改革的に働く人材を求める傾向にあり、高卒より大卒が好まれる傾向にある。このほかに、日本の産業は高度化し、就職段階において高度な知識や能力が求められるようになった。このように、大卒の人材が求められる一方で少子化のため労働力は減少している。その結果として、大学全入時代が来ると考えられるようになり、その繋がり強化として高大連携が意識されるようになった。

2 つ目に、高等学校教育の多様化の進行が挙げられる。第二次世界大戦後に制定された高等学校教育は、近年大きく変化しつつある。これは、先にも述べたように社会の多様化と生徒の多様性の進行が要因である。日本社会は先にも述べたように、情報化、国際化、高度技術化、少子高齢化など社会の急速な変化が進行しつつある。社会の多様性を受容できる人材が社会において求められるようになった。さらに、生徒そのものの多様化も進んだ。生徒の学力・適正・興味・関心・価値観などが様々になってきており、その多様性の受け皿として高等学校教育の多様化が求められるようになった。その中で、総合学科を持つ高等学校の設置が進められている。総合学科は、コース・類型化の中で普通科の授業カリキュラムと並行して専門科の教育を履修できるところに特徴がある。文部科学省の高等学校教育の改革に関する推進状況（2017）によると、平成 11 年には、124 校であった総合学科高校は、平成 28 年には 375 校まで増加している（図 2-2）。さらに、単位制高校も増加傾向にある。単位制高校では、卒業に必要な単位を修得することで卒業できるようになり、大学のシステムと極めて類似している。単位制高校も、平成 11 年では 270 校であったのに

対して、平成 28 年には 1007 校にまで増加している（図 2-3）。このような現状において高校卒業後に入学する大学でも、これらの多様化を受け入れることができる準備が必要となる。そのために、旧来の高校と大学が離れた立場であるシステムではなく、柔軟な対応や敏感に変化を察知できるような体制として高大連携が求められるようになった。

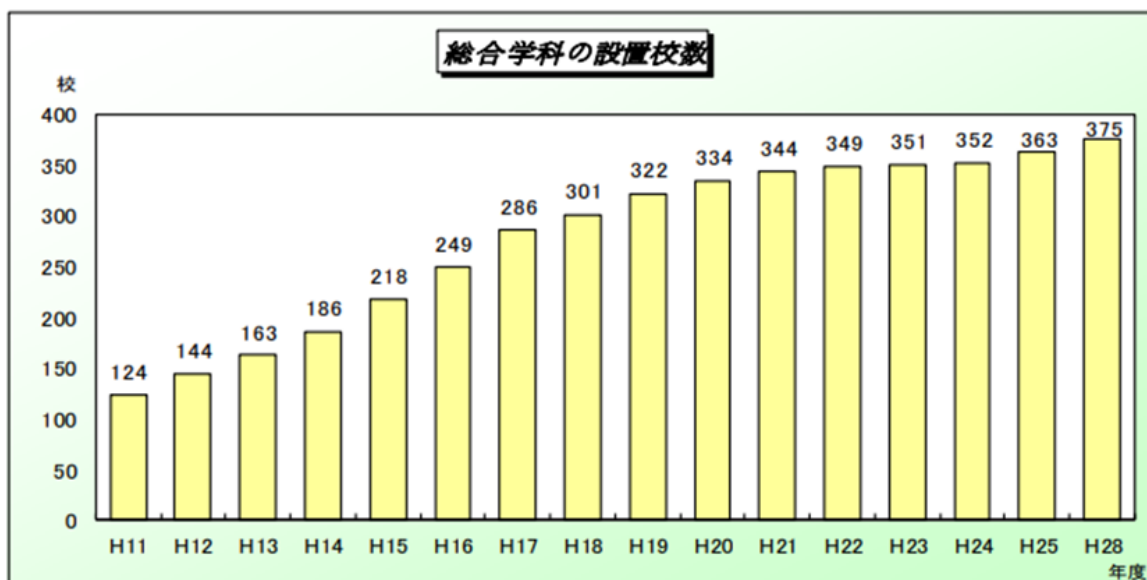


図 2-2 総合学科の設置校数（文部科学省, 2017）

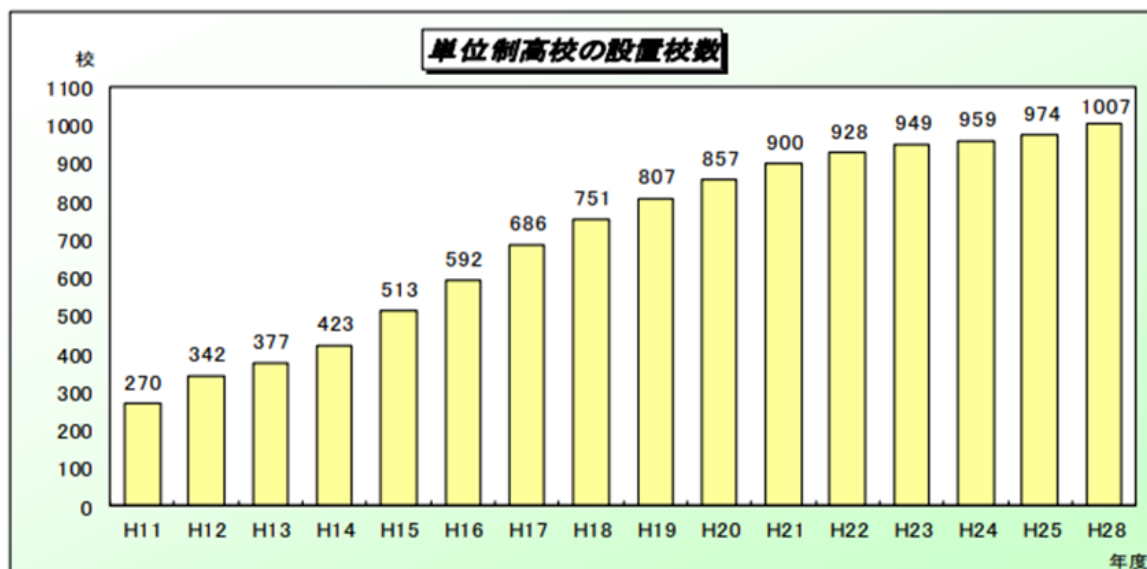


図 2-3 単位制高校の設置校数（文部科学省, 2017）

3 つ目に、生徒の学力格差と進学意識の変容が挙げられる。1970 年代から進められてき

た「ゆとり教育」などによって学生の学力は低下傾向にある。高校 1 年生を対象に行われる OECD（経済協力開発機構）の PISA（学習到達度調査）の結果によれば、近年、日本の学力が低下傾向にあり、中でも中程度から中高位の学力層の学力低下が著しい状態にある。分野別に見ると理科や算数・数学の低下が顕著で、近年 PISA 参加国の中の日本の順位の低下が著しい状態にある。西村（2001）は、「日本の子供たちの平均学力は、アジアの他の国と比較しても、落ちてきている。授業時間が減ってしまうと、日本ではすべての子供がかつてより質量ともに低下した内容を一律で学習することになるため、優秀な子供の学力も低下することになる」と学力低下の原因を指摘している。私塾に通う生徒や自主学習を進めることができる生徒の成績が伸びる傾向にあり、自主的で積極的な学習を求める生徒の成績が上がっている。その結果、「詰め込み教育」時代以上に、生徒間の学力格差は確実に開いてきているのが現状であり、収入格差も影響するようになってきている。

近年、高等学校の教育課程が多岐にわたり、履修形態も弾力化してきていることから、大学教育に必要な科目を高等学校で履修していない生徒も増加しており、大学入学後にリメディアルが求められることもある。また、専門高校の場合、専門科の授業が実施されるため、普通教科の履修が少なく学力差を生み出す要因ともなっている。さらに、少子化の影響により大学の進学率の上昇傾向は変わらず、大衆化が進み、大学進学が容易になってゆく。それにより意識の差も生まれてしまう。何のために、何を学びに大学へ行くのかが明確でないまま大学入学を目指してしまい、学習に積極的に取り組めないという問題がある。これを解消するために、大学で学べる内容をより身近に感じてもらうため、高大連携による意識改革が望まれる。これら 3 つの要因を背景として高大連携が進められてきた。

ここで高大連携の類似語である「高大接続」について言及する。これらの用語は厳密な使い分けは定着しておらず、根津（2016）によると、「高大接続・連携」のように一体的な概念として捉えられることもある。一方で、倉元（2016）は高校と大学が協力して行う活動である「連携」に対し、高校教育と大学教育を結びつけることを「接続」とであると捉えている。また、『高大接続の現在』に収録された荒井（2011）は「大学入試問題を語る時、“大学入試”と呼ばずに“高大接続”と表現するようになったのは何時の頃からだろうか」で始まり、この「接続」という言葉が教育学用語であると指摘する。つまり、「高大連携」はかなり幅広い定義があり、「高大接続」は入試のように学生が高校教育から大学教育へ移行する際の「接続教育」の側面を強調した言葉であると言える。

前述した背景のように、高大連携は大学進学を想定した取り組みである。大学の協力を得るためには、大学側の利益が必要であり、それは入学生徒数の増加だとすれば、大学進学を前提とした取り組みであることは当然のことである。しかしながら、大学入試が高大接続と呼ばれるように、大学に入学するためには入試に合格する必要がある。そのため、高大連携・接続においても入試やそれに関連した基礎学力に注目されることが多い。しかし、前述したように現代社会では基礎学力以外にもソーシャル・スキルが必要となる。これは入試として審査を行うのが難しい項目であるが、AO 入試の広がりで見られるように、

大学の入試においても基礎学力以外の評価手法が求められるようになってきている。そこで本研究では、高大連携を用いてソーシャル・スキルの向上を行うことを目的としている。社会や大学がそのようなスキルが高い学生を求めるようになってきている傾向からも高大連携の狙いから外れるものではない。また、ソーシャル・スキルは大学進学をしない生徒にとっても重要なスキルであるため、接続教育としての効果だけでなく、あらゆる高校生にとってメリットがある取り組みであると考ええる。そのため、本研究で行う取り組みは「高大連携」の理念に反しないものであるとして位置付ける。

#### 第4節 高大連携の課題

佐藤（2003）は、高大連携を進めるにあたり、4つの点について課題があることを指摘している。1つ目は、高校、大学の双方で意識を高めることである。高大連携そのものが励起してきた時期が浅く、いまだ十分に議論が深まっていない。高等教育機関である高校と大学の間で連携が不十分である点も指摘される。2つ目に人格形成を大切にすることが挙げられる。高大連携の起源は高校、大学の連携の入試制度依存の脱却と多様な大学入学選抜方法に対応するための大学側からの情報提供という2つであった。しかしながら、この2つの観点からのみ、高大連携が進められることを佐藤は危惧している。近年、大学生の不登校も問題化しており、高校時代から大学入学後の生活不安を取り除きミスマッチを減らす必要がある。3つ目に地域貢献や生涯学習の視点を大切にすることが挙げられる。高校生に対して大学の資源である授業を提供することは、同時に、地域住民の学習意欲の高揚にもつながる。地域住民も大学の公開講座に注目するケースも多くなっており、高大連携と並行して地域貢献や生涯学習の機会を提供する必要がある。4つ目に高校と大学の協議の場を増やすことが求められている。現状の高大連携では大学側からのアプローチによって高校を巻き込み、連携が進められている。今後は、大学、高校の双方の教員が本音をぶつけ合い、互いの発展のために更なる議論が求められる。

このような課題は筆者が高校生に行ったインタビュー調査からも読み取ることができる。ここでは大学の講義を高校で提供する、いわゆる「出前授業」に対して下記のような発言が得られている。

「高大連携とあって、大学の先生が難しい講義をしに来たりすることが多いけど、ああいうのは、すごく嫌です。一方的だし、話が難しすぎて余計に大学に対して進学したいという意欲が低下します。」

このように、高校生にとってのメリットが考慮されていない一方的な高大連携では、大学進学への意識に対しては悪影響すら及ぼしかねない。

筆者は元高校教諭であり、高校の教職員と本音で話しやすい環境にあった。その中では、

「大学のPRはいらない」「もっと生徒のレベルに合った高大連携ができないか」「大学進学希望者だけでなく就職希望者も含めて高大連携ができないか」という声が聞こえている。

これまで、高大連携の実施及びその意義の考察については、すでに多くの報告がなされてきた。外部研究者や大学生が高校生授業に入り込んだケースは多くあるが、先行事例においても、しばしば単発的な授業であったり研究者側からの一方的なアプローチであったり、高校と大学のあいだでの調整に労力の過半を割かれてしまったり、といったかたちで、改善の必要性もつねに指摘されており（竹田, 2010）、高校生への教育効果を見るには授業の回数・方法とも限界があった。

そこで、本研究においてA高校と高大連携協定を結び、検討を繰り返し、始めたのが、「大学生が高校の授業に参加する」高大連携授業である。大学の講義を高校に提供するのではなく、高校の授業に合わせた授業展開をすることで、持続的な高大連携を可能にした。また、参加させる大学生は、より意識の高い学生を集めるべく有志によるボランティアを学内で募集して参加させることにした。大学生に関しては、単位認定方式の授業とするとも考えられたが、この方法だと単位取得目的の学生が集まりかねず、期待している効果が発揮されない可能性があったため、単位認定は行わなかった。このような方法をとることで、高大連携に協力的な大学生を確保することができた。

さらに、教育効果が出るまでには時間がかかる。高校生の発言にもあるように「ああいふのは、すごく嫌」と見られていたことから分かります。一般的に見られる単発的・一方向的な「出前授業」では教育効果は限定的と思われる。本研究で取りあげる「高大連携授業」のように、一定期間一定頻度で顔をつきあわせ、言葉を交わす機会を積み重ねないと、効果的な高大連携授業は実現できないだろう。本論文では、この高大連携授業の効果について質的と量的な分析を行っている。協同作業認識尺度を用いた分析や複数回の質問紙調査を行うことで効果の積み重ねを量的に分析し、質的な分析では効果が起きた原因の特定を行った。

今回の研究は、前述の佐藤（2003）が述べた課題についても解決策としての一端を担えると考えている。まず、1つ目の意識に関する課題では、アクティブ・ラーニングを高校生にも導入するにあたり、大学と高校の教員の双方がその取り組みへの理解を深める必要があるため、それぞれの意識が向上することが見込める。2つ目の人格形成はまさに今回の研究の主題であるソーシャル・スキルの向上と関係している。3つ目の地域貢献は第5章においてソーシャル・キャピタルとして地域住民との繋がりを向上させるような取り組みを行っている。4つ目の課題について、今までは大学側のメリットとしての生徒数増加や入試に合格するための基礎学力向上に注目されることが多いため、大学側からのアプローチが多かったが、今回の取り組みは大学に進学しないような生徒であってもメリットがある。そのため、高校側の利点が増えることで、高校からのアプローチを増やすことも可能であると考えられる。つまり、今回の「大学生を介入させる高大連携」という手法は高大連携の一種として、今までの高大連携としての課題に対しても有効な手法として効果を発揮する



ことも期待できる。

## 第5節 同質性と異質性

本研究では、効果的に協同学習を行い、ソーシャル・スキルを向上させる手法を提案することを目的として、「大学生を介入させる高大連携」を行っている。e.g., Jacobs, Power, & Inn, (2002 伏野・木村・関田訳 2005)によると、協同学習におけるグループ編成は、指名法による異質なグループ編成が望ましいとされる。異質性の高いグループを作るためには(学力レベル、適正レベル、活動態度、人種・年齢、性格、社会的地位、性別、特別な助けの必要度、等)を考慮した編成が必要とされる。しかし、日本の学校教育は同質性が強く、そのような複数のパラメータで編成することは困難である。そこで、異質な存在として大学生を介入させることで、より効果的な協同学習が行えることが期待できる。

高校生にとって、人間関係を作る場といえば、学校が主になっている。高校のクラスにおいては、毎年、複数のグループができる。佐藤(1995)の行った研究では、「高校生女子では、3人以上からなるグループが中心であり、高校生女子の9割以上の者がグループに属している」と述べられていることや、餅川(2011)が、「クラス内に形成されるグループは、特に女子では『閉じた状態』で排他性を持っているのが特徴で、グループに所属する生徒は、自分と価値観、外見の近い者たちだけと関わることが多い」と述べているように、そのグループは、数人で形成され、いつも同じメンバーである。教員がグループ編成しない限りは、いつも固定化されたグループとなっている。つまり学校の環境については、空間として、同質性が余りにも高過ぎる。

このように、高校生は、いつも固定化されたグループに属しており、自分と違うタイプの人と関わることが苦手になっているのではないだろうか。文部科学省の「生徒指導提要」(2010)の「教育課程と生徒指導」の「教科における生徒指導の推進のあり方」において、「学級や学校は、様々な友達と協力しながら共に学ぶ集団」であり、「児童生徒に協同で学ぶことの意義を知らせ、学級やグループで協力して学ぶことの大切さ」を実感させる必要性に言及し、生徒指導のポイントとしている。そのため、学校教育のなかで、もっと様々なタイプの他者との関わりを広げていけるような、多様性があり、人間関係の流動性の高い空間に変えていく必要があるだろうと筆者は考えている。

藤井(2010)によると、「『学び』が広がり深まるためには、他者と出会って刺激を受ける、あるいは自分の独善が打ち破られるなどの契機が不可欠である」と述べており、「自分の独善」とは異なる価値観と出会うことの重要性が伺える。牧田・秋田(2012)は、「一人で学ぶより他者と学び合うことによって他者から刺激を受けたり、見方や考え方を広げたりすることができる」と述べており、学びのためには自分の考えを広げることができるような他者の存在が重要であることがわかる。これらは自分と似た人や、常に同じ人とグループを形成するだけでは十分な効果が期待できないことを示している。

そのため、異質な存在を交えたグループの効果を示す研究も多く報告されている。鹿毛・奈須(1997)によると、「異質集団のよさは、さまざまな意味で自分とは異なるメンバーとの相互交渉により、見方や考え方を広げたり深めたりできる点、お互いに長所を認めあい、短所を補いあうことを通して、協調性や社会性が育まれる」と述べている。坂本(2008)は、「多様で異質な学習者が、お互いの能力やスキル、地域や文化的な資源を共有し、対等なパートナーシップと信頼関係を構築することで、同質的な組織内学習ではとうてい不可能な高い学習目標や課題の達成が可能になる」と述べている。他にも、Johnson, Johnson, & Holubec (1998 杉江・石田・伊藤・伊藤訳 2010)、山下(2002)、杉江 (2011)、中島・梶村・内田・沼田 (2019) の研究でも異質なグループが効果的に働くことを報告している。

しかし、必ずしも異質な存在が有用に働くわけでもない。彦坂・遠西 (2009) の研究では、異なる専攻による異質な組み合わせでは、互いの持つ認知構造の違いが大きく、教える・教えられるという上下関係が確立しやすいことや、異質すぎると、相手の立場を配慮するあまり知識が整理されないということを報告している。同様に、権・藤村 (2004) も成績や知識量の差に着目し、成績や知識量の差が大きい場合はかえって異質グループがネガティブに作用してしまうことを示している。湯本・西川 (2004) は性別の違いに着目し、男子が話し合いを独占したり活動を妨害したりすることによって女子が周辺化されてしまう実態を明らかにし、異質グループの問題点を指摘している。北野(1972)は、異質グループよりも同質グループのほうが集団での話し合いがスムーズに行われ、コミュニケーションがとりやすいと指摘している。

表 2-3 異質性の種類

研究者	異質性の種類
ジョンソン他 (2010)	能力
山下 (2002)	成績、知識量
杉江 (2011)	学力、性格、その他の特性
山口 (1997)	性別、専攻
湯本・西川 (2004)	性別
彦坂、遠西 (2009)	専攻
中島・梶村・内田・沼田 (2019)	技能
北野 (1972)	性格
権・藤村 (2004)	成績、知識量

ここでこれらの先行研究における異質性について表 2-3 に整理する。これまでの先行研究における異質性の捉え方の多くは、専攻や性別といった属性と知識や能力、性格など生徒が保有している専門性や資質の違いをあらわしていると考えられる。また先行研究の、異

質性の属性のなかに「年齢」が見られないのも特徴である。それは学校教育の特徴とも言え、生徒は、同一年齢ごとに編成された教育課程で学んでおり、そもそも異年齢の異質グループを編成することが難しいからである。しかし、同じ学校クラスで学んでいる高校生の男女を異質であるといえるだろうか。異質な要素は含んでいても、同様に同質である要素もあり、完全に同質性・異質性では測れないと考える。例えば、性別の差による悪影響は同世代であれば、顕著に出るかもしれないが、異なる年齢の場合は妨害などの動きを取ることにはないのではなかろうか。能力の差においても、同世代の場合は能力の差だけに注意が行ってしまい、一方的に教わる関係が築かれやすいが、年齢の差があり、上位者が一方的に教えるのではなく協力するという意識を持って取り組むことができれば、効果的な協同学習ができると期待できる。このように高等学校が同質な環境であることに對して中央教育審議会（2014）も、「学校の教育方針が選抜性の高い大学への入学者数を競うことに偏っている場合には、高等学校教育が、受験のための教育や学校内に閉じられた同質性の高い教育に終始することになり、多様な個性の伸長や幅広い視野の獲得といった、多様性の観点からは不十分なものとなりがちである。こうした教育では、大学入試に必要な知識・技能やそれらを与えられた課題に当てはめて活用する力は向上させられたとしても、自ら課題を発見し解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力や、主体性を持って、多様な人々と協働しながら学んだ経験を生徒に持たせることはほとんどできない。」と指摘している。

このように異質なグループを作ることの有用性は示されていても、学校教育の中で異質なグループを作ることは困難である。特に年齢の面で異質さを取り入れることが難しいため、本研究では高大連携という取り組みとして大学生を介入させることとした。

## 第6節 ナナメの関係

効果的な協同作業を行うためには、仲間意識や信頼関係が作れることも重要である。例えば、教師は年齢や立場が異なるため異質な存在となりうるが、介入してしまうと、生徒は教師に頼り、主体的に作業に取り組めなくなってしまう恐れがある。しかし、学習効果としては対等な立場ではなく師弟関係のような上下の立場があることは効果的である。これらが両立するような関係として、ナナメの関係に注目する。そのような異質でありながら、仲間意識も持てる、ナナメの関係として大学生が効果的に働くことが期待できる。

笠原（1977）は、「叔父-甥」のような「中立的関係」を「斜めの関係」とし、「タテ軸に位置する親や教師」や「ヨコ軸に位置する同輩友人」の「中間位置する“間”の関係性」と規定している。この点に着目した枝廣（2011）は、「中学生と高校生、中学生や高校生と大学生の間に上下関係のない『異年齢間の中立的関係』がある」とし、このような「近い年齢差においてもタテとヨコの“間”の『斜めの関係』は存在しうる」とし、笠原（1977）の「斜めの関係」と区別するため「ナナメの関係」としている。このような関係を形成する機会

は多くない。奥地（1989）は、「いまの社会は、父親と母親と教師という大人像があまり前面に出すぎているのではないか」と指摘し、子どもたちは、「おじさん、おばさん・・・姿勢を見て学ぶという場面がなくなっている」と述べている。機会提供として、玄田（2004）の報告では兵庫県の「トライやる・ウィーク」、富山県の「社会に学ぶ『十四歳の挑戦』」など、中学生が地域で職場体験をする取り組みが紹介されている。こうした取り組みについて、耳塚（2006）は、「職場体験というが、実は“仕事”が重要なわけではなく、その意義は「家族と学校に囲い込まれ、職場体験でもなければ大人との接触は乏しい中学生たちが『親や教員以外の大人と』遭遇することにある」と述べている。これらは、子ども・若者が密接な関係にない他者、つまり「ナナメの関係」にあたる他者と接触することの重要性を指摘したものであると捉えることができる。ナナメの関係は教師との関係のように一方的に教える・教わるという関係とは異なり、仲間意識を持ったピア関係を構築することができる。実際に、文部科学省（2007）によると、学校現場を超えて、地域社会における第三者と子どもたちとの新しい関係を構築することで「ナナメ」の関係を作ることが大事という観点が広まっている。

ナナメの関係は親や教員のように明確な上下関係や利害関係がない大人が対象とされることが多いが、高校生にとって大学生もナナメの関係と成りうることが報告されている。半澤・江口・宮前（2019）の報告によると、NPO 法人のカタリバの取り組みとして、大学生が高校生にとってのナナメの関係として「授業」が行われている。この取り組みでは授業を通して高校生が自身のキャリアイメージを固めるとともに、大学生も高校生に自身の経験を伝えることで改めて自分を捉え直し、キャリア形成に影響を与える効果があるとされている。この取り組みで重要視されたのが「身近な憧れの人」を見つけることであり、それが高校生にとってのナナメの関係である。この取り組みは協同学習ではなく「授業」という形式が取られているが、大学生自身も学びを得ている。そのため、双方向に学べる協同学習を行える素養があることが伺える。

田村・桃井（2012）は青森県教育委員会が主導で行ったキャリア教育として、大学生と協同で行う高大連携の取り組みを報告している。この取り組みはカタリバの「授業」形式のものだけでなく、「アシノコ」というディスカッション形式のワークショップが行われている。ワークショップを通して、高校生のキャリア意識に大きな変容をもたらされている。田村らはその要因として、生徒と近い年齢にある大学生の存在をあげている。これは数年後の自分の姿を投影できる対象であるからであり、他者の状態を自分ごととして理解できることは「生きる力」の教育に求められるソーシャル・スキルへの影響も期待できる。今回の研究においても、大学生との関係が深まることで高校生の進路意識に変化が現れる様子が観測された。このように学校教育に置いてナナメの関係を取り入れることは求められており、大学生は高校生にとってのナナメの関係として効果的に働くことが期待できる。

## 第7節 本章のまとめ

高大連携は高校生が大学に進学することを前提として大学側からのアプローチで始まるが多かった。そのため、高校生側のメリットは軽視され、大学の入学志願者を増やすことに注力された取り組みとなってしまう事があった。しかし、本来の高大連携の狙いは高校教育から大学教育へ円滑に移行できるようにすることであり、そのためには両方に利益があるような取り組みである必要がある。さらに、大学入学後に必要なスキルは出前授業のように講義によって得られる知識だけでは十分でない。現代社会ではソーシャル・スキルの向上が求められており、高校生のうちに伸ばさせることが重要である。また、ソーシャル・スキルを伸ばすための取り組みであるアクティブ・ラーニングは大学での教育において広まった過去もあり、高校と大学が連携する意義は大きい。そこで本研究では、効果的に協同学習を行い、ソーシャル・スキルを向上させる手法を提案することを目的として、「大学生を介入させる高大連携」を行った。

現在の学校教育では同質な同年代の友人であるヨコの関係や親・教師などの利害関係のあるタテの関係が多い環境であり、「生きる力」としてソーシャル・スキルを向上させるためには、異質な関係やナナメの関係を構築させることが求められている。大学生を介入させる高大連携は異質なグループを作れる点とナナメの関係を作れる点において有用な手法であると言える。先行研究では主に高校生のキャリア教育に主眼が置かれているが、それだけでなく、ソーシャル・スキルを向上させるための協同学習を効果的に行うことができる存在としても大学生が有効に働くと期待できる。

## 第Ⅱ部 高大連携授業における協同性に関する実証研究

### 第3章 高大連携授業における高校生の協同作業認識の予備的研究

#### 第1節 研究の目的

第1章で述べたようにソーシャル・スキルの向上のために、他者との交流を伴った協同学習は有効な手法として期待できる。しかしながら、協同学習の効果は単に手法として導入しただけでは現れないことがあり、適切な条件下で行われる必要がある。その効果を判断するための指標として協同作業認識尺度がある。

本研究では、大学生を協同学習の高校生のメンバーに組み込むことで、効果的に協同学習を行うことを狙う。第2章で述べたように、大学生は異質な存在やナナメの関係として関わることができるため、大学生と協同学習を経験した生徒の「協同作業に対する認識」はより肯定的であると予想される。しかし、その有効性は実証されているとは言い難い。そこで「協同学習」を取り入れた高大連携授業を対象として、生徒の協同作業認識尺度を評価することで、大学生を介入させることの効果を予備的に検証することを目的とした。また、協同学習に関係するであろう要素として、性別や進路選択についても調査を行った。

#### 第2節 本研究で取り上げる授業実践

##### 1) 高大連携授業「高校生と大学生による協同学習」の概要

高大連携授業「高校生と大学生による協同学習」は、X大学が新たな高大連携に向けた取り組みのひとつとして、2013年度からA高校の「商品開発」の授業のなかで実践してきた。この取り組みは、年間を通して「商品開発」の全授業に大学生が加わり、グループワークを多用しながら進めていき、従来の一方向的・単発的な高大連携ではない、というところに特色がある。本研究ではこの授業実践を取り上げて、検討を進める。

第2章でも述べたように、従来の高大連携の課題は単発の取り組みに終始してしまうことがあった。その背景には、大学の講義を高校生に提供する、いわゆる出張講義型の授業が多かったことが要因として考えられる。そこで本研究では、高校の授業に合わせた授業展開をすることで、持続的な高大連携を可能にしている。また高校生は「商品開発」の正課授業であるが、大学生は有志によるボランティアとして参加している。

##### 2) 「商品開発」の授業内容と目標

学習指導要領の改訂により、2013年度に科目「商品開発」が新設された。「高等学校学習指導要領解説 商業編（平成22年5月）」（文部科学省, 2010）では、教科の目標を、経済社会の発展を図る創造的な能力と実践的な態度を育てることに置き、地域の資源を活用した商品開発の重要性を示している。また、「商品開発」の目標を「商品開発」に関する知識と技術を習得させ、顧客満足を実現することの重要性について理解させるとともに、商品を企画・開発し、流通活動を行う能力と態度を育てる」としている。商業高校の多くは、生徒の専門的な知識や技術の深化、総合化を図ることを目標の一つとする科目「課題研究」において、様々な商品の開発に取り組んできた。A高校においても、2001年度から「課題研究」の授業として、子供向け工作玩具の「商品開発」の授業が始まり、2004年度からは学校設定科目「商品開発」が設置され、2013年度からは「商品開発」に継続されたことを契機に、独自の高大連携の取り組みの一つとして位置づけられ、オリジナル商品の開発を行っている。さらに2016年には、A高校とB高校が統廃合され同じ校舎で学ぶこととなり、両校において「商品開発」の授業に取り組むこととなった。統廃合の移行期間のため異なる学校名であるが、A高校とB高校は同じ授業内容で学んでおり、「商品開発」の授業は協同学習を中心に行うこととなっており、生徒同士の活発な対話が展開するよう仕組まれている。

### 3) 授業で企画・開発する商品

本授業における「商品開発」で企画・開発するオリジナル商品は、小学校低学年を対象とした「工作キット」である。その特色としては、作ったものに子どもたちが自由に絵を書いたり、工夫を加えたりすることによって、自分だけのものが出来上がるようになっている。また、「工作キット」は、ただ企画・開発し、販売するのみではなく、「工作キット」を使用した「工作教室」を小学校や地域で開催し、地域住民と小学生の交流の場を創出することも目指している。したがって、この「工作教室」の取り組みは、地域と学校教育の関わりにも大きな意義を持っている。

### 4) 授業スケジュール

時期ごとの授業スケジュールを以下の表 3-1 に示す。

表 3-1 「商品開発」の時期ごとの授業スケジュール

1 学期	夏休み期間	2 学期	3 学期
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 講義 (4 月)</li> <li>・ 協同学習開始 (5 月)</li> <li>・ 商品の概要を設定 (6 月)</li> <li>・ 試作品の完成 (7 月)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 工作教室 (8 月)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 試作品の修正と改良 (9～11 月)</li> <li>・ 成果発表 (12 月)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 最終発表 (1 月)</li> </ul>

4 月、「商品開発」に関する講義が行われ、5 月に各クラスの教員によってグループ分けが行われる。この段階から 1 クラスには大学生が加わる。6 月中にグループ毎に企画検討・資料収集が行われ、仕様や材料費用といった商品の概要を設定する。7 月中には試作品を完成させる。夏休み期間を利用して、その試作品を用いて小学校や児童館などで工作教室を開催する。夏休み明けからは工作教室を実施した経験から試作品の修正と改良を行い、12 月に校内において成果発表、1 月には企業・団体・教育委員会・大学教員等を招いて最終発表を行い、商品化を目指す。

#### 5) 授業実践の実態

A 高校は 5 クラス、B 高校は 3 クラスである。全クラス商業科であり、進学希望・就職希望の生徒が混在し、特に進路希望別や成績順といったクラス分けはされていない。各クラスの性別は偏りのないように分けられている。

うち A 高校の 1 クラスに関しては、年間を通して「商品開発」の全授業に大学生 8 名（男子 6 名、女子 2 名）が授業に加わった。なお、筆者は観察者として参加しており、授業担当教員は、各クラス異なる高校教員である。「商品開発」の授業運営については各クラスの担当教員の裁量に任されており、各クラス担当教員の個人的な指導技術や対応の特性は統制されていないが、年間の流れや小学生向けの工作キットを製作すること、協同学習を中心に展開することなど、授業の目的や内容、進め方は共通性を持たせている。

各クラスの協同学習では、4～5 人で構成される計 8 グループを編成している。各グループの性別は偏りのないように配慮されているが、学力や人間関係などは考慮されていない。大学生が介入するクラスについては 1 グループにつき 1 名の大学生が加わる。

A 高校および B 高校では、通常の授業において、生徒が活発なコミュニケーションをとる場面が設定されていない。しかし、「商品開発」の授業では、他の授業であまり発言しない生徒たちであっても、グループの話合いの進行役を務めていたり、積極的に発言したりする場面が見られた。企画・開発する商品が小学生向けの工作キットを製作するということから、全ての生徒が取り組みやすい課題となっていると言える。



### 第3節 方法

#### 1) 対象

A 高校3年生5クラスおよびB 高校3年生3クラス計313名（男子94名、女子219名）であった。A 高校で研究協力クラスを募り、科目担当教員の申し出により1クラス（男子16名、女子20名）を大学生と協同学習する介入群とし、残りA 高校4クラスとB 高校3クラス計7クラスを同級生と協同学習する統制群とした。

#### 2) 調査時期

調査は、授業の終盤に近付いた2017年11月に実施した。11月は、協同で商品を開発し、工作教室を実施した経験から商品の修正や改良がおこなわれている段階である。

#### 3) 実施法

A 高校およびB 高校の「商品開発」の授業時間の一部を使用して行い、各クラスの科目担当教員が質問紙を配布・実施し、その場で回収した。調査は各クラス別に実施され、各クラスの科目担当教員が1項目ずつ読み上げながら回答していく方法で行った。実施時間は約20分であった。

#### 4) 質問紙内容

本研究では、協同作業に関する認識の実態を把握するために、先行研究の結果をもとに調査項目を検討し、下記の内容で質問紙を作成した。その際、長濱他（2009）が尺度開発の際に削除した質問項目のうち「協同することで一人では考えつかないような解決策がうまれる」と「知らない人と一緒に仕事をするのは気が重い」を復活させて質問紙を作成した。この2項目については、以前にこの高大連携授業に参加した高校生の発言にも表れているように、普段同年齢集団しか存在しない高校の授業の中に、年上の大学生が加わることによる観点を含んだ項目である。これらは、高校生と大学生といった異学年による交流での学びや気づきが語られている重要な視点である。さらに伊藤（2004）は「他者からの期待に応えたい」という他者志向を提唱している。これは具体的に他者からどう評価をうけるかを問題にせずとも、協同学習場面において、大学生も含めたメンバーのために頑張りたいという動機が存在すると考えられる。以上のように、本研究で高大連携授業において協同作業の認識を高める要因としての協同学習を測定する尺度を作成するにあたっては、

この2項目を復活させて準備することとする。

(1) 長濱他（2009）が開発した「協同作業認識尺度」に項目追加した20項目（表3-2）

各項目に対して、自分にどの程度当てはまるか、「全くそう思わない=1」、「あまりそう思わない=2」、「どちらともいえない=3」、「そう思う=4」、「とてもそう思う=5」として5件法で評定させた。ちなみに、後述する第4章以降の協同作業認識尺度は、長濱他（2009）が開発した「協同作業認識尺度」完成版18項目を用いた。

(2) 属性：回答者の学年、組、出席番号、性別

(3) 進路選択（大学、短期大学、専門学校、就職、その他、未定）

(4) 「商品開発」の授業が好きか、モノづくりが好きか、グループ活動が好きかなど。

表 3-2 高大連携授業を測定する尺度

項目内容
<b>協同効用因子</b>
1) たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする
2) 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる
3) みんなでいろいろな意見を出し合うことは有益である
4) 個性は多様な人間関係のなかで磨かれていく
5) グループ学習ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える
6) 協同はチームメートへの信頼が基本だ
7) 一人でやるよりも共同でしたほうが良い結果が得られる
8) グループのために自分の力（才能や技能）を使うのは楽しい
9) 能力が高くない人たちでも団結すればよい結果が出せる
<b>個人志向因子</b>
10) 周りに気遣いをしながらやるより一人でやるほうが、やりがいがある
11) みんなと一緒に作業すると、自分の思うようにできない
12) 失敗したときに連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い
13) 人に指図されて仕事はしたくない
14) みんなで話し合っていると時間がかかる
15) グループでやると必ず手抜きをする人がいる
<b>互惠懸念因子</b>
16) 協同は仕事のできない人たちのためにある
17) 優秀な人たちがわざわざ協働する必要はない
18) 弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない
<b>追加した項目</b>
19) 協同することで一人では考えつかないような解決策がうまれる
20) 知らない人と一緒に仕事をするのは気が重い

## 5) 倫理上の配慮

調査は、A 高校および B 高校の校長、教頭、商業科主任、各クラス担当教員の了解のもと対象生徒の同意を得て実施したものである。学年、組、出席番号、性別の記入を求めた。また調査の実施においては各クラスの科目担当教員により以下の 3 点が調査参加者に伝えられた。それらは、この調査は学校の成績に関係がないこと、回答は強制ではなく回答しなくても不利益を被らないこと、回答は各クラス担当教員および各クラスの科目担当教員

によって見られることなく個人のプライバシーは守られること、であった。

## 第4節 結果

### 1) 生徒の「協同作業に対する認識」の因子構造の検討

有効回答率 246 名 (78.6%)。対象者の性別は男子 88 名、女子 158 名であった。進路選択については進学が 107 名、就職が 124 名、その他・未定が 15 名であった。

協同作業認識尺度は、もともと大学生・専門学校生を対象に作成された尺度である。また本研究では協同作業認識尺度 (長濱他, 2009) に 2 項目を追加して、生徒の「協同作業に対する認識」に関する 20 項目で調査しているため、因子分析 (主因子法、プロマックス回転) を行った。その結果、因子負荷量が.40 以下のものと交差負荷がみられた 4 項目を削除し、解釈可能な 2 因子 16 項目が抽出され、先行研究とは因子構造が異なっていた。最終的な因子分析の結果を表 3-2 に示す。

第 1 因子 (8 項目) は、「優秀な人はわざわざ協同する必要がない」、「失敗したときに連帯責任を問われるくらいなら、1 人でやる方が良い」といった、先行研究と同じ項目で構成されていることから「個人志向因子」( $\alpha=.827$ ) と命名した。

第 2 因子 (8 項目) は、「みんなでいろいろな意見を出し合うことは有益である」、「協同はチームメートへの信頼が基本だ」といった、先行研究と同じ項目で構成されていることから「協同効用因子」( $\alpha=.788$ ) と命名した。 $\alpha$  係数は、「個人志向因子」と「協同効用因子」ともに十分満足できる値である。

先行研究によれば、協同作業認識尺度は「協同効用」、「個人志向」、「互恵懸念」の 3 因子で構成されているが、本研究では「互恵懸念」に相当する因子は抽出されなかった。

また、「『商品開発』の授業が好きか」、「モノづくりが好きか」、「グループ活動が好きか」といった項目は、ほとんどの生徒が、「好き」あるいは「どちらかと言えば好き」と答えており、比較ができなかった。

表 3-2 協同作業認識尺度の因子分析の結果（主因子法、プロマックス回転）

質問項目	第 1 因子	第 2 因子	共通性
<b>【個人志向】 <math>\alpha=.827</math></b>			
Q113 優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない	<b>.782</b>	.005	.609
Q114 失敗したときに連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い	<b>.723</b>	-.067	.563
Q115 協同は仕事のできない人たちのためにある	<b>.653</b>	-.044	.450
Q101 みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない	<b>.600</b>	.078	.331
Q112 人に指図されて仕事はしたくない	<b>.597</b>	.138	.314
Q120 弱いものは群れて助け合うが、強い者にはその必要はない	<b>.582</b>	-.202	.468
Q119 知らない人と一緒に仕事をするのは気が重い	<b>.533</b>	-.131	.353
Q110 みんなで話し合っていると時間がかかる	<b>.442</b>	.241	.174
<b>【協同効用】 <math>\alpha=.788</math></b>			
Q107 みんなでいろいろな意見を出し合うことは有益である	.092	<b>.702</b>	.454
Q106 協同はチームメイトへの信頼が基本だ	.174	<b>.671</b>	.393
Q108 能力が高くない人たちでも団結すればよい結果が出せる	-.039	<b>.612</b>	.393
Q109 協同することで一人では考えつかないような解決策がうまれる	.006	<b>.553</b>	.304
Q118 たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする	-.060	<b>.546</b>	.327
Q116 個性は多様な人間関係のなかで磨かれていく	.089	<b>.497</b>	.222
Q111 グループ学習ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える	-.128	<b>.492</b>	.305
Q102 グループのために自分の力（才能や技能）を使うのは楽しい	-.056	<b>.482</b>	.255

## 2) 生徒の「協同作業に対する認識」の要因

クラスおよび性別が、生徒の「協同作業に対する認識」にどのような違いがあるのかを検討するため、「個人志向因子」と「協同効用因子」を従属変数とし、クラス、性別の各変数を独立変数とする分散分析を行った。

まず、「個人志向因子」においては、クラス（A 高校の大学生が介入した 1 クラス、A 高校の大学生が介入していない 4 クラス、B 高校の大学生が介入していない 3 クラス）×性別（男子、女子）の 2 要因分散分析を行った。各指標の平均値、標準偏差を表 3-3 に示す。クラスと性別を要因とする 2 要因分散分析を行った結果では有意な主効果、交互作用、Tukey HSD 法による多重比較はいずれも認められなかった。

表 3-3 「個人志向因子」のクラス別人数・得点および分散分析の結果

	人数	男子		女子		主効果		交互作用	多重比較
		M	SD	M	SD	性別	クラス		
個人志向因子	I) 大学生が介入したクラス (A 高校 1 クラス)	36	2.91	1.212	2.81	.710			
	II) 大学生が介入していないクラス (A 高校 4 クラス)	121	2.82	.707	2.97	.698	n.s.	n.s.	n.s.
	III) 大学生が介入していないクラス (B 高校 3 クラス)	89	2.61	.729	2.96	.791			

次に、「協同効用因子」では、クラス（A 高校の大学生が介入した 1 クラス、A 高校の大学生が介入していない 4 クラス、B 高校の大学生が介入していない 3 クラス）×性別（男子、女子）の 2 要因分散分析を行った。各指標の平均値、標準偏差を表 3-4 に示す。クラスと性別を要因とする 2 要因分散分析を行った結果では、「性別」の主効果は 0.1%水準で有意（ $F(1,240) = 5.084, p = .025, \text{partial}\eta^2 = .021$ ）であり、女子の方が男子より有意に得点が高かった（図 3-1）。また「クラス」の主効果は 0.1%水準で有意（ $F(2,240) = 9.341, p < .001, \text{partial}\eta^2 = .072$ ）であった。交互作用は有意ではなかった。また、Tukey HSD 法による多重比較によれば、「個人志向因子」には有意差がみられないが、「協同効用因子」は大学生が介入したクラスが介入していない A 高校 4 クラス（ $p < .001$ ）、および B 高校 3 クラス（ $p < .01$ ）より有意に得点が高かった。

表 3-4 「協同効用因子」のクラス別人数・得点および分散分析の結果

	人数	男子		女子		主効果		交互作用	多重比較
		M	SD	M	SD	性別	クラス		
協同効用因子	I) 大学生が介入したクラス (A 高校 1 クラス)	36	4.47	.386	4.43	.366			
	II) 大学生が介入していないクラス (A 高校 4 クラス)	121	3.89	.614	4.17	.468	*	***	n.s.
	III) 大学生が介入していないクラス (B 高校 3 クラス)	89	3.90	.550	4.19	.577			I > II, III

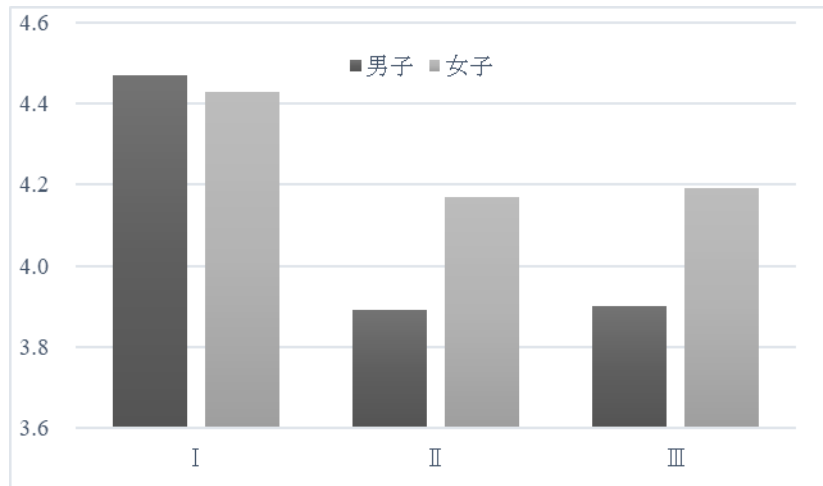


図 3-1 「協同効用因子」のクラス別平均値

最後に、「個人志向因子」「協同効用因子」のそれぞれについて、クラス（A 高校の大学生が介入した 1 クラス、A 高校の大学生が介入していない 4 クラス、B 高校の大学生が介入していない 3 クラス）×進路選択（進学、就職、その他・未定）の 2 要因分散分析を行った結果では、「協同効用因子」について、「進路選択」の主効果は有意でないが、「クラス」の主効果は 5%水準で有意であった（ $F(2,220) = 6.206, p = .002, \text{paertial}\eta^2 = .053$ ）。交互作用効果はいずれの指標でも有意とはならなかった。

## 第 5 節 考察

本研究では「協同学習」を取り入れた高大連携授業を対象として、生徒の協同作業認識尺度を評価することで、大学生を介入させることの効果を予備的に検証することを目的として調査を行った。協同作業認識尺度は、協同効用が高く、個人志向と互恵懸念が低いほど、「協同作業に対する認識」が肯定的だと捉えられる（長濱・安永, 2010）。

調査の結果から、大学生が介入しているクラスは介入していないクラスに比べて、「協同効用因子」が高かった。このことは高校生と大学生による協同学習を経験した生徒の「協同作業に対する認識」はより肯定的であると予想されるという仮説を支持し、大学生という異質な存在からの知見を得ることが良い結果に繋がるという実感が得られたことが協同作業を行うことに対するメリットとして感じたのだと考えられる。しかしながら、本研究は事後測定のみであるため、「協同効用因子」に対する認識がそもそもクラスによって差があった可能性があることは排除できない。A 高校と B 高校は、特に進路希望別や成績順といったクラス分けはされていない。各クラスの性別は偏りのないように分けられているため、その点において違いはないと考えられる。しかし、本研究では、科目担当教員による

志願制であったため、いわゆる実験参加者効果（ホーソン効果）が生じたことは十分に考えられる。これを改善するためには、事前測定を行うこと、測定回数を増やすことが求められる。

一方で、本調査では、有意差がみられなかった「個人志向因子」の *SD* に注目すると、大学生が介入したクラスは介入していないクラスに比べて大きな値であった。このことは、大学生が介入したクラスには、個人志向が高い生徒と低い生徒が混在していることを意味している。事前測定をしていないので、そもそも当初から混在していた可能性があるが、クラスの中には、大学生の影響があったと仮定すると、クラスの中にはその効果があった生徒となかった生徒が存在するかもしれない。効果が現れるまでの時間に個人差がある可能性があり、それについては第 6 章で言及する。

総合的には、大学生が介入したクラスの生徒は他のクラスの生徒よりも、「協同作業に対する認識」を肯定的に捉えるようになると考えられる。このことは、はじめのころ一部の生徒の中に、大学生との協同学習に対する戸惑いや抵抗が見られたが交流が進むにつれて、苦手意識を持っていた生徒も意欲的に活動していることが行動観察からも明らかになっている。多くの高校生と大学生のグループは授業時間外にも集まるなど能動的な取り組みが行われるようになっていた。この体験を通して生徒は、「商品開発」や工作教室を達成できたのはグループの力であると肯定的に認識したと考えられる。

次に性差の検討を行った結果、「性別」の主効果が有意に高い得点を示していた。このことから女子の方が男子よりも「協同作業に対する認識」を肯定的に捉えていると考えられる。協同作業認識尺度においては、先行研究では性差に差がないことが指摘されている（長濱他, 2009；大塚・城, 2011；益川, 2016）。長濱他は大学生・専門学校生を調査しているが、本研究では商業科の高校生を対象としている。本調査を行った高校では、生徒の 3 分の 2 が女子生徒であり、筆者の印象では、女子のほうが男子よりも活力がある。そのような背景から女子の方が男子よりも協同作業を肯定的に捉えていると考えた。

また、進路選択によって協同作業認識に有意な差はみられなかった。このことは、当初は大学進学希望者はまじめで、授業の恩恵も大きいと予想されたが、本研究ではそのような結果は得られなかった。

## 第 6 節 本章のまとめ

本調査では高校生と大学生が協同学習をすることで、協同作業認識尺度における「協同効用因子」に対する認識の評価に差を把握することができた。本調査は事前の調査の実施を行っていないため、当初から「協同効用因子」に対する認識の評価に差があった可能性もあるが、協同学習を実践するにあたって、その内容や形式に加え、高校生のグループに大学生を加えることで有効な効果を発揮させる可能性が示唆された。生徒たちは協同学習を通して多様な見方や考え方を共有することで学習内容の理解につながると同時に、協同



への肯定的な認識を高めることが出来ると考えられる。

本調査は授業終盤の11月に行われたものであるが、大学生が介入することの効果をより定量的に評価するためには、授業の開始前との比較が必要となる。そこで本研究結果を踏まえ、次章以降では4月から調査を開始し、大学生が介入する協同学習により、高校生のソーシャル・スキルの向上への効果の検証を行う。

## 第4章 高大連携授業がソーシャル・スキルに及ぼす効果

### 第1節 協同学習とソーシャル・スキル

協同学習は、ソーシャル・スキルと深く関連すると考えられる。ジョンソン他(2010)の協同学習論においては、子どもたちが相互に協力し、そこでの相互作用が促進されることで、学習意欲が高まるとしている。逆に、ソーシャル・スキルが十分に身に付いていなければ、グループ学習を実施しても、協同学習の効果は弱いという指摘もある(福島, 2015)。第3章では、協同作業認識尺度の観点から、大学生を介入させることで、効果的な協同学習が行えることを示す結果が得られた。つまり、大学生を介入させることで、仮にソーシャル・スキルが十分身につけていない高校生であっても、効果的に協同学習が行え、結果としてソーシャル・スキルが向上することが期待できる。

さらに、協同学習がソーシャル・スキルに及ぼす効果には、個人差があると予想される。例えば、梅山・撫尾(2012)によると、男子は全員、協同学習を通してソーシャル・スキルが向上していたが、女子は、当初のソーシャル・スキルが平均より高い児童と低い児童のペアのみで、効果があったという。

そこで本研究では、第一に、大学生を介入させる高大連携授業において、ソーシャル・スキルが変化するかどうかを検討する。第二に、その効果に影響する個人差要因として、協同作業認識との関係性についても検証することを目的とした。

### 第2節 方法

#### 1) 高大連携授業

本章で行った高大連携授業は第3章のものと同一の「商品開発」の授業である。

#### 2) 対象

A 高校3年生8クラス308名であった。A高校で研究協力クラスを募り、科目担当教員の申し出により1クラスを大学生と協同学習する介入群とし、同級生と協同学習する7クラスを統制群とした。以下の結果について、記入漏れのある生徒を除いた255名(介入群男子9名・介入群女子25名、統制群男子69名・統制群女子152名)を分析対象とした。

#### 3) 調査時期

上述の商品開発の授業と並行して、第1回調査(T1)を2018年4月、第2回調査(T2)

を 2018 年 7 月に行った。

#### 4) 実施法

A 高校の「商品開発」の授業時間の一部を使用して行い、授業担当教員が質問紙を配布・実施し、その場で回収した。調査は各クラス別に行われ、各クラス担当教員が 1 項目ずつ読み上げながら回答していく方法で行った。実施時間は約 20 分であった。

#### 5) 質問紙内容

- (1) 学校で必要とされるソーシャル・スキル尺度（中学生版）（表 4-1）28 項目 4 件法（1=あてはまらない～4=あてはまる）
- (2) 友達とのかかわり尺度（高校生版）（表 4-2）8 項目 4 件法（1=あてはまらない～4=あてはまる）。
- (3) 家族とのかかわり尺度（高校生版）（表 4-3）8 項目 4 件法（1=あてはまらない～4=あてはまる）。
- (4) 先生とのかかわり尺度（高校生版）（表 4-4）8 項目 4 件法（1=あてはまらない～4=あてはまる）
- (5) 協同作業認識尺度（表 4-5）18 項目 5 件法（1=全くそう思わない～5=とてもそう思う）
- (6) 回答者の学年、組、出席番号、性別、進路選択（就職・進学）

表 4-1 学校で必要とされるソーシャル・スキル尺度（中学生版）

項目内容
<b>かかわりのスキル</b>
1) 友だちの中心になって、何をして遊ぶかアイデアを出していますか
2) 友だちが楽しんでいるときに、もっと楽しくなるように、盛り上げていますか
3) 自分だけ意見が違って、自分の意見を言っていますか
4) 係りの仕事をするとき、何をどうやったらよいか意見を言っていますか
5) 自分から友だちを遊びにさそっていますか
6) 初めて会った人でも、話をしてしますか
7) うれしいときは、笑顔やガッツポーズなどの身ぶりで気持ちを表していますか
8) みんなと同じくらい、話をしていますか
9) 相手に聞こえるような声で、話していますか
10) 困っているときに、友だちに「手伝ってほしい」とお願いしていますか
11) おもしろいときは、声を出して笑っていますか
12) 他の人に左右されなくて、自分の考えで行動していますか
13) みんなのためになることは、自分で見つけて実行していますか
14) わからないことがあるときに、友だちや先生に聞いていますか
<b>配慮のスキル</b>
15) 相手が傷つかないように、話をしていますか
16) 何かを頼んだりするとき、相手にめいわくがかからないか考えていますか
17) 友だちのまじめな話しは、ひやかさないで聞いていますか
18) 班活動で、友だちが一生けんめいやって失敗したときは、ゆるしていますか
19) みんなで決めたことには、従っていますか
20) 友だちが話しているときは、その話を最後まで聞いていますか
21) 友だちの気持ちを考えながら、話をしていますか
22) 友だちのひみつは、だまっていますか
23) 友だちとの約束は、守っていますか
24) 友だち同士でいて、腹がたっても「カーッ」とした態度をとらないでいますか
25) 友だちとけんかしたときに、自分にも悪いところがないか考えていますか
26) 係りの自分の仕事は、最後までやりとげていますか
27) 友だちがなやみを話してきたら、じっくり聞いてあげていますか
28) 自分でしてもらいたいことを、友だちにしてあげていますか

引用：河村茂雄：ソーシャル・スキルに問題がみられる児童・生徒の検討，

岩手大学教育学部研究年報,61 (1) .77-78,2001.

表 4-2 友達とのかかわり尺度（高校生版）

項目内容
<b>積極的</b>
1) 自分から話しかけていく
2) 異性の友人と気軽に話をする
3) 友人になったら、その関係は長く続く方だ
<b>群れ回避</b>
4) 友人といるより、1人である方が気持ちが落ち着く
5) 友人の意見や行動に合わせる
<b>気づかい</b>
6) 友人の意見や行動に合わせる
7) 頼み事をされると、嫌でも断れないことがある
8) 相手や場面によって態度や考え方が変わる

引用：久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸：小、中、高校生の自己肯定感に関する研究，  
東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要,42.51-60,2007.

表 4-3 家族とのかかわり尺度（高校生版）

項目内容
1) 朝や寝る前に家族に挨拶をする
2) 親（父や母）と友達のように会話する
3) 親に悩み事を話す
4) 親を信頼している
5) 親に家族のことを話す
6) 自分からは話をしない方だ
7) きょうだいにいろいろな話をする
8) 家の手伝いをする

引用：久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸：小、中、高校生の自己肯定感に関する研究，  
東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要,42.51-60,2007.

表 4-4 先生とのかかわり尺度（高校生版）

項目	内容
1)	先生とよく話をする方だ
2)	先生にあったときには挨拶をする
3)	先生に悩みや不安を聞いてもらうことがある
4)	先生に自分のことを話しにくい
5)	先生を信頼している
6)	先生の話は注意深く聞いている
7)	わからないことは質問する
8)	先生に敬語で話をする

引用：久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸：小、中、高校生の自己肯定感に関する研究，  
東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要,42.51-60,2007.

表 4-5 協同作業認識尺度

項目内容
<b>協同効用因子</b>
1) たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする
2) 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる
3) みんなでいろいろな意見を出し合うことは有益である
4) 個性は多様な人間関係のなかで磨かれていく
5) グループ学習ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える
6) 協同はチームメートへの信頼が基本だ
7) 一人でやるよりも共同でしたほうが良い結果が得られる
8) グループのために自分の力(才能や技能)を使うのは楽しい
9) 能力が高くない人たちでも団結すればよい結果が出せる
<b>個人志向因子</b>
10) 周りに気遣いをしながらやるより一人でやるほうが、やりがいがある
11) みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない
12) 失敗したときに連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い
13) 人に指図されて仕事はしたくない
14) みんなで話し合っていると時間がかかる
15) グループでやると必ず手抜きをする人がある
<b>互惠懸念因子</b>
16) 協同は仕事のできない人たちのためにある
17) 優秀な人たちがわざわざ協働する必要はない
18) 弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない

引用：長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房：協同作業認識尺度の開発,教育心理学研究,57.24-37,2009.

## 6) 倫理上の配慮

調査は、A 高校の校長、教頭、商業科主任、各クラス担当教員の了解のもと対象生徒の同意を得て実施したものである。縦断調査を行う目的の上で、データを照合する際に必要な、学年、組、出席番号、性別の記入を求めた。また調査の実施においては各クラスの科目担当教員により以下の 3 点が調査参加者に伝えられた。それらは、この調査は学校の成績に関係がないこと、回答は強制ではなく回答しなくても不利益を被らないこと、回答は各クラス担当教員および各クラスの科目担当教員によって見られることなく個人のプライバシーは守られること、であった。

## 第3節 結果

### 1) 因子分析

最小二乗法により因子を抽出し、プロマックス回転を行った。因子数はスクリー基準に準拠しつつ、先行研究の因子数や解釈可能性を考慮して決定し、因子負荷量 .40 以上の項目をもって構成した。T1 のアルファ係数も算出した。

#### (1) 学校で必要とされるソーシャル・スキル尺度 (中学生版)

2 因子 26 項目が抽出された (表 4-6)。第 1 因子 13 項目を「かかわりのスキル」( $\alpha=.865$ ) (項目例: 友だちの中心になって、何をして遊ぶかアイデアを出していますか。友だちが楽しんでいるときに、もっと楽しくなるように、盛り上げていますか等)、第 2 因子 13 項目を「配慮のスキル」( $\alpha=.863$ ) (相手が傷つかないように、話をしていますか。何かを頼んだりするとき、相手に迷惑がかからないか考えていますか等) と命名した。

#### (2) 友達とのかかわり尺度 (高校生版)

1 因子 4 項目が抽出された (表 4-7) ( $\alpha=.624$ ) (項目例: 自分から友人に話しかけていく。友人の意見や行動に合わせる等)。

#### (3) 家族とのかかわり尺度 (高校生版)

1 因子 4 項目が抽出された (表 4-8) ( $\alpha=.624$ ) (項目例: 親[父または母]と友達のように会話する。親に悩みごとを話す等)。

#### (4) 先生とのかかわり尺度 (高校生版)

1 因子 6 項目が抽出された (表 4-9) ( $\alpha=.819$ ) (項目例: 先生と良く話をするほうだ。先生と会った時には挨拶をする等)。

#### (5) 協同作業認識尺度

2 因子 17 項目が抽出された (表 4-10)。第 1 因子 8 項目を「個人志向」因子 ( $\alpha=.782$ ) (項目例: みんなと一緒に作業すると、自分の思うようにできない。周りに気遣いをしながらやるより一人でやるほうが、やりがいがある等)、第 2 因子 9 項目を「協同効用」因子 ( $\alpha=.860$ ) (グループのために自分の力[才能や技能]を使うのは楽しい。一人でやるよりも協同でしたほうが良い結果が得られる等) と命名した。



表 4-6 学校で必要とされるソーシャル・スキル尺度（中学生版）の因子分析の結果

	第1因子	第2因子	共通性
<b>【かかわりのスキル】 <math>\alpha=.865</math></b>			
Q10601 友だちの中心になって、何をして遊ぶかアイデアを出していますか	<b>.732</b>	-.192	.408
Q10611 初めて会った人でも、話をしてしましますか	<b>.707</b>	-.126	.411
Q10615 みんなと同じくらい、話をしていますか	<b>.698</b>	-.040	.456
Q10609 自分から友だちを遊びにさそっていますか	<b>.667</b>	-.083	.387
Q10623 他の人に左右されないで、自分の考えで行動していますか	<b>.658</b>	-.114	.358
Q10603 友だちが楽しんでいるときに、もっと楽しくなるように、盛り上げていますか	<b>.595</b>	.061	.401
Q10605 自分だけ意見が違っても、自分の意見を言っていますか	<b>.570</b>	-.244	.221
Q10617 相手に聞こえるような声で、話していますか	<b>.509</b>	.210	.429
Q10613 うれしいときは、笑顔やガッツポーズなどの身ぶりで気持ちを表していますか	<b>.466</b>	.111	.290
Q10619 困っているときに、友だちに「手伝ってほしい」とお願いしていますか	<b>.450</b>	.218	.365
Q10607 係りの仕事をするとき、何をどうやったらよいか意見を言っていますか	<b>.433</b>	.179	.311
Q10625 みんなのためになることは、自分で見つけて実行していますか	<b>.423</b>	.256	.372
Q10621 おもしろいときは、声を出して笑っていますか	<b>.412</b>	.330	.439
<b>【配慮のスキル】 <math>\alpha=.863</math></b>			
Q10602 相手が傷つかないように、話をしていますか	-.272	<b>.756</b>	.404
Q10608 班活動で、友だちが一生けんめいやって失敗したときは、ゆるしていますか	-.126	<b>.707</b>	.411
Q10604 何かを頼んだりするとき、相手にめいわくがかからないか考えていますか	-.082	<b>.670</b>	.391
Q10610 みんなで決めたことには、従っていますか	-.028	<b>.659</b>	.414
Q10606 友だちのまじめな話しは、ひやかさないで聞いていますか	-.173	<b>.652</b>	.322
Q10626 友だちがなやみを話してきたら、じっくり聞いてあげていますか	.096	<b>.608</b>	.448
Q10614 友だちの気持ちを考えながら、話をしていますか	.112	<b>.600</b>	.451
Q10612 友だちが話しているときは、その話を最後まで聞いていますか	.053	<b>.588</b>	.385
Q10622 友だちとけんかしたときに、自分にも悪いところがないか考えていますか	-.056	<b>.564</b>	.284
Q10616 友だちのひみつは、だまっていますか	.001	<b>.520</b>	.271
Q10618 友だちとの約束は、守っていますか	.151	<b>.499</b>	.360
Q10624 係りの自分の仕事は、最後までやりとげていますか	.193	<b>.463</b>	.356
Q10620 友だち同士でいて、腹がたっても「カーッ」とした態度をとらないでいますか	.091	<b>.419</b>	.229
寄与度	4.873	5.345	
寄与率	.174	.191	
累積寄与率	.365	.191	
因子間相関	第1因子	-	.587
	第2因子	-	-

表 4-7 友達とのかかわり尺度（高校生版）の因子分析の結果

	第1因子	共通性
$\alpha=.624$		
Q10701 自分から話しかけていく	<b>.598</b>	.358
Q10702 友人の意見や行動に合わせる	<b>.574</b>	.329
Q10703 異性の友人と気軽に話をする	<b>.548</b>	.300
Q10708 友人になったら、その関係は長く続く方だ	<b>.489</b>	.239
寄与度	1.413	
寄与率	.177	

表 4-8 家族とのかかわり尺度（高校生版）の因子分析の結果

	第1因子	共通性
$\alpha=.624$		
Q10802 親（父や母）と友達のように会話する	<b>.634</b>	.402
Q10803 親に悩み事を話す	<b>.553</b>	.306
Q10804 親を信頼している	<b>.551</b>	.304
Q10805 親に家族のことを話す	<b>.424</b>	.179
寄与度	1.322	
寄与率	.165	

表 4-9 先生とのかかわり尺度（高校生版）の因子分析の結果

	第1因子	共通性
$\alpha=.819$		
Q10905 先生を信頼している	<b>.698</b>	.488
Q10906 先生の話は注意深く聞いている	<b>.677</b>	.459
Q10902 先生にあったときには挨拶をする	<b>.663</b>	.440
Q10907 先生にわからないことは質問する	<b>.649</b>	.421
Q10901 先生とよく話をする方だ	<b>.638</b>	.407
Q10903 先生に悩みや不安を聞いてもらうことがある	<b>.634</b>	.402
寄与度	2.720	
寄与率	.340	

表 4-10 協同作業認識尺度の因子分析の結果

	第1因子	第2因子	共通性
<b>【個人志向】 <math>\alpha=.782</math></b>			
Q11012 優秀な人たちがわざわざ協働する必要はない	<b>.667</b>	-.059	.461
Q11013 失敗したときに連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い	<b>.667</b>	-.074	.466
Q11014 協同は仕事のできない人たちのためにある	<b>.599</b>	-.020	.363
Q11018 弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない	<b>.583</b>	-.109	.372
Q11005 周りに気遣いをしながらやるより一人でやるほうが、やりがいがある	<b>.577</b>	.062	.325
Q11001 みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない	<b>.566</b>	-.033	.328
Q11009 みんなで話し合っていると時間がかかる	<b>.479</b>	.159	.230
Q11011 人に指図されて仕事はしたくない	<b>.423</b>	.070	.174
<b>【協同効用】 <math>\alpha=.860</math></b>			
Q11017 たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする	-.053	<b>.741</b>	.565
Q11007 みんなでいろいろな意見を出し合うことは有益である	-.045	<b>.721</b>	.532
Q11006 協同はチームメートへの信頼が基本だ	.016	<b>.671</b>	.447
Q11008 能力が高くない人たちでも団結すればよい結果が出せる	.025	<b>.660</b>	.431
Q11010 グループ学習ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える	.062	<b>.655</b>	.420
Q11003 一人でやるよりも共同でしたほうが良い結果が得られる	-.034	<b>.626</b>	.400
Q11002 グループのために自分の力（才能や技能）を使うのは楽しい	.081	<b>.619</b>	.374
Q11015 個性は多様な人間関係のなかで磨かれていく	-.029	<b>.598</b>	.364
Q11016 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる	.063	<b>.529</b>	.273
	寄与度	2.771	3.895
	寄与率	.154	.216
	累積寄与率	.154	.370
因子間相関	第1因子	-	-.159
	第2因子	-	-

## 2) 基本統計量と多変量分散分析

第1回調査 (T1) と第2回調査 (T2) の平均値と標準偏差を、それぞれ表 4-11 と表 4-12 に示した。続いて、T2-T1 の変化量を因子ごとに算出し (表 4-13)、介入群と統制群で差があるかどうかを、多変量分散分析 (MANCOVA) した (表 4-14, ただし残差の数値については省略した)。その結果、すべての因子において、介入群が統制群に比べて変化量が有意に多かった。すなわち、介入群は統制群に比べて、「先生とのかかわり」と「個人志向」因子が有意に減少し、その他の因子は増加していた。

表 4-11 第 1 回調査の基本統計量

		かかわり	配慮	友達	家族	先生	個人	協同
平均 :	統制群	41.1	44.8	13.0	12.4	17.4	24.0	36.7
	介入群	39.9	44.9	12.7	12.0	15.4	22.1	36.6
SD :	統制群	5.91	5.05	1.96	2.80	3.52	5.13	5.18
	介入群	6.63	4.87	1.99	2.79	4.22	6.28	5.38

表 4-12 第 2 回調査の基本統計量

		かかわり	配慮	友達	家族	先生	個人	協同
平均 :	統制群	38.1	42.3	12.2	12.7	17.5	25.9	36.7
	介入群	43.3	45.8	13.1	12.9	14.8	20.6	38.0
SD :	統制群	7.71	7.34	1.53	2.39	3.58	5.17	5.15
	介入群	4.13	3.91	2.27	2.50	4.49	7.16	4.82

表 4-13 第 2 回調査－第 1 回調査の変化量

		かかわり	配慮	友達	家族	先生	個人	協同
平均 :	統制群	-3.0	-2.5	-0.8	0.3	0.1	1.9	0.0
	介入群	3.4	0.9	0.4	0.9	-0.6	-1.5	1.4
SD :	統制群	1.80	2.29	-0.43	-0.41	0.06	0.04	-0.03
	介入群	-2.50	-0.96	0.28	-0.29	0.27	0.88	-0.56

表 4-14 変化量の多変量分散分析

従属変数	平方和	df	平均平方	F	p
かかわり	1203.7	1	1203.714	73.3	<.001
配慮	354.0	1	354.001	21.5	<.001
友達	38.6	1	38.618	49.5	<.001
家族	10.8	1	10.752	18.9	<.001
先生	17.4	1	17.436	101.5	<.001
個人	339.4	1	339.367	149.0	<.001
協同	56.5	1	56.492	264.3	<.001

### 3) 調整効果の分析

次に、協同作業認識を、介入の有無がソーシャル・スキルに及ぼす調整変数と捉え、介入の有無（1または0で入力）を予測変数、協同効用因子（T2）を調整変数、ソーシャル・スキル5因子（T2）を従属変数とした調整効果の分析を行った（表 4-15）。その結果、介入群は協同効用の認識が高いほど友達とのかかわりスキルが高くなっていた。一方、統制群にはそのような関連は見られなかった（図 4-1）。

表 4-15 調整効果の分析

	推定値	SE	Z	p
協同	0.140	0.0176	7.98	<.001
介入	0.488	0.2638	1.85	0.064
協同×介入	0.299	0.0539	4.24	<.001

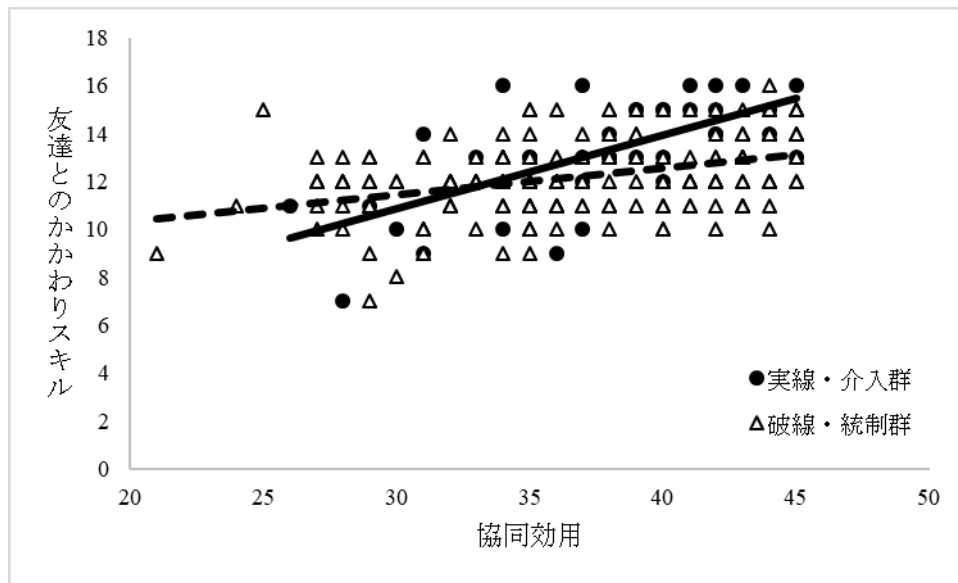


図 4-1 友だちとのかかわりスキルと協同効用の関係

#### 第 4 節 考察

##### 1) ソーシャル・スキルの変化

本研究は、大学生が介入する高大連携授業において、ソーシャル・スキルがどのように変化するかを検討した。その結果、協同学習の当初（第 1 回調査）と 3 ヶ月後（第 2 回調査）において、介入群（大学生と協同学習する群）は、統制群（同級生と協同学習する群）に比べて、ソーシャル・スキル（かかわりのスキル、配慮のスキル、友達とのかかわり、家族とのかかわり）が有意に増加していた。ただし、先生とのかかわりスキルは減少していた（表 4-13）。また、介入群は統制群に比べて、協同作業認識尺度の協同効用因子が有意に増加し、個人志向因子は有意に減少していた（表 4-13）。先生とのかかわりスキルが減少した理由として、生徒たちにとって大学生が頼れる存在として確立したと考える。今までは生徒にとっての頼れる身近な存在として先生がいたが、大学生とかわることで、代わりにより身近な頼れる存在が誕生してしまった。このことが結果として先生とのかかわりスキルを減少させることに繋がったのではないかと考えられる。また、介入群は統制群に比べて、協同作業認識尺度の協同効用因子が有意に増加し、個人志向因子は有意に減少していたことは大学生が介入したことで協同学習が効果的に働いたことを示している。協同効用因子と個人志向因子のどちらにも影響があったことは、大学生が高校生と協調するような信頼関係が作れており、なおかつ高校生と比較したときに優秀な個人として導くこともできるようなナナメの関係を築けているからだろう。そのような対象と協同で作業を行

え、お互いに良い効果を生み出せているという経験が作れるのは、この高大連携ならではの仕組みである。これらの結果から、大学生が介入する協同学習を通してソーシャル・スキルが向上することを再確認したといえる。

## 2) 調整変数としての協同効用

介入群では、協同効用の認識が高いほど友だちとのかかわりスキルが高かった。一方、統制群ではそのような効果はみられなかった(表 4-15)(図 4-1)。このことは、協同学習のソーシャル・スキルに及ぼす効果が、協同作業認識という個人差によって増幅されること(調整効果)を示唆している。特に今回の取り組みでは協同作業において友だちとの作業が強く意識されたのだろう。大学生という異質の存在が介入したことにより、同質な友だちとの関わりがより強固になったと考えられる。協同効用の項目には、協同作業の効率の認識だけでなく、「協同はチームメートへの信頼が基本だ」「個性は多様な人間関係のなかで磨かれていく」など、他者を受け入れ、信頼する内容が含まれていた。高校生たちは、大学生というナナメの関係との関わりと通して、他者を信頼する態度を培ったと考えられる。このような変化が起きた要因は今回のアンケート調査の量的な評価からだけでは判断できないため、高校生の内面の質的变化については第7章で言及する。

## 第5節 本章のまとめ

本研究は、大学生を介入させる高大連携授業が、高校生のソーシャル・スキルを向上させる効果があることを確認した。さらに、その効果を増幅するメカニズム(個人差要因)として、協同作業認識と関係性があることを示した。このように、効果的な学習方法が個人差によって異なることは、適性処遇交互作用(Aptitude Treatment Interaction)と呼ばれる。安田・野口・直井(2016)は適性処遇交互作用の視点による協同学習研究の重要性を提唱している。

協同学習は個人学習を進める場合と同様に、学習意欲を持って取り組んでいると考えられる。ただ、協同学習では「他者からの期待に応えたい」などの他者のために頑張りたいという他者志向の研究(伊藤, 2004)や、「学習課題の達成に向けて、子どもたちが互いに刺激し合い協力し合い共同するならば、子どもたちの学習意欲は促進するし、高まる」という研究(長谷川, 2006)もあり、他のメンバーのために頑張りたいという周りの影響を受ける学習意欲が存在すると考えられる。本研究のように、同質な者だけによる協同学習ではなく、異質な者が介入する協同学習が、高校生のソーシャル・スキルの向上に望ましい影響を与えることが示せたことは、全国で展開されている高大連携において、有効な協同学習を促すような工夫や手立てを示すことに繋がるのが期待できる。

## 第 5 章 地域との関わりが高校生のソーシャル・スキルに及ぼす影響ーソーシャル・キャピタルに着目してー

### 第 1 節 高校生と地域との関わり

人が生活するうえで、身近な地域での人間関係は必要不可欠なものである。とりわけ児童・生徒と地域との関わりは、健全な成長や次世代の地域の担い手の育成といった観点からも重要なことである。しかし、文部科学省（2006）の「地域の教育力に関する実態調査」報告から個人主義の浸透や母親の就労の増加、居住形態の変化などの背景があり、地域と児童・生徒との関わりの希薄化がみてとれる状況にあることがわかる。さらに、子どもの体験活動研究会「平成 13 年度地域の教育力の充実に向けた実態・意識調査」（2002）によると地域における児童・生徒の成長過程からみると、小学校の高学年が最も強く地域との関わりを持っているのに対し、中学生・高校生になるにしたがい関わりは希薄になり、地域活動への関心も低くなっている。三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング（2018）の「高校生と地域社会との関わりに係る実態調査」では、高校時代における地域社会や地域の大人との関係性が深いほど、定住意向が高いことが報告されているが、学校の先生以外の地域の大人と交流・議論する機会がある高校生は 2 割もおらず、将来自分の住んでいる地域のために役に立ちたい気持ちがあるという回答は 4 割にも満たない状況となっている。人口減少、地域からの人口流出への対応といった観点からも学校教育について考える際、地域社会との関係性を深めていくことが必要である。

高校生は卒業後に活動する地域がより広範囲になっている。そのため、今後、生活圏以外での新しいコミュニティを確立していく必要が生じてくる。これは第 1 章でも述べたようなソーシャル・スキルの必要性を示している。しかし、前述したように地域との関わりをあまり持っていない状況にある高校生に対して、地域との関わりが児童・生徒の発達段階で途切れないように、学校教育の中で積極的に取り入れていく必要がある。

以上のような問題意識から、本章では、筆者が実践している地域連携活動において、より高校と地域との連携を構築していくための課題を明確にし、地域との関わりが高校生に及ぼす影響を明らかにしていく。そしてこの地域への態度や意識を明快に理解する概念として、ソーシャル・キャピタルに着目する。

### 第 2 節 ソーシャル・キャピタル

Putnam(2000)によると、ソーシャル・キャピタルは米国ウェストバージニア州農村学校の指導主事の L・J・ハニファンが、学校がうまく機能するためには、地域や学校におけるコミュニティ関与が重要であると論文の中で最初に用いたとされている。「人々の日々の生活において最も重要な実体物とは、すなわち善意、友情、共感、そして社会単位を構成する



人間間、家庭間の社会的交流といったものである。個人がひとり取り残されていれば、社会的には弱く頼りないものである。しかし彼が近隣との交流を行い、そしてその近隣が他の近隣と交流することにより、そこにはソーシャル・キャピタルの蓄積が生まれ、それは直ちに彼の社会的必要を満たし、またコミュニティ全体の生活条件を改善するために十分な社会的力を有するものになるだろう。」としている。

その後、ソーシャル・キャピタルは 1990 年代から Putnam の著書『Making Democracy Work』(1993) をきっかけに注目を集めるようになった。パットナムは同書においてソーシャル・キャピタルを「調整された諸活動を活発にすることによって社会の効率性を改善できる、信頼、規範、ネットワークといった社会組織の特徴」と定義している。内閣府の「ソーシャル・キャピタル：豊かな人間関係と市民活動の好循環を求めて」(2003) によれば、「調整された諸活動」は「人々の協調行動」と意味づけられている。こうした活動のなかで、考え方の違う人もいるし、思わぬ行き違いもある。それを乗り越えるには、他の人の意見を理解し、許容し、時には、自分の主張を強く言うなどの他者とのかかわるソーシャル・スキルが必要になる。内閣府の調査(2003)では、つきあいや交流、社会参加を活発に行っている人は、他の人と比べて人に対する信頼感が高く、人が信頼できると思っている人や社会参加を活発に行っている人は、他の人と比べてつきあいや交流が活発であると指摘している。要するに、地域における活動や交流を活発に行っている人は、付き合い力が高くなるということであり、ソーシャル・スキルの向上に繋がると考えられる。

上記のように、ソーシャル・キャピタルの形成には実践的な地域における活動や交流が重要である。つまりソーシャル・キャピタルであるような地域社会との関わりの方は学校内で行われるグループワークとしての協同学習よりも、より広範囲な学びの場として有効であると言える。その場を用いて大学生を介させた協同学習を行うことで、ソーシャル・キャピタルの形成と実践活動が相乗的に高まっていく好循環を作り出せることが期待できる。

### 第3節 方法

#### 1) 地域連携活動

筆者が実践している地域連携活動について説明する。第4章のA 高校商業科の「商品開発」の授業において、企画・開発された小学校低学年を対象とした「工作キット」を使用して、地域連携活動として高校生と大学生が共同で工作教室を小学校や地域で開催し、地域住民と小学生の交流の場を創出した。この工作教室は主に夏休み中に行われ、正課外活動の位置づけとなっている。2018 年度については、7 月(小学校授業として実施・参加児童数 148 名)、8 月(児童館講座として実施・参加児童数 60 名)、9 月(地域公開講座として実施・参加児童数 45 名)、10 月(公民館講座として実施・参加児童数 11 名)の計 4 回実

施している。この地域連携活動は、地域と学校教育の関わりにも大きな意義を持っている。

## 2) 対象

A 高校 3 年生 8 クラス 308 名であった。A 高校で研究協力クラスを募り、科目担当教員の申し出により 1 クラスを大学生と協同学習する介入群とし、同級生と協同学習する 7 クラスを統制群とした。以下の結果について、記入漏れのある生徒を除いた 285 名（男子 89 名・女子 196 名）を分析対象とした。大学生と地域連携活動に参加する 1 クラス 39 名を介入群、参加しない 7 クラス 269 名を統制群とした。

## 3) 調査時期

第 4 章における 2018 年 7 月に行った第 2 回調査 (T2) に加え、第 3 回調査 (T3) を 2018 年 10 月に行った。今回の分析では、高校生が地域連携活動による効果を検証するため、その活動期間にあたる第 2 回調査 (T2) と第 3 回調査 (T3) の結果を使用するものとする。

## 4) 実施法

A 高校の「商品開発」の授業時間の一部を使用して行い、授業担当教員が質問紙を配布・実施し、その場で回収した。調査は各クラス別実施され、各クラス担当教員が 1 項目ずつ読み上げながら回答していく方法で行った。実施時間は約 20 分であった。

## 5) 質問紙内容

- (1) 学校で必要とされるソーシャル・スキル尺度 (中学生版) (河村, 2011) (第 4 章 表 4-1 参照) 28 項目 4 件法 (1=あてはまらない~4=あてはまる)。
  - (2) 友達とのかかわり尺度 (高校生版) (久芳・齊藤・小林, 2007) (第 4 章 表 4-2 参照) 8 項目 4 件法 (1=あてはまらない~4=あてはまる)。
  - (3) 家族とのかかわり尺度 (高校生版) (久芳・齊藤・小林, 2007) (第 4 章 表 4-3 参照) 8 項目 4 件法 (1=あてはまらない~4=あてはまる)。
  - (4) 先生とのかかわり尺度 (高校生版) (久芳・齊藤・小林, 2007) (第 4 章 表 4-4 参照) 8 項目 4 件法 (1=あてはまらない~4=あてはまる)。
  - (5) 協同作業認識尺度 (長濱・安永・関田・甲原, 2009) (第 4 章 表 4-5 参照) 18 項目 5 件法 (1=全くそう思わない~5=とてもそう思う)。
- この他に、回答者の学年、組、出席番号、性別、進路選択 (就職・進学) についても尋ねた。

## 6) 倫理上の配慮

調査は、A 高校の校長、教頭、商業科主任、各クラス担当教員の了解のもと対象生徒の同意を得て実施したものである。縦断調査を行う目的の上で、データを照合する際に必要な、学年、組、出席番号、性別の記入を求めた。また調査の実施においては各クラスの科目担当教員により以下の 3 点が調査参加者に伝えられた。それらは、この調査は学校の成績に関係がないこと、回答は強制ではなく回答しなくても不利益を被らないこと、回答は各クラス担当教員および各クラスの科目担当教員によって見られることなく個人のプライバシーは守られること、であった。

## 第 4 節 結果

### 1) 因子分析

第 4 章（表 4-6, 表 4-7, 表 4-8, 表 4-9, 表 4-10）で得られた結果と同様の次の項目をもって尺度構成した。T2 のアルファ係数も算出した。

#### (1) 学校で必要とされるソーシャル・スキル尺度（中学生版）

2 因子 26 項目で構成されている。第 1 因子 13 項目は、「かかわりのスキル」( $\alpha=.863$ )（項目例：友だちの中心になって、何をして遊ぶかアイデアを出していますか。友だちが楽しんでいるときに、もっと楽しくなるように、盛り上げていますか等）、第 2 因子 13 項目は、「配慮のスキル」( $\alpha=.888$ )（相手が傷つかないように、話をしていますか。何かを頼んだりするとき、相手に迷惑がかからないか考えていますか等）である。

#### (2) 友達とのかかわり尺度（高校生版）

1 因子 4 項目で構成されている ( $\alpha=.516$ )（項目例：自分から友人に話しかけていく。友人の意見や行動に合わせる等）。

#### (3) 家族とのかかわり尺度（高校生版）

1 因子 4 項目で構成されている ( $\alpha=.766$ )（項目例：親[父または母]と友達のように会話する。親に悩みごとを話す等）。

#### (4) 先生とのかかわり尺度（高校生版）

1 因子 6 項目で構成されている ( $\alpha=.798$ )（項目例：先生と良く話をするほうだ。先生と会った時には挨拶をする等）。

#### (5) 協同作業認識尺度

2 因子 17 項目で構成されている。第 1 因子 8 項目は、「個人志向」因子 ( $\alpha=.762$ )（項目例：みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。周りに気遣いをしながらや

るより一人でやるほうが、やりがいがある等)、第2因子9項目は「協同効用」因子 ( $\alpha=.850$ ) (グループのために自分の力[才能や技能]を使うのは楽しい。一人でやるよりも協同でしたほうが良い結果が得られる等) である。

## 2) 基本統計量と多変量分析

第2回調査 (T2) と第3回調査 (T3) の平均値と標準偏差を、それぞれ表 5-1 と表 5-2 に示す。続いて、T3-T2 の変化量を因子ごとに算出 (表 5-3) し、介入群と統制群で差があるかどうかを、多変量分散分析 (MANCOVA) した (表 5-4, 残差の数値については省略)。その結果、すべての因子において、介入群が統制群に比べて変化量が有意に多かった。すなわち、介入群は統制群に比べて、「個人志向」因子が有意に減少し、その他の因子は増加していた。

表 5-1 第2回基本統計量

		かかわり	配慮	友達	家族	先生	個人	協同
平均 :	統制群	38.1	42.4	12.2	12.6	17.5	25.7	36.7
	介入群	43.7	45.8	13.2	12.7	15.0	20.7	37.8
SD :	統制群	7.50	7.18	1.57	2.47	3.52	5.23	5.17
	介入群	4.33	4.06	2.22	2.34	4.36	6.96	4.78

表 5-2 第3回基本統計量

		かかわり	配慮	友達	家族	先生	個人	協同
平均 :	統制群	36.4	39.6	11.5	10.9	16.1	28.9	29.3
	介入群	44.5	48.4	14.4	13.1	17.6	16.5	40.1
SD :	統制群	6.99	6.76	2.78	3.33	4.36	3.43	7.72
	介入群	4.87	3.42	2.68	3.00	3.21	4.17	4.37

表 5-3 第 3 回基本統計量－第 2 回基本統計量の変化量

		かかわり	配慮	友達	家族	先生	個人	協同
平均：	統制群	-1.7	-2.8	-0.7	-1.7	-1.4	3.2	-7.4
	介入群	0.8	2.6	1.2	0.4	2.6	-4.2	2.3
SD：	統制群	-0.51	-0.42	1.21	0.86	0.84	-1.8	2.55
	介入群	0.54	-0.64	0.46	0.66	-1.15	-2.79	-0.41

表 5-4 変化量の多変量分散分析

従属変数	平方和	df	平均平方	F	p
かかわり	204	1	203.89	8.71	0.003
配慮	929	1	928.86	36.93	<.001
友達	120	1	119.92	32.11	<.001
家族	133	1	133.42	51.26	<.001
先生	503	1	502.51	181.00	<.001
個人	1763	1	1763.11	109.61	<.001
協同	3026	1	3026.43	178.88	<.001

### 3) 調整効果の分析

協同作業認識を、介入の有無がソーシャル・スキルに及ぼす調整変数と捉え、介入の有無をそれぞれ 1 と 0 で入力したものを予測変数、協同効用因子 (T3) を調整変数、ソーシャル・スキル 5 因子 (T3) を従属変数とした調整効果の分析を行った (表 5-5、表 5-6)。その結果、介入群は協同効用の認識が高いほど友達とのかかわりスキルと家族とのかかわりスキルが高くなっていた。一方、統制群にはそのような関連は見られなかった (図 5-1, 図 5-2)。

表 5-5 「友だちとのかかわりスキル」の調整効果の分析

	推定値	SE	Z	p
協同	0.168	0.0185	9.05	<.001
介入	-1.388	0.4423	-3.14	0.002
協同×介入	0.308	0.0482	6.40	<.001

表 5-6 「家族とのかかわりスキル」の調整効果の分析

	推定値	SE	Z	p
協同	0.182	0.0224	8.15	<.001
介入	-2.015	0.5346	-3.77	<.001
協同×介入	0.277	0.0582	4.76	<.001

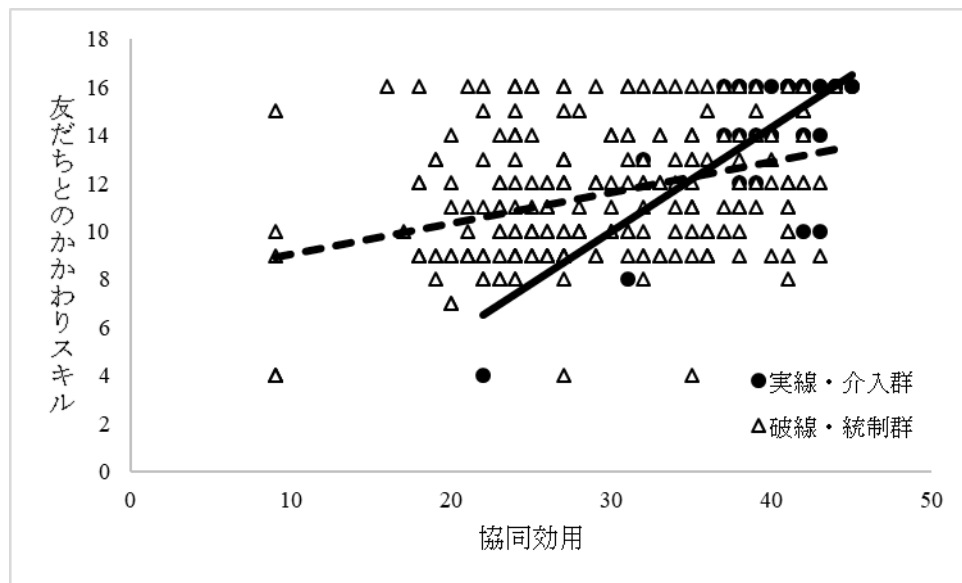


図 5-1 友だちとのかかわりスキルと協同効用の関係

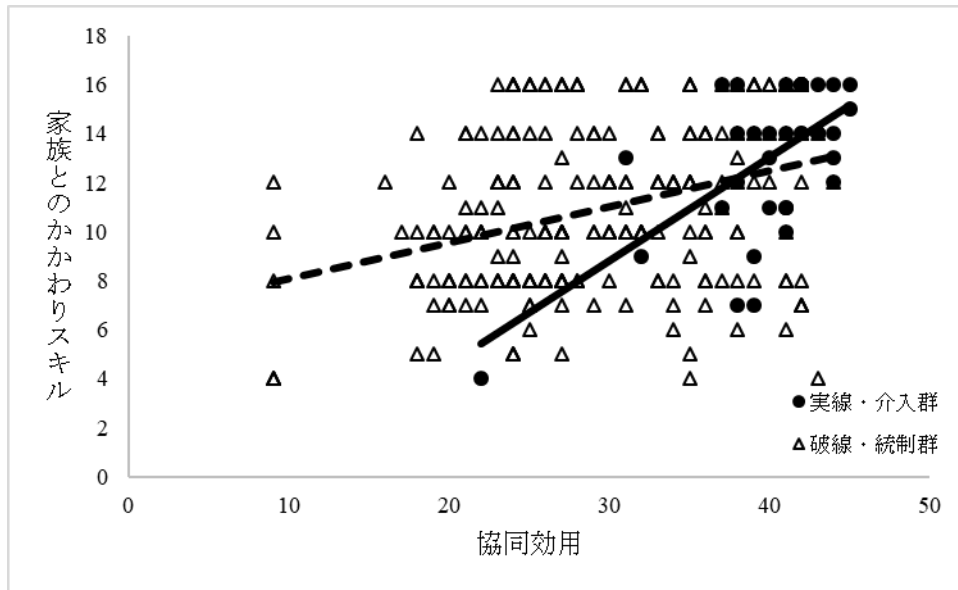


図 5-2 家族とのかかわりスキルと協同効用の関係

## 第 5 節 考察

### 1) ソーシャル・スキルの変化

本章では、筆者が実践している地域連携活動において、ソーシャル・スキルがどのように変化するかを検討した。その結果、地域連携活動を行う前（第 2 回調査）と行った後（第 3 回調査）において、介入群（大学生と地域連携活動に参加する群）は、統制群（参加しない群）に比べて、すべての因子（かかわりのスキル、配慮のスキル、友達とのかかわり、家族とのかかわり、先生とのかかわりスキル）が有意に増加していた。また、介入群は統制群に比べて、協同作業認識尺度の協同効用因子が有意に増加し、個人志向因子は有意に減少していた。これらの結果は、地域連携活動を通してソーシャル・スキルが向上するということを確認したといえる。

### 2) 調整変数としての協同効用

また、介入群では、協同効用の認識が高いほど「友だちとのかかわりスキル」と「家族とのかかわりスキル」が高かった。一方、統制群ではそのような効果はみられなかった。このことは、地域連携活動のソーシャル・スキルに及ぼす効果が、協同作業認識という個人差によって増幅されること（調整効果）を示唆している。

第 4 章の協同効用の効果は「友だちとのかかわりスキル」に影響を与えていた。本章ではそれに加えて「家族とのかかわりスキル」への影響が確認できた。ここにソーシャル・

キャピタルの影響が現れていると考えられる。

学校を取り巻くソーシャル・キャピタルに着目した研究として、露口（2013, 2016）は、児童・生徒及びその保護者に対する独自調査に基づき、家庭属性、家庭、地域、学校のソーシャル・キャピタルを測定するモデルを開発し、学力テストのスコアとの関連性から教育効果の測定を試みた。その結果、家庭でのつながりを実感している児童・生徒は、学校内での児童・生徒とのつながりが良好になり、地域の人々とのつながりも高まりやすいことや、学校には子どもを取り巻くつながりを醸成する潜在的効果があることが報告されている。この先行研究の結果に見られるように、ソーシャル・キャピタルと家族のかかわりには密接な繋がりがあると考えられる。本研究では先行研究とは逆の関係で、地域との繋がりが増えたことが、家族とのかかわりに影響を与えたと考えられる。今回の地域連携活動では小学校低学年の児童やその保護者などの地域住民との関わりがあった。家族的な繋がりの中で協同学習が行われたことで、家族とのかかわりスキルが向上したのだろう。

第4章では大学生という異質な存在が友だちへのかかわりに強く影響を与えたが、本章ではより広いかかわりが生じたことが家族とのかかわりスキルに影響を与えた。この結果は、協同学習の行い方が効果に影響を与えることを示している。協同学習自体にソーシャル・スキルの向上といった全体的な効果が期待できるが、その手法により向上するスキルには違いが生まれる。この知見は協同学習の方法を考える際に有用であり、任意の能力の向上を狙った学習計画を立てることができる。

## 第6節 本章のまとめ

本章では、高校生のソーシャル・スキルは地域との連携によって向上することが示された。本研究においては、小学校低学年の児童との交流をメインとして、地域における実践的な活動や交流を行い、ソーシャル・キャピタルを形成した。児童間の交流の調整や保護者への接客要素のある活動は、人々の協調行動を活発にさせる取り組みであり、ソーシャル・キャピタルを形成したと言える。このような成果を生み出す上で、大学生は上の世代との良い緩衝材となり、地域住民との信頼関係を構築したと考えられる。

ソーシャル・キャピタルとソーシャル・スキルは、相互に支え合い、高めあう関係にある。良いソーシャル・キャピタルを形成することで、ソーシャル・スキルの向上を行うことができる。特に、友だち以外とも関われるスキルを向上させるために有効な手法であると言える。通常の学校の中では同質性の高い友だちとの関わりがメインとなってしまうので、このような場を増やすためにも、学校教育において、地域住民と関わり合うことができる環境に変化させていくことが求められるだろう。



## 第6章 高大連携クラスの雰囲気の変化を把握する探索的検討 ―クラスターによる人数の変化に着目して―

### 第1節 協同作業認識の変容

第3章では、協同学習後の事後測定において、大学生が介入したクラスが介入していないクラスよりも、協同作業認識尺度における「協同効用因子」に対する認識の評価の得点が高いことを報告し、第4章・第5章では、事前（T1あるいはT2）・事後測定（T2あるいはT3）において、大学生が介入したクラスが介入していないクラスよりも、ソーシャル・スキルの変化が多いことを述べた。このことは、大学生が介入したクラスが介入していないクラスよりも、時点を追うにつれて、ソーシャル・スキルが向上し、協同志向が高まることを示唆する。

これらの結果を受けて、第6章では、各時点におけるクラスの雰囲気を把握することを目的とする。そのために、事前測定（4月、T1）、夏休み前（7月、T2）、秋（11月、T3）、事後測定（1月、T4）の4時点において、協同作業認識尺度について、生徒をクラスター分析する。そして各時点における大学生が介入したクラス（介入群）と大学生が介入していないクラス（統制群）のそれぞれで、各クラスターの人数を算出することで、どのような生徒が多数を占めるのかを明らかにする。それによって、どのような生徒が多いのかが分かり、クラスの雰囲気を把握でき、高大連携授業を運営するうえで参考になるだろう。

### 第2節 方法

#### 1) 高大連携授業

本章で行った高大連携授業は第3章～第5章のものと同じの「商品開発」の授業である。

#### 2) 対象

A 高校3年生8クラス308名であった。A高校で研究協力クラスを募り、科目担当教員の申し出により1クラスを大学生と協同学習する介入群とし、同級生と協同学習する7クラスを統制群とした。以下の結果について、繰り返しの分析をするため、全ての時点で同一の質問項目に回答データがある調査協力者のみを分析対象としている。したがって、反復測定となる項目に回答不備や不回答があると分析から除外されるため、それを除いた245名（介入群男子8名・介入群女子25名、統制群男子68名・統制群女子144名）を分析対象とした。

### 3) 調査時期

上述の商品開発の授業と並行して、第1回調査(T1)を2018年4月、第2回調査(T2)を2018年7月、第3回調査(T3)を2018年11月、第4回調査(T4)を2019年1月に行った。

### 4) 実施法および質問紙内容

実施法と質問紙内容は第4章～第5章と同一である。

### 5) 倫理上の配慮

調査は、A高校の校長、教頭、商業科主任、各クラス担当教員の了解のもと対象生徒の同意を得て実施したものである。縦断調査を行う目的の上で、データを照合する際に必要な、学年、組、出席番号、性別の記入を求めた。また調査の実施においては各クラスの科目担当教員により以下の3点が調査参加者に伝えられた。それらは、この調査は学校の成績に関係がないこと、回答は強制ではなく回答しなくても不利益を被らないこと、回答は各クラス担当教員および各クラスの科目担当教員によって見られることなく個人のプライバシーは守られること、であった。データの照合は本研究の筆者によって行われた。

## 第3節 結果

### 1) 因子分析

第4章(表4-6, 表4-7, 表4-8, 表4-9, 表4-10)で得られた結果と同様の項目をもって尺度構成した。T3のアルファ係数も算出した。

協同作業認識尺度から抽出された2因子17項目である。第1因子8項目は、「個人志向」因子( $\alpha=.802$ ) (項目例: みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。周りに気遣いをしながらやるより一人でやるほうが、やりがいがある等)、第2因子9項目は「協同効用」因子( $\alpha=.848$ ) (グループのために自分の力[才能や技能]を使うのは楽しい。一人でやるよりも協同でしたほうが良い結果が得られる等) である。

### 2) クラスタ分析

第1回調査(T1)における個人志向得点(項目平均)と協同効用得点(項目平均)にもとづいて、参加者(介入群と統制群を合わせた高校生全員)を分類するクラスタ分析(ユ

一クリッド距離、Ward法)を行った。同様に第2回調査(T2)、第3回調査(T3)、第4回調査(T4)におけるクラスター分析を合計4回行った。4時点それぞれについて、デンドログラムを検証し、カットオフポイントを定め、最終的にそれぞれ3クラスターが妥当であると判断した。

また、T1からT4の4時点それぞれについて、個人志向得点あるいは協同効用得点が、クラスター間で差があるかどうかを検討するため、一要因の分散分析を合計8回行った。その結果を表6-1に示す。

表 6-1 一要因分散分析の結果

時点	協同作業認識尺度	クラスター	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	多重比較			
T1	個人志向	第1	2.4941	0.3977	278.0468	<.001	第1<第3<第2			
		第2	3.9726	0.4299						
		第3	3.2468	0.2735						
	協同効用	第1	4.3106	0.4914				76.0919	<.001	第3<第1,第2
		第2	4.393	0.3514						
		第3	3.5628	0.4365						
T2	個人志向	第1	1.9062	0.3721	278.4901	<.001	第1<第2<第3			
		第2	2.9766	0.3454						
		第3	3.8244	0.4668						
	協同効用	第1	4.6984	0.2563				37.7442	<.001	第3<第2<第1
		第2	4.1814	0.4422						
		第3	3.809	0.6067						
T3	個人志向	第1	2.0882	0.3983	237.1492	<.001	第1<第2,第3			
		第2	3.6881	0.4291						
		第3	3.6447	0.3515						
	協同効用	第1	4.5425	0.3199				458.7773	<.001	第3<第2<第1
		第2	4.014	0.4308						
		第3	2.6481	0.3778						
T4	個人志向	第1	2.0556	0.34	333.8630	<.001	第1<第2,第3			
		第2	3.8396	0.3843						
		第3	3.8682	0.4010						
	協同効用	第1	4.5679	0.2517				615.3501	<.001	第2<第3<第1
		第2	2.4882	0.3032						
		第3	3.8071	0.4085						

各クラスター分析の結果を、表 6-2 に示す。各時点におけるクラスターは第 1 から第 3 である。それぞれ、人数（介入と統制の合計）、介入群の人数、統制群の人数、「個人志向」と「協同効用」の大きさ（高・中・低）を示している。例えば、T1 時点の第 1 クラスターの総数は 127 名で、そのうち介入群にあたるのが 21 名、統制群が 106 名ということである。

表 6-2 から、各クラスターの特徴をまとめると、T1 時点においては、第 1 クラスターは「個人志向」が低く「協同効用」が高い群、第 2 クラスターは「個人志向」「協同効用」とも高い群、第 3 クラスターは、「協同効用」が低い群となっている。T2 時点においては、第 1 クラスターは「個人志向」が低く「協同効用」が高い群、第 2 クラスターは「個人志向」「協同効用」とも中位の群、第 3 クラスターは「個人志向」高く「協同効用」が低い群となっている。T3 時点においては、第 1 クラスターは「個人志向」が低く「協同効用」が高い群、第 2 クラスターは「個人志向」が高い群、第 3 クラスターは「個人志向」高く「協同効用」が低い群となっている。T4 時点においては、第 1 クラスターは「個人志向」が低く「協同効用」が高い群、第 2 クラスターは「個人志向」が高く「協同効用」が低い群、第 3 クラスターは「個人志向」が高い群となっている。

注目すべきところは、人数分布や推移が特徴的なことである。表 6-2 に示されるように、介入群においては、T1 時点において、第 1 クラスターの人数が最も多い。T2 時点においても最も多いがその数は半減し、T3 時点、T4 時点においても最も高かった。介入群においては、T3 時点と T4 時点で、ほとんどの人数が「個人志向」が低く、「協同効用」が高い群（第 1 クラスター）に入っており、介入群と統制群では異なる傾向がみられる。

次に、T1 から T4 の各時点について、介入群と統制群の条件によって、各クラスターの人数の比率に差があるかどうかを検討するために  $\chi^2$  検定を行った。有意であった時点に関しては、残差分析を行った。表 6-2 にみられるように、T3 時点、T4 時点については、介入群は第 1 クラスターが多く、統制群は第 2 クラスターおよび第 3 クラスターが多いことが示された。すなわち、介入群は、T3 時点、T4 時点になると、「個人志向」が低く、「協同効用」が高い人がクラスの大部分を占める。一方、統制群は、T3 時点、T4 時点になると、「個人志向」が高く、「協同効用」が低い人がクラスの大部分を占めることを示している。

表 6-2 各クラスター分析の結果（介入群・統制群）

ク ラ ス タ	人数（人）			協同作業認識尺 度による評価※1		χ <sup>2</sup> 値検定※2				残差分析の結果※3			
	介 入 数	統 制 数	統 制 数	個 人 志 向	協 同 効 用	χ <sup>2</sup> 値	df	p 値	効果量 (Cramer's V)	介 入 数	統 制 数		
T1	第 1	127	21	106	低	高	2.348	2	0.3091	0.098	効果量 ほとんどなし		
	第 2	41	5	36	高	高							
	第 3	77	7	70	中	低							
T2	第 1	28	11	17	低	高	20.72	2	<.001	0.291	効果量小	4.252 ** ↑	-4.252 ** ↓
	第 2	128	17	111	中	中						-0.09 n.s.	0.09 n.s.
	第 3	89	5	84	高	低						-2.719 ** ↑	2.719 ** ↓
T3	第 1	34	30	4	低	高	189.7	2	<.001	0.88	効果量大	13.76 ** ↑	-13.76 ** ↓
	第 2	103	3	100	高	中						-4.122 ** ↓	4.122 ** ↑
	第 3	108	0	108	高	低						-5.483 ** ↓	5.483 ** ↑
T4	第 1	36	33	3	低	高	221.4	2	<.001	0.951	効果量大	14.88 ** ↑	-14.88 ** ↓
	第 2	99	0	99	高	低						-5.085 ** ↓	5.085 ** ↑
	第 3	110	0	110	高	中						-5.574 ** ↓	5.574 ** ↑

\*\*\* $p < .01$ , \*\* $p < .001$

※1 各クラスターの個人志向得点と協同効用得点において holm の多重比較にて大小関係が確認された結果を示す

※2 各クラスターに含まれた介入群と統制群の人数において χ<sup>2</sup> 検定を行った結果を示す

※3 χ<sup>2</sup> 検定によって効果量ありと判断できたものに関して介入群と統制群それぞれの人数を残差分析した結果を示す

#### 第 4 節 考察

本章における目的は、大学生が介入したクラス（介入群）と大学生が介入していないクラス（統制群）のそれぞれで、各時点における各クラスターの人数を算出することで、どのような生徒が多数を占めるのかを明らかにし、各時点におけるクラスの雰囲気把握することであった。各時点におけるクラスの雰囲気の変化を把握することは、高大連携授業において、大学生が高校の授業に介入を検討する際に有効な知見を提供するものと考えられる。

まず、介入群と統制群の事前測定（4月、T1）に着目すると、すでに協同効用が高い生徒が多数を占めていた。これは生徒がこれまでの高校生活 2 年間を通して、仲間と授業や学校行事、部活動に取り組んできたことで、その経験を通じて得たスキルが、協同効用因子の高さとして表れたと推測する。

次に、介入群における夏休み前（7月、T2）、秋（11月、T3）、事後測定（1月、T4）に着目する。夏休み前（7月、T2）になると、協同効用が高い生徒の人数は少し減少した。このことは、毎週の協同学習に対して慣れることによって、新鮮さが軽減し、クラスがいわゆる中だるみのような雰囲気になったと解釈できる。これは、授業のスケジュール（第3章 表3-1 参照）にも関係すると思われる。7月までに試作品を完成させるのだが、グループによって進捗が異なり、早くに完成したグループは手持ち無沙汰の様子がみられた。この点については、授業運営上のなんらかの工夫が必要であると思われた。

ところが、秋（11月、T3）、事後測定（1月、T4）では、協同効用の高い生徒が再び増加し、最終的には協同効用が高い生徒がクラスの全員となった。これは、第5章で述べたように、夏休み中に高校生と大学生が一緒になって、小学校や地域で小学校低学年の児童との交流をメインとした工作教室を開催したことや、小学生やその保護者から、商品開発した工作キットに対してフィードバックをもらうことで、高校生と大学生がその情報を共有し、より良い商品に改良する活動をできたことが背景にあると考えられる。つまり、本研究において、クラスの雰囲気をこれほど変えたのは、地域における実践的な活動や交流を行い、ソーシャル・キャピタルを形成したからであろう。すなわち、良いソーシャル・キャピタルを形成することで、協同効用が高い生徒がクラスの全員となったのである。

一方、統制群では、T1 から T2 にかけては、介入群と同様の傾向であった。統制群においても、クラスが中だるみのような雰囲気になったと解釈できる。さらに T2、T3 と時点を追うにつれて、「個人志向」の高い生徒がクラスの多数を占めるようになっていた。これは介入群とは逆の傾向であった。「個人志向」がクラスの多数を占めるようになった理由として、次の3つが考えられる。

1つは、介入群は、夏休み中に高校生と大学生が一緒に工作教室を行う取り組みがあるのに対して、統制群にはない。つまり、ソーシャル・キャピタルが形成されなかったために、協同効用が高まらず、個人志向が高い生徒が増えたと考えられる。2つは、T1 から T2 にかけての中だるみの雰囲気がさらに進行し、退屈や飽きにつながったと考えられる。本授業のスケジュール（第3章 表3-1 参照）は、大まかな授業スケジュールで動いており、毎時

間の詳細なスケジュールは組まれていない。毎時間の授業運営については各クラスの科目担当教員の裁量に任されており、クラスのほとんどが各クラスのグループに任されていた。介入群においては大学生がファシリテーターの役割を担い、時折、生徒を励ましたりする様子が見られたが、統制群においてはその役割を担う生徒が少なかったと考えられる。つまり、毎時間の詳細なスケジュールをコントロールする大学生に代わるファシリテーター役がいなければ、協同効用を高めるグループに変化させていくのは難しい可能性がある。3つは、高校3年生という自然変化である。本研究におけるA高校は約半数が就職する。高校における就職活動は9月から10月に集中している。残りの約半数は進学であるが、その多くがAO入試、特別推薦入試など、いわゆる年内入試で進路が決定する。つまり、「商品開発」の授業の後半は、一人ひとりが自分の進路に向けて取り組む時期と重なり、クラスが就職や入試の競争的な雰囲気に変化したため、個人志向が高い生徒が増加したと推測する。

## 第5節 本章のまとめ

本章では、高大連携授業における各時点におけるクラスの雰囲気を把握するために、一年間を調査対象とし、事前測定(4月, T1)、夏休み前(7月, T2)、秋(11月, T3)、事後測定(1月, T4)の4時点において、協同作業認識尺度について、生徒をクラスター分析した。

介入群は、T1の時点では「協同効用」の高い生徒がクラスの多数を占めていたが、T2になると「協同効用」の高い生徒は少し減少するが、T3、T4の時点では、再び増加し、最終的にはクラス全員の「協同効用」が高くなっていた。一方で、統制群は、T1の時点では「協同効用」の高い生徒がクラスの多数を占めていたが、T2、T3と時点を追うにつれて、「個人志向」の高い生徒がクラスの多数を占めるようになるという逆の傾向が見られた。この結果が示すように、協同学習は適切な手法を用いて行う必要があり、大学生を介入させる高大連携授業は協同学習として有効な手法であることが示された。

協同学習場面における協同作業認識に対する認識が学年を経ることに形成されるとは限らないという石橋他(2016)の報告もあり、初等・中等教育では競争や個別を中心として教育が主流となっているなかで、協同作業についてどのような認識を抱いているのかを明らかにする必要がある。今後の課題として、学年進行に伴い協同作業への認識がどう変化するかについて、縦断的研究についても検討する必要がある。

## 第7章 高大連携授業に参加した高校生に対するインタビュー

### 第1節 問題と目的

前章までの一連の研究により、高大連携授業に大学生が介入することにより、介入群（大学生と協同学習する群）は、統制群（同級生のみで協同学習する群）に比べて、「協同効用」が向上し、「個人志向」が減少する傾向が一年を通して見られた。また介入群はソーシャル・スキルが有意に増加していた。つまり、協同学習がうまく機能した場合は、ソーシャル・スキルが修得され、ソーシャル・スキルにかかわる尺度の上昇がみられる。しかし、どのようなプロセスによって、高校生と大学生の協同性が高まり、ソーシャル・スキルが向上するのかが明らかになっていない。

本章では、前章までの量的な調査に加え、高大連携授業に対する一人ひとりの高校生の認識を質的な面で捉え、協同作業認識の変化を促した要因を明らかにする。本研究における実践は、年間を通して大学生が継続的に関わったものであり、従来の一方向的・単発的な高大連携授業でないところに特徴がある。実際の教室では、大学生が一人ひとりの高校生に合わせた、さまざまな働きかけをしている。本研究では、特に高校の教員というタテの関係や高校生同士というヨコの関係ではなく、第2章で述べたナナメの関係である大学生が、高校生にどのような働きかけをしているのかに注目したい。先行研究では高校生と大学生の協同性の要因と変容に着目した研究は見当たらないため、本研究の意義は大きいだろう。ここでの変容とは高校生の考え方や行動、態度が変化した状態を指す。

本章では、インタビュー調査で得られた質的データを分析することによって、ストーリーラインを生成し、高大連携授業における高校生と大学生の協同性を図式により精緻化させる。

### 第2節 研究方法

#### 1) 研究方法

得られた質的データは、KJ法に準ずる方法を用いて分析する。KJ法は、文化人類学者の川喜田二郎（1967,1970,1986）が考案した質的データを分析する研究方法であり、多様な領域で活用されている。分析の手順は、まず逐語録から高校生と大学生の協同に関する内容を抽出し、ラベルを作成する。そのラベルの類似性に着目してグループ編成を行う。それを繰り返し、小グループ、大グループへと抽象度を上げていく。最後に、各グループの関係性を図解したうえで、それを文章化して解釈を行う。



## 2) 調査期間

調査は2016年1月20日(水)・22日(金)に行った。ここではそれまでの高校生の変容や成長を踏まえ、1年間の活動とその過程を振り返らせるため、インタビュー調査は学期の終わりに行っている。

## 3) 研究協力者

高大連携授業に参加したA高校3年生のうち、8名である(表7-1)。

表 7-1 研究協力者一覧

協力者	性別	実施日時
高校生 A	女子	2016年1月20日(水) 8:50~9:30
高校生 B	女子	2016年1月20日(水) 9:40~10:20
高校生 C	女子	2016年1月22日(金) 10:30~11:10
高校生 D	女子	2016年1月20日(水) 11:20~12:00
高校生 E	女子	2016年1月20日(水) 8:50~9:30
高校生 F	女子	2016年1月22日(金) 9:40~10:20
高校生 G	女子	2016年1月22日(金) 10:30~11:10
高校生 H	女子	2016年1月22日(金) 11:20~12:00

## 4) データ収集方法

研究協力者として、高大連携授業に参加した高校生のなかからインタビューに答えてくれる高校生を、A高校の商業科主任に対して調査を依頼し、承諾を得た。1人当たり40分程度の半構造化面接を実施した。インタビューの質問項目を表7-2に示す。

表 7-2 質問項目

「高大連携」に関する質問	
1	大学生との関わりのなかで何を感じましたか？自由に教えてください。
2	大学生に何を教えてもらい、何が助かりましたか？
3	大学や、大学生に対して、「もっとこうしてほしい」という要望を教えてください。
4	大学生へメッセージをください。(どの大学生でもかまいません)
「商品開発」の授業に関する質問	
1	今年度の「商品開発」の授業を通しての感想を自由に聞かせてください。
2	この「商品開発」の授業を受けたことで、自分自身「成長したな！」と実感できることはありましたか？

なお、その発話は IC レコーダーで録音し、その後、逐語録を作成した。ここではそれを「質的データ」と呼ぶことにする。

## 5) 倫理的配慮

調査は、A 高校の校長・教頭・商業科主任・各クラス担当教員の了解のもとで、本調査の目的・方法・内容・参加の自由、成績評価に何ら不利益がないこと、個人特定の心配はなく、本調査以外の目的で使用しないこと、守秘などを説明し、同意と協力を得た。

## 第3節 結果

### 1) 分析結果

インタビュー内容を録音から逐語録に起こし、データを文字化した。その後、1人ひとりのデータを切片化し、ラベリングした。ラベリングは心理学を専攻する大学院生3名(筆者を含む)および教授1名によって行われた。「ラベルと対応する語りの例」の一部を表7-3に示す。

なお、本文中では大カテゴリを《 》、小カテゴリを【 】で示す。

表 7-3 ラベルと対応する語りの例（一部）

大カテゴリ	小カテゴリ	ラベル	語りの例
《大学生との差》	【能力・知識の違い】	高校生と大学生の違い	私が <u>高校生と大学生の大きな違いを、「調べる時」に感じました</u> 。高校生ってあんまり調べるという習慣がありません。 (D)
		大学生は答えがないもの考えることが得意	高校生までは答えがあるものと考えます。でも <u>大学生は答えがないもの考えることが得意</u> だなと思いました。(E)
		高校生は新しいことを生み出す力が不足	私たち高校生の勉強って、先生の言われることを覚えることが中心です。 <u>新しいことを生み出したり、考え出したりすることがとても苦手</u> なんだったって思いました。(C) 本当に高校生って、 <u>新しいことを生み出す力が不足</u> しているって思いました。(F)
		大学と高校の差を認識	大学生と関わってみて、 <u>社会に直接的に役立つような勉強は、大学生の時に学ぶことが多い</u> と思います。(A)
《協同学習》	【協同学習の良さ】	人とのつながりが魅力的	普通の授業と違って、 <u>人と人とのつながりができるのが魅力的</u> でした。(A)
		勉強が楽しいと思う	他の授業は、座っていたらいいのですが、この授業は自分が動かなければなりませんでした。でもそういう勉強のやりかたはで <u>自発的になれるし、勉強が楽しいと思うようになり</u> ました。(A)
		成長できた	商品開発の授業を通して、 <u>分からないことは調べたりするようになった</u> ところは成長できたと感じました。(A)
		継続的な取り組みでないと学習効果は高まらない	なんか高大連携とかって、大学の先生が難しい講義をしにきたりすることが多いけど、ああゆうのは、すごく嫌です。一方的だし、話が難しすぎて余計に大学に対して進学したいという意欲が低下する。 <u>大学生が1回きりで来てくれたりすることってあるけど、1回きりで来てただけでは、そんなに変わらない</u> 。(C)

表 7-3 ラベルと対応する語りの例（一部の続き）

大カテゴリ	小カテゴリ	ラベル	語りの例
《協同学習》	【ソーシャル・スキルの向上】	人前ではなせるようになった	人前で話せるようになりました。(A) 人前でしっかり話をできるようになりました。(G)
		思い、意見を伝えられるようになる	商品開発の授業を通して、 <u>自分の思いや、意見をしっかりと伝えられるようになった</u> と思います。(G)
		フォロワーシップの重要性を理解	いい授業を作るためには、 <u>リーダー（大学生）だけが頑張っているだけでは作れない</u> ということが分かりました。(C)
		自己理解	この授業を通して、商品開発で議論する中で、 <u>自分の大切にしているものが見えてきました</u> 。(D)
		他者理解	<u>相手の気持ちも考えられるようになりました</u> 。(C)
		メンバーのなかで役割考えが柔軟になった	この商品開発の授業って、 <u>メンバーで作っていくものなので、自分中心では成り立たないもの</u> でした。(E) <u>人の意見を聞くことにより考えが柔軟になれるような気がして自分のためになった</u> と思います。(E)
《大学生との関わり》	【気づき】	ありのままの大学生と関わる	オープンキャンパスでは見られない、 <u>ありのままの大学生と関わる</u> ことが出来ました。(B)
		自分の将来を考えるきっかけになった	大学生と関わることで私自身が <u>自分の将来について考えるきっかけにも</u> なりました。(B) この授業を通して、私の <u>自分の進路を見つめ直し、自分で考える進路を歩むきっかけになった</u> 気もします。(C)
		【ナナメの関係】	普段、同じ年の人 としか話すこと はない
		お兄さんお姉さんという感覚	大学生との関わりが「 <u>お兄さんお姉さんができた</u> 」という <u>感覚</u> でした。(E)
		大学生から評価された思い	大学生に「 <u>なんか積極的になったね</u> 」「 <u>なんかすごい変わったね</u> 」と言われ、 <u>恥ずかしいのと嬉しいとの気持ち</u> が混ざっていました。(C)

表 7-3 ラベルと対応する語りの例（一部の続き）

大カテゴリ	小カテゴリ	ラベル	語りの例
《大学生との 関わり》	【ナナメの関係】	大学生から褒め られると嬉しい	先生とか親に褒められてもこんなに嬉しくはないのに、大 学生に褒められてこんなに嬉しいと思いました。(C)
		大学生と共感で きるところが多 い	もちろん同年代の友達から影響をうけることもあるけれ ど、年の近い年上の大学生の影響って大きいと思いました。 共感できるところが多いです。(G)
	【あこがれ】	こういう大学生 になりたい	大学生と関わることで私も大学に行って、 <u>こういう大学生 になりたい</u> と思うようになりました。(F) 私も <u>こんな大学生になりたい</u> と思いました。(G)
		大学生はキラキ ラしている	大学生が <u>キラキラ</u> していた。(G) 大学生の姿を一年間見て、なんか <u>キラキラして</u> るってそん な風に思っていました。(H)
		高大連携の大学 生スタッフにな りたい	大学へ進学して、今度は私が <u>大学生スタッフとして関われ るようになったら素敵</u> だなと思います。(F) 自分も <u>大学生になって、この高大連携に加わって高校生に 返したい</u> なと思っています。(G)
		【深い気づき】	大学生の声かけ による変化
		自分の進路に対 しての納得感を 得た	大学生が、高校生だった時を思い出し、一緒に考え一緒に 悩んでくれたことは、 <u>自分の進路に納得を得る</u> ことにつな がりました。(B)
	【学習意欲】	メンバーから刺 激を受け、モチベ ーションが高ま った	1つの目標を持っているメンバーの中で、刺激を受け、 <u>モ チベーションを高めていくことができました</u> 。(B)

表 7-3 ラベルと対応する語りの例（一部の続き）

大カテゴリ	小カテゴリ	ラベル	語りの例
《大学生との 関わり》	【学習意欲】	大学生の行動を 見て、このままで はいけないと思 う	初めは何をしたらよいか分からなかったため、やる気が出 ませんでした。やる気がなく、大学生に失礼な態度を取っ ていました。でも、大学生がボランティアで来てくれてい ることを知り、とても申し訳ないことをしました。私が大 学生だったら、高校へ行ってボランティアをするだろうか って思いました。人のためにこんなに関わってくれる大学 生を見て、このままではいけないと思うようになりました。 <u>いつのまにか、私も大学まで行って、大学生に教えてもら ったりするようにもなりました。(C)</u>
		もっと関わりた いと思う	最初は変わった授業だなと思いました。でもすぐに「この <u>ままじゃやばい!</u> 」と思うようになりました。大学生たち が高校の授業に対しては真剣そのものだったところに「本 気度」を感じました。(D)  <u>やればやるほど「もっと関わりたい」と思うようになりま した。この授業が楽しいし、打ち込むものが欲しいと思っ ていたので「やっと見つけた!」という感じです。(E)</u>

## 2) ストーリーラインの図解化

上述のようなラベルと対応する語りの例を踏まえ、各高校生に共通した事項や傾向を繋ぎ、その図解化と精緻化を行う。結果は以下、図 7-1 のようになった。

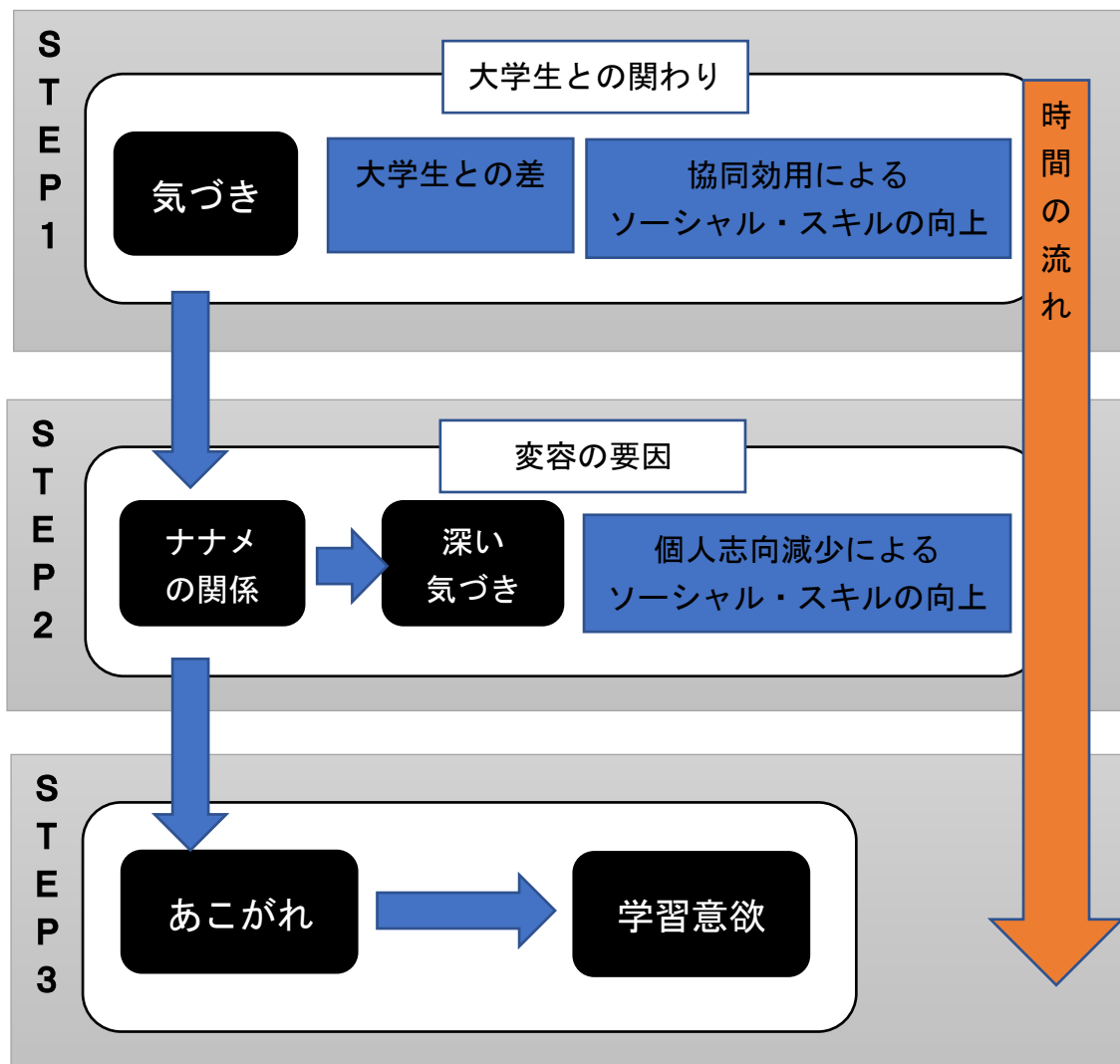


図 7-1 本研究における高校生のストーリーライン俯瞰図

高校生は、高大連携授業を通して、まず《協同学習》により《大学生との差》【能力・知識の違い】に直面する。それが《大学生との関わり》による【気づき】である（STEP 1）。《大学生との関わり》が進行するにしたがって、高校生は大学生に対して【ナナメの関係】を感じ、【気づき】が〔納得感〕や〔自信〕といった【深い気づき】へと変わっていく（STEP 2）。そして、高校生は大学生に対して【あこがれ】を抱くようになり、【学習意欲】へと変容させる要因となる（STEP 3）。

### 3) ストーリーライン

以下では、対象となった研究協力者 8 名のデータを、調査方法と分析を経て、質的デー

タとしたものを、ストーリーライン化した。

(1) STEP1 《大学生との差》【能力・知識の違い】《大学生との関わり》【気づき】《協同学習》

高校生だけの集団の中に、大学生が加わると、その異質さに気づくようになる。そこでは、高校生側からの視点で【能力・知識の違い】が抽出されており、高校生はその異質さを《大学生との差》と捉えている。これは下記のようなコメントから読み取れる。例えば、高校生 F は「高校 1 年生と高校 3 年生って話していてもあまり変わらない。でも高校 3 年生と大学生って全然違う。それは高校と大学が大きく環境が変わるから。」と語っている。高校生は 3 年生であるが、参加した大学生は 2 年生から 4 年生であるため、高校生から見て 2 歳から 4 歳年上である。高校生の語りから、大学生を異なる発想を持つ存在として見ていることが分かる。高校生 A は「同じ高校 3 年生だけで勉強していると、高校 3 年生だけでいることがそれが普通になって、新しい発想とかなかなか出てきません。みんな知識とか考え方も同じなんです。」と、日常のあたりまえの環境では気づきにくいと語っている。高校生 F も高校生 A も、同じ環境にいる者は、皆がそれぞれ違うという観点はなく、全員自分と同じという意識が透けて見える。そこに自分たちとは異なる存在が加わると、高校生はその存在である大学生を意識するようになり、自分たちと何が異なるのかを比較し始める。比較することで、その違いに気づいている。その違いとは、高校生 A は「大学生の考え方」、高校生 B は「大学生の視野」、高校生 F は「大学生の視点、ものの見方」であると語っている。意見交換や、学習法の情報交換、調べた話題の共有などが良い刺激となり、大学生がいると、高校生だけでは気づけなかったことに気づくようになる。

以上のことは、高校生が、大学生を第 2 章で述べた「異質な存在」として認識していることを示している。さらに《協同学習》のような普通の授業とは異なる教育方法を取ることによって促される。その効果として【協同効用によるソーシャル・スキルの向上】が起きる。これは大学生の持つ自分とは異なる知識や考え方に刺激を受けたことで、自分自身の知識や考え方が広がるという【協同学習の良さ】に気付いたことを示す。これにより他者と交流することのメリットを感じ、協同学習へのモチベーションも上がると考えられる。これは第 3 章で示された結果からも補足する事ができる。そして、この効果は大学生との交流だけに留まらない。大学生と交流することは高校生に【気づき】をもたらす。自分自身を省みるきっかけが生まれたことで、自分とは異質な考えや価値観を受け入れる土壌ができる。そして、より広く他者を容認し、取り入れようという気持ちが生まれ、グループのメンバーと交流する意思が高まり、【ソーシャル・スキルの向上】に繋がる。これは下記のような発言から読み取れる。例えば、高校生 C は「相手の気持ちも考えられるようになりました。」、高校生 E は「人の意見を聞くことにより考えが柔軟になった。」と語っているように、《協同学習》を通して「聴くスキル」を向上させている。さらに高校生 C は「いい授業



を作るためには、リーダー（大学生）だけが頑張っているだけでは作れない。」、高校生 E は「授業って、メンバーで作っていくものなので、自分中心では成り立たないものでした。」と語っているように「話し合うスキル」も向上させている。高校生 C も高校生 E も共通して「授業を作っていく」という言葉がある。これは「授業を聞く」という受け身の姿勢から、授業は、「自分で取り組むもの」という認識に変化していったことが分かる。

高校生が大学生との違いに気づくようになると、自分に欠けているものを考えるようになる様子もみられた。高校生 C は「(高校生は) 新しいことを生み出したり、考え出したりすることがとても苦手なんだって思いました。」、高校生 E は「大学生は答えがないものを考えることが得意だなと思いました。」、高校生 F は「高校生って、新しいことを生み出す力が不足しているって思いました。」と語っているように、高校生に足りないのは「新しいことを生み出す力」である、という見方は、複数の高校生の発言から読み取ることができる。こうした語りには、すでに「答えがあるものを考える」、「正しい答えの導き方」を習得する高校教育と「答えがないものを考える」大学教育の違いが表れている。

このように高大連携授業の初期の段階で、《協同学習》によって、高校生がコミュニケーション技能や協同のためのスキルの習得といった【ソーシャル・スキルの向上】を実感している。

## (2) STEP2【深い気づき】【ナナメの関係】

高大連携授業の中期の段階になると、高校生は【気づき】から【深い気づき】へと変化していく。【深い気づき】は〔納得感〕や〔自信〕などがあり、それは後述する STEP3 へと変容する要因となる。

深い気づきを引き起こす要因は大学生との関係性が成熟し、【ナナメの関係】が構築できることにある。例えば、高校生 B は大学生に進路の相談をしており「大学生が、高校生だった時を思い出し、一緒に考え一緒に悩んでくれたことは、自分の進路に納得を得ることにつながりました。」〔納得感〕と語っている。高校生 B と大学生が進路の相談をする関係になるには、ある程度の時間と関係性が必要である。高校生 B は、授業以外にも大学生と多くのコミュニケーションを取っている。高校生 B は大学生に普段の生活についてよく聞いていた。そして高校生 B は「オープンキャンパスでは見られない、ありのままの大学生と関わることが出来ました。」と語っている。つまりリアルな話を聞かなかで、高校生 B と大学生の距離はどんどん近づいていったのである。そして進路決定の時期が近づくにつれて、高校生 B が悩み始めていった。その時のことを高校生 B は「商業高校にいと、就職するのは当たり前的事だと考えていました。進路選択に正解はないけれども、大学生と関わることで私自身が自分の将来について考えるきっかけにもなりました。」と語っている。高校生 B が「大学生が、一緒に考え一緒に悩んでくれた」と語るように、大学生も高校生 B の悩みに向き合っている様子が分かる。高校生 B は最終的には就職したが、「自分の進路に

納得を得ることにつながりました。」と語るように、高校生 B が〔納得感〕を得て進路を決めた様子が分かる。さらに高校生 B は大学生のことを「今まで友達に言えなかった出来事や、本音を語り合える大切な人」と語っており、高大連携授業の初期の段階とは大学生に対する見方は大きく変わっている。このように大学生との関係が深まり、信頼関係を構築しつつも、友達のようなヨコの関係には言えないようなことでも言える頼れる存在と交流することで、自分自身の内面を見直すような【深い気付き】が起きるようになる。

高校生 A は「もともと、手を挙げることも、誰かに話しかけることも、怖がってしまう臆病な性格」と自己認識していたが、大学生から声かけしてもらうことで、「勇気のようなもの」〔自信〕が生まれ、少しずつ変わっていったと語っている。「いつも人に流されてしまう。」「友達関係も同じクラス中がほとんどです。その中ではそんなに自分から積極的にいなくても大丈夫なんです。」と語るように、高校生 A は、自分から積極的に発言するのではなく、クラスの友達に合わせていくタイプである。また、高校生 A は「授業中とかに、もし分からないことを当てられないか不安です。」と語っている。この語りは、一斉授業における教員と高校生の関係も表している。教員は尋ねているつもりでも、高校生にとっては（正しい答えをするように）当てられているのである。本研究における授業内容は数学や理科のような正しい答えがある内容と異なるため、自分の意見が言いやすかったようだ。これも大学生が教師のようなタテの関係とは異なる関係が築けていることを示していると解釈できる。高校生 A は、「何でも不安になりがちな私でしたが、この授業では、積極的に参加する気持ちが大きくなり、一皮むけた感じがしました。」と振り返るように、大学生との関わりを通して〔自信〕をつけていっている様子が分かる。

このような大学生からの後押しを得ることで、【深い気付き】を得た高校生は自分に〔自信〕を持ち、ソーシャル・スキルにも影響を及ぼすようになる。例えば、高校生 A が「他の授業は、座っていたらいいのですが、この授業は自分が動かなければなりません。」と語っているように、高校生 A は他の授業では受け身の姿勢であるが、《協同学習》では能動的に取り組む様子がうかがえる。「そういう勉強のやりかたはで自発的になれるし、勉強が楽しい」とも語っている。しかし高校生 A は、手を挙げることも、誰かに話しかけることも、怖がってしまう臆病な性格であると自覚していた。それが「楽しい」という気持ちになれたのは、大学生からの後押しがあり、自分に自信を持てるようになったことで積極的になり、最終的には「人前で話せるようになりました。」と語るまでに変化している。同様に高校生 G も「人の前でしっかり話せるようになりました。」と語り、高校生もソーシャル・スキルのひとつとして「話すスキル」の向上を認識しているといえる。

このように、高校生が主体的に動くようになることは【個人志向の減少によるソーシャル・スキルの向上】と解釈することができる。大学生は【ナナメの関係】であり、多くの高校生から見ると自分より上にいる優れた個人になる。しかし、そのような優れた個人と信頼関係を築き、自信を持つことは、自分も何かグループに貢献できることがあると気付くことになる。優秀な人であっても独りで作業をするのではなく、協同で作業を行うこと

にメリットがあると考えられるようになることや、さらには、優秀な個人がいるからといって自分にできることはないと言わずに主体的に物事に取り組むことは、個人志向因子が減少していると解釈できる。これが大学生と【ナナメの関係】を構築し、ソーシャル・スキルが向上する過程である。

このように、【深い気づき】は大学生との仲が深まったことで現れる。《協同学習》で《大学生との関わり》のなかで、信頼関係を構築していくが、高校生が、【ナナメの関係】を構築し、「納得感」や「自信」などの【深い気づき】を持つようになるまでの期間には個人差もある。そしてこの【深い気づき】は、STEP3 の【あこがれ】、【学習意欲】へと変容させる要因となる。

### (3) STEP3 【あこがれ】【学習意欲】

STEP1、STEP2 で見てきたように、高校生は、《大学生との関わり》のなかで大学生と一緒に活動できたことの充実感が語られており、どの高校生も高大連携授業をポジティブに考えている様子が伺える。高大連携授業の後期の段階になると、STEP2 で表出した【ナナメの関係】【深い気づき】【納得感】や【自信】などが要因となり、STEP3 では高校生は大学生に対して【あこがれ】を抱き、【学習意欲】へと変容する。

高校生 G と高校生 H は、少し年上である大学生の「キラキラした」姿に刺激を受け、その【あこがれ】から授業に臨む際の意識を変化させている。高校生 G は、協同学習のなかで、グループ内のメンバーがアイデアをあまり出してくれないことに不満を持っていた。それに対して、大学生と一緒に考えてくれたり、リーダーシップを発揮しグループを引っ張ってくれたりして、高校生と大学生との協同性も育まれる様子があった。そして高校生 G が【あこがれ】に意識を変化させた要因は、『その意見良いよ！』と肯定してもらえたことにより【深い気づき】【自信】を持てたことである。高校生 G のその【あこがれ】の気持ちは、「自分も大学生になって高大連携に加わって高校生に返したい」という感謝の気持ちも含まれている。

また、高校生 A は「兄弟がいないので、大学生と交流する機会が嬉しかったです。」という【あこがれ】と【ナナメの関係】の感覚を抱いている。高校生 A は大学生からいつも声をかけてもらうことで、少しずつ変わっていったと語っている。先述したように、高校生 A は「もともと、手を挙げることも、誰かに話しかけることも、怖がってしまう臆病な性格」と自己認識していたが、大学生から声をかけてもらうことで、「勇気のようなもの」【強い気づき】【自信】が生まれ、少しずつ変わっていった。高校生 A も「この授業では、積極的に参加する気持ちが大きくなり、一皮むけた感じがしました。」と【学習意欲】とともに成長を実感している。高校生 A の「普段、同じ年としか話すことがないので、大学生と話ができるということは自分にとってとても刺激的でした。」という語りについては、普段の教育現場で見過ごされがちな家庭環境についての議論を顕在化する。たとえば、家族のうち

に兄や姉といった年長者がいれば、親とは異なるかたちで、いっしょに学習する機会や、遊ぶ機会が自然に提供されることになる。しかしながら、一人っ子の場合はそうはいかない。学校教育において、そのような家族構成にまで介入することはできないが、このように高大連携授業を実施することによって、場合によっては、大学生が高校生の兄・姉を代替するような存在となりうる。高校生が「普段、同じ年としか話すことがない」という状況は、高大連携授業によって、同質的な空間となってしまうがちな教室に風穴を開ける効果があったと考えられる。

高校生 E は、元々就職予定であったが、進路変更している。「もっと今の勉強を深くしていくのもいいなと思うようになりました。大学生と同じ大学へ進学して、いろんなプロジェクトにも挑戦したいと思っています。」と語っているように、大学生に対して【あこがれ】の気持ちを持つとともに、【学習意欲】に繋げている。また、高校生 E は大学生に対して、「お兄さんお姉さんができた」という感覚と表現をし、【ナナメの関係】として捉えている。さらに高校生 E は、「真剣に考えている大学生がいて、その人たちと一緒に活動していきたいという気持ちが強いです。」と語っていた。

これらを踏まえると、高大連携授業の後期の段階においては、STEP2 で構築した【ナナメの関係】からさらに発展して大学生のようになりたいという【あこがれ】を抱くようになっていく。これはSTEP2 で自分に〔自信〕を持てるようになったこととも関係している。自分に自信を持てるようになることは、今よりもさらに上を目指せるかもしれないと思う向上心に繋がる。そしてその目標として大学生の存在がある。大学生が目指すべき目標、つまり【あこがれ】の存在となることで、そのギャップを埋めるために、向上心である【学習意欲】が湧いていることがわかる。これにより、協同学習にもより前向きに取り組むと考えられるため、学習効果も向上すると期待できる。

#### 4) 高校生の協同学習による認識変容（一部）

高校生の振り返りの語りから、高大連携授業で大学生と協同学習をすることによって、認識変容したと思われるものの一部を事例としてまとめた。

##### (1) 事例：高校生 B

高大連携授業を通して、大学生と関わることにより、高校生 B の観点が多面化し、視点が多角化していることがわかる。

「大学生の広い視野とか、様々なことに挑戦していることが参考になり、見習いたいです。」

「メンバーで議論しているとみんなと価値観が違うということが分かりました。大学生は、目標に向かうプロセスを大切にしていたけど、高校生は、プロセスよりも結果を大切

にしていたような気がします。この授業を通して他人の考えを自分に取り入れることが大切ではないかと思うようになりました。そのためには聞き上手になることが大切じゃないかと思いました。」

このように、高大連携授業を通じて、大学生を含めた周りを意識した変化が見られる。さらに、その意識の変化は、将来への思いに影響を与えた可能性がある。

「商業高校にいと、就職するのは当たり前のことだと考えていました。進路選択に正解はないけれども、大学生と関わることで生徒自身が自分の将来について考えるきっかけにもなりました。」

このように、高校生のインタビューデータからは、形式的な高大連携ではなく、大学生との濃密な関わりの蓄積としての高大連携授業が、高校生の意識や行動に大きな教育効果を及ぼした可能性を考えることができる。

その他でも高校生 B は、大学生の言葉や姿勢から強く影響を受けている。

「大学生が、『学校での勉強を漠然と受けているだけではだめだよ』とおっしゃっていたのがすごく心に残りました。私はその通り怠けながら？授業を受けているだけだなぁって痛感しました。」

「高校で学んでいることが単に基本なこと、授業に対しての考え方みたいなものが変わりました。自分の興味のあるものを深めていこうと大学に進学することも決めました。」高校生 B は、同じグループにいた大学生から向けられた言葉から、進路を変更する（就職するつもりだったが進学することを決めた）ほどの大きな影響を受けている。実際に大学に進学することになれば、高校生 B にとっては自分の人生を変えた「一生もの」の体験になる可能性が高い。実際の発言自体は商品の開発という目的そのものからは離れた抽象的なものではあるが、高校生と大学生の濃厚な関わりの積み重ねによって関係が構築されたからこそ発せられたものと言えるだろう。

## (2) 事例：高校生 C

高大連携授業に対する評価としては、ポジティブなものが多い。そもそも、大学生が一年間にわたって授業に参加したことに対して高い評価があった。例えば、高校生 C は以下のように述べている。

「高大連携とあって、大学の先生が難しい講義をしに来たりすることが多いけど、ああいうのは、すごく嫌です。一方的だし、話が難しすぎて余計に大学に対して進学したいという意欲が低下します。」

このように、もともと高大連携に否定的な考えを持っていた。しかし、今回は「今回の高大連携って、毎週同じ時間に1年間ずっと同じ大学生が来るっていうのはすごいなって思いました。しかも授業と一緒にいって、一緒に考えていくことで、いろんなことが学べました。」と述べており、高大連携のあり方自体への評価が変化したことが語られている。

その変化は、行動の変化にも表れている。

「最初は何をしたら良いか分かりませんでした。この科目を取ったのは失敗だって思っていました。しかし大学生に手伝っていただき最後には商品を提案することができました。」

このように、年上の大学生と協同したことによる不安の解消、評価されることへの喜びが語られている。以上のことから、他者との協同が自己を育み、成長につながるという一定の効果を上げることができたと考えられる。

前述の通り、今回の高大連携授業の授業開始時点においては、高校生のほとんどが「やる気がない」とモチベーションの低い状態だったと考えられる。それに対して大学生が、高校生のモチベーションを引き出すような関わり方をするようになったと考えられる。つまり、単に高校生と大学生を場に放り込めば望ましい教育効果が上がるわけではなく、年上で経験や知識を持った大学生がグループに参加していることが、高校生の満足度を上げる要因のひとつである。

また、今回の高大連携授業では大学生がボランティアで参加していたことも大きなポイントである。高校生 C は、以下のように意識の変化を振り返っている。

「初めは何をしたらよいか分からなかったため、やる気が出ませんでした。やる気がなく、大学生に失礼な態度を取っていました。でも、大学生がボランティアで来てくれることを知り、とても申し訳ないことをしました。私が大学生だったら、高校へ行ってボランティアをするだろうかって思いました。人のためにこんなに関わってくれる大学生を見て、このままではいけないと思うようになりました。いつのまにか、私も大学まで行って、大学生に教えてもらったりするようにもなりました。大学生に『なんか積極的になったね』、『なんかすごい変わったね』と言われ、恥ずかしいのと嬉しいとの気持ちが混ざっていました。」

高校生 C は、当初「やる気がなく、大学生に失礼な態度を取っていた」。それが変わったきっかけが、「大学生はボランティアで参加している」という事実を知ったことだった。「人のためにこんなに関わってくれる大学生」の存在に、「このままではいけない」という思いを持ったことで、商品開発の授業に積極的に取り組むようになったのである。大学生からも、そうした変化についてのフィードバックをもらったことも、高校生にとっては大きな意味のある経験だったと思われる。

#### 第4節 考察

ここでは、ストーリーライン及び、高校生の協同学習による認識変容（事例）の考察を行う。考察に際しては、「高大連携授業」「高校生の変容と成長」「ナナメの関係」「学習意欲」の4つの点に注目する。これは、本研究の目的が第1節「問題と目的」で記したように、高大連携授業に対する一人ひとりの高校生の認識を質的な面で捉え、協同作業認識の変化を促した要因を明らかにすることから、まずは高大連携授業についての考察を行い、

次いで、高校生の成長プロセスについて明らかにした上で、「高校生の変容と成長」について考察を行うべきと考えたためである。その一方で、本研究の調査対象となった高校生は、1年間にわたり大学生がこの高大連携授業に介入していることから、ナナメの関係である大学生が、高校生にどのような働きかけをしているのかについても考察する必要がある。さらには、分析と図式化を行う中では、高大連携授業において「学習意欲」の向上する効果も窺われたため、この点についても考察を行う。

以上のようなことから、先の4点についてまずは考察を行うことにする。

## 1) 高大連携授業

第3節の高校生の協同学習による認識変容（事例）でも述べたように、高校生Cは「高大連携とあって、大学の先生が難しい講義をしに来たりすることが多いけど、ああいうのは、すごく嫌です。一方的だし、話が難しすぎて余計に大学に対して進学したいという意欲が低下します。」このように、もともと高大連携に否定的な考えを持っていた。第1章でも触れたが、神原（2012）によれば、いわゆる「出前授業」こそが高大連携であるという認識が関係者の間で広まっている現状がある。また、大学間で高大連携に対する温度差があり、実態は大学の学生募集活動になってしまっており、高校や高校生に対するメリットがないことが指摘されている。

しかし、高校生Cは「今回の高大連携って、毎週同じ時間に1年間ずっと同じ大学生が来るっていうのはすごいなと思っていました。しかも授業と一緒に入って、一緒に考えていくことで、いろんなことが学べました。」と述べており、高大連携のあり方自体への評価が変化したことが語られている。他の高校生の語りでも、「大学生が高校生の授業に参加し、協同すること」への評価は高かった。要望として、複数の高校生から「他の授業でも高大連携をやってほしい」「高大連携授業の取り組みをもっと多くの高校生に知ってもらいたい」という声が出ていたほどである。

また高校生は、高大連携授業によって習得することができる幅広い能力について語っている。例えば、高校生Aは「何でも不安になりがちな私でしたが、この授業では、積極的に参加する気持ちが大きくなり、一皮むけた感じがしました。」と述べており、自分の成長を実感している。また、高校生Fは以下のような意識の変化を自覚しているという。「今まで、人の意見を聞き入れることが苦手でしたが、この授業を通して人の意見も大切だということが学べて、人の意見+自分の意見でより良いものにしようとする意志が出てきました。」現行の学習指導要領でも、他人との協調が「生きる力」の構成要素として明示されていることを踏まえると、今回の高大連携授業が「生きる力」を育むものになった可能性を示唆していると言えるだろう。

## 2) 高校生の変容と成長

高大連携授業を通して、高校生の観点が多面化し、視点が多角化していることが分かる。高校生 A は他の授業では受け身の姿勢であるが、「この授業は自分が動かなければなりませんでした。」と語っているように、高大連携授業では能動的に取り組むようになっている。さらに高大連携授業を通じて、「そういう勉強のやりかたはで自発的になれるし、勉強が楽しい」とも語り、意識変化が見られる。つまり、受け身の姿勢から、自発的な姿勢への変化が見られた。

また、高校生 C は「相手の気持ちも考えられるようになりました。」、高校生 E は「人の意見を聞くことにより考えが柔軟になった。」と語っているように、高大連携授業を通して、自己中心的な視点から、まわりを意識した視点を持ったことによって変化がもたらされている。これはまた、「話すスキル」、「聴くスキル」、「話し合うスキル」といったソーシャル・スキルが向上したことにより、物事を多面的かつ多角化に、より広い視野から見られるようになったことがわかる。そこには、高校生 C が「いい授業を作るためには、リーダー（大学生）だけが頑張っているだけでは作れない。」と語り、高校生 E が「授業って、メンバーで作っていくものなので、自分中心では成り立たないものでした。」と語るように、メンバーの中心的役割としてリーダーシップを発揮する、あるいは、リーダーのサポート役に回るといった、より高い位置からだけでなく、周辺の立場からも広く全体を見渡し、他方で、各メンバーの役割も認識しながら行動できたことがそれに繋がったと考察する。

## 3) ナナメの関係

高校生の人間関係は、大きく「タテ」「ヨコ」「ナナメ」の 3 方向からとらえることができる。タテの存在は、親あるいは学校でいえば教員にあたる。ヨコの関係は、高校生とって同級生との関係になる。本研究では、高校生にとって大学生との関係は「ナナメの関係」になる。ここでは高大連携授業を通して、ナナメの関係にはどのような役割や機能があるのかを明らかにする。

### (1) モデル

ナナメの関係は、すぐに深まっていくものではなく、高校生がナナメの関係にあたる大学生と一定期間をかけて親しくなっていくに従って表れる。少し年上のである大学生の「キラキラした」姿に刺激を受け、「こういう大学生になりたい（高校生 F）」、「こんな大学生になりたい（高校生 G）」というあこがれから、大学生へ同一化が生じるものである。もちろん、高校生にとって第一のモデルは身近な親や教員というタテの関係で生じるものであろう。しかし、年の近い大学生は高校生の手本（モデル）となり、高校生が実際に真似て生



き方を試してみる機会を与えてくれるだろう。

## (2) 相談相手

次にあげられるのが、高校生の方からナナメの存在に相談を持ちかけるという相談相手としての機能である。高校生 B は、授業以外にも大学生と多くのコミュニケーションを取り、進路の相談もしている。高校生 B は「大学生が、高校生だった時を思い出し、一緒に考え一緒に悩んでくれたことは、自分の進路に納得を得ることにつながりました。」と語っている。高校生が大学生に対して自己開示をするという段階に進むには、両者の日常的なやりとりを通して、高校生が大学生に対して最低限の信頼感を持つに至ることが条件となろう。親や教師、同級生ではない、第三者的な存在のほうが、自己開示がしやすいのかもしれない。つまり、高校生にとって最低限の信頼があるという点では近い関係でありながらも高校生が生活している環境からは離れているという点では「ナナメ」の存在が、高校生が自分の内面を開示しようと思わせる点であろう。

## (3) 新しい視点・価値の提供者

意見交換や、学習法の情報交換、調べた話題の共有などが良い刺激となり、大学生がいると、高校生だけでは気づかなかったことに気づくようになる。それを、高校生 A は「大学生の考え方」、高校生 B は「大学生の視野」、高校生 F は「大学生の視点、ものの見方」と語っている。この役割・機能は、ナナメの関係という第三者的存在だからこそ有効に提供できるものであり、第 2 章でも述べた藤井(2010)や牧田・秋田(2012)が指摘した役割である。高校生には親や教員が示す生き方やものの見方、その背後にある価値観などは、ごく当たり前なものとなっている。年齢が進むにつれて、その枠組みだけではない別のとらえ方があるとは感じるようになりながらも、ナナメの存在から直接伝えられるそれは、これまで当たり前であった枠組みを超えたものの見方、生き方、価値を提供することとなる。

## (4) タテの関係を補助する者

高校生の話す相談内容に親との関係、教員との関係がのぼってきたとき、そのタテの関係を大切だと考えるナナメの存在であれば、「ご両親（先生）は、〇〇と違って〇〇と言ったんじゃないかな」と親や教員の言葉や考えを補って、高校生に納得させる役割・機能を果たす場面も出てくる。高校生 B は進路に悩み、大学生に相談している。高校生 B は就職希望で、最終的にも就職に決定するわけであるが、「大学生が、高校生だった時を思い出し、一緒に考え一緒に悩んでくれたことは、自分の進路に納得を得ることにつながりました。」と

語っている。高校生 B にとって、タテの関係にあたる親や教員は、高校生と一番近い人物だからこそ、高校生の「わかってもらえていない」という気持ちも増大する。また高校生は親や教員を自分を評価する存在だととらえてもいる。このような中で、タテの存在から高校生に向けられる言葉や行為が、高校生にはすぐには受け入れられないことも反発を招くことも多く発生する。そのようなタテの関係だからこそ、大学生からの言葉は、高校生に自分の考えを納得する重要な機会となり、間接的にタテの関係を補助するきっかけにもなりうる役割・機能だといえる。

#### 4) 学習意欲

高大連携授業において「学習意欲」の向上する効果も窺われた。高校生 B は、「1つの目標を持っているメンバー（大学生、高校生）の中で、刺激を受け、モチベーションを高めていくことができました。」と語っている。「1つの目標を持っているメンバー」という言葉があるように、単に協同学習をするだけでは学習意欲は向上しない。メンバーで目標が共有され、メンバーとの関係性の中で協同学習が進めることができたときに、学習意欲が誘発される。共通の目標を持ち、メンバーで考え、調べ、表現し、伝え合う活動を継続していく中で、学習意欲が副次的な効果として獲得されていくことが読み取れた。

そして、その学習意欲は、高校生が抱く納得感や自信などが要因となる。先に述べたように、高校生 B は大学生に進路の相談することにより、納得感を得て進路を決めている。また高校生 A は大学生から声をかけてもらうことで、「勇気のようなもの」（自信）が生まれ、少しずつ変わっていく。「この授業では、積極的に参加する気持ちが大きくなり、一皮むけた感じがしました。」と学習意欲とともに成長を実感している。高校生に納得感や自信を持ってもらうことが高大連携授業の直接的な目的ではなかったものの、結果として高大連携授業が高校生に影響を及ぼしたのは事実であろう。納得感や自信は、高校生と大学生とのやり取りの中で得られている。つまりある程度の期間を通じて高まっていくものであり、その向上には高校生と大学生の主体的な参加が必要とされる。

### 第5節 本章のまとめ

本章では、質的データによる分析を行うことでソーシャル・スキルが向上するまでのプロセスと高大連携授業の効果を明らかにした。

高校生へのインタビューから、高大連携授業の効果は三段階で分けて考えることができた。まず大学生が異質な存在として高大連携授業に参加することでソーシャル・スキルが向上する様子が伺えた。さらに、高校生と大学生の仲が深まるとナナメの関係となり、さらにソーシャル・スキルが向上する。また高大連携授業の効果はソーシャル・スキルの向

上だけでなく、学習意欲にも良い効果を発揮していた。これは大学生が高校生にとってのあこがれの存在となっていることが原因であると解釈できる。学習意欲の向上が起きた背景として、高校生が自分に自信が持てるように成長していたことがある。このように、本研究で行った大学生が介入する高大連携授業は高校生の成長を促進するものであり、従来の高大連携よりも高校生にとってのメリットがある取り組みとなっていると言える。大学生があこがれの存在となり、高校生にとっての目標となることは大学側にとってもメリットがある。今回の取り組みは高校生の進路についても見直しを行うきっかけとなっているため、大学を目指す生徒が増えることも期待できる。また、大学に進学しない場合でも、納得感を持って進路を選択できるようになることは本研究の利点の一つとして取り上げることができるだろう。

## 第Ⅲ部 総括

### 第 8 章 総合的考察

#### 第 1 節 本研究で明らかになったこと

本論文では、効果的に協同学習を行い、ソーシャル・スキルを向上させる手法を提案することを目的とし、「大学生を介入させる高大連携」による効果について研究した。従来の高大連携では、ソーシャル・スキルに注目されることは少なく、また大学生を介入させた時の効果についても未知の部分が多い。そこで、まず「大学生を介入させる高大連携」による高校生の協同作業認識への影響について検討を行った。さらに、ソーシャル・スキルへの影響も検討した結果として、「大学生を介入させる高大連携」が有効な手法である知見が得られたので示した。

本節では、これまでの知見を総括する。第 1 章では、他者と協調する能力の必要性を取り上げ、協同性を向上させるための手法としてアクティブ・ラーニングを紹介した。アクティブ・ラーニングによる効果としてソーシャル・スキルへの効果についての議論が不十分であり、本研究において検討する課題として提起した。第 2 章では、本研究に取り上げた高大連携について説明した。学習指導要領で求められている高校生が主体的・協同的に学べるようにするには、大学生を介した高大連携を用いることが有用な手法であることを提起し、その効果が期待できる理由として、異質な存在やナナメの関係について紹介した。第 3 章から第 7 章までの実証研究では、高大連携授業における高校生の協同作業に対する認識への影響とソーシャル・スキルへの影響を検討した。第 3 章では、高校生と大学生が協同学習をすることで、協同作業認識尺度における「協同効用因子」に対する認識の評価に差がみられた。これにより協同学習を実践するにあたって、その内容や形式に加え、高校生のグループに大学生を加えることで有効な効果を発揮させることが示唆された。生徒たちは協同学習を通して多様な見方や考え方を共有することで学習内容の理解につながると同時に、協同への肯定的な認識を高めることが出来ると考えた。第 4 章では、大学生を介入させる高大連携授業が、高校生のソーシャル・スキルを向上させる効果があることを確認した。さらに、第 3 章の研究を踏まえ、協同作業認識を比較し、ソーシャル・スキルとの関係性について分析することで、調整効果について明らかにした。異質な者が介入する協同学習によって、高校生のソーシャル・スキルの向上に望ましい影響を与えることが示せたことは、全国で展開されている高大連携において、有効な協同学習を促すような工夫や手立てを示すものであった。第 5 章では、高校生のソーシャル・スキルは地域との連携によって向上することが示された。本研究においては、小学校低学年の児童との交流をメインとして、地域における実践的な活動や交流を行い、ソーシャル・キャピタルを形成

した。児童間の交流の調整や保護者への接客要素のある活動は、人々の協調行動を活発にさせる取り組みであり、ソーシャル・キャピタルを形成したと言える。このような成果を生み出す上で、大学生は上の世代との良い緩衝材となり、地域住民との信頼関係を構築したと考えた。第 6 章では、高大連携授業における各時点におけるクラスの雰囲気を把握するために、4 時点を対象に協同作業認識尺度について、生徒をクラスター分析した。大学生が介入するクラスでは、最終的にクラス全員の「協同効用」が高くなっていた。一方で、大学生が介入しないクラスでは、「個人志向」の高い生徒がクラスの多数を占めるようになるという逆の傾向が見られた。この結果が示すように、協同学習は適切な手法を用いて行う必要があり、大学生を介入させる高大連携授業は協同学習として有効な手法であることが示された。第 7 章では、高校生にインタビュー調査を行い、協同作業認識の変化を促した要因を明らかにした。定性的な分析を行うことで、本研究における効果の本質を探索した。また高校生にとって大学生の存在が身近なあこがれとして明確に意識できるようになることは、学習意欲にも影響を与えることが明らかとなった。

## 第 2 節 本研究から得られた知見

### 1) 協同作業認識

高大連携授業に取り入れられている協同学習を高校生がどのように認識しているかを測定するために、長濱ほか（2009）の大学生、専門学校生を対象とした研究で報告された協同作業認識尺度を用いた（第 1 章 表 1-1 参照）。長濱他（2009）では、「協同効用因子」、「個人志向因子」、「互惠懸念因子」の 3 因子を抽出したが、第 4 章では「協同効用因子」と「個人志向因子」の 2 因子が示され、因子数に違いがみられた。「個人志向因子」は他者との協同的行動とは反対方向を志向する内容の質問項目であり、「互惠懸念因子」は、他者との協同そのものへの否定的評価にかかわるものである。甲原（2013）は、協同作業認識尺度を用いて、大学 4 年生の経時変化を分析し、協同効用が互惠懸念を経由して、個人志向に影響する関係を示している。しかし、第 6 章 表 6-2 から分かるように、本研究においては当初から、高校生の約半数が T1（4 月）の段階で、「協同効用因子」が高く、「個人志向因子」が低く示していることから、当初から協同的な認識を保持していたと考えられる。また、「互惠懸念因子」の項目は「協同は仕事の出来ない人たちのためにある」「優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない」「弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない」であり、高校生は「個人志向因子」の項目と同様に捉えてしまっているとも考えられる。つまり高校生の発達段階では、甲原（2013）の影響関係のパターンとはことなり、「互惠懸念因子」は抽出されず、「個人志向因子」と合わさって 1 つの因子として抽出されたと考えられる。石橋他（2016）は、中学生、高校生を対象に研究を行い、協同作業認識尺度を因子分析して 4 因子を抽出している。それは、協同学習の効用感や期待感を表す 2 つの

因子と、不満足感や不必要感を表す 2 つの因子である。それをふまえると、本研究の因子分析の結果は、高校生における協同作業における協同作業認識の特徴を表していると考えられる。

第 6 章では、高大連携授業の年間を通した調査について解析した。介入群と統制群の事前測定（4 月, T1）では、すでに協同効用が高い生徒が多数を占めていた。これは生徒がこれまでの高校生活 2 年間を通して、仲間と授業や学校行事、部活動に取り組んできたことで、その経験を通じて得たスキルが、協同効用因子の高さとして表れたと推測した。高校生活において、定期考査や模擬試験、検定試験といった学習活動があるが、受験とは異なり競い合う関係ではない。文化祭や体育祭、球技大会、遠足に加え、高校 2 年生には修学旅行もあり、クラスの結束が高まり、協同効用が高い生徒が多数となったと考えられる。しかし、大学生が介入したクラスにおいても、協同効用がそのまま上がり続けるわけではない。夏休み前（7 月, T2）になると、協同効用が高い生徒の人数は少し減少した。どんなに興味・関心を持てるものであっても、毎週繰り返されることによって新鮮さが軽減し、クラスがいわゆる中だるみのような雰囲気になる。これは、単に大学生を介入させればよいということではないことを示している。そして秋（11 月, T3）、事後測定（1 月, T4）では、協同効用の高い生徒が再び増加し、最終的には協同効用が高い生徒がクラスの全員となっていた。これは、地域における実践的な活動や交流を行い、ソーシャル・キャピタルを形成したからであると考えた。高校生と大学生が、小学生とその保護者と一緒に工作を製作する同じ目標をめざして、お互いに協力しながら取り組むため、短時間でソーシャル・キャピタルが形成しやすかったと考える。長濱他（2009）は、18 歳に至るまでの協同作業に対する認識は明らかになっていないことにふれており、第 6 章において、高校生の協同作業の認識の変化を明らかにし、第 7 章では、その認識のプロセスを明らかにしたことの意義は大きい。

## 2) 友達・家族・先生との関わり

第 4 章では、協同学習の当初（第 1 回調査）と 3 ヶ月後（第 2 回調査）において、介入群（大学生と協同学習する群）は、統制群（同級生と協同学習する群）に比べて、友達とのかかわり、家族とのかかわりが有意に増加していた。ただし、先生とのかかわりスキルは減少していた（第 4 章 表 4-13 参照）。先生とのかかわりスキルが減少した理由として、生徒たちにとって大学生が頼れる存在として確立したことがあると考える。今までは生徒にとっての頼れる身近な存在として先生がいたが、大学生とのかかわることで、代わりにより身近な頼れる存在が誕生してしまった。このことが結果として先生とのかかわりスキルを減少させることに繋がったのではないかと考えられた。

さらに第 5 章では、地域連携活動を行う前（第 2 回調査）と行った後（第 3 回調査）に

において、介入群（大学生と地域連携活動に参加する群）は、統制群（参加しない群）に比べて、友達とのかかわり、家族とのかかわり、先生とのかかわりスキルが有意に増加していた。また、第 4 章の協同効用の効果は「友だちとのかかわりスキル」に影響を与えていた。第 5 章ではそれに加えて「家族とのかかわりスキル」への影響が確認できた。ここに本研究におけるソーシャル・スキルの向上が、学校内だけで表出するのではなく、地域連携活動では小学校低学年の児童やその保護者などの地域住民との関わりにより家族とのかかわりスキルが向上している点も特筆すべき点であろう。

### 3) 大学生という異質な存在

高大連携授業では単なる「ソーシャル・スキルを向上させる」以上の様子が確認された。これは、第 7 章からも分かるように、大学生が異質な存在として高大連携授業に参加することでソーシャル・スキルが向上する様子が伺えた。さらに、高校生と大学生の仲が深まるとナナメの関係となり、学習意欲にも良い効果を発揮していた。これは大学生が高校生にとってのあこがれの存在となっていることが原因であると解釈したが、大学生が自らの経験を語ったり、考えを述べ合うなど自己開示を促す活動を多く行ったためと思われる。その結果、高校生は自分とは異なる多様な視点を育むことができた。このように自分の考えを述べ、仲間の意見を聞き、多様性を受け入れ、考えを深めることのできる力は、今まさに日本の教育に求められている力であろう。

本研究で行った大学生が介入する高大連携授業は高校生の成長を促進するものであり、従来の高大連携よりも高校生にとってのメリットがある取り組みとなっていると言える。大学生があこがれの存在となり、高校生にとっての目標となることは大学側にとってもメリットがある。今回の取り組みは高校生の進路についても見直しを行うきっかけとなっているため、大学を目指す生徒が増えることも期待できる。また、大学に進学しない場合でも、納得感を持って進路を選択できるようになることは本研究の利点の一つとして取り上げることができるだろう。

### 第 3 節 学習意欲を促す高大連携授業

第 7 章において、高大連携授業の効果はソーシャル・スキルの向上だけでなく、学習意欲にも良い効果を発揮していた。第 7 章では、大学生が高校生にとってのあこがれの存在となっていることが原因であると解釈した。学習意欲の向上が起きた背景として、高校生が自分に自信が持てるように成長していたことがある。このように、本研究で行った大学生が介入する高大連携授業は高校生の成長を促進するものであり、従来の高大連携よりも高校生にとってのメリットがある取り組みとなっていると言える。

本節では、本研究における高大連携授業を効果的に行うことができたのは、高校生の発

言にはなかったが、教材（課題）や教室の雰囲気によるものも大きいのではないかと考える。ここでは、学習意欲を促す高大連携授業を効果的に行う要素を3つ示す。

### 1) 高校生のレベルにあった教材（課題）

学習教材（課題）の難易度は、高校生の学習意欲を大きく左右する。高校生の学習能力に比して、教材や課題があまりに難しすぎると、直感的に「自分には無理だ」と思わせたら学習意欲に繋がらない。また逆に、教材や課題があまりに簡単過ぎると、「やっても無駄だ」と思い、興味・関心を示さず学習意欲に繋がらない。学習対象を身近に感じたり、親しみを持たせることで、高校生の興味・関心がより高まる。

中央教育審議会答申（2016）によると、学校教育を通して子供たちに育てたい在り方の一つとして、「対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとともに、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること」を挙げている。「対話や議論を通して、自分の考えを根拠とともに伝える」には、グループ全員が理解できる内容であること、経験していることが必要で、考えや根拠に差異が生まれる課題でなければならない。

本研究で取り扱った高大連携授業における課題は、「小学生向けの工作キットの企画製作」である。高校生も大学生も、誰もが小学校時代に工作を経験している。過去の経験をお互いが共有し、同じ遊びをしていたことに話がはずんだり、自分の知らない遊びを教えてもらったりする。自分の経験が根拠となり、自分の発言が問題の解決につながるのではないかと期待も重なり、学習意欲にもつながると期待できる。

このように、「小学生向けの工作キットの企画製作」という課題としては簡単かもしれないが、多様な考えを引き出す課題を設定することによって、お互いの共通点や相違点に着目し、深めていくことができる。高橋（2014）によると、「答えを見つけるだけの一問一答形式の学習では、協同学習はうまくいかない」という。答えが自分の思っていることと違いがあるからこそ他者の考えを聞きたい、自分の考えを伝えたいと思えるような課題設定が協同学習では重要である。

これまで筆者が行った高大連携授業で、協同性が深まらない事例もある。それはC高校と連携した授業で「町の活性化策」を町長に提案するものである。2019年度から取り組みを始め、2年目を迎えた。テーマは面白いが、思ったように協同性が深まらない。優秀な大学生と高校生だけが中心となって、どんどん進めていく。いつの間にか、ついていけない高校生は完全に置いてけぼりになっていた。協同学習をしているように見えても、実際には、じっと座って何もしなかったり、課題以外の事をしたりして、参加しない高校生もあり、協同学習に参加する高校生は固定化されていた。授業に参加させたくて協同学習をしたにも関わらず、自信のない高校生が余計に自信をなくし、自分はやらなくても誰かがや



ってくれるという雰囲気となり、一部の人の協同学習になってしまう。一部の高校生が学習を進めて終わらせ、とりあえずそれがグループの答えとなり、皆がそれで満足している様子がかがえた。深まらない要因は、難しすぎる課題の設定にあるのではないか。課題が難しいと、それぞれが発言に自信がなくなり、活発な対話や議論になっていかない。しかも、グループとしての答えを見つけてしまえば、それ以上は検討する必要性を感じず、話し合う意義を高校生は実感できなくなる。

## 2) 交流が必要な教材（課題）

本研究で取り扱った高大連携授業における課題は、他者との交流を促すことにつながっている。課題が、「小学生向けの工作キットの企画」だけでは、強く交流を促すことにはつながらなかっただろう。企画したものを実際に作ってみる。その製作という過程が他者と交流する必然性があるものへと変化させている。例えば、「走る車」の工作キットの企画製作では、「動力となるゴムが、回転軸にうまく巻き付かない」「タイヤが床を滑って前に進まない」「車体と車輪を洗濯バサミで固定したが、挟む力が弱すぎてうまく固定できない」など多くの問題が発生する。企画したものを実際に製作することで、自らの課題を設定することになる。それをひとつずつ解決する活動を通して、結果的には、商業科の「創造的な能力と実践的な態度を育てる」という教科目標の達成にもつながっている。

佐藤(2015)は「学びは一人では達成できないいとなみである。学びの課題のレベルは、学習者が一人で達成できるレベルではなく、その学習者が仲間との協同や教師の援助のもとで達成できるレベルに設定されなければならない」と述べている。つまり、高校生と大学生が協同学習の中で互いに学び合うためには、与えられた課題を解決していくのではなく、工作キット製作上の課題のように、自分たちの学びの中から出てきた課題を解決することが、交流を促進することにつながっているだろう。

## 3) 自由な雰囲気

高校生にとって、協同学習は教員から「やりなさい」と言われただけでできるものではない。多田(2017)は対話を学びで活用するための要件の一つとして、「対話の活性化のための物的・人的な受容的雰囲気づくり」を述べている。もともと、この高大連携授業を実施するにあたっては、第3章で述べたような、大まかな授業スケジュールは組まれているが、毎時間の詳細なスケジュールは組まれていない。それは、授業設計にあたり、高校生と大学生の創意工夫に期待するところがあったからである。

勝野・庄井(2015)は、教員が指導を控えれば、子どもが主体的かつ能動的に学ぶ環境ができるとは限らないとしており、教員が意図的に指導を弱めると経験主義的な質の低い協同学習が懸念される。しかし、大学生は高校生と全く同等の学習者というわけではない。

大学生は、教員のような立場で指導を促すことはないが、かといって高校生に依存するわけでもない。暉峻（2017）は、「権威がある中では自由に話し合う対話がなく、閉ざされてしまう。」と述べている。また、佐藤（2006）は、協同的な学びにはリーダーは好ましくなく、どの子も対等に参加する必要がある。」と述べている。本研究では、高校の授業に大学生が介入したが、高校生にとって、年齢や思考のスタイルの近い大学生だからこそ、ある程度自由で受容的な雰囲気が生まれ、学習環境がコントロールされたと考える。

#### 第4節 高校におけるナナメの関係

第2節で、協同性を促す高大連携授業の環境において、どのような条件が必要であるかについて示した。ソーシャル・スキルは、大学生が介入する影響がみられた。これらのことから、高校生のソーシャル・スキルを向上させるためには、異質な者との接触の機会を積極的に設けることが求められる。

しかし、高校教育において、大学生など異質な者を介入させることは容易ではないだろう。そのような場合は、幼児教育や初等教育でも多く実践されている異年齢教育を高校教育にも持ち込むとよいだろう。異なる学年の高校生との授業や行事、他の高校との交流を行うことによって、高校生のソーシャル・スキルの向上に貢献できるのではないかと考える。特に小規模校のような人間関係が固定される学校は、積極的に高校生のソーシャル・スキルを育てる機会や環境を整える必要があるだろう。また、ソーシャル・スキルを獲得することは、対人関係を良好にし、自立した人生を生きるための生活技術の獲得であるともいえる。これは、キャリア教育にも関係するであろう。中央教育審議会答申（2011）において、社会的・職業的自立に向けて必要とされている「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4能力を挙げている。高校生のソーシャル・スキルの獲得は、「人間関係形成能力」や「課題対応能力」の獲得につながるだろう。

また、生徒指導提要（2010）の中で「ナナメの関係」に関わる記述に注目すると、「学校には学級担任・ホームルーム担任を始め、教育相談担当教員、養護教諭、生徒指導主事、スクールカウンセラーなど、さまざまな立場の教員」がいる。つまり、様々な教員が多様な関わりを持つことができる。ホームルーム担任というタテの関係だけでなくさまざまな立場の教員というナナメの関係を活用することで、高校生のソーシャル・スキルの向上を期待することができるだろう。それは同時に、文部科学省（2015）が示した「チームとしての学校」も機能することになる。

#### 第5節 課題と今後の展望

本研究は、高等学校の正課授業における「商品開発」の授業の中で実施した。当然調査

期間には他の教科の授業も行われている。そのため、質問紙による調査で明らかになった効果は厳密には高大連携授業だけの効果とは言えず、高大連携授業以外の教科、行事などの影響など間接的な効果の可能性もあることにも留意する必要がある。分析結果を解釈する際には、多様な要因を考慮すると共に、適用範囲がかなり限定されることに留意しておきたい。

さらに、将来的には、複数の高校で大学生が高校の授業に介入する高大連携授業に参加し、教育効果が得られるか、さらに教育方法が妥当であるかどうかの検証についても検討していく必要がある。協同作業の認識の程度の差が学校の規模や地域性といった多層的に重なった共通性や相違が考えられるだろう。武田（2013）は、中等教育における協同学習の定着の難しさを指摘している。本研究における特徴や工夫を分析することにより、協同学習の定着についても検討できるだろう。

本研究は、高校生と大学生を主体とした高大連携授業である。この授業では、大学生と高校生が主体的に活動することで、大学教員や高校教員では生み出せない教育効果が得られる。本研究においては、高校生に着目したが、大学生も高大連携授業によって、主体性が引き出されているだろう。大学生にも着目した研究を行うことで、高校生、大学生双方に効果が証明され、より効果的な高大連携授業が検討されるとともに、高大連携授業の意義が明確になる。

## 第6節 おわりに

本論文では、効果的に協同学習を行い、ソーシャル・スキルを向上させる手法を提案することを目的とし、「大学生を介入させる高大連携」による効果について研究した。「大学生を介入させる高大連携」による高校生の協同作業認識への影響について検討を行い、ソーシャル・スキルへの影響も検討した結果として、「大学生を介入させる高大連携」が有効な手法であることを示してきた。

本論文の位置づけは、高大連携授業場面の事例研究であり、「大学生を介入させる」取り組み例を報告したわけだが、その取り組みは、さらなる改善が必要なものの、一応の成功をみたといえよう。このような「大学生を介入させる高大連携」の取り組みは、高校と大学が協同で育てる仕組みとして実際に効果を挙げている先駆例だと言ってもよいであろう。第5章で述べたように、良いソーシャル・キャピタルの形成が、ソーシャル・スキルの向上につながるように、高大連携は、単に「接続教育」や「受験生の確保」といった近視眼的な目標だけではなく、地域ぐるみで教育すれば、その成果は自ら上がるものであると信じている。これからますます、高大連携が盛んになることを願ってやまない。今後は得られた知見をもとに、高大連携場面における学習方法、授業の展開の仕方などに生かされていくことが期待される。

さいごに、筆者においても、高大連携の精度を上げていくためのさらなる追究に励んで

いくことを確認し、本論文の終結とする。

## 引用文献

- 荒井 克弘(2011). 高大接続の現在 玉川大学出版部.
- 中央教育審議会(1999). 初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)(平成 11 年 12 月 16 日),[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm), (2020 年 11 月 25 日).
- 中央教育審議会(2008). 学士過程教育の構築に向けて(答申)(平成 20 年 12 月 24 日), [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf), (2020 年 11 月 25 日).
- 中央教育審議会 (2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)(平成 23 年 1 月 31 日),[https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878\\_1\\_1.pdf](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf), (2020 年 11 月 25 日).
- 中央教育審議会(2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」(平成 24 年 8 月 28 日), [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf), (2020 年 11 月 25 日).
- 中央教育審議会(2014). 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～(答申)(平成 26 年 12 月 22 日), [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf), (2020 年 11 月 25 日).
- 枝廣 和憲(2011). 「斜め(ナナメ)の関係」が高校生の自我発達に与える影響ーピア・サポートプログラム開発のための基礎的研究ーピア・サポート研究(日本ピア・サポート学会),8,11-17.
- 藤井 千春(2010). 子どもが蘇る問題解決学習の授業原理ー学習指導と生活指導を合体する指導法の魅力ー 明治図書出版.
- 深谷 達史・植阪 友理・田中 瑛津子・篠ヶ谷 圭太・西尾 信一・市川 伸一(2016). 高等学校における教えあい講座の実践ー教えあいの質と学習方略に対する効果ー 教育心理学研究,64(1),88-104.
- 深谷 達史・植阪 友理・太田 裕子・小泉 一弘・市川 伸一(2017). 知識の習得・活用および学習方略に焦点をあてた授業改善の取り組みー算数の「教えて考えさせる授業」を軸にー 教育心理学研究,65(4),512-525.
- 福嶋 祐貴(2015). 社会的スキルの明示的指導における二つの立場ー協同学習論とソーシャルスキル教育論との比較検討ー 教育方法の探究(京都大学大学院教育学研究科・教育方法学講座),18,29-36.

- 玄田 有史(2004). 十四歳に「いい大人」に出会わせようー若者が失業者にもフリーターにも  
なれない時代にー 中央公論(中央公論社),119(2), 162-169.
- 権 裕善・藤村 宣之(2004). 同年齢児童の協同はいつ有効であるのかー比例的推理の方略レ  
ベルが異なるペアの相互作用 教育心理学研究,52(2),148-158.
- 半澤 礼之・江口 彰・宮前 耕史(2019). 大学生の「カタリ場」への参加と時間的展望ー「ナ  
ナメの関係」が学生に与える影響に焦点を当てた検討ー 北海道教育大学釧路校研究紀  
要,51,27-33.
- 長谷川 榮(2006). 授業における学習意欲の向上策の基本 学習意欲向上のための総合的戦略  
に関する研究(下田好行編),科学研究費補助金基盤研究(c)研究成果 中間報告書,3.
- 彦坂 訓宏・遠西 昭寿(2009). 協働的学習における学習者間の相互作用に関する基礎的研究  
日本理科教育学会第 59 回全国大会発表論文集.
- 石橋 太加志・浅香 眞弓・荒井 恵里子・武田 竜一・千葉 美奈子・廣井 直美・前田 香織・  
秋田 喜代美・小国 喜弘・小玉 重夫(2016). 中学生・高校生の協働学習に対する認識と学  
校への適応感 東京大学大学院教育学研究科紀要,56,351-363.
- 石田 裕久・鈴木 稔子(2006). 協同学習の考え方と「協同」を学ぶ授業実践 人間関係研究(南  
山大学人間関係研究センター),5,15-30.
- 伊藤 忠弘(2004). 自己と動機づけ 動機づけ研究の最前線(上淵 寿編) 北大路出版.
- 伊藤 忠弘(2004). 達成動機づけにおける「他者志向的動機」の役割 帝京大学心理学紀  
要,8,63-89.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I. (2002). (伏野 久美子・木村 春美訳 2005) 先生のため  
のアイデアブックー協同学習の基本原則とテクニックー 日本協同教育学会.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1998). (杉江 修治・石田 裕久・伊藤 康児・伊  
藤 篤訳 2010) 学習の輪ー学び合いの協同学習教育入門ー 二瓶社.
- 神原 信幸(2012). 日本とアメリカの比較から高大連携の政策アプローチを再考する 高等教  
育研究(日本高等教育学会),14,130-132.
- 金子 恵一・服部 洋兒・村松 常司・藤田 定(2006). 高校生のセルフエスティームと社会的  
スキルから見た攻撃的受動性に関する研究 学校保健研究(日本学校保健学  
会),48(4),307-324.
- 笠原 嘉(1977). 青年期ー精神病理学からー 中央公論社.
- 勝野 頼彦(2004). 高大連携とは何かー高校教育から見た現状・課題・展望ー 学事出版.
- 勝野 正章・庄井 良信(2015). 問いからはじめる教育学 有斐閣.
- 川合 宏之(2016). 職業教育による「社会人基礎力」の養成ーアクティブ・ラーニングの実質  
化へ向けた一考察ー 流通科学大学論集ー人間・社会・自然編,29(1),29-39.
- 川喜田 二郎 (1967). 発想法ー創造性開発のために 中央公論社.
- 川喜田 二郎 (1970). 続・発想法ーKJ 法の展開と応用 中央公論社.
- 川喜田 二郎 (1986). KJ 法ー混沌をして語らしめる 中央公論社.

- 河村 茂雄(2001). ソーシャル・スキルに問題がみられる児童・生徒の検討 岩手大学教育学部研究年報,61(1),77-88.
- 経済産業省(2006). 社会人基礎力に関する研究会－中間 取りまとめ－(平成 18 年 1 月), [https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzaizoku/jinzaizou\\_wg/pdf/001\\_s01\\_00.pdf](https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzaizoku/jinzaizou_wg/pdf/001_s01_00.pdf),(2020 年 11 月 25 日).
- 菊池 章夫(1988). 思いやりを科学する 川島書店.
- 北野 栄正(1972). 文章の再生における協同,競争事態と集団成員の特性との交互作用 教育心理学研究,20(4),226-235.
- 子どもの体験活動研究会(2002). 平成 13 年度地域の教育力の充実に向けた実態・意識調査 子どもの体験活動研究会.
- 厚生労働省(2004). 「若年者の就職能力に関する実態調査」結果(平成 16 年 1 月), <https://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/01/dl/h0129-3a.pdf>, (2020 年 11 月 25 日).
- 久芳 美恵子・齊藤 真沙美・小林 正幸(2007). 小、中、高校生の自己肯定感に関する研究 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要,42.51-60.
- 倉元 直樹(2016). 第三回教育改革シンポジウム講演記録 地域と大学－人口減少時代の高大接続・高大連携を考える,大学教育論叢,3,97.
- 牧田 秀昭・秋田 喜代美(2012). 教える空間から学び合う場へー数学教師の授業づくりー 東洋館出版社.
- 益川 優子(2016). 協同学習における協同作業認識の協同効用を高める学習要因の検討ー LEGO ブロックを用いた協同学習ワークの試みを通してー 愛知学泉大学現代マネジメント学部紀要,5(1),1-12.
- 松井 洋(2004). 少子化とバーチャルリアリティの時代の子どもの社会性,児童心理,58(2),160-165.
- 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング(2018). 高校生と地域社会との関わりに係る実態調査,[https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2018/04/news\\_180419.pdf](https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2018/04/news_180419.pdf)(2019 年 11 月 25 日).
- 耳塚 寛明(2006) 中学生の職場体験－大事なのは「大人との接触」,日本経済新聞 ,2006 年 10 月 23 日.
- 餅川 正雄(2011). 学校のいじめに関する研究(III),広島経済大学論集,34(1),51-70.
- 文部科学省 (2006). 「地域の教育力に関する実態調査」報告, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo2/003/siryu/06032317/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/003/siryu/06032317/002.htm),(2019 年 11 月 25 日).
- 文部科学省(2007). 子どもを守り育てるための体制づくりのための有識者会議(会議まとめ第 1 次): 学校は、地域の人材を活用して「ナナメの関係」をつくろう, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/040/toushin/07030123/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/040/toushin/07030123/002.htm), (2019 年 11 月 25 日).
- 文部科学省(2010). 生徒指導提要 教育図書.

- 文部科学省(2010). 高等学校学習指導要領解説 商業編(平成 22 年 5 月) 実教出版.
- 文部科学省(2011). キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書(平成 23 年 3 月),30-34.
- 文部科学省(2011). 学校・家庭・地域が力を合わせ、社会全体で、子供たちの「生きる力」をはぐくむために～新学習指導要領 スタート～生きる力,[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/pamphlet/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1234786\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/__icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1234786_1.pdf),(2019 年 10 月 10 日).
- 文部科学省(2014). 初等中等教育における教育課程の基準等のあり方について(諮問)(2014 年 11 月 2 日),[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm),(2018 年 11 月 22 日).
- 文部科学省(2016). 高等学校教育の改革に関する推進状況,[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kaikaku/main8\\_a2.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/main8_a2.htm),(2020 年 11 月 25 日).
- 文部科学省(2017). 高等学校教育の改革に関する推進状況について(平成 29 年 3 月),[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kaikaku/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/13/1384268\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/04/13/1384268_001.pdf),(2020 年 11 月 25 日).
- 文部科学省(2018). 高等学校学習指導要領解説 総則編 東洋館出版社.
- 文部科学省(2020). 令和元年度学校基本調査の卒業後の状況調査(高等学校),<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528>, (2020 年 11 月 25 日).
- 長濱 文与・安永 悟・関田 一彦・甲原 定房(2009). 協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究,57,24-37.
- 長濱 文与・安永 悟(2010).大学生の協同作業に対する認識の変化－対話中心授業と講義中心授業を対象に－,人間関係研究(南山大学),9,35-42.
- 内閣府(2003). 人間力戦略研究会報告書(平成 15 年 4 月), <https://www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf>, (2020 年 11 月 25 日).
- 内閣府(2003). ソーシャル・キャピタルー豊かな人間関係と市民活動の好循環を求めて国立印刷局.
- 中島 友樹・梶村 拓哉・内田 悠一郎・沼田 英樹(2019). 関わり合いの中で泳ぐ楽しさを味わう水泳学習ー集団内異質グループでの学びの可能性 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要,28,37-46.
- 中里 至正・松井 洋(1999). 日本の若者の弱点 毎日新聞社.
- 鹿毛 雅治・奈須 正裕 (1997). 学ぶこと・教えることー学校教育の心理学 金子書房.
- 根津 朋実(2016). カリキュラム研究から見た「高大接続・連携」の諸課題ー「教育課程」、「断絶」、「大学 0 年生」ー 教育学研究(日本教育学会),83(4),398-409.
- 西村 和雄(2001). 学力低下が国を滅ぼす 日本経済新聞社.
- 西村 智子(2003). 青年期の現代的課題ー対人関係からー 日本教育心理学会第 45 回総会発表論文集,8.
- 奥地 圭子(1989). 登校拒否は病気じゃないー私の体験的登校拒否論 教育史料出版会



- 大黒 孝文・稲垣 成哲(2006). 中学校の理科授業における協同学習の導入とその学習効果の検討—ジョンソンらの協同学習論を手がかりとして— 理科教育学研究(日本理科教育学会),47(2),1-12.
- 大塚 篤・城 仁士(2011). 児童の学校外活動が協同認識と社会的スキルに及ぼす影響 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要,5(1),91-97.
- 小棹 理子(2008). コミュニケーションリテラシー～高大連携から生まれた湘北短期大学入学予定者対象の接続教育プログラム～ 大学と学生(日本学生支援機構),54,57-63.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*(柴田康文訳 孤独なボーリング—米国コミュニティの崩壊と再生 2006), 柏書
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*(河田潤一訳 哲学する民主主義—伝統と改革の市民的構造 2001) NTT 出版
- 坂本 旬(2008). 「協働学習」とは何か 法政大学キャリアデザイン学会,5,49-57.
- 佐藤 学(2006). 学校の挑戦—学びの共同体を創る 小学館.
- 佐藤 学(2015). 学び合う教室・育ち合う学校—学びの共同体の改革 小学館.
- 佐藤 正昭(2003). 「高大連携」の背景といくつかの課題 青森保健大紀,4(1),31-39.
- 佐藤 有耕(1995). 高校生女子が学校生活においてグループに所属する理由の分析 神戸大学発達科学部研究紀要,3(1),11-21.
- 関田 一彦・安永 悟(2005). 協同学習の定義と関連用語の整理 協同と教育(日本協同教育学会),1,10-17.
- 関田 一彦(2017). アクティブラーニングとしての協同学習の研究 教育心理学年報(日本教育心理学会),56,158-164.
- 千石 保(1998). 日本の高校生—国際比較でみる 日本放送出版協会.
- 柴橋 祐子(2004). 青年期の友人関係における「自己表明」と「他者の表明を望む気持ち」の心理的要因 教育心理学研究(日本教育心理学会),52,12-23.
- 島 智彦・渡辺 雄貴・伊藤 稔(2016). 協同学習の基本技法を用いた数学授業における生徒の協同作業に対する認識の変容 日本教育工学会論文誌,39(4),293-304.
- 下権谷 久和・菅原 正和(2005). 現代日本の高校生における対人関係特性—40年前と比較— 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター紀要,4,157-168.
- 杉江 修治(2004). 教育心理学と実践活動—協同学習による授業改善 教育心理学研究(日本教育心理学会),43,156-165.
- 杉江 修治(2011). 協同学習入門—基本の理解と 51 の工夫— ナカニシヤ出版.
- 杉江 修治(2016). 協同学習がつくるアクティブ・ラーニング 明治図書出版.
- 炭谷 靖子・笹野 京子・成瀬 優知(2003). 高校生の社会的スキルおよび自尊感情の状況と思いやり行動の関連—課程別(看護科,普通科)比較— 富山医科薬科大学看護学会,5,61-71.
- 多田 孝志(2017). 対話的学びを創る 教育研究,72,14-17.
- 田口 哲男(2013). 高大連携—課題とその方策— 高大連携と能力形成 日本経済評論社.
- 高橋 淳一(2014). 協同学習導入期における心構え THE 協同学習 明治図書.

- 竹田 和夫(2010). 高大連携の動向・実践・課題について 月刊高校教育(2010年10月号)学事出版.
- 田村 充治・桃井 龍慈(2012). 地方における「キャリア教育型」高大連携の実践的研究八戸工業大学紀要,32,49-66.
- 露口 健司(2013). 学校組織のソーシャル・キャピタル 平成22-24年度科学研究費成果報告書.
- 露口 健司(2016). ソーシャル・キャピタルと教育—つながりづくりにおける学校の役割—ミネルヴァ書房.
- 暉峻 淑子(2017). 対話する社会へ 岩波書店.
- 梅山 ひさの・撫尾 知信(2012). 協同学習が児童の社会的スキル及び自己肯定感の向上に及ぼす効果—協同学習におけるペアグループの構成に着目して— 佐賀大学文化教育学部研究論文集,17(1),1-22.
- 山下 修一(2002). 等質グループと異質グループのコミュニケーションの差異—慣性に関する課題を例にして— 科学教育研究(日本科学教育学会),26(1),3-11.
- 安田 孝・野口 理映子・直井 玲子(2016). アクティブラーニングの反復がジェネリックスキルの変化に及ぼす影響—Project-based Learning 型授業を用いた検討— 松山東雲女子大学人文科学部紀要,24,43-56.
- 湯本 文洋・西川 純(2004). 理科実験における学習者の相互作用の実態と変容に関する研究 理科教育研究(日本理科教育学会),44,83-94.

## 謝 辞

本論文を作成にあたり、多くの方々にご支援とご協力をいただきました。ここに感謝の言葉を述べさせていただきます。

まず、高大連携授業の授業実践においてご協力いただきました生徒の皆さんと学生の皆さん、高校の先生方に感謝いたします。実際の学校現場における授業実践を研究対象とする難しさがある中で、校長先生をはじめ、授業協力学年の先生方に快く協力していただき、とても勇気づけられました。

関西大学大学院心理学研究科博士課程後期課程においては、故 川崎友嗣教授にご指導を賜り、論文の構成・構想から細部に至るまで貴重なご助言をいただきました。博士論文のご指導をいただいている最中に、大病を患い病氣療養が続きましたが、薬石効なくご逝去されました。その衝撃な出来事に力が出ない日々が続きました。しかし川崎友嗣教授のご指導の感謝の思いから、博士論文完成という佳いご報告ができるようあきらめずに努めて参りました。川崎友嗣教授がいつも見せてくださった笑顔とお励ましは、生涯忘れません。ご冥福を心よりお祈り申しあげます。

そしてその後の指導教員をお引き受けいただきました串崎真志教授には、言葉にならないほどお世話になりました。研究者として博士論文を書くということはどういうことかを、粘り強くご指導くださいました。串崎真志教授と様々なお話をさせていただくなかで、研究に対する姿勢だけでなく、ものの考え方等、様々なことを学びました。歩みの遅い私で本当に申し訳ございませんでした。串崎真志教授の温かいご指導のおかげで、何とか最後まで完成させることができました。また、副査をつとめてくださいました阿部晋吾教授、古川雅文教授（兵庫教育大学名誉教授）に感謝いたします。

最後に、論文の完成を誰よりも心待ちにしている妻に完成を報告したいと思います。家族の協力と支えなしには本論文を完成させることはできませんでした。ここに記して感謝を表します。

2020年11月

川合 宏之

## 付録 a 「商品開発」の授業についての調査票（第3章で使用）

### 「商品開発」の授業についての調査

この質問紙調査は、①「商品開発」の授業の教育効果を把握し、②「商品開発」の授業方法・内容をより充実させるために実施するもので成績には影響しません。回答の内容も、研究の目的以外に使われることはありません。ご協力よろしくお願いします。

流通科学大学商学部 川合宏之

#### 【あなたに関する質問】

問1 あなたのクラスをおたずねします。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- |      |      |      |      |
|------|------|------|------|
| 1 1組 | 2 2組 | 3 3組 | 4 4組 |
| 5 5組 | 6 6組 | 7 7組 | 8 8組 |

問2 あなたの性別をおたずねします。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- |     |     |       |
|-----|-----|-------|
| 1 男 | 2 女 | 3 その他 |
|-----|-----|-------|

問3 あなたの進路希望先をおたずねします。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- |                     |                |
|---------------------|----------------|
| 1 大学・短期大学（商学・経済学関係） | 2 大学・短期大学（その他） |
| 3 専門学校（商業実務分野）      | 4 専門学校（その他）    |
| 5 就職                | 6 その他          |
| 7 未定（まだ決まっていない）     |                |

問4 あなたの進路決定先をおたずねします。あてはまるもの1つに○をつけてください。

- |                     |                |
|---------------------|----------------|
| 1 大学・短期大学（商学・経済学関係） | 2 大学・短期大学（その他） |
| 3 専門学校（商業実務分野）      | 4 専門学校（その他）    |
| 5 就職                | 6 その他          |
| 7 未定（まだ決まっていない）     |                |

問5 あなたは、「商品開発」の授業は好きですか？あてはまるもの1つに○をつけてください。

- |             |              |
|-------------|--------------|
| 1 好き        | 2 どちらかと言えば好き |
| 3 どちらとも言えない | 4 どちらかと言えば嫌い |
| 5 嫌い        |              |

問7 あなたは、自分で考えながら物を作ることは好きですか？あてはまるもの1つに○をつけてください。

- |             |              |
|-------------|--------------|
| 1 好き        | 2 どちらかと言えば好き |
| 3 どちらとも言えない | 4 どちらかと言えば嫌い |
| 5 嫌い        |              |

問8 あなたは、この授業に限らずグループ活動は好きですか？あてはまるもの1つに○をつけてください。

- |             |              |
|-------------|--------------|
| 1 好き        | 2 どちらかと言えば好き |
| 3 どちらとも言えない | 4 どちらかと言えば嫌い |
| 5 嫌い        |              |

問9 **(1組の人のみ)**

あなたは、「商品開発」の授業において、グループ活動に大学生が加わったことに満足していますか？あてはまるもの1つに○をつけてください。

- |             |                   |
|-------------|-------------------|
| 1 満足している    | 2 どちらかと言えば満足している  |
| 3 どちらとも言えない | 4 どちらかと言えば満足していない |
| 5 満足していない   |                   |

問10 **(1組の人のみ)**

あなたは、通常の高校生同士のグループ活動と比べて、大学生が加わるグループ活動のほうが新たな気づきや発見がありますか？あてはまるもの1つに○をつけてください。

- |             |              |
|-------------|--------------|
| 1 ある        | 2 どちらかと言えばある |
| 3 どちらとも言えない | 4 どちらかと言えばない |
| 5 ない        |              |

【学習活動に関する質問】

問 11 次の (1) ~ (20) について、あなた自身どの程度当てはまるかを答えてください。  
最も近いものを1つ選び、○をつけてください。

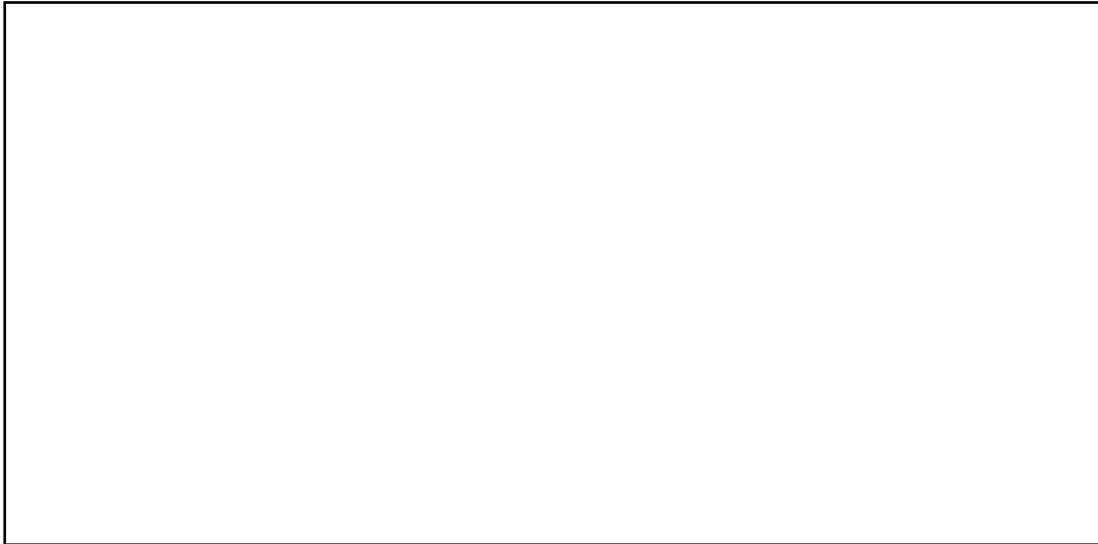
	とても思う	そう思う	どちらでもない	あまりそう思わない	全くそう思わない
(1) みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない	5	4	3	2	1
(2) グループのために自分の力（才能や技能）を使うのは楽しい	5	4	3	2	1
(3) 一人でやるよりも共同でしたほうが良い結果が得られる	5	4	3	2	1
(4) グループでやると必ず手抜きをする人がいる	5	4	3	2	1
(5) 周りに気遣いをしながらやるより一人でやるほうが、やりがいがある	5	4	3	2	1
(6) 協同はチームメートへの信頼が基本だ	5	4	3	2	1
(7) みんなでいろいろな意見を出し合うことは有益である	5	4	3	2	1
(8) 能力が高くない人たちでも団結すればよい結果が出せる	5	4	3	2	1
(9) 協同することで一人では考えつかないような解決策がうまれる	5	4	3	2	1
(10) みんなで話し合っていると時間がかかる	5	4	3	2	1

問 11 つづき

	とても いい	いい	どちら か	どちら も ない	全然 いい ない
(11) グループ学習ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える	5	4	3	2	1
(12) 人に指図されて仕事はしたくない	5	4	3	2	1
(13) 優秀な人たちがわざわざ協働する必要はない	5	4	3	2	1
(14) 失敗したときに連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い	5	4	3	2	1
(15) 協同は仕事のできない人たちのためにある	5	4	3	2	1
(16) 個性は多様な人間関係のなかで磨かれていく	5	4	3	2	1
(17) 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる	5	4	3	2	1
(18) たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする	5	4	3	2	1
(19) 知らない人と一緒に仕事をするのは気が重い	5	4	3	2	1
(20) 弱いものは群れて助け合うが、強い者にはその必要はない	5	4	3	2	1

問 12 **(1組の人のみ)**

「商品開発」の授業を、大学生とグループで学習することについて、良かった点や、希望・要望などを自由にご記入ください。



問 13 **(2組～8組の人のみ)**

「商品開発」の授業を、グループで学習することについて、良かった点や、希望・要望などを自由にご記入ください。



以上で質問は終わりです。ご協力ありがとうございました。



## 付録 b 「商品開発」の授業についての調査票（第4・5・6章で使用）

### 「商品開発」の授業についての調査

#### ＜生徒のみなさんへ＞

本日は調査にご協力いただきありがとうございます。

この質問紙調査は、「商品開発」の授業の状況やそれを受講する生徒の様子などを調べて、「商品開発」における学習活動の充実のあり方について研究することを目的として実施するものです。正しい答えや、間違った答えがあるわけではありません。思ったとおりに答えてください。

この調査への参加は強制されるものではありません。答えたくない質問がある場合には、その質問を飛ばしたり、回答を途中でやめても、かまいません。

また、この調査は年間を通して複数回、この授業で行います。毎回の回答は別物として扱いますので、毎回、その時の状態や感情をお答えください。

この調査は、年間を通して回答を照合するためにクラス・出席番号を用いて実施します。回答はすべて統計的に処理され、あなた個人についての情報が他の目的で使われることや、回答が他人に知られることは決してありません。あなたが回答した内容が、学校の成績や評価に関係することも一切ありません。

この調査の結果は、研究目的のみに使用され、統計データとして、学会で発表したり、学会誌に掲載されることがあります。ただし、個人の回答がそのままの形として公開されることはありません。

ご協力のほど、よろしくお願いいたします。

本研究の内容に関して、ご意見・ご質問等がございましたら、お気軽に調査実施者までおたずねください。

調査実施者

流通科学大学商学部経営学科 川合宏之  
神戸市西区学園西町 3-1

電話：078-796-4954（研究室）

E-mail: Hiroyuki\_Kawai@red.umds.ac.jp

【あなたに関する質問】

問1 あなたの学年、クラス、出席番号を記入してください。

( )年 ( )組 ( )番

問2 あなたの性別をおたずねします。あてはまるもの1つに○をつけてください。

1 男            2 女            3 その他

問3 高校1～2年生のころ、あなたは卒業後の進路として、**就職**を考えていましたか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

1 必ず就職したいと思っていた            2 できれば就職したいと思っていた  
3 就職は考えていなかった            4 なにも決めていなかった

問4 高校1～2年生のころ、あなたは卒業後の進路として、**進学**（大学、短大や専門学校への進学）を考えていましたか。あてはまるもの1つに○をつけてください。

1 必ず進学したいと思っていた            2 できれば進学したいと思っていた  
3 進学は考えていなかった            4 なにも決めていなかった

問5-1 あなたは、いまのところ、卒業後はどのような進路を考えていますか。

可能性のあるものにいくつでも○をつけてください。

※商業系とは、経済、経営、商、情報など、高校で学んだことと関連がある分野のことです。

1 大学・短期大学（商業系）            2 大学・短期大学（商業系以外）  
3 専門学校（商業系）            4 専門学校（商業系以外）  
5 就職            6 その他（具体的に            )  
7 まだ考えていない（決まっていない）

問 5-2 あなたは、いまのところ、卒業後はどのような進路を考えていますか。

第一志望（最も希望しているもの）を1つに○をつけてください。

※商業系とは、経済、経営、商、情報など、高校で学んだことと関連がある分野のことです。

- |                     |                  |
|---------------------|------------------|
| 1 大学・短期大学（商業系）      | 2 大学・短期大学（商業系以外） |
| 3 専門学校（商業系）         | 4 専門学校（商業系以外）    |
| 5 就職                | 6 その他（具体的に ）     |
| 7 まだ考えていない（決まっていない） |                  |

問 5-3 すでに進路が決まった方のみお答えください。あてはまるもの1つに○をつけてください。

※商業系とは、経済、経営、商、情報など、高校で学んだことと関連がある分野のことです。

- |                     |                  |
|---------------------|------------------|
| 1 大学・短期大学（商業系）      | 2 大学・短期大学（商業系以外） |
| 3 専門学校（商業系）         | 4 専門学校（商業系以外）    |
| 5 就職                | 6 その他（具体的に ）     |
| 7 まだ考えていない（決まっていない） |                  |

問 5-4 すでに進路が決まった方のみお答えください。卒業後の進路を考える上で、影響があった人・ものをいくつでも○をつけてください。

- |               |                   |
|---------------|-------------------|
| 1 家族          | 2 友だち             |
| 3 先輩          | 4 学校の進路指導         |
| 5 中学や高校の先生    | 6 塾や予備校の先生        |
| 7 就職ガイドブックなど  | 8 企業訪問・職場見学       |
| 9 学校のガイドブックなど | 10 学校主催のオープンキャンパス |
| 11 その他（具体的に ） |                   |

【学習活動に関する質問】

問 6 次の (1) ~ (28) について、あなた自身どの程度あてはまるかを答えてください。最も近いものを1つ選び、○をつけてください。

	あてはまる	少しあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
(1) 友だちの中心になって、何をして遊ぶかアイデアを出していますか	4	3	2	1
(2) 相手が傷つかないように、話をしていますか	4	3	2	1
(3) 友だちが楽しんでいるときに、もっと楽しくなるように、盛り上げていますか	4	3	2	1
(4) 何かを頼んだりするとき、相手に迷惑がかからないか考えていますか	4	3	2	1
(5) 自分だけ意見が違っても、自分の意見を言っていますか	4	3	2	1
(6) 友だちの真面目な話は、ひやかさないで聞いていますか	4	3	2	1
(7) 係の仕事をするとき、何をどうやったらよいか意見を言っていますか	4	3	2	1
(8) 班活動で、友だちが一生懸命やって失敗したときは、許していますか	4	3	2	1
(9) 自分から友だちを遊びに誘っていますか	4	3	2	1
(10) みんなで決めたことには、従っていますか	4	3	2	1

問6 つづき

	あてはまる	少しあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
(11) 初めて会った人でも、話をしていますか	4	3	2	1
(12) 友だちが話しているときは、その話を最後まで聞いていますか	4	3	2	1
(13) 嬉しいときは、笑顔やガッツポーズなどの身ぶりで気持ちを表していますか	4	3	2	1
(14) 友だちの気持ちを考えながら、話をしていますか	4	3	2	1
(15) みんなと同じくらい、話をしていますか	4	3	2	1
(16) 友だちの秘密は、黙っていますか	4	3	2	1
(17) 相手に聞こえるような声で、話していますか	4	3	2	1
(18) 友だちとの約束は、守っていますか	4	3	2	1
(19) 困っているときに、友だちに「手伝ってほしい」とお願いしていますか	4	3	2	1
(20) 友だち同士でいて、腹がたっても「カーッ」とした態度を取らないでいますか	4	3	2	1

問 6 つづき

	あてはまる	少しあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
(21) おもしろいときは、声を出して笑っていますか	4	3	2	1
(22) 友だちとケンカをしたときに、自分にも悪いところがないか考えていますか	4	3	2	1
(23) 他の人に左右されないで、自分の考えで行動していますか	4	3	2	1
(24) 係の自分の仕事は、最後までやりとげていますか	4	3	2	1
(25) みんなのためになることは、自分で見つけて実行していますか	4	3	2	1
(26) 友だちが悩みを話してきたら、じっくり聞いてあげていますか	4	3	2	1
(27) 分からないことがある時に、友だちや先生に聞いていますか	4	3	2	1
(28) 自分でしてもらいたいことを、友だちにしてあげていますか	4	3	2	1

問7 次の(1)～(8)について、あなた自身どの程度あてはまるかを答えてください。最も近いものを1つ選び、○をつけてください。

	あてはまる	少しあてはまる	あまりあてはまる	あてはまらない
(1) 自分から友人に話しかけていく	4	3	2	1
(2) 友人の意見や行動に合わせる	4	3	2	1
(3) 異性の友人と気軽に話をする	4	3	2	1
(4) 友人といるより、1人の方が気持ちが落ち着く	4	3	2	1
(5) グループでいるより、少人数の方が付き合いやすい	4	3	2	1
(6) 友人に頼みごとをされると、いやでも断れないことがある	4	3	2	1
(7) 相手や場面によって態度や考え方が変わる	4	3	2	1
(8) 友人になったら、その関係は長く続くほうだ	4	3	2	1

問8 次の(1)～(8)について、あなた自身どの程度あてはまるかを答えてください。最も近いものを1つ選び、○をつけてください。

	あてはまる	少しあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
(1) 朝や寝る前に家族に挨拶をする	4	3	2	1
(2) 親（父または母）と友達のように会話する	4	3	2	1
(3) 親に悩みごとを話す	4	3	2	1
(4) 親を信頼している	4	3	2	1
(5) 親に学校でのことを話す	4	3	2	1
(6) 親に自分からは話をしないほうだ	4	3	2	1
(7) きょうだいにいろいろな話をする	4	3	2	1
(8) 家の手伝いをする	4	3	2	1



問9 次の(1)～(8)について、あなた自身どの程度あてはまるかを答えてください。最も近いものを1つ選び、○をつけてください。

	あてはまる	少しあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
(1) 先生と良く話をするほうだ	4	3	2	1
(2) 先生に会った時には挨拶をする	4	3	2	1
(3) 先生に悩みや不安を聞いてもらうことがある	4	3	2	1
(4) 先生に自分のことを話しにくい	4	3	2	1
(5) 先生を信頼している	4	3	2	1
(6) 先生の話は注意深く聞いている	4	3	2	1
(7) 先生に分からないことは質問する	4	3	2	1
(8) 先生に敬語で話をする	4	3	2	1

問 10 次の (1) ~ (18) について、あなた自身どの程度あてはまるかを答えてください。  
最も近いものを1つ選び、○をつけてください。

	とても 思っています	そう 思う	どちら かどちら でもない	あまり 思いません	全く 思いません
(1) みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない	5	4	3	2	1
(2) グループのために自分の力（才能や技能）を使うのは楽しい	5	4	3	2	1
(3) 一人でやるよりも協同でしたほうが良い結果が得られる	5	4	3	2	1
(4) グループでやると必ず手抜きをする人がいる	5	4	3	2	1
(5) 周りに気遣いをしながらやるより一人でやるほうが、やりがいがある	5	4	3	2	1
(6) 協同はチームメートへの信頼が基本だ	5	4	3	2	1
(7) みんなでいろいろな意見を出し合うことは有益である	5	4	3	2	1
(8) 能力が高くない人たちでも団結すればよい結果が出せる	5	4	3	2	1
(9) みんなで話し合っていると時間がかかる	5	4	3	2	1
(10) グループ学習ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える	5	4	3	2	1

問 10 つづき

	とても強い	そう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	全くそう思わない
(11) 人に指図されて仕事はしたくない	5	4	3	2	1
(12) 優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない	5	4	3	2	1
(13) 失敗したときに連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い	5	4	3	2	1
(14) 協同は仕事のできない人たちのためにある	5	4	3	2	1
(15) 個性は多様な人間関係のなかで磨かれていく	5	4	3	2	1
(16) 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる	5	4	3	2	1
(17) たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする	5	4	3	2	1
(18) 弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない	5	4	3	2	1

以上で質問は終わりです。ご協力ありがとうございました。