

高校時の学習行動と大学での学業適応の関連 —教科学習と探究学習への取り組みに着目して—

富田 知世

東京大学大学院、学術振興会特別研究員（DC）

須藤 康介

明星大学助教

佐藤 昭宏

ベネッセ教育総合研究所研究員

鈴木 翔

東京大学大学院、学術振興会特別研究員（DC）

山口 泰史

立命館アジア太平洋大学職員

【目次】

- I. 問題設定
- II. 先行研究の検討
- III. 調査の概要
 - 1 X高校の特徴
 - 2 使用データ
- IV. 教師と生徒の認識
 - 1 教師の認識
 - 2 生徒の認識
- V. 大学での学業適応の規定要因
 - 1 使用する変数
 - 2 クロス集計
 - 3 順序ロジスティック回帰分析
- VI. 結論と考察

【キーワード】

大学での学業適応、教科学習、探究学習、高大接続

I. 問題設定

本稿の目的は、県立X高校とその卒業生を事例とし、高校時の学習行動と大学での学業適応の関連を明

らかにすることである。

平成20年12月24日付、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（以下、「学士課程答申」とする）に見られるように、近年、大学生の受け身な学びの姿勢、それにとまなう主体的な学びへの不適応が課題となっている。ベネッセ教育総合研究所（2012）の学生調査では、「学生生活については、大学の教員が指導・支援するほうがよい」という学生が30.0%と、2008年調査の15.3%から倍増し、また「教員が知識・技能を教える講義形式の授業が多いほうがよい」という学生が83.3%に上り、「学生が自分で調べて発表する演習形式の授業が多いほうがよい」の16.7%を大きく上回る結果となっている。これらのことから、主体的な学びを苦手とする大学生の実態が示唆される。そして、そもそも「授業に興味・関心をもてない」とする学生が41.5%にも上っている。

こうした大学での主体的な学びに対する不適応問題に対して、学士課程答申を踏まえた平成24年8月28日付、中央教育審議会答申「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」の中では、高大接続・連

携という観点から、大学における初年次教育とともに、高校教育における学びの転換の重要性も指摘されている。大学の教育力について議論する金子（2007）も、大学教育がインパクトをもつか否かは高校段階までに身につけてきた学生の資質に左右されると述べている。大学での学業適応を高める方法を考える上で、大学入学以前の学習行動と大学での学業適応の関連を視野に入れることが重要である。

そこで本稿では、大学での学業適応が、その学生の高校時の学習行動に規定されるという仮説を設定し、その検証を行う。ここでは大学での学業適応を、「高校までの受動的な学習から、能動的で自立的・自律的な学習態度への転換」（河合塾2010, p.6）がなされた状態と定義する。高校時の学習行動というと、教科学習（英数国理社の勉強）への取り組み状況がイメージされやすいかもしれない。しかし、それだけでなく、探究学習への取り組み状況も、大学での学業適応に関連していることは想像に難くない⁽¹⁾。井上（2010）のように、主要5教科を対象とした受験勉強に傾倒することは、大学入学後に学業不適応を引き起こす一因になるという指摘（いわゆる受験勉強弊害論）もある。一方で、探究学習の事例が文部科学省の第2回高大接続特別部会（文部科学省2012）で取り上げられているように、大学教育との連携上、探究学習は要となる学習である。さらに近年の中等教育段階の学習指導要領などでは、教科学習と探究学習にともに取り組むことが相乗効果をもたらすという理念が示されており、市川（2013）も同様の議論を行っている。したがって本稿では、教科学習と探究学習への積極性が、大学での学業適応に相乗効果を及ぼしているのかについても検証する。

後に詳述するが、本稿の調査対象であるX高校は、約10年間の蓄積のもとに探究学習のカリキュラムが充実しており、同時に難関大学進学を前提とした進学校でもある。したがって、X高校に入学した生徒は、教科学習に力を入れることも、探究学習に力を入れることもできる。もちろん、両方に力を入れることも、あるいは両方に力を入れないことも可能である。つまり、X高校は、教科学習に積極的に取り組むことと探

究学習に積極的に取り組むことの帰結を比較検討できる事例である。

本稿では上記の課題を通して、主に大学教育の文脈でなされてきた大学生の学業適応に関する議論に対して、高校の教育実践の視点から知見を提示できると考える。

Ⅱ. 先行研究の検討

高校時の探究学習に関する研究は、その多くが実践事例報告や実践者がその「効果」を経験知で語るものである。例えば大貫・竹林（2011）による研究は「卒業論文カリキュラム」という名称の実践についての全国的動向を調査し、指導上の課題を整理するなど、示唆に富む研究であるが、探究学習の「効果」については実践者でもある筆者らの主観的評価に留まる。一方、高橋（2007）は高校の総合的な学習の時間に対する生徒の評価を実証的に検証しているが、高校段階内での検討であり、卒業後も含めた中・長期的効果までは分析が及んでいない。他の多くの調査・研究も類似の課題を残している。

高校時の学習と大学での学業の関連まで視野に入れ、実証的に検討した先行研究は、主にカレッジインパクト研究分野で蓄積されている。小方（2008）は、汎用的技能と学問的知識の習得という大学のアウトカムに対して、学生の能動的学習を媒介し、高校3年時の学習習慣が間接効果をもつことを解明している。山田（2011）は、高校時の行動や経験から学生類型を作成し、その類型と大学のリメディアル4科目受講率などとの関連から、リメディアル科目を受講する比率が最も高かったのは「高校指導従順型」の学生であるという知見などを得ている。武内（2008）は「大学生の社会化」という枠組みから学生の入学以前の特性と大学での経験の関連を検討し、高校時に未履修がある学生、学習習慣がなく学力も低かった学生は大学の授業の理解度が低いという知見を提示している。

しかし、これらのカレッジインパクト研究にも課題が残されている。まず小方（2008）は、高校時の学習行動の指標が高校3年時における授業外学習時間であり、本研究で中心課題とする教科学習と探究学習（特

に探究学習)といったような高校時代の学習の質的差異を十分に捉えてはいない。武内(2008)も同様に、高校時代の学習の質的差異までは分析対象としていない。山田(2011)は、探究学習も考慮し高校時代の学習の質的差異を捉えているが、大学の学業適応との関連については検証していない。

本稿で使用するX高校卒業生調査は上記の課題を克服できる調査である。すなわち高校時の学習の質的差異—教科学習と探究学習—を捉えることができ、かつ大学入学後という中・長期的視点に立って、高校時の学習行動とその後の学業との関連を検証できる。次節で述べる複数の調査方法を組み合わせ、教科学習と探究学習への注力配分に関する実態を多角的に描くと同時に、大学での学業適応という観点からその帰結を検証する。

Ⅲ. 調査の概要

1. X高校の特徴

はじめに本研究が調査対象としたX高校の特徴について述べる。X高校は、中国地方に所在する県立普通科高校である。いわゆる難関大学進学校であり、長期休暇中の補習講座や土曜講座、夏期勉強合宿の実施など、大学受験指導に力を入れている。一方で、総合的な学習の時間においても、大きな教育の特色が見られる。総合的な学習の時間の中でもメインとなるのが探究学習である。

探究学習は1年生の1月からスタートし、2年生の1月まで約1年間かけて行われるものである。X高校の探究学習では、次のような学習過程を踏んでいく。以下、生徒向けガイダンス資料を要約する。(1)情報の収集を行う。先行研究の収集、代表的な書籍を最低3冊は読み、研究の流れや背景、他の研究者の意見などを押さえておく。(2)仮説の設定を行う。先行研究から何が分かったか、何が分かっていないのかを書き出す。自分のテーマをより具体化し、疑問点を明確にし、その答えを予想する。(3)研究手法の選択を行う。例として文献研究、実験と実証的研究、調査分析といった手法が挙げられる。以上の手順を踏み、生徒各自が研究を進め、論文を作成し、その発表会が

開催される。

内容から分かるように、これらは大学における学問研究の過程とほぼ同一である。X高校の生徒は、高校時にすでにこれらの学習機会を与えられているのである。

なお、「総合的な学習の時間」も「探究学習」もX高校においては、別の名称で呼ばれている。以下のインタビュー引用などでは、匿名性の観点から、X高校における総合的な学習の時間を■と表記する。

2. 使用データ

調査は2012年6月～2013年6月にかけてX高校で実施した。主に教師へのインタビュー調査と、卒業生に対する質問紙調査から構成される。

インタビュー調査の対象となった教師は11名である。実施時期は2012年7月と2013年6月である。学校全体の考えについて、管理職の教師1名に、総合的な学習の時間の理念やプログラムについて、総合的な学習の時間を担当した経験のある教師5名に、教科学習と総合的な学習の時間のつながりについて、英数国理社の教科主任の教師5名にインタビューを実施した。インタビュー調査はX高校の総合的な学習の時間の「効果」に対する教師の認識を捉えることを主な目的とした。

質問紙調査は、2009年～2012年にX高校を卒業した生徒を対象にしている。ただし、2012年度に浪人中であるとX高校が把握している卒業生は対象に含めていない。調査は2012年12月～2013年1月に郵送法で実施し、郵送数は1,010票、回収率は30.9%、有効回答者数は312名である。回収されたサンプルにはX高校が把握していない非大学進学者も含まれていたため、第V節では四年制大学進学者305名のみを分析対象にしている。内訳は1年生98名、2年生76名、3年生71名、4年生60名である。質問紙では、高校時の学習行動や大学入学後の状況について幅広く尋ねている。

Ⅳ. 教師と生徒の認識

本節では、教師インタビューと卒業生調査の自由記述欄で得られたデータを用いて、探究学習の実態や大

学での学業適応との関連について、教師と生徒がどのように認識しているのかを示す。その際、教科学習と探究学習への注力配分の実態について、教師と生徒の認識から多角的に迫ることとする。

1. 教師の認識

X高校が生徒に配布する『進路の手引き』には2年次の進路学習目標として、「自分の志望している分野に関する知識も増やしておこう。その一環として、**■** **■**を有効に活用し、早め早めに取り組んでいき、大学における研究につなげていこう」と記載されており、X高校の探究学習が大学での学業に活かされることが意図されている。以下、特に探究学習と大学での学業との関連について言及する教師のインタビューを提示する。

教師 A) 結局専門的な内容に踏み込んでくというよりも、ここ(探究学習：筆者注)で理解してほしいのは研究するってどういうことかっていうことを身につける。だから研究の中身そのものよりも研究のスタイル、研究するってどういうことやねんっていうのが、普通、高校で分かんないじゃないですか、大学入って初めて分かる。

以上のように、大学での研究に対する期待が込められたX高校の探究学習であるが、一方で、その実践に際してはいくつか課題も指摘された。その1つ目が、探究学習の問題設定場面や最終的な成果において生徒間でかなり「差」が生じてしまうということ、2つ目が生徒のもつ時間や労力に関わるものである。

教師 B) (探究学習のレポートを：筆者注)提出できてなかったりとか、それは結構、レベルの差っていうのはあると思いますね。やっぱり一番の成果物っていうのは、2年の最後のレポートだと思います。それを見ると、ちゃんと今まで**■****■**のプログラムをきちっとこなしてきた子っていうのは、問題の設定能力が違うと思います。一番の差はそこかな。

教師 C) 1年生まあいろいろやって、1年生の最後で、じゃあこれから2年生の最後に向けて、卒業研究としてなんかをやっていこうってなるんですけど、2年生の夏休みの時点でじゃああとは自分でやっつけよって投げるんですね。(中略)他の教科が(宿題の量の調整などで：筆者注)それを鑑みるかといったら、そんなことはまずなくて、+αで自分でやりなさいよって。大多数の子にとっては非常に重たいものだと思いますね。

教師Cは、上記の認識ゆえに、探究学習の時間の確保と内容の精選を行うことを模索していた。さらに生徒側ではなく教師側の運営体制にかかわる課題も指摘されている。教師たちは探究学習の意義を確信できていないがゆえに、特に教科学習、いわゆる受験指導に対して探究学習の価値づけが相対的に低くなってしまっているという指摘である。

教師 D) 学校の中で学校目標と並ぶくらいの価値を(探究学習に対して：筆者注)高いところにおいている人はあんまりいないのではないのかなと。(中略)そのためには本当にこれをやる事の、意義というか、やったらどうなったのかという検証ができてみんながこれに納得しないとこの価値は上がってこない。単純に進路実績が上がっていて数が出るだとか、それから生徒が実際に希望する進学先に行けて喜びを表しているだとか言うすごく分かりやすいものよりもかなり価値は低くなるのはそれはいまは当然だと思います。

以上の認識に対応してか、教科指導や進路指導といった校務分掌が優先され、総合的な学習の時間を担当する教師は数年間安定して配置されにくいことも指摘されている。つまり、教師は校務の「隙間」で探究学習の準備を行わざるをえない現状がある。教科学習と探究学習のジレンマ状況が、生徒レベルだけでなく、教師レベルでも生じている。

2. 生徒の認識

以下では、前項における教師の認識の語りと対応させて、卒業生調査の自由記述欄の分析を行う。自由記述欄は「X高校の■■■についてご意見があれば、ご自由にお書きください」というもので、回答者数は82名であり、質問紙調査に回答した305名のうち、26.9%が自由記述欄にも回答している。なお、回答者と非回答者の間で、性別や校内成績、総合的な学習の時間の積極性に、統計的に有意な差は見られなかった。

まず、卒業生たちが高校での探究学習と大学での学業適応との関係をどのように認識しているかについての回答を引用する。

卒業生 A) 当時は何も考えず指示に従っているところがありましたが、今になって、とても役に立てられていると感じることが多いです。(保健系3年)

卒業生 B) 大学入学後、■■■で得たレポートの書き方が大変役に立ちました。とても良い指導をしていただいたと思います。(社会科学系4年)

卒業生 C) 思い出してみると価値ある授業だったのかなあ。(工学系3年)

卒業生 D) 大学でのレポートや卒論などにとっても役に立つと思います。(社会科学系1年)

以上の回答は、探究学習が大学の学業とつながるということに、X高校在学時には気づかなかったという記述である。その理由は、他卒業生の回答からいくつか垣間見ることができる。1つ目は、何のために探究学習を行うのか、そして、どのように行えばよいのが、よく分からなかったということである。

卒業生 E) 高校生が将来のことを考えるいいきっかけにはなると思います。ただ、正直に言うと、今考えると、16才くらいの子どもが何年も先のことは考えられないと思います。おそらくそれが原因で、自分は、あまり真剣にやっていたなかった。(理学系4年)

卒業生 F) 何が目的なのかいまいち分からなかった。(社会科学系2年)

卒業生 G) 正直何をしたら全く覚えていません。意味があるかどうか、と考えると私にとっては無意味でした。(社会科学系2年)

卒業生 H) 将来に役立つということをもっと授業にもり込んでくれたらもっと真剣にとりくめると思った。(保健系3年)

以上の回答からは、高校生にとって大学の学びを先取りしている探究学習の意図は見えにくく、多少なりの混乱が生じていたことが推察できる。そして、高校在学時に探究学習の意義が見出しづらかった理由の2つ目は、時間や設備の制約である。

卒業生 I) もっと主体的に自分から動けると良かったと思う。教育方法としてはとても良いものだと思う。(工学系2年)

卒業生 J) X高校の■■■は中学と違って自由に動き回って調べたり、インタビューしに校外に出たりできなかったので、つまらなかった。(教育系1年)

卒業生 K) 実験は知識や設備がなく(分野によっては厳しく)とまどいました。(保健系1年)

卒業生 L) 進路についてのみ扱っていた印象です。大事ですが、自主的に学んだり研究・発表する機会も与えるべきかと…(保健系2年)

以上の回答から、もっとテーマを深く追求したかったが、時間や設備の制約からそれを行えなかったという経験がうかがえる。高校在学時に探究学習の意義が見出しづらかった理由の3つ目は、教科学習と探究学習の兼ね合いに関わることである。

卒業生 M) ■■■に力を入れるよりも大学進学実績を上げるためにもっと努力してほしい。X高校の教員は努力が足りない。■■■をしなくても生徒は自分の将来について考えます。(保健系1年)

卒業生 N) 能動的に取り組めばとても有意義なものだと思います。テーマ設定、研究方法、プレゼン方法等、大学で必要になる力を得られる時間だと思います。ただ、あまり時間をとられすぎると学習面

に影響が出るのも事実と思います。(社会科学系4年)

このように、探究学習が大学入試に役に立つとは想定しづらく、そのことも意義を見出しづらい要因の1つとなっていると考えられる。大学入試に直接的に役立つ教科学習の強化の必要性を挙げ、探究学習の在り方に疑問を抱く卒業生も一定数いるのである。

これら教師へのインタビュー調査と、卒業生への質問紙調査の自由記述欄の分析から、X高校の探究学習は大学での学業につながるものとされているが、その効果については賛否両論が存在することが明らかになった⁽²⁾。また、教師にとっても生徒にとっても、教科学習と探究学習のジレンマ状況が認識されていることが確認された。ジレンマは決してゼロにすることはできないが、判断材料の1つとして、教科学習と探究学習それぞれが、大学での学業適応と結びつく程度を分析することには意義があるだろう。

V. 大学での学業適応の規定要因

前節のインタビュー分析および自由記述分析をふまえ、本節では、高校時の教科学習への積極性と探究学習への積極性が、大学入学後の学業適応にどのようなつながる(またはつながらない)のかを統計分析によって追究する。

1. 使用する変数

高校時の教科学習への積極性を示す変数としては、「(高校時代) 英語・数学・国語・理科・地歴・公民の勉強に積極的に取り組んでいた」を、探究学習への積極性を示す変数としては、「(高校時代) ■■全般に積極的に取り組んだ」を用いた。これらの質問は4件法で尋ねられているが、結果の解釈を容易にするため、

分析においては2段階(積極的/非積極的)に割り当てて用いる。

そして、大学での学業適応を示す変数としては、「大学での学問に積極的に取り組んでいる」と「授業で出された課題以外にも自主的に勉強している」の2つを用いた。それぞれを学問積極性・自主的学習と呼称する。これらにあてはまる学生は、大学での学業に主体的に取り組んでいると解釈できるだろう。なお、これらの質問は4件法で尋ねられているが、前者は「あてはまる」側に回答が集中しており、後者は「あてはまらない」側に回答が集中しているため、前者は「とてもあてはまる」「まああてはまる」「あてはまらない」の3段階に、後者は「あてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の3段階に割り当てて用いる⁽³⁾。

次項において、まず、高校時の学習行動(教科学習への積極性、探究学習への積極性)と、大学での学業適応(学問積極性、自主的学習)の関連をクロス集計によって示す。その後、大学での学業適応を従属変数とする順序ロジスティック回帰分析を行い、性別や学年などの影響を取り除いた、高校時の学習行動が大学での学業適応に与える影響を分析する。その際、教科学習への積極性と探究学習への積極性の交互作用も検討する。

ここで、分析に先立ち、教科学習への積極性と探究学習への積極性を交差させ、生徒の学習行動4類型を確認しておく。結果は表1である。

表1から、教科学習と探究学習への積極性は関連しているが、どちらかだけに積極的だった生徒も一定数存在することが分かる。また、教科学習に積極的な生徒のほうが、探究学習に積極的な生徒よりも多く、前節において垣間見られた、生徒の教科学習への優先度の高さを裏付ける結果となっている。

表1 生徒の学習行動4類型

類型	教科学習積極的 探究学習積極的	教科学習積極的 探究学習非積極的	教科学習非積極的 探究学習積極的	教科学習非積極的 探究学習非積極的
パーセント	52.3%	26.8%	8.1%	12.8%
人数	156	80	24	38

2. クロス集計

高校時の教科学習への積極性と探究学習への積極性を独立変数、大学での学問積極性と自主的学習を従属変数とするクロス集計を行った⁽⁴⁾。

表2、表3から、高校時に教科学習に積極的だった学生ほど、また、探究学習に積極的だった学生ほど、大学での学問にも積極的であることが分かる。なお、ガンマ係数（独立変数と従属変数と関連の強さを表す値）に着目すると、探究学習への積極性よりも、教科学習への積極性のほうが、大学での学問積極性との関

連の強さがやや強いように見受けられる。このことは、どちらかと言えば、教科学習への積極性のほうが、大学での学問への積極性との連続性が高いことを示唆している。

続く表4、表5から、高校時に教科学習に積極的だった学生ほど、また、探究学習に積極的だった学生ほど、大学で自主的に勉強している。そして、2つのクロス表でガンマ係数の値があまり変わらないことから、教科学習への積極性と探究学習への積極性は同程度に、大学における自主的学習に連続していることが

表2 高校教科学習積極性と大学学問積極性の関係

高校教科学習 積極性	大学学問積極性			合計	有効度数
	とてもあてはまる	まああてはまる	あてはまらない		
積極的	20.9%	66.9%	12.1%	100.0%	(239)
非積極的	15.9%	44.4%	39.7%	100.0%	(63)
合計	19.9%	62.3%	17.9%	100.0%	(302)

U検定 p=0.000 ガンマ係数 0.422

表3 高校探究学習積極性と大学学問積極性の関係

高校探究学習 積極性	大学学問積極性			合計	有効度数
	とてもあてはまる	まああてはまる	あてはまらない		
積極的	23.2%	64.1%	12.7%	100.0%	(181)
非積極的	14.5%	60.7%	24.8%	100.0%	(117)
合計	19.8%	62.8%	17.4%	100.0%	(298)

U検定 p=0.004 ガンマ係数 0.309

表4 高校教科学習積極性と大学自主的学習の関係

高校教科学習 積極性	大学自主的学習			合計	有効度数
	あてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない		
積極的	36.4%	47.3%	16.3%	100.0%	(239)
非積極的	25.4%	50.8%	23.8%	100.0%	(63)
合計	34.1%	48.0%	17.9%	100.0%	(302)

U検定 p=0.063 ガンマ係数 0.222

表5 高校探究学習積極性と大学自主的学習の関係

高校探究学習 積極性	大学自主的学習			合計	有効度数
	あてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない		
積極的	38.7%	47.5%	13.8%	100.0%	(181)
非積極的	27.1%	49.2%	23.7%	100.0%	(118)
合計	34.1%	48.2%	17.7%	100.0%	(299)

U検定 p=0.011 ガンマ係数 0.255

うかがえる。

3. 順序ロジスティック回帰分析

ここでは生徒を取り巻く様々な背景要因（性別、学年など）を統制した上で、高校時の学習行動が、大学入学後の学業適応に与える影響を検証する⁽⁵⁾。

表6の大学学問積極性を従属変数とした順序ロジスティック回帰分析の結果は、前項のクロス集計の結果と整合している。すなわち、モデル1に着目すると、高校時に教科学習や探究学習に積極的だった学生ほど、大学での学問にも積極的である。そして、教科学習への積極性のほうが、効果がやや大きい。また、モデル2に着目すると、教科学習積極的ダミーと探究学習積極的ダミーの交互作用項は統計的に有意でなく、回帰係数の値も小さい。よって、2つの積極性が組み合わさることによって、相乗的な効果が生じるといったことは期待できないということになる。

表7の大学での自主的学習を従属変数とした順序ロ

ジスティック回帰分析の結果も、前項のクロス集計の結果と整合している。すなわち、モデル1より、高校時に教科学習や探究学習に積極的だった学生ほど、大学での学問にも積極的である。そして、両者の効果の大きさはほぼ等しい。なお、モデル2に着目すると、統計的に有意でないものの、交互作用項の回帰係数の値が大きく負となっている。つまり、交互作用が存在するかどうかは本分析からは断言できないが、仮に存在するとしても、それは正の交互作用ではなく、負の交互作用である可能性があるということである。やはり、2つの積極性が組み合わさることによって、相乗的な正の効果が生じることは期待できないということになる。

VI. 結論と考察

前節までの分析で得られた知見をまとめると、次のようになる。まず、教師へのインタビュー調査と、卒業生への質問紙調査の自由記述欄の分析から、探究学

表6 大学学問積極性の規定要因（順序ロジスティック回帰分析）

	モデル1			モデル2		
	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率
女子ダミー	0.415	1.514		0.413	1.512	
理系ダミー	0.254	1.289		0.261	1.298	
浪人ダミー	-0.180	0.835		-0.190	0.827	
第一志望ダミー	0.602	1.826	*	0.604	1.829	*
学年	-0.041	0.960		-0.050	0.951	
高校教科学習積極的ダミー	1.040	2.829	***	0.863	2.371	*
高校探究学習積極的ダミー	0.439	1.551	+	0.134	1.143	
高校教科学習積極的×高校探究学習積極的				0.390	1.477	
閾値1	0.007			-0.136		
閾値2	3.173		***	3.036		***
Nagelkerke 決定係数		0.113			0.114	
尤度比のカイ二乗検定		p=0.000			p=0.000	
有効度数		290			290	

(*** p<0.001 ** p<0.01 * p<0.05 + p<0.1)

表7 大学自主的学習の規定要因（順序ロジスティック回帰分析）

	モデル1			モデル2		
	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率
女子ダミー	0.090	1.095		0.101	1.106	
理系ダミー	0.256	1.291		0.251	1.286	
浪人ダミー	0.344	1.410		0.385	1.469	
第一志望ダミー	0.273	1.313		0.275	1.317	
学年	0.183	1.201	+	0.203	1.226	+
高校教科学習積極的ダミー	0.498	1.645	+	0.885	2.424	*
高校探究学習積極的ダミー	0.429	1.535	+	1.076	2.933	*
高校教科学習積極的×高校探究学習積極的				-0.833	0.435	
閾値1	-0.193			0.118		
閾値2	2.091		***	2.418		***
Nagelkerke 決定係数		0.057			0.065	
尤度比のカイ二乗検定		p=0.041			p=0.032	
有効度数		290			290	

(*** p<0.001 ** p<0.01 * p<0.05 + p<0.1)

習は目的として大学での学業につながるものと期待されているが、その効果については賛否両論が存在することが明らかになった。また、教師にとっても生徒にとっても、教科学習と探究学習への注力配分に対してジレンマ状況が認識されていた。そして統計分析では、教科学習への積極性と探究学習への積極性は、それぞれ独立して、大学での学問積極性や自主的学習行動に連続することが明らかになった。ただし、政策理念で示されているような、両者が相乗的に大学での学業適応をもたらすという結果は見出されなかった。

以上の知見の中で特に強調すべきは、教科学習への積極性、探究学習への積極性それぞれが大学の学業適応に関連していることである。教科学習への積極性が大学での学業適応に関連していることは、受験勉強弊害論に対して一定の批判となり得る。また、探究学習への積極性が大学での学業適応に関連していることは、これまでの先行研究においては実証されてこなかった、新たな知見と言えるだろう。

2013年度から高校で全面实施となった新学習指導要領では、教科学習に問題解決の要素を盛り込み探究学習を深化させていくことが目指されている。すなわち、総合的な学習の時間における探究学習の独立性は弱まり、教科学習との融合が求められている。しか

し、本分析では、教科学習と探究学習の単独の効果は見出された一方、交互作用については明確には認められなかった。これらのことを踏まえると、両者の単独の効果を軽視しないことも重要だろう。

交互作用が明確に認められなかったことを受け、高校段階における教科学習への積極性と探究学習への積極性は相乗的に大学入学後の学業適応にむすびつくという考え方が、現実的には難しい期待であるとも考えることもできる。探究学習への積極性に教科学習への積極性との相乗効果まで期待することは、荻谷（2004）の指摘する「教育万能主義」に走り過ぎているという捉え方である。先駆的に探究学習を実践してきたX高校の卒業生においてさえ相乗効果が見出されなかったことを考えれば、限られた時間内で教科学習と探究学習を相互深化させて大学の学業に臨むということは、多くの高校生にとって難しいことなのかもしれない。大学での学業適応という観点で見た場合、高校時に教科学習・探究学習それぞれを、それぞれの領域で深化させればよいという発想もあり得る。それでも十分に両者は大学での学業適応と連続しているからである。

本研究は高校時の学習行動と大学での学業適応の関連を検証してきた。もちろん、本研究は1校のみの事例研究であることから、得られた結果を一般化するこ

とには慎重になる必要がある。しかし、大学での学業適応について、大学教育の文脈で研究されることが多かった状況に対して、一石を投じることができたと考えられる。今後の課題としては、複数校での調査の実施や、教科学習と探究学習の内部をさらに細分化すること、高校での学習行動と大学教育の効果を比較検討することが挙げられる。

【注】

- (1) 「探究学習」とは、「高等学校学習指導要領」の「総合的な学習の時間解説編」に定義された「問題設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」のプロセスを経る学習である。教科学習に探究学習が含まれることもあるが、本稿では特に総合的な学習の時間における探究学習を指すこととする。
- (2) 学年が上がるほど卒業論文執筆時期に近くなり、「役立った」との評価が増えることも予想されるが、学年による回答内容の差は特に見られなかった。
- (3) たとえば「大学での学問に積極的に取り組んでいる」は、「とてもあてはまる」61人、「まああてはまる」188人、「あまりあてはまらない」48人、「まったくあてはまらない」6人という分布である。4件法のままでは、「まったくあてはまらない」の人数が少ないために、分析の信頼性に欠け、「あてはまる」と「あてはまらない」の2段階に割り当てると、「あてはまる」側に大きく偏った分布となるため、大多数の「あてはまる」者とごく一部の「あてはまらない」者を比べるとという分析になってしまう。
- (4) クロス集計においては、カイ二乗検定で変数間に関連があるかどうかを確かめることが多いが、従属変数が順序尺度である場合、カイ二乗検定よりもU検定（マンホイットニーの順位和検定）のほうが関連の有無の検証に適する。なお、カイ二乗検定でも概ね同様の結果が得られることを確認した。
- (5) 高校における校内成績（5段階）も調査で尋ねているが、独立変数には投入しない。なぜなら、校内成績は教科学習への積極性とも、探究学習への積極性とも強く関連しており、校内成績を独立変数に

含めると、三者の効果の識別が困難になってしまうからである。多重共線性をもたらす危険性があるという統計学的な理由もある。

【引用文献】

- 市川伸一『「教えて考えさせる授業」の挑戦－学ぶ意欲と深い理解を育む授業デザイン』明治図書出版、2013。
- 井上孝夫「社会学的思考の形成とその阻害要因」、『千葉大学教育学部研究紀要』第58巻、2010、247-255頁。
- 大貫真弘・竹林和彦「高等学校段階における卒業論文カリキュラムの検討」、『早稲田教育評論』第25（1）集、2011、173-184頁。
- 小方直幸「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」、『高等教育研究』第11集、2008、45-64頁。
- 金子元久『大学の教育力－何を教え、学ぶか』ちくま新書、2007。
- 荻谷剛彦『教育の世紀－学び、教える思想』弘文堂、2004。
- 河合塾『初年次教育でなぜ学生は成長するのか－全国大学調査からみえてきたこと』東信堂、2010。
- 高橋亜希子「卒業研究過程における高校生の継続的な変化－生徒から見た高校総合学習の意義と課題」、『カリキュラム研究』第16号、2007、43-56頁。
- 武内清「学生文化の実態と大学教育」、『高等教育研究』第11集、2008、7-23頁。
- ベネッセ教育総合研究所『第2回 大学生の学習・生活実態調査』ベネッセコーポレーション、2012。
- 文部科学省中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」2008。
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (2014年2月15日取得)
- 文部科学省『高等学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』2009。
- http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_19.pdf (2014年2月15日取得)

文部科学省 中央教育審議会答申「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－」2012。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2014年2月15日取得)

文部科学省 高大接続特別部会第2回議事録2014。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/gijiroku/1329263.htm (2014年2月15日取得)

山田礼子「大学からみた高校との接続－教育接続の課題」、『高等教育研究』第14集、2011、23-46頁。

【付記】

本稿で使用した調査データは、2012年度に、東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センターを中心に実施した科学研究費補助金基盤研究A「社会に生きる学力形成をめざしたカリキュラム・イノベーションの理論的・実践的研究」の一環である、公募型大学院生プロジェクトで実施した調査データである。

The Correlation between Attitude toward Learning in High School and Academic Adaptation at University: Focusing on *Kyoka-Gakushu* and *Tankyu-Gakushu*

※ 1 Chiyo TOMITA
※ 2 Kosuke SUDO
※ 3 Akihiro SATO
※ 4 Sho SUZUKI
※ 5 Yasufumi YAMAGUCHI

[Key Words]

academic adaptation at university, *Kyoka-Gakushu*, *Tankyu-Gakushu*, articulation between high school education and higher education

[Abstract]

The purpose of this article is to examine the correlation between students' attitudes toward learning in high school and their academic adaptation at university. This paper focuses on two types of learning in high school. The first is *Kyoka-Gakushu*, in which students learn core subjects (English, mathematics, Japanese, science, geography and history, and civics), and the other is *Tankyu-Gakushu*, in which students study their own original topic for about one year. Students tend to think that *Kyoka-Gakushu* is more directly related to university entrance examinations.

This paper is a case study of X High School in the Chugoku region, Japan. Most X High School students hope to enter a prestigious university. At the same time, they work on *Tankyu-Gakushu*. Data were collected through semi-structured interviews with teachers and a questionnaire survey of graduates. The free answers in the questionnaire responses reveal that some students argue both for positive and negative impacts of *Tankyu-Gakushu* on their academic adaptation at university. These students also face a dilemma in prioritizing between *Kyoka-Gakushu* and *Tankyu-Gakushu*. Further, the questionnaire responses show that a positive attitude toward both *Kyoka-Gakushu* and *Tankyu-Gakushu* has independent impacts on graduates' academic adaptation at university but has no interactive impacts.

※1 Graduate School, The University of Tokyo, Research Fellow of Japan Society for the Promotion of Science (DC)

※2 Meisei University

※3 Benesse Educational Research and Development Institute

※4 Graduate School, The University of Tokyo, Research Fellow of Japan Society for the Promotion of Science (DC)

※5 Ritsumeikan Asia Pacific University