

博士学位申請論文

高等学校進学校で  
「主体的・対話的で深い学び」  
を展開するための条件の検討  
—生徒の協働的活動に注目して—

2019 年度

熊谷圭二郎

早稲田大学

# 目次

第一章 問題の所在と研究の目的	1
第一節 高等学校における「主体的・対話的で深い学び」の必要性	2
第一項 高等学校における資質・能力育成の背景と現状	2
第二項 「主体的・対話的で深い学び」を阻害する高等学校進学校の現状	5
第二節 高等学校における「主体的・対話的で深い学び」に関する先行研究	13
第一項 生徒の相互作用を活用した授業に関する先行研究	13
第二項 特別活動に関する先行研究	21
第三項 先行研究から抽出された課題と本研究の目的	29
第三節 基本概念の定義	34
第四節 本研究の構成	39
第二章 高等学校進学校における協働的活動に関する実践研究	41
第一節 教科学習における協働的活動の影響	
―成績, 意欲, 協働的活動の意識に関する課題―【研究 1】	42
第二節 教科学習における協働的活動を行った生徒の意識	
―学習プロセスと課題―【研究 2】	57
第三節 特別活動における協働的活動に関する実践研究	
―クラス会議とグループワークを通じた課題―【研究 3】	74
第四節 研究 1, 2, 3 のまとめ	90
第三章 教科学習および特別活動における協働的活動の取り組み	95
第一節 協働的活動に対する高等学校の取り組みと個人の取り組み【研究 4】	96
第二節 協働的活動の取り組みに対する学校ごとの特徴の検討【研究 5】	105
第三節 研究 4, 5 のまとめ	122

第四章 高等学校における協働的活動の取り組みと大学初年次の適応やアイデンティティ形成との関連	128
第一節 高等学校の協働的活動の取り組みと大学初年次の学校適応との関連【研究 6】	129
第二節 高等学校の協働的活動の取り組みとアイデンティティ形成との関連【研究 7】	140
第三節 研究 6, 7 のまとめ	144
第五章 総括的考察および今後の課題	147
第一節 本研究の結果のまとめ	148
第二節 考察	153
第一項 「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件について	153
第二項 進学校のタイプごとの対応について	159
第三節 今後の課題	169
引用文献	171

## 第一章 問題の所在と研究の目的

### 第一節 高等学校における「主体的・対話的で深い学び」の必要性

#### 第一項 高等学校における資質・能力育成の背景と現状

#### 第二項 「主体的・対話的で深い学び」を阻害する高等学校進学校の現状

### 第二節 高等学校における「主体的・対話的で深い学び」に関する先行研究

#### 第一項 生徒の相互作用を活用した授業に関する先行研究

#### 第二項 特別活動に関する先行研究

#### 第三項 先行研究から抽出された課題と本研究の目的

### 第三節 基本概念の定義

### 第四節 本研究の構成

## 第一章 問題の所在と研究の目的

### 第一節 高等学校における「主体的・対話的で深い学び」の必要性

#### 第一項 高等学校における資質・能力育成の背景と現状

現代は、より高い知識・技能を身につけ、効率よく製品を作ることが求められていた「工業社会（近代型社会）」から、変化が激しく、常に、新しい未知の課題に試行錯誤しながらも対応することが求められる「知識基盤社会（ポスト近代型社会）」へと変化している。このような社会では「新たな知の創造・継承・活用が社会の発展の基盤となる」（中央教育審議会、2005）とされており、知識の習得よりも、他者と協働して新たな知識を創り出すことやこれまでの知識を活用することが求められている。このような資質・能力育成の流れは世界的なものであり、たとえば、2000年にはじめて行われた経済協力開発機構（以下、OECD）による国際的な学習到達度調査である PISA 調査では「考える」ことが中核にあるリテラシー(Literacy)が取り上げられた。また、現代において求められる資質・能力について研究を進めた 2003 年の OECD の DeSeCo プロジェクトでは「キー・コンピテンシー」という新たな能力観が提唱された（Rychen & Salganik, 2003）。これらは、これまでの知識習得を中心とした学力観から、思考力といった資質・能力を中心とした学力観への転換でもあった。そしてこれは読み書き計算といった基礎的なリテラシーを超え、課題を発見し、多様な他者と協働して解決していくといった実践力に重心を置く新たな学力への転換を図るものであった。

我が国では、1996 年に中央教育審議会が変化の激しいこれからの社会で求められる資質・能力を「生きる力」（中央教育審議会、1996）とし、「全人的な力であり、幅広く様々な観点から敷衍することができる」と述べている。この後、1947 年に制定された教育基本法が 2006 年に大幅に改定され、科学技術の進歩や情報

化，国際化，少子高齢化など社会の大きな変化に対応するため教育の目的・目標を明確に掲げるとともに生涯学習の理念などが新設された。そして 2007 年には学校教育法が改正され，「基礎的な知識及び技能」「基礎的な知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力，判断力，表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」が「学力の 3 要素」として規定された。また，国立教育政策研究所(2013)は，「生きる力」をより実効性のあるものに発展させるためのモデルとして「21 世紀型能力」を提唱した。この「21 世紀型能力」は，「生きる力」としての知・徳・体を構成する様々な資質・能力から，汎用的能力を抽出し，再構成したもので，「思考力」を中核とした「基礎力」「実践力」の 3 層構造となっている（国立教育政策研究所，2013）。このように「知識基盤社会」に向けて「生きる力」も新たな学力観の視点でとらえ直され，そのモデルとして「思考力」「基礎力」「実践力」の 3 つの要素で捉える「21 世紀型能力」といった汎用的能力を提唱されるに至った。これによって，「何を知っているか，何ができるか」を学力の中心にしていたこれまでの教育から「知っていること，できることをどう使うか」を育成すべき中核に据える教育への転換が目指されたのである。つまり，学校教育も学習内容を中心にしたコンテンツ・ベースの教育から育成すべき資質・能力を中心にしたコンピテンシー・ベースの教育への転換を図ろうとしているのである。そしてそれは授業の考え方そのものが教師主導の「教える」から学習者主導の「学ぶ」へのパラダイム転換をも目指している。

このような考え方が高等学校学習指導要領において反映されたのは，2008 年の改訂からである（文部科学省，2008a）。この改訂では，これまでの知識・技能の習得をさらに進めてそれらをもとにした思考力・判断力・表現力等の育成も重視され，すべての教科において言語に関する能力の育成を行うことで「知識基盤社会」に通用する資質・能力を育成しようとした。また，この改訂では，「習得」「活用」「探究」の 3 つの視点が取り入れられるとともに，形成すべき学力についても

改訂された学校教育基本法を踏まえ、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」「知識・技能を活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力等」「主体的に取り組む態度（学習意欲）」という 3 つの要素（以下、「学力の 3 要素」）からなると明記された。このように 2008 年の改訂では、義務教育と同じく、高等学校でも「知識基盤社会」で求められる資質・能力の育成に向けて「生きる力」が新たな学力観で捉え直され、形成すべき学力として「学力の 3 要素」が取り上げられた点などがその特徴として挙げられる。

しかし、2015 年に行われた教科課程企画特別部会では、育成すべき資質・能力が明確になっていないことや高等学校において話し合いといった活動が低いこと、探究活動ができていないことなどの問題点が指摘された（中央教育審議会、2015b）。また、教科横断的な資質・能力の育成を担う総合的な学習の時間については、教科学習同様に育成すべき資質・能力が明確になっていないことや、学校間によって差があり、本来の趣旨を実現できていない学校があるなどの問題が挙げられた（文部科学省、2018a）。さらに、集団活動を通して自主的、実践的な取り組みが行われる特別活動についてもやはり育成すべき資質・能力が明確になっていないことが挙げられるとともに、「どのような学習過程を経ることにより資質・能力の向上につなげるのかということが必ずしも意識されないまま指導が行われてきた」ことが問題として挙げられた（文部科学省、2018b）。つまり、「知識基盤社会」に向けて「生きる力」の育成を掲げ、知識・技能の習得だけではなく、思考力・判断力・表現力等の育成もバランスよく行うことが強調されたのにもかかわらず、実態としては育成すべき資質・能力が明確になっておらず、学校によって取り組みに差がみられたり、学習過程が明確になっていないなど、資質・能力育成にむけた取り組みに違いがみられ、その指導のあり方をめぐって混乱を招くものとなっていたのである。

そこで文部科学省は、高等学校教育や大学教育を見直すために、2016 年に「高

大接続システム会議最終報告」において、一貫した理念の下、「大学入学者選抜改革」「大学教育改革」「高等学校教育改革」の3つの改革を一体的に推し進める「高大接続システム改革」を実施することを報告した（文部科学省，2016a）。「大学入学者選抜改革」では、知識偏重の教育を招くとされている現在の大学入試センター試験を廃止し、2020年度から記述式問題も含む「大学入学共通テスト」が行われる。この共通テストは、記述式問題を取り入れ、思考力・判断力・表現力やその過程を評価するもので、個別大学における入学者選抜とともに、「学力の3要素」を多面的・総合的に評価する入学者選抜へ改革される。また「大学教育改革」では「学力の3要素」の育成をより推し進め、新たな社会に適応できる人材を育成するための質的転換が行われる。さらに、「高等学校教育改革」では教育課程の見直し（高等学校学習指導要領の改訂）を進めるとともに、「受け身の教育だけではなく課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）の視点からの学習・指導方法の抜本的充実を図る」ことなどが示された（文部科学省，2016a）。そして2018年告示の高等学校学習指導要領において、新たな資質・能力を育成する視点として、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）」が取り上げられた（文部科学省，2018c）。これらの教育改革について文部科学省は「幕末から明治にかけての教育の改革に匹敵する大きな改革」（文部科学省，2016a）として位置づけている。つまり、「大学入学者選抜改革」「大学教育改革」「高等学校教育改革」の3つの改革で「高大接続システム改革」を図るとともに、高等学校教育が「主体的・対話的で深い学び」の実現という新たな学習パラダイムの転換に向けて大きく舵をきろうとしていることがうかがえる。

## 第二項 「主体的・対話的で深い学び」を阻害する高等学校進学校の現状

このように新たな社会で求められる資質・能力の育成として2018年告示の高



等学校学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」の実現を挙げている（文部科学省，2018c）。この「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、「人間の生涯にわたって続く『学び』という営みの本質を捉えながら，教員が教えることにしっかりと関わり，子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え，授業の工夫・改善を重ねていくことである」と定義づけられ，初等中等教育において一貫して行われるものだとしている（文部科学省，2016a）。具体的な説明として，「主体的な学び」とは「学ぶことに興味や関心を持ち，自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら，見通しを持って粘り強く取り組み，自己の学習活動を振り返って次につなげる」学びとしている。「対話的な学び」とは「子供同士の協働，教職員や地域の人との対話，先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ，自己の考えを広げ深める」学び，「深い学び」とは「習得・活用・探究という学びの過程の中で，各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら，知識を相互に関連付けてより深く理解したり，情報を精査して考えを形成したり，問題を見いだして解決策を考えたり，思いや考えを基に創造したりすることに向かう」学びとしている。これらの学びに関して溝上（2017）は，大学進学者の多い高等学校では大学受験に通用する深い学びを最優先し，主体的・対話的な学びが後回しになるのでは，と懸念している。そして主体的・対話的な学びを基礎としつつ，その上で深い学びを実現しなければ，講義一辺倒の授業を本質的に変えられず，学校から仕事・社会へのトランジション課題における問題を解決するための改革にはならないと指摘している（溝上，2017）。

また，進学校の現状を見た場合，「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた教育改革がスムーズに進むとはいいいがたい以下のような現状がある。

一つ目は，大学受験システムの問題である。大学受験システムは，本来の役割を超えて，高等学校の教育活動に大きな影響を与えるといわれるが（文部科学省，2016a），現在の大学入試センター試験（以下，センター試験）は知識偏重の教育

を招くとして廃止され、2020 年度から「大学入学共通テスト（以下、共通テスト）」が行われ、個別大学における入学者選抜とともに、「学力の 3 要素」を多面的・総合的に評価する入学者選抜へ改革されようとしている。しかし、センター試験の前身である共通一次試験が廃止される際も知識偏重の教育からの脱却がねらいであった。「これまでの我が国の教育は、どちらかと言えば記憶力中心の詰め込み教育という傾向が強かった」ことが指摘され（文部省，1985），共通一次試験から新たにセンター試験が導入された。そしてこのセンター試験も「現状の大学入学者選抜では、知識の暗記・再生や暗記した解法パターンの適応の評価に偏りがちである」と評価され、廃止されるのである。つまり、知識偏重から資質・能力の育成へ転換しようとしている現在の状況は、センター試験が導入された 30 年前の状況と類似しているのである。

また、現在の受験システムは多様化され、「知識の習得」を重視する一般入試のみならず、多様な資質・能力をみる面接や小論文などを通して合否を判定する推薦入試やアドミッション・オフィス入試（以下、AO 入試）の割合が増加しており（文部科学省，2016b），「学力の 3 要素」はすでに求められている現状がうかがえる。たとえば、東北大学（2018）は、「思考力・表現力は重要ですが、本学では新共通テストの記述式問題（80 字～120 字）程度及びそれ以上の高度な問題が一般選抜の個別試験や AO 入試の筆記試験ですでに出題されており、思考力・表現力等の評価は現状でも十分可能である」という声明を出している。しかし、推薦入試や AO 入試においても、すべての国公立大学で知識の習得状況をみる学力把握措置を実施しており（文部科学省，2016b），新たに共通テストが導入されるかわりに、高等学校在学中に基礎学力の定着度合いを測る「高等学校基礎学力テスト」の実施も検討されている（文部科学省，2016a）。つまり、これまでの大学受験システムにおいても「学力の 3 要素」の育成は意識されていたにもかかわらず、知識偏重の学力が重視されていたことを踏まえると、多様な資質・能力を測る新た

な入学者選抜が導入されても、「知識の習得」は重要視される可能性は高いと考えられる。

二つ目の問題として個別指導や客観的な指標が重視される進路指導の問題が挙げられる。多様な入学者選抜によって、教師は、大学がどのような生徒を求めているのかといった大学側のねらいをおさえた上で、能力や資質が多岐に渡る生徒たちに合わせた個別の指導を行っている。たとえば、西郡（2013）は「面接試験、書類審査、小論文といった評価方法は、テストで測る『学力』という客観的な基準というよりも、大学が求めているもの、それに対する受験生側の考え方など、相対的な関係性の中で考慮すべき性質が付随している」と指摘している。また、佐藤（2013）は、『志望校を決める』以前に、教師も親も生徒も『受験制度を理解する』ために頭を悩ませなければいけない」と指摘している。このように、教師は、常に新しい入試情報をおさえ、志望大学に合わせて個別に指導を行わなければいけないのである。さらに、生徒一人一人の社会的・職業的自立に向けたキャリア教育の推進は、個別指導の重要性をより強調することにつながった。そのため、進学校では受験に向けて個人で学習する傾向が強くなり、集団としてのまとまりが弱くなったため、近年、「受験は団体戦」といった言葉を用いて、受験に対する協働意識を醸成し、集団で一つの目標に向かって支え合おうとする働きがみられる（佐藤，2013）。倉元（2013）は大学入学率が向上する中で「入試が多様化し、受験生が個人に解体されていく」ほど、その反動として「受験は団体戦」化していくと指摘しているが、入試の多様化やキャリア教育の推進により、高等学校における個別指導の重要性が増していくとともに、教師は生徒たちの協働意識の醸成や集団としての凝集性を高めることに苦心していることが推測される。

また、高等学校では、進学実績を伸ばすために、生徒たちの成績や合格大学数などの明確な数値目標が立てられるとともに進路先などによって高等学校を分類し、競争意識を高めている。たとえば、東京都教育委員会（2002）では「都立高

校改革推進計画・新たな実施計画（概案）」において全ての都立高校で、目指す学校像を明確にし、教育活動の目標、具体的方策及び数値目標を示した計画を策定するとしており、大学進学についても具体的にどの大学に何名を目標にしているのかといった数値目標をそれぞれの高等学校で掲げることが求められている。そして東京都や神奈川県をはじめとする多くの都道府県の公立高等学校では進路実績により、「進学指導重点校」「進学指導特別推進校」「進学指導推進校」といったようにランクづけがされており、数値といった客観的に把握しやすい実績が重視される傾向がある。このような傾向は「学力の3要素」についてもあてはまると推測される。つまり、教育改革が行われても、「思考力・判断力・表現力等の能力」「主体性を持って協働して学ぶ態度」といった客観的に測りにくいものよりも、「知識・技能の習得」といった客観的に把握しやすいものが重視されるという危険があるのである。

三つ目としては青年期の人間関係の問題が挙げられる。青年期は生活空間が広がり、より幅広い人間関係を構築していく時期（坂本・高橋，2009）であり、友人関係は、性格形成や資質・能力の育成、アイデンティティ形成に大きな影響を及ぼしていることが多くの研究で明らかにされている。たとえば、青年期の友人関係が果たす役割として、対人関係場面での適切な行動を学習する社会的スキルの学習機能、友人が自分の行動や自己認知のモデルとなるモデル機能、不安、孤独などの否定的感情を緩和・解消する安定化の機能、自立に向けての重要な役割など（松井，1990；岡田，2010；辻井，1998）様々な機能・役割が指摘されている。このように青年期における友人とのかかわりは非常に重要なものであり、互いに自分自身の意見を言い合い、本音を言い合うことで内面の深いところで付き合う（落合・佐藤，1996）ことが重要な意味を持っている。しかし、現在の青年期の問題としてコミュニケーションの問題や友人関係の希薄化などが指摘されている。たとえば文部科学省（2011）は、現在の子どもたちは人間関係が希薄となり、等

質的なグループや人間関係の中でのみコミュニケーションをとる傾向がみられ、異質な人々によるグループ等での課題を解決することが苦手であったり、回避したりする傾向があることを指摘している。また、1980年代後半から指摘された友人関係の希薄化や表面化（岡田，1991，1993）といった青年全体の特徴に関して、現在でも変容が確認されていないことが指摘されている（浅野，2006；岡田，2016）。さらに現代の青年は友人関係を状況によって切り替えるという指摘もなされている（松尾・大西・安藤・坂元，2006；大谷，2007）。このように青年期において、友人との深い関わりが少なくなり、本音をあまり話さないような浅い付き合いや閉鎖的なかわりになっていることについて様々な研究で言及されている（岡田，2007）。以上を踏まえた場合、現代の青年期の人間関係は、協働的活動を促すことが難しく、「学力の3要素」の一つである「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」を育成する上で大きな問題となる可能性がある。

最後に挙げられるのは、「主体的・対話的で深い学び」の実現という教育実践の問題である。「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改革につながるアクティブ・ラーニングについては、授業の方法や技術の改善に終始されることが危惧されていたり、失敗事例なども数多く紹介されており、その授業展開や実施の難しさが指摘されている（中央教育審議会，2015a；亀倉，2016；河村，2017a）。また、学習指導要領では、一人一人の生徒の進路に応じた多様性を伸ばす「多様性への対応」と社会で生きて行くために必要となる資質・能力を共通して身につける「共通性の確保」の二つが重視されている（中央教育審議会，2015a）。しかし、様々な入試制度やキャリア教育の必要性によって個別指導・支援といった「多様性への対応」の時間が増えている中、資質・能力を育成するための「共通性の確保」をどのように進めていくか、現状では明確になってはいない。中央教育審議会高等学校教育部会の審議では、学校設定科目によって「主体的・対話的で深い学び」を実現している高等学校が紹介されているが、どのような条件にある高等

学校ならばその実現が可能なのかといった検討がなされていない（水原，2017）。さらに生徒の資質・能力の育成を考慮した場合，教科学習だけではなく，集団での活動を重視してきた特別活動も重要な教育活動として位置づけられると考えられる。特別活動はホームルーム活動，生徒会，学校行事の3つで構成され，「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ，さまざまな集団活動に自主的，実践的に取り組み，互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決すること」を通して「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」といった資質・能力を育成することを目標としている。しかし，高等学校の特別活動については生徒任せになっていること（江坂，2011）や進路指導偏重の傾向があること（山本，2016）などが指摘されている。つまり，高等学校の教科学習や特別活動において「主体的・対話的で深い学び」の進め方や学習展開が可能な条件，教師の指導のあり方が明確になっていないなど様々な問題が挙げられるため，その実現がうまくいかない可能性が考えられるのである。とくに高等学校の場合，これまで教師による一斉指導や個別指導が重視される傾向があったため，生徒同士の「対話的な学び」については十分指導がなされていなかったことが予想される。溝上（2017）は，アクティブ・ラーニング改革において新たに目指すべきポイントは，他者との対話的・協働的な学びを組み入れることであると指摘しているように，高等学校では対話的・協働的な学びが求められている。

このように高等学校において「学力の3要素」といった新たな資質・能力の育成につながる「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められていながらも，その育成を阻害する要因が考えられるとともに生徒同士の「対話的な学び」が十分行われてこなかったため，各高等学校での対話を通じた協働的活動の取り組みがうまく進まない可能性が大いに予想される。また，高等学校の場合，生徒の学力や意欲などによって進路先が異なる「トラッキング」と呼ばれる学校格差があり（藤田，1990），各学校が抱える教育課題や生徒の実態が異なる現状があるため（耳塚，

2014)、資質・能力育成を阻害する要因も学校によって異なる可能性がある。とくに大学受験のために一斉授業による知識伝達が中心となっている可能性が高い進学を重視した高等学校（以下、進学校）の場合、「学力の3要素」をバランスよく育成することは難しいと予想される。以上のように「主体的・対話的で深い学び」の実現という改革が推進されようとしている現在、進学校ではそれを阻害する要因が考えられるため、それらに対してどのように対処して改革を推進するのかを検討する必要があると考えられる。

次節では、進学校において「主体的・対話的で深い学び」の実現を阻害する要因に対処し、それを展開するための条件を検討するために、我が国の高等学校の教科学習および特別活動の2つの領域における「主体的・対話的で深い学び」に関する先行研究を整理し、本研究における課題を抽出する。

## 第二節 高等学校における「主体的・対話的で深い学び」に関する先行研究

本節では、我が国の高等学校における「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件について、古くから高等学校の教育課程に位置づけられてきた教科学習および特別活動の 2 つの領域における実践についての先行研究を整理し、本研究で取り組むべき課題を抽出する。

### 第一項 生徒の相互作用を活用した授業に関する先行研究

2018 年告示の学習指導要領で取り上げられた「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善）とは、

「我が国の優れた教育実践にみられる普遍的な視点を学習指導要領に明確な形で規定したものである」（文部科学省，2018c）とされている。つまり、「主体的・対話的で深い学び」とはこれまで行われてきた優れた授業実践の視点であり、知識の獲得などの認知的能力だけではなく、他者との相互作用を通じた社会的能力の育成なども含まれると考えられる。そこで高等学校の教科学習における授業実践などの先行研究を調べることで、「主体的・対話的で深い学び」の実現にかかわる高等学校の現状について整理する。なお、本研究ではこれまで高等学校においてあまり重視されてこなかった生徒同士の対話的・協働的な学びに注目して文献を整理する。

文献については高等学校における「アクティブ・ラーニング」および学習者の対話を通じた互恵的な相互作用を重視している「協同学習」「協働学習」「協調学習」をキーワードにして2000年から2018年までの論文検索を行った。はじめに学会等の学術団体が発行している学会誌を中心に論文検索を行った。心理学研究、教育心理学研究、発達心理学研究、カウンセリング研究、青年心理学研究、



性格心理学研究，対人社会心理学研究，実験社会心理学研究，感情心理学研究，学級経営心理学研究，学校心理学研究，教授学習心理学研究，の学会論文を検索した結果，該当した論文は2件であった。そこでこれらの研究雑誌に掲載された論文中に引用されている論文や学会発表論文集に掲載されている発表論文，大学紀要なども含め，本研究に関する文献対象として検索，抽出した。なお，論文については，高等学校における学習者同士が協働して学習を行うなど，互惠的な相互作用を活用した学習について研究を行っているものに絞って研究対象とした。これらの文献を，①授業の構造に関する知見，②生徒のグループ・人間関係に関する知見，③教師に求められる働きかけと能力に関する知見，④授業に対する学習者の意識に関する知見，という4つのカテゴリーに分け，整理した。なお，本研究における「協働」は「協同」「協調」を含む広い概念として用い，生徒同士のかかわりのある活動を「協働的活動」とする。また，他者の研究において「協同（学習）」「協調（学習）」などと記載されているものについてはそのまま記載する。

## 1. 授業の構造に関する知見

相互作用を促す授業の構造として様々な学習法が指摘されているが，高等学校における先行研究としては，小グループを利用して学習者同士の相互作用を活用した協同学習や協調学習などの学習法や技法を使ったものがいくつか挙げられる。たとえば協同学習の一つであり，学習者同士が協力し合い，教え合いながら学習を進めるジグソー法を用いた実践報告がいくつかあり（久保，2017a，2017b），松原・隅田（2018）は，ジグソー法を取り入れた授業によって知識の定着はもとより，読み取る力や情報発信スキルが高まること，成績下位層に良い影響があることを報告している。島・渡辺（2018）は，ジグソー法と数学教育で伝統的に行われてきた「練り上げ」を取り入れた指導を行い，ジグソー法が責任

感を高め、「練り上げ」が学習意欲の満足度に正の影響を与えることを報告している。なお、「練り上げ」とは、教室全体を巻き込んで学習を進め、共通の結論に導く授業のことである。日高（2016）は、協調学習の一つである「知識構成型ジグソー法」を実施し、①生徒同士が教え合うことで責任感が身につくと感じていること、②生徒同士で学び合うことが多くなるため、一緒に学習する生徒によって学習内容が変わってくると感じている生徒もいること、などを指摘した。また、協同学習を高校生に実施した水野（2006）は、「協同的問題解決方略」として、①グループ内の高密度な相互交流の促進、②他のメンバーの発言や反応のモニター、③不明箇所（空所）を埋めるための自己の先行知識および他者の知識・意見の積極的な活用、④文脈理解による活発な推論、⑤メンバー全員の合意による暫定的な解釈の成立、⑥ストーリーの全体構造の認知による部分の解釈の修正、整合化、の6つの過程からなると指摘している。和田・熊谷・森本

（2011）は、理科における自己調整学習の成立過程を分析し、その成立過程は、対話を基調とした協同学習によって一層促進されたことを報告している。その他にも溝上（2018）は、解説時に効率よく行うためにKP法（紙芝居プレゼンテーション法）を活用し、評価などでは、1枚ポートフォリオ（OPPA）やルーブリック評価を使用した実践を報告している。

生徒の相互作用を活性化させる工夫として、実験や体験、ICTなどの情報機器の活用、教材の開発などを行った授業実践も報告されている。たとえば、池田・郷原・佐古・渡辺（2018）は、「現物実験」に着目し、数学の探究心を促す教材の開発を行い、その効果を指摘している。榎戸・朝倉・貞光・大崎・里浩・竹下・森本・千葉（2018）も実感を伴った授業ができるような教材開発は、生徒の理解を促すとともにグループの探究活動にも適していると報告している。ICTや映像などを活用した研究として、植野・矢野（2005）は、「科学的実践」と「協働」が科学技術の学習の本質であるとし、近年の科学技術教育におけるeラーニ

ング実践を紹介し、様々な制約で実現できなかった学校における継続的な科学技術の学習を可能にする方策を示した。小尻・伊藤・渡邊（2004）は、高等学校数学を対象とした協調学習に対し、グループを管理・支援するCoordinatorと、個々の学習者の視点から情報を提供するLearnerを導入した協調学習支援空間をインターフェイス上で構築し、グループと個人の2つの視点から協調学習を支援している。川越・山邊・大島（2018）は、科学（Science）、技術（Technology）、工学（Engineering）、芸術（Art）、数学（Mathematics）を統合的に学習するSTEAM教育を実施するため、新たな教育プログラムとして映像教材を活用し、効果があったことを報告している。その他にもICTや情報機器を活用した研究として、世良（2018）、菅井・堀田・和田（2016）、守屋・山本・河崎・寺本（2005）などがある。教材開発やプログラムをもとに生徒の相互作用を活用した授業を実施している研究もあり、池尻（2011）は対戦型カードゲーム教材をデザインし、その効果を検証し、内田・福井（2012）は、参加型テクノロジーアセスメントの手法であるシナリオワークショップを实践、高納・加藤（2007）は、批判的思考態度を向上させるために、問題解決学習で使用する「PSマップ（Problem Solving Map）」を活用して実践、山崎他（2013）は、アメリカの物理カリキュラムのひとつ「インタラクティブ・レクチャー・デモンストレーションズ（ILDs）」の実践的研究を行っている。

以上、授業の構造としては、生徒同士の相互作用を活性化させるために様々な学習法や技法を用いたり、ICT等の道具を活用したりするなどの工夫がなされていることが示され、教科に関する高い専門的知識とともに教授方法を工夫することで協働的活動を取り入れた学習を行っていることが確認された。しかし、「主体的・対話的で深い学び」では「授業の方法や技術の改善のみを意図するものではなく、生徒に目指す資質・能力を育むため」に授業改善を進めることが求められているが（文部科学省，2018c），そのような検証は行われていない。学習指

導要領において求められる生徒の資質・能力の育成を考えた場合、対話を通した他者とののかかわりは不可欠だと考えられるため、「主体的・対話的で深い学び」の実現のために必要な協働的活動をどのように成立させ、維持していくかの検討が必要であると考えられる。

## 2. 生徒のグループ・人間関係に関する知見

生徒同士の互恵的な相互作用を活用した学習におけるグループ・人間関係のあり方に関して、佐藤（2012）は協働的活動を取り入れた学習を成立させるためには「話し合う関係」ではなく「聴き合う関係」が重要だと指摘している。また、佐々木・曾我・市川・窪田・阿部（2008）は、協同学習について手法のみを導入してもグループ内に有意な相互作用は生起しがたい点を問題として挙げ、相互依存関係に配慮した効果的なグループ編成として「論理的な発言力を育てる」「協調的な団結力を育成する」「個人の責任に対する責任感を育成する」の3つの目的を挙げ、グループ編成システムを作成している。内田・福井（2012）は、生徒が互いに学び合い、同意・反対・問いかけを繰り返しながら議論が進むことで、発言しやすい雰囲気が形成されていると示唆している。

外部の人材を活用した実践として桑畑・藤井・立山（2005）は、地域住民を巻き込んだ授業実習を紹介し、学校外の人々との学習活動によって相互作用が活性化するとともに生徒が自分のライフスタイルについて熟考することにつながったと報告している。

この他、協働的活動を取り入れた学習を進めるためには、安心して学習できる人間関係や環境が必要であり、形態によってそれがうまくいくことがあることも指摘されている。たとえば、小林（2015a）は生徒が授業において自分の気持ちを見つめたり感じていることを率直に発言したり、グループ内で共有したりするためには、安心・安全の場づくりが大切であると指摘している。また、齊尾（20

09) はチーム学習という形態を用いることで、生徒たちが安心して意見を言えたり、学習活動に取り組んだりできる授業空間が可能になることを示唆している。

以上、生徒のグループ・人間関係としては、協働的活動を成立させるためには、相互作用を活性化させたり、安心して学習ができたりする人間関係の育成や環境の必要性が確認された。しかし、教科学習においてそのような人間関係の育成や環境づくりを進めるためには、生徒たちが教科学習における協働的活動をどのように感じているのか、協働的活動を活性化させている生徒や協働的活動に対して抵抗を感じている生徒はどのような学習活動を行っているのかといった学習プロセスを明らかにする必要がある、それらの検討はなされていないのである。

### 3. 教師に求められる働きかけと能力に関する知見

生徒の相互作用を活用した学習を進める上で教師に求められる働きかけについてもいくつか指摘されている。たとえば、協同学習の現状について事例を紹介している水野・杉江・香山（2010）は高等学校において協同学習を適用させるため教師は、①各生徒のニーズや能力に注意を払うこと、②新しい世代の青年期についてもっと学ぶこと、③協同学習と指導内容のデザインに関する効果的な実践方法を開発することの3つを挙げている。村瀬・小尻・渡邊（2005）は、協調学習で議論が円滑に進行していないのは、学習者が次の手法を考えつかないことが原因であることが多いと指摘し、数学において、グループへの助言として次の導出手法を示唆する補助図形を提示して、議論の活性化を試み、池田・郷原・佐古・渡辺（2018）は、「現物実験」に着目し、生徒が興味・関心を喚起することのできる教材を開発することの重要性を示唆している。社会的相互作用の活性化におけるメタ認知や表象機能について研究を進めた和田・森本（2014）は、生徒の協働的なモデル構築過程では、教師による的確なモデル評価を通じた足場作りが不可欠であったことを報告している。武田（2013）は、生徒の能動的な学習を

展開するためには、CFC（coaching/facilitation/consulting）方式および学習促進案を提示し、支援者としてのコーチング、促進者としてのファシリテーション、専門的な助言者としてのコンサルティングというように段階的な方策として行うことの有効性を指摘している。

このように生徒の相互作用を活性化させるために教師は様々な働きかけが必要となるが、教師の問題として安田・和田（2016）は、講義型の中で育ってきた高等学校の教員にとって、一方的な講義形式の知識伝達から、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法へのパラダイム転換は容易なことではないことを指摘している。また、金城・杉尾（2017）は教員側のアクティブ・ラーニングの知見次第で生徒への効果に大きく差が出ることを挙げ、生徒をよく観察し、事後指導を継続することが重要であると述べ、有定・竹中（2016）は、思考力等の育成を測定する方法については更なる研究が必要と指摘している

以上、教師に求められる働きかけと能力としては、教科に関する知識のみならず、生徒の自律性を促す教師による支援などが必要となることが確認された。しかし、その一方、講義形式の知識伝達から能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法へのパラダイム転換は容易に進まないことも示されていた。このような現状において教科学習で対話や協働的活動の必要性を自覚させ、それらを活性化させるために教師はどのような働きかけが必要なのか、実証的な研究も含めてさらに検討していく必要がある。

#### 4. 授業に対する学習者の意識や変化に関する知見

教科活動における協働的活動を行うことによる生徒の変化として、溝上（2016）は、協働的活動を繰り返し行う中で、相互承認の雰囲気構築し、活発な質問や発言を通して教科の内容の理解にとどまらず、チームで学ぶ態度など、汎用的な能力についても向上が見られたことを報告している。加納（2001）は協同学習に

よって生徒が学びうることの特徴として「自己決定・自己解決因子」「先見性自己評価因子」「協調性自己責任因子」の3つを挙げ、生徒が自己の行動のモニタリングを行ったり、周囲の状況を把握し、先を見通して自己決定を行う能力を高めたりすることを指摘している。金城・杉尾（2017）は、ディベート授業を実施し、授業前にネガティブな感想を持った生徒が、授業後に活動前と正反対の感想を持つことや授業によって著しく変化した生徒は半年が過ぎても、学習態度や意識、動機づけに影響を与えていることを示唆した。

教科活動における協働的活動の理解のプロセスとして小田切（2016）は、協同学習を通じた個人の理解深化の認知的メカニズムを検討し、他者の役割によって、個人が自分の考えを精緻化させ、その不整合への気づきと整合化が促されること、それにより、個人の説明構築が促進され、理解の深まりにつながることを示している。また、他者の考えの整合化過程において、自分の着眼点に沿って情報を抽出し、それを自分の考えと関連づけることで、新たな考えを創出するという、より深い理解につながるプロセスについても示唆している。

また、学習意欲が低い生徒に対する協働的活動の研究も行われており、川端・森田・中安・中込（2016）は、学習意欲の低い生徒は、従来の講義のみでは学ぶ意欲を呼び起こすことは難しく、アクティブ・ラーニング導入への障壁は高いが、生徒の関心に沿った段階的導入によって生徒の意欲も次第に高めていくことを示唆している。佐々木・関戸（2016）は学習上や生徒指導上の問題で苦慮している生徒などが多数在籍する高等学校の授業において、協同学習に相互依存型集団随伴性を組み合わせることによって授業参加率の増加ならびに問題行動の生起率の低減に有効で、学習効果もあることを示唆している。

以上、授業に対する学習者の意識と変化としては、教科活動における協働的活動を進めることで汎用的能力や自己決定能力の向上、学習態度や動機づけへの影響があることが確認された。また、学習意欲が低い生徒や生徒の現状に合わせた

取り組みについても一部で研究がなされているが、その数は少ないことが確認された。知識習得を重視している科目においてアクティブ・ラーニングを実施した場合、失敗につながることも指摘されていることを踏まえると（亀倉，2016），進学校においてただ協働して学習を行ったからといって学習に対する意識が変容するとは考えにくい。進学校における生徒や学習意欲が低い生徒に対して、どのような対応が必要なのか，より具体的な検討が必要である。

## 第二項 特別活動に関する先行研究

我が国の学校教育における対話的・協働的な学びの場として教科学習のみならず，特別活動での取り組みも挙げられる。とくにホームルーム活動，生徒会活動，学校行事から構成された特別活動は，古くから高等学校の教育課程の一つとして位置づけられ，「なすことによって学ぶ」ことを方法原理とし，集団活動を通して資質・能力を育成する重要な役割を果たしてきた（文部科学省，2018b）。そこで高等学校の特別活動における対話的・協働的な学びに関わる先行研究を調べる。

文献については高等学校における「特別活動」「ホームルーム」「学級」「行事」「生徒会」「委員会」をキーワードに 2000 年から 2018 年までの論文を検索した。はじめに学会等の学術団体が発行している学会誌を中心に論文検索を行った。心理学研究，教育心理学研究，発達心理学研究，カウンセリング研究，青年心理学研究，性格心理学研究，対人社会心理学研究，実験社会心理学研究，感情心理学研究，学級経営心理学研究，学校心理研究の学会論文を検索した結果，該当した論文は 7 件であった。そこでこれらの研究雑誌に掲載された論文中に引用されている論文や学会発表論文集に掲載されている発表論文，大学紀要なども含め，本研究に関係する文献対象として検索，抽出した。これらの文献は大きく「ホームルーム活動」と「特別活動全般」の 2 つのカテゴリーに分かれ，前者の「ホームルーム活動」については，①生徒の資質・能力の育成としてのホームルーム活動



に関する知見，②キャリア教育としてのホームルーム活動に関する知見，③集団への適応の促進としてのホームルーム活動に関する知見，④様々な教育活動としてのホームルーム活動に関する知見，の4つのカテゴリーに分かれた。また，後者の「特別活動全般」については，①特別活動の効果に関する知見，②特別活動の実態に関する知見，③特別活動の問題に関する知見，の3つのカテゴリーに分かれた。

## 1. ホームルーム活動

### (1) 生徒の資質・能力の育成としてのホームルーム活動に関する知見

生徒の資質・能力の育成をねらったホームルーム活動の実践研究として，たとえば，社会性の育成や合意形成，コミュニケーション能力などの育成が報告されている。社会性の育成としては，ソーシャルスキルトレーニングを高校生に実施した研究がいくつか見られ（原田・谷村・山田・渡辺・安川，2007；本田，2015；星・渡辺，2016；小林他，2003；森・蓑崎・森本・長瀬・嶋田，2012），その効果として，ソーシャルスキルや自尊心の向上（原田・渡辺，2011），ソーシャルスキルの読解，主張性，感情統制の促進（原田，2014）などが指摘されている。しかし，原田（2014）はソーシャルスキルトレーニングが効果的に行われるためには，限られた時間・メンバーだけで実施するのではなく，教職員の支援体制や教科との連携など体系的・組織的に行うことの必要性を指摘している。また，木内（2008）は，合意形成までに至るプロセスを「自己表出性」「仲間受容性」「創造性」「創意性」の4つの下位概念に分けるとともに，協創体験過程の実践化を目的として，高等学校における方法論の実践事例を考察している。なお，協創体験過程とは，「最初に十分な個人検討を行い，それを踏まえて自己表現すること，そのことが互いの仲間の受容を引き出し，集団活動の所産（成果）の分かち合い・共有を目指して粘り強く練り上げていくという，より凝集性や帰属感の高い集団づくりを意

図したもの」だという。また、高校生のコミュニケーション能力を育む取り組みとして野崎・渡邊（2001）、田（2015）、岡邑・歌川（2018）等が挙げられる。この他、ホームルーム活動での実践を通してアクティブ・ラーニングに関わるスキルを育成しようとする試みも見られる。たとえば、関根・森下・田中（2016）、関根・森下（2017）は入学生に対し Covey（1989）の「7つの習慣」にもとづいて作られたふり返し力向上手帳による担任の指導やホームルームにおけるグループワークなどを行うことで、自己管理能力や対人関係能力を向上させ、アクティブ・ラーニング型授業のために必要な基礎的能力を育成することを目的とした研究を行っている。

以上、生徒の資質・能力の育成としては、グループワークを活用して生徒のソーシャルスキルや自己管理能力など様々な資質・能力の育成がなされていることが確認された。しかし、これらは1時間単位の活動であるなど、ホームルーム活動の時間が限られている進学校を考慮した場合、実施が難しいことが想定される。また、資質・能力の育成を考えた場合、継続的に進める必要があると考えられる。進学校のような現状を踏まえてどのように資質・能力を育成するか、検討が必要である。

## （2）キャリア教育としてのホームルーム活動に関する知見

ホームルーム活動においてキャリア教育を実施している研究がいくつか見られる（長谷川，2015；林，2015；堀出，2014；中井，2004；）。たとえば、住岡（2003）は、経営学で生み出された目標管理の考え方を利用して進路指導を行うことの有効性を指摘している。具体的には教師による進路指導方針の明示、情報提供などのもと生徒自身が目標を立案し、その決定への参画、自己管理・自己評価をすることによって意欲や充実感を醸成するというものである。そこでの担任の役割は、生徒自身が現状把握、現状分析、改善策の考案ができるように関わることであるが、問題としては担任と生徒というタテのコミュニケーションを重視するため、

生徒同士の対話が疎かになることを指摘している。また渡辺（2012）は3年生に対してキャリア教育を意識したホームルーム活動を、年間を通して取り入れた実践の報告をしている。この実践に関する生徒アンケートから実践内容に関して概ね良好の感想が得られたが、積極性に関する自己評価としては半数までいかなかったと報告している。木村（2008）は、アサーション・トレーニングやソーシャルスキルトレーニング、ラボラトリー方式など6つのグループアプローチの特徴と生徒の実態を把握した上で、キャリア教育の一環として高等学校2年生にグループアプローチを実施している。その結果、自尊感情や自己評価、進路決定スキルが向上したこと、ウォーミングアップとして行った簡単なゲームが生徒のより良い人間関係の構築に寄与できたことを報告している。

以上、キャリア教育としては、その効果が示される一方、教師―生徒のタテのコミュニケーションになりやすいことや積極性の育成としては不十分なことが確認された。しかし、特別活動はキャリア教育の中核を担うだけではなく、「特別活動の充実により各教科等の主体的・対話的で深い学びが支えられる」とされている（文部科学省，2018b）。「主体的・対話的で深い学び」の実現のために特別活動の一つであるホームルーム活動においてどのような取り組みが必要かは検討されていない。

### （3）集団への適応の促進としてのホームルーム活動に関する知見

ホームルーム活動において集団への適応を意図した先行研究がある。たとえば、大谷・粕谷（2016）は、高校生の学級適応を支援するためのグループアプローチを行い、その効果を指摘するとともに、生徒集団や教員および校内体制の実態に応じた工夫の必要性を挙げている。増田・内田（2007）は、集団主張訓練プログラムを高校生に実施し、対人関係に及ぼす影響について研究をおこなっている。木村・荻間澤（2013）は高校生の適応を図る活動として構成的グループエンカウンターを取り入れ、新入生の学校適応に効果があったことを指摘している。また、

井上・成田（2003）は、クラス経営や集団づくりに利用されている集団的表現活動であるコミュニケーション・ゲームを3回、各90分実施し集団内対人信頼感の変化について調べ、自己信頼感が上昇したことを指摘している。

以上、集団への適応の促進としては、グループワークなどの活動を行うことで集団づくりや生徒の集団適応を促進しようとする取り組みが確認された。しかし、その集団での適応がその後も続くのかといった縦断的な研究はなされていない。

#### （4）様々な教育活動としてのホームルーム活動に関する知見

ホームルーム活動は上記以外、様々な教育活動が行われている。たとえば、道徳性の育成にかかわる研究（木内，2011）や人権・同和教育を行った研究（林・河合・荒木・金沢，2001），多文化共生をめざした取り組み（末藤，2008）なども挙げられている。また、特別活動としてシチズンシップ教育を行った実践（越野，2011），地域に対する愛着および協働意識を育む取り組み（宮前，2015），防災意識を高める取り組み（藤原，2016）など多様なものが挙げられる。この他にもホームルーム活動では学校行事に向けた話し合いや準備，消費者教育，有権者教育，ボランティア活動など様々な教育活動が行われている。

以上、様々な教育活動としては、学校や地域の特性により多様な取り組みが行われていることが確認された。しかし、高等学校のホームルーム活動において年間を通して計画的に進められているプログラムの研究は見当たらなかった。

## 2. 特別活動全般

### （1）特別活動の効果に関する知見

高等学校における特別活動に関する研究自体非常に少ないものであったが、そのなかでも数が比較的多かったのは、特別活動の効果に関する研究であった。高等学校における特別活動の経験と大学生活の自己評価との関連を検討した保田・保田（2014）は、①高等学校での学校行事に積極的に取り組むことが人間形成力

を高める上で役立つこと、②委員会活動に積極的に取り組むことが自主的な学習を進める力を獲得する上では有効であること、③ホームルームで、学校で行った問題について話し合うことも大学生生活をスムーズに進める上で役立つことを示唆している。河本（2014）は、大学生 670 名に対し中学・高等学校の学校行事体験を想起してもらった結果、「集団への肯定的感情」「他者意識の高まり」「集団活動に対する消耗感」「問題解決への積極性」「他者統率の熟達」「学校活動への更なる傾倒」の 6 つの意味づけがなされ、学校行事体験がライフイベントとして個人の発達上、重要な意味を有することを示唆している。

また、高瀬・長島・久永（2017）は、高校生・大学生・教員に対してアンケート調査を行い、高校時の特別活動等のそれぞれの活動がコンピテンシーに及ぼす影響を調べている。この調査の結果、①コンピテンシー向上に最も貢献したと考えている活動は、「ボランティア活動」であり、次いで「部活動」「学校行事（校内行事）」である、②特別活動等全体において、最も向上したコンピテンシーは、「人との交流・協業」であり、次いで「主体性・積極性」「リーダーシップ」の順である、③とくに貢献度の高い活動とコンピテンシーの組み合わせは「部活動」の「人との交流・協業」であり、次いで「ボランティア活動」の「職業観・社会への関心」「ボランティア活動」の「人との交流・協業」の順である、④とくに貢献度の低い活動とコンピテンシーの組み合わせは、「ホームルーム活動」と「職業観・社会への関心」であり、次いで「学校行事（校内行事）」と「職業観・社会への関心」、「生徒会活動」と「職業観・社会への関心」の順であると指摘している。

さらに生徒会活動に限定した研究として樽木・高田（2017）は、大学生に対して生徒会活動での活動経験にどのような学びを見出しているかを検討するために大学生に対して自由記述のアンケート調査を行い、①自発的・自治的活動の体験が達成感や学校生活への満足感を得るきっかけとなっていること、②小学校より

中学校，さらに，高等学校と進学するに従い，自発的・自治的活動が深まることを示唆している。

以上，特別活動の効果として，人間形成力や個人の発達，資質・能力を高める可能性があることが確認された。高大接続という観点から大学における初年次教育が重視されているが，初年次教育の目的である「能動的で自律的な学習態度への転換」「人間関係の構築」という点で特別活動は大きな役割を担っている（保田・保田，2014）。しかし，特別活動においてどのような経験を行ってきた生徒が，大学の適応などに影響するのかは明らかになっておらず，検討が必要である。

## （2）特別活動の実態に関する知見

特別活動の実態調査として山本（2016，2017）は，大学生にアンケートを実施している。その結果，文化祭や体育祭，球技大会，修学旅行は8割以上の高等学校で実施され，ロングホームルームの運営形態については公立では，生徒主体，担任主体ともに34.8%で自習が19.7%，私立では生徒主体が23.8%で担任主体が47.6%，自習が14.3%という結果になっていることを報告している。また，ホームルーム活動の内容に関しては，「ホームルーム内の組織づくりと自主的な活動」「教科・科目の適切な選択」「進路適性の理解と進路情報の活用」「主体的な進路の選択決定と将来設計」が70%を越える高い割合となっている。これに対して「望ましい勤労観・職業観の確立」の割合が極端に低いことから高等学校では上級学校への進路指導偏重の傾向があることを指摘している。伊藤

（2018）は定時制高校における特別活動の実態を調べるために生徒たちがどのように過ごしているかについて集団主義者，個人主義者に分けてインタビューを行っている。その結果，両者ともに，集団活動をまじめに行わず，やり過ごすことで，重大なリスクを避けようとしていることが示唆された。西川（2018）は，高校生の文化祭活動に対する取り組み意識の違いを調べるために，時期とその時の

気持ちを分析するコンジョイントカードを用いた調査を行った。その結果、文化祭の催し物により、生徒の文化祭活動の取り組みに対する感じ方や気持ちが男女で異なる様相を呈していたことを報告している。

また、特別活動は学校タイプや地域の特色などによって様々なものが行われている。たとえば、中川（2005）はスーパーサイエンススクールに指定された高等学校が、学校設定科目の導入や体験研修を重視した特別活動、高大連携の推進によって、生徒のモチベーションの向上や学校の活性化、進路意識の向上につながったことを報告している。井上・成田（2007）は商業高等学校における特別活動としての就業体験実習を実施することにより、フリーター志向を防止する効果があることを指摘している。この他、特別活動を活用して地域社会や大人とのつながりを持ち、協働して課題解決等に取り組む高等学校の実践事例の紹介（松田，2013）や、18歳選挙の法制化における生徒会活動としての主権者教育の事例の報告（久保田，2017）、キャリア教育としての就業体験の報告（堀出，2014）などがあった。

以上、特別活動の実態としては、進路指導偏重の傾向があることや集団活動をまじめにやらず、やり過ごそうとする傾向があること、学校のタイプや地域の特色があらわれることなどが確認された。これまでの特別活動の課題として身につけるべき資質・能力や、その学習過程が明確になっていないことが挙げられていた（文部科学省，2018b）が、学校のタイプによっても身につけるべき資質・能力や学習過程の実態が異なることが予想される。しかし、それらを実証的に捉えて検討した研究は見当たらなかった。また、学校における特別活動の取り組みが個人にどのような影響を与えるのかといった検討も必要だと考えられる。

### （3）特別活動の問題に関する知見

様々な効果や取り組みが挙げられる特別活動について問題も指摘されている。たとえば、高等学校における3年間の特別活動の展開を時系列で報告している西

本他（2003）は、特別活動を通した3年間の成果を評価しながらも、生徒の成長は数値化できないため客観的に評価することができないと述べ、「目に見える学力」のみを追い求めるが故に「目に見えない学びの力」を培うことの大切さを見失ってはならないと述べ、自らの取り組みが、生徒の「目に見えない学びの力」を養ったであろうことを念じてやまないと述べている。自校の文化祭の意義や教育効果を明らかにするために生徒・教員を対象としたアンケート調査を行った齋藤・佐藤・神田・瀧澤（2016）は、文化祭の準備の負担にアンバランスが存在することや、文化祭の活動が日常生活から乖離したものであること、生徒と教師の間では意識のズレが多くみられ、両者が理想としているものは異なっていることを指摘している。そこで彼らは、文化祭を能力育成の場とし、教育課程の中でより機能させるための方法としてPBL（Project Based Learning）の視点を踏まえて、改善方法を提案している。

以上、特別活動の問題としては、資質・能力の育成に向けた取り組みが客観的に把握できないことや生徒によってその取り組みに違いがあることなどが確認された。特別活動の効果としては集団への適応や心理社会的発達促進などが示唆されている。特別活動に対する生徒の取り組みの違いによって生徒はどのような影響を受けるのか、実証的な検討が必要である。

### **第三項 先行研究から抽出された課題と本研究の目的**

「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている現在、知識の習得が重視される進学校においてそれらを展開する上での課題を抽出するために、高等学校の教科学習および特別活動の2つの領域における実践に関する先行研究を整理した。その結果、先行研究は少ないものではあったが、教科学習に関しては、「授業の構造に関する知見」「生徒のグループ・人間関係に関する知見」「教師に求められる働きかけと能力に関する知見」「授業に対する学習者の意識に関する知見」と



いう 4 つのカテゴリーに分けられた。教科学習に関する課題として以下のものが見いだされた。

○「主体的・対話的で深い学び」の実現のために必要な協働的活動をどのように成立させ、維持していくかを検討する。

○教科学習において人間関係の育成や環境づくりを進めるためには、生徒たちが協働的活動をどのように感じているのか、どのような学習プロセスを経ているのかを検討する。

○能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法へのパラダイム転換が容易ではない現状において、教科学習で生徒の相互作用を活性化するためにはどのような取り組みが必要なのかを検討する。

○知識習得を重視する進学校や学習意欲が低い生徒に対する教科学習における協働的活動ではどのような対応が必要なのかを検討する。

また、ホームルーム活動、生徒会活動、学校行事の 3 つの領域で構成される特別活動に関する実践についての先行研究も少ないものであったが、大きく「ホームルーム活動」と「特別活動全般」の 2 つのカテゴリーに分かれ、前者の「ホームルーム活動」については、「生徒の資質・能力の育成としてのホームルーム活動に関する知見」「キャリア教育としてのホームルーム活動に関する知見」「集団への適応の促進としてのホームルーム活動に関する知見」「様々な教育活動としてのホームルーム活動に関する知見」という 4 つのカテゴリーに分かれた。また、後者の「特別活動全般」については、「特別活動の効果に関する知見」「特別活動の実態に関する知見」「特別活動の問題に関する知見」という 3 つのカテゴリーに分かれた。特別活動に関する課題としては以下のものが見いだされた。

○ホームルーム活動の時間が限られている進学校の場合、短時間で継続的に資質・能力を育成するためにはどのように取り組むかを検討する。

○「主体的・対話的で深い学び」の実現のために特別活動の一つであるホームルーム活動においてどのような取り組みが必要か。また、ホームルームを実施することによる問題は何かを検討する。

○特別活動における経験は、生徒の大学の適応や心理社会的発達にどのように影響するのかを検討する。

○特別活動における学校の取り組みは、個人の取り組みにどのような影響を与えるかを検討する。

○特別活動に対する生徒の取り組みの違いによってどのような効果があるのかを検討する。

以上、高等学校における「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件について、本研究での方向性を明確にするため教科学習および特別活動の2つの領域の先行研究を整理してきた。その結果、「主体的・対話的で深い学び」を展開させるためには、生徒たちの対話を通して互恵的な相互作用を促すような協働的活動を成立させ、維持していくことが必要だということが示された。しかし、研究としては少ないため、「主体的・対話的で深い学び」で必要な協働的活動に関してどのような問題があるのかがまだ明確になっていない状況だと考えられる。とくに進学校の場合、これまで大学受験のために知識の習得が重視され、教師主導の一斉型授業が一般的であったため（ベネッセ教育総合研究所，2015；佐藤，2013；田村，2017），資質・能力の育成に関わるような教科学習における協働的活動についてはほとんど考慮されていない可能性が高い。また、特別活動についても進路指導偏重の傾向（山本，2017）や生徒任せの活動になりがちで、教師の関与が必要であるという認識が低い可能性がある（江坂，2011）などの問題が挙げられる。そこで教科学習および特別活動の先行研究から挙げられた課題をもとに、本研究の方向性を考えた場合、「主体的・対話的で深い学び」に向けた協働的活動を実施したとき、どのような問題があるのかをより明確にするとともに

に、教科学習における学習プロセスや教科学習・特別活動における対話を通じた協働的活動の進め方を検討する必要があると考えられる。そしてどのような条件にある進学校であるならば「主体的・対話的で深い学び」の実現に必要な協働的活動が成立するかを検討する必要があると考えられる。さらに、先行研究において、教科学習では生徒同士の相互作用の活性化や主体性の育成が目的とされることが多いのに対し、特別活動では集団の適応やキャリア教育などの心理社会的発達を目的とされることが多い。このことから教科学習における協働的活動と特別活動における協働的活動では質の違いがあると推測される。

そこで本研究では、知識習得を重視するため教師による一斉授業・個別指導が多く、生徒同士の対話を通じた学習が少ないと考えられる進学校を対象として、生徒たちの協働的活動を活性化させ、「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件を検討する。そこでまず、先行研究等で取り上げられた協働的活動を進学校で実施し、その効果を確認するとともに協働的活動に関する問題を整理した上で、解決すべき課題を明らかにする。なお、本研究における特別活動の実践については、学校生活の基盤であり、学校における教育活動の全般に関わる事柄を扱うホームルーム活動に着目する。また、学校ごとの調査を通して学校の協働的活動の取り組みと個人の協働的活動の取り組みの関連や教科学習および特別活動の協働的活動の違い、学校の協働的活動の取り組みの違いによる特徴を明らかにすることでこれまで挙げられた問題に対する取り組みを検討する。さらに協働的活動に対する学校の取り組みのタイプと学校適応やアイデンティティ形成といった心理社会的発達との関連を検討することを目的とする。

以上の目的を達成するために、本研究では、次のように進める。

- ①進学を重視した高等学校において、協働的活動を取り入れた学習活動やホームルーム活動を実施し、その効果を確認するとともに問題をより明らかにする。
- ②学校ごとの調査を通して学校の取り組みと個人の取り組みの関連や教科学習

および特別活動の協働的活動の違い，学校の協働的活動の取り組みの違いによる特徴を明らかにし，「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件を明らかにするとともにこれまで挙げられた課題に対する対応を検討する。

- ③高等学校の協働的活動の取り組みのタイプと大学初年次における学校適応やアイデンティティ形成との関連を検討する。

### 第三節 基本概念の定義

本節では、本研究を進める上で必要な「協働」「進学校」「資質・能力」「アイデンティティ」についての基本概念を定義する。

#### 1. 「協働的活動」の定義

「協力して行うこと」を指す言葉として「協働」「協同」「共同」「協調」などが使われる。たとえば他者と協力的に学び合う学習方法として「協働的な学習」「協同学習」「協調学習」など様々な表現がなされている。英語では cooperative learning, collaborative learning と表現されるが, “cooperative learning”は「協同学習」, “collaborative learning”は「協調学習」と表記されることが多い(溝上, 2014)。一方,これらの単語が日本で紹介される段階で,英語の“cooperative”, “collaborative”は「協同」「協働」「共同」「協調」など様々な訳が当てられ,これらの違いについては定まった統一見解がなく(関田・安永, 2005; 杉江, 2011), 本邦においては包括的な意味で使われることが多い。このような状況の中で, 文部科学省は「協同」「共同」「協調」という表現よりも「協働」という表現を使うことが多い。また溝上(2016)は,『協同(cooperation)』は,協同学習の専門家が長年使ってきた専門用語であり, 政府が施策用語として用いている, 中立的で広い意味での『協働』とは厳密に区別されるものである」と指摘している。よって, 「協同」などと比較した場合,「協働」は中立的で広い意味で使われることが多い。このような状況に鑑み,本研究では,高等学校において他者とともに協力して行うなど, 生徒同士のかかわりがあることを「協働」とし, そのような活動を「協働的活動」と定義する。なお,これらの「協働的活動」が展開される場面として高等学校では教科学習および特別活動がある。そこで教科学習でのかかわりを「教科学習における協働的活動」, 特別活動でのかかわりを「特別活動における協働的活動」

と定義する。なお、他者の研究において「協働」「協同」などと記載されているものについてはそのまま記載する。

## 2. 「進学校」の定義

高等学校教育は中学校における教育の基礎の上に、心身の発達および進路に応じて、高度な普通教育や専門教育を施すことを目的としており、進学率の上昇とともに生徒の学びについての選択の機会を広げてきた。しかし、進学率の向上と多様化の進展により高等学校として一括りに現状を捉えることが困難になっている（中央教育審議会，2013）。この背景として、高等学校入学者選抜が関連しており、中学校では生徒の学力を用いた進路指導が行われているため（有薗，2006；中央教育審議会，1991），在籍している生徒の学力や大学進学率において学校間差が生じていることが指摘されている（藤田，1990；飯田，2007）。

このような現状を踏まえ、高校生の学校適応の促進を目的とした心理教育的援助に関する研究を行った藤原（2015）は、生徒の学力を用いて分類している研究や卒業生の進学率を用いている研究を取り上げ、学力についてはその基準が統一されていないことを指摘し、卒業生の大学進学率を基準として、大学進学率が80%以上の学校を「進学校」、20%より大きく80%未満の学校を「進路多様校」、20%以下の学校を「非進学校」と定義している。

そこで本研究においても藤原（2015）の分類に倣い、「進学校」を大学進学率が80%以上の学校として定義した。

## 3. 「資質・能力」の定義

「資質・能力」について文部科学省（2014）は、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—」において以下のように整理している。

○「資質」「能力」について、たとえば、教育基本法第 5 条第 2 項では、義務教育の目的として、「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」とされている。

○ここで、「資質」とは、「能力や態度、性質などを総称するものであり、教育は、先天的な資質を更に向上させることと、一定の資質を後天的に身につけさせるという両方の観点をもつものである」（田中壮一郎監修『逐条解説 改正教育基本法』第一法規, 2007 年）とされており、「資質」は「能力」を含む広い概念として捉えられている。また、学習指導要領では、たとえば、総合的な学習の時間の目標として、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」とされている。

○これらも踏まえ、本検討会では、「資質」と「能力」の相違に留意しつつも、行政用語として便宜上「資質・能力」として一体的に捉えた上で、これからの時代を生きる個人に求められる資質・能力の全体像やその構造の大枠を明らかにすることを目指すこととした。

また、国立教育政策研究所（2015a）の「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 1 ～使って育てて 21 世紀を生き抜くための資質・能力～」では「資質・能力」について下記のようにまとめられている。

- ・資質・能力＝学び始めには学習に使う手段、学び終わりでは学習内容も含み込んだ次の学習のための手段。したがって、方法知でありつつ、内容知も含み込んだもの。

- ・資質・能力＝知識の質向上のために必要不可欠な手段かつ目標。「手段」とは、知識の質を上げるために資質・能力を使うことが必要不可欠であること、そして、「目標」とは、質が上がった知識やそれらを統合したものの見方・考え方、知識を仲間とともに作り替えられるという態度等を含み込んだ資質・能力が

目標となることを意味する。

・資質・能力＝「資質」を中心に人格（価値・態度等）に関わるもの（なお、この際、価値を教えて子供の「資質・能力」に組み込むか、あるいは、価値は学ぶ対象にしておいて、その受容は子供の判断に任せるかは重要な検討課題）。

このように「資質・能力」については「資質」を「能力」に含む広い概念として捉え、これからの時代を生きる個人に求められるもの、手段、目的であるとされている。そこで本研究では、これらの定義に倣い、「資質・能力」を広い概念として捉え、「これらの時代を生きる個人に求められるもの・力」とする。なお、学校教育において求められる資質・能力については学校教育基本法で取り上げられ、簡略して紹介される「学力の3要素」とし、広く社会において求められる能力についてはキャリア教育で使用されることが多い「汎用的能力」とする。

#### 4.「アイデンティティ」の定義

「アイデンティティ」は、生涯にわたる自我の発達を理解するための概念として Erikson によって理論化されたものであり、「自己同一性」とも呼ばれる (Erikson & Erikson, 1997)。エリクソンの定義では①自己の斉一性、②時間的な連続性と一貫性、③帰属意識の3つの規準によって定義されうる主体的実存的感覚あるいは自己意識の総体を指している。エリクソンは、人間の生から死にいたる一生を通じて行われる発達として8つの時期を区分してライフサイクルと呼んでいる。ライフサイクルの各段階は、その段階で解決しなければいけない発達課題が存在し、その段階における課題と危機に関しては以下のようなものが挙げられる。①乳児期：基本的信頼対基本的不信、②幼児期初期：自律性対恥・疑惑、③遊戯期（幼児期後期）：自発性対罪悪感、④学童期：勤勉性対劣等感、⑤青年期：同一性対同一性の混乱、⑥前成人期：親密性対孤独、⑦成人期：生殖性（次世代育成能力）対停滞、⑧老年期：統合性対絶望。「アイデンティティ」は青年期に確立



するものであり、それ以前に基本的信頼、自律性、自主性、勤勉性を確立する必要があるとされている。しかし、各段階は固有の発達段階が到来する以前にも先駆状態を有すると同時に、発達時期を過ぎてもさらに発達を続けるものとされている。

また「アイデンティティ」は「ある人や組織がもっている、他者から区別される独自の性質や特徴」といった広い意味ももつ。

そこで本研究におけるアイデンティティとは青年期に獲得すべき発達課題として捉えるだけでなく、個人の心理社会的成長を表す言葉として広義の意味で用いることにする。

#### 第四節 本研究の構成

本研究は、次の章構成で展開される。

第一章では、本研究の背景として、高等学校で求められる資質・能力について本研究の方向性を明確にするために背景や先行研究等を整理し、本研究における課題を抽出して本研究の目的を設定した。第二章では、先行研究を踏まえ、進学校における教科学習および特別活動において協働的活動の実践研究を実施し、その効果を確認するとともに協働的活動に関する課題を明らかにする。第三章では本研究の目的に迫るため、教科学習および特別活動における協働的活動について、高等学校と個人との関連や取り組みの違いによる高等学校の特徴を検討する。第四章では高校時代の協働的活動の取り組みが、大学初年次における学校適応やアイデンティティ形成に与える影響を検討する。第五章では、本研究の結果のまとめと考察を述べ、今後の課題について論じる。

なお、本研究の構成について下記に図示する（Figure1）。

## 第一章 問題の所在と研究目的

第一節 高等学校における「主体的・対話的で深い学び」の必要性

第一項 高等学校における資質・能力育成の背景と現状

第二項 「主体的・対話的で深い学び」を阻害する高等学校進学校の現状

第二節 高等学校における「主体的・対話的で深い学び」に関する先行研究

第一項 生徒の相互作用を活用した授業に関する先行研究

第二項 特別活動に関する先行研究

第三項 先行研究から抽出された課題と本研究の目的

第三節 基本概念の定義

第四節 本研究の構成

## 第二章 高等学校進学校における協働的活動に関する実践研究

第一節 教科学習における協働的活動の影響

—成績，意欲，協働的活動の意識に関する課題— 【研究 1】

第二節 教科学習における協働的活動を行った生徒の意識—学習プロセスと課題— 【研究 2】

第三節 特別活動における協働的活動に関する実践研究

—クラス会議とグループワークを通じた課題— 【研究 3】

第四節 研究 1, 2, 3 のまとめ

## 第三章 教科学習および特別活動における協働的活動の取り組み

第一節 協働的活動に対する高等学校の取り組みと個人の取り組み 【研究 4】

第二節 協働的活動の取り組みに対する学校ごとの特徴の検討 【研究 5】

第三節 研究 4, 5 のまとめ

## 第四章 高等学校における協働的活動の取り組みと大学初年次の適応やアイデンティティ形成との関連

第一節 高等学校の協働的活動の取り組みと大学初年次の学校適応との関連 【研究 6】

第二節 高等学校の協働的活動の取り組みとアイデンティティ形成との関連 【研究 7】

第三節 研究 6, 7 のまとめ

## 第五章 総括的考察および今後の課題

第一節 本研究の結果のまとめ

第二節 考察

第一項 「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件について

第二項 進学校のタイプごとの対応について

第三節 今後の課題

Figure1 本研究の構成

## 第二章 高等学校進学校における協働的活動に関する 実践研究

### 第一節 教科学習における協働的活動の影響

ー成績，意欲，協働活動の意識に関する課題ー【研究 1】

### 第二節 教科学習における協働的活動を行った生徒の意識

ー学習プロセスと課題ー【研究 2】

### 第三節 特別活動における協働的活動に関する実践研究

ークラス会議とグループワークを通した課題ー【研究 3】

### 第四節 研究 1，2，3 のまとめ

## 第二章 高等学校進学校における協働的活動に関する実践研究

本章では、「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件を検討するために、高等学校進学校（以下、進学校）を対象として教科学習および特別活動の一つであるホームルーム活動において生徒たちの協働的活動に関する実践研究を行い、協働的活動の効果を確認することを目的とする。なお、研究対象校は都道府県教育委員会から、進学指導の重点校として指定を受けている高等学校で、多くの生徒が首都圏の難関大学を志望している高等学校である。この高等学校の教科学習（授業）では、生徒同士が互いに協働しながら学習するようなアクティブ・ラーニングはほとんど行われておらず、教師主導による一斉型の授業が中心となっている。また、特別活動の一つであるホームルーム活動の多くは進路指導や学校行事の準備にあてられており、2018年告示の学習指導要領において求められている課題を見つけて話し合うといった活動は行われていない。

### 第一節 教科学習における協働的活動の影響

#### —成績，意欲，協働的活動の意識に関する課題—【研究1】

#### 目的

生徒が協働して学ぶ態度を育成する教科学習における協働的活動の一つとして、協同学習がある。協同学習とは、「小グループの教育的使用であり、学生が自分自身の学びと学習仲間の学びを最大限にするためにともに学び合う学習法」（Smith,1996）であり、杉江（2011）は、「子どもが、主体的で自律的な学びの構え、確かに幅広い知的習得、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」と指摘している。また、溝上（2014）は

協同学習を「授業デザインがより構造化されて、学生の自由度がより少ない」学習だと指摘し、佐藤（2012）は、「方式として定式化されやすいこともあって全米に広く普及した」と指摘している。つまり、教科学習における協働的活動の一つである協同学習は固有のモデルがあるわけではなく、また、個人の知識の獲得のみならず他者との相互作用を促す構造化がなされているため、学校現場に合わせて活用しやすいという面を持っている。

この協同学習の一つに Slavin（1995）が提唱した生徒チーム学習法がある。この学習法は、①一斉指導の方式で教師から学習内容に関する情報が伝えられる、②小グループに分かれ、生徒相互に教え合ったり、問題を出し合ったりして学習内容を学ぶ、③その後、個別にテストを実施し、個人の成績やグループ内での成績の結果によって報酬・評価が得られる、という流れで実施するものである。この授業展開は、成田（2015）がアクティブ・ラーニングの「習得モデル」として指摘し、現在、高等学校において普及しつつある小林（2015a）のアクティブ・ラーニング型授業に近いものとなっており、今後も知識の習得を重視する高等学校において行われる可能性が高い授業展開と考えられる。しかし、この協同学習の一つである生徒チーム学習法について我が国の高等学校で実証的に進められた研究は管見の限りみあたらない。

また、高等学校の場合、学習集団が必ずしもクラス単位で行われるわけではなく、習熟度別授業や選択科目などにより普段の授業とは異なる集団で学習集団を形成することがある。学習集団は、学級集団の質に影響されるともいわれるが（河村，2010），習熟度別授業や選択科目などのように一定期間ごとにメンバーが入れ替わったり、他のクラスの生徒が一緒になったりするなど新たに形成される集団では、授業内でよりよい学習集団を形成する必要がある。

そこで本研究では習熟度別授業を対象として、生徒チーム学習法を中心に教科学習における協働的活動を行い、成績や意欲、協働的活動の意識の変化をみるこ

とで、協働的活動の効果を確認するとともに問題をより明らかにすることを目的とする。

なお、中央教育審議会（2015a）はアクティブ・ラーニングについて、特定の学習・指導の型や方法のあり方ではなく、不断の授業改善の視点であることに留意する必要があると指摘している。そこで本研究では、生徒チーム学習法の枠組みを用いて知識の習得に焦点を当てながらも学習・指導の型に縛られず、生徒の様子を見て柔軟に対応するために「ラウンド・ロビン」や「シンク・ペア・シェア」といった協働活動を取り入れた学習技法（Barkley,Cross,& Major, 2005）も用いながら研究を進めた。なお、「ラウンド・ロビン」とは、まず一人で考えた上で、グループメンバーが順番に考えを述べ、クラス全体で話し合う技法であり、「シンク・ペア・シェア」は、個人で考えた意見を、ペアで共有した上で、集団で話し合う技法である。また、教科としては言語表現が重視される国語の中でも単語や文法などの知識の習得も必要となる古典の授業を対象とした。

## 方法

### 対象生徒と倫理的配慮

首都圏の公立高校 2 年生、習熟度別に分かれた古典のクラス 6 クラス計 120 名を対象とし、58 名が教科学習における協働的活動を行ったクラス（以下、協働的学習クラス）、62 名が統制群として通常の講義中心型の一斉授業を行ったクラス（以下、一斉授業クラス）である。全員が大学進学を希望している生徒であり、対象校は教育委員会から進学重点校として指定されている。この古典のクラスは習熟度別授業となっており、1 学級を上位クラスと普通クラスの 2 つに展開して実施しており（Table 1）、教科学習における協働的活動を受講した者が上位クラス 22 名（C1）と普通クラス 36 名（A2, B2）であった。また一斉授業を受講した生徒が上位クラス 44 名（A1, B1）と普通クラス 18 名（C2）であった。なお、研究

対象校の学校長には、事前に文書と口頭で研究の趣旨を説明し、研究実施の許可をもらった上で、本研究を実施した。

**Table 1 古典の習熟度別クラスと人数**

	A 組	B 組	C 組
上位クラス	A1 (22 人)	B1 (22 人)	<u>C1 (22 人)</u>
普通クラス	<u>A2 (19 人)</u>	<u>B2 (17 人)</u>	C2 (18 人)

※下線が協働的学習クラス

## 使用教材と授業計画・目標

使用した教材は、古文では「袴垂，保昌にあふこと（『宇治拾遺物語集』）」「渚の院（『伊勢物語』）」、漢文では「病入膏肓」「先從隗始」であった。

教材選定，使用順序及び各単元の授業時数，授業目標は対象者の高等学校で年度当初に決められた年間計画に従った。なお，本単元の目標は「重要古語と古文・漢文の文法を学び読解に活用する」「人物の行動や会話から展開と心情を読み取り人物像を思い描く」であった。

## 授業展開

### 1. 協働的学習クラスの授業展開

4 月の授業のはじめ，教科学習における協働的活動に関する説明やグループワークを 2 時間ほど行い，相互作用の大切さとそれを充実させるための予習の必要性を伝えた。3 時間目からは教科書を使って教科学習における協働的活動を行った。授業の流れは生徒チーム学習法を準拠とし，授業のはじめに教師からのポイントを指摘した後，グループでの教え合いをし，その後，単元内容のポイントに沿った小テスト，および簡単な解説を行った (Table 2)。小テストについてはグループで 7 割を超えた場合，そのメンバーに評価点を加えた。また，グループメンバーは 4 名から 5 名とし，班ごとに古典の学力レベルが均等となるように教師の方で指定した。なお，メンバーは単元ごとに替え，班での役割として，進行係，記



録・発表係、タイムキーパー（学習の進捗状況の確認）、特派員（他の班などからの情報の収集）などを挙げ、毎回、メンバー間で役割を決めるように伝えた。また、学習の展開部分などでは「ラウンド・ロビン」や「シンク・ペア・シェア」などといった協働的活動を取り入れた学習技法を取り入れるとともに、学習課題についても高いレベルの課題（佐藤，2012）も取り入れた。

## 2. 一斉授業クラスの授業展開

一斉授業クラスは教師による発問とそれに対する生徒の発表を織り交ぜながら、単元の内容および文法事項の解説を中心に授業を行った。一部にプリントを活用した班別学習を取り入れているが、宮坂（2011）が一斉授業として定義している「学級に編成された多数の子どもを，1人の教師が同一教材，同一進度で，同時に指導する授業形態」で進められた。

**Table 2 教科学習における協働的活動の授業過程プラン**

	St.	ステップ	時間	生徒の活動
導入	1	単元に関する概要説明（文学史や内容）	3分程度	・作品に関する説明や登場人物や内容に関する説明を聞く。
	2	教師による範読	3分程度	・読めないところにはルビを振りながら聞く。
	3	単元における目標の提示と本文のポイントの指摘	5分程度	・単元における目標を知る。また、本文上で重要な文章や単語に線を引くなどチェックを入れる。
展開	1	生徒による全員音読	2分程度	・全員、起立して音読する。音読が終わった者は座る。
	2	つまづきやすい点の指摘	5分程度	・パワーポイントや黒板を見ながら、単元のつまづきやすい点を知る。また、それらを調べるためにはどうすればいいのか、教材のどこを見ればいいのかを知る。
	3	教科学習における協働的活動の実施	状況に応じた時間	・互いに疑問点などを出し合いながら、文法・句法を確認し現代語訳を進める。
	4	解決できなかった疑問点の解説	3分程度	・解決できなかった疑問点があった場合、その解説を簡単におこなった。
終末	1	振り返り	3分程度	・授業を行って初めての振り返りの記入
単元末	1	小テスト	25分程度（問題、解説含む）	・導入時の目標と本文のポイントで指示したところから15分程度で解答できる問題を解く。その後10分程度簡単な解答・解説を聞く。

## 効果測定の方法

### 1. 学力

校内で行われた考査における古典の学年偏差値（在籍数 322 名）を使用した。実施前の偏差値は 1 年生の 3 月に行われた考査の結果であり、実施後の偏差値は 2 年生 6 月に行われた考査の結果を使用している。なお、この考査は学年担当の国語教員が単元の授業を行う前に考査の出題方針、内容等を確認し合った上で作成し、学年全体に対し同一問題で実施したものであった。

### 2. 学習意欲

対象校で使用している学習意欲を測定する質問紙調査を使用した。質問内容は「意欲的に学ぶことができた」「学習目標をもって授業に臨んだ」など 10 項目であり（Table 3）、回答は「5. とてもそう思う」から「1. まったくそう思わない」までの 5 件法で求めた。

Table 3 学習意欲に関する質問項目

質問項目
1 意欲的に学ぶことができた
2 学習目標をもって授業に臨んだ
3 授業において深く考えることができた
4 授業において他者の意見に耳を傾けた
5 わからないところは先生や友人に尋ねた
6 授業のなかで互いに高め合うことができた
7 授業の内容を深く理解した
8 授業において新しい気づきを得ることができた
9 授業を通して知的な刺激を受けた
10 授業を通して多くのことを学ぶことができた

### 3. 協働的活動に対する認識

学習前後において生徒の協働的活動に対する認識の変容を検証するため、長濱・安永・関田・甲原（2009）の協同作業認識尺度を用いた。なお、この尺度は「協同」と表記されており、本研究の「協働」とは異なるが、協働的活動の意識に活用

できると判断し、活用した。この尺度は「協同効用（9 項目）」「個人志向（6 項目）」「互惠懸念（3 項目）」の 3 因子、18 項目から構成されている。「協同効用」は「たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする」など協同作業への効用感の強さを表す。「個人志向」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」など、協同作業に対する個人志向の強さを表す。「互惠懸念」は「優秀な人がわざわざ協同する必要はない」など、協同作業をすることで互い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。つまり、「協同効用」の 9 項目は協同作業に対する肯定的な認識を、「個人志向」と「互惠懸念」の計 9 項目は協同作業に対する否定的な認識を示すものである。回答は「5. とても思う」から「1. まったくそう思わない」までの 5 件法で求めた。

#### 調査時期と授業回数

201X 年 4 月～6 月に実施した。授業回数は 14 回であった。

### 結果

#### 1. 学力について

協働的学習クラスと一斉授業クラスの実施前後の偏差値の平均、標準偏差、および交互作用を Table 4 に示した。分散分析の結果、交互作用が有意（ $F(1,12) = 26.69, p < .01$ ）であり、協働的学習クラスは一斉授業クラスに比べ、授業実施後の考査の偏差値が上昇することが示された。

#### 2. 学習意欲と協同作業認識尺度について

協働的学習クラスと一斉授業クラスの学習意欲と協同作業認識尺度の平均値、標準偏差および交互作用を Table 5 に示した。分散分析の結果、学習意欲については交互作用が有意（ $F(1,12) = 52.24, p < .01$ ）であり、協働的学習クラスは一斉授業クラスに比べ、実施後の学習意欲が上昇することが示された。また協同作業

認識尺度における協同効用 ( $F(1,12)=14.87, p<.01$ ) と個人志向 ( $F(1,12)=14.41, p<.01$ ) については交互作用が有意であり、協働的学習クラスは一斉授業クラスに比べ、実施後の協同効用は上昇し、個人志向は低下することが示された。互惠懸念については主効果が有意であり、協働的学習クラス、一斉授業クラスともに実施後は低下していることが示された。

### 3. 協働的学習クラスにおける成績 3 群の成績、学習意欲、協同作業認識尺度の変化について

協働的学習クラスにおける成績の違いによる成績、学習意欲、協同作業認識尺度の実施前後の変化を調べるために、実施前の成績（学年偏差値）を標準偏差  $\pm 1/2SD$  で高群、中群、低群の 3 群に分け、それぞれの変化を調べた (Table 6)。分散分析の結果、成績については交互作用が有意 ( $F(1,55)=7.15, p<.01$ ) であり、成績高群の成績が低下したのに対して成績中群と低群は成績が向上することが示された。学習意欲については交互作用が有意 ( $F(1,12)=4.56, p<.05$ ) であり、成績低群が中群や高群と比べてより向上していることが示された。協同作業認識尺度については協同効用 ( $F(1,55)=25.85, p<.01$ )、個人志向 ( $F(1,55)=19.24, p<.01$ )、互惠懸念 ( $F(1,55)=20.16, p<.01$ ) のいずれも時期の主効果が有意となり、協同効用は 3 群ともに向上し、個人志向と互惠懸念については 3 群とも低下していることが示された。

### 4. 協働的学習クラスにおける学習意欲および協同作業認識尺度の 3 群の変化について

協働的学習クラスにおける学習意欲、協同作業認識尺度について、それぞれの実施前の結果を標準偏差  $\pm 1/2SD$  で高群、中群、低群の 3 群に分け、実施後にどのように変化したのかを調べた (Table 7)。分散分析の結果、学習意欲に関しては、

時期 ( $F(1,55) = 72.46, p < .01$ ) および群 ( $F(1,55) = 74.90, p < .01$ ) の主効果が有意であり、学習意欲の 3 群ともに学習意欲の向上が見られた。協同作業認識尺度に関して、個人志向 ( $F(1,55) = 3.63, p < .05$ ) と互惠懸念 ( $F(1,55) = 3.46, p < .05$ ) については交互作用が有意となり、個人志向と互惠懸念はともに高群に比べ、中群と低群がより低下することが示された。協同効用については時期 ( $F(1,55) = 33.24, p < .01$ ) 及び群 ( $F(1,55) = 104.14, p < .01$ ) の主効果が有意であり、3 群ともに協同効用の意識が向上していることが示された。

**Table 4 協働的学習クラスと一斉授業クラスの偏差値の平均値と標準偏差, および交互作用**

	実施前の 偏差値平均	実施後の 偏差値平均	主効果 時期 ( $F$ )	主効果 群 ( $F$ )	交互作用
協働的学習クラス	47.48 (9.27)	52.23 (8.66)	7.79**	3.97*	26.69**
一斉授業クラス	53.73 (10.49)	52.31 (8.57)			

( ) 内は標準偏差 \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

**Table 5 協働的学習クラスと一斉授業クラスの学習意欲と協同作業認識尺度の平均値, 標準偏差および交互作用**

	クラス	実施前の 平均	実施後の 平均	主効果 時期 ( $F$ )	主効果 群 ( $F$ )	交互作用
学習意欲	協働的学習	3.73(.44)	4.09(.51)	97.07**	1.03	52.24**
	一斉授業	3.78(.61)	3.84(.62)			
協同効用	協働的学習	3.86(.48)	3.97(.55)	44.91**	0.09	14.87**
	一斉授業	3.87(.61)	3.90(.64)			
協同作業認識 尺度	個人志向	2.89(.48)	2.75(.58)	21.31**	2.16	14.41**
	一斉授業	2.97(.52)	2.95(.57)			
互惠懸念	協働的学習	2.19(.49)	2.09(.57)	17.33**	0.57	2.95
	一斉授業	2.25(.72)	2.20(.75)			

( ) 内は標準偏差 \*\* $p<.01$

**Table 6 協働的学習クラスの成績 3 群における学習意欲, 協同作業認識尺度の平均値, 標準偏差および交互作用**

	成績群	人数	実施前の 平均	実施後の 平均	主効果 時期 ( $F$ )	主効果 群 ( $F$ )	交互作用
成績	成績高群	11	62.62 (6.45)	61.63 (6.52)			
	成績中群	23	48.50 (2.17)	53.87 (6.18)	21.50**	66.19**	7.15**
	成績低群	24	39.56 (3.81)	46.36 (7.14)			
学習意欲	成績高群	11	3.71 (.54)	3.96 (.55)			
	成績中群	23	3.86 (.39)	4.13 (.44)	70.13**	.66	4.56*
	成績低群	24	3.62 (.42)	4.11 (.56)			
協同効用	成績高群	11	3.74 (.59)	3.79 (.61)			
	成績中群	23	3.84 (.40)	3.94 (.47)	25.85**	.93	1.80
	成績低群	24	3.94 (.49)	4.08 (.58)			
協同作業認 識尺度	成績高群	11	2.92 (.54)	2.79 (.65)			
	個人志向 成績中群	23	2.82 (.50)	2.67 (.62)	19.24**	.37	.09
	成績低群	24	2.93 (.44)	2.81 (.53)			
互惠懸念	成績高群	11	2.21 (.40)	2.00 (.47)			
	成績中群	23	2.30 (.50)	2.22 (.55)	20.16**	1.13	2.14
	成績低群	24	2.07 (.51)	2.00 (.63)			

( ) 内は標準偏差 \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

**Table 7 協働的学習クラスにおける学習意欲, 協同作業認識尺度の3群の平均値, 標準偏差および交互作用**

	群	人数	実施前の 平均	実施後の 平均	主効果 時期 ( <i>F</i> )	主効果 群 ( <i>F</i> )	交互作用
学習意欲	高群	15	4.27(.25)	4.55(.24)	72.46**	74.90**	0.82
	中群	24	3.78(.16)	4.18(.32)			
	低群	19	3.24(.18)	3.60(.45)			
協同作業 認識尺度	高群	15	4.43(.18)	4.59(.23)	33.24**	104.14**	2.05
	協同効用 中群	27	3.90(.15)	4.02(.28)			
	低群	16	3.26(.29)	3.31(.34)			
	高群	13	3.51(.23)	3.50(.28)	17.72**	104.73**	3.63*
	個人志向 中群	23	2.99(.16)	2.85(.27)			
	低群	22	2.41(.28)	2.20(.33)			
	高群	14	2.81(.22)	2.81(.31)	14.01**	157.83**	3.46*
	互惠懸念 中群	32	2.19(.17)	2.07(.24)			
	低群	12	1.47(.26)	1.28(.19)			

( ) 内は標準偏差 \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$



## まとめ

### 1. 学力について

本研究の結果、協働的学習クラスは一斉授業クラスよりも成績が向上したことが示された。学習意欲も向上しているところから、教科学習における協働的活動によって学習意欲が向上し、その結果として成績が向上したことが、その原因の一つとして推測される。

しかし、教科学習における協働的活動実施前の成績を高中低の3群に分けてその変化を見た場合、交互作用が見られ、中群と低群は成績が向上しているにもかかわらず、高群の成績はほとんど変化していない。それに対し学習意欲の3群については交互作用が見られず、いずれの群も向上している。つまり、成績高群の生徒は教科学習における協働的活動を行うことで学習意欲は向上しているが、成績の面ではその成果が現れていないということである。先行研究においても成績低群だけに効果があったこと（栗原・牧野・エリクソン，2011）や学習意欲は高まったものの、成績が著しく伸びたとはいえないと指摘されている（石橋，2010）。これらの先行研究を踏まえると教科学習における協働的活動によって成績低群を中心に成績や学習意欲が向上したため、成績の分布が小さくなり、結果的に協働的学習クラスの方が一斉授業クラスよりも成績の向上がみられたと考えられる。つまり、教科学習における協働的活動は成績高群の生徒に必ずしも効果があるわけではなく、学習レベルを生徒の現状に合わせた、より高度なものにしたり、学習方法を改善するなどの工夫を重ねなければ、クラス全体の成績が向上するとは言えないと考えられる。教科学習における協働的活動によって「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、平均点だけで授業の効果を判断するのではなく、成績のレベルを見て、すべての生徒に学習の効果があったかどうか判断する必要があると考えられる。

## 2. 学習意欲について

協働的学習クラスの学習意欲の3群については、交互作用は見られず、実施前の意欲の高低に関係なく、すべての群において向上している。Schunk(1987)は、友人は学習を促進するための技能やコンピテンスを模倣するためのモデルの役割を果たしている可能性があることを指摘し、中谷(2002)は友人からの受容によって教科学習に対して意欲的に取り組むようになるということを指摘している。これらを踏まえると、他者との相互作用を活用した教科学習における協働的活動によって、他者からの受容が促進されるとともに他者をモデルにすることで学習意欲の向上がみられた可能性がある。

しかし、成績の3群で変化を見た場合、交互作用が見られ、成績低群の向上が他の群よりも大きい。成績低群の生徒は科目に対する苦手意識から授業実施前の意欲は低いものだったと考えられる。だが、教科学習における協働的活動を進めることで、疑問点があってもすぐに仲間に質問し、教えてもらえるために、授業に対する抵抗感や苦手意識をあまり感じることはないまま学習を進められたため他の群と比較し意欲の向上が大きかったと考えられる。また、成績との関連でみた場合、上で指摘したように成績高群の生徒は、教科学習における協働的活動を進めることで学習意欲が向上しているにもかかわらず、成績の向上はみられない。成績高群の生徒は、他者との交流や、他者からの疑問点に対して答えたりすることによって学習活動の楽しさを感じてはいるが、そのこと自体が、思考の深まりにつながっていないことが推測される。このように成績低群には教科学習における協働的活動の効果が高いのに対して、成績高群には、学習意欲の面で効果があっても成績の向上がみられない。このような状態が続いた場合、成績高群の生徒は、教科学習における協働的活動に対して戸惑いや不安を強く感じる可能性があると考えられる。

### 3. 協働的活動に対する認識について

一斉授業クラスと比較した場合、協働的学習クラスにおける協同作業認識尺度の協同効用は向上し、個人志向、互惠懸念が低下している。協同効用の向上と個人志向、互惠懸念の低下という結果は、長濱・安永（2010）が大学生を対象に行った研究と同様の結果となっている。そこでより詳しく見るために群別に見ていくと、協同効用の3群には交互作用が見られず、いずれの群も教科学習における協働的活動実施後高まったことが明らかである。しかし、個人志向と互惠懸念については交互作用が見られ、どちらも中群、低群が低下しているにもかかわらず、高群は変化がない。すなわち、個人志向と互惠懸念については成績群での主効果は有意でないことから、成績とは関係なく、もともと個人志向と互惠懸念を強く持っている生徒は教科学習における協働的活動を実施しても変容しにくく、他者と交流しながら学習を進めていくことに対し抵抗感を感じていることが予想される。協同作業に対してより否定的な者は肯定的な学生よりも外発的に動機づけられる（長濱・安永，2008）という指摘を踏まえると、個人志向や互惠懸念を抱いている生徒の場合、外発的動機づけにもとづいて学習を進めている可能性があり、しかもそれは変化しにくいことが予想される。学年が上がるにつれて、大学受験やテストの成績といった外的な要因が重要となってくる進学校の生徒の場合、学習活動はより外発的動機づけにもとづくものになっていく可能性が高いだけに、他者と協働しながら学習していくことに対してより否定的な意識を抱きはじめる可能性があると考えられる。

## 第二節 教科学習における協働的活動を行った生徒の意識 ー学習プロセスと課題ー【研究 2】

### 目的

教科学習における協働的活動を実施した研究 1 では、講義型一斉授業と比較し、学習成果、意欲及び、協働的活動の意識が高まることが確認された。しかし、その一方、成績高群の生徒は学習意欲が向上しても成績は向上していなかったり、協働的活動に対して抵抗を感じている生徒が協働的活動を行ってもその意識に変化がみられなかったりするなどの問題が明らかになった。

このように学習意欲の高まりに対して成績の向上が伴わない成績高群の生徒や教科学習における協働的活動に対して抵抗を感じている生徒の存在は、教科における協働的活動を進めていく上で、学習の促進を妨げる要因となる可能性があるのではないだろうか。とくに進学校の生徒の場合、学年が上がるにつれて大学受験に対する意識が高まるため、他者と協働して学習活動を行うことよりも個人で効率的に学習を進めることを求めると考えられる。

そこで本研究では、研究 1 の対象者の中で 1 年間、継続して教科学習における協働的活動を行った生徒に対してインタビュー調査を行い、教科学習における協働的活動の学習プロセスを検討するとともに、教科学習における協働的活動に関して生徒が感じている問題等について明らかにすることを目的とする。

### 方法

#### 分析方法

高校生の教科学習における協働的活動に対する意識を広く収集するために、半構造化面接を用いた質的研究法を採用した。分析方法として、インタビューデータに密着してまとめ上げるのに適しており、質的研究法のなかで手続きが体系化され

ているグラウンデッド・セオリー・アプローチ（Grounded Theory Approach：以下，GTA）を参考にする。GTA の中には，グレイザー版，ストラウス版など様々なバージョンがあるが，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach：以下，修正版 GTA）（木下，2003）を用いることにした。修正版 GTA は，データを切片化しないため文脈を大切にすることができ，分析手順が明確で，説明力のある分析方法であるとともに，結果の妥当性を高めるように工夫されている。本研究で用いた修正版 GTA の分析手続きは以下の通りである。

- ①インタビューデータの逐語録を作成し，繰り返し読み，内容と流れを把握する。
- ②生徒の語りである逐語録を文脈や意味のまとまりで区切り，概念の生成を行う。なお，概念をつくる際は，概念名，定義，具体例などが記入されている分析ワークシートを作成する。
- ③概念生成を繰り返しながらカテゴリーを作成，修正する。
- ④さらにカテゴリーからコア・カテゴリーにまとめる。その際，③に立ち戻り，検討しながら作業を繰り返し行う。
- ⑤これ以上新しい知見が得られない状態（理論的飽和化）に達したのち，カテゴリーの関連から理論モデルを検討し，関連図を作成する。

なお，質的研究である修正版 GTA では，研究者の経験や考え方が反映されることが予想されるため，そのバイアスを補うためにインタビューデータの分析経験がある研究者に①から⑤までの流れを提示し，フィードバックをもとに修正を加えるとともに，インタビューイである生徒に対しても②の分析ワークシートや⑤の関連図を提示し，フィードバックをもらった。

## 対象とデータの収集

研究 1 において教科学習における協働的活動を 1 年間継続的に経験してきた生徒に対し，研究の目的等を文書および口頭で説明し，インタビュー調査に同意が得られた生徒を対象とした。そのうちインタビューを実施した生徒は，理論的飽和化

に至るまでにインタビューを実施した 30 名（男子 11 名，女子 19 名）である。

インタビューについては始業前や放課後など限られた時間に行ったため，生徒の負担を考え 20 分程度とした。なお，インタビューにかかった時間は最短 13 分，最長 27 分，平均 19 分であった。また，データを収集するにあたって，半構造化面接を採用した。面接は 201X 年 1 月から 3 月にかけて筆者が行った。面接では，事前に準備した質問項目に従いながらも，生徒の語りの流れに応じて質問順序や内容を適宜変更した（Table 8）。

### 倫理的配慮

研究対象校の学校長に文書と口頭で研究の趣旨を説明し，研究実施の許可をもらった。また，調査協力者に対しては，研究目的等を紙面，口頭で知らせた上で，調査協力を依頼した。同意を得た生徒に対してインタビュー調査を行った。さらにインタビュー調査を実施する際には，再度，研究の目的等を説明するとともに，参加の任意性，拒否と中止の自由，成績に影響しないこと，個人情報の保護，データ処理についてなどを文書と口頭で説明した上で，同意書に署名を得てから実施した。

**Table 8 教科学習における協働的活動に対する意識に関する半構造化面接の質問内容**

#### 教示文

教科学習における協働的活動についてお聞きます。〇〇さんが，この 1 年間，教科学習における協働的活動を行ってみて，今，思っていることや考えていることを自由にお聞かせください。あなたのお話の内容を間違いなく記録するために録音をいたしますが，ご了承くださいませでしょうか。個人的な情報は一切記録されませんから，安心してあなたが思っていること，考えていることをそのままお話しください。はじめる前に何か質問ありますか？

1. 協働的活動を取り入れた授業についてどう感じていますか。
  - (1) 協働的活動を取り入れた授業のよい点を教えてください。
  - (2) 協働的活動を取り入れた授業の問題点を教えてください。
2. 先生が中心に説明する講義型一斉授業についてどう感じていますか。
  - (1) 講義型一斉授業のよい点を教えてください。
  - (2) 講義型一斉授業の問題点を教えてください。
3. 講義型一斉授業と協働的活動を取り入れた授業とを比較してどのように感じますか。

## 結果

修正版 GTA の分析結果の表記として、概念説明的記述と現象説明的記述の 2 つがある（木下，2003）。前者の概念説明的記述は概念とカテゴリー 1 つ 1 つを説明する書き方であるが，理解に困難が伴い，動きの説明が不十分になる可能性がある。それに対して後者の現象説明的記述は，現象を説明するために概念やカテゴリーを用いるものであるが，何が明らかにできたかが強調されにくい可能性がある。そこで本研究では，概念とカテゴリーについて Table 9 に示すとともに「まとめ」で明らかになったことを示すことで概念説明的記述を省略し，学習プロセスをより明らかにするために現象説明的記述で結果を示す。なお，本研究における結果では，木下（2007）を参考に，結果を文章化する「ストーリーライン」を用いて説明するとともに「結果図」として Figure 2 に概念関連図を示す。また，「ストーリーライン」については，「学習プロセス」として「全体のプロセス」と『『教科学習における協働的活動のプロセス』を構成するカテゴリーと概念」の 2 つで示すとともに，教科学習における協働的活動における問題を明らかにするために概念について，それを指摘した人数を記載した。

### 1. 学習プロセスについて

分析の結果，「教科学習における協働的活動のプロセス」の構造として 47 の概念を生成し，それぞれの概念にあう定義を設定した。また，継続的比較分析により，6 つのカテゴリー，3 つのコア・カテゴリーを抽出した。なお，参考までに 47 の概念については，それを指摘した人数も記した。さらにこれらの相互関係を把握するため，教科学習における協働的活動のプロセスとなる概念関連図を作成した（Figure 2）。以下，コア・カテゴリーを【 】, カテゴリーを《 》, 概念名を〈・〉, 生徒の言葉を「 」で表す。

#### A. 全体のプロセス（ストーリーライン）

教科学習における協働的活動の実施により、生徒は《形式的な協働的活動（効果）》や《形式的な協働的活動（問題）》を感じる。前者の《形式的な協働的活動（効果）》は【協働的活動への能動的な取り組み】であり、それを強く感じた生徒は協働して学習を進めることに対して肯定的な意識を持ち、互恵的な相互作用やグループ活動への関与がさらに促進され、深い学びへとつながる《実質的な協働的活動》へと進む。しかし、そこでのメンバーが変わったり、学習意欲が低下したりするなどして、生徒同士の互恵的な相互作用などがうまく機能しなくなった場合、教科学習における協働的活動は実質的なものから形式的なものへと変わる可能性がある。

また、後者の《形式的な協働的活動（問題）》は【協働的活動への戸惑い・抵抗感】であり、それを強く感じた生徒は、教科学習における協働的活動を行う意義が感じられず、グループでの学習においても《個人学習志向》で学習を進める。あるいは学習に対して意欲を持ってない生徒などは《他者依存・交流志向》になり、学習課題への取り組みを他者に任せたり、学習課題とは関係のないことがらをグループメンバーと話しはじめたりする。そして教科学習における協働的活動への意義や効果を感じられない生徒やグループ活動をやらされていると感じている生徒は、これまで進めていた講義型の授業を強く望む【講義型授業志向】を意識するようになる。

## B.「教科学習における協働的活動のプロセス」を構成するカテゴリーと概念

### a.【協働的活動への能動的な取り組み】のコア・カテゴリー

#### (1)《形式的な協働的活動（効果）》のカテゴリー

高等学校においてこれまであまり経験したことのない教科学習における協働的活動において、〈・自分たちで調べ、教え合う〉ことや〈・作業の分担〉をすることで普段関わることが少ないクラスメンバーとの〈・会話の



機会増加〉につながり、〈・人間関係の広がり〉を感じる。また、そのような意見交流によって、〈・新たな気づき〉が得られるとともに〈・思考の整理〉が行われる。さらに、自分たちで学習を進めなければいけないという意識から、辞書や参考書などの〈・教材の活用〉が進むとともに、他者とともに学習を進める前に自分で勉強しなければいけないという〈・予習の必要性の意識（責任感の芽生え）〉を持ち、主体的に学習するようになる。

## **(2)《実質的な協働的活動》のカテゴリー**

教科学習における協働的活動を積極的に進める生徒はその効果を感じ、さらに関与を深め、〈・活発な意見交流〉が行われる。このような互惠的な相互作用を促進させることで〈・思考の広がり〉や〈・思考の深まり〉を感じる。また、互惠的な相互作用によって〈・他者理解〉が進み、〈・学習意欲の向上〉をもたらす。このような他者との交流による学習では、他者の学習方法やソーシャルスキルを模倣する〈・モデリング機能〉が促進されるとともに〈・学習内容の定着〉が促進される。さらに予習の実施などにもよって〈・復習時間の減少〉が生じて、〈・成績の向上〉につながっている。それらの効果が教科学習における協働的活動に対する個人およびグループメンバーの学習成果の向上を意識する〈・責任感の高揚〉を引き起こすことにつながる。

## **b.【協働的活動への戸惑い・抵抗感】のコア・カテゴリー**

### **(3)《形式的な協働的活動（問題）》のカテゴリー**

教科学習における協働的活動では、これまであまり話したことのないクラスメンバーとも会話をするため、〈・メンバーの様子をうかがう必要性〉を感じ、〈・協働的活動への戸惑い〉を感じながら学習を進める。しかし、〈・学習の進め方がわからない〉ため、「話しかけても話が広がらない」などの〈・他者への働きかけの失敗〉や学習ができる生徒を中心に学習を進

めるなどの〈・役割の固定〉が起こる。また、教科学習における協働的活動によって学ぶ活動自体に面白さを感じていた生徒も時間とともに新鮮さを失って形式的なものとなっている可能性もある。このように他者との相互作用がうまく進まない〈・成績に変化ない〉場合であっても〈・学習の進みの悪さ〉や〈・知識の広がり限界〉を感じさせるとともに、自分たちで学習を進めることによる〈・間違ってしまうことへの恐れ・不安〉を引き起こしてしまう。また、グループメンバーによる〈・ソーシャルスキルの違いによる影響〉や学習の進め方の違いのため教科学習における協働的活動の取り組みに対して〈・グループ間の差〉やグループメンバーの変更による〈・メンバーによる違い〉を感じ、教科学習における協働的活動に対して戸惑いや抵抗感を持つ可能性がある。

#### (4) 《個人学習志向》のカテゴリー

受験勉強は個人でするものだという〈・受験に対する個人意識〉が強い生徒や教科学習における協働的活動に対して「効率が悪い」「授業で他の人と勉強を進めるって意味わからない」などの不満を感じた生徒は、他者とかかわりながら学習を進めることに対して抵抗感を持つ。そして一人で学習を進めたほうが〈・効率的な個人学習〉〈・自分のペースでの学習〉ができ、〈・集中できる〉と感じ、グループメンバーとの対話は必要最低限度なものにして、個人で学習を進める。また、「予習してないと他の人に申し訳ない」「周りの人の話についていけない」という〈・知識不足による自信のなさ〉を感じた生徒も教科学習における協働的活動の間、個人で学習を進め、学習の遅れを取り戻そうとする。

#### (5) 《他者依存・交流志向》のカテゴリー

学習に対する知識や意欲が低い生徒の場合、自分がやるより他者に任せの方がよいという〈・他者依存による効率〉を重視し、〈・他者依存的意識〉

と〈・個人の責任の低下〉が起こり、答えを他者から教えてもらおうとしたり、学習の進行を他人に任せたりする。また、学習に対する責任の低下は、学習に対する〈・意欲の低下〉を引き起こすこともある。さらに、教科学習における協働的活動ではグループメンバーと会話しやすい環境にあるため、学習意欲が低下したり、それ以外に興味・関心が向いた場合、〈・授業と関係のない会話〉になることもある。

#### c. 【講義型授業志向】のコア・カテゴリー

##### (6) 《講義型授業の特徴》のカテゴリー

進学校における講義型授業では、今までたくさん入試問題を見てきて「受験に対する知識や技術を持っている」先生が教えるため〈・講義による効率的な進行〉で授業が進み、聞いていて〈・わかりやすさ〉がある。また、そのような経験豊富な先生が教えるから〈・正しい知識の教授〉が行われる。さらに講義型の授業であれば、たとえ聞き流してしまっても、全員が先生の話の聞き、ノートをとるなど〈・同じ情報の共有〉をしており、「聞き逃したことや理解できなかったところは友達に聞ける」ので安心できる。

しかし、講義型授業の場合、どうしても先生中心に授業を進めるため、〈・受け身の意識〉を持つようになり、ときには単調さなどから〈・集中力の低下〉がおこり、「寝てしまう」ことがある。また、〈・教師による違い〉があるため、「〇〇先生は怖いから緊張して授業を聞きます」「内職しても同じ教科だったらあまり言わない先生もいます」というように先生によっては授業の受け方が異なることがある。

## 2. 教科学習における協働的活動に対して生徒が感じている問題について

本研究から生徒が教科学習における協働的活動に対して感じている問題として「間違ってしまうことへの恐れ・不安(18名)」「メンバーによる違い(17名)」

「グループ間の差（16名）」「協働的活動への戸惑い（14名）」「ソーシャルスキルの違いによる影響（9名）」「他者への働きかけの失敗（8名）」「学習の進みの悪さ（8名）」「知識の広がり限界（7名）」「役割の固定（7名）」「メンバーの様子をうかがう必要性（6名）」「学習の進め方がわからない（6名）」「成績に変化ない（3名）」の12項目が挙げられた。また、教科学習における協働的活動を行いながらも個人で学習を進めようとする「個人学習志向」を抱く生徒や教科学習における協働的活動において他者に依存的になったり、授業とは関係のない話をするようになったりする「他者依存・交流志向」の生徒がいることが明らかになった。さらに、教科学習における協働的活動に対して不安や抵抗を感じている生徒は「講義型授業志向」を抱くことが明らかになった。

Figure 2 教科学習における協働的活動のプロセス（概念関連図）

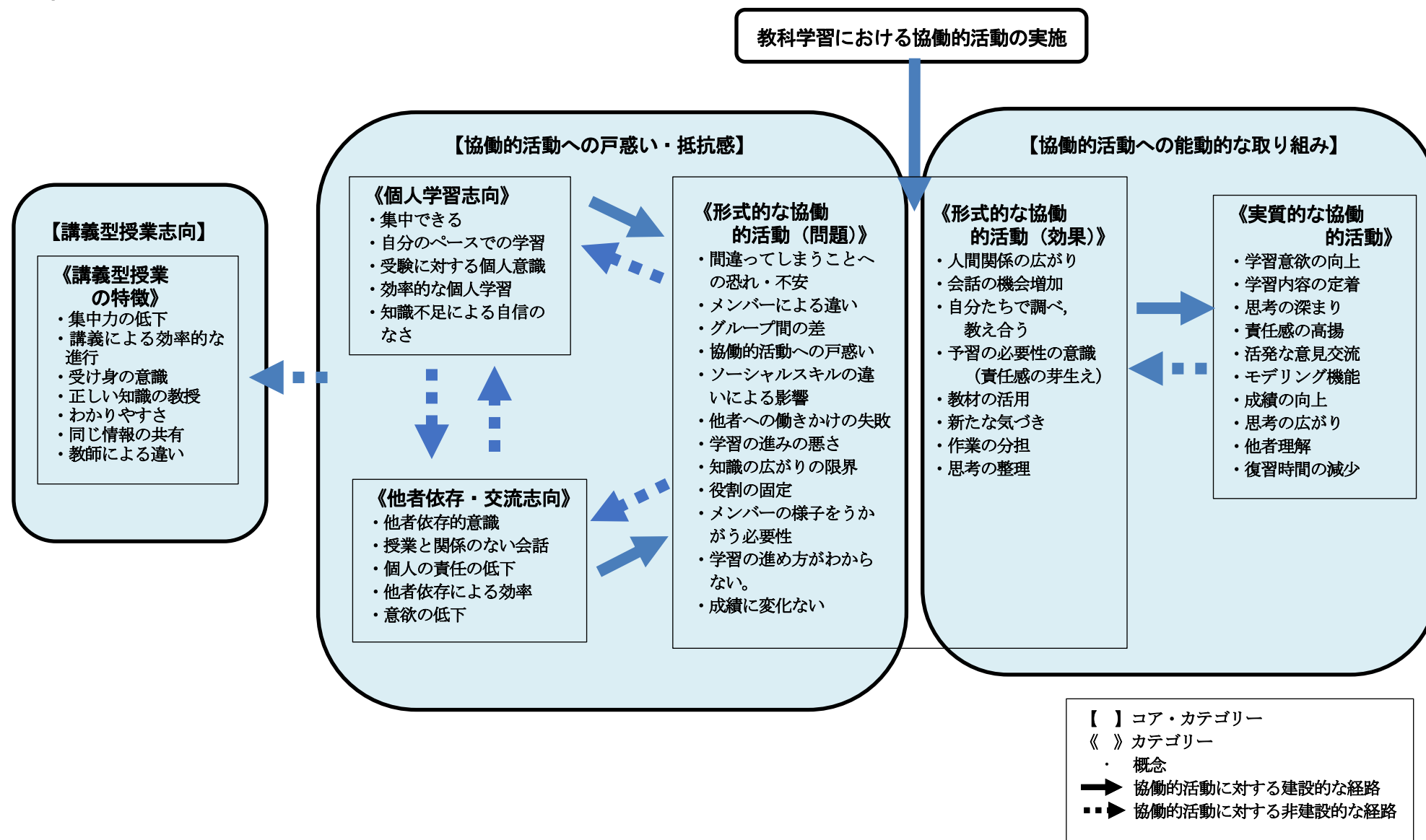


Table 9 カテゴリーや概念, およびそれぞれの概念を指摘した人数

コア	カテゴリー	NO	概念名(人数)	定義
協働的活動への能動的な取り組み	実質的な協働的活動	1	学習意欲の向上(20)	話し合いなどの活動を通して学習意欲が向上すること
		2	学習内容の定着(17)	話し合いなどの活動によって学習内容が定着しやすいこと
		3	思考の深まり(15)	意見交流や活動によって, 考えが深まること
		4	責任感の高揚(14)	グループで学習することによって個人やグループメンバーの学習成果に対する責任感が高揚すること
		5	活発な意見交流(14)	グループ内での話し合いが活性化して様々な意見がでること
		6	モデリング機能(13)	他者とともに学習することによって他者の勉強の進め方やノートのとり方などをまねたり, 学んだりすること
		7	成績の向上(12)	協働的活動によって成績が向上すること
		8	思考の広がり(12)	他者の意見などから考えが広がること
		9	他者理解(7)	今まで知らなかった友人の一面を知ることができること
		10	復習時間の減少(2)	協働的活動をきっかけに復習の時間をあまりかけなくても済むようになったこと
	形式的な協働的活動(効果)	11	人間関係の広がり(22)	協働的活動によって普段関わらない人と関わること
		12	会話の機会増加(21)	勉強に関する話題により今まであまり話したことのない人とも会話する機会が増えたこと
		13	自分たちで調べ, 教え合う(16)	自分たちで学習を進めるため, 互いに調べたり, 教え合ったりするようになること
		14	予習の必要性の意識(責任感の芽生え)(16)	周りの人に迷惑をかけないようにするために予習をするようになったこと
		15	教材の活用(14)	辞書や副教材などを活用して学習を行うようになったこと
		16	新たな気づき(13)	他者との活動によって新たな気づきが得られること
		17	作業の分担(5)	メンバー間で作業を分担して学習を進めること
		18	思考の整理(4)	自分の考えを他者に話すことで思考が整理されること
協働的活動の戸惑い・抵抗感	形式的な協働的活動(問題)	19	間違ってしまうことへの恐れ・不安(18)	自分たちで学習を進めるため, 間違ってもそのまま進めてしまう恐れや不安があること
		20	メンバーによる違い(17)	話し合うメンバーによって学習の進みや深さが変わってくること
		21	グループ間の差(16)	グループメンバーによってグループ間に差がでてしまうこと
		22	協働的活動への戸惑い(14)	協働学習の経験がないため, 生徒主体の学習を進めることに対して戸惑いを感じる
		23	ソーシャルスキルの違いによる影響(9)	グループによって発言力などの社会的スキルに違いがあるため, 学習のやり方や進度に影響すること

協働的活動の戸惑い・抵抗感	形式的な協働的活動 (問題)	24	他者への働きかけの失敗(8)	意見などを言わないメンバーに対して声をかけを行うがうまくいかないこと
		25	学習の進みの悪さ(8)	グループの場合、学習の進みが悪いときがあるということ
		26	知識の広がり限界(7)	自分たちがもっている知識以上のものを身につけることができず、知識の広がり限界を感じる
		27	役割の固定(7)	教える人、教えられる人など役割が固定してしまうこと
		28	メンバーの様子をうかがう必要性(6)	グループメンバーによって進め方や雰囲気が異なるため、はじめに様子をうかがう必要があること
		29	学習の進め方がわからない(6)	勉強の進め方がわからないため、学習に対してやりにくさを感じる
		30	成績に変化ない(3)	学習活動を行っても成績としては上がっていないこと
	個人学習志向	31	集中できる(6)	一人で学習を進めたほうが学習に集中できること
		32	自分のペースでの学習(6)	一人で学習を進めたほうが自分のペースで勉強できること
		33	受験に対する個人意識(6)	受験勉強は個人で行うものだという意識を持っていること
		34	効率的な個人学習(4)	一人で学習を進めたほうが、効率がいいこと
		35	知識不足による自信のなさ(3)	予習してこなかったり、わからないときは話し合いに参加できないため自分で勉強すること
	他者依存・交流志向	36	他者依存的意識(6)	自分よりもできる人がいると他人任せになったり、依存的になったりすること
		37	授業と関係のない会話(4)	グループになることによって授業とは関係のないことを話すこと
		38	個人の責任の低下(3)	周りに教えてもらえるので予習などをする必要がなくなったと感じること
		39	他者依存による効率(3)	自分がやるより他者に聞いたりした方が早く問題が解決できて効率がいいこと
		40	意欲の低下(2)	自分がやらなくても授業の進行に影響がないため、学習する意欲が低下すること
講義型授業志向	講義型授業の特徴	41	集中力の低下(12)	講義型授業では責任感が薄れ、集中力が低下すること
		42	講義による効率的な進行(11)	講義による授業は早くポイントをつかめるために効率がいいこと
		43	受け身の意識(11)	教えてもらえるため、学習態度が受け身になること
		44	正しい知識の教授(8)	教師は正しい知識を教えてくれること
		45	わかりやすさ(7)	専門的知識をもつ教師による授業はわかりやすいこと
		46	同じ情報の共有(5)	全体に同じことを教えてもらっているため、聞き逃しても後で知ることができる
		47	教師による違い(4)	教師による教え方や生徒対応などに違いがあること

## まとめ

### 1. 教科学習における協働的活動での互惠的相互作用の必要性

これまで講義型授業が中心に行われていた高等学校の生徒が他者と協働しながら学習を進めた場合、まず、そこでの学習は形式的なものとなり、協働しながら進めることに対する効果や問題といった肯定的な面と否定的な面の両方を感じる事が明らかになった。そのとき教科学習における協働的活動が実質的なものとして「深い学び」につながるか、戸惑いや抵抗感を感じて形式的なものとして終わるかは、主体的な学習意欲とともにグループメンバーの互惠的相互作用が影響すると推測される。Johnson, Johnson, & Smith (1991) は協同学習の 5 つの基本的構成要素として「互惠的な相互依存関係」や「対面的で促進的な相互交流」を挙げているが、本研究においても互惠的な相互作用が行われたとき、生徒は〈・学習意欲の向上〉や、自分自身の学習成果のみならず、グループメンバーの学習成果を意識する〈・責任感の高揚〉がみられた。このように互惠的な相互作用が、教科学習における協働的活動を形式的なものから実質的なものへと変え、協働的活動の意識を向上させるとともにその能力の向上にもつながると考えられる。しかし、その一方、話し合いが行われていてもグループによって互惠的相互作用や学習の進みに差があることや進行役や教える役が決まっているなど役割が固定してしまうことがインタビューから明らかになった。溝上 (2014) は「他者と学ぶ・問題解決をすることは、自分が持っていない新たな知識を得ることや、自分が持っていなかった新たな視点に気づくことにつながる。また、協働で作業した結果、他者から信頼されたり賞賛をうけたりして、それが次の学びへの動機づけともなる」と述べ、他者とのかかわりにおいて互いに新たな知識や視点、賞賛を得ることで、学習への動機づけになることを指摘している。

以上のことから、教科学習における協働的活動において役割が固定され、互惠的相互作用が十分に機能していない場合、教科学習における協働的活動による全



体的な効果は薄まり、協働的活動の意識や能力の分散を大きくする可能性がある。教科学習において協働的活動を進め、「主体的・対話的で深い学び」を実現させるためには、生徒たちの協働的活動のレディネスを高め、協働的活動の意識や能力の分散を小さくするような取り組みが必要だと推測される。

## 2. 良好な人間関係の形成と協働的活動の意義を実感させることの必要性

先に指摘したように教科学習における協働的活動が実質的なものとなるためにはグループメンバーとの互恵的な相互作用が影響する。Johnson, Johnson,& Holubec (2002) は「グループを組ませれば、それが協同グループになるわけではない」と述べ、学習のグループとして「見せかけのグループ」「旧来のグループ」「協同学習グループ」「高い成果を生む協同学習グループ」の4つのタイプを挙げている。本研究の場合、形式的な協働的活動グループが「見せかけのグループ」「旧来のグループ」にあたり、実質的な協働的活動グループが「協同学習グループ」「高い成果を生む協同学習グループ」にあたると言えよう。形式的な協働的活動グループの段階では、学習に対して個人の責任や成果を意識しても、グループメンバーに対する責任や成果についてはあまり意識することがないと考えられる。そのため、学習成果としても個人レベル以上のものが出せず、教科学習における協働的活動に意義を見いだすことができない。結果、協働的活動に対して戸惑いや抵抗感を感じる生徒は《個人学習志向》に、学習に対する意欲が乏しい生徒は《他者依存・交流志向》に向かってしまい、協働的活動は形骸化し、能動的なものではなく、教師によってやらされているという受動的な学習となる。そして受動的な学習であるならば、教師による分かりやすく効率的な授業を望む【講義型授業志向】となる。インタビューの結果から実質的な協働的活動を行っていた生徒であってもメンバー変更によって、新たな関係性や役割を形成するのに手間取ってしまったり、グループ間による学習の進みの遅さや互恵的相互作用の違いを感

じてしまったりした場合、形式的な協働的活動グループを形成してしまうことが示唆された。

以上のことから、教科学習における協働的活動を進めるためには、協働的活動の必要性を実感させ、グループメンバーが変更されても互惠的相互作用が十分に行われるような良好な人間関係の形成が必要だと考えられる。これらを踏まえると教科学習だけで協働的活動を活性化させることは難しいことが予測される。

### 3. 協働的活動に対して抵抗感を持つ生徒の影響

本研究で挙げられた問題をみると、半数以上の生徒が教科学習における協働的活動によって間違っただけを覚えてしまうのではないかと知知識習得に関する不安を抱えていることが明らかになった。また、教科学習における協働的活動に対して戸惑いや学習の進みの悪さ、知識獲得の限界などの問題も挙げられた。亀倉（2016）は「知識獲得を主たる学習目標としている科目が、大きくアクティブ・ラーニングを採用するように強制されること自体が、アクティブ・ラーニングの失敗事例になっている」と指摘しているように、その生徒にとっての授業が知識習得を第一の目的としている場合、「学力の3要素」といった資質・能力の育成が考慮された教科学習における協働的活動を行っても戸惑いや抵抗感を強く感じ、やらされているという受動的な意識をもつ可能性がある。とくに進学校の場合、生徒が大学受験を意識するにつれて、知識の習得は重要なものとなってくるだけに、彼らの存在は亀倉（2016）が指摘しているようにアクティブ・ラーニング型授業を進める上での協働的活動を妨げる大きな要因になりかねない。さらに、先に指摘したように実質的な協働的活動を行っていた生徒であってもメンバー変更によって、互惠的相互作用などがうまく進まなかった場合、形式的な協働的活動グループを形成してしまう可能性が高い。

以上のことから、グループメンバーの中に教科学習における協働的活動に対し

て抵抗感を持つ生徒がいた場合、グループで学習を行うことの気まずさや間違い・失敗の恐れ、効率の悪さなどを感じ、教科学習における協働的活動がうまく進まず、次第にやらされているという受動的な意識をもつ可能性があると考えられる。知識習得が重視される可能性が高い進学校において、協働的活動を伴うアクティブ・ラーニング型授業を積極的におこなった場合、生徒たちの協働的活動の意識や能力が備わっていないと協働的活動を行うことに抵抗を示し、うまくいかない可能性があると考えられる。

#### 4. 進学校における知識習得の重要性と教科学習における協働的活動の難しさ

現在、「基礎的な知識及び技能」のみならず、「基礎的な知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」といった「学力の3要素」を測れるようにするために大学入試改革が行われようとしている。しかし、「知識はものを考える、社会や自然、人々の暮らしなどを知ったり理解したりする上で欠かせないものであるし、専門性を深めていく上で必要である」「知識の習得を軽視する学習パラダイムやアクティブ・ラーニングというものはない」（溝上，2014）と言われているように知識の習得は現代社会を生きていく上で必要不可欠なものとなっている。とくに、より高度な専門性を育成する大学を目指している進学校の生徒にとって知識の習得は、入試制度が変わっても重要なものであることは間違いない。実際、大学入試において「学力の3要素」が求められながらも、同時に高等学校在学中に基礎学力の定着度合いを測る「高等学校基礎学力テスト」の導入も検討されている。つまり、進学校において知識の習得は今後も重要な資質・能力の一つとして位置づけられる可能性があるため、学習に対して個人志向を抱き、自分の進路に向けて効率的に勉強を進めたいと考える生徒が少なくないと考えられる。そうした彼らの考えは教科学習における協働的活動を妨げる大きな要因となる可能性がある。

以上の点を踏まえた場合、大学入試改革が行われ、「学力の 3 要素」の育成の重要性がより増していくとしても、教科学習において知識の習得は今後も求められる可能性があるため、生徒の協働的活動を成立させ、維持していくのは難しいことが予想される。「主体的・対話的で深い学び」の実現を考えた場合、教科学習だけではなく、特別活動のような教科外活動における教育実践もより重要度が増してくる可能性があると考えられる。

### 第三節 特別活動における協働的活動に関する実践研究 —クラス会議とグループワークを通じた課題—【研究 3】

#### 目的

「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件を検討するために、第一節では進学校を対象に教科学習における協働的活動の実践研究を行い、第二節ではさらに半構造化面接を実施した。それによって教科学習における協働的活動の効果を確認するとともに、協働的活動に関する問題も明らかになった。

しかし、「主体的・対話的で深い学び」は教科学習のみならず、教科外活動である特別活動でも実施される必要があるだろう。実際、ホームルーム活動、生徒会活動、学校行事で構成される特別活動は「なすことによって学ぶ」ことを方法原理とし、集団活動を通して資質・能力を育成する上で重要な役割を果たしてきた（文部科学省，2008b）。そして 2008 年の高等学校学習指導要領特別活動の目標では、「よりよい人間関係を築く力，社会に参画する態度や自治的能力の育成を重視する」（文部科学省，2008b）ことが示され、学校現場においてもよりよい人間関係を築く力や自治的能力の育成など社会性を高める必要性が指摘された。また，2018 年の高等学校学習指導要領解説では，これまであまり使われてこなかった「協働」という文言が多く使用され，特別活動の役割として，キャリア教育の中核を担うことや「人間関係形成力」「社会参画」「自己実現」の 3 つの視点を踏まえて資質・能力を育成していくことが示された。とくにホームルーム活動は，特別活動の各活動・学校行事の中心となる教育活動とされている（文部科学省，2018b）。つまり，ホームルーム活動を中心とした特別活動では「学びに向かう力・人間性」といった協働的活動などに関わる資質・能力を育成することが重要視されているのである。

このような中，生徒の人間関係を養う手法として「生徒指導提要」（文部科学省，

2010) では、グループエンカウンターやソーシャルスキルトレーニングなどが紹介されている。先行研究でみてきたホームルーム活動に関する実践研究においても「生徒の資質・能力の育成」「キャリア教育」「集団への適応の促進」などといった実践研究が行われ、グループエンカウンターやソーシャルスキルトレーニングをはじめ、様々なグループワークが行われていた。また、特別活動の各活動・学校行事の中心となる教育活動であるホームルーム活動に関して、高等学校学習指導要領では、話し合いや合意形成を通した課題解決が重視され、その学習過程も詳細に記されている。この話し合い活動として近年、注目されているものにアドラー心理学をもとにしたクラス会議があり（赤坂，2014；Nelson, Lott, & Glenn, 2000），小学校においてその実践がみられる（保坂，2011；山崎・栗原，2010）。このように特別活動の一つであるホームルーム活動では、新たな社会で求められる資質・能力を育成するために、人間関係づくりや自己理解につながるグループワークや話し合いによって問題解決や合意形成を図るクラス会議などが求められているのである。

しかし、先行研究等で取り上げられているグループワークや話し合い活動は、1時間単位での実施であったり、期間を決めて継続して実施したりすることが前提になっている。それに対して進学校の場合、授業や進路指導、部活動に多くの時間があてられ、ホームルーム活動の時間が限られている学校が多いため、グループワークやクラス会議を1時間単位で、しかも継続的に実施していくことは難しい。

そこで本研究では、特別活動の各活動・学校行事の中心となる教育活動であるホームルーム活動において協働的活動を実施し、その効果と協働的活動に関する問題点を明らかにする。具体的には、ホームルーム活動における協働的活動として、グループワークやクラス会議を週に1回ショートホームルームの時間に継続的に実施することで生徒の学校適応や集団に対する意識にどのような影響を与え

たかを検証するとともにホームルーム活動を通じた協働的活動に関する課題を明らかにすることを目的とした。なお、グループワークとしては構成的なソーシャルスキルとエンカウンターを統合したグループワーク（河村，2001a），またはクラス会議を週に1回10分から15分程度行い，生徒の学校適応や集団に対する意識としてスクール・モラルや学校生活満足度，共同体感覚の変化を調査する。

## 方法

### 対象

対象校は第一節の実践研究と同様の進学校であった。対象生徒は1年生A学級の生徒39名（男子17名，女子22名）であった。

### 手続きと倫理的配慮

A学級では，201X年6月から2月まで週に1回，帰りのホームルームの10分から15分程度クラス会議，または構成的なグループワークを実施した。そして実施前の5月と実施後の2月にQ-U（QUESTIONNAIRE-UTILITIES）高校生用と共同体感覚尺度（高坂，2011）を実施した。なお，研究対象校の学校長には，事前に文書と口頭で研究の趣旨を説明し，研究実施の許可を得た上で，本研究を実施した。

### 使用尺度について

#### ①Q-U（QUESTIONNAIRE-UTILITIES）高校生用

生徒のスクール・モラル，学級満足度を図るために「Q-U（QUESTIONNAIRE-UTILITIES）高校生用」を使用した。この尺度は，河村（1999）によって開発され，標準化されている質問紙であり，子どもの学級・学校生活での満足度を測る「学級満足度尺度」と学校生活での意欲を測る「学校生活意欲尺度」の2つの尺度で構成される。「学級満足度尺度」では「承認」と「被侵害」の2軸で個人を分布させ，「学級生活満足群」「非承認群」「侵害行為認知群」「学級生活不満足群」の

4 つに分けることで、個人の状態とともに学級集団の傾向を関数的に見ることができる。また、「学校生活意欲尺度」では「友人との関係」「学習意欲」「教師との関係」「学級との関係」「進路意識」の 5 つ領域を調べることができる。回答は「5. とてもそう思う」から「1. まったくそう思わない」までの 5 件法で求めた。

## ② 共同体感覚尺度

クラス会議は真の共同体感覚を身につけるスキルを伸ばすことができ、最短の時間で最も効率よく子どもたちにライフスキルを教える方法だとされており (Nelson, Lott,& Glenn, 2000)、共同体感覚は協働的活動に対する認識と関連すると考えられる。そこで、Adler の個人心理学における中心概念のひとつである共同体感覚を測定するため高坂 (2011) によって開発された尺度を使用した。この尺度は、現在所属している集団やその成員を信頼することができている感覚を表す「所属感・信頼感」、現在の自分自身を肯定的に受け入れることができている感覚を表す「自己受容」、人に対して主体的に貢献することができている感覚を表す「貢献感」の 3 つの因子で構成される。回答は「5. とてもそう思う」から「1. まったくそう思わない」までの 5 件法で求めた。

## クラス会議やグループワークの進め方

クラス会議の進め方として Nelson et al. (2000) は、クラスのメンバー全員が輪となった上で、以下の流れで進めることを指摘している。①コンプリメントと感謝の言葉、②前回の解決策について検討、③議事 (a.相手の話を聴き、感情を分かち合う、b.自由に議論する、c.問題解決のための手助けを求める)、④これからの計画を立てる。なお、コンプリメントとは、他者に対する勇気づけであり、それによってお互い認め合うようになると指摘されている (Nelson et al., 2000)。

しかし、クラスのメンバー全員が輪となり、この流れで実施するのは、15 分弱という時間の中では難しいと考え、本研究では以下の流れで行った。①テーマについてのプリントを配り、各自、プリントに考えたことや解決策などを 3 分弱で



記入する。②近くの席の 4 人がグループになる。③コンプリメントとしてクラス内での良かったことなどを一人一言話す。④クラス会議でのテーマについて各自が出し合い、テーマを絞り、解決策等を話し合う。⑤話し合いの結果、感じたことをプリントに記入する。⑥プリントを回収し、次の日の帰りのホームルームで担任が話し合いの内容や感想などを簡単に紹介した。

また、グループワークについては、①グループワークの目的と内容を担任が説明する。②グループワークの内容を担任が例示する。③近くの席の 4 人が集まり、グループワークを実施する。④グループワークをやってみての感想を語り合う。⑤各グループの感想をまとめたものを回収し、次の日の帰りのホームルームで担任が紹介する、という流れで実施した。

### クラス会議やグループワークの選定

クラス会議やグループワークの実施については、ホームルーム活動の時間が限られている進学校で活用するために次の点が考慮された。①10 分から 15 分という限られた時間内で週に 1 回程度実施する。②生徒たちの問題意識やニーズに沿ったものを取り上げる。③生徒たちの発達段階や学級の状態などにもとづく活動を行う。④心理的ダメージが少ない活動を行う。

これら 4 点にもとづいてクラス会議やグループワークの内容・展開に関しては以下の点が重視された。①クラス会議は一人ひとりの発言時間を確保するために 4 人程度の小グループで話し合う。②クラス会議については、生徒の問題意識やニーズに沿ってテーマを決定する。またグループワークの内容については生徒の意識やクラスの状況にもとづき決定する。③全体での振り返りについては翌日のショートホームルームで各グループでの振り返り等を担任が紹介する。④クラス会議におけるコンプリメントについては、グループでの話し合いの前に簡単に実施する。⑤コンプリメントの不足を補うためにグループワークでは互いの良さを認め合える活動を多く取り入れるとともに、学校行事のあとには、クラスのメンバ

ーの活躍や自分の努力などを紙に書き、教室に貼り出す。⑥司会、タイムキーパー、記録、発表の役割をグループ内で輪番制にする。⑦体験活動による心理的サポートは放課後等の時間を使って行う。⑧プライバシーに関わるような問題を取り扱う場合には、架空の事例を作り、それをもとに話し合う。クラス会議やグループワークの内容・選定理由は、Table 10 に記した。

**Table 10 クラス会議・グループワークのテーマと内容**

	テーマ	実施内容の説明	選定理由
1	6/11 クラス会議 「現在のクラスの問題」	現在、各自が感じているクラスの問題について自由に話し合う。	クラスの問題点を共有し、今後の話し合いのテーマとするために実施。
2	6/18 クラス会議 「文武両道のために」	文武両道を達成するためにどうすればいいか意見をだし、解決策を話し合う。	前回のクラス会議において、多くのメンバーが問題と感じていたために実施。
3	6/25 グループワーク 「ブレインストーミング：自分の勉強法」	効果的だと思う勉強法やこれからやりたいと思う勉強法を出し合う。	前回の課題として出された勉強法について話し合い、参考にするために実施
4	7/2 クラス会議 「考査に向けて」	考査に向けてクラス全員の成績を上げるためにはどうすればいいか話し合う。	前回の話し合いを踏まえ、クラス全員の成績向上のために実施。
5	7/9 グループワーク 「ブレインストーミング：夏休みの過ごし方」	夏休みを充実させるためにどうすればいいのかについて話し合う。	学級日誌の記述から題材にした。充実した夏休みを考えるために実施。
6	9/3 クラス会議 「理想的な文化祭」	思い出に残る文化祭にするために何が出来るかを話し合う。	協力的ではないメンバーがいると文化祭担当者から不満がでたために実施。
7	9/10 グループワーク 「いいとこさがし：文化祭での活躍者」	文化祭での頑張りの活躍した人などを取り上げ、自他の良さについて話し合う。	話し合いながら進めた文化祭の成功を互いに確認・実感するために実施。
8	9/17 クラス会議 「何のために学校に来ているのか」	「なぜ学校に来ているかわからない」という意見をもとに学校に来る意味を話し合う。	個人面談で進路や高校生活に対する不安などが出されたために実施。
9	9/24 グループワーク 「サイコロトーク：好きなもの」	サイコロを振り、出た数のテーマ（好きなものなど）について話をする。	クラスメンバーの互いの違いや共通点を知るために実施。
10	10/8 クラス会議 「クラスの成績向上のために」	クラスみんなの成績を向上させるためにどうすればいいのかを話し合う。	考査に対する不安が面談や学級日誌で取り上げられていたために実施。
11	10/15 グループワーク 「考査に向けての目標」	考査に向けて自分の目標や勉強方法などについて、話し合う。	前回、各自の目標等を掲示するという案が出たために実施。

12	10/22	クラス会議 「クラスの現在の 問題」	現在のクラスのよい所と、 問題について出し合い、話 し合う。	文化祭以降、クラスの人間関 係が固定化してきたために実 施。
13	10/29	グループワーク 「4種類の動物」	4種類の動物のうちどれにな りたいかを決め、その理由 などを話し合う。	考え方や価値観の違いの大切 さを考え、違いを認め合うた めに実施。
14	11/5	クラス会議 「人間関係のトラ ブル」	クラスで起こりえる人間関 係の問題事例をもとに話し 合う。	話し合いで出てきた人間関係 の問題を事例として取り上 げ、考えるために実施。
15	11/12	クラス会議 「清掃のあり方 について」	よりよい清掃をするために どうすればいいのかを話し 合う。	クラスの問題で取り上げられ た教室の美化に関する解決策 を考えるために実施。
16	11/19	グループワーク 「共通点探し」	グループメンバー内の共通 点を少しでも多く探した す。	クラスメンバーの共通点を探 すことでより親しみを感じて もらうために実施。
17	11/26	グループワーク 「考査に向けての 目標や勉強法」	考査に向けての目標や勉強 法などについて考え、話し 合う。	生徒からの要望で、前回の考 査で好評だったグループワー クを改良して実施。
18	12/10	グループワーク 「〇〇君に質問」	留学に行くAくんに向けて 質問をするとともに自分の 将来について考える。	留学するA君の価値観に触 れ、自分の高校生活について 考えるために実施。
19	12/17	クラス会議 「進路に関する悩 み」	進路に関する悩みの事例を 読んで、自分なら、友人な らどうするか話し合う。	面談などで進路に関する不安 がよく語られていたために実 施。
20	1/14	グループワーク 「四面鏡」	ワークシートを配り、メン バーの良いところに丸をつ け、それについて話し合 う。	合唱祭前に、互いの良さを知 り、一丸となるきっかけにす るために実施。
21	1/21	グループワーク 「サイコロトー ク：合唱祭」	先日行われた合唱祭の良か った点などについて、サイ コロトークを実施する。	合唱祭での成功や自分たちの 努力を確認するために実施。
22	1/28	クラス会議 「理想の自分を考 える」	将来の理想の自分やあこが れの人などについて話し合 う。	2年生に向けて何をすべきな のかを考えるために実施。
23	2/4	グループワーク 「いいとこさが し：クラスのみな な」	このクラスの一人ひとりの 良いところをワークシート に記入し話し合う。	クラスメンバー全員のそれぞ れの個性や良さを確かめ合う ために実施。

## 結果

### 1. 学級満足度尺度の結果

実施前と実施後の「学級満足度尺度」における満足度 4 群（「学校生活満足群」「非承認群」「侵害行為認知群」「学校生活不満足群」）の人数と割合を Table 11 に示した。また、実施前と実施後の 4 群のプロットを Figure 3, Figure 4 に示した。

「学校生活満足群」は実施前 24 名から実施後 28 名と 4 名増え、61.5%から 74.4%と上昇した。「非承認群」については 7 名から 2 名と 5 名減少し、割合は 17.5%から 5.1%と減少した。「侵害行為認知群」と「学校生活不満足群」については大きな変化は見られなかった。

### 2. 学校生活意欲尺度の結果

「学校生活意欲尺度」における「友人との関係」「学習意欲」「教師との関係」「学級との関係」「進路意識」の平均値と標準偏差および  $t$  検定の結果を Table 12 に示した。「学習意欲」( $t=4.24, p<.01$ )、「教師との関係」( $t=2.82, p<.01$ )、「進路意識」( $t=5.12, p<.01$ )において実施前よりも実施後が有意に高まったことが明らかになった。それに対し、「学級との関係」( $t=3.06, p<0.1$ )は実施前よりも実施後が有意に低い結果となった。とくに「学級との関係」を構成する項目の一つである、クラスの仲の良さに関する項目が実施前と実施後を比較すると 4.7 から 4.1 と大きく低下している。

### 3. 共同体感覚尺度の結果

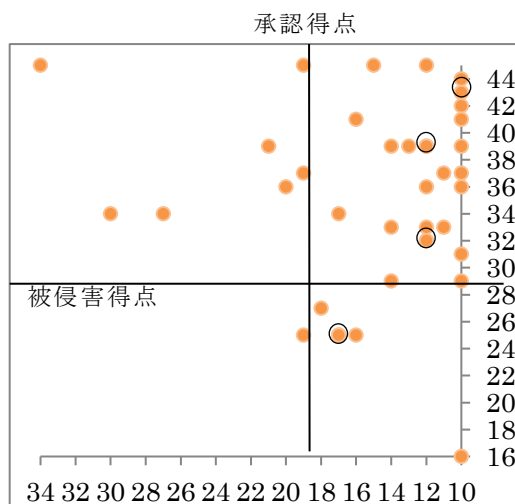
共同体感覚尺度における「所属感・信頼感」「自己受容」「貢献感」の平均値と標準偏差および  $t$  検定の結果を Table 13 に示した。「所属感・信頼感」( $t=1.7, p<.10$ )は実施前よりも実施後の方がわずかに高く、有意な傾向がみられたが、他の 2 つの項目には有意差は見られなかった。

#### 4. クラス会議・グループワークの感想

クラス会議を実施した後の主な感想を Table 14 に，グループワークを実施した後の主な感想を Table 15 に示した。クラス会議の感想としてプラスの面では自他の考え方・見方の違いや協力的な活動への意欲が多かった。それに対し，マイナス意見としてはクラス会議の必要性を感じないことや問題が解決できない可能性が挙げられていた。また，グループワークの感想としてプラスの面では，楽しかったことや自他の良さに気づいたこと，ふだんあまり話さない人との交流に関するものが多かった。それに対しマイナス意見としてはうまく話ができないことや時間の不足などが挙げられた。

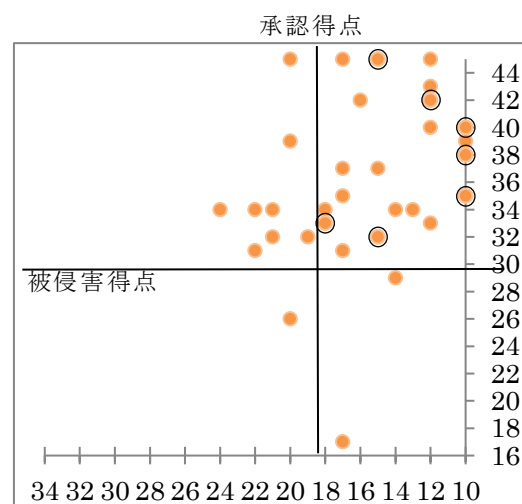
Table 11 学級満足度尺度における満足度 4 群の人数と割合

	学級生活満足群	非承認群	侵害行為認知群	学級生活不満足群
実施前	24 人 (61.5%)	7 人 (17.5%)	7 人 (17.5%)	1 人 (2.5%)
実施後	28 人 (74.4%)	2 人 (5.1%)	8 人 (20.5%)	1 人 (2.6%)



○は 2 名の重なりを表す

Figure 3 学級満足度尺度のプロット  
(実施前)



○は 2 名の重なりを表す

Figure 4 学級満足度尺度のプロット  
(実施後)

**Table 12** 学校生活意欲尺度の平均値と標準偏差および  $t$  検定の結果

	実施前	実施後	$t$ 値
友人との関係	17.79 (1.66)	18.05 (1.67)	1.15 <i>n.s.</i>
学習意欲	13.97 (2.92)	15.59 (2.36)	4.24**
教師との関係	14.92 (3.23)	15.90 (2.36)	2.82**
学級との関係	17.56 (1.93)	16.67 (2.32)	3.06**
進路意識	14.03 (3.20)	16.15 (2.60)	5.12**

( ) 内は標準偏差 \*\* $p < .01$ **Table 13** 共同体感覚尺度の平均値と標準偏差および  $t$  検定の結果

	実施前	実施後	$t$ 値
所属感・信頼感	3.69 (0.71)	3.78 (0.72)	1.70†
自己受容感	3.04 (0.76)	3.06 (0.81)	0.30 <i>n.s.</i>
貢献感	3.43 (0.77)	3.50 (0.86)	0.90 <i>n.s.</i>

( ) 内は標準偏差 † $p < .10$ **Table 14** クラス会議後の感想（抜粋）

## プラス面

- ・自分が考えなかったことを他の人が考えていることを知って驚いた。
- ・多くの見方や考え方があったことを知った。
- ・協力してよりよいクラスにしたい。
- ・同じ悩みの人を持っている人がいた。
- ・みんなの（勉強や部活に対する）意識の高さを知ることができた。

## マイナス面

- ・（問題が）解決できるように思えない。
- ・正直、少し気分が暗くなった。
- ・（話し合いをする）意味があるのだろうか。

**Table 15** グループワーク後の感想（抜粋）

## プラス面

- ・今まで話したことのない人と話ができた。
- ・クラスの人との距離が近くなった気がする。
- ・周りからどう思われているのかを知ることができた。
- ・楽しかった。
- ・自分のがんばりを認めてもらいうれしかった。

## マイナス面

- ・もっと話がしたかった。
- ・うまく話ができなかった。
- ・はやく帰りたい（部活・塾に行きたい）。

## まとめ

### 1. クラス会議やグループワークによる生徒の意識の変容

週に1回15分以内という短い時間での協働的活動であったが、結果的には学級満足度を高めるとともに、学習や進路に関する意識、教師との関係を有意に高めた。しかし、その一方、学級との関係は有意に低下した。そこで生徒からの感想や観察の結果をもとにクラス会議とグループワークが生徒の学級に対する意識にどのような影響をもたらしたのかを整理する。

まずクラス会議であるが、このクラス会議の効果として「生徒が自他の違いに触れる」「クラスの問題を生徒全員が共有する」「クラスの一員としての自主的・実践的な態度を促進する」の3つが挙げられる。クラス会議では、各個人が感じていたクラスの問題等を出し合ことで、個人が感じていた問題がクラス全員の問題として共有され、解決していくために話し合いが行われる。これまで問題だと思っていた生徒もその問題について個人的な意見を出し合うことで、生徒が自他の見方・考え方の違いに触れることになり、これまであまり意識してこなかった互いの認識の違いに気づく。その後、その問題を話し合い、どのように解決していくのか、他者とどのように折り合いをつけて合意形成していくのかということを考えることで生徒は主体的に問題に取り組み、集団の一員としての自覚を高めていったと推測される。保坂（2011）の実践でもクラス会議で取り上げられた課題の解決に向けて前向きな意見が出されている。本研究でも同様に多様な視点からだされた解決方法によって前向きに取り組もうとする意見が多くみられた。このようなクラス会議に対する姿勢は、学級生活満足度が75%近くまで高める原因の一つになったことが推測される。とくにクラス会議を行うことで、自分たちでルールをつくり、解決していこうとする姿勢が形成され、学校行事の取り組みにおいて意欲的な面が見られ、文化祭や合唱祭などにおいて高い成績を残すことができた。

一方、クラス会議の問題点としては「解決が難しい問題に直面する」ことであり、その結果「一部の生徒の心理的距離が開き、かかわりがなくなる」ことが挙げられる。文化祭の取り組みに対する温度差やこだわりの強い生徒との軋轢などにより一部の生徒にクラスのまとまりに対する諦めのようなものが生じてしまった。クラス会議を実施することによる自他の違いの意識は協働への意識に向かう可能性がある一方、一部の人間関係において互いの距離や溝を強く感じさせる可能性がある。本実践では学校生活意欲尺度の「友人との関係」得点に大きな変化がみられないにも関わらず、「学級との関係」を構成する項目の一つである、クラスの仲の良さに関する項目が大きく低下したため「学級との関係」が有意に減少した。これは高等学校に入学後、同じような価値観にふれあい、同調し合うことで高まった学級との関係が、クラス会議の実施により、互いの考え方の違いに触れ、クラスの問題を簡単には解決できないことを体験したために低下したと推測される。ここでさらに時間をかけ、合意形成ができるところまで話し合う必要があったと考えられる。

次にグループワークについてであるが、このグループワークの効果としては「自分の考えを言い合える人間関係の形成」「生徒同士の長所の気づき」「他者に認められる経験」の3つが挙げられる。河村（2001b）は構成的グループエンカウンターによって子ども間の差異の固定化を抑制し、リレーション・スキルを向上させることを指摘しているが、構成的なグループワークを行うことで同様の効果があったことが推測される。またグループワークの内容では、クラス会議でのコンプリメントの不足を補う意味で、互いの良さに目を向けるものを多く取り入れ、さらに学校行事のたびに同様の取り組みをした。その結果、生徒同士が互いの長所に目を向けることができた。さらにグループワークでの役割を輪番制にすることでリーダーが固定化されず、控えめな生徒もリーダーとして注目される経験ができた。

一方、グループワークの問題点としては「十分なエクササイズや振り返りの時



間がとれなかった」ということと「深い気づきにつながりにくかった」ということである。限られた時間での実施だったため、ワークシートの記入も十分にできず、話し合いや振り返りも十分にできない生徒が多かった。また、満足がいく活動ができない場合、やらされているという感覚をもつ可能性が高い。学級生活満足群が80%を超えることができなかったのはこの点が大きな原因の一つだと考えられる。

以上、クラス会議とグループワークを行うことによるクラスに対する意識の変容をみてきたが、これらを実施した結果、問題として「一部の生徒の心理的距離が開き、かかわりがなくなる」「十分なエクササイズや振り返りの時間がとれなかった」などが挙げられたが、これらはホームルーム活動における協働的活動の必要性を自覚させることができなかったことが原因として考えられる。ホームルーム活動におけるグループワークは先行研究でも実施されていたが、生徒がその必要性を実感し、主体的に活動するというよりも教師が中心になってその時間を確保し、生徒中心に活動させるものである。これらの活動を進めていく中で、生徒がより主体性を発揮することもあるが、本研究の結果のようにあえて他者とかわからないことで、ホームルームに居場所を見いだす生徒もいることが予想される。学習指導要領解説特別活動編（文部科学省，2018b）のホームルーム活動の目標に「生活をよりよくするための課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成」することが示され、学習過程も描かれており、これまで以上にホームルーム活動における話し合いなどは重視されると考えられる。しかし、生徒がその必要性を実感できなければ、やはり「主体的・対話的で深い学び」につながる能動的な活動になるとは言い難い。ホームルーム活動において協働的活動の必要性の自覚をいかに高めるかが大きな課題として挙げられる。具体的な方策としては、集団のまとまりを感じさせるような学校行事の活用やグループワークなどの実施が考えられる。

## 2. 共同体感覚の高まり

共同体感覚尺度については、「所属感・信頼感」に有意傾向が見られた程度で、「自己受容感」「貢献感」には有意差はみられなかった。本研究におけるクラス会議は短い時間でしかも小グループを中心に進めているところから、共同体感覚を十分に高めるまでにはいかなかったのではないだろうか。共同体感覚について Adler (1978) は「他の人と結びつき、仕事を他の人と協力してなしとげ、社会的観点から自分を一般的に有用なものにしようとする傾向」と述べている。また、Nelson et al. (2000) はクラス会議によって「生徒たちは一緒になって問題を解決し、相互尊敬、協力、そして協同の技術を学ぶ」ことができると述べている。しかし、本研究では、学級との関係が低下しており、一部の生徒の感想には「(問題を) 解決できるように思えない」「(話し合いをする) 意味があるのだろうか」とあるように、全員が問題解決に意欲的だったわけではなく、また、問題解決に向けて十分な話し合いができたわけでもなかった。その結果、互いに協力して問題解決に向かうことができなかった問題もあった。とくに人間関係のように簡単には解決できない問題については、話し合っただけで解決するのではなく、互いに距離を取ることで問題を起こさないという形で終わってしまったところがあり、結果的には学級の関係が低下してしまった。以上のことからクラス会議やグループワークの効果がみられながらも、協働的活動に十分な時間をかけることができず、集団としてのまとまりを感じさせることができなかったため、共同体感覚を高めることができなかった可能性がある。

以上を踏まえると、生徒たちの共同体感覚を高めるためには、話し合い活動の時間を十分確保するとともに普段から生徒たちの人間関係づくりを行ったり、対立が起こった場合の対処法など身につけておく必要があると考えられる。しかし、高等学校におけるホームルーム活動は時間が限られており、そのような中で、生徒たちが、問題を解決したり、合意形成したりするための資質・能力をどの

ように育成していくか、検討が必要であると言えよう。

### 3. 進学校のホームルーム活動における協働的活動の課題

本実践の結果から明らかになった問題としてクラス会議では「解決が難しい問題に直面する」「一部の生徒の心理的距離が開き、かかわりがなくなる」ことが挙げられ、グループワークでは「十分なエクササイズや振り返りの時間がとれなかった」「深い気づきにつながりにくかった」が挙げられた。これらに共通する問題としてホームルーム活動の時間の確保の難しさが挙げられるだろう。進学校の場合、多様な入学者選抜制度やキャリア教育の推進によって進路に関する指導が増えるとともに個人に対する指導時間も増加する。結果的に進学校ではホームルームの時間は限られ、協働的活動に関わる資質・能力の育成は十分に行うことができない可能性がある。また、クラス会議によって、クラスの課題が明らかにされ、話し合い活動や合意形成などの活動がみられたが、その一方で容易に解決できない問題や価値観の違いから人間関係に関する問題が浮き上がったため「(問題が)解決できるように思えない」「正直、少し気分が暗くなった」「(話し合いをする)意味があるのだろうか」といった感想が出された。2018年告示の学習指導要領ではホームルーム活動において話し合い活動による課題解決や合意形成といった活動が重要視されているが、これら話し合い活動に十分な時間がとれなければ、クラスに関する課題や人間関係の問題を浮かび上がらせるだけで終わる可能性もある。そのような問題点に直面した際、コミュニケーションの問題(文部科学省、2011)が指摘されている生徒たちは、解決することを諦めたり、互いに距離をとったりすることで問題に触れないようにしていた。このような対人関係に関する問題を回避する傾向は先行研究で明らかにされており、クラスにおける話し合い活動による課題解決や合意形成を行うためには十分な時間とそのために必要な資質・能力の育成が必要になることが明らかになった。

さらにグループワークでは「うまく話ができなかった」といった対人関係に関するソーシャルスキルの問題や「はやく帰りたい（部活・塾に行きたい）」といったようにクラスでの活動よりも部活動など他の活動を重視する傾向がみられた。このような問題は協働的活動を妨げる大きな要因となる可能性が高い。

以上を踏まえると協働的活動を成立させるために必要な十分な時間の確保と協働的活動に対する重要性の自覚，協働的活動に関する能力がなければ，ホームルーム活動において話し合い活動を行っても十分な話し合いができず，やらされているという感覚をもつ可能性が高いと推測される。先行研究から特別活動は，資質・能力の育成や対人関係能力，心理社会的発達などを促進することが指摘されているが，本研究の結果からホームルーム活動といった特別活動だけでは「主体的・対話的で深い学び」の実現につながるような協働的活動の意識や能力の育成は難しいことが示唆された。

#### 第四節 研究 1, 2, 3 のまとめ

本章では進学校を対象として、「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件を検討するために、生徒たちの協働的活動に注目し、先行研究の課題をもとに教科学習および特別活動において実践研究を行った。

研究 1 では教科学習において協働的活動を実施し、その効果と問題を検討した。その結果、以下のことが明らかになった。

- ①教科学習における協働的活動を行ったクラスは、一斉授業クラスと比較し、学習成績、学習意欲が向上し、協働的活動に対する意識も向上した。
- ②成績上位者の場合、教科学習における協働的活動によって学習意欲や協働的活動の意識の向上がみられるが、学習成績の向上が伴わない可能性がある。
- ③個人で学習を進めたいと感じている個人志向の生徒や協働的活動は互いの利益につながるとは限らないという互惠懸念を抱いている生徒は、教科学習における協働的活動を行ってもその意識が変化しない可能性がある。

そこで研究 2 において、教科学習における協働的活動の問題をより明らかにするために、教科学習における協働的活動を 1 年間継続して行った生徒に対して半構造化面接を行い、教科学習における協働的活動の学習プロセスの検討と問題の抽出を行った。その結果、以下の点が明らかになった。

- ①教科学習における協働的活動は、期待と不安が交じりあった形式的なものから始まり、その後、互惠的相互作用の違いなどによって、深い学びにつながる実質的なものになったり、個人学習志向や他者依存・交流志向を含んだ形式的なものになったりする。
- ②教科学習における協働的活動が実質的なものとなったとき、モデリング機能が促進され、他者理解や学習意欲、学習成績の向上等がみられるとともに、思考の広がりや深まりが生じた。

③教科学習における協働的活動において役割が固定され、互惠的相互作用が十分に機能していない場合、教科学習における協働的活動による全体的な効果は薄まり、協働的活動の意識や能力の分散を大きくする可能性がある。

④多様な他者と互惠的相互作用が十分に行われるような良好な人間関係の形成やソーシャルスキルの育成がなされていたり、協働的活動を行うことの必要性を実感していなかったりすれば、実質的な協働的活動グループを維持することは難しい。

⑤グループメンバーの中に教科学習における協働的活動に対して抵抗感を持つ生徒がいた場合、グループで学習を行うことの気まずさや間違い、失敗の恐れ、効率の悪さなどを感じ、教科学習における協働的活動がうまく進まず、次第にやらされているという受動的な意識をもつ可能性がある。

⑥知識の習得を重視した場合、他の資質・能力の育成が考慮された教科学習における協働的活動を行っても、うまく進まない可能性が高い。

以上、先行研究の課題をもとに行った教科学習の実践研究の結果であるが、これらによって学習意欲の問題以上に、協働的活動に対する意識や能力の差などの問題が大きいこと、協働的活動に対して抵抗を感じている生徒の存在は全体に影響する可能性があること、協働的活動のためにはその意識と能力を高めることが必要だということなどが明らかになった。

さらに研究 3 では特別活動の 1 つであるホームルーム活動における協働的活動として、ショートホームルームにおいてクラス会議やグループワークを 1 年間、継続的に実施し、その効果と問題を検討した。その結果、以下の点が明らかになった。

①学級満足度が高まるとともに「学習意欲」「教師との関係」「進路意識」が向上した。

②話し合い活動によって生徒が自他の違いに触れるとともにクラスの問題を生

徒全員が共有することで、クラスの一員としての自覚や自主的・実践的な態度が促進された。

③グループワークによって自分の考えを言い合える人間関係が形成され、互いの長所に気づいたり、他者に認められたりする機会が得られる。

④協働的活動に十分な時間をかけることができず、集団としてのまとまりを感じさせることができなかったため、共同体感覚を高めることができなかった可能性がある。

⑤話し合い活動によって解決が難しい問題に直面した場合、話し合うことの意味を見出せず、諦めてしまったり、一部の生徒の心理的距離が開いてしまったりする可能性がある。

⑥協働的活動を成立させるために必要な十分な時間の確保と能力（ソーシャルスキル）の育成、協働的活動に対する重要性の自覚がなければ、話し合い活動等を行っても十分な話し合いができず、やらされているという感覚をもつ可能性が高い。

以上、先行研究の課題をもとに行った特別活動の実践研究の結果であるが、これらによって、協働的活動に関する能力の育成や、協働的活動の重要性の自覚が必要であること、解決が難しい問題に直面した場合、協働的活動に対する否定的な感情が生じやすいことなどが明らかになった。

そこで実践研究で明らかになったこれらの問題をまとめると以下の 5 つが考えられる。

①生徒の協働的活動に対する意識や能力に差があり、分散が大きい可能性がある。

②異質な他者と協働するために必要な資質・能力が育成されておらず、生徒自身もその必要性を実感していない可能性がある。また、それらのための十分な時間が確保されていない。

③協働的活動に対して抵抗感などを感じている生徒は、協働的活動を行ってもそ

の意識が変化しにくい可能性がある。

④知識習得が重視されると、協働的活動は促進されない可能性がある。

⑤協働的活動がうまく進まないと、グループ全体に協働的活動に対する否定的な感情が生じ、やらされているという受動的な意識をもつ可能性がある。

これら 5 つの問題を解決できなければ、進学校において協働的活動を行っても期待されるような効果はみられないと推測される。

本研究での実践研究は、これまで協働的活動をあまり行ってこなかった進学校での実践であり、教科学習および特別活動についてそれぞれ別々に取り組んだものであった。しかし、進学校によっては、教科学習および特別活動、両方において協働的活動を活発に行っている学校もあれば、いずれか一方だけを活発に行っている学校もあると考えられる。つまり、進学校と言っても協働的活動の取り組みに関しては違いがみられ、協働的活動の取り組みを教科学習および特別活動の 2 軸で考えた場合、Figure 5 のように 4 つの学校のタイプに分けられる。そこで進学校の協働的活動に関する実態を調査することで、これら 4 つの学校タイプの特徴を明らかにするとともに、4 つのタイプごとに上記の 5 つの問題に対する対応を検討することで協働的活動を成立させるための条件が明らかになると考えられる。

また、先行研究や実践研究から明らかになったように、協働的活動の効果として集団の適応や心理社会的発達などが挙げられた。協働的活動の取り組みの違いによる 4 つの学校タイプによって、それらの効果に違いがあらわれると推測される。

さらに、協働的活動に関する問題は高校生だけの問題ではなく、大学生も含む青年期全体に関わる問題であると考えられる。実際、大学においても、高等学校から大学への円滑な移行を図る総合的教育プログラムである初年次教育の重要性が指摘され(中央教育審議会, 2008), 高大接続システム改革(文部科学省, 2016a)



とともに，自主的・協働的な学びを支える学習スキルや学習態度の育成が求められている。そこで進学校における協働的活動の取り組みが大学初年次においてどのような影響を与えているのかを検討することは，進学校における協働的活動のあり方を考えるだけではなく，高大接続のあり方を考える上でも重要だと考えられる。そこで，次章以降において高校時代の協働的活動の取り組みの違いとともに，それによる大学初年次の適応や心理社会的発達について検討する。

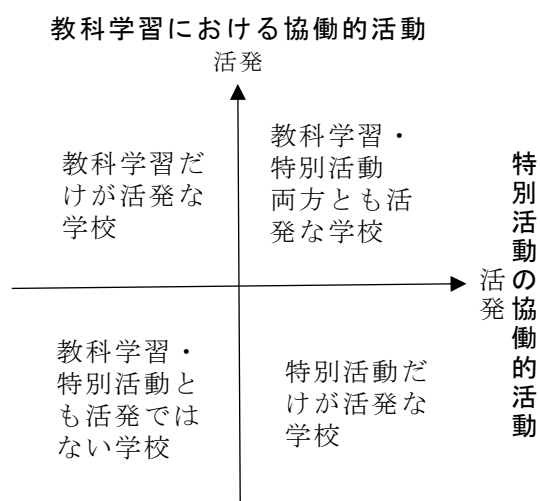


Figure 5 教科学習および特別活動の協働的活動の違いによる  
4つのタイプ

### 第三章 教科学習および特別活動における協働的活動の取り組み

#### 第一節 協働的活動に対する高等学校の取り組みと個人の取り組み【研究 4】

#### 第二節 協働的活動の取り組みに対する学校ごとの特徴の検討【研究 5】

#### 第三節 研究 4, 5 のまとめ

### 第三章 教科学習および特別活動における協働的活動の取り組み

#### 第一節 協働的活動に対する高等学校の取り組みと個人の取り組み【研究 4】

##### 目的

2018 年告示の学習指導要領において高等学校にも「主体的・対話的で深い学び」が求められているが、先行研究などからその実現は容易でないことが予想された。そこで第二章において学習活動および特別活動における協働的活動の実践研究を行い、協働的活動に関する問題を整理した。その結果、以下の問題が挙げられた。

- ①生徒の協働的活動に対する意識や能力に差があり、分散が大きい可能性がある。
- ②異質な他者と協働するために必要な資質・能力が育成されておらず、生徒自身もその必要性を実感していない可能性がある。また、それらのための十分な時間が確保されていない。
- ③協働的活動に対して抵抗感などを感じている生徒は、協働的活動を行ってもその意識が変化しにくい可能性がある。
- ④知識習得が重視されると、協働的活動は促進されない可能性がある。
- ⑤協働的活動がうまく進まないと、グループ全体に協働的活動に対する否定的な感情が生じ、やらされているという受動的な意識をもつ可能性がある。

これらの問題は高等学校進学校（以下、進学校）において「主体的・対話的で深い学び」を展開する上で大きな障害となる可能性が高い。

しかし、その一方、学校設定科目の導入や特別活動などを通して協働的活動を活性化させ、「主体的・対話的で深い学び」を実現させている高等学校も報告されている（中央教育審議会，2015b；西本他，2003；鈴木，2018）。このように協働的活動を活性化させている高等学校ではどのような取り組みが行われているのだろうか。

本研究ではこれまで協働的活動の場として教科学習および特別活動に注目してそれぞれにおいて実践研究を行ってきたが、高校生の協働的活動を活性化するためには、教科学習、または特別活動といった限られた活動内だけで協働的活動を行うのではなく、ともに協働的活動の体験の場として統合的に進める必要があるのではないだろうか。

しかし、この協働的活動の取り組みについては進学校によって違いがみられる。たとえば、授業は一斉授業を中心に行い、学校行事については伝統を引き継いで協働して進めている学校もあれば、学校行事などの特別活動には力を入れず、資質・能力の育成の手段として重要視されるアクティブ・ラーニングを率先して実施している学校もあると考えられる。教科学習および特別活動における協働的活動に注目して、それらの取り組みを座標軸にして考えた場合、**Figure 6**のように協働的活動を教科学習・特別活動ともに活発に行っている学校、教科学習だけ、または特別活動だけを活発に行っている学校、教科学習・特別活動ともに活発に行われていない学校といったように 4 つのタイプに分けられる。そしてそれらの学校環境は、個人の協働的活動の取り組みにも影響を与えていると考えられる。

そこで、本研究においても大学受験のために「知識・技能」の習得が重視される可能性が高い進学校に注目して、教科学習および特別活動における協働的活動に対する高等学校の取り組みの違いが生徒個人の協働的活動の取り組みに与える影響について検討する。

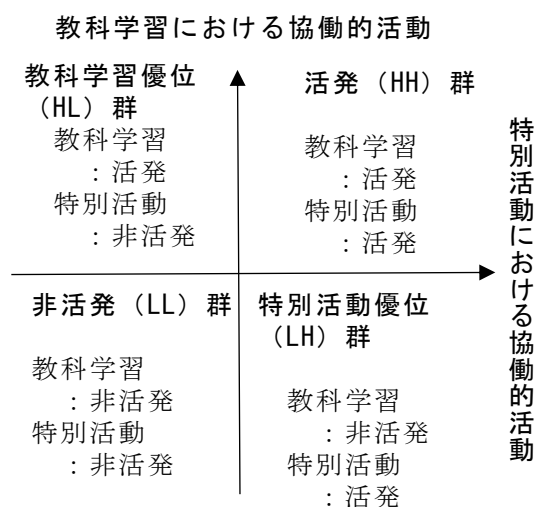


Figure 6 教科学習および特別活動の協働的活動の違いによる4つのタイプ(群別)

## 方法

### 調査時期

201X年4月から5月に調査を実施した。

### 調査対象

入学試験の難易度が高いとされる首都圏の研究型大学の1年生で我が国の進学校出身の学生を研究対象とした。なお、対象の大学は、大学入試の情報を提供している河合塾やベネッセが偏差値60以上としている大学である。大学1年生を研究対象としたのは、高等学校での協働的活動の体験を総合的にとらえ、想起しやすいとともに高大接続という観点から高校時代の教科学習および特別活動の取り組みが初年次教育にどのような影響を与えたかを検討するためである。調査では学校タイプを調べるために、フェイスシートに高等学校における進学レベルを質問するとともに、出身高校についても任意で記載してもらった欄を設け、我が国の進学校出身ではない学生については研究対象外とした。また、回答に不備があった学生についても研究対象外とした。その結果142名(男70名、女72名)が調査対象となった。

## 倫理的配慮

研究の目的等を知らせた上で、本研究への協力に同意した調査対象者に対し、授業外にアンケートを実施した。調査は無記名であること、回答の拒否や中断は可能であり、そのことによる不利益は生じないこと、データ入力後には質問紙をシュレッダーによって破棄することなどを紙面および口頭で伝えた上で実施した。

## 調査方法

学生に 2 種類の質問による調査をおこなった。種類は次の通りである。

1 つは、高校時代の教科学習における学校および個人の協働的活動の取り組み状況に関する質問である。質問は、「あなたの高等学校は、教科学習においてアクティブ・ラーニング（グループ活動やディスカッションなど）のような協働的な学習活動を活発に行っていましたか」「あなた自身は高等学校でのアクティブ・ラーニング（グループ活動やディスカッションなど）のような協働的な学習活動を積極的に取り組みましたか（協働的活動が行われていたら積極的に取り組むと思いますか）。」とし、5 件法（「5：とてもそう思う」～「1：全くそう思わない」）により回答を求めた。そしてもう 1 つは、高校時代の特別活動における学校および個人の協働的活動の取り組み状況に関する質問である。質問は「あなたの高等学校は、行事やホームルーム活動、生徒会活動といった特別活動において協働的活動を活発に行っていましたか。」「あなた自身は高等学校での行事やホームルーム活動、生徒会活動といった特別活動において協働的活動を積極的に取り組みましたか。」とし、5 件法（「5：とてもそう思う」～「1：全くそう思わない」）により回答を求めた。

## 結果

### 1. 高等学校および個人の協働的活動の取り組み状況に関する集計結果

高等学校において教科学習および特別活動における協働的活動が活発に行われ

ていたと回答した学生を H 群、それ以外を L 群とし、高等学校における教科学習および特別活動の協働的活動の状況を座標軸にして、4 つの群に分けた（以下、「学校の協働的活動 4 群」）。教科学習および特別活動ともに活発に協働的活動が行われていた学校を「活発（HH）群」、協働的活動が教科学習だけで活発に行われていた学校を「教科学習優位（HL）群」、協働的活動は教科学習及び特別活動ともに非活発的であった学校を「非活発（LL）群」、協働的活動が特別活動だけで活発に行われていた学校を「特別活動優位（LH）群」とした。また、高校時代の教科学習および特別活動に対する個人の協働的活動の取り組みについても同様に、積極的に取り組んだと回答した学生を H 群、それ以外を L 群とし、個人の教科学習および特別活動の 2 つを座標軸にして「活発（HH）個人群」、「教科学習優位（HL）個人群」、「非活発（LL）個人群」、「特別活動優位（LH）個人群」の 4 つの群に分けた（以下、「個人の協働的活動 4 群」とする）。その後、「学校の協働的活動 4 群」と「個人の協働的活動 4 群」の  $\chi^2$  検定の結果を行った結果、「個人の協働的活動 4 群」の出現の分布に有意な偏りが認められたため、残差分析を行った（Table 16）。その結果、活発（HH）群では活発（HH）個人群に属する生徒が多く、非活発（LL）個人群に属する生徒は少なかった。教科学習優位（HL）群では教科学習優位（HL）個人群に属する生徒が多かった。非活発（LL）群では非活発（LL）個人群に属する生徒が多く、活発（HH）群に属する生徒は少なかった。特別活動優位（LH）群では、特別活動優位（LH）個人群に属する生徒が多く、教科学習優位（HL）個人群に属する生徒は少なかった。

**Table 16 「学校の協働的活動 4 群」と「個人の協働的活動 4 群」の  $\chi^2$  検定の結果**

			個人の協働的活動				
			活発 (HH) 個人群	教科学習 優位 (HL) 個人群	非活発 (LL) 個人群	特別活動 優位 (LH) 個人群	合計
学校の 協働的 活動	活発 (HH) 群	<i>n</i>	27	7	2	7	43
		%	19.0	4.9	1.4	4.9	30.3
		<i>Adj</i>	4.4*	-.8	-3.3*	-1.1	
	教科学習 (HL) 群	<i>n</i>	6	9	4	2	21
		%	4.2	6.3	2.8	1.4	14.8
		<i>Adj</i>	-.8	2.8*	-.3	-1.5	
	非活発 (LL) 群	<i>n</i>	5	10	21	6	42
		%	3.5	7	14.1	4.2	29.6
		<i>Adj</i>	-3.9*	.6	5.3*	-1.4	
	特別活動 (LH) 群	<i>n</i>	13	3	4	16	36
		%	9.2	2.1	2.8	11.3	25.4
		<i>Adj</i>	.0	-2.1*	-1.8	3.8*	
合計		<i>n</i>	51	29	31	142	
		%	35.9	20.4	21.8	21.8	100

注 1)  $\chi^2(9) = 58.70, p < .01$

注 2) %の値は、全体の人数に対する出現率である。

注 3) \* $p < .05$

## 2. 高等学校における協働的活動の取り組みと個人の協働的活動の取り組みとの関係

高等学校における協働的活動の取り組みと個人の協働的活動の取り組みとの関連について探求的に検討を行うために、まず、「学校の教科学習における協働的活動」「個人の教科学習における協働的活動」「学校の特別活動における協働的活動」「個人の特別活動における協働的活動」の4つの相関係数を算出した(Table 17)。

その結果、教科学習および特別活動ともに、学校の取り組みと個人の取り組みには中程度（教科学習： $r = .43$ ，特別活動： $r = .59$ ）の相関がみられるが、教科学習および特別活動の相関については、それぞれに弱い相関（ $r = .28 \sim .35$ ）がみられた。

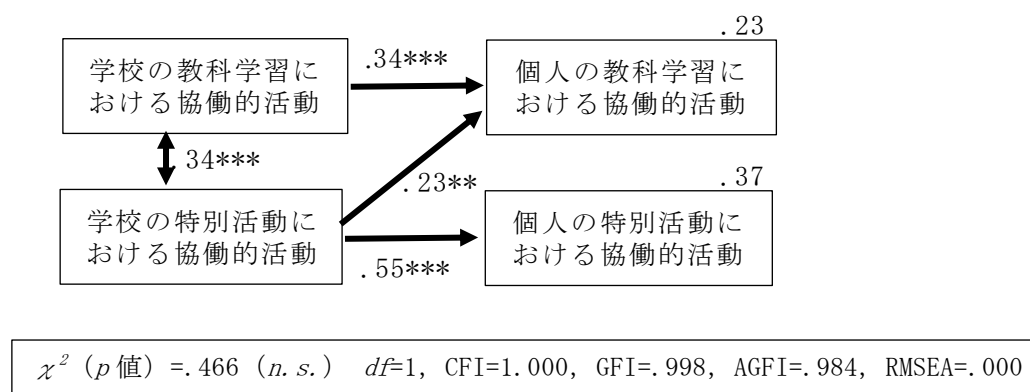


**Table17 教科学習および特別活動の協働的活動の相関係数**

	1	2	3	4
1 学校の教科学習における協働的活動	—			
2 個人の教科学習における協働的活動	.43**	—		
3 学校の特別活動における協働的活動	.34**	.35**	—	
4 個人の特別活動における協働的活動	.28**	.32**	.59**	—

\*\* $p<.01$

続いて、Amos ver.25 を用いて共分散構造分析を行った（小塩，2008；豊田，2007）。高等学校における教科学習・特別活動の協働的活動の取り組みは個人の教科学習・特別活動の協働的活動の取り組みに影響を与えるという仮説に沿ってモデルを作成し、「学校の教科学習における協働的活動」と「学校の特別活動における協働的活動」を外生変数，「個人の教科学習における協働的活動」「個人の特別活動における協働的活動」を内生変数として，各因子得点を用いたパス解析を実施した。なお，パス係数は標準化された値を示しており，すべて 5%水準以下で有意なものである。5%水準で有意でないパスやいずれともパスがつかない変数は削除した。すべての誤差変数の係数を 1 に固定して分析に用いた。変数間に相関係数があつた個所は，共分散を仮定し，これらの変数の誤差の間にも共分散を仮定した。全データ（ $n=142$ ）を用いて分析した結果，モデル全体の適合度指数は  $\chi^2$  値=.466（ $df=1$ ）， $p=.495$ ，CFI=1.000，GFI=.998，AGFI=.984，RMSEA=.000 であり，十分な適合性が確認された（Figure 7）。



注 1) \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

注 2) 有意なパスのみパス係数を示し、数値は標準化係数を示す。

注 3) 独立変数間の共分散および従属変数の誤差項は省略した。

Figure 7 高等学校における協働的活動と個人における協働的活動の関係

まず、学校における取り組みをみると、「学校の特別活動における協働的活動」と「学校の教科学習における協働的活動」には弱い相関 ( $r=.34$ ) がみられた。また、「学校の特別活動における協働的活動」は「個人の特別活動における協働的活動」 ( $\beta=.55$ ) へ有意な正のパスが認められるとともに、「個人の教科学習における協働的活動」 ( $\beta=.23$ ) へも有意な正のパスがみられた。それに対して「学校の教科学習における協働的活動」は「個人の教科学習における協働的活動」 ( $\beta=.34$ ) にだけ有意な正のパスが認められた。

## まとめ

「学校の協働的活動 4 群」と「個人の協働的活動 4 群」の  $\chi^2$  検定の結果、活発 (HH) 群では活発 (HH) 個人群に属する生徒が多く、教科学習優位 (HL) 群では教科学習優位 (HL) 個人群に属する生徒が多いといったように「学校の協働的活動 4 群」が個人の取り組みに影響を与えることが分かった。つまり、協働的活動の取り組みについては学校環境が個人の取り組みに大きな影響を与えていることが推測される。そこで、個人の協働的活動を高めるためには、学校の教科学習

および特別活動はともに協働的活動を取り入れる必要があると考えられる。

また、教科学習や特別活動の協働的活動に関する学校の取り組みと個人の取り組みの共分散構造分析の結果をみると、学校の教科学習および特別活動の取り組みは弱い相関をもつとともに、学校の教科学習の取り組みは、個人の教科学習の取り組みに影響を与え、学校の特別活動の取り組みは個人の特別活動の取り組みに影響を与えている可能性があることが示されている。また、教科学習や特別活動の協働的活動に関する学校の取り組みと個人の取り組みの共分散構造分析の結果をみると、学校の教科学習と特別活動における協働的活動の取り組みは弱い相関をもつとともに、教科学習および特別活動は、それぞれ、学校の取り組みが、個人の取り組みに影響を与えている可能性があること示された。また、学校の特別活動における協働的活動の取り組みと個人の教科学習における協働的活動の取り組みの関係を見た場合、学校の特別活動における協働的活動の取り組みは、学校の教科学習における協働的活動の取り組みを介して個人の教科学習における協働的活動の取り組みに間接的に影響を与えるだけではなく、直接、正の影響を与えている。つまり、協働的活動に対する学校の教科学習・特別活動それぞれの取り組みは個人の取り組みに影響を与えるとともに、学校の特別活動における協働的活動の取り組みについては、間接的にも、直接的にも個人の教科学習における協働的活動の取り組みに影響を与えるということである。

以上のことから、個人の協働的活動を高めるためには、学校における教科学習および特別活動はともに協働的活動の体験の場として統合的に進めた方が効果的であることが推測される。とくに、学校の特別活動における協働的活動は個人の教科学習における協働的活動の取り組みにも正の影響を与える、より汎用性の高い協働的活動であることが示唆された。特別活動は、個人の協働的活動を高める役割を担っている可能性があるという推測される。

## 第二節 協働的活動の取り組みに対する学校ごとの特徴の検討【研究 5】

### 目的

第一節では、学校における協働的活動の取り組みを 4 つのタイプに分け、それらの学校環境が、個人の取り組みに影響を与えることや学校における特別活動の協働的活動の取り組みが、教科学習の協働的活動の取り組みに間接的、直接的に正の影響を与えることが明らかになった。これらの結果から、教科学習における協働的活動と特別活動における協働的活動とでは、質的に異なる可能性があると考えられる。先行研究では、授業のようなフォーマルな文脈で形成された対人関係は義務的・外発的な意識が引き出されやすく（橋本・唐沢・磯崎，2010；中山・中西・長濱・中島，2015），親密性にもとづくインフォーマルな対人関係と比較して支援的な相互作用が生じにくいとされている（西川・高木，1989）。それに対して特別活動を通じた対人関係は、明確な集団目標や規則等の特徴を表す「集団フォーマル性」（新井，2004）が低いことが予想されるため、教科学習および特別活動では対人関係のあり方などが異なる可能性がある。また、先行研究から特別活動は心理社会的発達に正の影響を与えている可能性があることも示唆されている。以上を踏まえた場合、進学校における協働的活動の取り組みの 4 つのタイプの特徴は異なることが推測される。

そこで本節では、進学校での教科学習および特別活動の協働的活動の取り組みに対する 4 つのタイプの違いについて質的に検討する。具体的には、大学 1 年生に対して半構造化面接を行い、学校ごとの実態を調査することで、進学校の教科学習および特別活動の取り組みに対する 4 群それぞれの特徴について検討することを目的とする。

## 方法

### 調査対象

第1節で調査対象としたA大学1年生で、教科学習および特別活動の取り組みに対する4群それぞれに該当している学生を対象に、承諾を得た学生の中から各群それぞれ5名ずつ、計20名を抽出し、半構造化面接を実施した。なお、この20名は、活発（HH）群5名（男性：2人、女性：3人）、教科学習優位（HL）群5名（男性：3人、女性：2人）、非活発（LL）群5名（男性：2人、女性：3人）、特別活動優位（LH）群5名（男性：3人、女性：2人）であった。

### 調査時期と手続き

実施時期は201X年4月～6月。高等学校在籍時に行われた教科学習および特別活動の協働的活動に関する状況や意識等を広く収集するために、半構造化面接を用い、聞き取りを行った。半構造化面接の質問の項目はTable 18に記す。面接時間は30分前後で行った。

### 倫理的配慮

研究目的等を紙面、口頭で知らせた上で、調査協力を承諾した学生に対してインタビュー調査を行った。インタビュー調査する際には、再度、研究の目的等を説明するとともに、参加の任意性、拒否と中止の自由、大学の成績に影響しないこと、個人情報の保護、データ処理についてなど文書と口頭で説明した上で、同意書に署名を得た。

**Table 18 教科学習および特別活動における協働的活動の取り組みに対する半構造化面接の質問内容**

質問項目
<p>教示文</p> <p>高校時代の授業や特別活動における協働的活動についてお聞きします。〇〇さんが、高校時代を振り返ってみて、今、思っていることや考えていることを自由にお聞かせください。あなたのお話の内容を間違いなく記録するために録音をいたしますが、ご了承くださいませでしょうか。個人的な情報は一切記録されませんから、安心してあなたが思っていること、考えていることをそのままお話しください。はじめる前に何か質問ありますか？</p> <p>1.特別活動における協働的活動について</p> <p>(1) あなたの学校の特別活動ではどのような(協働的な)活動が行われていましたか。</p> <p>(2) あなたはそれらの(協働的な)活動に対してどのような取り組みをしましたか。</p> <p>(3) あなたは特別活動における協働的な体験を通してどのような力(資質・能力)を身につけたと思いますか。</p> <p>2.教科学習における協働的活動について</p> <p>(1) あなたの学校の教科学習ではどのような協働的な学習(アクティブ・ラーニング型授業)が行われていましたか。</p> <p>(2) あなたはそれらの(協働的な)活動に対してどのような取り組みをしましたか。</p> <p>(3) あなたは教科学習における協働的な体験を通してどのような力(資質・能力)を身につけたと思いますか。</p>

## 結果

### 1. KJ 法による半構造化面接内容の分類

半構造化面接の逐語録をもとに、質問と意味のまとまりによる会話を区切り、KJ 法(川喜田, 1967)により分類した。この分類をするにあたってその妥当性を高めるために、教育学を専門としている大学教員や研究者 3 名の協力を得て、彼らの 2 名以上が一致した内容を採用した。なお、教科学習および特別活動の取り組み 4 群の分類や個々の学生がそのどちらに所属するかということは 3 人の評定者には事前に知らされていなかった。その結果 34 の小項目に分類されることが明らかになった。また、34 の小項目をさらにまとめると、3 つの大項目、つまり、自己、他者、活動に分類されることが明らかになった。自己に関する項目は、自己の成長、目標・意欲の 2 項目、他者に関する項目は他者とのかかわり、他者理解、

内外の圧力の 3 項目、活動に関する項目は、活動のタイプ、活動の様子の 2 項目、の計 7 項目である。代表的な内容を Table 19 に記す。

## 2. KJ 法による半構造化面接内容の分類の関連

KJ 法によって得られた 34 項目について、進学校における教科学習および特別活動の協働的活動の違いを明らかにするために、「学校の協働的活動 4 群」ごとにそれぞれの各項目の出現率を求め (Table 20)、個人の出現と度数を示した (Table 21)。その結果、3 名以上の学生が指摘したものは以下のとおりである (Table 22)。

活発 (HH) 群では、教科学習・特別活動ともに指摘されたものは、「主体性」「充実感」「向上・成長の自覚」「支え合い・教え合い」「モデリング」「探求的・創造的活動」「様々な活動・取り組み」の 7 項目であった。また、教科学習だけで取り上げられたのはなかった。特別活動だけで取り上げられたのは「責任感」「自己の気づき」「承認・称賛」「挑戦的・意欲的」「困難・挫折の体験」「上級生・下級生との交流」「他者に対する理解」「他者の魅力」「集団士気」「伝統の引継ぎ」「自治的な活動」「学校外のかかわり」「多様な役割」「多くの準備」の 14 項目であった。

教科学習優位 (HL) 群では教科学習・特別活動ともに指摘されたのは「受験活動の重視」の 1 項目であった。教科学習だけで指摘されたのは、「向上・成長の自覚」「不安」「将来の目標・進路意識」「支え合い・教え合い」「他者の魅力」「様々な活動」の 6 項目。特別活動だけで指摘されたのは「競争的にかかわり」の 1 項目であった。

非活発 (LL) 群では、「強制的な活動」の 1 項目が教科学習、特別活動ともに挙げられた。教科学習では「不安」「個人意識の高さ」「形骸的な活動」「受験活動の重視」の 4 項目、特別活動では「外部からの規制」「自由 (放任的) な活動」「一部の人の活動」「人間関係の固定・分散」「部活動の重視」の 5 項目が取り上げられた。

特別活動優位 (LH) 群では「主体性」の 1 項目が教科学習・特別活動ともに指

摘されており、特別活動では「充実感」「向上・成長の自覚」「責任感」「挑戦的・意欲的」「困難・挫折の体験」「支え合い・教え合い」「上級生・下級生との交流」「集団士気」「伝統の引継ぎ」「自治的活動」「様々な活動・取り組み」「多様な役割」「多くの準備」の13項目が挙げられた。教科学習では「探求的・創造的活動」の1項目が取り上げられた。

以上、各群で半数以上指摘された項目を取り上げたが、活発（HH）群は、教科学習や特別活動ともに、「充実感」「向上・成長の自覚」を感じながら「主体的」に行っており、学校における協働的活動を自律的に活動していることが確認された。特別活動優位（LH）群については、特別活動において「充実感」「向上の意識」を感じていることから、特別活動では、自律的に活動していることが予想されるが、教科学習ではそのような活動は確認されなかった。また、特別活動を重視している活発（HH）群、特別活動優位（LH）群はともに、特別活動において「責任感」「挑戦的・意欲的」「困難・挫折の体験」「上級生・下級生との交流」「集団士気」「伝統の引継ぎ」「多様な役割」「多くの準備」が挙げられていることから、これらは特別活動における協働的活動の特徴だと考えられる。それに対し、教科学習優位（HL）群では「受験活動の重視」、非活発（LL）では「強制的な活動」が教科学習や特別活動とともに挙げられており、これらの協働的活動は外的な要因が大きいと推測される。また、教科学習優位（HL）群、非活発（LL）群ともに教科学習に対して「不安」を感じていることが示された。このように群によって協働的活動の差が明確になった。



**Table 19 KJ 法による半構造化面接のカテゴリーおよび内容**

NO	大カ テゴ リー	中カテ ゴリー	小カテゴリー	内容 (上段は教科学習における活動, 下段は特別活動における活動)
1	自己	自己の成長	主体性	・英語は話とかできないといけないというか。普段から意識して使わないとダメなんだろうから、自分たちでいろいろやる必要はあるんだろうなって。【7】 ・3年生の時は(文化祭の)係をやって。軽音楽の人がなかなかやってくれない人で。2年生のときは…。なんかいろいろやったのではっきり覚えていないくらいです。【1】
2			充実感	・みんなと話しながら勉強進めるのが楽な感じだったの。あー、集中はするけど、楽しい、楽な感じというか。【4】 ・(球技大会は)結構がちで。意外と盛り上がりました。体育祭よりは自分はこっちのほうが好きでしたね。【17】
3			向上・成長の自覚	・英語とかはなんだかんだ言っても(口を動かしたりなど)こっちのほうが成績上がるんだよねあって。【20】 ・(高校でどういう能力高められたと思いますか?)学力的にもありますけど、勉強ではない、リーダーシップとか、人間的なもの。【1】
4			責任感	・みんなやっていましたよ。真面目に。迷惑かけられないし。【3】 ・私がこの人をほっといたらどうなっちゃうんだろうって思うと、つつい関わってしまうというか、面倒見ちゃうというか、そういうところがあります。【10】
5			自己の気づき	・あたま使うし。あと、こいつすごいなとか他の人から学べるというか、自分のレベルも知れるというか。【20】 ・視野はすごい広がったと思いますよ。いろいろな人と知り合うので。知識もそうですし、自分のことも。ちょっと頭がいいやつぐらいだったら萎えるぐらいの感じです。【4】
6			承認・称賛	・担任の先生にもよくいわれました。おまえ地頭がいいから。それだけでいままでやってきたって。【8】 ・女子はマスゲームというのがずっとあって、それはかなり時間とって。(それは)先生と考えると。今年は賞みたいなのをとった。指定されたみたいで。【18】
7		目標・不安	挑戦的・意欲的	・(総合的な学習の時間は積極的にやりましたか?)私、そういう方が得意というか。(個人の)勉強は今一つなんですけど、みんなで何かするってなるとじっとできないので。【19】 ・なんでもやらされていました。(略)それは楽しかったですね。仕事している感があって。やり甲斐があって。【16】
8			困難・挫折の体験	・教科学習での発言無し ・朝の時間練習しようってなって、でも来ない人がいるとちょっと。ぶつかり合いが。そこでぶつかり合いがありましたね。【17】
9			不安	・アクティブ・ラーニング(以下、AL)はすごい嫌でした。答えが示されなくてすごく嫌でした。正直高校生は受験生なので、どうして教えてくれないんだろうって。【10】 ・体育祭とか、運動部のレースがあるんですけど、陸上部は結構プレッシャーで。(略)負けたらかっこ悪いじゃないですか。でもまじめにやりすぎてもかっこ悪いし。ふざけているけど速いみたい。【15】
10			将来の目標・進路意識	・(選抜クラスってどんな感じなんですか?)全然違いますよ。他のクラスと。(進学に対する)意識の違いが。【3】 ・先輩たち(の出し物)をみていて、あれを超えるためにはうちらは早くやらないとみたい。【4】
11			個人意識の高さ	・もっと受験に向けての勉強というか、コツというか、そういうの、教えてほしいというか。だから僕は、勉強は(個別学習の)塾が中心でした。【15】 ・普段から友達と一緒に出掛けるのは苦手で。楽しかったけど、やっぱり疲れたなあって。(略)私、同じ価値観の子でもつかれるので。【14】

12	他者との関わり	支え合い・教え合い	・先生の説明があるときはそっちに向くけど、問題解くときはグループで。そのあと自分たちで教え合った。【18】 ・とにかく全員の意見、出し合ってその上で話し合っていた、そんな感じでした。意見出してもらわないと後で嫌な思いがでるかもしれないじゃないですか。【3】
13		競争的関わり	・(成績とか発表されるの、ストレスではないですか?) 僕、自分で言うのもなんですけど。結構できたので。【19】 ・体育祭と文化祭はかなり力をいれていて。文化祭は中1から高3まで戦って。文化祭の展示と合唱で競うみたいな。【9】
14		上級生・下級生との交流	・教科学習での発言無し ・生徒会のメンバーって結構結束が固いというか。先輩や後輩との関係もすごくいいのでそれは楽しかったですね【16】
15	他者理解	他者に対する理解	・主観ですけど、こんな人がいるんだって思いました。しかもみんな頭がよかった人ばかりなので。個人的には尊敬する人が多かったですね。【4】 ・あいつ変だよ。おまえも変だよって感じです。みんなが遠慮なく、個性出し合っているから。頭もいい人もいるし、馬鹿な人もいますけど、馬鹿な人は何かの専門家で話していると面白い。【1】
16		他者の魅力	・(成績のいい人と一緒に勉強するといいいこととかあるんですか?) あー、刺激になりますよね。この人、本当にすごいって。でもわからないことを聞くとちゃんと教えてくれるし。【9】 ・(1, 2年生はそれまで(3年生を) 見ている?) はい。すごいって思いながら(3年生を) 見ました。【18】
17		モデリング	・その教科によってめっちゃめっちゃ特化している子がいるので。そういう子に、これどうすれば良いのって。よく聞きますよ。やり方も。教え方もうまいし。【8】 ・みんなで話し合いながらやっていました。だから学ぶことも多かったですね。みんなからも。【3】
18	内外の圧力	集団士気	・基本グループはあるんですけど、交流もあって。なにかしようってなったら行事も勉強もみんなでやっていました。【19】 ・(行事は) 得点つけられるので、それに向かってみんながんばるというか。【9】
19		外部からの規制	・教科学習での発言無し ・(文化祭では) 昔から出している部活、部活だけが食販ができて。3年生クラスだけが模擬店、こっちは食事を出さない模擬店。【11】
20		伝統の引継ぎ	・教科学習での発言無し ・1年生入ったらすぐに応援練習があるんです。体育祭の時に応援合戦披露するといった感じなんですけど。(略)そういうこともあってみんな朝から集まって。【20】
21	活動のタイプ	探求的・創造的な活動	・研究発表をやって、興味ある分野について何人か集まってやって、専門家の先生も時にきて、話をしてもらったり、自分たちで調べたり。【1】 ・創造性というか、自分でやっていくという力は身についたかなと思います。本当に自由だったので、自分の責任でどこまでいけたりするのかとか。決められた範囲内でどれだけ自由に楽しむことができるか。【3】
22		自治的な活動	・授業でやったのか、自分たちでやったのか、覚えていないですけど。自分たちで話し合って決めることが多かったんですね。【3】 ・うちの学校は委員が中心に企画を考えることが多かった。学校の生活でも、他にも。たとえばゴミの分別とかも厳しくて。全部、分別しなくちゃいけない。(略)それで委員でどうすればできるようになるか話し合っ。【19】

23	活動のタイプ	強制的な活動	・先生がALやれって言われているから話してみたいな。強制的に話しさせられたことが多かった。【11】 ・(海外での修学旅行) 交流と言っても…。ペアつくられるんですよ。しゃべりなさいって。でもなんもせず。ラインで翻訳使ってしゃべろうとするけどうまくいかず。ぎこちない雰囲気です。【17】
		自由(放任的)な活動	・教科学習での発言無し ・バーベキュー会とかお菓子大会とか。(略)でも、正直言っちゃちゃんと決められたわけではないので。自分たちに勝手に使えるというか、自習につかってもいいよって感じでやっていました。【14】
		形骸的な活動	・社会の先生からAL(やれ)って言われているから(みんな)話してみたいな。どの先生もなんか急に話してみたいなことを言うようになって。(略)抵抗もないけど進化もないみたい。可もなく不可もなくといった感じです。【11】 ・クラスパフォーマンスってのがあって。なんか踊り。だいたいみんな踊りですね。3年生の時だけ参加したことがあります。(略)一応、みんな参加していましたね。形だけ。【7】
		一部の人の活動	・(ALは)英語、いっぱいありました。(略)得意な奴は(ALを)めっちゃめっちゃやってましたけど。【13】 ・積極的に参加している人は盛り上がっているって思ったかも。でも一部で、僕の周りはあまり積極的じゃなかったと思います。【6】
		非日常的な活動	・教科学習での発言無し ・体育祭は、日ごろのストレスを発散みたい。そんなイベント感がありました。【11】
28 活動	活動の様子	様々な活動・取り組み	・英語はペアワークが主で。数学も2年生までほぼほぼグループでやって。理科系は先生によって違ったんですけど、私が担当してもらった先生は常にグループにして。国語もなんか意見言い合いしようみたい。【10】 ・本当に、びっしり日程が決まっています。5月に遠足があって6月に文化祭、7月に合唱大会、夏休み挟んで9月に体育大会があって。それ以降は一切行事はなくて勉強に振り切りしようって。【4】
		学校外の関わり	・(総合的な学習の時間は)講義という形で。講義とかで(外部の人)いろいろ来てくださって。東大の方とかきてくださってとか。【3】 ・1から全部作ったので。設計なんか自分たちでやらないといけないので。たまたま友達のお父さんに設計やっている人がいたので。教えてもらって。【8】
		受験活動の重視	・ペア組んでとか丸くなってとか。まあ、それも1年の時だけで、受験が見えてくるとしなないですね。基本的には黒板に向かって授業ですね。【13】 ・LHRのときも、進路指導部みたい先生や進学実績が高い先生とか、そんな先生を招いて受験の心得みたいなこと聞かされて。受験のことばかりでした。【8】
31	活動の様子	多様な役割	・教科学習での発言無し ・休憩室みたいなものを作って、ジュースとかお菓子とか売ってました。みんなで協力して。はい。役割決めて協力してやっていました。【16】
32		多くの準備	・教科学習での発言無し ・(結構練習するんですか?)めっちゃします。かなりします。体育の時間だけでは足りない。無理なので、それ以外の時間も集まって。【18】
33		人間関係の固定・分散	・教科学習での発言無し ・勝手に自習やる人もいました。みんな他人に対して無関心だったので、いじめとか、そういう問題が起こる以前の話で。話し合いとかありませんでした。ばらばらといった感じでしたから。【14】
34		部活動の重視	・教科学習での発言無し ・私の学校の文化祭は関東一つまらなくて。文化祭はクラスごとじゃなくて部活ごと。部活だけがでる。【19】

Table 20 半構造化面接のカテゴリーの出現率

N O	大カ テゴ リー	中カテ ゴリー	小カテゴリー	活発 (HH) 群 人数		教科学習 優位 (HL) 群 人数		非活発 (LL) 群 人数		特別活動 優位 (LH) 群 人数	
				教科 学習	特別 活動	教科 学習	特別 活動	教科 学習	特別 活動	教科 学習	特別 活動
1	自己	自己 の 成長	主体性	<u>4</u>	<u>4</u>	2	2	0	0	<u>3</u>	<u>5</u>
2			充実感	<u>4</u>	<u>4</u>	2	2	0	1	2	<u>4</u>
3			向上・成長の自覚	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	2	0	0	1	<u>4</u>
4			責任感	2	<u>3</u>	1	2	0	0	2	<u>3</u>
5			自己の気づき	2	<u>3</u>	2	1	0	0	1	1
6			承認・称賛	0	<u>3</u>	1	0	0	0	0	2
7		目標・ 意欲	挑戦的・意欲的	2	<u>3</u>	1	1	0	0	1	<u>3</u>
8			困難・挫折の体験	0	<u>3</u>	1	2	0	0	0	<u>4</u>
9			不安	0	0	<u>3</u>	0	<u>3</u>	2	0	0
10			将来の目標・進路意識	0	1	<u>3</u>	1	0	0	0	1
11			個人意識の高さ	0	0	2	0	<u>3</u>	1	0	0
12	他者	他者と の関 わり	支え合い・教え合い	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>3</u>	1	0	0	2	<u>4</u>
13			競争的関わり	1	2	1	<u>3</u>	1	0	0	2
14			上級生・下級生との交流	0	<u>5</u>	0	1	0	0	0	<u>4</u>
15		他者 理解	他者に対する理解	2	<u>4</u>	2	2	0	0	1	2
16			他者の魅力	2	<u>3</u>	<u>3</u>	1	0	0	0	2
17			モデリング	<u>4</u>	<u>3</u>	2	0	0	0	1	0
18		内外 の圧 力	集団士気	2	<u>4</u>	0	2	0	0	1	<u>4</u>
19			外部からの規制	0	0	0	2	0	<u>5</u>	0	2
20			伝統の引継ぎ	0	<u>3</u>	0	1	0	0	0	<u>3</u>
21		活動 の タイプ	探求的・創造的な活動	<u>3</u>	<u>3</u>	1	2	0	0	<u>3</u>	1
22	自治的な活動		1	<u>4</u>	0	2	0	1	0	<u>4</u>	
23	強制的な活動		0	0	1	0	<u>4</u>	<u>4</u>	1	2	
24	自由(放任的)な活動		0	0	0	2	0	<u>4</u>	0	2	
25	形骸的な活動		0	0	1	1	<u>4</u>	1	0	0	
26	一部の人の活動		0	0	0	1	1	<u>3</u>	0	0	
27	非日常的な活動		0	1	0	2	0	2	0	0	
28	活 動		様々な活動・取り組み	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	2	0	2	0	<u>3</u>
29			学校外のかかわり	1	<u>4</u>	1	2	0	1	1	2
30			受験活動の重視	0	0	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	1	0	0
31			多様な役割	0	<u>3</u>	0	1	0	0	0	<u>4</u>
32			多くの準備	0	<u>3</u>	0	0	0	0	0	<u>3</u>
33			人間関係の固定・分散	0	0	0	2	0	<u>3</u>	0	1
34			部活動の重視	0	0	0	0	0	<u>3</u>	0	2

※3 名以上指摘があった箇所は数字の下に\_を記し、太字にした。

Table 21 教科学習および特別活動における意識に関する個人の出現と度数（延べ人数）

		事例 NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	総度数
		4 群 性	HH 女	HH 女	HH 女	HH 男	HH 男	HL 男	HL 男	HL 男	HL 女	HL 女	LL 女	LL 女	LL 男	LL 女	LL 男	LH 男	LH 男	LH 女	LH 女	LH 男	
1	自己	主体性	○	●	●	●	●		●		○	○						○	●	●	●	○	20
2		充実感		●	●	●	●	●			●	○		○				●	○	●		○	19
3		向上・成長の自覚	●	●	●	○	●	●			●	●						○	○	○	○	●	18
4		責任感	●		●	○					●	○	○					○	○		○	●	13
5		自己の気づき	●			○	●			●	●	○									○	●	10
6	目標・意欲	承認・称賛			○	○	○			●										○		○	6
7		挑戦的・意欲的	○	●	○	○			●	○								○		○	○		11
8		困難・挫折の体験	○		○	○		●	○			○						○	○	○	○		10
9		不安					●	●			●	●			●	●	●						8
10		将来の目標・進路意識				○		●	●	○		●								○			6
11	他者 他者との関わり	個人意識の高さ							●	●	●	●		●		○	●						6
12		支え合い・教え合い	●	●	●	●	●	●		●	●							●	○	○		○	20
13		競争的かかわり	●			○		○		●	○				●				○		○		10
14		上級生・下級生との交流	○	○	○	○	○				○							○		○	○	○	10

注) 上段に●は教科学習での出現を表し、下段の○は特別活動での出現を表す。

事例 NO		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	総度数
15	他者理解	● ○		○	● ○	○			● ○	● ○									○		● ○	13
16		●		○	○	○	●		●	● ○									○		○	11
17			●	●	● ○	● ○			●	●											●	10
18	内外の圧力	○	○	○	●	○			○	○								○	○	○	○	13
19	外部からの規制							○		○		○	○	○	○	○		○		○		9
20	伝統の引継ぎ	○		○		○				○									○	○	○	7
21	探求的・創造的活動	● ○		● ○	● ○				○	● ○									● ○	●	●	13
22	自治的活動	○		● ○	○	○			○	○					○		○	○	○	○		12
23	強制的な活動										●	● ○		● ○	● ○	● ○	●	○		○		12
24	自由（放任的）な活動							○			○	○	○		○	○		○	○			8
25	形骸的な活動							○			● ○	● ○		●	●	●						7
26	一部の人の活動						○						○	● ○		○						5
27	非日常的な活動					○	○				○	○			○							5
28	様々な活動・取り組み	○	●	● ○	○	● ○	●			● ○	● ○	○	○					○	○	○		17
29	学校外のかかわり	○	○	● ○	○		●		○		○				○				○		● ○	12
30	受験活動の重視						○		● ○	● ○	●	●	●	●	○	●						11
31	活動の様子			○	○	○				○							○	○		○	○	8
32	多くの準備	○			○	○												○	○		○	6
33	人間関係の固定・分散							○			○			○	○	○			○			6
34	部活動の重視											○			○	○			○	○		5

注) 上段に●は教科学習での出現を表し，下段の○は特別活動での出現を表す。

Table 22 半数以上から指摘された協働的活動に関する意識

領域	活発 (HH) 群	教科学習優位 (HL) 群	非活発 (LL) 群	特別活動優位 (LH) 群
教科学習・ 特別活動 ともに	《7 項目》 「主体性」「充実感」「向上・成長の自覚」「支え合い・教え合い」「モデリング」「探求的・創造的活動」「様々な活動・取り組み」	《1 項目》 「受験活動の重視」	《1 項目》 「強制的な活動」	《1 項目》 「主体性」
教科学習のみ	《0 項目》	《6 項目》 「向上・成長の自覚」「不安」「将来の目標・進路意識」「支え合い・教え合い」「他者の魅力」「様々な活動」	《4 項目》 「不安」「個人意識の高さ」「形骸的な活動」「受験活動の重視」	《1 項目》 「探求的・創造的活動」
特別活動のみ	《14 項目》 「責任感」「自己の気づき」「承認・称賛」「挑戦的・意欲的」「困難・挫折の体験」「上級生・下級生との交流」「他者に対する理解」「他者の魅力」「集団士気」「伝統の引継ぎ」「自治的な活動」「学校外のかかわり」「多様な役割」「多くの準備」	《1 項目》 「競争的にかかわり」	《5 項目》 「外部からの規制」「自由(放任的)な活動」「一部の人の活動」「人間関係の固定・分散」「部活動の重視」	《13 項目》 「充実感」「向上・成長の自覚」「責任感」「挑戦的・意欲的」「困難・挫折の体験」「支え合い・教え合い」「上級生・下級生との交流」「集団士気」「伝統の引継ぎ」「自治的活動」「様々な活動・取り組み」「多様な役割」「多くの準備」

## まとめ

### 1. 高等学校における教科学習および特別活動の取り組み 4 群の特徴

本研究の結果から高等学校における教科学習および特別活動の取り組み 4 群の特徴に違いがあることが明らかになった。4 群それぞれの特徴を以下に記す。

まず教科学習、特別活動ともに協働的活動が活発に進められている活発 (HH) 群の学校では、教科学習および特別活動の両方において「探求的・創造的活動」を含む「様々な活動・取り組み」が行われており、生徒たちは、それらに対し「主体的」に取り組むとともに、「支え合い・教え合い」、他者の行動を「モデリング」し

ながら活動し、「充実感」「向上・成長の自覚」などを実感している。また、特別活動では、生徒たちは学校の「伝統の引継ぎ」を意識し、「責任感」「集団士気」を感じ、「多様な役割」を分担しながら「自治的活動」を行うことで、全員の協働的活動の意識を高め、行動の仕方を学んでいる。さらに文化祭や球技大会などの学校行事に向けての「多くの準備」や「困難・挫折の体験」の中、「上級生・下級生との交流」「学校外のかかわり」を通して「挑戦的・意欲的」に活動していく。そのような過程を繰り返していく中で「自己の気づき」「他者に対する理解」が促され、「他者の魅力」に気づくとともに、他者からの「承認・称賛」も得ている。これらは社会性の基礎となる自己有用感（国立教育政策研究所，2015b）を育むことにつながると推測できる。つまり、活発（HH）群の学校では、教科学習および特別活動における協働的活動を統合的、継続的に進めることで、協働的活動のメリットを実感させ、全員の協働的活動の意識を向上させており、そのような活動を通して生徒たちは協働的活動の行動の仕方を学んでいると考えられる。とくに学校行事などの場合、よりよい成果を残すという集団の目的が明確であるために、多くの準備や困難の中、生徒たちは集団としてのまとまりを感じ、多様な活動・役割・交流を通して柔軟的、意欲的に活動していると考えられる。

次に教科学習優位（HL）群の学校では、教科学習および特別活動において「受験活動の重視」がみられる。「将来の目標・進路意識」に向けた教科学習では、「多様な活動・取り組み」が行われ、生徒たちは互いに「支え合い・教え合い」ながら、「向上・成長の自覚」や「他者の魅力」に気づき、協働的活動のメリットを感じている。しかしその一方、教科学習における協働的活動に対して「不安」も同時に抱えている。また、学校行事などの特別活動は、創造的な活動であるというよりも他のクラスとの「競争的なかかわり」として意識されている。つまり、教科学習優位（HL）群の学校では、教科学習において、協働的活動のメリットを実感する一方、教科学習における協働的活動に対して不安も感じている。また、特別活動に



については、創造的な活動というよりも他のクラスとの競争的な活動として捉える傾向があると考えられる。

協働的活動があまり行われない非活発（LL）群の学校の生徒は、教科学習や特別活動で行われる協働的活動を「強制的な活動」として受け取る可能性がある。そして教科学習では、「受験活動が重視」されており、生徒たちは、学習は個人で行うものといった「個人意識の高さ」をもっている。そのため教科活動における協働的活動に対して「不安」を抱くとともに、「形骸的な活動」となっている可能性がある。また、特別活動である学校行事ではやるべきことが決められているなど「外部からの規制」を感じたり、先生や一部の生徒が中心になって活動を進めていく「一部の人の活動」だと感じている。ホームルーム活動は、クラスでやりたいことがあればそれを行うが、とくになければ自習といった「自由（放任的）な活動」として受け取られており、クラスにおいても「人間関係の固定・分散」を感じている。つまり、非活発（LL）群の学校では、集団のまとまりを実感する場面があまりなく、協働的活動の意識を高めたり、行動のやり方を学ばせたりする機会や方法を持っていないと考えられる。その結果、協働的活動を実施しても生徒は抵抗感を持ちやすく、協働的活動のメリットや必要性を感じていない可能性がある。また、このような学校の場合、他者との関わりをせずに学校生活が送れるため、クラスのメンバーについても一部の人としかかかわらないなど、人間関係の固定・分散が起こっていることが考えられる。

特別活動において協働的活動が行われている特別活動優位（LH）群の学校の生徒は教科学習および特別活動の両者において「主体的」に協働的活動を行っている。そして、特別活動では「様々な活動・取り組み」に対して「多様な役割」を分担し、「支え合い・教え合い」ながら「自治的活動」を行う。さらに文化祭や球技大会などの学校行事に向けての「多くの準備」や「困難・挫折の体験」の中、「上級生・下級生との交流」を通して「挑戦的・意欲的」に活動していく。このように

様々な活動・役割・交流を通して、協働的活動の意識を高め、「充実感」「責任感」「集団士気」を感じている。また、教科学習では、知識の習得のみならず「探究的・創造的な活動」も行われている。つまり、特別活動優位（LH）群の学校では、文化祭や体育祭といった学校行事を通して、生徒たちに集団としてのまとまりを感じさせるとともに協働的活動のメリットを実感させている。しかし、教科学習では、探究的・創造的な活動が行われていても、生徒たちが協働して学ぶ機会が少ないために、特別活動を通して身につけた協働的な態度を学習面に転移させることができていないと推測される。

以上、高等学校における教科学習および特別活動の取り組み 4 群の特徴についてみてきたが、活発（HH）群の学校では、教科学習、特別活動ともに「モデリング」が挙げられているところから、教科学習優位（HL）群や特別活動優位（LH）群と比較し、より協働的な相互作用が建設的に行われていることが示唆された。一方、非活発（LL）群の学校では、協働的活動に対して否定的にとらえていることが示唆されており、そのような学校で協働的活動を進めようとしてもうまくいかないか、生徒たちがより協働的活動に対して抵抗感を持つことが考えられる。また、特別活動における協働的活動は、文化祭や体育祭といった学校行事を通すことでより活発に行われていたことから、教科学習と比較し、取り組みやすいと推測される。生徒たちの協働的活動を促し、その態度を育成するためには、ホームルーム活動において、クラスの課題を見つけて話し合う活動以上に、学校行事を通して話し合う活動の方が効果的だと考えられる。

## 2. 協働的活動の意識と行動の仕方の確立を共有することの重要性

高等学校における教科学習および特別活動の取り組みの 4 群の特徴をみてきたが、活発（HH）群と非活発（LL）群を比較した場合、協働的活動に対するレディネスが大きく異なると考えられる。活発（HH）群の学校は、教科学習および特別

活動の両方を通して協働的活動が同時進行で、継続的に行われている。このような学校では協働的活動の意識や行動の仕方を身につけるやり方が確立され、生徒たちがそれらを共有し合うことで協働的活動の意義をより強く感じ、その意識をさらに高めていると推測される。一方、非活発（LL）群の学校では、協働的活動の意識を高めたり、行動のやり方などを学ばせたりする機会や方法を持っていないため、集団のまとまりを実感する場面があまりない。そのため、個人で活動することを重視し、協働的活動を行っても抵抗感を感じる可能性が高い。つまり、活発（HH）群の学校は、協働的活動に必要な資質・能力を育成する方法が確立され、生徒たちは互いに協働的活動の意識を共有し高め合っているのに対し、非活発（LL）群の学校は、その資質・能力の育成方法が確立されておらず、協働的活動の意義を感じる機会が少ないため、両者の生徒の協働的活動に対するレディネスが大きく異なる可能性がある。

また、教科学習優位（HL）群と特別活動優位（LH）群を比較した場合、そこで行われている協働的活動は、質が異なっていることが予想される。先行研究では、授業のようなフォーマルな文脈で形成された対人関係は義務的・外発的な意識が引き出されやすいことが指摘されているように（橋本・唐沢・磯崎，2010；中山・中西・長濱・中島，2015），教科学習での協働的活動は義務や外発的なものによって行われる可能性がある。それに対して特別活動における協働的活動は、学校行事等のよりよい成果を求め、集団としてまとまって活動しようとする力が働く。また、「集団フォーマル性」（新井，2004）が低く、受験勉強のような個人としての競争意識が働きにくい分、協働的活動に対する抵抗は低い可能性がある。これらの教科学習および特別活動の協働的活動の違いを踏まえた場合、両者が統合的に行われている活発（HH）群の学校では、協働的活動に関する相乗効果が起こっていることが予想される。実際、活発（HH）群に属する生徒たちは協働的活動に対する肯定的な意識を多く挙げ、生徒同士のモデリングも行われているなど、教

科学習優位（HL）群や特別活動優位（LH）群で取り上げられたもの以上に、肯定的なものを指摘しているところから、協働的な相互作用がより建設的に行われていることが示唆された。

以上の点を踏まえた場合、2018 年告示の学習指導要領において求められる「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件とは、「教科学習および特別活動における協働的活動を同時進行で統合的、継続的に進める」ことと「学校内で協働的活動の意識や行動の仕方を身につけさせるやり方が確立され、生徒たちがそれらを共有し合う」ことが考えられる。

### 第三節 研究 4, 5 のまとめ

第二章では、生徒たちの協働的活動を活性化させ、「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件を検討するために、進学校を対象として教科学習および特別活動の一つであるホームルーム活動において実践研究を行い、協働的活動の効果を確認するとともに協働的活動に関する問題を整理した。その結果、問題としては以下のようなものが挙げられた。

- ①生徒の協働的活動に対する意識や能力に差があり、分散が大きい可能性がある。
- ②異質な他者と協働するために必要な資質・能力が育成されておらず、生徒自身もその必要性を実感していない可能性がある。また、それらのための十分な時間が確保されていない。
- ③協働的活動に対して抵抗感などを感じている生徒は、協働的活動を行ってもその意識が変化しにくい可能性がある。
- ④知識習得が重視されると、協働的活動は促進されない可能性がある。
- ⑤協働的活動がうまく進まないと、グループ全体に協働的活動に対する否定的な感情が生じ、やらされているという受動的な意識をもつ可能性がある。

そこで、第三章では、これらの問題に対する対応を明らかにするために学校ごとの実態調査を行い、教科学習や特別活動における協働的活動の取り組みについて検討した。まず、研究 4 では、協働的活動に対する高等学校のタイプ分けと高等学校の協働的活動への取り組みが個人に与える影響を検討した。その結果、協働的活動に対する高等学校の取り組みは、教科学習および特別活動の 2 つを座標軸にして 4 つのタイプに分かれること、そしてその協働的活動に対する高等学校のタイプは、生徒個人の協働的活動の取り組みに影響を与えることが明らかになった。また、学校の特別活動における協働的活動の取り組みは、個人の特別活動のみならず、教科学習における協働的活動にも正の影響を与えることが示された。

次に、研究 5 において、協働的活動に対する高等学校の 4 つのタイプの違いを明らかにするために半構造化面接を行った。その結果、それぞれの特徴として以下のことが挙げられた。

○活発（HH）群の学校では、学校内で協働的活動の意識や行動の仕方を身につけるやり方が確立され、生徒たちがそれらを共有し合い、協働的活動に打ち込むことで学校生活を充実させている。また、教科学習、特別活動における多様な活動・役割・交流を通した活動の中で、自他の理解を深め、自己有用感も向上させている可能性がある。

○教科学習優位（HL）群の学校では、教科学習における様々な協働的活動の経験を通すことで、協働的活動の意義を実感する一方、その学習方法に対して「不安」も感じている。また、特別活動については、創造的な活動というよりも他のクラスとの競争的な活動だと捉える傾向がある。

○非活発（LL）群の学校では、集団のまとまりを実感する場面があまりなく、協働的活動の意識を高めたり、行動のやり方を学ばせたりする機会や方法を持っていない。そのため、協働的活動に対して抵抗感を持つ傾向があり、人間関係の固定・分散が生じていて、仲の良い者以外と交流することが少ないことが予想される。

○特別活動優位（LH）群の学校では、学校行事を通して、協働的活動の意識や行動の仕方を身につけさせている。しかし、教科学習において協働的活動を行うことが少ないため、協働的な態度を学習面に転移できていない可能性がある。

この他、活発（HH）群の学校と非活発（LL）群の学校を比較した場合、前者の生徒は、教科学習および特別活動において協働的活動を同時進行で統合的、継続的に行い、協働的活動の意識を高め、その行動の仕方を身につけているのに対し、後者の生徒は、協働的活動の意識を高めたり、行動のやり方を学ばせたりする機

会が少なく、その方法を持っていないため、両者の協働的活動に対するレディネスに違いがあることがわかった。また、教科学習における協働的活動と特別活動における協働的活動を比較した場合、前者は義務や外発的な要因、個人としての意識が浮かび上がりやすいのに対して、後者は、集団としてのまとまりを感じやすく、教科学習と比較して取り組みやすいことが示唆された。そして活発（HH）群のように両者を統合的、継続的に行うことで相乗効果が起こり、協働的な相互作用がより建設的に行われていることが示唆された。

そこで第二章で挙げられた 5 つの問題に対して、活発（HH）群の学校がどのような取り組みを行っているかを整理する。

①「生徒の協働的活動に対する意識や能力に差があり、分散が大きい可能性がある」

この問題に対して活発（HH）群の学校では、教科学習および特別活動における協働的活動を同時進行で進めながら、協働的活動の意義を実感させ、全員の協働的活動の意識を向上させており、生徒たちは教科学習・特別活動、双方の活動を通して協働的活動の行動の仕方を学んでいることが示された。つまり、活発（HH）群の学校では、協働的活動の意識と行動の仕方が確立され、それらの共有が行われているために協働的活動に対する意識や能力の分散が小さくなっていると考えられる。

②「異質な他者と協働するために必要な資質・能力が育成されておらず、生徒自身もその必要性を実感していない可能性がある。また、それらのための十分な時間が確保されていない」

この問題に対して、活発（HH）群の学校では、先に指摘したように、協働的活動の意識と行動の仕方が確立され、それらが共有されることで異質な他者と協働するために必要な資質・能力を育成している。また、活発（HH）群の学校の生徒たちは、学校生活全体を通じた充実こそが高校生活の目的となっており、

彼らにとって他者と協働することこそが、学校生活を充実させるための重要な手段となっている。そのため彼らは学校生活全体の充実に向けた活動を通して付随的に、協働的活動に必要な資質・能力を身につけていっているのであり、あえて協働的活動に関する資質・能力育成のための時間をつくり出す必要がないと考えられる。

③「協働的活動に対して抵抗感などを感じている生徒は、協働的活動を行ってもその意識が変化しにくい可能性がある。」

協働的活動に対して抵抗感を抱いている生徒に対して、活発（HH）群の学校では、協働的活動を統合的・継続的に行うことで、生徒同士のモデリングが促され、抵抗感を低めていると考えられる。とくに特別活動を通じた協働的活動は、集団のまとまりを感じるとともに、協働的活動の意義や楽しさを感じさせる可能性が高いため、抵抗を感じている生徒であっても取り組みやすいと考えられる。以上のことから協働的活動に対して抵抗感を感じている生徒がいても、次第にその抵抗感は低くなっていく可能性が高いと考えられる。

④「知識習得が重視されると、協働的活動は促進されない可能性がある」

実践研究の結果や亀倉（2016）の指摘を踏まえると、教科学習において知識習得が重視されると、確かに協働的活動は促進されない可能性がある。しかし、教科学習において協働的活動が一時的に促進されなくても、活発（HH）群の学校の生徒は、それまで教科学習、特別活動において協働的活動を行っており、3年間を通して協働的活動の意識と行動の仕方を確立していくと考えられる。また、知識の習得が重視され、授業内だけで協働が促進されなくても、彼らは授業外で協働して学習に取り組んだり、特別活動で協働したりしていることが予想される。さらに、「受験は団体戦」と呼ばれるように（佐藤，2013）、これまで培った協働的活動の意識や能力は、受験生として互いに支え合い、切磋琢磨してく上で有効に働くことが予想される。以上のことから知識習得が重視さ



れ、協働的活動が促進されなくても、彼らにとって大きな問題とならないと推測される。

⑤「協働的活動がうまく進まないと、グループ全体に協働的活動に対する否定的な感情が生じ、やらされているという受動的な意識をもつ可能性がある。」

活発（HH）群の学校の生徒は、教科学習および特別活動における協働的活動を同時進行で進めており、一方において協働的活動がうまく進まなくても、他方において協働して活動している可能性がある。また、彼らは教科学習・特別活動を通して多様な活動・役割・交流を通して個の意識と集団の意識、双方が確立されており、自分とは異なる多様な他者を受け入れながら、その場に応じて個人での活動を行ったり、集団で協働して活動したりなど、柔軟に対応していると推測される。以上のことから協働的活動がうまく進まなくても、否定的な感情や受動的な意識を持つ可能性は低いと考えられる。

以上、協働的活動に関わる課題に対する活発（HH）群の学校や生徒の取り組みをみてきた。これらの取り組みを踏まえると、生徒たちの協働的活動を活性化させ、「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件とは、「教科学習および特別活動における協働的活動を同時進行で統合的、継続的に進める」ことと「学校内で協働的活動の意識や行動の仕方を身につけるやり方が確立され、生徒たちがそれらを共有し合う」ことが挙げられる。活発（HH）群の生徒たちは、協働的活動の意識や能力の分散が小さいことから、その場に応じた活動ができていると推測される。これは協働的活動の意識を高め、その行動のやり方を身につけるシステムが学校内に確立されていると考えられ、彼らはそれらを共有することでより一層、協働的活動に対する資質・能力を高め、柔軟な対応ができていると予想される。このような柔軟さをもつからこそ、「主体的・対話的で深い学び」が展開できるのではないかと推測される。

では、高校時代の協働的活動の取り組みの違いは、その後の大学の適応やアイ

デンティティ形成といった心理社会的発達にどのような影響を与えるのであろうか。そこで次章では、高等学校における協働的活動の取り組みと大学初年次の適応やアイデンティティ形成との関連をみていきたい。

## 第四章 高等学校における協働的活動の取り組みと大学初年 次の適応やアイデンティティ形成との関連

第一節 高等学校の協働的活動の取り組みと大学初年次の学校適応との  
関連【研究 6】

第二節 高等学校の協働的活動の取り組みとアイデンティティ形成との  
関連【研究 7】

第三節 研究 6, 7 のまとめ

## 第四章 高等学校における協働的活動の取り組みと大学初年次の適応やアイデンティティ形成との関連

### 第一節 高等学校の協働的活動の取り組みと大学初年次の学校適応との関連【研究 6】

#### 目的

高等学校での資質・能力の育成を考えた場合、様々な人と「協働して学ぶ態度」の育成は欠かすことができないものとされている（文部科学省，2016a）。これは高等学校の場合、「出口に近い高校教育の役割，ひいては学校から仕事・社会へのトランジションを見据えて重要」（溝上，2017）であるからである。つまり，高等学校において協働的活動に関わる資質・能力の育成はその後の適応に大きな影響を与えるということであり，それは，仕事・社会へのトランジションだけではなく，高等学校から大学への円滑な移行においても大きな影響を与えることが想定される。

2008年に中央教育審議会から「学士課程教育の構築に向けて（答申）」が出され，大学において，高等学校から大学への円滑な移行を図る総合的教育プログラムである初年次教育を実施することの必要性が指摘された（中央教育審議会，2008）。そこで現在，大学において専門教育への導入教育，高等学校から大学への移行支援教育，進路やキャリアデザインに関する教育といった学習スキルや対人関係を基盤とした学校適応の促進が進められている（河合塾，2010；Tobolowsky,Mamrick,& Cox,2005；山田，2015）。しかし，新入生の大学の適応について研究した広沢（2007）は，学習面で適応している学生は，大学での学習面のみならず対人関係面においても自信を持っており，この傾向は高校時代から受け継がれていることを指摘している。また，大学の適応に影響を与える高校段階の行動に着目した先行研究を整理した辰巳（2016）は，高校時代における異質

な他者との交流が対人関係スキルの向上につながることを、高校時代の学習習慣が大学における学習スキルにつながることを挙げ、それら二つが大学生活の充実をもたらすことを指摘している。つまり、高等学校における学習活動や対人関係に関わる体験が、大学の適応に影響を与えるということである。

本研究ではこれまで協働的活動として教科学習および特別活動の取り組み状況についてみてきた。その結果、高等学校における協働的活動の取り組みについては活発（HH）群、教科学習優位（HL）群、非活発（LL）群、特別活動優位

（LH）群の4つのタイプに分かれることやそれぞれの特徴に違いがあること、さらに学校における協働的活動の取り組みが個人の協働的活動の取り組みに影響を与えることが明らかになった。そしてこれまでの結果を踏まえた場合、協働的活動をより活発に行っている生徒、とくに教科学習よりも特別活動を通じた協働的活動を活発に行っている高等学校の生徒の方が、協働的活動を活発に行ってこなかった高等学校の生徒よりも大学の適応が高いことが予想される。

そこで本研究では、大学の適応とかわりがある、大学初年次におけるスクール・モラール、学校生活満足度、ソーシャルスキルに注目して、それらと高等学校における協働的活動の取り組み状況との関連を検討することを目的とする。

## 方法

### 調査時期

201X年4月から201X年5月に調査を実施した。

### 調査対象

研究4と同様に入学試験の難易度が高いとされる首都圏の研究型大学1年生で、我が国の進学校出身の学生を研究対象とした。調査対象者のうち、以下に示す質問紙のいずれの項目にも欠損値がなかった有効回答者65名（男24名、女41名）を分析対象者とした。

## 調査方法

学生に 4 種類の質問紙による調査をおこなった。種類は次の通りである。

(1) 高等学校における協働的活動（教科学習および特別活動）に関する取り組みに関する質問紙

研究 4 と同様に、協働的活動として教科学習および特別活動に対する高等学校の取り組み状況を尋ねた。質問は、「あなたの高等学校は、教科学習においてアクティブ・ラーニングのような協働的な学習活動を活発に行っていましたか」「あなたの高等学校は、行事やホームルーム活動、生徒会活動といった特別活動において協働的活動を活発に行っていましたか。」とし、5 件法（「5：とてもそう思う」～「1：全くそう思わない」）により回答を求めた。

(2) 大学におけるスクール・モラルに関する質問紙

大学におけるスクール・モラルを調べるため、標準化されている河村（2014a）の「学校生活意欲尺度」を用いた。「学校生活意欲尺度」は市販されている大学用 hyper - QU の中にある尺度の一つであり、大学生活に関する意欲を測るもので「友人との関係」「学習意欲」「教職員との関係」「学校の支援体制」「進路意識」「クラス（ゼミ）との関係」の 6 因子でそれぞれ 5 項目の質問で構成されている。評点は 5 件法（「5：とてもそう思う」～「1：全くそう思わない」）で行い、それぞれの下位尺度の合計点を点数とした。

(3) 大学での適応に関する質問紙

大学での適応として、標準化されている河村（2014a）の「学校満足度尺度」を用いた。「学校満足度尺度」は市販されている大学用 hyper - QU の中にある尺度の一つであり、所属集団をいごこちがよいと感じているかを測るものである。この尺度は「承認得点」「被侵害・不適応得点」の 2 因子で構成され、それぞれ 15 項目の質問があり、その合計点を点数とした。評点は 5 件法（「5：とてもそう思う」～「1：全くそう思わない」）で行った。なお、学校満足度尺度は、「承認得点」

と「被侵害・不適応得点」の 2 つを座標軸にして、「学校生活満足群」「非承認群」「侵害認知・不安定群」「学校生活不満足群」の 4 群（以下、「満足度 4 群」）に分類して、学生の学校生活への適応傾向を把握することができる。

#### （4）ソーシャルスキルに関する質問紙

ソーシャルスキルを測る用具として、標準化されている河村（2014a）の「ソーシャルスキル尺度」を用いた。「ソーシャルスキル尺度」は市販されている大学用 hyper - QU の中にある尺度の一つであり、対人関係を営むために必要なスキルを測るものである。この尺度は「配慮のスキル」「かかわりのスキル」の 2 つで構成され、それぞれ 10 項目の質問があり、その合計点を点数とした。評点は 4 件法（「4：いつもしている」～「1：ほとんどしていない」）で行った。

#### 倫理的配慮

本研究の目的等を知らせた上で、本研究への協力に同意した調査対象者とした。調査は無記名であること、回答の拒否や中断は可能であり、そのことによる不利益は生じないこと、データ入力後には質問紙はシュレッダーによって破棄されることなどを紙面および口頭で伝えた。

### 結果

#### 1. 高等学校における協働的活動の取り組み状況と大学におけるスクール・モラールとの関連

高等学校において教科学習および特別活動における協働的活動が活発に行われていたと回答した学生を H 群、それ以外を L 群とし、高等学校における教科学習および特別活動の協働的活動の状況を座標軸にして、4 つの群に分けた（以下、「学校の協働的活動 4 群」）。教科学習および特別活動ともに活発に協働的活動が行われていた学校を「活発（HH）群」、協働的活動が教科学習だけで活発に行われていた学校を「教科学習優位（HL）群」、協働的活動が教科学習及び特別活動と

もに非活発的であった学校を「非活発（LL）群」、協働的活動が特別活動だけで活発に行われていた学校を「特別活動優位（LH）群」とした。この「学校の協働的活動 4 群」と学校生活意欲尺度の平均と標準偏差および分散分析の結果を Table 23 に記した。この結果から「友人との関係」と「クラスとの関係」に関しては特別活動における協働的活動を活発に行ってきた活発（HH）群および特別活動優位（LH）群は、非活発（LL）群より有意に高い結果となった。また、「学習意欲」については活発（HH）群が、非活発（LL）群よりもより有意に高い結果となった。

**Table 23 「学校の協働的活動4群」ごとの「学校生活意欲尺度」の平均と標準偏差および分散分析の結果**

	学校の協働的活動 4 群					F 値	多重比較
	合計	活発(HH)群	教科学習 優位(HL)群	非活発(LL)群	特別活動 優位(LH)群		
人数	65 名	16 名	11 名	25 名	13 名		
友人との 関係	21.52 (3.49)	22.81 (1.91)	22.00 (2.32)	19.44 (4.19)	23.54 (2.22)	6.56**	HH,LH> LL
学習意欲	18.49 (3.68)	20.31 (3.36)	19.55 (22.1)	16.76 (3.95)	18.69 (3.35)	3.93*	HH>LL
教職員と の関係	15.28 (4.36)	15.75 (4.47)	14.27 (4.08)	15.88 (4.76)	14.38 (3.82)	.59	
学校の支 援体制	13.94 (3.58)	14.38 (3.56)	11.73 (3.32)	14.56 (3.56)	14.08 (3.55)	1.80	
進路意識	17.78 (4.37)	18.81 (4.02)	18.91 (3.59)	17.08 (4.49)	16.92 (5.12)	.92	
クラスと の関係	17.28 (5.00)	19.13 (4.03)	17.73 (4.78)	14.60 (5.33)	19.77 (3.30)	5.02**	HH,LH> LL

( ) 内は標準偏差 \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

## 2. 高等学校における協働的活動の取り組み状況と大学の適応との関連

「学校の協働的活動 4 群」と大学の適応に関わる下位尺度の平均と標準偏差および分散分析の結果を Table 24 に記した。また、「学校の協働的活動 4 群」における「満足度 4 群」の人数、出現率の結果を Table 25 に記した。この結果、「承認得点」については、活発（HH）群が非活発（LL）群よりも有意に高い結果となった。「被侵害・不適応得点」については特別活動優位（LH）群が非活発（LL）群よりも有意に低い結果となった。さらに、「学校の協働的活動 4 群」と「満足度 4 群」の出現率を見た場合、特別活動における協働的活動を活発に行っている活発



(HH) 群と特別活動優位 (LH) 群は、学校生活満足群に関しては出現率がともに 6 割を超え、学校生活不満足群の出現率は 1 割以下となっている。それに対して教科優位群は学校生活満足群が 5 割を超える一方、学校生活不満足群が 3 割を超えている。また、非活発 (LL) 群は、学校生活不満足群が 5 割近く、学校生活満足群よりも高い出現率となっている。

**Table 24 「学校の協働的活動 4 群」と大学における適応に関わる下位尺度の平均，標準偏差，分散分析の結果**

	合計	学校の協働的活動 4 群				<i>F</i> 値	多重比較
		活発(HH)群	教科学習 優位(HL)群	非活発(LL)群	特別活動 優位(LH)群		
承認得点	54.00 (9.63)	59.31 (7.47)	53.18 (9.62)	50.64 (11.18)	54.38 (6.01)	2.91*	HH>LL
被侵害・ 不適応 得点	27.78 (7.77)	25.25 (8.06)	28.82 (6.71)	31.08 (8.15)	23.69 (4.50)	3.76*	LL>LH

( ) 内は標準偏差 \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

**Table 25 「学校の協働的活動 4 群」と満足度 4 群の人数，出現率**

	合計	学校の協働的活動 4 群			
		活発 (HH)群	教科学習 優位(HL)群	非活発 (LL)群	特別活動 優位(LH)群
	65 名	16 名	11 名	25 名	13 名
学校生活 満足群	35 名 (53.8%)	10 名 (62.5%)	6 名 (54.5%)	9 名 (36.0%)	10 名 (76.9%)
侵害認知・ 不安定群	9 名 (13.8%)	4 名 (25.0%)	1 名 (0%)	3 名 (12.0%)	1 名 (7.7%)
非承認群	3 名 (4.6%)	1 名 (6.3%)	0 名 (9.1%)	1 名 (4.0%)	1 名 (7.7%)
学校生活 不満足群	18 名 (27.2%)	1 名 (6.3%)	4 名 (36.4%)	12 名 (48.0%)	1 名 (7.7%)

( ) は「学校の協働的活動 4 群」ごとの割合を示す

### 3.高等学校における協働的活動の取り組み状況とソーシャルスキルとの関係

「学校の協働的活動 4 群」とソーシャルスキルの下位尺度の平均と標準偏差および分散分析の結果を Table 26 に記した。この結果、配慮得点については活発（HH）群、教科学習優位（HL）群が非活発（LL）群より有意に高い結果となった。また、かかわり得点については活発（HH）群が非活発（LL）群より有意に高い結果となった。

**Table 26 「学校の協働的活動 4 群」とソーシャルスキルの下位尺度の平均, 標準偏差, 分散分析の結果**

	合計	学校の協働的活動 4 群				F 値	多重比較
		活発 (HH)群	教科学習 優位(HL)群	非活発 (LL)群	特別活動 優位(LH)群		
配慮 得点	34.98 (3.99)	37.56 (2.68)	37.55 (16.34)	32.16 (3.93)	35.08 (3.35)	11.99**	HH,HL>LL
かかわり 得点	32.11 (4.95)	36.00 (3.18)	31.91 (3.56)	26.64 (5.43)	32.23 (3.96)	6.84**	HH>LL

( ) 内は標準偏差 \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

## まとめ

### 1. 高等学校における協働的活動の取り組みと大学初年次のスクール・モラルとの関係

学校生活に対する意欲として「友人との関係」と「クラスとの関係」については特別活動を通じた協働的活動を経験している活発（HH）群と特別活動優位（LH）群は協働的活動をあまり行ってこなかった非活発（LL）群よりも有意に高い結果となっている。このような結果となった原因の一つとして、特別活動の効果が考えられる。保田・保田（2014）は、学校行事に積極的に取り組むことが人間形成力を高めることを指摘し、河本（2014）は、特別活動によって集団への肯定的感情などが高まり個人の発達に影響を与えることを指摘している。また、辰巳（2016）は、高校時代における異質な他者との交流が対人関係スキルの向上につながることを指摘している。以上のことから特別活動における協働的活動を活発に行って

きた活発（HH）群および特別活動優位（LH）群は、非活発（LL）群よりも「友人との関係」「クラスとの関係」といった対人関係に関わる意欲が有意に高い結果となったと考えられる。

また、「学習意欲」については協働的活動が教科学習および特別活動とともに活発に行われている活発（HH）群が、非活発（LL）群よりも有意に高い結果となっている。友人関係と学業達成や学習意欲とは、密接な関連があり（Berndt & Keefe,1995）、友人関係に対する自律的な動機づけは友人との相互作用を促進させることで、学習面の充実感を高めていることが示唆されている（岡田、2006a）。また、河村（2017a）は、集団の状態や質が担保されたとき、アクティブ・ラーニングを通じた学習がより成果が上がるものになると指摘している。以上の点を踏まえた場合、学習意欲の向上のためには、まず良好な対人関係が必要であり、それがあってはじめて学習スキルが発揮される可能性があると推測される。つまり、高等学校の教科学習および特別活動、両者における協働的活動が統合的に行われた学校の生徒は、協働的活動に対するレディネスが高い分、大学における学習意欲を向上させやすいと考えられる。

## 2. 高等学校における協働的活動の取り組みと学生の学校満足度との関係

学校生活満足度の下位尺度の 1 つであり、自分の存在や行動が友人や教職員にみとめられているかを表す「承認得点」については、活発（HH）群が非活発（LL）群よりも有意に高い結果となっている。活発（HH）群の生徒は、多様な活動・役割・交流が行われる特別活動のみならず、教科学習という学習面においても他者との相互作用を活用した学習が進められる。このような協働的活動の効果として、自尊感情の形成（Johnson,Johnson,& Holubec,2002；梅山・撫尾、2012）をはじめ様々な効果が指摘されている。研究 5 の結果からも、活発（HH）群の生徒は、教科学習・特別活動を通して、多様な活動・役割・交流を行い、他者からの承認・

称賛を得ていることが明らかになっている。以上のことから「承認得点」については活発（HH）群が非活発（LL）群よりも高い結果となったことが予想される。

また、学校生活に対する不適応感や将来への不安、他の学生とのトラブルを抱えているかを表す「被侵害・不適応得点」については、特別活動優位（LH）群が非活発（LL）群よりも低い結果となっている。藤原（2015）は、進学校について、日々の学校生活における自主的な活動場面において、他者から認められたり、充実感を感じたりする機会が多くなる一方、このような活動の中で、生徒同士の意見が食い違ったり、上手くグループに入れなかったりなどの嫌な思いをする場面も少なからずあることを取り挙げ、トラブルを自ら解決できる生徒は侵害・不適応感を感じることが少なく、学校生活満足群に分類されると指摘している。つまり、進学校の生徒は特別活動においても自主的な活動を多く行っている分、トラブルと向き合う経験を多く積み、対処することを学んでいるため、被侵害・不適応得点が低かったと推測される。一方、教科学習を通した協働的活動は、外発的な動機づけにもとづく可能性があるため、侵害や不安に対する認知も意識されやすいと考えられる。そこで「学校の協働的活動 4 群」と「満足度 4 群」の出現率（Figure 8）をみた場合、教科学習における協働的活動を活発に行っている教科学習優位（HL）群は、侵害や不安に対する認知が高い不満足群が 35%を超えており、活発（HH）群と特別活動（LH）群を比較しても、教科学習における協働的活動をより行っている活発（HH）群の方が侵害認知・不安定群が高い。以上から教科学習を通した協働的活動は不安などの負の意識も起こりやすいことが予測されるため、結果的に、特別活動優位（LH）群だけが非活発（LL）群よりも有意に「被侵害・不適応得点」が低い結果となったと考えられる。

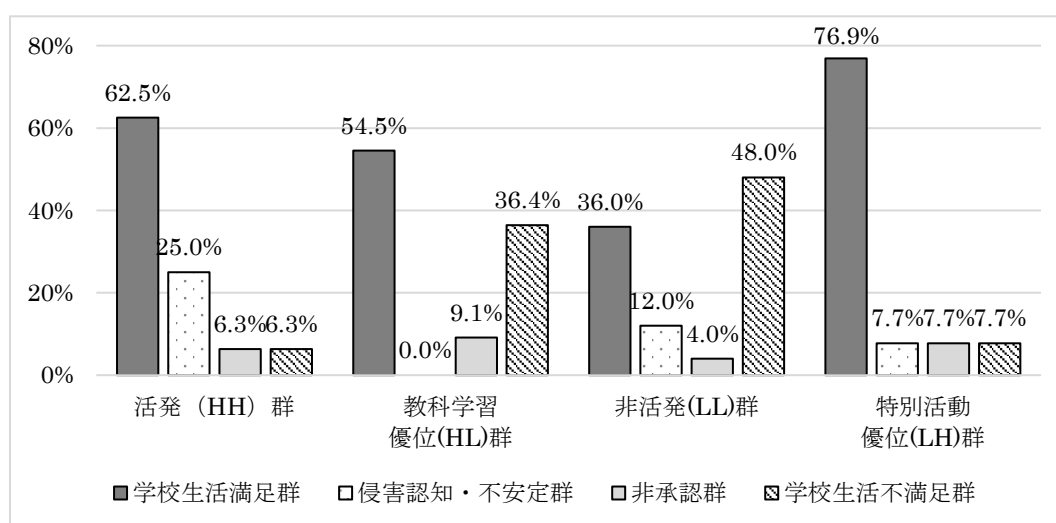


Figure 8 「学校の協働的活動 4 群」と「満足度 4 群」の出現率

### 3. 高等学校における協働的活動の取り組みと学生のソーシャルスキルとの関係

ソーシャルスキルの下位尺度であり，対人関係の基本的なマナーやルールが守られているかを測る「配慮得点」については，教科学習における協働的活動を活発に行ってきた学校である活発（HH）群と教科学習優位（HL）群が，非活発（LL）群よりも高い結果となっている。これは教科学習における協働的活動は，他者に対する配慮のスキルを高めることにつながるということである。これまで指摘したように，教科学習における協働的活動は義務や外発的な要因にもとづくものであり，他者からの評価などを気にして活動している可能性がある。また，教科学習の場合，テストなどによって客観的に評価されるため能力の優劣が明確にあらわれやすい。他者からの評価や能力の優劣などが影響して，他者に対する配慮のスキルが必要となってくると考えられる。

また，人との積極的なかかわりや関係性の維持ができているかを表す「かかわり得点」は，活発（HH）群が非活発（LL）群よりも有意に高い結果となっている。他者とのかかわりについては教科学習，特別活動ともに必要となってくるが，河村（2001a）がかかわりのスキルについて「〈配慮のスキル〉を前提にして，級友

と能動的に関わるスキルである」と指摘しているように、配慮のスキルがあっ  
てはじめてかかわりのスキルが効果的に発揮されることが考えられる。研究 5 から  
も、活発（HH）群の学校では教科学習および特別活動、両者において統合的に協働  
的活動を行うことで、相乗効果が起こり、多様な他者を認め、かかわり合える柔軟  
性が形成されることが示唆された。以上のことから、教科学習および特別活動と  
もに協働的活動を行っている活発（HH）群が非活発（LL）群よりも「かかわりの  
スキル」が高い結果となったと考えられる。

## 第二節 高等学校の協働的活動の取り組みとアイデンティティ形成との 関連【研究 7】

### 目的

第一章の先行研究などから、友人関係が、性格形成やアイデンティティ形成に大きな影響を与えること（松井，1990；岡田，2010；辻井，1998）や特別活動が人間形成力や個人の成長といった心理社会的発達に影響を与えている可能性があることが明らかになった。また、このアイデンティティ形成については、資質・能力の育成の上で欠かせないものとされている。たとえば、安彦（2014）は、「能力（学力）」は、人間にとって部分的手段であり、より重要なのは能力を生かす主体、つまり人格の形成こそが重要であると指摘し、石井（2016）は、子どもたちの精神機能の発達やアイデンティティ形成といった観点から資質・能力の育成を行っていくことが重要だと指摘している。つまり、健全な資質・能力の育成の基盤として、能力を生かす主体の育成、アイデンティティ形成が重要だと示唆している。

本研究ではこれまで協働的活動として教科学習と教科外活動である特別活動の取り組み状況についてみてきた。その結果、高等学校における協働的活動の取り組みについては活発（HH）群、教科学習優位（HL）群、非活発（LL）群、特別活動優位（LH）群の4つのタイプに分かれることやそれぞれの特徴に違いがあること、さらに学校における協働的活動の取り組みが個人の協働的活動の取り組みに影響を与えることが明らかになった。そしてこれまでの結果を踏まえた場合、協働的活動をより活発に行っている生徒、とくに教科学習よりも特別活動を通した協働的活動を活発に行っている高等学校の生徒の方が、協働的活動を活発に行ってこなかった高等学校の生徒よりも心理社会的発達が高く、アイデンティティの形成も促されていることが予想される。

そこで本研究では、高等学校における協働的活動の取り組み4群とアイデンテ

ィティ形成との関連について検討する。具体的にはエリクソンの発達漸成理論図式（Erikson & Erikson,1997）における「青年期」「成人前期」のライフタスクの達成度と「学校の協働的活動 4 群」との関連について検討する。

## 方法

### 調査時期

201X 年 4 月から 201X 年 5 月に調査を実施した。

### 調査対象

研究 4 と同様に入学試験の難易度が高いとされる首都圏の研究型大学 1 年生で、我が国の進学校出身の学生を研究対象とした。調査対象者のうち、以下に示す質問紙のいずれの項目にも欠損値がなかった有効回答者 105 名（男 53 名, 女 52 名）を分析対象者とした。

### 測定用具

#### （1）高等学校における協働的活動（教科学習および特別活動）に関する取り組み

研究 4 と同様に、協働的活動として教科学習および特別活動に対する高等学校の取り組み状況を尋ねた。質問は、「あなたの高等学校は、教科学習においてアクティブ・ラーニングのような協働的な学習活動を活発に行っていましたか」「あなたの高等学校は、行事やホームルーム活動、生徒会活動といった特別活動において協働的活動を活発に行っていましたか。」とし、5 件法（「5：とてもそう思う」～「1：全くそう思わない」）により回答を求めた。

#### （2）「ラスムッセンの自我同一性尺度」（宮下・平野，1981）

宮下・平野（1981）により作成され、宮下（1987）によって妥当性、信頼性が検討されたラスムッセンの自我同一性尺度の日本版である。エリクソンの発達漸成理論図式における、最初の 6 段階の心理社会的危機をどの程度解決しているかによって同一性の程度を測定しようとするものであるが、本研究では青年期の心



理社会的発達をみるために、6段階の最後の2つである「青年期（V. 同一性対同一性拡散）」と「成人前期（VI. 親密性対孤立）」について取り上げる。評定は「全くそう思わない（1点）」から「非常にそう思う（7点）」までの7件法である。項目数は「青年期（同一性対同一性拡散）」が12項目、「成人前期（親密性対孤立）」が10項目となっており、これらの合計得点を算出する。

## 結果

「学校の協働的活動4群」と大学初年次の自我同一性尺度の下位尺度である「青年期（同一性対同一性拡散）」「成人前期（親密性対孤立）」の平均と標準偏差および分散分析の結果をTable 27に記した。この結果、「青年期（同一性対同一性拡散）」「成人前期（親密性対孤立）」はともに活発（HH）群、特別活動優位（LH）群が、特別活動を活発に行っていない教科学習優位（HL）群、非活発（LL）群よりも有意に高い結果となった。

**Table 27 「学校の協働的活動4群」とラスムッセンの自我同一性尺度の下位尺度の平均、標準偏差、分散分析の結果**

	合計	学校の協働的活動				F値	多重比較
		活発 (HH)群	教科学習優 位(HL)群	非活発 (LL)群	特別活動優 位(LH)群		
	105名	34名	16名	29名	26名		
青年期	54.56 (9.56)	56.65 (8.37)	48.88 (10.60)	50.62 (7.13)	59.73 (9.56)	7.91**	HH,LH>HL,LL
成人前期	44.65 (8.21)	47.53 (7.29)	41.19 (7.57)	39.76 (6.88)	48.46 (7.79)	9.53**	HH,LH>HL,LL

( ) 内は標準偏差 \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

## まとめ

本研究の結果から「青年期（同一性対同一性拡散）」「成人前期（親密性対孤立）」ともに、活発（HH）群と特別活動優位（LH）群といった特別活動を活発に行ってきた群が、教科学習優位（HL）群や非活発（LL）群よりも有意に高い結果となっ

た。研究 5 の結果からも、特別活動を通した取り組みは、多様な体験・交流・役割の中で、困難や挫折などといった失敗体験を積みながらも責任感や自分自身の資質・能力の向上などを自覚し、主体的に活動していたことが予想される。つまり、特別活動における協働的活動は、成長していく上で必要なライフタスクを身につける上で大きな役割を果たすと考えられる。それに対して、教科学習優位 (HL) 群の学校の生徒たちにとって協働的活動は義務や外発的な要因にもとづくものであり、非活発 (LL) 群については、協働的活動をあまり行っていないため、アイデンティティの形成に必要な他者との関わりが少ない。このような特別活動における協働的活動の特徴から、活発 (HH) 群や特別活動優位 (LH) 群が、有意に高い結果となったことが推測される。

以上の結果から、特別活動における協働的活動を活発に行ってきた学校の生徒の方が、特別活動を活発に行ってこなかった高等学校の生徒よりも心理社会的発達が促進されていることが明らかになった。先行研究からも、特別活動の効果として、人間形成力や個人の発達などアイデンティティ形成に関わる資質・能力の育成が指摘されていた（保田・保田，2014；河本，2014；高瀬・長島・久永，2017）ことから、特別活動は資質・能力の 3 つの柱（文部科学省，2018c）で言えば、「学びに向かう力，人間性等」に大きな影響を与えるものだということがわかる。

### 第三節 研究 6, 7 のまとめ

本章では，高等学校における協働的活動の取り組みと大学初年次の適応やアイデンティティ形成との関連をみてきた。

研究 6 では，大学の適応とかかわりがある，大学初年次におけるスクール・モラル，学校生活満足度，ソーシャルスキルに注目して，それらと高等学校における協働的活動の取り組み状況との関連を検討した。その結果，スクール・モラルに関しては「友人との関係」と「クラスとの関係」は活発（HH）群と特別活動優位（LH）群は，非活発（LL）群より有意に高い結果となり，「学習意欲」については活発（HH）群が，非活発（LL）群よりもより有意に高い結果となった。また，学校生活満足度の「承認得点」については，活発（HH）群が非活発（LL）群よりも有意に高い結果となり，「被侵害・不適応得点」については，特別活動優位（LH）群が非活発（LL）群よりも低い結果となった。さらに，ソーシャルスキル尺度の「配慮得点」については活発（HH）群と教科学習優位（HL）群が非活発（LL）群より有意に高い結果となり，「かかわり得点」については活発（HH）群が非活発（LL）群より有意に高い結果となった。つまり，協働的活動をより活発に行っている生徒は，協働的活動を行ってこなかった高等学校の生徒よりも大学の適応が高いことが明らかにされた。

これまでみてきたように，教科学習を通した協働的活動は，義務や外発的要因にもとづく行動である可能性があり，互惠的相互作用が十分に促されるような学習にするためには，生徒全員の協働的活動の意識や能力が十分に備わり，その分散が小さいことが前提として必要となる。また，教科学習優位(HL)群は，配慮のスキルが高いのに対して，かかわりのスキルはそれほど高くないところから，他者に対して気を遣いながらも，かかわりとしては少ないことが推測される。それに対して，学校行事を中心とした特別活動における協働的活動は，内発的動機づ

けのような自律的な動機づけとなりやすい可能性があり，活動自体に楽しさを感じるとともに生徒たちのコミュニケーションが促進され良好な対人関係が形成されるなど，協働的活動の意識や能力を高めていく上での基盤が形成される可能性がある。内発的動機づけのような自律的な動機づけは，適応や向社会的行動，自己開示と関連し，さらに学業的援助要請や相互学習を促進し，それらを介して友人関係や学習に対する充実感に影響することが先行研究で明らかにされている（岡田，2006b，2008，2013）。しかし，特別活動の協働的活動については，他者に合わせなければいけないといった同調圧力が生じる可能性がある（文部科学省，2018b）。小林（2015b）は，自分の気持ちを見つめたり，感じていることを率直に発言したりするためには安心・安全の場が必要であることを述べ，河村（2017a）は，集団の状態や質が担保されたとき，アクティブ・ラーニングを通じた学習がより成果が上がるものになると指摘している。以上の点を踏まえると，教科教育と特別活動の協働的活動をともに積極的に取り組んだ経験をもつ生徒ほど，新たな環境におかれても適応し，自分の意見を他者に伝えることができると考えられる。そしてその適応があつてはじめてアクティブ・ラーニングを通して身につけた学習スキルを発揮できると推測される。これらのことから活発（HH）群の生徒が最も適応が高い結果となったと考えられる。

また，研究 7 では，「学校の協働的活動 4 群」とエリクソンの発達漸成理論図式（Erikson & Erikson, 1997）におけるライフタスクの達成度との関連について検討した。その結果，「青年期（同一性対同一性拡散）」「成人前期（親密性対孤立）」ともに，活発（HH）群と特別活動優位（LH）群といった特別活動を活発に行ってきた群が，教科学習優位（HL）群や非活発（LL）群よりも有意に高い結果となった。

「共同実践体（Community of practice）」からの学びとして「正統的周辺参加」を指摘した Lave & Wenger（1991）は，社会的な実践共同体への参加の様子を捉

え、「周辺の」な位置から徐々に参加度を増していくことで「中心的」な役割を果たすようになっていく姿を「学習」と捉えた。そしてここで行われる学びは Vygotsky (1934) の「発達の最近接領域」で提示されるものであり、この学びがもたらす結果は個別的知識や技能の獲得ではなく、「アイデンティティの変容」としてとらえられている (Lave et al., 1991)。本研究の結果から高校時代、特別活動において協働的活動を行っていた学校に在籍していた学生の方が、ライフタスクを達成している度合いが高く、アイデンティティの形成にプラスの影響を与えていることが示唆された。研究 5 の結果からも特別活動での協働的活動を行ってきた生徒は、多様な活動・役割・交流を通して自分自身の資質・能力の向上や成長を自覚できていたことが示唆された。つまり、特別活動に対する協働的活動の取り組みは、「正統的周辺参加」と同様の効果をもたらし、個人を集団における「周辺の」な位置から「中心的」な役割へと促したため、ライフタスクの達成も高い結果となったと考えられる。

以上、研究 6, 7 によって、高校時代における教科学習と特別活動の協働的活動とともに積極的に取り組んだ経験をもつ生徒ほど大学初年次の適応やアイデンティティ形成に大きな影響を与えることが明らかになった。また、大学生活の意欲やアイデンティティ形成については教科活動優位 (HL) 群よりも、特別活動優位 (LH) 群の方が高い可能性があることが明らかになった。

## 第五章 総括的考察および今後の課題

### 第一節 本研究の結果のまとめ

### 第二節 考察

第一項 「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件について

第二項 進学校のタイプごとの対応について

### 第三節 今後の課題

## 第五章 総括的考察および今後の課題

### 第一節 本研究の結果のまとめ

本研究では、学校教育において「知識基盤社会」に向けた資質・能力の育成が求められている現在、高等学校進学校（以下、進学校）で「主体的・対話的で深い学び」を展開するために必要となる条件を検討することを目的とした。

まず、「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められる背景を明らかにするとともに実践的な研究の文献研究を実施した。先行研究によって生徒の相互作用を活用した学習に関する理論とともに、我が国において特別活動を通して様々な資質・能力を育成しようとする取り組みが行われていることなどが確認され、「主体的・対話的で深い学び」を展開させるためには、生徒たちの互恵的な相互作用を促すような協働的活動を成立させ、維持していくことが求められていることが見いだされた。しかし、「主体的・対話的で深い学び」や協働的活動に関わるような研究は少なく、多様性への対応や知識習得への偏重、青年期の対人関係の問題など協働的活動を阻害する要因があるなど、解決すべき問題が多くあることが確認された。また、どのような条件にある高等学校であるならば「主体的・対話的で深い学び」の展開で求められる協働的活動が成立するのかを明らかにする必要があることが示唆された。

そこで本研究では、進学校を対象に、2018年告示の学習指導要領（文部科学省，2018c）実施前に、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた学習を教科学習および特別活動，それぞれで実施し、協働的活動に関する問題を整理した上で、解決すべき課題を明らかにするとともに、進学校における実態調査を通して「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件を検討することを目的とした。

上記の目的を達成するために、本研究は次のように進められた。①進学を重視

した高等学校において、協働的活動を教科学習やホームルーム活動において実施し、その成果の確認と問題を整理した。②学校ごとの調査を通して学校の取り組みと個人の取り組みの関連や教科学習および特別活動の協働的活動の違い、学校の協働的活動の取り組みの違いによる特徴を明らかにし、「主体的・対話的で深い学び」の展開に求められる協働的活動を成立させる条件を明らかにするとともに①で挙げられた問題に対する対応を検討した。③高等学校の協働的活動の取り組みのタイプと大学初年次における学校適応やアイデンティティ形成との関連を検討した。

研究 1 では、①の課題を検討するために、教科学習において協働的活動を実施し、その効果を確認するとともに、問題を整理した。また、研究 2 では、教科学習における協働的活動の問題をより明らかにするために、教科学習における協働的活動を 1 年間継続して行った生徒に対して半構造化面接を行い、教科学習における協働的活動の学習プロセスの検討とその問題を整理した。さらに研究 3 において、特別活動における協働的活動として、ショートホームルームでクラス会議やグループワークを 1 年間、継続的に実施し、その効果と問題を整理した。これら研究 1, 2, 3 の進学校における協働的活動の実践研究により以下のような問題が明らかになった。

- 生徒の協働的活動に対する意識や能力に差があり、分散が大きい可能性がある。
- 異質な他者と協働するために必要な資質・能力が育成されておらず、生徒自身もその必要性を実感していない可能性がある。また、それらのための十分な時間が確保されていない。
- 協働的活動に対して抵抗感などを感じている生徒は、協働的活動を行ってもその意識が変化しにくい可能性がある。
- 知識習得が重視されると、協働的活動は促進されない可能性がある。
- 協働的活動がうまく進まないと、グループ全体に協働的活動に対する否定的な



感情が生じ、やらされているという受動的な意識をもつ可能性がある。

そこで、②の問題を検討するために研究 4, 5 を実施した。はじめに研究 4 では協働的活動に対する高等学校のタイプ分けと個人の協働的活動に対する取り組みへの影響を検討した。その結果、協働的活動に対する高等学校の取り組みは、教科学習および特別活動の 2 つの取り組みを座標軸にして 4 つのタイプに分かれること、そしてその協働的活動に対する高等学校のタイプは、生徒個人の協働的活動の取り組みにも影響を与えることが明らかになった。とくに、学校の特別活動における協働的活動の取り組みは、個人の教科学習にも正の影響を与える、より汎用性の高い協働的活動である可能性があることから、個人の協働的活動の意識や行動の仕方を高める上で、重要な役割を担っていることが示唆された。

次に、研究 5 において、研究 4 で示された協働的活動に対する高等学校の 4 つのタイプの特徴を明らかにするために大学 1 年生に対して半構造化面接を行った。その結果、それぞれの特徴として以下のことが挙げられた。

○活発（HH）群の学校では、協働的活動の意識や行動の仕方を身につけるやり方が確立され、生徒たちがそれらを共有し合い、協働的活動に打ち込むことで学校生活を充実させている。また、教科学習、特別活動における多様な活動・役割・交流を通じた活動の中で、自他の理解を深め、自己有用感も向上させている可能性がある。

○教科学習優位（HL）群の学校では、教科学習における様々な協働的活動の経験を通して、協働的活動の意義を実感する一方、その学習方法に対して「不安」も感じている。また、特別活動については、創造的な活動というよりも他のクラスとの競争的な活動として捉える傾向がある。

○非活発（LL）群の学校では、集団のまとまりを実感する場面があまりなく、協働的活動の意識を高めたり、行動のやり方を学ばせたりする機会や方法を持っていない。そのため、協働的活動に対して抵抗感を持つ傾向があり、人間

関係の固定・分散が生じていて、仲の良い者以外と交流することが少ないと考えられる。

○特別活動優位（LH）群の学校では、学校行事を通して、協働的活動の意識や行動の仕方を身につけさせている。しかし、教科学習において協働的活動を行うことが少ないため、協働的活動する態度や能力を学習面に転移できていない可能性がある。

上記以外にも、特別活動における協働的活動は自律的な動機づけにもとづき、教科学習における協働的活動はより外発的動機づけにもとづく可能性があることや協働的活動の取り組みに対する学校タイプによって協働的活動に対するレディネスが異なることが示唆された。

また、研究 1, 2, 3 で抽出された問題に対して、教科学習・特別活動ともに協働的活動に取り組んでいる活発（HH）群の学校では、協働的活動の意識を高め、その行動のやり方を身につけるシステムが学校内に確立されているため、生徒たちの協働的活動の意識や能力の分散が小さくなり、その場に応じた柔軟な活動を行うことで対処していると推測される。以上のことから、生徒たちの協働的活動を活性化させ、「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件とは、「教科学習および特別活動における協働的活動を同時進行で統合的、継続的に進める」ことと学校内で協働的活動の意識や行動の仕方を身につけるやり方が確立され、生徒たちがそれらを共有し合う」ことが挙げられると考えられる。

研究 4, 5 によって協働的活動を活発に行っていた高等学校を卒業した学生は、協働的活動に対するレディネスが高く、他者とのかかわりに関しても自律的な動機づけにもとづきやすいことが示唆された。そこで研究 6, 7 では、③の問題を検討するために「学校の協働的活動 4 群」と学校適応やアイデンティティ形成との関連について検討した。「学校の協働的活動 4 群」と大学初年次の大学の適応との関連を検討した研究 6 では、高校時代における教科学習と特別活動の協働的活動

とともに積極的に取り組んだ経験をもつ生徒ほど大学初年次の適応が高いことが明らかになった。また，大学生生活の意欲については教科活動優位（HL）群よりも，特別活動優位（LH）群の方が高い可能性があることが明らかになった。また，研究 7 では，学校の協働的活動 4 群とアイデンティティ形成との関連を検討した。その結果，大学の適応と同様に，協働的活動を活発に行っている高等学校を卒業した学生，とくに教科学習よりも特別活動を通じた協働的活動を活発に行っている高等学校を卒業した学生の方が，協働的活動を活発に行ってこなかった高等学校を卒業した学生よりもライフタスクを達成している割合が高く，アイデンティティ形成が促進されていることが確認された。

## 第二節 考察

### 第一項 「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件について

本研究から、新高等学校学習指導要領（文部科学省，2018c）において求められている「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件として、「教科学習および特別活動における協働的活動を同時進行で統合的，継続的に進める」と「学校内で協働的活動の意識や行動の仕方を身につけるやり方が確立され，生徒たちがそれらを共有し合う」ことが挙げられた。

まず，「教科学習および特別活動において協働的活動を同時進行で統合的，継続的に進める」ことが求められる理由として，教科学習の協働的活動と特別活動の協働的活動，それぞれ質の異なる2つの協働的活動を同時進行で行うことによって起こる相乗効果が挙げられる。この相乗効果の1つは動機づけの高まりである。動機づけの概念を発展させた自己決定理論では，動機づけを連続線上に位置づけている（Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2009）。この理論では，外発的動機づけを，外的なものが目的となって行動する「外的調整」，不安などの感情から行動する「取り入れ的調整」，行動の価値を感じて従事する「同一化的調整」，価値の認知のみならず自己の側面と有機的に統合して行動する「統合的調整」の4つの段階に整理し，内発的動機づけである「内発的調整」に近づいていった場合の連続的な状態を示している。なお，Deci & Ryan（2000）は「統合的調整」と「内発的調整」を自律的動機づけと名づけた。この理論を踏まえた場合，活発（HH）群や特別活動優位（LH）群は，特別活動における協働的活動に対して充実感や自己の成長を感じながら主体的に行っていたことから，「統合的調整」や「内発的調整」といった自律的動機づけ，すなわち，より内発的な動機づけにもとづいて活動していた可能性があると考えられる。それに対して教科学習優位（HL）群は，教科学習の協働的活動に対して，学習や受験の価値に関すること

や学習に対する不安が挙げられていたところから「取り入れ的調整」や「同一化的調整」などより外発的な動機づけにもとづいて活動していた可能性があると考えられる。そして教科学習の協働的活動と特別活動の協働的活動，両者が統合的，継続的に行われた活発（HH）群は，教科学習優位（HL）群や特別活動優位（LH）群と比較し，よりポジティブな感情をもって協働的活動に取り組んでいることから，相乗効果が起きていると考えられる。それは，学校行事などを通して自律的動機づけに高めた協働的活動の意識を，学習場面に持ち込むことによって，これまで「同一化調整」にもとづく協働的活動にとどまっていた教科学習が，「統合的調整」や「内発的調整」にもとづく協働的活動にまで高められたためだと考えられる。つまり，特別活動によって自律的動機づけに高めた協働的活動のやり方を教科学習に持ち込むことによって学習面にも転移し，生徒同士の相互作用がより活性化したと考えられる。

また，もう 1 つの相乗効果は，2 つの意識の統合である。本研究の結果から，教科学習は，受験や進路に対する意識が高まることによって個人としての意識が強まるのに対して，特別活動は，学校行事など 1 つの目的にむけた活動によって集団としての意識が高まることが示唆された。この両者が統合的，継続的に行われることによって，生徒たちは個と集団の関係について理解を深めるとともに教科学習や特別活動で多様な活動・役割・交流を通して，自分と異なる考えや立場にある他者を尊重し，認め合いながら，支え合い，補い合う体験をしていたと推測される。

以上のことから，教科学習および特別活動における協働的活動を同時進行で統合的，継続的に行うことで，教科学習および特別活動における協働的活動が自律的動機づけにもとづくものに高められるとともに個と集団の意識が高まり，多様な他者を尊重し，認め合いながら協働的活動に取り組めるようになると考えられる。

次に、「学校内で協働的活動の意識や行動の仕方を身につけさせるやり方が確立され、生徒たちがそれらを共有し合う」ことが求められる理由の1つとして、生徒たちの協働的活動に対する意識や能力などのレディネスの低さから生じる問題が挙げられる。本研究の結果から、協働的活動の意義を感じず、抵抗感を抱いている生徒が一定数いることやそのような生徒の存在が、協働的活動を阻害し、やられているという受動的な意識を学習集団全体に広めることが示唆された。つまり、個々の生徒が協働的活動の意義を実感し、協働的活動の行動の仕方を理解しているだけではなく、集団のメンバー全員が、それらを共有していなければ、学習活動の中で協働的な相互作用が活性化されない可能性があるのである。このような背景には、進学校における特別活動の取組まれ方の問題がある。特別活動は、学びに向かう集団を育成するとともに、教科学習などで身につけた力を生活場面において生きて働く汎用的な力とするための人間形成の場として重要な役割を担ってきた（文部科学省，2018b）。本研究の結果からも、特別活動の協働的活動は、教科学習の協働的活動と比較して取り組みやすく、より活発に行っていた生徒は、新たな環境に対する適応やアイデンティティ形成が促される可能性が高いことが示された。つまり、特別活動における協働的活動は、協働的活動の意識と能力といったレディネスを高めるとともに資質・能力の育成の基盤となるアイデンティティ（安彦，2014；石井，2016）の形成を促す可能性があり、それによって学びに向かう集団が育成される可能性が高いのである。しかし、高等学校における特別活動は、生徒任せの活動になりがちで、教師の関与が必要であるという認識が低い可能性がある（江坂，2011）。また、進学校の特別活動の内容については進路指導偏重の傾向がある（山本，2016）。これらを踏まえると進学校における特別活動が、学びに向かう集団づくりとして十分機能していたとは言い難い。学びに向かう集団づくりのためには、生徒にとって取り組みやすい学校行事などの特別活動において協働的活動を行い、生徒たちの対人関係に関する不安な

どを軽減させ、協働的活動に対するレディネスを整える活動を計画的に実施していくことが必要になると考えられる。特別活動を通した協働的活動の意識と行動の仕方が、ある一定程度定着した段階で、教科学習に協働的活動を取り入れていくことによって特別活動で培った協働的活動が学習面に転移すると思われる。

また、協働的活動を取り入れた学習が進められる総合的な学習の時間については、水原（2017）が各教科における探究活動を進めてから総合的な学習の時間で探究活動を行うことを提案している。このことから、各教科において協働的活動への意識や能力を高め、PBL（Project Based Learning）のような探究活動を進めた上で、次により自由度の高い、総合的な学習の時間における探究活動を行う方がスムーズな展開になると考えられる。なお、本研究では、特別活動を通して協働的活動の意識や能力を高め、それを教科学習などの学習面に転移させるという展開が調査結果からみえてきたが、部活動から協働的活動の意識や能力を育成するという視点も考えられる。しかし、部活動は、異質なメンバーというよりも共通の目的をもったメンバーで活動するものであり、その取り組みについても部活動によって差があるため、いろいろな部活動に所属している生徒たちが授業で学習集団となった場合、協働的活動に対する意識や能力に関して分散が大きいと考えられる。これらの点を踏まえた場合、進学校における「主体的・対話的で深い学び」で必要とされる協働的活動を効果的に展開させるためには、分散が大きくならないように、生徒たち全員が取り組みやすい学校行事などの特別活動を中心に協働的活動を行い、生徒たちの協働的活動のレディネスを整えながら、それに合わせて教科学習や総合的な学習の時間における協働的活動や探究活動を高めていくといったように、順序や段階を追って進めていく必要があると考えられる。つまり、教師は、生徒たちが自分たちで協働的活動を活性化させ、探究活動ができるようになるまでの足場づくりを丁寧に行いながら、指導・支援を行った方がスムーズな展開に結びつく可能性があると考えられる。

さらに、「主体的・対話的で深い学び」で必要とされる協働的活動を高めていくためには、先に指摘した効果的な協働的活動の展開を踏まえ、各教科の教員がチームとなって3年間を通したプログラムを考えていくことが必要になってくると考えられる。そのためには、1年生に対しては、協働的活動の意識やそのやり方などを教え、その後、学年が進むにつれて生徒同士のモデリングを促すとともに教師による支援を減らすフェーディングを進める（Brown, Collins, & Duguid, 1989）など段階を追って、生徒たちの自律的な取り組みを高めるように教員たちがチームとなり、連携して行う必要があると考えられる。

以上のことから、学校内で協働的活動の意識や行動の仕方を身につけさせるやり方が確立され、生徒たちがそれらを共有し合うことで、生徒たちの協働的活動に対するレディネスを高めるとともに学びに向かう集団が形成されることが考えられる。そのためにも特別活動における協働的活動を、教師の指導・支援のもとで進めた上で、各教科にも広げていき、生徒たちが主体的、自律的に行えるような足場づくりを行いながら、徐々に支援を減らしていくことが必要であると考えられる。さらに、協働的活動による相互作用を活性化させ、探究活動を深めるためには、3年間を通したプログラムを教員がチームで考え、連携して進めることが重要であると考えられる。

このように「教科学習および特別活動における協働的活動を同時進行で統合的、継続的に進める」とことと「学校内で協働的活動の意識や行動の仕方を身につけるやり方が確立され、生徒たちがそれらを共有し合う」ことがともに行われてきた活発（HH）群の学生（生徒）にとっての学校生活の目的は、進路の達成や集団活動の満喫などを含んだ学校生活全体の充実であることが本研究から示唆された。彼らにとって教科学習、特別活動といった隔たりはなく、他者と協働することが、学校生活を充実させるために欠かすことができないものとなっていると考えられる。本調査結果から活発（HH）群の学生のアイデンティティ形成が高



いことが示唆されたが、その背景として、協働的活動を活発に行っている活発（HH）群の学生（生徒）たちは、ピアグループとして活動していたことが推測される。本研究の結果からも活発（HH）群の学生（生徒）は、さまざまな活動・役割・交流を通して、多様な他者とかかわり、相互の考え方や感じ方の違いを知ることに関心を持って活動していることが示唆された。活発（HH）群の学生（生徒）は、多様な他者と協働的な相互作用を活性化させることによって、同質性を求める関係からピアグループのように異質性を受け入れる関係へと発達が促され、それがアイデンティティ形成に寄与したと推測される。

つまり、活発群の学生（生徒）たちが所属した進学校は、単にアクティブ・ラーニングのような協働的活動を教科学習に取り入れただけではなく、学校全体で特別活動での協働的活動と教科学習での協働的活動を同時進行で、計画的に行っていたと考えられる。そうすることで生徒たちに多様な他者と、さまざまな役割を通してかかわらせるなど、青年期で必要とされる対人関係の体験学習が営まれてきたと推測される。それが青年期に当たる高校生の人間形成にプラスの影響を与えてきたのではないかと考えられる。このような取り組みは今後の進学校のモデルとなると考えられる。

「知識基盤社会」と呼ばれる現在、社会の変化は加速度を増し、複雑で予測困難となってきた。このような社会をたくましく生きていかなければいけない生徒は、多様な他者と協働して創造的に課題を解決する力や、希望や目標をもって生きる態度を身につけることが求められる（文部科学省，2018b）。新たな社会で必要とされる資質・能力を育成するためには、健全な資質・能力の育成の基盤として、能力を生かす主体の育成が重要である（安彦，2014）。つまり、自立した人間としての人間形成が必要となってくる。本研究で示された活発（HH）群の取り組みは、そのような生徒たちを育てるための大きな指針となると考えられる。

## 第二項 進学校のタイプごとの対応について

本研究によって協働的活動に対する高等学校の取り組みは、教科学習および特別活動の取り組みを軸として4つのタイプに分かれることが示された。そこで本項では、本研究の結果を踏まえ、「活発（HH）群」「教科学習優位（HL）群」

「非活発（LL）群」「特別活動優位（LH）群」、それぞれの進学校のタイプごとに、「主体的・対話的で深い学び」に必要とされる協働的活動を成立させるための対応について考察する。

### 1. 「活発（HH）群」の進学校における対応

活発（HH）群の学校では、協働的活動の意識や行動の仕方を身につけるやり方が確立され、生徒たちがそれらを共有し合い、協働的活動を行うことで学校生活を充実させていると考えられる。また、教科学習、特別活動における多様な活動・役割・交流を通して、自他の理解を深め、自己有用感も向上させている可能性がある。しかも、生徒たちは、状況に合わせて個人での活動や集団での活動を選択し、柔軟に活動していると考えられる。

このような高等学校における生徒たちの協働的活動は、特別活動のみならず、教科学習も内発的動機づけにもとづいて行っている可能性が高いと考えられる。また、彼らは、文部科学省（2011）が指摘する「開かれた個」、つまり、「自己を確立しつつ、他者を受容し、多様な価値観を持つ人々と共に思考し、協力・協働しながら課題を解決し、新たな価値観を生み出しながら社会に貢献することができる個人」として活動している可能性が高いと考えられる。そこで教科学習では、生徒たちがさらに協働的、探究的な活動が深められるような学習を取り入れていく必要がある。たとえば、河村（2017a）が指摘している『自己教育・自主管理型』学習活動」が考えられる。この学習活動の基本展開は、①学習テーマは教師が与えるが、「どのような内容か」「どう取り組むか」「どんなメンバー構成か」は生徒に委ねる、②学習テーマの達成に向けて、子どもたちに定期的に自己評価させ

ながら、自分たちの問題意識に沿うように取り組ませる、といったものである。

また、大学教育で行われているアクティブ・ラーニング型授業の1つであるPBLのような探究的な学習を各教科で実施することも考えられる。このPBLはプロブレムベースドラーニング（Problem Based Learning：問題基盤型学習）とプロジェクトベースドラーニング（Project Based Learning：プロジェクト型学習）の2つに大別される。前者は、提示された「問題」などを解決することを軸に進められる学習で、理論と実践の結びつきを強めることで専門性を向上させる学習法として発展したものである。それに対して後者は、学習者が課題を設定し、自ら計画して課題解決や探究活動を進めていく学習である。また、苫野（2019）は、探究的な学習を3つに大別し、課題・問題の解決で学ぶ「課題解決型プロジェクト」、知的な発見を目指して学ぶ「知的発見型プロジェクト」、何かをつくることで学ぶ「創造型プロジェクト」の3つを挙げている。これらの学習活動は他者との相互作用を繰り返すことによって他者から学ぼうとしたり、学習プロセスへ主体的・能動的に関わろうとしたりする態度を涵養することが期待できる（河村，2017a）ことから、各教科の特徴に合わせて様々な探究的な学習を行っていくことが望ましいと考えられる。さらに総合的な学習の時間では、教科横断的でより自由度を高めた学習活動を行わせることによって、生徒たちの探究的な学習態度をより高めることができると考えられる。

特別活動については、学校や学級に関する課題について話し合う場面を積極的に取り入れることはもちろん、より広い視野をもって多面的・多角的なものごとを考えられるようにするために、社会的な課題や将来のあり方・生き方等について話し合う場面を取り入れることが望まれる。その際、外部から講師等呼んで、交流し合うことは生徒たちの視野を広げる意味で有効な活動だと考えられる。このような活動を通して、今後の生活や学習と自己実現のつながりを考えさせ、社会的・職業的自立の意義を意識させることはキャリア形成の視点から重要だと考えられる。

活発（HH）群の学校における教師の役割は、『問われれば、情報の集め方、テーマのポイントや論理展開をアドバイスする、取り組みの意味づけをする』といったようなスーパーバイザー的」（河村，2017a）な役割であり、生徒たちの「サポーター、ファシリテーター（支援・促進する人）、ジェネレーター（盛り上げる人）」（苫野，2019）などとして活動し、生徒の主体性を保証し、支援することが期待される。しかし、生徒の主体性を尊重するかかわりを続けた場合、生徒たちだけでは対応できない問題に直面する可能性がでてくると思われる。その際、教師が行うアドバイスとして河村（2014b）は、「情報的援助をする」「評価的援助をする」「選択肢を示す」「学級の意識されない問題を提起する」の4つを挙げている。生徒一人一人の自治の意識と能力を高め、自分たちで問題を解決したことを実感させるためにも、これらのアドバイスは重要な働きかけだと考えられる。さらに、教師自身も同僚性を発揮し、教科横断的なかかわりを通して、互いに学び合うことは、生徒に対してアクティブラーナーとしてのモデルを示すことができるとともに、教師自身の資質・能力を高め、教員全体の指導力、支援力を高めることにつながると考えられる。

## 2. 「教科学習優位（HL）群」の進学校における対応

教科学習優位（HL）群の学校では、教科学習における様々な協働活動の経験を通すことで、協働的活動の意義を実感する一方、その学習方法に対して「不安」も感じていると考えられる。また、特別活動については、創造的な活動というよりも他のクラスとの競争的な活動だと捉える傾向があると考えられる。

このような高等学校における生徒たちの協働的活動は、外発的動機づけにもとづいている可能性が高く、協働的活動の意義・能力を十分に育成できていないと考えられる。また、本研究の結果からも協働的活動に対する抵抗感を抱いている生徒は、教科学習を通した協働的活動では、その意識が変化しない可能性が高い

ことが示された。そこで教科学習と比較し、協働的活動を行うことに対して抵抗が少ないと考えられる学校行事などを通して多様な他者とふれあい、協働的活動の体験を重ねていき、協働的活動の楽しさや意義を実感させることが有効だと考えられる。本研究から特別活動の3つの領域のうち、特に学校行事を中心とした協働的活動は、多様な活動・役割・交流を通してながら、集団の士気を高めるとともに、困難や挫折を体験しながらも協力して、意欲的に取り組むことが示された。教科学習における失敗や間違いは、不安を呼び起こしたり、協働的活動を妨げたりする可能性があることが本研究から示された。一方、ホームルームの集団づくりは「生徒一人一人のよさや可能性を生かすと同時に他者の失敗や短所に寛容で共感的なホームルームの雰囲気醸成する」（文部科学省，2018b）可能性があると考えられる。そして特別活動を通じた協働的活動は、これまで外発的動機づけにもとづいていた協働的活動を、より内発的な動機づけにもとづいたものに近づける可能性がある。また、特別活動は、自他の理解を促し、資質・能力育成の基盤となるアイデンティティの形成を促進させる上で重要な役割を担っていることも本研究から示された。そこで、学校行事を通して生徒たちの協働的活動の意識や能力を高め、その高まりに合わせて、クラスや学校の課題を話し合うといった、より高度なソーシャルスキルが求められる場面を設定するなど段階的に協働的活動を高めていくことが望ましいと考えられる。なお、学校行事における学習過程として、高等学校学習指導要領解説特別活動編（2018b）では、①行事の意義の理解、②計画や目標についての話し合い、③活動目標や活動内容の決定、④体験的な活動の実践、⑤振り返り、の過程が紹介されている。この学校行事の学習過程について森（2018）は、音楽会を例により詳しく解説している。たとえば、①行事の意義の理解や②計画や目標についての話し合いについては「学級担任が意義を語る」「全体に対して理想の姿を問う」「個々の子どもに理想の姿を問う」などといったように子どもたちが学校行事に取り組む上での理想の姿をしっかりと共有

させることを重視している。また、⑤振り返りについては「取り組みをよりよくするための話し合い」「本番に向けて、音楽会への思いの共有」「達成感を感じさせるための振り返り」といったようにただの行事の反省で終わるのではなく、自分たちの活動の意義を感じさせるためにどうすればいいか、今後よりよい活動するためにどうすればいいかといったところまで振り返させることを指摘している。このように学校行事については、生徒たちに任せて終わるのではなく、生徒たちの協働的活動を高めていくような学習過程を経験できるよう、教師は支援していく必要があると考えられる。さらに話し合い活動によっては、生徒たちが対立を起こすことも考えられる。Johnson, Johnson, & Holubec (2002) は、対立を建設的に解決する交渉の手順として、①自分が望んでいることを表現する、②自分がどのように感じているか表現する、③自分の欲求や感情の理由を表現する、④相手の視点に立ち、相手が何を望み、どのように感じているか、その背後にある理由は何なのか、について理解したことをまとめる、⑤共通の利益を最大限にする、対立の最適な解決法を3つ考える、⑥ひとつの案を選択して、互いに握手して同意を形であらわす、といった流れを紹介している。生徒同士の対立を建設的に行えるようにするためにも、対立が起こる前にこのような交渉の手順を教えるとともに、ロールプレイやディベートのような構成された場面で対立を経験させることも必要だと考えられる。

また、教科学習に関して、教科学習優位（HL）群の生徒たちは知識の習得を重視している可能性が高いことが予想される。そこで授業では、習得の授業のスタンダードとして市川（2008）が提案した「教えて考えさせる授業」の展開が考えられる。この授業は、習得サイクルと探究サイクルの2つが考慮されたものであり、「教える」段階と「考えさせる」段階で構成されている。「教える」段階では、教師からの説明によって授業が進められ、その後「考えさせる」段階として理解確認課題と理解深化課題の2つの課題を通して生徒たちが教え合い、相談するな

ど協働して解決を行う。授業の終わりには、自己評価活動によって個人の取り組みを振り返らせるという学習展開となっている。さらに、特別活動を通した活動によって、生徒たちの協働的活動の意識や能力が高まってきた場合、河村(2017b)の『『自主管理型』学習活動』の考え方が参考になる。この学習活動の基本的展開は、①学習内容は教員が定め、どのように取り組むかは生徒にゆだねる、②課題達成をめざしてグループごとに話し合わせ、生徒同士で取り組みのプロセスを管理させる、③取り組みの成果は自分たちである程度評価させて、次にどのように学習に迫っていくのかの計画も子どもたちに立てさせる、といったものである。

教科学習優位(HL)群の学校における教師の役割は、生徒たちが自主的、実践的に特別活動を行うよう支援することである。そのためにも特別活動の意義を全教員で確認した上で、特別活動を通してどのような資質・能力を育成するかを明確にする必要がある。特別活動は、学校生活を送る上での基盤となる力や、他者と関わって生きて働く力をはぐくむ活動として機能するなど、学びに向かう集団づくりとしての役割を担ってきた(文部科学省, 2018b)。つまり、特別活動は、「主体的・対話的で深い学び」の実現にむけて、大きな役割を担っていると考えられる。そこで教師は、生徒たちに対して統制的にかかわるのではなく、生徒たちの自律性を支援する方向でかかわることが必要となる。Deci & Ryan (1987)は、自律性支援について、学習者の視点に立ち、学習者自身の選択や自発性を促すことであると指摘しているように、教師は生徒との信頼関係を構築し、生徒の視点に立って彼らが能動的に活動できるように支援していく必要があると考えられる。また、教師は、おとなしい生徒にもリーダーシップを発揮する機会が回っているか、その際、他の生徒が能動的にフォロワーシップを発揮しているかなど、生徒たちの役割が固定することなく、すべての生徒が活動に応じて自己の役割を変え、能動的に活動しているかを確認する必要があると考えられる。

### 3. 「非活発（LL）群」の進学校における対応

非活発（LL）群の学校では、集団のまとまりを実感する場面があまりなく、協働的活動の意識を高めたり、行動のやり方を学ばせたりする機会や方法を持っていないと考えられる。そのため、協働的活動に対して抵抗感を持つ傾向があり、人間関係の固定・分散が生じていて、仲の良い者以外と交流することが少ないことが予想される。

このような高等学校の生徒たちは、多様な他者と協働して活動する機会が少ないため、その意義を理解しておらず、協働的活動に対するレディネスが低いことが予想される。そのため人間関係を形成しようとしても防衛的、敵対的になったり、協働的活動を実施しても抵抗感を示すか、表面的な活動になったりする可能性が高い。また、このような学校においてグループ活動を行った場合、そのグループは、Johnson et al. (2002) が指摘する「見せかけのグループ」となり、活動成果としても個人レベル以上のものが出せないまま終わり、より一層、協働的活動に対する抵抗感を高める可能性があると考えられる。そこで特別活動では、まず対人関係の不安を拭い去るため、アイスブレイクのような短時間のグループワークから始める必要がある。その後、構成されたかかわりの中で他者とのふれあいを実感できる構成的グループエンカウターのようなグループワークを実施し、異質な他者とのかかわることの楽しさや関心を感じさせた上で、徐々に、より自他の理解を深めるような活動に変えていくのが有効だと考えられる。また、学校行事を通して、1年生では、先輩たちの活動から協働的活動の必要性や進め方などを学ばせ、その後、学年が進むにつれて生徒たちが自治的に活動できるよう支援することが大切だと考えられる。さらに協働的活動に対するレディネスの低さを考慮した場合、集団の状態に合わせてソーシャルスキルトレーニングを行い、他者とのかかわりを学習する必要があると考えられる。なお、ソーシャルスキルトレーニングは、①教示、②モデリング、③リハーサル、④評価、⑤般化といった学習



過程で行われるが、学んだことを実際の生活場面で活用できるようホームルームなどで意識づけすることが重要だと考えられる。協同学習の技法を開発した Slavin(1988)は、Johnson らの理論がソーシャルスキルを手続き的に学習させることに重点を置くあまり、教科内容の習得についての視点が弱くなっていると批判しているが、教科活動における協働的活動を進める上で「ソーシャルスキル（社会的スキル）」(Johnson, Johnson, & Smith, 1991)を育成することはそれだけ重要なものであると捉えることができる。特にこれまで協働的活動をあまり行っていない高専の場合、特別活動を通してソーシャルスキルや協働的活動の意識や能力を高めた上で、教科学習でも協働的活動を行っていくといった流れで進める方が有効だと考えられる。

教科学習では、学習上の協働的活動の経験が少ないことを考慮し、まず、教師主導型の学習として、協同学習の技法を用いるなど、教師が教科学習における協働的活動としての一定の枠を与えて、生徒たちの不安を低減させながら取り組ませる必要がある。具体的には、他者との協働的活動としては授業内にペア学習を数分程度取り入れることから始め、ある程度、抵抗感を示さなくなってきたから 4 人組に増やすなど、生徒の現状に合わせて、人数や時間、回数を増やしていくことが望ましい。

非活発（LL）群の学校の教師は、学びに向かう集団づくりのためにも、理想の学級（学習）集団をイメージするとともに、学級（学習）集団の発達段階を意識しながらかわっていく必要があると考えられる。河村（2012）は、理想の学級集団の必要条件として「ルールの確立」と「リレーションの確立」を挙げ、学級集団の発達段階として「混沌・緊張期」「小集団成立期」「中集団成立期」「全体集団成立期」「自治的集団成立期」の 5 段階を挙げている。教師はこれらの学級集団の必要条件や発達段階を考慮した上で、「教示的なかわり」「説得的なかわり」「参加的なかわり」「委任的なかわり」といったリーダーシップのあり方を変えていくことで、教師主導の集団から、徐々に生徒主体の自治的な集団へと機能

していくように働きかける必要があると考えられる(河村, 2012)。なお, その際, 生徒たちの協働的活動の意識や能力を高めるために特別活動および教科学習を通して 3 年間のプログラムを作成し, 生徒たちが自分たちで協働的活動を活性化させ, 探究活動ができるようになるまで足場づくりを丁寧に行いながら指導・支援し, その高まりに応じて生徒への直接的な支援を減らしていくフェーディングを進めていくことが大切だと考えられる。

#### 4. 「特別活動優位 (LH) 群」の進学校における対応

特別活動優位 (LH) 群の学校では, 文化祭や体育祭といった学校行事を通して, 生徒たちに集団としてのまとまりを感じさせるとともに協働的活動のメリットを実感させていると考えられる。しかし, 教科学習で生徒たちが協働して学ぶ機会が少ないために, 特別活動を通して身につけた協働的な態度を学習面で転移できていない可能性があると考えられる。

このような高等学校の生徒たちは, 教科学習における協働的活動の必要性を実感できていないと予測される。また, 学校行事を通じた集団活動だけでは, 過度に個々やグループでの競争を強いたり, 過度の連帯による責任を求めて同調圧力を高めてしまう可能性がある(文部科学省, 2018b)。そこで教科学習においては, 個人の学習の時間を取り, 自分の意見を考えさせた上で, 他者とも思考の交流を行うことが大切になってくると考えられる。たとえば, 生徒たちの学力や学習意欲の個人差があり, 思考の交流が効果的に行われる可能性が低いと考えられる場合は, 交流の前提となる知識の習得をしっかりと行った上で学習を進める「教えて考えさせる授業」(市川, 2008) の学習展開が参考になる。あるいは生徒たちが協働的活動を取り入れた学習展開のイメージができていないと考えられる場合は, 河村(2017b) の『『自主管理型』学習活動』の考え方を参考に, 教師が取り組み方の例を示したり, 協働的活動を取り入れた多くの学習技法を持つ協同学習の学

習展開をアレンジし、徐々に学習面での協働的活動を増やしていくことなどが必要となると考えられる。

また、特別活動では、学校行事を通したホームルーム活動のみならず、学級や学校の課題について話し合い、他者の意見も受け入れつつも、批判的思考力を持ち、自分の考えを主張する態度を育成することも大切である。また、同学年とのかかわりだけではなく、他学年や地域社会との交流も積極的に行い、広い視野を持って、自己の現状や将来の生活をよりよくするために何ができるのかを考えさせることが望ましいと考えられる。

特別活動優位（LH）群の学校における教師は、教科横断的なカリキュラム・マネジメントの意識を高め、教師たちが互いに協働して教材研究などを進めていくことが望まれる。また、本研究では、教科学習における協働的活動を行うことによって生徒全体の学習意欲や成績中低群の生徒の成績を高めることはできたが、成績高群の生徒の成績向上という点では成果があらわれなかった。成績高群の生徒の成績を向上させるためにも、生徒たちが互いに協働しなければならないような、より高いレベルの課題（佐藤，2012）を与える必要がある。そこで教師は、現在の生徒たちの学力レベルを把握するとともに、それに合わせたより高いレベルの課題を与えられるように教科に対する専門知識の向上が必要であると考えられる。さらに、授業では、教師の期待する答えが察知できるような問いを行うのではなく、考えさせるプロセスから学んでいけるような問いを行うことが望ましいと考えられる（河村，2017b）。Biggs & Tang (2011)は、学習へのアプローチとして、深いアプローチと浅いアプローチの2つを指摘し、深いアプローチには「関連付ける」「論じる」「説明する」「身近な問題に適用する」「原理と関連付ける」「仮説を立てる」「離れた問題に適応する」「振り返る」があるとしている。教科学習における協働的活動をより深い学習にするためにも、これらの深いアプローチを意識し、授業展開を考えていく必要があると考えられる。

### 第三節 今後の課題

本研究では、「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件として、教科学習および特別活動における協働的活動を同時進行で統合的、継続的に進めるとともに、学校内で協働的活動の意識や能力を高めるやり方が確立され、生徒たちがそれらを共有し合うようなシステムが築かれていることを挙げた。

進学校では教科学習が重視され、教科外活動である特別活動に関しては生徒の自主性に委ねることが多いことが予想される。先行研究からも教科学習における協働的活動の取り組みに関する研究は増え始めているのに対して、高等学校における特別活動の研究は少ないことが明らかになっている。この背景には、高校生であれば、特別活動は生徒が主体的、自治的に行うべきであり、教師が関わるべきではないというピリーの存在や特別活動は「協働性や異質なものを認め合う土壌を育むなど、生活集団、学習集団として機能するための基盤になる」（文部科学省，2018b）という考え方が学校現場に定着していないことが推測される。

しかし、資質・能力の育成を重視した学習指導要領においては特別活動が担うべき役割はこれまで以上に大きくなっていると考えられる。たとえば多様な他者と協働するための「人間関係形成力」の育成、選挙権年齢の引き下げによる「社会参画」の意識の高揚、「自己実現」を図るためキャリア教育の中核を担うことなど、特別活動は「知識基盤社会」において重要となる資質・能力の育成が期待されているのである。そして特別活動は、各教科等の学びの基盤となるとともに、様々な集団活動において自己や集団の生活上の課題に取り組むことから、各教科等で獲得した資質・能力を集団活動の場で統合的に活かす場であるとされている（文部科学省，2018b）。しかし、これらの資質・能力を育成するためには、生徒任せの活動ではなく、その活動を通して具体的にどのような資質・能力を育成しようとしているのかといった計画性と教師のかかわりが不可欠になる。

そこで、今後、協働的活動のレディネスを高めるための特別活動のプログラムを検討する必要があると考える。具体的なものとしては、アイスブレイクのような、対人関係の緊張感を緩和するグループワークを行うとともに、学校行事などを通して協働的活動の体験を積み、次第に自他の違いに触れていくようなプログラムが考えられる。その際、学年が上がるにつれて、次第に協働的活動の意識や能力が高まるように3年間のプログラムを組む必要がある。また、特別活動で培った協働的活動の意識や能力を学習面に転移し、高めていくための協働的活動の進め方や教師の対応も明らかにする必要があると考える。特別活動で培った協働的活動の意識や能力を学習面に転移させるためには、各教科で協働的活動を取り入れるだけではなく、協働的活動を行うことの意義を伝える必要がある。そして、教師は、生徒に対して統制的な指導を行うのではなく、自律性支援として、生徒の主体性や協働的活動を促すかかわりが求められる。このような協働的活動の進め方や自律性支援のあり方については、集団や生徒の状態なども考慮する必要があるため、実践を通して明らかにすることが望まれる。さらに、教科学習における協働的活動を深めるような学習活動のあり方などを進学校の特徴に合わせて明らかにすることが求められる。高等学校の多様化が進められた現在、同じ進学校であっても、学校によって協働的活動の取り組みに違いがあることは研究結果からも明らかにされた。つまり、その進学校に合わせた教科学習における協働的活動を行わなければ、効果的な学習活動とならない可能性が高いのである。今後はさらにそれぞれの進学校における協働的活動の状況や集団の発達段階などを検討し、それに合わせた学習活動やプログラムを明らかにする必要がある。今後の課題としたい。

## 引用文献

## 引用文献

- 安彦忠彦（2014）．「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり 図書文化社
- Adler, A. (1978). *The education of children*. Eleanore and Friedrich Jensen, Indiana, Gateway. （岸見一郎（訳）（1998）．子どもの教育 一光社）
- 赤坂真二（2014）．赤坂版「クラス会議」完全マニュアル—人とつながって生きる子どもを育てる— ほんの森出版
- 新井洋輔（2004）．サークル集団における対先輩行動—集団フォーマル性の概念を中心に— 社会心理学研究, 20 (1), 35-47.
- 有定裕雅・竹中真希子（2016）．高等学校理科における思考力・判断力・表現力の育成—大分県立大分豊府高等学校の実践を通して— 日本科学教育学会研究会研究報告, 31 (2), 31-36.
- 有蘭格（2006）．高等学校入学者選抜 辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦（監修）教育評価辞典（pp. 477） 図書文化社
- 浅野智彦（2006）．若者の現在 浅野智彦（編）検証・若者の変貌—失われた10年の後に—（pp. 233-260）頸草書房
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A Handbook for College Faculty*. （パークレイ, クロス, メージャー, 安永悟（監訳）（2009）．協同学習の技法—大学教育の手引き— ナカニシヤ出版）
- ベネッセ教育総合研究所（2015）．「第5回学習基本調査」報告書 [2015] <https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=4862> （2018年8月31日閲覧）
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university (4th ed.)*. Berkshire, England: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- 中央教育審議会（1991）．新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について（答申）1991年4月19日 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309574.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309574.htm)

- 中央教育審議会（1996）．21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申） 1996年7月19日 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309579.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm)
- 中央教育審議会（2005）．我が国の高等教育の将来像（答申） 2005年1月28日 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm)
- 中央教育審議会（2008）．学士課程教育の構築に向けて（答申） 2008年12月24日 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)
- 中央教育審議会（2013）．初等中等教育分科会 高等学校教育部会 第11回 配布資料1 課題の整理と検討の視点 2013年8月10日 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/21/1324726\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/08/21/1324726_01_1.pdf)
- 中央教育審議会（2015a）．教育課程企画特別部会における論点整理について（報告） 2015年8月26日 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm)
- 中央教育審議会（2015b）．教育課程企画特別部会議事要旨・議事録・配布資料（第7回） 2015年5月12日 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/1358298.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/1358298.htm)
- Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people*. Free Press.  
（ジェームス・スキナー・川西茂（訳）（1996）．7つの習慣—成功には原則があった！ 個人，家庭，会社，人生のすべて— キング・ベアー出版）
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit s: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- 田徑（2015）．コミュニケーションへの意欲を引き出す工夫—学級目標を決めるホームルームを例に（特集 学級の話し合い，何から始めて何を育てる？） 月刊学校教育相談，29（6），8-10.
- 榎戸三智子・朝倉彬・貞光千春・大崎章弘・里浩彰・竹下陽子・森本雄一・千葉和義（2018）．高等学校物理の電気単元における回路カードを使った実験教材の検討 日本科学教育学会研究会研究報告，33（3），209-212.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed*. Expanded ed. N. Y.: W. W. Norton. （村瀬孝雄・近藤邦夫（訳）（2001）．ライフサイクル，その完結 みすず書房）



- 江坂栄子（2011）．学級経営について—子どもたちが成長する学級作り— 学び舎：教職課程研究, 7, 36-40.
- 藤田英典（1990）．社会的・教育的トラッキングの構造 菊池城司（編）現代日本の階層構造③教育と社会移動（pp. 127-154） 東京大学出版会
- 藤原和政（2015）．高校生の学校適応の促進を目的とした心理教育的援助に関する研究 博士論文 早稲田大学
- 藤原靖浩（2016）．「防災教育訓練」（特別活動）の教育効果—中・高校生の防災意識の高まりに着目して— 日本生涯教育学会論集, 37, 123-132.
- 原田恵理子（2014）．学年全体を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果の検討 東京情報大学研究論集, 17 (2), 1-11.
- 原田恵理子・谷村圭介・山田汐莉・渡辺弥生・安川民恵（2007）．高校生における小集団でのソーシャルスキルトレーニングの効果 日本教育心理学会総会発表論文集, 49 (0), 36.
- 原田恵理子・渡辺弥生（2011）．高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, 44 (2), 81-91.
- 長谷川誠（2015）．中学校・高等学校のキャリア教育における「特別活動」の役割—不安定化する社会で求められる「能力」形成に注目して— 佛教大学教育学部学会紀要, 14, 95-108.
- 橋本剛明・唐沢かおり・磯崎三喜年（2010）．大学生サークル集団におけるコミットメント・モデル—準組織集団の観点からの検討— 実験社会心理学研究, 50 (1), 76-88.
- 林良樹・河合士郎・荒木孝子・金沢節子（2001）．人権・同和教育HR「戦争と人権」の実践 研究紀要, 42, 167-211.
- 林幸克（2015）．高等学校におけるキャリア教育に関する実証的研究—高校生と小学生の交流活動に着目した分析— 日本特別活動学会紀要, 23, 41-48.
- 日高義浩（2016）．知識構成型ジグソー法を取り入れた工業高校での授業事例研究 教育情報研究, 32 (3), 31-40.
- 広沢俊宗（2007）．大学新入生の適応に関する研究（Ⅰ）学習面での適応—不適応に関わる諸変数の検討— 関西国際大学研究紀要, 8, 121-138.
- 本田真大（2015）．高校生を対象とした集団社会的スキル訓練（ソーシャルスキル教育）が被援助志向性に与える影響 学校臨床心理学研究, 13, 25-34.
- 堀出雅人（2014）．特別活動の時間における就業体験を通して形成されるキャリア意識 佛教大学教育学部学会紀要, 13, 159-166.
- 保坂康恵（2011）．支持的基盤の醸成とあたたかい学級集団づくり—SSTとSGE指導プログラムにクラス会議を併用した効果について— 教育実践研究, 21, 221-226.

- 星雄一郎・渡辺弥生（2016）．高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの標的スキルの定着化への取り組み 教育実践学研究, 18 (1) , 11-22.
- 飯田浩之（2007）．中等教育の格差に挑む—高等学校の学校格差をめぐって— 教育社会学研究, 80, 41-60.
- 市川伸一（2008）．「教えて考えさせる授業」を創る 図書文化社
- 池田真結・郷原惇平・佐古彰史・渡辺雄貴（2018）．高等学校数学科における現物実験を取り入れた教材の開発 日本教育工学会論文誌, 42, 117-120.
- 池尻良平（2011）．歴史の因果関係を現代に応用する力を育成するカードゲーム教材のデザインと評価 日本教育工学会論文誌, 34 (4) , 375-386.
- 井上仁志・成田滋（2003）．コミュニケーション・ゲームによる高校生の学級内人間関係づくりの試み 日本教育心理学会総会発表論文集, 45 (0) , 634.
- 井上仁志・成田滋（2007）．高等学校商業教育における特別活動としての就業体験実習を通した進路指導の検討 学校教育学研究, 19, 1-6.
- 石橋裕子（2010）．初年次教育における協同学習を利用した授業研究 東京福祉大学大学院紀要, 1 (1) , 103-111.
- 石井英真（2016）．資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性 カリキュラム研究, 25 (0) , 83-89.
- 伊藤晃一（2018）．定時制高校の特別活動における生徒たちの「やり過ぎ」方略についての一考察—生徒たちへのインタビューをたよりに— 千葉大学大学院人文公共学府研究プロジェクト報告書, 324, 11-22.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning (5th ed.)*. Interaction Book Co. (石田裕久・梅原巳代子 (訳) (2010) . 改訂新版学習の輪—学び合いの協同学習入門— 二瓶社)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Interaction Book Company. (関田一彦 (監訳) , (2001) . 学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド 玉川大学出版部)
- 亀倉正彦（2016）．失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング 東信堂
- 加納寛子（2001）．情報通信技術を用いた協同学習から生徒は何を学ぶのか 日本教育工学雑誌, 25, 195-198.
- 川端康正・森田直之・中安雅美・中込秀樹（2016）．経験と指導力不足か、生徒の勝手か—学ぶ意欲づくりの難しさ— 日本科学教育学会研究会研究報告, 31 (4) , 45-50.
- 川越至桜・山邊昭則・大島まり（2018）．科学技術研究を題材とした産学連携によるSTEAM教育 日本科学教育学会研究会研究報告, 33 (3) , 123-128.
- 河合塾（2010）．Kawaijuku Report “大学の初年次教育調査” Guideline 9月号, 25-35.

- 川喜田二郎（1967）．発想法—創造性開発のために— 中公新書
- 河村茂雄（1999）．QUESTIONNAIRE-UTILITIES高校生用 図書文化社
- 河村茂雄（2001a）．グループ体験によるタイプ別！学級育成プログラム 中学校  
編—ソーシャルスキルとエンカウターの統合— 図書文化社
- 河村茂雄（2001b）．構成的グループエンカウターを導入した学級経営が学級  
の児童のスクール・モラルに与える効果の研究 カウンセリング研究, 34  
(2), 153-159.
- 河村茂雄（2010）．学級集団と学級経営—集団の教育力を生かす学校システムの  
原理と展望— 図書文化社
- 河村茂雄（2012）．学級集団づくりのゼロ段階—学級経営力を高めるQ-U式学級  
集団づくり入門— 図書文化社
- 河村茂雄（2014a）．hyper・QU（大学用）充実した学生生活を送るためのアンケ  
ート 図書文化社
- 河村茂雄（2014b）．学級リーダー育成のゼロ段階 図書文化社
- 河村茂雄（2017a）．アクティブラーニングを成功させる学級づくり—「自ら学  
ぶ力」を着実に高める学級環境づくりとは— 誠信書房
- 河村茂雄（2017b）．アクティブラーニングのゼロ段階—学級集団に応じた学び  
の深め方— 図書文化社
- 木村佳穂・苅間澤勇人（2013）．スクールカウンセラーによる高校新入生の学校  
適応への支援—構成的グループエンカウターを活用した援助— 学級経営  
心理学研究, 2 (1), 74-83.
- 木村正徳（2008）．グループ・アプローチとその実際的研究—キャリア教育への  
実践から— 和歌山県教育センター学びの丘研究紀要（2008）, 1-18.
- 金城満・杉尾幸司（2017）．「社会人基礎力」育成のためのキャリア教育の実践  
—ICT教材を活用した高校生による模擬店運営の試み— 教育情報研究, 33  
(2), 17-30.
- 木下康仁（2003）．グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 弘文堂
- 木下康仁（2007）．ライブ講義M-GTA: 修正版グラウンデッド・セオリー・アプ  
プローチのすべて 弘文堂
- 木内隆生（2008）．高等学校特別活動で育成される合意形成力—協創体験過程の  
実践化に向けて— 九州女子大学紀要人文・社会科学編, 44 (3), 1-15.
- 木内隆生（2011）．高校ホームルーム活動における道德授業プログラムの開発—  
課題解決的なグループワークを通して行う在り方生き方教育— 道德と教  
育, 55 (329), 41-52.
- 小林昭文（2015a）．アクティブラーニング入門 産業能率大学出版部
- 小林昭文（2015b）．アクティブラーニング型授業の拡大：高校から大学へ 電  
子情報通信学会総合大会講演論文集2015年情報・システム, 1, 42-45.

- 小林真・稲垣応顕・丹保弘則・土合智子・山岡和夫・多賀香世子・菅原千香子・川上純子・池上道子・島美恵子（2003）．高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果 富山大学教育実践総合センター紀要, 4, 15-23.
- 国立教育政策研究所（2013）．社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則（教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5）
- 国立教育政策研究所（2015a）．資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1—使って育てて 21世紀を生き抜くための資質・能力—
- 国立教育政策研究所（2015b）．「自尊感情」？ それとも，「自己有用感」 Laf, 18.
- 越野章史（2011）．高等学校におけるシティズンシップ教育としての特別活動実践 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 21, 125-134.
- 河本愛子（2014）．中学・高校における学校行事体験の発達の意義—大学生の回顧的意味づけに着目して— 発達心理学研究, 25 (4), 453-465.
- 久保田治助（2017）．18歳選挙の法制化における生徒会活動としての主権者教育—鹿児島市の事例を中心に— 鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編, 69, 193-203.
- 久保哲成（2017a）．ジグソー学習を取り入れたアクティブ・ラーニング型授業の実践—高校地理B・東アジア地誌「日本の植民地政策を考える」— 地理教育研究, 20, 33-37.
- 久保哲成（2017b）．ジグソー学習を取り入れたアクティブ・ラーニング型授業の実践—高校地理B・南アジア地誌— 地理教育研究, 21, 7-12.
- 倉元直樹（2013）．総括と展望「受験は団体戦」の意味 東北大学高等教育開発推進センター（編）大学入試と高校現場—進学指導の教育的意義—（pp. 227-234） 東北大学出版会
- 栗原慎二・牧野誉・エリクソンユキコ（2011）．カウンセリング技法を活用した協同学習の効果検討 広島大学学校教育実践学研究, 17, 9-17.
- 桑畑美沙子・藤井有紀・立山ちづ子（2005）．地域の人に参加する家庭科のフィールドワーク（第2報）一年間を通じて地域の人に参加した授業実践における学び合い— 日本家庭科教育学会誌, 48 (2), 113-122.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press. （佐伯胖（訳）（1993）．状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加— 産業図書）
- 増田明史・内田一成（2007）．高校生の対人関係に及ぼす集団主張訓練プログラムの臨床効果 上越教育大学心理教育相談研究, 6 (1), 37-49.
- 松原邦明・隅田学（2018）．エルニーニョ現象を題材にしたアクティブラーニングの実践 日本科学教育学会研究会研究報告, 32 (8), 45-48.

- 松田淑子（2013）．「特別活動」「総合的な学習の時間」を土台とした社会とつながる学校の在り方への提案―高等学校における実践事例をもとに― 福井大学教育地域科学部紀要応用化学家政編，4，297-312.
- 松井豊（1990）．友人関係の機能 斉藤耕二・菊池章夫（編）社会化の心理学ハンドブック 川島書店
- 松尾由美・大西麻衣・安藤玲子・坂元章（2006）．携帯電話使用が友人数と選択的友人関係志向に及ぼす効果の検討 パーソナリティ研究，14（2），227-229.
- 耳塚寛明（2014）．多様化の中の質の保証―高校教育政策の新局面― 樋田大二郎・荻谷剛彦・堀健志・大和田直樹（編著）現代高校生の学習と進路（pp. 136-142） 学事出版
- 宮前耕史（2015）．地域に対する愛着および協働意識を養い育む特別活動―島根県立隠岐島前高等学校の人間体験「ヒトツナギ」― ESD・環境教育研究，17（1），43-54.
- 宮坂義彦（2011）．一斉授業 平原春好・寺崎昌男（編）新版教育小事典第3版（p. 9） 学陽書房
- 宮下一博（1987）．Rasmussenの自我同一性尺度の日本語版の検討 教育心理学研究，35（3），253-258.
- 宮下一博・平野潔（1981）．Rasmussenの自我同一性尺度の検討（I）（II）中国四国心理学会論文集，14，48-49.
- 溝上広樹（2016）．自立と協働，創造を促すアクティブラーニング型授業の高校における実践 電子情報通信学会総合大会講演論文集2016年情報システム，1，90-91.
- 溝上広樹（2018）．高校生物におけるアクティブラーニング実践の自己改善 日本生態学会誌，68（2），141-147.
- 溝上慎一（2014）．アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂
- 溝上慎一（2016）．アクティブラーニング・シリーズの刊行にあたって 安永 悟・関口一彦・水野正朗（編）アクティブラーニングの技法・授業デザイン 東信堂
- 溝上慎一（2017）．溝上慎一の教育論 <http://smizok.net/education/>（2018年10月1日閲覧）
- 水原克敏（2017）．学習指導要領は国民形成の設計書 東北大学出版会
- 水野正朗（2006）．源氏物語速読課題における協同学習による読解過程の分析 協同と教育，2，38-46.
- 水野正朗・杉江修治・香山真一（2010）．高校における協同学習の現状・課題・可能性 協同と教育，6，46-55.
- 文部科学省（2008a）．高等学校学習指導要領解説 総則編 文部科学省

- 文部科学省（2008b）．高等学校学習指導要領解説 特別活動編 文部科学省
- 文部科学省（2010）．生徒指導提要 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm)
- 文部科学省（2011）．子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取り組み～の審議経過報告の取りまとめ 2011年8月29日 [https://www.geidankyo.or.jp/12kaden/sites/default/files/pdf\\_com20110829.pdf](https://www.geidankyo.or.jp/12kaden/sites/default/files/pdf_com20110829.pdf)
- 文部科学省（2014）．育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会―論点整理― 2014年3月31日 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf)
- 文部科学省（2016a）．高大接続システム改革会議「最終報告」2016年3月31日 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shougai/033/toushin/1369233.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/toushin/1369233.htm)
- 文部科学省（2016b）．高大接続システム改革会議「最終報告」の公表について 高大接続システム改革会議参考資料 1 2016年3月31日 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232\\_03\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_03_2.pdf)
- 文部科学省（2018a）．高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編 文部科学省
- 文部科学省（2018b）．高等学校学習指導要領解説 特別活動編 文部科学省
- 文部科学省（2018c）．高等学校学習指導要領解説 総則編 文部科学省
- 文部省（1985）．教育改革に関する第1次答申 臨時教育審議会
- 文部省（1998）．小学校学習指導要領解説 総則編 文部省
- 森俊博（2018）．学校行事の指導の実際 河村茂雄（編）特別活動の理論と実際（pp. 153-161） 図書文化社
- 守屋誠司・山本彰子・河崎哲嗣・寺本京未（2005）．テレビ会議システムを利用した国際遠隔協同学習における教育効果の研究 数学教育学会誌，*45*（1），19-37.
- 森優貴・蓑崎浩史・森本克明・長瀬裕子・嶋田洋徳（2012）．不登校経験のある高校生の主観的学校適応感に対する学級集団を対象とした認知的再体制化および社会的スキル訓練の効果 ストレスマネジメント研究，*9*（1），41-48.
- 村瀬陽介・小尻智子・渡邊豊英（2005）．補助図形を用いた数学問題解法支援システムの実装と評価 電子情報通信学会技術研究報告．ET，教育工学，*105*（124），13-18.
- 長濱文与・安永悟（2008）．協同作業の認識が学習意欲におよぼす影響 日本教育心理学会総会発表論文集，*50*（0），178.

- 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, 9, 35-42.
- 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 (1), 24-37.
- 中川和倫（2005）．SSHでここまでできた:高大連携の推進・進路意識の高揚・課題研究の活性化 日本科学教育学会年間論文集, 29, 301-304.
- 中井亜由（2004）．高等学校普通科におけるキャリア教育カリキュラムの開発—特別活動を中心として— 長期研修員研究報告3, 65-68.
- 中谷素之（2002）．児童の社会的責任目標と友人関係, 学業達成の関連—友人関係を媒介とした動機づけプロセスの検討— 性格心理学研究, 10 (2), 110-111.
- 中山留美子・中西良文・長濱文与・中島誠（2015）．初年次前期の授業での対人関係への動機づけが大学適応に及ぼす影響 心理学研究, 86 (2), 170-176,
- 成田秀夫（2015）．習得・活用・探究とアクティブラーニング型授業 河合塾（編）今日から始めるアクティブラーニング—高校授業における導入・実践・協働の手引き— (pp. 30-35) 学事出版
- Nelson, J. J., Lott, L., & Glenn, H. S. (2000) . *Positive discipline in the classroom* Roseville, Prima Publishing. (会沢信彦（訳）（2000）．クラス会議で子どもが変わる コスモス・ライブラリー)
- 西郡大（2013）．受験生心理からみる大学入試 東北大学高等教育開発推進センター（編）大学入試と高校現場—進学指導の教育的意義— (pp. 27-66) 東北大学出版会
- 西川正之・高木修（1989）．援助要請の原因帰属と親密性が援助行動に及ぼす効果 実験社会心理学研究, 28 (2), 105-113.
- 西川友子（2018）．農業高校生の文化祭活動に対する取り組み意識の男女差 山形県立米沢女子短期大学附属生活文化研究所報告, 45, 161-174.
- 西本眞・西原利典・井上芳文・内海良一・大隈教臣・由利直子（2003）．高等学校における3年間を見通した特別活動の展開—自主活動を中心に据えた活力ある集団づくりの試み— 広島大学附属中・高等学校研究紀要, 49, 93-108.
- 野崎浩之・渡邊満（2001）．コミュニケーション的行動理論によるホームルーム活動の実践的研究 生徒指導研究, 13, 3-18.
- 落合良行・佐藤有耕（1996）．青年期における友達とのつきあい方の発達的变化 教育心理学研究, 44 (1), 55-65.

- 小尻智子・伊藤泰樹・渡邊豊英（2004）．グループに対する包括的指導を実現する協調学習支援機構 電子情報通信学会技術研究報告．ET，教育工学，104（48），61-66.
- 岡田努（1991）．現代青年の人格発達と対人関係に関する探索的研究 東京都立大学心理学研究，1，11-18.
- 岡田努（1993）．現代の大学生における「内省および友人関係のあり方」と「対人恐怖的心性」との関係 発達心理学研究，4（2），162-170.
- 岡田努（2007）．現代青年の心理学—若者の心の虚像と実像— 世界思想社
- 岡田努（2010）．青年期の友人関係と自己—現代青年の友人認知と自己の発達— 世界思想社
- 岡田努（2016）．青年期の友人関係における現代性とは何か 発達心理学研究，27（4），346-356.
- 岡田涼（2006a）．自律的な友人関係への動機づけが学業的援助要請に及ぼす影響 日本教育心理学会総会発表論文集，48（0），612.
- 岡田涼（2006b）．自律的な友人関係への動機づけが自己開示および適応に及ぼす影響 パーソナリティ研究，15（1），52-54.
- 岡田涼（2008）．友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究 教育心理学研究，56（1），14-22.
- 岡田涼（2013）．友だちとのかかわりを促すモチベーション—自律的動機づけからみた友人関係— 北大路書房
- 岡邑衛・歌川光一（2018）．高校生のコミュニケーション能力を育む学級集団に関する一考察—特別活動が目指す「望ましい集団活動」を視野に入れて—甲子園大学紀要，45，1-5.
- 大谷宗啓（2007）．高校生・大学生の友人関係における状況に応じた切替—心理的ストレス反応との関連にも注目して— 教育心理学研究，55（4），480-490.
- 大谷哲弘・粕谷貴志（2016）．高校生の学級適応を支援するためのグループアプローチプログラムの検討—教員が実践する時の生徒集団，教員及び校内体制の実態に応じた工夫— 学校心理学研究，16（1），57-76.
- 小塩真司（2008）．はじめての共分散構造分析—Amosによるパス解析— 東京書籍
- 小田切歩（2016）．高校の数学授業での協同学習における個人の説明構築による理解深化メカニズム—数列と関数の関連づけに着目して— 教育心理学研究，64（4），456-476.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In Wentzel, K. R. & Wi



- gfield, A. (Eds) Handbook of motivation at school (pp. 171-196). New York: Routledge.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber. (立田慶裕 (監訳) (2006) .キー・コンピテンシー ―国際標準の学力をめざして― 明石書店)
- 坂本安・高橋靖恵 (2009) . 友人関係における心理的距離のズレと疎外感の関連 青年心学研究, 21 (0) , 69-81.
- 齊尾恭子 (2009) . 協調自律学習による授業デザインと実践―高等学校「総合的な学習の時間」におけるチーム学習― 文学部心理学論集, 3, 23-34.
- 齋藤洋輔・佐藤亮太・神田春菜・瀧澤政彦 (2016) . コンピテンシー・ベースによる学校行事の再評価―辛夷祭の教育効果の評価に向けて― 東京学芸大学附属高等学校紀要, 53, 53-66.
- 佐々木一圭・関戸英紀 (2016) . 特別な教育的ニーズのある定時制高校生に対する学習支援―協同学習に相互依存型集団随伴性を組み合わせた介入の検討― 特殊教育学研究, 54 (2) , 121-131.
- 佐々木道史・曾我和哉・市川尚・窪田諭・阿部昭博 (2008) . 高等学校の協同学習を対象としたグループ編成支援システムの提案 情報処理学会研究報告情報システムと社会, 106, 23-30.
- 佐藤学 (2012) . 学校を改革する―学びの共同体の構想と実践― 岩波書店
- 佐藤忠司 (2013) . 東日本大震災被災校の奮闘―困難の克服と日常の回復に向けて― 東北大学高等教育開発推進センター (編) 大学入試と高校現場―進学指導の教育的意義― (pp. 113-126) 東北大学出版会
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- 関根健雄・森下佳代子 (2017) . ホームルームにおける手帳指導の有用性とアクティブ・ラーニングの基礎的スキルの伸長に関する実践 小山工業高等専門学校研究紀要, 50, 27-35.
- 関根健雄・森下佳代子・田中仁 (2016) . ホームルーム活動におけるアクティブ・ラーニングの基礎的スキルの向上に関する実践―MASTの第一歩― 小山工業高等専門学校研究紀要, 49, 15-22.
- 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, 1, 10-17.
- 世良清 (2018) . 高校情報教育と知財教育の交差点 日本教育メディア学会研究会論集, 44, 43-46.

- 島智彦・渡辺雄貴（2018）．高校数学において「練り上げ」と「ジグソー法」が生徒の学習に与える影響 日本科学教育学会研究会研究報告, 33 (3) , 203-208.
- Slavin, R. E. (1988). Cooperative learning and student achievement *Educational Leadership*, 46(2), 31-33.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning : Theory, research, and practice*. (2nd ed.) Needham Heights. MA: Allyn & Bacon.
- Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: Making “group work” work. In T. E. Sutherland & C.C. Bonwell (Eds.) *Using active learning in college classes: A range of options for faculty. New Directions for Teaching and Learning*, 67, 71-82.
- 末藤美津子（2008）．特別活動の新たな課題：多文化共生をめざした取り組み 東京未来大学研究紀要, 1 (0) , 45-55.
- 菅井道子・堀田龍也・和田裕一（2016）．高校生による教育用SNSを利用した協調的問題解決の特徴—発話数・議論内容・課題成績に着目して— 日本教育工学会研究報告集, 16 (1) , 261-268.
- 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
- 住岡敏弘（2003）．目標管理を利用した特別活動の展開—高等学校「ホームルーム活動」における進路指導を例として— 東亜大学紀要, 1, 59-64.
- 鈴木隆祐（2018）．「日本一の文化祭」で培うマネジメント力 *Wedge*, 30 (1 2) , 68-69.
- 高納成幸・加藤直樹（2007）．高校生の批判的思考態度の向上に影響を及ぼす問題解決学習の諸要素 日本科学教育学会研究会研究報告, 23 (5) , 5-10.
- 高坂康雅（2011）．共同体感覚尺度の作成 教育心理学研究, 59 (1) , 88-99.
- 高瀬博・長島康雄・久永哲雄（2017）．高校時の「特別活動等」がコンピテンシー向上に及ぼす影響に関する一考察 関東学園大学紀要, 25, 29-38.
- 武田正則（2013）．アクティブラーニングにおけるファシリテーション導入の方策と課題 年会論文集, 29, 66-69.
- 田村学（2017）．「深さ」を実現するためのキーワードは“つながる”授業改善に加えて「深い学び」を評価する教師力がポイントになる *Guideline* (2017年11月号) , 32-34.
- 田中壮一郎（2007）．逐条解説 改正教育基本法 第一法規
- 樽木靖夫・高田麻美（2017）．児童会・生徒会活動の体験的学びに関する研究 千葉大学教育学部研究紀要, 66 (1) , 247-253.
- 辰巳哲子（2016）．大学適応に影響する高校時代の経験—大学ランクの視点から— *WorksReview*, 11, 34-43.

- Tobolowsky, B. F., Mamrick, M., & Cox, B. E. (2005). The 2003 national survey on first-year seminars: Continuing innovations in the collegiate curriculum. (Monograph No. 41). Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition.
- 苫野一徳 (2019) . 「学校」をつくり直す 河出新書
- 東北大学 (2018) . 平成33年度 (2021年度) 入試における本学の基本方針について (予告) <http://www.tnc.tohoku.ac.jp/images/news/H33housin.pdf> (2018年8月閲覧)
- 東京都教育委員会 (2002) . 都立高校改革推進計画 新たな実施計画 (概要) — 日本の未来を担う人間の育成に向けて — [http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/administration/action\\_and\\_budget/plan/reformation/files/new\\_plan/3ji\\_gaiyo.pdf](http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/administration/action_and_budget/plan/reformation/files/new_plan/3ji_gaiyo.pdf) (2018年8月閲覧)
- 豊田秀樹 (2007) . 共分散構造分析—構造方程式モデリング [Amos編] — 東京書籍
- 辻井正次 (1998) . 現代青年の理解の仕方—発達臨床心理学的視点から— ナカニシヤ出版
- 内田隆・福井智紀 (2012) . 参加型テクノロジーアセスメントの手法を利用した理科教材の開発—臓器移植法案を題材としたシナリオワークショップの実践— 日本理科教育学会理科教育学研究, 53 (2) , 229-239.
- 植野真臣・矢野米雄 (2005) . 科学的実践と協働を実現するeラーニング 日本教育工学会論文誌, 28 (3) , 151-162.
- 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.
- Vygotsky, L. S. (1934). Thought and language. New York: Wiley. (柴田義松 (訳) (2001) . 思考と言語 新読書社)
- 和田一郎・熊谷あすか・森本信也 (2011) . 理科における自己調整学習の成立過程の分析とその教授論的展開に関する研究 日本理科教育学会理科教育学研究, 52 (1) , 121-133.
- 和田一郎・森本信也 (2014) . 理科授業における社会的相互作用がメタ認知の機能に及ぼす影響についての事例的研究—教師と子どもとの協同的なモデル構築過程を中心として— 理科教育学研究, 55 (1) , 95-108.
- 渡辺誠一 (2012) . キャリア教育を取り入れた3年生ホームルーム活動の実施 長野工業高等専門学校紀要, 46, 2-4.
- 山田礼子 (2015) . 新時代の初年次教育を考える—特集 立教的初年次教育を考える— 大学教育研究フォーラム, 20, 44-48.

- 山本明利（2016）．学生アンケートに見る高等学校における特別活動の実態  
（1）北里大学教職課程センター教育研究， 2， 85-92.
- 山本明利（2017）．学生アンケートに見る高等学校における特別活動の実態  
（2）北里大学教職課程センター教育研究， 3， 93-101.
- 山崎茜・栗原慎二（2010）．クラス会議が問題解決能力に及ぼす効果—HKISでの実践を例として— 学校教育実践学研究， 16， 37-44.
- 山崎敏昭・谷口和成・古結尚・酒谷貴史・山口道明・岩間徹・笠潤平・内村浩・村田隆紀（2013）．高校物理に導入したアクティブ・ラーニングの効果と課題 物理教育， 61（1）， 12-17.
- 安田賢二・和田千代（2016）．高校の授業改善とアクティブラーナーの育成 電子情報通信学会基礎・境界ソサイエティ／NOLTAソサイエティ大会講演論文集， 86-89.
- 保田直美・保田時男（2014）．初年次教育と高校における特別活動 関西大学高等教育研究， 5， 17-28.