



# HOKKAIDO UNIVERSITY

|                  |                                                                                                 |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Title            | 高校と大学の学びを「問い」でつなげる : X学園における高大連携授業プログラムの開発を事例として                                                |
| Author(s)        | 早川, 公; 山本, 幸一                                                                                   |
| Citation         | 高等教育ジャーナル : 高等教育と生涯学習, 32, 99-108                                                               |
| Issue Date       | 2025-03                                                                                         |
| DOI              | <a href="https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.32.99">https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.32.99</a> |
| Doc URL          | <a href="https://hdl.handle.net/2115/94545">https://hdl.handle.net/2115/94545</a>               |
| Type             | departmental bulletin paper                                                                     |
| File Information | HighEdu.32_p99-108.pdf                                                                          |



# Knotworking of High-School and University Collaboration mediated by “question”: A Case Study of A Class Development at X Academy

Ko Hayakawa<sup>1)\*</sup> and Koichi Yamamoto<sup>2)</sup>

1) RCAST, The University of Tokyo

2) Institute of Liberal Arts and Proactive Learning, Osaka International University

## 高校と大学の学びを「問い」でつなげる — X 学園における高大連携授業プログラムの開発を事例として —

早川 公<sup>1)\*</sup>\*, 山本 幸一<sup>2)</sup>

1) 東京大学先端科学技術研究センター

2) 大阪国際大学基幹教育機構

*Abstract* — This study examines how to develop more effective programs connecting high school and university learning by analyzing the project process of a class development. We attempted to present a practical perspective for developing high school-university collaborative educational programs by describing two inquiry-based classes developed at the school corporation. First, to ensure the high school-university collaborative program's effectiveness, it is crucial to consider not just the classes themselves but also the work that takes place before, after, and around them. These processes, as integral parts of the program, contribute to its success. Second, for high-school and university learning to mesh, it is vital to create a space where both parties can collaborate and transform the division of labor system. This holistic approach engages all stakeholders and ensures the success of the program.

(Accepted on 5 February 2025)

### 1. はじめに

本稿は、高大接続・高大連携の促進に向けて、高大連携の具体的な授業構想・実践のプログラム過程の検討を通じて必要な要素を考察するものである。

中央教育審議会が、グローバル化の進展、技術革

新、生産年齢人口の急減などを背景に、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜という三者の一体的な改革として高大接続・連携の重要性に言及して久しい（中央教育審議会，2014）。しかしながら、高大連携では今もなお高校と大学の相互理解が不足しているとの指摘もあり（川合，2018），高校と大学のよ

\*) Correspondence: RCAST, The University of Tokyo, Meguro-ku 4-6-1, Tokyo, Japan  
E-mail: k-hayakawa@at.rcast.u-tokyo.ac.jp

\*\*) 連絡先：〒153-8904 東京都目黒区駒場 4 丁目 6-1 東京大学先端科学技術研究センター

り豊かな結びつきを検討する必要がある。

議論を始めるにあたって既存の高大連携・高大接続研究の蓄積を確認すると、例えば、大学教育学会において「高大連携」を掲げたプログラムが初めて企画されたのは、2002年である（志津木，2002）。ここでは様々な形態による高大連携が紹介され、総合的な学習との親和性に言及しながら大学経営的観点からではなく大学教育の観点から議論を始める時期がきたと述べられる。翌年度のラウンドテーブルにおいても、大学・高校それぞれの立場から高大連携の事例が紹介される（志津木・徳永，2003）。そして志津木は、高大連携研究の論点として、ミッションと思想性の両立の模索、高校教育の構造の理解、一般教育のコンセプトの復活、の3点を挙げる（志津木，2004）。一方、杉谷は、高大連携を「大学教育の接続」という広義の文脈に位置付け、学習者の視点に立った場合に「接続」と「移行」の両面を再確認すべきであると主張する（杉谷，2004）。

その後、中條は、高校と大学の教育的接続のあり方として進路が決定した高校3年生を対象とする自身の2つの接続教育を比較検討し、アカデミックスキルを代表とした「学習法の学習」の機会提供の重要性を主張する（中條，2011）。さらに2016年には、シンポジウムを通じて、高大連携が大学間連携、地域連携、産学連携などと統合的に論じるための議論空間が準備される（小田，2016）。その中で一例をあげると、後藤は、高校生に高等教育への関心を高めってもらうために県内五大学が教育委員会と結んだ協定に基づく高大連携の事業を紹介する（後藤，2016）。そして2019年には、「AI時代の高大接続改革」と題した基調講演（新井，2020）ならびに報告（大塚，2020）がなされ、入試制度や大学教育研究へAI技術の発展がどのように影響するかが言及されている。論者に通底しているのは、「学校現場の教師と最新の教育学の研究成果をもつ大学教員とが一緒になって理論と実践の往還を推進していくこと」（星野，2020，p.17）や、一連の「改革」が「教員たちにおいて、また多様な高校・大学の個別状況において、どのように意義づけられ翻案されているか（されるべきか）」（山地，2020，p.23）と表現される現場実践への着目の意識である。

これらの問題意識に連なり、田中・松下は、学習

者が探究学習と大学での学習の間の接続をどう経験するかについて半構造化インタビューから考察を試みている（田中・松下，2021）。また田中は、高大連携における教育接続のタイプを、移行期への焦点化と大学の学びを先取りの2つに分けたうえで、実施主体、教育接続の機能および対象、単位認定の有無などの軸でタイプ間の異同を整理している（田中，2022）。そこで田中は「教育接続をどのような形態で提供しているのかについて、内容的側面に加えて運営的側面にも焦点を合わせて検討したり、成果面の評価をどのように行っているかを調査したりすることが今後の論点」（田中，2022，p.157）と述べている。

この運営的側面、すなわち狭義の教育実践とはみなしづらい「業務」を含めたプログラム開発への注目が、本研究において企図していることである。そこで本研究では、X学園における高大連携事業を対象とし、それを授業実践の手前に存在する制度設計やそれに伴う調整作業から見ていくことにする。次節で詳しく述べるように、本事業は、学園内での高校の統廃合、生徒・学生募集強化に向けた魅力的な教育プログラム制作、高校と大学の人的・時間的リソースの問題などの要因がいくつも絡み合うなかで進められたものである。それを授業開始前のプログラムの環境づくり、統合前の高校での試験的实施、統合後の高校における本プログラム稼働、という時系列に沿って記述することを通じて、先行研究の提げられた論点に資する実践報告を示す。

## 2. プログラムの環境づくり

### 2.1 X学園の概要と既存の高大連携

X学園は、建学の精神「全人教育」を掲げ、幼稚園、中学校、高校、短大、大学を有している学校法人である。X大学（XU）とX大学短期大学部（XC）は、2016年度よりM市のキャンパスに統合され、一部を除いて全学的な活動は一体的に進められている。一方、高校は、法人下に2つ（T高・O高）の併設校が存在していたが、2022年度より両者を統合し、両校に由来するA類（O高）とB類（T高）を

もつ X 高等学校（新高）となった。

XU・XC における高大連携事業は、2002 年に併設校への単位互換制度として開始し、現在は大きく分けて 4 つある。1 つ目は、高校生を対象とする講義等の提供である。これらは通常、出張授業・体験授業などと呼ばれ、前者は本学教員が高校にいく形態、後者は高校生や教員が本学に来て施設見学や授業を体験する形態を指す。2 つ目が、教育協定校に向けた取り組みである。これは上記の 2 つの形態に加えて、高校と本学とで「総合的な学習（探究）の時間」の授業を協働で開発するものも含まれる。3 つ目は、留学生やクラブ学生の派遣・交流であり、4 つ目が本論で扱う学園内の併設校（T 高）との高大連携授業である。

2022 年度までの併設校との高大連携は、高校内のコースによってさらに 2 つに分岐している。高校の幼児保育進学コースの生徒は、短大の幼児保育学科が提供する授業を受講し、残りの学生はそれ以外の学部・学科の授業を選択する。対象となるのは 2・3 年生であり、2 年生の 9 月から 3 年生の 12 月の間、学期ごとに数回、土曜の午前中を用いて大学で授業を受ける。2～3 年生前半は学科紹介や講義を体験する内容、そして 3 年生の後半は XU・XC への進学予定者を対象としたリメディアル的な入学前教育が実質的には展開される形式となっていた。

高校側としては普段とは異なる環境での授業による刺激、大学側としては安定的な入学者確保につながりたいという XU・XC の高大連携授業であったが、いくつかの問題点が存在していた。第 1 に、内容が生徒の実情に即したものではなかった点である。従来の高大連携は、学部・学科の学びを解説する説明会や学科教員が実際に授業する座学の形式であったため、勉強に苦手意識をもち進学希望も曖昧な生徒にとっては意欲の湧きづらい授業となっていた。入学前教育も、指定教材に基づく授業であり、「宿題」をこなすような感覚に陥っているようにみえた。第 2 に担当部署の問題である。この授業の所管は大学の FD センターが所管することになっていたが、教務の部署でも入試を担当する部署でもないために、焦点を定めた業務の遂行となりづらかった。さらにこのことに関連して、担当を依頼する教員も、土曜の休日出勤という状況も相まって「雑務」と捉える

向きも少なくなく、教える大学教員の側のモチベーションに依存しすぎるのが第 3 の問題であった。加えて、高校の教員にとっても、教科教育ではないこの科目は担当者も決めづらく、また充てられた教員も困惑していた。

これらの問題に改善が施されてこなかったわけではない。例えば第 1 の問題に対しては、2021 年度からコロナ禍のオンライン授業の中でもアクティブラーニング形式の授業が採り入れられ、大学初年次に実施するグループワークやプレゼンテーションが授業内容に組み込まれた。さらに 2022 年度には、担当教員の工夫により、学科のテーマを扱った問題解決型学習（PBL）のエッセンスも学習に組み込まれた。しかしながら、授業内容の工夫だけでは解決しない問題（それらは会議の中でしばしば「建て付け」と表現された）は残されたままであった。

## 2.2 高校統合に伴う高大連携改革プロジェクトの展開

転機となったのは、先にも挙げた 2 つの併設校の統合である。「総合的な学習（探究）の時間」（以下、「探究」）のプログラム開発の機運も高まる中で、新しいプログラムの開発が要請され、2023 年度からの高大連携授業実施に向けて T 高教員、O 高教員、新高教員、そして XU・XC の教職員で会議の場を持ったのが 2022 年 5 月のことであった。

会議では、高校や大学の年間行事予定表を並べながら、パズルを組むように授業日時を組むことに関心が注がれた。また授業内容については、「T 高校からの要望」として、高校生の進路選択に寄与する、すなわち学科（学問分野）の学びを理解し進学意欲を増すことができるような授業の希望が出ていたものの、具体的な実施方法となると大学に一任する方針であった。大学側も、先述の事情からこれ以上教員の負担を純増させることには及び腰で、会議には例年どおり、ないし例年の方法を微修正したもので進めるような雰囲気となっていた。

これに対して、異を唱えたのが入試部長 S と筆者 I である。S は、年々厳しくなる入学者確保に向けて高校との連携強化を主張し、そのために高大連携の環境づくりから改めることを提案した。筆者 I も

また、これらの会議が形式ばったものであると感じつつ、FD センター長の立場から、この業務分掌の状態では有効な授業を設計できないこと、そして自らも一教員として高大連携に関わった経験から今のままでは学科教員の協力が得られない点を意見した。さらに新高教員からも、高校の特徴的プログラムとして「高大連携」がパンフレットに謳われており（このことは会議まで大学側は把握していなかった）、1年生から3年生まで垂直的な「探究」を実現できるようなプログラム開発の要望が示された。

こうした大学と高校側の話し合いを月に1回程度続け、さらに学長と校長間での協議を設定しながら、学園としての2022年の8月末には「新・高大連携プログラム」の構想が出来上がった。当時の資料によれば、そこには目的の再確認として以下の項目が箇条書きで記されている。

- ①「全人教育」という学園の建学の精神のもとで、
- ②高校まででは体験しづらい大学のアクティブラーニング的な学びを生徒が実感し、
- ③高校生が進路先を探究する重要な機会と位置付け、
- ④大学としては意欲があり目的意識をもった入学者の受け入れに結びつけながら、
- ⑤高校および大学の教職員の相互理解と教育力の向上を図る

上記の①は高校と大学の垣根を超えた学園の「理念」、そして②は大学の資源をもとに「探究」の時間を意識したプログラムにすることの確認、③は高校、④は大学にとっての事業を推進する実利的な意義、そして⑤はFD センターが所管する建前となる Faculty Development の理念が盛り込まれている。加えて、従来の問題である教職員の負担に関しては、S が主導となって組織に働きかけ、学科教員は高大連携の業務を「授業」として担当授業数に計上できることになった（それに合わせて担当日の増加も実現した）。さらに大学職員は、高大連携を SD (Staff Development) の機会とみなし、入試広報、地域連携、そして学園広報課も参画する「タスクフォース」組織を立ち上げてプロジェクトを進めることが決定された。

環境づくりに並行して、授業内容も大幅に刷新することが決められた。2年生の科目「進路探究」では、探究的な学習を通じて自らの進路（キャリア）を問いなおすことを目的とし、3年生の科目「高大連携」では実際に行動を起こすことを企図した授業を設計した。ただし、新高は2022年度開校で2023年4月の時点で第1期入学生が2年生のため、関係者での協議の結果、2023年度前期は、2024年度新高3年生への提供を見据えてT高の3年生にパイロット授業として実施することとなった。

### 3. 高校統合前の試行的実践：T 高校×XU・XC「高大連携」（3年生対象）

本高大連携授業は、XU・XC と T 高校の共催で全4回（各回90分×2コマ）にわたって実施された。受講者数は3年生76名であり、筆者1と筆者2がとりまとめ責任教員となり、うち3回は学科教員6名も参加する設えになった。前年度の時点では、学部生のSA (Student Assistant) も参加する構想であったが、SAを確保する実務的時間をとれず2023年度は見送った。

授業設計の下敷きとしたのは、認定NPO法人カタリバが開発した「マイプロジェクト」である。マイプロジェクトとは、「主体性」をもってつくりたい未来に向けて「アクション」を実施する学びのプロセスであり、「そのプロセスを通して自分自身の興味関心の発見や、他者との協働、社会の価値発見・創造に向かう姿勢」を育むことを目的に設計された方法論である（認定NPO法人カタリバ、2023）。マイプロジェクトでは、「マイプロシート」と呼ばれるA3両面の教材を用いて、自身の生い立ちや興味から自己を掘り下げ（A面）、行動を起こしたいプロジェクトを構想し、その価値や計画を立案していく（B面）。授業では、アクションは各自で夏休みに実施する想定でプランの作成までを授業の対象とした。以下に、各回の内容について記述していく。

#### 3.1 第1回オリエンテーションと自己開示

第1回では、生徒に向けて、授業の目的や構成を

説明した。ふだんの高校での授業と異なるルールとして、アクティブラーニング（自ら動く、動こうとしてみる、「はみだし」を許容する）、授業外の課題や行動に取り組む（わからないなりにやってみる姿勢を大切に）、授業の写真撮影や研究のためのアンケートへの協力を責任教員から説明した。そして、課題提出やそれに対するフィードバックをしていくために、持参した学校の iPad を用いて T 高校の LMS（学習管理システム）の Google Classroom でやりとりしていくことを話した。そして最後に、この授業は対話を通じてそれぞれのプロジェクトを構想していくコミュニティであることを伝え、自己開示のワーク「4つの窓」と「共通点探し」や、プロジェクト型学習の初歩的グループワーク「ペーパータワー」を実施した。グループワークでほぐれた後の時間に、マイプロシートの A 面を使って自分自身について掘り下げる個人ワークと、それに基づいてペアで質問する時間を設けた。

### 3.2 第2回テーマ決め

第2回は、「じぶんを探究する」と題してマイプロジェクトの構想に取り組んだ。この会から学科教員6名も参加し、高校生に向けて、専門分野を説明しながら授業に対するエールを送った。はじめに、前回の思い出しも含めて、2人1組となって、話したことを相互に聞き書きするペアワークを実施した。ペアワークは非常にくれた様子で進行し、机間を巡回する学科教員も和やかに生徒を見守っていた。その後は、第1回と同じメンバーでおおよそ4人1組となり、ペアワークの内容をグループで共有した。その際、「質問ワーク」と名付けたやり方を説明し（山川・早川, 2023）、相手の書いたことに対して評価や意見するのではなく、質問だけをするよう促した。そして B 面を埋めるのを事後課題に設定した。

このように、XU・XC の高大連携授業は、約 70 人の比較的多い高校生たちとはいえ、教員 8 名+高大連携タスクフォースの職員 1~2 名が教室内にいるという「手厚い」形式で進められた。一方で、T 高校教員は毎回 2 名程度で引率していたが、同時刻に開催される幼児保育コースの授業を見に行ったり、別室で待機したりしているなどすることが多かつ

た。

### 3.3 第3回じぶんの“学び”を見つける

第2回の事後課題として設けた B 面は、期限内の提出率が 39.4%、当日の授業までに提出した生徒も 77.6%と芳しくなく、内容も漠然としたものが多かった。そのため、責任教員間で相談し、プロジェクトの具体的な内容ではなく、なぜそれをしようと思ったのかという自身の「問いをみがく」ワークを実施することにした。具体的には、100 の単語（概念）が並べられた「価値観リスト」という資料を共有し、その中からあなたが大事にしたい 3~5 つの概念を選び、その理由について互いに話し合う、という時間を設けた。その上で、ラーニング・パターンカード（井庭, 2014）という教材を用いて、プロジェクトを主体的に進めていくための必要な要素を考えるグループワークを実施した。そして、次の発表に向けて、マイプロジェクトの中身を詰める個人ワークの時間を設け、学科教員たちは随時質問や相談に応じる形式で進めた。

### 3.4 第4回プレゼンテーション

第4回は、マイプロジェクトをポスター発表形式で発表するための準備、プレゼンテーション、そして全体の振り返りおよび効果検証を予定していた。しかしながら、感染症の流行により当日朝に授業が中止となり、実施することができなかった。

## 4. 高校統合後の授業実践：新高×XU・XC「進路探究」（2年生対象）

続いて同年度の後期、XU・XC と 2022 年度開校の新高での共催で高大連携授業を実施した。授業は全 6 回（各回 90 分×2 コマ）と T 高より 2 回多く設定されている。受講者数は 2 年生 74 名であり、筆者 1 と筆者 2 が責任教員である点は T 高校と一緒だが、主担当が筆者 2 に交替している。全 6 回中 3 回は学科教員 7 名（前期からの継続 3 名、後期から参加が 4 名）が授業に加わった。また SA として、

筆者1の4年ゼミ生1名が運営に参加した。

前期の「高大連携」と大きく異なる点は、プログラムにゲストからの話を聞くことと、フィールドワークを組み込んだ点である。ゲストは、筆者1が既存の地域PBLで関係している市内の団地自治会の会長を招き、そのゲストの話を聞いたうえで「問い」を立て、第5回は授業時間のすべてを団地のフィールドワークをすることを計画した。

#### 4.1 第1回オリエンテーション

第1回では、まず前期と同じく授業の目的や構成を説明した。その際に強調したのが「“問う”と“考える”を鍛える」と「“私と私たち”で考える」という2つの授業コンセプトである。前者は、授業名の「進路探究」に関して、「進路ってなんだろう?」、「探究ってなんだろう?」、「進路探究ってなんだろう?」、さらには「なぜ?進路探究なのだろう?」と繰り返し投げかけた。そのうえで、「魚は水の存在に気づかない」というフランスの諺を紹介し、「良い-悪い」や「正解-不正解」という既存の価値判断の枠組みとは異なる形で進路を問いなおすことが「探究」であることを説明し、ふだんは当然視している「大人になる」などを題材とした問いをみがくワークを実施した。

一方、「“私と私たち”で考える」は、自身と対象と「社会をなして生きつつある存在」(木本, 2018)という観点から把握しようとすることを意図したものである。つまり、学びを「自分-他人」や「わたし-あなた」と区分して考えるのではなく、嵌入(入れ子的)関係で捉えることが、「探究」において重要であると説明した。

#### 4.2 第2回ミッション発表

第2回は、上述のゲストを大学に呼び、筆者1との対談形式でのトークセッションを企画した。80代男性のゲストは、筆者1からの質問に答える形で、生い立ちから団地に住むことになった経緯、過去の団地の様子、現在の団地の問題、自治会長になってから取り組んできたこと、大学や教育機関との連携活動、高校生たちへのメッセージを約1時間程度洒

脱な大阪弁で話した。生徒たちはその対談を配布されたシートにメモをとりながら聞き、質疑応答の時間には数名が自身の質問をぶつけた。

第2回の後半は、ゲストの話をもとに第1回で練習した枠組みで「問い」をみがくワークを実施した。当初の予定ではここである程度問いの原型ができる想定であったが、授業では生徒たちが問いを立てられない、という事態が発生していた。ふだんの自分たちの生きる世界とは異なる団地や自治会の話をうまく理解できていない生徒たちにとって、それを「私と私たち」の問題として問いを立てることは容易ではなく、「[先生の]言っていることがわからない」「[自分たちの問いは]合っていますか?」などの意見が生徒から相次ぎ、授業は混乱の様相となった。その際、その場に教室内に一緒にいた高校教員からは「生徒たちには難しいかも」という発言がありつつも、「この[わからなくなる状態が]探究という意味で大切」という発言も出された。授業運営をしている筆者らは困惑を隠すことができず、最終的には「次回までに構成を考え直してくる」と生徒たちに説明した。

#### 4.3 第3回問いの設定(1)

約1か月後の第3回では、「前回までの振り返り」として、ワークシートに考え方をはめてしまったことや、前提や現状を知らない地点から問いを立てるワークを急いだことを筆者2が謝り、今日は「ゲストの話を文字起こした資料」をもとにグループで担当箇所を分業して読み込み、内容を共有してわからないことを筆者1に質問するワークを実施した。

後半は、この回から参加した学科教員7名とともに授業を進めた。まず簡単な自己紹介の後、それぞれの学科教員が団地について「自分の分野から問いを立てるなら」という設定で、5~15分ずつ教壇で説明した。各学科教員が自身の専門分野から問いを紹介する間、教室内に座る高校教員からは「なるほど」といった感嘆の声が漏れ、生徒の授業後の振り返りシートにも「同じ〔団地の〕問題からこんなにも問いが出てくることに驚いた」といった感想が多く並んだ。さらには、「今回の授業はうまく進んでよかったですね」という「教師-生徒」関係を逸脱す

るような感想もみられた。

#### 4.4 第4回問いの設定 (2)

第4回は、前回に引き続き学科教員が加わって論点を洗い出し、「私たちの問い」を設定するワークを企画した。はじめにワールドカフェ形式で、各グループの議論したことの共有から開始し、その後、学科教員は順番通りにグループを回って、グループで問いを深められるように関わった。授業の後半は、次のフィールドワークに向けてグループで設定した問いに対応する具体的なインタビュー項目の書き出しをおこなった。まず質的調査を専門とする筆者1から、インタビュー調査をするにあたっての留意点を簡潔に説明し、その後生徒たちはインタビュー候補者を想定しながら質問項目を考えた。

一方、第4回の授業後、フィールドワークに向けた話し合いの場が、筆者ら2名、大学職員（タスクフォースのメンバー）、新高教員でもたれた。そこで高校教員からは「このままフィールドワークを迎えるのは不安があるため、次回までの間に高校で実施する土曜の授業に筆者らに来てほしい」という要望が出され、急遽、高校でのインタビューの質問を考える授業回に筆者ら2名が参加することになった。

#### 4.5 第5回フィールドワーク

フィールドワークは、生徒と高校教員を、筆者1とSAの道案内のもとで、最寄り駅から約50分歩くことから始まった。団地には2つの自治会に受入れを依頼し、それぞれの自治会長と10名程度の住民が待機していた。そして生徒を半分（約30～40名）に分けて約45分のインタビューを実施した後、別の自治会に移動し、2度目のインタビューを実施した。そこでは、予定していた参加者が来ずにインタビューの方式を変更するなど、ふだんの教室では起きにくい状況に生徒と教員は対応せざるを得なくなった。さらに生徒にとっては、用意した質問と住民の実態との乖離がその場で分かり、インタビュー内容を柔軟に変更する必要に駆られることもあった。

加えて、インタビュー終了後、帰りの時間まで若干の間があったため、個別の団地内散策や、団地研究をしている学科教員の案内のもと、団地内見学も即興で執り行われた。

#### 4.6 第6回発表と振り返り

最終回となる第6回は、フィールドワークの振り返りを丁寧に企画した。用意したA3のワークシートをもとにグループで事実確認や出来事の解釈を書き込んでから、再度ワールドカフェ形式で議論の内容を教室全体で共有した。そこから「あでもない、こうでもない」という次の段階に思考が移行する必要性を説明し、再度グループで新しく構成した問いを発表する機会を設けた。生徒からは「話し合いをくり返すうちにどんどん問いが変わっていくのがおもしろかった」や「高齢者といっても80歳と60歳で違う意見なのが新鮮だった」、あるいは「孤独死をテーマにしたけど、今回聞いた人は外に出る人の意見なので、結局外に出ない人の意見はわからない」と俯瞰的な意見を振り返りシートに書く生徒もいた。

#### 4.7 来年度に向けての打ち合わせ

「進路探究」の終わりと前後して、来年度の体制やスケジュールに関する話し合いが関係者間で開催された。話し合いでは、「進路探究」が生徒にとって有意義な授業であったことが高校教員たちから言及された。一方で大学側からは、次年度の授業と考える「マイプロジェクト」の構想と、大学と高校の年間行事予定の都合から授業実施時期と回数の削減案を伝えた。すると高校側からは、「マイプロジェクト」が進路指導の文脈ですでに生徒に課題として課している「志望理由書」や、3月に新高の制度として設けられた「立志式」（自己の将来設計を発表する学校行事）の準備とトピックが重なり、「生徒たちが混乱する」という懸念が示された。さらに、今回の高大連携の対象を別専攻にも拡大すべきではないか、という話も浮かび上がってきた。

この議論を通じて、打合せ後の協議では、次年度の3年生向けプログラムでは、内容が重複する「マ

イプロジェクト」ではなく、生徒たちが書き上げた「志望理由書」や「立志式」を再度深掘りし、自身の言葉で語りなおせるようにする「マイテーマ」という授業にチューニングすることに決定した。

#### 4.8 プログラム後のインタビュー

インタビューは、2024年9月に、受講した生徒2名（IN, SY）と、高校側の担当教員1名（IT）に対してグループインタビュー形式で、合計60分程度実施した。質問項目は、高大連携授業を振り返って印象に残っていることを軸にしつつ、それを掘り下げる形で進めた。

生徒INは、印象に残ったこととして団地でのフィールドワークを挙げた。INは、同じ市内在住でありながら「知らなかった世界」があったと語りながら、授業で「答えのないことを考えるのは正直しんどかったけど、この考えていること自体に意味があるのかなと思って、とにかくなんでも思ったことを口にするように」した効果として、「考えることが面白くなった」と意義を説明した。

生徒SYも、団地でのフィールドワークを経て「家が近いのに知らないことってたくさんあるんだな」と述べ、授業の“問う”と“考える”を鍛えるに関連づけながら、このプログラムで「問うて、問うてということをするなかで、自分のことを深掘りする仕方を学べた。その経験が受験の際に非常に役に立った。自分のことをみつめるきっかけを与えてくれた」と振り返った。

一方、授業に参画した教師ITは、本プログラムの効果が彼女らの進路選択に現れていると説明した。ITは、インタビューの中で「問うて、問うてという経験をしているので、自分の志望理由がぶれない」や「自分の中でこれだというものを強く持っている子たちが多い」と表現しながら、「学力レベル的に受験可能であっても、この分野は自分の方向性と違うからという自分の明確な理由で受験しないなど、強い意志を感じた」と問いに焦点を当てた授業の意義を強調した。

関連して、俯瞰的な観点からの高大連携の意義を次のように説明した。

探究授業は高校側でもやっていたが、何でも解決策を出そうとして、非常に浅いものになっていた気がする…（中略）地域をフィールドに何か取り組みをしても提示される課題に、例えば「SNSで何かする」など、安易な解決策を考えて提案するというような落とし所になり、本当に意味があるのかどうか疑問だった。しかし、考えることの専門家である大学教員との探究は、考えることそのものに意味があることを教えてくれた…（中略）高校の教員側の意識が大きく変わり生徒とともに考えることができるようになった。

彼女の発言は、高校が独自に探究授業として展開していた授業の経験に由来している。その授業では、隣県の中山間地を訪れて事業者にインタビューし、地域課題を解決する案をグループで考える、というものであったが、あるグループは「課題はない」と回答されてそこで学習が止まってしまったそうである。それに対して、この高大連携では「大学教員がプロセスを通じて考えることそのものを鍛える」ものであり、そこでの「ああでもない、こうでもない」こそが高校から大学への学びの接続のうえで欠かせないものだと言及している。

#### 5. 本プロジェクトの成果と今後の課題

以上、本稿では、高校と大学の学びがつながるための具体的な実践を報告した。既存研究では、高大連携をより生徒にとって意義あるものにするためには、現場実践、なかでも運営的側面に注目する必要性が指摘されていた。本稿で描写したように、高大連携のプログラム開発においては、教室内の授業実践だけでなく、会議でのすれ違いとその齟齬のすり合わせの努力や、限られた人的・時間的リソースを可能な限り最適化するための調整などがなされる現場の業務がプログラムを特徴づけることにつながる。そしてその際に、高校と大学の教員が過度に線引きをせず、共にプログラムを考える機会が重要となる。

上記の実態を示すために、本稿では2つの高大連携プログラムを描写した。「3」では、新しい形式で

の授業は展開されたものの、授業は大学教員が運営し、高校教員は引率の立場にとどまる、という既存の分業体制は変わらなかった。加えて、高校内での学びのプロセスに変更はなく、そこでの「高大連携」はある種切り離された授業のままであった。

一方、「4」の「進路探究」では、高校の教員はすべての授業に参画し、筆者らの運営する授業に生徒とともに参画する立場であった。とりわけ第2回授業が顕著であるように、授業の進行に生徒の理解が追いつかず、学びの環境が不安定になったときに、この混乱こそが探究であると教室内で発言することによって、そこに教師と生徒という明確な立場ではなく、協働して学習コミュニティをつくろうとする状態が創発した。こうした前提とする分業や立場が揺るがされ、再編される様子は、第5回のフィールドワークでも確認することができた。

高大連携の現場において大切なことは、私たち教員が教育の「理念」を共有しながら、自身の依拠する学習観やそれを支える認識論的枠組みを自覚し、それを突き合わせて相対化し、対話の回路を開く「態度」で向き合うことであろう。それは、大学と高校教員、そして生徒たちが学習コミュニティを形成することであり、その芽は「進路探究」の最終回で述べられた「ああでもない、こうでもない」を教職員自らが実践する中に脈打つものかもしれない。

ただし、課題も残っている。例えば、生徒たちにとってこのプログラムが主体性を引き出し、変容を促すような教育実践となったのかどうかは学習者や高校教員への一部の調査にとどまった。本稿でも傍証的な出来事として受講した生徒の意見を紹介したものの、田中（2022）が今後の高大連携研究の論点として示した「成果面での評価」としては、本稿では不十分な達成となった。また、今回の事例は同一学園内の高大連携であり、そうではない前提、つまり建学の精神のような「理念」を共有せずに高大連携プログラムを構想する際に、どのように高校と大学の学びのつながりが形成されるか（またはされないか）は、さらなる実践と検討が必要であろう。本稿が、それを進めていくための実践記録として意義をもてば幸いである。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP22K01087, JP23K20553 の助成を受けたものである。また、本稿で描写の対象となった学内外の関係者には、本取組みを学術的考察の対象とすることを伝え、本稿を通読してもらった上で投稿の同意を得た関係者の皆さまにはここに記して改めてお礼申し上げます。

## 文献

- 新井 紀子 (2020). AI 時代の高大接続改革——読解力調査から見る今の高校生・大学生—— 大学教育学会誌, 41(2), 2.
- 中央教育審議会 (2014). 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について (答申) 文部科学省 Retrieved May 29, 2024, from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf)
- 後藤 尚人 (2016). 高大連携と地域連携 大学教育学会誌, 38(1), 13-15.
- 星野 あゆみ (2020). 国際バカロレア (IB) の実際と高大接続改革 大学教育学会誌, 41(2), 15-17.
- 井庭 崇 (2014). 創造的な対話のメディアとしてのパターン・ランゲージ——ラーニング・パターンを事例として—— SFC JOURNAL, 14(1), 82-106.
- 川合 宏之 (2018). 我が国における高大連携の変遷と今後の展望——より自主性を尊重する教育へ—— 経済教育, 37, 20-26.
- 木本 浩一 (2018). ハンズオンであること——「社会探究入門」をふりかえって—— 関西学院大学高等教育研究, 8, 1-14.
- 中條 安芸子 (2011). 高校と大学の教育的接続——7年間で考える協働的接続プログラムのあり方—— 大学教育学会誌, 33(3), 144-149.
- 認定 NPO 法人カタリバ (2023). マイプロジェクト Retrieved May 29, 2024, from <https://myprojects>.

jp/

- 小田 隆治 (2016). 連携の課題と可能性 大学教育学会誌, 38(1), 8-12.
- 大塚 雄作 (2020). AI 時代の高大接続改革を捉える視点——大学教育の研究と実践の今後に向けて—— 大学教育学会誌, 41(2), 3-5.
- 志津木 敬 (2002). 〈ラウンドテーブル〉高大連携の展開と課題を司会して 大学教育学会誌, 24(2), 73-75.
- 志津木 敬 (2004). 大学教育研究にとっての「高大連携」——大学教育学会における取り組みを考える—— 大学教育学会誌, 26(1), 119-122.
- 志津木 敬・徳永 哲也 (2003). 〈ラウンドテーブル〉これからの高大連携 大学教育学会誌, 2(2), 53-55.
- 杉谷 祐美子 (2004). 大学教育の接続——その現状と課題—— 大学教育学会誌, 26(2), 16-22.
- 田中 孝平 (2022). 高校・大学間における教育接続タイプの特徴 大学教育学会誌, 44(1), 150-159.
- 田中 孝平・松下 佳代 (2021). 高大接続における学習の連続性と非連続性の検討——高校で探究学習を経験した学生の語りの分析を通して—— 大学教育学会誌, 43(1), 149-158.
- 山地 弘起 (2020). 指定討論 大学教育学会誌, 41(2), 23-24.
- 山川 修・早川 公 (2023). ディープ・アクティブラーニングのはじめ方——つながりのなかに主体性を取り戻す—— 春風社