



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	高大接続における学生の興味・関心の変容プロセス：探究型大学入試を経て入学した学生の語りの分析にもとづいて
Author(s)	田中, 孝平; Tanaka, Kohei
Citation	高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習, 32, 1-10
Issue Date	2025-03
DOI	https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.32.1
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/94556
Type	departmental bulletin paper
File Information	HighEdu.32_p01-10.pdf



The Process of The Shift of Student Interest in High School-University Articulation: Based on The Analysans of Narratives of Students Who Entered through Inquiry-Based University Entrance Examinations

Kohei Tanaka *

Institute for the Advancement of Higher Education, Hokkaido University

高大接続における学生の興味・関心の変容プロセス —探究型大学入試を経て入学した学生の語りの分析にもとづいて—

田中 孝平**

北海道大学高等教育推進機構

Abstract — This study aimed to provide a novel perspective on high school-university articulation by examining how students connect the interests they discovered through this inquiry-based learning to their university studies. To this end, a semi-structured interview survey was conducted with three students who had engaged in inquiry-based learning in high school, passed the Inquiry-Based University Entrance Examinations, and subsequently matriculated at a comprehensive research university. The narratives were subjected to a reflexive thematic analysis. The themes included the expansion of interests and concerns through in- and out-of-class, the reconstruction of interests and concerns through communication with diverse academic fields and the transformation of personal interests and concerns. These findings suggest a new approach to high school- university articulation that considers the process of reconstructing the learning of individual students in the regular curriculum as well as in co-curricular and extracurricular activities.

(Accepted on 1 February 2025)

1. 問題と目的

わが国では、1990年代以降、大学進学率の上昇を背景として、受験に向けた長期的な学習を要し、激しい受験競争を課す学力試験である「エリート選抜」に加え、競争性がそれほど激しくなく、学力試験に

限定されない推薦入試やAO入試のことを指す「マス選抜」が実施されるようになった（中村，2011）。その結果、高校・大学間の接続（以下、高大接続）のルートは、①高校で受験に向けた教科学習に取り組み、学力試験を経て、大学へ入学するルートである「エリート型接続」と、②高校で必ずしも受験に

*) Correspondence: Institute for the Advancement of Higher Education, Hokkaido University, Sapporo 060-0817, Japan
E-mail: tanaka.kohei@high.hokudai.ac.jp

**) 連絡先：060-0817 札幌市北区北17条西8丁目 情報教育館

向けた教科学習に取り組むことなく、推薦入試やAO入試などを利用し、大学へ入学するルートである「マス型接続」のルートに分化するようになった。このように、高校時代の学習経験が多様化し、大学入学者選抜が複数化したことを背景として、高大接続には、教育内容・教育方法上の接続を指す「教育接続」(荒井, 2005) が求められるようになった。たとえば、大学教育では、初年次学生を対象としたリメディアル教育や初年次教育が実施されるようになり、学習者の「円滑な移行」を図ることが政策及び実践の中で目指されてきた(荒井, 2011)。

一方、2000年代になると、エリート型接続を主たるルートとする進学校が、スーパーサイエンスハイスクール(以下、SSH)やスーパーグローバルハイスクール(以下、SGH)に指定され、「総合的な学習の時間」において、「課題研究」などの名称で、「高度化された探究学習」が実施されるようになった。

なお、探究学習は、「①自ら問題を発見し、②調査・観察・実験などによって事実を明らかにし、③事実に基づいて論理的・批判的な思考・判断を行い、④導いた結論を表現したり、問題を解決したりする学習活動」(楠見, 2017, p.68)と定義される。現在の教育課程において、探究学習は教科(「古典探究」や「日本史探究」など)と総合(「総合的な探究の時間」)で実施される。

高校の総合における探究学習の歴史を遡れば、1970年代頃から国立附属高校や一部の私立高校において、受験に向けた教科学習に対するアンチテーゼとして探究学習が実施されていた(高橋, 2008)。それに対して、現在の探究学習の実践は、過疎地域における高校魅力化に向けた課題解決志向の探究学習をはじめとして、実践の種類は多岐にわたる。その中でも、SSHやSGHで行われてきた探究学習は、「学部生の研究の高校生版」(溝上, 2018, p.156)とも称され、大学等の研究機関と連携しながら、高度な実験手法や国内外のフィールドワークを用いた長期的にわたる研究活動を行い、学術的な論文執筆が求められるといった特徴を有している。本論文では、こうした特徴をもつ探究学習を「高度化された探究学習」と呼称する(以下、本論文では「高度化された探究学習」を「探究学習」とする)。

また、2010年代後半になると、それまで学力試験

を主とする一般選抜のみを選抜形態として用いていた難関大学において、探究学習で作成した成果物を直接的に評価したり、主として探究学習で育成される能力を間接的に評価したりする「探究型大学入試」と呼ばれる推薦入試やAO入試が難関大学を中心として展開するようになった(楠見他, 2016; 高橋, 2020; 田中他, 2023)。したがって、エリート型接続を主に目指す高校では、高校時代に探究学習に取り組み、その成果を探究型大学入試に活かして、大学へ入学するという新たなルートが生み出されたのである。

こうした背景を踏まえ、高校の探究学習を通して身につけた資質・能力が大学における学習へどのように活かされていくのか(活かされていないのか)について質的に描き出されてきた(井下・柴原 2022; 田中・松下, 2021)。また、西他(2023)は、高校の探究学習のうち、「探索」「体験」「討論」の経験が、大学における卒業論文や演習の取組との間に一定の関連があることを量的に示している。これらの先行研究では、高校の探究学習における「成果」が大学の学びへいかに影響を及ぼすのかという点が着目されてきた。しかし、高校の探究学習を通じて発見された興味・関心に基づいて学習者は大学でどのように学んでいくのかという学びの「プロセス」までは十分に注目されてこなかった。

そこで本研究では、高校時代の探究学習を通して発見された興味・関心は大学における学習へどのようにつながっていくのかを明らかにすることを目的とする。学習者の視点から高校から大学への移行プロセスを質的に描き出すことで、高大接続へ新たな見方を提起することを目指す。

2. 方法

2.1 調査対象者

本研究は、まず筆者がTA(ティーチング・アシスタント)を務めていたX大学教育学部の初年次の専門基礎科目Y(2020年度前期開講、履修者62名)の受講生を対象として始められた。担当教員の許可を得て受講生に質問紙を配布し、協力を得られた学生

36名のうち、高校時代に探究学習を経験したことのある学生22名が対象となった。

実際の調査を開始するにあたっては、事前に実施した質問紙の項目を考慮に入れて、回答者間で回答の広がりが見られるようにインタビュー対象者を絞り込んだ。具体的には、「探究学習への意欲・関心の程度」と「高校時代の探究学習における成果の大学の学習への活用実感」の回答が幅広くなるように、8名の学生を抽出した。8名の学生は、高校時代の探究学習にややもしくはとても意欲的に取り組み、大学での学習にもその成果をややもしくはとても活かしていると考える学生6名と、高校時代の探究学習にあまり意欲的に取り組まなかった、あるいは、どちらともいえないと回答し、高校の探究学習の成果を大学での学習に活かしているかについてはどちらともいえないと回答した学生2名から構成された。

事前に実施した質問紙調査では、探究学習への関心・意欲があったと回答した学生の割合及び高校時代の探究学習の成果を大学での学習に活かしていると回答した学生数は、全体数である22名のうち約7割（それぞれ72.7%、68.1%）を占めていた。このことから、調査対象者の約7割である6名を、高校時代の探究学習に意欲的に取り組み、かつ大学でその成果を活かしていると考えている学生とすることが妥当であると考えられた。

そして、実際に、8名の学生を対象としてインタビュー実施する中で、探究型大学入試での合格経験を述べた学習者は、探究学習を通じた高大接続について興味・関心という観点からその中身を具体的に語っていることが浮き彫りになった。そこで本研究の分析対象を、高校時代に探究学習に取り組んだ学習者のうち、探究型大学入試を経て大学に進学した学生2名のみに焦点化することにした。

次に、教育学部以外の他の学部 소속する学生であれば、どのような特徴が見られるかを明らかにするために、X大学の教員であるZ氏がアドバイザーを務めていた高校で、高校時代の探究学習の内容をよく知る学生のうち、探究型大学入試を経てX大学に進学した薬学部の学生1名（学生C）の紹介を受け、調査対象者に加えた¹⁾。

その結果、本研究では、高校で高度化された探究学習に取り組み、探究型大学入試の受験を経て、総合型研究大学であるX大学に進学した学生3名が最終的な分析対象となった。表1に示す通り、教育学部²⁾の学生2名（学生A・B）、薬学部の学生1名（学生C）である。本研究は、アクセシビリティの関係で、選定された大学と対象学部 に大きな偏りがみられる点に限界があるが、探究型大学入試の合格者が全体の合格者数の10%以下に限定されている現状（高橋，2020）に鑑みると、少数事例に絞ったとしても研究を行う意義があると考えられた³⁾。

なお、本研究において、調査者（筆者）と調査対象者との間には、成績評価のやり取りなどの直接の利害関係は存在しておらず、調査対象者から率直な語りを聞くことができたと考えられる。

2.2 調査方法

本研究では、調査対象者の学年が上がるにつれて、大学内外でさまざまな経験をするのが予想されたため、1回目のインタビューで語られた内容が後続の学年でどのように語られるのかを検討することを意図した。そのため、本研究では、学年をまたいで2回以上の継続的な半構造化インタビュー調査を実施した。ただし、調査対象者によってインタビュー調査への協力の意向にはばらつきがみられたため、インタビュー調査の回数には異なりがみられる。な

表1 調査対象者の概要

属性	探究テーマ	学部	入学年度	調査日程		
				1回目 (Int1)	2回目 (Int2)	3回目 (Int3)
A 文系／SGH	外国にルーツをもつ子どもに対する母語教育の支援	教育	2020年度	2020/8/5 (当時1年生)	2021/8/5 (当時2年生)	2022/7/6 (当時3年生)
B 文系／SGH	先進国と発展途上国の間の国際的支援の功罪	教育	2020年度	2020/8/5 (当時1年生)	2022/7/11 (当時3年生)	
C 理系／SGH	パラオ共和国における肥満の改善	薬	2020年度	2022/7/19 (当時3年生)	2023/7/10 (当時4年生)	—

お、インタビュー調査開始前に、インタビューの内容について、調査対象者にメール及び書面にて丁寧に説明した上で、研究協力及び録音に関する同意書への署名を得た⁴。インタビュー時間は、それぞれのインタビューで、約 50 分であった。

1 回目のインタビューでは、①高校の探究学習ではどのようなテーマの探究に取り組んだか、②高校の探究学習の中で難しかったことや、よかったこととしてどのようなことがあるか、③高校での探究学習の経験は大学の学びにどのように活かされていると考えるかという点を尋ねた。また、2 回目のインタビューは、前回のインタビューから約 1 年が経過した後に実施し、前回のインタビューで不明だった箇所の意味をもう一度確認した上で、前回のインタビュー内容から印象的だった語りを引用したり、その内容を要約したりして、一緒に振り返りながら、その語りに関連する追加の情報の有無や、その語りに対する調査対象者の見方を改めて尋ねた。

2.3 分析方法

本研究では、得られたインタビューデータに対して、再帰的テーマティック分析 (reflexive thematic analysis, 以下、再帰的 TA とする) を行った。再帰的 TA とは、データセットの中に含まれる意味のパターン (テーマ) を体系的に特定し、整理するための方法であり、分析の際には研究者の主観的な分析が行われ、あらゆるリサーチクエスションに対応する方法であるとされる (Braun & Clarke, 2006)。再帰的 TA は、サンプリングに特定の要件はなく、ほとんどの種類のデータに用いることができるという特徴があり、GTA (Grounded Theory Approach) で要求される「理論的飽和」など、詳細な理論的・技術的知識を必要としない (Braun & Clarke, 2021)。また、再帰的 TA には、分析の際に求められる理論的基盤が柔軟であるといった特徴がある。一方、再帰的 TA はデータから価値のある意味を抽出する探索的過程であるため、強固な理論構築を目指す場合には適さない手法であるともいえる。

ただし、本研究で扱う対象事例は、比較的少数事例であり、理論的基盤を整える上では限界があることや、萌芽的な研究段階であることを踏まえ、まず

仮説的に価値のある意味を探索することに意義があると判断し、本研究では再帰的 TA を採用することが適切であると考えられた。

再帰的 TA の中でも多様な方法があるが、本研究では、教育学をはじめとして多くの分野で引用されてきた、Braun & Clarke (2006) が提唱する 6 つのフェーズにしたがって分析を行うことにした。すなわち、①データへの精通、②コーディングの実施、③初期テーマの検討、④テーマの開発とレビュー、⑤テーマの練磨、定義と命名、⑥報告の作成という 6 つのフェーズである。これらの一連の分析はすべて著者によって遂行され、分析の際には、調査対象者から提供を受けた探究学習の成果物等も参照し、多角的な視点で分析を実施した。

なお、本文において、学生の語りの抜粋部分は四角で囲んだ。また、本文中で学生の短い発言を引用する場合は「」で括り、筆者による補足は [] を付した。さらに、インタビューの語りを引用する際には、1 回目のインタビューには Int1, 2 回目のインタビューには Int2 のように記号を付した。

3. 結果と考察

3 名の調査対象者の語りについて、再帰的 TA を行い、Int1 で語られた内容をもとに共通するテーマを探索し、Int1 で得られたテーマに基づいて後続のインタビューの中でそのテーマが具体的にどのように語られるのかを整理した。その結果、表 2 の通り、3 つのテーマが生成された。テーマは、「正課内外の取組を通じた興味・関心の拡張」「異なる学問分野との対話を通じた興味・関心の再構築」「自身の興味・関心の変容」というテーマから構成される。

3.1 正課内外の取組を通じた興味・関心の拡張

まず、1 つ目のテーマである「正課内外の取組を通じた興味・関心の拡張」についてみていこう。学生 A と学生 B は、高校における探究学習の経験を踏まえ、自身の関心分野を明確化し、大学の学習の中で、関連する教養教育科目を受講できたと考えている。たとえば、高校の探究学習の中で、外国にルー

表2 学生が経験した高大接続に関するテーマ

テーマ	特徴
正課内外の取組を通じた興味・関心の拡張	高校時代の探究テーマに関連して自身の興味・関心を明確化させ、自律的に科目を選択したり、正課外活動に参加したりする中で、興味・関心を拡張させる。
異なる学問分野との対話を通じた興味・関心の再構築	高校時代の自身の興味・関心とは異なる学問分野を大学で学んだり、対話したりすることによって、自身の興味・関心を再構築する。
自身の興味・関心の変容	高校時代の探究学習で抱いていた興味・関心が大学での学習を通じて変容する。

ツをもつ子どもに対する母語教育の在り方についてインタビュー調査を用いて探究した学生 A は、「そこまでめっちゃめっちゃ関わりがあるかって言われたら、ドンピシャで[中略]ってことはなかった」(Int1)としながらも、「雇用保険とか社会保険とかの部分で、外国人労働者、外国人市民の人たちの扱い」(Int1)に関わる教養教育科目を複数受講しており、その中で探究学習の利点を感じている。

一個、自分の興味があることがあると、なんか授業を聞いていても、「ここでつながっているんだな」とか、そこに、いろんなものを集積していけるので、それがよかったなと思いました。自分に興味があるものがあるっていうのが、すごくよかったなって思います。

(学生 A / 大学 1 年次 / Int1)

さらに、先進国と発展途上国の間の国際的支援のあり方について探究した学生 B は、高校の探究学習を通じて大学に入ってやりたいことを明確化させ、高校時代に発見した興味・関心が大学で学習を進める際の 1 つの参照基準になっていると語っている。

僕の場合だと、高校の 3 年間、こういう研究活動をやっていたわけで、大学に入っても意識しなくても、自然とやっぱこういう分野に関心が向いてしまうんですね。たとえば、履修する科目を迷ったら、やっぱり自分が今までやっていた、こういう研究に似たようなものを取りたくなりますし。[中略] 逆に、同じことをやりたいって思わなくても、たとえば、高校のときにこういうことをやっていたから、逆にこういうことをやってみたいっていう対比であったり。

(学生 B / 大学 1 年次 / Int1)

そのため、学生 B は、「[大学の] 卒業論文もこれ[高校の探究学習]の延長線で書こう」(Int1)と考え

ており、「そのための材料集めというか、知識を補うために」(Int1)、教養教育科目を受講するなど、大学高年次を見据えた学びを進めていることが窺える。

以上の正課内での学びに加え、学生 A と学生 B は、課外活動でも積極的な関与をとろうとする様子がみられる。新型コロナウイルスによる渡航制限の影響で活動が制限されたものの、学生 B は「4 年間の中でも、1 回生のうちからどんどん、将来のためになる活動をしたかった」(Int1)と語るように、課外活動への意欲を示していた。一方、学生 A は、大学 1 年生の頃、「外国にルーツをもつ子どもへの学習支援とかボランティアにも行きたいと思っていたが、[新型コロナウイルスの影響で]それはできなかった」(Int1)と語りながらも、「その代わりに、[中略] ファンドレイジングっていうプロジェクトに私も参加して、NPO や NGO の人にインタビュー」(Int1)を実施するなどの活動を行った。

もともと、学生 A は、高校で探究をしていた頃、「外国につながる子ども、ポーンっていう感じだった」(Int2)けれど、大学でさまざまな科目を学ぶ中で、「難民とか、外国人労働者の支援みたいなのところも」(Int2)興味を抱くようになり、実際に外国にルーツのある高齢者(在日朝鮮・韓国人)の支援にも関わった。このように、学生 A は、一連の正課外活動を通じて、さまざまな実態に触れる中で、高校時代に関心をもっていた「外国にルーツをもつ子ども」という対象から、在日朝鮮・韓国人やニューカマーへというように、関心のある対象を包括的にマイノリティへとネットワーク状に拡張しながら、自身の関心のある対象を広げていった。

このような中で、学生 A は、高校時代、外国にルーツのある子どもたちに母語教育を充実させることが子どもたちの幸せにつながると論文内でも自明視していたが、正課内外でマイノリティに関わる幅広い経験を通じて、そのような解決策の前提自体を疑う

ようになり、適切な方策を模索するに至った。

[高校の頃は] 母語教育っていうのを [外国にルーツをもつ子ども達に対して] ただやればいいと思ってたが、でも、それは、支援者の目とか教員の目からしたら必要って思うかもしれないけど、その子どもたちにとっては、まずは日本語に慣れて、日本の環境に適応させることが、心地よく暮らしていくために優先っていう子もきつーと思うので。ただ、こうすればいいっていう解決策を単純に提示できるものでもないんだっていうのも思いました。（学生 A / 大学 3 年次 / Int3）

以上のように、学生 A にとって、高校での探究学習の経験は大学の学びを進める上での「出発点」として機能している様子が窺える。だが、それ以上に、学生 A は、大学に入学してから自分も高校のときに何を考えていたのかを振り返りつつ、高校時代の考えを基準として、自分が大学で新たに考えたことを比較しながら学びを深めている。

高校のときに、一本自分でそういうのを [=論文を] まとめていたことで、そこ [=外国にルーツをもつ子ども] の新しいことを学んだときに、高校のときの自分と照らし合わせながら、ここが新しい気づきなんだとか、こういうところ、自分になかった考えなんだなあっていうのが、わりと明確に感じられる（学生 A / 大学 3 年次 / Int3）

これらの一連の語りが示すように、学生 A は、高校の探究学習の中で自身の関心を発見し、その関心にしたがって、教養教育や正課外活動に関与していた。その過程には、高校時代から続く自身の関心をネットワーク状に拡張させ、高校時代の自身の関心を相対化させる中で、高校時代の関心と大学で得た関心を統合することによって、新たな関心を模索するというプロセスが含まれている。

3.2 異なる学問分野との対話を通じた興味・関心の再構築

2 つ目のサブテーマは「異なる学問分野との対話を通じた興味・関心の再構築」である。3.1 で述べたように、学生 B は、高校の探究学習の経験を通じ

て大学高年次の卒業論文を見通し、大学低年次の学びを意味づけながら学ぶことを意図していた。一方、それと同時に高校時代に自分自身が見出した興味・関心を大学でも継続して、連続的に積み重ねようとする自身の探究観に対して疑念も抱いていた。

もう悩むこともなく、高校での研究内容を継続しようと思ったんですけど、本当にそれでいいのかなっていうのは、時々思いますよね。教育学部では [中略] いろんなことを、教授の話を、聞いたりしたじゃないですか。こういう、たくさんいい話を聞いて、こういう分野もあるっていうのに [中略]、誰の教授の話を聞いたわけでもない、自分の、自己流の研究を大学で続けていくのは [中略] はたしてお金を払って大学の授業を受けているのに、それを全く反映させないで、このまま続けていいのかなとか。大学の意味、ちょっと台無しにしてないかな、僕、みたいな。

（学生 B / 大学 1 年次 / Int1）

学生 B は、大学 1 年の時点で、すでに高校時代の探究テーマを継続させることに疑念を感じていた。その後も、学生 B は大学であらかじめやりたいことがすでに決まっていた、研究の軸が定まっていたために、大きな迷いを抱えることはなかったと回顧している。しかし、自分自身の問題意識に関連する内容についての学びを深める中で、自分にとってどのような学問分野が最適なのか、「小さな迷い」を抱えることは何度もあったという。

僕はあらかじめ決まっていたから、枝分かれ的に、逆にこれにちょっと近い科目を勉強してみようみたいな感じで。1 回生の時に、心理学を勉強したり、それに関しては、[中略] 研究の軸が一本に決まっていながらも、そこからいろんな幹が出てくる。さまざま大きく迷うことはなかったものの、小さな迷いとかはいっぱいありますね。

（学生 B / 大学 3 年次 / Int2）

最終的に、学生 B は、「小さな迷い」を抱えながらも、自身の高校時代の関心を拡張する形で現在の研究関心を見出すことにした。したがって、学生 B は大学で自分の関心を大きく変容させなかったが、「迷いながらっていうのも非常にいいと思います。逆に

そうじゃないと気づけないこととかもちょっとあると思うし。」(Int2)と語り、迷うことにも肯定的な立場を示している。以上のように、学生Bは、高校の探究学習を通じて発見された関心を大学で拡張させていくことに対して前向きである一方、高校時代から続く関心にこだわる自身の探究観に対して疑念をもちながら、「小さな迷い」を抱えるというアンビバレントな感情を抱えていた。しかし、学生Bもその意義を認めるように、学生Bに生じた興味・関心の揺れ動きのプロセスは、さまざまな学問分野との出会いや対話の機会を提供し、自身の興味・関心をさらに明確化させることになったのである。

3.3 自身の興味・関心の変容

上述の2つのテーマに対して、高校の探究テーマに関連する自身の興味・関心に変化するケースとして、3つ目のサブテーマである「自身の興味・関心の変容」がある。

学生Aと学生Bとは対照的に、大学入学直後に関心を変容させた学生の最たる例として学生Cがいる。学生Cは、「そのとき [=探究型大学入試の際に推薦書を書いたとき] の理由と、今 [=大学3年次] やりたいこととしたいことってのは全然違う」(Int1)と捉えていた。ただし、学生Cは、高校時代に抱いていた興味・関心を変容するのは「当たり前だ」という話を教員から聞いており、それ自体を問題とはみなさず、むしろ肯定的に捉えている。

高校生のときは、そういうふうに思ったかもしれないけど、[大学に]入ってからやっぱりいろんなものに触れて、変わるってというのは当たり前っていうふうに。なんか、もう、僕もそれは当たり前だと思うんですけど。それを結構 [教員から] 聞くことが多くて。

(学生C / 大学3年次 / Int1)

元々、学生Cは、高校時代にパラオ共和国で公衆衛生に関するフィールドワークを行った探究経験を踏まえ、それ [=肥満を防ぐための方法] が実際に薬として出回ったら、それは公衆衛生の改善にもつながるっていう、そういったメリットを見込んで」(Int1)、薬学部に進学し、医療におけるニーズを踏

まえた臨床研究に興味を示していた。しかし、学生Cは「[大学の中で] 教授だったり、いろんな人の話を聞くにつれて」(Int1)、「ニーズに対して研究やることは、大事なんですけれど」(Int1)、「自分がしたいのは、何かっていうのを考えたときに」(Int1)、基礎研究の方であると感じるようになった。その際、学生Cは、高校時代に学んだ知的生産の方法といった「考えの型」を学んだことを大学での学習にも活かしているという。

分野関係ないですけど、高校の時に自分のテーマを決めて、答えのない問いに、自分なりのアプローチで解決、あるいは糸口を見つけていくっていう、そういったプロセス、アプローチっていうのを学ばせてもらったという。「考えの型」自体っていうのはやっぱり、高校時代にあったからこそ、すんなりと今、それを別の分野ですけど、置き換えてすることができるというふうにできた、自分では思っているんですけど。

(学生C / 大学3年次 / Int1)

このように、学生Cの場合、研究テーマは大学における学びへと直接接続されていないものの、大学の中でさまざまな研究領域に触れる中で、自身が抱いていた高校時代の関心事である「ニーズに対する医療」と対比する形で、基礎研究の意義を発見するに至った。一方、メタ的に捉えたとき、高校時代に学んだ研究の型は、大学での新たな分野にも通ずるものであると理解されていた。

4. 総合考察と今後の課題

本研究では、高校で高度化された探究学習に取り組んだ学習者のうち、探究型大学入試を経て入学した学習者が、高校での探究学習における興味・関心を大学における学習にどのようなにつなげていくのかを検討してきた。その結果、学習者が高校時代の探究学習で見出された興味・関心を軸として、大学で学ぶプロセスが描き出された。

具体的には、学生Aと学生Bは、高校時代の探究学習のテーマに関連した教養教育科目を受講したり、探究学習のテーマに関連した課外活動に実際に

参加したり（学生 A）、参加することを検討したりしていた（学生 B）。このように、学生 A と学生 B は、正課内外の学びを通じて、新たな他者や対象と出会い、高校時代に自身が抱いていた興味・関心を相対化させることによって、新たな関心分野を模索していた。

一方、学生 C は、大学での正課授業の経験や教員からの話を通じて、高校時代に見出された自身の興味・関心を変容させ、そのこと自体を肯定的に捉えていた。このように、高校の探究学習における興味・関心が連続せず、大学で新たな興味・関心が設定されることもある。学生 C の事例は、学生によって興味・関心の変容や消失が何を意味するのか、それが教育的にみて意義のあるものかどうかを検討する必要性を示唆しているといえる。

特に、学生 B は、自身の興味・関心を大学でも連続的に拡張させ、卒業論文でも継続することを意図しながらも、それと同時に、自身の高校時代に形成した研究観や研究内容を継続させることに対しての悩みも表出していた。しかし、学生 B は、大学で自身の関心を拡張させることと、新たに異なる学問分野を学び始めることの間で苦悩するという経験を通じて、自分自身が高校時代に抱いていた関心とは少し離れた学問分野とも対話し、その結果、自身の関心分野をより明確化することにつなげていった。

松下（2010）は、高校と大学の間の〈連続—断絶〉関係を、unlearn（learn-unlearn-relearn）のプロセスの一例とみなし、その際には「高校までに学んだことがらをいったんほどき、そのある部分を使いつつ（別の部分は捨てたり、新たに継ぎ足したりしながら）、必要に合わせて再構成」（p.11）されると述べている。学生 A や学生 B は、まさに高校から大学にかけて unlearn を経験し、高校時代の興味・関心の一部を残しつつ、大学での正課内外の学びを通じて新たに他者や対象と出会い、その中で自身の興味・関心を再構成していったとみることができる。

Beach（1999）は、「個人が新しい誰かや、何かになるために、知識、スキル、アイデンティティを再構築しようとする意識的な反省的闘争」を指す「共变的移行（consequential transition）」という概念を提起し、共变的移行を 4 つの類型として概念化されている。すなわち、小学校から中学校へのように、時間

的に前後する活動の中で、複数の活動の間を一から他方へ移行する場合に起こる「単方向移行（lateral transitions）」、家と学校の往復、校内での異なる科目間の移動など、同時期に 2 つ以上の活動に個人が参加する際に生じる「双方向移行（collateral transitions）」、また新しい教育改革に適応する教師のように、それ自体が変化していく 1 つの社会活動の境界内で起こる「包括的移行（encompassing transitions）」、お店屋さんごっこなど、十分に経験されていない活動への参加を見積もり、模倣する教育活動内で起こる「媒介的移行（meditational transitions）」である。

実際に、学生 A や学生 B が経験したように、高校の探究学習を通じた高大接続という観点から大学での学びをみたとき、彼らの学びは正課内にとどまることなく、正課と準正課・課外活動の往還という双方向移行として経験されていた。これらの研究知見は、高校の探究学習と大学における学習の接続という正課カリキュラムの範囲内での高大接続の経験に迫ろうとした本研究であっても、学生が経験する高大接続は正課内では単に説明できないという事実を示している。こうした事実は、高大接続を考えていく際に、個々の学生の学びの再構成のプロセスを踏まえ、学生が正課内外をどのように架橋し、それらを自身の中でどのように結びつけて学びを深めていくのか、すなわち単方向移行のみならず、双方向移行を幅広く捉える必要性を提起しているといえる。

しかし、本研究には課題も存在する。1 点目の課題は、アクセシビリティの関係で本研究が少数事例に基づく限定的な知見であったという点である。本研究は調査を進める中で調査対象者を絞り込んだり、追加したりした萌芽的な研究であることから、調査設計上の課題が残されている。今後の研究では、人文・社会科学、自然科学の多様な学部・学科において事例研究を拡張させ、知見の妥当性を検証していくことが求められる。加えて、本研究では仮説的に意味のあるテーマを抽出するプロセスとして再帰的 TA による分析を採用した。ただし、今回の結果を踏まえてより強固な理論構築を目指す場合には、調査対象者数を拡大させるとともに、異なる質的分析を実施することで分析結果を補完していくことを検討することも必要となる。

2 点目の課題は、高校時代の探究学習の経験につ

いては十分に明らかにできていないという点である。今後の研究では、学習者が高校の中でどのように探究学習に取り組むのかについてのアクションリサーチを併用しながら、よりミクロな視点から検討を加え、高校在学時まで調査範囲を伸ばし、より長期的かつ具体的な調査を実施していくことが必要である。

注

- 1 学生 C に連絡を行った時点で、学生 C はすでに 3 年次であり、その他の 2020 年度入学生（学生 A・B）との間には調査開始時期にずれがある点に、調査設計上の課題がある。
- 2 X 大学の教育学部は、教員養成を主眼に置いた学部ではなく、教育学や心理学など、教育現象に対して幅広く学ぶことができる学部である。
- 3 たとえば、東京大学の令和 7 年度入試では、一般選抜の前期日程の定員が 2,960 名であるのに対して、探究型大学入試が行われる学校推薦型選抜の定員が合計 100 名となっており、全定員に占める割合は約 3.4% である。
- 4 本研究の遂行にあたっては、研究倫理に関わる所属研究科（当時）の規定に基づくとともに、日本学術振興会「科学の健全な発展のために」編集委員会（2015）『科学の健全な発展のために—誠実な科学者の心得—』に書かれている研究手続き（インフォームド・コンセント、個人情報保護、データの収集・管理・処理）を遵守した。

付記

本論文は、田中（2024）の博士論文の一部を大幅に再構成し、加筆・修正を行ったものである。また、本調査は、筆者が京都大学大学院教育学研究科修士課程ならびに博士後期課程在籍時に取得したデータに基づく。

謝辞

本調査に協力いただいた X 大学の学生に心から感謝を申し上げる。本研究は、JSPS 科研費 21J23225, 22KJ1740, 24K22722 による助成によって行われた。

文献

- 荒井 克弘（2005）. 入試選抜から教育接続へ 荒井 克弘・橋本昭彦（編）高校と大学の接続——入試選抜から教育接続へ——（pp.9-16） 玉川大学出版部
- 荒井 克弘（2011）. 高大接続の日本的構造 高等教育研究, (14), 7-21.
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of research in education*, 24(1), 101-139.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3 (2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- 井下 千以子・柴原 宜幸（2022）. 中等教育における探究学習はいかにして大学での学習に接続したか——慶應 SFC 中高における主体的・対話的な授業と考える書く力の醸成—— 井下千以子（編）思考を鍛えるライティング教育——書く・読む・対話する・探究する力を育む——（pp. 109-127） 慶應義塾大学出版会
- 楠見 孝（2017）. 探究力と創造性の獲得 藤澤伸介（編）探究！教育心理学の世界（pp.68-71） 新曜社
- 楠見 孝・南部 広孝・西岡 加名恵・山田 剛史・斎藤 有吾（2016）. パフォーマンス評価を活かした高大接続のための入試——京都大学教育学部における特色入試の取り組み—— 京都大学高等教育研究, (22), 55-66.
- 松下 佳代（2010）. 大学における「学びの転換」とは—— unlearn 概念による検討—— 東北大学高等教育開発推進センター（編）大学における

- 「学びの転換」と学士課程教育の将来 (pp.5-15)
東北大学出版会
- 溝上 慎一 (2018). (責任編集) 高大接続の本質——
「学校と社会をつなぐ調査」から見えてきた課
題—— 学事出版
- 中村 高康 (2011). 大衆化とメリトクラシー——教
育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス——
東京大学出版会
- 西 健太郎・上野 雄己・日高 一郎・北村 友人 (2023).
中等教育における探究学習が大学での学習にも
たらす効果——東大附属中等教育学校の卒業生
調査から—— 東京大学大学院教育学研究科附
属 学校教育高度化・効果検証センター 研究紀
要, No.8, 203-222.
- 高橋 亜希子 (2008). 戦後の高等学校における総合
学習の歴史的変遷——青年期の「学び」の回復
としての試み—— 中央学院大学社会システム
研究所紀要, 8 (2), 101-115.
- 高橋 亜希子 (2020). 新高校学習指導要領と探究学
習——難関大学への別ルートになりつつある探
究学習—— アカデミア. 人文・自然科学編,
(19), 31-43.
- 田中 孝平 (2024). 高校の探究学習を通じた高大接
続に関する研究——移行についての学生の語り
の分析にもとづいて——京都大学博士論文 (未
公刊).
- 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.
- 田中 孝平・大野 真理子・岡田 航平 (2023). 探究
型大学入試における高大接続観——大学教職員
へのインタビュー調査を手がかりに—— 名古
屋高等教育研究, (23), 437-457.