

初年次教育と高校における特別活動

保田直美・保田時男

(日本学術振興会特別研究員) (関西大学社会学部)

要旨

現在、初年次教育においては高大接続の必要が指摘されている。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」と「人間関係の構築」という課題をクリアするためには、「自己指導力」と「人間関係形成力」などの能力が必要であると考えられるが、これらの能力の育成に高校における活動や経験はどのように関わっているのだろうか。本稿は高校の教育課程、中でもこれらの能力の育成を目標とする「特別活動」が、初年次教育で獲得が期待される能力の形成にどの程度影響を与えうるかを考察するものである。

分析は関西地方の3つの大学の1年生を対象に行った調査データ(316ケース)を用いて行った。「高校での特別活動などの経験」15項目と「大学生生活の自己評価」7項目の間での相関係数を調べ、1%水準で有意な相関関係7組を見出した。この7組についてさらに家庭環境(「実家には本がたくさんある」かどうか)を統制した上で相関分析を行い、解釈を検討した。

結果、①高校で学校行事に積極的に取り組むことが人間関係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起こ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がわかった。また、修学旅行や文化祭など学校行事について生徒自身が企画することは、生徒の自主性を育むと予想されるが、それが自主的な学習態度を身につけることにつながるかは、学生の家庭環境次第である可能性も示された。

キーワード

初年次教育 first year experience 特別活動 extra-class activities 大学生生活 university life

1. 初年次教育と特別活動

1-1. 初年次教育の目的

初年次教育はその重要性が意識され、全国の大学で広く普及している。しかし、初年次教育で獲得が期待される能力を大学の教育課程のみで身につけることは、それほど容易ではない。そのため、大学の教育課程の中で行うだけでなく、高校から接続していくことの必要が現在指摘されている。本稿は、初年次教育で獲得が期待される能力の形成に対して、高校の教育課程、中でも特別活動がどの程度影響を与えうるかを、大学1年生への質問紙調査の分析を通して考察するものである。

初年次教育とは、高校から大学への重要な移行を支援する教育をさす(山田, 2012, p.190)。河合塾の初年次教育調査(河合塾, 2010)では、日本の大学における初年次教育の目的を次の8つに分類している(図1)。そのうち全ての大学で共通の課題となっているのが、①・⑧であり、⑤~⑦は大学によって比重の掛け方が異なるという^{註1}。

この8つの目的をもう少し大きく分類し直すと、高校までに学ぶべき内容を学び直す補習教育に関する目的(②・④)と、能動的で自律的な学習態度への転換に関する目的(①・③・⑧)とそのため必要な技術の習得に関する目的(⑥・⑦)と人間関係の形成に関する目的(⑤)に分けること

[図1] 初年次教育の目的 (河合塾, 2010 より)

- ① 学生生活や学習習慣などの自己管理・時間管理能力を身につける
- ② 高校までに身につけておくべき学力の不足分を補習する
- ③ 大学という場を理解する
- ④ 人としての守るべき規範を理解する
- ⑤ 大学の中で人間関係を構築する
- ⑥ レポートの書き方、文献探索方法など、大学で学ぶためのスタディスキルを獲得する
- ⑦ クリティカルシンキング・コミュニケーション力など大学で学ぶための思考力を身につける
- ⑧ 高校までの受動的な学習から、能動的で自立的・自律的な学習態度への転換を図る

ができる。初年次教育は概念上、大学での学習や生活に移行していく上での支援を行うもので、リメディアル教育とは一線を画すものとされている (山田, 2012, p.190) ^{註2}。この中で初年次教育の大きな目的としては、「能動的で自律的な学習態度への転換」と「人間関係の構築」の2種類が考えられるだろう。

このうち特に各大学で重視されているのは、河合塾 (2010) でも指摘されているように「能動的で自律的な学習態度への転換」である。しかし、「人間関係の構築」も重要な課題である。先にも述べたように、初年次教育の本質は移行をスムーズに進めることにある。移行をスムーズに進めることは、大学生の中退を防ぎ、リテンション (在籍継続) させることを意味する。Tinto (1975) は大学生が中退を決定するのは、学問的あるいは社会的に大学に統合されていない時であるとしている。学問的に統合されることと社会的に統合されること、2つの要素が影響する。その議論を受けて、川嶋 (2006) は、日本の大学の新生を対象とした調査から、日本の大学生も、学問的にも社会的にも大学に統合されず困難 (教育システムや学習スタイルの違いへの戸惑い、友人関係や先生との人間関係の悩み、孤立感) を抱えていることを示している。大学での移行をスムーズに進めるには、学問的な意味での統合である「能動的で自律的な学習態度への転換」と、社会的な意味での統合である「人間関係の構築」の双方の課題をクリアする必要があるだろう。

1-2. 初年次教育の目的と特別活動の関連性

「能動的で自律的な学習態度への転換」と「人間関係の構築」という課題をクリアするために必要な能力は、要約的に示すならば「自己指導力」と「人間関係形成力」であると考えられる。初年次教育においては、これらの能力を育成することが期待される。では、このような能力の育成に高校での活動や経験はどのように関わっているのだろうか。

山田 (2012) では、「大学教育を通じて育成すべき「自律的に課題を見つけて、問題解決の道を探る」という能力や技能」(p. 203) と親和性が高いと考えられる「高校時代に探求学習を経験し、その意味を理解し次につなげようとする」(p. 195) タイプの学生が AO 入試を経て入学していることが示されている。また、杉谷 (2009) は、自己決定型の進路選択をしている学生は「ポジティブな学生」となり、「ネガティブな学生」より大学での経験を適応に結び付けていくことができる傾向があるとしている^{註3}。山田 (2012) では、ポジティブな学生とネガティブな学生に高校3年生時点での活動にどのような傾向の違いがあるかも見ているが、結果、友人との交際や勉強時間など活動時間の構成に差はないが、「授業中質問した」「授業以外に興味のあることを自分で勉強した」など活動内容 (積極性) の自己評価の点では差が生じていた。

このように、入試形態や進路選択のあり方、高校での個人的な学習態度と大学で必要とされる能

力との関わりについては研究が進められているものの、高校の正規の教育課程における経験と初年次教育との関わりについてはあまり言及されていない。山田（2012）は、高校では大学受験への対処として知識注入型の学習形態がとられることが多く、「論理力、問題発見、解決力といった目標にむけての教育方法として効果的だとされるディスカッションや口頭発表の機会、あるいは探求型レポートなどを書く機会はスケジュールと言う点からみても、限られており、その結果、高等教育と中等教育との教育方法の接続性はあまり見られない」（p. 206）と指摘している^{註4}。

確かに教科教育における探求学習の重視という観点からすると、接続性は見られにくいかもしれない。しかし一方、「自己指導力」と「人間関係形成力」の育成と言う観点からすると、これらの力は、大学に入学して初めて獲得が目指されるわけではない。高校までにも学校においてある程度の育成が目指されている。

高校の教育課程のうち、このような能力の育成を主に担うのが特別活動の領域である。特別活動は「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」ことを目標とした領域で、「ホ

ームルーム活動」「生徒会活動」「学校行事」の3つ内容に分けられる。平成21年度改訂の現行の高等学校学習指導要領では、特別活動における各内容の目標は図2ように述べられている^{註5}。「望ましい人間関係を形成」した上で、「自主的、実践的な態度」の育成が目指されていることがわかる。

特別活動における「自主的、実践的な態度」は、学習面に限定されるものではなく、より幅広く、集団の一員としてよりよい生活のために諸問題を解決しようとするものである。もちろん、学習指導要領においては学習面についても言及はあり、たとえばホームルーム活動の内容として、「主体的な学習態度の確立と学校図書館の利用」があげられている。しかし、高校におけるホームルーム活動の実際についての調査によれば、ホームルームが自習や読書の時間にあてがわれることはあるものの、探求型学習が積極的に行われるケースは見当たらない（柴崎ほか, 2010）。ゆえに、ここでは学習面に限定せず、幅広い意味で「自主的、実践的な態度」の育成をとらえたい。幅広い意味での「自主的・実践的な態度」の育成や「望ましい人間関係の形成」を目標とする、高校の特別活動は、大学生活にどのような影響を与えているのだろうか。初年次教育で獲得が目指されている「自己指導力」や「人間関係形成力」の育成に資することができるものなのだろうか。3つの大学の学生に行った調査を参考に探索的な考察を行いたい。

【図2】 「ホームルーム活動」「生徒会活動」「学校行事」の目標

■ホームルーム活動の目標

ホームルーム活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員としてホームルームや学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度を育てる。

■生徒会活動の目標

生徒会活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団や社会の一員としてよりよい学校生活づくりに参画し、協力して諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度を育てる。

■学校行事の目標

学校行事を通して、望ましい人間関係を形成し、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養い、協力してよりよい学校生活や社会生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる。

2. データと分析方法

本稿では、筆者らが2013年12月に大学1年生を対象に実施した「高校時代の特別活動の経験が大学生活に与える影響についての調査」のデータを分析する。この調査は、関西大学・大阪大学・同志社女子大学のそれぞれで、文系学部の1年生が中心の授業を利用して配布・回収した集合調査である。有効回収票数は339だが、2年生以上の回答者および回答に欠損を含むケースを除外したため、本稿での分析ケース数は316となっている。本稿では結果の概観を目的とするため基本的に3大学のデータを一緒に扱うが、大学ごとの偏りは当然予想される。特に、各大学での男女比が大きく異なることには注意しなければならない（女子学生の割合は、関西大学の67.1%、大阪大学の40.9%、同志社女子大学の100%）。

調査票は4ページで、調査項目は大きく以下の3群および基本属性に分かれる^{註6}。

- A群：高校での特別活動などの経験（回答者が高校時代にどのような特別活動を体験したか。ホームルームの進め方・活動内容、回答者自身の積極性などを回顧的に尋ねている）
- B群：特別活動の主観的効力感（ホームルーム活動を中心とする高校時代の特別活動のそれぞれの内容が、大学生活をスムーズに始める上で役に立ったと感じているかどうか、主観的な効力感を尋ねている）
- C群：大学生活の自己評価（大学生活をスムーズに始めることができたか、総合評価と、学習と人間関係作りに関する各項目について自己評価を尋ねている）

基本属性：回答者の種類を区分する基本的な事柄（「性別」「学年」「入学した際の入試形態」「出身高校の大学進学率」「家庭環境（実家には本がたくさんあるか）」など）

本稿は、大学での初年次教育で期待される能力

の獲得に対して、高校時代の特別活動の経験がどのような影響を持つのかを調べることを目的としているので、A群とC群の関係を分析することが主眼となる。1年の12月はある程度大学生活の見通しがつき、高校時代の記憶も残っていると思われるので、本稿の目的に適した調査データが得られていると思われる。A群とC群の質問項目は、ほとんどのものが4～5点の評定尺度で設計しているので、ここでは単純にA群の15項目とC群の7項目との間で相関係数を調べることをメインの分析とする。

もちろん、単純な相関からただちに因果関係を読み取ることはできないが、どの部分に特別活動の影響が見出される可能性があるのかを明らかにすることは、この種の実証的研究が不足している現状では十分に意味がある。また、この相関関係の解釈を容易にするために、事前にA群、C群それぞれの単純集計を概観するとともに、性別などの基本属性によってC群（大学生活の自己評価）の回答にどのような偏りがあるのかを平均値の比較（一元配置の分散分析）で検討する。

結果を先取りすると、A群とC群の間の105組の相関を調べた結果、确实性の高い（1%水準で有意な）相関関係が7組見出された。この7組については、疑似相関を引き起こすことがもっとも懸念される家庭環境（実家には本がたくさんあるかどうか）を統制した上でさらに相関分析を行い、その解釈を検討する。より精密に考察するためには、何らかの多変量解析が必要になるが、本稿の分析ではそこまでは踏み込まない。

また、B群（回答者による特別活動の主観的効力感）も興味深い調査結果を示しているが、本稿の目的をそれるので、ここでは扱わず別稿を期したい。その他、本調査には「大学に行きたくない程度」「高校に行きたくなかった程度」「親やきょうだいに大学の勉強について話を聞く程度」など、ここでの分析と関係が深い調査項目がいくつか残されているが、簡単な分析では解釈が難しい面があるため、ここでは扱わないことにする。

3. 分析結果

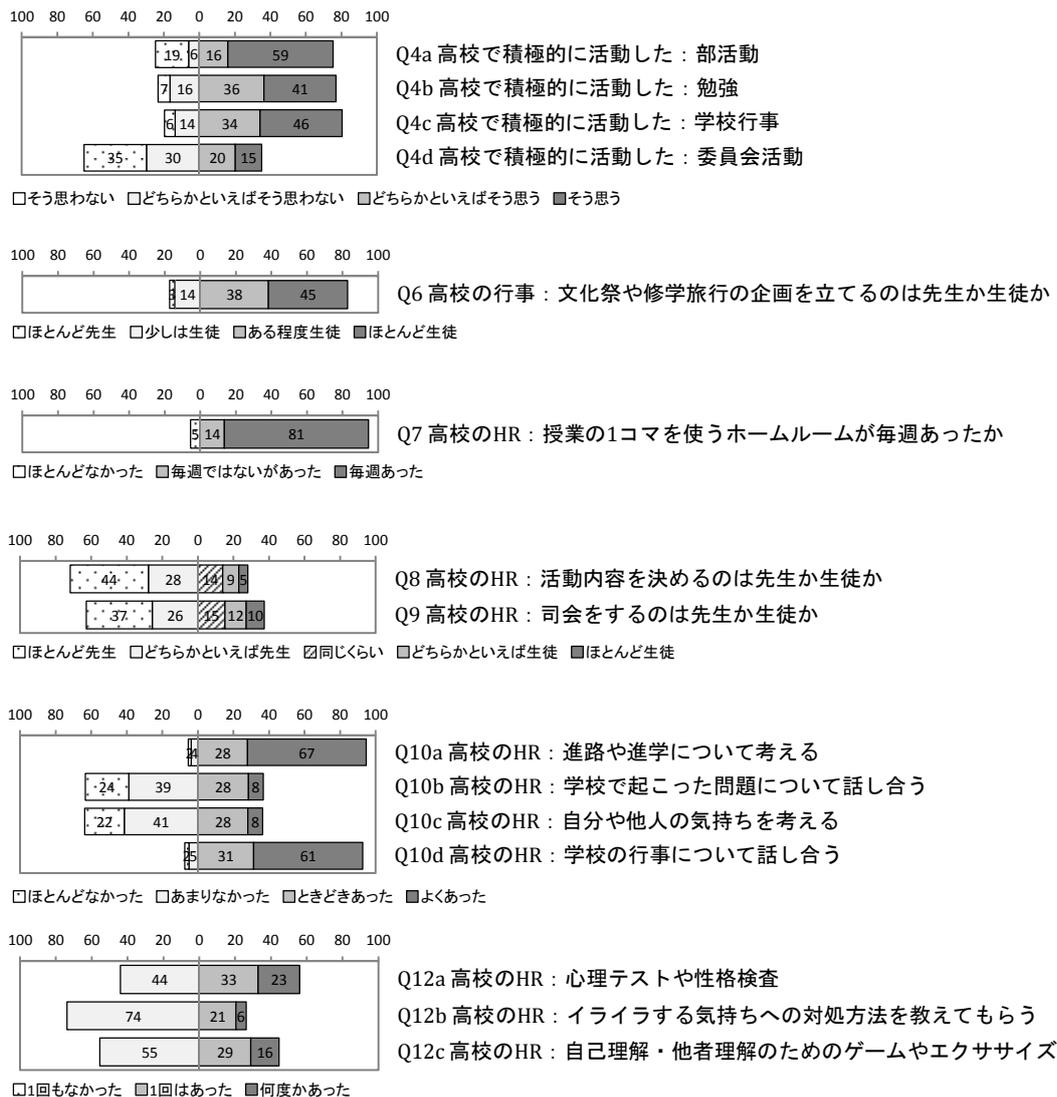
3-1. 高校での特別活動などの経験（単純集計）

まず、「A群：高校での特別活動などの経験」について単純集計を概観する（図3）。A群については、2章でも述べたように、学校行事・生徒会活動・ホームルーム活動のそれぞれについて高校での活動の様子を質問した。自身がそれぞれの活動にどの程度積極的に取り組んだか聞く質問の中では、特別活動以外に、勉強や部活についても聞いている。また、個人的にどうであったかだけでなく高校時代に学校やクラスでどのような形で特別活動が行われていたか（教師と生徒のどちらが主導していたか）などについても聞いている。特にホームルーム活動については、どの程度行われて

いたかと併せて、その活動内容についても詳しく聞いた。活動内容は、「開発的アプローチ」と「解決的アプローチ」というホームルーム活動における2種類のタイプの実践を念頭に、どの程度学校で実践されていたかを聞いた。「開発的アプローチ」とは、ソーシャルスキルトレーニングや構成的グループエンカウンターなどの心理学的な手法を用いる実践を、「解決的アプローチ」とは、従来からよく行われているような、学級や学校の生活づくりを通して人間関係を形成しようとする実践を指す（長谷川ら, 2013）。Q12abcおよびQ10acは開発的アプローチ寄りの実践として、Q10bdは解決的アプローチ寄りの実践として本稿では考えている。

個人的な活動としては、部活動・勉強・学校行

[図3] 高校での特別活動などの経験 単純集計（%, n=316）



事に積極的に取り組んだ人が多いことがわかる (Q4abc)。特に学校行事は生徒が主体となって企画されていることがほとんどであり (Q6)、ホームルームで学校行事について話し合われることも多い (Q10d)。ホームルームの時間自体も回答者の8割の学校で毎週確保されている (Q7)。ホームルームで進路や進学について考えることも多く (Q10a)、開発的アプローチに基づく実践が行われることも意外に見受けられる (Q12abc)。

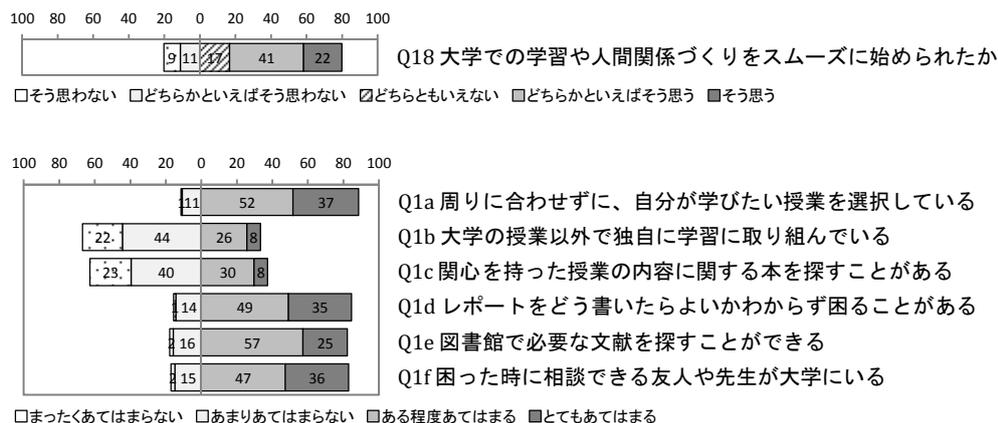
3-2. 大学生生活の自己評価(単純集計と基本属性ごとの平均得点の比較)

次に、「C群：大学生生活の自己評価」について単純集計を概観する (図4)。ここでは、大学生生活をスムーズに始めることができたかという学習面と

人間関係面の双方に関わる総合的な評価 (Q18) と、「能動的で自律的な学習態度」に関する評価 (Q1abcde) と、「人間関係の構築」に関する評価 (Q1f) を尋ねている。総合的な評価は高く (Q18)、人間関係の構築もできていると答える回答者が多いが (Q1f)、学習態度については全体的に評価が低めである (Q1bcd)。

基本的な属性ごとのC群の平均得点を比較したものが表1である。性別・家庭環境 (実家に本が多い)・出身高校の大学進学率・調査大学ごとに平均値の偏りをみた。性別・家庭環境 (実家に本が多い)・調査大学ともに平均得点の有意な偏りが見られた。特に、家庭環境 (実家に本が多い) が学習面に関して特に差異をもたらしている可能性があることが示唆される。

[図4] 大学生生活の自己評価 単純集計 (%、n=316)



[表1] 基本属性別の「大学生生活の自己評価」の平均得点

		性別		実家に本が多い				出身高校の大学進学率				調査大学		
		男子	女子	あてはまる	あてはまる程度	あてはまらな	あてはまらな	90%以上	70%以上	50%以上	50%未満	関西大学	大阪大学	同志社女子大学
Q18 大学生生活をスムーズに始められた	3.55	3.22	3.71 ***	3.58	3.61	3.56	3.35	3.58	3.60	3.16	3.25	3.38	3.52	3.93 **
Q1a 自分で授業を選択している	3.25	3.19	3.28	3.41	3.38	3.16	2.89 ***	3.26	3.13	3.32	3.75	3.15	3.42	3.23 **
Q1b 授業以外にも学習している	2.18	2.23	2.16	2.33	2.32	2.09	1.83 **	2.21	2.04	2.11	2.25	1.98	2.37	2.36 ***
Q1c 関心を持った授業の本を探す	2.22	2.33	2.17	2.55	2.30	2.07	1.85 ***	2.25	2.02	2.37	2.00	1.96	2.61	2.24 ***
Q1d レポートで困ることがない	1.81	1.97	1.74 **	1.97	1.86	1.78	1.54 *	1.83	1.89	1.47	1.75	1.70	2.03	1.76 **
Q1e 図書館で文献を探せる	3.05	2.89	3.13 **	3.14	3.23	2.88	2.85 ***	3.03	3.13	3.05	3.50	3.13	2.94	3.05
Q1f 大学に相談できる人がいる	3.16	2.85	3.32 ***	3.32	3.19	3.01	3.17	3.15	3.22	3.16	3.25	3.17	2.91	3.47 ***
n	316	104	212	66	114	90	46	248	45	19	4	149	93	74

注：Q18は1~5の5点満点。その他は1~4の4点満点。肯定的な評価ほど得点が高い。

検定は平均の差について、分散分析の結果。* p<.05, ** p<.01, ***p<.001

3-3. 高校での特別活動などの経験と大学生生活の自己評価の相関

次に、A群の15項目とC群の7項目との間で相関係数を調べることを行った(表2)。結果、A群のうち個人の経験について問うた項目を中心にC群の各項目に対して1%水準で有意な関連性が7組見られた。なお、5%水準ではさらに8組の関連性が統計的に有意であるが、相関係数の絶対値が小さいため(0.13程度)、1%水準で有意なものに焦点を絞って結果を読み取ることにする。高校時代「勉強に積極的」である(Q4b)と「困った時に相談できる友人や先生が大学にいる」と答える(Q1f)が多くなり、「学校行事に積極的」である(Q4c)と「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに始めることができた」(Q18)「困った時に相談できる友人や先生が大学にいる」と答える(Q1f)が多くなった。「委員会活動に積極的」である(Q4d)と、「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに始めることができた」

(Q18)「大学の授業以外で独自に学習に取り組んでいる」(Q1b)と答えることが多くなった。「部活動に積極的」(Q4a)であることと大学生生活についての自己評価には、関連性は見られなかった。

A群のうち学校やクラスでの特別活動の様子を問うた項目とC群の各項目の間では有意な関連性があまり見られなかった。1%水準で有意な関連性が見られたのは次の2つのみである。「行事について生徒自身で企画」している(Q6)度合いが高いほど、「レポートで困ることがない」(Q1d)。また、「高校のホームルームで学校で起こった問題について話し合う」こと(Q10b)が多いほど、「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに始めることができた」と答える(Q18)が多くなっていた。ホームルーム活動の様子や内容については多くの質問を行ったが、C群の各項目と1%水準で有意な関連が見られたものは他になかった。活動の内容として、心理学的な手法を用いる「開発的アプローチ」についても行うことがあったか

[表2] 「高校での特別活動などの経験」と「大学生生活の自己評価」の相関係数(n=316)

大学生生活の自己評価	Q18 大学生生活をスムーズに始められた	Q1a 自分で授業を選択している	Q1b 授業以外にも学習している	Q1c 関心を持った授業の本を探す	Q1d レポートで困ることがない	Q1e 図書館で文献を探せる	Q1f 大学に相談できる人がある
高校での特別活動などの経験							
高校で積極的に活動したこと							
Q4a 部活動	.093	-.075	.021	-.003	-.021	.052	.057
Q4b 勉強	.082	.108	.071	.093	.123 *	.132 *	.159 **
Q4c 学校行事	.310 ***	-.130 *	.074	.011	-.029	.033	.270 ***
Q4d 委員会活動	.186 ***	.086	.204 ***	.110	.111 *	.071	.068
高校の行事							
Q6 文化祭や修学旅行の企画を立てるのは生徒	.135 *	-.003	.076	-.049	.196 ***	.039	.085
高校のHRの進め方							
Q7 授業の1コマを使うホームルームが毎週あった	-.008	.038	.021	.052	-.077	-.049	.021
Q8 活動内容を決めるのは生徒	.038	-.035	.037	.038	.056	-.010	.015
Q9 司会をするのは生徒	.047	.019	.030	.049	.136 *	.005	-.072
高校のHRの内容							
Q10a 進路や進学について考える	.069	.050	-.021	-.040	-.053	.070	.052
Q10b 学校で起こった問題について話し合う	.155 **	-.054	.097	.070	-.034	-.018	.090
Q10c 自分や他人の気持ちを考える	.074	-.096	.054	.091	-.029	.037	.054
Q10d 学校の行事について話し合う	.139 *	-.048	.036	-.050	.023	.014	.103
高校のHRで経験した活動							
Q12a 心理テストや性格検査	.013	.132 *	.048	.089	-.035	.096	.050
Q12b イライラする気持ちへの対処方法を教えてもらう	.002	-.030	.023	.048	.015	-.005	.022
Q12c 自己理解・他者理解のためのゲームやエクササイズ	-.003	.074	.096	.045	.101	.022	.074

注：Q12は経験がある場合を1、ない場合を0としたダミー変数。

* p<.05, ** p<.01, ***p<.001

聞いており、C群との関連性も見たが強く関連しているものは見いだせなかった^{註7}。

以上から、個人的に高校で学校行事や委員会活動など特別活動に積極的に取り組むことや、行事について生徒自身で企画したり、高校のHRで学校で起こった問題について話し合ったりすることが、「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに始めること」に結びつく可能性があることがわかる。また、高校で委員会活動に積極的に取り組むことが大学の授業以外で独自に学習に取り組むことにつながったり、行事を生徒自身が企画する高校であることがレポートの書き方がわからず困ることがないことにつながったりする可能性があることがわかる。

3-4. 有意な相関係数の家庭環境別の検討

しかし、先にも見たように、大学生活についての自己評価には家庭環境の違いが関わっている可能性がある。そこで、有意であったそれぞれの関連性に対する家庭環境の影響を考慮するために、ここでは、「実家には本（漫画・雑誌は除く）がたくさんある」という質問を用いた。「まったくあてはまらない」「あまりあてはまらない」を「本が多くない」とし、「とてもあてはまる」「ある程度あてはまる」を「本が多い」としてまとめ、その条

件で統制した上で、さらに相関分析を行った（表3）。

いずれの場合についても、「実家に本が多い」家庭環境の方が、大学生活についての自己評価は高くなっている。その上で、家庭環境の影響を多少考慮しても、高校での特別活動の経験が大学生活についての自己評価に関連しうるのか見てみたい。

(1) 家庭環境に関わりなく [A. 高校での特別活動の経験] と [C. 大学生活についての自己評価] が関連する場合 (①~③)

高校で学校行事や委員会活動に積極的に取り組むほど、「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに進めることができる」「困った時に相談できる友人や先生が大学にいる」といった人間関係に関する自己評価があがる傾向が、家庭環境に関わりなく見られる。高校での学校行事や委員会活動が大学で必要な人間関係の形成に関する能力の育成に資している可能性があると考えられるだろう。

(2) 「実家に本が多くない」家庭環境ならば、[A. 高校での特別活動の経験] と [C. 大学生活についての自己評価] が関連する場合 (④⑤)

「実家に本が多い」家庭環境の場合には関連性は見られなくなるが、「実家に本が多くない」家庭環境の場合には有意な正の関連性が見られるのが

[表3] 有意な相関係数の家庭環境別の検討

	全体 n=316	実家に本が多い場合 (とても/ある程度 あてはまる) n=180	実家に本が多くない場合 (あまり/まったく あてはまらない) n=136
① Q4c 高校で積極的: 学校行事 × Q18 大学生活をスムーズに始められた	.310 ***	.280 ***	.356 ***
② Q4c 高校で積極的: 学校行事 × Q1f 大学に相談できる人がいる	.270 ***	.285 ***	.259 **
③ Q4d 高校で積極的: 委員会活動 × Q18 大学生活をスムーズに始められた	.186 ***	.170 *	.199 *
④ Q4b 高校で積極的: 勉強 × Q1f 大学に相談できる人がいる	.159 **	.087	.236 **
⑤ Q10b 高校のHR: 学校で起こった問題について話し合う × Q18 大学生活をスムーズに始められた	.155 **	.103	.230 **
⑥ Q4d 高校で積極的: 委員会活動 × Q1b 授業以外にも学習している	.204 ***	.220 **	.147
⑦ Q6 高校のHR: 行事の企画を立てるのは生徒 × Q1d レポートで困ることがない	.196 ***	.256 ***	.085

表3の④と⑤である。高校で自身が「勉強に積極的」だったり、ホームルームで「学校で起こった問題について話し合う」ことが多かった場合、(1)と同様、人間関係に関する自己評価があがる傾向が見られる。

高校で勉強に積極的であったかは、「本が多い」家庭環境の場合には大学生生活と関連をもたないが、「本が多くない」家庭環境の場合にはおそらくその向学校性が学校における人間関係づくりの点では有効に働くと考えられる。一方、「高校で勉強に積極的」であることが、大学での自己指導力が必要となってくる学習（探求型学習）に関連する項目で、直接有効に働くことはない。

また、「実家に本が多くない」といういわば大学で学んでいく上で有効な文化資本が少ない状態の場合、「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに進める」上で、ホームルームにおける「話し合い」のような伝統的な集団作りの活動の経験が、ストレートに人間関係づくりに役立つ可能性があると考えられる。

(3)「実家に本が多い」家庭環境ならば、[A. 高校での特別活動の経験]と[C. 大学生生活についての自己評価]が関連する場合 (⑥⑦)

「実家に本が多い」家庭環境ならば、自身が「委員会活動を積極的に取り組んでいた」場合、「大学の授業以外で独自に学習に取り組む」傾向が見られ、高校で「行事を生徒自身が企画していた」場合には、「レポートをどう書いたらよいかわからず困ること」が少ない傾向が見られた。「委員会活動」のように勉強以外に視野を広げ、集団の中で役割を果たしていく活動が自主的な学習態度をもたらし、また、「行事を生徒自身が企画する」という生徒の自主性を重んじる校風が学習の面での主体性を高め^{註8}、「レポートを書くのに困らない」ことに至らせる可能性がある。ただ、これは「実家に本が多い」家庭環境の場合であり、「実家に本が多くない」家庭環境の場合はこのような関連は見られない。特別活動において育成された主体性が、大学で必要とされるタイプの学習上の主体性には

結びつかないと考えられる。なお、ここで見たような関連性は、大学別にみるならば、大阪大学の場合に最も強くその関連性が現れていた（続く考察でもいくつかの点で大学別の分析結果を示しているが、紙幅の都合で数値は省略する）。

4. 考察

以上の分析から、高校で学校行事に積極的に取り組むことが人間関係形成力を高める上で役立つ可能性があることがわかった。しかし、一方で高校で学校行事に積極的に取り組むことは「周りに合わせずに自分が学びたい授業を選択する」上では負の働きをすることがある。この傾向は関西大学で最も強く見られ、他大学でも非常に弱いながらも見られるため、全体的に5%水準では有意となっている（表2参照）。このことから、人間関係を形成する上では役立つものの、人間関係を重視してしまうあまり学習上の自主性は損なわれてしまう可能性があると言える。学校行事は初年次教育において獲得が期待される能力の育成という意味では両刃の剣であると考えられる。学校行事以外の活動でバランスをとることが必要だろう。

一方、委員会活動に積極的に取り組むことは、自主的な学習を進める力を獲得する上では有効であると考えられる。委員会活動に積極的な場合、「大学の授業以外で独自に学習に取り組んでいる」ことが多い傾向が見られた。これは実家に本が多くある場合に特に強い関連性が見られたが、実家に本が多くない場合でもある程度の関連性が見られる。自主性を高める上では委員会活動を推進することは全体的に有益であると言えるだろう。「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに進めることができた」と感じる割合も高くなる。

ホームルームで、学校で起こった問題について話し合うことも、「大学での学習や人間関係づくりをスムーズに進める」上で役に立つと考えられる。これも、実家に本が多くない場合に特に強い関連性が見られるものの、実家に本が多い場合でもある程度の関連性は見られる。人間関係づくりを進める上で特に有効であるのではないかと予想され

る。ホームルーム活動における開発的なアプローチは、全体的には特に有意な関連性は見られなかったが、5%水準で見ると、ホームルームにおける「心理テストや性格検査」の経験が「周りに合わせずに、自分が学びたい授業を選択」することに役立っている。自身の資質を判断する作業が役立っている可能性がある。この傾向は特に関西大学で強く見られた。近年開発的なアプローチが注目されることが多いが、実際にはその役立ち方は限定されており、解決的なアプローチの方が大学生活に肯定的な影響を素朴に与えるのかもしれない。

学校として、修学旅行や文化祭など学校行事について生徒自身の企画に任せることは、生徒の自主性を育む上で重要であると思われるが、それが自主的な学習姿勢につながるかは、学生の家庭背景次第であると予想される。この点については、本が多い家庭環境では関連性が強いものの、本が少ない家庭環境では関連性はあくまで弱い。先の個人的なレベルで積極的に取り組むかどうかという場合と同じく、学校行事により自己指導力は高まり、また人間関係形成能力も高まるのかもしれないが、別のところで本に親しんだり探求的な学習行動を身につけていたりしない限り、学習上の自主性とは結びつかない可能性がある。

以上、見てきた限りでは、全般的に特別活動は人間関係形成力に資する面が強く、主体的な学習態度の育成に直接資する面は弱いように思われた。しかし、先にも見たように、ポジティブな学生は大学での経験を適応に結び付けていきやすい。山田(2012)や杉谷(2009)では学生がポジティブであるかどうかは、基本的に学生が入学前から持つ資質として形成されているものとしてとらえられていたが^{註9}、実際には大学生活を通して変化していく面もあるのではないだろうか。人間関係形成力はポジティブな学生を作る上では有効であると考えられる。そもそも、人間関係が大学内にあることは、在籍継続していく上でも重要である。

結果的には、探求型学習については、大学や高校でさらにフォローしていく必要があるといえる

だろう。委員会活動や学校で生徒の自主性に任せたい行事活動を行うことでその面での育成も望めるものの、やはり家庭環境の影響はある程度残る。学習上の自主性がどのようなものであるか水路づけを行った上で、自主性を伸ばす活動を行い、自己指導力を高めることで、より高い効果が認められるのではないだろうか。本稿の議論は、家庭環境についての変数も1つしか用いておらず、対象校も限られており、あくまで試論的なものである。今後ここで得た仮説をもとに、より詳しい調査と精密な分析を行う必要があるだろう。

【付記】

本研究は、基本的な研究設計および分析を保田直美が行ない、本文の大部分を執筆した(2章を除く)。保田時男は2章の執筆および図表作成を行なった。調査票の設計およびデータ収集は共同で行なった。

註

- (1) なお、同調査では本来の大学の教育力がここに示されているのではないとして②～④を調査研究の対象から除外している。
- (2) 他にも藤田(2006)でも、補習教育を初年次教育と区分けして考える立場があることが述べられている。
- (3) 杉谷(2009)では、学生の傾向の違いによって、入学後の経験と教育効果にどのような差が表れるかを検討している。学生の傾向は、「学生生活が充実しているか」「大学での生活経験全般について満足しているか」「選び直せたらもう一度本学に進学するか」という3つの質問を合成し、大学生活に対して肯定的な評価を行う「ポジティブな学生」と否定的な評価を行う「ネガティブな学生」に分けた。その上で、同じ大学であっても、学生類型によって獲得している能力や知識に差があり、ネガティブなほど自身が獲得している能力や知識の程度についての自己評価が低いことを示した。また、学習

面・課外活動・余暇活動いずれにおいてもポジティブな学生とネガティブな学生には差があり、ネガティブなほど活動時間が短く不活発であるという。

(4) 山田 (2012) では、学生には論文試験対策として小論文執筆の経験があることは少ないものの、その内容は事実認識・要約・感想などであり、論理力・問題発見力・問題解決力を高める機会を経験することはあまりないとも述べられている (p. 182)。

(5) 平成 21 年度に改訂された学習指導要領は、特別活動については平成 22 年度 (2010 年度) から先行実施されており、調査対象となっている 2013 年度入学者の多くは新学習指導要領下での特別活動を行ってきていると考えられる。

(6) 本稿で扱っている調査項目の正確な質問文のワーディングは以下のとおりである (本稿の図表では省略して表記している)。選択肢のワーディングは図表に記しているとおりである。

Q1 次のようなことはあなた自身にどの程度あてはまりますか。

- a) 周りに合わせずに、自分が学びたい授業を選択している
- b) 大学の授業以外で独自に学習に取り組んでいる
- c) 関心を持った授業の内容に関する本を探ることがある
- d) レポートをどう書いたらよいかわからず困ることがある
- e) 図書館で必要な文献を探ることができる
- f) 困った時に相談できる友人や先生が大学にいる
- g) 親やきょうだいなどに大学での勉強について話を聞くことがある
- h) 実家には本 (漫画・雑誌は除く) がたくさんある

Q3 あなたが通っていた高校では、大学に進学する生徒がどの程度いましたか。

Q4 あなた自身は、高校で次のことに積極的に取り組む方でしたか。

- a) 部活動
- b) 勉強
- c) 学校行事
- d) 委員会活動

Q6 あなたの高校では、文化祭や修学旅行などの行事について、どの程度生徒自身で企画をしていましたか。

Q7 高校では、授業の 1 コマを使うホームルームの時間 (ロングホームルーム、LHR など) が毎週ありましたか。

Q8 高校のホームルームの活動内容を決めるのは、先生と生徒のどちらが多かったですか。

Q9 高校のホームルームで話し合いをするとき、司会をするのは先生と生徒のどちらが多かったですか。

Q10 高校のホームルームの時間を次のようなことに使うことはどの程度ありましたか。

- a) 進路や進学について考える
- b) 学校で起こった問題について話し合う
- c) 自分や他人の気持ちを考える
- d) 学校の行事について話し合う

Q12 高校のホームルームで、次のような活動をしたことがありましたか。

- a) 心理テストや性格検査
- b) イライラする気持ちへの対処方法を教えてもらうこと
- c) 自己理解・他者理解のためのゲームやエクササイズ (友達のよいところ探しなど)

Q18 あなたは、大学での学習や人間関係づくりをスムーズに始めることができた方だと思いますか。

(7) 5%水準では「高校の HR で心理テストや性格検査があった」ことが、「周りに合わせずに、自分が学びたい授業を選択している」ことと関連していた。

(8) あるいはそのような学校では実際に探求型の学習をする機会が多いことも考えられる。本調査では探求型学習の高校での実施状況については聞いていないため考察できないが、今後調査する場合は、考慮する必要があるだろう。

(9) 杉谷 (2009) では、ネガティブ学生の教育効果に大学間格差が見られない点から大学の教育環境の効力は弱いのではないかと推察している。

参考文献

- 藤田哲也 (2006) 「初年次教育の目的と実際」『リメディアル教育研究』, 1(1), pp. 1-9.
- 長谷川祐介・太田佳光・白松賢・久保田真功 (2013) 「小学校における解決的アプローチにもとづく学級活動の効果—測定尺度開発と学級・学校適応に与える効果の検討—」『日本特別活動学会紀要』, 第 21 号, pp. 31-40.
- 河合塾編 (2010) 『初年次教育でなぜ学生が成長するのか—全国大学調査からみえてきたこと』東信堂.
- 川嶋太津夫 (2006) 「初年次教育の意味と意義」川嶋太津夫・濱名篤編『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向—』丸善株式会社, pp. 1-12.
- 柴崎直人・林幸克・長沼豊 (2010) 「高等学校におけるホームルーム活動の実施状況と課題—大学生を対象とした質問調査に基づいて—」『日本特別活動学会紀要』, 第 18 号, pp. 31-39.
- 杉谷祐美子 (2009) 「入学後の経験と教育効果の学生間比較」山田礼子編『大学教育を科学する：学生の教育評価の国際比較』東信堂, pp.63-83.
- Tinto, V. (1975) "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research," *Review of Educational Research*, vol. 45, pp. 89-125.
- 山田礼子 (2012) 『学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの』東信堂.