

原著〔実践研究〕

総合学習の達成の要因に関する量的・質的検討

—— 学習様式との関連に着目して ——

高橋 亜希子* 村山 航**

総合的な学習（総合学習）の時間の導入から3年が経過し、成果の一方さまざまな困難も指摘されている。総合学習で生徒への適切な支援やカリキュラム編成を考えていくためには、総合学習の達成を促進する要因を検討する必要がある。本研究では、先行研究ではあまり検討されてこなかった総合学習に特徴的な学習様式に着目し、総合学習を達成するために必要な要因を検討した。特に、量的検討と質的検討を組み合わせる手法を用いて、探索的な検討を行った。調査1では、総合的な学習に参加した高校生106人に対して質問紙調査を行った。その結果、教科の成績のみならず、テーマ決定や学習者の意欲・作業の進捗状況などが、総合学習の成績と相関を持つことが示された。調査2では、調査1において残差が大きかった生徒を抽出してインタビューを行い、事例を通じた質的な検討を行った。その結果、「生徒の自我関与の深い領域とテーマとの結びつき」「研究の枠組み・計画の明確性」「情報収集や支援・資源へ向かう能動性」「教師からの適切な支援の有無」の4つの主要な要因が得られた。それぞれの要因に関して、総合学習独自の学習様式との関連から考察を行った。

キーワード：総合学習，学習様式，質的分析，高校生

問題と目的

総合的な学習の導入と課題

「自ら課題を設定し、自ら学びよりよく課題を解決する力の育成」を目的に総合的な学習の時間（以下「総合学習」と表記）が平成14年度から実施された。生徒が主体的に学ぶ力を身につける機会として期待される一方で、実施から3年が経過し、教科との関連づけへの配慮の少なさ、指導の難しさなどの問題も指摘されている。「生徒の自主性を尊重したいが、どこまで生徒に任せたらよいか」という教師の戸惑いや、各学校の試行錯誤が伝えられる。

このような困難の背景の一つに、教科学習と総合学習の学習様式の違いがある。学習様式とは、「ある学習活動が持つ（その目指す目的を追究する方法によって規定される）固有の課題様式」のことを指す¹。「学習様式」は学習者の側にある特有の行動様式を求める場合がある。例えば総合学習は、主体性の重視、個別学習の多さ、主題中心の展開など、教科学習と共通する点と同時に

異なる特徴も持っている。Erikson (1982, 村瀬他訳 1989) は、受動的な学習様式を基盤とする学習方法を自発性・能動性を促す教育方法に変換したときに、多くの生徒が『立ち止まって動けない』という状況に陥った事例を示している。このように学習様式の変換はそこで求められる行動様式そのものを大きく変える可能性がある。生徒への適切な支援やカリキュラム編成を考えていく上で、総合学習の学習様式の分析とそこで新たに必要となる行動様式や能力、技能をより詳細に明らかとすることが重要であると思われる。

総合学習の遂行に関連する要因についての先行研究

だが、総合学習²に特徴的な学習様式との関係から、

¹ 「学習スタイル」が、学習に取り組む際の個人の側の特性を示すのに対し、「学習様式」は課題の側の特性を示す用語である。「学習様式」は学習者の側にある特有の行動様式を求める場合がある。例えば、総合学習は主題中心の学習という課題様式を持つが（教師が課題を設定するものでなければ）それは、学習者の側に自身で学習課題を設定することを求める場合がある。

² 総合学習の定義は、文部科学省学習指導要領(1999)などに記述がある。ある特定の主題を中心とし、その追究を通し、教科の枠を越えた総合的な理解や学習者の認識の総合を目指す形式の学習である。学習者の主体性が重視されることが特徴であり、形態としては、問題解決学習・体験活動・探究学習が主に行われている(新教育学大事典, 1990)。

* 北海道教育大学旭川校
akiko@asa.hokkyodai.ac.jp

** 日本学術振興会, 東京工業大学大学院社会理工学研究科
murakou@orion.ocn.ne.jp

必要とされる要因を検討した研究はまだ少ない。例えば、速水・田畑・吉田(1996)では、中学校で教科成績との相関を検討し、総合学習の成績と、国語・美術・家庭科・音楽・英語など、国語や芸術教科との有意な相関を見出した。川崎市中原小学校(2003)の実践事例では、国語科との相関が示されており、速水ら(1996)の結果と整合したものとなっている。この事例では、具体的な技能として「インタビューを行う力」「メモする力」「必要な情報を選択して読む力」「推敲する力」「わかりやすく伝えるための書き方」など、意思疎通や自分の考えを的確に発信するスキルの重要性を指摘している。だが、これらの研究ではあくまでも「教科学力」に焦点が当たっており、総合学習に特徴的に必要とされる力にはあまり焦点を当てていない。

一方、総合学習に特徴的な学習様式に着目して、その必要な能力を検討しているものがある。具体的には、総合学習を探究学習や問題解決学習として捉え、その学習に必要な能力を同定した論考である。これらの研究では、①興味・関心のあることを見出す課題設定力(有田, 1998; 無藤, 1998), ②誰に尋ね、どこで資料を得るかという解決の見通しを立てる力(小林, 1998), ③「国語辞典を使いこなす」「インターネットで必要な情報を探す」「正確に実験器具を取り扱う」など学習の技術(小林, 1998), ④発表や討論で正確に自分の意図を伝えるコミュニケーション・自己表現力(花田, 1998)など、学習過程で必要になるスキルを中心に検討している。だが、具体的な実証研究はほとんどなく、教師や研究者の経験的な主張に留まっている。

総合学習の学習様式に注目した実証研究としては、学習様式と生徒の学習スタイルや性格・行動様式との相互作用を検討した研究がある。Evensen, Glen, & Salisbury(2001)では、大局を掴み柔軟な学習スタイルを持つ生徒の方が問題解決学習への適応がスムーズであることを見出した。Brophy & Good(1974)では、不安の高い性格特性を持つ生徒は、自由度の高い児童中心的なアプローチよりも教科学習のように構造化された学習の方が達成がよいことを報告している。また、行動様式に関しては、総合学習が盛んな学校で、自主的な行動様式を持つ生徒はいきいきと活躍するが、従来の教科学習に適応的で受動的な生徒が不適応的になる(近藤, 1994)などの知見がある。これらの研究では、総合学習の自由度の高さ、体験活動の多さとの関係から、柔軟な学習スタイルや自主的な行動力との関連を指摘している。だが、学習に向く行動の「タイプ」は示すものの、その行動様式が実際の学習過程において

どのような影響を及ぼしているのかは明らかでない。それらの行動様式が実際の学習過程に与える影響を検討することが必要だと思われる。

本研究の目的

以上のように、先行研究では、総合学習の遂行を促進する要因として、総合学習に特徴的な学習様式に着目した研究は少ない。いくつかの提言があるものの、実証的根拠に乏しい主張に留まっており、学習スタイルや性格・行動様式との関係を見た研究はあるが、実際の学習過程に与える影響についての考察が乏しい。

そこで、本研究では、実際に長期にわたる総合学習を行った生徒の学習過程の検討を通し、総合学習を行うために必要な要因に関して、総合学習の学習様式に着目した検討を行うことを目的とする。先行研究が少なく仮説を立て難いことから、総合学習の達成に関する可能な限り多くの要因を抽出し、その要因に関して総合学習の学習様式との関係から考察するという、データ自身から立ち上げる分析手続きを用いることとする。そして、総合学習独自の特徴に焦点を当てるために、量的研究と質的研究を組み合わせた複合的な手法を用いてその検討を深めていきたい。具体的には調査1では質問紙調査を行い、総合学習の達成と関連する要因の検討を行う。次に調査2では、質問紙調査の結果残差の大きかった生徒を対象に事例調査を行い、質問紙調査だけでは説明しきれない要因を検討する。なお、総合学習の達成の客観的な指標としては、総合学習の成績を用いる。質問紙調査により、生徒の全体的な傾向を把握することができ、併せて事例研究を用いることにより、生徒の実際の研究過程や個人の生育史などの情報に基づき、数値では捉えきれない要因に関する詳細な検討を行うことが可能になる。この両手法を組み合わせることで、ある程度一般性を保ちながらも、より本質的な要因の検討が可能になるであろう。

本研究の対象は東京都内のO高校での「卒業研究」の実践である。高等学校の総合学習は、生徒の発達段階が青年期に入り、社会への出立も近づくことから、小学校・中学校とは異なる次の3つの特徴が見られる。①実施形式の変化：個別課題設定型など、生徒の主体性に基づいた課題設定が重視される。②題材の変化：職業体験・ジェンダー・地球温暖化など、進路選択に関する題材や現実社会の問題が題材として取り上げられる。③探究の質の変化：野外活動などの体験学習を越えて、科学実験や文学体験など、探究の質が学術的になる。このような点から見た場合、本実践は上の3つの特徴とも備えている。また以下の3点により、実

実践研究として取り上げ、分析するのに適した条件を備えている。① 卒業研究は個人課題設定型の総合学習³であり、総合学習の中で自由度が高くかつ長期間に渡って実施される。そのため、生徒の学習過程や教科と異なる特徴を検討しやすい ② 生徒の学習過程の回顧的な聞き取りを行うが、思春期後期は自分の経験を安定して語れる時期である (Habermas & Bluck, 2000) ③ この学校では、卒業研究の実践が 20 年以上継続しており、指導形態が安定している。

調査 1 (質問紙調査)

方法

調査対象者 調査対象者は東京都内の O 高校の生徒 106 人(男 56 人,女 50 人)である。調査開始時期には全員高校 1 年生であった。O 校は中高一貫校であり、古くから特色ある実践で知られている。いわゆる進学校ではないが、生徒の主要な進路は大学である。

卒業研究の特徴と調査時期 卒業研究は O 校の特別学習の一環として 1983 年から実施されている。生徒が一人ひとつテーマを定め、指導教員の支援を受けながら、1 年半に渡り研究を行う形式の学習である。生徒の研究テーマは、通貨統合、介護保険制度などの現代的な問題、芥川龍之介等の作家や歴史上の人物、建築模型や洋服などの作品製作、もんじゃ焼きなどの身近な題材と多岐に渡っている。生徒はテーマに沿い、文献の探索や、資料館や専門家への来訪、作品の制作や実習などを通して、1 年半に渡り研究を行う。最終的には、原稿用紙で 70 枚程度のレポートとして研究を提出する。研究の提出は生徒の卒業要件である。

卒業研究は、高校 2 年の 4 月から高校 3 年の 7 月にかけて行われる。そして、高校 2 年の 1 月に中間発表、卒業研究終了時に研究発表会が行われる。本研究では、卒業研究開始前 (2001 年 1 月 21 日) と、中間報告の終了後 (2002 年 1 月 29 日) に質問紙を実施した (それぞれ“開始前質問紙”“中間報告後質問紙”と呼ぶ)。

質問紙 意欲や教師の支援といった総合学習の達成を規定する基本的な要因を検討するため、“開始前質問紙”、“中間報告後質問紙”の 2 種類を上記した時期

に実施した。開始前質問紙には、テーマ決定の状況・卒業研究への意欲についての質問項目が 1 項目ずつ含まれていた。中間報告後質問紙では、卒業研究への意欲・作業の進捗状況・教師からの支援・作業従事時間についての質問項目が含まれていた⁴。

なお、質問紙は、他の調査目的のための項目とあわせて構成されていた。また、どの質問項目に関しても、上記した評定尺度に加え、“その他”のカテゴリーが自由記述の欄とともに存在した。本研究では、このカテゴリーは欠損値とみなして分析を行った。

成績 成績として、3 年生 2 学期の時点での必修科目の成績と、最終的な卒業研究の成績が分析に使用された。必修科目は、国語科 2 科目 (現代文・古典)、数学科 1 科目、英語科 2 科目であり、中間考査と期末考査の成績 (いずれも 5 段階の絶対評価) の合計が用いられた。卒業研究の成績は、同じく 5 段階の絶対評価であり、中間報告後の成績と最終発表後の成績の合計が用いられた。卒業研究の評価は、3 人の教員の合議により決定された⁵。生徒の教科成績と卒業研究成績の使用・掲載に関しては学校側の許可を得た。また、事例の記述に関しては仮名を用い、生徒のプライバシーを損なわ

⁴ テーマ決定の状況に関しては、5 件法 (1. 全く考えていない -5. もうすでに決まっている) の項目、卒業研究への意欲は 2 つの質問紙で同一であり、4 件法 (1. できればやりたくない -4. 研究をすることを楽しみにしている) の項目であった。作業の進捗状況に関する質問項目は 2 項目あり、それぞれ 4 件法 (1. 自分が知りたかったことには全く近づけていないと思う -4. 自分が知りたかったことが十分わかってきていると思う、など) であった。教師からの指導に関しては 4 件法 (1. 全く指導やサポートを受けられていないと思う -4. 自分の研究に必要な指導やサポートを十分に得られていると思う) の項目であった。作業従事時間に関する質問項目では、“今一ヶ月あたりで卒業研究の作業にどれくらいの時間を当てていますか”という質問に、時間単位で調査協力者に回答を求めた。

⁵ 中間報告後の成績は、中間報告 (5 分) と中間報告の要旨、平常点 (出欠席、取り組みの姿勢) を元に、最終発表後の成績は、完成した研究、要旨、最終発表 (10 分) 平常点を元になされた。評価は指導に関わった 3 人の教員の合議により決定された。研究の指導は一人の教員が約 3 人の生徒を受け持ち月に一度行われる。この教員と生徒からなるグループを「指導グループ」と呼び、グループ単位で指導が行われている。3 つのグループを併せ大グループ (8-11 人の生徒が所属) が組織されており、大グループに所属する 3 人の教員が研究の評価を行う。評価の観点には、研究の独創性、発表の内容、研究への取り組み、本文の説得力であった。総合学習における達成とは主体性といった意欲から、高次の思考能力・問題解決能力といった幅広い要素から成り立っているものだが、卒業研究の成績の評価基準は、こうした総合学習の達成を捉えるものとして妥当なものと思われる。

³ 総合学習は、教科を横断する形式のもの、探究活動を中心としたものなどさまざまな形態があり、課題の構造化の度合い (工藤, 2001) 課題選択の自由度と選択の主体 (奈須, 1996) 教科との性質の近さ (高浦, 1998) などから数種類の分類がある。自分の興味・関心から生徒が学習課題を決定する卒業研究は、いずれの分類においても最も自由度が高く、構造化の度合いがゆるやかな実践に位置している。

TABLE 1 科目成績と卒業研究の成績との相関行列

	1	2	3	4	5	6
1. 英語	-					
2. 英語オーラル	.78**	-				
3. 数学	.54**	.46**	-			
4. 現代文	.57**	.58**	.65**	-		
5. 古典	.69**	.67**	.63**	.80**	-	
6. 世界史	.58**	.53**	.65**	.72**	.78**	-
7. 卒業研究	.33**	.39**	.31**	.43**	.47**	.35**

** $p < .01$

ぬよう配慮を行っている。

結果

卒業研究の成績と科目成績との関係について まず卒業研究の成績と各科目成績との関係を検討した。卒業研究の成績と各科目成績との相関行列を TABLE 1 に示す。卒業研究の成績は、どの科目成績に対しても、小さいか中程度の相関係数を示している。総合学習の成績との相関が、特に高かったり低かったりする科目は見られなかった。ここで6科目の成績に関して因子分析(主因子法)を行ったところ、固有値の減衰状況などから1因子性が非常に高いことが明らかになった。そこでこれら6つの科目をまとめて扱うことが妥当だと考え、科目成績を合計して“科目全体成績”とした。卒業研究の成績と科目全体成績との相関係数は $r = .44$ ($p < .01$) と、中程度の値を示した。このことは、科目全体成績が、卒業研究の成績の分散を約20%説明することを意味している。すなわち、科目全体成績は卒業研究の成績をある程度は説明するが、そのみでは説明できない卒業研究独自の部分が存在することを示している。本稿では、卒業研究の成績のうち、科目全体成績では説明できない独自の部分に関心があるため、卒業研究の成績を科目全体成績から単回帰分析で残差化し、以後はその残差を分析に用いた。残差プロットを FIGURE 1 に記す。残差の標準偏差は1.50であった。

卒業研究の成績と質問紙項目との関係 各質問項目に関する平均値と分散を TABLE 2 に示す。作業の進捗状況に関しては、2項目間の相関が中程度であったため($r = .49, p < .01$)、その合計値を記してある。なお、開

TABLE 2 各質問項目に関する平均値と標準偏差

開始前質問紙		中間報告後質問紙			
テーマ決定の状況	卒業研究への意欲	卒業研究への意欲	作業の進捗状況	教師からの支援	作業従事時間(月あたりの時間数)
3.79 (0.97)	2.77 (0.92)	2.47 (1.05)	5.60 (1.13)	3.11 (0.78)	9.45 (11.49)

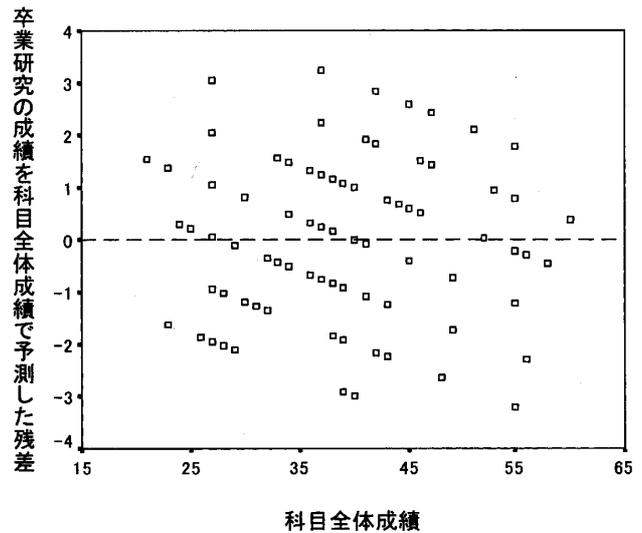


FIGURE 1 卒業研究の成績を科目全体成績から予測したときの残差プロット

始前質問紙と中間報告後質問紙における意欲には有意な違いはみられなかった。

ここで質問紙によって測定した変数のうち、どの要因が卒業研究の成績と関連しているかを検討するため、上記で算出した残差(卒業研究の成績独自の部分)と、質問項目との相関係数を算出した。得られた相関行列を TABLE 3 に示す。卒業研究への意欲に関しては、開始前質問紙と中間報告後質問紙との相関がある程度あったため($r = .33, p < .01$)、その合計値を用いた。また、作業従事時間に関しては、分布に大きな歪みがあったた

TABLE 3 卒業研究の成績と各質問項目との相関行列

	1	2	3	4	5
1. テーマ決定	-				
2. 意欲	.31**	-			
3. 進捗状況	.32**	.32**	-		
4. 教師からの指導	.07	.24*	.14	-	
5. 作業従事時間	.20	.36**	.47**	-.08	-
6. 卒業研究(教科総合の成績からの残差)	.38**	.34**	.45**	-.08	.24*

* $p < .05$ ** $p < .01$

注) 作業従事時間はスピアマンの順位相関係数

め、スピアマンの順位相関係数を用いた。教師からの支援を除いた全ての要因において、上記で算出した残差と有意な正の相関が見られた。

考察

質問紙の分析により、卒業研究の成績と科目成績間の相関が中程度であること、また科目成績の影響を取り除いたとしても、テーマ決定や意欲、作業の進捗状況や作業従事時間のいずれもが卒業研究の成績と正の相関関係にあることが明らかになった。

このように、質問紙調査で取り上げた要因は、卒業研究の成績をある程度予測することが示された。しかし、これらの要因は数値に落としやすい要因に限定されたものである。そのような要因の背後には、今回の質問紙だけでは測定するのが難しい要因が潜んでいる可能性がある。「早くにテーマを決定し、意欲を維持し続けて、順調に研究が進んでいた生徒は成績がよい」ことは確かであるかもしれないが、それだけで生徒の成績の規定因が十分に説明できるわけではないだろう。そこで調査2では、卒業研究の成績を規定する要因をより深く検討するため、ここまで述べてきた要因では説明しきれていない(残差が大きい)生徒に対して面接調査を行い、質的に検討することとした。

調査2 (面接調査)

方法

調査時期 2004年11月-2005年1月にかけて実施した。調査者は第一筆者であり、各面接時間は1時間-3時間である。なお、第一筆者は、学校の許可を得て、外部からの調査者として調査1での質問紙調査のほか、指導場面の継続的な観察を行っていた。だが、生徒への指導や論文作成に関する関与は行っていない。回顧的な面接調査はその2年経過後に実施している。

調査対象者の選定 調査2では、調査1の結果を理論サンプリングの基盤とみなし、質的に検討する生徒を選択した。具体的には、検討する生徒を以下のように選択した。まず、初期におけるテーマ決定状況、総合学習への意欲、作業の進捗状況、教師からの指導を独立変数、科目総合成績から総合学習の成績を予測した残差を従属変数とした重回帰分析を行った ($R^2=.34$, $F(4, 61)=7.73$, $p<.01$)⁶。そして、各生徒に関して、この重回帰分析に関して標準化残差を算出した。

ここでまず、標準化残差の絶対値が1.5以上であった生徒8人のうちから、コンタクトが可能だった3人

を選択した。このとき、残差の符号が正である生徒(他の変数で予測された以上に総合学習の成績がよかった生徒)は2人であったが、負である生徒(他の変数で予測されたよりも総合学習の成績が悪かった生徒)は1人であった。そこで両者の数を等しくするために、標準化残差の値が上記の8人を除いて最も小さかった生徒をさらに1人選択し(標準化残差=-1.46)、この合計4人を調査対象者とした。

調査内容 面接調査は、当時の研究過程について、回顧的に尋ねる形で行った。調査前に調査者は対象者の研究を予め読んでいた。面接時には実際の研究を見ながら、研究の動機、過程での経験、現在からの捉え方などを時系列に沿って聞き取った。なお、事例の分析には、指導場面や発表の観察記録、当時の担任教師からの情報も加えた。

事例の分析 総合学習の成績に影響を与えた要因を抽出するために、質的コード化の技法(Coffey & Atkinson, 1996)を参考に分析を行った。質的コード化の技法とは、データに即した分析カテゴリーを生成する質的分析法の一つである。予め設定された枠組みではなく、データそのものからカテゴリーを生成し、分析に用いる方法である(徳田, 2004)。手続きとしては、まず、内容や語りの特徴に沿ってデータを区分し、そこに適宜ラベルを与えコード化する。続いて、それらのラベルについて繰り返しデータ間の比較を行い、各々の語りの類似性と差異から個々のラベルを整理、統合するカテゴリーを生成していく。生成されたカテゴリーは、再度データに立ち戻って検討され、修正を加えられることによって洗練される。この過程を通して、データに即したカテゴリーの生成を行う。今回は、事例数が4事例と限られているため、グランデッドセオリーアプローチのような理論飽和を前提とした分析方法を使用できないが、本方法を用いれば事例数と関係なく詳細なコード化が行えること、またデータの意味づけや個人の文脈のつながりに重きを置くため、事例研究との併用に適していると思われたことにより、本分析手法を用いた。なお、以下に述べるコーディングの作業は、すべて第一筆者が行った。

分析の手順は以下の通りである。①各インタビューをプロトコルに起こし、生徒の研究過程や動機・意味づけの流れがわかるように事例を作成した。②次に、総合学習の達成に必要と思われた要因、阻害したと思われた要因に関して、4事例のプロトコルを比較し、事例間の違いを生じさせている箇所をできる限り抽出した。抽出したカテゴリーの数は40である。そしてそ

⁶ 作業従事時間は、変数変換を行っても、分布の歪みを補正できなかったため、この分析では除外することとした。

これらのカテゴリーを「テーマの根底にある願い」「テーマ設定時の方法の明確さ」「将来の夢・職業展望」などと概念化した。抽出したカテゴリーについては、再度プロトコルに戻して検討した。③40のカテゴリーを束ねる上位概念を7つ抽出した。④最後にコアカテゴリーとして「生徒の関心の深い領域とテーマとの結びつき」「研究の枠組み・計画の明確性」「情報収集や支援・資源へ向かう能動性」「教師からの支援の適切性」の4要因を抽出した。

結果

上で抽出した要因と事例を対応づけた表をTABLE 4に示す。以下では、まずそれぞれの事例を記述する。次に、そこから抽出された4要因を説明し、それぞれの要因ごとに事例を改めて検討することとする。なお、各事例の冒頭には、生徒のプロフィールに関する情報も記した。具体的には、卒業研究のテーマ、標準化残差、科目全体成績(12-60)、卒業研究の成績(2-10)、意欲(1-4; 左側が開始前質問紙, 右側が中間報告後質問紙)である(カッコ内の数字は可能得点範囲)。

事例1 Aさん テーマ:『子どもの成長を考えた家～子どもに必要な部屋とは～』, 残差: +1.56, 科目全体成績: 37, 卒業研究の成績: 10, 意欲: 3-4

研究に対する意欲・卒業研究の成績とも高い生徒である。文化祭などの学校行事では先頭で活躍した。その積極的な性格は「クラス全員が彼女だったらかえって困ってしまうほどだよ」と担任が語るほどである。

研究内容は、子どもの成長に適した家を実際に設計するというものである。まず、友人から建築士や建築専門の図書館の紹介を受け、訪問した。次に文献やインターネットで、子どもに適切な建材や環境を調べ整理した。そして、文献調査が母親の実体験と合致するかを知るため30人の母親にアンケートを行った。製図を完成させたところ、建築士の人に「この家では親は安心するが、子どもには全く魅力がない」と一度つきかえされてしまった。そこですべり棒の設置、外観の改造など子どもへ向けた工夫を加え、製図を練り直した。最終的に製図をもとに家の模型を製作した。

建築基準法にも配慮が行き届いた研究として、その内容は教員から高い評価を得た。大学の推薦入試でも高く評価された。「建築への関心がますます広がりました。」と本人も研究に深く満足している。

彼女の研究を支えたのは、何よりも建築への関心の深さである。彼女は幼い頃から、図面を描き模型を作ることが好きだったという。そして引越しのたびにモデルルームを見るうちに、自然に家の設計に関心を持つようになった。将来は建築士をめざしている。建築が好きな理由は「自分のイメージと住む人の願いを合わせ、具体的な形とできる」ためであるという。彼女の研究の過程は、ちょうど彼女の願いに重なっている。

もう一つに彼女の積極的な行動力がある。調査中にアイデアが浮かぶと、翌日にはすぐに調べていたという。そして指導教員の養護教諭を毎日のように訪ね

TABLE 4 4人の事例と要因の対応表

		Aさん	Bさん	Cくん	Dくん
生徒の関心の深い領域とテーマとの結びつき	テーマ設定時に関心のある対象の有無	建築に対する深い関心がある。幼い頃から関心があり、本人の進路とも繋がるテーマ。	自宅の酒屋の経営改善に対する切実な問題意識がある。生活上の切実な問題である。	農業に対する深い関心がある。農業体験を通じ、育て収穫する深い手ごたえと喜びを感じる。	本人に当時とりわけ深い関心の対象がなく、当時は大学受験の方に深い関心がある。
	関心とテーマの結びつきの適切性	「家の設計」と関心に合致したテーマ。研究過程も本人の関心と重なる形で進められる。	「酒屋の改造」と問題意識をそのままテーマに。研究がスムーズに進む中で関心を深める。	「土の実験」と農業への関心から若干ずれる。研究が進まずにいるうちに、関心が薄れていく。	「古書の流通」と関心の低いテーマ。受験へのコミットが深まる中、研究がますます苦痛に。
研究の枠組み・計画の明確性(一貫性・具体性)	研究の目的・方向性の明確さ	テーマ設定時に目的や手段を絞り込む。一貫した方向性を持って進められる。	目的は明らかだが、開始当初は方法がわからず。教師のアドバイスにより方向性を見出す。	具体的な方法や計画を決めぬまま開始。作業がその場しのぎになり一貫した道筋がでず。	目的が絞り込めぬままテーマに。調査が難航したこともあり、最後まで方向性が見出せず。
	題材の具体性	「模型製作」と具体的。子どもの成長という身近な題材で周囲の人のアドバイスが得やすい。	「酒屋の改造」と具体的。自宅が酒屋なので家族の援助が得やすく、改造も行いやすい。	科学の専門知識が必要なテーマ。身近な人からのアドバイスが得にくい。	書籍流通の現場が高校生では取材の許可が得にくく、調査が行いにくい。
情報収集や支援・資源に向かう能動性		アイデアをすぐに実行に移し作業を先へと進めて行く。建築士や図書館も自分から訪ねる。	指導教員や指導グループの仲間と一緒に作業を行う。実際に酒屋の改造を行う。	作業を先延ばしにしてしまいがち。こつこつと作業を続けることが苦手で作業が進展せず	新聞の切り抜きや文献調査を行う。古書店や卸売りを自分から訪ねインタビューする。
教師からの支援の適切性	教師の指導の質・指導スタイル	養護教諭でアクセスがしやすい。生徒の話を聴きこまめにアドバイスを与える。	生徒の自主性・関係性を大事にする指導。要所的的確なヒントを与え生徒のやり方に任せる。	生徒の自主性を尊重する指導。参考書や方法は紹介するが、課題は出さず。	報告を聞き、アドバイスをするという通常の指導。時間外のアドバイスや相談の機会はない。
	本人のニーズ、性格特性との適合性	指導時間以外にも自分からこまめに支援を求めると。継続したアドバイスが得られる。	グループの関係性と教員の指導に心理・遂行面共に支えられる。教師を信頼し、自ら相談する。	ペースを作って欲しいというCのニーズとは合わず。自分から指導を求めず。	実行の困難や内面の苦しさを相談できず。自立心から、自分からなかなか相談にいけない。

注) 7つのサブカテゴリーは、抽出した7つの上位概念に該当する

て作業の成果を話し、こまめにアドバイスを受けていた。アンケートも友人の母親を総動員し実施している。

彼女自身は「研究がうまく進んだのはゴールがはっきりしていたから」と語っている。テーマ決定の際「何のために家を作るのか」と教員に問われ何度も研究計画を練り直し、テーマを絞り込んだ。そのため、作業の段取りが自分でわかり、調べすぎて混乱した折でもすぐに修正ができたのだという。このような目的の明確さも彼女の研究を支えている。

事例2 Bさん テーマ：『酒屋の将来～酒店が生き残るためには～』残差：+2.64, 教科成績：37, 卒業研究成績：10, 意欲3-3

教科成績に比べて、卒業研究の成績が高い。意欲や満足度は中程度である。幼い頃から旅行関係の仕事に憧れており、高校卒業後は専門学校に進学した。

研究内容は実家の酒屋の売り上げを伸ばすことを通じて酒店について考察するものである。初めは好きな旅行関係のテーマを考えた。しかし、数年前に父親が亡くなり、家の酒屋の経営が低迷していたため、生活に役立ち、やりがいもあるこのテーマを選んだ。

何から始めたらよいかわからずにいたところ「コンビニは売る工夫の集大成だから見に行ってみては」という指導教員のアドバイスで、コンビニエンスストアや他の酒店を7～8軒観察した。特徴をまとめ、それをもとに家の酒屋の改造（表通りから目立つ看板を設置する。クーラーや店の照明を変えて店内を明るくするなど）を行い売り上げの変化を検討した。最終的には店の売り上げが若干伸びた。調べたことを実地に移し、店の改善に繋がったことが教員からも高く評価された。現在でも「楽しかった勉強です」と振り返っている。

研究が順調に進んだ理由の一つに、指導生徒同士の仲が良く、支え合って研究を進められたことがある。高校2年の夏休みに、丸一日かけ、指導教員と指導グループの生徒4人でそれぞれのテーマに関わる場所を巡った。それをきっかけに仲良くなり、互いのテーマへのアイデアを出し合いながら進められた。Bさんのアンケート配布も皆が手伝ってくれ「自分ひとりのテーマではない」感じがしたという。

もう一つに、指導教員の支えがある。指導教員は社会科で経済に詳しく、テーマ決定時からBさんの研究に関心を示してくれた。作業は早めに行うよう指示し、提案やアイデアは出すが、他はBさんに任せのびのびやらせた。生徒同士の関係を大切に、指導場面では生徒の意見を尋ね、それをまとめるように自分の意見を述べた。店の売り上げが上がらずにBさんが苦し

んだときには相談に乗った。「体を動かして一緒に考えてくれる感じがあった」という。そのような支えと安心感のもと研究がスムーズに行えたのだと思われる。

事例3 Cくん, テーマ：『作物についてよい土を考える～プランターでハツカダイコンを育てる』残差：-1.95, 教科成績：48, 卒業研究成績：5, 意欲：3-1

教科成績が高いにもかかわらず、卒業研究の評価が低い。私立大学の経済学部に進学している。

研究内容はプランターに5種類の土壌を作り、ハツカダイコンを植えて、生育状況を比較するというものである。土中の水の循環などについての文献研究と、実験部分からなっており、保水性、排水性が優れた土壌の時に生育が最大という結果を得た。だが、途中までほとんど作業を行わなかったこと、実験が一度のみで検証が不十分だったことから、最終評価は低くなった。過程で意欲が著しく下がったことが特徴である。

テーマ設定の理由は、高校1年時に行った農業体験を楽しかったことである。土に触れ、さまざまな作物を育て収穫することが純粋に嬉しく、当時は「一生農業を続けたい」と思ったほどであった。農作業中に、農業使用への疑問が浮かび、農薬のいらぬ土壌作りに関心を持った。テーマ設定においては、よいテーマにしたいと研究のオリジナリティーについてかなり悩んだという。結果の出やすい実験を行うことは決めたが、具体的な内容については決めぬままスタートした。だが研究は進まなかった。その理由として本人は「自分がいい加減だったから」と語っている。まだ時間があるとつい作業を先延ばしにしてしまい、指導の時間もその場しのぎの準備で済ませ、終わると翌月まで安心してしまっていた。そのため、ばらばらの作業の集まりとなり研究のゴールが全く見えなかったのだという。12月にその点を指導教員に指摘され、初めて具体的な実験の内容を決めた。だがすでに時期が遅く、実験は1度しかできずに終わった。提出時にはやれやれと解放された気持ちだったという。「評定は当然だと思う。今の自分にも繋がっていないし、もう少しきちんとやれば良かった」と振り返っている。

指導教員は、生徒が自主的に研究を進めることを旨とし、生徒に課題を課すことはなかった。さまざまな提案や本の紹介はあったが、こつこつと作業することが苦手なC君にとっては、無理にでも先生と話す機会を設け、課題で作業のペースを決めてくれた方が良かったという。指導時間外に自ら質問に行くこともなく、上手なサポートも得られなかった。その中で、当初の緑が育ち土に触れる手ごたえや喜び自体からも遠

ざかり、意欲が急速に薄れていったのだと思われる。

事例4 Dくん テーマ：『本の価値現状考』 残差：-1.46, 教科成績：49, 卒業研究成績：6, 意欲：2-2,

教科成績は高いが、卒業研究の成績は低い。はきはきして礼儀正しい生徒である。大学は現役で合格した。

研究は新古書店の進出などで不況にある出版界の状況について、書籍の流通システムから迫るという内容である。出版の仲介業者、新古書店の店員、神田の古本屋街などを訪ね、聞き取りを中心にまとめた。やや問いが大きく深みがなく、中程度の評価を得た。本人の意欲は一貫して低く「いやなことに向き合う根性が養われました」と自身の研究内容や研究を通しての体験には、必ずしも満足感を得られていない。

研究がうまく進まなかった理由として、本人はテーマ決定の失敗を挙げている。テーマ決定の時期は、中学校から続けたバスケットをやめ、テニスやコントなどさまざまな活動を模索している時期だった。そのためやりたいことがなかったのだという。本には特別な関心はなく、テレビで古書店の問題が偶然取り上げられたのを見て決めた。そのため考えきる前にテーマを決めてしまったという悔いが残った。

そのため作業が始まると、何をしてもよいかかわらず、指導教員に「期待しているぞ」と言われたときはただ憂鬱だった。さしあたって新聞の切り抜きを集め、聞き取りの報告をしていたため、教員からは順調と思われていた。古本屋や卸業の人に会う中で課題を絞ろうと考えた。しかし、高校生では取材を断られることが多く、調査も難航した。中学での担任の出身大学のさばけた雰囲気は憧れて、早くから志望大学を決めていたため、受験以外に時間が取られるのも避けたかった。受験勉強を始めると、次第に成績も上がり面白くなり研究の負担感はますます強まった。

もう一つには、その内心の苦痛を自分からは相談できなかつたことがある。「先生から歩みよってくれ、テーマと一緒に考えられるとよかった。」という。だが当時は自分自身でやりたいという思いが強く、自分からは相談に行けなかつた。このような自立心もかえって彼を相談から遠ざけたのだと思われる。

要因の解釈 ここまでの事例から、総合学習の達成を規定する4つの要因が抽出された (TABLE 4)。以下では各要因を説明し、その観点から各事例を捉え直すこととする。

彼らの達成を分けた第1の要因は、「生徒の関心の深い領域とテーマとの結びつき」である。テーマは学習の基点であり、テーマへの関心の深さが学習の動機を

一貫して支える。調査1ではテーマの決定時期や意欲が達成の規定因であることを示したが、そのテーマをいかに自分の関心の深い領域に結びつけられるかが、より本質的な要因として挙げられている。下位要因として、「テーマ設定時に関心のある対象の有無」と「関心とテーマの結びつきの適切性」がある。

「テーマ設定時に関心のある対象の有無」とは、テーマ決定の時点で本人が関心を持つ対象自体があったかということである。Aさんの『建築』への関心は、単なる好きという水準を超えて、進路に繋がり、幼い頃から現在まで一貫した彼女自身のテーマである。Cさんの『農業』も、作物を育てる喜びや「将来も農業をやりたい」という表現に現れるように同様に深い関心の対象であることがわかる。Bさんの『酒屋の改造』は、AさんやCさんのような内面のテーマ (本人の夢や重要な関心) と異なるが、彼女の生活現実における切実なテーマである。ところが、3人と違い、Dくんは当時とりたてて関心のある対象がなく、憧れの大学への進学の方により深い関心があった。『古本の流通』は彼にはあまり関心のないテーマであり、そのため、研究への意欲が一貫して低くなっている。

「関心とテーマの結びつきの適切性」は自分の関心を具体的な研究のテーマへと結びつけられているかである。Aさんの家の設計という内容は、彼女の設計への関心や建築士への夢とびたり重なっている。Bさんの酒屋の改造を問題意識をそのままテーマとしている。一方CさんとDくんは自身の関心をうまくテーマに結び付けられていない。特にCくんは、農業の作業自体に関心があったにもかかわらず土に関する実験と自身の関心と若干ずれる手法を選んでいる。

第2の要因は「研究の枠組み・計画の明確性 (具体性・一貫性)」である。一貫した深い追究を行うには、目的を明らかにし、それをどのような方法・手順で遂行していくかという見通しが必要である。そのような方向性や計画がないと、研究はつながりのないばらばらの作業となってしまう。作業を一貫して行うためには、目的・方法・手順を具体的にすることが必要となる。調査1においては作業の進捗状況や作業従事時間が達成の規定因であることが示されたが、ここではその作業を根底で支える計画の明確性がより本質的な要因として挙げられている。下位の要因は「研究の目的・方向性の明確さ」と「題材の具体性」である。

「研究の目的・方向性の明確さ」とは、研究の目的・方法・手順というプランの一貫性と明確さを示している。Aさんはテーマ設定の時点で目的を具体的に絞る

込んでいるため、過程で順調に研究が進められている。Cくんは比較実験という方法は決めているが、手順や目的があいまいなままである。そのため作業がその場しのぎとなり、一貫した追究とならなくなっている。Dくんもテーマの具体的な目的が絞り込めず、方向性を見失っている。Bさんも当初は同様に作業の方向性がわからないまま始めている。だが、指導教員の適切なアドバイスにより作業の方向性を見出している。

「題材の具体性」とは、生活体験の近さ、取材のしやすさなど、情報や支援の得やすさに関する題材の特質を示している。Bさんは、自宅が酒屋であるため改造は比較的执行しやすい。Aさんは子どもの成長と身近な題材であり周囲の母親からアドバイスが得られている。反対に、Cくんは『ハツカダイコンの飼育を通じた実験』と、内容は具体的だが、日常生活で出会う出来事からは遠く、考察や実験に際して専門的な知見が必要で、身近な人からは情報や支援は得られにくい題材である。Dくんも古書流通の現場が高校生にオープンでなく、取材が難航している。

第3の要因は「情報収集や支援・資源へ向かう能動性」である。生徒は自分で作業を実行し、情報を得るために自分から必要な人や資源にアクセスする必要がある。作業の遂行や情報へのアクセスに関する生徒の行動特性が要因の一つとなっている。Aさんは積極的な行動力が作業を前に進めている。そして、自分から建築士の許や図書館を訪れている。Dくんも自分で聞き取り調査を進めている。反対に、Cくんは作業を先延ばしにしがちであり、支援や情報を求めることも少なく作業が進行していない。Bさんは、それほど自分から積極的に情報を求めてはいないが、グループや指導教員からの的確なアドバイスと安定した関係性のもと、アンケート調査などの作業を実施できている。

第4の要因は「教師からの支援の適切性」である。生徒が自分から求める援助もあるが、指導教員は一定の継続した関わりを持つ重要な援助資源である。そこでの適切な援助の有無が、総合学習の遂行に影響している。下位要因には「教師の指導の質・指導スタイル」と「生徒の性格特性・ニーズとの適合性」の2つがある。BさんはAさんほどの積極性はなく、指導教員の自主性と生徒の関係性を重視する指導の中で、安定した作業を行えている。ところが、Cくんは、自主性を旨とする指導教員の指導スタイルと作業のペース作りをして欲しいという彼のニーズがうまく噛み合わず、適切な支援が得られていない。Aさんは指導教員が養護教諭で支援が得やすく、Aさん自身も積極的にアド

バイスを求めている。そのため、適切な支援が得られている。Dくんは、内面の苦しさを教師に相談できず、自立心からかえって援助を拒んでしまっている。調査1では「教師からの支援」が成績を予測する要因にはならなかったが、こうした社会的な相互作用に関わる要因は、量的ではなく質的な検討でこそ見えてくるもののだといえよう。この議論は、総合考察で改めて行う。

主にこの4つの要因が、彼らの研究達成の分岐点となっている。この4つの要因は、独立ではなく互いに有機的に結びついている。例えばCくんは自身の関心の深い領域があるが、それを具体的な研究テーマへとうまく結び付けられていない。そのため研究の遂行も進まず、教師との関係性も取れないという悪循環の中で、当初の関心自体も失っていった。Dくんは、研究の目的が最後まで絞りきれなかったが、それは手がかりとなる明確な問題意識が本人の中になかったためかもしれない。また、Aさんの積極的な行動力は、テーマの絞り込み、研究の遂行などを一貫して支えている。

総合考察

本研究では、総合学習の達成を規定する要因を、その学習様式の特徴に着目し、実証的検討を行った。具体的には、O高校の卒業研究を対象に、量的な質問紙調査(調査1)と質的な面接調査(調査2)を組み合わせながら、その要因を探索した。

調査1の結果について

調査1の結果、総合学習の達成には、まず教科の能力が深く関わっていることが示された。これは速水ら(1996)と同様の結果である。総合学習の教科横断的な特徴を考えると、この結果は妥当なものであろう。だが、総合学習(卒業研究)の成績から、科目成績の影響を除去しても、その変数はテーマ決定や意欲、作業の進捗状況や作業従事時間と正の相関関係にあった。このことは、総合学習の達成に学習様式に特有の能力が関わっていることを示している。総合学習という学習様式に、意欲やテーマ決定、進捗状況といった課題への見通しが必要なことは、有田(1998)や小林(1998)でも主張されており、調査1はその主張に実証的基盤を与えたといえる。量的な検討により、ある程度の一般性を持って、科目成績や意欲・テーマ決定と総合学習の成績との関係を示したことは意義が大きい。だが、学習過程の文脈に即した要因を検討するためには、調査2のような質的検討を組み合わせる必要がある。

なお、教師からの支援は卒業研究の成績と正の相関を持たなかった。「教師からの支援」を受けない生徒に

は、「支援を受ける必要がないくらいよくできている」生徒と、「支援を受ける必要があるのに受けられなかった」生徒が混在していると考えられる。この交絡要因のため、教師からの支援と成績との相関が見られなかったのだろう (Karabenick & Knapp, 1988)。一方、調査2では教師からの支援が、総合学習の成績を促進する重要なカテゴリーとして浮かび上がってきた。こうした社会的相互作用に関わる要因の影響は、単純な相関関係の検討ではなく、個々の事例を丹念に追うことで初めて明らかになるものだと思われる。

調査2の結果について

調査2では、調査1の結果に基づいてインフォーマントを抽出し、事例を検討した。その結果、「生徒の関心の深い領域とテーマとの結びつき」「研究の枠組み・計画の明確性」「情報収集や支援・資源へ向かう能動性」「教師からの支援の適切性」の4つのカテゴリーが得られた。冒頭での目的に即し、本研究で得られた要因に関して、総合学習の学習様式との関連から考察する。

生徒の関心の深い領域とテーマとの結びつき 総合学習は主題を中心とした学習であり (佐藤, 1996), その主題が「生活や経験の中から生徒が興味や関心 (interest) を抱いたことを基礎にして構成されること」(加藤, 1997, p.16) が特徴である。そして、主題への興味・関心こそが学習への動機や意欲を支える柱となる。そのため、継続した深い探究を成立させるためには、対象に対する深い興味・関心が必要となる。

総合学習におけるテーマの重要性は繰り返し指摘されている。(重松, 1975; 奈須, 1998; 岩川, 2000) その中で、テーマ設定に関しては、従来、体験活動の中での生徒の気づきをいかに掬い取るかという点に焦点が当てられてきた (奈須, 1998; 無藤, 1998; 岩川, 2000)。だが、今回の分析では「関心の深い領域との結びつき」という、より生徒の内界に関わる要因が挙げられている。それは対象者の年齢の特徴によると推察される。思春期は生徒の内面世界が深化・拡張し (汐見, 1993) 生徒のテーマが現れる時 (氏原・菅, 1998) である。「自分自身が本当に好きなものにエネルギーを注ぎ、それを認めてくれる人間関係に支えられると、自分の好きなことを自覚し、自己規定することができる」(氏原・菅, 1998, p.184) とのよう、それは生徒の「自分づくり」に結びついていく。すなわち、思春期は、興味が外から与えられた環境よりも、より自分の内面世界から規定されるようになってくる時期である。そのため、テーマ設定に関しては、生徒がなぜその題材に惹かれているのか、という生徒の内面の筋道を支えることが必要である。

研究の枠組み・計画の明確性 (具体性・一貫性) 総合学習は生徒の興味・関心が中核となって行われるが、興味や関心の方向はあらゆる方向に向くため、一定の形とならないことも生じてくる。このように活動が構造化されない (unstructured) (加藤, 1997) ことも総合学習の特徴の一つである。そのため、一貫した深い追究を行うためには、学習の目的、方法を明らかにし実行可能なプランを立てることが必要である。

計画を立てることは、生徒自身が「カリキュラム作り」を行うことでもある。総合学習の過程は可逆的であり (加藤, 1997) 試行錯誤が通常である (平野, 1994)。そのため、必ずしも教科学習のような系統性のある計画になるとは限らない。また、初めからあまりに緻密な計画を立てると生徒の思いや新たな対象との出会いから離れてしまうこともある。常に生徒の追究の筋道や動機を確かめ「見通しを持ち、それぞれの段階での計画を立て、自分なりの系統を作り、適切な学習計画の立案ができるように」(平野, 1995, p.28) ある程度柔軟な計画にすることが必要である。この計画を立てるという点も生徒には困難な部分である。

情報収集や支援・資源へ向かう能動性 総合学習の性質として、学習の主体が生徒であり、本人のやり方や選択・方針が尊重されることがある (加藤, 1997)。これは、学習の過程で生徒が常に自分から働きかける必要があることを意味している。情報を集める際には自ら本やインターネットに接し、関連する場所も自分で訪ねていく。人に自分からアポイントを取り、スケジュールを立て、アンケートや実験を実施する。

そのため先行研究 (近藤, 1994 など) と同様に、今回の分析でも、行動力や積極性などの能動的な性格特性が総合学習の推進要因として挙げられている。

だがこれは、能動的な生徒のみが、総合学習に適することを必ずしも意味しない。例えば、BさんはAさんほどの行動力はなく、作業の過程で何度もつまづいている。だが教師は、要所の適切な支援により彼女の作業を支えている。そして、共に課題に向き合い、グループの関係性を保証することで、Bさんの自主性を引き出している。生徒の個性は、長所にも短所にも変化しうる。教師の適切なみとりと関わりの元では、生徒の長所を引き出すことも可能であると思われる。

教師からの支援の適切性 生徒は自分で学習を進めていくが、情報のありかを尋ねたり、機器の使い方を教わったりなど、学習過程において常に他者の援助を必要とする。方向性を見失ったときには、話し合いを通し動機に立ち戻ることも必要である。そのためには、

折々に生徒側から求める支援だけでなく、一貫した見通しを持った教師の援助が不可欠だろう。

総合学習では教師の役割も変化する。教師は生徒の学習を外側から助言する支援者(加藤,1997)となり、個別の関わりが中心となる(稲垣,1984)。支援も生徒のニーズに応じて行われる。それは、生徒の側から支援を求めれば多くの的確な支援が得られる一方で、求めているかなければ的確な支援が得にくいことを意味している。また、継続した支援を得るためには、教師との関係性が保証されていることが必要である。今回の分析では、その関係性と支援の質に関する要因が挙げられている。だが、生徒にとって自分から支援を受けに行くことは難しい。とりわけ思春期の生徒は、自分から援助を受けに行かないことに特徴がある(堀田,1999)。Cくん、Dくんとも「先生の側から近づいてほしかった」など教師からの接近を求めるコメントを残している。生徒から求める支援だけでなく、時には教師からの積極的な働きかけや、一定の相談の機会を保証することも必要であろう。

まとめと今後の課題

本稿の冒頭において、教科学習と総合学習の学習様式の違いを取り上げた。まとめとしてこの学習様式の変化が生徒に及ぼす影響について述べる。

総合学習の学習様式に対応する形で、関心の深い主題の設定、明確な計画の立案、生徒の能動的な行動特性などの要因が本分析において抽出された。これらは、全体に自己決定やコントロールなど生徒自身の主体性を求めるものとなっている。近藤(1994)は、学習様式の変化により、生徒に要請される行動様式が変化することを「儀式化(ritualization)の変換」と呼んでいる。教科学習から総合学習への転換において、実際には「受動から能動へ」「受身から責任のある主体へ」などの儀式化の変換が行われているのである。冒頭で述べた「動けず、立ち止まってしまう」(Erikson,1982 村瀬他訳,1989)状況は、この変換に対する生徒の自然な反応であろう。総合学習の支援においては「子ども主体の学習活動は、教師からの支援なしには成り立たず、放任的な学習活動ではない」(加藤,1997)ことを常に認識していることが必要ではないだろうか。

最後に本研究の課題を2点述べる。1点目は先行研究で挙げられていた要因との比較と研究方法の限界に関するものである。先行研究においては総合学習の遂行に関わる要因として、生徒の認知スタイルや学習スキルが挙げられていた(Brophy & Good,1974;小林,1998)。だが、今回の分析においてはそれらの要因は挙がって

いない。それは、調査方法として回顧法を用いたため、学習過程で必要とされるスキルや相互作用の詳細な検討を行えなかったためと思われる。また、今回の分析で取り上げられた要因も、探索的な抽出段階に留まり、高校という学校段階や卒業研究実践の固有性にも規定されるものである。今後は実際の学習過程の観察や、異なる学校段階での調査を通し、本研究で挙げられた要因の検証を行うことが必要であろう。

2点目の課題は、総合学習と教科学習の異同に関するものである。本研究では、総合学習と教科学習を対置し、総合学習に必要とされる要因に焦点を当てて分析を行った。だが、そもそも総合学習と教科学習は連続的な性質を持っている。実際、ここで得られた要因は、教科学習の成績を統制した分析を行ったものの、総合学習に完全に特化したものとは言い難い。教科学習の達成を促進するものとしても大きな示唆を与えるものである。今後は本研究で得られた枠組みをもとに、総合学習と教科学習において、これらの要因がどのように作用しているのか、その共通点や類似点などを詳しく検討していく必要があるだろう。

引用文献

- 有田和正 1998 探究活動に主体的、創造的に取り組む能力 現代教育科学, **499**, 26-30.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. 1974 *Teacher-student relationships : Causes and consequences*. New York : Holt, Rinehart & Winston. (浜名外喜男・蘭 千壽・天根啓治(訳) 1985 教師と生徒の人間関係 北大路書房)
- Coffey, A., & Atkinson, P. 1996 *Making sense of qualitative data : Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Erikson, E. H. 1982 *The life cycle completed : A review*. NY : Norton. (村瀬孝雄・近藤邦夫(訳) 1989 ライフサイクル, その完結 みすず書房)
- Evensen, D. H., Glen, J., & Salisbury, J. D. 2001 A qualitative study of six medical students in a problem-based curriculum : Toward a situated model of self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, **93**, 659-676.
- Habermas, T., & Bluck, S. 2000 Getting a life : The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, **126**, 748-769.
- 花田修一 1998 報告や発表・討論の仕方の能力 現

- 代教育科学, **499**, 36-40.
- 速水敏彦・田畑 治・吉田俊和 1996 総合人間科の実践による学習動機づけの変化 名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科, **43**, 23-35. (Hayamizu, T., Tabata, O., & Yoshida, Y. 1996 Changes in learning motivation through instruction of integrated. *Human Science Bulletin of the School of Education, Nagoya University Educational Psychology*, **43**, 23-25.)
- 平野朝久 1994 はじめに子どもありき—教育実践の基本— 学芸図書株式会社
- 平野朝久(編) 1995 子どもが求め, 追究する総合学習 学芸図書株式会社
- 細谷俊夫他(編) 1990 新教育学大事典 第一法規出版
- 堀田香織 1999 学校 東京大学大学院教育学研究科心理教育相談室紀要, **22**, 156-157.
- 稲垣忠彦(編) 1984 子どものための学校—イギリスの小学校から 東京大学出版会
- 岩川直樹 2000 総合学習を学びの広場に 大月書店
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. 1988 Help seeking and the need for academic assistance. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 406-408.
- 加藤幸次 1997 総合学習の思想と技術 明治図書
- 神奈川県川崎市立中原小学校 2003 子どもの学びが深まる, 総合的な学習と国語科の連携 悠, **20**(2), 66-69.
- 小林毅夫 1998 自ら課題を見つけ, よりよく解決する能力 現代教育科学, **499**, 21-25.
- 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学 東京大学出版会
- 工藤文三 2001 総合的な学習の特質とカリキュラム編成 日本教材文化研究財団編 総合的な学習の時間に関する理論的・実践的研究 日本教材文化研究財団 Pp. 9-16.
- 文部科学省 1999 小学部・中学部学習指導要領; 高等部学習指導要領 国立印刷局
- 無藤 隆 1998 自ら学ぶ子を育てる 金子書房
- 奈須正裕 1996 学ぶ意欲を育てる—子どもが生きる学校づくり 金子書房
- 佐藤 学 1996 カリキュラムの批評: 公共性の再構築へ 世織書房
- 重松鷹泰 1975 教育方法論III学習指導 明治図書
- 高浦勝義 1998 総合学習の理論・実践・評価 黎明書房
- 徳田治子 2004 ナラティブから捕らえる子育て期女性の意味づけ: 生涯発達の見点から 発達心理学研究 **15**, 13-26. (Tokuda, H. 2004 A narrative analysis of meaning of child care for women raising their young children. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, **15**, 13-26.)
- 氏原 寛・菅佐和子(編) 1998 思春期のころとからだ ミネルヴァ書房

謝 辞

本研究のために, 貴重なデータを提供して下さったO高校の先生方, インタビューに心よく応じて下さった卒業生の方々に深くお礼申し上げます。また, 本論文を執筆するにあたり, ご指導・ご助言いただきました東京大学の秋田喜代美教授に心より感謝いたします。

(2005.5.13 受稿, 12.22 受理)

Quantitative and Qualitative Analyses of Achievement in Integrated Study : Specific Nature of Task Demands in Integrated Learning

AKIKO TAKAHASHI (HOKKAIDO UNIVERSITY OF EDUCATION, ASAHIKAWA CAMPUS) AND KOU MURAYAMA (RESEARCH FELLOW OF THE JAPAN SOCIETY FOR THE PROMOTION OF SCIENCE ; GRADUATE SCHOOL OF DECISION SCIENCE AND TECHNOLOGY, TOKYO INSTITUTE OF TECHNOLOGY)
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2006, 54, 371-383

The present study used a combination of quantitative and qualitative methods to examine factors that facilitate achievement in integrated study (*sougou gakushu*). The results from questionnaires completed by 106 high school students in Study 1 revealed that achievement in integrated learning was positively correlated with topic selection, learner's motivation, and task progress, as well as students' grades. In Study 2, in order to investigate other factors more thoroughly, we interviewed 4 students who were either extremely high or low in their residual scores on the factors identified in Study 1. The results revealed an additional 4 important factors : (1) relevance of the topics to students' intrinsic values, (2) clarity of plans and frameworks, (3) students' positive attitudes toward help seeking and information gathering, and (4) effective support from teachers. The specific nature of the task demands in integrated learning was discussed.

Key Words : integrated study, task demands, qualitative analysis, high school students