

論文：

高大接続ワークショップが 高等学校教員・大学教職員・大学生にもたらしたこと — 計量テキスト分析を用いて —

池田史子^{*1}・川島啓二^{*2}・中島玲子^{*3}

山口県立大学国際文化学部^{*1}・九州大学基幹教育院^{*2}・山口県立大学教務入試グループ^{*3}

Measuring the effectiveness of workshops for connecting high school teachers, university faculty members, and university students by using textual analysis

Fumiko IKEDA^{*1}, Keiji KAWASHIMA^{*2}, Reiko NAKASHIMA^{*3}

Faculty of Intercultural Studies, Yamaguchi Prefectural University^{*1},

Faculty of Arts and Science, Kyushu University^{*2},

Academic Affairs and Admission Office, Yamaguchi Prefectural University^{*3}

要旨

これからの社会で自立して活動していくために、「学力の三要素」と表現される資質・能力を、初等・中等教育から高等教育まで一貫して育むためのシステムとして構築することが求められている。学校段階を超えた一体的改革とするために、大学側では3つのポリシーの見直しと公開準備が進んでいる。同時に、それぞれの構成員も、教育改善、とりわけ学習目標に対応した授業方法の工夫や評価方法について、共通理解を持つておく必要がある。そこで、高等学校教員・大学教職員・大学生が協働で参加する2回のワークショップを企画し、大学における日本語文章作成科目の模擬授業を行った。各ワークショップ後の振り返りレポートを計量テキスト分析し、属性ごとの高大接続に対する捉え方を把握することで、高大接続の質的向上を目指した。

キーワード：高大接続, ワークショップ, 学力の三要素, 計量テキスト分析, 対応分析

1. はじめに

これからの社会では、「市民一人一人が考えや知識、知恵を持ちより主体的に答えを作り出すことが求められ」、「『何を知っているか』だけではなく、それを使って『何ができるか』『いかに問題を解決できるか』が問われる」ようになった。情報化の進展によって、「知識」は調べれば手に入りやすいものとなったことで、「単に知識を覚えていることより、調べたことを使って考え、情報や知識をまとめて新しい考えを生み出す力」のほうが大切とされる。加えて、多様な情報や考えに触れる機会も増えてくることから、「多様性を生かして、問題を解き、新しい考えを創造できる力が重要」になった（国立教育

政策研究所2016）。

このような社会で自立して活動していくための資質・能力を、「学力の三要素」と表現する。すなわち、（1）十分な知識・技能を備え、（2）それらを基盤にして、答えが定まらない問題に自ら解を見出していく思考力・判断力・表現力等の能力を持ち、（3）これらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度である。3つの要素は、切り離して個別の科目と対応させるのではなく、連動させ、あらゆる科目で総括的に育成できるように取り入れるべきものである。中央教育審議会答申（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』では、これら「学力の三要素」を、初等・中等教育から高等教育まで一貫して育むためのシステムとして構築することが求められた。小・中学校においては、従来、「学力の三要素」を踏まえた指導の充実や授業改善が図られてきており、すでに多くの実践事例が見られる。しかしながら、その成果を高等学校教育や大学教育まで接続し、全ての学校段階における一貫した教育改革とするには、未だ不十分である。

大学教育の場では、近年、高等学校から大学への円滑な移行のための初年次教育の導入（平成25年度93.5%、文部科学省高等教育局2015）が図られるなかで、「レポート・論文の書き方などの文章作成作法（同84.1%）」、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上のためのプログラム（同58.4%）」が実施されるようになった。教育方法としては、グループ討論などの能動的学修を取り入れたアクティブ・ラーニング型授業も盛んになっている。池田・畔津・川島（2014）、久保田・池田（2015）では、山口県立大学の国際文化学部2～3年生を対象とした授業科目である「日本語表現学」を例として、論証型レポート作成と批判的思考を結びつけた授業実践について、グループ討論やピア・レビューのような社会的活動が有効であったことを報告している。その成果は、学会におけるワークショップでも還元してきた（川島・池田・久保田2014, 2016, 川島・久保田・池田2015）。レポート評価の方法としては、複数の教員間での評価基準の標準化のためにルーブリックを使用することの有効性について明らかにしている（池田・畔津2012）。

一方、高等学校教育においては、文章作成、いわゆる「書くこと」の経験が不十分で、3年間の「国語総合」や「現代文」などの「国語」の授業において、400字以上の文章を書いた経験が全くないか、1～3度しかない生徒が69%も存在する（島田2012, 山下2015）。大学入学後の初年次生に対する調査でも、現行の『学習指導要領（平成21年3月告示）』による高等学校「国語」で必要とされる指導内容のうち、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」に関することは、「あまり指導されていない」と感じている。その中でも特に、「文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと」に、「1. 十分に学ぶ機会があった～5. ほとんど学ぶ機会がなかった」の5段階調査によって、1または2と回答したのが75.5%、「論理的な文章について、論理の展開や要旨を的確にとらえること」に1または2と回答したのが72.8%であったのに対し、「情報を収集し活用して、報告や発表などを行うこと」に1または2と回答したのがわずか17.5%、「話題を選んで、スピーチや説明などを行うこと」に1ま

たは2と回答したのがわずか19.3%と非常に少ない（島田2014, 島田・渡辺2015）。つまり、大学初年次生たちは、自身が高等学校「国語」で指導された内容は「読むこと」に偏っていたという印象を持っていることがわかる。大学入試対策として、初めて小論文の作成指導を受けたり、面接指導を受けたりすることが多い現状では、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」のような表現力と思考力育成が連動した教育に至っているとは言い難い。

このたび、高等学校を対象として、アクティブ・ラーニングに関する大規模調査が行われた（平成25年度調査, 木村・山辺・中原2015）。この調査の回収率は62.0%であり、学校を対象とする調査の回収率としては際立って高い数字ということで、高等学校教員のアクティブ・ラーニングへの関心の高さがうかがえる。しかし、他の同様な調査にも見られるように、アクティブ・ラーニングへの関心は未だ教員の個人的活動が中心である。本調査結果のなかから、参加型授業への組織的な取り組みの指標として、教員の校内研修の状況を参照すると、「参加型学習の内容を含む校内研修」は、全国平均で29.3%しか行われておらず、最も多く行われている群馬県（77.1%）と行われていない香川県（6.3%）との差は大きい。山口県は、全国平均よりもかなり低めの18.8%となっている。

このような状況を踏まえて、大学教育と高等学校教育がシステムとして接続され、一体的な教育改革とするために、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」（平成28年文部科学省令第16号）が平成28年3月31日に公布され、平成29年4月1日から施行されることとなった。その改正に対応するように、現在全国の大学において、学校段階を超えて育成する資質・能力の枠組みを統一し、教育に一貫性を持たせ、共通理解をもたらすことを目指した取り組みが始まっている。大学側の教育の枠組みを「学力の三要素」として捉えなおす「卒業認定・学位授与に関する方針」の見直し、それに伴う「教育課程編成及び実施に関する方針」の見直し、そして、「入学者受入れに関する方針」の見直しである。「『卒業認定・学位授与の方針』（ディプロマ・ポリシー）」、「『教育課程編成・実施の方針』（カリキュラム・ポリシー）」及び「『入学者受入れの方針』（アドミッション・ポリシー）」の策定及び運用に関するガイドライン（2016）では、全学のポリシーと策定単位（学位プログラムや学部学科などの単位）のポリシーの一貫性や、3つのポリシーの相互関係に留意するように求められている。ただし、このような大掛かりな取り組みだけでなく、並行した活動として、それぞれの構成員も大学教育で行っている授業改善の取り組みを高等学校教員へ「伝え

る」ことが必要であり、高等学校教員は、どのような指導をしておけば送り出す生徒が円滑な学びの移行を遂げることが可能になるのかを「知る」必要がある。そのためには、授業デザインや多角的な評価方法などの改善プロセスについて、学校段階を超えた関係者が直接的に顔を合わせた交流を行うことで、共通理解を深めることが有効であろう。全国調査では、高校関係者との意見交換会等を定期的に行う大学は59.3%、必要に応じ実施する大学は31.5%あるが、その結果、「教育内容・方法の改善」へと繋がっている大学は20.1%に留まっている（平成25年度調査、文部科学省高等教育局2015）。

筆者らは、地域の高等学校教員、大学教職員、教育職を目指したり授業改善に関心を持ったりする大学

生が協働で参加するワークショップを企画することにした。そうすることによって、一体的改革のためのネットワーク確立の端緒とすることができる（図1）。

本稿では、大学教育と高等学校教育の一体的改革のための最重要キーワードである「学力の三要素」育成のための授業デザインと評価をテーマとして行った2回の高大接続ワークショップの概要と、参加者によるワークショップ後の振り返りレポートから明らかになった高等学校教員、大学教職員、大学生の高大接続に対する捉え方の違いについて、計量テキスト分析の手法を用いて報告することで、高大接続の質的向上を目指した。

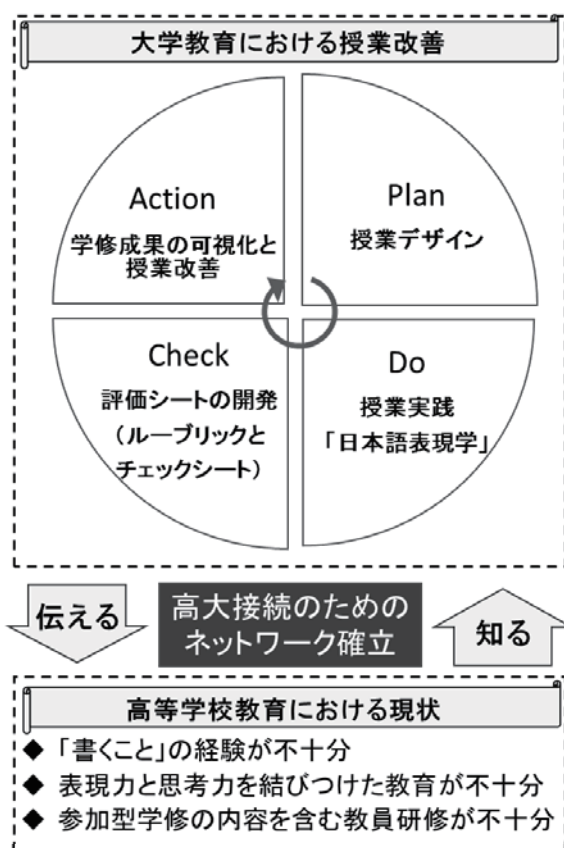


図. 1 高大接続ワークショップの概要

2. ワークショップ概要

ワークショップは、2016年7月3日と8月21日に、山口県内の県立・私立高等学校教員、山口県立大学教職員（7月には他大学からも1名参加）、山口県立大学学生の混成で行われた。昼食会・休憩を含めて各6時間であった。高等学校教員へは、チラシ発送と校長会総会での呼びかけによって公募した。山口県立大学教職員、山口県立大学学生へはチラシを配布した。参加者数は、表1・表2のとおりで、の

べ47名であった。

2016年7月3日実施の第1回ワークショップのテーマは、「『学力の三要素』を総括的に育む日本語ライティング授業のデザイン」とした（池田・川島・中島2016a）。午前中には、「高大接続システム改革の目指すもの」と題したミニ・レクチャーを行った。午後は、まず、授業デザインにおける「逆引き設計」の必要性（G.ウィギンズ, J.マクタイ著, 西岡訳2012）について共有し、「学力の三要素」を

学習目標とするために必然的な流れとして、アクティブ・ラーニングの技法を組み合わせる用いることが有効であることを説明した。その後、シンク・ペア・シェア、ジグソー法、ポスター・ツアーといったアクティブ・ラーニングの技法を取り入れた模擬授業を行った。参加者には、ジグソー法を用いたグループ討論のための事前準備として、エキスパート・グループごとに実施3週間前に個別の情報収集課題を発送した。ジグソー・グループで取り組んだ課題は、「日本の食品会社が、3年後を目標に、東アフリカのケニア共和国でインスタントラーメンを販売しようとする計画を立てています。しかしながら、本来、ケニアには麺食文化がないことから、販売までこぎつけるには高い壁が立ちはだかることが予想されます。ケニアでインスタントラーメンを販売する際に注意すべきことは何でしょうか。食材、生産拠点、パッケージデザインなど、複数の観点を考慮して、この食品会社へ助言を与えなさい」というものであった。討論結果をポスターにまとめ、グループの半数がプレゼンテーションを行い、残りの半数がポスターを巡回しながらプレゼンテーションを聞き、質疑を行った。

2016年8月21日実施の第2回ワークショップのテーマは、「アクティブ・ラーニングの学習プロセスと学修成果をどう評価するか」とした(池田・川島・中島2016b)。午前中は、既存知識の活用プロセスを体験するため、いわゆる「マシュマロ・チャレンジ」を2回繰り返して行い、Wujec(2010)を参考にして、2回のチャレンジと改善プロセスをチームで振り返った。午後には、ループリック評価についてのミニ・レクチャーを行ったあと、ジ

グソー法を取り入れた模擬授業を行った。参加者には、ジグソー法を用いたグループ討論のための事前準備として、エキスパート・グループごとに実施3週間前に個別の情報収集課題を発送した。ジグソー・グループで取り組んだ課題は、「日本の伝統的な漁法によって捕獲された野生のイルカを水族館が入手することが、国際問題となっています。水族館で飼育するイルカは、人間の手で繁殖させたものに限るべきなのでしょうか」というものであった。最後に討論結果のプレゼンテーションを行い、あらかじめ企画者らが準備したループリック形式の評価表を用いて相互評価を行った。

3. ワークショップ後レポートの計量テキスト分析

高等学校教員、大学教職員、大学生のワークショップ参加者へは、チラシによる公募の際に、各ワークショップ終了後の「感想文」としてのレポート提出を依頼した。レポートの締め切り日は、各ワークショップのおよそ30日後とした。7月のワークショップでは、参加者28名中24名(本文平均974.6文字)の、8月のワークショップでは、参加者19名中16名(本文平均1068.3文字)にレポートをお送りいただいた(表1・表2)。

お送りいただいた合計40件のレポートをデータとして、高等学校教員、大学教職員、大学生の各参加者のワークショップについての所感や、授業デザイン、多角的な評価方法などに関する学校段階を超えた共通理解、属性ごとの高大接続に対する捉え方の違い、そして高大を接続したワークショップ開催の有効性を把握するために、計量テキスト分析の手法を

表1. 高大接続ワークショップ(7月)参加者と実施後レポートのデータ

7月	高校教員	大学教職員	大学生	全データ
参加者数	9	11	8	28
感想文件数	7	9	8	24
総文字数	6,886	7,967	8,538	23,391
平均文字数	983.7	885.2	1067.3	974.6
抽出語数	3,971	4,594	5,056	13,621
異なり語数	785	856	809	1,589
文数	129	137	140	406

表2. 高大接続ワークショップ(8月)参加者と実施後レポートのデータ

8月	高校教員	大学教職員	大学生	全データ
参加者数	9	5	5	19
感想文件数	8	4	4	16
総文字数	7,557	4,561	4,975	17,093
平均文字数	944.6	1140.2	1242.5	1068.3
抽出語数	4,501	2,712	3,037	10,250
異なり語数	810	720	630	1,455
文数	157	79	98	334

採用することにした。本稿では、KH Coder (Ver.3. Alpha.8) を用いて計量テキスト分析を試みた。計量テキスト分析とは、先行する多くの定義があるが、本稿で使用させていただいたKH Coderの作者である樋口 (2014) によると、「計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析 (content analysis) を行う手法である」とされている。今回は、「自動抽出した語を用いて、恣意的になりうる操作を極力避けつつ、データの様子を探る段階」(樋口2014)としての、頻出語の抽出、共起ネットワークの作成、特徴語の抽出、対応分析までにとどめて、属性別の高大接続についての捉え方の特徴を把握した。「分析者が主体的かつ明示的にデータからコンセプトを取り出し、分析を深める段階」(樋口2014)に踏み込み、分析者がデータに対してなんらかの「評価」を行うことはしなかった。

4. 計量テキスト分析の結果と考察

4. 1. 高大接続ワークショップ (7月)

高等学校教員7名、大学教職員9名、大学生8名、合計24名のテキストデータは、本文23,391文字から13,621語が抽出された。異なり語数1,589語であった。頻出150語は表3のとおりである。最小出現数10以上の語の文単位の共起ネットワーク(図2)を作成したところ、主に次のようなことが語られていることが明らかになった。質的類似係数としては、Jaccard係数 (Romesburg 1984, 西田・佐藤共訳 1992) が採用されている。

- 今回、高大接続改革のためのワークショップに参加した。
- 高等学校・大学教職員・大学生が意見交換を行った。
- 異なる立場に属する者が情報を共有した。
- 社会で活動し、問題解決をするために、「学力の三要素」の育成は重要である。
- 思考と表現 (Jaccard係数.43)、思考と判断 (同.33) の関係は強い。
- ジグソー法については、(聞いたことはあったが、) 今回、実際に体験することができた。
- 体験したアクティブ・ラーニングの技法・手法を授業の現場にも取り入れて、主体的な学びにつなげたい。
- 次回は、評価について体験したい。

高等学校教員・大学教職員・大学生の所属別特徴語を表4に示した。数値はどの程度特徴的かを示すJaccard係数であり、おおよそ0.1以上で弱い特徴がある、0.2以上で特徴がある、0.3以上で強い特徴があるとされている。出現する上位50語の対応分析結果を図3に示した。対応分析では、原点 (0,0) から離れた語ほど特徴的であるとされる。

高等学校教員は、大学における「学力の三要素」を育成するためのアクティブ・ラーニング型授業を体験したことで、それを日ごろの授業 (現場) に持ち帰って、生徒の主体的な学びとして採り入れる方法について「思っ」ている。最も重要な課題は、「評価」であると「思う」。森田 (1989) によると、「思う」は、その対象について感情的に心を動かすが、物事を分析的に眺め捉える知的行為ではない。「受けた刺激をいったん心で受け止め、判断作用が働いて『……だ』と決定する間接的な認定行為の現れである」、 「学力の三要素」を教育目標として設定したり、アクティブ・ラーニングの技法を採り入れたりすることの有効性、次回のテーマである「評価」の重要性については、認識して、心で受け止めてはいるものの、現実問題として、現場に採り入れる際には高いハードルがあり、まだ迷いがあるのではないか。

大学教職員は、初めて学生も参加したワークショップの機会を得たことに意味を見出している。ワークショップの課題には、知識や経験を活用して取り組み、思考力を育成することが必要であると「思う」。「知識・技能」を基盤とした「思考・判断・表現」の結びつきの重要性は受け止めながらも、資質・能力のなかでは、「知識」を最も重視している。

大学生は、異なる立場の人と情報や意見を共有できたと感じた。森田 (1989) によれば、「感じる」は、「対象に対してある感覚や感情を直接催す作用」とされる。日常的に体験することのできない、外部の高校教員や学部学科の異なる教職員とともに、模擬授業を受けることができたことに関する感情を直接抱いている。学生たち自らが授業で行っているジグソー法などのアクティブ・ラーニングの方法が、どのような能力を育成することを意図されていたのか、思考めぐらせ、客観的に想像的判断・回想する観念的判断 (森田1989) を行っている。

表 3. 高大接続ワークショップ（7月）実施後レポートの頻出 150 語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
ワークショップ	82	技法	16	観点	8
アクティブラーニング	73	協働	16	教職員	8
感じる	65	手法	16	型	8
授業	63	多い	15	支援	8
今回	57	立場	15	少し	8
思う	56	力	15	図書館	8
大学	56	育成	14	他	8
考える	55	主体	14	面白い	8
教育	54	重要	14	様々	8
グループ	47	新た	14	理解	8
教員	47	大変	14	流れ	8
高校	45	能力	14	システム	7
情報	45	表現	14	センター	7
行う	43	実際	13	テーマ	7
自分	43	導入	13	意識	7
知識	40	活用	12	形	7
課題	38	強い	12	研修	7
学習	37	現場	12	今	7
参加	37	個人	12	参考	7
学ぶ	36	知る	12	次回	7
活動	30	得る	12	実践	7
学力の三要素	27	難しい	12	場合	7
時間	26	部分	12	生まれる	7
意見	25	それぞれ	11	設定	7
共有	25	異なる	11	入る	7
人	25	解決	11	発表	7
高大接続	24	経験	11	分かる	7
内容	24	思考	11	分野	7
評価	24	社会	11	要素	7
方法	24	初めて	11	話す	7
学生	23	説明	11	ペア	6
取り入れる	23	全体	11	印象	6
学び	22	調べる	11	科目	6
生徒	22	判断	11	改善	6
先生	22	良い	11	求める	6
必要	22	交換	10	言う	6
学校	20	高等	10	考え	6
講義	20	出る	10	考え方	6
ジグソー	19	改めて	9	刺激	6
今後	19	教科	9	資料	6
取り組む	19	効果	9	事前	6
体験	19	講演	9	実感	6
ワーク	18	指導	9	取り組み	6
改革	18	持つ	9	受ける	6
専門	18	振り返る	9	終わる	6
大学生	17	展開	9	深い	6
聞く	17	特に	9	身	6
問題	17	非常	9	多く	6
違う	16	話	9	段階	6
機会	16	可能	8	添える	6

総抽出語数（使用）13,621（5,387），異なり語数（使用）1,589（1,327），文数 406，
高校教員 7 名，大学教職員 9 名，大学生 8 名

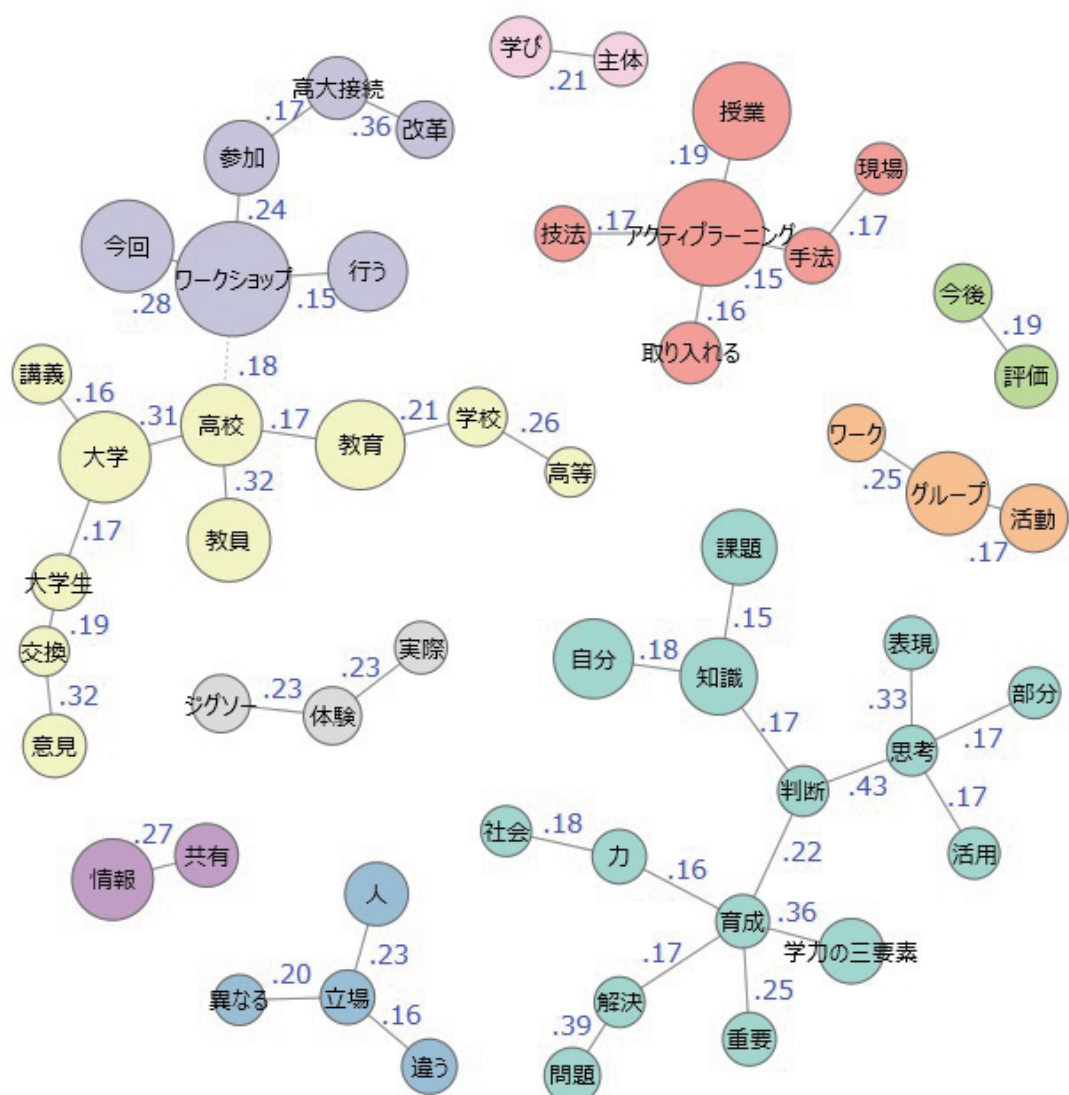


図2. 高大接続ワークショップ（7月）実施後レポートに出現する語の共起ネットワーク（最小出現数 10, 文単位, 差異が顕著な上位 60 語を使用, 数値は Jaccard 係数）

表 4. 高大接続ワークショップ（7月）実施後レポートの所属別特徴語

高校教員7月		大学教職員7月		学生7月	
思う	.151	ワークショップ	.167	感じる	.200
アクティブラーニング	.140	思う	.137	情報	.152
大学	.101	教育	.130	ワークショップ	.151
評価	.096	授業	.114	今回	.146
高校	.089	課題	.101	自分	.136
学力の三要素	.084	高校	.098	アクティブラーニング	.132
行う	.083	学生	.090	授業	.131
学び	.082	参加	.089	考える	.129
学ぶ	.081	必要	.082	意見	.108
先生	.080	教員	.081	教員	.107

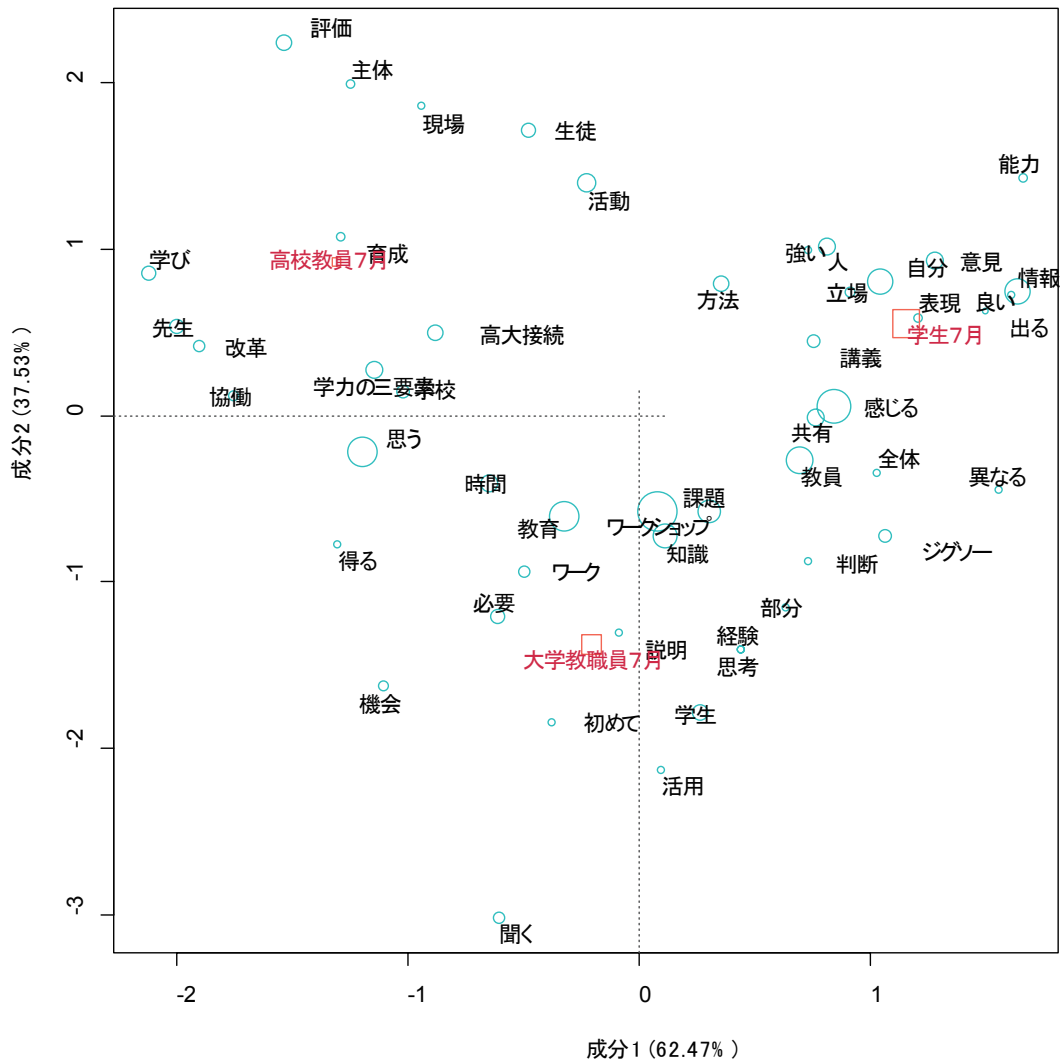


図3. 高大接続ワークショップ（7月）実施後レポートに出現する上位50語の対応分析（原点から離れた語のみラベル表示している）

4. 2. 高大接続ワークショップ（8月）

高等学校教員8名，大学教職員4名，大学生4名，合計16名のテキストデータは，本文17,093文字から10,250語が抽出された。異なり語数1,455語であった。頻出150語は表5のとおりである。最小出現数10以上の語の文単位の共起ネットワーク（図4）を作成したところ，主に次のようなことが語られていることが明らかになった。

- 高大接続のワークショップに参加して生徒の学習を評価することについて学んだ。
- ルーブリック評価は，評価の観点（要素）を示す必要がある。基準を示して活動を指導する。
- 知識を使って，思考と判断を表現するプロセスは，大学入試ではどのように見ることができのだろうか。授業で行っているグループワークについて，情報を共有できた。

高等学校教員・大学教職員・大学生の所属別特徴語を表6に示した。出現する上位50語の対応分析結果を図5に示した。対応分析では，7月と同様に，「評価」に注目しているのは高等学校教員であることが明らかになった。「学力の三要素」が実際の入学試験ではどのような基準で評価されるのか，今後，生徒をどのように指導していくべきなのかが難しい。ルーブリック評価は，学習のプロセスを評価できる方法として使えそうだ。

大学教職員には，今回はそれほど特徴的な語は見当たらなかったが，このようなワークショップを体験することの必要性について「思っ」ている。

大学生は，7月と同様に，ワークショップを自分が経験している授業と関連付けて「感じ」ている。再び異なる立場の人と意見・情報を共有できた。

表5. 高大接続ワークショップ（8月）実施後レポートの頻出150語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
評価	80	今後	10	振り返る	6
思う	62	持つ	10	新た	6
授業	48	示す	10	説明	6
グループ	41	自身	10	展開	6
ワークショップ	38	難しい	10	発表	6
感じる	38	入試	10	部分	6
今回	37	良い	10	目	6
高校	36	経験	9	用いる	6
学習	34	事前	9	やり方	5
教員	34	得る	9	プラン	5
大学	32	能力	9	レポート	5
行う	31	作成	8	遠慮	5
考える	30	実際	8	各自	5
課題	28	前回	8	学び	5
アクティブラーニング	23	知る	8	学校	5
情報	23	理解	8	学修	5
表現	23	それぞれ	7	期待	5
教育	20	育成	7	現在	5
参加	20	一つ	7	個	5
自分	19	過程	7	今	5
方法	19	技能	7	始める	5
ルーブリック	18	具体	7	重要	5
共有	18	作業	7	深める	5
時間	17	参考	7	全員	5
知識	17	子供	7	大切	5
ワーク	16	捉える	7	大変	5
活動	16	調べる	7	同士	5
必要	16	聞く	7	特に	5
意見	14	目標	7	日本語	5
違う	14	ジグソー	6	非常	5
取り組む	14	チーム	6	変わる	5
力	14	テーマ	6	変化	5
プロセス	13	パフォーマンス	6	連携	5
学生	13	メンバー	6	話し合う	5
体験	13	印象	6	いろいろ	4
判断	13	学力	6	マッシュマロ	4
基準	12	強い	6	異なる	4
機会	12	教師	6	改めて	4
思考	12	型	6	改善	4
生徒	12	繋がる	6	感想	4
学ぶ	11	見える	6	環境	4
学力の三要素	11	現場	6	疑問	4
結果	11	言う	6	求める	4
見る	11	構成	6	挙げる	4
高大接続	11	国語	6	興味	4
指導	11	視点	6	形	4
人	11	取り入れる	6	言語	4
内容	11	取組	6	限る	4
要素	11	手法	6	個々	4
観点	10	出る	6	向上	4

総抽出語数（使用）10,250（3,983），異なり語数（使用）1,455（1,186），文数334，
段落数80，高校教員8名，大学教職員4名，大学生4名

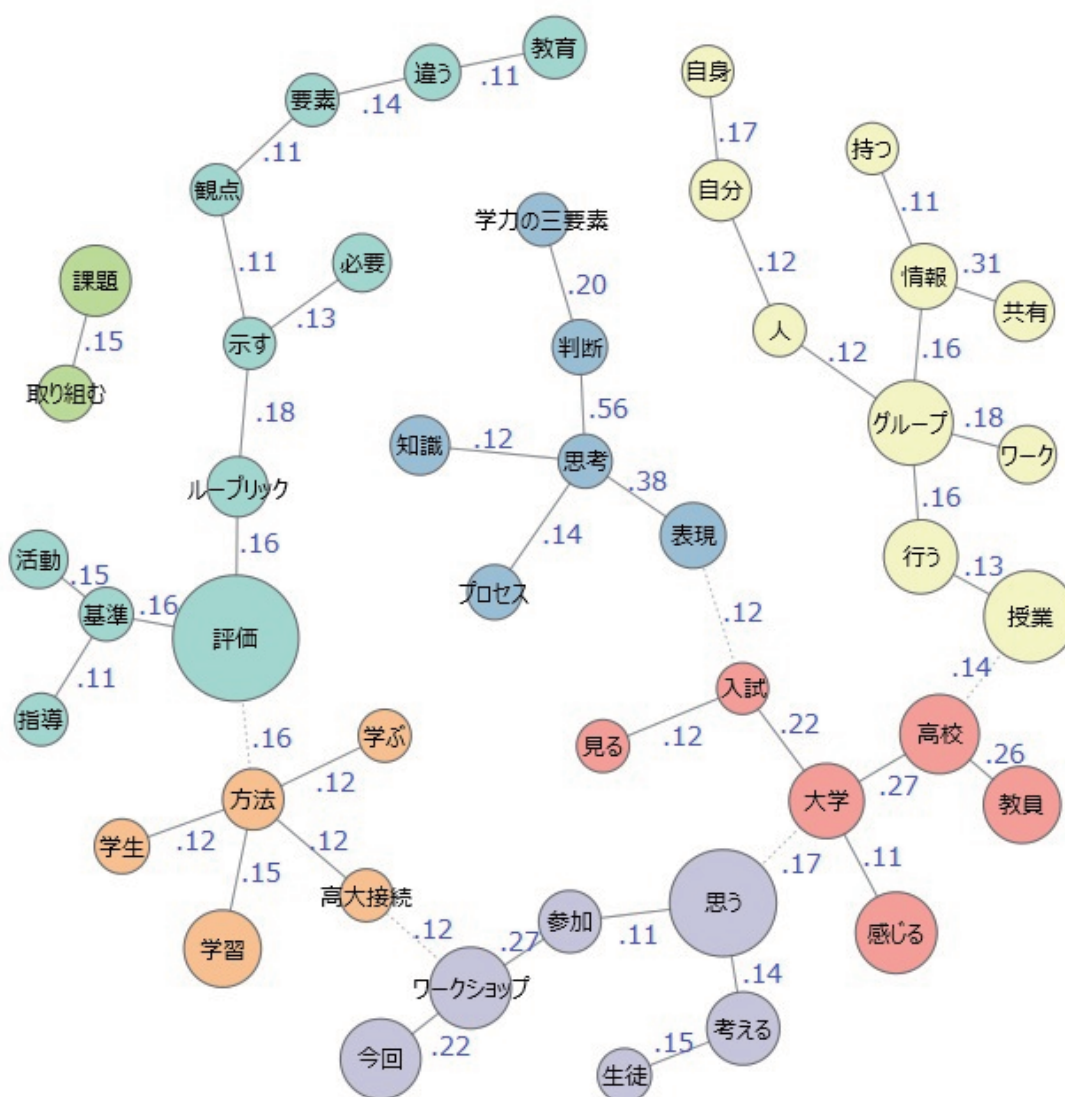


図4. 高大接続ワークショップ（8月）実施後レポートに出現する語の共起ネットワーク（最小出現数 10，文単位，差異が顕著な上位 60 語を使用，数値は Jaccard 係数）

表6. 高大接続ワークショップ（8月）実施後レポートの所属別特徴語

高校教員8月		大学教職員8月		学生8月	
評価	.266	思う	.150	グループ	.205
思う	.187	ワークショップ	.105	行う	.153
授業	.139	体験	.095	今回	.145
感じる	.129	必要	.092	教員	.132
高校	.125	力	.083	情報	.124
学習	.119	教育	.079	課題	.118
考える	.101	子供	.076	ワークショップ	.107
大学	.096	要素	.072	自分	.105
ルーブリック	.081	情報	.065	授業	.104
表現	.072	個	.063	アクティブラーニング	.091

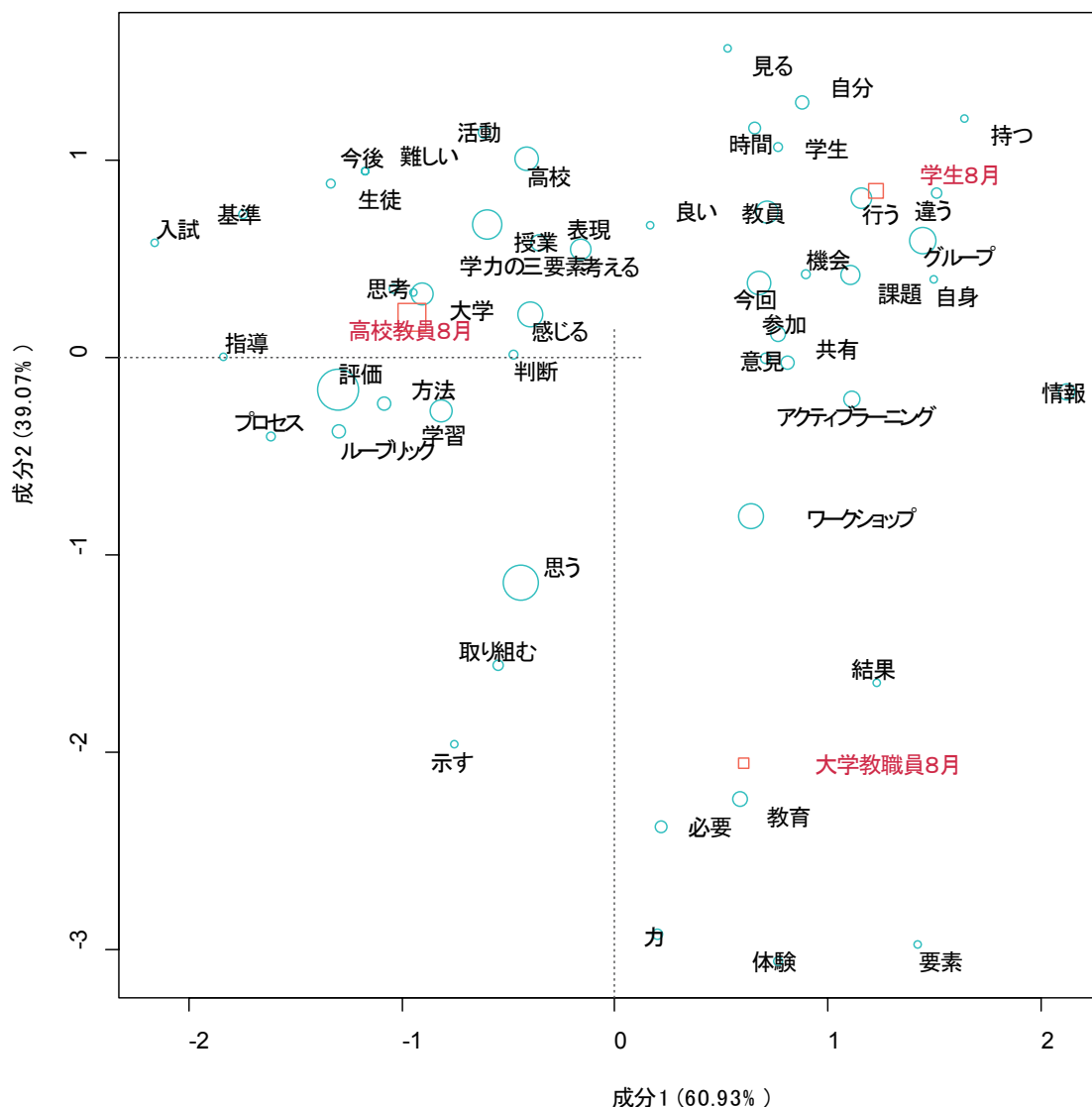


図5. 高大接続ワークショップ（8月）実施後レポートに出現する上位50語の対応分析（原点から離れた語のみラベル表示している）

5. おわりに

7月、8月のワークショップを通じて、高校教員は、大学でのアクティブ・ラーニング型授業実践を模擬授業として体験して、それを現場（高校の授業）に当てはめた場合、どのように持ち帰ることが可能なのだろうかと思い、そして考え始めたことが明らかになった。一番の関心事は、学習の成果を授業や入学試験の場面でどのように「評価」すればいいのか、「評価」されるのかということで一貫していた。

大学教職員にとっては、今回、高等学校教員・大学教職員・大学生が初めて協働でワークショップを行ったという事実に意義を見出していた。

大学生は、自分たちが受講している授業がどのような意図でデザインされているかをあらためて認識し、まずは受動的に受け止めたが、将来、どのように活かしていこうかと、より能動的に考えることも忘れなかった。

2012年8月、中央教育審議会に対し「大学入学者選抜の改善をはじめとする高等学校教育と大学教育の円滑な接続と連携の強化のための方策について」の諮問が行われた。その頃より、Google Trends®において「高大接続」の検索数が徐々に上昇を始め、2014年12月の「高大接続答申」直後から検索数の急激な上昇が見られた。上昇傾向は未だ続いており、検索者の高大接続への関心が持続していることを

示している。高大接続に関するシンポジウム、セミナー、実践報告も毎週のようにどこかで行われている。しかしながら、それらの取り組みの有効性についての測定はほとんど行われていないか、公表されていないのではないかと。本稿は、一大学と当該地域の高等学校の事例報告に留まらず、高大接続ワークショップの実践によって、関係者が何を感じ、思い、考えたのかを知るための手法の一つのモデルとすることができる。属性ごとの高大接続についての捉え方を把握することで、高大接続の質的向上の一助となった。

引用文献

- 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) (中教審第177号)」
- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2016) 「『卒業認定・学位授与の方針』(ディプロマ・ポリシー)、『教育課程編成・実施の方針』(カリキュラム・ポリシー)及び『入学者受入れの方針』(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン」
- Google Trends® 「高大接続」
<https://www.google.co.jp/trends/> (2012年8月28日を含む週～2016年10月に期間指定、検索対象を日本に指定して、2016年11月7日参照。)
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析―内容分析の継承と発展を目指して』, ナカニシヤ出版, KH Coder (Ver. 3. Alpha.8) <http://khc.sourceforge.net/> (2016年10月20日ダウンロード)
- 池田史子・畔津忠博 (2012) 「複数教員によるレポート評価のためのルーブリック形式の評価表導入に関する検証」『日本教育工学会論文誌』36 (Suppl.), pp.153-156, 日本教育工学会
- 池田史子・畔津忠博・川島啓二 (2014) 「批判的思考態度を育むためのグループ討論を用いた日本語ライティング授業の実践」『日本教育工学会論文誌』38 (Suppl.), pp.29-32, 日本教育工学会
- 池田史子・川島啓二・中島玲子 (2016a) 「『学力の三要素』を総括的に育む日本語ライティング授業のデザイン」(ワークショップ)
- 池田史子・川島啓二・中島玲子 (2016b) 「アクティブ・ラーニングの学習プロセスと学修成果をどう評価するか」(ワークショップ)
- 川島啓二・池田史子・久保田祐歌 (2014) 「クリティカル・シンキングを育成する初年次教育」初年次教育学会第7回大会 企画セッション (ワークショップ)
- 川島啓二・久保田祐歌・池田史子 (2015) 「クリティカル・シンキングを育成する初年次教育」初年次教育学会第8回大会 企画セッション (ワークショップ)
- 川島啓二・池田史子・久保田祐歌 (2016) 「『学力の三要素』を総括的に育むアクティブ・ラーニング」初年次教育学会第9回大会 企画セッション (ワークショップ)
- 木村充・山辺恵理子・中原淳 (2015) 『高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査2015 第一次報告書』東京大学 大学総合教育研究センター 中原淳研究室 日本教育研究イノベーションセンター共同調査研究 <http://manabilab.jp/wp/wp-content/uploads/2015/12/1streport.pdf> (2016年11月1日参照)
- 国立教育政策研究所 (2016) 『国研ライブラリー 資質・能力 [理論編]』, 東洋館出版社
- 久保田祐歌・池田史子 (2015) 「大学教育におけるクリティカル・シンキング―育成課題の検討」『名古屋高等教育研究』15, pp.139-165, 名古屋大学高等教育研究センター
- 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領』, 東山書房
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室 (2015) 「大学における教育内容等の改革状況について (平成25年度)」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2016/05/12/1361916_1.pdf
- 森田良行 (1989) 『基礎日本語辞典』, 角川学芸出版
- 西田英郎・佐藤嗣二訳『事例クラスター分析』(1992)内田老鶴圃, pp.177-196(原著は, Romesburg, H. Charles. Cluster Analysis for Researchers, 1984, Robert E. Krieger Publishing Co., Inc.)
- 島田康行 (2012) 『「書ける」大学生に育てる―AO入試現場からの提言』, 大修館書店
- 島田康行 (2014) 「大学初年次生が経験した高校『国語』の学習内容―『学習指導要領』の指導事項と実際の指導状況―」『大学入試研究ジャーナル』24, pp.179-185, 全国大学入学者選抜研究連絡協議会
- 島田康行・渡辺哲司 (2015) 「大学新生が高等学校で経験した『国語』の学習内容―教育課程の改訂がもたらす学習の変化を捉えるために―」『大学入試研究ジャーナル』25, pp.7-12, 全国大学入学者選抜研究連絡協議会

- Wiggins Grant, McTighe Jay著、西岡加名恵訳
(2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計—
「逆向き設計」の理論と方法』, 日本標準
- Wujec, Tom「塔を建て, チームを作る」TED
2010 (Filmed Feb 2010)
https://www.ted.com/talks/tom_wujec_build_a_tower?language=ja
(2016年11月1日参照)
- 山下直 (2015) 「大学初年次における『書くこと』
の指導」『日本語学』34 (13), pp.2-13、明
治書院

謝辞

本研究は、平成28年度公益財団法人文教協会研究助成「新しい高大接続へ向けた『学力の三要素』を総合的に育むライティング授業の実践的開発」(研究代表者：池田史子, 共同研究者：川島啓二・中島玲子)の助成を受けています。

筆者らが企画した山口県立大学における高大接続ワークショップ(2016年7月3日, 8月21日)にご参加いただいた山口県内高等学校関係者のみなさま, 学内外の大学関係者のみなさま, 山口県立大学の学生のみなさまに感謝申し上げます。

(2016年11月10日提出)