

双方向型中高大連携

内発的動機づけを高めることを通して大学教育の質を高めるための中高大連携*

花 崎 美 紀

キーワード：中高大連携，前置詞，理解モニタリング

1. はじめに

全国で高大連携が推進されたのは、中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」が1999年にだされ、そこで文部科学省が高大連携の推進の姿勢を初めて明確に打ち出したのが契機である。この答申が出された後、急速に高大連携が広がったが、全国で多く行われた高大連携は、この答申に示された具体的な連携方法が、大学での授業を受講しそれを高校の単位として認定することや、大学において高校の協力も得て補習授業を行うことや、大学教員による出前授業を行うことなどであることからわかる通り、以下の2つが大きな目的であることが多い。すなわち、1点目としては、高校生に対して、高校から大学への「接続教育」を行うこと、そして2点目としては、大学が広報活動を行うということである。

筆者は、2006年度より長野県立松本県ヶ丘高校と、2008年度より長野県立美須ヶ丘高校と高大連携を結び、「英語科指導法」の授業内において高校との連携の中で授業を展開し、一定の成果を上げてきた。(これらの連携は現在も推進中である)また、2010年度からは、松本秀峰中等教育学校とも連携を結び、高大連携を拡大し、中高大連携を推進中である。これら一連の連携の中で見えてきたことは、高大連携は、「接続教育」がもたらすであろう高校生へのメリット、および広報活動という大学にとってのメリットばかりでなく、その活動を通して大学生が内発的動機づけを高めることにつながり、大学教育の質をあげることができるというメリットをもつということである。

本稿では、これまで筆者が行ってきた連携の成果をまとめることを通して、大学教育の質を高めることを視野に入れた「双方向型中高大連携」を提案し、その試みとその成果を、英語学習者が最も学習しにくい学習項目の一つである、英語の前置詞、特に *on*, *in* の学習を例に挙げて報告を行うものである。具体的には、第2章で高大連携の現状および問題点を明らかにし、第3章で、これらの問題を解決しうる「双方向型高大連携」を提案し、第4章ではそのコラボレーションの実践報告、特に英語の前置詞の学習効果について考察を加え、結果として、この高大連携は従来行われていた高大連携の問題点のいくつかを克服し、加えて

* 本稿は、花崎美紀・杉山・花崎一夫・橋本 (2006)、および花崎一夫・花崎美紀 (2008) に加筆修正したものである。

大学教育の質を高めることが可能にしたことを明らかにする。

2. 従来型高大連携の現状及び問題点

現況の高大連携活動は、前述の通り、中教審答申が具体例として示した、「大学等での授業履修・課題成果に対する単位認定」、「科目等履修生や聴講生などの制度利用」、「大学教員による講義等実施」などによって行われていることが多い。具体例の一つあげると、明治大学では「プレカレッジプログラム」を実施しており、この名前が示すとおり、高校生に大学の授業を体験してもらい、それを高校の単位として認めている。つまり、このような従来よく見られる高大連携活動は、高校生に対しての、高校と大学の「接続教育」が主な目的の一つになっていると言えよう。

高校側としては、上述の通り、高校生に「接続教育」を行うことができるという他にも、福岡（2002）がまとめるように、高校生へ刺激を与えることで進学したいという気持ちを高めたり、大学との関係強化が図れる機会が与えられることがメリットとして挙げられよう。

このような各種取り組みは、高校生にだけでなく、大学にとってもメリットのある活動として理解されているようである。大学側のメリットとしては、大きくわけて、以下の2つがあると思われることが多い。まず一点目としては、高校側に大学を知ってもらうという広い意味での入試広報活動の一環として位置づけられていることが多い。また二点目としては、高校と連携することにより、高校生の実情や大学教育への期待を大学側が知り、そこで得られたものを大学教育活動の改善に生かしていくことが可能である。以上の二点のメリットを最大限に生かすため、多くの大学では、立命館大学が「高大連携推進室」を作っていることを筆頭に、専門のオフィスを作って対応している場合が多い。

しかし一方で、従来型のこのような高大連携は、多くの問題点を抱えているのも事実である。これらの問題点は、高大連携がこの数年間で飛躍的に広がったため起こったとも言えるであろうが、特に、以下の3点が問題点として挙げられるであろう。

- (1) 従来行われている高大連携が抱える3つの問題点
 - (a) 参加時間の問題
 - (b) 大学教員の負担の問題
 - (c) 大学にとって根本的に利益になっているのかという問題

順に上述の3つの問題点について少し解説を加えておこう。1点目の問題点としては、参加時間の問題があげられる。従来の高大連携活動の大きな柱は、高校生に対して補習授業や模擬授業を行うというものであるが、高校生は、高校の授業が終わってから参加することが多いので、放課後あるいは土曜日に大学の授業を受けることになるが、放課後は完全学校週5日制の実施に伴い時間割に余裕がないために参加が難しいし、土曜日は部活動を行っている学生は参加しにくい。（増子2002）2点目の問題点として、大学教員への負担増があげられよう。大学にとっての高大連携とは、広報活動を行い、模擬授業を行うことであることが多いが、これらの活動は、教員が行うことが多い。特に、高校への出前授業は、大学教員と

高校教員との個人的つながりによるボランティアで行われていることが多く、従って結果的にごく一部の教員に負担が集中し、かつ、高大連携事業に参画する大学教員に対する大学からの評価が低いために、事実上ボランティア活動になってしまうことが多い。(淵田 2004) 本論では、上述のよく指摘される2点の問題点に加え、さらにもう一つ問題点があると分析している。すなわち、従来型の高大連携は高校生の学力向上が主眼になっており、そこには大学生の学力向上を目指すという視点が欠けているというものである。大学の最も大きな使命の一つとして学生教育があげられるであろうが、多くの労力も大学のその根本的な目的のために払われるものであれば価値も高いと言えようが、従来型の高大連携に参加するのは大学側では教員に限られることが多く、大学生が参画し、大学生の学力向上をも視野に入れている事例はあまりないと言えよう。

よって、以上のような問題点を解決しようような高大連携が求められているといえよう。

3. 「双方向型中高大連携」：内発的動機づけを高めることを通して、大学の教育の質をあげるような中高大連携

では、以上の問題点を解決するにはどうしたらいいのであろうか。

上述の問題点(1a)を解決するためには、お互いのところ(大学及び高校)へ出かけていく必要の少ないコラボレーションを実現することが必要である。

また、(1b)(1c)は、大学生を参加させ、大学生の学力向上を目指した高大連携を構築することによって解決されるであろう。

これまでの従来型の高大連携は、これまで述べてきた通り、大学生の教育効果といった点にまで広げて考えるまで至っていない。これを考えて実践しているのは、筆者の知る限りでは関西大学の「学校インターンシップ」の取り組みだけである。この取り組みは、教職課程をとっていない学生でも、地域の中学・高校においてインターンシップを行い、中学・高校生への刺激になると同時に、大学生の学力向上も目指している。(平成17年度教育GP採択) 関西大学高大連携運営委員長(関西大学学長補佐)の品川氏曰く、「学校インターンシップを始めた当初の趣旨は、教員志望者に就業体験の場を提供することだった。卒業年次に行う教育実習では、教員としての資質を試し、動機を持続するには遅すぎる。しかし、関西大学では、学校インターンシップ生の対象を教員志望ではない学生にも広げている。というのは、この取り組みは人間形成に目を見張る効果をもたらすことがわかったからだ。その理由は、若者はより若い世代に接することで急速に責任感を身につけていくところにあると思われる。企業や行政の現場でのインターンシップがおとなに立ち混じり、社会に順化していくプロセスだとすれば、学校インターンシップは学生が年少者を世話することで自分の成長の過程を振り返り、年長者として自覚し、自分自身の今後に目を振り向ける契機である。そこには学生を大学の内部に囲い込むことでは得られない教育効果がある。」(品川2006) このように大学生の教育効果を考えた上で具体的にプログラムを組めば、上の問題点の(1b)及び(1c)は解決するであろうと思われる。すなわち、高校との連携を利用した大学生の教育という目的を持つことで、プログラムに参画する価値を見いだす大学教員が増え、(1b)(1c)の問題が解決するのと考えられる。

そもそも高校生を教えるという形で大学生を「双方向型高大連携」に組み込むことは、大学生のモチベーションを高めることに寄与する。大学教育の質を上げるためには、学習者のモチベーションを形成することが、学習効果をあげることは周知の事実であるが、モチベーションを形成する一つの方法に、「教えさせる」ということがあげられよう。簡単な例を挙げると、大学生に対して、英語の仮定法は英語力を上げるための重要事項であるのできちんと学習しなさい、といったとする。しかしこれだけでは、もし仮に大学生の内発的動機付けが十分でない場合には、自ら進んで仮定法を学習し、身につけることは期待できない。ところが、もし大学生が高校生に対して仮定法についての講義をしなければならないという場を設定したらどうだろう。そうなれば、少なくとも仮定法とはどのようなもので、どのように教えればエッセンスが伝わるかということを考えざるをえない。モチベーションの重要性は、学習内容自体の重要性が認識されるような動機付けが必要であることを指摘した、堀野・市川（1997）でも強く主張されているとおりである。また、当初関心をあまり持っていない課題であっても、やり方によっては徐々に関心が増すことも十分にありうる。Calder and Staw（1975）；McLoyd（1979）；Loveland and Olley（1979）の研究では、外的報酬によって内発的動機付けを高める「促進効果（enhancing effect）」が得られ、徐々に課題に対する関心が増すということが明らかにされている通りである。

また、大学生の教育効果をねらい、大学生を高大連携に参画させることで、さらに一つ副次的な効果が現れる。ベネッセ文教総研「大学満足度調査」（2001年5月）によると、高校生の大学・学部決定時に最も影響を及ぼした要因の一つに、「先輩の勧め・体験談」というものがあり、この要因は、大学への満足度につながる事が示されている。大学生を高大連携に積極的に参加させることは、とりもなおさず、大学生が高校生にふれあう機会が増えることになり、高校生にとっては、先輩の生の体験談が聞ける貴重な体験を得ることになる。この点を見ても、大学生を高大連携に参画させる意義は大きい。

よって本稿では、以下の要件を満たす双方向型高大連携を提案するものである。

(2) 本稿が提案する双方向型高大連携

- a. 目的は、次代の知的継承者である高校生の「接続教育」のみならず、同じく次代の知的継承者である大学在学学生への教育、そして社会貢献とする。
- b. 高校生だけでなく、大学生も参加できるようなプログラムとする。
- c. プログラムは、出前授業、高校生の大学授業への参加、インターネットを活用し大学に来なくてもコラボレーションできる制度など、様々なプログラムから成り立つ総合的なプログラムとする。

4. 双方向型連携としての取り組みの報告1：長野県松本県ヶ丘高等学校との連携

信州大学人文学部英語学分野と長野県立松本県ヶ丘高校は、2006年4月11日にコラボレーション協定を結び、以下の4点において連携を行うことになった。（一部4月以降追加）

- (3) 「信州大学英語学分野と長野県立松本県ヶ丘高校コラボレーション協定」4つの柱
- a. 県ヶ丘高校英語科の希望する生徒に対し、英作文を添削するチューターシステムを導入することにより、高校生の英語運用能力を向上させるとともに、教員を目指す学生の指導力をあげる。
 - b. 県ヶ丘高校英語科の授業を年に数回（4回の予定）訪問し、高校の英語教育の現状を知るとともに、高校側の生の声を聞き、英語指導案を作成する際の参考にする。また、その指導案をもとに、高校生相手に模擬授業を行う。
 - c. 信州大学から出前講義を行う。
 - d. 信州大学学生が、県ヶ丘高校の学生の進学相談に応じる

ここで提唱する「双方向型高大連携」とは、単に多くの高大連携にみられるような高校と大学の「接続教育」を目的とするのではなく、大学教育の質を高めることをも目的とすることにより、主に大学側からみた問題点を解消しようようにプログラムした。これは、「大学生と高校生」、「大学教員と高校教員」、「大学教員と高校生」、「高校教員と大学生」の間の双方向コミュニケーションが可能なコラボレーションであり、これを通じて大学教育の質を高めようとする斬新な試みである。対象者は、大学生は信州大学人文学部で「英語科指導法」の授業を受講している学生であり、関係した大学教員は同大学の英語学を専門とする教員である。一方高校生は、長野県松本県ヶ丘高等学校の生徒であり、関係した高等教員は同高等学校の英語担当教員である。大学生が高校生に英作文を指導するということを軸に、高校側と大学側が互いに、波及的教育効果と教育の質を高めるための仕組みを作り、実践した。

参加する大学生については、「英語科指導法」を受講している学生に限定した。第1の理由としては、教育実習に行った後の教育実習事後指導に参加する学生から、初めて教育実習に行くときとまどいを覚え萎縮してしまうという数多くの報告を受けており、教育実習に行く前に、「教える」という立場から、高校の授業を見る経験を作る必要があると考えたことが挙げられる。第2の理由としては、初めて高大連携を推進するのに、高校生を教えることに意欲がある学生を参加させたコラボレーションにしたいという思惑があったということが挙げられる。将来教職に就くことを念頭に置いている比較的モチベーションの高い学生にとっては、高校生に対する指導を行うことが将来の目標と密接に結びついているといえる。したがってこういった学生は、可能自己（possible self）という概念を提唱した Markus and Nurius（1986）でも主張されているように、外発的動機付けというよりもむしろ内発的動機付けがすでになされ、自己形成が他の学生よりもすすんだ状態にあると言えるので、高校生の指導が大学生本人の実力向上に直接的に結びつきやすいと考えられるのである。

以上のことを背景として視野に入れ、具体的には長野県松本県ヶ丘高校との高大連携の取り組みのなかで大学生に高校生に対して、文法テーマ別の英作文の指導を行わせることが高校生の英語の実力向上に寄与するのみならず、大学生自身の英語力の向上を可能にするのではないかという予測をたてるに至った。換言するならば、従来は教えられる側にとって有効であると考えられていた相互教育が、実は教える側にとっても有用であり、それが教える側の實力向上につながるということである。

次セクションでは、多くの高大連携において有効であると認められる(3c)(3d)について

は、紙面の関係上、報告を省くこととし、本連携の特徴である(3a)(3b)について、特に、前置詞の学習に焦点を当てながら、具体的にどのようなことを行い、それがどのような結果をもたらしたかを報告することにする。

4.1. 英作文のコラボレーション：前置詞を焦点として

<<期待される成果>>

大学生にとっては、人の英作文を添削することを通して自分の英語力を上げると同時に、指導力をあげ、さらには高校生がどのような間違いをおかしやすいのかを知ることを通して、将来行う教育実習に役立てることができるであろう。

高校生にとっては、英作文を大学生に添削してもらうことによって家庭教師に見てもらうようなきめ細かい指導を受けることが可能になり、直接英語力の向上につながることを期待できる。

<<このコラボレーションの工夫>>

いろいろなコラボレーションの方法があった中で、英作文におけるそれを選択した理由には次の3つがあげられる。第一に、正解・不正解を決定するのが比較的容易であること。第二に、大学の研究成果を指導の中に取り入れ易いということ。そして第三に、高校の授業外でできるため、つまり(1a)の問題がないということである。

次に、英作文のコラボレーションにおける大きな工夫として、一つの英文法項目について1ヶ月の時間をかけたという点があげられよう。英作文の添削は、上記の通り、大学生にとっても高校生にとっても能力向上が期待できる。ところが、大学生の英語能力の不足が原因で間違った添削をしては逆効果であるので、以下のように、一つの文法課題を4週間完結にし、4ステップを踏んだ。

(4) 英作文添削の4ステップ

	大学側で行うこと	同時期に高校側で行うこと
[1]	当該英文法項目の教員による大学生への説明	指定問題の英作文
[2]	高校生に出される問題を含む数多くの問題を解き、それを答え合わせ	
[3]	グループで高校生の英作文添削	英作文の添削済解答受け取り
[4]	高校生の英作のエラーアナリシス	

大学生にとって、高校生の英作文を添削する前にその文法箇所についての説明を教員から受けることで、高校生に何を指導すればいいのかが体得できるようにプログラムされ、かつその問題を実際に自分で解いてみることを通して、何がわからずどういった間違いを起しやすくなるのか、そして、大学生自身で解いた問題を答え合わせすることを通して、どのように指導すればいいのかも体得できるようにプログラムされている。このように実際に高校生の英作文を添削する前に、何を指導すればいいのか、どこに気をつければいいのかを体験することを通して、間違った添削をすることが減り、高校生の英語運用能力の向上に寄与できた

と言えるであろう。

この4ステップは、読解力の向上を目指した取り組みのなかで実施された相互教育の事例を扱った Palinscar and Brown (1984) が提唱する相互学習の方法とも連動するといえよう。Palinscar and Brown (1984) で取り上げられている相互学習とは、教師と学生がペアになって読んだ教材に関してアクティビティーを行うのであるが、まずは教師がモデルを示すところから始める。すなわち、読んだ教材に関する要約 (summarizing)、質問作成 (メインアイデアに関する質問の作成)、難解な部分の明確化 (clarifying misleading or complex sections of the text)、文章の展開に関する予測 (prediction) を行ってみせるのである。次にこのお手本を基に、学生が上記のアクティビティーを、教師のガイダンスとフィードバックの助けを受けて行うことになる。それでは、上記のアクティビティーのもつ意義はそれぞれどのようなものであろうか。ここではとりわけ英語力の向上と関連させて考察するため、要約、質問作成、難解な部分の明確化の3つのアクティビティーの意義を、具体的な場面を想定して考えたい。そこで話をわかりやすくするために、英語の文法事項 (ここでは仮に仮定法) を説明するという場面を想定してみることにする。まず1つめの要約であるが、これは仮定法という事項で大切な項目をピンダウンする作業がそれにあたると考えられる。すなわち仮定法を理解する上で基本的な事項を列挙し整理するということである。次に質問作成であるが、これは実際に高校生に対して仮定法に関する授業を行うという場面を想定してみるとよい。その際には、仮定法に関して重要と思われるいくつかのポイントについての質問をあらかじめ作成しておくことになろう。次に難解な部分の明確化についてだが、これはあらかじめ仮定法に関して高校生が理解するのが難しいと思われるポイントについて整理をしておき、実際に高校生の理解に問題が発生した際に速やかに対処ができるように準備をしておくということが考えられる。これらの作業はいずれも自分自身が、仮定法に関する重要事項を自ら把握していることが前提となっていなければならない。したがって、大学生自身がきちんと理解していない事項がある場合には、それをきちんと把握したうえで理解をすることが大前提となる。すなわち自ら「理解モニタリング」を常に行い、自分自身が当該の文法事項についてきちんと習得しているかを見極めなければならないということに必然的につながってくる。Palinscar and Brown (1984) は、彼らが提唱する相互学習でとられている最初の3つのアクティビティー (①要約 ②質問作成 ③難解な部分の明確化)¹ は、実は「教える」という行為の前提となる「理解モニタリング」(自分が教えようとしている分野についてそもそもきちんと理解をしているのかどうかを知ること)につながっていることを指摘する。(そして、理解モニタリングが教える内容を把握するそもそもの前提になっていることを述べる。)そして、この3つのアクティビティーは、(4)で述べた4ステップの最初の3ステップに合致する。すなわち、①教える内容の要点についての整理 ②質問の作成 ③難解な部分(問題点となりうる部分)の明確化(これは高校生にとって理解が難しいと思われる部分をあらかじめピンダウンするか、高校生が大学生に対して質問をしてくるであろうと思われる部分についてあらかじめ予測をたてるなど)である。

¹ 論文では4つのアクティビティーがあげられているが、本稿では特に英語力の向上に関係すると思われる3つのアクティビティーに注目する。4つめとは、「文章の展開に関する予測」である。

<<具体例の報告>>

前置詞は、高校の英語の授業において、リーダーの授業の中で説明が加えられることはあっても前置詞一語をとりあげてそれについて詳しく1時間かけて説明するということはあまり行われているとは言えない。このような文法事項については、家庭教師役を担う大学生が、日頃の大学における研究成果を発揮し、きめ細かい指導をすることが可能な一分野であるといえる。そこで、前置詞をとりあげて上述の4つのステップを踏んで英作文におけるコラボレーションが行われた。それについて、このセクションでは詳しく報告する。

[1] 当該英文法項目の教員による大学生への説明

まず第一段階として、大学生に対して教員による文法項目の説明があった。この説明は、前置詞一語をとりあげるのではなく、近接する類似義語との違いを英語学的見地から説明することを通して行われた。具体的には、場所を表す3つの前置詞 (*at*, *in*, *on*) について詳細に考察をしている Herskovits (1986) を援用し、まずこれら3つの前置詞の用法を概観した後、それをもとに、日本人の英語学習者が英語の標準的な用法からどの程度逸脱してこれらの前置詞を使用しているかを説明した。

● *at*

at の理想的な意味は(5)で定義される。

- (5) ある地点 (point) が別のある地点 (point) と一致している。

以下の例が *at* が使われる典型例である。²

- (6) a. The bottle is at the place where you left it. (ある場所に位置する、空間を占める物体；この例では瓶をさす。)
- b. She likes to spend her vacation at the seaside. (総称的 (generic) な場所にある、空間を占める物体；彼女は、海という場所で休暇を過ごすのが気に入っている。)
- c. Professor Hashimoto is at Shindai. (教育機関 (institution) などに所属している人物；橋本教授は信大にいる。)
- d. John is at his desk. (人間の技術によって作り出されたものを使用している人物；ジョンは書き物をしている。)
- e. There are bubbles at the surface of the water. (ハイライトされた媒介物 (この場合水の集まり) のなかのランドマーク (水の表面) に位置する、空間をしめる物体；水の表面には泡がある。)
- f. The first rest stop is at a distance of five miles. (ある地点、平面などから一定の距離に位置する物体；最初の休憩施設は5マイル離れたところにある。)

² Harkovits (1986) で挙げられているものの中から、筆者が典型的であると判断した *at* の用法を取り上げている

これらの例は具体的な使用場面を適宜に分類したものであるが、いずれの用法においても、(5)で述べた条件を満たしている。すなわち、ある地点が人間であれ物体であれ、空間のなかの点として捉えられたものAが、空間の中の別の点Bのところに位置している場合に、*A is at B.* という表現が典型的に使われていると言える。

● *on*

on の理想的な意味は(7)で定義される。

- (7) 幾何学的構造物(X)が線や表面(Y)と接している場合；Yが物体 O_y の表面であり、Xが別の物体 O_x によって占められているスペースであって、 O_y が O_x をサポートしている場合

以下の例が *on* が使用されている具体例である。

- (8) a. the lamp on the ceiling (物体によって支えられている、空間を占める物体：天井のランプ)
 b. the crack on the wall (物体の一部を占めている部分：壁にあるひび割れ)
 c. a dog on a leash (別の物体にくっついている物体：ひもにつながれた犬)
 d. the children on the bus (大きな乗り物に運ばれている物体：バスに乗っている子供たち)
 e. the woman on her back (物体で、それ自身の一部分の上にあるもの：仰向けになっている女性)
 f. The ceiling lights on the third floor are not working. (地理的な場所に位置する、空間を占める物体：3階にある天井のライトがつかない。)
 g. a garden on the lake (地理的な領域の端と隣接している物体：その湖に隣接している庭)

ただし、これらの例のうち、理想的な意味、すなわち支え (support) の意味を反映した用法は a～e である。

● *in*

in の理想的な意味は(9)で定義される。

- (9) 一次元、二次元、三次元の幾何学的構造物の中へ別の幾何学的構造物が含まれること。

以下の例が *in* が使用される典型例である。

- (10) a. the milk in the glass (容器の中に含まれる、空間をしめる物体)
 b. the nail in the board (ある物体のなかに「埋めこめられている」別の物体：板のなか)

に埋め込まれている釘)

- c. the muscles in his legs (物体のなかの一部分：足にある筋肉)
- d. a man in a blue hat (衣類を身にまとっている人：青い帽子をかぶった男)
- e. My son is in college. (教育機関などに属している人：息子は大学に通っている) この用法が *at* にも存在する。

これらの例からもわかるように、*A is in B.* という表現には、なんらかの形でAがBのなかに含まれていることをあらわしている。もちろん含まれるというのは、物理的にAというものがBというものの中に含まれるのではなく、場合によっては機能的な意味において含まれていることを示している。

●間違いやすい用例

ここまで、3つの前置詞の用法を概観してきたが、これらの例からも容易に気がつくように、お互いに意味を区別することが難しい用例が散見される。

- (4) f. The ceiling lights on the third floor are not working. (地理的な場所に位置する、空間を占める物体：3階にある天井のライトがつかない。)

この例における *on* は、前述の通り、隣接や支えといった概念では説明できないものであり、日本人の英語学習者の感覚では、*in* で置き換えることができると思いがちである。しかし実際には *in* で置き換えることができないものである。一方、以下の *at* と *in* の例はお互いに交換して使うことが可能である例である。

- (6) c. Professor Hashimoto is at Shindai. (教育機関 (institution) などに所属している人物；橋本教授は信大にいる。)
- (9) e. My son is in college. (教育機関などに属している人：息子は大学に通っている)

また一方で、以下の例においては、*in* を用いる場合と *at* を用いる場合で、明らかに使われるコンテキストが変化すると考えられる。

- (11) a. John is at the supermarket.
- b. John is in the supermarket.

簡単に説明すると、(11a)を典型的に用いる場面は、話し手と聞き手がお互いに近くにいてかつスーパーマーケットからは距離があるところにいるような場合である。一方、(11b)を典型的に用いる場面は、話し手と聞き手がお互いにスーパーマーケットの中の近い場所にいるような場合である。

以上をまとめると、日本人の英語学習者が前置詞の正しい用法を見につける上での障害には3つの種類があるように思われる。1つ目は、典型的な意味からすると他の前置詞が使わ

れるであろうと思われる場合、2つ目は、複数の前置詞が使用可能であるような場合、3つ目は複数の前置詞が使用可能であるが、使用場面を区別しなければならないような場合である。

[2] 高校生に出される問題を含む数多くの問題を解き、それを答え合わせ

実際に高校生が解いている問題がどれであるかわからないようにし、かつ、それら含んでそれらより多い数の問題を大学生が解いて、それに大学教員が答えを示した。こうすることによって、どのような間違いが起こしやすいのか、またどのように指導すればいいのかを体得できるようにプログラムされている。

[3] グループで高校生の英作文添削

グループで添削させた理由は、グループ内で間違いを見つけることができるようにするためである。5人グループで5枚の添削を担当した。

[4] 高校生の英作文のエラーアナリシス

最後に、グループでエラーアナリシスを行い、授業中に発表することにより、間違いを分析し、その結果をどう英語教育に応用できるかを体得できるようにプログラムした。

<<結果>>

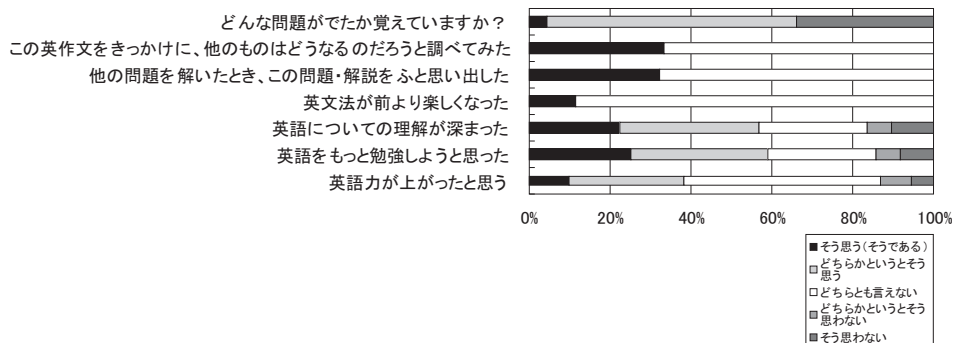
大学生の英語力の向上にはめざましいものがあった。(4)の2段階目の段階で、どれくらいの問題が解けたかに対する大学生の自己申告の平均は、約64.3%であった。ところが、同じような別の問題（該当文法項目の一つが仮定法であったが、仮定法の別の問題など）を数ヶ月後に解いてもらったところ、その正答率は、97%であった。高校生の間違いを直すことを通して、細かいことにまで気を配るようになったことがよく現れている。

アンケートにおいても、これは顕著に見ることができる。英語力が伸びたと思うかということに関する質問事項は以下のものであったが、そのどれも高い数値を示している。

一方、高校生の英語力はどうかであろうか。以前から県ヶ丘高校では、2人のALTの方に英作文の添削をやらせてもらっており、さらに意識の高い学生の中には、お金を払って英作文の添削をやらせてもらっている者もいる。このことを前提に、つまり英作文の添削はこのコラボレーションにおけるそれが初めての試みではないということを前提としてアンケート結果をまとめた表1を見てみたい。すると、この英作文におけるコラボレーションが、高校生の全般的な英語力向上に寄与したことが認められると言えるであろう。³特に注目すべき点は、「他の問題を解いたときに、この問題・解説をふと思い出した」という問いに対して肯定で答えた高校生が多いことである。問題・解説を思い出すことによって、そのときに犯した間

³ アンケート結果を見て、「英語力があがったか」という質問に対しては、実際には半分程度の学生が「どちらとも言えない」と答えているが、このアンケートの質問項目は、「このコラボレーションを通して英語力があがったか」という質問であったため、これによって「のみ」あがったどうかについて、高校生は判断しかねたのではないかと推察できる。

表1 高校生の英語力向上に対する自己評価



違いを繰り返すことが避けられることになり、この点においても英語力向上につながっていると言えるのは間違いのない。

4.2. 授業見学および模擬授業でのコラボレーション：前置詞を焦点として

<<期待される成果>>

大学生にとっては、教育実習前に「教える」という立場から高校の授業を見ることのできるまたとないチャンスであり、第4章の始めでも述べたとおり、教育実習を経験した多くの学生が一様に感じる、「初めて教育実習に行くととまどいを覚え萎縮してしまう」という不安を解消するのに役立つであろう。また、教育実習に行く前の年（学生によっては2年前の年）に実際の授業を見学することにより、教育実習、ひいては教職に就いたときの教案作りに大いに役立つであろうと思われる。

高校生にとっては、授業を参観されるだけでは何の得にもならないだろうが、高校教員にとっては、教えるということが初めての経験である大学生に対して、手本を示すという新たな経験をすることになるとと思われる。

<<このコラボレーションの工夫>>

授業見学に関しては、ただ授業を見に行くだけでは受身の経験になってしまうので、その経験をした後、見学した授業のいい点と悪い点を必ずインターネット上に書き込ませるようにした。それに対して高校の教員がコメントをつけるというシステムになっている。

この一連の行為を通して、大学生は見学する授業に対して、ただ「見学」するだけでなく、この教え方は盗もうなどと積極的に授業参観を「経験」するであろうし、また、彼ら自身の目から見た悪い点を必ず一つは書くことにより、ただ盲目的に感嘆の声をあげるだけでなく、自分が教壇に立つ際にはどうなのか、と客観的かつ批判的に見る目が育つであろうと期待されている。また高校教員にとっては、高校生ではない学生からの斬新な意見を聞くことが契機となって、自分の教案を見直す機会が生まれることにもなるであろう。

模擬授業に関しては、以下の3つの工夫を行った。まず1点目として、単独ではなくグループで授業を行う形式をとった。当該の「英語指導法」の授業を履修しているのは、まだ、

教育実習を行う前の学生であり、つまり、この模擬授業を行うのが初めての授業経験となる。そのような学生に一人で1時限分の授業を任せるには心もとなく、また、いろいろグループ内で討論し、高校生の興味を引くような授業展開が行えるようにするために、グループごとの模擬授業をおこなうようにした。また、2点目としては、授業指導演を事前に、高校教員に見てもらおうというコラボレーションを行ったこと工夫としてあげられるであろう。実際にグループで討論し、これでいいと思えるような指導演を作ったとしても、必ずしもそれが、高校生に受け入れられるとは言えない。そこで、事前に、現場を知り尽くしている高校教員にチェックしてもらうことで、さらに、「理解モニタリング」を促進させるのがねらいであった。3点目としては、同じ教材を使って、県が丘高校と美須々ヶ丘高校用の指導演を学生には作らせた。県が丘高校は、英語科もあり、比較的英語が好きな高校生が多い。それに対して、美須々ヶ丘高校の学生は、英語というより部活に熱心であり、どちらかという、英語は「やらされている」科目であると認識している学生が多い。そこで、同じ教材を、対象が違う高校生にどのように教えればいいのかを考えさせる機会を与えたことが、3つめの工夫としてあげることができるであろう。

<<具体例の報告>>

本報告では、前置詞の学習に絞って、報告することにする。2008年度に「英語科指導演法」をとっていた学生は22人であり、模擬授業は4つのグループに分かれて行われた。4グループの中、前置詞について模擬授業を行ったグループがあった。

このグループは、英作文のコラボレーションにおいて、筆者が説明した前置詞の説明のもとに、*in*, *at*, *on* の差異について、模擬授業内で説明を行った。授業は、パワーポイントを使って行われた。あとのアンケートによると、パワーポイントでの授業を初めて受ける高校生にとっては、それだけでも新鮮味があったということであるが、それ以上に、前置詞そのものをとりあげ、そして、複数の前置詞の意味の差を説明することを通して、前置詞の意味を分からせるという点がとても新鮮だったようである。

以下、実際に使われたスライドの一部を出しながら報告を行う。

まず、*in*, *at*, *on* の部分だけが違う(12)のような文を示し、その違いを高校生に考えさせ、その後、それらの意味を、図1のように視覚的に違いを示した。

- (12) a. Satoshi plays in the (play) ground.
- b. Satoshi plays on the (play) ground.
- c. Satoshi plays at the (play) ground.

そして、詳しくそれら3語の違いを説明したあと、練習問題として、そのあと、以下の問題(13)(14)を含む10問を出して高校生に答えさせ、それについて、解説を加えるということを行った。

- (13) a. There are 5 coffee shops () Kobe station.
- b. We changed trains () Kobe.

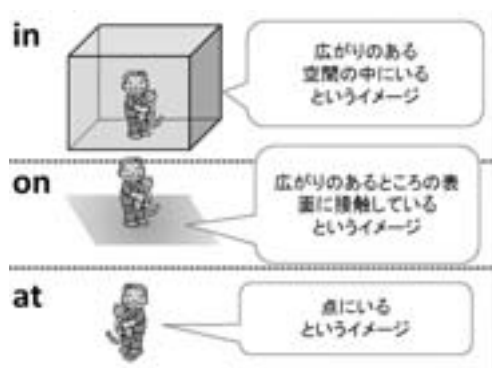


図1 学生グループが模擬授業で使ったスライド：in, on, at のイメージ図

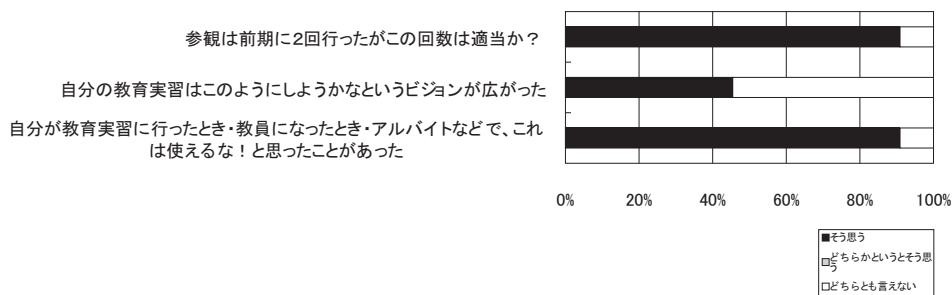
- (14) a. I was () time for the class.
 c. My teacher started the class () time.

<<結果>>

大学生にとって、授業参観は、この上なくいい経験になったようである。教育実習に行った際にどのようなことをするのかということが具体的に描けるようになったようである。一人の大学生のコメントに、「教師が一生懸命なら、生徒も一生懸命になる」ということを書いた学生がおり、ますます教職に就く楽しさと責任を感じて人間的成長をした学生が多かった。

この授業参観のコラボレーションが大学生にとってとても有意義な経験だったことは、アンケート結果が如術に表している。(表2)

表2 授業参観に対する大学生の反応



また高校教員にとっては、高校生ではない学生からの斬新な意見を聞くことが契機となって、自分の教案を見直す機会が生まれることにもなった。長年教員をやっている、常に試行錯誤を繰り返してより良い教育法を日々模索しているわけで、その中で、大学生活を通して大学教員の考える英語教育の理想型を教え込まれた学生の意見を通して、間接的ではあれ、大学教員が考える理想型を垣間見ることができたのは、高校教員にとって大いなる刺激であったようである。(後日行われた打ち合わせにおいて聞かれた意見による)

模擬授業も、大学生にとっては、英語力および指導力をとても伸ばす経験になったようである。教育実習の前に、一人ではなくグループで教案を作り、現場の教員に指導してもらった結果、「初めて教育実習に行くととまどいを覚え萎縮してしまう」という経験はあまりなかったという数多くの報告を受けており、スムーズに教育実習を行えたようである。また、この模擬授業は、行った大学生の英語力の向上にも寄与したようである。本論において報告したグループは、筆者が英作文のために行った *in*, *on*, *at* の意味的差異の説明をもとにしているものの、高校生の理解を助けるためには、どうしたらいいかを考え、結果、(13)(14)のような問題を解かせることを思いついたという。教える必然性から、授業で本人がなったものを応用して、高校生が間違いやすい例を取り出して説明を加えた、よい試みであったと思われる。これは上掲の Palinscar and Brown (1984) が行った3つのアクティビティー (①要約 ②質問作成 ③難解な部分の明確化) を行ったものであり、その結果、担当した学生は、英語前置詞の理解が進んだようである。もちろん、高校生からもわかりやすかったとの好評をえている。

4.2. 双方向型連携としての取り組みの報告2：松本秀峰中等教育学校との連携

次に、本セクションでは、2010年秋から行われている松本秀峰中等教育学校との連携の中で、どのように本論が提唱する「双方向型連携」が行われているかについて報告を行う。

上述の通り、筆者は、2006年および2008年に、長野県立松本県ヶ丘高校および長野県立美須ヶ丘高校との連携協定を結び、「英語科指導法」の授業において、高大連携を進めてきた。そこで参画した対象学生は、本授業を履修している学生、つまり、将来教職に就くことを念頭に置いている学生であった。上述の通り、将来教職に就くことを念頭に置いている比較的モチベーションの高い学生にとっては、高校生に対する指導を行うことが将来の目標と密接に結びついているため、内発的動機付けがすでになされ、自己形成が他の学生よりもすすんだ状態にあると言えるので、高校生の指導が大学生本人の実力向上に直接的に結びつきやすいと考えられる。

しかし、一方で、教職課程を履修していない学生、あるいは、英語が得意でないが故にあまり英語学習に積極的でなかった大学生にとっても、高校生や中学生に対して指導を行いその実績を評価してもらい、といったいわば外的報酬によって内発的動機の促進効果が得られ、結果として英語力が飛躍的に向上することも十分に考えられるのである。

よって、筆者は、2010年から、高大連携の門戸を広げ、「英語学応用演習」という授業において、教職課程を履修していない学生に対しても、「教え・教えられる」プログラムを作成した。対象となる大学生は、(授業名に「英語学」という名前がついているものの)英語学の大学生だけでなく、広くさまざまな分野の大学生である。そして、連携先として対象は、この連携においては高校ではなく、中高一貫校に求めることにした。⁴

中高一貫校である松本秀峰中等教育学校は、2010年4月に開校したばかりの、中信地区では、唯一の中高一貫校である。ここを連携先に選んだ理由は、筆者のゼミの卒業生が複数そ

⁴ 先の、2高校との連携は、英語学研究室との連携であったが、事前協議の結果、本連携は学部単位の連携となり、2010年9月30日に、信州大学人文学部と松本秀峰中等教育学校の間で連携協定式が行われた。

ここで教員をしておりコンタクトがとりやすかった、また、開学したばかりの学校であるため、同中等教育学校が「先輩」として大学生を受け入れたいという希望があったという現実的な理由の他に、もう二つ理由がある。すなわち、1点目として、先の連携はどちらも高校との連携であったため、中学英語教員を目指す学生にたいしても、教育実習に行く前に、中学を訪問し、そこで中学英語教育を見学し模擬授業をする機会を作りたかったということがあげられる。また、2点目としては、本連携は、将来、英語の教員になることを視野に入れている英語教育や中学・高校生教育に意識の高い学生だけでなく、教職を目指さない学生にも門戸を広げるため、受験が目前にない中学生を対象に連携を行いたかったということがあげられる。

本連携は具体的には、以下の4点で連携を行っている。(ただし、提携は2010年10月に行われたばかりであるので、以下は現在実行中のプロジェクトの報告のみである)

- (15) 信州大学人文学部「英語学応用演習」における、松本秀峰中等教育学校との連携の具体的な4つの柱
- (a) 秀峰「総合学習」の授業におけるコラボレーション
 - (b) 秀峰英語授業におけるコラボレーション
 - (c) 秀峰「外国語部」におけるコラボレーション
 - (d) 信州大学から出前講義を行う。

(15d)は従来の中高大連携においても実施されていることであるので、説明を省略するとして、(a, b, c)について少し説明を加えるとする。本授業は、先述の通り、英語教員を目指す学生にも、そうでない学生にも門戸を開いているために、いろいろなレベルでのコラボレーションを用意した。中学教育を教育実習の前に体験したい学生のために(b)は開講されており、模擬授業をすることになっている。

将来教職を目指さない学生のために用意されたコラボレーションが、(15a)と(15c)である。授業の展開の仕方について学習したことのない学生には、授業を担当させるよりも、総合学習の中で中学生のグループ活動に混じって、また、クラブ活動に混じって、これまで机上で学習してきた知識をアウトプットして、そのアウトプットを通して、自分の理解をモニタリングできるようにプログラムした。そして、総合学習も、外国語部も、最後には、一つのプロジェクトとして、中学生と大学生がコラボレートして、何か発信できる仕組みを考えている。

これらの中高大連携の成果については、まだ、コラボレーション自体が始まって間もないので、現時点では検証の余地はないが、このコラボレーションが1年過ぎたら別稿で報告する予定である。

5. 結論と提言 —大学教育の質を高めるための中高大連携のあり方—

以上、信州大学人文学部英語学分野と長野県松本県ヶ丘高校とのコラボレーションの報告、および「英語学応用演習」における信州大学人文学部と松本秀峰中等教育学校とのコラボ

レーションの報告を行うことを通して、従来の、「接続教育」ばかりに主眼が行く高大連携がもつ問題点を解決しようとする「双方向型中高大連携」を提案し、その取り組み例を報告したわけだが、その取り組みは、さらなる改善が必要なものの、一応の成功をみたといえよう。

このような双方向型高大連携の取り組みは、大学と中学や高校等とが「共に」若い世代を育てる組織として実際に効果を挙げている具体例である。これは、学年で輪切りにし、それぞれの段階を、ある母体だけが責任をもって行うといった取り組みではなく、教育機関が「共に」手を携え若い世代の教育を行っていると言えよう。

一方、大学教育の質を高めるという視点から見てもこの連携の持つ意義は非常に大きいと言える。とりわけ中学・高校教員になるための資格取得を目指す学生にとって、現場の中学生や高校生を直接指導できる機会を在学中に経験することで、自らの「価値」を高めることが可能になるのは間違いない。

実際にこのコラボレーションが新聞・テレビ等のメディアで取り上げられた後、信州大学人文学部英語学分野には、卒業生から英語教員を紹介してほしいという問い合わせを数件いただいた。その際、このようなしっかりした教育を行っているところから英語教員をとりたいというありがたいコメントも頂戴した。このことからみても、学生自身の「価値」を地域社会が認めているのは間違いない。

このように我々の試みは、中学校・高校側だけでなく、大学側にとっても、とりわけ大学教育の質を高めるために非常に有効であることがわかったと思う。今後も双方向型高大連携のなかで大学教育を実践していくことが有効であろう。

参考文献

- Calder, B.J. and B.M. Staw (1975) "Self-perception of intrinsic and extrinsic motivation" *Journal of Personality and Social Psychology*. 35. pp.459-477.
- 淵田良男 (2004) 「九州大学高大連携の趣旨」『16年度地域貢献特別事業 高大連携シンポジウム：高校と大学の教育連携 一大学生からみた高大連携の課題 報告書』九州大学高大連携推進専門委員会。
- 福岡忠彦 (2002) 「高大連携と学生満足度 第1回：一高大連携の推進状況に関するレポート一」ベネッセ教育開発研究センター。
- 花崎美紀, 杉山祐二, 花崎一夫, 橋本功 (2006) 「地域価値を高める双方向高大連携の試み」『地域ブランド研究』2. 145-168頁。
- 花崎一夫・花崎美紀 (2008) 「大学教育の質を高めるための高大連携のあり方 一英語の前置詞の学習を例として一」『信州大学人文社会科学研究』第2号. pp.90-104.
- Herskovits, Annette. 1986. *Language and Spatial Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 堀野緑・市川伸一 (1997) 「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」『教育心理学研究』45. pp.140-147.
- Loveland, K.K. and J.G. Olley (1979) "The effect of external reward on interest and quality of task performance in children of high and low intrinsic motivation" *Child Development*. 50. pp. 1207-

1210.

Markus, H. and P. Nurius (1986) "Possible selves" *American Psychologists*. 41, pp. 954-969.

増子繁治 (2002) 「学力向上を目指した高大連携プログラム等のあり方について」『学力フィスクールの研究』千葉県教育総合センター <http://www.ice.or.jp/~fhs/makusou.pdf>.

McLoyd, V.C. (1979) "The effects of extrinsic rewards of different value on high- and low- intrinsic interest" *Child Development*. 50, pp. 1010-1019.

Palincsar, A. S. and A. L. Brown (1984) "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities" *Cognition and Instruction* 1(2), pp.117-175.

品川哲彦 (2006) 「若い世代をともに育てる組織として—関西大学の高大連携のスタンス」『大学と学生』25号, 日本学生支援機構編, 第一法規, 2006年3月10日, 13-20頁.

(2010年11月4日受理, 11月18日掲載承認)