CAP（Chinese Advanced Placement）プログラム担当教員の養成制度の現状と課題

郭　暁博

はじめに

近年、高大接続に対する要求は高まりつつある。しかし、アジア地域においては、管見の限り、高大接続は、従来大学入試と考えられる場合が多く、依然として学力に加えて、学力以外の能力も含め、全面的に評価する方向にはないと思われる。

さらに、高等教育は両極化の方向にあり、学力重視の研究型大学にあっては、限られた高等教育機会を利用するための激しい受験競争を引き起こす恐れもある[1]。他方、高等教育の大衆化や経済のグローバル化に伴い、高等教育の多様化、国際化が求められるようになり、大学の機能別分化が深化してきた[2]。その結果、高等教育機関は単なる高学力を持つ人材ではなく、激しい国際競争・社会競争に生き残る、かつ柔軟な思考力を持つ人材の育成が期待されるようになってきた。したがって、従来の学力のみを重視することから、高校教育と大学教育の教育カリキュラム全般を見据えた高大接続観へと移行することが求められるようになった。

受動的な高校教育と能動的な大学教育の間のズレは大きく、その改善は、従来の大学入学試験制度改革のみでは実現しにくくなっている。大学入学試験制度以外の高大接続を見てみると、依然として個別の高校と個別の大学の連携に依存している。大学入学試験制度以外の接続要素としては、カリキュラムの設定、教員等が考えられる。その中で、円滑な教育カリキュラムを実施し、高校生に働きかけ、高等教育に対する理解を深めさせるのは教員の役割であろう。高大接続時点で、大学教員による初年次教育も考えられるが、大学のアドミッションに応じる際に、より効率的な接続を実現するには高校教員の指導が不可欠である。近年受動的な高校教育の改善をねらいとして、アクティブラーニングなどの導入が図られ、高校教員にもそれに対応した指導力が求められている。教員の指導力を育成するには、大学のノウハウを活用することが重要である。そのことによって効率よく高大接続が実現されるとともに、高校教育全般が改善され、促進される効果も期待されるであろう。

先行研究によると、海外の高大接続の教員養成制度を紹介する研究[3]があり、また、中国における高大接続を円滑に進めるための課題を取り上げた研究[4]もある。だが、高大接続における教員養成の課題を意識しながら、その改善方策を検討した研究は管見の限り見当たらない。

本稿は円滑な高大接続実現のための高校教員の果たす役割の重要性を念頭に置きながら、高

大接続教員の専門性とは何なのか、そして、効率的で継続的な専門性向上に資する高大接続教員養成制度の在り方について、中国の事例を取り上げ検証する。具体的には、中国の高大接続における教員養成の問題点を取り上げ、それを改善するための参照事例としてアメリカの Advanced Placement プログラム(以下、AP と省略)を検討する。そして、アメリカの AP プログラムをモデルにした中国の Chinese Advanced Placement プログラム(以下、CAP と省略)の教員養成制度における初年度の実態を概観し、その課題を明確にする。ただし、本稿では高大接続プログラムの CAP の実施効果に対する検証は対象外とする。また、本稿で取り上げる CAP プログラムは、現行の中国の高大接続[5]が実現しにくい学生の学習意欲の向上や批判的な思考力を育成することをねらいとしている。「教員養成」とは一般の高校教員の中から「研修」を通じて高大接続の役割を担う教員を育成していくことを「養成」と定義する。

1. 高大接続改革の重要性

1-1. 発達段階から見る高大接続の重要性

高大接続を提起する際に、社会背景、政策動向と関わる制度面からの分析が多く、各国・地域の実情に焦点を当てた個別の事例の検討に留まっている傾向がある。一方、根本的に人間の発達段階の面から高大接続制度改革の意義を検討する研究が少ない。したがって、本節はまず人間の発達段階における高大接続の意義と重要性を検討する。

成人期の発達段階に関する研究においては Horn が 14 歳から 20 歳の青春期において、特に青春期の後半に行くほど、流動的知性の育成効果が高くなると実証している[6]。また Ackerman は Horn[7]の研究を踏まえ、成人の知的発達（Adult Intellectual Development）を流動的知性（Intelligence-as-Process : Fluid Intelligence―P）、人格（Personality―P）、興味関心（Interests―I）と結晶的知性[8]（Intelligence-as-Knowledge : Crystallized Intelligence―K）の四つの構造を PPIK 理論にして分類した。流動的知性は人格、興味関心、結晶的知性と深く関わっており、流動的知性のそれぞれの発達程度により、人間のそれ以降の人格、興味等の差異が生じると言われる[9]。

一方、知的発達能力を流動的知性、学業成績（Traditional Assessment of Crystallized Intelligence）、職業技能（Occupational Knowledge）、余技技能(Avocational Knowledge)に分類し、四つの能力をⅰ）青春期（18 歳まで）、ⅱ)早期成人期(18 歳~35 歳)、ⅲ)中期成人期(35 歳~70 歳)、ⅳ）晩期成人期（70 歳以降）の四つの発達段階で見てみると、流動的知性の習得は青春期と早期成人期の移行時に、その上昇率が最も高く、それ以降に激しく下がることが実証されている。学業成績も青春期と早期成人期の移行時に、その上昇率が最も高く、それ以降に横ばいになることが分かった[10]。これより成人の知的発達を導く最も効果があるのは青春期と早期成人期の移行する時期であると言える。青春期の学生たちへの個別指導がその学生の個性に応じた成功を導く人生を開く可能性が大きいと言われる[11]。以上の先行研究を学校教育制度に照らし合わすと、青春期の後半を占めるのは高校と大学の接続段階である。したがって、効率よく接続させることはその人の将来の成功につながると言えよう。接続の方法として、大学の人材育成方法を高校に普及させることが挙げられる。さらに早い段階で意欲のある優秀な学生の能力を見出し、より適切なレベルの学習機会を保証するためには高校段階で大学の授業を体験させるべきであると考えられる。したがって、高校段階で高大接続という方法で学生の流動的知性を育成することが重要である。ゆえに、大学の専門的育成方法を操作したり、流動的知性を効果的に誘導

したりする能力は教員の専門性の向上によって獲得されるものであり、高大接続時点で教員の継続的な専門性向上は学生の成功につながるとされる。くわえて、学校の環境も学生の成功に影響するものと考えられる[12]。次節では、教員の専門性を向上する手段を明確にしよう。

1-2. 高大接続における教員の専門性向上

前節で高大接続を実施する有効性を学生の知的発達の観点から分析した。本節では学生の知的発達、特に流動的知性の育成に大きな影響力を持つ高大接続に際する教員の専門性向上の手法について分析してみよう。高大接続を担う教員の専門性は何かを検討するため、まず、日本における教員一般に求められる資質能力を明確にしておく。教育職員養成審議会の第 3 次答申によると、教員に求められる資質能力は「いつの時代にも求められる資質能力」と「今後に求められる資質能力」に分類されている。その中で「いつの時代にも求められる資質能力」としては、「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力といった能力」が挙げられている。一方、「今後に求められる資質能力」においては、「子どもたちに自ら学び自ら考える力や豊かな人間性などの「生きる力」を育成する教育を行うことが期待され」、さらに「教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力」が挙げられ、教員の各段階に応じた資質能力を備えることが必要とされた。

佐藤によれば、専門職としての教員には「職業・職務の特性による要因」として「感情労働」、「不確実性」、「無限界性」があるとされる。だが、これらの内的要因は活用次第により心理的報酬と満足感、達成度と卓越性、自立性をもたらすこともある[13]。

これら教員の資質能力等を育成・向上するには、浅野は 1）「担任や校務分掌などの仕事の割り当て」、2）「校外研修」、3）「授業研究等の校内研修」、4）「職場におけるざっくばらんなコミュニケーション（ストーブ談義）」、5）「上司や先輩の指導」という五つの要素が必要とする[14]。今津は教員の専門性を向上するには、従来の「教師個人モデル」から「学校教育改善モデル」への転換が必要であると論じている[15]。これはいわゆる教員の個別裁量を尊重した上で、教員同士の協働を促進することの重要性を指摘したものとされる。

以上の先行研究からは高大接続に際しての教員の資質能力には何も述べられていない。それを踏まえ、この時期の教員に求められている資質能力とは、一つは大学段階の教育内容を教授することである。もう一つは教授法の習得である。従来の高校段階の均一的な詰め込み教育を切り替え、学生の個性に応じて能動的な学習意欲、柔軟な思考力を育成する指導能力が不可欠である。これらの二つの能力を継続的に向上させるべき高大接続教員の必要なベースをまとめると、ⅰ）高大接続教員としての使命感、ⅱ）参加意欲、ⅲ）高校生の成長・発達についての深い理解、ⅳ）大学教科等に関する専門的知識、ⅴ）教科に対する研究能力、ⅵ）自立性、ⅶ）協働性、ⅷ）実践的指導力の 8 つが必要と考えられる。

以下では、特に受験競争が激しい中国においてもこれらの資質能力を持つ教員の育成が喫緊な課題であると考える。本稿はこれらの 8 つの要素に照らしながら、今の中国における高大接続教員養成制度の問題点について分析してみる。その前に、まず中国の高大接続及び教員養成に関する政策動向、現状及び課題を明確にしておく。

2. 中国における教員養成の課題

2-1. 高大接続に関する政策動向

前章では発達段階を踏まえ、高大接続に求められる教員の資質能力について分析した。本稿で取り上げるCAPプログラムの実施は、中国の従来の学力中心の高大接続方法を切り替える新しいチャレンジであると言える。これは従来の大学での授業内容を高校段階に先に降ろし、余裕のある高校生に大学教育内容を体験させる好例であると言える。だが、従来アメリカのAPプログラムの半世紀以上のような蓄積が存在していないため、CAPプログラムを実施・普及するには中国の教育制度、政策と社会需要に照らすことの重要性を意識しなければならないと考えられる。実際に中国において高大接続に際した教員に求められる資質能力とは何か、どのような問題が存在しているのか。それを考えるために、まず近年の中国における高大接続政策動向を俯瞰する必要がある。

2012年に行われた第十八回全国人民代表大会では大学入学試験制度に対する見直しが検討され、「中共中央による若干の重大問題の改革を全面に深化することに関する決定」（以下、「決定」）において大学入学試験制度の改革を推進する項目が加えられた。その方針は重要なテストと見なされる「全国統一大学入学試験」の欠点を根本的に解決することである。具体的には、ⅰ）評価対象となる試験成績に対する複数選択権を学生に与えること、ⅱ）高等教育機関の自主募集をより促進すること、ⅲ）政府が指導・助言し、専門機構が試験を組織し、社会第三者セクターが参加・監督するというメカニズムを整備することである。

「決定」を受けて、教育部により高大接続の総合的な評価制度の整備を目指し、2014年から北京、上海等の地域で新しい大学入学試験制度が先に導入され、2017年までに全国規模で普及させる方針が出された。今回の改革は主として二つの大きな変化がある。一つは英語科目の試験回数を従来の年1回から年2回に増加することである。もう一つはこれからの高校教育段階では文系と理系を分けずに、総合的な教育を行うことである。国語、数学のみを年一回とし、総合科の内容は「高校学業水準試験」で評価されることとなった。「大学自主募集試験」は「全国統一大学入学試験」の終了後に実施するようになった。学生の従来の大学入学試験における一発勝負を改善し、より多くの機会が与えられるとともに、高校卒業時点の学力のみの評価（大学入学試験）から高校生活全体に対する評価の重視へと変化しつつある。また、大学自主募集試験のさらなる促進により、大学の自主性をより拡大させ、大学のアドミッション・ポリシーを尊重する評価制度を整えるようになっている。これらの改革により、学生の資質全般を評価するシステムが求められ、さらに大学のアドミッション・ポリシーに対応できる学生の育成が最も重要な課題になるであろう。学生の育成を担う高校教員のさらなる資質能力の向上、指導方法の転換等はこれからの制度改革のカギとなる。だが、今回の「決定」では教員養成の面について、その資質能力の向上は求めるが、具体的な支援策は提起されていない。高大接続における教員養成のあるべき制度改革と在り方を検討するために、次節で中国における高校教員養成の政策動向及び課題について明確にしておく。

2-2. 教員養成の政策動向及び課題

中国においては、激しい国際競争の中で、教育改革を積極的に行っている。その中で、「21世紀に向けた教育振興計画」（「面向21世紀教育行動計劃」、1998年）、「2020年教育発展綱要」

（2010 年）等の公布により、教員の質向上が重要な課題の一つとして取り上げられている。教員研修の充実、教員評価制度のさらなる整備、教員の待遇面での改善、仕事環境への支援などさまざまな政策が出されている。それに伴い、政府補助金、優秀教員に対する表彰、奨励金の交付などのインセンティブを通して改革スピードを上げている。これらの政策における通常の高校教員養成に潜在する課題は本稿の検証外とする。

一方、教員全体の研究能力の不足が問題視されている。これを象徴するのが教員の学位問題である。2004 年の調査によると、アメリカにおいて高校教員の 40%以上は修士以上の学位を持っているのに対し、中国の場合はわずか 0.9%に過ぎない。教員の学位の低さは教育の質向上を妨げる要因とされる。修士学位以上の教員の割合を拡大し、教員全体の資質能力の向上を促進させるため、政府が「863 計画」を立てた。「863 計画」は中国の各地域の実情により、長期計画で修士以上の学位を持つ高校教員の割合を地域ごとに 80%、60%、30%に引き上げるプログラムである。しかし現実には、その達成度は地域格差等により低いとされ、未だに実現できていない。2014 年の調査によると、修士学位を持つ高校教員の割合は各省により差がある[16]ものの、平均値は 6%程度[17]となっている。2004 年の 0.9%[18]と比べて上昇傾向にあるが、依然として低い段階に留まっている。

他方、「応試教育」に対応するため、詰め込み型の均一的な教授法が多く行われている事例は、各地域で多数見られる。学生の個性を十分に尊重する教育はまだ構築されていない実情にある。さらに、教員はそれぞれに個別裁量に任される傾向があり、他の教員と協働で問題解決を図る場面が少なく、問題解決や教授法に関する意見交換等を促進する必要がある。

中国では、教員に関わる課題として、専門性、特に大学教育に対応できる研究能力の不足と均一的な教授法が問題とされていると言っても過言ではなかろう。

では、これらの問題を改善できる有効な教員養成方法とは何か、いかに改善できるのか。次章では中国と同様な問題を抱えていたアメリカで、改善に導いた AP プログラムを取り上げ、管理組織であるカレッジ･ボードで実施されている教員養成制度の詳細について分析してみる。

3. AP プログラム教員養成の位置づけと効果

前章では高大接続における教員の専門性向上に必要な要素、中国における高大接続の政策動向、教員養成の課題について検討した。拙稿が紹介したアメリカの AP プログラム制度化の過程[19]と照らし合わせると、CAP プログラムは AP プログラムの初期段階と同じく国家の科学技術を推進する人材の育成方法であると捉えられる。また中国においても米国と同様に CAP プログラムは将来的により幅広い役割を担うようになる可能性を秘めている。ゆえに、これらの変化に対応できる高校教員の資質能力の育成は極めて重要な課題になると考えられる。

AP プログラムは、1955 年に当時の「大学入学試験委員会（CEEB）」により全米の大学、学校および教育関係者の協力団体である「カレッジ・レベル教育事業協議会（Council on College-Level-Services）」の助言のもとに実施されてきた。70 年代よりその導入が拡大した[20]。

AP プログラムは、アメリカでは最も歴史の長い高大接続プログラムであり、連邦政府の政策に応じて常に改革を行うことは特徴である。アメリカのみならず、AP プログラムは世界規模の高大接続プログラムとして世界中でその認知度が高まっている。

また教員研修制度では長年実践と理論研究を実施していることも特徴である。理論と実践を

統合した好例であると考えられる。

教員養成の面から見れば2001年の「NCLB」法の後に、学力の向上に伴う教員の資質能力の向上がさらに求められるようになっている。それを受けて、カレッジ・ボードは2005年に自らの実践、Hammondら[21]が代表する研究を踏まえ、『教員スタンダード』を作り、AP教員のさらなる資質能力の向上を求めるようになった。AP 教員は一般高校の教員と大学授業の担当教員としての二重の身分を持っている。

『教員スタンダード』の中では教員の資質能力をⅰ）知識内容（Content Knowledge）、ⅱ）教員資格認定（Teacher Certification）、ⅲ）教授法と学生に対する学習（Pedagogy and Student Learning）、ⅳ）分析とリフレクション（Analysis and Reflection）、ⅴ）継続的なプロフェッショナル・ディベロプメント（Ongoing Professional Development）という五つの能力に分類している[22]。カレッジ・ボードは1999年から2001年にかけて、3回に分けて、合計32,109のAP担当教員を対象に研究調査を行った[23]。その中ではAP 教員の専門性向上（Professional Development）に関わるものとして8つの活動が取り上げられ、ⅰ）AP授業を担当する前の教員、ⅱ）担当5年以内の教員、ⅲ）担当5年以上の教員という三つの段階に分けて、分析している。8つの活動は AP ワークショップ、AP 夏研修、指導教員による指導、教員マニュアルへのチェック、AP授業の説明書へのチェック、大学でのAP授業を履修すること、AP リーディングに参加することである。その中で、AP 夏研修への参加は専門性向上には最も効果があるという回答が最も多い。また、フロリダ州の調査[24]によると、夏研修の効果として、新任AP担当教員は夏研修を通して十分な情報と資源の入手と、シラバスへの取り組みが可能になったとの回答が多数を占めていた。また大きな違いがないものの、新任教員と AP 経験者を分けて研修を行っていることが、それぞれの段階での適切な重要な情報を獲得する可能性を高めていると言われる。AP夏研修を通して、AP授業のみならず、普通の授業での変化も見えつつある。プログラム全体から見ればAP教員の資質能力の向上はAPプログラムの発展に繋がっていると言われる[25]。

カレッジ・ボードは、教師の専門性を発展させるために、研修、専門的なサポートおよび資源を提供している。これは教員の専門性と指導能力を高めるには、効果があると考えられるからである。また、教材開発にあたっては、大学の教員と高校の教員が共同で検討し、ノウハウを交換することは専門性を発展させる上で効果があると思われる。それらは教員同士の交流を促進するワークショップ、ネット上の交流などを通して実現している。次章で AP プログラムの教員養成制度を詳しく説明する。

4. AP プログラム教員養成の実態

4-1. AP プログラムの教員研修制度

AP の教員養成制度の中には、1）AP ワークショップ、2）AP 夏研修、3）個別の学校向け、学区向けのワークショップの三つの研修がある。

AP ワークショップへの参加資格は、Pre-AP 教員（新任教員）、AP 経験教員、AP 政策者、AP 組織者（学区、学校の管理者を含む）、AP コーディネーターに与えられている。新任教員向けのワークショップにおいては、主として、授業開発、AP 試験、利用可能な資源、成功した教授法のモデルの紹介と AP プログラムの概要について学習する。一方、AP 経験教員向けの研修においては、授業に対する検討・交流し、各分野の特定トピックを深く掘り下げ、学生

の興味関心を引き付け参加させる教授法の検討に焦点を当てる。それ以外に、AP 政策者向けの研修においては、AP 試験の点数を活用し、効果のある政策を計画させる方法を習得する。AP 組織者向けの研修においては AP プログラムを組織する方法と支援策を紹介する。AP コーディネーター向けの研修においては AP 試験管理のあらゆる側面に関連する訓練が行われる。ワークショップは全国の各地で行われ、実施日数は通常 1、2 日間である。州ごとに実施される場合もあるし、教科ごとに実施される場合もある。ワークショップ、特に教員向けのワークショップを通じて、教員の各段階に応じた能力が育成され、新任教員の参加意欲の向上、教職員の協働性の強化、専門知識と研究能力の向上、指導法の改善等が期待される。全国規模のワークショップに加え、学校向け、学区向けの個別ワークショップも行われている[26]。AP ワークショップの目的は教室での効果的かつ特色ある教授法や具体的な授業内容に対する検討に焦点を当てることである。AP ワークショップの研修内容は ⅰ）新任教員向けの支援策の紹介、ⅱ）授業に対する教員間の検討・交流、ⅲ）各分野の特定トピックの深い掘り下げ、ⅳ）学生の興味関心を引き付け参加させる方法の検討からなっている。

一方、夏研修においては合計 30 時間の研修が求められ、年に一回に行う。夏研修の目的は授業開発のみならず、教授法の検討、授業とアウトカムの関連性に関する学習にも注目することである。研修内容は ⅰ）授業開発、ⅱ）教授法の改善、ⅲ）授業とアウトカムの関連性、ⅳ）初級・中級の学生の特徴に対する検討、ⅴ）縦横のつながりからなっている[27]。夏研修を通して、AP 教員としての使命感、教授法の改善、専門知識・研究能力の向上、学生に対する理解の向上、分析とリフレクションを図ることをねらいとしている。

以上からわかるように、AP プログラムの教員研修制度の中で、ワークショップ、夏研修等の「校外研修」、特徴に応じた個別の学校向け、学区向けのワークショップ等の「校内研修」の二つの研修を通して教員の資質能力の向上のために工夫がなされている。

各研修は、単に高校教員だけに向けられたものではなく、学校の関係者にも研修を行うという制度になっている。教員、組織者、コーディネーターはそれぞれの研修を通して「上司や先輩の指導」がより分かりやすく受けられることができ、三者の相互理解が促進され、教員の協働性が育成され、プログラムがよりスムーズに進められるようになると考えられる。

これは一元的なプログラムより、多元的、多くの関係者への研修を通して、教員の資質能力の向上のみならず、学校、学区全体の AP プログラムに対する理解が深められ、長年継続的に運営できるような仕組みになっている。

4-2. 高大接続教員養成としての有効性

本稿は、高大接続時点で、教員の必要な資質能力を列挙し、それを育成するための有効方策としての AP プログラムの教員研修制度と支援策について明らかにしていた。

高大接続教員の専門性向上に必要な要素として、第 1 章で取り上げた 8 つの資質能力に、『教員スタンダード』で求められる継続的な専門性向上を促進させる分析とリフレクションの能力を加え、計 9 つの項目で AP プログラムにおける『教員スタンダード』、AP ワークショップと夏研修のガイドライン、実際に実施する授業内容に照らし、分析してみた（表 1）。

前章の AP プログラムで見てきたように、教員の資質能力の向上には研修が効果的であることが明らかになっている。新任教員向けのワークショップを通して、AP を担当した経験の無

い教員でも簡単に授業に取り組むことができるようになるし、AP 授業を担当した経験のある教員も特定のトピックに対する深堀を通して、自らの研究能力を磨くことができる。その結果、学生の意欲を引き出す教授法の改善もできるようになると言える。AP 授業への参加しやすさ、重要性、効果などの紹介を通して、教員の参加意欲が高まって、高大接続教員としての使命感、達成度、満足感を与えることができたと言える。ワークショップ、夏研修の中で、学生に対する理解を深める工夫がなされており、教員が授業を行うことと同時に、学生の個性に対応する教授法の改善も最も重要な要素として求められる。さらに教員同士の協働性を育成する内容も含まれ、教員のみならず、組織者、コーディネーター向けの研修を通して、教員の協働性が強化され、教員を常に指導・支援できるシステムが構築されていると言える。ワークショップと夏研修によって、学生への理解・対応、実践的指導力の改善を重視することができると思われる。個別の学区・学校向けのワークショップを通して、各学区・学校の実情に対応できる有効な教授法の実施が期待される。

まとめると、AP プログラムの教員研修は実践的指導力、高校生の成長・発達についての深い理解、分析とリフレクションが重要視されていることが分かった。またそれを支える教員の参加意欲、使命感、教科に対する研究能力、自立性、協働性も求められている。一方、研修の中で、大学教科等に関する専門的知識が重点化されていないことも分かった。

では、実際に中国における高大接続教員養成制度の実態は何なのか、そこに存在する問題は何なのかについて次章で検討してみる。

表 1. 高大接続教員の資質能力と AP 教員研修のねらい

資質能力 ＼ 研修	校外研修		校内研修
	1）ワークショップ	2）夏研修	3）個別の学区向け 学校向け
ⅰ）高大接続教員としての使命感	☆	☆	
ⅱ）参加意欲	☆	☆	
ⅲ）高校生の成長・発達についての深い理解	★	★	☆
ⅳ）大学教科等に関する専門的知識			
ⅴ）教科に対する研究能力	☆		
ⅵ）自立性		☆	☆
ⅶ）協働性	☆	☆	☆
ⅷ）実践的指導力	★	★	☆
ⅸ）分析とリフレクション	★	★	☆

註：★は他の項目より重要度が比較的に高いことを表す。

5. 中国における高大接続教員養成制度の現状と問題点

5-1. CAP プログラムの現状

中国における高大接続プログラムは 2003 年からすでに始まったが、当時個別の高校と個別の大学が連携する個別の接続であった。2014 年 3 月にアメリカの AP プログラムをモデルにした

CAP[28]は中国教育学会の組織の下で初めて規模的な高大接続プログラムとして開始された。

5-2. CAP の教員研修制度

2014 年 8 月に中国教育学会の下で CAP の教員に対する夏研修が初めて北京で行われていた。研修の講義を担当するのは大学の当該分野のトップレベルの大学教授であり、授業形式は午前中の講義の形と、午後のワークショップの形の二つに分けている。研修は参加する教員の段階別で分けることはなく、一括で研修を行っている。CAP プログラム研修の目的はプログラムの目標、授業内容、授業重点の理解、教授法の共有などである。研修内容はⅰ）CAP プログラムについての紹介、ⅱ）カリキュラムの位置づけに対する理解、ⅲ）授業内容の把握、ⅳ）教科の難易度に対する理解、ⅴ）各科目と高校科目の関連性、ⅵ）優れた教授法の共有、ⅶ）教育実践に対する検討と交流からなっている[29]。研修の後に宿題もあり、当日の内容に対し、それぞれ自分で授業の設計をし、翌日の授業で発表することになっている。研修が終了後、研修に対する感想文を提出されることになる。CAP プログラムに対する理解、研修内容に対する分析を深めることが求められる。

CAP プログラムは学期ごとに実施され、一年後の 2015 年 7 月に、第三期の CAP プログラムの教員研修が行われた。今回の研修内容は今までの二回の研修と比べると、従来の大学教員の一方的な講義から高校 CAP 経験教員の講義も行われるようになった。研修内容を見てみると、基本は午前中の大学教員による大学教科等に関する専門的知識の教授と、午後の CAP 経験教員自身からの教授法紹介、分析とリフレクションの共有と、ワークショップからなっている。だが、大学教員による講義が最も多く、CAP 経験教員からの経験紹介とそれぞれ半分ずつ占めている。ワークショップは CAP 経験教員の講義の一部として取り上げられる場合が多い。

第三期の研修形式は講義、検討と宿題の三つの部分からなっている。本稿では、CAP プログラム研修制度のガイドライン、実際に実施する授業内容に照らし、分析してみた（表 2）。

5-3. CAP 教員研修の達成度

前節で CAP の教員研修の詳細について説明した。本節では実施されてから一年を経った CAP プログラムの教員研修制度が高大接続の教員の資質能力を育成するためにどのぐらい達成しているのかについて分析してみよう。

CAP 教員研修のガイドラインを見てみると、CAP の目標・意義についての説明があるが、実際には、ごく少数の大学が自主募集試験の評価項目として今年の大学入学試験で使われるにすぎず、まだ全国規模の大学入学試験の一環として使われていない。2014 年 9 月に行ったインタビューによると、CAP 担当教員は大学入学試験への接続制度がまだ未整備ということで、不要感を感じる教員も少なくない。その結果、CAP 授業は単なる高校カリキュラムの一つの授業になり、一般教育の授業に陥る恐れがある。

また、2014 年 9 月に行った二つの高校の CAP 責任者（3 人）と CAP 担当教員（2 人）に対するインタビュー調査によると、CAP 担当教員は授業を担当しているが、それ以外の生徒募集、教材開発、カリキュラム運営、評価等への参加度が低い。教員の参加意欲を呼び起こす効果には小さいと言わざるを得ない。加えて、学校管理者、コーディネーターへの研修が構築されていないため、トップダウン式の研修にとどまっている恐れがある。教員の実際に直面する問題を指導・支援できるシステムになっていない。教員の高大接続教員としての使命感が薄く、協

働でプログラムをスムーズに構築し、継続させることが難しい。

さらに、学生の発達段階に対する理解に関する研修はまだ十分に行われていない。学生のそれぞれの個性に応じる実践的な教授法の能力向上はまだ十分に重要視されていない。

CAP 教員研修では、ワークショップと宿題の作成により、教員の授業に対する個人裁量能力（自立性）を育成することが目指されている。だが、CAP プログラムは指定教材を利用し、教員はそのガイドラインに従って授業を行っている。これにより、教員の自己開発と研究能力をより効果的に向上させることは難しいと言えるであろう。

CAP 教員研修は、CAP 経験教員からの経験紹介が多く、それを活用し、自分が実際に直面している教授法等の問題を分析する機会は比較的に少ない。また新任教員と経験教員の一括研修が各段階教員の資質能力を効率よく向上することを妨げるのではないかとの懸念もある。

教員研修の全体を見てみると、校外の集中研修を行われているのに対し、各高校に対する個別の実情に対応できる校内研修の実施はまだ実現されていない。特に中国の場合、地域の格差が激しい中で、それぞれの高校の実情に照らす校内研修は不可欠であると考えられる。

表 2. 高大接続教員の資質能力と CAP 教員研修のねらい

資質能力 ＼ 研修	校外研修	校内研修
	各学期の研修	—
ⅰ）高大接続教員としての使命感		
ⅱ）参加意欲		
ⅲ）高校生の成長・発達についての深い理解		
ⅳ）大学教科等に関する専門的知識	★	
ⅴ）教科に対する研究能力		
ⅵ）自立性		
ⅶ）協働性	☆	
ⅷ）実践的指導力	★	
ⅸ）分析とリフレクション	☆	

註：★は他の項目より重要度が比較的に高いことを表す。

以上のように、中国においては高大接続教員養成の初年次効果として校外研修の仕組みを取り入れ、教員の専門性向上の組織としての機能を充実させることにより、高校教員の大学教科等に関する専門的知識と実践的指導力の向上に一定の解決が見出せるであろう。CAP のような校外研修は高校教員の高大接続教員としての使命感、参加意欲をある程度高め、高校生の成長・発達に対する理解を深め、自立性と分析能力を促進する仕組みとして期待されている。

6. 考察

本稿では、まず高大接続改革の重要性を学生の発達段階から分析した。発達段階の中では、流動的知性いわゆる柔軟な思考力を指すものが成人のそれ以降の人格、興味関心、結晶的知性への影響が大きい。知的発達能力を発達段階から見てみると、流動的知性の育成効果は青春期から早期成人期へと移り変わる時点で上昇率が最も高く、流動的知性を育成するには青春期を

把握する高校教員の専門性向上が最も効果的に機能することを示した。したがって高校教員の専門性向上は学生の知的発達を左右する最も重要な要素であると言っても過言ではなかろう。

こういった教員の資質能力を育成・向上する方法としてアメリカの AP プログラムに注目し、AP プログラムの教員養成の有効性を検討した上で、実際に AP プログラムをモデルにした中国の高大接続プログラムの CAP プログラムの教員養成制度の問題点を分析した。

AP プログラムの教員養成は高校生の成長・発達についての理解を深めた上、学生個人に対応できる実践的指導力、分析とリフレクション能力の向上が重点的に育成されている。また、継続的な専門性向上を促進させるためには、教科に対する研究能力、専門職としての教員の参加意欲、高大接続教員としての使命感を与えることを通して徹底している。さらに、学校管理者、コーディネーターへの研修で、教員をいつでも支えるシステムが構築されたと言える。これもプログラムの継続性を保つための有効手段であると言える。一方、個別の学区・学校向けの研修により、教員の自立性、協働性を促進する効果が見られる。校外研修も校内研修も大学教科等に関する専門的知識を重点的に置いていないことも分かった。

一方、CAP における教員養成は校外研修で大学教員との交流、講義を受けることを通して、大学教科等に関する専門的知識を向上するには効果があると考えられる。第三期からの CAP 経験教員の講義が教授法の経験を通して、教員の実践的指導力を向上することが目指されている。CAP 経験教員の講義の中で取り組まれるワークショップが、教員同士の交流を促進し、教員の伝統的な個人研修を打破し、より質の高い授業の提供を習得することが期待される。

だが、担当分野の内容を深く研鑽し、学生一人一人に対応するようには、教員の研究能力が不可欠である。CAP の教員研修は、教科に対する研究能力の育成はまだ十分に構築されているとは言えない状況にある。そして、CAP 実施の重要性、目標等が研修内容の一部になるが、実際に、大学入学試験との関連性が薄く、学生のアウトプットと直接に繋がる証拠が弱く、現場教員の参加意欲、高大接続教員としての使命感が高くないという現状にある。また、教員の段階別での研修、管理者、コーディネーターに対する研修の実施も、教職員間の協働性を促進する効果的な手段であると考えられる。校外研修に加え、校内研究の実施も教員の自立性、協働性を促すには不可欠である。

CAP には制度の試みとして新しい時代に求められる人材の育成が期待される。初年度の教員研修は、教員の専門性向上、特に大学教科等に関する専門的知識の向上、実践的指導力の育成について工夫がなされている。第一期から第三期までの研修内容もその改善と充実がなされつつあることが見て取れる。だが、中国における高大接続教員養成制度の課題として「教員参加意欲、使命感の向上」、「高校生の成長・発達についての理解の深化」、「教員研究能力の向上（学歴問題）」、「自立性」、「教職員間の交流（協働性）」が挙げられる。これらの資質能力を向上させる教員研修制度の構築が今後の CAP 教員研修の課題であると言えよう。

また本稿では、高大接続教員に求められる資質能力を列挙し、CAP プログラムの教員養成の達成度を研修内容、及び実施初年度の実態からのみを扱ったが、教員に求められる能力が実際に学校現場でどのように意識されているのかを引き続きの観察をこれからの研究課題とする。

註

[1] 郭暁博「研究型大学における高大接続の可能性－アメリカの AP（Advanced Placement）プログラムに注目して」『京都大学大学院教育学研究科紀要』,京都大学大学院教育学研究科,第 61 号, 2015 年,314 頁。
[2] 「21 世紀日本の高等教育の将来構想」中央教育審議会大学分科会（第 36 回）「資料 6」，平成 16 年 8 月 6 日。
[3] 小川佳万・小野寺香『アメリカのアドバンスト・プレイスメント・プログラム―高大接続の現状と課題―（高等教育研究叢書 102）』広島大学高等教育研究開発センター，2009 年。
[4] 劉希偉「中国本土大学先修課程：三個関鍵問題」『課程・教材・教法』Vol.34 2014 年,14-18 頁。
[5] 郭暁博「研究型大学における高大接続の試み―中国の CAP（Chinese Advanced Placement）プログラムに注目して―」『未来教育研究所紀要』,未来教育研究所,第 3 集,2015 年,195-204 頁。
[6] Horn, J.L Cattell, RB *Age differences in fluid and crystallized intelligence.* Acta Psychologica, 1967.
[7] Horn, J.L *Fluid and crystallized intelligence: A factor analytic study of the structure among primary mental abilities.* Ann Arbor, MI: University Microfilms International, 1965.
[8] 本稿では流動的知性は柔軟な思考能力のことを指す。結晶的知性は知識そのもの自体を指す。
[9] Phillip L. Ackerman, A theory of Adult Intellectual Development: Process, Personality, Interests, and Knowledge, *Intelligence*, Vol. 22, 1996, Figure1, p.238.
[10] Ibid, Figure3, p.238.
[11] Ibid, pp.227-257.
[12] Vytas Laitusis, An Analysis of the Relationship Between School-Level AP Professional Development Activity and Subsequent Student AP Performance, *College Board Research Reports*, 2012, p.3.
[13] 佐藤学「教師文化の構造―教育実践研究の立場から」『日本の教師文化』東京大学出版会,1994 年,2 章,21-41 頁。
[14] 浅野良一「目標管理と業績評価の連動による教員評価制度の充実」『教職研修』34 号,2005 年,38-41 頁。
[15] 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版社,1996 年。
[16] 最も高いのは北京市であり、19%の高校教員が修士以上の学位を持っているのに対し、新疆省は高校教員のわずか 2%にしか占めていない。教育部『中国教育年鑑（2014 年）』人民教育出版社,2014 年。
[17] 教育部『中国教育年鑑（2014 年）』人民教育出版社,2014 年。
[18] 教育部『中国教育年鑑（2004 年）』人民教育出版社,2004 年。
[19] 郭暁博,前掲論文,318 頁。
[20] 金子忠史「第四節　学外テスト機関による学力検定および単位認定制度」『変革期のアメリカ教育[大学編]』東信堂,1994 年,82 頁。
[21] L.D Hammond and D.L Ball *Teaching for High Standards: What Policymakers Need to Know and Be Able to Do*, CPRE, 1998, p.17.
[22] *2005 AP Teacher Standards,* College Board, 2005. http://sitesearch.collegeboard.org/?q=2005+AP+Teachers+Standards&searchType=site&tp=bp_test&x1=t4&q1=ap [最終確認：2015-8-31]
[23] Glenn B. Milewski and Jacqueline M. Gillie, What Are the Characteristics of AP Teachers? : An Examination of Survey Research, *College Board Research Reports*, 2002, p.12.
[24] Kelly E. godfrey, Advanced Placement Summer Institute: A Survey of Florida AP Teachers, *College Board Research Notes*, Vol.39, 2009.
[25] Brian Patterson, and Vytas Laitusis, AP professional development in Florida: effects on AP exam participation, *College Board Research Notes*, Vol.27, 2006.
[26] College Board, *Professional Development Workshops for Educators: The Official AP and Pre-AP 2014-2015Catalog,* 2014.
[27] カレッジ・ボードウェブサイト http://professionals.collegeboard.com/prof-dev/workshops/summer-institutes[最終確認：2015-8-31]
[28] CAP の実施科目、実施方法、開講科目、評価方法などについて、紙幅で本稿では割愛した。
[29] 中国大学先修課程試点項目管理委員会『2015 年中国大学先修課程（CAP）試点項目実験学校第三期教員培訓手冊』2015 年 7 月。

（比較教育政策学講座　博士後期課程 2 回生）

（受稿 2015 年 9 月 1 日、改稿 2015 年 12 月 24 日、受理 2016 年 1 月 15 日）

CAP（Chinese Advanced Placement）プログラム担当教員の養成制度の現状と課題

郭　暁博

近年、アジア地域においては、教育における受動的な高校と能動的な大学の間の「ズレ」が大きく、その改善は、従来の学力に依存する高大接続のみでは実現しにくくなっている。成人の発達段階から見ると、成人の知的発達能力の育成は青春期から早期成人期へ渡る時点（高校段階）で最も効果があると指摘される。また高校生の知的発達能力を育成するには教員の継続的な専門性の向上が最も有効であるとされる。したがって、本稿は先ず、高大接続に位置づけられている高校教員の、継続的な専門性向上に必要な資質能力の考察を試みる。その後、これらの資質能力を育成・向上する方法としてアメリカの AP プログラムに注目し、AP 教員研修制度の有効性を検討した上で、実際に、AP プログラムをモデルとした CAP プログラム教員研修制度の現状と課題を検討する。最終目標は高大接続に際する教員にとって、必要な資質能力を育成する教員研修制度の在り方を明確にすることである。

Current Situations and Issues of Teacher Training System of Chinese Advanced Placement Program

GUO Xiaobo

In recent years, the “gap” between passive high school education and positive universities education is wide in Asian. The articulation between upper secondary schools and universities, which focuses on scholastic abilities, cannot be considered the most appropriate measure to narrow the “gap”. The period between adolescence to early adulthood (high school stage) is very crucial to foster adult intellectual development. In addition to fostering the intellectual development ability of high school students, ongoing professional development of teachers is the most essential. Thus, first this paper will try to classify the required caliber and capability to improve ongoing professional development of teachers that are positioned in articulation between upper secondary schools and universities. Then, it focuses on Advanced Placement (AP) Program in the USA as a way to foster and enhance these caliber and capability, to examine the validity of the AP teacher training system. The current situations and issues of the Chinese Advanced Placement (CAP) program teacher training system that was modeled on the AP program will also be analyzed .The final goal of the paper is to clarify the existence of teacher training system that can foster the caliber and capability of articulation between upper secondary schools and universities teachers.

キーワード：高大接続、AP プログラム、CAP プログラム、教員養成制度

Keywords: Articulation between Upper Secondary Schools and Universities, Advanced Placement (AP) Program, Chinese Advanced Placement(CAP) Program, Teacher Training System