

高大接続における教員研修制度の効果と課題

—質問紙及び聞き取り調査に基づくCAP (Chinese Advanced Placement) プログラムの分析—

郭 暁博

はじめに

近年、日本では高大接続に対する改革が猛烈な勢いで推進されている。その中で、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成、生徒の学習意欲の向上が高校、大学ともに重要視されてきている。高校教員の職務内容が高大接続改革に伴い、少しずつ自発的学習を求める大学段階のレベルにまで拡大している¹。高大接続を改革する数多くの政策は存在してきたが、それらの政策は必ずしも有効に作用しているとはいえない。例えば文科省の「まち・ひと・しごと創生総合戦略(2015改訂版)」²では、「国際的に通用する大学入学資格が取得可能な教育プログラム(国際バカロレア)の普及拡大を図り、2020年までに国際バカロレア認定校等を200校以上に増やす(2014年の74校から2015年11月現在で88校に増加)」という指針が示された。国際バカロレア(以下、IB)は問題対応力を向上する課題探究型の授業が特色であると評価され、政府は強力な支援を行ってきたが、教育資源に限られており、学校にはその展開・普及を促す内的な原動力が欠ける場合もあり、普及拡大が進んでいない。

一方、IBと類似する米国の高大接続プログラムであるAdvanced Placementプログラム(以下、APプログラム)に対する日本国内での検討はまだ審議会での議論の段階までにとどまっており、政策決定プロセスまでには提起されていない。APプログラムはアドミッション、クレジット、プレースメントの3つの特徴³をもち、特に大学の入学段階では学生の学習意欲、選択分野への適切性を判断するには有効であることから、高等教育の大衆化が進む日本においては今後必要性が高まるであろう。APのような高大接続プログラムの実態を検証する意義があると考えられる。だが、管見の限り、日本国内で制度化したAPプログラムのような教員の専門性を向上させる研修制度を導入する事例は見当たらない。日本とよく似た高大接続に関する課題意識を持つアジア諸国に目を向けると、近年新たな高大接続プログラムを導入した中国のChinese Advanced Placement(以下、CAPプログラム)⁴が存在する。そこではより教員の専門性を向上させる研修制度にまで踏み込んでいる。本稿は、中国におけるCAPプログラムを事例として取り上げ、CAP教員研修の効果と課題を検証する。

具体的に、まず先行研究をもとに、CAP教員研修の現状及び課題について説明する。それから、質問紙調査から得たCAP教員研修の全体効果と項目別効果を取り出し、CAP教員研修を受けた教員と受けていない教員の間に生じた違いを比較する。最後に調査結果をもとに、CAP教員研修の効果と課題をもたらした原因を政策分析の観点から探ってみる。最終的に日本にお

ける高大接続を実施する際に必要な要素及び注意すべき点につながるような制度設計を CAP に得られた示唆から明確にする。

質問紙調査は CAP 教員研修に参加した教員を対象に、高大接続を担う教員に求められる資質能力という細かな基準、いわゆる項目別評価で、研修を通しての成長率に関する自己評価をしてもらう形で行った。ここでより客観的な評価を得るために、CAP 実施校の管理職、CAP 授業を履修する生徒を対象に、同様の評価を行う。最終的に CAP 教員研修制度に対する全体評価と、高大接続を担う教員に求められる資質能力の項目別評価の1つずつの効果、さらに学校現場におけるほかの一般科目への影響について、CAP 教員研修の参加教員、CAP 実施校の管理職、CAP 授業を履修する生徒の3者の観点から探ってみる。

それから、教員と管理職、生徒のそれぞれの観点に照らし合わせて、違いが生じたところを明確にする。仮に、3者の間にずれが存在する項目があるとしたら、そこに課題があると判断できよう。また逆にずれが存在しなくても、3者ともマイナスの評価をしている項目があるとしたら、その共通に認識される場所も決定的な課題であり、そこは手を加えないといけない部分になるともいえよう。課題が生じることは、CAP プログラムの制度自体に原因があるのか、あるいは研修形式、研修内容に原因があるのか、さらに、学校現場にそもそも原因が存在するのかについて、ある程度把握できるようになるであろう。

CAP プログラムは 2014 年に実施して以来、全国的に広がっており、制度の導入・試行段階から本格的な実施さらに制度自体の評価段階へと移りつつある。その一方、日本においては高大接続を大学入試に注目して、入試改革を中心に展開されていることが窺える。だが、高大接続を実現するには、教育全体を支える教員の資質能力を育成・向上することが重要であり、十分な検討が展開されていない。したがって、本稿の検討は教員の資質能力を育成する面からみると、日本における今後の高大接続政策設計への理論的・実践的示唆を得ることができよう。

1. CAP 教員研修の先行研究と課題

1-1. 高大接続の試み

中国における高大接続は 1990 年代からすでに始まっている。その代表的な例として南京市の金陵中学で行われた高大接続プログラムが挙げられる。金陵中学は 1996 年から 2001 年にかけて、南京大学、東南大学、浙江大学、上海交通大学、華中科技大学、西南交通大学等の中国国内のトップレベルの大学と連携し、従来の全国統一大学入学試験をもとにした評価手段の代わりに、生徒の総合的な能力を評価する入試方法を取り入れていた。具体的には高校に特別クラスを設置し、微積分、英語等の大学側が主催する高大接続課程を高校生に提供する制度であった。履修した生徒が、当該科目の筆記試験と面接に合格した場合、これらの大学に入学できる仕組みである。これは当時、学力に余裕がある生徒に早い段階でより高度な学習機会を提供する試みであると評価された。だが、このプログラムは最終的に継続・制度化までには至らず、終息することになった。当時の金陵中学の副校長の王は、①完全に整備されたシステムの構築ができないこと、②大学間の相互認定が実現できないこと、③評価基準が統一されないこと、④教育委員会からの支援が不足していること、⑤制度に対する客観的な認定評価が実現できないこと、⑥保護者や生徒が高度な学習よりも、確実な進学を志向する傾向があること等が、プログラムの継続・普及を妨げる要因であると指摘している⁵。一方、金陵中学に代表される高校

側からの自主的な実践以外に、大学側からの「送り出し型」高大接続プログラムと「呼び込み型」高大接続プログラムも存在する。例えば、上海交通大学には2003年から上海交通大学附属中学、上海中等等の高校と連携し、高校に大学の授業を提供し、優秀な生徒に大学の授業を体験させる高大接続プログラムがある。また、同済大学と晋元高級中学との高大接続プログラムでは、高校生が大学に出向き、大学の授業、施設設備を体験できるプログラムもある。これらのプログラムは個別の高校と個別の大学との直接的な連携であり、効率よく大学との接続を実現するという点で評価されている一方、大学教員をはじめ、大学の資源に強く頼っており、大規模な実施が難しいと指摘されている。したがって、これらの一方的な「送り出し型」、「呼び込み型」の高大接続より、高校と大学の両方がバランスよく、それぞれの資源を効率よく相互利用・共有する高大接続が望まれるといえよう。このような高大接続制度を構築する際には、評価・認定等が注目される反面、最も重要視されるべき、これらの制度改革を支えるプロセスであるといえよう。このプロセスとは、授業実践の段階であり、上記でも述べたが、大学教員に授業を委ねるのは限界がある。したがって、ここでは高校教員がその役割を担うことが考えられる。だが、先行研究からみると、高校教員の資質能力（ここで提起する高大接続に際する高校教員の資質能力とは 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の能力の9つを指している）⁶の向上に対する関心は依然として低い。高校教員の資質能力を向上することは、大学側から評価・認定を受けることにも直結する。そのため、高校教員の資質能力の向上、高大接続に対する認識の高まり等は高大接続の制度形成に欠かせない要素であるといえよう。

1-2. 仕組み

中国における高大接続プログラムは90年代からすでに始まっているが、当時は個々の高校と大学が連携する個別の接続であったと前節で述べた。それらの試行錯誤をもとに、2014年3月にアメリカのAPプログラムをモデルにしたCAPが中国教育学会のもとで初めて大規模な高大接続プログラムとして開始された。本節ではCAP教員研修の仕組みについて、研修の形式、対象、内容等について説明する。

CAP教員研修は2014年8月に、中国教育学会の組織のもとで初めて登場した。研修形式は講義とワークショップの2つに分けられている。研修の講義を担当するのは当該分野のトップレベルの大学教授である。研修対象はCAP担当教員であり、教員の勤務経験を段階別に分けることはなく、一括研修で行っている。CAP教員研修は、プログラムの目標、授業内容、授業重点の理解、教授法の共有等を目的としている。具体的な研修内容は、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る。毎日、研修後には、自己による授業設計、授業に対する反省・分析を行うことになっており、教員の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を目指している⁷。

CAP教員研修は学期ごとに実施され、2014年8月に第1期、2015年1月に第2期、7月に第3期の研修が行われた。第3期の研修内容はそれまでの2回と比べると、従来の大学教員によ

る講義形式に高校 CAP 経験教員の講義を加えて、二元化されるようになった。研修内容を見ても、午前中に大学教員による大学教科等に関する専門的知識の教授を行い、午後には CAP 経験教員からの教授法紹介、分析とリフレクションの共有と、ワークショップを行っている。しかしながら、CAP 経験教員に割り当てられた時間は、その半分を経験紹介に占められており、授業設計や分析等、教員の自主的な活動に充てられる時間は十分ではない。

次節では CAP 教員研修の制度の特徴に照らして、そこに存在する課題を説明していく。

1-3.課題

拙稿では CAP 教員研修の課題について、高大接続を担う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ている。その上で、AP プログラムをモデルにした CAP プログラムの教員研修制度の問題点を文献調査によって分析している⁸。その結果、CAP における教員研修は大学科目に関する専門的知識の向上、実践的指導力の向上に重点を置いており、またワークショップを通して、教員の分析とリフレクション能力を促し、自主性と協働性を育成するように工夫されていることを明らかにしている。一方、高大接続を担う教員としての使命感の向上、参加意欲の向上、また高校生の青年期の知的発達についての理解等について、教員研修の効果としては明確に示されていないことを主張している。さらに、担当分野の内容を深く研鑽し、生徒一人ひとりに対応するように求められる教員の研究能力も、十分に制度設計には取り込まれていないことも指摘している。

高大接続の教員研修を取り組む際に、制度面からの分析は非常に重要であろう。しかし、上記の研究はあくまで理論的な検討にとどまっており、制度の導入、形成、仕組みの特徴と課題を明確にすることは必要であるが、実践段階について、十分な検討がなされているとは言い切れない。換言すれば、教員研修を通して、その背景に潜む学校現場の現状および課題についての検討が欠けている。

2.分析枠組

教員の資質能力を考察するにあたって、本稿では高大接続を担う教員に絞り込み、考察対象を限定してみる。中国では、国の政策として「21世紀に向けた教育振興計画」(1998年)、「2020年教育発展綱要」(2010年)が公布され、教育の資質能力の向上が図られている。高大接続段階においては、教員の資質向上にかかわる課題として、専門性と教授法などが挙げられている⁹。一方、日本においては、中国と同じく、教員の資質能力の向上が重視されている。教員の資質能力については、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を「いつの時代にも求められる資質能力」と「今後求められる資質能力」に分類している¹⁰。

また、先行研究では、佐藤による専門職の特徴を検討するものが挙げられる¹¹。浅野は学校経営の観点から、教員の資質能力等を育成・向上するには、1)「担任や校務分掌等の仕事の割り当て」、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5つの要素が必要であると述べている¹²。さらに今津は、教員の専門性を向上させるには、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¹³。教員の個人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ている。

以上の先行研究から、専門職としての教員に求められる資質能力および継続的に職能を開発するための手法は検討されているが、高大接続を担う教員の資質能力を視野に入れた検討は提起されていない。高大接続段階におけるこの課題について中国も同様の傾向にある。高大接続を担う教員の必要要素に関する分析では拙稿の検討が挙げられる。AP プログラムは教員職能開発に有効であると分析した上で、AP 教員研修制度をもとにし、現在の高大接続を担う教員は、i) 高大接続教員としての使命感、ii) 参加意欲、iii) 高校生への成長・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の9つの要素が要求されると指摘している¹⁴。

本稿は、上記の研究で提示された高大接続を担う教員の資質能力を土台として、日本より早い段階で実施されたCAP研修制度の政策意図、実際の研修効果、それに加えて、顕在する課題について検討してみる。なお、本稿は、上記の研究で提示された高大接続を担う教員の資質能力を土台として、日本より早い段階で実施に移行したCAP研修制度の政策意図、実際の研修効果、それに加えて、顕在する課題について検討してみる。なお、本稿では、CAPプログラムのモデルにあたるAP教員研修は1952年に実施し始めた「ケニオン・プラン」の蓄積をもとに展開し、すでに制度として完成の域に到達している¹⁵と捉えており、それを踏まえて、発展途上のCAPプログラムを主たる分析の対象としている。本稿は政策形成の観点から、これまでの理論的検討のみであった先行研究を踏まえ、「理論」と「実践」を統合する試みの一つとして、CAP教員研修制度の政策意図と現場の受け入れ状況について、調査をもとに検討する。

3. 調査の概要

本章では、まず調査の概要を説明する。2014年9月にCAP教員研修を組織・運営するA大学附属高校¹⁶を訪問し、インタビューを通して、CAP教員研修の目的、組織的な特徴と構造を明確にした。2015年9月にはCAPプログラムを管理・運営している中国教育学会を訪問し、インタビュー調査を行った。2015年11月から2016年1月の2ヶ月にわたって中国教育学会の協力のもとで、CAP実施校を対象に質問紙調査を行った。本章では調査の結果に即しながら、実際の教員研修をめぐる諸効果および課題の詳細について述べる。実施方法は、インターネット上で回答する形式にした。調査対象はCAP参加校の89の高校である。CAP実施校の校長、CAP授業の担当教員、CAP科目を履修する生徒の3者に質問紙を行った。

回答のあった校長は13人で、年齢は30歳から60歳まで広範にわたっている。そのうち、30歳から35歳まで23.08%（3人）、35歳から40歳まで23.08%（3人）、40歳から45歳まで30.77%（4人）、50歳から55歳まで15.38%（2人）、55歳から60歳まで7.69%（1人）であった。性別で見ると、男性11人、女性2人であった。

回答のあった担当教員は75人で、回答者の年齢は18歳から45歳までであり、そのうち、18歳から25歳まで1.33%（1人）、25歳から30歳まで33.33%（25人）30歳から35歳まで33.33%（25人）、35歳から40歳まで18.67%（14人）、40歳から45歳まで6.67%（5人）、45歳から50歳まで6.67%（5人）であった¹⁷。性別は、男性42人、女性33人であった。教員の学歴について、学士35%（26人）、修士60%（45人）、博士は5%（4人）であった。担当する科目は「微積分」16人、「線形代数」10人、「統計」3人、「文学執筆」22人、「通用学術英語」11人、

「物理」10人、「マイクロ経済学」5人であった。教員研修に参加経験がある教員は62人であり、そのうち、1回参加は80%（50人）、2回参加16%（10人）、3回参加3%（2人）であった。

回答のあった生徒は570人で、回答者の性別は、男性316人、女性254人であった。参加した科目は「微積分」275人、「線形代数」31人、「統計」22人、「文学執筆」101人、「通員学術英語」150人、「物理」74人、「マイクロ経済学」73人であった。生徒は基本的には1科目を履修するが、2科目を履修する生徒もいる。

4. CAP 教員研修の全体効果

CAP 教員研修は CAP 担当教員にどのような影響を及ぼしたのか、また研修に参加したことと参加していないことの相違点は何なのかを明確にする必要がある。拙稿では、CAP 教員研修に参加するにあたっての理由と懸念について、分析を行っている。また CAP 教員研修の効果を数値データで示している研究がある¹⁸。高大接続に関わる高校教員の資質能力は専門性と指導力によって顕在化することと考え、以下でまず、CAP 教員研修の全体効果を専門性と指導力の2点から検討する。具体的に、CAP 担当教員が学校現場で専門性や指導法の課題を感じた際に、解決する方法を尋ねた。具体的には、「1、管理職と相談する」、「2、同じ教科の担当教員と相談する」、「3、ほかの CAP 担当教員と相談する」、「4、自分で調べる」の4つの項目を設定した。選択肢は「①ほとんどない」、「②年に数回」、「③月に1、2回」、「④週に1、2回」、「⑤毎日」の5件法とした。調査対象は CAP プログラムに参加した CAP 担当教員で、サンプルサイズは75人である。CAP 教員研修に参加経験がある教員（62人）と、参加経験がない教員（13人）で分けて、分析した。「専門性に関する課題が生じた際の解決方法」では、「4、自分で調べる」の項目においては、「⑤毎日」、「④週に1、2回」と答えた人の割合は研修参加者が合計8割弱で、未参加者が合計6割弱であり、全体的に CAP 担当教員が自主的に問題解決をする傾向が窺える。一方、研修参加者の自発的に教員同士と協働する割合が高いことが分かる。さらに、管理職と相談する割合について、研修参加者の方が高い（表1）。

表1. 専門性に関する課題が生じた際の解決方法

			①ほとんどない	②年に数回	③月に1、2回	④週に1、2回	⑤毎日
1	管理職と相談する	T	46.77% (29人)	20.97% (13人)	22.58% (14人)	8.06% (5人)	1.61% (1人)
		C	53.85% (7人)	30.77% (4人)	15.38% (2人)	0% (0人)	0% (0人)
2	同じ教科を担当する教員と相談する	T	22.58% (14人)	16.13% (10人)	25.81% (16人)	27.42% (17人)	8.06% (5人)
		C	15.38% (2人)	23.08% (3人)	38.46% (5人)	15.38% (2人)	7.69% (1人)
3	ほかの CAP 担当教員と相談する	T	25.81% (16人)	32.26% (20人)	24.19% (15人)	16.13% (10人)	1.61% (1人)
		C	7.69% (1人)	38.46% (5人)	38.46% (5人)	15.38% (2人)	0% (0人)
4	自分で調べる	T	1.61% (1人)	8.06% (5人)	8.06% (5人)	22.58% (14人)	59.68% (37人)
		C	7.69% (1人)	15.38% (2人)	15.38% (2人)	15.38% (2人)	46.15% (6人)

T: 参加者、C: 未参加者

郭：高大接続における教員研修制度の効果と課題

「指導法に課題を感じた際の解決方法」についても同じような傾向を示している。「4、自分で調べる」の項目においては、「⑤毎日」、「④週に1、2回」と答えた人の割合は研修参加者が合計7割強で、未参加者が合計6割弱で、全体的にCAP担当教員が自主的に問題解決をする傾向が窺える。一方、研修参加者については、自発的に教員同士で協働する割合が高いことが分かる。さらに、「1、管理職と相談する」の項目について、研修参加者の割合の方が高い(表2)。

表2. 指導法に課題を感じた際の解決方法

			①ほとんどない	②年に数回	③月に1,2回	④週に1,2回	⑤毎日
1	管理職と相談する	T	48.39% (30人)	24.19% (15人)	17.74% (11人)	6.45% (4人)	3.23% (2人)
		C	61.54% (8人)	23.08% (3人)	15.38% (2人)	0% (0人)	0% (0人)
2	同じ教科を担当する教員と相談する	T	19.35% (12人)	24.19% (15人)	20.97% (13人)	27.42% (17人)	8.06% (5人)
		C	15.38% (2人)	7.69% (1人)	46.15% (6人)	23.08% (3人)	7.69% (1人)
3	ほかのCAP担当教員と相談する	T	25.81% (16人)	30.65% (19人)	22.58% (14人)	14.52% (9人)	6.45% (4人)
		C	15.38% (2人)	38.46% (5人)	30.77% (4人)	15.38% (2人)	0% (0人)
4	自分で調べる	T	3.23% (2人)	6.45% (4人)	14.52% (9人)	22.58% (14人)	53.23% (33人)
		C	7.69% (1人)	15.38% (2人)	15.38% (2人)	15.38% (2人)	46.15% (6人)

T: 参加者、C: 未参加者

上記のことから、研修参加者の方が積極的に問題解決に取り組んでいることが分かる。これは専門性・指導法の両方とも他の職員との相談する割合が高いことから窺える。研修参加者と未参加者との違いは、参加者の方が実際の教育現場でより能動的であることから、CAP教員研修は全体として自主性の向上、教員との協働性を促す効果があるという面で効果があると言える。一方、管理職との交流が十分に重視されていないことも分かった。

5. CAP 教員研修の項目別効果

本章では前章のCAP教員研修の全体評価に続き、項目別の評価に着目して分析していく。

具体的には、教員と管理職、授業を履修する生徒の間に存在する教員の資質能力に対する認識のズレを明確にすることで、CAP教員研修が持つ課題を明らかにする。

まず、先行研究で取り上げた 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を援用し、CAP教員研修の効果を項目別に考察してみる。そのうち、vii) 協働性について、さらに「ほかのCAP教員との交流の深まり」と「CAP責任者、学校管理職との交流の深まり」に分けて、合計で10問を設けた。10の項目の向上率を、「非常に向上した(5点)」、「とても向上した(4点)」、「どちらとも言えない(3点)」、「あまり向上していない(2点)」、「まったく向上していない(1点)」の5件法とし、質問した。調査対象はCAPプログラム参加高校の管理職、CAP担当教員で、サンプルサイズは管理職が13人で、教員が62人(研修参加者)である。

5-1.管理職

ここでは、CAP 教員研修そのものに、どのような具体的な効果があったのか、また、どのような課題が認識されたのか、管理職向けの質問紙調査の結果をもとに分析してみる。

まず、教員研修の効果について分析する。管理職の CAP 教員研修に対する項目別評価の平均値は 3.89 であり、全体的に肯定的な傾向を示している(表 3)。研修を通して、教員の資質能力が向上する傾向があると管理職は認識している。

表 3.管理職の CAP 教員研修に対する項目別評価

	① 高大接続教員としての使命感の向上	② 参加意欲の向上	③ 高校生の成長・発達についての理解の深まり	④ 大学教科等に関する専門的知識の向上	⑤ 教科に対する研究能力の向上	⑥ 協働性—ほかの CAP 教員との交流の深まり	⑦ 実践的指導力の向上	⑧ 分析とリフレクション能力の向上	⑨ 自立性	⑩ 協働性—CAP 責任者、学校管理職との交流の深まり	平均値
項目別評価	3.85	4.00	3.77	3.92	3.77	4.00	4.08	3.85	3.92	3.77	3.89
標準偏差	0.77	0.78	0.80	0.62	0.80	0.78	0.73	0.77	0.83	0.70	—

その中でも、特に注目すべき項目は、実践的指導力の向上であり、これは CAP 教員研修の政策意図と合致するところでもある。制度設計が学校管理職にも同じように認識される傾向があったことが窺える。一方、課題となる項目は、「③高校生の成長・発達についての理解の深まり」、「⑤教科に対する研究能力の向上」、「⑩協働性—CAP 責任者、学校管理職との交流の深まり」の3項目である。研修を通して、十分に効果を上げなかったことを反映している。先行研究からも政策設計者、学校現場の管理職ともに、あまり期待を寄せていないことがわかっているが、それを反映した結果となっている。

5-2.教員

前節では、管理職から見た CAP 教員研修を通じた教員の職能開発にもたらした効果について分析した。では、実際に研修に参加した教員はどれくらい効果を認めているのか、どのような課題が存在すると意識しているのか、どのようなことが教員に一番求められるのかを解明するために、本節は CAP 教員研修における教員に求められる資質能力の項目別評価を分析する。

CAP 教員研修に対する項目別評価の平均値は 3.53 で、全体的に肯定的な傾向を示している(表 4)。管理職ほど高くないが、研修を通して、資質能力が向上したと認識する傾向を示している。その中で、向上率の最も高い項目は、「①高大接続教員としての使命感の向上」である。管理職の項目別評価では比較的評価されていなかったことと対照的である。一方、向上率の最も低い項目は、「⑩協働性—CAP 責任者、学校管理職との交流の深まり」であり、研修を通して、管理職との間の協働性を促すことが教員に十分に認識されていないことが窺える。加えて、

郭：高大接続における教員研修制度の効果と課題

政策設計者、学校現場の管理職同様に教員もそれほど強い期待は寄せていないことがわかった。

表4.教員のCAP 教員研修の項目別評価

	① 高大接続教員としての使命感の向上	② 参加意欲の向上	③ 高校生の成長・発達についての理解の深まり	④ 大学教科等に関する専門的知識の向上	⑤ 教科に対する研究能力の向上	⑥ 協働性—ほかのCAP教員との交流の深まり	⑦ 実践的指導力の向上	⑧ 分析とリフレクション能力の向上	⑨ 自立性	⑩ 協働性—CAP責任者、学校管理職との交流の深まり	平均値
項目別評価	3.70	3.63	3.52	3.62	3.41	3.56	3.40	3.57	3.49	3.38	3.53
標準偏差	0.80	0.85	0.97	1.00	1.01	0.84	0.98	0.89	1.01	0.87	—

5-3.生徒

最後に、実際にCAP教員に対し、どのような資質能力が求められているのか、どのような課題が認識されたのか、生徒向けの質問紙調査の結果をもとに分析する。ただし、CAP授業への参加は1回のみの場合が多く、継続的に教員の資質能力の変化・向上を観察・判断するのは限界があると言わざるを得ない。さらに、生徒はCAP教員研修に対する関心を持つことが難しいことを考慮し、本章では生徒がCAP担当教員に対する期待と、一般科目において実際に感じたCAP担当教員の変化の2つに注目し、CAP教員研修の効果と課題を間接的に探ってみる。

まず教員に対する期待について分析する。CAP教員に対する項目別評価の平均値は4.37であり、全体的に高く期待する傾向を示している(表5)。CAP教員の資質能力を生徒は非常に重要視しており、強く意識していると窺える。

その中で、特に期待している項目は、教員の参加意欲であり、これはCAP教員研修の政策意図と合致するところでもある。前節までで見てきた管理職や教員の傾向と同様であったことが分かる。次いで、生徒との交流の深まりが4.51であり、教員との交流を生徒が重視していることが窺える。「③高校生の成長・発達についての理解の深まり」も高い水準である。一方、期待が特に低かった項目は、「⑩協働性—CAP責任者、学校管理職との交流の深まり」、「⑥協働性—ほかのCAP教員との交流の深まり」、「⑪協働性—一般教員との交流の深まり」の3項目である。もちろん、教員の協働性については、生徒という立場上、関心の対象外であることは当然のことである。

以上のことから、「②教員の参加意欲」、「⑫生徒との交流の深まり」、「③高校生の成長・発達についての理解の深まり」が求められる一方、学校現場では、教員はその重要性を十分に認識していないか、もしくは教員にCAPプログラム全体の効果や意義に対する関心が十分に高まっていないことを示唆している。CAP教員研修の政策意図に照らしてみると、政策設計者も学校現場の管理職、さらに生徒も強い期待を寄せていないことがわかった。

表 5. 生徒の CAP 教員の項目別評価に対する要望

	① 高大接続教員としての使命感	② 参加意欲	③ 理解の深まり 高校生の成長・発達についての	④ 大学教科等に関する専門的知識	⑤ 教科に対する研究能力	⑥ 協働性—ほかの CAP 教員との 交流の深まり	⑦ 実践的指導力	⑧ 分析とリフレクション能力	⑨ 自立性	⑩ 協働性—CAP 責任者、 学校管理職との交流の深まり	⑪ 協働性—一般教員との交流の深まり	⑫ 生徒との交流の深まり	平均値
項目別評価	4.46	4.77	4.48	4.40	4.38	4.09	4.42	4.41	4.42	4.11	4.04	4.51	4.37
標準偏差	0.76	0.73	0.75	0.76	0.81	0.97	0.75	0.75	0.77	0.98	0.99	0.71	—

次に、教員が CAP 授業を担当した後に行った、CAP 授業以外の一般科目における変化について、生徒の評価から分析してみる。具体的な質問内容は、教員が CAP 授業を担当した後に行った「一般科目における専門性の向上率」及びその「一般科目での教授法の向上率」、「教員の専門性と教授法が生徒の成績に与える影響」についての 3 点である。

まず、「一般科目における専門性の向上率」について、「まったく向上していない」、「あまり向上していない」、「どちらともいえない」、「向上した」、「非常に向上した」の 5 件法で質問した。そのうち、「まったく向上していない」2.63% (15 人)、「あまり向上していない」2.11% (12 人)、「どちらともいえない」18.25% (104 人)、「向上した」61.58% (351 人)、「非常に向上した」15.44% (88 人)であった。「一般科目での教授法の向上率」について、「まったく向上していない」、「あまり向上していない」、「どちらともいえない」、「向上した」、「非常に向上した」の 5 件法で質問した。そのうち、「まったく向上していない」2.81% (16 人)、「あまり向上していない」3.16% (18 人)、「どちらともいえない」17.89% (102 人)、「向上した」61.23% (349 人)、「非常に向上した」14.91% (85 人)であった。

「教員の専門性と教授法が生徒の成績に与える影響」についての回答では、「まったく影響しない」3.16% (18 人)、「あまり影響しない」3.33% (19 人)、「どちらともいえない」24.74% (141 人)、「影響する」51.05% (291 人)、「非常に影響する」17.72% (101 人)であった。

6. 考察

以上、本稿では中国の高大接続における教員研修の試みを検討・分析してきた。

まず第 1 に、CAP 教員研修に対する政策分析を行う上で、本稿は参考となるといえる。

CAP 教員研修の参加者と未参加者への質問紙調査より、全体を通して、CAP 教員研修は効果があることが読み取れた。そのみならず、項目別評価からも、同じく有効性が示されている。特に、学校現場における専門性・指導法に課題を感じた際の解決方法については、研修参加者の方が積極的に問題解決に取り組んでいることが質問紙調査から明らかになった。また、研修参加者の方が専門性及び指導法の両方とも他の職員と相談する割合が高いことも窺われた。研修参加者と未参加者との違いは、参加者の方が実際の教育現場でより能動的であることから、

CAP 教員研修は自主性に加えて、教員との協働性を促す効果があると言える。一方で、CAP 担当教員は管理職との交流が比較的少なく、特に研修未参加者の方がより高い傾向を示していた。CAP プログラムにおいては、教員が自主的に授業を行える反面、管理職からの支援・援助が少ないことが課題として指摘できよう。さらに、より詳細に項目を見てみると、自分で調べるといふ項目においては、研修参加者の 1 割弱が「ほとんどない」、「年に数回」という回答であった。また、管理職を含め、他の教員との相談は、研修参加者も未参加者も「ほとんどない」、「年に数回」という回答が多く占めている。これらの回答に照らせば、CAP プログラム自体が学校現場ではまだ十分に重視されているとはいえない。

第 2 に、本稿の検討を通して、CAP 教員研修の評価に対する教員と管理職、生徒の間に存在する齟齬が明確に浮かび上がった。研修の制度設計に対する理解は、管理職と教員の間では一致していないことが窺える。その背景には、学校現場では依然として教員の業務が自己完結に留まっており、教員同士、教員と管理職の協働的な体制はまだ十分に構築されていないと指摘できよう。現存する管理システムが学校経営やさまざまな人間関係に影響していると考えられる。これらの課題は今後の改善点と指摘できる。

一方、生徒の期待に応えるためには、CAP 担当教員の資質能力をより向上しなければならない。特に生徒が「学生との交流の深まり」、「高校生の成長・発達についての理解の深まり」の 2 項目を強く求めていることから、現場では教員が十分な対応を取っていない可能性が高いことが窺える。依然として、講義形式を重視する中国の高校では、生徒を中心とする授業の設計・構築がまだ十分にできていないことは今回の生徒向けの質問紙調査から推測できる。

第 3 に、CAP プログラム全体の制度設計に対する示唆が得られたことが挙げられる。

本稿の検討を通して、教員研修に対する効果の認識が、管理職、教員、生徒の 3 者それぞれの期待と合致していない点が多数見られた。2 点目の示唆とも関係するが、協働性の体制不備が、教員の参加意欲の向上を妨げている可能性が高い。また大学入学試験とリンクするシステムが未構築なため、AP プログラムのような高大接続としてのメリット、特にアドミッションの条件としての活用がなされておらず、教員・生徒の双方とも必ずしも CAP プログラムに対する意欲が高まっているとはいえない。このように CAP プログラムに対する期待の低さには、研修以外の要素が潜在していると推測できよう。

したがって、CAP プログラムを十分に展開・実施するためには、教員研修の内容を充実させつつ、政策設計者、管理職、教員の 3 者の意思疎通、さらに生徒との意見交換を十分図ることが必要であると考えられる。加えて、教員研修だけではなく、学校現場を取り巻く環境に原因が存在するため、研修以外の問題点を改善することも喫緊の課題であるといえよう。今後、教員研修以外の課題に対する改善、すなわち上記の条件の整備を図らなければならないであろう。

以上の 3 点が、本稿の教員研修制度に関する事例検討から導き出された示唆である。論文の全体から見ると、高大接続という日本の教育政策の関心事ともなっているテーマについて、先に進んでいる中国の CAP プログラムの事例に着目し、質問紙調査から高校教員の研修の実態、効果及び課題を分析している本研究からは、日本における高大接続を担う教員の資質能力を向上するにはいかに効率よく実現するかについての理論的・実践的示唆が得られるであろう。加えて、日本における今後の高大接続政策および教育行政のあり方を展望する上で、それ以外に

必要な要素をめぐる制度整備が改革の手立てになると言えよう。

最後に、本稿は CAP 教員研修という一面のみからの検討であったため、CAP プログラム全体を捉え切れているわけではない。教員研修の全体効果に関する質問紙の結果、「専門性に関する課題が生じた際の解決方法」の質問において、「自分で調べる」という項目には CAP 教員研修の参加の有無で有意差（10%水準）が見られたが、他の項目については十分な有意差が見られていなかった。これは回答があったサンプルサイズの少なさが原因であると考えられる。したがって、研究課題の妥当性を明確にするためには、今後、教員研修をめぐる理論・実践を融合する分析枠組みを展開し、より多くの事例を精緻に検証することが必要となるであろう。

註

- ¹ 郭曉博「研究型大学における高大接続の可能性ーアメリカの 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』61号,2015年,313-325頁。
- ² 「まち・ひと・しごと創生総合戦略 (2015年 改訂版)」
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/info/pdf/h27-12-24-siryoushi.pdf>
【最終確認：2016年12月2日】
- ³ AP プログラムへの履修・評価は、大学入学時のアドミッションの有利条件になること、大学の単位として認定されること（単位として認められなくても、勉強熱心で優秀であるイメージを与えることで、アドミッションで有利になる）、大学入学後のスタートラインに有利になることの3つのメリットを持つ。2016年3月15日に、APプログラムの組織者であるカレッジ・ボードの Clay Hensley 氏へのヒヤリング調査より。
- ⁴ CAP の実施科目、実施方法、開講科目、評価方法について、紙幅の関係で本稿では割愛した。
- ⁵ CAP ホームページ
<http://www.csecap.com/NewsDetail.aspx?nid=42> 【最終確認：2016年12月2日】
- ⁶ 郭曉博「CAP (Chinese Advanced Placement) プログラム担当教員の養成制度の現状と課題」『京都大学大学院教育学研究科紀要』62号,2016年,185頁、189頁を参照。
- ⁷ 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3期教員培訓手冊』2015年7月。
- ⁸ 郭,前掲論文,2016年,192-193頁。
- ⁹ 郭,前掲論文,2016年,189頁。
- ¹⁰ 文部科学省「養成と採用・研修との連携の円滑化について (第3次答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/attach/1315387.ht
【最終確認：2016年12月2日】
- ¹¹ 佐藤学「教師文化の構造ー教育実践研究の立場から」『日本の教師文化』2章,1994年,21-41頁。
- ¹² 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。
- ¹³ 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版社,1996年。
- ¹⁴ 郭,前掲論文,2016年,189頁。
- ¹⁵ 郭,前掲論文,2015年,318-319頁。
- ¹⁶ A 大学附属高校は1915年に創設された高校で、CAP の中で主として授業開発・教材管理センターのもとで、CAP に即した教材開発と教員研修を行っている。
- ¹⁷ インタビュー調査によれば、高等教育における専門教育から離れていないことを重視したため、若手から中堅までの教員が対象となることが多いとのことであった。
- ¹⁸ 郭曉博「CAP 教員研修の効果と課題ー学校現場の実態に注目してー」『教育行財政論叢』第13号,2016年,29-41頁。

(比較教育政策学講座 博士後期課程3回生)
(受稿2016年9月9日、改稿2016年12月2日、受理2016年12月26日)

高大接続における教員研修制度の効果と課題

—質問紙及び聞き取り調査に基づく CAP (Chinese Advanced Placement)
プログラムの分析—

郭 暁博

本稿は、中国における高大接続プログラムの Chinese Advanced Placement (以下、CAP プログラム)を事例として取り上げ、CAP 教員研修の効果と課題を検証することを目的とする。具体的には CAP 教員研修制度に対する全体評価と、高大接続を担う教員に求められる資質能力の項目別評価の 1 つずつの効果、さらに学校現場におけるほかの一般科目への影響について、CAP 教員研修の参加教員、CAP 実施校の管理職、CAP 授業を履修する生徒の 3 者に対する質問紙をもとに探ってみる。分析した結果、CAP プログラムを十分に展開・実施するためには、教員研修の内容を充実させつつ、政策設計者、管理職、教員の 3 者の意思疎通、さらに生徒との意見交換を十分図ることが必要であると考えられる。加えて、教員研修だけではなく、学校現場を取り巻く環境に原因が存在するため、研修以外の問題点を改善することも喫緊の課題であるといえよう。今後、教員研修以外の要素に対する改善を図らなければならない。

Effects and Issues of Articulation between Upper Secondary Schools and Universities Teacher Training : Based on a Survey of the Chinese Advanced Placement Program

GUO Xiaobo

This paper will focus on Chinese Advanced Placement (CAP) Upper Secondary Schools and Universities, to verify the effects and issues of CAP teacher training. Specifically, this study involved overall evaluation of the CAP teacher training, effects of itemized evaluation of quality capability required for CAP teachers, and the effect of the addition to general subjects in school. A questionnaire survey was performed among teachers participating in CAP teacher training, managers of schools implementing CAP, and students taking CAP classes. The analysis indicated that to fully develop and implement the CAP program, while enriching the content of teacher training, mutual understanding is required among promotion policy designers, managers, and teachers. Further, frequent exchange of views with students is considered to be of great importance. In addition, not only CAP teacher training, it can be assumed that the cause is present in the environment surrounding the school. And therefore it is also necessary to improve issues over than CAP teacher training. In future, we must take other elements into consideration rather than emphasizing teacher training alone.

キーワード： 高大接続、CAP 教員研修

Keywords: Articulation between Upper Secondary Schools and Universities, CAP Teacher Training

