

教育分野に特化した 継続・育成型高大接続カリキュラムの成果と課題

—「教師へのとびら」におけるeラーニング教材の活用に向けて—

竜田 徹¹, 林 裕子¹, 米田 重和², 和田 学¹, 嬉 正勝¹

Evaluating the Outcomes of a Teacher Training Curriculum for High School Students with an Eye to the Blended E-learning Model on the "Pathways to Being a Teacher" Project at Saga University

Toru TATTA, Yuko HAYASHI, Shigekazu KOMEDA, Manabu WADA, Masakatsu URESHI

要 旨

本研究の目的は、佐賀大学の継続・育成型高大接続カリキュラム「教師へのとびら」の成果と、今後の課題及び解決の方策を検討することである。受講者へのアンケート調査や修了者への追跡調査を分析した結果、本カリキュラムは高校生のキャリア意識の形成や進路の実現に寄与する一方で、各プログラム間の継続性の保障と、欠席者や遠隔地居住者などに対する受講機会の拡充において課題があることが明らかになった。対面型の授業形態に依存する現行カリキュラムの限界を乗り越えるために、受講機会の新たな提供方法としてeラーニング教材を導入する意義を明確にし、対面型授業とeラーニング受講の融合によるカリキュラム再構築の可能性について論考する。

【キーワード】 高大接続、高大連携、キャリア教育、教師教育、教員養成、カリキュラム

1. 研究の目的

佐賀大学（以下、本学）では、教員や教育分野に興味をもつ佐賀県内の高校生を対象とした継続・育成型の高大接続カリキュラム「教師へのとびら」を開発し、平成26年度から実施している。本研究では、開始後約4年間（平成26～30年度）の本取組の成果と課題を明らかにすることを目的とする。本カリキュラムは、従来の高大連携活動の課題を克服する視点となる「専門性」「継続性」等の設計理念に基づき、教職分野への進学・就職に向けたキャリア意識の育成を主たる到達目標として構築された。本稿では、これらの設計理念や目標に焦点を当てることにより、高校生に対する成果と課題を考察するとともに、課題解決に向けたカリキュラム再構築の視点を明らかにしていきたい。

¹ 佐賀大学 教育学部 学校教育講座

² 佐賀大学 大学院 学校教育学研究科

2. 背景

2. 1. 高大連携活動に関する問題点

本研究の背景の一つ目として、高大連携活動が抱える問題が挙げられる。高大接続においては、入学を希望する大学の教育研究や教育課題などを、高校生が前もって理解することが重要であるが、非日常的に行う単発的な取組では、進学動機の希薄化は避けられないと指摘されている（児美川，2017）。

高大連携活動はオープンキャンパスやスーパーサイエンスハイスクール（SSH）指定校の取組をはじめとして、さまざまに展開されている。しかし、高大連携活動の多くは、それぞれの活動が単発的であり、参加する高校生にとって継続性がない。また、SSH校など高大連携活動に積極的に取り組んでいる学校に進学しなかった生徒にとっては、高大連携活動に参加する機会自体が少なくなってしまう。高大連携活動の対象とされている高校生が限られてしまうのである。そのため、現在行われている一般的な高大連携活動が高校生のキャリア意識の深まりに与える効果は限定的であると言わざるをえない（西郡，2015）。

なお、ここでのキャリア意識とは、生徒たちが抱く「将来に対する真剣な態度や見通し」のことをいう。何のために大学で学ぶのか、将来どのような仕事をし、どのような大人になりたいのかについて考えているということである（溝上，2018）。

2. 2. 教員養成改革と学びの接続の関係性についての問題点

背景の二つ目は、教員養成改革に関連する問題である。大学の教職課程（＝学部の養成段階）は、「『学び続ける教師』の基礎力を身につける時期」とされ、「自らの教員としての適性を考えさせるための機会」を設けることが求められている。つまり、教職に関する深いキャリア意識や、教職に携わる上での自律性の養成が強く求められている（中央教育審議会，2015）。

しかし、教員養成系学部のように教員免許取得と卒業要件が重なる場合、その「機会」を学部を求めるのでは遅すぎる。たしかに「教員としての適性を考えさせる」こと自体は大切であるが、かりに、「自分は教員には向いていない」と考えたとしても、その学生はその大学を卒業するために教員免許を取得せざるをえない。その意味で、この改革の要請自体が一種の矛盾を孕んでいるともいえる。

高校生と大学生のトランジションに関しては、追跡的な進路調査に基づいた仮説として、キャリア意識は高校1～2年生頃までにある程度の基盤ができていると言われている。また、高校2年次の資質・能力と大学1年次の資質・能力とのあいだに大きな変化が見られなかった学生が、約半数にのぼるとされている（溝上，2018）。同調査は仮説段階であるため今後の再検討も必要ではあるものの、かりにこの見解を敷衍すれば、教員養成課程においては、大学入学前の高校教育こそがキャリア意識の形成・深化において肝心であると考えられる。しかし、そのような発想と枠組みによる教員養成カリキュラムの研究は行われていない。もちろん、大学の教職課程に入学してから「教員としての適性」を育てていくというアプローチも重要ではあるが、それのみでは限界があると考えられる。

このことは高大接続研究の問題とも関連する。本来、高大接続が対象とする領域は、高校入学・卒業から大学入学・卒業までという時間軸に沿った広がりをもつ。しかし、高大接続の研究では、「おもに論究されるのは高大連携から大学入試に至る前半部分のみ」であり、「大学入学後の教育に対してはどのような取り組みがなされているのか、また、現場での課題は何か、そういった話題は扱われていない」という偏りがあると指摘されている（東北大学高等教育開発推進センター，2011）。高大連携活動に取り組んだ高校生が、大学入学後、教師のたまごとしてどのように育っているかというような、大学入学後へのアプローチも必要であるが、そのような視点での研究は行われていない。

2. 3. 大学入試改革に関する問題点

背景の三つ目として大学入試改革が挙げられる。大学入試のあり方として、学力の3要素をどのように評価するのが喫緊の課題となっている（中央教育審議会，2014）。学力の3要素とは、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」であるが、とくに3点目にあたる主体的に学習に取り組む態度（主体性等）をどのように評価するのが重要な課題である。

理想は、主体性等を評価する入試を受験者全員を対象に実施することであろう。しかし、「集団討論や面接を受験者全員にできるのか」「新しい評価手法を開発しても、数年後にはすぐに受験対策がとられる」という問題も指摘されている（西郡ほか，2018）。大学側としては、自身のキャリアについて十分に考え、適性をもった受験生に多くきてもらいたいという願いがある。しかし、「主体性等」の評価を全員の受験生から確かめるのは、上記のような理由で時間的・物理的負担が大きい。受験生側としても、従来通りの面接や書面調査だけでそのような資質・能力を伝えることには不安がある。教職課程入学試験における多面的・総合的評価の効果的かつ現実的な方法の検討が急務であるが、それはいまだ明らかになっていない。

3. 設計

3. 1. 多面的・総合的評価を見据えたプログラム

以上の背景を踏まえ、佐賀大学アドミッションセンターは、「高大連携」という教育手法と、「佐賀大学版CBT（Computer Based Testing. コンピューターを利用した試験）」「特色加点」という評価手法とを一体的に捉えた高大接続改革モデルを作成した。図1にその概念図を示す。多面的・総合的評価入試として「特色加点」や「CBT」を活用することとし、そこにつなげるための取組として「高大連携」を位置づけている。大学側としては、高校生にキャリア意識の形成や進路選択を支援する「高大連携」のプログラムを提供し、その参加実績を大学として証明するとともに、「特色加点」等の仕組みを入試に導入することによって、高校生の活動実績を評価する仕組みを整備している。高校生側としては、自らのキャリアを考える一機会として「高大連携」活動に自発的に参加し、そこでの学修成果を、佐賀大学をはじめとする各大学の多面的・総合的評価入試で活用・発揮することができる。高校生の主体性を尊重したモデルであるといえる。

このモデルの特色の一つは、従来の高大連携活動を、教育手法として明確化した点である。言い換えれば、高校生を育てるという視点に立っているのである。では、教育活動としての高大連携は具体的にどのように設計されるだろうか。



【図1】佐賀大学の高大接続改革モデル（竜田・林，2018）

3. 2. 分野を限定した継続・育成型カリキュラム

筆者らは、教育学部が担う「高大連携」の制度設計と企画立案にその基礎から携わり、継続・育成型の高大接続カリキュラム「教師へのとびら」を開発した。以下ではその要点を明確にしておきたい。

上述した背景にも基づきながら、制度設計の基本として下記の5点を導出した。

- (1) 専門性 同じ目標や方向性をもつ生徒を対象とする。
- (2) 地域性 対象とする高等学校・高校生を極端に限定しない。
- (3) 継続性 高校1年次に3回、高校2年次に3回、高校3年次に1回、分散実施する。
- (4) 累積性 1回につき90分程度の講義を2コマ程度、計15コマ分の学修時間を確保する。
- (5) 質保証 修了証や受講証明書を発行することで取組実績を証明できるようにする。

単発のかつ一般的な学問紹介や大学紹介にとどまりがちなこれまでの高大連携活動の課題をふまえ、教職キャリアという方向性に絞り込んだうえで高校生を幅広く募集し（ただし佐賀県内の高校生とする）、計7回全15コマ分のプログラムを3年間にわたって分散的に実施することで、高校生の参加しやすさと取組の継続性を両立することができると考えた。また、後述するが、講義15回分で教職への導入的な部分を系統的・総合的・累積的に取り上げることで教育内容の質を高めるとともに、一定回数以上参加した高校生には修了証を発行することで、取組実績を証明できるようにした。

3. 3. 構成主義的学習観に基づく学習方略

次に、学習方略の設計である。高校での学習方法から大学での学修方法への接続と、教員養成課程での学修内容への導入・接続を考慮し、カリキュラム設計においては次の観点を導入することとした。

- (1) 大学へのイニシエーション
- (2) 招聘講師の講話や大学教員の講話
- (3) 構成的グループエンカウンター、グループワーク、ワールド・カフェ、調べ学習
- (4) 地域の人々、大学生、大学院生、他校の高校生との交流
- (5) メタ認知的な枠組み（個人目標の設定→プログラムの受講→個人で振り返り→小集団で情報共有→再度、個人で振り返り）
- (6) ポートフォリオの活用による学修の蓄積・整理

講義（いわゆる座学）による学修だけでなく、グループワーク等のいわゆるアクティブ・ラーニングの手法や、メタ認知的な枠組みを用いたりフレキションの手法を用いることにより、知識の再構造化・創造を促す、大学での学修を意識した方略を採用することとした（竜田・林・米田, 2015; 林, 2016）。

3. 4. 教育の素地に培う系統的な学修内容

上述した学習方略における「大学へのイニシエーション」としての教育内容を、教員養成課程の立場から次のように具体化した。

- (1) 教育委員会招聘講師からの講話（入門的内容・実際的内容）
- (2) 大学教員の講義（教職専門科目・教科専門科目）
- (3) 教職課程の大学生や現職教員との協働的活動
- (4) 教育についての見方・考え方（教育観）について他者と語り合う学習
- (5) 自分がめざす教師像を考える学習

学校教育に関連する多彩な内容を取り上げ、多様な立場の人々の参画を得ることで、教育の素地に培うプログラム内容を系統的に配置することとした。

【表1】佐賀大学高大接続プロジェクト「教師へのとびら」のカリキュラム

目標	プログラム内容		実施・参画
○「教師」という職業に対する理解を深める ○教師になるための「学び」について理解する ○自分が本当に教師になりたいのかを問い直す ○自己分析を通して、目指すべき教師像を設定する			
1	現場教師による講話①（教師の魅力）	高1・6月頃	佐賀県教育委員会
2	仲間作りと講話を踏まえたリフレクション		（注1）
3	オープンキャンパスで大学の雰囲気を感じ	高1・8月頃	教育学部教員
4	参加プログラムの体験報告とリフレクション		（注1）
5	大学生の専門科目（教科教育）に触れる（大学生との合同講義）	高1・10月頃	教育学部教員（注2）
6	受講講義の報告とリフレクション		（注1）
7	現場教師による講話②（教育の現代的課題）	高2・6月頃	佐賀県教育委員会
8	講話を踏まえたリフレクション		（注1）
9	ワールド・カフェによるグループ討論 「いい先生ってどんな人？」	高2・8月頃	教育学部教員（高大連携 担当）大学生、卒業生、 附属学校等教員
10	ワールド・カフェで取り上げたテーマのリフレクション		
11	大学生の専門科目（教育学）に触れる（大学生との合同講義）	高2・10月頃	教育学部教員（注2）
12	受講講義の報告とリフレクション		（注1）
13	教師へのとびらのリフレクション		
14	ポートフォリオ作成	高3・6月頃	高等教育開発 センター教員
15	ポートフォリオ発表		
※竜田・林編著（2018）表3-3をもとに作成。2017年度現在。（注1）アドミッションセンター教員，高等教育開発センター教員，教育学部教員が分担。（注2）学校教育学研究科教員を含む。			

3.5. まとめ——「教師へのとびら」のカリキュラム設計

以上に述べてきた設計理念に基づき、具体化した到達目標とカリキュラムを表1に示す。本取組の名称を「教師へのとびら」とし、「高校3年間と大学4年間の計7年間で未来の教師を育む」というコンセプトの下、教員という仕事に関する理解を深めるなど、表1に示す4つの到達目標を設定した。

計7回のプログラムは、毎回、メインプログラム（1コマ目）+リフレクション（2コマ目）の2コマ分で構成される（最終回のみ3コマ分）。これらを合計すると、大学の一般的な講義回数と同様の15コマ分の学修になる。メインプログラムは次のようになっている。1回目（1,2コマ）と4回目（7,8コマ）は教育委員会の講師による講話を聞く。1年次は入門的内容の講話「先生という職業を考えているあなたへ」、2年次は実際的内容の講話「現代の教育的課題」である。2回目（3,4コマ）は、「オープンキャンパスを通して大学を知ろう」と題した調べ学習を行う。5回目（9,10コマ）は、教育学部や教職大学院に在籍している学生・大学院生や現職の先生とワールド・カフェ形式で話し合う。対話的活動を通して教育に関する理解を深める回である。3回目（5,6コマ）と6回目（11,12コマ）は、教職課程の授業に大学生とともに取り組む。1年次は教科専門科目、2年次には教職専門科目を受講し、教育学部における学修について理解を深める。最後の7回目（13~15コマ）は、それまでに蓄積してきた資料やワークシー

トをポートフォリオとして整理するとともに、学修成果の発表会に取り組む（詳細は、竜田・林，2018）。

受講を希望する高校生は、初回のプログラムが行われる高校1年次の6月頃に、本カリキュラムの受講者登録を行う。第6回までのプログラムに5回以上参加した高校生が7回目に参加することができる。そして、7回目に参加しポートフォリオを完成させた高校生に修了証を授与することで、カリキュラムの一定の質保証を行う。なお、自分の進学目的や進路に合わなくなった場合には、一つの前向きな選択として、本カリキュラムへの参加を途中でやめてもよいこととした。

4. 実際

4. 1. 受講者数の推移

ここからは始動後約4年間の本カリキュラムの実際を、受講者数の量的分析を中心に述べる。

まず、平成30年8月までの受講者数の推移をまとめたものを表2に示す。この表では、例えば、高校入学年度が平成29年度の欄を横に見ていくと、初回は104名が参加し、それ以降、第2回86名、第3回78名、第4回79名、第5回73名と推移しているということを示している。

平成26年度から平成28年度までの3年間は、カリキュラム完成年度までの経過措置として、高校2年次からの途中参加を認めていた（ただし平成28年度の3年次参加は認めない）が、それ以降は、高校1年次の初回にのみ受講者登録を行っている。

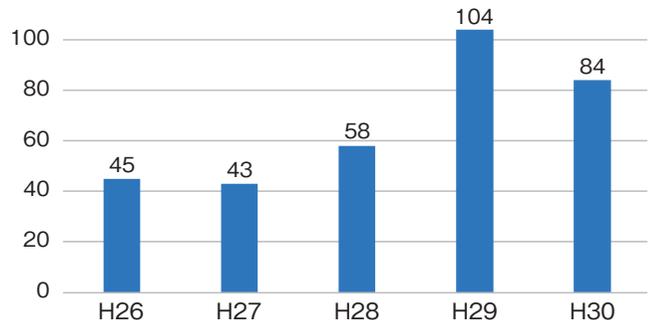
【表2】受講者数の推移（平成30年8月までの状況。*途中参加者を含めた数）

プログラム回数	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	(経過措置)	(経過措置)	最終回	修了者	現役入試年度
高校入学年度	高校1年	高校1年	高校1年	高校2年	高校2年	高校2年	高校3年	高校3年	高校3年		
H24 (2012)	3年生から参加→						6	5	5	5	H27 (2015)
H25 (2013)	2年生から参加→			41	19	18	16	13	18	*38	H28 (2016)
	3年生から参加→						23	18	20		
H26 (2014)	45	30	31	21	17	16	/	/	18	*48	H29 (2017)
	2年生から参加→			58	28	23			27		
H27 (2015)	43	37	22	*59	*57	*46	/	/	*48	*42	H30 (2018)
	2年生から参加→										
H28 (2016)	58	38	30	24	24	21	/	/	27	25	H31 (2019)
H29 (2017)	104	86	78	79	73	10月21日	/	/			
H30 (2018)	84	55	10月21日				/	/			

4. 2. 初回参加者数の平均

表2に基づいてグラフを作成し、本カリキュラムの現状把握を行った。

図2は、平成26年度から平成30年度までの初回参加者数の推移を表したものである。平成26年度高校1年生から、高校3年間を通した本カリキュラムの正規運用が行われている。初回参加者数の平均は67名であった。参加者数は概ね増加傾向にある。本取組に関する高校生の認知度が年々上昇し、



【図2】初回参加者数（高校1年）の推移

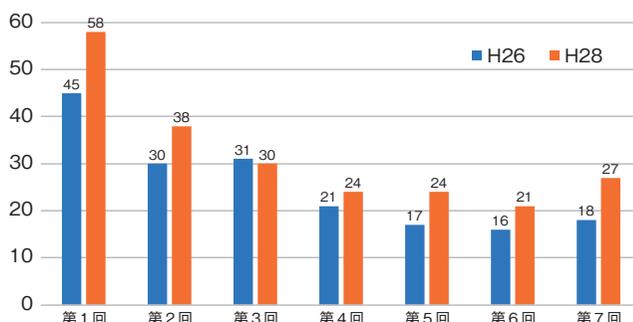
本取組が定着してきたことを表している。

4. 3. 回ごとの参加者数の推移

図3は、第1回から第7回にかけての参加者数の推移を表したものである。比較可能なデータとして、平成26年度と平成28年度にそれぞれ高校1年次から受講を始めた高校生を取り上げた（高校2年次からの参加者数は含めていない）。両年度ともに、第4回ごろまでは減少が目立つが、その後は横ばいの傾向が見られる。高校2年次の1学期ごろ（第4回）までは、進路の変更

などから受講を取りやめる受講生が見られる。しかし、その時期を越えると、生徒の多くが受講を継続していることがわかる。高校2年次における進路選択が影響しているとも考えられる。また、図3から、初回参加者の2～3人に1人が修了したこともわかる。

これらの結果から、教職を志望する高校生の進路支援を目的とする本カリキュラムは、受講者から一定の支持を得られたとみることができる。その一方で、受講者の募集および継続に関し、今後改善すべき課題があることも示唆される。



【図3】 回ごとの参加者数の推移（H26とH28）

5. 考察——「教師へのとびら」カリキュラムの成果と課題

5. 1. 調査の方法

始動後約4年間の取組からわかる「教師へのとびら」カリキュラムの成果と課題は何か。これを検証するため、平成28年度から平成30年度にかけて受講者や修了者等を対象に調査を実施した。調査の概要を表3に示す。以下では、調査ア～エ及びキから得られたデータと、前項にまとめた受講者数の推移に基づき、高校生に対する本カリキュラムの成果と課題を「修了者の進路」「学びの接続」「継続性」の三点に絞って検証する（その他の成果や課題については、竜田・林（2018）参照）。

【表3】 調査方法の概要

- | |
|-------------------------------------|
| (1) 聞き取り調査 |
| ア) 修了者へのインタビュー（高校3年3月） |
| イ) 出身高校への訪問による修了者の進学状況の聞き取り |
| (2) 書面による調査（プログラム第3回及び第6回の受講後アンケート） |
| ウ) 高校生を対象とした授業満足度調査（5段階評価） |
| エ) 高校生によるリフレクション（自由記述） |
| オ) 大学生を対象とした授業満足度調査（5段階評価） |
| カ) 大学生によるリフレクション（自由記述） |
| (3) ポートフォリオの検証 |
| キ) 修了者のポートフォリオに取められたワークシートの記述 |
| ※いずれも受講者や修了者への同意を得て行った。 |

5. 2. 修了者の進路の検証

修了者の約半数が教員免許取得をめざした進路を選択したことが明らかになった。平成29年度入試では48名中22名（うち、本学8名。途中からの受講者を含む）、平成30年度入試では42名中29名（うち、本学13名）が、教員養成系に進学した。これをグラフ化したものを図4に示す。今後の傾向も見ていく必要があるが、両年度間で、教員養成系大学進学者の割合が20%以上増加したことがわかる。教員養成系学部（教

育学部等) 以外にも免許を取得可能な学部があることを考えると、教員志望者数はこれより多い可能性もある。

5. 3. 学びの接続の検証

次に、学びの接続に関する成果と課題である。高校生のリフレクション(聞き取り及び自由記述)に基づき考察する。インタビューの内容や記述内容を精査した結果、参加した高校生においては、「①指導観の醸成」「②教科内容のつかみ直し」「③学びの可視化」「④進学目的・動機の具体化」「⑤関係性の構築」という5点の効果を認めることができた。各項目とその内容及びそれぞれに該当する高校生の典型的な発言・記述内容をまとめたものを表4(次頁)に示す。

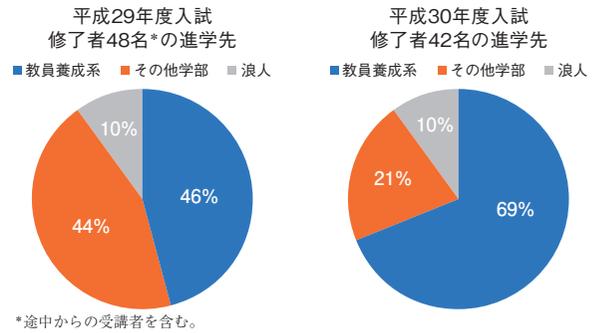
調査結果から特に注目されるのは次の2点である。1点目は、キャリア意識の形成が大きく促進されている点である。一般に、特別入試の志望動機を考えることには受験生本人も高校の先生も苦勞し、どこかで見たことのあるような文章になりがちである。しかし、本カリキュラムの受講者においては、「③学びの可視化」や「④進学目的・動機の具体化」の記述に見られるように、大学の授業や学生との協働学習により進学意識が高められ、教職に特化した進学目的が具体化されることが分かった。志望動機をまとめる際、ポートフォリオを見直すことによって、なぜ自分が教職を目指すのかを具体的に記述することができたという記述も見られた。ここから、教職志望の高校生のキャリア意識を育成し、進路選択を支援するという「教師へのとびら」カリキュラムの目的は、十分に達成されていることがわかる。また、継続・育成型高大接続カリキュラムは、受験生自身が進路を見つめ直す機会となるだけでなく、大学にとっても有効な入試を実施する方策となるといえる。

2点目は、協働的な学習が大きな効果を上げていることである。本カリキュラムでは、在籍校や立場のちがう人との交流を含むアクティブ・ラーニング型のプログラムを数多く実施する。その過程で、高校生同士や、高校生と大学生などの関係性の構築がなされる。表4の「⑤関係性の構築」における記述内容からは、そのことに意義を見出している高校生が多いことがわかる。また、「④進学目的・動機の具体化」の記述からも、本プログラムの中で同じ進路をめざす高校生同士と話し合うことにより、将来について深く考えることができた様子が見て取れる。人間関係を構築する能力は、大学でのグループ学修や、教育実習、学校現場における同僚性の構築の基盤となるものでもある。継続・育成型高大接続カリキュラムにおいて、協働的な学習の導入による関係性の構築が、高校生のキャリア意識の育成に果たす役割は大きいといえる。

「教師へのとびら」における学修が、高校生のキャリア意識の形成や進路の実現に寄与していることから、本カリキュラム設計の基本として3. 2で述べた5項目の成果を十分に認めることができる。

5. 4. 継続性の検証

その一方で、「継続性」に関しては、今後の課題も示唆された。本調査において、ある高校生が「数か月あいてしまうと、前回に何をやったのかから思い出して取り組まなければならない」と述べた。これは本カリキュラムに、高校生にとって学修のつながりや積み上げを感じにくいという課題があることを示している。カリキュラム設計段階においては、年に3回の分散実施によって継続性を保障できると考えてい



【図4】修了者の進路

【表4】「教師へのとびら」高校生に見られた効果

項目	効果の内容	受講者の典型的な発話・記述
① 指導観の醸成	受講を通して、「生徒」から「教師」へと、視点の変換が生まれる。	「目標、授業のめあてを立てることは想像以上に難しかったです。教材はどんなものがよいかを考えるとときは小学生・中学生の目線に立って、どういう内容ならわかりやすいかを考えなければならぬので大変だと思いました」
② 教科内容の つかみ直し	高校までの教科や科目は大学で学ぶ学問や研究分野とどのように結びついているかを知ること、教科目標や教科内容に関する認識が深まる。	「実際に大学の講義を受けてみて、特に印象に残っている先生の言葉が『覚えるのではなく考える』という言葉です。確かに語句をただ暗記するのではなく、なぜその出来事が起きたのか、などというように考えることが本当の勉強だと思いました」
③ 学びの 可視化	高校での学習形態や学習過程との比較対照を行うことで、大学入学後の教員養成課程での学修方法や学修過程についてより鮮明な見通しが得られる。	「教師という立場に立ったとき生徒が楽しめるかというところを考えていくところが教育学部だなと思った」 「黒板をあまり使わないので大事な点を自分で判断し自分なりにまとめていく必要があると思った」 「今回の経験から、大学はただ学ぶのではなく、教えるために学ぶということが分かった」
④ 進学目的・ 動機の 具体化	大学の授業や学生との協働学習の体験により進学意識が高められ、教職に特化した進学目的が具体化される。	「もしこのプログラムに参加していなかったら、おそらく本やインターネットを調べて、その情報の中で、言葉を繋ぎ合わせて志望動機を考えていたと思う」 「大学の講義を実際に体験できたことは自分にとってとてもいい経験になったと思うし、ここに通うために、高校の勉強をよりがんばろうと思いました」 「教師になりたいという自分の夢が明確になった」 「普段は親しい友達同士でも将来の夢や進路についてまじめに話し合うのは、恥ずかしい面もあってあまりないが、このような機会を通して、将来や自分の夢について、みんなが真剣に話し合う時間は新鮮だった。むしろもっと話し合いたかった」
⑤ 関係性の 構築	アクティブ・ラーニング型のプログラムの積み重ねにより、高校生同士や、高校生と大学生など、関係性の構築（仲間作り）がなされる。	「違う高校の生徒たちと、まじめに話し合うことで、他のひとはこんなことを考えているのかという発見があった」 「一緒にグループだった大学生が、自分が発言した内容について『それは違うんじゃない』と批判的な意見も含め一人の議論の相手として接してくれた」

たが、受講者の中には、そうは受けとめていない生徒もいることがわかる。

各プログラムの実施時期は表1に示した通りである。長いときは10月頃から翌年6月頃まで約半年間も間隔が開いてしまうことがあり、確かに実施時期に問題がないとはいえない。これを改善する方策の一つとしては、プログラムの実施回数を増やし、たとえば1～3月の時期などに新たなプログラムを導入することも考えられる。しかし、プログラムを受講するためには、高校生は佐賀大学まで移動する必要がある。そのため、単に実施回数を増やすだけでは、遠隔地に居住している生徒に負担を強いることにもなりかねない。また、プログラムの開催日が学校行事や課外活動等と重なる可能性も大きくなるため、継続的な参加が困難になる生徒が増加する恐れもある。とくに課外活動との重複による欠席者数は現在のカリキュラムでも少なくない。地理的・経済的に参加しやすい生徒だけが参加するカリキュラムが高大接続にとって好ましいとはいえない。したがって、カリキュラムの継続性の保障は、受講する意欲があるのにやむを得ない事情で受講できなかった高校生のフォローアップとの両立を図ることで実現していくことが重要である。つまり、カリキュラムの継続性は、受講機会の公平性とセットにして検討すべき課題なのである。

課題解決にあたっては、カリキュラムの継続受講を途中で断念した高校生や、進路変更等によって高校

2年次以降に教育分野に興味をもった高校生の存在にも注目し、彼らが本カリキュラムに求めるものは何かを含めて検討することによって、より多くの高校生の受講機会を保障する視点が明らかになると考えられる。担当する大学教員や高校生の負担が過重にならないような配慮は必要であるが、高校生にとって継続性を感じられるよう、カリキュラムを改善する方策を探るべきであろう。

6. まとめと今後の展望——eラーニング教材の活用に向けて

本稿では、教育分野における継続・育成型高大接続カリキュラム「教師へのとびら」の取組を検証し、開始後4年間の成果と課題を検討してきた。本カリキュラムが、高校生のキャリア意識の形成や進路の実現に寄与していることが明らかになった一方で、各プログラムの間隔が大きく開いてしまうという継続性の保障と、やむを得ず欠席した受講者や遠隔地に居住する生徒へのフォローなどの受講機会の公平性の保障に関しては課題があることが明らかになった。

これらの課題を解決するにはどうすればよいか。その具体的な方策の一つとして浮かびあがってくるのが、eラーニング教材の活用である。なぜなら、これらの課題は、対面型の授業形態に依存する現行カリキュラムの限界を示唆しているからである。対面型授業に代わる新たな受講機会としてeラーニングを提供することにより、対面型授業の出席に不利のある生徒や、高校2年次以上の生徒の学修を保障することができる。また、先行研究では、対面型授業にeラーニングを加えた学習形態の多様化(林・小野, 2014)や、高校の学校種や教科の多様性に応じた受講分野の拡充(竜田・林, 2018)により、高校生・大学生の双方に進路観の具体化や自律的な学びが促されている。これらの成果からも、eラーニングの導入によりカリキュラムを再構築する意義は明らかであろう。

eラーニング教材は、現行の7回のプログラムや、本学教育学部の演習(「教育実践フィールド演習」等)・指導法科目(「英語科教育法」等)などを映像化し反転学習のように用いることで、受講者の自律的な学修を支援するものであり、平成29年度から開発に着手している。今後も新たな教材開発を進めるとともに、eラーニングの運用に関する効果検証を実施することが必要であろう。具体的には、本カリキュラムがねらいとする体系的な学修がどこまで可能になるのか。また、継続性の保障のためにはどのタイミングにどの程度導入することが効果的なのか。さらに、5.3で検討した成果を踏まえ、対面型授業による協働的学修についてはどのような内容を何回程度実施することが必要なのか。これらを実証的に明らかにすることにより、対面型(Face-to-Face)授業とeラーニング受講とを融合させた「FE融合カリキュラム」(仮称)の導入効果を明らかにする必要がある。

教員養成に資する高大接続カリキュラム研究の射程は広い。本稿では紙幅の関係で論じきれなかった点として、「教師へのとびら」を修了した大学生や現職教員の成長に関する調査研究、海外における高大接続制度(例えば米国のAdvanced Placement(AP)プログラム)の考察、国内の教員養成系大学や自治体における取組(例えば、奈良県教育委員会の「県次世代教員養成塾」)との比較や連携に関する検討等が挙げられる。今後の展望として明らかになった、FE融合カリキュラムの導入による「教師へのとびら」カリキュラムの汎用性・波及性の向上、県外の高校・大学への展開等も視野に入れながら、教師を目指す高校生・大学生への支援をさらに具体化・実質化するため、継続・育成型高大接続カリキュラムの効果のさらなる向上を図っていきたい。

【参考引用文献】

○児美川孝一郎(2017)「「高大連携」から「高大接続改革」へ」『主体的学び 別冊』(特集: 高大接続改革) 主体的学び研究所。

- 竜田徹・林裕子・米田重和（2015）「教員養成課程専門科目における高校生の参画—佐賀大学高大連携プロジェクト「教師へのとびら」の取組を手がかりとして—」『佐賀大学文化教育学部論文集』第19巻第2号，107-126.
- 竜田徹・林裕子編著（2018）『教師へのとびら【改訂版】 Pathways to Being a Teacher —継続・育成型高大接続カリキュラムの開発と展開—』東京書籍.
- 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、入学者選抜の一体改革について（答申）」
- 中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）」
- 東北大学高等教育開発推進センター編（2011）『高大接続関係のパラダイム転換と再構築』東北大学出版会.
- 西郡大（2015）「キャリア教育からみた出前講義の効果と限界—普通科高校のキャリア教育に高大連携活動をどのように位置づけるか」『Quality Education』7, 65-79.
- 西郡大・竜田徹・山内一祥・福井寿雄・高森裕美子・園田泰正・兒玉浩明（2018）「継続・育成型高大連携活動カリキュラムの開発と実施—完成年度を迎えた「教師へのとびら」の効果と課題—」全国大学入学者選抜研究連絡協議会編『大学入試研究ジャーナル』147-153.
- 林裕子・小野博（2014）「グローバル人材育成を目指した短期集中英語学習とその効果」『グローバル人材育成教育学会誌』第1巻 第1号，55-65.
- 林裕子（2016）「ICT と英語教育について考える高大連携授業の実践と成果—「教師へのとびら」における取組を通して—」『佐賀大学教育実践研究』第33号，203-210.
- 溝上慎一責任編集（2018）『高大接続の本質 「学校と社会をつなぐ調査」から見えてきた課題』学事出版.

【付記】

本論文は、平成30年度日本教育大学協会研究集会（平成30年10月13日、奈良教育大学）における研究発表「教育分野に特化した継続・育成型高大接続カリキュラムの開発と展開—佐賀大学高大接続プロジェクト「教師へのとびら」の検証を通して—」の一部に基づくものである。当日ご意見・ご質問をいただいた皆様に感謝申し上げます。