

## 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——

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（佐賀大学）

佐賀大学では、高大連携活動までを一体的に捉えた高大接続改革モデルを検討しており、その取り組みの1つが「継続・育成型の高大連携カリキュラム」の開発と実施である。この特徴は、「継続的なカリキュラム」「アクティブ・ラーニング」「リフレクションを前提としたプログラム」「ポートフォリオの作成と学習活動の保証」である。同カリキュラムの1本目として教育学部が中心となって行う「教師へのとびら」を実施し、完成年度を迎えた。本稿では、「教師へのとびら」のプログラム内容や実績とともに、受講者が作成したポートフォリオから読み取れる意識の変容、修了者に対する聞き取り調査を通して得られた効果や課題について報告する。

### 1. はじめに

中央教育審議会答申（2014）以降、多くの大学で高大接続改革が進められている。佐賀大学では、多面的・総合的な評価に向けた入試改革にとどまらない高大連携活動までを一体的に捉えた高大接続改革モデルの構築を進めている（西郡・園田・兒玉, 2016）。本稿では、その取り組みの1つである「継続・育成型高大連携カリキュラム」の開発と実践について報告する。

高大連携活動には、様々な活動形態があるが、大学教員による「出前講義」は最も一般的なものであろう。しかしながら、多くの大学で行われている高大連携活動の課題は、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」がないことである。例えば、出前講義のアンケート調査結果などをみると、講義終了後の生徒たちの学習意欲や学問的な興味・関心は高まる傾向がみられる（西郡, 2015）。しかし、その効果は限定的であると考えられる。というのも、学部新入生のアンケート調査結果において出前講義の記憶がほぼ残っていないという実態がみられるからである。こうした実態に鑑み、佐賀大学では、一定のカリキュラム体系をもつ高大連携活動を「継続・育成型高大連携カリキュラム」として開発した。

### 2. カリキュラムの特徴

#### 2.1 「継続性」の担保

本カリキュラムの開発において重視した点は、高校生一般を対象とし、様々な分野の学問的な興味・関心の喚起を目的とするのではなく、分野を限定することで、同じ目標や方向性をもつ生徒を対象に高校3年間の取り組みを通じて大学進学への接続を考える機会とすることである。もちろん、このような種類の高大連

携活動はこれまでなかったわけではないが、付属校やスーパーサイエンスハイスクール（SSH）指定校といった特定の高校を対象としたものであったり、受講者を選抜して実施するものが多いと思われる。また、実施形態も集中講義や合宿形式といった日程を集約するケースも少なくない。その理由として、高校生を対象に継続的なプログラムを実施することが、高校との調整や担当する大学教員の選定など、運用の面で容易ではないことが考えられる。本カリキュラムの開発では、こうした運用面での難しさを理解しつつも、対象とする高校を極端に限定せず（ただし、佐賀県内の高校）、原則として、高校1年生で3回、2年生で3回、3年生で1回という計7回の分散的なプログラムでカリキュラムを構成し、高校3年間の「継続性」を重視した。なお、高校3年生で1回としたのは、部活動等が終わる6月以降は、受験準備の体制へと切り替わっていく時期であるとともに、本カリキュラムでの学びの成果をAO入試や推薦入試等で積極的に活用して欲しいと考えているからである。

#### 2.2 アクティブ・ラーニングでの実施

上記の7回のプログラムには、招聘した講師による講話や大学教員による講義だけでなく、グループ討論や調べ学習といったアクティブ・ラーニングの手法によるメニューを取り入れている。その1つの手法が「ワールド・カフェ（World Cafe）」である。ワールド・カフェとは、「知識や知恵は、機能的な会議室の中で生まれるのではなく、人々がオープンに会話をを行い、自由にネットワークを築くことのできる『カフェ』のような空間でこそ創発される」（WORLD CAFE. NET）という発

想に基づいた話し合いの手法であり、茶菓子を傍らに、BGM を聞きながらリラックスした雰囲気の下、特定のテーマについて意見を交わし、一定の時間でメンバーチェンジをしながら、他者との相互理解や自分の考えを深めていくものである。この手法を高大連携活動におけるアクティブ・ラーニングとして活用できるかを検証するために、平成 25 年度に、県内の高校の生徒を対象に大学生を交えたワールド・カフェを試行的に実施し、その有用性を確認した。これにより、ワールド・カフェの手法を用いたアクティブ・ラーニングをメニューの 1 つとして加えることにした。



図 1. ワールド・カフェの様子

### 2. 3 リフレクションを前提としたプログラム

各プログラムは、「リフレクション (reflection)」を前提とした内容で構成している。まず、オリエンテーションで当日のプログラムメニューの内容を説明し、その内容を踏まえて、「何を知りたいか」「何ができるようになりたいか」「どのようなことに挑戦したいか」などを「今日の目標」として書かせている。その後、本メニューとなる講話や講義あるいはグループ討論を実施したのちリフレクションの時間となる。

こうした形式にしている理由の 1 つは、メタ認知的な枠組みから、参加者の学びを深めたいと考えているからである。三宮 (2008) によれば、メタ認知は、人間の認知特性に関する知識、課題や方略に関する知識などを含むメタ認知的知識と自分の認知的な活動の進行状況や現状をモニタリングしながら、必要に応じて目標や行動をコントロールするメタ認知的活動に分けられる。後者のメタ認知的活動の枠組みを踏まえ、事前段階に目標設定、遂行段階に本メニュー、事後段階にリフレクションを対応させ、認知的モニタリングと認知的コントロールを意識することで、受講者の学びを構造的に捉え、プログラムの検証や改善に役立てようと考えている (図 2)。



図 2. メタ認知的活動を意識した学びの構造

また、リフレクションは、グループ作業と個人作業の 2 ステップで行う。自分が理解したことや分からない点などを他者に説明したり、他者の発言に対して意見を述べるような協同作業は、個々人の理解を深めたり動機づけに繋がるなど、学習効果として有効であることが知られている (Azmitia, 1996; Teasley, 1995)。そのため、5 名程度のグループを構成し、自分が立てた目標や本メニューで学んだこと、発見したことなどを各自が報告し、メンバーの意見や考え方を共有する時間をとっている。その際、自分になかった考えや気づいた点などはメモをとるように指導している。なお、グループは、当日の参加者で構成するため、初めて会う他校の生徒と一緒にすることが多い。そのため、緊張を解きほぐすための簡単なアイスブレイクの時間を設け、少しでも意見を述べやすい雰囲気作りを担当者に求めている。こうしたグループでの振り返り・情報共有のあとに、個人で省察する時間を設け、所定のワークシートに、学んだことや気づいたことを自分の言葉でまとめるようにしている。

### 2. 4 ポートフォリオの作成と学習活動の保証

本カリキュラムの受講者には、各プログラムで配布した資料、目標設定シート、リフレクションで用いたワークシートなどを指定のファイルに蓄積しておくよう指導している。これらの材料をもとに、3 年生の最後のプログラムで、「印象に残っていること」「新たに学んだこと」「今後の進路に対する自分なりの説明」「これからの自分に対して一言」といったことをレポートとしてまとめ、同ファイルをポートフォリオとして整理することにより、各自の取り組みの成果としている。

一方、大学としても本カリキュラムでの学習活動の保証を行っている。各プログラムは、基本的に大学の 90 分講義 2 コマ程度、3 年生のプログラムのみ 3 コマ程度の学習時間を設定している。つまり、すべての

プログラムに参加すると15コマ分の学習をしたことになる。こうした学習活動に対して、規定数以上のプログラムに参加し、3年生のプログラムでポートフォリオをまとめた者については、学部長とアドミッションセンター長より「修了証」を授与するとともに、受講証明を添付している。これにより、どのような内容のプログラムに、どの程度取り組んだかを大学が証明するようにしている。なお、規定に満たない参加者については、受講証明書のみを発行する。

このように修了証や受講証明書を授与する理由は、高校生が積極的に取り組んできたことを学習成果として評価するとともに、取り組みの概要を明示的に示すことで、受講者がAO入試や推薦入試等でアピールできる材料を提供するためである。もちろん、大学入試のためという外発的な動機づけとなる点は避けられないが、大学進学前に、自らの進路を考える貴重な機会となり、キャリア教育的な視点からみれば有効である。さらに、西郡・園田・児玉(2015)でも触れたように、各大学で同様の高大連携プログラムが開発され、その学習成果が大学入試で評価されるようになれば、高大連携活動自体の活性化に繋がることも考えられる。

## 2.5 実施体制と協力体制の構築

本カリキュラムは、アドミッションセンターと学部及び佐賀県教育委員会の連携体制で実施している。主にアドミッションセンターにおいて全体的なコーディネートを担当し、カリキュラムの内容に応じて関係する学部が実施を担っている。

平成26年度からの本カリキュラム導入に向けて、高等学校の理解と佐賀県教育委員会の協力を得るために、次のような準備を行った。まず、平成24年度から平成26年度まで、佐賀大学と高等学校の相互理解を深めることを目的として、佐賀大学に進学者の多い高等学校を対象に、学長による高校訪問を実施しており、学長と高校長という両機関のトップ同士で、佐賀大学へ入学した学生の様子や進路指導の実情など様々なことについて意見交換する場があった。この場を利用し、平成24年度に、佐賀県内の高等学校に対して継続・育成型の高大連携カリキュラムに関するコンセプトの説明や実施に向けた協力について意見交換を行い、カリキュラム実施を行う平成26年度に、改めて実施する旨と希望する生徒への働きかけを依頼した。こうしたやり取りにより、本カリキュラムに対する県内高校の理解が十分に深まったと考えられる。

また、佐賀県教育委員会との共同事業として展開するために、従来からあった佐賀大学と同委員会との協

定書を見直し、実質的な連携体制を構築して事業を推進する環境を整えた。

## 3. 「教師へのとびら」の実施

継続・育成型高大連携カリキュラムの1本目として、教育学部が中心となり実施する「教師へのとびら」を平成26年度より実施した。「教師へのとびら」とは、教師という職業や教育分野に興味がある佐賀県内の高校生を対象に、「高校の3年間と大学の4年間で未来の教師を育む」というコンセプトで実施するものである。

3年間を通じたカリキュラムであるため、本来であれば、1年生からの参加に限定するところであるが、新しいカリキュラムということもあり、導入後2年間は2年生と3年生にも参加を認めることにしたため、初年度は全学年で103名の登録があった(平成28年度より3年生からの参加は認めていない)。

本カリキュラムは、平成28年度に3年間のカリキュラムを終えて完成年度を迎えた。表1に平成26年度の高校1年生(平成26年度生)の参加状況を示す。2年次登録とは、当該学年の生徒たちが2年生のときに新規に登録した数である(3年生での募集はなし)。1年次から登録した者は53名であり、全プログラムに欠席することなく参加した生徒は9名(17%)であった(2年次登録者は、最大で4回の参加数となる)。修了証授与の条件は、3年次のポートフォリオ作成を前提とし、1年次登録者が1回の欠席まで、2年次登録者が無欠席としている。表2に、「教師へのとびら」の各学年におけるプログラムとその概要を示す。「本メニュー」というのは、各回の主となる取り組みであり、この本メニューの前に目標を立てさせ、本メニュー終了後にリフレクションをするという構成になっている。

表1. 平成26年度生の参加状況

参加数	1年次登録	割合(%)	2年次登録	割合(%)
7回	9*	17.0		
6回	6*	11.3		-
5回	4	7.5		
4回	1	1.9	12*	19.0
3回	6	11.3	15	23.8
2回	14	26.4	11	17.5
1回	9	17.0	21	33.3
0回	4	7.5	4	6.3
合計	53		63	

\* は「修了書」を授与する対象者(ポートフォリオ作成者は48名)

表 2. 「教師へのとびら」の全体像

学年	回	プログラムの概要
1 年生	第 1 回	<p><b>【本メニュー】 現場教師による講話① (教師の魅力)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 本カリキュラムの目的や流れの説明, 教師になるための仕組みなどの説明と当日の目標を設定する。</li> <li>2. 教育委員会からの派遣講師による講演 (教師という職業を考えているあなたへ)。本講演の狙いは, 「教師」という職業の魅力を伝えることであり, 講師には, 自身の経験や普段心掛けていることなど「職業としての教師」のやりがいと受講者へのエールとなるような講話をお願いしている。</li> <li>3. グループと個人によるリフレクション</li> </ol>
	第 2 回	<p><b>【本メニュー】 オープンキャンパスで大学の雰囲気を感じてもらう</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 大学の雰囲気を肌で感じてもらうために, 佐賀大学オープンキャンパスの教育学部プログラムに参加し, 「プログラムの内容」「自分なりの新発見」「高校と大学の違い」「教育分野の進路を考える上で, 知らなければならぬと感じたこと」などについて調べ学習を実施する。</li> <li>2. オープンキャンパスのプログラム終了後に受講者は集合。調べ学習の成果をグループで共有し, グループと個人によるリフレクションを行う。また, 「私というひと」という指定の様式に, 自分のプロフィールをまとめる宿題を課している。</li> </ol>
	第 3 回	<p><b>【本メニュー】 大学の専門科目 (教科教育学) に触れる (大学生との合同講義)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 当日の目標を設定する。</li> <li>2. 現役の大学生と一緒に専門教育の講義を受けることで, 教師になるために大学でどのような内容の専門的な講義があるのか, 大学生はどのようなことを考えているのかななどを大学生との交流を通して体感してもらう。講義内容は, 教科教育学に関する複数の専門科目の講義である。これらの講義は, 正課の講義日程を特別に変更してもらい, 当該講義を履修している大学生と一緒に受講する仕組みとしている。</li> <li>3. グループと個人によるリフレクション</li> </ol>
2 年生	第 4 回	<p><b>【本メニュー】 現場教師による講話② (教育の現代的課題)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 当日の目標を設定する。</li> <li>2. 教育委員会からの派遣講師による講演 (教育の現代的課題)。本講演の狙いは, 高校 1 年次の講話と異なり, 教師の仕事のポジティブな面だけでなく, 教師や学校現場が抱える諸問題 (例えば, いじめ, 保護者との関係, 学校評価, 勤務時間など) や教師という職業の現実にも触れてもらい, 様々な諸問題がある中で教師の役割, 教師に求められる能力や資質, そして, やりがいといったことが伝わるような講話をお願いしている。</li> <li>3. グループと個人によるリフレクション</li> </ol>
	第 5 回	<p><b>【本メニュー】 ワールド・カフェによるグループ討論 (「良い先生ってどんな人?」)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 当日の目標を設定する。</li> <li>2. 協力者として大学生と現役教師にも参加してもらい, 「良い先生ってどんな人?」というテーマでワールド・カフェを行い, 「記憶に残っている先生のこと」「先生ってどうして必要なのか」「良い先生ってどんな人」という 3 つのトピックで議論し, 参加者同士で「良い先生」について考える機会としている。</li> <li>3. グループと個人によるリフレクション</li> </ol>
	第 6 回	<p><b>【本メニュー】 大学の専門科目 (教育学) に触れる (大学生との合同講義)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 当日の目標を設定する。</li> <li>2. 1 年次の教科教育学とは異なり, 「教育学」について学ぶものである。その狙いは, 高校生が普段から触れている教科・科目の延長線上で捉えられる教科教育分野とは性格が異なる教育学という専門分野に触れてもらうためである。本講義も, 正課の講義日程を特別に変更してもらい, 当該講義を履修している大学生と一緒に受講する仕組みとしている。</li> <li>3. グループと個人によるリフレクション</li> </ol>
3 年生	第 7 回	<p><b>【本メニュー】 ポートフォリオの作成と発表</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ポートフォリオ作成に関するガイダンス</li> <li>2. これまで保存してきた資料やワークシートを見直ししながら, 「教師へのとびら」を通じて, 「何を学んだか」「どのようなことを経験したか」を各自で振り返り, グループ作業として意見交換を行う。</li> <li>3. 「なぜ自分が教育に携わる職業に就きたいのか」「教育に携わる職業の何が自分にとって魅力なのか」「教育に携わる職業に就いて何を成し遂げたいと考えるか」という観点から, 改めて教師という職業を目指す理由を考えるとともに, 自分が目指す教師像に向けて自分の気持ちをポートフォリオにまとめる。</li> <li>4. 作成したポートフォリオの内容について, グループ内でプレゼンテーションを行う。なお, プレゼンテーションを行う前に, プレゼンテーションに関するポイントや気を付けるべき点などを担当講師が指導し, 自分の考えを表現するための方法について学ぶ機会ともしている。</li> <li>5. 修了式 (希望者は, 1 年生, 2 年生も含めた全員の前でポートフォリオの内容についてプレゼンテーション)</li> </ol>

#### 4. 「教師へのとびら」の検証

まず、各回のプログラムへの参加者数を表3に示す。1年次登録者は2年生（4回目）になってから、2年次登録者は2回目に参加者数が大きく減っている。これらの時点を越えた者は、継続的な参加がみられる。各プログラム実施日は、県内高校の行事等を考慮して設定したが、それでも部活動や他の行事と重なることが多く、継続的な参加が難しい面がある。もちろん、日程的な問題だけでなく、参加してみて「やりたい事と違った」と感じて辞退する者もあり、プログラムを通じて自分が進む進路を見直す機会になったと考えれば、1つの効果だと捉えることができる。

表3. 各回の参加者数

1年次登録者	53名	2年次登録者	63名
1回目(7月)	45名		
2回目(8月)	30名		
3回目(10月)	31名		
4回目(6月)	21名	1回目(6月)	58名
5回目(8月)	17名	2回目(8月)	28名
6回目(10月)	16名	3回目(10月)	23名
7回目(5月)	18名	4回目(5月)	27名

次に、受講者の進路状況について調査した。本カリキュラムの目的は、「高校の3年間と大学の4年間で未来の教師を育む」という特定の分野への進路学習の側面が強いため、参加者がどのような分野の進路を結果的に選択したのかは1つの成果指標となる。そこで、佐賀大学の教員免許を取得できる学部への志願者数と合格者数を整理した(表4)。最終的なポートフォリオ作成者48名のうち16名(33%)が志願し、9名(19%)が合格した。また、受講者の出身高校を訪問して進学状況に関する聞き取り調査したところ、他大学への進学状況を含めた結果は表5のようになり、多くの受講者が教員免許取得を目指した進路選択をしている傾向がみられた。

表4. 佐賀大学の教員免許取得可能な学部への出願

	志願者	合格者数
一般入試	11名(7名)	5名(2名)
推薦入試	2名(1名)	2名(1名)
A0入試	4名(3名)	2名(2名)
A0と一般の併願	1名(0名)	0名(0名)
合計	延べ数 17名(11名)	9名(5名)
	実数 16名(11名)	9名(5名)

( )内の数値は、内数で修了書授与者

表5. 他大学も含めた進学状況

進学した学部	国立	公立	私立	合計
教育学部	16	0	6	22
文学部	4	1	3	8
理学部	3	0	0	3
その他	1	2	7	10
合計	24	3	16	43

文学部と理学部の進学者は、高校の教員免許取得希望者と考えられる

一方、修了者の学習効果であるが、全プログラムに参加した修了者には、検証のためにポートフォリオを提出してもらっており、その内容について整理した。その結果、「教師へのとびら」に参加する時は、「なんとなく教師になりたい」という漠然とした気持ちだったものが、3年間の取り組みを通して、「自分がどういった教師を目指しているのかを明確に意識することができた」「生徒を理解して支えてあげられる先生になりたい」「教師になりたいという自分の夢が明確になった」といった記述がみられ、具体的なイメージをもとに自分の進路を捉えられるようになっていた。また、ワークシートの記述内容をみていくと、目標設定の具体性、講話や講義でのメモの取り方、リフレクションのアプローチが回を追うごとに向上するとともに、自分が取り組むべき課題が明確になっていく修了者もみられた。

さらに受講者の意識の変容やカリキュラム全体の改善点を検証するために、4名の修了者を対象に卒業間近の3月に聞き取り調査を行った(3名が教育学部、1名が高校教員の免許取得希望のため理学部へ進学が決まっており、2名ずつ2日にわけて実施した)。特に印象に残っている取り組みとして全員が挙げたのは、ワールド・カフェによって「良い先生」について意見を交わしたことであった。その理由として、「違う高校の生徒たちと、まじめに話し合うことで、他の人はこんなことを考えているのかという発見があった」「みんなに好かれる先生が良い先生だと思っていたけど、駄目なことを駄目だと嫌われても伝えることも良い先生には必要なんだと気づいた」「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」といった意見が聞かれた。この4人だけでなく、他の受講者も印象に残った経験としてこのワールド・カフェによるグループ討論をポートフォリオに記録している者が多かった。

また、「教師へのとびら」の参加を通じて、自分の意識や姿勢にどのような変化が生じたのかを聞いたところ、教師になりたいという意思が明確になったとも

に、「普段の先生の指導を技法という観点からみるようになったり、職員室に入ったときに、先生たちの机の上の授業資料などをみて、どのような準備をしているかなどに意識が行くようになった」など、普段の高校生活において教師に対する見方が変わったと述べる者が複数いた。

さらに、ポートフォリオを作成することについては、「目標を立てて各メニューに取り組み、毎回のリフレクションによって整理したことを記録に残しておくことは、全体を振り返るときに、その時々のことを思い出しやすかった」「回を重ねるとごとに、自分が立てる目標や考え方が変わるのを追うことができた」といった意見が得られた。また、「成績が伸び悩んで、将来の目標が揺らぎそうなときに、ポートフォリオを読み返すと、そう自分はこのような気持ちで教師になろうと考えてたんだ。初心にかえってもっと頑張ろうという気持ちになった」とモチベーション喚起にも繋がったと発言する者もいた。

こうしたポートフォリオが実質的に役立ったと感じたのは、AO入試や推薦入試への出願時に志望動機をまとめるときだったようである。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、どのような教師になりたいのかなどを具体的に記述することができたと全員が回答した（4人ともAO・推薦で合格）。ある回答者は、「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」と述べた。大学入試において大学が受験生に求めているのは、世間一般で言われている教科書的なものや、大学のホームページ等に掲載されている形式的な情報をもとに言葉を繋いだ無機質な志望動機ではないだろう。むしろ、受験生自身の具体的な経験や考えにもとづく、自らの言葉で紡ぎだす豊かな志望動機や学びの意欲を聞き出したいと考えるのが妥当である。学びの履歴をポートフォリオという形に残すことは、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できるきっかけとなるかもしれない。

そのほか、「教師へのとびら」の検証については、教員養成課程専門科目の観点から考察した竜田・林・米田（2015）、ICTと英語教育について考える高大連携授業という観点から考察した林（2016）の報告があるので、詳しくは、そちらを参照されたい。

## 5. まとめと課題

当初、初対面の高校生同士でグループを構成し、話し合いが弾むかどうか不安があったため、アイスブレイクだけでなくグループ作業中にBGMを流すなど話しやすい雰囲気作りに配慮していたが、1年生のはじめこそ、少し硬い雰囲気だったものの、馴れるに従い初めてのグループでも話し合いができる雰囲気が醸成されてきた。おそらく、「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」と述べたある受講者の感想がその理由の1つであろう。このように、本カリキュラムは、高大接続における進路意識の接続を意図した教育活動として、一定の成果を上げていると考えることができる。

一方、今後の課題も挙げられる。まず、「継続性」の問題である。本カリキュラムは、高校3年間を通じた継続的なカリキュラムであることが特徴の1つである。そのため、年に3回のプログラムを実施してきたが、年に3回でも各プログラムの間が数カ月間あいてしまうことがある。聞き取り調査でも、「数カ月あいてしまうと、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」という指摘があり、各プログラムの期間設定や当該期間に取り組む課題などを考慮しなければ、「継続性の担保」という部分を十分に補えない。こうした課題に対する1つのアプローチとして、次のプログラムまでに挑戦させたい課題を提示し、その課題に対する活動記録や成果物を蓄積できる「e-ポートフォリオ」のような仕組みが有効ではないかと考えている。佐賀県内の公立高校の生徒は全員がタブレットを所有しており、ICT活用が進んでいる。こうした環境を活用することで、実質的な「継続性の担保」に繋がりたいと考えている。

次に、リフレクションの一部であるグループ作業であるが、話し合いの観点を示して、それについて意見交換を行うように求めていたが、あまり馴れていない段階では、各メンバーが何を話せば良いのか分からない状況が多かった。この点を改善するために、メニューが講話であれば、グループ討論終了まで講師に待機してもらい、生徒に対して「皆さんが講話を聞いて分からなかったこと、感じたこと、確認したいことなどを話し合って、講師の先生に質問してみよう」というように、次の具体的な行動を示してグループ作業をさせるほうが、何を話し合えば良いかが明確になり、グループ作業も活性化する。実際、これを試行的に行っ

た結果、何をすればよいのか迷うようなグループは少なくなった。このように、グループ作業の位置づけもカリキュラム全体の中で見直していく必要がある。

最後に、本カリキュラムの成果の捉え方に触れる。修了者の多くが佐賀大学を受験し、入学することは大変喜ばしいと考えているが、学生確保を主たる成果とは捉えていない。その理由は、本来の目的が教育活動を主とした高大接続を想定しており、学生確保を成果指標とした場合、学生獲得に繋がらなければ効果がないという結論になってしまうからである。継続・育成型カリキュラムの趣旨からすれば、修了生が明確な意識と希望をもって自分たちが目指したい進路へ進むことの方が目的に合致する。そのため、このカリキュラムで学んだことを他大学の入試でも積極的に活かすことを推奨している。今後、佐賀大学では、「教師のとびら」だけでなく、理工学部と農学部を中心とする「科学へのとびら」（平成27年度に1年目を実施）、医学部を中心とする「医療人へのとびら（仮称）」を開発・実施していくことになっている。これらの取り組みは、単独の大学だけで実施しても、その効果は限定的であると考えられる。筆者らの希望は、こうした活動が様々な大学で展開され、大学間連携を通してお互いの大学の取り組み内容だけでなく、生徒たちの活動や学びの履歴等も共有し、多面的・総合的な評価の一部として活用できることである。現在、e-ポートフォリオなど、新しい技術の開発や環境の構築が進んでいる。こうした動向を見据えながら、高大連携活動を軸とする教育接続の可能性をさらに模索していきたい。

## 参考文献

- Azmitia, M. (1996) Peer interactive minds: Developmental, theoretical, and methodological issues. In P.B. Baltes & U.M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds: Life-Span perspective on the social foundation of cognition*. New York: Cambridge University Press.
- 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、入学者選抜者の一体改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花咲かせるために～」(答申)。
- 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』, 33, 203-210.
- 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・園田泰正・兒玉浩明 (2016) 『多面的・総合的評価』に向けた佐賀大学の入試改革『大学入試研究ジャーナル』, No26, pp. 23-28.
- 三宮真知子 (2008) 『メタ認知』, 北大路書房, 1-16.
- 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研究論文集』, 19・2, 107-126.
- Teasley, S.D. (1995) The role of talk in children's peer collaborations. *Developmental Psychology*, 31, 207-220.
- WORLD CAFE. NET . <http://world-cafe.net/about/> (2017年4月5日アクセス)

