

第4節 台湾における高大接続プログラムの実施状況

小野寺 香（東北大学）

はじめに

周知のとおり、日本では「大学全入時代」を迎え、学力や興味・関心が多様な高校生を大学へ円滑に進学させるための取り組みとして、大学入試制度改革に加え、大学による出前授業の実践や大学入学後のその単位認定等、高校と大学が連携した動きもみられる。

一方、近隣諸国についても、高等教育の拡大によって日本と同様な課題を抱えている。なかでも、台湾では大学進学率が非常に高く、高校（原語：高級中学）と大学の接続問題が深刻であることから、それに関連した積極的かつ多様な政策が実施されている。例えば、大学入試制度は、学生の希望と実際の進路を合致させることを目指し、新入生の選抜方法や基準を複数用意することにより、「多様化」へと移行してきている。大学入試は、大学進学を希望する全ての高校生が基本的に通過するルートであるから、そうした改革は生徒にとっても大学にとってもそれぞれのニーズを満たすための有効な取り組みであると言えよう。

ただ、ここで特に大学に焦点を当てた場合、近年グローバル化が進行する中で「卓越化」がキーワードの一つとなり、世界のトップレベルの大学を創設することが目標とされるようになったことは、高校との接続を考慮する上でも注目すべきでことある。例えば、2006年から「国際的に一流大学とトップの研究センターを発展させる計画（原語：発展国際一流大学頂尖中心計画）」が開始され、具体的な目標として10年以内に最低1校の台湾の大学が世界でトップ100位以内に入り、さらに15年から20年の間にはトップ50位に入ることが設定されている。そして、そうした目標を達成するための指標として、例えば研究論文の増加率や教員評価制度の積極的な実施に加え、国家レベルの諸試験を通過する学生の割合等が挙げられている¹。こうした点から、質的向上を目指す台湾の大学にとっては、入学してくる学生の質の最低限の保証に加え、より優秀な学生の確保が重要事項となることが見て取れる。そして、この点に関連して高大接続プログラムが一定の役割を担っている。現在、台湾で実施されている普通高校の生徒を対象とする高大接続プログラムは、その実施主体から二つに区分される。一つ目は、大学と高校が連携して独自に運営するもので、高校生が大学の授業に実際に参加し、大学入学後に履修済みの科目を再度履修する必要はなく、単位を修得することができるという内容となっている。そしてもう一つは、教育部（日本の文部科学省に相当する。）が運営するもので、これには第二外国語のみが科目として含まれている。これは、第二外国語の基礎的知識を身につけた生徒に対して大学と高校の教員が協力して授業を行い、その後の試験に合格すれば大学の単位として認定されたり、大学の推薦入試の際にも有利に働くものである。こうした両プログラムは、基本的に成績が優秀な高校生を対象とするものであり、彼らの効率的な大学進学を促していると言えよう。

本稿では台湾において特に優秀な生徒を円滑に大学へ移行させるプログラムに関して、その具体的な運営方法をプログラムの実施主体別に明らかにすることを目的とする。以下では、

¹国立教育資料館『中華民国教育年報95』、2007年、221-224頁。

まず台湾における大学進学率の推移をみることにより、台湾における高大接続プログラムの担う役割について考察を加える。また、大学進学率の上昇に伴って改革が行われてきた大学入試改革の内容にも触れる。その後、台湾で実際に行われている高大接続プログラムを各大学が実施主体となっているものと、教育部が実施主体となっているものに区分し、前者から具体的なケースを挙げて検討を加えることにしたい。なお、各大学が実施主体のプログラムについては、国立政治大学とその附属高校のケースに焦点をあてる。それから、教育部が管理するプログラムについて言及していく。既述のとおり、教育部が管理するプログラムは第二外国語科目のみが含まれているため、まずは台湾の高校の教育課程において第二外国語が導入された経緯について明らかにし、その上でプログラムの具体的な運営方法を検討していく。そして最後に、台湾の高大接続プログラムの特徴をまとめることとする。

第1項 高等教育拡大と入試改革

第1 大学進学率

ここではまず、高大接続プログラムの存在の前提となる、高校から大学への進学率について、校種別に具体的な数値からみていく。表1は、台湾における大学進学率について、1985年から2012年までほぼ5年ごとの推移を示したものである。

表1 校種別大学進学率の推移

	高級中学 (%)	高級職業学校 (%)
1985年	40.19	—
1990年	48.58	12.92
1995年	56.58	17.84
2000年	74.77	36.90
2005年	88.44	66.61
2010年	95.24	79.64
2012年	94.75	83.51

出所)『中華民国教育統計 民国102年版』、33頁をもとに筆者作成。

台湾の後期中等教育段階の学校は、大きく「高級中学」と「高級職業学校」に分けられる。日本の学校制度に照らせば、前者は普通科高校、後者が専門高校ということになる。まず「高級中学」の進学率に着目すると、1980年代後半からの政治的民主化を背景として上昇していき、特に1990年代後半の増加率が最も大きいことがわかる。具体的には、1995年の大学進学率は56.58%であったのが5年後の2000年には20ポイント近く上昇して74.77%に達している。他の期間がおおよそ10%前後の上昇であるので、特にこの時期の上昇が際立っている。これは高等教育の民主化によって、特に私立高等教育機関が急増したことが主たる原因であ

る。

次に、「高等職業学校」の大学進学率に注目すると、1990年の12.92%以降、その上昇傾向は「高級中学」以上であることは一目瞭然である。特に2000年代前半の上昇は驚異的であるが、こうした上昇を支える制度的要因は、「高級職業学校」、すなわち専門高校卒業生用の高等教育機関が整備・拡大してきたことが大きな要因である。具体的には「科学技術大学」と分類される高等教育機関であるが、これらが高級職業学校生の進学先として拡大してきた。2012年時点で83.51%という極めて高い数字が示しているように、台湾社会では、職業系の高校に在籍する生徒の大学進学は決して珍しいことではないのである。

このように、全体として約9割の高校生が大学へ進学しているのが台湾の現状である。そのことは、不可避的に高校教育から大学教育への接続問題が浮上してくるのは当然であるとも言える。そこで、まずこうした課題を改善するために着手された改革の一つが入試改革であった。大学入試は、まさに高校教育と大学教育を直接に接続させるルートとして、その改革の重要性が指摘されたのである。以下では、台湾において実施された入試改革について言及していくこととする。

第2 入試制度改革

台湾では、1954年から連合大学入学試験（原語：聯考）による連合募集が実施され始めた。この試験は統一的な試験であり、受験者は三つか四つのグループに区分された大学側によって規定された科目の試験を受け、その試験成績によって志望大学に振り分けられていた。そして、その後、受験者の希望や関心と大学側のニーズを合致させるべく、募集の主体区分を増加させたり出願のプロセスに変化を加えたりする試みがなされた¹。

ただ、1990年代に入り、高等教育の拡大が顕著になる中でそうした試験制度が有する課題も指摘されるようになり、2002年から「多元入学方法」が導入された。これは、その名の通り、従来の試験制度が一元的であったことに対する反省から、入学試験制度を「多元化」したものである。試験内容としては、「学科能力テスト（原語：学科能力測驗）」と「指定科目試験」が含まれており、前者は大学教育を受けるために必要となる能力を備えているかどうか審査するもので毎年二月に実施される。試験科目は「国語」、「英語」、「数学」、「社会」、「自然」の5科目となっており、各科目の出題範囲は高校一年生と二年生の学習内容とされている。そして、その成績は等級制で評価されることになっている。また、後者については毎年七月に実施され、科目は「国語」、「英語」、「数学（甲）」、「数学（乙）」、「物理」、「化学」、「生物」、「地理」、「歴史」の9科目であり、出題範囲は高校一年生から三年生における学習内容とされている。また、成績評価は、100点満点で計算されている。これらの試験の組み合わせ方法は、各大学の裁量に任されている²。

¹南部広孝「台湾の大学入学者選抜における「繁星計画」の導入と展開」『大学論集』2007年、第39集、131-134項

²劉語霏「第3章 大学入学者選抜制度」小川佳万・南部広孝（編）『台湾の高等教育—現状と改

また、試験制度がこうして「多元化」へ向かって変化していく中で、「推薦制度」と「申請制度」も追加された。「推薦制制度」とは、大学の募集条件に適した生徒を高校側が推薦するもので、生徒は一つの大学にしか出願することができない。また、高校側にとっては、一つの学部に対して推薦できるのは2, 3人の生徒に限られている。一方、「申請制度」とは、生徒が高校を経由せずに個人として志望先大学に自己推薦を行う制度である。生徒は最大5校の大学に対して「申請制度」を活用して出願することができる。これらの制度を活用する生徒は、基本的に学科能力テストを受ける必要があり、さらに大学によっては英語検定や実技試験等の試験がさらに行われる場合もある。こうした制度の導入の背景には、学力という唯一の基準のみによって合否を決定するのではなく、多様な指標を用いることによって生徒を選抜することへの期待があったのである¹。

さらに、多様化する入学試験制度に対して、2007年には「繁星計画」と称される新たな制度も加わった。これは、「国際的に一流の大学・トップの研究センターを発展させる計画」を実施するため、台湾におけるトップ12大学²が優秀な生徒を公平に選抜するために設けた制度である。基本的にはそれぞれの大学が学科能力テストの成績における合格点を設定し、それを超えた生徒のなかで高校内における成績が優秀である者を優先的に選抜するものである。こうした制度を設けることで、トップ大学へ入学する生徒の地域間格差を縮小し、高校教育を正常化させることを狙いとしている³。

このように、台湾では高等教育の拡大に伴い、大学入試制度は「多元化」へ向かってその改革が進められてきた。では、高大接続プログラムに目を向けた場合、それはどのように実践されているのだろうか。以下では、この点について具体的にみていくこととする。

第2項 大学が実施主体のプログラム

第1 歴史的展開

台湾における高大接続プログラムは、教育部が1982年に開始した「高校理系科目優秀者教育（原語：高中数理資優教育）」にさかのぼる。これは、文字通り理系科目について秀でた能力を備える生徒を対象とした教育を意味するものである。そして、1983年10月には、教育部は台北市立建国高校、台北第一女子高校、省立台中第一高校、省立台中女子高校、省立台南第一高校、省立台南女子高校、高雄市立高雄高校、高雄女子高校という8校の高校に、「理数系優秀クラス（原語：数理資優班）」を設置し、優れた科学的能力を備える生徒の教育

革動向一』2008年、23-28頁。

¹南部広孝「東アジア諸国における高大接続」日本高等教育学会（編）『高大接続の現在』高等教育研究第14集、2011年、161頁。劉語霏「第3章 大学入学者選抜制度」小川佳万・南部広孝（編）『台湾の高等教育—現状と改革動向—』2008年、28-29頁。

²台湾大学、成功大学、清華大学、交通大学、中央大学、陽明大学、中山大学、中興大学、政治大学、台湾科技大学、元智大学、長庚大学の12校である。

³南部広孝「台湾の大学入学者選抜における「繁星計画」の導入と展開」『大学論集』2007年、第39集、134-141頁。劉語霏「第3章 大学入学者選抜制度」小川佳万・南部広孝（編）『台湾の高等教育—現状と改革動向—』2008年、30-31頁。

計画を実験的に開始した¹。このように、優秀な生徒を対象として重点的に理系科目の教育を行う背景には、「特殊教育法」第二十八条とそれに基づいて制定された「優秀な生徒の入学年齢の引き下げ、修業年限の短縮、及び進学に関する規則（原語：資賦優異學生降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法）」が根拠となっている。

まず、「特殊教育法」第二十八条では、「優秀な能力を備える者に対し、入学年齢を引き下げたり、修業年数を短縮させたりすることができる。」として、成績優秀者に対する特別措置について定めている。そして、「優秀な生徒の入学年齢の引き下げ、修業年限の短縮、及び進学に関する規則」第四条においては、「各教育段階の学校は、優秀な生徒の精神的発達状況や学習ニーズやその意思に応じて、修業年数を短縮する方法や指導計画について立案し、主管教育行政機関に申請するべきである。修業年限を短縮するとは、得意科目に関して学習年数を短縮したり、該当教育段階が規定する修業年限を短縮させることを指す。」としており、さらにその具体的な方法の一つとして、「高校一年生以上の教育段階における課程を早期に履修する。」ことが示されており、高校生が大学で授業を受ける高大接続プログラムは、これに該当すると指摘されている²。

また、教育部は生徒の得意分野の能力を発達させるように指導するため、「高校が生徒に大学において理系基礎課程の早期履修を行わせる試みに関する要点（原語：高級中學試辦學生赴大學提早選修數理基礎課程作業要點）」を制定し、高校は生徒の学習上の達成度や精神的発達状況に鑑み、国立台湾大学、国立清華大学、国立中興大学、国立中正大学、国立成功大学、国立中山大学といった研究大学において理系の基礎課程を履修させることを認めた。同要点第四条規定によると、高校生は文科系科目の平均成績が 75 点以上であり、次の条件に該当すれば大学における理数系科目の履修システムへの参加に申請することができるとされていた。その条件とは、まず全国レベルあるいは教育部が主催する理数系科目の大会に参加し、第三位以内に入るか、地域の代表として国際レベルの大会へ参加し、優秀な成績をおさめることが挙げられている。次に、二つ目は、数学か自然科学において優秀な成績を維持し、毎年学年で上位 20%以内に入ることである。そして、三番目は高校の「理数系優秀クラス」において学習し、得意科目の学期成績が優秀であり、二年生の時点で学年の上位三分の一以内に入る事が挙げられている。また、四つ目は、規定により高校三年生レベルの理数系科目の履修を免除され、担当教員によって優れた能力を備えていると認定されることとなっている。なお、同要点は 2003 年に廃止され、1999 年に修正された「高校が生徒に大学において理系基礎課程の早期履修を行わせる試みに関する要点」による規定がそれに代わったが、生徒の参加条件は上記のように定められている³。

以上から、台湾ではもともと理数系科目について、その成績が優秀な生徒を対象とするクラスが高校内に設けられ、その後大学との連携もなされることで高大接続プログラムは発展し

¹黄文煌「我國大学預修制度之研究」國立政治大學教育研究所（碩士論文）、2004 年。

²同上。

³同上。

てきたことが確認できる。では、現在、高大接続プログラムは具体的にどのように行われているのだろうか。以下では、国立政治大学とその附属高校のケースに焦点をあててその内容について検討していくことにする。

第2 国立政治大学附属高校におけるプログラム

国立政治大学とその附属高校では、2006年から高大接続プログラムを導入し始め、そのプログラムはAP (Advanced Placement) プログラムと称されている。この名称からも推測されるとおり、同プログラム導入にあたっては、高校生に対して大学レベルの学習を行う機会を与え、試験に合格すれば大学の単位を認定するアメリカのAPプログラムも参考としているのである¹。ただ、政治大学のAPプログラムがアメリカのそれと異なるのは、授業を担当する教員と授業を行う場所である。アメリカのAPプログラムの場合、基本的に高校教員が高校の教室において授業を行うが、政治大学の場合は、大学において大学教員が授業を担当するのである。つまり、政治大学と附属高校のプログラムでは、高校生が大学のキャンパスにおいて大学の授業を受け、試験に合格すれば大学入学後に大学の単位として認定されるのである。

この政治大学のAPプログラムは、基本的に高校一年生から三年生までの全ての生徒が対象となっているが、実際にプログラムへ参加するには校内に設置された推薦委員会の審議を経る必要があるとされている。審議の基準となるのは、次のとおりである。まず、高校一年生と二年生の生徒については、学期の学業平均成績がクラス内で上位7%以内に入っていること、履修を希望するAP科目に関連する科目の平均成績が毎年同一学年において上位7%に入っていること、専門家や指導教員、保護者が生徒の学習に関して観察することで推薦し、さらに学習上の長所となる点等を示す具体的な資料を提出し、推薦委員会によって認められることが挙げられている。こうした基準は年度ごとに示されている。

また、APプログラムへの参加条件として、例えば2010年2学期の規定によれば、高校一年生は全体で上位12名、高校二年生では文科系の場合は上位14名、理工系の場合は上位8名、生命科学の場合は上位13名とされている。さらに、参加を希望するAP科目との関連科目の平均成績が学年の上位30%以内であることも基準として定められている。その際、審査対象となる主な科目は、「国語」、「英語」、「数学」であり、いずれかが上位30%以内であることが基準となる。また、その具体的な点数の最低基準も設けられており、一年生の場合、「国語」が80点、「英語」が81点、「数学」が81点とされている。二年生の場合、「国語」が78点、「英語」が78点、「数学」が75点となっている²。なお、台湾における一般的な学期ごとの試験において、合格とされる点数は100点満点で60点である（「高級中学学生成績考査弁法」第六条）。

高校三年生の生徒については、履修を希望するAP科目と関連する科目に関して、国際レ

¹国立政治大学附属高校元校長に対するインタビュー調査より（2011年8月12日）。

²国立政治大学99学年2学期国立政大附中績優学生預修政大課程（AP）

ベル、全国レベル、市・縣レベルでの競争に参加すること、試験の成績が毎年学年内で上位 10%に入っていること、学期の総合平均成績がクラスで上位 10%以内に入ること、道徳の成績（原語：徳行成績）が優秀で、学業面ではその総合平均成績がクラスで上位 20%以内に入っていること、道徳の成績が優秀で、履修を希望する AP 科目と関連する科目に関して平均成績が毎年同一学年内で上位 20%以内に入っていること、専門家や担当教員、保護者が観察して推薦し、さらに生徒の学習上の特質等を示す具体的な資料を提出し、推薦委員会が許可することが挙げられている¹。

ここで、道徳の成績とは、基本的に日常生活での態度や学校内外での生活態度が評価の対象となる。具体的には、清潔にする習慣を身につけているか、クラスでの役割やクラブ活動の様子、校内外のコンテストへの参加状況やそれが学校に対してもたらした荣誉等がその内容となっている。また、生命の価値を尊重しているか、将来について計画を立てているか、生活の素養を高めているか、公民としての意識や責任感を備えているか等に関する評価も含まれる。さらに、賞罰記録や出席日数も考慮に入れて総合的に判断される（「高級中学学生成績考査弁法」第二条）。政治大学附属高校では、この道徳的成績に関して、全生徒は最初に 80 点を与えられ、以上の評価項目に基づいて適宜加点や減点がなされるという²。

では、国立政治大学と附属高校では、どういった科目を AP プログラムとして開設しているのだろうか。具体的な科目と、その参加生徒数について示したのが表 2 である。この表 2 に示した各科目は、政治大学において一般教養科目のうち、選択科目として開設されるものである。科目内容は、「哲学」、「地域文化」、「経済学」、「生物学」、「医学」等、文系科目も理系科目も含まれ様々な科目が開設されていることがわかる。こうした開設科目は、担当教員の都合等により、毎年変化するものであるが、生徒の多様なニーズに応じることができるよう、できるだけ豊富な科目を設けるよう配慮されている。ただ、表 2 において、各科目の「履修人数」をみると、文系科目よりは理系科目の方が若干参加生徒数は多くなっており、全体としては定員を満たしていない科目が目立つ。これは、生徒の参加基準が比較的厳格に設定され、十分に審査が行われるためである。

ただ、そうした審査を通過して AP プログラムへ参加し、試験に合格すれば政治大学入学後にそれが大学の単位として認定される。全ての科目は 2 単位であり、学費は 1 科目につき 2,040 台湾元となっている。プログラムへの参加生徒の試験成績は、一般の大学学部生の標準に照らして決定され、政治大学から成績表が発行される。ただし、同プログラムへの参加によって修得した単位は他大学では認められないのが一般的である。こうした単位の互換制度に関しては、今後の課題として指摘できるだろう。

また、プログラムに含まれる科目の授業が行われるのは、政治大学における 7 時間目と 8 時間目の時間帯とされている。7 時間目の時間帯は午後 16 時 10 分から 17 時までで、8 時間目のそれは 17 時 10 分から 18 時までである。このように、AP 科目を午後に集中させている

¹国立政治大学附属高校で収集した資料より。

²国立政治大学附属高校元校長に対するインタビュー調査より（2011 年 8 月 12 日）。

のは、AP プログラムが高校のカリキュラムに影響を及ぼさないように考慮されているためである。一般に、台湾における AP プログラムの課題の一つとして、高校生が大学へ授業を受けに行く場合、高校と大学の授業スケジュール調整が困難であることが指摘されているが¹、政治大学のケースでは、この点について配慮したプログラム設計となっていると言える。

表 2 2010 年第 2 学期 AP 参加生徒の数

科目名	募集人数	履修人数	単位
哲学概論（哲學導論）	5	2	2
生命の価値と哲学思想（生命價值與哲學思維）	5		3
哲学経典概論（哲學經典導論）	3		2
現代イスラムにおける政教活動 （現代伊斯蘭政教運動）	3	2	2
現代中東における政治経済概論 （現代中東政治及經濟導論）	3	3	2
中東における女性（中東婦女）	3		2
アラブ民族の概況（阿拉伯民族概況）	3		2
映像でみる台湾における信仰（圖像台灣民間信仰）	3		2
台湾における音楽の伝統と現代 （台灣音樂的傳統與現代）	3		2
租税と生活（租稅與生活）	5		2
情報科学技術と教養（資訊科技與素養）	5	3	2
医学と健康的な人生の検証（檢驗醫學與健康人生）	3		2
生物技術概論（生物技術導論）	10	4	2
多様な生命—台湾における生物の多様性を理解する （繽紛的生命—認識台灣的生物多樣性）	5	2	2
中国医学基礎と養生（中醫基礎保健與養生）	3	2	2
骨格の神秘を探る（探索骨骼的奧秘）	5	1	2
医療と生活（醫療與生活）	5	1	2
心臓血管に係る疾病の諸相 （心臟血管系統疾病之面面觀）	5	2	2
視力の保健と眼病（視力保健與眼睛疾病）	5	3	2

¹楊狄龍「高雄市中區辦理大學預修課程之研究—以美國辦理大學預修課程為參照」『全國高中職社區化研討會論文集』2005 年、163—169 頁。

医学の美しき魔法棒（醫學的美麗魔法棒）	20		2
標準中国語と話（國音與説話）	2		2

出典）国立政治大学附属高級中学で収集した資料（未出版）をもとに筆者作成。

また、上述のとおり、政治大学の AP プログラムは、アメリカのそれを参考として導入されたが、授業を受ける場所はアメリカの AP プログラムとは異なる。すなわち、アメリカの場合は、授業は基本的に高校で行われるが、政治大学の場合は高校生が大学で一般大学生とともに授業を受けるのである。これは、高校生が大学の授業の雰囲気を感じることができるように、あえて高校生を大学へ移動させているのである¹。また、アメリカの AP プログラムの場合は、高校教員が授業を担当するのが一般的であるが、政治大学では大学教員が授業を行っている。この背景には、台湾では大学レベルの授業を高校教員が担当することに対する反対意見が多いことが挙げられる。実際、魏明通（1995）の調査によると、台湾における多くの大学教員は AP 科目を高校教員が担当することに同意をしなかったのである。AP 科目を担当する教員に関しては、大学教員のみを可とする者が 77.34%、高校教員が行う場合には修士学位以上を有する者なら可とした者が 19.53%、学位に関わらず教学経験が豊富な高校教員なら可とした者が 3.13%であったのである。ただし、近年は高校教員の学歴も上昇傾向にあることから、修士学位や博士学位を有する高校教員が大学教員のもとで一定の訓練を受けた後に AP 科目を担当するというスタイルを導入する可能性も指摘されている²。

このように、台湾での AP プログラムの一形態として国立政治大学と附属高校を例としてみてきたが、プログラムへ参加する生徒の選抜基準は比較的厳格に定められており、したがって実際に同プログラムへ参加する生徒はそれほど多くはない。ただ、プログラムへ参加する生徒にとっては大学での授業を経験することにより、大学進学への士気が高まると期待されている³。

では、教育部が管理する第二外国語のプログラムは、どのように運営されているのだろうか。以下では、その点について検討を加えていきたい。

第 3 項 教育部が実施主体の高大接続プログラム

第 1 高校の教育課程における第二外国語の導入

ここでは、教育部が実施主体である第二外国語のプログラムの内容を検討するにあたり、まずは台湾の高校教育課程に第二外国語が導入されるようになった背景等について言及する。台湾では、生徒の外国語に対する関心の高まりを背景に、彼らの視野を広げることを目的として、1983 年に教育部は「高校課程標準」に正式に第二外国語選修課程を導入することを検

¹国立政治大学附属高校元校長に対するインタビュー調査より（2011 年 8 月 12 日）。

²魏明通「高級中學資質有異學生赴大學選修課程可行性形式之研究」『教育資料』1995 年、第 3 期第 3 号、79-98 頁。

³国立政治大学附属高校元校長に対するインタビュー調査より（2011 年 8 月 12 日）。

討し始め、1994年から一部の高校を対象として実験的に第二外国語課程を開設した。また、その後も教育部は、1996年から三年計画である「推動高級中學選修第二外語課程實驗計畫」を、1999年には「推動高級中學第二外語教育5年計畫」を、さらに2005年には「推動高級中學第二外語教育第2期5年計畫」を公布し、高校において第二外国語課程の設置を促し、第二外国語教授の質を向上させ、その学習環境を整えることを奨励してきた。また、そうした計画を有効に推進するために、教育部は2005年8月に「高校における第二外国語教育の推進グループ（原語：推動高級中學第二外語教育推動工作小組）」を設置し、さらに2006年11月には実験的ではあるが日本語学科センターも設けられた。また、計画をより順調に行うため、2008年には輔仁大学に高校第二外国語教育学科センターを設置し、同センターで第二外国語の教育課程、教育方法、教員養成、教育環境等に関して管理を行い、高校における第二外国語教育の成果を向上させることが期待された¹。

さらに、教育部は2008年、「高校における第二外国語教育に対する教育部の補助に関する要点（原語：補助教育部補助辦理高級中學第二外語教育實施要點）」を公布し、第二外国語科目を担当する教員の手当（原語：鐘点費）も整え、第二外国語教育のさらなる発展を期待した。そして、2010年には「推動高級中學第二外語教育第3期5年計畫」を打ち出し、それまでの第二外国語教育の成果を継続して遂げ、その学習環境や学習習慣をさらに向上させることを目指している²。

では、教育部によってこうした計画が出される中で、実際に台湾の高校ではどのような外国語課程が開設されてきたのだろうか。また、第二外国語の課程数やそれを履修する生徒数はこれまで増加してきたのだろうか。表3は、その点について1999年から2010年までの推移を示したものである。

なお、1999年と2000年については、第二外国語の課程を開設した高校数に関して正確な情報が存在しないためにそれは不明となっている。また、移民の増加を考慮し2010年から「ベトナム語」と「インドネシア語」が新たに第二外国語課程として加わった。「ベトナム語」に関しては1学期2学期ともに課程を開設したのは4校で、履修生徒数はそれぞれ199名、200名であった。また、「インドネシア語」については、1学期2学期ともに課程を開設したのは1校で、履修生徒数はそれぞれ24名と27名であった。2010年の第二外国語課程開設校と履修生徒数の合計数は、こうした「ベトナム語」と「インドネシア語」の数値が含まれたものとなっている。

表3から、1999年以降、台湾の高校において第二外国語の学習の対象となったのは「日本語」、「フランス語」、「ドイツ語」、「スペイン語」、「韓国語」、「ラテン語」、「ロシア語」であることが確認できる。そして、その中で199年から2010年まで全ての年において最も多いのは日本語であることが確認できる。また、その開設校数と履修生徒数は年度とともにおお

¹教育部。「推動高級中學第二外語教育」

<http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8426>

²同上。

よそ増加してきていることもわかる。ただ、こうした増加傾向は他の言語についても同様に見て取ることができる。例えば、「スペイン語」についてみると、1999年に課程を開設していたのは1学期2学期ともに6校で、履修していた生徒数は200名ほどであったが、2005年には2学期には19校の高校に置いて課程が開設され、749名の生徒がそれを履修している。さらに、2008年1学期には30校が課程を設け、その履修生徒数は1,000名の大台に入っている。そして、その後も履修生徒数は1,000名を下回らず、2010年2学期には46校の高校がスペイン語の課程を設置し、2,141名の生徒が履修していることが確認できる。

表3 第二外国語課程設置高校数と履修生徒数の推移

年度	学期	日本語		フランス語		ドイツ語		スペイン語		韓国語		ラテン語		ロシア語		合計	
		高校	生徒	高校	生徒	高校	生徒	高校	生徒	高校	生徒	高校	生徒	高校	生徒	高校	生徒
1999	1	47	8,646	24	1,739	16	907	6	208	0	0	0	0	0	0	—	11,500
	2	47	8,302	24	1,740	16	881	6	200	0	0	0	0	0	0	—	11,123
2000	1	71	12,972	29	1,717	16	862	8	187	0	0	0	0	0	0	—	15,738
	2	80	15,777	31	1,565	15	845	8	242	0	0	0	0	0	0	—	18,429
2001	1	95	15,310	39	2,293	19	876	9	424	0	0	0	0	0	0	99	18,903
	2	94	14,902	39	2,275	17	843	9	392	0	0	0	0	0	0	99	18,412
2002	1	114	16,200	48	3,167	20	1,065	14	522	0	0	0	0	0	0	105	20,954
	2	116	14,864	45	2,603	17	839	13	385	0	0	0	0	0	0	111	18,691
2003	1	120	15,323	50	2,535	22	686	17	594	0	0	0	0	0	0	100	19,306
	2	125	14,469	55	2,383	18	546	17	481	0	0	0	0	0	0	112	16,818
2004	1	126	16,511	54	3,124	23	835	18	824	0	0	0	0	0	0	111	18,884
	2	132	16,774	52	2,829	14	398	15	536	2	39	0	0	0	0	133	20,576
2005	1	138	19,877	50	3,274	16	765	17	581	2	42	0	0	0	0	139	24,539
	2	136	17,227	50	3,167	17	827	19	749	4	162	1	14	1	23	137	22,169
2006	1	159	20,523	55	3,552	24	1,133	21	710	9	304	2	42	1	25	159	26,289
	2	143	17,962	51	3,079	19	652	17	554	5	114	1	42	1	39	145	22,447
2007	1	179	24,233	57	3,675	19	857	23	846	7	223	1	25	1	31	184	29,890
	2	181	23,292	65	3,724	21	941	25	942	8	261	1	21	2	81	189	29,262
2008	1	190	22,791	62	3,954	21	923	30	1,237	10	371	2	59	2	42	197	29,377
	2	191	22,004	59	3,541	26	1,152	34	1,615	11	285	2	59	2	44	198	28,700
2009	1	189	23,837	65	3,836	28	827	34	1,333	10	324	2	46	3	69	199	30,512
	2	198	24,634	68	3,535	35	1,258	35	1,414	13	395	2	45	2	44	205	31,325
2010	1	221	34,858	82	5,237	47	2,844	39	2,130	24	1,145	2	95	2	22	225	46,554
	2	217	31,501	84	4,814	49	3,028	46	2,141	23	961	2	78	1	2	228	42,752

出所) 教育部中等教育司「88 學年度至 99 學年度高級中學開設第二外國語課程彙整表」

<http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8426>をもとに筆者作成。

このように、第二外国語の課程を設置する高校数や履修する生徒数が増加してきた背景には、教育部が2008年に「普通高級中学課程綱要」を發布し、第二外国語が正式に高級中学の必修課程の一つとして導入され、2010年から実施されたこともあると推測される。現在では、台湾の高校において第二外国語の科目を開設するのは一般的となっており、高校生に外国語学習の多くの選択肢を提供しているのである。

では、台湾の高校の教育課程において、こうした第二外国語はどのような位置づけとなっているのだろうか。表4は、台湾における高校の教育課程を示したものである。表4からわかるとおり、台湾の高級中学の教育課程は、必修課程と選修課程に分けられている。前者は、

「語文領域」、「数学」、「社会領域」、「自然領域」、「芸術領域」、「生活領域」、「健康と体育領域」、「数学」、「国防通識」、「総合活動」と区分され、これらの科目について第一学年では 60 単位、第二学年では 52 単位から 54 単位、第三学年では 28 単位を履修する必要がある。一方、選修科目に関しては、「語文類」、「数学類」、「第二外国語文類」、「自然科学類」、「芸術と人文類」等の 12 領域のうちから生徒が選択履修できるシステムとなっている。そして、その単位数に関しては、一学年では 6 単位まで、二学年では 12 単位から 14 単位、三学年では 28 から 38 単位分を履修する必要がある。この選修科目に関しては、規定された 12 種類以外でも、各高校が設置する課程発展委員会がそれぞれの教育理念や特色に鑑みて計画することができる。

表 4 台湾における高校教育課程

種別	領域	科目	一年		二年		三年	
			第一学期	第二学期	第一学期	第二学期	第一学期	第二学期
必修	総合活動		2	2	2	2	2	2
	語文領域	国文	4	4	4	4	4	4
		英文	4	4	4	4	4	4
	数学		4	4	4	4		
	社会領域	歴史	2	2	2	2		
		地理	2	2	2	2		
		公民與社会	2	2	2	2		
	自然領域	基礎物理	[2]	2				
		基礎化学	2	[2]				
		基礎生物	2	[2]				
		基礎地球科学	[2]	2				
		物理			3	3		
		化学			3	3		
		生物			2	2		
		地球與環境			2	2		
	芸術領域	音楽						
		美術	2	2	2	2	2	2
		芸術生活						
	生活領域	生活科技					2	2
		家政						
	健康與体育領域	体育	2	2	2	2	2	2
		健康與護理	1	1	1	1		
	国防通識		1	1	1	1		
必修単位数			30	30	26-27	26-27	14	14
選修	語文類		0-3	0-3	6-7	6-7	14-19	14-19
	第二外国語文類							
	数学類							
	社会学科類							
	自然科学類							
	芸術與人文類							
	生活・科技與資訊類							
	健康與休閒類							
	国防通識類							
	生命教育類							
	生涯規画類							
其他類								
必選修単位数			30-33	30-33	32-33	32-33	28-33	28-33

出所) 国立新店高級中学『学生手冊』2010年、2頁。

また、ここで、第二外国語課程に着目すると、それは選択科目として第一学年の1学期から履修できる制度となっている。なお、選修科目として設置される第二外国語の目標は、第二外国語のリスニング力、スピーキング力、リーディング力、ライティング力を向上させ、さらに実際の生活に応用させること、第二外国語に対する関心、正確な学習方法、積極的な学習態度を育成すること、学習する第二外国語が使用される国家の民族的理解を深め、世界観を広げることと定められている。

では、第二外国語科目を対象とする教育部主体のプログラムは、どのように実践されている

のだろうか。以下では、その点について具体的にみていく。

第2 第二外国語の高大接続プログラム

教育部は2008年9月に、第二外国語の能力が優れた生徒にその能力をさらに発展させる機会として、「高校生が大学レベルの第二外国語課程を履修する計画（原語：「高級中學學生預修大學第二外國語課程試辦計畫）」を、また同年11月に「教育部補助大學試辦高級中學學生預修大學第二外國語課程作業原則」を公布し、複数の外国語学部を有する大学において高校生のために「第二外国語預修課程」を設置することを勧めた。また、同計画に参加する大学やその他の大学の関連する学部や一般教育課程において、生徒が「高級中學學生預修大學第二外國語課程」を履修して修得した単位を認め、大学推薦入学における加点の参考としたり、入学後の単位認定の根拠とすることも奨励した。教育部は、同計画によって高校生の学習の選択肢が広がり、国際的な視野を広げ国際競争力を高め、台湾の国際交流能力を向上させることをねらいとしていたのである¹。

「預修大學第二外國語課程」の授業は、高校で行われる場合と大学で行われる場合があるが、2008年にはほとんどのケースで高校において行われている。プログラムの期間は一年間となっており、授業時間としては、毎週土曜日午前8時から12時までの間に、1コマ50分、休憩10分として4コマの授業を行う。また、学期ごとに18週で、少なくとも15週60時間授業を行わなければならない。授業を担当する教員については、大学教員か修士学位以上の学歴を有する高校教員とされているが、高校教員が担当する場合でも基本的に大学教員の協力が必要とされている²。

生徒の成績評価に関しては、学期ごとの中間試験や期末試験に加え、さらに台湾における公的試験も活用する。プログラムへ参加した生徒は基本的に公的試験を受験すべきであるとされており、そうした試験に合格したと判断されれば大学側が第二外国語科目の4単位を修得したという証明書を発行するのである³。公的試験を活用することで、大学入学後に認定する単位の互換性も認められ、この点は先述の大学と高校が連携した高大接続プログラムの事例とは異なり、特徴的であると言える。

こうした公的試験に合格する生徒数は2008年に58名、2009年に248名、2010年に345名と年々増加してきている⁴。なお、同プログラムへ参加するにあたり、生徒は登録費として50元、試験費として50元、雑費として500元を支払う必要がある。こうした「預修大學第二外國語課程」は、2008年に開始されて以来、次第に開設される課程数や参加生徒数は増加してきた。その具体的な数を示したのが表5である。

表5から、2008年には8校の大学によって12クラスが預修大學第二外國語課程として開設

¹同上。

²教育部。教育部補助大學試辦高級中學學生預修大學第二外國語課程作業原則

<http://www.2ndflcenter.tw/laws_detail.asp?lawsid=34>

³教育部。高級中學第二外國語教育推動成果豐碩<http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=4756>

⁴教育部。高中第二外國語修讀人數及校數統計表<http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=4756>

され、587名の生徒がそれに参加していたことが確認できる。そして、2009年には、開設大学は9校、クラス数は18に増加している。参加生徒数についても、748名に達していることがわかる。そして、2010年には第二外国語課程を開設したのは13校で28クラス、そして参加生徒数は1,000名を超えている。このように、プログラムへ参加する大学も生徒数も年々増加してきており、こうした傾向から、今後のプログラムのさらなる発展が推測できる。

表5 預修大学第二外国語課程数と参加生徒数

年度	開設大学	開設クラス数	履修人数
2008	8	12	587
2009	9	18	748
2010	13	28	1,027

出所) 教育部「高中第二外国語修讀人数及校數統計表」

< http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=4756>をもとに筆者作成。

このように、今後もさらなる拡大が期待される同プログラムであるが、教育部はプログラムに参加する大学に対して2008年から補助金を交付している。補助額は、学期ごとに最高9万台湾元で、実情に応じて金額を調整される。そして、その補助金は、教員の手当、教材費と印刷費、その他の費用に充てられる。

プログラムへ参加する大学は、基本的に二種類以上の外国語学系を設置する大学である必要があり、プログラムへの申請は、課程計画、必要経費、計画の具体的な内容とその成果等を記入した必要書類を毎年6月に教育部に送らなくてはならない。それを受けた本部は、同年8月中に審査を行う。審査は、プログラムに参加予定の大学と高校の第二外国語課程の実施状況、計画の現実性等が基準とされる。また、プログラムの評価に関しては、各大学の委員会は教育部で開かれる会議において計画の執行状況を報告したり、必要に応じて教育部が現場へ視察に行く場合もある。

また、申請する大学は、設置する第二外国語ごとに「高級中学学生預修大学第二外国語課程委員会」を設置し、同委員会がプログラム計画、課程規則、プログラム管理やその他の事項に関して責任を負う。各委員会は5人以上の委員によって構成され、その中にプログラムに参加する高級中学と大学の「系」の代表者、実際にプログラムに参加する大学教員と高級中学の教員を含む。設置する第二外国語に関しては、原則として「フランス語」、「ドイツ語」、「スペイン語」、「日本語」となっている。これは、近年高校におけるこうした科目の開設が比較的盛んになってきているからである。大学は、学期ごとに2クラスを開設することが原則となっている。ただし、参加する高校生が多い第二外国語に関しては、開設するクラスを増加することも認められている。

科目の開設方式に関しては、申請した大学と高校の状況に応じて、大学が複数の高級中学を対象として第二外国語科目を開設しても、1校を対象としてもよいとされている。また、授業は、原則として教室で行うが、必要に応じてオンラインで行うこともできる。同プログ

ラムに参加する生徒は、1クラス15人以上35人以下とすることになっている。

そして、同プログラムへ参加する生徒は、次の条件を満たす必要がある。まず、高校において第二外国語課程を履修して4単位を修得するか、すでに72時間学習したことを証明する必要がある。または、大学が設置した委員会によって、例えば同言語が使用される地域に居住経験があることや、同言語の検定試験の合格証明書を有することによって第二外国語の基礎能力を認定される必要がある。

そして、同プログラムへ参加し、試験に合格した生徒は、プログラムに参加する大学の関連「系」の推薦入試の際に加点されたり、入学後に科目の履修を免除されたりする。例えば、輔仁大学フランス語系に推薦入学を希望する場合、高校ですでに第二外国語課程預修課程で単位を修得している生徒の場合、総合点数を100点とすると、そのうち1.6点から10.4点までを加点される¹。また、国立政治大学外語学院各系への入学を希望する生徒に関しては、第二外国語の履修経験があり、口頭面接で合格すれば、推薦総得点のうち1点が加点されることになっている²。

おわりに

以上、台湾における高大接続プログラムの具体的な運営方法に関して、その実施主体別に明らかにしてきた。そこから明らかとなったのは次のとおりである。

まず、各大学が主体となって行うプログラムについては、国立政治大学のケースの場合、高校一年生から三年生までの全生徒が、APプログラムの参加対象者となっていた。ただし、学業成績から日常生活における態度等に及ぶ多様な基準が比較的厳格に設定されており、プログラムへの参加にはそうした基準を合格しなくてはならないため、参加する生徒数は多いとは言えない状況である。他方、APプログラムとして開設される科目は多様であり、さらに授業時間も高校の授業を終えた後に生徒が大学へ赴き、同プログラムへ参加できるように調整されている。

次に、教育部が主体となる第二外国語のプログラムであるが、これは2008年に教育部によって開始されて以来、参加する大学や生徒数は年々増加してきている。このプログラムの授業は、高校の教員と大学の教員が連携して行い、試験に合格すれば大学によって4単位修得の証明書を発行され、さらにプログラムに参加する大学間では推薦入試時に加点もされる。また、試験としては公的試験も活用されるため、大学入学後の単位の互換も可能となる。教育部によって管理されるプログラムであるが、異なる大学間でその単位を認定することが可能となる点において、台湾内での標準化が期待されるプログラムであると言えよう。

【付記】

本論は、小野寺香「台湾における高大接続プログラム」小川佳万（編）『東アジアの高大接続プログラム』（広島大学高等教育研究開発センター、2012年）を若干修正したものである。

¹ 輔仁大學。輔仁大學法國語文學系所<<http://www.fren.fju.edu.tw/>>

² 『連合報』2011年2月24日。

第3章 日本での AP 型プログラムの現状

第1節 埼玉県立浦和高校の事例

伊藤 創(関西国際大学)

埼玉県立浦和高等学校では、埼玉大学と連携し、同大学の講義を浦和高校の生徒が受講、その成績によって（浦和高校、埼玉大学の）単位が認定されるという、大学レベルの学問に高校生が触れ、より学びを深める機会を設けている。本章では、この聴講制度のその立ち上げの経緯と具体的な内容について浦和高校での聞き取り調査の内容を報告する。

第1項 経緯

浦和高校での上記の取組みは、平成12年度（2000年）に同校が立ち上げた「新世紀構想」における高大接続教育の一環として開始された。「新世紀構想」は、浦和高校が21世紀に向け、更なる教育効果を求めて押し進めている教育改革である。その中では、（同校が単位制に切り替わり、カリキュラム構成に一定程度の自由度がうまれたことを受け）、上述の埼玉大学での聴講制度、通信衛星を介した東京工業大学等の講義視聴、卒業生による講演会（「麗和セミナー」）など、様々な試みがなされている。

こうした教育改革の背景には、近年の、いわゆる「公立高校離れ」の影響が少なからずあったという。多くの優秀な生徒が、進学結果を重視し、有名私立高校や中高一貫教育を行う中学・高校へとシフトし、その煽りを浦和高校も少なからず受けたそうである。こうした状況に鑑み、浦和高校では、どういう高校であることを目指すのか、という教育理念の根幹から議論し、その結果、進学のみの特化した高校ではなく（もちろんその重要性は認めた上で）、「大学進学を目指す一方で、人格形成を行う（全人教育）」を目指すべきだという結論に至った。

こうした理念を背景に、生徒の学習意欲の向上のために、大学の「生」の講義を受講し、高校の先にある大学で学ぶ学問に触れさせるという試みが実行に移された。そして、生徒自らが大学へ行って自主的に、かつ生の大学の講義を経験する、といったことを重視し、大学構内での授業に半期通じて通わせるという形をとりたいと考えたという。

こうした主旨を埼玉大学へ伝え交渉を重ねた結果、埼玉大学で行われている講義のうち、専門分野の基礎的な内容のものの一部が浦和高校の生徒に開放された。当初、浦和高校の生徒は科目等履修生という立場として講義に参加することとなっていたが、この場合、半期に一講座、一人当たり63,900円の受講料がかかることとなり、生徒にとっては負担が大きかった。そこで、埼玉大学と文部科学省とで検討がなされ、上記の科目を公開講座とすることで、半期に一講座、一人当たり4,650円にまでその負担を軽減することができた（この講座は、現在では、埼玉県内の10校にその公開の門戸が広がられている）。

この聴講制度の導入にあたっては、講義内容を理解することは「目的」ではなく「目標」であるということを生徒に伝えているという。理解を目的にしてしまうと、それが達成出来

ない場合に、受講をやめてしまおうとことになりかねない。これから先、大学で学ぶ専門分野を「知る」ことが重要なのであり、なぜ学ぶのか、将来どんなことを学びたいのか、を大学の講義を通して知り、現在の高校の授業の内容を、将来どう繋がっていくのか、という俯瞰的な視野で眺められるようになることで、学びのモチベーションを上げたいと考えているとのことである。

第2項 実際の内容

第1 履修科目（数）

現在、埼玉大学で浦和高校を含む10校に公開されている講座は、教養科目から、専門科目まで多岐に渡る。（「イギリス文学史」「地理学概説」「哲学基礎演習」「西洋史概説」「社会学入門」「中国思想文化概説」「子供と人権・権利と学校・家庭・地域」「経営学概論」「企業論」「マクロ経済学」「ミクロ経済学」「基礎細胞学」「解析概論」etc…）公開講座に参加する生徒たちは、ほとんどが前期1科目、または後期1科目で、多くが2年生である。科目の上限はないが、2年次に2科目とったのちに、更に3年次に1科目、と多くても3科目の履修であるという。

第2 受講時限

高校の授業がある時間帯には大学に行かせるわけにはいかないなので、放課後16:00以降の時間帯に受講する必要がある。参加高校が増え、その規模が拡大する中で、埼玉大学がこの公開講座に配慮することにより、16:20からの開講に変更がなされた。これは、一時的な開始時間の変更ではなく、大学の講義時間全体を調整したものである。

第3 単位／成績

浦和高校としては、公開講座で取得した単位は1科目1単位の「増加単位」として認めている。あくまで、 $+ \alpha$ の単位であって、卒業認定に必要な単位としては認めていない（但し、その他の公開講座の参加高校ではまた単位の扱いが異なっている可能性がある）。成績は、大学生と同じテストを受け、評価される。評価としては「不可」も時にはあるが、多くの浦和高校の生徒は優れた成績をおさめているという。優秀な生徒は、大学生よりも優れた評価をされることもある。このテストについては、受けるか受けないかは、生徒の自由に任せている（前期科目は高校の夏休み中に大学のテストがあるので、高校部活の合宿等と重なって受けられない生徒もいることもその理由である）。

平成18年からは、この公開講座の単位は、埼玉大学としての単位としても認められるようになった。埼玉大学に入学した場合は、埼玉大学の単位として認められ、単位取得の認定書も与えられる。同単位の他大学での認定には、個別に交渉することになっているが、これまでのところ、他大学と交渉したという報告はないという。生徒は単位取得することだけで、満足しているように見受けられるようである。この点については、浦和高校の生徒が埼玉大

学へ進学することが少ないことが大きい、他校の公開講座の受講生で埼玉大学へ進学し、単位認定されているケースはあるとのことである。

第4 受講人数

この公開講座を受講した埼玉浦和高校の生徒数は、以下のようである。

平成12年：77人、平成13年：90人、平成14年：85人、平成15年：33人、平成16年：39人、平成17年：56人、平成18年：36人、平成19年：20人、平成20年：11人、平成21年：10人、平成22年：12人、平成23年：7人（震災のため前期のみ開講）、平成24年：1人、平成25年：5人

参加人数減少の要因としては、徐々に、公開講座の目新しさが減少してきたことが大きいという。ただ、浦和高校では、公開講座以外にも、より高度な学びを促すプログラムを走らせており（例えば、東京大学工学部と連携し、航空工学や社会基盤学を学べる講座などを生徒は受講できる）、そちらへも生徒が移行しつつあるということで、埼玉大学の公開講座への参加人数は減っているが、他のプログラムを踏まえると高大接続を意図したプログラムには同じ割合の生徒が参加しているといえる。

また参加者については、必ずしも成績が上位の生徒が高大連携プログラムに参加しているとは限らないという。学業が優秀でも部活動に積極的に参加しており、公開講座を受講する時間のないものも多い。ただ、以前は、部活動に従事しながらも、参加する生徒が多かったのに対し、近年は、部活動に専念し、こうした付加的なプログラムへの参加が難しいという雰囲気により強まった感があるとのこと、これは、主催者側の原因（宣伝や周知不足）があるのか、他プログラムに流れているのか、そもそも生徒の性質が変わってきているのか（部活中心で余裕がない、ある意味、真面目）、検討する必要があるとのことである。

第3項 小括

以上のように、浦和高校では、埼玉大学との連携によって公開講座という形で、高校生に大学レベルの学問に触れさせる機会を与えているが、同校では、より米国のAPに近い形で、より高度な学問への接続の試みもなされているという。

これは、単位制高校にリニューアルしたことをきっかけに、浦和高校の理数系の教員が行っているもので、各高校が自由な裁量で設定できる学校設定科目として「解析学入門」、「幾何学入門」、「代数学入門」等の、大学1・2年生レベルの内容の授業を提供するものである。3年生が受講の対象で、週二回の授業で2単位。本年度は3人が幾何学入門を受講している。授業の形態も講義形式のみではなく、生徒による輪講にシフトしていくという。

但し、学校設定科目には、大学受験対策、あるいは基礎学力強化のための科目もあり、必ずしもこうした高度な内容のものに多くの時間を避けるわけではない。また特に、文科系は学習指導要領に定められた内容を卒業時までになすことでほとんどの時間を費やしてしまうため、こうした科目を設定する余裕がないという。

浦和高校では、このように「新世紀構想」のもと、様々な高大接続プログラムを実施しているが、その教育効果の測定については、今後の課題であるという。

以上、本節では、米国の AP との類似の取組み例として、浦和高校での埼玉大学の公開講座の利用、加えて校設定科目について、浦和高校での聞き取り調査の報告を行った。

第2節 埼玉大学の高大連携講座

塚原 修一(関西国際大学)

第1項 学校外学修の単位認定

埼玉大学では、大学の授業を聴講する機会を高校生に与える取り組みを平成12年度から行っている。大学教員による高校生向けの模擬授業や講演会とは異なり、埼玉大学の取り組みでは授業が学期を通して実施され、それによって高校の単位が取得できる。その背景となる制度の変更は平成10年になされ、学校外の学修を高校の単位として認定することが可能となった。

すなわち、学校教育法施行規則の98条には、高等学校の「校長は、教育上有益と認めるときは、当該校長の定めるところにより、生徒が行う次に掲げる学習を当該生徒の在学する高等学校における科目の履修とみなし、当該科目の単位を与えることができる」とあるが、平成10年3月27日の改正によってその範囲が拡大し、「大学……における学修……で文部科学大臣が別に定めるもの」が4月1日からその対象になった。あわせて「学校教育法施行規則第98条各号の規定に基づく別に定める学修等」(平成10年3月27日告示41)によって、「大学……における学校教育法第105条に規定する特別の課程〔当該大学の学生以外の者を対象とした修了証明書を交付する課程〕における学修及び科目等履修生、研究生又は聴講生としての学修」や、「大学において開設する公開講座における学修」(高等学校教育に相当する水準を有すると校長が認めたものに限る)などが示された。

また、同99条には、前条にもとづいて認定できる単位数の上限が規定されている。このときは20単位であったが、平成17年度から36単位に拡大された。

第2項 開設の経緯

埼玉大学における高校生向けの公開講座(現在は高大連携講座)は、上記の制度にもとづいて開設された。その状況について、国立大学法人埼玉大学の、加藤泰建教授(理事・副学長)、今井均課長(学務部教育企画課)、工藤まさみ氏(学務部教育企画課学籍管理担当)からお話をうかがった。いただいた資料「本講座実施の経緯」よれば、経緯は次のようである。平成11年6月に、埼玉県立浦和高等学校から、平成12年度入学者から単位制を導入することに伴い、高等学校教育の改革の一貫として、高校生に大学の授業を受講させる機会を作りたい。是非、大学の授業を聴講する機会を与えてほしいとの申し出を受け、「高等学校生徒向け公開講座」として実施することを決定した。当初は浦和高校の生徒が対象であった。こうした取り組みは全国初のことで、開始した当時は他大学やマスコミの問い合わせが殺到したという。埼玉大学学生部(2001)には、文献リストにあげた『カレッジマネジメント』の論考を含めた24件の新聞記事等が収録されていて、当時の注目ぶりがうかがえる。

『カレッジマネジメント』の論考によれば、当時の唯一の問題点は、高校生をどういう資格で受け入れるかということであった。大学としてもっとも簡単な方式は科目等履修生として受け入れることであるが、それでは国の規定によって受講料が高額(2単位の1科目あた

り 64,000 円) となる。そこで公開講座の扱いとして、受講料の金額 (下記) を高校生の保護者にも無理のないものとした。

第 3 項 初年度の取り組み

つぎに、埼玉大学学生部 (2001) にそって、初年度にあたる平成 12 年度の取り組みを概観する。公開講座の「実施要領」によれば、当初の内容は次のようであった。まず、その趣旨は、高等学校生徒に対し、本学の授業を聴講させることにより、本学の教育内容に対する理解を深めてもらうとともに、生徒自らの進路決定への意識的取り組みの促進に協力するためのものである。受け入れの形態は、本学における通常の授業を高等学校生徒向けの公開授業として開放し、本学学生と一緒に聴講させる。生徒からは、文部省が定める講習料 (半期 1 コマの授業科目について 8,500 円) を徴収する。公開する授業科目は、本学の 5 学部で開設する専門科目のなかの基礎的な授業科目のうち、各学部が指定する授業科目である。実際の公開授業科目は、前期 17 科目、後期 10 科目、通年 2 科目の計 29 科目、受け入れ可能人数は 170 人となった。授業の時間は、高等学校の授業と競合しない時間帯として、第 9・10 時限 (16 時から 17 時 30 分) および経済学部の夜間主コースの第 1・2 時限 (18 時から 19 時 30 分)、第 3・4 時限 (19 時 40 分から 21 時 10 分) とした。受講した生徒は、高等学校の指導のもとにレポートを作成し、本学の授業担当教官に提出するものとした。

初年度は延べ 77 人の生徒が参加した。終了後には、授業担当教官、受講した生徒、一緒に受講した大学生を対象としてアンケートが行われた。浦和高校では『聴講中間報告』を作成した。これらの内容から判断すると、はじめは大学の講義というはじめての体験にとまどいがあったようであるが、熱心な受講生が多く、授業後の質問などが積極的になされていた。一緒に受講した大学生は、高校生の受講について特段の問題を感じていないが、高校側の事情によって午後と夕刻の遅い時間に授業が設定されたことにはいくらか不満が表明されていた。受講生から提出されたレポートの多くは優秀と判定されていた。すなわち、大学の授業に参加することで高校生の成長がみられ、学期のおわりには大学が期待する (以上の) 水準に到達したといえる。

第 4 項 開設後の動向

公開講座は参加校を増やしつつ継続された。参加校は、平成 12 年度が 1 校、13 年度は 4 校、14 年度は 5 校、16 年度から 6 校となり、21 年度からは 10 校 (県立 6 校、市立 4 校) と協定を結んで実施している。18 年度には名称を「高大連携講座」と改め、従来の「高校生に対して多様な学習機会を提供し、大学の授業を体験させる」という目的に加えて、希望する受講生に対して大学の単位として認定する新しい試みを開始した。大学の単位の認定は、大学生と同じ水準で行っている。毎年度の開設科目は 30~40 科目とほぼ一定に推移してきた。当初は、いわゆる一般教育科目ではなく専門の基礎となる科目を提供していたが、より多様な科目を公開してほしいとの希望が高校側からあり、最近では幅を広げている。

受講生の数は、平成12年度が77人、13年度が181人、14年度が183人、15年度が112人、16年度が91人、17年度が134人である。18年度からの受講生数と単位取得者数（カッコ内）は、平成18年度が94人（34人）、19年度が76人（54人）、20年度が54人（32人）、21年度が84人（55人）、22年度が45人（41人）、23年度が23人（23人）、24年度が17人（10人）、25年度が16人（15人）である。

表1 埼玉大学の高大連携講座（高校生向け公開講座）科目

	平成12年度	平成25年度
教養学部	中国の思想 B	国際貿易入門 コミュニケーション概説 文化人類学概説 ドイツ語会話（初級） I A ラテン語 I、II アメリカ研究入門 B 日本語学概説 A 中国古典文学概説
教育学部	ピアノ演習 A（伴奏を含む） 歌唱教材伴奏法 A 美術総合 A、C 絵画基礎実技 I、II 運動方法学（剣道） 教職入門	教職入門 教授・学習システム論 メディアと学習支援
経済学部	マクロ経済学入門 ミクロ経済学入門 経営学原理 企業論 現代企業論 社会環境設計論 政治学	ミクロ経済学 経済・経営数学 A 企業論 企業会計論 経営史概説 社会環境設計論入門 民法総則
理学部	現代数学序説 生物学概論 発生生物学 I	代数及び幾何 I、II 解析概論 A、B 現代物理学の展開 基礎細胞学
工学部	特別講義（電気電子システム工学科） 計算機概論	機械工学入門 電気電子システム入門

プログラミング演習
材料化学概論
機能材料工学概論
建設工学概論

情報システム工学入門
材料化学基礎
現代化学
機能材料工学概論
地域・都市計画
環境化学基礎

これらのうち、大学の単位の取得については、年度によって分散はあるが、かなり多くが取得している。これら単位を取得した受講生は、大学の授業が求める水準に達したといえる。単位取得者が埼玉大学に進学して大学の単位として認定される事例も、数は少ないが毎年のようにある。

上記のように、受講生の数は平成 14 年度を頂点として減少傾向にある。これについては、高校の教育現場も多忙になっていて、この講座のような学校外学修にていねいに対応する余裕が少なくなっているのではないかとの観測が示された。受講生の減少傾向をふまえて、今年度は高校側の意向を打診する機会をつくったところ、先方からはぜひ継続してほしいと希望がよせられた。そこで、26 年度には開設科目を 60 科目ほどにふやして、受講生の拡大につなげたいと考えている。

なお、大学教員が高校に出向いて授業をする、いわゆる出張授業の打診を受けることがある。これは大学教員に追加の授業負担をかけることなので、その制約からも引き受けることはむずかしいが、それだけではない。高大連携講座の意味は、高校生が自発的に学校外の学修を選択し、大学のキャンパスに出向き、大学生と同席して授業を受けるという一連の体験にあると考えている。出張授業にはこのいずれもが欠けているので、高大連携の効果が大きくなるのではないかと考えている。

〈参考文献〉

埼玉大学学生部 2001 『埼玉大学高等学校生徒向け公開講座一報告書』埼玉大学。

無署名 2000 「大学の授業を高校に「開放」する一動き出した「高大連携」」、『カレッジマネジメント』103号、46-57頁。

第3節 玉川大学・玉川学園高等部の事例

吉田 武大(関西国際大学)

第1項 玉川学園の概況と高大連携プログラムの経緯

玉川学園は、1929年に小原國芳によって「全人教育」を教育信条に掲げて創設された。現在、玉川大学は教育学部や農学部、工学部、芸術学部など8学部16学科からなる総合大学に成長し、学生数も約7500名にのぼる。また、玉川学園高等部（以下、高等部）は1学年約250名の生徒が在籍している。

このような歴史と伝統を有する玉川学園において、玉川大学と高等部との会合を通じて、高等部12年生つまり高校3年生には大学レベルの授業を受講するだけの力があるとの報告が高等部の教員からなされた。これを受け、初年次教育を編成していく取り組みと並行しながら、2007年から大学主導で高大連携プログラムの準備を開始し、既に実施していた大分大学や高知大学の事例を参考にしながら2009年から正式に制度化した。

第2項 高大連携プログラムへの参加状況

高等部から玉川大学への学内入試としては、I期およびII期の2種類がある。このうち、I期に合格した生徒は、高校3年の後期に、玉川大学の授業を受講するか、3ヶ月の海外研修に取り組むかのいずれかを選択しなければならない。参加状況は次の表の通りとなっており、高大連携プログラムを選択する生徒が大半であることがうかがえる。なお、高大連携プログラムを選択した生徒の多くは教育学部に進学するとのことであった。

卒業年度	高大連携科目履修生	海外研修生（3ヶ月）
21年度（2009年）	54名（卒業生313名）	2名（台湾2）
22年度（2010年）	49名（298名）	2名（ブラジル2）
23年度（2011年）	43名（245名）	4名（ハワイ1、ブラジル3）
24年度（2012年）	43名（245名）	2名（ハワイ2）
25年度（2013年）	48名（221名）	0名

表1 参加状況

第3項 高大連携プログラムの概要

高校と大学の生活の違いを理解し、大学へのスムーズな移行を図ることをねらいとした高大連携プログラムにおいて、高等部の生徒は、大学秋学期の通常授業に出席することになっている。高等部と大学が同一キャンパスにあること、また、高校3年の前半には、一部の例外を除いて高等部の授業カリキュラムを終えることができるというメリットを活かし、高等部の生徒は後述のような7科目14単位分の高大連携プログラムを受講している。なお、玉川大学では、キャンパス内での自発的な授業時間外学修を重視する観点から、授業を連続して受講できないようなシステムが導入されている。

高大連携プログラムへ参加する前提として、高等部の生徒は9月に8日間開催される特別

講座「サマー・セミナー」（成績評価とは無関係）に参加することを求められる。講座内容は次の通りである。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・語彙・読解力講座・アカデミック・ライティング講座・講話・大学リソースガイダンス（図書館、学生センターなど）・サマー・リーディング |
|---|

表 2 サマー・セミナーの講座内容

これらの講座のうち、サマー・リーディングについては、高校、大学の共通教材を使用した授業を受講することを通して、高校と大学の授業の違いを確認することが意図されている。「サマー・セミナー」終了後に、いよいよ高等部の生徒は高大連携プログラムを無料で履修することとなる。履修できる科目については、大学側が中心となって検討した結果、大学 1 年生が受講する科目と同等のものとなっている。具体的には、PreFYE2 単位（外国文学）、英語のスキル 4 単位（ELF101）、日本語のスキル 2 単位（日本語表現 101）、社会の諸問題への対応 2 単位（倫理学）、専門領域から求められる力 2 単位×2 科目（選択科目）、以上の合計 14 単位である。このうち、大学生と一緒に受講するのは、専門領域から求められる力の 2 科目のみであり、それ以外は高等部の生徒のみが受講者となる。

単位認定について、大学入学後、大学の単位として認定することが可能となっている。ただ、生徒各自が申請すること、申請する科目が B 評価以上の科目であることが前提条件となっている。なお、参加する生徒の意識レベルもさまざまであることから、単位を落とすものもいるとのことであった。大学で単位認定がなされる一方で、高等部においても、学校設定教科として、14 単位分を一括して卒業単位のなかに含めて、単位認定を行っている。評価方法としては、14 単位分の評価を平均し、それを高校の評価基準に置き換えている。

第 4 項 効果

高大連携プログラムの実施によって、大学の学部を問わず共通する基礎力つまり学士力が身につくことが期待されている。この他に、高大連携プログラムによる効果として、次の点が挙げられている。

- 1) 大学入学時から目的をもった学習ができる
- 2) 同級生に先んじて、大学のことを知っている
- 3) 高校と大学の学びの違いを入学時に理解し、適した学びを実践できる。
- 4) 玉川大学の学習システムを理解し、自分の夢に向かって具体的に進むことができる
- 5) 大学入学の目的を他者に説明することができる

一方、履修した生徒からは参加して良かったといった感想が多くなされるなど、一定の効果を上げているようである。

第5項 今後の方向性

これまでにみてきたように、玉川大学、高等部では、小・中・高 12 年間の授業カリキュラムを 11.5 年間で終わらせ、残った 0.5 年間を活用して高大連携プログラムを実施していた。今後、このような特色を有する高大連携プログラムをどのような方向性のもとで改善しようとしているのであろうか。

まず、中学 2 年以降の教育を効率的に圧縮して 11 年で終わらせ、残った 1 年間でより充実した高大連携プログラムを実施することを検討しているとのことである。11 年に圧縮することが可能ならば、高等部の生徒を受け入れる学部の筆頭候補として教育学部を考えているとのことであった。教職課程では履修科目が多いことから、大学入学前に高校生でも可能な科目を履修させることで、大学入学後の履修科目を少しでも減らすことが可能となるからである。ただ、このような改革は文部科学省の対応次第でもあり、実現は簡単ではないようである。

次に、大学で教育するだけの能力を有する高校教員に対しては、大学レベルの教育を高校生に教えてもらい、その単位を大学入学後に認定するというシステムも検討したいとのことであった。

第4節 桜美林大学の事例

吉田 武大(関西国際大学)

第1項 桜美林大学の概況と高大連携プログラムの経緯

桜美林学園は1921年に、清水安三によって創設されたキリスト教系の私立学校である。1966年には桜美林大学が設立され、現在では、リベラルアーツ学群などの4学群、基盤教育院、文学部など2学部を有する総合大学へと発展し、学士課程の学生数は約8400名にのぼる。

このような歴史と伝統を有する桜美林大学は、高校と大学のマッチングを目指した改革に取り組んできた。そのようななかで、高校生が大学入学前に、大学で授業を受けてもらえれば、大学にマッチしているかどうかを分かってもらえるのではないかとの構想が持ち上がった。そこで桜美林大学と地域の高校の組織（神奈川県立高校の進路指導協議会が母体）との1年間にわたる意見交換を経て、2003年度から高大連携プログラムが開始された。そこにおいては、当時の桜美林大学アドミッションセンター長の川田孝一部長が神奈川県校長会の元会長であったため、推進役として大きな役割を果たしたのであった。

第2項 高大連携プログラムへの参加状況

高大連携プログラムは、桜美林大学と協定を結んだ地域の高校との「教育交流」の一環として実施されている。「教育交流」の趣旨としては、(1) 高校生の進学意識の高揚と進路の方向付けに資すること、(2) 高校生の視野を広げ、進路意識や学習意欲の向上に結びつけること、(3) 大学の教育内容に対する理解の深化、および学力の高い高校生の期待に応える学びの場を提供することが挙げられている。2014年3月時点で、連携校はオブザーバー校も含めて67校にのぼり、内訳は神奈川県立高校39校、東京都立高校15校、私立高校13校となっている。

高大連携プログラムは、協定を結んだ高校の生徒が大学の春・秋学期に開講される通常の授業科目を無料で受講するという形式になっている。2013年度は30名弱の高校生が受講しており、そのなかでは桜美林高校の生徒の割合が多いとのことであった。なお、桜美林高校1、2年生については、授業が遅くまであること、帰宅時間を18時30分としていることから、連携プログラムに参加することが物理的に不可能である。これに対して同校3年生については、午前中は必修授業があり、午後から選択授業になるという高校カリキュラムの関係上、大学の4限から受講しても良いと周知している。これを受けて、例年、3年生の生徒数名が秋学期の授業を受講しているとのことである。なお、桜美林高校は1学年約320名で、このうち桜美林大学には例年40～60名程が進学している。

第3項 高大連携プログラムの概要

2013年度春学期は、206もの授業科目が高校生にも開放されている。これらは、1. 外国語科目（欧州圏）、2. 外国語科目（アジア圏）、3. 基盤教育院科目、4. 総合文化学群/芸術文

化学群、5. ビジネスマネジメント学群、6. 健康福祉学群、7. リベラルアーツ学群、以上 7 つの区分から構成されるなど、多岐に渡っている。

これら通常の授業科目については、開講時間がバラエティに富んでいるが、高校生が受講しやすいように、できるだけ夕方 6 限の授業を開放するように配慮しているとのことであった。

高大連携プログラムでは、大学生と同一の基準で評価がなされる。単位認定されたものについては、桜美林大学入学の際に自己申告することで、大学の単位として認定される。一方、桜美林高校では、連携プログラムで認定された単位を高校の卒業単位には含めていない。というのも、学習指導要領では、卒業単位として 74 単位が標準とされているが、桜美林高校では既に 89 単位が設定されていること、生徒の進路意欲を喚起するプログラムは他にも存在すること等の事情があるからである。

このような特色を有する高大連携プログラムも含め、高校と大学の関係を協議するために、桜美林大学と地域の高校との間では、「教育交流」の一環として定期的に教育交流連絡会議という懇談の場が設けられている。この教育交流連絡会議において、高大のカリキュラムの一貫性の模索や高大連携プログラムの改善などが活発に議論されている。

第 4 項 参加する生徒の特徴と効果

参加する生徒については、桜美林大学の入学希望者が多く、高大連携プログラムを通じて単位認定を得たいと考えているとのことである。学年別にみていくと、高校 3 年生が大半であるが、高校 2 年生が受講する場合もある。

それでは、高大連携プログラムによってどのような効果がみられるのであろうか。桜美林大学が参加した生徒に対して実施したアンケートからは次のような感想がみられた。

- ・「高校とは全く違う授業の進め方でとても満足できた」
- ・「難しかったが納得させられるものも多く面白かった」
- ・「日本画は高校では学べないことなので貴重な体験をした」
- ・「演劇が好きでやりたいと思っている。劇団など特別なところに行かなくても学べるのはとても嬉しい」
- ・「親切な先輩と一緒に勉強できてよかった。大学生はマジメだった」
- ・「先生が自分の大学での経験を話してくれたのが勉強になった」

これらの感想からは、大学生活の体験を満喫していること、進路意欲が高まったことなどがうかがえる。また、桜美林高校の生徒からは、「単位を取得できる魅力がある」、「自信につながる」などといった感想が出されたとのことであった。これらのことから、高大連携プログラムが大きな成果を上げていることがわかる。

第 5 項 まとめと今後の方向性

以上にみてきたように、桜美林大学では、社会に開かれた大学として、大学の通常の授業

科目を地域の高校の生徒に積極的に開放している。また、参加した生徒についても、高大連携プログラムを通じて大学生活の体験や進路意欲の喚起といった効果がみられた。

今後は、高校生へのアピールを強化することで、上述のような特色を有する高大連携プログラムをより一層充実させていくことが期待されている。

第4章 日本における AP の可能性と条件

塚原 修一（関西国際大学）

第1節 高大接続の手段としての米国の AP

第1項 米国における AP の概要

第1章でも説明したが、米国のアドバンスド・プレースメント（AP）とは、1)高校が APコースと呼ばれる大学レベルの科目を選択科目として開設し、2)生徒はAPコースを履修してカレッジボードが実施するAPテストを受け、3)テストの成績に応じて個々の大学が入学後の単位として認定する制度である。4)APコースの授業を高校の教員が行うことも特徴といえよう。テストの結果は5段階で示され、カレッジボードでは3以上が合格とされる。APコースの履修は高校の単位としても認定される。なお、APテストはAPコースの受講が条件ではないので、APコースを履修せずにAPテストを受験することもできる。高校がAPコースを開設するさいには、担当教員が作成したシラバスの内容確認を受ける必要がある。また、APコースの担当教員を対象とした講習会が地域ごとに開催されている。生徒の経済的負担は、APコースの受講は無料であるが、APテストには1科目あたり84ドルの受験料がかかる。

歴史的にみれば、APのパイロット・プログラムは1952年に開始された。現在は34科目が用意されている。当初は英才教育を目的としていたが、しだいにマイノリティや不利な状況にある生徒を参加させる取り組みがすすめられた。今日では、生徒の学力向上を目的として参加の拡大が推進され、カレッジボードによるAPテストの受験料の割引、受験料の一部を補填する連邦から州政府への補助金などがある。これにより、APに参加するマイノリティは増加している。

カレッジボードの資料によれば、APテストの受験者は、全米では11年生（日本の高校2年生にあたる）の45%、12年生（同3年生）の48%にのぼる。州別には、東部諸州とカリフォルニア州では11・12学年生の半数以上が受験しているから、これらの州ではAPが普及しているといえる。一方、南部の諸州における受験率は2割ほどと低い。米国における大学入学共通試験の実施機関として、この地域のアイオワ大学を拠点とするACT（American College Testing）はカレッジボードとならぶ存在であり、そのことが理由の一端ではないかと思われる。APテストは毎年5月に行われ、受験者の受験科目数は、1科目が55%、2科目が25%（2013年）である。したがって、たとえば11学年と12学年に受験して合格すれば、複数の科目について大学の単位を入学前に獲得できる。

第2項 高校における AP の効果

生徒がAPコースを選択するさいには、カウンセラーの助言を受ける。また、プレAPテストという簡単なテストによって、APコースを修了できる可能性が事前に示される。

APコースは学力が上位の生徒が選択の対象とするが、高校生にとっては内容が高度であり、高校の科目でAの成績を取得できるような生徒でも、APコースの最初の課題では不合格となることが多いとのことであった。したがって、APコースの履修は高校生にとっての挑戦であり、これを克服して修了にいたった生徒は、高校よりも高度な大学レベルの学修を達成したといえる。また、APコースの履修によって、高校生は大学における教育内容を知ることになる。聞き取り調査の対象となった高校生は、APコースの履修を通して進路（大学における学科選択）が明確になったと述べていた。また、オリンピア市の教育委員会は、工業高校などに計算機科学のAPコースを開設する政策をすすめていた。これによって、今後の労働需要の拡大が見込まれる情報通信分野に生徒を誘導したいという。

高校教員にとって、APコースを担当することは教員としての卓越性を意味する。このことは本人の名誉であるとともに、教員という職業にとどまるための有利な条件となる。優秀な生徒に高度な内容を教授することは、教員としてやりがいのある職務でもあろう。APコースの設置ないし拡大は、高校や地域における教育水準の高さを外部に印象づける指標ともなる。

第3項 大学におけるAPの効果

APの本来の目的は、単位を先行取得して大学における学習を加速することにある。大学進学後には、先行取得した1年生向けの科目を省略して2年生向けの科目から履修を開始し、4年生向けの科目を3年次に修了して、大学における学習の自由度を高めることができる。米国の大学は、履修する単位数に応じて授業料を請求する方式であり、APによる単位の先行取得は学生に経済的な利益をもたらす。一方、APテストへの合格と単位の取得は、その生徒が大学で期待される能動的な学修態度を身につけ、大学レベルの学修に成功したことをあらわす。APテストの受験科目数がそれほど多くないことから、多くの高校生は、APの本来の目的とともに、大学教育を受ける準備ができていない（ないし自らの優秀さ）を証明する手段として活用しているようにみえる。

APが大学入学後にもたらす効果については、研究者のあいだで意見がわかれている。APは大学における達成に正の影響を及ぼしているという研究成果と、APコースの履修と大学での成績に相関がみられないという研究成果とがある。いずれにしても、APコースを履修しただけではあまり意味がなく、APテストの合格をめざして主体的な学修に取り組まなければ大学進学後の効果はみられないようである。

第4項 米国におけるAPのメリットとデメリット

これらのことから、米国において入学前教育として十分に機能し、円滑な高大接続に貢献していることがAPのメリットである。そのなかには、1) 大学進学者にAPが普及していること、とくにマイノリティの生徒への普及が政策的に進められていること、2) AP

コースが高校生にとっては高度な挑戦であり、したがって選抜の結果であるというだけでなく、APコースの履修による学習成果であるといえること、3) 大学レベルのより高度な内容を学修するとともに、大学において期待される能動的な学修態度が身につくこと、4) そうした情報が大学における入学者選抜に利用されていること、5) 地域の教育当局、高等学校、AP担当教員、生徒のいずれについても、APの普及を促進する誘因が機能していることなどが含まれよう。

本章の後半で記述するように、優秀な留学生を米国に受け入れる手段としてもAPは機能している。第1章で述べたように、アジア系の学生は、大学のテストやレポートにおいて教授された内容を忠実に再現する傾向があり、そのことが剽窃との誤解を招くことがあるという。APによって能動的な学修態度と米国流の解答のしかたを身につければ、こうした誤解を回避して正当な評価を受けることができよう。これらはAPが当初に意図したものではないが、APのメリットにくわえてよいのではないか。

一方、APのデメリットないし限界として、それが成績上位層に焦点をあてたもので、成績が中位ないし下位の進学者について高大接続を改善するものではないことがあげられる。また、デメリットとは異なるが、APコースの運営、担当教員の研修、APテストの実施と採点など、制度の運営にはかなりの負担を要しよう。

第2節 東アジアにおけるAPの普及と評価

第1項 留学に動機づけられたAPの利用

中国や韓国の高校には、米国などへの留学に動機づけられてAPを利用する事例がみられた。より正確には、APを活用して、より上位の大学への留学をねらうというべきであろうか。APコースは、高校の国際課程などの特別な課程で実施されていた。これらの課程では、米国人や英語に堪能な人物を教員に採用して、英語でAPコースの授業を行っていて、それゆえ授業料が高額であった。中国、韓国とも、APテストは国内で受験できる。中国では、言語障壁の低い理数系の科目が主に選択されていた。韓国の国際高校では、英語に堪能な生徒を全国から募集し、APコースの授業をへて米英の文系学科への進学がめざされていた。そのほか、韓国では、留学希望者を対象とする語学塾、留学斡旋組織などでAPやSAT(米国の大学入学共通試験)対策の授業を提供するものがみられた。

このように、東アジアにおけるAPの利用は、留学を希望する生徒を対象として普及し、APコースは留学に資するように機能していると評価できる。一般に、自国の大学に進学するよりも留学には多額の費用を要するから、留学がよりよい職業やより高い社会的地位に結びつくことが留学熱の前提となる。しかし、たとえば韓国では留学経験者が飽和状態になりつつあり、留学がよい仕事に結びつきにくくなっているという。とすれば、こうしたAPの利用が今後も持続するかどうかは不透明ということになるろう。

中国と韓国には、留学後に帰国した者だけでなく、米国などで生まれたり、そこで生活したのちに帰国した人々が国内にかなり存在する。このような人物が多ければAPコー

スの教員を確保することはより容易であり、APコースの展開をささえる条件のひとつとなる。いずれにしても、東アジアにおいて、米国のAPは留学前準備教育としてのみ機能している。これらの諸国では、国際課程といった課程のなかに、APコースとともに、SATを受験するコースや、国際バカロレア（IB）の取得をめざすコースが併設されていることが多く、いずれも留学を目的としている。これらの事例から判断すると、日本の高校において米国のAP（やSTA、IBなどの）コースを導入するとすれば、それは国内大学へ進学するための入学前教育というよりも、留学前準備教育となる可能性が高いといえる。

第2項 APの各国版にあたる制度

一方、自国の大学に優秀な生徒を進学させるために、自国の大学の単位を高校生に取得させるUPという制度が韓国にみられた。これは、米国のAPの韓国版にあたる制度であるが、大学教員が高校生に授業を行うことで、優秀な高校生を韓国の大学に確保することを目的としていた。また、台湾では、英語科目に限定してAPコースを設定している高校がある。すなわち、高度な英語力を養成する目的でAPを活用していた。

第3節 日本国内におけるAPの類似事例

高校生を対象として大学レベルの教育機会を提供している事例として、埼玉大学、玉川大学、桜美林大学を調査した。埼玉大学は市内の公立高校10校との高大連携事業において、大学の授業に高校生を受け入れ、学期末試験をへて大学の単位として認定している。玉川大学は附属高校を、桜美林大学は併設高校を対象として同様な取り組みを実施していた。いずれも、大学教員が授業を行い、各大学の在學生と同一の基準で評価し、大学の単位を与えていた。しかし、その単位が他大学で認められるかどうかは先方の大学の判断によるとしていた。これらの事例の目的は、高大接続の改善（大学への理解の増進）や、単位の先行取得による進学後の学修促進にあり、いずれの事例も効果が高いと判定されていた。これらは、APにあたる制度を特定の大学と高校の組み合わせにおいて実現したものといえるが、取得した大学の単位が日本の大学であまねく通用するわけではなく、いわゆる共通通貨とまではなっていない段階にある。

表1 APおよび類似事例の国際比較

	米国のAP	中韓のAP参加	韓国の類似制度	日本の類似制度
運営主体	カレッジボード	同左	韓国大学教育協議会	個別大学
目的	入学前教育	留学前教育	優秀性確保	入学前教育
結果活用	入学後単位認定	同左	同左	当該大学で単位認定
歴史	長い	短い	短い	短い
政策支援	連邦補助金	?	国庫支援金	高校単位認定制度
教える教員	高校教員	米国人高校教員	大学教員	大学教員
経済的負担	低額	高額	低額	低額

第4節 日本型APの必要性とその条件

各国の制度と事例を比較すれば表1のようになる。ここから、日本の選択肢として、米国のAPへの参加と、米国のAPにあたる制度（日本型AP）の導入とが考えられる。

(1) まず、前者から考察すると、日本のアメリカン・スクールにはAPコースがあり、日本国内でAPテストの受験が可能である。また、日本の高校にもAPコースを開設するものがあることがカレッジボードへの聞き取り調査からわかった。日本の高校にAPコースが普及した場合を想定してみると、上位層の高校が理数系のコースを開設したとすれば、こうした高校の生徒は、APテストにおいて東アジア諸国と遜色ない成績をあげることができると思われる。ただし、理数系といえども英語で出題されるAPテストで好成績をあげるには、APコースの授業（のすべてまたは一部）を英語で行う必要がある。この場合、APコースの授業を高校の単位として認定することは現行制度のもとでも可能であるが（後述）、APコースが英語科と理数科の教員集団とどのような関係をむすぶかは検討課題となる。いずれにせよ、もしこれが実現すれば、日本から外国大学への留学生は増加するであろう。なお、AP、SAT、TOEFL、IBといった外国の試験制度は留学の手段として位置づけるべきであり、国内大学の入試の手段としては使いにくいもののように思われる。

(2) つぎに、韓国の事例を参照した日本型AP制度の導入について考察する。日本の現行制度のもとでは、（米国方式のAPコースも含めて）大学における学修を、校長の裁量によって36単位まで高校の単位として認定できるので、その範囲内で実現することは可能である。この場合の重要な分岐点は、特定の高校と大学の組み合わせにとどめるのか、他の多くの大学における認定をめざすかにある。前者はいわゆるコンカレント・プログラムと同じであり、高校生がまず進学先の大学を決定し、当該大学の単位を先行取得することになる。このプログラムは大学選択を早める要因となるから、高大接続の改善とともに、入学者の先行確保がなされることになる。

後者については、単位の互換性を担保するための中間組織の確立が大きな課題となろう。韓国では韓国大学教育協議会がそれを担っていた。いくつかの大学にある単位互換制度を活用することも一案であろう。そのほか、たとえば国立大学協会を基盤として国立大学の間単位互換制度を形成するか、大学間コンソーシアムを形成するなどの可能性も考えられる。これらを単位互換の形式的側面とすれば、実際に互換が可能な内容の授業と成績評価ができるかどうか単位互換の実質的側面となる。米国では、カレッジボードと地域のAP団体が、APコースの水準維持とAPテストの採点に多大の努力をはらっていた。

(3) つぎの課題は、誰が授業を担当するかという問題である。日本と韓国のAP類似事例がそうであったように、大学教員にはAPコースを担当する資格がある。一方、米国のように高校教員の一部にAPコースを担当させるとすれば、そのような人物をいかに確保するかが問題となる。いずれにしても、APの導入は授業科目の新設にあたるから、大学であれ高校であれ、授業負担の追加をとまらう。日本のAP類似事例では、大学で行われる対面授業に高校生を受け入れていた。この方式には高校生が大学を体験するという利点があるが、制度としての普及を考えれば、大学教員のネットを介した授業や、高校教員による米国のAPコースのような授業の形態を視野に入れるべきであろう。

そうした教員の供給源として、博士号を有するが適切な職を得ていない者をAP教員に登用することが考えられる。博士号取得者にはAPコースの担当者としての資格があり、かつ高校における教育経験がその後の経歴に資することが考えられる。高校においては、大学レベルの内容を教授するAPを、大学における教育経験として認定することができれば、博士のキャリアの一環として位置づけることが可能なのではないか。

(4) 最後の課題として、高校において大学レベルの授業を行うメリットは何かを考察する。米国における生徒のメリットが、大学の単位の先行取得と、大学レベルの単位を獲得した優秀さの明示にあることはすでに述べた。韓国では、生徒のさまざまな業績や受賞歴を内申書に記載することが禁じられているなかで、韓国版APのみは内申書への記載が認められているため、大学入試を優位にすすめるための、ほとんど唯一の手段となっている。また韓国では、学期中ばかりでなく、夏期および冬期の休業中にAPコースが開講され、これらを活用して大学の単位をより多く先行取得することができる。一方、APテストへの合格は、大学レベルの授業を修了する力量があり、大学における主体的な学修を経験したことを示すものであり、したがって、大学入学後の学修が円滑にすすむことを予想させる。こうした情報を得られることが、大学側のメリットであろう。

(5) こうした個人的なメリットだけでなく、APには高大接続における制度的なメリットがある。APは入学前教育のひとつとして位置づけられる。入学前教育というと、補習、復習、学習意欲の向上などを目的としたものが日本では想定されがちである。これらを守りの入学前教育とするならば、APは攻めの入学前教育であり、大学における学修を先取りすることによって高大接続の改善をはかるものである。守りと攻めの入学前教育は

いずれも重要であるが、これまで前者に傾斜していたとすれば、今後は後者にも注力して両者の均衡をはかるべきであろう。

APは、大学進学者が有すべき知識や能力をあらわす指標としても機能する。とりわけ、先行取得した単位が複数の大学で認められるような制度のもとでは、そうした大学集団への入口の水準を明示するものとなる。日本の現行制度のもとでは、大学入試センター試験の足切点が各国立大学の入口の水準を示しているが、それが高校の学習内容の試験によってではなく、大学レベルの授業によって示されるところにAPの利点がある。すなわち、こうした制度が実現したあかつきには、そのなかに日本語、日本事情、理数系の基礎科目などを設定して、外国の高校において日本の大学レベルの教育機会を提供することも考えられる。こうした取り組みによって、アジア諸国などから日本への留学にともなう言語的な障壁を低くし、日本への留学期間を短くして、留学にかかわる負担を少なくすることができる。これらを通して、日本への留学を促進する効果が期待できる。

終章 おわりに

濱名 篤（関西国際大学）

現在、我が国の高大接続は大きな転機の真只中にあると言っていい。

第6期の中央教育審議会からすでに審議が続いていた高大接続問題は、安倍首相が設置した教育再生実行会議からの提言の中でも取り上げられ、第7期の中央教育審議会では初等中等教育部会の高校教育部会と、高大接続特別部会の2つの部会が並行して審議を進められている。

これまでの100点満点で暗記型学習の成果を問う大学入試に対する批判と、私立大学で入学者の過半数を推薦・AOといった非学力入試が占めるようになり、大学進学者の学力保証が機能しているのかという高校教育の質保証への批判の両面から、高大接続の在り方が根本から問われている。

本委託事業の課題はこうした高大接続の在り方を見直すうえで、入試以外の方法で高大接続を補完している仕組みとしてアメリカのAdvanced Placement（以下ではAPと言う）に焦点を当て、アメリカ国内の大学や高校側がどのようにAPを活用・評価しているのか、また、日本国内でAPに類似した取り組みがどの程度導入されているのかを調査研究を通じ明らかにすることであった。

関西国際大学がこの事業に取り組むにあたり、前述の課題に加え、日米以外の国、具体的には中国や韓国といった東アジア諸国がいち早くAPに着目し、国内の高校の一部でAPに対応した教育に着手している状況と、韓国において同国内でAP類似の高大接続プログラムを構築していることを調査対象に加える提案を行い、文部科学省に認めて頂き、調査を実施した。

内容的には、アメリカ国内におけるAPは、大学進学をめざす高校の優秀層にとっての学習動機の強化や進学準備のための高大接続プログラムとして全米での広がりを見せており、1~2科目程度の受講が多数を占めるものの、高校側にとっては高校の教員が高等教育の一部を担当するという仕組みも含め、十分に高大接続プログラムとしての機能を果たしていると評価できる状況にある。他方、大学側の当該プログラムの活用には大学間での対応の違いがあり、積極的に評価活用している大学と、慎重に活用する大学が併存している。

日本国内においては、APに類似した教育プログラムは、同一学園内でのものや自大学進学希望者に対象者を限定した事例があるのみで、教育内容も個別大学のもの、担当するのは当該大学の教員と、アメリカもAPと比べると広がりを見せているとはいえない状況である。

東アジアにおいては、韓国及び中国におけるAPの活用は、国内の大学への進学準備としてではなく、アメリカの大学への進学（留学）準備教育に徹したものであり、国際高校等の優秀層を対象としたエリート高校において、アメリカ人教員を雇用し、教育内容もAPへの対応に特化したものになっている。しかし、少数のエリートを対象に、グローバル化に対応したこうした教育は、充実した教育環境の元に、量的には多数を対象とはしないものの、最

終学年 1 年間で 15 科目もの AP 科目合格者を出すなど確実に成果を上げており、我が国のスーパーグローバル・ハイスクールの参考とすべきものと評価することができる。グローバル化対応の有為な人材育成を、留学を通じて実現・強化するためには、教育資源の選択と集中を行うことが必要であり、その成果が十分期待できる実例であるといえよう。

これらとは別に、韓国においては UP と呼ばれる韓国版 AP が始まっており、有志の大学（多くは有力大学）が協力して標準化した教育内容を、大学教員が担当する形式で進学希望の高校生に提供されている。AP 同様に入学後の単位認定の対象となるこの制度は、教育内容や講義資料（教科書）を参加大学間で標準化するというプロセスを含んでいる。しかし、韓国版 AP は大学教員が担い手であって、アメリカの高校教員を活用する方式と異なる点には注意が必要であろう。高大接続が大学側だけの負担によるものではなく、AP のように一定の研修を受けた高校教員を活用することによって、教育内容面について高大の相互理解が深まるであろうことは見落とせないメリットであろう。

日本において AP を活用していくには、1 つにはスーパーグローバル・ハイスクール等において優秀層を対象とした留学準備教育として、もうひとつは韓国版 AP を参考にしつつ大学間連携によって教育内容の標準化に基づいて仕組みを構築していく可能性がある。いずれにせよ、人的・財政的な資源配分がなければ実現は難しいであろうが、高大接続の転換期にあたり試みるに足る方策ではないだろうか。

最後に、本事業にあたって、主査である塚原修一客員教授、学外から調査研究に加わって頂いた、川嶋太津夫（大阪大学）、山田礼子（同志社大学）、申昌浩（京都精華大学）、AP の専門家として報告と執筆をして頂いた小川佳万（東北大学）、小野寺香（大阪樟蔭女子大学：平成26年4月より）の各先生、米国調査に加わった川村光准教授、吉田武大准教授、伊藤創講師をはじめ協力して頂いた学内の職員に感謝の意を表したい。

付録1 米国のアドバンストプレイスメントに関する日本の先行研究

- 福野裕美 2009 「米国アドバンスト・プレイスメント・プログラムにおけるアクセス拡大に関する一考察——全米レベルの取り組みに焦点をあてて」、『教育学論集』筑波大学大学院人間総合科学研究科教育基礎学専攻、5、153-173頁
- 川口仁志 1984 「米国のアドバンスト・プレイスメント・プログラム」、『日本比較教育学会紀要』10、96-102頁
- 小川佳万、小野寺香 2009a 『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
- 小川佳万、小野寺香 2009b 「アメリカにおける高大接続プログラムの単位認定——ハワイ州の高等教育機関を対象として」、『東北大学大学院教育学研究科研究紀要』57(2)、321-342頁
- 小倉康 2008 「CollegeBoardの「AP試験」(アドバンスド・プレースメント・テスト)」、http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku_kondan/kaisai/iinkon1/siryou3_3.pdf
- 小野寺香 2010 「アメリカ・ハワイ州の高校におけるAPプログラム運営に関する一考察」、『アメリカ教育学会紀要』21、55-70頁
- 小野寺香 2011 「台湾における高大接続プログラムの可能性」、『東北大学大学院教育学研究科研究年報』59(2)、221-232頁
- 小野寺香 2012 「アメリカにおけるAPプログラムの拡大と役割の変容」、『国際教育』18、18-33頁
- 小野寺香 2013 「アメリカAPプログラムの海外展開：トランスナショナル教育の意義」、『アメリカ教育学会紀要』23、55-67頁
- 山田礼子 2012 「APプログラムとコンカレント・プログラム——アメリカにおける多様な高大接続」、山田礼子『学びの質保証戦略』玉川大学出版部、70-77頁

付録2 APに関するカレッジボードの年次報告書

APの教室に足を踏み入れた瞬間から、生徒は科目に対する教師の取り組み、クラスメートの姿勢、カリキュラムが要求する新しい考え方に違いがあることに気づきます。それはAPが単なる授業ではなく、一生懸命で好奇心が強く、成績の向上に全力で取り組む生徒と教育者の集まる場所だからです。APの授業において生徒は文章、データ、証拠を丁寧に調査して、基礎資料の分析、仮説を立てた上での検証、効果的な論拠の構成方法を学びます。また生徒たちは活発な討論に参加し、協力し合って問題を解決し、明瞭で説得力のある書き方・話し方を学びます。

アドバンスド・プレースメント (AP)・プログラム[®]は大学レベルの知識と技能を身につけるべく日々熱心に取り組むAPの教師、生徒、州、学区、学校、カレッジ、および大学の連携コミュニティであり、過去10年間に著しく成長しました。この拡大は、住んでいる場所、経歴、または社会経済的な地位を問わず、学力的に準備ができていてすべての生徒がAPの厳しさと利点を手に入れる機会を与えられるべきだという深い信念の上に成り立っています。

調査は一貫して、AP試験でスコア3以上を取った生徒が同等の学力を持つ同級生と比較した場合に一般的に以下の特徴を備えていることを示しています。

- ・ 大学でのGPA（成績評価点）がより高い。
- ・ 大学で入門クラスを取ったAP以外の生徒と比べて、当該分野でその後履修した大学の課程での成績が同等かよりよい。
- ・ 当該分野でより多くの大学での学習課程を受講する。
- ・ 大学を5年以内に卒業する可能性が高い。
- ・ 卒業率がより高い。

生徒がAP試験でよい成績を収めるということは、大学レベルの学習内容と技能を身につけていることがその分野の専門家により対外的に確認されたことを意味します。この検証は世界中の多数のカレッジ・大学により高く評価されており、これらのやる気のある学生の確かな実績に対して単位を与えるか飛び級を許可する、またはこの両方を行っています。

APの過去10年間をふりかえる

	2003年卒業生	2013年卒業生	増加
AP受験者の総数	514,163	1,003,430	489,267
低所得家庭のAP受験者の総数	58,489	275,864	217,375
スコアが3未満ばかりのAP受験者の総数	182,429	395,925	213,496
少なくとも1つのスコアが3以上である AP受験者の総数	331,734	607,505	275,771

言い換えれば、APの拡大によってAPの機会を与えられた生徒の数はほぼ**倍**になり、この機会を与えられた低所得家庭の卒業生数は**四倍以上**になりました。さらにこの拡大の結果としてAPで好成績を収めた生徒の数が**大幅に増えていますが**、これはより多くの生徒の準備に向けて熱心に働きかけた教育者とこの機会を活用した生徒たちのおかげです。

	2003年卒業生	2013年卒業生	増加
AP試験の総数	1,328,511	3,153,014	1,824,503
スコアが3未満のAP試験の総数	521,620	1,345,988	824,368
スコアが3以上のAP試験の総数	806,891	1,807,026	1,000,135

しかし、学力的に準備ができているのにまだAPに参加していない生徒が世の中にはたくさんいます。APでよい成績を収める可能性のある生徒が2013年卒業生の中にほぼ30万人近くいたのに、能力に合致したAPコースに参加しないまま卒業しました。APへの公平なアクセスと責任ある拡大に向けての次の段階は、有効なツールを用いて可能性を持つこれらの生徒を特定し、生徒たちが獲得したAPを受講する機会を保証することにあります。

創刊して10年になる本報告書「10th Annual AP Report to the Nation」では、APコミュニティの大変な努力と驚くべき功績を称え、継続的な改善が必要な領域を明らかにするという2点を達成したいと考えています。

現在の状況

次ページで紹介する2013年卒業生のAP試験結果からは、ますます多くの生徒が引き続き大学レベルの技能と知識を実証していることが分かります。APの教師が絶えず多様化する生徒たちに厳しい課題を与えても、APの受講人数と成績は伸び続けています。これらのデータの裏側や内側にはAPの生徒・教師による日々の献身的な努力があります。生徒たちは夜遅くまでコツコツと勉強し、教師は土曜日を潰して生徒たちの成績向上を手助けします。これらの勤勉さと努力は称賛されるべきでしょう。

5人に1人	607,505人	17州
米国の公立高校の卒業生の中で 高校在学中にAP試験で スコア3以上を取った人	米国の公立高校の卒業生の中で 高校在学中にAP試験で スコア3以上を取った人の数	AP試験でスコア3以上を取った 高校卒業生の数において過去10年間に 全国平均を上回った州

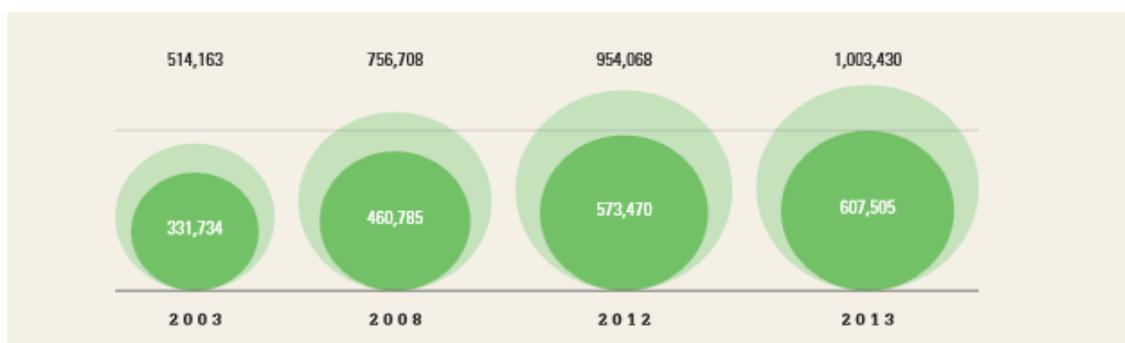
APの受講人数と成績

過去10年間でこれまでにないほど多くの生徒がAPコースと試験を受けることにより高校在学中に大学レベルの厳しい課程をこなしてきました。次の数ページで示すように、多くの州ではAP試験でスコア3以上を取る卒業生の数が同程度増えました。その他の州はAP受講人数と成績優秀者数の格差を縮めるべく奮闘しています。

1,003,430人	132,555人	23,034人
AP試験を最低一度は受けた米国の公立高校の卒業生の数	昨年APコースを教えた米国の高校教師の数	学校のプログラムを構築するためにAPデータを用いたAPコーディネーター、カウンセラー、校長の数

図1: AP試験を受け、スコア3以上を取った卒業生の数

- AP試験を受けたことがある高校の卒業生の数
- 高校在学中にAP試験でスコア3以上を取った卒業生の数



データが示すものは？

2003年にAP試験を受けた時に比べてより多くの卒業生が
現在AP試験でよい成績を収めている。

図 2

2013 年卒業生の中で高校在学中に AP 試験でスコア 3 以上を取った生徒の割合

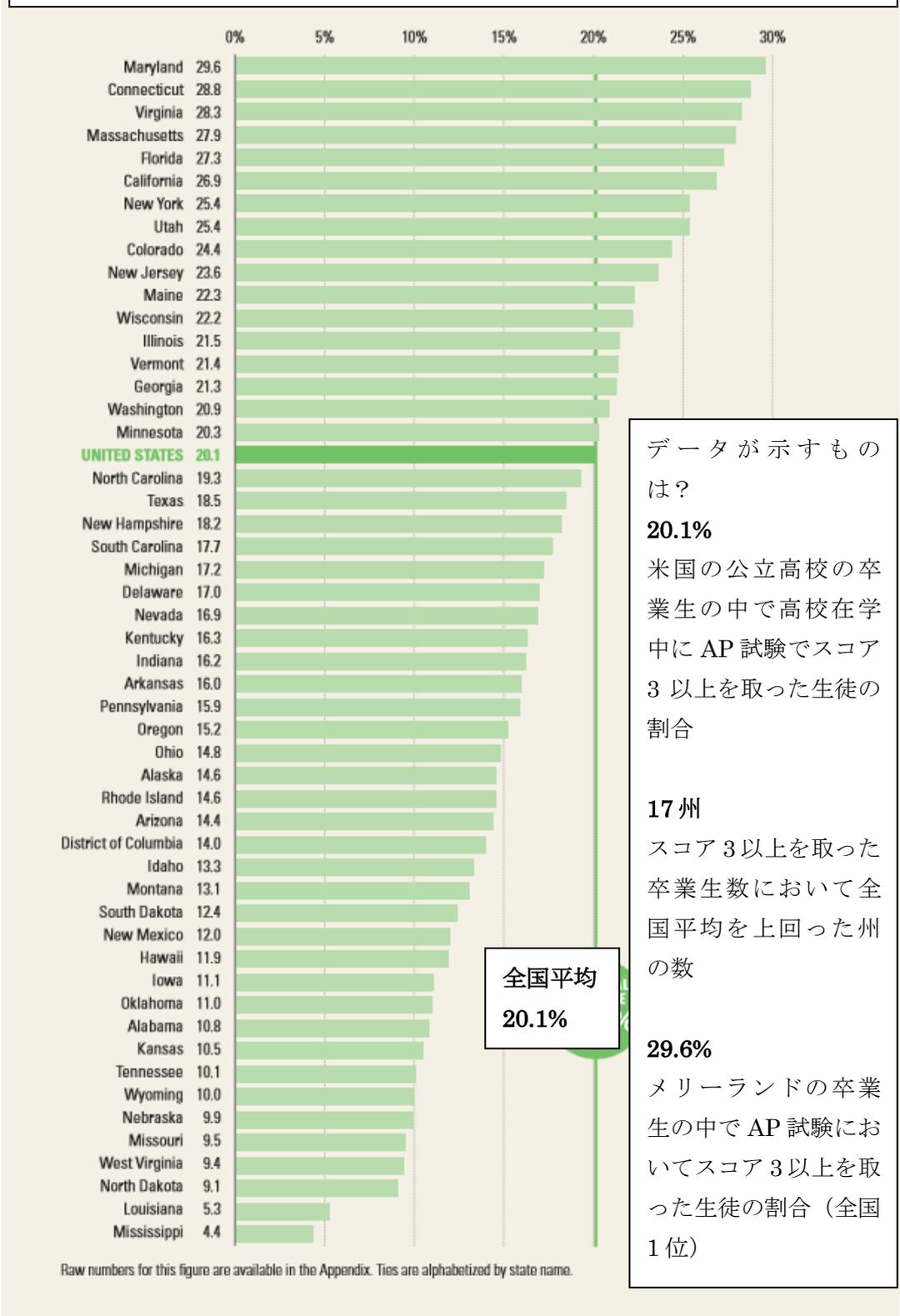


図 3

2003 年・2013 年卒業生の中で高校在学中に AP 試験でスコア 3 以上を取った生徒の割合：パーセントの変化の大きい順にランク付け

データが示すものは？

7.9

2003 年以降に米国の公立高校卒業生の中でスコア 3 以上を取った生徒の割合におけるパーセント点の増加

17 州

スコア 3 以上を取った卒業生の数が時間の経過とともに全国平均を上回った州の数

13.2

コネチカット州の卒業生の中で AP 試験においてスコア 3 以上を取った生徒の割合の過去 10 年間の増加（全国 1 位）

	Change	2003 %	2013 %
Connecticut	13.2	15.6	28.8
Florida	12.0	15.3	27.3
Maryland	11.9	17.7	29.6
Virginia	11.8	16.5	28.3
Massachusetts	11.1	16.8	27.9
Arkansas	10.5	5.5	16.0
Washington	10.5	10.4	20.9
Minnesota	10.4	9.9	20.3
Wisconsin	10.0	12.2	22.2
Colorado	9.7	14.7	24.4
California	9.6	17.3	26.9
Kentucky	9.3	7.0	16.3
Georgia	9.1	12.2	21.3
Maine	8.8	13.5	22.3
New Jersey	8.8	14.8	23.6
Indiana	8.7	7.5	16.2
Illinois	8.5	13.0	21.5
UNITED STATES	7.9	12.2	20.1
Vermont	7.7	13.7	21.4
Rhode Island	7.3	7.3	14.6
Oregon	7.2	8.0	15.2
Arizona	7.0	7.4	14.4
Delaware	6.9	10.1	17.0
New Hampshire	6.9	11.3	18.2
Michigan	6.7	10.5	17.2
Nevada	6.6	10.3	16.9
Texas	6.6	11.9	18.5
Nebraska	6.4	3.5	9.9
Ohio	6.4	8.4	14.8
Pennsylvania	6.4	9.5	15.9
Utah	6.2	19.2	25.4
Alabama	6.1	4.7	10.8
Idaho	5.8	7.5	13.3
South Dakota	5.4	7.0	12.4
Hawaii	5.2	6.7	11.9
Iowa	5.2	5.9	11.1
District of Columbia	5.1	8.9	14.0
South Carolina	5.0	12.7	17.7
New York	4.9	20.5	25.4
Kansas	4.7	5.8	10.5
Missouri	4.6	4.9	9.5
North Carolina	4.6	14.7	19.3
Montana	4.5	8.6	13.1
New Mexico	4.5	7.5	12.0
West Virginia	3.9	5.5	9.4
Wyoming	3.8	6.2	10.0
Alaska	3.6	11.0	14.6
North Dakota	3.3	5.8	9.1
Louisiana	3.2	2.1	5.3
Oklahoma	2.9	8.1	11.0
Tennessee	2.4	7.7	10.1
Mississippi	1.6	2.8	4.4

Data in this figure have been rounded, and raw numbers are available in the Appendix. Ties are alphabetized by state name.

図 4

2013 卒年業生が高校在学中に受けた AP 試験のスコア分布

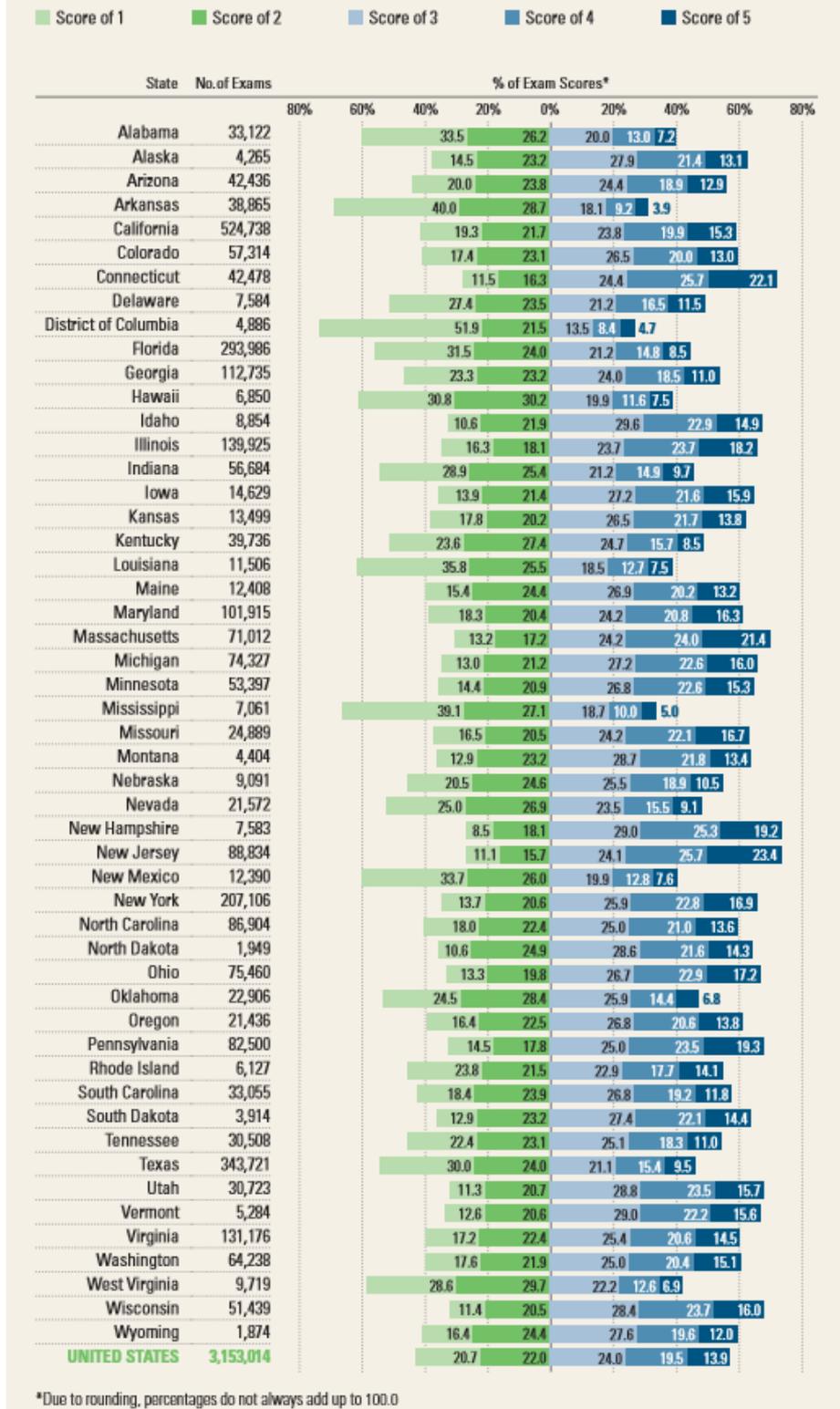


図 5

AP 試験を受け、スコア 3 以上を取った卒業生の数

- これらの分野で AP 試験を受けたことがある高校の卒業生の数
- 高校在学中にこれらの分野の AP 試験でスコア 3 以上を取った卒業生の数



170 万人以上

世界中で 2013 年 AP 実施後にオンラインで自分のスコアを閲覧した生徒の数

689,652 人

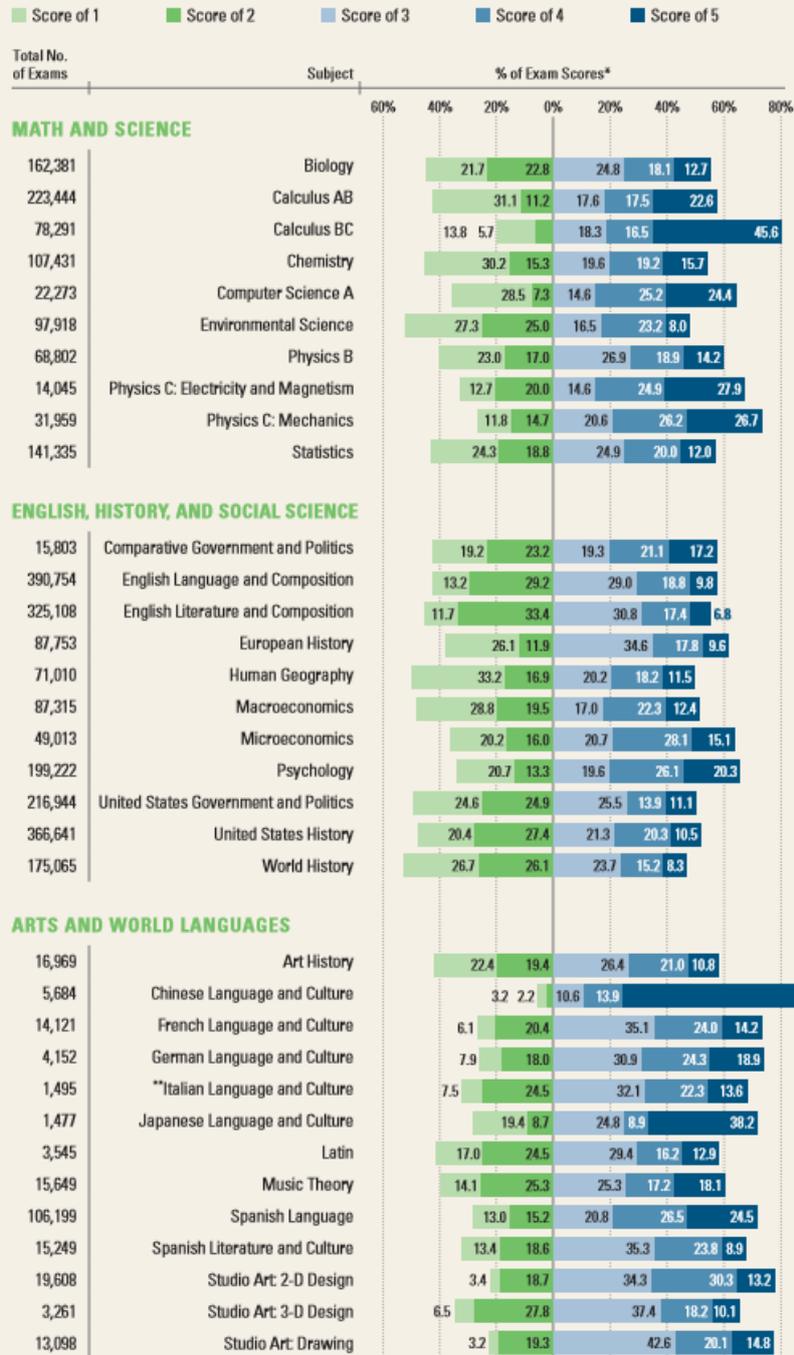
米国で AP スコアをカレッジ・大学に報告した公立高校の卒業生の数

3,578 校

単位、飛び級、または入学プロセスにおける考慮のため米国の公立高校の卒業生から AP スコアを受け取ったカレッジ・大学の数

図 6

2013 年卒業生が高校在学中に受けた AP 試験のスコア分布



*Due to rounding, percentages do not always add up to 100.0

**Italian Language and Culture was last administered in May 2009 and was reinstated in the 2011-12 school year.

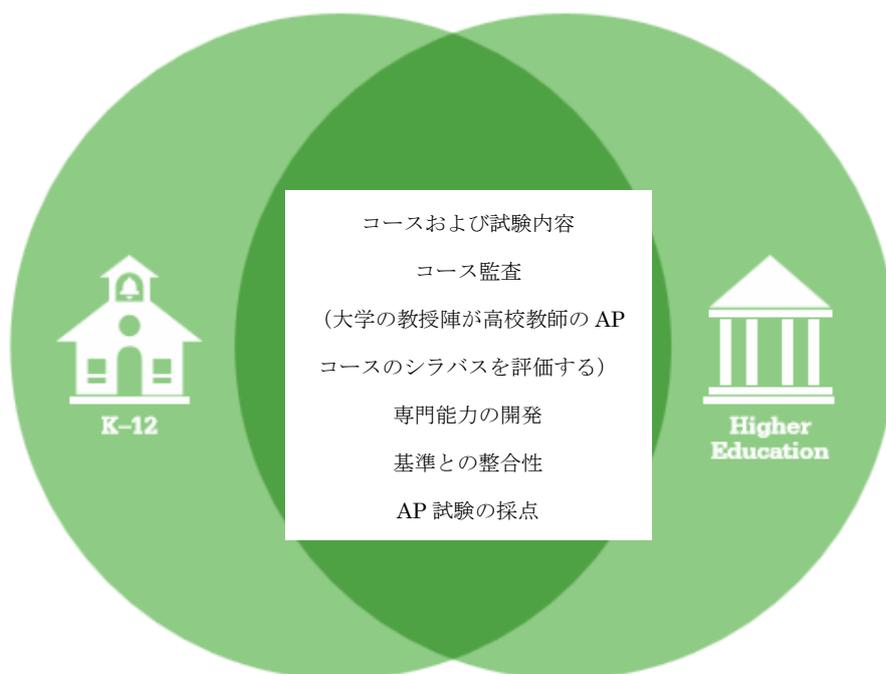
本当の連携

APはどのように実現されているのか？

大学教授陣とAP教師の間での連携がAPの中核を成しており、厳しさ、関連性、公平性を確保しています。これらのグループが協力し合ってAPを開発し、提供し、評価します。これらの関係者は教師たちの個別のシラバス（講義要綱）を発展させ検証し、APコースが大学レベルであるとみなされるために必要な要素を教師が完全に理解できるようにします。高品質の専門能力開発と教師向けのオンラインのAPコミュニティへの教師による積極的な参加を通じて、成功する戦略が個々の教室にとどまらず共有されます。最後に、これらのグループは協力して生徒の実際の提出物を評価し、それによってこのプロセスに自身が始めから終わりまで関わることができます。

5, 283人：

APコース教師のシラバスの見直し、カリキュラムの開発、またはAP試験の採点に参加した大学教員の数



AP Reading」とは？

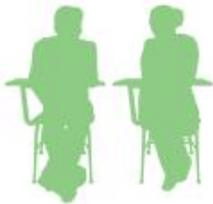
生徒が2013年5月にAP試験を受けた後：



11,497 人
動員した AP 教師と大学の
教授陣の数

643,832 時間

AP Reading (自由回答
セクションの評価検討
会) と採点に費やした



提出された
生徒からの回答
1,780 万件

390 万回以上
の AP 試験において



3 週間のうちに

表面上これは単純に運営および後方支援面での功績ですが、本質的には AP プログラムの強みを示しています。



「毎年、過去に戻って違うやり方をしていれば生徒たちができることに影響を及ぼしたであろう些細なことに1つは気づきます。それは価値あることでしょうか？それこそが生徒の人生に大きな影響を与えるのです。」

Bill Zeigler

カリフォルニア州サンマルコス高校 (San Marcos High School)

AP 世界史 教師

「大学と高校の教員同士によるここでの交流は素晴らしいものです。大学の教授陣は学生が入学する前に教育面での状況について価値ある視点を得ると思います。これらの高校教師の皆さんは非常に知識が豊富で能力も極めて高く、生徒の学習を大いに気にかけています。」

Allan Rossman

カリフォルニア州立ポリテクニック大学
サンルイスオビスポ校 (Cal Poly - San Luis Obispo)

統計学 教授

AP 統計学 Chief Reader

AP Readingが重要である理由

AP Reading（大学教授陣・高校教師による自由回答セクションの評価検討会）は、一貫して公正な基準が生徒の提出物に適用されるようにします。生徒の経歴や、生徒が誰であるかにかかわらず、それぞれの生徒の試験は全米から集まった大学の教授陣とAP教師が策定した単一の基準によって採点されます。これにより、生徒は個々の提出物が公正に評価されるという自信を、大学はAPスコアが客観的な全国基準を意味するという自信を得ます。



「高校の教室でAPが実施されるおかげで、生徒たちは規律を重んじ、指示・期限に従えるようになります。[.....] 試験でよいスコアを取るのは素晴らしいことですが、私たちは好奇心や実験・批判的思考の能力に重きを置いています。さらにそれを芸術の世界で用いています。危ない橋を渡り、色々なことを試してみるのです。APは[.....] 生徒たちがそういった機会を持ちながら成功するための構造を得られるようお膳立てをします。」

Herb Weaver

ジョージア・グウィネット大学 (Georgia Gwinnett College) 美術 教授
AP スタジオアート Chief Reader

「APが素晴らしい理由、そして私のような教師にとって役立つ理由は、カリキュラム目標がとても明確に定義されている点にあります。すべてのAPコースの目標・目的は非常に詳しく説明されていて、評価についてのよい例が数多くあります。私たち[高校教師・大学の教授陣]はお互いから学ぶことがたくさんあります。[.....][AP Readingに]取り組むことにより、私たちは皆、新しい評価戦略について共に学び、それから教育学上の戦略を共有し合うのです。」 Rich Lambert

ノースカロライナ大学シャーロット校
(University of North Carolina at Charlotte)

教育測定・評価センター ディレクター・
教育的リーダーシップ学部 教授・AP統計学 Reader

AP Readingに大学教授陣が関与しているおかげで、採点において厳しい大学レベルの成績基準が維持されています。

AP Readingは、最終的には生徒に利益をもたらす高校と高等教育の教員たちの協力と専門能力の開発というまたとない機会を提供します。これは中等教育と中等教育後の専門家たちが試験の公正な採点という共通の目標に向けて協調するという、本当に意義あるP-16³構想（プレスクールから大学までの教育）の例です。そうすることで、教育水準を引き上げる、適切な評価を行う、教師の質を向上させる、そして生徒が1つの学習レベルから次のレベルに移行するのを全般的に円滑化するというP-16構想の目標を達成します。

「AP Readingにまず参加すると、生徒がこのコースで何をすることができるのかが分かり、私自身の思考が本当に高められるのです。[……] どの生徒も機会を得ます。生徒の提出物は分け隔てなく偏見もなく採点されます。たくさんの人が生徒のポートフォリオを見るため、本当に正当な採点になっていると思います。」

Colleen Harrigan

ニューヨーク州 クラークスタウン・サウス高校 (Clarkstown South High School)

APスタジオアート 教師

「私はAP Readingの公正さが好きです。教師として、生徒にとって最善なものにとっても大きな関心を持っているプロセスがあると常に生徒を安心させられます。“ひっかかったな”というのが一切ありません。だから1人1人の子どもにまたとない機会を与えるその公正さが本当にここにあるわけです。私はいつも“1つ1つ [の試験] が子ども。1つ1つ [の試験] が子ども”と言っています。」

Deborah Hill

オクラホマ州 ノーマン高校 (Norman High School)

AP生物学 教師

第4回年間優秀学区

教育における公正性と成績向上の推進がCollege Board（米大学入試センター）の使命の基軸です。これはAPの教師から学区・学校管理者、大学教授に至るAPコミュニティのすべてのメンバーの目的でもあります。AP試験でスコア3以上を取る生徒の割合を同時に引き上げながら、より多くの生徒に対してAP学習課程の受け入れ体制を拡大できた学区は、その功績を表彰されるべきです。

これらの目標を両方とも達成することは、その学区が厳しいAP学習課程から最も利益を得る可能性の高い、意欲的で学力的に準備ができている生徒をうまく特定していることを意味するため、学区のAPプログラムの優秀さを真の意味で示していると言えます。多くの学区がAP学習課程の受け入れ体制を拡大し、同時に生徒の成績を向上させることを目的としたさまざまな取り組み・戦略を試みています。年間優秀学区の受賞地区により実証されているように戦略が成功すれば、これらの学区が全国の他の学区にとっての手本となれることを私たちは願っています。

昨年の年間優秀学区による成功する戦略の詳細については、38～39ページをご覧ください

イリノイ州 レイデン高校第212学区

「この賞は、レイデン高校の生徒、家族、職員にとってこの上ない名誉です。生徒・教師がAP課程に費やした無数の時間の妥当性が確認されたことを意味します。レイデンの生徒たちが明示した成功は、極めて単純な次の原則のおかげであると考えられます。

1. 絶えずすべての学年において素晴らしい教師を雇用し、支援し、維持しています。
2. 生徒には成功に必要なリソースと支援を提供します。例えばネットワークで結ばれたラップトップPCをすべての生徒に支給することにより、生徒と教師は調査、情報交換、制作、意思疎通、および協力のためのかつてない機会を手にします。
3. 私たちはAPカリキュラムへの生徒のアクセスを制限していません。APクラスには明確な必修科目がありますが、これらのコースを受けられる生徒を私たちが自ら選んでいるわけではありません。私たちはできる限りすべての生徒にAPコースを検討するよう働きかけるよう全力で取り組んでおり、教師・カウンセラーは1つ1つのAPクラスで何が必要とされるかについて正確な情報を生徒たちに伝えようと努めています。」

Nick Polyak博士

レイデン高校 (Leyden High School) 第212学区
学校管理者 (Superintendent)

カリフォルニア州 エルモンテ・ユニオン高校学区

「私たちの生徒、職員、家族の多大な努力、献身、こだわりが認められ、今回College Boardからこのような賞をいただけて大いに胸を躍らせています。エルモンテ・ユニオン提携協定 (El Monte Union Pledge Compact) を通じてカリフォルニア大学アーバイン校 (University of California at Irvine) およびリオホンド・カレッジ (Rio Hondo College) と提携し、高校からカレッジ・大学までの途切れないルートを構築しました。私たちの強固なAVID (大学進学準備) プログラムと職員に加えて、この高等教育とK-12間の協力は大学に進学しようという文化を振興し、生徒のためのアクセス、情報、動機付けを提供します。これらのプログラムおよび慣行は、若者が直面していた多くの障害物や困難を取り払い、今まで高度な大学レベルの学習課程に足を踏み入れる自信がなかった生徒たちに機会を提供しました。」

Nick Salerno

エルモンテ・ユニオン高校 (El Monte Union High School) 学区
学校管理者 (Superintendent)

フロリダ州マイアミデイド郡公立高校

「AP学区賞をいただけたのは、マイアミデイド郡がすべての生徒を公平に教育し、技術と国際的な組織が主導する世界経済に貢献できるようなスキルを提供することを重視した結果です。」

「私たちの生徒が直面するグローバル経済の通貨となるのは、共有、協力、透明性、権限委譲を考慮しなければならないヒューマンスキルです。厳しいAP（飛び級）コースへの参加は、その成果にかかわらず生徒たちに自信を与え、これまでのどの世代にも見られなかった世界レベルの高度な知識を要する華やかな新しい世界に向けて自らの方向を設計するのに役立ちます。」

Alberto M. Carvalho

マイアミデイド郡公立高校 (Miami-Dade County Public Schools)

学校管理者 (Superintendent)

機会

APを受講する1人1人の生徒に与えられる明確で紛れもない利点が1つあります。それが有効な論拠の作り上げ方を学ぶ、生涯にわたり情熱を注げられるものを発見する、自信をつける、大学の単位を取得する、または予定通りに大学を卒業することにこだわることであろうと、生徒の大変な努力と相まってその機会は無数の成果をもたらす可能性があります。

「現在の状況」項で触れた通り、過去10年間におけるAPの拡大は生徒の機会の拡大につながりました。

しかしまだやるべきことはたくさんあります。政策立案者、教育者、そしてCollege Boardが協力して対処する必要がある最も差し迫った緊急の問題があります。何十万人という生徒が大変な努力と天性の才能によりAPを受講する機会を得たにもかかわらず、APコースを受講していないのです。

次ページ以降に要約されたデータは示唆に富み、問題の複雑さを示します。私たちはこれらの数値がその理由を見つけ出し、方法を模索するための共同の対応を引き出してくれることを願っています。

286,403人

生徒が潜在能力を示す
実力に合ったAPコースを
受講していない生徒の数⁴

1州のみ

黒人・アフリカ系アメリカ人の
生徒の成績面での公正さの
格差を縮めた州の数

48.1%⁵

(卒業生におけるAP試験の
受験者の割合が27.5%
であるのに対して)
無償ランチまたはランチの
割引プログラムの対象と
なっているK-12の米国公立
高校の生徒の割合

厳しい課程を受講する権利

APの厳しい課程に対して学力的な準備ができていないすべての生徒は、住んでいる場所、経歴、または社会経済的な地位にかかわらず、その潜在能力を発揮する権利を持っています。しかし昨年、この国において準備が整っている何十万人もの生徒が、よい成績を収める可能性のある履修可能なAP科目の授業を受けなかったか、その科目の授業を提供していない学校に通っていました。

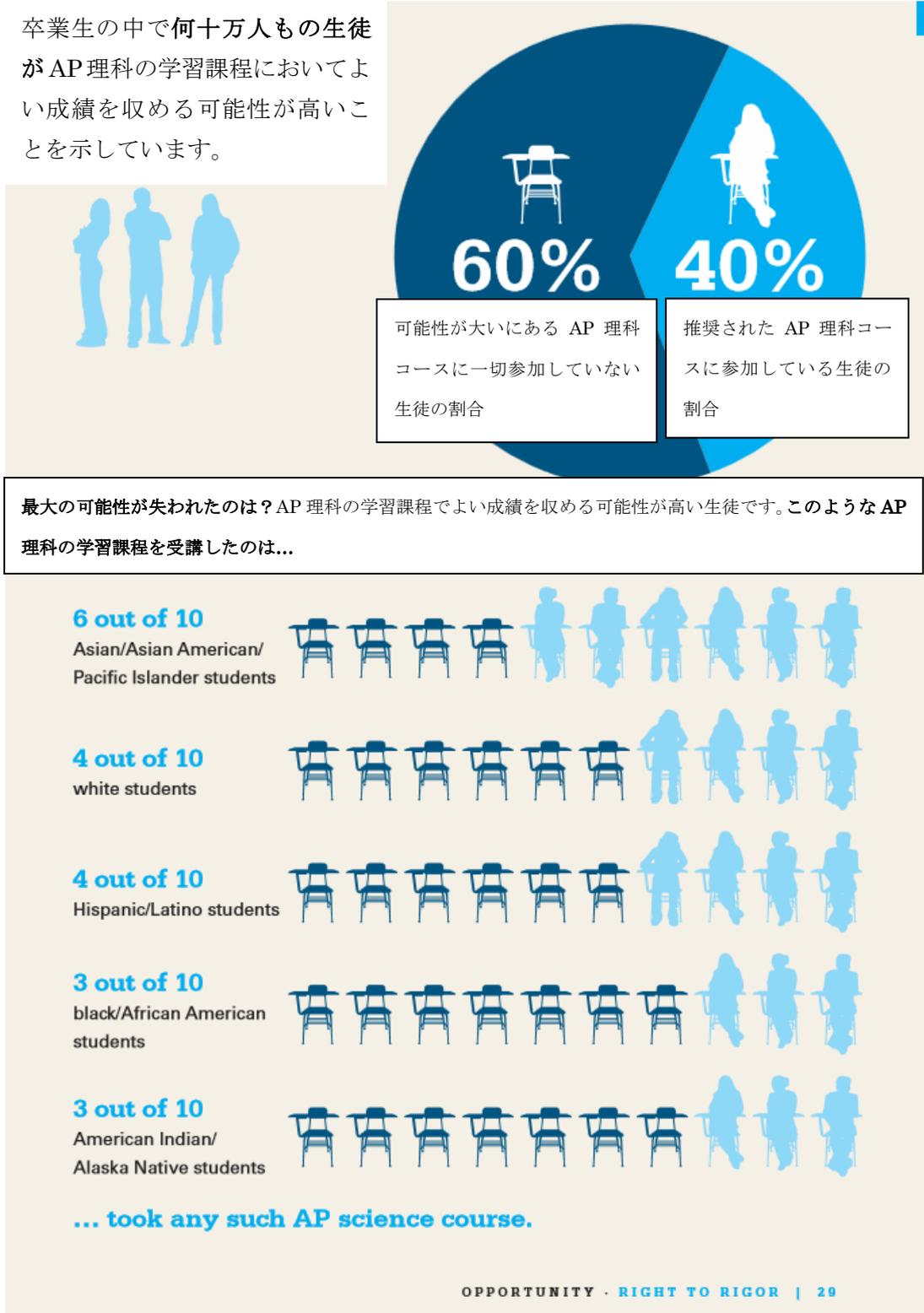
次ページのグラフは理系科目に関するこの現象を分析するとともに、アジア人・アジア系アメリカ人・太平洋諸島系の同級生と同程度APに対する準備ができていない黒人・アフリカ系アメリカ人、ヒスパニック・ラテン系アメリカ人、およびアメリカ先住民・アラスカ先住民の生徒の中で、前述の同級生と比べるとAPレベルの学習課程を履修している人数が大幅に少ないことを説明しています。

教育者はAPに対する準備態勢をどのように判断できるのでしょうか？多くの学校は、APコースの受講を判断するために必修科目における生徒の以前のGPAまたは文字で表される成績を採用しています。現在、多くのAPコースでよい成績を収めるかどうかを予測するための最大の判断材料として、APでの好成績と大いに相関している特定のPreliminary SAT/National Merit Scholarship Qualifying Test (PSAT/NMSQT®) セクションにおける生徒の成績を用いています。6これらのPSAT/NMSQTの結果から、AP Potential™ツールは特定のAP科目でよい成績を収める可能性が60%以上ある生徒を特定することができます。

それでは学校と教師には何ができるのでしょうか？AP Potentialまたはその他のデータを使って、それぞれの学校で大学レベルのコースと試験を受ける準備ができていない生徒を特定するのは、AP試験でよい成績を収める可能性が高い生徒の数が必要な人数に達していれば、新しいAPコースを追加するか、既存のコースに新しいセクションを追加することを検討してください。これらの生徒のためにAPコースを提供することで、AP試験での成績を維持するまたは引き上げながら学校または学区がAPの受け入れ体制を拡大しやすくなります。将来性がある生徒とその家族のために募集イベントを開催するのも生徒たちのAP受講を促すこととなります。

図 7

卒業生の中で何十万人もの生徒が AP 理科の学習課程においてよい成績を収める可能性が高いことを示しています。

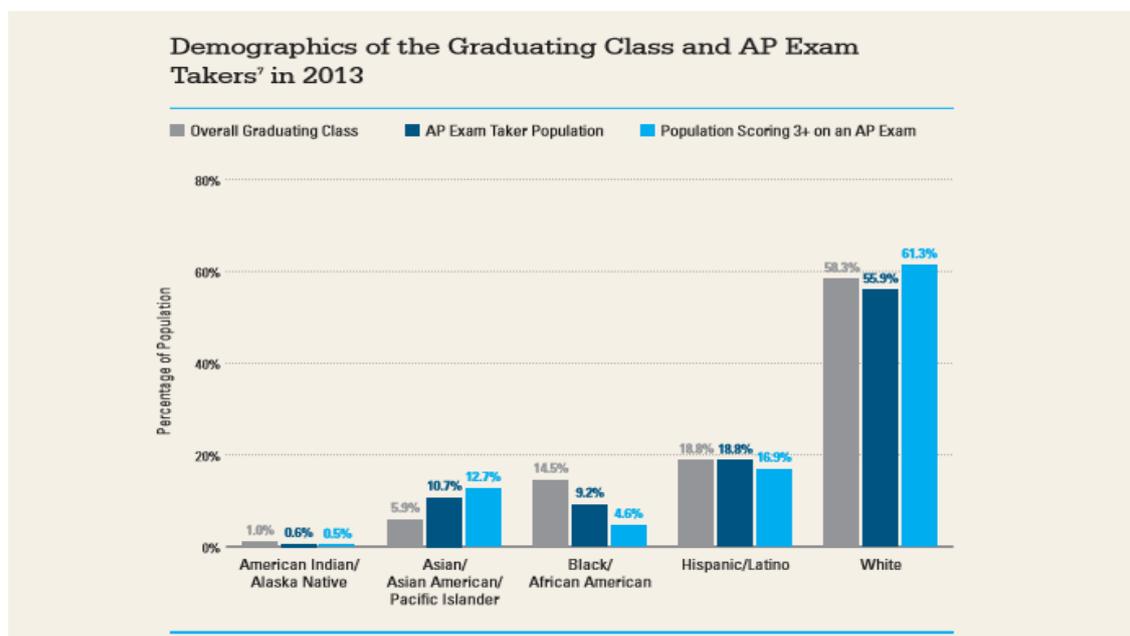


公正さを促進する

創刊以来、「AP Report to the Nation」は昔から十分なサービスを受けていない少数派の生徒のAP受講人数と成績優秀者に関する公正さの格差を強調してきました。これらの生徒はAPの授業とよい成績を収めているAP受講生の集団においてだけでなく大学の学位を持つアメリカ人の間でも数においていまだ下回っています。

図 8

2013年卒業生およびAP試験の受験者⁷の人口動態



データが示すものは？

2013年卒業生の中で

黒人・アフリカ系アメリカ人

の生徒がAP受講生およびAP試験でよい成績を収めた受験者の中で数において最も下回っています。

図9a、9b、9cを理解する

図9a、9b、および9cのグラフは、黒人・アフリカ系アメリカ人、ヒスパニック・ラテン系アメリカ人、およびアメリカ先住民・アラスカ先住民の生徒のAP受講人数と成績に関する公正さの格差を縮めるための各州の2013年の取り組み進捗を示しています。

図9a、9b、および9cにおける「取り除かれた公正さの格差」欄において、「●」は、2013年卒業生で特定の人種・民族のAP試験受験者またはAP試験でよい成績を収めた受験者の割合が卒業生全体におけるその人種・民族の割合よりも大きいか同等であることを示しています。

「昨年以来の進捗」欄は、2012年と2013年の卒業生に関する公正さの格差の規模を比較しており、端数処理された計算を使って算出されています。これらの格差を縮める上で前進している州は「▲」で示されています。一方格差が広がった州は「▼」で示されています。変化のなかった州はダッシュ記号で示されています。

これらの計算で使用されたデータは付録Dに収められており、apreport.collegeboard.orgにも掲載されています。

図 9a

2013年卒業生の中で十分なサービスを受けていない生徒における公正さの格差：黒人・アフリカ系アメリカ人

		PARTICIPATION				SUCCESS		
		% of Graduating Class	% of AP Exam Takers	Equity Gap Eliminated	Progress Since Last Year	% of AP Exam Takers Scoring 3+ During High School	Equity Gap Eliminated	Progress Since Last Year
80%	District of Columbia	81.8	67.0		▲	33.7		▼
	Mississippi	49.7	31.2		▲	13.6		▲
40%	Louisiana	40.0	27.9		▲	12.2		▲
	Maryland	35.7	22.0		▲	11.7		▲
30%	Georgia	35.6	25.9		▼	13.3		—
	South Carolina	34.7	15.7		▲	9.3		▲
	Alabama	31.9	24.3		▲	11.0		▲
	Delaware	31.1	16.8		▲	10.2		▲
	North Carolina	26.2	13.1		▲	7.7		▲
	Tennessee	22.7	17.1		▼	8.1		▲
	Virginia	22.6	13.6		▲	7.7		▲
	Florida	20.6	14.6		▼	7.3		▼
	Arkansas	20.3	14.1		▼	4.9		▲
	20%	Michigan	17.6	5.9		▲	2.7	
New York		16.6	9.3		▲	5.1		▲
Illinois		16.4	11.1		▼	4.6		▲
Missouri		15.5	10.3		▼	3.8		▲
New Jersey		15.3	6.3		▲	3.6		▲
UNITED STATES		14.5	9.2		▲	4.6		▲
Pennsylvania		13.3	7.9		▲	2.9		▲
Ohio		12.9	7.2		▲	3.7		▲
Texas		12.2	9.0		▲	4.8		▲
Connecticut		12.0	6.0		▼	3.2		▲
10%	Kentucky	10.4	6.0		▼	3.4		▼
	Indiana	10.2	6.5		▲	3.0		—
	Oklahoma	10.1	7.4		▲	4.0		▲
	Nevada	8.5	5.4		▲	3.1		▲
	Massachusetts	8.3	5.7		▲	3.2		▲
	Rhode Island	8.0	6.5		▲	2.1		▼
	Wisconsin	7.7	3.1		▲	1.2		▲
	Kansas	6.8	5.2		▲	2.7		▲
	Minnesota	6.3	3.6		▲	2.2		—
	California	6.2	3.7		▲	2.4		▲
5%	Arizona	5.9	3.8		▲	3.0		▲
	Nebraska	5.4	4.0		▲	2.6		▲
	West Virginia	5.3	2.2		—	1.6		▲
	Colorado	4.7	3.9		—	2.2		▼
	Washington	4.5	3.3		▼	1.9		▼
	Iowa	4.1	2.8		▲	1.8		▲
	Alaska	3.5	2.7		▲	1.8		▼
	South Dakota	2.8	2.0		▲	1.7		▲
	New Hampshire	2.6	1.0		▲	0.9		▲
	New Mexico	2.4	2.0		—	1.3		▼
	Oregon	2.4	1.7		—	1.4		▲
	Hawaii	2.3	2.5	●	▲	2.8	●	▲
	North Dakota	2.3	0.5		▼	0.5		▼
	Vermont	2.3	1.1		▼	0.6		▼
	Maine	1.7	1.5		▲	1.1		▲
	Utah	1.1	0.8		▲	0.6		▲
	Idaho	1.0	1.0	●	▲	0.8		▲
	Wyoming	0.9	0.7		—	0.2		▼
	Montana	0.7	0.2		▲	0.3		▲

図 9b

2013 年卒業生の中で十分なサービスを受けていない生徒における公正さの格差：ヒスパニック・ラテン系アメリカ人

State	PARTICIPATION				SUCCESS			
	% of Graduating Class	% of AP Exam Takers	Equity Gap Eliminated	Progress Since Last Year	% of AP Exam Takers Scoring 3+ During High School	Equity Gap Eliminated	Progress Since Last Year	
50%	New Mexico	53.3	46.7		▲	43.0		▲
	Texas	44.7	42.5		▲	36.9		▲
40%	California	43.8	38.3		▲	35.2		▲
30%	Arizona	36.8	30.4		▲	26.1		▲
	Nevada	29.3	26.7		▲	23.7		▲
	Florida	25.1	27.9	●	▲	31.0	●	▲
20%	Colorado	23.1	15.3		▲	12.2		▲
	UNITED STATES*	18.8	18.8	●	▲	16.9		▲
	Illinois	18.4	19.8	●	▲	16.1		▲
	New York	18.2	15.4		▲	13.5		▲
	New Jersey	17.8	13.8		▲	11.8		▲
	Rhode Island	17.5	16.0		▲	10.0		▲
	Oregon	16.6	10.3		▼	8.4		▼
	Idaho	13.5	7.3		▼	5.5		▼
	Connecticut	13.4	9.8		▲	7.8		▲
	Washington	13.2	9.7		▲	7.6		▲
	Massachusetts	11.7	7.9		▲	6.0		▲
	Nebraska	11.6	7.9		▲	6.5		▲
	Kansas	11.3	10.1		▲	6.3		▼
10%	Utah	10.1	7.0		▼	6.1		▲
	Oklahoma	9.8	9.1		▲	8.8		—
	Wyoming	9.7	6.6		▲	5.6		▲
	Maryland	9.3	8.6		▼	8.8		▼
	Delaware	9.2	8.7		▲	8.4		▲
	District of Columbia	9.0	16.1	●	▼	26.1	●	▲
	Virginia	9.0	8.2		▲	7.8		▲
	North Carolina	8.6	6.8		▲	6.0		▼
	Georgia	8.3	8.5	●	▲	8.6	●	▲
	Arkansas	8.0	8.4	●	▲	8.9	●	▼
	Pennsylvania	6.8	4.4		▲	3.3		—
	Wisconsin	6.6	4.4		▼	4.0		—
	Iowa	6.4	4.5		▼	3.8		▼
	Indiana	6.3	5.8		▲	5.3		▲
5%	Alaska	5.9	5.3		▼	5.4		▲
	South Carolina	4.6	4.7	●	▲	4.8	●	▲
	Michigan	4.2	3.4		▼	3.1		▲
	Minnesota	4.2	3.0		▲	2.3		▲
	Tennessee	4.1	5.0	●	—	4.5	●	▼
	Hawaii	3.6	4.3	●	▲	4.6	●	▲
	Missouri	3.6	3.6	●	▲	3.2		▲
	Alabama	2.9	3.0	●	▲	3.2	●	▲
	Montana	2.9	1.7		▼	1.7		▼
	Kentucky	2.8	3.2	●	▼	3.5	●	▼
	South Dakota	2.7	2.7	●	▲	2.5		▲
	Louisiana	2.4	4.2	●	▼	4.7	●	▼
	Ohio	2.4	2.4	●	—	2.1		▼
	Mississippi	1.8	2.5	●	▼	1.9	●	▼
	New Hampshire	1.7	2.2	●	▼	2.1	●	▼
	North Dakota	1.7	1.6		▲	1.3		▲
	Maine	1.6	1.4		▼	1.4		▼
	Vermont	1.1	1.4	●	▲	1.6	●	▲
	West Virginia	1.1	1.6	●	▼	2.0	●	▼

*The U.S. has fulfilled the participation gap.

図 9c: 2013 年卒業生の中で十分なサービスを受けていない生徒における公正さの格差：アメリカ先住民・アラスカ先住民

	% of Graduating Class	% of AP Exam Takers	Equity Gap Eliminated	Progress Since Last Year	Exam Takers Scoring 3+ During High School	Equity Gap Eliminated	Progress Since Last Year
Alaska	18.8	5.7		▲	4.6		▲
Oklahoma	18.3	9.4		▲	8.9		▲
New Mexico	10.2	5.9		▲	1.8		▲
Montana	8.3	3.0		▼	0.8		▼
South Dakota	6.6	1.9		▼	1.2		▲
North Dakota	6.3	0.8		▲	0.8		▼
Arizona	4.4	2.3		▲	1.2		▲
Oregon	1.8	1.1		▲	0.9		▼
Wyoming	1.8	0.5		▼	0.4		▼
North Carolina	1.4	0.9		▲	0.6		▲
Idaho	1.3	0.9		▲	0.8		▲
Kansas	1.3	1.0		▼	0.7		▼
Washington	1.3	1.1		▲	0.8		▲
Minnesota	1.2	0.4		▼	0.3		▼
Alabama	1.1	0.9		▲	0.9		▲
Nevada	1.1	1.0		▲	1.0		▲
Utah	1.1	0.7		▲	0.6		▲
Wisconsin	1.1	0.5		—	0.3		▼
Nebraska	1.0	0.5		—	0.3		▼
UNITED STATES	1.0	0.6		▲	0.5		▲
Louisiana	0.9	0.9	●	▲	0.5		▲
Arkansas	0.8	1.3	●	—	1.2	●	▼
California	0.8	0.5		—	0.4		—
Colorado	0.8	0.7		—	0.6		—
Michigan	0.8	0.5		▲	0.4		—
Maine	0.6	0.9	●	▲	0.5		▲
Texas	0.6	0.6	●	▼	0.6	●	▼
Florida	0.5	0.4		—	0.4		—
Hawaii	0.5	0.6	●	▲	0.4		▲
Missouri	0.5	0.6	●	▲	0.4		▼
Rhode Island	0.5	0.4		▲	0.3		▲
Connecticut	0.4	0.4	●	▲	0.3		▲
Illinois	0.4	0.2		—	0.2		—
Iowa	0.4	0.2		▼	0.3		▼
Maryland	0.4	0.5	●	—	0.5	●	—
New York	0.4	0.4	●	▲	0.3		▲
Virginia	0.4	0.5	●	—	0.5	●	▼
Delaware	0.3	0.2		▼	0.3	●	▼
Indiana	0.3	0.3	●	▼	0.3	●	—
Georgia	0.2	0.3	●	—	0.3	●	—
Kentucky	0.2	0.4	●	—	0.3	●	▼
Massachusetts	0.2	0.3	●	▲	0.2	●	—
Mississippi	0.2	0.5	●	▲	0.4	●	▼
New Hampshire	0.2	0.3	●	▲	0.3	●	▲
South Carolina	0.2	0.5	●	—	0.4	●	▼
Tennessee	0.2	0.4	●	▼	0.3	●	▼
Vermont	0.2	0.4	●	—	0.2	●	▼
New Jersey	0.1	0.2	●	▲	0.1	●	—
Ohio	0.1	0.3	●	—	0.2	●	—
Pennsylvania	0.1	0.2	●	▲	0.2	●	—
West Virginia	0.1	0.3	●	▼	0.4	●	▲
District of Columbia	*	0.5	*	*	0.7	*	*

*Precise number of American Indian/Alaska Native graduates for the District of Columbia is not available.

低所得家庭

高校でよい成績を収めるかどうかを予測する上で親の収入と教育水準が最大の判断材料となるという最近の研究⁸を踏まえて、私たちは低所得家庭の生徒のAP受講状況と成績優秀者に関する公正さの格差を調べるための話し合いを始めることも不可欠であると感じました。

37ページの図9dにこれらのデータが示されています。高校卒業生における低所得家庭の状況に関する全国的なデータソースがないため、私たちは無償ランチまたは割引ランチの資格に基づいて全米教育統計センター（NCES:National Center for Education Statistics）のデータを用いました。APの受講料割引もこの資格に基づいています。

私たちがNCESの推定が2010-2011年の学年度からのすべてのK-12の公立高校生を反映していることを認めています。よって当該卒業生を正確に反映していない場合があるためある程度の注意が必要です。しかしこの話はあまりに重要すぎて完全なデータソースがそろわないのを待つてはいられないと私たちは考えました。私たちは図9dに示される格差および機会に今すぐ注意を払う必要があります。

275, 864人

公立高校卒業生の中でAP試験を少なくとも1回は受けた低所得家庭の生徒の数

131, 911人

公立高校の卒業生で高校在学中にAP試験でスコア3以上を取った低所得家庭の生徒の数

図 9d: 2013 年卒業生の中で十分なサービスを受けていない生徒における公正さの格差：低所得家庭

	PARTICIPATION			SUCCESS	
	% of K-12 Students Eligible for Free or Reduced-Price Lunch	% of AP Exam Takers	Equity Gap Eliminated	% of AP Exam Takers Scoring 3+ During High School	Equity Gap Eliminated
District of Columbia	73.0	48.5		36.4	
70% Mississippi	70.6	32.7		20.9	
New Mexico	67.6	45.9		39.3	
Louisiana	66.2	28.2		15.4	
Arkansas	60.5	32.9		23.6	
60% Oklahoma	60.5	27.4		21.3	
Georgia	57.4	31.7		22.9	
Kentucky	56.6	26.1		18.7	
Florida	56.0	35.2		31.0	
Alabama	55.1	23.8		12.8	
Tennessee	55.0	23.7		15.1	
South Carolina	54.7	20.0		15.8	
California	54.1	42.3		37.8	
West Virginia	51.5	15.9		13.6	
Oregon	50.6	21.7		18.3	
Nevada	50.3	33.0		27.5	
North Carolina	50.3	16.6		11.9	
50% Texas	50.3	49.9		43.9	
New York	48.3	25.6		20.3	
UNITED STATES	48.1	27.5		21.7	
Delaware	48.0	21.8		14.5	
Kansas	47.7	18.6		11.5	
Hawaii	46.8	28.7		22.8	
Indiana	46.8	16.0		12.2	
Illinois	46.7	29.3		19.8	
Michigan	46.4	15.8		11.4	
Arizona	45.2	29.8		25.2	
Idaho	45.0	19.2		17.2	
Missouri	45.0	16.5		9.4	
Maine	43.0	16.0		13.9	
Rhode Island	42.9	26.2		16.3	
Nebraska	42.6	13.3		9.8	
Ohio	42.6	10.9		6.9	
Montana	41.2	12.1		9.4	
Maryland	40.1	19.1		14.4	
40% Washington	40.1	22.5		17.1	
Colorado	39.9	16.5		12.5	
Pennsylvania	39.4	14.2		8.4	
Wisconsin	39.3	11.5		9.0	
Iowa	38.9	14.1		10.4	
Alaska	38.4	8.4		7.0	
Utah	38.2	10.1		9.1	
South Dakota	37.1	9.5		9.5	
Wyoming	37.1	3.8		3.5	
Vermont	36.8	10.2		8.5	
Virginia	36.7	11.3		7.6	
Connecticut	34.5	13.5		8.7	
Massachusetts	34.2	19.0		13.4	
New Jersey	32.8	13.3		9.7	
30% North Dakota	31.7	5.2		4.2	
New Hampshire	25.2	6.3		5.8	
Minnesota	36.5	*		*	

* Unable to estimate the portion of Minnesota's AP population from low-income households.

第3回年間優秀学区が実行した成功する戦略

生徒がよい成績を収めるよう支援しながら同時により多くの生徒に対するAPの受け入れ体制を拡大することは、その学区が厳しいAP学習課程から最も利益を得る可能性の高い、意欲的で学力的に準備ができている生徒をうまく特定していることを意味するため、学区のAPプログラムが優秀であることの真の意味で示していると言えます。

多くの学区がAP学習課程の受け入れ体制を拡大し、同時に生徒の成績を向上させることを目的としたさまざまな取り組み・戦略を試みています。年間優秀学区の受賞地区により実証されているように戦略が成功すれば、これらの学区が全国の他の学区にとっての手本となれることを私たちは願っています。

カリキュラムと指導の連携

「私たちは垂直に連携が取れるように中学校の教師とも一緒に仕事をしてきました。ですから子どもたちがAPコースを受講できるところに進学する際には、その準備ができているわけです。私たちが取り組むプログラムは6年生から始まります。子どもたちとの取り組みが早い段階でスタートすれば、それだけ後の成功が大きなものになります。そのようにして、APを受講する頃には足場となる土台ができているのです。」

Rachel Barlage

12年生 AP英語教師・ELA部門主任教師

小規模学区部門 受賞：マサチューセッツ州 チェルシー公立高校 (Chelsea Public Schools)

教師の専門能力開発を支援する

「当学区は協調を強く信じており、ここにはAPアメリカ史の教師が9人います。1つの学期に1回、私たちは成功事例を共有し、新しい教材を分け合うため集まります。ですから私は他の8人の教師の取り組みを最大限に活用して、翌日自分の教室に導入するという機会に恵まれており、常に私にとって役立っています。私の生徒たちは常に私の同僚から知恵の恩恵を受けています。」

Jonathan Parker APアメリカ史 教師

中規模学区部門 受賞：アリゾナ州 グレンデール・ユニオン高校 (Glendale Union High School) 学区

財政的な障壁を排除する

「当学区が独自に行っていることの1つは、[……] APコースに登録し、修了するすべての生徒に対して学区が試験費用を負担することです。[……] 当学区は障害物を特定し、これらを排除して生徒たちが手に入れられないと考えていたものにアクセスできるようにしました。ですから金銭的な要素を私たちは取り除こうとしたわけです。そこが重要であると思います。これが生徒たちへの贈り物であり、生徒たちを信じているからこそ登録料を私たちが負担するのだという言外のメッセージが生徒たちに送られます。これが私たちの文化の土台であると思います。」

Jonathan Parker APアメリカ史 教師

中規模学区部門 受賞：アリゾナ州 グレンデール・ユニオン高校 (Glendale Union High School) 学区

可能性のある生徒を特定し、受講を促す

「ノースイーストはAPでよい成績を収める可能性のある生徒を見つけるため本当に熱心に取り組んでいます。私たちは州の試験データを分解し、AP Potentialを用いています。さらに私たちのカウンセラーが定期的に生徒と面談し、1対1で話をして生徒たちの試験データを見ながらそれぞれの目標と望みを見つけます。[……] [当学区の] すべての学校における私たちの目標の1つは、そのままであればプログラムに参加しない可能性のある生徒を見つけ、彼ら呼び込んで、私たち大人が手助けするために存在するということを保証することです。私たちは支援システムとなり、工具箱にあるすべてのツールを使って生徒たちが成功するよう努めます。[生徒たちに向かって] “そう、大変だよ。挑戦を受けたように感じるよ。でも私たちも一緒にいるからね” [とっています。]」

Sheila Richards AP英語IV 教師

大規模学区部門 受賞：テキサス州ノースイースト・インディペンデント高校 (North East Independent School) 学区

付録

卒業生の総数

高校在学中に AP 試験
を受けた卒業生の数

卒業生の中で高校在学中に
AP 試験を受けた生徒の割合

	2003	2008	2012	2013	2003	2008	2012	2013	2003	2008	2012	2013
Alabama	36,741	41,346	44,317	44,044	3,123	5,290	9,852	11,086	8.5	12.8	22.2	25.2
Alaska	7,297	7,855	7,813	7,289	1,191	1,621	1,621	1,645	16.3	20.6	20.7	22.6
Arizona	49,986	61,667	61,958	60,799	5,719	10,572	14,407	14,980	11.4	17.1	23.3	24.6
Arkansas	27,555	28,725	27,990	27,492	2,955	9,682	12,175	12,670	10.7	33.7	43.5	46.1
California	341,097	374,561	384,080	376,369	86,303	119,338	144,801	152,647	25.3	31.9	37.7	40.6
Colorado	42,379	46,082	50,176	49,641	9,526	14,777	18,358	19,446	22.5	32.1	36.6	39.2
Connecticut	33,667	38,419	36,836	36,267	7,177	10,626	13,332	14,019	21.3	27.7	36.2	38.7
Delaware	6,817	7,388	8,395	8,192	1,201	1,943	2,417	2,516	17.6	26.3	28.8	30.7
District of Columbia	2,725	3,352	3,194	3,185	605	1,392	1,512	1,774	22.2	41.5	47.3	55.7
Florida	127,484	149,046	149,219	150,854	32,566	53,816	76,128	80,175	25.5	36.1	51.0	53.1
Georgia	66,890	83,505	84,813	87,151	14,274	24,490	33,647	34,515	21.3	29.3	39.7	39.6
Hawaii	10,013	11,613	10,990	10,647	1,306	1,849	2,905	3,095	13.0	15.9	26.4	29.1
Idaho	15,858	16,567	17,043	16,774	1,836	2,432	3,150	3,378	11.6	14.7	18.5	20.1
Illinois	117,507	135,143	135,636	135,204	20,968	30,529	40,653	43,835	17.8	22.6	30.0	32.4
Indiana	57,897	61,901	63,354	63,524	8,115	12,393	21,260	22,256	14.0	20.0	33.6	35.0
Iowa	34,860	34,573	32,833	31,882	2,993	4,446	5,542	5,707	8.6	12.9	16.9	17.9
Kansas	29,963	30,737	30,428	30,231	2,535	4,070	5,167	5,231	8.5	13.2	17.0	17.3
Kentucky	37,654	39,339	41,038	40,528	5,136	7,864	12,218	12,824	13.6	20.0	29.8	31.6
Louisiana	37,610	34,401	35,501	36,391	1,542	2,505	3,931	5,516	4.1	7.3	11.1	15.2
Maine	12,947	14,350	13,468	13,115	2,743	4,223	4,576	4,658	21.2	29.4	34.0	35.5
Maryland	51,864	59,171	58,009	57,742	13,315	21,963	26,640	27,370	25.7	37.1	45.9	47.4
Massachusetts	55,987	65,197	63,701	63,166	13,051	18,326	22,808	24,610	23.3	28.1	35.8	39.0
Michigan	100,301	115,183	107,956	105,971	16,183	22,495	26,822	27,843	16.1	19.5	24.8	26.3
Minnesota	59,432	60,409	57,486	56,534	9,256	13,473	16,780	17,842	15.6	22.3	29.2	31.6
Mississippi	23,810	24,795	25,756	25,741	1,547	3,157	3,615	3,268	6.5	12.7	14.0	12.7
Missouri	56,925	61,717	61,471	60,432	4,256	6,560	9,235	9,541	7.5	10.6	15.0	15.8
Montana	10,657	10,396	9,466	9,083	1,357	1,635	1,913	1,873	12.7	15.7	20.2	20.6
Nebraska	20,161	20,035	19,656	19,210	1,189	2,228	2,886	3,264	5.9	11.1	14.7	17.0
Nevada	16,378	18,815	25,710	23,097	2,678	4,950	6,890	7,299	16.4	26.3	26.8	31.6
New Hampshire	13,210	14,982	13,917	13,789	2,168	3,068	3,238	3,309	16.4	20.5	23.3	24.0
New Jersey	81,391	94,994	93,211	92,978	16,586	23,810	27,433	29,497	20.4	25.1	29.4	31.7
New Mexico	16,923	18,264	18,141	18,040	2,767	3,769	4,815	5,092	16.4	20.6	26.5	28.2
New York	143,818	176,310	181,454	176,819	44,095	57,334	64,946	67,034	30.7	32.5	35.8	37.9
North Carolina	69,696	83,307	88,421	88,338	16,671	23,629	26,633	27,527	23.9	28.4	30.1	31.2
North Dakota	8,169	6,999	6,785	6,769	673	737	882	1,007	8.2	10.5	13.0	14.9
Ohio	115,762	120,758	119,318	117,354	15,428	21,308	25,170	26,670	13.3	17.6	21.1	22.7
Oklahoma	36,694	37,630	37,792	37,260	5,855	7,519	8,140	8,228	16.0	20.0	21.5	22.1
Oregon	32,587	34,949	34,662	34,659	4,012	6,912	8,059	8,382	12.3	19.8	23.3	24.2
Pennsylvania	119,933	130,298	127,773	125,264	16,594	23,700	28,750	30,105	13.8	18.2	22.5	24.0
Rhode Island	9,318	10,347	9,809	9,445	1,061	1,555	2,176	2,494	11.4	15.0	22.2	26.4
South Carolina	32,482	35,303	39,496	38,712	6,873	8,182	10,564	11,332	21.2	23.2	26.7	29.3
South Dakota	8,999	8,582	8,345	8,226	1,046	1,339	1,543	1,666	11.6	15.6	18.5	20.3
Tennessee	44,113	57,486	60,444	59,479	5,658	8,505	10,743	11,308	12.8	14.8	17.8	19.0
Texas	238,111	252,121	279,291	282,244	48,500	72,896	96,166	101,771	20.4	28.9	34.4	35.9
Utah	29,527	28,167	30,229	31,049	7,941	8,914	10,439	11,269	26.9	31.6	34.5	36.3
Vermont	6,970	7,392	6,827	6,604	1,371	2,049	2,151	2,037	19.7	27.7	31.5	30.8
Virginia	72,943	77,369	80,354	79,206	18,765	27,460	33,626	34,901	25.7	35.5	41.8	44.1
Washington	60,435	61,625	64,002	63,354	9,688	16,268	20,581	21,593	16.0	26.4	32.2	34.1
West Virginia	17,287	17,489	17,017	17,280	1,943	2,656	3,722	3,804	11.2	15.2	21.9	22.0
Wisconsin	63,272	65,183	62,111	60,254	11,209	15,644	18,076	19,137	17.7	24.0	29.1	31.8
Wyoming	5,845	5,494	5,538	5,201	613	809	974	884	10.5	14.7	17.6	17.0
UNITED STATES	2,719,947	3,001,337	3,053,230	3,022,879	514,163	756,708	954,068	1,003,430	18.9	25.2	31.2	33.2

高校在学中に AP 試験でスコア 3 以上を取った卒業生の数				高校在学中に AP 試験でスコア 3 以上を取った卒業生の割合				
2003	2008	2012	2013	2003	2008	2012	2013	
1,723	2,689	4,258	4,773	4.7	6.5	9.6	10.8	Alabama
803	1063	1,062	1,063	11.0	13.5	13.6	14.6	Alaska
3,715	5,985	8,307	8,769	7.4	9.7	13.4	14.4	Arizona
1,509	3,081	4,227	4,390	5.5	10.7	15.1	16.0	Arkansas
58,907	78,342	95,695	101,415	17.3	20.9	24.9	26.9	California
6,220	9,185	11,442	12,113	14.7	19.9	22.8	24.4	Colorado
5,238	7,658	9,685	10,432	15.6	19.9	26.3	28.8	Connecticut
690	1000	1,257	1,389	10.1	13.5	15.0	17.0	Delaware
243	295	389	445	8.9	8.8	12.2	14.0	District of Columbia
19,452	28,667	39,306	41,149	15.3	19.2	26.3	27.3	Florida
8,141	13,149	17,767	18,535	12.2	15.7	20.9	21.3	Georgia
675	892	1,200	1,270	6.7	7.7	10.9	11.9	Hawaii
1,188	1,596	2,115	2,238	7.5	9.6	12.4	13.3	Idaho
15,237	20,293	26,461	29,016	13.0	15.0	19.5	21.5	Illinois
4,352	6,283	9,634	10,298	7.5	10.2	15.2	16.2	Indiana
2,041	2,932	3,481	3,551	5.9	8.5	10.6	11.1	Iowa
1,727	2,562	3,117	3,177	5.8	8.3	10.2	10.5	Kansas
2,639	3,967	6,067	6,595	7.0	10.1	14.8	16.3	Kentucky
807	1116	1,531	1,911	2.1	3.2	4.3	5.3	Louisiana
1,746	2,554	2,933	2,929	13.5	17.8	21.8	22.3	Maine
9,184	13,768	16,327	17,111	17.7	23.3	28.1	29.6	Maryland
9,419	13,121	16,251	17,616	16.8	20.1	25.5	27.9	Massachusetts
10,507	14,461	17,262	18,231	10.5	12.6	16.0	17.2	Michigan
5,882	8,549	11,067	11,497	9.9	14.2	19.3	20.3	Minnesota
669	976	1,145	1,132	2.8	3.9	4.4	4.4	Mississippi
2,766	3,927	5,554	5,767	4.9	6.4	9.0	9.5	Missouri
917	1088	1,205	1,186	8.6	10.5	12.7	13.1	Montana
715	1346	1,724	1,903	3.5	6.7	8.8	9.9	Nebraska
1,688	2,716	3,607	3,901	10.3	14.4	14.0	16.9	Nevada
1,491	2,259	2,430	2,503	11.3	15.1	17.5	18.2	New Hampshire
12,027	16,999	20,283	21,947	14.8	17.9	21.8	23.6	New Jersey
1,273	1,740	2,108	2,173	7.5	9.5	11.6	12.0	New Mexico
29,479	37,788	42,627	44,909	20.5	21.4	23.5	25.4	New York
10,266	14,484	16,558	17,013	14.7	17.4	18.7	19.3	North Carolina
473	491	553	616	5.8	7.0	8.2	9.1	North Dakota
9,764	13,102	16,201	17,343	8.4	10.8	13.6	14.8	Ohio
2,972	3,632	4,023	4,111	8.1	9.7	10.6	11.0	Oklahoma
2,619	4,260	5,025	5,270	8.0	12.2	14.5	15.2	Oregon
11,421	15,722	18,665	19,965	9.5	12.1	14.6	15.9	Pennsylvania
677	991	1,302	1,383	7.3	9.6	13.3	14.6	Rhode Island
4,112	4,881	6,231	6,838	12.7	13.8	15.8	17.7	South Carolina
627	812	1003	1,016	7.0	9.5	12.0	12.4	South Dakota
3,401	4,768	5,790	5,994	7.7	8.3	9.6	10.1	Tennessee
28,311	38,526	49,062	52,167	11.9	15.3	17.6	18.5	Texas
5,665	6,085	7,298	7,872	19.2	21.6	24.1	25.4	Utah
957	1,401	1,425	1,416	13.7	19.0	20.9	21.4	Vermont
12,039	17,199	21,524	22,426	16.5	22.2	26.8	28.3	Virginia
6,306	10,073	12,542	13,214	10.4	16.3	19.6	20.9	Washington
959	1,199	1,631	1,616	5.5	6.9	9.6	9.4	West Virginia
7,734	10,704	12,590	13,392	12.2	16.4	20.3	22.2	Wisconsin
361	408	523	519	6.2	7.4	9.4	10.0	Wyoming
331,734	460,785	573,470	607,505	12.2	15.4	18.8	20.1	UNITED STATES

データについて

全ての州に関する私立学校の中心的人口動態データソースが入手できないため、本報告書は公立高校のみを表しています。高校卒業生の総数への言及は、「*Knocking at the College Door*」(2012年Western Interstate Commission for Higher Education) で供給されている予測を意味しています。さらに本報告書は、特定の暦年からの試験結果を単に報告するのではなく、高校生活全体にわたって卒業生が受けた試験を追跡し、APにおける生徒の体験全体について検討します。追加データはapreport.collegeboard.orgにおいてオンライン限定で公開されています

College Boardについて

College Boardは、生徒たちを大学での成功と機会に結びつける使命を重視した非営利組織です。College Boardは、高等教育へのアクセスを拡大するため1900年に創設されました。今日、会員団体は6,000以上の世界の主要な教育機関で構成されており、教育における好成績と公正さを振興することに力を注いでいます。毎年College Boardは、SAT®やAdvanced Placement Program®などの大学進学準備および大学での好成績を狙ったプログラム・サービスを通じて700万人以上の生徒が大学へ円滑に移行するための準備を支援しています。College Boardは生徒、教育者、学校のため研究および権利擁護を通じて教育界にも尽くしています。

詳細についてはwww.collegeboard.orgのサイトをご覧ください。

本報告書に関してより多くの部数をご希望の方へ：

「10th Annual AP Report to the Nation」のPDF版はapreport.collegeboard.orgのサイトからダウンロードできます。

印刷版はcollegeboard.org/freepubsで注文できます（無料）。

ツイッターでフォローしてください。

最新情報を得るには@AP_Trevorをフォローし、hashtag #APReportでツイートしてください。

© 2014 The College Board. Advanced Placement Program、AP、SAT、およびドングリのロゴはCollege Boardの登録商標です。AP PotentialはCollege Boardが所有する登録商標であり、PSAT/NMSQTはCollege BoardおよびNational Merit Scholarship Corporationの登録商標です。College Boardのウェブサイトはwww.collegeboard.orgです。

米国におけるAP（アドバンストプレイスメント）
の実施状況等に関する調査研究

研究代表者 濱 名 篤

平成26(2014)年3月31日

発行 関西国際大学

〒673-0521 三木市志染町青山1丁目18番

電話 0794-85-2288