

大学入試改革の現状と課題

— パフォーマンス評価の視点から —

西岡 加名恵

＜要 旨＞

本稿の目的は、2020年に向けた高大接続改革（以下、2020年改革）の動向について、特に大学入試において用いられる評価方法という視点から検討することである。「質的転換答申」以降の政策論議においては、「資質・能力」を育成するために、大学入試において「多様な評価」の導入が推奨された。

現在の一般入試においては、大学入試センター試験と個別入試を併用する割合が低くなり、また試験科目が2科目以下になっている例も多数にのぼる。AO・推薦入試については学力不問と揶揄される状況が見られる。

そうした中、2020年改革で導入される「大学入学希望者学力テスト（仮称）」では、短答式・条件付き記述式などの問題を取り入れることにより、大学入試センター試験よりも幅広い学力を評価対象とすることが期待されている。また、ポートフォリオや課題・口頭試問を導入した京都大学教育学部の特色入試は、受験生の幅広い学習履歴や論理的・批判的思考力などを評価対象とするものとなっている。

しかしながら、2020年改革は、各教科で取り組まれるパフォーマンス課題を大学入試に取り入れるという構想は示されていないという点では限界が見られる。

1. はじめに

日本では、現在（2016年12月）、高大接続の改革（以下、2020年改革）が推進されている。衆目を集めているのは、大学入試センター試験の後継として2020年より導入が計画されている「大学入学希望者学力評価テスト

京都大学大学院教育学研究科・准教授

名古屋大学高等教育研究センター・客員准教授

(仮称)」であろう。しかしながら、2020年改革においては、統一テストの改革にとどまらず、大学の個別入試改革も推進されている。

高大接続や大学入試に関しては、多数の先行研究がある。たとえば、木村(2002)は、戦前から戦後にかけての入試改革の歴史を整理している。また、中井(2007)は、2008年度以降、「大学全入時代」に突入するとし、大学入試改革の山として、1980年代の小論文入試、1990年代のAO入試の導入について検討している。2020年改革をめぐっても、既に、読売新聞教育部(2016)、山内・本間(2016)などが出版されている。読売新聞教育部(2016)では、文部科学省の有識者会議「高大接続システム改革会議」の最終報告(2016年3月)の要点とともに、東京大学や京都大学などで多面的な評価を取り入れた入試の導入が進んでいることが紹介されている。山内・本間(2016)では、入試改革の背後でアクティブ・ラーニングが求められていることが論じられている。また荒井(2016)は、2020年改革に向けた議論の一つの起点が、中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(答申)」(2012年8月。以下、「質的転換答申」と記す)であったとし、審議の主要な経過を表にまとめている。しかしながら、これらの先行研究では、2020年改革を提言する「最終報告」にいたる議論の詳細は検討されていない。そこで本稿の前半では、2020年改革に向けた政策的な議論の推移について検討したい。

ところで、大学入試の原則として、増田(1961)は、①公正保持の原理、②素質重視の原理、③教育助成の原理をあげている。一方、佐々木(1984)は、①大学教育を受けるにふさわしい「能力・適性の原則」、②「公正・妥当の原則」、③「高校教育尊重の原則」という3原則を提唱した。ここには、公正性を重視する、高等学校の教育を阻害せず、助成することを目指す、という点での共通点が見いだせる。しかし、たとえば高等学校教育の尊重と大学教育に向けた適性重視という2つの原則をどう両立させるのかは、そう簡単に答えが出せない問題である。評価の対象を高等学校で育成される学力に限定するのか、それとも学力にとどまらず受験者を全体として評価するのかが、論点として浮かび上がる(細尾2017)。本稿の後半では、2020年改革において評価の対象となっている学力・能力の範囲という視点から、改革の現状と課題を検討したい。評価対象となる学力・能力の範囲を捉えるために、実際に用いられている評価方法に注目する。

2. 政策動向

まず、2020年改革をめぐる「質的転換答申」以降の政策的な議論の変遷を時系列で振り返っておこう。特に、それぞれの答申等において、どのような状況認識を背後に、何が提言されていたかに注目する。

2.1 「質的転換答申」に見る問題意識

「質的転換答申」では、「将来の予測が困難な時代」にあつて、大学教育に対する期待が高まっていることから、学士課程教育については「学生が主体的に問題を発見し解を見だしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」と主張された。また、「高等教育と初等中等教育の接続や連携」が必ずしも円滑とは言えないため、改善が必要だという認識が示された。なお、この答申では、学士課程教育の質的転換を図る改革の成果を評価するに当たって、具体的な「測定手法」（「学修行動調査やアセスメント・テスト（学習到達度調査）、ルーブリック、学修ポートフォリオ等」）を明確にすることが求められている。

同答申の「資料編」に掲載された各種データからは、政策作成者がどのような状況に問題を感じていたかを読み取ることができる。まず、2011（平成23）年度の大学入試を見ると「平成12〔2000〕年度（AO入試調査開始年度）に比べて、AO入試、推薦入試を経由した入学者が大きく増加しており、入試方法の多様化が進んでいる」（2011年度に一般入試で入学した学生は55.7%にとどまっている）というデータが紹介されている。また、高校生の学校外における平日の学習時間の推移をみると「ボリュームゾーンである中間層の勉強時間が大きく減少している」こと、高校生の「授業の理解度は、各教科ともに50%を下回る」こと、「将来の目標〔なりたい職業〕がある高校生が大きく減少している」ことも紹介されている。さらに大学教育に関しては、日本の学生の学修時間が「1日4.6時間とのデータもある」（アメリカの大学生と比較して短い）、「新聞社の世論調査では、日本の大学が、世界に通用する人材や企業、社会が求めている人材を育てているかとの質問に6割を超える国民が否定的な回答」と紹介されている。

2.2 高大接続特別部会と教育再生実行会議

「質的転換答申」を受けて、中央教育審議会において高大接続特別部会が設置され、2012（平成24）年9月、第1回の会議が開催された。初等中

等教育局と高等教育局が分かれている文部科学省において、高等学校教育と大学教育を合同で議論する部会ができたことは画期的なことであった。

高大接続特別部会と並行して、教育再生実行会議でも議論が進められ、2013年10月には第四次提言「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」がまとめられた。そこでは、高等学校について「全ての生徒が共通に身に付けるべき資質・能力の育成」をめざすとともに、大学については、「厳格な卒業認定及び教育内容・方法の可視化を徹底し、人材育成機能を強化する」こと、「大学入学者選抜を、能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定するものに転換する」ことが提言された。また、「高等学校の基礎的・共通的な学習の達成度を把握し、指導改善にいかす」ための「達成度テスト（基礎レベル）（仮称）」と、「大学が求める学力水準の達成度の判定に積極的に活用」するための「達成度テスト（発展レベル）（仮称）」の創設が提案された。なお、この時は、「達成度テスト（基礎レベル）（仮称）」についても、「推薦・AO入試における基礎学力の判定に際しての活用を促進」することが勧められていた。

2014年3月に出された高大接続特別部会の「審議経過報告」では、少子化の進行に伴い「いわゆる大学全入の状況に近づいている」こと、そうした中、AO入試等の一部は「事実上の学力不問入試」と化している半面、「選抜性の高い大学」においては「1点刻みによる学力検査への偏重」が見られること、「大学入試センター試験」では出題科目が6教科29科目にのぼり50万人を超える大学入学志願者が受験することで運営体制が限界に達していることなどが問題視された。また、教育再生実行会議の第四次提言を受けて、「達成度テスト（基礎レベル）（仮称）」と「達成度テスト（発展レベル）（仮称）」の目的・対象者・内容・実施方法の議論が進められた。さらに、「パフォーマンス評価やポートフォリオ評価などの様々な手法」の研究成果を普及することが求められる、という記述も登場した。

2.3 中央教育審議会の2014年答申 — 「一体的改革」の推進

高大接続特別部会での議論を踏まえ、2014年12月には、中央教育審議会「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、大学入学者選抜の一体的改革について—すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために（答申）」が取りまとめられた。そこでは、2007年の改正学校教育法で提示された「学力の三要素」（知識・技能、思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に取り組む態度）を、「初等中等

教育から高等教育まで一貫した形で、一人ひとりに育まれた力を更に発展・向上させることが肝要」であり、そのために「高等学校教育」「大学教育」「大学入学者選抜」の改革に一体的に取り組むことが重要と述べられている。

この答申においては、「大学入試センター試験」に代わる新テストとして、「高等学校基礎学力テスト(仮称)」と「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」の導入が提言された。前者の目的は、「生徒が、自らの高等学校教育における学習の達成度の把握及び自らの学力を客観的に提示することができるようにし、それらを通じて生徒の学習意欲の喚起、学習の改善を図る」こととされ、調査書にその結果を記入することは可能であるものの、「入学者選抜への活用を本来の目的とするものではない」とされた。一方、後者の目的は、「大学入学希望者が、これからの大学教育を受けるために必要な能力について把握する」こととされた。解答方式としては、前者が多肢選択方式を原則としつつ、記述式導入を目指すこととされたのに対し、後者では多肢選択方式だけでなく、記述式を導入することが提唱された。

また、各大学の個別選抜改革に関しては、「学力の三要素」を総合的に評価する視点を担保しつつ、各大学がアドミッション・ポリシーを策定するとともに、「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」だけでなく「多面的な評価」(面接、集団討論、小論文、調査書等)を活用することが提案された。さらに、「多面的な評価」に対応した具体的な手法として、「パフォーマンス評価」「ルーブリック」「ポートフォリオ評価」の活用が推奨された。

2.4 高大接続改革実行プランと高大接続システム改革会議

2015年1月には、「高大接続改革実行プラン」が決定された。そこでは、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革を進める方針が確認されるとともに、高等学校教育や大学教育、大学入学者選抜においても「思考力・判断力・表現力」や「主体性・多様性・協働性」を含めた学力の育成・評価に取り組むことが強調された。さらに、「大学入学者選抜の改革にあたっては、大学入試センター試験の改革とあわせて、各大学が個別に行う入学者選抜(以下「個別選抜」という。)の改革を推進する」とされた。そのために、「アドミッション・ポリシー(入学者受入の方針)、ディプロマ・ポリシー(学位授与の方針)、カリキュラム・ポリシー(教育課程の編成・実施の方針)」(以下、三つのポリシーと記す)の一体的な策定を義務付けるとともに、認証評価の評価項目に入学者選抜を明記するという

法令改正の方針が示された。

2016年3月には、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」が公布された（2017年4月より施行）。これにより、三つのポリシーの策定と公表が義務付けられることとなった。同時に、中央教育審議会大学分科会大学教育部会から、『卒業認定・学位授与の方針』（ディプロマ・ポリシー）、『教育課程編成・実施の方針』（カリキュラム・ポリシー）及び『入学者受入れの方針』（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン」が公表された。これら三つのポリシーの重要性については、中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（2008年12月）などにおいて既に指摘されていたものの、「抽象的で形式的な記述にとどまるもの、相互の関連性が意識されていないものも多いことなどが指摘されている」ため、「各大学における教育の不断の改革・改善に向けたサイクルを回す起点となる」ものへと改革することが目指されたのである。

2015年2月には高大接続システム改革会議が設置され、「高等学校基礎学力テスト（仮称）」・「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の在り方、各大学の個別選抜の改革の推進方策、多様な学習活動・学習成果の評価の在り方などが検討事項となった。第9回会議（2015年12月）・第11回会議（2016年2月）では「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の問題イメージ例、第13回会議（2016年3月）には「高等学校基礎学力テスト（仮称）」の問題作成イメージの例が示された。また、「最終報告」（2016年3月）では、「学力の3要素」と評価方法の対応が表1のように整理された。

表1 「学力の3要素」と評価方法の対応
（高大接続システム改革会議2016の別添資料1の一部）

| | | |
|--|------------------|--|
| ア 大学入学希望者学力評価テスト（仮称）の結果 | 右の3要素を左のような方法で評価 | ① 知識・技能 |
| イ 自らの考えに基づき論を立てて記述させる評価方法 | | ② 思考力・判断力・表現力 ※ ①を基盤にして答が一つに定まらない問題に自ら解を見出していく思考力・判断力・表現力等の能力 |
| ウ 高校時代の学習・活動歴 ・ 調査書 ・ 活動報告書（個人の多様な活動、部活動・ボランティア活動・生徒会活動等） ・ 各種大会や顕彰等の記録 ・ 資格・検定試験の結果 ・ 推薦書等 | | ③ 主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度 |
| エ エッセイ | | |
| オ 大学入学希望理由書、学修計画書 カ 面接、ディベート、集団討論、プレゼンテーション | | |

2.5 小括

以上の政策の議論を見ると、高等学校・大学の双方において、「主体性・多様性・協働性」をも含めた幅広い「資質・能力」を育成する方針が打ち出されていることがわかる。従来的一般入試で評価の対象となっていたような学力にとどまらず、受験者全体を評価対象とする方向へ舵が切られている。また、そのための具体的な方策として、パフォーマンス評価やポートフォリオを用いて「多元的な評価」を行うことが推奨されている。

このように幅広い資質・能力を評価対象に据えることについては、リアルな状況における問題解決能力や論理的思考力、批判的思考や転移を可能にするようなメタ認知などを育成する点で意義があると考えられる（Cf. 米国学術研究推進会議 2002）。その半面、社会的な再生産・格差拡大を助長する、価値観や人格まるごとまでが評価にさらされかねない、といった批判の声もある（本田 2005、大橋 2013 など）。そこで、このような「多元的な評価」が実際にどのように機能するのか、注視していく必要があるだろう。

また、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」を導入する提案の背後には、従来大学入試が学力評価という点でもうまく機能していないという問題状況の認識がある。そこで、次に、採用される評価方法に焦点を合わせ、大学入試の現状と2020年改革の具体像を検討してみよう。

3. 評価方法の転換

3.1 様々な評価方法

まず、評価方法について俯瞰しておこう。図1は、様々な評価方法について整理したものである。ここでは、評価方法を単純なものから複雑なものへと並べるとともに、筆記による評価と実演による評価を整理している。

「筆記による評価」で最も単純なものが、「選択回答式（客観テスト式）の問題」である。センター試験は、典型的な「選択回答式」のテストである。「筆記による評価」でやや複雑なものは、自由記述式の問題である。

さらに複雑になると、レポートやリーフレットなど、まとまった作品を求める課題となる。これを、パフォーマンス課題と言う。つまり、パフォーマンス課題とは、様々な知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題を意味している。パフォーマンス課題には、実演を求めるものもある。たとえば、プレゼンテーションや実験の実施を求める

いった課題が考えられる。小・中・高等学校においてパフォーマンス課題が与えられる場合は、通常、単元で学んだ要素（パーツ）を総合して取り組んだり、同じ課題に繰り返し取り組んでレベルアップを図ったり、といった形で取り組む「まとめの課題」として位置づけられる。リアルな状況の中で与えられる課題は、真正のパフォーマンス課題と呼ばれる。

「実演による評価」のうち、より単純なものは実技テストである。理科を例にとると、一連の実験を計画・実施し、報告することを求めるのはパフォーマンス課題、一定時間内に早く正確にガスバーナーを操作することを求めるのは実技テストと言えよう。さらに単純になると、発問への応答を確認したり、チェックリストに照らし活動の諸要素を点検したりといった評価方法が考えられる。

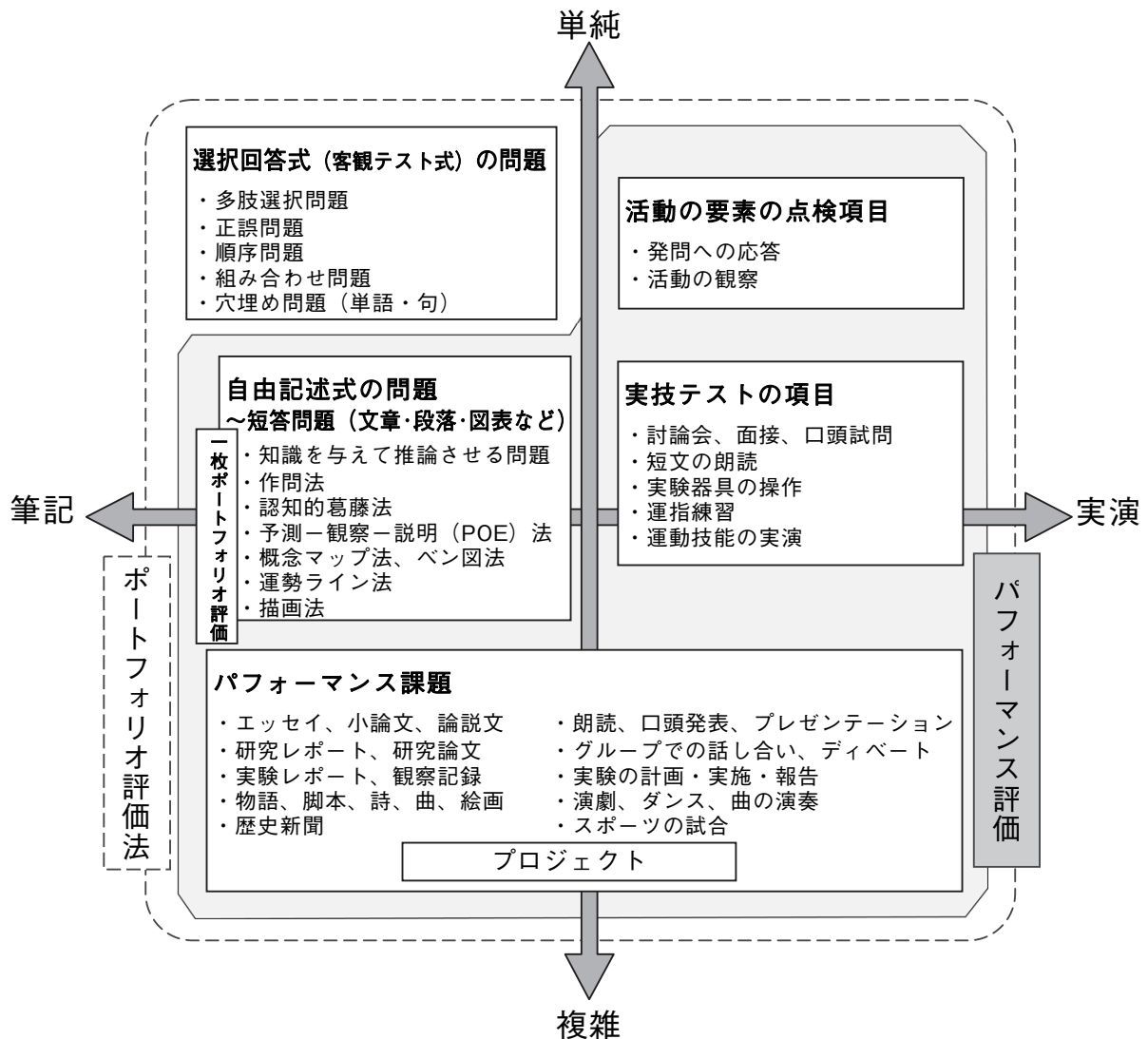


図1 様々な評価方法 (西岡 2016a: 83)

パフォーマンス評価とは、知識やスキルを状況において使いこなすことを求めるような評価方法の総称である。「客観テスト」で測れる学力は限定的なものであるという批判を基盤として登場した用語であるため、図1では「客観テスト」以外の評価方法をすべて含むものとして示している。

一方、ポートフォリオとは、子ども・青年の作品（work）や自己評価の記録、教師の指導と評価の記録などをファイルや箱などに系統的に蓄積していくものを意味している。ポートフォリオ評価法とは、ポートフォリオ作りを通して、子ども・青年が自らの学習のあり方について自己評価することを促すとともに、教師も子ども・青年の学習活動と自らの教育活動を評価するアプローチである（西岡 2003）。

図1に示した評価方法については、それぞれ、評価対象となる学力・能力との適合性がある程度、存在している。表2のA列には、石井（2015）が、「学校で育成する資質・能力の要素の全体像を捉える枠組み」において提案している「能力・学習活動の階層レベル」を示している。そこでは、「教科等の枠づけの中での学習」について、3つのレベルが捉えられている。幅広い知識が習得できているか（「1. 知識の獲得と定着」）について、短時間で確認するには、大学入試センター試験で採用されているような選択回答式（客観テスト式）のテストが有効である。しかしながら、概念や方略を使う力（「2. 知識の意味理解と洗練」）を見るには、自由記述式の筆記テストや実技テストが必要だろう。さらに、原理や方法論について深く理解し、実践の場面で総合して使いこなせるのか（「3. 知識の有意義な使用と創造」）を確認するには、パフォーマンス課題を用いることが求められる。

表2 能力・学習活動の階層レベルと評価方法の例（著者作成）

| A. 能力・学習活動の階層レベル（石井 2015: 23） | | B. 評価方法の例 |
|-------------------------------|------------------------------|--|
| 教科等の枠づけの中での学習 | 1. 知識の獲得と定着 （知っている・できる） | 選択回答式（客観テスト式）の問題 |
| | 2. 知識の意味理解と洗練 （わかる） | 自由記述式の問題 |
| | 3. 知識の有意義な使用と創造 （使える） | パフォーマンス課題 |
| 学習の枠づけ自体を学習者たちが決定・再構成する学習 | 4. 自律的な課題設定と探究 （メタ認知システム） | 小論文 「総合的な学習の時間」（探究的な学習）についてのポートフォリオ |
| | 5. 社会関係の自治的組織化と再構成（行為システム） | 「総合的な学習の時間」や特別活動などについてのポートフォリオ |

さらに、教科等の枠を超えて学習者自身が自律的に課題を設定して探究する（「4. 自律的な課題設定と探究」、また自律的に社会関係（共同体）を組織・再構成する（「5. 社会関係の自治的組織化と再構成」といった活動も考えられる。「総合的な学習の時間」等における探究的な学習や、特別活動における自治的な活動などである。教科等の枠を超えるという点では、一般入試などでも取り入れられている小論文はレベル4に対応しているとも考えられる。しかしながら、学習者が実際の状況で自律的に活動してきたプロセスを評価するためには、長期にわたる観察をする、プロセスで生み出された各種の資料を残したポートフォリオを使うといった方法がより妥当であろう。

表2の枠組みは、評価対象を無限定に人格評価まで拡大するのではなく、学校のカリキュラムで育成される「資質・能力」に限定する点で意義深いと考えられる。

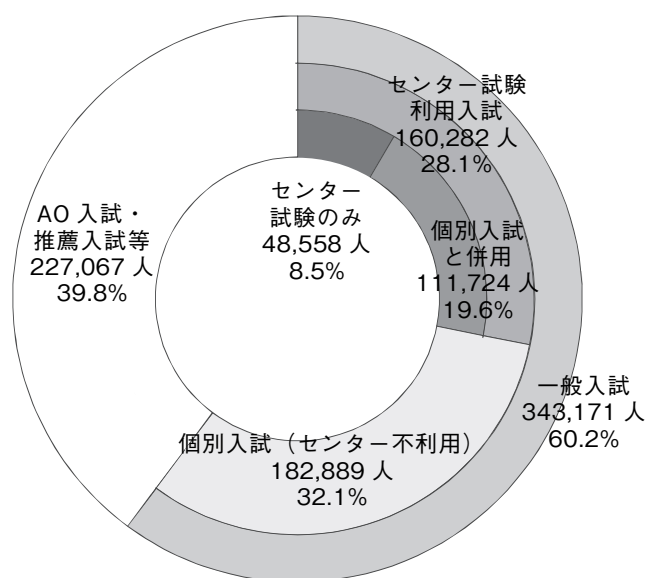
なお、小・中学校においては、1998年改訂学習指導要領において「総合的な学習の時間」が創設されたのに伴い、ポートフォリオ評価法が普及した。また、2008年改訂学習指導要領において「思考力・判断力・表現力」が強調されたのに伴い、パフォーマンス課題も一定の普及を見ている（京都大学大学院教育学研究科 E.FORUM 2014、西岡 2016b）。一方、高等学校のパフォーマンス課題については、渡邊久暢教諭による国語科の実践（八田 2015）、京都府立園部高等学校における英語科の実践（西岡・永井ほか 2017）といった先進事例が見られるほか、文部科学省の調査研究事業「高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究事業」（2013年6月～2016年3月）や、広島県の「学びの変革」アクション・プラン（2015年度～）などにおいて普及し始めている。また、スーパーサイエンスハイスクール（SSH）やスーパーグローバルハイスクール（SGH）において、探究的な学習の過程や成果を評価するために、パフォーマンス評価において用いられる評価基準表（ルーブリック）を開発・活用する動きも見られる（大貫・福嶋 2016）。

3.2 大学入試の現状

次に、高大接続システム改革会議「最終報告」（2016年3月）の参考資料に示されているデータをもとに、大学入試の現状を見てみよう。

図2は、2010（平成22）年度入試のデータである。国公私立大学の募集人員570,238人のうち、一般入試による募集は60.2%、AO入試・推薦入試

による募集は 39.8%であった。一般入試においてセンター試験と個別入試が併用されているのは、全体の 19.6%にとどまっている。センター試験で幅広い知識の習得を確認し、個別入試で自由記述問題に取り組むことができれば、各教科についてかなりバランスの良い評価が可能になると考えられるものの、そのような入試で募集されている人員は、既に 20%を切っている。また、センター試験のみを課す、あるいは個別学力試験のみを課す大学の多くが、2科目以下の学力検査しか課していない（図 3）。



国公私計（募集人員：570,238人）

図 2 2010（平成 22）年度大学入試の状況
（高大接続システム改革会議（2016）の参考資料 2 より）

2015（平成 27）年度入試において入学者が経由した入試の種別を見ると、一般入試は 56.1%にとどまり、AO入試・推薦入試が占める割合がさらに増している（AO入試 8.8%、推薦入試 34.7%）。図 4、図 5 には、それぞれ AO入試、推薦入試で用いられている選抜方法を示している。面接、口頭試問、小論文が多く用いられている一方、教科・科目の学力検査を課す大学は少数派であることがうかがわれる。高等学校の教科の評定平均値が合否判定に用いられる例は少なくないものの、調査書における評価基準は各高等学校に任されているだけに、評定平均値が比較可能な学力水準を示しているとは考えにくい。

以上のように、大学全入時代を迎え、大学側が課す学力検査は、今や非常に限定的な位置づけを占めるに過ぎないものとなっていることがわかる。

Q. 一般入試において、何科目で合否判定を行っているか（複数回答可）。

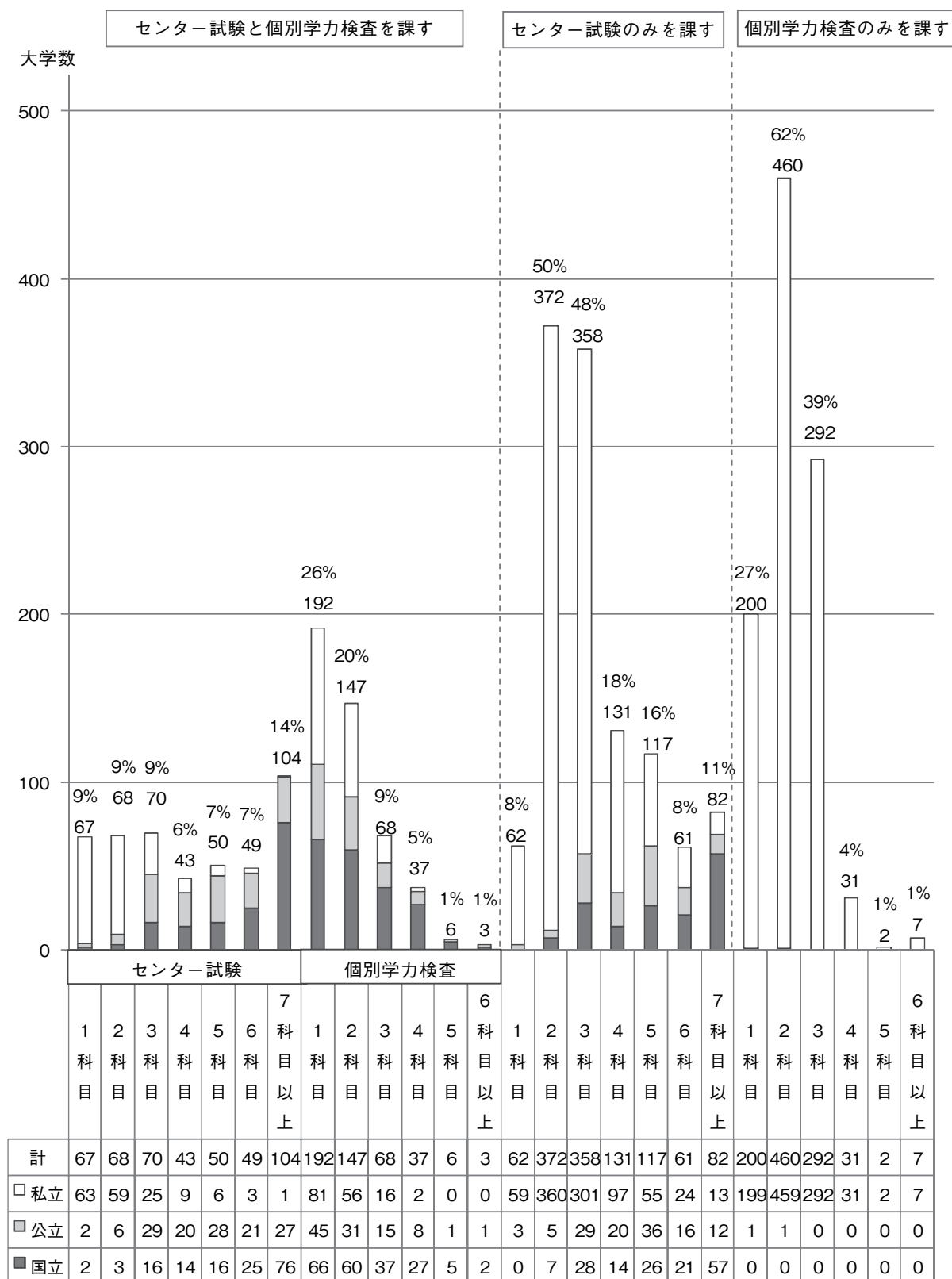


図3 2014（平成26）年度一般入試における試験科目数
（高大接続システム改革会議2016の参考資料2より）

AO入試の選抜方法について（大学数）

Q. AO入試で実施している選抜方法について

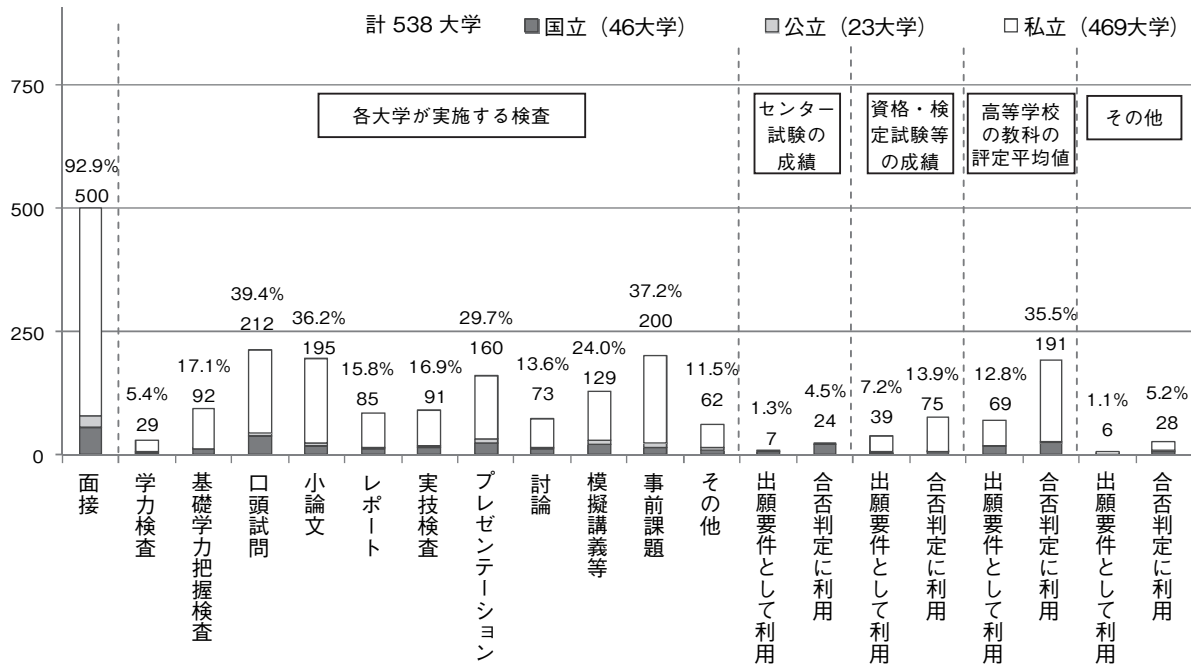


図4 AO入試における選抜方法
(高大接続システム改革会議 2016 の参考資料 2 より)

Q. 推薦入試で実施している選抜方法について

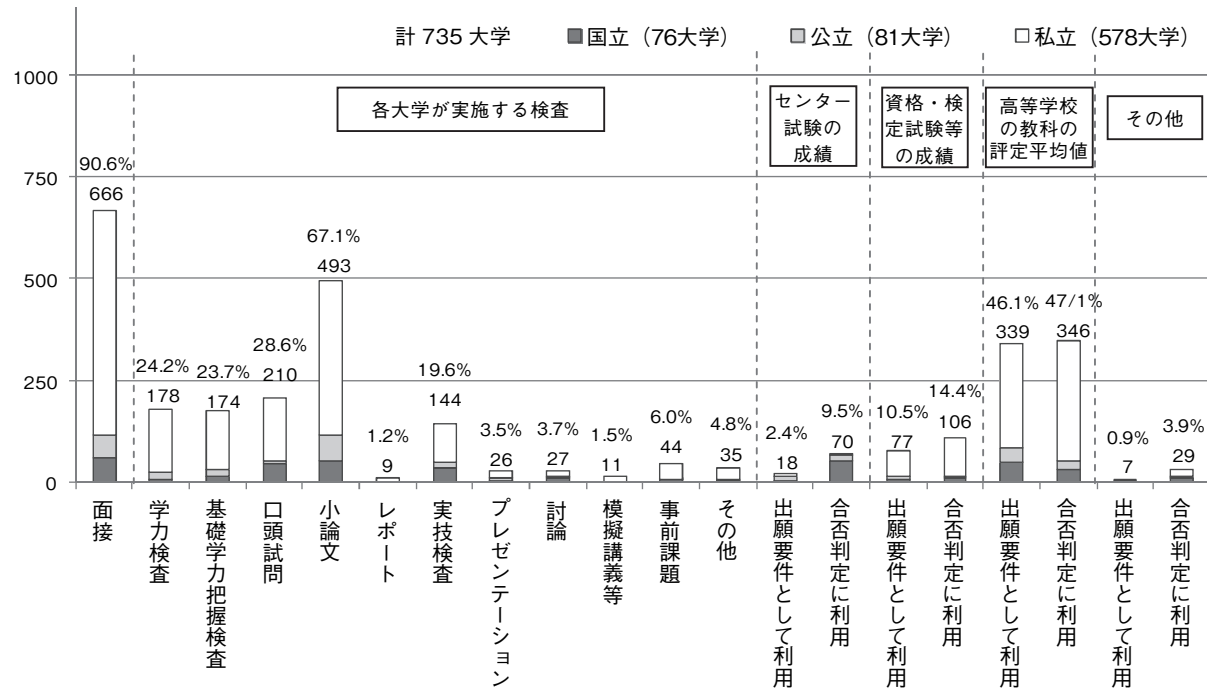


図5 推薦入試における選抜方法
(高大接続システム改革会議 2016 の参考資料 2 より)

3.3 「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の構想

では、2020年改革で実現される大学入試は、どのようなものとなるのでしょうか。まず、図6は、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」で用いられる評価方法についてのイメージを示した図である。「連動型複数選択問題」や「条件付記述式」の問題などを用いることにより、より幅広い学力を評価対象とした筆記テストを実現しようとしていることが分かる。ただし、大学の個別入試で用いられるような「解答の自由度の高い記述式」の問題や「小論文」については採点が困難であるため、「大学入学希望者学力評価テスト（仮）」では採用されない予定であることがわかる。

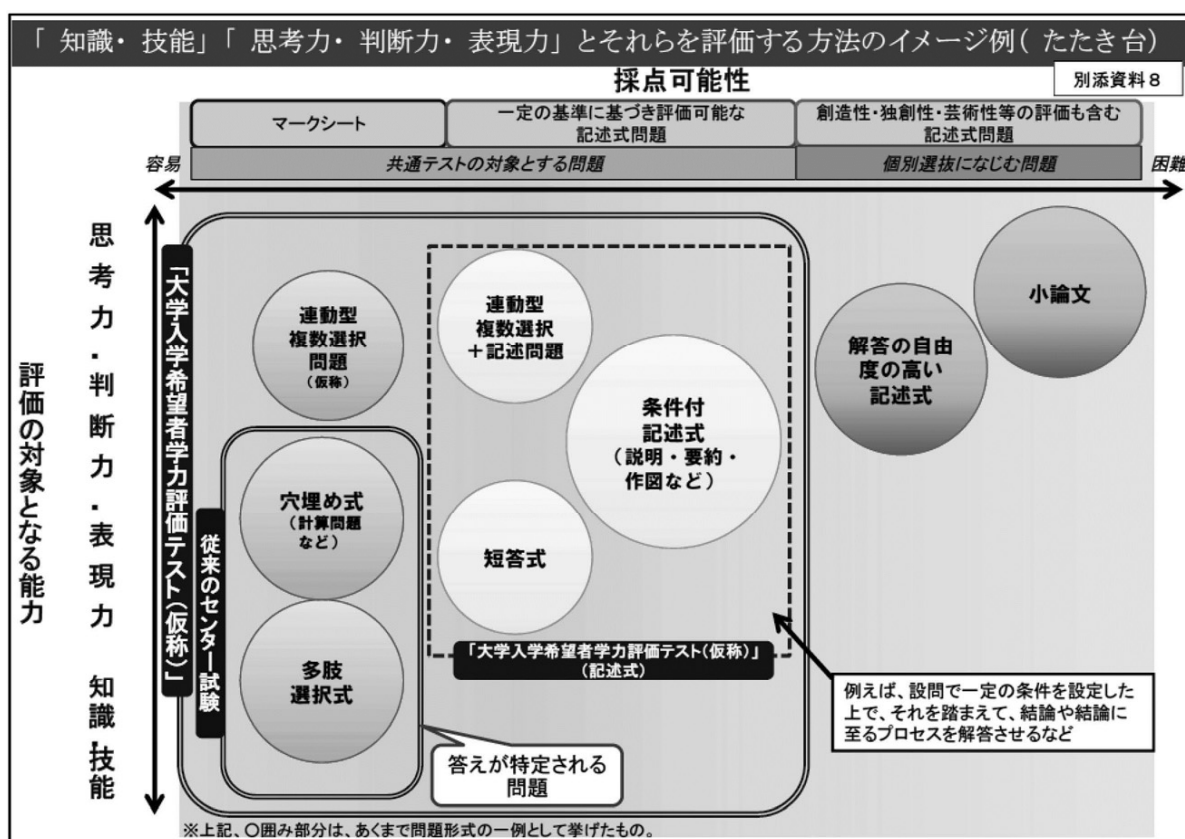


図6 「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」とそれを評価する方法のイメージ例（たたき台）
（高大接続システム改革会議2016の別添資料8）

3.4 京都大学教育学部の特色入試

一方、2020年改革において、各大学の個別選抜に推奨されている「多元的な評価」とは、どのようなものとなるのでしょうか。ここでは、2020年改革で提案されている個別入試改革の先進事例として、京都大学教育学部で導入された特色入試を紹介しよう。京都大学教育学部の特色入試に注目

するのは、2020年改革で推進されている「多元的な評価」の“理想的”な形（表1）に近い多彩な評価方法が用いられていること、2020年改革の個別大学の事例として『週刊朝日』（2016年3月25日）や河合塾全国進学情報センター『Guideline』（矢野・西岡 2016）でも大きく取り上げられたこと、筆者自身が勤務する学部の事例であり詳細がわかることからである。

京都大学では、2016（平成28）年度入学者から全学部で特色入試が導入されることとなった。実施の形は各学部それぞれで検討されたため多彩なものになっているが、どの学部でもまず「求める人物像」が明示されている。表3は、京都大学教育学部の「求める人物像」である。2016年度特色入試の合格者への聞き取り調査¹⁾（以下、聞き取り調査と記す）で受験理由を尋ねたところ、もともと教育学部を志望していたことに加え、「アドミッション・ポリシーにある『批判する力』に自信があり、適性があると判断しました」、「特色の求める人材に、……自分にピッタリなものがあるなと思って」受験した、といった発言が得られた。「求める人物像」を公表することが、受験生と学部とのマッチングに一定の機能を果たしたことがわかる。

表3 京都大学教育学部特色入試「求める人物像」（京都大学 2015: 5）

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 教科の学習及び総合的な学習の時間などにおいて学習を深め、テーマを設定して探究活動を行い、卓越した学力を身につけ、成果をあげた者、あるいは、学校内外の活動で豊かな経験を積み、創造的な熟達を通して、深い洞察を得ている者 ・ 人間と社会、教育や心理について関心を持ち、論理的・批判的に思考し、問題を解決する能力とコミュニケーション能力を持つ者 ・ 将来、教育や心理にかかわる専門的識見を発揮して、社会に貢献する志を持つ者 |
|---|

この人物像に基づきつつ、第1次選考では、「学びの報告書」「学びの設計書」「調査書」を踏まえた書類審査を行う。図7は、「学びの報告書」の書式（一部）である。他の学部が学校の用意する推薦書を求めているのに対して、教育学部では受験生本人に実績を報告させている点、また「学び」の活動の成果を示す資料をファイル1つにまとめて提出することを認めている点が特徴である。このファイルは、実質的にはポートフォリオとなっている。「学びの設計書」は、教育学部への志望理由、在学中に学習したいこと、卒業後の志望を書くものとなっている。

聞き取り調査においては、書類を書くことについて、自分の経験に「自分が意義を与えるという経験をしたのは良かったです」、「将来どう進むかを深く考える機会にもなります」といった声が寄せられた。書類を準備する過程が、自分のキャリアを考える機会ともなったことがうかがわれる。実際に役立った経験については、3年間かけて取り組んだ探究活動を論文にまとめた活動、生徒会活動やボランティア活動といった学校で提供されている教科以外の活動をあげた者のほか、学校外で独自に取り組んだ活動をあげた者もあった。ポートフォリオには、教科での学習の成果資料も収めることができるが、2016年度合格者についてはむしろ教科外・学校外の活動が評価されたという実感がうかがわれる。

【1】 中学時代から現在までに取り組んだ「学び」の活動（各教科での学習や総合的な学習の時間、読書、課外活動、学校行事での活動、ボランティア活動等）のうち、主なものを時間の経過に沿って記述してください。

(1) 「時期」欄には活動を行った時期（西暦で〇年〇月、〇年〇月～〇年〇月など）を記入してください。

(2) 「活動内容」欄には活動の名称と簡単な説明を書いてください。その際、その成果を示す資料を添付してください。

(3) 「資料番号」欄には対応する資料の番号を記入してください。

※取得した資格や各種の検定については、上記とは分けて【2】の欄に記載してください。

| 時 期 | 活 動 内 容 | 資料番号 |
|-----|---------|------|
| | | |

図7 京都大学教育学部特色入試「学びの報告書」の書式
(一部。京都大学教育学部 2015: 3)

第2次選考では、課題と口頭試問が課される。2016年度入試における課題では、青少年の非行・逸脱行動などに関する英語や日本語の文章、詩、小・中学生の意識調査や犯罪に関する統計資料などが収録された資料集が与えられ、次のような3つの問いに解答することが求められた。問1は、資料集の資料1に示された英文の下線部和訳と要約であった。問2では、薬物乱用少年の送致人員数の変遷を示すグラフが提示されるとともに、「送致人数が急速に減少している事実の解釈について、資料集に示した複数の資料を踏まえて推測することを述べなさい。その際、どのような根拠に基づいて推測したのかを含めて説明しなさい」とされた。問3は、「子どもから大人に移行する過程で、自律的な規範意識が培われるためには、どのよ

うなことを体験し、どのように成長していくことが求められるのだろうか。資料集に示した複数の資料に言及しながら論じなさい」というものであった(京都大学 2016)。従来の一般入試でも求められていた英文和訳に加え、資料を要約する、一つの資料を別の資料と照らし合わせて検証する、複数の資料を総合して自分の考えを提案する、といったことが求められている。なお、口頭試問においては、添付資料(ポートフォリオ)も含めた提出書類についての応答などが行われた。

聞き取り調査においては、この課題について、総じて「対策のしようがない」という印象が語られたものの、学校でレポートや論文、プレゼンテーションなどの活動に取り組んだことが「良かったのかな」という発言もあった。この課題は、大学における研究の姿を模したものであったが、同時に、高等学校での探究的な学習で育つような論理的・批判的思考力や問題解決力、コミュニケーション力等を試すものとして機能したことがうかがわれる。

最終選考としては、大学入試センター試験の受験が求められる。2016年度入試の場合、80%以上の得点が得られたら合格となった。このことは、特色入試においても、従来の入試において求められてきたような高等学校までの5教科での学力が軽視されるわけではないことを示している。ただし、現行の大学入試センター試験はマークシート方式(選択回答式)であるため、従来の2次試験で行われてきた筆記試験に比べると、測られる学力の幅は狭まると考えられる。

4. 考察

最後に、3. において紹介してきた状況を、改めて表2に示した「能力・学習活動の階層レベル」(以下、「階層レベル」)に照らして整理してみよう。大学入試の状況は個々の大学によっても異なり、一般的な状況を整理するのは困難であるものの、表4にはおよその傾向を整理している。

まず現行の大学入試については、一般入試と、AO・推薦入試に大別される。一般入試において、大学入試センター試験と個別学力検査が用いられた場合、「階層レベル」1・2についてはかなり幅広く網羅できると考えられる。特に、解答の自由度の高い記述問題が個別試験で課された場合は、レベル3の一部も評価の対象となりうる。ただし、このような組み合わせで入試を実施しているのは、2010年度入試の時点で20%を切っている。ま

た、試験対象となっている教科・科目数がきわめて少ない大学も多数にのぼっている。

AO・推薦入試においても多彩な形式が見られるが、一つの典型は調査書と小論文・面接を組み合わせるものであろう。これは、小論文・面接については、それぞれ「階層レベル」の4・5の少なくとも一部を評価対象とするものと考えられる。しかし、調査書の比較可能性が確保されていない現状において、実質的には教科の学力不問と見なされるような状況があることも否定できない。

表4 2020年改革前後における評価の比較（筆者作成）

| 能力・学習活動の階層レベル | | 現行の大学入試 | | 2020年改革での大学入試 | |
|----------------------|--------------------------------|--|---------|----------------------------------|---------------------|
| | | 一般入試 | AO・推薦入試 | 大学入学希望者学力評価テスト（仮称） | 京都大学教育学部特色入試 |
| 教科等の枠づけの中での学習 | 1. 知識の獲得と定着 (知っている・できる) | ↑ 大学入試センター試験 (選択回答式の筆記テスト) | ↑ | ↑ 多肢選択式 穴埋め式 連動型複数選択問題 | ↑ 大学入試センター試験 |
| | 2. 知識の意味理解と洗練 (わかる) | ↓ 個別学力検査 (解答の自由度の高い記述式を含む) ※教科数? | ↑ 調査書 | ↓ 短答式 連動型複数選択+記述問題 条件付き記述式 | ↑ 調査書 |
| | 3. 知識の有意味な使用と創造 (使える) | | ↓ | | ↓ |
| 学習者たちが決定・再構成する学習の枠づけ | 4. 自律的な課題設定と探究 (メタ認知システム) | | ↑ 小論文 | | ↑ 課題 |
| | 5. 社会関係の自立的組織化と再構成 (行為システム) | | ↑ 面接 | | ↑ 口頭試問 ↑ ポートフォリオ |

一方、2020年改革においては、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の導入によって、より多くの大学がより幅広い教科の学力を評価対象とす

ることがめざされていると言えよう。ただし、解答の自由度の高い記述式問題を含むことは想定されていないため、その評価対象は「階層レベル」の1と2の一部にとどまると考えられる。

また、「多元的な評価」を取り入れた京都大学教育学部の特色入試の例を見ると、ポートフォリオ、課題・口頭試問、大学入試センター試験という多彩な方法を取り入れることで、従来的一般入試では評価対象となっていなかった「階層レベル」4や5を評価対象に入れることに成功している。このことには、たとえば高等学校における教科外の活動（探究的な学習や特別活動）や生徒たちの自主的・自律的な活動を励ます効果も期待される。また、「求められる人物像」が予め公表されていることにより、「人物まるごと」が評価の対象となる場面においても、受験生の側に自分と志望校とのマッチングを選択する余地が生まれている。無限定に人物評価がなされるのではなく、あくまで自分にあった大学・学部との適合性を図るという形で機能する入試の新しい形が提案されていると言えるだろう。ただし、教育学部の特色入試において、教科の学力に関しては、「階層レベル」2の部分が個別学力検査ほど綿密には評価できていないことは否めない。

最後に、いずれの列においても、「階層レベル」3に該当するような、各教科のパフォーマンス課題による評価を取り入れることには成功していないことがわかる。教科の中核に位置するような原理や方法論を深く理解し、実際に使いこなすような「思考力・判断力・表現力」を育成するためには、学校の授業で取り組まれているようなパフォーマンス課題についても、大学入試の評価対象として位置づけるような工夫が求められるだろう。しかし、2020年改革においては、その具体像が示されるには至っていない。

パフォーマンス課題については、学校現場で指導される単元に位置づけて長期的に取り組む課題となるため、大学での限られた時間・空間において実施される入試の場面で取り入れることは困難である。そこで、学校現場で指導している教師たちの評価の比較可能性を高める工夫が求められる。具体的には、学校における評価計画（目標と評価方法の対応、評価基準や配点など）を統一する、教師たちによる採点を第三者が点検するといった形が考えられる。そのような仕組みは、たとえばイギリスのGCSEやGCEのAレベル、国際バカロレアで既に実現されている。また、日本においても、京都府乙訓地方の8校の中学校が各教科の観点別評価の重みづけを統一するとともに、各観点に対応する評価方法の交流を進めることによって、評価のカリキュラム適合性や比較可能性を高める取り組みを進めた例があ

る(西岡 2016a)。このような工夫により調査書の比較可能性を高めることができれば、「能力・学習活動の階層レベル」の3についても、大学入試における評価対象とする道が拓かれるだろう。

注

- 1) この聞き取り調査は、2016年5月10日、特色入試による入学者5名に対して、京都大学大学院教育学研究科・楠見孝教授、同・南部広孝准教授、京都大学高等教育研究開発推進センター・山田剛史准教授、ならびに筆者が行ったものである。ここに記して感謝したい。なお、楠見ほか(2016)も参照されたい。

参考文献

- 荒井克弘、2016、「高大接続の日本問題」『比較教育学研究』53: 55-67。
- 石井英真、2015、『今求められる学力と学びとは－コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準。
- 大貫守・福嶋祐貴、2016、「探究的な学習と協働的な学習における評価」西岡加名恵編著『「資質・能力」を育てるパフォーマンス評価－アクティブ・ラーニングをどう充実させるか』明治図書、110-19。
- 大橋基博、2013、「教育目標が強制されるシステム」教育科学研究会編『教育』かもがわ出版、809: 53-60。
- 木村元、2002、「入試改革の歴史と展望－教育評価の制度的枠組みと入試制度の展開から」田中耕治編著『新しい教育評価の理論と方法 I 理論編』日本標準。
- 教育再生実行会議、2013、「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について(第四次提言)」。
- 京都大学、2015、「平成28年度 京都大学特色入試選抜要項」。
- 京都大学、2016、「過去の問題－平成28年度」。
(http://www.nyusi.gakusei.kyoto-u.ac.jp/tokushoku/past_issues/, 2017.2.7)
- 京都大学教育学部、2015、「平成28年度 京都大学特色入試 教育学部用学びの報告書」。
- 京都大学大学院教育学研究科 E. FORUM、2014、「E. FORUM スタンダード」。
(<http://e-forum.educ.kyoto-u.ac.jp/seika/>, 2017.2.7)
- 楠見孝・南部広孝・西岡加名恵・山田剛史・斎藤有吾、2016、「パフォーマンス評価を活かした高大接続のための入試－京都大学教育学部における特色入試の取り組み」京都大学高等教育研究開発推進センター『京都大学高等教

- 育研究』第22号、55-66。
- 高大接続システム改革会議、2016、「最終報告」。
- 高大接続特別部会、2014、「審議経過報告」。
- 佐々木亮、1984、『大学入試制度』大月書店。
- 中央教育審議会、2008、「学士課程教育の構築に向けて（答申）」。
- 中央教育審議会、2012、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）」。
- 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、大学入学者選抜の一体的改革について－すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために（答申）」。
- 中井浩一、2007、『大学入試の戦後史－受験地獄から全入時代へ』中央公論新社。
- 西岡加名恵、2003、『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』図書文化。
- 西岡加名恵、2016a、『教科と総合学習のカリキュラム設計－パフォーマンス評価をどう活かすか』図書文化。
- 西岡加名恵編著、2016b、『「資質・能力」を育てるパフォーマンス評価－アクティブ・ラーニングをどう充実させるか』明治図書。
- 西岡加名恵・永井正人・前野正博・田中容子・京都府立園部高等学校編著、2017、『パフォーマンス評価で生徒の「資質・能力」を育てる－学ぶ力を育てる新たな授業とカリキュラム』学事出版。
- 八田幸恵、2015、『教室における読みのカリキュラム設計』日本標準。
- 米国学術研究推進会議（森敏昭・秋田喜代美監訳）、2002、『授業を変える－認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房（原著は2000）。
- 細尾萌子、2017、「学校種間の教育接続と入試」西岡加名恵編著『教育課程』協同出版、201-23。
- 本田由紀、2005、『多元化する「能力」と日本社会－ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版。
- 増田幸一、1961、「総論」増田幸一・徳山正人・斎藤寛治郎『入学試験制度史研究』東洋館出版社、19-24。
- 文部科学省、2015、「高大接続改革実行プラン」。
- 読売新聞教育部、2016、『大学入試改革－海外と日本の現場から』中央公論新社。
- 矢野智司・西岡加名恵、2016、「教育学の研究成果を活かしたパフォーマンス評価を重視した特色入試を実施し、1年次の大学教育も変化（インタビュー記事）」河合塾全国進学情報センター『Guideline』7・8月号、16-9。
- 山内太地・本間正人、2016、『高大接続改革－変わる入試と教育システム』筑摩書房。

