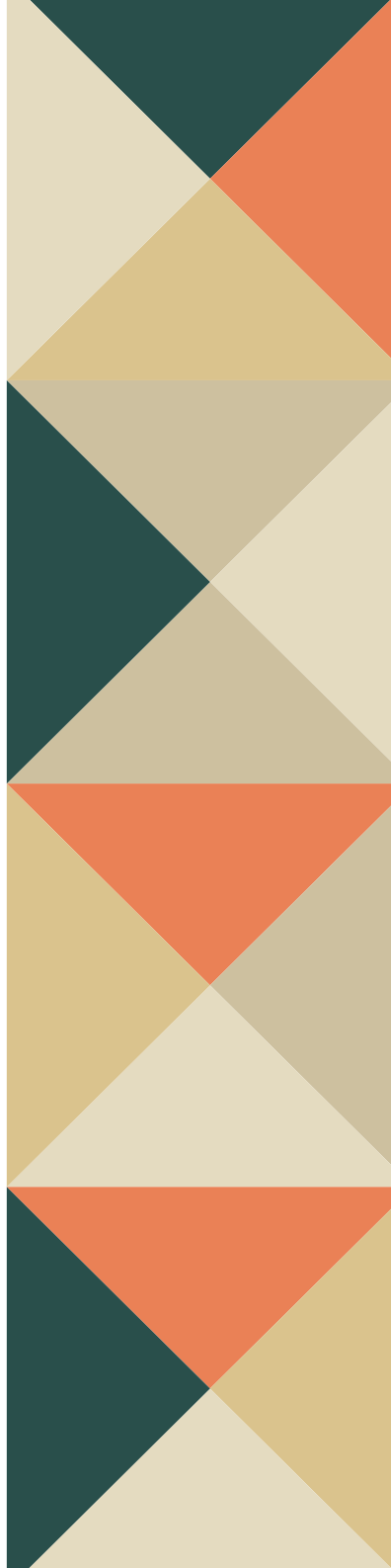
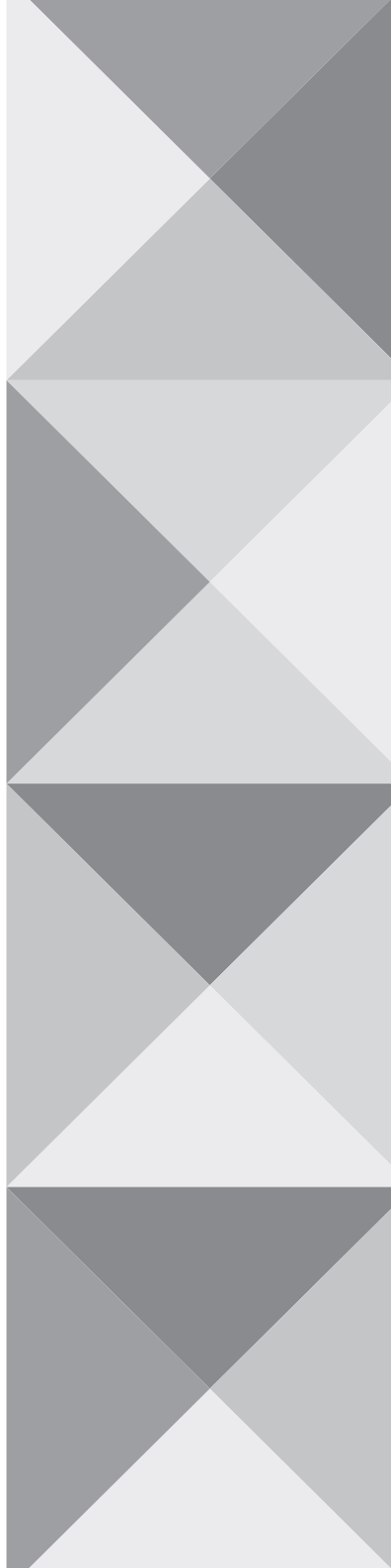


高大接続と入試改革



CSHE Research Library

高大接続と入試改革





Introduction

はじめに

夏目 達也

名古屋大学 名誉教授

1. 高大接続・大学入試をめぐる動向

学校間の生徒の移動やそれに対する学校側の支援は、学校制度を構築する上で重要な課題である。学校間の移動には下級学校から上級学校への「タテの移動」のほかに、同一階梯・学年の他校への「ヨコの移動」がある。とくに世間の耳目を集めるのは圧倒的に前者であり、それは研究の立場でも同様である。

タテの移動は、今日ほとんどの生徒が経験する課題である。初等教育から前期中等教育、前期中等教育から後期中等教育、後期中等教育から高等教育への移動である。各階梯の学校種が単一あるいは少数であれば、問題は比較的少なくすむが、近年のように学校種が増えると複雑にならざるを得ない。生徒が自分に適した上級学校を選択すること、入学試験に合格すること、進学先での環境に適応すること等は一見単純そうに見えるが、本人は大きなストレスを抱える。それだけに、下級・上級学校の双方で、本人のスムーズな移動を支援するための取組が欠かせない。

高等教育進学率の上昇とともに、高校と高等教育機関間の移動・接続をめぐる問題は、重要になっている。とくに、大学入試をめぐることは、高校以下の学校教育への影響が大きいと、そのあり方が各方面で問われている。中教審等で、たびたびこの問題が取り上げられ、行政もその改革に取り組んできた。一

つは大学入試改革であり、共通試験や各大学ごとの個別入試の実施方法・内容をめぐって多様な議論や取組が重ねられてきた。今ひとつは、高校と大学間の接続、いわゆる高大接続をめぐって展開されてきた。

高校と大学の間は、高校以下の学校間とは性格が異なる。学校教育法の規定をみると、大学教育については、高校以下の学校にみられる下級学校の「教育の基礎の上に」という文言はみられない。同法の規定上、高大間は直接的な接続関係にはないといえる。その両者を接続するとはいかなることなのか、大学は高校以下の教育内容を無視できない（少なくとも入試問題作成では許されない）とすれば、それをいかにふまえて対応するのか、移動する生徒には何が求められるのか等々数多くの問題がある。

高大間の接続の方法は本来多様でありえるはずだが、日本では大学入試の担う役割がとりわけ重視されてきた。その入試は、昨今多様化が進んでいる。一般選抜試験とそれ以外（推薦入試のほか、AO入試＝「総合型選抜」）による入学者の割合では、両者が拮抗しており、私立では後者が多数を占める。さらに、中教審では、「学力の3要素」なるものを多面的・総合的に評価する入試のあり方も追求されている。大学に入学する学生の学力や目的等は、従来以上に多様化することも予想される。

こうした状況の中で、各大学とも、自大学に適した学生を確保すること、そのために適切な入試のあり方を模索し実施すること、さらに入学後に大学に適応し納得できる学生生活を実現すべく支援することが求められている。高校以下の教育改編やそれにとまなう生徒の学力や学習行動等は多様化しており、これらの課題はどの大学にとっても、難しいものになっている。さらに、少子化の中で定員割れが生じ、入学者選抜機能が作用しづらい状況に直面する大学も増えており、対応はさらに難しくなっている。

2. 各大学の入試改革等の取組支援

高大接続に関する諸課題に対応するために、各大学がそれぞれの事情をふま

えて独自の対応策を検討し実行することが求められている。その際の問題の一つは、それを誰がいかに担当するかである。解決すべき問題が多岐にわたり、かつ複雑化しているため、従来のように教員と担当の職員では十分に対応できない、入試や高大接続を専門的に担当する専門職が必要との議論もある。2014年の中教審答申「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」は、各大学におけるアドミッション・オフィスの強化や、評価の専門的人材の育成、教職員の評価力向上に対する支援を行うことが急務とした。これに基づく文部科学省の財政支援を受けて、各大学でアドミッション部門の整備とともに、担当の教職員の採用が進められてきた。その教職員の育成を支援する取組も、大学入試センターやいくつかの大学で着手されるようになってきている。

名古屋大学では、高等教育研究センターのほか、教育基盤連携本部アドミッション部門や、教育発達科学研究科附属高大接続研究センターが、セミナーやシンポジウムを開催している。いずれも、入試の専門職養成を目的とするものではない。高等教育研究センターでは、高大接続や入試に携わる教員や職員を対象としたプログラムの開発・実施を進めている。高大接続や入試に関する問題を大学教育全体の中に位置づけて捉え直すためには、特定の教職員だけが関与するのではなく、大学内の幅広い教職員が関与することが必要との認識に基づいている。活動の一環として「アドミッション担当教職員支援セミナー」を開催しており、ここでは入試専門家の養成を目的とするのではなく、幅広い教職員を対象にし、入試にかかわる多様な問題への理解を得ることを目的としている。

このセミナーは、第1回を2017年4月に開催した後、2021年7月までに17回開催した。各回とも、高大接続や大学入試に関する問題で研究や実践を第一線で展開している方々にご登壇いただいた。またあわせて当センターのジャーナル『名古屋高等教育研究』に論文をご寄稿いただいていた。

本書は、セミナーにご登壇いただいた方々による、アドミッション・オフィスやアドミッション・オフィサーに関する論文をとりまとめたものである。高大接続や大学入試に関する業務を各大学で担当する方々をはじめ多くの大学

教職員、高校で進学指導を担当する教員の方々等が、この問題に取り組む際に参考にしていただくことを願って刊行することとした。

3. 本書の内容

本書は全7編の論文で構成されている。各編の論文の概要を示せば以下のとおりである。

荒井克弘氏は、「高大接続改革・再考」と題して、2010年代半ば以降の高大接続改革に関する国際比較と、日本の大学入試改革の課題について考察した。高大接続問題の焦点が普通教育と専門教育間の接続であること、日本の場合、戦後改革の中で欧米と比べて変則的な形態をとったことを指摘した。

大塚雄作氏は、「共通試験の課題と今後への期待」と題して、2010年代末の共通試験改革を取り上げた。英語民間試験や記述式問題の共通試験への導入の決定の経緯を概観し、それらが破綻した要因を検討した。専門的見地からの議論が不十分であり、十分な研究を積み重ねたうえでの広範な議論の必要を指摘した。

山村滋氏は、「高大接続の実相と課題」と題して、高大接続問題の現状とそこから導かれる課題を提示した。進学中堅校では入試で生徒の学習行動を変更させることはできないこと、学習時間増には1年次で学習習慣を獲得させること、定期試験を充実させること等が必要であること、入試の多様化は共に学ぶことを阻害していること等を指摘した。

石井秀宗氏は「大学入試における共通テストの複数回実施は実現可能か」と題して、従来同テストの複数回実施の可能性を検討した。テストの活用法（選抜試験か資格試験か）、テスト得点の過度の重視と関連する問題、テストの合理的設計・開発のための知識基盤の脆弱さの3つの課題の克服が実現可能性に必要であることを指摘した。

西岡加名恵氏は、「大学入試改革の現状と課題」と題して、高大接続改革構想や京大教育学部の特色入試について、評価方法の視点から検討した。京大入

試では、ポートフォリオや課題・口頭試問を導入し、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したこと、政府の改革構想はパフォーマンス課題採用を提示していないことを指摘した。

中島英博氏は、「高校教員からみた大学による高校訪問」と題して、大学の高校訪問に関する高校側の対応経験について考察した。大学による訪問は、歓迎一方、訪問で得られた情報の校内共有は少ないこと、大学の教育・学習活動に関する強みや特色が提示されないことに批判的であること、背景に高校教員の大学・進学の評価観等が影響することを指摘した。

木村拓也氏ほかは、「総合的且つ多面的な評価に基づく入学者選抜とその学修成果の可視化」と題して、九州大学 21 世紀プログラムの入学者選抜の総括とその学修成果の可視化を論じた。同プログラムは 2001 年からの 17 年間で、優秀学生を全国から集めた一方で、高コストであったこと、学年ごとに GPA 上昇の学生に積極性が見られる一方、「ジェネラリスト型」の学生に学修難もあったこと等を明らかにした。

本書の出版に同意し協力してくださった執筆者各位に感謝申し上げます。各大学で高大接続や大学入試改革の業務に取り組んでいる教職員各位が、業務遂行の際の参考として関心を持っていただけることを願っている。



Contents

目次

はじめに 夏目 達也 i

目次 vi

高大接続改革・再考

荒井 克弘 001

高大接続の実相と課題

山村 滋 019

共通試験の課題と今後への期待

－英語民間試験導入施策の頓挫を中心に－

大塚 雄作 051

大学入試における共通テストの複数回実施は実現可能か

－日本のテスト文化やこれまで見送られてきた理由などからの検討－

石井 秀宗 093

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 109

高校教員から見た大学による高校訪問

中島 英博 131

総合的且つ多面的な評価に基づく入学者選抜とその学修成果の可視化

－九州大学 21 世紀プログラムの事例－

木村 拓也・田尾 周一郎・林 篤裕・副島 雄児 147

転載論文の出典一覧（本書掲載順）

荒井 克弘（2018）「高大接続改革・再考」『名古屋高等教育研究』18: 5-21.

山村 滋（2022）「高大接続の実相と課題」『名古屋高等教育研究』22: 197-228.

大塚 雄作（2020）「共通試験の課題と今後への期待－英語民間試験導入施策の頓挫を中心に－」『名古屋高等教育研究』20: 153-194.

石井 秀宗（2018）「大学入試における共通テストの複数回実施は実現可能か－日本のテスト文化やこれまで見送られてきた理由などからの検討－」『名古屋高等教育研究』18: 23-38.

西岡 加名恵（2017）「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－」『名古屋高等教育研究』17: 197-217.

中島 英博（2019）「高校教員から見た大学による高校訪問」『名古屋高等教育研究』19: 99-114.

木村 拓也・田尾 周一郎・林 篤裕・副島 雄児（2018）「総合的且つ多面的な評価に基づく入学選抜とその学修成果の可視化－九州大学 21 世紀プログラムの事例－」『名古屋高等教育研究』18: 177-198.



高大接続改革・再考

荒井克弘

〈要 旨〉

本論文の主題は今般の高大接続改革の内容を見直し、その目的がどこにあるかを明らかにすることである。教育再生実行会議の第四次提言、中央教育審議会の接続答申をテキストとし、それを読み解く方法として、1) 高大接続に関する国際比較、2) わが国の大学入試改革の課題を吟味するところからはじめた。第1の国際比較のアプローチから得られたのは高大接続問題の焦点は普通教育と専門教育という2つの教育課程の接続であること、日本の高大接続が欧米に比べて戦後、変動的な形態をとってきたことが知見として得られた。大学入試改革の分析から導かれたのは共通テストの大規模化の危機である。受験者集団が多様になり、大規模化することによって選抜単位の妥当性、信頼性が揺らいでいること、入試の多様化を実現するための工夫が結果として実施の複雑性を極度に高めていることである。大規模共通テストの成功と表裏をなす脆さである。今般の高大接続改革がもたらしめている違和感、不透明感はどうして導き出される課題とはまったく無関係な方向に改革が進んでいることに由来している。

1. はじめに

本稿の主題は今般の高大接続改革を読み解くことである。改革の扱っている課題は広くまた大きい。その為か、主題の設定から審議内容、提案、実行プランに到るまで、そこに一貫した方針を見いだすことはむずかしい。

中央教育審議会の接続改革答申（2014）がでて、そのすぐ後に提案の具体化を検討する専門家会議（高大接続改革システム会議）が組織された。その際、中央教育審議会高大接続特別部会（接続特別部会）の委員が6名

東北大学・名誉教授、大学入試センター・名誉教授

も専門家会議に残留していたにもかかわらず、この会議が提出した一年後の最終報告では提案の大半が先送りされるという結果であった¹⁾。政策担当者はこの事実をどのように受けとめたのか。その後、文科省は大規模な会議を継続することを止め、問題別に複数の小委員会をつくり、具体化の検討に入った。2017年7月に公表された「高大接続改革の実施方針等の策定について」がそれらの集大成である²⁾。

新テストの名称は「大学入学共通テスト」と「高校生のための学びの基礎診断」(以下、学びの基礎診断)に決まった。学びの基礎診断は2020年から民間テスト機関が、大学入学共通テストは2021年から大学入試センターが実施をスタートさせる。後者については、国語と数学に記述式の問題(以下、記述式)が出題され、採点は民間委託、入試センターはそれを検取することになっている。また英語の四技能試験は、センターが認定した民間機関のテストを各受験生に個人で受検してもらい、その成績を業者から直接大学入試センターに送らせ、それらのデータを入試センターで一括して受験生の希望する大学宛に送る。50万人余にのぼる大規模テストにおいて、このような間接的な実施方式を取ることに對して、記述式の採点、英語の四技能試験のいずれにも問題ありとして、テスト理論の専門家等から数多くの指摘がなされている。文科省はそれらの疑問には答えようとはせず、肅肅と準備を進めている。そして2025年からは、新テストの内容は次期学習指導要領を反映したものに変わる。

本稿では、まず第1節で高大接続とは何かを考える。焦点となるのは中等教育(高校教育)と高等教育(大学教育)の異質性である。教育課程の連結では「積み上げ」と「接続」という2つの用語が使われるが、教育課程の異質性とは何なのか。その分析のために諸外国の事例を比較検討する。この作業によって、戦後日本の学制が抱えた高大接続がどのようなものであったかを浮き彫りにしてみたい。第2節ではすこし視点を変え、戦後の数度にわたる共通テストの実施によって、どのような問題が解決され、何が残されたのかを検証する。そのうえで、第3節では今般の高大接続改革の審議、実行プランの進捗を追う。第4節では最終的に今般の改革の具体を託された新テストの中身とは何なのか、を考察する。第5節は全体のまとめを付し、今般の改革の意義について考えてみたい。

2. 高大接続とは何か

教育における「接続」とは質的に異なる二つの教育課程を結びつけ、相互の関係を調整、機能させることを指す。英語ではこのニュアンスを表すために articulation を用いる。機関車と客車の連結、人の腕や足の関節に例えられることばである。教育課程の連結は小学校・中学校・高等学校の間にも存在するが、これらの学校間の教育課程は法律的には「積み上げ」と書かれている。そこで本稿でも「積み上げ」と「接続」は独自の意味をなす「ことば」として用いる。

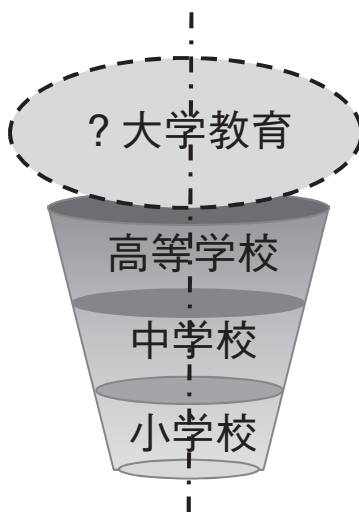


図1 教育課程の積み上げと接続

学校教育法の第50条には「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」とある。また中学校についても「小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施すことを目的とする。」とある。だが、大学は違う。同法第83条に、大学は「学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳及び応用的能力を展開させることを目的とする。」

と書かれている。これに従えば、大学は教育と研究の場であり、高校までの学校教育と大学教育とは明らかに違うことになる。

しかし、教育の実態をみているかぎり、さほどの違いを感じることは少ないに違いない。そこで、高校教育と大学教育との違いを私見ながら表 1 のようにまとめてみた。すなわち、高等学校は、個人が社会人、職業人として生きていくために必要な基盤的な知識・技能を教え、それを習得する場である。生徒自身にとっても心身ともに発達の著しい時期にあたる。一方、大学は「知」を生産する現場である。生産した、あるいは生産された「知」を、その生産の手法を含め、教授していく場である。大学の知はつねに進行形であり、先端的な知識・技能ほど寿命が短い。知識・技能は累積されていくものであるが、それよりもはるかに多くの知識・技能が消滅し、新陳代謝が繰り返されていく。

表 1 高等学校と大学の違い

	高等学校	大学
目的	① 市民教養の教育 ② 職業人の育成 ③ 進学準備教育	① 研究と教育
教育内容	社会人の基盤となる体系的な知識と技能。	進行形の知識・技能の教育。先端分野の知識・技能の寿命は長くはない。
教育の枠組	普通教育の教科・科目	教養教育と専門教育 Discipline/Specialty

2.1 高等教育と大学教育の異質性

戦後日本に生まれた新制の中学校と高等学校（高校）は旧制中学校を原形としている。しかし旧制の中学校は学校体系において正系の進学ルートであり、卒業生はそのまま旧制高等学校や大学予科へ進学していった。原形とはいえ、旧制の中学校と新制の中学校、高等学校が同等である、とは云いがたい。一方、新制大学は、旧制大学の他、旧制の高等学校や各種の専門学校、さらに師範学校までを寄せ集め、再編、統合して設置された。旧制の大学は3年制の専門教育機関であったが、新制大学は4年制になり、2年間の一般教育が前期に導入された。その結果、専門教育は3年から2年に圧縮され、同時に旧制の大学進学への予備課程を担った旧制高等学校

や大学予科は廃止となった。

戦後の新しい学校制度は、中等教育段階が高等学校ひとつに統合された、シンプルな単線型学校体系である。高校を卒業すれば誰もが大学へ進学できる開放的な学校体系となった。そのシンプルさは教育の民主化の風潮にまったく適合していたのであるが、実際には、寸法の合わない古い資材を寄せ集め、しかも急ごしらえの構造物であった。歪みは随所にあった。

新制高等学校の入学も当初は原則、無選抜だった。しかしこれはさすがに現実とはかけ離れており、実際には多くの地で適格者選抜が行われた。大学進学はさらに悲惨で、新制大学といえども、その入学試験の問題は通常の高卒程度の学力ではとても歯が立つものではなかった。

高校進学者は戦後、社会が落ち着くにつれて順調に増えていったが、大学進学は入試の関門と収容力の乏しさに阻まれ、浪人する受験生が巷に溢れた。制度的に奇妙であったのは、入学者選抜は旧制と同じように学部別に行われ、入学後に一般教育を受けるという教育の順路であった。一般教育が教養教育 (liberal education) であるか普通教育 (general education) であるかはさておき、「普通教育を重視するのであれば、「分野を絞り、選択する機会を与えること」が一般教育の重要な任務になる。この観点からすれば、当初から細分化された専門学部・学科別に入学させる選抜制度やクサビ型の履修課程は望ましくない」(市川昭午 2001)³⁾ のであった。新制大学が抱えた、高大接続の根本的な矛盾である。

旧制の伝統をもつ大学はともかく、多くの旧制高等教育機関を糾合してつくられた「新制大学」も、設置されたときの思惑とは違ったものになった。この辺りの微妙なニュアンスの違いを大崎仁氏は次のように述べている。「旧制専門学校なり旧制高校なりの先生がたが大学の先生に格上げされた。そうすると、当時の感覚でいえば、教育者から研究者になったと、先生がたの意識ではそう思うわけです。それだけで教育機能は大幅に低下する。」(大崎 2017)⁴⁾ と。つまり、新制大学は高等教育の諸学校を寄せ集めてつくられたが、大学が増えただけで高等教育はむしろ貧弱になった。新制大学は旧制大学をひたすらめざしたのである。

しかしそれもつかの間、1960年代に入ると、学制改革時とは比較にならない大学の量的拡大期を迎える。きっかけは理工系学部の増員計画であった。科学技術庁の勧告を受け入れた文部省は大学設置基準の運用緩和に踏みきることになった。その結果、私立大学・短大の新增設が堰を切ったようにはじまったのである。1960'75年の間に大学・短大の規模は3倍ほど

に膨れあがった。13万人だった進学者数は45万人に、大学数は228校から420校へ200校近くも増えた。進学率も10.3%から37.3%へ上昇し、そのおかげで、60年には57%であった大学・短大の収容率（大学・短大の入学者数/大学・短大の進学志願者数）は、75年には73%まで上昇した。

だが、これだけの量的拡大が達成されたにもかかわらず、受験競争の過熱は止むことはなかった。

2.2 受験エリートから見た高校と大学

さて、高校教育と大学教育の違いである。大学短大進学率が4割近くに達しようという1980年代に、高校教育と大学教育の関係はどのように変わったのだろうか。受験生はそれをどのように認識していたのだろうか、ひとつの調査を紹介してみたい。

共通第1次学力試験（1979～89）の各年度の成績トップ100人（現役受験者群）を抽出した追跡調査である⁵⁾。共通1次試験の受験者をざっと30万人とすれば、100人は0.03%、彼らを受験エリートと呼ぶには小さすぎる規模かもしれない。この調査の項目のなかに『大学に入ってみて、高校までの勉強観や勉強方法と何か違ったものを感じたか』という質問がある。追跡調査のために現住所の確認が難しく、判明した数は222名と少なかったが、70人が回答を寄せた。自由記述による回答は下記のような内容が大半を占め、共通性はきわめて高かった。

- ・ 「大学は自分で学ぶ場所であり問題解決の方法を学ぶ場所です。高校までは“問題があり、答えがある”式ですが、大学ではそれは通用せず、自ら考えなければならない」
- ・ 「高校は結果、答えを出すことが重視されるが、大学では過程、理論背景が大切となる。はじめから確かな答はない。あるいは答があるかどうかもわからないことを学問することが大学である。」
- ・ 「大学では、“なぜ高校であのようなつまらないことを憶えたり、考えたりしなければならなかったのか”ということがわかった。つまり、それまでの勉強が社会ではどのように役立つのかがわかった。」
- ・ 「学問というものは出来合いのソリッドな体系と、それに即した教育カリキュラムが常にある。そうしたものを順序よく授けられるものだと漫然とした思い込みがあったので、入学後の講義で特殊に偏った研究がばらばらに提供されている（少なくともそう思われた）のをどう考えたらよいのかわからず戸惑った。それらを整序し、位

置づけるのは自分の仕事だということに、なかなか思い至らなかった。

彼らの認識を代弁すれば、高校と大学の間には入学試験とは別の、もうひとつの壁があったということではないか。教育の内容と方法の違いである。大学教育がもし高校教育の延長線上にあったとすれば、成績優秀な彼らが大学教育に戸惑うことはなかった筈である。

2.3 諸外国の高大接続⁶⁾

さて目を転じて、諸外国の高大接続の事情を比較してみよう。ここでは欧米の4カ国、イギリス、フランス、ドイツ、アメリカを取り上げる。学校体系を複線型と単線型にわければ、ヨーロッパの3ヶ国は複線型に、アメリカは単線型に属する。

複線型を採る国では、進学型の中等教育機関で普通教育を学び、大学に進んで専門教育を学ぶ。そのため、これらの国々では中等教育の後期に進学予備課程を設けている。大学進学への緩衝装置のようなものである。イギリスの「シックスフォーム」はその代表的なものとして知られている。進学志願者は予備課程に入って、大学のことを学び、自分の適性・能力を考えて進むべき道を決める。GCE(教育修了資格試験)の準備も大事だが、何より必要なのは、自分の将来を考える「時間」である。

ドイツのギムナジウムの場合は、後期課程2年間はアビトゥーア課程と呼んでもよさそうな時間だ。この時期の過ごし方によってアビトゥーア取得のアプローチが変わってくる(アビトゥーア資格の成績900点のうち、後期課程の成績に600点を配点)。因みにアビトゥーア試験は300点満点である。資格を取得するという目的だけからいえば、アビトゥーア試験は認定資格コースの期末試験のようなものである。

フランスの場合も、リセ(進学型中等教育機関)の後期2年間は進学予備課程にあたる。バカロレア試験そのものが2年に跨っているから、バカロレア試験と無関係にこの時期を過ごすわけにはいかない。バカロレアは1980年代後半にそれまでの普通バカロレア、技術バカロレアに加えて職業バカロレアを設けた。その結果、三種のバカロレアの取得率を合わせると、2015年には77.9%に達した。

フランスもドイツもそれぞれの国の資格試験に合格できれば、生涯、大学進学の資格を保持できる。学部によって、待機時間とか追加の試験とか多少の違いはあるものの、国内のどの大学にも進学できる権利は与えられ

る。フランスのグランゼコールは別種である。イギリスはフランス、ドイツと違い、大学の間に格差がある。そのため、入学要件となる GCE の指定科目、科目数、成績基準が大学によって異なる。

さて、アメリカである。アメリカは日本にとって最も身近な国のひとつであるが、教育についてはアメリカは遠い。公立の学校は地方分権的な行政の下にあり、教育内容は地域によって大きく異なっている。SAT や ACT などの大学入学共通試験がカリキュラム・フリーになっているのはこのためである。つまり教育課程が違っていても受験可能なテストになっている。SAT は 94 年の改革前までは進学適性検査と呼ばれていた。ACT も 1988 年までは科目別であった。いずれのテストも最近是一定の準備が必要だと云われているが、日本のセンター試験などに比べれば、はるかに易しい。アメリカ大学の入学者選抜の資料は高校成績と共通試験の成績、それに高校長の推薦書などだが、最近では AP (Advanced Placement Test) の成績を参照する大学も増えた。

日本でも、アメリカ大学のアドミッションズ・オフィスは名高いが、多様な高校教育と多様な大学を結びつけることは容易ではない。アメリカが大学院をつくり、大学院を専門教育の場としたことは、高大接続にとって画期的な意味をもっていた。

アメリカの学士課程で学ぶのは一般教育（普通教育）もしくは専門基礎であり、ときには教養教育である。そして、大学院進学を希望する者にとっては学士課程が恰好の予備課程になる。その意味では、大学入学は仮免試験のようなものである。無論、リベラル・アーツカレッジのように独自の目的を大学に課しているところもあるが、高大接続に該当する境は学士課程と大学院の間にある。

ヨーロッパの国々では進学型の中等教育段階で普通教育を完成させ、大学で専門教育を学ぶが、アメリカはそうしなかった。中等教育に全米的な標準課程を導入することが困難だったからである。それで大学に入ってまず一般教育（普通教育）を学び、大学院で本格的に専門教育を学ぶ。高大接続を「普通教育と専門教育の接続」と読み替えれば、アメリカの高大接続は学士課程 (under graduate course) と大学院 (graduate/professional school) の関係になる。そう理解すれば、大学の学士課程の定員制が緩いことも、進級率が低いことも概ね納得がいく。少々誇張して云えば、戦後の日本が憧れてやまなかったアメリカの大学入学制度はいわば予備課程への入学であった。

表 2 諸外国の高大接続

中等教育					大学教育			
10 歳	11 歳	12 歳	16 歳	18 歳	学士課程	大学院課程		
英国	その他の中等教育機関		シックス フォーム		GCE	専門教育	大学院	
	進学型中等教育機関							
米国	ハイスクール				SAT・ ACT	一般教育	専門教育	
フランス	コレッジ		職業リセ	1)	バカロ レア	専門教育	大学院	
			リセ	予備課程				
ドイツ	ハウプトシュール等		職業学校		アレ トユー ア	専門教育	大学院	
	ギムナジウム		予備課程					
日本	中等教育学校				大学 入試	学士課程教育	大学院	
	中学校		高等学校					

1) 職業バカロレア取得課程（2年間）／職業バカロレア

2.4 日本の高大接続問題

日本の高大接続が厄介なのはヨーロッパの学校体系のように、中等教育と大学教育の区切りが普通教育から専門教育への切り換え時期と一致していないことである。これはアメリカも同様なのだが、アメリカは前述したように学士課程と大学院の間に普通教育と専門教育の接続をシフトさせた。それにより、大学制度と教育課程のズレを解決した。

日本は戦後改革で新制大学に一般教育を導入することになったが、入学者選抜は変わらず、学部別入試の慣行が残った。一般教育の存在は学部教育のなかに突如、大学予科を置いたようなものであり、この矛盾が日本の高大接続のねじれとして残った。

91年に大学設置基準が大綱化されて、漸く一般教育の教育課程上の是正が施されたが、学部別の入学者選抜は変わらなかった。現在、一般教育に代わって初年次教育や基礎ゼミ、共通科目などが前期課程が導入されているが、後期の専門教育を含めて、学士課程が独自の意味をもつには到って

いない。91年の大学設置基準の大綱化が、大学教育にとってどのような効果をもたらしたかは、これからの研究課題である。

3. 大学入試改革のこれまで

時間を少し巻き戻してみよう。「ゆとり教育」の元祖ともいえる高等学校学習指導要領が告示されたのは1978年である。そしてこの翌年に共通第1次学力試験がはじまった。戦後の進学適性検査が54年に廃止されているから、日本の大学は四半世紀にわたって共通試験なしの個別試験で入学者選抜を凌いできた。途中、中教審の提案した能研テスト（1963～68）の試みなどもあったが、全体として見れば試行テストの域を出なかった。

個別の学力選抜だけで、これだけ長期にわたって入学者選抜を維持できたのは学習指導要領による標準課程が全国に徹底していたことによる。とはいえ、個別選抜式に問題がなかったわけではない。入学者選抜の公平性、学力試験の妥当性、信頼性など、不安な点は山ほどあった。学力試験に出題された難問・奇問の背景には大学教員が高校教育のことを知らない、という事実がある。貧弱な問題作成体制しか持てない大学も少なくなかった。また数百に及ぶ大学・短大が毎年、試験問題の作成に迫られるというのも効率的ではなかった。高校教育の側も、個別選抜が続くなかで、特定の大学・学部の特化した受験指導・体制をつくりあげた。高校教育のもつべき健全性、バランスが危うくなっていた。戦後最大の入試改革といわれた共通第1次学力試験制度が生まれてきた背景にはこうした問題があった。

3.1 競争の過熱から緩和へ

共通1次試験制度は、1次試験で基礎学力を、2次試験で大学・学部等の専門性に適した多様な評価を行い、1次と2次の成績を総合して合否を判定する構想であった。共通1次試験の出題範囲は高等学校学習指導要領の必修科目を基本とし、問題作成には大学教員が十分な時間と労力をかけられる体制を用意した。さらに高校教育の歪みを是正するため、受験生には一律に5教科7科目の学力試験を課すことにした。

だが、この共通1次試験制度は受験生をはじめ、高校、大学関係者にも不評であった。理由のひとつに国立の1期・2期校制が同時に廃止になったことがある。国立大学の受験が一回となり、1回の受験のために5教科7科目の試験準備をするのは受験生にも負担が大きかった。さらに、評価の

多元化、入試の多様化をめざした筈の2次試験が案に相違して、大半の大学が学力試験を実施した。大学の立場からすれば、説明責任を果たせない2次試験を実施するよりも、学力試験が公平であると判断したのである。その結果、共通1次試験の導入は期待とは裏腹に、従来よりも強固な学力選抜の体制を造りあげてしまった。しかも共通1次試験が全国一斉の共通試験であったがために、大学の序列化が浮き彫りにされ、偏差値による入試管理体制が全国隈無く徹底された。

臨時教育審議会が共通1次試験の廃止を決めたのは1985年の第1次答申である。具体化の過程で共通1次試験の枠組みであった1次試験と2次試験による2段階選抜は撤廃、さらに一律に5教科を課すというルールも止めて、共通試験科目のアラカルト的な利用を可能にする方針に転換した。いまの大学入試センター試験制度の基本設計である。ひと言でいえば、共通1次試験の規制緩和策であった。これにより、国公立大学だけでなく多くの私立大学にもセンター試験に参加する道が開かれた。2017年度現在では、センター試験に参加している大学は全体の9割(694校/777校)に達する。私立大学600校に限ってもそのうちの9割、525校が参加している。

センター試験は1990年のスタートから2018年現在、29年目を迎え、志願者数は58万人、そのうち現役受験生は47万人、高卒見込み生の44%に達する。長期にわたる少子化にもかかわらず、受験者数はほぼ横ばいで維持されており、センター試験の存在意義はこの規模の大きさによる発信力の大きさ、多様な利用の可能性にあるとあってよい。しかしこの裏側にアキレスの腱がある。共通試験の大規模化が進めば、個々の選抜単位にとって妥当性、信頼性の低下は免れない。他方、多数の大学がそれぞれに多様な利用法を行使しようとするれば、その実施は出願から実施まで複雑さをきわめる。2日間に700の会場において実施される30科目の試験を事故率ゼロで乗り切るためには、尋常ではない緻密さが要求される。センター試験に動員される大学の教職員数はのべ15万人に達するが、そのすべてが入試のプロというわけではないのである。

大学入試センターの29年という歳月はいくつものハードルを越えることで築かれてきた。これ以上の負担をセンター試験制度に強いるのは限界ではないか。そこに新たな試みを加えようとするなら、それに匹敵する何らかの軽減措置を講じなければ、このシステムを維持することはできないであろう。そのバランスを見きわめることこそ、大規模共通試験を改革する際の要点である。

3.2 大学入試の空洞化と学力問題

1985年に「大学入試の多様化」を提言した臨時教育審議会は大学入学者選抜の流れを大きく変えた。共通1次試験に代わった大学入試センター試験の普及は少なくとも2つの問題に貢献したと云えるだろう。ひとつは多くの大学の入学者選抜に良質な試験問題を提供したことである。もうひとつは大学入試の多様化を身をもって示したことである。少子化により、経営難に立ち至っていた多くの私立大学に、共通試験の利用を通じて学生確保の可能性を提示することができた。従来であれば大学に進学してこなかったはずの多くの学生たちが「大学入試の多様化」によって大学進学に誘導された。90年代初めに205万人を記録した18歳年齢人口は現在119万人(2016)まで減少し、その割合は40%を超えた。しかし大学短大入学者の減少は13万人に止まり、学率は39%から57%へ大きく増加したのである。一般入試以外のAO入試・推薦入試というルートで大学に入ってくる学生たちもいまや入学者の44%を占める。

この大きな転換は、しかし他方で学生の学力低下や学力不足問題を生じさせた。学力選抜に依らない選抜を進めてきた以上、当然のことである。だからこそ大学入試の多様化のなかで実施された選抜方法、その評価基準と彼らの入学後の学習成果をしっかりと検証しなければならない。学力選抜の後退のみをとりあげて「大学入試の空洞化」と責めるのは短絡した見方ではないだろうか。大学は学生たちの資質・能力に応じた教育課程によって、その潜在力引き出すことに努力しなければならない。年齢人口の減少がそのまま学力問題に直結してしまう構造こそが何より問題である。「大学入試の空洞化」を問題とするのであれば、その構造の解明に積極的に乗り出さなくてはならない。そこに高大接続問題の鍵がある。日本の高大接続には制度的なねじれ、矛盾があった。その制度的な課題の解決に取り組むことなしに高大接続改革を標榜することはできない。

4. 高大接続改革の漂流

2012年8月の中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』の巻末に「本審議会において速やかに審議を開始する事項」が記されている。その筆頭に挙げられたのが高大接続改革であった。そして段落の後半に「高等学校教育、大学入学者選抜、大学教育という三局面の連携と役割分担を見直し、高等学校教育の質保証、大学入学者選抜、

大学教育の質的転換を、高等学校と大学のそれぞれが責任を持ちつつ、連携をしながら同時に進めることが必要である」と書かれている。アプローチは示されているが、それで一体どんな問題に取り組むのかについてはまったく触れられていない。読み直してみれば不思議な文章である。

文科省は、中教審高大接続特別部会を設置するにあたり、その前年(2011)に中教審初等中等教育分科会に高等学校教育部会を発足させた。初中の高等学校部会といっても、構成委員には大学部会の関係者もかなり入っており、接続特別部会の前哨戦といった趣があった。そしてこの高等学校部会から13年1月に「審議の経過について」が公表された。その後に展開される接続改革論議の方向を暗示する内容が一部ここに収まっている。この文書では高校教育改革の為のコア(必修科目とほぼ重なる)の範囲の設定と「高等学校学習到達度テスト」が提案されているが、この提案が後に教育再生実行会議では達成度テスト(基礎レベル)(仮称)となり、中教審答申では高等学校基礎学力テスト(仮称)、そして最後には「高校生のための学びの基礎診断」へと変じていく。

4.1 教育再生実行会議

教育再生実行会議は2012年の暮れに第2次安倍内閣が発足した後、翌年の1月に首相の私的諮問機関として設置され審議を開始した。審議の進めは迅速であり、「学校のいじめ問題」「教育委員会制度」「これからの大学教育」の3テーマをそれぞれに提言を付しつつ、僅か6ヶ月で片付けた。高大接続問題はさすがに重量感があり、異例の5ヶ月をこれに要した。そして同年10月末に第四次提言「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」が提出された。

教育再生実行会議が提言したのは、高校在学中に学習状況を評価する達成度テスト(基礎レベル)と、センター試験に代わる達成度テスト(発展レベル)である。いずれのテストも複数回実施をすること、テスト成績の表示を段階別にするなど条件が付された。

提言内容から読み取りにくいのは、これらの付帯条件の意図である。政治的なリップサービスなのか、それともテストの信頼性を高めるための提案であるのか、である。仮に後者であるとすれば、これを実現するのに、かなりの時間と条件整備が必要なことは分かっていたはずである。高度の測定論、テスト理論を共通試験に施さなくてはならない。明らかに、センター試験の代わりとなる発展レベルへの適用は無理であった。だが、高校

在学中に受ける基礎レベルテストであれば、一考に値する提案だったであろう。だが、世間の関心がそこには向かわなかった。新聞の見出しを飾ったのは大学入試における「一発勝負からの脱却」、「一点刻みからの解放」である。三位一体改革とは行かなかったのである。

4.2 中教審高大接続特別部会

途中に教育再生実行会議の審議が割って入ったこともあり、特別部会の待機時間が長くなった。そのことが災いしたか、論点のはっきりしない審議が繰り返された。マスコミはしびれをきらして何度か「審議会の迷走」を報じた。部会長の安西祐一郎氏は新しい学力像を提示したかったようだが、それを高大接続の柱に据えるという考えにもこの段階では到っていなかった。学力像といっても、その種の専門家がない場では審議は深まらない。思い余ってか、全国学習学力テストの小学校の問題などを机上配布したこともある。部会内では合教科・科目型、総合型の出題など、活用力、汎用性のある能力の必要性が主たる話題であった。

「学力の三要素」が登場するのは、特別部会の「審議のまとめ」の段階になってからである。この用語が特別部会の審議にのぼったことはない。学校教育法の第30条の2項から引いたというが、そこに「学力の三要素」のことがあってもいいわけではない。その該当箇所から部分を抜粋した造語である。本文は小学校の教育目標の補足で、中学校、高等学校の教育目標にも同じように、準用されている。

部会のなかでの根回しが済んでいたのか、この小学校の教育目標はそのまま答申に盛り込まれた。学校の教育目標を学力の要素に読み替えるというのは筆者の理解をこえるが、さらに、この「学力の三要素」で小学校から高等教育までの学力像を貫くというのは教育制度論からしても論外であろう。しかし、この用語が接続答申に盛り込まれることによって周知され、定着をみる。高大接続問題はこの用語ひとつで片付けられることになる。

5. 新テストの着せ替え

中教審の接続答申が公にされ、「学力の三要素」が既成概念のように往來を闊歩するようになると、高大接続問題は雲散霧消し、改革論議はもっぱら学力向上策と選抜方法に収斂していった。そればかりか、2016年の11月から審議のはじまった次期学習指導要領においても「学力の三要素」は

議論の基調となった。

想定される学力像が一本化されてしまうと、複数種類のテストは必要でなくなる。学校段階、学年、教育課程のレベルに応じて、難易度の異なるテストが作成されれば用は足りる。もはや大学の入学者選抜資料となる「大学入学共通テスト」の実施主体は誰なのか、大学のテストなのか、高校のテストなのかと問う必要もない。マニュアルにしたがって問題をつくればよいことになった。

中教審の接続答申では教育再生実行会議にならって、「大学入学希望者学力評価テスト」と「高等学校基礎学力テスト」の2種類のテストに別けていたが、中教審接続答申の考え方でいけば、これもじつは必要ではない。実際、大学共通入学テストは小・中・高の学習指導要領の到達度を判定するテストに成り代わり、大学のメッセージをそこに込める意味も、必要もなくなった。共通1次試験やセンター試験のような従来型の共通試験とは明らかに異なる「テスト」が出現したのである。

独立行政法人大学入試センター法では、大学入試センター試験とは「大学に進学を志願するものの高校教育における基礎的達成の程度を判定する試験」と説明していた。この文章の枕に付いている「大学に進学を志願する者の・・・」という表現が重要で、この「枕」のおかげで問題作成委員を全国の大学から募ることができた。共通1次やセンター試験にとっては、学習指導要領はいわば窓枠のようなモノであって、素材は教科書の中にあった。センター試験の問題作成は学習指導要領の再現をめざしていたわけではない、枠を逸脱しない範囲で大学教育に必要な知識や能力とは何かを伝えることに目的があった。つまり、高校教育と大学教育は図2のように交叉しており、まさに交叉する地点にセンター試験は位置していた。センター試験が高大接続のツールとして有用な理由はここにあった。

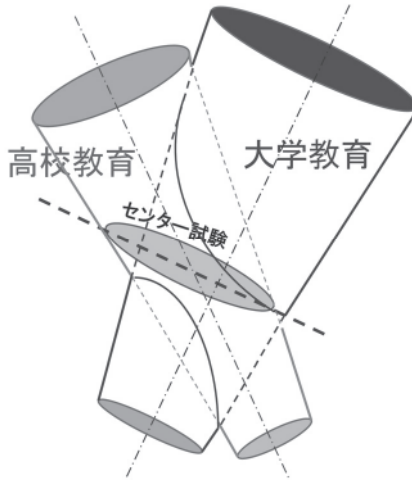


図2 高校教育と大学教育の関係

6. まとめ

本論が目的としたのは「今般の高大接続改革を読み解く」ことであった。手がかりとしたのは高大接続論である。とくに欧米各国の高大接続を参照するなかで高大接続の本質的な課題は何かを吟味することができた。得られたのは高大接続とは普通教育から専門教育への移行であるという知見である。だが、残念なことに、今回の高大接続改革のなかではこの種の議論はまったく掠りもしなかった。

次に、「大学入試改革」のこれまでをふり返ってみた。共通試験というものの役割を確認するためである。政府、文科省はセンター試験の総括もせず廃止を早々と決めていたようであるが、センター試験改革はそれほど容易なことではない。直面する課題は大規模化と複雑化にあった。これを改善しないことには絶え間なくトラブルに陥ることを恐れなくてはならない。意外なのは文科省関係者がこうした事態を等閑視していることだ。テストにもっと負荷をかけ、複雑なものに変えようとしてさえいる。記述式の採用、英語四技能の実施はその最たるものである。高大接続の改革からはますます遠ざかっているように見える。

文科省とセンターの関係者がいま取り組んでいるのは学習指導要領を再現するテストの作成である。「学力の三要素」に準じて、学習指導要領を大学まで貫徹させることが接続改革の目標となっている。大学教育と高校教育の異質性は無視され、「学力の三要素」の枠で両者は同一次元で扱われることになった。小学校から高校、大学を貫いて「学力の三要素」を柱に資質・能力の育成を図るという図式だ。机上の空論としか見えない現状は現場、専門家の意見に耳を傾けることなく、政治・行政主導で突っ走ってきたツケとしか云いようがない。

残念なことは、この改革に対して最後まで大学側から明確な意思表示がなされていないことである。大学はこのような政策をそのまま黙認するつもりなのか、疑問は尽きない。大学入学共通テストについていえば、いまや、大学に期待されているのは問題作成のための労働力ばかりである。大学からの情報を伝える試験問題ではなく、学習指導要領の再現を目標にした試験問題の作成である。これがどこで、どのように成立するものなのか、筆者には想像し難いのである。

注

- 1) 高大接続システム改革会議、2016『高大接続システム改革会議「最終報告」』平成 28 年 3 月 31 日。
- 2) 文部科学省、2017、『高大接続改革の実施方針等の策定について（平成 29 年 7 月 13 日）』。
- 3) 市川昭午、2001、『未来型の大学』玉川大学出版部、58。
- 4) 大崎仁、2017、「新制大学 70 年」『新制大学の過去、現在、未来－転換期に立つ大学』日本高等教育学会、13。
- 5) 坂本昂（研究代表者）、1996、『共通 1 次学力試験高得点者の分析を通してみた人材の評価と育成条件』科研費報告書、大学入試センター。
- 6) 荒井克弘、2013、「諸外国の大学入試」教育再生実行会議資料。

参考文献

- 羽田貴史、1996、「歴史における大学予備教育－戦後教育改革期の論議」荒井克弘編『リメディアル教育の研究』広島大学大学教育研究センター、127-53。

高大接続の実相と課題

山 村 滋

〈要 旨〉

本稿の課題は、地に足の着いた議論に資するために、高大接続の実相とそこから導かれる課題を提示することである。

分析は、「大学進学率の上昇によって顕在化した学生の学力不足」という今日の高大接続の観点のひとつに立ち、天野郁夫による学生の学力問題の整理に基づき視点を設定し行った。

分析結果を踏まえ、次のような高大接続の課題を提示した。進学中堅校生徒の高校前半期の生活では大学入試は強く意識されていない。したがって、入試により生徒の学習時間などの学習行動を変えることは期待できない。学習時間を伸ばすには、1年次で学習習慣をつけること、共に学ぶ友人や学習の「場」の構築、さらに定期試験を意味のあるものにする、自己効力感を育むことが高校教育に求められる。それは、学習意欲を高めることに繋がる。また、多様化した入試は共に学ぶことを阻害し、推薦入試や AO 入試は早期進学決定者の学習時間・意欲に負の影響を与えている。試験科目の共通化や選抜の実施時期が検討される必要がある。さらに、「表現力」などの学習スキルが学生には不足しているので、高校段階でそれを培い、評価できるようなシステムを将来的には目指すべきである。

1. はじめに

2021年7月、文部科学省は、迷走していた今般の高大接続・大学入試改革の2つの大きな柱であった大学入学共通テストにおける記述式試験の導入と英語民間試験の活用を断念することを表明した。その理由は、地理的・経済的格差や公正性・公平性の問題が解決されないことにあった。

大学入試センター・名誉教授

そもそも今般の大学入試・高大接続は、どれだけ高大接続・大学入試を巡る実態を把握した上で進められてきたのか。「証拠に基づく政策立案 (Evidence-based Policy Making)」を掲げる文部科学省 (例えば、文部科学省 2018) とは相矛盾していると指摘せざるを得ない。

本稿は、地に足の着いた議論に資することを目的として、高大接続の実相とそこから導かれる課題を提示するものである。実相を明らかにするにあたっては、筆者らがこれまで実施してきた調査データを利用する¹⁾。なお高大接続改革論議では、いわゆる学力中間層の学習離れが問題になったこと (山村ほか 2019) に鑑み、分析は学力中間層にはほぼ重なる進学中間校生徒²⁾を主に対象とする。

高大接続に関しては、今日、基本的観点として、次の2点があげられる (荒井・山村 2020)。すなわち、

- (1) 高校教育と大学教育は教育課程として異質である
- (2) 大学進学率の上昇によって顕在化した学生の学力不足

の2点である。

このうち (1) に関しては、根本的には、大学の教育課程とのかかわりで、教育内容の見直しを含め高校の教育課程をどう編成するかが高大接続の改善のために課題となる。この点については後に言及することとし、まずは (2) の学力不足について分析を進める。

さて、(2) の学生の学力不足を明らかにするにあたっては天野 (2006) による大学生の学力問題に関する以下の a~d の整理が有用である。

- a. 学力の内容問題：大学での専門教育に必要な知識を十分に持っていないという問題
- b. 学力の水準問題：ある科目を履修してきたはずなのに大学の期待する水準に達していないという問題
- c. 学習力その1：学習のためのスキルが身につけていないという問題
- d. 学習力その2：学習意欲の問題

これらの4点に照らし、分析の視点を設定することにする。

a の学力の内容問題の中心は、天野によれば未履修問題である。この指摘をやや拡張して考えると、当該科目の受験勉強をしてこなかった (= 実質的な未履修) という問題といえるだろう (受験勉強をしてこなかった

という問題は、bの学力の水準問題ともいえる)。そこで、視点1として、大学入試の多様化のもとでの受験科目を分析することにする。

bの学力の水準問題については、学習時間は学力の要因のひとつと考えられる(文部科学省・国立教育政策研究所2019、古田ほか2020など)ため、高校生の学習時間(学校の授業以外の学習時間)を検討する。さらに高校での学習が学力の獲得に不十分だとすれば、高校での成績評価において大きな位置を占める定期考査は、高校生が日々の学習行動を通して学力を獲得するうえでどのような位置にあるのかが問題となる。そこで、視点2-1として、高校生の学習時間、ならびに、視点2-2として、定期考査を巡る学習行動の構造、を設定する。

cの学習スキルの問題であるが、高大接続の観点からは、大学で学ぶ上でどのような学習スキルが必要で、それは高校までにどの程度身につけていたのかという視点を設定できる。このことを念頭に置き、視点3として学習スキル、とする。

dの学習意欲の問題に関しては、天野は大学生の学習意欲について述べているが、本稿ではその前段階の高校生の学習意欲の問題を扱う。すなわち、視点4は高校生の学習意欲、である。

以下、4つの視点から分析をすすめるが、その前に、今日の多様な選抜の実態について把握しておきたい。なぜならば、多様な選抜方法は、受験科目や高校生の学習行動とも関係しているからである。

2. 多様な選抜の実態

図1は、2018年に筆者らが実施した「高等学校の教育課程編成方針等についての調査」(略称「教務主任調査2018」)のデータに基づく、2018年3月卒業生の選抜方法別にみた大学入学者の割合である³⁾。進学率90%以上の高校出身者は、79.0%が一般入試で進学している。そして、指定校推薦での進学は9.4%、公募・自己推薦が5.8%、AO入試は3.6%である。一般入試による進学者は進学率が下がるほど減少する。かわって指定校推薦、公募・自己推薦、AO入試での進学者が増加している。進学率40%未満の高校出身者では、一般入試は12.7%であるのに対し、指定校推薦が44.8%、公募・自己推薦、AO入試での進学者が、それぞれ20.1%、19.6%を占めている。指定校推薦での進学者の比率の増加が、進学率が低くなるほど著しいことが大きな特徴である。

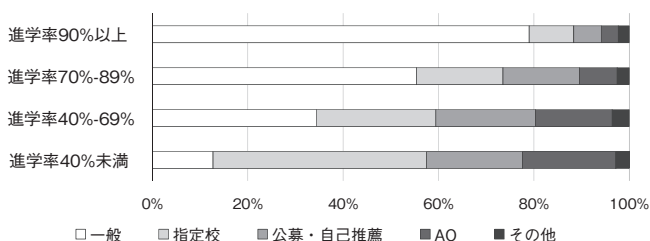


図1 選抜方法別の大学入学者の割合 (2018年3月卒業生)

注：浪人は翌年、大学に一般入試で進学したと仮定。

3. 大学入試の多様化のもとでの受験科目（視点1）

大学入試の多様化のもとで、四年制大学志望者の受験教科・科目の実態はどうだろうか。ここでは、「第2次高校生学習行動パネル調査」（以下、「第2次」：本稿末の「調査一覧」参照）データを用いるが、データの制約上、受験予定教科数（大学入試センター試験・個別試験のいずれかが多い方）を分析する。

図2～4に、3年2学期における受験予定教科数を示す。図2は、一般入試受験予定者の受験予定教科数である（地理歴史と公民は合わせて1教科とみなしている）。また、図3は、一般入試での受験予定者に加え、推薦入試やAO入試ですでに進学先が決定した生徒、つまり、進学先が決定したため、もう受験勉強をしない（受験教科数=0）と考えられる生徒を含めて母数として集計した図である。

進学校（地域でトップと目される高校）に関しては、どちらの図も受験予定教科数にほとんど変わりはない。5教科受験予定者が9割以上を占めている。しかし、進学中堅校では受験予定教科数の様相はかなり異なる。一般入試受験予定者のうち、5教科受験予定者は61.5%であり、3教科以下の生徒が32.8%を占めている。推薦入試等ですでに進学先が決定した者を母数に加えれば、5教科受験予定者は50.0%と半数にまで減じる。一方で、3教科以下は45.4%を占め、5教科受験予定者とはほぼ拮抗している。なお、この集計は推薦入試等での受験準備中の生徒を含んでいない。この生徒たちが推薦入試等により進学先が決定した後は受験教科数=0のグループに入るので、5教科受験予定者の比率はさらに下がると考えられる。

以上は、地元で私立大学があまり存在しない地方都市の調査対象校も含めた集計だが、私立大学が多数ある首都圏および関西の大都市圏（神奈川、埼玉、京都市）に限定すると、進学中堅校の5教科受験予定者は大幅に減少する（図4）。一般入試受験予定者のうち5教科受験予定者は16.2%となる。一方、受験予定教科が3教科以下の割合は74.4%に達している。ほぼ4人に3人は3教科以下しか受験勉強をしていないことになる。さらに、図は示していないが、一般入試受験予定者に推薦入試等で進学先が決定した生徒を加えると、5教科受験予定者はちょうど10.0%となる。一方、受験予定教科が3以下の割合は、84.2%にまで高まる。

以上のように、とりわけ進学中堅校では、受験のためにエネルギーを注ぐ教科は多くはない。では、受験教科とはしていない教科・科目に対して、生徒はどのような学習姿勢で臨んでいるのだろうか。

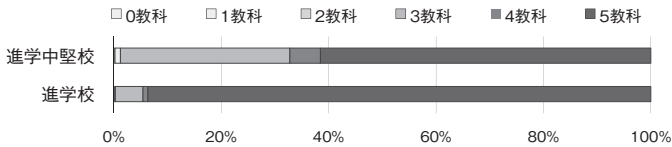


図2 受験予定教科数（一般入試受験予定者のみ）

注：四年制大学志望者のみ。

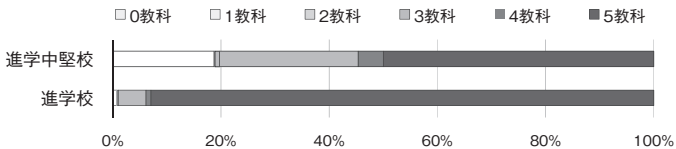


図3 受験予定教科数（一般入試受験予定者と推薦等での進学先決定者が母数）

注：四年制大学志望者のみ。

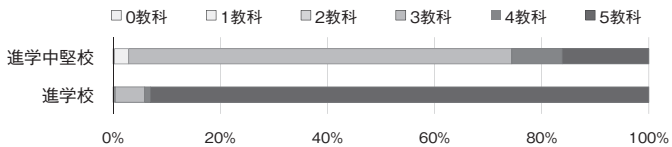


図4 受験予定教科数（一般入試受験予定者のみ（神奈川・埼玉・京都市））

注：四年制大学志望者のみ。

図 5 は、「受験に関係がない教科・科目の勉強もしっかりしたいか、それとも、勉強はしたくないか」の質問に対する「勉強はしたくない」の比率である。

3年間の高校生活において、学年進行とともに「受験に関係のない教科・科目の勉強はしたくない」という回答の比率は高まる。進学校でも例外ではない。1年2学期に57.9%だった比率は、3年2学期には10パーセントポイント以上上昇し、68.3%となっている。進学中堅校では、すでに1年2学期の時点で69.4%であり、3年2学期の進学校のそれを上回っている。進学中堅校のその割合は3年2学期には85.4%にまで達している。

進学校の場合は、上でみたように生徒の9割以上が5教科の受験勉強をしているため「質の高い『高等普通教育』」（天野 1992: 12）を身につけることは不可能ではないだろう。しかし、進学中堅校生の場合は、受験科目として位置づけている教科の少なさに加え、受験に関係ない教科・科目に対する学習姿勢を踏まえると、「それは難しい」と考えざるを得ない。

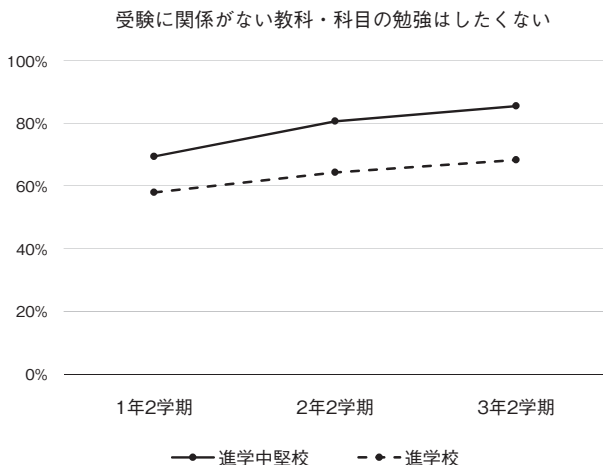


図 5 高校生の学習姿勢

注：四年制大学志望者のみ。

4. 高校生の学習時間（視点 2-1）

次に高校生の学習時間を検討しよう。利用するデータは、「第 2 次」であり、対象は四年制大学志望者である。

4.1 学習時間の推移

表 1 は、四年制大学進学志望者の各学年 2 学期のふだん（平日・週末）の学習時間⁴⁾の平均値、および、それらをもとに 1 週間の学習時間の進学中堅校生徒と進学校生徒の差を算出したものである。

3 年 2 学期ともなると、ふだん（平日）での平均値は進学中堅校生徒で 3 時間半弱、進学校生徒では 4 時間以上となるが、いずれの時期も、1 日当たり 40 分以上の学習時間の差がみられる。これらの差が 1 週間では累積して、毎週約 6 時間の差となるのである。進学中堅校生徒と進学校生徒では、高校入学時での学力差に在学中の学習時間の差が加わることで、さらに学力差が拡大すると考えられる。

表 1 ふだんの学習時間の平均値と 1 週間あたりの学習時間の差（四年制大学志望者）

		1 年 2 学期	2 年 2 学期	3 年 2 学期
ふだん（平日）	進学中堅校	69.5 分	73.0 分	202.2 分
	進学校	111.9 分	118.3 分	250.4 分
ふだん（週末）	進学中堅校	107.6 分	109.9 分	279.5 分
	進学校	183.7 分	192.2 分	325.8 分
1 週間の学習時間の差		363.8 分	391.1 分	333.6 分

注：3 年 2 学期は進学先未決定者のみ。

4.2 学習時間増減の規定要因

調査時点間の学習時間の増減は、何によって左右されるのだろうか。千葉と埼玉の公立高校を対象とした「第 1 次高校生学習行動パネル調査」（以下、「第 1 次」）のパネルデータ分析（2012 年度の新入生を対象）の知見（山村ほか 2019）の要点を以下に示す。

大学入試の学習時間への影響力に関しては、学習時間の少なさが目立った進学中堅校については、次のようであった（なお、進学校についてはほとんどの生徒が一般入試志向なので、入試の影響力に関する結果は参考程度にとどめておいた方がよいと判断した）。

- ① 一般入試が学習時間へのインセンティブになるのは高校後半期（2年2学期～3年2学期）になってからである。
- ② ふだん（平日）の学習時間に対して指定校推薦、公募推薦、AO入試は、インセンティブになるとはいえない。AO入試にはマイナスの影響が認められる場合がある。
- ③ 指定校推薦は、テスト期間中の学習時間のみ、増加要因として確認される。

また、入試以外の要因に関しては、特に注目したい、1年次の学習時間の影響、友人、学習の「場」、「身の丈大学志向」に関して、進学中学校あるいは進学校については以下のようなものである。

- ① 高校1年次の学習時間（学習習慣）が後半期の学習時間の長さに影響を与える。
- ② 勉強に熱心な友人（学内、学外）が学習時間にプラスに作用する場合がある。
- ③ 共に学ぶふだんの学習の「場」が、ふだんの学習時間の増加要因となっている。
- ④ 「身の丈大学志向」に、多くの場合、負の影響が認められる。

この知見が他の大都市圏や地方都市でも妥当かを検証したのが「第2次」データのパネルデータ分析である⁵⁾。

表2に分析に用いる変数とその作成方法を示した。「第1次」の結果を踏まえ、「第2次」において注目する変数に込めた意図は以下のとおりである。

従属変数（学習時間）

従属変数は、ふだん（平日）とテスト期間中、の2つを設定した。なお、高校生の変化に富む生活に照らせば、時期によって学習時間に影響を与える要因は必ずしも同じではないだろう。そこで「第1次」と同様に時期による特徴も抽出したいという意図から、下の2つの期間それぞれについて、影響をもたらす要因を探ることにした。分析対象は、「第1次」と同じく四年制大学志望者で、3年2学期は進学先未決定者とした。

期間1：1年2学期（第1回調査時点）－2年2学期（第2回調査時点）

期間2：2年2学期（第2回調査時点）－3年2学期（第3回調査時点）

表2 変数の作成方法（学習時間増減の規定要因）

変数	作成方法
[従属変数]	
学習時間（学校の授業以外）	まったくしない=0、1時間ぐらい=1、2時間ぐらい=2、 3時間ぐらい=3、4時間ぐらい=4、5時間ぐらい=5、6時間以上=6
[独立変数]	
第1回（1年2学期） 調査時点の学習時間	1年2学期の学習時間（ふだん（平日））
通塾日数	塾・予備校に通っている1週間あたりの日数
女子ダミー	女子=1、男子=0
部活動日数	週当たりの部活動日数
進学したい学校（明確度）	進学したい学校は、決まっていない=1、 おおまかに決まっている=2、決まっている=3
進学したい分野（明確度）	進学したい分野は、決まっていない=1、 おおまかに決まっている=2、決まっている=3
就きたい仕事（明確度）	将来就きたい仕事を選択肢から選んでもらい、その選択に対して 尋ねた回答を利用。 他の仕事でもかまわない=1、とりあえず就きたい=2、 できれば就きたい=3、ぜひ就きたい=4
勉強に意欲的な学内友人	自分のまわりに「勉強に意欲的な学校の中の友人」は、 多くない=1、あまり多くない=2、やや多い=3、多い=4
勉強に意欲的な学外友人	自分のまわりに「勉強に意欲的な学校の外の友人」は、 多くない=1、あまり多くない=2、やや多い=3、多い=4
学習の「場」（ふだん）ダミー	ふだんから友人たちと一緒に勉強している 基準=やや勉強に集中している 一緒に勉強していないダミー あまり集中していないダミー とても勉強に集中しているダミー
先生の指導（勉強時間を多く）	学校の先生から学習時間を多くとるように言われる。 まったくない=0、あまりない=1、ややある=2、よくある=3
「身の丈大学志向」	ちょうどいいぐらいの大学を目指したい=4、 どちらかといえばちょうどいいぐらいの大学を目指したい=3、 どちらかといえば少しでも上の大学を目指したい=2、 少しでも上の大学を目指したい=1
指定校推薦志向	指定校推薦での受験を、考えていない=0、考えている=1、 もっとも真剣に考えている=2
公募推薦志向	公募推薦での受験を、考えていない=0、考えている=1、 もっとも真剣に考えている=2
AO入試志向	AO入試での受験を、考えていない=0、考えている=1、 もっとも真剣に考えている=2
一般入試志向	一般入試での受験を、考えていない=0、考えている=1、 もっとも真剣に考えている=2
2年2学期ダミー	1年2学期を基準
3年2学期ダミー	2年2学期を基準

独立変数

1年2学期の学習時間

「第1次」において、高校前半期の学習時間（学習習慣）が後半期の学習時間に大きな影響を及ぼすことが確認されている。そこで、1年2学期の学習時間を独立変数として投入することにした。

勉強に意欲的な友人（学内・学外）

「第1次」で、勉強を頑張っている友人（学内・学外）の存在が、学習時間にプラスに作用することが確認された。そこで「第2次」においては、勉強に意欲的な友人の多寡（4段階尺度）の回答結果を利用した。

学習の「場」

「第1次」において、共に学ぶ学習の「場」が学習時間を左右する重要な要因であることが確認された。そこで、「第2次」では、より詳細に学習の「場」の影響力を把握するため、学習の質も検討できるような質問項目を設定し、独立変数とした。

「身の丈大学志向」

「第1次」において、対象校の教員から、進学中堅校に通う高校生の特徴として「自信のなさ」があるという指摘を受けた。そしてその自信のなさが、挑戦を回避しようとする判断に繋がっているという。「第1次」のインタビュー調査からも、この指摘を裏付けるような声を聴くことができた。高校生の中には、学力相応の「ちょうどいいぐらいの大学」を目指すことに注力し、だからこそ学習への構えが形成されないということがあるのではないか。この「ちょうどいいぐらいの大学」を目指すこと（呼称「身の丈大学志向」）に、多くの場合、学習時間への負の影響が認められた。「第1次」では、「身の丈大学志向」についての質問を毎回したわけではなかったが、「身の丈大学志向」は、時間の経過とともに変化すると考えられる。そこで「第2次」では、毎回質問項目に入れ、さらなる検討を加えることにした。

入試方法志向

入試方法志向は、筆者らの学習行動調査の出発点でもあった。一般入試での進学を考えれば、学習時間が伸びるのか。指定校推薦や公募推薦、AO入試での進学を志向するようになることは、学習行動がどう変わっていくのか。多様な選抜方法に対する基本的な問いである。具体的には、表の中でも記しているように、各入試方法について、受験を「考えていない」、「考えている」、「もっとも真剣に受験を考えている」の3段階尺度による回答結果から作成した得点を用いる。

表3、表4がパネルデータ分析の結果である。なお、分析には、個人内レベル、個人間レベル、学校レベルの3つのレベルからなるマルチレベルのパネルデータ分析を用いた⁶⁾。

まず、大学入試との関係から見ていこう。学習時間の大学入試への影響力に関しては、進学中堅校について、以下の諸点を指摘できる（なお、「第1次」同様、進学校ではほとんどの生徒が一般入試志向なので、入試の影響力に関する結果は参考程度にとどめておいた方がよいと判断した）。

- ① 一般入試が学習時間へのインセンティブになるのは2年2学期以降の高校後半期になってからである。一方、前半期ではテスト期間中の学習時間にマイナスの影響がみられる。
- ② ふだん（平日）の学習時間に対して指定校推薦、公募推薦、AO入試は、インセンティブになるとはいえない。AO入試や指定校推薦はマイナスの影響が認められる。
- ③ 指定校推薦は、テスト期間中の学習時間のインセンティブとなるが、ふだん（平日）の学習時間の増加要因としては確認できない。
- ④ 公募推薦は、高校後半期になって、テスト期間中の学習時間の増加要因となるが、他の場合には影響力は認められない。また、AO入試はテスト期間中の学習時間に関しては、影響力が確認できない。

表3 ふだん（平日）の学習時間増減の規定要因（学校タイプ別）

	進学中堅校		進学校	
	1年2学期-2年2学期	2年2学期-3年2学期	1年2学期-2年2学期	2年2学期-3年2学期
固定効果				
1年2学期の学習時間	-	0.280***	-	0.367***
女子ダミー	0.167***	0.126**	0.139***	0.145***
通塾日数（週あたり）	0.175***	0.194***	0.136***	0.138***
部活動日数（週あたり）	-0.037***	-	-0.065***	-
進学したい学校（明確度）	0.112***	0.132**	0.143***	0.163***
進学したい分野（明確度）	0.042	0.074	0.042	-0.004
就きたい仕事（明確度）	0.066***	0.040	0.049***	0.042**
勉強に意欲的な学内友人	0.066**	0.096***	0.019	0.158***
勉強に意欲的な学外友人	0.027	0.028	0.008	0.014
学習の「場」：ふだんから一緒に勉強している（基準：やや勉強に集中している）				
一緒に勉強していないダミー	0.021	0.043	0.013	0.108*
あまり勉強に集中していないダミー	-0.161*	-0.296**	-0.232**	0.021
とても勉強に集中しているダミー	0.004	0.230*	0.151	0.403***
先生の指導				
（勉強時間を多く）	-0.011	0.018	-0.044	0.007
身の丈大学志向	-0.075***	-0.150***	-0.111***	-0.219***
指定校推薦志向	-0.046	-0.150**	0.000	-0.098
公募推薦志向	-0.031	0.050	0.004	-0.023
AO入試志向	-0.029	-0.169**	-0.047	-0.006
一般入試志向	0.001	0.285***	0.136	0.256**
2年2学期ダミー（基準：1年2学期）	-0.021	-	-0.057*	-
3年2学期ダミー（基準：2年2学期）	-	1.664***	-	1.887***
切片	0.381*	-0.720**	1.171***	-0.386
変量効果				
学校間分散（標準誤差）	0.105 (0.054)	0.018 (0.011)	0.238 (0.1136)	0.014 (0.008)
生徒間分散（標準誤差）	0.223 (0.017)	0.122 (0.032)	0.344 (0.0191)	0.204 (0.003)
生徒内分散（標準誤差）	0.337 (0.014)	0.902 (0.038)	0.429 (0.0142)	0.874 (0.027)
対数尤度	-2970.64	-3853.64	-5468.75	-6716.49
ワルドカイ二乗検定	chi2(12)=459.60 Prob>chi2=0.000	chi2(12)=4153.87 Prob>chi2=0.000	chi2(12)=671.15 Prob>chi2=0.000	chi2(12)=7662.47 Prob>chi2=0.000
学校数	8	8	9	9
生徒数	1,661	1,646	2,562	2,611
観測数	2,696	2,693	4,377	4,631

*** 0.1%水準で有意 ** 1%水準で有意 * 5%水準で有意

注：3年2学期の部活動データは収集していないので投入していない。

表 4 テスト期間中の学習時間増減の規定要因（学校タイプ別）

	進学中堅校		進学校	
	1年2学期-2年2学期	2年2学期-3年2学期	1年2学期-2年2学期	2年2学期-3年2学期
固定効果				
1年2学期の学習時間	-	0.267***	-	0.270***
女子ダミー	0.588***	0.443***	0.555***	0.389***
通塾日数（週あたり）	0.102***	0.067***	0.062***	0.075***
部活動日数（週あたり）	0.028*	-	0.017	-
進学したい学校（明確度）	0.060	0.030	0.105**	0.095**
進学したい分野（明確度）	0.031	0.154**	0.057	0.026
就きたい仕事（明確度）	0.089**	0.043	0.053**	0.039*
勉強に意欲的な学内友人	0.068	0.084*	0.171**	0.284***
勉強に意欲的な学外友人	0.092**	0.066*	0.006	-0.001
学習の「場」：ふだんから一緒に勉強している（基準：やや勉強に集中している）				
一緒に勉強していないダミー	-0.065	-0.026	-0.118*	-0.058
あまり勉強に集中していないダミー	-0.295**	-0.418***	-0.388***	-0.165
とても勉強に集中しているダミー	0.343**	0.321***	0.137***	0.137*
先生の指導				
（勉強時間を多く）	0.131**	0.183***	0.030	0.099**
身の丈大学志向	-0.094***	-0.146***	-0.161***	-0.182***
指定校推薦志向	0.105*	0.312***	0.107	0.140
公募推薦志向	0.092	0.107*	0.144	0.060
AO入試志向	0.012	0.097	-0.088	-0.015
一般入試志向	-0.131*	0.249***	0.111	0.172
2年2学期ダミー（基準：1年2学期）	0.252***	-	0.023	-
3年2学期ダミー（基準：2年2学期）	-	0.610***	-	0.469***
切片	1.344***	0.609*	2.050***	1.462***
変量効果				
学校間分散（標準誤差）	0.028 (0.018)	0.024 (0.015)	0.106 (0.052)	0.024 (0.129)
生徒間分散（標準誤差）	0.812 (0.055)	0.587 (0.053)	0.804 (0.039)	0.481 (0.032)
生徒内分散（標準誤差）	0.881 (0.039)	1.037 (0.046)	0.755 (0.025)	0.889 (0.028)
対数尤度	-4403.63	4393.73	-6901.09	-7150.21
ワルドカイ二乗検定	chi2(12)=348.19	chi2(12)=713.01	chi2(12)=421.46	chi2(12)=1328.55
	Prob>chi2=0.000	Prob>chi2=0.000	Prob>chi2=0.000	Prob>chi2=0.000
学校数	8	8	9	9
生徒数	1,662	1,640	2,560	2,608
観測数	2,694	2,685	4,367	4,614

*** 0.1%水準で有意 ** 1%水準で有意 * 5%水準で有意

注：3年2学期の部活動データは収集していないので投入していない。

入試以外の要因として、進学中堅校あるいは進学校について、特に注目したいのは、1年次の学習時間の影響、友人、学習の「場」、「身の丈大学志向」である。分析の結果から、以下の点を指摘できる。

- ① 1年2学期の学習時間が後半の学習時間にプラスの影響を与えている。
- ② 勉強に意欲的な学内友人、学外友人が、ふだんの学習時間やテスト期間中の学習時間にプラスに影響している場合がある。
- ③ 学習の「場」の作用は以下のものである。「ふだん、友人と一緒に、やや集中して勉強している」場合に比べると、「一緒に勉強しているがあまり集中していない」ならば学習時間の減少が、「とても集中している」のであれば学習時間の増加が認められる場合が多くみらる。単に友人と一緒に「場」を共有するのではなく、そこでの集中の度合い=質が重要だということを示唆している。
- ④ 「身の丈大学志向」の学習時間への負の影響力がすべての期間に認められる。

以上のように、学習時間についての「第1次」の結果として特に注目したい4点の「入試以外の知見」が、「第2次」で対象とした地域でも妥当なことが確かめられたのである。

一方、大学入試の学習時間への影響力に関して、入試改革論議で学習時間の減少が問題とされた進学中堅校（学力中間層）については、「第1次」と「第2次」の分析結果を踏まえ、以下のようにまとめられる。

4つの入試方法のうち、一般入試は、高校後半期になってはじめてふだん（平日）とテスト期間中の学習時間にプラスの影響を与える。それに対して、指定校推薦は、ふだん（平日）の学習時間の学習誘因となるとはいえず、テスト期間中のみ効果がみられる。定期考査のための勉強は、一般的に一定の範囲内なので短期間に集中的に取り組めば、成果をあげるのも不可能ではない。つまり、指定校推薦は、学校内選考を勝ち抜こうとする際に重視される校内成績を上げるためのテスト期間中の学習は促すが、日々の学習には誘因となるとはいえない。しかも、ふだん（平日）の学習時間にとってはマイナスの影響を及ぼす場合さえある。また、公募推薦は、テスト期間中の学習を、指定校推薦ほど促す要因になるとはいえない。公募推薦は指定校推薦と異なり、通常、学校内での選考がないため、指定校推薦ほど校内成績への意識を促さないのだろう。さらにAO入試については、ふだん（平日）の学習から遠ざける場合が「第1次」「第2次」を通

じて認められた。AO 入試は、「詳細な書類審査と時間をかけた丁寧な面接等を組み合わせることによって、入学志願者の能力・適性や学習に対する意欲、目的意識等を総合的に判定する入試方法」（文部科学省 2019：2）と謳われているが、そこでは学校の成績はあまり重視されない場合が多々ある。このことが、AO 入試志向が強まるほど学校の学習から遠ざけるように作用していると解釈できるだろう⁷⁾。

以上の知見から、「改革論議で学習時間の減少が問題視された進学中堅校生徒は、大学受験を強く意識する様な高校生活を送っていない」といえる。換言すれば、進学中堅校に焦点を当てれば、大学入試の学習時間への影響力は「限定的」なのである。このような事実は入試改革にとって重要な意味を持つ。なぜならば、入試改革を通して学習時間の減少が問題とされる学力中間層を学びに向かわせるという政策意図は、彼／彼女らが大学入試を意識して行動しない限り、実現が難しいと考えられるからである。

では、学習時間を伸ばすにはどのような手立てが考えられるのだろうか。これまでの分析を踏まえ、いくつか指摘したい。

まず、なにより強調しておきたいのは、高校1年次の学習時間が高校生活後半の学習時間の伸びを左右するということである。高校1年次に学習習慣が身につかない生徒は、後半期にいきなりエンジンをかけるのが難しい。

その上で注目されるのが学習の「場」である。友人と共に学ぶ学習の「場」に学習時間を伸ばす効果が確認できる。さらに、場面（時期、ふだん／テスト期間中）こそ様々だが、勉強に意欲的な友人の存在に、学習時間を伸ばす効果が認められる。勉強に意欲的な友人から刺激を受けること、学習する「場」を共有することが、学び—それは、わかる楽しさや出来る喜びのみでなく、しばしば苦痛を伴うものだが—に向かう推進力となる。ただし、学習の「場」を共有していてもそこでの学習に集中しなければ効果がない、という点に注意しなければならない。

以上のように、学習時間の分析から見えてきた高校教育の課題は、端的に言えば、高校前半期に学習習慣をつけること（時間的要因）、生徒を学習へと向かわせる人間関係と空間（学習の「場」）の構築にある。

4.3 進学先早期決定者の学習時間：推薦入試・AO入試の問題点

これまでの分析において3年2学期の学習時間に関しては、推薦入試やAO入試での進学先早期決定者を除外してきた。なぜならば、進学先早期

決定者には学習時間の少なさが目立つからである。ここで改めて進学先早期決定者の学習時間を分析し、推薦・AOにより進学先が早期に決まることの問題点を浮かび上がらせたい。

表5は、進学中堅校について入試方法別に学習時間とSNSなどに費やす時間（3年2学期）を示したものである。進学先が決定していない一般入試志向者と指定校推薦・AO入試ですでに進学先が決定した生徒の間には、とりわけふだんの学習時間（平日、週末）に大きな差がある。平日では一般入試志向者と指定校推薦・AO入試での進学先決定者間で約2時間半、週末では、約3時間半もの差がある。この点は、公募推薦による進学決定者についても同様と推測される。

表5 入試方法別の学習時間・SNSなど（進学中堅校）

	指定校	AO	一般
学習時間（第3回（3年2学期）調査時点）			
ふだん（平日）：平均値	74.3分	62.1分	216.6分
ふだん（週末）：平均値	98.3分	78.8分	300.5分
テスト期間中：平均値	247.6分	219.1分	280.8分

第3回（3年2学期）調査時点の以下の状況			
スマホ、パソコンなどでゲームをしている：平均値	58.1分	53.2分	29.7分
SNSやメールなどで友人・知り合いとやりとりする：平均値	42.3分	56.5分	21.0分
テレビ・動画をみている：平均値	67.2分	64.6分	45.9分

注：第3回（3年2学期）調査時点で公募推薦によって4年制大学に入学が決まった生徒はわずかに1名だったため、集計していない。また、第3回（3年2学期）の集計は、指定校推薦、AO入試に関しては進学先がすでに決定した者のみが対象。データは「第2次」。

加えて、スマホなどでのゲーム、SNSのやりとり、テレビなどに費やす時間は、単純に合計すれば、指定校推薦・AO入試での進学先決定者と一般入試志向者の間では、1時間以上の差がみられる。

大学ですでに合格した生徒が引き続き受験勉強を続ける必要が必ずしもあるわけではないだろう。一方で、進学先が決まったからこそ、大学での学びに相応しい学習をする時間的・精神的余裕もあるのではないか。それをSNS等に過度に費やすことは一考の余地がある。

以上からわかるように、推薦入試・AO入試の大きな問題点のひとつは、早期の進学先決定後の学習時間の少なさにあるといえる。これらの入試実施時期を検討すべきである。

5. 定期考査をめぐる学習行動の構造（視点 2-2）

続いて、視点 2-2 として設定した定期考査をめぐる学習行動の構造を分析することにより、学力の水準問題に迫ることしよう。

分析は以下の順序で行う。進学中堅校生徒と進学校生徒を対比させ、まず定期考査の難易度の相違を確認する。次に学校の成績とふだんおよびテスト期間中の学習時間との関係をパネルデータ分析により構造的に把握する。データは「第 2 次」である。なお、対象は四年制大学志望者に限定する。

5.1 定期考査の難しさ

図 6 は、「定期考査は難しい」が「よくあてはまる」⁸⁾ の回答の割合の変化を示したものである。進学校では、1 年 2 学期の段階では実に 6 割弱の生徒が「よくあてはまる」と答えていた。その割合は学年進行と共に低下していくが、3 年 2 学期でも 4 割を越える生徒が「よくあてはまる」としている。これに対して進学中堅校では、1 年 2 学期は 3 割、3 年 2 学期には、「よくあてはまる」という割合は 13.7%にまで減少している。

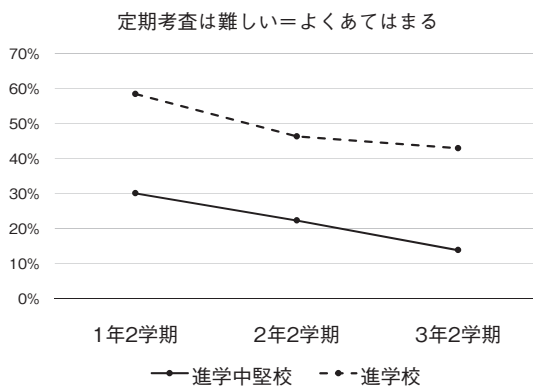


図 6 定期考査の位置づけ

注：四年制大学志望者のみ。

「第 1 次」の結果（山村ほか 2019）同様、進学中堅校の定期考査は、そこに学ぶ生徒にとって難しいものとはなっていない（「第 1 次」でのインタビュー調査で、ある進学中堅校生徒は、「教科書を 3 回読めば 8 割はとれる」

と述べていた)。このような定期考査が成績評価の大きな資料となるがゆえに、ふだんあまり学習に時間を割かなくても一定の成績がとれるという構造がある、というのが「第1次」の知見であった(山村ほか 2019)。果たして「第2次」でもそれは妥当なのか。パネルデータ分析によって確かめよう。

5.2 成績の規定要因

分析は、成績(自己申告による)を従属変数とする生徒内レベル、生徒間レベル、学校レベルの3レベルのマルチレベルモデルを用いる。独立変数は、ふだん(平日)の学習時間、テスト期間中の学習時間、のほかに週あたりの通塾日数、女子ダミー、5教科の学習意欲、「身の丈大学志向」、4つの入試方法志向、および2年2学期ダミー、3年2学期ダミーである。表6に変数の作成方法を示す。

表6 変数の作成方法(成績の変化の規定要因)

変数	作成方法
[従属変数]	
成績	「現在のあなたの成績は、学年で全般的にどれくらいですか」を5段階尺度(1~5)で尋ねたもの

[独立変数]	
学習時間(学校のまったくしない=0、1時間ぐらい=1、2時間ぐらい=2、3時間ぐらい=3、4時間ぐらい=4、5時間ぐらい=5、6時間以上=6) 授業以外)	
女子ダミー	女子=1、男子=0
5教科の学習意欲	国語・地理歴史・公民・数学・理科・外国語に関する学習意欲を4段階尺度で尋ねた回答を1~4で得点化したものの平均値。なお、地理歴史と公民はこれらの教科の学習意欲を平均して1教科と見なして算出。非履修の教科がある場合は履修している教科のみで平均値を算出。
「身の丈大学志向」	ちょうどいいぐらいの大学に進学したい=4、 どちらかといえばちょうどいいぐらいの大学に進学したい=3、 どちらかといえば少しでも上の大学をめざしたい=2、 少しでも上の大学をめざしたい=1
指定校推薦志向	指定校推薦での受験を、考えていない=0、考えている=1、 もっとも真剣に考えている=2
公募推薦志向	公募推薦での受験を、考えていない=0、考えている=1、 もっとも真剣に考えている=2
AO入試志向	AO入試での受験を、考えていない=0、考えている=1、 もっとも真剣に考えている=2
一般入試志向	一般入試での受験を、考えていない=0、考えている=1、 もっとも真剣に考えている=2
2年2学期ダミー	1年2学期を基準
3年2学期ダミー	1年2学期を基準

パネルデータ分析の結果が表7である⁹⁾。「第1次」同様、興味深い結果が得られているが、ここでは学力と学習時間の関係を考慮し、学習時間についてのみ述べる。

進学校では、成績に対して、ふだん、テスト期間中の学習時間がともに統計的に有意(+)なのに対し、進学中堅校では有意(+)なのはテスト期間中の学習時間のみだった(図7)。「第1次」と符合するこの結果は注目に値する。進学中堅校ではテスト期間中の学習時間を増やすことは成績の向上に結びつくが、ふだんの学習時間を増やしても成績の向上に結びつくとはいえない。換言すれば、ふだんの学習時間が短くなっても成績が必ずしも下がるとはいえない。テスト期間中にがんばれば成績は上がる。図7で示したような構造の学習時間の成績へ及ぼす影響ゆえに、進学中堅校生徒は、学力が身につけにくいと考えられるのである。

表7 成績の変化の規定要因(学校タイプ別)

	進学中堅校	進学校
	第1回-第3回 1年2学期-3年2学期	第1回-第3回 1年2学期-3年2学期
固定効果		
ふだんの学習時間	0.014	0.020*
テスト期間中の学習時間	0.085***	0.070***
通塾日数(週当たり)	-0.036***	-0.007
女子ダミー	-0.091*	-0.159***
5教科の学習意欲	0.304***	0.330***
身の丈大学志向	-0.083***	-0.100***
指定校推薦志向	0.128***	0.106**
公募推薦志向	-0.016	0.026
AO入試志向	-0.115***	0.022
一般入試志向	-0.069*	0.007
2年2学期ダミー	0.039	0.073***
3年2学期ダミー	-0.068	-0.043
切片	2.145***	1.875***
変量効果		
学校間分散(標準誤差)	0.0048 (0.0042)	0.006 (0.0045)
生徒間分散(標準誤差)	0.4624 (0.0224)	0.711 (0.0238)
生徒内分散(標準誤差)	0.3549 (0.0107)	0.322 (0.0072)
対数尤度	-4807.73	-8316.24
ワルドカイ二乗検定	chi2(12)=443.46 Prob>chi2=0.000	chi2(12)=670.75 Prob>chi2=0.000
学校数	8	9
生徒数	1,777	2,692
観測数	4,016	6,820

*** 0.1%水準で有意 ** 1%水準で有意 * 5%水準で有意

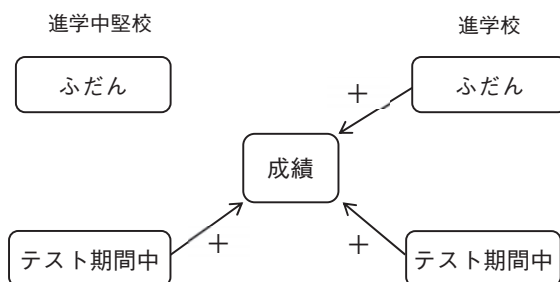


図7 学習時間の成績への影響力

6. 学習スキル（視点3）：高校で身についた技能と大学で必要な技能

大学での学びのためにはどのような技能（スキル）が必要で、それは高校段階でどの程度身につけているのか。本節では、かつて筆者らが実施した大学生を対象とする「高校で身についた技能と大学で必要な技能」に関する2回の調査（「学生調査1999」、「学生調査2006」）の結果に照らし、学習スキルについて検討する¹⁰⁾。調査にあたり手掛かりとしたのが、オーストラリア・クイーンズランド州で実施されていたクイーンズランド・コア・スキルズ・テスト（Queensland Core Skills Test：QCSテスト）である¹¹⁾。

同州では、後期中等教育で提供されている多様な科目の校内成績をもとに大学入学者選抜が行われていた。QCSテストは、大学入学志願に認められる科目に関して、生徒がバランスよく履修するならば身につくことが期待される49の共通カリキュラム要素（Common Curriculum Elements：CCEs）に関する生徒の到達度を測るカリキュラム横断型テスト（総合学力テスト）であった（Matters 1991）。同テストは後期中等教育の成績を大学入学者の選抜資料として使えるように尺度化（scaling）するために開発された。そして、そのテストのために必要とされたのがCCEsである。この49のCCEsをもとに26の質問項目を設定し、高校での科目履修等の質問紙調査の一部に組み込んで調査を実施した。

質問項目は表8に示したとおりであり¹²⁾、それらが①高校までに身についたか否か、②大学で必要か否か、を4件法で回答してもらうという方法を採用した。

調査で得られた回答は、「高校で身についた」に関しては、①（全く）身につかなかった=-1.5、②あまり身につかなかった=-0.5、③多少身についた=0.5、④（とても）身についた=1.5、と得点化した。同様に、「大学で必要」に関しても、①（全く）必要ない=-1.5、②あまり必要でない=-0.5、③やや必要=0.5、④（とても）必要=1.5 と得点化した（括弧内は 1999 年の回答の選択肢。2006 年の調査では「全く」、「とても」は削除した）。

表 8 26 の技能

技能番号	技能	略称
1	基本的な公式や法則、事柄などを記憶し必要に応じて思い出す力	1. 記憶
2	言葉や他の記号(イラストなども含む)の意味を解釈する力	2. 解釈
3	表・図・地図・グラフが読めること	3. 読む
4	一つの表現形式を他の表現形式に変換する力	4. 変換
5	脈絡にあった表現、語彙、文法を正しく使うこと	5. 使用
6	文章を要約すること	6. 要約
7	表やグラフが書けること	7. 書く
8	プレゼンテーション(発表/アレンジ/ディスプレイすること)	8. 発表
9	まとまりのある長い文章を書く力	9. 長文
10	自分の考えをわかりやすく説明できること	10. 説明
11	文章や人の考え方、絵画などに感情移入できること	11. 感情
12	物事を比較して客観的に評価できる力	12. 評価
13	アイデア・テーマ・問題などを相互に関係づけること	13. 関係
14	与えられた前提から結論を推論すること	14. 推論
15	部分的な情報から全体を把握できる力	15. 把握
16	自分のアイデアを実現するための方策を講じる力	16. 方策
17	仮説・仮定を立てること	17. 仮説
18	他人の意見・行動に根拠のある批判ができること	18. 批判
19	分析すること。ある物事を分解して、それを成立させている成分・要素・側面を明らかにすること	19. 分解
20	統合すること。いくつかの要素をひとつにまとめあわせること	20. 結合
21	直面する状況に対して適切に判断・評価することができる力	21. 判断
22	自分の意見を筋道を立てて主張できる力	22. 主張
23	パターンを読み取る力	23. 読みとる
24	必要な情報を探し出し整理する力	24. 整理
25	装置・機械等の操作・利用をする力	25. 操作
26	スケッチ・作図・図式化する力	26. 図式

出典：Allen *et al.* (1992) をもとに筆者作成。

図 8 は、「大学で必要」の平均値と「高校で身についた」の平均値との差に関して、縦軸方向に1999年のそれを取り、横軸方向には2006年のその値としたものを示している。「差」の値を、各技能における高校と大学の接続状況を示すと考えるならば、この値が大きいほど、その技能においてギャップが大きいこと、すなわち、うまく接続していないことを意味することになる。

したがって、図において縦軸方向に値が大きくなるほど、1999年の時点で、その技能に関する接続がうまくいっていないことを示している。同様に、横軸方向には2006年の場合を示している。

なお、クイーンズランドでは49の技能は、 α ：把握・収集（Comprehend and Collect）、 β ：体系化・構造化（Structure and Sequence）、 θ ：分析・評価・結論（Analysis, Assess and Conclude）、 π ：創造・発表（Create and Present）、 ϕ ：技術・手続きの行使（Apply Techniques and Procedures）の5つに分類されていた。この分類による26の技能がそれぞれどれに属するかは図の右側に示したとおりである¹³⁾。

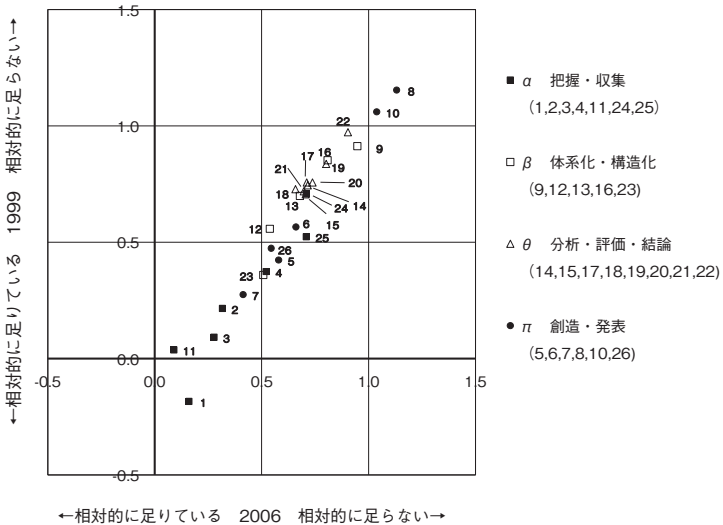


図 8 「大学で必要」と「高校で身についた」のギャップ

図から、以下の点が指摘できる。

第1に、「把握・収集」の技能と比較して、「体系化・構造化」、「分析・評価・結論」、「創造・発表」する技能は、高校では身につけていないが、大学でより必要とされる。総じて、「把握・収集」に分類される技能が基礎的なものであるのに比べて、「体系化・構造化」、「分析・評価・結論」、「創造・発表」に含まれる技能は、より高次の技能であり、これらが大学での学修という「現実の場面」で必要なのである。

第2に、「創造・発表」する技能に関しては2つに分かれる。すなわち、8（発表）、10（説明）といった発表力・説明力が不足している。一方、5（使用）、6（要約）、7（書く）、26（図式）といった発表するために必要となる基礎的スキルは、発表力・説明力に比べれば高校までである程度身につけていると、大学生は認識している。

第3に、1999年と2006年で共通してもっとも足りないとして評価された4つの技能である、8（発表）と10（説明）、および9（長文）、22（主張）をひとつのグループとすると、大学生にもっとも欠けているのは「表現力」であるといえる。

第4に、1（記憶）を除けば各技能が原点を通り傾き45度の直線付近にほぼ位置していることから、高校で身につかず、大学で必要とされる技能は、2つの調査時点間であまり変化していないといえる。

この状況は、筆者らの調査も参考にした調査研究（片瀬・葛西 2011）に照らせば、少なくとも2010年代初め頃までは、あまり変わっていないと考えられる。「表現力」等は高大接続の観点から重要であること、それを高校までに育むことが求められることは今日でも変わらないと思われるが、26の技能に限らず、大学に必要なスキルの洗い出しとそれらを高校の教育課程に組み込むことが課題となる。

7. 高校生の学習意欲（視点4）

7.1 学習意欲の変化の規定要因

最後の視点は高校生の学習意欲である。上で述べた天野は、大学生の学習意欲を問題にしていた。本稿では、データ上、高校生の学習意欲を分析したい。高校段階ではあまり学習意欲のなかった生徒が大学入学後にやる気を出すことや、逆に高校生の時には旺盛な学習意欲を持っていた生徒が大学に進学して学ぶ意欲を喪失してしまうこともあり得るだろう。しか

し、高校側は充実した大学生活を送ることを願い、できる限り高い学習意欲を生徒に持たせて送り出したいと望んでいるだろう。

では、高校生の学習意欲の変化の規定要因に関する分析を進めよう。分析に用いるデータは「第2次」である。表9に変数の作成方法を示す。従属変数は5教科の学習意欲である。独立変数として投入したのは、学習時間のパネルデータ分析で注目した、勉強に意欲的な友人（学内・学外）、学習の「場」ダミー、「身の丈大学志向」、および、4つの入試方法志向のほかに通塾日数、女子ダミー、2年2学期ダミー、3年2学期ダミーである。対象は、四年制大学志望者に限定する。

表9 変数の作成方法（学習意欲の変化の規定要因）

変数	作成方法
[従属変数]	
学習意欲	国語・地理歴史・公民・数学・理科・外国語に関する学習意欲を4段階尺度で尋ねた回答を1~4で得点化したものの平均値。なお、地理歴史と公民はこれらの教科の学習意欲を平均して1教科と見なして算出。非履修の教科がある場合は履修している教科のみで平均値を算出した。

[独立変数]	
通塾日数	塾・予備校に通っている1週間あたりの日数
女子ダミー	女子=1、男子=0
勉強に意欲的な学内友人	自分のまわりに「勉強に意欲的な学校の中の友人」は、多くない=1、あまり多くない=2、やや多い=3、多い=4
勉強に意欲的な学外友人	自分のまわりに「勉強に意欲的な学校の外の友人」は、多くない=1、あまり多くない=2、やや多い=3、多い=4
学習の「場」(ふだん)ダミー	ふだんから友人たちと一緒に勉強している 基準=やや勉強に集中している 一緒に勉強していないダミー あまり集中していないダミー とても勉強に集中しているダミー
「身の丈大学志向」	ちょうどいいぐらいの大学を目指したい=4、 どちらかといえばちょうどいいぐらいの大学を目指したい=3、 どちらかといえば少しでも上の大学を目指したい=2、 少しでも上の大学を目指したい=1
指定校推薦志向	指定校推薦での受験を、考えていない=0、考えている=1、 もっとも真剣に考えている=2
公募推薦志向	公募推薦での受験を、考えていない=0、考えている=1、 もっとも真剣に考えている=2
AO入試志向	AO入試での受験を、考えていない=0、考えている=1、 もっとも真剣に考えている=2
一般入試志向	一般入試での受験を、考えていない=0、考えている=1、 もっとも真剣に考えている=2
2年2学期ダミー	1年2学期を基準
3年2学期ダミー	1年2学期を基準

表 10 にパネルデータ分析の結果を示す。分析のモデルはこれまでのパネルデータ分析と同じく、個人内レベル、個人間レベル、学校レベルの 3 つのレベルからなるマルチレベルである¹⁴⁾。ここでも友人、学習の「場」、
「身の丈大学志向」、入試方法志向に注目する¹⁵⁾。

学習時間の分析で有意となった「勉強に意欲的な学内・学外友人」および学習の「場」がやはり有意となったことが注目される。加えて、「身の丈大学志向」がここでもマイナスの有意な影響力を学習意欲に与えている。学習意欲を高めるうえでも人間関係や学習の「場」が有効であること、「身の丈大学志向」が強まるほど学習意欲は減ずることは注目してよい。

入試方法志向に関しては、進学中堅校の場合、指定校推薦がプラスに採用している。指定校推薦で大学に進学しようとする意志が強まるほど学習意欲が高まることは、指定校推薦が学習意欲に対して外発的動機づけとして機能しているのである。

表 10 学習意欲の変化の規定要因（学校タイプ別）

	進学中堅校	進学校
	第 1 回 - 第 3 回 1 年 2 学期 - 3 年 2 学期	第 1 回 - 第 3 回 1 年 2 学期 - 3 年 2 学期
固定効果		
女子ダミー	-0.011	0.017
通塾日数(週あたり)	0.026**	0.007*
勉強に意欲的な学内友人	0.086**	0.071***
勉強に意欲的な学外友人	0.047**	0.047**
学習の「場」：ふだんから一緒に勉強している(基準：やや勉強に集中している)		
一緒に勉強していないダミー	0.026	0.009
あまり勉強に集中していないダミー	-0.132**	-0.171***
とても勉強に集中しているダミー	0.116**	0.120**
「身の丈大学志向」	-0.054**	-0.118
指定校推薦志向	0.065**	0.040
公募推薦志向	0.006	0.017
AO 入試志向	-0.008	0.014
一般入試志向	0.035	-0.043
2 年 2 学期ダミー	-0.039**	0.019**
3 年 2 学期ダミー	0.137*	0.175
切片	2.468**	2.640**
変量効果		
学校間分散(標準誤差)	0.006 (0.0035)	0.001 (0.0006)
生徒間分散(標準誤差)	0.096 (0.0062)	0.711 (0.0046)
生徒内分散(標準誤差)	0.156 (0.0107)	0.322 (0.0031)
対数尤度	-2734.43	-4332.57
ワールドカイ二乗検定	chi2(14)=546.00 Prob>chi2=0.000	chi2(14)=1052.51 Prob>chi2=0.000
学校数	8	9
生徒数	1,775	2,649
観測数	4,025	6,821

*** 0.1%水準で有意 ** 1%水準で有意 * 5%水準で有意

7.2 早期進学先決定者の学習意欲

ここで、学習意欲に関して早期進学先決定者について確認しよう。表 11 は、2 年 2 学期と 3 年 2 学期の 2 時点における学習意欲の変化を入試方法志向別にみたものである¹⁶⁾。なお、指定校推薦と AO 入試は、すでに進学先が決定した者のみを対象としている。

2 年 2 学期の時点では、指定校推薦志向者の方が一般入試志向者よりも 5 教科の学習意欲が高かった。しかし、3 年 2 学期になると逆転する。AO 入試志向者はもともと 3 つの入試方法のなかで学習意欲が一番低かったが、進学先が決定した後は、さらに低下している。このように学習時間のみならず、学習意欲についても早期進学先決定者は一般入試志向者に比べて問題となる。

表 11 学習意欲の変化（入試方法志向別：2 年 2 学期→3 年 2 学期）

	指定校	AO	一般
5 教科の学習意欲（第 2 回（2 年 2 学期）調査時点）：平均値	2.84	2.60	2.72
5 教科の学習意欲（第 3 回（3 年 2 学期）調査時点）：平均値	2.88	2.52	3.02

注：第 3 回（3 年 2 学期）調査時点で公募推薦によって 4 年制大学に入学が決まった生徒はわずかに 1 名だったため、集計していない。また、第 3 回（3 年 2 学期）の集計は、指定校推薦、AO 入試に関しては進学先がすでに決定した者のみが対象。データは「第 2 次」。

8. 高大接続の課題：高校教育と大学入学者選抜制度

以上、多様な選抜方法の実態を確認した後、天野の整理をもとに設定した 5 つの視点から高大接続の実相に迫ってきた。その知見を踏まえ高校教育と大学入学者選抜制度の課題について考えることにしたい。

8.1 学習行動と大学入試

今般の高大接続改革の政策的意図のひとつは、大学入試を変えることで、学習時間が減少したボリュームゾーンの高校生を学びに向かわせることにあった（山村ほか 2019）。しかしながら 4 節でみたように、進学中堅校生徒の高校前半期の生活では大学入試は強く意識されていない。また、学校の成績に対しては指定校推薦にはプラスの影響があるものの、AO 入試や一般入試は、負の影響を有している。さらに学習意欲についても、指

定校推薦以外は影響が確認できない。総じて、入試によって進学中堅校生徒の学習時間などの学習行動を変えることはあまり期待できないといえよう。しかし、一方で、受験科目はかなり入試の影響を受ける。それが受験科目以外の教科・科目は学びたくないという学習行動につながるのである。

8.2 高校教育の課題

特に進学中堅校の教育課題として何が指摘できるだろうか。受験勉強をしてこなかったという実質的な未履修問題の背景的要因に、5節でみたように定期考査が難しくはなく、一夜漬けでも一定の成績がとれることがあると考えられる。さらにふだんの勉強時間が成績に影響するとはいえないという構造がある。高校の定期考査を日々の学習の努力を反映するものに変えていくことが必要である。

このことは、学力の水準問題の観点からも求められる。さらに、学力を身につけるには、-計算力の獲得を例にとれば分かり易いかと思うが-一定の時間をかけること（習熟・慣れ）が必要だろう。そのためにも学習時間を伸ばすことが求められる。それには既述のように、高校前半期に学習習慣をつけること（時間的要因）、生徒を学習へと向かわせる人間関係と空間（学習の「場」）の構築が高校教育に不可欠な課題である。これらは、学習意欲を高める上でも有効である。

一方、「身の丈大学志向」は学習時間や学習意欲にとってマイナスに作用する。その背景には、進学中堅校生徒の自己効力感の低さ・自信のなさがあると思われる（山村ほか 2019、山村 2021）。そこで、たとえば、学習の「場」を設定したうえで、短期的に達成しやすい具体的目標を生徒の前に提示して、それを達成させる。さらにそれを継続することで自己効力感を高めるとともに学習習慣も育むということが考えられる（山村 2020b）。

8.3 大学入学者選抜制度の課題

学習時間を伸ばすのに有効な、共に学ぶ友人、学習の「場」は大学入学者選抜制度の在り方を考える上でも示唆を与える。進学中堅校生徒は受験科目が少なく、その科目も生徒の間で必ずしも同じではない。さらに推薦入試やAO入試、一般入試は実施時期が異なる。多様化した入試が、一緒に勉強して刺激しあうことを阻んでいる。推薦入試やAO入試による早期進学先決定者には、学習時間や学習意欲の問題もある。このような入試

多様化の弊害に照らせば、荒井（2007）が主張した大学の選抜単位を大括り化して、共通科目を入試に課すことが検討されるべきである。さらに、2021年度入試から名称が変更された学校推薦型選抜、総合型選抜の入試の実施時期を見直すことも求められる（荒井 2008、山村ほか 2019）。

また、6 節（学習スキル）でみたように、大学で必要だが高校であまり身につけていない技能は、「知識やスキルを現実の文脈でつかいこなす力（つまり思考力・判断力・表現力・応用力といった『高次の学力』）」（田中 2005: 70）に含まれるものである。そして、「高次の学力」を評価するためには、「パフォーマンスにもとづく評価」を用いる必要がある（田中 2005）。このような評価を継続的に重ねることは、高校側に委ねるのが現実的だと考えられる。高校での内部評価を反映できるシステムを将来的には目指すべきだと筆者は考えている（山村 2017）。

8.4 高大接続の見直し

最後に述べたいのは高大接続の見直しである。学習スキルの分析から見えてくる課題を「はじめに」で示した「基本的観点」(1)の「高校教育と大学教育は教育課程として異質である」に照らして述べておくことにしたい。

高大接続を図るうえで、高校段階で身につけさせるべきスキルの洗い出しは不可欠であり、本稿で明らかにしたもの以外にも重要な学習スキルがあるだろう。そこで大学教育に必要なスキルの抽出とともに、高校の教育内容の見直しが求められる。つまり、大学との接続を前提として、大学に必要なスキル、および、教科・科目の内容は、大学進学準備のためにふさわしいものにしなければならない。2005年に「入試選抜から教育接続へ」との問題提起（荒井・橋本 2005）をしたのは、筆者も参加した「試験研究会」であった。ユニバーサル段階の高等教育において「従来の選抜（入試選抜）に替わる新しい接続形態を『教育接続』と呼ぶとすれば、それはどんなシステムになるのか」（荒井 2005: 11）。「高校から大学への教育接続」「の本質的な課題とは教育プログラム間の接続である」（池田 2005: 127）。したがって、6・3・3・4 制を前提とするならば高大接続改善のための方策のひとつとして、十分に大学進学準備となるような内容・水準を備えた科目と進学のための履修要件を設定することを考えてもよい時代に—もちろん様々な問題点や克服すべき課題がそれにはあることは重々承知しているが—今日、あるのではないだろうか。

注

1) 本稿末の「調査一覧」を参照されたい。なお、各図表に用いた調査データは以下のとおり。

図 1：⑤。図 2、図 3、図 4、図 5、図 6：④。図 8：①②。

表 1、表 5、表 11：④。

- 2) 入学偏差値が、50 台後半から 60 台前半程度で、8 割程度の生徒が四年制大学に、一般入試のほか、推薦入試や AO 入試など多様な選抜方法で進学する高校の生徒。
- 3) 「教務主任調査 2018」のデータと文部科学省「国公立私立大学入学者選抜実施状況」（平成 30 年度版）で、選抜方法の分布に大きな違いはない（山村 2021）。筆者らの調査は、ほぼ全国的な状況を反映しているといっていよう。
- 4) 調査では学習時間に関して、ふだん（平日・週末）のほかにテスト期間一週間前とテスト期間中についてたずねている。
- 5) この部分は山村（2020b）をもとにしている。
- 6) 尤度比検定の結果、すべての分析で、個人内、個人間の 2 レベルモデルより 3 レベルモデルの方が適合度は上昇した。
- 7) なお、「第 1 次」で、AO 入試は 3 年 1 学期から 2 学期にかけてのみ、テスト期間中の学習時間の増加要因となっていた。しかし、本文で述べたように「第 2 次」の高校後半期（2 年 2 学期－3 年 2 学期）ではこの点は確認できなかった。
- 8) 4 件法（「まったくあてはまらない」「あまりあてはまらない」「ややあてはまる」「よくあてはまる」）により回答を求めた。
- 9) 尤度比検定の結果、進学中堅校、進学校、いずれの分析でも、個人内、個人間の 2 レベルモデルより 3 レベルモデルの方が適合度は上昇した。
- 10) 本節は山村（2010）をもとにしている。
- 11) 最近の大学入学者選抜制度改革に伴い、QCS テストは 2019 年が最後の実施年となった。新制度の概要については、山村（2017）参照。また、改革前の大学入学者選抜制度と QCS テストについては、山村（1996、2002）参照。
- 12) 表 8 を見ていただくとわかると思うが、文部科学省の文書等に出てくる「技能」よりも高次のものを含んでいる点に留意されたい。
- 13) ϕ は 26 の技能には含まれていない。
- 14) 尤度比検定の結果、進学中堅校、進学校、いずれの分析でも、個人内、個人間の 2 レベルモデルより 3 レベルモデルの方が適合度は上昇した。
- 15) 通塾日数の影響については、学習意欲への影響のみでなく、成績との関係なども含めて稿を改めて考えたい。
- 16) 分散分析の結果、それぞれの時点における学習意欲の平均値の差は、2 年 2 学期の一般入試と AO 入試の関係以外は統計的に有意となった。

参考文献

- Allen, R., Matters, G., Dudley, R., and Gordon, P., 1992, *A Report on the Scan of the Queensland Senior Curriculum to Identify the Common Elements*, Brisbane, Board of Senior Secondary School Studies Queensland.
- 天野郁夫、1992、「大学入学者選抜論」『IDE 現代の高等教育』338: 5-12。
- 天野郁夫、2006、『大学改革の社会学』玉川大学出版部。
- 荒井克弘編、2000、『学生は高校で何を学んでくるか』大学入試センター研究開発部。
- 荒井克弘、2005、「入試選抜から教育接続へ」荒井克弘・橋本昭彦編『高校と大学の接続－入試選抜から教育接続へ』玉川大学出版部、9-16。
- 荒井克弘、2007、「高校と大学のアーティキュレーション－受験シフトからの脱却」『IDE 現代の高等教育』489: 9-13。
- 荒井克弘、2008、「大学教育制度と秋季入学」平成 20 年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会第 3 回テーマ指定討論会「秋季（9 月）入学と秋季入学者向け入試について」報告資料、2008 年 5 月 27 日。
- 荒井克弘・橋本昭彦編、2005、『高校と大学の接続－試験選抜から教育接続へ』玉川大学出版部。
- 荒井克弘・山村滋、2020、「高大接続とは何か」（放送大学生涯学習支援番組：4 回シリーズ「大学入試をどう考えるのか」（2020 年 5 月～2022 年 3 月放送予定）第 1 回、荒井克弘・山村滋「高大接続とは何か」）。簡単な紹介は、<https://bangumi.ouj.ac.jp/bslife/detail/01B09012.html> を参照のこと。
- 古田真太郎・春日晃章・大坪健太、2020、「中学生の学習時間と学力の関連－1 日の学習時間および家庭学習に着目して」『岐阜大学教育学部研究報告. 自然科学』44: 57-64。
- 池田輝政、2005、「高大接続の諸形態－高大接続の新しい構造・ワシントン州」荒井克弘・橋本昭彦編『高校と大学の接続－入試選抜から教育接続へ』玉川大学出版部、127-38。
- 片瀬一男・葛西耕市、2011、「初年次教育による高校と大学の接続－東北学院大学教養学部の場合」東北学院大学『教育研究所報告集』11: 5-32。
- Matters, G., 1991, *A Design Process for Constructing the Queensland Core Skills Test*, Brisbane, Board of Senior Secondary School Studies Queensland.
- 文部科学省、2018、『教育振興基本計画』（2018 年 6 月 15 日閣議決定）。
- 文部科学省、2019、「令和 2 年度大学入学者選抜実施要項」。
- 文部科学省・国立教育政策研究所、2019、『平成 31 年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査報告書－児童生徒一人一人の学力・学習状況に応じた

- 学習指導の改善・充実に向けて 質問紙調査』文部科学省・国立教育政策研究所。
- 田中耕治編、2005、『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房。
- 山村滋、1996、「オーストラリア・クイーンズランド州における大学入学者選抜制度－中等学校側の評価資料の利用システムに焦点を当てて」大学入試センター『研究紀要』25: 41-58。
- 山村滋、2002、「オーストラリア・クイーンズランド州のクイーンズランド・コア・スキルズ・テスト」藤井光昭・柳井晴夫・荒井克弘編『大学入試における総合試験の国際比較－わが国の入試改善に向けて』多賀出版、217-39。
- 山村滋、2010、「高校と大学の接続問題と今後の課題－高校教育の現状および大学に必要な技能の分析を通して」『教育学研究』77(2): 157-70。
- 山村滋、2017、「知識基盤社会の高大接続システム－新学習指導要領の背景にある世界的動向に照らして」『教育制度学研究』24: 19-32。
- 山村滋、2020a、『高校生の学習行動に関する調査研究－第2次高校生学習行動パネル調査報告書』大学入試センター。
- 山村滋、2020b、「大学入試は学習誘因となるか」中村高康編『大学入試がわかる本－改革を議論するための基礎知識』岩波書店、215-32。
- 山村滋、2021、「高大接続の実相と課題」名古屋大学高等教育研究センター第195回招聘セミナー・第17回アドミッション担当教職員支援セミナー報告資料、2021年7月15日、オンライン開催。
- 山村滋・濱中淳子・立脇洋介、2019、『大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか－首都圏10校パネル調査による実証分析』ミネルヴァ書房。
- 山村滋・鈴木規夫・濱中淳子・佐藤智美、2009、『学生の学習状況からみる高大接続問題』大学入試センター研究開発部。

調査一覧

① 「学生調査 1999」

この調査は、1999 年度に大学入試センター試験を利用した大学の 951 学部からランダムに抽出した 400 学部の 2 年生、各 100 人を対象とした「高校の科目履修に関する調査」である。本調査は 1999 年 5 月に実施した。387 学部から 32,425 人の有効回答を回収した。荒井（2000）を参照のこと。

② 「学生調査 2006」

この調査は、2006 年 10 月に実施した「高校の科目履修と進路設計等に関する調査」である。2006 年度時点で設置されている全国の大学・学部のなかからランダムに抽出した 600 学部の大学 1 年生各 100 名を対象とした。476 学部より、35,662 名分の有効回答を回収した。山村ほか（2009）を参照のこと。

③ 「第 1 次高校生学習行動パネル調査」（略称「第 1 次」）

この調査は、埼玉県と千葉県 の公立高校の進学中堅校 6 校 2012 年度入学生を 3 年間追跡するパネル調査である。比較のために第 2 回（1 年 3 学期）調査より進学校 4 校の生徒も対象にした。調査は 3 年間で進学中堅校については計 5 回、進学校については計 4 回実施した。山村ほか（2019）を参照のこと。

④ 「第 2 次高校生学習行動パネル調査」（略称「第 2 次」）

この調査は、2016 年度入学の公立高校 1 年生を対象として、2016 年度－2018 年度にかけて、各年度の 2 学期に計 3 回実施した。「第 1 次」の知見が首都圏以外でも妥当か否かの検証を大きな目的のひとつとしたパネル調査である。対象は、関西の大都市圏（京都市）と首都圏（神奈川、埼玉）、および地方都市（静岡、富山）の進学中堅校 8 校、進学校 9 校である。山村（2020a）を参照のこと

⑤ 「高等学校の教育課程編成方針等についての調査」（略称「教務主任調査 2018」）

この調査は、全国の高等学校・中等教育学校の 10 パーセントを単純ランダムサンプリングによって抽出した学校が対象である。調査は 2018 年 11 月に実施した。調査対象の抽出にあたっては大学入試センターが毎年作成している「高等学校等データ」の平成 30（2018）年版を用いた。この一覧にある 4,960 校から 10%にあたる 496 校を抽出した。408 校（408/496=82.3%）から回答が得られた。

共通試験の課題と今後への期待

－英語民間試験導入施策の頓挫を中心に－

大塚 雄 作

＜要 旨＞

今般の高大接続改革において、共通試験は二つの大きな改革が企図されてきていた。一つは、英語試験に英語民間試験を活用するということであり、もう一つは、国語と数学Ⅰ、数学Ⅰ・Aにおいて記述式問題を導入するということであった。しかし、その新しい共通試験の本番が予定されている2020年度を目前に、文部科学大臣から、2019年11月1日に英語民間試験の活用に関して、続いて、12月17日に記述式問題の導入について、それぞれ見送られることが通達された。

本論では、高大接続改革の経緯を整理すると共に、英語民間試験や記述式問題の共通試験への導入がどのようにして決められてきたかについて概観し、今回の破綻が導かれたと思われる要因として、専門的な見地から十分な議論がなされなかったことを示した。共通試験の課題は、それらの二つの課題のみならず、マークシート形式問題の改善、受験生の多様化への対応、CBT (computer based testing) の導入に関する課題などが残されており、今後、専門的な見地から十分な研究が積み重ねられることが肝要であることを論じた。

1. はじめに

名古屋大学高等教育研究センター (CSHE) 主催の第169回招聘セミナー・第12回アドミッション担当教職員支援セミナーにおいて、「大学入試センター試験の課題とポスト新入試への期待」と題して講演させていただいたのは、2019年7月4日のことであった。その時の概要は、CSHEのWebページに掲載されている¹⁾。

京都大学・名誉教授

その講演の冒頭に紹介したのは、新たに2020年度(2021年1月実施)から開始される「大学入学共通テスト」(新テスト)の種々の課題を取り上げた報道や記事であった。

まず、2019年6月10日に放映された、NHK西川龍一解説委員による「時論公論」²⁾において、共通試験の枠組における記述式と英語4技能の民間検定試験の利用について、課題を残したまま見切り発車でいいのかと問いかけられていることを紹介した。また、2019年5月2日にWeb配信された、池上彰氏、佐藤優氏と大学入試センター山本廣基理事長の鼎談記事³⁾において、理事長自身が同様の不安を述べていることに触れた。

その後、英語民間試験の導入に関しては、2019年6月18日に、羽藤由美京都工芸繊維大学教授を中心に、南風原朝和東京大学名誉教授、阿部公彦東京大学教授、荒井克弘大学入試センター名誉教授、中村高康東京大学教授らが、英語民間試験の利用中止を求める国会請願を行い、また、2019年7月2日には、新テストの枠組で利用可能な4技能民間検定試験として、大学入試センターの英語成績提供システムへの参加が決まっていたTOEICが離脱することが発表される⁴⁾など、講演直前になって、いろいろな動きが出始めていた。

それにもかかわらず、その時点では、筆者の講演要約⁵⁾に、「新テストの理念自体は一般的には歓迎されている風潮もあるなかで、そのくすぶりが今もって見られるのは、入試関係の多くの専門家がそれぞれの専門的知見から懸念の声を上げてきているにもかかわらず、それがまったく解消されないまま、政治・行政主導の強引な入試改革が進められてきているからに他ならない。本来であれば、その流れを阻止しなければ、渦中に巻き込まれる受験生がさまざまな不利益を被ることになるのは必定であるが、最早、それは至難な状況に至っていると言わざるを得ない。」と記されているように、それがまさに筆者の正直な観測であった。

しかし、現実には、2019年11月1日に、文科大臣より、共通試験の枠組で民間検定試験を利用するための核となる「大学入試英語成績提供システムの導入見送り」が発表されることにより、英語民間試験の共通試験の枠組における活用は「延期」されることになった。その後も、新テストを巡る「炎上」はとどまるどころを知らず、ついに、2019年12月17日に、国語と数学I、数学I・Aに予定されていた記述式問題についても、その導入の見送りが文科大臣より表明されたのである。

この急転直下の「想定外」の歴史的変動が実際に起こったということで、

高大接続改革が終わってしまったわけではない。共通試験に限っても、現時点では、英語民間試験と記述式問題の共通試験への導入が見送られたということのみで、大学入試センター（センター）から発表されている「大学入学共通テスト出題教科・科目の出題方法等」、「大学入学共通テスト問題作成方針」など⁶⁾、試験全体のバランスを踏まえて見直すべき事項は多々残されている。

そこで、次なる高大接続改革、共通試験改革の議論の糧にすべく、この誌面を借りて、特に、英語の民間資格・検定試験の共通試験への導入をめぐる、それに関わる流れを改めて整理してみることを通して、筆者なりに「ポスト新入試への期待」の部分の再考を試みることにしたい。

2. 高大接続改革の全般的な流れ

2.1 答申から改革実行への流れと検証

現在の共通試験は、大学共通第1次学力試験（共通1次）の導入を原点としていると言ってよいだろう。共通1次は、1971年の中央教育審議会（中教審）四十六年答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」（46答申）に従って、1年の延期も含めて、8年の準備期間を経て開始されている。このように、大学入試の改変は、その時期における時代的背景、社会的背景に即して、国レベルの中教審などの議論に基づいて出された答申等に依拠して実施されてきている。

「46答申」から2008年の「学士課程教育の構築に向けて」（学士課程答申）前後にかけての大学入試に関わる変遷については、高大接続特別部会第2回会議配付資料「大学入学者選抜の変遷について」⁷⁾にわかりやすくまとめられている。それに依ると、その間、10年前後ごとに大学入試の改善に関わる答申が出されてきていることがわかる。

1985年の臨時教育審議会第一次答申（臨教審一次答申）に基づき、1990年1月より共通1次が大学入試センター試験（センター試験）に衣替えしている。

また、1999年の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」では、当時はまだ「高大接続」という言葉は使われていないが、適切な高大接続につながる大学入試のあり方に関わる基本的な考えがまとめられており、「入学者受入方針（アドミッション・ポリシー）」や「アドミッション・オフィス入試（AO入試）」という言葉が盛り込まれている。

それを受けて、その翌年、大学審（1987～2001）において、「大学入試の改善について」（改善答申 2000）がまとめられ、大学入試において「外部民間試験」を活用することなど、今般の高大接続改革の議論で再び取り上げられた論点の多くが既に記されている。

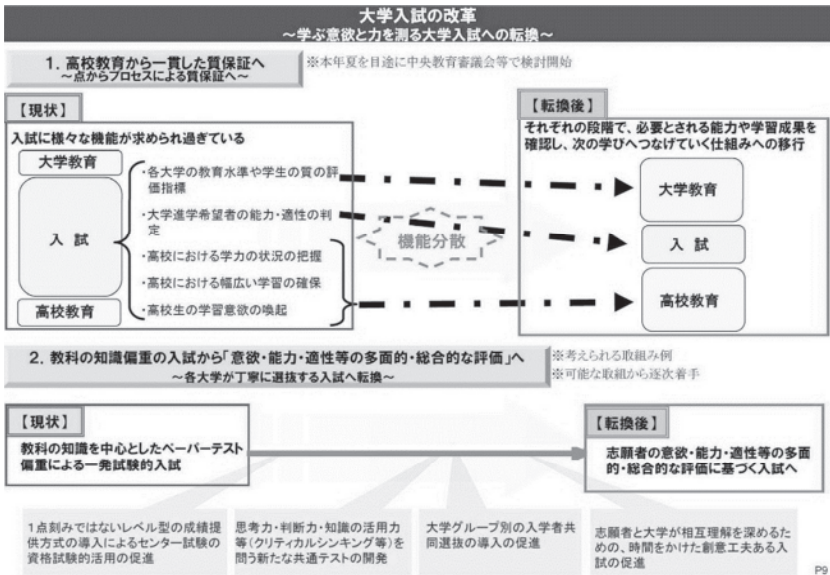
「再び取り上げられた」ということは、その答申後に実現されなかったということである。センター試験における英語リスニング試験、過年度成績の利用可能制度、受験生への試験結果のフィードバックなどの導入、個別入試における AO 入試の普及などいくつかの事項は、この改善答申後に実現されている。しかし、「評価尺度の多元化の推進」、「受験機会の複数化」、「公平性についての考え方の見直し」など、実現に至っていない事項が多く残されていた（大塚 2018）。

実際に、今般の高大接続改革に関わる会議でも、この「改善答申」で具体的に提言された課題が実現していないことを憂える発言を何度となく聞かされた。だが、何故、それらが実現できなかったかという事の裏付けについての言及はなく、実現されないのは関係者の怠慢というニュアンスが感じられ、叱咤激励の意図であろうとは思いつつも個人的には違和感を覚えたものである。しかし、今般の改革でもそれらの課題の多くが実現されないまま、同じように残されてしまっている所以は、そのときにそれらが解決されなかった原因を検討することなく、「やる」という結論先にありきの議論に終始してきてしまったことにあるのではないかと思われる。

例えば、「改善答申」において強調されていた入試に関わる「意識改革」という点については、大学入試センター主催で 2014 年に行われた「大学入試の日本的風土は変えられるか」⁸⁾ をテーマとするシンポジウムにおいても議論されている。そこには、文科省の高大接続改革担当者をはじめ、大学入試に関わる多くの方に参加していただいたものの、その後、大学入試の背景となる制度や風土の変革についてはほとんど議論が深められず、いきなり試験の内容や方法に焦点が当てられてしまったところに、今般の改革が頓挫するに至った一つの要因があると思われる。

2.2 大学改革実行プランから高大接続答申へ

今般の大学入試改革は、直接的には、2012 年に議論の俎上に載せられたと言える。まず、2012 年 6 月 5 日に、文科省高等教育局高等教育企画課より、「大学改革実行プラン」なるものが発表されている。その「大学入試の改革」に関する部分のポンチ絵（図 1）を提示しておく。



出所：(https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afieldfile/2012/06/05/1312798_01_3.pdf, 2020.1.15)

図1 大学入試の改革

このポンチ絵には、現状認識として、「入試にさまざまな機能が求められ過ぎている」とあり、入試は「機能分散」させて、「大学進学希望者の能力・適性の判定」に絞ることが提案されていることが注目される。

この共通試験の単純化志向は、2012年1月に起きた、地歴公民の問題冊子の配布ミスが、センターとしても当時は重大な課題となっており、社会的にもセンター試験の軽量化・単純化が意識されていたことの一つの表れではないかとも推察されるが、いずれにしても、この課題は大規模共通試験において常に意識しておくべき原点の一つであろう。

もう一点、「教科の知識偏重の入試から「意欲・能力・適性等の多面的・総合的な評価」へ」という、上記の「改善答申」から現行の入試改革に至るまで取り上げられ続けてきた懸案事項が、ここでも取り上げられていることが見て取れる。ただしここでは、共通試験に関しては、「センター試験の資格試験の活用の促進」と記されるにとどまり、共通試験よりも個別試

験の改革に焦点が当てられていたものと思われる。

この流れを受けて、2012年8月28日に、平野博文文科大臣より、「大学入学者選抜の改善をはじめとする高等学校教育と大学教育の円滑な接続と連携の強化のための方策について」が中央教育審議会（中教審）に諮問され、本格的に、大学入試についての議論が積み重ねられるに至っている（大塚 2018、荒井 2019）。諮問直後に中教審の下に設置された、安西祐一郎中教審会長を座長とする「高大接続特別部会」では、その後に出された「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）」（2013年10月31日）なども踏まえて、2012年9月28日～2014年10月24日に計21回の審議が積み重ねられている。そして、最終的には中教審答申「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～」（高大接続答申 2014年12月22日）が出され、それが、今般の大学入試改革の直接的基点となっている。

2.3 高大接続システム改革会議から新テスト実施方針公表まで

その「高大接続答申」を実行に移していくために、2015年1月16日に文科省より「高大接続改革実行プラン」が公表され、それに基づいて「高大接続システム改革会議」が設置された。その会議は、2015年3月5日～2016年3月25日に、計14回の議論が積み重ねられ、2016年3月31日に「最終報告」が公表されている。

その後2016年度に入って、入試改革の具体化に関する議論は非公開とされた。その折の高大接続改革の検討・推進体制については、2016年4月28日に報道発表⁹⁾されている。

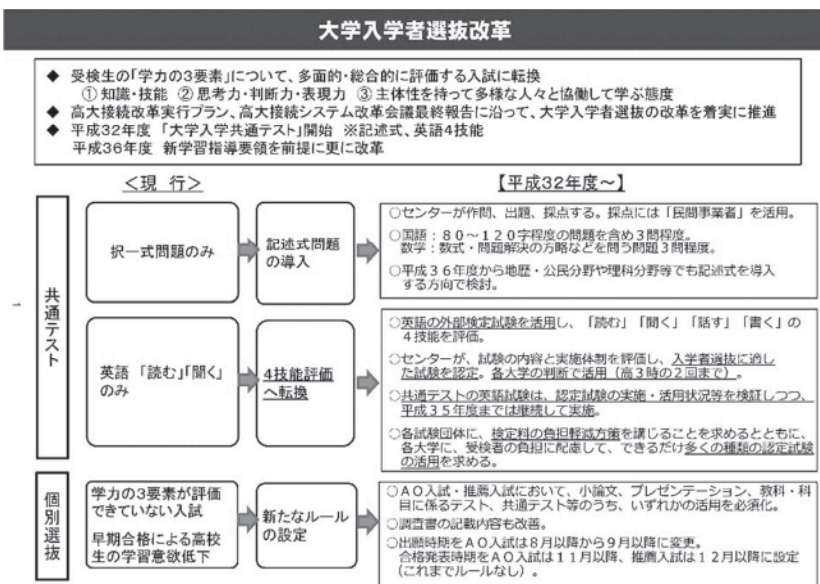
その中心となる組織体は、リーダーを安西祐一郎文部科学省顧問、副リーダーを鈴木寛文部科学大臣補佐官とする「文部科学省改革推進本部・高大接続改革チーム」（改革チーム）であり、文部科学事務次官以下の文科省の主だったメンバー、二つの新テストの検討・準備グループの主査、「大学入学者選抜方法の改善に関する協議」の座長等を構成員とし、大学入試センターがオブザーバーとして位置づけられている。

共通試験に関しては、改革チームの下、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）に関する検討・準備グループ」が設置され、岡本和夫大学評価・学位授与機構理事を主査とする9名の委員で構成されることが、その「報

道発表」に示されている。その構成を見ると、教育測定やテストに関する専門家が委員として含まれていないということが、今般の共通試験に関わる改革の混乱を招いた一つの要因になっているものと思われることに、敢えて言及しておくこととしたい。

なお、当初、非公開とされてきた検討・準備グループ等の議事録、配付資料等は、遅ればせながら2019年12月24日に、文科省のWebページに公開されている¹⁰⁾。ただし、その上位の改革チームでどのような議論があったのか、また会議がどのように開かれていたのかは、今なお不明である。

いずれにしても、それらの議論に基づいて、2017年7月13日に文科省から「高大接続改革の実施方針等の策定について」が公表されることになる。そのうちの大学入学者選抜改革の概要を示したものが図2である。



出所：(http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1388131.htm)

図2 大学入学者選抜改革

2016年4月以降、1年あまりの密室で行われていた議論の結果、「実施方針」でいきなり示されたのが、共通試験の枠組における「英語民間資格・検定試験の活用」ということであった。高大接続システム改革会議の最終報告では検討すべき課題の一つとされていたが、突然、共通試験の枠組に組み込まれたということも、今般の混乱の一つの要因として覚えておきたいポイントである。その他、「条件付き記述式」問題の導入は「最終報告」で明記されていたが、それが具体的に国語と数学で導入ということもこの「実施方針」で明記されることになった。

その後の2年間は、この実施方針に従って、高校、大学、大学入試センター、民間試験団体等が、実施に向けての準備を開始することになるが、以下では、英語民間試験導入に関わる件を中心にその経緯を整理しておくことにしたい。

3. 英語4技能民間試験の共通試験への導入に関わる経緯

英語の民間検定試験の大学入試の活用に関する動向については、実に有用なWebサイトがある。大橋穰二氏の『〈みんなで使おう〉入試関連資料』というサイトである¹¹⁾。このサイトは、Web上に公表された英語入試改革、全体の入試改革に関わる記事や公文書などのリンクが日時順に並べられており、それを辿ることによって、入試の英語試験に関わる動向を中心にここ10年ほどの動きを追うことができる。

また、2018年6月5日に発刊された南風原朝和編「検証 迷走する英語入試—スピーキング導入と民間委託（岩波ブックレット No.984）」では、その巻末に、英語入試改革と入試改革全体の流れ（2012年6月5日の大学改革実行から、2018年3月30日の国大協の「大学入学共通テストの枠組みにおける英語認定試験及び記述式問題の活用に関するガイドライン（国大協ガイドライン）」の公表まで）が内容の抜粋も含めてわかりやすくまとめられている。

さらに、2019年11月28日付けで公開されている国立国会図書館調査及び立法考査局文教科学技術調査室のローラー・ミカ主幹がまとめた「大学入試改革の動向」¹²⁾では、共通試験の変遷、今般の大学改革の議論の推移と共に、直近の2019年11月1日の文科大臣の英語民間試験活用の延期の発表に至るまでの動きがまとめられており、併せて参照されたい。

3.1 英語民間試験活用に関わる検討経緯

3.1.1 英語民間試験活用の提案初期

英語入試改革に関わる上記の『入試関連資料』サイトのリストの中で、時間的に最初に取り上げられている資料は、2002年7月12日に文科省から出されている「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想—英語力・国語力増進プラン—¹³⁾となっている。その構想の中に、「入試等の改善」という項がたてられており、そこには、高校入試、大学入試等、広い範囲で外部試験の活用ということが提案されている。これは、2000年の大学審「改善答申」を受けてなされたものと思われる。

なお、上記提案には、リスニングテストに関して、「2006」という実施目標年度が具体的に記されており、2002年度の時点ではその実施に関しての何らかの見通しがあったのではないかと想像される。リスニングテストのフィジビリティ実験等は、共通1次開始直後の1980年頃から始まっており、それが実現した2006年までにほぼ四半世紀の時を要している。その壁を打ち破ったのは、ICプレーヤーという試験媒体（試験メディア）の出現であった。一つの入試形態の導入にそれだけの時間がかかるということが、まさに、大学入試、とりわけ、共通試験ならではの難しさを物語っているように。

その後、2010年11月18日～2011年6月30日の間、文部科学省「外国語能力の向上に関する検討会」が8回にわたり、吉田研作座長の下に開催され、その議論は「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」¹⁴⁾にまとめられている。そこでは、「提言5. グローバル社会に対応した大学入試となるよう改善を図る。」において、「学習指導要領に準拠して「聞くこと」「読むこと」といった受容技能だけでなく、「話すこと」「書くこと」といった発表技能も含めた4技能をバランスよく問うよう、入試問題を改善する必要がある。」とされ、一部の大学で行われている「AO入試においてTOEFL、TOEIC等の外部検定試験のスコアを所持していることを条件に外国語の試験を免除している」といった「取組をさらに進めることが必要」と提言されている。

その後、2012年からの高大接続改革の流れに並行して、英語の入試に関わる民間検定試験活用の要請が、自由民主党教育再生実行本部「成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言」（2013年4月8日）、公益社団法人経済同友会「実用的な英語力を問う大学入試の実現を～初等・中等教育の英語教育改革との接続と国際標準化～」(2013年4月22日)、教育再生実

行会議「これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）」（2013年5月28日）などに一貫して盛り込まれていった。

それに対して、外国語教育メディア学会（LET）、全国英語教育学会（JASELE）、大学英語教育学会（JACET）の3学会から「教育再生実行会議で提案された大学入試制度（英語）の改革案について（京都アピール）」（2013年9月17日）が出され、高校教育への影響を十分考慮すると共に、科学的な実証を踏まえた公平性・実用性（費用を含む）等のバランスに留意することなどがアピールされている。ただし、この種のアピールは、直接的には文科省の動きには表面的には取り入れられた形跡は認められない。

教育再生実行会議第三次提言等を踏まえて、文科省から、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（2013年12月13日）が出され、世界から多くの人々が集う東京オリンピックが開催される2020年を見据えて、具体的施策を進めることが打ち出された。その具体化に向けて、「英語教育の在り方に関する有識者会議」が立ち上げられ、2014年2月26日～2014年9月26日に9回の会合が開かれている。その有識者会議の最終報告として、「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」（2014年9月26日）が出されている。そこでは、大学入試に関わって、「4技能のコミュニケーション能力が適切に評価されること」、「アドミッション・ポリシーとの整合性を図ることを前提に、4技能を測定する資格・検定試験の更なる活用促進」、「学校、テスト理論等の専門家、資格・検定試験の関係団体等からなる協議会の設置」、「適切な資格・検定試験の情報提供、指針づくりなどへの早急の対応」などが提言されている。

その後、実際に、その提言に取り上げられた「協議会」が設置されているが、上記の有識者会議においてさまざまな課題を指摘している、言語教育の専門家の天津由紀雄委員は、「協議会」の委員には何故か選出されていない。

3.1.2 英語民間試験活用促進に関する連絡協議会

その「英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会（協議会）」は、2014年12月2日から2016年3月25日の間に年2回ずつの会合が持たれている。その間、2015年3月17日には、「英語の資格・検定試験の活用促進に関する行動指針（案）」が発信されている。そこでは、英語4技能の民間試験を活用する際の、高校、

大学等の学校、及び、試験団体のそれぞれの行動指針が示されており、目的に応じた公正な試験の実施と結果の活用の実現が期待されている。少なくとも、ここでは、共通試験の枠組での英語民間試験の活用は想定されていない。しかし、この「行動指針（案）」の「(案)」が取れた「行動指針」は、何故か出されないまま推移した。

筆者は、この「協議会」の最初の2年間の委員の一人であり、その議事録に掲載されている発言は以下のような趣旨のものであった¹⁵⁾。

◇2014年12月12日

- ・各種の英語民間試験の対応づけは、測定の目的が同一でない場合は困難であること。
- ・各種試験の対照表ができたとすると、試験の淘汰が起こる可能性のあること。
- ・得点は誤差を含むことから、得点の1対1対応は困難であり、特に中位の対応関係は難しいこと。
- ・高得点者は安定的という結果もあることから、一芸入試的に利用する可能性はあるということ。

◇2015年9月29日

- ・アドミッション・ポリシーに応じた個別試験での民間試験の活用を促進する体制作りが肝要であること。
- ・個別試験での活用を想定した共通試験での英語試験のあり方を検討すべきこと（場合によっては、筆記試験のみに軽量化することも含めて）。
- ・その際に、高校教育への波及効果を慎重に検討しつつ、個別試験と共通試験の役割分担を考えていくべきこと。
- ・スピーキングやライティングなどのパフォーマンス型試験の採点のミスは不可避のことであり、公正性という観点から、調査や資格試験と選抜試験との違いを加味した検討が求められること。
- ・少なくとも、パフォーマンス型試験を導入するのであれば、入試のスケジュールに余裕をもたせるなどの制度的な変更が求められること。
- ・各種民間試験の成績を各大学で利用するための処理システムを構築することが必要となること。
- ・各アドミッション・ポリシーにどの試験が適格的かを判断できるような民間試験団体からの情報発信が求められること。

◇2016年3月25日

- ・民間試験の受検料を払えない家庭も少なくないという声もあり、各民間試験団体で、受検料を抑える必要があること。
- ・4技能試験を大規模で実現するための研究開発費など、大きなコストが発生することであり、それをどう支援するかという方策をあらかじめ明らかにする必要があること。
- ・試験にあれもこれも入れ込むことによって、英語の苦手意識をさらに強める可能性もあり、その影響部分についても常にフォローアップする必要があること。

振り返ってみると、委員会での一委員の発言が、全体の議論の流れを変えるには無力であったと忸怩たる思いがこみ上げてくるが、これが筆者の新テストに関わる公的な発言の最後となった。2016年4月からは、筆者は、新テスト関係の公的会議には、入試改善に関わるべき大学入試センターの試験・研究統括官でありながら、何故かまったく委員として参加することはなくなった。

3.2 共通テストへの英語民間試験の導入

先に見たように、2016年度に入って、高大接続改革関係の文科省の主立った会議は非公開となったが、その議論の結果については、文科省より、2016年8月と、2017年5月に「高大接続改革の進捗状況」（進捗状況）によって公表されている。

高大接続システム改革会議の最終報告では「英語4技能試験に関しては、2020年度からの導入可能性を探る」と記載されていたが、2016年8月31日の「進捗状況」では、「4技能評価の実現のためには、日程や体制等の観点から、民間の資格・検定試験を積極的に活用する必要。」と、共通試験の枠組において民間試験を利用することが初めて記された。さらに、「英語の4技能評価を着実に推進するため」、「将来的には、受検料負担に配慮しつつ、関係者の意見を踏まえながら、資格・検定試験の活用のみにより英語4技能を評価することを目指すこと。」が明記されている。民間試験「のみ」で英語4技能を評価することを目指すということである。また、「当面は、資格・検定試験の状況を見定めつつ、センターにおいて英語の試験（リーディング、リスニング）を実施し、認定した資格・検定試験の2技能（ライティング、スピーキング）の結果と共通テストの結果を組合せ、評価する

ことなども併せて実施すること。」と、共通試験の英語の試験と民間試験の結果を組み合わせる可能性についても提言されている。

さらに、2017年5月16日に改めて「進捗状況」が公表され、そこに明確に、「高等学校学習指導要領における英語教育の抜本改革を踏まえ、大学入学者選抜においても、「読む」「聞く」「話す」「書く」の4技能を適切に評価するため、共通テストの枠組みにおいて、現に民間事業者等により広く実施され、一定の評価が定着している資格・検定試験を活用する。」と記された。さらに、具体的に、「センターは、受検者の負担、高等学校教育への影響等を考慮し、高校3年の4月～12月の間の2回までの試験結果を各大学に送付することとする。」ことが明記され、「平成32年度以降、共通テストの英語試験を実施しない」案と「平成35年度までは共通テストの英語試験を実施し、各大学の判断で共通テストと認定試験のいずれか、又は双方を選択利用することを可能とする」という趣旨の2案が示された。方向性としては、共通試験における英語試験は廃止し、英語は民間試験を利用していくということがここで初めて表明されたことになる。

なお、「2回」ということは、資格検定試験を2回まで受けられるということではなく、受けようと思えば何度でも受検可能であり、あらかじめ申請した「2回」のみの成績が大学に提供されるということである。そのような制約が付けられたとしても、選抜試験に利用される場合には、準備のために何度も受検する高校生も増えることになり、結局、「受験者の負担、高等学校教育への影響等」に関して十分な機能を果たすとは言い難い。その他、さまざまな課題が残された提案であることは、2018年6月5日に出版された岩波ブックレット「検証 迷走する英語入試—スピーキング導入と民間委託」（南風原朝和・編）に的確に取り上げられている。

その公表された「進捗状況」に対して、パブリックコメントなども収集されたが、そこにも反対意見がそれなりに含まれていた。例えば、日本テスト学会（理事長：繁榊算男）は、2017年6月13日に、パブリックコメントを提出したことをWeb上で公開している¹⁶⁾。テスト学会からは、共通試験への記述式の導入、共通テストでの英語試験の廃止方針と民間資格・検定試験の導入に関して、少なくとも事前に、実証的・専門的な検討を経て確定するようにと訴えている。このような実証的検討を踏まえた改革は、テスト学会のみならず、大学などからも訴えられていたことであるが、そのために必要とされる日程変更などは全く行われず、テスト学会などの声明なども含めて、それらの反論は「反対のための反対」であるとしか

「後ろ向き」といったレッテルを貼ることで、今にして振り返ってみても、まったく相手にされなかったという感が強い。

結局、内容的にはほとんど変更されることなく、2017年7月13日に、文科省より「高大接続改革の実施方針等の策定」が発表され、そこで、上記の英語試験の方法がほぼそのまま確定することになった。なお、2案出されていた点については、平成35年度までは共通テストの英語試験を併用していく案が採用された。

この「実施方針」を受けて、2017年11月8日に、大学入試センター（センター）から、民間試験の成績を受験する大学に提供するための「大学入試英語成績提供システム（成績提供システム）」と、民間試験がそれに参加するための参加要件が公表されている。「成績提供システム」は、センターから受験生に対して「共通ID」を発行し、それをキーに、受験生があらかじめ申請して高校3年時に受検する2回の民間試験の得点を、その受験生が出願する大学に提供するシステムである。なお、「実施方針」では、共通試験の枠組において利用できる民間試験はセンターが認定することとされており、「認定試験」と呼ばれていたが、センターは、試験を認定する権限をもつ組織ではないため、「成績提供システム」に参加可能と判定された試験ということで、「参加試験」と呼ぶとしている。ここでは、基本的に、後者の呼び方を採用する。

さらに、「実施方針」では、「国」は、各民間試験の得点をCEFR（Common European Framework of Reference for Languages：ヨーロッパ言語共通参照枠）の6段階別成績表示に対応づけることとされており、そのことも含めて、「平成29年度英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会」が再び開催され、その下に、「英語の資格・検定試験とCEFRとの対応関係に関する作業部会」が設置された。「連絡協議会」では、情報提供のためのWebサイト「英語4技能試験情報サイト」（<http://4skills.jp/>）を構成し、大学入試に関する情報も随時掲載されており、CEFRとの対照表¹⁷⁾も掲載されている。

なお、そのサイトでは年度ごとの対照表を参照することができるが、全体的に、年度を追って、基準が下げられている部分のあることにも留意しておくことが肝要と思われる。異なる民間試験の対照表が公表されることになると、容易に高いランクの成績を獲得できるように基準を下げるダンピングが起こる（根岸 2015、羽藤 2018）ことが、既に、対照表の推移にも表れ始めているように思われる。

3.3 国大協と各大学の動き

これらの動きを受けて、2017年11月10日に、国立大学協会（国大協）が、「平成32年度以降の国立大学の入学者選抜制度 一国立大学協会の基本方針」を公表し、英語の民間試験に関しては、「国立大学としては、新テストの枠組みにおける5教科7科目の位置づけとして認定試験を「一般選抜」の全受験生に課すとともに、平成35年度までは、センターの新テストにおいて実施される英語試験を併せて課すこととし、それらの結果を入学者選抜に活用する。」（この「認定試験」は「参加試験」を意味する）とし、受験生に、民間試験と共通試験の両者を併せて課すこととした。ただし、民間試験の成績の活用方法については、追って「ガイドライン」を示すとされた。

これを追って、2017年12月5日に、公立大学協会が「「共通テスト」の英語試験に係る認定試験等の利用の考え方」を公表した。そこでは、基本的に、参加試験の利用方法は各大学の判断に従うものとしたが、国公立大学の共通枠組として、「分離分割方式の入試を採用していることを踏まえ、受験生の混乱を最小限に収めるためには、国公立大学共通の対応として、共通テストと認定試験の双方を利用することが望ましい。」とされている。

2018年3月30日に、国大協から「大学入学共通テストの枠組みにおける英語認定試験及び記述式問題の活用に関するガイドライン」(国大協ガイドライン)が公表された。国大協ガイドラインでも、「認定試験」とされているが、それは、先に示したように成績提供システムへの「参加試験」のことである。

そのガイドラインによれば、成績提供システムに参加が認められた全ての「参加試験」を対象とすることとし、その利用方法に関しては、「一定水準以上の結果を出願資格」、「CEFRによる対照表に基づき、新テストの英語試験得点に加点」の二つの方法が提示され、それらは、各大学・学部等が主体的に定めることとし、その方法については、あらかじめ募集要項等において受験生に対して明示することとされた。

その後、各大学で、それぞれ民間試験をどのように活用するかの検討が行われていった。

例えば、東京大学では、そのためのワーキング・グループ（WG）が構成され、2018年7月14日に、五神真総長より「入学者選抜方法検討WG 答申」が公表され、そこでは、「提案1：認定試験の成績提出を求めない。」、「提案2：十分に納得のいく回答が得られた時点で認定試験の活用可能性

について検討する。」、「提案 3：A2 以上を出願資格とするが、例外を認める余地を残し、可及的速やかに具体的な要件を定める。」などが提案されていた。最終的に、2018 年 9 月 26 日に、「2021 年度東京大学一般入試における出願要件の追加について」が大学より公表され、従来の出願要件に加え、「(1) 大学入試センターによって「大学入試英語成績提供システム」の参加要件を満たすと確認された民間の英語試験の成績（ただし、CEFR の対照表で A2 レベル以上に相当するもの。）」、「(2) CEFR の A2 レベル以上に相当する英語力があると認められることが明記されている調査書等、高等学校による証明書類。」、「(3) 何らかの理由で上記 (1) (2) のいずれも提出できない者は、その事情を明記した理由書。」を提出することとされた。基本的に、「A2」という出願要件を課しながらも、英語民間試験は受けなければそれを根拠にできるし、受けなくても高校が認めればそれでもよいということで、選抜には利用しないということが打ち出された。

各大学の対応はまちまちで、CEFR の段階を得点化して加点する方式や、出願要件とする東大に類似した方式、英語民間試験を採用しない方式もあった。特に、東北大学は、2018 年 12 月 5 日に、「平成 33 年度 (2021 年度) 入試における本学の基本方針について (予告)」を公表し、英語については CEFR の A2 レベルにあることを求めるが、それを英語の民間試験などによって証明する必要はなく、事実上、外部試験は利用しないことを表明した。

また、2018 年 11 月 26 日には、岩手県立大学も、鈴木厚人学長が英語の民間試験を利用しない旨を表明した。公立大学では、その後、愛知県立大学も利用しない旨の決断をしている。私立大学では、慶應義塾大学、津田塾大学などが利用しない旨の表明をした。その他、京都工芸繊維大学も、2019 年 3 月 22 日に、利用しない旨の公表をしている。なお、当初、2021 年度入学者の選抜試験に英語民間試験を利用しないとしていた北海道大学は、2019 年 10 月 4 日に、2022 年度入学者の選抜試験から英語民間試験を利用する方針を発表しているので、英語民間試験を利用しない方針を採る大学のカテゴリーには含められないと思われる。いずれにしても、このように英語民間試験を利用しない大学や、単にミニマム・リクワイアメントとして CEFR の段階を示すのみの大学、単に出願要件のみにとどめる大学などがかなり出たということは、共通試験の枠組において、英語民間試験を利用することのさまざまな課題が解決されていないまま進められていたからと判断するのが妥当であろう。

3.4 英語民間試験に対する不安の噴出

そうした英語民間試験の共通試験への導入に関わる諸課題が解決されないまま、本番の2020年度が近づくとつれ、民間試験導入に反対する声は社会的にも徐々に顕著になり始めた。その代表的なものとして、東京大学高大接続研究開発センターが主催して、2018年2月10日に行われたシンポジウム「大学入学者選抜における英語試験のあり方をめぐって」を挙げるができる。このシンポの内容は、先に紹介した岩波ブックレット「検証 迷走する英語入試」(南風原 2018)に素早くまとめられ、英語民間試験の導入に関わる課題がどこにあるのかを広く社会に普及するのに貢献した。

これに並行して、2018年6月6日の文部科学委員会において、城井崇衆議院議員が、林芳正当時文科大臣に対し、「高大接続改革、特に新しい大学入学共通テストにおける英語の民間試験の利用について」質疑を行っており、国会でもこの頃から入試改革の問題点に関する追及が徐々に広がっていった。

また、高校の現場からの声も社会に発信され始めた。上記の「検証 迷走する英語入試」に、当時、全国高等学校長協会(全高長)の宮本久也会長が、高校教育への影響、経済的・地域的格差などの現場の不安を代弁している。

文科省は、2018年8月28日に、「大学入学共通テストの枠組みで実施する民間の英語資格・検定試験について」を発表している。そこでは、「英語の4技能評価に関する様々な指摘や意見に対応する形で、現在の進捗状況等についてお知らせします」と、不安が噴出していることを認識しつつ、例えば、「高校教育への影響」の不安に対しては、「高等学校学習指導要領は、高等学校において学習する最低限の内容を定めているものであり、各高等学校が設定する英語教育の目標や教育課程は多様であることから、資格・検定試験の難易度が高いことをもって、ただちに学習指導要領との整合性がないとは言えない」(p.11)と民間試験活用の正当性を主張している。

確かに、学習指導要領は、ある程度抽象的な表現にとどめられているし、それに基づいて作られた何種類もの教科書もいろいろなレベルがあって、例えば、語彙という点についても高校での範囲を限定するのは難しい部分もある。しかし、検定試験は、大学受験のみならず、ネイティブのレベルも含んでいて、利用されている単語などもあまり馴染みのないものがかなり使われていることも散見される。そうであれば、高校での週5~6校時程

度の授業時間だけで対応できなくなるであろうことは十分に想像に難くない。文科省の英語民間試験に関するこの公表内容は、教育現場の立場に立っていると言えるだろうかという疑念が頭をもたげてくる。

全高長の Web ページ (<http://zen-koh-choh.jp/index.html>) には、「全高長意見・要望」が掲載されているが、大学入試に関わる要望も出されている中で、英語民間試験に関する要望が形になって出されたのは、2019年7月25日のことであった。その要望書¹⁸⁾では、

- ・生徒が希望する時期や場所で英語民間検定試験を受けられる見通しが依然として立っていない。
- ・都道府県間はもとより、同じ都道府県内でも、受検に対して、地域格差、経済格差があり、それらに対する対応が不十分である。
- ・実施団体ごとの検定試験の周知に計画性がなく、未だに詳細が明確になっていない。学校では、今年度中の生徒への指導、来年度の年間行事計画及び生徒への指導計画が立てられない。
- ・英語民間検定試験の公平、公正に対する不信が払拭されていない。特に、英語民間検定試験の実施方法（公開会場での実施・運営方法、CBTによる実施方法等）について、採点の方式、結果の周知時期、事故対応等の経験・実績のない実施団体があることなどにより、生徒も教員も不安を募らせている。
- ・活用方法を明らかにしていない大学等があり、志望するにあたって不安である。
- ・障害のある受検者への配慮が事業者ごとにまちまちである。

などの6つの課題を取り上げ、文科大臣に対し責任をもって改善するように強い要望が出されている。これらの要望は、新たに出てきたものでは決してなく、むしろ、英語民間試験を活用するために大学入試センターが準備していた「英語成績提供システム」への参加要件を満たしたとされる参加試験が、上記の課題を十分にクリアできていないことが高校現場に認識され、それに基づいて出された要請であるということである。例えば、受検料は低廉であることを求められながらも、共通試験の枠組で試験を行うための試験実施方法の確立などのためのコストを要することで、値上がりすることはあっても受検料を減免するなどの措置が十分にとられているとは言い難い。さらに、具体的な日程や試験会場などについての情報提供が

遅れたりといったことが、高校現場の不安を募らせていったということであろう。

高校側からは、実際にその試験を受けることになる高校生自身が立ち上がり、彼らの不安が行動になって表れ始めるようになった。新テストに関するシンポジウムなどに直接参加して、登壇した文科省の担当者に対して直接質問したり、文科大臣への要望書を送ったり、また、文科省前のデモなどにも参加するといったことがメディアで報道されるようになっていった。そうした高校生の行動に対して、当時の文科大臣であった柴山昌彦大臣の Twitter での抑えつける趣旨の発言が油に火を注いだ部分も少なくなく、社会全般にわたって、共通試験における英語民間試験活用への風当たりは相当に強いものになっていった。

さまざまな課題の指摘に対して、英語民間試験に関しては、高校3年時の4~12月の間に2回と規定されていたのに対して、過年度受験生に対するの措置や、離島、僻地、貧困で多くの受検が難しい受験者等に対する例外的措置が次々に付け加えられていった。しかし、そのことによって、試験そのものが複雑化することにもなり、受験する側の立場からかけ離れていった。その流れのなかで、決定的な効果をもったのが、まさに、2019年10月24日に放映された、英語民間試験を受けるのは「身の丈」に合わせればよいという萩生田文科大臣のBSフジLIVEプライムニュース¹⁹⁾での発言であった。英語民間試験活用の「延期」が文科省から発表されたのは、2019年11月1日のことである。

3.5 英語試験に関わる今後に残された課題

3.5.1 共通テストの英語試験に関わる課題

新たな共通試験の枠組から英語民間試験活用が取り除かれるということで、英語試験のすべての課題が解決したわけではない。しかし、その議論は十分に巻き起こっているわけではなく、センターからは、2019年11月15日に、「大学入試英語成績提供システムの導入延期に伴う令和3年度大学入学者選抜大学入学共通テストの出題方法等について」²⁰⁾が以下のように公表された。

大学入試英語成績提供システムの導入延期に伴う「令和3年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テストの出題教科・科目の出題方法及び大学入学共通テスト問題作成方針について」に関しては、

- ・発音、アクセント、語句整序等を単独で問う問題を出題しないことについては、英語教育の観点から大学入学共通テストの導入を機に改善を図るものであること
- ・今回、英語のリーディングとリスニングの配点を均等にした趣旨は、高等学校学習指導要領が英語4技能のバランス良い育成を目指していることを踏まえたものであることから、変更しないことといたします。

すなわち、筆記試験を4技能のうちの「リーディング」に特化する試験とし、その他の技能に関わる試験問題は出題しないこと、また、筆記試験とリスニング試験の配点は、基本的に100点+100点の均等配分の200点とすることなどが発信されたのである。

しかし、英語民間試験が活用されなくなった場合に、それぞれ、新テストで問う範囲が、「リーディング」と「リスニング」という受容技能に偏ってしまうことは、共通試験の「高等学校の段階における基礎的な学習の達成の程度を判定（令和3年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト実施大綱,2019年6月4日）」という趣旨、また、センターの設置目的にある「大学及び高等学校における教育の振興に資する」という趣旨などには反することになり、それをそのままにしているのかどうかということは、十分な議論を踏まえる必要があることであろう。筆者のセンター試験の問題作成の経験からしても、既に日程的にかなり厳しい時期であることは重々承知の上で、センターはその目的にかなった良質の試験を提供するために全力を尽くすという矜持に期待したいところである。

その議論の際に、踏まえておくべきいくつかの視点をここで改めて確認しておくことにしたい。

まず、共通試験の枠組においては、試験教科としては「外国語」であり、そのうちの一つの科目として「英語」が位置づけられるということである。無論、現時点では、世界共通語と位置づけられる英語に、大学入試の時点で大きな重きがかかることは自然の成り行きであろう。しかし、試験教科「外国語」には、「英語」の他にも「ドイツ語」、「フランス語」、「中国語」、「韓国語」が科目として位置づけられていて、どの言語を選択しても構わないことになっている。英語以外の試験問題は別冊子にまとめられ、出願の際に別冊子の配布希望を申請しておく必要があるが、試験当日に、英語を選ぶことも可能となっている。従って、基本的には、筆記試験の実施方

法は、外国語教科に含まれるすべての科目において共通に決められるべきものであって、一つの科目のみを特別に扱うことは望ましいことではない。他の4科目に関しても、リスニング試験を導入することができれば、筆記試験とリスニングの重み付けに関しても、外国語教科として統一がとれるように動かし得るが、そうでなければ、科目間で残される重みの違いは、再び、「不公平」と言われてしまう余地を与えることになるであろう。現時点では、英語の筆記試験とリスニングとの重み付けに関しては、4技能均等の配点に対する疑義も出されていることもあり、各大学の受験単位ごとのアドミッションポリシーに任せるといって進めることが妥当な措置であろうと思われる。

また、センター試験の外国語科目は、英語も含めて、学習指導要領に従って、4技能を総合的に活用する観点から筆記試験の問題作成が試みられていた。巷間、「筆記試験」＝「リーディング」と勘違いされており、英語民間試験が導入されなくなれば、現行のセンター試験と同じになると思われる節があるが、決してそうではないのである。センターの Web ページに記されているように、発音やアクセントの問題など、高校側などからの評判があまり芳しくないということもあるようであるが、発音やアクセントに敏感になるということは、英語を実用的なレベルのコミュニケーションのツールとするためには不可欠なことでもあり、少なくとも、そういうメッセージを高校生に伝える役割も共通試験には含まれていると思われる。

3.5.2 測定の「妥当性」をめぐって

テストが何を測っているかということは、測定論的には「妥当性 (validity)」という重要な概念に関わる問題である。大規模一斉に実施され、その結果が選抜に利用される我が国の共通試験などでは、実行可能性の観点から、マークシート形式の筆記試験という制約が課せられる状況にあり、そこではスピーキングなどに関わる能力も筆記試験という形において問う問題を開発すべきということになる。センター試験の英語問題に関しては、その点で、試験問題評価委員会の評価などから、筆記試験において4技能に関わる総合的な英語コミュニケーション力を反映する問題として、一定の評価が得られている。ただ、大規模一斉選抜試験という枠組を取っ払えば、例えば、スピーキングはやはりスピーキングさせないと本当の力はわからないという判断も自然と出て来ることである。その点で、測定論的には忠実度 (fidelity) という見方もあって、それは、測定の方法や

内容が、測定すべき構成概念から導かれやすいかどうかの程度を表す概念である。「スピーキング力」という構成概念に関わる測定は、実際に話をさせる手法が「忠実度」が高いと評価されることになる。受験する側からすると、スピーキングの力を測っている試験と言われれば、実際に話す課題が含まれることは納得的であり、いわゆる、「インフォームドコンセント」的な観点からもそれが望まれることは言うまでもないことである。しかし、実際に話す課題の試験による得点が、どのくらいスピーキング力を反映しているかどうかは、確かめてみないとわからないことであり、受験生のテスト不安の程度に依存したり、話すテーマの種類やコミュニケーション相手との関係性などにも依存する可能性もある。さらに、採点者の信頼性 (reliability) の問題は記述式問題同様にパフォーマンス型課題の難しさの宿命として、スピーキングに関するパフォーマンス型試験には相当程度含まれることになることから、どの程度の妥当性が確保できるのかは、見かけだけではなく、学術的見地からの妥当性検証が必要とされることである。外から見える範囲において、英語で話させる課題による得点がスピーキング力を反映していると見えるのは、表面的妥当性 (face validity) と呼ばれていて、そのレベルに終始しては危険であるということは、測定学では常に注意が呼びかけられることでもある。

そのような妥当性検討に基づいて一定の妥当性が確保されていることが保障され、また、教育的にも、より忠実度の高い試験を必要とするという合意が得られるのであれば、その試験を実施するために必要な時間やコストなどの枠組をまずはしっかりと設定していくことが求められることになるだろう。現行の枠組においては、そこに大きな課題があるわけで、必要とする受験単位ごとの個別試験において、必要な時間やコストを割り当てるなどがせいぜい考えられることであり、その意味で、個別試験と共通試験の役割分担がどうあるべきかという観点についての議論も改めて求められていくことになるであろう。

試行調査では、筆記試験はリーディングに特化するということで、長文を含む問題が増えているが、少なくとも、そのような形式が望ましいということであるならば、その形式の下で、4 技能に関わる問題を埋め込んでいくといった工夫も講じていく必要があるのではないかと思われる。

課題は、まだまだ残されているのである。

4. 記述式問題に関わる課題

4.1 システム改革会議の議論

今回のもう一つの大きな出来事は、国語と数学Ⅰ、数学Ⅰ・Aで予定されていた記述式問題の導入が見送られたことである。これも、専門家の多くから反対されていたことであり、英語の民間試験同様に、専門家を排除する形で議論が強引にまとめられてしまった必然の結末であったと言える。

教育再生実行会議第4次提言（2013）には、「記述式」ということは特に触れられていなかったが、高大接続答申（2014）には、記述式問題の導入が記載され、高大接続システム改革会議の最終報告（2016）には、条件付き記述式が、大規模・一斉・選抜試験である共通試験においても可能と、具体的な記載がなされている。しかし、例えば、最後の高大接続システム改革会議（2016年3月25日）の議事録²¹には、委員の南風原朝和氏が次のような発言をしている（下線は筆者に依る）。

【南風原委員】……この1年間で、少しずつ現実的な方向に変化はしてきていると思うのですが、それでも主にテストに関しては、現実との乖離は、いまだ非常に大きいというふうに感じています。……「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」についてですが、……「今後重要となる複数の情報を統合し構造化して新しい考えをまとめる思考・判断の能力や、その過程を表現する能力をよりよく評価するためには、記述式問題を導入することが有効である」……「記述式を導入することにより、高等学校教育においても、習得・活用・探求の学習過程における言語活動等の充実が促され、生徒の能動的な学習をより重視した授業への改善が進むことが期待できる」というふうに、期待、想定されるメリットというのが書かれているわけですが、ここでの乖離というのは、そういう期待、ないしは想定されるメリットと現実に行おうとしていることとの乖離です。……現実に行おうとしていることというのは、単文の記述式である、それから条件付きの記述式である、そして、採点はその条件に適合しているかどうかをチェックするというものであると。悪い言葉で言えば、ちよっと中途半端な記述式ということになるかと思います。国立大学の二次試験などでやっているような本格的なものであれば、先ほどのメリットの最初のもの、思考・判断能力とか表現というものは測れるかもしれませんが、そういうものと、今、実際に行おうとしている条件が合っていれば正解とするという、短い記述式でこういったことが実現できるかという、これはかなり

離れてることだと思うんですね。……それで、この最終報告の中で期待できることとして、今後、実行に向かって実証的・専門的な検討を重ねていくということが数か所に書かれていますので、そこに私は期待したいと思います。ともかくやるんだということでもって、その上で検討するのではなくて、今申し上げたような乖離が十分に埋まって、大丈夫だとなったらやるんだというところを確認して進めていただきたい。一つの大学だけであれば実験的に新しいことをやるということもあるかもしれませんが、全国の大学の選抜に関わる非常に重要なことですので、慎重に進めていただきたいというのが今後に向けての要望です。

教育測定の実証的・専門的な視点から、「最終報告」案に残されている課題の指摘と、それを解決するための「実証的・専門的な検討」の要請がここでも的確になされているが、実際には、共通試験に関する次の段階の検討・準備において、南風原氏のみならず、教育測定の実証的・専門家が外されてしまっており、その検討も十分に行われることなく、「テストと現実との乖離」が埋められないまま進められてしまったことであろう。理論的な支柱がないままの改革実行では、世論の反発が勃発した際にまったく歯止めが利かなくなるということが今般の騒動を経験して一つの教訓にもなるであろう。むしろ、世論の方に理論的支えがある状況では、民間4技能検定試験の活用も記述式も見直しを余儀なくされるのは自然の成り行きであった。

4.2 記述式問題に関する実証的データ

大学入試センターでは、研究開発部を中心に、共通テストのフィージビリティ検証事業が行われており、当初は、報告書は公開されていなかったが、2019年の秋になってようやく、「平成27年度大学入学希望者学力評価テスト（仮称）フィージビリティ検証事業総合報告書（2016年3月刊）」が公開されるに至っている²²⁾。

そこでは、新テストにおける記述式問題を想定した問題が出され、それと同等のマークシート方式の問題も出され、比較可能な形で実施されている。その結果、大規模一斉選抜試験の状況において、記述式問題を入れるメリットはほとんどないことも明らかにされていた。しかし、文科省から修正要請などが入り（p.20の作業過程図などを参照）、結局、非公開の報告書とされて、記述式導入という結論先にありきで、課題について十分な議論は、少なくとも公にはされないままに、翌年から開始された2回の試行

調査に突入してしまっている。

記述式に関しては、逆に、文科省からは、まやかしとしか思えないようなデータが公開され、強引に記述式の必要性を社会に訴えたりもしている。例えば、文科省から2016年8月31日に発表された「高大接続改革の進捗状況について」²³⁾に掲載された「国立大学の二次試験における国語、小論文、総合問題に関する募集人員の概算」の表では、「国立大学の二次試験において、国語、小論文、総合問題のいずれも課さない学部の募集人員は、全体の61.6% (49,487人/80,336人)」ということが強調されている。これによって、国立大学受験生も記述式問題に取り組むことなく入学できてしまうという誤った印象が強調され、共通試験における記述式問題の導入に誘導されている。

しかし、これは、大学の全募集人員に対する、いわゆる「文系」等の限られた募集単位のその割合を示しているのであって、「理系」などでは多くの募集単位で「国語」を個別試験では課していないということを示しているに過ぎない。一方、「理系」では、ある意味で、その領域のコミュニケーションのツールともみなし得る「数学」などでは、一枚の白紙の解答用紙に自由に記述する解答が求められたりもしているのである。あるいは、芸術系の大学や体育系の大学では、記述式の代わりに実技試験などが課されており、国立大学の個別試験では、それぞれのアドミッションポリシーに即して、記述式を含めたパフォーマンス型の試験が含まれているという事実を歪めている可能性が大である。「国語、小論文、総合問題で記述式を課していない」ということであれば、それに対して、「数学で記述式を課していない」といった括りでの統計も示されるべきであり、あるいは逆に、記述式が一切課されていない募集単位がどの程度の割合を占めるのかといった統計が示されるべきであろう。

「文系」・「理系」といった切り分けが妥当かどうか問われるこれからの時代にあって、「理系」の受験生に対して国語の記述式問題を求めるのであれば、「文系」の受験生に対して数学の記述式問題を同時に求める必要があるのではといった議論の資料にはなるであろう。しかし、それは受験生への負担が増えると共に、短い期間での採点が求められる大学入試に関して言えば、その採点の負担を考えれば、あれもこれも記述式で試験をやれということは、むしろ、本格的な記述式問題を大学入試から排除することにもつながりかねないことである。

東北大学の倉元直樹氏・宮本友弘氏を中心とする研究グループでは、大

学入試の試験問題形式を丹念に調べて論文等にまとめており²⁴⁾、こうした実証的データに着実に基づいた議論を積み重ねていくことが、今般の混乱を防止する第一の原則であろうと思われる。

4.3 記述式問題の採点に関わる課題

4.3.1 記述式問題の採点の担当者

共通試験に記述式導入を反対する論者の多くは、決して、記述式がダメと言っているわけではない。むしろ逆に、共通試験に記述式を入れるべきと言う人は、筆者の目からすると、記述式問題の本当の良さがわかっていないのではないかという疑念さえ生じるのである。

試験というのは、誰かがやってくれて、その結果を使えればいいという感覚を多くの人を持っていることは、センターにいて共通試験を実際に担当してみて初めてわかることであった。実際に、筆者自身も大学にいるときはそうであった。であるから、何か問題に齟齬が見出されると、いわゆる重箱の隅をつつくような批判をしたくもなる。しかし、共通試験は、本来、大学が共同して行う入試であり、すべての大学関係者が実施主体でなければならないものである。記述式を導入するのであれば、すべての大学関係者、とりわけ、専門が教科に関わる教員はすべて自主的に採点に臨むというのが大学入試の基本である。もし、そうしたことが実際に課せられたとして、筆者自身もそうであるが、数百程度の答案であったとしても、一貫した採点ができるかどうかは全く自信がないし、大学にいれば、そういう余計な「雑務」を増やしてくれるなというのが本音であろう。しかし、大学入試は、大学の入試であって、まずは、大学教育の視点から、高校教育の範囲という限定はあるものの、「大学の問題」を大学教員が主体的に作成してこそ意味のあるものである（荒井 2018）。

高大接続という視点からすれば、大学入試の実施主体は、大学ばかりでなく、高校もそれに含まれるという構図も描かれよう。実際に、新テストでは、センター内にも、ほとんどの科目それぞれに「試験問題調査官」と称する高校教育関係者が配置されている。現行のセンター試験では、「点検協力者」と称して、問題作成過程の点検という立場で、高校教育の視点からの声を反映させる形態をとっていたが、新テストでは問題作成の過程そのものに高校教育の側も関わる組織設計がされている。このことは、必要に応じて、パフォーマンス型の試験に関しては、大学の教員ばかりでなく、高校の教師も主体的にその実施・採点に関わるべきことを意味している。

記述式（英語のライティングを含む）やスピーキングの試験を共通試験で実施するということは、それをセンターがやってくれるというのではなく、大学も高校も、教科・科目に関わるすべての専門家・教師が関わることを意味しているということ、もう少し正面から受け止めていただければというのが、筆者のしばしば感じた思いであった。「共通試験」というからには、そしてそれが、高大接続という流れの中に位置づけられたからには、大学・高校の先生方がすべからく「当事者意識」をもって考えていただく必要があるというのが、今般の入試改革の頓挫を目の当たりにするにつけ、さらに身に染みて感じるところである。

その点で、「記述式はこれからの教育に是非必要だから、自分が問題作成にも関与するし、とりわけ、大変であることが自明の採点には自分自身が率先して担当させていただくので、共通試験に是非記述式を導入してほしい」という当事者意識をもった意見には残念ながら遭遇していない。あくまで他人事であって、例えば、「是非スピーキングの試験をセンターで導入してほしい」という意見を言う先生方に、では、「スピーキング試験の面接官を担当して下さいませ」とお願いした途端に、「それは絶対に止めてほしい」という応答が、ある意味ごく自然に返ってくるというのが現実である。

4.3.2 記述式問題の採点者信頼性

実は、記述式の採点における「採点者信頼性」の問題は、教育評価・測定の領域では古くから実証的なデータも積み重ねられており（池田 1992）、記述式から得られる得点には、採点者に起因する誤差が付け加わることは避けられないことである。得点の誤差は、記述式ばかりでなく、どのような試験においても、問題自身に誤差を誘発する要因が含まれ得るし、また、回答者にケアレスミス等の誤差要因が含まれるのもまた避けられないことであり、誤差を生み出す要因はさまざま潜んでいるのである。その誤差要因をできる限り小さくするために、例えば、試験の方法を厳格に一律にするために、センター試験では分厚い試験監督要領なども作られているわけである。また、採点の際の誤差要因を小さくするために、現行のマークシート方式は、現時点における大規模・一斉共通・選抜試験という枠組においては最善の方法として定着してきたとも言えるのである。

ただ、誤解のないようにしていただきたいのは、マークシート方式では、採点に関わる誤差はまったくないと言えるかということ、それもまた言い過

ぎなのであって、マークシートに塗られたマークの濃淡や消しゴムで消した痕や消しゴムのかすなどの付着など、同じマークシート用紙を2度読み込んで、それらの間に違いが出てくるケースが、センター試験でも350万枚を超えるマークシートの読み込みの中で数千枚オーダーでは発生しているのである。それらは、センターの職員がほぼ総出で、マークシートの原本に当たって人間の目を通しその種の原因を同定し、妥当なマーク結果に訂正するという作業を行っている。その種の、マークシート方式による採点側のミスを取りなくゼロに近いものになるような尽力が、一般には見えないところで行われているのである。

その点で、記述式は、人が採点を行うことでの揺らぎが含まれることは、例えば、学校現場で日頃行われている記述式のテストなどでは、採点されたテストを生徒に返却することによって、その採点結果に採点者と受験者の合意が得られるということをもって確定するといった工夫がなされている。このようなフィードバックのシステムは、イギリスのGCEAなどの共通試験などでもアピールセンターなるものを設置して、採点結果はWeb等を通じて受験生にフィードバックした上で、異議申し立てができる形で組み込まれているという。採点の揺らぎは避けられないことであるが、採点する側と受験する側との合意をもって結着させるというルールをもって、その採点による揺らぎの問題を解消させているのである。

記述式問題は、問題作成側からの問いかけに対する受験者の応答に対して、問題作成側からのフィードバックがなされるという一種の「対話」が行われるところにその重要な意味がある。学校などの授業においては、教師と生徒・学生が学びの場を作っていく中で共有される文脈といったものを拠り所にして、教師の問う意図が生徒にも伝わり、その背景の下に採点が行われ、その結果がフィードバックされることを通して、ある種の「対話」が生じているとみなすこともできるであろう。

その視点からすれば、今般の入試改革論議において、共通試験に記述式を導入するというにどのような意義があるのか甚だ疑問にならざるを得ない。問題作成者と多岐にわたる回答者一人ひとりの間に、問の背景・文脈が共有されるということはほとんど不可能であるからである。そればかりか、共通試験のマークシート方式の採点側の信頼性に関わるレベルを記述式にも適用せざるを得ないことで、厳密かつ複雑な採点基準を構成することになり、また、何重もの点検体制を敷く必要が生じることになる。そこには、大きな労力を投入する必要が生じ、そのために大きなコストと時

間を要することにもなる。

共通試験にそういう記述式を導入することで、入試における記述式の採点方式の「標準」といったものが一般化すると、当然、個別試験にもそのレベルが求められていくことになる。その労力やコスト、時間を個々の大学で負担することは、おそらく多くの大学では耐えられずに、記述式問題は、個別試験からも撤退されていくことになりかねない。やや極論ではあると自覚はしているが、日本の大学入試というのは、そうなりかねないハイステイクスな試験風土にあるということであり、そういった可能性も含めて、より広い視野に立った試験設計を心がけていく必要があるということである。

4.3.3 記述式問題の採点基準

もう一点、記述式問題は、採点基準と合わせて一つの問題となるということと共有しておきたい。同じ問いであったとしても、採点基準によって易しくもなり難しくもなり得る。例えば、「信頼性」、「妥当性」という教育測定におけるテクニカルタームに関して、「教育測定における信頼性と妥当性の概念について論ぜよ。」といった問があるときに、それぞれの意味が的確に書けていればよしとする採点基準もあり得るし、また、信頼性と妥当性の関係についての確に書かれていることを求める採点基準もあり得る。受験対象者がどういう層であるかによって、どちらの採点基準を採用するかが決められていくことになるが、後者になると、おそらくきちんと教育測定を学んでいないと言及し難しいレベルと思われる。このように、同じ問いであっても、採点基準によって難易度が違ってくということと、共通試験ではどのように捉えるべきであるのか、その点の議論は十分になされてきているとは言い難い。言い換えれば、共通試験の広範に広がる多様な学力層の受験生に対して、一律の採点基準を適用することが可能なのかという問題である。そこから生じる課題にどう対応するかということも、共通試験への記述式導入に際しては十分議論を尽くしておく必要があるということである。

実は、上記の「信頼性」と「妥当性」の間には、常識的には思いつきにくい微妙な関係がある。「信頼性」は、得点がどのくらい安定的であるか、何度測定しても同様の結果が出るかということに関わる測定の性質であり、「妥当性」は、得点が何を意味しているか、測ろうとしている特性をどの程度的確に測れているかということであるが、その定義の部分ではわかっ

ていても、その関係性まで言及できる測定リテラシーは、まだまだ十分に行き渡っていないというのが筆者の感覚である。測定値は、信頼性が高いことが、妥当性の高さを確保するためには必要なことであるが、しかし、信頼性を高めることによって、妥当性が低くなってしまうことがあるという、信頼性と妥当性のジレンマについてはおそらくあまり知られていることではないであろう。単に、信頼性を上げさえすれば、妥当性も高くなるといった認識のレベルにとどまるのではないかと思われる。

例えば、上記の南風原朝和氏の「条件付き記述式と新テストのねらいが乖離している」という指摘は、まさに、信頼性と妥当性の関係性を表す指摘である。条件付き記述式というのは、記述にいくつかの条件を課して、その条件に適合しているかをチェックすることで、採点の信頼性を高める工夫の一つとみなすことができるが、そのことによって、そこで得られた得点が、大学教育を受けるにふさわしい能力を反映したものになっているかどうかという観点からすると、むしろ、物足りないものになってしまうということである。信頼性を高めることで、妥当性が低められる場合があるというジレンマは、大学入試を改革していこうとする関係者は基本として是非知っておいてほしいことである。

個別試験での記述式であれば、それぞれの受験単位においてどういう力が求められるかについては、アドミッションポリシーによって明確にされるべきことでもあり、それが一つの「文脈」を構成することになり、その文脈の下で採点基準を定めることができる。しかも、採点に関わる十分な吟味が可能な規模に受験者を絞り込むこともできるので、採点に関わる信頼性も一定のレベルで確保できる。共通試験では、多様な受験生を対象にせざるを得ないので、そのような文脈を共有しきれないということもあり、まさに、条件付き記述式といったレベルに落とし込む必要があるであろうが、そのことで妥当性の観点で齟齬が生じることにもなり、そのレベルであれば、労力的にもコスト的にも、また、日程的にも、選択式で十分に代用できるという判断はむしろ合理的なものであろう。

それなりの分量の論述を求める記述式の問題は、それぞれの教科・科目の専門家であれば、問自体は比較的簡単にいくつもの候補を挙げられるであろうが、対象となる受験者層に見合った採点基準を構成し、しかも、採点の信頼性を確保するための詳細な採点ルールを構成するとすると、択一式の問題を作る以上に非常に労力のかかることであり、それぞれ、試験科目の専門の教員チームで相当の時間をかけないと、入試問題として利用可

能なレベルの問題とすることは困難である。しかも、実際には、その採点基準は、試験を実施した後に変更を余儀なくされることもしばしば起こる。想定外の解答が採点を開始した後に出てきて最初に戻って採点し直さねばならなくなることがあるということは、経験者の口からしばしば聞かれることでもある。だからこそ、それに対応できる規模の個別試験での実施が求められるのである。その個別試験に、共通試験の記述式採点の過度に信頼性を確保するための「標準」が入り込んでしまう流れが作られようとしているのは、記述式問題のよさを知る者としては避けねばならないと思うのは当然のことである。もちろんそれは、いい加減に採点できなくなるということではなく、アドミッションポリシーに即した妥当性の高い試験を目指しているからこそその思いである。

5. 「マークシート問題の改善」の問題点

新テストの導入に際して、今やあまり話題にもならなくなったが、英語民間試験や記述式問題が撤回されて、現実には、受験生に対して一番影響が残ることになる「マークシート問題の改善」ということに関しても、本来、きちんとした議論がさらに積み重ねられるべきことである。

5.1 正解が一つに限られない問題

「マークシート問題の改善（改善方針）」については、高大接続システム改革会議の最終報告（2016）に盛り込まれ、そこで取り上げられた項目がその後の「進捗状況」や「実施方針」等にも引き継がれている。例えば、その中に、「正解が一つに限られない問題とする」といったことがあり、「正しいものをすべて選べ」といった問題として、フィージビリティスタディや試行調査などでも取り入れられた。しかし、「正しいものをすべて選べ」という問いは、見方を変えれば、そこに挙げられている選択肢の一つひとつに対して、○×で回答する問題ということになり、その選択肢数 n によって、 2^n 通りの選択肢から正答を選ぶ問題とみなすことができる。現行のセンター試験においても、3つの選択肢に関して同等の問題が出されており、 $2^3=8$ 通りの選択肢から正しい○×の組み合わせを一つマークさせている。しかし、フィージビリティスタディでは、選択肢が7つの問題なども試されており、これは、 $2^7=128$ 通りの選択肢の中から一つの正解を選ぶ問題となるわけで、案の定、正答率も2.5%に落ち込んで、共通試験とし

ての選抜に資する情報を提供する問題とは言い難いレベルのものであることが報告されている。

この種の問題も、最初から当然わかっていたことであり、柴山直氏が日本経済新聞でその点を詳細に指摘してくれていた（日本経済新聞、2018年1月29日朝刊）にもかかわらず、そうした助言も通じないまま、続く試行調査でも各科目の試験問題に散見されていた。いずれも、基本的に、正答率が低くなる傾向は、当然のことながら結果からは見て取れるものであった。

なお、上記に触れたように、マークシートの読み込みの際に、消しゴムで消した痕と、実際のマークとの濃度差が小さい回答などの読み違いなどの可能性もあり、少なくとも、マークシートの一つの行に複数のマークを許容する「正しいものをすべて選べ」問題は、当面の共通テストでは出題されないと考えてよい判断がなされているものと思われる。なお、現行のセンター試験の3つ程度の2択の組み合わせの8肢択一問題は、実施上の問題は特になくことから、今後も必要に応じて残されるであろうことはお断りしておく。

5.2 社会的文脈などの問題への挿入に関わる課題

マークシートの「改善方針」リストには、他にも、例えば、「複数のテキストや資料を提示し、必要な情報を組み合わせ思考・判断させる」、「学んだ内容を日常生活と結びつけて考えさせる」とか「他の教科・科目や社会との関わりを意識した内容を取り入れる」といったことが取り上げられており、試行調査でも、文章量が増えるなど、与えられた試験時間では受験生が対応しにくくなる要因が増大している。今回の新テストの改訂では、記述式を入れるために、国語で20分、数学I、数学I・Aで10分の試験時間の延長が予定されていたが、その他は試験時間は増えておらず、現状と同じ時間の中で文章量が増えることで、少なくとも、試験時間中に「思考・判断・表現」といったことに相当するような認知プロセスを経る余裕はむしろ減じられる可能性が少なくない。

この点についても、テストの問題作成の専門家が関わっていないことと、その種の問題は、センター試験でも多少なりとも出題されてきているものの、その長短に関する検討も十分になされていないまま出された「改善方針」ではないかと思われる。少なくとも、センター試験においても、地理の地域問題など、地域差が生じる可能性のある問題については、同程度の学力を有するとみなされる受験生において、地域差が生じていないかどう

かといった差異項目機能（DIF：Differential Item Functioning）と呼ばれる観点についても、センターの研究開発部では検討がなされたことがあると聞く。その際には、問題となる差は見出されていないようであるが、そういったセンター研究開発部の裏方的支援は十分に周知されるに至っていないということも今後の一つの課題になるであろう。

なお、この「改善方針」のリストが出された時点で、センター試験問題の統括の役割を担っていた筆者のところには何の相談もなかった。むしろ、発表後に、筆者の方から、いくつかの指摘を新テストの担当者にも伝えてはいたが、ほとんど顧みられることはなく、そのリストが引き続き示され続けたというのが実状である。

複数のテキストや資料が提示され、そこから必要な情報を組み合わせて思考・判断させるという問題は、教育的には意義のある問題であることは疑義をはさむ余地はない。その流れは、状況的学習論などの普及もあって、世界的な流れにもなっていて、PISA などの問題には当たり前に取り入れられているコンセプトである。しかし、PISA などの結果分析においても、センター主催のシンポジウムで ETS の山本兼太郎氏が指摘していたことであるが（大学入試センター入学者選抜研究に関わる調査室 2015）、問題に含まれる文脈によっては、問題と国の交互作用が見られるということであった。つまり、その文脈によって、全体的な力は同等であっても、正解しやすさが異なる文化差・地域差（DIF）があるということである。PISA などの国際調査によって、そのような問題項目と国との交互作用が検出されるということは興味深く意義のあることであるが、しかし、一つの国における共通試験において、文脈に対する慣れの差によって生じる交互作用が残るということは、当然避けるべきことでもある。

センター試験の数学などにおいても、スキーのジャンプなどの状況設定の下に、ジャンプの得点に関する統計の問題が出されたことがあるが、その点検過程においては、そうした具体例を出すことによって、例えば、男女差とか地域差などが生じる可能性がないかどうか、その影響があったとしても十分に小さいものと言えるかどうかといったことが、点検委員会と問題作成委員会の間でやりとりがあった上で最終的な問題として成立しているのである。

また、そのような文脈情報の提供は、問題に含まれる情報量を増やすということであり、その情報量を処理するための時間を受験生に強いることになる。その情報の中には、当然、問題を解くためには不必要な情報も含

まれることになり、それによって、「妥当性」が歪められるということが生じることにもなる。さらに、一つの問題に含まれる情報量の増加によって、所与の試験時間においては問題数を減らさなければならなくなるが、全体として問題数を確保することが難しくなることは、測定論的には、全体の試験得点の「信頼性」を低めることにもつながる。信頼性が低くなるということは、自ずと「妥当性」の確保も難しくなるということである。

さらに、その種の日常的、社会的文脈には、いろいろな要因が関わってくることから、択一式の問題であったとしても、その選択肢の中で唯一の解を定めることが必ずしも容易でなくなるということも生じる。

そうしたさまざまな課題が生じる中で、現行のセンター試験においても、共通試験の問題は、しばしば教育実践の現場で教育利用されているところであり、その際に、生徒たちに親しみのある文脈が提供されることは意義のあることであり、問題を解くために必ずしも必要ではない図や写真、資料などについても、筆者は、バランスを取ってセンター試験の問題に含めることはむしろ推奨していたことでもある。しかし、地域差や慣れの差、受験生の属性による差などの影響があると思われる素材は、センター試験でも、何度となく却下されてきているのである。

もう一点、そうした点検を通過してセンター試験の問題として出題されたとしても、センター試験は、実施後すぐに、問題が公開されるということもあり、また、最近では、受験生がすぐにこんな問題が出たということもSNSを通じて発信するということがあって、想定外の騒動が巻き起こるということも少なくない。例えば、2018年度試験では、ムーミンを素材とする地理の問題が、大きな反響を呼ぶと共に、センターに多数の疑義を訴える問い合わせも寄せられた。問題作成の部会は、正式に寄せられた問題照会に対しては、一つひとつに対応していくことになるが、そこにかかる労力も考慮しておく必要がある。特に、日常性などを持ち込むことによって、さまざまな雑音が含まれることになり、その点についての統制が十分に取れているかといった観点からの問題照会が、専門学会などから寄せられることも少なくなく、その点で、問題の質のレベルをどの程度に担保して問題作成をしていくかということは存外悩ましいことである。ということは、問題作成自体が難しくなるということであり、毎年、違う問題を作らねばならない共通試験の宿命の下、問題作成の担当者には大きな負担にもなりかねないという課題は十分に意識して、そのバランスを取るような配慮が求められるであろう。

6. その他の課題と今後に向けて—結語に代えて

共通試験の改革の経緯を概観し、また、マークシート方式の試験、記述式を含むパフォーマンス型試験の課題などを筆者なりに書き連ねてきた。それによって、改めて今般の入試改革を見返してみると、国レベルの改革は得てしてそうなるのだろうと思うが、さまざまな立場からのそれぞれの思いが集中することによって、一つのことによって多くの目的が詰め込まれてしまい、結局、あちらを立てればこちらが立たずで、その中でやれることを模索する間に、改革の方向性がずれてきてしまっていることが再確認される。

6.1 教育制度の変革と入学試験の変容

本来、大学入試は、大学側の視点から試験を構成していくべきものであるが、新テストは、行政の側が試験の「中味」にアプローチしてしまったことが破綻の大きな要因になっていると思われる。行政側が改革のためになすべきことは、制度等の大きな枠組の部分であるべきである。その枠組みの中で試験の中味をどうするかは、入学者選抜に関わる試験であれば大学の教員が責任をもつべきであるし、あるいは、高校の卒業資格の審査という、海外の主立った共通試験と同様の位置づけにするのであれば、高校側が責任をもつという形もあり得るであろう。いずれにしても、試験の内容については、教育に関わる教員の管轄であろう。

制度的に、例えば、大学入学定員を定めないといったことができれば、当初から言われていた複数回の受験機会などは実現の方向に動き出し得ることであったし、また、記述式にしても、大学の入学時期を5月のゴールデンウィーク明けにするなどの制度変更をすることで、記述式のアピール期間も設定できる可能性もあり、記述式の共通試験への導入も日程的な観点からすれば十分に可能性が高まるということもあったであろう。もちろん、定員が問われなくなることで、大学の淘汰が起こるであろうことは想像に難しくなく、大学の学期開始時期を後ろにずらすことは、大学経営的にも反発が予想されることであり、いずれも簡単に実現することではないと思われる。ただ、そういった制度面の改革なしに、現行の制度、体制、日程のままに、入試だけを改革するということは多くの歪みを生むことになり、大きな混乱を招いたり、今回のような破綻を招くことは必定であったということであろう。

制度面の改革が難しいということを前提として、今後どういう課題を解決していくべきなのかということを考えたときに、とりあえず二つのポイントを挙げておきたい。

6.2 受験生の多様化への対応

一つは、受験生の多様化に対応することが何より喫緊の課題ということである。受験生の多様化と、それによる学力分布の分散の拡大に関しては、内田ほか（2016）に詳しく論じられているが、特に、18歳人口の減少に伴って、経営的にも学力不問入試をせざるを得ない大学も増えており、その流れの中で、学習に向かわせる必要のある層が、自分でも勉強すればなんとかなりそうという、いわゆる自己効力感（self-efficacy）を持たせ得るレベルの試験を提供していくことが、共通試験の一つの使命になってきていると思われる。

共通試験改革の経緯の中でも触れたとおり、当初はその視点が一つの柱であって、発展レベル、基礎レベルという分け方をしていたが、まさにその発想はこの観点からすれば妥当なものであったと思われる。しかし、測定ツールにいろいろな目的を詰め込むことで、測定ツールが破綻するということを今回は目の当たりにしてきている。今回、基礎レベルは、選抜のみならず、教育的に形成的評価のツールとしても利用しようとか、学校教育の指導方針の策定にも役立てようとか、あれもこれも詰め込んだために、選抜試験のツールとしては逆に使えるものではなくなった。現行の「高校生のための学びの基礎診断」という言葉の印象はいい響きをもつにもかかわらず、おそらく現実的には多くの利用は期待できないレベルのものになっているというのが筆者の観測である。そのレベルのものでは、学習に向かわせる必要のある層に、実際に学習に向かわせるには力不足は否めない。むしろ、共通試験の枠組の中で、高校教育で身に付けるべき基礎部分を反映した試験を組み込むべきであろう。それがセンター試験の理念でもある「高等学校の段階における基礎的な学習の達成の程度を判定することを主たる目的」という共通試験の基本的目的にもかなった方向性である。

しかし、大学入学者選抜という観点からすると、基礎部分だけの試験では、多くの大学では選抜のための識別性が十分に担保されないものになりかねない。従って、せめて、発展レベル、基礎レベルのような二つのレベルの共通試験を準備する必要があるであろう。ただ、その二つのレベルの双方を受けねばならないということになると、受験生の立場からすれば

大きな負担にもなり、高校教育のスケジュール的にも厳しいものになりかねない。従って、その多様性に対応するためには、どちらか一つの試験を受ければよいという入試設計が必要とされるであろう。つまり、一方のレベルの試験から、もう一方の試験得点を推定することで、両方の試験を受けたことと同等の機能を果たすようにするのである。そのためには、発展レベルと基礎レベルの科目ごとに共通問題のある程度は含ませておく必要があり、それらの問題項目をアンカーに得点等化の手法を用いて、両方の試験得点を受験生にフィードバックできるようにすれば、両方を受けなければならないという負担は解消できる。ただし、試験は基本的に100点というシーリングがあることから、少なくとも、易しい版から難しい版への等化得点の推定は困難であり、難しい版から易しい版への等化得点の提供に限られることになる。選抜性の高い大学へのチャレンジの場合には、難しい版（現行のセンター試験レベルが想定される）にチャレンジしてもらうということであり、同時に資格試験的に合格可能な大学には、易しい版への等化得点で出願できることになるので負担は増えないということである。これはあくまで、個人的な腹案に過ぎないが、検討する価値はあるというのが筆者の持論である。

等化得点の算出はさまざまな方法が開発されてきているが、完璧という手法があるわけではなく、試行調査などを通じて、社会的に一定の納得が得られる方法を試行錯誤的に研究開発するステップを踏む必要があるであろう。現行のセンター試験の得点調整手法にしても、ある種の社会心理的合意をもって成り立っている部分があり、今の手法が最適とは言えない部分も残されている。それも含めて、得点等化、得点調整の問題は共通試験の重要な入試研究の一懸案事項でもある。

ただし、実行上の問題としては、現行でも、得点調整の際に、自己採点した素点から得点調整後の得点を導ける表を試験終了後1週間程度で受験生に提供することで、受験生は得点調整後の得点をもって大学出願の意思決定ができるので、技術的にはそう難しいことではないと思われる。

どちらのレベルを受験するかは、大学側から指定されることになるが、それは、大学に依存するというよりも、「理系」受験者には古典や地歴公民などの教科目は基礎レベルで十分とすることもできるであろうし、受験単位ごとにアドミッションポリシーに応じて使い分けすることもできよう。そうすることで、大学側の受験科目のレベル設定の仕方によって、大学が序列化されてしまうという心配もある程度は解消し得る。受験生の側に立

てば、チャレンジする大学も受験すれば、滑り止めの大学も受験するということは当然のことであるが、1回の試験で、発展レベル、基礎レベルの両方の試験に対応する大学に併願することもできる。「得点等化」という言わば統計的マジックに対する不安感を一掃することは必ずしも容易でないと思われるが、基礎レベルを利用することで、受験生の学習をある程度引き出せるというニーズは、むしろ多くの大学で待望されるようになっているのではないかと思われる。

6.3 紙筆試験からコンピュータ利用試験への移行を見据えて

もう一点は、学びに利用される媒体（メディア）が変わっていくことへの対応を進める必要があるということである。今の子どもたちは、既に、鉛筆をあまり使わなくなってきていて、筆圧が弱くなっているせいで、使っている鉛筆は4Bなどということも多くなっていると聞く。マークシート方式では、鉛筆は、HB、F、Hでマークするように求めているが、これは、鉛筆の芯の黒鉛の粉が擦れて、マークシートに汚れが付くことを最小限にとどめるために必要とされていることである。しかし、4Bなどが当たり前の鉛筆になってしまうと、マークシートでも誤読が増える可能性が大ということは、留意しておくべき重要なポイントであろう。また、鉛筆に代わって、おそらく、スマホなどの普及によって、タブレット型の入力方式が、鉛筆で字を書くよりもスピーディで思考の邪魔にならないという世代になっていくことも予想に難くない。

そうなったときに、入試においても、今の紙筆試験からタブレットなどのコンピュータを利用した試験（computer-based testing：CBT）に変換していかざるを得ない時代はそう遠くないと考えておくべきであろう。しかし、現行のセンター試験の英語リスニングで利用されているICプレーヤーにおいても、ある意味ではごくわずかな出現率ではあるものの、数百程度の不具合が生じるだけで大きな記事となったりする現実がある。この出現率は、CBTになれば、疑いようもなく、ICプレーヤーのそれよりは大きくなる。ICプレーヤーを利用したリスニング試験では、そのために、再開テスト（直後に不具合が生じた問題以降を別室で実施する）、あるいは、追再試験（1週間後に同程度のレベルの試験を実施する）の機会を準備することによって、今まで、受験者のすべてのデータが確保されてきている。リスニングは再開テストの時間を確保するために、夕刻の時間が割り当てられているが、CBTがすべての科目に導入されたときに、再開テストとい

った時間の割り当てが難しくなるという実施上の新たな課題が生じてきたりもする。

試験問題の提示のあり方も、マルチメディア方式になるわけで、今までの試験で測られている能力と別の能力が関与してくる可能性もあり、また、コンピュータなどへの慣れの程度が成績に影響が大きいなど、妥当性を揺るがす問題が混入してくる可能性も否定できない。しかし、CBTの入試への導入は避けられない課題であって、その準備を進めていくことは我が国においても重要な課題となっているということは言うまでもないことである。

6.4 入試研究の発展を見据えて

そうした課題を、大学入学者選抜というハイスティクスな状況において解決していくためには、何と言っても、多くの研究開発の積み重ねが必須となる。我が国の研究体制は、入試に関してのみならず、全般的に貧弱であることはしばしば問題にされるところであるが、ここでも敢えて、入試研究の体制作り、人材養成等のインフラ整備などへの予算投入の必要性を訴えておきたい。センターには研究開発部が共通1次開始当初より設置されており、入試研究が蓄積されているが、今般の入試改革などでは、センター研究開発部の研究成果はむしろ蓋をされてしまっていたという事態も経験されており、研究開発部の知見を活用してさえいけば、入試改革の頓挫を見ることもなかったと思われるのであるが、そうした行政と研究開発との隔たりをどう埋めるかという点では、センターの試験・研究統括官を任じていた筆者にも大きな責任があったと自戒せざるを得ないところである。

いずれにしても、入試に関しては、研究開発課題が山積しており、望むらくは、世界に冠たる研究センターを我が国でも自前でもつことを、それこそ20年、30年というスパンで先を見通したときに真っ先に訴えておきたいことである。教育測定の理論も、海外のそれぞれの国の風土の下で成長してきたものであって、日本の入試文化を前提としたテスト理論は、我が国でなければ開発し得ないことである。その素地が我が国にも育ちつつあることは、若手研究者の顔ぶれを見渡せば十分に感じられることでもあり、日本発のテスト理論の展開を引き出すためには、入試研究の層を一層厚くすることが何より肝要となるであろう。

世界の研究知見や入試方法を我が国に導入すればよいというのであれば、まずは背景となるテスト文化を変える制度変更には力は注ぐべきであり、

そうした制度設計がなされれば、大学入試の中味は、それを担当する大学の教員なりが汗を流して、その変革された制度に合わせて自ずと変えられていくであろう。10年程度で改訂される学習指導要領の変化に、センター試験の問題作成に携わってきた大学の先生方は、その都度、見事に対応してくれてきた。問題作成に携わってきた筆者の経験からして、問題作成に関しては、大学教員に任せることで十分に制度に合致した新味を出して行くことが期待できるのである。

いずれも、一筋縄ではいかない難しさを抱えている問題であるし、筆者の考え方にもいろいろと難点は潜んでいるが、少なくとも、入試改革を進めていくためには、入試やテストに関わる根本的な考え方や学術的知見を少しでも広く共有していくことが、筆者の立場からすると今後に残された最も大きな課題ということができそうである。

注

- 1) (http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/seminar/190704_otsuka/, 2020.1.15)
- 2) (<http://www.nhk.or.jp/kaisetsu-blog/100/369024.html>, 2020.1.15)
- 3) 東洋経済オンライン。(https://toyokeizai.net/articles/-/277999, 2020.1.15)
- 4) (<https://www.dnc.ac.jp/news/20190702-01.html>, 2020.1.15)
- 5) (http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/seminar/190704_otsuka/, 2020.1.15)
- 6) (<https://www.dnc.ac.jp/news/20190607-03.html>, 2020.1.15)
- 7) (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2012/11/05/1327537_3.pdf, 2020.1.15)
- 8) 大学入試センターシンポジウム 2014 報告書。
(https://www.dnc.ac.jp/research/nyugakusha_chyosaisitsu/houkoku.html, 2020.1.15)
- 9) (http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/04/_icsFiles/afieldfile/2016/05/20/1371254_1_1.pdf, 2020.1.15)
- 10) (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/100/index.htm, 2020.1.15)
- 11) (<https://kouzouzu.web.fc2.com/e-exam/shiryoutm?fbclid=IwAR1OLWkW0SS3bIEUI4-IsHz28IPiOqjyxEvDyAaKKp22Y1sSzVrE2GAEJ-g>, 2020.1.15)
- 12) (http://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo_11389903_po_1073.pdf?contentNo=1, 2020.1.15)
- 13) (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm, 2020.1.15)

- 14) (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf, 2020.1.15)
- 15) (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/106/index.htm, 2020.1.15)
- 16) (http://www.jartest.jp/public_comment.html, 2020.1.15)
- 17) (http://4skills.jp/qualification/comparison_cefr.html, 2020.1.15)
- 18) (<http://zen-koh-choh.jp/iken/2019/20190725.pdf>, 2020.1.15)
- 19) (http://www.bsfuji.tv/primenews/movie/day/d191024_0.html, 2020.1.15)
- 20) (<https://www.dnc.ac.jp/news/20191115-01.html>, 2020.1.15)
- 21) (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/064/gijiroku/1371775.htm, 2020.1.15)
- 22) (https://www.dnc.ac.jp/sp/albums/abm.php?f=abm00037988.pdf&n=%E3%83%95%E3%82%A3%E3%83%BC%E3%82%B8%E3%83%93%E3%83%AA%E3%83%86%E3%82%A3%E6%A4%9C%E8%A8%BC%E4%BA%8B%E6%A5%AD_%E7%B7%8F%E5%90%88%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8.pdf, 2020.1.15)
- 23) (http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11165871/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/08/_icsFiles/afieldfile/2018/04/25/1376777_001.pdf, 2020.1.15)
- 24) (<http://www.adrec.ihe.tohoku.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2016/12/H27kokuritsu-zokuho161222.pdf>, 2020.1.15)

参考文献

- 荒井克弘、2018、「第5章 高大接続改革の迷走」南風原朝和『検証 迷走する英語入試—スピーキング導入と民間委託』岩波書店、89-105。
- 荒井克弘、2019、「高大接続システムの構築と大学入試センターの役割」『大学評価研究』18: 9-18。
- 独立行政法人大学入試センター入学者選抜に関する調査室編、2015、『大学入試の日本的風土は変えられるか: 大学入試センターシンポジウム2014報告書』。
(<https://www.dnc.ac.jp/albums/abm00004972.pdf>, 2020.1.15)
- 南風原朝和編、2018、『検証 迷走する英語入試—スピーキング導入と民間委託 (岩波ブックレット No.984)』岩波書店。
- 羽藤由美、2018、「第3章 民間試験の何が問題なのか—CEFR 対照表と試験選定の検証より」南風原朝和編『検証 迷走する英語入試—スピーキング導入と民間委託』岩波書店、41-68。
- 池田央、1992、『テストの科学—試験にかかわるすべての人に』日本文化科学社。

根岸雅史、2015、「英語の資格・検定試験の大学入試への活用：その可能性と課題」『大学入試研究の動向』33: 67-76。

(<https://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00007066.pdf&n=%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E5%85%A5%E8%A9%A6%E7%A0%94%E7%A9%B6%E3%81%AE%E5%8B%95%E5%90%91%E7%AC%AC33%E5%8F%B7%28Web%E6%8E%B2%E8%BC%89%29.pdf>, 2020.1.15)

大塚雄作、2017、「大学入試センター試験の現状と課題—共通試験のあり方をめぐって—」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における共通試験』7-46。

大塚雄作、2018、「学生の多様化と高大接続—共通試験の変遷の視点から—」『高等教育研究（特集・学生の多様化の現在）』21: 59-91。

内田照久・中村裕行・橋本貴充・鈴木規夫・荒井克弘、2016、「センター試験の受験目的の多様化と学力分布の層別特性」『大学入試センター紀要』No.45。

(なお、ここに示した参照 URL は、2019 年末現在において確認されたものであるが、政治的な動きも絡んで大学入試が激動しており、削除・移動などの可能性も少なくない状況にあることに留意されたい。)

大学入試における共通テストの 複数回実施は実現可能か

－日本のテスト文化やこれまで
見送られてきた理由などからの検討－

石井 秀宗

＜要 旨＞

大学入試における共通テストの複数回実施は、検討が始められてから 30 年以上経過してもまだ実現されていない。共通テストの複数回化は受検者にとって利益があるとされながら、日程上の問題や技術的な問題等を理由に見送られ続けている。日本のテスト文化も共通テストの複数回実施には適していない。しかし、近年実施されている、もしくは実施予定のいくつかのテストは、共通テストの複数回実施を可能にしうる要素を含んでいるように見受けられる。そこで本稿では、日本のテスト文化、これまで複数回実施が見送られてきた理由や課題、近年のテストの状況等の観点から、複数回実施の実現可能性について検討した。その結果、(1) 選抜試験にするのか資格試験にするのかというテストの活用法の問題、(2) テスト得点の過度な重視とそれに起因する問題、(3) テストを合理的に設計・開発するための知識基盤が脆弱であるという問題、という 3 つの課題が依然残る要因として指摘された。

1. はじめに

2016 (H28) 年 3 月に出された高大接続システム改革会議最終報告書において、大学入試における共通テストの複数回実施は、またも見送られることとなった (高大接続システム会議 2016)。共通テスト (大学入試センター試験) を同一年度内に複数回実施することは、木村ほか (2017) によれば、1985 (S60) 年に出された臨時教育審議会第 1 次答申で言及され、

また、1997（H9）年に出された中央教育審議会第二次答申などにおいても論じられており（中央教育審議会 1997）、30年以上の歳月を経ても実現には至らなかったことになる。

共通テストの複数回化は、受検機会が増え一回勝負の状況を改善するので受検者にとって利益があるとされながら、日程の問題や技術的な問題等を理由に見送られ続けている。

確かに、日本のテスト文化は、大学入試など人生を左右するようなハイ・ステークスなテストの複数回実施には不向きな面がある。しかし、近年実施されている、もしくは実施予定のいくつかのテストは、共通テストの複数回実施を可能にしうる要素を含んでいるように見受けられる。そこで本稿では、日本のテスト文化や、これまで複数回実施が見送られてきた理由及び課題、近年のテストの状況等の観点から、大学入試における共通テストの複数回実施の可能性について改めて検討することにする。

まず次節において、直近の大きな入試改革であった英語リスニングテストの導入、記述式問題の導入の経緯について概観する。次に、日本のテスト文化、続いて、複数回実施が見送られてきた理由や課題について整理する。そして、近年実施されている、もしくは実施予定のテストが、共通テストの複数回実施実現にあたってのどのような問題を突破しているかを検討し、依然残る要因は何かを明らかにする。

なお本稿では、テスト・スタンダード（日本テスト学会 2007）に則り、「受験」ではなく「受検」、「多肢」ではなく「多枝」という表記を用いることにする。

2. 英語リスニングテスト及び記述式問題導入の経緯

2006（H18）年度入試から、大学入試センター試験に英語リスニングテストが導入された。内田・大津（2013）によれば、共通テストへのリスニングテストの導入は、国立大学協会によって1970年代はじめから検討され、大規模な実施調査まで行われていた。しかし、1977年に始まった共通第1次学力試験では結局、リスニングテストは導入されなかった。その後も、大学入試センターにおいて、リスニングテストの導入に向けた研究や検討が続けられたが、1997（H9）年の時点では、設備面、技術面、実施面などの問題があるとして、当分の間は導入困難であるとされていた。

ところが、2年後の1999（H11）年に出された中央教育審議会答申（中

中央教育審議会 1999) や、翌年の大学審議会答申(大学審議会 2000) では、大学入試センター試験において「リスニングテストの実施に向けて検討を進めることが必要」「早急にリスニングテストの導入を図ることが必要」と書かれ、平成 14 年度の文部科学白書では、「リスニングテストの導入など様々な改善方策が提言されており、文部科学省ではこれらの提言について、実現可能なものから随時施策化していく」というように、共通テストにおけるリスニングテストに関する記述が載った(文部科学省 2003)。そして、翌平成 15 年度版の文部科学白書(文部科学省 2004) で、「『外国語』教科の『英語』科目にリスニングテストを導入することとしました」と明言されるに至り、瞬く間にリスニングテストが導入されることとなった。その後、数回の試行テストを経て、2006 (H18) 年度入試から大学入試センター試験に英語リスニングテストが導入されたのである。このようにリスニングテストは、急転直下の導入が決まり、瞬く間に実施に至った感はあるものの(内田・大津 2013)、当初の構想から考えれば、数々の研究、検討が重ねられ、30 年以上かかってようやく導入決定に至っている。

これに対し記述式問題は、異例とも言える速さで導入が決まっている。記述式問題についての記述を遡ると、2012 (H24) 年に設置された中央教育審議会高大接続特別部会の第 2 回会議で言及された記録がある(中央教育審議会高大接続特別部会 2012)。そして、2014 (H26) 年の中央教育審議会答申において、共通テストに記述式問題を導入する方向性が示され(中央教育審議会 2014)、2016 (H28) 年の高大接続システム改革会議最終報告書で、2020 (H32) 年度入試から共通テストにおいて記述式問題を導入するとされている。

記述式問題の導入は、構想から導入決定まで長く見積もっても 4 年であり、30 年かかったリスニングテスト、30 年以上経っても実現しない複数回実施に比べ、非常に速い速度で導入が決定されている。これには、情報技術や通信技術が既に発展しているということも寄与しているが、多枝選択式テストでは学力は正しく測れず、記述式テストなら「真の学力」が測れるとの考えが広く受け入れられているという、日本のテスト文化も大きく影響していると考えられる。

3. 日本のテスト文化の特徴

日本のテスト文化については、Arai and Mayekawa(2005)、前川(2015)、

光永 (2017)、柴山 (2008) などの研究でその特徴が示されている。ここでは、これらの文献を参考にしながら、大学入試における共通テストを中心に、日本のテスト文化について整理する。本稿では、日本のテスト文化を「テストの実施」「テスト得点」「テスト問題」「テスト仕様」「テストについての理解」という5つの視点から整理する。結果を表1に示す。

表1 日本のテスト文化の特徴

テストの実施に関して

- (1) 年に1回、一斉に実施される
- (2) 各科目、問題冊子は1つであり、同一科目受検者は、全員同じ問題冊子に解答する
- (3) 共通テスト実施から出願までの期間が極めて短い

テスト得点に関して

- (4) テスト得点として素点が用いられる
- (5) 満点 (100点) や0点に特別な意味を見出す
- (6) テスト得点が受検者に通知されるのは入試が終わった後である
- (7) 共通テストの自己採点結果を収集して、可否予想が大々的に行われる
- (8) テスト得点の有効期限が示されていない

テスト問題に関して

- (9) テスト問題は実施後公開される
- (10) テスト問題を非公開にしても、問題を記憶するアルバイトを雇うなどして、組織的に復元される
- (11) 問題は毎回新しく作成される
- (12) 問題は予備調査されることなしに、実際の試験で用いられる
- (13) 一度出題された問題は使い捨てられ、繰り返しテスト問題として利用されることはない

テスト仕様に関して

- (14) 各科目のテストの設計、問題作成、編集等を、別に職を持つ当該学問領域の専門家が、兼業として行う
- (15) 大問形式が多く利用される
- (16) 多枝選択式問題1問あたりの解答時間が2~4分と長めに設定されている
- (17) 大規模テストとクラスルームテストの違いが明確でない
- (18) 選抜テストと資格テストの違いが明確でない

テストについての理解に関して

- (19) テスト得点を過度に重視する
- (20) テスト問題の領域代表性を考えず、結果を過度に一般化する
- (21) 多枝選択式テストでは学力は正しく測れず、記述式テストなら「真の学力」が測れると信じている
- (22) テスト理論が普及していない

注：Arai and Mayekawa 2005、前川 2015、光永 2017、柴山 2008などを参考に作成

まず、テストの実施に関しては、「年に1回、一斉に実施される」「各科目、問題冊子は1つであり、同一科目受検者は、全員同じ問題冊子に解答する」という特徴がある。テストは公平・公正であることが求められるが(西郡・倉元 2007)、日本においては全員が同じ問題を同時に受検するこ

とが公平・公正だと考えられているのである。また、「共通テスト実施から出願までの期間が極めて短い」のも特徴である。例えば、フランスのパカロレアやドイツのアビトゥーアなどは資格型の試験であり、取得した大学入学資格は生涯有効である（大桃ほか編 2007 など）。

テスト得点に関しては、「テスト得点として素点が用いられる」「満点(100点)や0点に特別な意味を見出す」などの特徴がある。TOEFL等のテストでは、標準化された得点といって、素点ではなく、解答パターンから推定された能力値をテストの得点とする。その値は受検者に早期に通知され、各受検者はその結果を出願先大学に提出する。これに対し日本は、「テスト得点を受検者に通知されるのは入試が終わった後である」ので、「共通テストの自己採点結果を収集して、可否予想が大々的に行われる」。また、基本的にテスト得点は当該入試でしか有効でないため、「テスト得点の有効期限が示されていない」。

次に、テスト問題に関してであるが、「テスト問題は実施後公開される」。センター試験や個別試験の問題と解答が、翌日には新聞に掲載されるし、一般書店で過去問題集が販売されている。また、もし「テスト問題を非公開にしても、問題を記憶するアルバイトを雇うなどして、組織的に復元される」ので、問題を非公開にすることは非常に難しい。問題がすべて公開され、過去問として丹念に学習されてしまうので、「問題は毎回新しく作成される」ことが必要になり、「問題は予備調査されることなしに、実際の試験で用いられる」「一度出題された問題は使い捨てられ、繰り返しテスト問題として利用されることはない」という事態になる。実は、この慣習がテストの複数回実施を妨げる要因の1つになっている。

4 つめはテストの仕様に関してである。日本では「各科目のテストの設計、問題作成、編集等を、別に職を持つ当該学問領域の専門家が、兼業として行う」ことが多く、「大問形式が多く利用される」。大問形式とは、1つの出題テーマがあり、それに関連していくつかの問題が連なる問題形式を言う。1つ1つの問題が独立した小問形式のテストは品がないなどと忌避される傾向もあり、たとえ選択式テストであっても、「多枝選択式問題1問あたりの解答時間が2~4分と長めに設定されている」。また、「大規模テストとクラスルームテストの違いが明確でない」「選抜テストと資格テストの違いが明確でない」など、対象や目的、用途の違いを考慮せず、どの場合も同じようなテストを使っている。例えば、授業である単元を学んだ後に児童生徒の理解状況を把握するのが目的であれば、その単元に焦点をあ

てたクラスルームテストを実施し、指導に当たった教師が採点することによって、各児童生徒の理解状況を把握することができる。一方、国全体の教育施策を考えるために各単元の修得状況を把握するためには、単元数が多く、とて1つのテストで全単元をカバーすることはできないので、問題のある程度ずつ入れ替えた複数の問題冊子を作成してテストを実施し、受検者全体の解答を分析することで、その目的を果たすことが可能となる（日本テスト学会編 2010）。しかしながら、全国学力・学習状況調査は全員に同じ問題を解かせており、その冊子に含まれるごく狭い範囲の議論だけしかできないのが現状である。

最後は、テストについての理解に関してである。日本では「テスト得点を過度に重視する」傾向が強いが、これは、日本のテスト制度は中国の科挙に近く（宮崎 1963）、立身出世のためにはテストで高い点を取ることが必要だったからだと考えられる。そういう状況では、とにかくテストの点が高ければ良いという風潮が生まれ、「テスト問題の領域代表性を考えず、結果を過度に一般化する」傾向が生じる。また、「多枝選択式テストでは学力は正しく測れず、記述式テストなら『真の学力』が測れると信じている」人はかなり多く、これは共通テストにおける記述式問題導入の追い風にもなったと考えられる。確かに記述式問題だと、受検者は自分の能力をいかに発揮できるという満足感を味わえるかもしれないが、採点するのは他の人間であり、受検者自身の意図を正しく読み取ってくれる保証はない。採点者間で採点基準は異なりうるし、採点者の好みも影響しうる。採点者内であっても採点基準がだんだんズレてくることは良くある（宇佐美 2013 など）。記述式問題で「真の学力」を発揮できたとしても、それが正しく「測られる」には、解決すべき課題は大きいのである。このように、テストについて必ずしも合理的でない理解が蔓延しているのは、日本で「テスト理論が普及していない」ためである。テスト理論とは、服部（2011）によれば、テストのあるべき姿、作成手順、実施と採点手順などに関する知識体系である。戦後日本では、教育測定学や計量心理学などテスト理論を扱う専門家の養成をほとんど行わなくなったため（木村 2010）、さまざまな場面で、これだけテストが利用されているにもかかわらず、現在でもテスト理論は普及していないのである。

4. 共通テストの複数回実施が見送られてきた理由及び検討すべき課題

本節では、共通テストの複数回実施が見送られてきた際に付された理由や、検討すべき課題について整理する。結果を表2に示す。

表2 共通テストの複数回実施が見送られてきた理由
及び検討すべき課題

中央教育審議会第二次答申（平成9年6月1日）
高等学校教育への影響
受検競争の早期化
受検者の負担の増大
実施会場となる大学等の負担の増大
大学審議会答申（平成12年11月22日）
高等学校教育への影響
受検準備の早期化
受検期間の長期化
実施会場となる大学等の負担の増大
テスト得点の早期通知の困難性
難易度調整の困難性
資格試験化の検討の必要性
高大接続システム改革会議（平成28年3月31日）
IRTやCBTの導入検討の必要性
問題を非公開にすることの必要性
多量の問題を集積した問題プールの必要性
日程の問題
資格試験化の検討の必要性
テスト作成に関する課題
問題冊子作成業務の増大と複雑化
予備調査データの分析
多数の小問からなるテストへの形式の変更
問題プールのメンテナンス
同一科目のテストの内容の同質性の確保
問題作成・修正体制の整備
テスト得点に関する課題
標準化されたスコアへのテスト得点の変更
異なる回のテスト得点間の等化作業
テスト得点の有効期間の検討
その他検討すべき課題
実施、採点、運営等にかかる業務の増大
受検料等、受検にかかる費用の負担増

1997（H9）年の中央教育審議会第二次答申では、複数回実施を見送る理由として、高等学校教育への影響、受検競争の早期化、受検者の負担の増大、実施会場となる大学等の負担の増大などが挙げられている。

2000（H12）に出された大学審議会答申（大学審議会 2000）では、これらの理由に加え、受検準備の早期化、受検期間の長期化、テスト得点の早期通知の困難性、難易度調整の困難性が挙げられている。またこの答申では、共通テストの資格試験化の検討の必要性も触れられているが、これは、資格試験型のテストであるバカロレアやアビトゥーア等のテストが複数回実施されていることを意識したものと考えられる。

これらとは性質を異にするのが、冒頭で挙げた高大接続システム改革会議最終報告書である。この報告書では、高等学校や大学、受検者等の負担について、日程上の問題と一言ある以外はまったく触れられておらず、IRT（Item Response Theory：項目反応理論。項目応答理論とも言う）や CBT（Computer Based Testing）の導入検討の必要性、問題を非公開にすることの必要性、多量の問題を集積した問題プールの必要性、資格試験化の検討の必要性など、TOEFL 等アメリカ型のテストの複数回実施を念頭に置いた理由付けがなされている。これは、高大接続システム改革会議等において、テスト理論の1つである項目反応理論（IRT）を基礎としたコンピュータ利用型テスト（CBT）の導入が議論されていたことによると考えられる。

ではなぜ、IRT や CBT の導入は困難であると判断されたのか。以下では主に IRT について、日本のテスト文化を考えながら検討を進める。

IRT を利用するには、テストが相応の仕様に則って作成・実施される必要がある。センター試験のような仕様では IRT は利用できない。まず問題を非公開にしなければならない。テストを複数回実施して、その得点を比較可能にするためには、最初に予備調査を行って問題の特性を把握し、次に実際のテスト問題として使用するというように、同じ問題を複数回（最低でも2回）のテストで提示することが必要である。ところが、過去問が丹念に学習されるような状況下で問題を公開してしまえば、せっかく把握した問題の特性が変化してしまい、次に実施したときには得点の比較ができなくなってしまうのである。

それぞれの問題は、大問の中の1つの問題ではなく、独立した小問であることも必要である。そのような問題を多量に備蓄したデータベース（問題プール）の構築も必要で、そのメンテナンス、恒常的に問題作成や修正を行う体制の整備も行わなければならない。アメリカでは Item Writer や

Test Developer などの専門の職業がある。

毎回のテストが同質（一次的）であるようにすることも必要である。1つのテストの中には、予備調査段階の問題と、能力推定に用いられる問題が含まれる。また、1回のテストにおいても、構成の異なる複数の問題冊子を用いなければ予備調査が追いつかない。それらの問題冊子をどのように編集するかも毎回考えなければならない。

このことは、受検者は全員同じ問題に解答するという状況を破ることになる。さらに、CBT を利用した場合は、一斉実施ということでもなくなり、テストにおける公平・公正の考え方を考える必要姓にも迫られる。

問題編集の作業が増大かつ複雑になるだけでなく、実施、採点、運営等にかかるすべての業務や費用も増大する。受検者について言えば、受検料や受検準備の負担が増える。

テスト得点も変更しなければならない。異なる回のテスト得点を比較するには、素点ではなく、解答パターンから推定される能力値をテスト得点とする必要がある。もちろん、そのための得点等化や、有効期間の検討という作業も必要になってくる。

以上のように、IRT を利用した共通テストの複数回実施には、日本のテスト文化と整合しない部分があるかなりあるのである。

5. 近年のいくつかのテストについて

日本のテスト文化は共通テストの複数回実施には合わないが、近年実施されている、もしくは実施予定のいくつかのテストを見ると、複数回実施を見送る理由や日本のテスト文化の問題を突破しているように見えるものが存在する。本節ではそれらのテストについて、どのような部分がこれまでと異なっているかを整理する。整理した結果を表3に示す。

まず挙げられるのは、2020（H32）年度からの大学入学共通テストで導入される英語の認定試験である。これは、英語力の向上、英語教育の強化、英語4技能の評価の名の下に、民間業者が行う英語4技能試験を共通テストの一部として活用するというものである。本稿執筆時、まだどの民間試験が認定されるかは採用数も含め分かっていないが、申請された試験を見ると、それらは、既に年複数回実施されており、受検者は受検回を選択でき、少なくとも回ごとに問題が異なり、テスト得点として素点でなく標準化されたスコアが用いられている。受検者は、高3の4月から12月までの

間に実施されるテストのうちの2回分までの成績を、共通テストの成績として利用することができる」とされている。このように、同一問題を一齐に解かず、素点でもないテストの成績を入試で利用するというのは、これまでの日本のテスト文化とは異なるものである。

表3 日本のテスト文化や複数回実施が見送られてきた理由
及び課題とは整合的でない事例

認定試験の導入（大学入学共通テスト）
年複数回実施 受検回を選択可 複数の問題冊子 テスト得点として、素点でなく、標準化されたスコアが用いられる 段階別評価が利用される 受検のたびに受検料が必要
試行調査（プレテスト）の実施（大学入学共通テスト）
10万人規模の本番さながらのテストを、本試験の数ヶ月前に実施 各大学等に協力要請
記述式問題の導入（大学入学共通テスト）
膨大なコストがかかる 評定者間、評定者内の評定のズレの問題 テスト得点に占める割合の問題
医療系大学間共用試験
臨床実習の可否に影響するハイ・ステークスな試験 問題は非公開 テスト得点として、素点でなく、標準化されたスコアが用いられる
埼玉県学力・学習状況調査
指導と学力の関係の分析 問題は非公開 テスト得点として、素点でなく、標準化されたスコアが用いられる
就職試験における適性検査等
就職に影響するハイ・ステークスな試験 問題は非公開 テスト得点として、素点でなく、標準化されたスコアが用いられる

次に挙げられるのは、やはり大学入学共通テストにおける、記述式問題導入のための試行調査（プレテスト）である。全国10万人規模の本番さながらのテストを本試験の数ヶ月前に実施するにあたり、全国の大学等に協力要請がなされ、試行調査が実施されるのである。規模にして5分の1程度とはいえ、全国の大学等を試験会場とし、試験実施本部を設置したりして本番さながらに実施するのであるから、複数回実施の予行演習にもなり

うるものである。

その記述式問題は採点等に膨大なコストがかかる、評定者間、評定者内で基準にズレが生じるなどの問題を孕みながらも、最終報告書から4年後の導入が決められている。採点は民間業者に委託し、評定基準についてはズレが生じないような、条件への適合性を問うような記述式問題を出题することで対応するとされている。

共通テストから離れたものでは、医歯学部教育で用いられている医療系大学間共用試験がある。この試験は、医歯学生が臨床実習に入る前に修得すべき到達目標に達しているかを評価するハイ・ステークスな試験であり、社団法人医療系大学間共用試験実施評価機構により実施されている。この試験の一部ではIRTが用いられており、TOEFL等と同様に、問題は非公開で、同じ問題を複数回利用し、テスト得点として標準化されたスコアが用いられている。

埼玉県教育委員会が実施している埼玉県学力・学習状況調査は、指導と学力の関係の分析を行うことが主目的のテストであるが、ここでもIRTが利用されている。やはり問題は非公開で、同じ問題を複数回利用し、テスト得点は標準化されたスコアである。

就職試験における適性検査等においても、就職に影響するハイ・ステークスな試験であるにもかかわらず、IRTを使い、問題は非公開とされ、同じ問題を複数回利用し、標準化されたスコアを使っているものがある。

6. 共通テストの複数回実施実現を考えたときに残る要因の検討

本節では、近年のテストが、共通テストの複数回実施を見送ってきた理由や課題、日本のテスト文化の問題のどの部分を突破しているか、しかしまだどのような要因が残っているかを検討する。結果を表4に示す。以下、表4に沿って考察する。

高大接続システム改革会議で挙げられたような、問題の非公開の必要性、標準化スコアへの得点の変更、小問形式への移行、IRTやCBTの導入、また、受検料等受検者にかかる負担については、決定事項として実施主体側がテスト仕様をそのように設定することで解決されている。もちろん、そう決定できたのは、そのような仕様のテストの導入が可能だと判断されたからであるが、この手法を用いるならば、年1回一斉実施、問題の公開、大問形式、素点主義などの文化的要因は、導入困難の理由にならなくなる。

表 4 共通テストの複数回実施を考えたときに残る要因の検討

方法	理由・課題	テスト文化
決定事項として設定 (認定試験) (医療系試験) (埼玉県試験) (就職試験)	問題を非公開にする必要性 標準化されたスコアへのテスト得点の変更 多数の小間からなるテストへの形式の変更 IRT や CBT の導入検討の必要性 受検料等、受検にかかる費用の負担増	年に1回、一斉実施 1つの問題冊子に全員解答 テスト問題は実施後公開 大問形式 1問あたりの解答時間が長い テスト得点は素点 大規模/クラスルームの違いが不明確
民間委託 (記述式問題) (認定試験)	実施、採点、運営等にかかる業務の増大 問題冊子作成業務の増大と複雑化 同一科目のテストの内容の同質性の確保 予備調査データの分析 難易度調整の困難性 異なる回のテスト得点間の等化作業 多量の問題を集積した問題プールの必要性 問題作成・修正体制の整備 問題プールのメンテナンス テスト得点の有効期間の検討 テスト得点の早期通知の困難性	毎回新作問題 予備調査なし 問題は使い捨て 得点の有効期限不明 出願までの期間短い 得点通知は入試後
必要性を強調し 問題視せず (認定試験)	日程の問題 高等学校教育への影響 受検準備の早期化 受検競争の早期化 受検期間の長期化 受検者の負担の増大	多枝選択式テストでは学力を測れない 満点や0点に特別な意味
協力要請 (試行調査)	実施会場となる大学等の負担の増大	
残る要因	資格試験化の検討の必要性	選抜/資格の違いが不明確 テスト得点を過度に重視 テスト結果の過度な一般化 自己採点、合否予想 非公開問題の復元 学問領域の専門家がテストを設計 テスト理論が普及していない

実施、採点、運営、問題冊子作成等にかかるコストの増大及び複雑化、問題作成にかかる一連の業務体制の整備、また得点の等化、通知等については、それらの業務を民間委託することによって解決されている。毎回新しい問題を作っては捨てるということもなくなり、問題プールを構築したりメンテナンスするために必要な Item Writer や Test Developer などの新たな業種が生まれ、IT 産業や教育産業など、テストに関連する産業の成長

も見込まれる。

高等学校教育への影響や受検準備の早期化、受検期間の長期化などの日程の問題、受検者の負担の増大という問題については、英語認定試験の活用のように、そのテストの必要性を強く主張し、問題視しないか、やむを得ないという対応が取られる。民間の英語試験が主として多枝選択式のテストであるということも、特に議論にはなっていない。

実施会場となる大学等の負担の増大については、共通テストの試行調査のように、協力要請というかたちで突破されている。協力要請に対して応じないという選択枝はまずないであろうから、実質は強制である。ただし、実施会場がどこになるかについては未確定の要素がある。CBT が採用されれば受検者が一斉に集まる必要はなく、逆にシステム容量などの問題から、受検会場、受検日は分散したほうが良いからである。

以上のように考えると、共通テストの複数回実施実現を考えたときに、これまで言われてきた理由や課題の中で残る要因は、資格試験化の検討の必要性のみとなる。確かに、フランスのバカロレア、ドイツのアビトゥーア等の試験は、複数回実施されている。これらの試験ではIRTは用いられていないので、大問形式、記述式等、日本のテスト文化にあった仕様のテストで複数回実施を実現することが可能である。解決しなければならない問題は、共通テストを資格型にするということである。フランスやドイツでは大学の定員管理が厳しくないので、選抜性の高い大学・学部でない限り、有資格者は希望する大学への入学が許可される。そのような入試制度にするのか、それとも、有資格者は各大学が実施する個別試験を受検する資格を得るとするのか。いずれにしても、大きな入試制度の変更が必要となる。

資格化の問題にも関連する文化的要因として、テスト得点を過度に重視することが、残る要因として挙げられる。何にせよとにかく点が高いほうが良いという文化においては、あらゆるテストが選抜型の様相を帯び、同資格者であっても得点が高い者のほうが優遇されるなど、選抜試験と資格試験の違いが不明確で、そもそも共通テストの資格化自体が困難である。また、今般の入試改革においても、調査書や推薦書の見直しや、志願者本人が記載する資料の利用等、多面的・総合的評価を行うことが言われているが、「原則として学力検査を免除し」という表現が削除され、共通テストを用いるなど何らかの方法で「学力」を評価することが求められている（文部科学省 2017）。結局、共通テストの得点が合否に影響するとなれば、テ

スト得点の早期通知により自己採点はなくなるかもしれないが、大規模な合否予想は依然として残るであろう。IRTを利用した場合は、少しでも高い点を取るために、組織的に非公開の問題を復元し販売しようとする業種が生まれてくることは想像に難くない。そうなれば問題の非公開性が崩れ、テストの複数回実施そのものができなくなる。

もう1つ残る大きな文化的要因は、テストの設計、問題作成、編集等を、別に職を持つ当該学問領域の専門家が兼業として行い、テスト理論が普及していないということである。複数回実施のためのテストを設計しようとしても、それに必要な知識が十分には普及しておらず、またテスト理論に精通した専門家も極端に少ないことから、複数回実施に適したテストの設計や開発の議論が進み難いという問題がある。複数回実施が検討され始めてから30年も経って、ようやくテスト理論に基づいた困難理由が表に出てきたことも、このことをよく象徴している。テスト得点を過度に重視していながら、日本ではそのテストを合理的な理論に則って設計・開発するということができていないのである。

以上を簡潔にまとめると、共通テストの複数回実施を実現するために、決定事項として問題非公開などのテストの仕様を定め、民間業者に膨大複雑な実施関連業務を委託して経済を潤し、必要性を強調して受検者の負担は問題視せず、大学等に負担を強制したとしても、選抜試験にするのかそれとも資格試験にするのかというテストの活用法の問題、テスト得点の過度な重視とそれに起因する問題、テストを合理的に設計・開発するための知識基盤が脆弱であるという問題が、依然残る問題として挙げられる。

7. おわりに

本稿では、大学入試における共通テストの複数回実施の可能性について、日本のテスト文化、これまで複数回実施が見送られてきた理由や課題、近年のテストの状況等の観点から検討を行った。その結果、依然残る要因として、(1) 選抜試験にするのか資格試験にするのかというテストの活用法の問題、(2) テスト得点の過度な重視とそれに起因する問題、(3) テストを合理的に設計・開発するための知識基盤が脆弱であるという問題の3つがあることが指摘された。

共通テストの複数回化に向けこれらの問題が解決されるかどうかは分からないが、今後、記述式問題の時と同じように、異例の速さで共通テスト

の複数回実施が導入される可能性はある。民間業者、受検生、高校、大学等はそれに備えておく必要に迫られているのかもしれない。

参考文献

- Arai, S., and Mayekawa, S., 2005, “The Characteristics of Large-scale Examinations Administered by Public Institutions in Japan: From the Viewpoint of Standardization”, The Japanese Journal for Research on Testing (日本テスト学会雑誌), 1: 81-92.
- 中央教育審議会、1997、『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第二次答申)』。
- 中央教育審議会、1999、『初等中等教育と高等教育との接続の改善について(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)』。
- 中央教育審議会高大接続特別部会、2012、『第2回議事録』。
- 大学審議会、2000、『大学入試の改善について(答申)』。
- 木村拓也、2010、「日本における『テストの専門家』を巡る人材養成状況の量的把握」『日本テスト学会雑誌』6: 29-49。
- 木村拓也・安野史子・荒井克弘、2017、「大学入学者選抜制度における「複数回受験」の研究－能研テスト昭和39年・40年連続受験者の得点分析－」『データ分析の理論と応用』6: 3-19。
- 高大接続システム改革会議、2016、『高大接続システム改革会議「最終報告」』。
- 服部環、2011、「古典的テスト理論」松原望他編『統計応用の百科事典』丸善出版、434-5。
- 前川眞一、2015、「日本の試験風土」『大学入試の日本的風土は変えられるか』大学入試センター入学者選抜研究に関する調査室、251-60。
- 光永悠彦、2017、『テストは何を測るのか：項目反応理論の考え方』ナカニシヤ出版。
- 宮崎市定、1963、『科挙－中国の試験地獄』中公新書。
- 文部科学省、2003、『平成14年度文部科学白書』。
- 文部科学省、2004、『平成15年度文部科学白書』。
- 文部科学省、2017、『平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告』。
- 日本テスト学会編、2007、『テスト・スタンダード－日本のテストの将来に向けて』金子書房。

- 日本テスト学会編、2010、『見直そう、テストを支える基本の技術と教育』金子書房。
- 西郡大・倉元直樹、2007、「日本の大学入試をめぐる社会心理学的構成研究の試み」『日本テスト学会誌』3: 147-60。
- 大桃敏行・上杉孝實・井ノ口淳三・植田健男編、2007、『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房。
- 柴山直、2008、「日本のテスト文化について」『人事試験研究』208: 2-13。
- 内田照久・大津起夫、2013、「大学入試センター試験への英語リスニングテストの導入に至る歴史的検討とその評価」『日本テスト学会誌』9: 77-84。
- 宇佐美慧、2013、「論述式テストの運用における測定論定問題とその対処」『日本テスト学会誌』9: 145-64。

謝辞

本稿を執筆するにあたり、東北大学大学院教育学研究科教授の柴山直先生及び九州大学人間環境学研究院の木村拓也先生から多数の有益な示唆を頂きました。ここに記して感謝申し上げます。

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「多面的な評価」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」にあって、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）、ループリック、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割を越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		
エ エッセイ		③ 主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度
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、従来の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と

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。

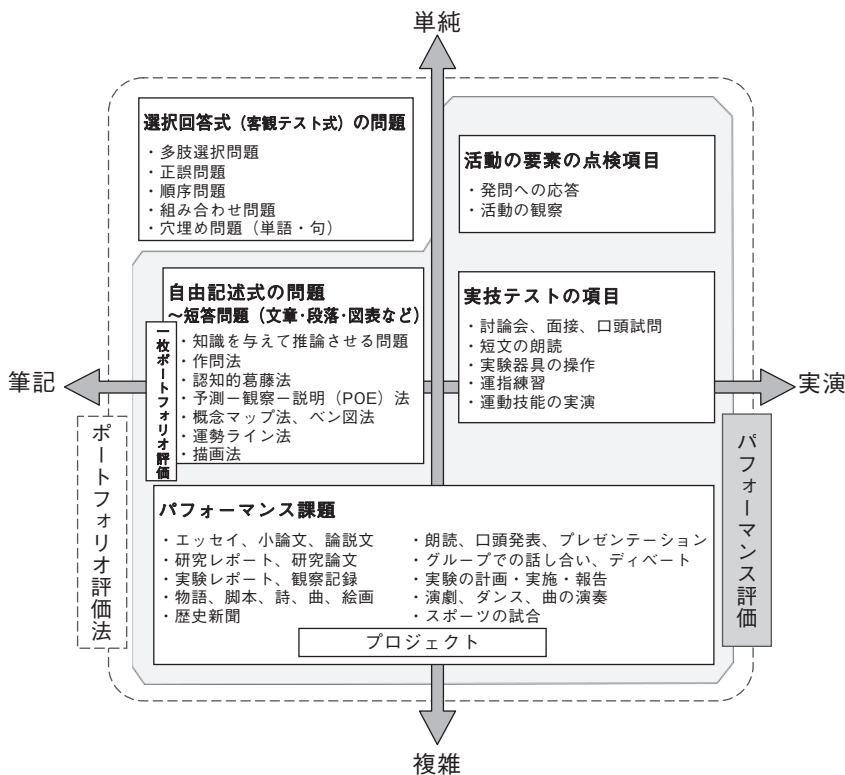


図1 様々な評価方法 (西岡 2016a: 83)

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。

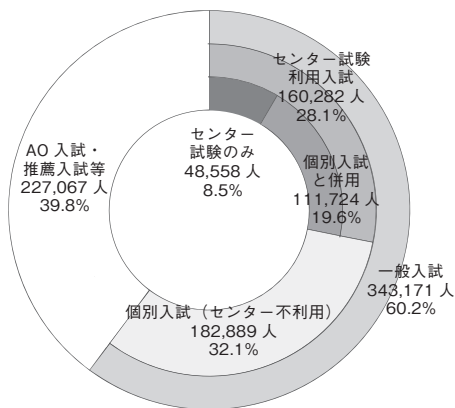
なお、小・中学校においては、1998年改訂学習指導要領において「総合的な学習の時間」が創設されたのに伴い、ポートフォリオ評価法が普及した。また、2008年改訂学習指導要領において「思考力・判断力・表現力」が強調されたのに伴い、パフォーマンス課題も一定の普及を見ている（京都大学大学院教育学研究科 E.FORUM 2014、西岡 2016b）。一方、高等学校のパフォーマンス課題については、渡邊久暢教諭による国語科の実践（八田 2015）、京都府立園部高等学校における英語科の実践（西岡・永井ほか 2017）といった先進事例が見られるほか、文部科学省の調査研究事業「高等学校における多様な学習成果の評価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（ループリック）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路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、何科目で合格判定を行っているか（複数回答可）。

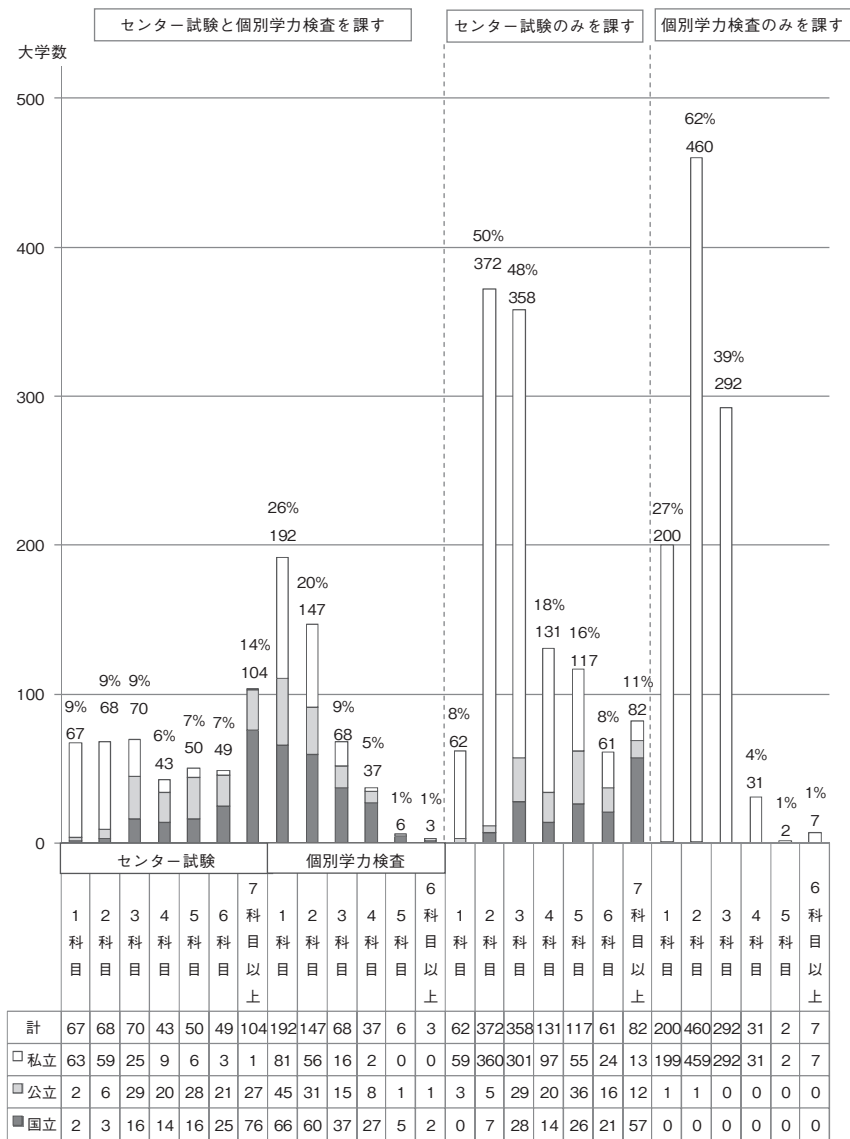


図3 2014（平成26）年度一般入試における試験科目数
（高大接続システム改革会議2016の参考資料2より）

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

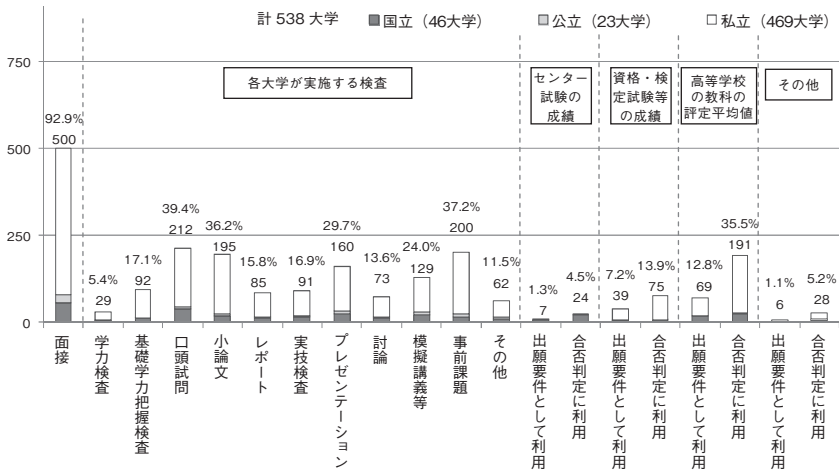


図4 AO入試における選抜方法
(高大接続システム改革会議2016の参考資料2より)

Q. 推薦入試で実施している選抜方法について

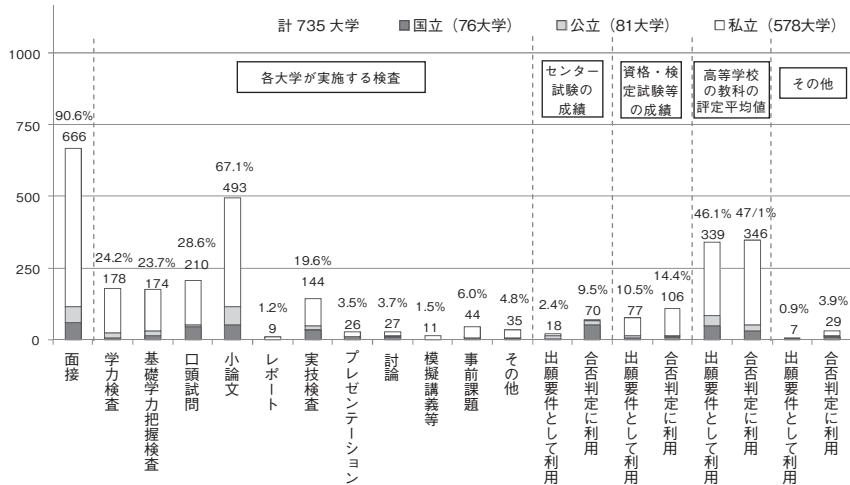


図5 推薦入試における選抜方法
(高大接続システム改革会議2016の参考資料2より)

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あろうか。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。「運動型複数選択問題」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。

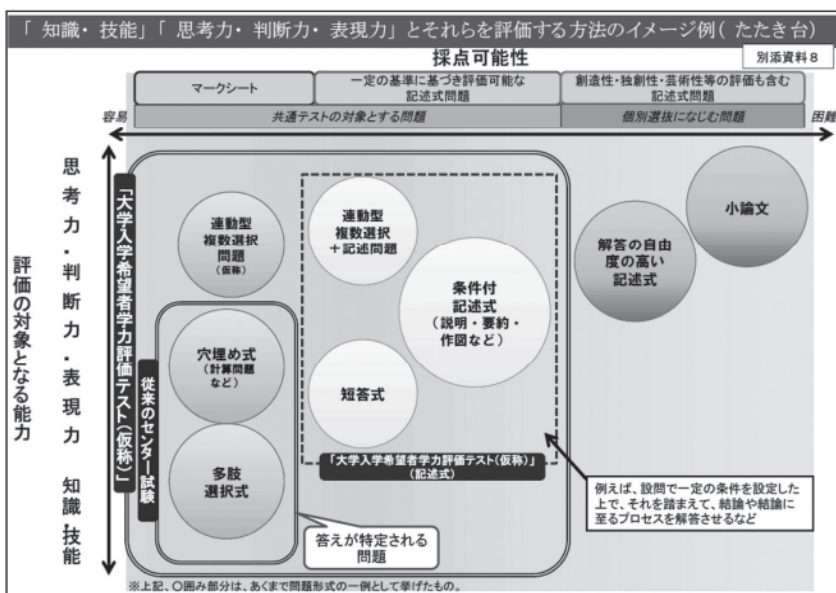


図6 「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」とそれを評価する方法のイメージ例（たつき台）
（高大接続システム改革会議2016の別添資料8）

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あろうか。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「多面的な評価」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・学校外で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うる) ※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	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. 社会関係の自治的組織化と再構成 (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、「多面的な評価」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、各観点对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。

高校教員から見た大学による高校訪問

中 島 英 博

<要 旨>

本稿の目的は、近年多くの大学によって行われている高校訪問活動について、高校側がその対応経験をどのように理解しているかを実証的に明らかにすることである。本稿では、東海地域の高校で大学からの訪問に対応した経験を持つ教員に対して質的調査を実施し、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析を行った。主要な結論は次の通りである。第1に、大学による訪問は機関の属性等を問わず基本的に歓迎するが、訪問で得られた情報が学校内で共有されることはほとんどない。ただし、教員の主観的な大学像や事前に把握した生徒ニーズに沿った情報である場合、限定的に共有される可能性がある。第2に、訪問の中で教育・学習活動に関する強みや特色が示されないことに強い批判がある。教員による具体的な学習の姿が示される場合、この批判が緩和される可能性がある。第3に、これら2点の背景には、教員自身が持つ大学や進学に関する価値観、および同僚教員や生徒の進学に対する考え方が強く影響している。これらの結果は、大学側に高校訪問の意味づけを再検討する際に、重要な示唆をもたらすものである。

1. はじめに

1.1 研究の背景

1992年を境とする18歳人口の減少期への転換後、とくに私立大学において入学志願者数の大幅な減少を招き、大学間で優れた学生を獲得するための競争を加速することとなった。これに伴い、国公立の設置種別を問わず、多くの大学でアドミッション関連部署の拡充や新設がなされ、入試改革や入学前教育を含む高校生と大学の接点を広げる取り組みが進められ

ている。大学側はこうした取り組みを、志願者の増加、入学予定者の学習意欲喚起、入学後のスムーズな移行など、多くの利点があると考えている。

中でも各大学が特に力を入れた取り組みの1つに入試広報があり、毎年多くの予算が充てられている（本多ほか 2011）。具体的には、ウェブサイトによる情報発信、パンフレットの制作、オープンキャンパスの実施、進学相談会の開催、高校訪問などがある。これらのうち、高校訪問は大学関係者が高校を訪問し、進路指導教諭を中心とする高校教諭と面談することを指す（西郡・藤田 2011）。

高校訪問に関しては、大作（2009）や西郡・藤田（2011）が大学側の視点から考察した研究を行っている以外、これまで実証的な研究が十分に蓄積されていない。さらに、高校教員が大学からの訪問をどのように意味づけるかに関しては、ほとんど明らかにされていない。大作（2009）は、高校訪問が志願者増につながるものではなく、大学が高校の正確な情報を得るために高校訪問が必要であると指摘している。西郡・藤田（2011）は、高校の情報収集が重要な目的の1つであるとしながらも、大学案内などでは伝えられず、対話でしか伝えられない情報があるために高校訪問が重要であると指摘している。

このように、大学が高校訪問を行う理由は、(1) 大学案内などで伝達できない情報があり、対面による正確で詳細な情報提供が必要と考えること、(2) 大学側が、志願者獲得に結びつく可能性のある高校の正確な情報を集めるために必要と考えることの2点にまとめられる。しかし、これらは大学側からみた高校訪問を説明するのみで、高校側の意味づけについては不明確なままである。

大学は他大学が行っている取り組みを行わないことに、大きな不安を覚える組織である。この背後には、不確実な環境変化への適応において、模倣が業績に結びつく場合に生じる模倣的同型化の論理がある（藤村 2015）。そのため、近隣大学が高校訪問を始めると競合する大学が一斉に高校訪問に取り組むこととなり、高校側に大きな負担が生じる可能性がある。実際に高校訪問を担当する大学関係者からは、そうした実態に接する中で、高校側も辟易しているのではないかと懸念する声もある。一方で、単に訪問が増えたからといって直ちに高校側が負担に感じると考えるべきではない。高校側にとって高校訪問の経験から主観的に意味のある学習ができていくと考えるならば、貴重な学習機会になっている可能性がある。本稿は、これらの曖昧さに対して実証的に明らかにすることを試みる。

1.2 研究の目的

本稿では、近年多くの大学が行っている高校訪問に注目し、それが高校側でどのように理解されているかを明らかにすると共に、大学に関する理解や意味づけが変化する際にどのような経験によってそれらが促されるかを明らかにすることを試みる。この背景には、教育機関において新しい取り組みが進むか否かは、構成員が取り組みの内容をどのように意味づけるかに左右されるという理論がある (Dee and Leisyte 2017)。大学が期待するような、高校訪問による大学の認知度の向上や志願者の増加が起こるには、高校教員や生徒の意味づけが変化する過程に注目する必要がある。また、そうした構成員の学習を促進する役割を担う重要な人材や組織として、Boundary-work や Boundary-organization に注目した研究がある (Lamont and Molnar 2002)。進路指導担当教員に校外組織との境界役割としての機能があるなら、これらの人々を対象にした学習プロセスに注目する必要がある。

2. 研究の方法

2.1 調査の設計と実施

高校教員にとっての大学による高校訪問の意味づけは、先行研究でほとんど考察されてこなかった課題である。そこで本研究では、質的調査によって研究に必要な理論仮説を生成することを試みる。具体的には、大学による高校訪問に対応した経験を持つ高校教員を対象とした面接調査を実施し、グラウンデッド・セオリー・アプローチによって理論仮説を生成する。面接調査で得られた発話データを用いて概念を生成し、概念間の関係をまとめることで、高校訪問の意味に関するモデルを提示する。

調査対象者は、高校訪問経験を持つ大学関係者の協力を一部得て特定した。東海地域（愛知県、岐阜県、三重県）に所在する高校で、進路指導関係の職務経験を持つ者へ協力を依頼し、調査者が勤務先を訪問して面接を行った。調査は2018年8月から10月にかけて実施した。サンプリングと分析を同時に進めるグラウンデッド・セオリー・アプローチの特徴に沿い、まず3名の協力者へ面接を行った。最も発話量の多い対象者のコーディングを行った後に、残りの2名について新たな概念が生成されるまでコーディングを行った。その後、4名の対象者に追加で面接を行い、新たな概念

が生成されるまでコーディングを行った。さらに3名の対象者に追加で面接を行った後、新たな概念が生成されなくなったため、理論的飽和に達したと判断し面接を打ち切った。

面接は60分から90分の半構造化面接により実施した。面接では録音の了承が得られなかったため、発話内容を全て調査者が筆記した後、テキストデータとして起こした。面接では、次の3つの構造化質問を設定した。

- (1) 学校訪問に対応する中で、興味を持ったり意外な印象を持った大学はありますか。
- (2) 大学からの説明を聞いて、他教員や生徒と情報共有したいと思ったものにはどのようなものがありますか。
- (3) 学校訪問に対応する中で、違和感や嫌悪感を持ったことはありますか。

表1 調査対象者の属性

調査対象者	設置種別	主な校務
A	県立	進路指導主事
B	市立	進路指導主事
C	私立	進路部長
D	県立	進路指導主事
E	県立	進路指導主事
F	県立	進路指導部教諭
G	県立	進路指導部教諭
H	県立	学年主任
I	私立	進路指導部長
J	私立	進路指導部教諭

出所：筆者作成

高校側が大学による訪問に期待する内容は、高校の属性によって変わるという指摘がある。たとえば、AO入試や推薦入試での進学を希望する生徒が多い学校では、入試の形態や受験科目に関する変更などの情報を有益と考えるとみられる(大作2009)。逆に、一般入試で進学させる方針を持つ学校は、大学による訪問に期待する内容がほとんどない可能性もある。しかし、これらは大学側が予想するものであり、高校側の意見を反映した

ものではない。

念のために、本稿でも調査対象者の勤務校の分類を試みた。河合塾が2017年に公表した学部別入学難易度において、60以上の学部を難関大学に分類し、難関大学への入学実績を高校の属性を分ける基準として用いた。その上で、調査対象者の勤務校において、過去3年間で難関大学への進学者数が10名以上を「多」、10名以下を「少」とした。これに従うと、対象者A、B、C、Dは「多」、E、F、G、H、I、Jは「少」に分類される。ただし、後の考察で言及するように、勤務校の進学状況と訪問に期待する内容との関連は見られなかったため、この分類は後の分析では使用しない。大作(2009)で指摘されるような、高校の属性によって大学訪問への期待が変わるという大学側からみた指摘は適切でない可能性がある。表1は、これらを踏まえて、対象者の属性をまとめたものである。

2.2 データの分析

データの分析には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTA)を参考にした(木下2003)。これは、データに密着した帰納的な理論構築を指向する分析方法であり、人間行動の説明と予測に有効である点が、本研究の目的に合致すると考えられるためである。

分析は、発話データのコーディングによって概念を生成し、その概念に合致する具体例が豊富に出てくるものを有効な概念として採用した。具体的には、対象者の半数である5名以上の発話で見られるものを、有効な概念として採用した。概念が生成された後に、複数の概念で構成されるカテゴリーを生成し、カテゴリー間の関係をストーリーラインとしてまとめた。

3. 結果と考察

3.1 生成された概念

M-GTAによる分析の結果、15の概念と6つのカテゴリーが生成された。表2は生成された概念をまとめたものである。また、これらの概念の全体的な関係を分析結果として図1にまとめた。

概念間の関係は、背景、訪問応対経験、応対経験からの学習の大きく3つに分けられる。以下では、これら3つの領域における概念の特徴を説明する。

表2 高校教員が訪問対応経験から得た学習内容の概念

	カテゴリー	概念	定義	概念が見られた対象者
背景	担当教員の 価値観	最高学府 への期待	大学は研究内容と教育の質で競うべきで、その情報を高校側に提供すべきという考え方	B,C,D,F,H
		理想の 進学行動	生徒には偏差値や受験科目数ではなく、取り組みたい研究やキャリアビジョンを軸に進学先を決めてもらいたいという考え方	B,C,E,F,G, H
	担当教員の 環境制約	関係者の 偏差値主義	他教員・生徒・保護者に偏差値だけで進学先を選ぶ傾向があること	A,B,C,D,E, F,G,H
		国公立大学 偏重	国公立大学を重視した進学指導方針があったり、他教員・生徒・保護者に国公立大学への進学が成功だと考える傾向に疑問を持つこと	A,B,D,F,H I
	担当教員の 特性	進路指導 への不安	教員のアイデンティティが教科指導にあり、進路指導に関する専門性がないことに不安感を抱えていること	B,C,D,E,G, H
		訪問の 歓迎姿勢	相手に応じて訪問の諾否を事前に決めることはなく、どのような機関であっても学校訪問を歓迎する姿勢があること	A,B,D,E, F,G,H,I,J
訪問 対応経験	訪問への期待	教育の特色 の重視	他大学と異なる教育上の強みについての情報提供を求めていること	C,B,D,F,G, H,I
		わかりやすい 研究活動	大学で行われている研究が高校生・高校教員でも理解可能な形で提供されることを求めていること	C,D,F,G,H,
		卒業生情報 を通じた 信頼構築	卒業生の進学後の学習状況が具体的に提供されることで大学への信頼感を高めていくこと	C,E,F,D,H,
	訪問への批判	事実情報 提供への批判	パンフレットやウェブサイトで得られる情報と同等の情報提供しかされないことに対して批判的に考えること	A,B,D,E,F, H,J
		募集主義的 行動への批判	入試制度や入試方法の複雑な変更を説明されることに対して批判的に考えること	A,B,C,D,E, F,G,H,I,J
		学習活動の 比較の困難さ	他大学と学習活動に関して比較可能な特色に関する説明がされないことに対して批判的に考えること	B,C,D,F,G, H
		訪問者の 個人特性	訪問者が教員の情報不足に対して侮蔑的な発言をすることに対して嫌悪感を感じる	A,B,C,D,E, H,I,J
対応 経験 からの 学習	情報の共有	生徒希望に 基づく情報選別	事前に生徒の進路希望を把握している場合、それらに関連した情報は他教員に共有されること	A,B,C,D,E, F,G,H,I,J
		高校主体の 情報収集	大学主催説明会への参加、大学との連携企画の開催、進学卒業生の招待企画の実施により、必要な情報を自ら獲得すること	B,C,D,E,G, H,I

出典：筆者作成

3.1.1 背景に関連する概念

背景には、訪問への応対行動の前提となるような、進路指導教員自身の価値観や特性、および職場の要因が含まれる。第1に、担当教員の特性に関する概念には、「進路指導への不安」と「訪問の歓迎姿勢」がある。これはそれぞれ、「教員のアイデンティティが教科指導にあり、進路指導に関する専門性がないことに不安感を抱えていること」「相手に応じて訪問の諾否を事前に決めることはなく、どのような機関であっても学校訪問を歓迎する姿勢があること」として定義される。また、前者は後者の原因となっている可能性がある。進路指導に関わる教員は、同僚教員と比較して進路指導の仕事に対する自信が高い傾向にあるが、それでも大学に関する知識は狭いと自己評価している。特に、「こっちの勉強不足もあるんですけど、学部とか学科のレベルまで大学のことを知る余裕がなく(F)」「自分が知っている大学は20年、30年前のことだったりして、今の大学生の様子とかは話せない(H)」「専門学校を希望する生徒もいるから、話を聞いておきたい(I)」などの姿勢は、自身の持つ知識が限定的であることを認識し、知識を得たいという意欲を反映している。また、「教員は教科指導をずっと思っていて、進路指導には自信がない教員が多い(E)」に表されるように、進路指導部の教員から見ると、同僚教員の知識はより限定的であり、自分たちが十分な知識を得ないことで同僚や生徒の不利益になってはならないという責任感がうかがえる。

このような態度が、「訪問の歓迎姿勢」につながっている。調査では対象者全員が、どのような機関からの訪問依頼であっても基本的には歓迎すると話している。中には、「あまり聞いたことがない大学の場合でアポ無しの場合で、その時間に対応できる教員がいらないなどで訪問を断ることもあったり(C)」などの場合もあるが、対象者全員がそのことに対して「せっかくきてくれたのに申し訳ない」という気持ちを持っている。当然、進路指導部の教員には訪問への応対が職務に含まれているという事実が、そうした態度を形成することも考えられる。しかし、調査では、訪問を歓迎する背景に、生徒に役に立つ情報を学ぶ機会になる可能性があるなら、聞いておきたいという姿勢があることが示唆された。

第2に、担当教員の価値観に関する概念には、「最高学府への期待」と「理想の進学行動」がある。これらはそれぞれ「大学は研究内容と教育の質で競うべきで、その情報を高校側に提供すべきという考え方」「生徒には偏差値や受験科目数ではなく、取り組みたい研究やキャリアビジョンを軸

に進学先を決めてもらいたいという考え方」と定義される。前者については、「就職の報告とか高校としてはありがたいが…(中略)大学にはもっと堂々としてほしい(C)」のように、就職実績や資格取得をアピールする大学に対して、それらが生徒や保護者の知りたい情報であるため、ありがたいと思う反面、本来は学問や研究を中心とする場であるべきという価値観がうかがえる。そのため、「自分の固定観念かもしれないが、やっぱり大学というのは就職のために行くところではない(H)」のような大学のあり方への期待が形成されると考えられる。

このような価値観は、「理想の進学行動」として進学指導にも反映される可能性がある。「生徒には大学研究をしろと言っている(C)」「生徒が大学名に興味があって勉強内容に興味がないことが気になっている…(中略)勉強したい分野があるならその大学に行ってほしい(F)」のように、大学名や偏差値で大学を選ぶことに否定的で、学びたい内容が学べることを理由に大学を選ぶことが、より正しい進路選択と考える傾向がある。また、「勉強したい人が行くところが大学だと思うので、〇大のやり方はそういう生徒を入れる方法ではないと思う(D)」のように、1回の試験で複数学部を受験ができる方法への批判にもつながる場合がある。さらに、対象者の多くは、「こういう考えはあまり支持されないかもしれない(C)」「進路指導主事の会合に出ると、どの大学に何人入れたとか、補習時間をどれくらい確保したとか…(中略)私のような考え方は少ないのかもしれないし、私の考えが進路指導部の意見としてあるわけでもない(D)」「高校の教員も温度差がある。大学なんて受かればいいという教員もいれば、カウンセリングのようにして行きたい志望ややりたいことを聞いて専門分野を進めたりする教員もいる(G)」のように、自分の考えが必ずしも受け入れられていないことも認識している。それでも対象者の多くが「理想の進学行動」を支持する背景には、自身が持つ「最高学府への期待」があると考えられる。

第3に、担当教員の環境制約に関する概念には、「関係者の偏差値主義」と「国公立大学偏重」がある¹⁾。これらはそれぞれ「他教員・生徒・保護者に偏差値だけで進学先を選ぶ傾向があること」「国公立大学を重視した進学指導方針があったり、他教員・生徒・保護者に国公立大学への進学が成功だと考える傾向があること」と定義される。たとえば、「やはり偏差値で大学を選ぶ傾向がある(C)」「ご覧のように部屋が手狭で…(中略)国公立大学は遠方の大学でも資料を保存して…(中略)私立大学はほとんど保

存していない… (中略) あそこのダンボール3箱分は捨てる私立大学の資料で(D)」のように、担当教員ではコントロールできない環境要因である。これらは第2の点の制約条件となっている。そのため、「理想の進学行動」につながるヒントやアイデアを、大学による訪問に対応する中で得たいと考える傾向がある。こうした要因が、以下に示す「訪問への期待」と「訪問への批判」を形成すると考えられる。

3.1.2 訪問対応経験に関連する概念

訪問対応経験には、訪問への期待と訪問への批判の2つが含まれる。第1に、訪問への期待に関する概念には、「教育の特色の重視」「わかりやすい研究活動」「卒業生情報を通じた信頼構築」がある。これらはそれぞれ、「他大学と異なる教育上の強みについての情報提供を求めていること」「大学で行われている研究が高校生・高校教員でも理解可能な形で提供されることを求めていること」「卒業生の進学後の学習状況が具体的に提供されることで大学への信頼感を高めていくこと」と定義される。

一方で、訪問への批判に関する概念には、「事実情報提供への批判」「募集主義的行動への批判」「学習活動の比較の困難さ」「訪問者の個人特性」がある。これらはそれぞれ、「パンフレットやウェブサイトで得られる情報と同等の情報提供しかされないことに対して批判的に考えること」「入試制度や入試方法の複雑な変更を説明されることに対して批判的に考えること」「他大学と学習活動に関して比較可能な特色に関する説明がされないことに対して批判的に考えること」「訪問者が教員の情報不足に対して侮蔑的な発言をすることに対して嫌悪感を感じること」と定義される。2つのカテゴリーに含まれる概念は対になるものが含まれるため、以下ではカテゴリー間の概念の対比関係を中心に説明する。

第1に、「教育の特色の重視」「わかりやすい研究活動」は、背景の教員の価値観を反映したものであり、訪問を通じて教員が最も得たい情報である。特に、「繊維というと古くて生徒も興味ないというイメージを持っていたが、研究内容もよくわかり大学の見方が変わった(D)」「段階別クラスを作っていますとか、それで上位層をしっかりと指導していますとか… (中略) そうするのは「イメージのわく話」ですね。卒業生が思ったとおりの勉強ができていて… (E)」「毎日英文で日記を書いて、それを教員が添削してくれるという話をきいた。それは手厚い指導だと思う(F)」のように、実際の学生がどのような学習活動をしているかの事例を求めている。

また、研究活動も同様で、「○大学の高分子の先生が来て、化粧品の研究をするならここがいいということがよくわかった(D)」「こういう学問分野で突出しているという話を聞きたい…(中略)来てもらっても、就職率が100パーセントですとか、看護とかだと国家試験合格率が何パーセントでしたとか、そういう話だとこちらも困る(H)」のように、具体的な研究の物語が必要である。これらの情報を得て、教員は生徒にどの大学に行くと、どのような学習や研究ができるかを紹介することができ、教員の考える「理想の進学行動」に近い指導が可能となる。多くの教員はこうした事例を進学先選択の基準にしてもらいたいと考えている可能性がある。

そのため、こうした事例が提供されないと、「学習活動の比較の困難さ」のように訪問への批判として現れる。たとえば、多くの対象者が「たとえばマーケティングが学べると言われても、それほどこの大学でも学べるのではないか…(中略)どんな風に学んでいるとか、研究の違いとか…(中略)卒業生が思ったとおりの勉強ができていて…(中略)という話を聞きたい(A)」「大学のパンフレットを比較しても「なるほど」というものがない…(中略)他大学との違いがわからない。それは書けないことかもしれないが。コンテンツは充実していると思うが、○大学と○大学を比較するとか、講義を比較することができないと、生徒は選べない(C)」などの批判をしている。したがって、「「どういう授業があるか」を知りたい(G)」のように、学部や学科レベルの教育について説明するのではなく、訪問者には具体的な学習活動レベルの話ができることが必要となる。

これは、「実事情報提供への批判」と「募集主義的行動への批判」と密接に関連している。すなわち、学生の学習活動を通じた成長のエピソードを具体的に知らない者が訪問した場合に、パンフレットに書かれた実事情報を提供したり、入試制度や入試制度の変更に関する説明に終始すると、「訪問への批判」となって現れる。たとえば、「学生募集の大変さとか、私立大学の立場には共感できる…(中略)入試制度が変わったとか、日程がどうなったとか、どういうパターンで受験ができるとか。でもそれは知っていますという話。聞いていて申し訳ない気持ちになる(C)」といった理解をされることになる。

これらは大学職員など、学生指導をしている教員以外の者が訪問した場合にこうした批判が現れやすくなる。特に、対象者の全員が、元高校教員などによる訪問に対して、学習に関する事例をほとんど知らないことを理由に、懐疑的な見方をしていた。ただし、後述するように、「募集主義的行

動への批判」は、生徒のニーズと合致する場合、批判が緩和されて情報共有される可能性がある。

第2に、学生指導をしていない教員以外が訪問しても、「訪問への期待」が形成される場合があり、「卒業生情報を通じた信頼構築」が相当する。これは、「学校訪問で教員が来る時に、うちのゼミ生がこちらの卒業でといってくれることがある…（中略）生徒の変化がわかる意味ではとてもうれしい（C）」「毎回同じ人が来て…（中略）卒業生の就職の話とかはこちらも勉強になる（D）」のように、卒業生の学習状況や就職状況を継続的に提供することで、教員が生徒に伝えられるエピソードを得ることにつながる可能性がある。「生徒は、就職ができるかとか、つぶしがきくとかを気にしている。それは保護者も強い関心がある（D）」のように、教員は卒業生の姿が具体的にイメージできる形で、就職に関する情報を必要としている。これらは大学職員であっても準備次第で提供可能な情報である。「卒業生の就職先を所在地とか企業の規模とか、そういうものをまとめた表をお願いすると送ってくれる（G）」のように、大学側の努力で対応できることもあり、今後の取り組みの示唆になる。

第3に、上述した概念と独立した「訪問への批判」として「訪問者の個人特性」がある。対象者の全員が、現在の仕事の状況を極めて多忙ととらえている。そのため、必要性は認識しながらも、大学に関する情報を全て網羅することはできない。そうした状況を考慮せずに「そんなことも知らないですか」といった態度や発言は、高校側の強い不満を引き起こすことにつながる。

3.1.3 対応経験からの学習に関連する概念

対応経験からの学習には、「生徒希望に基づく情報選別」「高校主体の情報収集」の2つが含まれる。これらはそれぞれ、「事前に生徒の進路希望を把握している場合、それらに関連した情報は他教員に共有されること」「大学主催説明会への参加、大学との連携企画の開催、進学卒業生の招待企画の実施により、必要な情報を自ら獲得すること」と定義される。これらは、次のような形で訪問への批判と密接に関連している。

第1に、高校訪問で大学側が説明した内容は、資料が作成されたり同僚教員や生徒に伝えられるなど、学校内で情報が共有されることは極めて少ない。その背後には、前節までに示してきた要因がある。ただし、事前に把握した生徒のニーズに合う場合は、担当教員によって選別され共有され

る可能性がある。

1 つは、生徒の進路希望の実現に沿う入試制度や入試方法に関する情報である。たとえば、「生徒のニーズに関係するもので説明が印象に残ることもあって…(中略)奨学金とか、V 専門学校や、U 大学は入試の成績に応じて奨学金を出しているが、家計によっては必要な生徒がいる (B)」 「○大学がスポーツ系の学部をつくるという話を聞いて…(中略)学校にはスポーツを希望する子が多い…(中略) そういう学部はスポーツバリバリやっていた子でないとだめなのではと思ってきいたら、訪問で教えてもらえたのは普通の子でも大丈夫だよということで、それは来て話を聞いてよかった…(I)」のような情報である。これらはパンフレットなどに書かれている事実情報であっても、全てに目を通すことができない教員にとっては、共有を希望する情報となる。

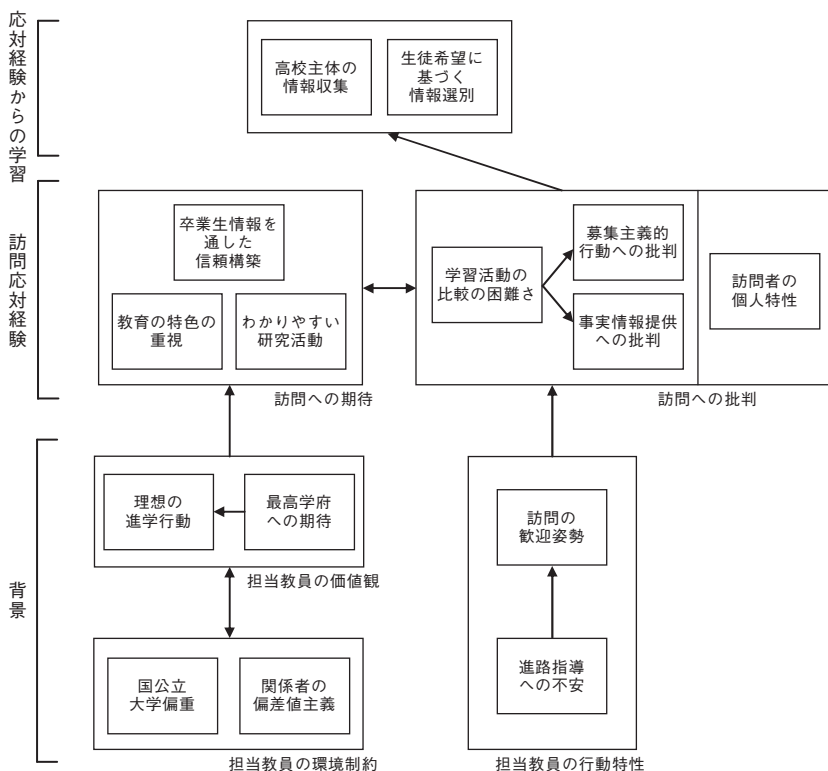
もう 1 つは、生徒の進路希望の実現に沿う情報で、教員の理想の進学行動にも関連する情報である。たとえば、「数学の教員免許がとれるという紹介が記憶に残っている…(中略) 数学の免許を取れるところは少ないので、興味のある生徒がいれば勧められるのではないか (A)」 「○大学の農学部は印象に残っている…(中略) 文系の大学というイメージだったが、農学部で生命系の学習ができることを聞いたときはイメージが変わった…(中略) その後で研究内容を調べた (B)」などのように、学校の方針や教員個人の望ましい進学につながり、かつ、生徒の希望と合致する情報は、資料が作成され、進路指導部会や学年会で配布されたり、教員間で口頭での情報共有がされる可能性がある。

第 2 に、「訪問への批判」を経験する中で、大学による高校訪問で必要な情報が十分に得られない場合は、「高校主体の情報収集」として自ら必要な情報を獲得している。このうち、大学主催説明会への参加と、研究体験・フィールドワーク体験のような大学との連携企画の開催は、校務や授業・学校行事の中で、既に多くの学校で取り組まれている。しかし、上述のように「教育の特色の重視」や「わかりやすい研究活動」に関する情報を補う上で、卒業生との交流が教員にとって有益な情報を得る手段となっている。

そのため、学校によっては行事として夏休みに大学へ進学した卒業生を招き、日頃の学習状況話をしてもらったり、高学年の学生には卒業研究の状況を話してもらうなどにより、在校生や教員が具体的な学習の姿を理解できる機会を設けている。これらは、「担当教員の価値観」に合致し、「訪問への期待」にも合致するため、ほぼ全ての対象者が有益と考えていた。

3.2 概念間の関係を説明するストーリーライン

図1は、これまで見てきた概念間の関係をまとめたものである。ストーリーラインは、次のようにまとめられる。進路指導担当の教員は、どんな話でも聞きたいという基本的な前提、個人が持つ進学に関する価値観、偏差値主義的な考え方の同僚や生徒との関係を抱えながら、学校訪問にに対応する。その中で、教育・研究活動において、学生がどのような取り組みをしているかの事例を通して、大学間の比較や強みの把握を行いたいと考えているが、実際にはそうした情報がほとんど提供されず、訪問に失望している。そこで、卒業生の学習状況を聞いたり、大学の研究活動や模擬ゼミ・フィールドワークに参加するなど、大学での具体的な学習のイメージづくりを進める努力を自ら行っている。



出所：筆者作成

図1 分析により得られた概念の関係

3.3 組織境界者としての進路指導担当教員

図1が示すように、進路指導担当の教員は、高校訪問への対応経験を通して、有意義な学習を行なっている。ただし、その内容は先行研究が指摘するような、対話でしか伝えられない情報や志願者獲得につながるものではない。教員自身が持つ価値観や同僚や保護者の価値観を背景として、生徒の進路希望に沿った情報収集と高校側の主体的な情報収集の有効性を学習していた。

一般に、組織内の変革は組織内コミュニティの境界で生じる(Dee and Leisyte 2017)。進路指導担当の教員は、同僚教員と比較して、明確な目的を持って知識の習得に重点的に取り組んでいる集団である(ウエンガーほか 2002)。進路指導担当教員を校外組織に対する組織境界者ととらえると、進路指導担当教員は、同僚教員や生徒の学習を促進する役割を担うことができる。その際に、(1)どのような学習を促すよう働きかけるかは、組織境界者(進路指導担当教員)が持つ価値観と、他の校内組織やステークホルダー(同僚教員や保護者)が持つ価値観によって方向付けられること、(2)働きかけにおいては他の校内組織やステークホルダーがアクセスできない情報の格差を活用して行われることを、本研究は示唆している。

大学が自大学の強みや価値を高校側に認知してもらうには、進路指導担当教員が持つ価値観や環境制約と、その境界役割に注目する必要がある。大学は、進路指導担当教員が自大学についての学習を容易に進めることができ、学校内の認知的変化を促す活動を手助けをするために高校訪問を活用すべきである。

4. おわりに

4.1 研究の含意

本稿では、大学が行う高校訪問が高校側でどのように理解されているかを実証的に明らかにすることを試みた。その結果、暫定的な理論仮説として、図1のようなモデルを得た。その結論は、次のようにまとめられる。第1に、大学による訪問は機関の属性等を問わず基本的に歓迎するが、訪問で大学側が伝えた情報が学校内で共有されることはほとんどない。共有されるケースは、教員の主観的な大学像に合致するものや、事前に把握していた生徒ニーズに沿った情報である場合など、極めて限定的である。第2に、訪問の中で教育・学習活動に関する強みや特色が示されないことに

強い批判がある。教員による具体的な学習の姿が示される場合、この批判が緩和される可能性がある。第3に、これら2点の背景には、教員自身を持つ大学や進学に関する価値観、および同僚教員や生徒の進学に対する考え方が強く影響している。

本稿の結論から得られる示唆には、次の2点がある。第1に、大学は他大学と教育の内容や方法で競争し、学生の具体的な成長事例の収集に努めるべきである。特に、文系領域は学生がどのような学習をしているかの実態が、高校にとってわかりにくいと見ている。同じ経済学や経営学であっても、どのようなプロセスで専門性が獲得されていくのかを、プロジェクト学習や調査研究など、具体的な内容と方法が伝わる形で示すべきである。そうした情報にもとづき、高校訪問の際は学生の姿を中心に大学の紹介をすべきである。

第2に、大学は、学生の活動状況を把握し、高校へのフィードバックに努めるべきである²⁾。このときの活動状況とは、単に所属する研究室や就職先といった事実情報のレベルでなく、どのような研究活動に取り組んだか、どのような論文を書いたかなど、高校教員や高校生が、学習の様子や課外活動の様子を視覚的にイメージできるレベルを指す。そのためには、教職員が学内で学生の様子を日常的に交換できる公式・非公式の取り組みが必要である。また、その前提には1点目に指摘した、学生の成長につながる教育活動が行われている必要がある。

4.2 今後の課題

本稿では、標準的な質的研究の手法を用いて、高校教員が学校訪問の応対経験を意味づけるプロセスの理論仮説を示した。ただし、この仮説の頑健性を高めるには、次のような改善が必要である。

第1に、調査対象者の選定方法である。本稿で示した訪問応対経験を意味づけるプロセスは、勤務校の難関大学進学状況によって異なることはなかった。難関大学への進学者がほほいさない学校では、訪問の中で研究活動に関する話をあまり重視しない傾向もやや見られたが、分析の中で有効な概念とならなかった。これは、調査の対象者の価値化や受けてきた教育が、ある程度均質であった可能性がある。調査の中では「進路指導担当者の会合では、偏差値重視の教員も多い」という発話があった。そのため、調査に協力的な教員に共通の価値観があり、調査への協力が得られなかった者を対象にした場合、新たな概念が得られる可能性がある。この点の改善が、今後の課題である。

第2に、本稿で示した理論仮説は、量的調査などによってその頑健性を検証する必要がある。第1の点とともに、理論仮説の改善を図った上で、定量的に仮説の検証を行うことが、今後の課題である。

注

- 1) ただし、この概念は調査の対象地域（愛知、岐阜、三重）の特質が反映された可能性があり、結論の一般化には留意が必要と考えられる。この点は、他の地域を対象としたさらなる調査によって検証が必要である。
- 2) ただし、個人情報の保護に配慮した実践が必要である。たとえば、同意を得た学生に限り出身高校に情報を提供することや、匿名化処理をした上で高校側に情報提供するなどの配慮を要する。

参考文献

- Dee, J. and Leisyte, L., 2016, “Organizational Learning in Higher Education Institutions: Theories, Frameworks, and a Potential Research Agenda”, Paulsen, M. ed., Higher education: Handbook of Theory and Research, Springer, 31: 275-348.
- 藤村正司、2015、「高等教育組織存立の分析視角－新制度主義から見た国立大学の現状と行方－」『大学論集』48: 49-64.
- 本多正尚・島田康行・大谷奨・高野雄二・関三男・佐藤真紀・白川友紀、2007、「大学の入試広報と入学者の利用する情報源の差異およびその評価」『大学入試研究ジャーナル』21: 69-74.
- 木下康仁、2003、『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂。
- Lamont, M. and Molnar, V., 2002, “The Study of Boundaries in the Social Sciences,” Annual Review of Sociology, 28: 167-95.
- 西郡大・藤田修二、2011、「入試広報および入試改善に向けた情報収集－高校訪問活動から得られた知見」『大学入試研究ジャーナル』21: 219-24.
- 大作勝、2009、「大学教員の高校訪問は入試広報とどのように結びつくか」『大学入試研究ジャーナル』19: 121-6.
- ウェンガー、E.・マクダーモット、R.・スナイダー、W.（櫻井祐子・野中郁次郎・野村恭彦訳）、2002、『コミュニティ・オブ・プラクティス－ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社。

謝辞

調査を実施するにあたりご協力いただきました全ての先生方に深謝いたします。

総合的且つ多面的な評価に基づく入学者選抜と その学修成果の可視化

－九州大学 21 世紀プログラムの事例－

木 村 拓 也*
田 尾 周一郎**
林 篤 裕***
副 島 雄 児****

＜要 旨＞

本稿の目的は、21 世紀プログラムの入学者選抜の総括とその学修成果の可視化について試行することである。

九州大学の 21 世紀プログラムは、総合的且つ多面的な評価に基づく入学者選抜の嚆矢として、2001（平成 13）年度から 2017（平成 29）年度までの 17 年間、「専門性の高いジェネラリスト」の名に負けず劣らない、アドミッションポリシーに合致した優秀な学生を全国から集めることができた入試であった。その一方で、26 名の学生を毎年選抜するのに、数多くの教員が参加するなど、非常に高コストな入試であったことも否めない事実であった。

また、21 世紀プログラムに対して、大学 4 年間で集積された各種テキスト資料を学生のラーニング・ポートフォリオとみなしてテキストマイニングを行うことにより、学生の成長を可視化する試みを行った。その結果、GPA が常に上位であったものよりも、学年を重ねるごとに段々上昇していくタイプの学生に積極性が見られたり、「ジェネラリスト型」に分類した学生の中に学修がうまくいっていない学生がみられたりするなどの結果が得られた。

*九州大学大学院人間環境学研究院・准教授

名古屋大学高等教育研究センター・客員准教授

**九州大学基幹教育院・助教

***名古屋工業大学大学院工学研究科・教授

****九州大学基幹教育院・教授

1. 問題の所在と先行研究の状況

—総合的且つ多面的な入学者選抜と「数値のみ」から読み取れない学生の成長の可視化

九州大学アドミッションセンターは、1999（平成 11）年の設立以来、2016（平成 28）年 11 月まで、AO 入試の実施母体として、入試専門の教員による多面的な選抜方法の調査・研究、そしてその成果を更に実際の入学者選抜にフィードバックすることを目的とした組織として活動してきた（九州大学百年史編集委員会編 2016a）。2016（平成 28）年 11 月迄に、九州大学アドミッションセンターには、武谷峻一（教授：1999～2008（平成 11～20）年）、林篤裕（教授：2008～2016（平成 20～28）年）、渡辺哲司（講師：2000～2010（平成 12～22）年、准教授：2010～2011（平成 22～23）年）、木村拓也（准教授：2012～2017（平成 24～29）年）の 4 名が在籍してきたが、特に、アドミッション業務のうち主任務となっていたのが、21 世紀プログラムの AO 入試の実施運営であった。1999（平成 11）年の東北大学・筑波大学・九州大学への設置から始まる国立大学のアドミッションセンターは、その多くが入試の「実施支援」であったのに対し、九州大学のアドミッションセンターは、21 世紀プログラムの AO 入試の「実施主体」（募集に始まり入試実施の運営・監督・合否判定や、当該プログラムのチュートリアル科目担当にまで至る）にあったことは、他のアドミッションセンターに類を見ない大きな特徴であったと言える。

2001（平成 13）年度に始まり 2017（平成 29）年度に募集停止となった 21 世紀プログラムは、そもそも、「2000 年 11 月の大学審議会答申にある募集単位の大くりかを先取り」（武谷 2001: 14）し、1999（平成 11）年に学部の設置要求に至ったが文部科学省から新学部の設置は困難との状況となり一度は頓挫したものの、協議の末 2000（平成 12）年に設置された教育プログラムである（九州大学百年史編集委員会編 2016b）。21 世紀プログラムは、学部を決めずに入学し、文系理系を問わず学内のすべての分野を個人の選択により幅広く学んで、部局を問わず、研究所やセンターの教員の中から指導教員を選んで卒業論文を執筆し、学士（学術）を得て卒業するもので、21 世紀に必要な「専門性の高いジェネラリスト」の養成を目的に設立された。

これまで 21 世紀プログラムについては、先行研究として、教育担当理事、専任教員、アドミッションセンター教員によるものが複数存在する（武谷

2001・2002、柴田 2002・2005、武谷・押川・柴田 2002、副島・岡田 2003、岡田 2004、武谷・岡田・副島・有馬・柴田 2006、副島 2009、副島・田尾 2011、林 2011・2013・2014・2016、林・副島・田尾・武谷 2012、丸野 2015、田尾 2016)。まず、開始当初の選抜や修学の様子を描いたものとして武谷 (2001、2002) がある。また、21 世紀プログラムの 4 年間を振り返ったもの (武谷・岡田・副島・有馬・柴田 2006) や、10 年間を振り返ったもの (林・副島・田尾・武谷 2012) がある。武谷他 (2006) は、特に、2005 (平成 17) 年度に行った受験資格の緩和と選抜方法の変更について書かれており、林他 (2012) は、2002 (平成 14) 年度以降毎年報告してある『九州大学入学者選抜研究委員会報告書』の記載内容を中心に、単位取得学部数、単位取得学部数割合、文理の履修状況、各学部における単位取得率、履修タイプ別の履修単位における各学部の割合、履修タイプ、卒業後の進路などを報告してある。また、岡田 (2004) は 2004 (平成 16) 年度入試の第 2 次試験 (2003 [平成 15] 年 11 月 13 日実施) 受験者を対象にした無記名アンケートを行い、受験決定時期や受験理由などを訪ね、入試方法に対する満足度が高いことを実証している。続いて、副島・田尾 (2011) は、卒業生の追跡調査を行った結果を報告しており、当初から大学院進学が多かったこと、企業や大学院担当教員からは未知のものに挑戦する態度と意欲が評価されたことを明らかにしている。田尾 (2016) は、修学動向として、学期ごとの習得単位数分布や学期ごとの成績分布、学期ごとの単位習得学部数や理系基礎科目の履修状況、合同チュートリアルに参加状況と GPA との相関などを報告している。概ね、入学から修学、卒業後の状況まで網羅的に質的・量的の両面から結果がくまなく報告されていることがわかる。ただ、後述するように、21 世紀プログラムでは、大学 4 年間を通じて収集された各種のテキスト資料については未だ分析が行われていない状況である。

そこで、本稿では、2017 (平成 29) 年度入試で募集停止となった 21 世紀プログラムの 17 年間に及ぶ入試結果の総括をするとともに、テキスト資料に見られた学修成果の可視化という観点から、21 世紀プログラム入試という総合的且つ多面的な評価に基づく入学者選抜とその学修成果の可視化について試行することとする。

2. 21 世紀プログラムの選抜方法の概要とその結果

図 1、図 2 が募集最終年度となった 2017（平成 29）年度入試のスケジュールと第 2 次選抜のスケジュールである。学生募集要項¹⁾によれば、第 1 次選抜では、「ア. 提出された調査書又は調査書に代わる書類、志望理由書及び活動歴報告書の総合評価により選抜」（九州大学 21 世紀プログラム 2016: 17）を行うとされた。また、学生募集要項に「イ. 第 1 次選抜の合格者は、募集人員の 3 倍程度とします」（九州大学 21 世紀プログラム 2016: 17）とあるように、募集人員 26 名に対して、第 1 次選抜では、3 倍の 78 名、つまり約 80 人を対象に選抜することを意味する。これは、当時試験を行っていた教室の収容人数の限界に起因した人数であった。また、学生募集要項に、「第 1 次選抜では、調査書又は調査書に代わる書類及び志望理由書をそれぞれ 4 段階（ABCD）で、活動歴報告書を 3 段階（ABC）で評価し、各評価を合わせて 3 段階（ABC）で総合評価」（九州大学 21 世紀プログラム 2016: 18）すると書かれてある。これは、2005（平成 17）年度入試から採用されたもので、「3 次元マトリックス方式」「評価順位」値と呼ばれている（武谷 2006: 13、詳しくは林 2013 を参照）²⁾。第 1 次選抜では、21 世紀プログラムという学部横断型の学修をきちんと理解した上で、それにふさわしい志望理由になっているか、九州大学の学修にきちんとついていくことが可能か否かを踏まえて、評価がなされていた。

願書受付	9月下旬	9/15（木）～23（金）
	調査書、志望理由書、活動歴報告書	
第1次選抜	10月中旬 書類審査	10/14（金）頃 1次合格発表
第2次選抜	11月上旬	
第1日目	講義・レポート（3テーマ）	11/05（土）
第2日目	グループ討論、小論文、個人面接	11/06（日）
合格発表	11月下旬	11/28（月） 2次合格発表

図 1 21 世紀プログラム入試日程（2017 [平成 29] 年度）

第1日目（土曜日）

9:30～11:30	講義1・レポート1（120分）	軸が違う3テーマ 講義：約50分 レポート：約70分
12:30～14:30	講義2・レポート2（120分）	
15:00～17:00	講義3・レポート3（120分）	講義や資料に 英語を含むことがある

第2日目（日曜日）

		論題は当日朝に提示（“予習”を避けるため）
9:00～11:30	グループ討論（150分）	3つの講義から 2つを選んで討論
12:30～17:00	小論文（270分）、個人面接	15分/人
3つの講義のいずれかに 関連するテーマを設定して作成		随時別室で休憩可

図2 21世紀プログラム入試の第2次選抜スケジュール（2017 [平成29] 年度）

学生募集要項によれば、第2次選抜は、「講義に関するレポート、討論（150分）、小論文（約270分）及び面接（1人約15分～20分）を課し、その上で、提出書類の内容と合わせて総合評価により選抜」（九州大学21世紀プログラム 2016: 17）を行うとされた。評価の観点として学生募集要項に記載されていたのは、「講義内容をどれだけ理解できるか。より正確に深く知りたいという気持ちをどれだけ持ち得るか。講義の内容からさらにどれだけ発展させて考えることができるか。説明を理解し、うまく実行できるか」（九州大学21世紀プログラム 2016: 17）である。講義の内容については、学生募集要項に「文系・理系にとらわれずに、『純学問的なもの』、『総合的なもの』及び『実験的なもの』などを組み合わせ」（九州大学21世紀プログラム 2016: 17）と書かれており、実際には、教養教育課程を想定し、人文科学、社会科学、自然科学の組み合わせで講義担当者を決定していた。表1が17年間の講義題目一覧である。

表1 年度別講義題目と小論文選択者数とその割合

年度	題目	数	割合
2001 (H13)	1 「きたない」って、どういうことだろう？	--	--
	2 転換期の日本の原子力政策	--	--
	3 経験や直感による判断と論理による判断	--	--
2002 (H14)	1 歴史の見方－島原の乱	12	30%
	2 「行為」とは何か？	20	50%
	3 振り子の糸の長さを変化させて周期を測定する実験	8	20%
2003 (H15)	1 現代社会における責任倫理	14	35%
	2 〈異文化〉としての過去	15	38%
	3 福利厚生・体育施設によるキャンパスライフの創造	11	28%
2004 (H16)	1 地図を通してみた〈世界〉	25	50%
	2 科学研究活動を考える：特に、「観察する」とはどういうことか	18	36%
	3 生体変数（脈拍数）の変動性を科学する	7	14%
2005 (H17)	1 考古学とはどのような学問か	23	29%
	2 『イギリス人』とは誰か？	38	48%
	3 Symmetry in Fantasy	19	24%
2006 (H18)	1 国民国家はこれからも必要だろうか？	44	54%
	2 歴史を書き換える：ソ連史の場合	18	22%
	3 左と右の化学から考える環境問題	19	23%
2007 (H19)	1 何に権利を付与するのか	41	53%
	2 生命（いのち）は誰のものか	31	40%
	3 個体差を科学する	6	8%
2008 (H20)	1 大学の社会的機能の変化	19	25%
	2 住民の視点から FROM THE NATIVE'S POINT OF VIEW	46	60%
	3 薬と遺伝子	12	16%
2009 (H21)	1 イエズス会士が親た16世紀の日本	34	44%
	2 原子力損害賠償法を見直すべきか	34	44%
	3 作物増収の戦略における植物の機能	10	13%
2010 (H22)	1 読むことの意義	24	31%
	2 いまどきの「権力」を考える	37	48%
	3 南極の地球科学と地球環境変動	16	21%
2011 (H23)	1 日本における死因究明制度	17	22%
	2 おとぎ話とジェンダー	28	36%
	3 学ぶことと働くこと	33	42%
2012 (H24)	1 放射線と健康の科学	28	37%
	2 歴史 学問と教科の間	16	21%
	3 民主主義の根底にあるもの	32	42%
2013 (H25)	1 「邪馬台国」と考古学－通説と考古学の間－	28	36%
	2 独裁体制はいかに維持されるのか	47	60%
	3 The Wonder of Water（水の不思議）	3	4%
2014 (H26)	1 心は物質に還元できるか？	3	4%
	2 世界のイノベーション構造の変化 －「リバースイノベーション」、「イノベーションのジレンマ」－	46	61%
	3 生物の自己複製－DNA複製からiPS細胞の作成まで－	27	36%
2015 (H27)	1 身の回りの確率-確率を使って-	7	10%
	2 里地・里山の保全と農山村の持続性～人口減少社会と集中豪雨災害	46	63%
	3 古語は辺境に残る?--言語史研究の方法--	20	27%
2016 (H28)	1 今、生物多様性を考える～地球規模の課題の解決のために～	10	19%
	2 ものの見方を考える～文化人類学の視点から～	35	66%
	3 平等のための不平等?--ポジティブ・アクションの是非--	8	15%
2017 (H29)	1 18世紀初頭オランダ風俗画の再評価	32	44%
	2 「自由」について考える	26	36%
	3 Exotic Soft Matter-Smart Hydrogels	14	19%

講義を受けた翌日の朝一番に、当日の討論と小論文に関する論題を配布する方法を採っていた。これは、前日までの講義内容に関連したものであるが、独立の論題としても成立しており、前日聴いた講義内容を踏まえた予習を防ぐ意味でも、独立の論題を当日朝に配布する、ということ徹底していた。2日目の午前中に行われる討論では、受験者を男女比や現浪比が同じになるよう、出身県に偏りがでないよう、また、同一出身校の生徒が複数名とならないように、5つのグループに分け、提示された3つの講義の論題のうちから各自2つを選び、各自の数分間の意見表明の後、グループ全体で集団討論をする、という形式で行われていた。評価の観点については、学生募集要項に「講義内容からさらにどれだけ発展させて考えることができるか。他人の批評を受け止めて、自分の説を高めることができるか。自分の意見をどれだけ有効にアピールできるか。他人の意見を適切に批評し、討論へどれだけ貢献できるか」(九州大学 21世紀プログラム 2016: 17)とされた。

2日目の午後には、小論文と面接が行われていた。小論文では、講義・レポート、そして、午前に行われた討論を踏まえて、朝提示された論題について、いずれかの1つの講義の論題に関連した標題を自ら設定し(表1に小論文の選択者数がある)、作成する。小論文の評価の観点については、学生募集要項に、「提示された講義の論題に照らして、標題の設定が適切であるかどうか。講義の内容からどれだけ発展させて考えることができるか。討論を踏まえて、標題の主張をどれだけ客観的に統合できるか。論文として、レポートからどれだけ向上したか」(九州大学 21世紀プログラム 2016: 17-8)とされた。この時、すでに、他人の意見を討論で一度聞いているがために、随時、試験室を出て、小論文の時間中も試験室とは別の休憩室を設け、再び他人と議論することを認めていた。そこには、教員有志による飲料水やお茶菓子なども置かれ、試験時間の大部分をそこで過ごす受験生もいたくらいである。それくらい従来の試験とは異なった雰囲気であった。

面接は、小論文を書いている途中に1人ずつ時間が設定され、時間が来ると、席を一旦外し、面接に望む形で行われていた。基本的に、午前中の討論を行った試験官3名³⁾によって面接が行われていた。面接の評価の観点については、学生募集要項に、「これまでの学習(ママ)内容や学習(ママ)以外の活動、学習(ママ)態度や物事への関心の広さ・深さ・その他大学での勉学や研究活動への適性」(九州大学 21世紀プログラム 2016: 18)とされた。面接では、「留学したいという希望がありますか」という質問が

毎回なされていた。これに希望しない、という学生を不合格にする、という訳ではなく、希望しないのであれば、その理由をきちんと問い質し、それに合理的な理由があれば、良いとされていた。もちろん、自身の研究・学修を進めていく上で、何故、既存の学部ではなく、21世紀プログラムでなければならないのか、という観点があったことはいうまでもない。

当初から「先生とのインターアクションを加え、選抜過程が入学後の学修過程を模するものとする。その評価も、入学後の学生の達成の評価を模するものとする」(武谷 2001:17)と語られてきたように、21世紀プログラム入試は、総合的且つ多面的な評価に基づく選抜の嚆矢として、大学の学修過程を疑似体験し、その対応力の高い生徒を選抜するという明確な意図を持って実施されてきた入試であった。つまり、教養教育で展開される人文科学、社会科学、自然科学の各分野の先生の講義を初めて聞き、講義内容をまとめるレポートを期末試験のように作成する。翌日に行われるグループ討論では、大学での研究室ゼミのように自由に討論し、最後に、人の意見をしっかり聞いた上で、さらに自分の意見を練り上げる形で小論文を書く、という具合である。入試で講義を受けた先生の授業を入学後も履修したりするなど、入試そのものへの満足度がかなり高く、また受験生同士の仲も大変に良く、休憩時間中や昼休みに自分が何を学びたいか、隣の受験生に語り合う風景もしばしば見られた。2日目の試験終了時には、試験会場ではあるものの、最後に拍手が巻き起こるなど、従来の入試のイメージとは大きくかけ離れたものであった。

その17年間の選抜結果が表2、図3、図4である。志願者はいつも男女半々ずつであったが、合格者となるといつも女性が多く入学する入試となっていた。ただし、最終年度だけは、合格者が男女ともに同数となった。また、センター試験を課さない入試であるがために、2005(平成17)年度の選抜要件の緩和⁴⁾以降、本学における海外校出身者(帰国子女)の貴重な受験先の1つとなっていたことも事実である。また、高度な語学運用力が求められる入試にも関わらず、外国人留学生が入学したこともあった。

表2 21世紀プログラム入試の募集人数、志願倍率、志願者内訳、合格者内訳の推移（2001[平成13]～2017[平成29]年度）

	H13	H14	H15	H16	H17	H18	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29
	1期	2期	3期	4期	5期	6期	7期	8期	9期	10期	11期	12期	13期	14期	15期	16期	17期
募集人員	18			21			26										
志願倍率	86	121	105	90	139	140	117	114	104	90	91	91	112	102	99	116	101
倍率	4.78	6.72	5.00	3.46	5.35	5.38	4.50	4.38	4.00	3.46	3.50	3.50	4.31	3.92	3.81	4.46	3.88
志願者内訳																	
男女別																	
男	44	64	60	29	66	67	60	59	44	39	45	46	62	50	48	54	58
女	42	57	45	61	73	73	57	55	60	51	46	45	50	52	51	62	43
卒年別																	
卒業見込	61	72	72	70	101	112	79	89	75	73	70	65	86	73	70	89	74
既卒	25	49	33	20	38	28	38	25	29	17	21	26	26	29	29	27	27
高校成績																	
A	43	42	47	36	60	66	46	64	57	44	36	43	58	46	38	51	51
B	33	51	36	36	51	47	44	36	29	32	38	29	34	37	40	43	32
C	9	27	19	18	27	20	22	13	11	8	12	10	15	14	18	17	11
C未満	1	1	3						1	2		1	1				
不明					1	7	5	1	6	6	3	9	4	4	3	5	7
出身校の地域																	
東北以北	1	2	4	4	1	4	1	3	0	1	0	0	0	1	3	0	2
関東	4	8	9	8	15	1	7	2	4	6	4	3	8	8	10	14	9
中部・近畿	4	15	20	7	10	12	9	10	7	5	13	9	7	9	15	12	14
中国・四国	7	13	11	3	18	8	13	4	2	3	9	9	8	7	8	10	7
九州沖縄	70	83	61	68	94	113	82	93	85	69	62	61	84	73	60	74	63
(福岡)	45	50	32	46	56	61	45	46	46	35	36	32	41	34	39	38	33
検定・外国	—	—	—	—	1	2	5	2	6	6	3	9	5	4	3	6	6
合格者内訳																	
男女別																	
男	5	6	5	5	12	7	9	10	7	6	8	10	9	5	7	8	13
女	15	16	14	20	18	20	18	17	21	21	17	18	16	20	18	15	13
卒年別																	
卒業見込	17	17	16	22	22	23	24	23	24	23	20	19	22	21	22	20	20
既卒	3	5	3	3	8	4	3	4	4	4	5	9	3	4	3	3	6
高校成績																	
A	16	11	16	11	20	21	16	22	23	14	17	14	18	18	15	17	17
B	4	9	2	11	9	3	9	4	3	12	8	12	6	6	9	5	7
C		2	1	3					1	1		1	0	0	1	0	0
C未満					1	3	2	1	1			1	1	1	0	1	2
不明	16	11	16	11	20	21	16	22	23	14	17	14	18	18	15	17	17
出身校の地域																	
東北以北			1	2	1		1	1					0	0	0	0	0
関東	2	1		2	3	1	1		1	4	1		4	3	2	1	2
中部・近畿		3	5	2	2	1		1	2		3	4	0	0	1	0	3
中国・四国	2		1	1	3	1	2	3	2	2		3	4	2	1	0	2
九州沖縄	16	18	12	18	20	22	21	22	22	21	21	20	16	19	21	21	17
(福岡)	8	10	5	13	7	9	8	8	12	10	11	8	8	7	13	9	7
検定・外国	—	—	—	—	1	2	2		1				1	1	0	1	2

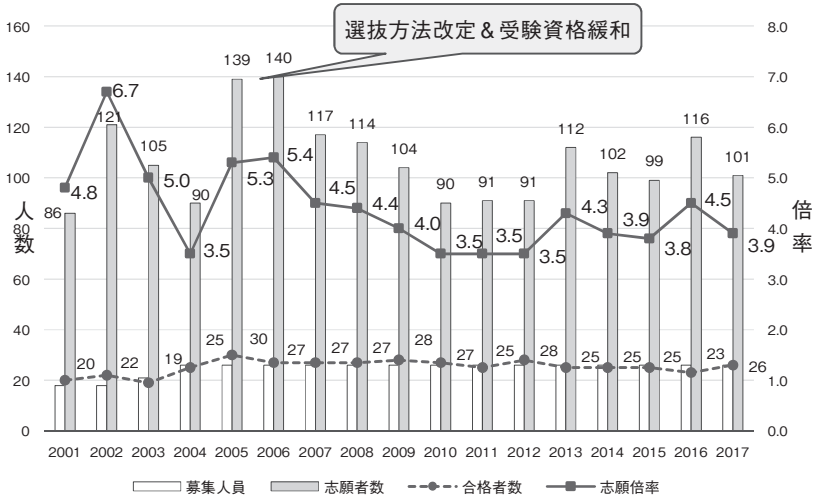


図3 21世紀プログラム入試の募集人数、志願者数、合格者数、志願倍率の推移 (2001～2017 [平成13～29]年度)

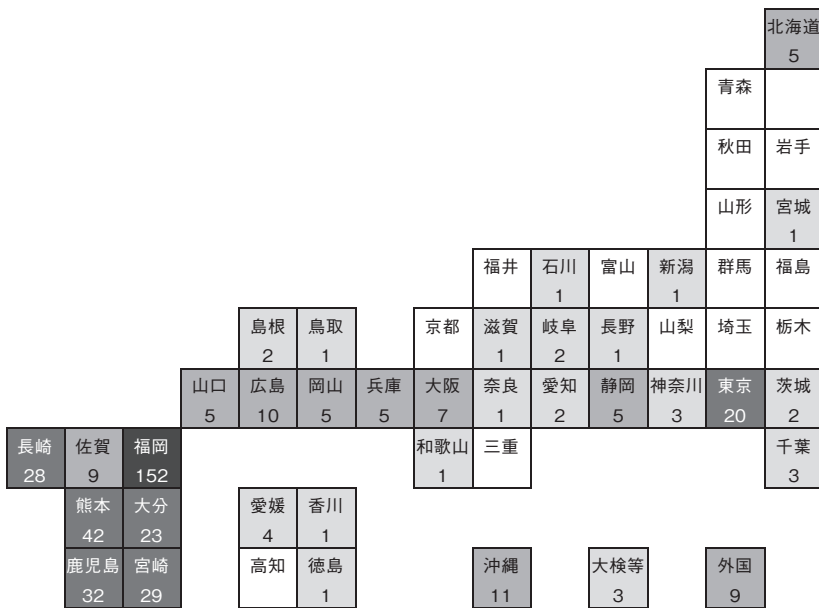


図4 21世紀プログラム入学者の出身県 (2001～2017 [平成13～29]年度)

表3には、講義とその採点をしたA委員と呼ばれる入試委員の選出部局、表4には、グループ討論と面接を担当したB委員と呼ばれる入試委員の選出部局を示している。僅か26名の学生を選抜するのに、30名ほどの教員が随時関与するなど、非常に高コストな入試であったことは否めない事実であるが、21世紀プログラムという全学的なプログラムという性質上、文字通り、全学をあげての入試実施体制を構築していた。言い換えれば、全学の協力なしに17年間の入試実施は不可能であったとも言える。

表3 A委員の選出部局とその人数

部局	人数	割合
比較社会文化研究院	56	38.6%
基幹教育院	15	10.3%
人文学研究院	9	6.2%
人間環境学研究院	8	5.5%
言語文化研究院	8	5.5%
法学研究院	6	4.1%
理学研究院	6	4.1%
高等教育開発推進センター	6	4.1%
農学研究院	5	3.4%
大学教育研究センター	5	3.4%
高等教育推進総合開発研究センター	5	3.4%
芸術工学研究院	4	2.8%
経済学研究院	2	1.4%
薬学研究院	2	1.4%
工学研究院	2	1.4%
医学研究院	2	1.4%
健康科学センター	1	0.7%
附属図書館	1	0.7%
先端物質化学研究所	1	0.7%
総合理工学研究院	1	0.7%

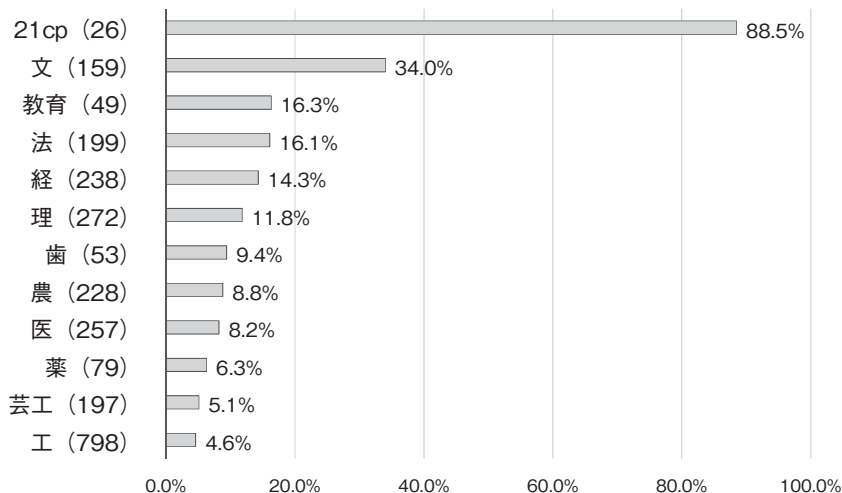
表4 B委員の選出部局とその人数

部局	人数	割合
比較社会文化研究院	47	18.3%
基幹教育院	45	17.5%
言語文化研究院	23	8.9%
高等教育開発推進センター	22	8.6%
高等教育推進総合開発研究センター	17	6.6%
医学研究院	15	5.8%
健康科学センター	12	4.7%
工学研究院	11	4.3%
アドミッションセンター	8	3.1%
留学生センター	8	3.1%
農学研究院	8	3.1%
大学教育研究センター	7	2.7%
人間環境学研究院	7	2.7%
理学研究院	7	2.7%
法学研究院	4	1.6%
菌学研究院	4	1.6%
教育改革支援室	2	0.8%
薬学研究院	2	0.8%
芸術工学研究院	2	0.8%
博物館	1	0.4%
経済学研究院	1	0.4%
数理学研究院	1	0.4%
システム情報科学研究院	1	0.4%
稲盛フロンティア研究センター	1	0.4%
ベンチャー・ビジネス・ラボラトリー	1	0.4%

3. 21 世紀プログラムの学修成果の可視化

－ 「数値のみ」 から読み取れない学生の成長の可視化

それでは、次に、上述のような総合的且つ多面的な評価に基づく大学入学者選抜の結果、どういう学生が入学してきたのか、その学修成果の可視化の問題に取り組んでみたい。実際、図5にあるように、学部別の学生外国留学率をみても、延べ数ということをしり引いても圧倒的な数値の違いを学内で確認することができる。また、図6は、学部別の山川賞（初代総長[山川健次郎]の見学の精神を継承した賞⁵⁾）の応募者と採択者を示した図であるが、これも圧倒的な存在感を示している。また、これは図示していないが、「トビタテ！留学 JAPAN」においても、1期（2013 [平成 25] 年募集）から8期（2018 [平成 30] 年度募集）における九大全体の学部生申請者累計 162 名の内、29 名（17.9%）、学部生合格者累計 66 名の内 16 名（24.2%）を占めるなど、学生定員 2555 名の僅か 1%程度の 26 名の教育プログラムにおいては、圧倒的な存在感を示している。



注1：括弧内の数字は入学定員

注2：九州大学国際企画課・留学生課編（2011: 17）の表より作成

図5 2010（平成22）年度学部別学生の外国留学率（延べ数、短期を含む）

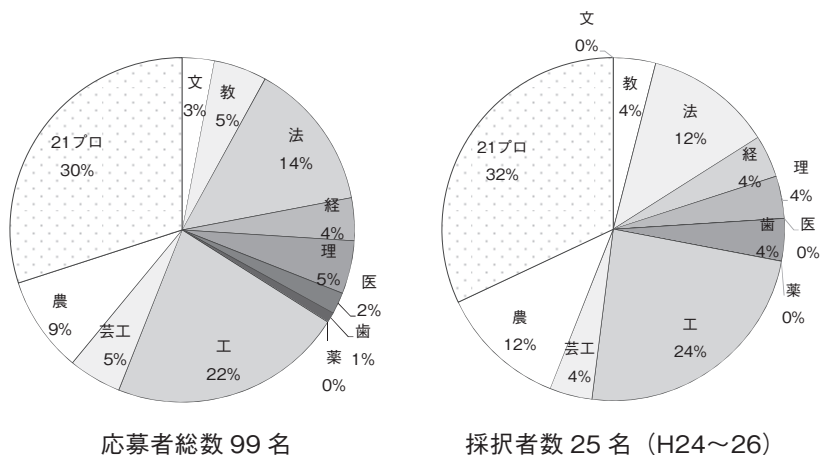


図 6 学部別山川賞応募者とその割合と採択者数とその割合

一方、2008（平成 20）年 12 月 24 日に中央教育審議会により提出された『学士課程教育の構築に向けて（答申）』において、「成績評価」の「具体的に改善する試み」における「大学に期待する取り組み」において学生が、自らの学習（ママ）成果の達成状況について整理・点検するとともに、これを大学が活用し、多面的に評価する仕組み（いわゆる学習（ママ）ポートフォリオ）の導入と活用を検討する」（中央教育審議会 2008）とされてからはや 9 年の歳月が経過した。そこで、本稿では、九州大学 21 世紀プログラムで収集された大学 4 年間を通じて集積されたテキスト資料（表 5）をラーニング・ポートフォリオと見なして分析することで学生の成長の可視化を試みたい。例えば、上記のような留学率や受賞者数、履修単位数や留学の有無など計量的に収集可能なデータは分かりやすい。だが、それだけでは学生の成長は自身に得る形でのエビデンスとしては不十分であると同時に、履修単位数や留学の有無などの数値データに含意されている情報を如何に汲み取れば良いのかという問題も生じてくる。大切なのは、計量的に収集可能な量的データとラーニング・ポートフォリオで収集されるテキストデータ（カテゴリーの生成後の質的データ）の接合による学生の成長の可視化であると考える。

表5 学修ポートフォリオの構成と蓄積状況

名称	時期	頻度	対象	文字数	蓄積
1. 志望理由書	9月	1回	新入生	1,500	6年
2. 活動歴報告書	9月	1回	新入生	-	6年
3. 修学動向事前調査票	2月	1回	新入生	500	11年
4. 研究計画書	4、9月	半期毎	全学年	500	6年
5. 研究報告書	4、9月	半期毎	全学年	500	6年
6. 中間発表要旨	後期	1回	2年生	1,000	4年
7. 卒業研究概要	1月	1回	4年生	2,000	10年
8. 成績通知書	4、9月	半期毎	全学年	-	13年

本研究で使用したデータは、量的データとして、1. 入学時の TOEFL 得点（分位点による四群分割）、2. 卒業時までの GPA（分位点による四群分割）、3. 卒業時の総単位取得数（分位点による四群分割）、4. 留学の有無（1.0 データ）、5. 履修学部数である。また、質的データとしては、志望理由書、研究計画書、研究報告書、卒業研究概要をテキストマイニングによりカテゴリーを生成した。使用したのは、9 期生から 12 期生まで計 106 名のデータである。使用したソフトウェアは、(株) NTT データ数理システムの Text Mining Studio for Windows 4.1 である。カテゴリーの生成にあたっては、固有名詞のみ抽出を行った。また、21 世紀プログラムは、九州大学内の全学部の講義を自由に聴講できるため、総単位数に占める各学部の割合から、履修類型として、次の 3 パターンを設定して分析にあたった。

- [1] 専門型：特定の 1 学部における取得割合が 70%以上を占める者
- [2] 複合型：特定の 1 学部の取得単位が 5 割強程度の者
- [3] ジェネラリスト型：取得単位のうち、5 割を超える特定学部を持たない者

分析結果は、図 7 及び図 8 の通りである。図 7 では、履修種別ごとに志望理由書と卒業論文概要で見られた固有名詞の出現数を表している。入学当初その語彙数に変化が見られなかったものの、卒業論文概要では、特に、ジェネラリスト型の固有名詞数が多いことが分かる。

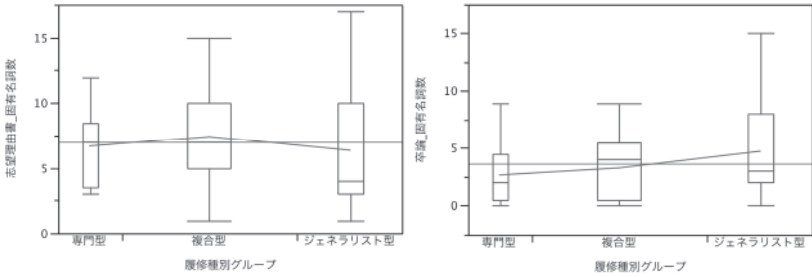


図 7 履修種別ごとの志望理由書（左）・卒論概要（右）における固有単語の出現数

次に、図 8 では、入学当初に志望理由書でどのような語彙を用いていた学生が、卒業時までどのような履修パターンや GPA 等を取ったのかを分析したものである。第 1 軸は、留学の有無を示し、第 2 軸は、入学時の TOEFL の成績が高低を示している。この中で注目すべきは、ジェネラリスト型の学生が、国際・社会・文化・地域といった抽象度の高い語彙を、入試時、用いていることである。

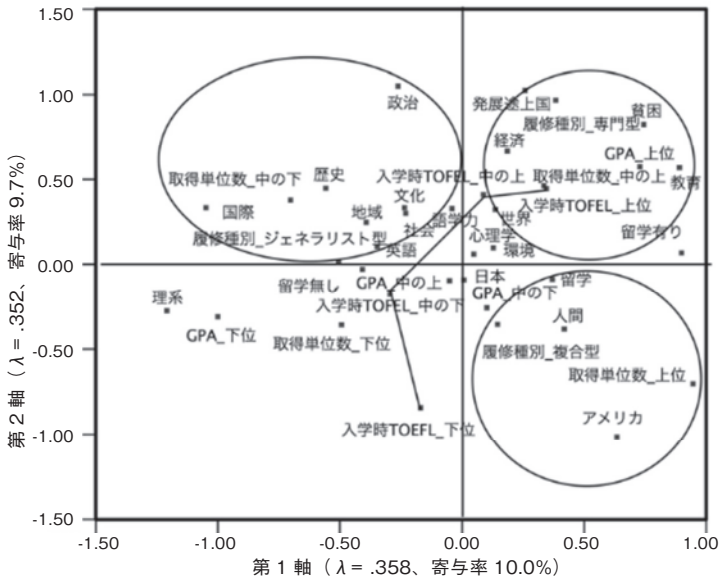


図 8 志望理由書で見られた語彙と量的変数との多重対応分析結果

さらに、図9では、各履修類型別に、2年次、3年次、4年次の履修学部数について図示してある。これによれば、ジェネラリスト型と呼ばれる学生の成績下位層が4年次に多くの学部の履修を行っていることが分かる。つまり、ジェネラリスト型の学生の中には、高年次になっても、履修学部数が増え続けている学生が混在しており、そういった学生の中には、入学時から曖昧な志望動機に始まり、最後まで興味関心を求め右往左往している様子も伺えた。

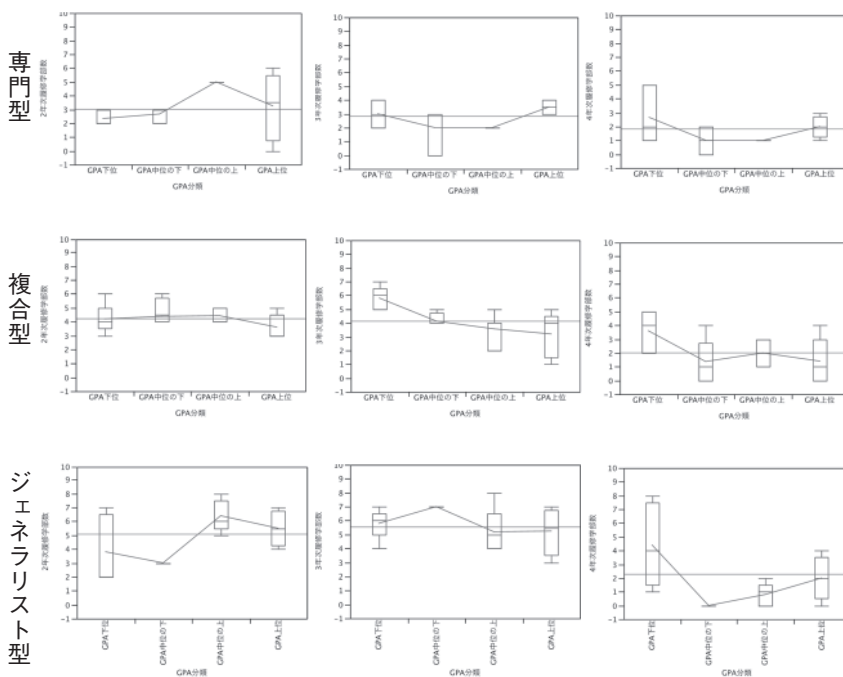


図9 GPAと履修学部数の経年変化

また、図10では、第1 Semesterから第8 Semester及び卒業時の GPA の推移をクラスター分析 (ward 法) し、5つの類型 (下降型、上昇型、上位型、下位型、底辺型) に分けたものである。続いて、図11・12では、言葉ネットワークによる可視化を試みた。ことばネットワークとは、属性と

言葉、または、言葉同士の関連性の強さをネットワーク図で図示したものであり、関連性の指標としては、同時出現（共起）の確率を用いており、ネットワーク図を整理することで、関連の強いもの同士のクラスターが見えてくる。図 11 では、研究計画書のことばネットワーク図である。ここでは、GPA 上昇型、GPA 上位型に特徴が見られ、GPA 上昇型では、計画時に出現語彙が少ないことがわかる。一方で、GPA 上位型は、企画運営に取り組む、勉強を行う、就職活動を行う等の言葉との結びつきが見られ、優等生タイプの記述であることがわかった。図 12 は、研究報告書のことばネットワーク図である。ここでは、GPA 上昇型は、報告時の出現語彙が多く、ディスカッション、ワークショップ、考える、引き続き参加など、積極性を表す語彙が並んでいることがわかる。また、GPA 上位型は、報告時の語彙数が少なめであり、就職活動の報告や知識を得たというものに終始した記述が多かったことがわかる。

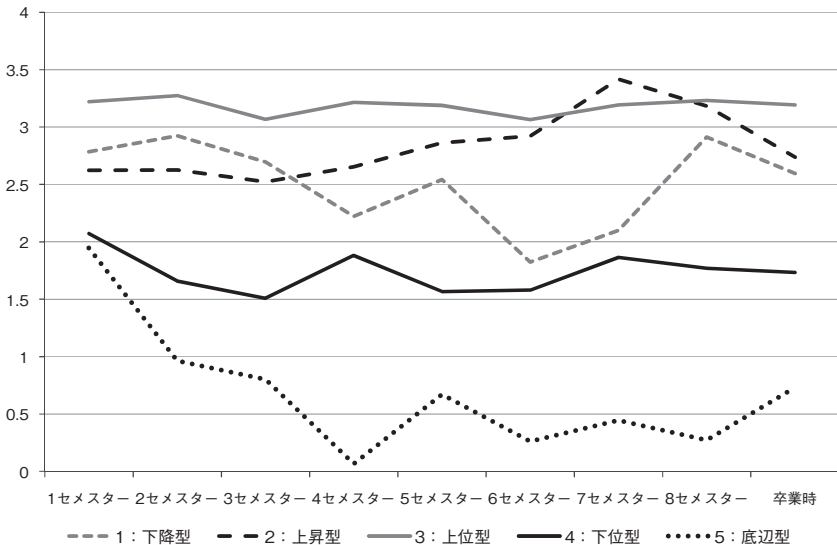


図 10 GPA を用いたクラスター分析結果

4. 結語 —21 世紀プログラムの入学者選抜

まず、21 世紀プログラムの入学者選抜は、総合的且つ多面的な評価に基づく入学者選抜として、17 年間、「専門性の高いジェネラリスト」の名に負けず劣らない、アドミッションポリシーに合致した優秀な学生を全国から集めることができた入試であったと総括できる。それは、学内の賞や留学率などの成果においても、僅か1%程の定員しかもたないにも関わらず、その存在感の大きさを示したことでも明らかなことであった。その一方で、26名の学生を毎年選抜するのに、アドミッションセンターの教員2名がほぼつきっきりで対応したり、学内から30名を超える多数の入試委員の先生に協力いただいたりするなど、非常に高コストな入試であったことは否めない事実であった。

また、学修成果の分析に基づいて考察してみると、第一に、「ジェネラリスト型」の学生の中には、高年次になっても、履修学部数が増え続けている学生が混在しており、そういった学生の中には、入学時から曖昧な志望動機に始まり、最後まで興味関心を求め右往左往している様子も伺えた。よって、21 世紀プログラムのアドミッションポリシーに最も合致しているのは、「ジェネラリスト型」よりは、寧ろ「複合型」なのかもしれない、ということが示唆された。第二に、GPA が上位で有り続けた者と、GPA が上昇した者の研究計画と研究報告の内容を精査したところ、前者のものは、計画時には多弁なものの、報告時には中身がなく、早めに就職活動に取り組み優等生タイプであると考えられる。後者は、計画時には語彙が少ないものの、報告時には主体的な学修活動を想定される語彙が多かった。今回、非常に履修方法が複雑で学修成果の可視化が難しい、21 世紀プログラムに対して、毎学期に提出するテキスト資料をラーニング・ポートフォリオとみなして、テキストマイニングを行い、カテゴリカルデータを生成し、それを連続変数と併せて分析することで学生の成長を可視化する試みを行った。今回試行したところ、毎学期に収集している研究計画書・報告書から、学生の興味関心の変遷を抽出しようと試みたが、総じて学生の書いた字数が少ないのと、日常報告に終始しているものも混在しており、こちらの意図するカテゴリーが収集できなかったことも課題として分かった。ラーニング・ポートフォリオをテキストマイニングする際には、学生にその学修成果を示すような適切な文章・文言を書かせる書式を設定することも肝要であることが示唆された。

注

- 1) 初年度にあたる 2001（平成 13）年度 21 世紀プログラム学生募集要項は、九州大学百年史編集委員会編（2016b）に掲載されている。それによれば、当初第 1 次選抜は、3 つの講義とそのレポートを、2001（平成 13）年度であれば、2000（平成 12）年 10 月 21 日に行っている。その後、第 2 次選抜において、2001（平成 13）年度であれば、2000（平成 12）年 12 月 2 日（土）に、発表（1 人 15 分）と全体討論（30 分）、個人面接（1 人 20 分）及び小論文（100 分）を課している。小論文作成については、「図書館の開架閲覧室に移り、図書閲覧や途中休憩が自由に行える」（武谷 2001: 17）ようにするなど、現在のお茶の水女子大学で実施されている新フンボルト入試を設計する際に参考にされた方法であった。これは当時、六本松キャンパス（2009 [平成 21] 年 9 月 29 日閉校）の図書館の利便性が良かったことも要因と伝え聞いている。なお、2005（平成 17）年度入試からこの方式は変更されたが、高校側から「2 次への 3 週間の準備は負担が大きい。センター試験対策が本格化した中なので、落ちた場合を考えるとリスクである」（武谷他 2006: 12）との意見が寄せられ、大学側からも「発表、小論文の準備に他人の知恵が入る。1 次のレポートは荒削りだが新鮮だ。2 次の小論文は無難にまとも面白くない」（武谷他 2006: 12）との意見が寄せられたため、と記録されている。
- 2) 学生募集要項には「第 2 次選抜では、講義に関する 3 つのレポート、小論文、面接（個人面接）をそれぞれ 4 段階（ABCD）で評価し、第 1 次選抜の評価と合わせて 3 段階（ABC）で総合評価」（九州大学 21 世紀プログラム 2016: 18）する書かれてあった。これも、レポート、小論文、討論、個人面接を 3 人の試験官が採点し、3 次元マトリックスによる順位得点をパーセンタイル順位に換算して、その小さいものから上位者として合否を決定していた。
- 3) 選抜当初から、「対面を伴う場合（発表・討論＋小論文、面接）、女性委員 1 名を入れ、さらに面接には、カウンセリング専門の委員 1 名も加えた」（武谷 2001: 18）。これを講義担当の A 委員（3 名）とは別に B 委員と呼んだ。これは、カウンセリング専門の委員は、議論の末、最後の 2 年間は、カウンセリングを専門としない、21 世紀プログラム入試に長年関与してきた人物を当てる「ベテラン枠」となった。
- 4) 受験資格は、当初国内の高等学校及び中等教育学校を卒業した現役生と一浪生に限られていた。受験資格の緩和は、2005（平成 17）年度に行われ、受験資格は 5 浪生までとなり、海外の学校出身者や高等学校卒業程度認定試験（旧大学入学検定試験）の合格者にも門戸が開かれた。
- 5) 広い教養に支えられた深い専門性を極め、世界で活躍することが期待できる潜在能力の高い学部 2・3 年生を対象に募集され、採択されれば、卒業時まで年間 100 万円の奨励金と記念メダルが授与される。

参考文献

- 林篤裕、2011、「九州大学 21 世紀プログラムにおける提出書類と評価方法」『長崎大学アドミッションセンター研究叢書』2: 37-44。
- 林篤裕、2013、「九州大学 21 世紀プログラムの紹介－選抜方法を中心に」中央教育審議会高大接続部会（第7回）。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/shiryo/attach/1335586.htm, 2018.1.30)
- 林篤裕、2014、「九州大学『専門性の高いゼネラリスト』を育成する 21 世紀プログラム」リクルート編『カレッジマネジメント』184: 32-5。
(http://souken.shingakunet.com/college_m/2014_RCM184_32.pdf, 2018.1.30)
- 林篤裕、2016、「学部横断型教育『21 世紀プログラム』と多面的評価への指針」IDE 大学協会北海道支部編『2015 年 IDE 大学セミナー報告書』、45-81。
(<https://high.high.hokudai.ac.jp/wp-content/uploads/2015/04/2015IDE.pdf>, 2018.1.30)
- 林篤裕・副島雄児・田尾周一郎・武谷峻一、2012、「21 世紀プログラムの 10 年」『大学入試研究ジャーナル』22: 155-61。
- 九州大学百年史編集委員会編、2016a、「第 49 編アドミッションセンター」『九州大学百年史第 7 巻部局史編 IV』、49-1-49-11。
(https://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/opac_download_md/1801803/chapter_49.pdf, 2018.1.30)
- 九州大学百年史編集委員会編、2016b、「第 12 編第 5 章入試制度の改革と 21 世紀プログラム」『九州大学百年史第 10 巻資料編 III』、298-331。
(https://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/opac_download_md/1787570/p298.pdf, 2018.1.30)
- 九州大学国際企画課・留学生課編、2011、『九州大学の国際化ファクトブック』、1-23。
(<http://www.isc.kyushu-u.ac.jp/intlweb/cmn/pdf/factbook.pdf>, 2018.1.30)
- 九州大学 21 世紀プログラム、2016、『平成 29 年度（2017 年度）学生募集要項 AO 入試（21 世紀プログラム）』、1-34。
- 丸野俊一、2015、「21 世紀プログラムの中での学生の育ち」『大学教育学会誌』37(2): 18-22。
- 岡田佳子、2004、「21 世紀プログラム受験生の受験準備行動に関する調査分析－入試方式の評価の一環として」『大学教育』10: 137-53。
- 武谷峻一、2001、「九州大学『21 世紀プログラム』の AO 選抜について」『Forum』24: 14-20。
- 武谷峻一、2002、「九州大学『21 世紀プログラム』」『大学と学生』452: 39-44。
- 武谷峻一・岡田佳子・副島雄児・有馬學・柴田洋三郎、2006、「九州大学『21

- 世紀プログラム」の4年間について」『大学入試研究ジャーナル』16、11-18.
- 武谷峻一・押川元重・柴田洋三郎、2002、「九州大学「21世紀プログラム」のAO選抜」『大学入試研究ジャーナル』12: 7-12。
- 柴田洋三郎、2002、「九州大学の入学者選抜政策」『現代の高等教育』443、49-52。
- 柴田洋三郎、2005、「九州大学の学部横断『21世紀プログラム』」『文部科学時報』1547: 33。
- 副島雄児、2009、「21世紀プログラム」山田耕路編著『21世紀の教育を拓く－九州大学教育改革の試み』、100-35。
- 副島雄児・岡田佳子、2003、「九州大学 21世紀プログラム－専門性の高いゼネラリストの養成を目指して」『大学と学生』496: 13-9。
- 副島雄児・田尾周一郎、2011、「21世紀プログラムの評価－卒業生の追跡調査結果から」『大学教育』16: 135-49。
- 田尾周一郎、2016、「21世紀プログラム学生の修学動向」『基幹教育紀要』2: 27-35。

CSHE Research Library

高大接続と入試改革

2022年3月30日

編集 アドミッション研究会（名古屋大学高等教育研究センター内）

発行 名古屋大学高等教育研究センター [質保証を担う中核教職員能力開発拠点]

〒464-8601 名古屋市千種区不老町 TEL：052-789-5696

URL：www.cshe.nagoya-u.ac.jp

印刷 株式会社カミヤマ

〒451-0042 名古屋市西区那古野 1-21-14

©2022 名古屋大学高等教育研究センター



