

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、変則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

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。

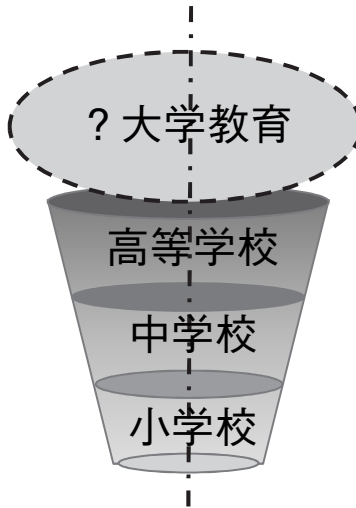


図1 教育課程の積み上げと接続

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ので、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、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は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	ハウプトシューレ等	職業学校			ア レ ビ 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、試験問題の作成に追わ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、その種の専門家がいけ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。

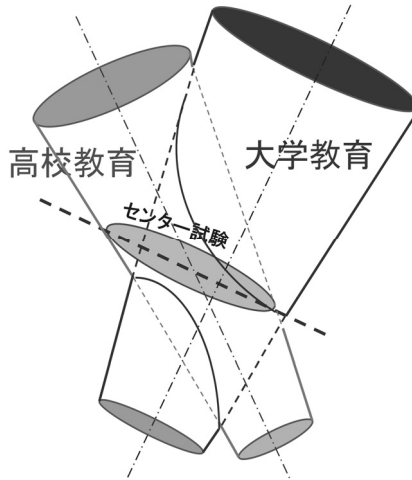


図2 高校教育と大学教育の関係

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。