

大学入学者選抜の改善に向けて

平成 10 年 3 月 20 日

国立大学協会
第 2 常置委員会
入試将来ビジョン検討小委員会

大学入学者選抜の改善に向けて

目次

はじめに	5
*国立大学協会における大学入学者選抜に関する検討経緯	8
*「大学入学者選抜の改善に向けて」の報告の要旨	9
第1章 大学入学者選抜のシステム及び検査の課題	12
1. 入学者選抜システムの在り方	12
(1) 選抜から教育へのパラダイム・シフト 12	
1) 学生市場の縮小と入試多様化の帰結 12	
2) 高校教育と大学教育の接続 13	
(2) 共通試験の妥当性と信頼性 14	
1) 入学試験に求められる学力の内容と水準 15	
2) 大学入試センター試験の 巨大化と自由化の問題点 15	
(3) 大学入試改革の主体をいかにして形成するか 16	
2. 入学者選抜における能力・適性の基本論	18
(1) 能力・適性論の経緯 18	
(2) 多様化の状況 20	
(3) 学習に対する準備性 21	
第2章 大学入学者選抜における共通試験としての大学入試センター試験の課題	23
1. 大学入試センター試験の在り方とその利活用の現状と課題	23
(1) 共通第1次学力試験から大学入試センター試験へ その理念の継承 23	
(2) 大学入試センター試験の利活用の現状と課題 24	
(3) 大学入試センター試験の役割分担 25	
(4) 大学入試センター試験問題作成の現状と課題 26	
(5) 提言 大学入試センター試験を国立大学の入試改善に生かすために 27	
2. 大学入試センター試験の将来への課題	31
(1) 実施の目的 31	
(2) 大学入試センター試験実施の役割と個別試験との関係 31	
(3) 出題教科・科目及び内容等 32	
(4) 大学入試センター試験の得点結果の利用の在り方 32	
(5) 高等学校関係者との緊密な連携 33	
(6) 複数年度にわたる利活用と年度内の複数回の実施 34	
(7) いわゆる資格試験化と大学入試センター試験という名称 34	

第3章 大学入学者選抜における個別試験の課題	35
1. 学力試験の課題	35
(1) 学力試験の位置づけと性格	35
(2) 学力試験の問題点	36
(3) 高校教育の多様化と難易度の調整	37
(4) 学力試験の効果の検証	37
2. 小論文の課題と展望	39
(1) 大学入学者選抜における小論文実施の意義	39
(2) 小論文実施の基本的問題点	40
1) テーマの設定の問題点	40
2) 小論文記述の字数と時間	41
(3) 諸外国の後期中等教育修了認定兼大学入学資格検定試験における論述試験 の実施状況と、そこから学ぶ事柄	42
1) イタリア共和国のマツリタ試験	42
2) スイス連邦の国際バカロレア試験	43
(4) 小論文のこれからの展望	43
(5) 平成9年度国立大学入学者選抜を中心とした小論文の実施状況と、これに 対する検討状況等の調査	44
〔資料〕平成9年度国立大学入学者選抜における全学部別小論文実施状況等の 調査結果	45
3. 実技・面接の課題	51
(1) 実技の課題	51
(2) 面接の課題	51
第4章 高等学校での学習成績と活動の記録等の活用	53
1. 選抜資料としての調査書の問題点とその解決策	53
(1) 学習成績	53
(2) 活動の記録等	54
2. 推薦入学と推薦書の工夫	54
第5章 大学入学後の教育：入学者・入学方法の多様化が教育にもたらすもの	56
1. 困難を増す高校教育と大学教育の接続	56
2. 設置基準の緩和とカリキュラム改革	57
3. リメディアル教育の試み	58
(1) リメディアル教育の中身 教育内容	59

(2) どのように教えるか 教育方法	59
(3) 誰が教えるか 責任主体の問題	60
4. 大学のリメディアル教育が示唆するもの	60
第6章 外国の大学入学者選抜制度とアドミッション・オフィス	62
1. 外国の大学入学者選抜制度からの示唆	62
(1) 高校成績の利用 オーストラリア・クイーンズランド州の事例	62
(2) 大学に入学するためにマスターすべき学力の内容・要素の確定 アメリカ合衆国・オレゴン州の事例	63
(3) 多様な選抜資料の利用と学力評価 アメリカ合衆国の事例	65
(4) 試験成績の不服申立て制度 イギリスの事例	66
2. アメリカ合衆国におけるアドミッション・オフィス	67
3. 我が国におけるアドミッション・オフィスの在り方	71

執筆者名簿----- 4

第2 常置委員会入試将来ビジョン検討小委員会名簿 73

執筆者

加藤 延夫 (名古屋大学長)

荒井 克弘 (大学入試センター教授)

矢野 眞和 (東京工業大学教授)

小嶋 秀夫 (名古屋大学教授)

岩坪 秀一 (大学入試センター教授)

山際 隆 (富山大学教授)

市川 定夫 (埼玉大学教授)

松井 榮一 (京都教育大学名誉教授)

山村 滋 (大学入試センター助教授)

(執筆項目順)

はじめに

大学にかかわる諸問題のなかで、その入口とされる大学入学者選抜ほど社会の中で大きな関心を持たれるものはないし、それを経験した個人、あるいは子弟がそれを経験した家族の意見は、それぞれの経験を基礎にしているために様々であり、その多くは批判的であったり、極端な場合、諸悪の根源であるとさえ言われたり、無用論・廃止論にまで及ぶ。

確かに、大学入学者選抜は永遠の課題である。世界的にみても、国によりその方法は様々である。それは、それぞれの国の歴史・伝統や国民性などの反映であり、いずれを“よし”とし、いずれを“よからず”と軽々に結論することはむずかしい。しかし、一般論として、少なくとも大学入学者選抜は、学部・学科の教育目標にかなう能力・適性を持つ人材の選別と、高等学校教育の実態と理念に沿ったものであることの二つを両立させることが要求される。

カリキュラムの多様化を基本とする高校教育の変革は、必然的に大学入学後のリメディアル教育（補習教育）の実施が大学における常識となる日が訪れつつある。さらに、18歳人口の急激な減少という大学にとって冬の時代が足早に訪れつつある昨今、大学入学者選抜は、それぞれの大学志願者をできるだけ多く吸引するための手段としての役割をあわせ持つこととなるであろう。それは、大学の生き残りをかける競争に勝つための戦術への部分的ないし全面的な転換を意味する。こうなると、上記の学部・学科の教育目標にかなう能力・適性の選別と、高校教育の実態と理念への即応という大学入学者選抜の在るべき姿からの逸脱と言うべきであろう。今後、大学教育の理念・理想の追究と、冬の時代に生き残りを果たしたいという現実とのほざまで、大学入学者選抜は、本来の意味と異なる次元での多様化への傾斜を強める可能性をはらんでいる。

先に述べたように、大学入学者選抜は永遠の課題であり、国立大学の入学者選抜の戦後の歴史は、そのシステムと方法の変革の連続であった。国立大学協会では、第2常置委員会を入学者選抜の改善に対応する組織と位置づけ、そのための検討の中心となってきた。その後、特に複数受験を可能にする入学者選抜制度の改善に向けて、入試改善特別委員会が設置(昭和58年6月)され、この問題を集中的に検討し、国立大学入学者選抜制度の改善を提案し、それが実際に実施されてきた。そして平成7年度に、入試改善特別委員会は、平成9年度から前期・後期日程による分離分割制度への一元化への転換を提案し、国立大学協会総会でそれが採択されたのを期に解散することになった。

これに伴い、第2常置委員会は、大学入学者選抜の改善策を2年間を目途に検討するために、入試将来ビジョン検討小委員会を平成8年度から発足させた。名称は「入試将来ビジョン」とあるが、我々としては、改革への中長期展望のみならず、今すぐにも役に立つような提言もできればしたいとの思いが強くあった。

この小委員会の活動途上の平成9年1月に行われた平成9年度大学入試センター試験の数学の新旧課程問題間に22点の平均点差が生じたことが社会問題化した。これを契機として、

大学入試センター及び同試験に対する批判が国中に渦巻いた。このありさまをみて、改めて大学入学者選抜に対する世の中の関心の高さと社会への影響の強さについて思い知らされた。

平成9年6月26日、中央教育審議会は「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)」を出した。本答申には、我が国の教育改善にかかわるほとんどすべての事項について提言がなされている。提言内容の基礎となっている「第1章 一人一人の能力・適性に応じた教育の在り方 (1)一人一人の能力・適性に応じた教育の必要性と基本的な考え方」の「豊かな成熟社会の実現を目指す」の記載は注目に値すると思うので、次にその部分を引用する。

「第一次答申においても述べたように、戦後、我が国は、経済成長に邁進し、ものの豊かさを追求してきた。そして、人々のたゆまぬ努力により、今日、物質的な繁栄は遂げられたが、その反面、人々は「ゆとり」を失い、必ずしも自己実現や心の豊かさを実感するに至っていない。また、我が国社会においては、同質志向や横並び意識、さらには過度に年齢にとらわれた価値観などが依然として根強く存しているものの、近年、人々は、多様な価値観に基づく自己実現や心の豊かさを求めるようになってきている。今後の我が国は、個性が尊重され、自立した個人が自己責任の下に多様な選択を行うことができる、真に豊かな成熟した社会の創造を目指していくことが求められていくであろう。

そうした豊かな成熟社会の実現を目指して、我々は、今後、子どもたちが、主体的に生きていくための資質や能力を身に付けながら、自立した個を確立し、自己実現を図っていくことができるよう、教育の改革を進めていく必要がある。そのために、まず、教員や保護者をはじめ、社会全体が、子どもたちの多様な個性を認め、それぞれの差異を尊重するという意識や価値観を持ち、教育にかかわっていくということが最も重要なことである。そして、先に述べた同質志向や横並び意識、さらには過度に年齢にとらわれた価値観などの我が国社会に根を下ろしている価値観について、これらが過度の受験戦争をはじめとする様々な教育上の課題の背景ともなり、個性を尊重した教育の実現を妨げるものとなっていることを認識し、我々大人自らが価値観の転換を図り、個を確立していくことが求められている。」

私の乏しい知識では、「同質志向や横並び意識、さらには過度に年齢にとらわれた価値観」を批判し、「子どもたちの多様な個性を認め、それぞれの差異を尊重するという意識や価値観」への転換の必要性を堂々と公式に述べたのは、本答申が初めてではないだろうか。あるいは、そうではないかも知れないが、このことは、既に昭和59年に発足した臨時教育審議会が教育改革の3つの基本理念の第一に「画一教育から個性尊重教育への転換」をあげたことからみれば、その延長線上にある考え方であり、むしろ遅きに失したと言うべきかも知れない。しかし昔から、教育は個性の発見・発掘であり、能力をひき出すことを意味した筈であるから、当然のことが語られたとみることもできるし、あるいは建前を排して漸く本音で議論することができるようになったと言うべきかも知れない。

本報告書『大学入学者選抜の改善に向けて』は、入試将来ビジョン検討小委員会における

2年弱の検討内容のまとめであり、中教審第二次答申に即して言えば「大学入学者選抜をどのように改善すれば個性を発見・発掘できるか」の指針となり得る提言を目指した。入学者選抜に関する多くの課題についての勉強会に多くの時間を費やしたため、まとめの時間が比較的短時間となった。それにもかかわらず、委員各位には多大のご努力を頂き、ここに報告書を仕上げる事ができた。これをまとめあげる際、各委員の執筆内容を討論の対象とすべく予め全委員に配布した。しかし、結果的には徹底的に議論して共通の結論に到達するようなことはしなかった。むしろ、それをあえてしなかったという方が正確であろう。それぞれの項目について造詣の深い委員に自由に筆を振るって頂く方がよいと考えたからである。執筆者を明記したのは、この理由による。ご協力頂いた各委員に深甚の謝意を表するとともに、本報告書が広く読まれ、我が国における大学入学者選抜の改善が望ましい方向を辿るための一助となることを期待したい。

平成10年2月28日

国立大学協会第2常置委員会委員長

同 入試将来ビジョン検討小委員会委員長

加藤 延夫

国立大学協会における大学入学者選抜に関する検討経緯

国立大学の入学者選抜の改善については、先ず、昭和 22 年度入学者選抜（以下「年度」として表記）において実施した「知能検査」、昭和 23 年度から昭和 29 年度まで実施の「進学適性検査」、昭和 38 年度から昭和 43 年度まで実施の「能研テスト」がそれぞれ行われた。

国立大学協会においては、第 2 常置委員会を中心として昭和 44 年度から入試制度及び入試方式の検討を行い、その検討結果に基づいて、昭和 54 年度からいわゆる「期・期校制を廃止した入試期日の一元化」と「共通第 1 次学力試験の実施」とを行った。

この入試制度・方式と入試期日等の充実と一層の改善を検討する委員会として昭和 58 年 6 月 21 日「入試改善特別委員会」が設置され集中的に検討が行われた。

この入試改善特別委員会の検討結果に基づいて、昭和 62 年度から A 日程・B 日程による複数受験制度が実施され、更に平成元年度から、この制度と「前期・後期日程による分離分割制度」が併存実施、平成 9 年度から「前期・後期日程による分離分割制度への一元化」が行われ今日に及んでいる。

一方、国立大学・公立大学を主対象とした共通第 1 次学力試験は、平成 2 年度に、大学入試センター試験となって広く、国・公・私立大学（平成 9 年度では、国立 95 大学、公立 53 大学、私立 152 大学）の入学者選抜に活用されている。

さて、これまでの「入試改善特別委員会」は平成 7 年度末をもって廃止され、それを機に、平成 8 年 4 月 1 日、「入試将来ビジョン検討小委員会」が第 2 常置委員会のもとに設置された。

この「入試将来ビジョン検討小委員会」では、国立大学における入学者選抜の諸問題について、我が国のこれまでの経緯と現状、及び諸外国における入学者選抜制度等について調査分析し、それらの重要点について検討を行ってきた。ここに、本委員会における検討結果を中心としてこの報告書をまとめた次第である。

「大学入学者選抜の改善に向けて」の報告の要旨

第1章 大学入学者選抜のシステム及び検査の課題

1. 入学者選抜の在り方

大学教育の量的な発展の帰結として、大学入試の課題も従来の「選抜」から「教育」へ大きくシフトしてきた。高校教育と大学教育をいかに接続させるか、大学入試の重点もしいにそこへ集約されてきている。この観点からみて、はたして現在の大学入試センター試験は適切であるのか、60万人に及ぼうとする受験者の規模、科目の内容は適正であるのか、本章では共通試験を中心に現在の大学入試の在り方を論じた。また、多様な入試の実施が進むなかで、入試スケジュールが過密化し、ともすると大学入試改革への取り組みが困難になっているとの懸念もあり、これらの問題点を指摘した。

2. 入学者選抜における能力・適性の基本論

これからの大学入学者選抜において、受験生の能力と適性が重視されることが考えられるので、「能力・適性とは何か」について、心理学、教育心理学におけるこれまでの研究の基本的成果をまとめ、更に、「固定的・素質的適性観」に立つと、いわゆる「選抜」につながりやすく、受験生の努力による、大学教育を受け得る「準備性(readiness)」の概念を活かすべきであろうと指摘した。

第2章 大学入学者選抜における共通試験としての大学入試センター試験の課題

1. 大学入試センター試験の在り方とその利活用の現状と課題

国立大学入学者選抜には大学入試センター試験と個別試験を車の両輪として機能させる伝統が生きており、我が国の高等教育進学者の学力水準を維持することに寄与してきた事実を示し、大学入試センター試験において良問が作題されることを国立大学が支援することが、国立大学入試改善の道になること等を論じ、国立大学入試改善のための提言を行った。

2. 大学入試センター試験の将来への課題

大学入試センター試験は、高等学校段階における基礎的な学習の達成の程度を判定し、また、大学入試センター試験が存在するからこそ、各大学で独自の個別試験を課すことが可能になるという点で、今後とも存続させる必要がある。

将来的には、第16期中央教育審議会の第二次答申でも述べられているように、高等学校教育関係者を無理なく参加させることについて、前向きに検討を加えていくことが望まれる。

また、適性検査的な性格を持つ論理テストや推論テスト、教科としての総合問題の在り方についても、検討する必要性のあることを提言した。

第3章 大学入学者選抜における個別試験の課題

1. 学力試験の課題

各大学が実施している個別学力検査は、先ず、大学入試センター試験とは異なる観点に立ち、志願者が当該大学・学部・学科等の目的、特色、専門分野等の特性にふさわしい学力・適性等をもつかどうかを判定できるものであり、かつ、正答多肢選択方式ではない、思考過程も含めた論述等の形式によるものであることが必要である。また、高等学校学習指導要領の示す範囲をよく検討するとともに、その自ら学ぶ意欲の育成の狙いにも合致させる工夫が必要である。さらに、学力検査の効果の検証もなされなければならない。

2. 小論文の課題と展望

大学入学者選抜における一つの重要な柱としての、いわゆる小論文について、我が国の実施状況、及び、諸外国の論述試験からみて、名称を論述試験とすること。出題の目的、テーマ設定の趣旨を明確とすること。記述において要約と自分の考えが明瞭に分離できること。試験時間と字数の指定等が適切であること。受験生の思考と能力について、その将来への発展の可能性をも含めて読み取れるような実施について、それぞれ提言を行った。

さらに、この小論文についての検討資料として、「平成9年度国立大学入学者選抜における全学部別小論文実施状況等の調査結果」を所載した。

3. 実技・面接の課題

先ず、実技試験については、専ら美術、音楽、体育、及び教員養成系の大学・学部等で実施されているが、この際、例えば美術の実技試験で制作範囲を限定する傾向にある我が国の実施状況に対し、もっと広範囲の制作を許容する欧米型も参考にすることが必要であることを指摘した。次に面接について、これまでその内容や判定の基準等が公開されることが少なく、もっと正確な追跡調査等が行われる必要性のあること、又、口述試験としての活用を図るべきことも指摘した。

第4章 高等学校での学習成績と活動の記録等の活用

1. 選抜資料としての調査書の問題点とその解決策

大学入学者選抜において調査書を具体的な判定資料として活用する場合に問題になるのは、いわゆる学校差が存在することであり、志願者の出身高校における相対的な成績評価をどのようにすれば十分に活用できるかという工夫が必要である。また、活動の記録等についても、推薦入学の場合だけでなく、一般入試においても活用できるような一層の工夫、努力を必要としていることを提言した。

2. 推薦入学と推薦書の工夫

推薦入学においては、高校調査書を主な資料として入学者選抜を行っているが、本章1.で

述べた問題点をどのように解決するかが課題である。また、高校からの推薦書については、大学側がその学部・学科等において求めている人材についての能力・適性等の要件を、より具体的に示すことが必要であり、それによってその選抜資料としての有効性を高めることができることなどを提言した。

第5章 大学入学後の教育：入学者・入学方法の多様化が教育にもたらすもの

大学入学後に高校科目の補習を含め、リメディアル(補正)教育を必要とする学生たちが増えている。大学入試に合格することは、かつては大学教育への準備が整っている証明であった。だが、最近はそうではなくなりつつある。進学率が上昇し、学生の多様化が進んできたことに加え、この10年余の間に入試の多様化、軽量化が急速に進んできたからである。本章では、大学のリメディアル教育に着目し問題の要因を整理するとともにその実態を分析した。一般に、大学での補習は受験科目の欠落を補えばそれでこと足りると考えられがちであるが、大学教育に必要な能力、高校段階で養成しておくべき能力、それらを見極めなければ、この問題の解決は難しい。その点に関しても検討を行った。

第6章 外国の大学入学者選抜制度とアドミッション・オフィス

この章では、我が国の大学入学者選抜制度の抱える問題点を意識しながら、高校成績の利用の可能性、大学入学に必要とされる学力・能力内容の具体的な提示について、オーストラリア・クイーンズランド州とアメリカ合衆国・オレゴン州の事例を紹介した。次に、選抜方法の多様化の典型的な事例と思われるアメリカ合衆国の選抜資料の利用の仕方を分析することにより、学力がやはり重要な指標となっていることを確認した。さらに、入試得点を公表しようとする場合に必要になるであろう試験結果の不服申立てへの対応に関して、すでにそのような制度を持つイギリスの事例を紹介した。

また、我が国でも最近、アドミッション・オフィスの必要性について指摘する声が高まってきており、いくつかの私立大学で「アドミッション・オフィス」と呼ばれる組織が設置されてきている。そこで、アドミッション・オフィスの先進国であるアメリカ合衆国の実状について紹介するとともに、我が国におけるアドミッション・オフィスの在り方に関する基本的留意点を提示した。

第1章 大学入学者選抜のシステム及び検査の課題

1. 入学者選抜システムの在り方

本章では、今後の大学入学者選抜のありかたを検討するうえで、前提となる3つの課題について述べることにしたい。

第1は、大学進学率の上昇にともない大学入学者選抜の重点が「選抜」から「教育」へシフトしてきたことである。選抜問題が解決したというわけではない。大学・学部理念、専門性にしたがってより優秀な学生を選抜したいという目標はかわることはない。しかし、進学率の上昇に加えて高校教育の多様化、入試の多様化が進んだことにより、大学教育に必要となる基礎的な知識・能力に欠ける学生たちが多く入学してくるようになった。今日、高校教育の出口管理、大学の補習教育が関心を集めているのはこのためである。第2は、共通試験制度の信頼性と妥当性の確保の問題である。私立大学の参加によってセンター試験の受験者はいまや60万人に及び、共通第1次学力試験(以下、共通1次試験)のときに比べれば受験者数は2倍に近い。しかも試験科目の種類は高校の教育課程の多様化に合わせて18科目から31科目(経過措置期間は34科目)に増加し、これらの試験がア・ラ・カルト方式のもとで実施されている。国公立大学だけでなく私立大学を含む広範な試験の利用とア・ラ・カルト方式による実施の2つがセンター試験の特色であったが、現在はこのいずれもが抜本的な改善を迫られている。最後に、第3の問題は、大学入試改革を進める主体の問題である。センター試験の改善をひとつの例にとっても、設置者の違いをこえて大学間の調整をすることは難しい。また、大学の威信、規模の違いによっても入試による利害は微妙に異なる。そのなかで、改革主体をどのように形成し組織化するかはこれからの問題である。最近のように、入試の実施がふえ、学内のスケジュールが過密になってくると、関係者間のコミュニケーションを図ることさえ難しくなる。入学者選抜の制度が複雑に、また多様になった分だけ、入試改革のための組織化もまた難しくなったのである。

(1) 選抜から教育へのパラダイム・シフト

1) 学生市場の縮小と入試多様化の帰結

大学・短大へ通う者は同一年齢人口の約半分に近づき(46.2%)、文部省の推定によれば、その割合は今後さらに増える傾向にある。そして2009年には大学・短大の収容力(推定707千人)が志願者数に等しくなり、選り好みしなければ志願者全員が合格できる時代がやってくる。もちろん、大学合格率100%といっても受験競争がなくなるわけではない。威信の高い大学への志願はあいかわらず多く、倍率も高いであろう。また同時に、志願者が集まらず定員割れする大学も出てくる筈である。かつて、大学への志願倍率が軒並み高く、「落とすための入試」が横行した時代には受験者の負担が重くとも志願者は集まった。しかし、18歳人口が減り学生市場が縮小してくるとなれば、大学は学生を引きつけるため、競って魅力的な教育メニュー

一を用意し、個性化に努めなければならない。大学入試の多様化、多元化を進めることも学生集めの重要な戦略のひとつになる。

入試の多様化、多元化は、わが国の大学入試が過熱し、しかもその試験方法が学力偏重、学科試験一辺倒になっているのを是正する目的で導入された。推薦入学の普及のほか、論文・面接・実技試験の導入、外国語であればリスニング試験を課すことも重要な多様化の試みであった。入試の多様化は、遡れば共通1次試験の開始の際(1979)にひとつのきっかけがあり、その後、臨時教育審議会の第1次答申(1984)が出て、あらためてその動きが加速された。今からふりかえれば、1980年代後半は18歳入口の急増期、金融バブル期と重なり、延志願者数はそれまでの倍近くに膨れ上がった。この期に乗じて、志願者シェアを握ろうという私立大学相互の競争もあって、入試の多様化は予想をこえて広がったのである。国公立大学の入試多様化もこの例外ではなかったといえる。

国立95大学390学部の現在の入試(1998)は、推薦入学は86大学261学部が実施し、一般選抜で小論文試験は84大学234学部、面接試験も75大学173学部が実施している。このほか外国語のリスニング試験を導入した大学は44大学87学部、総合問題による試験の実施も29大学47学部にのぼる。同様に公立大学も、全公立大学57校127学部のうち、推薦入学は45大学83学部、小論文は41大学72学部に達した。しかし、一連の多様化策のなかでも最も大きな影響を関係者に与えたのは試験科目の削減であった。共通1次試験が始まったときには一律に5教科7科目が受験者に課せられた。8年後の1987年に科目指定のガイドラインが見直され、理科、社会がそれぞれ1科目になり5教科5科目(これ以下も可)に削減された。さらに3年後の1990年にはセンター試験がはじまり、試験科目の指定はア・ラ・カルト方式となった。

国立大学の利用は現在もなお5教科利用が多く、86大学340学部(全学部の89%)に及ぶが、3教科利用も65大学137学部が増えている。また公立大学では3教科利用が約半数に達し、35大学58学部が利用している。私立大学におけるセンター試験の利用は現在180大学394学部に達し、利用科目数は3教科利用が115大学232学部で最も多い。他方、私立大学の個別試験のほうでも、この間の入試多様化の風潮のなかで、従来の3教科型から2教科型へ多くの大学が移行し、1981～'93年までの集計によると、3教科型は76.1%から57.2%に減り、その分2教科以下のところが増えている。

2) 高校教育と大学教育の接続

入試の軽量化もときには入試改革のひとつとなるが、それが入学者の適格者判定や入学後の教育に支障をきたすようでは改善とはいえない。実際、試験科目の削減が進んだ結果、入学後に補習教育を実施する大学が増えている。文部省の調査(4年制大学)によれば、1993年には補習実施校が66校に増え、高校での履修状況に配慮して教育を行っている大学は1994年段階で292大学、既習組と未習組に分けて授業を行っているのは77大学となった。理工系の学部に入學していながら、高校で物理や数学を履修していないのでは専門基礎から授業にゆきづまる。しかし、補習教育といっても単に高校科目を補習することでこと足りるわけで

はない。具体的に何を補習すべきか、教員の議論はまだコンセンサスを得ていない。もちろん、こうした事態は理科系ばかりではなく、文科系の場合にも生じており、高校段階で当然習得しておくべき学習要素の欠落、学生間の学力の不揃いが問題視されている。当然のことながら、試験科目の削減は生徒の履修そのものにも直接の影響を及ぼしている。高校の教育課程から必修科目を減らし、選択を増やしたのは1970年の学習指導要領の改訂からである。しかし、当時の大学・短大進学率はまだ23.6%にすぎず、進学コースで学ぶ大多数の生徒たちはほとんど多様化の影響を被るところがなかった。だが、いまは違う。進学率は5割に近づき、普通科のなかにもさまざまなコースが生まれ、専門学科からも大学を志願する者が増えている。そのため、試験科目の削減は高校生の履修をますます細分化させ、視野の狭い学習に閉じ込めてしまう恐れがある。

つまり、「入試の多様化」という選抜制度の改善策は必ずしも教育の改善には結びついていないこともある。大学入試の大衆化が進むなかで、これに類する矛盾はさらに拡大する可能性があり、そのために入試改革は発想の転換を迫られているのである。

話題を少し転じ、大学の大衆化をいち早く達成したアメリカの大学はどうであったか。最近の大学入学事情を簡単に紹介してみよう。アメリカの大学を入学方法によって分けると3つに大別される。競争選抜制、資格選抜制、開放入学制である。第1の競争選抜制とは、大学側が設定した入学基準(高校成績、テスト成績等)をクリアしてきた志願者のなかからさらに選抜し、残った者に入学許可される方式である。第2の資格選抜制は原則として大学側が設定した入学基準をクリアしてきた者にはすべて入学許可される。第3の開放入学制は高校を卒業していれば、それだけを資格として入学許可される。大衆化の過程で入学者選抜の方式も大学の威信、規模等によって次第に分化してきたことがわかる。実際、1,700ほどあるアメリカの4年制大学では、10~15%が競争選抜制を、70~75%が資格選抜制を、10~15%が開放入学制をとっている。

注目されるのは、いずれの入学方法でも高校成績が重視されていることであろう。さらにいえば、入学した者全員が卒業することをそもそも前提としていないという考えが根底にある。定員制をとらないアメリカの大学ならではということでもあろうが、わが国との違いとして知っておく意味がある。

仮に、アメリカの大学の入学方法をわが国の大学になぞらえてみると、10~15%の競争選抜制に該当するのは日本では60~90校の規模となる。もし、これらの大学が今後も受験競争の厳しい大学として残るものとすれば、意外に現実的な数字のようである。しかし、今日、注目すべきは資格選抜制、開放入学制にあたるはずの450~500の大学群である。これらの大学では選抜よりも教育水準の維持が入学の重要な要素となる。わが国にとっても、これらの大学の入試改革が今後、必ず重要な問題になってこよう。多くの国立大学はその段階では、あるいは改革の周辺に位置するということにもなるかもしれない。

(2) 共通試験の妥当性と信頼性

高校教育と大学教育との接続という点、これまでは試験の出題範囲ばかりが注目されてきた。出題が学習指導要領の範囲を逸脱していないか、難問、奇問は出題されていないか、それらが問題の焦点であった。しかし、教育の接続にとって重要なことは大学教育に必要な基礎的知識・能力と、高校教育が養成する知識・能力とがいかなる関係にあるかということであろう。入学試験の妥当性もまたそれによって試される。

1) 入学試験に求められる学力の内容と水準

入学試験は選抜の装置であると同時に、進学してくる学生の教育を担保する装置でもある。受験生の負担が過重になりすぎてはいけませんが、入試を軽量化することで進学準備の最低水準が損なわれるようでは困る。多少の時間と労力がかかろうとも、大学教育に必要な学力は高校時代に身につけておかなければいけない。とはいえ、わが国のように高校3年の最後に何もかもまとめて、学習の成果を試験するという制度が今後も適切なものかどうかは検討の余地がある。選抜には合理的な制度であっても、教育的にみれば必ずしも適当でないこともある。諸外国では科目別の資格試験や共通試験を、試験時期を一度に限定せず、分散して受験させる国も少なくない。また、高校の成績を利用するためにさまざまな努力を続けている国もある。

本書の第6章に詳しいが、オーストラリア・クイーンズランド州では、高校の成績を入学選抜に用いるために、高校で学習する教科・科目を50～55ぐらいの教育要素(skills)に分け、それらの項目から構成したSkills Testを大学志願者全員に実施し、高校成績の基準化に利用している。またアメリカ・オレゴン州では、PASS(Proficiency based admissions Standard System)と呼ばれる評価システムを構築し、初・中等教育の大改革を実施している。生徒たちが学ぶ教科内容をコンテンツ(学習内容)とスキル(学習技能)の2次元に割りつけ、学習成果はプロフィシエンシー・スタンダードあるいはそれより下位のベンチマークと呼ばれる細かな学習達成基準に照らして評価される。従来のペーパー式のアチーブメント・テストとは異なり、教師が自ら教え、観察し、審査するのが基本になっている。そのために教師は評価者となる訓練を積み、評価のプロ(専門家)とならなければいけない。こうして判定された成績が2001年からオレゴン州立大学機構の入学選抜で主要な選抜資料として使われる予定である。

これらの国から学ばなければならないのは、まず入学選抜で求められる学力の中身である。その内容と水準は高校と大学の関係者の密接な交流によってつくられる。大学側は高校での学習をできるだけ広い視野から観察し、生徒の発達と中等教育の独自性を尊重し、大学入試が高校教育を歪ませることのないよう配慮している。また高校側は大学で必要となる学力について広く理解し、その準備に何が教育されなければならないかを学ぼうとしている。こうした関係がなければ、入学選抜に求められる学力がどんなものであるべきか、またそれを試験に導入することも難しいのである。

2) 大学入試センター試験の巨大化と自由化の問題点

共通1次試験からセンター試験にかわった際に、当該試験の目的は“大学志願者の高等学

校の段階における「一般的、基礎的学習の達成の程度」を判定するための試験”から“高等学校の段階における「基礎的学習の達成の程度」を判定するための試験”に表現が改められた。偏差値受験を批判された共通1次試験の反省にたち、政策担当者はセンター試験の目的をより高校サイドへ、より基礎的な学力判定の方向へ移したのである。しかし、試験の内容をこの趣旨に沿ってより基礎的にすれば、難関校の受験者には易しくなりすぎて入学試験としての妥当性を欠くこともある。また高校教育に則して、多様な教育課程に見合う多様な試験科目を用意し、それらをア・ラ・カルト方式で試験科目に供すれば、各科目受験者の数、学力層の偏りは避けられない。試験の公平性、信頼性を保つことはきわめて困難になるのである。

共通1次試験のときには受験者は共通に5教科の試験を受験した。そのため受験後に発表される各教科・科目、総合点の平均値、分散は受験者の代表値として確かな意味をもっていた。だが、現在のセンター試験では教科・科目ごとの受験者数は数百人から50数万人にバラつき、さらに新課程にかわってからは2単位科目が4単位科目と同列に扱われている。高校の学習達成度を測るといふ趣旨からいえば格別、問題のないことであるが、入学試験としてそれらの成績を同一の尺度に並べて比較しようとすれば、やはり何らかの不公平が生じてこよう。ア・ラ・カルト方式は選択の自由という面では大きな進歩であるが、同一の尺度で比較しなければならぬ個別の入試という局面では、デメリットに転じる。関係者の間では得点調整(scaling)や等化(equating)などの技術的操作で解決を図ることも努力されているが、初出問題を入試に使うというわが国の伝統の下では制約が大きい。得点調整は各受験者にとってより公平な入学者選抜を受けられるための努力である。見かけ上の辻褃合わせであってはならないのである。

すでに指摘したとおり、センター試験の受験者は60万人に近くなり、かつての共通1次試験と違って、入学試験としての妥当性をセンター試験に求めることが年々難しくなっている大学も少なくない。またア・ラ・カルト方式に代表される科目選択の自由も、科目選択の公平さ、科目得点の扱いの公平性などをめぐって、新たな矛盾に直面している。実施して10年近く、定着してきたかにみえるセンター試験も課題はたいへんに多いといわねばならない。

(3) 大学入試改革の主体をいかにして形成するか

1980年代の後半から90年代にかけて、大学は数多くの改革に取り組んできた。自己点検・評価、カリキュラム改革、大学院の整備等、戦後の学制改革以来といわれる抜本的な改革が矢継ぎ早に進んでいる。入試に限っても、受験機会の複数化、選抜方法の多様化等、実施する入試の手間だけでも数倍に膨れ上がっている。国立大学でも、分離分割入試による2回の一般入試、留学生選抜、帰国子女・社会人のための推薦入学等、特別選抜を含めると、学部で5~6回、これに大学院入試の実施を加えれば、入試回数が年間ゆうに10回をこえてしまう大学も珍しくはない。改革という度に業務が増えていくのはセンター試験も同様である。高校の新教育課程への移行にともなって18科目だった試験は31科目に増え、出願者の数は私立大学の参加によって60万人に及ぶ規模となった。出願から試験場の管理、問題の搬送、

答案の回収、採点、成績提供まで、これらをすべて正確に、迅速に遂行するのは並大抵ではない。大学も、大学入試センターもこれだけタイトになったスケジュールのなかで、はたして新たな入試改革を推進する余力が引き出せるものか、疑問に思えるほどである。

とはいえ、大学の個別試験にせよセンター試験にせよ、改革には大学の力を動員するほかはない。共通1次試験からセンター試験にかわって10年、ややもすると大学はユーザー・サイドに身をおく傾向がないとはいえなくなった。例えば、1997年度に旧数学と新数学の得点調整をめぐる騒ぎが生じたときに、自ら調整をするべく行動を起こした大学はじつに少なかった。大学入試センターがその2年前に「新課程からは得点調整はしない」と表明したときに、調整の判断は大学に委ねられたのである。このときに各大学においては得点調整の技術的方法、あるいは得点調整の主体がどこであるべきかについて、十分な議論がつくされたのかどうか、疑問なしとはいえない。

入試の多様化とは、公平、公正であるべき入学者選抜に敢えて教育的曖昧さを持ち込むという手法である。教育的な曖昧さを持ち込むことによって逆に公平さ、公正さを保証しようという立場である。しかし、共通試験の制度は、曖昧さ、矛盾はできる限り排除されなければならない。各大学が信頼して利用できる確固とした制度が基本であり、そのうえで個々の大学、受験生が自由に選択できる制度でなければ、教育的曖昧さも意味がない。現在のセンター試験制度は一見、集中管理型のようにみえて、実はきわめて分散的な責任体制で支えられている。選択の自由は責任の自覚と自律性がなければ成立しない制度でもある。この自覚がときとして抜けおち、トラブルが起きたときには専ら集中管理する側の責任が問われることになりがちである。個々の選抜単位である学部・学科と大学、及び大学入試センターの責任ある連携と協力なしには、現在もまた今後も入試改革を進めていくことはできない。

参考文献

- 1) 荒井克弘編『大学のリメディアル教育』広島大学大学教育研究センター, 1996
- 2) The College Board, et al. *"Demographics, Standards, and Equity: Challenges in College Admissions"*, 1986
- 3) 清水留三郎編『大学入試制度と受験競争激化の社会的・経済的・文化的要因に関する総合的研究』(文部省科研費報告書), 1995

(荒井 克弘・矢野 眞和)

2. 入学者選抜における能力・適性の基本論

これからは、中等教育の多様な出口から各大学に入学することが、ますます多くの大学で起こるであろう。受験生側と大学側との相互間での円滑な接続を考えると、能力・適性がいっそう強調されるようになると予想できるが、それに際して、能力・適性という概念の再検討が必要となる。

(1) 能力・適性論の経緯

もともと適性は、(たいていの場合、何らかの学習を経て)個人が将来に特定の状況下であげる遂行成績に結びつく本人の適合性を意味していた。訓練を受ければ立派なパイロットになり得る人は、パイロットの適性が高いということになる。したがって、それは知的機能だけでなく情意機能(情緒、意欲、動機付けなど)や場合によっては身体的機能も含めた個人の特徴を指していた。しかし、英米の心理学では、1950年代までに、上記のような広い意味での適合性はレディネス(readiness, 準備性)という概念が引き受けるようになり、アプティチュード(apptitude, 適性)はインテリジェンス(intelligence, 知能)あるいはキャパシティ(Capacity, 潜在能力)というような狭い概念との結びつきを強めたといわれている。

日本の教育心理学もその考えを取り入れた。準備性は、特定の学習状況下であげる成績に直接的に結びつく個人側の諸条件の総体を指し、多くの場合、身体・認知(知的成熟の他に過去の学習経験を含む)・情緒・動機付けなどの諸条件が関与するものであると考えた。ただし、準備性の具体的内容は、学習課題に応じて変わるもので、個人の固定的な特徴ではないとした。

一方、適性に関しては、個人にとっての適職の候補群を問題にする職業適性の場合のように、能力と興味の両面からとらえようとすることもあった。しかし多くの場合それは、進学適性検査の例が示すように、特定の領域での将来の成績を予測するための個人側の潜在的能力を指していた。それは、教授法や訓練法を従来のやり方に固定しておいて、そのもとで高い成績をあげる見込みのある個人を選抜するという立場であった。つまり、能力のある個人を選抜するという考え方が、適性という概念の根底にある。

適性検査の歴史の中で、専門家だけではなく専門家の説の影響を受けた一般人も、進学適性に素質の要因がある程度ものをいうことは暗黙のうちに認めてきた。素質の中にはパーソナリティ(性格)も含めることができるが、その中心は知的能力であるとされ、しかもそれはかなりの程度まで生得的なものと考えられた。これは知能遺伝説を強く信じていた1950年代までの心理学の状況からすると不思議ではない。

高級知能検査は、戦前(1925年)にわが国の入学者選抜に一部で試みられたとされ、また、1947年の官立高等専門学校の入學試験にも、その名称で実施された。戦争末期から終戦後の混乱のために学校での学習状況に大きな差異があったときに、学力試験よりは知能検査の方が優劣の差異を正確に識別できるとした考えは理解できる。その高級知能検査は、1948年か

らは進学適性検査という名称となって問題作成と結果の分析が組織的に進められるとともに、その検査内容も徐々に変化した。

しかし、固定的・素質的な能力観に基づいた進学適性検査はわが国では支持されにくい。それには、学業成績に素質が関係することを否定はしないが、本人の努力と周囲の支援の如何がもっと直接的に学業成績につながるという一般人の信念(努力信仰)が関係していると解釈できる。戦後の混乱が治まり、新制教育のもとでの学習が軌道に乗るにつれて、学習活動を通して獲得した学力に基づいた入学者選抜を求める状況になったとしても不思議ではない。またそれとは別に、試験をくぐり抜けるための手段として適性検査の得点を高める練習がなされ、適性検査の信頼性と妥当性を揺るがすことにもなった。それ以外の要因も関係して、大学入試の一環としての進学適性検査は、1954年をもって廃止された。それは、心理学者の間に知能の生得説に対する異論がだんだんと明確になる以前のことであった。

上記のような素質論的適性観は、高い適性をもつ選ばれた者に教育の機会を与え、それ以外の者は排除するという意味での「選抜」につながりやすい。義務教育ではなく、しかも志願者が収容定員を大幅に上回る競争状態では、教育にかかるコストを無駄にしないという効率の論理が選抜に力を貸す。いったん教育対象として受け入れた後にも、そのうちの高い適性をもつものにだけ特別の教育プログラムを開くというのも選抜の思想であり、英才教育プログラムの多くはその系譜に属する。能力開発が唱えられるのは、歴史的に国家間競争が激しいときであった。現在のグローバリゼーションのもとで競争は必至であり、競争力の強化が欠かせないと考える人々が、能力開発を強調するのであろう。ただしその人々は、わが国では知的な面でのいわゆる「英才教育」には、隠然たる心情的反対があることを理解しておく必要がある。

「選抜」に対する「配置」という概念は、対象者すべてに何らかの教育を施すという前提に立ち、学習の機会の剥奪を最小限にしようとするものである。特殊教育も配置の概念を基にしたものである。「能力に応じてひとしく教育を受ける機会」を確保するための合理的な配置を行おうとする考えは、学習する能力に個人差があることを前提とするとともに、コストと成果とを考え合わせた効率の発想を含むことは否定できない。教育における配置は、上記のように教育システム全体としてとらえた場合によく当てはまる概念である。しかし、個々の教育組織がいったん受け入れた生徒・学生に対する教育プログラムを複数個準備するとすれば、学習者をプログラムに適切に配置するという課題が出てくるので、それを2点に分けて述べる。

習熟度別の学習プログラム編成は、配置の概念の一つの展開とみなせる。最終的教育目標は受け入れた学習者全員に共通のものを設定するとしても、学習者の適性や過去の学習経歴によって違った水準の学習プログラムから開始するのがそれである。外国語学習に際してブレースメント・テストをするのはその例である。しかしわが国では、初等教育はいうまでもなく中等教育においても、学校内で固定化した習熟度別学級編成をとることは強い反対があるのも不思議ではない。学習者の希望を尊重し、科目毎に編成を変え、そして学習達成度

によって学級間の移動が可能な柔軟いシステムでないと、学習者・家族・社会に受け入れられ難いと思われる。このことは高等教育においても考慮する必要がある。

上記の配置という概念のもう一つの展開としてあげられるのが、適性 処遇交互作用 (Aptitude Treatment interactions ; ATI) という概念である。これも受け入れた学習者に共通の学習目標を設定するものであるが、目標到達への手段として複数の方法を用意する。それは、固定した教授法に合った個人を選抜するのではなく、学習者の特徴に応じて最適の教授法を処方するという配置のアイデアに基づいたものである。すなわち、教授法や訓練法 (処遇) を複数個準備し、それぞれのもとでどのような特徴をもった人がどのような成果をあげるかを調べる。このような処遇と結びついて成果につながる個人の特徴を適性として扱おうとしたのが、アメリカの心理学者クローンバックであった。かれは、適性を個人側の固定した能力的特徴と考えずに、処遇との組み合わせに応じて違った成果につながる個人の特徴だととらえた。その具体的な様相の研究が、適性 処遇交互作用研究であった。しかし、その交互作用の現象自体がきわめて不安定なもので、学習者の配置を適切に行える保証は見出せない。

以上に述べたような一つの教育組織内部での配置の問題は、中等教育と高等教育の両方で多様化時代を迎えたわが国にとって重要な課題ではある。大学が選抜をするにしても、受け入れ後の教育的処置の配置を考慮に入れる必要性が今後高まるであろう。その際に、従来の固定した適性観では処しきれないことは今後ますます明確になると考えられる。

(2) 多様化の状況

高校教育でも大学教育でも、生徒・学生の学習に対する適性もしくは準備状態に関して、群間 (学校間) の多様性は増大するが、群内 (学校内) での多様性は、当面のうちはそれほど増大しないと予想される。それは、(1) で述べた選抜状況がいわゆる上位校で続き、その結果としてはみ出た志願者が相対的下位校に向かい、それが順に働いて結果的には、進学希望者の大多数がどこかに「配置」されるという原理が、当面は続くと思えるからである。さらに現実の問題として、個々の高校・個々の大学は、多様な生徒・学生に対応した多様な教育プログラムを準備するだけの資源をもっていない。教室・教員・授業時間枠などの現実的条件が、学校内部での積極的な教育プログラムの多様化を制約している。

日本の場合、現行の大学内部における教育の多様化は、ループ付きの単線型のものが大部分である。つまり、入学から卒業に至る本線の処遇は依然としておおむね一定であり、一部の大学で必要のために補習プログラムをループとして導入し始めたのは比較的最近のことである。このようなシステムを近いうちに大幅に変えられる見通しはない。

しかし、だからといって、大学が従来通りの教育プログラムを準備して、それに合うものだけを選抜していればよいというわけにはいかない。大学が受け入れる学生には、教育プログラムに対する準備状態が整っていないものや、大学が提供する斉一的な教育プログラムには乗りにくいタイプのものも含まれるであろうから、大学には常に事態の変化に対応できる

柔軟性が要求される。その対応の中には、高校との積極的な相互作用も含まれる。高校生が何を学んでいるのかを知ることが入試問題作成にとってだけでなく、大学の教育プログラムの整備にも必要な情報である。逆に、大学側として高校時代に何を体験し何を身につけてほしいと望むのか(知識・技能・態度など)を高校側に伝える必要があるという認識はすでに高まっている。(大学の各専門分野に進学するための適性は何か。大学入試センター研究開発部の調査・分析によれば、大学教官はその専門分野に関係なく、学部が受け入れる学生に望むものとして、「探究心」「持続力」、「発想力」、「論理的思考力」、「語学への関心」を挙げている。また、高校時代に学ぶ教科・科目の必要度について質問したところ、国語と外国語(主に英語)が、どの専門分野においても著しく高いという結果が出た。) さらに、大学卒業生を受け入れる社会との相互作用も重要である。それは、卒業生に要請されるものを大学が知るだけでなく、大学で身につけたものが実社会で活用されるためにも欠かせない活動である。大学から巣立っていく学生も多様化する時代に、出口での相互作用がますます重要となる。

(3) 学習に対する準備性

多様化時代における大学教育の問題を考える切り口として、準備性(レディネス, readiness)という概念が参考になると思う。それは、特定の学習状況下での成績に直接に結びつく個人側の諸条件の総体を指し、身体・認知(知的成熟の他に過去の学習経験を含む)・情緒・動機付けなどの要因が関与するが、学習者の固定した特性ではなく、その具体的内容は個々の学習課題に応じて変わるものである。学習課題と結びつけて具体的に考えられるだけに、準備性は適性より明確に規定しやすい概念である。

準備性を構成する要因の中で、知的発達の水準のように簡単に変化できないものもある。しかし、知識・技能、あるいは意欲・態度などは、教育的働きかけによってある程度は獲得・形成が可能な場合がある。準備性が整うように教育的に働きかけることの重要性の認識は、わが国の教育心理学においても 1950 年代の終わり頃までに目立つようになっていたが、それは初等・中等教育の段階での学習についてだけのことで、高等教育のことは視野に入っていなかった。

大学が進学希望者に対して準備性を身につけるように要求するからには、それを土台に大学教育を組み立てることが前提となる。そうすると、選抜のためだけの受験学力を要求し、入学後にそれを活用する場がないために学力が急低落しても大学は与り知らぬなどとはいえないことになる。

準備性は、考えようによっては、生徒・学生のそれまでの生き方の中間的な到達状態を示しているものである。それはまた、自分は何を目指すのか、そのために何をするのかを明確化することにもつながるものであるから、個々の生徒・学生の未来展望とも関係するものである。進路相談においても、自分は何を学びたいか、どのような活動をしたいのかの確認と、どこで何が学べるか、どのような活動ができるのかという情報を主体的に摂取して入学を志願するための橋渡しの概念として、積極的な準備性の概念が活かせるであろう。ここから、

若者の教育成果の評価を、高校と大学だけではなく、社会全体の問題としてとらえる一つの道が開けるかも知れない。

(小嶋 秀夫)

第2章 大学入学者選抜における共通試験としての 大学入試センター試験の課題

1. 大学入試センター試験の在り方とその利活用の現状と課題

大学入試センター研究開発部は、1988年以来、いくつかの国立大学と共同で、大学入学者の共通試験（共通第1次学力試験及びセンター試験）の成績、個別試験成績及び大学入学後の適応状況との関連を調べて入試改善に繋げていく追跡調査研究を行ってきた。けだしセンター試験が各大学の入学者選抜資料として寄与するためには、大学の個別試験及び入学者の適応状況との関係から切り離すことが出来ないからである。協力大学との間には緊密な信頼関係が形成され、その結果いくつか見るべき成果も上がった。10年近くの共同研究の経験に根ざして、国立大学の真の入試改善を願って以下の記述をまとめたものである。

(1) 共通第1次学力試験から大学入試センター試験へ その理念の継承

センター試験制度の前身である共通第1次学力試験（以下、共通1次試験）制度は、国立大学協会における8年間にわたる研究・検討を経て導入されたものであった。この制度の根幹は、共通1次試験と各大学の2次試験とが車の両輪となっはじめて機能するところにあった。すなわち、入学志願者が大学教育に必要な基礎学力を有しているかどうか、高等学校における一般的・基礎的学習の達成の程度を共通1次試験によって判定し、次に志望大学の学部・学科に相応しい能力、適性等を2次試験によって評価し、両選抜資料の結果を適正に総合化して入学者を選抜しようとするものであった。とくに2次試験は、共通1次試験を補完するように出題を工夫することとされ、したがって学力検査も受験者の思考過程をきめ細かく評価するために、論述式を中心とすることが望まれた。この制度によって国立大学群が、従来の富士山型から八ヶ岳型という個性化に向けて変化していくことが期待された。しかしながら、制度発足後の数年間は、車の両輪性が十分に発揮されず、共通1次試験のみが一人歩きをして、大学の輪切りと序列化（一層精密な富士山型化）が進行したとして世の批判を浴びた。こうした中で国立大学協会は、受験機会の複数化の導入など改革の努力を続けてきた。しかし、ここで強調しなければならないことは、共通1次試験を第一段階に据えて、各大学が2次試験を工夫するという状況が定着するまでには、共通1次試験問題の改善や各大学・学部による入学者の追跡調査及びそれに基づいた選抜方式の工夫など地道な努力の蓄積を俟たねばならなかった、という事実である。この制度が機能するまでには、かなりの年月が必要だったことを認識しなければならない。平成2年度からセンター試験制度が発足し、「センター試験は、大学に入学を志願する者の高等学校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するものであり、国公立の大学が、それぞれの判断と創意工夫に基づき適切に利用することにより、大学教育を受けるにふさわしい能力・適性等

を多面的に判定することに資するために実施するものとする」(大学入試センター試験実施要項)とされた。この制度への移行が可能であったのも、各国公立大学における共通1次試験と2次試験のいわゆる「車の両輪性」がようやく効果を上げ始めてきたという背景があったからである。その後、センター試験への私立大学の参加は年々増えつづけた。現在、国公立大学の個別試験においてさまざまな工夫がなされている一方、センター試験自体も受験教科・科目数や選択問題が増え、また様々な利活用の仕方が可能になった。その結果、大学入学者の個性化と多様化が進行している状況にある。この間、共通1次試験からセンター試験まで一貫して、身体に障害のある入学志願者及び普通科、理数科以外の高等学校出身者の大学進学機会を促進するために、試験問題や試験方式の改善に向けて努力の積み重ねがあった事実を忘れてはならない。少数受験者のために良質な問題作成への努力が続けられてきたことは、わが国共通試験制度の誇りである。

(2) 大学入試センター試験の利活用の現状と課題

現在、国立大学によるセンター試験利用の形態は、平成10年度入試について見れば、以下のように大別出来よう。

国立大学入学定員の約75%(前期日程定員の約89%、後期日程定員の約38%)分は、センター試験と個別学力検査の組み合わせによる選抜である。

いくつかの大学・学部では、に加えてセンター試験を2段階選抜のために利用している(平成10年度実施予告をしているのは44大学136学部)。

センター試験に加えて個別学力検査以外の選抜方法(小論文、総合問題、実技、面接、推薦など)を課しており、後期日程の学部・学科に多い。

センター試験のみを課している(平成10年度入試は、44大学90学部)。

国立大学のセンター試験の利用教科数(前期及び後期)についてみると、6教科から1教科にまでわたっている。共通1次試験初期には、国公立大学入学志願者は5教科7科目を必ず受験しなければならなかった事実と比べると、大きな変化といわなければならない。

以上のように、国立大学全体としては、センター試験によって測られている学力水準を基盤に、センター試験と個別試験との「車の両輪性」が、前期日程あるいは後期日程のいずれかに定着している。前期日程では主として個別学力検査を課し、後期日程では学力検査以外のさまざまな試験を工夫している、というのが現状である。各大学が、その入学者選抜のためにセンター試験成績と個別試験成績に与えているウェイトに注目しただけでも、実に多岐に亘っている。国立大学の選抜方式が画一的という批判はもはや当たらない。

しかし、センター試験が多肢選択式の客観テストを基本形式としていることを考えると、入試の多様化・個性化が、本当に望ましい結果を与えているのかどうか慎重に検討する必要も出てくる。とくに、のセンター試験だけで選抜している学部・学科、ましてや利用教科数が少ない学部・学科については、入学者の適応状況について十分な追跡調査が必要である。同時に、入学志願者について、センター試験では測れない能力を高校教育で十二分に身につ

けてきたかどうか、また教科数が少ない場合には、他教科について基礎学力が養われているかどうか、高校調査書の内容をより客観的に評価して、受け入れるべき学生の学力水準をしっかりと把握するための努力が不可欠となるであろう。なぜならば、個別試験の役割は、センター試験で測れない資質を見るために工夫され、また入学志願者が一定水準の基礎学力を有していることを前提に用意されるべきものであり、の学部・学科は、それを敢えて利用していないからである。

このような努力が十分な効果を上げるならば、現在いくつかの大学で行われているリメディアル(補習)教育の必要性はなくなるであろう。

(3) 大学入試センター試験の役割分担

勿論、高校教育において表現力などセンター試験で測ることの出来ない能力が十分に培われているならば、センター試験だけで選抜することが可能であろう。センター試験問題は、本来、そうした高校教育の成果を前提にして、思考力、洞察力、判断力、分析力など学力にかかわる基本的な能力を測るべく作成されているのである。ただし、大量の答案採点をコンピュータによって正確かつ高速に処理するために、多肢選択式の客観テスト形式を採らざるを得ない。まさにそれだからこそ、個別試験でセンター試験を補完することの重要性が一層増すのである。個別学力検査において、個々の受験者の表現力や解答に到る思考過程をじかに評価出来る論述式による解答が重視されている所以である。

しかし、センター試験の形式からくる制約にかかわらず、受験者の解答結果を大学入試センター研究開発部が開発した個々の小問の解答率分析図や大問の得点率分析図等によって詳細な検討を加えると、全国受験者全体については、センター試験問題が高校で培われた基礎的学習の達成の程度をよく識別している、すなわち選抜性を備えていることが実証されている。

その一方で、センター試験のみでは入学志願者の成績が一様に高く、選抜に利用出来ない大学が存在することも事実である。しかしながら、ここに一例を挙げるように、前期日程「生物」試験問題を巡る大阪大学と研究開発部との共同研究からは、センター試験の果たす役割の重要性が強調されているのである。

『…集約的観点より見ると阪大入試の「生物」問題は全般に受験者の学力をよく識別して来た結論されよう。また、表3~5(省略)から阪大入試の「生物」問題は設問内容・設問形式のいずれにおいても、センター試験の「生物」問題との補完について留意されており(注:設問形式では、論述式、自由作文、図示が年度平均で約70パーセントを占めている)、出題分野についても生物科学の発展における大阪大学の研究・教育の独自性と現状を踏まえた配慮がうかがえる。……阪大入試の「生物」受験者の大多数にとっては、センター試験の「生物」による基礎学力の識別は集約的に分析するかぎり、頭打ちの状態にあり、「生物」の詳細な学力識別には個別試験が必要であることが図5(省略)から読みとれよう。しかし、これはまさしく両試験の役割分担を示しており、阪大入試には「生物」を課して

いない諸学部の志願者に対し、センター試験の「生物」の受けもつ役割の重要性を浮き彫りするものといえる。』

(4) 大学入試センター試験問題作成の現状と課題

センター試験が、国立大学入学志願者の基礎学力を測っていること、そして国立大学がセンター試験を利用することによって、その入学者の基礎学力水準を保持してきたことは間違いない。

センター試験問題は、高校教育を尊重した上で、十分なマンパワーと手間ひまをかけて作成されている。全教科・科目について、小問の解答率分析図等によって実施結果を実証的に評価して、問題作成にフィードバックするなどのバックアップ体制も含めると、これに相当するだけの試験問題作成集団を擁する大学は存在しない。このようにして良問を提供する努力を重ねて来たからこそ、大部分の国立大学は、志願者の基礎学力がセンター試験によって測られているという信頼感に立って、その個別試験をいろいろ工夫しているのである。しかし、センター試験そのものは、現在、以下のような解決すべき課題に直面している。

高校教育の多様化に対応して、センター試験そのものが多様化している。(5教科18科目から6教科31科目に増加。平成9、10年度は旧課程履修者のためのものを含めて34科目。これまで共通受験教科だった国語及び数学も選択制になった。また同一科目内に選択問題が増えた。)その結果、作題量が急激に増加したこと、選択科目間の難易度の公平性を保つために作題システムを工夫しなければならないこと、また仮に不公平が生じた場合には得点調整方式を決定しなければならないことなど技術的な問題が持ち上がっていることも事実である。

センター試験の教科・科目の多様化は、国立大学の選抜資料としてどのような効果をもたらすのか、追跡調査などによる十分な検討が必要である。高等教育に必要な基本的知識・技能を測ることの出来るような共通試験の可能性はないのか(たとえば教科・科目を横断するいわゆる総合問題の形式等)、あるいは最適な教科・科目数というものがあり得るのか、徹底的に検討することが重要である。さらに、現行の多肢選択式客観テストの枠組みで、よりきめの細かい学力を測る試験問題が工夫出来ないか、あるいは、まったく別の形式が考えられないか追究する必要もある。こうした検討を重ねる中で、これまでに蓄積されてきたセンター試験の成績データを活かしながら、基礎学力とは何か実証的に特定していく道が開かれる。そこでの成果を基盤にして、共通試験としてのセンター試験の役割分担が、一層明確になると思われる。

高校教員が問題作成にどのように関与すべきかについて、国立大学の見解を示すことが重要である。その際、以下の視点が参考になると思われる。

センター試験及び各大学・学部の個別学力検査等は、高校教育を尊重して作題されている。ところで、高校教育は本来それ自体閉じているものであり、大学進学のためだけにあるものではない。一方、高等教育に繋がるような基礎的な知識・技能というもの、

すなわちそれさえ習得していれば、より高度の学習が可能となるような知識・技能といったものが、必ず存在するはずである。それらは、高校を卒業して社会に巣立つ若者にも大切なものであり、社会人生活を何年か送った後に、大学で学ぶことが出来るための基礎となるべきものである。将来、社会人入試制度を整備していくためにも、センター試験によってどのような基礎学力を測ろうとすべきか、そして個別試験で大学入学志願者にどのような資質を要請しているのかをめぐって、大学教官と高校教員とが積極的に交流して相互に良き影響を受け合うことは重要であろう。大学側が、高校でどのような履修をしてきた者が適応、あるいは不適応を起こしているのか(たとえば、特定の教科・科目のみに学習が偏っていたり、多肢選択式の解答にただ習熟しているだけでは苦勞することなど) 追跡調査に基づく詳しい情報を、もっと高校側に投げかけてよいと思われる。大学教育と高校教育との真の接続は、こうした交流から生まれてくるのではないか。高校教員のセンター試験問題作題への関与が、こうした高校卒業者の将来を見据えた立場からなされるならば、センター試験、ひいては個別学力検査の質的向上に資するものと思われる。さらに前述の総合問題の内容や最適な教科・科目数の検討に対しても、貴重な情報を提供するであろう。

(5) 提言 大学入試センター試験を国立大学の入試改善に生かすために

大学入試センター研究開発部は、いくつかの大学との共同研究及び国立大学入学者選抜研究連絡協議会(入研協)との研究交流を通じて、国立大学の真の入試改善に結びつくと思われる方策を考え続けてきた。以下の記述は、大学入試センター研究開発部の一教官の立場から、国立大学の一考に値するものと信じて提言するものである。

大学入学者選抜が妥当なものであったかどうかの評価を、大学の自己点検の柱の一つにする。

国立大学の入学者選抜方法を改善するためには、大学における教育システムと入試とを切り離すことが出来ない。この当然の事実を再認識すると同時にそれを実際に形にすることが肝要である。それには、入試の評価を大学の自己評価の中に必ず取り入れることである。従来、入試の評価は、ほとんどの国立大学において自己点検の項目として取り上げられて来なかったのではないだろうか。毎年実施されている入試が、国立大学の学部・学科にとって、その教育目標を十二分に達成出来るような学生を入学させることが出来たかどうか、そしてそのための選抜資料が有効な効果を上げたかどうかについて実証的分析を加えることが、将来の大学入試の改善にとって不可欠である。とくに、

- ・ 入学者選抜資料の効果の点検(大学入試センター研究開発部が開発した試験問題の大問得点率分析図、小問ごとの解答率分析図、個々の選抜資料が合否にどのように効いたかを示す合否入替り率などによる検討。とくに、小論文、総合問題の実証的評価。学力検査以外の選抜資料が、受験者のどのような資質を測ったか、試験問題内容にまで踏み

込んで実証的に分析した結果を公表したものは、愛媛大学医学部の小論文の例などわずかしかない。)

- ・ 入学者の追跡調査結果との照合による入試方式の評価と改善
- ・ 入学者に対する教育効果の評価

を3本柱とする。

現在設置されている各大学の入学者選抜方法研究委員会(入選研)等を学長直轄として、そこでの研究成果を入試制度、選抜方法、教育カリキュラム等の改善など大学政策に反映させる。

大学入試の多様化に伴い、専門学部の多くの教官が大学入試問題の作題経験を持つようになった。このことは、入試の実施に係わる作業並びに入試改善研究がいかに大変かつ重要なものであるか、教官が実感する上で計り知れない効果があったと考えられる。入試に関係した教官の努力が、活かされ評価されるべく組織的、制度的整備がなされなければならない時期に来ているのではないか。今までの各大学の入選研等の組織に欠けていた機能は、追跡調査研究、問題作成、教育カリキュラムを担当するそれぞれの主体がバラバラで、有機的に連動していなかった点である。その一つの例として、入試データと学内の追跡調査データの所管が違ふといった場合が挙げられる。本報告でも取り上げられているアドミッション・オフィスをわが国の実態に合うように構築するには、各大学の入選研等を母体に構成し、学長の政策集団としての機能を持たせるべきではないだろうか。

優れた個別試験問題を作成した経験のある教官あるいはそのような資質を持つ教官をセンター試験の作題委員に送り込む。

良問の作題は実に難しい作業である。センター試験廃止論者には、残念なことに往々にして問題作成の困難さについての認識の欠如が見られる。問題作成がいかに難しい営みであるかつぶさに見てきた立場からすれば、共通1次試験からセンター試験までの長年にわたる問題作成で蓄積されてきた貴重な経験を継承し、さらに発展させていくことの重要性を強調せざるを得ないのである。

大学入試の試験問題は、受験者自身が良い問題であると心から納得出来るものが理想である。大学入試のための学習が、単なるテクニックの習得ではなく将来どのような分野に進もうと自分にとって生きた知識・技能を培うために必ず通過すべき関門であるとの認識が行き渡れば、大学入学志願者は、自分の学習目標を明確に立てて、それに向かって努力するはずである。いわゆる「新しい学力観」に則った教育は、こうした中から自然に出来上がるであろう。「良い試験問題を作成する」という大学の現場からの努力は、実は、制度改革と同じくらいの大きな影響力を持つ。

大学入試センター試験問題は、衆知を結集して作成されている。良い試験問題を作成するために、複数のメンバーによる過去の出題結果の実証的分析、問題素案をめぐり忌憚の

ない討議などが行われているところである。そこにおける作題経験は、必ずや各大学の個別試験の作題にも生きてくるはずである。センター試験問題を良いものにするという努力は、国立大学の力をもってすれば必ず実現する。

センター試験は、確かに国立大学だけのものではない。しかし、わが国の高等教育の発展のためには国立大学がリーダーシップを取ることは避けられないのである。国立大学は、かつて共通1次試験を作り上げた歴史の実績を持っているのみならず、現にセンター試験の作題委員として多くの優れた人材を送り続けている。国立大学への期待大なるものがあるのである。

将来ともセンター試験が、良質の試験問題を保持し続け、さらに一層の改善を図っていくことが、やはり国立大学の将来の入試を改善していく上で一番近道の方法であると信ずる。

大学入試センター内の蓄積資料及び研究組織を一層利活用する。

大学入試センターには、共通1次試験以来の教科・科目の全国成績データ等が保管されている。これらのデータには、大学教育に関連する学力についての極めて豊富な情報が含まれている。過去のデータの分析を通して、大学に入学してくる若者たちの学力の実態を実証的に浮かび上がらせることが可能なのである。この膨大なデータを十二分に分析して重要な知見を得るためには、長期にわたる大規模な研究プロジェクトを立ち上げなければならない。この研究プロジェクトを国公立大学と大学入試センター研究開発部と共同で組織化出来ないであろうか。

毎年実施されるセンター試験の全教科・科目について大問得点率分析図及び小問解答率分析図をすべて公開すべきである。この公開を通して問題作成がいかに困難な作業であるか、国公立の大学人のみならず国民的なコンセンサスを得ることが出来る。コンセンサスが得られてはじめて建設的な改善案が生まれてくるのではないか。高校教育にとっても高校生の理解の実態をつかむことが出来て学習指導の参考になるし、大学側にとっても個別試験とセンター試験の役割分担をはっきり認識して、より良い個別試験問題の作成に役立てることが出来る。衆知を結集して問題作成の科学化を目指すためにも、これまで大学入試センターに蓄積されてきたこの国民的財産を公開することは、必ずや良い結果をもたらすであろう。

これまで大学入試センター研究開発部が取り組んできた各大学・学部との共同研究体制（追跡調査の進め方等）を参考にして、大学における不断の入試研究の定着化を図ることも重要である。そのために入試研究担当教官の研修を大学入試センターに委託出来るようにするのも一案である。

現在、大学が利用している個別学力検査以外の選抜資料の中に、小論文試験と総合試験があるが、問題作成の具体的手順、何を測っているか、また評価基準をどうするかなど十分明らかにされていない。これらの試験が機能するためには、受験者が基礎を十分に咀嚼

していることが前提になる。本来、付け焼き刃では歯の立たない試験形式なのである。新しい選抜資料の開発も含めて国立大学現場と大学入試センター研究開発部の共同研究の促進が望まれる。

研究、専門・職業教育の拠点を全国の大学に分散する。

大学入学者の個性化・多様化は進んでいるものの大学群自体は、相変わらず富士山型の様相を保っている。共通試験制度が導入された当初に望まれた八ヶ岳型になっているとはいえない。大学・学部によっては、入試に課すべき教科・科目数を増やして、ある学力層の入学者を迎え、十分な専門教育を提供したいと念じていても、現実には志願者数確保のために断念せざるを得ないというところもある。こうした状況が続く限り、ある特定の大学・学部の入学を目指す熾烈な競争は無くならず、いつまでたっても富士山型は崩れないままで残るであろう。大学入学志願者が真に学びたい大学・学部を目指すためには、全国の大学・学部がそれぞれ明確な個性を持ち、独自の教育を入学者に提供することであろう。その実現のためには、大学間の教官人事交流がきわめて活発化することが一つの突破口になるものと考えられる。例えば、大学教官は、同一の大学・学部には原則として20年以上在籍出来ないといったことや、ドイツの大学が努力しているように、出身の大学の教授にはなれないといったことを考えてもいい時期に来ているのではないだろうか。

参考文献

- 1) 清水留三郎. 共通第1次学力試験における解答の分析について、『大学入試フォーラム No.1』(大学入試センター)36-37, 昭和58年6月
- 2) 越田豊、清水留三郎. 試験問題による学力識別 平成4年度センター試験を中心に、『選ぶ前に知る(平成6年度大学ガイダンスセミナー報告書)』(大学入試センター)120-135, 平成7年11月
- 3) 清水留三郎. 大学入試センター試験の数学に関する受験者の解答の解析, 日本数学教育会、大学入試懇談会資料, 68-77, 平成8年
- 4) 前川眞一、鈴木規夫、山田文康、池田輝政、清水留三郎(大学入試センター)、常木和日子、白旗慎吾(大阪大学)、越田豊(元同センター・元同大学). 大阪大学前期日程入学試験平成3~7年度における「生物」入試問題の学力評価の分析、『大学入試研究ジャーナル 第6号』(国立大学入学者選抜研究連絡協議会)25-35, 平成8年3月
- 5) 植田規史、内海爽(愛媛大学)、平直樹(大学入試センター). 愛媛大学医学部における小論文入試への取り組みとその成果について、『研究紀要 NO.25』(大学入試センター)1-40, 平成8年11月

(岩坪 秀一)

2. 大学入試センター試験の将来への課題

(1) 実施の目的

センター試験は、高等学校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目的にするとともに入学者選抜の判定材料の一つとしての役割を持つという性格を併せ持っている。そして、これまで実施してきた中で、センター試験の試験問題は、概して良問と評価されており、総合的に見て実施の目的を達成しているといえる。

その一方で、各大学が特色ある大学の創造、それに伴う個性的な入試の在り方や実施等の改善の方策を検討していくと、センター試験そのものの利活用を含めて、各大学・学部・学科が、それぞれの特色を生かした個性的な運用の仕方を自己責任の下で確立していくことこそ大切であると考えられる。

また、センター試験が高等学校段階における基礎的な学習の達成の程度を判定するとしているが、現在、高等学校における各教科・科目の指導目標、指導内容等は、従前のようなペーパーテストに依存した知識・理解、技能面だけでなく、数学におけるコンピュータ活用、理科における観察・実験や探究活動、外国語におけるオーラル・コミュニケーション、並びに各教科における表現力の育成など、期待される学力の幅が広がってきており、学校現場ではそのような学習活動を重視した学習指導が行われていることに注意しなければならない。

そこで、このような能力を見る試験について、センター試験はマークシート方式であることから、そこには自ずと限界があり、これらの新しい学力観をふまえた能力の判定は、各大学が行う個別試験でこそ測り得るといえよう。

(2) 大学入試センター試験実施の役割と個別試験との関係

センター試験の基本的な在り方について、上記のような問題点も指摘されているが、その一方で、各大学が個性的な入試の在り方を追求するときに、高等学校段階における基礎的な学力の習得状況を判定するセンター試験が存在するからこそ、また、その結果を入学者選抜の判定の一つの材料として用いるといったことがあるからこそ、各大学・学部・学科では個別試験によって、受験生に対して専門分野を学ぶに必要な学力を判定したり、論文、面接、実技検査や高校からの調査書、推薦状等を含めた総合的で多面的な評価ということがはじめて可能になるし、そのことが選抜方法の多様化を促進しているともいえる。

さらに、センター試験の得点の結果をどのように使うか、どのように個別試験と組み合わせるか等については、現在、各大学・学部には任されているだけに、上記のセンター試験の実施の目的とも併せて、今後とも、検討が続けられる必要がある。

また、前期・後期試験の定員比率を検討したり、推薦入学で高等学校からの調査書とセンター試験の結果によって合否を判定するなど、いわゆる一般入試と区別した特色をもたせるといったことも、評価尺度の多元化、選抜方法の多様化の観点から重要であり、なお一層の

改善が期待される。

(3) 出題教科・科目及び内容等

現在、高等学校への進学率の上昇に伴う高等学校生徒の能力・適性等の多様化に応じて、高等学校の教育課程そのものが多様化、弾力化し、その結果、同一教科内でも、性格の異なる多種類の科目(A科目、B科目など)が教育課程上に位置づけられている。

元来、初等中等教育の教育課程等の改善の方向を尊重して、大学入学者選抜の改善を図ることは非常に重要なことであり、高等学校自体の多様化(普通科、職業学科、総合学科)及び高等学校における教育課程の多様化、弾力化等を視野に入れつつ、センター試験の出題教科・科目の種類を決めていくことが望まれ、現に、大学入試センターではそのような配慮の下で、出題教科・科目の種類が決められ、実施されている。センター試験の出題教科・科目の制約が、結果として高等学校教育課程の多様化、個性化、弾力化への方向をそこなわせる要因として働くことは、望ましくないからである。

今後、中学校からの進学率が97%を超える高等学校の教育課程の多様化、弾力化の状況の中にあって、大学進学を希望し、高等教育の場で学問研究を深めるにふさわしい能力を判定するためには、どのような教科・科目を出題すべきかについて、高等学校関係者との意見交換の中で、更に検討を加えていく必要がある。

センター試験において、アメリカのSATの一部に見られるような適性検査的な性格を持つ論理テスト、推論テスト等の総合問題を加えることについても検討する必要がある。

ただし、この場合、現在、アメリカでもSAT、SATの区分からなるように、教科別のテストは、高等学校教育の正常化を図る上からも従来通り存続させることが大切である。

個別試験における評価尺度の多元化、選抜方法の多様化を促すためにも、また、個別試験におけるペーパーテストによる学力試験の偏重を防ぐためにも、センター試験における教科別の出題は存続させるべきである。ただし、この場合、高等学校生徒の選択教科・科目に偏りが生じ、幅広い基礎的な素養が身に付いていないといわれていることへの改善策として教科内で総合問題を課すことについても、今後検討を加える必要がある。

(4) 大学入試センター試験の得点結果の利用の在り方

将来、益々、各大学等において選抜方法の多様化、評価尺度の多元化を始め高等学校からの調査書の重視などの選抜方法を採用していった場合、その妥当性、客観性、公正性について検討を加えておく必要がある。

我が国の国民性にもよるが、ある意味でもっとおおらかさがないと、結局、客観性のあるペーパーテスト中心の入学者選抜、一点差を競う入試が幅を動かす結果になる。

センター試験の結果について、一点刻みで評価するために科目間の平均点の差異等が問題になることが少なくない。例えば、標準偏差を用いて相対値として表すとかいった工夫を凝らすことも検討すべきであろう。

真に良問と考えられる問題を工夫した場合や、新しい学力観に立った問題を出題した場合、概してその科目の平均点が下がることが少なくない。その理由は、そのような出題問題は、高等学校で日頃から行っている受験技術的な指導とは、そのねらいが異なる場合が多いからである。

このような場合、往々にして、平均点が下がったことについて、出題問題の在り方のみに責任を問われることが多いが、むしろ、高等学校での指導の在り方も問われなければならないであろう。

高等学校の学習指導要領の改訂の方向に即し、期待される学力観に合った出題をして、その平均点が下がったのであれば、高等学校側の学習指導の在り方こそ指摘されてよいと考えられる。この事については、高等学校関係者との話し合いの中で、共通理解を図っていく必要がある。

国際理科教育調査(IEA テスト)では、国際的に見て、我が国は知識・理解面ではトップレベルにあるが、実験テストや論述テストはそれに比べるとやや劣る状況にある。

この場合、出題問題は世界共通であるため、出題問題の在り方についてよりも、その国の理科教育の在り方、理科の指導の在り方や進め方、教師の指導力が問題にされ、その調査結果を基に種々の問題点が浮き彫りにされ、その国の教育の在り方や指導の在り方を改善するための大きな資料になっている。

また、将来の情報公開の流れに対応する視点、受験生の大学選択への資料を得るためにも、受験生にセンター試験の得点を必要に応じて公表することの可否についても、総合的な立場から検討していく必要がある。

(5) 高等学校関係者との緊密な連携

中央教育審議会の第二次答申にあるように、センター試験については、受験生の高等学校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していることから、高等学校関係者と尚一層緊密な連携を図る必要がある。

具体的には、試験問題の作成を始め、センター試験の企画、実施、評価等について、高等学校関係者と協力していく体制を検討することが望まれる。

高等学校関係者が、試験問題の作成にも協力することについては、それによって必ずしも科目間の平均点の較差が少なくなることを保証するものではない。つまり、科目間の平均点の較差は出題内容の質やその科目を受験する受験生の量と質など複雑な要因によるからである。

高等学校関係者が協力することの最大の目的は、センター試験が高等学校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目的としていることから、その基礎的な学習の達成について責任を負っている当事者がその判定試験の実施について協力するということである。

(6) 複数年度にわたる利活用と年度内の複数回の実施

各大学・学部・学科においては、多様なセンター試験の利活用を進めていくことが望まれるが、実技検査を重視する芸術・体育系の大学だけではなく、例えば、海外でボランティア活動等を行って受験できなかった受験生等に対して、センター試験の結果を複数年度にわたって利活用することや、また、センター試験を年度内に複数回実施することについても、その有用性と限界について、総合的な立場から検討を加える必要がある。

(7) いわゆる資格試験化と大学入試センター試験という名称

いわゆる資格試験化については、中央教育審議会の第二次答申にも述べられているように、その概念が曖昧であり、我が国の教育体系から見て、現段階では必ずしも適切でないと思われる。この問題については、高等学校長協会等との話し合いのなかで、その概念の明確化を含めてその将来性についても検討を加えていく必要がある。

また、客観テスト、マークシート解答方式の改善については、その有用性と限界とが両方存在するので、将来的には、その改善策を含めて検討を進めていく必要がある。

大学入試センター試験という名称については、将来的には、教育上の位置づけを表す名称、例えば「高等学校学習達成度判定試験」といったような名称に変えることについて検討することが望まれる。

なお、大学入試センターの研究開発部が中心になり、入学者選抜の改善の研究、各国の入試制度の調査、入学後の追跡調査などについて、充実したスタッフや環境の中で研究を一層充実したものにしていくことの必要性はいうまでもないことである。

(山極 隆)

第3章 大学入学者選抜における個別試験の課題

各大学がセンター試験と合わせて入学者を選抜するため実施している個別学力検査（個別試験）では、学力試験がその主流を占めているが、小論文、面接、実技試験を課す大学も年々増えている。ここでは、学力試験、小論文及び面接・実技について、それぞれの位置づけと方法について述べるとともに、主流となっている学力試験については、むしろその課題を中心に述べる。

1. 学力試験の課題

個別試験の主流である学力試験について、ここでは、その位置づけと性格をまず述べたあと、学力試験の問題点、高等学校教育の多様化と難易度の調整、学力試験の効果の検証の順に述べたい。また、必要に応じて、次の2.で述べる小論文と対比しながら述べる。

(1) 学力試験の位置づけと性格

国立大学における入学者選抜の主流は、各大学の各入試単位が課すセンター試験と個別試験を主体として行われている。このうち、センター試験は、すでに第2章で述べられたように、高校段階における基礎的な学習の到達度をみることを主たる目的としており、その成績が個々の大学・学部・学科等における大学教育を受けるのに必要とされる学力を必ずしも表すものではない。また、センター試験は、膨大な数の受験者の解答をコンピュータにより短時間で採点する必要性から、数学を除いて、与えられたいくつかの選択肢のうちから正答を選び、解答用紙の当該解答欄の選択肢番号をマークする方式となっており、毎年良問が出題されていると高く評価されているが、学力試験としては、自ずと制約をもっている。

したがって、各大学の各入試単位が個別試験で課す学力試験は、第一に、センター試験とは異なる観点に立つものでなければならない。同じ観点に立つものであれば、受験者に同様な試験を2度受けさせることになるからである。すなわち、学力試験は、志願者が当該大学・学部・学科等の目的、特色、専門分野等の特性に相応しい学力・適性等をもつかどうかを判定できるものであることが必要なのである。第二に、与えた選択肢のうちから正答を選ばせる方式ではなく、正答を自ら書かせ、更に正答に至る思考過程も含めて論述させるなど、考察力、記述力、表現力等も合わせて検査できるものであることが望ましい。

このような学力試験は、その成績がセンター試験の成績と合わせて入学者選抜に用いられるという本来の位置づけから考慮すれば、過大な教科・科目を課すものでないことが望ましい。学力試験でセンター試験と同様な教科・科目を再び課すのでは、センター試験を課す意義はなく、学力試験は、上述の「当該大学・学部・学科等の目的、特色、専門分野等の特性にふさわしい学力・適性等の判定」に必要な最少限の教科について、センター試験では出題されない科目も含めて課すのが、最も妥当と考えられるのである。そのうえで、上の第二で

述べた方式での学力試験であることが最も望ましいのである。

また、国立大学が現在採用している分離分割方式の入試では、募集人員の多い重点型日程（大半の大学で前期日程）では教科・科目とその選択範囲等を指定した学力試験を行い、募集人員の少ない非重点型日程（大半の大学で後期日程）では小論文等の教科・科目に必ずしもとられない個別試験を行っている大学が多い。このような異なる尺度による入学者選抜は、後述する高校教育の多様化にも対応できるものであり、かつ小論文等は、教科・科目等を指定した学力試験よりも、上述の考察力、記述力、表現力等の検査に有効であると考えられる。

(2) 学力試験の問題点

大学ごとに実施する個別試験としての学力試験にこれまでしばしば見られた第一の問題点は、高校学習指導要領や高校教科書の範囲を逸脱した設問が少ないことである。これは、出題に当たる大学教官がこれら学習指導要領や教科書の範囲を事前に十分に把握していなかったことに起因している。したがって、そうした高校教育の範囲を逸脱し、結果として難問となる設問によって高校教育を乱すことを防ぐためには、各大学において、学習指導要領や教科書の範囲の十分な把握と理解を徹底させる必要がある。

高校教科書と関連して学力試験がしばしば批判を受けている問題点もある。その一つは、ごく一部の教科書のみが取り上げている例を、あたかも全受験者が熟知しているべき事項であるかのような形で出題するケースが少ないことである。これは、出題に当たる大学教官が多種類ある高校教科書を精査していないことに起因しており、十分な精査を徹底させる必要がある。また、精査したうえで、一部の教科書しか扱っていない題材をあえて用いて設問する場合には、それ以外の教科書で学習した受験者が不利にならないような説明が問題中に与えられなければならない。どの高校教科書にもまったく見当たらない題材を用いて設問する場合にも、やはり必要最低限の説明が与えられるべきであろう。

これに関連するもう一つの問題点は、用語・用字である。大学入試では、高校教科書で用いられている語・字を用いるべきであり、常用漢字以外の漢字を用いる必要があるときにはルビを付けるべきであるのに、個別試験の学力試験では、これが守られていないことが少なくない。たとえば、現在の高校教科書では用いられていない古い術語を理科の出題で用いたり、常用漢字ではあるものの、現在の術語には使われていない漢字を使うなど、誤った用語・用字がしばしば指摘されている。これも、出題者が高校教科書を精査していないからである。

学力試験にやはり見られている第二の問題点は、設問の完成度が不十分なために、問題訂正や補足説明等をしばしば必要としていることである。多人数で長期間をかけて作題し、別の複数の専門家のチェックも複数回受けて完成されるセンター試験とは異なり、個別試験の学力試験の作題は、守秘のため、多くの場合、比較的少数の出題委員によって比較的短期間でなされていて、他者によるチェックを受けていないのが実情であろう。したがって、そうした事情がある以上は、出題委員の注意力の格段の傾注と、出題委員相互間での慎重なクロスチェックが求められなければならない。

学力試験の第三の問題点は、知識偏重との批判もしばしば受けていることである。高校学習指導要領が、自ら学ぼうとする意欲の育成を謳っていることから、学力試験は、単に習得した知識のみを問う設問ではなく、与えられた文章・情報・実験結果等から自ら結論を導く思考過程や、考察力、推察力、計算力等を問う設問を重視するものへと変わる必要がある。一部の大学で行っている論文や総合試験、さらに多くの大学の非重点型日程に多い小論文は、こうした方向に合致したものといえよう。ただし、こうした論文、総合試験、小論文も、もちろん高校教育の範囲を念頭に置いて出題されなければならない。

(3) 高校教育の多様化と難易度の調整

高校学習指導要領の改訂により高校教育が大きく多様化した現在、大学入試もまた多様化を迫られている。センター試験は、平成9年度から大幅に多様化し、従来の5教科18科目から、6教科31科目(平成9、10年度は旧課程履修者用も含めて34科目)の出題となった。選択科目数がほぼ倍増したうえに、内容を選択履修する科目では問題の選択も新たに加わったのである。各大学の学力試験も、平成9年度からやはり一段と多様化した。特に、数学においてそれが著しく、地理歴史、理科がそれに次いでいる。

こうした学力試験の多様化は、受験者が選択解答できる科目間や問題間での難易度の調整が、これまで以上に重要となっていることを意味しており、難易度の調整に細心の注意を払う必要がある。特に、単位数が異なる科目間で選択解答を認める場合には、単位数が少なく、学習範囲が狭い科目に受験者を走らせ、それにより高校教育を乱すことを避ける配慮も含めての難易度の調整に努めなければならない。また、内容が選択履修となっている科目の出題に当たっては、問題間での難易度の調整も必要である。

学力試験におけるこうした難易度の調整の必要性と、場合によってはそれが決して容易ではないことを考えると、教科・科目に必ずしもとらわれずに出題される論文や小論文は、問題を選択解答させないかぎり難易度の調整は不要であり、思考過程や、考察力、推察力、計算力等を問うという前述のような利点とともに、重視されてよいであろう。

(4) 学力試験の効果の検証

各大学の学力試験が、それを課す入試単位の意図する入学者の選抜に真に有効なものとなっているかどうかという点も、常に検証されなければならない。国立大学入学者選抜研究連絡協議会(入研協)がかつて実施していた共同研究プロジェクト「入学者の学内成績の追跡調査」や、現在実施中の共同研究プロジェクト「合否入替り率と共分散比に基づく学力試験の効果の検証」、あるいは大学入試センターがセンター試験の各科目の大問・小問ごとに行っている効果の解析法の学力検査への導入等は、各大学がそれぞれの学力試験の効果の検証に有効に用いる手法である。

ちなみに、入研協による「入学者の学内成績の追跡調査」では、個々の大学の各入試単位の学力試験の効果を実態として把握できたし、「合否入替り率と共分散比に基づく学力試験の

効果の検証」では、この共同研究プロジェクトに参加している国立大学の学力試験の中には、当該入試単位が意図しているような効果をほとんど示していないものがあることが判明している。また、大学入試センターによる大問・小問ごとの効果の解析でも、長期間を費やして作成されるセンター試験ですら、一部の小問がさほどの選抜効果をもっていなかったことが事後に確かめられている。したがって、こうした学力試験の効果の検証は、各大学にとって急務なのである。

(市川 定夫)

2. 小論文の課題と展望

高等教育の入学者選抜において論文形式の課題が出題されたことは、旧制度の大学や高等学校においてよくみられたところである。

現行の、いわゆる小論文については、文部省の大学入学者選抜実施要項において、昭和45年度から記載され、各大学・学部の入学者選抜において次の表に示す通り、年々その活用が進められてきている。

表1 小論文実施の経年推移

文部省高等教育局大学課大学入試室資料

	国立大学		公立大学		国公立大学合計	
	大学(%)	学部(%)	大学(%)	学部(%)	大学(%)	学部(%)
昭和53年度	35(40.2)	41(12.5)	5(15.2)	6(7.9)	40(33.3)	47(11.7)
昭和62年度	73(76.8)	134(38.0)	22(62.9)	35(42.7)	95(73.1)	169(38.9)
昭和63年度	73(76.8)	134(38.0)	22(62.9)	35(42.7)	95(73.1)	169(38.9)
平成元年度	75(78.9)	192(53.8)	23(63.9)	36(42.9)	98(74.8)	228(51.7)
平成2年度	86(90.5)	242(67.6)	25(67.6)	39(45.3)	111(84.1)	281(63.3)
平成3年度	89(93.7)	253(70.1)	29(74.4)	46(51.1)	118(88.1)	299(66.3)
平成4年度	89(93.7)	256(70.5)	30(76.9)	48(53.3)	119(88.8)	304(67.1)
平成5年度	90(94.7)	269(73.3)	33(80.5)	52(55.9)	123(90.4)	321(69.8)
平成6年度	89(93.7)	269(72.1)	36(78.3)	56(55.4)	125(88.7)	325(68.6)
平成7年度	91(95.8)	282(74.0)	38(79.2)	60(56.1)	129(90.2)	342(70.1)
平成8年度	91(95.8)	284(73.6)	42(80.8)	70(61.4)	133(90.5)	354(70.8)
平成9年度	93(97.9)	292(75.5)	46(86.8)	85(71.4)	139(93.9)	377(74.5)
平成10年度	92(96.8)	297(76.2)	50(87.7)	95(74.8)	142(93.4)	392(75.8)

(注) 1. 実施大学・学部数には推薦入学に係るものを含んでいる。

2. ()内は、大学・学部総数に対する百分率である。

(1) 大学入学者選抜における小論文実施の意義

先ず、大学入学者選抜において、問われるべきことは何かということをもとに考え、実施したときの判定可能度の高いと思われるものから順に並べてみると、次の通りとなる。

高等学校の教育における学習達成度

高等学校までの教育において培われた問題把握力、分析力、解決力、理解力

家庭教育・学校教育、そして自己教育によって成長してきた想像性と創造力

その大学・学部の、研究・教育の基本、領域等からみた必要な能力

大学・学部において開花されるべき潜在的可能性

さて、これらの内で、の、本人がこれまで受けてきた学校教育の成果について、高等学校の教科・科目に準拠した学習達成度は、昭和54年度から実施した共通第1次学力試験、これを引き継ぎ平成2年度から実施したセンター試験がこれを判定の対象とし、成果を挙げて

いる。

しかし、60万人にも及ぶ多数の受験生を対象とし、かつ、比較的短期間の内にその判定結果を出すという必要性から、いわゆる客観テスト・多肢選択マークシート解答・マークリーダー読み取り方式を採っていることから、各教科・科目とも判定し得る学習達成度と、判定し難い能力の問題をかかえている。

次に、の小学校・中学校・高等学校を通じた学校教育の場で培われた問題の把握力、把握した内容の分析力、分析したものを整理する解決力、これらを総合した理解力等を問うために、大学・学部毎の個別学力検査（第2次試験）を実施している。

この際、の、その大学・学部の、研究・教育の基本、領域に立脚した教育課程等からみた必要な能力を中心として出題するので、教科・科目・領域毎の問題についての記述式解答方式が多く採用されている。

よく考えられた出題と、丁寧な採点とが行われれば、おおむねその専門領域としての必要な能力は判定可能であると考えられる。

さて、大学に入学して、そこで学び、研究する基本的能力はこれでおおむね問えるとして、大学入学者選抜において問われるべき更に重要なことを考えてみると次の通りとなる。

大学入学者選抜の真の意義は、単に、その大学・学部に入学者の能力を持つものを、定員を超える志願者の中から、定員に達するまでの順番をつけることにあるのではなく、高等学校までの教育と大学教育とをつなぐ有機的接続(articulation)のためのものであるから、それは単なる選抜を超えた教育の一環として行われるべきものである。

この観点に立って考えれば、顕在的な学習達成度だけでなく「本人自身もはっきりとは気づいていない潜在的な可能性」つまり(potential)についても、これを引き出してやる必要があるのである。

このような目的・内容をもつものとして論述試験及び口述試験があり、この両者をそれぞれの特徴を最大限に生かして活用しそれを総合することによって、以上述べてきた大学入学者選抜の理想を実現することが出来ると考えられる。

(2) 小論文実施の基本的問題点

(1)に述べた目的を達成する為の論述試験実施の基本的問題点を考えてみると次のようなことが考えられる。

1) テーマの設定の問題点

小論文出題の初期の頃には、漠然としたテーマが出題されるということがあり、受験生として、何をどこまで書いてよいのかがはっきりとせず、高等学校関係者からも意見が寄せられたことがあった。

例えば、『「道」について書け』といった課題では、出題の意図も明確にとらえられず、殆どの受験生が「私の前に道はなく、私の後に道が出来る」という有名な言葉を書いたということが報告されている。

いくら「テーマをどうとらえるか」、「それをどのように表現するか」ということ自体が出題の意図だとしても、受験生の能力が十分に発揮出来ないということならば、問題があるといえよう。

このようなことが問題となってから、しばらくして、ある大学の小論文の出題において、その大学・学部の研究・教育の基本に関連するまとまった論文の主要部が出題され、「この論文の要旨を 200 字程度にまとめ、それに対する自分の意見を 600 字程度にまとめて述べよ。」ということが課題とされ、あるまとまった文章の内容を正確に汲み取り、これをまとめる能力と、そこに示された主題と内容について、自分の考え方をしっかりと持ち、かつ、それをはっきりと表現する能力への要請が、両方とも明確で、受験生が十分にその能力を発揮できる出題であったと高い評価を得た。

更に、その次の年には、ある大学の小論文の出題で、その大学・学部の研究・教育に関連したある課題について、明治の先覚的学者によって書かれた論文と、この問題についての最近の研究者によって書かれた文章と、そして、ここに取り上げられている事象についての資料の数値表とグラフ表示による統計データとが出題され、前述の出題と同様に「ここに提起されている問題点を整理して書くことと、この問題点についての自分の意見をまとめて述べること」とが、当時としては比較的ゆっくりした時間で書くことが出来、これも受験生は勿論、私達入試関係の委員会でも評判の高かったことがある。

このようにみえてくると、大学・学部のそれぞれの特性によって、出題のテーマ及び記述に対する設定はいろいろな形があるが、少なくとも、出題の意図が明確に汲み取れること、論述の方向、つまり与えられた文章の意義を正しく読み取って要約することと、これに対する自分の考え方をまとめて述べることも明確であること、の 2 点は、はっきりと示されていることが望ましいと考えられる。

2) 小論文記述の字数と時間

小論文実施の初期の頃には小論文というタイトルのせいも、30 分とか 45 分とかいった短時間に記述させることが多くみられ、このため、受験生の記述は、おおむねきまり文句的記述、憶えていることのそのままの文章が多くみられ、受験生の本当の思考力をみることは困難であった。

また、いわゆる国語科の書き取りや作文の採点にみられるように誤字・脱字をきびしく減点する、制限字数に対する超過・過少字数を 1 字何点ときびしく減点するといった採点法がとられたために、内容の優劣よりも形式の整備の方が主な成績を左右するといった反省の報告もなされたことがある。

勿論、論述試験であるから、誤字・脱字がない方が良いにきまっていることであるし、制限字数を著しく超過したり、著しく過少であったりしない方が良いことも言うまでもないが、これらのことが必要以上にきびしく減点の対象とされるために、肝心の内容の評価が充分に行えないということがないようにすべきであると考えられる。

(3) 諸外国の後期中等教育修了認定兼大学入学資格検定試験における論述試験の実施状況と、そこから学ぶ事柄

ヨーロッパの各国においては、後期中等教育修了認定試験が早くから行われ、それが大学入学基礎資格検定試験を兼ねている事が多く行われてきた。これらヨーロッパ各国の試験において行われている論述試験について、我が国における論述試験の実施上、特に有意義な示唆を持つものについて考えてみよう。

1) イタリア共和国のマツリタ(MATURITA)試験

ヨーロッパ各国の後期中等教育修了認定兼大学入学資格検定試験の多くが、例えば、ドイツ連邦共和国のアビトゥア(ABITUR)試験の場合にみられるように、かつてはこのアビトゥア試験の合格が、即大学入学資格となったのに対し、最近の医学部、歯学部を中心とした進学希望者の増大から大学入学の基礎資格は認めるものの、これに選抜試験の為の適性検査や籤による待機が課される等の状況を生み出しているのに対して、このマツリタは大学入学資格検定試験としての性格を、今日なお持ち続けている試験制度である。

特にこのマツリタ試験は、その実施の目的、受験資格、実施の内容、試験科目、試験委員の任命等が国家の法律として明確に定められているのが特徴であるが、その中に「記述試験」については、第1次筆記試験として、毎年実施の期日を示し、午前8時30分開始、所要時間は6時間であり、第2次筆記及び描画試験は、第1次筆記試験期日の翌日に行われ、所要時間は、各部門についてそれぞれ定められている。

そして、このマツリタ試験は、受験生の全資質について、広い観点から評価を行うために行われるものであり、また、この全資質の評価は文化的な面も、職業(専門領域)への適性の面も考慮されると規定されている。

また、この第1次筆記試験は、(統一的に定められ)提示された4つのテーマについて、各受験生が選んだ1つのテーマについて、イタリア語によって論述させて行い、それぞれ(受験生が選んだ)テーマについての表現力、分析力を見ることを目的として実施すると規定されている。

また、想定されるあらゆる事態に対応するため、筆記試験に関するテーマは、文部省から各判定委員会(この委員会の構成は、別の条文でくわしく定められたところの1人の委員長と5人の委員から成り立っている。そして1つの判定委員会には、それぞれ80人を超えない人数の受験生が割り当てられている。)に送られてくるものである。(但し)そのテーマが(何等かの理由により)期限内に届かない場合は、(その)判定委員会によってテーマが考えられて出題される。

更に、この答案の評価は(判定委員会委員の)合議制によって行われる。

マツリタ試験の評価は、判定委員が、それぞれ最高10点、最低6点の点数を出し、その合計点によって行う。

このマツリタ試験の実施内容から得られる示唆は、次の通りである。

記述試験について、ある固定的な、特定の評価の観点・基準をもって実施するのではなく、

如何にして受験生の持つ可能性を引き出すかを主眼として行い得るか、更に、このためには、十分な時間をかけて試験を実施し、かつ、その採点をどれだけ丁寧に行い得るか。この2点が、我が国で、どのように実現出来るかが重要な点であろう。

2) スイス連邦の国際バカロレア(INTERNATIONAL BACCALAUREATE)試験

国際バカロレア資格試験にも多くの特徴があるが、そのうち論述試験にかかわる事柄をまとめると次の通りとなる。

受験生は、自分の学習した6科目〔(i)言語A(第1言語)、(ii)言語B(第2言語)、()人間学(哲学・心理学・社会人類学・歴史学・地理学・経済学・経営学から1科目)、()実験科学(生物学・化学・応用化学・物理学・物理科学 物理化学・科学研究 実験科学 から1科目)、()数学、()実用及び理論の学習〕の中から各自それぞれに研究を進めて、それを「発展論文」(Extended Essay)として約4,000語にまとめること、が必修として課せられている。

このことについて、スイス連邦のジュネーブにある国際バカロレア試験本部事務局で、この発展論文の実物を見せてもらい、事務局長の説明をうかがったところ、次のような感動的な事柄がわかった。

事務局長の説明によれば、「この発展論文として提出されたものの中で、試験委員会の委員が、特にすぐれた内容、殊に人類の将来の発展にかかわる事柄についての示唆に富むと考えた論文は、それを丁寧に印刷して、大統領初め政府の関係者、教育関係者がよく読んで、直接には、スイス連邦の、そしてヨーロッパの、ひいては世界の明日の発展のための、天からの啓示として生かさせてもらっています。」ということであった。

ここでは、論文試験が、前から述べているところの「本人もはっきりとは気付いていない大きな可能性を引き出し、更に、それが明日の世界の為の啓示書として現実に生かされている」わけで、これこそ、この国際バカロレア試験から我々が学ぶ最高の事柄であると考えられる。

(4) 小論文のこれからの展望

以上述べてきた事柄をまとめて、望ましい出題と試験の実施とを記すと次の通りとなる。

小論文という名称は、その実施の目的・内容から考えて、適当ではなく、論述試験とすべきものと考えられる。

論述試験の出題に当たっては、その出題の目的、テーマ設定の趣旨が受験生にも明確に把握できて、十分にその能力を発揮できる様にする事。

記述に当たって、出題された内容の要約、自分の考えが明瞭に分離できるような指定をしておくこと。

十分な思考に基づいて、記述が出来るよう試験時間と、字数の指定等がなされること。

マツリタ試験にみられるように、受験生の、自分が選んで、のびのびと記述出来るようなテーマ設定と、記述時間を保障すること。

国際バカロレア試験にみられるように、本人と社会の発展をもたらす大切なものであるという認識と取り扱いがなされること。

(5) 平成9年度国立大学入学者選抜を中心とした小論文の実施状況と、これに対する検討状況等の調査

このことについて、国立大学のうち、大学院大学以外の全95大学の、全387学部(入学者選抜単位としての学部数)について、次に示す各項目について、アンケート調査をお願いし、全大学・全学部から御回答を得ることが出来、この問題についての貴重な基本資料を得ることが出来た。

小論文に関するアンケート調査項目

1. 小論文の実施状況について
 - (1) 実施の開始年度
 - (2) 平成9年度の実施状況
2. 小論文の実施目的、又は未実施の理由について
3. 小論文の実施の時間とその区分(連続1回、又は、何回かに分割して実施)
4. 小論文の課題テーマと字数制限等について
5. 小論文の実施とその教育的意義や入学者選抜における判定上の問題等について分析・研究等がなされていればその状況(担当委員会名等)
6. 小論文を実施して、入学者選抜、及び、教育上最も良かったと考えられる事項
7. 小論文の実施について、更に改善すべき点、問題点等について特記する事項

この調査結果を整理したものを、次に資料として掲載したので、大学入学者選抜改善の重要な柱としての小論文(論述試験)についての基本資料として、御協力いただいた大学・学部をはじめ、関係機関等において広く活用して戴ければ幸いである。

なお、この調査における小論文の実施には、一般の入学者選抜と、特別な入学者選抜(推薦入学、帰国子女特別選抜、中国引揚者等子女特別選抜、社会人特別選抜)によるものを含んでいる。

また、アンケート結果の整理に当たって、開始年度、論述字数制限等数値によるものの他、実施上の問題点等については、各学部ごとに「自由記述」で回答をお願いしたので、原回答の趣旨に添って、それぞれの要旨をまとめ、分類を行った。

[資料] 平成9年度国立大学入学者選抜における全学部別小論文実施状況等の調査結果

1. 小論文の実施状況

1 - (1) 小論文の実施開始年度

開始年度	学部数	開始年度	学部数	開始年度	学部数
昭和 42	1	昭和 53	4	平成元	27
43		54	45	2	53
44		55	12	3	13
45	2	56	6	4	12
46		57	5	5	20
47		58	5	6	12
48	2	59	5	7	17
49	4	60	15	8	9
50	4	61	3	9	19
51	2	62	5	合計	314 *
52	1	63	11		

注 * この314学部という数字は、これまでに実施した学部の合計数に当たり、開始後に中断しているものを含む。但し、再開の数は上表に含めていないので重複はない。

1 - (2a)平成9年度の実施状況

平成9年度実施	300 学部
平成9年度実施せず	87 学部
合計	387 学部

1 - (2b)通算実施及び未実施の状況

実施した延べ数	314 学部
未実施の合計	73 学部
合計	387 学部

注 (2a)と(2b)の数値の差は「一度実施して中断し、平成9年度に実施しなかった」ものが14学部あることによる。

2. 小論文の実施目的、又は、未実施の理由

2 - (1) 小論文実施の目的の最重点項目(各項目の()内の数字は該当学部数)

読解力(日本語・外国語)、患者力、分析力、表現力等の評価(107)

通常の「ペーパー・テスト」、「マーク・シート方式テスト」では評価困難な能力・資質を評価(53)

独創性、論理性、情操性、総合性の評価(48)

当該学部め専門分野に対する興味・関心・目的意識等の評価(45)

柔軟な発想力、人に対する思いやり等の総合的な能力の評価(10)

○ 当該学部への入学意思、及び勉学への意欲の強固さの確認(7)

2 - (2) 小論文を実施していない理由の最大の事項 (各項目の()内の数字は該当学部数)

客観的評価方法の確立が困難なため(18)

小論文と面接の両方の実施が日程的に困難なため(12)

基礎学力の評価を重視しているため(10)

学力試験(総合問題試験を含む)の問題ですでに小論文的要素があるため(8)

有効性について十分明確にとらえきれていないため(4)

実施について尚検討中のため(3)

採点において、誤字、脱字等が気になって国語教科の「作文」的評価に陥り易いため(2)

学力試験に加えて行うと受験生の負担増となるため(4)

高等学校・予備校などで『小論文対策』がとられ、入試改善とならないため(1)

3. 小論文の実施の時間と区分(表中の数字は該当学部数)

試験時間	1回連続	2回分割	3回分割
30分	1		
1時間	20 5/6*		
1時間30分	88 1/6*		
2時間	120 1/3*	1	
2時間30分	23 2/3*		
2時間40分		1	
3時間	28	3	2
4時間	1	2 2/3*	
4時間30分		1/3*	
5時間		4	
8時間			1
(1~2時間)**	1		
(1~3時間)**	1		
合計	285	12	3
総計	300		

(*) 1学部の中で専攻等により時間を異にする場合は分数で表し合言十した。

(**) 1学部の中で専攻等で時間が異なるが専攻毎の時間の記入がなく最短と最長時間での回答があったもの。

4. 小論文の課題テーマ設定と字数制限

4 - (1) 「主題」をテーマとして提示

この「主題」について論述させるもの。

制限字数	学部数	制限字数範囲	学部数
		90 ~ 300	1
400	7	100 ~ 500	1
500	2	150 ~ 400	1
600	13	300 ~ 600	1

700	2	400 + 400	2
800	30	600 ~ 800	5
900	1	750 ~ 800	1
1000	16	800 ~ 1000	1
1200	16	800 ~ 1200	2
2000	4	800 ~ 1500	1

注 制限字数に幅のあるものは、その範囲を(～)で示したが、一学都内で複数の出題による制限字数の異なる場合も含んでいる。(十)は2題目を出題するもの。

(以下同様の表示)

上記以外に次のものがある。

- ・ 所定の用紙内に記入1枚(2)、2枚(1)、3枚(1)、6枚(1)
- ・ 字数制限なし(2)

4 - (2) 「文章・データ」を提示

a. 提示された「文章・データ」の内容の要約を述べさせるもの。

制限字数	学部数	制限字数	学部数
50 ~ 400	1	800	1
150	2	800 ~ 1000	1
600	2	1000	2

b. 提示された「文章・データ」について自分の意見を述べさせるもの。

制限字数	学部数	制限字数	学部数	制限字数	学部数
50	1	40- 60	1	200+300	1
300	1	200- 300	1	300+300	1
400	7	300- 400	1	400+400	1
500	4	400- 500	1	400+900	1
600	8	400- 600	1	600+800	2
700	1	600- 800	2	800+800	1
800	8	800-1000	1	800+400+400	1
900	1	800-1200	1	(3 題目)	
1000	9				
1200	8				
1800	1				
2000	1				

注 上記以外に次のものがある。

- ・ 所定の用紙内に記入1枚(3)、2枚(1)
- ・ 複数問題毎に指定

a+b . 提示された「文章・データ」についての a.要約と b.自分の意見とを述べさせるもの。

〔1〕 (40a、50a、60a)十(Kb)

注〔1〕は(a要約)の字数が40字、又は50字、又は60字で(b自分の意見)の字数が、“K”字(K=300字、400字、600字、800字)であるものを示している。

(以下同様の表示)

Kb	学部数	Kb	学部数	Kb	学部数
300	1	400	1	600	1
800	1				

〔2〕(100a、150a)十(Kb)

Kb	学部数	Kb	学部数	Kb	学部数
80	1	600	3	800	1

〔3〕(200a)十(Kb)

Kb	学部数	Kb	学部数	Kb	学部数
500	2	600	7	800	5

〔4〕(300a)十(Kb)

Kb	学部数	Kb	学部数	Kb	学部数
400	2	500	1	900	1

〔5〕(400a)十(Kb)

Kb	学部数	Kb	学部数	Kb	学部数
200	1	400	1	600	4
800	1	1200	1	1600	1

〔6〕(500a、600a、650a)十(Kb)

Kb	学部数	Kb	学部数	Kb	学部数
500	2	600	5	800	1
900	1	1000	1		

〔7〕(800a)十(Kb)

Kb	学部数	Kb	学部数	Kb	学部数
400	1	600	1	800	3
900	1	1000	1		

〔8〕(1000a)十(Kb)

Kb	学部数	Kb	学部数	Kb	学部数
500	2	600	7	800	5

〔9〕(30~50)a+(150~200)b

~(150~400)a+(1-50~400)b

〔10学部〕

〔10〕(200~300)a+(200~300)b

~(300~600)a+(300~600)b

〔6 学部〕

〔11〕 $(400 \sim 500)a + (400 \sim 500)b$
 $\sim (600 \sim 800)a + (1200 \sim 1000)b$

〔5 学部〕

5. 小論文の実施及びその教育的意義や判定上の問題点等の分析・研究の担当委員会
(大学・学部によって、同一の目的・役割を持つ委員会の名称が多岐にわたっているため、代表的な名称にまとめて表示し、該当学部数を示した。)

入学者選抜方法研究委員会〔63 学部〕
小論文出題委員会〔27 学部〕
入学試験委員会〔17 学部〕
研究委員会と入学試験委員会〔6 学部〕
推薦入学試験委員会〔5 学部〕
教務委員会〔3 学部〕
学部教育検討委員会〔1 学部〕
学部入試懇談会〔1 学部〕
特に委員会を設けず全学的に検討〔3 学部〕
今後検討を行うことについて準備中〔14 学部〕

6. 小論文を実施して、入学者選抜及び教育上最もよかったと考えられる事項

多様な能力及び資質を持った人材を得ることが出来たこと。〔80 学部〕
論理性、思考力、理解力、表現力等についてすぐれた人材を評価出来たこと。〔38 学部〕
当該学部・学科の研究・教育に対する意欲のある人材を見出し得たこと。〔36 学部〕
高校教育及び大学受験のための勉強によい影響を与え得たと考えられること。〔15 学部〕
学部の研究・教育に対する目的意識が明瞭となって、合格者の入学辞退率が減少した
こと。〔9 学部〕
入学者選抜に当って当該学部以外の教官とも協力態勢がととのったこと。〔3 学部〕
入学者の留年率が減少したこと。〔3 学部〕
卒業論文の指導が行い易くなったこと。〔1 学部〕
小論文実施の効果は尚不確実であって、調査を続けているが期待はしている。〔12 学部〕

7. 小論文の実施について、更に改善すべき事項

評価の方法やその客観性等についての一層の検討を行うこと。〔51 学部〕
出題内容、出題形式についての検討。〔47 学部〕
論述の「マニュアル化」、「ワンパターン化」の傾向に対する打開方法の検討。〔22 学部〕
出題・採点者の負担が大である割には、その効果が判断しにくいこと。〔15 学部〕
小論文で発見した論理性や表現力の大学入学後の発展についての調査を行うこと。〔11

学部]

小論文実施の意図を学内外に明確に知らせること。〔10 学部〕

高等学校側に、技巧的準備でなく内容の充実をはかるように説明すること。〔8 学部〕

小論文の記述内容を口述試験・面接等で確かめることの検討。〔7 学部〕

入学者選抜における小論文の位置づけと得点配分等を明確にすること。〔6 学部〕

採点者毎に異なる評価となったときの取扱いの基本的検討。〔6 学部〕

小論文と作文との相違点を明確にすること。〔4 学部〕

センター試験の位置づけの再検討を行って小論文の意義を明確にすること。〔3 学部〕

小論文の採点基準を公表すべきか否かの検討。〔2 学部〕

学部入学への目的意識を明確にさせるための大学・学部としての資料の提示。〔1 学部〕

高校教育を知識中心から思考力の育成にむけて充実させること。〔1 学部〕

(松井 榮一)

3. 実技・面接の課題

(1) 実技の課題

実技試験は、専ら美術・音楽の芸術系、体育系、及び教員養成系の大学・学部・学科・課程等で行われてきている。しかし、その実態に関する情報は十分でなく、実技検査に関する公表された研究は数少ない。国公立の教育系大学における平成元年度の実技試験の実態調査（三田村・吉澤）によると、美術、音楽、体育の系による違いがあるものの、実技試験は全般的な基礎能力を評価するために行うとした大学が多数を占めていた。また、その採点に当たっては、共通1次試験の成績とは無関係に実技の採点をするとところが大多数であった。

さらに三田村・吉澤は、11の国・地域(日本以外)の大学における美術実技試験の実状を調べている。それによると、日本は台湾、韓国と共通で、欧米の国々とは対照的な特徴が見出された。すなわち、東アジアの3つの国・地域では、大学で制作範囲を限定した実技試験を一斉に実施するのに対して、欧米では広い範囲の制作を許容し、しかも提出された作品の芸術的創造性・独創性（判定には主観性が入る）がいちばん重視される。これは、小論文の項で紹介されたヨーロッパの典型的な論述試験の特徴に通じるものである。すなわち、試験条件の同一性を保つことによって限定した条件下での公平性を確保しようとするのか、それとも個人の能力を最大限発揮した成果を評価しようとするのかという根底にある考え方の違いを反映したものといえる。

ただし、上記の報告によって欧米と対照的だとされた日本の実技試験の特徴は、美術の教員養成を行う美術科の入試という特質も関係している可能性がある。教員養成系でない芸術系ではどうなっているのかといったわが国の実技試験の実状だけでなく、そのような試験方法がわが国の芸術と芸術教育にどのような影響をもたらしているかなど、もっと包括的に研究すべき課題は多い。

(2) 面接の課題

面接は推薦入学の枠組みでなされるとともに、一般入試の一環として行われるようになってきた。しかし、学力試験と違って、面接の内容自体が公表されることはほとんどない。募集要項にうたってある面接の目的は抽象的な表現であり、面接の手続きと内容を窺い知るとは困難である。それと関連して、面接の実施過程と面接の効果に関する研究成果が外部に公開されることも限られている。一般入試としては募集定員の少ない非重点型日程に置かれている上に比較的最近になって実施するようになったところも多いので、研究結果の蓄積自体も十分でないと考えられる。

面接を内容によって敢えて分けると、2つのパターンがあるのではないかと。1つは人物考査としての面接ともいえるべきもので、見所のある人物か・問題点はないかという視点で評価される。これは短時間のものが多い。複数の面接者による評定または評価の一致度はどれほどあるのか、評定に伴いがちな主観の影響と基準のあいまいさに問題はないか、面接者がも

つ暗黙の価値観が働いていると考えられるが、その価値自体が正当なものかなどが、方法上の主要な問題となる。さらに、追跡調査によって、面接の評定結果の予測的妥当性はあるのかが明らかになる。

小論文の項で紹介されたように、専門的に訓練された面接者がじっくりと時間をかけて面接をし、それに相当の重みをかけた選抜方法をとることの意義と可能性や、それが高等学校教育にどのような影響を及ぼすかの検討など、必要とされる研究課題は多い。

もう1つの面接のタイプは、口頭試問あるいは口述試験である。これは専門領域での学習に対する準備性または適性を総合的に調べようとするもので、受験生と面接委員との間で相互作用ができるので、比較的限られた側面についてはあるが、マークシート方式や記述的学力検査では得られない深い情報が確保できる可能性がある。これを実施するとすれば、1人の受験生に相当の時間をかけて工夫した出題と評価をする必要がある。そして試験方法としての評価に関しては、人物考査としての面接と共通する多くの検討事項がある。

(小嶋 秀夫)

第4章 高等学校での学習成績と活動の記録等の活用

国立大学における入学者の一般選抜は、センター試験及び個別試験の成績とともに、高校での学習成績と活動の記録等を記載した高校作成の調査書に基づいて行われることになっている。また、推薦入学では、この調査書と高校の推薦書が主要な選抜資料であり、これに面接結果等を加えて入学者が選抜されている。ここでは、選抜資料としての調査書の問題点とその解決策、並びに推薦入学における推薦書の工夫について述べる。

1. 選抜資料としての調査書の問題点とその解決策

調査書には、出身高校での学習成績と活動の記録等が、学習成績、学習成績概評、健康状態、出欠の記録、特別活動の記録等として記載されている。ここでは、選抜資料としての調査書の問題点とその解決策を、学習成績と活動の記録等に分けて述べる。

(1) 学習成績

調査書に記載されている学習成績は、教科ごとの欄に履修した個々の科目について、その取得単位数とともに示されている。調査書を選抜資料として用いる場合に最も問題となるのは、学習成績が5段階の相対評価値で示されていることである。すなわち、各科目の学習成績は、その高校での上位から下位を5段階に分け、それぞれ5、4、3、2、1で示されている。つまり調査書の学習成績は、当該高校における相対成績なのである。また、調査書の学習成績概評欄には、3年間(定時制高校を除く)の各教科・科目の評定平均値により、A(4.3以上)、B(4.2~3.5)、C(3.4~2.7)、D(2.6~1.9)、E(1.8以下)の5段階に分けて記載されている。

このような当該高校における相対成績を記載した調査書を選抜資料として用いる場合、当然問題となるのは、残念ながら歴然として存在する高校間の絶対的な学力差である。卒業者のほとんど全員が大学に進学するいわゆる進学校から、卒業者の半数程度が大学に進学する高校、卒業者の一部ながら毎年大学に進学する者がいる高校、さらに卒業者がほとんど大学に進学しない高校まで、実にさまざまであり、大学を受験した場合の合格率も、こうした高校間で大きく異なっている。したがって、入試成績とともに選抜資料とすることになっている調査書に記載されている学習成績は、こうした多様な高校のうちの当該高校での相対成績であるだけに、そのまま用いるとしばしば逆評価となり、多くの大学では、調査書の学習成績や学習成績概評をあまり選抜資料として用いていないのが実情であろう。

しかしながら、大学が入試成績と調査書に基づいて入学者を選抜すると謳っており、現実には志願者に高校作成の調査書を提出させている以上は、調査書の学習成績や学習成績概評を有効な選抜資料とする工夫がなされなければならない。大学によっては、少なくともその大学への受験者がかなりいる出身高校について、各高校の調査書の学習成績とセンター試験や個別試験の成績、入学後の成績等との関係を分析しており、それに基づいて調査書の学習成

績の数値をその大学独自の数値に換算する工夫を行っている。国立大学入学者選抜研究連絡協議会(入研協)の年次大会でも、高校名を伏せて、そうした工夫が報告されている。

ただし、こうした方法にも難点がいくつかある。その一つは、受験者をいわゆる現役、一浪、二浪等に分けて分析しないと、高校卒業後の予備校等での学習により入試成績等が大きく変わるという要因が、分析の精度を大きく損なってしまうことである。また、現役の場合でも、高校での科目履修にはさほど力を入れず、それとは無関係に受験科目のみをいわゆる受験勉強する者が多く、一浪、二浪等といっても、卒業後の学習には大きな個人差があるから、こうした分析の精度には自ずと限界がある。なお、高校での科目履修にさほど力を入れないという現象は、大学入試において調査書があまり重視されていないという現状がその原因の一つになっていることを忘れてはならない。

こうした方法のもう一つの難点は、大学が序列化されていて、いわゆる輪切り現象により、各大学を志願する者のセンター試験成績に大差がないため、多くの場合5又は6教科について調査書の学習成績と入試成績の関係を分析できるはずのセンター試験成績が、さほど有効な情報を与えてくれないということである。この点を考慮すれば、入研協等で、調査書の学習成績とセンター試験成績の関係を多くの国立大学の受験者について高校別に分析することにより、より精度の高い情報を得ることは可能であろう。しかしながら、それにより調査書のより有効な利用が可能になったとしても、いっそう重要な問題として、それが大学入試を通じて高校の序列化をさらに進めてしまう危惧があり、こうした分析は、各大学で行う以外にないであろう。

(2) 活動の記録等

調査書中の健康状態、出欠の記録、特別活動の記録等の記載も、選抜資料として用いることになっている。高校学習指導要領が、自ら学ぼうとする意欲を重視するとともに、体育的活動や勤労・奉仕にかかわる体験的な学習を掲げていることから、スポーツ活動やボランティア活動等の特別活動の記録は、選抜資料として用いられるべきであろう。

こうした特別活動の記録を、次の2.で述べる推薦入学の場合の選抜資料として積極的に活用している大学がある。一方、大半の大学の一般選抜においては、これまで特別活動の記録をほとんど活用していないのが実情であろう。その主たる理由は、数量化して客観的な選抜資料とするのが困難な点にある。しかし、特別活動の記録も調査書の一部であり、推薦入学の場合にこれを活用している例があることを考えれば、一般選抜においても、その活用を工夫する必要がある。

2. 推薦入学と推薦書の工夫

推薦入学は、入学定員の一部について、高校の推薦に基づき、調査書を主な資料として選抜するもので、センター試験・個別試験とも免除するものと、個別試験のみを免除するものがある。推薦入学では、面接又は小論文を課するのが望ましいとされているが、一般選抜より

も調査書の重みが一段と増し、高校の推薦書が重要となる。

調査書の学習成績には、前の1.で述べた問題点があることから、大学によっては、独自の数値への換算等の工夫がなされている。また、学習成績は、センター試験を課さない推薦入学では、センター試験を課す推薦入学の場合よりも選抜資料として重視されている。調査書の特別活動の記録も、スポーツ歴やボランティア活動等を積極的に評価する形で活用している大学があり、その方法が入研協の年次大会でも報告されているが、特別活動の記録を重視している大学はまだ多くないであろう。なお、調査書の学習成績等が、一般選抜よりも推薦入学で重視されていることから、一部の高校で、推薦入学用に、一般選抜とは異なる調査書記載を行う例がある。このような調査書の改ざんは、高校自らが調査書の信頼性全般を毀損するものといわねばならない。

推薦入学において、より重視されているのは、高校の推薦書であろう。推薦入学を実施する大学は、能力・適性等に関する推薦の要件を具体的に定め、これを提示して高校に推薦を求めることになっており、推薦書には、個々の大学の入試単位が求める能力・適性等に関する記述等、具体的な推薦理由が記載されるからである。したがって、推薦を求める入試単位が必要とする能力・適性等に関して、推薦の要件をより具体的に定めることこそが、推薦書の有効性を高める鍵となる。

(市川 定夫)

第5章 大学入学後の教育：入学者・入学方法の多様化が教育にもたらすもの

大学の大量化が世界的な趨勢であるように、入学者の多様化もまたそれとともに進んでいく。多様化先進国のアメリカでは30歳以上の学生が3割、パートタイム学生が全体の4割をしめ、外国人留学生も40万人をこえる。大学のキャンパスはこれらの学生たちによって文字通り多様な空間、多様な教育の場と化している。それぞれの学生たちの境遇によって大学での学習の目的も違えば、大学への期待も異なる。このアメリカの大学などに比べれば、わが国の大学事情は単純かもしれない。進学率が上昇し入学者が増えたといっても、学生のほとんどは高校新卒者であり、職業経験をもたない。しかも、ほとんどがフルタイムの学生として学んでいる。

したがって、日本の大学がいま直面している多様化は主には学生の学力の多様化であり、学力の不揃いである。これには昨今の入試の多様化の影響が少なくない。かつては、大学の入学試験に合格すれば大学教育への準備は一応整っているものとみなされた。しかし、入試が多様化し軽量化した今日、これは保証の限りではない。工学部に合格したといっても、物理、化学のどちらか一方しか受験していない、あるいは微分積分を履修していないという学生も少なくないのである。

高校教育、大学教育の量的拡大のなかで教育の多様化はこの20年余にわたり、わが国の教育改革の基本方針であった。それが高校教育をかえ入試をかえ、いま大学教育にその影響を及ぼしている。多様化により、実際に細分化され不揃いな学力をもった学生たちが大学に入ってくるに及んで、日本の大学にもリメディアル（治療/補正/補完）教育が必要になった。本章では、このリメディアル教育に焦点をおき、以下に論じてみたい。

1. 困難を増す高校教育と大学教育の接続

18歳人口がピークを記録した1992年をはさんで、この10年ほどの間に大学教育をとりまく環境は大きく変化した。第1の変化は第2次大量化ともよぶべき学生の進学率の上昇である。18歳人口の減少とともに大学進学率の上昇はさらに加速化され、10年前に36.1%であった進学率は1997年には47.2%に達し、30年前に比べれば大学進学率は30%も増加した。いまや適齢人口の約半分が大学・短大に進む時代である。1996年に文部省が試算した将来予測によれば、西暦2009年には高校新卒者の現役進学率は62.9%に、年齢人口でみた大学進学率は55.1%に達する。つまり、志願者に対する大学・短大の収容率は100%、計算上は志願者は全員入学できる時代がやってくる。

第2の変化は高校教育の多様化である。学習指導要領の方針をかえ、高校教育の多様化、弾力化に踏み切ったのは1970年の改訂からである。その8年後に告示された次の指導要領ではさらに大胆な多様化が進められ、必修単位は32単位までに減らされた。卒業単位数もこのときに85から80単位へ削減されている。現在の高校で実施されている教育課程は普通科の

必履修単位を 38 としている。全体に選択の幅を増やし、地歴では世界史を必修としたものの、理科、社会の教科では 4 単位科目と 2 単位科目のどちらでも必履修の要件を満たすことができるようになった。このほか改訂の実施に合わせて第三の学科といわれる総合学科の設置もはじめて行われた。単位制高校の設置、普通科への各種コースの導入も全国的に進んでいる。また高校以外の外部の教育機関で学習した内容も一定の枠内で単位認定する学校外連携の措置も用意されており、もはや、日本の高校教育が画一的だという批判はあたらなくなった。むしろ、多様化の行き過ぎを論じなければならないとする意見も聞かれるほどである。

第 3 の変化は大学入試の多様化である。臨時教育審議会の第 1 次答申が公表された 1984 年頃から各大学での入試の多様化が盛んになり、およそ 10 年ほどの間に全国に普及した。例えば、推薦入学の場合はいまや殆どの大学で実施され、15 万人がこの方式で大学へ入学している。帰国子女、社会人等を対象とする特別選抜も広がっている。懸案であった国立大学の受験機会の複数化は 1997 年度に分離分割方式に統一され、公立大学でも 1999 年度から同方式に統一が予定されている。センター試験も、ア・ラ・カルト方式のもとで、国公立大学のほか、私立大学でも 180 校 394 学部(1998 予定)で利用されている。論文、面接、総合試験などの普及のほか、試験科目の選択、試験日の選択も可能な大学があらわれ、試験方法の多様化・多元化はこれまでの入試の現実を大きくかえている。しかし、こうした変化のなかで試験の軽量化も著しく進んだ。

2. 設置基準の緩和とカリキュラム改革

上に述べたような環境変化のなかで、大学自身にも改革の波が押し寄せている。1991 年 7 月に大学設置基準の大綱化が実施され、これまで大学の教育をしぼってきた多くの規制が取り払われた。まず一般教育科目と専門教育科目の区分がなくなり、科目系統別の履修単位数のしぼりがなくなった。また入学定員により決まっていた学生総数も総定員制が採用されたことで、各学年の定員を自由に設定できるようになった。編入学枠を設けることも各大学の判断で可能である。そのほか、専任教員と非常勤講師の構成比を制限していた規定もこのときに撤廃された。

1997 年に発表された文部省の調査によると、大綱化にともなうカリキュラム改革を実施した大学はすでに 475 校(93%)に達し、主に教養的教育の改革を焦点に検討が進められている。前期、後期を明確に分けない学部一貫教育をめざした大学もある。各大学の新カリキュラムをみると、まずは科目種類の種類の多さに驚かされる。共通科目、共通基礎、主題別科目、導入科目、転換科目、学科基礎、専門基礎等々、さまざまな名称の科目群が登場している。一般教育科目が存在していた頃は、自然・人文・社会の 3 系列に外国語、保健体育、総合科目等が加わって前期課程を構成していた。それが中身の新しさはともかく、たいへんバラエティに富んだ名称の科目群が組み合わせられて、カリキュラムが表示されている。例えば、導入・転換科目は高校教育から大学教育への、また教養的教育から専門的教育への移行段階に置かれている。後者の意図では専門基礎科目、学科基礎科目もそれとほぼ同義であり、大学

によって多少の定義の違いがありながらも、今回の改革により以前よりきめ細かな教育目標、科目配置が実現したところに注目すべき点がある。さらに新カリキュラムには分厚いシラバスが添付されていることも共通した特徴であり、個々の教員自身が全体の流れのなかで授業を見直すという作業を大学全体で経験したことも特筆すべきことであった。

このほか、以前であれば入学オリエンテーションで片づけられていた内容を補足、充実して、大学での学び方を教える「総合講義」としたり、少人数の「教養ゼミ」を組んで、それを導入した大学もある。少人数クラスでは論文・レポートの書き方、資料収集・文献調査の方法などを教える。最近では文科系、理科系を問わず、「日本語表現」を大学段階で再度教育したいという要望が多く、学年次に日本語科目を履修できるようカリキュラムに配慮した大学もある。他方、理科系では、専門基礎科目だけでなく専門科目のいくつかを後期課程から1年次に降ろし、学生の意欲、関心をさらに高揚させようという工夫を進めた大学もある。

典型的な事例のひとつは1992年に開学した青森公立大学の場合である。当該大学では専門と教養教育を転置させ、前期に専門的教育を後期に教養的教育を行うことにした。さらに、入るを易しく、出るを厳しくをモットーに、入学者選抜では推薦入学を半数近くに増やし、進級審査では厳しく評価を行い、合格点に達しない者は容赦なく落第させる。厳しいのは学生に対してだけでなく、学生による教員の授業評価もあり、学ぶほうも教えるほうもうかうかとはしてはられない。

3. リメディアル教育の試み

リメディアル教育の試みはわが国においてはまだ日が浅い。和光大学のように1960年代から大学入門教育に地道に取り組んできたところもあり、桃山学院大学、東海大学、中部大学などの事例もよく知られている。国立でも前回の学習指導要領の改訂時期に合わせて、千葉大学、新潟大学、金沢大学、岡山大学、長崎大学、熊本大学の6大学が1980年から「一般教育とリメディアルコース」について研究をはじめた。大学基準協会でもやはり改訂時期に合わせて『一般教育研究委員会緊急報告：新制度の入学者を迎える大学』を刊行し、高校教育の多様化に合わせた補正・補償(原文)教育の啓発に努めてきた。しかし、当時は必ずしも大学関係者の十分な関心を集めたとはいえなかった。

1980年代に入って、リメディアル教育の試みが短期間に広がったのはまず理工系の学部においてであった。若者の理工系離れの風潮と大学入試の科目削減がきっかけとなった。以前のように理科、数学の得意な者ばかりが理工系を選ぶという時代でなくなったうえに、入試の多様化と称して軽量化が進み、理科や数学の試験科目を削減する傾向が全国の大学に及んだ。その結果、大学入学後に基礎科目の学習段階で、物理、化学、微分積分などの科目で学習困難をきたす者が続々と出てきたのである。

補習教育についていくつか代表的な例をあげると、神奈川工科大学(数学、物理学の補習)、東北薬科大学(プレースメント・テストと基礎教育科目の受講)、琉球大学(転換科目のカテゴリーを設け物理、数学、化学の補習)、東京大学教養学部(理系学生中の高校物理未履修者向

けの科目開講)、神奈川歯科大学(未履修者に生物の補習)などがある。このほか北海道医療大学、東洋大学工学部、香川医科大学などでも同様の試みが進められている。

また、補習科目といかないまでも、高校で微積分学や物理学を学んでいない学生向けに大学の科目内容を工夫している例(熊本大学教養部、同志社大学経済学部一般教育「数学」)もある。新入生の物理の学習状況や英語の基礎学力を調査し、その把握に努めている例(東京工芸大学、中部大学、フェリス女学院大学、四天王寺国際仏教大学、亜細亜大学等)、多様な学生の学力に応じて英語、数学の学力別編成やコース編成を実施する例(神奈川大学、昭和大学薬学部、豊田工業大学等)もリメディアル的な発想にたったものといえる。さらに、カリキュラムや科目の対応として明確に分化していなくとも、授業の内容に高校で学んでこなかったことへの配慮を謳っている例(高知医科大学、工学院大学工学部等)もある。

以上は高校教育の多様化や入試の変化によって、高校教育と大学教育の接続が困難を来した場合の対応である。これ以外にも帰国子女、社会人、外国人留学生の増加によって、それらの学生への対応を含めたリメディアル教育への取り組みは今後、増加すると予想される。

(1) リメディアル教育の中身 教育内容

リメディアル教育としてもっとも多く実施されているのは、高校レベルの物理、数学、化学、それに英語である。このほかでは「日本語表現法」、大学での学び方を教える「調査研究法」などがある。日本語表現法などはリメディアル教育科目と呼ぶには異論があるかもしれない。しかし、学生が大学教育に適合できない理由は、専門的な知識・技能と呼ばれるものだけでなく、学習意欲や問題意識の欠如、読解力、講義ノートをとる能力、文章表現の弱さなどが相互に関わっている。単に特定の科目知識だけを補うことがリメディアル教育の中身でないことは明らかであり、実際、リメディアル教育として「日本語教育」を重視したいという発言は多い。琉球大学で「日本語表現法」を開講し、豊橋技術科学大学で日本語学力の向上に努めているケースも、自然科学系のレポートに日本語力の不足がみられたことがその理由のひとつであった。

「調査研究法」は科目としての体系性が整っている段階ではないので、総合講義、教養ゼミなどのなかで指導されている。しかし大学で学習する際の一般的な能力の養成に主眼を置いているために、教員側では「教えるにくい」という反応もあり、また負担が多いことも必要の多いわりに普及していない理由である。また、経済学や歴史学、法学などの分野についてもリメディアル教育の検討が必要だといわれている。だが、自然科学の分野以上に、何をどのように教育したらよいか、決め手となるものが少なく、これからの課題は大きい。

(2) どのように教えるか 教育方法

リメディアル教育の多くはまず学生の学力を測り、習熟度別に分けることから始まる。学生の高校での履修状況や入学試験の成績によってクラス編成を行う例が多いが、推薦入学者の多い私立大学などでは、入学後にフレッシュマン・テストを実施してその成績でクラス

を分けている。この方法は英語などでは好評だが、物理、化学などの場合は必ずしもそういう評価ばかりではない。上位のクラスに進もうという動機づけが弱いところでは習熟度別のクラスは効果が低い。また、学生を学力別に分けてしまうと、学生間の相互啓発が成り立ちにくく、むしろ学生を混みにしたクラスで学生交流を活発にしたほうが成果があがるという見方もある。

さらに大学で高校科目を再履修することへの是非も議論がある。はたして高校科目の補習が大学科目の補習になるのか、問題が指摘されている。高校での科目履修に近づけすぎると、学生は受験学習に回帰する傾向があり、問題解法に執着してかえって大学物理の概念理解にマイナスという見方もある。つまり、大学のリメディアル教育は、単に高校レベルの非履修科目を大学で講義し、知識・技能の補習をすればそれでよいという問題ではない。とくに大学一年の段階で、専門教育への準備を既履修者と同じ水準まで高めようとすれば、詰め込みとならざるを得ず、お仕着せのリメディアル教育の結果、知識・能力が身につかず専門が嫌いになるという結果を生まないとも限らない。

これらのことを考慮すると、リメディアル教育の受講者に関しても未履修者・非受験者だけでよいのか、という問題もある。高校で物理が好きで得意だった生徒が大学に入って授業に適應できないというケースもままみられるのである。

(3) 誰が教えるか 責任主体の問題

誰がリメディアル教育を担当するのかという問題も学内的には教育ノルマの分担が厳しく簡単ではない。問題の発端はむしろ大学以前なのだから、教育問題としては高校の教育体制を問いなおすべきではないかという議論がある。同様に入試方法の改善に解決を求めることもひとつの考え方である。しかし、当面する問題の解決としては学内的に対処するほかはない。専門教育との連続性からすれば、専門科目担当の教員が望ましいという意見もあるが、事例は少ない。少ない事例であえて論評すれば、学生側からの評判がもうひとつのところがある。実際には、旧一般教育の担当教員のなかで、教養・基礎科目を担当していた教員が教えている事例が多い。長く学部前期課程をうけもち、教養的教育を担ってきた教員がその経験を生かすということがやはり望ましいという意見も説得的である。しかし、教養部、共通講座群が解体・再編の過程にある現在、旧一般教育の担当教員ということだけで担当が決められるものではない。学内調整に時間を要する問題である。

自然科学系の基礎科目と違って、知識・技能の面で担当者を見つけにくいのは「日本語表現法」などの科目である。少人数でない意味がないため、専任の学内教員が分担するという方法が現実的な提案だが、ノルマがこれ以上増えるのは困るという意見も無視できない。

4. 大学のリメディアル教育が示唆するもの

1996年に文部省が発表した調査によると、'94年に66校あった補習実施校は、'95年に45校に減った。いくつかの事例を調べてみると、問題が解決したということではなく、補習科

目を正規課程に組み込んだことで補習実施校から外れたという場合が少なくなかった。リメディアル教育の実施がある程度避けられなくなっている以上、こうした処置もやむをえないが、補習科目の単位化、正規化を進めていけば、おのずと教養的教育、専門教育の時間数を圧迫することになる。

リメディアル教育は大学自身の大衆化の帰結として、また高校教育の多様化、弾力化のいわばツケとしてもたらされた。外国人留学生、社会人学生に向けたリメディアル教育のように、当然、大学が教育責任を負わなければならない部分もあるが、現在のリメディアル教育の大部分は高校新卒者の基礎的な知識・能力の不足として登場している。大学の現場では目の前の対応で精一杯の状況ではあるが、将来も、リメディアル教育のすべてを大学で引き受けるという対応が教育システム全体にとって望ましいのかどうか、議論の余地があると思われる。

高校教育と大学教育の接続という議論は往々にして、高校教育の延長上に大学教育を想定するという発想に立って論じられてきた。そのため高校教育自体の教育的主体性というものが必ずしも十分に論じられず、大学の入学者選抜が厳しい時代には高校の予備校化が蔓延するという事態を避けられなかった。大学においても選抜のための入試に多くを委ねすぎ、大学教育に必要な学力とは何か高校を十分吟味し、それを外に向けて発信する努力が決して十分ではなかった。

大学教育と高校教育との間にある接続と断絶を相互にはっきりと確認する作業が必要とされている。それができれば、高校教育はそれとしての目標を独自に定めることも可能になるし、大学もまた無前提に教育の実態に迎合することなく、学生にどんな知識と能力を要求するのか、その基準を示すことが可能になる。リメディアル教育は、大学教育の水準を明確にし、教育の系統性と到達点を自覚的に追求する作業がなければ成立しない。その意味でリメディアル教育は今後の大学教育、大学入試を考えるうえで常に貴重な視座を与えてくれるテーマのひとつになっていくであろう。

参考文献

- 1) 荒井克弘・羽田貴史「大学におけるリメディアル教育 調査の中間報告から」『現代の高等教育 IDE』No.366, 1995.5月号
 - 2) 荒井克弘編『大学のリメディアル教育』高等教育研究叢書42(広島大学大学教育研究センター), 1996
- (付記;本稿は参考文献1)荒井・羽田「大学におけるリメディアル教育 調査の中間報告から」の内容をもとに加筆したものである。)

(荒井 克弘)

第6章 外国の大学入学者選抜制度とアドミッション・オフィス

1. 外国の大学入学者選抜制度からの示唆

大学入学者選抜制度は、それぞれの国の、歴史的、文化的、政治的等の背景をぬきにしては考えられないものであり、また、中等教育制度・高等教育制度との関わりを無視することはできない。そして、我が国には我が国独自の制度があるべきことは言うまでもないことであるが、敢えて、このような自明的な事柄をはじめに断った上で、諸外国のいくつかの事例をとおして、我が国への示唆的な点を考えてみたい。

(1) 高校成績の利用

オーストラリア・クイーンズランド州の事例

我が国では、一般に高校成績(内申書)の利用については、消極的である場合が多い。それは、高校間の学力格差からくる成績評価をいかに公平に扱うことができるかという問題や成績評価の信頼性の問題があるからであろう。

オーストラリアの北東部にあるクイーンズランド州では、高校成績を公平性・信頼性を確保しながら利用する工夫がなされている。それは、極めて簡略化しているならば、高校成績をもとに、各生徒の学力が、州全体においてどこに位置付くかを示す指標(オーバーオール・ポジション:Overa11 Position:OP)を算出して、各大学の選抜資料とする制度である。

高校成績は通常、最後の2年間に履修したもっとも良い5科目の成績が利用される。この5科目もどのような科目でもよいというのではない。クイーンズランド州後期中等教育課程評価委員会(Board of Senior Secondary School Studies Queensland)という機関が、大学志願のために認められる科目(認定科目)を定めている。そして、各学校の単位で、認定科目を提供するための授業計画が適切なものであるかのチェックを経た後に初めて、各高校の認定科目は大学志願科目として、実質的な意味を持つ。認定科目には、詳細なシラバスが定められており、その中には、成績評価の基準も設定されている。これは、どこの中等学校でも同じ教育内容を提供し、同じように成績評価がなされるためには、必ず必要となるものである。各科目の成績評価が、選抜情報の基本となり、各科目の成績評価(5段階評価)は、州内での比較可能性、一貫性を確保するために学校間の成績の調整(moderation)が行われる。このような5段階のスケールは、大学入学者の選抜には、粗すぎて役に立たないので、さらに細かくする必要があり、上述のOPという25段階の指標へ変換される。

さて、高校成績を選抜に利用する場合に、高校での各生徒の科目履修の組み合わせが問題となる。一人一人の必要性に応え、多様な選択を認めようとするならば、科目間の評価の同等性をどう確保するかが克服されねばならない。クイーンズランド州では、50科目以上の認定科目があり、したがって、生徒の科目選択のありようもさまざまであるが、多様な科目選択を認めながら、OPという共通尺度を算出するために、(QCSテスト Queensland Core Skills

Test)という総合学力テストが用いられている。大学入学志願者はこのテストを必ず受験する必要がある。

QCS テストは、シラバスに基づいた、クイーンズランド州の後期中等教育カリキュラムの49の共通要素(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)である。QCS テストの問題は、三つの種類から構成されている。エッセイ、多肢選択式問題、短答式問題の3種類である。

各科目の成績からOPを算出する方法は複雑であるのでここでは述べないが、総合学力テストの成績という共通の尺度を利用して、しかも、そのテストの成績を、直接の選抜資料とはしていない点に注目しておきたい。

クイーンズランド州の選抜制度を高校成績を利用する際の工夫という観点からまとめるならば以下ようになる。

第一に、大学入学者選抜に関係なく、高校の成績の評価自体が、科目ごとの成績の比較可能性と信頼性を保証できるようになっているのである。それは、シラバスの開発、「認定科目」の提供についての各学校単位での承認、さらに、学校間の成績評価の比較可能性を担保するための調整(moderation)といったシステムによって支えられている。

第二に、科目間の比較可能性に関しては、QCS テストを利用した科目間成績の調整システムによって保証されている。別の言い方をすれば、科目選択における有利・不利を生じさせないという意味での選抜の公平性を確保しながら多様な科目選択を可能にするのが、QCS テストを利用した科目間成績の調整システムなのである。

第三に、QCS テストは科目間の成績の調整に使われ、このテストの成績自体は、直接の選抜資料とはしない、という点で、共通テストの影響力を小さくしようとしている点も見逃してはならない。

周到な準備と大学や高校の理解・協力が得られるならば、高校成績の選抜への利用も可能なことを、クイーンズランド州における事例は示しているように思える。

(2) 大学に入学するためにマスターすべき学力の内容・要素の確定

アメリカ合衆国・オレゴン州の事例

我が国の受験を考えると、いわゆる受験勉強は暗記・詰め込み中心であり、入学後の大学での勉学とは無縁の役に立たないものだという批判がある。

我が国の大学入試は、文部省が、毎年『大学入学者選抜実施要項』によって、入学者の選抜についての原則を示している。

「大学入学者の選抜は、大学教育を受けるにふさわしい能力・適性等を多面的に判定し、公正かつ妥当な方法で実施するとともに、入学者の選抜のために高等学校の教育を乱すことのないように配慮するものとする。」

ここからわかるように、大学入試問題は、高校の教育内容を逸脱したりしないことが求められているのであるが、大学で学ぶには、いったいどのような学力・能力が求められている

のかが、具体的にわかりやすく志願者に提示されているわけではない。もし、このようなことが志願者に示されるとするならば、いわゆる暗記中心の詰め込み主義の受験勉強とは異なるような高校での学習をもたらす可能性があるのではないだろうか。

アメリカのオレゴン州では、大学に入学するためにマスターすべき学力の内容・要素を確定しようという試みが展開している。それは、PASS(Proficiency based Admissions Standard System)と呼ばれるもので、大学から高校に向けて学習達成目標を発信し、それを高校側に評価させて選抜資料にするという大胆な発想の選抜システムの実験であり、2001年からの導入をめざして準備が着々と進められている。

さて、PASSにおける学習達成目標の構造は以下のようなものである。すなわち各生徒が習得しなければならない学習目標は、6つの内容領域(Content Area)と9つの技能領域(Process Area)から構成されている。注1)

内容領域は、数学、自然科学、社会科学、外国語、人文科学と文学、芸術からなっている。生徒はこういった分野における技能の達成度を証明しなければならない。ここで特記すべきことは、生徒に知識の統合を要求している点である。たとえば数学と社会、あるいは自然科学と人文科学といったように、いくつかの科目の知識を統合することを重視している。こういった学際的(interdisciplinary)な知識、つまり伝統的な各学問分野の境界をまたいだ知識の統合が、21世紀に向けての鍵となるコンセプトと考えられているのである。

次に9つの技能領域であるが、これには知的な技能や社会的な技能が含まれている。まず、読み、書き、そして、意思伝達能力である。意思伝達能力というのは、話術、そして他人の話に耳を傾けることを意味する。この他に、批判的思考(または、分析的な思考)、問題解決能力、体系的思考が含まれている。これらは、物事をひとつの体系として把握し、その構成部分だけではなくて全体的に系統立ててものごとを考える際に重要となる。さらに、科学技術、チームワーク、質的に優れた作業習慣、である。

これらの9つの分野においても、各生徒はそれぞれの技能をデモンストレーションしなければならない。こういった技能をテストする際には、この9つの技能が6つの内容領域のそれぞれにおいてどのくらい習得されているかについてテストされる。たとえば、社会科学においてきちんと問題を読むことができるか、数学の問題を解くにあたって分析的思考を応用することができるか、人文科学や文学の分野の学習によりチームワークを発揮することができるかといった点である。つまり、6つの内容領域が、いわば重要な内容領域として特定されると、9つの技能領域は、これらの6つの内容領域のすべてに含まれる技能であることを意味するわけである。

先に挙げた6つの内容領域は、かなり一般的なものである。そこで、6つの内容領域別に、まず、それぞれの内容の定義(Extended Definition)が示されている。そして、さらに複数個の学習達成目標(proficiency)が明らかにされている。たとえば、自然科学においては領域AからGまでが示されている。これは科学において生徒が習得しなければならない具体的知識及び技能の分野である。そしてさらに各領域の学習達成目標の下に、より具体的な一連の指

標がある(indicators)。この中で、より広範囲に必要とされる知識・技能・能力が定義されているのである。その具体的な内容は紙幅の関係で省略せざるを得ないが、オレゴン州のシステムにおいて重要な点は、以下のことである。すなわち、大学に入って役に立つ知識内容およびそれと関連する認知的・社会的学習技能の標準を明らかにしようとしていることである。

我が国の大学進学は受験学力・偏差値によってその過程が支配されるという批判があるが、オレゴン州の事例のように、偏差値のような一元的・抽象的な学力の指標に還元されることのない具体的な目標を青年のまえに提示しようとする試みは、青年の進路選択・自己実現のプロセスに、具体的に目標を示すという意味において、いわゆる偏差値体制を変革する可能性を有するように思える。

(3) 多様な選抜資料の利用と学力評価 アメリカ合衆国の事例

我が国において、学力検査以外の多様な選抜資料の利用や選抜方法の多様化が推奨されている。そのなかには、たとえば一芸入試や1科目入試など、大学入学後の勉学を考えると、果たして十分な能力・適性が判定できるのか疑問なしとしないような事例も見られる。多様な選抜資料の利用という点の典型例として、アメリカがイメージされる場合が多いが、実のところは果たしてどうなのであろうか。アメリカではどのような資料が用いられ、そのなかで何が重視されているのであろうか。表1は、大学が『非常に重視する』と評価した選抜基準を大学のタイプ別に表したものである(1988年秋の調査結果)。

表1 大学が『非常に重視する』と評価した選抜基準(大学タイプ別)

4年制大学	高校成績	標準テスト成績	面接	推薦状	社会的活動	自叙文	回答校
州立(公立)							
・博士課程併設校	96%	71%	2%	0%	0%	1%	168
・その他校	89%	53%	1%	5%	2%	1%	280
私立							
・博士課程併設校	88%	41%	6%	14%	6%	8%	139
・一般教育校	97%	39%	8%	20%	4%	17%	266
・その他「中・大規模」校	93%	45%	7%	11%	2%	3%	258
・「小規模」校	82%	35%	17%	24%	3%	11%	209
・専門単科校	47%	19%	27%	32%	1%	21%	236
全体校	84%	43%	10%	15%	3%	9%	1556

(注) 「非常に重視する」と評価した選抜基準を複数回答した大学があるので、%の合計は100%を超える。

(出典) 池田 1996, P.38

表からわかるように、選抜の資料としては、高校成績、SAT(進学適性テスト)やACT(アメリカ大学テスト)等の標準テストの成績のほか、面接、推薦状、社会的活動、自叙文(エッセー)といった多様なものが利用されている。それらのうちで何が重視されているのであろうか。表をみると、高校成績はどのタイプの大学においても重視されている場合が多いことがわかる。標準テストの成績は私立の「専門単科」タイプを除いて、それについて重視されている場合が多い。また、州立の「博士課程併設」タイプの優先度に注目してみると、高校成績・標準テスト成績以外は重視されない場合が多いことがわかる。

なお、面接や推薦状、そして志願者が願書とともに提出する自叙文は私立の「専門単科」タイプや「その他」のタイプの小規模グループ、それに「一般教育」のタイプに比較的活用されている。このようなタイプの私立大学が、アメリカでの大学入学者選抜における多様性をもたらしていると考えられる。

以上からわかるように、確かに多様な選抜資料が用いられているのは事実であるが、アメリカにおいても、高校成績という形での学力がほとんどの大学で重視されているのである。このことは、我が国においても、選抜方法の多様化を議論する場合には、大学での勉学に必要な学力をいかに判定するか、というもっとも基本的な点を抜きにしてはならないことを示しているように思える。

(4) 試験成績の不服申立て制度

イギリスの事例

我が国においては、いまのところセンター試験の成績は公表されていない。が、最近の情報公開の流れや、受験生の権利等を考えるときに、成績が通知されるようになるのは、それほど遠いことではないように思える。その際に、本人の予想と通知された成績に齟齬があると感じる受験生もいることであろう。そこで、成績の公表にあたっては、不服申立ての制度を考える必要があるだろう。イギリスの大学入学者選抜は、試験実施団体(Examining Board)が行う General Certificate of Education(GCE)Advanced Level(Aレベル)を主たる判定資料として行われる。この試験は、科目別の試験であるが、成績は点数ではなく、5段階のグレードで本人に通知される。そして、その成績に不服の者は以下のように不服申立てのシステムが用意されている。

・ 第一段階

受験生の所属する学校(試験は通常各学校で実施されている)は成績についての不服申立てを試験実施団体に対して行う。これは、試験結果の各受験者への通知後、一定の期間内に行わねばならない。試験実施団体には、専門のスタッフがおかれ、再採点の手続きをアレンジする。こうして、再採点された結果を報告する。

・ 第二段階

第一段階の結果に不満のある場合には、次の場合に限り、再び不服申立てをすることができる。すなわち、採点作業の一連の手続きが十分なものであったか、あるいは、適切・公正

に行われたか、という点に疑いがある場合である。

・第三段階

さらに不満の場合は、1AASE(Independent Appeals Authority for School Examinations)と呼ばれる独立の機関が調査を行う。

以上のプロセスによるが、試験実施団体の内部の不服申立て委員会及び1AASEのいずれも、採点についての内容的な判断そのものには異論を唱える権限は与えられておらず、採点に関する一連の手続きが適切・正確になされているかを判断することが任務である。採点責任者の専門的な判断が尊重されているのである。

以上のように、幾重もの不服審査の段階が制度化されている。GCEは基本的に記述式の試験ということもあるが、このような制度は受験者の信頼や試験制度に対する国民の信頼を得る上で、重要な役割を果たしているように思われる。

2. アメリカ合衆国におけるアドミッション・オフィス

池田輝政氏によれば、アドミッション・オフィスは以下のように説明されている(池田1997a)。

「米国では、個別大学において入学者の選考や選考方法を決定する最終的責任は、多くの場合は、大学の責任者(執行部)にあるとされているが、その他のケースでは、教師からなる入学許可委員会、あるいは、アドミッション・オフィスなどがその責任を果たす場合も少なくない。このようにアドミッション・オフィスは、大学の種類や設置者によってその責任の範囲に違いはあるが、入学者募集・選考の事務に従事するだけでなく、入学に関する方針策定・募集活動・選考という入学者選考プロセス全体に実質的に関与する専門組織として機能する場合も少なくない。」

また、周知のように中教審の第二次答申は、アドミッション・オフィスの整備を大学入試改革の一つの手段として以下のように位置づけている。

「選抜方法の多様化や評価尺度の多元化、特に、総合的かつ多面的な評価を重視するなどの丁寧な入学者選抜を行ったり、調査書の重視など初等中等教育の改善の方向を尊重した入学者選抜の改善を進めるためには、実施体制の整備が必要である。しかしながら、こうした観点から、我が国の大学入学者選抜の在り方を見ると、その実施体制は十分とは言えない。

アメリカの一部の大学では、相当数の専門の職員からなるアドミッション・オフィス(A.O.)が、学生の募集から選抜までの実質的な業務を遂行している。その際、A.O.は、ハイスクールでの成績、SAT(論理テスト及び教科別テスト)の成績、文化・スポーツ活動やボランティア活動の実績などの入学希望者に関する多面的な情報を収集・検討し多面的な選抜を行っている。

我が国においても、こうした例を参考としつつ、我が国の大学の特性を踏まえた日本型の在り方を検討し、その格段の整備を図っていくことが望まれる。」

ここで、引き合いに出されているのはアメリカの事例である。確かに、たとえば西海岸の名門、スタンフォード大学では、以下のようにオフィスの職員が働くといわれる(池田 1996, p.39)。

「入学担当職員の語るところによると、冬と春の選考時期になると職員全員が総出して夜遅くまで、土日や休日も返上して、志願者個々人の応募資料ファイルに丁寧に目を通し続けることになる。合否の判定が微妙なケースは一人の書類を5人がかりで検討することも珍しくない。結果的には、職員一人当たりが目を通す書類の数は数百にのぼると言われている。」

しかしながら、すべての大学においてアドミッション・オフィスがこのように機能しているわけではない。果たしてアメリカではアドミッション・オフィスはどのくらいの大学に設置され、いかなる組織形態を有し、入学者選抜に関してどのような機能・権限を持っているのだろうか。本節では、我が国へのアドミッション・オフィスへの導入を考えるための基礎的情報として、アメリカのアドミッション・オフィスの実態をできるだけ広い視野で提供してみたい。

それでは、アドミッション・オフィスの実状についてアメリカで行われたアドミッション・オフィスに関するいくつかの調査研究をもとに眺めてみたい。ここであらかじめ断っておきたいのは、1990年代には、アドミッション・オフィスの組織や機能・役割等に関する調査研究が、管見の限りでは見当たらないということである。アメリカ大学登録事務職員及び入学事務職員協会(ACCRAO)等関係諸機関にも問い合わせたが、有益な情報がえられなかった。したがって、1980年代に行われたいくつかの調査研究に依らざるを得ない。

1) アドミッション・オフィサーの仕事

アドミッション・オフィサーの仕事は入学者に関わる事務であるが、その中身は大学によって異なり、またアドミッション・オフィスがそれだけで独立しているか、または別の事務組織と一体になっているかによっても異なる。まずアドミッション・オフィスが独立している組織である場合に、どのような仕事を行っているか見てみよう。

トーマス(Thomas1983)の調査によると、40項目中、回答の多かった仕事は、以下のようであった。入学者の決定とその処理、入学相談、キャンパス・ツアー、大学案内の送付、高校との連絡協議、短大との連絡協議である。

また、アドミッション・オフィスの長に関して言うならば、大学のメッセージを潜在的志願者すべてに確実に伝えること、大学の知名度を高めること、各学生にもっとも好ましい学費助成を探すこと、などが重要であると長自身によって認識されている(Franklin 1986)。

2) 入学者選抜の基本方針の決定権限

次に、入学者選抜の基本方針の決定権限が大学においてどこにあるかを見ていこう。表2は、1985年において、どこに入学者選抜の基本方針の決定権限があるかを示したものである(複数回答)。

表2 入学者選抜の基本方針の決定権限

	公立大学		私立大学		全体
	2年制	4年制	2年制	4年制	
アドミッション・オフィスの部長	30%	33%	48%	45%	38%
理事会	40	45	32	32	37
入学者選抜委員会	20	30	35	50	35
アドミッション・オフィスのスタッフ	22	32	31	38	31
学部長会議	29	25	32	36	36
評議会	11	24	14	21	17
教授会	6	5	9	6	6
州議会	34	23	11	3	18
州の大学間調整会議	17	9	13	3	10
学生	7	5	7	7	7
大学数	745	218	413	827	2203

(出典)AACRAO et al.1986,p.17.

全体で見ると、アドミッション・オフィスの部長や理事会、入学者選抜委員会、そして、アドミッション・オフィスのスタッフや学部長会議に権限があるとする場合の割合が高い。一方、教授会の割合が低いのが特徴的である。4年制の公立大学では理事会、4年制の私立大学では入学者選抜委員会であるとする回答の割合がもっとも高かった。どちらも2番目はアドミッション・オフィスの部長であった。すでに池田氏の記述を引用したように、必ずしもアドミッション・オフィスに入学者選抜の基本方針の決定権限があるとは限らないということが確認できる。

3) アドミッション・オフィスの組織

それでは、アドミッション・オフィスは組織的にはどのようになっているのだろうか。表3は、アドミッション・オフィスが学内の組織上、独立しているか(独立型)、あるいは、他の機能を果たす組織すなわち成績及び学籍事務の組織と結合した一つの組織になっているか(結合型)についての調査結果である。

私立では、独立型の割合が高く、4分の3以上の大学でアドミッション・オフィスは独立した組織となっている。このことは、学生の募集に力を入れていることを示唆しているように思える。一方、公立大学では結合型が独立型よりもやや多い。このように公立大学では、アドミッション・オフィスが、独立した組織になっていない場合の方が多いためである。

表3 アドミッション・オフィスの組織形態

学生数 形態		5000 以下	5000 - 10000	10000 - 15000	15000 - 20000	20000 以上	全体
		独立型	公立	17	10	7	7
	私立	27	2	2	2	1	34
統合型	公立	22	17	11	5	9	64
	私立	5	2	2	1	0	10
全体		71	31	22	15	20	159

(出典) Thomas 1983, p.396.

4) 構成員数

次にアドミッション・オフィスの構成員について見ていこう。アドミッション・オフィスの構成員を専門職員と事務補佐員にわけた場合のスタッフの平均数を示したものが表4である。

表4 アドミッション・オフィスと成績/学籍部の職員数

学生数 職 種		5000 以下			5000- 10000			10000- 15000			15000- 20000			20000 以上		
		A	R/R	C	A	R/R	C	A	R/R	C	A	R/R	C	A	R/R	C
専門職員	公立	2.4	2.6	2.6	3.7	3.2	4.7	3.6	3.6	6.5	5.5	4.1	7.2	9.8	5.7	10.7
	私立	3.0	2.0	5.0	3.5	2.0	6.6	4.1	3.0	7.5	7.0	5.0	12.1	16	25	-
事務補佐 員	公立	2.5	2.6	4.6	5.5	5.2	10.2	7.5	15.7	18.6	12.9	11.1	24	22	34.1	15.7
	私立	3.7	3.3	7.5	9	2	22	18	14	28	13	25	27	-	-	-

(注) A: 独立型のアドミッション・オフィスの職員数(平均)

R/R: 結合型の成績/学籍部の職員数(平均)

C: 結合型の総職員数(平均)

(出典) Thomas 1983, pp.399-400

この表からわかるように、たとえば、5000人以下の学生数の公立大学では、アドミッション・オフィスの職員数は約5人であり専門職員と事務補佐員の数はほぼ同数である。そして、規模が大きくなるにつれて、専門職員と事務補佐員の数はともに増加するが、事務補佐員の方が、より増える傾向にあり、学生数が20,000人以上の大学になると専門職員は約10人に対し、事務補佐員は22人と2倍以上になる。私立大学は、公立大学と比べてアドミッション・オフィスの職員数が多くなる。そして、事務補佐員の数が、公立に比べてかなり多い場合が多いことも指摘できる。私立大学では、アドミッション・オフィスの職員数が多いことは、やはり、学生募集の必要上からきていると考えられよう。

以上、アメリカのアドミッション・オフィスの実状について見てきたが、アドミッション・

オフィスに必ずしも選抜方針の決定権限があるとは限らないこと、アドミッション・オフィスが独立した組織となっていない場合も多いことが確認できた。

最後に、アドミッション・オフィスについて以下のことを指摘しておきたい。すなわち、「人口動態上、無条件に学生が集まらない時代に、アドミッション・オフィサーは学生獲得を強要されている」(Simon and Laczniak, 1992)といわれるように、アメリカにおいては経営戦略上、アドミッション・オフィスが重要だということである。したがって、必ずしも我が国の入試改革論議にみられるような目的のみをもって、アドミッション・オフィスが設置されているのではないと思えるのである。学生募集戦略・生き残り戦略のためのアドミッション・オフィスが、我が国の入試改革という課題にどれだけ有効なものであるかを十分に吟味する必要がある。

3. 我が国におけるアドミッション・オフィスの在り方

我が国においては、どのようなアドミッション・オフィスの形態が望ましい、もしくは、可能であろうか。

周知のとおり、我が国では、大学入学者の選抜は、大学の自治、学部自治の一環と捉えられている。それは、大学での直接的な教育責任を負う者は誰かという観点からすれば、大学教員が入学者を選考するべきであるという論理に立脚していると考えられる。したがって、中教審が参考にしたような、アメリカの一部の大学における、入学に関する方針の決定や募集活動、選抜を行う事務組織の一部としてのアドミッション・オフィスに対しては、強い抵抗があると思われる。そこで、教員と事務職員からなる組織形態が現実的であろう。そしてそこでは、入学に関する方針の策定や募集活動、そして、選抜、選抜方法・結果の評価を行う。選抜方針の策定は、当然、その大学・学部での、教育のあり方を踏まえたものである必要がある。また、これまであまり関心が払われてこなかったと思われる、高校での教育の中身、実状を把握することも求められ、教員と事務職員との連携・役割分担に工夫が払われる必要がある。

中教審は「総合的かつ多面的な評価を重視するなどの丁寧な入学者選抜」を行うための一つの方策としてアドミッション・オフィスの設置を提言しているが、多面的な評価を入学者選抜に用いるということは、別の見方をすれば、選抜基準に曖昧さを持ち込むことになるとも考えられ、選抜における「妥当性・公正性」とどう折り合いをつけるかが、重要な課題となろう。こうした観点から、選抜方法の評価を追跡調査等によって行い、選抜方法にフィードバックさせるシステムを構築することを忘れてはならないであろう。この点を抜きにしてはアドミッション・オフィスの設置による入学者選抜の改善はありえないように思える。

付記： 第1節(2)及び(3)は、デビット・コンリー・(1906)、及び池田 (1996)をそれぞれ基にしている。

注1 PASS プロジェクトについては、次のホームページを参照。

参考文献

- 1) American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, The American College Testing Program, The College Board, Educational Testing Service and National Association of College Admissions Counselors(1986) *Demographic, Standards and Equity :Challenges in College Admissions*, American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, The American College Testing Program, The College Board, Educational Testing Service and National Association of College Admissions Counselors.
- 2) 荒井克弘(1988)「アドミッションズ・オフィスの現状」, 東京工業大学『大学入学者選抜に関する学内組織のあり方に関する調査報告書』(東京工業大学)63-71
- 3) デビット・コンリー(Conly, D)(1996)「オレゴン州の新しい大学入学基準(PASS) 高校と大学への今後の影響」『21世紀に向けての大学入試 国際シンポジウム報告書』(大学入試センター), 102-115
- 4) Franklin, J.(1986) Admissions Office Roles, the Journal of College Admissions, No.111 9-11
- 5) 池田輝政(1996)「アメリカの大学入試における学力評価の特徴」, 『教育と医学』1996年2月号, 35-41,
- 6) 池田輝政(1997a)「大学入試はどう改善されようとしているか」, 『教職研修』1997年4月増刊号 200-201
- 7) 池田輝政(1997b)「オレゴン州のチャレンジ: 世紀の変わり目におけるK-16の教育改革」『教育制度学研究』第4号 . 227-234
- 8) Pitman, J.(1996)「大学入学 意味ある選抜情報を可能にするカリキュラムとは」『21世紀に向けての大学入試 国際シンポジウム報告書』大学入試センター, 89-101
- 9) Simmons J.and Laczniak G. (1992) Marketing in Higher Education : Stage Model Concerning Where It s Been and Where It s Going, *College and University*, Summer , 263-274
- 10) Thomas, J.(1993) Organization and Responsibilities of Office of Admission and Registration, *College and University*, Summer 1983, 394-402
- 11) 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』第25号, 41-58
- 12) 山村滋・平直樹(印刷中)「オーストラリア・クイーンズランド州の高校成績を利用した大学入学者選抜制度」国立大学入学者選抜研究連絡協議会『大学入試研究ジャーナル』第8号 .

(山村 滋)

第 2 當 置 委 員 会
入試将来ビジョン検討小委員会

- 委員長 加藤 延夫 (名古屋大学長)
- 委 員 市川 定夫 (埼玉大学教授)
- ” 矢野 眞和 (東京工業大学教授)
- ” 山極 隆 (富山大学教授)
- ” 小嶋 秀夫 (名古屋大学教授)
- ” 松井 榮一 (京都教育大学名誉教授)
- ” 岩坪 秀一 (大学入試センター教授)
- ” 清水留三郎 (大学入試センター教授)
- ” 荒井 克弘 (大学入試センター教授)
- ” 山村 滋 (大学入試センター助教授)

(平成 10 年 2 月 28 日現在)