

2013大学入試サミット

21世紀の大学入試と  
教育再生の展望

平成26年（2014年）3月

独立行政法人大学入試センター入学者選抜研究に関する調査室

独立行政法人大学入試センター  
入学者選抜研究に関する調査室報告書

## 2013 大学入試サミット

21世紀の大学入試と教育再生の展望

## 目 次

プログラム	1
登壇者プロフィール	3
開会の挨拶	7
開催の趣旨	9
<b>第一部 21世紀への教育再生</b>	
基調講演(1) 大学入試の課題	13
銭谷 真美 氏 (東京国立博物館長、元文部科学事務次官)	
基調講演(2) The End (s) of Testing, 2013 update—"New Approaches to Certification /Quality"	33
(テストの終焉、2013年の議論 —資格・質に対する新しいアプローチ)	
Dr. Eva Baker 氏 (UCLA=CRESST所長、アメリカ教育アカデミー会員、前World Education Research Association、前AERA会長)	
第一部を終えるにあたって	61
<b>第二部 入試改革の座標軸</b>	
基調講演(3) 入試改革の座標軸	65
天野 郁夫 氏(東京大学名誉教授)	
パネルディスカッション	89
早川 信夫 氏 (ファシリテーター、NHK解説委員)	
天野 郁夫 氏 (東京大学名誉教授)	
合田 隆史 氏 (国立教育政策研究所フェロー、前文部科学省生涯学習政策局長)	
荒井 克弘 氏 (大学入試センター試験・研究統括官)	
参考資料として:高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について (第四次提言)	145

大学入試センター入学者選抜研究に関する調査室主催

2013 大学入試サミット プログラム

## 「21世紀の大学入試と教育再生の展望」

New Directions in Improvement of Education Quality

- Re-considering Approaches to College Admission Testing for the 21<sup>st</sup> Century -

◎開催日時：2013年11月16日（土）開場9時半

◎会場：NTTデータ駒場研修センター

10:00-10:05 開会挨拶 山本 廣基 大学入試センター理事長

### 第一部 21世紀への教育再生

10:05-10:55 **基調講演(1)**

演題「大学入試の課題」

錢谷 真美 氏（東京国立博物館長、元文部科学事務次官）

10:55-12:05 **基調講演(2)**

演題「The End(s) of Testing, 2013 update—“New Approaches to Certification/ Quality”（テストの終焉、2013年の議論—資格・質に対する新しいアプローチ）」

Dr. Eva Baker 氏（UCLA=CRESST 所長、アメリカ教育アカデミー会員、前 World Education Research Association、AERA 会長）\* 通訳有り

12:05-12:20 質疑

### 第二部 入試改革の座標軸

13:30-14:20 **基調講演(3)**

演題「入試改革の座標軸」

天野 郁夫 氏（東京大学名誉教授）

(休憩)

14:30-17:00 **パネルディスカッション**

早川 信夫 氏、ファシリテーター（NHK 解説委員）

合田 隆史 氏（国立教育政策研究所フェロー、前文部科学省生涯学習政策局長）

荒井 克弘 氏（大学入試センター試験・研究統括官）

### 総合討論

17:00 閉会

\* 総合司会及び進行：田中 義郎（入学者選抜研究に関する調査室客員教授）

## 講演者プロフィール

## <講演者プロフィール>

### 第一部 21世紀への教育再生

基調講演（1）「大学入試の課題」

錢谷 真美（ぜにや・まさみ）（東京国立博物館長、元文部科学事務次官）



東北大学教育学部卒、1973年文部省入省（大学学術局国際学術課）。文部大臣官房審議官（初等中等教育局担当）、内閣審議官（内閣官房内閣内政審議室教育改革国民会議担当室長）、文化庁次長、文部科学省生涯学習政策局長、文部科学事務次官を歴任。2009年より現職。

基調講演（2）The End(s) of Testing, 2013 Update —“New Approaches to Certification/Quality”

Eva L. Baker（エヴァ・ベーカー）（UCLA 卓越終身教授、UCLA=CRESST 所長/、前 WERA(the World Education Research Association)会長、前 AERA (American Educational Research Association 会長、米国教育アカデミー会員）



米国 UCLA より博士号取得。専門は、教育研究方法学および教育心理学。UCLA の卓越終身教授であり、1985年より CRESST の所長を務めている。複雑な学習の新たな評価方法の開発や有効性の検証、テクノロジーを活用した学習評価システムの開発や評価、等の領域で世界的リーダーである。前米国教育研究学会(AERA)会長、前世界教育研究学会(WERA)会長、米国教育アカデミー会員等である。米国政府の教育開発および評価に関する様々な委員会で要職を、世界各国政府の教育評価デザインのアドバイザーを担ってきた。また、「21世紀スキル」の獲得を支援するために、子どもたちはもとより、医学界、国防総省の高度専門職に対する学習支援ソフトの開発や評価での活躍も知られている。

基調講演（3）「入試改革の座標軸」

天野 郁夫（あまの・いくお） 東京大学名誉教授



専門は教育社会学。初代日本高等教育学会会長。日本学術会議会員、日本教育社会学会会長をはじめ、神戸大学経営協議会学外委員、一橋大学経営協議会学外委員、横浜国立大学経営協議会委員、京都大学外部評価委員、九州大学外部評価委員等も歴任した。

## 第二部：パネルディスカッション：入試改革の座標軸

天野 郁夫（あまの・いくお） 前掲参照

合田 隆史（ごうだ・たかふみ） 国立教育政策研究所フェロー。前文部科学省生涯学習政策局長。



東京大学法学部卒、78年旧文部省に入る。82年ミシガン大学院修了(MPA行政学修士)。学術国際局研究機関課長、高等教育局大学課長、高等教育局企画課長、大臣官房会計課長、大臣官房初等中等教育局担当審議官、大臣官房総括審議官、文化庁次長、科学技術・学術政策局長などを経て、2013年6月まで生涯学習政策局長。7月より現職。

荒井 克弘（あらい・かつひろ） 大学入試センター試験・研究統括官、入学者選抜に関する調査室長。



独立行政法人大学入試センター入学者選抜研究機構長、教授。専門は高等教育研究、教育計画論。東京工業大学大学院理工学研究科博士課程修了、工学博士。国立教育研究所室長、広島大学大学教育研究センター教授、東北大学大学院教育学研究科教授、同大教育学部長・研究科長、教学担当副学長などを歴任。2007年より大学入試センター試験・研究副統括官、入学者選抜研究機構長を経て、2012年より現職。

早川 信夫（はやかわ・のぶお） NHK 解説委員（教育・文化担当）



東京大学経済学部卒業後、NHKに放送記者として入局。千葉、函館放送局勤務の後、報道局社会部、科学・文化部で主に教育・文化を担当。1994年「週刊こどもニュース」企画・創設。1997年解説委員。2005年解説主幹を経て現職。NHKスペシャル「ヒト不足社会ニッポン」(1991年)、「学校を変えるのは誰だ」(2004年)に出演。現在はニュース解説「時論公論」等に出演。

## 開会の挨拶

独立行政法人 大学入試センター理事長

山本 廣基

この4月から理事長を拝命しています山本でございます。開会に当たりまして一言ご挨拶を申し上げます。

2013大学入試サミット「21世紀の大学入試と教育再生の展望」を企画しましたところ、皆さまご多忙のところご出席を賜り、誠にありがとうございます。基調講演ならびにパネルディスカッションには、大学入試サミットと称するにふさわしい第一線の高名な専門家の方々にお集まりいただくことができ、心から感謝しております。先生方は大変ご多忙な方ばかりでございますが、とりわけEva Baker先生にははるばるカリフォルニアからおいでいただき、本当に有難うございます。

大学入試のあり方をめぐっては、これまでも幾度となく議論されてきましたが、昨年の夏頃から中央教育審議会・高大接続特別部会をはじめとして、いろんな場で議論が活発になってまいりました。とくに今回は、高校教育、大学入試、大学教育を一体的にとらえて見直しを図るという政府の方針であり、教育再生実行会議の第四次提言「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、つい先日提出されたところです。

その中で、高校教育の質の向上ということでは、基礎的・共通的な学習達成度を把握する達成度テスト（基礎レベル）の導入、能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定する大学入学者選抜への転換ということでは、大学教育に必要な能力判定のための達成度テスト（発展レベル）の導入が提言されました。それを受けた中央教育審議会の高等学校部会、高大接続特別部会でも審議が始まりました。

改革の実施は5、6年先、と文部科学大臣はおっしゃっていますが、新たな入試制度ということになりますと、それほど時間的余裕があるとは思えません。中央教育審議会から一定の方向性が出されれば、早速具体的な検討が行われる必要がありそうです。

大学入試改革は、我が国の高等教育のみならず教育全体にかかる大変に重要な課題であり、時宜を得て、本日このような会を催すことができることを感謝いたしますとともに、フロアを含めて有意義な議論が展開されることを期待しまして、はなはだ簡単ですが、開会にあたってのご挨拶とさせていただきます。

## 開催の趣旨

独立行政法人 大学入試センター副所長/  
入学者選抜研究に関する調査室長  
荒井 克弘

21世紀の課題に対してさまざまな社会セクターで取り組みが進められている。教育もまた同様である。“入試の多様化”が大学入試改革の基本方針に提示されたのは臨時教育審議会の第1次答申であった。それから今日まで約四半世紀が経過した。3割台であった大学進学率もいまや5割をこえ、大学入試はまた新たな段階を迎えている。

選抜から教育への転換、大学入試にのみ依存しない、高校教育、大学教育を含めた三位一体の教育改革といった、新しい課題に対する行政等からの提案も出ている。現安倍政権も教育再生実行会議を設置し、各種の提言をまとめている。入試改革についてはこの10月に第4次提言が出たところである。中教審も高大接続特別部会を置き昨年から審議にあたっている。

本大学入試サミットでは、これらの機会に提出された論点を整理し、具体的な措置に展開できる座標軸を明らかにしたいと考えた。本入試サミットは入学者選抜研究機構（大学入試センター）が過去3回開催した国際シンポジウム（2010-12）の総括であるとともに、新たな取り組みへの第1歩となるものでもある。多くの関係者の参加と活発な議論を期待したい。

# 第一部

## 21世紀への教育再生

## 第1部 21世紀への教育再生

### 基調講演（1）大学入試の課題

東京国立博物館長

錢谷 真美 氏

○司会 早速ではございますが、第1部「21世紀の教育再生」を始めさせていただきたく存じます。

基調講演といたしまして、錢谷真美先生に「大学入試の課題」という演題でお願い申し上げたいと存じます。

錢谷先生は、私が改めてご紹介を申し上げることもございませんけれども、元文部科学事務次官、現在は東京国立博物館長でいらっしゃいます。東北大学教育学部をご卒業後、1973年に文部省に入省され、その後、文部大臣官房審議官、内閣審議官、文化庁次長、文部科学省生涯学習政策局長、初等中等教育局長、文部科学事務次官を歴任され、2009年より現職でいらっしゃいます。

それでは錢谷先生、どうぞよろしくお願ひいたします。

○錢谷氏 皆さん、おはようございます。ご紹介いただきました東京国立博物館長の錢谷と申します。

私は、平成21年に退官するまで文部科学省に勤務しておりました。そのこともありこの入試センターの主催いたします大学入試に関するシンポジウムでは、かつて、2011年（平成23年）11月に、一度お話をさせていただいたことがあります。

当時、入試センターの理事長でおられた吉本高志先生は、私が学んだ秋田高校、東北大学の先輩です。吉本先生は、高校の同級生だった東大元総長の佐々木先生と並ぶ我が母校の代表的な大秀才だったんですが、その吉本先生が、そうでない私に「おまえも受験についてはいろいろな思いがあるだろう。入試について話す機会を与えてやる」ということで、入試センターのシンポジウムでお話をさせていただきました。

といいますのは、大多数の国民から見ますと、入学試験というのは怨嗟——怨みつらみの対象です。大学に入りましても、本当に入りたかった大学に入った人はごくわずかでして、大多数の人は、もしかしたら不本意入学ではないかと思います。そして自分の能力は正当に評価されたのか、何故こんな受験勉強を強いられるのか、どうも制度も悪いのではないかと国民は思っているわけであ

ります。大多数の国民は入試制度を何とかしてほしい、毎年センター試験が始まると「ご苦労なことだな」と思いながらニュースを見ているというのが実情ではないかと思います。

### ○教育及び教育問題として大学入試

日本人が思う受験というのは、結局、受験生ないしは受験生の親という立場が圧倒的なわけです。受験というのは大変不本意な、無益な勉強をさせられる。それから、本当に受験は公平なのか、能力的一面しかはかつていないのではないか、もっと多面的に評価してほしい、さらには、どうしてこんなわけのわからない問題を出すんだ、難問奇問が多過ぎる、こういったことで、明治の昔からずっと日本では受験については悪として、できればそれを避けて上位の学校へ進みたいという思いでずっと来たんだろうと思います。同時に受験での成功が将来を約束するという思いも強くなってきました。

それは戦前・戦後を通じて一貫しておりまして、それがちょうど私ども団塊の世代が高等学校に入るころ、あるいは大学に入るころ頂点に達したと私は思っております。

大学入試の歴史を見てみると、必ず高等学校の入試の後追いといった状況が見られるわけであります。高等学校入試の歴史について若干申し上げますと、高等学校入試は昭和30年代、本当に日本の大きな社会問題になりました。「十五の春を泣かせるな」という台詞がありました。当時は「中学浪人」と呼んでおりましたけれども、高等学校の受験に失敗すると、1年予備校に通つてまた高校を受験するような子供が少なからず存在したわけであります。

当時、中学校側は中学校の授業を重視してほしい、その授業の状況を評価してほしいということから、内申書を重視してほしいという要望を出しておりました。それからもう一つ、中学校の教育課程全体を評価してほしいということで、9教科全部ペーパーテストをやるという時代もありました。保健・体育、音楽、美術、技術家庭、といった実技が中心の教科も全部ペーパーテストを行う。そうしないと中学校でそういう教科の授業に身が入らないからといったこともありました。

さらに、特定の高等学校に受験生が集中して受験競争が激化し、学校間格差が生じるのは問題だということで、学校群制度、総合選抜制度が導入された例もありました。複数の高校を一緒の募集母体にしまして、複数の高校の入学者の総数を合格者として、それを各校に機械的に割り振るといった制度をつくったわけであります。

昭和40年代に入りますと、大学進学率の上昇や団塊の世代の大学進学ということで、大学入試の方にも同様の波が及んできたわけであります。各大学ごと

の1点刻みの一発入試ではなくて、基礎学力をしっかりととった上で多面的に子供たちを評価して、大学へ入学させるのがいいのではないかという議論が澎湃として起これまして、結局、40年代後半ごろ、中教審の「四六答申」などを契機として共通試験の導入が言われるようになったわけあります。

結果、昭和54年に共通一次試験が導入されまして、いわゆる共通試験プラス個別試験という現在のやり方の基礎ができたわけであります。さらに、平成2年に共通一次試験が入試センター試験に衣替えしまして、私立大学も参加する現在の入試の姿になってきたということであります。戦後の日本でも入試は社会の大きな関心事であり、こういう大きな入試改革の流れがあったわけであります。

私なりの評価をいたしますと、現在のシステムは比較的安定しており、割と長期間、同じような制度が続いてきた、そういう評価ができるのではないかと思います。平成2年にセンター試験が始まって、23年たっている。これは我が国の入試制度の変遷を考えると比較的、長期安定制度と言えるのではないかと思っております。ただし、その23年の間に大学及び大学入試をめぐる状況が大きく変化してきたので、このままでいいのかが現在、議論されているということではないかと思っております。

#### ○大学入試センター試験と個別試験

ご案内のように、大学入試センター試験により高校生の基礎的な学力を判断して、その上で各大学が個別にそれぞれの学部・学科の特性に応じた学力、あるいは各大学が子供たちに要求する学力、こういうものをかるための個別試験を実施するというのが今の制度です。したがって、センター試験について言えば、これは世界的にどの国でも行っている大学入試のための共通試験の一種だと私は思っております。今、先進国では多くの国がこういう共通試験を実施しているのではないかと思います。

ただ、内容はいろいろで、中国、韓国のように日本のセンター試験に近い国もあれば、フランスのバカラレアのように若干性格の異なる国もあるわけですが、大体世界では、入試については共通試験的なものを行っていると思います。問題は、試験のレベルの設定が適切かどうか、もう一つは、問題の設定が適切かどうかだろうと思います。

レベルについていいますと、現在のセンター試験は、一部の大学では判定に当たってほとんど意味をなさないぐらい近接した成績をみんながとるようになってきた。それは上位、下位両方言えることあります。上位はほとんど満点に近い、下位の大学ではセンター試験の問題の意味すらわからない学生が存在し、ほとんど選抜試験としての意味をなしていない。このレベルをどのように

設定するかという問題が1つあると思います。

もう一つは問題の設定です。現在のセンター試験は、高等学校で学んでおります教科・科目の内容を出題するわけであります。本当にそれだけでいいのか、もう少しリテラシーといいましょうか、言語的な能力、数的な能力、あるいは問題解決的な能力、こういうものを測定するような問題であってもいいのではないかという意見もあるわけあります。

さらに、あえて申し上げますと、この試験は年1回、1月に行っているわけですが、時期と回数がこれでいいのか、もっと回数を多くしてはどうかという意見もないわけではないというのが現在のセンター試験の状況ではないかと私は思っております。ただ、それはそういう議論があるということで、実は最近までセンター試験を大幅に変えようという動きはなかったと思っております。

### ○大学入試を考えるいくつかの観点

さて、ここまで申しましたことを、少し整理させていただきたく存じます。

お手元に、「大学入試の課題」というレジュメをご用意させていただきましたが、ここまで1、2、3の話を申し上げてきたつもりでございます。

まず第1として、「教育としての入学試験」と書きました。この教育ないしは教育問題としての入学試験という意味は、日本の学校教育の中で入学試験の占める教育的な意味合い、それから教育問題としての意味合いは非常に大きい。これは国民的な大変な関心事であるということを、まず申し上げたかったわけあります。したがって、入学試験のあり方が日本の教育そのもの、教育内容、教育の成果に深くかかわっているということを申し上げたかったわけあります。

2点目に、「学力調査と内申書 ペーパーテストと人物重視」と書きました。どうしても入学試験は学力調査が中心になりますが、それまでの学校、つまり高校入試であれば中学校、大学入試であれば高等学校の成績、あるいはその子供たちの学習状況・態度、こういったものを内申書調査書という形で評価してほしいという声が必ずある。学力調査と調査書のバランスをどうとるかが絶えず課題になってきたということあります。さらに、入試では必ずペーパーテストだけではられない能力も重視すべきではないか、例えば面接、論文などを通じ人物の総合的な評価も必要ではないかということが、いつも言われているということあります。

それから3点目、「個別試験と共通試験」と書きました。これも日本では、例えば能研という共通試験の導入を考えてみたり、共通一次あるいはセンター試験といった共通試験をやろうということと、各大学が独自に行う個別試験のバランスをどうするかが絶えず問題になってきたということあります。また、

試験問題につきましても、先ほどちょっと申し上げましたが、高校入試なら中学校、大学入試なら高等学校の教科・科目に沿った試験で行うのか、一般的、汎用的な能力をはかる試験がいいのか、これもいつも話題になってきた。そして、現在は先ほど来、申し上げているような制度に落ち着いている状況だということでございます。

#### ○大学入試をめぐる最近の動き

そこで、大学入試は現在のような姿でしばらく行くのかなと思っておりましたら、実は、申し上げにくいことですけれども、2012年（平成24年）1月の大学入試センター試験で事件が起きました。すなわち、昨年1月のセンター試験で問題冊子の配付トラブルがありました。問題冊子を「地理・歴史」と「公民」の2教科を配付すべきところ、2教科の問題冊子が配付されず、いずれか1教科1冊のみの配付で試験をした試験会場があったということです。「地理・歴史」、「公民」の両方を配付すべきところ、配付ミスが生じたということです。これによりまして、81会場3,452人が再試験となりました。これはセンター試験上、最大規模の再試験の受験者数であったわけです。

それから、その同じ試験のときに宮城県の気仙沼で、英語のリスニング機器が運び込まれていなかったという事件が起きました。2時間おくれて試験が始まるという事態に立ち至った。この対象の子供が202人ということで、これも大きな事件になりました。

今、センター試験は6教科29科目を2日間で行うわけですが、もう限界ではないか、これだけたくさんの教科・科目を2日間で全国一斉に行なうことは、もうそろそろ限界ではないかという意見もそのころ聞かれました。

そこで、大学入試センターは原因の究明、再発防止のための検証委員会をつくりまして、昨年4月3日にレポートを提出いたしております。また、文部科学省におきましても省内に検討チームをつくりまして、その検証結果を昨年4月26日に公表いたしております。

これらのレポートの中で、特に文部科学省のレポートの中で中長期的な課題として、センター試験が徐々に複雑化していく、そのあり方を検討しなければいけないということが報告されております。

さらに、文部科学省の検証委員会のレポートでは、大学入試全体について、高大接続の観点から総合的な検討が必要だということも言われました。そこで、高大を通じた接続の問題について中教審で議論してもらおうではないかということになりました。まず中教審の高校部会が、実はそのちょっと前からスタートしておったんですけども、大学入試について議論を始めまして、平成25年1月に審議経過報告を中教審の高校部会が取りまとめております。さらに中教

審の中に高大接続部会をつくりまして、平成24年9月に実質的な審議をスタートさせました。この中教審の高大接続部会は平成25年5月までに7回審議を行いまして、ヒアリング等を精力的に重ねてこられました。

そういう中で、平成25年6月6日に、総理のもとにつくられました教育再生実行会議が大学入試の議論をスタートさせました。この第1回の教育再生実行会議の大学入試の議論の際に、それまでの中教審高大接続部会の議論の内容について、安西部会長からプレゼンテーションが行われました。そして教育再生実行会議は去る平成25年10月31日に、再生実行会議としては第4次提言となります。大学入試にかかる提言を取りまとめたというのが現在までの状況であります。

今後、この提言を受けまして、中教審では高等学校部会、高大接続部会を開いたしまして、それぞれで議論を深めていくことになろうかと思っております。

高大接続部会は既に11月8日に議論しておりますが、実は私が見る限り、教育再生実行会議の提言も、この5月まで高大接続部会で議論してきたこととそう大きくは違っていないと思っておりますので、今後の議論は、いろいろありますけれども、比較的スムーズにいくのではないかと思っているところであります。

これまで最近の大学入試をめぐる一連の経緯を申し上げましたが、これから少し大学入試の現実の状況や内容を見ていきたいと思います。

(錢谷眞美 氏 パワーポイント資料参照)

## ○大学入試をめぐる状況の変化

まず、入試センター試験の参加校等の状況です。平成2年に始まりました入試センター試験に参加する学校はどんどん増えてきております。現在では、国公立大はもちろんですが、私学も500校を超える参加状況にあります。

次に、大学入学志願者に占めるセンター試験受験者の割合は7割を超える状況になっておりますので、大学受験をしようと思う人は、おおむねこのセンター試験を受けております。実は、受けない人は大学に行かないという意味ではなくて、AO入試、推薦入試などで既に大学入学が決まっている人が多いのではないかと推測されるわけであります。

現在、18歳人口は減ってきております。センター試験が始まりました平成2年ころは200万人おりました18歳人口が、現在は120万人を切る状況になっております。一方で大学進学率は、センター試験が始まりましたころ4年制大学は26%ぐらいででしたが、平成24年では51%と、半分は4年制大学へ行くという時代

になってきております。したがって、18歳人口は減ってもセンター試験の受験者自体はあまり減らないという状況が続いております。

一方で、大学の収容力が上昇しておりますので、入学定員を満たしていない大学が増加している状況があります。現在、大学のいわゆる志願者に対する入学定員の割合は92%、収容力は92%と言われておりますけれども、一方で、入学定員を満たしていない私立大学が46%という状況もあります。

日本だけが進学率が上昇しているわけではなくて、O E C D各国の平均大学進学率は60%を超えており、世界的に見ても、今、大学へ行くのが当たり前の時代になってきています。一方で、高等学校を卒業して就職する人の割合がぐんぐん減ってきております。例えば高卒の求人を見てみると、センター試験が始まったころは168万人ぐらいありましたが、現在は高校に対する求人が20万人ぐらいしかない状況で、高等学校を出ただけで就職というのは大変難しい時代になってきているということが言えるわけであります。

### ○大学改革実行プラン

そこで、こういう状況を踏まえまして、高大接続部会あるいは教育再生実行会議が議論を始める端緒となりました入試センターの問題を検証した文部科学省が、その後、「大学改革実行プラン」を平成24年6月ごろにつくっているわけであります。これに基づいて中教審で高大接続の審議をお願いしたわけですが、ここでは大学入試の改革について、大きく2つのことを考えていくとしております。

1つは、高校教育から一貫した質保証へということです。入試の改革だけではなくて大学教育、高等学校教育、それぞれ自律的に自らの改革をあわせて進めていかないと、大学入試の改革はできませんということを言っているわけであります。今は大学入試にいろいろな機能が求められ過ぎているのではないか。例えば各大学の教育水準の確保や学生の質の保証、こういうものを担保するものとして入試は機能しているわけですが、これは大学側で教育の充実を図る中できちんと取り組んでほしい。一方、高校における学力の状況の把握、高校における幅広い学習の確保、高校生の学習意欲の喚起までが入学試験、大学入試にその役割として期待されているわけですが、そういうことは高校教育の中でしっかりとやってほしいといったことを問題提起して、議論を開始しようとしたわけであります。

さらにもう一点は、教科の知識偏重の入試から多面的、総合的な評価を行える、各大学が丁寧に選抜する入試への転換ということを、この「大学改革実行プラン」では望んだわけであります。

その結果、出てまいりましたのが、先ほど申し上げました高大接続部会の安

西会長のプレゼンでありますし、また、それらも十分参考にしながらご審議いただいたと思われる教育再生実行会議の提言であります。

#### ○教育再生実行会議の提言

そこで、教育再生実行会議の第4次提言のポイントを簡単にご紹介させていただきます。

提言では、達成度テストを行うこととし、「発展レベル」と「基礎レベル」という2つのテストを構想いたしております。まず「発展レベル」は、各大学が求める学力水準の達成度の判定に積極的に活用していただこう、各大学で基礎資格として利用を促進していただこうというものであります。ただ、試験を課す教科・科目を勘案して、複数回数を可能にすることを検討してはどうか。それから、知識偏重の1点刻みの選択とならないように、試験結果をレベルに応じて段階的に表示してはどうか。パッと見たところ、現在のセンター試験との大きな違いは、この複数回数と、試験結果はレベルに応じて段階別に表示という点かと思います。

ただし、現在のセンター試験でも、各大学が個別試験の際にどう使うかは各大学での判断ですので、実は「試験結果はレベルに応じて段階別に表示」というのは、実質的には、私はもう各大学でやっていると思いますので、問題は、この複数回というところかなと思います。あとは、それほどセンター試験とは違わないのではないかと思います。

ただ、2つ課題が残っていまして、「発展レベル」のレベルをどのように設定するかは、よくわからないところがあります。もう一つは、試験の内容が教科・科目だけなのか、それとも能力、リテラシーなどもはかれるようなことになるのか、その辺もよくわからないところがあります。多分教科・科目だと思いますが。

もう一方、「基礎レベル」というのは、これまで中教審の高等学校部会あるいは中教審の高大接続部会でも、「高等学校の達成度テスト」ということがよく言われてきました。学習到達度テストとかいろいろな言い方をされていましたけれども、それと非常に近いものだと思います。高校の基礎的、共通的な学習達成度を客観的に把握し、学校における指導改善に生かす。推薦入試・AO入試における基礎学力の判定に際して活用を促進する。あとは複数回、基礎的・共通的な教科・科目、そして大学に行かない子供でも高校の学習状況を把握できる、そういうテストとしても使えるといったことをうたっているわけであります。

ここでも問題は、複数回というのはどういう意味なのか、基礎的・共通的な教科・科目と言っていますが、どこまでなのか。例えば国・数・英だけにする

のか、もっと多教科にするのか、あるいはリテラシーのテストまで含むのか、この辺がまだこれからの検討課題だと思います。

いずれにしても、この基礎レベルのテストを高校の単位及び卒業の認定や大学入学資格のための条件とはしないということから、大学入試だけではなく就職する子も、高校生であればみんな受けてもらつたらいいのではないかといったニュアンスが感じられる提案になっております。

今後、主として中教審の高大接続部会、それから高校部会で、これらのテストのことを含め、入試のことを議論していくというのが現在の状況だと思います。

#### ○大学入試を考える視点

そこで、最後でございますけれども、私なりに、これから大学入試を考える上で幾つかの視点をご提案させていただきたいと思います。

第1点は、初等・中等教育、つまり高等学校までにおける学力保証、学力把握の方策をどうするか、ぜひ考えてほしいということでございます。現在、小学校は6年生、中学校は3年生、悉皆で全国学力・学習状況調査を行っております。高等学校はやっておりません。国際的な調査では、TIMSSは小学校4年生、中学校2年生を対象に抽出で実施しております。OECD・PISAは高等学校1年生を対象に、これも抽出で実施しております。学力・学習状況調査についてはいろいろご批判もありますけれども、私は、日本の子供たちの学力向上や指導改善などに、非常に大きな貢献をしていると、思っております。やってよかったですと思っております。

高校版学力調査をどうするかというのは、実際大きな課題であります。抽出の学力調査はやったことがあります、悉皆の調査は、ありません。ですから高校の学力調査をどうするか、このことを含めて高等学校における学力把握の方策を検討していく必要があると思っております。

その参考になるのが、例えば高卒認定試験です。これは今、たしか6科目でやっていると思いますけれども、これとの関係をどうするか。今回の基礎レベルの達成テストを考えるときには、そのことを抜きには考えられないと思います。ですから、小・中の延長としての高校版学力調査の問題、高卒認定試験の問題、これらと達成度テストの「基礎レベル」のテストをどういうふうに考えるのか。その場合、小・中の学力テストはA問題、B問題をつくっております。教科の知識内容を中心を置いたA問題と、実生活への活用力といったことに重点を置きましたPISA型のB問題をつくっております。高校の場合、教科型、リテラシー型、どういうふうに配分するのかもよく考えておく必要があると思っております。さらに、どのような教科を対象にするか。実施学年はど

うするか。回数は。つめた議論が必要です。 第2点は、実は今、我が国の教育の大きな課題の1つは、高等学校教育をどう考えるかということだと私は思っております。教育基本法の改正、学校教育法の改正を平成18年、19年と行ってまいりました。このとき議論の中心は、どうしても小・中学校、義務教育でした。学校教育法におきましては、それまで小学校、中学校別でありました教育目標を義務教育の目標として統一するということをやりました。9年間の義務教育でここまで力を育てるということについては、大方の共感は得られたのではないかと思っております。そして小学校、中学校とも今、そういう観点から、義務教育として小・中一貫といいましょうか、9年間のカリキュラムということで随分動いてきております。

ただ、問題は高等学校です。今回の教育基本法の中にも「高等学校」という言葉は出てこないんです。「義務教育」は出てきます。「大学」「高等教育」も出てまいりますけれども、「高等学校」がちょっと今、やはり我々として検討が不十分であったと私は思っております。

高等学校というのは、戦後、新制高校として高校三原則という考え方のもとに発足いたしました。今、その三原則が適用される総合的な性格を持った高等学校はだんだん少なくなって、性格が高校ごとに分かれてきております。大学進学を目指す高等学校、いわば大学進学準備教育を行う高等学校ですね。それから専門教育を主として行う高等学校、そして、その地域にはその高校しかないということで総合的な教育を行う高等学校。子供の質も、ものすごく広がりを持った、選別の輪切りはできない、その地域にはその高校しかないという高等学校もあります。さらには中高一貫ということで、中学校と連携、一貫した教育を行うようなタイプの高等学校もあります。あるいは大学附属の高等学校ということで、受験から開放されてその高校独自の校風に基づいた青年期の教育といいましょうか、そういうことを一生懸命やっている高等学校もあります。

ですから大学進学準備教育、専門教育、あるいはその両方を引き受けざるを得ない高等学校、いろいろなタイプの高等学校がありますが、15歳から18歳までの青年期の子供たちを引き受ける、義務教育後の後期中等教育機関としての高等学校、これをどう位置づけて、そのカリキュラムをどうしていくのかは、教育界でぜひ真剣に考えていただきたい課題だと思います。このことなくして大学入試の問題は語れないのではないかと、実は思っております。

3点目ですが、大学教育の改善もあわせて考えていかなければいけないのは当然であります。今、見ておりますと、大学というのは研究、教育、地域貢献、3つの大きな役割を果たしながら、各大学はまさに生き残りをかけて、それぞれのご工夫、ご努力をされていると認識しております。しかしながら、それぞれの大学の置かれた状況は高等学校以上に異なっていると思っております。自

分の大学のミッションは何か、自分の大学のスタンスはどこに置くのかを明確にした上で、そのことを世間にアピールして、それで評価されない大学は、残念ながらだんだん影が薄くなっていくのもやむを得ないのかなという気もいたしております。

ただし、私は、日本の大学の進学率はまだまだ高くなつてほしいと思っております。私は、多分、大学全入こそ将来の姿ではないかと思っております。ですから同世代、つまり18歳から22歳までの青年は大学で引き受ける。これはもちろん大学プラス短期大学、専修学校を含めての話でありますけれども、18歳から22歳までは教育機関で引き受ける、そういう時代が来るという認識のもとに、ただし、その青年たちは多種多様であるという認識のもとで、それぞれの大学が「自分の大学はこのパートを受け持つ」ということでそれぞれの大学の方針を決め、教育を充実させていただきたいと思うのであります。

日本の大学進学率は、私はもっと高くなつてほしいと思っております。これがうまくいかないと、日本社会は逆にうまくいかないとと思っております。その意味で、大学はもっともっと社会との連携を考えていきたいと思います。

私は長く初等・中等教育にかかわってまいりました。例えば、高等学校では「産業教育」という言葉があります。昭和30年代、40年代、高校を出ますと就職する子供がたくさんいたわけであります。それで産業界と高等学校側が連携して、産業界の要望も聞く、そのかわり産業界にも高等学校卒業の子供たちを受け入れてもらう、双方協力し合いながら高等学校教育をよくしていこう。産業教育振興会というそういう趣旨の集まりも各地にできております。

あるいは高等学校には、「進路指導」のための組織がたくさんありました。それは大学進学もありますが、「就職指導」「生き方指導」ということで子供たちを社会に送り出す、つまり高校が最後の学校生活ですから、学校生活から社会へ子供を送り出すというのは大変大事なことなので、社会に出たらこう行くんだよ、どういう仕事を選ぶ、どういう大学へ行くということで、子供たちに進路を考えさせる、そういう教育が高等学校では熱心に行われてまいりました。

同様に大学と企業、社会、ここの結びつきですね。产学共同は最近よく言われますが、大学は、在校生の進路に責任を持つような姿勢で大学教育をやってほしい。それはどんな大学でもそうです。今、就職氷河期と言われて久しいわけでありますけれども、ただ単に4年間あるいは6年間在校生を預かって社会に放り出す、こういう大学では日本の大学は生き延びられないのではないかと思います。

大学入試のことを考えるときも、高校側は、これまで大学側にあまり物を言わなかつたんですね。やはり受け入れてもらうから。でも今、高校側は発信し

ようとしています。大学側ももっともっと企業、社会に発信し、発言し、また企業、社会が本当に必要とする人材をきちんと養成することを考えていかないと日本の大学教育はあやういと私は思っております。

いずれにしても、私は、大学教育は、今、変わりつつありますが、もっと変わっていっていただきたいと思っています。例えば、これからは大都市圏にある大学も大変だと思っています。つまり、地方の大学は今、地域連携、地域貢献に力を入れておりますし、自分の地域の高校生には自分たちの大学に来てもらおうという動きが出てきています。各地方大学は地域づくりの中核としての動きを見せてています。私は秋田生れですが、秋田でもそうです。いろいろところでそういう動きがあります。

今、日本で、例えば学校の同窓会というのがあります、一番盛んなのは高校の同窓会です。それは地域社会と密接に結びついているからで、しかも青年期の教育を受けているからです。私は、そのうち地方の大学の同窓会が一番盛んになってほしいなと思うぐらいの気持ちを、今、持っております。

これから入試を考えるときこれまで、高校教育の学力保証問題、高等学校そのものの問題、大学教育の充実の話をしましたが、第4点目に、入試そのものを考えると、私は、共通テストは必要だと思います。共通テストがあるという前提で、どういうレベルのテストであるべきか、教科型なのか能力型なのか、そこを真剣に考えていただきたいと思います。

私は、やはり共通テストを大学受験する高校生みんなが受ける、その上で、AOとか推薦とか、あるいは個別の学力試験とか、そういうやり方をするのがいいのかなという気が最近だんだんしてきました。ですから、共通試験というのはあるという前提で、大学にとっても高校にとっても最も望ましい試験は何かということで考えていく、これが大事なことではないかと思います。

5点目は、やはりグローバルな視点で考えていかなければだめだということです。昨日、私のところにある人が訪ねてまいりました。この方は日本人ですが、今、オーストラリア国籍をとって、オーストラリア、ニュージーランドで語学学校、英語の学校を3校経営しています。

日本人がやっている語学学校だから、学生はさぞかし日本人が多いのかなと思ったら、日本人は4分の1以下だそうとして、多いのはアジア各国とフランスの人だそうです。アジアの中でも、フィリピンは英語が公用語ですからフィリピンの人はあまり来ないそうですが、それ以外の各国の人がオーストラリアに英語の学習に来ている。要するに、アジアの域内はもう全体が英語社会になりつつあるということでした。

彼がもう一つ話していましたのは、日本企業が一時期、ものすごくオーストラリアに進出しましたが多くはうまくいっていない。それは「語学力と国際的

なセンスのなさです」と言っていました。それに代わって、今、アジア各国がどんどんオーストラリアに来ていると話しておりました。

日本人は高校教育、大学教育を通じて、もう少しグローバルな発想をもたないといけないと思いました。それは入試制度の改善、大学教育、高校教育の改善を通じて、外国の人も学べる、外国の人も受けられる、外国の人も日本人と一緒に勉強できる、あるいは日本人もどんどん外国へ行く、こういうことに貢献するような制度を考えていく必要があるのではないか。その観点から、諸外国の入試制度も大いに参考にしながら検討していただければと思います。

多分、入試制度については、最終的に「これで」ということはないのではないかと思います。解はないかもしれません、これまでの日本人の大学入試に対する考え方には、冒頭申し上げたように非常に負の側面があったわけですが、むしろこれから社会を考えたときには、大学入試が変わることが日本社会をいい方向に持っていくような、そういうつもりでこれからまた議論を深めていければいいなと、今、思ったりもしています。

大学入試というものが、「教育問題」というよりも「教育」としての大学入試になるよういい方向に行くようにいろいろ考えていきたいと思います。

時間が参りましたので、私の話は終わらせていただきます。

ご清聴ありがとうございました。

○司会 銭谷先生、ありがとうございました。

若干お時間をちょうどいいしておりますので、少しご質問を受けたいと思います。

最初に、午後のセッションのファシリテーターをお務めいただくNHK解説委員の早川さんに、まずはご指名ということでひとつご質問をちょうどいいできればと思いますが、いかがでございましょうか。

○早川氏 銭谷さん、どうもありがとうございました。

とても興味深い話で、大学入試の課題について、短い時間で一通り頭の整理ができたかなということで、大変ありがとうございました。

私からは3点お尋ねしたいんですけども、1つは、銭谷さんは最後に、入試が変わることが社会をよくすることであるということで締め括られましたけれども、以前より、大学入試が変われば高校以下の教育が変わる、大学入試がよくなれば高校以下の教育がよくなるということが言われてきたわけですけれども、銭谷さんご自身としては、入試を変えることが高校以下の教育をどのような姿に変えると思い描かれるのか。

第2点は、今回の提言はある意味、1点刻みでないということについては、歴史的には何度も議論されてきたことでもありますし、理念的にはわかる。こ

これは捉える人によっては、第2のゆとり教育になりはしないかといった捉え方をする方もいらっしゃいます。そうならないためにはどうするのか、もしくはそういういた批判は当たるのか、当たらないのかというあたりをお尋ねしたい。

第3点目、これは質問答みたいな話で申しわけないんですけれども、用語の話なんですけれども、今回の議論の中でも「達成度」という言葉と「到達度」という言葉が混在していて、これは場面、場面で何か使い方が違ってくるので、私たちからするとよくわからない部分であります。初・中等教育は、これまで「学習到達度」という言葉を使っていたかと思いますけれども、一方で、高等教育の側は「達成度」という言葉を使っていて、そんな違いはないじゃないかと言ってしまえば簡単な話なんですけれども、そこに込められている意味合いが何か違うのではないかという気がします。

高等教育の側は「達成してこいよ」と、上から下へということなのか、初・中等教育からすると高い頂きに「到達するぞ」というようなことなのか、その意味をどう整理して議論すればいいのかというあたりを、初・中等教育に長年携わられた立場からお話ししていただければと思います。

○錢谷氏 ありがとうございました。

いずれも難しいのでとても答えられないんですけれども、まず最初の問い合わせすけれども、入試がよくなれば教育が変わるとというのは本当に、みんな言うんです。私も今日、言いましたけれども、これを実現するのはとても難しいと思うんです。さっきも言いましたように、高等学校、大学、あるいは中学校、小学校それぞれがそれぞれの教育をしっかりとやるというのが一番大事なことだと私は思うんです。

高等学校について言うと、さっきも言いましたけれども、高等学校 자체は1つの学校種すけれども、実は戦後、1つの学校種として構想されたようにはならなかった。1つの学校種を維持したまま、実際にはいろいろな性格があることを大学のように明示していくのが、私はこれからの中等教育の目指すべき方向ではないかと思います。その明示したそれぞれの学校のミッションを、各学校が達成していく。

ただし、高等学校であるがゆえの共通性というものを、どこかに持たなければいけない。実はその共通性は高校1年生にだけ持たせるというのが、教育課程上、長い間の考え方だったんです。つまり、中学校3年まで9年間の義務教育を終えて高等学校に入ったら、高校1年生で義務教育の9年間分を総復習するなり総整理した上で、2年、3年で高等学校独自の付加価値をつけていくというのが基本的なカリキュラムの考え方だったと思います。ただし、それはなかなかうまくいかなかったんです。

例えば、皆様方ご存じだと思いますが、現代社会という教科をつくって、中

学校までの社会科の学習を1回おさらいをする、そういうことを考えたんすけれども、やはりそういう科目はうまくいかないんですね。だから、3年間で中学校の9年間のおさらいをしつつその高校ごとに高校生らしい付加価値をつけるというように、発想を変えていかなければだめなのではないかと私は思っています。

私が担当したなかでどうもうまくいかなかったのは、中学校では必修で日本の歴史をちゃんと学ぶんだから、高等学校では世界史を必修にして学んでもらおうと思って、平成元年にそういうカリキュラムにしたんですが、色々課題が出来ている、今、思うと、やはり日本史も地理も必修の方がよかつたかもしれない。実は日本史、地理のほうが世界史よりセンター試験の受験者数は多いんですけども、必修ではないんです。高等学校ではそれぞれの高校がそれぞれの立場、目標を持った上で、中学校までの義務教育のおさらいとプラスしてそれぞれの高校なりの付加価値をつけるということをやっていけばいいのではないかかなと思っております。

それから、1点刻みではないという2つ目のお話ですけれども、これもなかなか難しいことで、実は文部科学省は、世の中で言われているいわゆるゆとり教育というものを放棄したわけではありません。その理念は私どもはとても大事なことだと思っております。今「生きる力」と呼んでおりますが、単に知識の習得だけではなく、思考力、判断力、こういうものが子供たちに育つようにしなければいけないというのは、今も変わらない考え方であります。

平成19年の学校教育法の改正では、学校教育法第30条に学校教育活動においては基礎的な知識を習得させ理解させるとともに、これを活用して課題に取り組む力、つまり思考力、判断力、表現力、その他の能力を育んだ上で主体的に学習に取り組む態度を養うことに特に留意しなければいけない、という規定を入れました。私どもはそういう学校教育であってほしいと、それは大学まで通じてですね。そう思っております。

ですから、1点刻みではなくなったらゆとり教育になるということではないのではないかと私は思っています。

それから「達成度」と「到達度」の話は大変難しくて、教育界の言葉に対するある種のこだわりのあらわれではないかと思います。絶対的な目標に対する到達状況だとか、あるいは個々人のこれまでのことに対する現在の達成状況だとか、よく絶対評価、相対評価、個人内評価とか言いますので、そういう中で出てきた用語かもしれません、大変申しわけないんですけども、私は詳しくはわからない。あまり深く考えなくてもいいのではないかと思います。（笑）

○司会 どうもありがとうございます。

もうお一方だけ簡単なご質問を受けられるかと思いますが、いかがでしょう

か。

荒瀬先生、いかがですか。

○荒瀬氏（京都市教育委員会教育企画監） 京都市教育委員会の荒瀬と申します。どうぞよろしくお願ひいたします。

私も早川さんと同様といいますか、私のほうがはるかに及ばないと思いますが、非常に頭の中ですっきりいたしました。

質問というよりも、とりわけ各学校段階でそれがそれぞれの務めをきちっと果たしていくことが大切だとおっしゃったこと、これは本当に私もそう思っておりまして、そのところをどうしていくのかを変えていくことが、ちょっと暴論かもしれませんけれども、大学入試がどうであったとしても、本当はそちらのほうが必要なことではないかと私は思っております。

大学入試が結果的に悪者になっていて、大学入試がこうだからこんなふうにしかできないというのは、ある種、私は長く高等学校になりましたけれども、高等学校が責任放棄をしてしまっているようなものだと思って——ちょっとこれは言い過ぎかもしれませんのが、もう一度この国の若者たちの教育に向けて、みんなが本当に責任持ってやっていくことを考える、そのためにはこの大学入試の改革が一つの契機となれば、それはとてもすばらしいなと思って拝聴しておりました。

ありがとうございました。

○銭谷氏 ありがとうございました。

入試というのは、学校が変わるということですね。今までの学校、中学校から高校、高校から大学というふうに学校が変わるということとして、実は教育的には、このことは大きな意味があると私は思っているんです。

私は中学、高校の校長先生、できれば大学の学長先生にも申し上げたいんですけども、子供が学校を変わったときに最初に会う校長先生、学長先生、その一言、この教育的な意味合いはものすごく大きいと思っているんです。それで子供たちのその学校での生活、あるいは子供たちの意識が大きく変わると思っています。ですから私は最近、中学、高校の校長先生に会うと、とにかく校長先生の言葉、一言、これに命をかけてくださいと言っています。

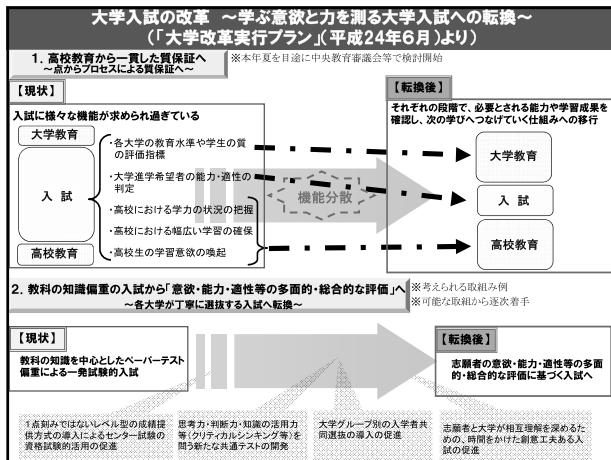
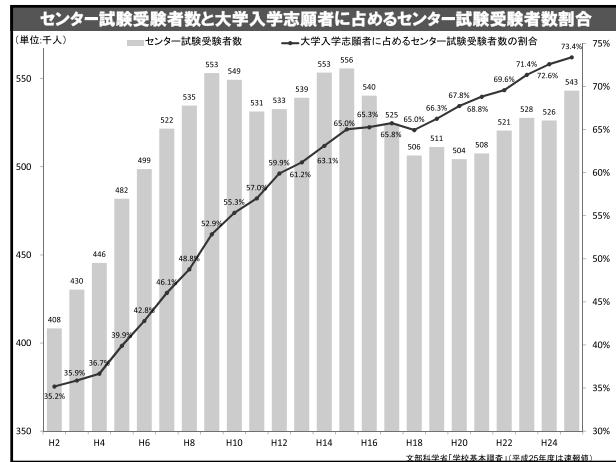
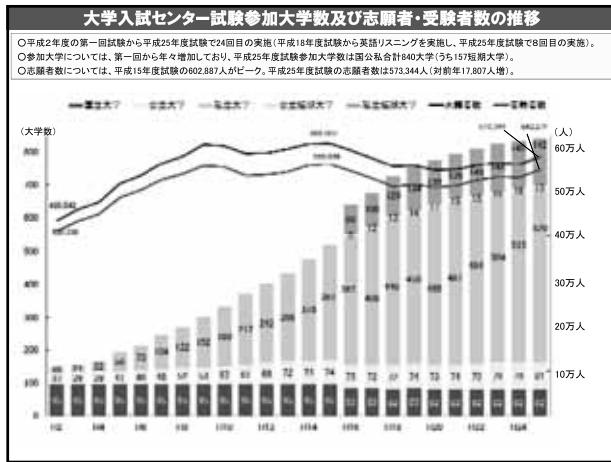
私は自分自身の経験から、中学校の校長先生の第一声、高校の校長先生の第一声、これは今でもずっと肝に銘じて持っています。時間がないので何と言ったかは言いませんけれども。ところが、大学のときは入学式が粉砕されたんですね。東北大学の入学式は、始まろうというときにヘルメットを被って角材を持った学生がいっぱい来て粉砕されて、入学式はありませんでした。もちろん卒業式もありませんでした。

だから私は、中学校とか高校の入学式、卒業式というのはものすごく強い印

象を持っていますが、特に入学式の校長先生の一言。それは、みんな入試を経て入ってきているわけですけれども、そこまでが私は入試だと思っています。学校を変わることとは子供にとって教育的に意味が大きい。その変わることを選択させる入試というのは、教育的に意味が大きい。そのことを考えて私どもは、やはり入試の問題というのはそれぞれの学校段階の教育の問題でもあるということで、しっかり受けとめていく必要があるのではないかと思っております。

○司会 銭谷先生、どうもありがとうございました。

## <錢谷眞美 氏 パワーポイント資料>



**高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について  
(第4次提言のポイント)②**

「達成度テスト(仮称)」に関する提言内容(参考)

名称(仮称)	達成度テスト	
	基礎レベル	発展レベル
目的	高校教育の質の確保・向上、大学の人材育成機能の強化、能力・意欲・潜性を多面的に総合的に評価する大学入学者選抜への転換を図る改革を行なう。その様として、高校段階における学習の達成度を把握し、高校の指導改善や大学入学者選抜に活用する新たなテストとして導入	
機能・大学入学者選抜での活用	高校の基礎的・其を通じた学習の達成度を客観的に把握し、学校が求める学力水準の達成度の判定に積極的に活用 各大学で基礎資格としての利用を促進 利用する教科・科目や重点の書き方を柔軟にすること等的的な活用を図る	
受験回数	高校在学中に複数回受験できる仕組みとすることを検討 複数として課す教科・科目を勘案し、複数回挑戦を可能にすることを検討	
試験内容等	基礎的・其を通じた教科・科目 知識・技能の活用力、思考力・判断力・表現力も含めた幅広い能力を把握し、措置改善につなげる 高校の単位及び卒業の認定や大学入学者資格のための条件とはしないが、できるだけ多くの生徒が受験	大学教育に必要な能力の判定という観点から教科・科目や出題内容を検討 知識量の1点あたりの選択にならないよう、試験結果はレベルに応じて段階別に表示
試験選定	大学入試センター等が有するノウハウ、利点を活かしつつ、相互に連携して一体的に行なう	

※具体的な実施方法や実施体制、実施時期、名称、制度面・財政面の整備等は、高校での教育活動に配慮しつつ関係者の意見も踏まえ、中教審等において専門的に実務的に検討

平成25年11月16日（土）

## 大学入試の課題

東京国立博物館長  
錢谷 真美

1. 教育としての入学試験
2. 学力調査と内申書  
ペーパーテストと人物重視
3. 個別試験と共通試験  
教科型試験と能力試験
4. 大学をめぐる状況の変化と大学入試
5. 大学入試センター試験の状況
6. 中央教育審議会の審議
7. 教育再生実行会議の提言
8. 大学入試の課題

## 基調講演（2）

### “The End (s) of Testing, 2013 update—”New Approaches to Certification / Quality”

(テストの終焉 2013年の議論－資格・質に対する新しいアプローチ)

UCLA=CRESST所長 / アメリカ教育アカデミー会員 /  
前World Education Research Association会長 /  
前American Educational Research Association会長  
**エヴァ・ベーカー 氏 (Dr. Eva L. Baker)**

○司会 続きまして、U C L Aからお越しいただきましたエヴァ・ベーカー先生をご紹介させていただきたいと存じます。

ベーカー先生は米国U C L Aで博士号を取得され、ご専門は教育研究方法学及び教育心理学でいらっしゃいます。U C L Aの卓越終身教授、1985年より、大学内に設置されている米国連邦政府の認定を受けた政府に対する独立評価機関のC R E S S T (The National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing)、教育水準やテスティングの高度研究を担うセンターの所長を長年務めておられます。最近では、コモンコア(Common Core)で知られます全米統一学力テストの効果分析等で主要な役割を担うセンターでもあります。

複雑な学習の新たな評価方法の開発や有効性の検証、テクノロジーを活用した学習評価システムの開発や評価等の領域における世界的なリーダーでいらっしゃいます。米国教育研究学会—A E R A(American Educational Research Association)の元会長、世界教育研究学会—W E R A (World Education Research Association)の前会長、同時に米国教育アカデミー(The National Academy of Education) の会員でもいらっしゃいます。米国政府の教育開発及び評価に関するさまざまな委員会で要職を、また、世界各国政府の教育評価デザインのアドバイザー等を担っておられます。また、21世紀スキルの獲得を支援するための、子供たちはもとより、医学や国防の領域で活動する高度専門職に対する学習支援ソフトの開発や評価での活躍でも知られています。

それでは、ベーカー先生にご登壇いただき、本日の演題「資格・質に対する新しいアプローチ テストの終焉のその後」ということでご講演をちょうだいしたいと思います。

今日は逐次で通訳が入ります。よろしくお願ひいたします。

○ベーカー氏 私、今日は声がこんな調子で、最初に皆様にお詫び申し上げなくてはいけません。少しアレルギーがございまして、お恥ずかしいことながら、もしかしたら私の化粧品が悪さをしている可能性もあるのですが、明日になりましたらこのマークを全部とて、顔をごしごし洗ってということができるのですけれども、今日は少し耐えていただければと思います。

本日は、まず、錢谷様には大変すばらしいご講演をいただきまして、感謝申し上げます。多くの点で私も全く同意見、賛同するところがございました。ただ、今日の私のお話は日本固有の話では決してありませんで、私のアメリカ及びUCLAでの強い経験に根差したものです。

今日は、今、ごらんいただきましたように逐次通訳で進めてまいりますので、時間の関係で用意しましたスライドから抜粋してお話しすることになります。そうでないと、恐らく夕食時までお引き止めしてしまうことになると思いますので。

まずもって、大学入試センター様には今回このようにご招待をいただきまして、21世紀への教育再生という大変重要なテーマでお話の機会をいただきましたことに感謝しております。

アメリカでは、カレッジ及びキャリアに準備を整えるための試験といったカレッジ=キャリア・レディ・エグザム(College=Career Ready Exam)という言い方がありますが、いわば大学進学にも、あるいは就職にも双方に格好のテスト、両方をねらったものであるということで、今日のお話は、明日即座に実現するというものではないにしろ、3年後にはもしかしたらお役に立てるかもしれない一般的なアプローチとしてお話ししたいと思います。

最初に、短くこれまでの背景あるいはどういった変遷があったかというお話の後、サーティフィケーション (Certification)、クオリフィケーション (Qualification)、資格認定というお話をしたいと思います。それをどのように評価するのかというアセスメントという言葉ですが、この「アセスメント評価」と「テスト」という言葉をほぼ同義語として、今回は用いてまいりたいと思います。

(エヴァ・ベーカー 氏 パワーポイント資料参照)

お話の本題になりますが、まず、これは評価、しかも質の高い評価、テストに対する新たな戦略ということになります。特に一つの手法として今、さまざまな実験を試みておりますのが、ローテーション型のデザイン、ローテッド・デザインという言い方をしておりますが、このローテーション型のデザインをすることによりまして、よりコストを安く、しかもより短い期間で非常に複雑な評価なども開発できるという取り組みです。

その他、今日はあまり深入りしませんが予定の内容といたしまして、コンピュータあるいは統計モデルの話をします。これは先ほど申しましたローテーション型デザインを可能にするものですが、これについては皆様からご質問があればお答えする形にしたいと思います。私はUCLA、大学に所属している人間として、常に研究開発にはかかわりを持っておりますので、そのあたりのところには若干触れてまいりたいと思います。

最初に、さまざまな試験を、どういったものがあるかギュッと圧縮した形で列挙してありますが、最初に始まりましたが心理テストです。これは個人の特性がいかに安定しているかに注目したもので、例えば個人を分類します。不安の傾向が強いのか、あるいは知能あるいは適性、そして、一旦そこで予想された個人の特性なり性格なりがある一定の期間、安定的に保たれるであろうということを前提としたものです。

その後、登場してまいりましたのが、いわゆる教育の試験となります。これは先ほど申しました個人の安定性を知るという意味で開発された心理モデルに追随する形で生まれたもので、ある一時期その個人がどういう状態にあるかを見たり知ったりするもので、経時的にどれだけの到達度、達成度があったかというよりも、むしろある特定の時点における個人の状態に注目しました。

こうした教育試験というものが目的別に開発されるようになってまいりました。一部には、その状況が説明できること、アカウンタビリティといいますが、その判定を目的にしたもの、資格の認定、選抜あるいは改善、向上を目的にしたものということで、それぞれの専門家が目的に応じてさまざまな形を開発し、いろいろなテストを使い、それで有効性の確認を行っていくという動きが出てまいりました。

その後、非常に興味深い発展を遂げてまいりました。例えば、ある種のものはその内容であるとかさまざまなアイデアといったものを評価の対象にする、それから統計あるいは心理測定といったものにより偏った発展の仕方をするのですが、私のある友人は、テストをしてデータを集めて、テストを開発した当事者は集めたデータを柵の向こうに投げ飛ばしておけば、統計家がいかにもそれを解釈し、何らかの意味づけをしてくれるといった言い方をします。私は、こうした流れを今後もずっと支持することはできないと思っております。

その後、さまざまなコンテキスト、つまり文脈あるいは環境の変化がありました。前回、日本に参りましたときには出生率の低下があるといったことについて学習させていただきましたけれども、日本にとってみれば、これは純粹に、一つの大きな懸念になるのだと思います。

アメリカにおいては、いろいろなテストを組み合わせて活用するときに、多目的にそれが用いられることがよくあります。新たに開発されたテストなどの

場合は、多目的ですから、生徒の進捗度合いを測る、そしてそれを教師にフィードバックする、また、生徒の状態であるとかシステムそのものが、きちんと初期の目的を果たしているかどうか説明できるかというアカウンタビリティをはつきりさせ、同時に今度は教師を評価するための付加価値をモデルに加え、それによって教師の昇給であるとか、場合によっては退職勧告などにも使われるという状況です。

実を言いますと、このようにテクノロジーが進んでいくことによりまして、私たちができることが非常に増えてきております。例えば、もっと深いレベルで分析を行ったり、また、生徒たちがどのような学習の達成度合いなのかモニタリングしたり、また、そのモニタリングした結果などを受けて、これをビッグデータとして捉え、さらに深い分析を行うこともできるようになっています。

テクノロジーの進展とともに、より迅速な動き、対応ができるようになっていきますし、また、適応性も増してきております。生徒一人一人のニーズを分析することで、今では、インターネットを活用することによって、パーソナル化に慣れている生徒たちにもしっかりと対応できるような環境が整備できます。

私は、これからプレゼンの中で一貫したテーマを述べていくことになります。これは各スライドに共通して存在するテーマですが、その中の1つは、先ほど銭谷様のお話にも出ましたけれども、いわゆるテストを実施するに当たっての共通の要素と、柔軟性を持って対応しなければいけない要素、この2つの要素のバランスをどのように保っていくかです。

また、このサーティフィケーション、クオリフィケーション、資格認定の試験を実施するに当たって、それがこれからどのような形でなされていくのか、そのプロセスについても事例をもって説明していきたいと思います。

このように、ちょっと日本的な、生け花的なお花をスライドに施してみたのですが、いかがでしょうか。

私は、このようなプロセスを踏まえるに当たって非常に厳格な、また高い水準が望まれていることをはつきりと申し上げたいと思います。一体どのようなやり方をするかを考えるに当たっても、常に高い水準を求めていかなければなりません。それはどのような内容にするのか、そしてどういうスキルを測定していくのか、また、その生徒がどういう傾向、また態度で学習に臨んでいるのかなどもすべて測定できるような要素を捉えていくことが大切になってまいります。すなわち、一体どのような仕様を組み込んでいくのかを具体的に理解し、プロセスの中に組み入れていくことが大切です。

私が先ほど申し上げました、いわゆる共通部分と、ユニークな、いわゆる柔軟性を持って組み入れていかなければいけない試験の要素、このバランスを打

ち出すとともに、もう一つ私が大切なテーマとして挙げていくのが、トランスペアレンシー（Transparency）、いわゆる透明性であります。

このような資格認定のプロセスをつくっていくに当たって、いろいろな見方をしていかなければいけません。まず第1に、課題を統合した形で評価することと個別に評価すること、その2つを入れなければいけません。実際、与えられた課題に対して、生徒たちはどれだけその内容が身についているか、そのパフォーマンス評価も行っていくことが大切です。

2点目として、実際にそのパフォーマンスを評価した後に、今度はその評価の分類をしなければいけません。本当に優秀だったのか、それともベーシック（一般的レベル）なところだったのか、それとも、どちらかというと劣っていたのか等の分類分けをします。

3点目といたしまして、実際にそれをどのように自分で使っていくか、また、この資格のプロセスをどのように技術的に開発していくかというテクニカルな部分も考えていかなければなりません。

もう一つ、このテストのあり方、プロセスに組み入れなければいけない重要なポイントがあります。すなわち、一体どのようにテクノロジーのプラットフォーム（基盤）を使っていくかということです。このテクノロジーのプラットフォームに移行し有効活用するに当たって、今度はどのような条件をそのテクノロジーのプラットフォームで走らせていく、テストの中に組み入れていくかということです。

例えば、その生徒が一体どのぐらいのスピードで望むべき学習能力レベルを身につけることができたのか、また、もう一つ考えるのは、経時的に捉えるに当たって、どれくらいの発生率でその生徒は学んだことを間違えてしまうのかなども、このプラットフォームに移行するに当たって組み入れるかどうかを検討することが必要です。

次に私が取り上げたいテーマは、先ほど申し上げました、いわゆる柔軟性と共通性、この2つのテーマについてお話ししていきたいと思います。

資格認定制度をつくったといたしましたら、既存のテストのシステムの補完的な存在として遂行していくべきなのか、それとも既存の試験の代替になるのか、どちらの方向も私はありだと思っております。

そう言いました上で、今度は要件付けをしていかなければいけません。この柔軟性を持ったユニークな部分は、各学校機関や個人の生徒にとって、その人たちをフェア（公正）に、しっかりと評価できる形でなければなりません。もう一つは、比較対象を正当にできるかどうか。しっかりと基準が決まっていて、その基準に対して比較がフェアに行えるかどうか、このテストのシステム自体にしっかりと組み入れられるかどうかを考えなければいけません。

実際にこのフレキシビリティ(Flexibility)とコンパラビリティ(Comparability)、柔軟性と比較できるかどうかというものを測定するに当たって、3つ重要な点があります。まず第1に、学校、また各教育機関が自分たちで同じコンテンツを個別に解釈し、評価をしていいものかどうか。2つ目といたしましては、実際にその試験を受ける生徒自身が、自分たちがどういうものに対して認定を受けたいかによって選択することができるのか。3点目といたしましては、非常にスタンダードな解答を正解とするのか、それとも、生徒の解答方法がいささか異なっていても正解の範囲内におさまっていれば正解とするのかどうか、そういうことを考えていかなければなりません。

レポートの結果はいろいろあるのですが、一つ一つご説明する時間はございませんので、次はバッジ制度に移っていきたいと思います。

実は今、アメリカでは、このバッジ(Badge)が到達あるいは達成度の報告のあり方として大変大きな話題になっております。

軍人の世界、あるいはボーイスカウト、ガールスカウトにとりましては、バッジを持っているということは一つの象徴的なことになりますし、ある一連の技能、あるいはある一連の能力を1つのセットとして習得していることを示すものです。ですので、例えばパラシュート部隊ですと、もちろんそれは制服にきちんとつけていますけれども、アメリカの場合は、あるコースをもってきちんと着陸できるという能力の確認が示される一つの証にもなるわけです。

よって、もちろん何か勉強して学術的に技能なり知識を習得している、あるいはスキルを習得している、そして学校内外の活動においてある一定の能力なりを達成していることを示すものになりますし、同時に、職場内でもこのバッジがその証として用いられます。

例えば、これが証となっているですから、これを高等教育、すなわち大学でも、ある一定のレベルを達成している証拠として取り上げができるかもしれない。その場合は、もちろん大学のほうで同等のものを同等と納得できる比較がきちんとできることを確認する、比較するための基準、クライテリア（基準）がどういうものか合意する必要がありますが、それをもって、例えば生徒がある種の技能、能力に関して認定されたことをモニター（監視）する、その一つのきっかけにもなるわけです。

国によっては、こういったバッジあるいは何かを修めたという認定証などを就職の際に履歴書に記載することができますので、就職活動の役に立つことになります。しかし、このバッジを一つの認定であると扱うためには、やはり学校と産業界の間に公式な、正式な連携が必要である。まさに錢谷様がさつきおっしゃったように、財界、実業界と教育界がともにこういったものをデザインしていくことが重要になってまいります。

ここに挙げておりますのは、いわゆる利害関係者といいますか、ステークホルダーと言っておりますが、透明な形で、そして共同で学習者と教育者の間のシステムを設計し、構築し、共有していく、よって、与える課題についても透明性をもって、共同でつくり出していくというプロセスを挙げております。

ここに挙げておりますのは、本題、特に資格認定を前提として、ではテストをどのようにつくり出すかというときに、どういった中身が重要になるかということです。今日は時間の都合と通訳の都合がありますので、一部に限ってお話ししていきたいと思います。

まず、テストを構成する要素といたしまして、1つは対象となる分野、科目。それから認知的要素として、例えば問題解決能力あるいは説明能力、思考能力や思考のスキルといったもの。3つ目といたしましては、タスクのモデルという言い方をしております。これは、例えば口頭試問的に質問をして、生徒たちがその課題をどのように組み合わせ、統合して解決を図っていくのかを明らかにできる課題のモデルとなりますので、これはあくまでも統合的であって、個別にばらばらであってはいけないものです。

その一つの概念として、先ほど言いましたローテーション型のデザインの意図するところは、あくまでも体系立ってシステムティックに、しかもその生徒たちの能力を全包囲的に知るに足る有意義なものが、その中ですべてサンプルとして網にかかってくることが主眼となっています。

これは一つの例えですが、ダイヤル式の鍵です。恐らく皆様もスーツケースなどにつけているのではないかと思いますが、それぞれのカテゴリーを縦の数字の列で示しております。例えばパフォーマンス、成績のいろいろな側面をカテゴリー分けして、一番左は科目であるとか、問題解決、それから子供たちにシナリオを与えてそれを辿らせるとか、あるいは刺激、課題そのものを与える、それへの取り組み、それから一番右端は、リスポンスマードという言い方をしておりますが、生徒たちがどのように回答、応答するかといったことです。

スライドをさっと送りながら進めていきたいと思います。

例示したほうが、より皆様のお役に立つと思います。

これは先ほど来、言っております科目、ドメイン(領域)です。これを小分けに分割すると、このようになります。

これは問題解決を詳細に分割したものです。一つの例として、物理という教科だといたします。そして、力と運動だと思ってください。この教科内容として挙がってくるのが、推進、摩擦、ベクトルといったものです。

私ども、これを8つのコンセプトが重要だとしております。生徒としては、与えられる課題は5つを上限として取り組みます。そして、生徒に対して今度は10個のシナリオが与えられるわけですが、10というのは、複雑度合いによっ

てレベルを分けたシナリオであったり、あるいは一つのシミュエーション、すなわち状況といったものが与えられます。次に、6つのタイプの問題解決の構成要素があるとします。そうしますと、それぞれに値4を与えますので総数が24となるわけですけれども、1つの課題に対しては上限を4とします。そして最後に、この課題に対しての表現方法としては3つ、まずグラフ提示、あるいは口頭で、あるいはその両者。回答の仕方に関しましても、選択方式なのか、あるいは構成型なのか、その両者なのかということになります。

皆様は代数のプロでいらっしゃいますでしょうか。先ほどお見せしましたスライド、いろいろな科目、いろいろな項目が挙がっていたと思います。これをローテーション的にいろいろな形で、数もばらばらに組み合わせることによりまして、実を言うと5,355万5,040件の個別の試験が作成できるとされております。もちろん、それをどのような背景で、どのような環境の中で、どのような評価方法をとるかによってさらにバラエティは増えてまいります。

確かにこれは膨大な数字でありますけれども、私たちは実際に、いろいろな組み合わせを既にテストしてみました。その中で本当に比較の可能性、また比較対象として相当するかどうかをしっかりと立証しておりますし、自分たちが本当に評価したい、またテストを実施したい科目の評価を行えるかなどのサンプリングも行っております。

このように、既に存在するさまざまな要素を組み合わせることによって数多くのテストをつくりますので、以前に比べて安価に、いろいろな形のいろいろな種類のテストをつくれるようになっています。

もちろん、このようなテストを開発するすべてのステップにおいて、教師がかかわってまいります。それこそどのようなシナリオを設定するのか、どのような課題を与えてそれに対してテストを実施していくのか、そのようなことを決めるに当たっては教員がかかわってまいりますし、実際にテストを実施した後、その内容をどのように解釈していくか、いわゆる編集というか、解釈作業にも教員がかかわってまいります。

それこそいろいろなことが、この可能性から酌み取れるわけですけれども、設計の中で、かなり自動化を組み入れていくこともできます。また、実際にどういうものを比較対象とするのか、その基準設定を形式として調整していくことも可能になってまいります。そして、ユーザーにとって内容を、それこそ透明性に沿って公開することも可能になってまいります。と申しますのも先ほど申し上げたとおり、それこそ5,500万以上の組み合わせ、テストの方法があるわけで、それをすべて記憶できる人なんておりませんから、内容をある程度公開してもテストの有効性を維持することができます。

また、専門家によって、それこそどういうものを優先していくのかという順位づけを考えることもできますし、新しい組み合わせ、新しいテストを開発するに当たっても、非常に安価で済むことが利点となっています。

これを実際に実施するに当たって、今度は今、お使いのデータベースを大々的に変更しなければいけなくなります。そうしないと、このような新しい測定方法をこなしていくことはできません。

その変更に当たっては、いろいろなものと関連づけをしていくことが必要となってきます。例えば科目と認知の関係、そして21世紀的能力といった考え方でそれを関連づけていく、また、実際にテストの対象となる項目と、ある一定の言葉であったり専門用語のタグ付け、すなわち関連性、また、どういう複雑な内容にしていくのか、その内容のレベルであったり度合いとの組み合わせ、関連づけなども行っていかなければなりません。

そして、生徒たちがこの試験を受けた結果を経時的に集計することによって、その生徒のスコアが全体として本当にいいのか、それとも、例えば問題解決という一つの項目において非常な強みを抱えているかなど、その生徒の傾向を評価することも可能になってまいります。また、テストの目的によりましては、そのデータのサンプルに自分たちの好みの切り口でソートをかけていって、本当にどこを評価したいかをピンポイントで選びながら、その有効性を享受することができるようになります。

先ほどの透明性というテーマに戻りますが、では、本当に細かい仕様をすべて公開してしまっても大丈夫なのか、先ほど申し上げたとおり5,500万以上のタイプが存在するとはいえ、それでもいいのか。

この資格認定制度を整備するに当たっては、コンピュータのモデルが必要となってまいります。今、皆様にごらんいただいているのはほんの一例にしかすぎませんし、細かい説明は割愛させていただきますが、例えば診断モデルをつくることも可能ですし、もしくは統計モデルで言われていますベイジアンモデルにすることも可能です。もしくは拡張可能性を秘めた多面的なモデルにすることも可能です。そのように、いろいろなモデルの実施が可能になってまいります。

スライドはまだ沢山残っているのですが、これで最後の1枚にさせていただきます。

まとめに入らせていただきますが、ご説明した内容を今すぐ行動に移すことも可能です。システムを断片的に変えていけばいいと思います。例えば、実際に試験で受ける内容と同じ事例は、生徒たちには教室では一切教えません。あくまでも基本となる骨子の考え方を教室で教えて、その適応能力を測定できるようにしていくのが一つの方法です。

アメリカでは、これから大々的に変化を導入し、テストのシステムを一変していくこうという試みが既に始まっています。今、テクノロジーの進歩によりまして、プライバシーやセキュリティの世界が一変しております。そういう意味で、何も公開しないで情報を守ろう、見せないようにしようというよりは、かえって自分たちから積極的に情報公開してしまったほうが、生徒たちが情報を盗み取ってWebページに掲載してしまったりすることがなくなると思いますので、公開してしまおうという方向で今は考えております。私たちとしては、いわゆる先に牽制していこうと考えている次第です。

日本でも、これからは非常に興味深い時代になっていくかと思います。先ほど話しましたとおり、教育のあり方の大きな改革が実施されるかと思いますので、このようなこともぜひ検討材料としていただければと思います。

本サミットを開催してくださいました大学入試センターに御礼申し上げますとともに、頑張ってくれた通訳にも労いを伝えたいと思います。

そして会場の皆様、本日はご清聴どうもありがとうございました。

○司会 ベーカー先生、ありがとうございました。

## ◎より深い理解のための補足資料として：

ベーカー先生のご講演に際し、ベーカー先生が本講演の元となった論文を事前にご用意下さっておりますので、ここではご講演の英語文ではなく、このオリジナル論文をご講演のより深い理解のための参考資料として掲載させて頂きます。

### **Toward Innovative Design and Validity Models: A Certification Example**

Eva L. Baker

University of California, Los Angeles

National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST)

#### **Introduction**

This paper will focus on the how to develop and verify high quality assessments. The paper is agnostic about assessment formats, i.e., multiple choice or open-ended, responses because of the reality of constraints of testing time, content domain, cognitive demands, and costs of development. The paper begins with a brief discussion of assessment history and emerging societal changes that will affect the future of assessment development. It then moves to consider one common assessment purpose: certification. In this section, practical and technical questions are posed about quality, fairness, use, and reporting of certifications.

The paper then moves to elements needed to design high quality assessment, i.e., design approach, the use of computational models to investigate quality, and the more traditional concern of validity (attached to various assessment purposes). Validity elements have been well described by writers such as Messick (1989), Linn (2010), Mislevy (2007) and Shepard (1993), and the writers of the sequence of revisions of the *Standards for Educational and Psychological Testing* (1999). These writers have focused on the evidence provided by test results, reasonable interpretations, and ensuing consequences of test findings to support or disconfirm the claim(s) of validity.

Writing at a highly conceptual level, first House and Lawrence (1990), and then Mislevy, Steinberg, and Almond (2003) and other colleagues have focused on the need for evidence to back up any validity claim. The general approbation of Evidence-Centered Design suggests the field has understood that the purpose of a test must be to possess evidence and a cogent argument that supports its claims. This view may change.

#### **History and Change in Testing and Assessment Theory and Practices**

*History.* At the beginning of test development, psychologists integrated the topics of their interest, for instance, certain personality variables, with psychometric approaches like factor analysis to identify content-based factors or dimensions that supported the clustering of items. There may have been two dimensions identified for a particular construct (worry and emotionality in the case of anxiety, for instance). For the most part, psychologists were interested in stability of examinee classification and change in scores was often thought of as error variance. In discussions of traits, (she is always extroverted) or states (she is only extroverted among friends), differences were situational and not thought to be amenable to change (although in anxiety some efforts were made to change self-perceptions).

When educational assessment and testing became big business, either for selection and admission, accountability of programs, personnel, or systems, the idea of multiple dimensions seemingly was submerged. Psychometricians usually used a single indicator to describe

individuals' scores, the examinees' average, obtained at a single occasion, such as end of year examinations. The score might be arrayed into categories, from excellent to failing, or reported in terms of a ranking among other examinees, such as percentiles. In most cases, separate studies of validity were conducted for each purpose (predicting college grades or on-the-job performance, for instance). During this period simple correlations were used to estimate validity, with concurrent tests, predictions, and relationships among constructs such as quantitative and verbal ability.

*Change.* But education needs and policies changed and required new approaches to design and verify validity claims. When performance was looked at in terms of simple differences between a pretest and a post instructional measure, it became clear that in many educational domains, such as mathematics, a concept like quantitative ability was too gross a category. Instead math performance could measure more specific elements. The idea of accounting for performance a multi-dimensional test was especially important if teachers were expected to improve current or subsequent examinees' performance. If a single indicator were used to account for quantitative ability, it would be very hard to determine where to focus, especially what was teachable and learnable, and what part of the ability was general intelligence.

With the advent of objectives, outcome-based learning, or standards-based educational reforms, the trend has been to more specific elements in standards, strands or themes that traverse grade levels, such as geometric thinking. There also has been a strong desire to use assessments explicitly for multiple assessment purposes. Assessments might be given both to estimate levels of student performance and to signal areas for improvement. They might be used to document students learning of a particular domain, as well as to make predictions for future performance. The data could be addressed to the inferences drawn about teacher quality based on student performance (value-added models). A perusal of the literature will show that most tests are designed for a single purpose, and additional purposes are added on after the fact because of the joint impact of policy requirements and cost constraints. Moreover, most multi-purpose tests are not validated for more than the original purpose.

With the emergence of technology as a means to (working backwards) analyze results, score performance, administer tests, and design assessments, it became possible to (1) understand elements of assessment performance at a more granular level, (2) address students' performance over time with well-monitored databases, by (3) tagging key components of performance sequences to make inferences about design (and instructional elements) such as cognition, content domain attributes, models of assessment tasks and scoring. Differences among groups of students or institutions could be identified. Let us now turn to certification as a purpose to be considered. After the discussion, the paper will describe innovations in assessment design and computational modeling that I believe may revolutionize the way we conduct assessment, especially in an age of powerful technology options.

### **Assessment for Certification**

Certification denotes achieving a level of performance on a defined body of knowledge, skills, and propensities identified with a domain (math) or application (computer network manager). To be useful, the domains to be certified should represent key knowledge and skills, relevant situations and applications, and fully sample these elements. The certification process documents the level of accomplishment, predicts future performance in similar or transfer settings or applications, and may be combined with other sources of information such as supervisory ratings as well as performance measures.

Some would say that "certification minimums" include the following in Table 1.

**Table 1**  
*Certification Minimums*

---

1. Mastery of separate or integrated task components
  2. Demonstrating competence in key settings and constraints
  3. Valuing performance, along a continuum of excellence, (such as high honors, proficient, satisfactory, marginal, unsatisfactory)
  4. Using evidence to verify that the elements assessed and the values given performance are valid
  5. Employing technically reliable cut scores placed around categories
- 

These minimums may be augmented by other sources of data to better value performance. For example, other elements for consideration include the speed of acquisition of desired performance elements and the error types and rates during the acquisition and certification processes, over time for individuals and programs. Ideally, to be certified, the candidate must know in detail what is expected, and these expectations should be available publically.

*Certification and Selection.* Certification usually is awarded at the end of a process or program as documentation of accomplishment. Selection is the process made to choose among the best for admission or placement into desirable programs. When these may be combined as a way to augment the pure selection models, questions occur, such as those listed in Table 2.

**Table 2**  
*Practical Certification Questions*

---

1. Is Secondary School certification to be supplement to current higher education selection models?
  2. How will components be weighted?
  3. What is the role of course grades or ranked standings?
  4. Is Higher Education certification on the table?
- 

Another concern is how the publication of certification requirements will occur and how much flexibility will be permitted. How will expectations be made transparent? Table 3 breaks this question down.

**Table 3**  
*Practical Certification Questions About Flexibility*

---

1. Will different institutions have different interpretations of similar content?
  2. Is there flexibility desired in choice of areas and methods for certification by student?
  3. With the certification tasks, is there flexibility in choice of alternative solutions or described right answer acceptable?
- 

There are also questions about transparency, including whether tasks specifications, domain, cognitive and other elements will be available in advance of training and examination? Will models at various levels of proficiency be available? Can a larger corpus be made public prior to examination administration? The trade-off is between complex understanding of potential tasks and traditional security measures. As assessments become more frequently administered by technology, and everyone's use of technology is more automatic, security will be harder to maintain in any case.

These questions will require policy, practical, and technical solutions.

*Innovations in Reporting Educational Certification.* Traditionally reports have employed scores, usually averages, arrayed in ranks or other categories. Newer options have included profiles, where performance on each key element is depicted in the report. These profiles, if used for certification and for instructional improvement, will require technical quality indicators for each class of entries.

Used for dual purposes, profiles can also provide the student or the instructor with early warning during or after preliminary assessment; feedback to modify instructional program offerings or the study methods of individuals, and for redesign of test preparation practices. Through combined analyses, window is opened to view the equity and fairness of the certification practices and results.

*Badges as Reporting Innovation.* Recently, using technology platforms, the use of badges has been advocated as a way of crediting accomplishments in tune with certification. These Badges represent bundled skill sets associated with a complex skill or certification area (lifesaving at the pool, the beach, on ships), some of which have (as in portfolios) required elements, some which offer the examinee considerable choice in application area, sequencing,

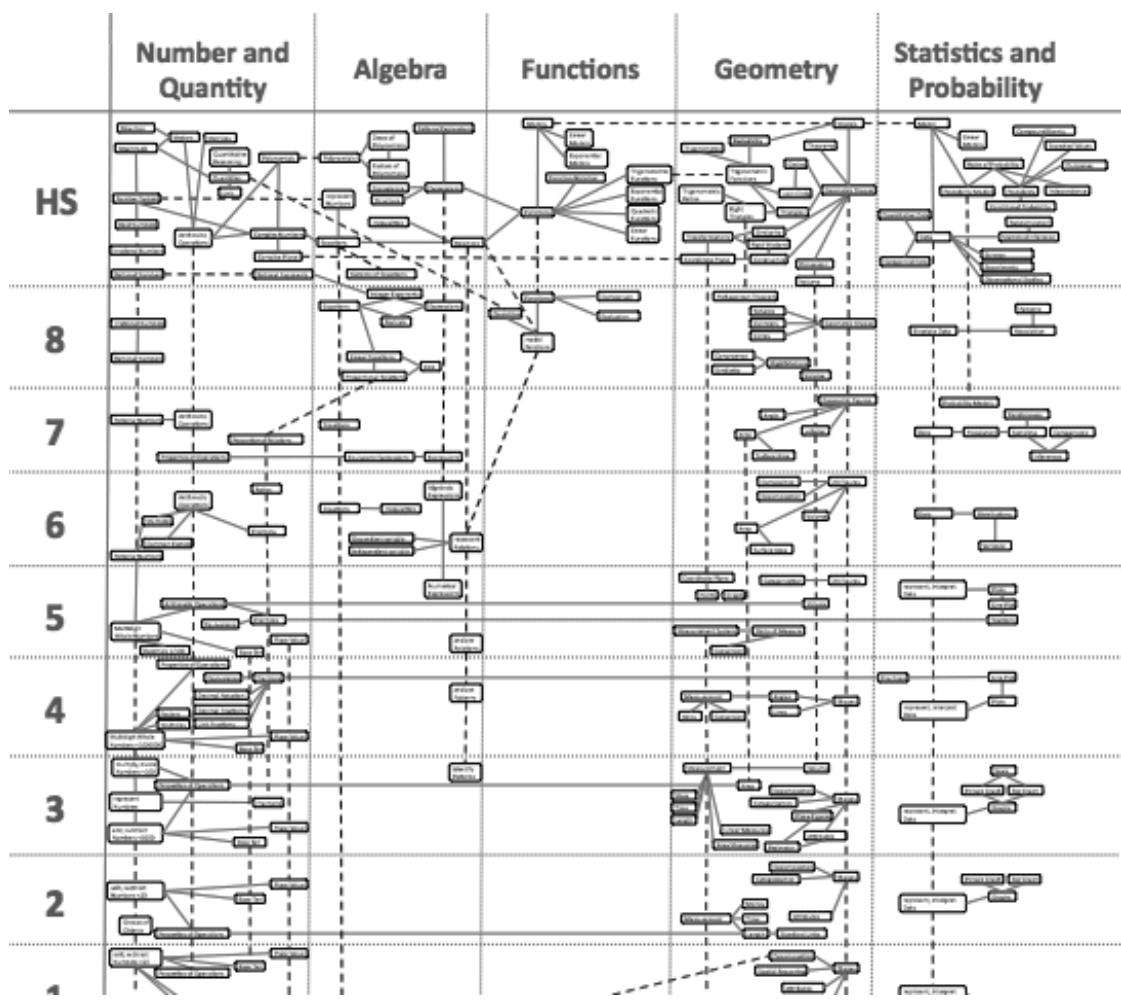
and level of performance. These badges, therefore, may represent slightly different sets of competencies from person to person. So it is imperative that certifiers are carefully trained and monitored to maintain comparability of badge meaning.

Badges may be used as more than something to collect, like stamps. They may have serious implications for education and careers. If they become part of a certification-reporting scheme, then higher education institutions wishing to use them to supplement (or substitute for) test scores will need to agree on criteria and standards of comparability among individuals and students. They may also gain status as indicators of real competency that can be job related and could be adopted by employers in relevant fields and become a valued part of a candidates resume. For either of these uses to occur, there must be formal links among the key stakeholders in the design and use of badges, development, and validation. For integrated development to occur, there are a number of technical as well as social steps. I will concentrate on the former. First, reviews of comprehensiveness, detail and clarity of domains are essential. Second, designers must co-create and prioritize elements in domains and applications. Third, approaches to transparency of expectations should be addressed. Fourth, comparability must be established. These goals provide a direct lead in to the next section, using design elements to make high quality tests and assessments.

### **Design Elements for High Quality Tests and Assessments**

To create high quality assessments at scale and at reasonable cost, I have advocated detailed front-end analysis. The discussion that follows breaks down front-end analysis requirements and shows how such designs can generate large numbers of assessments rapidly. The elements of design I have spoken about in Japan before include the content domain, the cognitive elements, and the task models for assessment implementation. This discussion will be followed by a description of computational approaches that can also simplify and raise the quality of assessment quality.

The content domain or subject matter of interest must be accurate, comprehensive of critical elements, and include different levels of desired complexity. The cognitive elements are intended to explicate the components of rigorous thinking and the task models, or frames used to generate assessment tasks and items need to transform and clarify goals and standards into intuitive forms of communication with students. Our approach is to take these elements and place them into a framework that allows each element to include examples of independent, exchangeable components of the learning/assessment task. To operationalize this, we have used the idea of rotation, that is, each component has examples rotated to create new items and tasks in a systematic way so that the entire domain of interest is covered. We use ontologies, or graphical or network representations of content, to assure desired content coverage (represented in Figure 1 below).



*Figure 1: Domain Ontology: Math*

We select which cognitive demand(s) are relevant for the task, e.g., problem solving (Figure 2), and design stimulus, resource, constraints and response options to represent the task models or components of item specifications.

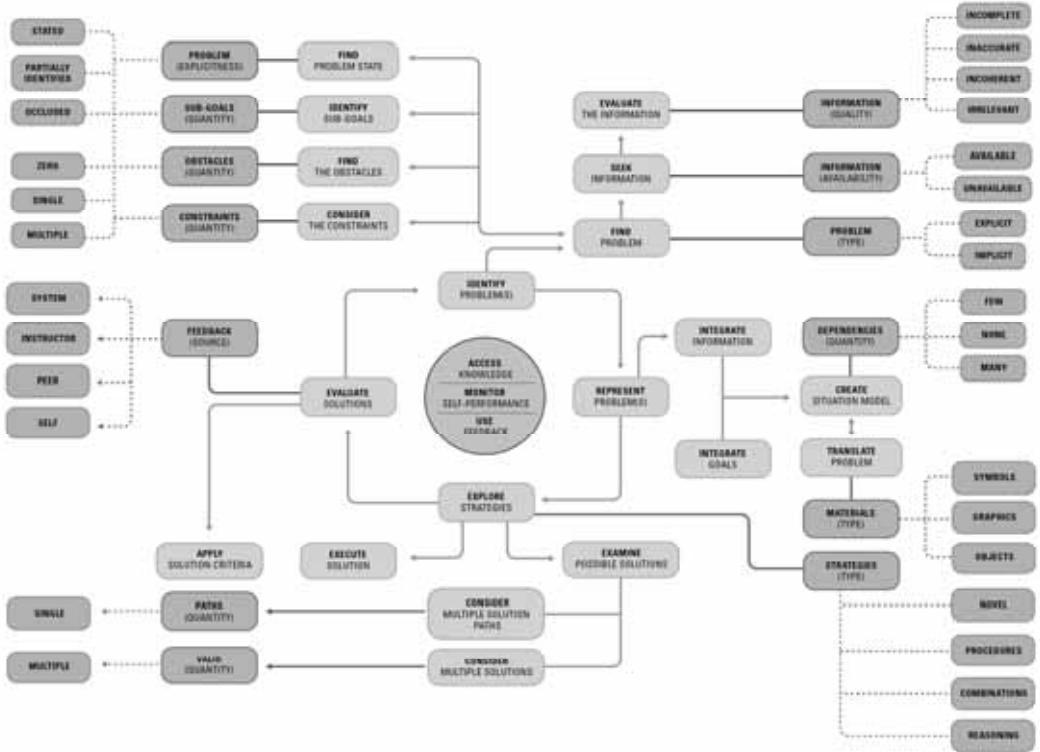


Figure 2: Problem Solving Ontology Example

Task models include specifications of what the student sees such as scenario, pictures, texts, and symbols, what the student must do, answer a question, write an essay, resources such as information upon which to draw, or constraints, such as using a particular approach or solving a problem in a brief time period. Finally there are scoring rules that value the student response. Then elements are rotated. Figure 3 is based on the algebraic approach of combinations and permutations. It shows rotated design as a metaphor.

Domain	Problem Solving	Scenario	Stimulus	Response
6 5 2	9 1 9	1 6 8	7 4 4	6 2 0

Figure 3: Rotated Design

Each different combination would be one of all possible specified values of particular elements, and permutations would be used when duplication is not permitted, or when order matters in the task. So in the area of force and motion, rotated design might look like the instance in Table 4 below.

Table 4  
*Rotated Design Features*

---

1. Eight concepts of importance in the physics strand of force and motion, such as propulsion, friction, vector, and 5 will be in any problem (56)
  2. Ten task situations that involve varying levels of complexity (10)
  3. Six attributes of problem solving each with 4 values, or 24 but no more than 4 can be measured in any task (10626)
  4. Three variations of item format: graphical, verbal, or both (3)
  5. Three response formats: selected, constructed, or both (3)
- 

These are multiplied to give the size of the task domain.

Thus with only five attributes and a limited number of different numbers of concepts, situations, and so on, one complete rotation using exchangeable components would work out to equal 53,555,040. That is there are more than 55 million items in one complete cycle of exchangeable values for each design feature. This number is very large, and can be treated as virtual. Particular combinations or arrangements may have greater importance, and be weighted or more items on the test. While this idea seems whimsical, it becomes increasingly practical when one considers automated assessment design. In particular, the virtues of rotated rule-based design are listed in Table 5.

**Table 5**  
*Virtues of Rotated (or Exchangeable) Design*

---

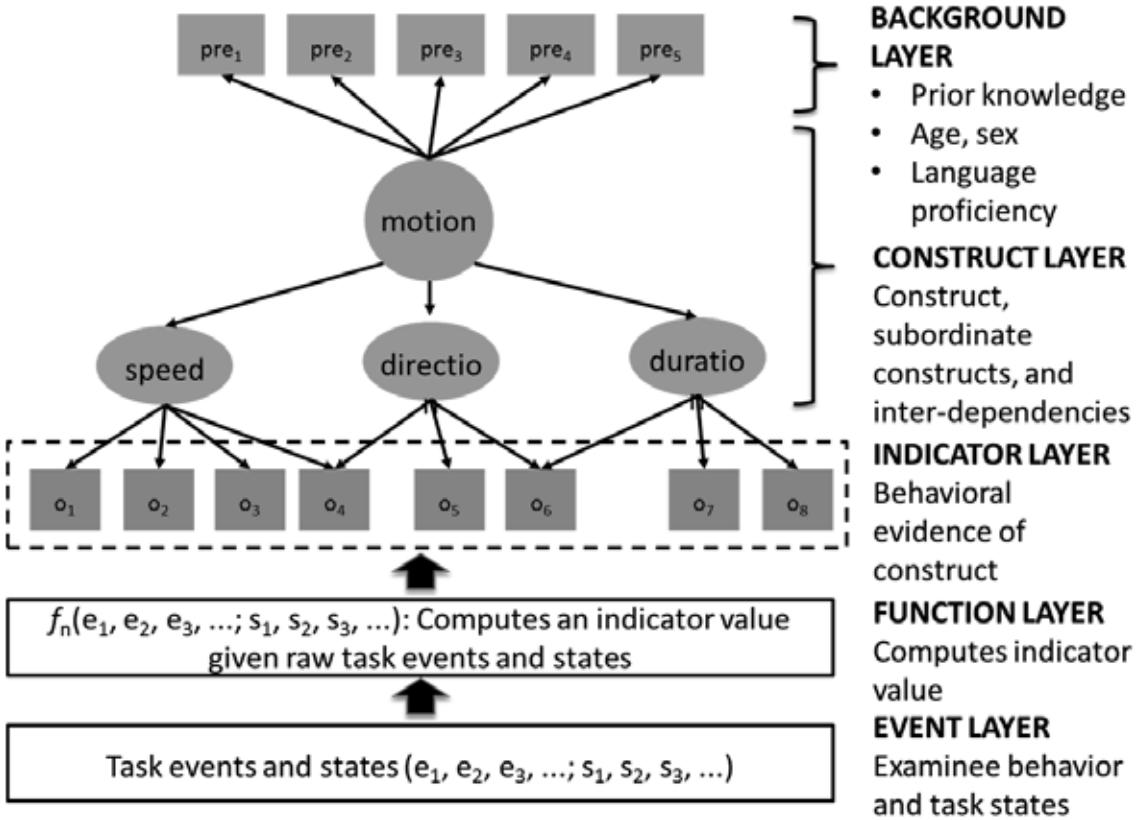
1. Easily automated or partially automated
  2. Large and complete domain to sample
  3. Comparable forms easy to create
  4. Easy to be transparent to users or examinees
  5. Easy to weight items based on design complexity, rather than item difficulty indices
  6. Fast, once ontologies and expert selected priorities and rules are made
  7. Inexpensive to renew
  8. Easy to select items or tasks for “transfer and generalization”
- 

Resulting database design will depend upon tagging and “big data” techniques to monitor individual and system progress over time, on the set of tasks as well as on their design features or elements. These requirements include smallest practical level of granularity, tagging procedures (automated), flexible data examination for various validity analyses, such as sensitivity to instruction or dependencies on prior knowledge.

*Summary of Rotated Design.* First consider quality, alignment and comprehensiveness. Quality and content validity are explicitly built in. Full rotations in designs permit clarity and transparency desirable in certification. It also enables automated assessment design at greatly reduced cost, increased speed, and heightened quality.

### **Computational Models Integrated with Rotated Design: an Innovative Approach to Improving Assessment Quality**

Computational models, and psychometrics in general, have not made much use of content or cognitive aspects of task design. Li Cai (2010) and his colleagues have been working on a suite of related models involving multidimensional scaling, diagnostic modeling, and Bayesian analyses (for measurement on multiple occasions). When these models are integrated with ontology domain and cognitive content, and other features, for instance, linguistic complexity, it is possible to draw validity inferences from the same data set relative to different assessment purposes. Instead of developing a separate set of validity studies for each assessment purpose, the integration of these sets of computational models will allow faster and more accurate estimates of quality for purposes identified by the user. In addition, small scale and potentially short-term studies can be used for verification. For example, expert-novice comparisons in a particular area or field can serve as proxies for verifying the instructional sensitivity of tasks, without waiting for yearlong cycles to occur. Computational modeling can also handle problems of comparability, particularly when surface features vary but the goal intended to be measured is in common. This use of modeling (Figure 4) allows the integration of certifications across institutions and between examinees.



Cai, 2013

Figure 4: Computational Models

How does this integrated model relate to assessment quality for certification? Three simple ideas may be addressed. First, we could try out whether exposure to assessment features, models, or the full domain affects validity and reduces cost. Second, we can determine which types of tasks and application areas should be “held back” from public view to assess transfer and generalization. Third, we should investigate the range of security and privacy issues associated with certifications done on technology platforms.

### Research and Development

Currently, at CRESST/UCLA with a focus on new measures of the Common Core of State Standards in mathematics and English Language Arts, we are conducting trials using game data from middle school math students where through computer monitoring we have completely specified the instructional experience of each student (Cai and Choi, In Press). We are conducting similar trials in states developing their own assessment systems as well as in one Federally-funded, multi-state assessment consortium.

But much other work remains to be done. We need to refine our ontologies and use optimal levels of content and cognitive specificity. Second, we need more refined efforts to improve the types of automated scoring, beyond the current artificial intelligence models in use. We are also interested in the variety of useful database designs that facilitate our understanding of learning and accomplishment, especially on data collected longitudinally. Finally, we wish to document power across assessment purposes.

## **Summary**

We have described issues in certification and key elements of how to make it practical and of high quality. We have described alternative reporting mechanisms for certification and ways to make certification transparent and useful to stakeholders. To that end, we have described a design approach that uses rotation and exchangeable examples for fixed elements (or rules) thought to be critical for accomplishment in a particular area. We have described how that approach enabled by the use of modern computational modeling may simplify and reduce cost of high quality assessments. Finally, we have described an ambitious research agenda, looking toward greater automation in assessment design to address validity in a stronger, more integrated manner.

## **References**

- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), and National Council for Measurement in Education (NCME). (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Baker, E. L. (2012). Assessment in learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (Vol. 1, pp. 316-321). New York: Springer.
- Cai, L. (2013). *Multi-dimensional Scaling and Diagnostic Modeling*. Los Angeles, CA: University of California, Los Angeles Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Cai, L., & Choi, K. (In Press). *Validity Models*. Los Angeles, CA: University of California, Los Angeles Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- House, E. R., & Lawrence, N. (1990). *Report on content definition process in social studies testing* (CSE Tech. Rep. No. 310). Los Angeles, CA: University of California, Los Angeles Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Linn, R. L. (2010). Validity. In B. McGaw, P. L. Peterson, & E. L. Baker (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., Vol. 4, pp. 181-185). Oxford, England, Elsevier.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). New York: Macmillan.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23. doi:10.2307/1176219
- Mislevy, R.J. (2007). Validity by design. *Educational Researcher*, 36, 463-469.
- Mislevy, R. J., Almond, R. G., & Lukas, J. F. (2003). *A brief introduction to evidence-centered design* (Research Report 03-16). Princeton, NJ: Educational Testing Service. Retrieved from <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-03-16.pdf>
- Mislevy, R. J., Steinberg, L. S., & Almond, R. A. (2003). On the structure of educational assessments. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 1, 3-67.
- Shepard, L. A. (1993). Evaluating test validity. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 19, pp. 405-450). Washington, DC: American Educational Research Association.

## New Approaches to Assessment Quality: Certification

Eva L. Baker, with Li Cai, Gailie Delacruz, and Noelle Griffin  
UCLA / CRESST

Japan  
November 2013



### Testing History Compressed

- Psychological testing
- Educational test development
  - ✓ Purposes to determine item design and validity (*Standards for Educational and Psychological Testing*)
  - ✓ Many traditional psychometric models used
- Focus on state rather than over time achievement
- No inherent link of educational domain of learning or purpose and psychometrics or methodology
- Relatively weak validity models based on correlations



3

### Overview

- History and changes
- Certification
- New strategies for Assessment Quality and Validity
  - ✓ Rotated Design
  - ✓ Computational Modeling
- Importance and relevance to certification

2



### Certification & Qualification

- A body of knowledge, skills, and propensities to be obtained (and fully and publically specified)
- Used to document status, to predict future performance, to combine with other sources of information
- Certification minimums
  - ✓ Mastery of separate or integrated task components, best showing competence in many key settings
  - ✓ Valuing performance, such as high honors, proficient, satisfactory, marginal, unsatisfactory based on validity
  - ✓ Technically reliable cut scores placed around categories
- Other elements to consider
  - ✓ Speed of acquisition of desired performance
  - ✓ Error rates in the acquisition over time



5

### Questions About Certification Process

- Is Secondary School certification a supplement to current higher education selection models? Is Higher Education certification on the table?
- How are requirements made transparent?
  - ✓ Will different institutions have different interpretations of similar content?
  - ✓ Is flexibility desired in choice of areas and methods for certification by student?
  - ✓ Is there flexibility in choice of alternative solutions or described right answer acceptable?

6



## Emerging Options for Reporting Certifications

- Scores, ranks, historical approaches
- Profiles for individuals and institutions focused on content/performance of interest
  - ✓ *Early warning or after assessment review*
  - ✓ *Feedback to formal instruction, studying methods, test preparation organizations*
  - ✓ *Support equity and fairness in the context of excellence*
- Badges

7



## Badges

- Symbols of a bundled set of certified skills or competencies (Scouts)
- Subject to same validity and quality issues as individual tests - *certifiers must be trained and monitored*
- Intuitive and useful to examinees and to stakeholders with business and career expertise and public



8



## Certification Uses and Choices

- If accepted as evidence of readiness for higher education, universities will have to agree on criteria and comparability standards
- If designed to enable real career choices with business buy-in, badges can operationalize claims in resumes and support job search
- Requires a formal partnership or link among badge development and target career areas, both for validation and application

9



## Steps from Here to There

- Involve stakeholders
  - ✓ *Educators, testing and curriculum experts, teachers and professors, business and public*
- Review detail, comprehensiveness and clarity of domains for assessment (**certification**)
- Create or adapt design of assessments to clarify and prioritize elements
- Design transparent means of creating tasks or items

10



## Uses of Three Design Elements in Making Quality Tests and Assessments

- Domains assure accuracy, coverage, desired complexity
- Cognitive elements assure rigorous thinking
- Task models transform and clarify standards into intuitive communication with students

11



## Rotated Assessment Design



12



## Rotated Design



13



## What Are the Components of Rotated Design?

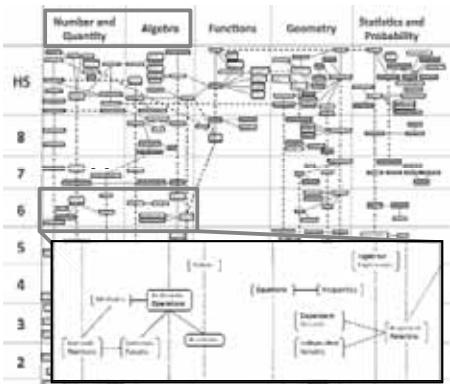


- Domain ontologies, graphic representations of desired learning
- Cognitive demands, thinking skills to be used in domain tasks or tests
- Task models to assure the range of complexity is addressed clearly and comparably
- These fixed elements have different values, and a rotation of each element means a full representation of the domain

14



## Domain Ontology: Math



15



## Cognitive Demands

- Ontologies for cognitive demands
  - ✓ Problem solving and its components
  - ✓ Conceptual understanding, including explanation
  - ✓ Situation awareness and risk
  - ✓ Metacognition, organization, self-monitoring

16



## Problem Solving Ontology Example



## Task Models

- Domain and cognitive ontologies, like math, or problem solving, generate task or item specifications
- These specifications include what the student sees (scenario, picture, text, symbols), what he is asked to do (answer a question, write an essay) special requirements (use a particular approach, access to resources) and scoring rules.
- Linguistic structures are used to edit for fairness

18



### Rotated (Combinations and Permutations) Design Example

For instance, if there were:

- 8 concepts of importance in the physics strand of force and motion, such as propulsion, friction, vector, and 5 will be in any problem (56)
- 10 task situations that involve varying levels of complexity (10)
- 6 attributes of problem solving each with 4 values, or 24 but no more than 4 can be measured in any task (10626)
- 3 variations of item format: graphical, verbal, or both
- 3 response formats: selected, constructed, or both

19



### Then the Total Equals...

- For one full rotation of the elements listed the domain is 53,555,040
- The number is so large as to be virtual, but...
- Naturally, not all items are equally desirable
- Some have higher priorities
- Even a few simple rules generate large numbers of tasks systematically for testing
- Feasible with automation when supplemented by editing

20



### Essential in Automated Test Design

- Each domain, with its critical sub-components, of content, cognition, and task situation can be combined, so the complete relevant combinations are rotated
- To make a test, we select how many instances of task elements should be included in different combinations

21



### Implications of Rotated Design

- Easily automated or partially automated
- Large and complete domain to sample
- Comparable forms easy to create
- Easy to be transparent to users or examinees
- Easy to weigh items based on design complexity, rather than item difficulty indices
- Fast, once ontologies and expert selected priorities are made
- Inexpensive to renew
- Fast to develop once rules are made
- Easy to select items or tasks for “transfer and generalization”

22



### In the Resulting Databases

- Ontology elements used to multiply tag each item performance in task and student databases
- Students can be monitored longitudinally
- Elements leading to desirable or inhibited performance for individuals or groups identified
- Information relevant to individual or institutional improvement

23



### Database Requirements

- Findings at smallest level of granularity
- Tagged (automated)
- Data examined at all depths and across time
- Inferences drawn about task sensitivity to instruction
- Inferences drawn about relevance of prior knowledge
- Databases need to be designed to facilitate validity analyses

24



## Transparency in Certification

- Will task specifications and model answers at cut scores be available in advance of administration?
- Can the entire corpus be made public prior to examination administration?
- Why that is practical to be discussed



25



## Summary So Far

- Quality and validity are built into the design
- Full rotated designs permits clarity, transparency, and automation
- Validity of certification depends upon whether its use is to predict future performance or document level of acquisition, or feedback to certifying organization to improve process
- Ontology and task specification models permit all
- Computational models will aid in identifying components contributing to desired decisions

26



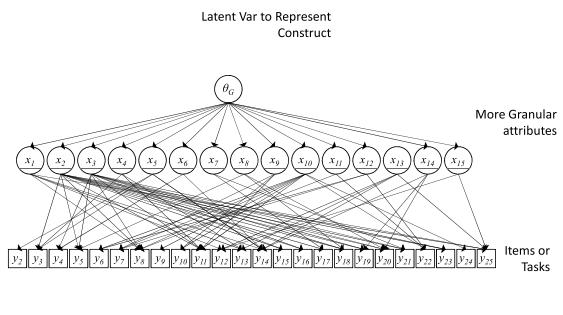
## New Models of Assessment Quality

- Integrate rotated design and modern psychometric models
  - ✓ Requires specification of domains, intellectual skills, and situations provided in assessment as above and systematic task representation
  - ✓ Specification provided at granular level of domain knowledge, task situations, and intellectual skills
  - ✓ Computational model used for diagnosis, classification, inferences about validity integrates these components
  - ✓ Enables improved prediction (and why) and guidance for instructional options
  - ✓ Validity argument is built in and external comparisons, with expert performers, is easily and specifically done

27



## Design + Computational Models



28



## Validity Implications

- Both design and computational models are integrated and results can be analyzed for different purposes: certification, system quality, teacher competency (with adjustments), formative assessment or comparability

29



## Expectations of Psychometric Models

- No separation of purposes for validity studies, same data can be used
- Augmentation will be through small studies, e.g., effects of instructional practices
- Results will be clear and specific to domain alignment, other assessment elements, implications for diagnosis, for accountability or for evaluation of programs
- Much less expensive and faster

30



## Certifications and Flexibility

- Computational model can accommodate different surface meanings of similar content (construct) in certifications
  - Makes it possible to integrate certifications provided across institutions using comparability rules
  - Also makes it possible to conduct evaluations of programs that have different outcomes on surface but same deep goals

31



## R&D To Be Done

- Trials in United States using consortium and state assessment data for certification and admission
  - Refine ontologies to depict more cognitive demands and details of task complexity
  - Greatly improve automated task design for complex performance
  - Greatly improve automated scoring
  - Experiment with best designed data bases for meta tagged responses, followed over time, during instruction
  - Experimental with alternative criteria for excellence

33



## Steps to Certification Assessment Quality

- Try out whether exposure to domains, design rules, and model responses before administration
  - Consider releasing entire domains in advance of examinations, saving some “transfer items”
  - Security and privacy have different meanings in the technology phase we have entered

35



National Center for Research  
on Evaluation, Standards, & Student Testing

UCLA | Graduate School of Education & Information Studies

VISIT US ON THE WEB  
[cressi.org](http://cressi.org)

eva@ucla.edu

## Credits



36



## 第一部を終えるにあたって

総合司会

独立行政法人 入学者選抜研究に関する調査室客員教授

桜美林大学教授

田中 義郎

ご承知のとおり、本大学入試サミットは、入学者選抜研究機構での過去3回の公開国際シンポジウム(2011-13)の総括として実施しました。これまでに、基調講演者、あるいはコメンテーターとしてご参加頂いた方々に、若干名の新たな講演者・ディスカッサントを加えて、聴衆、講演者／コメンテーター／ディスカッサントと共に、名前、顔、所属がはっきりと分かる形で、実のあるシンポジウムを行うこととしました。

「量を測るボリューム・テスティングから質に寄り添うクオリティ・テスティングへの移行」が期待されています。いわゆる21世紀型テストであるPISA型学力、IB型学力など、様々な事例とともに語られています。アメリカでもっとも影響力のある評価の専門家の一人であるUCLA=CRESSTのエバ・ベーカー博士のアメリカ教育研究学会長就任スピーチ(2008)の題目は、“The End(s) of Testing”であり、意味するところは、知識量による選抜型テスト時代の終わりです。彼女は、「人はバランスのとれた人生を求めるけれども、現代社会では、そのようなバランスは、競争的価値、目前に立ちはだかる責務、満たされない野望、そして、不用意に騒ぎ立てるメディア等の犠牲となっている」、と言います。優秀な生徒と不出来な生徒との間の受け入れ難い格差がどの国にも存在し、グローバル化・多様化する社会で、共通の達成度の構築に向けて、組織的な動きがあります。公教育は、組織的かつ周到に準備された政策準拠型テストを用いて、個々人の自己実現よりも教育活動に求められる社会的な説明責任（アカウンタビリティ）の構造と密接に関わっています。現代の教育では多くのテストが開発されています。平等性と公平性の実現を目指す測定精度の追求も大切ですが、まず、「何に使うのか？」の視点が重要です。実際、問題なのは、GPAや従来型のテストでは、学生個々人の進学適性や学習状況は分からぬし、学業達成の予測はできない、という現実に如何に向き合うか、です。今や、学校での成功には、社会での成功と同様に、多様で、そして複雑な要素が含まれています。こうした時代には、クオリティ・テスティングが主流となります。学

校では、あらゆる場面で、否応無しに、量（ボリューム）から質（クオリティ）へと関心が移行せざるをえなくなるでしょうし、その対応が急がれます。では、その場合、いかなるテストが必要とされるのでしょうか。

## 第二部 入試改革の座標軸

## 第2部 入試改革の座標軸

### 基調講演（3）入試改革の座標軸

東京大学名誉教授

天野 郁夫 氏

○司会 まず基調講演でございますが、「入試改革の座標軸」という演題で天野郁夫先生にお願い申し上げます。

天野先生は東京大学名誉教授でいらっしゃいます。さまざまなお役職を歴任しておられますので、私から改めてご紹介申し上げることもないかと思いますが、日本高等教育学会の初代の会長職もお務めでございます。

それでは、天野郁夫先生にご講演をちょうだいいたします。どうぞよろしくお願ひいたします。

○天野氏 ご紹介いただきました天野でございます。

久しぶりに入試センターに伺ったのですが、建物が大分古くなりまして、時間の経過を感じさせられました。私事になりますが、私は入試センターとは深いかかわり合いがありまして、発足当初、センターの運営委員会の委員を何年か務めさせていただきました。その後も国大協の入試改善の特別委員会の委員を長くさせていただきました。入試センターとはいつも議論をする仲間になっていたわけです。

後で話が出てくると思いますが、A Bのグループ分けとか前期・後期日程への分割、入試センター試験への転換などなど、特別委員会のメンバーだったころでしたので、因縁浅からぬものがあるなと改めて感じています。また、センターの調査研究部の外部評価を、2度やらせていただいたことも思い出しました。

そういうわけで、ずいぶん古い世代の人間になりました。これからお話しすることの中にも出てきますが、昭和29年まで進学適性検査というものがありました。私はその最後の受験生です。しばらくしてから、能研テストが始まりました。そのころ私は国立教育研究所おりました。研究所の敷地内に能力開発研究所という財団法人の建物ができたことも覚えております。ということで、最近の新しい問題についてはあまり知識がありませんが、歴史については知識がある1人かと思いますので、これから主に歴史的なことをお話しさせていただきたいと思っています。

それにしても、また入試改革の季節がめぐってきたなという思いがあります。

ご承知のように、教育再生実行会議が第4次提言として「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」というタイトルの報告を出しました。お手元に資料として配付されているようですが、この報告の内容、タイトルにあるように「接続」という観点で入学者選抜を捉えている点や、高校教育と大学教育双方の改革を求めている点で、かなり新しい視点を含んだ提言だと思います。その中で特に目玉的な提言になっているのは、入学者選抜の改革について言いますと、2種類の共通テストの導入、それに「丁寧な選抜」の導入に必要を強調している点ではないかと思います。

お配りしております私のレジュメをご覧いただきたいのですが、提言の内容を簡単に要約してみると、次のようになります。

まず、1番目の達成度テストについては、それを「基礎レベル」と「発展レベル」に分ける。そして「基礎レベル」のほうは、高校在学者を対象に、基礎的、共通的な学習の達成度を客観的に把握するものとする。実施主体は未定ですが、幅広い学力を把握、検証するために複数回実施する。それから、高校卒業認定や大学入学資格としては利用しない。高校での指導改善や学習の改善に自由に活用するもので、受験するかどうかは高校や受験生の自由としています。

2つ目の達成度テストは、「発展レベル」と呼ばれるもので、こちらは大学進学希望者を対象にする。大学教育を受けるのに必要な能力の判定をする。こちらも実施主体は未定。センター等のノウハウや利点を活用する。基礎レベルテストと連携して一体的に実施する。多面的な入学者選抜の基礎資料にする。これも複数回実施となっています。C B T方式—コンピュータベースド・テストですが、それを使うことも検討したらどうか。それから言語運用能力、数理論理力、分析力、問題解決能力等も測定することを考える。試験の結果はレベルに応じて段階的に示す。知識偏重の1点刻みの選抜から脱却するように利用を工夫してほしい。そのようなことが書かれています。

もう一つの多面的・総合的な評価・判定ですが、これは、次のような中身になっています。まず、養成する人材像の明確化を図る。この「養成する人材像」というのは、大学のミッションに応じて、文部科学省はこのごろ大学の機能別分化ということを言っていますが、それに対応するものにする。その人材像に対応させて、アドミッションポリシーを具体化する。そして「発展レベル」テストの弾力的な活用、「丁寧な選抜」による入学者の比率の大幅な増加を図る、となっています。

「丁寧な」というのは、書かれているところによりますと、面接、論文、推薦書、取り組んできた多様な活動、入学後の学習計画案等の活用を図るということ、そして企業人等による面接も考えるといったことが書かれています。

これが提言の具体的な内容です。

このような提言が出るに至ったこれまでの入試改革の経緯を、これからお話ししたいと思うのですが、その前に、なぜ今、改めて入試改革なのか簡単に触れておきたいと思います。背景には、最近の高等教育政策論議で繰り返し出てくる、共通の3つのキーワードがあるように思います。

1つは、ユニバーサル化です。

これは改めて言うまでもありませんが、高等教育への進学率は上昇を続け、専修学校を合わせますと78%に達しています。現役志願率をとってみると、大学、短大だけですが、6割ということで、高等教育のユニバーサル化が達成された状況になっています。その結果、入学者の学力が多様化して、学力の低い層の広がりが大きくなっている。そこで学力低下論が出てきて、入学選抜の見直し論になるということが、1つあるのではないかと思います。

2つ目は、グローバル化です。

国際的な大学間の競争が激化しています。先端的な科学技術競争もありますし、その中で、大学の国際的なランキングが幾つかの団体によって毎年行われ、話題になっています。また、国際的な人材獲得競争、あるいは養成競争もあり、特に優秀な留学生の獲得をめぐって国際的な激しい競争があることはご承知のとおりです。グローバルリーダーの養成といったことも言われるようになっています。

そうした中でエリート大学の、最近は研究大学という言い方もありますが、危機感が非常に高まってきました。今のままの入学者選抜でいいのか、入学時期を変えようかとか、新しい入学者選抜枠をつくろうかといったことで、グローバル化が入学者選抜の見直しにつながっている。

3つ目は、これもここ5～6年、特に強調されている機能別分化です。

大学は機能的に分化してきている。これは学部・学科が多様化しているとか、専門教育自体が多様化しているという問題だけではない。大学自体が機能によって幾つかの類型に分化しつつあるのではないか。民主党政権の末期のころに出てきた話ですが、研究大学と教育大学を分けて考えるべきだとか、世界的な大学と全国的な大学、ローカルな大学を分けて考え、政策の対象にすべきだといった構想が、政党の側から出てくる、そういう状況になっているわけです。そうした中で、文部科学省は「ミッションの再定義」ということを言うようになりました。ミッションの再定義は、先ほどふれた養成する人材像の明確化と関係しているわけですが、それに応じたアドミッションポリシーをという主張が出てくるようになりました。

こうした3つの大きな流れの中に、入試改革の問題は乗っているのではない

かと思うのですが、その中でも一番重要な、主要な課題は、やはりユニバーサル化ではないかと思います。

今回の入試改革の出発点は、ユニバーサル化にあるといつていいでしよう。高等教育の進学率は80年代、90年代は35～36%だったのが、90年代後半から急激に上昇し始め、49%、57%と、10年ごとに10%以上増えてきました。ユニバーサル化すれば、入学者選抜の方法も変化せざるを得なくなりますが、文部科学省がこの間にとってきたのは入学者選抜方法の多様化・自由化政策です。その結果として、2つの表を掲げておきましたが、一般入試と呼ばれる入学試験による選抜のほかに、推薦入試やAO入試と呼ばれる枠が設けられるようになり、特に私立大学では、推薦とAOを合わせると50%近くになる、という変化が起こり、それが同時に学力低下の問題を提起するようになりました。

もう一つの表は、ベネッセが行った調査の結果です。この表を見ますと、学力のスコアはセンター試験で入った学生が一番高い。そして一般入試、推薦入試、AO入試の順になっています。AO入試は特に低くなっているわけで、センター試験による入学者のスコアと比べますと、大体10ポイント低い数字になっています。こうした変化が起こってきた。

#### ・改革の主要な課題としてのユニバーサル化

##### ・高等教育進学率の急上昇

80年	37%	90年	36%	00年	49%	10年	57%
選抜方法別の入学者数（%、文部省、2012）							

	国立	公立	私立	(%)
一般入試	84	73	49	
推薦入試	12	24	40	
A.O入試	3	2	10	

##### 選抜方法別の基礎学力（スコア、ベネッセ、2011年）

	一般	センター	推薦	AO	全体
基礎学力総合	55	57	47	43	51
英語運用力	55	56	47	43	51
日本語理解力	53	55	49	46	51
判断推理力	52	54	48	46	50

##### ・センター試験>一般入試>推薦入試>AO入試の順。

そこで、しばらく前から出始めたのが、「高大接続テスト」の導入論です。AO・推薦入試が増えれば増えるほど、高校での学習の到達度が問題になってきます。調査書には5段階評価で成績が示されているわけですが、学力の判定基準としてほとんど意味がない。妥当性がない。高校教育の達成度を知るには客観的な基準が必要だということで、新しいテストの導入が登場してくるようになったと思われます。そして今、テストの2段階化が言われています。今度の提言の2つのテストは、達成度テストであって、入学試験の一部ではないというのが重要なポイントかと思います。

ユニバーサル化がもたらしたのは、どう言つたらいいのでしょうか、学力軽視になり過ぎたことに対する反動としての、学力重視への回帰現象である。つまり、ユニバーサル化した大学で学力軽視の選抜が一般化してしまったことに対する反省と批判が、今回の話の出発点になっているのではないかと思うのです。

もう一つ、それとは別に、グローバル化対応としての「丁寧な選抜」という問題があります。なぜ今、改めて多面的、総合的な判定、丁寧な選抜なのか。AO入試や推薦入試が、私立大学の場合に、既に入学者の5割を占めているわけですから、「丁寧な選抜」はすでに非常に普及していることになります。にもかかわらず、その丁寧な選抜が、実際には実現されていない。

今回の提言を読むと、「丁寧な入試」論というのが、学力の軽視論ではなくて、重視論と関係して出てきているという感じが強くします。一般入試への批判が、今回の丁寧な選抜論につながっていることはたしかで、試験重視の1点刻みの学力重視の選抜は、望ましくないということも言われています。ただ、今回の「丁寧な選抜」論の背景には、一般の大学のAO入試ではなく、東京大や京都大、早稲田もそうですけれども、いわゆる研究大学、エリート大学が入学者選抜の問題について改革を行おうとしていることとの関係が読み取れる。ユニバーサル化した大学のAO入試とは、違った意味合いの提言になっていると思います。

このように、ユニバーサル化対応とグローバル化対応という2つの異なる方向を持った提言の背後にあるものとして、入学者選抜にも、大学のミッションの違いに応じたアドミッションポリシーがあつてしかるべきである、共通テストの活用の仕方もそれと関係するものだという考え方が読み取れます。

いずれにしても、重要なのは、ユニバーサル段階対応の入学者選抜制度をどうするのかという問題ではないかと思うのです。

もう一つ事前にお話ししておかなければならぬのは、入学者選抜の基礎になっている学力についての見方、学力観はどのようなものかという点です。大

学の入学者選抜にあたって学力が重視されるのは当然のことです。どこの国でも学力が選抜の主要な、多くの場合、唯一の基準になっています。日本の独自性は、その学力評価の最重要の方法が、各大学が実施する教科別の入学試験にあるという点にあります。そして、それが繰り返し批判の対象になってきたということです。

それでは、一体「学力」とは何なのか。学力とは何かを定義する力は私にはありませんが、実際にこれまで問題になってきたのは、1つは、入学試験によってはかられる学力です。一発勝負としばしば言われていますが「一時点での学力」、教科別での現時点での学力です。

2つ目は、高校の学業成績です。これはしばしば「累積された学力」という言い方をされてきました。高校在学中のG P Aであるとか調査書の成績ということになるわけですが、過去の学力ともいわれます。そしてもう一つ、どういう言い方がいいのかわかりませんが、潜在的な学力、知的な能力といったものがそれとは別にある。I Qであるとか、あるいは後で話が出てきます「進学適性検査」であるとか、アメリカのS A Tといったものがそれに当たるかと思います。これはポテンシャルな、将来發揮されるなる学力をあらわしている。この現在、過去、将来の3つの学力を統合的に評価するのが学力判定の方法としてふさわしいという考え方、日本の場合には根強くあるわけです。

それだけでなく、学力問題が深刻になってから、学力とは何かについての考え方はますます多様化しているように思います。多様化しているということは、曖昧さを増しているということあります。学力をどういう方法ではかるのかについても、多様な議論がある。測定の方法も多様化していますが、学力とその測定方法について一致した議論は、今のところないよう思います。

こうした中で一貫して、個別大学による学力評価が批判されている現実があるわけです。そして、学力評価のための共通試験、テストを導入しなければという考え方方が繰り返し出され、また学力の総合的評価をという声が高まる。さらに学力以外の選抜手段も導入しなければならないというので、最終的には総合的評価の必要性という話になるわけです。

こうした一連の議論の中で常に引き合いに出されるのは、アメリカの私立大学の入学者選抜モデルです。アメリカの州立大学が、高校時代の学業成績にせよ、S A Tのスコアにせよ、学力重視の選抜をしているのに対して、私立大学は多様な選抜手段を使って入学者を選抜しているのは、ご承知のとおりです。わが国でもグローバル化対応のエリート大学について、「人物本位」とか「人物評価」による選抜へと転換が図られはじめたという新聞報道もありますが、学力以外の要素を含めた総合的な判断をすべきだという考え方方が根強くあることは確かです。

このように、学力をめぐってもさまざまな議論があるわけですが、こうした議論はひとまずおいて、わが国の入学者選抜制度が、戦後どのような変遷をたどって現在に至っているのか、それをこれから跡付けて、議論の材料にしていただこうと思います。

「戦後入学者選抜制度の変遷—政策と改革」というタイトルにしておきましたが、戦前の問題は別にして、戦後、まず1947年に、実は一般知能検査だけで入学者の選抜が行われています。敗戦後の混乱した状態の中で、教科別の入学試験を行うことは困難でしたので、知能検査で入学者を選抜する。国立だけですが、そういう選抜方法をとった時期があります。

1948年になって、覚えておられる方はもうあまりいないと思いますが、「進学適性検査」の時代が始まります。アメリカのS A Tがモデルという見方もありますが、入学者選抜について、その進適と調査書、入学試験の3者による総合判定という理想が掲げられたわけです。しかし、実際にはこの進学適性検査は、受験者の数を絞るための第一次選抜の資料に使われる場合がほとんどでした。国立大学の志願者は全員これを受けることを義務づけられ、公私立大学は自由となっていましたが、データによりますと、最後の1954年に行われたとき受験者が34万人いたことがわかっています。当時は浪人がたくさんいましたので、割り引いて考えなければなりませんが、かなりの受験者がいたことは事実です。

進適の時代が終わってからは、今度は入学試験だけによる選抜の時代が始まり、長く続きます。しかし、文部省は入学試験だけに依存することを、是としていたわけではありません。1954年に中教審が「大学入学者選考及びこれに関する事項について」という答申を出しますが、そこでは、高校における累加記録をあらわす調査書を重視する、国が実施する一斉学力検査を検討する、進適にかわる資質考查方法も考える必要がある、という提言をしています。そのまま実現することはありませんでしたが、3つのタイプの学力評価で総合的に判断すべきだという考え方が、早い時期にすでに言われていたことになります。

1963年になって、先ほどもふれた「能研テスト」が導入されます。背景にありましたのは、1963年の中教審答申「大学教育の改善について」です。その中で、調査書、進適あるいは面接を利用して選抜を行うことは現状では困難だが、といって1回の学力筆答試験の結果による合否判定は望ましくない、学習到達度と進学適性検査を活用する制度の導入が必要だ、とのべられています。これは1954年の中教審答申にすでに出ていた考え方ですが、この考え方に基づいて新テストを開発、実施しようという動きが出てきました。

高等教育を受けるにふさわしい適格者の選抜に当たり、進学希望者の学力、

資質については高校における学習到達度と、高等教育への進学適性の判定が基本的な条件である。そのための信頼性の高い結果を得る方法を検討する必要がある。共通的、客観的なテストを適切に実施し、そのための研究、作成、実施のため機関を設置する必要があるというわけです。そして同じ年に、能力開発研究所が設置されます。1954年の答申を受けて、文部省は早くから検討を進めていたわけで、中教審答申が出た年にはもう能力開発研究所が発足することになりました。

ここで行われたテストが「能研テスト」と呼ばれるもので、「学力テスト」と「進適」テストの2つに分かれていきました。受験するのは高校生ですが、受験は自由、大学側がそれを利用するかしないかも自由ということでした。強い反対を押し切っての制度導入でしたが、大学が利用に極めて消極的で利用者がほとんどいない。受験者も少ないということで、短い期間で挫折し、6年後の1969年には廃止されることになります。

つけ加えておけば、1966年に推薦入学の制度が始まりました。面接も、1955年から合否判定のために使うことが認められるということで、少しづつその後の改革につながるような改革がされていることも指摘しておく必要があるでしょう。

1971年には、有名な「四六答申」と呼ばれる中教審答申が出されます。この答申の中心は大学改革でありまして、その一環として、大学入試の改革についても提言がされています。答申を読みますと、「高校の学習成果を公正に表示する調査書を、選抜の基礎資料にする」とうたっています。それを中核に、高校間の評価水準の格差是正のための方法として、広域的な共通テストを開発し、利用する。大学は、必要に応じて進学しようとする専門分野で特に重視される特定の能力についてテストを行い、または論文テストや面接を行って、これらの結果を総合的な判定の資料とするとされています。「調査書中心主義」が打ち出されたわけです。調査書を中心になると、学力の評価水準にばらつきが出るので、広域的な共通テストを実施するという話の運びになっています。

その共通テストは、個人の学力の到達度を弁別するためというよりは、高等教育を受けるに必要な基礎的な能力、適性を検出するためのもので、大学と高校が自主的に協力して開発・実施してほしいという提言になっています。この提言を受ける形で具体化が進んだのが、国立大学を対象とする共通第一次学力試験の導入であることはご承知の通りです。

そこに時系列的に並べておきましたが、この共通第一次学力試験の制度は、ほぼ9年という時間をかけて出発したわけです。入学者選抜のための学力試験の一部を国立大学が共同で実施する、5教科の客観テストとする、あくまでも

これは第一次学力試験で、各大学は第二次の学力試験、教科別の試験を行って、それを総合的に判断して選抜をする、両者の割合をどの程度に見るかは各大学の自由とされました。5教科7科目を入学者選抜の基本資料、第一次選抜の資料として使うことが決定し、共通一次試験制度が始まったのです。

始まってから何年かたち、いろいろ問題が生じてきて、幾つかの改革が行われました。1987年には、5教科7科目を第一次選抜の資料として使っていたのが、受験生の負担過重だというので、5教科5科目に減らしてもよいことになりました。また、一部の科目だけを利用してもいいというアラカルト利用も可能になりました。二次試験についても、受験機会を複数化すべきだという話が出てきて、国立大学をA・Bの2つのグループに分け、違う期日に試験をする。しかし、これで入学者の大学選択に大きな偏りを生じたというので、やむを得ず2年後には、今度は各国立大学が入学定員と入試時期を前期、後期の2つに分け、後期試験では学力試験よりも丁寧な選抜を重視するという改革が行われることになりました。

87年から89年にかけて行われた、こうした国立大学の入学者選抜の改革の背後にあったのは、85年に出された臨教審の第1次答申です。この答申の内容は、キャッチコピー的に言えば「個性化、自由化、多様化のすすめ」ということになろうかと思います。

学力試験の点数を重視し、その客觀性と公平性に依存する傾向が強い入学者選抜方法の改善を図るために、進学希望者を多面的に評価し、選抜の方法や基準の多様化、多元化を図らなければならない。入学者選抜は、基本的に各大学がめざしている教育研究の水準に沿って自主的に行われるべきであり、自主性が尊重されなければならない。高校以下の教育の正常化など、選抜の公共性にも配慮しなければならない。そうした前提のもとに、主要な提言になっているのは、国公私立を通じて各大学が自由に利用できる共通テストの制度をつくる必要がある、利用の如何、利用の方法、教科・科目数は自由にする、1科目の利用も可能にする、複数回実施も検討してほしいなどの点です。

他にも、アドミッションオフィスの設置、強化を図るべきだという提言や、国立大学の受験機会の複数化をということもあり、国立大学の共通一次試験が改革されたというのは、先ほど申し上げたとおりです。

この臨教審答申の共通テストに関する部分が、大学入試センター試験という形で具体化されるわけです。共通一次試験の経験と蓄積を引き継いだこのテストは、短期間で導入が図られ、1990年には第1回の大学入試センター試験が実施されます。また、アドミッションオフィスの提言との絡みで、1989年には慶應義塾大学がAO入試を導入します。やがて国立大学も導入する、私立大学にも広がっていくという変化が起こり、多様化が進むことになります。

大学入試センター試験は、利用の対象を国公立大学以外に、私立大学や短大にも拡大するものでしたが、同時に、入学試験の一部であることをやめ、高校での学習到達度評価の性格を持たされるようになりました。「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」とあるように、入試にも活用されますが、基本的には高校の学習到達度を測るという性格も持つようになります。

このテストを利用する大学の数は、徐々に増えていきます。アラカルト的な利用ですが、利用が一般化していく。また、センター入試による入学者の枠を設ける私立大学も増えてきます。そして、いまでは高校卒業予定者のほぼ半数が受けるテストへと成長してきたわけです。

こうしたセンター試験の自由な利用をふくめて、入学者選抜については90年代に入る頃から急激に多様化が進んでいく、特に推薦入試、AO入試が急速に普及していくという変化が起こります。

そのセンター試験が出発してから10年ほどたった2000年、このときには大学審議会が高等教育政策の審議会になっていましたが、その大学審から「大学入試の改善について」という答申が出されます。その中で初めて、「アドミッションポリシー」という言葉が登場してくるわけです。各大学は入学者受け入れ方針（アドミッションポリシー）を明確にし、対外的に明示した上で、各大学にふさわしい選抜を行うことにより、各大学が求める学生を見出すことが重要である、というものです。同時に、能力、適性等の多面的な判定、公平性の見直し—絶対的な公平性ではなく、合理的に許容される範囲の中での公平性というものを考えるべきだということも書かれています。それから、アドミッションオフィスの整備をもっと進める必要がある、AO入試の適正かつ円滑な推進を図るべきだということも言われています。

この「アドミッションポリシーのすすめ」は、大学間だけでなく、それぞれの大学の内部でも自由化、多様化が進んでしまった入学者選抜、どこにその大学としてのポリシーがあるのかわからない状態に、一石が投じたものだと思います。AO入試の適切かつ円滑な推進と言っているのも、適正でも円滑でもない実施がされているという認識が、審議会の側にあったと読みます。このころから、推進されてきた自由化・多様化政策への反省と批判が強くなってきたわけです。

2008年に、今度は中教審が「学士課程教育の構築に向けて」という答申を出します。これは大きな答申ですが、そこでもアドミッションポリシーの問題に触っています。求める学生像等だけでなく、高校段階で習得しておくべき内容、水準を具体的に示すように努める必要がある。推薦入試やAO入試など、いか

なる入試方法をとる場合でも基礎学力の把握が適切に行われなければならないとの認識に立って、さまざまな指標を活用し、学力把握の措置を講ずるべきである。高校段階の学力を客観的に把握する方法の1つとして、高校での指導改善や大学での初年次教育、大学入試などに、高校と大学が任意に活用できる学力検査（高大接続テスト（仮称））の開発を、高校、大学の関係者が十分に協議し、研究できるように促す必要がある、ということも書いてあります。最新の提言にある到達度テストの、基礎と発展の2つの部分を統合したようなテスト、「接続テスト」という言葉でその開発を求める提言が、されているわけです。

そして、はじめに紹介した最新の教育再生実行会議の提言に至る、というのが入試改革の大きな流れです。

これまでの制度と政策の流れについて、要約しておきましょう。

学力の総合的評価ということで調査書、入学試験、進学適性検査、この3つで学力評価をすべきだという考え方があなたがまず示されました。実現を見ないで中途で放棄されています。進学適性検査自体が中止に追い込まれたということは、先ほどお話ししたとおりで、入学試験依存の学力評価だけが、今まで、戦後一貫して続いているものです。

学力・適性の双方を測ろうという能研テストが導入されましたが、これも数年で挫折しました。一時は調査書中心への転換は打ち出されました。これも実現はしませんでした。推薦入学はその流れの中にあると言えるかもしれません、選抜制度全体を動かすことはできなかった。

それから、国公立大学入学試験の一部の共通化が実現されました。これは形を変えて、現在も続いている。学力テストとしてのセンター試験、これも今まで続いているわけです。推薦・AO入試を中心とした入学者選抜の自由化、多様化政策も続いているが、これについては弊害が指摘されるようになっている。

そして今、言われているのは、1つはアドミッションポリシーの明確化であり、2つ目は、高校の学習到達度を測るテスト、高校生、進学希望者双方の学力をはかるような到達度テストの必要性です。そして、AO入試も言葉だけでなく、丁寧な、総合的な選抜の仕組みを実現すべきだということが、あらためて言われている。

制度改革の歴史的な流れはそのようなものですが、その中で、私たちが貫して考えてきたのは、多分次のようなことではないかと思います。

第1に、大学入学試験の場合、問題が非常に多いという考え方が今に至るまで共通して、支持されてきた支配的な考え方ではないか。入学試験は教科別の

試験で、知識偏重、詰め込み教育で、暗記学力重視の一時点の学力を測るだけ。潜在的な、ポテンシャルとしての学力をはかっていないという批判が、根強くあります。

2つ目は、高校の学業成績は、学力の指標として信頼性に欠ける。教科別、科目別に細分化された5段階の絶対評価では、高校間の差が大きい。推薦やAO入試で成績の水増しもあるという話はご承知のとおりで、学力の評価基準としては当てにならない。そこで第3に、どうしても共通テストが必要だという話になってくる。その共通テストは、国公立大学という特定の大学グループへの進学希望者に対するテストだったのが、大学全体が利用できるテストになったわけですが、その入試センター試験の評価は別にして、入試を補完・代替するものとして共通テストが必要だという考え方には、ほぼ定着しているといつてよいでしょう。さらに、進学希望者だけでなく、高校在学者全体を対象にした、高校在学中の学業成績を代替する、あるいは補完するような、学力テストが必要だという考え方にも、最近、次第に力を増しているのが現状です。

4番目に、学力以外の評価・選抜手段の導入の必要性。これも、これまで何度も繰り返し言われてきました。推薦入試やAO入試などでは、学力とは異なる選抜手段が導入されているわけですが、個人の属性や在学中の活動記録などを加味した選抜がもっと広げられるべきだという考え方にも根強くある。

5番目に、「丁寧な選抜」の必要性も強調されるようになっています。アドミッションオフィスを設けて、入学者選抜の問題により真剣に取り組むべきである、多様な学力の総合的な評価も望ましいし、試験学力以外の知的・一般的な能力評価も行う必要がある、AOや推薦入試も、一層の活用を図らなければいけないという考え方、これも根強くあるわけです。

そして最近新しく出てきたのが、大学のミッション、種別や機能分化に対応した入学者選抜のあり方を考える必要があるという提言だというのは、これまで見てきたとおりです。

これまでの大きな流れはこのようなのですが、最後に入学者選抜はどこまで、どのように改革可能なのか、これからのご議論の材料になるよう、幾つか論点を示しておきたいと思います。

1つは、入学試験依存からの脱却は本当に可能だろうかという問題です。

入試による選抜は長く日本独自のものと考えられてきました。しかし、東アジアの諸国も似たような、教科別の入学試験による選抜を行なっています。違っているのは、日本以外の国ではそれが共通学力試験として行われているという点です。個別大学による試験の問題作成とか実施というのが、日本に特徴的な選抜方式だということになります。

戦後は完全に大学ごと、さらには学部ごとの入学試験が行われるようになりました。共通の入学試験を導入する試みは、戦前期。何度か行われましたが、長続きしませんでした。国立大学の共通一次試験は、文字通り「第一次」試験で、各大学の入学試験は二次試験としてそのまま残されました。センター試験に転換した後は、全大学で利用可能になりましたが、入学試験の代替利用的な部分は限られています。入学試験依存の選抜は極めて日本の選抜方法として続いているわけで、これだけ長く続いているということは、裏返せばそれが日本の社会や文化に非常に深く根差したものであり、それが持続性につながっていると見るべきかもしれません。

ただ、その入学試験に深刻な問題が起こっています。

その1つは、入学試験の作題能力の低下です。教養部・一般教育課程が消滅してからさらにそうなったわけですが、小規模の単科大学が急増したこともある、個別大学で入学試験を作成することが困難になってきました。作成能力を持った教員がいなくなっている。入試問題をつくることが可能な大学と、できない大学が次第に分化し始めたといってよいかもしれません。最近では、問題作成の外部委託の広がりが取りざたされています。表面化していないところで、かなり進んでいるという説もあります。それがセンター試験の活用の動きにつながっていくといいと思いますが、いずれにしても、教科別の学力試験による入学者選抜が、高等教育のユニバーサル化の中で、限界に近づいていることは事実だと思います。

2つ目です。入学者選抜について、「自由化、個性化、多様化」というキャッチコピーのもとで、これまでさまざまな試みがされてきました。自由化も進み、多様化も進んだわけですが、個性化がどの程度進んだのか、十分ではないという評価があるようです。

その一方で、自由化、多様化の弊害が増大してきました。個別の大学だけでなく、学部や学科専攻単位で、異なる方法で入学者を選抜する。選抜方法別の入学定員枠を設ける。実施時期も複数化することで、関西のある私立総合大学の場合の募集単位を数えてみたら、約700ある。700のユニットで、多様な選抜方法を使って入学者の募集をするという、行き過ぎた自由化、多様化の現実もあるわけです。その根底にあるのは、入学者選抜の経営の手段化です。多様化が、入学者の確保と受験料収入増加の手段化しているのではないか。人口減少と進学者数の頭打ちで学生の獲得競争が厳しくなるなか、推薦入試やAO入試のいわば目的外使用が行われるようになっている。こうした意味で多様化、自由化が進み過ぎているのではないか。

こうして、さまざまな弊害が表面化してきました。何よりも、入学者の学力のミニマムを維持することが難しくなってきます。学力の低下現象が広が

り、入学後の専門教育を成り立たせるために、補習教育も初年次教育が必須になっているのは、ご承知のとおりです。それは大学にとって、教育のコスト上昇を意味しています。

先ほどもちょっと触れましたが、そうした入試のあり方について大学側に反省が出始めていることも事実です。「今後の入学者選抜の在り方」という朝日・河合塾が行った調査結果を示しておきましたが、それを見ますと、推薦やAO入試から一般入試に回帰しようとする傾向が強くなってきています。反省期に入っていることがわかります。その意味でも、自由化、多様化に限界が見えてきたということがあると思います。

第3に、こうした状況の下で、それではセンター試験は成功なのか、失敗なのかという問題があります。センター試験は、高校卒業予定者の42%が受験するテストにまで成長を遂げ、利用している大学は680校、私立大学志願者の場合にも、センター方式の受験者が30%という数字もあり、年々増えています。その意味で、このテストは成功をおさめていると言つていいと思います。

1979年の共通一次が始まった年から数えますと、30年以上の歴史があるわけですが、問題は、その経験と蓄積が必ずしも十分に活用されていない、蓄積されたデータの分析や活用がおくれているのではないか。そこにはテスト機関としての独立性や専門性の不足という問題もあるのではないか。さらに、技術的に言えば、出題科目数が30近くまで増えているわけですが、そのためにさまざまなコストが嵩んでいるだけでなく、日程の管理も難しくなってきています。何よりも実施の際のリスク管理が困難になり、さまざまなトラブルが起きているのはご承知のとおりです。

もう一つの問題は利用方法で恣意的な、といいますか、自由な利用を認めているわけで、さまざまな使われ方をしている。特に私立大学の場合には、利用の仕方が適切なのかどうか、利用する大学が増加することのメリット・デメリットも見極める必要があるのではないかと思います。

こうした中で、このセンター試験については新しい課題も登場してきています。高校の学習到達度をはかると同時に、入試を補完する性格を持ってきたわけですが、それを2つに分けたらどうかという考え方が強くなっています。アメリカのSATや、かつての進学適性検査のようなタイプのテストを開発する必要があるという議論も出ています。センター試験は成功していることは確かですが、今のままでよいのか、さまざまな問題も孕んでいるというのが現状ではないか。

最後に、丁寧で総合的な評価、選抜は可能かという問題があります。

これは、これから議論とも関係してくると思いますが、それは「見果てぬ夢」なのかもしれません。学力の総合評価だけでなく、学力以外の評価を加え

た総合評価をする必要がある。推薦書等を加え、面接も加えて丁寧な選抜をするという話になっていますが、AO入試自体が丁寧な選抜ではなかったのか、という問題を考える必要があると思うのです。

似たような表現がどこかにあったなと思って探してみたら、2008年の中教審にAO入試についての定義が出てきます。それを見ると、「学力検査に偏ることなく、詳細な書類審査と時間をかけた丁寧な面接とを組み合わせることによって、受験生の能力や適性、対する意欲、目的意識等を総合的に判定しようとするきめ細かな選抜方法の1つ」がAO入試だとなっています。そうだとすれば、今回の提言で「丁寧な選抜」と言われているのは、まさにAO入試そのものではないか。であれば問題は、AO入試が普及したにもかかわらず、実は成功していない、やめようと考えている大学も増えているのは一体なぜなのかという問題が出てくるわけです。

その背後にはいろいろな問題が隠されていると思います。

アドミッションオフィスと名乗る組織はたくさんつくられたようですが、本家のアメリカ的な意味でのアドミッションオフィサーが、そこにいるのか、どうもそうは思えない。AO入試といっても、依然として教員が評価、選抜に直接かかわっている。コストと能力の問題もあります。今の日本の大学と教員に、丁寧な選抜の実施能力一というより、余力が一体あるのかどうか。総合的な判断能力があるのか。選抜にどこまでコストをかけられるのか、といった問題もあると思います。また、国立の場合には、公平性を担保できるのかといった問題もある。「丁寧な選抜」にはそうしたさまざまな問題があると思われます。

あとはこれから議論にお任せして省略いたしますが、テストの開発、実施は本当に可能なのかとか、新テストが入学者選抜の改善にどこまで大学によって利用されるのかという問題もあります。さらに大きな問題として、高等教育のユニバーサル段階に対応した入学者選抜のシステムを、どのように再構築するのか。もう一つ、今、私たちはすべての教育段階のユニバーサル化という、これまで経験したことのない状況にあるわけですが、そうした中で高校・大学教育の新しいシステムをどのように構築していくのか。接続の問題も、入学者選抜の問題も、そうしたさらに大きな枠組のもとで検討する必要があると思っています。

雑駁なお話になりましたが、基調講演というよりも問題提起として、お話しさせていただきました。どうもありがとうございました。

○司会 天野郁夫先生、どうもありがとうございました。

今の天野先生からのご講演でちょうどいいとしましたさまざまな課題については、この後のパネルディスカッションに天野先生も加わっていただき、その中で議論が深められるかと存じます。

入試センター シンポ「入試改革の座標軸」

2013.11.16

天野郁夫（東京大学名誉教授）

## 1. 教育再生実行会議の第四次提言

「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」

### (1) 達成度テスト（基礎レベル）

- ・高校在学者対象。基礎的・共通的な学習の達成度を客観的に把握。実施主体未定。  
幅広い学力を把握・検証。複数回実施。高校卒業認定や大学入学資格として利用せず。高校での指導改善や学習の改善に自由に活用。受験は自由。

### (2) 達成度テスト（発展レベル）

- 大学進学希望者対象。大学教育を受けるために必要な能力の判定。実施主体未定。  
入試センター等のノウハウや利点活用。基礎レベルテストと連携して一体的に実施。  
多面的な入学者選抜の基礎資料。複数回実施。CBT方式も検討。言語運用能力・数理論理力・分析力・問題解決能力等も測定。結果はレベルに応じて段階的に示す。  
知識偏重の一点刻み選抜から脱却するよう利用を工夫。

### (3) 多面的・総合的な評価・判定

- 養成する人材像の明確化・アドミッションポリシーの具体化・発展レベルテストの  
弾力的活用・「丁寧な選抜」による入学者の比率の大幅な増加。  
(「丁寧な」とは・・・面接・論文・推薦書・取り組んだ多様な活動・入学後の学習  
計画案等の活用。企業人等による面接も)。

(注) 養成する人材像は、大学の機能別分化に対応させる。

## 2. なぜいま再び入試改革なのか——その背景

### ・3つの隠れたキーワード——ユニバーサル化・グローバル化・機能別分化

ユニバーサル化——高等教育進学率の上昇。

進学率 大学・短大・高専 56%、専門学校 22%、総計 78%

現役志願率（大学・短大） 60%

入学者の学力の多様化——下方への広がり——学力低下論——入学者選抜の見直し

グローバル化——国際的な大学間競争の激化

先端的科学技術競争、グローバルリーダー養成、国際的な人材獲得・養成競争

## <天野郁夫 氏 資料>

大学ランキング、留学生獲得競争、主としてエリート大学・研究大学の危機感、大学教育改革、入学者選抜の見直し。

### 機能別分化——大学の機能的多様化

学部・学科の多様化、専門教育の多様化

研究大学と教育大学、世界大学・全国大学・地域大学、

ミッションの再定義—人材像の明確化—それに応じたアドミッションポリシーを

#### ・改革の主要な課題としてのユニバーサル化

・高等教育進学率の急上昇

80年 37% 90年 36% 00年 49% 10年 57%

#### 選抜方法別の入学者数（%、文部省、2012）

	国立	公立	私立	(%)
一般入試	84	73	49	
推薦入試	12	24	40	
A.O入試	3	2	10	

#### 選抜方法別の基礎学力（スコア、ベネッセ、2011年）

	一般	センター	推薦	AO	全体
基礎学力総合	55	57	47	43	51
英語運用力	55	56	47	43	51
日本語理解力	53	55	49	46	51
判断推理力	52	54	48	46	50

・センター試験>一般入試>推薦入試>AO入試の順。

・「高大接続テスト」から「達成度テスト」へ

・グローバル化対応と「丁寧な」選抜

・大学のミッションに応じた入学者選抜論

・最重要の課題——ユニバーサル段階対応の入学者選抜制度の模索と構築

### 3. 入学者選抜と学力観

・ 戦後の歴史的経緯を見る前に。

・ 多様な学力観

- ・一貫した個別大学による学力評価——入学試験重視の選抜批判
- ・学力評価のための共通試験・テストの導入論
- ・学力以外の選抜手段の導入論
- ・総合的評価の必要性——モデル視されるアメリカの大学

#### 4. 戦後入学者選抜制度の変遷——政策と改革

##### 1947（昭和22）年 一般知能検査の実施

敗戦後の特殊な状況 教科別の入学試験実施不能 ただし国立のみ

##### 1949（昭和24）年 進学適性検査の時代

アメリカのSATがモデル

進学適性検査・調査書・入学試験の3者による総合判定という理想  
実際には足切りに利用。

国立志願者全員が対象、公私立大は自由。54年には34万人受験（54年廃止）

##### 1954（昭和29）年 入学試験の時代（進学率 10%）

1954年 中教審「大学入学者選考及びこれに関する事項について」答申

調査書（高校における累加記録）重視、国実施の一斉学力検査（公私立大学は参加自由）、進適に代わる「資質検査方法」の調査研究、などを提言

1955年 合否判定のための志願者の面接許可。

##### 1963（昭和38）年 能研テストの導入と挫折（15%）

1963年 中教審「大学教育の改善について」答申

「調査書、進適或は面接を利用して選抜を行うこと」は現状では困難、不可能。  
といって「一回の学力筆答試験」の結果による合否判定は望ましくない。「**学習到達度と進学適性を活用する制度**」の導入の必要性。

「高等教育を受けるにふさわしい適格者の選抜にあたっては、進学希望者の学力、資質については、高校における**学習到達度**と高等教育への**進学適性**の判定が基本的な条件」。そのための「信頼性の高い結果を得る方法を検討」。「**共通的、客観的なテスト**を適切に実施」。そのための「研究、作成、実施の為の機関の設置」

## <天野郁夫 氏 資料>

1963年(財)能力開発研究所の設置。

所謂能研テストの実施(学力テスト、進適テストの開発と実施)。高校生の受験、大学の利用共に自由。大学は利用に消極的。利用者は少なく1969年には廃止

1966年 推薦入学(調査書のみによる合否判定)の許可。

1971(昭和46)年 調査書中心主義のすすめ (27%)

中教審「四六」答申 アメリカモデルの改革構想再び

「高校の学習成果を公正に表示する調査書を選抜の基礎資料にする」。「高校間の評価水準の格差是正のための方法として、広域的な共通テストを開発し利用する」。大学は必要に応じて「進学しようとする専門分野でとくに重視される特定の能力についてテストを行い、または論文テストや面接を行って、それらの結果を総合的な判定の資料」とする。共通テストは「個人の学力の到達度を弁別するためというよりは、高等教育を受けるのに必要な基礎的な能力・適性を検出するためのもの」。「大学と高校の自主的な協力による改革」を。

1979(昭和54)年 共通第一次学力試験の時代 (37%)

1970年 文部省・入試改善会議 共通第一次試験構想を提示

1972年 国大協入試調査特別委員会「全国共通一次試験に関するまとめ」公表

1973年 文部省、国大協に研究委託

1974年 プレテスト実施開始

1976年 国大協、共通第一次学力試験の実施決定

1977年 大学入試センター設置

1979年 第一回共通第一次学力試験実施

入学者選抜のための学力試験の一部を国立大学が共同で実施する。5教科の客観テスト。あくまでも第一次学力試験。第二次は各大学実施の教科別試験。両者を総合的に判断して選抜。

1987年 5教科7科目から5教科5科目へ。アラカルト利用も可能に。

二次試験の受験機会複数化。国立大学のA・Bグループ分け(1987)から前期・後期への定員分割(1989)へ。後期で多面的で丁寧な選抜を期待。その背景にあったのは、臨教審答申。

1985(昭和60)年 「個性化・自由化・多様化」のすすめ (37%)

臨時教育審議会第一次答申

「学力検査の点数を重視し、その客觀性と公共性に依存する傾向が強い」入学者

## <天野郁夫 氏 資料>

選抜方法の「改善を図るために、人間を多面的に評価し、選抜の方法や基準の多様化、多元化を図らなければならない」

入学者選抜は「基本的に各大学が期している教育研究の水準に沿って自主的に行われるべきもの」であり、「自主性が尊重されなければならない」。

「高校以下の教育の正常化など選抜の公共性にも配慮しなければならない」。

主要な提言は「国公私立を通じて各大学が自由に利用できる共通テスト」の創設。利用の如何、利用の方法、教科・科目数は自由、一科目利用も可能に。複数回実施の検討を。

他に「アドミッションオフィスの設置・強化」「国立大学の受験機会複数化」も。

### 1990(平成2)年 大学入試センター試験の時代 (36%)

- 臨教審答申を受けた文部省の改革

1987年 新テストの準備開始

1988年 大学入試センター協議会設置・新テストの名称決定

1989年 AO入試導入 慶應大。2000年に東北・筑波・九州

1990年 第一回大学入試センター試験実施

- 利用の対象を国立以外にも拡大。入学試験の一部ではなく、高校での学習到達度評価の性格も。「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もとを主たる目的」とするテスト。利用する私立大学の増加。アラカルト利用の一般化。センター入試枠の設定（部分的利用）。高校卒業予定者のほぼ半数が受験するテストへ。

- 入学者選抜の自由化・多様化の急進展

- 推薦入学・AO入学の普及

### 2000(平成12)年 アドミッションポリシーのすすめ (49%)

2000年 大学審議会答申「大学入試の改善について」

- 各大学は「入学者受け入れ方針(アドミッションポリシー)を明確にし、対外的に明示したうえで、各大学にふさわしい選抜を行うことにより、各大学が「求める学生」を見出すことが重要」。同時に
- 「能力・適性等の多面的な判定」「公平性の見直し…絶対的な公平性ではなく、合理的に許容される範囲のなかでの公平性」
- アドミッションオフィスの整備と「AO入試の適正かつ円滑な推進」

### 2008(平成20)年 「高大接続テスト」のすすめ (57%)

2008年 中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」

- アドミッションポリシーとして「求める学生像等だけでなく、高校段階で修得し

ておくべき内容・水準を具体的に示すよう努める」

- ・推薦入試やAO入試など、「如何なる入試方法であっても基礎学力の把握が適切に行われるべきであるとの認識に立って、学力に係るさまざまな指標を活用し、学力把握措置を講じる」
- ・「高校段階の学力を客観的に把握する方法の一つとして、高校の指導改善や大学の初年次教育、大学入試などに、高校・大学が任意に活用できる学力検査(「高大接続テスト（仮称）」)に関し、高等学校、大学の関係者が十分に協議・研究できるよう促す。

## 5. 入学者選抜の流れと現状認識

### ・政策と制度改革の流れのレビュー

1. 学力の総合的評価（調査書・入学試験・進学適性検査）（挫折）
2. 進学適性検査（中止）
3. 入学試験依存の学力評価（持続）
4. 能研テスト（学力・適性）（挫折）
5. 調査書中心への転換（実現せず）
6. 国公立大学入学試験の一部の共通化（共通一次）（継続）
7. 大学進学希望者対象の学力テスト（センター試験 国公私立）（継続）
8. 選抜の自由化・多様化（推薦・AO入学）（弊害）
9. アドミッションポリシーの明確化
10. 高校の学習到達度テスト（高校生・進学希望者）導入論
11. 「丁寧な選抜」・総合的評価論

### ・問題の多い大学入学試験

#### ・信頼性に欠ける高校の学業成績

#### ・共通テストの必要性

#### ・学力以外の評価・選抜手段の導入の必要

#### ・丁寧な選抜の重要性

#### ・大学の種別・機能分化への対応

## 6. 入学者選抜は改善されるか

- ・入学試験依存からの脱却は可能か
- ・選抜の自由化・個性化・多様化は成功したか

今後の入学者選抜の在り方（朝日・河合塾調査、2013、%）

	拡大	縮小	現状	不明他
一般入試	<b>36</b>	6	50	8
推薦入試	16	<b>21</b>	56	7
A.O入試	14	<b>30</b>	36	17
入試方式回数	12	<b>26</b>	53	9

- ・センター試験は失敗したのか
- ・「丁寧」で総合的な評価・選抜は可能か
- ・新テストの開発・実施はどのようにして可能か
- ・新テストは、入学者選抜の改善にどこまで活用されるか
- ・高等教育のユニバーサル化に対応した入学者選抜のシステムを、どう構築するのか。
- ・すべての教育段階のユニバーサル化に対応した、新しい高校・大学教育のシステムをどう再構築するのか。

## パネルディスカッション

ファシリテーター NHK解説委員

早川 信夫 氏

○司会 パネルディスカッションを始めたいと思います。

パネルディスカッションからご参加の3名の方々をご紹介申し上げます。

スクリーンにも映っておりますけれども、ファシリテーターとして、早川信夫NHK解説委員でございます。

それから、天野郁夫先生にもお加わりいただきます。

それから合田隆史国立教育政策研究所フェロー／前文部科学省生涯学習政策局長です。

そして最後ですけれども、荒井克弘大学入試センター試験・研究統括官、同時に本調査室の室長でもあります。

それでは、これから進行はファシリテーターの早川先生にお願いしたいと思います。どうぞよろしくお願ひいたします。

○早川氏 皆さん、こんにちは。NHK解説委員の早川です。

これから「入試改革の座標軸」というテーマで、およそ2時間あまりにわたって3人のパネリストの方々と議論を進めていきたいと思います。

ざっと壇の上から見てみると、比較的シニアの方のお集まりなのに学生と同じように後ろのほうに人が集まっているようにお見受けします。パネリストとしては、もうちょっと前に詰めていただけると気持ちが乗ってお話しできるのではないかと思うので、前に出てもいいという方は、後ろのお椅子に座っている方も、どうぞ前のお席に移って一緒に参加していただけませんでしょうか。無理な注文だとは思いますが（笑）、サクサクと前のほうにお席を詰めていただければうれしく思います。

やっぱり学生と変わらないですね。（笑）

では、ここからはまじめに話を進めていきたいと思いますけれども、今日は午前中の第1部で銭谷さんから、どちらかというと初・中等教育から見た入試改革の課題についてお話がありました。また、ベーカーさんからは最新のテスト事情について。なるほど、いろいろな物差しがあって、アメリカという国はやはりサクサクといろいろな物差しを大胆に取り入れながら進めようとしているんだなということがわかりました。そして、先ほどの基調講演で天野さんから戦後の入試改革の流れについて。今日は非常に頭の整理ができるような仕掛

けになっていたかなと思います。

多角的な視点からさまざまな示唆を得たところで、改めて入試改革のこれまでを振り返って、今後の課題について検討していきたいと思います。

先ほど来、話が出ていますけれども、安倍総理直属の教育再生実行会議が先月末に、今の大学入試センター試験に代えて、これまでのような1点刻みの得点ではなくて、成績を大まかに示す新たなテスト、達成度テストを導入すべきとした大学入試改革案をまとめました。これほどの変革をするような提案が出てきたならば、かつてなら、もっと大きな議論になっていたのではないかという気がするんですね。これがかつてほどには国民的な議論になっていないということが、私は気になっています。もっと議論されてもしかるべき問題ではないかと思います。

先ほど天野さんのお話にもあったように、かねてから似たようなというか、同様の改革が模索されては潰れてきました。この問題は、どちらかというと総論賛成・各論反対となりやすい問題ではないかと思いますので、今回のような考えを示すというところまでは、ある程度できるのではないかと思いますけれども、難しいのはこれからではないかと思います。その難しさの最たるところは、大学入試というのは政府の号令一下で動くものではなくて、大学が自主的に動いてこそ変わるものだということではないかと思います。論じることは簡単、いざ実行するとなると反対ということになるわけあります。

ただ、これは議論が盛り上がりながら実行に移されると、以前に経験した混乱が再び始まりはしないかということで心配になります。翻弄されるのは将来ある若者や子供たちです。

今回の提言を受けて、文部科学省は、来春を目指して中央教育審議会で何らかの結論を得たいとしていますので、今後は議論が急テンポで進むのではないかと言われています。

このように状況が動いている中で行われる今回のシンポジウムでは、高等教育の現場でさまざまな立場から、長年にわたって入試とかかわってきた3人のパネリストの方々に顔を揃えていただきました。今、入試改革を論じるならこの3人という方々ではないかと思います。

これまでの議論は、ともすれば入試そのものをどうするかということにばかりスポットライトが当たっていて、そもそも教育制度全体の中で入試をどう位置づけるのかといった議論にまでは深まってこなかったように思っています。そこで今回は、何のために入試が必要なのかという原点から、それが教育の中身を変えることにどう生かせるのかといった展望のところまで、そんなことを議論しても空論に終わってしまいかねないということはあるかもしれませんけれども、あえてそのあたりまで挑戦して、議論していきたいと思っております。

これからパネルディスカッションは、まず合田さん、荒井さんにそれぞれの入試改革論について15分ずつ紹介していただいて、その後、3つのテーマ、入試改革のこれまで、なぜ改革が必要なのか、そして入試改革のこれからという点について3人に議論していただきたいと思います。その上で、今日は会場に高等教育の関係者、初・中等教育の関係者、いわばこの問題の当事者である皆さんお集まりですので、手前味噌になりますけれども、NHKの「日本の、これから」という番組、会場に集まつたいろいろな立場のいろいろな人が出会うという番組ですけれども、そのような雰囲気で、会場全体で意見交換していただけたらと考えております。

以上が大まかな筋ですけれども、ファシリテーターとしては、議論はライブだと思っています。台本どおりではちょっとおもしろくないと思いますので、場合によっては会場に意見を求めたりということがあるかもしれません。いつ当たられるかわからないという緊張感を持ちつつお話を聞いていただければ。話を聞くだけではなくて、議論に参加していただくという形で話を進めていきたいと思います。

さて、まず冒頭で私の入試改革論ということで、合田さん、荒井さんにそれぞれの立場からお話ししていただきます。

大学入試サミット  
シンポジウム「入試改革の座標軸」

2013. 11. 16

NHK解説委員 早川 信夫

「論じることは簡単。いざ実行するとなると難題」というのが入試ではないでしょうか。

文部省を担当する記者時代に巡り合ったのが、A日程・B日程の「連続方式」から前期日程・後期日程の「分離・分割方式」(定員分割、日程分離方式)への変更でした。当時は、毎年のように入試方式が変わり、大混乱が起きました。よかれと思ってやったことが裏目に出るという連続で、「猫の目の入試改革」と揶揄されました。その後、国大協の会長となった有馬朗人東大学長が「自分にも入試を変えたいという思いはあるが、変えないというのも一つの見識」と述べ、在任中にぐっと改革をこらえたことで混乱に終止符が打たれました。一つをいじると、全部をいじらなくてはならなくなるのが入試の特徴と言えるでしょう。

今また「大学入試改革」が論じられるようになりました。ここに至る改革の詳しい流れは、天野さんの基調講演で述べられると思いますが、教育再生実行会議の提言によって、以前に経験した「混乱」が再び始まりはしないかと心配になります。翻弄されるのは、将来ある若者や子どもたちだからです。

下村博文文部科学大臣は教育再生実行会議に臨むのにあたって「第1次安倍内閣の教育再生会議で議論を積み重ねてきた課題を実行に移すためスピーディーに議論を進める」と述べ、その言葉通り10か月余りで4つの提言を立て続けにまとめました。大学入試改革についての第4次提言を受けて、文部科学省は来春をめざして中央教育審議会で何らかの結論を得たいとしています。今後、議論は急テンポで進められるものとみられます。

このように状況が動いている中で行われる今回のシンポジウムでは、高等教育の現場でさまざまな立場から長年にわたって入試と関わってきた3人のパネリストと現状の議論に流されずに、俯瞰的に入試のあり方を考えたいと思います。とりわけ、これまでの議論は、入試にばかりスポットライトが当たって、そもそも教育制度全体の中で入試をどう位置づけるのかといった議論にまでは深まってこなかったように思います。そこで、今回は何のために入試が必要なのかといった原点からそれが教育の中身を変えることにどう生かせるのかといった展望まで、あえて空論になりがちなテーマに挑戦したいと思います。

前半の議論で、これまでの入試改革が果たせなかつたこととは何か、それはなぜかを掘り下げ、後半の議論で、「入試改革の座標軸」に据えるべきことは何か、今後、入試改革を本気で実行するならば、何を考えておかなくてはいけないのか、その糸口を探りたいと思います。パネリスト同士の議論が一段落したら、会場にお集まりの方々と意見交換をし、その中から、今後のヒントを持ち帰っていただけるようなシンポジウムにしたいと考えています。

## パネルディスカッション

パネリスト

国立教育政策研究所フェロー／  
前文部科学省生涯学習政策局長

合田 隆史 氏

○合田氏 国立教育政策研究所の合田でございます。「国立教育政策研究所の合田です」という名乗り方が、まだちょっと恥ずかしいというか、慣れないんですけども、来年度からは自分自身、入試を具体的にどうするか自分で考えなければいけない立場になるということでもありますので、私自身は決して今、ご紹介いただいたような入試改革を語るにふさわしい人間ではないのかもしれませんけれども、ご指名でございますので、務めさせていただきたいと思います。

まず、さっきの天野先生のお話に付け加えることは、もう全くありませんので、私なりに整理してみると、こういう整理が1つできるのではないかということをご紹介したいと思います。

「今なぜ入試改革なのか」ということから始めさせていただきたいと思います。

天野先生から、グローバル化というキーワードがありました。これは成長戦略といったことも含めて、国際競争力をこれからどうやって高めていくかという問題意識の中で1つ、今の入試のあり方がこれでいいのかという問題意識があるんだろうと思いますけれども、これはすべての大学についての問題というよりも、一定の、ごく限られた大学に主としてかかわる問題ではなかろうか。ここで1点刻みとか学力偏重といった問題が指摘されているのではなかろうかということあります。

もう一つはユニバーサル化ですけれども、これは端的に言えば学力低下ということですが、ここで言われている学力低下というのは、そもそも大学教育を受けるに十分な準備ができていない人たちが大学に入っている、その結果、高校教育にまでその影響が及んでいるという問題ではないか。とすると、これも全部の大学というよりも、ユニバーサル化した大学のグループの問題だと考えていいと思います。

では、「エリート」グループと「ユニバーサル」グループとの間に「マス」グループにとっての問題は何なのかということあります。これは、学部教育の目的が変化をしているのではないか、そのことに入試が対応しているの

かというふうに整理してはどうかと思います。こここのところは、入試の技術的な問題としては各大学で既にいろいろな工夫が行われていて、具体的に、技術的に問題にするようなことよりも、もう少し学部教育のあり方論をきちんと考え方直す必要があるのではないか。こここのところは明確には意識されていなければ、そういうことがあるのではないか。と思います。

古典的には、学部教育は学問の体系的継承、学部とか学科とか、もっと言えば講座とか、そういう組織が重要な意味を持っていた時代が、社会の求める汎用的能力の育成といったような、学位課程として、プログラムとして捉えるようになってきている。

そこで話がややこしいのは、では、その学部教育の目的は何なのだということですけれども、これは1907年ですから、明治40年に新渡戸稲造が教育の目的論を書いています。その当時から、新渡戸稲造によれば、世間では「職業」に向けて準備することばかり強調し過ぎる、もっと「道楽」で学問するということがあつてもいいのではないかと。今流に言えば、知的関心とか知的好奇心といったようなことでしょうか。「装飾」で学問をする。この「装飾」というのは教養とか紳士淑女としての嗜みとか、あるいは人生を豊かにするといった意味合いだと思いますけれども、また、「真理探究」のために学問をする。しかし、最も重要なことは「人格修養」であると言っているわけです。

そういういろいろな要素がないまぜになっていて、その結果、入試にもそういう影響が来て、人物重視といったようなことが言われて、総合的に人間を評価するんだといった議論が繰り返し行われることになっているわけですけれども、そのところをどう整理するのかが、実は大きな課題になっているのかなと思います。

では、一体「何が必要か」ということでありますけれども、選抜から接続へ、これは中教審がかねてから言ってきたことですし、再生会議も基本的にはこの立場だと思いますけれども、一体何と何を接続するのか、高等学校教育というのは一体何なのか。高等学校教育については、かねてから、後期中等教育としての性格と、大学準備教育としての性格とが1つの学校制度の中に併存していることから、性格が極めて曖昧になっていると言われてきました。学部教育については、今度は一般教育と専門教育、旧制高校と旧制の大学とが1つの制度の中に併存しているということですけれども、そういう問題、つまり高校教育と学部教育を接続するという捉え方をすべきだということ自体は、これもかねてから中教審で指摘されてきたことだと思います。

政策的に考えると、そのところをもう一回捉え直す必要があるのではないか。私の言葉で言わせていただければ、「高等学校教育」という捉え方をしないで、むしろ幼稚園から12学年までの普通教育の仕上げという部分と、そ

これから大学院まで視野に入れた4・2・3制の高等教育の最初の段階とをどうつなぐかと考えることが必要なのではないかと思います。いずれにしても、これも大学のグループによって意味合いが違ってくる部分はあると思うのですが、政策としては、接続を考えることは学校制度の組み立てを考えることではないかということあります。

一方、大学にとって接続は、極端なことを言えば、大学の数×学生の数だけあることになるかと思います。そこで、アドミッションポリシーだけではなくてカリキュラムとかディプロマのポリシーの明確化といったことが言われるわけですけれども、あわせて入試に関しては、その上で、学力偏重から丁寧な入試へということが言われる。この丁寧な入試というのが曲者だということあります。

丁寧な入試というのは一体何のことなのか。これも今まで繰り返しいろいろな工夫がされてまいりましたけれども、縮めて言うと、調査書というか、天野先生のお言葉を借りれば過去の成績と、共通学力テストと、それから面接などの個別の試験、これを総合的に評価するのが丁寧な入試ということだろうと思います。

そこで「米国では」という話になるわけですけれども、米国のAO入試は丁寧な入試なんだろうかということあります。これも天野先生からお話をあつたとおりだと思います。確かに総合評価であることは間違いない。しかしながら、統一的なナショナルカリキュラムがないという前提で、したがって、いわゆる学力試験、これはSATなども含めて学力試験の信頼性が低いことを前提に、しかし、大量の志願者を処理しなければいけないということになると、判定方法をマニュアル化しなければいけない。つまり、教員がいちいち関与しなくとも事務的に処理できるという方法を編み出さざるを得ない。そういう中で、アドミッションオフィスの専門家みたいなものが、だんだんにプロフェッショナルなグループとして育ってくるということではなかろうかという感じがしております。

この点は、今日はきっと専門家がたくさんおられると思いますので、この辺の理解が正しいかどうかはまた後ほど教えていただきたいと思いますけれども、もう一つつけ加えますと、米国の場合には学生集団に多様性があることが非常に大事であり、入学者選抜はフェアであればいい。学力とか、あるいは将来の可能性みたいなものを厳密に、正確に測定することは難しいという前提での、そういう共通理解の上に成り立っているのではないか。

それに比べて日本の場合には、特に一部の非常に選抜性の高い大学にとって、丁寧な入試ということになりますと、その実施可能規模が極めて限られてきます。その結果、どうするかというと、評価尺度の多元化ということで、一般入

試を一方でやっておいてAOとか推薦とかいろいろな方法を組み合わせるといったことで、その評価尺度を多元化する。これはマスグループでは既にほとんど実現されているのではなかろうか。問題は、エリートグループでどこまでの、これは手間をかけられるかという問題もあるし、社会的な信頼を維持できるかという両方の側面があると思いますけれども、そういう難しい問題に逢着するのではなかろうか。

一方、ユニバーサルグループの大学にとってみれば、これはもはや入試ではユニバーサルグループの学力という問題には対応のしようがないということではないかと思います。

平成12年の答申、これはマスコミ等でも取り上げられておりますけれども、そういったいろいろな議論の中で、センター試験の成績の資格試験的な取り扱い、年度内複数回実施といったことが提言されています。あわせて、各大学の個別試験では評価尺度の多元化をするといったことが提言されているわけですけれども、これとあわせて、総合的な問題あるいは総合的な試験の具体的な検討をすべきであると言われています。つまり、従来どおりの教科・科目、学習指導要領準拠の試験というだけではなくて、教科をまたがる、もっと言えば今まで言うコンピテンシーベースの試験みたいなものを開発することが必要なのではないかといったようなことが提言されている。

しかし、この資格試験的取り扱いも年度内複数回実施も、実は実現しなかったということあります。なぜ実現しなかったのかをきちんと検証してみる必要があるのではないかと思っております。

当時は、実は教育改革国民会議が並行して走っていました。この答申の直後に国民会議の最終報告が出るわけですけれども、その中では、実は入試のことはほとんど——と言うと言い過ぎですけれども、あまり触れられていません。中教審の答申で、高校側と大学側とで協議の場をつくって、そこでこれらの問題について協議してくださいというふうに投げたわけです。しかし、その協議会が結局、結論をまとめに至らなかったという経緯をたどっています。

今回は、教育再生実行会議が提言して中教審に投げたという格好になっています。したがって、これから中教審でどういう議論が進められていくかがポイントになるわけですけれども、そういう改革への勢いを持続させる、これはもう長い期間の努力が必要になってまいりますので、それをどうやって持続させるかということと、冒頭言いましたように、単に高校と大学をつなげるということを超えて、学校教育制度を再構築していくという立脚点が必要なのではないか。そういう意味では、これから学制改革の議論が行われると聞いておりますけれども、入試改革を考える意味では非常にいいタイミングではないかという感じもしております。

まず私から、一通りの発表とさせていただきます。

○早川氏 ありがとうございました。

台本上では、このまま荒井さんからお話しいただくことになっているんですけれども、せっかく問題提起もあったので、天野さん、荒井さんから一言ずつ今の合田さんのお話についてコメントしていただいた上で、荒井さんのプレゼンに移りたいと思います。

今のお話の中には多様な要素が含まれていたと思うんですけども、一言ずつ、ここを聞いておきたいということをお話しいただけますか。

○天野氏 合田さんは特に高等教育がご専門の行政官として、長く仕事をしてこられたので、最後の、12年答申はなぜ実現しなかったのかについて、どういうポイントがあるのか教えていただけるとありがたいのですが。私は2008年の答申には触れましたけれども、平成12年ということは……

○合田氏 2008年の前、2000年です。

○天野氏 そうですか。その当時こういう話題が持ち上がったことはうっすらと記憶しているのですが、どういう手続を経て、どうして実現しなかったのかをもう少し教えていただけるとありがたいのですが。

○合田氏 現象面で言うと、2000年—平成12年というのを思い出していただくと、平成13年、つまり2001年から、機構改革によって文部省と科学技術庁が統合し、文部科学省ができた。その際、それまで大学課にあった大学入試室が平成13年1月に学生課に移管になった。したがって協議の場も、第1回は大学課でやったんですけども、第2回以降は学生課が担当した。ところが、平成13年に幾つかの国立大学で立て続けに入試のミスが起きて、非常に社会問題化した。入試室ではそちらの対応に追われてしまった。

一方、大学課のほうは、今度は国立大学の法人化問題があったのでそちらの対応に追われてしまったというのが、現象面だけ見るとそういう中で、もともと大学側も高校側もあまり積極的でなかった、どちらかというと中教審主導で進められてきた議論が、ちょっと行き詰まってしまったということですけれども、今から思いますと、もしこれが国民会議で提案されて中教審で拾うという順序であったら、もうちょっと違っていたのかなという感じがします。

それから、その前の年、平成11年に接続に関する答申が出て、今までのよう高校があって大学があって間に入試がある、そこで選抜をするという捉え方ではなくて、選抜から接続へという考え方方に切りかえなければいけないという答申が出て、それを受けて入試のあり方についての答申が出たという流れの中で、現場が十分—天野先生のご記憶にもうっすらとしかないくらいですから、多分その議論の掘り起こしが不十分なままいってしまったということではないかと思います。

○早川氏 なかなか言い回しが難しいところかもしれません、ありがとうございます。

私は、政治の関心もやや薄かったかなという印象があるんですけれども、そこはいかがですか。言える範囲で。

○合田氏 そのとおりだと思います。

というのは、国民会議自身が、「とりあえず幅広く、仮入学にしておいて、1年たったところで、ついて行けないようなら不合格にすればいいではないか」みたいな議論はしていたけれども、入試に関して、センター試験をどうするとか複数回実施するといったことに関しては、国民会議自身はそんなに関心を持っていなかつたということはあると思います。

○早川氏 荒井さん、いかがでしょうか。

○荒井氏 別な話題になりますが、合田さんが3枚目のスライドでおっしゃった、米国のAO入試は丁寧な入試なのか?という問題提起についてです。これは我が意を得たりという感想です。日本では、どうもアメリカの大学入試が理想的な制度のように受け止められ、また語られるところがありますが、アドミッションズ・オフィサーが1人で願書を2,000通も3,000通も読まなければいけないアドミッションズ・オフィスの作業が本当に丁寧な入試なのかということにはずっと疑問をもっていました。

米国のアドミッションズ・オフィスなどについても、そのときどきに調査や検討がなされてきましたが、なぜか、米国の入試が理想的であり、また丁寧な入試であるというような幻想から自由になれないまま議論が続いてきたように思います。このことについて、もう少し合田さんからコメントをいただけないか、というのが私のコメントです。

○合田氏 ごく形式的に言えば、高校のときのさまざまな記録と共に学力テストを踏まえた上で、さらに推薦書だとか小論文だとかそういう書面を総合的に見て判定している、そのための専門の部署を置いているという意味では、丁寧な入試という形式的要件は揃えていると思うんですよね。ただ、実際そこで非常に大量の願書の振り分けが行われているということは、そこでそんなに丁寧に、一つ一つ吟味をし、いろいろな人が議論をしてどうしようか決めているとはとても思えないですから、もしご存じの方があつたら教えていただきたいんですけども、相当程度判定基準がマニュアル化されていて、その判定基準に照らせばだれでも即座に、即座にとは言わないまでも、相当部分は形式的に判定がついてしまう、そういう仕組みができ上がっているのではなかろうかと想像するわけですけれども、そのところはブラックボックスになっていて、必ずしも十分、それぞれの大学によってやり方も違うでしょうし、よく見えていない。

よく見えていないために、外形的な要素だけで見れば非常に丁寧にやっているように見える、理想的にやっているように見えるということではなかろうかなという感じがしています。

○荒井氏 だいぶ前ですが、アドミッションズ・オフィスの実態について、文献を調べたことがあります。1980年代当時のことです。AACRAOというアドミッションズ・オフィサーの団体が全米の大学を対象にしておこなった調査でした。アドミッションズ・オフィスを独立した部署・組織として設けているかどうかを尋ねた質問で、独立部署を設けていると答えた大学は50%台でした。それも私立大学に偏っていて、公立大学では依然としてレジストレーション（学籍登録）とアドミッションを同じ組織、部署で扱っていた大学が多かったという結果です。

外国の入学事情に関する研究調査は、著名な大学を訪問することが多いですから、特定の大学にある事実が一般化されてしまう傾向がしばしばあります。そして印象も強い。ある報告書に、アドミッションズ・オフィスは米国でもそれほど普及しているわけではない、と書いたこともありますが、ほとんど議論にならなかつたです。

○早川氏 ありがとうございます。

後ほどこの点については、またじっくりと議論する場で取り上げたいと思います。

## 今なぜ入試改革なのか

1. グローバル化→国際競争力
2. ユニバーサル化→学力低下
3. 学部教育の目的の変化?
  - 学問の体系的継承(組織)→社会の求める汎用的能力(学士力)の育成(学位課程)
  - \* 新渡戸稲造の教育の目的論:①職業, ②道徳, ③装飾, ④真理探求, ⑤人格修養=学問の最上かつ最高の目的(「隨想録」, 1907)

2013/11/16

合田隆史(国立教育政策研究所)

1

## 何が必要か

<選抜から接続へ—再生会議もこの立場>  
何と何を接続するのか?

- 高等学校教育とは何か=後期中等教育+大学準備教育
- 学部教育とは何か=一般教育+専門教育  
→政策としては、接続を考えることは学校制度の組み立てを考えること
- 大学にとっては、接続は(大学数)×(学生数)だけあるということ →3Pの明確化と「学力偏重から『丁寧な入試』へ」

2013/11/16

合田隆史(国立教育政策研究所)

2

## 「丁寧な入試」の正体

- 調査書+共通学力テスト+面接等=総合評価
- 米国のAO入試は「丁寧な入試」か?
  - 総合評価、ただし前提=①統一学習指導要領がない、②SATを含め学力試験の信頼性(相関)が低い
  - 大量の志願者を処理→判定方法のマニュアル化
  - 多様性を重視、フェアであればいいという共通理解
- 「丁寧な入試」の実施可能規模は?
- 一つの解としての「評価尺度の多元化」

2013/11/16

合田隆史(国立教育政策研究所)

3

## 平成12年答申は なぜ実現しなかったのか

<12年答申の提言のポイント>

1. センター試験成績の資格試験的取扱い
2. 年度内複数回実施
3. 個別試験における評価尺度の多元化
4. 「総合的な問題」や「総合的な試験」の具体的検討  
→浮揚力の持続と学校教育制度の再構築という立脚点=中央教育審議会への期待

2013/11/16

合田隆史(国立教育政策研究所)

4

学校教育法（昭和 22 年 3 月 31 日法律第 26 号）

第 50 条 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とする。

第 83 条 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、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。

第 99 条 大学院は、学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥をきわめ、又は高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培い、文化の進展に寄与することを目的とする。

教育振興基本計画（平成 25 年 6 月 14 日閣議決定）

基本施策 1 確かな学力を身に付けるための教育内容・方法の充実

【基本的考え方】

- 子どもたちに基礎的・基本的な知識・技能と思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に取り組む態度などの確かな学力を身に付けさせるため、教育内容・方法の一層の充実を図る。その際、特に、自ら課題を発見し解決する力、他者と協働するためのコミュニケーション能力、物事を多様な観点から論理的に考察する力などの育成を重視する。
- このため、グループ学習や I C T の活用等による協働型・双方向型の授業への革新、学校と家庭・地域との連携の推進を図りつつ、新学習指導要領を着実に実施する。また、高等学校段階においては、高校生としての基礎的・基本的な学力を確実に身に付けさせたため、生徒の学習の到達度を適切に把握する仕組みを導入するなど、高等学校教育の質保証に向けた取組を進めるとともに、各学校における地域の実情や生徒の実態を踏まえた育成すべき資質・能力に応じたきめ細かい施策を講じる。

【主な取組】

1－3 高等学校教育の改善・充実

- ・高等学校において、高校生としての基礎的・基本的な学力を確実に身に付けさせるため、生徒の学習の到達度を把握するための新たなテストの導入に向けた取組を進めるとともに、教科・科目の特性を踏まえつつ、技能検定の活用等を促進し、客観的な把握に基づく評価の充実を図る。
- ・さらに、高等学校教育を通じて身に付けるべき資質・能力を多面的に評価する手法について調査研究を進める。

基本施策 10 子どもの成長に応じた柔軟な教育システム等の構築

【基本的考え方】

- 各学校段階間の円滑な連携・接続を推進するとともに、6・3・3・4制の在り方について幅広く検討を進め、これにより、子どもの成長に応じた柔軟な教育システム等を構築する。
- また、高等学校と大学との接続については、高等学校段階の教育の質の確保、大学教育段階の教育水準等の評価や大学進学希望者の能力適性の判定について、大学入試の一点に求められていた実態を改め、点からプロセスによる質保証システムを構築する。  
すなわち、基本施策 7 から 9 で掲げた高等学校及び大学それぞれの段階における質保証等に係る検討とあわせて、志願者の意欲、能力、適性等の多面的、総合的な評価に基づく大学入学者選抜に転換する。同時に、高大連携の取組の促進や飛び入学等の普及拡大を図る。

【主な取組】

10-1 子どもの成長に応じた柔軟な教育システム等の構築

- ・ 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続を目指し、各学校における教育課程編成や指導方法の工夫を促すとともに、幼児と児童の交流や教員による合同研修など、保幼小連携の取組を促進する。
- ・ 小学校教育から中学校教育への円滑な接続を目指し、義務教育 9 年間を通じて児童生徒の発達に合った学びを実現するため、小中一貫教育に関する教育課程の基準の特例、小中連携コーディネーターや小中連携・一貫教育の取組事例集の活用等を図りながら、各学校や市町村における小中一貫教育の取組を促進する。
- ・ 中高一貫教育校においては、各学校に 6 年間を見通した特色ある教育を提供することが望まれることから、学習指導要領等の教育課程の基準の特例を活用した特色ある優れたカリキュラムの調査研究やその成果の普及などを通じて、各学校や各都道府県等における中高一貫教育の取組を促進する。
- ・ 各高等学校・大学等において、生徒の能力・意欲等に応じ、飛び入学や高大連携に係るカリキュラム開発、授業改善等の各種の取組を適切かつ総合的に活用し、一人一人の能力を伸ばすために必要な情報の提供等の環境整備に努める。  
特に大学への飛び入学、高等学校段階における早期卒業については、基本施策 14-1 に記載した取組を進める。
- ・ 子どもの成長に応じた柔軟な教育システム等の構築に向けて、6・3・3・4制（学制）の在り方を含め、学校制度やその運用等に関する調査研究を実施し、その状況等も踏まえながら幅広く検討を進める。
- ・ また、多様な選択を可能とする教育体系を構築する観点から、高等教育における職業実践的な教育に特化した新たな枠組みづくりに向けて、基本施策 13-3 に記載した取組を進める。

### 10-2 高大接続における「点からプロセス」による質保証システムへの転換

- ・大学入学者選抜の改善をはじめとする高等学校教育と大学教育の円滑な接続と連携を進めることにより、点からプロセスによる質保証システムへの転換を図る。
- ・高等学校については、高校生としての基礎的・基本的な学力を確実に身に付けさせるため、生徒の学習の到達度を把握するための新たなテストの導入に向けた取組を進めるなど、基本施策1-3に記載した取組を進める。

大学については、在学中の学修成果を明確化するため、アセスメントテストの活用や学修状況調査等、多元的な学生の学修成果の評価手法の研究・開発を関係機関とともに推進する。(基本施策8-3参照)

これらの取組とともに、上記の高等学校段階での学習到達度テストの結果の入試における活用やグローバル人材育成のための入試の改善などを含め、大学入試制度の在り方の見直しについて検討を進め、それぞれの大学の取組を促進し、入試の抜本的な改革を着実に進める。

### ■ 国立大で相次ぐ入試ミス／受験生獲得競争のあおりも(東奥日報 2001年6月20日)

山形大、富山大、金沢大で相次いで発覚した入試ミスはいずれも単純なコンピューター設定の誤りが原因だった。学内でプログラムを十分チェックせず、ミスが素通りしてしまう国立大入試のお寒い実態が浮かぶ。受験生集めを狙って入試を多様化させたあおりで教員らの仕事は増え続けており、国立大の教員からは「どこでも起こり得る」との声も上がっている。

#### ▽間違うはずない

大学入試センター試験の国語で現代文の得点だけを二倍にするはずなのに、古典の分も含めてしまった(山形大)。三大学はこうした初歩的なコンピューターのプログラムミスで採点を間違えた。

しかしプログラムのチェック態勢は、金沢大では数字を入力してみただけで手作業での集計との照合もなし。富山大は科目構成の違う前年度の得点データを入れるという全く意味のない作業をしていた。

当時、入試責任者だった大場義樹・金沢大名誉教授は「コンピューターは間違ないと意識があった」と反省するが、大手予備校の担当者は「信じられないような初歩的ミス」「研究にばかり熱心で入試は余分な仕事と思っているのでは」と手厳しい。

#### ▽乗り遅れるな

三大学のミス発覚後開かれた、東日本のある国立大での会議。幹部は「うちは大丈夫だということで、胸をなで下ろす思いだった」と打ち明けた。出席していた教員は「どこでも起こりうるという思いは各国立大に共通しているのでは」と話す。

三大学のミスはいずれも一九九七年度入試から始まっている。この年は、センター試験の出題が五教科十八科目から六教科三十四科目に増加。学科ごとで入試方法を変えたり、特定科目の配点を増やす傾斜配点方式を導入するなど細分化、多様化が一気に進んだ。

金沢大の関係者は「当時の文部省（現文部科学省）がセンター試験を特色ある入試のために活用するよう指示していたし、マスコミも画一的な試験はよくないという論調。従来のままではいかんと思った」と「バスに乗り遅れるな」とばかりに多様化にかじを切った経緯を振り返る。

▽はちゃめちゃ

少子化で大学間の競争が激しくなる中、個性尊重をうたう多様化によって受験生集めを狙う大学も多かった。三大学のミスはいずれもこうして変更されたり、複雑になった配点方式の部分で起きた。

学部の一般・推薦入試、大学院入試のほか、社会人、留学生向けや編入学の入試も…。生涯学習のかけ声の下で学生を受け入れる窓口は増える一方。加えて問題作成、採点、書類選考、面接、判定といった作業が伴い、ある国立大の教員は「問題をいくつ作ったかも忘れてしまうほど。もうはちゃめちゃだ」と嘆く。

プログラム作成を業者に外注している大学も一部あるが「数千万円単位の額になり、捻出（ねんしゅつ）が難しい」と関係者。

ある教員は「今回のようなミスは絶対許されないが」と前置きしてこう漏らした。「最近は入試以外の事務作業も飛躍的に増えた。試験は本来、複雑な配点や細分化などせず、シンプルな方が公平でいいのではないか」

## パネルディスカッション

パネリスト

大学入試センター試験・研究統括官

荒井 克弘 氏

○荒井氏 私の報告は、入試改革を論ずるための話題提供というか、入試改革にアプローチするための幾つかの切り口、データ等をお目にかけて報告したいと思います。

(荒井克弘 氏 パワーントピック資料参照)

スライドに論点を5つほど挙げてみました。それぞれの論点に関わるスライドがこのあと出てきます。最初のスライドは高等教育の規模の問題です。短大と大学の学部、さらに大学院の学生数を加えて、その総数の推移をグラフに示しました。ご覧の通り、高等教育を学ぶ学生数は95年頃に300万人を超え、その数は約20年以上にわたってほとんど変わっていません。増減は1%程度にすぎないでしょう。この事実をどのように考えるのかというのが、第1の論点です。

この20年間の入試改革は、もっぱら多様化に向けて進んできました。実際、個別大学の入試においても具体的な展開も進んできたといえます。図には18歳人口の減少も折れ線グラフで示されていますが、急激な年齢人口の減少にもかかわらず、高等教育の規模は一定に保たれた。入試の多様化は急速な普及を遂げましたが、その変化とは無関係に高等教育の規模は保たれてきたかに見えます。入試の多様化は何を生じさせたのか。このグラフを読むかぎり、入試の多様化は年齢人口の減少による影響を打ち消す効果をもたらした。別な言いかたをすれば、高等教育の規模を維持するうえで入試の多様化は絶大な効果を発揮したと言えるのではないでしょうか。

2枚目のスライドは多少過激な図になっています。1960年と2012年の進学構造を比較してみました。60年の頃は学力と家計に恵まれた者が高校へ進学していた。高等学校への進学も適格者選抜であった、不適格者は排除された。入試選抜という仕組みが義務教育、高校教育、大学教育という教育課程の積み上げを支えていたといえます。今日、2012年では、高校のみならず、大学進学までがすでにユニバーサル化段階に達し、ピラミッド型だった進学構造は着実に長方形型に近づいてきた。学校制度はこの間の教育人口の増加をそのまま飲み込んだ。変化は内部で起きた。

つまり、外形的には初等、中等、高等の教育課程は年齢段階に準じて、積み上げられているとイメージされている。しかし他方で、それが絵にかいた餅に

等しいことを、誰もが知っている現実がある。戦後にスタートした学校制度も教育課程も、高等教育のユニバーサル化を耐えるようには設計されていない。またその改革もされなかった。教育人口の増加はそのまま制度的な限界を超えてしまった、というのがこの右端の図です。

3つめのスライドは、手前味噌のお話です。センター試験とは何であるか、どのような役割をはたしているか、という問題です。

5年ほど前に、大学から大学入試センターへ異動し、気づいたことがあります。センター試験の事業の意味、そして効果です。問題を作成しているのは全国の国公私立大学から集まっていた500名近くの大学教員です。25の部会がありまして、リスニングも含め30科目の試験問題を作っている。任期は2年、年間45日から50日を費やします。さらに、その作業を脇から叱咤激励する鬼の点検委員会があります。大半が大学教員ですが、高校からの点検協力者を含めると、点検委員の数も悠に200人を超えます。合計すると700人を超える大学教員そして高校関係者が試験問題作成に参画していることになります。

問題作成委員は毎年半分ずつ交代していきますので、毎年約240人の新任の作題委員を迎える、ほぼ同じ数の委員が卒業していくことになります。交代ではなく、まさに卒業であることをあとでお話します。委員になるかたはさまざまな分野の専門家である大学教員ですが、そのほとんどのかたは教育学ともテスト理論とも無関係の先生方です。もちろん実践面では教育の専門家でもあります。しかしおそらく、大半の先生がたは学習指導要領を見たこともない、高校の教科書も自分の受験の時代を除けば、ほとんど見たこともないだろうと思います。しかし、その委員の先生がたが2年経ち、卒業していくときには、担当科目の学習指導要領に精通し、出版されている教科書にはほぼすべてに目を通しているという高校教育のベテランになります。

センター試験が大学から高校教育に向けて発信される内容の濃い教育メディアであることはようやく浸透してきたところですが、他方、問題作成の作業を通じて、高校教育に精通したじつに多くの高大接続人材が育っていることをわれわれは知らないといけないだろうと思います。大学入試センター試験の事業がここまでを見越してはじまったかどうかは知りませんが、結果として、高校教育の少なくとも知識・技能のレベル、期待値を知る大学教員がセンター試験事業を経て育っている事実は重要です。

つぎのスライドは、現行のセンター試験と教育再生実行会議で提案された達成度テスト（仮称）のイメージをモデル化したものです。高大接続という言葉が広く使われるようになって久しいですが、いまだに、高校教育の同心軸上に大学教育が積み上がっているイメージをもっている方が少なくない。教育課程

論でいうと、高大接続論はほとんど未開拓な領域ですが、センター試験の問題作成での経験もとづけば、高校と大学の教育課程（カリキュラム）は軸がクロスしているといわざるを得ない。したがって、センター試験は高等学校の学習指導要領、教科書とは似て非なるもの、違った切り口でつくられている。

確かに学習指導要領や高校教科書はセンター試験をつくる上での準拠枠です。そういう制約はありますが、その条件のなかで、大学教員の問題作成委員の方がたはアイデアをしぶり、教科書知識の延長ではない、発想、問題づくりに励み、専門家としての奥行を見せようとする。問題作成委員会と点検委員会の対立は学問上の見解の相違に発していることもしばしばです。しかしそれがセンター試験の身上であり矜持でもあります。大学で必要とされる知識や能力が何であるのか、それらをどれだけ試験問題に埋め込める能够性があるのか、その奥行のなかに現れる空気がセンター試験を支えています。

高校教育と大学教育は素直には積み上がらず、ねじれる。黄色で塗られている断面が、センター試験に該当するというのが私の認識です。教育再生実行会議のいう、基礎レベル、発展レベルのテストはどんなものでしょう。高校教育にとどまるものなのか、大学教育と切り結ぶ部分を期待しているのか。高校段階のテストであるとはいって、発展レベルでは高校教育と大学教育とを接合させるイメージがより強くなるのでしょうか。いずれにせよ、センター試験の役割を吟味するところから検討ははじまるものと考えます。

もう一点、センター試験の識別性能について触れておきます。センター試験の出題教科科目は6教科29科目（英語リスニングを英語に含めた場合）、受験可能な教科科目数は2日間で最大6教科8科目です。センター試験の受験生の6割が6教科8科目を受けています。その合否判定の現状を国公立大学受験者について累積判別グラフにしてみたのが、このグラフです。グラフの形状からセンター試験が国公立大学の合否判定に対して、高い識別力をを持っていることが分かります。個別試験が学力試験であるからという理解も可能ですが、受けている科目の多さは多面的な知識・能力の識別に役立っていることを示しています。

最後に、「グローバル化」の問題です。天野先生のご講演の中でも取り上げられて、付け加えることはありませんが、高校と大学の接続の問題は、世界同時的に起きてきている現象だということを申し上げておきたい。大学入試の問題はわが国だけに固有な問題ではなく、教育先進国はどこも肥大した高等教育と中等教育の接続に苦労している。その観点からも、国際的に協力可能な、グローバル的な問題であるという認識を、我々は持っておく必要があるだろうと思います。

高大接続が次代を担う人材を育成するうえで、重要な課題であることはフ

ンスもドイツもイギリスもアメリカも同様です。これらの国々は大半がユニバーサル化を遂げ、大学進学率も60%前後に達している。フランスのバカロレア資格などはこの30年ほどの間に急激な増加を示し、70%に達しようとしています。しかし他方、大学入学後のきしみも大きいと聞いています。

大規模な高等教育を抱える国々が、日本と同じように、高校と大学をどうつなげたらよいか悩んでいる。かつては資格試験制度であった国が個別試験を加えたり、適性試験中心であった国が到達度試験を取り入れようとしていたりする。高大接続には新しい問題といえなくはないですが、各国の教育経験、歴史や伝統から学ぶべきところは多くあります。その意味で、大学入試の改革あるいは高大接続の問題は国を超えたグローバルな問題として位置づけられ価値があるだろうと思います。

○早川氏 ありがとうございます。

攻守ところを変えて、今の荒井さんのプレゼンに対して合田さんからコメントしていただけますか。

○合田氏 センター試験は入試センターを中心に、非常に問題の質もよくなつたし、先ほど天野先生のお話にもありましたように、世界的にも類を見ない規模の試験を非常に整然と実施されているという意味で、大変ご苦労も多いと思いますけれども、すばらしいことをやってこられたと思います。

一方で、いつまでもたくさんの教科・科目を一斉に実施するという体制については、早晚見直さなければいけないのではないかというご指摘があることも事実だと思うんですよね。特に、複数回実施といったことになると相当程度、試験の組み立て自体から変えていかざるを得ないのではないか、そういう感想を持たれる方も多いと思うんですけども、その点はどうお考えでしょうか。

○荒井氏 たいへん規模の大きな試験になった。しかも6教科29科目も出題科目があるというのは、問題作成も一筋縄ではいきません。実施を担当される大学側も動員が必要で、失敗を許されない緊張感は規模が大きくなればなるほど、高まっていきます。ただ、センター試験の識別力は規模が大きくなつたからといって低下しているわけではない、トップ大学から中堅大学まで相当な測定力を維持していることはお伝えしておく必要はあると思います。とはいっても、公平性の確保と、アラカルト式・多様な利用という間に原理的な対立があります。そのことが実施のシステムを複雑化する原因になっています。公平性と多様性の併存にどこまで耐えられるか、我慢比べのようなところへきているというのが実感です。

教育再生実行会議の提案する、達成度試験の複数回実施ですが、この提案はどの程度の深さと重さをもった議論か、気になります。複数回のチャンスがあ

れば受験者もラクではないか、という程度の思いつき発言なのか否かによって、共通試験の仕組みを根本から変えてしまいかねない問題を内包した提案でもあります。試験の公平性、選抜の考え方まるで変えなければ、つぎの段階が見えないほどのことでもあります。単に「アメリカの入学制度が入試の理想形」のような議論がまだ影を引きずっているのかわかりません。アメリカのSATのような適性テスト型の試験を複数回実施することは無理がありませんが、日本の学力試験（アチーブメントテスト）を複数回実施するのはまるで事情が違う。日本の学力試験は努力すれば成績が上がっていく試験です。1ヶ月、2ヶ月のインターバルをあければ、複数回の試験は意味を失ってしまう場合もあります。複数の試験を受けて、成績の良いほうを選ぶという提案も技術論として問題を抱えています。これらの提案の真意がどちら辺にあるのか、それを確認する必要があるでしょう。

○早川氏 合田さんと荒井さんとでクロスする部分、先ほどの平成12年—2000年の提言というのは複数回を提言しているわけですけれども、あのときも、12月と1月なら何とかできそうだという議論だったかと思います。実施することについては、可能だということですか。

○荒井氏 複数回実施することは、大学側で実施体制が組めれば不可能ではないでしょう。しかし、今のように6教科29科目でやるのか、あるいは主要科目ですか、あるいは汎用的な能力というような試験の目的自体を変えてしまうのかという議論も必要だと思います。

また、技術論としては、全員が複数回受けるのかということと、そうではないのか、1回目は受けるけれども2回目になったら受験者が半分になったということになると、それぞれの科目の平均点の意味がまったく変わってしまう。そのあたりの具体的な問題はすべて棚上げにされています。冒頭に早川さんが、いろいろ考えることはできるが、実行は難しいと言われたあたりに、提言と実施の間の距離があります。12年のときに、諸々の事情で素早く棚上げにされましたか、具体的な検討があの時点でどこまで進んだのかということは知りませんが、実施上の困難さが棚上げの理由であったかと推測していただけです。

○合田氏 今のお話のとおりだと思うんですけれども、一方で12年の答申は、1つは、入試センター試験というのは必ず予備の試験をつくられますよね。だから2セットつくっておられるので、その2セットを12月、1月に使うということであれば、かなり実現可能ではないか。その場合、さらにその予備をどうするのかについては、過去問を使っていいことにしようではないかということもあわせて提言して、かつ教科をまたがるような、つまり逆に言うと幾つかの教科を束ねて1つの科目にするような、総合的な問題とか総合的な試験といったものを並行して開発していくましょうということもあわせて提言されていた

んですよね。

なので、多分中教審のメンバーからすると、もうこれしかないかなと。現実にやるとすると、12月、1月の2回やって過去問を使っていいことにする、片一方で新しいテストを開発する、そして、いずれの日にかもっと科目数を絞った試験に移行するんだろうなということを半ば想像しながら、そうは言いながら、当面は今のスタイルでも実行可能だといったある程度のシナリオは持っていたように思うんですけども、過去問の利用ということについてはどうなっていますか。

○荒井氏　過去問の利用は許容範囲を広げています。ただ、過去問で使った選択肢をある程度利用するとか、試験問題の差し替えが緊急に必要になった場合に、過去問を改修して使うといった程度のことです。問題の作成要領でも許容範囲は広げていますが、過去問を使うこと自体が仕組みの一環となった場合には、即座に高校や予備校の受験対策の渦中に陥ることになり、試験の公平性を維持することは難しくなるでしょう。そのため、過去問利用については、著しい不公平さを生じない場合に限る、という封印がやはり付いています。

蛇足になりますが、現在のセンター試験はどういう規模で実施されているのか、ざっとご紹介すると、実施本部大学が約500、試験場が700、試験室が約1万室です。そこに動員される監督者、それ以外の監督補助者等が少なくともものべ15万人になります。現行のセンター試験を複数回実施するには、同じだけの施設、動員が必要になります。

○早川氏　この点については議論が尽きないかと思いますが、ここで天野さんから一言。

○天野氏　荒井さんに伺いたいのですが、達成度テストと呼ばれているこの2種類のテストと、センター試験との関係です。

この提言は、このようなことを言うのは失礼ですが、委員の顔ぶれを拝見すると、こういう問題について専門的な知識を持っている人が多いとは言いがたい。多分これは文部科学省の関係者が作文したのではないかと、下衆の勘織りをするんですが、それはともかくとして、この達成度テストについては、どの程度具体的に考えられてこの案が出てきたのか、いま一つわからないところがある。特にセンター試験との関係で、メディアの中にはセンター試験は廃止されるのだと報道したところもあります。

荒井さんのつくってくださったスライドで、5番目と6番目は興味深いものがあります特に下のほうに。高校のカリキュラムという準拠枠を使って大学の先生が問題をつくっているという話も先ほどありましたが、要は、問題を作成しているのは全員大学の教員なのですね。それに対して今度の達成度テストは、「達成度」と言っているからには高校教育の達成度をはかるテストだと思われ

ます。基礎的・共通的な学習の達成度をはかるのが基礎レベルで、大学教育を受けるのに必要な能力をはかるのが発展レベルで、両者が連携して一体的にと書いているわけですが、一体だれが学力テストを作成するのかという問題に行き着く。極端に言えば、入試センター試験は廃止ということになれば、大学の先生はかかわらないことになります。達成度ですから、高校の先生がそれを図るためのテストをつくることになる。仮にそうではない、両方とも入試センターがこれまでのノウハウを生かしてやることになれば、大量に高校の先生を抱え込まない限り基礎テストはできない。こうした実施主体の問題が曖昧になっているのですが、その上、言語運用能力、数理的能力、分析力等も測定するとまで書いてある。極めて野心的ではあるけれども、本当にできるのだろうか。特に、今ある入試センター試験と関係はどう考えられているのだろうかという疑問がどうしても捨て切れないんですね。

これは荒井さんにお聞きしても難しい話かも知れませんが、一体入試センター試験と到達度・達成度テストというのはどんな関係にあると荒井さんは受け取っておられるのか、差し障りのないところでお話しいただければと思います。

○早川氏 ではちょっと、荒井さんに助け船ではないですけれども、せっかく文部科学省の高等教育局長が来ているので、教育再生実行会議の結論を受けた側なので、前半のことについて可能な範囲で説明していただけますか。教育再生実行会議でどの程度議論されたのか。

○布村氏 文部科学省高等教育局長の布村でございます。

達成度テストの基礎レベルのほうは、中央教育審議会の高校教育部会で先行して議論があって、あの段階では、高校が極めて多様化してきていると先ほど来、議論がありました。それで、高校3年間のコアカリキュラムといいますか、共通性は何かというところを、指導要領プラス何かということを明らかにしつつ、それを特に高校の中の普通科の中間層あるいは下位校の学習時間が極めて少ないと実態も踏まえて、共通のものを測定するための高校到達度テストが必要であろうという議論がまず母体としてあって、最終的に今、達成度テストの基礎レベルという話につながったと受けとめています。

当初はそれとは別に、発展レベルとは言わずに大学入試センターの問題点は何か、現行の入試センターのみならず各大学の入試の問題点は何かというところから議論して、当初はこんな一体化するような表にはなっていなかったんですが、いずれも高校生が受験するという意味合いで、基礎レベルと発展レベルという形で、個人的には何か無理やり一緒にしたような印象ですが、突然のようにこういう表が出てきて、多分ですが、同じ高校生が受けるテストなので基礎と発展という形で一緒にしようと。かつて入試センター試験については、教育再生実行会議の方々にもご視察をいただいて、今の入試センター試験自体にそ

れほど大きな問題があるという認識ではなかったと受けとめていますので、最終的にセンターが有するノウハウ、利点を生かしつつ、連携して一体的に行うという形で取りまとめられたと受けとめています。

○早川氏 大変わかりやすく説明していただきまして、ありがとうございます。

荒井さん、天野さんの後段のお話は、多少理論的なことだらうかと思うんですけども、例えば6枚目のスライドのモデルと構想されている基礎・発展というものがどうクロスするのか、このイメージでどう語られるのかなというあたりですけれども。

○荒井氏 先ほど、センター試験は、高校教育という準拠枠の中で、大学の教員たちが大学に必要な能力、知識は何かということで知恵を絞っていると申し上げました。その点で言えば、いま、局長がおっしゃったように、基礎のほうは高校教育の中で、高校教育それ自体が目標を持っていて、その中のコアといいますか、必履修科目を中心としたものがベースということなので、この図の中ではブルーで、高校教育のほうの傾斜と、ちょうど垂直にぶつかる断面になるように下のほうに書いておきました。イメージ上では、そういう関係にある。

今のところ、マスコミ報道では、基礎があってその上に何か発展が乗っているというようなイメージかと思いますけれども、それは問題を作る側の意図とも測りたい能力とも異なっていて、単純に両者がリンクageするようなものではないように思います。

○早川氏 天野さん、それでよろしいですか。

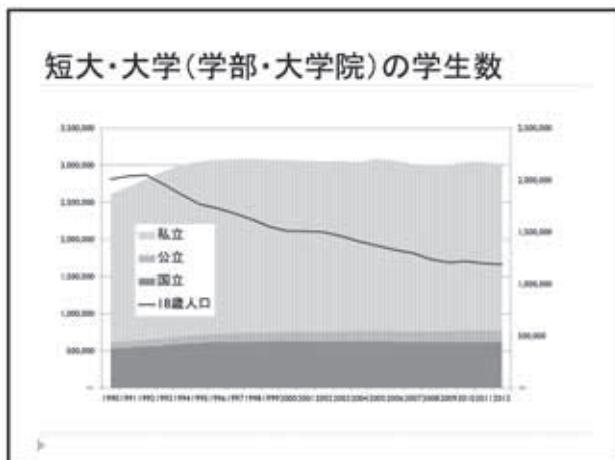
○天野氏 結構です。

**大学入学者選抜の新たな課題**

荒井克弘(大学入試センター)

## 論 点

- 経営問題としての大学入学者選抜
- 教育課程の積み上げは可能か
- 接続装置としての大学入試センター試験
- 学力選抜資料としての大学入試センター試験
- グローバルな課題としての高大接続



## 教育人口の規模拡大にともなう変容



**センター試験の作題体制**

**教科科目第一委員会**  
(国公私立大学の教員等約480人で構成)  
・25部会で6教科29科目の試験問題を作成  
・年間12～15回、1回当たり3～4日間会議を開催  
・本試験用と道(再)試験用の2セット作成  
・試験原稿校正 7～9回

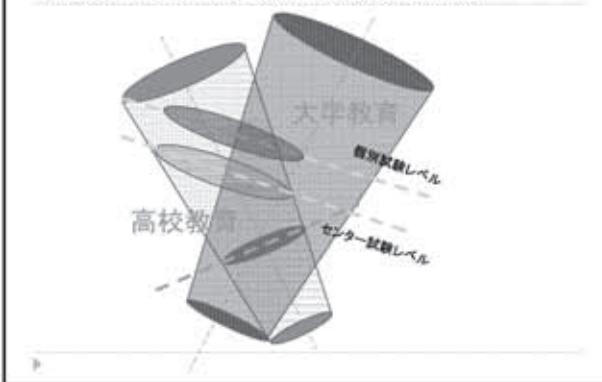
**教科科目第二委員会**  
・教科科目第一委員会の経験者等約150人で構成  
・年間3～4回、1回当たり3～4日間会議を開催

**教科科目第三委員会**  
・国公私立大学の教員等24人で構成  
・年間3～4回、1回当たり2～3日間会議を開催

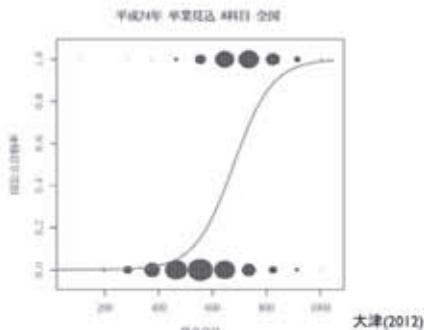
**点検協力者**  
・高等学校教員等約50人で構成  
・年間3～4回、1回当たり2～3日間会議を開催

試験問題評価委員会:教科科目第一委員会、高等学校関係者等

## 高校教育と大学教育の接続モデル



センター試験の識別力(国公立大学の合否)



諸外国に共通する高大接続問題(2012)

指標	フランス	ドイツ	イギリス	アメリカ	日本	
後期中等教育の卒業率	—	87%	92%	77%	96%	OECD
中等教育修了資格(大学入学資格) 取得率	66%	52%	—	—	—	OECD
大学型高等教育への進学率	(45%)	36%	41%	—	51%	OECD
大学への進学率(25歳以下)	32%	37%	—	—	51%	OECD
大学・短大・(高専)への進学率	—	74%	57.2%	—	—	OECD(米国)
大学型高等教育の卒業率	—	30%	51%	38%	40%	OECD

出典:文部省「教育指標の国際比較」2013, OECD「Education at a Glance 2012」

\*比率の分子は該当年齢人口(アメリカは16~24歳)

\*高等教育:大学型高等教育+非大学型高等教育

\*大学型:日本は4年制大学のみ、アメリカは4年制、2年制大学を含む

\*非大学型高等教育:日本では短大・高専+専修学校(専門課程)

\*フランスの大学型高等教育進学率は文部省資料とOECD資料に違いがある。

## パネルディスカッション

ファシリテーター NHK解説委員 早川 信夫 氏

パネリスト

東京大学名誉教授 天野 郁夫 氏

国立教育政策研究所フェロー／

前文部科学省生涯学習政策局長 合田 隆史 氏

大学入試センター試験・研究統括官 荒井 克弘 氏

○早川氏 ということで、本当は進行としては、過去を振り返り現在からこの先を展望するという流れを考えていたんですけども、お2人のプレゼンを生かさない手はないということで、もう先食いしてそのテーマに入っているのかなと思いますけれども、ここで1回改めましてということで、入試改革のこれまでとこれからを考えていこうと思います。

まず1つは、入試改革のこれまで。先ほど天野さんの基調講演の中でも、これまでの入試改革で果たせなかつたことというか、挫折とか中止という言葉がたくさん出てきましたけれども、この目指す方向というのは、これまでの議論と今、議論されていることはそれほど大きく違ってはいないのではないか。だけれども、そのときどき、先ほどの2000年の議論もそうですけれども、ある程度議論して改革の方向性を出したり、あるいは実際改革に踏み込んでいったりして、なかなかうまくいかずに今に至っているわけです。なぜこれほどまでにうまくいかないのかというあたりなんですけれども、天野さん、そのあたりはどうごらんになっているんでしょうか。

○天野氏 難しいご質問ですね。私の歴史的な部分のところに、それぞれ括弧書きで高等教育の進学率を入れておきました。これをごらんいただいくと、失敗の原因の1つが明らかになってくるかと思うのですが、合田さんが先ほど指摘されたように、エリート、マス、ユニバーサルというトローの段階説を使うとすれば、日本は戦後、50年代ぐらいまでは10%前後の進学率ですから、エリート段階だったのですね。ところがマス化が進んで、さらにはユニバーサル化に至った。

入学者の選抜システムは高校と大学の接続の問題ですから、このように量的な規模が拡大して進学率が高まっていけば、何らかの形で見直しが必要になる。ただ、その見直しが、先見的な答申が出たこともあります、全体として見ればずっと後追いになってきている。それはある意味、当然なのですね。早いスピードでマス化、ユニバーサル化が進んできたわけですから。

しかし、最大の問題は、日本の入学者選抜が極めて特異な構造を持っているという点です。繰り返し申してきましたが、各大学がそれぞれ自由に入学者選抜をする権限を持っている、しかもそれを入学試験という形で行っている。その入学試験実施の権限をなかなか手放すことができないという状態が、最近まで続いてきました。現在、過去、将来の学力を総合的に判定して入学者を選抜すべきだという学力の総合判定論は、これも先ほど指摘しましたように、戦後の早い時期からありましたが、実現されたことは一度もない。ずっと理想として掲げられてきたわけです。

それはなぜかといえば、大学側が共通テストを自分たちで生み出して、利用しようという意欲に乏かけていたからと言うしかありません。国立大学は、さすがにたまりかねて自分たちで共通テストを開発しましたが、私立大学は建学の精神ということも、私学の自由ということもあるのでしょうか、テストの開発にも活用にも消極的でした。その消極的な私学がマジョリティを占めていて、学者選抜の方法を、学生募集や大学としての社会的な威信を高めるために利用するという側面が強かったといったことが、あるのだろうと思います。

さきほどフランスのバカロレアや、ドイツのアビツィアの話もでましたが、アメリカでもS A TやA C Tがある、東アジアの国でもそれぞれ共通試験をやっているところが日本はそれをやってこなかった。なぜかというのは難しい問題ですが、現実はそういうものでした。それが入学者選抜の改革をおくらせてきた、最大の要因ではないのかと感じています。

○早川氏 それは大学側に問題があったということですか。

○天野氏 全体として見れば大学の側に問題があったと思います。共通テストを生んで育てる努力を怠ってきたということです。行政サイドが共通テストの制度をつくっても、それを大学が利用しなければ潰れてしまう。能研テストの

話がそうでしたし、今の入試センター試験にしても、使い方は各大学の自由に委ねられているわけですから、この問題については大学側に大きな責任があると思います。共同して根本的な改革を考えようという話が大学側から出てくることはない。アメリカのSATは大学側から出てきたものですし、アビツーア、バカロレアにしても、大学側の必要から生まれ、活用されている制度ですね。日本では、行政以外にそういう動きが出てこなかったというところに、大きな違いがあるのではないかと思います。

○合田氏 天野先生がおっしゃったとおりだと思うんですけれども、別の言い方で同じことを言うことになると思いますが、1つには、冒頭お話がありましたように、志願者と入学定員との関係がもう9割ぐらいの格好になっていて、一昔前のように、受験生の側もとにかく1点を争って少しでもいい大学へ入りたい、場合によっては浪人してもいい大学に入りたいというほどの勢いがなくなってきて、量的に規模が拡大したということが、今までできなかつた改革が今ならできるのではないかという状況をつくり出しているのではないかという気がするんですよね。

もう一つは、一方で大学側も、やはり何といつても学力試験が一番公平なだけではなくて、大学に入ってからちゃんと勉強するいい学生をとるために、学力テストが一番いいんだという固い信念を持っていたんだけれども、しかし、最近になって東大、京大初め早稲田もそうだと思いますけれども、九大もそうかもしれません、いろいろな大学でちょっと待てよと。今の学力試験で学生をとる方法は、やはり問題を含んでいるのではないか。一昔前は、文部省から言われて無理やり、ごくわずか後期日程の入学定員を割いて、そちらも何か似たような試験をやって、みたいなことをやっていたんだけれども、やはりそれではまずいのではないかという感じが大学側にも出てきて、かつては何度も提案されたことができなかつたんだけれども、環境条件は少し変わってきているのではないかという感じはします。

○早川氏 ありがとうございます。

先ほど天野さんから大学が動かないせいでというご提起があつたんですけれども、今日は大学関係者がフロアにたくさんお見えなので、ぜひ反論をお聞か

せ願いたいんですが。

里見学長はいかがでしょうか。

○里見氏（一般社団法人国立大学協会入試委員会入試委員長・東北大学総長）

まだ十分に反論できるほど勉強していないんですけれども、多様性を持った選び方をしましょうと、今、流れとしてなっていて、うちの大学ではAO入試で、多分公立大学では一番多い、約17%の学生が入っている。全学部でやっています。ですから、私はいろいろな選ぶ方があっていいのではないか、学力で、本当に点数1点刻みで入る部分があってもいいし、それ以外にクラブ活動とかそういうものを判定して入るようなやり方があってもいい。ですから、一律に同じ方向に行かなければならないという議論自体が、また少し妙な方向に行きつつあるのではないかという気がいたします。

ですから、これからどういう大学にしていきたいのかという議論があって、そういう大学像にふさわしい人間を選ぶにはどういう制度が必要なんだろうかという形で議論を進めていかないと、なぜか統一試験だけをやればいいとか、統一の試験を育てればそれでうまくいくんだといった今の議論になると、それは大学として大学の独自性というものがある、大学がそのポリシーに基づいて入学者を決めるという視点はどこかで保持しておかないと、皆一律になるような試験制度をとれというのは逆におかしいのではないか。

ですから天野先生がおっしゃるように、大学が阻んできたから統一テストがうまくいかなかった、だから従うべきだとなると、それはそれでまたおかしなことになるのではないかという気はいたします。ですから、いろいろな大学がそのポリシーに基づいて選んでいくという線は、私は持っていてもおかしくないと思います。

ちょっと反論になっていないかもしれませんけれども。

○天野氏 私は、大学がそれぞれに個性的な選抜をすることを否定しているわけではありません。ただ、大学が約800、国立大学は86ですか、何らかの形で学力評価の共通の尺度が必要だというコンセンサスが得られたから、国大協も共通一次試験制度を作り上げたのだと思うのですね。国立大学という集団がそれをつくり出した。これは今までにない、日本では希有の例です。戦前期にも

旧制高等学校が、共通試験の制度を2度ほど導入したことがありますが、いずれも数年で挫折しています。国立大学の共通一次試験は、形を変えて現在まで続いているわけで、大学共同体がつくり出した優れたテストだと思っています。

しかし、国立大学だけが大学ではなくて、800近くの大学がある。その数多い大学がそれぞれに、入学試験で学力の測定をやっているという状況は、明らかに異様ですし、公平性にも欠けます。とんでもない問題が出題されたとか、出題ミスがあったという話は、このごろは入試の時期になると日常茶飯事になっています。採点ミスもある。ショッちゅう新聞紙上を賑わしている現実がある。

こうした状態を放置しておいていいのか、だれかが考えなければなりません。もちろん政党や行政機関は考えるでしょう。しかし、まずは大学人が真剣に考へる必要があるのではないか。どんなにいいテストを開発しても、利用する側がきちんと利用してくれなければ、失敗することにならざるを得ないからです。

テストは誰かがつくれたものを、個別に利用するというだけでなく、自分たちが共同で利用するテストを、より良いものにしていくという姿勢にどこかで転換しないと、権威のある充実したテスト機関をつくる、そこで開発されたテストを積極的に利用するといったことをしないと、入学者の学力測定の問題に限って言えば、問題は解決されないでしょう。今、起こっている、学力の測定をどうするかという問題は、大学人が衆知を集めてやらなければいけない仕事の1つではないかと、思っています。理想論かもしれません。

○早川氏 ありがとうございます。

私も文部省を担当する記者時代がありまして——というか、レジュメにも書いたんですけども、駆け出しのときに、天野さんの歴史の振り返りの中にも出てきましたA日程、B日程の連続方式から分離・分割入試に変わるときの大混乱を取材したいきさつがあるんですけども、あのときは、国立大学が八ヶ岳方式で自由化したらやはり混乱が起きたので、足並みを揃えなくてはいけないんだということになって分離・分割方式へ向かっていくという、むしろ逆の動きというか、自由というよりも、より狭い動きになってしまったのかなと思っているんですけども、そうした時に翻弄されるのは、どうしても受験生の側になってしまう気がするんですね。

やはり腹を括って、きっちとした入試制度をやるんだということでやらないと、なかなかうまくいかないのではないかという気がするんですけれども、過去を振り返ってみると、なかなかその時々失敗の連續で、なかなかそこがうまくいかなかつたということかなと思います。

過去ばかり振り返っていてもしようがないんですけども、歴史の流れに一区切りつける意味で、荒井さん、一言お話ししていただけますか。

○荒井氏 失敗の連續だったというのは、ある意味では、あらゆる教育改革がそうであるのかもしれません。入試の議論について言うとなおのことですけれども、例えば今回でも、大学審議会の平成12年の答申とほぼ同じようなことが盛り込まれている。あたかも同じことが繰り返し論じられているように見えますが、これはもう天野先生も合田さんもおっしゃったことですけれども、入試の対象となる高校と教育の接続状況に関しては、一ときも同じ状態であったことはない。ですから、動く標的に対して鉄砲を撃っているようなところがありまして、だいたい外れる。賞味期限の切れた対象に対してさらに旧い手法を用いようとしているのかもしれません。いずれにしても、動いている標的を落とすことよりも、もう少し原理的なところに遡って考えるべき時期に来ているのだろうと思います。

それは共通テストというものありように関してもそうですし、何を測るのかということに関してもそうなのだろうと思います。例えばアメリカのカレッジボードがスポンサーをしているS A Tという試験は、1941年から今に続いている。A C Tは1959年からです。バカラレアはナポレオンの時代からという話ですし、要するに、そう軽々には制度をいじらない、その中でどのように利用していくかを考えることだろうと思います。日本の場合、大きえて、それまでの努力を積み上げようとしないようなところがある、そんな気がいたします。

○早川氏 今、荒井さんが奇しくもおっしゃったんですけども、では次は、歴史を振り返ってきたことで浮かび上がってきたものをどう捉え直すのかというあたりに話は進むのかなと思います。

改革が、あたかも所与のこととして語られているわけですけれども、なぜ改革が必要なのかというあたりですね。つまり、先ほど合田さんは、人口が減つ

てきたことがちょうどいい契機になるんだというお話でしたけれども、では、なぜ改革が必要で、どこへ向かうことがいいのかというあたりに話を進めていきたいと思います。

そもそもなぜ改革が必要なんですかということを問いたいんですけども、天野さん、いかがですか。

○天野氏 なぜ改革が必要かといえば、先ほどの話の最後のほうで幾つか問題提起させていただきましたが、やはり入学者選抜の問題が、大きな転換点を迎えているのではないかと思うのですね。例えば一般入試でも、作題能力を持っている大学の数が限定されてきているのは事実です。そうすると、受験生迷惑な入学試験が行われるのを避けるためには、新しいタイプの共通テストの必要がある。高校の調査書の5段階評価も、かつては相対評価でしたが絶対評価になりましたから、信頼性に欠けることは間違ひありません。そうなれば、高校の学習到達度を何らかの形で図る必要があるということで、高校生対象のテストの必要論が出てくるのも、よくわかります。

そういうテストがないと、せっかくのAO入試や推薦入試も、学力の点で底抜けになってしまふ。大学側として、独自に学力を測定する方法がないとすれば、共通に使える測定の手段を開発する必要が出てくる。個性的な選抜を行おうというのであれば、そのためにも、ベーシックな学力を確認するための方法を、全体で考えていく必要がある。それが、今改革が必要とされている大きな理由の一つだと思います。

それから、グローバル化の進む中で、エリート大学・研究大学も、いわば自家中毒を起こして入試一本槍はだめだということになり、新しいタイプの入学者選抜の枠を設ける方向に動き出しました。依然として教員が評価し選抜する仕組みになっているようですから、どの程度枠を広げられるのかわかりませんが、少なくともそういう改革の動きが自発的に出てきたことは積極的に評価すべきでしょう。それは改革が必要だという認識が、そういうエリートタイプの研究大学の中にも起こってきたことを象徴しているのだと思います。

そういう意味で、ユニバーサル化がここまで来ましたので、今や新しいことを某か考えて実行しなければいけないようになっているということは、確かだ

と思います。

○早川氏 そうなると、共通にはかる部分とそうでないところを分けて考えなくてはいけないということになるわけですね。

○天野氏 そうですね。

○早川氏 先ほど荒井さんのスライド6で、高校と大学は必ずしも重なっていなくて、クロスしている状態で表現されていました。つまり、高校と大学というのは連続性があって、高校教育の後に大学教育があると考えるのがこれまでの当たり前の考え方だったと思うんですけれども、どうもそうでもないらしいというのが荒井モデルです。そこの持つ意味、それと選抜ということがどうつながってくるんですか。

○荒井氏 実はスライド6をごらんいただくと、個別試験レベルというところで断面が、高校のほうに3分の2ぐらいはみ出しています。

共通テストの性格づけについて天野先生からお話をありがとうございましたが、実は現在のセンター試験でも、なぜアラカルト方式なのかという疑問が出されることがあります。アラカルト方式のセンター試験はそれだけで自立しているわけではなく、個別大学の利用法に依存する—それをアドミッションポリシーと呼ぶべきなんだろうと思います。

アラカルト方式の共通試験は、科目で切り売りできますというだけの意味ではなくて、それぞれの大学が持っている学力に対する考え方、あるいは入学者に期待しているもの一部として「センター試験のこれが使える」という形が共通テストの利用法なのだろうと思います。各大学の個別試験はその意味で、高校教育に期待というはみ出した部分をもっていてよいのだろう。だけれども、制度的には現在のところ、高校教育と大学教育が積み上げの形になっていますから、基本的な部分は共通試験で把握しておかなければいけないというのが、このモデルに盛り込もうとした考えです。

○早川氏 いわゆる学習指導要領に準拠する部分とはみ出す部分を……

○荒井氏 そうですね……、センター試験そのものは、学習指導要領に準拠してつくられていますが、高校の先生方の中には、センター試験の良間の意味を学習指導要領の読み方の違いで説明してくれる人たちもいます。教科書に記述

されている知識ではあるけれども、そこに血を通わせる。例えば、三角関数1つとってもみても、センター試験での数学の三角関数の問題をごらんいただくと、教科書にでてくる三角関数の問題とは違った切り口が見えてくる。そういう意味で、学習指導要領に準拠しつつも、センター試験は教科書と違った教材を提供しているのだろうという思います。

○早川氏　ただ、世の中の人からすると、高大接続と言われるように、高校教育の上に大学教育が乗っかっている、連続性があるんだというイメージで、これまで教育制度の中でそう捉えていますよね。それではこの先はもたないということですか。

○荒井氏　それは最後の最後に申し上げようと思っていたんですけども。

○早川氏　どうもわかるようでわからない部分なので、今、気になってお尋ねしたんですけども、では、最後の楽しみにとっておくことにして。

いずれにしても、ここからは「入試改革のこれから」が議論のしどころになってくると思うんですけども、ここまで、パネリスト同士でいろいろ問題を出し合ってきました。ここから先は、恐らく会場の皆さん言いたいことがたくさんあって、これまでご指名でお話ししていただいたんですけども、「俺に言わせろ」という方もいらっしゃると思うので。ただ、お断りなんんですけども、長い演説はやめてほしいということで、2分程度でポイントを絞ってお話ししていただけないかと思います。できるだけ多くの人が発言できるようにしたいと思っていますので、簡潔にお願いしたいと思います。

ご発言される方はご所属と、まずは結論から先にお話しいただければと思います。

○池田氏（特定非営利活動法人全国検定振興機構理事長・元立教大学教授）

今はもう大学は定年で、前は立教大学で、入試センターにも非常勤でいろいろ参加していたイケダと申します。

今、いろいろな議論が出てまいりましたけれども、その中で気になることを2つだけ挙げておきたいと思います。

1つは、今日のテーマは選抜試験ということですけれども、選抜の時代はもう終わりではないかという気がしているということが1つ。

それから、テストというのはテクノロジーを抜きにしては考えられない。今までのテストの発達は、すべてテクノロジーと関係しているという点です。そのテクノロジーを、テストで何ができるかということを踏まえて考えていただきたいということです。

もう少し詳しくお話しすると、選抜テストが問題だというのは、今、各大学でできるだけ優秀な人をとりたい、その大学に向いている人をとりたいということを意識して選抜テストがあるんでしょうけれども、昔、私が学生のころは大学に行く人は10%もいなかつたと思うんですね。そういう人たちを選ぶ時代と、それから、今のように大学のキャパシティが増えてきて、そして学生の数が今度は大学よりも下回るような、簡単に言えば大学全入の時代になってくるということでは、選抜の考え方がなくなってしまって、昔のように優秀な生徒をとればよい、そしてそれから外れた90%——10%だったら90%の人たちは、何も考えていないわけですよ。ですけれども、全入時代になってきたら、そこでそれぞれの大学が自分に向いた人をとりたいと思っても、それではそれから外された人はどうするのか。

国全体で考えたときに、そういう選抜から漏れた人たちばかりが集まるような大学があっても困るわけです。そういう人たちの処理をどうするかを国全体として考えて、これからは、高校はほとんど全入ですけれども、大学も今のキャパシティが増えたとはいえ、もっと増えるべきだという意見も強いわけですね。仮に大学全入になったときに、その人たちをどう配分するか、そういう議論のほうが大事だろうと考えます。

2番目のテクノロジーの問題は、今までのテストの発達を考えてみれば、初めは、例えば英語の問題にしても、和訳したり、和文を英訳したりという試験が多かったんですけども、私どものころからは進適のように客観式なテストが出てきて、その中に当てはめてできた数を数えれば、それで点が出るような形になりました。それがさらに進んでくるとマーク式になって、それを機械が採点するようになって、そのおかげで何十万人、ときには何百万人という人を採点して優劣を決めることができるようになりました。

しかし、今はもっと進んできて、例えばTOEFLは、ご存じのように全部

コンピュータ化されています。TOEFL iBTになりますと、120点満点ですけれども、世界じゅうの人がそれを受けができる。それからオープンユニバーシティになってきて、テレビを見ればハーバードなりMITなりの大学のコースが受けられるようになってきた。そういう時代になってきたときに、選抜があるということはないので、学力がそれだけ、テレビを通じて上がってきただようなことも評価する、そういう時代になってきている。そういう時代が21世紀であって、それに対する対策を考えるべきだと思います。

○早川氏 ありがとうございます。2点ご指摘いただきました。

パネリストの回答は必要ですか。ご意見として伺えばいいですか。

○池田氏 はい。

○早川氏 ご意見として伺えばいいですか。

選抜の時代は終わりだということと、テクノロジー抜きには考えられないということ。これは恐らく皆さん共通の課題意識として持っておられるかと思います。

○本郷氏（立命館総長特別補佐・立命館大学文学部教授） 先ほど天野先生に、関西の某私立大学では数百の受ける方法があると言われた立命館の本郷と申します。

恐らくうちの大学のことをおっしゃったんだと思いますけれども、ご承知のとおり、かつてはアラカルト入試と言われるように非常に多様な入試を展開してきたんですけども、実は入学してからの学生のGPAのデータをとてみると、それほど入試の枠による差はない。確かに1年生時の成績は、センター試験とか多教科・多科目型の入試を受けた子は高いんですけども、4年間なべてみるとGPAはそれほど変わらずに、むしろキャリア実績、就職実績から言うと、逆にそうではない、AO入試であるとか特別推薦で入ってきた子のほうが実績を上げているというデータがあったわけです。

ところが2000年代、2008年ぐらいからですか、やはり特別入試で入った子は学力的にかなり問題がある、とりわけ理系の学部でそういう声が高くなって、いつまでも大学のリメディアルですべてを補うわけにいかない、やはり一定の基礎学力は必要だということでかなり整理ってきて、今年のデータで申します

と大体63%は学力試験で入ってきてている、そのように変えてきたんですけども、変えたら変えたでこれまた問題がありまして、ほとんど個性がなくなってしまう、出席率がやたら高いけれども勉強はしないという、何か顔のない学生が増えてきたような、そういう感が否めないということが学内で逆に問題になってまいりまして、今度、高校のカリキュラムが新しくなって教科学力を見直されるようになったら、もう一度アラカルト入試の復活もあり得るのではないか、そういうことも言われております。

申し上げたいのは、今次の教育再生実行会議の答申でも、大学の多様性ということはやたら強調されているんですけども、学生の多様性ということをなぜもう少し注目されないので。やはり多様な学生が集う中でお互いに影響し合って、それが大学4年間の大きな成長に結びつく部分は非常に大きいので、そのあたりをもう少し意識したところの大学入試のあり方みたいなものをお考えになってもいいのではないかというのが、私立大学に奉職する立場にある者としての率直な意見でございます。

○早川氏 ありがとうございます。

今日のテーマが「入試改革の座標軸」でありますので、その座標軸としてどういうことを据えるべきなのか、一つの疑問点を投げられたのかなという気がします。

○荒井氏 いま、本郷先生がおっしゃった学生の多様性ですけれども、以前にハワイ大学の先生と議論したときに、「日本の多様性というのは安直ではないか」と言われたことがあります。学生が多様化したら、あるいは進学者が多様化したら日本の大学は多様化するのか、それ以上の議論はないのか、という具合です。アメリカの大学一と一般化してよいかどうかわかりませんが、当該大学の教育目的にとって必要な多様性がどういうものであるのかという必死に議論しなければならないのではないか、と。「多様化」というのは議論の末に生まれてくるものであって、何か外界にある多様性をそのまま受け入れるものではない、と。大学における多様性というのは、その教育目標に対しての貢献度で測られるもの、どういう学生集団が教育にとって必要なのか、というデザインがアドミッションポリシーなんだと言ってくれた人がいました。

恐らくその種の議論は、立命館では十分にされていると思いますけれども、一般的には、多様化というのは世の中の流れだという受け入れ方が多いのではないか。そういう意味で、教育目標と学生集団の関係は一大問題であろうと思います。

○合田氏 おっしゃるとおりだと思います。冒頭言いましたように、接続というふうに捉えると、大学の数——もっと言えば大学の中のさらに細かい単位かもしれませんが——×学生の数だけ考えていかなければいけないということだと思うんですね。

そういう意味では、繰り返しになりますけれども、マスの部分はいろいろな工夫をされて、かなりうまくいっていると思うんです。失敗の連続だと言われていますけれども、試行錯誤しながらやっている。問題は、ごく一部の学力重視から逃れられない環境にある大学がすごくもがいているというところだと思うんですね。

ただ、それでもやはりアメリカ的な多様性を重視する風土には、日本はまだそこまでなっていないので、どうしても今、荒井先生もおっしゃったように、多様性と言うといろいろな学生がいるよねというのは、何となくネガティブな捉え方をされてしまう部分があると思いますけれども、むしろマスの部分では、そういう意味ではかなり的確に捉えられていろいろな工夫がされているように私は思います。

○早川氏 今日はどうも高等教育の関係者が多いので、どうしても選抜する側からの議論が多いんですけども、選抜される側から「あなた方のおっしゃることはわかるけれども、それだけですか」といった反論やご意見はありませんか。今、議論されているような改革の方向性は、もう大体いいんだという感じでしょうか。

○南風原氏（東京大学大学院教育研究科長） 東京大学の教育学部におります南風原と申します。

教育関係なので受験する側という観点から、今、向かっている方向の1つ、1点刻みを段階別にというのは受験生の立場からすると非常に具合の悪い部分があるので、先ほどご発言された池田央（イケダヒロシ）先生もテストの専門

家ですけれども、その観点からもいろいろと具合が悪くてその流れのままでよいとは関係者は思っていないので、そこを発言しておきたいと思います。

1点刻み、例えば全部で100点だとすれば100分の1、100分の2という刻みがあるわけですが、それを5段階にすること、その重みがそのまま100点のままだとすると、100分の20、100分の40、100分の60と20点刻みになっていくわけですね。そうすると、1点差しかなかったものが20点になったりと、半分の点数は拡大され半分の点数は縮小され、そういう得点の換算がなされるわけですね。そうすると、ある段階の子供たちは幾ら頑張っても100分の60から上に行かない、ちょっと違うところはすぐ100分の40に落ちてしまう、100分の80に上がってしまう。努力がそのままスコアに結びつかないという非常に具合の悪いところが、学習指導の面でも受験生の立場でも出てくるかなと。また、測定論の面からも非常に具合が悪いところがあるので、その辺を推し進めるとしたら、教育測定の専門家たちもたくさんいますので、その人たちにも意見を聞いて進めるのが望ましいかと思います。

○早川氏 会場にそのような方がいらして、何かこれを言っておきたいというようなことがありますか。

今日はベーカーさんのお話にもあったかと思いますけれども、はかれる学力とははかれない学力を相当ミックスしてはかってしまうといったことなのかなと思います。日本だと、知識は割とはかりやすいというか、学力として言われていてのけですけれども、議論されているのは、どちらかというと知識以外のはかれない学力をどう評価するんだみたいなことで、その物差しがどうも定まっていないのではないかという気がします。

この夏にテスト学会というところに招かれて議論したんですけども、例えば論文の評価というのは評価基準が一個一個決まっていて、論文としておもしろいから得点が高いわけではなくて、論文としてよく書かれているから点数が高い。そういう「おもしろ味はないけれども点数のとれる論文」高校側はそういう指導をしているという話を聞いて、入試改革はそれで本末転倒にならないかという気がしてしまったんですけども、そのあたり、どうやってはかれないものをはかっていくのか。もうはかれるんだという前提で議論があるような

気がしてしようがないんですけども、パネリストの方、そのあたりはどうでしょうか。

○天野氏 先ほど池田先生と思いますが、ご発言があったように、やはりユニバーサル化が進んだために、学力をはかることの意味が大きく変わってしまったと思うのですね。今でもいわゆる難関校はそうですが、かつては、学力試験は進学希望者に序列をつけて定員まで切り落とす、その一番公平な方法として1点刻みの学力評価がやられてきた。今も東京大学を初め難関校はそれでやっているわけです。

問題は、学力をはかることの意味が、こうした進学希望者の序列づけではなくなってしまった大学がどんどん増えて、マジョリティに近くなっていることがあるのだと思います。こうした大学で学力を測ることの意味は、（選抜のための試験ではないと先ほどおっしゃったのは、そういうことだと思うのですが）、要は、入学後の教育についていく学力があるかどうかを確認するという方向に、大きく変わった、或は変わらざるを得なくなってきた。

そうなると、各大学が個別に行って入試はあまり意味がなくなってくる。標準化された共通テストを開発し、使うべきだという方向に全体が動いていく。理想論を言えば、例えば、看護系の大学がどんどん増えています。看護系の大学は看護師として専門教育を行い、卒業後にか国家試験が待っているわけです。看護師としての専門教育を受けるにふさわしい基礎的な学力は何か、各大学がそれぞれに試験を実施するのではなく、それを確認するための共通のテストがあってもいい。こうした議論が看護関係者の間で起こっても不思議がない状況になってきているわけです。しかし、なかなかそうなっていないというのが今の状況ではないか。

入ってくる学生が、学力的に多様化するのは、ユニバーサル化の進んだ大学では避けられないことです。入学試験よりも、入ってきた後の学生をどうするか、どのように教育するかの方に、重点が移ってきているわけです。その意味で、もう入学者「選抜」ではない。

アメリカの州立大学の多くは早くから、オープンアドミッション政策をとってきましたが、同時にオープンで入れた学生が、入学後に学力で淘汰されていく

仕組みを、早くから取り入れてきたわけで、そのために卒業率が低い。日本は9割近くを卒業させているのですから、入学させた後、専門教育についていけるだけの学力があるかどうかを確認し、なければ補習教育で補ってやるための手段としても、標準化されたテストが重要性を増してきているというのが現実ではないか。その現実に目をつぶることはできない。

テストは利用するためにあるので、入学者数をコントロールする手段としてのテストという考え方を、大学関係者がやめない限り共通テストは育たないと思うのですね。

○早川氏 今のお話を伺う限り、そうだとすれば、構想されている到達度テスト（基礎）があれば事足りるのではないかですか。

○天野氏 もう一つの問題は、テストで何をはかっているのかです。他の国のこととはよく知りませんが、日本ではテストに関する研究が驚くほど乏しいのではないか。テスト学会があり、専門家の方々のいろいろご苦労もあるのでしょうか、学力測定、特に大学入学者の選抜や評価にかかる学力測定のためのテストについて、一時期は教育心理学の関係者の方々のご努力がありましたが、今は研究者の層が薄くなっているのではないか。

入試センターにしても、膨大なテストのストック、作題とそれに対する成績の莫大なデータを持っていますが、それが学力測定の改善に適切かつ十分に活用されているかといったら、正直なところ、そうではないのではないか。

達成度テストで、2つのタイプの試験をつくろうという話に、いまなっています。しかし、危惧されるのは、先ほど池田先生からテストのテクノロジーのお話がありましたが、こうしたテストを早急に開発し、実施に移すだけの研究の蓄積がどの程度あるのか。教科別の試験をやめて、一般的・総合的な学力を測るテストを導入するという話もあるようですが、そういうことが簡単にできる水準にあるのか。共通一次試験の導入のときは10年近くかかったわけですが、ぜひ慎重に時間を十分にかけて、進めていただきたい。拙速に制度改革をやつてほしくないという思いを強く持っています。

○荒井氏 話が前に戻りますが、池田先生の言われた選抜のテストから教育のテストへという方向はしだいに浸透しているように思います。AO入

試だから、推薦入試だから、学力テストを要らないということではなく、文科省の募集要項の記述も、入学の際に教育のために学力評価は必要だと書くようになった。

他方、早川さんの言う、測れないもの、物差しのつくりにくい能力の測定は依然としてむずかしい。大学教育はもともと一定の学識、知識と能力を前提に成り立っていたのしようが、大学も変わり、その変化に大学自身も入試も対応し切れていない。合田さんの言われる、審議会等でもエリート段階の大学とユニバーサル化段階の大学の話がそのまま混同して語られてしまう。入試改革がいま国民的議論になりにくいのは、いろいろ箇所で矛盾が生じ、玉突き状態にある。

基礎レベルの達成度テストも実際に問題をつくることを考えると、本当に高校教育の質保証に寄与するのかどうか疑わしい。センター試験をつくる際に我々が苦労するのは、良問は難しくはなりますが、易しくはならない。思考力や活用力が問える問題は良問といわれますが、概してむずかしくなる。平均点60点にあげるためには、折角できたユニークな良問をツブして潰して扁平な問題にしていかなくてはならないのです。共通問題で基本的で良い問題をつくることは容易ではない。教科書の演習問題を集めたような共通問題で高校教育の質保証のための試験ができるか、という疑問もあります。

○早川氏 今の荒井さんの話を聞きながら、会場の皆さんは何か、やはり難しいかなという感じがしてしまうんでしょうか。

○村上氏 (中京大学現代社会学部教授) 中京大学の村上です。

以前は名古屋大学において、こういう環境のところではつい「名古屋大学のムラカミです」と言ってしまうところがあるんですけども、まず、合田先生はマスレベルのところはうまくいっているのではないかとおっしゃいましたけれども、それはないです。

1つ、これはこんな公然と言うと首になりかねないので、聞いたそばから忘れていただきたいんですけども、私どもの学部は30%以上センター試験で入っています。どうしてこういうことになるかというと、例えば先ほどの立命館さんのような上位私学には、国立をねらっているような学生は、国立落ちたら

私学文系のトップクラスにはいけないから、大体私どものところへ来るといったことになるわけですね。それで、自前の入試で入っている学生が多分10%いないのではないかと思います。これも言わないほうがいいんですけども。

それを、さっきの入試ミスなどの危険を冒しながら、四日も五日もかけて何をやっているんだということなんですけれども、実はこれにはのっぴきならない理由があって、こここのところで予備校が大学の偏差値をつけるんですね。この偏差値レベルは2.5点刻みでつくんですけども、Mレベル同士でも相当の競争があって、競争相手の大学に偏差値2.5負けた途端に入ってくる学生の質はガタッと落ちる。そのことがどうしてまずいかというと、就職実績に響く、それが悪循環になる。そうならないようにするにはどうするかというと、ともかくできる限り自前の入試である意味で絞り込んで、結局最終的な入学者は10%いかないといったことが起こります。

ですから、私は、ちょっとエリート大学のことを考え過ぎなのではないかという気がしています。私は子供が小さいころに学童保育で非常に苦労しましたけれども、今はこういうものがビジネス化していて、今やお金さえ出せば習い事とか英語とかやらせてくれるような学童保育がある。こういうところとうちの大学に入ってくるような層と、かなり格差が出てきているように思うんですね。ですから、恐らくエリートはうまくいくし、それほど選抜とか言わなくてもいいのかもしれないけれども、むしろ我々のようなところで非常に大きな競争がある。

もう一つつけ加えておくと、うちぐらいのレベルでなぜ一生懸命受験勉強してもらわないといけないかというと、実は就職の段階で、例えばうちでは社会福祉士という資格を出していますけれども、これはもう膨大な量の勉強をしなければなりません。それから地方公務員の試験、これはもうまるで入試ですね。つまり、入試の勉強をするような学習習慣がついている学生をとってこないと、なかなか就職率が上がらないという現実もございますので、ぜひその辺もご理解いただけすると幸いです。

○早川氏 合田さんに投げかけられているかと思うんですけども、いかがでしょうか。

○合田氏 ありがとうございます。非常によくわかりました。

私の言いたかったことは、個別の大学でいろいろ苦労されている、それが、何というんでしょう、そういう意味で問題を抱えておられないという意味ではなくて、そこで学力偏重が起きているとか、1点刻みで弊害が出ているとか、あるいは学力を一切問わない結果、学力低下が起きているとか、そういう問題ではないと思うんですよね。そこは各大学でいろいろ工夫されて、一般入試もやるし推薦入試もやるしAOもやるし特別選抜制もやるし、それを組み合わせながら何とかして、今、おっしゃるような、学力もキープしつつ多様性もキープしつつ、就職を睨みつつ、どうしたらいいかいろいろ工夫されていて、その工夫が大学によってそれぞれ少しずつ違っていて、競争があつてという状況になっていて、それを全体として見ると、それなりに動いているのではないかといった意味合いでです。

ですから引き続き、それぞれの大学がいろいろと戦略を練って、少しでもいい学生を集めるためにしのぎを削るという厳しい状況は、これからもなかなか避けられないよう思います。

ただ、制度的に接続問題として考えなければいけない点を考えると、その辺の問題が割と、国民的に、一昔前のように入試というとみんなかんかんになるという状況にならないのは、何となくその辺のところが、特に受験生の側から見ていると、各大学の戦略を見て自分がどこへ行けばいいか選べるという状況ができているということもあるのかなと思ったりします。

○早川氏 フロアに振ってきましたけれども、残り時間も少なくなりましたので、またこちらに引き取らせていただこうかと思います。

1点刻みではない入試、多様性を多面性、多角的に見ていくこうとすると、それこそ手前のところで、これまでの入試改革の中でなかなかうまくいかなかつたこととして、2段階選抜というのはなかなか進まなかつた。足切りの文化をうまく取り入れることがなかなか難しいということが、これまでありました。

では、大学の個別試験で新たな尺度を取り入れるとすると、どういった尺度でやるんだ、透明性はどうなんだという話ですね。午前中のベーカーさんのお話にも出てきましたけれども、そういうことを問われるような時代になってき

ているのかなと思うんですけれども、そういったことを一つ一つクリアしていくなくてはいけないということが、これから待ち構えているのかなと思います。

そうしたことを踏まえつつ、どう考えるのかというあたりをそれぞれお話をいただいて。後ほどまたまとめのお話をさせていただこうと思いますが、まず課題を少しだけ議論して、それからまとめに入っていこうかと思います。

○荒井氏 先ほど天野先生から、大学入試センターの研究開発部の貢献が重要だと、ご意見というか、お叱りを受けたように思いますが、測りにくいものを測るという技術は遅れている。日本的な風土になじむ測定技術が進歩するといいのですが。

一方で、測れないものを測ることに総論がまとまっていくのも不安を覚えます。今度の改革は人物評価だとか、多面的な評価だとか盛んに騒がれて、高校を卒業するひとたちに何を期待しているのか、時代の空気感だけでものが語られてしまう恐さあります。測れないものを、測れるものを峻別して、技術的に疑問の余地がないものをつくりあげていく用意が必要でしょう。

先ほど、南風原先生から専門家のご意見として、段階別評価は情報の扱いにおいても教育への影響においても問題があると伺いました。この点も、今回の提言の頭の痛いところです。大学が大学の判断として、成績の素点をいじることに反対はしませんが、入試センターから提供する成績データ自体を始めからデフォルメしてしまうことは、センター試験の当事者としてなかなか受け入れ難いところです。

今日の私の報告のなかで最も申し上げたかったことは、教育人口の増大で学校制度が沈みかかっているという事実です。ユニバーサル化した大学がこれだけ増えてきたときに、制度の目的に叶う学校、大学がどれだけあるのか、それが気になります。教育再生実行会議の、入試の次ぎの課題は学制改革だそうですが、入試改革と学制改革は密接に結びついています。それから私学の多いわが国では、大学の経営と入試が直接に結びついてきます。それらの要素は切り分けておいて、単純に学制改革というわけにもいかないだろうと思います。

○天野氏 何を申し上げたらよいのか、申し上げたいことは大体申し上げてしまつたような気がしますが。早川さんが最初におっしゃったことなのですが、

入試制度のドラスティックな改革は、今はあり得ないと思うのですね。ローリングリリフォームで少しずつ変えていくしかないような問題が多い。新テストの導入も結構ですが、それを導入した場合に、二次的にどのような効果が及んでいくのか、慎重に検討する必要があると思います。

日本における入学者選抜は、いわばマーケット状態になっているわけです。国がコントロールしている部分は、実は非常に小さい。受験生と大学の間にはさまざまな駆け引きというか、取引があって、高等学校もこれに加わっているし、受験産業もある。メディアもさまざまな情報をニュースとして流すことによって、影響力を発揮しようとしている。そこに専門性があるかないかは別にして、政党も物を言う。ですから文部科学省が何か改革構想や政策を打ち出したら、すべてが解決されるという世界ではなくなっている。お互いの間のさまざまな、政治学ではアクターと言うようですが、さまざまなアクター間の力関係や取引関係で入学者選抜の現実が決まっていく。そこにこの問題の難しさがあると思うのです。

ただ、市場状態ですから、さまざまな弊害が生じてくれれば、そこにかかるアクターが自分で改善努力をするという側面もある。大学が自ら入学者選抜のあり方を変えようしたり、AO入試から一般入試に戻るのかどうかはわかりませんが、学力評価が大事だと考えるようになったり、いろいろな変化が起こっている。こうした変化の総和として改革が進んでいくしかないのだろうと思っています。

アビツア、バカロレアの話が出ましたが、国が全体に直接コントロールを及ぼしていればいるほど、改革は難しい。けれども日本の場合には、賢明なアクターが増えれば変わっていくという側面が大きいというのが、一つの希望ではないかと思います。うまくローリングリリフォームをやっていく必要があるのかなと思っています。

○合田氏 績つかの問題が出たと思います。

大括りにまとめられてしまうのは受験生にとって非常に具合が悪いという話がありましたけれども、発想としては、センター試験的な試験である程度以上の成績をとっていれば、それ以上のところは1点差は問わないといった取り扱

い方であれば、あり得るような気もします。その辺はいろいろなご議論があるかと思いますけれども、そのこと自体は、中教審でもかねてから議論されてきた方向性であることは事実だと思います。

その中で、試験技術の進歩が大事だというお話がございました。これもそのとおりだと思います。ぜひ、C B Tみたいなことも提案されておりますし、もっと総合的な試験のあり方、いろいろなやり方があると思いますけれども、そういういったものも大いに、それこそ大胆に検討していただくことは大変大事なことだと思います。

天野先生から慎重にやれというお話がありました。確かに、制度論としては慎重にやらなければいけないのは間違いないと思いますけれども、天野先生もおっしゃっていますように、国が制度論でコントロールできる部分は、実は大変限られています。具体的なアクターがどういうアクションを起こすかが実は大事なんだと思います。

先ほど早川さんからも過去、失敗を繰り返してきたというお話がありましたけれども、それは言いながら、共通一次を導入しセンター試験が23年も続いているということですよね。その当時の関係者に聞くと、共通一次が実際に本当に実現するかどうか、当の大学課長も最後の最後まで全く自信が持てなくて、最終的に何が起きたかというと、国大協が意見をまとめた。その結果、実現をした。センター試験のときも似たような経緯をたどって、結局のところ、最終的に国大協が私学も含めたアラカルト方式のセンター試験について合意した。それをやっていこうという決断をした。私学団体もそれについて、それに呼応した動きをしていただいたんだと思いますけれども、そういう大学団体の役割、それから個別の大学で既にいろいろな、かつては考えられなかつたような大胆な改革案が、それこそ遠慮がちに——のように私には見えるんですけども——打ち出されてきて、そういうたそれぞれのアクターのアクションとしては、あまりその結果を恐れずにチャレンジしてみていただけないかなと、個人的にはそういう感じがしています。

○早川氏 ありがとうございます。

司会の不手際でお約束の5時を少し回ってしまって申しわけありませんが、

あと2～3分時間をいただいて、最後のまとめをしたいと思います。パネリストの皆さんから、今後この問題を考えるときのキーワードを一言ずつ言っていただいて閉めにします。

その前に、せっかく文部科学省の高等教育局長が一番前に座っているので、今日の議論を聞いてどんな課題意識を持ったのかちょっと興味があるので、短めに一言だけ。

○布村氏（文部科学省高等教育局長） 今日はありがとうございました。

入試改革の座標軸ということで、特に選抜から教育への活用ということが1つ大きなキーワードかなと思いました。恐らく大学の教育機能を高めて学生をしっかりと高めるということと、この入試をセットとして考えていかなければいけないのかなという点が一番強く印象に残ったところでございます。

貴重なご意見、本当にありがとうございました。

○早川氏 ありがとうございます。

それでは、最後に合田さんから天野さん、荒井さんの順で一言ずつ、これを持ち帰って考えてほしいという一言を端的に、30秒ずつお話しいただいて、今日の会を閉めたいと思います。

○合田氏 天野先生のお話ともかさなるかと思うんですけども、ある意味で、入試改革のいろいろな条件が整ってきたなど。量的拡大の結果、入試に対する物の見方が変わってきており、再生会議が提案したことをきっかけとして、各大学が今までできないと思っていたようなことができる、そういうきっかけが今与えられたあとはそれぞれの大学がこのチャンスを生かすことができるかどうか、どうやってこのチャンスを捕まえて、自分なりにこういう教育をやるためにこういう入試をするんだという改革ができるかがポイントではないかという感じがいたしました。

○早川氏 ありがとうございました。

ちょっと私がまとめますが、大学はこのチャンスを逃すなというようなことをおっしゃったように思います。

○天野氏 これはだれに持ち帰っていただいたらいいのか。文部科学省と中教審の関係者には、ぜひ権威のある新テストの開発をしていただきたいと思いま

す。「権威のある」というのは、信頼度が高い、大学が積極的に、あるいは高等学校が積極的に利用できるようなテストということです。そのためには高度な専門性がなければならない。

たとえば今の入試センターの調査研究部を、もっと拡充してテスト研究を深めないと、テストの信頼性も権威も高まらないでしょう。権威のないテストを次々に導入しても利用者は増えず、問題は改善されないと想いますので、ぜひ権威ある、専門性の高い、専門性に裏づけられた新テストの開発をお願いしたいと思います。

○早川氏 ありがとうございます。

権威ある新テストの開発をということでまとめられるかと思います。

○荒井氏 私の論点の2番目に「教育課程の積み上げは可能か」と書きました。これは高校と大学の間だけではないと考えます。義務教育から高校、大学、それから社会へというつながりのなかで考えることだと思いますが、それぞれの広い意味での教育の積み上げをどのようにして可能にするか、これが課題だと考えております。

○早川氏 ありがとうございます。

端的に言えば、教育課程の積み上げをきちんとということになろうかと思います。

3の方々から、最終的に1つずつキーワードをいただきました。

私からは、もうこれ以上まとめることはないんですけども、1つ気になつていますのは、やはり入試が変わらないことには日本の教育は変わらないというか、今は小学校段階からもう既に入試体制に組み込まれていて、入試に向かって勉強しているような状況があります。そういったことで、入試が変わるとの意味は非常に大きいかなと思います。

それだけに、もっともっと議論する必要があるのではないか。私が言いたいのは、これだけ大きなテーマなのに、国民的な議論になっていないのはなぜかということ。冒頭でも申し上げましたけれども、そのところをもうちょっと、大学なりには発信していってほしいと思っています。

少子化で教育の当事者がどんどん少なくなっている現状で、世の中は年金、

医療であると健康であるとか福祉、こういった問題に关心が向いているくらいがあります。そうした中で、国民への教育の关心の低さが私はとても気になつております。しかも、問題となっている年金、医療、健康、福祉、将来これを担うのは今の若者や子供たちであって、それは教育の問題ではないのかということです。そのために入試改革を考えなくてはいけないというところまで、本当は大きく捉え直さなくてはいけないと思っています。

今日この場にお集まりいただいた方々お一人お一人が、そうした情報の発信者になって、これから国民的な議論になっていくように議論を進めていっていただければ、今日のシンポジウムがそのためのヒントになれば幸いに思います。

長時間にわたって議論をお聞きいただき、いや、議論に参加していただき、ありがとうございました。これで今日のシンポジウムを閉じさせていただきます。

ありがとうございました。

○司会 早川先生の絶妙なファシリテーションで、充実した2時間余りを過ごせたかと思います。ありがとうございました。

参考資料として：  
高等学校教育と大学教育との接続・  
大学入学者選抜の在り方について  
(第四次提言)

高等学校教育と大学教育との接続・  
大学入学者選抜の在り方について  
(第四次提言)

平成25年10月31日

教育再生実行会議

# 高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について (第四次提言)

## はじめに

世界は、グローバル化が急速に進展し、人や物、情報等が国境を越えて行き交う大競争の中にはあります。日本が将来にわたって国際社会で信頼、尊敬され、存在感を發揮しつつ発展していくためには、世界を舞台に挑戦する主体性と創造性、豊かな人間性を持った多様な人材が、社会の様々な分野で活躍することが求められます。また、少子・高齢化の進展に伴い、生産年齢人口が大幅に減少していく中で<sup>1</sup>、経済成長を持続していくには、イノベーションの創出を活性化させるとともに、人材の質を飛躍的に高めていく必要があります。

そのためには、教育の在り方が決定的に重要であり、若者の能力を最大限に伸ばしていくことが不可欠です。これから世界や日本を担う人材の育成に当たっては、夢を持ち、それを強い志に高め、実現に導く情熱や力、社会に貢献し責任を果たす規範意識や使命感が必要であり、幅広い教養と日本人としてのアイデンティティ、語学力や交渉力、多様な人と協働する力を含めたコミュニケーション能力、課題発見・探求・解決能力、リーダーシップ、優しさや思いやりといった豊かな感性などを培うことが重要です。

このような力は、義務教育の基礎の上に、高等学校、大学の段階で伸ばしていくものですが、その間をつなぐ大学入学者選抜が、高等学校や大学の教育に大きな影響を与えています。すなわち、知識偏重の1点刻みの大学入試や、本来の趣旨と異なり事実上学力不問の選抜になっている一部の推薦・AO入試により、大学での学びに必要な教養や知識等が身に付いているかどうかを確認する機能が十分発揮されておらず、i) 大学入試に合格することが目的化し、高等学校段階で本来養うべき多面的・総合的な力の育成が軽視されている、ii) 大学入学者選抜で実際に評価している能力と本来大学が測りたいと考えている能力との間にギャップが生じ、学生にとっても大学入学後の学びにつながっていない、などの課題が指摘されています。

大学入学者選抜は、本来、高等学校教育を基盤として、各大学のアドミッションポリシー（入学者受入方針）の下、能力・意欲・適性を見極め、大学での教育に円滑につなげていくことが求められます。このため、大学入試の仕組みの改善のみを問題にするのではなく、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の在り方について、一体的な改革を行う必要があります。

教育再生実行会議では、①高等学校教育の質の確保・向上、②大学の人材育成機能の抜本的強化、③能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価しうる大学入学者選抜制度へ

<sup>1</sup> 国立社会保障・人口問題研究所「日本の将来推計人口（平成24年1月 出生中位・死亡中位推計）」によると、生産年齢人口は、2010年約8,200万人から2060年には約4,400万人へ、約46%（年率1.2%）の減少が見込まれている。

の転換を提言します。こうした改革の一環として、以下に述べるように、高等学校段階における学習の達成度を把握し、高等学校の指導改善や大学入学者選抜に活用する新たなテストを導入する必要があると考えます。政府においては、本提言を踏まえ、専門的・具体的な検討を行うとともに、高等学校や大学等の関係者の意見にも十分留意し、合意形成を図りながら、丁寧かつ着実に取組を進めるこことを期待します。

## 1. 高等学校教育においては、基礎学力を習得させるとともに、生徒の多様性を踏まえた特色化を進めつつ、教育の質の向上を図り、志をもって主体的に学び社会に貢献する能力を習得させる。

高等学校教育においては、生涯にわたって学習する基盤が培われるよう、義務教育の基礎の上に、主体的に学ぶ習慣と文系・理系を問わない幅広い教養を身に付けさせ、その上で、一人一人の個性の伸長を図りつつ、一定の専門的な知識等を習得させるとともに、社会の発展に寄与する志や責任感を養うことが求められます。

そのためにも、生徒の多様な状況や学習ニーズに対応して、高等学校教育の特色化を進めるとともに、体験活動を充実し、能力や意欲に応じて様々な進路に挑戦できるようにする必要があります。

併せて、教育活動の質の確保について、大学入試にその機能を頼るのではなく、高等学校教育の責務として、絶えず質の向上を図っていくことが求められます。中でも、高等学校における基礎的・共通的な学習内容については、その学力を不斷に把握・検証し、指導の改善に活かしていく仕組みが必要です。

### (1) 全ての生徒が共通に身に付けるべき資質・能力の育成

- 国は、基礎的・基本的な知識・技能や思考力・判断力・表現力等について、高等学校において共通に身に付けるべき目標を明確化する。学校は、生徒に対し、主体的に学習に取り組み、生涯にわたって学ぶ基礎となる力、社会の一員として参画し貢献する規範意識等の基礎的能力を確実に育成する。
- 国及び地方公共団体は、インターンシップ、ボランティア活動等の多様な体験活動の充実、海外留学の促進、文化・芸術活動やスポーツ活動、大学や地域と連携した教育機会等の充実を図る。学校は、生徒がこれらの能動的・主体的な活動に少なくとも一つは深く取り組むよう指導・支援する。
- 地方公共団体及び学校は、生徒が自らの夢や志について主体的に考え、学ぶ意欲を高めるとともに、能動的に学び自己を確立していくことができるよう、キャリア教育を充実する。その際、社会で活躍する卒業生や産業界と連携したキャリア教育・職業教育の充実を始め、学ぶ内容と実社会・実生活との関連を念頭に置いた教育の実践を図る。

## (2) 生徒の多様性を踏まえた学校の特色化

- 生徒の多様性を踏まえ、地方公共団体及び学校において、例えば、次のような特色化を進めるとともに、国が適切な支援を行うことにより、教育を充実する。
  - ・グローバル・リーダーとなるための国際的素養と総合力を育成する学校
  - ・科学技術人材としての素養の育成を目指し、先進的な理数系教育を行う学校
  - ・産業構造の変化等に対応した専門的な知識・技能を育成する学校
  - ・学び直しへの支援、考える力の育成、学習意欲の喚起を図る学校
  - ・進路への自覚を深めさせるため、多様な科目選択や就業体験等を行う学校

## (3) 学習成果や教育活動の把握・検証による教育の質の向上（達成度テスト（基礎レベル）（仮称）の導入）

- 国は、基礎的・共通的な学習の達成度を客観的に把握し、各学校における指導改善や生徒の学習改善に活かすための新たな試験の仕組み（達成度テスト（基礎レベル）（仮称））を創設する。同テストは、高等学校教育の質の確保・向上を目的として、高等学校の教育課程における基礎的・共通的な教科・科目について、生徒の多様な状況に応じ、高等学校在学中に複数回受験できる仕組みとすることを検討する。
- 達成度テスト（基礎レベル）（仮称）の試験内容は、基礎的・共通的な教科・科目の学習達成度について、知識・技能だけでなく、その活用力、思考力・判断力・表現力等を含めた幅広い学力を把握・検証できるものとする。同テストは、高等学校の単位及び卒業の認定や大学入学資格のための条件とはしないが、できるだけ多くの生徒が受験し、結果を学校や生徒に示すことにより、学校における指導改善や、生徒の学習意欲の喚起及び学習改善につなげる。民間の検定や各種試験との相互補完により、生徒の学習習慣の定着を図る方法も模索する。
- 以上の方針の下、達成度テスト（基礎レベル）（仮称）の具体的な実施方法（教科・科目や出題内容等）や実施体制、実施時期、名称、制度面・財政面の整備等について、高等学校における教育活動に配慮しつつ、関係者の意見も踏まえ、中央教育審議会等において専門的・実務的に検討されることを期待する。
- 国及び地方公共団体は、ジュニアマイスター顕彰制度<sup>2</sup>や職業分野の資格等も活用し、生徒の多面的な学習成果の評価の仕組みを充実し、生徒が進学や就職にも活用できるようにする。

<sup>2</sup> 高等学校の工業系学科に在籍する生徒に対し、職業資格の取得や技術・技能検定の合格、競技会等での成果を顕彰する制度で、公益社団法人全国工業高等学校長協会が実施している。主に工業に関する資格・検定等（約200項目）の成績が点数化され、合計点に応じて、「ジュニアマイスター・シルバー」（30点以上45点未満）、「ジュニアマイスター・ゴールド」（45点以上）として認定される。

- 学校は、教育活動の質を向上させていくため、自らの教育活動の成果等を不斷に検証する学校評価を通じて、学校運営の組織的・継続的な改善を図るとともに、積極的な情報発信を行う。

## 2. 大学の多様な機能を踏まえ、大学教育の質的転換、厳格な卒業認定及び教育内容・方法の可視化を徹底し、人材育成機能を強化する。

第三次提言で述べたように、知識・情報・技術が社会のあらゆる領域で活動の基盤となる知識基盤社会にあっては、大学が担うべき役割は一層大きくなっています。大学は、これまでの延長線上ではなく、将来を見据えて必要となる人材を輩出していくよう、教育機能を強化する大胆な改革に踏み出さなければなりません。これから社会において重要なものは、大学入学時の学力ではなく、卒業時までに鍛え抜かれた力であり、大学が生涯を通じての学びの拠点となることが必要です。大学は、高等学校までの教育を基に更に付加価値を高めるため、それぞれの強みを活かし、学びの質的転換を図るとともに、厳格な卒業認定を徹底させることができます。また、教育内容や教育方法等を徹底的に可視化し、進学を希望する若者が大学での学修を理解して主体的に学び進路を考えることができるようになります。

- 大学は、その多様性を踏まえ、第三次提言で述べた社会的役割等の明確化の取組や建学の精神等を基に、例えば、次のような教育機能の強化を図る。国は、組織的な教育改善を行う大学を積極的に支援する。
  - ・新たな価値を生み出し、世界に発信する力を備えたグローバル人材の養成
  - ・幅広い教養を身に付けた知識基盤社会を担う人材の養成
  - ・我が国の強みや成長につながるイノベーション創出を担う人材の養成
  - ・様々な分野における専門人材の養成
  - ・地域社会の発展を担う人材の養成
  - ・社会人の知識・技能の向上（学び直し）
- 大学は、高等教育機関であるとの自覚の下、教育課程の点検・改善を行い、学生の学びへの意欲を喚起するための教育内容や教育方法の改善に取り組むとともに、厳格な成績評価・卒業認定等を行っていくことで、学生の学修時間を増加させる。国は、こうした改革を進める大学の定員管理について、国立大学法人運営費交付金や私学助成における取扱いが不利になることのないよう検討するとともに、大学の認証評価<sup>3</sup>において、教育の質の向上を図る取組や学修成果を重視する仕組みを整備するなど、教育の質保証を徹底する。

<sup>3</sup> 国公私の全ての大学、短期大学、高等専門学校が、定期的に、文部科学大臣の認証を受けた評価機関による評価を受ける制度。平成16年度から実施。教育研究、組織運営及び施設設備の総合的な状況についての評価（7年以内ごとの機関別認証評価）と専門職大学院の教育課程、教員組織その他教育研究活動の状況についての評価（5年以内ごとの専門分野別認証評価）の2種類の評価がある。

- 大学は、学生の能動的な活動を取り入れた授業や学習法（アクティブラーニング）、双方向の授業展開など教育の質的転換を図るとともに、大学教育へ円滑に移行するための初年次教育<sup>4</sup>など、入学者の状況に応じた教育を充実する。また、個々の教育課程やその体系を徹底して公開し、教育内容や教育方法、成績評価基準等を可視化する。学生による授業評価の結果を活用するなど、常に効果的な教育が行われているかを確認する機会を設ける。国は、情報発信に関する共通の枠組み<sup>5</sup>を整備し、大学はそれを積極的に利用して情報発信に努める。
- 幅広い教養を身に付けさせ、また、学習ニーズに応じて柔軟に学ぶことができるようとする観点から、大学は、大学入学後の進路変更が柔軟にできる構造に転換する。このため、大学・学部・学科の枠を超えて履修できる機会の拡大や、大学における募集時の大括り化、転学・転部ができる機会の拡大を図る。
- 第三次提言を踏まえ、大学は、海外の大学との連携、外国語による授業の増加、留学生の派遣・受入れや外国人教員の受入れの拡充等によりグローバル人材の育成を進める。また、産業構造等の変化に対応した理工系人材や技術と経営を俯瞰<sup>ふかん</sup>できる人材などイノベーション創出を担う人材や、地域に貢献する人材を育成するための教育プログラムの実施や産学官の連携等を進める。さらに、大学の国際競争力を高めるため、ダブル・ディグリー<sup>6</sup>やダブル・メジャー<sup>7</sup>等の取組を推進する。
- 今後、日本の大学が世界の大学と伍していくには、大学院教育の重視が必要である。大学は、国内外の多様な分野から優秀な大学院生を獲得し、体系的な大学院教育プログラムを提供し、卓越したグローバル人材や最善解を見出し社会を牽引<sup>けんいん</sup>する高度人材を育成する。その際、各大学の特性や強みを踏まえて大学院教育の充実を図るとともに、産学官の連携により、大学院修了者（特に博士号取得者）のキャリアパスの開拓を積極的に進め、広く社会での活躍を促進する。

### 3. 大学入学者選抜を、能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定するものに転換するとともに、高等学校教育と大学教育の連携を強力に進める。

上記1及び2で述べた高等学校教育、大学教育を実現するため、両者の接点である大学入学者選抜も、それにふさわしいものに再構築することが必要です。その際には、高等学校教育から大学教育に円滑に接続するという観点から、大学教育を受けるため

<sup>4</sup> 主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラムで、情報処理能力、論文等の学術文章作成技法、意見発表や討論等の技法、学問に対する動機付け等の教育が行われる。

<sup>5</sup> 現在、国や関係団体において、大学の教育情報の公表のための共通的な仕組み（「大学ポートレート（仮称）」）の構築に向けた検討が行われている。

<sup>6</sup> 複数の連携する大学間で開設された学修プログラムの修了者に対し、各大学がそれぞれ学位を授与するもの。

<sup>7</sup> 二つの異なる専攻で体系的な教育プログラムを履修し学位を取得することができる仕組み。

に必要な教養や知識、学ぶ意欲等が高等学校の段階で身に付いているかどうかを正しく把握できる選抜方法とすることが重要です。これから時代に求められる主体性、創造性を備えた多様な人材を育成するためには、高等学校と大学が連携し、若者の能力、意欲等を最大限伸ばしていけるような一貫した取組が欠かせません。若者の力を引き出していく上で重要なこの時期に知識偏重の1点刻みの試験のみによる選抜や、逆に、学習への意欲や努力の減退を招くような学力不問の選抜によって、本来伸びるはずの若者の能力を損ねることがあってはなりません。

また、現在の大学入試センター試験は、難問奇問を排除した良質の問題を提供し、各大学が実施する試験との組み合わせによる大学入学者選抜の個性化・多様化を促進している一方で、1点刻みの合否判定を助長している、試験結果が志願先の選択に直結するため受験生にとって大きな心理的圧迫になっているなどの課題があるとも指摘されています。併せて6教科・29科目という多数の出題科目の準備や約55万人が同時に受験するための運営に係る負担が増大し、限界に達しているとの指摘もあります。

高等学校教育の質の確保や各大学の教育水準の指標としての機能までを大学入試が担っている状況は改める必要があり、これから時代を見据えた改革に大胆に取り組んでいかなければなりません。この観点から、上記1(3)で述べた達成度テスト（基礎レベル）（仮称）により、高等学校教育の基礎的・共通的な学習の達成度を客観的に把握し、これを各大学の判断で推薦入試やAO入試にも活用すること、また、各大学が求める学力水準の達成度については、下記（1）で述べる大学教育を受けるために必要な能力を評価し判定するための新たな試験（達成度テスト（発展レベル）（仮称））の活用等により確認した上で、それぞれの大学の創意工夫により、能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定する入学者選抜に転換することが必要です。加えて、高等学校・大学を通じた一体的な改革を進めていくための高大連携を強力に推進することが求められます。

なお、大学入学者選抜の方法については、高校生に不安を与えることのないよう、十分な周知期間をおいて見直すことに留意する必要があります。また、既卒者、社会人、中途退学者や海外にいる生徒など国内の高等学校に在学していない大学進学希望者が不利にならないように留意することも必要です。

高大接続を巡っては、高等学校から大学への飛び入学制度の改善などの課題もありますが、これについては、今後、学制の在り方について議論する中で引き続き検討してまいります。

#### （1）大学教育を受けるために必要な能力判定のための新たな試験（達成度テスト（発展レベル）（仮称））の導入

- 国は、大学教育を受けるために必要な能力の判定のための新たな試験（達成度テスト（発展レベル）（仮称））を導入し、各大学の判断で利用可能とする。高等学校教育への影響等を考慮しつつ、試験として課す教科・科目を勘案し、複数回挑戦を可能とすることや、外国語、職業分野等の外部検定試験の活用を検討する。

同テストの運営については、大学入試センター等が有するノウハウ、利点を活かしつつ、達成度テスト（基礎レベル）（仮称）と相互に連携して一体的に行うようになる。

- 達成度テスト（発展レベル）（仮称）は、その結果をレベルに応じて段階別に示すことや、各大学において多面的な入学者選抜を実施する際の基礎資格として利用することなど、知識偏重の1点刻みの選抜から脱却できるよう利用の仕方を工夫する。将来的には、試験問題データを集積し CBT<sup>8</sup>方式で実施することや、言語運用能力、数理論理力・分析力、問題解決能力等を測る問題の開発も検討する。
- 以上の方針の下、達成度テスト（発展レベル）（仮称）の具体的な実施方法（教科・科目や出題内容等）や実施体制、実施時期、名称、制度面・財政面の整備等について、高等学校における教育活動に配慮しつつ、関係者の意見も踏まえ、中央教育審議会等において専門的・実務的に検討されることを期待する。

## （2）多面的・総合的に評価・判定する大学入学者選抜への転換

- 大学入学者選抜は、各大学のアドミッションポリシーに基づき、能力・意欲・適性や活動歴を多面的・総合的に評価・判定するものに転換する。大学は、これから時代の潮流や社会の在り方を展望して、養成する人材像を明確化し、教育を再構築する。そして、それを踏まえたアドミッションポリシーを具体化し、オープンキャンパス等の機会を積極的に活用するなどして、大学入学後の教育プログラムとともに示す。
- 各大学が求める学力水準の達成度の判定には、各大学のアドミッションポリシーに基づき、達成度テスト（発展レベル）（仮称）の積極的な活用が図られるようになる。その際、利用する教科・科目やその重点の置き方を柔軟にするなど弾力的な活用を促す。各大学が個別に行う学力検査については、知識偏重の試験にならないよう積極的に改善を図る。国は、TOEFL等の語学検定試験やジュニアマイスター顕彰制度、職業分野の資格検定試験等も学力水準の達成度の判定と同等に扱われるよう大学の取組を促す。
- 各大学は、学力水準の達成度の判定を行うとともに、面接（意見発表、集団討論等）、論文、高等学校の推薦書、生徒が能動的・主体的に取り組んだ多様な活動（生徒会活動、部活動、インターンシップ、ボランティア、海外留学、文化・芸術活動やスポーツ活動、大学や地域と連携した活動等）、大学入学後の学修計画案

<sup>8</sup> “Computer Based Testing”の略称。コンピューターを利用した試験方式。数千～数万題の問題の中から、難易度が同じとなるよう問題を組み合わせて出題することにより、複数回受験しても安定した成績を示すことが可能となる（例 TOEFL、医学部共用試験）。

を評価するなど、アドミッションポリシーに基づき、多様な方法による入学者選抜を実施し、これらの丁寧な選抜による入学者割合の大幅な増加を図る。その際、企業人など学外の人材による面接を加えることなども検討する。

- 推薦入試やAO入試における基礎学力の判定に際しては、高等学校における学習の達成度を評価するものとして、達成度テスト（基礎レベル）（仮称）の結果の活用も可能とし、国は、各大学の判断による活用を促進する。また、推薦入試やAO入試の選抜及び結果発表について、高等学校教育への影響を考慮した適切な時期に行われるよう促す。
- 大学は、入学者選抜において国際バカロレア資格及びその成績の積極的な活用を図る。国は、そのためには必要な支援を行うとともに、各大学の判断による活用を促進する。
- 大学は、社会人、留学生、障害者等の受入れや飛び入学等による多様な学生の受入れが進むよう入学者選抜の工夫を図る。
- 国は、メリハリある財政支援により、以上の取組を行う大学を積極的に支援する。国及び大学は、大学入学者選抜の改革について、その成果を検証し、継続的な改善に取り組む。公務員の採用においては、特に平成14年度以降、人物評価の重視に向けた見直しが図られており、引き続き能力・適性等の多面的・総合的な評価による多様な人材の採用が行われることが期待される。

### （3）高等学校教育と大学教育の連携強化

- 国、地方公共団体、大学及び高等学校は、高等学校関係者と大学関係者の間で互いの教育目標や教育内容、方法等についての相互理解を図るため、様々な協議を行うとともに、教員の交流を深めるなど、その機会の拡大を図る。また、外国語教育などにおいて、高等学校より前の段階からの連携の強化にも取り組む。
- 国、地方公共団体、大学及び高等学校は、高校生を対象とした大学レベルの教育機会の提供（大学教員や社会人が高等学校に出向いて行う授業や大学の授業公開、アドバンストプレイスメント<sup>9</sup>の実施等）について、ICT等も活用しつつ推進する<sup>10</sup>。大学は、こうした学習成果を大学入学者選抜や大学での単位認定にも反映する。特に、スーパーサイエンスハイスクールやスーパーグローバルハイスクー

<sup>9</sup> 大学レベルの授業を高等学校で行い、大学進学後に大学の単位として認定する制度。アメリカで実施されている。

<sup>10</sup> いくつかの大学において、正規に提供された講義とその関連情報をインターネットを通じて無償で広く公開する活動（オープンコースウェア）が行われている。

ル<sup>11</sup>等の高等学校において、高大連携プログラムの導入を大幅に促進する。国は、こうした取組を積極的に支援する。

- 高等学校段階の内容の補習を大学において行う必要性が減少するよう、各大学が入学者に求める学力について高等学校へ情報提供を行うことや、高等学校と大学の協力により大学入学前の準備教育を実施することなど、高大連携を充実させる。
- 高等学校卒業後の進路をより柔軟にするため、短期大学、専門学校から4年制大学への編入学や専門高校等から大学への進学の機会の拡大を図る。国は、高等学校専攻科修了者について、高等教育としての質保証の仕組みを確保した上で大学への編入学の途を開く。

---

<sup>11</sup> グローバル・リーダーを育成する先進的な高等学校として、第三次提言において創設を提言したもの。

(参考)

### 「達成度テスト（仮称）」に関する提言内容

名称 (仮称)	達成度テスト	
	基礎レベル	発展レベル
目的	高等学校教育の質の確保・向上、大学の人材育成機能の強化、能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価する大学入学者選抜への転換を図る改革を行う。その一環として、高等学校段階における学習の達成度を把握し、高等学校の指導改善や大学入学者選抜に活用する新たなテストとして導入	
機能・大学入学者選抜での活用	高等学校の基礎的・共通的な学習の達成度を客観的に把握し、学校における指導改善に活かす  推薦・AO入試における基礎学力の判定に際しての活用を促進	大学が求める学力水準の達成度の判定に積極的に活用  各大学で基礎資格としての利用を促進  利用する教科・科目や重点の置き方を柔軟にするなど弾力的な活用を促す
受験回数	高等学校在学中に複数回受験できる仕組みとすることを検討	試験として課す教科・科目を勘案し、複数回挑戦を可能にすることを検討
試験内容等	基礎的・共通的な教科・科目  知識・技能の活用力、思考力・判断力・表現力も含めた幅広い学力を把握し、指導改善につなげる  高等学校の単位及び卒業の認定や大学入学資格のための条件とはしないが、できるだけ多くの生徒が受験	大学教育に必要な能力の判定という観点から教科・科目や出題内容を検討  知識偏重の1点刻みの選抜にならないよう、試験結果はレベルに応じて段階別に表示
試験運営	大学入試センター等が有するノウハウ、利点を活かしつつ、相互に連携して一体的に行う	

※具体的な実施方法や実施体制、実施時期、名称、制度面・財政面の整備等について、高等學校での教育活動に配慮しつつ、関係者の意見も踏まえ、中央教育審議会等において専門的・実務的に検討。

独立行政法人大学入試センター 入学者選抜研究に関する調査室報告書  
「21世紀の大学入試と教育再生の展望」

---

発行 平成 26 年 3 月 31 日

編集・発行 独立行政法人大学入試センター入学者選抜研究入学者選抜研究に関する調査室  
〒153-8501 東京都目黒区駒場 2-19-23  
電話 : 03-3468-3311 (代)

---

印刷 株式会社 コームラ

