

入研協

大学入試研究 の動向

第28号

特集1 「大学全入時代における高校教育の質保証」

平成22年度入研協大会（第5回）「公開討論会」

特集2 「大学入試センター試験にみる地域性」

平成22年度入研協大会（第5回）大会関連行事「大学入試センターセミナー」

特集3 「大学入試用語解説Ⅲ」 - 発達障害 -

平成23年3月

全国大学入学者選抜研究連絡協議会
独立行政法人大学入試センター

目 次

はじめに	 全国大学入学者選抜研究連絡協議会 企画委員会委員長 川嶋 太津夫
------	---

○ 特 集 1

「大学全入時代における高校教育の質保証」	 7
平成22年度入研協大会（第5回）『公開討論会』	
日 時	: 平成22年6月8日（火） 14:00～17:00
会 場	: 北九州国際会議場 メインホール
司 会	: 柴 田 洋三郎（大学入試センター試験・研究統括官） 漆 原 朗 子（北九州市立大学基盤教育センター長、教授）
パネリスト:	藤 野 重 雄（福岡県立八幡高等学校長） 宗 像 敏 夫（東京都立砂川高等学校長） 竹 葉 剛（京都府立大学長） 濱 名 篤（関西国際大学長） 佐々木 隆 生（北海道大学公共政策大学院特任教授）

○ 特 集 2

「大学入試センター試験にみる地域性」	 101
平成22年度入研協大会（第5回）大会関連行事『大学入試センターセミナー』	
日 時	: 平成22年6月7日（月） 15:00～17:00
会 場	: 北九州国際会議場 メインホール
司 会	: 宮 埜 壽 夫（大学入試センター試験・研究副統括官）
講師及び	
サブテーマ:	大 津 起 夫（大学入試センター研究開発部） 「センター試験における科目選択の地域性」 鈴 木 規 夫（大学入試センター研究開発部） 「国公立大学志願者の地域間移動」
コメンテーター:	荒 井 克 弘（大学入試センター試験・研究副統括官）

○ 特 集 3

「大学入試用語解説Ⅲ」	- 発達障害 -	 145
-------------	----------	-----------

は じ め に

「大学入試研究の動向」第28号をお届けします。

独立行政法人大学入試センターは、平成18年4月から、それまでの国立大学に加えて、公立大学、私立大学に参加を呼びかけ、大学の入学者の選抜方法の改善に関する調査及び研究に関し、研究交流の一層の推進に資するために、大学入試センターの重要な事業の一つとして全国大学入学者選抜研究連絡協議会（入研協）を開催してきました。

入研協では、毎年5月から6月にかけて大会を開催し、研究会、公開討論会、テーマ指定討論会を開くとともに、「大学入試研究ジャーナル」、「大学入試研究の動向」の刊行物の編集・刊行等の活動も行っており、参りました。

平成22年度入研協大会（第5回）は、平成22年6月8日（火）～6月9日（水）の2日間、福岡県北九州市の『北九州国際会議場』で開催されました。この大会では、のべ33件に及ぶ研究発表と、公開討論会として、「大学全入時代における高校教育の質保証」を取り上げ、活発な質疑と討論が行われました。

今年度は北九州市立大学に共催大学になっていただき、公開討論会をはじめ、大会の企画・運営に多大なご尽力をいただきました。同大学のご協力に感謝いたします。

本号の刊行に当たり、公開討論会および大学入試センターセミナーでパネリストや司会を担当され、テープ起こしの校正等に御協力いただいた皆様、大学入試用語解説に御協力いただいた上野一彦先生および大学入試センター事務局等の方々に、改めて心から御礼を申し上げます。

なお、平成23年度の入研協大会（第6回）は平成23年5月25日（水）～5月26日（木）の2日間、早稲田大学との共催で、東京都新宿区の『早稲田大学大隈記念講堂』で開催する予定です。また、大会前日の5月24日（火）には同所にて大学入試センターによるセミナーも予定されております。

多数の皆様方の参加をお待ちしております。

全国大学入学者選抜研究連絡協議会
企画委員会委員長

川 嶋 太津夫

（神戸大学 大学教育推進機構 教授）

特集 1

平成22年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会（第5回）公開討論会

「大学全入時代における高校教育の質保証」

日 時 : 平成22年6月8日（火） 14:00～17:00

会 場 : 北九州国際会議場 メインホール

司 会 : 柴 田 洋三郎（大学入試センター試験・研究統括官）

漆 原 朗 子（北九州市立大学基盤教育センター長、教授）

パネリスト: 藤 野 重 雄（福岡県立八幡高等学校長）

宗 像 敏 夫（東京都立砂川高等学校長）

竹 葉 剛（京都府立大学長）

濱 名 篤（関西国際大学長）

佐々木 隆 生（北海道大学公共政策大学院特任教授）

公開討論会

日 時：平成 22 年 6 月 8 日（火） 14：00～17：00

会 場：北九州国際会議場 メインホール

テ ー マ：「大学全入時代における高校教育の質保証」

司 会：柴 田 洋三郎（大学入試センター試験・研究統括官）

漆 原 朗 子（北九州市立大学基盤教育センター長、教授）

パネリスト：藤 野 重 雄（福岡県立八幡高等学校長）

宗 像 敏 夫（東京都立砂川高等学校長）

竹 葉 剛（京都府立大学長）

濱 名 篤（関西国際大学長）

佐々木 隆 生（北海道大学公共政策大学院特任教授）

司 会（柴田 洋三郎

大学入試センター試験・研究統括官）

皆様こんにちは、午後の公開討論会を始めさせていただきます。私、司会進行を務めさせていただきます大学入試センター統括官の柴田でございます。どうぞよろしくお願いいたします。それでは、早速ですけれども、本日のテーマは「大学全入時代における高校教育の質保証」ということで、このテーマにつきましては、共催しております大学入試センターと北九州市立大学の方で企画頂いております。一緒に司会をして頂きます北九州市立大学の漆原先生をご紹介しますので、どうぞ。

司 会（漆原 朗子

北九州市立大学基盤教育センター長、教授）

皆様こんにちは、ただいまご紹介にあずかりました、北九州市立大学基盤教育センターの漆原朗子と申します。本日はお忙しい中、お出まし頂きまして大変ありがたく存じております。このような大役は不慣れでございます、いろいろ不手際もあるかと思いますが、柴田先生をサポートして円滑な進行に努めさせて頂きたいと思いますので、よろしくお願いいたします。お手元の資料にもございますように、簡単な趣旨をご説明いたします。ご承知の通り、少子化に伴いまして高校の全入化ということがあり、そして教育が多様化し、入試競争も事実上緩和されてきています。その結果、皆様日々の教壇で、あるいは様々な場面でお感じの通り、入学してくる大学生の質と意識、また目的意識の多様化ということが、

個々の大学・短大等の抱えるいろいろな課題となっているところでございます。私も北九州市立大学でも、90年代の教養の大学設置基準の大綱化ということの反省を受けまして、5年ほど前に教養教育を担う基盤教育センターという部局を学長の指導の下設立いたしました。40名の専任教員で、教養・情報・語学の授業を担当しております。そんな中、私も日々教養科目の講義であるとか語学の授業で1年生、2年生に接しつつ、たしかにひと昔前の学生さんだったら知っているようなことを知らないというような状況への驚きを日々感じ、それをどのようにして改善していったらいいのかということには苦慮しているところでございます。さらに入試の形態といたしましては、推薦入試・AO入試などがさらにその傾向を助長しているというご指摘も頂いているようです。事実といたしましては、資料にもございますように、現在短大では6割、4年制大学においてもAO入試・推薦入試の割合が4割を超えていまして、これを改革というかたちで減らしていくというのも時代の趨勢に鑑みまして難しい部分もあるようでございます。そこで、今後どのようなかたちで本来の趣旨に見合った推薦入試・AO入試を実施していくかということについては、大学入試センター、そして全ての大学が抱える今後の課題であろうかと思います。平成20年12月に公表されました中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」では、『大学全入時代』における高大接続の課題』に言及しまして、そしてその解決の方向性としまして、アド

ミッションポリシーの見直しであるとか、高校教育の質保証、高校調査書の精度・信頼性を高めること等が指摘されております。特に高大接続テスト(仮称)についても言及がなされております。今回の討論会では、その主たる提唱者でいらっしゃいます北海道大学の佐々木隆生先生もお迎えしながら、そのような議論の焦点を実際の高校の現場の先生方、それからそれぞれの地域という観点から見まして、議論をより深めていきたいと考えております。それによって、高校現場や地域に入学選抜がどのような影響や効果をもたらしたのか、そしてまたもたらしていくのかという、より現実に着目した事態が把握できようかと考えております。皆様の忌憚のないご意見、そしてご質問等をお待ちいたしておりますので、どうぞよろしくお願いいたします。ありがとうございました。

司 会 (柴田)

漆原先生どうもありがとうございました。それでは早速ですが、本日のパネリストの方をご紹介させていただきます。演壇中央の側から、北海道大学の佐々木隆生先生でございます。高大接続テスト等のお話をお伺いすることにさせていただきます。それから、そのお隣が京都府立大学学長の竹葉先生でございます。公立大学、それから竹葉先生の選抜に関するフィロソフィーというようなことをご披露頂ければと思っております。そのお隣が関西国際大学長の濱名先生でございます。濱名先生はもうご承知のように、この高大接続のところで、先進的な取り入れを日本で最初に取り入れておられる方でございます。そのお隣が、福岡県

立八幡高等学校長の藤野先生でいらっしゃいます。高校現場からの質保証というような状況をご説明頂ければと思います。それから最後に東京都立砂川高等学校長の宗像先生でいらっしゃいます。宗像先生は全国高等学校長協会の入試対策委員会の委員長をお務めございまして、高等学校としてどのようにこの問題についてお考えになっておられるか、というようなことのご紹介を頂きたいと思います。それで、この討論会の進行でございますけれども、先ほど漆原先生からのご紹介もございましたように、現在の高校教育の現状等を踏まえまして、お手元の公開討論会のパネリストのリストとは少し違った順番でやらせて頂きたいと思います。すなわち、まず高等学校の状況ということで藤野先生に現状をご説明頂き、そのあと宗像先生に高等学校側のお考え等々をご説明頂ければと思います。それに対して、竹葉先生に大学側の捉え方、それから濱名先生にはそれに対して積極的な対応を取っておられます状況等々をご紹介頂ければと思います。最後にそういう状況を今後どうするのかということで、現在ひとつ検討課題になっております高大接続テストにつきまして、佐々木先生の方からご説明頂くということにしたいと思っております。1つの話題が、先ほどの打ち合わせでは大体 15 分ということにさせて頂いておりますけれども、午前中の状況を見ますと、皆様熱がこもってどうも超過するようなことになりかねませんが、時間厳守でお願い出来ればと思っております。途中で一通りご意見、ご説明を頂いたあと、休憩を取らせて頂きますので、その間に、いろいろご意見、ご質問等ありましたらお手元の質問票

にご記入頂き、それを集計して、後半部ではその質問等々に対してのお答えなどを中心に討論を進めていきたいと思ひます。どうぞ皆様方のご協力、それから熱心なご討論をお願いしたいと思ひます。どうぞよろしくお願いいたしす。それでは早速ですが、第1席目に福岡県立八幡高等学校長の藤野先生にご説明頂きたいと思ひます。お手元に資料がございますので、それを参照しつつお話を伺い頂ければと思ひます。では、藤野先生よろしくお願ひいたします。

藤野 重雄（福岡県立八幡高等学校長）

失礼いたします。ただいま紹介を頂きました八幡高校の藤野でございます。どうぞよろしくお願いいたしす。大変雑駁な資料でまことに申し訳ございませんが、資料をもとに、先ほどご紹介がありましたように、高校の状況につきまして、福岡県及び本校の取り組み等を中心に報告をさせて頂きながら、本日のテーマでございます「大学全入時代における高校教育の質保証」についてアプローチをさせて頂ければというふうに考えております。

始めに、「福岡がめざす子ども」の育成についてということでございますが、「資料1」にお示ししております通り、本県の中学卒業者の推移でございますけれども、平成元年の3月、約7万7千人でございました。これが平成16年3月には約5万3千人に減少いたしてございまして、平成17年3月以降は約4万人台で推移し、ほぼ平成30年代においてもこの状況は変わらないだろうというような予測が立てられております。このような中学卒業者の減少に対しまして、私立高校の動きでございますけれども、特

進クラスの設置などが積極的に導入されていく中で、県立高校におきましても中学卒業者の減少への対応が求められてきたところでございます。また高等学校への入学者でございますが、進学率が97%を超えているために、高校に入ってくる生徒の能力とか適性、興味・関心等が極めて多様化をしております、そのため福岡県では、生徒の多様化、中学卒業者の減少を踏まえ、県立高校の再編・整備が進められて参りました。また、各学校では学力向上策を中心といたしまして、学校の特色化、また活性化に取り組んで参っております。

プリントの中に各学校の取り組みを、「学習意欲を高め質の高い教育の創出」ということで書き上げさせて頂いておりますけれども、各学校では習熟度別授業を導入する、あるいは少人数指導を行なうといったように、個に応じた指導を徹底するとともに、指導方法の工夫・改善に向けた校内研修の充実や生徒による授業評価の導入を通して、授業の質の改善に努めております。また、生徒のモチベーションの向上を図る観点から、キャリア教育の一環といたしまして、高大連携やインターンシップの導入、産業界との連携を推進する取り組みの充実などが図られております。さらに、生徒や保護者の要望を受けまして、各学校では、基礎学力の確実な定着や、進路実現のための課外授業や、週休日の土曜日に土曜セミナーを実施しまして、学力の補充等に日常的に取り組んでいるところでございます。また一方で、教育活動の適切な評価と質を保証するということから、信頼される学校づくりの推進に向けまして、平成14年度から、学校自己評価、また20年度からは学校

関係者評価が導入されておりまして、学校自己評価の結果を保護者等、学校に関係を有する方々の目を通して評価を行ない、自己評価の客観性、透明性を高めて学校運営の改善が図られているところです。以上、簡単に本県の高等学校の取り組みを説明をさせて頂きましたけれども、生徒の学力の低下、あるいは学習意欲の低下が指摘される中で、例えば上級学校の進学を希望する生徒に高校在学中から上級学校の学びを経験させる。例えば大学であれば高大連携ということになりますけれども、高校生の進路意識や学習意欲の向上に極めて重要な方法ではないかというふうに考えております。

次に、福岡県の高大連携の状況についてですが、福岡県では地元の九州大学と連携・協力についての協定を結びまして、高校と大学双方が教育資源の有効活用と教育の活性化に努めております。資料に示しておりますが、現在多くの高校と大学が連携授業を実施しております。その内容は出前講義、模擬授業や入試の説明会といった一時的体験により興味や関心を持たせるきっかけを育てる内容が多いように思われます。この高大連携が有効に活用するためには、高校、そして大学の双方向化を進めるべきではないかなというふうに考えているところでございまして、例えば高校の側としましては、大学の教育資源の有効的な活用を図るといった観点から、学校外の学修の単位認定に取り組むということなど、教育課程との整合性を図る取り組みを進め生徒の将来に繋がる学力の育成に努めることが大切ではなかろうかと考えているところです。また大学側におかれましては、大学の学習内容に強い関心を有する高校生に対しまし

て、多様な教育に触れる機会を提供して頂く。学びの接続という視点に立って、高校教育に対する日常的な意見交換や研究協議を行なうなど、相互の交流を密にしていくことが大切ではなかろうかと考えているところでございます。

実は、3番に「福岡の教育ビジョン」というのをまとめさせて頂いておりますけれども、このような各学校の取り組みに対しまして、教育行政の側からも生徒の学習意欲の向上や、発展的学習を支援するということから、「高校生学ぶ意欲向上事業」がスタートしているところでございます。例えば「高校生学ぶ意欲向上事業」の中に、「学校活性化人材育成事業」というのがございますけれども、そこに書いておりますように、大学の先生のご指導を頂きながら、県内の希望する高校生が2泊3日で合宿をいたしまして、「スーパーセミナー合宿」と称しておりますけれども、大学の先生の授業を通して、大学の授業の質に触れる。あるいは、勉強に対するアプローチの仕方を学習するといったようなことで、非常に効果を挙げている事業もございます。また、「高校生理数能力向上事業」、これは県内で「理数オリンピック」と呼ばれるものを開催いたしまして、優秀者には九州大学でのオリンピックセミナーに参加をさせ、国際科学技術コンテストへの参加促進を通して、科学技術系人材の育成を図ることをねらいとして実施されている事業でございます。また専門高校におきましては、日頃の学習活動や成果を発表する福岡県高校生産業教育フェア、高度なものづくり技能を学び、得意技を身に付けた専門高校生を育成するものづくりコンテストが行なわれて

おります。さらに資料の3にお示しをしておりますけれども、これは県内の工業高校全13校で行なわれております県立工業高校の事業でございます、先端成長産業を始めとする幅広い産業で求められている高度な技能や、実践的なものづくり技能を身に付けた生徒を育成するために行なわれている事業でございます、この「県立工業高校産業人材育成事業」というのが取り組まれているところでございます。この事業の中においては、企業、大学等々との協同調査や研究が盛り込まれておりまして、大学進学にも対応出来る専門知識の習得を視野に入れた取り組みが実施されております。このように学力向上に向けた県の支援策というのがございまして、真に教育の成果を上げるためには、やはり高校側といたしましては、学習者のモチベーションを高めるということ、そしてそのために適切、かつ効果的な教育が提供されることが肝要であると考えています。

ご承知の通り、平成20年7月1日に、教育基本法の理念の実現に向けまして、「教育振興基本計画」が閣議決定をされて、今後10年間を目指す教育の姿といたしまして、高等学校や大学等における教育の質の保証、向上を図ることが明らかにされたわけでございますけれども、これは我が国が大学全入の時代に突入いたしまして、その過程で大学入試制度が多様化して、例えば私立大学に限定をすれば、入学者のうち一般入試合格者の割合が、平成21年度においては48.6%に低下をするというような報告もありまして、学力による入学選考を経ない大学生が増加しているということでございます。従いまして、これは大学入試を突破す

るために学力形成をするという到達目標の設定や出口保証が機能しなくなりつつあることを意味しているのではないかと、このことが高校教育の質の保証を求める議論を生んでいるというふうに認識をしています。近年学力をめぐる論議が行なわれてきましたけれども、高校としては、生徒の進路に応じた学力を身に付けさせること、そして、大学受験で終わらない将来を見通した教育を行なうことが高校教育の使命と考えているところです。そのために、生徒の進路希望や実態を踏まえながら、授業方法や評価方法の工夫改善を図る。また、生徒の志を育成し、大学の学びにつながる確かな学力の育成に努めていくことが高校教育の質の保証ではないかというふうに考えております。

現在、大学入試のあり方をめぐりましては、高大接続テストの導入が検討されています。高校側からこれを見まして、そのあり方や時期、大学入試センター試験との兼ね合いなど、さまざまな意見がありますが、大学入試制度につきましては、高校で行なう学習成果、全人教育を総合的に評価をして頂く制度であってほしい。また、専門高校につきましても、上級学校への進学の門戸を広げる制度であってほしいというのが学校現場の強い思いです。本日、福岡県の現状等を中心に発表させて頂きましたけれども、テーマと少し違った観点ではなかったかと思いますが、高校の実情につきましてご理解を頂ければというふうに考えております。なお、私、地元の八幡高校にありますが、今年3月に卒業した生徒の約70%が国公立大学に合格しております。では、大学進学だけを目標に学校経営を行なって

いるかという、決してそうではなく、例えば今年の生徒の部活動の加入率は75%を超え、また、3年間の出席皆勤につきましては、やはり90%を超える生徒がこれを達成するといったような数値も出てきております。先ほど全人教育という言葉を使わせて頂きましたけれども、学習活動、それから部活動、あるいは学校行事等、高校3年間努力して行く生徒達を目標に教育をしているところでございます。

最後に学校の実情を簡単に説明させて頂きましたけれども、福岡県の県立高校のおかれている状況、そして県の施策、それから高校サイドの考え方についてご紹介いたしました。先ほど申し上げましたように、高校の実情についてご了解を頂ければというふうに思っております。どうもご清聴ありがとうございました。

司 会（柴田）

藤野先生、大変ありがとうございました。何かご質問等ございましたらお受けしたいのですけれども、最後に質問の時間を取らせて頂きますので、できましたらそちらの方でということで進めさせて頂きます。それでは、引き続きまして、東京都立砂川高等学校の宗像先生に高等学校の組織的な取り組み等々のご紹介をいただければと思います。どうぞよろしくお願いいたします。

宗像 敏夫（東京都立砂川高等学校長）

ただ今ご紹介頂きました、本年度全国高等学校長協会で大学入試対策委員会の委員長を務めております東京都立砂川高等学校の校長、宗像と申します。どうぞよろしくお願いいたします。お手元に資料をお配り

してありますけれども、本日は推薦・AO入試の高校教育への影響というテーマでのお話をさせて頂こうということでお配りしました。全高長では、毎年全国の高等学校の校長先生を対象に入試に関してのアンケートを取っております。その中から推薦入試とAO入試に関わる部分のものを抜粋し、資料としました。20年度のもの、21年度のもの、2年度分を入れてあります。量が多く、抜粋しました関係で20年度は短く、21年度は少し長くなっております。スクリーンに写したスライドに沿ってお話をさせて頂きます。

まず「20年度調査」です。「高校教育の充実の視点から見た大学入試のあり方」ということで、調査書をどう活用してもらいたいかということですが、高校側の多くの校長先生からは、高校間格差があるのだから調査書はあまり活用して欲しくないという意見と、教科以外の成績の面を評価して欲しいという意見が拮抗しました。あとでまたお話ししますが、20年度までは、各県の校長先生の代表の方をお願いして、記述形式で意見を頂いていましたので、どういう学校がどのような意見であるかということが把握出来ない状況でした。しかし、細かく読んでいくと、学校によって違うということを感じました。それは、活用に反対という学校はどちらかというと進学する生徒が多い学校、それから教科以外の成績面を評価してほしいというのは専門学科高校の意見ではないかと感じました。ですから、拮抗と言いましても、やはり幅広い学校からなる全高長ですので、いろいろな意見があるということです。

2番目は、大学入試科目については出来

るだけ科目を減らさないでほしいということ、それから、推薦・AO入試が非常に早いことが学校の運営では非常に困っているということです。

「国公立大学の入試のあり方」についてですが、AO入試においては、アドミッションポリシーを明確にして、時間をかけて選考してほしい。そして個性ある生徒の進学先となることを期待しています。また、実施時期は出来る限り遅くして頂きたい。専門学科高校からはもっと柔軟に受け入れてほしいという要望があります。学力面から見ると普通科の学校から比べると弱いですが、専門学科高校は専門に関して頑張っているのです。国公立大学ももっと評価して頂きたいという願いです。それに対して反対意見として、学力を重視しない傾向は疑問である。学力低下の原因ではないか。入試があまりにも多様化していくのは高校として指導が非常にしにくいので、現場で負担が大きくなっているという声が多くありました。

一方、私立大学の推薦・AOに関しては、課題が多いという意見が圧倒的です。ほぼ99%が課題が多いという意見でした。「よい」と言っているのはほとんどないというのが現実です。その一番大きな問題は早期の学生確保が目的ではないかという、青田買いに対する懸念が多くありました。それから、AO入試本来の趣旨で実施をしてほしいという意見が非常に多くありました。大学によってさまざまなAO入試が行われています。「本当にAO入試なのかな？」と思われるような、例えば1日で終わってしまうAO入試も現実にはあります。このあたりが高校側から見て「単なる青田買いではないか」と感じ、高校は困っています。

「私立大学におけるセンター入試でのアラカルト受験」については肯定的意見が4割ありました。特に地方の高校からの意見が多かったのが特徴です。地方在住の受験者にはありがたい。つまり、あちらこちらに試験を受けに行くと交通費も宿泊費もかかる。そういう点から見るとセンター試験で対応して頂けるのはありがたいということです。反対意見は、求める生徒像の募集に繋がるのかという疑問とともに、高校における学力の偏り、試験科目が少なければ当然生徒が勉強する科目は少なくなる。だから、受験に必要なものしか勉強しないとなると偏りが出てくる。こういうところが問題ではないかということです。

私立大学の入試全般については募集定員を分割し、さまざまなタイプの試験を実施することによって生徒の受験回数が増え受験料負担が大きくなっていくということに困っているという声がありました。

次に、21年度の調査です。21年度から、調査の方法を変えました。「全日制で3/4以上の生徒が大学に進学する学校」をAグループ、「A以外の全日制で、進路が多様な学校」をBグループ、「昼夜間定時制など、A・B以外の学校」をCグループとして、各都道府県にA、B各5校、Cは2校を選んで頂いて、その学校の校長先生にアンケートに答えて頂く方法に変えました。ですから、グループによってどういう意見が多いかというのがわかるかたちで調査を行いました。

まず「私立大学入試について」です。「アラカルト受験方式」いろいろなタイプの試験を行うということに対しては肯定的意見が72%ありました。否定的な回答が10%で

した。これは先ほどの 20 年度の調査と少し矛盾しているような感じがするので、この点はもう 1 回今年改めて取ってみたいといけないと感じています。肯定的な意見としては、多様化の時代なので、多様性に対応する上では必要ではないかということです。

「少数科目選抜について」は 56% が容認、これは大学の独自性だからいいのではないかという意見ですが、A・B・C で比べると数字の差が出ています。大学進学者の多い学校は、少数科目は好ましくないということのようです。ただ、少数科目選抜は容認が 56% なのですが、では何科目がよいかという質問には、3 科目が 61% で、1～2 科目は非常に少ない回答でした。受験科目が少なすぎることは学校の学習に弊害があり、好ましくないという声が多くありました。1～2 科目支持が少ないのは、A グループです。進学者が多いところは 15%、B・C に従って段々に高くなっていきます。一方、4～7 科目の受験科目、つまり、科目を多くしてほしいという意見は、進学者の多い学校から多く集まっています。

「多様な選抜方法、特に AO 入試について」ですが、「AO 入試の開始時期について」は、文科省が昨年 3 月 31 日に出した通知で、今年度から、8 月 1 日以降の出願となりましたけれども、全高長の調査では 10 月 1 日を希望している学校が一番多く、3 分の 1 です。次に 9 月 1 日が 23%、4 分の 1 です。8 月 1 日が 21%、5 分の 1 です。これらを合わせて 4 分の 3 を超えています。8 月 1 日になりましたけれども、高校はもっと遅くしてほしいというのが希望です。ただし、11 月 1 日以前が多い。これは「推薦と AO は違う」という認識の下、11 月 1

日が推薦の試験の開始日ですので、それよりは前の方がいいだろうということだと思われます。AO 入試で不合格になった生徒をその後指導するためには、あまり遅いのは好ましくないという意見がありました。

次に、AO 入試、推薦入試において、どのようなものを選抜資料として見てもらいたいかという調査です。複数回答ですので 100% を超えます。上位 4 つは推薦も AO も同じものが出ました。推薦では調査書の学習成績の欄を見て欲しいという声、AO では、それは低くなっています。ところが、推薦・AO では現在行われていない「個別学力検査」を選抜に使ってほしいという意見が共に 6 割を超えております。3 分の 2 です。推薦・AO についても学力を把握してもらいたいというのが高校側の望みです。

それから、推薦入試での内訳を見ますと、大学進学者の多い学校ほど個別学力検査を望む声が大きく、取得資格を求めるのは、進学者の少ない学校という結果が出ています。専門学科高校等は資格を一生懸命に取らせていますので、そういう資格を是非見てもらいたいということです。A グループでは学力検査を望む声も多いのですが、その中でも、推薦は高校の学習を評価すべきであるという声も多く、さらに、学力検査を入れてしまったら推薦ではなくなってしまうのではないかとという声も一部にはあります。ただ、多くは学力検査を見てもらいたいということです。

AO 入試に関しては、推薦入試と違うという認識を高校側は持っております。ですから、推薦以上に、選抜に時間をかけてじっくり生徒を見てほしい。口頭試問であるとか、プレゼンテーション、集団討論等で、

大学で学ぶに足る生徒を選抜してほしいと望んでいます。その一方、学力検査を課さないことが AO 入試イコール入学生確保、つまり青田買いではないかという懸念があります。

これらを調査しまして、推薦・AO 入試に対する高校現場から見た問題点をまとめると次のようなものが挙げられるかと思えます。まず1番目が「時期の問題」、開始時期がいくらなんでも早すぎる。先ほど言いましたが、今年から8月1日になりましたけれども、実際には去年までは非常に早い時期に行われた大学もあります。今後問題になってくるのは、出願が8月1日ですけれども、実はエントリーと言って5月、6月からスタートさせている大学があることです。高校側としては困るというのが正直な気持ちです。エントリー制度についてはやめて頂きたいということを今後はまとめていこうと思っています。この開始時期が早いことは、3年生になると、すぐに入試、入試、というかたちになって、学校の授業に落ち着きがなくなるという問題が起きます。先ほど推薦入試で、高校側は8月1日以降出来るだけ後ろで実施してほしいとありました。ところが、大学の先生方にうかがいますと7月1日にしたいという意見のようです。これは、どちらも8月、つまり夏休みを活用したいという気持ちだと思います。高校側はじっくり勉強させたい。大学は AO 入試でじっくりと選考に使いたい。このあたりが8月、夏休みをどう使うかということで分かれているなと感じました。しかし、高校としては、8月は学校の勉強をさせたいという気持ちです。3年生には落ち着いて授業をしてほしいのですが、A

Oあるいは推薦を申し込む生徒が出てきて、生徒間で情報交換をするようになってくると、一般受験をしようと思っている生徒の耳にもそれが届いてきます。そうすると、一般受験をしようと思っていたけれどだんだん焦ってくる。焦ってくると勉強に手がかなくなると、結局推薦とか AO に流れてしまう。学校には落ち着いて勉強する雰囲気を作れない状態になっているということです。

もう1つは、AO 入試があまり早いと成績が出ない前にどんどん出願していったまうということで生徒を指導出来ない。成績が出ないうちに指導することはできませんので。もうひとつは、選考が長期化してくると、これはあとでまた「ジレンマ」というところで出しますけれども、今度は不合格者の指導が困難になるということの悩みもあります。

二番目に、入試方法の問題です。中堅校と呼ばれている学校、偏差値で大体 55 前後以下ぐらいが主に当たると思いますが、上位者は指定校推薦に流れて、真ん中が公募推薦、あるいは AO へ、一番下が AO に流れる傾向があります。このレベルの学校においてはトップ層は頑張って一般受験して進学して欲しいと先生達は思っているのですが、生徒は自信がないのか推薦に流れる傾向があります。下位校と呼ばれる学校では生徒は一般受験では合格できないと思っている。自分に自信がないから、早く大学を決めたいということで、推薦とか AO に流れて行く。推薦では大学の基準がありますが、さらに、高校としても、例えば、欠席の数が少ないとか、遅刻の数が少ないとか基準を設けています。成績が下位の生徒

というのは、勉強しないから下位なのです。勉強しないということは、つまり学校をさぼる、欠席が多い、遅刻が多い、ということです。こういう生徒は学校から推薦してもらえないので、AO に回るという傾向があります。ですから、学力不足という問題のひとつは、こういう生徒が大学に入学してしまうところにあるのかなと感じます。

「合格後の問題」としては、学習にゆるみが出て、一般受験を目指して勉強している生徒が焦ってくるというのがあります。トップクラスの学校はあまり推薦に流れませんし、推薦で決まった生徒も周りに気を使いますので影響が無いのですが、中堅以下の学校では推薦・AOでの合格者のゆるみの波紋が拡がり、一般受験をしようとする生徒の焦りを招いてしまうということです。

次に「ジレンマ」です。高校として持っている悩みです。ひとつはアドミッションポリシーに沿った選考をしてもらいたい。じっくり時間をかけてほしいと先ほど言いました。でも、もしそれで落ちたら、そのあとの指導が大変だなというのが悩みです。それから、AO 入試は、学力を見ないから、勉強していない者が受ける傾向にある。困ったことだと認識しつつ進路結果を上げたいと思うと認めてしまう。こういう生徒を大学に送っていいのだろうかという悩みがあります。高校卒業、あるいは大学卒業を厳しくすればこういう問題はなくなるかもしれませんが、それでは社会問題が起きるのではないかと思います。

もうひとつ具体的にあったのですが、中堅より下の学校ですが、ある大学の指定校推薦にトップクラスの生徒が出願しました。

ところが同じ学校の生徒で、全然勉強しないでさぼっていたため推薦は当然受けられませんが、AO で、そのトップクラスの生徒と同じ大学の同じ学部で早く合格が決まりました。これをやられると、下級生が「あ、何だ勉強しなくていいんじゃないか」となってしまう。このような点が、高校としては AO 入試の非常に困る問題点かなと思います。

次の表はいくつかの学校の、今春の大学進学方法をまとめたものです。A高校はトップクラスの進学校です。見て頂くとわかるように、推薦・AO では流れません。ほとんどが国公立志望です。駄目だったら浪人するという、そういう生徒が多い学校です。この学校ではもし指定校に決まっても周りにはほとんど影響はありません。問題はないのです。B高校は偏差値で 60 弱の学校です。トップクラスは国公立へ進学したり、トップの私立大へ指定校推薦で流れます。でも、見てわかるように、それほど推薦・AO の数は他の学校ほど多くありません。C・D・Eの学校はほぼ同じレベルです。学校の雰囲気によって様子が違いますが、A、Bの学校と比べ推薦・AO での進学が増えます。ただ、C高校は少ないのですが、この学校は部活動が盛んで、勉強より部活動に一生懸命になるために推薦の成績が取れない。だから一般受験に回る傾向があります。学校としても AO で受けるよりも一般受験しなさいという指導をしていますので、一般受験が多い。E高校は、女子が多い学校です。当然、推薦・AO での進学が多くなります。F高校は下位の学校です。一般受験で受けても受からないので、推薦・AO での進学が多くなります。G高

校は商業高校ですので、大学は指定校かAOで進学します。H高校は工業高校です。推薦は全部指定校で、それ以外では行かないようです。

こう見てみますと学校の学力レベルによって先程話しました傾向すなわち、中間よりも下の学校は、上位は指定校、2番目が公募・AO、一番下がAO、こういう流れがあり、これが今後大きな問題になってくるかと思っています。高校としては、このあたりのところを何とか出来ないか、高大接続の問題もありますが、今後良い形に進めばいいなと思っています。以上で発表は終わらせて頂きます。ありがとうございます。

司 会（柴田）

宗像先生、大変ありがとうございました。高校の状況等、アンケートをもとにご説明頂きました。ご質問あると思いますけれども、後半の方で質問票に応じて受けさせて頂きますので、その際によろしくお願いいたします。それでは3番目に、京都府立大学の竹葉先生に大学から見ました学力等々のお話をお伺いしたいと思います。どうぞ竹葉先生よろしくお願いいたします。

竹葉 剛（京都府立大学長）

皆さんこんにちは。私は公立大学の枠で本日出て来ているのですけれども、公立大学協会では、この問題につきまして十分議論して統一的な見解を出すというところまで至っておりません。それで、本日は私自身が30年大学の教育に携わりまして、感じて来た学力の問題につきまして、私なりの個人的な意見を述べるというかたちにさせ

て頂きたいと思います。私、生物の分野が専門ですので、そういった観点から学力の問題をどう考えたらいいいのかといったことで今日は発言したいと思います。

一番最初に出したのは、ちょっと古いデータなのですがすけれども、東大の附属に双子学級が以前からあって、一卵性の双子と二卵性の双子の成績、体力等をずっと長年データを取っているということが下に書きましたところに紹介されています。要するに、学業成績は遺伝するのか？ということにつきましては、そこにあります通り、図工、音楽、体育、技術、家庭等については遺伝的な要因が高い。親が例えば図工に秀でていれば、その子供もその傾向が見られるというふうなことです。それに対して、数学、理科、国語、この順番は特に意味はないのですけれども、国語、英語、社会、いわゆる主要な教科につきましては遺伝的な要因は認められていないという、環境的な要因が主であると、こんなふうな整理がされております。このことは、要するに中学校、高校、それぞれ数学、理科、国語、英語、社会というものについて成績の違いが出てきているわけなのですが、その違いは基本的に子供の環境、いろんな環境があると思うのですけれども、によって決まっている話であって、十分な環境が与えられれば成績は伸びうるというのが基本的なあたりではなかろうかというふうに思っております。

それから、「基礎学力」と「学力」といった用語につきましては、いろいろな人がいろいろな使い方をしているのですけれども、私の場合、少し整理するために「基礎学力」と「学力」を分けて考えます。その中で「基

礎学力」の問題について最初に整理しておきますけれども、これはいわゆる「読み書きそろばん」の能力であって、特に言語の運用能力が1つ、それからものごとの数量的な把握能力があるということが1つということで、言語系と非言語系の基礎になる部分というのが私の理解なのです。これは脳の神経の回路で言いますと、コンピューターの OS を考えてもらったらいいのですけれども、それに相当するのが脳における基礎学力になるのではないかというふうに理解しております。というのは、この基礎学力の「読み書きそろばん」の能力は、基本的な回路が出来上がるのに非常に時間がかかるのです。だから同じことを繰り返し繰り返し何度もやらなくてはならない。理屈抜きにもう繰り返し繰り返しやることによって、だんだん徐々に出来上がってくる能力ではなかろうかというふうに思います。

ですので、勉強の仕方を区別する必要があるなと私は感じておりますけれども、基本的には中学校ぐらいまでにその能力が十分出来ればいいのではないかと思います。例えば日本語を扱う能力についても、大学に入ってきている学生を見ますと、短い文章を日本語で読んで意味が分かったりするということについてはほとんど差がないのですけれども、文章が長くなるとか、本1冊というような話になってきますと、学生によってはさっと読む子と、時間がかかるという子がもうはっきり分かれてくるのです。だから、頭の中で日本語の流れが十分に訓練できている子とそうでない子というのがいまして、それから論理的で簡潔な文章を書くという点でもやはり差が非常にあります。ですから、このところは基礎学

力として、英語が出来ればさらにいいのですけれども、少なくとも日本語の運用能力としては、やはり繰り返し繰り返しやる必要があるのではないかと、こんなふうなことを日常を通して思っております。

それから、高校卒業する時点での学力を「基礎学力」と区別して「学力」というふうにしておきますと、基本的には基礎学力がさらに向上するだろうということが1つあります。それに加えて、私の理解では、知識を活用した問題解決能力が発達し始めるということで、このところが非常に著しい特徴になって来ているというふうに思います。

これは前にありますように、答えのはっきりした様々な問題を解くことによって、その解き方がコツとして自分で掴めてくる。そうすると、それを新しい未知の問題についても適用出来るといったかたちで発展するのではなかろうかと考えております。この学力の習得のやり方というのは、基礎学力の習得のやり方、繰り返し学習とは違うやり方になってくるだろうと思っております。

それから、この問題で大事なものは、脳の中で記憶がどこに保存されるのかということについて、最近一定の整理がされつつあります。完全にいろんな証拠が全部揃っているというわけではないのですけれども、私はここに挙げました整理が非常にわかりやすいので、合理的だというふうに思っておりますので、これを使っているのですけれども、記憶(知識)は、その情報が最初に処理されたところに保存される。独立した記憶の貯蔵庫のようなものが脳の中にあるわけではないということで、これは非常にわ

かりやすい話なのです。よく短期記憶、長期記憶はどこどこでというようなことを書いた本がありますけれども、そういう特別な場所はない。処理される場所に保存されるのだという話です。それからしますと、いわゆる一般の知識は、言語だったら側頭葉、それから運動能力を含めた頭頂葉、それから視覚については後頭葉になりますので、そこで処理されて、そこで知識が蓄えられるという話になります。ところが、いわゆる問題解決、判断に関わる知識については前頭葉で保存されるということになります。つまり問題を解く解き方というのは、知識の保存される場所とは違う別の場所で処理されていて、そこで保存される。その保存が無ければ新しい問題を解く時の手段がわからないということになります。ですから下に書きましたように、知識をいくら溜め込んでも、その活用する能力、問題解決能力、判断力というのは育たないということになりますので、ここの思いとしては、やはり前頭葉を鍛えてほしいということがあります。

そこに書きましたように、「若者は、前頭葉を鍛える必要がある」というのは、ここで言う若者というのは、中学生・高校生・大学生までを含む範囲になりますけれども、基本的に前頭葉というのは、今ありましたように、遂行記憶の貯蔵庫になっておりますので、知識を活用したり、問題を解くコツを記憶しているということになります。それから、分析、論理的な思考、それから効果的な対処法をどうすればいいのかといったことです。行動計画なんかをここでつくることになりますので、この訓練ができていないとそれらの問題に対処出来ないと

いうことになります。それから判断力、年齢が重なってきますと知恵とかいうかたちで整理されますけれども、その中枢が前頭葉になります。

そこで一般的な話ですけれども、日本の高校の教育とか、大学受験勉強で、この前頭葉がどの程度鍛えられているのかといったこと、別に正確なデータがあるわけではないのですが、大雑把に考えてみますと、いわゆる OECD の学習到達度調査の結果を見ますと、高校2年生でしたか、日本人の場合、知識はあるのだけれどもその活用力が弱いということで、徐々に他の国との差が開いているというふうな結果ではなかったかと思えますけれども、ここでの話で言えば、やはり前頭葉の鍛え方が弱いのではないかというふうに読み取れます。だからこのことをはっきりしていないと、いろいろ改革しなければならないという時に、却って「いっぱい覚えろ」というふうになかたちになってしまうのではないかという思いがあります。それと現在の学力の中身なのですけれども、下から2番目に書いてありますように、大学受験における知識の量というのがある程度限られておりますので、とことん覚えていくという対応が可能なのです。大学の受験で計られる学力というのは、学力の質というか、中身をやはり問題にしていかなければならないのではないかという意見です。

それから一番下にありましたように、結局どういうことなのかというと、大学でも授業でそれぞれの分野ごとに非常にたくさん知識が求められています。私、生命科学の分野で言いますと、どんどんどんどん新しいことが出てきますので、もう教える

のが精一杯で4年間経ってしまうということになって、結局、実際の研究をするというのは、大学院に行ってからという話になります。だから多くの日本人は、社会人になってから、現実の問題に突き当たる段階で前頭葉が鍛えられているのではないかというふうな漠然とした印象を持っております。

前頭葉を鍛えるにはどうしたらいいのかということについては、良質の問題をたくさん繰り返し解くことが必要だということは言えると思いますので、一番下にありますように、やはり基本的な問題を繰り返し解く。それから、発展問題とありますけれども、高校生は基本問題から発展問題の始めぐらいですか、大学生になると、発展問題から現実の問題にちょっとかかる程度、それから、実際に社会に出てからは現実の問題に当たるといったようなかたちで脳が発展しているのではないかというふうに思います。

それから、今回のテーマであります「十分な学力準備が整わないまま大学に入学する学生が増えているのはなぜか？」ということについては、漠然と見聞きする程度ですけれども、やはりいろんなことがありますけれども、私は小中学校の時代に勉強が嫌いになって、基礎学力が身につけていない生徒がそのまま高校、大学に来ているのではないかという気がしてなりません。特に数学なんかは小学校段階で嫌になるというふうに言われておりますので、この問題なんかは何とかしないといけないのではないかというふうに思います。下の方に「高大接続テスト」と書きましたけれども、これは原稿を整理している5月の段階は、私

は中教審答申に出ています、あの部分だけしか知りませんで、この1週間ほど前に佐々木先生の膨大な研究結果を読ませて頂きまして、これから勉強しなければならぬという分野ですので、あとでまた教えて頂きたいなというふうに思います。

これが最後ですけれども、ちょっと混ぜ返すようで大変申し訳ないのですけれども、私自身は学力というのはあまり絶対視して「何よりも尊いものだ」というふうに取ってしまうと良くないのではないかという意見を持っております。私のところは京都府立大学で、隣に京都大学がありまして、入ってくる学生のいくぶんかは本当は京大に行きたかったのだけれども行けなくて残念だというふうな学生がいるのです。ところがほとんどの学生は、入ってしばらくやっていると、そんなことはクラブとか授業とかやっているうちに忘れてしまって、もうぱーっとやりますのでいいのですけれども、どうしても自分は劣っているのではないかというかたちで、中には尾を引く学生がいるのです。だからその時に言う言葉なのです。「現在、日本の社会で、例えば100人とか1,000人選び出して活躍している人、その人の高校の時の成績はどうだったのかというふうに比べると、必ずしも高等学校で成績が良かった人が活躍しているとは限らないよ」ということを言いながら、他にもいろいろ言うのですけれども、元気づけている次第です。

ただ学力と相関のある職業があるのは確かです。そこにありますように、医師とか弁護士とか公務員、公務員の中でも国家公務員、医師というあたりは高校を卒業した時の学力と相関が高いように思います。医

学部先生に聞きますと、入ってきた時の成績が高いと医師の国家試験に受かる率も高いというふうに言っています。ですから、全般に試験に強いタイプというはあるように思います。しかし、先ほども言いましたように、学力そのものは頭の良さとは完全なイコールではないだろうというふうに思っておりますので、ちょっと混ぜ返して大変申し訳ないのですが、少し広い目で見ながら、高校生の時には学力的にはあまり十分でなくても、大学に入ってから自分の道を見つけて一生懸命にやれば十分挽回できますので、そういったものではないかと思うので、どうかよろしく願いいたします。以上です。どうも。

司 会（柴田）

竹葉先生、大変ありがとうございました。いろいろご意見あると思いますけれども、それはのちほどご質問の時にでもお出し頂ければと思ひまして、引き続きまして、関西国際大学長の濱名先生に私立大学サイド、それからもうご承知の方おられると思いますけれども、濱名先生は学力低下の問題、それに対する大学側の対応ということで、ずいぶん前から先進的な取り組みをしておられます。そのようなお話が伺えるものと思います。濱名先生よろしく願いいたします。

濱名 篤（関西国際大学長）

皆様こんにちは。かなりお疲れの様子でございますが、まだ3分の1しか終わっておりませんので、少しお元気に聞いて頂ければと思っております。私が頂いたテーマは「私大経営と AO 入試」ということで、

とりあえず結論から言いますとこの3つなのです。私大経営というのは、定員が確保出来ないと成り立たない。それと AO 入試の関係というのは、ある意味で非常にアンビヴァレントな関係にある。ひとことで言えばそういうことだろうと思うのです。

1つは、定員確保のために、どんなことを考えるかということ、入試科目をひたすら我々は減少してきた。そして選択科目をどんどん増やしてきた。センター入試を活用しても、センター入試自体の科目ごとの平均点の違い等々をある意味で十分コントロールしないままでも使わざるを得ない。そういうことをやって参りましたし、筆記試験抜きの非学力入試もやってきた。だからそういう点で考えてみますと、もう入試の選抜機能の喪失の源泉というのは、私立大学が定員確保のために入試をさまざまにやってきたことに原因があるということは、残念ながら認めざるを得ないだろうと思います。

2つ目の問題としては、学生を確保するためには早く囲い込みをしたいという大学側の意識です。先ほど高等学校の先生方のお話を聞いていますと、こういう批判は、あるいはこういう思いは、我々が就職活動に際して企業側に感じていることとほぼ同じだんと思いながら聞いていたわけなのですが、青田買いを企業もどんどん行っている。企業は我々のような上品なことをやらない。卒業1年半も前から青田買いをする。入試の青田買いが増加していくと、ご指摘がありましたように、勉強する意味の希薄化、勉強しなくても大学は入れてくれるということを高校生も親も場合によってはもう知っているわけです。私は専門が高等教

育研究と教育社会学でございますが、一昨日まで愛媛大学で、大学教育学会のシンポジウムで別の問題について話をしていたのですが、部会に出てお話を聞いておりますと、某体育系私立大学の教員が学会発表の中で、「いやあ、もう、本学に入ってくるアスリートの学生は、高校の時に『勉強なんかなくていい』というふうに言われてきた。勉強をしたことがない。その学生の学習支援にどんなことをやらなければいけないか、うちの学生はAからZまで書けません。そういう学生もいます。」ということを堂々と学会発表の中で語られて、それは半分冗談なのか、半分本気なのかかわからないのですが、そうした発言が出てくる情勢になってくるぐらいです。

勉強しなくても大学は入れる。この状態は、定員の確保の問題とこの3つ目のところに大きなポイントがくるわけです。「アット・リスク学生」の問題、定員充足、入試で落とさなくて入学させたとなると、今度は、その次に訪れるのは中退の問題です。中教審の大学分科会質保証システム部会で、情報の公開をどんどん進めるようなかたちでやっていますが、その中に中退者数が出てきます。ちょうど最近回答いたしました読売新聞の『大学の实力』というもののの中にも中退率が出てくる。入学させるのはいいけれども、中退されると中退率のデータに表れて参りますし、4年間その学生が学納金を納入してくれると思っていたら途中でどんどんやめていかれると収入の見通しが合わなくなっていく。さらに言いますと、成績が不振な学生に対して指を咥えて見ているということは今の大学には許されないことですので、学習支援をしなくてはいいけ

ない。あるいは補完教育と言われるリメディアル教育をやらなければいけない。あるいは勉強しないで授業中にひたすら寝ている学生がいたとして、あるいはそういう学生も中退率を考えて放置していたとして、周りの学生は、今度は勉強する気を無くしていくという悪影響も出てきます。先ほど言いました情報公開時のイメージということで、「アット・リスク学生」を入れてしまいますと、非常に高いコストを払わなければいけない。この3つをどうバランス取っていくのかというのが現在の私立大学にとっての悩みと言えるでしょう。このAOだけではないのですが、のちほど申し上げます非学力選抜の入学者の問題というのはそこに集約されると思います。

これは文科省のつくった資料です。AO入試の性格と、これは皆様方もご覧になられたことがあると思います。AO入試に絞って言いますと、AO入試の性格は多面的、総合的な学力判定であるわけなのです。ところがAO入試の実態は、面接以外はほとんど課されていないくて、小論文の実施率が29.5%、口頭試問7.2%、学力検査の実施率は3.8%、しかしながら、実施学部約7割は、基礎学力の担保に課題を感じておられるわけであります。ということは、現状をいいと思っていないのです。他方、推薦の方も、面接は86%ですが、学力が22.5%で、実施学部約5割が基礎学力の担保に課題を感じているという、これが公式データとして出ている現状であります。

これが先ほどお話にありました「8月でも不十分」と言われましたものでございますが、これを見て頂きますと、これは平成20年のデータですけれども、一番早いの

は5月、6月で22大学、7月で51大学、夏休みで99大学、700数十のうちの約7分の1がもう8月にやっていたということです。時期については、のちほど質疑をしていく中で議論をしていけばいいと思うのですが、国立大学でも7月から始めていたわけですから。こういう状態が現状であったわけです。

それに対してこのあと佐々木先生がお話になりますので、このあたりについては放っておけばいいと思いますけれども、実際には、見ていきますと、学習指導要領がどんどん変わってきまして、少数科目入試が拡大して、少数科目入試をにらんだ履修傾向がどんどん進んでいく傾向が出てきて、高校での教育と進路指導の困難というのが進学率の高い高校で74%というデータが文科省のデータの中に出てくるわけでありま

す。

私どもの科学研究費による研究グループと大学入試センターとが協同研究した結果からその現状を少し見ていきたいと思えます。「ユニバーサル高等教育がもたらす多様化のリスク」、「多様化」と「質保証」、この2つを我々は両立していかなければいけません。我々は実証的にAOとか、推薦で入ってきた非学力入試の入学者がその後どういうふうにキャンパスライフを送っていくのかということについて分析しました。私どもの用語では「アット・リスク学生」、これはドロップアウト、中退する学生と成績不振学生を指しますが、こうした学生になるリスクの予測可能性ということを考えてみたわけでありま

す。

これはいくつかのデータの組み合わせで実現したものでありまして、私どもが科学

研究費でやって参りました大学教育、大学生活への適応度を個人を追跡するかたちで行った研究データと、入試センターが第2期総合問題調査研究委員会というのをつくっておりました。この時に、実は現在の高大接続テストのモデルとなるようなテストの開発をやろうとしたわけです。国・数・英の基礎学力のモニター調査をやっているのです。これは高校と一部の協力して頂いた大学・短大で実施しました。それとこの2つが重なっている大学のうちA大学に学籍データをもらいまして、GPA、取得単位数、学籍異動などについて、重ねてこの3者の関係を個人を特定しての分析を行ったわけです。

これを見ますと、ざっと感じだけ見てください。ちなみに使いましたデータは、今日は英語だけです。英語の50点満点、高校1年修了程度で、想定は8割取れる問題をつくった。その作問がうまくいったかどうかというと、センターの内部ではあまり高い評価ではなかったのですが、しかしながら見て頂きますと、一般入試がやはり全体的に山が右に寄っています。しかしながら、全部が全部8割を取れているかというとなかなか取れないです。しかし、平均で36.4点、73%の正答率です。指定校推薦、これもこんなこと言うと高校の先生方には耳が痛いかわかりませんが、かなりで

きの悪い生徒も一緒に送りこまれておりまして、平均は29点、公募制推薦より指定校の方が悪いんです。それで公募制推薦は32.4点、AOは26.0点、最低ですね。しかしながら見て頂いたら、各入試区分とも上から下ま

でいるのです。それは先ほどの高等学校の校長先生方の見解と実データとの間にはも

うすでにずれが生じています。しかしながら、全体でグロスで見ると英語が一番出来ない。その通りなのです。それで一般入試とそれ以外の入試の間の学力差があるということは言うまでもない。要するに、一番高かった一般入試と AO で比べると 20% の正答数の開きがある。

一応このあとの分析では、センター入試までの学力入試と指定校・公募制・AO の非学力入試で比べていきます。GPA で見ますと、最初から学力入試で入った方が高いのです。非学力入試の方が平均 GPA は低いのです。これは入試の時の基礎学力の影響なのかとある程度考えなければいけないでしょう。それ以外にも、学力入試でも入学時の基礎学力が高かった学生とそうでない学生とは大きく異なります。

入学時と入学後の成績との相関を見てみますと、入学時の学力テストで上位だった層は、平均するとほぼセンターが想定した作問意図どおりの成績、すなわち 8 割の正答で、下位層だと 30.69 点と 6 割です。ところが非学力も上位半分を取りますと 36.36 点とそう開いているわけではない。非学力の下位はやはり極めて低い。従って、非学力入学者の全てが入学時の学力が低いわけではないということでもあります。これはちなみにこの大学はそんなにセレクトな大学ではありません。入学者の分散の大きい大学です。

それでその変化を見ていきますと、学力入試の入学時の学力が高かった子はやはりずっと GPA も高いのです。一番低いのは非学力の入試時の学力が低かった層で、ずっと低いのです。そういう点から考えますと、入試形態だけではなく、入学時に基礎学力

がどれだけついているかということによって、その後の入学後の成績との相関が非常に高いということが見られるわけです。

さらに問題は先ほど言いましたアット・リスク学生ですので、例えば学業理由で中退する学生です。某新聞社は中退率を全部ひとまとめで集計していらっしゃるけれども、理由は、学力もあればメンタル理由もあれば経済的理由もあるのです。中退率を同列に並べてひとつの尺度で、1 回の測定でものを言うというのは、無茶なことをやっているわけです。実際のところ、最も問題なのは学業理由の中退者と中退まで行かなくても学業不振の学生の存在で、こういう学生はどういう学生かということで、これをアット・リスク学生として分析していったわけです。GPA が 1.5、つまり 60 点台と 70 点台が半々で、一科目も落とさなくてそのぐらいです。アット・リスク学生は、この該当学年の大体 2 割弱ぐらいおります。

その特徴を見ていきますと、アット・リスク学生は、見て頂いてお分かりの通り、やはり最初からずっと GPA が低いのです。3 年後半で GPA 平均が上がるのは、この段階で制度的に退学しなければいけないという退学勧告が実施されるので、それで最も成績不振者がいなくなるので、平均が上がるというだけのことなので、全般的に見て頂きますとものすごい大差があるのです。ということは、入試形態等も考え合わせて入学時の学力保証というのがないと、入学後まで響いているという状態です。

他方、アット・リスク学生がどういうふうに生み出されているかというと、これは先ほど言いました適応度調査が参考になるのです。学習面でうまくいっているかどうか

かということに適応・不適応の尺度として見ているのですが、アット・リスク学生というのは、学習面での不適応がそうでない非アット・リスク学生より元々入学直後から多くて、ずっとコンスタントに多いのです。やはり学習がうまくいっていないという自覚もありですし、成績も悪い。また、生活面での不適応も最初の段階で非常に多かったりする。途中1回並ぶのですけども、全般的に見ますと、キャンパスライフが全体にうまく適応していない学生の出る比率が高い。他方、非アット・リスクでも一定数は学業面でうまくいっていない、あるいは生活もうまくいっていないと感じる学生はいるのです。

そういう人達がいるわけで、我々の研究グループでは総合基礎の各得点未満のこのアット・リスク学生の輩出度というのを出しました。輩出度というのは、それが1.0ですと全体その分布と同じだけの割合のリスクはある。1.0より高くなるとリスクは高い。1.0より小さくなると低い。ここで見ていきますと、これが総合基礎の正答数です。これを見ていきますと、このへんは1.0なのです。ところがこのあたりにいきますと、元々やはり総合基礎で、入口の時に悪かった学生はアット・リスクになっているのです。だからある程度予測可能性が出て来ている。

さらに言いますと、アット・リスク学生を赤で分布させ、ばらしてみました。青が全体の分布ですから、80%の正答率の学生だけが入学したとすると、センターが考えたようなテストの利用ができていて、ほとんど学力面での問題は起きない。仮に6割以上で合格させたとしても、ほとんど問題

は起きない。それが50%である25点だと大分アットリスク学生が増えて、20点でも入学させて下まで入れるようなかたちになっていきますとアット・リスク学生の割合はどんどん高くなる。ということは、高校1年終了程度のテストでも、ある程度基礎学力の下限値を一定の段階で仮定することが出来ればかなり入学後のリスクを予測することが出来る。さらに言えば、個人を特定して、その学生をきちっとケアする体制が出来ればこのリスクを小さくすることが出来るということも言えるわけです。それとこの非学力学生の学力入試とアット・リスク学生の分布を見て頂くと大体こういう状態になっていきます。

ひとつの結論は、入学時の基礎学力が低い学生のリスクは大きいのです。大学によっては入学時の基礎学力を要求することによって回避出来るリスクかも知れません。しかしながら、個別大学が入試科目を増やしたり、タカビーなことを言うと受験生が来なくなるというのは、皆様方もおそらくそう思われると思います。だとすればどうするのかというと、ミニマム・リクアイアメント、最低限身に付けるべき学力、大学に行くには勉強しなければいけない、レベル設定ができたとすればいいのではないかな。そういう制度を個別大学では怖くて導入できませんので、構造的な仕組みとしてつくればかなり入学者の学力を保証することが出来るようになる。もうひとつのポイントは、学年が進行するほど不適応との関連が大きくなって行って、学習への適応を促すことが重要になってくる。だから、学力の低い学生をもし取ってしまったとしたら、2番目の手段として、学生達を学習とか大

と比べると特色となっているところなのです。今シェアは ACT の方が高くなっているのです。つまり、本来は外部テストとして開発された SAT や ACT ですが、最終的には高校で教えている内容を重視する方向に回帰していつている。そのことを、州単位の学力保証に活用する動きもあり、複数の州が卒業生全員に受験させる形で高校教育の質保証に活用している。こういう動きもあるわけです。

我々は試験の公平性、あるいは厳密性ということを追求してきましたけれども、それがこういうふうに機能障害になっているとしたら、新たな方法を考えていかざるをえないのではないかと思います。川嶋先生と一緒にいられますので、また質疑等々になればアシストして頂けることもあろうかと思いますが、こういう状況であるということをご報告の内容とさせて頂きたいと思ひます。どうもありがとうございました。

司 会（柴田）

濱名先生、ありがとうございました。いろいろご質問あろうと思ひます。質問票の方でお尋ね頂ければと思ひます。それでは本日の最後のパネリストといたしまして、北海道大学の佐々木先生に高大接続テスト、ご承知のように先生は協議・研究班の班長でいらっしゃると思いますので、現状、それからこれからの見通し等々について解説をいただければと思ひます。では、佐々木先生よろしくお願ひいたします。

佐々木 隆生

（北海道大学公共政策大学院特任教授）

ご紹介頂きました佐々木でございます。

「高大接続テスト（仮称）」というのは、正式な名称ではございませんで、「高等学校段階の学力を客観的に把握・活用出来る新たな仕組み」というものであります。これについての協議・研究がスタートいたしましたのは、一昨年でございます。中教審の「学士課程教育の構築に向けて」を受けてスタートしたわけですが、元々は、これは大学と高校の中から要求があつて出てきたものでございます。ただその中の意見は非常にばらばらでございまして、「協議・研究」が始まりました当初はとてもまとまらないのではないだろうかと感じておりました。しかし、この3月に「協議・研究」の委員—お手元にある【経過報告】の38ページに「協議・研究」の委員の名前がずっと書いてありますが、この中に国立大学、私立大学、それから高等学校も普通科高校もあれば専門高校もある—そういう多くの方々と議論をやる中で合意に達しました。そこでこの【経過報告】というのが出たのでございますけれども、これはあとでじっくりお読み頂ければいいと思ひます。かなり大部になりまして、本文で35ページぐらいあります。それから、要旨・要約というのが41ページ以降についております。要旨・要約の方をご覧頂いても結構ですし、中の文章を読んで頂いても結構なのですが、出来れば前の文章を読んで頂ければ一番おわかり頂けると思ひております。今日はその骨子を簡単にお話し申し上げたいと思ひます。

わが国の高大接続というのは、今や機能不全に陥っているわけでございますけれども、それはどうして生じたのかということについてまずお話を申し上げたいと思ひます。実は高大接続というのは、2つの側面

を持っているわけでございます。1つは、小学校以来の普通教育が高等学校で終わって、そしていわゆる専門教育を中心とした高等教育に移行するという側面—もちろん大学に行っても一般教育、普通教育というのはあるわけですが—その側面が1つです。ここでは教育課程が接続あるいは連続しているわけです。もう1つは、各大学への志願者から各大学が選抜を行うという、そういう側面があるわけです。

これを国際的に見てみますと、私どもはちょっと驚くわけです。教育課程上の接続のためには、確かに接続出来る力を持っていますよという学力把握をする必要があるわけですが、これが日本以外の国には全部存在するわけです。つまり、共通テストがある。ヨーロッパの場合には、これはほとんど国立大学なのですけれども、高等学校の卒業資格試験と大学入学資格試験を兼ねたバカロレア、アビトゥーア、GCE、こういったものがある。それからアメリカの場合には高大接続という概念はあまりないのですけれども、任意の共通テストがある。先ほど濱名先生がご紹介してくださったSAT、ACTです。ところが日本には無いわけです。

そして、第2の側面、選抜という側面へ行きますと、アメリカ、ヨーロッパの場合には個別学力試験というのが無いわけです。つまり、共通テストをやって、その共通テストの成績と、それから書類であるとか面接などを行って入学させているわけです。ですから、言ってしまうとAO入試ということになりますか、ただし共通テストがちゃんとあるAO入試が行われているということになります。もちろんそれだけでうま

く行かないところもございますが、個別試験があるところもあります、これは大学の上の高等教育機関になりますフランスのグランゼコール、それからもう1つはイギリスの中で、GCEのAレベルでもほとんど満点を取ってしまうので、しょうがないからその上で選抜しなくてはいけないというので、オックスフォード、ケンブリッジ、ロンドン大学、いずれも国立大学ですけれども、ここが追加して試験をやっている。それ以外は無いです。

ところが、日本はどうかというと、共通の学力把握というのがなく、代わりに志願者からの選抜というのは、個別学力入試とAO・推薦入試で行われているということになります。日本型の高大接続というのは非常に特殊なのです。まず学校教育法の第90条がありまして、高校卒業するということがいコール大学入学資格を得るということになっていますが、認定は高校長ですから試験はやりません。ただここで明らかなのは、普通教育が高等学校で完成するから大学に行けるのだという前提が置かれているわけです。その上で選抜は大学がやるわけですが、大学の個別学力試験が、欧米だと共通テストで行われている教育上の接続を保証する学力把握とそれから選抜と両方兼ねてやるわけです。ですから教育上の接続、つまり学力の保証担保、学力把握は、大学個別入試の選抜機能に依存してしまっている。これがわが国の大学入学選抜制度の非常に特色であり、また高大接続の基本的な特徴であると言えます。

ですから、アメリカで言われるようなアドミッションポリシーが日本で言われても何の意味も無いのです。何の意味も無いと

いうのは、アメリカの場合には共通テストがあって、その上でアドミッションポリシーというのがあって、他の特性を見ながら面接などをやって入れているわけです。ところが、わが国の場合には、共通テストが無いわけで、学力把握は選抜での合格か不合格かという、そのための試験に付随しているわけですから、選抜試験に合格することが要するにアドミッションポリシーになってしまうわけです。こんな滑稽なことはありません。だから逆に言いますと、あとで申し上げますけれども、共通テストなしでAO入試を導入した。あるいは評価尺度の多元化であるとか、入試の多様化を導入した。そこに大きな問題があったということになります。

しかし、では何故そんな制度が生まれたのか、そしてまた維持されてきたのかと言いますと、非常に簡単なことで、進学者が少なかったのです。昭和22年3月に学校教育法が制定されます。23年4月に新制高校生が生れるわけですが、高校に入った子供達の同一年齢の人口は昭和7年生まれの210万人です。この中から高等学校に行ったのは60万、そしてその3年後に大学に入ったのはたった11万です。しかもわが国の大学進学率はなかなか上昇いたしませんで、平成5年度までは実は進学率30%以下なのです。昭和40年代に15%を超えますけれども、ずっと30%以下の状態が続きました。それがこの間少子化で、トントントンというふうに急速に進学率が上昇して50%を超えるに至ったのです。

さて、こういった制度に問題が生じたことについては1つの屈曲点があったことを理解する必要があります。平成3年に新た

な時代に対応する教育制度、新たな教育制度に関する中教審答申が出ました。そこで高校進学率が90%を超えて、高等学校が国民的教育機関になったということを背景に、新しい問題が生れたことが指摘されます。高校生が増加したのに昭和50年代の大学の設置計画は抑制的に行われ、その結果といたしまして、第2次ベビーブームの頂点に向かっていくプロセスの中で大学の収容力がどんどん低下していった。つまり受験競争が激しくなったわけです。

こういった現状の中で、中教審答申は、全員が大学に行くわけではないのに、画一的な教育を日本の高等学校では行っていると述べます。そこでこれからは、そんな画一的な教育をやっている必要はないのだ。個性重視の教育をやろうということを提唱するわけです。

そこから実は3つの政策が出されるわけで、1つは高等学校の多様化です。あまりに普通科高校に傾斜している。これを多様化しましょう。それから、職業高校と言われていたものも専門高校にし、総合学科を入れましょう。それから2番目が、これが非常に重要です。全員が高校、大学に行くわけではないのだから、高校の教育課程は弾力化しましょう。つまり、必修の削減と選択の幅の拡大を行いましょう。そして、3番目が私ども大学に関わってきたことですが、大学入試の多様化と評価尺度の多元化を行いましょう。

ここで非常に重要なのは、教育上の高大接続装置です。高等学校を卒業すれば大学に行く資格がある。ということは、つまり高等普通教育、あるいは高度な普通教育というものが高等学校で終わって、それから

大学に行くということです。ところが、その連続性の解除が行われるわけです。その解除が結局は学習指導要領の改訂になって現れた。昭和 35 年告示の学習指導要領で教育を受けた子達が受けた必履修単位は実は 68 単位。何と理科と社会はほとんどの科目をびっしり学習するようになっていたと思います。必履修単位が卒業単位に占める割合は 80% でした。ところがこれがガタガタと減るわけです。そして、平成 11 年告示の学習指導要領ではついにいわゆるゆとり教育指導要領になって、ものすごく低下する。

高等学校卒業で大学入学資格を与えているとしても、全員高等学校を出て大学に行くわけではないから、学習指導要領で教育課程を弾力化するのはいいでしょう。けれども、その代わり高等学校卒業から大学へという道をどうやって保証するのですか、ここは実は明らかにされなかったわけです。これは大きな屈曲点を意味します。ところが、これが問題にはならなかったのです。何故問題にならなかったかと言いますと、わが国独自の高大接続方式、つまり個別大学が入試をやるという制度があって、その入試が非常に厳しい競争に面して入試圧が高まった。これがあったからなのです。ところが、これが少子化でなくなってしまった。これが実は問題の発生の最も根本的なところなのです。

今までいろいろな方のお話をお伺いして、皆さんが例えば AO・推薦入試に問題があると言われる。よくわかります。だけれども、日本型の AO・推薦入試というのは、日本型の高大接続の延長上に共通テストがないまま導入されたわけです。当然ですけれども、入試圧、受験競争というも

のが非常に高くない限りは効かないに決まっているわけです。ですから、学士課程中教審答申ですけれども、あの中に高大接続テストを除いたいろんな項目が書いてありますが、あれには実効性はありません。何をやろうと、例えばアドミッションポリシーをどう改善しようと、あるいは AO 入試・推薦入試である程度の学力検査をやろうと、共通の客観的学力把握が無いのですから実際にはたいして効果はないということになります。今、私達が直面しているのは、日本型の高大接続の制度というものが機能しなくなったということなのです。

さて、高大接続が機能しなくなったもう 1 つの問題が最近出て参りました。かつて平成 7 年に大学設置基準の大綱化が行われて、そしてそこからずると、実はわが国の大学における一般教育が後退していったわけでございますけれども、普通教育から大学教育へという道が非常に重要だということが近年になって反省されるようになりました。これを提唱したのは国大協でございますが、国大協は 2 つの理由を挙げております。1 つは、普通教育、一般教育を欠いた専門家は創造的で広い視野を持つ知識人に決してならないということです。つまり、専門家は育てることは出来るかもしれないけれども、それは単なる技術屋さんであって、知識人ではないということです。こういうものの危険というのは、私どもは既に、例えば旧陸海軍の教育などで良くわかっていることですし、また、専門技術屋さんをつくるけれども、広い視野を持って時代を選択していく、考えていく、そういった力がない人物をつくっていいのかという問題があります。

ところがもう1つあります。これは新しく出た問題で、知識基盤社会で、今、私どもはさまざまな問題にぶつかっているわけです。例えばサステナビリティの問題でありますとか、リスク社会でありますとか高齢化社会でありますとか、いろんな問題にぶつかっている。実はこれはみんな融合領域、学際領域なのです。しかも、いろんな学問で異分野の手法が取り入れられてきているわけです。そうすると、今までの大学のような縦割りの教育で専門家を育てていきますと二流の専門家しか育たないということになるのです。ところが、こういった要請がある中で、いったい高大接続がどうなっているかという、今までのお話でお分かりになったと思いますが、どんどん履修の幅が狭くなって、高等学校で基礎的な教科・科目を学習しなくなっている。大学に来て専門教育に傾斜した勉強しなくなっているということになりますから、わが国の将来は先が見えているということになります。ですから、普通教育の再建、基礎的教科・科目を普遍的に学習するということが必要だと、これが高大接続テストでまず認識されたところであります。

さて、それでは高大接続テストというのはどういうテストなのだというところでございますが、そもそもテストには2つの種類があります。1つは集団準拠型のテストです。これは従来の入試でありまして、要するに適切な差別化が行われて、その中で合格者をピックアップする。そのための試験です。偏差値を使った評価というものに近い。ところが、これに対して全く違うテストがあるわけです。それは目標準拠型の達成度テストです。基本的にはある絶対

的な水準でどこまで子供達が達成するのか、これを見るということです。日本の学校教育の中では、例えば期末試験でありますとか、そういう中で行われている試験に近いというふうに考えて頂いてもいいと思います。私どもが高大接続テストで課題にしていますのは、この高大接続に目標準拠型の達成度テストを入れる必要があるということなのです。

何で目標準拠型の達成度テストを入れる必要があるというふうに言ったかと言いますと、ひとつのエピソードをお話いたします。私、国立大学協会の入試委員会の専門委員といたしまして、大学入試センターの改革に携わっていたことがございました。その時に驚いたのは、大学入試センターの方の調査で明らかにされたわけですがけれども、国語古典の問題で、源氏物語からも枕草子からもセンター試験で出題されていないのです。「これ何で出題されないのだ、ほとんどの教科書に載っているではないか、しかも私どもの目から見れば源氏物語、枕草子を少しでもかじってそれに触れるということが日本の高校生にとって必要なことではないか、それを促すのがセンター試験ではないか」と言ったら、「それをやったら不公平になります」と言われたのです。どこかの教科書に載っているかもしれない。模擬試験で出ているかもしれない。そんなものは出せない。だから擬古文から出すというわけです。擬古文は、それは江戸時代に古文を擬してつくられた文章ですから、めったに高校生は学校の授業では見ないに決まっている。だから試験の公平性は担保されますけれども、しかし、それでいいのだろうか。つまり本当に高等学校で学ぶべ

き基礎的な学習の内容というものを現代のわが国の試験制度は試すことができているのだろうか、そういう問題にぶつかったわけです。

そこで目標型達成度テストが必要なのです。単に差別する、選抜するためのテストでないテストが必要なのです。そうしますと高大接続テストというのはいくつかの特徴を持つ。1つは基礎的教科・科目のカリキュラムベースでのテストでなくてはいけない。それから、1回限りで選抜に使うわけではありませんから、何度もチャレンジして、その中で、例えばよく言われることですが、SATで1600以上取らないと良い大学には行けませんよと言うと、子供達は一生懸命何度かチャレンジしてその1600点を超えるわけです。もっと下のところもありますけれども、そういうことを達成することを奨励するようなテストがいいだろう。ちなみにイギリスのGCEもこれは年数回やられています。それから、教科書から基準化された問題というものを繰り返し出題して基礎学力を育成する。子供達が基礎学力というものの範囲を明確に意識して、しかも高大接続に必要な学力というものを身に付ける。これが必要だろうということでもあります。さらに多様な高校と大学があります。ですから、バカロレアやアビトゥーアのように簡単にはいかないでしょうが、アメリカのACTなどは多様な大学もいろんな高校も使えるようになっていきますから、そういうテストが必要ではないだろうかということなのであります。

但し、こういうふうに言いますと、おそらく大学入試センター試験や普段の大学入試に携わってこられた、ここにお集まりの

多くの先生方は、「そんなの大学でやったら大変だ」と思いだろろうと思います。これは従来型のテストでは実施困難なのです。例えば年度内複数回の大学入試センター試験を大学審議委員会がかつて言っただけでもう総スキャンをくらって沈没したわけです。そんなことは出来ない。

しかし、そこで新しいテストを導入したらどうだろうかというのが高大接続テストの協議・研究で合意したところであります。それは、「IRT」あるいは項目反応理論など言われている標準化や等化がなされたテストでありまして、アメリカのACT、SAT、それからTOEFLや日本の医学系の共用試験で行われています。簡単に言うと、ある基準化された集団の中で、テスト・パラメーターが既知だと言うのですけれども、要するに基本的には基準的な成績分布が予想される問題群を用意して、そこから問題を出してやる。そうすると、実は異なる問題セットで、難易度を同一に出来るのです。私達TOEFLの試験を今コンピューターで受けますと、実は隣の人が受けている試験問題と自分が受けている試験問題と違うわけです。でも、同一度の難易度でやる事が出来る。そういうことを導入しながら、全国一斉の試験実施や複数の試験間を比較することの困難でありますとか、それから、今、センター試験は大問方式でできていますから、各設問のウエイトが非常に微妙な影響を与えるわけです。こういったことから生じるさまざまな問題を避けることが可能ではないかというふうに考えております。

テストの導入によって、一番私どもは教育と選抜が変わっていくだろうと思います。教育の面から言いますと、今日実は午前中

からさんごん聞かされて、私気が滅入っていたのです。結局大学入試が高校教育に影響を与えるという、そういう意見が多いのですけれども、まさにそうなのです。しかし、それであってはいけないう。まず高等学校では高大接続テストを基準にして、個々の大学入試に振り回されないような、そういった教育をやる必要がある。また、今、高等学校では多様な入試に振り回されて、どういうふうに子供達に選択させるか困っているわけですが、進路指導に非常に困っているし、教育指導に困っているわけですが、そういうものからも脱却することが出来るだろう。他方、大学の場合には、一般的に認められる学力に基礎を置いて、今風で言いますと推薦・AO、つまり本来のAO入試のような、あるいはアメリカ・イギリスのような選抜が可能になるだろう。あるいは、どうしても試験をやりたいというところもあるかもしれない。しかし、そこはすでに高大接続テストで普遍的な基礎的な学習が行われているとするならば、今度は合理的な少数科目入試を、しかも大体戦前の旧制高校から昭和30年くらいまでのわが国の国立大学で行われたような論述式のテストを導入することが出来るだろう。こういうふうに試験を大きく変えることが出来るのではないかとこのように考えております。

但し、テストは高大接続のための教育改革の一環でございますけれども、その全てではありません。課題の全てに答えるテストを展望いたしますと、逆にテストが失敗いたします。ですから、その限界をわきまえながら、今後引き続きこの教育改革、入試改革に突き進んでいかなければいけな

いというふうに思っております。協議・研究はこのあと7月中旬まで各団体の意見を集約いたしまして、つまり国立大学協会・公立大学協会・私立団体連合会・全校長会・私立中高連等々から意見を頂きまして、9月末に報告を提出するということになっております。その中では、高大関係者によって、今後具体化のための検討組織を立ち上げるということを提言しております。具体的に言いますと、テストの開発研究でありますとか、それから制度的な具体化の検討を行うということで、ここには国の支援も一定程度必要だろうというふうに思っております。

最後になりますが、日本の大学進学率は決して高いわけではありません。大学の数が多すぎるからこういうざまになっているのではないかという声が一部から聞こえますが、日本の大学進学率はわずかに50%に到達したところであります。国際的に見ますと、他の国々でははるかに高い進学率に達していて、しかも非常に高い大学教育、高等学校教育を実施しているというところはいくらかもあるわけです。そうしますと、私どもはもうこれ以上、一部の研究拠点大学だけが何とかなるといふようなやせ衰える高等教育や、あるいは一部の難関校だけで高等学校における普通教育が維持されるというふうな、底が抜けるような高等学校教育というのを放っておくわけにはいかないと思うのです。現在もうすでに18歳人口は120万人台になって、まもなく110万人台に達しようというふうになっております。そういう中で、現代の高大接続が機能不全になっている状況の変革というものは、喫緊の課題です。何年も何年も待っている課

題ではない。ですから、どうか皆さんのこれからのご検討を頂いて、いろいろなご助言を頂いて実現への道を切り開いて参りたいというふうに思っております。いろいろなご意見があろうかと思えますけれども、外野でいろんなことを言うことはいいのですけれども、現代を変えるためにどうしたらいいか、この積極的な視点から提案を行うようなそういうことを大いに期待しております。大学が悪いのだ。高等学校がいい。大学がいい。いや、高等学校でちゃんとやってくれないから良くないのだと言い、あるいはあそこの大学が悪いのだと、これはもう聞きたくないのです。これはもう全体、制度的な疲労というものが起きて機能不全に陥っているわけですから、そこを解決するという巨視的な目を養って頂いて、どうか私どもの協議・研究にご協力頂きたいと思えます。どうもご清聴ありがとうございました。

司 会（柴田）

佐々木先生大変ありがとうございました。パネリストの皆様方、大変ご熱心にご発表頂きまして、ここで休憩を入れたいと思っております。ちょっと予定時間を過ぎておりますので、恐縮ですが、あの時計で16時5分まで休憩させていただきます。この間に皆様方のお手元にこのような質問用紙をお配りしておりますので、今までのパネリストに対するご質問、あるいはもうちょっと別の視点からでも結構ですから、本日のテーマに関するご質問を頂いて、後ろの方に箱を持っている係員がおりますから、その中に入れて頂ければと思います。後半は、その質問を中心に議論を深めていきたいと思

います。どうもありがとうございました。では、ここで休憩に入らせて頂きます。

（休憩）

司 会（漆原）

学力入試と非学力入試という入試形態とその後の大学でのいろいろなパフォーマンスと申しましょうか、学力であるとか GPA 等についての相関のデータが示されましたが、2番目のご発表者でいらっしゃいました砂川高等学校長の宗像先生の資料で申しますと、一番最後に、全国のいろいろな高等学校で、それぞれの進学傾向等が違っていて、比較的進学傾向の低い学校になればなるほど AO・推薦といった非学力入試志望が増えているという事実のご報告がありました一方で、濱名先生の資料で申しますと、2ページのスライドの5の3のあたりで、必ずしも AO 入試で入った学生さんが入学時の学力で劣っているとか、それから GPA が悪いというわけではないわけです。むしろ GPA のことで申しますと、非学力入試で、つまり AO・推薦入試で入られた上位の学生さんは、学力入試で入られた下位の学生さんより非常にパフォーマンスがいい。そのへんのことについて、まず最初に宗像先生から、次に濱名先生から、それぞれお時間も足りなかったかと思えますので、高校側からのデータ、大学からのデータを踏まえながら補足説明をお願いしたいと思えます。よろしくお願いします。

宗 像

先ほど一般的な話として中堅以下の学校では、成績のトップの生徒は、一般受験も

もちろんあるのですけれども、指定校、2番目のグループが公募、あるいは AO、一番下が AO、そういうかたちになると言いました。しかし、これは一般的な傾向でありまして、自分が行きたい大学は決まっているが自分の学校が指定校になっていない、でも一般受験ではちょっと自信がないが、そこそそ学力はある。その場合、AO という制度を利用して自分の希望する大学へ行く生徒は現実にあります。そのような生徒に対しては、学校でも面接指導をしたり、合格できるよう指導はしています。学校によっては一番力のある生徒が AO で希望の大学へ進学したという場合もあります。ですから、先ほど濱名先生のおっしゃったように、いろいろな生徒がいるのは事実です。ただ、学校として大きくくくった時に勉強しないで大学へ行こうと思って AO に流れる生徒がいるということでお話をさせていただきました。

司 会（漆原）

ありがとうございました。では、引き続きまして濱名先生。

濱 名

基本的には入試形態の問題というか、AO という入試形態に問題があるというよりは、外的基準がない AO 入試が問題だと思います。つまり、高大接続テスト、あるいはアメリカの場合で言えば SAT、ACT のように、学力については一定水準はあるかないかというようなことについて確認する仕組みがあるならば、AO というのは決して問題がある選考でもありませんし、AO と比べて、一般入試であるとか、あるいは推薦入試の

中にも問題のある受験生が残念ながら入ってくる状況にあるわけですから、全ての点から考えていくと、入試の多様化の問題というよりはむしろ学力の外的基準の無い選抜の持っている問題点というふうに考えて対応策を考えていくということだろうと思います。従いまして、時期の問題等々もいろいろ2次的な問題を作り出していることも事実でありますので、だから AO の問題だけで単独で考えるというよりは、おそらく佐々木先生が言われたみたいに大きな入学者選抜全体の仕組み、あるいは教育選抜という、これは荒井克弘先生が最初に言われたと思いますけれども、高校から大学へ教育的な接続をどうつくりあげていくかという、フレームの一部の問題として見れば AO だけが問題があるわけではないというふうに理解して頂ければと思います。

司 会（漆原）

どうもありがとうございました。では、引き続きまして、京都府立大学長の竹葉先生からは、学力というものの本質にかかわる非常に貴重なお話を頂いたわけですが、基礎学力と問題解決能力という部分のところで非常に示唆に富んだご提言がございました。実は、手前味噌で恐縮ですが、本学の教養教育科目でも、学際的領域ということで、「言語と認知」という、脳の話などにも言語の観点から触れる講義がございます。本年度分子生物学の先生が着任してくださいましたので、DNA のお話になった際に、チトシンとかアニンとかグアニンとかチミンとか、その組み合わせが何通りありますかと、300 名ぐらいの学生に聞いて、「組み合わせですから簡単ですよ」と、その理

系の先生はおっしゃったのですが、うちは文系の学生が中心ということもありますが、何かみんなポカンとしているんですね。つまり、順列・組み合わせのようなものは数Ⅰぐらいで学んでいるはずなのに、そういったことを活用できないということがありました。そこで、問題解決能力に関しては、良質の問題を数多く解くことにより獲得できるということについてもう少し具体策を、高校レベル、そして大学教養レベルでもご教示頂ければ大変参考になるということと、仮に仮称高大接続テストが導入された時、そのような問題解決能力というのはどのようにはかっていくのか、それについて、もし可能であれば佐々木先生にも一言お考えをお聞かせ頂ければと思います。まず竹葉先生お願いいたします。

竹 葉

中教審の答申でも大学の学士力を規定する際に、何を教えたかよりも何が出来たようになったかを重視すべきだといった意見もありますので、私の意見はそこに近いものかなと。それを高校でどう実現するのかというあたりが課題になろうかと思うのですけれども、私の意見からすると、今の高校の教科書を含めてやはり知識が非常に多く詰め込まれているなあという感じがするのです。特に私は生物の分野ですから特別かもしれませんが、もうどんどんたくさん新しいことが分かってきたものを高校の教科書に入れようとしているのです。まず知識を得た上で、それがどう使えるかというふうな話ではなくて、やはり知識とどう使うかというのはセットになりますので、そういうあたりのことが非常に大きな課題だ

と思うのですけれども。具体的にどうするかというふうになってくると、それぞれ分野の方に集まって頂いて、単なる知識ではなく、やはり使える能力をどう鍛えるかというようなことの研究が必要かなと私は思います。とりあえず以上です。

司 会（漆原）

ありがとうございます。引き続きまして佐々木先生、まだ総論の段階で、具体的な問題形式などはお答えづらい部分も多々あるかと存じますが、確かに今求められている学際的な部分や、問題解決能力などをどのように測っていくのかということについてご教示頂ければと思います。

佐々木

これはあとで私のところにまいった質問との関係でお話しようかと思っていたのですが、2点だけお話させて頂きたいと思います。1つは、PISA型学力も含めて、さまざまな面でのわが国の教育というものを改革しなくてはいけないという課題、これがあるということははっきりしていると思います。それをどうやるべきなのかという時に、例えば高大接続テストだけで解決出来るわけではないので、高等学校における教育課程、さらには小中学校からの教育のあり方を含めておそらく解決していかななくてはいけないのだろうというふうに思っております。それから、ちょっと焦点がずれるかもしれませんが、2点目なのですが、それは今、竹葉先生がお話になった、実は高等学校と大学を接続するための教育内容の話なのですけれども、だいたい皆さんは高等学校の学習指導要領は何で変更になって

いると思われますか？国の教育方針がきちんと決まって、それで変更になっているわけでも何でもないので。10年にいっぺん変わっているのです。ところが、高等学校と大学を接続するのに必要な基礎的な教科・科目の内容というのは、ほとんどこの何十年も変わっていないのです。変わっていないのに学習指導要領が変わって、それに伴って教科・科目の括りが変わる。単位数が変わる。それで大学入試センターから各大学から高等学校から現場はへとへとになる。こんな馬鹿な話は私はないと思うのです。幸か不幸か高等学校学習指導要領で、高等学校の教育課程は弾力化すると言っているのですから、高大接続に必要な教科・科目の内容、その基本的な水準というものについては、高等学校と大学が話し合っ、そして「ここが高大接続の基本的なコアなのだ」というところを作っていくということが私は必要なのではないだろうか。そうすると、基本的な国の高校と大学を接続するかたちというのはできてくるのではないだろうかというふうに思っております。そこが一番私は肝心なのではないだろうかというふうに思っておりますけれども、お答えになったかどうかわかりませんが。

司 会（漆原）

どうもありがとうございました。では、最後に福岡県立八幡高等学校長の藤野先生、レジュメハンドアウトの1枚目に学校評価のことについて触れていらっしゃいまして、学校内における自己評価に加えて平成20年度からは外部、保護者の方などからの評価も受けていらっしゃるというお話がございました。本日は開催が北九州市であるとい

うこともございまして、県内および九州各地から高等学校の現場の先生方も多くいらっしゃいますので、外部評価について、差し支えない範囲でどんな質問項目があるのか、またそれを学校運営等にどのように生かしていらっしゃるかについてご説明頂ければと思います。よろしくお願いいたします。

藤 野

この学校評価につきましては、地域に開かれた特色ある学校づくりを推進し、学校運営の改善を図るために導入されたもので、「学校自己評価」と「学校関係者評価」が実施されています。学校の具体的教育計画やその実施状況を組織的に自己評価し、その結果を保護者等に公表し、教職員の資質能力の向上など、高校教育の質の改善を推進するために、平成14年度から導入をされたものでございます。平成20年度に導入された「学校関係者評価」につきましては、保護者や地域住民等の学校関係者が各学校の「学校自己評価」の結果について、これが適切であるかを検証し、学校運営の改善に資することを目的として実施されています。「学校関係者評価」の委員につきましては、地元の住民や企業関係者、あるいは保護者や同窓会関係の方々に入って頂き多様な意見を出して頂きながら、連携協力して学校運営の改善に当たっているところです。

司 会（漆原）

どうもありがとうございました。それではそろそろ質問票のとりまとめも終わりましたようなので、では先生お願い致します。

【質疑応答】

司 会（柴田）

それでは皆様方からいただいた質問票に基づいてこれからディスカッションを進めさせて頂きたいと思いますけれども、20通あまりいただいている、今まだ整理中なので、整理に困っているのですが、半分くらいが佐々木先生に対する質問で、これは予想されたことなのですが、これは後半に回させて頂きます。前半の方、まずこちらでまとめさせて頂きましたけれども、高等学校サイドの藤野先生、宗像先生に対する質問、演者の皆様方についている整理番号の6、7、8、9について進めさせて頂きたいと思います。まず最初が、大分県立看護科学大学の景山先生ですが、おられますでしょうか。あれだったら、質問の内容を直接でもご説明頂けますでしょうか。それともこちらの方で読ませて頂きましょうか。どちらがいいでしょうか。はい、それでは読ませて頂きます。「本日は主にどういう形態の入試で選抜するとどういう高校生が受験、合格するかという観点で発題されました。しかし、一部の進学校だけかもしれませんが、ゆがんだ進路指導が生徒の受験先を左右しているということが噂になっています。実態を把握しておられましたらご意見、コメントをいただきたく存じます」というので、例1、例2というようにことが書いてあります。要するに、「高校としての実績を上げることを優先して、個々の生徒をそのために道具として使われると受験者を迎える大学の側にも困惑が生じるわけですが、そのようなことが公然の秘密として多く行われているかということですよ」と。それから、引き続きまして、藤野

先生、宗像先生に対するのは、聖学院大学の熊谷先生ですが、おられますでしょうか。これも私の方から紹介させて頂きます。では、「大学入試と生徒指導とを関連させ過ぎではないか。また勉強の目的を大学入試に求めすぎてはいないだろうか。学ぶ目的や喜びを高校でも指導すべきではないだろうか」「でも」のところに下線が引いてあります。「大学でも中学校でもそれぞれの段階で学ぶ喜びを感じさせていく。その中間に入試がある。結果ではなく、その中間に入試があると考えます」というのがお二方に対するご質問でございます。よろしければ、藤野先生、宗像先生、これに対してご発言お願いしたいと思います。

藤 野

私の方から、主に本校の取り組みを中心にご紹介をさせて頂きたいと思いますが、本校では、高校3年間でさまざまな職業やあるいは上級学校の情報を直接的に、あるいはいろんな資料を通して経験し、将来自分がどのように生きていくかということを念頭に置いて生徒達の進路の指導を行っています。例えば、医療とか法曹界、あるいは行政とかマスコミとかスポーツとかで活躍をしている卒業生がいますので、この卒業生を11月創立記念日に学校に招きまして、高校時代に、自分がどういうふうに努力したのか、あるいは職種の内容とかを直接生徒に語って頂き、生徒が自分自身で人生を設計する取り組みを行っています。キャリア教育について、高校教育では、生徒が将来への夢や希望をはぐくみ、その実現のために努力しようとする態度を育成するための指導・援助が必要であり、目的をも

って勉強や諸活動に取り組むような指導が求められています。従いまして、高校では、そういうキャリア教育に関わる様々な取り組みを通して、学ぶ目的とか、あるいは喜びとか、あるいは将来自分がどう生きていくかということを指導しております。

司 会（柴田）

宗像先生お願いできますでしょうか。

宗 像

何年か前に、ある私立高校が学校の進学実績を上げるために、受験料を学校が払って多くの大学を受験させたという記事を新聞で見たことがあります。確かセンター試験で高得点を取った生徒がその得点を利用して私立大を受験した。受験料は学校が出して数は確かではありませんが 10 大学くらい出願し全部合格して、高校の実績としたというのがあって批判されたという記事だったと思います。私がこういう話を聞いたのはこれだけです。少なくとも公立高校、東京なので私立高校もたくさんありますが、こういう話は聞いたことはありません。実際私自身も進学校で教員やっていましたが、実績を上げるとかそういうことではなくて、生徒に「どこへ行きたいの？」と話し、生徒にあった学校を一緒に考えたり、「こっちの大学がいいんじゃないのか」とかそういう話しはしました。しかし、学校の実績を上げるために、生徒の希望と違う方向に進ませるとか、たくさん受けさせるとか、そういうことは私だけでなくどの先生もしないだろうと思っていますし、あってはならないと考えております。次に、「高校で学ぶ目的や喜びを指導すること」は、これは当

然だだと思います。実際にどの学校でもこれを目指してやっています。最初から受験、受験というかたちで入っている学校はないと思います。いろいろな生徒がいますので、どうやって生徒の学ぶ意欲を高めるかということで苦勞しています。勉強のおもしろさを教えることで、どんどん自分で勉強していく生徒もいれば、なかなか目的がはっきりしない生徒もいます。そういう生徒には、例えば「大学に行きたいのか？」「専門学校に行きたいのか？」とか、そんなような話から「じゃあ行くためにはこういう勉強をしなければ駄目だね」というようなかたちでの指導はもちろんあります。しかし、大学だけを目指して、あるいは進学だけを目指して授業を進めていくということはありません。もしあるとしたら、それは3年の最後の、はっきり目標が決まったところでの授業になるでしょう。基本的には生徒に勉強をさせるということ、とにかく幅広く勉強させるということが高校の使命だと思ってやっておりますし、どの学校でもそういう取り組みをしてくださっていると思っております。

司 会（柴田）

どうもありがとうございました。もう1点宗像先生には、整理番号の9番です。高知大学の深見先生からのご質問で、私の方で読ませて頂いてよろしゅうございましょうか。「大変興味深いお話をありがとうございました。高校の先生方が入試科目数をあまり少なくすることに反対であることや、AO 入試や推薦入試にも個別学力検査を課して欲しいと考えられていることに少し驚きましたが、それは例えば首都圏や都会の

高校と地方の県の高校とでは差はなかったのでしょうか」というご質問でございます。

宗 像

昨年度は先ほども言いましたように、各県の高校からデータを取って調べました。ここに細かい資料はないのですけれども、まとめた資料を見ると、地域ごとに差がある項目については記載されていますが、入試科目を少なくすることに反対、推薦・AOに個別学力検査を課してほしいという項目に関しては地域ごとの差というものの分析は載ってはおりませんので、ほとんど差はなかったと私は認識しております。

司 会（柴田）

どうもありがとうございました。ただ今高校サイドの質問に対してのお答えを頂きましたが、それについて何かフロアの方からまた追加のご質問、あるいはご意見等ございませんでしょうか。はい、お願い致します。マイクの準備がないそうでした、すみません、今のご質問の方、大きな声でも言って頂けませんでしょうか。

久保倉（明治学院大学）

東京にあります明治学院大学の入試センターの久保倉と申します。本日はどうもありがとうございました。事務職員です。大学の教員ではありません。宗像先生にお伺いしたいのですが、今日の午前中のシンポジウムでも高校の調査書に対する疑問というものが発題者から出た経緯があります。それで私どもの大学でもやはり同じように言われている部分がありまして、反対に今回の宗像先生のアンケート結果では、

高校の調査書をもっと重視してくれという高校の現場の意見と、非常に大学の現場とちょっと違っている部分があるのですけれども、特に絶対評価による評定平均のかさ上げ、このへんの問題は大学の現場でかなり問題になっていると思っているのですけれども、そのへんはどのようにお考えになっておりますか。

宗 像

調査書に関しては、全体の調査の中ではもっと調査書を見てくださいというのはありました。先ほども言いましたように、全高長というのは非常に幅広くて、進学校から商業、工業、農業という専門学科高校まであり、全部含めて調査しております。最初に20年度の時の調査書の件でお話しましたけれども、おそらく「調査書をもっと見て欲しい」というのは、読んでいると専門学科高校に多いかなと思います。それは調査書の中で、例えば英語が5であるとか4であるとかということよりも資格の部分です。あるいは学校でどういう生活をしていたか、部活動でどう頑張ったか、生徒会でどう活躍したかとかそういう部分です。特に専門学科高校にとってみると資格をよく見て欲しい、単純に5、4、3、2、1の評価だけで見ないで欲しいというのが、「評価して欲しい」という声だと思います。それから、こんなことを言うと問題があるかもしれませんが、やはり調査書は学校によって本当に差があります。同じ5でも全く違います。ですから、このあたりが高校としては絶対評価と言いながら、多分多くの大学ではそのまま素直には受け取れないだろうと思います。それは我々が中学から来る調査書に

において中学校の評価を、同じように見なさいということで見えています、違っていると認識しているのと同じだと思います。何年前でしたか、東京の場合ですけれども、中学校の調査書が相対評価から絶対評価になった1年目に、ある学校の調査書の一覧表を見ると、ある教科は5と4で8割ついていた。それに対し、別の学校は5がゼロ、1人もいなかった。こういうのを見て同じ評価をしていいのだろうかというのが疑問としては持ちました。おそらく大学も高校の調査書を全ての学校が同じとは見られないだろうなということは思っております。認識しているのですけれども、一般受験の場合ではなく、推薦であるとかAOである時には、調査書の学力部分の数値だけではなくて、それ以外の部分のところを見て頂きたいというのが高校の気持ちです。

久保倉

ありがとうございます。あともう1つなのですけれども、評定平均のかさ上げの部分以外に、克明に見れば見るほど、その作成者の文章能力によってその人が決まってしまうかという懸念は、私は非常に持っているのです。どのくらい熱意を持っているのかとか、どういった表現をするかですね。その人のどういった部分を見ているかということです。これは担任レベルです。いぶんその人の人物像が変わってしまうというような、そういうご懸念はありますか。これで質問を最後にします。

宗 像

あると思います。(笑)やはり担任にはその生徒に対して本当に一生懸命面倒見てあげ

たいという思いがあってひとりひとり見て書いている先生と、機械的に書く先生はやはりいると思います。そのあたりはだからどう評価するかではないのですけれども、現実にはそれはあると思います。

司 会 (柴田)

どうもありがとうございました。それでは大学サイドに対する質問に移らせて頂きます。まず濱名先生に対しまして、整理番号5番の④でございますが、「濱名先生の指摘は本当で、そのとおりの現象が起っています。ただし、キャリアの実績まで視野に入れば異なった評価も可能になる。非学力学生の大学での成長は初年次のあり様によって規定される部分が大きいのではないのでしょうか」というご質問だと思いますが、立命館大学の本郷先生のご質問です。

濱 名

この本郷先生は他にもご質問されていますので、それとの関わりを多分持っていらっしゃると思うのですけれども、学力とは単純に受験科目に限定した捉え方ではないかというご指摘です。学力等については、他にも愛媛県立医療技術大学の澤田先生から「高大接続テストで測定しようとしている学力は批判的なPISA型の学力とどう関わっているのか」というような質問が出て来ておりますので、そのへんとちょっとからめてお答えしたいと思うのですけれども、現在、高大接続テストの議論の中で取り上げられているものは、あくまで高校での学習の内容にまで準拠した議論だろうと思います。しかしながら、これは現状からスタートして、高大接続の最終的なゴールとい

うのを考えていった時に、学習指導要領というのは非常に大きな足かせになっている。高校の多様化と学習指導要領の両立という範囲の中で定められたものになっていくと非常に限定されたものになっていって、それで本当に教育接続を考えていく上での学力としていいのかという議論は当然だろうと思うのです。しかしながら現在の状況から考えていけば、学力の底が抜けた状態からどういうかたちでその教育接続に持っていくかという第1段階では、当然のことながら高校での学習の内容に立脚した基礎学力を測定していくしかないだろうと思います。次の段階は、おそらくこれは個別大学がアドミッションポリシーを掲げておやりになっても出来ることだと思いますけれども、大学での学習にどのような学力、能力が基礎的なものとして位置づけられるかということに話が進んでいくのだと思うのです。ACTやSATは先ほどご説明しましたように、高校で教えた内容がベースで、SATの場合はIQに近いところ、あるいは元々IQに規定される部分を捉えすぎている、高校での学習よりも持って生まれた遺伝的な能力に影響を受けやすいというのがSATに対するひとつの批判なのです。ACTの場合ではIQに近い内容ではないのですけれども、その中で問われているのは、やはり大学に入ってくる、大学での学習にどういう力が必要になるかは含まれています。これは第2段階でその議論をせざるをえないと思うのです。それはおそらく日本の高大接続のあり方を根本的にもう一度見直さなければいけないという議論だと思います。その段階まで議論が継続していくのだと思うのです。そういう点から考えていくと、学

生の質というのは、我々が実際に使える学力データとしては、入試センターの総合基礎問題しかなかったもので、それを使っているのです。あの内容については、センターの内部の委員会でも、あの内容が絶対と言っているわけではないのです。問題は、高校1年生程度想定で8割の正答が目標としてつくられたテストであったとしても、やはり学力をきちっと把握していくということとを仕組みとして取り込んでいくということです。外的な基準を取り込んでいくということがなければ、やはり絵に描いた餅になり、大きなシステムの改善にはつながっていかないのではないかと思います。AOのあり方もいろいろあるというご指摘ももちろんこの中でされているのですけれども、それはそうなのです。しかしながら、AO選抜、九大であるとか慶応であるとか東北大学であるとかがおやりになっているAOと、短大も含めて比較的多数派が導入して、いろいろ問題を指摘されているAOとは違うかも分かりません。個別のそれぞれの大学について対応を大きく変えなければいけないところから一挙にスタートする仕組みと、こうした外的な基準というのですか、非常に大雑把かもわからないけれども、こういう学力の規定は2段階で考えていくにせよ、非学力選抜だけで大学に進めるという状況から脱却していかないとこれは問題が解決しない。ご指摘のように、初年次教育でカバー出来る。それは私どもが申し上げたデータの中でも適応が第2尺度として使えるという結果が出ています。適応を促進するために初年次教育が機能するわけですが、どちらの説明力が強いのか、これはまだ基礎学力なのです。私は初年次教育の普及には

率先して当たって来たつもりではありますが、その分を差し引いても、やはり初年次教育が学力選抜の外的基準なしでシステムをつくっていく完全な補完装置になるかといえば、そうとは到底思えません。それはあくまで補完装置のひとつでしかないというふうに思います。

司 会（柴田）

ありがとうございました。それでは、竹葉先生に対するご質問というのが、14 番です。「竹葉先生の前頭葉を鍛える必要があるに大いに賛成であるが、それを入試で測るのは難しいと感じる」という、茨城大学の伊藤先生のご質問ですが、これに対してはいかがでございましょうか。

竹 葉

ここに書かれてあることについては、我々も問題をつくる時に悩むところですので、理解は出来るのですけれども、ただ私の問題意識としては、やはり現在の日本における大学入試というのは、あまりにも知識の量を求め過ぎているのではないかという気がずっとしておりまして、この状況を変えないと、やはり頭を鍛えてないまま社会に出て行って、十分自信を持って活躍できないのではないかという気がするのです。大学だけではどうもカバーしきれない部分があるので、やはり高校生の時代から自分で考えて、この問題はこうすべきだというふうなかたちのことがどんどん言えるような状況をつくっていくべきではないかというふうに思います。その問題として、大学の側から見て、高等学校に要望というか、思いますのは、最低限という意味

でいうと、やはり基礎学力の中でも日本語を運用する能力というか、国語だけではないのですけれども、大量の文章を読んで、その論理展開なんかが自分で把握出来るみたいな訓練ができていないと、大学のどの分野に行っても非常に苦勞するのです。それから、いわゆる簡潔で論理的な文章を書くといったことも非常に大事なことであって、その訓練が不十分なまま大学に来ているというふうな現状がありますので、やはりそのあたりのことは基礎学力の中でも重視して取り組んで頂けるとありがたい。ほとんどの大学はそこが十分できているとどの分野にもやっていけるのではないかという意見を持っております。その上で、学力のテストをする際には、やはり学力の質を見ていかななくてはならない。何を知っているかという断片的な知識を問うのではなくて、基本的な考え方が出来るというあたりを、焦点に絞った問題を工夫していく必要があるなというふうに思っているということで、とりあえず。

司 会（柴田）

どうもありがとうございました。まだまだ質問ございますけれども、時間が大分押しておりまして、最後に、佐々木先生に対する質問が整理番号の 1 番とか 15 番、八幡高等学校の浦野先生、それから福岡工業大学附属城東高校の、大下先生等々 10 件以上来ております。佐々木先生、できましたらまとめてお答え頂けませんかでしょうか。

佐々木

分かりました。ものすごく多くいろんな質問が来ていますので、その全てにお答え

することはできないと思いますが、率直に申し上げると、いくつか私が読んでいて頭に来る質問があるのです。それは何かというと、客観的に局外にあって、何かこう、あそこにも問題がある、ここにも問題がある式の議論をして頂きたくないのです。それは何かと言いますと、例えば今、高大接続が問題になっている。じゃあ中高接続はどうなの？これは当然問題になるわけです。だけど、そのことを指摘しても高大接続は一步も動きません。高大接続テストを高等学校と大学の関係者が協力して動かす中で中学校と高等学校の接続の問題も浮かび上がってくるのです。これは私、経過報告の中に書いてあります。七五三と呼ばれる現代の教育の問題自体を解決しないといけないということは、それは当然視野に入れてあります。視野に入れてありますけれども、私は文部科学大臣でも総理大臣でもありませんので、全ての問題は解決できません。それはその上で、そういうふうにご理解頂くしかないというふうに思っております。それから、いろいろ出た質問の中で、学習指導要領との関係についてはお話を申し上げました。それから中に、「高大接続テストって大学入試センターが今でも大変なのにそんな複数回も出来るのか」という話がありますが、高大接続テストは大学入試センターみたいに一斉に同一時間にやるという試験にはおそくないだろうと思います。当初は紙ベースでやりますから、問題セットが異なるといっても限度はあるのですけれども、かなり緩やかなものになるだろうと思いますので、しかもこれは基本的には高等学校で実施する。さらに大学も協力して実施するというふうなかたちを

取るだろうと思いますので、今のセンター試験をイメージされて、それでその延長で「ああ、センター試験の他に高大接続テストもあるのか」とこういうふうに嘆かないでやって頂きたいなというふうに思っております。それから、皆さんの中にあった意見で、一番センシティブな問題は、「高大接続テストが導入されたら大学入試センターはどうなるのですか？」という質問なのです。これは、当然出る質問だと私は思います。実は協議・研究の問題状況をお話しますとこうでした。まず何よりも高等学校の側、それから教育長会議の側からは、大学入試センター試験の他に高大接続テストをやることには反対であるという意見が出たのです。つまり、「センター試験があるのに、何をその上さらに試験をやるのだ」とこういうことだったのです。それに対して私ども協議・研究で議論していったのは何かと言いますと、そこを出発点にして考えると本末転倒になってしまう。つまり、今の高等学校教育と大学教育との間の接続に一番問題な教育上の連続というのを確保するというのをまず考えて、それから入試改革があるべきである。ですから、既存のセンター試験を前提にして協議・研究は進めないということでした。そこから現在の高大接続テストというのは出てきたわけです。出てきましたので、今度は「じゃあ大学入試センター試験はどうなるのですか？」というその質問は必ず出るのですね。これは、本当は、私は1時間でも2時間でもしゃべりたいところですけども、でも、あえて話せない状況もありますので、簡単にお話し申し上げますと、1つは、高大接続テストと大学入試センター試験の性格は

全く異なるということなのです。それから、第2番目は、高大接続テストの導入というものに道筋が開かれたならば、直ちにそれと平行して、これはセンター試験ばかりではなく、国立大学の、例えば分離分割方式も含めて全体の大学入試のあり方の変更といえますか、改革が求められるということなのです。この限りでしか申し上げられません。ただ、大学入試センターについて申し上げますと、大学入試センターがこれまで長い間、昭和54年から日本で初めて共通テストを導入して、そしてずっと蓄積したその蓄積と今日も払っている努力というのは素晴らしいものだと思います。これをどうやって高大接続テストに生かすか、という課題は着実にあると思います。実は高大接続テストに似た試験を民間の受験業界でやっているところがあるのです。河合塾の受験学力測定テストというやつなのですが、これはIRTを使ってやっているのです。残念なことに高校の受けが悪いのです。高校の受けが悪いというのは、高校の方は偏差値がやはり基準になってしまうものですから、目標標準型の達成度テストとしてのIRTのテストに対して拒否反応を示すところがあるのです。これは名古屋大学と河合塾の協同のプロジェクトで開発が進められたものですが、それを見ていきますと、大体センター試験を改善するという格好で、全統模試のマーク模試を改善するというかたちで対応しているようです。その中でいろんな過去の全統模試やセンター試験の問題のいろんな問題点も研究されてきたというふうに私は伺っておりますので、センター試験の教訓をどう生かすかということは、これは非常に大きな課題になって

くると思います。ですから、センターの研究開発部も含めまして、今後のご協力を頂かなければいけないかなというふうに思っております。センター試験についてはそのくらいでしょうか。要するに、入試改革というのがこれから必要だということで、ただそこまでは私どもは踏み込めないということですね。それから、指導要領との関係でも質問がまいっておりますが、それについてはもう既にお答えしましたのでいいと思います。それから、「高大接続テストは高等学校での単位認定の代わりになる大検と複数回実施という点を除けば理念として同じではないか」と。これはわりとよく出る意見なのです。わりとよく出る意見ですが、これは私が答えてもしょうがないのです。何の解決にもなりませんので、基本的には答えませんけれども、高大接続テストというのは大検とは違います。また高卒認定試験とも違います。なぜ違うのかといいますと、それは非常に簡単で、高校卒業の資格は学校教育法で定められているからです。大学入学資格も学校教育法で定められているからです。そうとしか言いようがないのです。つまり、そういう枠の中で私達は高大接続という教育課題を行わなくてはならない。ですから、学校教育法で高等学校卒業をすれば大学入学資格がありますよという規定がありながら、それが實際上、高等学校が国民的教育機関化する中で、その規定をそのまま受けて教育制度というものを構築出来るという状態にないという、そういう状態に私達がいるということから出発しているということなのです。ですから、高大接続テストであって、高大接続テストは高校卒業認定資格試験でもなければ、大

学入学資格認定試験でもなければ、また悉皆テストでもありえない。これは高等学校関係者と大学関係者が協同して、後期中等教育から高等教育への接続のための教育上のインフラストラクチャーをどうやって自分達でつくるかという課題なのです。お上がつくってくれるかではなくて。ですから、私も協議・研究で、大雑把に、例えば IRT を使うでありますとか、それからあるいは素点方式ではなくするだとか、いろんなことを詰めましたけれども、でもまだまだこれから本当に実現するためには皆様方のお力が必要なのです。皆様方の知恵を集めてつくっていかなくてはいけないということになります。さらに言えば、例えば医学系の共用試験を見ますと、医学系の共用試験というのは、実習に入る前に日本の医学部の大学の学生が必ずオスキーという面接試験と、それからもうひとつは CBT というコンピューターによる IRT の試験を受ける。その CBT の IRT の試験を見てみますと、こんなことが行われているのです。全国の 80 の医学系の大学から医学系の共用試験の組織に問題が寄せられ、それをセレクトして、問題を蓄積し、だんだんだんだん試験の安定性を確保していく。こういう努力をされているのです。ですから、これは今までのように大学入試センターに預ければいい、あるいはどこか特定の専門家がやればいいという話ではないのです。これはもう高等学校と大学が総がかりで、高等学校の先生にも相当協力して頂きながら作って行かなければならない試験だろうというふうに思っております。それから、ある先生から、「自分の高校ではちゃんと大学が望む学力も担保しているつもりだ」と、「高大接続

テストというのは AO 入試とか一般入試とかいろいろあって、異なる受験制度があって、それがあってねじれを解消しないで AO 入試を正当化していると思えない」というご意見があるのですが、これはもう一度私の話をよく思い返して頂きたいのです。つまり、今までの日本の非常に特殊な高等学校と大学の接続のあり方というものがあるのか悪いのかということなのです。それが機能出来るか機能出来ないのかということなのです。そして、それをどう解決すべきかということなのです。ねじれを解消する。結構でしょう。じゃあどうやって解消するのですか？AO 入試・推薦入試をなくするのですか？全部個別の学力試験をやるのですか？それは本当にいいことですか？かなりの進学率が低い状態で、しかも進学意欲が非常に高く、その中で初めて実現してきた個別の大学の入学者選抜制度、入試というのがあって、それを出発点に、実は入試改革はスタートしているのです。その中で現れたいろんな弊害を克服しようとして出されてきたのが評価尺度の多元化だとか入試制度の多様化なのです。そこでねじれているわけです。けどもそれは、実は日本型の非常に特殊な高大接続という様子を温存したままやっただけからねじれたわけです。私どもが考えているのは、そのような非常に特殊な高大接続のあり方というのを変えようということなのです。そもそも個別の大学が、今日本に七百数十の大学があります。この七百数十の大学がぜ〜んぶ、しかも募集単位ごとに、下手すると、個別に大学入試をやっている。こんな異常な光景は世界にはどこにもないのです。ところが私どもは、それは空気のように、当

たり前のように思ってやってきましたから、いろんな誤解も出るし、問題も出ますけれども、そうではないのだと思うのです。後期中等教育から高等教育へつながるところは、ある意味では本来は非常に安定的な装置でなくてはいけません。そして大学が選抜する時は、1点、2点というところと何か非常にシビアに思えますけれども、私なんか大学入試の現場を知っていますから、下手すると0.01点だとか、あるいは同点でも合否が分かれるということは皆さんご承知なわけですよね？そんな試験でいいのかということも含めて、私どもはこれから検討していかななくてはならない。そうすると今までのような、要するに大学が個別に入試をやってその点数で合否が決まるというだけで、何か公平性が保たれて高大接続がうまくいっているなんていうそんな幻想は、もう私どもは振り払う必要があるのではないだろうかというふうに思っております。

変嬉しく思っております。お忙しいご研究、ご教育、また様々なご公務の中、このように素晴らしいご発表をまとめてくださいましたパネリストの先生方に改めて大きな拍手をお願いいたします。高校の現場、大学の現状をふまえてよりよい理解ができたかと思います。そしてフロアの皆様にも非常に闊達なご意見、ご質問改めて御礼申し上げます。本日はお集まり頂きまして本当にありがとうございました。

以 上

司 会（柴田）

佐々木先生どうもありがとうございます。まだまだディスカッションは続くと思いますし、いただいた質問もまだお答え出来る時間がなかったのですが、最後にまとめといたしまして漆原先生にご発言頂きたいと思います。

司 会（漆原）

では、ごく手短かに。本日は平日にもかかわらず、多数の高校、大学の教職員の皆様、また関係の先生方にお集まり頂きまして、このように大変実りある公開討論会を催すことができて、大学入試センター、それから共催いたしました北九州市立大学共々大

全国大学入学者選抜研究連絡協議会

平成22年度入研協大会（第5回）『公開討論会』

「大学全入時代における高校教育の質保証」

当日配布資料

藤 野 重 雄（福岡県立八幡高等学校長）	53
宗 像 敏 夫（東京都立砂川高等学校長）	55
竹 葉 剛（京都府立大学長）	63
濱 名 篤（関西国際大学長）	65
佐々木 隆 生（北海道大学公共政策大学院特任教授）	69

大学全入時代における高校教育の質保証

1 「福岡がめざす子ども」の育成をめざして

(1) 県立高等学校の特色化・活性化

○県立高校の現状と課題

- ・中学校卒業者の推移等（資料1）
- ・学力の充実

○学習意欲を高め、質の高い教育の創出

- ・個に応じた指導（少人数指導や習熟度別授業など）
- ・授業の質の改善（校内研修の充実、授業評価の活用など）
- ・高大連携、インターンシップを推進する取組の充実
- ・「土曜セミナー」、平日、長期休業期間中の課外の実施
- ・学校評価

(2) 高大連携

○福岡県における高大連携の状況（資料2）

平成14年5月 「九州大学と福岡県教育委員会との連携・協力に関する協定書」調印

平成15年3月 「九州大学教育学部・福岡県教育センター連絡協議会」の設置

○学校外の学修の単位認定

○大学入試との関係

(3) 「福岡の教育ビジョン」

○「福岡がめざす子ども」の育成をめざして

○高校生学ぶ意欲向上事業

- ・学校活性化人材育成事業

大学との連携により、スーパーセミナー合宿を通して、リーダーシップを

発揮できる人材の育成

・高校生理数能力向上事業

県内で理数オリンピックを開催し、大学におけるオリンピックセミナーの参加を通して、国際科学技術コンテストへの参加を促進

・専門高校生実践力向上事業（資料3）

専門高校において、体験的・実践的な学習を行うことにより、実践力や課題解決能力の育成に努める。（県立工業高校産業人材育成事業など）

2 高校と大学の接続の在り方について

(1) 高校教育の質の保証

○教育振興基本計画（平成20年7月1日）

高等学校においても、多様化する生徒の実情を踏まえつつ、高校生の学習成果を多面的・客観的に評価する取組を進めるとともに、その結果を高等学校の指導改善等に活用することなどを通じて教育の質を保証し、向上を図る。

○質の保証と方法

- ・生徒の能力・適性、興味・関心等の多様化
- ・何を、どのようにに保証するのか

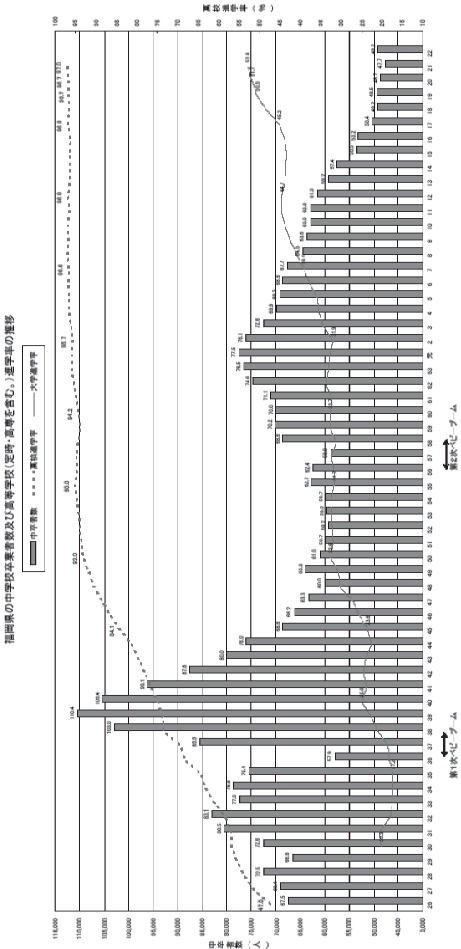
(2) 大学入試の在り方等について

○高校教育充実の視点

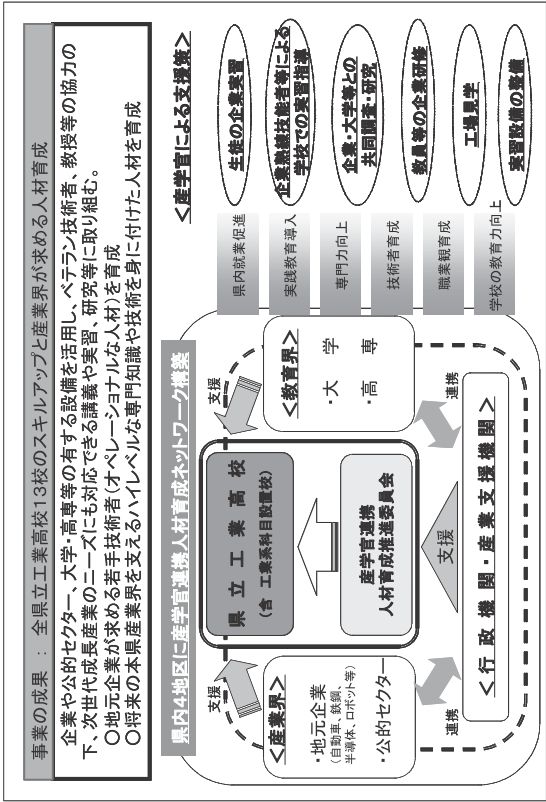
- ・高等学校における学習成果を総合的に評価
- ・専門高校における入試門戸の拡大

○高大接続テスト（仮称）等について

資料 1 福岡県の中学校卒業者の推移等



資料 3 県立高校生実践力向上事業



資料 2 福岡県における高大連携の状況

項目	17年度	18年度	19年度	20年度	21年度
連携事業実施校数	85校 55校	82校 46校	82校 46校	77校 59校	77校 62校
連携支援大学・短大数	82	129	117	108	124
連携における開設講座数	939講座 372講座	1091講座 298講座	1136講座 469講座	1197講座 499講座	1265講座 596講座
実施形態	学校への出張講義形式	541講座 229講座	661講座 197講座	721講座 305講座	681講座 350講座
形態	学校での入試説明会形式	89講座 42講座	161講座 88講座	108講座 87講座	158講座 135講座
(回数)	講義を受ける形式	146講座 66講座	92講座 21講座	139講座 28講座	221講座 44講座
回答)	施設見学・説明会形式	182講座 33講座	166講座 27講座	209講座 82講座	183講座 98講座
無回答	0	0	0	0	0

県立高校、中等教育学校についての実施状況調査から
(毎年4月実施、上段は大学・短大、下段は専修学校との連携)

平成22年度全国大学入学者 選抜研究連絡協議会

大学全入時代における
高校教育の質保証

推薦・AO入試の
高校教育への影響

東京都立砂川高等学校
校長 宗像 敏夫

1

20年度調査

1. 高校教育の充実の視点から見た 大学入試のあり方

- 調査書の活用について
「高校間格差から活用に反対」と
「教科成績以外の面を評価して」が拮抗
在籍生徒の状況によって意見が分かれる
- 大学入試全般について
入試科目を安易に減らさないで
推薦・AO入試の時期が早く指導上困難

2

2. 国公立大学の入試のあり方

- 国公立大学におけるAO入試のあり方
アドミッションポリシーを明確にし、時間をかけて選考
個性ある生徒の進学先として期待
実施時期をできる限り遅く

専門高校からの受け入れをもっと柔軟に

学力を重視しない傾向は疑問、学力低下の原因
入試の多様化は高校現場に負担

3

3. 私立大学入試のあり方

- 推薦・AO入試のあり方
「課題が多い」という意見が圧倒的
「早期の学生確保が目的ではないか」の懸念が多い
「AO入試本来の趣旨で実施」を望む意見が多い
他に
学力低下を助長するので一定の学力検査が必要
実施時期が早く高校教育に弊害
指定校推薦依頼が多い 一定の定員枠が必要

4

- 私立大学におけるアラカルト受験方式および
センター入試の活用について
肯定意見は4割
経済的負担が軽減
地方在住の受験者にありがたい

反対意見として
求める生徒像の募集につながるか疑問
学力低下を招く
高校における学習の偏りを招く
生徒確保策で賛成できない

5

- 私立大学入試全般について
少人数分割による受験機会の増加は
受験料の負担増
求める学力を適正に計る学力検査を

6

21年度調査

20年度と調査方法を変更

- A: 全日制で3/4以上の生徒が大学に進学する学校
B: A以外の全日制で、進路が多様な学校
C: 昼夜間定時制など、A、B以外の学校
各都道府県から、A・Bは各5校 Cは各2校を抽出してアンケートを実施

7

1. 私立大学入試について

○ アラカルト受験方式について

- 肯定的回答 72%
多様化の時代なので生徒の多様性に対応する大学の独自性や特徴を鮮明にする意義がある
否定的回答 10%
学力担保がない入試に対する危惧

A、B、Cのグループ間に差はない

8

○ 少数科目選抜について

- 容認 56%
大学の独自性、大学の判断

やめるべき

A: 27% B: 22% C: 11%

大学受験率の高い学校群ほど学力低下や高校教育の阻害を懸念して否定的傾向が高い

9

○ 受験科目数について

- 「3科目」: 61%
大学での学習に堪える基礎学力として最低必要
1～2科目だと高校での学習が阻害

A、B、Cの順で「3科目」の率が低下

「1、2科目」支持

A: 15% B: 24% C: 36%

「4～7科目」支持

A: 20% B: 16% C: 9%

大学進学率が反映

10

2. 多様な選抜方法、特にAO入試について

○ AO入試の開始時期

10月1日 33% 9月1日 23%

8月1日 21% これで3/4超

11月1日以前が多いのは、AO入試本来の選考を望んでいる。

AO入試で不合格になった生徒のその後の受験を考えると遅すぎるのも困る。

生徒の受験形態が多様なため、合格者・不合格者の指導を考えると早すぎるのも困る。

と相反する意見がある

11

3. 推薦・AO入試での学力把握方法

○ 推薦・AO入試選抜資料(複数回答上位4つ)

	推薦	AO
調査書(学習成績)	81%	66%
個別学力検査	66%	64%
調査書(成績以外)	57%	57%
面接	54%	59%

回答項目としては他に

「センター試験」「取得資格」「検定成績」等を入れた。

12

内訳

推薦入試

	A	B	C
個別学力試験	73%	59%	66%
取得資格	26%	47%	47%

AO入試でもこの傾向は同じ

Aグループでは学力検査を望む声が多いが、その一方で、「推薦は高校での学習を評価すべき」という声も多く分かれた。

13

AO入試

AO入試は推薦入試と違うという声はA・B・Cすべてに多い。

推薦入試以上に時間をかけてじっくり生徒を見てほしい
口頭試問、プレゼンテーション、集団討論等で大学で学ぶに足る生徒を選抜してほしい

その一方で、学力試験を課さないことが
AO入試＝入学生確保の入試 ととられる
の意見もあった。

14

推薦・AO入試の高校現場から見た問題点

1. 時期の問題

開始時期が早い

3年の授業に落ち着きがなくなる

一般受験から周りの雰囲気にあせり推薦・AOに

変わってしまう → 勉強する雰囲気が弱まる

早期の進路決定により、その後の学習、学校生活に
ゆりみが出る

AO入試の早期化 成績が出ず指導が困難

AO入試の長期化 不合格者の指導が困難

AO入試で担任・進路に連絡無しで受験

15

2. 方法の問題

中堅校以下の学校

成績上位

指定校推薦

中位

公募推薦・AO

下位

AO

の傾向がある

中堅上位校では、一般受験してほしいトップ層が指定
校推薦へ流れる悩みがある

また下位校は一般受験では受からないことを認識して
いるので、大学進学者のほとんどが推薦・AOによる。

成績上位の者が指定校に推薦され、勉強せず

サボっていたものが同じところにAOで早く決まった

例がある

勉強させる指導が難しい

16

3. 合格後の問題

合格後の学習にゆりみが出て、一般受験で勉強してい
る者の焦りを誘う

推薦・AOで進学する生徒が少ない学校(進学校)では
合格者も気を使うが、多い学校ではその配慮をする生
徒は少ない

合格後の課題の内容が、十分でなかったり、不適切な
ものもある。

課題が有料で万単位の高価のものもある。

17

4. ジレンマ

アドミッションポリシーに沿った選考をしてもらいたい

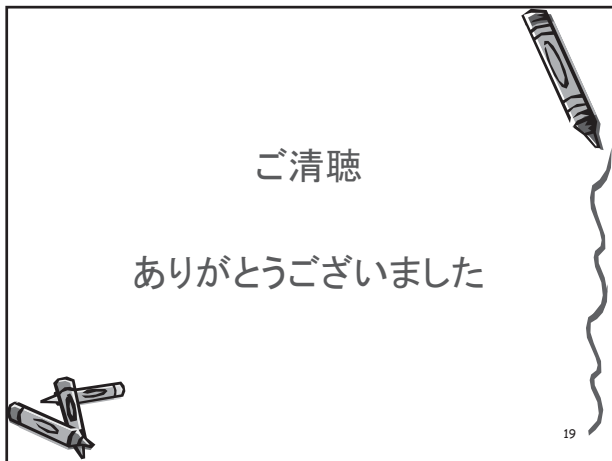
AO入試で長期間選考に参加し学校の授業に影響が出
る。その上不合格になった時一般受験に不利

AO入試は学力を見ないことから勉強していない者が
受ける傾向。形だけの面接で合格させている大学もあ
る。高校として進路結果は上げたいが、こんな生徒を大
学に送っていいのだろうかと思ってしまうこともある。

5. その他

高校卒業、大学卒業を厳しくすれば勉強をやらざるを得
ないが、卒業できない生徒が増加したときの社会問題を
どう考えるのか難しい。

18



推薦・AO 入試の影響

全高長大学入試対策委員会では毎年全国各地道府県の大学入試担当校長先生のご協力を得てアンケート調査を行っている。ここでは、平成 20 年と 21 年の調査の中から、推薦入試と AO 入試に関する内容についてのアンケート結果を示す。

【1】20 年調査

1. 「高校教育の充実の視点から見た大学入試のあり方」

○調査書の活用について

「高校間格差が拡大している現状から、公平性の面で課題があるから、活用に反対」という意見と「教科成績以外の面をもっと評価してほしい」という意見が拮抗した。これはそれぞれの学校の生徒の状況によって意見が分かれたと見られる。ただ、「推薦・AO 入試では調査書を多角的に評価すべき」という意見が多かった。

○大学入試全般について

- ・力のある受験生を伸ばすために入試科目を安易に減らさないで欲しい (5)
- ・入試はシンプルにすべき、これ以上多様化しないで欲しい (7)
- ・推薦・AO 入試の時期が早いために高校現場では教育運営上困難が生じている (5)
- ・専門学科高校が 28%ある現状を鑑みてもっと専門学科高校の実態も視野に入れた議論が望まれる (2)

2. 国立大学の入試のあり方

○国立大学における AO 入試の在り方について

- ・アドミッションポリシーを明確にして、時間をかけて選抜して欲しい (11)
- ・部活動や生徒会活動等が評価される機会であり、個性ある生徒の進学先として期待する (8)
- ・実施時期 (出来る限り遅く) については検討が必要である (7)
- ・解禁日の統一、基準や方法等を公平に公開し、求める学生像を明確にする (6)
- ・専門学科高校からの受け入れをもっと柔軟にして欲しい (9)
- ・反対である。高校現場混乱の原因となっていて、学力を重視しない傾向は疑問がある (8)
- ・入試の多様化がすみ、あまりにも制度が複雑化し、生徒や高校側に負担となっている (6)
- ・推薦入試や AO 入試の拡大で、学力を重視しない傾向がある (7)
- ・受験機会の複数化の一つとして AO 入試や推薦入試を数えるのは不自然である (2)

3. 私立大学の入試のあり方

○推薦入試・AO 入試のあり方について

「原則として好ましい」(2)で少数であり、「課題が多い」(86)が圧倒的多数
「推薦入試や AO 入試は、早期の学生確保が目的ではないか」との懸念が多く、特に「AO 入試には本来の趣旨を生かした選考内容にする」よう求める意見が多かった。また、「多様化しすぎて高校生に分かりづらい選考方法となっている」という意見や、「入学実績のない大学からの指定校推薦などに

は違和感がともなう」などという意見もあった。「早い実施時期」「学力試験を行わないことによる入学までのケアの必要性」の指摘も多くあった。

- ・早期の生徒確保策であり疑問である。(17)
- ・AO 入試の趣旨を生かした選考内容にすべき (18)
- ・学力低下を助長するので一定の学力試験が必要 (15)
- ・実施時期が早く高校教育に弊害をもたらす。(8)
- ・合格後入学までのケアが必要 (5)
- ・多様化しすぎて、ある一定の基準があるべき (4)

○私立大学におけるアラカルト受験方式およびセンター入試の活用について

肯定的意見が 4割程度あり、その理由は、「経済的負担が軽減される」や「地方在住の受験者によりやすい制度である」であった。

- ・賛成、歓迎する。(18)
- ・経済的負担の軽減に繋がる。(3)
- ・地方在住者にとってはありがたい。(2)
- ・求める生徒像の募集に繋がるか疑問で、二次試験を行うべき (15)
- ・学力低下を招く。(11)
- ・建学の精神を明らかにして大学の個性を表すべき (6)
- ・高校における学習の偏りを招く。(6)
- ・生徒確保で賛成できない。(4)
- 私立大学入試全般について
- ・少人数分割による多様にして受験機会の増加は受験料の負担増に繋がる。(8)
- ・求める学力を適正に計る学力検査を行うべき (6)
- ・建学の精神を生かした入試システムの構築 (5)
- ・安易な学部学科増設と安直な入試の改善 (3)
- ・学生確保が優先され、求める生徒像が明確でない。(3)
- ・AO 入試等受験時期の早期化は高校教育に弊害となる。(4)

【II】21 年調査

調査方法を変更し、
各県、A・B 各 5 校
C 2 校抽出
A：全日制で 3/4 以上の生徒が大学に進学する学校
B：A 以外の全日制で、進路が多様な学校
C：昼夜間定時制など、A、B 以外の学校

1. 私立大学入試について

○私大アラカルト受験方式について

肯定的回答 71.8%

理由：多様化の時代なので生徒の多様性に対応するため

大学の独自性や特徴を鮮明にする意義がある

否定的回答 10.3%

理由：学力の担保がない入試に対する危惧 A・B・C で特に差異はない。

○少数科目選抜について

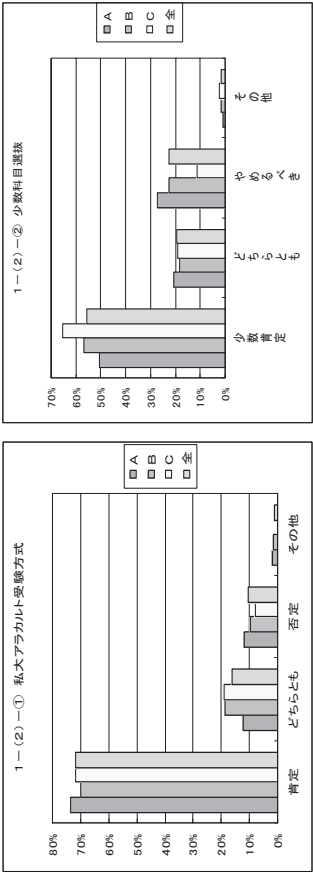
「少数科目選抜があってもよい」が 55.6%と、アラカルト方式を容認している。

理由：「大学の独自性、大学の判断だから」

「やめるべき」は、A グループ 27.2%、B グループ 22.4%、C グループ 11.2%

大学受験率の高い学校群ほど、学力低下や高校教育の阻害を懸念して少数科目入試に否定的な傾向

が顕著



○受験科目数について

「3科目」が61.0%。

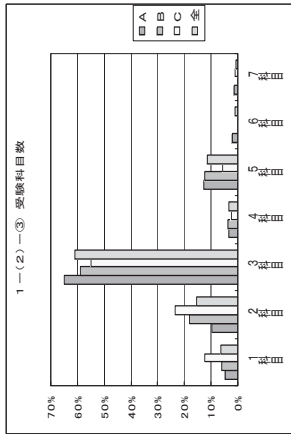
理由：大学での学習に堪える基礎学力として最低3科目は必要、

1～2科目だと高校での学習が阻害される、

基礎教養として3科目くらいは当然

A・B・Cのグループでは順に「3科目」の率が低下する。一方「1科目」と「2科目」の少数科目支持は、Aグループ14.5%、Bグループ24.0%、Cグループ36.0%と顕著な差異があり、Cグループが比較的、少数科目を希望する傾向が目立つ。

「4～7科目」は、Aグループ19.6%、Bグループ16.0%、Cグループ8.9%であった。こうした傾向の差には当然ながら大学進学率が反映しているとみられる。



○自由記述 A・B・Cのグループで特に差異はない。

・志願者集め、青田買いの目的で多様な受験方式 (AO、推薦、アラカルト等) を増やさないではいい。

・推薦枠、AO枠の人数が多すぎ、逆に一般入試枠が少なすぎるので改善してほしい。

・学力不足が顕著されるので試験科目の削減はやめてほしい。

・同一大学の様々な受験方式は煩雑すぎるのもっと簡潔にしてほしい。

2. 多様な選抜方法、特にAO入試について

○AO入試の開始時期について

・10月1日が32.8%、8月1日が20.7%、9月1日が22.6%とこの3項目で全体の76.1%

早期のAO入試は、3年生の教育活動に大きな支障が出てくるので好ましくない。

それでも推薦入試の開始時期である11月1日より前であることは、AO入試は推薦入試と違い、選考に時間がかかる、あるいは時間をかけて行い、AO入試本来の姿で選考してほしいと望んでいることがわかる。

・「AO入試で不合格になった生徒がその後の推薦入試に出願することも考慮し、遅すぎるのも好ましくない」という意見もあった。

・A・B・Cのグループ差はほとんどないが、AグループはB、Cと比べ、若干遅いほうを希望する意見が多かった。

・学校での教育活動 (学習活動・部活動) に支障が出ないように、あるいは、生徒の受験形態が様々であることから合格者、不合格者のその後の指導を考えると早い時期からの実施は困る。

・8月1日を望ましいとする理由

「1学期に大学が決まってしまうとその後の高校生活に悪影響を及ぼす」

「時間的に余裕がある夏休みを選考に活用できる」

「入試の順番としてAO入試、推薦入試、センター試験、一般入試という順番から、生徒が次の目標に取り組みやすい」

「推薦とAOとが別のものであるならば、推薦とはある程度期間が区別されるほうがよい」

・9月1日を望ましいとする理由

「遅いほうがよいが、遅すぎると不合格になったときに推薦入試に応募できなくなる」

「生徒の学力アップに夏休みが活用できる」

「夏休み中に生徒を指導できる」

「夏休み明けでも早すぎるが、この時期から受付なら仕方ない」

・10月1日を望ましいとする理由

「2期制の学校も前期の成績が出る」

「少なくとも3年生の前半は学習に集中させたい」

「落ち着いた学習環境をできるだけ長い時間とりたい意見が特に、Aグループに多かった。」

「推薦入試の開始日が11月1日であり、AO入試の趣旨を考えると推薦入試と1月程度の余裕が必要である」

「あまり早すぎると合格後の指導が大変であり、本人にとっても高校・大学にとってもよいことではない」

Bグループでは、部活動・行事との兼ね合いを理由にあげている意見があった。

・11月1日 (推薦入試と同じ) を望ましいは13.0%、理由は

「他の受験方法で大学を目指す生徒に影響が出ないよう推薦入試と同じ時期がよい」

「AO入試の現状を見ると青田買いになっていると思われるのでそうならないため」

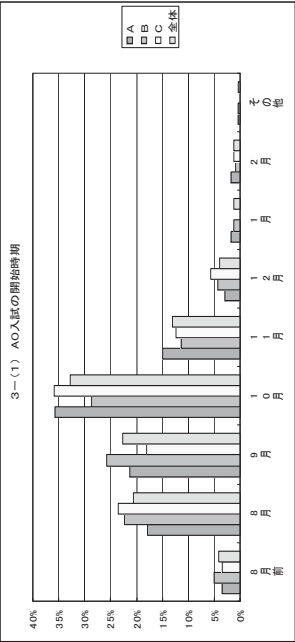
・その他の時期、特に遅い時期がよいとする理由は

「高校生活を全うしてから入試に取り組むのが本筋」

「AO入試でもセンター試験を受験すべき」

開始時期としていつが望ましいかの意見は分かれてはいるが、AO入試が青田買いになっている現状に対する批判の意見は非常に多かった。

地域では、九州・沖縄ブロックは9月実施が最も多く、他のブロックは10月実施が最も多かった。



3. AO入試及び推薦入試において、受験生の学力を把握すべき方法

○推薦入試選抜資料について（複数回答可）

選抜資料の上位4つ

「調査書（学習成績）」 80.7%
「個別学力検査」 66.0%
「調査書（成績以外）」 57.2%
「面接」 54.0%

の順である。

現在の推薦入試に取り入れられていない個別学力検査を求める声が多く、検定試験、取得資格を望む意見が少ない。

A・B・Cのグループで比較すると、Aは「個別学力検査」73.2%であり、B・Cがこの2項目がそれぞれ、58.6%、66.3%である。Aは推薦入試といえども学力を重視してほしいという意見が多い。一方B・Cは、「取得資格」を望む声がそれぞれ46.8%、47.2%で、Aの26%と比べ多かった。すべてのグループで上位の順は同じではあるが、Aは「学力」を、B・Cは学力もさることながら「取得資格」も選抜資料に望む傾向がある。

Aが学力を重視してもらいたいという割合がB・Cと比べて多いといえる。意見欄を見てみると、「各大学で入学後に必要と思われる学力を測ることのできる何らかの検査を行うべき」

「最終的な合否をセンター試験の成績によればよい」

「学力試験と面接は不可欠と思う」

と学力検査を求める意見はあるが、

「学力検査を行うのでは一般受験と変わらない」

「調査書と面接で十分である」

「推薦は高校での学習を評価すべき」と学校から提出された調査書等を重視してほしいという意見もあり、分かれた。

これらの2種類の意見はB・Cにもあるが、Aのほうが学力試験を望む意見が多かった。

「センター試験を選抜の資料とすることで大学の入りの学力保証が可能になる」

「推薦入試合格者全員にセンター試験を受験させることがよい」

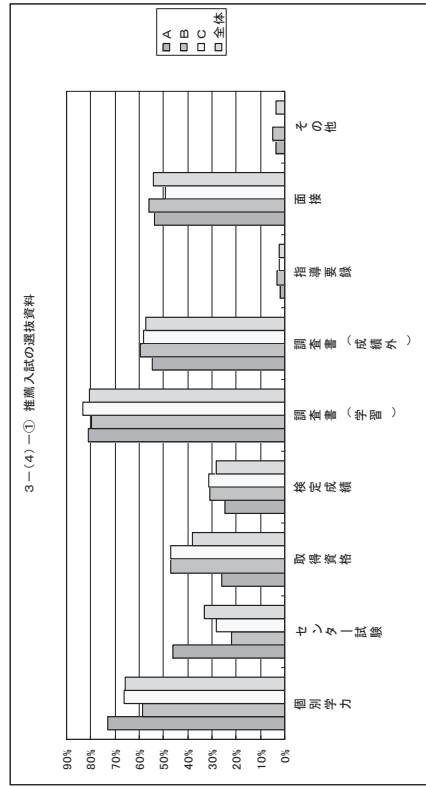
とセンター試験を利用することを求めている意見も多かった。

A・B・Cどのグループにも共通する意見として

「さまざまな視点から受験生を見て欲しい」

「高校生活全般の取り組みについて評価してほしい」

「大学が望む入学生を求めている」等があった。



○AO入試選抜資料について（複数回答可）

選抜資料の上位4つは

「調査書（学習成績）」 65.6%
「個別学力検査」 63.6%
「面接」 59.2%
「調査書（成績以外）」 57.4%

の順である。

Aグループでは調査書より個別学力検査が上位となっている点はB・Cと異なっているが、傾向は推薦入試とほぼ同じ。

A・B・Cのグループで比較しても推薦入試と比べ、同じ傾向を示している。

AO入試は単純な推薦入試ではなく、学力を重視しながらも、学力以外の面を推薦入試より選抜に使うことを望んでいるといえる。

推薦入試と同様な意見もあるが、推薦入試と違うという認識で示された意見が多い。

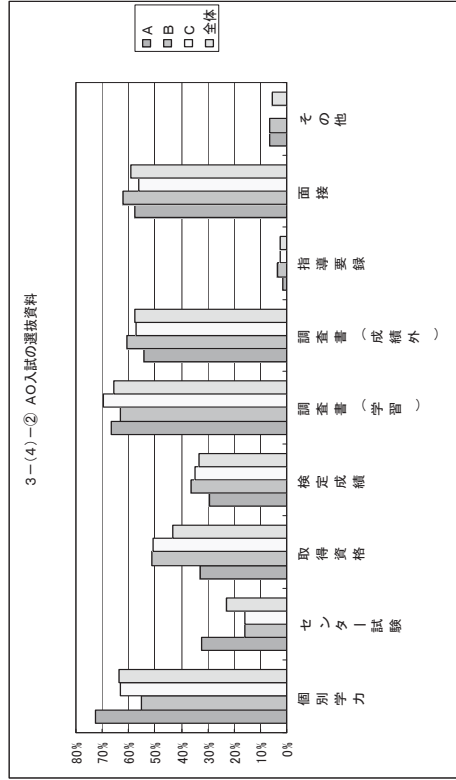
「口頭試問、プレゼンテーション、集団討論、作品制作、生徒の入学意思、学習状況把握等で、大学で学ぶに足る学生を選抜してほしい」

「アドミッションポリシーに合致し、大学側で問題ないと判断されるようであれば、センター試験を課す必要はない。推薦と区別すべき」

「AO入試の選抜材料は各大学が独自に求めるものであり、大学によって求めるものが違っており、推薦入試以上に時間をかけてじっくりと生徒を見てほしい」等がある一方で、

「入学後の指導を考えれば大学側も受験生の学力を把握する検査は必要ではなく、入学後の指導を課さないことが、AO入試＝入学生確保の入試と受け止められる要因になっている」等の意見もあった。

A・B・Cどのグループも推薦入試とAO入試は趣旨が違う。AOは大学のアドミッションポリシーに沿って選抜すればよいと認識していると同時に、その趣旨に沿った選抜を望んでいる。



【Ⅲ】推薦・AO入試の高校現場からみた問題点

1. 時期の問題

- ・開始時期が早い場合、高校3年生の授業に落ち着きがなくなる。しっかり勉強させたいのに推薦・AOに気持ちがいく。周りが推薦・AOの話をしていると一般受験を考えていた生徒も焦りから推薦・AOに切り替わることもある。結局学校全体が落ち着いて勉強する雰囲気ではなく、早く大学を決めることに気がいってします。
- ・早期に進路決定した後の学習や学校生活における弛みがみられがち。
- ・AO入試の早期化（5月、6月など）は成績も出ていない時期なので指導が困難、試験日が定期考査と重なることもある
- ・AO入試の長期化（例：7月開始、結果は翌2月、長期にわたるので他の受験機会を逃してしまふことが課題、受験を薦められない）
- ・実施時期が以前より早まっている。また、指導にのらない生徒が、担任・進路に連絡なしに受験している。

2. 方法の問題

- ・AO入試が1日程度で終わっている大学もある。選抜自身はいいんだけど何なのか。ただの青田買いとしか見えない。
- ・中堅下位校以下の学校では、一般受験で合格できるだけの力がないことを生徒が認識しているの推薦・AOのように学力検査がない受験を選んでいる。学校の授業、教科書の基本レベルのみしか勉強しない。それで評定平均をあげている生徒は推薦で進学する。授業にまじめに出ている生徒が評定平均が高くなるので、力がある無しではなく、まじめかどうかで決まる。授業をサボり、勉強に興味がないが、大学へ行きたいという者が、AO、一般受験に回る。
- ・学校としては一般受験してほしかった生徒が不安から指定校で進学を決め、同じ大学の同じ学部、サボっていて勉強してほしかった生徒がAO受験で推薦より早く合格する。大学としては指定校推薦入試の成果で優秀な生徒が入学したと思うだろうが、高校としては、あるいは生徒としては何かやりきれない気持ちになる。こういう現実もある。それが下級生に知られれば、勉強なんかしなくとも一生懸命勉強した者と同じ大学へいけると思うだろうし、ますます勉強しなくなる。
- ・AO入試の併願可の場合（専願・併願可の標記が分かりにくい。夏期休業中に併願合格の場合他の推薦を希望する場合がある。校内推薦規定など保護者に説明しにくくなる恐れもある。）
- ・AO入試の内容の安直化（中堅以下の大学に多い、事後指導も十分ではない例がある）

3. 合格後の問題

- ・推薦・AO入試が早いと合格者が気が抜いてしまい、一般受験の生徒に焦りが出る。進学校のよいうに推薦で進学する生徒が少ない学校では、生徒も周りに気を使うが、中堅以下の学校では、推薦・AOでの進学者が多いことから、その配慮をする生徒は少ない。それにより、一般受験者があせり、中には推薦に流れ、結局学校の勉強に向かず、学力がつかない。
- ・合格後の課題等の問題（内容が十分でない例や不適切な例もある。高校側と意見交換の上課題を設定する大学は異例。高大で連携できるとよい。課題が有料で、万単位と高価な場合もある）

4. ジレンマ

- ・アドミッションポリシーに沿った選考をやってもいいという意向は高校教員から多い。しかし、それと矛盾することだが、AO入試で長期間選考に参加していると学校の授業・勉強に影響

が出る。そのうえでAO入試に不合格となった時、生徒は一般受験に不利になるので進路指導がしにくい。

- ・苦労したくないという生徒が推薦・AO入試に流れてしまう。キャリア教育を積み重ねてきたつもりでも、推薦・AO入試にあっけなく流れてしまうと、これでよいのかという不安を感じる。
- ・AO入試は、学力を見ないことから、勉強しない者が受ける傾向にある。一般受験は大変だから避ける。欠席・遅刻が多い、成績が悪い(サボっているから)ので推薦入試は受けられない。そうすると受験する方法はAOになる。大学は早く学生を確保したいだからだろう、本来のAO入試とは異なり、形だけの面接をして合格にしてしまっている。高校側も少しでも進路結果をよくしたいから、進めている現状もある。進路結果は上げたいが、こんな生徒を大学に送っていいのだろうかと正直なところ思っている教員は多い。
- ・就職指導に力を入れている。その厳しい指導に適合しない生徒がAO入試等に逃げる傾向が強い。（専門学科高校）

5. その他

- ・高校卒業、大学卒業を難しくすれば勉強をやらざるを得ない。しかし、卒業できない生徒が増えた時の社会問題をどう考えるのが難しい。

参考：今春の大学入学方法の割合(ある高校8校)

	A高校		B高校		C高校		D高校		E高校	
卒業生	322		237		316		238		240	
4年生大学進学	172	53.4%	171	72.2%	206	65.2%	115	48.3%	143	59.6%
推薦	14	4.3%	36	15.2%	41	13.0%	36	15.1%	58	24.2%
AO	0	0.0%	3	1.3%	18	5.7%	6	2.5%	24	10.0%
一般	158	49.1%	132	55.7%	168	53.2%	73	30.7%	61	25.4%
その他	150	46.6%	66	27.8%	110	34.8%	123	51.7%	97	40.4%

	F高校		G高校		H高校	
卒業生	130		193		144	
4年生大学進学	59	45.4%	44	22.8%	27	18.8%
推薦	30	23.1%	14	7.3%	27	18.8%
AO	14	10.8%	29	15.0%	0	0.0%
一般	15	11.5%	1	0.5%	0	0.0%
その他	71	54.6%	149	77.2%	117	81.3%

学業成績は遺伝するか？

- 遺伝素因が強くかかわっている教科
図工、音楽、体育、技術、家庭
- 環境要因がかかわっている教科
数学、理科、国語、英語、社会

児玉浩憲「暮らしと健康の遺伝学」(新潮文庫、1988)

1

基礎学力

- 「読み書きそろばん」の能力
 - ・ 言語運用能力(話す、聞く、読む、書く)
 - ・ 数量的把握能力
- 脳の基本回路形成のため、繰り返し学習が必要
 - － 基礎学力は「学力」の土台となるので、基礎学力が不十分なままでは、知識を豊富にしたり、問題解決能力を鍛えることは困難
- 基本的には中学卒業までに習得すべき学力

2

高校卒業時の「学力」

- 基礎学力がさらに向上
 - － 文章の流れが身につく、長い文章でも文意を素早く把握できる;論理的で簡潔な文章が書ける; 物事の量的な関係の把握能力が向上
- 知識を活用した「問題解決能力」が発達し始める
 - － 正解のある問題を解くことにより、問題解決のパターン形成が蓄積し始める(：問題解決の練習段階)
 - － 未解決の問題に対する好奇心が旺盛になる
- 「学力」を鍛える学習方法は、基礎学力の繰り返し学習とは異なる

3

記憶の保存場所

- 記憶(知識)は、その情報が最初に処理されたところに保存される(：独立した記憶の貯蔵庫のような場所は、脳にはない)
- 一般の知識(descriptive knowledge)は、**側頭葉、頭頂葉、後頭葉**の領域に保存される
- 問題解決、判断にかかわる知識(prescriptive knowledge)は、**前頭葉**で保存される

<“The Wisdom Paradox” by E. Goldberg (2005)>

→ 知識をいくら詰め込んでも、知識を活用する能力、問題解決能力、判断力は育たない

4

若者は、前頭葉を鍛える必要がある

- 前頭葉は、遂行記憶の貯蔵庫
 - － 知識を活用し、問題を解くコツを記憶
 - － 分析、論理的思考、効果的対処法、行動計画の中枢
 - － 判断力、知恵の中枢
- 日本の高校教育・大学受験勉強で、前頭葉はどの程度鍛えられているか？
 - － OECD学習到達度調査の結果(：知識はあるが、その活用力が弱い)
 - － その後の「改革」は、知識偏重をさらに強めていないか？
 - － 現在の大学受験は、前頭葉を使わなくても、知識の詰め込みである程度対応可能
 - － 日本人の多くは、実社会に出てから、前頭葉が鍛えられている？

5

問題解決能力は、 良質の問題を数多く解くことにより獲得できる

- 良質の問題とは？
 - － 知識の有無を問うのではなく、身につけた方法論を試す問題
 - － 生徒・学生の興味に対応する問題
 - － 問題を解くために得た知識は「生きた知識」となる
 - － 現実の問題で、解決(失敗)体験・経験を積むことが最良
- 問題を解くための方法論が大切
 - － 知識や法則を発見した方法の追体験を重視
 - － 問題を解く方法論の体系が、その人の問題解決能力(判断力)
- 基本問題 → 発展問題 → 現実の問題

6

十分な学力準備が整わぬまま、
大学へ入学する学生が増えているのはなぜか？

- 入試制度
- 大学全入時代
- 小・中学時代に勉強が嫌いになり、基礎学力が身についていない生徒が、そのまま高校、大学に進学してくる
- 基礎学力があっても、高校で勉強が嫌いになるケースもある
- 勉強が嫌いになる原因を少なくすることが大切
 - 「高大接続テスト」を導入しても状況は改善されない？

7

「学力」を絶対視するのはよくない

- 現在、社会で活躍している人は、皆、高校の「学力」が高かった人か？
- 「学力」と関連のある職業（：試験のある職業）がある
 - 医師、弁護士、公務員
 - 試験に強いタイプ（集中力、要領のよさ、記憶力）
- 「学力」 ≠ 頭のよさ
- 「学力」が高くても、問題解決能力・判断力が低い学生がいる。
 - 受験に順応しすぎた「学力」は役に立たない。

8

全国大学入学者選抜研究連絡協議会 シンポジウム(2010. 6. 8) 私大経営とAO入試

関西国際大学 学長
濱名 篤

1

1. 私大経営(定員確保)とAO入試の アンビヴァレントな関係

- 1) 入試科目の減少、選択科目過多、筆記試験抜きの非学力入試【入試の“選抜機能”喪失】
- 2) 早期化する非学力入試【“青田買い”の増加・“勉強の意味の希薄化”】
- 3) 入学後に訪れる“アットリスク学生”問題
中退率、成績不振—学習支援、補完教育、他の学生への悪影響の可能性、情報公開時のイメージダウン【アットリスク学生のコストの高さ】

2

2. AO入試の抱える問題点(平成20年現在)

AO・推薦入試の性格と実態 ～多くの大学が「学力把握に課題」～

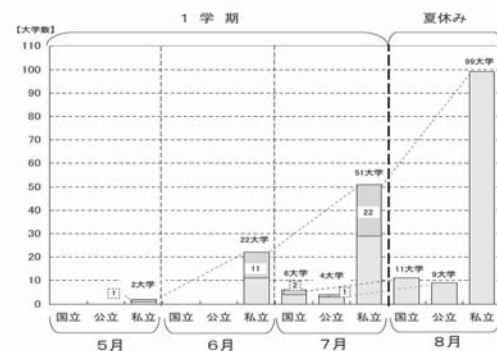
実態を見ると、学力把握に課題を抱えるなど、総じて適切な運用が行われているとはいえない。
⇒「大学全入」時代以前の、「大学志願者は一定の学力を有している」との前提に立った入試が崩れている。

AO入試	推薦入試
AO入試の性格 ～多面的・総合的な学力判定～ ・受験生の意思による公募制 ・求める学生像や能力・適性を明確に示し、それに適した入試方法を工夫・開発 ・能力・適性、意欲、関心等を多面的・総合的に判定 ・高校生との相互コミュニケーションを重視 など	推薦入試の性格 ～高校生活の評価を重視～ ～多面的・総合的な学力判定～ 高校段階での学習成果や校長の推薦を主として選抜を行う つまり... 受験生・高校に対し、選抜基準を明確に示して必要な資料の提供等の協力を求める必要がある。
AO入試の実態 ・面接(実施率90%)以外はほとんど課されていない ...小論文の実施率... 29.5% ...口頭試験の実施率... 7.2% ...学力検査の実施率... 3.8% ・面接時間の約7割...基礎学力の測別に課題を感じる	推薦入試の実態 調査書の評定平均値を出願要件として明記していない...44.6% 推薦入試の方法(実施率) 面接...86.8% 小論文...61.1% 学力検査...22.5% 実態学部的な選抜...基礎学力の測別に課題を感じる

3

3. 2学期開始前(8月まで)に出願期間を設定した大学数

・国立...17大学(41%)、公立...13大学(72%)、私立...174大学(40%) 合計...204大学(41%)



※ は、平成20年度入試から新たに1学期中出願期間を設定した大学。

4

4. 基礎的教科・科目の未履修

(出典:『「高大接続テスト(仮称)」の協議・研究について」経過報告書要約版)

平成元年告示の高校学習指導要領改訂以来、基礎的教科・科目の履修後退が生じ			
改訂告示年	参考	必修単位数	卒業単位数に占める必修単位の比率
昭和35年	理科4科目・社会5科目など網羅的履修(これ以前も普通科では指導要領によらず理・社には各3科目以上履修が一般的)	68単位	80%
平成元年	高校の「国民的教育機関」化から教育課程の弾力化開始	38単位	50%弱
平成11年	学校週5日制「総合学習の時間」導入	31単位	42%弱



○物理Ⅱの教科書購入率12%に見られる基礎科目履修率の低下→大学で必要な基礎科目未履修 ○少数科目入試の拡大 ○少数科目入試をにらんだ履修傾向



高校での教育と進路指導の困難(進学率の高い高校で「入試の多様化」を進路指導上の困難の理由とした比率:74%)

5

5. 大学入試センター「総合基礎試行問題」を用いた大学生の適応とアットリスク学生についての分析

6

5-1.はじめに

- ユニバーサル高等教育がもたらす多様化のリスクと高等教育の質保障のメカニズムのあり方
 - “多様化”と“質保証”の両立は可能か？
 - 大学入学形態別に、大学への適応状況や入学後の成績に差が見られるかどうか
- =大学入学時の学力はその後にも影響をもたらすか

➡ 大学入学時の学力によるアット・リスク(ドロップアウト・成績不振)学生の予測可能性

7

5-2.本報告で用いるデータ

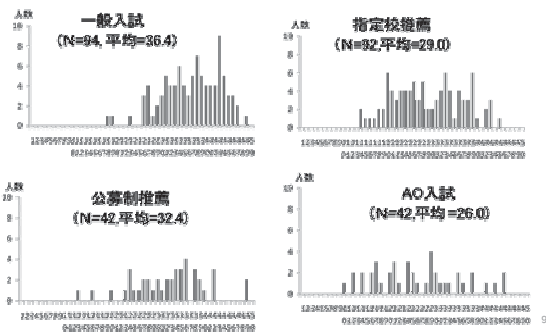
- 3つのデータセット
 - 適応調査
 - 四年制私立大学A大学の2004年度入学者に対して、入学以降、2004年4月から2006年11月の間に実施した大学教育・大学生活への適応に関する6回の質問紙調査の結果
 - 総合基礎
 - 大学入試センターの第2期総合問題調査研究委員会が作成し、A大学2004年度入学者に対して2004年4月に実施された「総合基礎試験」の試作問題(国語、数学、英語)のモニター調査の結果=入学時の学力
 - 学籍データ
 - 調査対象校A大学より提供された2004年度入学者の学業成績(GPA、取得単位数)及び学籍異動(退学等)のデータ

大学

8

5-3.入試形態別と入学時の学力

総合基礎(英語:50問)の正答数差



9

5-4. 入試形態と入学時の学力

- 一般入試とそれ以外の入試のあいだに入学時に学力差が存在
 - 一般入試とAO入試で20%の正答数の差
- 「学力」試験かどうかを基準に入試区分を整理
 - 一般入試
 - センター試験利用入試
 - 指定校推薦
 - 公募制推薦
 - AO入試

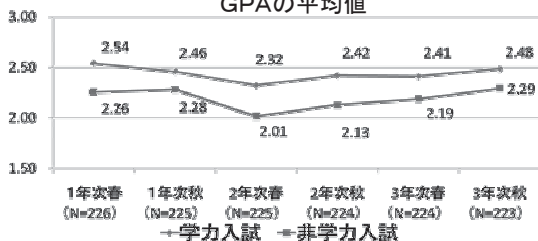
学力入試

非学力入試

10

5-5.入試形態と入学後の成績

GPAの平均値



- 学力入試での入学者は非学力入試での入学者よりも常にGPAが高い
- 学力入試による影響？

11

5-6. 入試形態と入学時の学力による 類型=入学時類型

- 学生を「学力入試と非学力入試」×「入学時の学力」により入学時類型として類型化

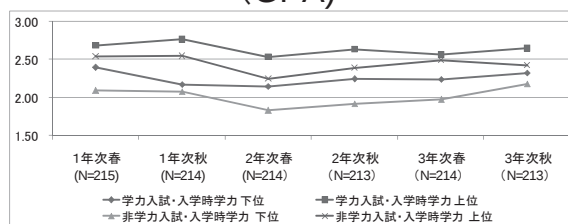
入試区分	入学時の基礎学力区分	N	総合基礎 正答数 平均
学力入試	上位	52	41.56
	下位	42	30.69
非学力入試	上位	85	36.36
	下位	91	22.32
合計		270	31.75

「入学時の基礎学力区分」は、それぞれの入試区分の平均点を基点に上位・下位に区分

- 非学力入試の学生がすべて、入学時の学力が低いわけではない

12

5-7.入学時類型と入学後の成績 (GPA)



・「入試形態」と「入学時の学力」と「入学後の成績」

— 学力入試・入学時学力 上位 > 非学力入試・入学時学力 上位 > 学力入試・入学時学力 下位 > 非学力入試・入学時学力 下位

➡ 入学時の学力と入学後の成績の関連

13

5-8.アット・リスク学生

- 入学後の学生
 - 学業を理由に中退する学生(ドロップアウト)の存在
 - 中退までいなくても学業不振学生の存在

→ このような学生はどのような学生か



- 「アット・リスク学生」を設定
 - 学業上の理由による退学者
 - 成績不振者(3年次末時点で累積GPAが1.5未満)

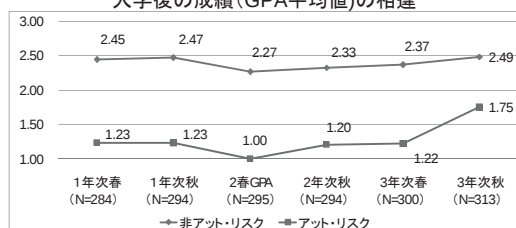
→ アット・リスク学生 = 該当学年の 17.9 %

14

5-9. アット・リスク学生の特徴

- 男女差 (男 > 女) $p < 0.05$
- 入試類型(学力・非学力)による相違はない

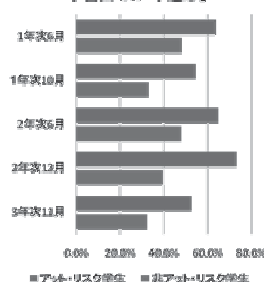
アット・リスク学生と非アット・リスク学生の
入学後の成績(GPA平均値)の相違



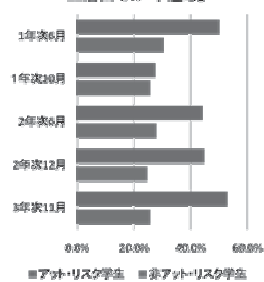
15

5-10. アット・リスク学生の「不適応」

学習面での「不適応」



生活面での「不適応」



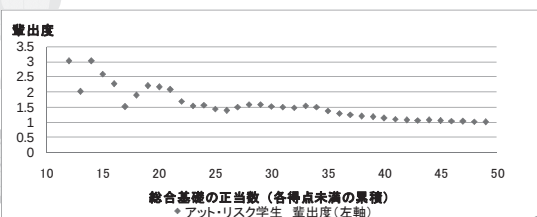
- アット・リスク学生は「学力」「生活」とともに不適応傾向

16

5-11.輩出度(危険率)を用いた総合基礎によるアット・リスク学生の予測可能性

- 総合基礎の各得点未満のアット・リスク学生の輩出度

※輩出度 = 各項目のアット・リスク学生の出現期待度数 / 全体のアット・リスク学生の出現期待度数

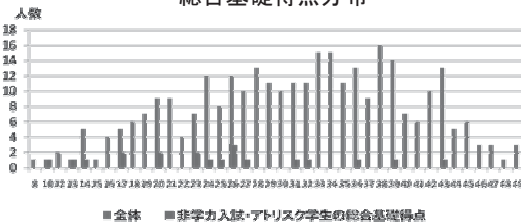


17

5-12.アット・リスク学生の輩出度(危険率)と非学力入試/アット・リスク学生の分布

- 入学時の基礎学力から、アット・リスク学生の輩出度と非学力入試のアット・リスク学生の出現状況を確認する

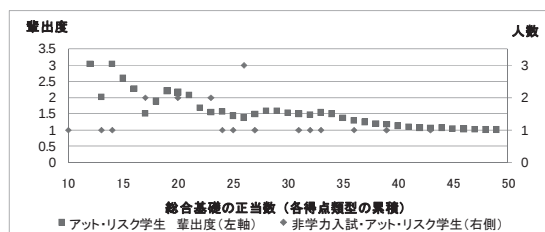
総合基礎得点分布



18

5-13. アット・リスク学生の輩出度(危険率)と非学力入試・アット・リスク学生の分布

- アット・リスク学生の輩出度と非学力入試・アット・リスク学生の基礎学力得点 分布



19

5-14. 小結

- 入学時の基礎学力が低い学生のリスクが大きい
→大学にとっては、入学時に一定の基礎学力を要求することにより、回避できるリスク
＝ミニマム・リクアイアメントの制度的保証の必要性
- 学年が進行するほど、学習不適応との関連が大きくなる
→学習への適応をうながすことの重要性

基礎学力の最低保証と学習支援の重要性

20

6. AO入試にも必要な高大接続のための“教育接続”と学力の外的基準

- 「勉強しなくても大学に入れる」イメージによる高校教育の質低下を防ぐことができるのか
- “青田買い”への批判の強まり(AO、推薦、そして一般入試の1月実施にも矛先が)＋学力低下のさらなる進行
- 不十分な準備の新入生増加による、大学の教育コストの負担増
- 中退や成績不振による教育成果への悪影響
→「高大接続テスト」のような外的基準があることによって実現すべき“教育接続”

21

参考. SAT (by College Board)

1) テストで何を測定するのか:

- SATが測ろうとしているのは、教室で学習した知識のコアと問題解決能力
- Reading, Writing, 数学スキルの3科目と、大学入学後に降重要になるCriticalな能力

・出題範囲

高校・大学の教員経験者を活用しつつ、多様化した州ごとの教育内容に縛られるのではなく、大学に入学後必要となる知識・能力・スキルと高校での教育内容に基づきCollege Board 自体が主体的に方針を決定している

2) ACTとの違い by College Board

- ①得点が10点刻みで区分されていること
- ②Highly Selective Schoolが利用するテストである
- ③高度な学力を測定している
- ④Writingが含まれた問題であること
- ⑤Critical thinkingやProblem solvingのように大学入学後必要な能力を測っていること

22

参考: ACT

1) 作題範囲:

3年に1度実施されるACT National Curriculum Surveyによって調査し調整される(最新版は2009年版)。各州の基準について、カリキュラム作成者、高校教員、大学教員などのステークホルダーに調査し、作題方針を決める。

高校で教えていることと、大学入学後どのようなことが必要かを検討し、独自に方針を決めている

2) ACTの特徴

- SATがReasoningベースであるのに対し、高校で学んだカリキュラムベースであることが最大の特徴であり適性試験やIQテストではない
- ACTはテスト以上のものであり、職業や教育のための計画を立てるのに役立つユニークな関心度Inventoryが含まれており、教育についての評価、キャリア・プランニングをセットにした総合情報である。
- 英語、数学、読解、科学の4科目＋OptionとしてのWriting(全受験生の60%が受験)
- 点数は50点刻み
- 複数の州が全高校生を対象に高校教育の質保証に活用している点からみても、こうした外部テストが高校教育の質保証に貢献できることを証明している

23

参考資料

- 濱名篤、川嶋太津夫、小島佐恵子、白川優治、佐野秀行「大学生の適応過程と学業成績の関係からみた 学士課程教育の課題—大学新入生の適応と“移行”に関する個人追跡データによる分析(3)」

日本高等教育学会第10回大会2007年5月26日

24

高大接続テスト(仮称) —必要性・性格・構造—

北海道大学・公共政策大学院・特任教授
佐々木隆生
「高等学校段階の学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組みに関する調査研究」代表

高大接続の国際比較: 接続の2側面 と日本の特殊性

	教育課程上の接続 ＝学力把握	志願者からの選抜
アメリカ・ 欧州	共通テスト ①資格試験(バカロ レア、アビトゥーア、 GCE)、②任意の 共通テスト(ACT、 SAT)	個別学力試験なし の選抜(書類、面接 など) 個別試験があるの は英仏の「名門校」 などごく特殊
日本	なし	①個別学力入試 ②AO・推薦入試

日本型高大接続

学校教育法第90条: 高校卒業＝大学入学資格(昭和
22年3月)...認定は高校長(普通教育完成⇒大学)

大学の個別学力
試験
⇒①学力把握
②合否＝選抜
教育上の接続(学
力把握)は選抜機
能に依存

制度維持の基盤:
少なかった進学者
(昭和7年生まれ約
210万→昭和23年
度高校入学約60万
→昭和26年度大学
入学約11万)【H5
年度までは進学者
30%以下】

新たな問題への対応: 平成3年中教 審答申

高校進学率
90%＋大学収
容力低下

全員が大学にいくわけ
でない⇒画一的教育を
する必要は無い

1. 高校の多様化
2. 高校の教育課程
の弾力化(必修の削
減と選択の幅の拡大)
3. 大学入試の多様
化と評価尺度の多元
化

教育課程の弾力化の結果

- 教育上の高大接続
装置(「高等普通教
育→大学」)の解除
⇒学力把握は一層
入試の選抜機能に
依存

入試の選抜機能
が働いている間は
一定程度有効

	必修修単位	必修修単位/ 卒業単位
昭和 35年 告示	68単位 理・社は網 羅的に履修	80%
平成 元年	38単位	50%弱
平成 11年	31単位	42%弱

少子化で機能不全

普通教育⇔大学教育の必要性 —知識基盤社会の要請—

普通・一般教育を
欠いた「専門家」
は創造的で広い
視野をもつ知識
人にならない⇒
「知識人不在」の
危険

知識基盤社会で
は、融合領域、
学際領域、異分
野手法の応用
が必要⇒縦割り
からは「二流の
専門家」しか生
まれにくい

普通教育の再建: 基礎的教科・科目の学習の必要性

高大接続とテストの2類型

集団準拠型テスト
従来の入試＝
適切な差別化が
基本機能⇔選抜
機能低下の中で
は劣化

VS

目標準拠型達成度テスト
⇔USのACTや
TOEFL

高大接続に目標準拠型の達成度テストを

高大接続テストの骨格

- 基礎的教科・科目のカリキュラム・ベースでのテスト
- 高校生が複数回受験して目標を達成することを奨励(ACT、SATは年数回)
- 教科書から規準化された問題を繰り返し出題して基礎学力育成
- 多様な高校と大学が利用

これらは従来型のテストでは実施困難⇒新しいテストの導入へ

新しいテスト＝IRTの導入

- IRT(項目応答理論)に基づくテスト:アメリカのACT、SAT、日本の医学系共用試験

1. 小問方式:1つの項目で1つの能力を測定
 2. 規準化された試験問題群(問題プール)から出題
 3. 異なる問題セットでも難易度を同一にして評価
- ⇒全国一斉の試験実施、複数の試験間比較の困難、問題のウエイトの適否の検討などを避けることが可能

テストの導入で変わる教育と選抜

高校:①高大接続の学習目標に照らしての基礎的教科・科目の普遍的学習の実現、②多様な入試に振り回される教育・進路指導からの脱却 ⇒大学に接続する普通教育実現

大学:①一般的に認められる学力に基礎を置いた「論文、面接、書類などを利用した選抜」導入、②基礎的・普遍的学習を前提とする少数科目入試、③初年次教育の指針⇒イギリスやアメリカに近い選抜制度へ

テストが提起する問題群

- 高大接続テスト(仮称)は、高大接続のための教育改革の一環だが、「すべて」ではない
- ↑↓
- 課題のすべてに応えるテストを展望することは、テストの失敗を導く

協議・研究後は

協議・研究は各団体の意見集約の上9月末に「報告」を提出



高大関係者による「具体化のための検討組織」の必要



1. テストの研究・開発
2. 制度的具体化の検討

国の支援



【最後に】

- 知識基盤社会は、一部の難関大学と進学校だけでは維持できない⇨日本の大学進学率は高くないにもかかわらず高大接続機能不全
- 「やせ衰える高等教育」と「底が抜ける高校教育」に未来は無い⇨豊かな教育野の育成を

13

はじめに	4 ページ
1. 協議・研究の開始にいたる経過と協議・研究の性格	6 ページ
(1) 国大協の動き	6 ページ
(2) 私大連の動き	7 ページ
(3) 中教審答申にいたる検討経過	7 ページ
2. 高大接続の現状と問題	9 ページ
(1) 高大接続の現状－何が問題なのか	9 ページ
1) 少子化が招来した「大学全入」と大学入試の選抜機能の低下	9 ページ
2) 基礎的教科・科目の未履修	11 ページ
3) 高校での学習意欲の低下	13 ページ
(2) 大学入試と高大接続－問題はどこから生じたのか	13 ページ
1) 高大接続の 2 側面とわが国の独自性	13 ページ
2) 「高校全入」と「受験競争の激化」に対応した改革	15 ページ
3) 改革がもたらした学力把握の選抜機能に対する一層の依存とその結果	15 ページ
(3) 知識基盤社会での普通教育と一般教育の必要性	16 ページ
3. 高大接続の課題とは何か－高校段階での学力を客観的に把握する方仕組みとしての「高大接続テスト（仮称）」の必要性	19 ページ
(1) 高校段階での学力を客観的に把握する仕組みの必要性	19 ページ
(2) 高校での基礎的教科・科目学習を通じる高大接続実現	20 ページ
(3) 「高大接続テスト（仮称）」と大学入試	20 ページ
4. 「高大接続テスト（仮称）」の基本的性格	22 ページ
(1) 目標準拠型の達成度テストとしての「高大接続テスト（仮称）」	22 ページ
(2) 「高大接続テスト（仮称）」と高校卒業資格ならびに大学入学資格との関係	22 ページ
(3) 大学入試センター試験と「高大接続テスト（仮称）」の関係	23 ページ
1) センター試験の基本的性格	23 ページ
2) 達成度テストとセンター試験	24 ページ
3) 「高大接続テスト（仮称）」構築とセンター試験	25 ページ
5. 「高大接続テスト（仮称）」の基本的特徴	26 ページ
(1) 「高大接続テスト（仮称）」の在り方	26 ページ
(2) 「高大接続テスト（仮称）」の基本構造	27 ページ
(3) 「高大接続テスト（仮称）」の利用	28 ページ
(4) 「高大接続テスト（仮称）」の一層の具体化のために	29 ページ

【経過報告】

「高大接続テスト（仮称）」、その必要性・性格・特徴について

一 協議・研究の現段階－

文部科学省委託事業「高等学校段階の学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組みに関する調査研究」

研究代表
佐々木隆生
(北海道大学)

6. 「高大接続テスト(仮称)」と教育・入試改革	32 ページ
(1) 「高大接続テスト(仮称)」と教育改革	32 ページ
1) テストですべてが解決するわけではない	32 ページ
2) 高校から大学への教育面での接続のための改革の諸領域	32 ページ
3) 「高大接続テスト(仮称)」が可能な学力把握の限界	32 ページ
(2) 「高大接続テスト(仮称)」と大学の入学者選抜制度改革	33 ページ
1) 大学入学者選抜制度の改革	33 ページ
2) 大学入試に関わる一層の改革	34 ページ
結びに―「高大接続テスト(仮称)」の実現に向けて高大関係者の協力を	35 ページ
参考文献	36 ページ
付表 1 協議・研究委員一覧	38 ページ
付表 2 協議・研究委員会議題ならびに開催日時	39 ページ
「経過報告」要点	41 ページ
「経過報告」要旨	42 ページ

【経過報告】

「高大接続テスト(仮称)」, その必要性・性格・特徴について

―協議・研究の現段階―

文部科学省委託事業

高等学校段階の学力を客観的に把握・活用で
きる新たな仕組みに関する調査研究委員会

研究代表

佐々木隆生
(北海道大学)

はじめに

文部科学省は、平成 20 年 8 月、中央教育審議会（以下「中教審」と略す。）の「学士課程の構築に向けて」（平成 20 年 12 月）の答申に向けた最後の審議に対応して、先導的大学の改革推進委託事業「高等学校段階の学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組みに関する調査研究（以下、「協議・研究」と略す。）」（平成 20 年 10 月～平成 22 年 9 月）の公募を開始し、選定の上、北海道大学（総長 佐伯浩、社団法人国立大学協会―以下「国大協」と略す―入試委員会委員長）の事業計画を採択した。

協議・研究は、国大協 4 名、公立大学協会（以下「公大協」と略す。）1 名、日本私立大学連盟（以下「私大連」と略す。）2 名、日本私立大学協会（以下「私大協」と略す。）2 名、全国高等学校長協会（以下「全高長」と、また、高等学校は「高校」と略す。）はじめ高校長 5 名、高等学校 PTA 連合会 1 名、都道府県教育長協議会 1 名、中等教育研究者 2 名、大学入試センター 2 名、有識者 2 名の 22 名から構成されている（別添）。研究代表は佐々木隆生（北海道大学公共政策大学院、国大協入試委員会専門委員）である。

協議・研究は、平成 20 年 11 月に第 1 回、12 月に第 2 回の委員会を開催し、審議の基本の方針などを確認し、平成 21 年 1 月の第 3 回から 7 月の第 7 回まで関係団体等の研究報告に基づいた研究を行い、それらの協議・研究の結果得られた委員会の共通認識を、平成 21 年 9 月 25 日に研究代表者名の『「高大接続テスト(仮称)」の協議・研究について（以下、「共通認識」と略す。）』において明らかにした。

その後、協議・研究委員会は、共通テストについての内外調査を実施した。調査対象は①欧州（イギリス、フランス）の高校卒業資格ならびに大学入学資格試験、②アメリカ合衆国の大学入学に関わる共通テスト、③国内における共通テスト（大学入試センター試験、

医学系共用試験等)である。協議・研究は、平成20年12月21日に第8回委員会において、これらの調査に基づきわが国における「高大接続テスト(仮称)」導入に関する論点を整理し、協議・研究内部に設けた企画部会がこれを検討することとなった。企画部会は、3回にわたる検討に基づき、平成21年3月15日に開催された第9回の協議・研究委員会に、『「高大接続テスト(仮称)」の基本的特徴と協議・研究の後の検討について』の提案をし、種々議論の結果、協議・研究委員会は、この提案を了承した。

また、協議・研究委員会は、これに基づいて、高大関係者をはじめ関係各方面に協議・研究のこれまでの成果を公開し、情報の共有を実現するとともに、9月に文部科学省に提出する報告に向けての協議・研究にあたっての意見を広く聴取し、報告に向けて一層の協議・研究を発展させる目的をもって、協議・研究の成果を含めた現段階での経過報告を研究代表者名による『「高大接続テスト(仮称)」—その必要性・性格・特徴』の形でまとめることと合意した。協議・研究委員会は、この経過報告に対する意見を7月中旬までに集約し、その後、報告作成に向けての協議・研究を実施する予定である。関係各方面からの積極的で建設的な意見を望んでいる。

1. 協議・研究の開始にいたる経過と協議・研究の性格

協議・研究は、中教審答申「学士課程の構築に向けて」の最終取りまとめに対応する文部科学省の先導的大学改革推進委託事業として始まったが、「高等学校段階の学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組み」あるいは「高大接続テスト(仮称)」の検討が必要であるとの提言とそれについての検討の必要性は、中教審答申に先立つ高大関係者からの問題提起に起源を置いている。以下、それらについて簡単に概観しておく。

(1) 国大協の動き

国大協入試委員会は、平成16～19年度にわたって、法人化後の国立大学の入学者選抜制度について継続的に検討を行った。「平成20年度以降の国立大学入学者選抜改革に関する報告」(平成17年6月)、『平成22年度以降の国立大学の入学者選抜制度—国立大学協会の基本方針—(以下「基本方針」と略す。)]』及び同「基本方針に関する入試委員会報告(以下「報告」と略す。)](平成19年11月)などがそれである。

平成19年の「基本方針」は、今後の入学者選抜制度改革をめぐる論点として、①高大接続の課題、②共通試験改革・改善の必要性、③国立大学の変化・変容への対応の3点を指摘した。その上で、高大接続について、「少子化と高等学校学習指導要領の度重なる改訂は、…高等学校卒業をもって大学入学資格とする制度の基盤を大きく変化させてきた。これに対して、大学では今までの以上に学士課程での幅広い学問と教養の修得が必要とされ、入学者が高等学校において基礎的教科・科目を普遍的に学習していただくことが求められている」と指摘し、続けて共通試験改革については、現行大学入試センター試験の種々の問題点を挙げるとともに「高等学校の学習の基本的達成度を測り、国立大学における教育を受けるための最低限の知的基盤の形成を促す共通試験など新たな仕組みの導入」が必要であると述べている。

このような指摘に基づき、「基本方針」は、平成22年度以降の入学者選抜制度改革の基本方向を示す中で、国立大学共通のアドミッション・ポリシーとして「国立大学は、その理念と目的の達成のために、単に競争的入学試験に合格できる資質と能力のみならず、高等学校において基礎的教科・科目を普遍的に履修し、大学における総合的な教養教育や基礎教育を受け、さらに進んで先端的学術分野の成果を修得しうる学生を求めらる」ことを掲げ、さらに「適切な高大接続を実現するべく、『高等学校での普遍的学習の成果を把握する仕組み』の構築に関して、文部科学省をはじめ関係者に対して要請する」と述べたのであった。

この間に、経済財政諮問会議の民間議員から「国立大学入試日の分散・複数合格」が提案されたところから、入試委員会専門委員として佐々木隆生は平成19年5月21日付けの『日本経済新聞』に寄稿し、国大協の立場から民間議員提案の問題点を指摘するとともに、

「現在の入学者選抜制度改革の必要性は、少子化によって基礎学力を欠く学生が大学に容易に進学すること、ならびに高校の多様化に伴う必修科目・単位数の削減と科目選択の幅の拡大によって幅広い学習がなされていないことを基本的背景としている」と指摘し、「今、私立を含めた大学入試で最大の問題は、…高校と大学の接続が難しくなっていることである」との認識を明らかにした。それは上述の「基本方針」に基づくものであった。

(2) 私大連の動き

高大接続問題は国立大学のみの問題ではない。私大連は、教育研究委員会において、高大接続が困難となる状況を独自に追求し、平成 16 年 3 月に『日本の高等教育の再構築へ向けて (Ⅱ)：16 の提言《大学生の質の保障－入学から卒業まで－》』と題する提言をまとめ、さらに平成 20 年 3 月に『私立大学入学生の学力保障－大学入試の課題と提言』を公表するに至った。

この中で、私大連教育研究委員会は、現在の学力入試が受験競争の緩和などから機能を低下させつつあることを示すと同時に、適切な高大接続を図るためには私立大学も共通試験を活用するシステムを展望するべきであるとの認識を明らかにした。それは、国大協とは独立になされた検討であり、国大協の「報告」と必ずしも同一の提言を行うものではなかったが、同じ意図を体现するものであった。

(3) 中教審答申にいたる検討経過

国大協は、「高等学校における基礎的教科・科目の学習の達成度を把握する新たな仕組み」について、国公私立や高校関係者を含んだ種々の協議の場に提起した。平成 18 年度「大学入学者選抜方法の改善に関する協議」(全 5 回)や大学入試センターに設けられた「大学入試センター試験の改善に関する懇談会」(平成 17 年～19 年)などがそうした場となった。そこでは、私立大学から「AO 入試には外形基準が必要である」との意見が出され、高校側からも「現行のセンター試験のほかに AO 入試や推薦入試のためのセンター試験を設けることには反対だが、高校における基本的教科・科目の学習に基づく高大接続は必要だ」などの意見が表明され、高等学校での普遍的学習の成果を把握する仕組みの必要性について国公私立、高校関係者間で意見交換がなされ、具体的な検討に向かうことで合意をみた。

第 4 期中教審大学分科会制度・教育部会の「学士課程教育の在り方に関する小委員会」が「高等学校と大学との接続に関するワーキング・グループ」を設けて、平成 19 年から検討を行ったのは、先行するこのような高大関係者の問題提起と意見交換の結果を受けたことによっている。その結果、はじめに言及したように、中教審答申「学士課程の構築に向けて」に対応した委託事業の公募がなされるに至った。なお、この過程の中で、中教審は、国大協の「高等学校における基礎的教科・科目の学習の達成度を把握する新たな仕組み」

を、「高等学校段階の学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組み」、直接的には「高大接続テスト(仮称)」と、より一般的に表現している。

このように、「高大接続テスト(仮称)」については、大学側の提案に基づく高大関係者の意見交換と一定の合意から「ボトムアップ」で提起され、その結果として中教審での検討課題とされた。往々、教育再生会議や行政側から「高大接続テスト(仮称)」の提起がなされたとの観測がなされるが、そうではない。

* * *

本協議・研究は、以上に述べた経過から、従来の高大接続に関わる主要な改革とは異なり、ボトムアップで提起された教育上の改革を高大関係者の集会的営為を通じて実現する関係者の意図を反映したものとなっている。

数を減らし、多様な受験機会を設ける動きが生じてきた。その中で重視すべきは、推薦入試や AO 入試など学力試験を課さない選抜が増加してきたことである。平成 9 年度の学力入試による選抜は募集定員比でみれば、58 万 3,000 人余りの入学者の 72.1% を占め、推薦入試は 26.8%、AO 入試は未だ無かったが、平成 20 年度の学力入試による選抜は、59 万 6,000 人余りの入学者のうち、55.9% となっている。設置者別に見ると、国立大学では学力入試からの入学者が 84.4%、公立大学では 75.6% を占めているが、私立大学では 48.6% である。私立大学の AO 入試は 9.6%、推薦入試は 41.2% を占め、両者を合わせると 50% を超えている。

AO 入試はアメリカの入学者選抜制度に起源をもち、アメリカでは SAT (1926 年に Scholastic Aptitude Test として開発、94 年に Scholastic Assessment Test と名称変更、2005 年からは SAT Reasoning Test と名称をさらに変更している。) や ACT (1959 年に American College Testing Program として開始、1996 年から ACT が正式名称となっている。) など共通テストの成績を外形基準として利用し、大学のアドミッションズ・オフィスが、推薦書や高校での成績などの書類や面接に基づいて入学者の選抜を行っている。だが、わが国にはそうした共通テストはない。大学入試センター試験は、後に詳しく触れるが学力入試の一環をなし、1 月に行われており、試験の特質や時期からみて AO 入試や推薦入試の外形基準とは成り難い。その結果、選抜力のある大学を除けば、基礎学力を問わないままに AO 入試や推薦入試が行われる状況が生まれてきた。

AO 入試、推薦入試などで選抜された学生は、「求められる学生像」など大学が発信する情報に自己の個性、資質、能力、情熱などを照らして応募している。それらの入試は学力入試とは異なり、大学と受験者が相互に情報把握を行っていることを前提とした入試である。どのような職種に就くのか決まらないままに採用が決定される日本の労働市場も就職希望者の資質と能力を十分に把握しないままに採用が決定される日本の労働市場は「不完全情報労働市場」と言われるが、そうした概念を利用すれば、学力入試は「不完全情報」型入試であるのに対して、AO 入試や推薦入試は「完全情報」型入試とも言える。そこで、それらの入試によって選抜された学生については、入学後の大学での適応度が学力入試によって選抜された学生よりも本来は高くなると考えられる。だが、山村滋、鈴木規夫、濱中淳子、佐藤智美『学生の学習状況からみる高大接続問題』(独立行政法人大学入試センター研究開発部、平成 21 年)、ならびに山村滋大学入試センター研究開発部准教授(当時)の第 3 回協議・研究委員会での研究報告によれば、AO 入試による入学者の大学への適応度は、入試偏差値でラング付けした場合の下位ランクの大学では低くなっている。また、演名篇(第 6 回協議・研究委員会報告)の特定の私立大学を抽出しての調査によれば、AO 入試、推薦入試、内部進学など「非学力選抜」からの入学者は学力入試からの入学者よりも入学直後の成績が低く、大学不適応のリスクも高くなると思われる。学力把握を伴わない選抜が増加するとともに、本来は適応度が高くなるはずの AO、推薦、内部進学などからの入学者に接続上の問題が生じている。入試の多様

2. 高大接続の現状と問題

後期中等教育から高等教育、特に大学教育への接続は、わが国では戦後長く選抜性の高い大学入試を通じてなされてきた。しかしながら、少子化と大学入学定員増の中で大学入試の選抜機能は低下を余儀なくされ、従来の高大接続に問題が生じるに至っている。

中教審「学士課程教育の構築に向けて」は、「大学進学率が上昇すること自体は肯定すべきこと」としながら、「今後、高等学校・大学は、入試によって学力水準を担保できるといふ考え方から、様々な方法で客観的に学力を把握し、それを高等学校の指導の改善や大学入試、大学の初年次教育の基礎資料として役立てていくことを通じて学力水準の向上を図るといふ考え方への転換が求められる」と述べ、その 1 つとして「高大接続テスト(仮称)」について「高等学校及び大学関係者間の十分な協議・研究が行われることを期待する」としている。

「高大接続テスト(仮称)」の必要性やその性格についての理解は、中教審答申からもうかがえるように、高大接続の現状と問題を十分に把握することによってはじめて可能となる。協議・研究が先ず課題としたのは、「高大接続の現状にどのような問題が存在するのか、それはどのような原因によってもたらされているのか」である。

(1) 高大接続の現状—何が問題なのか

従来の高大接続は、高校生の高い進学欲求と選抜性の高い大学入試によって実現してきた。しかし、以下にあげる諸要因によって、現状ではそうした高大接続機能は低下した。

1) 少子化が招来した「大学全入」と大学入試の選抜機能の低下

少子化に伴う「大学全入」段階の到来に伴い、受験競争が緩和するとともに、入学者の確保をめぐる大学間競争が激しくなり、大学入試がもっている選抜機能は低下してきた。

平成 4 年度の 205 万人を境に 18 歳人口は減少を続け、平成 20 年度には 124 万人台にまで落ち込み、10 年後にはさらに 110 万人台になると見込まれているのに対して、大学の入学定員は平成 4 年度の 54 万人から平成 12 年には 60 万人に達し、現在も約 61 万人となっている。大学進学率は平成 20 年度で 49.1% となり、短大を含めると 55.3%、現役志願率で 60.1% に及んでいる。わが国の大学教育も、マーチン・トロウの指摘する「ユニヴァーサル段階」に到達したのである。このため、大学入学の志願倍率は低下し、ことに私立大学では定員充足率が 100% に満たない大学が 567 大学のうち 269 大学に及ぶに至った。今日の「浪人」は志願者に対する入学定員の少なさではなく、行きたい大学への受験を追求することによって生まれている。

これに伴い、大学では志願者、入学者を確保するために、学力入試に課す教科・科目

化や選抜にあたっての評価尺度の弾力化を担った AO 入試などが、必ずしも所期の効果を生んでいないこと、また、そのことが、アメリカのような共通テストを欠くことに関係していることなどが、今日では明らかとなっている。

AO 入試や推薦入試の一部は基礎学力を欠いた選抜を象徴する結果となっているが、「学力不問」の入試は、「非学力選抜」にのみあてはまるものではない。学力を問うにしても、多くの大学で学力入試に課す教科・科目の数は減少しており、達成水準も低下している。

2) 基礎的教科・科目の未履修

高等学校学習指導要領の改訂による度重なる必修単位数の縮減と選択の幅の拡大、さらにこれに関連した大学側の入試の多様化・評価尺度の多元化などに基づく学力試験科目の縮小は、大学での学習の基礎となるべき教科・科目を高校生が履修せずに入学するという状況を広くもたらし、その結果、大学での教養教育や専門基礎教育に支障が生まれてきた。理系大学に進学するに必要と考えられる物理Ⅱの教科書購入率が 12%にまで落ち込んでいるのはじめ、生物Ⅱ、数学Ⅲ、数学 C も 20%を下回る状況となっており、物理を履修しないで工学部に、生物を履修しないで医学系の学部に入学的という事態が例外ではなくなっている。

わが国の大学入学資格は、戦後の学制改革以後「高等学校卒業」によって与えられてきた（昭和 22 年 3 月制定、現行学校教育法第 90 条）。無論、学校教育法に定める大学入学資格は、事実上「大学入試受験資格」でしかなかったが、学校教育法の規定は、小学校以来の普通教育が高校で完成され、そこから高等教育に接続がなされるという理念を体现するものであった。旧学校教育法の「高等普通教育」（現行法第 50 条の「高度な普通教育」）の修了は、専門教育を含む高等教育に進む準備ができたという意味を含んでいたのである。因みに、新学制発足当時の昭和 22 年 4 月の高校進学者は職業高校を含めて同一年齢人口約 210 万人の約 30%程度の約 60 万人であり、同世代で 4 年制の大学に進学する者は 5%を少し上回る 11 万人程度であった。

戦後当初は自由度の高かった高校での教育課程は、その後高等学校学習指導要領によって定められるようになった。普通教育の最終段階である全日制普通科高等学校の必修単位数は昭和 35 年告示の学習指導要領では 68 単位、卒業までに修得させる単位数に占める必修単位数の比率は 80%であった。普通科高校では、学習指導要領の規定に関わりなく、一般的に理科・社会についてそれぞれ 3 科目以上を網羅的に履修させる傾向が存在した。基礎的教科・科目の普遍的履修が実現していたとも言える。このような履修の在り方は、その後 2 度にわたる学習指導要領の改訂によって変動を余儀なくされた後に、平成元年告示の学習指導要領によって大きく変化するに至った。後に述べる教育課程の弾力化が平成元年告示の指導要領から開始され、必修単位数は 38 単位、卒業単位数に占める必修単位の比率も 50%以下となったからであ

る。さらに平成 11 年告示の学習指導要領では「情報」や「総合的な学習の時間」が新たに設けられたにもかかわらず 31 単位、42%弱に低下した。これらの改訂の中で重視されたのは、高校進学率が上昇した結果生まれた「高等学校等の多様化」への対応など初等中等教育までの在り方であって、大学入学資格としての高等学校卒業時の学力の在り方など高等教育との接続の観点からの検討は明確ではなかった。

言い換えれば、高大接続は、高校側の改革を通じてではなく、高校における「普通教育」の内容の変化に伴って、大学側に入試の選抜機能を通して求められたのである。では、大学が入試を通じて高校生に基礎的教科・科目の広い履修を求めれば接続の問題は解決するのであろうか。大学が個別に入試を行って選抜するわが国の制度でそうした要請が実現するには一定の「受験競争」が必要である。しかし、「大学全入」段階では、受験者確保、入学者確保の競争が激化し、入試の多様化や評価尺度の多元化が進められてきたことも加わって、大学入試で広く高校での基礎的教科・科目の普遍的学習の成果をみることは困難となりつつある。高校で基礎的教科・科目の履修が網羅的になされていた昭和 31 年に、私立 119 大学の募集人員 59,458 人（国立は当時 72 大学、40,882 人）のうち、4 科目以上受験が 43%、3 教科 3 科目以上受験が 88.2%に及んでいたが、現在では 1〜2 科目受験すら珍しくない状態となっている。

国立大学は、高校での基礎的教科・科目の普遍的履修を共通のアドミッション・ポリシーとし、大学入試センター試験（以下「センター試験」と略す。）で「5（6）教科 7 科目」を課すことを原則としているが、その実施は前期日程試験で募集人員の 90%に及ぶものの後期日程試験では約 75%程度となっている。私立大学では問題はなお一層深刻である。私立大学が少数科目入試を行ってきたのは、高校での広い履修を前提としてのことであった。今日ではその前提が成立しなくなり、大学に入学してから必要な基礎的教科・科目の未履修などに起因する「学力低下」が問題となっているが、大学間の競争は入試に課す教科・科目の増加を困難としている。多くの大学が多種類の少数科目入試を行い、受験生を確保しようとする傾向が生じている。「悪貨が良貨を駆逐する」（グレシヤムの法則）にも似た状態が生まれようとしている。

このような状況は、必ずしも高校側に責任があることを意味しない。問題は、高等学校学習指導要領の改訂によって高校教育から大学教育への教育課程・教育内容の面での接続に制度的断絶が生じ、それを埋め合わせていた入試の選抜機能が低下した結果、断絶が露呈してきたことにある。

なお、高校での基礎的教科・科目の履修水準のばらつきと大学入試の多様化・評価尺度の多元化は、高校での進路指導の困難も生み出している。『キャリアガイダンス』（No. 25, 2009 年, リクルート社）によれば、進路環境に関わる進路指導の困難に関して、「入試の多様化」を 60%以上の高校が指摘し、それは大学短大進学率 70%以上の高校では 74%近くに達している。

3) 高校での学習意欲の低下

わが国では、しばしば大学入試が高校生の勉学を規定してきたとの指摘がなされてきた。そのことは、受験競争の緩和とそれに関係する大学入試の変化が高校での学習意欲の低下をもたらし可能性のあることを示唆する。

事実、前掲の大学入試センター研究開発部『学生の学習状況からみる高大接続問題』と題した研究報告は、受験科目と履修科目に強い関連性があることを指摘している。平成 11 年告示の学習指導要領で普通科の高校卒業に必要な単位数は 74 単位以上とされているが、昭和 45 年告示の学習指導要領と同じ 85 単位以上を課している高校もあれば、80 単位未満の高校も多くある。その中で、非学力選抜や少数科目入試を希望する生徒の割合が大きい高校では卒業必要単位と履修科目数は全体的に少ない。

また、中教審答申「学士課程の構築に向けて」が指摘するように、高校生の学習時間の「二極化」も生じている。さらに、それにとどまらず、「進学校」の高校生の勉学や読書の時間も減少していることが種々の報告などで指摘されている。

わが国の高大接続が著しく大学入試の選抜機能に依存し、大学入試の選抜機能の低下が、大学教育につながる後期中等教育段階までの学習の達成度維持に問題を生じさせていることと、さらに、そうした問題の形成が、高校の多様化や入試の多様化・評価尺度の多元化を媒介に、高校での基礎的教科・科目の履修達成度の低下や進路指導上の困難と大学入試の学力把握機能低下を招いていることが明らかである。

(2) 大学入試と高大接続―問題はどこから生じたのか

大学入試の選抜機能低下が高大接続を困難にしているとするれば、それが何から生じ、しただって何が解決すべき課題なのか問われなければならない。「大学の数が増えすぎたのではないか」という意見もある。だが、文部科学省によれば、入学年齢相当の人口に対する日本の平成 17 年の進学率 44% は国際的にみて決して高い水準にあるとは言えない(榎本剛高等教育政策室長「大学改革のいくつかの論点について」『大学入試研究の動向』第 27 号、全国大学入学者選抜研究連絡協議会、大学入試センター、2010 年)。無論、進学率が上昇すれば一般的に大学入学時の学力水準の低下が生じる。わが国でもそうした側面があることは否定できない。だが、問題は、むしろ国際的に見て比較的低位の進学率であるにもかかわらず高大接続に問題が生じていることにある。真に解決を迫られているのは、従来わが国の高大接続の在り方それ自体である。

1) 高大接続の 2 側面とわが国の独自性

高大接続には 2 つの側面が存在する。第 1 に、高大接続は、高校での普通教育や専門教育から高等教育への移行を意味し、したがって高校卒業資格ないし大学入学資格は高

等教育を受けるに相応しい高校教育の到達度と密接に関係する。学力把握の側面からの高大接続がここにある。フランスのリゼ、ドイツのギムナジウムの卒業資格取得は大学入学資格の取得を意味し、同時に大学への進学許可付与となっている。イギリスも同様である。それらの制度の下では、共通テストによる学力の把握が高大接続の基本をなしている。大学は別に入試を行うことなく、収容力にしたがって選抜する場合もある。アメリカで選抜自体を行わない場合、種々の書類や面接によって選抜する場合もある。アメリカでは SAT や ACT などの共通試験が客観的学力把握の手段とされ、大学は選抜に際して他に学力試験を課さずにこれを利用している。つまり、欧米の高大接続は何らかの共通テストによる学力把握を基礎としているが、大学は個別学力試験を課していない。共通テスト以外の試験を独自に課すのは、フランスのグランゼコールやイギリスのオックスフォード大学、ケンブリッジ大学、ロンドン大学などごくわずかではない。わが国では、こうした諸制度とは異なり、教育上の接続を担保する共通テストは存在せず、大学が個別に行う学力入試が学力把握の主要な手段とされてきた。大学入試センター試験もこの枠組みの中で実施されていることに注意しなければならない。それはセンター試験利用大学が個別に行う学力選抜の枠組みの中で行われる共通試験であって、教育上の高大接続のための学力把握を目的とするものではない。

第 2 に、高大接続は、大学が受験者から入学者を選抜するという側面をもつ。わが国では、戦後一貫して大学が独自の入学試験を何らかの形で課すという形態で選抜が行われてきた。共通試験・テストはあっても前述の仏・独のような接続方式やアメリカ合衆国のような選抜方式は採用されなかった。このように個々の大学が学力入試を中心に選抜を行うのは、国際的にも極めて特殊である。そして、そうした選抜形態もあって、学力面での接続は、大学の入学者選抜に含まれる学力試験によって担われてきた。選抜は入試による合否決定を意味してきたのである。わが国大学のアドミッション・ポリシーが抽象的である根拠はここにある。それは、大学から受験者へのメッセージではあっても、合否には関係をもたないものであった。

このようなわが国独自の高大接続方式が形成され維持されてきたのは、幾つかの要因に基づいている。第 1 に、わが国では長く卒業認定権が学校の長に置かれ、共通の卒業資格認定試験は無く、旧制高校以上の高等教育での入学者選抜では明治 35 年をはじめとして文部省が何度かにわたり共通試験導入を試みたものの定着するに至らなかったことなどが背景に存在する。第 2 に、より重要なことに、高大接続に必要な学力把握を大学の個別学力入試が担うという独自の方式が機能してきたことである。それを可能としたのは、前にも触れたが、高校で広く基礎的な教科・科目の履修がなされていたことと合わせて、大学入試の選抜機能が維持されてきたことにある。昭和 41 年以後に高校卒業率が急増し、進学率が昭和 40 年代半ばにマーチン・トロウの言う「エリート段階」(15% 以下) から「マス段階」に移行したものの、昭和 50 年代に大学の入学定員増は抑制され、大学進学率は平成 5 年度まで 30% を越えることがなかった。

なお、大学入試の選抜機能が学力把握による教育上の高大接続を可能としたことは、わが国の高校教育が個別の大学入試から直接的な影響を受けるという問題を生んできた。大学入試に必要とされる教科・科目が安定し、高校で基礎的教科・科目が普遍的に教育されている段階では、それは大きな問題とはならなかったが、大学入試の多様化などが進行する際に教育や進路指導に問題を生じさせる制度的基盤となったのである。

2) 「高校全入」と「受験競争の激化」に対応した改革

昭和40年代後半から高等学校の進学率が90%を超えるなかで、大学進学率も上昇したが、大学の収容率（志願者数に対する入学者数の比）は、昭和47-49年度をピークに下落した。昭和50年代の高等教育計画に基づいた大学入学定員抑制政策で大学入学定員が増加しなかったのに対して、昭和60年代から平成4年度にかけて18歳人口が増加したからである。「受験競争の激化」や「入試圧の上昇」が問題となるのは必然的であった。昭和60年の「臨時教育審議会第一次答申」や平成3年の中教審答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」は、そのような状況を反映した教育改革の試みを示すものであった。

平成3年の中教審答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」は、随教審において提起された課題を具体化したとも言えるが、高大接続に関して言えば、①高校の多様化、②平成元年告示の高校学習指導要領での必修科目削減と教育課程の弾力化の方向を継承した選択中心の教育課程編成の導入、③入試の多様化と評価尺度の多元化等を提起した。言い換えれば、高校段階での教育の多様化・弾力化と入試から生じる教育への圧力緩和が図られた。

3) 改革がもたらした学力把握の選抜機能に対する一層の依存とその結果

本来、大学入学資格を高等学校卒業によって規定しているとするならば、「大学進学を意識した画一的な教育」を改めて「高校の多様化」を生み出すにしても、また「教育の水準や内容については一律に固定的に考えるべきものではなく、生徒の実態に対応し、できる限り幅広く柔軟な教育を実施すること」（平成3年答申）を推進するにしても、大学に進学するための高校教育の在り方を明確にする必要があったとも言える。しかし、随教審第一次答申から平成3年答申が直面していた「受験競争」や「入試圧」の状況からみて、「高校の多様化」や学習指導要領における「必修科目の削減と教育課程の弾力化」にはそうした観点からの検討はなされなかった。むしろ大学入学者選抜における「評価尺度の多元化・複数化」が提起されたのである。

高校の多様化、教育課程の弾力化、学力入試偏重の是正などが、わが国の当時の現実に対応する合理性をもち、同時に個性を尊重しない画一的な教育を改革しようとする貴重な意図から生まれたことは疑い得ない。しかし、それらは、結果的に、高校教育と大学教育の教育上の接続、あるいは学力面での接続をもっぱら入学者選抜の学力把握機能に

依存することをもたらしたのであった。

高校の多様化や学習指導要領の改訂による教育課程の弾力化が進行すればするほど、この依存は強化されざるをえない。平成12年に国大協が「国立大学の入試改革－大学入試の大衆化を超えて－」を出して、センター試験に「5(6)教科7科目」を課すことを原則とした理由の一半は、そこにあった。入試における学力把握機能の維持を意図したのである。しかし、既に指摘したように、「大学全入」段階では選抜に依存した学力把握は機能しなくなり、高大接続は困難となる。高校が国民的教育機関となり、同時に大学入試の選抜機能が低下する状況にあっては、あらためてこれまで大学の入学者選抜の陰に隠されていたとも言える学力把握面での適切な高大接続を制度的に再構築することが課題となったのである。

なお、高校の学習指導要領は、ほぼ10年に一度改訂されてきたが、それは、大学で必要とされる基礎的教科・科目が変化しないにもかかわらず、大学入試センター試験や個別入試での出題教科・科目や選択方式の変動を余儀なくさせてきた。言い換えれば、高校の多様化と教育課程の弾力化は、高大接続を視野に入れることなく、大学入試に、さらに大学入試によって影響を受ける高校教育に影響を与え続けてきた。

また、高校教育と大学教育の接続を大学入試の選抜機能に依存してきたことは、平成3年中教審答申が打ち出した「入試の多様化、評価尺度の多元化」にも大きな影響を与えてきた。共通テストがないままに導入されたAO入試に、基礎学力担保についての懸念が大学側から表明されるのは当然であった。そこで、進んでAO入試を導入した大学では基礎学力をみるためにアメリカとは異なり教員による種々の審査を必要とした。結果的に、共通テストを欠くAO入試は学力入試に比して大きな負担を大学に強いことから、国立大学や「難関大学」でのAO入試の普及には限界が生じたのである。教育上の高大接続を確実なものとする客観的学力把握が無制限、個性、資質、意欲などを多面的にみる選抜の実現は極めて困難であると言わねばならない。

(3) 知識基盤社会での普通教育と一般教育の必要性

これまで大学入学者選抜に依存した高大接続機能が学力把握面で機能を低下させてきたことに触れたが、知識基盤社会の到来を考慮するとき、そのことがなお一層看過しえない問題に関係することに留意しなければならない。

社会の発展は、人間の学習(human learning)によって推進されてきたが、知識基盤社会ではなおのこと学習の効果は大きくなる。教育の成果は、社会発展の基盤と先端を規定する。一部の国際的な教育・研究拠点となる大学だけがリメディアル教育を行ないながらも高等教育の質を維持しようとする「やせ衰える」大学教育と、一部の高校を除いて高等教育に接続する普通教育が困難となるような「底が抜ける」高校教育では、社会の基盤も先端も支えられない。

知識基盤社会の動態とも関連して、大学を見れば新たな高大接続が望まれる状況が生まれている。国大協の「報告」は、次のように述べている。「国立大学が使命とする教育と研究は、学術の変化・変容の中でむしろ高等学校等における普遍的教養と大学における総合的な教養教育・基礎教育を一層必要とするに至っている…。①何よりも学問は一方では専門的細分化と高度化を遂げているが、そうであればあるほど学士課程修了者は狭い専門を越えた教養と知識をもつことが必要とされてきている。高等教育の使命は狭い専門領域の『専門家』の育成にとどまるものではない。また、②学問自体が学際的領域へと展開するとともに諸領域の研究の融合が望まれ、それに伴い学士課程における幅広い学問と教養の修得が一層必要とされている。『専門家』の育成自体が狭い専門領域での教育によってはお到底果たされえないのである。さらに、③わが国の学術と教育の国際化は、国際的な知識基盤社会に資する豊かな教養ある人材の育成を要請するものとなっている。国立大学は、個性ある大学創造と特色ある研究・教育の展開を追求する上でも、入学者が高等学校等における普遍的教養の成果を修得することを一層のこと求めざるを得ない。」換言すれば、高校における基礎的教科・科目の普遍的学習や大学での教養教育を欠いた場合には、視野の狭い、しかも「二流の専門家」しか育成しえない。

そこで、国大協は「基本方針」において、「国立大学は共通に、その理念と目的の達成のために、単に競争的入学試験に合格できる資質と能力をもつのみならず、高等学校等において基礎的教科・科目を普遍的に履修するなど、大学における総合的な教養教育や基礎教育を受け、さらに進んで先端的学術分野の成果を修得しうる学生を求める」と、国立大学共通のアドミッション・ポリシーを明らかにし、はじめに言及したように「高等学校等における基礎的教科・科目の学習の達成度を把握する新たな仕組み」の構築を要請したのであった。

国大協の問題提起は、明治以来「専門教育」に重点を置き、「大学設置基準の大綱化」以来教養課程の改組・再編を実施してきた大学が、広い知的能力を欠く専門家を育成するのみでは現代に必要とされる専門教育の水準を達成しえないことを表明したものである。注目されるべきである。極めて狭い専門的知識の修得と習熟が広い視野を欠いた意思決定に帰結したことはわが国の過去をみるときにもしばしば指摘されてきた。また、現代では、サステナビリティの実現をめざす取り組みのように複数の専門的諸領域が融合することによって初めて先端的研究とその実践が可能となるような対象・領域が生じている。さらに、生命科学や経済学に見られるように、従来は異分野とされた学問的手法が先端的な研究で必要とされる例には枚挙のいとまがない。そこで、国大協は、大学における学部・学科中心の学生編成への反省やリベラル・アーツの意味の再確認にもつながる指摘をするとともに、高校での基礎的教科・科目の普遍的な履修による「普通教育の完成」の実現を提唱したのである。

ここで、重視しなければならないことは、国大協の「基本方針」が、高校での基礎的教科・科目の普遍的履修を提唱しただけでなく、「達成度」を測る共通テストを提起し

たことである。今日の大学は、単に高い成績をとり競争試験に合格できる能力の獲得を求めているのではなく、高大接続に欠かすことのできない基準的な知的能力の一般的な達成を求めている。無論、このことは「すべてに秀でる能力」を求めることを意味しない。大学にとっては、「得意、不得意」はあっても基礎的教科・科目について総合して一定の達成度が得られることが望ましく、さらに入試で選択されなかった教科・科目についての達成度が測れることによって初年次教育への資料が得られる。同時に、高校では客観的な達成度がわかることから基礎的教科・科目の学習を促す指針が得られる。達成度テストのもつ意味は、こうした諸点にある。

学校教育法の趣旨に戻り、高校での教育から高等教育への接続を教育課程に基づいて支えること、そのために学力把握面での高大接続を確かなものとすることが、「大学全入」段階での選抜機能の低下という理由ばかりでなく、知識基盤社会段階を展望して、わが国における人材育成の在り方に関わる視点からも必要とされている。

教育上の高大接続を担保する学力把握を大学入試の選抜機能に依存する日本型の高大接続は今限界に達し、社会と学問の変化は高校における普通教育の再構築とその確実な達成を要請している。「高大接続テスト(仮称)」の検討は、こうした問題の解決と要請に起源を置いている。断片的な知識の詰め込みや特殊な解法能力の取得、さらに個性無視や知識偏重の教育を企図するものではなく、現代人が必要とする知的能力の基盤を確かなものとすることを企図している。

人間は、理解可能な世界を拡張して種々の制約から自己を解放し社会を発展させてきた。努力や勉強が必要とされるにしても、新たな知識を得て理解可能性を広げることが何よりもまず喜びを学習者にもたらす。「知育」は「つまらないもの」ではなく、むしろ未知の世界を知る喜びを与え、さらに進んで探求する力をもたらしということを確認する必要がある。「知育」が「楽しいもの」でなく「つまらないもの」となっているとするれば、それは本来の「楽しさ」を伝えられなくなっている教育制度や教育方法に問題があることを意味する。専門高校を含めて普通教育の最後の段階で高校生が基礎的な知識を獲得する喜びを体験し、将来にさらにそれぞれがもつ課題を解決する上での基礎的な知的能力を獲得しうるか否かがわが国社会の未来を左右する。高大接続を教育上確かなものとする新たな仕組みが必要とされる一般の根拠はここにある。

3. 高大接続の課題とは何か―高校段階での学力を客観的に把握する仕組みとしての「高大接続テスト(仮称)」の必要性

(1) 高校段階での学力を客観的に把握する仕組みの必要性

わが国の教育上の高大接続は、個別大学の入試が担う選抜機能に依存するものであった。高校の国民的教育機関化や受験競争の激化の中で、平成 3 年の中教審答申に基づく改革がもたらされたが、改革の中でむしろ高大接続の大学入試の選抜機能への依存は著しくなり、その後の少子化と大学入学定員増による大学入試の選抜機能低下が問題となるに至った。また、知識基盤社会段階では、高大接続は、今までにまして一層堅固な普通教育―基礎的教科・科目の普遍的教育―による基礎付けを要請されている。平成元年告示の高校学習指導要領にはじまる教育課程の弾力化と大学入試の多元化や評価尺度の多元化―それは少数科目入試や「非学力選抜」の拡大をもたらし―は、そうした要請に応えられるものではなくなっている。大学関係者、高校関係者の教育努力とは別個の、社会の変化・変容と教育上の制度の不適合が高大接続をめぐる諸問題を生み出したのである。

高大接続に生じた問題の起源をこのように把握するならば、問題の解決には、何よりも基礎的教科・科目の高校での修得を促すことによって教育上の高大接続を可能とすることが必要とされる。その際に、何よりも必要とされることは、大学入試の選抜機能に教育上の接続を確実にする学力把握を依存するのではなく、高校における普通教育を基礎とした上で学力把握を行うことである。

無論、学力把握の方法は種々あるが、「学力の達成基準を設けても、その基準の達成状況を知る方法がなければ何の意味も無い」(C. E. フィン米国国立教育研究所長、「対談 アメリカの教育改革と日本の教育改革」『文教時報(臨時増刊号、第一次臨教審答申)』所収、昭和 60 年)。したがって、確実に達成状況を知るための方法が確立されなければならない。客観的な学力把握の仕組みとしての共通テストが必要とされるのである。

一般に、「高校教育における学力評価は、高校調査書においてなされているのではないか」との指摘もあり、これまでも調査書を大学入学者選抜に利用することが薦められてきたが、実現は困難であった。後で触れるが、調査書が校内尺度によって作成される限り、その有効な利用には自ずと限界が存在するからである。したがって、共通の客観的な学力把握が必要となる。また、欧米の大学入学者選抜に見られるように、共通の客観的な学力把握があってはじめて高校調査書も有効な利用の基盤を得るであろう。

今、わが国で必要とされているのは、大学入試に依存せず―高校段階での学力を客観的に把握する仕組みを導入することである。選抜による高大接続はそのような学力把握を基盤に成立するべきであって、特定の選抜方式を前提に教育上の接続のための「高大接続テスト(仮称)」を構想するのは、高大接続が問題化した起源や本質を看過するものと言わなければならない。

(2) 高校での基礎的教科・科目学習を通じる高大接続実現

現在の高大接続をめぐる諸問題の一部は、既に述べたように、平成元年告示の高校学習指導要領ならびに平成 3 年の中教審答申による高校での教育課程の弾力化に起源を置いている。また大学教育と知識基盤社会での人材育成に高校での基礎的教科・科目の履修が不可欠である。こうしたことから、高校段階での学力を客観的に把握する際には、高校の学科に共通な基礎的教科・科目に関して共通テストが実施され、それによって基礎的教科・科目の修得を励ますことが必要である。

このような観点からすれば、上に述べた基礎的教科・科目に関する学力把握、つまり「高大接続テスト(仮称)」では、高校学習指導要領が示す教育課程を参照としつつも、可能な限り学習指導要領の改訂に振り回されない出題教科・科目設定が望ましい。基礎的教科・科目の教育内容と方法ならびに高大接続に必要な水準が変化しない限り、科目名や単位数についての改訂は高大接続に本質的な影響を与えないからである。

なお、専門高校については、全国工業高等学校長協会が「工業科標準テスト」を、また国立高等専門学校では「国立高等専門学校学習到達度試験」を第 3 学年で実施している。いずれも専門学科の教育特性に対応した共通の学力把握を追求したものであり、専門学科との高大接続については、学科共通の学力把握とならんこのような専門学科に関する学力把握を積極的に活用することが望ましいことは言うまでもない。

(3) 「高大接続テスト(仮称)」と大学入試

わが国教育界では、受験準備によって高校教育が左右されることに対する危惧が長らく語られ、また 1 回限りの学力試験によって選抜がなされることに批判が向けられてきた。昭和 46 年の中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」(いわゆる「四六答申」)が高校の調査書を重視した入学者選抜を展望し、平成 3 年の答申が入試の多様化と評価尺度の多元化を提唱し、以後の平成 12 年の大学審議会答申や平成 20 年の答申が大学入試改革を提起したのも、そうした危惧や批判への対応を底流としていた。だが、これまで見たように、大学が個別に行う学力入試の選抜機能に教育上の高大接続を依存する限り、抜本的な解決がなされることはなかった。

高校段階での学力を客観的に把握する仕組みを欠いた結果、わが国では抜本的な入試改革が容易に進まなかった。前にも触れたように、共通テストによる学力把握を欠いたわが国 AO 入試が「難関大学」などで普及せず、普及した大学で「学力不問」入試になる結果となったのは、そのことをよく表している。さらにまた、「四六答申」が高校調査書の利用を提起したにもかかわらず、共通第一次学力試験が欧米の共通テストとは異なるものとなつたこともあって、それが実現しなかったことも、高校段階での学力を客観的に把握する

仕組みを欠いたことに起因している。

高校の調査書はいまだ校内尺度にとどまり、また、高校での学習評価に関するこれまでの取り組みは高等教育への接続を視野に入れるものとはなっていない。高校調査書の選抜での利用には、高大接続を教育上可能とするための高校段階での学力把握を不可欠とする。事実、アメリカでの選抜は SAT, ACT などの共通試験のスコアとともに高校 GPA (Grade Point Average)、推薦書やその他の書類、それに面接などを組み合わせて行われている。平成 3 年答申の入試の多様化と評価尺度の多元化が、結果的に「学力不問」の入試拡大を招き、来するに至ったのも、欧米での選抜方法のみに着目し、高校段階での学力把握の仕組みに基づく教育上の高大接続の必要性を看過していたからにほかならない。同様に、平成 20 年答申の改革の諸項目も共通の学力把握なしには、高大接続の現状を大きく変える効果をもたないであろう。

教育上の高大接続のための高校段階での学力を客観的に把握する仕組み、つまり「高大接続テスト(仮称)」が、少子化とともに知識基盤社会段階に到達したわが国には必要とされている。それを欠いた種々の改革は自ずと効果が限られであろうし、しかも効果が短命に終わらざるを得ないことが明らかである。

4. 「高大接続テスト(仮称)」の基本的性格

「高大接続テスト(仮称)」は、教育上の高大接続のための高校段階での学力を客観的に把握する仕組みである。そこから、「高大接続テスト(仮称)」の基本的性格と在り方が規定される。

(1) 目標準拠型の達成度テストとしての「高大接続テスト(仮称)」

「高大接続テスト(仮称)」は、高校段階での客観的な学力把握の仕組みであり、高校での基礎的教科・科目での学習目標達成を促すことにある。

従来のわが国の大学入試に関わる試験は、素点に基づく公平な評価がなされることを基準に実施されてきた。それは、典型的な集団準拠型(norm-referenced)の試験であり、最も数が多い平均的な受験者の成績を基準に、それよりも上位と下位の成績をとる受験者が明確に区別されることを特徴とし、したがって、成績分布は正規分布になることが望ましいとされてきた。ことに選抜資料となる試験は、ある集団から一定の合格者を公平に選抜するために、一元的な序列化が可能とならなければならなかった。当然だが、この型の試験では、複数の試験間における受験者全体の絶対的達成度の異同は測定できない。また、受験者全体の能力が上昇もしくは下降した場合には平均点なり中央値が移動し、教科・科目間のウェイトが変化して公平さを欠くことになり、適切な序列化も困難となる。

このような従来の学力把握がもつ限界を考慮すれば、「高大接続テスト(仮称)」は、教育面での高大接続を意図することから、達成度評価を基本的性格とするべきである。そこで、集団準拠型のテストではなく、目標準拠型(criterion-referenced)の達成度テストであることが求められる。大学での教育に接続可能となる高校段階での学習の達成度を測るテスト、したがって他者との差別化が目的ではなく学習目標に照らしての絶対評価が可能な限り実現できるようなテストが必要とされる。

このことは、「高大接続テスト(仮称)」が、高大接続に適切な基礎的教科・科目に関して、教科書に記載されるような規準化された問題を出題することを必要とする。「高大接続テスト(仮称)」は、公平・公正な選抜を目的とするものではなく、高校生が基礎的な教科・科目での基本的内容を修得するよう促進することを目的とするからである。したがってまた、「高大接続テスト(仮称)」は、自分が目標とする学力の修得水準達成を高校生に促すことが可能となるように、従来の試験とは異なり、1 回限りのテストではなく、1 年に複数回受験可能となることが必要とされる。

(2) 「高大接続テスト(仮称)」と高校卒業資格ならびに大学入学資格との関係

わが国では、高校卒業資格認定は高校長が行い、大学入学資格は高校卒業をもって与え

られている。また、義務教育修了者の 90%以上が高校に進学するようになり、高校の多様化も進んできた。このように高校が国民的教育機関となり多様性をもつ段階では、平成 11 年の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」が述べるように高校卒業認定試験の実施は適切ではない。さらに言えば高校卒業認定は、単に学力面からのみなされるものでもない。その意味で、「高大接続テスト(仮称)」は、高校卒業資格試験や悉皆テストとして位置づけられるべきではない。

高校生の中で大学に進学を希望する生徒が、大学教育を受けるに相応しい普通教育を身につけることを促進し、それに外形的、客観的な指標を与える、それが「高大接続テスト(仮称)」とならなければならない。

「高大接続テスト(仮称)」は、大学入学資格試験ではない。何よりも、学校教育法において高校卒業をもって大学入学資格としていることが指摘されなければならないが、さらに、進学率が 50%を超えるユニヴァーサル段階では、平成 17 年の中教審答申「わが国の高等教育の将来像」が指摘するように「大学の機能分化」が進行せざるをえない。そうした段階で大学入学資格試験を画一的に実施することも適切ではない。フランスやドイツなど欧州各国では高校卒業資格試験を兼ねて大学入学資格試験を実施してきたが、そうした制度は、後期中等教育に限られた階層に所属し、同時に大学進学率が低位であったことを背景に機能してきた。それらの諸国においても進学率の上昇に伴い、従来の諸制度は変化を余儀なくされてきている。

「高度の普通教育から研究と教育が一体となった大学教育へ」という古典的な観念から「高大接続テスト(仮称)」を構想することは適切ではない。一方では、国大協が主張するように高度の普通教育から高等教育への接続を展望して、普通教育における基礎的教科・科目の普通学習を促す仕組みが期待される。と同時に他方では、専門高校卒業者の 30%以上が大学等に進学するようになっていることを反映するような、あるいは総合学科などからの大学への接続に適切な仕組みが高校の多様化を反映して必要とされる。大学の機能分化に対応して専門職業人や自立した市民を育成することを目的とする大学への接続に適切なミニマム・リクワイアメントなどに対応する仕組みも視野に入れなければならない。

「高大接続テスト(仮称)」に対する以上のような要請は、「高大接続テスト(仮称)」が、一定水準を超えた受験者に何らかの資格を与えるフランス、ドイツ、イギリスの共通試験に見られるようなテストではなく、アメリカの ACT がそうであるように、適切なスコア(わが国の試験における素点とは異なる)によって成績を表示し、受験者と大学がそれぞれに利用可能なテストとなるべきことを指示している。

(3) 大学入試センター試験と「高大接続テスト(仮称)」の関係

1) センター試験の基本的性格

昭和 54 年の共通第一次学力試験の導入は、国公立大学に限定されたものであったが、

大学が共同してはじめて本格的な共通学力試験を行うものであった。その後、共通第一次学力試験は大学入試センター試験となったが、種々の改善を重ね、「難問・奇問」を排した基準的良問に基づいて、基礎的学力を把握する共通試験の定着をもたらしてきた。

センター試験は、「高等学校における一般的かつ基礎的な学習の達成の程度を評価すること」を目標とした共通第一次学力試験を継承している。このことから、「高校における基礎的学習の達成度を測るのであれば、センター試験で十分ではないか」という指摘がよくなされる。

しかしながら、センター試験にはもう 1 つの目的・機能がある。センター試験は、利用大学に対して公平な選抜のための資料を提供するという目的を有する集団準拠型の試験である。利用大学は、素点をそのまま評価したり、あるいは素点に一定のウェイトを乗じて評価資料を作成したり、種々の方法で大学入試センター試験の得点を利用して選抜を行う。いずれもセンター試験の素点に基づく評価序列を何らかの形で選抜に利用している。センター試験は、基礎的学習の達成度を測るという目的と機能をもちながら、目標準拠型ではなく集団準拠型試験なのである。

2) 達成度テストとセンター試験

高等学校での基礎的学習の達成度を測るという目標と公平な選抜のための資料を提供するという目的は、場合によって緊張関係に置かれる。国大協の「報告」が指摘するように、大学入試センター試験は、素点にしたがって公平な選抜資料を提供するという目的から教科書などに多く掲載されている素材文や問題を出題することに困難な側面をもつ。大学入試センターの開べによれば、平成 14 年度の「国語Ⅱ」教科書 31 点中、「源氏物語」は 30 点に、「枕草子」は 26 点に掲載されていたが、平成 9 年から 17 年のセンター試験に両作品からの出題はなかった。教科書や模試、入試に利用された素材文をセンター試験に使用した場合、公平性の観点から問題が生じるからである。センター試験で基礎的学習を促すことについての限界がここにある。可能な限りこうした問題点を解消するように国大協は改善を図りつづけるが、そこには自ずと限界が存在する。全国的な公平性を確保しなければならぬ集団準拠型の試験で教科書に掲載されている題材や問題を繰り返し出題することには一定の困難があるからである。

また、センター試験は、素点主義をとるために古典的なテストに見られる種々の限界もあわせている。何よりも、先にも触れたが、複数回の試験間の比較が困難である。素点で示される評価の異同を偏差値から比較可能にすることは容易だが、それは受験者が同一の場合に限られる。受験者の構成が異なる際には、また受験者全体の学習達成度に変化する場合には、偏差値での比較は意味をもたなくなる。さらに、センター試験は、マークシート方式であるにもかかわらず、常に「単なる知識の多寡を測るのではなく可能な限り論理的な思考や読解力なども測ってほしい」という要請に応えなければならない

い。このために、大問を設定し、リード文をおくなどの工夫がなされてきた。しかし、このような大問形式の試験では、科目間の平均点や得点分布の形を描えるのが難しいという問題に直面する。また、各問への配点が全体の得点に影響するという問題も生じる。

加えて、センター試験は、素点主義をとるテストであるという性格に加えて、公平・公正な選抜に資料を提供するという性格をもつことから、全国一斉に同一の試験を行う形式をとってきた。このように高いコストを伴うテストを年に複数回実施することは極めて困難である。

したがって、センター試験を「高大接続テスト(仮称)」として利用するのは不可能である。「高大接続テスト(仮称)」は、あくまで基礎学力に関する達成度テストであり、むしろ高等教育に接続するために必要な高校での基礎的な教科・科目の学習を促す性格をもつ。「大学入試センター試験があるのに別に試験を行うのか」という懸念が協議・研究に向けられることがあるが、それは、「高大接続テスト(仮称)」の基本的性格の誤解に基づいて示された見解であり、また従来の素点主義に基づく集団準拠型のテストを前提しての推測から生まれている。「センター試験のほかに新たにテストを導入するのか」という観点ではなく、現在の高校での基礎的学習をどのように促すのかと言う視点で「高大接続テスト(仮称)」を捉える必要がある。

3) 「高大接続テスト(仮称)」構築とセンター試験

国大協の「基本方針」は、「『高等学校等における基礎的教科・科目の学習の達成度を把握する新たな仕組み』が導入される場合には、現行の入学選抜制度を成立させている条件が変化することから、新たな仕組みの導入検討に合わせて、入学選抜制度の抜本的な検討を行う」としている。達成度テストとしての「高大接続テスト(仮称)」導入の具体化に対応して、センター試験も含めた大学入学選抜制度の再構築が、後に述べるように、検討される必要がある。

センター試験に関するデータや研究の蓄積ならびに実施の経験はわが国共通試験の貴重な財産であり、これを「高大接続テスト(仮称)」に生かすとともに、センター試験の将来を問う必要が生まれる。本協議・研究がセンター試験の在り方に踏み込むことには一定の制約があるが、「高大接続テスト(仮称)」が課題とする教育改革は、後にも触れるが、入試改革に関係せざるをえない。いづれにせよ現在の大学入学選抜制度を与件として、「高大接続テスト(仮称)」の是非を問うという姿勢には疑問なしとしない。そのような議論は、学力把握の面からの高大接続という教育上のインフラストラクチャー構築を入試改革に矮小化し、しかもテストの性格を無視することから出発している。

5. 「高大接続テスト(仮称)」の基本的特徴

(1) 「高大接続テスト(仮称)」の在り方

「高大接続テスト(仮称)」は、①高校と大学の教育上の接続を目標に、(2) 基礎的教科・科目の知識・能力の修得を目的とし、以下のような在り方で構築されるのが適切である。

【カリキュラムベースのテスト】

1) 高校での基礎的教科・科目の学習を促し、教育課程の観点から高大接続を保証するためには、実際のテストの教科・科目構成をどのようなものとするのかは別にしても、高大接続に適切な教科・科目についての教育課程を踏まえたテスト、「カリキュラムベース」のテストである必要がある。教育課程から離れた「進学適性試験」は望ましくない。

<注>

カリキュラムベースであることは、学習指導要領の教科・科目の区切りにしたがってテストを実施することを必ずしも意味しない。教科・科目の区切りが出題する際の内容的な目安となるにしても、「科学(理科)」「社会(地歴・公民)」「小論文」などのカテゴリーで科目区分を設定する可能性を排除するものではない。どのような教科・科目をテストの出題科目とするかの検討は、高校と大学での教育的接続にどのような学習が必要であるかについての学習目標・内容についての具体的な検討—それは不可避的に学習指導要領を踏まえつつも、高大接続の観点から望ましい教育内容の検討を含む—を経て行うべきである。

【出題の範囲】

2) 高校教育が多様化している現状では各種の専門学科への対応も、本来、配慮しなければならぬが、テストは、大学進学を前提に3学科(普通、総合、専門学科)に共通するだけでシンプルな形が望ましい。現在、専門高校や高専で実施されている標準テストや到達度試験は、本テストと補完的性格をもつと位置づけるのが望ましい。

【複数回受験機会の確保】

3) 目標準拠型の達成度テストであること、また高校における学習の向上に資するのが望ましい。そのことから、複数回受験が可能となる必要がある。

<注>

テストの複数回実施については、特定の学年(例えば最終学年)に複数回実施する形態、学年の進行にしたがって順次実施する形態や、一定水準のテストを複数学年にわたって繰り返し実施する形態などが考えられる。どの形態が最も高校教育にとって、また大学での教育上適切であるかの検討を今後行う必要がある。

【成績評価の在り方】

4) テストの成績は、一律の資格基準による可否ではなく、適切に定められる評点（スコア）を記載し、生徒個人ならびに利用教育機関（高校と大学）に示すことが求められている。

<注>

成績の評価と表示は、目標準拠型のテストである性格から、従来の試験のような 1 点刻みの素点方式であることを必要としない。評点（スコア）の設定は、学習目標・内容や利用方法に照らして高大関係者によって今後具体的に検討される必要がある。

(2) 「高大接続テスト(仮称)」の基本構造

テストの在り方から、「高大接続テスト(仮称)」は、従来の集団準拠型のテストなどと異なる目標準拠型テストの達成度テストでなければならない。そこで、以下のようなテストの基本構造が求められる。

【項目反応理論 (Item Response Theory—IRT) の適用】

1) 目標準拠型の達成度テストを実施するには、試験問題の公平性を保ち、評価の安定性を確保することから、IRT(項目反応理論)の適用を前提としたテスト設計が必要である。

<注>

従来の大規模試験では、全受験者が同一の問題を解くことが前提とされ、問題と正解は公表される。個別の設問ごとに配点も異なり、その合計が得点（素点）となる。このようなテスト方式を目標準拠型の達成度テストに適用すれば、①複数回のテストの比較、②複数回実施や実施時期のズレによる影響の排除、③ウエイト付けの適否などにについて、非常に多くの条件を設定しなければならない。そのために、作題、実施、評価などの諸点に要するコストは極めて大きくなる。

IRT を適用したテストは、アメリカの SAT, ACT, TOEFL, わが国では CATO (医療系大学間共用試験実施評価機構) の CBT (Computer Based Testing) がある。従来のテストと異なり、問題と正解は公表されないが、試験問題 (冊子) の難易度を一定に保つための工夫が、①小問題方式 (1 つの項目で 1 つの能力を測定) の採用、②テスト・パラメーターが既知である試験問題群 (アイテム・バンクもしくは問題プール) からの出題などを通じてなされ、異なる問題集合 (問題セット) を用いても、難易度を同一レベルにあると仮定した評価が可能となる。

IRT は問題プールの構築やテスト環境の確立には時間と資源を要するが、事後的には作題、スコアリングの負担を軽減する上で経費面でも効果的である。また、従来の試験は実施回数が多くなるにつれて既出問題の取り扱いなどに問題が生じる傾向があ

るが、IRT を用いたテストは、実施回数が多くなるほど安定化し、進化するという特性も有する。

【試験方法】

2) テストは、ペーパー試験 (Paper Based Testing—PBT) あるいはコンピュータ試験 (CBT) によって行い、漸次 PBT から CBT に移行することを計画する必要がある。

<注>

わが国の高校教育の現状で CBT を CATO のように全面的に実施するにはかなりの投資が必要であり、当面は主にペーパー試験で実施せざるをえない。ただし、国際的にコンピュータを利用したテストが普及しつつあることを考えれば、当面は高校で PBT を実施しながら次第に CBT に移行することを実施当初から予定することが望ましい。PBT の場合には当面は費用が少なくてすむにしても、大学入試センター試験や学力調査などに見られるように経常的に多大の費用を必要とする。CBT 導入は当初の投資額は大きくなるが、経常的経費の削減が可能となる。

【解答方式】

3) 解答は、マークシートを用いた多肢選択式を採用する。論理的思考力や表現力を診断するという点ではある程度制約が生じるが、「高大接続テスト(仮称)」の目的に照らせば大きな障害とはならない。

<注>

先行する IRT に基づくテストでも、論理的思考力や表現力を測る試みがなされている。IRT によるテストを導入した上で、限界を超える努力を払うのが望ましい。

【研究開発の必要性】

4) IRT を利用したテストは、わが国の教育現場ではあまり用いられてこなかった。このため、試行テストを含め、十分に実証的な検討を積み必要がある。

(3) 「高大接続テスト(仮称)」の利用

「高大接続テスト(仮称)」が導入されるならば、従来の高大接続の在り方に大きな変化をもたらすことが可能となる。

【高校での利用】

1) 高校教育では、単に「入学試験」に合格することを目標とするのではなく、基礎的な教科・科目の学習の奨励が重視される。仮に、一部の大学・学部で実施される試験が高度な内容であったとしても、まず「高大接続テスト(仮称)」での目標達成を第 1 ステップ

とし、その上でより高度なレベルの選抜試験へ向かわせることも可能となる。その結果、多様な選抜試験への対応に高校教育が翻弄されたり、また「入試」によって高校教育が直接的に規定されたりするのを回避することが一定程度可能となる。

【大学での利用】

2) 大学では、明確な外形基準に基づくAO・推薦入試、資質や個性を重視した面接に基づく選抜など、入学選抜を欧米の方式に接近させることが可能となる。また、そうした変化の過程で、現在の選抜では、十分に活用されていない高校調査書についても、「高大接続テスト(仮称)」の成績と併用する形態での利用も考えられる。

一部の大学は、イギリスやフランスなどの一部の高等教育機関がそうであるように、従来と同様の学力入試を設定する可能性があるが、その場合にも、戦前から戦後しばらくの大学入試問題がそうであったような論述中心の入試での選抜が可能となり、同時に、高校での基礎的教科・科目の達成を前提とすることが可能となることから、少数科目による入試も有効性をもつようになる。

大学での利用に関して留意すべきは評点(スコア)の利用方法である。IRTを用いたテストでは、従来のテストと異なり素点に基づく評価は行われない。また、テストで測られる資質や能力は従来のテストもそうであるが一定の限界を有する。センター試験の成績のみで選抜すること自体、アドミッション・ポリシーの在り方から見て相当の問題なしとしないが、それを問わないとしても、一部の大学が現在センター試験の素点のみを選抜に用いているような利用方法を「高大接続テスト(仮称)」に適用することには問題がある。大学はアドミッション・ポリシーにしたがってテストの評点(スコア)をどのように選抜に利用するのか―例えば一定の達成水準を求めた上で、調査書や推薦書あるいは面接とどのように組み合わせるのかなど―を明確にしなければならない。

アメリカではSAT、ACTのスコアにしたがって入学前後の教育プログラムが実施されているが、「高大接続テスト(仮称)」の評点(スコア)もそのように利用することが可能となる。

(4)「高大接続テスト(仮称)」の一層の具体化のために

教育上の高大接続を目標とした基礎的教科・科目に関する高校段階での学力の客観的な把握の仕組みとしての「高大接続テスト(仮称)」は、これまで見たことから明らかなように、実証研究を含む研究開発に向けての高大関係者の努力を必要とする。

【具体化に向けての研究開発と実証研究】

1) テストの具体化に際しては研究開発と実証研究が必要とされる。このために、高校と大学関係者が、連携して研究開発を進める必要がある。

<注>

これまで見たことから、①カリキュラムベースで高校の学科共通の基礎的教科・科目からどのような目標設定にしたがい、どのような出題科目の括りでテストを設定するべきか、②テストの実施時期と回数、③IRTに基づくテストの設計、④テストが測れる学力の範囲等についての研究開発、⑤適切な評点(スコア)の設定、⑥試行テストを含む実証研究が、IRT適用のためのアイテム・バンクもしくは問題プールの構築を含めて必要とされる。なお、参照するべきテストとしてはACTやTOEFL、医学系共用試験があるが、一部の教育産業が実施している達成度テストや都道府県教育委員会等によって実施されている学力調査なども大学入試センター試験とあわせて参考とすることが望ましい。

【研究開発体制構築】

2) テストは高校、大学双方の教育課題に関わるものであり、両者の協力によって検討がなされる必要がある。このため高校、大学をはじめテスト関係者の協力に基づく検討組織を構築する必要がある。

<注>

具体的には、国大協、公大協、私立大学団体連合会(私大連、私大協、私立大学振興協会)によって構成)、全高長、中高連などを含む関係団体が自主的に検討組織を構成することが適切である。

【具体化のための検討について】

3) テストの研究開発および実証研究は、テストが実施される体制やその準備から切り離して行いうるものではない。このため、研究開発にあたって構築されるべき高大関係者による検討組織は、テストの導入・実施をも視野に入れて関係各団体の意見を反映させるとともに、必要な施策を協議することが必要とされる。

また、研究開発と一層の具体化にあたっては、関係諸団体への調整や初期投資が必要であり、関係諸団体の努力のほか、中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」における「国によって行われるべき支援・取り組み」の延長上の支援が望ましい。

なおテストの具体化については、十分な検討が必要であるが、知識基盤社会の進展や大学進学をめぐる社会変化の速度などを考えると、可能な限り準備期間を短縮することが望ましい。

<注>

共通第一次学力試験では、昭和47年に国大協が「全国共通第一次試験に関するまとめ」(これが本協議・研究が9月に予定する「報告」にあたる)を公表した後に、48年に「入試改善調査委員会」で調査研究、49・51年に3万人を対象とする実地研究(試行試験)がなされ、その結果として共通一次試験に関する構想が国大協から公表され

た。同時に、文部省に対して国大協は「国立大学入試改善調査施設」設置を要求し、51年に東京大学に施設が設置、さらに52年に大学入試センターが改めて設置され、共通一次試験は54年から実施された。

「高大接続テスト(仮称)」の導入にも準備過程が必要であるが、7年間にもわたる準備期間は現状から見ても余りに長きに過ぎる。新たな高校学習指導要領に基づく大学入試センター試験の出題教科・科目の設定やそれを受けての大学の入試制度改訂などが多くの負担を高大関係者と高校生に課していることから、準備期間については極力短縮することが望ましい。

6. 「高大接続テスト(仮称)」と教育・入試改革

「高大接続テスト(仮称)」は、教育改革の一環をなすが、そのすべてを集約して体现するものではない。高等学校段階の学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組みである「高大接続テスト(仮称)」に教育改革の多くの目標を組み入れることは、逆にその機能不全を招く。「高大接続テスト(仮称)」導入の検討とあわせて、これからの時代に相応しい高大接続を実現するために、以下の諸点に関する検討開始が望まれる。

(1) 「高大接続テスト(仮称)」と教育改革

1) テストですべてが解決するわけではない

「高大接続テスト(仮称)」は、以上述べたことから明らかなように、入試改革を直接の目的とするものではない。それは、「四六答申」と臨教審答申からはじまった教育改革を継承しつつ、「ユニヴァーサル段階」に到達した大学と高校との接続を学力把握の側面で実現することを目的とする。言い換えれば、広く高大接続のための教育改革の一環をなすものである。

「高大接続テスト(仮称)」は、共通の客観的学力把握を可能とすることによって高大接続に必要な高校段階での普通教育の再構築とわが国高大接続の制度的な再編と安定を図るものだが、それによって高大接続に必要な学力の担保をはじめとする種々の問題が直ちに、またすべて解決されるわけではない。高大接続を学力把握の面で実現するためには、「高大接続テスト(仮称)」の実現を契機に、わが国の中等教育と高等教育を接続するための一層の教育改革が必要であることを理解する必要がある。

2) 高校から大学への教育面での接続のための改革の諸領域

第1に、高大接続は、①「高校全入」によって選抜機能を果たさなくなっている高校入試に関連した中学校から高校への接続の在り方、②高等学校学習指導要領が高校の多様化に基づいていることを踏まえて、高等教育への接続を展望した高校の教育課程の在り方の明確化など教育課程に関する改革、③高大連携の在り方、など基礎学力の把握を超えた広い領域での改革を必要としている。高校から大学への教育面での接続を確かなものとするには、「高大接続テスト(仮称)」にとどまらずに高校教育の入り口から出口までを含む教育改革に関係者が取り組む段階にあり、さらに進んでは、「七・五・三」とまで巷間言われる初等教育から中等教育の達成度を抜本的に改めるための取り組みが必要とされている。

3) 「高大接続テスト(仮称)」が可能な学力把握の限界

第2に、基礎学力の客観的把握を目的として、達成度テストとしての「高大接続テ

ト(仮称)」が導入されるにしても、高大接続に必要な広い知的能力や資質のすべてをカバーするものでないことに留意する必要がある。一般に達成度テストは、応用を含む知識習得の達成度を測るには適しているが、知的能力全般をみるには限界がある。現行のセンター試験もそうした限界を抱えている。たとえば、ある問題に間違えた回答をしたとしても、それを前提により高次の問題への回答は可能であるが、そのような重層的な論理を含む設問形式は採用されていない。また、論争がある領域の問題や、論争自体にかかわる問題は出されていない。個別学力試験が記述式や論文形式の試験を主流とするのはセンター試験のもつこうした限界によっている。論理的思考や表現力を測るに適したテストの開発が「高大接続テスト(仮称)」にあっても必要とされるが、実行可能性の面でも一定の限界がある。知的能力や資質を多面的に深く把握することによって高校と大学の教育を豊かにするためには、「高大接続テスト(仮称)」に限らず、学習の成果を評価する種々の工夫や仕組みが必要とされる。

なお、この点に関して、「バカロレアなどでは長文の論文を書かせる試験が行われているのではないか」との問題提起がなされるかもしれないが、バカロレアのような出題・採点の実行可能性は別にしても、そのような試験がリセにおける哲学教育などを反映していることに留意しなければならない。バカロレアにおける哲学のような出題が望ましいとすれば、高校の教育内容と教育課程を大きく改革することがまず必要である。高校における教育内容から離れて達成度テストを構想してはならず、教育内容自体に問題があれば、その解決に向かうことが必要とされる。

(2) 「高大接続テスト(仮称)」と大学の入学者選抜制度改革

1) 大学入学者選抜制度改革

「高大接続テスト(仮称)」の導入とともに、「大学全入」段階での入学者選抜制度自体の改革が必要とされることは言うまでも無い。「高大接続テスト(仮称)」が実現すれば、現在問題となっている「学力不問の選抜」にかわって基礎学力を担保しての「非学力選抜」が支配的となる可能性が高い。また、大学の機能分化と高校の多様化に対応した適切な達成度テストが可能となれば、現在基礎学力評価の面から拡大の障害となっているAO入試や推薦入試が国立大学にも拡大する可能性が生まれる。その導入によって調査書を選抜の基礎資料とすることを試みた「四六答申」の意図を、つまり大学が個別に学力試験を行うことを改め、すべての大学ではないにしても多くの大学が個別の学力試験を課せずに「高大接続テスト(仮称)」と種々の書類や面接を組み合わせて入学者を選抜する可能性もはじめて生まれる。また、そのような場合には、すべての大学が個別に多様な学力試験を実施するというわが国制度の特異性がある程度解消され、留学生の受け入れを含めた大学の国際化への一歩が実現されるであろう。

さらに、「高大接続テスト(仮称)」の構築に対応して、既に一部触れたが、学力入試の

在り方、さらに大学入試センター試験の在り方も検討が必要となる。国大協は「高大接続テスト(仮称)」の実現とともに国立大学の入学者選抜制度全体を見直すとしているが、公立大学、私立大学を含めて、従来の募集単位ごとの学力選抜という制度の在り方を含めて、大学の入学者選抜制度全体の改革が要請されるであろう。本協議・研究と関係しめて、大学入試センター試験のこれまでの成果を生かしながら、「高大接続テスト(仮称)」と整合的で、かつ高校の多様化と大学の機能分化に対応した学力入試の在り方の検討が展望されなければならない。

2) 大学入試に関わる一層の改革

国大協の平成19年の「報告」は、「大学入学者選抜制度全体についての検討も今後必要である」として、「高等学校を3月に卒業して4月から大学に入学するという『学年暦』の在り方」や「欧米の大学に見る『資格入学制』などを排除すると同時に、定員の厳格な適用が僅差での合否決定をもたらし、あるいはアドミSSION・ポリシーに関係なく入学させることをもたしている」「わが国独自の制度である『定員』について議論する必要性に触れている。

わが国における入学時期が4月となったのは明治期に会計年度が明治17から22年度にかけて定められたことと関係している。それでも旧制高校や帝国大学が4月入学となったのは大正期であった。義務教育は別としても、選抜を伴う段階での「3月卒業、4月入学」は進学の前段階の教育に大きな影響を与える。中学や高校は、それぞれ高校入試、大学入試を控えて3月まで教育課程に基づく授業等を実施することは不可能となるからである。中学、高校において最終学年での教育が十分行われることが望ましいことは言うまでもない。それは進学先の高校や大学から見てもそうである。学年暦を教育上の観点から合理的に定める必要があるのではないであろうか。

入学定員については、近年入学者確保が問題となったことから管理が一層厳しくなっている。しかしながら、欧米を基準とすれば、入学者の大半が卒業するというわが国の大学教育の在り方は特異なものとなる。また、わが国においても学制開始以来長く義務教育の後の教育では多くが落第し卒業に至らないことが普通であった。定員を設けるには、教育上や予算上の合理性があることは確かであるが、そこだけを厳しくすることによって、学校間の流動化を難しくし、教育上の質保証が課題となるというのには疑問なしとしない。

「高大接続テスト(仮称)」を有効に利用するためには、入学者選抜制度を超えるこれらの諸問題についても今後検討されることが必要である。いずれも予算制度と結びつくが、教育界では長く課題とされてきている。問題の回避や先送りではなく、解決が必要とされる段階に来ているのではないであろうか。

結びに―「高大接続テスト(仮称)」の実現に向けて高大関係者の協力を

「高大接続テスト(仮称)」は、大学入試の選抜機能に高大接続の学力把握を依存していた状態を根底から改め、高校教育の基礎的な達成度を確実なものとすることによって高等教育への学力面での接続を図るものである。この試みは、高校教育の改革にとどまらず大学入試改革と高等教育での質の保証にかかわる。大学が「高校が大学進学に必要な教育をすればよい」と主張し、高校が「大学が適切な学力を問う入試をやればよい」と主張するのであれば、制度的欠陥は看過されたままとなり、この改革は実現不可能となる。高大関係者がともに力を合わせて取り組むことが必要である。

これまで、大学入学者選抜制度改革は大学側が主導し、しかも国立大学と私立大学が直接意見を交わすこともまれであった。だが、協議・研究には、幸いにも国公私大の関係者と公立・私立の普通・専門高校の関係者、初中等教育研究者などが、主体的に参加した。戦後の高大接続に関わる教育改革にあってこのような協議・研究体制が組まれたのは初めてである。本報告は、協議・研究に熟意をもって、「目的適合性」、「実行可能性」、「社会的受容可能性」などの観点から積極的に取り組んだ委員の意見交換、検討、調査などに負っている。

グローバルな知識基盤社会にあって、わが国の高等教育が「やせ衰え」、高校教育の「底が抜ける」ことになれば、わが国の学習に基づく社会発展は達成しがたいものとなる。選抜機能を維持しうる一部の大学や強い進学意欲をもつ生徒を擁する一部の高校が教育のフイールドに屹立しうるのも、そこが豊かな土壌と広い繁茂を擁してのことである。沃野が荒蕪地に変わるならば、巨木も育たない。「合成の誤謬」に陥らない努力を教育界が払うことが今こそ期待されている。

以上

【参考文献】

- 中央教育審議会答申「学士課程の構築に向けて」、平成 20 年。
同上「教育振興基本計画について―『教育立国』の実現に向けて―」、平成 20 年。
同上「わが国の高等教育の将来像」、平成 17 年。
同上「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」、平成 11 年。
同上「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」、平成 3 年。
同上「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」、昭和 46 年。
臨時教育審議会「第一次答申」、『文教時報』臨時増刊号、1299 号、昭和 60 年。
社団法人国立大学協会「平成 20 年度以降の国立大学入学者選抜改革に関する報告」、平成 17 年。
同上『平成 22 年度以降の国立大学の入学者選抜制度―国立大学協会の基本方針―』、平成 19 年。
同上、入試委員会「報告『平成 22 年度以降の国立大学の入学者選抜制度―国立大学協会の基本方針―』について」(上掲『基本方針』所収)、平成 19 年。
国立大学協会「国立大学の入試改革―大学入試の大衆化を超えて―」、平成 12 年。
社団法人日本私立大学連盟、教育研究委員会、教育研究分科会『日本の高等教育の再構築へ向けて(Ⅱ): 1 6 の提言〈大学生の質の保障―入学から卒業まで―〉』、平成 16 年。
同上『私立大学入学生の学力保障―大学入試の課題と提言』平成 20 年。
IDE 大学協会『IDE 現代の高等教育』『戦後大学政策の展開』1993 年 12 月号。
同上「高校の現在」2007 年 4 月号。
同上「大学『全入』時代の実相」2007 年月号。
同上『学士課程教育』答申案を讀む』2008 年 11 月号。
同上『『大学入試』はいま』2008 年 12 月号。
同上「揺れる世界の大学」2010 年 2-3 月号。
全国大学入学者選抜研究連絡協議会『大学入試研究の動向』第 24 号、「特集 各国の入試制度」、平成 19 年 3 月。
平成 19・20 年度文部科学省先導的大学改革推進委託事業調査研究報告書(神戸大学 研究代表 川嶋太津夫)「韓国における共通テスト(CSAT)のみによる大学入学者選抜の現状及び入学後の成績との関係や高大接続の現状などに関する調査研究」平成 20 年 5 月。
荒井克弘、長澤成次、榎本剛、荻上紘一、佐々木隆生、松本亮三、高木克「公開討論会 大学全入時代におけるこれからの大学入学者選抜制度の在り方―中教審答申『学士課程教育の構築に向けて』をふまえて」、全国大学入学者選抜研究連絡協議会『大学入試研究の動向』第 27 号、平成 22 年 3 月。

荒井克弘，高木克，佐々木隆生「特集 高大接続」，河合塾全国進学情報センター『ガイドライン』平成 21 年 7・8 月号。

佐々木隆生，松本亮三，関根郁夫，青山彰，横山晋一郎【「シンポジウム」 高大の接続をめぐる』『月刊 高校教育』平成 22 年 3 月号。

佐々木隆生「私大形の複数受験・複数合格－国立大に導入 問題多く」『日本経済新聞』平成 19 年 5 月 21 日。

同上『「高大接続テスト」採用を 基礎学力 一定水準に導く』『日本経済新聞』平成 21 年 4 月 20 日。

同上『「高大接続テスト」と教育改革』『月刊 高校教育』平成 22 年 1 月号。

鈴木規夫，山村滋，濱中淳子『大学入試の在り方を考える－高校側の視点・大学側の視点』，独立行政法人大学入試センター研究開発部，平成 21 年。

先崎卓歩，斉藤剛史，倉元直樹，中井浩一，高木克，清水幹恵「特集 これからの高大接続を考える」，高校教育研究会『月間 高校教育』平成 20 年 10 月号。

山村滋，鈴木規夫，濱中淳子，佐藤智美『学生の学習状況からみる高大接続問題』，独立行政法人大学入試センター研究開発部，平成 21 年。

リクルート「2008 年高校の進路指導・キャリア教育に関する調査」『キャリア ガイダンス』リクルート，第 25 号，平成 21 年。

マーチン・トロウ (Martin Trow)，天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学』，東京大学出版会，昭和 51 年。

付表 1

協議・研究委員（＊は企画部会委員）－平成 22 年 3 月現在－

浅 野 攝 郎	東京大学名誉教授 前大学入試センター副所長
安 彦 忠 彦	名古屋大学名誉教授，早稲田大学教育学部教授，初中等教育専門
荒 井 克 弘＊	東北大学大学院教育学研究科教授，平成21年4月より(独)大学入試センター試験・研究副統括官
荒 瀬 克 己	京都市立堀川高等学校長
飯 野 正 子	津田塾大学長，私大連
岡 本 和 夫	東京大学 大学総合教育センター長，国大協
川 嶋 太津夫	神戸大学 大学教育推進機構教授，国大協
小 出 忠 孝	愛知学院大学 学院長・学長，私大協
佐々木 隆 生＊	北海道大学名誉教授，北海道大学公共政策大学院特任教授，国大協
柴 田 洋三郎＊	九州大学医学研究科教授，国大協
島 村 和 男	埼玉県教育委員会教育長，都道府県教育長協議会理事
清 水 哲 雄	鸛友学園女子中学高等学校長，東京私学教育研究所所長
高 木 克＊	千代田区立九段中等教育学校長，全国高等学校長協会大学入試対策委員長
高 橋 正 夫	(社)全国高等学校PTA連合会理事・会長＊平成20年度まで
徳 江 要 一	群馬県立高崎商業高等学校長
戸 谷 賢 司	東京都立文京高等学校長，全国高等学校長協会会長
中 島 恭 一	富山県立大学名誉教授，前公立大学協会相談役，前富山県立大学長，公大協
中津井 泉	リクルート「カレッジマネジメント」編集顧問
濱 名 篤	関西国際大学長，私大協
松 本 亮 三＊	東海大学教授，東海大学付属図書館長，私大連教育研究委員会委員長
耳 塚 寛 明	お茶の水女子大学文教育学部教授，初中等教育専門
吉 本 高 志	(独)大学入試センター理事長
内訳：国大協4，公大協1名，私大連2，私大協2，初中教育専門2，高校5，高校PTA連合会1，教育長協議会1，大学入試センター2，有識者2	

付表 2

協議・研究委員会議題ならびに開催日時

第1回 「審議の方向について」 平成20年11月10日 10:00-12:10 学術総合センター特別会議室 101, 102

第2回 「『高大接続の新たな仕組み』協議・研究の在り方について」 平成20年12月22日 10:00-12:00 学術総合センター中会議場 1

第3回 研究報告①山村滋（大学入試センター准教授）「大学入試と高校の履修科目」, ②松本亮三（東海大学教授, 委員）「私立大学の状況」, ③荒井克弘（東北大学, 委員）「アメリカの共通テストと教育改革」 平成21年1月23日 10:00-12:10 学生会館 202

第4回 研究報告①佐藤義雄（山形県立米沢工業高校長, 工業校長会会長）「工業高校における進路指導の現状と今後の展開」, ②戸谷賢司（東京都立文京高校長, 全高長会会長, 委員）「高等学校の現状と高大接続について」 平成21年3月13日 10:00-12:00 学生会館 210

第5回 研究報告①先崎卓歩（文部科学省高等教育局大学振興課大学入試室長）「高大接続の変遷について」, ②徳江要一（群馬県立高崎商業高校長, 商業校長会会長, 委員）「高等学校における商業教育の現状について」 平成21年4月22日 10:00-12:00 学術総合センター中会議場 4

第6回 研究報告①清水哲雄（鴎友学園中学高等学校長, 委員）「私学の現状について—事例報告」, ②濱名篤（関西国際大学長, 委員）「一般私大における高大接続の現状と課題について」 平成21年6月9日 10:00-12:00 学術総合センター11階会議室

第7回 研究報告①中島恭一（公大協相談役, 委員）「公立大学の入学者受け入れと高大接続の現状と課題」, ②佐々木隆生「国立大学のアドミッション・ポリシーと『高大接続テスト(仮称)』」 平成21年7月10日 14:00-16:00 学術総合センター11階会議室

内外調査

平成21年9月9日, 9月14日 国内共通試験調査（佐々木, 荒井, 荒瀬, 安彦, 岡本）

同上 9月22日-25日 アメリカ合衆国調査（濱名, 松本, 高木委員）
同上 10月1日-10月7日 欧州（フランス, 連合王国）調査（川嶋, 中津井, 柴田, 戸谷委員）

第8回 「内外調査の報告とそれに基づく今後の検討について」 平成21年12月21日 10:00-12:00 学術総合センター特別会議室 101, 102

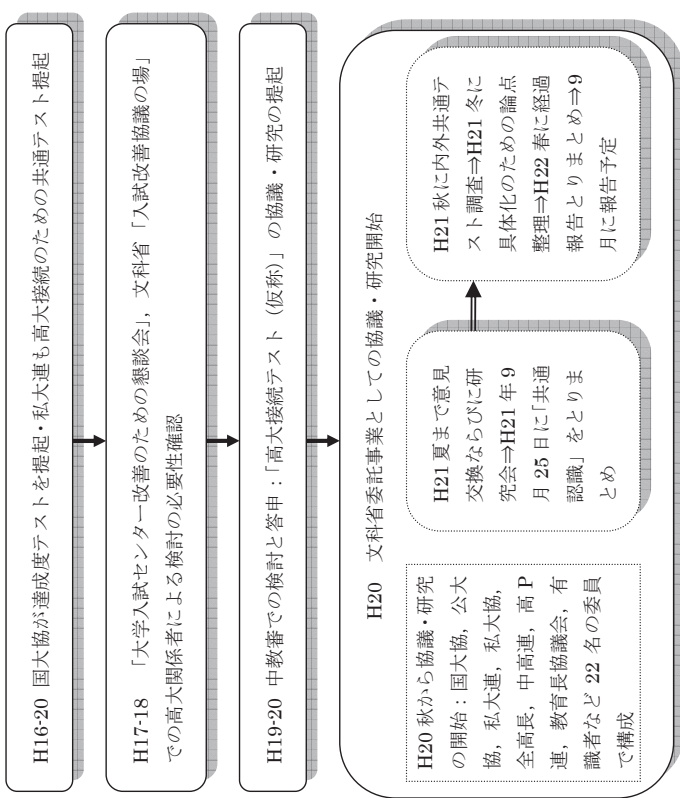
企画部会第1回 平成21年12月21日 12:00-13:00 学術総合センター特別会議室 101
第2回 平成22年1月20日 14:00-16:00 北海道大学東京事務所
第3回 平成22年2月15日 10:00-12:00 文部科学省13F会議室 3

第9回 「『高大接続テスト(仮称)』の基本的特徴と協議・研究後の検討について」 平成22年3月15日 10:00-12:00 学術総合センター会議室 201, 202, 203

経過報告要旨

1. 協議・研究の推移：ボトムアップの検討

高大接続テスト（仮称）の検討は、大学と高校関係者の検討の中からボトムアップで提起され、中教審答申（H20）を経て開始された。



【参考】中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」（平成 20 年）

「【国によって行われるべき支援・取り組み】◆高等学校段階の学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組みづくりについて、高大接続の観点からの取組を進める。」⇒「高大接続テスト（仮称）」について「高等学校・大学の関係者が十分に協議・研究するよう促す。」

<経過報告の要点>

1. 高大接続テスト（仮称）の協議・研究は、高大接続が機能しない現状を改革しようとする高大関係者のボトムアップの問題提起と議論から開始された。
2. 高大接続は少子化による大学入試の選抜機能の低下や教育課程の変化、高校での学習意欲の低下など種々の問題に直面している。
3. 問題の最も基本的な要因は、日本型の高大接続（教育上の接続を保证する学力把握の仕組み＝共通テストがなく、大学入試の選抜機能に学力把握を依存）が、大学入試の選抜機能低下とともに、制度として機能しなくなっていることにある。
4. 知識基盤社会は、高校での基礎的教科・科目の幅広い学習＝普通教育の再構築とその上での大学での一般教育・幅広い専門教育を必要としている。
5. 高大接続を可能とする普通教育を再構築し、知識基盤社会を支えるには、高大の教育上の接続を保证するための高校段階での客観的な学力把握の仕組み＝「高大接続テスト（仮称）」が必要である。
6. 「高大接続テスト（仮称）」は、従来のテストのような集団準拠型の選抜試験ではなく、基礎的教科・科目を高校生が学習することを促す目標準拠型の達成度テストでなければならない。
7. 「高大接続テスト（仮称）」は、①基礎的教科・科目についての、②教科書に掲載されるような基本的な問題に関する、③複数回受験可能なテストで、④アメリカの共通テストのスコアのように、多様な高校と機能分化した大学が利用できるものとする。
8. 「高大接続テスト（仮称）」は、上記「7.」から、欧米の共通テストやわが国の医学系共用試験などと同様に、IRT（項目反応理論）を利用したテストとする。
9. 「高大接続テスト（仮称）」の研究・開発による一層の具体化に向けて、高大関係者が協力することが必要である。また、国の一定の支援が望ましい。
10. 「高大接続テスト（仮称）」だけではすべての問題は解決できない。種々の教育・入試改革が求められている。
11. 高大関係者が協力することが求められている。

2. 高大接続の現状と問題

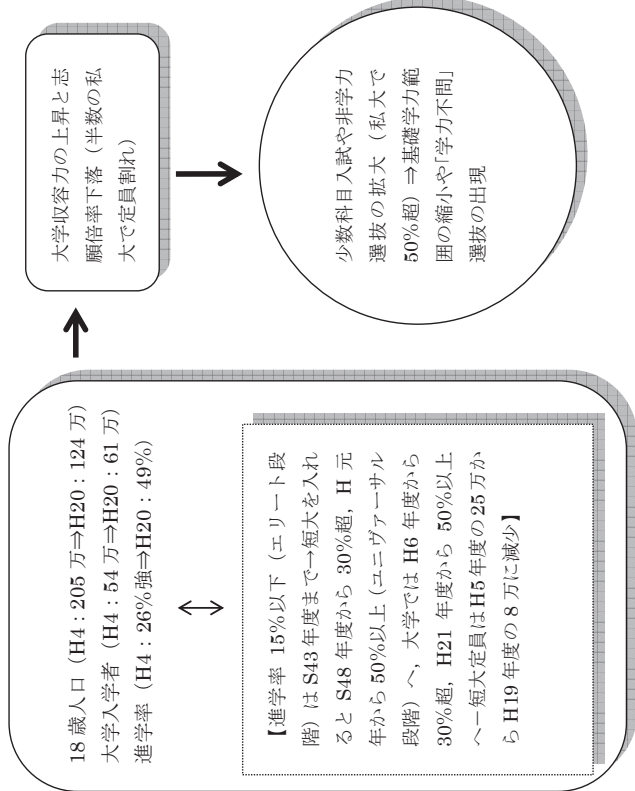
大学入試の選抜機能に依存したわが国独自の教育上の高大接続は機能しなくなっている。また、知識基盤社会では基礎的教科・科目の学習の重要度が高まっている。教育上の高大接続を可能にするために、高校段階での学力を客観的に把握する仕組みが必要である。

(1) 高大接続の現状—何が問題なのか

大学入試の選抜機能低下、高校生の基礎的教科・科目の履修範囲の縮小、高校での学習意欲の低下などが高大接続を困難としている。

1) 少子化と大学入試の選抜機能低下

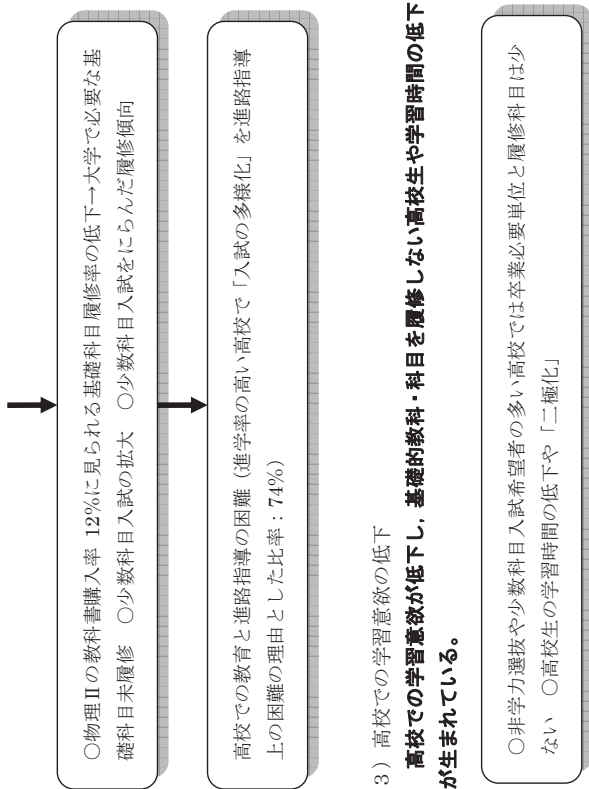
大学の収容力（進学志望者数に対する入学者数）上昇が、大学入試の選抜機能を低下させ、少数科目入試やA0・推薦入試が拡大している。



2) 基礎的教科・科目の履修不足

学習指導要領の改訂と大学入試の変化の結果、大学に接続するための基礎的教科・科目の履修に問題が起きている。

改訂告示年	参考	必修単位数	卒業単位数に占める必修単位の比率
昭和35年	理科4科目・社会5科目など網羅的履修（これまで以前も普通科では指導要領によらず理・社は各3科目以上履修が一般的）	68単位	80%
平成元年	高校の「国民的教育機関」化から教育課程の弾力化開始	38単位	50%弱
平成11年	学校週5日制「総合学習の時間」導入	31単位	42%弱



(2) 大学入試と高大接続—問題はどこから生じたのか

高大接続の困難は、日本型の高大接続制度が社会の変化の中で機能しなくなったこと
によっている。

1) 高大接続の2側面とわが国の独自性

わが国の高大接続は、教育上の接続である学力把握を選抜のための大学入試に依存してきた。

	高大接続の2側面：学力把握と選抜	
	教育上の接続＝学力把握	志願者からの選抜
アメリカ合衆国	大学進学のための共通テスト (ACT, SAT：複数回受験)	個別学力試験なし：共通テストの スコア、書類、面接などで選抜
欧州	高卒と大学入学資格を兼ねる 共通テスト（バカロレア、アビ トゥーア、GCE など） ＊GCE は年複数回	個別学力入試なし：共通テストの スコアが基本、イギリスでは書 類、面接などで選抜 ＊グランゼコール（仏）やイギリ スの一部（難関校）は個別あるい は別個の共通試験
日本	共通テストはなく、高卒＝大学 入学資格の認定は高校長	①個別学力試験（センター試験も 含めて）での選抜 ②共通テストなしのAO・推薦

わが国独自の高大接続制度

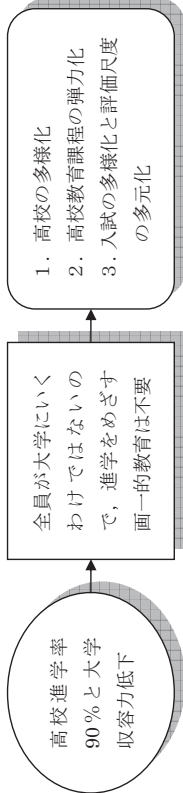
- ① 教育上の接続を担う共通テストを欠く
② 大学の個別入試が学力把握を担い、選抜は入試の可否と同義
③ 共通テストなしのAO・推薦

制度が機能した基盤

高い進学意欲と入試圧⇔①「普通教育の完成から高等教育へ」を体現し
た学校教育法（昭和22年3月）に基づいて、昭和6年生まれの210万
から60万が昭和22年4月に高校へ、さらに11万が昭和25年に大学入
学、②4年制大学進学率は進学希望者増加に対して平成5年度まで30%
以下

2) 「高校全入」と「受験競争の激化」に対応した改革

**昭和40年代後半以来の高校の「国民的教育機関」化、大学の設置抑制、18歳人口の
増加などで昭和50年代から受験競争が激しくなり、随教審と平成3年中教審答申「新
しい時代に対応する教育の諸制度」によって制度転換がなされた。**



3) 学力把握の選抜機能への一層の依存とその結果

**制度転換は学力把握の選抜機能への依存を深め、受験競争圧力の減少とともに、日本
型の高大接続は機能不全となった。**

高大接続とH3年答申

- ① 高校教育課程の弾力化は、高校卒で大学入学資格を付与する学校教育法にみ
る「普通教育から大学教育へ」の接続方式の転換を意味
② 共通の学力把握のないままに入試の多様化と評価尺度の多元化の推進

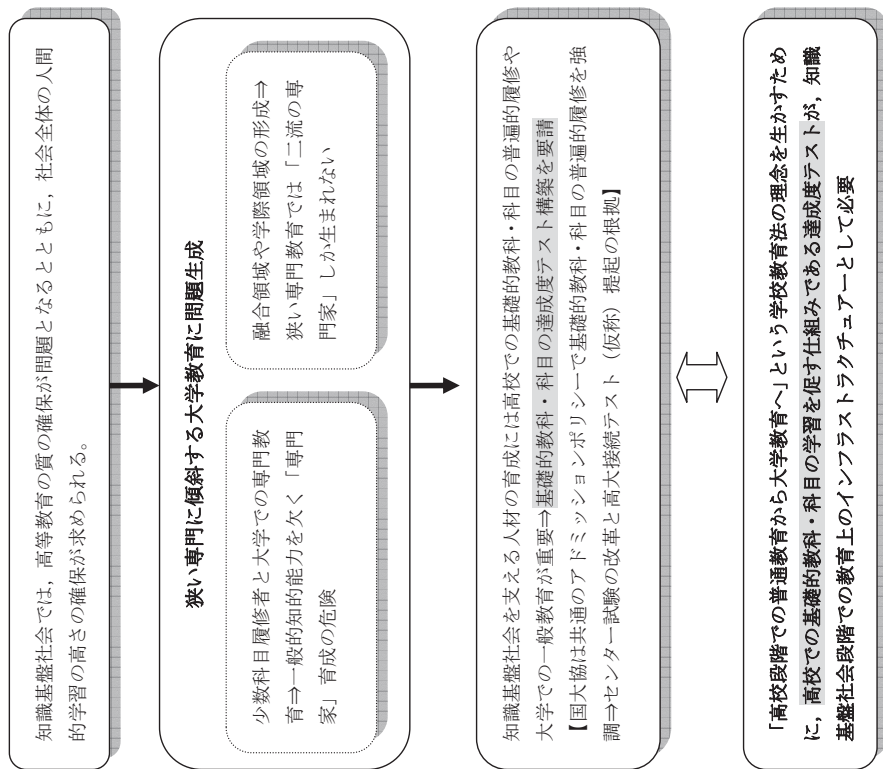
高大接続に必要な教育水準の維持を大学入試の選抜機能に一層依存：受験競争
の圧力が高い状態では機能

「大学全入時代の到来」⇒大学入試の選抜機能の低下：「高校の教育課程弾
力化」や「入試の多様化・評価尺度の多元化」がもった意味の喪失⇒日本
型高大接続の機能不全：①「学力不問」の非学力選抜の拡大や少数科目目入
試の展開、②高校での教育や進路指導の困難など

教育上の高大接続を可能にする学力の客観的把握の仕組みが必要

(3) 知識基盤社会での普通教育と一般教育の必要性

知識基盤社会では、狭い専門教育は、「一般的知的能力を欠いた専門家」「二流の専門家」をもたらすだけになる。高校での基礎的教科・科目の学習と大学での一般教育が一層必要とされる。そこで、高校での基礎的教科・科目の達成度を促す仕組みが必要となる。



3. 高大接続の課題とは何か—客観的学力把握の必要性

(1) 高校段階の学力を客観的に把握する仕組みの必要性

日本型の高大接続不全と普通教育の重要性からみて、高校段階での客観的学力把握の仕組み＝高大接続テスト（仮称）が必要である。

- 大学の入学選抜に依存しない教育上の高大接続の実現には、欧米のように選抜から独立した客観的学力把握が必要
- 「学力の達成基準を設けても達成状況を知る方法がなければ意味がない」（チェスター・E・フィン全米国立教育研究所長）⇒高校の調査書は校内尺度にとどまる（それを高大接続に利用するには共通の客観的学力把握が必要）

(2) 高校での基礎的教科・科目学習を通じる高大接続実現

高大接続テスト（仮称）は、安定した高大接続を可能とする基礎的教科・科目の学習を促す機能をもつ必要がある。

教育上の接続不全の基礎に教育課程の弾力化⇨学習指導要領は「最低限」を示すものであるとすれば、教育上の接続目標を学習指導要領の改訂に振り回されないで設定し、基礎的教科・科目の学習を促す必要がある

* 専門高校などで実施されている「標準テスト」は、専門学科の学力把握として組み合わせて活用することが望ましい

(3) 高大接続テスト（仮称）と大学入試

高校教育が大学入試に左右されてきた従来の高大接続の在り方を変革するためにも高大接続テスト（仮称）が必要である。

わが国の接続（大学入試の選抜機能に学力把握を依存）⇒①高校教育が受験準備に振り回られるという批判、②1 回限りの学力試験で人生が左右されるという批判⇒「四六管申」以来の入試改革⇒しかし教育上の接続を担う共通テストを欠いたために現状⇨⇨高大接続テスト（仮称）でこのような問題を克服する必要

4. 高大接続テスト（仮称）の基本的性格

高大接続テスト（仮称）は、高校生の基礎的教科・科目の学習を促す目標標準型の達成度テストであり、大学入試センター試験などと異なる性格をもつ。

- 選抜のための集団準拠型テスト（入学試験やセンター試験）ではなく目標標準型の達成度テスト
- 基礎的教科・科目から教科書に記載されるような基本的な問題の出題
- 1 回限りではなく在学中に複数回受験して目標達成を促すテスト



- 高校卒業資格や大学入学資格試験ではない⇔悉皆テストは不要
- 多様化した高校と機能分化する大学が双方で利用できる形態でのテスト (ACT 型の評点＝スコア表示)



大学入試センター試験との関係

- 「基礎的学習の達成度を測る」という点ではセンター試験と同様の性格をもつが、センター試験は集団準拠型で「公平な選抜」に資料提供するという目的をもつ⇔教科書に出ている素材や問題などを出題して基礎的学習を促すには限界
- センター試験は素点方式の全国一斉テスト⇒比較可能な複数回のテスト実施は困難
- 高大接続テスト（仮称）導入によって現在の入学者選抜制度の再構築が必要

5. 高大接続テスト（仮称）の基本的特徴

(1) 高大接続テスト（仮称）の在り方

1. カリキュラムベースのテスト⇔SAT のような「進学適性試験」ではなく、基礎的教科・科目のテストとする。
2. 高校の 8 学科（普通、専門、総合）に共通するシンプルなテストとする。
3. 高校在学時に複数回受験可能なテストとする。
4. 適切なスコアで評点を示す⇔資格基準合格や 1 点刻みの素点表示にしない。

* 出題科目区分（「科学」や「社会」なども考えられる）、実施学年や回数、スコア設定については高大関係者によって今後具体化する。

(2) 高大接続テストの基本構造

1. IRT（項目反応理論）を適用する。

* IRT は ACT, TOEFL, 医学系共用試験などで実施されている。①小問方式を採用し、②テストの成績分布が既知の試験問題群から出題、③異なる問題セットを用いても難易度を同一とすることが可能
⇒複数回テストの比較が可能となり、公平性を保つための大規模な一斉実施を避けることも可能となる。

2. ペーパー試験とコンピュータ試験を併用し、漸次コンピュータ試験への移行を計画する。

3. マークシートでの多肢選択方式を採用する。

* 先行する IRT 利用テストを参考に論理的思考力や表現力を測るための開発を行うことも視野に入れる。

4. テストの研究開発と実証的検討を行う。

* IRT を利用したテストはわが国高大接続関係のテストでは試みられてこなかった。このため準備期間と一定の投資を要するが、導入後の経費膨張は避けることが可能となる。

(3) 高大接続テスト（仮称）の利用

高校

- ① 受験対策ではなく基礎的教科・科目の基本的な学習を促すことが可能となる。
- ② 高校生が明確な達成目標をもって学習することが可能となる。

大学

- ① 明確な外形基準によって学力を担保した AO・推薦入試、書類や面接を用いた欧米型の選抜が可能となる。また、調査書の積極的利用が可能となる。
- ② 一部の大学が個別学力試験を行うにしても、論述中心の試験や合理的な少数科目入試が可能となる。
- ③ 入学後の教育方針確立に利用できる。

(4) 高大接続テスト（仮称）の一層の具体化のために

1. 高大関係者が連携してテストの研究開発と実証研究を進めるのが適切である。

＊①高大接続に適切な出題科目の括りの検討、②テストの実施時期と回数
の検討、③テスト自体の設計、④テストが測れる範囲の研究開発、⑤適
切な評点（スコア）の設定、⑥試行テストの実施による検証、⑦問題プ
ール構築などが必要。

2. そのため、高大関係団体（国大協、公大協、私大団体連合会、全高長、
中高連など）が協力して検討組織を設置し、具体的な実施可能性を視野
に入れて研究開発を行うことが必要である。

3. 一層の具体化には国の支援が望ましい。

4. 準備期間は必要だが、社会の変化からみて、共通一次導入よりも準備期
間を短縮するよう努力する必要がある。

6. 高大接続テスト（仮称）と教育・入試改革

高大接続テスト（仮称）導入とともに教育・入試改革を進める必要がある。

高大接続テスト（仮称）は客観的学力把握を通じる接続を可能にするが、高大接
続が抱える問題をすべて解決できるわけではない。

高大接続のために

1. 高校教育の改革
 - ① 中高接続や「七・五・三」の
解消
 - ② 高大接続を視野に入れた教育
課程の確立
 - ③ 高大連携の促進
2. 高大接続テスト（仮称）が可
能な学力把握を超える知的能
力や資質を育成する教育への
挑戦

大学入試のために

1. 高大接続テスト（仮称）
を生かした国・公・私大
の入学選抜制度改革
2. 高校を 3 月に卒業して 4
月から大学にいく「余裕
のない」接続期間の解消
や予算と結びついた「入
学定員管理」の抜本的改
革

7. 結びに—高大接続テスト（仮称）の実現に向けて高大関係者の協力を

- 協議・研究は、国・公・私大と高校関係者がはじめて協力して検討する中で
成果をみることでできた⇒大学関係者と高校関係者が、互いに相手に責任を
負わせるのではなく、現在の大きな制度的枠組みを含めた問題に協力してあ
たる必要がある。
- 「やせ衰える」大学教育と「底が抜ける」高校教育を許せば、先端的な大学
教育も高い水準の高校教育も生まれない。

以上

特 集 2

平成22年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会（第5回）大会関連行事 大学入試センターセミナー

「大学入試センター試験にみる地域性」

日 時 : 平成22年6月7日（月） 15:00～17:00

会 場 : 北九州国際会議場 メインホール

司 会 : 宮 埜 壽 夫（大学入試センター試験・研究副統括官）

講師及び

サブテーマ：大 津 起 夫（大学入試センター研究開発部）

「センター試験における科目選択の地域性」

鈴 木 規 夫（大学入試センター研究開発部）

「国公立大学志願者の地域間移動」

コメンテーター：荒 井 克 弘（大学入試センター試験・研究副統括官）

大学入試センターセミナー

日 時 : 平成 22 年 6 月 7 日 (月) 15 : 00 ~ 17 : 00
会 場 : 北九州国際会議場 メインホール
テ ー マ : 「大学入試センター試験にみる地域性」
司 会 : 宮 埜 壽 夫 (大学入試センター試験・研究副統括官)

講師及び

サブテーマ : 大 津 起 夫 (大学入試センター研究開発部)
「センター試験における科目選択の地域性」
鈴 木 規 夫 (大学入試センター研究開発部)
「国公立大学志願者の地域間移動」

コメンテーター : 荒 井 克 弘 (大学入試センター試験・研究副統括官)

司 会（宮埜 壽夫

大学入試センター試験・研究副統括官）

それでは、大学入試センターのセミナーを開催させていただきます。私、司会を担当いたします入試センターの宮埜でございます。よろしくお願い致します。セミナーは一時若干中断しておりましたが、昨年から再開いたしました。今回がその2回目、その意味では2回目ということになります。今回は、ここのテーマにございますように、「大学入試センター試験にみる地域性」ということでお話をさせていただきたいと思っております。センター試験は、志願者 50 万人を超え、現役志願率も 40%を超え、20 年以上も継続的に実施されています。こういった数値を見る限り、この入学者選抜にセンター試験が大きな役割を果たしているということは明らかだと思っておりますが、こういった全体的な数値というものは、言ってみれば平均のようなもので、必ずしも、入試者選抜の実態といえますか、現在の状況を現わすものとはいえないのではないかと考えております。実はセンター試験からは、試験の得点だけではなくて、個々の受験者属性も同時に当然把握されるわけです。そういった属性というのは、性別とか高校とか、今日、大津先生からお話があります科目選択の話とか、志願大学など様々であります。得点だけではなくて、こういった属性、それから得点と属性をうまく組み合わせて考慮して試験データを分析していくというようなことをやりますと、志願者から見た個々の大学の特長とか、地域の進学行動での特長とかいったものを構造的に把握出来るのではないかと考えております。こういった構造的な把握というのは平均的なもの

ではございませんので、こういった把握をいたしますと、現在の入学者選抜の状況とか問題点がある程度は明らかになってくるのではないかと思います。

このセミナーではこういった分析の例をいくつかお示しして、構造的な特徴を把握することの重要性を明らかにできればというふうに思っています。こういった今日発表するような研究は「入学者選抜方法の改善」ということをテーマに研究開発部を中心に、入試センターのほうで、長年多数行なって参りました。今回のセミナーが、その典型的な例をお示しするものになればと考えております。セミナーでございますが、具体的には二人の講演者、センターの大津先生、鈴木先生が分析の例をそれぞれ 40 分ずつお話いたします。その後、お二人はどちらかというと分析のほうが専門でございますので、教育社会学の立場から、その意義について、その後で荒井先生のほうからコメントをいただきたいと思っております。ですから、40 分、40 分の講演。それから少しの間のコメントがありまして、その後、かなり長丁場になりますが、皆様の質問からは、その後で、まとめてお伺いできればというふうに思います。よろしくお願いしたいと思います。それでは大津先生よりしくお願いします。

大津 起夫

（大学入試センター研究開発部）

大学入試センターの大津です。本日は「センター試験における科目選択の地域性」というタイトルで、最初に大津の方から報告いたします。2 件目は鈴木の方から「地域移動」のことに係る報告をさせていただきます。

きます。最初の「センター試験における科目選択の地域性」でご紹介しようと思うのは、センター試験でどのような科目を取っているか、それからどのような試験科目を取っているかということが、その地域によってかなり違う、特に首都圏で違うわけですが、その状況を皆さんにご紹介しようということです。

発表の概要ですけれども、大学入試センター試験の特長、特質について、統計的な側面から状況を報告させて頂くということです。内容としては「高校生の志願率の地域性と変遷」ということ。それともう1つは、タイトルにもありましたように、「科目選択の地域性と変遷」に関して報告いたします。「志願率の地域性と変遷」に関しては3日目の研究会の方で、大学入試センターの内田、鈴木の方からまた、別の報告があります。

最初に、結論から言ってしまうと、1990年から今年2010年の間において、データを検討すると、高校卒業者におけるセンター試験の現役生の志願率というのは大幅に上昇しています。

それから2番目として、特に東京圏、ここで埼玉、千葉、東京、神奈川を、東京圏ということと呼ぶことにいたしますけれども、この地域のセンター志願率は過去20年間に於いてかなり上昇しているわけです。1990年の段階においては、その東京圏のセンターの志願率というのはかなり低かったわけですが、現在はそれなりの志願率があります。但し、平均の受験科目数は、全国平均よりかなり少ないという特長があります。特に女子でこの傾向は顕著です。

3番目に、ある意味当然なのですが、一

般的な傾向として、進学率の高い地域はセンター試験の志願率が高いです。当たり前といえば当たり前なのですが、但し、大阪圏、特に京都、大阪においては進学率に比べ、センター試験の志願率が低いという傾向が現象として見られます。大阪圏全般でセンター試験の志願率は東京圏よりはかなり低い。志願率の差は、やや開いている傾向が見られます。

4番目として、おおよそセンター試験の志願率というのは全国的に上昇を続けているのですが、一部の県の男子では、ほとんど志願率が頭打ちの傾向が見られます。女子はまだ、伸びる余地があるように、少なくとも現象面からは見えます。大体、主に言えるようなことはこのようなことです。

大学入試センターによる試験科目の設定

まず、具体的な値というかデータの分析結果をご紹介する前に、入試センターの共通試験でどういう科目を設定したかということをご簡単に紹介します。まず、1979年から89年の間というのは、大学入試センターの共通試験は、「共通第1次学力試験」という名前でした。この時、1979年から86年までは原則5教科7科目が必須。5コマ行う。1987年、科目数が、負担が多いということで減らされて、87年から89年までは5教科、5科目が必須。これもやっぱり5コマで実施ということです。この間に関しては、受験者が取る科目数というのは原則的には一定で、人によって取る科目数が違うということはなかったわけです。ですから、理科とか社会でどの科目を取るかという違いはあったとしても、取っている科

目数は全員基本的には同じという状況でした。

1990 年に現在の大学センター試験というシステムになって、アラカルト方式になったわけです。ここから以降は、受験生は任意の科目数を取ることが出来る。但し、当然大学の縛りがありますから、大学の要求する科目は取らなければいけないのですけれども、基本的に何科目以上取らなければ、センター試験として有効にならないとかそういう縛りはなくなったわけです。

どういうふうな実施を実際にしてきたかということなのですが、1990 年から 96 年の間は、8 コマで、5 教科を実施していました。国語、数学 2 コマそれから外国語ですけれども、そのほかに社会が 1 コマで、理科が 3 コマでした。1997 年にちょっとシステムが変わりまして、1997 年から 2003 年の間は 6 教科、社会が地歴と公民の 2 コマになりました。理科を減らして 2 コマにしたわけです。そのあと、2004 年に理科は 3 コマに戻しました。2006 年以降は、コマ数は同じなのですが、リスニングをさらに実施しました。それからカリキュラム変更に伴う教科面の変更があります。時間割がリスニングの実施を考慮して幾分変わったということがあります。ですから、志願者が取れる科目数というのはちょっと変わっています。

志願者数の推移

これが(スライド p.5)センター試験の志願者数の推移です。簡単にかいつまんで表示したものです。センター試験の最初の年、これは 1990 年ですけれども、この時の志願者数は大体 43 万人でした。性別の内訳を見

てもらくと、男子が 31 万人で女子が 12 万人。男子の方がかなり多いわけです。この時の現役の志願率というのは、高校に在学、高校 3 年生の志願率ですけれども、高校 3 年生全体の 15%にしか過ぎませんでした。ところがこれはどんどんどんどん上がってくるわけです。現在、2010 年、今年ですが、志願者数は 55 万 3,000 人、若干増えていることは増えているのですが、性別を見ると、男子が 1990 年で 31 万人志願者がいたわけですが、今年は 31 万 8,000 人でほとんどここは変わりません。ところが女子は 1990 年に 12 万人だったのですが、こちらは 23 万人、大体倍近く増えているわけです。ですからこの増加分は女子の増加分に大きくよっているというか依存しているわけです。

しかも現役の志願率というのは、この時は 15%だったのですが、どんどんどんどん上がって、現在では高校生の 41%がセンター試験を受けるという状況になっています。ですから 1990 年当時のセンター試験と現在のセンター試験と、その 15%の人が受ける試験と 40%の人が受ける試験という意味で、性格はかなり変わってきている。名前も同じで、システムも同じですけれども、性格はその社会的意味というか色合いというか、その特性はかなり変わってきていることを考えてもらう必要があると思います。

これは(スライド p.6)センター試験の志願者数、実数の推移です。これは現役も浪人も両方含めた数です。これは全体の数です。ここが 1990 年で、こちらが 2010 年です。97 年と 2003 年くらいにピークがあるのですが、2003 年以降やや緩やかに減少しています。今年は少し増えたのですけれども、基

本的に減少傾向にあります。男子は 1997 年くらいにピークがあって、それ以降、緩やかにずっと減ってきています。女子は 1990 年代に受験者数がぐっと増えて、2000 年以降も、男子は減少傾向にあるのですが、横ばいかちょっと増えている。

これは実数で横ばいですがけれども、当然高校生の数はかなり減っています。学校基本調査によれば、大体 1990 年近辺では高校の卒業生というのは、大体 180 万人です。現在は 100 万ちょっとぐらいです。106 万人ぐらいですので、6 割に高校生の数は減っているわけですが、それにもかかわらず志願者の数が横ばいだというのは志願率がかなり増えているということがお分かりになると思います。

こちらは（スライド p.7）、高校三年生のうちどれだけの者がセンター試験を受けるかという、現役の志願率の推移です。ここは先ほども言いましたように、1990 年当時は 15% くらいだったのですが、ぐっと上がってきます。ちょっとクネクネとした曲線状にはなっているのですが、2000 年過ぎから上昇率が鈍化しているような感じがすけれども、2005 年以降からまたちょっと伸びて、現在では 40% を超えたと、そういう状況になっています。

欠席率と選択科目数

それで、もう少し、詳しい話というか、細かい話をしようと思うのですが、今、示したのは基本的に、志願者数です。センター試験への志願者数というのはセンター試験を申し込んだ人。センター試験を受けようと思って、お金を払った人ということです。ところが、センター試験を志願しても、

お金を払ったとしても全員が受けに来るわけではありません。データを見てみると年によって違うのですが、大体 6% から 9% くらいの人が全科目欠席します。全然受けに来ないという人が、それくらいいます。年によって結構違うのですが、欠席する人がいる。

では、どの科目をどれくらい受けているかという話ですが、ここに（スライド p.8）は外国語のことを書いてありますが、最近のことですと、センター試験を受験した人、少なくとも 1 科目以上を受験した人のうち、98% 以上はいずれかの外国語、外国語は 5 つありますけれども、そのうちいずれかを受験しています。今年の場合だと 98.7% くらいだと思うのですが、ほとんどの受験者は外国語を受験しています。

その次に多いのは国語で大体 95~96% くらいの方は受けている。その次が、地歴と公民ということになります。ここに数を出していませんが、地歴公民のうちいずれかの科目を取っているという人は、大体 9 割です。理系の科目というのはもっとずっと少なくなります。数学は 2 コマありますけれども、数学の 2 コマのうちいずれか 1 コマ取っているという人が大体 7 割。理科も 3 コマありますけれども、そのうちから少なくとも 1 つを取っているという人が、やはり、受験者のうちの 7 割くらいという状況になっています。

それで、もう少し見てみると、特に数学に注目してみると、数学は 2 コマあります。1990 年の時は、数学は 2 コマあり、そのうちの数学 I の方を見えます。受験者数の多いほうです。この時に数学 I の受験者に限定して、数学 I を含めて何科目平均的に

受験しているかということを見てみると、平均 6.2 科目、大体 6 科目受験しています。もう一方はセンター試験を受けたのだけでも、数学は取っていないという人です。全然来ていない人は除いて、だけど、数学は取っていない人。この人たちを見てみると大体平均 2.9 科目、大体 3 科目受験しているということで、ちょっと特性が違うなという感じが分かります。数学を受けている人は、結構たくさんいろいろな科目を取るけれども、数学を取らない人は 3 科目くらいしか取らない。おそらくほとんどの場合は外国語、国語それから社会から 1 科目かなというそういう感じですね。

2009 年でもやはり似たような傾向があるわけです。このときは数学①というのですけれども、数学①には 2 科目ありまして、「数学 I」というのと、「数学 I・数学 A」という科目ですね。こちらのほうが少し難しい。たくさんの人がこちらを受けます。

「数学 I」を受ける人は 1 万人いません。2009 年、去年のデータですけれども、これで見ると、「数学 I」を受けた人の、平均受験科目数は 5.4。「数学 I・数学 A」、これはマジョリティで、数学を受けている人たちの多数派ですが、平均 6.9 科目。大体 7 科目は取っている。数学をとっている人は大体 7 科目取っているということです。ところが、数学①を受けない人、出席はしているけれども、数学は取らなかった人たちの状況を見てみると、やはり 3 科目という状況になっています。

志願率・受験率の地域差

それで、いよいよ地域性の話なのですが、1990 年と現在と比較して見てみようと思

います。これは（スライド p.9）濃淡図なので数値が、あまりはっきり分らないのですが、1990 年です。要するに平成 2 年に、センター試験の現役の志願率がどれくらいあったかということです。意外というか、当然というか、それは人によって考え方は違うと思うのですが、低い方は埼玉、千葉なのです。ここ色が白いですから、ここが実は 1 桁なのです。1 桁の志願率しかありません。高いのは富山とか愛知とか福井とかこのあたりが高いという傾向があります。どうしてかというのは、私どもは必ずしも理由は分からないのですけれども、それなりの理由があるんであろうと思います。あと、数値的には岡山、実は色が同じでよく分からないのですが、あと、宮崎なども高いのです。但し、時間が経ると様相が変わってきます。

これが 1990 年、平成 2 年でセンター試験の最初の時です。その 10 年後、2000 年です（スライド p.10）。全般的に色が黒くなっています。濃淡の仕切りは、同じ値にしているんで、さっきと比較してもらうようにわざと同じふうに区分を設定しています。高い方は富山、石川それから愛知が高いですね。千葉、埼玉は依然としてちょっと少し低いかなという感じですけれども、少し上がってきている。ここが一番低いという状況にはもうなっていません。愛知とか石川は 40%を超えています。

さらにその 10 年後、これは平成 22 年度、今年です。全体真っ黒になっています。地域差はあるにせよ、センター試験の志願率は全国的にどんどん上がっているのだということが分かると思います。但し、地域差はそれなりにあるということです。この場

合に、今年の状況を見てみると、やはり一番高いのは富山、愛知。今年の場合は全国平均では40%でしたけれども、富山、愛知では志願率50%を超えています。ちょっと、地図だけでは推移の状況が分かりにくいのもう少しまとめてみました。

全国の一つ一つの県を見たほうが面白いのではないかなと思うのですが、ちょっと煩雑になって状況が分かりかねますので、大きく3つにまとめました。東京圏、埼玉、千葉、東京、神奈川というかなり特長のあつる4都県なのですが、これを東京圏としてまとめました。それから、京都、大阪、兵庫、奈良という関西です。これを大阪圏ということで、4つまとめました。その他を「それ以外の地域」にまとめました。これは受験者の出身高校の位置でこういうふうに分けました。予備校にいる人も、その出身高校のところで分けています(スライド p.12)。

中をはしょつて、1990年、1995年、2000年、2005年、2007年、2009年のデータを繋げてみました。黒の方は、これは男子です。赤の方が、これは女子です。見てもらうと分かりますが、1が東京圏の男子です。ここが東京圏の女子。ここが大阪圏の男子で、ここはずっと下がっているのです。それから、ここが大阪圏の女子で2000年以降横ばいかなということです。東京圏の女子は2000年以降も少しずつ増えています。その他の地域は、男子はやはり1995年くらい、本当のピークはもうちょっと後だと思うのですが、ここらあたりがピークで、男子の受験者数の実数というのは、ずっとどんどん減少しています。けれども女子の方は上がっているという、こういう状況になつて

います。センター試験の受験者数のある意味横ばいの状況というのは、女子の増加にかなり支えられているところがあるということです。

もう少し、個別の県で見つてみます。どの県を見るべきかというのはちょっと難しいのですが、ちょっと恣意的ですが、都会と田舎という感じで出させてもらいました(スライド p.13)。福岡は地方都市の典型、ひとつの典型として出させてもらったのですが、Tがこれは東京です。Oが大阪です。どこもずっと伸びているのです。特に東京の場合は、さっきも言いましたけれども、1990年の時はかなり低いのですが10数%とか、特に女子は低いのですが、現在に至るまでずっとかなり、順調にというか、大きく現役生の受験率は伸びています。これは外国語の受験率で見えていますけれども、それから、福岡は最初から結構高いですけども、ずっとこう伸びています。大阪の女子はあまり高くないのですけれども、それでも伸びているということは確かです。いずれもかなり伸びている。それから、たまたまなのか、その理由はよく分かりませんが、東京、大阪、福岡に関しては、いずれも男子より女子の受験率のほうが低い。逆転しているところはないことが見て取れます。

それから、おそらく東京、大阪とは対照的な性格を持つであろうと思われるところを選んだのですが、Hと書いたのは北海道、Kは高知で、Oは沖縄です(スライド p.14)。それで、見てみると実際の受験率自体、数自体が高くないということはあります。沖縄はあまり伸びていない、受験率が伸びていない傾向が分かります。男子は沖縄がこ

こなのですけれども、ずっとこういう感じ
です。あまり伸びていません。沖縄の女子
は 1990 年には 10%くらいでしたから、
1990 年代にはぐっと上がって 20%程度ま
で上がってきたのですが、その後はあまり
伸びていません。北海道は見てみると、女
子の受験率が男子よりはかなり低いのです。
それなりに伸びていることは伸びている。
ここが高知です。高知は、2000 年以降は女
子の受験率の方が男子より高い。沖縄も最
近その傾向があります。高知の方は、2005
年以降はどうも男子の方が、受験率自体が
ちょっと頭打ちになっているような傾向が
見れます。女子の方はまだ伸びているよう
ですけれども、男子の方はもう伸びないの
ではないかなという気配が見られます。

いろいろな要因があって、どうしてこう
いうことが起きるのかというのは、ちょっ
とよく分からないわけですが、地域
によって、受験率の伸び方が結構違うとい
うことは分かります。

次も志願率で(スライド p.15)、現役の受
験率、1990 年の段階です。これは 47 都道
府県の県コードを書いたものです。県コー
ドは資料の最後のところに書いてあります。
16 は富山です。富山は高いです。それから
低いところ、横が男子の受験率で縦の方が
女子の受験率です。ここら辺 11、12、13、
14 というのは、東京圏です。東京圏は男女
とも受験率は 1990 年の段階では低かった
わけです。富山は高い。男女差が大きいのは、
46 が鹿児島で 23 が愛知です。ここら
あたりは男女差が大きいということです。
この赤い線（対角線）は、男子と女子の受
験率が同じだったらこの線の上に乗ってく
るわけです。

もうちょっと見てみます(スライド p.16)。
これはさっきと同じ内容です。一部県名を
入れてみました。兵庫とか愛知で男女差が
大きいということが分かります。富山はダ
ントツに受験率が高いのです。

今度は、これは 2009 年の段階です(スラ
イド p.17)。2009 年の段階でどういうふう
になっているかということなのですが、結
構バラけているのです。都道府県によって
受験率は結構違ってきている。やはり富山
は高いのです。しかも女子の方がこの段階
では受験率は高くなっています。

ここは愛知です。愛知も大きいのですが、
愛知は男女差が大きくて男子の方が受験率
はかなり高い。それからいくつか対角線よ
り上のところが出てきていますから、こう
いうところは女子の受験率のほうが高い。

それから、首都圏はここら辺に来ていま
す。だから一番低いグループではなくなっ
てきています。

現状で、センター試験の受験率が低いと
いうのは、沖縄です。1 は北海道です。27
は大阪、ここらあたりがセンター試験の受
験率が低い地域ということになっています。
その意味合いというのは、解釈はしきれな
いというか分からないところが多いわけ
ですけれども、現象としてはそういうことが
言えます。

ここは今と同じものに県名を一部入れた
ものです(スライド p.18)。ここが富山で、
愛知です。ここが高知県です。高知県は女
子の方の受験率が大きい。秋田は男女ほぼ
同じくらいということです。ここが北海道、
大阪、沖縄。神奈川はこのあたりというこ
とです。

受験率と科目得点

それで数値はお見せできないですが、科目得点のことです。点数はどうかということなのですが、受験率と得点を考えるとどうか。たくさん学生が受験すれば、中にはできの悪いのもいるだろうから、得点は低くなるかなと思うのですが、少なくとも外国語と数学Ⅰ、もしくは数学Ⅰ・A ですけども、それについて若干集計してみると、少なくとも最近のものに関しては、都道府県別の現役受験率と科目得点の間に明確な関係は認められません。受験率が高いから点数が低い、高いというのは特にそういうシステマティックな関係は見られません。

但し、最近で 7 科目以上の現役受験者の率が高いと、つまりたくさん科目を受けると人がたくさんいる、ということですが、それらの受験者のセンター試験の合計得点率はちょっと減少する。緩やかな傾向ですけども、そういう傾向は見られます。でも、個別だとそれほどはっきりしていません。

社会と理科の同時科目選択

あと、科目選択でもう少し詳しいことをご紹介します。これは(スライド p.26) 1990 年のデータなのですが、こちらグラフの横の方は、社会でどの科目を取ったかということです。それから上、つまり列のほうが、これが理科、3 コマあったのですけれども、それがどういう組み合わせを取ったかということです。

それで 1 つ 1 つ四角を書いているのですが、例えば地理で、物化（物理と化学）を取ったという人という意味です。この面積が 1990 年において、社会において地理を取

って、それから理科では物理と化学を取って生物は取らなかったと、そういう人たちの人数に、この面積が比例するように、図を書いています。

ここの幅なのですけども、これは地理を取った人の人数にここの幅（矩形の縦方向の幅）が比例する。倫理政経を取った人の人数に、この幅が比例する。「欠」というのは社会科に出席しなかった人です。センター試験に全然出席しなかったという人は除いてあります。

この破線は、もし、社会と理科の選択が、関係がなかったら、無関係だったとしたら、社会でどの科目を取ろうと、例えば、物理化学を取る人の率は変わらないというふうに考えられるわけで、その場合はここの線になるよということです。

ほとんどの場合、大学の要求する科目の条件というのを考えると、社会科と理科の間に関係が出来なければいけない理由というのは特には無いです。特にはないはずなのですが、現実にはかなりはっきりした関係が、社会の選択と理科の選択にあります。そういうふうに受験指導している所為なのか、そういう好みがあるのか分からないところがあるのですが、少なくとも、1990 年の段階で見ると、例えば、地理を取っているという人は物理・化学それから物理だけとか、あるいは化学・生物、化学だけとか、そういう物理・化学系をとっている人が多いです。

生物だけを取っているという人は、社会科で見ると世界史とか日本史を取っている人が多いということです。ここの部分です。

それから、理科を全然取らないという人

は社会も取っていない人が多いですが、地理を取っている人は少なく、やはり世界史とか日本史を取っている人が多いというそういう関係があるということが分かります。なぜかしら、社会と理科の間の科目選択の間にかなりはっきりした関係が見られます。

じゃあ、今はどうかということです。これは 2009 年です (スライド p.27)。科目が増えているので、ごちゃごちゃしてしまうのですが、これも同じようなふうにグラフを作っています。

縦の方をずっと見てみます。今度は社会と言っても地歴と公民がありますから、2つの組み合わせになります。科目数が増えているのでややこしくなっております。その科目の組み合わせをこちらに並べました。

こちらは理科 3 科目ありますから、その 3 科目の組み合わせをここに並べました。この場合もはっきりした関係があるのです。こちら辺(最上部)は地理だけ。これは地理 B と現代社会という組み合わせです。これは現代社会ということです。こちらあたり(図の上部)の社会の地歴公民を取る人は、物理・化学を取っている。それから、ここは(右から 3 列目)、人数は少ないですけども、物理・化学・生物を取っているという人です。ここは(右から 4 列目)化学と生物を取っているという人です。こちらあたりに人数がたくさんいる。

ここは(図中央部)世界史だけあるいは日本史だけで理科は全然取らないというところ。もしくはこれは政経だけを取って、理科は全然取らない。これがひとつのボリュームゾーンになっています。地歴公民も理科も全然取らないという人はここで

す(中央下部近く)。

ここの塊は(左下部)、理科は生物だけ。ここは地学だけ。で、地理と公民はあまり多くないです。日本史 B と現代社会、世界史 B と現代社会、日本史 B と倫理、日本史 B あるいは世界史 B と公民という組み合わせです。おそらく文系志望ではないかなと思われるのですが、こういう塊がある。こうならなければいけないという必然性はないと思うのですが、なぜかしら、かなりはっきりとした関係性が生まれています。

受験科目の地域差と性差

もうそろそろだと思うので、簡単にしましけれども、これは(スライド p.28)、受験科目数が地域別にどうなっているかということです。これも中をはしょっていて、5 年単位で 2005 年以降 2007 年、2009 年というかたちで書いています。さっきと同じように、東京圏の男女、大阪圏の男女、他の地域の男女を示しました。

縦軸が平均科目数です。出席科目数の平均です。全てを休んだという人は、今、除いています。これが東京の男子です。1990 年には 5.5 科目くらい平均的に出席したのですけれども、いまは平均で 5 科目です。90 年から 95 年の間に大きく下がってそのままです。女子はどんどん下がっています。要するに、少しの科目しか受けない人がたくさんセンター試験を受けるようになってきているということです。

他の地域と大阪圏では 90 年から 95 年の間に落ちたのですが、それからまた、どんどん増えて 2005 年くらいまではずっと増えてきた。それから横ばいくらいになったということが分かります。最近はこちら

と減っているようだけれども。

これは（スライド p.29）さっきと同じなのですが、科目数の内訳です。90年ですと、6科目取っている人が多いのです。但し東京は3科目をとっている人が多い。

今度は2009年です（スライド p.30）。2009年は大都市圏以外では7科目もしくは8科目取っている人が多いのです。大阪も7科目取っている人が多いのですが、東京圏はやはり3科目が男女とも多い。男子は7科目取っている人も結構いますけれど、やはり女子は3科目取っている人が圧倒的に多い。3科目受験者は多数派であるということです。

そろそろ時間なので、科目選択の地域性ですが、理科のことだけお話しします。これは（スライド p.32）2009年の段階です。昨年の段階で、理科をみんなどんなパターンでとっているかということです。3科目ありますが、その組み合わせをここ（図上部）に持ってきました。こちら（図左）は地域別、性別です。東京圏の男子、東京圏の女子。大阪の男子、大阪の女子。他のところの男子、女子です。

見てもらうと、地域で違うということもあるのです。例えば、東京圏だと理科を取らない人が多いのです。また、その他の地域では、男子と女子で取っているパターンが違います。男子だと理科の場合は物理化学が多いです。女子では生物だけ、または理科を取らないことが多い。ここは（左から2列目）化学と生物で、左端は理科Aと生物です。生物が絡んだ科目を女子が取る率が高いのですね。明らかに。物理が絡んだ科目を取るケースが明瞭に違うのです。男子の方は、物理・化学のパターンがかな

り多い。

これは大阪でも同じですね。これも、あまり必然性はないような気がするのですが、言われればそうかなという感じなのですが、理科の場合は性別によってこんなに取り方が違います。

社会も違うといえば違いますが、これほどは違いません。なぜかしらこれも不思議と言えば不思議なのですが、かなり一貫した傾向として見られます。

まとめですが、20年間にわたって、センターの現役志願率というのはずっと上昇してきました。東京圏では3科目以下の受験者というのが相対的に増加しています。それから、センター志願者数の最近の横ばいの状況というのは、男子の減少分を女子の増加で補っているということが見て取れます。最後に述べましたけれども、理科の科目選択には性別による顕著な偏りがあります。それから、大阪府それから京都府で大阪圏ということですが、特に進学率に比べ、センター受験率が特に低い傾向があります。

参考資料はこれです（スライド p.34）。学校基本調査と Sinfonica（（財）統計情報研究開発センター）から出ているデータの統計資料。データファイルですけれども、これを使いました。これは（内田・鈴木(2010)）あさつての研究会の発表です。安野(2010)は国教研の安野さんが徹底的なレビューをまとめたものです。グラフは、これは専門的になりますが、ジャック・ベルタンという人の編み出した方法でそれを使わせてもらいました。地図は MANDARA(マンダラ)というのを、埼玉大学の谷先生が開発されたソフトを使わせていただきました。マト

リックグラフの描画関数は大津のところで公開しております。終わります。

司 会（宮埜）

どうもありがとうございました。それでは次に鈴木先生の方から「国公立志願者の地域間移動」ということでお話をさせていただきます。

鈴木 規夫

（大学入試センター研究開発部）

引き続きまして「国公立大学志願者の地域間移動」ということで話を進めさせていただきます。スライドが46枚とかなり多くなって、限られた時間内で話をしていかなければならないので、出来る限りシンプルに行きたいと思っています。

発表の構成は、始めに「地域間移動とは」、続いて「なぜ地域間移動を調べるか」、「移動マトリックスの構成」、「地域間移動の分析結果」の順です。分析については以下の3つの視点から取り組んでいます。

1つは「地元志向は強まったか？」です。地元を受ける志願者数が増えたか、あるいは減少したかについて、時系列的に分析した結果を報告します。

続いて「大学のローカル化は進んだか？」ということで、大学の方の立場から見た志願者の動向を調べ、志願者の地域性や増減の程度から大学のローカル化とあるいはグローバル化の方向性について報告します。3つ目に、移動に伴う移動距離を変数として用いた場合について報告します。最後に「地域間移動に関する全体的な示唆」という形でまとめたいと思います。

まず、「地域間移動とは」ですけれども、

PP3の図で示すように、志願者と大学の2点間の移動を考えています。地点の単位として県、市町村、さらには細かく言えば、番地まであります。分析では、県を単位とした県間移動を主に調べるとともに、市町村を単位として移動距離を計算することとします。

具体的な例がここに4つ挙がっています。1例目は東京の文京区から国立までの県内移動の例です。同じ県内での移動で市が異なります。具体的には約33kmの移動をしています。同様に同じ県内でも北海道の大成町から北見市までの距離は475kmの移動を伴います（2例目）。つまり同じ県内においても、移動の距離はかなり違ってきます。移動距離を利用することによって、行政区分である都道府県では見えない状況を把握することが可能になります。

県が異なるような例として、滋賀県の彦根市から大阪の吹田市までの移動が挙げられています。約100kmの移動を要します。また、4例目は、最南端の沖縄・宮古島市から北海道・札幌市までの移動です。南から北までの約2,500km近くの移動をするケースも実際の志願者の中にはあったという事です。こういったような移動について様々に調べていきます。

PP4は、前期日程と後期日程の両日程で大学へ出願した者の移動距離の関係を散布図で表したものです。

図を見て頂ければお分かりのように、半径500km以内においてはほとんど真っ黒に塗りつぶされており、非常に多くの志願者はこの範囲内に収まっていることが分かります。また、前期と後期では移動距離は異なり、多様な移動行動を起こしているこ

とが分かると思います。

同時に、散布上を一本の直線が這っているように見えますが、これは前期と後期で同じ大学へ出願した者の軌跡です。ちなみに、前期と後期を受けた志願者数は約 20 万人程度です。

次に PP5 を見てください。地域間移動を調べようとした背景が示されています。平成 4 年度までは高校卒業者数は増加傾向にあり、その後減少し、「少子化問題」がクローズアップされるようになってきました。それまでは、志願者数は大学の収容力（合格者数）に比べて、はるかに多く、選抜が非常に効くような状況にありました。その結果、当面の課題は、主に大学受験者に対してどのように教育機会を提供すべきかに重きがおかれていました。大学教育機会の均等の問題でした。進学移動の問題はこの視点から取り組まれてきました。

昭和 50 年代に大学設置審議会等で答申が出されたのですが、そこでは都心に大学を作らずに地方で作るべきだといういわゆる「地方分散化政策」の必要性が指摘されました。結果として、昭和 54 年以降をみると、理系や教育系の単科大学が地方に多く設置されました。その後、医療関係の県立大学が多数設置され現在に至っています。その結果、昭和 54 年から約 30 数年の間に約 3 万人収容者数が増えました。地方分散化の問題はある程度緩和されました。

ところが、2007 年問題として取り上げられるように、ここ数年は大学志願者数と合格者の数がほぼ一致するような事態が生じるようになってきました。志願者が選抜によって合格を勝ち得るというよりは、むしろ、どうやって大学志願者を確保するかと

いった大学サイドの問題が大きくクローズアップされるようになってきたのです。これが、ここ数年起こっている問題だと考えられます。

この問題について、大学志願者の進学行動を地域間移動の点から掘り下げ、全国的な規模で調べたので、その結果について報告させていただきます。

進学移動に関してはいろいろ研究がされていますが、それらの研究の多くは、次の 2 つの点において制約があります (PP6)。1 つはデータの構造に由来する問題です。移動に関する研究の多くは、学校基本調査に基づくデータを利用する場合が大部分です。これらのデータはアグリゲートされた情報のため、その水準を抜け出して分析を拡張していくことができないといった欠点があります。例えば、出願学部*都道府県のデータを利用したいとしても、都道府県だけのデータしかなければ、出願学部毎にデータを見ることができない、といった問題があります。

また、1 次の原データを使ったとしても、当該大学のみのデータであれば、自大学志願者だけの限定された分析しか行えません。データの範囲が限定されるといった問題があります。

今回は国公立大学志願者の原データ（1 次データ）を利用するので、多様な属性間のクロス集計が可能であり、また全国規模での分析を行うことができるので、従来の制約に対して、より精度の高い結果を示すことが可能になります。

ただし、このデータには私立大学へ志願した者の情報が欠如しているため、私立大学志願者の行動の特徴を知ることはできま

せん。この点については、今後の検討が必要です。

PP7 は県間移動マトリックスを示した表です。X軸は大学の所在県を表しており、Y軸は志願者の居住県を表しています。マトリックス内は、移動人数を表しています。

PP8 は移動結果の一部を表しています。横から見た場合、例えば、青森県に居住する志願者（＝5,428 人）は北海道に所在する大学へ 590 人が出願し、同じ青森県に所在する大学へ 2,020 人出願したことを表しています。また、縦からみた場合、北海道に所在する大学（＝24,800 人）には、同じ北海道に居住する志願者が 13,899 人出願し、青森に居住する志願者が 590 人出願したことを表しています。

ここで示したマトリックスは志願者に関するものです。もちろん、合格者についても簡単に作成できます。さらに要因を加えると、三層構造で表されます。例えば、志願者の性別や学力、あるいは制度的な要因として試験日程（前期・後期）、大学要因（国立・公立／学部系統）等の様々な要因を取り込むことができます。（PP9）

さて、このような移動マトリックスの情報をどのように分析するかですが、ここでは、「自県残留率」及び「自県占有率」と呼ばれる指標を利用して要約することになります。「自県残留率」とは、自県高校からの志願者のうち、自県内大学へ志願した者の割合を示した値である。また、「自県占有率」は、自県内大学志願者のうち、自県高校から志願した者の割合を表しています。「自県占有率」は地元志向が強いのか、あるいは他県流出傾向にあるかといった志願者サイドからみた行動の特徴を表しているのに対し、

「自県占有率」は大学のローカル化が進んだのかあるいはグローバル化が進んだのかといった大学サイドからみた志願者の行動の特徴を表しています。（PP10）

分析では、「自県残留率」を利用して、地元志向の特徴を記述し、次いで、「自県占有率」によって大学のローカル化の問題を吟味することにします。（PP11）

1. 地元志向は強まったか？

この点について、大きく 2 つの視点で分析を行っています。1 つは単年度分析（分析 1）。もう 1 つは時系列分析です（分析 2）。（PP12）

PP12 は、47 都道府県の自県残留率を 4 区分し、日本地図上に色分けして示したものです。全国平均は 34% でした。青色で塗られた県は、自県残留率が 40% 以上の高い県です。これに該当する県は、沖縄、北海道の他に、東京、群馬、大阪が該当します。地元志向が強い県と言えます。（PP13）

自県残留率が高い県として北海道を取り上げ、流出先の分布を棒グラフで示しました（PP14）。図を見ると、自県以外の流出先としては、隣接する青森の他に東京が挙げられるくらいで、他県への流出は非常に低くなっていることが分かります。

また、PP15 は、自県残留率の低い県として栃木を取り上げ、その流出先の分布を表した図です。この図をみると、自県であるより、むしろ隣接県である群馬への流出が最も高く、次いで、東京への流出が高くなっており、自県である栃木への残留人数は 3 番目の規模となっていることが分かります。栃木は他県に比べると特殊な県と言えるでしょう。

PP16 は、自県残留率の低い県として奈良を取り上げたものです。奈良は大都市を擁する大阪や京都に隣接しており、その影響もあって、大阪を中心として、京都や兵庫への流出者が多く、自県である奈良に留まる者は10%に満たない状況にあることが分かります。

このように、県によってさまざまなバリエーションを持っているわけですが、県による違いの他にどのような要因が違いを生じさせるかを調べてみました。(PP17)

図は、全国平均を基準として、それぞれの属性に該当する 47 都道府県毎の自県残留率の平均との差を表した相対比率を示しています。結果をみると、性別では、女子に比べ男子の方が他県へ流出する傾向が高いことが分かります。また、学力型からみると、「総合高」と呼ばれる総じて 5 教科で高い学力を有する集団は他県へ流出する傾向が強く、「総合低」と呼ばれる 5 教科総じて学力が低い集団は、県内に留まる地元志向の傾向が強いことが分かります。さらに、試験日程別にみた場合、中期日程志願者は多数の者が県外へ流出する傾向にあることが顕著です。これは、中期日程で一般入試を行う大学が一部に限定されているからです。

学校要因として、設置区分からみると、国立大学と公立大学との間では、自県残留率の違いは小さく差がないことが分かります。また、専門分野からみると、農水産系や医歯薬系へ志願する者は他県へ流出する傾向が高く、看護系や教育系は地元志向が強いことが分かります。

PP18 は、自県志願者数と他県志願者数の変動状況を示しています。平成 9 年度から

平成 21 年度の 12 年間について、平成 9 年度の人数を基準とした相対度数で表しています。結果をみると、自県志願者数は平成 9 年度から平成 15 年度までほとんど変化せず、安定した人数で推移していましたが、平成 16 年度以降、減少傾向にあります。平成 21 年度は平成 9 年度に比べ約 2 万人の減少が見られました。一方、他県志願者数は、平成 15 年度までは 2 万人程度の減少で推移していましたが、平成 16 年度以降急激な減少が見られ、結果として平成 21 年度には約 9 万人の減少となりました。この結果から、ここ数年の志願者数の減少は主に他県へ流出する志願者数の減少が主な原因であることが分かります。

次に PP19 を見てください。この図は、前期日程と後期日程の出願先が自県か他県かの組み合わせによって分類し、それぞれの組み合わせ毎に属する志願者数の相対推移を示したものです。結果をみると、特に「他他」とラベリングされた前期・後期ともに他県の大学へ志願する者が急激に減少している様子が確認できます。

PP20、PP21 は、47 都道府県の自県残留率の変動状況をクラスター分析によって 4 つのグループにまとめたものです。

これらの結果をみると、分類 1 は、自県志願者と他県志願者のいずれもが急激に減少する傾向を示すパターンであり、該当する県として東京、神奈川、愛知、大阪といった大都会が所在する県が含まれていました。

分類 2 は他県志願者が大きく減少するパターンです。大都会を擁した東京や大阪の近郊にある埼玉や千葉あるいは兵庫の他に岡山、山口、福岡、長崎といった県が該当

しています。

分類3は過半数以上の28県が該当しました。自県志願者数はほとんど変化せず、他県志願者数がやや減少傾向にあるパターンでした。

最後に、分類4に該当する県として宮城、栃木、新潟、山梨等の8県が含まれていました。自県志願者も他県志願者もほとんど変動せず、安定した推移を示している県です。

次に、時系列変動の要因について調べてみました。PP22～PP25はその結果を示したものです。

結果をみると、性別では、男子の他県志願者数の減少が著しいことが分かります。志願者数変動の主な原因は男子の他県志願者数の減少といえます。

次に、PP23には試験日程別の時系列推移が示されています。この結果をみると、試験日程の違いによる影響はほとんどないことが読み取れます。また、PP24に示した大学の設置形態別からみると、特に国立大学志願者の減少傾向が目につきます。この場合、他県志願者の急激な減少に加えて、自県志願者の減少も見られます。これに対し、公立大学志願者については、大学新設による収容力の増加もあって、平成9年度にくらべ、自県志願者及び他県志願者が増加する年度も見られました。いずれにしても、志願者数の増減は国立大学と公立大学では大きく異なっていることが分かります。

PP25は専門分野別にみた自県志願者と他県志願者の時系列変化を表しています。ここでは6つの主な専門分野について示していますが、専門分野によって変動の様子が大きく異なることが分かります。例えば、

人社系や理工系では、主に他県志願者の急激な減少傾向が見られるが、医歯薬系や保健福祉系等の医療に関する専門分野では、自県志願者、他県志願者いずれも減少というよりはむしろ増加傾向にあることが分かります。近年の保健医療への関心の強さが表れていると思われます。これに対し、教育系は自県・他県とも減少傾向の歯止めがかからず、いずれも急激に減少しています。他の専門分野とは異なった特徴といえましょう。

以上の結果をまとめたのがPP26、PP27です。分析結果から、(1)自県残留率は県によって多様である、(2)自県残留率の高い集団は、性別では男子、学力型では総合低、専門分野では看護福祉系・教育系である、(3)前期、後期の日程の違いによる志願行動に差はみられないことが確認できた。また、時系列の分析から、(4)地元志向が強まった、(5)その主な原因は他県志願者であり、性別では男子、専門分野では人社系、理工系志願者である、ことが分かった。

2. 大学のローカル化は進んだか？

次に、自県占有率を使って、「大学のローカル化」についての分析を行ってみました。PP26に示すように、自県残留率の分析の場合と同様に、単年度分析と時系列分析の両視点から分析を行いました。

PP29は、平成21年度における自県占有率を4つのカテゴリーに分類して、色分けで日本地図上に描きました。自県出身者の占める割合が高い県は、沖縄、愛知、北海道、鹿児島、新潟、福岡等があります。いずれも自県占有率が40%以上の県です。また、逆に自県出身者の割合が低い県として、

山梨、京都、奈良、島根、滋賀等の 12 県があります。自県占有率が 25% 以下の県です。

PP30～PP32 によって自県占有率の高い県と低い県の一部をピックアップして、流入先の県の分布を調べてみました。その結果、愛知県は名古屋市という大都会を有していますが、他県からの流入者は意外と少なく、志願者の 60% 以上が県内からの志願者で占められていました。県外からの流入者をみると、近県の静岡や三重からの志願者が多く、ローカルの色彩の強い県であることが分かります。

一方、山梨は自県占有率が非常に低く 15% 程度でした。長野、静岡、愛知、東京といった近接県から多数志願していることが分かります。主な原因は、中期日程を設定している公立大学への志願者の進学行動の影響が強く影響した結果と思われます。また、京都も自県占有率が 16% と非常に低い値となっています。京都を含む大阪、兵庫、奈良等は近畿圏を形成しており、交通の利便性も高いことから、県単位ではなくブロック単位での移動を考える方が適切だと思われます。ちなみに、京都への流入者は、大阪が最も多く約 22% を占めていました。次いで、兵庫、奈良、滋賀といった県が挙げられます。

次に、地元志願者と他県流入者の時系列変動を調べてみました。平成 9 年度を基準とした相対度数の 12 年間の推移を 47 都道府県に対して計算し、そのデータを利用してクラスター分析を行いました。PP33 はクラスター分析によって分類された結果を表したものです。

分類 1 は、自県志願者及び他県流入者のいずれも急激な減少傾向を示しているパ

ーンをもっています。このパターンには東京だけが該当しました。志願規模が他県に比べ最大ということもあり、外れ値として分類されました。

分類 2 は、自県志願者数はほとんど変化せず、他県流入者のみが大きく減少しているパターンです。このパターンには 11 県が含まれています。京都、山口、長野、茨城、福岡、千葉等といった県が該当します。

分類 3 は、全体的に減少は緩やかであり、かつ他県流入者の減少が主な減少原因とみられるパターンです。このパターンには 14 県が該当します。岡山、山梨、佐賀、神奈川、埼玉、宮崎、滋賀等といった県です。

最後の分類 4 は、自県志願者及び他県流入者のいずれもほとんど変動せず、安定した志願者が確保されているパターンです。全体の 45% にあたる 21 県が該当しています。島根、愛知、岐阜、長崎、秋田、鹿児島等の諸県です。

以上の分析結果をまとめると、以下のことがいえるでしょう。(PP36)

(1) 自県占有率は県によって多様。最大 60% 台から、最小 15% まで幅広く分布していました。(2) 多くの県で、大学のローカル化は進んでいないことが分かりました。自県志願者・他県流入者は全体的な 18 歳人口の減少にも関わらず、安定して供給され続けています。(3) その中で、いくつかの県でローカル化が進行している県も見られました。原因を探るため、それぞれの県について個別に分析を深める必要があるでしょう。

3. どの程度の距離を移動しているか？

最後に、物理的な移動距離を利用した分

析について紹介させていただきます。距離の概念としては、物理的距離、時間的距離、心理的距離といった概念があり、それぞれ異なった測定尺度を用いています（PP36）。移動地点間をキロメートルといった長さを利用して測定した場合が物理的距離であり、時間によって測定したものが時間的距離、また、心理的な近さによって感覚的に測定したものが心理的距離といっています。ここでは、物理的な長さによって測定した値を利用することにします。距離は、志願者が在籍した高校が所在する市町村の中心（市庁等所在地）と大学が所在する市町村の中心（市庁等所在地）を結んだ2点間の直線距離によって測定します。同じ市町村の場合は、便宜的に移動距離を1Kmと固定して扱うこととします。

分析では、単年度分析（平成21年度）と時系列分析によって移動距離の特徴を記述したいと思います。

PP37は、約47万人の移動距離の分布を示しており、分布の形状はL字型カーブを描いています。このため、分布の偏りを考慮して平均値ではなく、中央値によって分布を要約することにしました。ちなみに、この分布の平均値は178.5Km、中央値は76.4Kmで、約100Kmの違いが見られます。また、県内移動の中央値は14.0Km、県外移動の中央値は152.5Kmでした。

PP38は、47都道府県における志願者の移動距離（中央値）を求め、それを4分類して、色分けした結果を日本地図上に表したものです。移動距離の短い県は、沖縄、東京、神奈川、大阪、埼玉、奈良といった大都市圏の県が多数占めていますが、意外な県として沖縄が挙げられます。沖縄の場

合、中央値は10Kmでした。これは、自県残留率が70%ということで、自県内志願者の移動距離のみによって代表値が決まったためです。一方、移動距離が長い県として、島根、長野、新潟がありました。いずれも大学の所在地や県の地形の形状等が影響して生じた結果として解釈できます。

PP39の図は、県内移動距離と県外移動距離の関係を散布図によって表したものです。この図から、いくつかの興味ある結果を見出すことができます。1つは、県内移動の中央値が1Kmに近い県の存在です。これらの県は散布図の左側に楕円で囲んであります。熊本、和歌山、徳島、鹿児島、高知といった計8県が該当しています。これらの県の県内移動が1Kmであるということは、県内移動者の半数以上が大学所在地と同じ市町村から志願していることを意味します。つまり、志願者といっても、特定の市町村に偏った志願者集団であることが伺えます。

もう1つの知見は、県内移動も県外移動もいずれも長い距離の移動を求められている県です。さきほどの島根や長野の他に秋田、山口等が含まれています。散布図では右上に楕円で囲んであります。

次に、移動距離を被説明変数として、性別、学力型、試験日程、設置区分、専門分野等を説明変数として要因を調べてみました。PP40は、全国平均（中央値）を基準とした相対変動値を棒グラフで表したものです。この結果をみると、女子よりは男子の方の移動距離が長く、また学力の高い者の方の移動距離が長いことが確認できます。また、中期日程志願者の移動距離が非常に長いことも分かります。専門分野でみると、農水産系及び医歯薬系志願者は他の専門分

野の志願者に比べ移動距離が長くなっています。他方、看護福祉系や教育系の志願者の移動距離は短くなっています。これらの特徴は、自県残留率の特徴とほぼ一致していました。

PP41～PP44 は、時系列分析の結果を示したものです。まず、全体でみると、移動距離は短縮されつつあることが分かります。

(PP41) 平成 21 年度は平成 9 年度に比べ約 20Km 短縮されました。地元志向が強まったことの影響でしょう。PP42 で示した性別からみた時系列変動の図から、移動距離に関して男女差はほとんどないことが分かります。差が見られたのは、専門分野別に示した PP44 の図です。他県志願者の移動距離は年々短縮傾向にある点は全ての専門分野で共通にみられた減少ですが、その中で、看護福祉系の自県志願者の移動距離が年々長くなっている点が特徴的です。これは、公立の看護福祉系大学の新設に伴い、県内の幅広い地域から志願者が移動してきたからだと考えられます。公立の看護福祉系の大学は県内の新たな需要を生み出す装置として有効に機能しているように思えます。

以上、物理的な移動距離による分析結果を説明しましたが、これをまとめたものを PP45 に示しています。参考にしてください。

4. 地域間移動に関する示唆

最後に、3つの視点から分析して見えてきた地域間移動に関する示唆を PP46 に示します。それは、以下のように挙げることができます。(1) 志願者の動向を探るためには、連続した時系列データが必要。(2) 比率と人数の両方を併用して分析すること

は、結果を過大評価しないようにする上で大切。(3) 志願者数の減少は、県外志願者の減少が主な原因(県内志願者数は減っていません)、(4) 地元志向が強まり、その結果として移動距離は年々短縮しつつあります。

今後の課題として、さらに個別の県毎に深く掘り下げて志願行動の状況を把握していくことが必要と感じられた。参考文献を PP47 に挙げておきましたので参考にしてください。

以上で私の報告は終了させていただきます。ありがとうございました。

【コメント・質疑応答】

司 会 (宮埜)

ありがとうございました。お疲れとは思いますが、ちょっと時間も迫っておりますので、「科目選択と移動」という話で、かなり内容が異なっているのでやりにくいとは思いますが、ここで荒井先生の方からコメントをしていただきます。荒井先生よろしくお願いします。

荒井 克弘

(大学入試センター試験・研究副統括官)
かなり時間が押しておりますので、私の方からはそれぞれの報告の先生に1つずつご質問をして、私の責務を果たしたいと思います。最初に報告をされました大津先生の分析課題、「センター試験における科目選択の地域性」、これはセンター試験を受けているのは誰か。あるいはそれぞれの教科科目を受けているのは誰かということに関して、非常にフレッシュなデータをご提示いただきました。このテーマは私どもの領域から

すると、「大学進学の規定要因の分析」というテーマととても関わりがあるように考えます。

都道府県の大学進学に関する規定要因の分析にも多くの先行研究がありますが、その中で、最近出ましたものに、2006年に、潮木守一先生のご発表になったものがあります。その研究では、大学進学を最も強く規定しているのは、地元の大学収容力であると結論していました。また、その地域から大学に進学する主要な地域、主要な県にどれほどの収容力があるか、ということが進学動機を説明する大きな要素だという分析でした。

そういう観点から、大津先生の分析された内容を拝見すると重なって見えてくる部分があります。女子が増える、あるいは大学入試センター試験を受ける受験者数が増えるということも、センター試験の利用大学が増えていく、あるいは利用大学の中に私学が増えていく、女子の短大から4年生進学が増えていくという事情と深く関わりがあるのだろうと存じます。

大津先生へのご質問は、そういう、「大学進学の規定要因」という研究テーマから見たときに先生の分析された結果との違い、予想を裏切るような地域というのはいったいどういう所なのかということでございます。我々の分野が扱ってきた変数というのは、先ほど申し上げましたように、国立大学であったり、公立私立というその設置者、あるいは男女の性別、家計のゆたかさ。そういうものが一般的です。それらから外れて、センター試験の受験という行動を決定しているものがあるとすれば、あるいはそういう地域があるとすれば、それがどこだ

ろうかということです。

後の、鈴木先生のご報告は、我々の分野のテーマで言えば、「大学進学の大衆化とローカル化」という問題に置き換えることができるのではないかと考えます。果たして、大学の大衆化あるいは大学進学のユニバーサル化といわれるものが、進学のローカル化を進めたのだろうか。これに関して、大変興味深いデータをご提示していただいたと思います。大学の数が増え、地方に大学が立地していくのは、大衆化のひとつの展開でありますけれども、その過程の中で、地方に分散させることができないものがあるということを鈴木先生が分析の中で示してくれたのではないかと思います。それは、いかに大学の数が増え、あるいは量的な拡大が進んだとしても、選抜性の高い大学あるいは学部をにわかにつくりだすことは難しい。従って、選抜性の高いところに進学しようとするれば、相当の距離を移動しなければならない。

それからもう1つは専門学部の希少性です。これは結論のところでもまとめられていましたが、農水産系、医療保健系の学部あるいはそれ以外のユニークな専門学部に進学する際にはやはり相当の移動を覚悟しなければならない。

先生のご報告を聞きながら、実は、もう1つのローカル化について考えておりました。それは高校の側から見たローカル化と、大学の側から見たローカル化というのが2つある。進学した先の大学と、高校の所在地との関係で、地元残留志向がどう変化したかということを鈴木先生が分析されたわけですが、もう1つ、個別大学そのものがローカル化したのかどうか。例えば、東京

大学に入ってくる人たちがどの地域の人であるのか、あるいは慶応、早稲田、私立大学のような大学はどうであるのか。実は非常に限定された地域からしか学生は来ていないということがあるかもしれない。

そういう個別の大学におけるローカル化の問題というのは、実は、アドミッションポリシーの問題そのものであるかもしれないと思います。どういうアドミッションポリシーを立て、実現しようとしているのかによって、このローカル化の問題というのは変わってくるのだろーと考えます。今日分析して見せていただいたデータの他に、この個別大学のローカル化の問題というのにどのような情報、見解をお持ちなのか、その点を教えて頂けたらというのが、私の鈴木先生への質問とコメントでございます。以上でございます。

司 会（宮埜）

どうもありがとうございました。それでは後6分ほどしかないのですが、大津先生、鈴木先生の順にご回答お願い致します。

大 津

今、荒井先生の方からコメントがあったのですけれども、少なくとも、私が見た範囲のデータでは、おそらく常識的な範囲での大学進学の規定要因を裏切る要因はほとんど無い。ほとんど無いというか、その外的な要因を反映してほとんどの場合、科目選択の状況は決まっていると思います。典型的なのは理科3科目の選択者ですけれども、1990年の段階で関西が多くて、それからその後、その他の地域が増えているというのは、おそらく医学部で理科3科目を要

求するところの状況が、多分敏感に反映して、理科3科目を取る人数が増減している。その意味では、大学がどういうふうな科目を要求するかということはある意味、忠実に反映して動いているのだと思います。

その意味であり意外性というのはないんですが、これは多分、荒井先生がお聞きになろうとしていることとは違うとは思いますが、それにもかかわらず、ある種の自由度のある科目選択の状況の中で、高校の受験指導ということが関係しているのかもしれませんけれども、ある意味、本来関係がもっとばらばらであっていいような、社会科と理科の間の科目選択のパターンみたいなのが、妙なかたちでというか、ある意味ではちょっと不自然に思えるのですが、ある種の固定パターンのように固まってきた。

今日はお見せしませんでしたでしたが、例えば、東京近辺に限定して分析するともっと典型的に、理系を受ける学生はこういうパターンで受ける、あるいは文系を受ける学生はこういう科目のパターンで受けるというのが、もっとシャープなかたちで出てきます。それは、何か本来、そういう縛りは無くてもよさそうなものなのに、なぜかしら不思議なことに特定のパターンに固まってきたということが、必然性があるのかどうか必ずしも分かりません。ある種の偶然というか、些細な状況というか、ちょっとした状況によって容易に変わり得る可能性があるような気がします。ただ、比較的パターンはずっと20年間くらい続いていますから、それ以外の何かしらの必然があるのかも知れませんが、そのところは分かりませんでした。

もう1つは、女子がどういうふうな進学行動を取るかということが、必ずしも、その地域の経済状況とか家族、社会的な構想とかがいろいろな要素が働いていると思うのですが、それはいろいろなパターンがあり得る。例えば、北海道は女子の受験率が低いわけですが、高知や沖縄は高い。ある意味、都会でないという意味では共通していると思うのですが、そういう所の状況は違っている。そこも何かしら、どういう要因が働いているのかというのは読みきれませんが、ある意味いろいろな多様性が含まれているのだらうと思います。必ずしも答えになっていないようですが、申し訳ありません。

鈴木

私の方の質問は、「個別大学からみた場合のローカル化は進展しているか？」とのご質問だと思います。全体としては、他県志願者が減少し、いくつかの県（例えば、東京、京都、千葉、福岡等の14県）では自県占有率が高まる傾向を示していましたが、半数近く（21県）はそのような傾向が見られませんでした。従って、県単位で見た場合、大学のローカル化が全国的に進展しているとはいえない状況にあります。

問題は、個別大学に着目したときの状況です。先生が取り上げられた、大学のアドミッション・ポリシーが大学の志願者数の増減や他県志願者の吸引にどのように影響を及ぼしているかですが、この点については分析を行っていません。個別大学レベルで志願者の地域間移動の状況を把握することは、個々の大学が志願者数を確保する方策を考える上で貴重な情報になります。こ

の点については十分理解しているつもりですが、個別大学レベルの分析はプライバシー保護との関係で微妙な問題があり、手をつけていないのが現状です。しかし、どのような形で発表できるか分かりませんが、個別大学を単位とした分析は実施してみる必要があると思っています。個別大学単位の分析を実施することによって、先生が指摘された、いわゆる選抜制の高い大学、あるいは特定の専門学部における進学移動の特徴をより具体的に見出すことができるかもしれません。これから取り組んでみようと思います。

司会（宮埜）

ありがとうございました。ちょっと、時間がないので、荒井先生何かおっしゃりたいでしょうが、止めていただいて、本当に1つか2つだけしか質問を受ける時間はないと思うのですが、どなたか質問等ございますでしょうか。無ければ、ちょうど時間でもありますので、これで終わりにしたいと思います。入試センターの研究開発部は、今日はかなり特別なデータの分析をお見せしたという感じなのですが、いろいろなセンター試験に関わる、あるいは入学試験の選抜方法の改善に関わる研究を行っていて、データの分析を行っております。比較的知られていないということが事業仕分けでも出ていましたので、皆様の方から、是非ご遠慮なくセンターの方にまでいろいろな質問をしていただければと思います。今日はどうもありがとうございました。

以上

全国大学入学者選抜研究連絡協議会

平成22年度入研協大会（第5回）大会関連行事

『大学入試センターセミナー』

「大学入試センター試験にみる地域性」

当日配布資料

大 津 起 夫（大学入試センター研究開発部）・・・・・・・・・・127

鈴 木 規 夫（大学入試センター研究開発部）・・・・・・・・・・135

センター試験における 科目選択の地域性

大学入試センター研究開発部
大津 起夫

1

概要

- 大学入試センター試験の特質について、統計的な側面から状況を報告する
- 志願率の地域性と変遷
- 科目選択の地域性と変遷

2

データの検討から言えること

- 1990－2010年の間において、高校卒業生におけるセンター試験（現役）志願率は大幅に上昇した。
- 東京圏（埼玉、千葉、東京、神奈川）のセンター試験志願率も過去20年間に於いて上昇したが、平均受験科目数は全国平均より少ない。特に女子でこの傾向は顕著。
- 一般的な傾向として、進学率の高い地域は、センター試験の志願率が高い。
しかし、京都府、大阪府は進学率に比べセンター試験志願率が低い。大阪圏（京都、大阪、兵庫、奈良）のセンター試験志願率は東京圏より低く、志願率の差は次第に開いている。
- おおよそセンター試験志願率は上昇をつづけているが、一部の県では男子の志願率が頭打ちの傾向。

3

大学入試センターの共通試験

- 1979－1989
共通第1次学力試験
1979-1986: 5教科7(6)科目必須(5コマ)
1987-1989: 5教科5科目必須(5コマ)
- 1990－2010
大学入試センター試験 受験科目数任意
(受験料は3科目以上と2科目以下で異なる)
1990-1996: 5教科(8コマ) 社会1コマ、理科3コマ
1997-2003: 6教科(8コマ) 「地歴」「公民」、理科2コマ
2004-2005: 6教科(9コマ) 理科3コマ
2006-2010: 6教科(9コマ) 英語リスニング実施

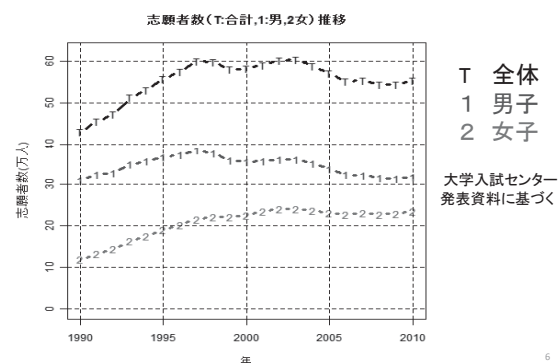
4

センター試験志願者数（推移表）

実施年	志願者数 (万人)	志願者数男子 (万人)	志願者数女子 (万人)	現役志願率 (%)
1990	43.1	31.1	12.0	15.0
1995	55.7	36.7	19.1	22.5
2000	58.2	35.5	22.7	32.4
2005	57.0	33.8	23.2	35.1
2007	55.3	32.2	23.1	37.8
2009	54.4	31.4	23.0	40.5
2010	55.3	31.8	23.5	41.0

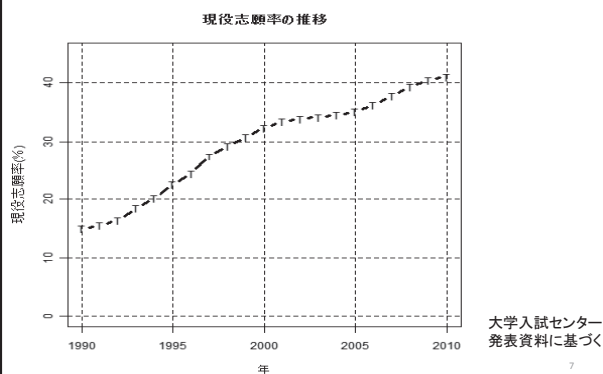
5

センター試験志願者数の推移



6

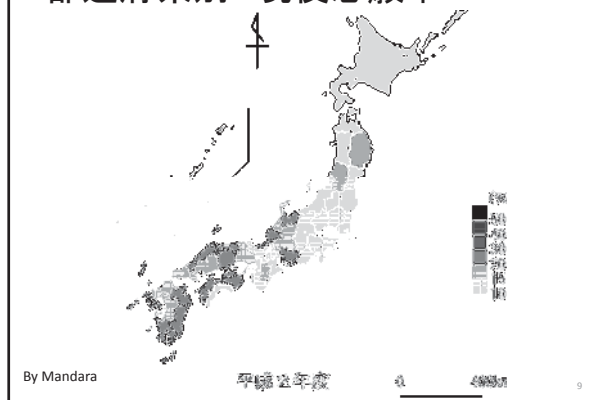
センター試験 現役志願率の推移



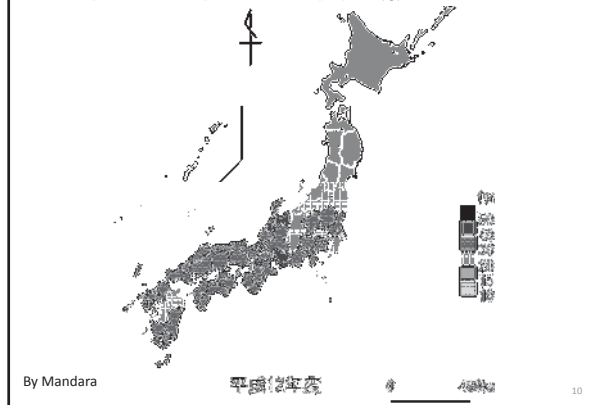
志願者数と受験者数

- センター試験志願者(受験の申込をした者)のうち、6%～9%が全科目欠席する。
- センター試験受験者(1科目以上)のうち、98%以上が外国語を受験している。
- 数学I(数学IA)の受験者は、多科目受験者が多い。
 1990年 数学I受験者 (平均6.2科目)
 非受験者(全欠除く) (平均2.9科目)
 2009年 数学I受験者 (平均5.4科目)
 数学IA受験者 (平均6.9科目)
 数学①非受験者(全欠除く) (平均3.1科目)

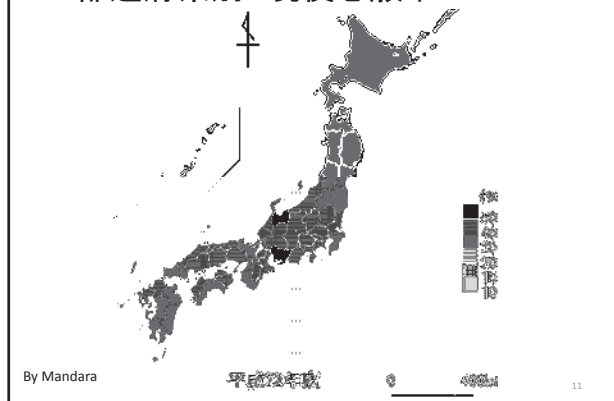
都道府県別 現役志願率 1990



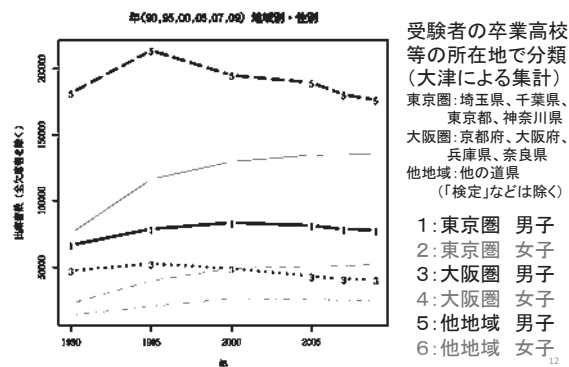
都道府県別 現役志願率 2000



都道府県別 現役志願率 2010

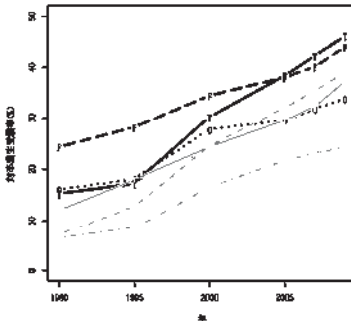


地域別・性別 受験者数の推移



都道府県別 現役受験率の推移(1)

外国語 年別推移(90,95,00,05,07,08) 東京,大阪,福岡



T:東京、O:大阪、F:福岡
黒:男子、赤:女子

大阪の女子受験率が低い

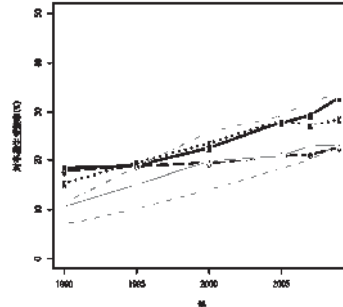
対卒業生(外国語)受験率は、全日制、定時制高校の該当年の3月卒業生数で、現役受験者数を割った値。計算は大津による。統計情報開発センター「社会・人口統計体系」および文科省Webサイトの「学校基本調査」を利用。

ただし、現役受験者数には、通信制、中等教育学校後期課程、特別支援学校(盲学校、ろう学校、養護学校)をも含む。

13

都道府県別・性別受験率の推移(2)

外国語 年別推移(90,95,00,05,07,08) 北海道,高知,沖縄



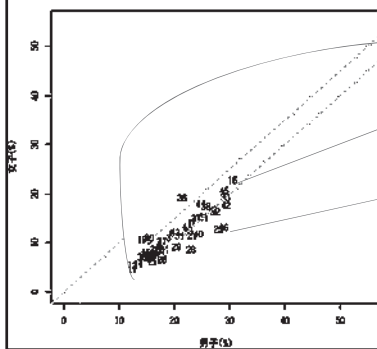
H:北海道
K:高知、O:沖縄
黒:男子、赤:女子

1. 北海道の女子受験率が低い
2. 沖縄の受験率の伸びが、2000年以降低い。
3. 高知の男子受験率は、2005年以降横ばい。
4. 高知、沖縄では女子の受験率が、男子より大きい

14

都道府県別 現役受験率1990

1990 外国語 高校卒業生における受験率

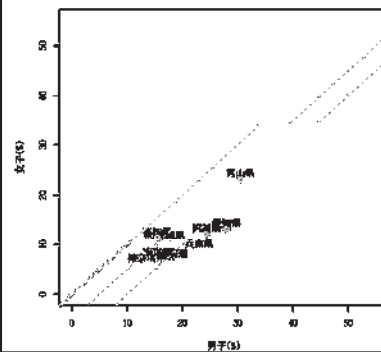


- 数字は都道府県コード
11:埼玉
12:千葉
14:神奈川
16:富山
28:兵庫
36:徳島
45:宮崎
46:鹿児島
- 男子の受験率が女子よりいずれも高い

15

都道府県別 現役受験率(一部) 1990

1990 外国語 高校卒業生における受験率



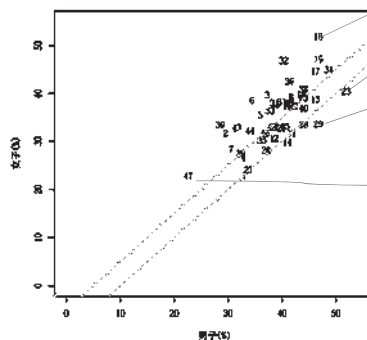
東京圏の現役受験率は男女とも小さい

受験率が男女とも最大は富山
男子 30%強、
女子、20%強

16

都道府県別 現役受験率2009

2009 外国語 高校卒業生における受験率



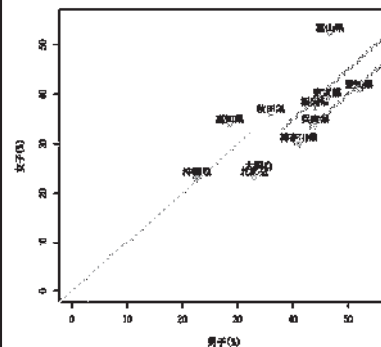
- 16:富山
- 19:山梨
- 23:愛知
- 27:大阪
- 29:奈良
- 32:島根
- 34:広島
- 39:高知
- 47:沖縄

男女の受験率の違いが1990年より減少している。女子受験率が男子より大きい県もある。

17

都道府県別・性別受験率(一部) 2009

2009 外国語 高校卒業生における受験率



沖縄(男女)、北海道(女子)、大阪府(女子)、高知県(男子)、青森県(男子)の受験率が小さい

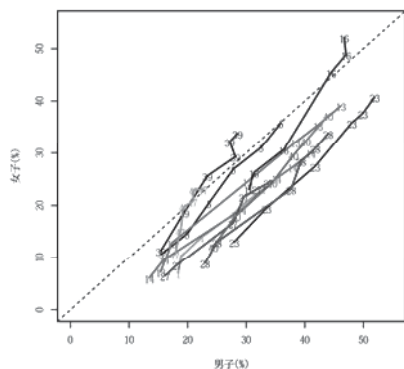
富山、山梨、広島、石川、愛知で受験率が大い。

大都市圏と北海道で、男子に比べ女子の受験率が小さい。

18

都道府県別・性別受験率の推移

外国語 対卒業生受験率 年推移(90,95,00,05,07,09)

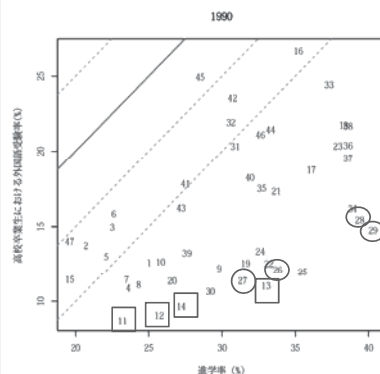


都道府県コード

- 1:北海道
- 5:秋田
- 13:東京
- 14:神奈川
- 16:富山
- 23:愛知
- 27:大阪
- 28:兵庫
- 39:高知
- 40:福岡
- 47:沖縄

19

進学率とセンター現役受験率 1990

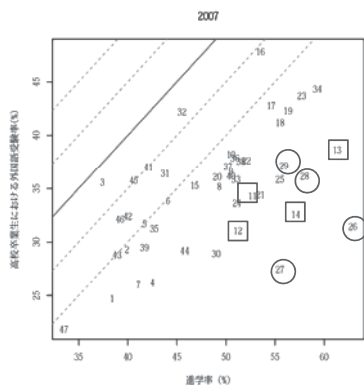


- 13:東京
- 22:静岡
- 25:滋賀
- 26:京都
- 27:大阪
- 28:兵庫
- 29:奈良
- 30:和歌山
- 34:広島

○大阪圏、□東京圏で、進学率に比べ現役受験率が低い

20

進学率とセンター現役受験率 2007

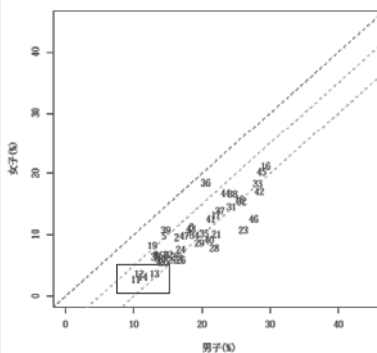


○大阪圏・□東京圏で進学率に比べセンター受験率が低い

21

都道府県別 数学I現役受験率1990

1990 数学I 高校卒業生における選択率



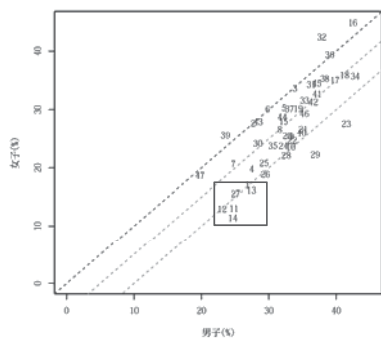
東京圏の数学受験率は、北海道や沖縄より小さい

すべての都道府県で、女子の受験率は、男子より小さい

22

都道府県・性別 数学①受験率2009

2009 数学(1) 高校卒業生における選択率



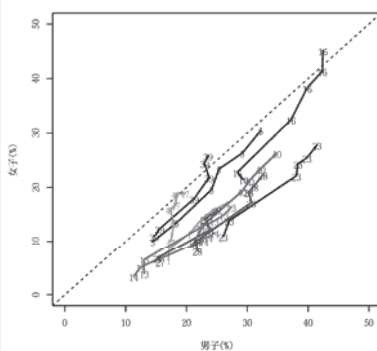
東京圏の外国語受験率は20年間に大きく上昇したが、数学受験率は、依然として小さい。

女子の受験率が男子より大きい県もある。

23

都道府県別 数学I(①)現役受験率の推移

数学(1) 対卒業生選択率 年推移(90,95,00,05,07,09)



都道府県コード

- 1:北海道
- 5:秋田
- 13:東京
- 14:神奈川
- 16:富山
- 23:愛知
- 27:大阪
- 28:兵庫
- 39:高知
- 40:福岡
- 47:沖縄

東京圏の数学I(IA)受験率は、外国語ほど増加していない。

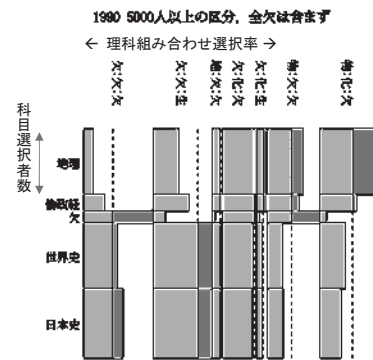
24

受験率と科目得点

- 少なくとも「外国語」、「数学I(IA)」については、都道府県別の現役受験率と、科目得点の間に明確な関係は認められない。
- ただし最近では、7科目以上現役受験者の率が高いと、それらの受験者のセンター試験合計得点率が減少する緩やかな傾向は、みられる。

25

社会・理科 科目選択の構造1990



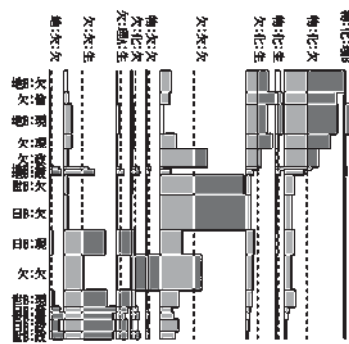
セルの面積が該当科目の選択者数を示す。
社会と理科の科目選択に明瞭な関係がある。

科目選択の典型

地理、物理・化学
地理、物理
社会なし、物理
社会1、化学・生物
社会なしor1、化学
世界史、生物or理なし
日本史、生物or理なし

26

地歴公民・理科 科目選択の構造 2009

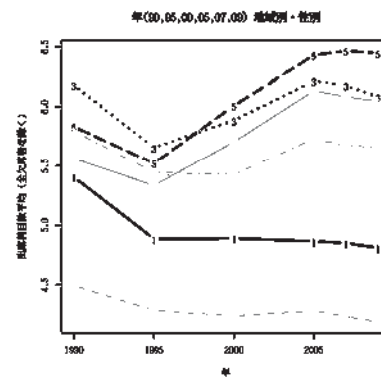


組み合わせの関係がより明瞭になっている

科目選択の典型
(XorY)はいずれか一つの選択
理科2科目
地理B+化学・(物理or生物)
公民+化学・(物理or生物)
地理B+公民+化学・(物理or生物)
理科1科目
(物理or化学)
日本史B+現社+生物
(世B or 日B)+公民+(地学or生物)
理科なし
政経のみ
(世界史B or 日本史B)
地歴公民なし
5000人以上の区分のみ表示、
全欠は含まない
表示順は対応分析による

27

地域別・性別受験科目数の推移

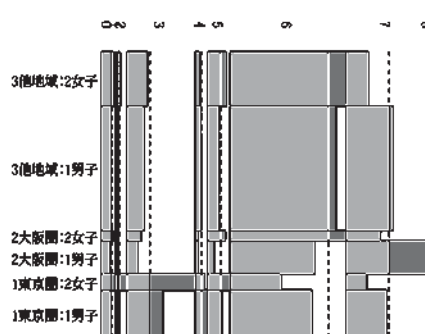


- 1: 東京圏 男子
- 2: 東京圏 女子
- 3: 大阪圏 男子
- 4: 大阪圏 女子
- 5: 他道県 男子
- 6: 他道県 女子

東京圏の科目選択数が少ない。
特に女子。
最近全国的にやや減少の傾向。

28

地域別・性別 受験科目数 1990

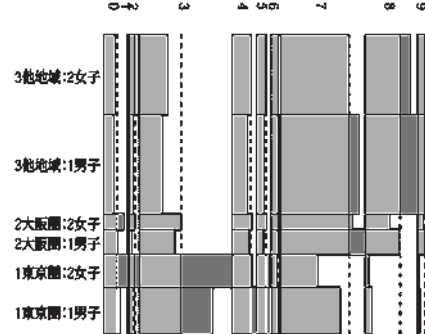


大阪圏、他地域では、6科目および7科目受験者が多い。大阪圏男子は7科目が相対的に多い。

東京圏の女子は3科目受験者が多い。
東京圏の男子は6科目受験者が多く、3科目受験者も相対的に多い。

29

地域別・性別 受験科目数 2009



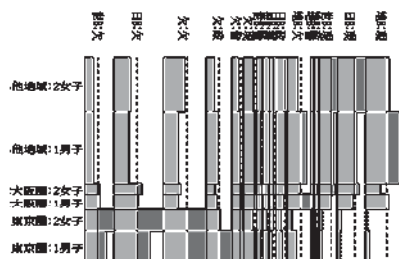
大阪圏と他地域では、7科目および8科目受験者が多い。

東京圏では、男女ともに3科目受験者が多い。

30

地域別・性別 地歴・公民 2009

2009 5000人以上の区分、全欠は含まず

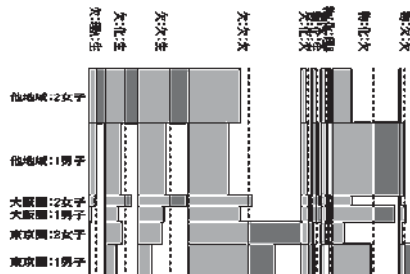


東京圏では、
男女とも
地歴・公民
から1科目
以下選択の
率が多い。

31

地域別・性別 理科 2009

2009 5000人以上の区分、全欠は含まず



東京圏では、
理科非受験
の率が高い。

男子では物理
の選択者が
多く、
女子では生物
の選択者が
多い

32

まとめ

- 20年間にわってセンター現役志願率は上昇
- 東京圏では、3科目以下受験者が相対的に増加している
- センター志願者数の近年の横ばいは、男子の減少を女子の増加で補っている
- 理科の科目選択には、性別による顕著な偏りがある
- 京都府、大阪府で進学率に比べセンター受験率が特に低い

33

参考資料など

- 文部科学省 平成20年度、21年度「学校基本調査」
- 統計開発情報センター(Sinfonica)「社会・人口体系」2007年版
- 大津、橋本、荘島、石塚(2006)「平成16年度大学入試センター試験前期日程における志願状況と科目別得点の関係について」、大学入試センター研究紀要
- 内田・鈴木(2010) 大学入試センター試験における中核的受験者層の歴史的遷移、入研協第5回大会
- 青木、大津、竹村、沼田(2010) 研究開発部 リサーチノートRN-10-02
- 安野史子ほか(2010) 戦後日本における全国規模テスト、科研報告書 20650139 国立教育政策研究所
- Bertin,J. (1981) Graphics and Graphic Information Processing, de Gruyter. (Berg,W.J. & Scott,P. 英訳)
- Bertinマトリックスグラフ 描画用R関数 <http://www.rd.dnc.ac.jp/~otsu/Rcodes>

34

附録:マトリクスグラフの行列順の決定方法(対応分析 CA,数量化Ⅲ類)

2重分割表の各セルの値を n_{ij} , ($i = 1, \dots, I$), ($j = 1, \dots, J$) とする。件数の合計は N とする。

$$N = \sum_{i,j} n_{ij}$$

行と列のそれぞれに対応するスコア (尺度値)

$$x_i, (i = 1, \dots, I), y_j, (j = 1, \dots, J)$$

を定義して、行と列が明瞭な関係にあることを、明らかにしたい。
セルの件数 n_{ij} を繰り返しとみなして定義される N 件の値の対、

$$(x_{i(k)}, y_{j(k)}), (k = 1, \dots, N)$$

の相関係数が最大になるように x_i , ($i = 1, \dots, I$), および y_j , ($j = 1, \dots, J$) の値をそれぞれ設定することによって、上記の目的を実現する。

35

附録(2)

具体的には、次の数値計算によって、これを実現することができる。

$$\text{行和 } n_{i+} = \sum_{j=1}^J n_{ij}, \text{ 列和 } n_{+j} = \sum_{i=1}^I n_{ij}$$

を使って、分割表を次のように変形する。

$$z_{ij} = \frac{n_{ij}}{\sqrt{n_{i+}n_{+j}}}$$

行列 $Z = (z_{ij})$ の特異値分解 (SVD) をつかって、

$$Z = UDV^T$$

と分解する。

ここで行サイズ I と列サイズ J の小さいほうを M とする。

U は $I \times M$ の直交行列、 D は $M \times M$ の対角行列、 V は $J \times M$ の直交行列 (T は転置 (行列交換) を示す)

$$z_{ij} = \sum_{k=1}^M u_{ik} d_{kk} v_{jk}$$

となる。

36

附録(3)

行列の性質から、 $d_{kk}, (k = 1, \dots, M)$ のうち最大のものは 1 となり、他の値は 1 より小さく、0 より大きい値となる。

2 番目に大きな d_{kk} (ここでは $d_{11} = 1$ であり、2 番目に大きな値を d_{22} とする) に対応する U と V の列を、 $(u_{i2}), (i = 1, \dots, I)$ および $(v_{j2}), (j = 1, \dots, J)$ とする。

ここで

$$x_i = \frac{N}{\sqrt{n_i+}} u_{i2}, \text{ および } y_j = \frac{N}{\sqrt{n_j+}} v_{j2}$$

とおくと、これらが相関係数を最大にするスコアとなることが知られている。これらの値の大小順を使って、図の行列の置き換えを行なえる。

37

都道府県コード

01	北海道	17	石川県	33	岡山県
02	青森県	18	福井県	34	広島県
03	岩手県	19	山梨県	35	山口県
04	宮城県	20	長野県	36	徳島県
05	秋田県	21	岐阜県	37	香川県
06	山形県	22	静岡県	38	愛媛県
07	福島県	23	愛知県	39	高知県
08	茨城県	24	三重県	40	福岡県
09	栃木県	25	滋賀県	41	佐賀県
10	群馬県	26	京都府	42	長崎県
11	埼玉県	27	大阪府	43	熊本県
12	千葉県	28	兵庫県	44	大分県
13	東京都	29	奈良県	45	宮崎県
14	神奈川県	30	和歌山県	46	鹿児島県
15	新潟県	31	鳥取県	47	沖縄県
16	富山県	32	島根県		

38

国公立大学志願者の地域間移動

鈴木規夫

大学入試センター研究開発部



1

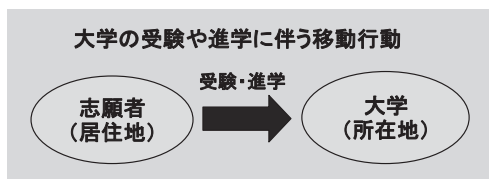
構成

- 地域間移動とは
- なぜ地域間移動を調べるのか
- 移動マトリックス
- 地域間移動分析の視点
 1. 地元志向は強まったか？
 2. 大学のLocal化は進んだか？
 3. どの程度の距離を移動をしているか？
- 地域間移動に関する示唆

2

地域間移動とは

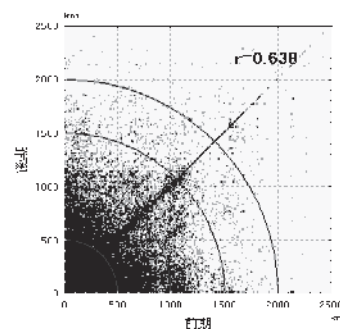
大学の受験や進学に伴う移動行動



志願者 (居住地)		大学 (所在地)		移動先	距離 (Km)
東京	文京区	東京	国立市	自県	33
北海道	大成町	北海道	北見市	自県	475
滋賀	彦根市	大阪	吹田市	他県	95
沖縄	宮古島市	北海道	札幌市	他県	2429

3

前期と後期における移動距離 (志願者)



4

なぜ、地域間移動を調べるのか

今までは、志願者数＞大学収容力

- 大学受験機会の差は縮小したか？
⇒ 大学教育機会均等の問題
 - 地方への大学配置(70年代後半)や定員増(80年代後半)は適切であったか？
⇒ 地方分散化等の政策の評価の問題
 - なぜ移動するのか？⇒ 移動要因の探索
- これからは、志願者数≒大学収容力
- どのようにして志願者を確保するか？
⇒ 志願者確保の問題

5

地域間移動研究における制約

- データの構造に由来するもの
 - 2次データを利用(学校基本調査等の官庁統計)
 - 県や地域に集約された情報が中心
- データのカバーする範囲が限定
 - 1次データであっても、特定の県や地域あるいは大学に限られた情報
- データの性質に制限された分析しかできない。
もっと、体系的な状況を知りたい。
⇒ 全国の国公立大学志願者のデータを利用

6

移動マトリックス(1)

		大学(所在地)							
		北海道	青森	岩手	...	i県	...	沖縄	計
志願者 (居住地)	北海道	N ₁₁	N ₁₂	N ₁₃	...	N _{1j}	...	N _{1J}	N _{1.}
	青森	N ₂₁	N ₂₂	N ₂₃	...	N _{2j}	...	N _{2J}	N _{2.}
	岩手	N ₃₁	N ₃₂	N ₃₃	...	N _{3j}	...	N _{3J}	N _{3.}
	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	i県	N _{i1}	N _{i2}	N _{i3}	...	N _{ij}	...	N _{iJ}	N _{i.}
	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	沖縄	N _{l1}	N _{l2}	N _{l3}	...	N _{lj}	...	N _{lJ}	N _{l.}
計		N _{.1}	N _{.2}	N _{.3}	...	N _{.j}	...	N _{.J}	N _{.n}
		自県		他県流出		他県流入			

7

移動マトリックス(2) 例

		大学(所在地)							
		北海道	青森	岩手	宮城	秋田	山形	福島	その他
志願者 (居住地)	北海道	13899	1337	252	179	142	162	47	3926
	青森	590	2020	612	352	289	128	107	1330
	岩手	604	482	2104	439	478	174	158	1279
	宮城	410	312	711	2727	322	996	693	2420
	秋田	399	401	459	356	1650	129	91	1509
	山形	282	176	199	459	301	1254	273	1895
	福島	237	175	234	564	246	421	1850	3170
その他		8379	1272	754	4150	2391	1563	1624	395259
計		24800	6175	5325	9226	5819	4827	4843	410788

8

移動マトリックス(3)

- ここでいう「移動マトリックス」とは
 - 国公立大学志願者の受験のための移動に限定し、志願者の居住地と大学の所在地間の移動の関係を表したもの
- 「居住地」や「所在地」の考え方はいろいろ
 - ブロック／県／市町村／番地
 - ・ 志願者の居住地⇒出身高校の所在県
 - ・ 大学の所在地 ⇒ 志願大学の所在県
- 要因を入れれば三相構造
 - 性別、成績、試験日程、設置形態、学部等

9

利用する指標

- 自県残留率(%) : 地元志向⇔他県流出

$$= \frac{\text{自県大学への志願者数} \times 100}{\text{自県高校からの全志願者数}}$$
- 自県占有率(%) : LOCAL⇔GLOBAL

$$= \frac{\text{自県高校からの志願者数} \times 100}{\text{自県大学への全志願者数}}$$

10

地域間移動分析の視点

1. 地元志向は強まったか？
2. 大学のLocal化は進んだか？
3. どの程度の距離を移動しているか？

11

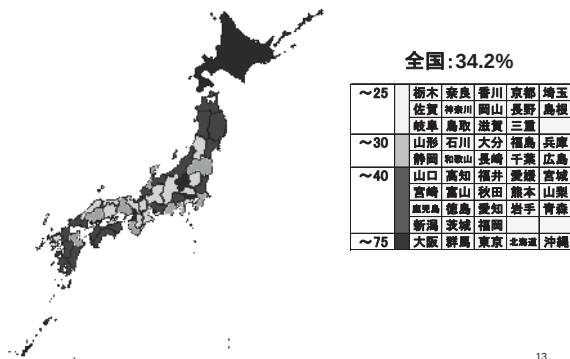
1. 地元志向は強まったか？

- 分析1ー単年度分析
 - ・ 自県残留率の分布
 - ・ 特徴のある県
 - ・ 要因(性別・成績・志望学部等)の影響
- 分析2ー時系列分析
 - ・ 自県／他県志願者数の推移
 - ・ クラスタ分析
 - ・ 要因(性別・成績・志望学部等)の影響

12

分析1:人数一単年度一高校

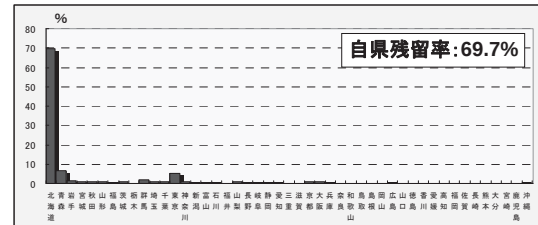
自県残留率(%)の分布



13

分析1:人数一単年度一高校

志願先の分布(1)-北海道

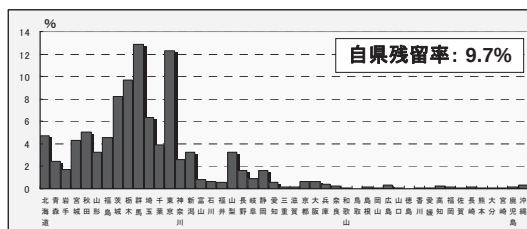


主な志願先: 北海道、青森、東京

14

分析1:人数一単年度一高校

志願先の分布(2)-栃木

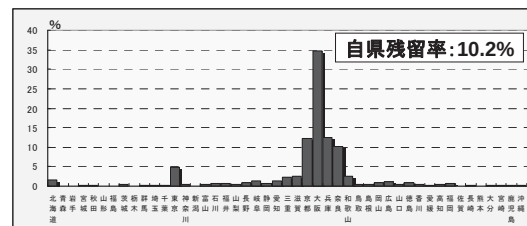


主な志願先: 群馬、東京、栃木、茨城

15

分析1:人数一単年度一高校

志願先の分布(3)-奈良



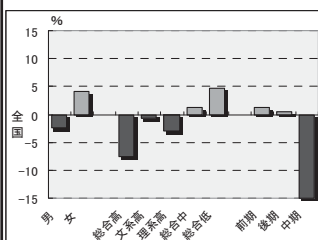
主な志願先: 大阪、兵庫、京都、奈良

16

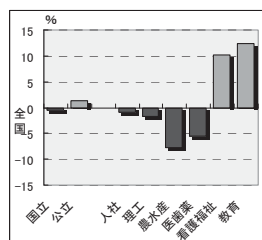
分析1:人数一単年度一要因

自県残留率に及ぼす要因

個人・試験要因



大学要因



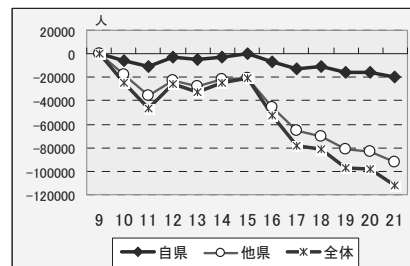
* 全国の自県残留率を基準にした相対比率

性別: 男/成績: 総合高/試験: 中期/分野: 農水・医歯薬

17

分析2:人数一時系列一高校

志願者数の推移(全体)-高校県



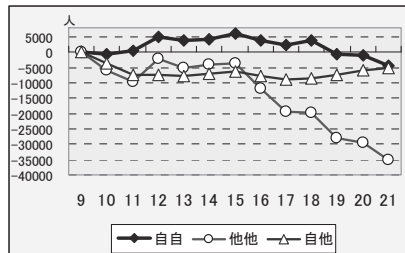
* 平成9年度を基準にした相対人数

H16以降、他県志願者の減少が顕著

18

分析2:人数-時系列-高校

他県志願者減少の原因を前・後期でみると



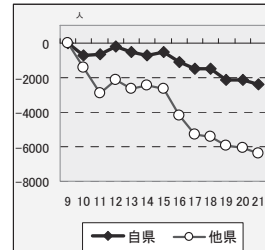
前期・後期とも他県を志願した集団の急減

19

分析2:人数-時系列-高校

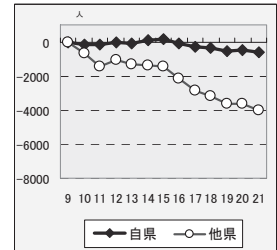
クラスター分析(1)-高校県

分類1(4県)



東京 神奈川 愛知 大阪

分類2(7県)



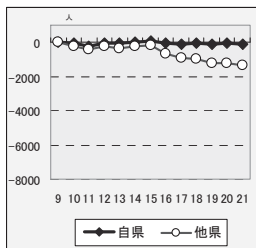
埼玉 千葉 兵庫 岡山
山口 福岡 長崎

20

分析2:人数-時系列-高校

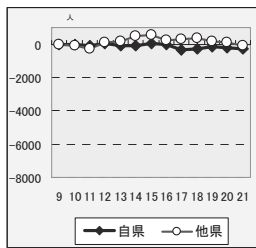
クラスター分析(2)-高校県

分類3(28県)



北海道 青森 岩手 秋田 山形 福島 茨城
群馬 富山 石川 福井 長野 岐阜 静岡
三重 滋賀 京都 奈良 鳥取 島根 徳島
香川 愛媛 佐賀 熊本 大分 宮崎 鹿児島

分類4(8県)



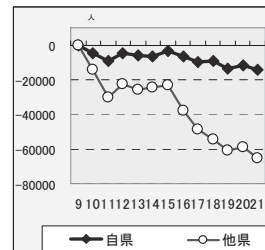
宮城 栃木 新潟 山梨
和歌山 広島 高知 沖縄

21

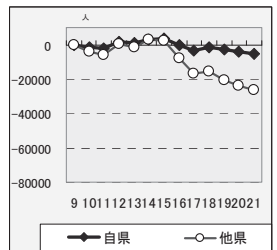
分析2:人数-時系列-要因

志願者数の推移(1)-性別

男



女



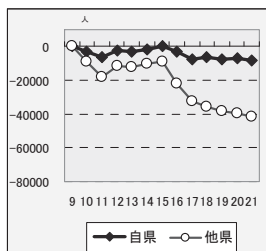
男:他県志願者の減少が顕著

22

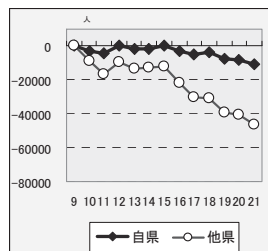
分析2:人数-時系列-要因

志願者数の推移(2)-試験日程

前期



後期



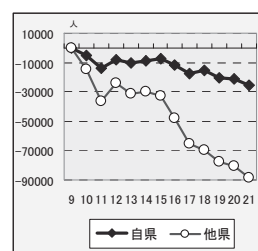
前期と後期ではほとんど変わらない

23

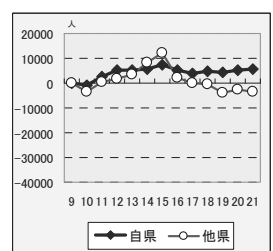
分析2:人数-時系列-要因

志願者数の推移(3)-設置形態

国立



公立

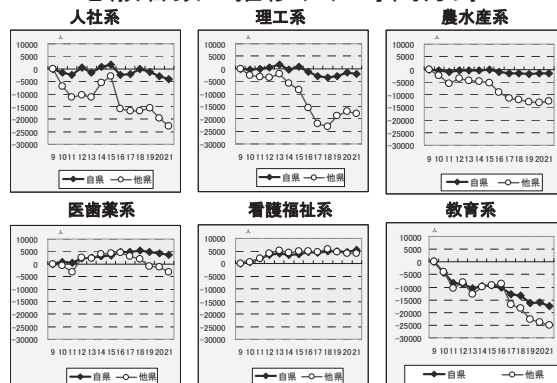


国立:自県・他県志願者のいずれも減少

24

分析2:人数-時系列-要因

志願者数の推移(4)-専門分野



(分析1・2のまとめ①)-単年度

- 自県残留率は県によって多様
 - ・ 残留率の高い県→沖縄、北海道、東京等の5県
 - ・ 残留率の低い県→栃木、奈良、香川等の14県
- 自県残留率の割合が高い集団
 - ・ 女子、総合低、看護福祉系、教育系
- 前期、後期による違いはほとんどない

26

(分析1・2のまとめ②)-時系列

- 地元志向は強まった
 - ・ 主な原因は他県志願者の減少
 - ・ 自県志願者が増加したからではない
- ただし、県別にみると、流出パターンは多様
 - ・ 変化のない県(分類4)→宮城、栃木等の8県
 - ・ 大都市圏は自県・他県ともに大幅減(分類1)
- 志願者数減少の主な原因は
 - ・ 男子／人社会・理工系の他県志願者の減少
 - ・ 教育系の自県・他県両志願者の減少

27

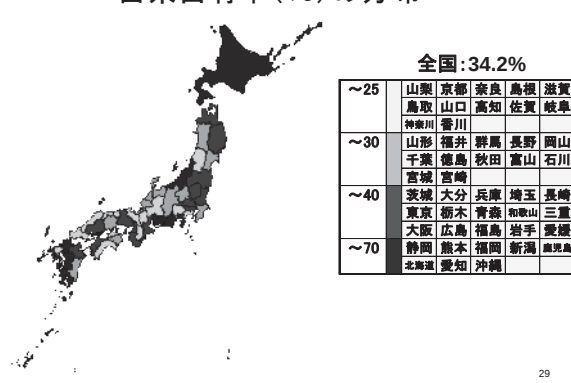
2. 大学のLocal化は進んだか？

- 分析3:単年度分析
 - ・ 自県占有率の分布
 - ・ 特徴のある県
- 分析4:時系列分析
 - ・ 自県／他県志願者数の推移
 - ・ クラスタ分析
 - ・ 要因(性別・成績・志望学部等)の影響

28

分析3:人数-単年度-大学

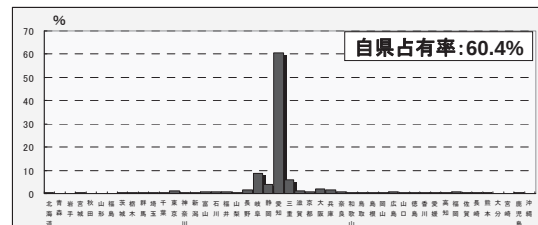
自県占有率(%)の分布



29

分析3:人数-単年度-大学

志願元の分布(1)-愛知

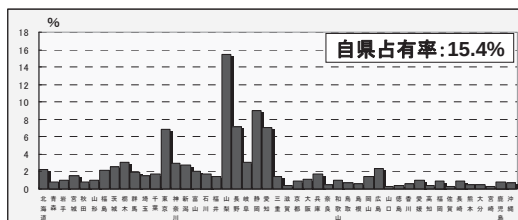


主な志願元:愛知、岐阜、三重、静岡

30

分析3:人数-単年度-大学

志願元の分布(2)-山梨

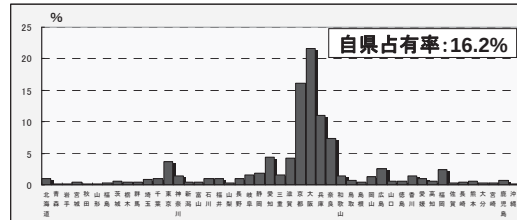


主な志願元:山梨、静岡、長野、愛知、東京

31

分析3:人数-単年度-大学

志願元の分布(3)-京都

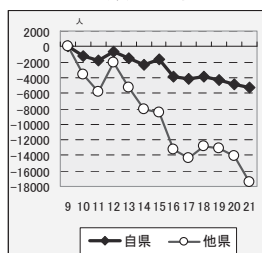


主な志願元:大阪、京都、兵庫、奈良

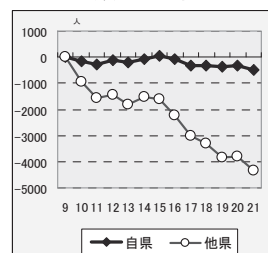
32

分析4:人数-時系列-大学

クラスター分析(1)-大学県
分類1(1県) 分類2(11県)



東京

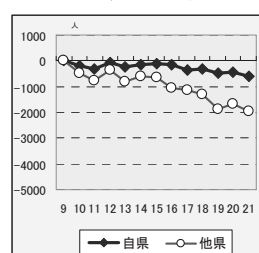


京都 山口 長野 茨城 福岡 千葉 新潟
福島 静岡 広島 山形

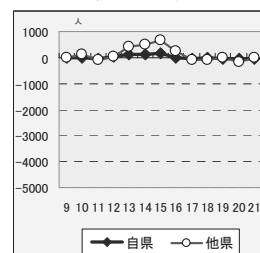
33

分析4:人数-時系列-大学

クラスター分析(2)-大学県
分類3(14県) 分類4(21県)



岡山 山梨 沖縄 佐賀 神奈川 埼玉 宮崎
滋賀 石川 栃木 愛知 富山 大阪 北海道



島根 愛媛 岐阜 長崎 秋田 鹿児島 高知
徳島 兵庫 群馬 大分 鳥取 奈良 熊本
和歌山 三重 富山 福井 岩手 香川 青森

34

(分析3・4のまとめ)

- 自県占有率は県によって多様(単年度)
 - ・ 占有率の高い県→沖縄、愛知、北海道等の8県
 - ・ 占有率の低い県→山梨、京都、奈良等の12県
- 多くの県で大学のLocal化は進んでいない(時系列)
 - ・ 自県、他県とも安定(分類4)→島根等の21県
- その中でLocal化が進んでいる県(分類2)は
 - ・ 京都、山口、長野等の11県

35

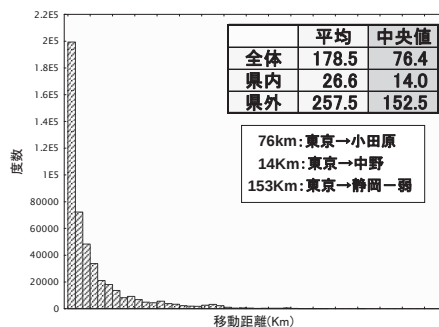
3. どの程度の距離を移動をしているか？

- 移動距離の考え方
 - ・ 距離の概念⇒物理的／時間的／心理的距離
 - ・ 市町村間距離(Km)、同じ市の場合1Km
- 分析4:単年度分析
 - ・ 移動距離(中央値:MED)
 - ・ 個人要因、入試制度要因、大学要因
- 分析5:時系列分析
 - ・ 移動距離の推移
 - ・ 個人要因、大学要因

36

分析5: 距離—単年度

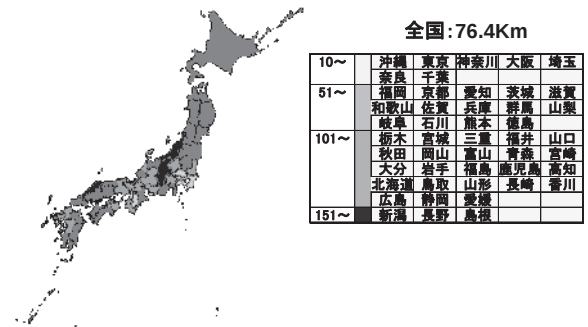
移動距離(Km)の分布



37

分析5: 距離—単年度

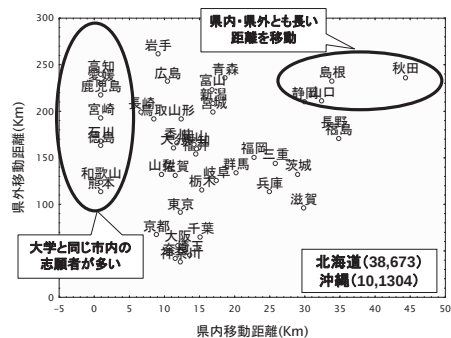
移動距離(MED)の分布(県単位)



38

分析5: 距離—単年度

県内移動と県外移動の関係

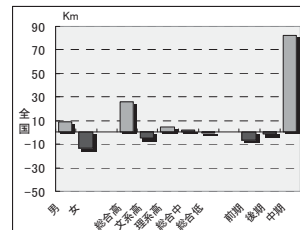


39

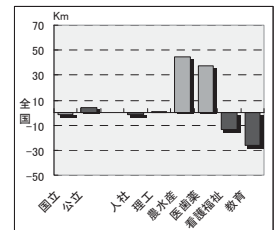
分析5: 距離—単年度—要因

全国を基準とした時の相対距離

個人・試験要因



大学要因

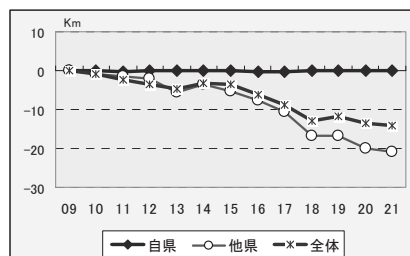


長い距離: 男/総合高/中期/農水・医歯薬

40

分析6: 距離—時系列

移動距離(MED)の推移(1)-全体



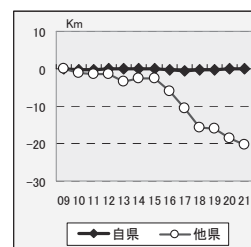
* 平成9年度を基準にした相対距離
H16から他県志願者の移動距離が減少

41

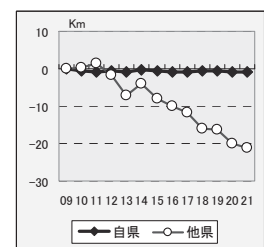
分析6: 距離—時系列—要因

移動距離(MED)の推移(2)-性別

男



女

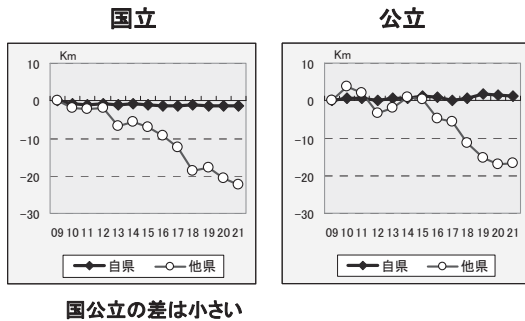


男女による差異は小さい

42

分析6: 距離-時系列-要因

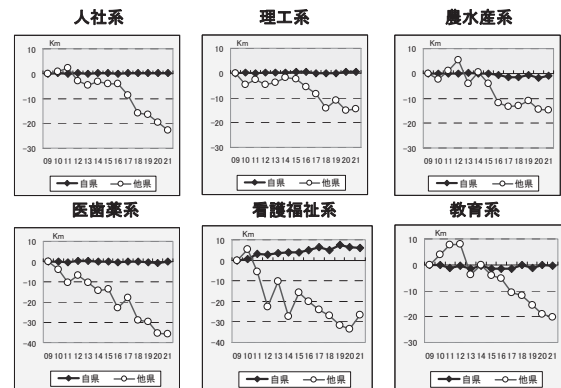
移動距離(MED)の推移(3)-設置形態



43

分析6: 距離-時系列-要因

移動距離(MED)の推移(4)-専門分野



(分析4・5のまとめ)

- 移動距離の分布はL字カーブを描いており、平均値よりは中央値の方がよく代表を表している
- 中央値は全国:76Km 県内:14Km 県外:153Km
- 県内移動であっても、大学所在地と同じ市内からの移動者が多数を占める県(石川、和歌山等8県)
- 移動距離の長い集団は
⇒男子、総合高、農水産、医歯薬系
- 県外志願者の移動距離は年々短くなってきている

45

地域間移動に関する示唆(全体)

- 志願者の動向を探るためには、連続した時系列データが必須⇒毎年のデータ蓄積が重要
- 比率と人数の両方を併用しながら分析
(全体のまとめ)
- 志願者数の減少は、県外志願者の減少が主因
⇒県内大学志願者数は減っていない
- 移動距離は短縮し、より近い県の大学へ
- 移動に最も影響を与えているのは「学部」の所在
⇒志願者は時代の要請に応じた学部選択行動(e.g. 医歯薬系、看護福祉系は増加)

46

参考文献

- 赤間道夫(2007) 大学入試の現状と愛媛大学、大学教育実践ジャーナル、第5号、1-14
- 岩田弘三・岩坪秀一(1988) 受験機会の複数化にともなう地理的流動性、大学入試センター研究紀要、No.17、29-100
- 小林雅之(2009) 大学進学の世界、東京大学出版会
- 牟田博光(1994) 大学の地域配置と遠隔教育、多賀出版
- 粒来香・林拓也(2000) 地域移動から見た就学・就職行動、日本の階層システム、東京大学出版会、57-76
- 鈴木規夫(2007) 18歳人口減少期における国公立大学志願者の地理的にみた志願行動、大学入試センター研究紀要、No.36、31-52
- 塚原修一(1986) 進学・就職にともなう高校生の地域間移動に関する研究、国立教育研究所研究集録、1-16
- 山内乾史(1996) 進学移動パターンの変化に関する一考察-神戸大学の研究(1)-、大学教育研究、神戸大学・大学教育センター、65-73 等

47

特 集 3

大学入試用語解説Ⅲ

- 発達障害 -

平成23年度大学入試センター試験より受験特別措置に発達障害の区分が設けられました。入試に係る発達障害については、今後ますます関心が高まると予想されることから、第28号では大学入試センター入学者選抜研究機構の上野一彦特任教授に御協力いただき、発達障害に関する用語を取り上げることとしました。

発達障害 (developmental disabilities)

平成 23 年度大学入試センター試験から、障害区分に発達障害が新たに追加されたが、この「発達障害者」として対象となる者については、発達障害者支援法第 2 条の定義に準拠する者を対象とするとされている。

発達障害者支援法における「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害をいう。

この法律でいう「発達障害者」とは、発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受ける者をいい、「発達障害児」とは、発達障害者のうち 18 歳未満のものをいう。

また、この法律における「発達支援」とは、発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するため行う発達障害の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助をいう。

発達障害者支援法

平成17年4月から施行された法律で、この法律の目的は、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国および地方公共団体の責務を明らかにし、学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立および社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与することである。

教育に関する第8条では、国および地方公共団体は、発達障害児がその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにする

ため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとされる。大学および高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとされている。

自閉症 (autism)

自閉症とは、3 歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。(平成 15 年 3 月の「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」参考資料より作成)

ICD-10 によれば、自閉症にはすべての水準の IQ が随伴するが、約 4 分の 3 の症例では、著しい知的障害が認められるとされる。なお、高機能自閉症とは、これら自閉症のうち知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。これら高機能自閉症やアスペルガー症候群は、いずれも自閉症スペクトラム障害に含まれるが、上位概念である広汎性発達障害に分類されるものである。

広汎性発達障害 (pervasive developmental disorders : PDD)

広義の自閉症と同義語である。DSM-III (1980年) で公式の診断カテゴリーとして採用された。広汎性とは障害された発達領域が広く、その程度が深いという意味で、相互的人間関係のスキルおよびコミュニケ

ーションのスキルの発達の領域における重篤でかつ広範な損傷と、常同的な行動パターン、興味・活動の限局によって特徴づけられる。

DSM-IV (1994年) では、自閉性障害 (ICD-10 では小児自閉症)、レット症候群、小児期崩壊性障害、アスペルガー障害 (ICD-10 ではアスペルガー症候群)、特定不能の広汎性障害の5つの障害が下位分類にあげられている。

学習障害 (learning disabilities : LD)

学習障害 (LD) とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

LD は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。(平成 11 年 7 月の「学習障害児に対する指導について (報告)」より抜粋)

LD という概念は、1960 年代初頭に米国で、軽度の発達障害のある児童生徒への関心の高まりとともに、教育用語として登場し、全世界に広がっていった。

伝統的な医学的定義では読み、書き、算数の特異な学習困難を指すが、教育定義では聞く、話すといった口頭言語の学習困難を含める点で相違がある。

ただ、LD の中核症状は、読みの障害であり、これらは読字障害もしくは、ディスレクシア (dyslexia) とも呼ばれる。

わが国では、平成 2 年度、文部省に置かれた「通級学級に関する調査研究協力者会議」において初めて公的な検討がなされ、その後、先の「学習障害児等に対する指導について (報告)」において定義された。平成 18 年 4 月 1 日の学校教育法第 73 条の施行規則改正によって、LD、ADHD は「通級による指導」の指導対象として明記された。

読字障害／ディスレクシア (dyslexia)

読字障害 (ディスレクシア) は、さまざまな学習の基本となる読み能力やその習得に特異な困難を示す状態であり、LD の中核的なつまずきといえる。

読みが困難な場合書字にも支障が出やすいといわれる。聞くと理解できるが文字から理解・読解し、文字に表すことに著しい困難がある。読みがたどたどしい、読み飛ばしがある、読み間違いが多い、漢字や特殊音節が正確に書けない、というようなことがあると疑われる。

英語圏では、読みの障害の頻度が 5～10% と高く、幼児期の介入に関する研究も盛んである。読む場合はデコーディング (文字の音声化、音読も黙読も含む) が、書く場合はエンコーディング (言葉の音声を文字記号化する) が必要となる。その操作の背景には音韻認識がある。英語の場合は、音節主体の日本語よりも細分化された音韻や音素の操作が必要である。読み書きには想起が関与し、その正確さと速度 (流暢性、自動化) が問題となる。

ADHD やアスペルガー障害にも併発することがある。

注意欠陥多動性障害 (attention-deficit/hyperactivity disorder : ADHD)

注意欠陥多動性障害（ADHD）とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。（平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」参考資料より抜粋）

ADHDは、注意欠陥（気の散りやすさと持続的な注意困難）、多動性（過活動と落ち着きのなさ）、衝動性（衝動抑制不良と自己抑制能力の低下）の3つの特徴のいくつかの組み合わせで出現する、小児期によくみられる行動障害である。医学診断では、不注意優勢型、多動性-衝動性優勢型、混合型の3タイプに分類される。

このような症状が原因となって日常生活において個々の能力の発揮を妨げる可能性がある。通常、学業不振、家族や友人との人間関係、自尊心の低下に関する問題を示すことがある。

年齢が高くなるにつれて臨床症状は変化し、学齢前期に見られた落ち着きのなさや攻撃性などに代わって注意力の欠如が目立ってくることが多い。

ADHDにはLDや他の情緒障害などを並存していることが多い。広汎性発達障害、特にアスペルガー障害とADHDの鑑別は容易でないことも多く、アスペルガー障害とADHDが合併していると考える研究者も少なくない。

ADHDには薬物療法と心理社会的治療の2つの治療法がある。わが国でも薬物療法の比重が徐々に大きくなってきつつある。

これまで短時間作用型の中枢刺激剤（メチルフェニデート：MPH、市販名リタリン）がよく使用されてきたが、リタリンが保険適応のないままに、乱用や流用などの社会的問題が起きたことにより、ADHDには使用できなくなった。

平成20年からリタリンに代わって長時間作用型のMPHであるコンサータが保険適応になった。6歳以上から使用可能であるが、18歳以上の成人への使用は許可されていない。さらに平成21年には選択的ノルアドレナリン再取り込み阻害薬であるアトモキセチン（市販名ストラテラ）がADHDの保険適応となった。

発達障害の特別措置

平成23年度大学入試センター試験から、障害区分に発達障害が新たに追加されたが、発達障害への主な特別措置としては現在、以下のものが認められている。

- ① 時間延長（1.3倍）・リスニング（連続 or 連続方式）
- ② 大文字問題冊子の配布
- ③ チェック解答
- ④ 試験室の形態・環境調整に関する事項
- ⑤ その他

これら特別措置の判断のために、本人の申請書、医師による診断書、高等学校長名による状況報告・意見書（個別の指導計画、あるいは個別の教育支援計画がある場合には添付が求められる）が提出できる。

校長名での状況報告・意見書が何らかの理由で提出できない場合には、本人・保護

者による専門機関などからの状況報告・意見書に替えることができる。

個別の指導計画

個別の指導計画とは、個々の児童生徒の的確な実態把握に基づき、一人一人の実態に応じた指導内容・方法等を工夫した、継続的、発展的な指導が一貫して行われるようにするための計画である。

個別の指導計画には、「実態把握」「目標（おおよそ1年間を目処にした長期目標と学期ごとの短期目標）」「指導の手だて」「評価」などの項目が盛り込まれ、これらは一連のサイクル（計画→指導の展開→評価・・・Plan-Do-See）として機能することが重要とされている。

個別の教育支援計画

個別の教育支援計画とは、教育の視点から、長期的な観点で、乳幼児期から卒業後までを通じて、福祉、医療、労働等の関係機関、関係部局の密接な連携協力の下に、一貫して的確な教育的支援を行う計画である。

現在、各都道府県等では教育、福祉、医療、労働等が一体となって、乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行う体制の整備が進められつつあるが、一人一人の障害のある児童生徒の一貫した「個別の教育支援計画」を策定することについて積極的に検討することが求められている。

発達障害者支援法の施行に伴って示された通知において、LD・ADHD・高機能自閉症等についても、必要に応じて策定することが明記された。

【編集委員】

委員長	宮 埜 壽 夫 (大学入試センター)
委員	南風原 朝 和 (東京大学)
	川 嶋 太津夫 (神戸大学)
	垂 水 共 之 (岡山大学)
	金 田 吉 弘 (秋田県立大学)
	大久保 敦 (大阪市立大学)
	新 村 拓 (北里大学)
	小 山 裕 徳 (東京電機大学)
	高 田 祥 三 (早稲田大学)
	新 関 輝 夫 (福岡大学)
	道 重 一 郎 (東洋大学)
	村 上 隆 (中京大学)
	柴 田 洋三郎 (大学入試センター)
	荒 井 克 弘 (大学入試センター)
	大 津 起 夫 (大学入試センター)
	山 村 滋 (大学入試センター)

大学入試研究の動向 第28号

平成23年3月 発行

全国大学入学者選抜研究連絡協議会
独立行政法人大学入試センター

〒153-8501 東京都目黒区駒場 2-19-23
独立行政法人大学入試センター総務企画部情報課
電話 (03) 5478-1216 (直通)

【編 集 委 員】

委員長	宮 埜 壽 夫 (大学入試センター)
委 員	南風原 朝 和 (東京大学)
	川 嶋 太津夫 (神戸大学)
	垂 水 共 之 (岡山大学)
	金 田 吉 弘 (秋田県立大学)
	大久保 敦 (大阪市立大学)
	新 村 拓 (北里大学)
	小 山 裕 徳 (東京電機大学)
	高 田 祥 三 (早稲田大学)
	新 関 輝 夫 (福岡大学)
	道 重 一 郎 (東洋大学)
	村 上 隆 (中京大学)
	柴 田 洋三郎 (大学入試センター)
	荒 井 克 弘 (大学入試センター)
	大 津 起 夫 (大学入試センター)
	山 村 滋 (大学入試センター)

大学入試研究の動向 第28号

平成23年3月 発行

全国大学入学者選抜研究連絡協議会
独立行政法人大学入試センター

〒153-8501 東京都目黒区駒場 2-19-23

独立行政法人大学入試センター総務企画部情報課
電話 (03) 5478-1216 (直通)