ISSN 1346-020X

大学評価研究

第18号

大学評価研究所開設記念号

論説

我が国の国際競争力復活と地方創生に向けた高等教育機関の役割 …… 山崎　光悦

寄稿 論文

特集テーマ：「高大接続―大学質保証の観点から―」

高大接続システムの構築と大学入試センターの役割 …… 荒井　克弘
高大接続における入試のあり方 …… 田中　耕治
高大接続改革におけるｅポートフォリオの活用について …… 尾木　義久
大学入試における民間試験導入について …… 吉田　研作
「高大接続改革」に向けての本校の進路指導の取組 …… 吉田　寿美
研究大学の高大接続　英国オックスフォード大学の訪問調査から …… 濱中　淳子
「高大接続」改革が大学評価に何をもたらすのか …… 田代　守

調査研究報告

マレーシアにおける高等教育質保証
―ＭＱＡとマレーシア高等教育機関の訪問調査報告―
…… 工藤　潤・早田　幸政・原　和世

since 1947
公益財団法人 大学基準協会

目　　次

論説

我が国の国際競争力復活と地方創生に向けた高等教育機関の役割　山崎　光悦　1

寄稿論文

特集テーマ：「高大接続―大学質保証の観点から―」

高大接続システムの構築と大学入試センターの役割　荒井　克弘　9

高大接続における入試のあり方　田中　耕治　19

高大接続改革におけるｅポートフォリオの活用について　尾木　義久　25

大学入試における民間試験導入について　吉田　研作　33

「高大接続改革」に向けての本校の進路指導の取組　吉田　寿美　39

研究大学の高大接続　英国オックスフォード大学の訪問調査から　濱中　淳子　45

「高大接続」改革が大学評価に何をもたらすのか　田代　　守　53

調査研究報告

マレーシアにおける高等教育質保証

―ＭＱＡとマレーシア高等教育機関の訪問調査報告―

工藤　　潤・早田　幸政・原　　和世　63

論説

我が国の国際競争力復活と地方創生に向けた高等教育機関の役割

山　崎　光　悦
金沢大学長
大学基準協会大学評価研究所所長

はじめに

我々を取り巻く社会は、ＩＣＴ技術の発展を背景に、全てのものをインターネットで繋ぐＩｏＴ、ビッグデータと人工知能ＡＩの普及などによって、規格化された製品の大量生産、消費が成長を支える工業中心社会から、新たな価値を創造し、より高度な情報・知識に基づく付加価値の高い製品・サービスの提供が成長を支える知識基盤社会へと転換しつつある。さらにグローバル化も進んだことにより、大学にも、高度な専門的知識の修得にとどまらず、問題の本質を見抜き、多様な背景を持つ人々との協働により課題を解決するための意欲と実行力とを育てる教育が求められるようになった。今や高等教育は、これまでの専門分野別の知識とスキル中心の教育から脱却し、次代を担う若者に求められる職業生活や社会的自立に必要なキー・コンピテンシーに基づく能力は何かの議論を基に、その能力開発と育成に有効な知的活動や体験活動が何かを見定めた教育プログラムを構築していく必要がある。

文部科学省の「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」（平成30年11月）では、高等教育が目指すべき姿として、「基礎的で普遍的な知識・理解と汎用的な機能を持ち、その知識や技能を活用でき、ジレンマを克服することも含めたコミュニケーション能力を持ち、自律的に責任ある行動をとれる人材養成」の実施を掲げ、高等教育が「個々人の可能性を最大限に伸長する教育」に転換することが期待されている。単に個々の教員が教えたい内容中心の「何を教えたか」の受動的な教育から、学修者自らが「何を学び、身に付けることができたのか」という学修者本位の体系的かつ能動的な教育への転換が求められている。そして「何を学び、身に付けることができたのかを社会に対し説明し納得が得られる」よう、学修成果・教育成果の可視化も併せて求められている。

大学が実施するキャリア形成教育の効果もあって、今や学生らは入学前からキャリア形成を視野に入れて専門分野を選択し、卒業後の就業によって社会に貢献したい若者も少なくない。しかし有名大学を出て、一流企業に就職すれば、幸せな人生が送れる筈、と言う親世代の幻想をどうやって断ち切り、若者一人ひとりが自分流の未来の設計図を描けるようになれるのか？もはや親の描く昭和の成功モデルは通用しないことを、日本社会が総体として受入れなければならない時代がとっくに迫り来ている。モノ造りを中心とする我が国の国際競争力が衰退しつつある今日、日本の未来を切り開き世の中を変革する尖った人材、イノベータ待望論がしきりである。従来の常識、殻を破り、社会を変革し、新しい未来を切り拓く人材育成の方法論として、最近は至る所で文理融合教育や異分野融合教育が声高に論じられている。そんな中、我々アカデミアは新たな教育ビジョンと改革方針を世の中に発信し、その方針に沿った大学教育の方法論と具体的なシステムを構築する必要があり、そのために大学教育をどう変革し、入学試験制度をどう変革すれば良いのかについて、以下で考究してみたい。

１．本来、大学は学生個々人のどんな能力を開発すべきなのか？

我が国の国際競争力、いわゆる国力がどんどん低下しつつある今日、上述のごとく若者には新らたな価値を創造し、未来を切り開く力が求められている。勿論、どんな分野でも専門基礎力は必要だが、今までのように、大学は、ただただ知識とスキルを教え込む、受動的に学ばせる教育を今後も継続するので良いのか？社会に出て活躍するために最も必要な能力、今後求められる人間力、キー・コンピテンシーとは何かを改めて考えてみる必要がある。単なる若者批判をするつもりは毛頭ないが、昔のように親や師の背中を見て若者が育つ、という環境はとても望めない。そんな幻想を捨てるべきである。むしろホワイトカラーが増えて自分の両親の職場を知らず、職業に対する臨場感が薄れ、キャリアパスへの理解が困難になりつつある。小学生、中学生の折から職場訪問あるいはインターンシップが必要な時代である。企業群も社内教育の余裕が無くなって、高度成長期のように「大学では基礎をしっかりと教えておいてくれれば、後は入社後に鍛えるから」とはもう聞こえず、即戦力となる人材を求めてくる。即戦力は、用が済んだらすぐにお払い箱となるのではないかと心配になる。

それでは、高等教育機関は学生個々人のどんな能力を見出し、それを開発し伸ばす教育をすべきなのか？バブル崩壊前のモノ造りを中心とする高度成長期時代の生活様式が変化し、子供たちが成長する環境も大きく変わった。我が国の国際競争力を復活させ、新しい未来を切り拓きそれを継続するために、どんな能力とマインドを若者に持たせれば良いのかが問われている。その為に高等教育機関はどこに焦点を絞り、何を中心に据えて若者たちを鍛え上げ、我が国の未来社会を切り開く戦士に育て上げるのかが、我が国の将来にとって極めて重要な課題であり、高等教育機関が自覚をもって総体で取組むべき目標である。つまり、今、ＩＣＴの普及と相まって人工知能 AI や仮想現実 VR など科学技術の劇的な進歩とその一般生活への急激な浸透がかつて経験したことのないスピードで進む中、高等教育機関にもそのための教育改革、変革が求められている。

研究者の育成とて同じで、劣悪な研究環境に耐え、教師の背中を見て若い研究者が育つとはとても期待できない。自由な発想と潤沢な資金、そして十分な時間、若いうちから自らがマネージすることが経験できる独立した研究体制が整備された環境でこそ、尖った研究者の才能が遺憾なく発揮されると期待されている。

２．日本の国際競争力復活・向上、地方創生に役立つ人材育成とは？

これからの人材育成に求められる視点のいくつかについて、以下で考えてみたい。

先ず日本の国際競争力が低下した今日、いったい卒業生に何を期待し、そのために大学、高等教育機関はどんな知識とスキル、マインドを卒業生に付与すべきなのか？という課題である。学生には、世界の課題、人類の課題と日本の立場、現状を理解し、それらの課題に果敢に挑戦して、社会を変革する貢献が期待されている。その為には、先ず学生を海外の現場に連れ出し、具体的な課題を目の当たりにして、課題の深刻さ、重大さを理解させることが大切である。留学促進を実践するには学生達の国際コミュニケーション力を磨き、いろいろなタイプ、いろいろな目的の海外渡航プログラムを開発準備して、それに参加させることが効果的である。その時に是非とも準備させたいのは、日本を含む世界の近現代史、日本文化の知識と理解、そしてどれでも良いが、具体的な日本文化体験をさせることである。

一方、世界の課題解決に取組むことと同時に、今、我が国では東京一極集中が原因となって地方消滅の課題解決への対応も重要であり、別に考える必要がある。地方創生には、一極集中した人口を地方に分散させる必要があり、そのためには働き甲斐のある職場が人口移動に見合った規模で地方にも必要である。ＩＣＴが発達し、情報ネットワーク、５Ｇの普及と相まって、テレワークがどんどん普及すれば、それも夢ではないが、それ相当の時間経過が必要であると目されて

いる。地方創生に資する政策、民間ベースの取組みも含め、少しでも早く始めれば、その分、その成果も早く期待できる。最近の観光やイベント型ツーリズム、グリーンツーリズムなどによる交流人口の拡大も地方産業の育成、地方ビジネスの興隆、地方経済の規模拡大に役立ちそうである。将来的には各地域の独自文化の深みとその継承が地方創生の要として効いてきそうである。

また、キャリア形成の観点からは、専門性を取り入れた中長期型のインターンシップを経験させることも大切であることは言うまでもない。できれば国際インターンシップを義務付け、周到な準備のもとに経験させ、異なるビジネス文化に触れさせたい。それを国内企業等でのインターンシップ経験と対比できれば、なお良い。

私の大学では毎年夏休みや冬休み中に、「超体験プログラム“学長と行く○○合宿”」（○○には地名が入る）と称し新入学生達を能登や白山麓などに連れ出す人気の合宿プログラムを実施している。合宿の一環で実施している学長講義で、先日「もしも、お金が沢山手元にあったら何をしたいか？」と入学後半年弱経った学生達に尋ねたが、美味しいものが食べたい、小旅行がしたい、スマホを買い換えたい・・・など、想定もしない突然の質問にスケールの小さい、身の回りの足りないものを探す程度の発想しかできない返答に、がっかりしたばかりか、危機感すら覚えた。恐らく、普通に考えられる十分な衣食住環境と大学を往復する生活に満足しているらしく、情けない思いをした。

次に国家再建のために、大学群はどんな人材育成に注力すべきなのかという課題について考えてみる。領土も狭く、資源も乏しい我が国は、モノ造りを中心とする科学技術創造立国を目指して発展してきた。原材料やエネルギー資源を海外から調達し、物質的に豊かな人間社会の実現、生活水準の向上につながる製品を造り続け、世界に供給することで、世界と地域の発展に貢献してきた。そのことを改めて、教育現場で、しっかりと若者に再認識させるべきではないか？

Japan as Number 1の神話は、バブルの崩壊と共にガラガラと音を立てて崩れ去り、米国経済の復活とＧＡＦＡやマイクロソフトなどの台頭によって、日本を代表する有力企業群の時価総額が地に落ちた今、アジアで発展を着実に遂げる近隣諸国、中国、台湾、韓国による経済的征服を避けながら、大学は我が国のどんな未来社会を目指し、若者の教育に取組めば良いのか、真剣に再考すべきときに来ている。中国やインド、東南アジアを中心とするアジア経済圏が近い将来、北米や欧州を抜いて世界トップの経済圏を形成し、世界経済の発展に大きな影響を及ぼすようになるのは間違いない。我々の脅威はそれがそんなスピード、どんな地域性、方法をもって我が国経済に襲い掛かってくるのかである。

パナソニックの携帯ラジオ、ソニーのウォークマンほか、そもそもモノ造りは日本のお家芸であったはずなのに、いつしか世界を席捲するヒット商品は出なくなった。日本の大手企業の経営陣がハイリスクな商品の市場投入を決断できない結果とする分析があるが、筆者も同感である。特に、かつては産業の米と囃された電子産業の海外資本への投降、衰退が激しい。海外で生産されたスマートホンを分解すれば、その７，８割の電子部品や液晶画面が日本製だとしても、利潤の多くは海外に流れている。かつては数十社が百位内にランクインしていた時価総額世界ランキングにいまやトヨタ自動車１社しか残っていない。丸いスマート掃除機ルンバ、吸引力抜群のサイクロン型掃除機、羽根のない扇風機など最近の家電ヒット商品はいずれも海外からの輸入品である。今、我が国の技術者に求められているのは、今までの常識を塗り換える技術開発力に加え、独創的な商品企画力である。未だに国産ビジネスジェットMRJが完成させられないのは、システム設計技術が我が国に不足しているからだとの指摘もある。自動車産業頼りの一本足打法の我が国のモノ造り産業の将来が案じられてならない。高価な耐久消費財はシェアリングの時代を迎えている。空飛ぶ自動車が実用試験段階に入った。ハードウエア技術に加え、ＩＣＴやＡＩを活用したサービス技術、モノ造り中心の製品開発だけではなく、プラス、コト造りの設計・機能付加がヒット商品を世の中に送り出すには重要となっている。そのためには、破壊的なイノベーショ

ン、ディスラプションを引き起こす革新的な設計、デザインできる技術者やイノベータが必要とされている。

そうした背景や我が国のモノ造り国際競争力の衰退振りに鑑みてか、文部科学省のEDGE-NEXTプロジェクトに象徴されるようなアントレプレナーシップ教育が国公私立を問わず多くの大学で盛んになりつつある。シリコンバレーや深圳、イスラエルを真似て、大学発ベンチャーや官主導のベンチャーキャピタルによるスタートアップ育成の仕組みも整えられつつあるが、その効果はいまだに十分ではない。また国内主要都市では自治体も加勢して、スタートアップカフェを中心にピッチコンテストも盛んになりつつある。こんな状況を見ながら、各高等教育機関はそれぞれの地域の状況、経済界、地方創生、産業創生に向けた地元自治体の動きなども勘案しながら、それぞれの状況に応じたアントレプレナー教育への注力が必要ではないかと考える。

最終的には、第４次産業革命あるいは我が国政府が掲げるSociety 5.0、超スマート社会実現の原動力となる、ビッグデータを取り扱う数理データサイエンスと人工知能ＡＩをはじめ、先進ロボットと自動運転技術、３Ｄプリンターと新材料、そしてＩＣＴをフル活用するＶＲ ＆ ＡＲ技術など、近未来を先導する科学技術が切り開く未来社会の実現に必要な新技術のメガトレンドからバックキャストしながら、それらの科学技術がほとんど全ての分野に影響すると予想される中、それぞれの分野にとって必要な具体的な人材育成目標を定める必要がある。予測不能に近い社会変革、急速に変化し続ける現代社会で、それらの変革、イノベーションを受け入れ、新しい社会を築く対応力が求められている。それをどう、具体的に教える、あるいは対応能力を身に付けさせるかが、今、大学に課せられた重要な課題である。あわせて、社会変革を先導するリーダーシップ教育も今後、その重要度を増してこよう。大学教育、高度専門人の育成内容と方向性が定まれば、自ずと大学を始めとする高等教育機関が目指すべき教育の方向性も定まるはずである。その枠組みの中で、どんな具体的な特徴と優位性をもった教育プログラムを提供できるか、またその質保証ができるかが、それぞれのプレゼンスを決定付けると予測する。

３．そのために、どんな接続入試ができるのか？

現在の大学入学試験は、大学入試センターが提供する５教科７科目から各大学がそれぞれの専門分野の学修に必要な基礎能力を測るための科目を課し、アドミッションを与えている。特に国立大学は一部で特色あるＡＯ入試や推薦入試を実施してはいるものの、そのほとんどが５教科７科目と各大学が実施する個別試験の総合評価による一般入試が主流である。特に国立大学には、様々な基幹分野に必要な人材を育成し、社会に輩出し続けるというミッションを担い続ける必要が確かにあるものの、我が国の国際競争力が地に落ちた今、今後も引続き同じやり方で全ての教科、科目を平均的に学んだ高校生を受け入れ、各専門分野の知識とスキルを教授し、従来どおり輩出し続けるので良いのであろうか？という疑問が沸き起こる。例えばコミュニケーション基礎能力を修め、理系の数学や物理、化学、あるいは特定の文系科目の修得に秀でた高校生を集める私立型の入学試験によって受入れ、徹底的にエリート教育に徹することで、世界トップレベルの基礎研究者の卵を育てる、または、文理融合型の人材育成によって社会を変革してくれるイノベータ人材育成に集中する、あるいは、これまでとは違うる若者集団、能力の異なる多様な人材を集めてダイバーシティ環境で育てるなど、科学技術の発展や未来社会を先取りした人材育成が必要ではないかと考える。そのとき文系や理系の基礎知識のほかに、入学者選抜で何を尺度として能力を測り、選抜すべきかを今一度考えねばならない。高等学校までの基礎教育と、大学で学ぶ専門知識とスキル、そしてリベラルアーツ、教養教育を修めたジェネラリスト＝社会人として必要な能力ではないことを、社会経験を踏んだ成熟した大人は肌で感じているはずである。しかし、義務教育で大切にされている三技能、特に思考力、判断力、表現力などを具体的に測るには、十分に吟味され、周到に準備された測定手法開発が必要とされている。それらは入学

後に展開する学びの諸活動とどう関連付けし、どの程度のレベルを必要とするのか？ 長年かけて築かれてきてしまった、一点刻みの偏差値重視の入試制度、大学の序列化をどうやって打ち破ればよいのか？が、今、大学に問われている。

それらを実現するためにどんな潜在能力をもつ若者を選抜し、大学に迎え入れたらよいのか？そのための高大接続、大学入試をどうすれば良いのか？選別基準の重要性が一段と高まりそうである。若者たちの学びを着実に進めるには、高等学校での個々の学びの軌跡、特に課外授業の主体的な学びの軌跡を中心に、JAPAN e-Portfolio（教育情報管理機構）を使ってデータベース化が実現しつつある。高校生が自分の学習活動や課外活動などの記録を見て振り返り、成功体験だけでなく、失敗を反省することで自身の成長を感じ取れることがポートフォリオの意義である。これを小中学校に広げ、そして大学へと引き継ぐ構想もある。さらに高校生の正課における学びの軌跡も電子データ化する計画、実証試験が進行しつつある。これが完成すれば、一般入試、ペーパー試験一発で選抜する１点刻みの入試からの脱却を図る重要な方策、機会となりうると期待されている。さらに大学はそれを引き継ぎ、大学での学びや人間としての成長、キャリア形成の記録を社会人へと引き継ぐという構想もある。それが本当に個々の若者の個性を伸ばし、個別の能力を開発することに繋がるのかという心配が先に立つが、運用次第である。若者人口が減少する中、受験産業が次の新ビジネスとして狙っているビジネス、それに加担すべきかどうか、よく考えてみる必要がありそうである。

話題は変わるが、先般イノベーションが日本よりはるかに進んでいるスタートアップ大国、イスラエルを訪問する機会を得た。小国ながら、どうして日本をはるかに凌ぐ勢い、レベルでイノベーションが起こり続けているのかを考察するためである。筆者の理解では、大学入学前の男女隔てない兵役制で徹底的に国家研究開発戦略に沿った能力別実践教育が行われ、その経験、人的ネットワークを通じて若者が具体的な学ぶ動機をもって専門分野を選択し、大学へ進学する者、スタートアップを直接目指す者、あるいは研究職・アカデミアを目指す者など、徹底した選抜・動機付けが行われている。そもそも義務教育時代から素質を持つ優秀な子供たちを選抜し、早過ぎるのはないかと思える幼少期から徹底したエリート予備軍育成教育が施されている。我が国の危機的現状を救う窮余の策として、一考に値すると考える。

その一環として、文系、理系を問わず全体が見渡せ、集団をけん引できるグローバルマインドを持った若者を少数割合でもよい、ある一定割合で育成する必要がある。大学に求められている文理融合型教育を促進するだけでは根本的な解決には繋がらない。従来の高校２年生で理系、文系のいずれかを選択させる、長年続けてきた理系文系分離型の教育を一部でも良い、止めてみてはどうか？確かに法曹や医療人、教員など社会のデマンドに呼応して必要な質、量に配慮した人材育成機能を担保しながら、その一方で我が国の国際競争力の衰退に歯止めをかけ、社会を変革できるイノベーション人材を適切な割合で供給することが、大学の重要な使命となりつつある。

そのため一般入試でも、段階表示、バンド幅で成績評価を実施し、設定された範囲に該当する希望者に入学許可を与える入学者選抜が、ある意味では理想的だが、入学者数をきちんと管理、コントロールすることが困難となる。であるなら厳格な入学定員管理を止め、競争的環境で学生募集、大学教育を実践、教育カリキュラム、教育プログラムの魅力をもって、学生獲得競争をさせるべきではないかと考える。今後、若者人口の急激な減少が予測される中、大学間の生き残り競争は当然ながら激化し、学生獲得競争による大学の自然淘汰が始まりつつある。そのときに、可能な範囲で手間隙をかけた特色ある特別入試が有効である。それぞれの特色ある人材育成の原点となる、いろいろな素質と能力、特技を持った若者、男女、既卒者、留学生などの多様性を確保しながら、選抜するにはどうしたら良いのか？ひと工夫もふた工夫も必要である。

４．それは大学の教育内容、自主的に学ぶ何を刺激し、どんな学びを提供すべきなのか？

今の教育はどこが駄目なのか？かつては機能していたはずの人材育成機能がなぜ破綻をきたしているのか？について、認識することから教育改革を始めなければならない。

早くは、日本におけるアクティブ・ラーニング導入のきっかけとなった2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」では、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し、解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」と述べている。今や高等教育機関において、学生の主体的で自律的な深い学びを達成するためのアクティブ・ラーニング、反転授業等の導入は、必須となりつつある。「学習者による受動的な講義の受講」から、「学習者による能動的な学修」への転換が迫られているのみならず、大学の役割に関して、「学生が専門的知識を学ぶところ」から、「学生がこれからの社会で活躍できる力を養い育てるところ」という考えへの転換が迫られているにも関わらず、現場では相変わらず、自分の専門知識をひけらかし、少しでも多くの知識を教えたがる熟練した教授連で溢れている。確かに、各学問分野の基礎知識、基本スキルの修得はこれからも欠かせない。それぞれの分野で学ぶ理論や公式、原理は大切であるが、詳細を何でもかんでも頭に叩き込む昔風の学習はいまや無駄である。ＩＣＴによるネットワークが発達し、スマートホンを片手に若者はいとも容易く必要な公式や理論の詳細をユビキタスに引き出すことが可能なのである。それぞれの分野の学問体系の根本的な基本構造を知らしめる必要はあるが、多くの知識を与えるのではなく、若者たちの学びのトレンド、気質を理解し、自ら学ぶ、学び続ける自主性を獲得させることに重きを置くべきではないかと考える。

それぞれの専門分野の基礎をしっかりと修めながらも、学際的、異分野融合に積極的で、これから必要な社会変革を先導する統率力、牽引力を保持するよう、それらの能力、マネジメント力を育成する。そうした人材育成を社会との連携により、専門力を鍛えながら、同時にマネジメント力を鍛える教育、育む仕組み作り、具体的かつ効果的な教材開発が課題である。

同様に、文部科学省の教育改革プロジェクトを活用しながら海外留学によってグローバル人材育成に力を注いでいる大学も多いが、学生たちを海外に連れ出し何を鍛えるのか？いろいろな試み、工夫がされている。例えば、国際インターンシップを経て、どう職業観を醸成し、グローバルマインドを植え付けるのか？が課題である。海外進出している日系企業の協力が欠かせない。昨年から始まっている卓越大学院プログラム（WISE）でも、将来、企業で活躍する博士人材の育成、日本の国際競争力復活への道程に期待が寄せられている。

５．各高等教育機関の果たすべき役割 ―結びに変えてー

かつてないほどの勢いで技術革新の波が押し寄せ、社会変革を引き起こしている現在、個々の大学、高等教育機関が今こそ、それぞれの特色と強みを活かして、何に注力してどんな学生像、社会人像を描き、学生を鍛えるべきかを考えねばならないときである。少子化、出生率の低迷が続く中、ただただ人口減少に応じた規模縮小を辿るのではなく、各高等教育機関、大学はそれぞれの特色と強みを生かしながら、知識やスキルを教え込む受動型教育から自ら学ぶ学生を支え育む教育へと転換し、将来の科学技術のメガトレンドを先取りする人材育成、日本の変革を支える人材育成をどう実施し、卒業生、修了生を輩出するかが問われている。そんな時代であることを強く認識し、教育改革を断行することが、そして大学トップにはそれを実現する改革の計画を策定し、実施に移すための統率力、ガバナンス力が期待されている。

寄　稿

以下の各論文が執筆された後、2019年11月１日、
文部科学省は2020年度からの英語四技能民間テストの導入を延期した。

高大接続システムの構築と大学入試センターの役割

荒　井　克　弘
東北大学名誉教授・
（独）大学入試センター名誉教授

はじめに

高大接続は用語として近年しきりに使われるようになった。少なくとも1990年代前半までは「大学入試」で十分であったし、そのほうがおそらく、的確に相手に論点を伝えるのに便利だったのではないか。なぜ、回りくどい表現を使うようになったのか、そのあたりに、この問題の厄介さがある。

それでも半世紀ほどをふり返ってみると、「高大接続」が頻繁に使われた時期は２度ほどある。戦後の学制改革がスタートした少し後の時期と、1970年代終わりの「ゆとり教育」の議論がはじまった頃である。戦後の学制は複線型から単線型に移行し、きわめて単純な積み上げ型の制度になった。大学進学も、高校を卒業すれば、誰もが大学へ進学できるような開放性が魅力であった。しかし現実は、大学進学は狭き門であり、新制高校を卒業したからといって、すぐに手の届くような存在ではなかった。開放的に見えた学制はむしろ高大接続への配慮を欠いた素朴な、というより粗雑な制度であった(1)。

1978年に告示された学習指導要領が「ゆとり教育」の端緒ともいえる改訂のはじまりであった。1960～75年にかけての大学進学率の増加は著しく、大学の大衆化を目の当たりにした大学教員たちはそのあとにやってくる「ゆとり教育」に恐れをなしたのである。このとき、高大接続は再び俎上に上った。

今回の高大接続問題は戦後３度目にあたる。戦後の学制の賞味期限が切れたという表現があたっているかもしれない。学制がスタートした70年前を振り返ってみれば、高校進学者は年齢人口の半数に満たず、大学進学者も10％に達しなかった。ところが、30年後の1980年には高校進学率は90％を超え、すぐに全入化を迎えた。高学歴を指向する勢いは75～85年の進学抑制計画の後、再び勢いを盛り返し、大学短大への進学率は2005年に50％を超えた。高校も大学短大も、戦後の出発時期とは比較にならないほどの教育人口を抱える時代になった。これほど短期間に大衆教育社会が出現するとは、誰も予想していなかったに違いない。その証拠に、学校制度の変革も教育課程の改訂も進学率の勢いに追いついていけなかった。大学入試の世界に大きな変化が訪れたのは少子化の到来による。この30年の間に18歳人口は４割減って学力選抜の多くは推薦入試・AO入試へさま変わりをした。いまや、大学入学者の半数近くが学科試験ではなく、推薦入試やAO入試で大学へ入ってくる。私学セクターでは４年ほど前にこのルートからの入学者が全体の半数を超えた。国公立大学ではまだ２割足らずだが、今回の改革でさらに増えることになろう。

とはいえ、入試の変貌は少子化の影響によるものであり、実態はじつに不安定なかたちで高等学校と大学がつながっているにすぎない。戦後の学制は量と質のバランスを維持する限界に達した。長期的な視点で学校システムを見直さなければいけない時期がきたのである。近年の政策答申にはグローバル化とかコンピテンシーとか片仮名の前置きが並んでいるが、じつはもっと身近な変化を直視しなければいけない時代なの

である。

学力選抜の是非はともかく、この選抜が長期にわたってわが国の高校教育を牽引してきたことは事実であろう。大学教育もまたこの入試に依存して成り立ってきた。これからはどうだろう。いまなお、入試に頑張っている生徒は多数を占めるだろうが、生徒も変わる。いたずらに受験者に負荷を掛けるような入試は受験者自身が逃げ出すだろう。荒唐無稽な改革に突入するのではなく、冷静さが求められている。いまが変則的すぎる。正則に立ち返ることを考えるべきであろう。

Ⅰ　高大接続について

高大接続とは、高校(中等教育)から大学(高等教育)への進学プロセスのことを指す。多少一般的な云い方をすれば、“学校”から“大学”への移行のプロセスである。大学と学校とはもともと同じシステムに包括されていたわけではない。中等教育は元来、義務教育と大学を仲介する教育としてあとから導入された。以前は、大学へ進学しようとする者は少なかったし、収容力も乏しかった。大学進学者の多いアメリカでも、大学就学率が急速に上昇するのは1940年以降である。高度産業社会の発展にともない、大学と大学の卒業者の社会的な需要が拡大したのである。

日本では、小学校から中学校、高等学校まで一貫した教育課程を前提として編成されている。学校教育法にも、中学校は「小学校における教育の基礎のうえに」、高等学校は「中学校における教育の基礎の上に」と書かれている。しかし大学はこうした学校群と違って、独自の設置目的を有している。「学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。」というものである。趣旨は19世紀の近代大学をモチーフにしているが、学校との違いは明瞭であり、教育と研究が不可分に結びついていることが読み取れる。

英語では高大接続にarticulationという語を用いる。関節の意味で、サブシステムの動きを拘束しない。自在に動けるあそびがある。中等教育は義務教育と大学、高等教育を仲介するものとして誕生したが、中等教育はその発展過程において、市民の完成、職業人の養成という独自の意義をもつようになった。大学への進学準備教育はいわばその片隅に追いやられた。やがて、大学教育、高等教育の拡大にともなって、進学準備教育も拡張の時代を迎える。

西ヨーロッパのイギリス、ドイツ、フランスなどの学校制度をみると、進学型の中等教育のなかに進学予備課程を見ることができる。近年のフランスは大きな分岐点に差し掛かっているが、西ヨーロッパの諸国は資格試験制度をもち、安直な大学の大衆化を阻むように歯止めの役割をはたしてきた。これらの国では中等教育の修了資格は大学入学資格を兼ねる。この仕組みは大学が学問文化の場であることを自覚するよい機会であり、また試験の準備をする期間でもある。予備課程をしっかり学ぶことは資格取得にも近道になる(2)。高大接続はこの予備課程によって守られ、資格制度に支えられてきたともいえる。過酷な受験競争を勝ち抜くという、大学入試の世界だけで高大接続を支えてきた日本とは違う教育的な伝統をこれらの国は培ってきた。

アメリカの高大接続は上記のヨーロッパの国々とはまた別である。アメリカは19世紀の学問中心地だったドイツの大学に倣うべく、またそれに並び、凌駕することを企て、大学の改革を進め、大学院を創りだした。19世紀後半のエール大学やジョンズ・ホプキンス大学院大学はその先駆けである。その結果、従来のカレッジ・プログラムはアンダー・グラデュエイトに位置づけられ、大学院への予備課程であると同時に、一般教育・教養教育の課程として整備された(3)。ヨーロッパの高大接続が普通教育から専門教育への移行に接続の焦点があるとすれば、アメリカの高大接続はアンダー・グラデュエイト・プログラムから大学院への進学がそれにあたる。

アメリカの大学入学は、日本では長らく理想的な制度と目されてきたが、両国の制度を比較することはむずかしい。アメリカの高校教育には国としての標準課程もなく、共通の学力試験などできない国柄である。大学入学者選抜の際に多くの資料を要求されるのはそ

れらから志願者個人の能力を推し量るしか手段がないからである。なぜ、理想化されたのか、日本の大学入試の根幹にかかわるテーマであるが、ここではアメリカの大学の成功の鍵だったとだけ述べておこう。

日本の戦後の高大接続はヨーロッパのような予備課程をもつわけでもなく、アメリカのような４年間の一般教育をもつわけでもない。特殊な国である。入試は学部別に行う大学が圧倒的に多く、入学した段階ではすでに学部所属が決まっている。戦後から1991年の大綱化までは専門、専攻が決まった後に、学生たちは一般教育を受講した。市川昭午氏はこれを新制大学の矛盾と指摘した(4)。日本にはヨーロッパのような予備課程はないが、高校教育そのものが受験教育の塊のような学校はあまたある。どのように差異化するのがよいかはむずかしいが、進学準備はよく云えば未来志向、受験教育は高校教育の再履修を繰り返すことになり易い。

私見であるが、戦後、日本の高大接続に大きな影響を与えたものとして共通第１次学力試験の導入を挙げておきたい。それまで、大学はともすると高校での履修内容を尊重しようとしなかった。入学試験に難問奇問が続出したのはそのためである。共通1次試験の導入以降はそうした批判を受けることはほとんどなくなった。大学入試センターに充実した作問体制の手本ができたからである。作問の改善は共通１次試験のみならず、個別試験にも及んだ。今回の改革を先取りしたような話だが、大学が学習指導要領や高校教科書を尊重するようになったことは当時として画期的なことであった。

もうひとつ、日本の高大接続を変えた要因として少子化は重要である。政策的には1985年に臨時教育審議会が答申した「入試の多様化」が転機となる。多様化は入試の規制緩和であり、共通試験によるしばりを可能なかぎり自由にした。共通試験の利用をアラカルト式に変え、1次試験、２次試験のしばりを解いた。共通試験の利用法はあくまでも個別大学の裁量次第とした。この方針により、入学者選抜の評価の多元化、多様化に弾みがつき、それまで学力選抜以外の入試に消極的だった、社会の受け止めかたも変わっていった。

とはいえ、入試の多様化は少子化による受験競争の緩和という特異な条件の下で可能だったことであり、大学とても、多元的な評価に自信があったわけではない。多様化は学生市場の新規開拓に役だったものの、定員選抜依存だったわが国の大学入試は多様化による学力低下に対しまったく抵抗力がなかった。入試の多様化は学生の学力低下、学力不足の風評を広げた。この経緯から、入試の規制緩和は教育の質保証には役立たないというレッテルを貼られることになる。高大接続を大学入試だけに依存するという脆弱さは、容赦なく少子化のなかで露呈し、今回の改革の導因にもなった。

Ⅱ　高大接続システムの構築

＜教育再生実行会議＞

今回の高大接続改革が構想しているのはどのようなシステムなのだろうか。教育再生実行会議が2013年10月に提出した第四次提言(5)からふり返ってみることにしよう。再生実行会議は改革の骨格として２種類のテストを提案し、その連携についても構想を述べた。２種類のテストとは、まずセンター試験の後継と見なされる達成度テスト（発展レベル）と、高校生が在学中に受検する達成度テスト（基礎レベル）である。

発展レベルは「大学が求める学力水準の達成度の判定に積極的に活用」と書かれており、基礎レベルは「高等学校の基礎的・共通的な学習の達成度を客観的に把握し、学校における指導改善に活かす」となっている。基礎レベルは将来、推薦入試、AO入試の学力評価に役立てることを想定し、その段階で発展レベルとの連携が構想された。基礎レベルの原形は2013年1月に初中教育分科会高等学校教育部会が提案した「高等学校学力到達度試験」(6)と推察される。全国学力・学習テストの高校版と考えてもよい。但し、個人資格での参加で有料であること、複数回実施を想定していることなどに違いがある。これが2017年の実施方針では「高校生のための学びの基礎診断」に変わった。

発展レベルは、センター試験の後継と述べたが、センター試験の目的が「大学に入学を志願する者の高等学校段階における学習の基礎的な達成の程度を判定す

ることを主たる目的とする（下線は筆者）」[7]となっていたことを思えば、発展レベルの目的はセンター試験よりもやや高いところに目線を置いている。他方、基礎レベルは高校段階の達成度評価を目的にしたテストであった。「知識・技能の活用力、思考力・判断力・表現力を含めた幅広い学力を把握し、指導改善につなげる」としている説明からしても、学習指導要領に忠実な教育課程の達成度テストであると考えてよいのだろう。受検学年は２～３年次と想定されるが、これについては、すぐに高校側からは２年次は困る、という反対の声があがった。この構想はセンター試験を選抜テストと教育テストに２分したつくりだと考えれば分かりやすい。

但し、この提言が見た目よりも厄介なのは、テストの実施について幾つかの条件が付記されている点にある。まず、両テストともに「複数回実施」が課せられている。さらに発展レベルは試験結果を「レベルに応じて段階別に表示」することとなっている。他方、基礎レベルには成績の「段階別表示」の条件はないが、「推薦入試・AO入試における基礎学力の判定に際しての活用を促進」する、となっている。２種類のテストの関係はイギリスのGCE（General Certificate of Education）のＡレベルとＯレベルに似ている。

複数回実施は単にスケジュール的なやりくりではなく、テスト理論の導入を示唆すると推察される。入学試験を複数回実施する以上、試験の結果を比較できなければ意味がない。すべての受験者が毎回受験するとは限らない。テスト理論でいうところの「得点の等化」が必須になる。等化の方法には各種あるが、IRT（項目反応理論）を用いるとすれば、テスト問題は事前に調査してパラメーターを算出しなければならない。テスト問題は繰り返し使用されるため、原則非公開となる。成績も素点ではなく標準得点が割り振られる。日本の試験風土とは根本から対照的である。本文のなかに「発展レベルのテストを将来的にはCBT(Computer Based Test)」（提言７頁）に」と書かれているのをみると、この文面からも、テスト理論への傾倒はかなり確信的なようすが見受けられる。とはいえ、注に「具体的な実施方法や実施体制（中略）の整備等について、高等学校での教育活動に配慮しつつ、関係者の意見も踏まえ、中央教育審議会等において専門的・実務的に検討」と付記されており、今回、遮二無二実現させたいというわけではなく、テスト理論の実用化を日本でも検討したらどうかという示唆でもあるようだ。実際、「高大接続システム改革会議」では、項目反応理論をはじめ、CBTの開発についても活発に議論が行われた。結果的には、テストの複数回実施は見送られたが、大胆に日本の試験風土に挑戦してみたという点では注目に値する提案であった。

成績の段階別表示という提案は、教育測定の専門家、入試の実務家の間では評価はあまり芳しくはなかった。段階別表示は云い換えれば情報量の欠損であり、段階数が少ないと、一点刻み以上の不公平が生じる危険もある。また、志願者の散らばりが小さい大学や学部の場合は、志願者が特定の段階区分に集中するために、選抜に利用することが困難なことも指摘された。ちなみにアメリカのSATは各科目200～800点を10点刻みにして60段階表示を、同じくアメリカのACTの得点は36段階刻みで表示されている。段階別表示の結論はまだ出ていないようだが、素点と９段階表示（スタナイン）を併用する案が検討されている。

＜中央教育審議会＞

教育再生実行会議から１年２ケ月ほど遅れて、中教審の高大接続答申[8]が提出された。２種類のテストの提案は継承されているものの、イメージはだいぶ変わった。表現が複雑で抽象的になった。高大接続特別部会の審議では学力像をめぐって議論が交わされることが多くあったが、結局、論点を絞り切れず、制限時間が終わった感がある。最終的に答申の柱に据えられたのは、改正学校教育法の第30条の２項から抜粋した「学力の三要素」であった。

答申の本文の２頁に次のように説明されている。「学力については（中略）平成19年の学校教育法改正により、「基礎的な知識及び技能」「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」という三つの重要な要素（いわゆる「学力の三要素」）から構成される「確かな

学力」を育むことが重要であることが明確に示されたところである。」と。答申はこの「学力の三要素」を旗印に押し立て、「初等中等教育から高等教育まで一貫した形で、一人ひとりに育まれた力を更に発展・向上させることが肝要である。」と主張した。

元来、第30条の２項は義務教育の目的、教育目標の達成について書かれた文章である。高大接続の改革の答申だからと云って、それを大学、高等教育にまで延長するというのは無理な話である。それは多少割り引いても、学力の三要素を口実にすれば、センター試験の抜本的な見直しを進め、学習指導要領に忠実な共通試験を実現できると考えたのであろう。本文の14頁には「大学入試センター試験は「知識・技能」を問う問題が中心となっており、これからの大学入学者選抜において評価すべき「確かな」学力の在り方や、（中略）高等学校段階の基礎学力を評価する新テストの導入なども踏まえると、「知識・技能」を単独で評価するのではなく、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力」を総合的に評価するものとしていくことが必要である。」との文章がある。何としても、センター試験を学力の三要素の内に包摂したいらしい。センター試験を高校の達成度テストに変えてしまえということだろうか。

＜高大接続システム改革会議＞

中教審の高大接続答申が提出された後、文科大臣の出した実行計画にしたがって、「高大接続システム改革会議」が2015年２月に設置された。答申の具体化を図るという会議のわりには、中教審の高大接続特別部会の残留組が多く、そこにテスト理論の専門家や大学入試センター理事長、大学の学長たちが加わるという会議体になった。会議の焦点は実際にできることできないことを仕分けすることであった。

同じ年に中間報告が出て、翌16年３月に最終報告が出た。（仮称）高等学校基礎学力テスト、（仮称）大学入学希望者学力評価テストの提案は2020年度に導入、記述式問題は、作問・採点・実施方法等の課題について、今後、具体化に向けて「実証的・専門的な検討」を進めることで大すじが合意された。英語の四技能試験の導入は、記述式より曖昧なままで、「四技能の評価を推進する。」と述べたうえで、「民間の資格・検定試験の知見の積極的な活用の在り方などを含め検討する必要がある」と書かれている。この時点では、まだ英語四技能の行方は定まっていなかった。例えば、「話すこと」については、「環境整備や採点等の観点から、平成32年度当初からの実施可能性については十分に検討する必要がある」との慎重意見も報告に記されていた。

同会議の最終報告を読み直していて、注目されるのは基礎学力テストの目的がかなり変わったことである。高大接続答申では、「生徒が、自らの高等学校教育における学習達成度の把握及び自らの学力を客観的に提示することができるようにし、それを通じて生徒の学習を喚起、学習の改善を図る。」となっていた。それがシステム改革会議の最終報告では「義務教育段階の学習内容を含めた高校生に求められる基礎学力の確実な習得」と「それによる高校生の学習意欲の喚起」と、対象学年を下げた表現に書き換えられた（下線は筆者）。学習評価テストが高校教育の達成度テストに近づいた分だけ、基礎学力テストはその照準を下げなければならず、棲み分けに配慮したと考えられる。対象学年が下がったことにより、推薦入試、AO入試に利用される可能性は減った。

システム改革会議では、実現困難と判断された提案は「延期（棚上げ）」に、可能性のあるものは「検討」に回された。最終報告が出たものの、中途になったままの議論も多くあった。議論を中断することによって、文科省の主導権を取り戻そうとした気配が濃い。記述式も英語四技能試験も中途である。システム改革会議の段階では、英語四技能の行方は知れず、記述式は採点に多くの不明を残していた。基礎学力テストの議論も、多くの時間を割いた割には、実施主体も曖昧なままに終わった。システム改革会議の幕を閉じ、後は、省内の非公開の小委員会に任せる段取りであった。

引き継がれた事項は、第１が「高大接続システム改革の推進・検討等の体制について」、第２は「高等学校基礎学力テスト（仮称）について」、第３は「大学入学者選抜改革について」である。これは「個別大学におけ

る入学者選抜改革について」と「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）について」の２つがセットになっている。最後の第４は「高等学校基礎学力テスト（仮称）」と「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）の実施主体について」であった。

＜高大接続改革の実施方針＞

2017年７月13日に、文科省はシステム改革会議から引き継いだ事項の検討結果をまとめ、「高大接続改革の実施方針等の策定について」を公表した。新テストの名称は「大学入学共通テスト」、「高校生のための学びの基礎診断」と決まった。大学入学共通テストは、「大学入学希望者を対象に、高等学校段階における基礎的な学習の達成の程度を判定し、大学教育を受けるために必要な能力について把握することを目的とする。このため、各教科・科目の特質に応じ、知識・技能を十分有しているかの評価も行いつつ、思考力・判断力・表現力を中心に評価を行うものとする。」となった。再生実行会議の発展レベルが「大学が求める学力水準の達成度の判定に積極的に活用」であったのに比べると、だいぶ高校寄りの内容に変わった。大学入試の共通試験というより、再生実行会議の「基礎レベル」のテストに近い。

「高校生のための学び基礎診断」は「義務教育段階の学習内容を含めた高校生に求められる基礎学力の習得」と「それによる高校生の学習意欲の喚起」を目的に掲げた。そして「文部科学省において一定の要件を示し、それに即して民間の試験等を認定する仕組みを創設する。」となった。再生実行会議のときは「高等学校の基礎的・共通的な学習の達成度を客観的に把握し、学校における指導改善に活かす」となっていたのだから、「義務教育段階の学習内容を含めた高校生に求められる基礎学力の習得」としたのは大きな変わりようだ。民間丸投げとなれば、大学入学者選抜との関連はさらに低くなった。しかし、高校教育改革の重要な糸口となるテストであっただけに民間丸投げでよいのかという疑問は残る。元の基礎学力テストのままであれば、大学入学共通テストやCBTの開発に利用することができた。入試という枷の外でいろいろと試せる実験もあった。民間に託すよりも大学入試センターに委ねるほうが、高校教育のためにも、共通テストの改善にも有効だったはずである。

こうして、学力の三要素を柱とする、２つのテストによる高大接続システムが一応できあがった。だが、再生実行会議の頃と比べて、目的、目標も曖昧になり、だいぶ見劣りがする。もともと高校までの教育目標がせいぜいであった、「学力の三要素」を大学、高等教育まで延長するというレトリックを使って、大学入試の共通試験を高校教育の達成度テストに近づける操作が行われた。そのことによって、大学入学共通テストと大学入学者選抜の間には新たなすき間が生じることになった。

大学入試が目的なら、記述式の問題はこれまでのように個別試験に出題すればよい、民間英語検定も同じである。すでにそれなりの数の大学が民間英語検定を出願要件に取り入れている。個別大学・学部で使うだけなら、問題は限定される。大学入学共通テストに含めようとするから、公平公正の問題が複雑になる。大学入学共通テストは学習指導要領のための試験ではない。学習指導要領の徹底に執着する余りに、入試が二の次になった。

大学入学共通テストの曖昧さは単に抽象的だというだけでなく、対象が学力上位層なのか中位層なのかについてもはっきりしない。センター試験を「知識・技能」中心のテストと総括している以上、「思考力・判断力・表現力等」を評価する新テストは、より高度で高次なテストにならざるを得ないが、答申は高等学校学習指導要領に格別のこだわりを述べてもいる。「作問体制の抜本的見直し」は何をめざすのか、次節ではその中身に注目してみたい。

Ⅲ　大学入試センターの役割

大学入試センター法によると、センターの役割は「大学に入学を志願する者に対し大学が共同して実施することとする試験に関する業務を行うことにより大学の入学者の選抜の改善を図り、もって大学及び高等学校における教育の振興に資することを目的とする。」（独立行政法人大学入試センター法）となっている。こ

の法律にしたがって、大学入試センターはセンター試験を実施してきた。センター試験を実施するうえで、重要なことは２点あったと思う。第１は受験者のことを第一に考え、公平公正な試験を実施することである。第２は試験実施の主体である大学の立場に立った試験を実施すること、である。独立行政法人大学入試センターには政策立案機能はない。粛々と入試に関する業務をこなすだけである。しかし、そうした地道な作業を通してのみ浮き彫りにされてくる真実がある。例えばそれは、従来実施してきた試験と今回の改革で計画されている試験の仕様の違いである。

＜公平公正の原則＞

入試業務の原則は公平公正であること、受験者を犠牲にしないことである。そのために、入試センター関係者は時間と労力を惜しまず、その原則に忠実に業務に励んできた。大規模入試は学力調査とは違う。求められる危機管理のレベルがまったく違うのである。規模が大きくなるほどに、計画はより周到に練られ緻密でなければならない。そして、実施は正確でなければならない。少なくともセンター試験の仕様はそのようにつくられ、実施されてきた。

2019年７月に全国高等学校長協会が民間英語検定の不安解消を文科省に申し入れたのは、この改革が杜撰だったからである。資格・検定の成績登録がはじまる2020年４月の８ケ月前になっても、十分な情報が高等学校に届いていない。不安は受検機会の地域格差、家計負担の大きさ、障がい者への配慮等、６項目にわたっていた。大学の中にもいまの時点でなお、民間英語検定の利用方針を明らかにしていないところがある。拙速にその導入を決めた文科省の責任は大きい。2017年７月に公表された「実施方針」では、大学入学共通テストは「大学が共同して実施する試験」と書かれている。しかし実際は、文科省が実施方針を決め、大学団体へ承認を求めただけのことである。

国立大学協会は2017年11月に「平成三二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」を公表し、そのなかで「国立大学としては、新テストの枠組みにおける五教科七科目の位置づけとして認定試験（民間英語検定）を「一般選抜」の全受験生に課すとともに、平成三五年度までは、センターの新テストを併せて課すこととし、それらの結果を入学者選抜に活用する。」（カッコ書きの補足は筆者）と決めた。さらに2018年３月には「大学入学共通テストの枠組みにおける英語認定試験及び記述式問題の活用に関するガイドライン」を発表し、大学入試で民間試験の結果をどのように使うかについて指針を示した[(9)]。しかし他方、東大は2018年５月に学内の「入学者選抜方法検討ワーキング・グループ」が五神総長に答申を出し、国大協のガイドラインに疑問を投げかけた。それを受けて東大は入試監理委員会を開き、同年９月26日に民間英語検定の出願要件をA2レベルと決めたほか、民間英語検定を受けられない場合は高校調査書または英語担当教員の理由書でも認めるとの見解を発表した。東北大学、北海道大学は民間英語検定を出願要件から外すと表明し、名古屋大学、京都大学は東大と同様の対応を決めた。国大協の幹部クラスの大学の対応も一様ではないのである。これで「大学が共同して実施することとする試験」と云えるだろうか。

記述式の問題についても、同じようなことが云える。システム改革会議の最終報告では「作問・採点・実施方法等の課題について、今後、具体化に向けて「実証的・専門的な検討」を進める」と述べていた。その後、２度の試行調査が行われ、入試センターでの検収も行われた。業者採点の差し戻しが見つかった。サンプルチェックだが、50万人規模に直せば、数千件に及ぶ。国語の120字記述の問題は正答率も低いが、自己採点の不一致は２回の試行調査のいずれも３割に達した。数学の記述式にいたっては無回答が多すぎて分析の対象にならぬほどであった。

民間英語検定も記述式もいまの段階では、大学入学共通テストに含めるのは公平公正の観点から無理な状況である。実施を強行した場合の事故は想像がつかない。大学入試センターはこのレベルで試験を強行したことはないからである。

センター試験の過去の事例を２つ挙げておこう。2012年１月のセンター試験では、地理・歴史（地歴）と公民の試験時間に問題冊子の配布ミスが起きた。試験

監督が指示を間違えたことによる。この年から、地歴・公民の試験では10科目の中から試験時間中に２科目を自由に選択できる方式に変わった。監督要領は勿論、監督者説明会でも、試験開始の前に地歴、公民の２種類の問題冊子はすべての受験生に配布すると説明されていた。ところが、一部の試験室で、地歴、公民の片方の問題冊子しか配布されなかった。あるいは地歴と公民の２冊の問題冊子を一度配っておきながら、それを間違いと判断し、配布直後に片方の問題冊子を回収した。配布ミスは10,000室の試験室のうち98室で起こり、最大で5,000人の受験者に影響がでた。この対応にあたって、入試センターは配布ミスの試験室にいた受験者全員に対し、無条件で再試験を認めることを公表し、１週間後に5000人が受験した同じ試験会場で再試験を実施した(10)。

もう１例は、2006年度から導入されたリスニングの試験である。ICプレイヤーの機器不良と受験者緊張とが重なり、受験者数百人が再開テストを申し出た。再・再開テストを希望する者もでた。機器の交換と再開テストを繰り返すことで急場を凌ぎ、現場での受験者の犠牲は免れた。その後ICプレイヤーの品質は向上し、実際にテストテープを試聴するインストラクションも改善され、機器の不良率は20ppm（10^{-6}）台まで減少した。受験者が正常な機器を不良と誤認するケースは心理的な要素がありなかなか減らないが、着実にトラブルは減っている。見過ごしてならないのは、受験者の申し立てを無条件に認める再開テストの対応である。監督者側の負担は大きいが、受験者の不安解消に確実につながっている。入試の事故はゼロであることが前提である。大事なことは、仮に事故があったとしても受験者を救済できる目算が立っていることである。それがなければ、試験はできない。それが入試センターの原則であり、役割である。

＜大学の試験を実施する＞

・共通１次試験、センター試験の問題作成

共通第１次学力試験が導入される前は個別試験だけの時代が続いた。入試に難問・奇問が続出した時期でもある。これが共通１次試験の体制になってから、ピタリと止まった。個別試験でも難問奇問の批判を聞くことはほとんどなくなった。学習指導要領をしっかり消化し、高校教科書の範囲を厳守する慣行が広く定着したのだ。大学入試センターには教科書データベース、試験問題データベースが完備している。教科書の採択状況、教科書出版社のシェアの科目別リストも用意されている。すべての教科書を最新版で瞬時に検索することもできる。

学習指導要領の改訂が行われるときには、試験企画委員会で出題科目、出題範囲の検討が行われ、その内容が決まると、すべての科目について調査研究委員会が組織される。新しい学習指導要領の要点を大学教員の目でしっかり確認し、吟味するためである。その作業をもとに、新しく改訂された学習指導要領の要点が整理されて報告書が作成される。作問委員会はそれを参考に、また独自の読み込みも進め、学習指導要領、教科書は二重三重にチェックされる。学習指導要領などに縁がなかった大学教員たちも作題委員になって一年も経つと、担当の高校科目ついて真のプロになっている。大事なことはこれらの作業を大学教員自身の手でやることだ。

このような工程を注意深く丁寧につくってきたのは、「大学の試験」を作るという強い自負があったからである。教育責任を負う者が入学者選抜を行うのは選抜の原則である。学習指導要領に準じて試験問題をつくるのではなく、学習指導要領を尊重し、高校教科書を素材として、大学教育に必要な知識・能力を試す試験問題を作成する。こうした姿勢の下にセンター試験の問題はつくられてきた。センター試験はその意味で、試験そのものが高大接続の有力なツールなのである。

・大学入学共通テストの体制

先述したように、高大接続答申は、センター試験を「知識・技能」中心の試験であったと述べている。「知識・技能」だけでなく「思考力・判断力・表現力等」も含めて試験問題の改善を図るために、センターの作題体制を抜本的に見直すとも書いている。この抜本的見直しのために、文科省が何を実行したか。彼らが努力したのは、高校関係者（高校教育指導主事経験者等）の

作問体制への投入である。19年度には主要なすべての科目に高校関係者を１～２名配置できるよう、常勤ポストが用意された。ちなみに、全国の大学から動員される作題委員の数は現行の30科目で500人以上にのぼるが、彼らが作問に専念できるのは年間で45～50日間が限度である。それに比べれば、新たに着任した高校関係者がフルタイムで業務に専念できるパワーは大きい、期待するに十分な勢力である。

すでに公表されている資料によると、彼らが主として従事するのは作問方針の検討、科目委員会へのアドバイスとなっている。作題委員会には関与するが、彼らは問題作成の方針にしたがい、作題委員会に助言する立場である。問題作成そのものにはタッチしない。「知識・技能」中心であったセンターの試験問題はこのグループによって「思考力・判断力・表現力等」が吹き込まれることになる。

センター試験の抜本的見直しがこの組織体制を指しているのだとすれば、しかし少々妙である。大学入学共通テストは高校の達成度テストではないからだ、共通テストは「大学の試験」のはずである。大学のテストの「思考力・判断力・表現力等」は、大学教員自身が工夫すべきことであって、高校関係者の助言に預かるのは甚だ不本意なことである。無論、高校関係者の指導、助言は貴重だと思うが、高校関係者が知悉しているのは高校現場での学習、教育であり、そこで育まれる、思考力・判断力・表現力等であろう。それとも文科省が意図しているのは「大学の試験」の抜本的な見直しではなく、「大学の試験」から「高校の試験」に改変するということであるのか。だが、それは高大接続答申が世間に説明してきたことと、まるで違うのではないか。しかし、残念ながら、文科省、入試センターが選択したのはその方向である。2017年７月の文科省の「実施方針」17頁には「共通テストは、高等学校教育を通じて育まれた十分な知識・技能を前提として、思考力・判断力・表現力等を重視して評価する作問体制への転換等が必要であることを踏まえ、高等学校関係者や、高等学校教育の実態をよく把握している大学教員等を積極的に作問委員として委嘱するなど、これまでのセンターの作問体制の抜本的な見直しを図り機能を強化する」と書かれている。

さらに、入試センター文書「「大学入学共通テスト」における問題作成の方向性等と本年11月に実施する試行調査（プレテスト）の趣旨について」にも、「共通テストの問題作成の体制については、（中略）新たに「問題作成方針分科会（仮称）」を科目ごとに設置し、共通テストの各教科・科目における狙いや問いたい力を高校関係者を含めて検討できる体制を整備する予定です。またセンターに常勤の試験問題企画官（高校の指導主事経験者等）を科目ごとに配置し、教科科目と学問領域双方の知見を問題に反映できる体制を整備できることとしています。具体的な問題作成を大学教員が担うという点については、これまでと変わりはありません。」となっている。これが大学入学共通テストのための抜本的見直しのすべてである。

おわりに

これまで入試改革といえば、当然入学試験が中心であった。今回は高校教育、大学教育、大学入学者選抜の三位一体改革だと謳ってきた。入試は改革のひとつの要素にすぎない。しかしだからといって、完璧なものでなくてもよいということにはならない。入試が混乱してしまえば元も子もない。

今回の高大接続改革は文科省の初等中等教育局が主導権を握ったように見える。新テスト開発のため、2016年４月に初中等教育局の審議官だった伯井美憲氏が理事に就任し、2017年４月には同局の教育企画室長だった大杉住子氏が審議役に着任した。センター人事としては異例のことである。ここから上記の抜本的見直しがはじまった。

彼らのとった方策とは全国から教育指導主事たちを入試センターに集めることであった。センター試験に「思考力・判断力・表現力等」を吹き込み、作問体制を一新するためである。これまで、筆者は「思考力・判断力・表現力等」とは「知識・技能」の上位概念と考えていた。それは読み違いであって、接続答申が主張していたのは高校教育で習得される「思考力・判断力・表現力等」のことであった。

正直なところ、この稿の終わりにきても、まだ解け

ない謎がもうひとつある。それは、文科省がなぜ、記述式問題の出題、英語四技能試験を取り下げないのか、という疑問である。これまで、文科省は入試のトラブルには細心の注意を払ってきた。それが突然、無謀としかみえない挙にでた。解決したければ、簡単なことであった。本文に述べたように、記述式の問題を出したいのであれば、個別大学なり個別学部なりの規模で実施して貰えばよいのである。記述式の意義を失わずに試験の実施ができる。民間の英語四技能検定にしても同様である。大学、学部の範囲で利用するなら、多少のことがあっても、大学、学部の責任で対応ができる。50万人の規模になると、そうはいかない。

大事なことは受験者が、自らの知識・能力を十分に発揮できる公平公正な試験を実施することである。受験競争が緩和したからといって、受験者にとって大学入試が軽くなったわけではない。やはり人生にとって貴重な機会であることは変わりない。政策当局者、大学は、もう一度何のための改革であったかを思い起し、じっくりと反芻してみる必要があるのではないか。

【参考文献】

(1) 佐々木 亨、1984『大学入試制度』大月書店
(2) 荒井克弘、2018「高大接続改革の迷走」、南風原朝和 編『検証 迷走する英語入試』岩波ブックレット pp.89-105
(3) 中山 茂、1988『アメリカ大学の旅』リクルート出版
(4) 市川昭午、2001『未来型の大学』玉川大学出版部
(5) 教育再生実行会議「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」（第四次提言）平成25年10月31日
(6) 中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会「初等中等教育分科会高等学校部会の審議の経過について」平成25年１月
(7) 独立行政法人大学入試センター『大学入試センター要覧』令和元（2019）年度版
(8) 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者 選抜の一体的改革について」平成26年12月22日
(9) 南風原朝和、2018「英語入試改革の現状と共通テストのゆくえ」南風原朝和『検証 迷走する英語入試』岩波ブックレット pp.5-25
(10) 平成24年度大学入試センター試験の実施に関する検証委員会『平成24年度大学入試センター試験の実施に関する検証報告書』平成24年3月30日

寄稿　論文

高大接続における入試のあり方

田　中　耕　治
佛教大学教育学部教授

(1) はじめに

その初発の契機となった中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」(1999年12月16日) 以来、中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて―生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学」(2012年８月28日) を経て、2015年２月に設置された「高大接続システム改革会議」によつて「最終報告」(2016年３月31日) が提起された。

この「最終報告」では、「高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革を『高大接続システム改革』」と呼称するとして、高大接続を大学入試改革を媒介として実施するという具体的な方策を示している。この一体的改革を貫く理念として、「一人一人が、「学力の3要素」[(1)] を基盤に、自分に自信を持ち、多様な他者とともにこれからの時代を新たに創造していく力を持つこと」とされている。

戦後日本の教育(評価)改革に関心を持つ一人として、ようやくにして改革の牙城である大学入試が射程に入ることになったことは感慨深い[(2)]。日本の教育現場では、ながく教師たちは、「良い授業と悪い入試」と称して、たとえ教育実践ですぐれた成果をあげようとしても、入学試験という選抜制度があるかぎり、その試みは頓挫してしまうという無力観や絶望感を持ち続けてきた。そこで、教師たちの間には入試が要求する「受験学力」を絶対悪として極力無視するか、または現行の入試が要求する「受験学力」に合致する実践に邁進するかという両極の志向に分断され、また一教師個人の内部を覗いてみても、この両極の間を揺れ動いていた。

ところで、大学入試改革を梃子として、高大接続とともに両階梯の教育課程を改革するという展望は容易くはない。その点については、「最終報告」も自覚的であり、次のように述べている。「もとより、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の在り方はどれもが長い歴史を持ち、我が国の社会に深く根を張っている。こうした状況の下で、高等学校教育から大学教育、また義務教育や社会との関係まで含め、多岐にわたる改革内容をシステムとして捉え、これまでの歴史の先に新たな教育の仕組みを創造することは、長期にわたって「答えが一つに定まらない問題に解を見いだしていく」活動である。」と。

したがって、小論では、筆者の力量と紙幅の制約から、また教育評価研究を探究する立場から、高大接続システム改革の核心であり、生命線である資質・能力(学力の三要素)を多面的に評価する方法に焦点を合わせて、「答えが一つに定まらない問題」にチャレンジしてみたいと思う。なお、狭義の大学入試 (センター試験と大学による個別入試) で募集される人員は全募集者中20%を切っていると報告されている (高大接続システム改革会議2016年の参考資料) ことも念頭においておきたい。

(2)「受験学力」とは何か

さて、そもそも「受験学力」とは何か。この点については、毎年提示される文部科学省作成の通知(「大学入

学者選抜要項」）が参考になる（令和2年度版参照）。「各大学は，入学者の選抜を行うに当たり，公正かつ妥当な方法によって，入学志願者の能力・意欲・適性等を多面的・総合的に評価・判定する。その際，各大学は，年齢，性別，国籍，家庭環境等に関して多様な背景を持った学生の受入れに配慮する。あわせて，高等学校（中等教育学校の後期課程及び特別支援学校の高等部を含む。第13の8(2)を除き，以下同じ。）における適切な教育の実施を阻害することとならないよう配慮する。」（下線筆者）

すなわち、当面する「受験学力」を規定する大学入試は、上級学校が要求する「能力・適性の原則」と下級学校が要求する「下級学校尊重の原則」を統一的に理解して、試験方法として要求される「公正・妥当の原則」としていかに具体化するのかが問われる(3)。もとより、この三原則は予定調和的に実現されるのではない。とりわけ、「能力・適性の原則」と「下級学校尊重の原則」との間には、相克と呼べるほどの齟齬が生じ、そこでは常に「下級学校尊重の原則」が蹂躙されることはよく知られている。その象徴的な出来事が、いわゆる「悪問」問題である。

<1>「悪問」の基準

筆者の手許には、塾関係者が記した刺激的な著作がある(4)。この著作では、大学入試に登場した難問、奇問を含む「悪問」が列挙されるとともに、「悪問」の大学別ワースト（実名）まで掲載されていて、昨今の大学における入試問題作成能力の劣化を強調する（嘆く）展開となっている。

その際に、「悪問」とされる基準が次のように三点挙げられていて興味深い。①高校の教育課程、つまり高校で教えることになっている各教科・科目の範囲やレベルを逸脱していないか?②単に知識を問うのでなく、その教科を学ぶことによって培われるべき、考え方やものの見方や知的攻撃力を問う問題か?③恣意的でなく、よく練られた客観性のある問題か?（同書、pp.15-16）である。教育評価のテクニカルタームで言えば、①と②は問題の「妥当性」にあたり、③は「信頼性」に該当するだろう(5)。

このような上級学校による「悪問」出題の背景には、上級学校（大学）における入学試験作成に関する組織上の不備があることは否定できない。しかしながら、自明視されているものの、それ以上の問題点があることを二点指摘しておきたい。

<2>「悪問」問題発生の見えざる要因―大学入試問題は大学教員が作成するという前提

先の刺激的な著作では、大学の入試問題は、大学教員が作成することを自明視し、その劣化のために、予備校が代替した方がより良いという結論であった。

やや唐突ではあるが、ここでは1808年に創設されたフランスのバカロレア試験の経験を聞いてみよう。創設当初は、バカロレア試験の作問は大学教員であったが、高校教育の教育課程に無知な大学教員が作問する試験は、その専門性の高さゆえに膨大な知識量を要求した結果、暗記偏重の受験準備教育が蔓延し、その弊害を克服するために、およそ80年間かけて、高校教員の作問への参加を促し、1986年以降からは、多様な高校教員が作問することになったとされている(6)。

もとより、歴史や国情の異なる他国の例を持ち出して、早急に日本の入試制度に導入することは難しい。フランスの場合でも、およそ百年間の試行錯誤を経て、ようやくにして高校教員がバカロレア試験の作問を行うという制度が定着したのであった。ただし、日本においても、今や文化資本とまで呼称される、長期間実施されてきた「大学入試センター」における作問過程には、大学教員のみならず高校の教員も参加して緻密な作業が実施されていると報告されている(7)。先に示した「大学入学者選抜要項」を真に実現するためにも、各大学の入試問題作成においても高大の教員の協同作業が求められているのではないだろうか。

<3>「悪問」問題発生の見えざる要因―大学入試は選抜試験であるという前提

まさしく、「大学入学者選抜要項」とあるように、大学入試は定員制を前提とする「選抜試験」であることが自明視されている。そのために作成される入試問題には「識別能力」の精度が問われることになる。この「識

別」の精度を上げるためには、とりわけ「選抜性の高い大学」の入試問題には「悪問」に類する作問例が多く輩出する。

ところで、入学試験はすべからく「選抜試験」となるかいうと、必ずしもそうではない。そもそも「選抜試験」を基礎づけているのは「相対評価」であり、その「相対評価」の問題性を克服するとして登場してきた「目標に準拠した評価」が入試制度に貫徹されると、それは「資格試験」となる。フランスのバカロレア試験とドイツのアビツゥーア試験は基本資格試験である。

「資格試験」と「選抜試験」との違いは、前者は何を学んだのかを問われるのに対して、後者は受験生の中で何番目（定員内）にいるのかが問われる。この「選抜試験」の持つ偶発性に統計的手法を持ち込んで福音を与えたのが、平均からどの程度離れているか示す「偏差値」である[8]。その「偏差値」にも、集計したデータをすべて用いる「算術的偏差値」と学力測定の目的集団を想定して、その目的にかなったルール（正規分布曲線）に従ったサンプルによって算出（正規変換）した「代数的偏差値」があり、この後者こそ「50段階（25-75）相対評価」と言われるものである。高校入試段階では、業者テストの偏差値に従った「輪切りの進路指導」（高校の序列化と不本意入学を併発）に批判が集中して、時の文部省が業者テストの自粛を1976年に通達することになった[9]。このような偏差値による「選抜試験」が極限に達すると、何のために何を学ぶのか（「接続に必要とされる学力」とは何か）という問いが希薄化・空洞化して、「受験戦争」と称される大学入試・選択が横行することになる。

このたびの「高大接続システム改革」では、定員制という岩盤で支えられている選抜試験制度を意識して、先の「大学入学者選抜要項」の冒頭で、「大学入学者選抜は，各大学（専門職大学及び短期大学（専門職短期大学を含む。以下同じ。）が，それぞれの教育理念に基づき，生徒が高等学校段階までに身に付けた力を，大学において発展・向上させ,社会へ送り出すという大学教育の一貫したプロセスを前提として，各大学が，卒業認定・学位授与の方針（以下「ディプロマ・ポリシー」という。）や教育課程編成・実施の方針（以下「カリキュラム・ポリシー」という。）を踏まえ定める入学者受入れの方針（以下「アドミッション・ポリシー」という。）に基づき，大学への入口段階で入学者に求める力を多面的・総合的に評価・判定することを役割とするものである。」と述べ、大学に三つのポリシーの明確化を求め、大学入試を大学教育の一環とする立場を鮮明にしている。すなわち、受験生の志望動機と「受験学力（「接続に必要とされる学力」）の明確化を求めているのである。言わば、大学側から高校側へボールが投げられたということであろう。

(3) 高校における学習評価の現状と課題

この度の「高大接続システム改革」の核心であるとともに生命線となっているのが、学力の三要素を高大の教育課程、さらには大学入試に貫徹することであった。高校教育において、この学力の三要素が最も意識化されるのは、「指導要録」上の「観点別学習状況」欄を記述する段階であろう[10]。前回の指導要録（2010年改訂）において、すでにその「観点」は、「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」とされている。「観点」とは、学力を構成する能力規定であって、教育学において議論されてきた学力モデルの要素と考えてよい。学力モデル（「観点」の設定や構造化）は、いかなる授業を構想するのか、評価の方法はどうするのかについて、基本方針を示す役割を担うものであり、まさしく「受験学力」の能力的側面を示すものである。

<1>「観点別学習状況」はどう取り扱われているのか

この度の高等学習指導要領の改訂（2018年）に伴って、指導要録の改訂が行われた。その基本文書としては、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（2019年１月21日）と文部科学省初等中等教育局長「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）』（2019年３月29日）がある。

その「報告」と「通知」において、「高等学校においては、従前より観点別学習状況の評価が行われてきたところであるが、地域や学校によっては、その取組に差

があり、形骸化している場合があるとの指摘もある。文部科学省が平成29年度に実施した委託調査[11]では、高等学校が指導要録に観点別学習状況の評価を記録している割合は13.3%にとどまる。」と記述されている。この度の指導要録（2019年）の観点は、周知のように、新学習指導要領の「資質・能力」重視を受けて、学力の三要素に対応する「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点に整理されているが、おそらく現状では実施状況は芳しくないものと推察される。先の委託調査に先立って実施された、より鋭角的な科研調査の報告書[12]によれば、次のように報告されている。

①本来は、高校における教育評価の基本は1955年の指導要録改訂以降「目標に準拠した評価」であるが、現状では「相対評価」を採用する学校がかなり存在する。

②「観点別学習状況」の評価を全面的に実施している学校は少なく、基本は「評定」が中心である。したがって「通知表」に「観点別評価」を記入する学校は僅少に近い。

③実際の評価場面では、定期試験で実施される「知識・理解」を中心とするペーパーテストに依存することが多く、それこそが客観性もあり、大学入試にも親和的であると考えられている。

④「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」といった「観点別評価」については、客観性や信頼性に乏しく、労力や時間もより必要となると考えられている。

2001年の指導要録改訂において、「相対評価」から「目標に準拠した評価」が、全学校階梯において採用されたにもかかわらず、高校において「相対評価」を採用している学校が多いという指摘には驚く[13]。ただし、「観点別学習評価」が浸透しない理由として、その評価の客観性や信頼性に乏しいと意見は無視できない。「高大接続システム改革」の生命線ともなろうとしている学力の三要素を貫徹させようとする場合には、その三要素の中でも重視されようとしている観点「思考・判断・表現」が指導と評価の対象外となっている現実は厳しい。

<2>資質・能力（学力の三要素）を多面的に評価する方法

もとより、先に引証した報告では厳しい実情が示されているが、まさしく三観点を意識した指導と評価のあり方を切り拓こうとする教育評価の研究や高校や大学[14]での実践が進展していることも事実である。

まず、何よりも重要なことは、対象とする学力要素と評価方法を対応させることである（「カリキュラム適合性の重視」）。先の科研報告にあったように、「知識・理解」を中心とするペーパーテストに依存するだけでは、「思考・判断・表現」を求める探究型の授業の展開には対応できない。生徒にとっても、「知識・理解」を中心とするペーパーテストのみを課されるとなると、探究型の授業自体を否定することにもなりかね

表1　能力・学習活動の階層レベルと評価方法の例

A.能力・学習活動の階層レベル		B.評価方法の例
教科書等の枠づけの中での学習	1.知識の獲得と定着 （知っている・できる）	選択解答式（客観テスト式）の問題
	2.知識の意味理解と洗練 （わかる）	自由記述式の問題
	3.知識の有意味な使用と創造 （使える）	パフォーマンス課題
学習の枠づけ自体を学習者たちが決定・再構成する学習	4.自立的な課題設定と探究 （メタ認知システム）	小論文 「総合的な学習の時間」（探究的な学習）についてのポートフォリオ
	5.社会関係の自治的組織化と再構成 （行為システム）	「総合的な学習の時間」や特別活動などについてのポートフォリオ

（出典:西岡加名恵「大学入試改革の現状と課題―パフォーマンス評価の視点から―」『名古屋高等教育研究』第17号、p.205，2017年）

ない。表1で示したものは、その「カリキュラム適合性」のモデルの一つである。

とりわけ、原理や方法論について深く理解し、実践の場面で総合して使いこなせるのか（「3.知識の有意味な使用と創造」）を確認するには、パフォーマンス課題を用いることが勧められている[15]。

その上で、パフォーマンス評価の信頼性を確保するためには、ルーブリック（評価指標）が教師たちのモデレーションによって開発されなくてはならない。ルーブリックとは、「尺度」、評価基準を示す記述語、具体的なサンプル（アンカーとも呼称）によって構成されている。このように、あくまで地道な高校実践に基づく、パフォーマンス評価とルーブリックの開発によって、高大接続システムを貫く「資質・能力」（接続に必要とされる学力）の形成も可能となるだろう。

(4) おわりに

小論では、このたびの高大接続システム改革の核心であり、生命線である資質・能力（学力の三要素）を多面的に評価する方法に焦点を合わせて、考察してきた。もとより、現行の試験制度に風穴をあけるとはいえ、入試方法の改革のみでは、高大接続システム改革を真に実現することは困難である。例えば、国公立入試と私学入試との差異を念頭に置きつつ、「入試期日」「学力検査科目」「学力検査方法（共通テストと個別テストの関係など）」「推薦・AO入試」などの再考を行うとともに、さらには学校間格差の是正や日本型学歴社会の見直しも展望されなくてはならないだろう。まさしく、「答えが一つに定まらない問題」へのチャレンジは続くことであろう。その上で、行論の中でその可能性として触れた、入学試験を「接続」を架橋する「資格試験」として展望するための条件（改革方針）を７点提示して、小論を閉じたいと思う[16]。

（１）下級学校の教育目標が到達目標化されて、公認されていること。
（２）「内申書」は生徒の学力実態（目標の到達度）と指導方針を明示できるような様式にしておくこと。
（３）上級学校は、アドミッション・ポリシーを公開し、下級学校に対して説明責任を負うこと。
（４）出題や資格認定は、上級校と下級校の協力で行い、公正で妥当な評価方法を確立すること。
（５）有資格者数は、年度ごとに変動することを前提とした制度にしておくこと。
（６）受験機会を複数化しておき、未到達目標は指導・学習の資料とすること。
（７）個別科目の選択受験方式を採用して、科目ごとに合否を決定すること。

【注】

（１）「最終報告」では、「学力の三要素」とは次のように規定されている。(1) 十分な知識・技能、(2) それらを基盤にして答えが一つに定まらない問題に自ら解を見いだしていく思考力・判断力・表現力等の能力、そして (3) これらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度である。
（２）この高大接続システムに関する壮大な先駆的な歴史的実験は、アメリカで実施された「8年研究（The Eight Year Study 1930-1942）」である。この研究では、高校と大学との間のカリキュラムの関連を明瞭にするために、そして中等教育の目的を再考するために、実施された。Kridel, C. & Bullough, R. V. Jr., (2007) . Stories of the Eight Year Study: Reexamining secondary education in America. Albany: State University of New York Press.参照。
（３）佐々木亨『大学入試制度』大月書店、1984年、p.8参照。
（４）丹羽健夫『悪問だらけの大学入試―河合塾から見えること』集英社新書、2000年
（５）2020年度から始まる大学入学共通テストで採用されようとしている英語の民間試験については、賛否両論に分かれて、現状では各大学間に利用方法にかなりの温度差があると報道されている（「活用未定3割　英語民間試験も半数」『朝日新聞』2019年6月11日付）。民間試験導入には、「読む・聞く・話す・書く」という英語4技能をはかるという目的（信頼性の確保）であったが、現行の高校英語が養成している英語力と民間試験が求める英語力とに乖離があるのではないか（妥当性の問題）という点が指摘され、さらには民間試験の成績を欧州言語共通参照枠（CEFR）で平準化するという方法に信頼性が担保されるのかという問題点も指摘されるようになっている。南風原朝和編『検証　迷走する英語入試-スピーキング導入と民間委託』岩波ブックレット2018年参照。
（６）細尾萌子「フランスの高大接続からのヒント―思考力・表現力と内申点の評価―」名古屋大学大学院教育発達科学研究科附属高大接続研究センター紀要『レクチャーシリーズ』No.4, 2019年３月所載参照。より詳

しくは細尾萌子著『フランスでは学力をどう評価してきたのか―教養とコンピテンシーのあいだ』ミネルヴァ書房、2017年と田中耕治編著『グローバル化時代の教育評価改革』日本標準、2016年参照。

（7）大塚雄作「大学入試センター試験はどのように作成・実施されてきたのか」東京大学高大接続研究開発センター編『大学入学者選抜における英語教育のあり方をめぐって (2)』2019年３月所載。

（8）その考案者が著わした著作が、桑田昭三『偏差値の秘密』徳間書店、1976年である。

（9）NHK取材班『偏差値が日本の未来を支配する』日本放送出版協会、1983年参照。

(10) 高校の指導要録の変遷に関しては、片岡啓「高校生徒指導要録における「学習の記録」について」『教育目標・評価学会紀要』第４号、1994年所載参照。

(11) 文部科学省委託調査『学習指導と学習評価に対する意識調査報告書』浜銀総合研究所、2018年１月。なお、同調査では、高等学校において『通信簿に観点別学習状況の評価を記録している』(11.1%)、「定期テストなどにおいて、観点に配慮した問題を課している」(44.1%) となっている。

(12)「高等学校における学習の評価の実態把握と改善に関する研究」(研究代表者　工藤文三、研究協力者　二井正浩　科学研究費補助金・基盤研究 (C)、2011年3月。

(13)「目標に準拠した評価」を選抜型の高校入試で採用されている「内申書」に貫徹させようとした時に、混乱が起こった。詳しくは、拙稿『目標に準拠した評価』をめぐる現状と課題―内申書問題が提起するもの―」拙著『教育評価と教育実践の課題―「評価の時代」を拓く』三学出版、2013年所収参照。

(14) 注目すべき報告書として、『京都大学大学院教育学研究科　E.FORUM教育研究セミナー成果報告書　E.FORUM教師力アップ研修「探究力をどう育成するか」』2016年１月（報告書）と 楠見孝・南部広孝・西岡加名恵・山田剛史・斎藤有吾「パフォーマンス評価を活かした高大接続のための入試-京都大学教育学部における特色入試の取り組み」京都大学高等教育研究開発推進センター『京都大学高等教育研究』第22 号、2016年所載などがある。

(15) 西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計-パフォーマンス評価をどう活かすか』図書文化、2016年参照。

(16) 拙著『教育評価』岩波書店、pp.188-189，2008年。

高大接続改革におけるｅポートフォリオの活用について

尾　木　義　久
関西学院大学アドミッションオフィサー
文部科学省大学入学者選抜改革推進
委託事業（学長特命）

１．高大接続改革と大学入学者選抜改革推進委託事業

グローバル化の進展、AIやICT技術の革新、少子化と国内における生産年齢人口の減少などのため、先の見通しが困難な時代を迎えている。このような時代を生きる若者には、主体的に生涯学び続ける力や、新たな価値を創造していく力を身につけることが必要とされる。そこで高大接続改革においては、高校教育改革、大学教育改革、大学入学者選抜改革により、「学力の三要素」（①知識・技能、②思考力・判断力・表現力等、③主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度「主体性等」）を確実に育成・評価することが極めて重要と定め、その実現に向けて三位一体の改革の取り組みが着実に進められている。

そして平成27年１月16日　高大接続改革実行プランがまとめられ、平成28年３月31日　高大接続システム改革会議「最終報告」を受け、同年、大学入学者選抜改革推進委託事業がスタートすることとなった。５つの分野からなる、大学入学者選抜改革推進委託事業は、各大学個別の入学者選抜において、「学力の三要素」のうち特に「思考力・判断力・表現力等」や「主体性等」を評価するための調査・研究・開発を行うことを目的としている。

２．高大接続ポータルサイト「JAPAN e-Portfolio」

大学入学者選抜改革推進委託事業（主体性等分野）は、大阪大学、大阪教育大学、神戸大学、佐賀大学、早稲田大学、同志社大学、立命館大学、関西大学、関西学院大学がコンソーシアムを形成し、成果①「主体性等の評価尺度・基準の開発」、成果②「ICT活用による入試モデルの構築」という２つの成果目標を設定して、調査・研究・開発が実施された。この成果②の取り組みにおいて構築され、平成29年10月より運用が始まったのが、高大接続ポータルサイト「JAPAN e-Portfolio」（以下　JAPAN e-Portfolio）である。

「主体性等」の入学者選抜における評価の方法は、面接、集団討議、プレゼンテーション等が考えられるが、志願者の多い一般入試においては、人員面、費用面、期間面でこれらの評価方法による入学者選抜の実施は極めて困難である。調査書、提出書類、活動報告書等の書類を活用して評価する手法も考えられるが、この場合にあっても「主体性等」として評価すべき項目を書類から抽出し、項目が真正かの判断を含めて、「主体性等」の評価を行うことは人員面、費用面、期間面で困難である。しかしながら、真正さが証明された生徒の高校段階での学びの情報を電子化して収集し、「主体性等」が評価できる項目や成果等の評価基準を定め、システム化により短期間に評価（電算処理により得点化）することができれば、出願の締め切りから合格発表までの日程が短期間であり、志願者の多い一般入試においても、「主体性等」を含めた学力の三要素を評価する選抜を実施することが可能となる。

そこで、生徒の学びのデータを蓄積し、大学入学者選抜に活用するためのプラットフォームとして

JAPAN e-Portfolioが構築され、運用が開始された。JAPAN e-Portfolioの機能は、①高校eポートフォリオ機能、②大学出願ポータル機能、さらに今後、調査研究が進められ、2023年度入試において全面的に電子化が企図されている③電子調査書を高校から大学へ送達する機能である。

このようなシステムはアメリカ合衆国、イギリス、韓国で既に実用化されており、その日本版がこのJAPAN e-Portfolioである。諸外国のものや「ポートフォリオ型出願システム」とJAPAN e-Portfolioの異なる点は、３年次に情報を入力するのではなく、１年次から、学びのデータの入力が可能である点にある。これは高大接続改革における高校教育改革に対応し、「生徒の主体的な学び」を育むツールとして、高校eポートフォリオ機能の活用を促すためである。

特に高校eポートフォリオ機能では、新たな学習指導要領における「主体的・対話的かつ深い学び」や「探究」の取り組みに対応し、「探究活動」のメニューを充実させている。基本情報として「探究」のテーマ、テーマを設定した理由や背景、研究に取り組んだ期間を入力することができ、「学びのデータ」として参考とした書籍や論文の記録、外部機関などでの指導履歴、実験の記録（内容・仮説と結果など）、フィールドスタディの記録（内容、場所、成果など）、プレゼンテーションや発表の記録などを、生徒自身が「振り返り」とともに入力するとともに、資料として、論文や論文のアブストラクト、ポスターやプレゼンテーションデータを添付できるようになっている。

また、大学出願ポータル機能は、生徒が大学入試への出願にあたり任意に選択した「学びのデータ」や証明資料、添付書類（大学独自の「志望理由書」等を添付できる）を大学が取得するためのJePコードを、各大学のインターネット出願システム*を通じて大学に送付する。各大学はJAPAN e-Portfolioにアクセスし、提出されたJePコードを使って生徒の「主体性等」に関するデータを収集できる。大学は収集したデータや、添付された提出書類を活用し評価を行い、筆記による学力検査とともに、提出された「志望理由書」等とあわせて合格者判定を行うことができる。これにより、調査書を除くすべての出願書類が電子化されたことになる。

*インターネット出願を実施しない場合は、郵送による提出書類を通じてJePコードを送付できる。

委託事業の最終年度である平成30年度には、コンソーシアム大学をはじめとする参画大学の一部が、JAPAN e-Portfolioに蓄積された生徒の情報を活用した選抜（実証実験）を行った。平成31年３月31日現在の参画大学数は113大学（うち入試利用大学11大学）、生徒利用数　197,241人、高校教員利用数　12,234人、高校利用数　3,334校となっている。平成31年３月31日に委託事業が終了した後、文部科学省が委託事業の成果物であるJAPAN e-Portfolioの運用許可要件と運用方針を定め、「JAPAN e-Portfolio」運営主体として許可された非営利組織である一般社団法人教育情報管理機構（会長 山崎光悦　金沢大学学長）がJAPAN e-Portfolioを運営している。現在、一般社団法人教育情報管理機構は、将来的に公益性のある法人として、将来的にJAPAN e-Portfolioと電子調査書授受システムと一体的に運用することを目指して活動している。

３．新たな高等学校学習指導要領とeポートフォリオ

このJAPAN e-Portfolioのリリース以降、高校においてはeポートフォリオに注目が集まり、民間事業者が運営する学習支援システムやSNSを含めて、eポートフォリオの利用者が急増している。このeポートフォリオ・ブームはJAPAN e-Portfolioが火付け役になったと言われてはいるが、実際は、学習指導要領の改訂が高等学校に大きなインパクトを与えたことによるものである。

新しい学習指導要領は、これまでの、教師が「何を教えるか」の視点から、生徒が「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」の視点に転換し、生徒が「生涯を通じ不断に主体的に学び考える力を身につけること」を目指した改訂となっている。特に、育成すべき三つの資質・能力のうち「学びに向かう力」については、「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制す

る能力、自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの」と示されており*、「振り返り」「気づき」の重要性がクローズアップされている。そして、この「学びに向かう力」は絶対評価や相対評価によって測られるものではなく、本人の内面でのみ成果を評価する個人内評価によって測られるものであることから、生徒本人の内面を映し出すポートフォリオを活用した評価に期待が向けられている。

*中央教育審議会 初等中等教育分科会 初等中等教育分科会（第100回）教育課程企画特別部会　論点整理

高校３年間の学びの過程において、eポートフォリオに生徒本人が記録した成果の記録やこれに関する振り返りや気づきから、「自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげるといった、学習に関する自己調整を行いながら、粘り強く知識・技能を獲得したり思考・判断・表現しようとしたりしているかどうか」を観取し、「主体的に学習に取り組む態度」の評価ができるのではないかという期待がeポートフォリオに向けられているのである。

４．eポートフォリオと主体的に学ぶ態度

eポートフォリオの活用により、高校生徒自身が「自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげる」ことが可能になるとの強い期待が、eポートフォリオの活用ブームの中心にある。学習指導要領の「主体的な学び」は、「自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」に取り組んでいくこと」と定義されている。「生徒が将来の目標設定を自分なりに行い、自分自身がその目標に到達するために何が足りていて、何が不足しているのかを知ること、目標達成のための計画を立て、粘り強く取り組むこと、そして学びの記録から、振り返りを行い、教師をはじめ他者からも評価を受けつつ、さらに自分自身で評価し、そして目標を再設定する。」このプロセスが、eポートフォリオを活用することで、促進できると考えられている。

「高校入学段階で【キャリア形成の方向づけ】をするなどということは、早すぎる。必要ない。」という声も聞かれる。しかしながら、多くの高校では１年生の秋には文理選択がある。ある意味では人生の大きな岐路であり決断の場面であるが、生徒の文理選択の理由が「数学や理科が苦手だから文系にした。」「つぶしが効くと聞いたので理系にした。」で本当に良いのだろうか。生徒自身が文理の進路選択を前に、「自分は将来どのような人になりたいと考えているのか。どのようなことをしたいのか。」「そのためにはどのような力が必要なのか。」を考えて文理選択をすることは重要ではないだろうか。

大学入学者選抜改革が進行し、時間をかけて選抜を行う特別選抜入試が、各大学で導入されている。このような入試においては面接、集団討議、プレゼンテーションなどと組み合わせ、出願時に詳細な提出書類の作成を求めている場合が多い。ここで高校の現場の対応が増加しているのが、生徒が出願時に提出する志望理由書や学びの計画書等提出書類の指導である。この指導で教員が苦慮する点は、文章や語句の指導ももちろんであるが、生徒自身が「自分自身のことを表現することができていない。」、ひいては「自らのことを知らない。わかっていないという点にある。」と多くの教師から聞かされる。３年間の学びの取り組みを振り返り、「自分自身はどのような存在なのか、どうなりたいのか。自分自身にはどのような力があるのか、何が足りないのか。」このような点が認知できていない生徒が多いため、生徒の提出書類の指導は初歩的なカウンセリングからスタートしなければならないという嘆きが多く聞かれる。

今後、入学者選抜改革において、大学の出願要件もこれまでと異なり、大学ごと・学部ごとに多種多様なものになることは間違いない。進路指導において、各大学の選抜方法や基準を把握することが困難となる。こうなると生徒自身が「自分自身のことを知る」こと、例えば「自分自身は何がやりたくて、どのような能力を有していて、何が不足しているのか」等々を認知したうえで、自分に合った大学が選択できるようになる

ことが重要となる。さもなければ、大学進学に際してアンマッチが生じることにもなりかねない。生徒自身が「自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」に取り組んで行くこと自体が、適切な進路選択にもつながる。そのような意味でも、生徒の「振り返り」につなげるためのツールであるeポートフォリオへの期待が高まっているのである。

5．JAPAN e-Portfolioを大学入学者選抜に活用することへの懸念の解消

高校生徒の主体的性等を育むためのツールとして期待されるJAPAN e-Portfolioであるが、入学者選抜においてそのデータを活用することについて、高校の現場から懸念とともに指摘を受けた。それは「生徒が自分自身の振り返りのために学びのデータを記録するためにあるべきポートフォリオが、大学入学者選抜に活用されるとなった途端、生徒が本来の自分の姿を映さないものとなってしまうのではないか。」という懸念である。こうした懸念を解くため、全国各地の教育委員会や進路指導協議会、高校を訪れて高校教員との対話を繰り広げてきた。高校教員との対話を通じて、結論を得たのは、「高校3年間は、生徒はポートフォリオとして学びの記録を残し、素直にこれを振り返りに活用するのがJAPAN e-Portfolioの目指すところではないか。そして、高校3年の大学出願時に、多くの学びの記録の中から、大学が求める必要な情報についてのみ切り出し、清書を行い大学に提出する。全ての情報が大学入学者選抜に使われるわけではなく、多くのもののなかから、大学が求める情報のみを利用する。」というものであった。高校教員の多くからは「これであれば、現在行われている入試の提出書類の取扱いと何ら変わらない。自分たちの業務も増加しない。」との、安堵の声が聞かれるようになった。

6．JAPAN e-Portfolioを大学入学者選抜に活用する

JAPAN e-Portfolioはすでに20万人の生徒が活用しており、民間ポートフォリオとの連携を含めると60万人程度の生徒が利用している。しばしば、「○○大学においては入試でJeP（JAPAN e-Portfolioの愛称）を利用するのか、しないのか?」という問いを受けることがあるが、あくまでも、JAPAN e-Portfolioは一つのツールである。JAPAN e-Portfolioを生徒が利用していなければ、大学に出願できないという事態は避ける必要がある。したがって、JAPAN e-Portfolioを利用していない生徒に向けては、所定の様式を用意して提出できるようにすることが必要である。一方で、多くの生徒が利用をしている現状をふまえれば、各大学の入学者選抜での出願手続において、所定の書式での提出方法のほかに、JAPAN e-Portfolioを活用した出願も可能とする配慮をお願いしたい。

本論に入る。志願者の多い一般入試において、「主体性等」を評価するためのJAPAN e-Portfolioの「学びのデータ」の活用方法は、①出願資格として活用、②得点化して活用、③合否の参考として活用の3つが考えられる。これらを学力検査と組み合わせることで、多面的・総合的に学力3要素を評価する一般選抜入試を実施することができる。①~③のいずれの場合においても、各大学がアドミッション・ポリシーに基づき、「主体性等」に関わる生徒の取り組みなどについて、何をどのように評価するかを定め、入試要項に明示しなければならない。

また、各大学が入学者選抜での評価にあたって公平性、客観性を担保するために重視していることは、評価の対象となる事柄が真正であるかどうかである。面接等を組み合わせた場合は、面接を通じて評価の対象となる事柄の真偽や、その取り組み内容を掘り下げて確かめる事ができるが、志願者が多数に上る一般選抜入試において、面接等を実施しない場合は、提出されたデータだけでは真偽が確認できない。エビデンスが添付されていても、提出されたエビデンスとなるデータの内容の検証に時間、人員、コストをかけることはできず大きな課題である（なお、エビデンスの偽造について電子化された場合の指摘も受けるが、紙媒体で出願書類を提出する場合でも同様の偽造は生じる可能性はある）。したがって時間的制約、人員の制約、コ

ストの制約のある一般選抜入試において志願者全員の「主体性等」を評価するためには、「主体性等」を含む生徒の活動内容が、あらかじめ評価が可能なものであり、出願時に事実として第三者により承認され真正であることが明確であることが必要である。そのうえで、一般選抜入試において「主体性等」として生徒のどのような成果を評価の対象とするか、「主体性等」の評価を選抜においてどの程度の重みをつけるか(「主体性等」の評価の重み付け) が重要である。

7.「主体性等」の評価対象項目

大学が選抜制度構築にあたり検討しなければならないのは、「主体性等」として評価する内容・項目をどのように設定するかである。なぜならば「主体性等」に関わる項目の内容によっては、評価のために時間を要するものがあるからである。以下の項目のなかで、時間をかけることなく、その成果のみから生徒の能力が評価できるものはあるだろうか。

1) 日本数学オリンピック (JMO) 予選を合格した者
2) SSHで探究に取り組んだ者
3) 全国高校模擬国連大会ニューヨーク大会に出場した者
4) トビタテ留学JAPAN日本代表プログラム(アカデミック・ロング) に参加した者
5) ニュージーランドに1年間留学した者
6) 生徒会長を務めた者

たとえば、1)「日本数学オリンピック (JMO) 予選を合格した者」の成果を有する生徒は、数学の学力については第三者(この場合は大会運営委員会)による客観的な評価を受けており、同コンテストの内容から、高い学力を有する事が判断できる。また、国際数学オリンピック出場は、受動的な学びへの態度では成し得ない成果であることが明白であるから、「国際数学オリンピック出場」という事実そのものにより、学びへの関心・意欲や主体的に学ぶ態度が相当程度に評価できる。一方「生徒会長を務めた」場合はどうであろうか?「生徒会長を務めた」事実だけでは十分な評価ができず、参考となる資料や、ポートフォリオの情報、面接が可能ならインタビューにより、ようやく「生徒会長を務めた」事実の内容の把握と、「主体性等」の評価が可能となる。

こうした事例をふまえ、JAPAN e-Portfolioに格納されたデータを前述の一般選抜入試の評価方法で活用するにあたっては、以下の分類に注意しながら、各大学が検討する必要がある。これは電子化された調査書を活用する場合においても同様である。

①記載内容の評価や検証を、補足資料や面接等で確認する必要があるもの。
⇒評価対象者の多い入試では活用しにくい。
※たとえば、「志望理由書 (○○を学びたい理由)」、「SSH探究で何を身につけたか」「高校三年間でもっとも力を入れて取り組んだこと」など。

②記載内容の「成果」や「事実」について客観的な評価ができるもので、補足資料や面接等を実施しなくても事前に評価が可能であるもの。
⇒評価対象者の多い入試で、活用が可能。
※たとえば、評価が定まっている「資格・検定」、「科学オリンピックなどの客観的な評価が定まっているコンテスト」、「トビタテ留学JAPANのような公的な機関等による留学、行事等」で、その内容から個人の能力の評価が可能なものがこれに相当する。

③記載内容の「成果」や「事実」について、一定の評価ができるが、その記載だけでは十分な評価ができないもの。
⇒評価対象者の多い入試で活用しても、重み付けを大きくすることができない。
※たとえば、「生徒会役員」、「部活動役職」、「大会・コンテストでの団体参加での成果」。

このように、「主体性等」に関わる学びの成果は内容によって、その事実だけで評価できるものと、参考となる資料の内容を精査することでようやく評価できるものに大別される。そして、成果の事実により評価できるものについては、短時間に評価を下せるものと、時間をかけなければ評価ができないものがある。実施する入試の方式や、「主体性等」に関わる項目の評価に費やすることのできる時間、人員、費用に応じて、評価する対象項目を定め、重み付けを行う必要がある。

8．「主体性等」の評価の重み付け

高大接続改革において「主体性等」を含めた学力三要素の多面的・総合的評価が始まるに際して、高等学校の現場にある種の誤解が生まれていることについて危惧する。たとえば、「「主体性等」としてリーダーシップが評価されるならば、部活動の部長を毎月交代で務めればいいではないか。」「生徒会長を学期毎に任命すればいいのではないか。」「ボランティアに生徒を参加させればいいのではないか。」といった本末転倒と呼ぶべきものである。

たしかに、これらの取り組みについては、「主体性等」を評価する上でのきっかけにはなるが、あくまでもきっかけであり、その取り組みによってどのような能力が育まれたのか、どのような点で成長したのかが評価の視点である。また、今から述べる重み付けを理解いただければ、「「主体性等」に関わる取り組みがあれば大学に合格できる。」「知識・技能は必要ない。」という誤った認識を改めて頂けると思う。

さて、各大学が入学者選抜において、「主体性等」として「どのような点を評価するのか」について、入試要項に示したのち、その際、評価の方法、評価の対象となる生徒の取り組みの内容に応じて「主体性等」に関わる項目の得点（評価）の重み付け、つまり総得点の割合に対して、「主体性等」に関わる項目の得点の比率をどうするかについて検討する必要がある。

たとえば、医学部において学力検査を行った上で、一定水準以上の者を対象に面接などを行い、医師としての適性を含め「主体性等」の評価を行うとする。学力検査が満点の生徒であったとしても、面接において医師としての適性が無いと判断した場合は、不合格とする場合も想定される。このような場合は、きわめて「主体性等」の評価の重み付けが高いといえる。

逆の例として、教育学部の一般入試において500点満点の学力検査を課し、「主体性等」に関わる項目について10点満点で評価し総合点で合否判定を行うとする。総合評価おいて510点のうち360点以上を得点した者を合格として判定する場合は、学力検査のみでも360点以上をマークしていれば合格となるため、500点～360点までの生徒は、重み付けの結果により学力検査だけで合格となる。学力検査で359点～350点の得点帯の受験生が「主体性等」の評価得点により合否が決定する対象になる。このように一般選抜入試において学力検査に合わせて「主体性等」を評価する場合は、その重み付けにより、結果的に「主体性等」の評価対象者数が変動することになる。

このように結果的に「主体性等」部分を評価する対象者が限定されることになるのであれば、志願者が多数にのぼる一般選抜入試で、全員の志願者の「主体性等」を、時間をかけてじっくりと評価することは難しいが、志願者全員に「主体性等」を評価するための資料を提出させ、合否のライン周辺の生徒について、時間をかけて重点的に「主体性等」の評価を行うことが可能となる。

このような方法だと、一部の生徒のみが選抜における「主体性等」評価の対象となることについて疑問の声があがる。しかしながら、全員に「志望する理由やどのような学びをしたいか。現在の具体的な取り組みの事例を示しながら述べなさい。」という内容で志望理由書を提出させ、この志望理由書と提出された資料をもとに評価する入試では、一部のみが選抜における「主体性等」評価の対象となってはいるものの、評価の対象とならなかった生徒を含めて生徒の入学後の教育的効果、学びへの意欲の向上が見られているとの実例の発表もある。結果的に評価の対象者が限定はされるが、出願にあたり生徒が志望理由を改めて考えることによって「主体性等」を促進する可能性があるという事であろう。

9．電子調査書とJAPAN e-Portfolio

「調査書が電子化されれば、JAPAN e-Portfolioは不要になるのではないか?」という声が聞かれる。調査書が電子化された場合にあっても、調査書に記載された項目だけで評価できるものと、詳細資料を読み込むことによってようやく評価が可能となるものに大別される。「主体性等」の評価のために調査書の電子化への期待は極めて大きいが、必ずしも調査書の電子化によって容易に「主体性等」が評価できるわけではない。

成果のプロセスについて補足する資料がなければ評価ができないものもあることを理解しておく必要がある。そこで、ようやくJAPAN e-Portfolioの活用の意義が認められることになる。

JAPAN e-Portfolioと電子調査書の大きな違いは、電子調査書が端的な記述により生徒の活動の成果や内容を記しているのに対して、JAPAN e-Portfolioには成果や内容に関わる記述とともに、証明資料や補足資料が添付できる点である。たとえば、探究において「水資源の研究」をした生徒がいるとする。探究の学びの成果である論文は調査書には添付できないが、JAPAN e-Portfolioにはプロセスとしての「学びのデータ」とともに、電子化された論文データが添付される。これによって大学が入学者選抜において「探究」の成果をするための材料が整う。生徒にとっても、わざわざ印刷出力し、これを大学に参考資料として送付する手間は生じない。このような点から、電子調査書とJAPAN e-Portfolioを一元的に運用し、調査書に証明資料や添付資料が付属する電子調査書があれば、大学入学者選抜に極めて有効との期待も聞かれる。

また、客観的に評価できる成果を抽出して一般選抜入試で活用するとする。高校側から聞かれるのは、「目立った生徒だけが評価されるのでは、何のための高校教育改革なのか?それでは、高大接続改革の意味がないのではないか?」「高校の学びの改革である【主体的対話的かつ深い学び】【探究】によって育まれた能力の評価をするべきである。」という強い声である。この点をふまえると、「主体性等」を含めた学力三要素を多面的・総合的に評価するためにはやはり時間をかけた総合型選抜により、じっくりと一人一人の生徒の取り組みの成果やプロセスを評価することが必要ではないだろうか。

JAPAN e-Portfolioには「学びのデータ」として、生徒の取り組みの成果とともに、成果に至るまでのプロセスに関わる情報が蓄積されている。電子調査書に具体的で多様な情報が加わることとなっても、成果に至る詳細なプロセスに関わる情報までを電子調査書では記載できない。さらにエビデンスとなる資料や、詳細な資料、画像情報などは電子調査書に掲載することは難しい。このことからもJAPAN e-Portfolioの特長でもある資料の活用による選抜で、各大学が求める生徒を確保するための選抜制度を構築することを期待したい。

10.JAPAN e-Portfolioならではの選抜方法

「探究」に取り組んだ生徒を評価するために、「探究」の成果として「論文」を提出させる場合がある。しかし、「論文」が共著になっている場合では、志願者が実施に探究のテーマをどのように課題設定したのか、論文作成にどれだけ貢献したのかが読み取れない。そこで、JAPAN e-Portfolioを活用すれば、「論文」の提出だけではなく、「探究活動」のプロセスである「学びのデータ」から志願者の取り組みを読み取ることができる。「学びのデータ」の「文献・論文」のデータには、志願者が課題設定のためにどのような文献や論文を読んだのかが記載されており、文献・論文を読んで、どのように自分の探究に役だったのかを記載できるようになっている。そこに、本人が記載した「気づき」に関する内容に「文献・論文」に書かれていた先例となる研究に対して、本人が抱いた疑問の記載があれば、課題設定をした理由を観取することも可能だろう。「学びのデータ」の「フィールドワーク」では、仮説を検証するためのアンケート調査で、科学的な方法によりデータを集め、検証を行っているかどうかなども観取できる。こうした「学びのデータ」に記載されたプロセスから、志願者の「探究」の取り組みの深さが検証できると考えている。スーパーサイエンスハイスクールの取り組みであれば、「学びのデータ」の「実験」に記載された「仮説」や「実験結果のふりかえり」から、取り組みの内容を検証することができよう。添付されていたラボノートからも実験を通して、学び深みがついていくプロセスを見ることができれば、「探究」における取り組みの評価のための十分な素材が整うこととなる。

高校教員から「目立った成果が無いと主体性等が評価されないのでは、高校教育改革の意味がないじゃないか。コツコツと取り組んだ生徒の取り組みを評価できないのか。」との指摘を受けた。このような点につい

てもJAPAN e-Portfolioの活用によって、いままでスポットライトがあたらなかった生徒の学びへの関心・意欲・態度を把握することが可能となる。そのような具体的な事例が高校教員から示された。

その高校では海外への修学旅行では、生徒が班別行動を行い、生徒自身がテーマを定めて現地で研修することとなっている。ある年、ある生徒が修学旅行の企画委員を担当したが、その生徒は旅行事業者との間で渡航に関する情報や国際情勢に関する情報を収集し、独自に現地の文化などについて事前に調査を行うなど、様々な手段で調査を行い、渡航先の情報が網羅された資料をまとめ、トラブルの発生を未然に防ぐための行動規範を定め研修を実施した。当然ながら修学旅行もトラブルなく無事に終了することができた。このような場合、JAPAN e-Portfolio「学びのデータ」の「学校行事」の取り組みから、前述した生徒の取り組みをつぶさに把握することができる。調査書の端的な記載（「修学旅行企画委員」）だけでは把握できないような、生徒の活き活きとして姿をJAPAN e-Portfolio「学びのデータ」や添付資料から把握することができる。このようなJAPAN e-Portfolioの学びの情報を活用して、各大学がアドミッション・ポリシーで求める生徒を、選抜することが可能となると考えている。

まとめ

そもそも「主体性等」の評価に関しては、大学教員の意見は多様であり「主体性等の評価はできない。」「主体性等の評価は無駄である。」との厳しい意見も聞かれる一方で、「これからのAI時代に、情報処理型の人間はもう必要はない。複数の解のなかから最適解を選択し、これを現実に実行する力が必要である。だからこそ主体性が求められる。」「大学入学者選抜改革があろうとなかろうと、我が大学は主体性評価に取り組む。今こそがチャンスだと考える。」との改革に積極的な意見も聞かれる。

今後の18歳人口の減少と大学入学者数の減少と大学入学者選抜改革の取り組みが相俟って、これまでの「ふるいおとし」型の入学試験から「マッチング」型の入学試験へ徐々に移行いくことが想定されている。そのような入学試験の環境の変化の中で、「高大接続改革への対応」ということだけではなく、これからの時代を生きていく若者のためにどのような教育が必要か、そのためにどのような入学者選抜が必要かという視点を各大学が持つことが必要であろう。各大学が「主体性等」を含む学力三要素を多面的・総合的に評価することの意義をどのように見出していくのかが、もっとも本質的な課題かもしれない。（了）

大学入試における民間試験導入について

吉　田　研　作
上智大学特別招聘教授

はじめに

大学入試の改革に際しての民間試験の導入に対して現在色々な懸念が示されている。そこで、本稿では高大接続システム部会の報告書を出発点に、高校教育、大学教育の観点から民間テストの導入について考える。

高大接続システム部会の議論を中心に

高大接続システム部会では、その名が示す通り、高校までの教育と大学教育をどのように接続させるかを中心に様々な問題が検討されたが、中でも、高校と大学の接続に直接関係のある大学入学試験（大学入学共通テスト）、および、各大学における入学者選抜方法の在り方についての議論が大きく取り上げられている。

しかし、高大接続システム部会では大学入試以外にも高等学校までの教育についても踏み込んだ議論をしている。そこで、まずは、高校までの教育について報告書で述べられていることについてまとめてみる。

まず、今後は、国際化、情報化の急速な進展に伴い、社会構造も急速に、大きく変革されるだろうという前提で、そのような世界に対応できるために、新たな価値を創造していく力を育てることが必要だという。そして、そのような社会で自立的に活動していくためにはいわゆる「学力の３要素」をバランスよく育むことが必要だとしている。なお、「学力の３要素」とは、①知識・技能の確実な習得 、②（①を基にした）思考力、判断力、表現力、そして、③主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度をさしている。この学力の３要素（３つの資質・能力）については、後ほど詳しく述べる。

次に、報告書では、大学教育改革の論点として次のような点があげられている。

- 大学入学者選抜は、知識の暗記・再生や暗記した解答パターンの適用の評価に偏りがちであり、一部のAO・推薦入試はいわゆる「学力不問」と揶揄される状況がある。
- 大学教育において、授業改善への取組も見られるが、知識の伝達にとどまる授業がまだ存在し、学生の力をどれだけ伸ばし社会に送り出せているのかについて社会から厳しい評価を受けている。

そのような中で、上記の「学力の３要素」をベースとした高校までの教育をいかに大学教育につなげていくかが大きな課題であり、そのために、高大接続の要となる大学入学試験の在り方について再検討する必要性が指摘されている。そして、その中心となるのは、大学入学試験においても、「学力の３要素」が反映されなければならないということである。

また、大学入試の実施面について、現在のセンター試験が基本的に年に一回のテストであるため、受験生のその日の体調、天候、交通状況等、様々な要因により、試験の公正さについても疑問が呈された。そのため、年複数回受験可能な試験の開発の重要性が提案された。この点については後ほど述べることとして、まずは、高校までの外国語（英語）教育ついて述べること

とする。

高校で求められる外国語能力―新学習指導要領の基本的考え方

日本の英語教育は長い間、英語の文法、語彙、発音等、そして、英語圏文化について教えることに終始してきた。しかし、これからの入学者選抜における英語力評価は、現在、英語自体の学習を中心とした知識偏重の教育から、育成すべき３つの資質・能力（「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性」）を育む教育への転換が求められている。中でも、「学びに向かう力・人間性」には、「どのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか」という補足説明がつけられている。つまり、自律的な学習者として、自信を持って社会や世界と関わっていける人材の育成が求められているのである。

しかし、これは従来の知識・技能偏重の教育で達成するのは難しい。「知識・技能」の獲得からそれを用いた「思考力・判断力・表現力等」の育成に目標を変えることにより、自律的学習者として、自信を持って社会や世界と向き合うことが出来る日本人を育成する必要があるというのである。新学習指導要領の「外国語教育に関する見方・考え方」には次のように書かれている。「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、**他者との関わりに着目して**捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら**考えなどを形成し、再構築する**こと」。つまり、生徒が、社会や世界、そして他者と向き合いながら、具体的な状況の中でのコミュニケーションを通して、自らの考えを形成するだけでなく、他者とのコミュニケーションを通して自らの見方、考え方等を再構築できるような教育を行わなければならない、というのである。

それを実現するための具体的な言語活動についてみてみよう。今回の新学習指導要領はCEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）を基に作られているが、これは、言語を使って「何ができるか」を示したCan-do 項目として提示されている。高校では、CEFR A2（英検準2級程度）およびCEFR B1 レベル（英検2級程度）が目標となっている。ここでは、その具体的な例として現在の高校の英語教育で最も一般的に行われている「聞くこと」と「読むこと」について新学習指導要領に書かれている内容をみてみる。

「聞くこと」の目標は次のようになっている。

ア.日常的な話題について、話される速さや、使用される語句や文、情報量などにおいて、多くの支援を活用すれば、**必要な情報を聞き取り、話し手の意図を把握すること**ができるようにする。

イ.社会的な話題について、話される速さや、使用される語句や文、情報量などにおいて、多くの支援を活用すれば、**必要な情報を聞き取り、概要や要点を目的に応じて捉えること**ができるようにする。

アでは、「日常的な話題」について情報を聞き取り、話し手の意図を把握すること、イでは、「社会的な話題」について情報を聞き取り、概要や要点をとらえる、となっているが、この目標を達成するために次のコミュニケーション活動を行うことが求められている。

（ア）**日常的な話題**について、話される速さを調整されたり、基本的な語句や文での言い換えを十分に聞いたりしながら、対話や放送などから必要な情報を聞き取り、話し手の意図を把握する活動。また、**聞き取った内容を話したり書いたりして伝え合う活動**。

（イ）**社会的な話題**について、話される速さを調整されたり、基本的な語句や文での言い換えを十分に聞いたりしながら、対話や説明などから必要な情報を聞き取り、概要や要点を把握する活動。また、**聞き取った内容を話したり書いたりして伝え合う活動**。

ここで大切なのは、目標としては聞き取った内容が「理解」できているかどうかが分かれば良いのだが、それを「**確認する**」ために、内容について「**話したり書いたり**」するというアウトプット活動の必要性が示されている点である。インプットが本当に理解できたかどうかはアウトプットによって確認するという、**インプット活動とアウトプット活動を統合した総合的なコミュニケーション活動**が大事だということになる。

次に、「読むこと」の目標を見てみよう。

ア.**日常的な話題**について、使用される語句や文、情報量などにおいて、多くの支援を活用すれば、**必要な情報を読み取り、書き手の意図を把握すること**ができるようにする。

イ.**社会的な話題**について、使用される語句や文、情報量などにおいて、多くの支援を活用すれば、**必要な情報を読み取り、概要や要点を目的に応じて捉えること**ができるようにする。

ここでも、アでは、「日常的な話題」について必要な情報を読み取り、書き手の意図を把握すること、イでは、「社会的な話題」について必要な情報を読み取り、概要や要点をとらえることが目標になっているが、この目標達成のために次のようなコミュニケーション活動を行うように示されている。

（ア）日常的な話題について、基本的な語句や文での言い換えや、書かれている文章の背景に関する説などを十分に聞いたり読んだりしながら、電子メールやパンフレットなどから必要な情報を読み取り、書き手の意図を把握する活動。また、**読み取った内容を話したり書いたりして伝え合う活動**。

（イ）社会的な話題について、基本的な語句や文での言い換えや、書かれている文章の背景に関する説明などを十分に聞いたり読んだりしながら、説明文や論証文などから必要な情報を読み取り、概要や要点を把握する活動。また、**読み取った内容を話したり書いたりして伝え合う活動**。

読んだ内容が正確に「理解」されているかどうかを「**確認する**」ために、内容について「**話したり書いたりして伝え合う**」**というアウトプット活動**を行わなければならないというのである。

このように、「聞くこと」、「読むこと」という一見受身的に見える技能の育成において最も大切なことは、他技能との統合を通してこそ個別の技能の育成ができる、という考え方である。そして、**外国語能力というものが、単一技能や知識だけで身につくのではなく、他技能との総合的な活動の中で育成される**ということから、今後の**英語力の評価は４技能全てを取り入れたものにする**必要がある、ということなのである。

コミュニケーション活動は入学者選抜評価

入学者選抜評価が学習指導要領との親和性がなければならないが、そのためには、学力の３要素をバランスよく育成するための指導の在り方と同時に、評価の在り方を見直すことが必要だということになる。そして、そのためには、評価においても、全ての技能を統合した、総合的な評価方法を採用しなければならないといえるのである。

高大接続システム部会の報告書では、高等学校における資質能力の３要素という新たな観点からの評価を進めるために、「高等学校基礎学力テスト（仮称）」の導入を提案し、高校生が求められている資質能力をどこまで身に着けているかを確認し、それを基に高校生の学習意欲の喚起を促すことが大切だとしている。中でも、英語については、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の４技能を測ることができる問題構成とすることを前提に、「**話すこと**」、「**書くこと**」**の具体的な実施方法等については、民間事業者が既に実施している４技能テストの利用**の検討を提案している。「英語については、高校生が受検する民間の資格・検定試験が既に複数種類存在しており、高大接続改革答申においても、これらの資格・検定試験を積極的に活用することとされている」。また、「英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会」においても、民間の資格・検定試験の知見を積極的に活用することについて、民間団体との具体的な連携の在り方を更に検討することが提案されている点についても言及している。

大学入試と民間試験

大学は、それぞれ独自の「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）、「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の三つを策定しており、最後のアドミション・ポリシーは、ディプロマ・ポリシーとそれを実現するためのカリキュラム・ポリシーにあった学生をとるための入学者選抜基準を示したものである。大学は独自のポリシーに基づいて入学

者の選抜をすれば良いが、高校までの教育との接続を考慮して、センター試験(大学入学共通テスト)が用意されている。つまり、大学は、個別のポリシーに見合った入学者を選抜する前に、彼らが、まず、高校までの教育で必要とされる資質能力をどれだけ身に着けているかを見極めることがセンター試験の役割である。

ただし、現行のセンター試験では、「何を知っているか」は測れるが、「何ができるか」という「思考力・判断力・表現力等」については十分に測定できていない、ということから、センター試験を大きく改訂して、「複数の情報を統合した」問題や「記述」問題を加えることとなった。このような改訂は、大学入試の改革という観点からも重要なものだが、高大接続システム部会の報告書では、記述式問題を導入することにより、高等学校教育を生徒の能動的な学習をより重視したものにするという波及効果を狙ったものであることを記している。

また、英語については、４技能(５領域)という多技能の育成が高校までの最も大きな目標なので、その評価をどうするかという問題が大きな検討課題となった。4技能の評価を推進する中でも、「話すこと」については、特に環境整備や採点等の観点から現在の大学入試センターの体制では難しい。また、英語のみならず、全ての試験を、前述したように、年に一回ではなく、より受験生に対する公平性を考慮して、複数回実施することが提案されたが、問題の公表を前提としたセンター試験としては、実質的に非常に難しいことが分かった。しかし、英語については、既に民間の4技能テストが存在し、それぞれが年複数回実施され、基本的にスコア等の標準化が統計的にも実証されていることから、その活用が検討されたのである。

民間テスト導入と大学入試英語成績提供システム運営委員会の設置

文科省は大学入試センターと連携をとりながら、まず、「英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会」を設置し、４技能試験について、次の点の検討をおこなった。

- 英語の４技能の評価及び入学者選抜における改善の方策
- **英語の４技能を測定する資格・試験に関する適切かつ効果的な情報提供の在り方**
- **英語の４技能を測定する資格・試験に関する指針の検討・策定**

その手始めとして、民間４技能テストの情報提供を行うために、「英語４技能試験情報提供サイト」(http://4skills.jp/)を開設し、各テストの内容、構成、テスト実施方法、実施場所等の情報を提供している。

また、大学入試センターでは、「新テスト実施企画委員会」の下に、「英語４技能実施企画部会」を設置し、民間テストの新システムへの参加要件が検討された。その結果は、「大学入試英語成績提供システム」の「大学入試英語成績提供システム運営委員会」で最終的に決定された。なお、運営委員会では、各民間テスト団体が参加要件を満たしているかどうかについて検討を行い、場合によっては参加取り消しも視野に入れて継続的にチェックを行っている。

大学入試英語成績提供システム参加条件の中でも特に重要視されているのが、下記の項目だろう。

資格・検定試験に関する要件

○資格・検定試験の実施実績・日本国内における２年以上の実施実績・高校生の受検実績、大学入学者選抜における活用実績

○資格・検定試験の内容・実施体制・英語４技能全ての偏りのない評価・高等学校学習指導要領との整合性・CEFR との対応関係、その根拠となる検証方法及び研究成果等の公表・検証体制の整備・毎年度４月から12月までの間での複数回の試験実施・原則、毎年度全都道府県での試験実施・経済的に困難な受検生への検定料の配慮など、適切な検定料であることの公表・障害等のある受検生への合理的配慮をしていることの公表・試験監督及び採点の公平性・公正性を確保するための方策の公表・採点の質を確保するための方策の公表・不正、情報流出等の防止策及び不測の事態発生時の対処方策の公表

なお、この中で、文科省が責任を持って審査してい

るのは、上記でも述べたように、CEFRをベースにした高等学校学習指導要領との整合性、更に、CEFRとの対応関係とその証拠となる検証方法および研究成果等の公表・検証体制の整備等であり、上記「英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会」の「英語の資格・検定試験とCEFRとの対応関係に関する作業部会」で実施され、その結果は、「各資格・検定試験とCEFRとの対照表」と共に掲載されている。これにより、各団体が、同じCEFRという基準に照らして、それぞれの試験のスコアが基本的に同じバンド（**A1**から**C2**）の**Can-do**（英語で何ができるか）基準に適応しており、従って、**A1**から**C2**というバンドを用いた評価としては、基本的に同等の能力を測っている、という結論に至った。なお、それぞれの民間試験は異なった目的のために作られているが、例えば、上記学習指導要領のリスニングの言語活動に見られるCan-doを見ると、「**社会的な話題について**、、、対話や放送などから**必要な情報を聞き取り，話し手の意図を把握する**」ことができる（B1）こというCan-doは、テストの目的がアカデミックなものであろうと実践的なものであろうと、共通している能力だということができる。なお、作業部会では、今後も必要に応じて検証を継続していき、より精度の高い評価ができるように検証作業を行うことになっている。

（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/03/__icsFiles/afieldfile/2019/01/15/1402610_1.pdf）

もう一つ参加要件で大切なのは、テスト実施に関する公平性である。参加要件には次のように書かれている。

情報公開、第三者評価等の要件

○第三者機関による評価又は第三者が参画する厳格な自己評価の実施

○本参加要件に係る情報の公表

この点については、各団体は自ら自己評価を行っており、その結果については、報告されているが、更に厳密にするために、「第三者機関による評価又は第三者が参画する厳格な自己評価の実施」することが求められている。

これについては、「全国検定振興機構」（https://www.zenken.or.jp/）において、第三者評価が行われている。この組織は、英語だけではなく、民間で運営されているあらゆる検定試験を対象としており、検定の自己評価実施を前提として、検定の実施組織、実施状況、問題の作成・管理、継続的学習支援・活用促進など、検定全般に渡って評価している。詳しくは、試験問題評価については、総括評価で認定を受けた検定を対象として、実際に試験問題を解いて評価し、また、会場運営評価については、総括評価の認定を受けた検定を対象として、試験当日に実際の試験会場を抜き打ちで訪問して試験会場の運営状況を評価している。実際に、複数の英語の民間試験団体が既に会員として、評価を受けている。

おわりに

今回の大学入試改革において、民間４技能試験の導入については、さまざまな議論がなされてきたが、どのような経緯で民間試験が導入されることになったのか、また、それに伴う問題の解決に向けた文科省および大学入試センターの取り組みについて述べた。大学入試センターで４技能試験が実施できるのであれば、それが最も良いのだろうが、残念ながら、現状では、特にスピーキング・テストの開発実施が非常に難しいことが分かっている。また、英語以外のテストに関しても、高大接続システム部会の提言では、受験生の受験の公平性を確保するためにも、年複数回受験できる体制が望ましいとしているが、現実的は、テスト問題の公表が義務付けられているセンター試験では、それは非常に困難で、英語以外のテストの場合、結局、年に1回の実施となっている。

しかし、英語に関しては、既に長年の実績がある民間４技能試験が年複数回実施されていること、また、学習指導要領に掲げてある４技能習得という目標を実現するためにも、現状では最も適していると言っても良いだろう。もちろん、テスト内容、実施方法等に全く問題がないわけではないが、各試験の学習指導要領、CEFRとの整合性については文科省が、また、大

学入試英語成績提供システムへの参加要件に関しては大学入試センターが、それぞれ専門家を中心に検証作業を行い、試験の実施体制に関する第三者評価については、全国検定振興機構が既に検証を行っている。このような様々な措置が取られていることを考えると、学習指導要領を実現するためには、現段階では、民間４技能試験の力を借りることが最良の方策と言えるだろう。

【参考文献】

CEFRj　http://www.cefr-j.org/

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment（CEFR）

https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

大学入試英語成績提供システム

https://www.dnc.ac.jp/daigakunyugakukibousyagakuryokuhyoka_test/en_info_1.html

大学入試英語成績提供システム 参加要件

https://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00033016.pdf&n=%E5%8F%82%E8%80%83%E8%B3%87%E6%96%993_%E6%88%90%E7%B8%BE%E6%8F%90%E4%BE%9B%E3%82%B7%E3%82%B9%E3%83%86%E3%83%A0%E5%8F%82%E5%8A%A0%E8%A6%81%E4%BB%B6.pdf

高大接続システム改革会議「最終報告」（2016）

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf

文部科学省　（2017）　高等学校新学習指導要領

全国検定振興機構　https://www.zenken.or.jp/

寄稿　論文

「高大接続改革」に向けての本校の進路指導の取組

吉　田　寿　美
全国高等学校進路指導協議会　会長
東京都立豊多摩高等学校　校長

はじめに

平成は終わり、令和の教育が始まっている。

平成元（1989）年に、「社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成、生活科の新設、道徳教育の充実」が謳われた学習指導要領が改訂された。その後、平成10（1998）年に「生きる力、教育内容の厳選」、平成20（2008）年に「思考力・判断力・表現力、授業時間数増加」を掲げた学習指導要領の改訂があり、各校で、学習指導要領に準じ各校の実態に合わせた教育課程を編成し、様々な教育活動を展開してきた。

平成30（2018）年には、「主体的・対話的で深い学び、社会に開かれた教育課程」を掲げた高等学校の学習指導要領の改訂（新学習指導要領）が行われ、令和４（2022）年の本格実施に向け、各校で、新たな教育課程編成に取り組んでいるところである。

平成２（1990）年に始まった「大学入試センター試験」は令和２年（2020）年で終了し、令和３（2021）年に「高大接続改革」の目玉でもある「大学入学共通テスト」（新テスト）へ変わり、現在の高校２年生が初めての「大学入学共通テスト」の受験生となる。

平成から令和にかけて、「高大接続改革」が始まっている。「高等学校教育改革」、「大学教育改革」、「大学入学者選抜改革」の三位一体の教育改革である。

「高大接続改革」の鍵は、知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体性・多様性・協働性を示す「学力の３要素」[1]である。「学力の３要素」について、確実な育成を目指す高等学校、更なる伸長を目指す大学教育、多面的・総合的評価を目指す大学入学者選抜という三者の相互関係から成る改革である。

本校は、東京都から「進学指導推進校」[2]の指定を受けている全日制普通科の高等学校である。新入生の100%近くが、大学進学を考え本校に入学してくる。現高校２年生は、「大学入学者選抜改革」の１期生となる。彼らが中学３年生の時の学校説明会では、新しい大学入試に対する高校側の取組に対して、生徒・保護者ともに関心が高く、高等学校を選ぶ一つの指標であることを実感した。

本稿では、「高大接続改革」に向けての本校[3]の進路指導[4]の取組のいくつかを紹介し、高等学校の様子を伝える。

Ⅰ　主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）

「高等学校教育改革」の施策の１つに、「学習・指導方法の改善と教師の指導力の向上」が掲げられ、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の視点からの授業改善の推進」の項目が挙げられている。

１　アクティブ・ラーニング推進校

本校は、平成29（2017）～平成31（2019）年の３年間、東京都のアクティブ・ラーニング推進校[5]の指定を受け、先進校の視察や校内研修の実施を通して組織的な授業改善を目指している。「高校教育改革」で求められている、「学習・指導方法の改善と教師の指導力の向上」に対応した取組でもある。

本校のアクティブ・ラーニングに関する研究テーマは、「自立的な学習者育成を目指した教師の役割」である。教員は「生徒の学びを支援する」「生徒と共に学ぶ」役割となり、生徒主体の授業の実践を目指している。取組１年目の平成29（2017）年は国語・社会・数学・理科・英語の５教科が、取組２年目の平成30（2018）年からは全教科取り組むこととした。新学習指導要領は主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）と掲げており、全教科に関わる課題だからである。

形だけのペア・ワーク、グループ学習ではなく、教員が生徒の授業への集中度を意識するよう、「50分間、生徒の頭、心（実技では体）が活動する授業」とキャッチ・フレーズを決めて取り組んでいる。

先進校視察以外にも、校内でも授業公開、相互の授業参観を行い、コメントシートを活用し教員同士で学び合う雰囲気を作っている。

確実に授業が変わってきている。教員に、生徒の集中力を高めるよう、時間の管理（タイムコントロール）への気遣い、説明内容の精選、問題演習時間の増加等が見られる。生徒の書く・話す・発表する場面が増え、それらの活動への生徒の抵抗感がなくなっている。生徒同士の学び合いにより、成績下位層の生徒の理解度が高まっている。一斉授業、生徒同士の学び合いと、１コマの授業の中にメリハリが生まれている。

授業の変化は、数値としても表れている。平成30（2018）年度の学校評価で、授業に関する生徒の評価が、過去7年間で一番高かった。

２　哲学対話

平成29（2017）年より、放課後、月１回程度、研究者を招き希望者向けに「哲学対話」[6]の講座を開いている。毎回、講座開催を生徒に知らせ、生徒は当日自由に参加する方式にしている。

「哲学対話」は、あるテーマ（問い）について、生徒同士が輪になって90分間話し合う活動である。話し合うテーマ（問い）も、生徒同士で決定する。生徒同士が、テーマ（問い）について話し合い、根本的な理解を深めていく。生徒が、考え抜く90分間の場である。「哲学対話」に参加した生徒は、考える面白さに気付く。生徒に「自分の頭で考える」きっかけを与えたいとの思いで始めた取組であり、将来「自分の頭で考える」人になってほしいという願いを込めている。

「哲学対話」は、まさに主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）である。校内で講座を重ねていくうちに「自分の頭で考える」体験をする生徒が増えていく。進学実績向上を求めて始めた取組ではないが、結果的には進学実績をはじめ進路指導に効果があると考えている。

本校の哲学対話の様子は、５月17日、日経新聞の「キセキの高校（第５回）」で紹介されている。

https://r.nikkei.com/stories/topic_DF_TH_19050800

Ⅱ　大学入学者選抜改革

１　民間の英語の資格・検定試験導入～英語４技能～

英語の授業が変わった。生徒が主体となり、英語で活動する場面が明らかに増えている。授業時間中に校内を歩いていると、英語の授業を行っている教室から、生徒の音読、スピーキングの声が聞こえてくる。英語で授業を行えるところは英語で行い、以前よりも、英語科教員が日本語を使用する場面が減っている。授業によっては、「ALL　ENGLISH」の授業もある。

JET（英語等指導助手）又はALT（英語等教育補助員）の存在も大きい。本校の高校１～３年生に、週に１回、JET又はALTが主担当で、英語科教員が補助となるTT体制の英語の授業が行われている。JETもALTも日本語が上手であっても英語だけで授業を行い、生徒も英語で応え授業が進行する。

教員はもちろん生徒も、「英語４技能」というキーワードを意識しており、英語を使った活動の大切さを理解し活動している。生徒は、小学生の時から、英語の授業で英語を学んでいる。

民間の英語の資格・検定試験導入にそなえ、本校では、平成30（2018）年から、高校１・２年生全員を対象としたGTEC検定試験の校内実施を始めた。校内実施のためアセスメント受検とされ、結果は公的スコア（オフィシャルスコア）ではなく参考点である。しかし、民間の英語の資格・検定試験への動機付けと慣れ、

現段階での実力の把握という利点はある。民間の英語の資格・検定試験には、その他英検、TOEFL等があるが、現在はGTECの校内実施を行っている。

今秋、現高校２年生にはIDが付与される。来年度の４月から12月の期間に、高校３年生として民間の英語の資格・検定試験に出願する際に、IDを利用して成績提供の意思を示すことになっている。成績提供できる資格・検定試験は２つである。民間の英語の資格・検定試験の活用方針が、大学によって様々であり、生徒の希望する時期に、希望する試験が受けられるかなどの不安がある。しかし、現高校２年生が３年生にあがる日は日ごとに近付いている。

日々情報収集に努めながらも、殆どの生徒は複数の大学を受験するであろうことを考え、各大学の民間の英語の資格・検定試験に対する活用方針の違いに左右されない英語力を付けるということになる。

２　大学入学共通テスト（新テスト）

過去２回の「試行調査」の結果も公表され、大学入学共通テストの概要が見えてきている。

国語と数学で、記述式問題が出され、国語では20分、数学では10分と試験時間が長くなる[7]。

英語では、前述の民間の英語の資格・検定試験導入以外にリーディング100点、リスニング100点とリスニングの配点が高くなる。

全体的には、社会問題・日常生活と関連した問題、生徒同士の発表など授業や探究活動の場面を設定した問題、資料やデータを読解する問題が出題され、読解力・思考力・判断力・表現力が求められている。

授業では、生徒に新しい学力観の問題を解かせたり、二つのものを提示し共通点と相違点を考えさせたり、自分の言葉で説明させたりと、教員の指導の工夫が見られる。

「大学入学共通テスト」（新テスト）は、「大学入試センター試験」より、更に完成された基礎力を求めている。日々授業で学んだことを定着させる学習が不可欠である。授業では、前述のアクティブ・ラーニング推進校の取組を中心に、読解力・思考力・判断力・表現力の育成を目指しているが、以前にも増して日々の授業と家庭学習の大切さを生徒に自覚させる指導を行っている。

３　「多面的・総合的に評価する」選抜

「大学入学者選抜改革」では、受験生の「学力の３要素」を「多面的・総合的に評価する」選抜に転換する方針が打ち出されている。推薦・AO入試の拡大と多様化、調査書の改訂、e-Portfolioの活用、一般入試での志願者本人の記載資料の活用等と変更点が多々ある。選抜方法の変更・多様化に伴い、従来の進路指導よりも指導内容が多岐にわたり、手続きの理解も含め、進路指導にかける時間が更に教員に必要である。

現高校２年生が受験生となる令和３(2021)年の大学入学者選抜では、記載量の制限がなくなり詳細な記載が求められる調査書の作成、更にJAPAN e-Portfolio機能と連携した大学へのインターネット出願も予定されている。しかし、各大学の活用は様々であり、まだ明確には分からない。

本校では、推薦・AO入試の拡大と多様化、調査書の改訂、e-Portfolioの活用、一般入試での志願者本人の記載資料の活用等の変更にそなえて、平成30(2018)年の高校１年生（現高校２年生）から、PCやタブレット、スマートフォンに生徒一人一人が自己の高校時代の学びを記録できるClassi（クラッシー）というe-Portfolio機能をもつソフトを導入した。生徒は、日々の学習、学校行事、部活動、留学・海外経験等をその都度記録し、蓄積している。部活動ではない校外の活動での大会記録、ボランティア活動、資格・検定結果もClassi（クラッシー）に記録できる。生徒の、校内外での様々な学びへの主体的な姿勢を支援するソフトである。記載内容は教員も見られ、虚偽の記入を防げる。

Classi（クラッシー）には、コミュニケーション機能もあり、連絡やアンケートも実施できる。本校では、昨年度の学校評価で、Classi（クラッシー）を活用したところ、アンケート集約にかかる時間が短縮され担当教員の仕事の負担が減るという効果もあった。

おわりに

「高大接続改革」には、まだ見えない部分がある。例えば、「大学入学共通テスト」の概要は示されてはいるが、具体的な活用方法を明らかにしていない大学も多い。現高校２年生の入試まで２年を切っている。文部科学省の大学入試実施要項では、受験生に影響のある変更は、大学が２年前程度に公表するとしており、同省は、６月３日、全大学に対して、活用方法を早く公表するよう文書による依頼を行っている。

また、英語４技能を測る民間の英語の資格・検定試験導入については、全国規模で公平性・公正性の確保が課題となり、国会でも取り上げられた。昨年12月には、高等学校・大学関係者、試験実施団体による会議が設置された。

今回、本校の「高大接続改革」に向けての進路指導の取組のいくつかを紹介したが、全国の高等学校でも、各校の実態に応じて進路指導をはじめとし様々な取組を行っている。各校にとって、目の前の高校生の進路指導をどのように行うのかは、まさに切実な課題である。

「高大接続改革」には、これからの我が国を支える生徒一人一人への期待が込められている(8)。「高大接続改革」は、高等学校の進路指導を変え、これからも変えていくであろう。しかし、高等学校における進路指導の精神は変わらない。進路指導は出口指導ではなく、生き方指導である。そして、「高大接続改革」は、この精神を推進しようとした改革である。

令和４(2022)年に本格実施の高等学校学習指導要領に基づく教育課程の編成も、高等学校の大きな課題である。

今年度、「働き方改革」という大きな課題も託された。校長として、日々の仕事の中に、「高大接続改革」等の大きな課題への対応をどのように落とし込むのか、今、校長の力量が問われている。

全国高等学校進路指導協議会としても、今後も、関係諸機関と連携し、「高大接続改革」をはじめ進路指導に関する諸課題について、有意義な情報交換・連絡調整を行い、各校の進路指導の向上に資するよう活動を行っていく。

【脚注】

(1) これからの時代に向けた教育改革を進めるに当たり、身に付けるべき力として特に重視すべきは、(1) 十分な知識・技能、(2) それらを基盤にして答えが一つに定まらない問題に自ら解を見いだしていく思考力・判断力・表現力等の能力、そして (3) これらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度である。これからの教育は、この (1) ~ (3) (これらを本「最終報告」において「学力の３要素」と呼ぶ。) の全てを一人一人の学習者が身に付け、予見の困難な時代に多様な人々と学び、働きながら、主体的に人生を切り開いていく力を育てるものにならなければならない。このことは、今後、大学も含めた我が国の学校全体が、社会人や留学生も含めた多様な背景をもつ人々が集い、学ぶ場として発展していく上でも不可欠な課題である。(「高大接続システム改革会議・最終報告」平成28 (2016) 年３月31日)

(2) 高い将来の目標に向かって自ら進路選択ができ、意欲的に勉学に取り組む生徒の進学希望をかなえることのできる学校として東京都に指定された13校。進学指導重点校７校、進学指導特別推進校７校に次ぐ、大学合格実績をあげる学校の中から、地域ニーズ・地域バランスや学校の取組状況等を総合的に勘案して指定された。

(3) 杉並区にある全日制普通科高校。各学年８クラスの全24学級。自由な校風で知られる。

(4) 進路指導は、生徒が自らの生き方を考え、将来に対する目的意識を持って、主体的に自己の進路を選択し、生涯にわたる自己実現を図っていくことができるような能力や態度を育成することが重要であり、このため、各学校が進路指導の目標を持ち、その実現を目指して教育活動全体を通じ計画的、組織的、継続的な指導を行っていくことが必要であること。(文部科学省「生徒指導・進路指導の改善等について」平成28 (2016) 年７月29日) 進路指導は、理念・概念やねらいにおいてキャリア教育と同じものであるが、中学校・高等学校に限定される教育活動である。

(5) 次期学習指導要領や大学入学者選抜改革を踏まえ、アクティブ・ラーニングの視点に立った指導や指導資料の研究・開発を行い、全都立高校に向けて成果の普及を図ることを目的に、東京都が平成28 (2016) ~30年 (2018) の各年度、毎年15校の学校を指定している。各推進校の指定期間は、３年間である。

(6) 1970年代に米国で始まった「子どものための哲学」をモデルとしている。児童・生徒の自律的思考や相互理解を育む活動として導入する学校がある。

(7) 平成36 (令和6 (2024)) 年度から地歴・公民分野や理科分野等でも記述式を導入する方向で検討。(文部科学省「高大接続改革の実施方針等の策定について・大学入学者選抜改革」平成29 (2017) 年７月13日)

⑻「文部科学省では、変化の激しい時代において、新たな価値を創造していく力を育成するために、高大接続改革の取組みを進めています。」（文部科学省「高大接続改革Webサイト」）

研究大学の高大接続
英国オックスフォード大学の訪問調査から

濱　中　淳　子
早稲田大学教育・総合科学学術院教授

はじめに

日本の大学入試が大きく変わりつつある。本稿を執筆している2019年6月現在、目立ったトピックとしては、共通テストにおける記述式問題（国語・数学）の導入や英語民間試験の活用、ｅポートフォリオの導入といったものが挙げられようか。ただ他方で、いま少し時間を遡れば、数年前にも世間を賑わせた大きな変化があった。東京大学や京都大学における新しい入試の導入だ。2016年度入試から、東京大学では推薦入試を、京都大学では特色入試と呼ばれる推薦・AO入試を開始した。両大学がそれぞれ新しい入試の導入を発表した2013年、次のような説明がなされている。

> 高校段階から、特定の学問分野で自ら問いを発し考え成果を出したり、東大で何をやりたいのか明確な目的意識を持っていたりして、専門家をうならせる人材が必ずいる。筆記試験で入る層とは全く異なるタイプの力を伸ばしてやりたい。
>
> 東大は前期と後期で性格の異なる筆記試験をやってきた。後期試験は総合問題として良質の内容であると考えている。だが、合格者の大半を前期日程不合格者が占め、学生構成の多様化という面で顕著な成果が確認できていない。入学後の教育指導も前期・後期の差異は設けてこなかった。
>
> 新たな推薦入試を経た学生には、科類等の実情に応じ、例えば、メンター（指導者）を付け、駒場の１、２年生に本郷の専門科目の授業やゼミを受けさせるなど履修上の柔軟な配慮も検討している。
>
> 2013年４月１日　日本経済新聞朝刊
> 佐藤慎一氏（当時理事・副学長,東京大学）
> 聞き手：編集委員・横山晋一郎氏

> 求められる人材像は変わったのに、入試は逆行している。例えば、教養教育では、高校段階、大学の学部段階、大学院段階で学ぶべき内容が異なり、どれも欠かすことはできない。海外の人たちと個人的に深く付き合うには、専門以外の豊かな人間性や発想力が必要になる。それには高校での幅広い学びが重要なのに、入試優先の高校教育から欠落してしまった。
>
> このような問題意識から、京都大学は2016年度から10学部全てで「特色入試」を導入する。
>
> 大学入試センター試験に加え、高校までに育成された学ぶ力や意欲を、各学部が固有のAP（アドミッション・ポリシー、入学者受け入れ方針）に基づき選抜する。学部ごとに、求める人材像と教育方針を明示し、それに合った受験生を受け入れる。受験生には偏差値でなく、本当に自分に合った学部を選んでもらう。
>
> 2013年11月25日　日本経済新聞朝刊
> 松本紘氏（当時学長,京都大学）

なるほど、「高校時代の活動や特異な能力を評価し、意欲ある多様な学生を迎えて育てたい」といった意図

による試みのようだが、ここで視野を拡げれば、同じような路線の選抜として、大阪大学の世界適塾入試、東北大学の AO 入試などが注目される。またさらに時間を遡れば、モチベーションやポテンシャルが高い学生を歓迎したいと、AO 入試の導入に踏み切った慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（SFC）の挑戦が思い起こされよう。日本にも、いわゆる「研究大学」と称される大学群がある。定義が難しいところだが、いずれにしても以上の動きは、およそ日本の研究大学が、入学者選抜ならびに高大接続の側面で新しいステージに立ちつつあることを意味しているように捉えられる。

さて、本稿では、こうした「研究大学の選抜と高大接続」を取り上げ、そのありようを考えるための論点を提示したいと思う。経験を積みつつある研究大学の新しい入試ではあるが、いずれ迎えるであろう振り返りの時期を見据えて、見直しの論点がどこにあるのか、その洗い出しを行っておくことは大事な作業になるからだ。研究を強みとする大学という場に適した選抜とその先にある高大接続をどのように描くか。答えを探るための議論を提示したいと思う。

手掛かりとするのは、英国のオックスフォード大学訪問調査で得られたデータであり、とりわけ面接試験について得られた情報である。オックスフォード大学の入学者選抜は、「指導したい学生」を選抜するため、教員が約 1 万人を面接する手法を採用している。面接で問う質問もユニークなものとして知られ、その内容を紹介する書籍が出版されるほどだ（ファーンドン訳書 2017）。

世界トップレベルの大学と評価されることも多いオックスフォード大学が築き上げてきた面接試験ならびに高大接続がどのようなものか。以下、次節で私たちが行った訪問調査の概要を示し、そのうえで共有すべきと考えられる論点を提示したい。なお、本稿の議論は、あくまで筆者個人の考えによるものであることを先に断っておく。

1．訪問調査の概要

訪問調査の概要から説明する。「調査チーム」「調査日時」「インタビュー対象者」「質問項目」を並べれば、下記のとおりである。

調査チーム

濱中淳子（東京大学高大接続研究開発センター入試企画部門 教授，当時）

高橋和久（東京大学高大接続研究開発センター入試企画部門 特任教授，当時）

小口眞緒（東京大学本部入試課入試企画・広報チーム職員，当時）

調査日時

2017 年 11 月 24 日（金）午前中

インタビュー対象者

Charlotte Hamilton 氏　Student Recruitment Officer（UK and Far East）

Undergraduate Admissions and Outreach, University of Oxford

質問項目

1）イングランドの大学入学者選抜制度の概要

2）オックスフォード大学の入学者選抜の概要

3）面接試験の内容について

4）領域による違いについて

5）カレッジによる違いについて

6）大学とカレッジとの関係について

など

以下では、この訪問調査から浮き彫りになる示唆について言及していくが、その前に、研究大学という枠を設定したとしても、オックスフォード大学と日本の大学にはあまりにも多くの相違点があることを断っておくべきだろう。

まず、オックスフォード大学には 900 年の歴史がある。しかしながら日本の大学は、明治期に創設された東京大学を取り上げたとしても、わずか 140 年余りの歴史しかない。教育機関としてどのような期待を担い、どのような役割を果たしているのか、両者のあいだには表現しきれない大きな差があると推察される。

そして大事なのは、こうした差が、ヒト・モノ・カネといった資源面の違いにもつながっていることだ。オックスフォード大学ははるかに恵まれた資源を有しており、潤沢な状況のなかで、教員たちは研究と教

育、そして教育の対象となる学生の選抜（面接試験を含む入試業務）にほぼ専念することが許されている。教員の多忙化が問題視されている日本の大学では考えられない状況である。

このように日本の大学とオックスフォード大学は大きく異なっている。しかしだからといって、学ぶことがまったくないということにはならないだろう。オックスフォード大学の事例という視点場を得ることで気づくことができる点もあると考えられるからだ。

ここで、本稿が注目するオックスフォード大学の面接試験について説明しておけば、「総合的に入学者選抜を判断するため一部」として位置づけられている。実際の選抜は、「パーソナル・ステイトメント」[1]や「GCSEの点数」や「専攻ごとに行われる筆記試験」、「受験生の出身校に提出してもらう成績・内申書」なども用いられており、「面接試験」はひとつの素材にすぎない。しかしながら他方で、パーソナル・ステイトメントや成績などで絞り込んだ受験生のみが面接試験に進むことができるというプロセスから、面接こそが最終決定を下すためにもっとも重視されている試験だということもできる。

日本の研究大学における新しい入試でも、面接が重要な役割を担っているものは多い。オックスフォード大学から学べることは何か。以下、本稿では3つの論点を提示したい。いずれも素朴なものではあるが、研究大学の新しい入試のあり方を検討する際の起点になり得るものだと考えている。

2．論点1　学部と大学当局との関係

オックスフォード大学が実施する面接試験の特徴の1つは「カレッジごとに行う」点にある。選抜に通った学生は、入学後、カレッジで展開されるチュートリアル（個別指導）を受けることになるが、その指導に耐える資質を有しているかどうかを丁寧に判断したいという考えによる[2]。ただ、このように合否の決定主体はカレッジにあるものの、オックスフォード大学の場合、大学当局が関わっている部分も少なくない。とくに注目されるのは、最近作成されたという入学者選抜に関する共通枠組み（Common Framework）の存在だ。どのように面接が行われ、どのような基準で合否を判定するのかについて、すべてのカレッジが考慮するルールのようなものである。また、大学当局が教員対象の面接のトレーニングも行っており、選抜の「標準化」に向けた取り組みが見られるようになっている。

第一の示唆として提示されるのは、こうした「標準化」をどう捉えるのか、という点だ。およそ日本の研究大学の新しい入試は、各学部が「ばらばら」に選抜しているように見受けられる。大学当局の関わりもあるのだろうが、方法も多様なものが混在しており、「標準化」という状態からは程遠い大学もある。

第一の論点として「ばらばら」であることを取り上げるのは、単にオックスフォード大学との違いがみられたからという理由だけではない。「ばらばら」であることに弱点を見出すこともできると思われたからだ。2つの側面から指摘しておきたい。

選抜する側にとっての弱点

■導入からしばらくの期間に経験するであろう試行錯誤、そしてその意味するところを、学部間で共有することが難しい。

選抜される側にとっての弱点

■進学する学部について迷いがあったとしても、方法がばらばらであれば、領域の特性よりも、方法に左右される選択（出願学部（学科）の決定）にならざるを得ない。

加えて、あまりにも「ばらばら」であると、制度としてのイメージが捉えづらくなり、高校生がどのような方法で大学に進学しようかということを検討する際の選択肢から抜け落ちやすくなってしまうかもしれない。

急いで補足すれば、オックスフォード大学の標準化も、領域間を跨ぐ徹底的な調整を試みるといった類のものではない。おそらく、領域「内」をまとめることを主要な目的としたものであり、カレッジ間の調整を促すためのものだと推察される。たとえば、人文系にアプライした受験生と自然科学系にアプライした受験生

は、同じように応募書類を出し、同じような選抜プロセスを経験することになるが、同じような方法で面接されたり、同じような基準で合否が判断されたりするわけではないはずだ。にもかかわらず、ここでオックスフォードから学ぶ示唆として「標準化」という視点をあえて挙げるのは、たとえば、理学部や農学部、工学部といった比較的近い領域であっても、課している要件や選抜方法が大きく違うという実態が、日本の研究大学では確認されるからである。

研究大学はその性質上、学生の多様化という点を重視する。しかしながら「多様な学生を取るために望ましい方法」が「多様な方法」というわけでもないだろう。上記の弱点がもたらす問題点を避けるためにも、また、方法がもたらす縛りを解くためにも、そして制度としての力強さを持つためにも、大学当局を中心としたある程度の標準化――「メタレベル」とでも表現され得る標準化――の可能性を吟味する意味は小さくないと考えられる。

3．論点２　面接で何を問うのか

日本の研究大学が試みている新しい入試の面接で何が問われているのか。その内実は基本的に秘匿とされるところが大きいが、インフォーマルなかたちでの情報収集も含め、およそ「高校時代の経験」を深く聞くスタイルが多くのところでとられているようだ。何について学んだのか。なぜ、それを学ぼうと思ったのか。そしてどのような行動をとったのか。たとえば2016年７月に京都大学の特色入試のねらいが語られた次の記事も参考になろう。

> 重視しているのが、高校と大学の勉強をつなぐ「高大接続」です。高校で取り組んできた課題解決型の学習や課外学習などを（出願書類で）報告してもらい、面接で話してもらうことを通して、こうした学習が大学での勉強につながっていると知ってほしい。
>
> 2016年7月10日　高校生新聞ONLINE
> 北野正雄氏（当時理事・副学長,京都大学）

ところが他方で、オックスフォード大学の面接試験では、「高校時代の経験」が問われることはほとんどない。いわゆる「考えさせる」「哲学的な」問いが提示され[3]、その問いにどう取り組むのか。どのように答えを導こうとし、そのプロセスのなかでどのような質問を教員に投げかけるのか。こうしたことを確認しながら合否が決められているという説明を受けた[4]。

片や「高校時代の学びをめぐる経験」を問い、片や「目の前にある課題への取り組み方」を問う。こうした違いについては、次のように捉え直すことができるのではないだろうか。つまり、日本の研究大学では、受験生がいかに主体性を備えた学習者であるのかを知りたくて「高校時代の学びをめぐる経験」を面接で聞いている。対して、オックスフォード大学の面接試験では、受験生が教えたいと思う学生になり得るかどうかを知りたくて「目の前にある課題への取り組み方」を聞いている。そしてこのような違いが現れる背景には、両大学の教育体制の違いというものがあるように思われる。

先にオックスフォード大学の体制から記せば、教育の柱をなしているのは、各カレッジで展開されるチュートリアル（個別指導）である。学生たちは毎週1つのレポートを作成し、教員１人に対して学生２～３人という状況のなかで指導を受ける。徹底したトレーニングであり、学生の主体性が大きな前提になるようなものではない。

他方で日本の研究大学の教育は、学生の主体性を前提にしているところがある。大人数授業がそれなりのシェアを占める現状でいかに成長するかは、勢い各学生の取り組みに左右される。また、各大学で用意されているプログラムには、「自ら動く者であれば、得られる機会」になっているものが少なくない。東京大学が公表する「期待する学生像」に「東京大学が求めているのは、本学の教育研究環境を積極的に最大限活用して、自ら主体的に学び、各分野で創造的役割を果たす人間へと成長していこうとする意志を持った学生です」と記されているのも象徴的だ。面接試験で受験生に「いかに主体性を備えた学習者であるのか」を問うのは、きわめて合理的な判断だといえるようにも思われ

る。

しかし、急いで指摘しておきたいのは、これが「本当に望んだ姿」なのか、という問いである。新しい入試を設計したのは、もっと教育を活性化したかったからなのではないか。やや斜に構えた見方をすれば、新しい入試で、主体性を確かめることに重きを置いた面接が展開されているのは、いまだ研究大学の教育が従来のものからたいして変わっていないか、実態として路線を見直すというところまで切り込めていないか、そのいずれかの段階でとどまっているからなのではないか。

誤解を避けるために断っておけば、「主体性をみる面接試験」と「目の前の課題への取り組み方をみる面接試験」のどちらが望ましいということがいいたいわけではない。言及したかったのは、面接試験で問うべき質問は、入学以降の教育のあり方とセットで考えられるべきであり、これまでどれほどこの点に自覚的だったのか、という点である。述べるまでもないポイントかもしれないが、ともすれば看過されがちな点だといえるようにも思う。

4．論点3　中等教育機関（高等学校）との関係

ところで、オックスフォード大学の入学者選抜と日本の入学者選抜との比較という作業は、苅谷(2012)にもみることができる。苅谷によれば、オックスフォード大学では「主観的」に「顔の見えるエリート」を選び出し、「教育された市民」を育て上げていこうとしているのに対し、日本のトップ大学は徹底して受験生を匿名化し、「顔の見えない大衆」として学生を選抜しているところに特徴がある。

周知のように、日本の大学入試はなによりも「公平であること」を重視してきた。それゆえの匿名化だが、ここで第三の論点として挙げたいのは、公平性重視の姿勢が「各高等学校との距離」にも現れているのではないか、ということである。もちろん日本の研究大学も、新しく導入した入試の説明を行っている。全国で展開している説明会やウェッブなどを通じての発信を目にする機会も少なくない。ただ他方で、オックスフォード大学はその先を行っているようなのだ。訪問調査では、「中等学校と密に協力して生徒たちの面接準備のサポートをしている」という話も出た[5]。さらに興味深かったのは、中等教育の内容に対する信頼について語られた部分だ。論点２で触れた「『考えさせる』『哲学的な』質問はかなり難しいものだと思われるが、受験生はどれほど答えられるものなのか」という問いを投げかけたところ、「英国の中等学校では批判的思考力、知的柔軟性、討論能力が育まれる教育が展開されているので問題ない」と断言する趣旨の発言が返ってきた。

オックスフォード大学の面接試験は、中等学校との「密なやりとり」と「十分な信頼」のうえに成り立っている。そしてこうした状況こそが、英国における研究大学の高大接続を支えている。翻って日本の研究大学の場合はどうか。密なやりとりというよりも、情報提供が中心の関係を築いているに過ぎないということはないか。相手(高等学校)のことをどれほど理解できているといえるのか。「信頼」以前の状況になっていることはないか。

振り返ると、日本の高大接続改革は、およそ大学に進学する高校生たちが困らないような施策を、高等学校と大学がそれぞれ講ずるという展開をみせてきたといえる。接続は、生徒(学生)個人のなかで起きるものであり、高校や大学、教育関係者はそれを支える存在だというロジックだ。対して、訪問調査結果を踏まえる限り、オックスフォード大学の高大接続は、高校と大学、大人たちの間でまずは生じているものだという印象を受ける。

仮に、大人たちの支えなくとも自分の中で「接続」を作り上げることができるような強い学生が欲しいというのであれば、現状のままでいいかもしれない。しかし、今後の受験生のため、受験生を送り出す高等学校のため、そして新しい入試を利用してこれまでとは異なるタイプの学生に入学してもらうことに挑戦し始めた研究大学のために、高等学校との関係性について問い直しておくことも必要ではないか。研究大学の入学者選抜は社会的注目度が高いトピックであり、だからこそ公平性を強く意識しなければならないが、以上は遠くない将来に取り組まなければならない課題である

ように思われる。

おわりに

研究大学における新しい入試の経験はまだ浅い。導入の意味がみえてくるまでしばらく時間がかかるだろうし、改革に向けた見直しをするには尚早であるように思われる。ただ、見直しのために必要な手掛かりを集めておくことは、いまからでも始めておくべきことであろう。その際、比較という作業はおおいに役立つ。その対象があまりに違う環境にあったとしても、切り口の設定次第で浮き彫りになる発見はある。そしてたとえば米国の大学と比較したときにみえてくる発見と、アジアの大学と比較したときにみえてくる発見とは大きく違う。

ヒト・モノ・カネといった資源面をめぐる検討を続けると同時に、自らを相対化し、改革への多様な道筋を描く準備をしておく。改めて言及するまでもないことだが、新しい大学入試を「強く」していくためには、こうした地道な作業を蓄積することがなにより重要である。本稿は、そうした試みのひとつとして位置づけられると判断している。

【文献】

ファーンドン、J. 2017『オックスフォード＆ケンブリッジ大学　世界一「考えさせられる」入試問題――「あなたは自分を利口だと思いますか?」』小田島恒志・小田島則子訳、河出書房新社。

苅谷剛彦　2012『イギリスの大学・ニッポンの大学――カレッジ、チュートリアル、エリート教育』中央公論新社。

【注】

1　専攻に対する興味やそのコースを学びたいと思うに至った学校外での個人的活動などを4000語で説明するものであり、オンラインで高等教育入学申請機関UCASに提出することになる。なお、受験生は提出時に受験するコースと大学を5つまで申請することができる。そしてこのパーソナル・ステイトメントは申請した大学すべてに送られ、各申請先は同じものを読むことになる。

2　なお、受験者は、2つのカレッジに申請して両方の面接を受けることもある。その場合、合否の判断は、カレッジ内の議論の中で決定されるという。

3　オックスフォード大学のウェブサイトには、面接で出された質問の例が掲載されている。そのいくつかを紹介すれば、次のようなものである。

Biological Sciences

◆Why do some habitats support higher biodiversity than others?

◆Why do many animals have stripes?

◆Here's a cactus. Tell me about it.

Engineering

◆Place a 30cm ruler on top of one finger from each hand so that you have one finger at each end of the ruler, and the ruler is resting on your fingertips. What happens when you bring your fingers together?

◆How would you design a gravity dam for holding back water?

History

◆What would a historian find interesting about the place where you live?

◆Is violence always political?　Does 'political' mean something different in different contexts?

Philosophy

◆What exactly do you think is involved in blaming someone?

Psychology

◆A large study appears to show that older siblings consistently score higher than younger siblings on IQ tests. Why would this be?

◆What is 'normal' for humans?

4　インタビュー対象者Charlotte Hamilton氏の説明によれば、英国でもオックスフォード大学以外の大学の面接では、たとえば学校の物理の授業で学んだことが何だったか、そしてどのように感じたかなどを話すことが求められるという。こうした言及があったうえで、やはり「オックスフォードでの面接はまったく違う。オックスフォードではこのようなことは聞かない」と述べていた。

5　また、オックスフォード大学の説明によると、ウェブサイトには面接準備方法など多くの情報を掲載し、当然のように、過去の面接で使われた質問も公開されているという。

Articulation between High Schools and Universities for Research Universities : From a Research Visit to Oxford University

※ Junko HAMANAKA

[**Abstract**]

In the past, the main method used by Japanese research universities to select new entrants has been a written examination to test scholastic ability. In recent years, however, new selection methods, such as the screening of application documents and interviews have been introduced. What points should be borne in mind to make the new selection procedures appropriate for research universities? This study discusses this question based on suggestions gained from a research visit to Oxford University, which has a strong reputation for student selection by interviews. Concretely, three points are examined: 1) How should we view the relationship between the faculty and the university authorities? 2) What is to be assessed in interviews? and 3) What kind of relations should be built with high schools?

※ Professor, Faculty of Education and Integrated Arts and Sciences, Waseda University

「高大接続」改革が大学評価に何をもたらすのか

田　代　　守
公益財団法人大学基準協会
評価研究部部長

『大学評価研究』第18号のテーマに掲げられた「高大接続」改革とは、2012（平成24）年８月に、当時の平野博文文部科学大臣より中央教育審議会（以下、「中教審」という。）に諮問された「大学入学者選抜の改善をはじめとする高等学校教育と大学教育の円滑な接続と連携の強化のための方策について」[(1)]からはじまる、高校・大学の教育と大学入学の改革を目指そうとする議論において形成された問題意識及びそれに基づく諸施策を意味している。本稿は、「高大接続」改革が実現を目指している諸施策を、大学に大きく関連する内容に絞って紹介するとともに、それによって大学基準協会の大学評価がどのような対応をとるべきなのかを考察したものである。なお、本稿に示される見解は、全て筆者個人の考えに基づくもので、所属する組織を代表するものでないことをあらかじめお断りする。

1　「高大接続」改革が目指すもの

前述の文科大臣諮問に対し、中教審は、2014（平成26）年12月の「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について ～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」（以下、「高大接続答申」という。）を答申した。同答申は「高大接続」改革を、わが国の「教育改革における最大の課題」であると指摘している。確かに、高校と大学とをつなぐ「接続」が孕む課題は、わが国の教育が従前から抱える大きな課題の一つであったが、今次の「高大接続」改革は、単にその「接続」部分 ―端的に言って大学入学者選抜― だけでなく、高校教育や大学教育の改革も同時に指向しているところに特徴がある。

ここではまず、いわゆる「高大接続」改革が、何を目指しているのかを、簡単に振り返りたい。

先述の「高大接続答申」では、高校教育、大学教育を通じて育むべき「確かな学力」を明確化するとともに、それが意味する「十分な知識・技能、十分な思考力・判断力・表現力、及び主体性を持って多様な人々と協働する力」を生徒・学生たちが、それぞれの段階で確実に身に付けられるように、以下の改革に一体的に取り組む必要があると提起している。

「**◆ 高等学校教育については、生徒が、国家と社会の形成者となるための教養と行動規範を身に付けるとともに、自分の夢や目標を持って主体的に学ぶことのできる環境を整備する。そのために、高大接続改革と歩調を合わせて学習指導要領を抜本的に見直し、育成すべき資質・能力の観点からその構造、目標や内容を見直すとともに、課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習・指導方法であるアクティブ・ラーニングへの飛躍的充実を図る。また、教育の質の確保・向上を図り、生徒の学習改善に役立てるため、新テスト「高等学校基礎学力テスト（仮称）」を導入する。**

◆ 大学教育については、学生が、高等学校教育までに培った力を更に発展・向上させるため、個々の授業科目等を越えた大学教育全体としてのカリキュラム・マネジメントを確立する（ナンバリン

グの導入等）とともに、主体性を持って多様な人々と協力して学ぶことのできるアクティブ・ラーニングへと質的に転換する。

◆ 大学入学者選抜においては、現行の大学入試センター試験を廃止し、大学で学ぶための力のうち、特に「思考力・判断力・表現力」を中心に評価する新テスト「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」を導入し、各大学の活用を推進する。

◆ 各大学が個別に行う入学者選抜については、学力の三要素を踏まえた多面的な選抜方法をとるものとし、特定分野において卓越した能力を有する者の選抜や、年齢、性別、国籍、文化、障害の有無、地域の違い、家庭環境等にかかわらず多様な背景を持った学生の受け入れが促進されるよう、具体的な選抜方法等に関する事項を、各大学がその特色等に応じたアドミッション・ポリシーにおいて明確化する。このために、アドミッション・ポリシー等の策定を法令上位置付けるとともに、大学入学者選抜実施要項を見直す。

◆ さらに、各大学が、新たな大学入学者選抜実施要項に基づく新たなルールに則って改革を進めることができるよう、大学にとって改革のインセンティブとなるような財政措置等の支援を行う。」

以上の方向性を踏まえた具体的な改革策については、高大接続答申自身にも、また2015（平成27）年1月の「高大接続改革実行プラン」にも、2016（平成28）年3月の「高大接続システム改革会議「最終報告」」にも示されている。特に「高大接続改革実行プラン」には、法令改正を含めた具体的な施策が、それぞれの達成見込み時期も含めて記載されている。

これらに示される各施策には様々なバリエーションが認められるが、生徒・学生が「確かな学力」（＝知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたもの）[(2)]を身に付けることができるような「教育改革」を目指しているということでは一貫している。

2 「高大接続」改革の進捗状況

「高大接続改革実行プラン」が策定・公開されて4年半ほど経過した2019（令和元）年7月時点で、同プランに示された施策には、予定通り実現できているもの、実現できていないもの、あるいは実現に向けた努力が続けられているものがそれぞれ認められる。「高大接続」改革といえば、「高大接続答申」でいうところの新テスト（「高等学校基礎学力テスト（仮称）その後「高校生のための学びの基礎診断」と改称）、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」その後「大学入学共通テスト」と改称）が注目を浴びているが、ここでは、同プランに示されている具体的改革方策のうち、特に大学基準協会の事業との関連が深い、各大学個別の入学者選抜改革と大学教育改革に関わる施策内容に絞り、それぞれの進捗状況とともに紹介したい。

（1） 各大学の個別選抜の改革に向けた施策

① 3ポリシーの一体的な策定の各大学への義務付け

学校教育法施行規則の改正により各大学に対し3ポリシーの策定を義務付けるとともに、「「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン」[(3)]の策定・公表を通じ、各ポリシーの策定及び適正な運用の徹底を図った（2016（平成28）年3月31日）。

② 認証評価の評価項目への入学者選抜の明記

2016（平成28）年3月31日、「学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令」の一部改正により、「三つのポリシーに関すること」「各大学における自律的な改革サイクル（内部質保証）に関すること」が新たに認証評価の評価項目に設定されたものの（(2) ④参照のこと）、「入学者選抜」に関わることについては、当原稿執筆にあたっている2019（令和元）年7月時点で評価項目には入っていない。

③ 入試区分(一般入試、推薦入試、ＡＯ入試)の変更

2017（平成29）年７月13日の高等教育局長通知で示された「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告（案）」[4]において、同年度の大学入学者選抜実施要項より、現行の「一般入試」「ＡＯ入試」「推薦入試」を、それぞれ「一般選抜（仮称）」「総合型選抜（仮称）」「学校推薦型選抜（仮称）」と変更する旨予告した。

④ アドミッション・ポリシーの明確化

2015(平成27)年３月に高等教育局大学振興課大学入試室が「現行の大学のアドミッション・ポリシー（入学者受入方針）に関する資料」[5]をとりまとめて公表するとともに、2016（平成28)年３月31日に「「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー)、「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン」(前述①を参照）を公表した。

⑤ 新しい「大学入学者選抜実施要項」への対応状況の認証評価での評価

「高大接続改革実行プラン」では、「大学入学者選抜実施要項」見直し後に、新しい要項が示すルールへの対応状況について、認証評価でチェックするよう認証評価機関に要請する旨の記載がある。このことに関連しては前述③の通り、文部科学省は2017（平成29）年７月に、現行の「一般入試」「ＡＯ入試」「推薦入試」のあり方を変更するとともに入学者選抜のプロセスの基準を設ける旨を記した「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告」を決定している。ただし、当原稿執筆にあたっている2019(令和元)年７月時点で、入試区分変更等を意図した「大学入学者選抜実施要項」の改定は行われておらず、認証評価機関にも要請は行われていない。

⑥ 大学ポートレートにおける入学者選抜情報の公開

大学ポートレート(仮称)準備委員会での議論を経て、大学ポートレートは、私立大学は日本私立学校振興・共済事業団の運営により2014（平成26）年10月から、国・公立大学は大学評価・学位授与機構（現 大学改革支援・学位授与機構）の運営により2015(平成27)年３月から稼働している。

⑦ 以上の取り組みへのインセンティブになるような財政措置

例えば、2016（平成28）年度においては、高大接続改革関連予算に、概算要求ベースで70億円を措置した[6]。

(2) 大学教育の改革に向けた施策

① ３ポリシーの一体的な策定の各大学への義務付け

前述（1）①の通り。

② ＳＤ義務化をはじめとする学長補佐体制の充実を図る大学設置基準改正

2016(平成28)年３月31日の改正により、大学設置基準に、「大学は、当該大学の教育研究活動等の適切かつ効果的な運営を図るため、その職員に必要な知識及び技能を習得させ、並びにその能力及び資質を向上させるための研修の機会を設けることその他必要な取組を行うものとする（第42条の３）」との条項が加えられた[7]。

③ 大学教育再生加速プログラム選定を通じアクティブ・ラーニング導入等、教育の質的転換を推進

2014(平成26)年度「大学教育再生加速プログラム」において、「アクティブ・ラーニング」や「学修成果の可視化」「入試改革・高大接続」をテーマに設定し、教育再生実行会議の提言に沿った取り組みを進める大学を支援した[8]。

④ 認証評価における学修成果や内部質保証に関する規程の創設

2016（平成28）年３月31日の「学校教育法第110条第２項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令」の一部改正により、

「卒業の認定に関する方針、教育課程の編成及び実施に関する方針並びに入学者の受入れに関する方針に関すること」と「教育研究活動等の改善を継続的に行う仕組み（「内部質保証」）に関すること」の２点を認証評価基準に加えられた[9]。うち「内部質保証」に関することは、重点項目に設定された。なお、学修成果については、卒業の認定に関する方針に明記するよう、(1) ①で触れた「ガイドライン」に規定されている。

⑤　高校専攻科修了生の大学への編入学

2015（平成27）年６月24日の学校教育法等の一部改正により、2016（平成28）年４月１日から、文部科学大臣の定める基準を満たした高等学校、中等教育学校の後期課程及び特別支援学校の専攻科を修了した者は、大学へ編入学することができるようになった[10]。

⑥　募集単位大くくり化の促進

従前にも同様の記載はあったが、大学入学者選抜実施要項に、「各大学は、例えば、学科ではなく学部単位で募集するなど、募集単位を大くくり化することにより、入学志願者が大学入学後に幅広い分野の大学教育に触れながら自らの適性や関心等に基づき、専攻分野を決めることができるようにすることが望ましい」と記述することで、いわゆる「一括入試」の推進を促した[11]。

⑦　大学入学後の進路変更や学び直しのための環境整備に関わる検討

中教審「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について」（答申）（2016（平成28）年５月30日）、同「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」（答申）（2018（平成30）年11月26日）などを通じ、学び直しを促進するための施策を提言した。

3　大学評価における「高大接続」改革の取り扱い

以上、「高大接続」改革に関連する施策のうち、各大学個別選抜の改革に向けた施策及び大学教育の改革に向けた施策に絞ってみてきたが、これらに対し、大学基準協会の大学評価ではどのように対応すべきなのか、考えてみたい。

前述の通り、「高大接続」改革は、2012（平成24）年８月の文部科学大臣諮問からはじまる議論に基づいて行われており、特にその多くが2014（平成26）年12月の「高大接続答申」で示された提言を受けたものである。中には認証評価とも連携した改革の推進を企図したものもあるが、議論の開始から７年を経た現在、すでに認証評価制度において対応済みのものもある。

例えば、前章（2）④で紹介した「卒業の認定に関する方針、教育課程の編成及び実施に関する方針並びに入学者の受入れに関する方針に関すること」と「教育研究活動等の改善を継続的に行う仕組み（「内部質保証」）に関すること」は、認証評価基準に加えられ、すでに各認証評価機関は、第三期機関別認証評価からその新基準による評価を開始している。また、（2）②で紹介したＳＤ義務化に対しても、少なくとも大学基準協会の大学評価では、その実施状況について確認するとともに、状況によっては大学への提言事項としている。

一方、認証評価への働きかけを言明しながら、いまだにそれが実現していないのは、前章（1）②で紹介した「認証評価の評価項目への入学者選抜の明記」と（1）⑤「新しい「大学入学者選抜実施要項」への対応状況の認証評価での評価」である。前者については、認証評価基準を定める細目省令（「学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令」）に定めずとも、現時点で認証を受けている機関別認証評価機関はすべて、入学者選抜に関わる評価基準を設けているので、実質的な問題はない。後者については、「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告」通り、「大学入学者選抜実施要項」が見直されて以降の文教政策の動き如何であろう。同実施要項が、各大学の入学者選抜に強い影響力を有しているとはいえ、これが法令的な拘束力を持つものではない以上、その対応状況を認証評価で確認することの合理性があるとは確言できまい。もちろん、それに焦点を当てた認証評価を行うことが制度として求められることになれば、認証評価機関も対応せざるを得ない

が、これについては、2020(令和２)年６月に予定される2021（令和３）年度大学入学者選抜実施要項の公表を待ちたい。

それ以外の事項については、高校専攻科修了生の大学への編入学受け入れ（(2)⑤）にしても、募集単位の大くくり化（(2)⑥）にしても、また、大学入学後の進路変更や学び直しのための環境整備（(2)⑦）にしても、それぞれにどのように対応するかは、基本的には各大学の裁量に委ねるべきものであり、大学評価において対応状況を評価するものではないだろう。

さらに言えば、「高大接続」改革が究極的に目標とする「十分な知識・技能、十分な思考力・判断力・表現力、及び主体性を持って多様な人々と協働する力」の育成についても、いかにそういった人材養成がわが国において焦眉の急であったとしても、学問の自由が保障され、また大学の自主性・自立性が尊重されるわが国においては、まずは、各大学の理念・目的への適合性こそが、評価に求められる第一のものであろう。とりわけ、大学の自律性を尊重する大学基準協会は、国の人材育成方針に異を唱えるわけでないものの、何よりも各大学独自の理念・目的を大切にすべきである。

以上の通り、「高大接続」改革に対する大学評価の対応は、今（2019（令和元）年７月時点）のところ、特にないと言える。もしあるとしたら、繰り返しになるが「令和３年度大学入学者選抜実施要項」が明らかになる2020（令和２）年６月以降のことになるだろう。

4　今後の大学評価 ―結びにかえて―

以上、「高大接続」改革と関わる大学評価の対応をみてきたが、これに限らず、大学評価は、大学という高度に社会的な存在を対象とする以上、社会状況に対応して常に変化していかなければならない。

例えば、「高大接続」改革に近いところでは、2018（平成30）年夏に明らかになった医科大学不正入試事件に端を発する対応がある。

同年秋に同様の不正が全国10大学の医学部に認められることが明らかになり、事態を重く見た文部科学省は「大学入学者選抜の公正確保等に関する有識者会議」を組織し、問題点の解明とその対策を講じることになった。2019(令和元)年５月に同会議によってとりまとめられた「大学入学者選抜の公正確保等に向けた方策について（最終報告）」は、大学入学者選抜のプロセス全体を通じた公正確保の必要性を強く訴えるとともに、入学者選抜に係るガバナンスの適正化を図る手立てとして、認証評価の役割に期待している。

そこでは「大学入学者選抜に係るガバナンスの確立とそれについての自己点検・評価は各大学の責任で行われるべきものである」と、入学者選抜の適切性を図る第一義的責任が大学自身に求められることを強調しつつも、「認証評価機関による評価においても、各大学において入学者選抜に係る体制や実施方法等についての自己点検・評価等が適切に実施されているかどうかを確認する。第三者の目からも各大学の入学者選抜の公正確保に向けた取組状況を確認することで、より社会からの信頼が得られるものと考えられる」と、認証評価による評価が、各大学の自己点検・評価の信頼性を高めるとの考えを示している[12]。

大学基準協会としても、質保証を預かる機関として本件を重く受け止め、最初に不正が発覚した東京医科大学については、大学評価委員会内に調査分科会を設け、同大学にヒアリングを行うなどの調査検討を行った。その結果として、大学基準協会理事会は、2019（平成31）年１月、前年３月に同大学に示した「適合」との大学評価結果を取り消し、改めて「不適合」判定を下すに至った。大学基準協会は、この経緯を記した文書に、「特に、社会と大学の接点である大学入試については、公正性、公平性を確保して実施されるべきものであり、大学は、こうした大学入試がアドミッション・ポリシーに基づいて、適切に実施されているかを定期的に検証し、その検証結果を公表することを通じて、社会に対する説明責任を果たしていくことも求められてい」ると示し、学生受け入れに高い公正性、公平性を求める立場を明確にしている[13]。

また、当不正問題に名前があがるとともに本協会の大学評価を受けた７大学についても、東京医科大学同様、調査分科会のもとで調査を進め、その対応について結論を示す予定である。

大学評価は、申請大学より提出された点検・評価報

告書等の資料をもとに評価作業を行うなど、基本的に「性善説」に則った制度設計になっている。そのこともあって、前述のような不正を把握できなかったことを、評価制度の瑕瑾とみる向きもあるかもしれない。しかしながら極めて限定された評価機関の人的・財的基盤に照らすと、申請大学の自己点検・評価に依存する現行の評価システムにも、止むを得ない部分がある。

こうした弊を補うために、大学基準協会は、大学評価の結果が出された後に、「点検･評価報告書その他の資料が虚偽の事実に基づいて作成されたことが明らかになった等、大学基準に適合しているとする判断を維持し得ない重大な事態が生じたとき、(略)適合の判定を取消すことができる」という規定を有している(14)。先の不正入試事件への対応も、この定めに則って採った措置である。

大学基準協会が、結果として評価結果を覆すことに繋がろうとも、社会に明らかになった問題に目を背けることなく、自らの判断で再調査を行い、評価結果の見直しを含めた対応を行ったのは、大学の質を社会に保証する評価機関として妥当な判断だったと言えよう。

さて、以上のような「事件」を契機とせずとも、1991(平成３)年の大学設置基準大綱化以降、わが国の高等教育度は激しい改変の波にさらされ続けており、認証評価は、そうした制度改変にも適切に対応する必要がある。

例えば、2019(令和元)年５月に学校教育法が改正され、認証評価において「大学評価基準に適合しているか否かの認定を行う」ことが義務付けられたことに伴い、「基準に適合しているか否かの判断を保留する」という扱いができなくなった(15)。これを受けて、各認証評価機関はそれぞれ対応を検討し、大学基準協会も関連する規程や判定のための指針の改定を行う予定である。

さらに、学校教育法と同時に改正された私立学校法により、学校法人には、認証評価の結果を踏まえて中期的な計画等を作成することが義務付けられるようになった(15)が、これに対しても、大学基準協会は、必要な対応を行うことが予想されるところである。また、学校教育法施行規則及び大学設置基準等の改正を受けて制度化される「学部等連携課程」に対しても、「大学基礎データ」等の改定を通じて対応する必要があるだろう。

以上のように、認証評価機関は、その時々の制度改定に柔軟に対応する必要がある。それは本稿が取り上げた「高大接続」改革に限定するものではない。

それと同時に、評価を申請する大学１校１校の独自性を尊重し、それぞれの理念・目的に照らして評価を行うことの重要性についても忘れてはならない。

認証評価は、わが国の高等教育質保証のための制度であり、その意義を尊重することは当然であるが、大学基準協会の大学評価は、認証評価に認証される以前から、大学の質保証･向上を支援してきた営みである。「会員の自主的努力と相互的援助によって、わが国における大学の質的向上を図る」(16)という大学基準協会の目的を具現化する事業である以上、大学団体としての矜持をもって、大学の自律性を尊重した改善・向上の支援に努めなければならない。

「大学が自らの責任で教育活動等の質保証を第一義的に担っていく必要があ」る(17)と内部質保証を重視するからこそ、大学基準協会には、大学の個性を大切にした評価が求められよう。

【註】

（１）「大学入学者選抜の改善をはじめとする高等学校教育と大学教育の円滑な接続と連携の強化のための方策について（諮問）」（平成24年８月28日）（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325060.htm）

（２）文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会「確かな学力」（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm）

（３）「「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン」（平成28年３月31日）（http://

www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/__icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf）

（4）「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告」（平成29年7月13日）（https://search.e-gov.go.jp/servlet/PcmFileDownload?seqNo=0000161636）

（5）文部科学省高等教育局 大学振興課大学入試室「現行の大学のアドミッション・ポリシー（入学者受入方針）に関する資料」（平成27年3月）（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/04/06/1356363_01.pdf）

（6）平成28年度文部科学省概算要求（高等教育局主要事項）（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2015/08/27/1361291_1.pdf）

（7）文部科学省高等教育局長通知「大学設置基準等の一部を改正する省令の公布について」（平成28年3月31日）（http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1369942.htm）

（8）「平成26年度「大学教育再生加速プログラム」公募要領」（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2014/04/08/1346355_1.pdf）

（9）文部科学省高等教育局長通知「学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令の一部を改正する省令の公布について」（平成28年3月31日）（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/038/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/04/25/1369683_03.pdf）

（10）文部科学省「高等学校等の専攻科の課程を修了した者の大学への編入学」（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/1370599.htm）

（11）文部科学省高等教育局長通知「平成30年度大学入学者選抜実施要項について」（平成29年6月1日）（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/06/05/1282953_03_1_1.pdf）

（12）大学入学者選抜の公正確保等に関する有識者会議「大学入学者選抜の公正確保等に向けた方策について（最終報告）」（令和元年5月31日）（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/05/31/1417495_001.pdf）

（13）公益財団法人大学基準協会「東京医科大学に対する2017（平成29）年度大学評価結果（判定）の変更について」（平成31年1月31日）（https://www.juaa.or.jp/updata/news/596/20190326_615385.pdf）

（14）「公益財団法人大学基準協会 大学評価に関する規程」第24条（https://www.juaa.or.jp/common/docs/outline/rule_07.pdf）

（15）文部科学省「学校教育法等の一部を改正する法律案」（http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/detail/1413437.htm）

（16）「公益財団法人大学基準協会定款」第3条（https://www.juaa.or.jp/outline/information/article/）

（17）「大学評価ハンドブック」（2019（平成31）年改訂）（平成31年4月）3頁（https://www.juaa.or.jp/common/docs/accreditation/handbook/university/2019/handbook_all.pdf）

【参考文献】

1：中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について ～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」（答申）（平成26年12月22日）（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf）

2：文部科学省「高大接続改革実行プラン」（平成27年1月16日）（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/sonota/__icsFiles/afieldfile/2015/01/23/1354545.pdf）

3：高大接続システム改革会議「高大接続システム改革会議「最終報告」」（平成 28 年 3 月 31 日）（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf）

4：中央教育審議会「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について」（答申）（平成 28 年 5 月 30 日）（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/10/24/1371833_1_1_1.pdf）、

5：中央教育審議会「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン」（答申）（平成 30 年 11 月 26 日）（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2018/12/20/1411360_1_1_1.pdf）

6：公益財団法人大学基準協会「大学評価ハンドブック」（2019（平成 31）年改訂）（平成 31 年 4 月）（https://www.juaa.or.jp/common/docs/accreditation/handbook/university/2019/handbook_all.pdf）

※　上記 URL は、全て 2019（令和元）年 7 月 31 日時点の情報による。

調査研究報告

マレーシアにおける高等教育質保証
―MQAとマレーシア高等教育機関の訪問調査報告―

工　藤　　潤
大学基準協会事務局長
早　田　幸　政
中央大学理工学部教授
原　　和　世
大学基準協会評価研究部国際企画室室長

はじめに

ＡＳＥＡＮでは、国別の高等教育を対象とする第三者評価の仕組みがアウトカム評価重視の方向で整備されつつある。併せ、ＡＳＥＡＮ域内での学生移動に伴う学位・単位の互換性の確保に向け、各国の質保証の効果を共有し合うための横断的取組が進められている。その仕組みの形成に当り、学位等の取得に必要な知識・能力の一覧として国別に設定された「資格枠組み（Qualifications Framework）」を基に、ＡＳＥＡＮ共通の資格枠組みの設定までもが構想されている。

ＡＳＥＡＮでそうした地域横断的な高等教育質保証システムが形成されようとしている状況下にあって、１）マレーシアではどのような高等教育質保証システムが構築・運用され、２）ＡＳＥＡＮ横断的な質保証システムに如何にしてコミットしているのか、３）マレーシアの高等教育質保証機関が展開するアクレディテーションに対して個別大学はどのような対応しているのか、という諸点を探査することを目的に、2017年９月、マレーシア訪問調査を行った。訪問調査対象機関は、①マレーシア資格機構（ＭＱＡ）、②マレーシア国民大学、③テイラーズ大学である。以下、その調査報告を行う。なお、本調査は、科学研究費補助金に基づく調査研究の一環として行われたものである（「アウトカム評価を基軸とするＡＳＥＡＮの高等教育質保証と日中韓への影響の実証研究」（基盤研究（C））、研究代表者－早田幸政（中央大学））。

１　ＭＱＡについて

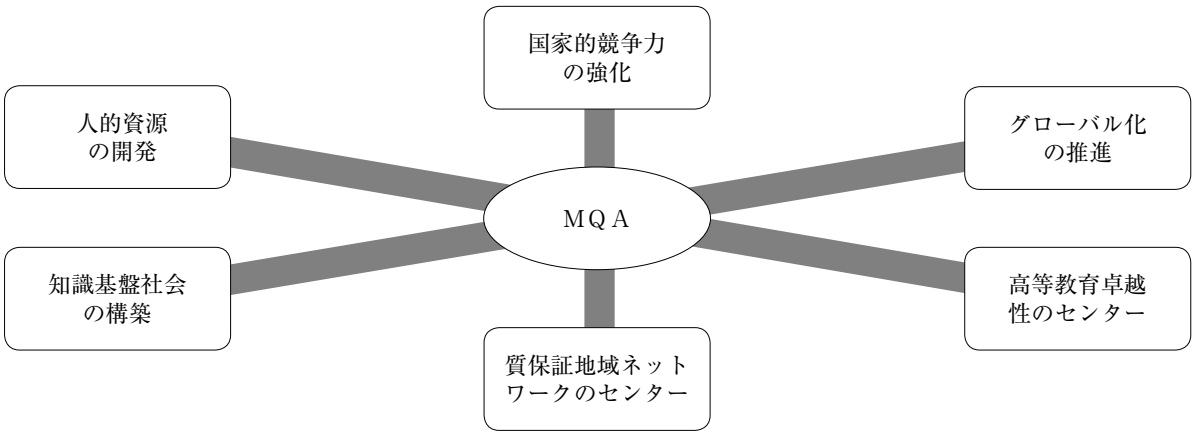
１）ＭＱＡの概要

「全国アクレディテーション評議会（National Accreditation Board, ＬＡＮ）」及び高等教育省（Ministry of Higher Education）に置かれた「質保証局（Quality Assurance Division, ＱＡＤ）を統合した新たな組織体の創設が、2005年12月21日、政府によって承認された。この統一的組織体は、公立セクターと私立セクターの双方に属する高等教育の質保証に責任を負っている。

新たな統一的組織体である「マレーシア資格機構（Malaysian Qualifications Agency）」（以下、「ＭＱＡ」という。）は、「2007年マレーシア資格機構法」に依拠して同年11月１日に設置された。2007年11月２日、ＭＱＡは、Dato Mustapa Mohamed高等教育大臣の下で正式に始動した。

ＭＱＡの中心的役割は、高等教育質保証の基盤であり国の質保証基準に対して基本的視点を提示する「マレーシア資格枠組み（Malaysian Qualifications Frame-

〈図１〉ＭＱＡの「貢献」の態様



work)」(以下、「ＭＱＦ」という。) を運用することである。ＭＱＡは、高等教育の実践状況を監理・監督するとともに、高等教育のアクレディテーションを行う責務を担っている。

ＭＱＡの設置に伴い、ＬＡＮが消滅するとともに、ＬＡＮの人員もＭＱＡに吸収された。

高等教育質保証分野においてグローバルに力を発揮するという展望の下、国際的に承認され得るような質保証システムを導入するという使命を携え、ＭＱＡは、同分野において新たな地平を切り開く任が与えられた。

２）ＭＱＡの機能

質保証機関であるＭＱＡの果たすべき機能として、次のようなものが挙げられる。

① マレーシアの資格(qualifications)の参考的指針として、ＭＱＦを運用すること。
② ステークホルダーの協力を得て、学位や卒業資格を授与する際の全国的な参照指針となるような基準、履修単位その他の関連するツールを開発すること。
③ 高等教育機関やそこに開設されている教育プログラムの質保証を行うこと。
④ 所定の基準を充たしているコースをアクレディットすること。
⑤ 学位や卒業資格の承認とその普及を促進すること。
⑥ 「マレーシア資格レジスター (Malaysian Qualifications Register, ＭＱＲ)」を維持・管理すること。

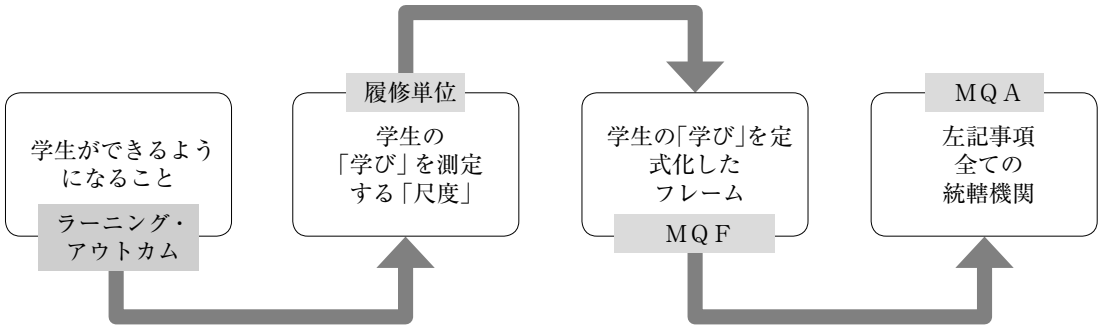
３）ＭＱＡの質保証

マレーシアでは、公立として、大学 (20校)、ポリテクニック (34校)、コミュニティ・カレッジ (86校)、私立として、大学またはユニバーシティ・カレッジ(96校)、インスティテュートまたはカレッジ (401校) が、高等教育機関として設置されている (2017年時点)。マレーシアの高等教育機関における教育で授与される資格・学位は、国の資格枠組みとして設定されたＭＱＦに沿っていなければならない。

ＭＱＦとは、マレーシアの中等後教育における資格と質を定めたものであり、全ての学位・修了証明とそれらの授与に必要な学習達成度を明確化しているとともに、学位・修了証明が相互にどう関連づけられているかを明らかにしたものとされる。また、ＭＱＦでは、資格・学位を８つのレベルに区分し、資格のレベル、専門分野、プログラムの３つのカテゴリーでラーニング・アウトカムを示している (ＭＱＦの規範構造については、ＭＱＡのウェブサイトから訳出したものを本稿末尾に掲げているので、これら「資料」も併せ参照されたい。)。

さらに、国が重要視している８領域のラーニング・

〈図２〉ラーニング・アウトカムと履修単位とのリンク、ＭＱＦとＭＱＡとのリンク



アウトカム（①知識、②実践的技能、③社会的スキルと責任感、④価値、態度、専門性、⑤コミュニケーション、リーダーシップ、チームスキル、⑥問題解決能力、科学的能力、⑦情報マネジメント、生涯学習能力、⑧経営及び起業的能力）が示されている。このラーニング・アウトカムは、大学での正課教育だけではなく、正課外での学習や実習を通じて得られた成果も含むことを定義として定められている。

ラーニング・アウトカムは学生の学習時間を価値づけている履修単位システムとリンクしており、「教え手」と「学び手」が直接接触する時間を基礎としたものではない。

ＭＱＡによる質保証システムは、プログラム・アクレディテーション、機関別オーディット、自己アクレディテーションの３種類に大別され、プログラム・アクレディテーションは、暫定アクレディテーション（Provisional Accreditation）とフル・アクレディテーション（Full Accreditation）の２段階の評価プロセスを有している。まず、高等教育機関は、プログラムを開設する際、そのプログラムが最低限の基準を満たしているかの評価を受けなければならない。これが暫定アクレディテーションである。プログラム開設後、最初の入学者が最終学年に入った年度に、実施されているプログラムが適格認定に求められている基準をすべて満たしているかが評価される。これがフル・アクレディテーションである。これらは、プログラムごとに受けなければならない。

次に、機関別オーディットとして、メンテナンス・オーディットと呼ばれる評価を３～５年に1度受けることが求められている。このオーディットは、ＭＱＦで求められた基準が維持されているかを確認するための評価である。

ＭＱＡによる機関別オーディットを受け、ＭＱＡ及び教育省の定める基準と方針に準拠し、内部質保証のメカニズムが十分に確立している成熟した高等教育機関に対しては、「2007年マレーシア資格機構法」に基づき、「自己アクレディテーションの地位（self-accrediting status）」が付与される 。

「自己アクレディテーションの地位（self-accreditation status）」とは、高等教育の提供者（higher education provider, HEP）に、自身の開設に係る教育プログラムをアクレディットする権能が付与されることをその内容としている。但し、専門職団体（professional body）によるアクレディテーション若しくは認定が要求されている教育プログラムは除かれる。

ＭＱＡが自己アクレディテーションに関わる事項を遂行するための法的根拠規定は、「2007年マレーシア資格機構法」（法律第679号）の中に存在する。

高等教育提供者に対する自己アクレディテーションに関する規定は、「2007年マレーシア資格機構法」第4章に置かれている。

i. 「自己アクレディテーションの地位」は、高等教育大臣の発議により付与されるが、その前に、ＭＱＡが「機関別オーディット（institutional audit）」を行う（第61条）。
ii. 自己アクレディテーションの地位を得た高等

教育提供者は、アクレディットした教育プログラムを「マレーシア資格レジスター（Malaysian Qualifications Resister, ＭＱＲ）」に登録申請をする（第62条）。

iii. 自己アクレディテーション免許証（certificate of self-accreditation）（第63条）。

iv. 自己アクレディテーションの地位の取消し若しくは教育プログラムのレジスターからの削除（第64条）。

ＭＱＡは、自己アクレディテーションの地位の付与の前提となる「機関別オーディット」に加え、その実施指針を記した「機関別オーディットのための実施規範（Code of Practice for Institutional Audit, COPIA）を刊行している。

i. COPIA第２条は、機関別オーディットにおいて、質保証に係る９つの評価領域に基礎を置いた諸基準の大枠を示している。自己アクレディテーション付与の条件として最も強調されているのが、高等教育提供者は、確固とした「内部質保証システム（internal quality assurance system）」を保持していなければならない、ということである。

ii. 2017年３月20日の「自己アクレディテーション免許証」授与式に臨み、ＭＱＡは、改善・改革を支援するとともに同免許状の意義を社会に周知してもらうために、免許状を授与したことを示す公式の認定マークを披露した。
（図４認定マークの上の矢印に「自己アクレディテーション免許状」の授与番号が、下の矢印に授与年がそれぞれ記載される。）

この自己アクレディテーションの地位を付与された高等教育機関は、２年に１度、自己評価報告書をＭＱＡに提出し、５年に１度、自己アクレディテーションの最低要件を満たし、維持していることを確認するための機関別オーディットを受けることが求められる。2017年９月時点で、19の高等教育機関が、自己アクレディテーションの地位を得ている。

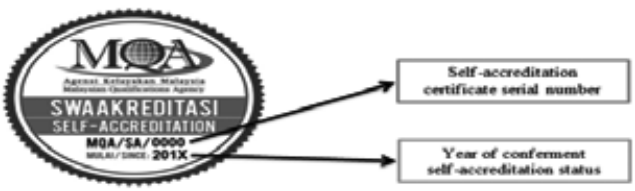
〈図３〉自己アクレディテーション

自己アクレディテーション

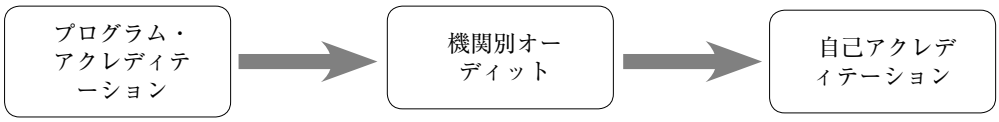
自己アクレディテーション付与の条件として最も強調されているのが、高等教育提供者は、ＭＱＡ及び教育省の定める基準と方針に準拠した確固とした「内部質保証システム」を保持していなければならない、ということである。

「自己アクレディテーションの地位(self-accreditation status)」とは、高等教育の提供者(higher education provider, HEP)に、自身の開設に係る教育プログラムをＭＱＦに即しアクレディットする権能が付与されることをその内容としている（但し、専門職団体(professional body)によるアクレディテーション若しくは認定が要求されている教育プログラムは除かれる）。アクレディットした教育プログラムは、MQRに登録しなければならない。

〈図４〉ＭＱＡ公式認定マーク



〈図５〉ＭＱＡの質保証プロセス



また、自己アクレディテーションの地位が認められるに当り、各高等教育機関は、機関別オーディットに合格すれば、当該高等教育機関が授与している全ての学位・修了証明（qualifications）は「マレーシア資格レジスター（ＭＱＲ）」に自動的に登録される。

図５のプロセスは、高等教育機関によって提供される教育プログラムの質保証を経常的に行うことのできるよう、継続的なモニタリングを通じて更新され続けている。

質保証の実相が優れたものであるためには、それが明確に意義づけられ、なおかつ透明であることのほか、高等教育のプロバイダーによって提供される教育プログラムに係る評価とその報告のための参照基準が公正であることが不可欠である。

ＭＱＡでは、プログラム別アクレディテーションの実施規範として、Code of Practice for Programme Accreditation（COPPA）、機関別オーディットの実施規範として、Code of Practice for Institutional Audit（COPIA）を定めている。この実施規範は、国際的なグッドプラクティスのベンチマークとしての役割を果たすとともに、様々な話し合いの中で国内のステークホルダーからも受容されてきた。

COPPA及びCOPIAは、９つの領域（①ビジョン、ミッション、教育目的、学習成果、②カリキュラム設計・提供、③学生のアセスメント、④学生の選抜、学生支援、⑤教員、⑥教育資源、⑦プログラムのモニタリング・検証、⑧リーダーシップ、管理運営、⑨継続的な質の改善）に分けられ、領域ごとに基準が定められている。高等教育機関は、自己評価する際、これらの実施規範を活用することが求められる。

COPIAの中に、機関内での質を評価する利点として、①機関の自治及び責任を認識すること、②自身の発展のための批判的なプロセスを維持すること、③通常では表出しない情報を収集・反映させること、を挙げている。これは、日本の大学にとっても共通することだと言えよう。

ＭＱＡ関係者によると、マレーシアの高等教育機関は、ＭＱＡの評価によって質保証に取り組むようになったが、その教育が適切であるかは、卒業後の就業、専門職としての実践、教員や学生のモビリティを通じて、社会からも評価（認定）されているという。また、ＭＱＡは、独自のプログラム・アクレディテーションだけでなく、専門職団体が実施するプログラム評価にも共同で取り組んでおり、現在、医学、歯学、薬学、工学、建築等13の専門職団体と連携を図っている。

現在、ＭＱＡでは、ASEAN Quality Assurance Frameworkを参考に、2018年度を目標にＭＱＦを改定するための検討を行っており、マレーシアの高等教育機関の質の向上に目指している。また、評価だけでなく、各機関内の専門スタッフを養成するための研修の実施、各大学への専任スタッフの出向（１～２年の任期）など、マレーシアの高等教育機関の質の保証・向上のために取り組んでいる。大学への出向制度については、約340名のスタッフを有している規模の大きな組織であることから可能であると考えるが、大学内の現状をより近い距離で知ることができ、ある一定の期間を通して一緒に取り組むことができることは本協会においても検討する価値があるだろう。

２　マレーシア国民大学

１）マレーシア国民大学の概要と質保証に関する基本方針

（１）概要

マレーシア国民大学（The National University of Malaysia）は、首都クアラルンプール近郊のスランゴール州バンギ（Selangor, Bangi）に所在する。同大

学は、1970年5月創立のマレーシア国内で最も歴史の古い国立総合大学である。

同大学はマレーシアを代表する屈指の教育研究拠点として、専門分野の異なる13の教員組織が置かれるとともに、同じく13研究機関を擁している。また学士課程、大学院課程を中心に入学準備教育プログラムを擁するなど、数多くの教育プログラムが設置されている。

さらにマレーシア国民大学は、近年、e-Learning教育の充実に力を入れるとともに、国内のみならず国際レベルでの活動も強化し、国際社会に貢献するとともに、国内外の多くの企業とも連携し経済や科学技術の発展にも大きく寄与している。

（2）基本方針

マレーシア国民大学は、国内的には既に教育研究における盤石な地歩を確保しているが、それにとどまらず、世界に通用できる教育研究上の優位性の確立に向けて、質保証に関する次のような基本方針を明定している（Quality Statement）。

(a) モットー
　質の向上に向け革新的活動に傾注する。

(b) ビジョン
　グローバルな視野に立って、地域の質の向上を牽引する。

(c) ミッション
　高い価値をもつ教育を生み出し、大学の顧客や組織の満足度を高めるための「コア・プロセス（Core Processes）」による質保証を行う。

ところで、上記「(c)」の「コア・プロセス」とは、ＰＤＣＡサイクルを内包させた質保証の手続を意味する。そこでとりわけ重視されるのが、「ラーニング・アウトカム」の測定・評価を軸とする学習／教育の質を評価しその結果を教育の改善につなげることである。

2）内部質保証の組織・体制

マレーシア国民大学は、ＭＱＡの機関別オーディットを経て、2010年4月に「自己アクレディテーションの地位（Self-Accreditation University status）」を取得した。翌年の2011年2月、従来の「将来計画・質保証連携センター（Center for Corporate Planning and Quality）」を改組して、同学の質保証を担う現在の「質保証センター（Center for Quality Assurance, ＰＪＫ）」が誕生した。

さらに、2012年１月には、ＭＱＡの下で、「自律性を伴う大学（University with Autonomy）」の認定を受け、自主基準をも用いながら内部質保証の営為を進めることとなった。

マレーシア国民大学の質保証の中軸となっているのが、上記「質保証センター（ＰＪＫ）」である。ＰＪＫは、教育担当副学長（Vice Chancellor）の直属下にある。

ＰＪＫは、統括責任者であるセンター長（Director）の下、「監査・ベンチマーク部門（Audit and Benchmarking Unit）」、「質保証・向上計画部門（Quality Planning and Enhancement Unit）」、「質管理機構（Quality Management System）」の３つのユニットに内部質保証に係る企画・立案とその実施に関わる業務の役割分担を行っている。各ユニットの責任者は、いずれもＰＪＫの副センター長（Deputy Director）である。

マレーシアの高等教育質保証システムは教育プログラム評価が基本になっているので、内部質保証活動におけるＰＪＫと、教育プログラムを現場で担っている部局との協働体制が円滑に機能することが不可欠である。こうしたことから、ＰＪＫは、教育プログラムの質保証を具体的に実施する組織体制である「質保証・管理運営部（Quality Assurance Division, ＱＡＤ）」と密接に連携して内部質保証活動を展開している。

内部質保証の準拠基準については、ＭＱＡの公的文書を基本としつつ、適宜、専門職団体の基準が参照されるほか、同学独自の基準や質保証マニュアルも積極的に開発・設定している。次に、内部質保証におけるＰＪＫの役割を、上記ユニット毎に簡単に見ていきたい。

３）内部質保証の役割・機能

（１）監査・ベンチマーク部門

監査・ベンチマーク部門は、次のような役割・機能を果たしている。

a） 教育、研究、学生支援、サービス活動、資源に係る監査やアセスメントの「コア・プロセス」を計画し管理すること。

b） ＭＱＡの求める要件に即して、教育プログラムの「暫定アクレディテーション（provisional accreditation）」や「フル・アクレディテーション（full accreditation）」を計画し管理すること。

c） 専門職団体が実施する該当の専門職養成教育プログラムの監査の手はずを整え管理すること。

d） アセスメントの目的に沿うよう、グッドプラクティスの提示を行うとともに、比較可能な測定・評価指標を用意すること。

e） 教育プログラムの監査を行う人材の研修計画を立てこれを実施すること。

f） 「監査人材データ・ベース・システム（Auditors Database System）」並びに「マレーシア国民大学教育プログラム名簿（UKM Academic Program Register, UKM-QR）」を調製し管理すること。

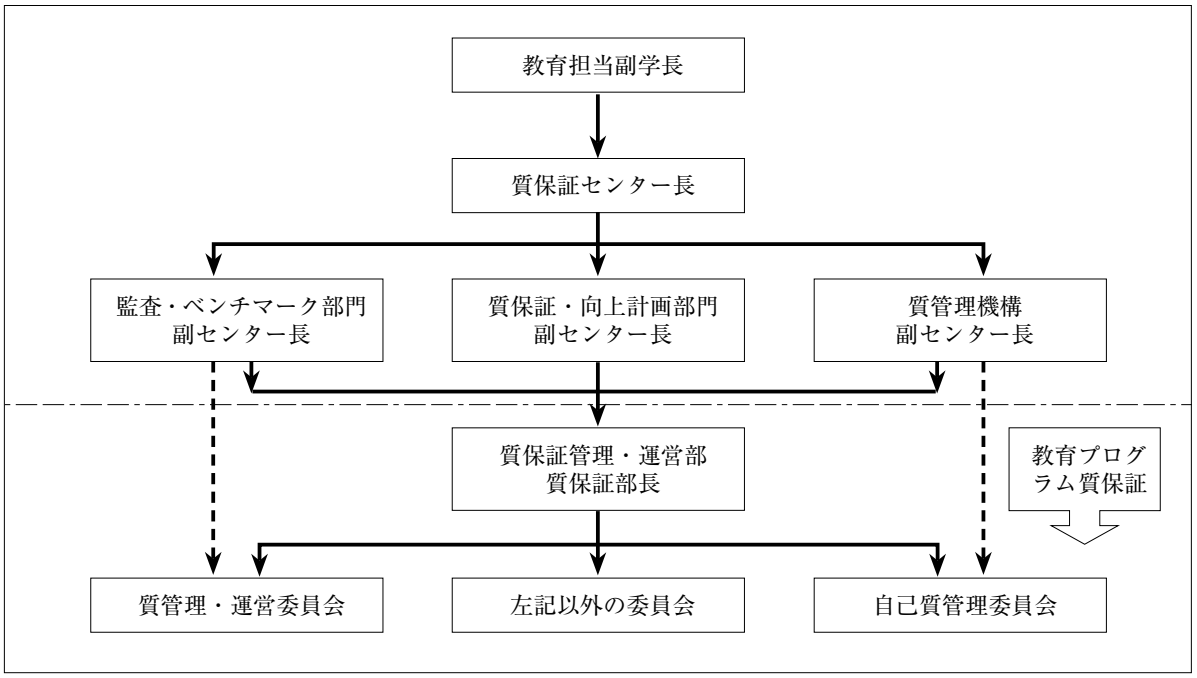
監査・ベンチマーク部門の役割・機能は、A）ＭＱＡや専門職団体による審査（監査）、外部評価への対応（「b）」、「c）」）、B）「内部質保証」の基幹的手続である「コア・プロセス」の計画・管理（「a）」）、C）ベンチマークの提示（「d）」）、D）評価（監査）に従事する人材研修（「e）」）、E）登録業務（「f）」）に分けることができる。

総体としてみれば、同部門の役割は、評価（監査）業務に直接対処することにあると見られる。

このうち上記の「コア・プロセス」における教育領域を対象とした内部質保証においては、ラーニング・アウトカムの達成度の測定が重視されている。そのツールとして、ルーチンで行われる試験や卒業試験のほか、就職状況、新卒者の給与水準までもが用いられている。

また、コンピテンシー・ベースのラーニング・アウ

〈図６〉マレーシア国民大学における内部質保証の責任体制



トカムの測定・評価に当っては、コースレベルではコース毎に２～５のアウトカムを設定するとともに、その達成状況を「評定１～５」の規準で評価する。そして教育プログラムを構成する全コースの評定結果をインターネットで集約し、教育プログラムレベルでのアウトカムの達成状況を評価するという手法がとられている（ブルームの提唱した手法）。このことと併せて、学生にも、上記評定基準に即して、その達成度を自己評価させるという仕組みが構築されている。

なお、「C）ベンチマークの提示」に関連して、日本やドイツなどにおける高等教育の優良実践事例が比較可能なベンチマークとして活用されている。

（２）質保証・向上計画部門

質保証管理・向上計画部門は、次のような役割・機能を果たしている。

a）「マレーシア国民大学質保証サイクル（UKM Quality Cycle）」の枠組みの中で「革新（innovation）」の創造を目指す本学の「コア・プロセス」で用いる内部基準の段取りを整えその策定を行うこと。
b）質保証の目的に関係する実践事例集や外部基準を提示すること。
c）提供するサービスの有効性を評価することを目的に、そのフィードバックや苦情受付の仕組みを構築し運用すること。
d）学内の顧客や外部の集団の満足度に関する情報収集のルートとして、ステークホルダーへのフィードバックの仕組みを構築し運用すること。
e）学内外の顧客へのフィードバックに伴う意見や苦情を分析するとともに、今後の改善が必要な領域を明らかにすること。

質保証・向上計画部門の役割・機能は、A）基準等の作成や提示（「a）」、「b）」）、B）サービス向上のためのフィードバック体制の構築・運用（「c）」、「d）」、「e）」）、の２つに大別できる。

このうち、フィードバックのプロセスで用いられる「学内の顧客（学生が中心）、外部の集団の満足度に係るプラス評価の判断数値」は概ね75%のラインに設定されている。

（３）質管理機構

質管理機構は、次のような役割・機能を果たしている。

a）ISO 9000などの遵守すべき外部基準に対応した基本方針や「質管理システム（Quality Management System, ＱＭＳ）」を開発すること。
b）Deputy VC（HEAA）に報告する教育プログラム（学士課程と大学院課程の双方について）のＱＭＳの管理責任主体としての役割を果たすこと。
C）教育プログラムレベルにおけるＱＭＳの運用に向けた支援を行うとともに、それらが全体として調和を保った状態にしておくこと。
d）ＱＭＳ監査の実施を計画しその監理を行うこと。
e）教育プログレベル、全学レベルの双方に亘り、ＱＭＳの質の継続的な改善のための調整を行うこと。
f）大学の経営陣に対し、ＱＭＳの成果の報告を行うこと。

質管理機構の役割・機能はいずれも、ＱＭＳ、すなわち、質保証体制をマネジメントするシステムの管理・監督に関する事項である。

その領域は、ＱＭＳの開発、教育プログラムレベルのＱＭＳの管理・監督、教育プログラム、全学の双方に亘るＱＭＳの調整、ＱＭＳの成果報告、など多岐に亘っている。

このように質管理機構の大きな役割が、教育プログラムレベルにおける効果的な「内部質保証」の推進、全学的な質保証の枠組みの中での各教育プログラムの「内部質保証」の調和的展開の確保、ＱＭＳの有効性の検証とその成果報告、などの点にある。

以上のことから、質管理機構は、全学的な質保証体制を効果的に進めるべく、教育プログラムの「内部質

保証」の展開過程において大きな役割を発揮するという責務を担っていることが看取できる。

４）内部質保証の意義－むすびにかえて－

マレーシアを代表し国内の屈指の国立総合大学であるマレーシア国民大学は、グローバルに活動を展開できる大学への飛躍・発展を目指して、教育研究上の「改革」や「刷新」を継続的に行っている。そうした活動の源泉となっているのが、「コア・プロセス」を軸とした同学の内部質保証の仕組みである。

マレーシア国民大学にて

マレーシア国民大学の質保証を担っているのは、教育担当副学長の直下に置かれている「質保証センター（ＰＪＫ）」である。ＰＪＫは、内部に設置された３つのユニットの役割を分担・共有し合いながら、内部質保証を円滑かつ効果的に進める活動を行っている。そして、マレーシアの高等教育質保証制度が教育プログラム評価を基軸としていることに伴い、ＰＪＫは、同学の教学組織との連携・協働を基にそうした営為を進めている。

マレーシア国民大学の質保証活動が、PDCAの循環サイクルの機能的有効性を指向するものであることは言うまでもないが、ＰＪＫのユニットを構成する「質管理機構」は、PDCAの実質稼働を担保すべく、質保証システムをマネジメントする役割を担っている。

そうした同学の質保証システムの系統的整備を促している大きな要因が、ＭＱＡの制度的な要請に拠ることは疑うべくもない。しかしそれに留まることなく、こうした活動が、改善・改革による自大学の教育研究の質の向上を通じステークホルダーの「満足度」を高めていく中で、世界に向けて飛躍していこうとする内発的意欲に支えられていることも事実なのである。

３　テイラーズ大学

１）テイラーズ大学の概要

テイラーズ大学（Taylor's University）は、1969年に設置された首都クアラルンプール近郊に設置される私立総合大学である。同大学には、医学、薬学、エンジニアリング、コンピュータ・IT、ビジネス、法律、教育、建築、バイオサイエンス、コミュニケーション等の11分野の学士課程レベルの学位プログラムの他、エンジニアリング、ビジネス、法律、教育、建築、バイオサイエンス等の9分野の大学院レベルの学位プログラム等が編成されている。

また、2013年には、アジアではじめてMOOCsを開始し、eラーニングにおいて、マレーシアでは先導的役割を果たしている。

同大学は、積極的に大学ランキング（レーティング）に取り組んでおり、自らの教育研究活動及び大学運営において数々の認証及び受賞を受けている。例えば、ＭＱＡが2年毎に実施するマレーシア国内の大学レーティングSETERAにおいて、2009年、2011年及び2013年に「TIER5（EXCELLENT）」を受けている（SETERA は、TIER 6(OUTSTANDING)、TIER 5(EXCELLENT)、TIER 4(VERY GOOD)、TIER 3(GOOD)、TIER 2(SATISFACTORY)、TIER

1(WEAK)の6段階で評価される)。また、2016年のQSランキングでは、アジア地域では179位、南アジアでは29位にランク付けされた。さらに、2008年には、質のマネジメントシステムを対象に認証するISO9001を取得している。

このようにテイラーズ大学は、多くの受賞を獲得し、モダンで進歩的な大学として、マレーシア国内でも屈指の私立高等教育機関として位置付けられている。

2）テイラーズ大学の内部質保証システム

テイラーズ大学の内部質保証の基本原則は、以下の通りである。

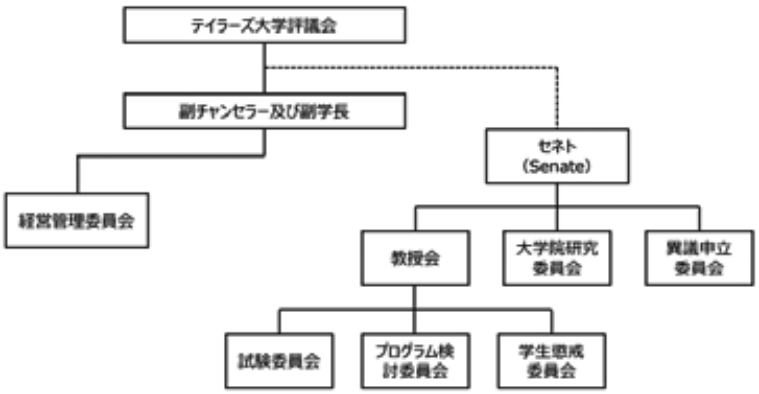
① 大学の目的、使命、本質的価値、戦略計画、教育目標の実現
② 国内法の遵守、ＭＱＡ及びプログラム認証を行う専門団体の要件の遵守
③ 国内外のグッドプラクティスの共有

テイラーズ大学の目的は、「世界の若者たちを教育することで、グローバルコミュニティのリーダーとして、生産力の高い人材を育成すること」としており、2017年～2020年の４年間のビジョンを「バランスのとれた卓越性を達成し、アジアのトップ100大学にランクされる国際化が進んだ主要な大学として認識されること」として定め、また、ミッションとしては、「世界クラスの高等教育を提供し、インパクトの強い研究を創出すること」と定めている。そして、同大学は、①専門領域に関する知識、②生涯学習力、③論理的思考力と問題解決力、④コミュニケーション能力、⑤対人能力、⑥良き市民としての視点とグローバルな視点、を卒業時までに修得する能力（Taylor's Graduate Capabilities）として設定している。

（1）テイラーズ大学の教学ガバナンス体制

テイラーズ大学の質保証にかかる教学ガバナンスの体制は、図７のとおりである。

〈図７〉テイラーズ大学の教学ガバナンス体制



セネトは、学務に関する意思決定機関として位置づけられ、その下に教授会、大学院研究委員会等が設置されている。また、教授会の下には試験委員会、プログラム検討委員会、学生懲戒委員会が設置されている。

〈表１〉テイラーズ大学の質保証メカニズム

	高等教育省、ＭＱＡ及び専門職団体からの要請	学内での取組
プログラムレベル ・ＭＱＦ ・COPPA（プログラム・アクレディテーションのための実施規範） ・専門職団体によるプログラム基準	・プログラムの承認 ・プログラム・アクレディテーション ・専門職学位に対するプログラム・アクレディテーション ・プログラム維持監査	・学外試験委員 ・モジュール評価 ・業界別諮問委員会
大学全体レベル ・ＭＱＦ ・COPIA（機関別オーディットのための実施規範）	・機関別オーディット ・自己アクレディテーションの地位	・SIRIMによるISO9001の認証 ・内部質監査
その他	・SETARA&D-SETARAのレーティング ・卒業生調査 ・雇用主調査	・学生満足度調査

（2）テイラーズ大学の質保証メカニズム

テイラーズ大学では、質保証メカニズムを構築するにあたり、「プログラムレベル」、「大学全体レベル」、「その他」に分類し、これを国及び第三者評価機関等の学外からの要請と学内での取組に分けて、体系化している。内容は表１のとおりである。

図８は、テイラーズ大学の質に関するマネジメントシステムの概念図である。

テイラーズ大学は、図８の中で「4a.入学者選抜」「2.カリキュラムデザインとカリキュラムの実施」「4b.サポート・サービス」「3.在学生及び卒業生の評価」の教育プロセスの部分が特に重要と捉えている。

また、自らの目的、使命、教育目標の実現については、自己点検・評価（Self-reflection）、自己保証（Self-assurance）、自己強化（Self-enhancement）を実施することを通じて、大学の教育研究活動の透明性を高め、あらゆるリスクの低減に努めるとしている。

（3）プログラムの企画・開発及び改訂とその承認手続

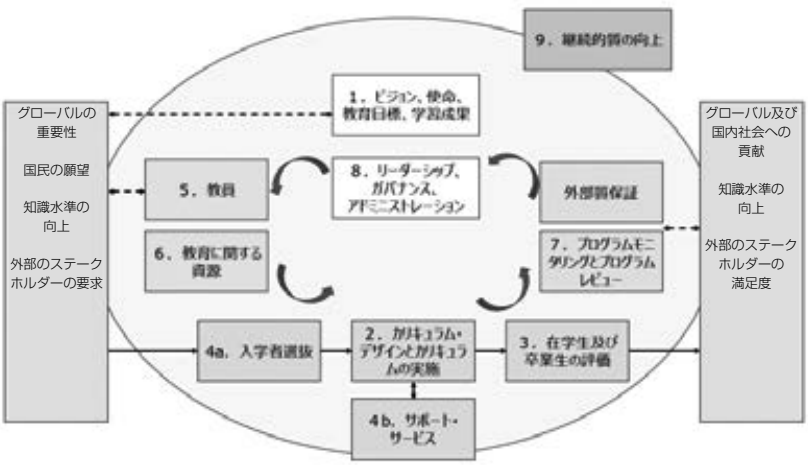
まず、テイラーズ大学のような私立高等教育機関は、教育プログラム（専門職学位プログラムを除く。）を開設するにあたり、「私立高等教育機関法」の規制対象となるほか、設置形態に拘わらず「マレーシア資格機構法」も適用される。すなわち、教育プログラムについては、教育省（Ministry of Education, ＭＯＥ）の認可を受け、ＭＱＡから暫定アクレディテーション及びフル・アクレディテーションを受けなければならない。

教育プログラムは、基本的には各学部によって開発されるが、その企画・開発にあたり、ベンチマークの活用、産業界、学生、教員等からの意見収集などを行う。また、国が定めたＭＱＦの整合性にも配慮している。このＭＱＦは、高等教育質保証の基盤として、学位・資格とそれぞれの学習成果や最低単位数とを対比させたもので、学習成果については、学位・資格ごとに次の8つの領域について定めている。

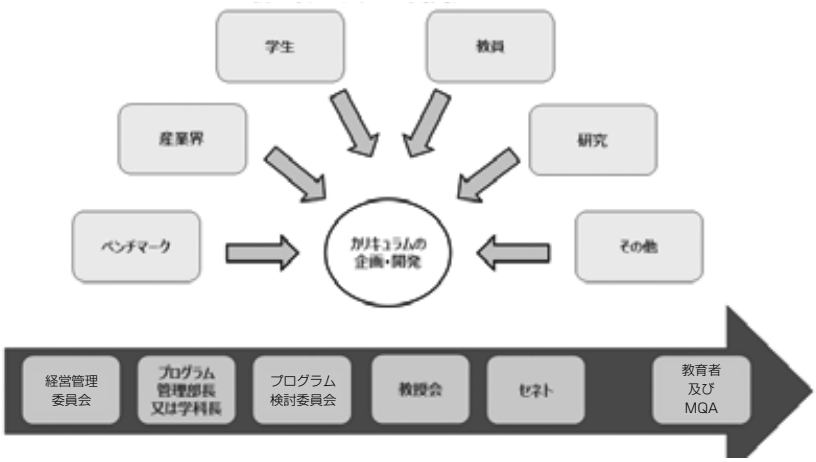
① 知識
② 実践的スキル
③ 社会的スキル、社会的責任
④ 価値、態度、志向性、プロフェッショナリズム
⑤ コミュニケーション、リーダーシップ、チームスキル
⑥ 問題解決能力、科学的スキル
⑦ 情報マネジメント及び生涯に亘り学習するスキル
⑧ 経営的スキル及び起業的スキル

図９は、新しくプログラムを開発する際のプロセス

〈図８〉テイラーズ大学の質に関するマネジメントシステムの概念図



〈図９〉新たなプログラムの開発プロセス



図である。カリキュラムの企画・開発がなされた後、まずは経営管理委員会で審議される。この経営管理委員会では、新たなプログラムは、社会的ニーズを満たすものとなっているか、採算性があるか等の観点で審議される。次に、プログラム管理部長又は学科長並びにプログラム検討委員会において、専門的視点からプログラムの内容について検討がなされ、その後、教授会、セネトで最終決定される。こうした学内手続を経た後、ＭＯＨＥによる審査が行われ、教育プログラム開設の認可が与えられる。その後、ＭＱＡは、教育プログラムの内容が最低限の要件を充足しているかを評価し、その要件を充たしていると判断した場合、暫定アクレディテーションとして認証を与える。

またカリキュラム改訂を行う場合も、企画・開発段階と同様の手続がとられるが、改訂時に外部試験委員（External Examiner）からの意見も参考に行われるのが特徴である。

教育プログラムが開設されて、最初の卒業生が出る年度に、暫定アクレディテーションを取得後も適切に運用されているかを評価する。フル・アクレディテーションでは、ＭＱＦ のプログラム別アクレディテーションの実施規範（COPPA）の遵守状況を確認しつつ、教育プログラムの関係する諸基準の充足状況を評価し、基準を満たしている場合、フル・アクレディテーションとして認証される。

〈図 10〉カリキュラムの企画・提供・評価の関係図

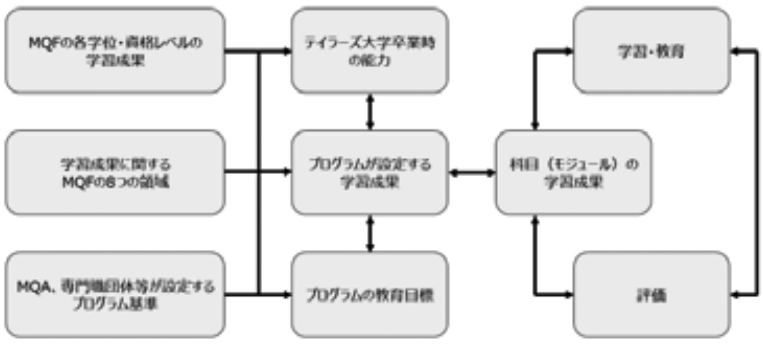


図10は、カリキュラムの企画・提供・評価の関係図で、開発段階でＭＱＦが定める学習成果やＭＱＡ等のプログラム基準とテイラーズ大学の卒業時に修得が期待されるコンピテンシー、プログラム学習成果、教育目標と整合性を図ることが求められる。

表２は、テイラーズ大学の学位・資格別プログラム数とアクレディテーションの認定数を示したものである。

（4）テイラーズ大学のプログラム・レビュー

テイラーズ大学では、教育プログラムの検証方法として、モジュールレベルとプログラムレベルの二本立てで行っている。まず、モジュールレベルでは、セメスター毎に、試験結果が検証され、それを報告書にまとめる。そして、その報告書などを参考にしながら、年度毎のモジュール･レビューとプログラム･レビューを実施している。そしてそのレビュー結果について報告書にまとめている。さらに、５年以内ごとに、包括的なプログラム・レビューを実施している。そのプログラム・レビューでは、ＭＱＡのプログラム・アクレディテーションのための実施規範（COPPA）が参照される。

３）テイラーズ大学の内部質保証システムの特徴

テイラーズ大学の内部質保証システムは、教育プログラムの企画・開発から、運用・検証・改善とＰＤＣＡの流れを包含した概念として確立されている。

また、質保証にかかるガバナンス体制も、セネト（Senate）を中心に系統的に構築されている。

テイラーズ大学では、英国をモデルにした学外試験委員制度を取り入れており、他大学の関係者が試験結果のレビューやモジュール及びプログラムのレビューなどに参加して、テイラーズ大学の検証システムの客観性・妥当性の向上に一定の貢献を果たしている。

こうした内部質保証システムの基盤になっているのが、学習成果（ラーニング・アウトカムズ）であり、ＭＱＦである。学習成果の評価（ラーニング・アウトカム・アセスメント）は、まだまだ途上段階ではあるが、同大学の内部質保証システムはしっかりと確立されつつある。

4　訪問調査日時・場所・応対者

１）マレーシア資格機構（Malaysian Qualifications Agency，ＭＱＡ）

[訪問日時]

2017年９月４日（月）10：00～13：00

[訪問場所]

ドーセット・クアラルンプールホテル　ロビー

[対応者]

Prof. Dr. Hazman Shah Bin Abdullah

Mr. Fairul Nahar Bin Baharudin

〈表２〉テイラーズ大学の学位・資格別プログラム数とアクレディテーションの認定数

学位・資格別	プログラム数	暫定アクレディテーション	フル・アクレディテーション	保留状態
博士課程	7	3	3	1
修士課程	18	3	15	
大学院ディプロマ	0	0	0	
大学院サーティフィケート	4	3	1	
学士課程	1	3	50	1
上級ディプロマ	54	0	1	
ディプロマ	11	0	11	
サーティフィケート	8	0	8	
合計	103	12	89	2

2）マレーシア国民大学訪問調査報告

[訪問日時]
2017 年 9 月 5 日（火）14:30 ～ 16:00

[訪問場所]
マレーシア国民大学・質保証センター会議室
[対応者]
Dalbir Singh A/L Valbir Singh（Deputy Director）
Jamilan Mohamed（ Exective:Center for Quality Assurance）

3）テイラーズ大学

[訪問日時]
2017 年 9 月 5 日（火）17:00 ～ 18:30
[訪問場所]
Taylor's University 会議室
[対応者]
Balakrishnan Vassu（Regulatory Affairs and Governance, Registry, Student and Academic Service）
Thian Lok Boon（Quality Advancement Department）

（付記）本報告書の作成は、ＭＱＡ、マレーシア国民大学・質保証センター及びテイラーズ大学の関係スタッフへの聴取り調査とそれぞれのウェブサイトを基にこれを行ったほか、訪問時に提供されたパワーポイント資料、すなわちマレーシア国民大学については「Center for Quality Assurance（ Quality UKM ）“WELCOME TO DELEGATES FROM JAPAN”」、テイラーズ大学については「TAYLOR'S UNIVERSITY（ TU ）RESPONSE TO MQA'S EVALUATION SYSTEM For Japanese University Accreditation Association（JUAA）」及び「Taylor's University Quality Management System」も適宜参照した。

資料１

マレーシア資格枠組み（MQF）の概要

（2017年9月11日　早田幸政　訳）

マレーシア資格枠組み

「マレーシア資格枠組み（Malaysian Qualifications Framework, ＭＱＦ）とは、マレーシアの教育システムにおけるそれぞれの学位・修了証明とその各々の質に関する同国の公的声明文である。

ＭＱＦは、一連の基準に基礎づけられた学位や資格を創設しその分類を行うためのツールである。そしてここに言う「一連の基準」とは、国家的な承認を得たもので、海外の優良実践例との比較指標となっているほか、教育階梯、各専門分野のラーニング･アウトカム、学生の学習時間に裏打ちされた履修単位制度との関係性を明示したものである。これら基準は、正規の高等教育提供者が授与するあらゆる種類の学位・修了証明に適用される。すなわち、ＭＱＦは、全ての国家公認の学位や修了証明が対象とされそれらとリンクしているのである。

またＭＱＦは、そこに掲記された学位・修了証明が系統的にリンクし合っているので、学習者の教育階梯に応じた修学の道程（educational pathways）をも提示し得ている。そしてそうした修学の道程は、単位互換のほか、生涯に亘る学習の中で修めた経験学習を単位換算することを通じて、より上位の教育階梯に進むことを各個人に可能ならしめている。

８つのレベルの学位・修了証明

ＭＱＦでは、国の定める３つの高等教育領域において、８レベルの学位・修了証明が設定されている。ここに言う３つの高等教育領域とは、（a）スキル（Skills）、（b）職業・技術（Vocational and Technical）、（c）学問（Academic）、をそれぞれ修める領域のことを指している。

レベル１～レベル３では、スキルの領域（Skills Sectors）を修めたことを証する「スキル獲得サーティフィケート（Skills Certificates）が授与される。レベル３では、「学修修了サーティフィケート（Academic Certificates）」、「職業・技術能力修得サーティフィケート（Vocational and Technical Certificates）」が授与される。一方、レベル４～レベル５では、「ディプロマ（Diploma）」と「上級ディプロマ（Advanced Diploma）」が授与される。レベル６では「バチェラー学位（Bachelors Degree）」が、レベル７では「マスター学位（Masters Degree）」が、レベル８では「ドクター学位（Doctoral Degree）」がそれぞれ授与される。

各レベルは、ラーニング・アウトカム、履修単位時間数、学生の学習時間数の違いに応じて決められている。

生涯に亘る教育における修学上の道程は、経験学習の単位換算が認められていることから、学位・修了証明に係る全てのレベルについて横断的に設定されている。

ＭＱＦをしっかりと理解したければ、次のPDFファイルを参照されたい。

資料２

マレーシア資格枠組み

（2017年10月4日　早田幸政　訳）

用語の解説

マレーシア資格枠組み（Malaysian Qualifications Framework）

マレーシアの教育システムを、国際的な水準との関係の中で理解できることを内容とした説明文書。同文書は、高等教育（中等後教育）に係る全ての学位・修了証明とそれらの授与に必要な学修達成度を明確化するとともに、これら学位・修了証明が相互にどう関連づけられているかを明らかにしたもの。

ラーニング・アウトカム（Learning Outcome）

学生が、学習期間修了時に、どのような知識を習得・理解し、何ができるようになっているべきかを示した文書。

履修単位（Credit）

それぞれの分野のラーニング・アウトカムを成就する上で必要とされる総学習時間数を象徴的に示す量的な測定尺度。

学習時間数（Academic Load）

ラーニング・アウトカムを成就する上で必要とされる全ての学習活動を測定するための量的尺度。

学位・修了証明のレベル（Qualifications Level）

「普遍的な学習上の成果（generic outcomes）」が記された学位のレベルもしくは典型的な学業修了を特徴づける修了証の名称。

プロフィール（Profile）

それぞれの専門分野の類似の特質やレベルにある学位・修了証明の大枠の中で、相異なる修了証や特徴を基礎づけている研究テーマや研究分野。

学位・修了証明（Qualification）

サーティフィケート、ディプロマ、ディグリーのこと。それらは、学位・修了証明（qualification）を与えラーニング・アウトカムを獲得し得たことを証明する権限を有する高等教育提供者やその他の組織体によって授与される。

学位・修了証明の名称（Qualification Descriptor）

あるレベルの学位・修了証明を基礎づけている主要なラーニング・アウトカムを記した一般的文書。

参考的視点（Point of Reference）

学位・修了証明、ラーニング・アウトカム及びある学業修了レベルから上位の学業修了レベルに移行することを可能ならしめるその他の関連する概念を、相関連づけて説明する際に用いられる拘束性の緩やかな指標。

経験学習の単位換算（Recognition of Prior Learning）

時と場所に関係なく、個人の正規、非正規の学習活動を通じて、一群のラーニング・アウトカムを成就し得たことを認定する手続。

高等教育提供者（Higher Education Provider）

高等教育若しくは研修プログラムを展開する法人、団体その他の組織や個人のこと。研修プログラムには、職業資格や高等教育に係る学位・修了証明を授与する職能研修プログラム（skills training programs）を含む。また、上記法人、団体等は、公立・私立の高等教育提供者に加え、試験機関、修了証明交付団体とその代表者が広く包含される。

はじめに

意義と特徴

１．「マレーシア資格枠組み（Malaysian Qualifications Framework, ＭＱＦ）は、一連の基準に基礎づけられた学位や資格を創設しその分類を行うためのツールである。そしてここに言う「一連の基準」とは、国家的な承認を得たもので、海外の優良実践例との比較指標となっているほか、各教育レベルのラーニング・アウトカム、学生の学習時間に裏打ちされた履修単位制度との関係性を明示したものである。これら基準は、正規の高等教育提供者が授与するあらゆる種類の学位・修了証明に適用される。すなわち、ＭＱＦは、全ての国家公認の学位や修了証明が対象とされそれらとリンクしているのである。

２．またＭＱＦは、そこに掲記された学位・修了証明（qualifications）が系統的にリンクし合っているので、学習者の教育階梯に応じた修学の道程（educational pathways）をも提示し得ている。そしてそうした修学の道程は、単位互換のほか、時・場所を問わず、生涯に亘る正規・非正規の学習の中で修めた「経験学習を単位換算」することを通じて、より上位の教育階梯に進むことを各個人に可能ならしめている。

利点

３．ＭＱＦは公定の、しかも透明度の高い参照視点を提供している。そこには、学生、父母、雇用者、政府関係者、高等教育提供者、質保証機関、アクレディテーション団体、産業界などの国内外の関係者にとって有用な個別の学位・修了証明に関する情報が含まれている。従って、ＭＱＦは、マレーシア国内で授与される学位・修了証明に関わる基準・制度への理解を促進するとともに、それらへの社会的信頼を高める役割も果たす。

４．ＭＱＦは、国際的なグッドプラクティスを基礎としているので、就労や教育アクセスに係る国際認証や学生移動のプロセスの簡素化に貢献する。

５．ＭＱＦは、教育プログラムの設計に係る明確なガイドラインを提供するとともに、学位・修了証明の名称を系統的に整えることで、個別の学位・修了証明の意義をめぐって混乱が生ずるのを事前に排除することにより、現行の教育システムの確立に貢献している。またＭＱＦは労働市場と強く関連づけて設定されているので、そうした労働市場に関係する教育プログラムの発展を促進する役割を果たしている。

６．ＭＱＦは、学術の発展を抑制するものでないばかりか、大学のアカウンタビリティの確保並びに外部者へ参照視点を提供することで、大学の自律性を更に高める役割を果たしている。

７．ＭＱＦは、高等教育を受ける機会を逸していた人々がマレーシアの国内外において、より高い教育階梯に進んで「知の世界（knowledge arena）」に容易に足を踏み入れることができるよう、また、生涯に亘り多様な分野の教育・研修を受けることができるよう、教育や社会的団体に広くアクセスするための必要な支援を行うという役割を果たしている。

８．ＭＱＦは、社会経済を基礎づける「知の開拓（development of a knowledge）」にとって重要である「生涯学習に係る方針」を具体化するとともに、競争や新たな技術革新に向き合い、さらには調和のとれた公平で質の高い人生を送ることに資するような「基本原則」を提示するという役割を果たしている。

確立と開発

９．ＭＱＦは、世界の主要な国・地域の「資格枠組み（qualifications frameworks）」（具体的には、イングランド、ウェールズ、北アイルランド、オーストラリア、ニュージーランド、ヨーロッパ諸国など）に対応させて作られている。「欧州資格枠組み（European Qualifications Framework）」は、現在、EU諸国のアンブレラ的な枠組みとして位置づけられている。同時にそれは、ヨーロッパの国々に加え、カナダ、アメリ

カ合衆国、イスラエル、オーストラリア、ニュージーランドなどが批准している「リスボン協定（Lisbon Convention）」の下でUNESCOも承認している。従って、ＭＱＦは、世界の主要国の様々な「資格枠組み」や高等教育システムとの互換性を容易にしている。さらにＭＱＦは、国境を越えた教育の共同体制の構築に向け、複雑の度を増している教育・研修システムの系統性を確保することを可能ならしめている。

10. ＭＱＦは、優先的事象を考慮しつつ国情の変化に応じて開発されたダイナミックな枠組みである。ＭＱＦのダイナミズムは、あらゆるステークホルダー（学生、高等教育提供者、政府、資格授与団体、教育研究者、雇用主、労働組合、ボランティア組織、専門職の団体や協会など）の間に信任と信頼を生み出しそれを一層育むことによって維持されている。ＭＱＡは、あらゆるステークホルダーの求める高等教育の刷新や改善の方向性も提示している。それは、技術的なプロセスとしてではなく、社会的、政策的なプロセスとして示されている。

基本原則

「学位・修了証明（Qualification）」の意味

11.「学位・修了証明」とは、「権限のある機関（competent authority）」によって与えられるサーティフィケート、ディプロマやディグリーのことを指している。ここに言う「権限のある機関」とは、確立した基準に従って学業修了の認定を行うことのできる機関、所定の到達レベルに達したことの認定を行うことのできる機関、任務や義務・役務を終えることができた旨を証明できる機関、のことを指している。「学位・修了証明」は、ラーニング・アウトカムが達成されていることを挙証するものであって、それが未達成若しくは未達成に等しい者に対してその「代償」として与えられるものでは決してない。

学位・資格証明の授与セクター

12. ＭＱＦは、スキル、職業技術、学術専門職に係る諸セクターによって授与される中等後教育における全国共通の「学位・資格証明」を対象範囲としている。

「名誉学位（Honorary Degrees）」や「出席証明（certificates of attendance）」は、ＭＱＦの対象範囲ではない。「名誉博士（Honorary doctorate）」は、ＭＱＦが定める「博士学位（doctoral degrees）とは異なるものとして区別される。

学位・資格証明のレベル

13. ＭＱＦは、レベル１～３のサーティフィケート、ディプロマ、上級ディプロマ、バチェラー、マスター、ドクターの８つのレベルを設定している。学位・資格証明のレベルは、本篇末の「資料２－１」にその各々の違いが分かるように記されるとともに、それらの要約は「資料２－２」によってなされている。学位・資格証明のレベルは、能力レベル（levels of capabilities）に対応している。学位・資格証明の各レベルは、学生にその獲得を期待する特徴的な「能力」を次に示すような一般的な表現で表示している。

i. 深く、多岐に亘りかつ包括性を有する知識。
ii. 知識やスキルを応用することができる能力。
iii. 意思決定における自律性と創造性。
iv. コミュニケーション・スキル。
v. 幅広く精度の高い実践力。

ラーニング・アウトカム

14. ラーニング・アウトカムとは、学生が知識を修得し理解すべき事柄や、修学期間修了時にそれを活用できるようになっていることの中身を説明した文書のことを指す。ラーニング・アウトカムは、教育/学習、単位認定、学生の学習達成度の視点に立っており、そのための基準や質の測定さらにはカリキュラム開発の際に参照される。ＭＱＦのラーニング・アウトカムは、次の３つのカテゴリーで示されている。

i. 学位・資格証明のレベル
ii. 専門分野
iii. 教育プログラム

15. ＭＱＦは、国が重要視している８領域のラーニング・アウトカムで構成されている。

i. 知識。
ii. 実践的なスキル。
iii. 社会的なスキル、社会的責任。
iv. 価値、態度・志向性、プロフェッショナリズム。
v. コミュニケーション、リーダーシップ、チームスキル。
vi. 問題解決能力、科学的なスキル。
vii. 情報マネジメント及び生涯に亘り学習するスキル。
viii. 経営的なスキル及び起業的なスキル。

16. テーマや専門領域をカバーする「専門分野（fields of study）」は、「学位・資格証明のレベル（levels of qualifications）」のラーニング・アウトカムと比べるとより専門的な記述となっている。それらは、学界、産業界、専門職団体、雇用者、政府、その他関係する専門分野の代表で構成される委員会によって開発されている。

17.「教育プログラムのラーニング・アウトカム（programme learning outcomes）」は、「専門分野のラーニング・アウトカム（learning outcomes of the field）」を基本に据えて高等教育提供者によって開発される。それは、教育プログラムを構成し、かつ専門分野毎に命名されている学位等に連なるコース、ユニット若しくはモジュールなどといった「要素（component）」を全てカバーしたものとなっている。単一の主要領域のみから成っている教育プログラムは、「建築学」、「看護学」などといったその分野を端的に示す名称が付されている。主要領域の少なくとも25%が専門に特化されている教育プログラムの場合、その専門に特化されている部分は、例えば、「Computer Science（Programming）」といったように、括弧でその所在が示されている。２つの主要領域の基本「要素」（各50%ずつ）から成っている「ダブル・メジャー・プログラム」の場合、例えば、「Economics and Political Science」といったように、両領域を連結させるために「AND」の語が用いられる。教育プログラムの領域とは異なる他の領域の「要素」が少なくとも25%含まれている「メジャ・マイナー・プログラム」の場合、例えば、「Economics with Mathematics」といったように、両領域を連結させるために「WITH」の語が用いられる。

18. ラーニング･アウトカムの効用は、「学生と学習の営為」及び学習達成度に力点を置いたもので、決してその到達の程度のみを問題とはしていない点にある。従って、ラーニング・アウトカム達成の方法は、正課教育に限定されるものではない。ラーニング・アウトカムの達成の範囲は、正課学習、非正課学習を通じて修得した「経験学習（Prior Experiential Learning）」のアセスメントや「認定（Accreditation）」にまで拡大されている。

単位と学習時間数

19.「単位（Credit）」とは、所定のラーニング・アウトカムに到達するために必要な「学習時間数（Academic Load）」を示した量的な尺度である。

20.「学習時間」は、明示された一式のラーニング・アウトカムに到達するために必要とされる全ての学習活動に関わる量的な尺度である。これらの学習活動には、講義、個別指導、セミナー、実験・実習、自習、情報検索、研究、フィールドワーク、試験準備、試験などが含まれている。マレーシアでは、１単位当りの学生の学習時間は、４０時間に設定されている。

21. こうした「単位」並びに「学習時間」の定義は、イングランド、ウェールズ、北アイルランド、オーストラリア、ニュージーランドそして「欧州資格枠組み（European Qualification Framework）」において受入れられ、活用されている。以上のような定義や理解の仕方を統一化することで、国家レベルの様々な「資格枠組み（qualifications frameworks）」の比較を可能にするほか、「学生移動（student mobility）」やカリキュラム開発に貢献でき、さらには、国際レベルでの相互

承認を容易にする。

22. 単位制度の効用は、１セメスターにおける全体の授業実施日数を基礎とした時間数に縛られずに教育/学習の諸活動を企画し計画することを可能ならしめることから、それが高等教育の自律性を高めることができる点にある。大学、カレッジ、ポリテクニック、コミュニティ・カレッジの間で、また公立セクターと私立セクターとの間では、それぞれのセメスターの期間が異なっている。単位制度は、そうしたマレーシア国内の教育システムの多様性を支援・促進させるという意味合いがある。単位制度は、多様な形態の授業方式（例えば、フルタイム若しくはパートタイムで行われる授業、週末を利用して行われる授業、遠隔授業、e-learningによる授業、公認のものではないセクターが実施する構造化されていない授業、など）をも支援･促進する効果がある。さらに単位制度は、「学年歴（academic calendar）」の中に、学生の学習時間数を均等に配分する仕組みとなっていることもその利点として挙げられる。

プロフィール

23.「プロフィール（Profile）」とは、次のようなものを指している。

i. 学位・修了証明の大枠の中で示されている一つ若しくは複数の専門分野（例えば、「法学（Law）」と「会計学（Accounting）」を修めることで授与されるバチェラーの学位など）。
ii. 異なる分野・領域の学位・資格証明の合体型（例えば、深い知識と実務上のプロフェッショナルなトレーニングに関わる研究とコースワークを修めることで授与されるマスターの学位など）。
iii. レベルは同等である一方で、異なる目的を有している学位・修了証明（そうした例として挙げられるのが、コンピテンシーを基礎としたスキル修得に関わる修了証明、技術分野での雇用を目的とする職業・技術に関わる修了証明、大学入学のための準備教育を修めたことを示す修了証明など）。

個人の知的成長のための「修学の道程（educational pathways）」

24. ＭＱＦは、タイプやレベルから見てそれぞれ異なる学位・修了証明が融合し重複し合っていることを強調している。そうした融合や重複は、単位の累積加算や単位互換、過去における経験学習の単位認定に係る規定、高等教育レベルで必要とされる要件を充足させる際に用いられる「関係性のメカニズム（mechanism of relatedness）」および様々なサーティフィケート、ディプロマの活用を通して具現化されている。

25. 学生は、あるレベルの教育を修了した後、より高いレベルの教育に進むことを考えそれにチャレンジする権利を有している。しかしながら、より高い教育レベルに進む権利が自動的に保障されているわけではない。それを希望する学生は、より高いレベルの学位・修了証明を得る上で必要とされる付加的要件を充足させる必要があるのである。

26. ＭＱＦは、学位・修了証明を相互に関連づけることによって、それが授与されるプロセスを簡略化するとともに、各人の知的成長に向けたあらゆる可能性やそのための「学習の道程（learning pathways）」を示すことで学生の学習支援の役割も果たしている。ＭＱＦは、入り口と出口の各ポイントで各人の学習到達度の承認を行うことによって、様々な選択可能な学習道程を生み出している。そうした流れの中で、公式、非公式の過去の学習を認証することを通じ、高等教育へのアクセスの機会が増加するとともに、社会的活躍の範囲も拡大している。

27. ＭＱＡが示す「修学の道程」は各人に対し、これまでの経験や自学自習を通じて獲得した知識やスキルが評価され、下位の学位・修了証明を保持していない場合でもより高位の学位・修了証明を手に入れる機会を提供するもので、生涯に亘る学習（lifelong learning）を現実のものとする役割を果たしている。

資料２－１

マレーシア資格枠組み：学位・修了証明に係る各レベルの説明

サーティフィケート・レベル

スキル1-3, 高等教育, 職業・技術（Vocational and Technical）

スキル・サーティフィケート（Skills Certificate）は各人に付与される公式的な承認証書であり、仕事や作業を行う中で「普通に求められるスキル（manual skills）」を適切に身につけてきたことを証明するものである。それは、そのスキルをどのようにして身につけたかを度外視して付与される。大抵の場合、そうしたスキルは、トレーニングの積み重ねの中で身につけていくものであり、その修了証明は、通常、権限のある機関や業界団体によって付与される。

こうしたスキル・サーティフィケートの基準は、労働省（Ministry of Human Resources）」の後援を受けた「スキル開発局（Department of Skills Development）」が開発した「国家職業スキル基準（National Occupational Skills Standards, NOSS）」中に明定されている。そこでスキル･サーティフィケートの基準は、高等教育レベルの修了証明であることが公式に認められている。そしてそれは、その修了証明の保持者に対し、従来のスキルの段階を乗り越え、管理・監督・経営といったより高いスキルの段階へと移行することを可能ならしめている。

「職業・技術サーティフィケート（Vocational and Technical certificate）」は、特定の技術系の仕事に就こうとする学生のために用意されたもので、当該分野で更に研鑽を積んでいく際の起点として位置づけられている。通常、その教育プログラムは、研修機関の行う「実地研修（situ training）」が基本とされており、その研修内容のうちに占める職業/技術に係る研修科目の割合が25%以上を必要としている。

サーティフィケートの授与対象となる学生は、次のような資質・能力を身につけていなければならない。

i. 「技術」に関する知識を説明しこれを活用できること。
ii. 作業工程や技術的な仕事を補佐するとともに、そうした工程に主体的に関わることができること。
iii. 規則、法律及び契約がそれぞれの作業に及ぼす影響を明らかにできること。
iv. その作業をこなす上で必要であると評価されたコストを準備できること。
v. 社会的、科学的そして倫理的な諸課題を考慮しながら、意思決定過程において調査を行いデータを活用する技術や能力をもっていること。
vi. 専門家のみならず専門家ではない人々と効果的な対話ができ、かつそうした人々に対し、知識・情報、考え方、課題の所在とその解決策を提示できること。
vii. その職域に相応しいチーム協働型のスキルを有していること。
viii. 責任ある社会人であること。
ix. 更なる知的成長に向けて、自立的に学習スキルを活用していけること。

基礎コース若しくは大学準備コース

“Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia（STPM）“の「大学入学・基礎コース サーティフィケート（Matriculation and Foundation Certificates）」といった基礎コース（Foundation Courses）」若しくは「大学準備コース（University Preparatory Courses）」は、大学に入学するための資格証明であり、ＭＱＦの仕組みに組

み入れられるものではない。にもかかわらずＭＱＦは、学生の資質・能力の比較可能性と標準化を確保するためにこうしたサーティフィケートの基準を明文化している。一般に、その授与対象となる学生は、次のような資質・能力を身につけていなければならない。

i. 中等学校から継続している学習領域において、より高度なレベルの教本に書かれているのと同様の知識・理解力があることを証明できること。
ii. そうした知識・理解力を基礎に、具体的かつ複雑な課題に対応させてデータを集めそれを活用することができること。
iii. 同僚学生や指導教員と対話ができ、かつ彼らに対して自身の理解力・スキルを示すことができること。
iv. 高等教育を修める上で必要とされるスキルが身についていることを証明できること。

ディプロマ・レベル

スキル, 高等教育, 職業・技術（Vocational and Technical）

高等教育段階の「職業・技術・スキルのディプロマ（Vocational, Technical and Skills Diploma）」は、その修了時にキャリアに直結する幅広い能力や責任性が備わっている証しとなっている。その雇用先は、ビジネス、マネジメント、社会サービス、保健医療、スポーツ、レクリエーション、情報テクノロジー・通信、芸術・デザイン、エンジニアリング、建築、科学技術、接客業、観光、不動産経営、農業、林業など多岐に亘っている。

ディプロマ・レベルの教育では、理論と実務もしくは実践とのバランスが保たれているほか、学生に対し、次に示すような価値、倫理観や態度・志向性を育む必要性が強調されている。

i. 知識・理解及びその仕事に固有の実践的スキル。
ii. 社会的、科学的、倫理的な諸課題に対し一定程度の自立性を保ちながら、判断し結論を出すことができる能力。
iii. 自身のキャリアを追求していく中で、信頼性を高め、起業家的精神を身に付けること。
iv. 社会の一員としての責任性を身に付けること。
v. キャリア開発に向け、考え方や手続そして新たな手法に順応できるような学修スキルを身に付けること。
vi. その職域に相応しいチーム協働型のスキルを有していること。
vii. 専門家のみならず専門家ではない人々と効果的な対話ができ、かつそうした人々に対し、知識・情報、考え方、課題の所在とその解決策を伝えることができること。

上級ディプロマ・レベル

上級ディプロマ

「上級ディプロマ（Advanced Diploma）」とは、ディプロマ・レベルの者に期待される以上の知識、実践的スキル、マネジメント能力及び複雑でより高い責任性を身に付けている者に対して与えられる特別の修了証明である。上級ディプロマは、次のような資質・能力を身に付けた学生に対して授与される。

i. 知識・理解及びその仕事に固有の実践的スキル。
ii. 社会的、科学的、倫理的な諸課題に自立して向き合いながら、判断し結論を出すことができる能力。
iii. キャリア開発に向け、考え方や手続そして新たな手法に順応できるような学修スキルを身に付けること。
iv. その職域に相応しいチーム協働型のスキルを有していること。
v. 専門家のみならず専門家ではない人々と効果的な対話ができ、かつそうした人々に対し、

知識・情報、考え方、課題の所在とその解決策を伝えることができること。

vi. その専門分野に固有の課題を明らかにすることができること。

ディグリー・レベル

バチェラー

バチェラー学位は、一般の就職を希望したり、大学院プログラムへの入学を目指し、研究や高度なスキルを必要とする職に就こうとする学生のために用意されている。同学位は各人に対し、高度専門領域での意思決定に必要な高い自立性の裏付けとなる責任の主体であることを保証する。バチェラー学位は、次のような資質・能力を身に付けた者に対して授与される。

i. 高度の教本を通じた修得したもので、専門分野の根本原理を基礎とした知識・理解が培われていることを証明できること。
ii. 実務領域のプロフェッショナリズムに裏打ちされた手法に従って、知識や理解の活用を図ることができること。
iii. 当該専門分野の課題について議論しその解決を図ることができること。
iv. 社会的、科学的、倫理的な諸課題について考慮した後に一定の結論を下すに当り、調査を行いデータを駆使する技術や能力を有していることを証明できること。
v. 専門家のみならず専門家ではない人々と効果的な対話ができ、かつそうした人々に対し、知識・情報、考え方、課題の所在とその解決策を伝えることができること。
vi. その職域に相応しいチーム協働型のスキルを駆使できること。
vii. 高度な自立性の裏付けの下に、更なる学習の継続を後押しする自主学習上のスキルを備えていること。

マスター

マスター学位（Masters Degree）は、知識、スキル及び能力がバチェラー・レベルで修得したレベルを超えたものであることを証明するものである。マスターの課程は、通常の場合、各専門分野の大学院課程で学業を修める能力があることが証明済みの者に対して門戸が開かれている。マスター学位は、次のような資質・能力を身に付けた者に対して授与される。

i. バチェラーの学位レベルを上回る系統的な知識や理解を身に付けてきたことを証明できることに加え、研究という営みの中で様々な考え方を展開しそれらを駆使する能力を培ってきたこと。
ii. 新たな状況や学問領域の複合化の下で、専門分野における課題の解決に向けて知識や理解を活用できること。
iii. 知識を統合し複雑な事象を処理できること。
iv. 限られた情報の下で若しくは全く情報がない中で、社会的責任や関係する倫理を考慮に入れつつ、評価を行い決定を下すことができること。
v. 専門家のみならず専門家ではない人々に対しても、結論、知識、理由を明確に伝えることができること。
vi. そうした知識・能力をさらに磨くため、高度な自立性の裏付けの下に、自身の継続的な成長を後押しする学習スキルを備えていることを証明できること。

ドクター

ドクター学位（Doctoral Degree）は、知識、スキル及び能力がバチェラー・レベルで修得したレベルを超えたものであることを証明するものである。同学位の学生は一般に、その卒業時において、自立して研究活動に従事する能力が育まれているといえるが、具体的には、次のような資質・能力を身に付けた学生に対して授与される。

i. その分野を系統的に理解し深い洞察力を有するとともに、その専門分野に関わるスキルや研究方法に精通していることを証明できること。
ii. 探求力の裏付けを伴う研究プロセスの全過程を創造し企画し実行し結論を創出する能力があることを証明できること。
iii. 「精緻な学術論文（in-depth dissertation）」を通して、それまでの「『知』の境界（boundary of knowledge）」を超えるようなオリジナルな研究に貢献できる能力。ここに言う「精緻な学術論文」とは、世界レベルで参照されるような学術誌への執筆を含む国際基準に則って発表される論稿のことを指している。
iv. 新たな複雑な思想や考え方に対して、これらを批判的、分析的に評価しその総合化を図ることができること。
v. その専門分野の同僚研究者や学界並びにその分野に広く関係する専門団体と意思疎通を図ることができること。
vi. その分野の学会や専門職団体の「知（knowledge）」を支えている技術的発展、社会的、文化的な発展の一層の推進に貢献できること。

生涯に亘る「修学の道程（educational pathways）」を支援する資格証明

ＭＱＦは、「生涯に亘る学習（lifelong learning）」の中で自身の成長を㋐支援する「道標」を各人に提供している。そうした知的成長を容易ならしめるために、３つの資格証明を設定している。

上級ディプロマ

「上級ディプロマ（Advanced Diploma）」とは、ディプロマ・レベルの者に期待される以上の知識、実践的スキル、マネジメント能力及び複雑でより高い責任性を身に付けている者に対して与えられる特別の修了証明である。上級ディプロマは、次のような資質・能力を身に付けた学生に対して授与される。

i. 知識・理解及びその仕事に固有の実践的スキル。
ii. 社会的、科学的、倫理的な諸課題に自立して向き合いながら、判断し結論を出すことができる能力。
iii. キャリア開発に向け、考え方や手続そして新たな手法に順応できるような学修スキルを身に付けること。
iv. その職域に相応しいチーム協働型のスキルを有していること。
v. 専門家のみならず専門家ではない人々と効果的な対話ができ、かつそうした人々に対し、知識・情報、考え方、課題の所在とその解決策を伝えることができること。
vi. その専門分野に固有の課題を明らかにすることができること。

グラデュエート・サーティフィケート及びグラデュエート・ディプロマ

「グラデュエート・サーティフィケート（Graduate Certificate）」及び「グラデュエート・ディプロマ（Graduate Diploma）」は、バチェラー・レベルのコンピテンシーから成る修了証明である。グラデュエート・サーティフィケートとグラデュエート・ディプロマの違いは、単位の重みにある。この両者の修了証明は、教育や正規研修の修了、過去の「経験」（ボランティア活動を含む）に対する学修としての認定、若しくはそれらの組み合わせに基づいて授与される。グラデュエート・サーティフィケート及びグラデュエート・ディプロマの制度は、専門職業人としての絶えざる成長に資するようにするとともに、訓練や専門的活動領域を変更しようとする場合、許容できる範囲内での単位換算を条件に高等教育レベルの修了認定が可能な場合などに用いられる。両者の修了証明は、その申請者がこれまでどの種類の修了証明を付与されてきたか、ということを考慮することなく授与される。すなわち、それ

ら修了証明の授与は、その修了証明の制度目的に従ってなされるのである。

ポストグラデュエート・サーティフィケート及びポストグラデュエート・ディプロマ

「ポストグラデュエート・サーティフィケート（Postgraduate Certificate）」及び「ポストグラデュエート・ディプロマ（Postgraduate Diploma）」は、マスター・レベルのコンピテンシーから成る修了証明で、バチェラーに相当するレベルの修了証明の保持者でなければその授与対象とはならない。総単位の主要部分は、関係する学問分野やスキル、専門領域においてマスター・レベル相当の価値が認められるものでなければならない。ポストグラデュエート・サーティフィケートとポストグラデュエート・ディプロマの違いは、単位の重みにある。高度専門職領域の修了証明は、通常の場合、学術的な研鑽を積むというよりは、エキスパートとしてその名が知れ渡り若しくはそうした認定を受ける程度の高度専門職業人教育や高度なトレーニングを継続的に受けた後に、当該実務家に対して授与されるものである。ポストグラデュエート・サーティフィケートとポストグラデュエート・ディプロマは、実務領域において責任ある立場で事案処理をしていく際の「有能な実務家（competent practitioner）」としての認定証明として、また、マスターの教育プログラムを就学しようとする際や特定の「実務資格（practitioner-status）」を取得しようとする際の能力証明として活用されている。

資料２－２

学位・修了証明とその各々のレベル

MQF のレベル	領域			生涯に亘る学習
	スキル	職業・技術	高等教育	
8			ドクター学位	経験学習の認定
7			マスター学位	
			ポストグラデュエート・サーティフィケート＆ディプロマ	
6			バチェラー学位	
			グラデュエート・サーティフィケート＆ディプロマ	
5	上級ディプロマ	上級ディプロマ	上級ディプロマ	
4	ディプロマ	ディプロマ	ディプロマ	
3	スキル・サーティフィケート３	職業・技術サーティフィケート	サーティフィケート	
2	スキル・サーティフィケート２			
1	スキル・サーティフィケート１			

資料２－３

学位・修了証明のための必要単位数

MQFのレベル	学位・修了証明	必要単位数
8	ドクター	単位無し
7	研究者養成マスター	単位無し
	全部もしくは一部について授業形態が用いられるマスター	40
	ポストグラデュエート・ディプロマ	30
	ポストグラデュエート・サーティフィケート	20
6	バチェラー	120
	グラデュエート・ディプロマ	60
	グラデュエート・サーティフィケート	30
5	上級ディプロマ	40
4	ディプロマ	90
1～3	サーティフィケート	60
	スキル・サーティフィケート	スキルとそれぞれのレベルにより異なる

（2019.5.9）

『大学評価研究』投稿要領

１．投稿の資格

どなたでも自由に投稿することができます。

２．原稿の種類

投稿原稿の種類は、論文、研究ノート、翻訳及び書評・紹介とします。それぞれの定義は、以下の通りです。

①論　　文：実践研究を含め具体的な研究成果をまとめたもの
②研究ノート：研究の過程でまとめられた中間的報告
③翻　　訳：原著者又は版権者の了解を得た海外文献の邦訳
④書評・紹介：書籍、論文、翻訳、報告書などの評論・紹介

投稿者は、投稿に当たり、自身の投稿する原稿が上記①～④のいずれに該当するか判断し、後述する原稿送付状に記載するものとします。ただし、審査結果に基づき、『大学評価研究』編集委員会が原稿の種類の変更を求めることがあります。

３．投稿の前提

投稿原稿は、日本語又は英語で書かれた未発表のものとします。他の雑誌、書籍、ウェブサイトなどに掲載されており、又は投稿中若しくは掲載予定とされている場合には、二重投稿に該当するものと判断し、内容にかかわらず採用しません。ただし、学会の予稿集や公的研究費の調査・研究報告書に掲載された原稿、未刊行の学位論文などを加筆・修正して投稿することは妨げません。

４．投稿の時期

投稿は随時受け付けますが、原稿の査読審査は各年度の刊行スケジュールに従って行います。

５．投稿本数の上限

１号当たりの投稿本数の上限は、単著又は共著で筆頭著者の場合は原則１本とし、そうではない共著の場合には、『大学評価研究』編集委員会が状況により判断します。

６．掲載の可否

投稿原稿は、著者・査読者双方の匿名性を担保した形での査読を行ったうえで、最終的には『大学評価研究』編集委員会において、掲載の可否を決定します。

７．原稿料

掲載原稿に対する原稿料は支払いません。ただし、『大学評価研究』編集委員会が執筆を依頼した原稿については、この限りではありません。

なお、掲載した原稿の著者には、掲載号３部を贈呈します。

８．抜刷

掲載原稿の著者には、単著の場合は30部、共著の場合は20部、それぞれ抜刷を贈呈します。これ以上の部数を希望する場合、著者が実費で制作することも可能です。

９．印刷費用

掲載原稿の印刷に要する費用は、原則として本協会が負担します。ただし、特殊なフォント、図版の作成などにより、通常よりも余計に費用が必要となる場合には、投稿者がこれを負担する場合があります。

10．権利関係の処理

掲載原稿に含まれる図、表に関する著作権、肖像権その他の権利については、投稿者が適切に処理するものとします。また、個人情報の取扱いの適切性についても、投稿者が十分に確認するものとします。

11. 著作権の帰属

掲載原稿の著作権は、本協会に帰属するものとします。掲載原稿を他の刊行物やウェブサイト、学位論文等に収録・転載する場合には、本協会の許諾が必要です。

12. 掲載原稿の公開

本協会は、掲載原稿を電子化し、原則として刊行から一定期間が経過した後に本協会のホームページ等を通じて公開します。ただし、投稿者からの申出により、『大学評価研究』編集委員会が特段の事由が認められるものと判断した場合には、この限りではありません。

13. 原稿の執筆方法

（1）様式

投稿原稿は、所定の様式を使用して作成して下さい（様式の設定は変更しないで下さい）。

（2）分量

①日本語：12,000字以内
②英　語：5,500ワード以内

日本語・英語ともにマイクロソフトワードの「文字カウント」機能を利用し、「単語数」に表示される文字数とします。表の文字数も同様にカウントするものとします。

（3）引用箇所

引用箇所は、他の著作物から引用していることが一瞥して分かるよう明示してください。注を付して対応するか、本文中に「○○（2018）」のように記載のうえ、当該文書を参考文献に掲載するかは、投稿者の判断に任せます。

引用文は、様式で２行未満の場合は、全角カギ括弧「」で囲んで挿入するものとし、２行以上となる場合には、前後１行を空けて挿入してください。また、引用箇所に投稿者が加筆した場合などには、その旨が分かるよう適切に明示してください。

なお、査読での匿名性を担保する観点から、自身の著作物であっても、「拙稿（2018）で述べた通り」などとはせず、「田中（2018）が述べている通り」のように客観的な記載となるように注意して下さい。

（4）注

注は、マイクロソフトワードの「脚注」機能を使用し、「文末脚注（E）」としたうえで、セクションの最後に挿入してください。また、該当箇所の表示は、半角数字とし、「[1]」のように上付きの全角パーレーン（）で囲むようにします。

（5）句読点

日本語の句読点は、「、」及び「。」を用いることとします。

（6）章節立て

章節立ては、「Ⅰ」「１」「（１）」の順とします。なお、冒頭の「はじめに」や最後の「おわりに」などには、章番号を付さなくても構いません。

（7）英数字

英数字は、原則として半角を使用します。ただし、全角を使用する必要が認められる場合には、この限りではありません。

（8）図、表

図、表には、それぞれ冒頭に通し番号と表題を付し、下部に出典等を明示するようにしたうえで、本文中の適切な位置に挿入して下さい。

（9）参考文献

参考文献の目録は、論文の最後に列記します。まず、使用言語により分けたうえで、日本語の場合は五十音順、英語の場合はアルファベット順とし、その他の言語に関しては、それぞれ当該言語で一般的な順序で記載するようにして下さい。

日本語及び英語の参考文献の記載方法は、原則として下記の通りとします。ただし、下記の情

報が概ね含まれていれば、他の記載方法でも構いません。

①日本語：著者・編者名、論文名、書誌名、発行機関、刊行・発表年、ページ
②英　語：著者・編者名、論文名、書誌名、発行地及び機関、刊行・発表年、ページ

(10) キーワード
タイトルの下に５語以内のキーワードを記載して下さい。

(11) 英文要旨
「論文」又は「研究ノート」を投稿する場合には､200ワード程度の英文要旨を作成して下さい。英文要旨は、著者の責任の下、提出前にネイティブチェックを受けるものとします。

14. 原稿の提出方法
（1）原稿送付状
所定の様式に従い、送付状を作成して下さい。

（2）提出原稿
提出原稿は、所定の様式を利用のうえ、上記要領に従って作成したマイクロソフトワードのファイルと、これを基にして作成したPDFとなります。いずれも、図表を入れ込んだ形のものとして下さい。また、保存する際に「作成者」を削除するものとします。

（3）提出方法
上記の送付状及び原稿（マイクロソフトワード・PDF）を電子メールに添付し、標題を「『大学評価研究』への投稿（氏名・所属)」としたうえで、「info@juaa.or.jp」まで送信して下さい。なお、図表を多数掲載した場合など、ファイルサイズが大きくなる場合には、事前に本協会事務局までお問い合わせ下さい。

（4）原稿の受領
上記の方法により原稿の提出がなされた場合には、本協会事務局より受領に係るご連絡をさせていただきます。もし１週間を経過しても返信がない場合には、本協会事務局までお問い合わせ下さい。

【『大学評価研究』編集委員会名簿】

2019.５.８付

編集委員長　伊藤智夫(北里大学)
編 集 幹 事　工藤　潤(大学基準協会)

編集委員　川﨑友嗣（関西大学）
鬼頭　宏（静岡県立大学）
生和秀敏（大学基準協会）
早田幸政（中央大学）
堀井祐介（金沢大学）
田代　守（大学基準協会）

大学評価研究　第18号

2019年11月30日発行

発　行　人　山崎光悦
編集・発行　公益財団法人大学基準協会　大学評価研究所
〒162-0842　東京都新宿区市谷砂土原町２丁目７番13号
電話（03）－5228－2020　FAX（03）－3260－3667

編集協力・印刷・製本　日本印刷株式会社

・本誌掲載論文等の著作権は、公益財団法人大学基準協会に属します。
・本誌内容の一部あるいは全部を無断で複写複製(コピー)することは、法律で認められた場合を除き、著作者の権利の侵害となります。その場合には、あらかじめ著作権者の許諾を求めてください。

ISSN 1346-020X

University Evaluation Review

November 2019 No.18

Special Number in commemoration of the foundation "Research Institute for Quality Assurance of Higher Education"

Preface

The role of higher education institutions for reviving Japan's international competitiveness and regional revitalization — Koetsu YAMAZAKI

Articles

(Articulation between high schools and universities
− from the viewpoint of quality assurance in university education)

How the education reform is progressing ?
; Changing the articulation between high school and university in Japan — Katsuhiro ARAI

A study of university entrance examination from the perspective of articulation between high schools and universities — Koji TANAKA

An Approach to Using JAPAN e-Portfolio in High School / University Articulation Reforms — Yoshihisa OGI

The Use of Tests Created by Non-government Organizations in the University Entrance Examination Scheme — Kensaku YOSHIDA

Careers guidance about "Reform on the System of Articulation of High Schools and Universities" — Sumi YOSHIDA

Articulation between High Schools and Universities for Research Universities
: From a Research Visit to Oxford University — Junko HAMANAKA

The impact of High School / University Articulation Reforms on University Accreditation — Mamoru TASHIRO

Research Report

Quality Assurance of Higher Education in Malaysia
—Research Report for MQA and HEIs — — Jun KUDO, Yukimasa HAYATA, Kazuyo HARA

since 1947
Japan University Accreditation Association