HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	日本型高大接続の転換点 : 「高大接続テスト（仮称）」の協議・研究をめぐって
Author(s)	佐々木, 隆生
Citation	年報 公共政策学, 5, 81-114
Issue Date	2011-03-31
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/47752
Type	bulletin (article)
File Information	APPS5_008.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

日本型高大接続の転換点
―「高大接続テスト（仮称）」の協議・研究をめぐって―

佐々木　隆生*

はじめに

平成20年（2008年）10月から開始された文部科学省の先導的大学改革推進委託事業「高等学校段階の学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組みに関する調査研究（以下、「『高大接続テスト（仮称）』に関する協議・研究」または「協議・研究」と略す。）」（平成20年10月～平成22年９月）は、平成22年９月28日の第12回の協議・研究委員会において最終報告について合意し、９月30日付けをもって文部科学省に報告を行った。報告は、現在、文部科学省のホームページに掲載されている[1)]。

「高大接続テスト（仮称）」に関する協議・研究は、北海道大学（総長　佐伯浩、研究代表　佐々木隆生）が委託先となり、事業開始から平成22年３月までは22名の委員をもって構成された[2)]。高等学校側からは全国高等学校長協会長（以下「全高長」と、また、高等学校は「高校」と略す。）をはじめ公私立の高校長５名、都道府県教育長協議会１名、全国高等学校 PTA 連合会１名を含む７名、大学側からは社団法人国立大学協会（以下「国大協」と略す。）４名、公立大学協会（以下「公大協」と略す。）１名、日本私立大学連盟（以下「私大連」と略す。）２名、日本私立大学協会（以下「私大協」と略す。）２名、大学入試センター１名を含む９名、これに初等中等教育研究者２名、高大接続に関わる有識者２名である。

第４期中央教育審議会（以下「中教審」と略す。）の『学士課程の構築に向けて』（平成20年12月）の答申は、「高等学校と大学との接続に関するワーキンググループ」（座長　荻上紘一　独立行政法人大学評価・学位授与機構教授）が平成20年１月23日に中教審に提出した「議論のまとめ」を受けて、「この中で提言している「高大接続テスト（仮称）」に関しては、学力を客観的に把握する方法の一つとして一定の意義があると考えられる一方、高等学校教育の在り方との関係上留意すべき点も種々あることから、

---

*　E-mail：sasakit@econ.hokudai.ac.jp

1)　「高等学校段階の学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組みに関する調査研究」報告書（以下「協議・研究報告書」と略す。）
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/08082915/__icsFiles/afieldfile/2010/11/04/1298840_1.pdf

2)　平成22年４月以後は人事異動の関係もあり５名が委員にこれに加わった。協議・研究報告書、pp. 44-45を参照されたい。

高等学校及び大学関係者間の十分な協議・研究が行われることを期待する」[3] と述べ、さらに「国によって行われるべき支援・取組」に「高等学校段階の学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組みづくりについて、高大接続の観点から取り組みを進める。」[4] とした。「高大接続テスト（仮称）」に関する協議・研究は、これに対応して、中教審答申の確定前から開始された。しかしながら、協議・研究が結論あるいは合意に達するのは容易ではないと考えられていた。中教審委員を務めた郷通子お茶の水の女子大学長（当時）は、『IDE 現代の高等教育』に寄せた一文において、

> 答申案のとりまとめに向け、もっとも労を払うことになった事柄の一つは、大学と高等学校との接続（高大接続）の改善をめぐる諸問題である。審議の中では、大学関係者と高等学校関係者との間の対話が容易でないことも痛感した[5]。

と述べていた。

北海道大学がこの研究の委託先として応募したのも、協議・研究の困難を理解した上でのことであった。応募は、①平成19年（2007年）11月 5 日に国大協総会が、国大協入試委員会報告「『平成22年以降の国立大学の入学者選抜制度―国立大学協会の基本方針―』について（以下「国大協入試委員会報告」と略す。）」を受けて決定した「平成22年以降の国立大学の入学者選抜制度―国立大学協会の基本方針―（以下「国大協基本方針」と略す。）」が、今後の入学者選抜制度改革の基本方向として、「適切な高大接続を実現するべく、『高等学校における基礎的教科・科目の学習の達成度を把握する新たな仕組み』の構築に関して、文部科学省をはじめ関係者による検討を要請する」[6]、と述べていたこと、②当時国大協入試委員会副委員長を務めた佐伯浩北海道大学総長が平成21年度から入試委員会委員長に就任する予定であったこと、並びに国大協の「報告」と「基本方針」作成に入試委員会専門委員として北海道大学の佐々木隆生が関与していたことによっていた。ボトムアップで問題提起を行った国大協の責任を負ってのことに他ならなかった[7]。

協議・研究は、高大接続に関して高校関係者と大学関係者が直接に意見を交わし、協力して調査を行い、その中から合意を形成するという、我が国の教育史上画期的な試みであった。多くの困難や意見の相違が予想されたにもかかわらず、協議・研究は、「高大接続テスト（仮称）」のあるべき方向と基本的な骨格、さらに今後検討すべき課題について合意を得るに至った。そうした合意形成の最も基本的な要因は、2 つあった。その第 1 は、高大接続について国が提起する政策に受け身で検討するのではなく、

---

3)　中教審答申（2008）、p. 32。
4)　同上、p. 34。
5)　IDE 大学協会（2008）、p. 7。
6)　国大協（2007 a）基本方針、p. 4。同時に、同報告の参考資料である国大協（2007 b）入試委員会報告、pp. 23-25を参照されたい。
7)　協議・研究の課題がボトムアップで提起されたことについては、前掲の協議・研究報告書、pp. 5 - 7。

高大関係者が自らにつきつけられた課題として集合的に協力して検討するという委員の姿勢である。協議・研究に参加した戸谷賢司都立文京高校長（当時全高長会長、全国普通科高等学校長会理事長）が、平成21年６月に刊行された全国普通科高等学校長会の『全普高会誌』第57号の「当面する課題について」で、協議・研究の経緯に触れながら、

> こうした経緯を踏まえ、また教育においてもグローバル化は必然であり、私たち普通科高等学校関係者は受け身の姿勢ではなく、大学との現状認識や課題の共有化を図りつつ、教育の質の向上に係る高大接続の問題について積極的に検討を進めることが必要になってきていると考えています[8)]。

と述べている。「受身でなく」というこの表現は、戸谷委員に限らない協議・研究委員の姿勢をよく示している。文部科学省や教育再生会議などからトップダウンで改革が示されたのであれば、教育関係者は批判をするにせよ「受け身」から脱することはなかったかもしれない。しかし、協議・研究は、高大関係者が直接に改革を検討する場であり、その意味で、従来とは異なる検討への道が開かれたのであった。

合意に至った第２の要因は、日本型の高等学校と大学の接続の仕方が最早合理性を失い、機能不全に陥っているとの認識の共有にあった。その認識が明確となり、協議・研究の中で共有されたことから解決の方向は自ずと見えてきたからである。極論をすれば、あとは技術的に検討可能な性格をもっていた。そこで、本稿では、日本型の高大接続が転換点に立っているとの協議・研究の認識について、協議・研究報告書では種々の事情から触れることのできなかった論点を含めて掘り下げることにしたい。

教育は、いかに「市場」や「民間活力」を利用することが可能で、またそれが望ましいとしても、依然として基本的な「公共財」であることは疑いえない。しかし、従来の教育政策・制度の研究が公共政策研究として意識的に行われてきたとは言い難いであろう。そこで、本『年報　公共政策学』第４号（2010）に先﨑卓歩（文部科学省元大学入試室長）が「高大接続政策の変遷」について寄稿したことを受けて、「高大接続」問題という領域に限定されてはいるが、公共政策としての教育制度・政策研究を喚起することをも本稿は意図している[9]。教育政策・制度の研究は、教育学や教育政策の立案･実施機関において専ら行われてきたが､本来は融合的研究領域に他ならない。より広い視野からの今後の教育政策・制度研究を願ってやまない。

1.　日本型の高大接続の特質

高等学校と大学の接続が教育上の課題とされるに至った最初は、平成11年（1999年）

---

8)　全国普通科高等学校長会（2009）『全普高会誌』第57号、p. 7。

9)　本稿は、先﨑卓歩（2010）と同じ領域を扱い、またそれから多くの教示を受けている。だが、「四六答申」以来の教育政策の転変に関わる理解は異なる諸点を含み、ある意味で対照的なところもあろう。それらを今後検討すべき論点として提示することも本稿の意図をなす。

12月の中教審答申『初等中等教育と高等教育の接続の改善について』であった。それは、以下のように述べていた。

> 初等中等教育と高等教育の接続を考えるに当たっては、とかく入学者選抜に焦点が当たりがちである。しかし、高等学校卒業者の約7割が何らかの形の高等教育を受けている状況の下で、これまでのようにいかに選抜するかという視点よりもむしろ、学生がいかに自らの能力・意欲・関心に合った高等教育機関を選択するか、あるいは大学が求める学生を見出すか、特に今後はいかに高校教育から高等教育に円滑に移行させていくかという観点から、接続の問題を考えるべきであって、入学者選抜の問題だけでなく、カリキュラムや教育方法などを含め、全体の接続を考えていくことが必要であり、初等中等教育から高等教育までそれぞれが果たすべき役割を踏まえて、一貫した考え方で改革を進めていくという視点が重要である[10)]。

この叙述から、先に言及した先﨑（2010）は、高大接続は2つの構成概念から成り立つと述べる。

> この答申が示すとおり、高大接続は大きく二つの概念から構成される。一つは入学者選抜の結果として生じる「進学」であり、もう一つは高校教育課程から高等教育課程への円滑な移行、すなわち「学校教育の連続」である[11)]。

そして、この二分法を生かしながら、先﨑は、入学者選抜の主要な手段である学力把握、すなわち大学入試は「集団準拠norm-reference」的性格をもち、それに対して学校教育の連続面で必要な学力把握は「学習目標準拠criterion-reference」的性格をもつという[12)]。

この指摘は、高大接続を考える際に、極めて重要な視角を与える。2つの構成概念あるいは2つの側面から国際比較を行う時、日本型の高大接続の特質が極めて明瞭になる。先﨑とは順序を入れ替え、まず、学校教育の連続面あるいは教育上の接続の側面を取り上げてみよう。欧州では、フランスのバカロレア（Baccalauréat）がリセの卒業資格と大学入学資格を与え、ドイツでもアビトゥア（Abitur）がギムナジウムの卒業資格と大学入学資格を与え、イギリスではGCE（General Certificate of Education）のAレベルの試験が大学進学の前提とされる[13)]。フィンランドなどにも同じような共通試験がある。アメリカには、高校卒業資格試験や大学入学資格試験は無いが、代わりにSAT（1926年にScholastic Aptitude Testとして開発、94年にScholastic Assessment Testと

10）中教審答申（1999）、p. 20。
11）先﨑卓歩（2010）、p. 59。
12）先﨑卓歩（2010）、p. 59-60。
13）欧米の高大接続については、既存の研究成果のみでなく、協議・研究委員会が独自に調査を実施した。協議・研究報告書には、参考資料として「募集形態からみる大学入学者選抜方法の変化」（竹永裕子、佐々木隆生）、「米国調査報告」（濱名篤、松本亮三、高木克）、「欧州調査報告」（川嶋太津夫、柴田洋三郎、戸谷賢司、中津井泉）が添付されているが、本稿における欧米の高大接続に関する記述は、特に断らない限り、それらの調査を参考としている。

名称変更、2005年からはSAT Reasoning Testと名称をさらに変更）やACT（1959年にAmerican College Testing Programとして開始、1996年からACTが正式名称）など共通テストがあり、その成績が教育上の高大接続のための学力把握機能を果たしている。換言すれば、教育上の接続は共通テストによる学力把握に基づいている。そして、いずれの共通テストも「選抜」に利用されることはあっても、直接それを目的としたテストでないだけに、論述式かマーク・センス方式かは問わず目標準拠型のテストであることを基本としている。これに対して、我が国には、そうした共通テストは無い。現行の学校教育法第90条で、高校卒業をもって大学入学資格が与えられているが、高校卒業に限らず学校卒業について学校教育法は定めておらず、高校長の権限となっている。大学入試センター試験（以下、「センター試験」と略す。）は、国公私立の大学が利用する「共通テスト」であるが、あくまでもセンター試験利用大学が個別に入学者を選抜するための試験にとどまっている。

次に進学あるいは選抜という接続のもう一つの側面を取り上げてみよう。欧米では、ごく稀なケースを除くと、個別の大学入試は存在しない。フランスでは原則として選抜なしに大学への入学が許可され、ドイツでは収容力に応じてアビトゥアの成績が選抜に用いられ、近年はアビトゥアに加えて面接などを実施する方式が導入されている。イギリスも同様である。一部の高等教育機関―イギリスではオックスフォード、ケンブリッジなど、それにフランス独自の高等専門教育機関であるグランゼコール（Grandes Écoles）－では、選抜試験が実施されているが、共通テストで弁別不可能な応募者の選抜のためか、あるいは通常の大学レベルとは異なる高等教育レベルへの進学に際しての選抜のためであって、我が国の大学入試とはまったく異なる。アメリカでは、選抜性の高い大学でもSATもしくはACTのスコアに高校での成績、推薦書、面接などを加えて選抜するのが通例である。一部、ニューヨークのシティ・ユニヴァーシティ（CUNY）のように英語と数学についてCUNY共通テストを補助的に加えることはあるが、それらだけで選抜を行うことはない。

無論、欧米においてこのような接続方式が近代学制のはじめから構築されてきたわけではない。しかしながら、共通テストによって教育上の高大接続のための学力把握を行い、その上で別個の選抜試験を課さずに選抜がなされているのが一般的となっている。これと対照してみると、我が国の高大接続の特質が明らかとなる。教育上の高大接続に必要な共通の学力把握は存在せず、代わりに各大学が募集単位ごとに選抜のための学力試験を課して高大接続を図ってき。言い換えれば、教育上の高大接続に必要な学力把握は、選抜のための種々の試験に依存してきた。学力把握は学力選抜の成績を意味し、その成績が合否を、つまり選抜を左右してきた。日本型の高大接続とは入学者選抜に他ならなかったのである[14)]。

14）「アドミッション・ポリシーが抽象的すぎる」という批判があるが、そもそも学力選抜が

2. 日本型高大接続への批判—戦後入学者選抜改革の基本論理

(1) 日本型高大接続の基盤

日本型の高大接続が継続してきた理由は奈辺に求められるであろうか。種々の理由が考えられる。例えば、戦前から共通テストの導入が繰り返し試みられながら、高大接続（旧制の中高接続）は旧制高校側が個々に学力入試を行うところに落ち着き、戦後もそこから出発したことがある[15]。また、ここで詳しく立ち入ることはできないが、戦後の大学と文部省の緊張関係がある。大学は、「大学自治」に拠って教学事項としての入学者選抜を「自治」の枠内にあると考え、文部省など外部からの「干渉」に消極的であったし、学生運動も同じ方向にあった。

だが、協議・研究報告書が指摘するように[16]、何よりも第1に、高校教育の修了資格が高校長に委ねられ、かつ高校卒業資格が大学入学資格となる法の規定がある。このため、教育上の接続を図るための共通の学力把握は教育制度の中に構築されることはなく、同時に中等教育の達成度の判断は個別の学校に委ねられてきた。このため旧制高校・大学予科から始まり今日に至るまで、高等教育機関は自ら選抜を目的とする試験の中で学力把握を行ってきた。

第2は、日本型の高大接続が機能してきたことにある。それはまた2つの要因から構成される。1つは、小学校から始まる普通教育(general education)が高校段階で完成し、そこから高等教育に移行するという理念の下に、教育課程が組まれてきたことである。無論、「高等普通教育」を授けるという旧制高校の教育を新制高校がそのまま引き継ぐことは不可能であり、したがって普通教育の一部は新制大学の「一般教育」に継承されたが、それでも1970年代はじめまでの高等学校学習指導要領は「普通教育の完成」をめざし、基礎的教科・科目の普遍的学習を追求していた。

「普通教育の完成から大学へ」という教育上の接続理念を最も象徴するのは、「文部省告示」として昭和35年(1960年)に公示され、「団塊の世代」が入学する昭和38年(1963年）度から実施された高校学習指導要領（昭和35年告示）である。卒業単位85単位以上の内、普通科必修単位は「家庭」を除けば68単位以上であり、「国語」では現代国語と古典が、「社会」では倫理・社会、政治・経済、日本史、世界史、地理のすべての科目が、また「理科」では物理、化学、生物、地学のすべての科目が必履修科目となっていた。

文部省にとっては、大学入試はそうした教育上の接続を反映するものでなければな

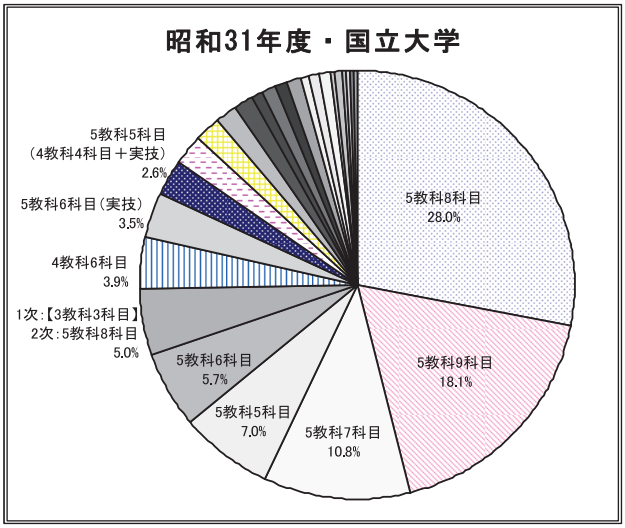
アドミッション・ポリシーをなしていた我が国大学にそれを求めるには限界がある。ここが理解されずにアドミッション・ポリシーの改善を求めても多くを期待しえないであろう。

15) 戦前の旧制高校・大学予科等の入試制度については、前掲、先崎卓歩（2010)、pp. 65-73がすぐれたまとめを行っている。

16) 協議・研究報告書、p. 15。

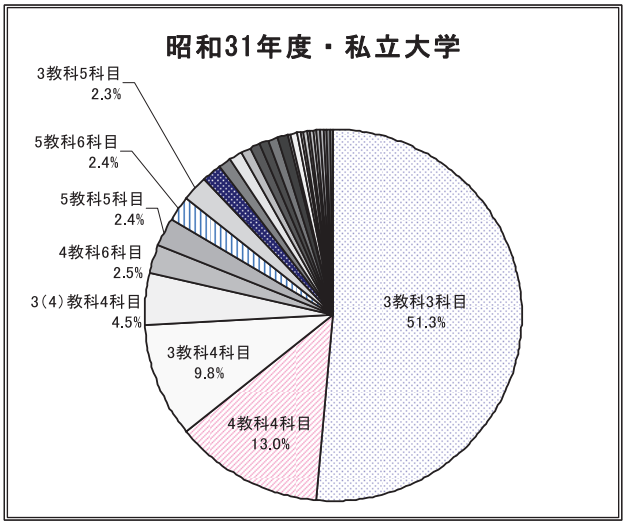
資料１．昭和 31 年度・国立大学出題科目数

受験科目数	大学数	募集単位数	募集人員
5 教科 8 科目	24	177	11,433
5 教科 9 科目	12	160	7,399
5 教科 7 科目	16	91	4,429
5 教科 5 科目	9	51	2,855
5 教科 6 科目	10	43	2,347
1 次【3 教科 3 科目】：2 次 5 教科 8 科目	1	5	2,040
4 教科 6 科目	8	39	1,586
5 教科 6 科目（実技）	4	7	1,447
5 教科 5 科目（4 教科 4 科目＋実技）	4	9	1,080
4 教科 4 科目	2	24	909
5 教科 9 科目（実技）	2	24	837
5 教科 8 科目（実技）	6	7	614
4 教科 5 科目	3	17	570
1 次【2 教科 3 科目】：2 次 5 教科 7 科目	1	4	440
5 教科 8 科目＋実技	4	8	396
1 次【1 教科 1 科目】：2 次 4 教科 4 科目	1	12	390
5 教科 5 科目（実技）	2	3	360
5 教科 9 科目＋実技	4	9	330
5 教科 6（7）科目（5 教科 6 科目＋実技）	1	2	290
5 教科 9 科目（5 教科 8 科目＋実技）	1	2	280
5 教科 7 科目（5 教科 6 科目＋実技）	1	2	200
3 教科 4 科目	1	2	160
5 教科 7（8）科目	1	5	150
5 教科 7 科目＋実技	2	6	130
5 教科 8（9）（10）科目	1	5	130
5 教科 5 科目＋実技	1	3	35
3 教科 3 科目	1	1	30
5 教科 6 科目（4 教科 5 科目＋実技）	1	3	15
計			40,882



資料２．昭和 31 年度・私立大学出題科目数

受験科目数	大学名	募集単位数	募集人員
3 教科 3 科目	46	296	30,500
4 教科 4 科目	24	79	7,728
3 教科 4 科目	12	41	5,850
3（4）教科 4 科目	2	18	2,680
4 教科 6 科目	5	17	1,480
5 教科 5 科目	9	18	1,420
5 教科 6 科目	6	14	1,400
3 教科 5 科目	4	8	1,340
2 教科 2 科目	5	18	1,020
4 教科 4 科目＋小論文	1	1	600
3 教科 3 科目＋小論文	2	6	570
2 教科 2 科目＋小論文	3	3	550
3 教科 3 科目＋実技	5	7	520
5 教科 5 科目＋進学適性検査	1	10	500
3 教科 3 科目（2 教科 2 科目＋実技）	2	3	500
3 教科 3 科目＋文章による表現力の試験	1	1	450
5 教科 7 科目	3	3	260
3 教科 5 科目＋面接・体検	1	1	240
1 教科 1 科目＋面接	2	4	240
3 教科 5 科目＋小論文	1	3	160
3 教科 3 科目＋進学適性検査	1	1	160
1 次【進学適性検査（外国語）】：2 次学力能力テスト	1	4	160
3 教科 3 科目＋実技・体検	1	4	130
総合科目	1	3	120
4 教科 5 科目	1	1	120
4 教科 4 科目＋進学適性検査	1	1	120
4 教科 4 科目＋実技・小論文	1	5	100
2 教科 2 科目＋実技・知能検査	1	1	100
1 教科 1 科目	1	2	100
4 教科 6 科目＋小論文	1	1	80
3 教科 3 科目＋面接・体検	1	1	80
4 教科 5 科目＋面接・体検	1	1	50
2（3）教科 3 科目	1	1	40
2 教科 2 科目＋小論文・聖書・常識テスト	1	1	35
4 教科 4 科目＋小論文	1	1	30
2 教科 2 科目＋実技	1	1	25
計			59,458



らなかった。文部省が昭和22年（1947年）に策定した「入学者選抜方法における留意点」は、①問題は教育的価値の高いものの組み合わせで、記憶の如何に左右されないこと、②教科目のなるべく広い分野にわたって取材され一教科目に偏しないこと、③客観性を増すために各問題の形成を簡単にして多数出題すること、④採点基準が単純であって採点者の主観が入らないこと、以上4点に留意するべきとしている。さらに昭和24年（1949年）には、文部省は「進学適性検査・学力検査・身体検査および調査書の成績を総合して入学者を判定するべきという「総合判定主義」を明らかにしたが、同時に学力検査については主要5教科について「全教科群にわたって出題することが望ましい」としていた[17)]。

協議・研究報告書の参考資料として文部科学省に提出された「募集形態からみる大学入学者選抜方法の変化」（竹永裕子、佐々木隆生）は、昭和31年（1956年）度入試において入試に課された教科・科目数を一覧可能な形で示しているが（資料1及び2)、文部省の方針が、教科・科目数に関して大学入試に反映していることを示している。国立大学では、3教科3〜4科目入試の190人、4教科4〜6科目入試の3,455人を除く37,237人（募集人員40,882人の91%）が5教科5科目入試を実施し、しかも最も多いのは5教科8科目、次いで5教科9科目であった。私立大学は、募集人員59,458人の内で、国立大学と同様の5教科を入試に課していた大学は3,580人で、3教科3科目入試が51.3%を占めるなど「少数科目入試」を実施していたが、それは高校段階で基礎的教科・科目の履修がなされていたことを基盤とし、「少数科目入試」と言っても、今日とは比較にならないほど入試に課す科目数は多かった。募集人員59,458人の内で「2教科2科目＋実技」を含む2教科以下を課す募集人員は4,745人で、90%以上が3教科3科目以上であり、4教科、5教科を課す大学も珍しくはなかった。

もう1つの要因は、進学意欲の上昇にもかかわらず大学の収容力（進学希望者数に対する入学者数の比率）が低く、大学入試の選抜機能が強く働いたことにある。

学校教育法によって昭和23年（1948年）度に新制高校に進学した60万人の生徒は同一年齢人口の30%を下回るほどであり、そこから4年制大学にさらに進んだのはわずか11万人程度であった。その後高校進学者と大学進学者は若干の曲折はあるものの増加した。だが、高校進学者の増加に対して4年制大学の定員は相対的に抑制された。わけても高校進学率が90%を超えるようになった段階の「昭和50年代前期・後期計画」では、大学の入学定員は41〜2万に抑制された。文科省の調べでは大学・短大の収容力は昭和47年（1972年）の70%台半ばから下がり続け、平成2年（1989年）には65%を下回る状態となった。大学入学者が21万、短大入学者が6万程度の昭和38年、あるいは大学入学者が30万前後、短大入学者が12万前後であった昭和40年代はじめと同じ

17）昭和22年、24年の文部省の方針については、先﨑卓歩（2010)、pp.73-74。

水準となったのである[18]。短大と専門学校への進学者が大学定員の抑制に基づいて増加したのはこの時期である。

このため、我が国の４年制大学進学率は、昭和43年（1968年）度までマーチン・トロウ[19]が言う「エリート段階」（15％以下）にあり、その後「マス段階」（50％まで）に移行するが、平成５年（1993年）度まで30％を超えることがなかった。高校から大学への進学に必要な教育上の達成度の把握を大学入試に依存する日本型の高大接続は、上昇する進学率と関係する高い進学意欲と厳しい受験競争、つまり大学入試の選抜機能の高さによって維持されたのであった。

(2) 大学入試批判と改革―共通第１次学力試験への道

大学入試の選抜機能に依存する日本型の高大接続は、エリート段階にあった頃から、大学入試批判という形で問題とされていた。進学率の上昇に対して収容力が不足し、厳しい受験競争を志願者は強いられたこと、ならびに１回の学力試験によって選抜がなされたからである。昭和38年（1963年）の第19回中教審答申『大学教育の改善について』（会長　天野貞祐）を一瞥すればよい[20]。そこで特に問題とされたのは、「各大学が行う入学者選抜のための学力競争試験」がもつ「方法制度の欠陥」であった。就中問題とされたのは、前に触れた総合判定主義の実現が「困難または不可能であるため」に「ただ１回の学力筆答試験」によって、「主として集団的選考基準によって合否を決する結果となっている」ことであった。

中教審は、高等教育機関の拡大など教育政策上の問題や「浪人の問題」への対処とともに、「入学者選抜に関する技術的、制度的な問題」を取り上げ、まず「統一的入学試験制度、入学資格試験制度、無試験入学後のような方法等」について欧米各国の制度、事情をあわせて審議した結果、「わが国の教育制度、社会事情から、ただちにそのような方法をとることは適当とは考えられない」と判断する。言い換えれば、日本型高大接続を肯定したのであった。それは、学校教育法の規定を前提としたこともあるが、「高大接続」という問題意識が未だ形成されず、また「教育上の接続」と「選抜による接続」の区別も明確ではなかった段階の認識に基づいたものであった。

ではどのような解決策が取られるべきか。「志望者の学習到達度および進学適性について、信頼度の高い結果をうる方法を検討、確立し、この方法により、共通的、客観

18）昭和39年（1964年）度は昭和20年（1945年）度生まれの人口が少なくなったために、昭和40年度は大学定員の急増のために一時的に収容力は高くなるが、それを除けば収容力は大きく変化しなかったとも言える。

19）トロウ（1976）。本書は、Trow, Martin A.の1971, 73, 75の論文の全部または一部を編集し、翻訳したものである。なお、トロウの段階区分は高等教育全体を指しており、４年制大学に限ったものではない。

20）中教審（1963）は、「V」において、収容力不足のほかに、①有名校と大都市への志願者の殺到、②大学の専門分野別構成と社会の需要の不一致を挙げている。

的なテストを適切に実施することとする」というのが帰着点であった。後の「能研テスト」導入の試みである。その結果についてはここで触れる必要はないであろう。日本型高大接続を前提にする限り、それは入試が2度行われるということを意味し、大学が消極的であったこともあり、「能研テスト」は実行困難となったのであった。無論、それで問題が解決されるわけではなかった。また、大学入試に高校での学習の範囲を超える問題、いわゆる「難問・奇問」が見られるようになったことも問題化するに至った。こうした問題に取り組んだのが昭和46年（1971年）に出された「四六答申」、正式には中教審第22回答申『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』（会長　森戸辰男）であった。

「四六答申」もまた、日本型高大接続と総合判定主義に基づいた改革を志向した。「改善の方向」として挙げられたのは、①高校の学習成果を公正に表示する調査書を選抜の基礎資料とすること、②広域的な共通テストを開発し、高校間の評価水準の格差を補正するための方法として利用すること、そして③「大学がわが必要とする場合には、進学しようとする専門分野においてとくに重視される特定の能力についてテストを行い、また論文テストや面接を行ってそれらの結果を総合的な判定の資料に加えること」であった。

この構想に始まる改革については、国大協の『国立大学の入学者選抜【基礎資料集】』にある松井栄一「大学入学者選抜方法改善の歩み―共通第1次学力試験の理念を中心として―」、ならびに熊谷信昭「入学者選抜制度の変遷について」[21]、それに前掲の先﨑卓歩（2010）[22]が概観している。結果は、共通テストを「高等学校における学習達成度の共通尺度による評価」として国立大学の入学者選抜試験の第一段階試験と位置付け、国立大学が共通第1次学力試験を導入することとなった。

では、何ゆえに、共通第1次学力試験が高校調査書に基づく選抜を行う際に高校間の評価水準の格差を補正するためのテストとはならなかったのであろうか。「四六答申」から始まる入学者選抜制度改革の中心になったのは国大協であったが、国大協が既に国立大学の学力試験の一環としての統一テストを構想していたことが直接的要因となったこと、国立大学において「Ⅰ期・Ⅱ期校制」の解消が課題とされたこと、また私立大学がこうした改革に消極的であったことなどが指摘できる[23]。

だが、より根本的な制約がそこには存在したというべきである。第1に、「四六答申」の考え方は、アメリカの高大接続に近い制度を部分的に導入しようというものであった。アメリカでは、SATやACTのスコア、日本の高校調査書の評定値とも言えるハイスクールGPA（Grade Point Average）、それに高校のランキング、その他の資料にそれ

21）国大協（2007c）、pp. 405-416。
22）先﨑卓歩（2010）、pp. 78-80。
23）前掲の国大協（2007）、先﨑卓歩（2010）、さらにIDE大学協会（1993）の「座談会　『戦後大学政策の展開』」、pp. 18-25を参照されたい。

ぞれ異なる加重係数を乗じて志願者の評価を行っているからである。「広域的な共通テストを開発し、高校間の評価水準の格差を補正するための方法として利用」するならば、共通テストの成績、調査書の評定値、高校ランキングなどに基づく総合判定選抜が可能となるはずであった。無論、そうした道が開かれるためには、まず何よりも高校調査書の作成基準について一定の合意が必要となる。だが、高校調査書は「校内尺度」にとどまり、高大接続の視点から有効に利用できるものではなかった[24)]。

第 2 に、「四六答申」の趣旨が生きるためには、何よりも教育上の高大接続に必要な学力把握を大学入試の選抜機能に依存していた日本型の高大接続自体を問題とするべきであった。しかし、先に見た昭和38年の答申が日本型の高大接続を前提にしていたと同じ道を「四六答申」も辿ることとなった。「四六答申」の真意がアメリカに近い接続を考えていたとしても、問題の所在自体理解されることはなく[25)]、「1 回限りの試験での選抜」や「難問・奇問」への対応策として受容され、日本型高大接続の構成要素としての共通第1次学力試験の構築・導に向かったのである。そして、そのことが後の議論に大きな影響を残すことになる。

(2) 問題の転換―「第 3 の教育改革」と高校教育・入学者選抜制度の変容

昭和54年（1979年）に導入された共通第 1 次学力試験は、国立大学の入学者選抜の様相を大きく変えた。しかし、前に述べたように、大学収容力の低下は1980年代を通じて下がり続け、1989年に最低点に達するに至った。昭和50年代の高等教育計画で 4 年制大学の設置が抑制されたのに対して第 2 次ベビーブームの反映で1985年の156万人から18歳人口が1992年の205万人まで急増し、しかも進学希望者数も上昇したからである。受験競争が激化したことは言うまでもない。

それと同時に、1970年代後半から80年代前半にかけて日本社会の変容が大きく進んだ。石油危機を乗り越えた日本はもはや「小国」ではありえなく、同時に1960年代末までのケインズ主義に主導された経済政策が国際的に終焉を迎え、供給サイドでの新たなイノヴェーションに基づく成長が期待されるようになった。換言すれば「キャッチアップ」過程が終わり、社会の変化・変容を創造的に推進することが求められるよ

24) 高校調査書が「校内尺度」にとどまるのは、指導要録における評価方法が「絶対評価」とされる今日でも変わることがない。むしろ「相対評価」によって統計的に導かれないだけに、高校での評価基準は学校ごとに異なり、調査書の評定値等を外部が利用するにはあまりに通用性を欠いている。近年の学習評価の改善の試みにあたって国大協入試委員会が中教審の初等中等教育分科会教育課程部会の「児童生徒の学習評価の在り方に関するワーキンググループ」あてに意見（http://www.janu.jp/examination/pdf/kankou/h210706.pdf）を出したのはこのためである。

25) 前掲の IDE 大学協会（1993）の座談会には、「教育上の接続」と「選抜による接続」の区分を意識した議論がまったく見られない。それほどまでに、日本型高大接続の制度的慣性は強かった。区分への言及には、接続を問題とした中教審答申（1999）を待たねばならなかったのである。

うになったのである。このような状況を背景に「第3の教育改革」が1980年代後半に提唱される。

昭和59年（1984年）に中曽根康弘首相は臨時教育審議会を設置し、新たな教育施策について諮問し、昭和60年6月に「臨教審第一次答申」が出された[26)]。答申は、教育の現状について、「我が国の教育は、教育の機会均等の理念の下に、教育を重視する国民性や国民の所得水準の向上などにより著しく普及し、我が国社会の発展の原動力となってきた」としながら、「記憶力中心で、自ら考え判断する能力や創造力の伸長が妨げられ個性のない同じような型の人間をつくりすぎていること」などをはじめとする諸問題があることを指摘し、「制度やその運用の画一性、硬直性による弊害が生じている」と結論している。そして、「受験競争の過熱」とも関連して、「いわゆる一流企業、一流校を目指す受験競争が過熱し…いや応なく偏差値偏重、知識偏重の教育に巻き込まれ、子供の多様な個性への配慮に乏しい教育になっている」こと、「生徒の能力、適性などが多様になったが、教育は、これに十分対応し得ず、画一性の弊害が現れてきている」こと、「社会・経済の進展に伴う学校教育への要請の高まりとともに、教育の内容が増加し高度化しがちであり、受験競争とあいまっていわゆる詰め込み教育となったり、画一的な教育・指導に陥っている傾向があり、学業についていけない者がみられる」こと、等々を問題として挙げたのであった。

次いで、答申は、「改革の基本的考え方」として、①個性重視の原則、②基礎・基本の重視、③創造性・考える力・表現力の育成、④選択の機会の拡大、⑤教育環境の人間化、⑥生涯学習体系への移行、⑦国際化への対応、⑧情報化への対応、以上を掲げ、「当面の具体的改革提言」では、「受験競争過熱の是正」に一節を割いて、「入学選抜方法の改善を図るためには、人間を多面的に評価し、選抜方法や基準の多様化、多元化を図らなければならない」と主張し、「国公立大学共通一次試験に代えて、新しく国公私立大学が自由に利用できる『共通テスト』を創設する」としたのであった。その際、新たな共通テストは、「各大学での多様で個性的な選抜の実現に資することを目的とする」とし、「一科目のみの利用も可能とする」ものとして構想された。共通第1次学力試験から「大学入試センター試験」への転換が図られたのである。また、これとともに後に「受験機会複数化」や「職業科卒業生への配慮」などが盛り込まれ、さらに「六年生中等学校」や「単位制高校」の創出が提起された。

臨教審第一次答申を反映する国立大学の受験機会複数化は、既に昭和62年度選抜からの「連続日程方式」で着手されていたが、さらに平成元年から「分離・分割方式」の採用がなされ、平成9年度からは「分離・分割方式」での統一がなされた。また共通第1次学力試験から大学入試センター試験への移行は、平成2年度選抜から実施された。こうした改革の中で最も注目するべきは、受験競争の激化に対して「選抜方法や

26）「臨教審第一次答申」については、臨時教育審議会（1985）、pp. 8-33。

基準の多様化、多元化」が提唱され、その結果として、普通教育の完成度をみる従来の多数科目学力入試が後退していったことである。既に、共通第1次学力試験が「受験生には負担が大きい」との批判があり、同時に「Ⅰ期・Ⅱ期校制」が無くなったこともあって私立大学への志願者が増加するという結果も生まれていたこともあり、国立大学の入試科目数にも変化が生まれた。共通第1次学力試験では、国立大学は当初5教科7科目（数学Ⅰ、国語、英語、社会2科目、理科2科目）を、学習指導要領の改訂への対応もあって、昭和62年度選抜からは5教科5科目を課していたが、センター試験になって以来、国立大学がセンター試験で課す教科・科目数は大きく変化し、7科目を課す募集人員は平成14年前期日程で13.53%、後期日程で14.5%となっていた[27]。

臨教審が示した方向は、さらに平成3年（2001年）の中教審答申『新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について』[28]で、より具体的に、またより鮮明となる。それは、高校への進学率が95%に及んで、高校が「国民的教育機関」となった段階での高大接続を問題としたものであった。平成3年答申は、学校教育が抱える諸問題の背景として「学歴主義の成立と受験競争の激化、教育における平等と効率」に言及し、95%が進学する「国民的な教育機関」となった段階での高大接続の在り方を、臨教審第一次答申が明らかにした改革の基本的考え方を継承しつつ新たな方策を提示しているが、それまでの答申は異なり、問題の諸要因や背景に立ち入るとともに、情熱的とも言える叙述を特徴としていた。

この答申が、高大接続に関係して示した方策は3点にわたると言える。最初の2点は高校教育に関わる。答申は「高校教育の一番基本的な問題は、…その画一性にある」とし、多様な生徒が高校に進学するのに対して、「質的充実」、「実質的平等」、「個性尊重・人間性重視」を改革の基本的視点において、第1に、当時の普通科を中心とする高校の配置を問題とする。その上で、「普通科については、…大学進学型の教育課程が編成されているところが多く、就職する者に対する職業教育は不十分」であり、他方「職業学科においても、近年では進学希望者が増加しているにもかかわらず、…進学希望者への対応が不十分なものとなっている」と指摘し、そこから、従来の学科区分を見直し、総合学科や新しいタイプの高校設置を奨励する―いわゆる高校の多様化を提起したのであった。

第2は、上のことを受けた教育内容・方法にかかる改革―既に開始されていたとも言える「教育課程の弾力化」である。「各学校の教育課程は、生徒の選択の幅が限られ、大学進学型の画一的なものとなっている例が多い。今後は、このような状況を改め、生徒のニーズに応じた選択中心の教育課程が編成されるよう各学校を促していく必要がある」と答申は述べる。

27）協議・研究報告書の参考資料1、p. 18ならびにp. 28。本稿では後に掲載する資料3を見られたい。

28）中教審（1991）。

高校進学率の上昇もあり、昭和45年（1970年）告示の高校学習指導要領から既に必修単位の比率は低下していた。ただ、一方では「現代化」を掲げた指導要領改訂もなされ、学習内容は高度化したとも言える。その後、昭和53年（1978年）告示の指導要領ではさらに必修単位が少なくなるとともに卒業必要単位数も従来の85単位以上から80単位以上に少なくされ、臨教審答申と平成３年中教審答申にも関係する平成元年告示の指導要領では必修単位はやや増加したものの２単位科目を含めた選択が大幅に導入される。それは、高大接続に大きな衝撃をもたらすものであった。この学習指導要領による教育を受けた学生が入学する時から、大学は「リメディアル教育」の必要性に直面するに至ったからである。学校５日制を伴う平成11年（1999年）告示の指導要領では再び必修単位が少なくなるとともに卒業単位数も74単位を最低とするまでになる[29)]。

第３は、大学入学者選抜方法の「改善」であった。そこで強く打ち出されたのは、「評価尺度の多元化・複数化」であった。「成績優秀で、頭は良いが、協調性に乏しく、自己主張はするものの、責任感や忍耐心に欠け、既成の観念で物事を処理して自ら現実にぶつかって解決を図ろうとしないタイプの青年が、いわゆる高学歴者の中に多くなった、という実感をわれわれは抱いている」が、「幼児期から駆り立てられている記憶力競争は人間の創造性や自発性を奪い、成人したときには既に疲れた、精神の不活性状態を引き起こすことは、経験上知られている。」「集団的画一的思考に陥らない真に個性ある人物の活躍」を必要とするこれからの日本では、「入試という現在の選抜の仕組み及びその方法、内容が、果たして個性ある人物の選抜と育成に適しているか否かが、今緊急に問われている。」「高校教育の改革諸案も、何らかの形で「自由化」を目指すものだが、タテ並び一直線の受験競争の実体に根本的な改変がなされない限り」改革は実効あるものとはならない。そのためには、「大学が多選択型に耐える構造を示さなくてはならない。」これが答申の出発点であり、「ヴァラエティに富んだ個性や才能を発掘、選抜するため、点数絶対主義にとらわれない多元的な評価方法を開発する」ために、①「調査書、面接、小論文、実技検査などを加味し、学力検査にのみ偏しないように配慮する」、②「全教科の総合評価によるのではなく、秀でた特定教科や特定分野に重点置く」、③「部活動・生徒会活動・取得資格・社会的活動その他を参考にする」等が帰着点であった。これを受けて、その後、大学入試の多様化と選抜にあたっての評価尺度の多元化が進行した。平成９年（1997年）の中教審答申『21世紀を展望

29）「ゆとり教育」への批判が大学側から一斉に生まれたのは、既に進行していた教育課程の弾力化に対する批判が、平成11年告示の指導要領を契機に噴出したことを反映していた。しかも、こうした学習指導要領の改訂過程では、初等教育以来の教育課程改訂の影響が強く作用し、次第に高校卒業時の達成度が低下せざるをえなくなっていた。平成11年告示のそれが大きな批判を浴びたのは、高校段階までの学習内容が「３割減」と評されるように、大幅に縮減されたからであった。

した我が国の教育の在り方につい（第 2 次答申）』、平成11年（1999年）の中教審答申『初等中等教育と高等教育の接続の改善について』、平成12年（2000年）の大学審議会答申『大学入試の改善について』などで示された諸政策や改革案は、この延長線上にあると言って過言ではない。

(3)　臨教審以来の大学入試批判の帰結

臨教審第一次答申と平成 3 年の中教審答申が指摘する問題が存在し、また我が国の大学入学者選抜が 1 点刻みの得点差―場合によっては1点以下のごく僅かな点差―がもつ絶対的な公平性への依存から脱却する必要性があったことは疑い得ない。だが、そこには、高等教育機関の配置問題などを別にして高大接続という狭い視点から見ても、大きく 2 つの問題が潜在していた。

その第 1 は、改革が、教育上の高大接続を大学入試に依存し、したがって教育上の学力把握の有効性を入試の選抜機能に依存していたこと自体を取り上げなかったことである。英米の高大接続では、教育上の接続ための学力把握が共通テストによってなされ、それに基づいて「総合判定主義」に基づく選抜が可能となっている。調査書の信頼性については前に触れたとおりであって、共通の学力把握を欠いたまま「総合判定主義」を行うことは困難であり、「特定教科や特定分野」の能力重視や「部活動・生徒会活動・取得資格・社会的活動」などの評価を選抜に反映させることも教育上大きな欠陥をもつとしか言いようがない。AO 入試や推薦入試（最初は「推薦入学」と言われた）等の「非学力選抜」は、このような致命的欠陥を胚胎したまま推進させられたのであった。「四六答申」の共通試験構想が、日本型高大接続の根本的問題に触れることなく、大学の学力選抜の一環をなす共通第 1 次学力試験の構築・導入に終わったことの影響をここに看取することができる。

臨教審以来の大学入試批判は、日本型高大接続の問題を看過しただけではなかった。それだけであれば「四六答申」と同じだが、臨教審答申と平成 3 年答申での改革では、「高校間の評価水準の格差を補正する」ために共通テストを構想した「四六答申」とは大きく軌道を異にして、大学入試センター試験は1科目のみでも利用できるようになり、また個別入試でも「特定教科や特定分野」の重視に見られるように少数科目入試の奨励とも受けとめられる方向が提起された。そして、平成 9 年（1997年）の中教審答申『21世紀を展望した我が国教育の在り方について（第二次答申）』では、「同一大学の同一学部・学科における複数の選抜基準の導入」や「学力試験において課すべき教科・科目の選択の幅の拡大や多様化」「日本型 A.O.の整備」が、平成11年（1999年）の中教審答申『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』では、AO 入試の奨励が明記されたのであった。これらは、普通教育の達成の上で高大接続を構想し、入試にあって「全教科群にわたって出題することが望ましい」とし、またそうしたことを前提に総合判定主義を主張した従来の文部省の主張の大きな修正を意味した。言い換

えれば、学力試験自体の簡易化・容易化を推進したのである。

第2は、今述べたことと関係するが、臨教審以来の大学入試批判は、学力把握を学力入試に依存した日本型高大接続の成否が、高校での教育課程と大学入試における基礎的教科・科目の出題によって支えられてきたことを看過するものであった。

高校が国民的教育機関となる段階では、高校卒業者のすべてが大学に進学しないがゆえに教育課程を弾力化するべきだとの考えには合理性が存在する。また、画一的に大学入試を目指す教育を改めることにも合理性が存在する。だが、その際に、日本型の高大接続が高校の教育課程の在り方と入試の出題教科・科目に基盤をもっていたことを、さらに学校教育法において高校卒業が大学入学資格を定めているということを少しでも理解するならば、当然ながら「高大接続に必要な教育課程の在り方はどうするべきか」が問題となる。しかし、一般の教育課程を弾力化する中で高大接続に必要な教育課程を別に設定するということは検討もされなかった。臨教審や中教審が直面していた課題は、余りに厳しい受験競争とそれがもたらす弊害であり、高大接続に必要な教育課程を問題とする必要性は当面無かったからである。

以上のことから明らかになるのは、臨教審第一次答申と平成3年中教審答申から始まる種々の改革や施策が、皮肉なことに、普通教育の一定の達成を実現して大学につなげるという教育上の接続を、従来よりもはるかに強く、なお一層大学入試に、その選抜機能に依存する結果をもたらしたことである。日本型高大接続への批判は、遂に日本型高大接続が抱える問題を直視することなく展開され、最後に一層日本型高大接続を強化し、受験に直接規定される高校教育をもたらしたと言うべきではないであろうか。

なお、従来の大学入試批判と改革を顧みるにあたり、一点注意するべきことがある。個性重視や画一性の排除は、普通教育の追求と矛盾するものではない。個性の重視が、生徒の嫌いな科目履修を排除することであれば、それは逆に生徒の可能性を閉じることにさえつながる。基礎的教科・科目の普遍的学習や入試でのそうした教科・科目出題は、凡ての教科・科目に秀でることを目的とするわけでもない。現在使用されている言葉を使うならば、「生きる力」を支えるために人間が自由な営為の中で追求し蓄積してきた知恵とその利用の仕方を学ぶことを育むためにある。逆に、知性を特定の方向にだけ誘導するならば、つまり普通教育を追求しないならば、偏向した知性を生みかねないであろう。海軍大臣として三国同盟を承認し、後に海軍大学校長となっていた及川古志郎大将は、昭和18年に高山岩男京都大学教授と矢部貞吉東大教授、それに海軍大学校教官の千田金二大佐を前に、「米英を敵として戦っている事態を作りだした主因の一つは、わが国軍人を教育するにあたってもっぱら戦闘技術の習練と研究に努力し、政治と軍事との関係を考える教育を顧みなかったことだ」と語ったという[30)]。

30）実松譲（1993）、pp. 259-274。

また、専門教育機関で教授される知識や技術が、所詮その時代の知識と技術であり、学校を卒業してから現実に直面する課題に対応するには広い教養と基礎を欠くことはできないことも看過してはならない。

まして、現代の知識基盤社会では、一方では、これまで専門の学部や研究科に別れていた諸領域の統合・融合が必要とされ、他方では、先端研究での異分野の学問の吸収が進んでいる。サステイナビリティに関する研究と技術開発は前者を代表し、生物学や物理学の成果の経済学への組み込みやナノ・レベルでの生物学研究は後者を体現する。平成19年（2007年）の「国大協入試委員会報告」が指摘するように[31]、高校での普通教育と大学での一般教育―ともに general education の訳語―を欠いた現代の専門家育成は「二流の専門家」育成に帰着するしかない。真に個性的な人材、創造的な人材の育成が、あたかも普通教育の否定から生まれるとするのは謬見と言うべきではないであろうか。

3. 高大接続の転換点

高校での普通教育と大学入試での出題教科・科目の削減の上に展開した入学者選抜の多様化・評価尺度の多元化は、教育上の接続に不可欠な学力把握を大学入試に依存する傾向を強めたが、それが成功するには厳しい受験競争が不可欠であったとも言える。それなしには、入学者選抜の多様化・評価尺度の多元化は、高校での教育の達成度の低下に帰着する危険を孕んでいたからに他ならない。そして、危険は平成 4 年をピークとした18歳人口の継続的減少と大学収容力の上昇の中で現実のものとなる。

平成4年（1992年）度の205万人を境に18歳人口は減少を続け、平成21年度には121万人にまで落ち込み、10年後にはさらに110万人台になると見込まれているのに対して、大学の入学定員は平成4年度の54万人から平成12年には60万人に達し、現在も大きな変化はない。大学進学率は、平成 6 年度にはじめて30％を超えてから急速に上昇し、平成21年度に50％を超えるに至った。今後も18歳人口の増加は見込まれず、低位で推移し、ほどなく110万人台が定常的となると見込まれている。

高大接続が機能不全となっている状況については、協議・研究報告書に詳しく触れているので、それに従いつつ、協議・研究報告書の参考資料で調査した結果を一部ここで紹介することにしよう。第 1 に、注目するべきは「非学力選抜」の増加である。文部科学省によれば、平成 9 年度に、学力選抜は入学者58万3,000人余りの入学者の72.1％、推薦入試は26.8％、AO 入試は未調査の段階でしかなかったが、平成20年度の学力選抜は、59万6,000人余りの入学者のうち55.9％となっている。設置者別に見ると、国立大学では学力選抜が84.4％、公立大学では75.6％を占めているが、私立大学では48.6％にとどまる。私立大学の AO 入試は9.6％、推薦入試は41.2％を占め、両者

31）国大協（2007 b）、pp. 18-19。

を合わせると50％を超えている。

問題は、このような「非学力選抜」が、米英のような高大接続に必要な教育上の達成度をみる共通テストなしに実施されていることである。そこから生じる問題を協議・研究報告書は以下のように指摘している。

> AO 入試や推薦入試は「完全情報」型入試と言える。そこで、それらの入試によって選抜された学生については、入学後の大学での適応度が学力入試によって選抜された学生よりも本来は高くなると考えられる。だが、山村滋、鈴木規夫、濱中淳子、佐藤智美『学生の学習状況からみる高大接続問題』（独立行政法人大学入試センター研究開発部、平成21年）、ならびに山村滋大学入試センター研究開発部准教授（当時）の第 3 回協議・研究委員会での研究報告によれば、AO 入試による入学者の大学への適応度は、入試偏差値でランク付けした場合の下位ランクの大学では低くなっている。また、濱名篤（第 6 回協議・研究委員会報告）の特定の私立大学を抽出しての調査によれば、AO 入試、推薦入試、内部進学など「非学力選抜」からの入学者は学力入試からの入学者よりも入学直後の成績が低く、大学不適応のリスクも高くなるとされている。学力把握を伴わない選抜が増加するとともに、本来は適応度が高くなるはずの AO、推薦、内部進学などからの入学者に接続上の問題が生じている。入試の多様化や選抜にあたっての評価尺度の弾力化を担った AO 入試などが、必ずしも所期の効果を生んでいないこと、また、そのことが、アメリカのような共通テストを欠くことに関係していることなどが、今日では明らかとなっている[32)]。

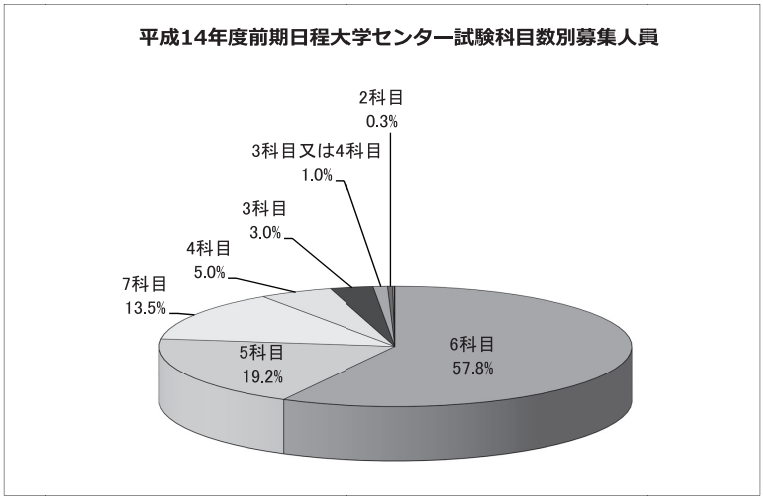
第 2 は、学力選抜が著しく少数科目を課す入試になっていることである。これについて報告書は次のように述べる。

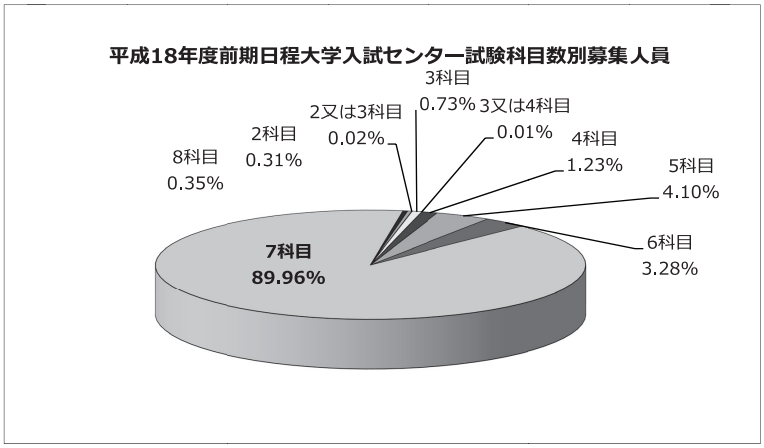
> 平成21年度の私立大学入試ではセンター試験以外の学力入試が課された177,919人の募集人員のうち、3 教科 3 科目以上を課す入試は50％をわずかに上回る90,000人弱にとどまり、2 教科 2 科目入試が23.1％、1 教科 2 科目ないし 1 科目入試が25.7％となっている（2 教科と 3 教科あるいは 2 科目と 3 科目の選択や 1～2 科目と実技、面接の組み合わせなどは含まない）。私立大学では41,844人をセンター試験のみで選抜しているが、国立大学が標準としている 5（6）教科 7 科目を課しているのは 1％もなく、3 科目が41.24％、2 科目が31％を占め、センター試験と個別試験を組み合わせている5,312人についてもセンター試験で 5 科目以上を課している募集人員は10％を下回っている。

国立大学は、平成12年（2000年）に提言『国立大学の入試改革―大学入試の大衆化を超えて―』をもって、大学入試センター試験については従来の 5 教科 5 科目から 5（6）教科 7 科目を原則とすることとし、それに伴い資料 3 に見るように、大きな変化

32）協議・研究報告書、pp. 9-10。

資料３．国立大学のセンター試験受験科目の変化





を実現している。しかし、私立大学では、資料 4-2 にみるように基礎的教科・科目の出題が相対的には低下していると言わざるを得ない。

少数科目入試の増加は、それ自体問題であるが、なお重要なことに入試の教科・科目のパターンを著しく増加させた点にも注目しなければならない。資料 2 と資料 4-1 を比較するならば、教科・科目数のみから見た個別学力入試の類型は、昭和31年度の私立大学で36パターンであったが、平成21年度では159パターンに増加した。科目の組み合わせを考慮すれば、パターンの数はより多くなる。それは、個性に合わせた選抜というよりも、高校段階での選択に合わせた大学選択へと受験者を導き、ひいては高校の進路指導と教育に大きな負担を負わせるようになっている。

資料４－１．平成 21 年度・私立大学入試教科・科目の組み合わせ

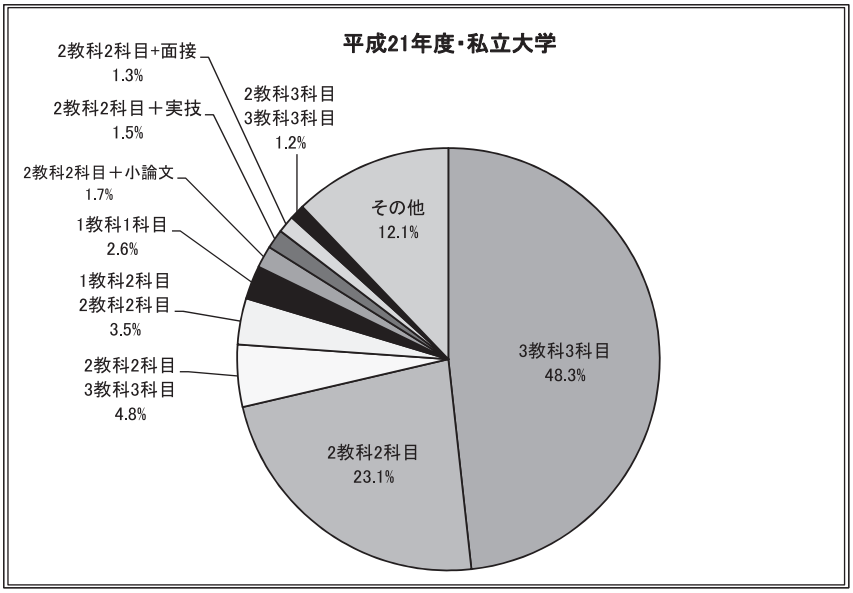
受験科目数	募集人員（人/%）	
3 教科 3 科目	85,868	48.3%
2 教科 2 科目	41,102	23.1%
2 教科 2 科目　3 教科 3 科目	8,458	4.8%
1 教科 2 科目　2 教科 2 科目	6,287	3.5%
1 教科 1 科目	4,584	2.6%
2 教科 2 科目＋小論文	2,984	1.7%
2 教科 2 科目＋実技	2,626	1.5%
2 教科 2 科目+面接	2,341	1.3%
2 教科 3 科目　3 教科 3 科目	2,062	1.2%
3 教科 4 科目	1,638	0.9%
1 教科 1 科目　2 教科 2 科目	1,526	0.9%
3 教科 3 科目+面接	1,205	0.7%
3 教科 3 科目+小論文+面接	753	0.4%
1 次【3 教科 4 科目】:2 次【小論文＋面接】	734	0.4%
1 教科 2 科目　2 教科 2 科目　3 教科 3 科目	653	0.4%
1 教科 1 科目　2 教科 2 科目　3 教科 3 科目	565	0.3%
1 教科 1 科目＋小論文　2 教科 2 科目＋小論文	550	0.3%
1 教科科目＋面接	522	0.3%
1 教科 1 科目　3 教科 3 科目	483	0.3%
2 教科 2 科目＋実技　3 教科 3 科目	479	0.3%
4 教科 4 科目	469	0.3%
1 次【3 教科 4 科目＋小論文】:2 次【面接】	390	0.2%
3 教科 3 科目+実技	374	0.2%
1 教科 2 科目　2 教科 2 科目　2 教科 3 科目　3 教科 3 科目	362	0.2%
小論文+面接	345	0.2%
1 教科 1 科目＋小論文	341	0.2%
1 次【3 教科 3 科目】:2 次【面接】	340	0.2%
実技	339	0.2%
2 教科 2 科目　1 教科 1 科目＋実技	326	0.2%
2 教科 2 科目+小論文+面接	306	0.2%
2 教科 2 科目＋小論文　3 教科 3 科目	291	0.2%
2 教科 2 科目　2 教科 3 科目　3 教科 3 科目	282	0.2%
2 教科 2 科目　小論文＋面接	275	0.2%
1 教科 1 科目　2 教科 2 科目　小論文＋面接	252	0.1%
1 次【3 教科 4 科目】:2 次【小論文＋面接＋適性検査】	252	0.1%
1 教科 1 科目＋小論文＋リベラルアーツ学習適性	250	0.1%
1 教科 1 科目＋実技　2 教科 2 科目＋実技	249	0.1%
実技+面接	222	0.1%
2 教科 2 科目　1 教科 1 科目＋小論文	219	0.1%
小論文	210	0.1%
1 教科 1 科目＋実技	207	0.1%
2 教科 3 科目	205	0.1%
1 次【2 教科 2 科目】:2 次【小論文＋面接】	191	0.1%
2 教科 2 科目　2 教科 2 科目+実技	175	0.1%
3 教科 3 科目(+実技)	162	0.1%
1 教科 2 科目＋面接　2 教科 2 科目＋面接	158	0.1%
1 次【3 教科 3 科目】:2 次【1 教科 1 科目＋面接】	155	0.1%
実技+小論文+面接	152	0.1%
3 教科 4 科目+小論文	146	0.1%
1 教科 1 科目　小論文	144	0.1%
2 教科 2 科目　1 教科 1 科目＋面接　小論文＋面接	140	0.1%
1 次【2 教科 2 科目】:2 次【実技＋面接】	136	0.1%
総合問題	129	0.1%
1 次【3 教科 3 科目】:2 次【小論文＋面接】	120	0.1%
1 教科 1 科目　1 教科 2 科目　2 教科 2 科目	118	0.1%

受験科目数	募集人員(人/%)	
1 教科 1 科目＋小論文　3 教科 3 科目	115	0.1%
1 教科 1 科目＋面接　小論文＋面接	111	0.1%
1 教科 1 科目　2 教科 2 科目　2 教科 2 科目＋実技　3 教科 3 科目	110	0.1%
3 教科 3 科目　2 教科 2 科目+実技　2 教科 2 科目+小論文	110	0.1%
2 教科 2 科目＋実技　2 教科 2 科目＋小論文	108	0.1%
2 教科 2 科目+総合問題	106	0.1%
1 教科 1 科目　2 教科 2 科目　実技	105	0.1%
2 教科 2 科目　小論文	105	0.1%
1 次【3 教科 4 科目】:2 次【面接】	100	0.1%
1 教科 1 科目＋実技　1 教科 1 科目＋小論文＋面接	80	0.0%
1 次【3 教科 3 科目】:2 次【1 教科 1 科目】	77	0.0%
1 次【2 教科 2 科目】:2 次【実技】【小論文＋面接】	72	0.0%
2 教科 2 科目　1 教科 3 科目　2 教科 3 科目　3 教科 3 科目	70	0.0%
一般教養試験　一般教養試験+実技	70	0.0%
1 教科 1 科目＋実技　1 教科 1 科目＋小論文	69	0.0%
実技　小論文	67	0.0%
4 教科 4 科目+面接	66	0.0%
2 教科 2 科目　1 教科 1 科目＋小論文　小論文＋面接	65	0.0%
2 教科 2 科目＋実技　3 教科 3 科目＋実技	64	0.0%
1 次【2 教科 2 科目＋資料読解】:2 次【面接】	62	0.0%
1 教科 1 科目　2 教科 2 科目　小論文	60	0.0%
1 教科 1 科目＋小論文＋面接　2 教科 2 科目＋面接　小論文＋面接	60	0.0%
1 教科 1 科目＋総合問題	60	0.0%
1 次【3 教科 4 科目＋小論文＋適性検査】:2 次【面接】	60	0.0%
2 教科 2 かもう＋実技＋小論文　3 教科 3 科目＋小論文	60	0.0%
1 日目【3 教科 3 科目】:2 日目【1 教科 1 科目＋実技】【実技】【実技＋小論文】	58	0.0%
1 教科 1 科目＋実技＋面接　2 教科 2 科目＋面接	57	0.0%
1 次【2 教科 2 科目】:2 次【実技＋面接】【小論文＋面接】	57	0.0%
2 教科 3 科目+小論文+面接	57	0.0%
実技+小論文	55	0.0%
1 教科 1 科目　面接	54	0.0%
2 教科 2 科目+面接　3 教科 3 科目+面接	54	0.0%
1 教科 1 科目＋実技　小論文	52	0.0%
1 教科 1 科目＋実技＋面接(＋小論文)	50	0.0%
1 次【3 教科 4 科目＋面接】:2 次【小論文＋面接】	50	0.0%
1 教科 1 科目＋基礎学力能力試験	48	0.0%
3 教科 3 科目　小論文+面接	45	0.0%
1 次【3 教科 3 科目】:2 次【面接＋基礎学力試験】	42	0.0%
1 教科 1 科目+論述重点	40	0.0%
1 次【4 教科 4 科目】:2 次【面接】	40	0.0%
2 教科 2 科目　面接	40	0.0%
2 教科 2 科目＋実技　3 教科 3 科目＋実技　実技	40	0.0%
3 教科 3 科目+小論文	40	0.0%
3 教科 3 科目+適性検査	40	0.0%
2 教科 2 科目＋実技　実技＋小論文	37	0.0%
1 教科 1 科目＋小論文＋面接　2 教科 3 科目＋面接　3 教科 3 科目＋面接	35	0.0%
1 教科 1 科目＋面接　2 教科 2 科目＋面接　3 教科 3 科目＋面接	35	0.0%
1 教科 1 科目＋面接　小論文	35	0.0%
1 次【3 教科 3 科目】:2 次【小論文】	35	0.0%
2 教科 2 科目　面接　小論文+面接	35	0.0%
3 教科 3 科目　3 教科 3 科目+面接	35	0.0%
面接	34	0.0%
2 教科 2 科目　実技	33	0.0%
1 教科 1 科目＋面接　2 教科 2 科目＋面接	32	0.0%
実技　小論文　面接	32	0.0%
1 教科 1 科目＋講義理解力	30	0.0%
2 教科 2 科目　1 教科 1 科目＋プレゼンテーション	30	0.0%

受験科目数	募集人員（人/%）	
2教科2科目　実技　小論文	30	0.0%
2教科2科目　総合力試験	30	0.0%
1教科2科目	29	0.0%
1教科2科目　2教科2科目　実技	27	0.0%
1教科1科目　2教科2科目　3教科3科目　2教科2科目＋小論文　2教科2科目＋面接	26	0.0%
2教科2科目　1教科1科目＋実技　1教科1科目＋小論文	26	0.0%
1教科1科目　総合問題	25	0.0%
1教科1科目＋実技＋面接　1教科1科目＋小論文＋面接　面接＋自己表現	25	0.0%
1教科1科目＋面接　面接　小論文＋面接	25	0.0%
1教科2科目＋実技　2教科2科目＋実技	25	0.0%
2教科2科目　1教科1科目＋面接	25	0.0%
2教科2科目+面接+適性検査　面接　小論文+面接+適性検査	25	0.0%
2教科2科目　3教科3科目　書道コースのみ1教科1科目＋実技	23	0.0%
実技+面接　小論文+面接	23	0.0%
1教科1科目　実技　小論文	20	0.0%
1教科1科目＋実技（＋面接）	20	0.0%
1教科1科目＋実技　1教科1科目＋小論文　1教科1科目＋面接　実技＋面接　小論文＋面接	20	0.0%
2教科2科目＋実技＋小論文	20	0.0%
2教科2科目　2教科4科目	19	0.0%
1教科1科目＋実技　1教科1科目＋小論文　実技　実技＋小論文	17	0.0%
1教科1科目＋面接＋小論文＋聖書	16	0.0%
1教科1科目＋小論文　小論文＋面接	15	0.0%
1教科1科目＋面接　2教科2科目	12	0.0%
書類審査	11	0.0%
1教科1科目　実技	10	0.0%
1教科1科目＋面接＋資料読解	10	0.0%
1教科2科目　2教科2科目　面接	10	0.0%
2教科2科目+面接　小論文+面接	10	0.0%
2教科3科目　3教科3科目　2教科2科目+実技	10	0.0%
実技　小論文+面接	10	0.0%
小論文　プレゼンテーション	10	0.0%
面接+自己表現力テスト	10	0.0%
レクチャー方式	10	0.0%
2教科2科目＋小論文　2教科2科目＋プレゼンテーション　小論文　小論文＋プレゼンテーション	8	0.0%
実技　実技+小論文	8	0.0%
1教科1科目　1教科1科目＋面接　小論文＋面接	5	0.0%
1教科1科目＋実技　面接	5	0.0%
1教科1科目＋面接　実技　面接	5	0.0%
1教科2科目＋小論文＋面接　2教科2科目＋小論文＋面接	5	0.0%
2教科2科目　2教科2科目+面接	5	0.0%
面接　小論文+面接	4	0.0%
1教科1科目＋面接　実技　小論文	3	0.0%
1教科1科目＋面接　実技＋面接	3	0.0%
1教科1科目＋面接　実技＋面接　小論文＋面接	3	0.0%
1教科1科目＋実技　1教科1科目＋小論文　1教科1科目＋面接	0	0.0%
1教科1科目＋面接＋小論文	0	0.0%
面接　基礎テスト	0	0.0%
計	177,919	100.0%

資料４－２．平成 21 年度・私立大学の学力選抜

受験科目数	募集人員（人/%）	
３教科３科目	85,868	48.3%
２教科２科目	41,102	23.1%
２教科２科目　３教科３科目	8,458	4.8%
１教科２科目　２教科２科目	6,287	3.5%
１教科１科目	4,584	2.6%
２教科２科目＋小論文	2,984	1.7%
２教科２科目＋実技	2,626	1.5%
２教科２科目＋面接	2,341	1.3%
２教科３科目　３教科３科目	2,062	1.2%
その他	21,607	12.1%
合計	177,919	100.0%



第３は、今述べたことにも関連するが、高校学習指導要領の改訂による度重なる必履修科目の単位数の縮減と選択の幅の拡大、さらにこれに関連した大学側の入試の多様化・評価尺度の多元化などに基づく学力試験科目の縮小が、大学での学習の基礎となるべき教科・科目を高校生が履修せずに入学するという状況を広くもたらしていることである。その結果、大学での教養教育や専門基礎教育に支障が生まれてきたのは周知のところであろう。理系大学に進学するのに必要と考えられる物理Ⅱの教科書購入率が12%にまで落ち込んでいるのをはじめ、生物Ⅱ、数学Ⅲ、数学Ｃも20%を下回る状況となっており、物理を履修しないで工学部に、生物を履修しないで医学系の学部に入学するという事態が例外ではなくなっている[33)]。

33）「高大接続テスト（仮称）」の協議・研究は、データの不足に悩まされ続けた。高校での科目履修の状況についての信頼しうる全国統計はない。学力低下について、統計的根拠のな

他にも指摘しうる点は多々あるが、これらを一瞥しただけで、高校段階で普通教育について一定の達成度を得て、それを基礎に大学に進学するという我が国の高大接続の理念が実現しえなくなっていることが明らかである。普通教育の縮減と科目選択の幅の拡大が、少数科目入試や非学力選抜を生み出し、それがまた高校での普通教育の目標達成を抑制するという「退行スパイラル」を生み出し、また志願者を集めるための「グレシャムの法則」にも似た大学の選抜形態の変化をもたらしている。日本型高大接続が内包していた大学入試の選抜機能への教育上の接続機能依存が、臨教審答申以来の入学者選抜改革によって一層強められ、それが18歳人口減少に伴って日本型高大接続自体の危機を招いたことが明らかであると言わねばならない。

4. 高大接続の転換の必要性と「高大接続テスト（仮称）」

(1) 改革の基本的方向と「高大接続テスト（仮称）」の基本的在り方

日本型の高大接続がそれ自体危機に陥り、もはや維持しえない状態にあることは明らかである。では、どのような方向に進むべきか。これまでの考察から導かれる方向は、第１に、まず高校段階での普通教育を促し、かつその達成度を把握することによって教育上の高大接続を可能とすること、第２に、それを基礎にして大学入学者選抜改革を図ることであろう。この両者を実現するためには、何よりも高校段階の基礎的教科・科目についての教育の達成度を把握するための共通テストが必要となる。それが、「高大接続テスト（仮称）」に他ならない。

改革の基本方向がこのように定まるならば、「高大接続テスト（仮称）」が、

① 従来の入試やセンター試験などに見られる集団準拠型試験ではなく目標準拠型試験であるべきこと、

② 達成度（到達度）テストであり、高校生それぞれの目標達成を励ますためにも複数回受験可能なものであるべきこと、

③ そのためにも基礎的教科・科目の全般にわたるテストであるとともに、教科書など基本的教材から出題されるテストであるべきこと、

④ 以上の条件を満たすために標準化されたテストであること[34]、

いままに論争がなされ、また高校生の自宅での校外学習時間についても正確な統計がないままになっている。大学入学者選抜形態についても大学入試センターがデータを提供する以前は、『蛍雪時代』が唯一の一覧データでしかなかった。教育政策が立脚するべき基本的データがないままにこれまで議論がなされてきたと言うしかない。理念と個々の経験に依存した議論は、事実を直視しない期待に基づく政策の策定に向かう可能性がある。行政や公的部門・国立大学等の研究機関で基礎的なデータを確保することは、我が国教育政策上極めて重要な課題と言うべきではないであろうか。

34) 協議・研究報告書、pp. 29-32を参照されたい。後にも触れるが、センター試験をはじめとする従来のテストは、各問題に素点が配分された同一問題を同一時間に一斉に実施し、解

⑤ 適性試験ではなく、あくまでも教育内容に関するテストであるべきこと、
⑥ 多様な高校と大学が同時に利用可能であるべきこと、
以上が導かれる[35)]。

「高大接続テスト（仮称）」の基本的性格や構造については、協議・研究報告書に詳しいので、これ以上触れることにはしない。また、今指摘したことに対する異論もほとんど存在しない。だが、それに関わってなお言及しておく論点が幾つか存在する。協議・研究に対して提起される疑問の多くが、日本型の高大接続の転換の意味を十分理解しないだけでなく、ある誤解に基づく場合がある。それらについて以下で触れることにしたい。

(2) 大学の適正規模

第１に、しばしば、「新しいテストを導入するよりも大学を減らして適切な競争環境を整えれば良いのではないか」という疑問が投げかけられる。この疑問の問題は、大学進学率50%が過去に比して高すぎるという認識から生じている。だが、問題は過去との比較ではない。

よく知られているように、我が国大学進学率は欧米に比してもアジア諸国、大洋州諸国に比しても既に高いものとは言えない状態にある。無論、外国の進学率には日本で言えば短大や高等専門学校などを含む場合もあり、専門学校まで含んで「高等教育」を考えれば日本の高等教育レベルは十分高いとも言える。しかし、日本とほぼ同程度の大学進学率となっているフランスやドイツでバカロレアやアビトゥアを通じて高大接続が可能となっている状態と比較するならば、我が国の大学進学率が「高すぎる」とは決して言えないであろう。大学進学率の評価は、高等教育においてなされている教育の質を視野に入れてなされない限り意味をもたないのである。そこで、問題は、国際的に見てそう高くない大学進学率にあるにもかかわらず、知識基盤社会を支える

答を素点の合計で表示する「古典的テスト」である。これでは、複数回の実施は実行不可能であるし、また複数のテスト間の比較が困難である。このため、ACT や医学系共用試験の CBT（Computer Based Testing）では、IRT（Item Response Theory）に基づいて、問題の標準化がなされている。また、アメリカへの留学に普遍的に利用されている TOEFL では、さらに CAT（Computer Adaptive Testing）が採用され、受験者の能力に応じた出題がパーソナル・コンピューターによって可能とされ、広範な難易度での出題が可能となっている。後に触れるように、CBT は国際的にも普及してきており、長期的にみれば従来のテストよりもコストを低減しうる可能性をもつ。だが、当面直ちに CAT を用いる CBT でテストを行うのは困難であり、PBT（Paper Based Testing）を導入するしかないであろうが、その際には難易度をどの水準に設定するのか、また受験者層の能力に相当の開きが場合に１種類のテストで達成度を測ることが可能かという問題などが生じる。

35) 「高大接続テスト（仮称）」は、大学入学資格試験でも高校卒業資格試験でもない。学校教育法の改訂を行わない限り、そのようなテストの導入は不可能である。まして「悉皆テスト」ではありえない。

大学教育が全体的に「やせ衰え」、高校教育が一部の進学校を除いて「底が抜ける」状態になっていることにある、と結論せざるを得ない。そうであるならば、大学進学率を抑制するのではなく、大学進学に必要な教育の達成度を高校段階から高めることが今必要だということが導かれる。

これに関連して、「一部のブランド大学が生き残れば大丈夫ではないか」との声もあるが、教育がグローバル化し、大学自体が国際的な競争に直面していることを看過しているとしか言いようがない。一方では、グローバルな知的競争状態を見て国内の大学ではなく外国の大学への入学志向が生まれ、他方でヨーロッパ共同体の教育改革に基づいて大規模な学生の移動が国際化に生じ、国際的に高い評価をもつ米州や欧州の大学への留学がアジア各国から生じていることを忘れてはならない。

(3) 大学入試センター試験と「高大接続テスト（仮称）」の関係

「高大接続テスト（仮称）」に対する最も強い異論は、高校教育界にある「センター試験があるのに、他にもテストをするのか」というものである。それと関連して「センター試験があるのだから、高大接続テストは不要である」という意見が出される。

第１に留意するべきは、センター試験がもつ性格である。センター試験は、「高等学校における一般的かつ基礎的な学習の達成の程度を評価する」ことを目標とした共通第１次学力試験という目標準拠型のテストを継承した側面を有する。だが、同時にそれは、利用大学に対して公平な選抜のための資料を提供するという目的を有する集団準拠型の試験である。利用大学は、種々の方法でセンター試験の得点を利用して選抜を行う。大学の一部ではセンター試験の得点差だけで選抜を行っている。

基礎的学習の達成度を測るという目標準拠型テストの機能と集団準拠型試験としての機能は、ごく簡単に言えば、基礎的な学習の達成度を測るに相応しい領域から出題し、しかしながら得点の平均が60％前後となるとともに標準正規分布に近い単峰型（ベル型）の成績分布が得られるように出題するという努力によって調和させられてきた。だが、そこには自ずと限界が存在する。その時々の受験者集団を偏差値で評価することが可能となるような試験は可能となるものの、達成度評価に近い試験の実施は困難となる。このため、複数回の試験成績を比較することが困難という問題を抱えざるをえない。

集団準拠型の試験であることが求められるセンター試験は、さらに、もう一つの問題を内包する。基礎的な学習の達成度を測ることを目標にしながら、教科書に掲載されるような標準的な素材や問題を出題すると公平性が損なわれるという問題である。それを端的に示すのが国語の素材文である。大学入試センターの調べによれば、平成14年度の「国語Ⅱ」教科書31点中の30点に「源氏物語」が、26点に「枕草子」が掲載されていたが、平成９年～17年のセンター本試験に両作品からの出題はなかった[36)]。

36）協議・研究報告書、p. 33。

全国的な公平性を確保しなければならない集団準拠型の試験では、教科書に掲載されている題材や問題、それに他の試験に出題された素材や問題を繰り返し出題することは公平性の観点から許されないからである。このため、国語古典の素材文は「擬古文」から採択される傾向をもつこととなった。言い換えれば、センター試験は、高校生が標準的に学ぶべき領域を励ますという機能を欠くことになったのである。現行のセンター試験を教育上の高大接続に必要な達成度を測るテストとして位置づけることに著しい困難があることが以上から明らかとなる。

第 2 は、センター試験が、素点主義をとる「古典的テスト」であるという性格を有し、また公平・公正な選抜に資料を提供するという性格をもつことから、全国一斉に同一の試験を可能な限り同一の環境を整えて行う形式をとってきたことである。このように高いコストを伴うテストを年に複数回実施することは極めて困難である。かつて、平成12年（2000年）の大学審議会答申『大学入試の改善について』などが「センター試験の年複数回実施」などを提唱したが、これが実現可能性をもたなかったのには、集団準拠型の受験者の差別化に重きを置く試験を複数回行っても比較が難しいという問題とともに、こうした高いコストを要する試験を複数回実施することへの資源制約があったというべきであろう。

このように見るならば、現行のセンター試験を教育上の高大接続実現のために利用することができないことが明らかである。目標準拠型のテストを教育上の接続を確かなものとするための学力把握に導入すること自体を否定するのでないとしたならば、むしろ「高大接続テスト（仮称）」の構築・導入を踏まえて、大学入試センターやセンター試験をどのように改革するべきかという検討を行うべきである。高校側から提起される疑問が、「『高大接続テスト（仮称）』を導入するのであれば、既存のセンター試験をそのままにするのではなくセンター試験の改革と入学者選抜制度改革も同時に行うべきである」ということを意味するのであれば、そうした疑問は肯定されて良いであろう。

付言すれば、大学入試センター試験は、種々の限界はあっても「高等学校における一般的かつ基礎的な学習の達成の程度を評価する」目標準拠型試験の側面を備え、良問を蓄積してきている。従来の公平性を重視した集団準拠型試験としてのセンター試験では、そうした蓄積を十分活かすことは困難であったが、それらを「高大接続テスト（仮称）」の構築の基礎にすることはそう困難ではない。大学と高校が、大学入試センターと協力して「高大接続テスト（仮称）」の研究開発にあたることが必要である。

5. 「高大接続テスト（仮称）」と今後の高校教育・大学入学者選抜

「高大接続テスト（仮称）」の構築にあたっては、なお検討するべき諸点が残されている。協議・研究報告書は、それらを、

① 出題教科・科目の範囲と括り、
② 期待される達成水準（CBT・CAT 導入までの過渡期間の在り方を含めて）、
③ テストの実施時期と回数、
④ 標準化に基づくテストの開発と適切なスコア（評点）の設定、
⑤ マークシート方式の弱点の克服、
⑥ 問題プールの形成と蓄積、
⑦ 試行テストなどによる十分な検証、
以上 7 点にまとめて示している。注意すべきは、これら 7 点は、これらが明らかにならないと「高大接続テスト（仮称）」に対する態度を決定できないという性格ではなく、むしろ高校・大学の関係者によってそれぞれの利用法に適したテストの構築をする必要性を示していることである。時に「まだ具体的な姿が明確でないので態度を決定できない」との意見もでるが、それは、根本的な問題への回答を保留していることを表明しているに過ぎない。日本型の高大接続が最早機能し得ないという基本的認識を踏まえて、その転換を図るために高校・大学関係者は協議し、協力して構築・導入を図る段階にあると言わねばならない。

個別大学の学力選抜に教育上の高大接続機能を依存していた高校教育と大学の入学者選抜は、基礎的教科・科目についての目標準拠型達成度テストの導入により大きく変化を促される。本稿の最後に、その点に踏み込んで置こう。

高校での教育は、「高大接続テスト（仮称）」の構築・導入によって、高校の多様化、教育課程の弾力化、大学入学者選抜の多様化と評価尺度の多元化以来、はじめて安定した高大接続の基準を獲得し、普通教育を再構築することに向かう枠組みを獲得することとなる。そして、余りに多様な大学の入学者選抜や受験に直接的に規定される高校教育から、普通教育の基礎の上に高大接続を見据えた教育を行う基盤を獲得することにもなる。

大学では、第 1 に、教育上の接続に必要な客観的学力把握が可能となることから、文部省が掲げてきた「総合判定主義」に基づく欧米型の選抜が可能となる。

注意すべきは、ここで「学力不問の AO 入試・推薦入試」の解消はもとより、現在の学力選抜の弱点の克服も可能となることである。文部科学省の高等教育局大学振興課大学入試室の調べによれば、平成20年に私立大学の志願倍率は6.9倍に、公立大学のそれは5.4倍に、国立大学のそれは4.4倍に至っている。実質倍率は無論それよりも低くなる。そうした中で、学力選抜の機能は確実に衰えざるをえない。仮に成績分布が正規分布にあるとして、分散（σ^2）の値が低い場合には試験成績の弁別力は衰える。$\sigma^2 = 1$ のときでも 4～5 倍以上の志願倍率がなければ合格最低点の近傍では学力面での相違が明確にならない可能性がある。3 倍を切るような志願倍率では、中央値に近い山の中から選抜することになる。小論文試験などでは一般に分散が小さくなり、10倍から20倍の志願倍率がなければ弁別力が大きく低下する。換言すれば、中央値に近

い山の中から選抜せざるをえなくなる[37]。同じような質の受験者から選抜するのであれば、ごくわずかの学力試験の結果よりも調査書、高校での活動記録や面接によって選抜する方がはるかに合理的である。「総合判定主義」の意味はここにある。同じことは、センター試験のみによって選抜する一部の私立大学と国立大学の学力選抜にも言える。したがって、大学の収容力が増加し、志願倍率が低くなる段階では、各大学に特殊な学力試験によって選抜するよりも、「高大接続テスト（仮称）」のスコアに高校調査書、高校での活動記録や面接を加えて総合判定する方が合理的である。このためには高校調査書の記入により改善が加えられる必要があるし、面接や判定は選抜に通じた専門の教員と職員で行うことになろう。また、このような選抜の導入は、現在の学力選抜の入試問題に見られる「穴埋め」問題や「記憶力重視」の問題、さらにあまりに特殊な「難問・奇問」の排除にもつながる。

第 2 は、大学の個別学力選抜の改革である。今、見たように「高大接続テスト（仮称）」が導入されれば従来の学力選抜の多くが必要なくなる[38]。しかしながら、「高大接続テスト（仮称）」の高位得点者だけが志願するような場合や個別に必要な能力が求められる場合がある。後者の例で言えば、実技が重視される芸術系大学や研究拠点大学がそれにあたる。その場合には、イギリスのケンブリッジ大学やオックスフォード大学が行っているように「高大接続テスト（仮称）」に加えて別個の試験を行うことになる。ただし、その場合には、現在の入試のような個別学力試験ではなく、論述重視の、しかも少数科目での学力試験を課すことが合理的である。また、そのような試験についても、イギリスがそうであるように、共通の試験問題を大学入試センターのような専門的なテスト機関が大学と高校の協力を得て作成し、採点は各大学で行うような形も考えられる。さらに、そのような試験を課す場合でも、高校調査書・活動記録・面接など評価することが望ましいことは言うまでもない。いずれにせよ、大学の入学者選抜は大きな改革へと向かうべきである。

第 3 は、「高大接続テスト（仮称）」のスコアを、初年次教育に利用することによる大学教育の質の改善である。周知のように、アメリカの大学では、共通テストのスコアなどに基づいて初年次教育を実施している。残念ながら、我が国の入試関係記録は初年次教育に利用するに適しているとは言い難く、さらに選抜以外に利用することができない。しかし、「高大接続テスト（仮称）」のスコアがあれば、大学での種々のコ

37）従来、論理的思考や表現力を測るために、小論文入試が推奨されてきたが、小論文のみによって選抜を行うには高い倍率が必要とされる。このことは余り理解されていない。また、この欠点を補正するために、センター試験と小論文を総合して評価する試みがなされたりするが、そうした試みは実はセンター試験への依存度を高くし、小論文を課している意義を損なう結果をもたらしている。

38）「高大接続テスト（仮称）」が PBT（紙ベースの通常のテスト）で行われる場合には、高い学力の弁別のために 2 種類のテストを設けることも必要とされる可能性は排除できない。この点は、今後の検討課題となっている。

ースに入るための準備がどれだけできているかが学生にも大学にも明らかとなる。テストは、日本型高大接続を転換するだけでなく、大学の教育の質の向上のインフラストラクチュア構築をも意味するであろう。

最後に

日本型高大接続を維持するならば、日本の大学教育が「やせ衰え」、高校教育の「底が抜ける」ことは明らかである。日本型高大接続の転換は、顧みれば、明治以来の「宿題」とも言える課題であるが、もはや先送りをする状況にない。その際に重要なのは、従来、文部科学省や国の政策には批判的であっても自らが協議し具体な解決策を提示してくることのなかった高校と大学が、高校も公立・私立を問わず、大学も国立・公立・私立を問わず、自らの責任において、しかも集合的に協力して改革に取り組むことである。「高大接続テスト（仮称）」の構築・導入のための今後の検討諸課題は、いずれも高校、大学関係団体が協議検討組織を立ち上げて、知恵を出し合う必要を示している。このような取り組みは公共政策としての教育政策の新たな在り方を示すことに通じる。「高大接続テスト（仮称）」の協議・研究報告書が提起した問題を関係者が受けとめ、「合成の誤謬」に陥らずに協力して改革に進むこと、それを国が適切に支援することが期待される。

参 考 文 献

１．政府関係文献

協議・研究報告書［北海道大学（2010）「高等学校段階の学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組みに関する調査研究」報告書］、平成22年９月30日。
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/08082915/__icsFiles/afieldfile/2010/11/04/1298840_1.pdf

中央教育審議会答申（1971）『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』、昭和46年。

同上（1991）『新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について』、平成３年。

同上（1997）『21世紀を展望した我が国教育の在り方について（第二次答申）』、平成９年。

同上（1999）『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』、平成11年。

同上（2005）『わが国の高等教育の将来像』、平成17年。

同上（2008）『学士課程の構築に向けて』、平成20年。

大学審議会答申（2000）『大学入試の改善について』平成12年。

臨時教育審議会（1985）「第一次答申」、『文教時報』臨時増刊号、1299号、昭和60年。

２．大学団体関係文献

社団法人国立大学協会（2005）「平成20年度以降の国立大学入学者選抜改革に関する報告」、

平成17年。
同上（2007 a)『平成22年度以降の国立大学の入学者選抜制度―国立大学協会の基本方針―』、平成19年。
同上（2007 b)、入試委員会「報告『平成22年度以降の国立大学の入学者選抜制度―国立大学協会の基本方針―』について」（上掲『基本方針』所収)、平成19年。
同上(2007 c)『国立大学の入学者選抜【基礎資料集】』平成19年。
国立大学協会（2000)「国立大学の入試改革―大学入試の大衆化を超えて―」、平成12年。
社団法人日本私立大学連盟（2004)、教育研究委員会教育研究分科会『日本の高等教育の再構築へ向けて〔Ⅱ〕: 16の提言《大学生の質の保障―入学から卒業まで―》』、平成16年。
同上（2008)『私立大学入学生の学力保障―大学入試の課題と提言』平成20年。

３．雑誌
IDE 大学協会（1993)『IDE 現代の高等教育』「戦後大学政策の展開」平成 5 年12月号。
同上（2008)「『学士課程教育』答申案を読む」平成20年11月号。
全国大学入学者選抜研究連絡協議会（2007)『大学入試研究の動向』第24号、「特集　各国の入試制度」、平成19年 3 月。
全国普通科高等学校長会（2009)『全普高会誌』第57号、平成21年。

４．その他
荒井克弘、長澤成次、榎本剛、荻上紘一、佐々木隆生、松本亮三、髙木克（2010)「公開討論会　大学全入時代におけるこれからの大学入学者選抜制度の在り方―中教審答申『学士課程教育の構築に向けて』をふまえて」、全国大学入学者選抜研究連絡協議会『大学入試研究の動向』第27号、平成22年 3 月。
荒井克弘、髙木克、佐々木隆生（2009)「特集　高大接続」、河合塾全国進学情報センター『ガイドライン』平成21年 7・8 月号。
佐々木隆生、松本亮三、関根郁夫、青山彰、横山晋一郎（2010)「【シンポジウム】高大の接続をめぐって」『月刊　高校教育』平成22年3月号。
佐々木隆生（2007)「私大型の複数受験・複数合格－国立大に導入　問題多く」『日本経済新聞』平成19年 5 月21日。
同上（2009)「『高大接続テスト』採用を　基礎学力　一定水準に導く」『日本経済新聞』平成21年 4 月20日。
同上（2010)「『高大接続テスト』と教育改革」『月刊　高校教育』平成22年 1 月号。
実松譲（1993[1975])、『海軍大学教育―戦略・戦術道場の功罪』光人社
鈴木規夫、山村滋、濱中淳子（2009)『大学入試の在り方を考える―高校側の視点・大学側の視点』、独立行政法人大学入試センター研究開発部、平成21年。
先﨑卓歩、斉藤剛史、倉元直樹、中井浩一、髙木克、清水幹恵（2008)「特集　これからの高

大接続を考える」、高校教育研究会『月間　高校教育』平成20年10月号。
先﨑卓歩（2010）「高大接続政策の変遷」北海道大学公共政策大学院『年報　公共政策学』第4号、平成22年。
山村滋、鈴木規夫、濱中淳子、佐藤智美（2009）『学生の学習状況からみる高大接続問題』、独立行政法人大学入試センター研究開発部、平成21年。
リクルート（2009）「2008年高校の進路指導・キャリア教育に関する調査」、『キャリア　ガイダンス』リクルート、第25号、平成21年。
マーチン・トロウ（Martin Trow）（1976）、天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学』、東京大学出版会、昭和51年。

A Turning Point of Articulation of Higher Education with High School Education

SASAKI Takao*

Abstract

Japanese articulation of higher education with high school education has depended upon entrance examinations of each university. It is very particular compared with other industrialized countries. As younger population has been decreasing since 1992, selective powers of universities to applicants have declined. Japanese system of the articulation has faced a turning point, and must introduce a new test to evaluate level of general education in high school.

Keywords

articulation of university with high school, Japanese school system, university entrance examination, norm-referenced test, criterion-referenced test, general education, new test to evaluate level of general education in high school

* Special Professor of Hokkaido University Public Policy School, Professor Emeritus of Hokkaido University