

## 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。しかし現実には、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<sup>1)</sup>。

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、道德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と学ぶことは資格取得にも近道になる<sup>(2)</sup>。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、大学院を創り出した。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<sup>(3)</sup>。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<sup>(4)</sup>。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、共通試験によるしほ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次試験のしほりを解いた。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、大学としても、多面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<sup>(5)</sup>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」<sup>(6)</sup>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)』<sup>7)</sup>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見ると、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ヶ月ほど遅れて、中教審の高大接続答申<sup>8)</sup>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る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、「初中等教育から高等教育まで一貫した形で、一人ひとりに生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ふ会議のわりには、中教審の高大接続特別部の残留組が多く、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、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ヶ月前になっても、十分な情報が高等学校に届いていない。不安は受験機会の地域格差、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、平成三三年度までは、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<sup>9)</sup>。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レベルと決めたとほか、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樣ではないのである。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取も行われた。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5,000人が受験した同じ試験会場で再試験を実施した<sup>(10)</sup>。

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<sup>-6</sup>) 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、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と消化し、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が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問委員になって一年も経つと、担当の高校科目に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、センターの作問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す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月に初等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拳にでた。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ば、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らない。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