

2. 高大接続改革の問題と今後必要な研究に関する試論 —ポスト高大接続改革を見据え「高大接続型学力」の特質と その形成過程・形成環境を解明する質的研究の必要性—

名古屋大学 大学院教育発達科学研究科 特任教授
高大接続研究センター 大谷 尚

1.はじめに

本稿では今日の高大接続改革のいくつかの問題点を指摘し、それを解決するために必要な研究について論じることを試みる。

現在進行中の高大接続改革は「高校教育」「大学入学者選抜」「大学教育」の3つを一体的に改革しようとする点で、また1979年からの共通一次試験と1990年からのセンター試験で通算43年目になる日本の教育メガインフラとも呼ぶべき大学受験のための共通テストの改革である点で「戦後最大の教育改革の1つ」と言われてきた。そしてこれは、現状の大学入学者選抜（大学入試）制度のもとで発展してきた「記憶と想起に基づく受験学力の形成」に傾斜しきった高校教育を変革しようとする狙いを持っている。その際、現状の大学入学者選抜を、初等中等教育から高等教育までを通じて発展させるべき思考力の発展を阻害するボトルネックであると見て、大学入試改革に焦点化した改革を行おうとしてきた¹。

しかし、そのための3本柱であった、①大学入学共通テスト国語・数学への記述式の導入、②英語の「スピーキング」を評価する外部テストの導入、③個別入試における「主体性・多様性・協調性」の評価の導入²、はすべて先送りされ、実現の見通しも立っていない。

このような失敗の原因として、大学入学者選抜改革の社会実装のプランとプロセスとがあまりに乱暴だったことが指摘できる。たとえば大学入学共通テストに導入が計画された記述式問題の採点のための公正で妥当な仕組みが慎重に検討されないまま、その実施に踏みだそうとしたこと³や、高校生50万人の受験のための地理的・経済的・時間的条件を満たさない民間英語試験を導入しようとしたこと⁴などがそれである。

¹ 筆者は、現在の学校には、児童・生徒が、マズローの欲求階層説での愛情欲求や安全欲求の満たされない状況で、尊敬欲求や自己実現欲求が成立せず、そもそも思考することから逃げている子どもの現実があると見ている。「尊厳欲求」や「自己実現欲求」に基づいて思考をすると、それが「ウザい」と言われて仲間はずれにされ「社会的欲求」が脅かされ、イジめられて「安全欲求」が脅かされる。かれらにとっては、「思考する陰キャラ」より、「チャライ陽キャラ」でいる方がはるかに安全である。そのためかれらの思考力は小学校時代から太らせることができず痩せている。このことも、高校までに思考力が育たないことのひとつの大きな背景ではないかと筆者は考えている。子どものおかれているこのような「思考できない環境」を放置しておいて、大学入試で思考力を測るだけで思考力を太らせることは不可能である。なによりもまず、かれらにとって思考することの安全が保証されなければならない。その意味でも、学校での児童・生徒の学びを対象とした後述の質的研究は必要である。

² これには2つある。ひとつは後述する大学側の評価の導入の先送りである。もうひとつは、これと関連するが、大学入学選抜において学力の3要素のうちの「3.主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」を評価するための一つのツールとして、文部科学省による大学入学者選抜改革推進委託事業（主体性等分野）における調査・研究で開発された「JAPAN e-Portfolio」の運営許可の取り消しである。

³ 記述式の実施は見送ることが2019年12月17日に発表された。

⁴ 英語外部試験の活用は見送ることが2019年11月1日に発表された。

また、高校側に、教育を改革しようとする内発的な動機付けが高まらず、大学側にも、教育改革と入学者選抜改革に対する内発的な動機付けが高まらない状態で、高校教育を変容させる圧力装置として大学入試改革を利用し、外発的に高校教育改革を実施させようとしていることに問題がある。それが改革に関わる各ステークホルダーの改革に対する意欲に水を差す要因となって悪循環に陥っているように思われる。このように、この改革の手順と方向には無理がある。

しかし筆者は、これらの諸問題のさらに背景には、改革を主導する概念と理論との不明確さがあったことを再認識すべきだと考えている。以下ではそれについて論じる。本稿ではそのため、受験に特化し、大学入学後ほどなくして剥落してしまうような「受験学力」とは対極にあり「高校から大学へと連続的に発展していくような、主体的で創造的な学力」を「高大接続型学力」と呼ぶことにする。

2. 高大接続改革の基盤とすべき「高大接続型学力」やその育成のための教育方法・環境についての包括的で体系的、また実証的で国際的な研究的観点・知見の欠如

以下ではまず、改革のために必要な研究的知見の欠如について、いくつかの観点から指摘する。

2.1 高大接続型学力形成を行っている学校に関する調査結果や研究的知見の欠如

今日の大学生の学力はやせ細っていると言われ、その背景として、三宮（1996）は学校が序列化の機関としてテスト技術を教えていることを、鈴木ら（1999）は、高校以下で論理的思考能力や表現力を育成していないことを、そして朝比奈（2010）は進学校が大学合格者の増加に躍起になり大学受験用の授業を行っていることを指摘している。

しかしながら、それとは異なる教育によって、受験学力ではなく、「高校から大学へと連続的に発展していくような、主体的で創造的な学力」である高大接続型学力を育成している学校も国内に確かに存在する。それらはたとえば大学進学率をその学校に対する評価の尺度と見なしていない一部の公立伝統校などである。また、私立学校や国立大学附属学校にもそのような学校がある。

それにもかかわらず、そのような高大接続型学力の育成を行ってきた国内の学校の教育に対する研究的知見を基盤として改革を行おうとする姿勢は、今回の高大接続改革を通して、ほとんど見いだすことができない。

2.2 高大接続型学力形成を行う国際的カリキュラムや学校のあり方に関する調査結果や研究的知見の欠如

また、高大接続型学力形成を行うカリキュラムは国際的にも存在する。例えば国際バカロレアのDP(Diploma Program)（名古屋大学教育学部附属中・高等学校2013、渡邊2014）がその典型的な例である。それにも関わらず、今回の改革では、そのような高大接続型学力形成を行う国際カリキュラムに関する研究的知見の活用も皆無といわざるを得ない。

また、生徒の「主体的な学び」の尊重という点では、すぐれたフリースクールは、自立的、主体的で総合的な学習という点ではどのような学校にも勝るとも劣らない（大谷2000、2004）。これらは通常の学校とは成り立ちを異にするが、広範な知見を得るためには、これらについての研

究的知見も活用すべきだと考えられる。

2.3 諸外国の高大接続改革に関する経験の調査結果や研究的知見の欠如

また高大接続は、今日の世界共通の問題であって、各国でさまざまな取り組みがなされている。それは、中国の「応試（受験）教育」から「素質（資質）教育」への転換（森茂ら2004、媛2010、項2010、代2018）、韓国の「入学査定官制度」の新設（松本2016、二階2019）、フランスのバカロレア試験改革（細尾・夏目・大場2020）などである。

また、米国の大学入学者選抜にも近年大きな動きがある。たとえば出願に際して共通テスト（SAT、ACT）の成績提出を必須としない非必須（test-optional）化の傾向が近年ますます広がり、現在ではMITやStanford、そしてHarvard、Yale、Princetonを含むすべてのアイビーリーグ校などの選抜性の非常に高い大学を含めて、多くの大学がこの方針を採用している。

くわえて米国の大学入学者選抜におけるそれ以外の動向として、holistic admissionの傾向（大谷2018など）や、“Turning the Tide”の動向（Making Caring Common Project 2016、2019、大谷2018など）などにも着目すべきである。

それにも関わらず、日本の高大接続改革では、それらがほとんど視野に入れられていない。そもそも今回の高大接続改革では、高大接続の問題を国際的に共有された問題として把握する姿勢と、その問題を国際的な研究的知見の交流と共有とによって解決しようとする姿勢がほとんど無い。その背景には、日本の高大接続改革を、むしろ来たるべき知識基盤型社会における日本の国際競争力を高めるための「競争的人材育成」の課題として、いわば「抜け駆け」的に実施しようとする意図があるようにさえ思われる。

3. 高大接続改革のための中核的な概念的・理論的枠組みの欠如あるいは不明瞭性と不合理性

そもそもどのような改革にも、その根底には、改革の中核に存在し、改革の基盤としてその根拠や論拠となるとともに、改革の看板としても改革を主導できるような、妥当性と了解性が高く、説得性の高い明晰な概念的・理論的枠組みconceptual/theoretical frameworkが必要である。しかしながら筆者には、今回の高大接続改革にはその根拠や論拠となる中核的な概念的・理論的枠組みが欠如していると感じられる。百歩譲って仮にそれらが設定されているとしても、それは形式的なもの（学力の三要素など）であり、不明瞭性ばかりか不合理性さえ有しているため、改革を促進する中核的概念にならず、逆に改革にブレーキをかけてさえいるように感じられてならない。

それについて、以下ではいわゆる「学力の三要素」の有する2つの問題と、いわゆる「3つのポリシー」の有する問題を指摘したい。

3.1 改革のための主導的な学力概念としての「学力の3要素」の問題

まず、高大接続改革の中心的概念となっている「学力の3要素」を取り上げよう。これは、2007年の学校教育法改正時にその30条2項に「1. 基礎的な知識・技能」「2. 思考力・判断力・表現力等の能力」「3. 主体的に学習に取り組む態度」として規定されたものである。

しかしながらこれは、決して学校教育一般について規定したものではない。同条同項は、「小

学校における教育は」と始まり、これはあくまで小学校について規定したものである。

ところが2014年の中教審答申（いわゆる「中教審高大接続答申」）（中央教育審議会2014）と、その2年後の「高大接続システム改革会議最終報告」（高大接続システム改革会議2016）では、3を「主体性・多様性・協働性」とした上で、「この規定は中学校、高等学校、中等教育学校にも準用されている」とし、これを中学校、高等学校、中等教育学校にも適用するとして、無限定に拡大した。その上、大学入学者選抜でもこの「三要素」を評価するように強く求め、結果として、この「学力の三要素」は、あたかも高大接続改革の根本原理であるかのように位置づけられた。

しかしここには大きく2つの問題があることを指摘すべきである。

3.1.1 「学力の三要素」は本当に「要素」なのか？ — 「要素」概念の採用の不適切性 —

第一は「要素」概念の適切性の問題である。そもそも「要素component、element」とは通常、相互に独立していて、1つを変化させても他は変化しないものを指す。その際、その要素が「肥料の三要素（窒素、リン酸、カリ）」のように物質の場合には、相互に独立しているだけでなく、全体をその要素に分離あるいは分解でき、「音の三要素（音量、音程、音色）」などのように、その要素が物質ではなく構成概念である場合は、全体をそれらに分解して取り出すことはできないが、要素が相互に独立している点は同じである。このことは、要素の本性であって要素の数によらないが、「三要素」ということばがよく使われるので、試しに様々な「三要素」について調べてみたが、この原則からはずれるものは希である⁵。

それに対していわゆる「学力の三要素」は、要素に分解できないだけでなく、相互に独立しておらず、むしろ相互依存性を有する点にその特性がある。たとえば「1. 基礎的な知識・技能」がなければ「2. 思考力・判断力・表現力等の能力」と「3. 主体的に学習に取り組む態度」は成立しない。また、「2. 思考力・判断力・表現力等の能力」がなければ「1. 基礎的な知識・技能」は獲得できないし「3. 主体的に学習に取り組む態度」も育成できない。そして、「3. 主体的に学習に取り組む態度」がなければ「1. 基礎的な知識・技能」と「2. 思考力・判断力・表現力等の能力」は身に付けることができない。このように、これらは相互に依存しており影響しあっている。そうだとすればこれは「学力の三要素」ではなく、「学力の三側面」と捉え直すべきである。

この指摘に対して、これはことばだけの問題だからどちらでも良いではないかと思うむきもあるかもしれない。しかし相互に独立しているなら単独で育成することができることになる。昨今、プレゼン能力だけ高めようとする指導や、主体性だけ高めようとする指導がなされているように感じられる。とくに、大学入学者選抜で主体性の評価が求められるようになってきたことに対応して、主体性として得点化できるような外見的に確認可能な活動が奨励されているように感じられる。それらの動向の背景に、部分的にでも、これを「要素」と呼んでいることによる誤解があるとするとするなら、それは、これを「要素」と呼ぶことの、教育上の大きな弊害であると考えざるを

⁵ ただし、本来「要素」でないのに「要素」と呼ばれているものは他にも無いわけではない。たとえば、「色相、明度、彩度」を「色の三要素」と呼ぶことがあるようだが、明度と彩度は連動するので独立していない。したがってこれを三要素と呼ぶのは不正確であり、じっさい専門的には「色の三属性」などと呼ばれている。つまり非専門的になら、要素でないものを要素と呼ぶことが無いわけではない。しかし、いやしくも教育改革の中心となるような学力に関する説明に、このような俗的な語法を採用するのは不適切であろう。

得ない。

ところで「学力の3要素」は、その後の2017年1月31日つまり2016年度の文書（文部科学省高大接続改革プロジェクトチーム2017）でも、依然として使われている。ただしさすがに文科省も「学力の3要素」ではおかしいと気づいたのか、あるいはおかしいと考える人たちが文科省内にいたのか、その後の文書（文部科学省2017）では、「学力」ということばも「要素」ということばも使わず、「新しい時代に必要となる資質・能力の育成と、学習評価の充実」として、「学びを人生や社会に生かそうとする**学びに向かう力・人間性等の涵養**」「生きて働く**知識・技能**の習得」「未知の状況にも対応できる**思考力・判断力・表現力**の育成」としている（ゴシック部分は元資料では太字）。しかもこの3つを並置するのではなく、「生きて働く**知識・技能**の習得」「未知の状況にも対応できる**思考力・判断力・表現力**の育成」を横に並べてそれを直線に近い破線で結び、その上に「学びを人生や社会に生かそうとする**学びに向かう力・人間性等の涵養**」を配置して、それ以外の2つとの間を破線で結んでこの3つをピラミッド状に配置している。

しかしながら、いったん普及させられた「学力の3要素」は、依然として様々な主体によって、多くの機会に用いられている。

3.1.2 小学校以外で「3. 主体性・多様性・協働性」を誰がどう評価するのか？

—中学校以上の学校段階にこの概念を適用することの不合理性—

そして学力の「3要素」のうち、とくにこの「3. 主体性・多様性・協働性」が問題である。まず、上記のように、これは、学校教育法30条2項で「小学校における教育」に、「3. 主体的に学習に取り組む態度」として規定されたものである。そもそも小学校は基本的に学級担任による全教科担任制であることにくわえ、学級担任は児童の学習指導だけでなく生活指導も行うため、ひとりの児童のさまざまな活動やその背景となる生活を把握し、それらを総合して、このような「態度」の評価と指導を行うことが期待される。その点で、これが小学校について規定されている限りは、教師にこれを評価し指導することが期待できるという点で（これが「要素」概念としてはおかしいことに目をつぶれば）、問題ではない。また、だからこそ、これらは「小学校における教育」について規定されたのだと考えることができる。

それに対して、中学校、高等学校、中等教育学校は、基本的に教科担任制である。したがって、小学校とは異なり、生徒の活動を全般的に観察して評価し指導する「仕組み・枠組み」が存在しない。そう考えると、この「3. 主体的に学習に取り組む態度」の中学校、高等学校、中等教育学校バージョンである「3. 主体性・多様性・協働性」は、その表現をいくら、中等教育向けに変えたとしても、それを評価し指導する枠組みが、初等教育とは異なり、中等教育には存在していないことに対する考慮なく設定された「学力」であると考えざるを得ない。

それにも関わらず、上記のように、学力の3要素は、大学入学者選抜で評価するように各大学は要請されている。今回の大学入試改革では、大学入試センター試験を大学入学共通テストとし、国語と数学に記述式を導入するなどして「2. 思考力・判断力・表現力等の能力」を評価できるように改善する方針だった⁶。そして「2. 思考力・判断力・表現力等の能力」と「3. 主体性・

⁶ しかしこの国語と数学の記述式問題の導入は2019年12月17日に延期が発表された。

多様性・協働性」を個別試験で評価するように各大学に要請した。

しかしこれに対して、たとえば慶應大学は、インターネット出願の際に「『主体性』『多様性』『協働性』に関する経験」の入力を全学部の出願条件に加えたが、「入力した内容は合否判定に用いることはせず、入学後の学習指導上の参考資料としてのみ活用」とした。同様に、早稲田大学政治経済学部は、出願の際にはこれに関する記入を求めながらも、選抜には使わないとした。そしてその理由を、高校時代に主体的な経験をすることは重要としつつも「大規模大学が出願から合格発表までの期間に（記入内容を）詳細に分析し、得点化するのは現状では困難」と説明している⁷。

また、国立大学の多くは、新学習指導要領に移行する2025年度入学者選抜に向けて検討を継続するだけ発表し、当面、これを評価しない方針である⁸。

これらの対応は、ここに記したような問題を考慮すれば、当然である。ただし、ここに指摘した問題は、新学習指導要領でも解決しない。したがって、学習指導要領に移行する2025年度入学者選抜に向けて検討を継続すると発表した国立大学は、これにどう対応できるのか、現在の筆者には不明である。

3.2 高等教育改革と大学入学者選抜改革のための主導的な概念「アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシー」の問題

また、学校教育法施行規則の改正（2016.3.3）と施行（2017.4.1）で、全ての大学等において「①卒業又は修了の認定に関する方針」「②教育課程の編成及び実施に関する方針」「③入学者の受入れに関する方針」の三つを策定し公表するとした。これを受けて、中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2016）では、「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」を発表し、各大学はそれに従った。そしてその際、大学のほとんどは、このガイドラインにある「アドミッション・ポリシー」「カリキュラム・ポリシー」「ディプロマ・ポリシー」という語を、ほぼそのまま使用している。

ところで、この「ポリシー」は、「〇〇する際の方針」という意味であるのだから、何かの単語の後にこれが付いて熟語になるとすれば、「前に付くその単語の内容をする」際の方針となるため、その前の単語は「～する」という意味を持つ「動名詞」⁹あるいは「動詞的名詞」である

⁷ このことは、受験者数が多すぎるからだけでなく、「主体性」の入力に基づいて合否を決めるための客観的な評価を行うのは不可能だという認識を（暗に）示しているのだと考えられる。なお、合否判定に使わないなら、入学する学生にのみ入学後に入力させるべきであって、出願時に全出願者に入力させる必要はない。また、出願者や高校側に不要なコストをかけさせるべきではないし、入学者選抜で使用しない不要な個人情報を取得するべきではない。それにも関わらず出願時にこれを入力させるのは、文科省の指導に対して、出願時に入力させることで、入学者選抜に使っているような仮構的・擬似的状況を作ることで、文科省の指導に 대응しようとしているという姿勢を示すためではないかと考えられる。

⁸ たとえば名古屋大学では「一般選抜における主体性等の評価について」（名古屋大学2019）で、次のように示している。「一般選抜における「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」の評価（調査書等の活用）につきましては、新学習指導要領に移行する2025年度入学者選抜に向けて検討を継続いたします。」

⁹ 動名詞+policyとなる例として、日本でも使われるものに「スペンディング・ポリシー」「ターゲティング・ポリシー」などがある。

のが普通である¹⁰。そして、上記の3つのポリシーのうち「アドミッション（入学許可）」は「アドミット（入学を認める）」という動詞が名詞化した「動詞の名詞」であるため「アドミッション・ポリシー」は「入学を認める際の方針」を意味し、意味上も構造上も全く問題がない。じっさい、この語は英語としても存在し、幅広く使われている。

それに対して「カリキュラム（教育課程）」と「ディプロマ（卒業資格書・卒業証書）」という名詞は「～すること」という名詞、つまり動名詞や動詞の名詞ではない。したがって、ポリシーに接続して熟語を形成するのは不適切である。このことは英語であろうと日本語であろうと同じである。たとえば日本語でも非動詞的名詞である「教育課程」を「方針」の前に置いた「教育課程方針」という語は存在せず、動詞の名詞である「教育課程編成」と「方針」を接続して「教育課程編成方針」としなければならない。そもそも「教育課程方針」では、「教育課程編成方針」なのか「教育課程改善方針」なのか「教育課程廃止方針」なのかがわからない。そのため同様に、「カリキュラム・ポリシー」、「ディプロマ・ポリシー」は造語論的に無理な語であって、正常な語感を有する人には強い違和感を感じさせる。当然、これらは英語にも無い¹¹。つまりこれらは、造語論的検討も実際の調査も無いまま乱暴に創作された稚拙な和製英語であるといわざるを得ない。それにも関わらず、それを普及させているのである¹²。

このような問題のある概念が、高等教育改革のための重要な概念的枠組み（conceptual framework）として機能するとは考えられない。¹³

4. ポスト高大接続改革のために必要な研究についての試論

以上を見れば、大変残念ながら、現在の高大接続改革はいずれ行き詰まると考えざるを得ない。繰り返すが、それにはさまざまな複合的要因があるとはいえ、その最大の原因は、筆者の観点からは、「高大接続型学力」についての研究的な知見を欠いた状態で高大接続改革が進められていることであると考え¹⁴。そこで、現在進行中の高大接続改革を推進するためでなく、むしろその後、つまり「ポスト高大接続改革」を見据え、あらためて「高大接続型学力」とは何であり、

¹⁰ policyと接続する語が動名詞でも動詞の名詞でもないにも関わらず違和感がなく、それゆえ英語として広く使われている例はある。たとえばセキュリティ・ポリシーがそうである。この場合、セキュリティは動詞の名詞ではないが（secureという動詞の名詞だと解釈するのは無理があるように感じられる）、この単語には、保護、保安、防犯、防御、安全保障などの行為的、行動的な含意があるため違和感がないのだと考えられる。それに対して「カリキュラム」には動詞的な含意が一切無い。

¹¹ ただし不適切な語用は英語圏にも存在し、curriculum policyとdiploma policyが英語でまったく使われていないわけではない。しかし調べると、curriculum policyが使われるのはおもにK-12の教育においてである。日本でも、正しく「教育課程編成方針」と言わず、誤って、あるいは端折って「教育課程方針」と言ったり書いたりする人がいる可能性があるように、専門用語と正しい語法に慣れないK-12の世界では、このように言われているのではないかと想像する。また、米国大学にはdiploma policyという語はあるが、これはおもに「学位授与に必要な書類提出のルール」という全く異なる意味での用法のようである。

¹² ただし、上述の学校教育法施行規則では、これらの和製英語は用いておらず、第百六十五条の二で、「一 卒業又は修了の認定に関する方針」「二 教育課程の編成及び実施に関する方針」「三 入学者の受入れに関する方針」としている。

¹³ これらを含め、今回の高大接続改革では、全般的なことばや文がきわめて乱暴に使われており目に余る程である。たとえば上記の「[JAPAN e-Portfolioについて]」文部科学省（2020）には、「[JAPAN e-Portfolio]については、大学入学者選抜において、学力の3要素、とりわけ「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」を評価するための一つのツールとして、文部科学省が大学入学者選抜改革推進委託事業（主体性等分野）（実施期間：平成28年度～30年度）における調査・研究により、開発されたものです。」とあるが、この文は主述が完全にねじれている。残念ながらこのような点にも、今回の高大接続改革のずさんさが表れていると言わざるを得ない。

¹⁴ さらにその背景には、教育学がそのような知見・理論を生成して来なかったことがあると考えなければならない。

それはどのように形成され、そのためにはどのような環境が必要であるのかを、つまり「高大接続型学力とその形成過程、形成環境」を、じっくりと、しかし有効な手段で研究的に問う必要がある。

ところで、上に引用した三宮（1996）、鈴木ら（1999）、朝比奈（2010）のように、本来獲得されるべき学力が失われた状態に目を向け、それを調査して批判する量的研究はなされてきた。しかしそれだけでは、どうすれば本来備えるべき学力を育成できるのかについての示唆は得られない。そうだとすれば、それとは逆に、その失われたはずのものを育てて獲得させているケースを見い出して、それを詳細に検討する必要がある。喩えれば、ある絶滅危惧種の死骸を数えて死因を同定するのではなく、その種が現在も生息している場を見い出して観察し、その種そのものの特性と、その種が生息するための条件を解明するのである。それは、他の場所にもその環境を再生し、その種を繁殖させるために有益であると考えられる。

ただし、このような研究は、あまり多くない対象を、文化的背景も含めて、その具体性と個別性を通して深く検討することで、一般性と普遍性を見い出そうとするものであり、量的には実施できない。たとえば、高大接続型学力形成には、精緻なカリキュラムや指導法だけでなく、生徒の非定型的かつある程度飛躍した発想や思考を受け止めるような柔軟性や寛容さが、学習指導と生徒指導とを貫いて存在するような教育的風土、教室文化、学校文化が必要であることを、筆者は研究的経験や附属学校の校長経験から理解している。このような対象は、質的アプローチ（大谷、2019b）でなければ取り上げ、解明することができない。

なお、国内では「高大接続型学力」を直接に扱った研究はないが、近年の関連する研究として、高校での学習のその後への影響を調べた浜中（2016）や溝上他（2018）などによる量的研究がある。そしてこれらの著者自身が量的な研究の限界を明示し、質的な研究への発展の必要性を指摘している。国外でも過去には、Kyundtら（2015）に代表される量的研究が中心であったが、近年はTettら（2017）を代表とする質的研究が行われ成果を上げている。

これらを背景に考えると、ポスト高大接続改革のために必要とされる研究課題は次のように与えられると考えられる。それは、高大接続型学力の「要素・機能・多様な側面」とその「形成過程」、そしてその「形成のための人的・物的・文化的環境」を「質的研究方法によるアプローチ」と、その結果の「国際的な知見との突き合わせによる妥当化（validation）と客観化（objectification）」によって明かにし、理論化することである。

その際、上記「質的研究方法論によるアプローチ」は次の①～③によって複合的に構成されるものと考えられる。

- ①高大接続型学力形成を志向する学校の授業やその他の教育・学習活動の観察研究
- ②そのような学校の教職員（学校長、教務主任、学年主任、生徒指導主事、進路指導主事、教科主任、担任等）と卒業生に対するインタビュー研究
- ③そのような学校のカリキュラムや学習指導案、教育実践報告、研究紀要等を対象とする文書研究（document study）

上記①②③は学校の協力を得て実施する必要がある。また上記の国際的な知見については、文献によって収集するだけでなく、外国の大学のアドミッション部門の訪問や国際会議等への参加によって、より具体的で詳細な情報収集を行う必要があると考えている¹⁵。

5. (補足として) ポスト高大接続改革のためのエンrollment・マネジメント概念の必要性

本稿では高大接続改革のための大学入学者選抜改革について多く触れた。しかし大学入学者選抜改革には、それによって入学してくるこれまでとは異なった特性を有する学生にどのようなサービスを提供するかという「エンrollment・マネジメント」の概念が必要である。そこで最後に、これについて触れておきたい。

「エンrollment・マネジメント (enrollment management)」とは、入学者の特性を把握したうえで、入学後から卒業まで、かれらにどのようなサービスを提供するかを総合的に検討し実施するための概念である。詳細は別項(大谷2020)に譲るが、これは近年「戦略的エンrollmentトマネジメント (SEM: Strategic Enrollment Management)」として発展している。

大学入試改革を実施するだけで、その入学者に入学後にどのような教育やケアを含むサービスを提供するのかの観点が、今回の改革には欠如しているように考えられる。

つまり、入試を改革して、これまでとは異なる特性を有する学生を入学させるなら、その入試で入学した学生に対して、入学後に、これまでとは異なるどのような教育やケアを提供するかが検討されなくてはならない。いいかえれば、高校と大学の間の「『高-大』接続」のために大学入試改革を実施するなら、大学側の「『入試-入学後サービス』接続」を同時に実施しなければならない。そしてこの一部は、本来はアドミッション・ポリシーと(いわゆる)カリキュラム・ポリシーとの接続によって実現される。しかし、現在の3つのポリシーと言われているものは、ディプロマ(卒業資格付与)の条件を設定し、それを満たすカリキュラム(教育課程)を設定し、そのカリキュラムで学ぶ能力をもつ学生にアドミッション(入学許可)を出すという、卒業から入学に向けた「後ろ向き(retrospective)」のポリシー、言い換えれば「逆算的な」設定になっていて、アドミッションで入ってくるひとりひとりの学生を、その後どう育て、どうケアするかという、「前向き(prospective)」のポリシーはほとんど無い。

それに対して、エンrollment・マネジメントでは、入学した学生に対する、かれらの特性に応じたあらゆるサービスが検討される。また、それが成功すれば、それは転学や退学を阻止して在学させ卒業させる在籍維持(retention)にもつながる。したがってこれは、戦略的エンrollment・マネジメントの重要な領域のひとつになっており、そのために、Retention Specialistという在籍維持のための専門職員を置く大学もある(玉置2011)。

いずれにしても、エンrollmentマネジメントの概念と実施がなければ、大学入学者選抜改革は成功する見通しはないと言えよう。

注記：本稿の一部は、科研基盤研究(C)「ポスト高大接続改革を見据え「高大接続型学力」の特質と形成環境を解明する質的研究」による。

¹⁵ たとえば米国のアドミッションオフィスは、競争する他校にも同時に合格した出願者に奨学金支給を提案して自校に誘導することがあることは文献からも分かる。またこのことは、2013年の米国映画「アドミッション」でも描かれている。しかしその際、日本では考えられないことに、その他校の合格通知を提示・提出させない。日本では理解しがたいこの事実は、筆者も米国で何度か確認しているが、これは米国大学のアドミッションの本質を理解する上で非常に重要である(大谷2019a)。このような事実とその背景は文献からは分からず、相互の信頼関係に基づく聴き取りによるしかない。

文献

- 朝比奈なお（2010）高大接続の“現実”-“学力の交差点”からのメッセージ. 学事出版
- 媛 周（2010）中国の基礎教育における課程改革に関する研究-「自主学习」を形成する総合実践活動を中心に-.神戸大学大学院総合人間科学研究科博士学位論文
- 大谷 尚（2000）あるフリースクールの学校文化の検討 -サドベリーバレー・スクールでの観察と面接にもとづく分析-. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学).47(2):11-27
- 大谷 尚（2004）教育システム（組織）の新しいパラダイム -フリースクールやホームスクールから日本の学校を考える-:西之園晴夫・宮寺晃夫 編著『教育の方法と技術』ミネルヴァ書房. 第2章.31-55
- 大谷 尚（2008）学校文化と「神神の微笑モデル」-テクノロジーと教授・学習文化とのコンフリクト-. 無藤隆・麻生武編『質的心理学講座第1巻』東京大学出版会. 第9章. 233-266
- 大谷 尚（2018）大学入学者選抜に関する全米大会への参加報告. 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. 2・3:20-27
- 大谷 尚（2019a）米国の大学進学独立カウンセラー協会の年次会合 HECA Conference 2018 への参加報告とそれにもとづく米国大学入学者選抜についてのいくつかの検討. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科高大接続研究センター紀要. 4:60-78
- 大谷 尚（2019b）質的研究の考え方 -研究方法論からSCATによる分析まで-.名古屋大学出版会
- 大谷 尚（2020）AACRAO (American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers) によるSEM (Strategic Enrollment Management)年次カンファレンスへの参加報告と戦略的エンrollment・マネジメントについて. 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. 5:2-25
- 大谷 尚・依田理恵子（2018）アメリカの大学のアドミッション部門とアドミッションズ・オフィサーに関する調査報告. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科高大接続研究センター紀要. 2・3:3-19
- 項 純（2010）中国における素質教育をめざす基礎教育改革をめぐる論争.京都大学大学院教育学研究科紀要.56.359-371
- 高大接続システム改革会議（2016）高大接続システム改革会議「最終報告」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf
- 三宮真智子（1996）思考におけるメタ認知と注意.認知心理学4 思考.東京大学出版会.157-180.
- 渋谷真樹（2013）日本の中等教育における国際バカロレア導入の利点と課題：特別活動に着目して. 教育実践開発研究センター研究紀要. 22. 87-94
- 鈴木規夫、荒井克弘、柳井晴夫（1999）大学生の学力低下に関する調査結果について.大学入試フォーラム. 22. 50-56
- 代 玉（2018）中国の素質教育と教育機会の平等:都市と農村の小学校の事例を手がかりとして.東信堂
- 玉置志のぶ（2011）リテンション戦略の理論と実践例. Between. 4-5月号.26-27
- 中央教育審議会（2014）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）（中教審第177号）
- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2016）「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 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1369248.htm
- 趙 卿我（2010）韓国における「入学査定官制（Admissions Officer System）」の実態と課題．教育方法の探究.13.17-24
- 東亜日報（2009）〔社説〕入学査定官制の後遺症が心配される韓国の現実．Posted March. 13, 2009 <https://www.donga.com/jp/article/all/20090313/307268/1/社説-入学査定官制の後遺症が心配される韓国の現実>
- 名古屋大学（2019）一般選抜における主体性等の評価について．http://www.nagoya-u.ac.jp/admission/upload_images/20190328shutaisei.pdf
- 名古屋大学教育学部附属中・高等学校（2013）平成24年度国際バカロレアの趣旨を踏まえた教育の推進に関する調査研究報告書「IBDP-TOKの枠組みと評価方法を生かした協同的探究学習による自立した思考者としての生徒育成」
- 二階宏之（2019）韓国の大学入試制度改編．IDE スクエア -海外研究員レポート.1-8
- 浜中淳子（2016）「超」進学校 開成・灘の卒業生 —その教育は仕事に生きるか．筑摩書房
- 細尾萌子・夏目達也・大場 淳 編（2020）フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成．ミネルヴァ書房
- 松本麻人（2016）韓国における大学入試改革 —新たな「学力」の評価への挑戦—．比較教育学研究. 53.28-39
- 溝上慎一他編（2018）高大接続の本質 —「学校と社会をつなぐ調査」から見えてきた課題．学事出版
- 森茂岳雄・桐谷正信・森田真樹（2004）現代中国の教育課程改革と歴史教育の革新.社会科教育研究. 92. 124-137 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm
- 文部科学省（2017）新しい学習指導要領の考え方 —中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—
- 山本以和子（2019）韓国のアドミッション専門家養成・能力開発システム —日本におけるアドミッション専門人材の養成と能力開発の意義の探究—．大学入試研究ジャーナル. 29. 155-161
- 渡邊雅子（2014）国際バカロレアにみるグローバル時代の教育内容と社会化．教育学研究. 81(2). 176-186
- Eva Kyundt, et.al.(2015) The development of students' motivation in the transition from secondary to higher education: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*. 73
- Lyn Tett, et.al.(2017)From further to higher education: transition as an on-going process. *Higher Education*. 73(3) 389-406
- Making Caring Common Project (2016) *Turning the Tide: Inspiring Concern for Others and*

the Common Good Through College Admissions. Harvard Graduate School of Education. https://static1.squarespace.com/static/5b7c56e255b02c683659fe43/t/5bae62a6b208fc9b61a81ca9/1538155181693/report_turningthetide.pdf

Making Caring Common Project (2019) *Turning the Tide II: How Parents and High Schools Can Cultivate Ethical Character and Reduce Distress in The College Admissions Process*. Harvard Graduate School of Education. <https://static1.squarespace.com/static/5b7c56e255b02c683659fe43/t/5d0ce3d3b35b4b0001d0e443/1561125854274/TTT2+FINAL+2019.pdf>

Spark admissions (公開年不明) What Colleges and Universities Will Be Test-Optional in 2021-2022? <https://www.sparkadmissions.com/blog/what-colleges-and-universities-will-be-test-optional-in-2021-2022/>