

実践報告

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—

楠見 孝¹・南部 広孝¹・西岡 加名恵¹・山田 剛史²・斎藤 有吾³

(¹ 京都大学大学院教育学研究科・² 京都大学高等教育研究開発推進センター・³ 山口大学大学教育センター)

京都大学では、「高大接続」を追求して、平成 28 年度入試から特色入試（学力型 AO 入試）を導入した。その背景には、文部科学省が推進する大学入試改革があった。教育学部の特色入試の特徴は、パフォーマンス評価を活用している点にある。具体的には、ポートフォリオを添付する「学びの報告書」、将来の計画や見通しを示した「学びの設計書」、与えられた複数の資料を活かして論考する「課題」、ならびに「口頭試問」などを組み合わせた選考方法を用いた。

平成 28 年度入試に関して検証したところ、教育学部の特色入試は、従来的一般入試では評価していなかった種類の高校における学習成果を評価対象とする点で、高大接続のための意義が認められた。特に、ポートフォリオを用いて幅広い学習成果を評価したことや独自の「課題」を考案したことが特長的である。その効果については、合格者への聞き取り調査や 1 年生向け科目「教育研究入門 I」においても確認された。

キーワード：高大接続、大学入試、AO 入試、パフォーマンス評価、ポートフォリオ

1. はじめに

京都大学では、平成 28 年度入試から、特色入試（学力型 AO 入試）を全学で実施した。その目的は、高大接続・高大連携を推進するとともに、入試改革をばねとした高校及び大学の教育改革を行うということにある。すなわち、入試教科の高い学力だけでなく、幅広い学習に裏づけられた総合的な能力・意欲・適性・志を多面的に評価する大学入学選抜をめざしたものである。あわせて、高校・大学の 7 年間にわたるトータルな人間形成の仕組みづくりがめざされることとなった。

全学の決定に従い、教育学部でも、独自の特色入試を開発・実施することとなった。教育学部の場合は、パフォーマンス評価を重視する特色入試を追求した点に特徴がある。ここでいうパフォーマンス評価とは、「知識やスキルを活用・応用・総合する力をみるために、学習の成果物やそれに関わる活動を評価する方法」である（京都大学, 2015）。

特色入試は、大学入試の多様化（受験機会の複数化、異なる受験層の考慮、選抜資料の多元化）の一環としての AO 入試（倉元, 2011）に位置づけることができる。AO 入試は平成 2 年度に慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスで導入され、平成 12 年度からは国立 4 大学で導入された。その中で東北大学の「学力重視の AO 入試」は「入試は教育の一環である」と位置づけて実施し、高大連携活動を深めている。そして、東北大学の入試が

東北地方の高等学校に与える影響を分析している（倉元, 2011）。

京都大学における特色入試は、2 で述べるように、学力重視の AO 入試として位置づけることができる。ここで教育学部の特色入試は、他学部、他大学とは異なる 2 つの特徴がある。AO 入試は、詳細な書類審査が特徴であり、志望理由書、自己アピールを求める大学が多い（木村, 2011）。それに対して、教育学部の入試の特徴の第一は、高大接続を重視するために、志願者に高校までの学びを振り返る書類とその成果をポートフォリオの形で提出を求める点である。第二は、2 次選考の課題において、教科学力を超えた汎用的能力である論理的-批判的思考力や問題解決力、創造力をみる点である。これらは米国等における未来に向けた教育改革の議論の中で、21 世紀型スキル、知識を運用し展開する Proficiency として重視されている（田中, 2014 など）。教育学部の課題は、米国の大学の学習成果評価などに用いられている汎用的能力テスト CLA（College Learning Assessment）（Klein, Benjamin, Shavelson, & Bolus, 2007）におけるパフォーマンス課題（例：与えられた様々な資料に基づいて情報を評価し、論述する）などを参考に展開したものである。

本稿では、こうした特徴を持つ京都大学の特色入試が「高大接続」を追求したものであることを踏まえ、教育学部の特色入試が高大の教育接続を実現する学力評価計

画として、どの程度適切なものなのかという観点から検討したい。学力評価計画については、次の4つの視点で評価することができる(西岡, 2010; 西岡, 2016)。

- ① カリキュラム適合性: 学力評価計画がカリキュラムにおいて設定されている目標群に適切に対応するものとなっているか。
- ② 比較可能性: 評価者が評価基準を共通理解し、同じ採点規則に従うことによって、評価の一貫性が確保されているのか。
- ③ 公正性: 平等性や結果妥当性は確保できているか。諸条件、評価方法・評価規準(基準)は公開されており、社会的に承認されているのか。
- ④ 実行可能性: 入手可能な資源と時間の範囲内で、評価対象としなくてはならない人数の学習者を評価できるのか。

カリキュラム適合性・比較可能性は、それぞれ妥当性・信頼性を発展させた概念として、ギップスによって提案されたものである。個々の評価方法ではなく、評価計画がカリキュラム全体に対応しているか、評価計画が評価の一貫性を確保できているかを問う点で、高大接続を検討するのにより適した概念だと考えられる。また結果妥当性は、通常、妥当性的一种とされるが、ギップスの著書で「倫理と公正」の章で扱われていることに従い、ここでは「公正性」の構成要件として扱う(Gipps, 1994)。

本稿では、京都大学教育学部の特色入試について、導入の経緯と理由を確認したうえで、平成28年度選抜の概要と結果を説明する。また、選考方法に関する入学者(合格者)への聞き取り調査、1回生向け科目「教育研究入門I」におけるアセスメントの結果について報告する。その上で、上記4つの視点を踏まえて、その到達点と課題を検討する。

2. 特色入試導入の経緯と理由

2.1. 導入の経緯と理由: 社会的な背景

まず、特色入試導入の背景を確認しておこう。第一に、平成19年に、京都大学では一般入試後期日程における5教科共通問題の学力検査としての学力検査を廃止し、ほとんどの募集単位が同日程での学生募集を廃止したことがある。これに対し、受験機会の複数化に逆行しているという批判が寄せられていた。

第二に、平成24年1月に東京大学が学内の「入学時期のあり方に関する懇談会」中間まとめとして秋入学への全面移行方針を示したことを契機に、5月に主要12大学による懇話会が発足した。この中で、京都大学は、入試改革を秋入学よりも先に進める方針を示した。

第三に、平成24年6月、当時の平野文部科学大臣から、大学改革実行プランにおける「大学教育の質的な転換と大学入試の改革」として、①主体的に学び・考え・行動する人材を育成する大学に向けての転換、②高校教育の質保証とともに、意欲、能力、適性などの多面的・総合的評価に基づく入試への転換の促進が示されたことがある。大学改革実行プランでは、従来の知識重視のペーパーテストからの転換が求められ、高校、大学の教育と連動した入試改革、特に批判的思考(クリティカル・シンキング)などを重視した入試、そして大学入試センター試験を改革することが提起されている。それを受けて、中央教育審議会に高大接続特別部会が設置され、入試改革に向けた議論が始まったことが、次の背景につながる。

第四に、高大接続特別部会での議論を踏まえて、平成26年12月に中央教育審議会が出した「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)」がある。従来は知識・技能にかかわる大学入試センター試験と大学ごとの個別学力試験が行われてきたのに対して、次のような改革の方向が示されている。たとえば、知識・技能を活用する力や意欲、経験も含めた形での選抜をするために、小論文、面接、プレゼンテーション、集団討論、TOEFLの活用など、そして推薦書、高校在学中の主体的活動の記録、学習計画などの提出を求めることによって、多面的な評価に基づく選抜を行うことである。3で述べるように京都大学の特色入試は、この「高大接続答申」の入試改革の内容を先取りするものと言える。

2.2. 京都大学全体における導入の準備

京都大学ではこうした背景のもとで、全学で次のように準備を進めてきた。

平成24年6月に、大学改革実行プランを受けて、当時の松本紘総長が「高大接続型京大方式特色入試の検討の開始について」として、以下のような方針を示した。

入試で高得点をとることに特化した外発的な動機に基づく受動的な学びというのは、研究型の大学が重視している「自ら課題を発見しチャレンジする」という自発的な動機による学びとは異なる。そこで、高等学校における幅広い学習との接続及び受験生の志の喚起並びに各学部の入学方針にのっとった京大方式の特色入試を始める。ここで、従来型のAO入試や推薦入試では必ずしも学力が担保されていないという現状がある。そこで、学力を踏まえた形での入試改革案を検討するとともに、入試改革をばねにして、高校以下の教育、さらには大学教育も含めて、よい波及効果を及ぼすような教育改革を進める。

こうした方針を踏まえて、特色入試の準備は、平成 25 年度から、全学の委員会で大枠を決めて、それを各学部で検討する方法で、3 年にわたって進められてきた。したがって、各学部の独自性が反映され、たとえば、平成 28 年度特色入試の募集人員は、学部によって、若干名から 25 人と異なる（全学の入学定員の 4%、約 110 人）。また、学力を踏まえた入試改革案として、大学入試センター試験成績の活用の仕方やそれに関わる試験日程も、各学部によって異なるものになった。

2.3. 京都大学教育学部における導入の準備

教育学部における特色入試に関わる委員会では、次のように準備を進めてきた。

第一に、他大学の AO 入試担当者への訪問調査や、全国の大学で実施されている AO 入試の方法について資料に基づく調査を行った。そして、求める人物像、募集人員、出願書類、試験方法に関する動向をあきらかにした。

第二に、京都大学への入学実績がある高校、スーパーサイエンスハイスクール (SSH) などの特色のある取組を行っている高校を対象として質問紙調査を実施した。57 校からの回答があった (51%が SSH 指定校、74%が公立校)。高校が実施している特色ある取組としては、小論文指導 (79%)、グループ研究 (68%)、個人研究 (58%)、思考力育成 (54%)、ディベート (54%) が高い比率であることがわかった。また、新たな入試制度において評価すべき学習成果に関する意見について回答を求めた結果、従来の入試では評価されてこなかった探究学習の成果、探究力、コミュニケーション能力が多くあげられていた。基礎的な学力の重要性を指摘する意見もあった。25%の学校からは、特色入試に対する懸念が示されており、学力低下 (11%)、生徒・教員の負担 (5%)、入試改革そのものへの批判 (5%)、1 校ではあるが、機会の平等性に関する指摘があった。高大接続を重視するためにも、高校からの特色入試に対する期待や懸念は、実施にあたって考慮にいれるとともに、高校に向けて丁寧な説明を行うことにした。

さらに、平成 26 年から夏のオープンキャンパスの教育学部会場において、高校生対象の質問紙調査を実施した。ここでは特色入試受験の意向や要望、中学・高校で取り組んだ学びの活動においてアピールしたいことなどについて回答を求めた。その結果、特色入試を受験したいと回答した生徒の比率は 361 人中 9% (「ややそう思う」を加えると 39%)、一般入試は 19% (「ややそう思う」を加えると 40%) であった。また、特色入試の受験希望理由としては、「学力のほかに、自分の高校での活動のがんばりを評価してもらえる」、「自分のやってきたことをアピールしたい」、

「チャンスが二回になる」などの回答が複数あった。さらに、学びの活動においてアピールしたいことについては、探究学習、部活、生徒会活動、ボランティア、芸術などが多かった。

これらの高校や受験生に対する調査結果を踏まえつつ、3 で述べる課題や提出書類の内容の作成を行った。

第三に、特色入試実施 1 年前の平成 26 年には、サンプル問題、提出書類フォーム、パンフレットを作成し、HP に公開した。さらに、平成 27 年の 3 月に教育学部の特色入試説明会を実施し、高校生を対象として、サンプル問題を使ったワークショップを行うとともに、グループ討論と解説を行った。この様子を撮影した動画は、参加できなかった人のために、大学のオープン・コースウェアに公開した (京都大学教育学部, 2015)。また、教育学部 1 回生を対象に、サンプル問題を実施して、学生に解答を求め、問題の適切性などに関して、フィードバックを受けた。さらに、「教育原理 (教育学概論)」の授業 (担当: 山名淳准教授) においても、サンプル問題を実施し、感想を求めた。主な感想としては、「資料を読み取り、それを根拠に自分の考えを書くのは、大学で求められている力だ」、「教育に関心があり、考え、学んできた生徒にとっては力が発揮しやすい」、「前提を疑ってデータを見て調べるという形式の問題は新鮮」、「自分が受けてきた高校教育では対応が難しいが、手応えがあって面白い」、「入学してからの学びの方針・姿勢を受験生に示せる」、「制限字数を多くしてほしい」などがあつた。このように、複数の大学生が、特色入試の問題と大学における学びが結びついていることを指摘していた。

なお、直接的に特色入試導入に向けた取り組みではないものの、京都大学大学院教育学研究科教育実践コラボレーション・センターの E. FORUM では、2014 年度より高大接続や高等学校における探究学習をテーマとした「教育研究セミナー」や研修を提供してきた (E. FORUM, 2016)。カリキュラム改革を進める高等学校の事例を大学教員も学ぶことは、先進的な高等学校の実態を踏まえた入試の構想につながったと言える。

2.4. 京都大学教育学部の特色入試で求める人物像

京都大学では、こうした特色入試実施の 2 年前の平成 25 年、つまり初めての特色入試で主要な募集対象となる当時の高校 1 年生に向けて、学部ごとに特色入試で求める人物像を示した。

教育学部では、教育目的を踏まえて次のような「特色入試を通じて求める人物像」(以下、「求める人物像」と略)を設定した。

教育学部は、教育と心・人間・社会にかかわる多様な事象を対象とした諸科学を学ぶことで、教育や心理についての専門的知見、さらに、広い視野と異質なものへの理解、多面的・総合的な思考力と批判的判断力を育成する教育を行っています。

そこで、次のような人物を求めています。

- ・ 教科の学習及び総合的な学習の時間などにおいて学習を深め、テーマを設定して探究活動を行い、卓越した学力を身につけ、成果をあげた者、あるいは、学校内外の活動で豊かな経験を積み、創造的な熟達を通して、深い洞察を得ている者
- ・ 人間と社会、教育や心理について関心を持ち、論理的・批判的に思考し、問題を解決する能力とコミュニケーション能力を持つ者
- ・ 将来、教育や心理にかかわる専門的識見を発揮して、社会に貢献する志を持つ者

この「求める人物像」は、大きく次の3つの部分に分かれている。すなわち、①過去の経験として、高校までの広範な学習や経験の成果としての卓越した学力や、学校内外の活動で豊かな経験を積み、創造的熟達による洞察を得ている者、②現在の能力として、教育や心理などへの関心と論理的・批判的思考力などの汎用的能力を持つ者、③未来の志向性として、専門に基づく社会貢献の志を持つ者である。なお、①でいう「創造的熟達」とは、芸術において成果を挙げるといふよりも、様々な領域において経験を振り返りつつ自分なりの工夫などによる洞察を得て、高いレベルのパフォーマンスを発揮できるようになることを指す(楠見, 2012)。

教育学部の特色入試の方法は、この「求める人物像」を踏まえて、従来の入試では測れなかった能力を多面的に評価して選抜することをめざすこととなった。

3. 平成 28 年度特色入試における選抜方法

次に、平成 28 年度の教育学部特色入試における選抜方法を概観しよう。入学者の選抜は、「提出書類、課題及び口頭試問によるパフォーマンス評価の成績、並びに大学入試センター試験の成績を総合して合格者を決定」とされた。具体的な選抜は、以下で説明する3つの段階で進められた。

なお、本節の記述は基本的に「平成 28 年度 京都大学特色入試学生募集要項」による。ここにまとめたのは平成 28 年度特色入試の概要であり、翌年度以降も同様の形式・内容であるとは限らない点に注意されたい。

3.1. 出願資格と出願要件

出願受付は平成 27 年 10 月 5 日から 9 日までの期間に行われた。出願資格は、「高等学校又は中等教育学校を平成 26 年 4 月から平成 28 年 3 月までに卒業又は卒業見込みの者」または「文部科学大臣が高等学校の課程と同等の課程又は相当する課程を有するものとして認定又は指定した在外教育施設の当該課程を平成 26 年 4 月から平成 28 年 3 月までに修了又は修了見込みの者」である。

そのうえで出願要件として、「本学教育学部での学びを強く志望し、合格した場合は必ず入学することを確約する者」、「調査書の全体の評定平均値 4.3 以上の者」、「平成 28 年度大学入試センター試験において、指定した教科・科目を受験する者」の3点が設定された。

3.2. 第 1 次選考

出願にあたっては、調査書とともに、「学びの報告書」、「学びの設計書」の提出を求めた。「学びの報告書」は、志願者がこれまでに行ってきた活動を振り返って、自らが求める人物像に該当することを示すような活動を次の3点について記入するものである。他の多くの学部ではこうした内容について高等学校等が「学業活動報告書」を作成して提出することとされたが、教育学部ではこの「学びの報告書」を志願者自身が記入し、作成するよう求めている。

【1】 中学時代から現在までに取り組んだ「学び」の活動(各教科での学習や総合的な学習の時間、読書、課外活動、学校行事での活動、ボランティア活動等)のうち、主なものを時間の経過に沿って記述してください。

【2】 取得した資格や各種の検定の成績がある場合は、その最高の等級や得点を列挙してください(9件以内)。

【3】 【1】にあげた活動の中で、大学での学びに向けて、重要なものとあなたが考える3つの活動について、説明してください。

また、この「学びの報告書」に記載した活動の成果を示す資料の添付を求めている。例示として、教科や探究活動で執筆したレポートや論文、読書を踏まえた小論文、課外活動・生徒会・国際交流などの活動の記録、作品の写真や動画(DVD)、雑誌・新聞の記事、表彰状や検定・能力試験の成績などをあげたうえで、A4判のファイル(クリアブックなど)1冊に綴じて「学びの報告書」に添えて提出することとした。これは、実質的には、ポートフォリオに当たるものである。

一方、「学びの設計書」は、大学生活及び大学卒業後の計画や見通しを、次の3点について記入するものである。あわせて、入学意志を確認する署名を求めた。

- [1] 教育学部へ入学を希望する理由を書いてください。
- [2] 大学生活において何を目標にし、どのように学びたいか、具体的に設計してその内容を書いてください。
- [3] 大学卒業後、大学で学んだことをどのように活かしたいか、具体的に書いてください。

第1次選考は書類に基づく選考で、上述の提出書類を添付資料とともに「求める人物像」に照らして評価した。このとき、異なる専門性をもった評価者が、すべての書類に目を通すことにより、評価の比較可能性を高めた(矢野・西岡, 2016)。第1次選考の結果発表は10月30日に行われた。

3.3. 第2次選考

続く第2次選考では、11月28日、29日の2日間、第1次選考の合格者を対象に「課題」と「口頭試問」が課された。

1日目の「課題」は、青少年の規範意識やモラルの低下に関わる複数の資料を選別的に用いながら議論を展開したり自分の意見をまとめたりする問題が出された(京都大学特色入試, 2016)。設問は3つで、問1は英文資料の下線部訳と著者の主張の要約、問2は薬物乱用少年送致人数が急に減っているという事実の解釈を資料に基づいて推測する問い、問3は子どもから大人への移行過程で自律的規範意識を培うためにどのような体験や成長が求められるかを複数の資料を用いて論じる問いであった。資料としては、青少年の集団非行に関する英文資料のほか、法務省の『犯罪白書』や内閣府の『子ども・若者白書』に所収の統計情報、全国学力・学習状況調査の質問紙調査結果、谷川俊太郎の詩、専門書から抜粋した文章などが示された。

2日目の「口頭試問」では、添付資料を含む提出書類に関することや特定のトピックについての質疑応答などが行われた。

この第2次選考では、「課題」は「読解力、論理的・批判的思考力、問題解決能力などについて」、「口頭試問」は「探究力と洞察力、コミュニケーション能力などについて」評価することとされ、それぞれ100点満点、合計200点という配点であった。こうした評価により、第2次選考の結果発表が12月15日に行われた。

3.4. 最終選考

最後の段階は、最終選考として、第2次選考の合格者に対して、大学入試センター試験で900点満点中80%以上の得点をとることが求められた。受験する科目の内訳は、

国語(200点)、数学(200点)、外国語(200点、「英語」の場合はリスニングを含む250点満点を200点に換算)のほか、地歴・公民(200点)、理科(100点)または地歴・公民(100点)、理科(200点)のどちらかを選択することができた。この80%以上という基準に達した者が合格者とされ、最終合格発表が平成28年2月10日に行われた。

3.5. 「求める人物像」との対応

ここで、上記の選抜方法と「求める人物像」との対応関係を確認しておこう。まず、①過去の経験については、高校での総合的な学習の時間で積み上げてきた探究学習などの成果を、提出書類である「学びの報告書」とそれを裏づけるポートフォリオ、そして口頭試問を通して評価している。また、これらを通して身につけた②探究力、論理的・批判的思考力、コミュニケーションの能力は、パフォーマンス課題と口頭試問に基づいて評価するものとした。さらに、③未来の志向性は、提出書類「学びの設計書」と口頭試問で評価をすることとなった。

これらは、従来型の入試では測ることのできなかつた能力を、パフォーマンス評価に基づいて行うものである。つまり、これまでは、総合的な学習の時間などにおける探究学習の成果は大学入試では評価することができなかった。しかし、特色入試では、様々な経験を通して身につけた能力などを多面的に評価することによって、従来の一般入試による選抜で入ってくる人たちとは異なるタイプの学生を選抜することがめざされたのである。

4. 特色入試合格者への聞き取り調査

教育学部特色入試の募集定員は、入学定員(60名)の1割に相当する6名だった。平成28年度入試においては、志願者は25名(倍率は4.2倍)で、北海道から九州まで広範囲にわたっていた。第1次選考合格者は12名、第2次選考合格者は7名で、最終的に5名が合格となった。そして、5名全員が入学した。

平成28年度の特徴入試が受験生にどのように受け止められたのかを把握するため、平成28年5月10日、特色入試による入学者に対して聞き取り調査を行った。聞き取り調査については、楠見・南部・西岡・山田の4名が、全入学者5名に対して同時に行うグループ・インタビューの形式をとった。本節では、その結果を報告する。

なお、本聞き取り調査の結果の一部については、京都大学の特色入試に関するウェブサイト上にて、「教育学部入学者からのメッセージ」として公開しているので、併せて参照されたい(<http://www.nyusi.gakusei.kyoto-u.ac.jp/tokushoku/03educ/>)。

4.1. なぜ特色入試を受験したか

特色入試の受験理由としては、まず、もともと京都大学、あるいは京都大学教育学部を志望していたためだという理由をあげた者が大半である。「チャンスが一回増える」(学生 A)、「入試の機会を一つ増やすことができる」(学生 B)、「受けられる機会は全て受けようと思った」(学生 E)などの発言からは、特色入試が受験機会の複数化として受け止められていることがわかる。ただし、一方で、「[体力がなかったので]これに賭けるしかない」と[考えた]」(学生 C)という者もあった。

また、「求める人物像」との適合性が動機づけにつながったことを指摘した声も多かった。「アドミッションポリシーにある『批判する力』に自信があり、適性があると判断しました」(学生 B)、「特色の求める人材に、……自分にピッタリなものがあるなと思って」(学生 C)。「求める人物像」を公開することが、受験生と学部とのマッチングに一定の機能を果たしうることがわかる。ただし、その判断に支援を必要とする例もある。学生 E は、「迷い、学校の先生とも何度か話し合いました。……色々やってきたことを箇条書きに挙げてみたら案外アピールポイントがあることに気づきました」と語った。さらに、「特色入試の書類の形式を使って、きちんと自分の活動を振り返りたいと思ったのが大きなきっかけです」(学生 D)という発言もあった。

4.2. 第1次選考：「学びの報告書」「学びの設計書」について

次に、どんな経験が役立ったかを尋ねたところ、多彩な経験があげられた。「高校3年間かけて一貫したテーマで探究活動を進め、最終的にはそれを論文としてまとめた」学生 B、「生徒会活動やボランティア活動」が役だったという学生 D、「部活」や「海外派遣への参加」に積極的に取り組んだ学生 E については、学校が与えた幅広い学習経験を活かしたことがうかがわれる。一方、「自分が教育学部でやりたいことと、これまでやってきたことが何とかつながられないかと思って、そういった視点から自分の過去の活動を意味づけ」た学生 A、「中学校まではほとんど特別支援学校で、そこから高校へ行きたいと言って、ただ純粋に普通学校で学びたいと思ってしてきた活動」を書類に記した学生 C は、自らが独自に取り組んだ活動を活かしている。

後輩たちへのアドバイス、メッセージを尋ねた際にも、3名の学生が様々な活動への参加をあげた。「日常の中で、自分がちょっと無理かなと思うことに背伸びして、……躊躇を取り払ってやってみるのが良いと思います。……糧には確実になる」(学生 A)、「中学高校のうちに興味のあるところに手を出してみたら、今まで自分が見ていた世界では

ないところが見えてくる[ので勧めたい]」(学生 E)、「中学生・高校生の時間があるときに多くの活動に貪欲に参加することが必要だと思います」(学生 B)。しかし、「これらの活動は受験のためにするというようなものではありません。……その順序が間違っていれば意味はないと思います」(学生 B)との指摘もあった。

書類の準備は、「つらいもの」だったという発言もある。「書類をまとめる時は過去の自分を振り返らなくてはならなくて、それが結構難しく葛藤する時もありました」(学生 C)、「思い入れのあることを……書いて担任の先生や親に見てもらおうと、当たり前ですが直されて、それが自分の人生を否定されたように感じるものが若干あって、とてもつらかった記憶があります」(学生 A)。

しかし一方で、「学びの報告書」「学びの設計書」を書いたことが糧になったという発言も多く見られた。「書類を書いているうちに自分の活動がどういふふうの今の自分を形作っているか、自分がそれを経てどんなビジョンを持っているかなど……一つの筋道が見えました」(学生 A)、「書類を書く時に自分の経験をいかに分析するか、どういう切り口で見るかを考えて、自分が意義を与えるという経験をしたのは良かったです」(学生 C)、「特色入試を通してこれまでを振り返ることで、改めて自分を知ることができるのは本当に良い機会でした。……将来どう進むかを深く考える機会にもなります」(学生 D)、「特色入試のおかげで今、これからの大学生活4年間をどうするか、当時作った資料を見ながら考えています」(学生 E)などである。特色入試の提出書類を準備するプロセス自体が、自分のアイデンティティやキャリアを考えるための1つの機会となっていることがうかがわれる。

なお、書類の作成については、教師や保護者の支援が加わるのが試験実施前から予想されており、先の学生 A の発言は実際に支援があったことを示すものである。ただし、「この入試は受験を選択するまでに多くの経験をしていなければスタート地点にも立つことができない」(学生 B)ものであるため、完成された「学びの報告書」や「学びの設計書」は受験者本人のものである、という感覚が学生たちには共有されているという印象を受けた。

4.3. 第2次選考：課題・口頭試問について

課題・口頭試問については、「できる限り多くの人に自身の論文を読んでもらい、その疑問点を挙げてもらいました。……さまざまな分野の教育問題について調べ、知識を増やしました」(学生 B)、「今まで色々やってきた経験上、ひとりがかりになるのは良くないと思っていたので、とにかく色々な人に意見を聞こうと思っていました。色々な先生に添削を

お願いしたり、色んなトピックで面接練習をやったりしてもらって、その準備と復習を家でしていました。……『今こういう話題が問題ですが、どう考えたらいいですか』などと聞きました。……そのような対策の過程をむしろ楽しんでいました」(学生 E) といった対策をとった例がある。「うちの高校は理科系も社会系もレポートを多く課す高校で、プレゼンもさせる高校だったので、今思えばそこで論文の書き方の基礎とかがある程度身に付いていたのが、色々書く上で良かったのかな」(学生 A) という発言もあった。さらに、サンプル問題や、他大学の英文要約問題、小論文問題に取り組んだという例もあった(学生 A、B)。

しかし、実際の課題については、「薬物は想定外」(学生 B)、「話は聞くけど身近に感じたことはあまりなくて」(学生 C) という感想であり、「テスト問題は、難しく、サンプルと全然違う」(学生 D)、「かなり難易度の高い仕様……収まりきらないボリューム」(学生 B) という印象を与えたものであった。出題者としては、英文和訳・要約、資料の批判、自らの考察というサンプル問題の形式を踏襲したつもりであったが、「英文がかなり長くなっていて上に要約の字数が 400 字から 600 字に増えていたこと、問 2 と問 3 に関して字数指定がなかったことなど」(学生 B) が受験生には形式の違いとして受け止められた。

一方、口頭試問については、「私は突っ込んだ、結構ギリギリのことも書いて出したのですが、それを評価してもらえたり、面接で話し合えたりというのは、……すごく楽しかったし、やって良かったと思います」(学生 C) という声も寄せられた。なお、口頭試問については詳細を公開していないので、これ以上の記述を避ける。

総じて、「率直に言ってこの受験は対策のしようがないものです」(学生 B)、「対策は私もしていないし、どうしているかも分からないし、そもそもないと思う」(学生 C)、「対策して合格できる入試ではないということも実感しました」(学生 D) という印象を与えたものとなった。「特色入試についてよかったと思う点は、一般的な AO 入試は通常の試験よりも容易であると思われがちですが、そういったものとは違い厳しい試験を提供してくださったことです」(学生 B) という発言もあった。

4.4. 最終選考：大学入試センター試験について

最終選考に位置づけた大学入試センター試験については、多大なプレッシャーとなったという発言が相次いだ。「センター試験までの年明けから 2 週間がつかったです」(学生 A)、「あまりのプレッシャーに、センター1ヶ月前くらいから当日までの記憶が曖昧です」(学生 E)、「他の受験生は相対評価で戦っているのに、80%以上と絶対評価

だったので、難化しても易化しても関係ないというのがプレッシャーになりました」(学生 B) などである。8 割を超えなければ一般入試(前期試験)でも合格はできないという見通しの中で、「特色の二次発表の時点で、国立の二次試験は完全に切りました」(学生 A) という。また、「特色を受けて、もし二次まで行ったらもう一般では受かる自信はほぼゼロになるかなと。10 月、11 月は皆、がーっと伸びる一番集中する時期なので、その時期に特色にエネルギーを注いでしまったので……」(学生 C)、「センターから合格発表までの期間」を短くしてほしい(学生 B、D) という声もあった。

なお、「改善点はセンター試験が必要だったのかなということです。平均評点のラインがあるのに基礎学力をセンター試験で測るのが私の中で謎でした」(学生 A)、「足切りは最後にしないで最初にする、もしくは、平均評定は学校によって差があるので、二次選考の段階でセンター試験に相応する教育学部としての基礎学力を測る試験をやってしまうなどの方法をとった方が良いと思います」(学生 E) といった指摘もあった。ただし、その半面、「散々センターのことを言ったのですが、ちゃんと 8 割を超えていない人を落としたことも信用がありました」(学生 E) との発言もあった。

5. 「教育研究入門I」におけるアセスメント

これまで特色入試導入の背景から設計に至る経緯を取り上げ、特色入試入学者へのインタビューから実際の入試(問題)に対する印象や感想を聴取した。さらに、特色入試が入学後の学生の学習に与える影響・効果を明らかにすることによって、高大接続の一体的改革に資する知見が得られるものとする。

そこで、本節では教育学部平成 28 年度入学生を対象に行ったアセスメント(量的・質的調査。以下「本調査」)の結果を中心に取り上げる。本調査は、1 回生向け必修科目「教育研究入門I」(平成 28 年度前期)の中で実施したものである。当該科目は、これまでリー講義形式で行われていたが、平成 28 年度からグループによる調査活動とプレゼンテーションを中心とする演習形式に刷新された。

本調査の内容や実施方法は、当該科目の担当教員や教育学部の教務委員(数名)、高等教育研究開発推進センターの教員(1 名)で構成された WG で協議の上、決定された。本調査は、①授業の効果検証(授業改善)、②特色入試の改善に資する情報提供(入試改善)、③データに基づく組織的な教育改善(教育の内部質保証システム構築)を主な目的としている。本論文では目的②に焦点を合わせつつ、目的①にも対応しうる形で分析・検討を行う。前期に収集したデータは表 1 の通りである。

表1 教育学部平成28年度入学生アセスメントの実施概要

種類	実施時期	主な目的	主な項目内容
1. 入学時アンケート (プレ)	4月12日～19日	入学生のプロフィールを把握	受験区分、特色入試受験の有無と理由、高校時代に受けた教育プログラムの経験、学習スタイル、課外活動、進学動機、学習成果、進路選択など
2. 授業終了時アンケート (ポスト)	8月2日	授業の効果検証、入学時アンケートと比較し学生の学習実態を把握	授業満足度、授業外学習時間、課題(探究活動)への取組方、情報収集、学習スタイル、学習成果、自由意見など
3. コンセプトマップ (プレ・ポスト)	6月14日(1回目) 8月2日(2回目)	学生の学習の質を把握・比較・分析	グループでの探究テーマに対するコンセプトマップを作成(2回目は1回目を見ながら作成)
4. コメントシート	毎授業後	授業改善に資する点を抽出	授業に対する自由意見
5. TA*のコメントシート	毎授業後 終了後(10月)	TAの目から授業改善に資する視点を抽出	授業のまとめとコメント

*TAは3つの系(現代教育基礎学系、教育心理学系、関連教育システム論系)から各2名の計6名

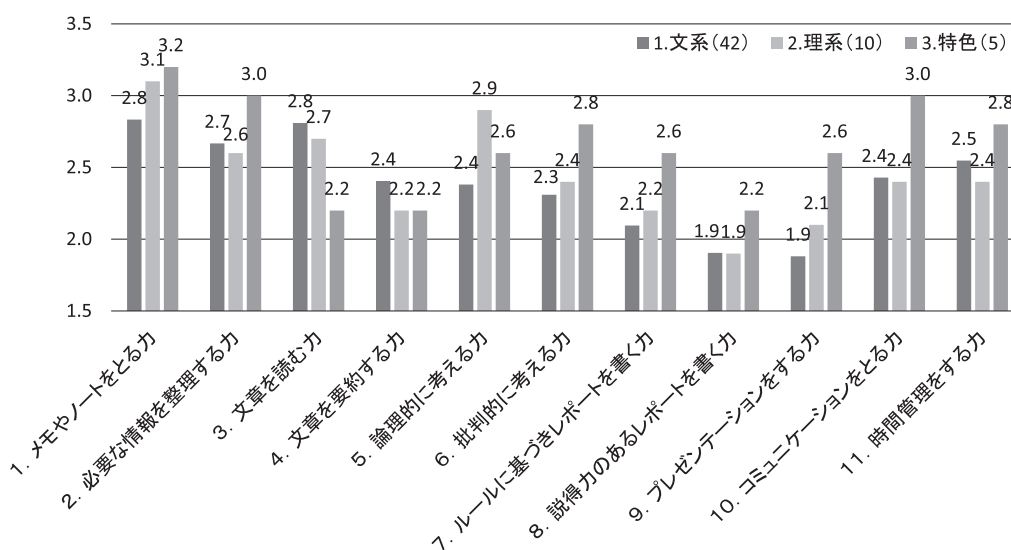


図1 大学入学時の学習成果の獲得感 (入試形態別の比較)

5.1. 入学時の学習成果の獲得感

入学時点で学習成果がどの程度身についていると感じているのか。批判的思考力やプレゼンテーション、コミュニケーションなど11項目(「かなり身につけている」から「全く身につけていない」の4件法)を聞いている。

入試形態別(文系入試、理系入試、特色入試)に平均値を示したのが図1である。全般的に特色入試入学者の値が高くなっており、とりわけ「批判的に考える力」、「ルールに基づきレポートを書く力」、「プレゼンテーションをする力」、「コミュニケーションをとる力」などで相対的に高い値を示している。このことは、認知領域以外にも多面的な側面を多角的に捉えることを意図した特色入試が適切に機能していることを示唆していると言える。

5.2. 前期を終えた時点での学習成果の獲得感

学習成果について入学時点で一定の高さを示していたが、大学生活を通じてそれが維持・向上しているのか。入学

時点と授業終了時の学習成果の獲得感を入試形態別に比較したものが図2である。ここでは、合計得点(範囲11点～44点)を用いている。

結果、特色入試入学者の値は上昇しており、絶対値のみならず上昇率も相対的に高くなっている。このことは、入学前のみならず、入学後の学習活動への積極的な傾倒の結果でもあると言える。換言すれば、特色入試は入学前の生徒の多面的評価に加え、入学後の主体的な学びをも予測しうるものになっていると言える。

5.3. 学習活動への傾倒

入学以降、特色入試で入学した学生はどのように学習活動に傾倒してきたのか。まず、授業外学習時間から見てみる。「教育研究入門I」における1週間の平均的な授業外学習時間を入試形態別に見たのが図3の通りである。全体の平均は100.8分となっているが、特色入試の学生は150.0分と高い値となっている。

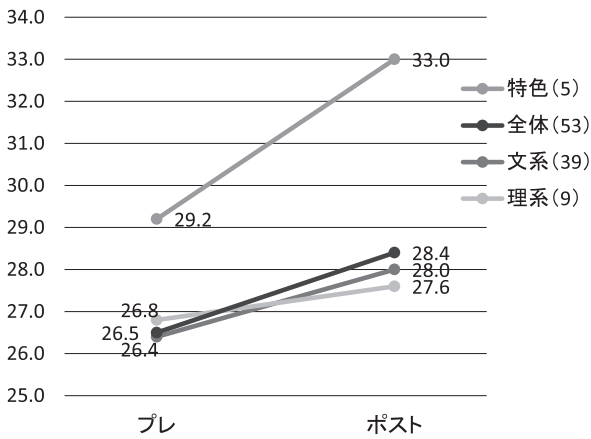


図2 前期の授業等を通じた学習成果の獲得感 (合計) (入試形態別のプレ・ポスト比較)

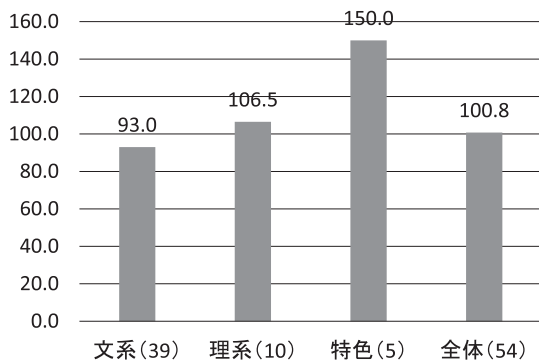


図3 「教育研究入門I」の1週間の平均的な授業外学習時間 (分) (入試形態別)

「教育研究入門I」の改訂のねらいの1つが高校で展開されている探究活動（調査活動）と大学で行う研究活動との接続である。そのため、探究型の授業デザイン（グループでの調査活動が中心）となっている。そこで、授業の中心的活動であるグループワークにおける学生の振る舞いについて、4項目（「とても当てはまる」から「全く当てはまらない」の4件法）で聞いている。

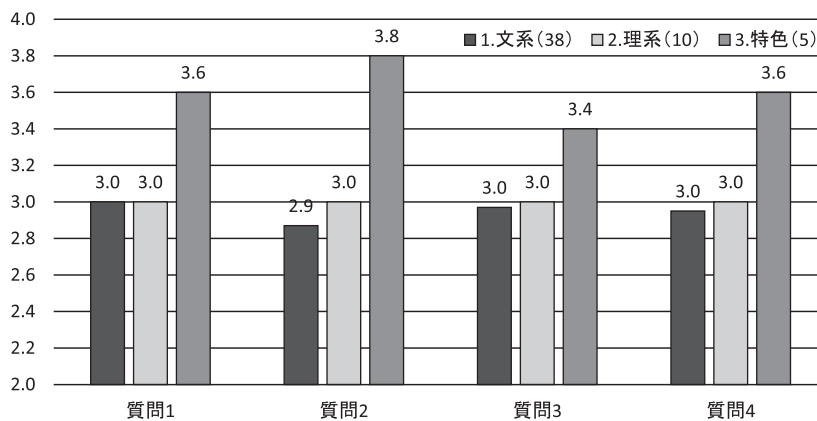
それぞれの平均値を比較したものが図4の通りである。特色入試の学生はグループの中で積極的にリーダーシップを発揮していることが分かる。このことは、毎回の授業に参加し、学生らを観察していた筆者（山田）の印象とも符合する。学校教育においてリーダーシップを育成することは容易ではないが、中学・高校までの経験の積み重ねが大学においても適切に実行されていると言える。

5.4. 学習の深さを捉えるコンセプトマップ

量的調査において、特色入試は入学後の彼らの学習を予測する可能性が示唆された。ここでは、コンセプトマップを用いた調査から、「教育研究入門I」における特色入試の学生と一般入試の学生の学習の差異を検討する。

松下・田口・大山（2013）では、コンセプトマップを深い学習の評価ツールとして位置づけ、その有効性を検討している。コンセプトマップは、概念間の関係をノードとリンクとリンク語を使って描いたネットワーク構造図であり、通常中心に焦点質問が置かれる。松下他（2013）では、概念数やリンク数、リンク語数といった構造的特徴に加え、異なるテーマのコンセプト群を、当該分野の本質的な問いに関連づけながら統合できるかどうかによって「深い学習」を捉えようと試みている。

本調査においても、松下他（2013）を参考に、深い学習の評価ツールとしてコンセプトマップを使用した。この授業では、学生は5名程度のグループに分けられ、各グループで話し合った上で「問い」を設定し、その「問い」をグループで協力しながら探究し、その成果を学期末にポスター発表するというパフォーマンス課題が与えられた。探究活動を始めた6月中旬～下旬にかけて、各グループが設定した「問い」を焦点質問としたコンセプトマップの作成を依頼・実施した。その際、提出は任意であり成績評価には含まないこと、グループ内で相談せず一人で作成するこ



質問1.グループにおける自分の役割をしっかりと果たした。

質問2.グループの活動を前進させるような提案や行動をした。

質問3.他者の提案に対して、積極的に言葉や行動で反応した。

質問4.グループの作業がスムーズに進められるように、グループの他のメンバーに対して指示する・手伝うなどした。

図4 「教育研究入門I」のグループワークにおける振る舞い (入試形態別)

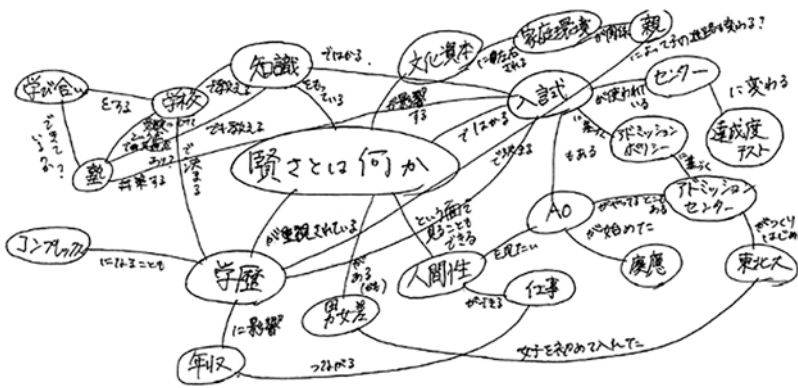


図5 特色入試の学生Aのコンセプトマップ

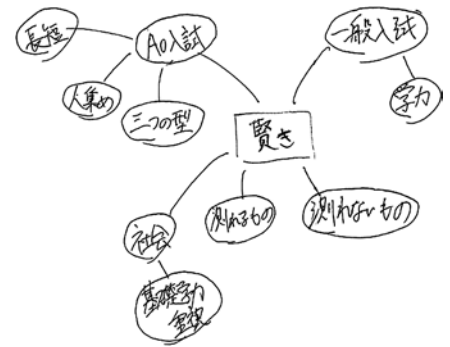


図6 一般入試の学生aのコンセプトマップ

とを強調した。また、グループ内で比較検討を行えるように、グループ内で共通の焦点質問となるように指示した。なお、第1回目の回答者数は42名、第2回目は58名だった。

図5に、グループZに所属していた特色入試の学生Aのコンセプトマップを示す。また、同じグループZに所属していた一般入試の学生aのコンセプトマップを図6に示す。グループZは「賢さとは何か」という「問い」のもと、様々な大学入試の形態と、それぞれの大学入試で何を評価しているのかといったことを探究していた。そのため、中心の焦点質問である「賢さとは何か」に、「入試」「学歴」といった概念が関連づけられている。

特色入試の学生Aのコンセプトマップの概念数やリンク数、リンク語数は明らかに一般入試の学生aのコンセプトマップよりも多く、豊かな構造的特徴を示した。なお、グループZに属する5名中、コンセプトマップを提出した学生は3名で、もう一人の学生も学生aと同様の構造的特徴を示していた。

特色入試の学生Aのコンセプトマップは、焦点質問を中心に、「入試」や「学歴」といった概念やそれ以外の概念を複数のリンクによって結びつけている。また、「家庭環境」「人間性」といった他の学生が示していない概念を「問い」に関連づけることができおり、より深い学習をしていると解釈できよう。

ただし、全ての特色入試の学生と一般入試の学生との間に同様の差異が示されているというわけではないことから、結果の過度な一般化には注意が必要である。特色入試の妥当性を示す1つの論拠として、継続的に学生の学習の質的側面を捉えていくことが重要である。

6. 調査結果を踏まえた考察

最後に、以上の調査結果を踏まえて、京都大学教育学部が実施した平成28年度特色入試について、はじめに示した4つの視点からその成果と課題を検討してみよう。

第一に、カリキュラム適合性の観点から言えば、教育学部の特色入試は、従来、評価の対象とならなかった学習の足跡を評価するものとなっている。特に、中学校・高等学校が提供している様々な「探究活動」「生徒会活動やボランティア活動」「部活」「海外派遣」などが評価対象となりうることを示したことは、中学校・高等学校に幅広い学習経験の提供を励ます効果を持つものと期待される。また、調査書において、評定平均値4.3以上を求めていることは、直接的には実行可能性を確保するために、ある程度、志願者を絞り込む効果を期待するものであるが、同時に、高等学校での全教科の学習を励ますものでもある。

一方で、「学びの報告書」で評価されるのは、中学校・高等学校が提供する学習の履歴のみならず、受験生が独自に取り組んだ活動でもある。その点では、高等学校のカリキュラムに照らした「カリキュラム適合性」のみならず、大学のカリキュラムへの適合性が追求されたと言える。

なお、特色入試自体が、1つの学びの機会となっている点にも注目しておきたい。聞き取り調査では、「学びの報告書」「学びの設計書」を書くプロセス自体、貴重な学びの機会となったことが、複数の入学者から指摘された。おぼろげでも良いので、中学2年生から高校2年生までの間で将来を考えることは、学生の大学・社会での成長の面からも有意義との研究成果がある(中原・溝上, 2014)。教育学部の特色入試は、高等学校で保障されるべきキャリア教育の姿を提案するものともなっている。

特色入試では従来的一般入試で測れなかった高度な探究力などが評価の対象となっている半面、一般入試の個別試験で測られていたような4教科の筆記試験を課すことはできていない。つまり、特色入試と一般入試とは、異なる側面からの優秀さを評価している。教員としては、それぞれの良さを生かしつつ、大学での学びを深めることを期待しているところである。その効果は、学生へのアセスメントを通じて、入学時点での汎用的能力に関する獲得感の

高さや、授業における探究活動への積極的な関与及び他者への働きかけ、学びの深さなどが暫定的に裏づけられたと言えよう。ただし、この効果については、さらなる追跡調査によって検証することが求められる。

第二に、比較可能性については、「求める人物像」を明確化することにより評価基準の共通理解を図っていることによって、ならびに異なる専門性をもった複数の評価者が全員の書類に目を通すことによって確保されている。ただし、後者については、今回の志願者が25名だったために可能となったものである。

また、「求める人物像」との適合性について、提出書類と「課題」「口頭試問」を組み合わせて検証していく選考方法が構想されたことも、特長と言えるだろう。

第三に、公正性に注目してみよう。まず、平等性について言えば、評価基準を多元化したことは、従来の尺度とは異なる平等性を追求するものと言える。結果妥当性の点から言うと、特色入試が大学の学部教育（「教育研究入門I」）の改革につながったことは、特筆すべきであろう。高等学校教育に優れた影響を与えるのかどうかは、今後、注視していく必要がある。

また、諸条件、評価方法・評価規準（基準）の公表に関しては、説明会の実施、サンプル問題の公表などにより、最大限の努力が払われた。入学者の聞き取り調査でも、「求める人物像」やサンプル問題を見て受験したことが確認された。ただし、この方式が社会的に承認されるものとなっているのかは、今後、継続的に志願者が確保できるかどうかといった点から検討していく必要がある。

第四に、実行可能性の点では、課題を指摘しておかざるをえない。今回の特色入試実施にあたり、関連の教員は、特に課題作成に5ヶ月、書類審査に2週間と、多くの時間をかけた。教員は、従来から教育・研究・大学運営・学会活動などで非常に多忙であり、これらの時間的な負担は重くのしかかっているのが現実である。高等学校在学時の幅広い学習成果を評価対象としつつ、この問題を解決するためには、調査書の比較可能性を高めるといった全国的な高大接続システムの改革が求められる。

謝辞

調査の設計・実施にあたり、「教育研究入門I」の担当教員である京都大学大学院教育学研究科の西平直教授、齊藤智教授、服部憲児准教授及びWGメンバーである石井英真准教授には貴重なご助言をいただきました。厚く御礼申し上げます。また、特色入試の準備・実施にあたった先生方、サンプル問題を用いた調査を実施していただいた山名淳准教授に感謝申し上げます。アセスメントに協力して

くれた教育学部の学生、特にインタビューに応じてくれた特色入試入学者の学生にも感謝申し上げます。

引用文献

- 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校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について (答申)』 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm) (2016年9月30日)
- E. FORUM (2016). 「E. FORUM の歩み」 (<http://e-forum.educ.kyoto-u.ac.jp/history/>) (2016年9月29日)
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Toward a Theory of Educational Assessment*. London, The Falmer Press.
- ギップス, G. (2001). (鈴木秀幸訳) 『新しい評価を求めて—テスト教育の終焉—』 論創社.
- 木村拓也 (2011). 「国公立大学 AO 入試における提出書類の傾向把握—モザイクプロットと多重対応分析を用いた検討—」 全国国立大学入学者選抜研究連絡協議会編 『大学入試研究ジャーナル』 21号, 171–179.
- Klein, S., Benjamin, R., Shavelson, R., & Bolus, R. (2007). The Collegiate Learning Assessment Facts and Fantasies. *Evaluation Review*, 31(5), 415–439.
- 倉元直樹 (2011). 「大学入試の多様化と高校教育：東北大学型「学力重視のAO入試」の挑戦」 東北大学高等教育開発推進センター (編) 『高大接続関係のパラダイム転換と再構築』 東北大学出版会.
- 楠見 孝 (2012). 「人はどのように熟達していくのか」 金井壽宏・楠見 孝 (編) 『実践知—エキスパートの知性—』 有斐閣.
- 京都大学 (2015). 『平成28年度 京都大学特色入試選抜要項』 (<http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/admissions/undergrad/requirements/past/h28-pdf.html>) (2016年9月29日)
- 京都大学教育学部 (2015). 『京都大学教育学部で学びませんか?—特色入試説明会2014—』 (<https://ocw.kyoto-u.ac.jp/ja/opencourse/100>) (2016年9月29日)
- 京都大学特色入試 (2016). 『過去の問題』 (http://www.nyusi.gakusei.kyoto-u.ac.jp/tokushoku/past_issues/) (2016年9月29日)
- 松下佳代・田口真奈・大山牧子 (2013). 「深い学習の評価ツールとしてのコンセプトマップの有効性—哲学系入門科目でのアクションリサーチを通じて—」 『大学教育学会誌』 35(2), 121–130.
- 文部科学省 (2012). 『大学改革実行プラン—社会の変革のエンジンとなる大学づくり—』 (<http://www.mext.go.jp/>)

go.jp/b_menu/houdou/24/06/1321798.htm) (2016年9月30日)
中原 淳・溝上慎一 (編) (2014). 『活躍する組織人の探究—大学から企業へのトランジション—』 東京大学出版会.
西岡加名恵 (2010). 「教育評価の方法原理」 田中耕治 (編著) 『よくわかる教育評価 (第2版)』 ミネルヴァ書房, 66–75.
西岡加名恵 (2016). 『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.
田中義郎 (2014). 「大学入試の世界の趨勢と未来デザインの展望」 繁榊算男 (編) 『新しい時代の大学入試』 金子書房, 79–110.
矢野智司・西岡加名恵 (2016). 「教育学の研究成果を活かしたパフォーマンス評価を重視した特色入試を実施し、1年次の大学教育も変化」 河合塾全国進学情報センター 『Guideline』 2016年7・8月, 16–19.

Educational Practice Reports

An Entrance Examination That Utilizes Performance Assessment to Support the Articulation between High School and University: A Study of a Unique Entrance Examination Designed by the Faculty of Education, Kyoto University

Takashi Kusumi¹, Hiroataka Nanbu¹, Kanae Nishioka¹, Tsuyoshi Yamada², Yugo Saito³

(¹Graduate School of Education, Kyoto University, ²Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University, ³Center for the Promotion of Higher Education, Yamaguchi University)

From 2016 onwards Kyoto University have utilized a unique entrance examination—a type of admission office (AO) entrance examination—in order to facilitate the “articulation between high school and university.” The introduction of this new entrance examination was prompted by university entrance examination reforms introduced by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). The Faculty of Education at Kyoto University designed its own entrance examination, its distinctive characteristic being the use of performance assessment. Specifically, it uses a selection method that combines the four following elements: a “learning outcome report” and attached portfolio; a “learning design report” outlining the student’s plans and prospects regarding their future studies and career; an oral examination; and performance tasks, based on several documents provided, to measure reading, critical thinking, and problem-solving abilities.

This study confirms that this unique entrance examination used in 2016 at the Faculty of Education has a significant impact on facilitating the articulation between high school and university. The examination successfully targets and assesses different learning outcomes of high school education from those who were assessed in the previous general entrance examinations. Particular strengths of the unique examination included the assessment of broad learning outcomes, by evaluating portfolios, and the development of unique performance tasks. The positive effects of these changes were also revealed in interviews with successful candidates, and in a follow-up survey conducted during the first-year course “Introduction to Educational Studies I.”

Keywords: articulation between high school and university, university entrance examination, admission office entrance examination, performance assessment, portfolio