

資質・能力の育成と評価

―初等中等教育と高等教育をどうつなぐか―

京都大学教授

まつした かよ
松下 佳代

本連載も今回で最終回を迎えた。ちょうど昨年（二〇一四年十二月二日）に、本連載のテーマにも関連の深い中央教育審議会答申「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」（以下、「高大接続答申」）が出され、その前月には、次期学習指導要領が諮問された。資質・能力の育成に向けた教育政策・教育課程がまさに具体化されつつある。

本稿では、高大接続答申の検討を中心に、おもに初等中等教育と高等教育をつなぐという観点から、資質・能力の育成と評価について、その現状と課題を整理しておきたい。

01

初等中等教育と高等教育の分離

明治期から一九七〇年代ごろまで、大学は「学問ノ場所」、中学校・小学校は「教育ノ場所」という、初代文部大臣森有礼以来の「学問」と「教育」を区別する考え方が、教育の世

界では支配的であった。大学進学率の上昇により「大学の学校化」が指摘されるようになったが、依然として、初等中等教育には学習指導要領や指導要録があるのに対し、高等教育は、（大学評価や大学設置基準などに縛られるとはいえ）初等中等教育よりはるかに教育課程編成の自由度が高い。こうした違いを反映して、資質・能力についても、従来は、基本的に別々に議論がなされてきた（表1参照）。

いうまでもなく、初等中等教育と高等教育を隔てる壁は大学入試である。かつてほどではなくなつたとはいえ、現在でも、大学入試が高校教育に及ぼす影響は大きい（本連載第10回、山村論文参照）。

02

高大接続答申のインパクト

今回の答申は、一九九九年十二月に出された中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」を引き継ぐものであり、内容

表1 わが国の教育に影響を与えてきた能力概念

【初等中等教育】		
生きる力	文部科学省	1996年
リテラシー	OECD-PISA	2001年～
学力の三要素	学校教育法	2007年
21世紀型能力	国立教育政策研究所	2013年
【高等教育】		
就職基礎能力	厚生労働省	2004年
社会人基礎力	経済産業省	2006年
学士力	文部科学省(学士課程答申)	2008年
ジェネリックスキル	OECD-AHELO	2012年
【全般】		
キー・コンピテンシー	OECD-DeSeCo	2003年
人間力	内閣府(経済財政諮問会議)	2003年
基礎的・汎用的能力	文部科学省(キャリア教育答申)	2011年

(注) 年は、報告書や答申等の出版年。

的には似通つたところが少なくないが、改革スケジュールが明示されアクションプランとしての性格をもっている。とりわけ、「高等学校基礎学力テスト」「大学入学者希望者学力評価テスト」「各大学における個別選抜」という三種の評価の具体的イメージとその導入スケジュールを示したことにより、高校教育と大学教育に対して大きな影響を与えるのは確実である（次ページ表2参照）。

だが、それだけでなく、本連載のテーマである資質・能力の中身やその育成・評価の方法という点から見ても、この答申は、いちだんと改

革の歩を進めたものとなっている。

(1) 資質・能力の中身

九九年の答申では、初等中等教育段階で「自ら学び、自ら考える力」、高等教育段階で「課題探求能力」の育成を図るとされていた。それに対し、今回の答申では、「生きる力」とりわけ「学力の三要素」によって、初等中等教育と高等教育に縦串が通されている。

周知のように、「生きる力」は、「豊かな人間性」「健康・体力」「確かな学力」を総合した力とされ、「学力の三要素」とはこのうちの「確かな学力」の構成要素として、二〇〇七年の学校教育法において定式化された「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・表現力等の能力」「主体的に学習に取り組む態度」の三つをさす。だが、「生きる力」は、明治期以来、初等中等教育の理念とされてきた知育・徳育・体育を現代の資質・能力にアレンジしたものであり、また、「学力の三要素」も学校教育法では小学校から高校までの教育目的とされていた。それに対し、今回の答申では、「それぞれの学校段階において『生きる力』『確かな学力』を確実に育み、初等中等教育から高等教育まで一貫した形で、一人ひとりに育まれた力を更に発展・向上させることが肝要である」（傍線は編集部）と、「生きる力」「学力の三要素」の範囲が高等教育まで拡張されたうえで、その一貫性が強調されたのである。これは、資質・能力

における「大学の学校化」といえよう。

(2) 育成の方法

初等中等教育から高等教育までを一貫させようとする意図は、資質・能力の育成や評価の方法にも見られる。

大学教育では、二〇一二年八月の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」において、「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成」を図るために「アクティブ・ラーニング」の普及が提唱され、いわば公定の方法の性格を帯びるにいたった。今回の答申では、このアクティブ・ラーニングが、大学教育のみならず高校教育に対しても強く推奨されている。

このようにいうと、大学教育から高校教育へと波及したかのように見えるが、アクティブ・ラーニングのような双方向的な活動重視の授業は、すでに小学校では長らく実践されてきたことを考えれば、これも、むしろ「学校化」を初等中等教育から高等教育まで押し広げるものと解釈できるのではないだろうか。

(3) 評価の方法

前にも述べたように、今回の答申の最大の特徴は、入試改革の具体的提言にある。提言の内容は、年複数回実施、長時間の記述式問題、多面的な選

抜など、イギリス・ヨーロッパ大陸・アメリカの中等教育修了資格試験、大学入学資格検定試験、大学入学希望者をミックスし、学力の三要素などが国独自の概念によって構造化したものになっている（表2参照）。

資質・能力の育成や評価の方法としてのパフォーマンス評価の有効性については、本連載でも論じられてきたが（第4回・第9回、西岡論文参照）、今回の答申で注目されるのは、それが各学校段階での実施にとどまらず、大学入学者選抜にも適用されている点である。CBT

表2 高大接続に関わる3種類の評価方法

	高等学校 基礎学力テスト	大学入学希望者 学力評価テスト	各大学における 個別選抜
目的	高校教育の質保証	大学入学者選抜	
対象者	希望参加型 (高校2・3年)	大学入学希望者	
内容	教科型	合教科・科目型、 総合型	
学力の 三要素	主に「知識・技能」	主に「思考力・ 判断力・表現力」	主に「主体性・ 多様性・協働性」
回数	年複数回	年複数回	
実施方法	CBT(主に多肢選 択方式)	CBT (主に記述式)	小論文、プレゼン テーション、集団討論、 面接、推薦書、調査 書、資格試験等
結果表示	段階別表示	段階別表示	
評価の タイプ	学力テスト	パフォーマンス 評価(筆記のみ)	パフォーマンス評価、 ポートフォリオ評価

(注) 高大接続答申をふまえて筆者作成。

(Computer Based Testing) を用いた筆記課題によるパフォーマンス評価は、すでにOECDのPIISAやAHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes)、AHELOのジェネリックスキル評価に採用されたアメリカのCOLA (Collegiate Learning Assessment) などで行われてきた。しかし、数万人・数十万人を対象に、わが国の入試選抜において実施するにあたっては、解決すべき問題が数多く残されている。ここでは、「妥当性・公正性と信頼性・実行可能性の両立」という問題について論じておこう。

一般に、評価は、妥当性(評価しようとした能力や知識などを実際に評価できているか)、信頼性(正確に安定して評価しているか)、公正性(偏りなく平等に評価しているか)、実行可能性(入手可能な資源と時間の限度内で評価できるか)といった要件を満たさねばならない。

今回の答申では、画一化された条件下でテスト成績を一点刻みで競わせる、従来の「客観性」「公平性」に縛られた選抜方法を転換し、それぞれの対象者のもつ「高等学校教育で培ってきた力や、これからの大学教育で学ぶために必要な力」を多様な方法で評価し選抜するという、評価の「妥当性」「公正性」が重視されている。しかし、大学におけるレポート評価についての筆者の経験や研究に基づいていえば、こうした妥当性・公正性と信頼性・実行可能性を両立さ

せることは容易ではない。しかも、今回は、入学者選抜に関わるハイスティクスな評価である。信頼性の要求はいつそう高まり、うまく資源配分を行わなければ、現場の教員をいたずらに疲弊させることにつながりかねない。

アメリカの高大接続の仕組みの一つで、論述式問題のウェイトが高いAP(アドバンスト・プレースメント)では、テストの開発・採点等で高校教員と大学教員が協働したり、ETSなどの民間の研究機関を活用したりしている。こうした経験には日本も学ぶところが少なくない。

03 「資質・能力」の時代における知識の意味

最後に、資質・能力の中身と育成・評価全体に関わる論点を一つあげておきたい。

これまで述べてきたように、今回の答申では、「生きる力」とりわけ「確かな学力」とそれを構成する「学力の三要素」によって、初等中等教育と高等教育を一貫させるという意図が強く見られる。そして、そこでは、〈これからの時代に社会で生きていくために必要な「主体性・多様性・協働性」の涵養、その基盤となる「思考力・判断力・表現力」の育成、その基礎となる「知識・技能」の習得〉といったフレーズからもうかがわれるように、〈知識・技能―思考力・判断力・表現力―主体性・多様性・協働性〉という一元的な階層構造が前提とされている。そのことは、表2に示した三種類の評

価方法の関係からも読み取れよう。

だが、このようなとらえ方は、「二一世紀をよりよく生きる」――充実した人生を送り、社会の変化に適応するだけでなく批判的に創り変えていける――ための資質・能力のとらえ方として、適切といえるだろうか。

「脱成長」を求められるポスト近代社会、日本が他の国々に先駆けて突入した少子高齢化社会・人口減少社会、科学や技術の進歩が生み出したリスク(原発、地球温暖化など)への対処が迫られるリスク社会――こうした社会を、その社会の形成者として生きていくには、広がりや深さをもった「知識」が不可欠である。この知識には、CBTの多肢選択方式で測定できる「事実に基づく知識」だけではなく、パフォーマンス評価でなければ評価しにくい「概念的知識」や「原理と一般化」などが含まれる(本連載第3回、石井論文参照)。これらの知識は、一教科にとどまらず、教科の枠をこえて適用しうるものであり、したがって、合教科・科目型、総合型の評価でも必要になる。「アクティブ・ラーニング」も、学習への主体的・能動的な参加にとどまらず、深い理解と知識の再構成を伴ったアクティブ・ラーニング、すなわち「ディープ・アクティブ・ラーニング」であることが求められるだろう(松下他編『ディープ・アクティブ・ラーニング』勁草書房、二〇一五年)。

「資質・能力」の時代は、あらためて知識の意味が問われる時代でもあるのである。(完)