

# 第1章 「主体性」評価の課題と展望

—心理学と東北大学 AO 入試からの示唆

宮本 友弘(東北大学)

## 1. はじめに

今般の高大接続改革を方向づけている考え方の一つに「学力の三要素」と呼ばれる学力観がある。この学力観は、2007(平成19)年の学校教育法改正時に学校教育で重視すべき事項として新たに第30条第2項に明記された「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」の三つに依拠したものである。このうち、第3の要素は高大接続改革を先導した中央教育審議会答申(中央教育審議会 2014)において「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度(主体性・多様性・協働性)」と文言を変えた。本稿でいう「主体性」とはこれを前提とする。

今後の各大学の入学者選抜では「学力の三要素」を多面的・総合的に評価するものへと改善し、一般入試でも「主体性」を積極的に評価することが求められている(高大接続システム改革会議 2016)。しかしながら、高大接続改革に関する一連の公文書において「主体性」を評価することの意義や重要性は強調されているものの、その具体的な内容が明確に示されているとは言い難い。正称の終わりは「態度」とあるので「認知」に対するという意味で「情意」あるいは「非認知」の領域を示唆する内容であると考えられるが、具体的に何を評価するかまではよく分からない。

そもそも「学力の三要素」自体が学術的な検討や審議会等の議論を経ておらず、根拠が希薄であるとする指摘さえある(南風原 2016:22)。また、高大接続改革に関する中央教育審議会での審議過程において「学力の三要素」は唐突に登場したともいう(荒井 2018:97)。

一方では「主体性」の評価方法として、調査書、高等学校までの学習や活動の履歴、志願者本人が記載する資料、面接等が例示されている(高

大接続システム改革会議 2016 ; 文部科学省 2018)。先述の通り、「主体性」は情意あるいは非認知の領域と考えられるが、そうした領域は従来から筆記試験では評価が難しいとされてきた(辰野 2001)。それだけに、筆記試験以外の多様な評価方法が推奨されていることは理解できる。しかし、「主体性」の具体的な内容が不明瞭である以上、例示された諸方法が「主体性」を的確に捉え得るかどうかは定かではない。

また、例示された各方法自体にも測定論的には様々な問題を抱えている。例えば、調査書は受験生の日常的活動記録の集積であり、選抜資料としてより妥当性が高いのではないかという期待が寄せられているが、学校間や教師間で評価基準が異なる等、測定尺度としての信頼性に構造的欠陥があることが約60年前から指摘されてもいる(倉元 2015 : 4)。

以上の通り「主体性」についての吟味が十分でないまま、評価のための「道具立て」が入学者選抜での学力評価に適用されようとしている。「主体性」の定義や解釈については、学術研究のうでで様々な見解があり必ずしも一致をみることができないという指摘もある(関西学院大学ほか 2017 : 1)。とはいえ、「主体性」を積極的に評価するためには、少なくとも、当該の評価方法を採用するにあつての裏付けとなる「主体性」についての各大学なりの解釈を確立する必要があるのではないだろうか。

そこで、本稿では、まず筆者の専攻する心理学の観点から、「主体性」の解釈を試みたい。「主体性」が示唆する情意あるいは非認知の領域はまさに心理学の研究対象であり、参考になる知見も多いと考えられる。次に、現在の高大接続改革の流れの中でも入試改革の一つの成功例と看做されてきた(倉元 2018 : 120)、東北大学のAO入試を事例として取り上げ、先に試みられた心理学的解釈を踏まえ、「主体性」に関する評価がどのように行われてきたかを考察する。以上を足掛かりにして、最後に、一般入試における「主体性」評価の今後の展望について検討してみたい。

## 2. 心理学からみた「主体性」の検討

心理学において主体性一般に関する検討は、大きく二つの流れにおい

て展開されてきたという（中間2016：7-8）。要約すれば、①人はいかにして主体性をもつのか、②人はいかにして主体性によって行動するのか、といった二つの問いである。前者については「アイデンティティ」（identity）が、後者については「動機づけ」（motivation）が代表的な概念である。中間（2016）と順序は逆になるが、ここではまず動機づけの観点から「主体性」を検討してみたい。

## 2.1 動機づけと「主体性」

### 2.1.1 動機づけの分類

「動機（motive）」が行動を引き起こす作用または過程を動機づけという（田中1994：123）。動機には、空腹や渇きなど生理的・生物的な動機（「欲求」、「要求」ともいう）と学習活動や目標行動など意識的・社会的動機（「意欲」、「意志」ともいう）がある。「主体性」の正称にある「学ぶ態度」は学習意欲（学習動機づけ）と不可分である（鹿毛2013：5）。

従来から、動機づけは、「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」の二つに区別されてきた。両者は、「目的－手段（それ自体が目的か、別の目的のための手段か）」と「自律－他律（自ら進んでやるか、やらされているか）」の二つの観点から分類される（櫻井2009：4-5）。学習についていえば、内発的動機づけは、学習自体が目的となり、自律的に学習に取り組む場合である（図1「I」）。一方、外発的動機づけは、学習は別の目的を達成するための手段であり、他律的に学習に取り組む場合である（図1「III」）。現実的には、図1「II」のように、学習は手段だが、自律的な取り組みも存在する。むしろ、小学校低学年時を除けば多くの人はこの動機づけで学習に取り組んでいると考えられる。櫻井（2009）は、これを「社会化された外発的動機づけ」と名付けた。

なお、図1「IV」は、学習は目的だが他律的に取り組む場合であり、自然な状況ではほぼ存在しないと考えられる。ただし、速水（1998）は、教師が子どもにとって興味深い教材を完全に準備し、おぜん立てすることによって子どもが学習に打ち込みつつも、教師のおぜん立てがなくなっ

た途端、取り組まなくなるような事態が該当するとし、「疑似内発的動機づけ」と呼んでいる。

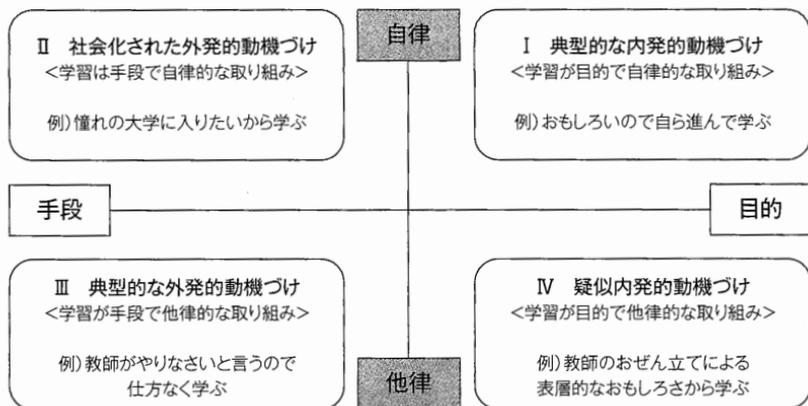


図1 動機づけの分類  
(速水 1998、櫻井 2009 より作成)

現在は二つの観点のうち「自律－他律」が重視され、この次元で内発的動機づけと外発的動機づけを段階的に捉える「自己決定理論 (self-determination theory : Deci & Ryan 2002)」が定着している。そこでは、当該の行動の価値を自分のものにする(内面化)によって、自律性(自己決定)の程度が進むとしている。例えば、最初は教師に言われて仕方なくやっていた受験勉強も、大学に行くことの意義や学問への興味を自分なりに見出すことによって次第に自ら進んで取り組むようになるような場合である。

こうした自己決定の程度に応じて、外発的動機づけには四つの調整段階(スタイル)が設定された(図2)。学習についていえば、①「外的調整」は学習課題をすることに価値を認めておらず、外部からの強制で学習をする段階、②「取り入れ的調整」は学習課題をすることに価値を認めつつも、自分のものとして十分に受け入れてはいない段階、③「同一化的調整」は学習課題をすることに自分にとって価値があることを認識し、学習課題に積極的に取り組もうとする段階、④「統合的調整」は学習課

題をすることが自分の価値観と一致し、違和感なくその課題に取り組む段階、である（櫻井 2009：101-104）。このうち、取り入れの調整、同一化的調整、統合的調整は、図1「II」の社会化された外発的動機づけを細分化したものとみることもできよう。

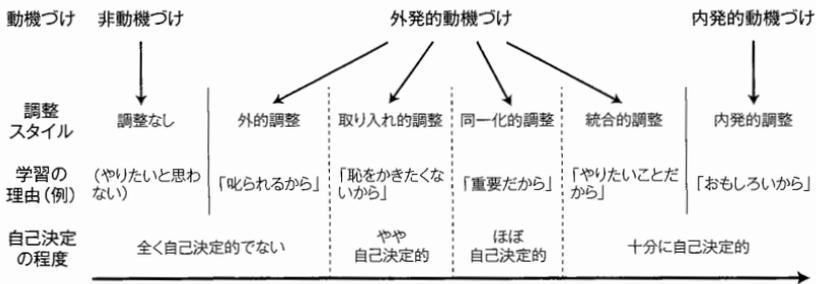


図2 自己決定の連続体としての動機づけ  
(櫻井 2009、鹿毛 2013 より作成)

### 2.1.2 動機づけの三水準

以上の分類とは別に、動機づけには、図3に示した「特性レベル」「領域レベル」「状態レベル」の三つの水準があるとされる（速水 1998；鹿毛 2013）。

最上位にある特性レベルとは、例えば「何事にも挑戦したい」といった特定の場面や領域を越えた一般的な傾向性であり、個人のパーソナリティの一部として全般的に機能する水準である。

次の領域レベルは動機づけの対象となる文脈や領域の内容に即して発現する水準である。例えば、「部活動」には意欲的であるが「勉強」には意欲的でない、などの場合である。また、同じ勉強でも「国語」「数学」「英語」、あるいは、同じ英語でも「聞く」「話す」「読む」「書く」と、領域レベルの動機づけはさらに分化して捉えることができる。

最後の状態レベルとは、その場、その時に応じて現れ、時間経過とともに現在進行形で変化する水準である。例えば、「授業中、教師の説明を聞いてるときはやる気を見せなかったが、生徒どうしのディスカッションになった途端、急に張り切り出した」というように「今、ここ」での動

機づけである。

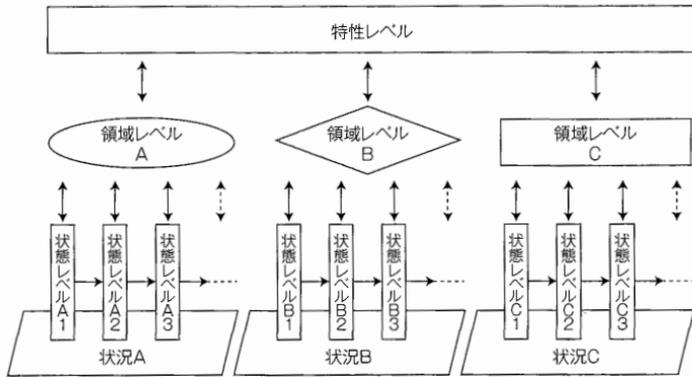


図3 動機づけの三水準  
(鹿毛 2013 より作成)

以上の三水準は相互に影響を及ぼし合っている(鹿毛 2013)。例えば、「何事にも挑戦したい」人は、勉強にもスポーツにも意欲的に取り組もうとする。すなわち、上位の動機づけ水準は下位の動機づけ水準に汎用的に作用する可能性がある。

一方、同じ水準の目的の異なる動機づけ間にも関連が生じる(速水 1998 : 45)。例えば、国語の動機づけが高まると英語の動機づけも高まる、といった場合である。速水(1998 : 46)はこれを「動機づけの般化」と呼んだ。ただし、この般化の仕方には発達段階による差や個人差が見られる。一般に子どもの頃は領域レベルの動機づけは未分化であり、各動機づけの間の距離が短かく般化しやすい。しかし、大人になるほど分化が進み、一つの動機づけから別の動機づけまでの距離が長くなり、般化しにくくなる。また、個人差が拡大し、例えば、勉強とスポーツの領域を近似したものと捉える人と異なるものと捉える人に分化する。

### 2.1.3 「主体性」評価への示唆

「主体性」を動機づけから捉えた場合、本節第1項で述べた「動機づけ

の分類」の観点から見ると「より高い自律性を持って『学び』に取り組んでいる状態」と考えられる。したがって、その評価にあたっては学習に対する自律性を把握することが重要となる。一般に、動機づけを把握するための方法には、行動観察、他者評定、自己報告の三つがあるが、最も直接的な方法は行動観察と他者評定であるとされる(鹿毛 2013: 14)。この点においては「主体性」の評価方法として例示されている調査書は適切な方法ではある。その際、表面的な行動だけでなく、図1における「自律性」、図2における「自己決定」の程度に照らし合わせて考えるならば、生徒が当該行動に自律的に取り組む「理由」にも目を向けることで「主体性」の実相に接近できることになる。

こうした方法とは別に、動機づけの把握においては一考すべき事実がある。それは、学習動機づけが学習成果を予測し、知識や技能の獲得、思考や表現といった活動の基盤となるということである(鹿毛 2018: 156)。動機づけに関する国内外の研究によって、内発的動機づけが外発動機づけよりも高い学習成果をもたらすことが示されてきた。最近では、自律性の程度によって使用される学習方略<sup>2)</sup>が異なり、学業成績への影響も左右されることも分かってきた(西村ほか 2011)。このことから、伝統的な筆記試験の成績にも、学習動機づけが一定程度反映されていると考えられる。とすれば、筆記試験は、間接的ではあるが、「主体性」を把握する方法と見なすことができる。

次に、本節第2項で述べたモデルに基づけば「主体性」についての動機づけ水準をどう考えるかが重要となる。領域レベルでは「主体性」の正称に「学ぶ態度」とあることから、文字通り「学び(学習)」という文脈・領域で差支えないだろう。そうだとすれば、次に問題となるのは、調査書等に記載される「学び」以外の文脈・領域において見られた自律的な動機づけが「学び」においても同様に発揮されるかどうかである。すなわち、動機づけの「般化」が生じるかどうかである。

一般に青年期の特徴は多様な方向への動機づけが示されるようになり、動機づけの方向が分化してくることである(速水 1998: 54)。分化が進む

ほど、動機づけの般化が生じにくいことは先述の通りである。

この点に関して脇田ほか(2018)の知見はきわめて興味深い。脇田らは、大学に提出された約6千名分の調査書の記載内容と入学後の成績(GPA)との関連を調べた。その結果、特別活動(生徒会会長、生徒会役員、学級代表、委員会委員長・副委員長の経験の有無)、部活動(部活動の所属の有無、部活動成績)と、GPAとの関連はほとんど見られなかったという。仮にGPAが大学での学習動機づけを反映しているとすれば、この結果は特別活動や部活動といった「学び」とは異なる文脈・領域での自律的な取り組みが大学入学後の「学び」での自律的な取り組みには直結しないことを物語っている。青年期において、動機づけの般化が生じにくいことの傍証といえよう。

かくして「主体性」を動機づけという観点から捉えた場合、その評価にあたっては、①筆記試験の結果も考慮に値すること、②調査書等の評価では「学び」という文脈・領域を重視すること、の2点が示唆される。

## 2.2 アイデンティティと「主体性」

### 2.2.1 アイデンティティ

青年期はただ児童期の延長線上にあるわけではなく、親や教師などの重要な他者の影響を受けて構築してきた児童期までの自己、すなわち、自らの価値や理想、将来の生き方などを見直し、再構築する発達期である(溝上2016:21)。そうした過程にはさまざまな要因が影響するが、とくに社会的に進路決定・職業選択が要請されることが重大な要因である。すなわち、自分がどんな進路やどんな職業に向くかを決めるには自分がどんな人間であるかを知る必要があり、それまでの時期に自分の意識の中に蓄積された多様な自分の感覚をまとめて一つの定義をあたえることが要請されるのである(田中1994:8)。

そうした自分の定義をエリクソン(Erikson 1959=1982)は「アイデンティティ」と呼び、その形成が青年期の重大な課題として考えられるようになった。なお、アイデンティティは「同一性」と訳されるが、その含

意するところは「自分は〇〇である」（自分は〇〇と同一である）という意味である。

アイデンティティには二つの側面がある(溝上 2016:25)。一つは現在の自分がまとまっている感覚(斉一性)と、過去から未来へと続いている感覚(連続性)である。もう一つは理想として見出した自分の定義を、他者に対してあるいは社会の中でさまざまに試し(役割実験という)、認めってもらうことである。この二つの絡み合いによって、全体感情としてのアイデンティティの感覚が形成される。

児童期においては、親や教師などの重要な他者による外的な基準(あるいは、同一化によってそれを内面化したもの)によって行動が決定される。それが青年期に至ってアイデンティティが確立されることによって、心理的安定感が得られるとともに「自分は〇〇だ」「だから△△するんだ」と自己基準で行動を決定できるようになる。それはまさに自分の「意志」になり、自律性の源泉となる。この点にこそ、児童期と青年期の明確な違いがある。

ただし、1人ひとりの青年にとってアイデンティティの確立は容易ではない。この点について、マーシャ (Marcia 1966) は、「危機 (crisis) (どう生きるかの選択肢の探索)」と「傾倒 (commitment) (決断した生き方への傾倒)」の二つの基準からアイデンティティの状態 (identity status) を次の四つに分けた。すなわち、マーシャによれば、危機を経験し、傾倒を行っているのが「アイデンティティ達成 (identity achievement)」、危機を経験中で、傾倒しようとしているのが「モラトリアム (moratorium)」、危機を経験せずに傾倒しているのが「早期完了 (foreclosure)」、危機に関わらず傾倒していないのが「アイデンティティ拡散 (identity diffusion)」という状態にあるのだとされる。一般に「アイデンティティ拡散」→「早期完了」→「モラトリアム」→「アイデンティティ達成」という順序で発達するとされるが、一つの状態のままにいる人が5割以上いたり、変化したとしても、「向上」している場合は「退歩」している場合に比べて多少多い程度であるという説もある(無藤ほか 2004:263)。

## 2.2.2 自己形成

青年期におけるアイデンティティ形成を具体的に捉える上で溝上(2011)が新たに提起した「自己形成」についての考え方は非常に有益である。彼は、自己形成とはある特定の(発達の)方向性を持って変化する自己発達ではなく、ああでもない、こうでもない「自己を主体的に、個性的に形作る行為である」と再定義した。その上で実際の自己形成活動には、個別的から抽象的・一般的までの「水準」があるとした。

個別的水準の自己形成活動とは、日常的に自分らしく生きるため、あるいは自分を成長させるために頑張ってる具体的な活動で、例えば「専門、専門外を問わず、いろいろなことに興味を持って勉強しよう」「いろいろな活動に参加してたくさん友だちをつくろう」などである。一方、抽象的・一般的水準の自己形成活動は、アイデンティティ形成である。

また、日々の個別的水準の自己形成活動には時間的展望を持つ目標達成的な活動(例、英語を使った仕事をするために頑張る)、将来目標とは直結しないが将来に向けた基礎活動(例、資格を取っておく)、目標達成的ではあるものの時間的展望を持たない活動(例、やりたいことをやる)といった3種類が存在することを見出した。さらに、時間的展望を伴う自己形成活動は抽象的・一般的水準のアイデンティティ形成に影響するが、時間的展望を伴わない自己形成活動はさほど影響しないことが実証されている(溝上ほか 2016)。

## 2.2.3 「主体性」評価への示唆

「主体性」をアイデンティティから捉えた場合、本節第1項で述べた通り、アイデンティティはまさに「主体性」の源泉であるといえる。すなわち、自分の生き方にとって、今、そして、将来も「学び」に傾倒すべきかどうかを決定するための自己基準となる。アイデンティティの考え方に依拠することによって、これまでの「学び」における「主体性」と大学入学後の「学び」における「主体性」が一貫したものとなることを期待できる。

そういった期待の下に「主体性」の本質を評価したいならば、「アイデンティティの程度や状態」を評価すべきであろう。しかしながら、個人のアイデンティティがどのような程度あるいは状態であるかを捉えるのは容易ではない。したがって、一般入試においてアイデンティティの程度や状態を直接的に評価しようと試みるのは現実的ではない。もっといえば、そもそもは入試の前、志望校や学部・学科・専攻を決定する際に自らのアイデンティティを模索し、それに基づいて具体的な進路を熟考すべきものであろう。

また、アイデンティティとは、自分の「意志」でもあることから、第1節第1項で述べた動機のうち意識的・社会的動機として、学習行動・成果と関連することも予想される。実際、対象は大学生ではあるが、アイデンティティが内発的動機づけを介して、主体的な授業態度を促進することが報告されている(畑野・原田 2014)。先述の通り、動機づけが筆記試験の結果に反映されるとすれば、アイデンティティの状態もある程度、筆記試験の結果に反映される可能性がある。

次に、本節第2項で述べた「自己形成」という観点からは、受験生が高校時代に頑張って取り組んだ諸活動を整理する枠組みが提供されよう。そして、取り組まれた諸活動のうち「学び」に関わる領域での時間的展望を伴う活動がアイデンティティの形成に影響し、入学後の学びにおける「主体性」にも結びつく可能性がある、と考えることができる。とはいえ、調査書等から当該活動に時間的展望があるかどうかの判定は難しい。当然ながら、読み手の評価に影響する印象は書き方にも依存する。

ところで「学び」以外の領域において、しかも時間的展望を伴わない活動は、入学後の「学び」における「主体性」にとって無意味なのであろうか。自己形成活動は児童期までの自己の見直し・再構築の作業でもある。自己形成活動においては先験的に「正解」を知ることはできず、試行錯誤を続けるのは普通のことである。その過程では、短期的かつ状況依存的にあっさり終結を迎える活動もあろう。また、逆にそうした試行錯誤の中で、たまたまアイデンティティ形成へとたどり着くこともある。

高校時代の学習や活動の履歴として現れる活動が表面的には華々しく見えない場合であっても、受験生本人にとっては、大いに意味のある活動となっている場合がある。調査書やポートフォリオなどの資料によって「主体性」を評価しようとするならば、そういった事実十分に注意を傾ける必要がある。

以上、「主体性」をアイデンティティという観点から捉えた場合、その評価にあたっては、①高校時代の「主体性」と入学後の「主体性」の間に一貫性は見出せるのか、②「学び」の領域において頑張った活動に時間的展望があるのか、という二つの側面における判断が重要となろう。しかし、残念ながら、いずれもその見極めは難しいと言わざるを得ない。

### 3. 東北大学 AO 入試における「主体性」の評価

東北大学は、筑波大学、九州大学とともに2000（平成12）年度からAO入試を国立大学として初めて実施した。東北大学のAO入試は、当初、歯学部と工学部の2学部のみの実施であったが、その後拡大を続け、2009（平成21）年度入試からは全学部に導入されることとなった。現時点（2019〔平成31〕年度入試）では、募集人員全体の24.3%を占めるに至っている。国立大学としては有数の規模であり、多様な入試を体現した入試改革のモデルの一つと位置付けられている（倉元2016:86）。また、アドミッションポリシーにおけるAO入試に関する記述には「幅広い基礎知識や論理的思考力、表現力・コミュニケーション能力等の学力とともに、豊かな人間性や創造力・発想力、倫理性、主体的学習意欲と協調性、学問に対する好奇心などを評価」との表現が見られることから、「主体性」と重なる内容が評価対象に含まれていることが読み取れる。

したがって、東北大学のAO入試における「主体性」の評価について分析を加えることは、今後の一般入試での「主体性」の評価の在り方を考える上でも参考になる。ここでは、前節での心理学的検討も踏まえながら東北大学のAO入試における「主体性」の評価の考え方について検討してみたい。

### 3.1 AO入試の特徴

東北大学のAO入試には大きく二つの特徴がある。

まず第1は「学力重視のAO入試」ということである。ここでいう「学力」とは先述のアドミッションポリシーに明記されてる通りである。「学力の三要素」に擬えて言えば、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」に相当する。さらに、東北大学のAO入試では志願者に一般入試と同等以上の水準の学力を求めている。なぜなら、東北大学は研究者の育成が使命の一つであり、研究者の資質として学力はもっとも重要な要素であると考えられているからである(倉元 2011:21)。入学後のカリキュラムが入試の種類で分けられていないことから、AO入試と一般入試で求める学力水準を区別する必要はないと考えられていることが分かる。

学力を評価するために、表1の通りAOⅡ期(11月実施)では筆記試験を、AOⅢ期(2月実施)ではセンター試験と筆記試験(一部の学部)を課している。いずれも日常的な学習の中で学力向上の努力を抜きにしては対応不可能な課題である(倉元 2011:20)。配点も他の選抜資料に比べて高い。なお、今後のAO入試に対しては、大学教育を受けるために必要な「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」を適切に評価することが求められているが(高大接続システム改革会議 2016)、いわば、その先取りをしようとしていたのだといえよう。

第2の特徴は「第1志望者のための特別な受験機会」ということである。AO入試では志望学部での「勉学を強く志望し、合格した場合には必ず入学することを確約できる」ことを出願要件としている。この点がAO入試と一般入試の相違点の一つとなる。

東北大学を第1志望とする受験生からすれば、学力重視という点では、AO入試と一般入試の間には一貫性があり、全く独立の対策をする必要性はない。「AOⅡ期」→「センター試験」→「AOⅢ期」→「一般入試」と計画的な受験準備を行うことが可能となる。実際、AO入試を不合格になった後に一般入試に再挑戦する受験生は相当数存在している(倉元 2011:23)。そのうちの合格者は、直近の3年間では毎年200名を超えて

第1部 大学入試における主体性の理論と主体性評価

いる。募集人員全体が約2,400名である中であっては、大きな割合を占めている。

表1 2019(平成31)年度東北大学AO入試Ⅱ期・Ⅲ期の選抜資料

学部・学科	第1次選考	第2次選考	
文学部	出願書類(活動報告書):100 筆記試験:200	筆記試験(第1次選考成績利用):400 面接試験(出願書類参考):200	
	法学部	出願書類:100 筆記試験:900 面接試験:300	
理学部	倍率によって実施(出願書類)	筆記試験:200 面接試験(出願書類評価含):100	
	医学部医学科	出願書類(活動報告書):150 筆記試験:600	筆記試験(第1次選考成績利用):300 面接試験:150
A O Ⅱ 期	医学部保健学科	出願書類(活動報告書):150 筆記試験:400	筆記試験(第1次選考成績利用):200 面接試験:200
	歯学部	筆記試験:400	筆記試験(第1次選考成績利用):800 面接試験[出願書類(活動報告書)評価含]:200
工学部	倍率によって実施[出願書類(活動報告書)]	出願書類(活動報告書):150 筆記試験:300 面接試験:150	
	農学部	倍率によって実施[出願書類(活動報告書)]	出願書類(活動報告書):300 筆記試験:400 面接試験:300
文学部	倍率によって実施(センター試験)	センター試験:900 面接試験[出願書類(活動報告書・自己評価書)評価含]:300	
	教育学部	倍率によって実施(センター試験)	センター試験:550 面接試験[出願書類評価含]:100
法学部	倍率によって実施(センター試験)	センター試験:900 出願書類:100 面接試験:300	
	経済学部	倍率によって実施(センター試験)	センター試験:900 面接試験[出願書類(活動報告書・自己評価書)評価含]:250
理学部	倍率によって実施(センター試験)	センター試験:900 面接試験(出願書類評価含):200	
	A O Ⅲ 期	医学部医学科	センター試験:1100 筆記試験:250 面接試験[出願書類(活動報告書・自己評価書)評価含]:250
医学部保健学科		倍率によって実施(センター試験)	センター試験:900 筆記試験:200 面接試験[出願書類(活動報告書・自己評価書)評価含]:200
歯学部	倍率によって実施(センター試験)	センター試験:850 面接試験[出願書類(活動報告書・自己評価書)評価含]:200	
薬学部	倍率によって実施(センター試験)	センター試験:950 面接試験[出願書類(活動報告書・自己評価書)評価含]:100	
	工学部	倍率によって実施(センター試験)	センター試験:900 出願書類(活動報告書・自己評価書):100 筆記試験:100 面接試験:100
農学部		倍率によって実施(センター試験)	センター試験:900 出願書類:50 面接試験:200

注:出願書類のうち、「調査書」「志願理由書」「志願者評価書」「英語の資格・検定試験の成績証明書等」は共通の選抜資料、それ以外はカッコ内に表示

## 3.2 追跡調査の結果

AO入試に対する評価の一環として、入試の種類による入学後の成績を比較した。図2は、2009（平成21）年度、2011（平成23）年度、2013（平成25）年度の入学者を一般入試（前期日程）、AO II期、AO III期の3群に分け、各群の共通科目と専門科目における卒業までのGPAの平均値を示したものである。いずれの入学年度においても、共通科目、専門科目ともに、AO II期群、AO III期群（2013 [平成25] 年度入学者・共通科目ではAO III期群のみ）の方がGPAの平均で一般入試（前期日程）群を統計的に上回っていた。また、AO II期群とAO III期群の間には統計的に差は見られなかった。このことから、AO入試による入学者の方が一般入試による入学者よりも総じて入学後の成績が高いことが示唆される。もちろん、GPAだけで学習成果を語ることはできないが、入学年度の異なる三つの集団で同様の傾向を示していることから、AO入試による入学者の方が大学での「学び」が好調であることがうかがえる。

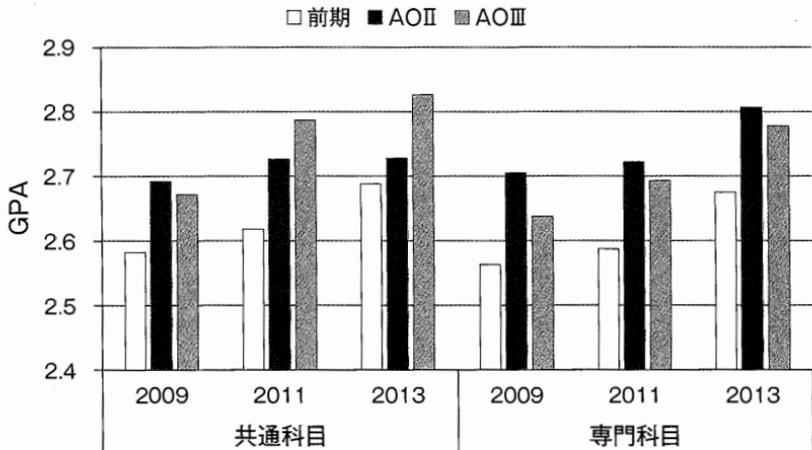


図4 入学年度別の入試の種類による卒業までのGPA（平均値）<sup>3)</sup>

### 3.3 「主体性」評価の実相

東北大学のAO入試に見られる二つの特徴のうち、まず「学力重視」ということから独自の筆記試験やセンター試験が課されているが、第2節第1項で論じた「動機づけ」と「主体性」の関係性を考慮するならば、それらの成績には学習場面における動機づけが一定程度反映され「主体性」が間接的に捉えられていると見ることができる。

さらに「第1志望」を出願要件としていることから、受験生には「なぜ自分は東北大学を選択し、そこで何を学び、将来何をを目指すのか」といった時間的展望を明確に持つことが要請される。これは、第2節第2項で論じた時間的展望を持つ自己形成活動そのものであり、アイデンティティ形成にもつながるものである。まさに入学後の「学び」における「主体性」の源泉となることが期待できよう。

このように、東北大学のAO入試の二つの特徴は、前節での心理学的な観点から示唆された「主体性」の評価の考え方と符合すると言える。

さらに、AO入試では、表1の通り調査書以外にも多様な書類を提出させ、その評価を行い、また、面接試験も行っている（医学部だけは一般入試でも面接を行っている）。これらにより、AO入試で入学した学生は、一般入試で入学した学生と比較して「主体性」がよりきめ細かく評価されており、「第1志望」と相まって入学後の学びにおける「主体性」も高くなることが十分予想される。AO入試と一般入試で評価される学力水準が入学者においてほぼ同等であるならば、前項で示唆されたようなAO入試で入学した学生が一般入試で入学した学生よりも成績が良好であるという結果は、こうした「主体性」の違いによるものとして説明することができる。

以上のように、東北大学のAO入試においては「主体性」が多面的・総合的に評価されることによって、大学での「学び」における「主体性」へと円滑に接続しているものと考えられる。

#### 4. 「主体性」評価についての今後の展望

これまでの議論を踏まえながら、本節では今後の一般入試における「主体性」の評価について考えてみたい。

第2節では「主体性」について動機づけとアイデンティティという二つの心理学的概念から検討した。両概念は「学び」の領域・文脈においては関連することが予想されるが、測定のし易さという点を考慮すれば、実践的には動機づけとして捉えようとする方が適切であろう。すなわち、「主体性」の一つの定義として『「学び」という文脈・領域における自律性の高い動機づけ』を提案したい。

このように「主体性」を動機づけとして定義することによって、筆記試験が評価する内容の範囲を広げることになる。すなわち、先述の通り、筆記試験の得点には学習動機づけの自律性が一定程度反映されることから、間接的ではあるがそれを「主体性」の一つの指標として位置づけることができる。

もちろん、この考え方の前提として「学力の三要素」の各要素には相互にどのような関係があるかを確かめる必要がある。この点について、高大接続改革における「学力の三要素」の定義（中央教育審議会 2014）を改めてみると次のように記述されている。

「高等学校教育を通じて (i) これからの時代に社会で生きていくために必要な、『主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（主体性・多様性・協働性）』を養うこと、(ii) その基盤となる『知識・技能を活用して、自ら課題を発見しその解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力』を育むこと、(iii) さらにその基礎となる『知識・技能』を習得させること（下線は筆者）」

上記の下線部に見られたように、「その基盤となる」「その基礎となる」と、各要素間には階層的な関連性が想定されていることが分かる。した

がって、筆記試験の得点にも「主体性」を含めた「学力の三要素」がそれぞれ一定程度反映されているという見立ては、理念的に間違っていないはずである。個人の中において「学力の三要素」は一体化しているのである。

当然ながら、「主体性」を動機づけと捉えたとしても筆記試験だけで十分に汲みつくすことはできない。第3節で述べた東北大学のAO入試のように、筆記試験以外の選抜資料にもそれぞれ役割を見出すことができる。したがって、「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）」や「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告の改正について（文部科学省2018）」において例示された「主体性」の評価方法は、それ自体としては一定の妥当性を有するものであろう。しかしながら、それらが有効に機能するにはAO入試のように受験者数が一般入試ほどは多くなく、きめ細かい評価が実務的に可能である場合に限られる。一般入試にAO入試並みの選抜資料を持ち込んでも、しかるべき人員と時間が確保できなければきめ細かい評価は不可能であろう。「主体性」を評価したいがために、やみくもに選抜資料を増やしても、それに応じたきめ細かい評価ができなければ、受験生の負担を増やすだけになってしまう。

かくして、評価方法をどう絞りこむかが実務上の問題となる。その際、先述したとおり、「筆記試験の得点にも『主体性』が反映される」という仮定を支持できるならば、その分、筆記試験以外の選抜資料を抑えることができよう。最終的な判断は各大学のアドミッションポリシーによるが、本稿のこれまでの議論と一般入試の現実を踏まえれば、配点も含めて、筆記試験を主軸にしつつできるだけ効果的かつ効率的に評価できる方法が望ましいと考えられる。少なくとも「主体性」を評価したいがために、他の二つの要素が犠牲になるような事態は避けたいところである。

筆記試験以外にどのような資料を求めるかは、内容的には入学後の「学び」における「主体性」を予測できる情報を得られるかどうかである。一つの目安としては第2節で述べた「学び」という文脈で発揮された動機づけを示唆する活動、あるいは、時間的展望の持つ自己形成活動を拾

い上げられるかどうかである。方法論としては、同じく第2節で動機づけを捉える方法として述べた、行動観察、他者評定、自己報告の三つがベースになろう。

## 5. おわりに

今般の高大接続改革におけるキーワードの一つに「波及効果」(washback effect)がある。ハイスティクス (high-stakes) な評価 (大学入試のような人の将来や意思決定に大きな影響を及ぼす評価) が、教師や学習者に与える効果のことである (村山 2006 : 189-192)。大学入試を変えれば高校教育も変わる、というのが今回の入試改革の発想にある。しかし、波及効果が必ずしもポジティブであるとは限らない。学習者ができるだけ効率的に高い評価を得るために、評価に行動を合わせすぎて、行動が形骸化することが考えられる。

当然ながら、「主体性」の評価が大学入試に導入されると高校生が入試で評価されるような活動それ自体に傾倒する可能性がある。さらに、受験産業などが準備するハウツーの浸透は当然予想されることであり、開発された測定・評価ツールの持つ当初の妥当性は、おそらく年ごとに劣化していつてしまうことにもなる (大塚ほか 2018 : 212)。

以上のことは、入学者選抜の妥当性にとって脅威となろう。しかしながら、このことと関連して、一心理学者の観点からはそれ以上に懸念すべきことがある。

第2節で述べたことの繰り返しになるが、高校時代はアイデンティティ形成にとって重要な時期である。自分とは何か、将来どう生きるべきかを悩みながら、自分づくり (自己形成活動) に試行錯誤する時期だからである。これは、人の生涯発達にとってきわめて重要な行為である。大学入試で「主体性」を評価することによって、こうした行為が形骸化されはしないだろうか。

「学力の三要素」という考え方自体に筆者は異を唱えているわけではない。しかしながら、「主体性」という情意、あるいは、非認知的領域

の評価をハイスティクスな場面に持ち込むことによって、心理社会的に「健全な」発達が阻害される危険性には懸念を抱いているのである。本来、情意領域は形成的評価の対象であって、総括的評価の対象とすべきではない（石井 2015 : 108）と考えられてきたからだ。

一般の高大接続改革を先導した中央教育審議会答申（中央教育審議会 2014）の副題には、「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」とある。これは、心理学的に言えば「自己実現」である。自己実現にとって、アイデンティティ形成は欠くことのできない極めて重要な基盤である。それに向けての高校時代の取り組みが促進されるような「主体性」の評価を工夫することこそが、大学の責務であろう。

### 【謝辞】

本稿の執筆にあたっては、JSPS 科研費 16H02051 の助成を受けた。

### 【付記】

本稿は、第 28 回東北大学高等教育フォーラム（新時代の大学教育を考える [15]）「『主体性』とは何だろうか—大学入試における評価とその限界への挑戦—」（2018 年 5 月 21 日）において、現状報告 4「東北大学 AO 入試における主体性評価の現状と課題」として発表した内容に新たな視点から大幅に加筆して構成したものである。

### 【注】

- 1) 文部科学省がインターネット上で公開している資料を調べた限りでは、「学力の三要素」という用語は、「教育課程部会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（第 10 回）」（平成 21 年 12 月 4 日）の議事録（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/043/siryo/1287221.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/043/siryo/1287221.htm)、閲覧 2018/11/5）において初めて登場している。
- 2) 詳細は本書第 I 部第 2 章参照のこと。
- 3) 本グラフは、花輪公雄東北大学高度教養教育・学生支援機構長（当時）、長濱裕幸東北大学入試センター長、杉本和弘東北大学教育評価分析センター長の了解のもと、東北大学教育評価分析センターから提供されたデータを基に、平成 29 年度東北地域大学教育推進連絡会議において、筆者が「東北大学の AO 入試」という題目で行った講演の資料として作成したものである。

## 【文献】

- 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—スピーキング導入と民間委託』岩波書店, pp. 89-105.
- 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)」, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf) (閲覧 2019/2/8).
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. eds. (2002) *Handbook of self-determination research*, Rochester: University of Rochester Press.
- Erikson, E. H. (1959) *Identity and the life cycle: Selected papers*, New York: International Universities Press. (=1982, 小此木啓吾訳編『自我同一性—アイデンティティとライフ・サイクル』誠信書房.)
- 南風原朝和 (2016) 「新テストのねらいと予想される帰結」, 『指導と評価』62巻9月号, pp. 21-23.
- 畑野快・原田新 (2014) 「大学生の主体的な学習を促す心理的要因としてのアイデンティティと内発的動機づけ: 心理社会的自己同一性に着目して」, 『発達心理学研究』第25巻第1号, pp. 67-75.
- 速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理—自律的動機づけ』金子書房.
- 石井英真 (2015) 「教育目標と評価」, 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門—人を育てる評価のために』有斐閣, pp. 77-111.
- 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学』金子書房.
- 鹿毛雅治 (2018) 「学習動機づけ研究の動向と展望」, 『教育心理学年報』第57集, pp. 155-170.
- 関西学院大学・大阪大学・大阪教育大学・神戸大学・早稲田大学・同志社大学・立命館大学・関西大学 (2017) 「平成28年度委託業務成果報告書 各大学の入学者選抜改革における課題の調査分析及び分析結果をふまえた改革の促進方策に関する調査研究と『主体性等』をより適切に評価する面接や書類審査等 教科・科目によらない評価手法の調査研究」, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/senbatsu/\\_icsFiles/afieldfile/2019/01/22/139724\\_005\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbatsu/_icsFiles/afieldfile/2019/01/22/139724_005_01.pdf) (閲覧 2019/2/8).
- 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』」, [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/)

afildfile/2016/06/02/1369232\_01\_2.pdf (閲覧 2019/2/8).

- 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, pp. 7-40.
- 倉元直樹 (2015) 「大学入学者選抜における高校調査書」, 『教育情報学研究』第 14 号, pp. 1-13.
- 倉元直樹 (2016) 「大学入試改革モデルとしての『東北大学型 AO 入試』の誕生—『昭和 62 年度改革』の教訓から—, 東北大学高度教養教育・学生支援機構編『高大接続改革にどう向き合うか』東北大学出版会, pp. 85-113.
- 倉元直樹 (2018) 「大学入試の諸原則から見た東北大学の入試改革」, 『大学入試研究ジャーナル』No.28, pp. 119-125.
- Marcia, J.E. (1966) “Development and validation of ego-identity status”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.3, No.5, pp. 551-558.
- 溝上慎一 (2011) 「自己形成を促進させる自己形成モードの研究」, 『青年心理学研究』第 23 巻, pp. 159-173.
- 溝上慎一 (2016) 「青年期はアイデンティティ形成の時期である」, 梶田毅一・中間玲子・佐藤徳編『現代社会の中の自己・アイデンティティ』金子書房, pp. 21-41.
- 溝上慎一・中間玲子・畑野快 (2016) 「青年期における自己形成活動が時間的展望を介してアイデンティティ形成へ及ぼす影響」, 『発達心理学研究』第 27 巻, pp. 148-157.
- 文部科学省 (2018) 「平成 33 年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告の改正について」,  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afildfile/2018/11/06/1397731\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2018/11/06/1397731_03.pdf) (閲覧 2019/2/8).
- 無藤隆・森敏明・遠藤由美・玉瀬耕二 (2004) 『心理学』有斐閣.
- 村山航 (2006) 「教育評価」, 鹿毛雅治編『朝倉心理学講座 8 教育心理学』朝倉書店, pp. 173-194.
- 中間玲子 (2016) 「日本人の自己と主体性」, 梶田毅一・中間玲子・佐藤徳編『現代社会の中の自己・アイデンティティ』金子書房, pp. 2-20.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011) 「自律的な学習動機づけとメタ認知の方略が学業成績を予測するプロセス—内発的な学習動機づけは学

- 業成績を予測することができるのか?—, 『教育心理学研究』第59巻, pp. 77-87.
- 大塚雄作・柴山直・植阪友里・遠藤俊彦・野口裕之 (2018) 「学力の評価と測定をめぐって」, 『教育心理学年報』第57集, pp. 209-229.
- 櫻井茂男 (2009) 『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて』有斐閣.
- 田中敏 (1994) 『心のプログラム—心理学の基礎から現代社会の心の喪失まで—』啓文社.
- 辰野千壽 (2001) 『改訂増補 学習評価基本ハンドブック—指導と評価の一体化を目指して—』図書文化.
- 脇田貴文・北原聡・伊藤博介・井村誠・中田隆 (2018) 「大学入学者選抜における調査書活用に向けた課題 (2)—調査書記載事項の活用可能性—」, 『平成30年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 (第13回) 研究発表予稿集』 pp. 22-27.