

第3章 主体性評価にどう向き合うか

西郡 大 (佐賀大学)

1. はじめに

「主体性が大事である」ということについて、異論を唱える人は多くはないであろう。経済産業省が掲げる「社会人基礎力」の中でも「物事に進んで取り組む力」を「主体性」としているし、何かを学ぶ場面であったり、何かに取り組む場面において受け身であるより、主体的に取り組む態度や姿勢が求められるのは、我々が経験的にも共有できる価値観といえる。ただし、何ををもって主体的であると判断するのかについては、判断する側の置かれている状況や環境によって様々であり、一様ではない。図1は、文部科学省大学入学者選抜推進委託事業（主体性分野）が2017年に実施した調査の一部である。高校教員、大学教員、企業人事担当者を対象に、探究活動、正課教育、新任社員の業務に関わる主体的な行動について尋ねたものであり、それぞれの場面における主体的な行動の例が整理されている。この結果からみても、様々な主体的な行動の場面があり、立場や状況によってその様子が異なることが明らかである。

この捉えることが難しい主体性について、さらにその程度を比較することは、もっと困難なことだといえる。つまり、「主体性は大事である」という価値観は多くの人に共有されつつも、「主体性を評価する」（以下、「主体性評価」と略記）となると、途端に多くの課題や問題点が生じてしまうのである。

<p>高校教員が考える探究活動における主体的だと考えられる行動の例</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 学外の人たちへのコンタクト、実際の連絡やインタビューの実施等 ・ 授業外の自主的な活動 ・ 生徒自身によるテーマ設定 ・ 課題研究のプロセスを生徒自身が常に臨機応変に変更する ・ 他者と積極的に意見交換をする ・ 発表の場に参加する ・ 発表の場において質疑応答を適切にこなすことができる
<p>大学教員が考える正課教育における主体的だと考えられる行動の例</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生が課題に対して、他の学生と進んで議論している ・ 研究室に質問をしにくる ・ 指示していない課題に取り組んだとき ・ 実験計画を提案してきたとき ・ 講義中に、板書の内容に疑問が生じて質問をするとき ・ 学外での企画に参加
<p>企業人事担当者が考える新任社員の業務に関する主体的だと考えられる行動の例</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 言われた事以上のことをやる ・ 1教えると、いろいろ推測して10質問してくる ・ 自分の意見が言える ・ 自ら積極的に行動する ・ 自分の企画を上司に提案しているとき

図1 高校教員、大学教員、企業人事担当者が考える主体的行動の例

しかしながら、「生産年齢人口の急減、労働生産性の低迷、グローバル化・多極化の荒波に挟まれた厳しい時代を迎えている我が国においても、世の中の流れは大人が予想するよりもはるかに早く、将来は職業の在り方も様変わりしている可能性が高い。そうした変化の中で、これまでと同じ教育を続けているだけでは、これからの時代に通用する力を子供たちに育むことはできない(中央教育審議会 2014)。」という高大接続改革を提言した答申の問題意識に集約されるように、初等中等教育から高等教育まで一貫して、これからの時代に必要な力の育成が求められている。

その一部である「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（以下、「主体性等」と略記）」を大学入学者選抜（以下、「大学入試」と略記）で評価することが期待されている以上、大学入試制度の設計に関わる筆者にとって、主体性評価の課題や問題点を挙げるに終始するのではなく、現実的に大学入試において何ができるのかについて建設的な議論を展開していかなければならないと考えている。本章では、「主体性評価についてどのように向き合うか」ということをテーマに検討したい。なお、大学入試において評価すべき主体性について、「自ら学びを深めようとする姿勢や行動に関するもの」と暫定的に定義する。

2. 書類審査による「主体性評価」に注目

2017(平成29)年7月13日に発表された「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(文部科学省2017)」では、大学入試に係る一般入試、AO入試、推薦入試といった入試区分の在り方について新たなルールが示され、名称の変更や実施時期などの見直しとともに、入試区分ごとの改善の方向性が示された。同予告では、「筆記試験に加え、『主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度』をより積極的に評価するため、調査書や志願者本人が記載する資料等の積極的な活用を促す。各大学の入学者受入れの方針に基づき、調査書や志願者本人の記載する資料等をどのように活用するのかについて、各大学の募集要項等に明記することとする」ことを一般入試の改善点として挙げている。本章では、調査書や志願者本人の記載する資料等を対象とした「書類審査」を、大勢の受験者数が想定される一般入試における主体性評価の有効な手段としてとらえ、その評価の考え方と効率的かつ現実的な評価に向けた環境構築について考えていきたい。

主体性評価は、一定の時間をかけ、受験者に関する多くの材料をもとに丁寧に判定することが必要であり、短時間で評価するのは難しい。例えば、面接試験や集団討論のように対面型で受験生の性格や特性を引き出すような評価方法である場合、選考期間に余裕があり、受験者数も限

定されるAO入試や推薦入試などで実施されることが一般的である。国立大学協会が、「国立大学の将来ビジョンに関するアクションプラン（国立大学協会 2015）」の工程表において、「推薦入試、AO入試、国際バカロレア入試等の拡大（入学定員の30%を目標）」としたのも、面接試験や集団討論のように、人が人を評価するような手法を一般入試において全面的に導入することが現実的に難しいと考えているからであろう。

一般入試での主体性評価の実施が難しい理由は、主に以下の2点である。まず、評価期間が十分に確保できないという点である。「大学入学選抜実施要項」では、各大学で実施する一般入試の実施時期は2月1日以降と定められ、国公立大学においては、国立大学協会、公立大学協会が定める実施要領に沿った日程で一般入試が行われる。また、私立大学においても入試戦略の観点などから多様な試験日程が設定され、2月から3月にかけて過密なスケジュールとなる。もう1点は、受験者数である。大学や学部の規模によって様々であるが、規模の大きいところでは、数百～数千人の規模となる。この規模の受験者を対象に、個別学力検査に加え、面接試験や集団討論などを行うことは現実的に難しい。仮に、学力検査による一次選抜によって対象者を絞るにしても、過密な試験日程により実施は容易ではない。

こうした評価期間および受験者数の課題を考慮すれば、書類審査を中心とした主体性評価が最も現実的な評価手法の一つであると言えるだろう。もちろん、書類審査は受験者本人と対峙して、直接的な情報を引き出すような丁寧な評価を行うことはできないため、精度の高い選考が期待できるわけではない。しかし、筆記試験以外の付加的な情報を少なくとも得ることはできる。それでは書類審査を実施する上で、どのように「主体性評価」へアプローチするかについて次節で考えてみたい。

3. 主体性評価へのアプローチ

3.1 受験生の何から主体性を読みとるか

評価者が「主体的である」と判断する場合、受験生の「何か」を材料に

評価しなければならない。この「何か」は大きく二つに分けられると考えられる。それぞれについて考え方のポイントおよび課題を整理する。

3.1.1 「行動結果（成果や実績）」に注目する評価

まず、受験生の「成果や実績」から主体性を読みとろうとするものである。主体的な生徒は、積極的な行動により顕著な成果や実績といった目に見える結果に繋がりがやすいはずであり、その成果や実績を評価すれば、間接的に主体性を評価できるという考え方である（以下、「行動結果評価」と略記）。この評価の最も大きな利点は、成果や実績という客観的かつ構造的な情報（〇〇大会優勝、△△コンクール金賞など）に基づき評価できることである。例えば、受験生が申請する成果や実績の優秀性あるいは希少性などについて明確に分類して評価できる枠組み（基準）を作ることができれば、機械的に自動評価することも可能となり、評価に要する時間や人的コストを大きく効率化することができる。この仕組みであれば、大量の受験者数を対象にしても対応できるだろう。

しかし、解決すべき課題もある。ここでは2点挙げたい。一つ目は、評価の精度の問題である。数学オリンピック受賞やメジャースポーツ等の全国大会入賞といった顕著な実績、あるいは一定の難易度が社会的に認識されている実績や成果であれば、明確な評価基準を作成することは難しくない。しかし、こうした顕著な実績や成果を持つ受験生は一部に限られる。大多数の受験生は、日常的な高校生活の中で得られる実績や成果が大半であり、こうした多数派の受験生の実績や成果について明確な評価基準を作成することは困難である。もちろん、「志望する分野と関係するもの・しないもの」「実績・活動レベル（世界、全国、ブロック、都道府県、校内）」などを考慮した評価基準作成を目指すというアプローチも考えられるが、異なる分野における成果・実績を明確な基準をもって分類することは、おそらく不可能である。スポーツ分野に限ってみても、競技人口の多いサッカーでの全国大会入賞と、競技人口が少ないマイナースポーツでの世界大会入賞を単純に比較できないことから明ら

かである。これにスポーツ分野以外にも様々な分野があることを考えると、評価に必要となる情報が無限となるため、すべての活動実績を対象とした評価基準の作成は現実的ではない。そうであれば、募集区分のアドミッション・ポリシーに沿って評価したい分野、あるいは特定の成果・実績というように評価対象を限定するという案が考えられるだろう。しかし、ターゲットを定めて入学者を選抜するAO入試や推薦入試であれば妥当かもしれないが、すべての受験者を対象とした一般入試において、評価対象を限定することは、彼らの主体的な活動を固定化することになり、多様性を失うことになりかねない。それでは本末転倒であろう。

二つ目の課題は、申請された成果・実績の信頼性の問題である。例えば、部活動や学校組織等のリーダーを務めたという実績を評価する場合、リーダー決定にいたるプロセスまでは見えない。本当に主体性を持ってリーダーを引き受けたのか、あるいは輪番制や抽選などによるものなのかを判断することができない。同様に、グループ活動による成果・実績も本人がどの程度関わったのかを当該情報だけで読み取ることは困難である。極端な場合、強豪チームに籍を置いただけというケースも考えられる。推薦入試やAO入試では、面接試験等と組み合わせ、どのように関わったのかについて聞き出すことにより、その真偽を確認することも可能であるが、書類だけを材料とした審査では、こうした背景まで含めた丁寧な評価は難しいだろう。

3.1.2 「行動プロセス」に注目する評価

次に、受験生の成果や実績といった「行動結果」に注目した評価に対して、学びや活動の行動プロセス(過程)に注目して評価する考え方である(以下、「行動プロセス評価」と略記)。先述したように、大勢の受験生が申請するであろう日常的な高校生活の中で得られる成果や実績を識別することは容易ではない。それであれば、成果や実績という結果の優劣を識別するよりも、その結果にいたるプロセスを重視して評価しようというものである。また、成果や実績といった結果には、運や条件による偶

然的に得られたものもあるため、結果の再現性や持続性を考慮するのであれば、そのプロセスを確認する方が合理的という考え方もある。さらに、結果を極端に重視する評価は、生徒たちを結果に固執した行動や姿勢に走らせてしまうことがあるとすれば、成果や実績という結果よりもプロセスを重視したほうが教育的であるともいえる。

仮に、書類審査のみでプロセス評価を行うとすれば、成果や実績といった結果だけを評価するよりも豊富な情報が必要となる。現在、こうした情報を整理した形で確認あるいは評価できるツールとして期待されているのがポートフォリオであろう。高校生活における学びの記録、活動の成果物や振り返りなどは、「どのように学んだのか」、「課題や問題に直面したときに、どのように乗り越えたのか」などを把握するために有益な資料・情報になるとされる。

一方で行動プロセス評価においても解決すべき課題がある。まず、行動のプロセスを評価するといっても、置かれている環境や文脈など個々人で異なるため、それらを一定の枠組みで評価するためのルーブリックなどを準備することが必要となる。当然のことながら、適切なルーブリックは一朝一夕に作れるものではなく、アドミッション・ポリシーで求める能力や資質等を踏まえて、具体的な観点や基準を設定しなければならない。また、「行動結果評価」と異なり、評価対象となる情報が構造的なものではなく、非構造的かつ定性的な情報で構成されているため、人の目による丁寧な読み取りが前提となる。AO入試や推薦入試のように受験者数が限定的な募集区分であれば、時間を掛けて、丁寧に評価することもできるだろうが、一般入試のような多数の受験者数となる募集区分において全員の申請内容を丁寧に読み取るのは、時間や人的労力など膨大なコストを要することに留意しなければならない。

3.2 どのように評価観点を設定するか

主体性だけでなく、学習の意欲や動機、興味・関心といった受験生の特性について評価することは、「知識・技能」や「思考力・判断力・表現

力」といった能力をペーパーテストで評価することよりも難しい。その理由は、評価対象の捉えやすさの違いといえる。例えば、学力の3要素の評価は、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「主体性等」の順に難しくなるだろう。「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」には、それらの能力を捉えるための一定の枠組みが評価者間で共有されているものの、主体性評価では、その枠組みが共有されているとは言い難い。木村・吉村(2010)が行ったAO入試の面接試験研究によれば、一般的な場面での意欲・努力・関心といった評価観点については評価者間(面接者間)の評価が一致しにくい一方で、専門的な能力や資質に関する評価観点では、評価が一致する傾向があるとされ、評価者間で共有しやすい枠組みがあるほど、評価の信頼性が高くなることが示されている。つまり、人が人を評価する中で主観的な判断を伴いやすい評価対象は、評価のルールを明確にしておくことが不可欠となる。こうしたことから、面接試験では、評価の信頼性や妥当性を高めるための手法として、「構造化面接」(例えば、今城 2005)が知られている。

様々な構造化の在り方が考えられるが、ここでは評価基準を作成するための作業イメージを示したい。まず、評価すべき主体性を「自ら学びを深めようとする姿勢や行動」と定義した場合、「自ら学びを深めようとする姿勢とは、どのような姿勢のことか」、「自ら学びを深めようとする行動とは、どのような行動のことか」など、主体性を持っている生徒であれば、具体的にどのような行動や様子がみられるかについて、アドミッション・ポリシーを意識しながら議論することから始まる。そして、これらの検討結果を評価基準に反映させることが一般的な手順といえるだろう。図2は、5段階で評価する場合の評価基準のイメージである。

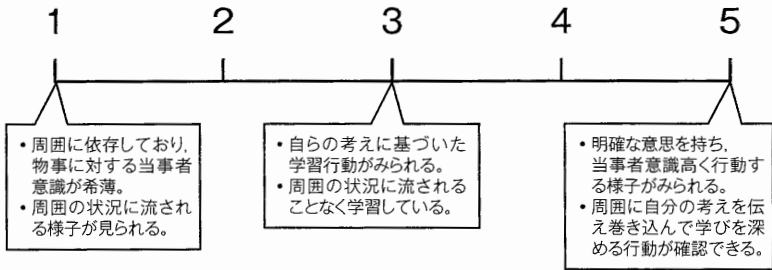


図2 主体性評価の構造化（イメージ）

このように評価したいと考える主体性を明確化し、その程度を比較するための基準を定めることができるように構造化をすることで、評価者間で共有されるべき枠組みが成立する。こうした構造化による評価は、「ルーブリック評価」として活用されることが多く、評価の妥当性や信頼性を向上させるために有効な方法とされる。

主体性を多角的に捉えるために、「行動力」「学びを深める姿勢」「実績」といった複数の評価観点を設定し、分析的に主体性を評価（以下、「分析的評価」と略記）するような構造化は、それだけ評価者が共有できる情報が増えるため、評価者間の一致率などが高まり、評価のブレを抑えることになるだろう。しかしながら、観点別の丁寧な評価は、多くの時間を要するだけでなく、観点別の得点の総和が全体の印象と必ずしも一致しないということもあり得る。さらに、極端な評価の構造化は、質問紙で回答を求めることと同じになり、人が評価する意味が薄れてしまうことになりかねない。

それではどのような主体性評価が大学入試では現実的なのであろうか。高校時代の活動実績を中心に評価する場合を考えてみたい。「行動結果」、「行動プロセス」のどちらかに注目するにせよ、「誰もが優秀であると判断するもの」、反対に「誰もが評価に値しないと判断するもの」といった、上位と下位に位置づけられる評価は識別力が高い（表1のAとC）。一方、受験生の大半が申請する活動実績は日常的な高校生活の範囲内で得られる一般的なものであるため、明確な根拠や理由をもって細かく得点化し

て識別することは困難である(表1のB)。少し評価に差をつけるとしても、標準的なものより「ややプラス評価」「ややマイナス評価」といった段階を加える程度になるため(表2のBとD)、3段階評価から5段階評価程度で判断するのが現実的だと考えられる。

表1 「3段階評価」の場合

A	多くの人が高く評価する内容
B	標準的な内容
C	多くの人が低く評価する内容

表2 「5段階評価」の場合

A	多くの人が高く評価する内容
B	標準よりややプラス評価
C	標準的な内容
D	標準よりややマイナス評価
E	多くの人が低く評価する内容

このように評価の識別が難しい中間層が多数派を占める中で、「行動力」「学びを深める姿勢」「実績」などの複数の評価観点を定め、場合によっては観点ごとに評価の重み付けをした上で、観点ごとの採点結果を総和する分析的な評価を行うことを考えてみたい。もちろん、識別力が高くなり、妥当な評価が得られれば問題はないが、観点別の総和が全体的な印象と一致しないような状況、あるいは全体的に評価した結果と変わらない状況であれば、細かく観点を設定せずに、一つの観点を評価する「総合的評価」の方が効率的である。「総合的評価」の評価基準をどのように設定するかは、各募集区分のアドミッション・ポリシーにもよるが、「ぜひ入学させたい」「入学させても良い」「どちらでも良い」「入学させるべきではない」といった軸から評価基準に落とし込むことが一つの考え方ではないだろうか。評価としては、やや大雑把になるが、学力検査等の他の選考資料との合計点で合否判定をするということであれば、現実的なアプローチだと考える。

3.3 目的に合わせた主体性評価のアプローチ

成果や実績に注目する「行動結果評価」、成果や実績という結果よりも

そのプロセスを重視しようという「行動プロセス評価」、複数の観点で構造化して評価する「分析的評価」、緩い構造化により一つの観点で評価する「総合的評価」について触れた。

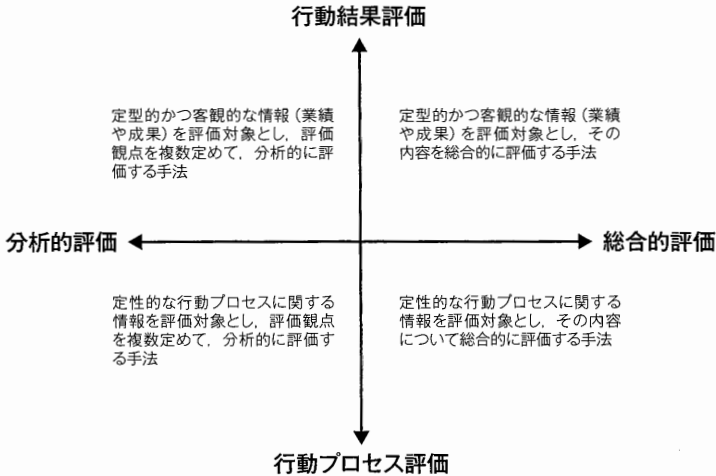


図3 四つの指標を組み合わせた枠組み

図3は、これらの指標を組み合わせたものである。評価コストという点で見れば、第1象限が最も低コストであり、第3象限が最も高いと解釈できる。そのため、評価時間を十分にとれない入試や受験者数の多い入試では、丁寧な評価とはいえ第3象限の枠組みは不向きといえるだろう。一方、第2象限は、行動結果を多様な観点で識別したいのであれば適しているといえるし、ほぼ同じような行動結果ばかりが申請されるのであれば、第4象限である行動プロセスを総合的に評価する方が適切な評価ができるかもしれない。つまり、すべての入試において通用する優れた評価の方法があるわけではなく、各募集区分の目的や他の選考資料及び評価方法との組み合わせ、バランス等を考慮して、適切な評価枠組みを採用することが重要である。

4. 一般入試での評価実現に向けて

4.1 主体性評価による合否への影響力：合算判定の場合を考える

現在の大学入試改革において主体性評価に対する関係者の関心は高い。その理由の一つは、主体性評価が合否を決定づけるかもしれないという印象だろう。特に、教科・科目型の試験で合否が決定するのが常識であった一般入試において、主体性評価が導入されるインパクトは、決して小さくない。しかし、本当に主体性評価が合否を決定づけるのであろうか。ここでは、教科・科目型の学力検査（配点は5教科5科目で500点満点）に、主体性を評価するための書類審査（配点は100点満点）を課した600点満点の合計点で合格者を決定するケースを考えてみたい。

一般的に、合計点での合否判定（以下、「合算判定」と略記）の場合、総得点順位に目が行きがちになり、各科目の得点や書類審査の得点が、合否にどのように影響するかを意識することは多くない。しかし、「合否入替り率(Kikuchi & Mayekawa 1995 ; Kikuchi 1996)」という入試研究の分野ではよく知られている指標からみれば、その影響力を意識することができる。例えば、センター試験のみで選抜するときと比べ、個別試験を課すことで、どの程度の合格者が入れ替わるかなどを示す指標であり、いわば当該選抜に対する個別試験の寄与を意味するものである。これは教科・科目単位や評価方法（面接試験や小論文など）ごとに算出することが可能であるため、上記の例では、学力検査（500点満点）に書類審査（100点満点）を加えることによる書類審査の合否への影響力を示す指標になる。

図4は、主体性評価（書類審査）を課すことで合否に影響を及ぼすと考えられる受験者層のイメージである。600点満点のうち500点が学力検査で、書類審査が100点という配点では、合格ボーダー付近が主体性評価の影響を受ける層となる。当然のことながら、ボーダー層よりも上位にある受験者層では、主体性評価が0点でも合格、逆に下位にある受験者層では、主体性評価が満点でも不合格となる。このように考えれば、主体性評価が合否に影響をもたらす受験者の範囲はボーダー層に限られるため、試験全体からみれば、その影響力は限定的といえる。

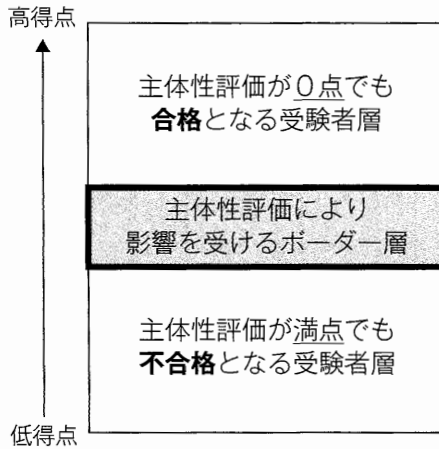


図4 主体性評価による影響をうける部分

さて、配点は、当該評価をどれくらい重視するかという受験生に対するメッセージにもなっている。上記の例でも配点を増やせば、主体性評価の影響を受けるボーダー層は広がるだろう。ただし、配点の大きさが影響をもたらすというわけではない。特に重要なのは、どの程度の得点差をつけて採点するかである。例えば、上記の例において、学力検査を300点、書類審査を300点として主体性評価の配点割合を大きくしても、書類審査において大半の受験生が200点前後で評価され、書類審査による採点結果の得点差が小さければ、配点を大きくしても合否への影響力は小さくなる。つまり、「どの程度の差をつけて採点するか」が、実質的な合否への影響力となる。先述したように、受験生により申請される活動実績のほとんどが、明確な根拠をもって得点差をつけにくい現状を踏まえれば、こうした点まで含めて、実質的な主体性評価がもたらす影響力と考える必要があるだろう。

もちろん、合否判定の仕組みを変えれば、主体性評価の影響力を高めることは可能である。例えば、学力検査を「資格試験的(大学審議会2000)」に用いて、一定の学力水準以上(基準点以上)の受験者を対象に主体性評価を行い、合格者を決定するケースなどである。この場合、学

力検査の得点は主体性評価の得点とは合算せずに合否判定を行うため、合算判定よりも主体性評価の影響力は格段に大きくなる。しかしながら、「基準となる適切な学力水準を設定するのは簡単ではない」「競争倍率が低い場合は、基準点が機能しない」「主体性評価の公平性と納得性の確保がより重要になる」など、合算判定に比べて、慎重に検討すべき課題が多くある。

4.2 ボーダー層を対象とした評価

教科型の学力検査において一定の競争倍率がある場合、合否のボーダーライン付近の点数差に受験者が集まることが多い。競争倍率が高ければ高いほど、合格ボーダーライン付近の得点分布は密になる。一般的な学力検査では、得点順に1点刻み（小数点刻みの場合もある）で合否判定を行うことになるが、この点数差に能力の明確な順序性があるわけではない。そうであれば、ボーダーライン付近の受験者層に対して学力検査以外の要素を評価するという方式が考えられる。受験者にとっては、高校時代に頑張った活動や実績を活かせるチャンスになり、大学にとっては、より望ましい人材の獲得となりうる。

ボーダーライン付近の受験者の抽出については、書類審査を課すことで合否が入れ替わる可能性のある受験者を対象とすることが適当だと考える。先述したように、合算判定で主体性評価を行った場合、同評価により影響を受ける受験者は、ボーダー層に限定されることから考えても合理的であろう。例えば、学力検査[900点満点]、主体性評価のための書類審査[100点満点]という配点の場合、まず学力検査の900点満点で判定処理を行い、合格ラインを暫定的に決める。次に、この得点分布において、書類審査の採点を加点することによって、合否が入れ替わる可能性がある受験者のみを抽出するという考え方である。したがって、学力検査の得点に、書類審査の採点結果を加点しても最終的な合否に影響しない受験者層は、書類審査の対象から外すことになる。

こうした仕組みの場合、書類審査の採点をしない受験者が生じること

について合理的な説明が必要となるが、ここでは「段階選考」の枠組みを提案したい。上の例でいえば、まず1次選考として、学力検査の得点で合格ラインを上回る受験者と、合格ラインは下回るが、書類審査の得点次第では合格可能性がある受験者までを「1次選考合格者」とする。2次選考では、書類審査の得点が0点であっても、「合格」という結果が変わらない層を「2次選考免除対象者」として扱い、それ以外の受験者を書類審査の対象者とする。そして、「学力検査」「書類審査」の合計点の高い者から「2次選考合格者」を決定する。これにより、「2次選考免除対象者」と「2次選考合格者」が最終合格者となる。もちろん、書類審査の配点や当該入試の競争倍率などによって、評価対象となる受験者数は変化するが、これらの手続きを用いることで、規模の大きい受験者集団であっても、対象となる受験者数を絞ることが可能となり、適切な規模で書類審査が実施できる。

ところで、合格ボーダー層の受験者を抽出して実施する書類審査は、結果的に主体性等の評価を全員に実施することにはならない。しかし、仮に高校時代の活動や実績等が書類審査として評価される可能性があるのならば、多くの受験者は、合格可能性を少しでも高めようと、様々な活動や学習に対して意識的に取り組むよう動機づけられるはずである。高大接続改革の本質が、「学力の三要素の多面的・総合的評価」そのものではなく、大学入試における評価の在り方を梃子とした高等学校教育の在り方の転換であるとするならば、上記で示した評価の在り方は改革の主旨にも合致したものと見える。

4.3 出願要件+トップ&ボトム評価

ボーダー層評価は、一般入試における現実的な評価方法だといえるが、ボーダー層だけでも数百人規模を超える大学も少なくない。この場合、主体性評価に必要な情報(例えば、高校時代の主体的な活動や経験)の提出を出願要件とし、特に優秀な活動や実績を申請した一部の受験者のみを評価して加点する方法が考えられる(行動結果評価)。「優秀な成

果を得るためには、そこにいたるプロセスも主体的であるはず」と考える人は少なくない。そのため、誰もが認める特に優秀な活動や実績のみを評価(加点)対象とすれば、評価結果に対する疑問や不信感を緩和できる。もちろん、自大学の受験者層からみて加点対象とする活動実績として何が相応しいのかは十分に検討する必要がある。

一方、高校生活における主体的な活動や経験の申請を出願要件にすることで、高校時代には、何かしら主体的に活動することを意識しなければならず、主体的な行動や姿勢に対して適度な動機付けをもたらすことが期待される。もちろん、出願要件である以上、必要な項目が記載されていないなかったり、期待する水準に達していない場合などは、減点や「資格なし」といった対応を視野に入れる必要があるだろう。

この方法は、加点対象となる活動実績および出願要件の最低水準を明確に設定しやすく、システムによる自動判別も可能であるため、どんなに大きな受験者集団であっても対応できる仕組みである。また、受験者集団全体でみれば、一部の受験者のみが対象となるため、大半の受験者に大きな影響を与えることはない。ただし、現実的な方法ではあるものの、書類提出を求めているにも関わらず、数多くの受験者が申請した情報に全く触れないというのも事実である。こうした制度が受験当事者にどの程度受け入れられるかは別途検討が必要であるだろう。

4.4 評価支援システムの構築：書類審査の電子化がもたらすもの

近年、インターネット出願が普及し、多くの大学が出願に関する種々の情報を電子化する動きがみられる。受験者にとっては、手書きの願書が不要、24時間の出願手続きなどがメリットになり、大学にとっては、印刷コストの削減や諸々の事務的な負担の軽減などがメリットとなる。このように事務的な手続きの効率化に注目が集まりがちなインターネット出願であるが、出願情報が電子化されることは、選考や評価の場面、特に、書類審査において大きなメリットとなる。従来の紙ベースの書類審査では、提出された申請書類は、複数の書類から構成されている

場合が多く、種類によっては、受験者1人につき十枚を超す資料となることも少なくない。これらの資料を間違いなく確実に整理して、採点することが求められる。また、複数の評価者で評価する場合、人数分だけ出願書類をコピーする必要があるとしたら、さらに複雑さとコストが増すことになる。こうした紙ベースの書類であることによって生じる煩雑な評価作業が、電子化されることによって効率的な評価作業を実現できる可能性を持つ。

出願情報の電子化によってもたらされる書類審査のメリットとして以下の4点が考えられる。なお、ここで挙げるメリットは、一般入試に限定しない様々な募集区分での利用ということを想定している。

1点目は、受験者が入力した情報を系統的に制御し、評価担当者(採点者)に確実に割り振ることが可能となり、各書類への受験番号の印字や関連資料の整理といった事前の事務作業が不要となる。これにより、評価期間の短縮が図られるだろう。

2点目は、評価者(採点者)の評価作業負担の低減である。具体的には、評価対象となる書類の効率的かつ効果的な画面表示、採点結果や入力済みのコメント等の抽出、並び替えといった系統的な制御が可能となり、採点作業が効率化される。加えて、ループリックに基づく評価を行いたい場合、受験者が申請した情報とループリックを同一の画面上に表示することで、常に、評価観点や評価基準を意識した採点が可能となる。また、各評価者の評価活動をマネジメントする評価責任者の立場においては、各評価者の採点状況をリアルタイムで把握しやすくなり、評価作業全体の効率化に寄与することが考えられる。

3点目は、受験者がアピールできる素材の広がりである。従来の書類審査であれば、紙ベースの資料を提出する必要があるため、枚数制限や紙幅の関係で詳細な情報を大学へアピールすることは難しかった。しかし、申請情報が電子化されるということは、データの種類としてドキュメントだけでなく、写真、動画、音声などのメディア、e-ポートフォリオなどに蓄積した情報などを申請する材料として活用することができる。

受験者を評価する大学にとっても、従来以上の情報を得られることになり、豊富な情報をもとに丁寧な評価をしたいと考える募集単位にとっては有効な仕組みとなりうる。面接試験など他の評価方法と連動すれば、より掘り下げた質問や確認が可能となるだろう。

4点目は、検証作業の効率化である。採点結果が電子的に管理できるということは、評価の信頼性などの検証も系統的に処理することが可能ということである。例えば、複数名の評価者で評価したときの信頼性を検証したい場合、一般化可能性理論（椎名・平井 2011；木村 2011）などによる検証機能を装備しておくことで、自動的な検証が可能となるため、入試期間中でも信頼性に問題があると判断されれば、評価者の組み合わせなどを見直すこともできる。また、面接試験など他の評価手法とも書類審査が連動するようになれば、それらの評価結果との相関関係なども随時検証が可能になるだろう。

5. 入試制度設計にどのように主体性評価を位置づけるか

5.1 遡及効果を意識した入試制度設計

どのように主体性を評価するかという大学側の視点も重要であるが、多くの大学で主体性評価の導入が進むことによって、高校教育あるいは進路指導現場にどのような影響をもたらすかも意識しなければならない。大学入試の在り方が高等学校以下の教育に大きな影響力を与えることは、「遡及効果」（荒井 2005；倉元 2005；西郡 2012など）と呼ばれ、高大接続改革でも「大学入試における評価の在り方を梃子とした高等学校教育の在り方の転換」（中央教育審議会 2014）として、遡及効果が期待されている。仮に、多くの大学が主体的な活動実績を対象とした主体性評価を導入した場合、高校生活において生徒たちが主体的に取り組む機会や経験が増えることで様々な活動が活性化し、各々が主体的に取り組んだ結果や成果（プロセスも含む）を大学入試において素直にアピールするという流れが健全な動機づけであり、理想的な遡及効果といえるだろう。

しかしながら、高校の指導現場に、主体性評価が合否結果を左右する

と意識されるほど、理想的な遡及効果から遠くなる可能性がある。その具体的な場面として、「どのような活動や実績が大学入試で有利なのか」、「特に興味はないけど、大学入試に有利な活動や資格であれば優先して取り組もう」など、自然な流れで生じる主体的な取り組みとは異なる方向で動機づけされることが考えられる。また、生徒を指導する立場である高校や個々の教員においても、「この活動実績が有利だから、生徒全員に取りませよう」「そのような活動は大学入試では評価されないから、他の活動を頑張ってみなさい」など、大学入試において有利に評価されることを目的とした指導が行われることも考えられる。このように本来期待されている主体的な取り組みの喚起とは異なる方向で動機づけられることは、高校における健全な学習活動や他の活動を阻害するものである。大学は主体性評価を「適切な動機づけ」として入試制度設計に組み込むことが肝要であり、主体性評価の入試における位置づけを明確にしておかなければならない。

5.2 調査書評価の課題

「筆記試験に加え、『主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度』をより積極的に評価するため、調査書や志願者本人が記載する資料等の積極的な活用を促す(文部科学省 2017)」とあり、調査書利用が推進されているが、調査書利用については、検討すべきいくつかの課題がある。

まず、調査書作成に関わる高校教員の負担の増大である。現在の一般入試でも、調査書の提出を求めるものの、主体性等を評価するための直接的な材料とするケースは稀である。しかし、調査書が主体性評価の直接的な材料として活用されるのならば(例えば、配点化して評価など)、高校教員が今以上に調査書作成に費やす労力が増すことは想像に難くない。さらに、調査書様式の見直しにより、「指導上参考となる諸事項」の「①各教科・科目及び総合的な学習の時間の学習における特徴等、②行動の特徴、特技等、③部活動、ボランティア活動、留学・海外経験等、④取得資格・検定等、⑤表彰・顕彰等の記録、⑥その他」といった記述

欄が拡充され枚数制限の緩和とともに、弾力的な調査書作成が可能となる。各高校は、生徒たちに関する様々な情報（活動実績、生活記録、性格的な特性など）を蓄積して、それらを確実に調査書に反映することが求められる。そうなれば、調査書作成の力量（記述内容や情報量等）が従来以上に拡大することは不可避であろう。

次に、「納得性」に関する問題も考慮しなければならない。例えば、調査書以外の学力検査の得点が他の受験生と同程度だったにも関わらず、調査書の内容が評価されずに不合格となった場合、当事者は、どのように考えるだろうか。志願者本人が記載する資料であれば、自分がアピールしたいことを申請できるが、本人以外が作成する調査書では、それができない。西郡(2009)は、大学入試の面接試験において、十分に発言の機会があり自己アピールが出来たと感じた受験者は、当該試験に対する達成感や肯定感が高まることを報告した。この知見を踏まえれば、自らが作成することができない調査書では、自己アピールの機会が得られない状況と同じとなり、不合格という結果に対する納得性の面で理解が得られにくく不満が生じやすくなる。特に、入試終了後の成績開示によって、「調査書によって不合格になった」と受験生が認識すれば、深刻な問題へと発展しかねない。調査書を作成する高校側も、調査書进行评估する大学側も慎重な取り扱いが求められるだろう。

5.3 調査書の補助的な活用

上記の課題以外にも調査書評価に対する様々な疑問や不安がみられる(河合塾 2018)。各大学は、こうした課題点を踏まえながら、調査書評価について検討しなければならない。その際に最も重要なことは、評価の位置づけであろう。一定の配点を設けて点数差をつけて合否への影響力を持たせたいのか。あるいは他の評価方法(例えば、学力検査等)を軸とした補助的な資料として活用するのかなどである。

今後の調査書様式の見直しや電子化の議論にもよるが、現時点においては、補助的な資料として扱うのが現実的であろうと筆者は考える。た

だし、どのように補助的に扱うのかを明確に定めなければ、従来の一般入試における参考評価と変わらなくなる。この点に関して、筆者は志願者本人の記載する資料(例えば、活動実績報告書や志願理由書など)の補助的資料として活用することが有効ではないかと考える。志願者本人に記載させることにより、彼らは自分の意思で内容を作成することができる(自己アピールの場の担保)。大学は志願者本人の申請内容について直接評価することになるが、志願者本人以外(所属高校)の捉え方や他の情報を参考にしたい時などに調査書の情報を参考にする。これにより、調査書評価の位置づけは間接評価となり、上述した高校教員の負担増大の問題や、不合格に対する受験者の納得性の問題について、一定の配慮ができるのではないだろうか。

6. まとめ

主体性は重要だと誰もが認識しつつも、その評価は簡単ではないことは冒頭で触れた。本章では、そうした課題を認識しつつも主体性評価を建設的に議論するための枠組みを示した。こうした枠組みを踏まえながら、筆者が所属する大学では、2019(平成31)年度一般入試において書類審査を中心とした主体性評価を実施する予定である。詳細は、西郡・園田・児玉(2018)をご覧ください。本稿執筆時点では本試験実施前であるため、その実践結果がどのようになるかはわからないが、先行事例の一つとなるように取り組みたいと考えている。

ところで、主体性評価とは違う視点であるが、重要な前提として志願者集団形成の重要性について確認しておきたい。まず、ある募集区分の志願者全員が主体性を持った受験者であれば、主体性評価の方法は何でも良いということになる。学力検査でも抽選でも、どんな手法を用いても欲しい人材が獲得できるからである。逆に、志願者全員が主体性を持っていない場合でも同様に評価の方法は問われない。どの方法を採用しても欲しい人材が得られないからである。つまり、求める主体性を持った受験者と持っていない受験者が志願者集団に混在するときにはじ

めて、主体性評価の精度が重要となるのである。こうした前提を認識しておかなければ主体性評価の議論は意味がない。入試制度設計に関する諸原則(倉元 2017)を踏まえた上で、具体的な議論を進める必要がある。

最後に、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」の中にある「多様性」について考えてみたい。同質的な集団で学ぶよりも、様々な背景や個性を持つ多様な学生で構成された集団形成を望む大学は多い。その理由は、互いの既有知識や経験、価値観、アイデアなどを共有し、刺激し合いながら学びあうことが学生自身の豊かな学習となり、ひいては大学の活気に繋がることから、「多様性」がもたらす効果として考えられているからである。ところが、主体性評価において厳密な公平性を追求すれば、評価観点や評価基準の構造化が進み、結果として同じような主体性を持った集団が入学してくる可能性が高い。これは、学力検査で選抜すると、同等の学力水準を持った学生を選抜できることと同じ構造である。学力水準は、ばらつきが少ないほうが効率的な教育活動ができるが、主体性の同質化は、上述した多様性のメリットが損なわれることも考えられる。では、どのように多様性ということを意識しながら主体性評価を考えるべきなのか。筆者は次のように考える。

高大接続改革は、入試改革だけでなく高校教育および大学教育の改革でもある。高校教育改革において、各高校が特色を出すために改革を進め、それぞれの教育方針に基づいた教育カリキュラムや教育活動が実施されることで、多様な学習や活動を経験した生徒の輩出が期待される。そうであれば、彼らの主体性も一義的なものではなく、様々な主体性が養われることが考えられる。そのため、高校は大学入試の主体性評価を意識した教育活動に向かうのではなく、むしろ各高校の教育目標に沿った主体性の涵養を目指すべきであり、大学は各高校が目指す教育目標の多様性を認識しながら、それぞれの教育活動で培われた多様な主体性を評価する技術を磨くべきである。しかしながら、客観性や公平性を過度に意識した一元的な評価観点や基準では、主体性の多様さは評価できない。したがって、多元的な評価観点や基準に基づく主体性評価を受験当

事者が受け入れることが、上述したことを実現するための前提となるだろう。

高大接続改革の狙いの一つは、大学入試に主体性評価を本格的に導入することで、高校生の主体的活動や取り組みを喚起することである。均一的な主体性評価が進むことで、高校生活における生徒たちの活動が不健全に歪められることは避けなければならない。そのためには、高大接続答申（中央教育審議会 2014）でも示されたように、既存の公平性に関する意識の変革が求められる。しかし、これまでの入試制度に対する社会的な信頼は厚く、既存の公平性に対する意識の変革は決して簡単なものではない。大学入試制度は、どんなに理想的な制度であっても社会的に受容されなければ、その制度は存在意義を失ってしまうのである。

「主体性は大事だが、主体性評価は難しい」というジレンマは、これまでの枠組みを前提に考えるからであろう。従来の枠組みにとらわれないための最初の一步は、絶対的な公平性を追求する一元的な主体性評価ではなく、「主体性の多様さ」をとらえるために必要な多元的な尺度での評価が社会的に受容されることではないだろうか。そのためには、各大学がアドミッション・ポリシーの中で主体性評価の位置づけを明確にするとともに、評価の妥当性を示すことが欠かせない。「大学入試における主体性評価の意味とは何なのか」を関係者が自問しながら、高大接続改革の本来の理念を実現するための議論が展開されることを期待したい。

【謝辞】

本研究はJSPS 科研費（基盤研究 [A] JP16H02051）の助成に基づく研究成果の一部である。

【文献】

- 荒井克弘（2005）「入学者選抜から教育接続へ」、荒井克弘・橋本昭彦編『高校と大学の接続－入試選抜から教育接続へ－』玉川大学出版部、pp.19-55.

- 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，入学者選抜者の一体改革について～すべての
の若者が夢や目標を芽吹かせ，未来に咲かせるために～」（答申）。
- 大学審議会（2000）「大学入試の改善について」（答申）。
- 今城志保（2005）「採用面接評価の実証的研究：応募者，面接者，組織が面
接評価に及ぼす影響の多水準分析」，『産業・組織心理学研究』vol.19，
No.1，pp.3-16.
- 河合塾（2018）『Guideline 7・8月号』p6.
- Kikuchi,K.（1996）Analytic Approximation to the standard error of swap-rate,
Behaviormetrika, Vol.23, No.2, pp.187-203.
- Kikuchi,K., & Mayekawa,S.（1995）On the sampling distribution of swap-rate,
Behaviormetrika, Vol.22, No.2, pp.185-204.
- 木村拓也（2011）「一般化可能性理論による面接データ解析を行うことが可
能な面接官の配置について」，『大学入試研究ジャーナル』，No21, pp.23-
30.
- 木村拓也・吉村宰（2010）「AO入試における信頼性評価の研究——一般化可
能性理論を用いた検討——」，『大学入試研究ジャーナル』No20, pp.81-89.
- 国立大学協会（2015）「国立大学の将来ビジョンに関するアクションプラ
ン」（工程表）。
- 倉元直樹（2005）「大学入試と高校教育——議論の前提を問い直す——」，上
野健爾・岡部恒治編『こんな入試になぜできない 大学入試の「数学」
の虚像と実像』日本評論社，pp.141-161.
- 倉元直樹（2017）「個別大学の入試設計から見た高大接続改革の展望」，東
北大学高度教養教育・学生支援機構編『個別大学の入試改革』東北大
学出版会，pp. 43-86.
- 文部科学省（2017）「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」。
- 西郡大（2009）「面接試験の印象を形成する受験者の心理的メカニズム——大
学入試における適切な面接試験を設計するために——」，『日本テスト学
会誌』，No.5, pp.81-93.
- 西郡大（2012）「大学入試制度がもたらす選及効果—受験生の主観的成長感
から何が見えるか—」，『クオリティ・エデュケーション』，No4, pp. 93-
110.

西郡大・園田泰正・兒玉浩明（2018）「一般入試における『主体性等』評価に向けた評価支援システムの開発」, 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, pp1-8.

椎名久美子・平井洋子（2011）「主観的評価による合否決定の事例集作成に向けた試み」, 『大学入試研究ジャーナル』, No21, pp. 15-22.