

報告

日本における高大接続の課題
—「セグメント化」している現状を踏まえて—



令和5年（2023年）9月27日

日本学術会議

心理学・教育学委員会

高大接続を考える分科会

この報告は、日本学術会議心理学・教育学委員会高大接続を考える分科会の審議結果を取りまとめ公表するものである。

日本学術会議心理学・教育学委員会高大接続を考える分科会

委員長	吉田 文	(第一部会員)	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
副委員長	松下 佳代	(第一部会員)	京都大学大学院教育学研究科教授
幹事	西岡加名恵	(連携会員)	京都大学大学院教育学研究科教授
幹事	中村 高康	(連携会員)	東京大学大学院教育学研究科教授
	岡部 美香	(第一部会員)	大阪大学大学院人間科学研究科教授
	勝野 正章	(第一部会員)	東京大学大学院教育学研究科教授
	岡本 智周	(連携会員)	早稲田大学文学学術院教授
	河野 銀子	(連携会員)	山形大学学術研究院教授
	吉川 徹	(連携会員)	大阪大学大学院人間科学研究科教授
	小山 正孝	(連携会員)	広島大学大学院人間社会科学研究科教授
	近藤 孝弘	(連携会員)	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
	坂井 俊樹	(連携会員)	開智国際大学教育学部教授
	中山 迅	(連携会員)	宮崎大学大学院教育学研究科教授
	本田 由紀	(連携会員)	東京大学大学院教育学研究科教授
	松浦 良充	(連携会員)	慶應義塾大学文学部教授
	山田 礼子	(連携会員)	同志社大学社会学部教授
	渡邊 雅子	(連携会員)	名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授

本報告の作成に当たり、以下の方々に御協力いただいた。

山村 滋	大学入試センター名誉教授
南部 広孝	京都大学大学院教育学研究科教授
伊藤 氏貴	明治大学文学部教授
鳥飼玖美子	立教大学名誉教授
荒井 克弘	大学入試センター客員教授
室伏きみ子	お茶の水女子大学前学長・名誉教授
恩田 徹	京都大学大学院教育学研究科特任教授
田中 孝平	京都大学教育学研究科博士後期課程

本報告の作成に当たり、以下の職員が事務を担当した。

増子 則義	参事官（審議第一担当）（令和５年４月まで）
根来 恭子	参事官（審議第一担当）（令和５年５月から）
山田 寛	参事官（審議第一担当）付参事官補佐（令和５年３月まで）
若尾 公章	参事官（審議第一担当）付参事官補佐（令和５年４月から）
昨間 美里	参事官（審議第一担当）付審議専門職

1 作成の背景

高大接続とは、高校と大学を区切ること（非連続性）とつなぐこと（連続性）の両面をもちつつ、高校から大学への学習者の移行を促すことを意味する。その問題領域は、入学者選抜等の構造的側面、教育内容や教育方法等の内容的側面、教員の協働や進路指導等の運営的側面の3つからなる。ところが、従来の高大接続に関する議論は、入学者選抜が中心であった。それは、1990年代初頭までは、入学者選抜が高大接続の要として機能していたことが大きい。しかし現在、高大接続を入学者選抜として論ずるのみでは不十分である。必要なのは、教育接続（入学者選抜の一点にととどまらず、高校と大学とが、教育内容・方法や学力・能力等において多面的に接続すること）という観点から高大接続の在り方を検討することである。こうした認識のもと、本報告は作成された。

2 現状および問題点

高大接続をとりまく状況の変化は、1992年をピークとする18歳人口の減少に起因する。大学に関しては、大学入学者定員増に伴う大学進学率の上昇、その後生じた大学定員未充足のなかで、入学者の資質・能力は多様化・低下した。現在、高校卒業者の大学進学率は約55%だが、そのうち一般入試による入学者は約50%でしかなく、しかも、一般入試の科目削減が進んだ。したがって、入学者選抜による大学教育の質保証は容易ではなくなった。他方、高校に関しては、大学進学が相対的に容易になったうえに、教科・科目の履修の自由化が進み、卒業者の学力保障が十分なされなくなった。

そのため高大の「教育接続」の検討が求められるが、それへの十分な対応ができていない。例えば、2010年代からの教育政策では、当初は高校教育、大学教育、大学入学者選抜の三位一体改革がめざされていたものの、具体化するなかで大学入学者選抜に焦点化していき、現在、高大接続に関する議論は進展をみせていない。こうした状況に鑑み、本報告では、教育接続という観点からわが国の高大接続の現状を把握し、今後の検討のための論点の提起を課題とした。

3 報告の内容

本報告の内容は、大きく5点にまとめることができる。

(1) 高大接続に関する政策動向

1990年代から現在までの高大接続に関する政策を、中央教育審議会の答申を中心に検討した。1990年代後半から2000年代にかけて、いったんは教育内容・方法や高大接続テストなどによる教育接続という提案があったものの、2010年代初頭からは、入学者選抜の改革によって高校教育と大学教育を接続するという議論に転換し、しかも具体的な改革は頓挫したという経緯がある。

(2) 日本学術会議における教育接続に関するこれまでの議論の検討

高大接続の教育内容・方法の観点からの議論が少ないなか、日本学術会議では、高校の教科と大学のディシプリンの関係からの「提言」や「報告」が発出されてきた。それらは、1. 新たな教科や教育内容の提案、2. ディシプリンにもとづく教科の性格づけ、3. 大学入試への提案に分類される。大学教育の質保証という点から、33 のディシプリンにおいて「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」が作成されている。ただ、いずれも個別の教科とディシプリンの関係にとどまり、それらを包括した高大の教育接続の在り方の検討には至っておらず、それを今後の課題とする。

(3) 高大接続を把握するための視点

大学の高校化、高校の大学化という状況が進行している状況を踏まえ、今後、教育接続を検討する際に必要な見取り図として、3つの次元を提示することができる。1. 教育内容、2. 高校の学習（学力水準、学力の範囲、教科の種別など）における共通性と多様性、3. 接続のタイムスパン（教育接続の評価を大学4年間のどの時点で行うか）である。さらに、1. 教育内容に関しては、ア. 高校での履修教科と大学入試の科目との関係、イ. 高校の教科と大学のディシプリンとの連続性・非連続性、ウ. 習得すべき学力（知識・技能か、能力か）の3側面からの検討が求められる。この構造的見取り図にもとづけば、従来の高大接続の議論がいかに限定的であったかがわかる。

(4) 学習者の移行からみた高大接続の現状

高大の教育接続に関する議論の前提として、学習者の高校から大学への移行状況を把握する必要がある。本報告では、これまでの調査研究から、地域、性別、高校の学科、高校の入学難易度、学習者の社会階層、附属・系列高校からの進学、マイノリティへの配慮などに関する実態を提示した。また、ほぼ未検討であった、過年度卒業者、社会人、高等学校卒業程度認定試験経由の受験者などの移行状況の把握が重要であることを指摘した。そして、教育内容・選抜方法・学習者の社会的属性などによって高校から大学への移行パターンが細かく断片化し、多様な高大接続が並存するようになっている状況が明らかになり、それを本報告では「セグメント化」と命名した。

(5) 高校教育・大学教育・大学入学者選抜のセグメント化

高校教育、大学教育、大学入学者選抜がセグメント化しているとはいえ、一定の原則のもとに、多様性を展開していくべきと考える。学習者の視点に立つての教育機会を拡大すること、特にセグメント化の進行がもたらすと危惧される社会的な格差の拡大と特定層の排除に対し、格差の縮小と包摂性の向上を追求するという方向性を議論の前提として提示したい。本報告が提示した高大の教育接続を考える見取り図を参照しつつ、高校・大学の関連する分野間での教育接続に関するボトムアップ的な協議を重ね、それにもとづき、全体としてのわが国の高大の教育接続の在り方の検討が必要と考える。

目 次

1	問題の設定	1
(1)	高大接続とは	1
(2)	本報告の目的と構成	2
2	高大接続に関する政策動向	3
3	日本学術会議での議論—高大接続における教科とディシプリンの関係—	6
(1)	分野別委員会による提言・報告	6
①	新しい科目や教育内容の提案	6
②	ディシプリンにもとづく科目の性格づけ	7
③	大学入試への提言	7
(2)	分野別参照基準	9
(3)	日本学術会議における教科とディシプリンの関係づけ	9
4	高大接続を把握するための視点	10
(1)	高大間における教育接続タイプの複数化	10
①	高校から大学への「移行期」に焦点化した、大学生向けの教育プログラム	10
②	大学の学びの先取りの性格をもつ、高校生向けの教育プログラム	10
(2)	カリキュラム接続の3つの次元	11
①	教育内容という次元	11
②	共通性と多様性という次元	13
③	接続のタイムスパンという次元	13
5	2013年以降の高大接続改革の意義と限界	13
6	高校から大学への学習者の移行	14
(1)	地域による移行の差異（資料1）	15
(2)	性別による移行の差異（資料2）	15
(3)	高校の学科による移行の差異（資料3）	15
(4)	高校の入学難易度による移行の差異（資料4）	15
(5)	社会階層による移行の差異（資料5）	16
(6)	附属および系列高校からの進学について（資料6）	16
(7)	マイノリティ（障害者・外国人など）への配慮（資料7）	17
(8)	過年度卒業者や高等学校卒業程度認定試験を経由した受験者の大学への移行への配慮	17
(9)	学習者の視点からみた移行への課題（資料8）	17
7	高校教育・大学教育・大学入学者選抜のセグメント化—今後の議論の前提—	18
	<参考文献>	20
	<資料1> 地域による移行の差異	24
	<資料2> 性別による移行の差異	25

＜資料 3＞高校の学科による移行の差異	26
＜資料 4＞高校の入学難易度による移行の差異.....	27
＜資料 5＞社会階層による移行の差異	28
＜資料 6＞附属および系列高校からの進学について.....	29
＜資料 7＞マイノリティへの配慮.....	30
＜資料 8＞学習者の視点からみた移行への課題.....	31
＜参考資料 1＞審議経過	32
＜参考資料 2＞シンポジウム開催.....	33
付 録	34
＜付録 1＞国語教育における高大接続	35
＜付録 2＞数学教育における高大接続	38
＜付録 3＞理科・科学教育における高大接続	41
＜付録 4－1＞歴史教育における高大接続①	44
＜付録 4－2＞歴史教育における高大接続②	48
＜付録 5＞英語教育における高大接続	51
＜付録 6＞初年次教育における高大接続	54

1 問題の設定

(1) 高大接続とは

接続（articulation）には、あるものとあるものを「つなぐ」と同時に「区別する」（連続性と非連続性）という意味がある¹。大学がユニバーサル化²するなかで、大学の教育機能は拡大してきたが、依然として大学教育と高校教育は質的に区別される。したがって、「高大接続」とは、高校と大学を区切ること（非連続性）とつなぐこと（連続性）の両面をもちつつ、学習者の移行を促すことを意味する。一方、「高大連携」は、「高校と大学の連携による、高校教育及び大学教育の改善充実に資する取り組み」³であり、高校から大学への学習者の移行という時間軸は含まない。

接続という問題領域は、入試等の構造的側面、カリキュラムや教育方法等の内容的側面、ガイダンスや情報交換等の運営的側面の3つに分けることができる（表1）。

表1 接続の3つの側面

構造的側面	内容的側面	運営的側面
・区切り（年限） ・入学試験 等	・カリキュラム ・教育方法 ・授業体制 ・教員問題 ・生徒の適応問題 ・課外活動 ・学校行事 等	・情報交換・活用 ・教員協働 ・学生（生徒）交流 ・進路指導・ガイダンス 等

（出典）清水一彦「教育における接続論と教育制度改革の原理」『教育学研究』第83巻第4号、2016年、392頁（一部改変）。

従来の高大接続に関する研究や議論では、構造的側面、とりわけ入試（入学者選抜）に大きな関心が寄せられてきたが、今日の高大接続を考えるうえでは、「教育接続」⁴を軸に据える必要がある。教育接続とは、入学者選抜の一点にとどまらず、高校と大学とを教育内容・方法や学力・能力等において多面的に接続させることを意味する。日本の場合、小学校から高校までは学習指導要領によって教育内容の連続性が保たれているが、高校と大学の関係は、教科とディシプリン（discipline、学問分野）が大まかに対応づけられ

¹ 清水一彦「教育における接続論と教育制度改革の原理」『教育学研究』第83巻第4号、384-397頁、2016年。

² 大学進学率が50%以上となって大学教育への進学が一般化した段階を「ユニバーサル段階」という。それ以前の「エリート段階」（15%未満）、「マス段階」（15～50%）と対比される。

³ 勝野頼彦『高大連携とは何か—高校教育から見た現状・課題・展望—』学事出版、71頁、2004年。

⁴ 荒井克弘・橋本昭彦編著『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、2005年。

ているにとどまり、高大接続を教育接続として捉える視点が弱かった。これに対し、ヨーロッパ型の大学入学者選抜制度では、中等教育修了資格試験が同時に大学入学資格試験を兼ねており（例えば、フランスのバカロレアやドイツのアビトゥーアなど）、それによって、「面」での接続が可能になっているという状況があることを指摘したい。すなわち、中等教育の教育を担った教員が、生徒の習得度を測定した中等教育修了試験の結果を、大学は入学資格としていることが、教育内容面での接続の可能性を高くしていると考えられる。

(2) 本報告の目的と構成

本報告の目的は、わが国における高大接続を「教育接続」、すなわち教育機関が提供する教育内容・方法、それを享受する学習者の学力や能力の連続性・非連続性という観点から、その実態を明らかにすることにある。それを必要とするような社会状況は、1992 年をピークとする 18 歳人口の大幅な減少に起因する。その後には生じた変化は、大学に関していえば、大学入学者定員の増加による大学進学率の上昇、その後には生じた入学者定員の未充足大学の増加であり、これらは必然的に大学入学者の資質・能力の多様化・低下をもたらした。また、高校卒業者の大学進学率は、現在、約 55%だが、そのうち一般入試を経て入学する者は約 50%に過ぎず、しかも、一般入試の科目の削減は進んだ。従来のように、入学者選抜でもって大学教育の質保証とすることは容易ではなくなった。他方で、高校の側に目を転ずれば、この間、大学進学が相対的に容易になったことに加え、高校の教科・科目の履修の自由化が進み、高校卒業者の学力保障が課題になった。すなわち、高校教育における学力保障が不十分な状況において、学力による選抜を経ない大学入学者が増加したことによって、入学者選抜は従前のような大学教育の質保証の機能を果たし得なくなったのである。

それにもかかわらず、近年の高大接続に関する教育政策は、後述するように入学者選抜方法の改革を志向しており、政策立案過程において「教育接続」の実態を十分に踏まえた議論がなされてはいない。

当該分科会では、高校から大学へ移行する学習者が求められている学力を十分に習得していないという現状に対し、高校・大学が提供する教育内容・方法や学力・能力教育内容という点から検討することで、問題へのアプローチができると考え、本報告を作成するに至った。

以下、この 1. 問題の設定に続き、2. 高大接続に関する政策動向と、3. 日本学術会議での高大接続に関する議論を検討し、従来の高大接続に関する政策と研究が、入学者選抜に重きを置いてきた過程を跡付ける。そのうえで、4. 高大接続問題を教育接続として捉えるための視点を明確にし、5. 現段階での高大接続改革の意義と限界を確認する。さらに、今後の議論の前提として、6. 各種の調査研究をもとに、学習者の高校から大学への移行の多様な実態を示し、7. 最後にこれらを総括し、今後の高大接続の在り方を検討するための論点を提出する。

2 高大接続に関する政策動向

本節では、文部科学省における中央教育審議会答申等を中心に高大接続の議論の過程を追うことで、その論理の変化を明らかにする。

従来の入学者選抜中心の議論の方向が変化したのが 1990 年代後半である。そこでは高大接続にあたって教育内容や教育方法などを含めて考えることの必要性が論じられるようになり、その傾向は 2010 年頃まで続く。1999 年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」⁵はその嚆矢であり、2005 年の同答申「我が国の高等教育の将来像」⁶、2008 年の同答申「学士課程教育の構築に向けて」⁷、2012 年の同答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」⁸、2013 年の同答申「第 2 期教育振興基本計画について」⁹が、それに相当する。

1999 年の答申では、「学生がいかに自らの能力・意欲・関心に合った高等教育機関を選択するか、あるいは、大学が求める学生を見いだすか、特に、今後はいかに高校教育から高等教育に円滑に移行させていくかという観点から、接続の問題を考えるべき」と問題が提起され、「入学者選抜の問題だけではなく、カリキュラムや教育方法などを含め、全体の接続を考えていくことが必要」とする。そして、こうした問題の解決のために、主に大学側の対応策として、大学からの高校への出前講座、飛び入学、大学における初年次教育など、大学と高校の関係者からなる連携協議会の設置などを列挙している。

2005 年の答申では、「入学者選抜が〔中略〕「高等教育の質」の一環としての学生の質に関する選抜機能を十分に果たし得なくなってきた例も見られる」という認識のもと、高大接続については「入学者選抜の問題だけでなく、教育内容・方法等を含め、全体の接続を考えていくことが必要であり、初等中等教育から高等教育までそれぞれが果たすべき役割を踏まえて一貫した考え方で改革を進めていくという視点が重要」と、明確に教育接続の必要性を述べている。

2008 年の答申は、高校側の対応の必要性について論じられていることを特徴とする。「高等学校・大学は選抜だけでつながる関係から、客観的できめ細やかな学力の把握とそれに基づく適切な指導によって学力向上が図られるよう、共に力を合わせて取り組む関係へと転換すること」と論じられ、具体的には「高大接続テスト（仮称）」が提唱された。「高大接続テスト（仮称）」とは、「学士課程教育の在り方に関する小委員会 高等学校と大学との接続に関するワーキンググループ 議論のまとめ」¹⁰（2008）における議論を受けたもので

⁵ 中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」、1999 年。

⁶ 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像（答申）」、2005 年。

⁷ 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」、2008 年。

⁸ 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」、2012 年。

⁹ 中央教育審議会「第 2 期教育振興基本計画について（答申）」、2013 年。

¹⁰ 中央教育審議会大学分科会制度・教育分科会「学士課程教育の在り方に関する小委員会高等学校と大学との接続に関するワーキンググループ議論のまとめ」、2008 年。

ある。そこでは、「入試の選抜機能がもたらしてきた大学の入口管理や高校教育の質保証への効果は従来ほどは期待できなくなっ」たという認識のもと、高大接続の改革の方策が列挙される。そして、「「学力担保」措置の選択肢として、高校と大学が協力して A0 入試や高校の指導改善に活用できる新しい学力検査（高大接続テスト（仮称））を実施することも有効な方法」と提唱されている。そのメリットは、「（テスト）の結果を本人、高校、大学が共有し、推薦入試にも活用するなど高校教育の質保証や大学の入口管理に幅広く活用」できることにあるという。

2012 年の答申は、「高等学校では学力中間層の高校生の学習時間が大きく減少している、大学では初年次教育や補習学修等が増加している、高等学校の教育課程の弾力化への対応によって大学入試センター試験は限界といわれるほどに複雑化しているなど、改善を要する状況が生じている。」と、高大接続が円滑に機能していないことを指摘する。そのうえで、「高等学校教育の質保証、大学入学者選抜の改善、大学教育の質的転換を、高等学校と大学のそれぞれが責任を持ちつつ、連携しながら同時に進めることが必要である」と論じる。入学者選抜だけでは問題が解決しないこと、高校と大学における教育の連携・協力の必要性をあらためて強調しているが、それに関する具体的な対応策までは論じられていない。

2013 年の中央教育審議会答申「第 2 期教育振興基本計画について」においては、高大接続における点からプロセスによる質保証システムへの転換が必要として、高校教育・大学入学者選抜・大学教育それぞれの施策が論じられる。高校では、「高校生としての基礎的・基本的な学力を確実に身に付けさせるため、生徒の学習の到達度を把握するための新たなテストの導入に向けた取組を進める」と、「高大接続テスト（仮称）」の後継ともいえる「学習到達度テスト」が登場している。「志願者の意欲、能力、適性等の多面的、総合的な評価に基づく大学入学者選抜」、そして、大学は、「学修成果を明確化するため、アセスメントテストの活用や学修状況調査等、多元的な学生の学修成果の評価手法の研究・開発」に取り組むことが求められている。

このように、高校教育、大学教育双方の改革によって、入学者選抜のみに依存してきた高大接続の在り方を変えようとする議論が重ねられてきた。

しかしながら、同年の教育再生実行会議の「高等学校教育と大学教育の接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）」¹¹あたりから、入学者選抜を改革することにより高校教育と大学教育の接続を図ろうとする議論へ転換する。第四次提言では、「高等学校教育、大学教育を実現するため、両者の接点である大学入学者選抜も、それにふさわしいものに再構築することが必要です。」とし、「能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定する」入学者選抜とすべく、すべての生徒が身に付けるべき資質・能力を測定する「達成度

¹¹ 教育再生実行会議「高等学校教育と大学教育の接続・大学入学者選抜の在り方について」（第四次提言）、2013 年。

テスト（基礎レベル）」と、大学教育を受けるために必要な能力判定のための「達成度テスト（発展レベル）」とが提言されている。

2014 年の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～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～」¹²では、「現在直面する最大の課題は、高等学校教育と大学教育とを接続する重要な役割を果たすべき大学入学者選抜において、上記のような育成すべき力の在り方を踏まえた評価がなされていないことである。〔中略〕接続段階での評価の在り方が変われば、それを梃子の一つとして、高等学校教育及び大学教育の在り方も大きく転換すると考えられる」と論じている。この答申を議論した中央教育審議会高大接続特別部会は 2012 年 8 月に設置され、2013 年 1 月に設置された教育再生実行会議よりも早く議論を始めているものの、答申の内容は教育再生実行会議の第四次提言の継承であり、「達成度テスト（基礎レベル）」を「高等学校基礎学力テスト（仮称）」、「達成度テスト（発展レベル）」を「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」として、高校と大学とを 2 段階のテストによって接続しようとした。

これを検討するために 2015 年 2 月に文部科学省に設置された「高大接続システム改革会議」は、翌 2016 年 3 月の「最終報告」¹³において、今後の改革日程などを公表した。ここでは、CBT（Computer - Based Testing）の導入、英語 4 技能（「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」）の測定、国語・数学の記述式問題の導入、民間事業者の活用など、その後の議論を巻き起こすことになる新たな入学者選抜の方法が登場する¹⁴。しかしながら、新規な試みが次々と頓挫したことは記憶に新しい¹⁵。

この事態を受けて 2019 年 12 月に文部科学省に設置された「大学入試のあり方に関する検討会議」は、1 年半という短期間における 28 回の会議を経て、2021 年 7 月に「大学入試のあり方に関する検討会議 提言」¹⁶を取りまとめる。そこでは、「大学入学者選抜は各大学のポリシーに基づく選抜という特質があ

¹² 中央教育審議会「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）」、2014 年。

¹³ 高大接続システム改革会議「最終報告」、2016 年。

¹⁴ その直後の 2016 年 5 月に文部科学省に「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）検討・準備グループ」が設置され、具体的な議論が始まるものの、この会議は非公開とされた。2017 年 7 月に文部科学省から公表された新たな入試の方針「大学入学共通テスト実施方針」では、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」が「大学入学共通テスト」となり、記述式問題の採点や外部検定試験の活用による英語の 4 技能の測定などに民間事業者が大きく関わることになった。また、「高等学校基礎学力テスト（仮称）」についても、文部科学省が設置した「高等学校基礎学力テスト（仮称）検討・準備グループ」での論点整理、試行調査の成果等を踏まえ、2017 年 7 月に「高校生のための学びの基礎診断」実施方針が策定され、民間の試験等を認定する仕組みが創設された。

¹⁵ 入試をめぐる議論の推移に関しては、すでに多数の文献があるが、ここでは背景も含めて経過を詳述している、国立国会図書館『調査と情報 大学入試改革の動向』第 1073 号、金子元久「入試改革―軌跡と課題―」『IDE－現代の高等教育』第 632 号、4-11 頁、2021 年を挙げる。

¹⁶ 文部科学省 大学入試のあり方に関する検討会議「大学入試のあり方に関する検討会議 提言」、2019 年。

ることから、我が国における大学入学者選抜の内容・方法を決める責任主体は各大学であり、各大学が主体的に入学者選抜を実施するものとされている。その一方、個別入試の集合体としての大学入学者選抜全体のあり方が高等学校以下の教育に大きな影響力を有すること、大学が共同して実施する大学入学共通テストが重要な構成要素となっていることなど、大学入学者選抜が公共的性格も有していることを踏まえ、文部科学省がコーディネーターとしての役割を果たし、大学入試センターや大学・高等学校双方の関係団体と連携・協議し、一定のルールをガイドライン（大学入学者選抜実施要項等）として定め、適切な実施や選抜方法の改善等を促すことが重要である。」とある。ここに目新しい観点は見られない。教育政策として 1990 年代後半から 2010 年頃までに論じられていた高大接続では、教育接続の在り方に関する検討がないうえ、2010 年代から始まった入学者選抜改革によって高校教育や大学教育を改革するという論調も弱い。ここであらためて、高大接続を教育接続の観点からその実態を明らかにしたうえで、問題を論じる必要があると考える。

3 日本学術会議での議論—高大接続における教科とディシプリンの関係—

(1) 分野別委員会による提言・報告

次の世代を専門教育にどのように導いていくのかということは、学術研究の在り方を分野横断的に議論する日本学術会議において重要な課題である。そのためこれまでも大学入学以前の教育や、大学の各ディシプリンの教育の在り方については様々な議論がなされており、これをまずは参考にすることができる。

日本学術会議の「提言」や「報告」において、「高大接続」を直接のテーマにしたものはないが、主に高校の教科と大学のディシプリンの関係という点から、高大の教育接続に関する検討がなされてきた。ここでは、学術会議のウェブサイトアーカイブされている 2008 年～2020 年の「提言」「報告」から計 31 件を抽出し、教科ごとに振り分けてその内容を整理した（表 2）。

その結果、大きくは以下の 3 つの特徴がみられた。これは 1（1）の「表 1 接続の 3 つの側面」のうち、主に、内容的側面に含まれるカリキュラム・教育方法に焦点化したものといえる。

① 新しい科目や教育内容の提案

・「歴史総合」「地理総合」（GH5、GH9）、「公共」（C2、C3、C4）、統計教育（M1、M3、M5）、情報教育（In1、In2）など。

高校の新学習指導要領（2018 年改訂、2022 年度から年次進行で実施）では、地理歴史で「歴史総合」と「地理総合」が、公民で「公共」が、情報で「情報Ⅰ」が必修化された。また、数学では、小学校から高校まで統計教育の充実が図られている。これらの科目の新設や教育内容の編成に日本学術会議の提言・報告は影響を与えてきた。特に情報学委員会の報告（In2）では、初等中等教育から高等教育まで段階的なカリキュラム設計

指針が提示されており、高校と大学において「何をどこまで教えるか」という段階性についての議論もなされている。

② ディシプリンにもとづく科目の性格づけ

- ・生物学は、知識ではなく思考で取り組むべき学問であるという学問観にそって、高校における重要用語を約4分の1の512語に精選することを提案し、新学習指導要領に影響を与えた（S4、S5）。歴史学でも同様の試みが行われている（GH5）。

- ・言語・文学では、新学習指導要領で論理国語と文学国語に分断されたことへの批判がなされている（J2）。

③ 大学入試への提言

- ・歴史的思考力を育てる大学入試のあり方（GH8）や英語民間試験導入の見直し（F2）についての提言も行われている。

表2 日本学術会議による高大接続に関わる提言・報告(教科別)

No.	種類	発出年月日	タイトル	委員会	分科会
【国語】					
J1	報告	2008年7月24日	日本語の将来に向けて—自己を発見し、他者を理解するための言葉—	言語・文学委員会	
J2	提言	2020年6月30日	高校国語教育の改善に向けて	言語・文学委員会	古典文化と言語分科会
【地理歴史】					
GH1	提言	2011年8月3日	新しい高校地理・歴史教育の創造—グローバル化に対応した時空間認識の育成—	心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同	高校地理歴史科教育に関する分科会
GH2	提言	2014年6月13日	再び高校歴史教育のあり方について	史学委員会	高校歴史教育に関する分科会
GH3	提言	2014年9月11日	持続可能な未来のための教育と人材育成の推進に向けて	フューチャー・アースの推進に関する委員会	持続可能な発展のための教育と人材育成の推進分科会
GH4	提言	2014年9月30日	地理教育におけるオープンデータの利活用と地図力/GIS 技能の育成—地域の課題を分析し地域づくりに参画する人材育成—	地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同	地理教育分科会
GH5	提言	2016年5月16日	「歴史総合」に期待されるもの	史学委員会	高校歴史教育に関する分科会
GH6	提言	2016年11月16日	環境教育の統合的推進に向けて	環境学委員会	環境思想・環境教育分科会
GH7	提言	2017年8月8日	持続可能な社会づくりに向けた地理教育の充実	地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同	地理教育分科会
GH8	提言	2019年11月22日	歴史的思考力を育てる大学入試のあり方について	史学委員会	中高大歴史教育に関する分科会
GH9	提言	2020年8月25日	「地理総合」で変わる新しい地理教育の充実に向けて—持続可能な社会づくりに貢献する地理的資質能力の育成—	地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同	地理教育分科会
【公民】					
C1	提言	2014年8月29日	各種選挙における投票率低下への対応策	政治学委員会	政治学委員会政治過程分科会
C2	提言	2015年5月28日	未来を見すえた 高校公民科倫理教育の創生—考える「倫理」の実現に向けて—	哲学委員会	哲学・倫理・宗教教育分科会
C3	提言	2016年5月16日	18歳を市民に—市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革—	心理学・教育学委員会	市民性の涵養という観点から高校の社会科教育の在り方を考える分科会
C4	提言	2017年2月3日	高等学校新設科目「公共」にむけて—政治学からの提言—	政治学委員会	
C5	報告	2020年8月11日	主権者教育の理論と実践	政治学委員会	政治過程分科会
【数学】					
M1	報告	2008年8月28日	数理科学分野における統計科学教育・研究の今日的役割とその推進の必要性	数理科学委員会	数理統計学分科会
M2	報告	2010年4月5日	数理科学分野の展望	数理科学委員会	
M3	提言	2014年8月20日	ビッグデータ時代における統計科学教育・研究の推進について	数理科学委員会	数理統計学統計分科会
M4	提言	2016年5月19日	初等中等教育における算数・数学教育の改善についての提言	数理科学委員会	数学教育分科会
M5	提言	2020年8月4日	新学習指導要領下での算数・数学教育の円滑な実施に向けた緊急提言:統計教育の実効性の向上に焦点を当てて	数理科学委員会	数学教育分科会
【情報】					
In1	報告	2010年4月5日	情報学分野の展望	情報学委員会	
In2	報告	2020年9月25日	情報教育課程の設計指針—初等教育から高等教育まで—	情報学委員会	情報学教育分科会
【理科】					
S1	報告	2010年4月5日	基礎生物学分野の展望	基礎生物学委員会	
S2	提言	2016年2月8日	これからの高校理科教育のあり方	科学者委員会	科学と社会委員会合同広報・科学力増進分科会
S4	報告	2017年9月28日	高等学校の生物教育における重要用語の選定について	基礎生物学委員会・統合生物学委員会合同	生物科学分科会
S3	提言	2019年5月20日	我が国における微生物・病原体に関するリテラシー教育	基礎医学委員会	病原体学分科会
S5	報告	2019年7月8日	高等学校の生物教育における重要用語の選定について(改訂)	基礎生物学委員会・統合生物学委員会合同	生物科学分科会
S6	提言	2020年6月23日	初等中等教育及び生涯教育における地球教育の重要性:変動する地球に生きるための素養として	地球惑星科学委員会	地球惑星科学人材育成分科会
【外国語】					
F1	提言	2016年11月4日	ことばに対する能動的態度を育てる取り組み—初等中等教育における英語教育の発展のために—	言語・文学委員会	文化の邂逅と言語分科会
F2	提言	2020年8月18日	大学入試における英語試験のあり方についての提言	言語・文学委員会	文化の邂逅と言語分科会

(2) 分野別参照基準

また、日本学術会議では、2008年に文部科学省から、大学教育の分野別質保証の在り方について審議依頼を受けたことを契機として、現在までに、33の学問分野で「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」を作成済みである¹⁷。各分野の参照基準では、その分野の定義と固有の特性、その分野で身に付けるべき基本的な素養（基本的な知識・理解と基本的な能力）、学習方法と学習成果の評価方法、市民性の涵養¹⁸をめぐる専門教育と教養教育との関わりがまとめられている。

この参照基準は、新学習指導要領の方針を示した中央教育審議会答申（2016年12月）¹⁹において、「教科の枠組と学問の体系との関係」を論じるための参考資料として言及されている。参照基準の高校教育への影響は大きいものではないが、情報、経済、化学などの分野では、参照基準にもとづいて高大接続に関わる議論がなされている。とりわけ、情報分野では、情報学の参照基準（2016年3月）をもとに、小学校から大学の専門課程までの情報教育を体系化する取り組みや2025年度からの教科「情報」の入試の在り方についての検討が行われている²⁰。前述の情報学委員会の報告とあわせ、高大間の教育接続についてのモデルケースといえる。

なお、この参照基準策定の前段階で行われたのが、2008年に「報告」²¹を発出した「日本人が身に付けるべき科学技術の基礎的素養に関する調査研究」（通称、「科学技術の智」プロジェクト）である。このプロジェクトは、2030年の時点で日本における全ての大人が身に付けていることが望まれる科学技術の素養（「科学技術の智」）を提示しようとする試みであった。参照基準での各分野で身に付けるべき「基本的な素養」という概念は、このプロジェクトの影響の下で打ち出されたものである。

(3) 日本学術会議における教科とディシプリンの関係づけ

以上みてきたように、日本学術会議ではこれまで「高大接続」を直接テーマにした議論は行われていないが、分野別委員会による提言・報告では、新しい科目や教育内容の提案、ディシプリンにもとづく科目の性格づけ、大学入試への提言などが行われ、高校教育に一定の影響を与えてきた。また、33

¹⁷ 各分野の参照基準は学術会議のウェブサイトに掲載されている。

<https://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/daigakuhosyo.html>（最終閲覧日 2023年9月17日）

¹⁸ 2018年改訂の高等学校学習指導要領で公民科に科目「公共」が新設されたこと、成年年齢が18歳に引き下げられたことも考えあわせると、市民性の涵養は今後議論すべき高大接続の大きな論点の1つである。

¹⁹ 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016年。

²⁰ 下間芳樹「第2回シンポジウム 2025年度高校教科「情報」入試を考える—思考力・判断力・表現力の教育／評価方法とCBT化—」『情報処理』第59巻第6号、557-560頁、2018年。

²¹ 日本学術会議 科学と社会委員会 科学力増進分科会、報告「21世紀を豊かに生きるための『科学技術の智』」、2008年9月18日。

の学問分野でとりまとめられた分野別参照基準も、限定的ながら教科の枠組みと学問の体系との関係を検討する際の資料として用いられている。

とはいえ、学術会議からの提案は、ほとんどが、学問分野からみて高校の教科教育が「どうあるべきか」を論じたものであり、大学教育と高校教育で「何をどこまで教えるのか」という段階性の検討はほとんどなされてこなかった。また、ともすれば、各学問分野で区切られた議論になり、一人の学習者が複数の教科を学びながら高校から大学に移行していくプロセスを把握・支援するという視点は稀薄であった。これらは高大接続というテーマでの課題として引き継ぐべき点である。

4 高大接続を把握するための視点

(1) 高大間における教育接続タイプの複数化

さて、高大間における教育接続には、現在、さまざまなタイプがみられるようになっているが²²、大きくは次の2つに分けることができる。

① 高校から大学への「移行期」に焦点化した、大学生向けの教育プログラム

これには、大学1年生に対する初年次教育、リメディアル教育（入学後の補習授業）、入学決定者に対する入学前教育などが含まれる。日本では、2000年代初期に米国の初年次教育が紹介され²³、注目を浴びるようになった。2000年代半ばから急速な勢いで拡大し、初年次教育を実施している大学は2018年度現在、97%にも上っている。リメディアル教育、入学前教育も4割近い大学で実施されている²⁴。

② 大学の学びの先取りの性格をもつ、高校生向けの教育プログラム

こちらは、2000年代以降、特に2010年代半ば以降にみられるようになったものである。

例えば、2002年度に開始され現在も継続中のSSH（スーパーサイエンスハイスクール）、2014～2021年度に実施されたSGH（スーパーグローバルハイスクール）はその代表例である。SSHは理科・数学に重点を置いた高レベルのカリキュラム開発や大学等との連携、SGHでは国際的に活躍できる人材育成を目標に掲げ、高校教育の「スーパー化（superification）」

²² 田中孝平「高校・大学間における教育接続タイプの特徴」『大学教育学会誌』第44巻第1号、150-159頁、2022年。

²³ 濱名篤・川嶋天津夫編『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向—』丸善出版、2006年。山田礼子『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂、2005年。

²⁴ 実施率は、文部科学省「平成30年度の大学における教育内容等の改革状況について」（2020年10月5日）による。リメディアル教育は「入学後の補習授業」、入学前教育は「入学前の補習授業」と記述されている。なお、初年次教育の最近の動向については、＜付録6＞「初年次教育における高大接続：多様化の進展という視点からみた高大接続と初年次教育の関係」参照。

²⁵ともいえるような特徴をもっている。また、ヨーロッパ型の高大接続の特徴をもつ国際バカロレア（IB）の DP（ディプロマ・プログラム、高校 2・3 年）の導入も政策的に推進されている²⁶。

このような正課のカリキュラムではないが、高校生向けの学問体験プログラム（例えば、京都大学の ELCAS）もさまざまな大学によって提供されている。さらに、高校の新学習指導要領では、教科でも総合でも「探究」が大幅に組み込まれたが、それらの探究活動の成果を入学者選抜において評価しようとする動きも広がってきている（「探究力評価」など）²⁷。

このように、全体的な傾向としては「大学の高校化」（あるいは「学生の生徒化」）が進行する一方で、一部の高校では、「高校の大学化」もみられるようになってきている。それぞれのセグメント（集団を断片的に区切った区分）によって異なるタイプの教育接続が行われているということができよう（「セグメント化」については、本報告 15 頁参照）。

（2）カリキュラム接続の 3 つの次元

「教育接続」について、内容的側面のうちカリキュラムという観点から考える場合、さらに 3 つの次元で考えることができる。

① 教育内容という次元

第 1 の次元は、教育内容という次元である。この次元は、より詳細には、以下のような視点で捉えられる。

ア 高校で学ぶ教科・科目群と大学における学習の接続

高校に関しては、学習指導要領において、「各学科に共通する各教科」について科目名や標準単位数、「主として専門学科において開設される各教科」について科目名が規定されている。しかしながら、そのうちのどれを大学入試において求めるのかは、大学の判断となっている。実際には、高校での科目選択と、大学の専門で必要な学習とのズレが生じる場合もある。早すぎる文理の分化によって、高校生の進路選択が狭められるという問題も見受けられる（内閣府 総合科学技術・イノベーション会議（CSTI）教育・人材育成ワーキンググループの政策パッケージに示されたデータを参照²⁸）。中央教育審議会『令和の日本型学校教育』の構

²⁵ 根津朋実「カリキュラム研究からみた『高大接続・連携』の諸問題—『教科課程』、『断絶』、『大学 0 年生』—」『教育学研究』第 83 巻第 4 号、398-410 頁、2016 年。‘superification’ は造語である。

²⁶ 渋谷真樹「国際バカロレアにみるグローバル化と高大接続—日本の教育へのインパクトに着目して—」『教育学研究』第 83 巻第 4 号、423-435 頁、2016 年。

²⁷ 内閣府科学技術・イノベーション推進事務局、文部科学省「探究力評価への挑戦—主に大学入試における事例—」2022 年 4 月。

²⁸ 内閣府 総合科学技術・イノベーション会議（CSTI）教育・人材育成ワーキンググループ「Society 5.0 の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」（2022 年 6 月）。

築を目指して（答申）」（2021 年）では、「高校生の学習意欲を喚起し、可能性及び能力を最大限に伸長するための各高等学校の特色化・魅力化」が推奨されており、「「普通教育を主とする学科」の弾力化・大綱化（普通科改革）」「産業界と一体となって地域産業界を支える革新的職業人材の育成（専門学科改革）」「新しい時代にこそ求められる総合学科における学びの推進」などが提唱されている。「特色化」が進む各高等学校で提供される教科・科目群と、大学での学修に必要となる学習内容との接続が、さらに問われる事態が予想される。

イ 高校で学ぶ個々の教科・科目と大学における学問分野（ディシプリン）との関係

高校までの教科・科目と大学における学問分野は一对一では対応していない。名称で対応している場合でも、例えば数学のように学校数学と学問数学ではその目的も体系も異なる場合もある。理科では、大学における学問分野の基礎となる内容を高等学校で学ぶという点では概ね一致しているが、分野によって、取り扱う内容の範囲の選び方に違いがある。例えば、生物のように高等学校の教育内容が近年の研究に追いついてきている分野もあるが、物理のように理論的な積み上げを重視するため、20 世紀以降の研究成果を高等学校の教育内容に組み入れることが難しい分野もある。歴史の場合は、実証性を基にする研究が基盤となるという方法論、ならびに教科書には十分に記述されていない地域・国の研究が、高等学校では取り上げられにくい側面が指摘できる。各教科・科目レベルにおいても、質的な連続性と非連続性の両方の視点で検討することが必要である。

ウ 含まれる学力（資質・能力）の範囲に関する接続

「知識・技能」の習得を重視するのか、教科の知識や技能を活用する「思考力・判断力・表現力」を重視するのか、探究的に学習を進める力を重視するのか、といった学力（資質・能力）の構造に関して、どのような接続を構想するのかを問う視点である。

近年では、高等学校においても、「思考力・判断力・表現力」の育成を目指してパフォーマンス評価²⁹が用いられる例や、「総合的な探究の時間」や「理数探究」「課題研究」などにおいて探究的な学習が進められる例など、学力概念を拡張する実践がみられる。2018 年改訂の高等学校学習指導要領では、3 つの柱で捉えられる「資質・能力」の育成という方針が打ち出され、2019 年改訂指導要録では高等学校においても観点別学習状況の評価が導入された。こうした政策動向の背景に、学校現場における

²⁹ パフォーマンス評価は、知識やスキルを使いこなすことを求めるような評価方法の総称である（西岡加名恵編著『高等学校 教科と探究の新しい学習評価―観点別評価とパフォーマンス評価実践事例集―』学事出版、2020 年）。

改革実践があることを認識しつつ、多様な観点から学力と高大接続の関係を構想することが求められている。

② 共通性と多様性という次元

第2の次元は、共通性と多様性という次元である。これは、高校での生徒たちの学習において、どの程度が共通に求められ、どの程度の多様性が認められるのか、という次元である。なお、共通性と多様性のそれぞれについて、学力水準で捉えられる次元もあれば、学力の範囲で捉えられる次元もあり、教科・科目の種別で捉えられる次元もある。

なお、日本の場合、学習指導要領によって、どのような目標・内容を教えるのか、それにより児童・生徒にどのような「資質・能力」の育成を図るのかについての共通性は図られている。しかしながら、生徒たちに期待される「資質・能力」の内容や水準について、資格試験や検定試験のように評価の標準化が可能になるレベルでは明示されていない。一方、ヨーロッパの中等教育や国際バカロレアでみられるような中等教育修了証書の仕組みは、入試ではなくカリキュラムとして大学へ接続する高校教育の在り方を示す例といえるだろう。

③ 接続のタイムスパンという次元

第3の次元は、「接続」させるタイムスパンに関わっている。大学での接続努力は、初年次教育、リメディアル教育、入学前教育など、入学前後に集中しがちである。しかし、例えば、高校での探究と大学での研究の連続性・非連続性などは、大学4年間全体のカリキュラムをみる必要がある（卒業研究になってようやく研究プロセス全体を学生が自分で実施するような機会が与えられることも少なくない）³⁰。

5 2013年以降の高大接続改革の意義と限界

以上の議論を踏まえると、2013年以降の高大接続改革は、当初、高校教育と入学者選抜と大学教育の三位一体の改革という意図を持っていたが（いわゆる「高大接続答申」2014年12月）、それは高大接続を捉える側面・視点のうち、限られた部分（含まれる学力（または資質・能力）の範囲に関する接続、本報告4（2）①ウ参照。）のみにアプローチするものであったことが浮かび上がる。

高大接続システム改革会議「最終報告」（2016年3月）では、学力の3要素（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」）³¹を、様々な方法で評価するという構想が打ち出され、大

³⁰ 田中孝平・松下佳代「高大接続における学習の連続性と非連続性の検討—高校で探究学習を経験した学生の語りの分析を通して—」『大学教育学会誌』第43巻第1号、149-158頁、2021年。

³¹ 「学力の3要素」は、学校教育法の第30条第2項（2007年の学校教育法改正時に追加）に根拠が

学のアドミッション・ポリシーに影響を与えることとなった。確かに、大学でも、「学士力」や「社会人基礎力」、分野別参照基準などをふまえて、「資質・能力」をディプロマ・ポリシーに掲げている大学は4分の3近い(73.2%)³²が、その内容は多様であり、実際の授業で具体化されているとは限らないという問題があることを指摘しておきたい。

その後、2017・2018年の改訂学習指導要領においても、3つの柱で捉えられる「資質・能力」(「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」)を育成するという方針が打ち出されている。細かな文言は異なるものの、3つの要素で捉えられる目標概念によって、小学校から大学のアドミッション・ポリシーまでを貫くという発想が打ち出されたといえる。こうした改革の発想にも様々な異論があるため、引き続き議論が必要ではあるが、少なくともこれは、学力概念を拡張する点、一貫性をもって児童・生徒・学生の教育を行うという点、特に限定的とはいえ高等学校の教育改革を推進する働きを持ったという点で、教育接続全体をみる試みであったということはできよう³³。

しかし、今回の高大接続改革は、その後、検討が進むなかで、入学者選抜の改革に関心や議論が収斂し、教育接続全体を問い直すという視点が稀薄化していった。そのなかで欠けていたのは、高校教育、大学教育、両者をつなぐ入学者選抜、この三者それぞれの多様化が進むなかで教育接続全体を俯瞰するような視座とそれにもとづく現状の把握である。

6 高校から大学への学習者の移行

このように教育接続全体を俯瞰する視座を確保し、高大接続を考えるための重要な前提として、高校から大学への学習者の移行は、どの高校、大学でも同じように生じているわけではなく、様々な要因によって多様に分化し、ある特定の接続パターンが偏在する形で生じていることを踏まえる必要がある。この教育内容・選抜方法・学習者の社会的属性などによって高校から大学への学習者の移行パターンが細かく断片化し、多様な高大接続が並存するようになった状況を、本報告では「セグメント化」と命名する。高大接続の具体的在り方を議論する前に、このようにセグメント化された高大接続のパターンをおさえておくことは必要かつ有益である。

ある。

³² 杉谷祐美子「学部調査にみる日本の教養教育の動向」『IDE—現代の高等教育』第610号、35-40頁、2019年。

³³ ただし、入試による動機づけには限界があることも、既に指摘されている。高校生の学習意欲を高めるためには、高校教育そのものの魅力化が必要だといえるだろう。山村滋・濱中淳子・立脇洋介『大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか—首都圏10校パネル調査による実証分析—』ミネルヴァ書房、2019年を参照のこと。

(1) 地域による移行の差異（資料 1）

都道府県によって大学進学率に大きな差があることは知られているが、仔細にみれば都道府県内にも格差があり、47 都道府県でもっとも低い進学率の県よりもさらに低い進学率の地域が存在しているため、実際の地域間格差はさらに大きいと推察される³⁴。また、都道府県別に大学の収容力をみると、大都市圏（とりわけ東京と京都）において入学難易度の高い私立大学が配置されて進学を受け皿となっており、大学入学卒の量的な差異のみならず質的な意味でも、地域間で接続の差異が生じている。

(2) 性別による移行の差異（資料 2）

性別による大学進学率の差は近年縮小してきたが、地域によっては大きな格差が残存している。また、国立大学や入学難易度の高い大学でも、性別による格差は現存している。専攻分野に関しても、理工系への女性の進学者の少なさが昨今話題となり、その対策が議論されていることなどに典型的にみられるように、男女でかなり専攻分野ごとに進学割合が異なる状況は依然として継続している。すなわち、特定の性別と特定の進学先（国立大学、難関大学、理工系など）がうまく接続されていないといえる。

(3) 高校の学科による移行の差異（資料 3）

高校の学科によっても、高大接続の様相は大きく異なる。進学率は、専門学科で長期的には上昇基調ではあるものの、依然として4分の1程度の大学等進学率である。また、学科によっても、大学進学率にはかなり差がある。農業科、工業科は非常に低い一方で、普通科は平均的には非常に高い（ただし、普通科の場合は、次にみるように学校間で大きな格差がある）。したがって、学科ごとに進学に対するまなざしも異なるし、生徒や教師の側の大学進学への構えや行動も大きく異なると推定される。実際、普通科以外の学科からは、一般選抜よりも学校推薦型選抜や総合型選抜がむしろ中心的役割を果たしている。こうしたことから、学科によっても、高大接続の量的・質的差異が明確に存在している。なお、専門高校は職業教育を担い、進学準備や高大接続の側面だけからとらえることは適切ではないという点にも留意が必要である。

(4) 高校の入学難易度による移行の差異（資料 4）

大学進学率の全体的上昇とともに進学率の高い高校が増えてきたが、一方で世代を通じて一貫して、進学状況の高校間格差は存在し続けてきた³⁵。進

³⁴ 田垣内義浩「地方県の非都市部からの大学進学—低進学率地域の高校におけるリソースの制約と傾斜配分—」『教育社会学研究』第110集、213-235頁、2022年。

³⁵ 例えば、尾嶋史章・荒牧草平らの調査研究によれば、高校のタイプと進学希望の割合の関連は30年間の長期にわたって安定的に存在してきたと指摘されている（尾嶋史章・荒牧草平編『高校生たちのゆ

学希望や学習行動などをみても、高校はきわめて多様に分化している。高校ごとに大きく異なる学力層の違いを無視して高大接続をとらえることは適切ではない。実際問題として、選抜制度もランクの低い高校ほど推薦入試（現在の学校推薦型選抜）やAO入試（現在の総合型選抜）が増えることは従来から指摘されてきており³⁶、比較的最近の研究でも大学の入学難易度が上がるほど一般入試の比率が増える傾向が指摘されている³⁷。こうしたことから、同じ学科や同じ地域の高校であっても、どの学校であるかによって高校から大学への移行の性質や特徴、経路が異なっていることも明らかである。

（5） 社会階層による移行の差異（資料5）

高学歴・高所得の家庭出身の高校生や職業的地位の高い保護者を持つ高校生ほど、大学へ進学する傾向があることは、かねてより実証的に明らかにされてきているが、近年の調査でも同様のことはあらためて確認できる³⁸。高大接続といっても教育制度上の問題にとどまらず、社会的に不利な位置にいる高校生への支援もまた高大接続の大きな課題となる。一人親家庭や低所得層への奨学金支援など、教育改革として議論される高大接続のプランとは質的に異なる施策が求められる。

（6） 附属および系列高校からの進学について（資料6）

大学進学者に占める比率としては特段多いわけではないが、一定数存在する接続の形として、大学附属あるいは大学の系列の高等学校からの内部推薦・内部進学の仕事がある。山村らのデータでは3.3%であるが³⁹、従来、日本でよく認知された大学進学ルートである。その一方で、高大接続の議論の対象には必ずしもなっていない。附属・系列校も一様ではなく、内部進学率が高い場合も低い場合もあり、課題は学校によっても異なると考えられる。高校から大学への一貫した教育が可能である反面、大学によっては附属高校卒業者のかなりの割合をそのまま受け入れているケースもあり⁴⁰、それ自体が当該大学にとっては高大接続の課題となるケースもあるだろう。

くえー学校パネル調査からみた進路と生活の30年―』世界思想社、2018年）。

³⁶ 中村高康「大学大衆化時代における入学者選抜に関する実証的研究―選抜方法多様化の社会学的分析―」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第37巻、77-89頁、1997年。

中村高康『大衆化とメリトクラシー―教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス―』東京大学出版会、2011年。

山村滋・鈴木規夫・濱中淳子・佐藤智美『学生の学習状況からみる高大接続問題』大学入試センター研究開発部、2009年。

³⁷ 中島弘至「偏差値による大学変数の分析―文系・理工系、国公立・私立の観点から―」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第54巻、201-210頁、2014年。

³⁸ 濱中義隆（研究代表者）『高校生の高等教育進学動向に関する調査研究 第一次報告書 令和2年～4年度プロジェクト研究報告書』国立教育政策研究所、2021年。

³⁹ 山村滋・鈴木規夫・濱中淳子・佐藤智美、同上。

⁴⁰ 村山詩帆「知られざる附属高校からのエスカレーター進学」中村高康編『大学入試がわかる本―改革を議論するための基礎知識―』岩波書店、280-281頁、2020年。

(7) マイノリティ（障害者・外国人など）への配慮（資料7）

障害者差別解消法の規定により、大学入学者選抜にも合理的配慮が求められるようになっている。障害のある受験者の大学進学は高大接続の議論の中に明確に位置づけられるべき問題である。2019 年現在で、37,000 人を超える学生がおり、全学生の 1.17%となっているが⁴¹、その数値は米英と比べても少ないことが指摘されており、接続の課題がある。

同様に、在日外国人等の大学進学も多く、課題が指摘されている。すでに初等中等教育において多くの外国人生徒が日本の学校に通っている。しかし、大学進学段階では、日本語指導が必要な高校生等の進学率が非常に低くなっており、十分な機会が提供されていないと推察される。

(8) 過年度卒業者や高等学校卒業程度認定試験を経由した受験者の大学への移行への配慮

以上のほかにも、従来の高大接続の議論からは漏れがちな進学希望者のカテゴリーがある。例えば、高校と大学の接続という観点を強調した場合、過年度卒業者や社会人の受験者の位置づけは難しく、等閑視される傾向にある。また、高等学校卒業程度認定試験（高認）を経由した大学進学の場合、これも高校と大学の接続の問題としては議論しにくくなるが、こうした多様な進学経路への配慮も含めて、高大接続の議論をする必要がある。

(9) 学習者の視点からみた移行への課題（資料8）

以上のような多様な高大接続および大学への移行の在り方の現実、実際に進学する学習者や指導する学校の視点からみた場合のニーズの所在を検討する必要性を喚起するであろう。こうした多様なニーズに対応した接続・移行の課題は、今後さらなる現状把握および研究の進展によって洗い出されるべきものである。

例えば、ベネッセ教育総合研究所の調査によれば、進学校とそうでない高校では、課題が異なる。進学率の高い高校や普通科高校では、高校は生徒に一般入試（現在の一般選抜）を受けさせたいとする比率が高く、推薦入試（現在の学校推薦型選抜）やAO入試（現在の総合型選抜）は受けさせたくないとする比率が高くなる。一方で、専門高校や進学率の低い高校ではその逆の傾向がある⁴²。この例のように、セグメント化された高大接続の現状は、セグメント化されたニーズの存在を示唆している。

⁴¹ 文部科学省『大学入学者選抜関連基礎資料集 第5分冊（経済的な状況や居住地域、障害の有無等にかかわらず、安心して試験を受けられる配慮関係）』（大学入試のあり方に関する検討会議参考資料2-5）、2021年。

⁴² ベネッセ教育総合研究所『高大接続に関する調査』、2013年。

7 高校教育・大学教育・大学入学者選抜のセグメント化—今後の議論の前提

以上の諸点を概観するならば、現実の高校教育・大学教育および大学入試を中心とする大学入学者選抜の諸側面において複雑な分化が生じており、以下のように高大接続がセグメント化しているのとらえることができる。

- ・高校のセグメント化：普通科・職業科の別にとどまらず、普通科の中にも学力水準による学校間の階層化がみられる。単独の学校の中にも複数のコースが含まれる例もある。さらに、高校教育の多様化・個性化を目指す動きがあり、新しいタイプの高校・学科・コースも存在している。

- ・大学のセグメント化：1990年代以降の進学率上昇により入学者層は多様化した。これに対応する形で大学教育における多様性も増したと考えられる。設置者の違い、地域の違い、入学者の属性や学力による違い、専門分野の違いなどに応じて、大学は様々な試みをすでに進めている。入学前教育、リメディアル教育、初年次教育をはじめ、各種の高大連携・接続のプログラムの試みがある。

- ・大学入学者選抜のセグメント化：こうした高校と大学のセグメント化に対応して、高校と大学をつなぐ選抜のシステムも多様化している。大学入学者選抜はエリートとマスに二分化されるとの指摘はすでに1990年代にはあったが⁴³、現在ではさらに分化が進んでいる可能性がある。一般選抜／総合型選抜（AO入試）／学校推薦型選抜（推薦入試）の別にとどまらず、その中身も実に多様になっている。また、1つの大学の中だけでも複数の方式が採用されている例が今や一般的である。私立大学については、系列校を持つことで入学者確保をする例も少なくない。

こうしたセグメント化自体を避けられない前提として捉えるか、克服すべき問題状況として捉えるかについては意見が分かれるところだが、少なくとも現状理解において、高校・大学・大学入学者選抜を均質なイメージでとらえ、画一的なシステムの導入を目指すことは現実に対応していない。実際には、高校教育、大学教育、両者をつなぐ大学入学者選抜、この三者それぞれの多様化が進むなか、三者のセグメント化が掛け合わされる複雑さがある。そして、この現状を放置すれば、高校教育、大学教育のコアが喪失するとともに、そうしたセグメント化した教育を受ける学習者間の社会的な格差の拡大にもつながることが懸念される。なぜならば、セグメント化には多様な社会的属性が関連しており、セグメント化の進行は社会的格差拡大をもたらし、結果的に教育を通じた社会的再生産が強化されることが懸念されるからである。こうした懸念が現実にならないための方策が求められよう。

例えば、「大学入試のあり方に関する検討会議」の提言（2021年7月8日）において、意思決定の在り方として、実態の把握、議論の透明性の確保、政策推進に慎重な立場の者の意見や当事者の懸念を考慮する、地域格差や経済格差、障害のある受験者への配慮など大学入学者選抜の原則との整合性の十分な確認、

⁴³ 中村高康「推薦入学制度の公認とマス選抜の成立—公平信仰社会における大学入試多様化の位置づけをめぐる一—」『教育社会学研究』第59集、145-165頁、1996年。

などが重要と提案されているが、この点は重ねて強調する必要がある。

また、この複雑な事態に対応するためには、関係者の協力とアイデアの共有が不可欠である。すでに高大接続に関わる諸領域では新しい動きも胎動しつつあり、その中には草の根的な個々の実践者の活動⁴⁴も含まれる。そうした議論をボトムアップ的に吸い上げて、セグメントの構造を踏まえつつ、最終的にはそれを崩し、変化する高大接続の明日につなげていく回路を作り出していくことが重要といえるだろう。すなわち、高大接続において、適切な内容や水準を確保していくための公共の議論を生み出すような仕組みの構築が期待される。

ただ、高校教育と大学教育の内容や水準の擦り合わせという課題を、2021年の「大学入試のあり方に関する検討会議 提言」が求めるような、個別の機関の自発的意思に任せるだけでは、全体としての方向性の喪失が懸念される。高校と大学の教育接続がセグメント化しているとはいえ、一定の原則のもとに、多様性を展開していくべきと考える。一定の原則をどのように規定するかは更なる議論が必要であることはもちろんであるが、本報告では、当面、学習者の視点に立っての教育機会を拡大すること、特にセグメント化の進行がもたらすと危惧される社会的な格差の拡大と特定層の排除に対し、格差の縮小と包摂性の向上を追求するという方向性を、議論の前提として提示したい⁴⁵。

そのためには、本報告が提示した高大の教育接続を考える見取り図を参照しつつ、高校側が修了時にどのような生徒を育成したいのか、大学側が入学者にどのような資質・能力を求めるのか、大学教育についてはどのような改革が求められるのかなど、関連する分野間での教育接続に関するボトムアップ的な協議を重ね、それにもとづき、全体としてのわが国の高大の教育接続の在り方を検討することが必要と考える。すなわち、個々のセグメント内の高大接続に配慮しながらも、個々のセグメントを乗り越えることも視野に入れた広角的な立案が求められるのである。そして、日本学術会議としては、幅広く学术界を包含し、加えて学术界・教育界との連携を図ることのできる立場であることに鑑み、各界の協力を得つつ広く議論を喚起することを課題と考える⁴⁶。

⁴⁴ 例えば、山梨県内の高等教育機関12校からなる大学コンソーシアムやまなしが、県内の高校と情報交換を重ね、高大接続に関する研究会を行っている事例、福井大学が福井県内の高校との協力により、高校教育を評価するルーブリックの開発を行った事例、近畿・北陸のスーパーサイエンスハイスクール（SSH）8校が共同で、科学的探究・数学的探究を評価する「標準ルーブリック」を開発することで、大学の入学者選抜の基準についても問題提起を行った事例など、ボトムアップ的な活動が行われている。

⁴⁵ 例えば、本報告3（1）で紹介した生物学・歴史学における提言のような議論が、他の教科においても今後、進展することが期待される。

⁴⁶ この先には高大の教育接続で培われたスキルセットが、労働市場においてどのように接続していくのかという語論が必要になろう。しかしながら、本報告でそれを含めて議論を展開することは紙幅の関係から叶わず、今後の課題として指摘するにとどめることとする。

＜参考文献＞（五十音順）

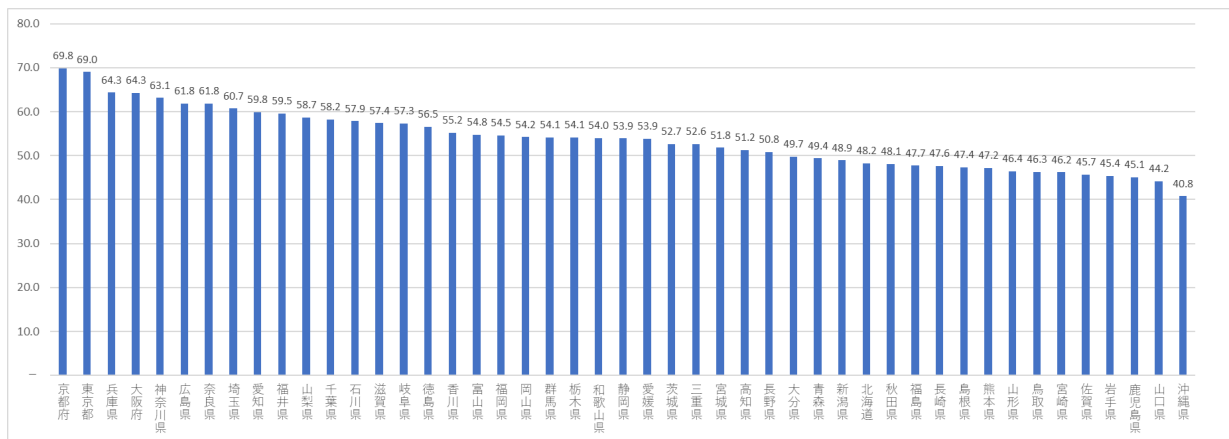
- [1] 荒井克弘・橋本昭彦編著『高校と大学の接続―入試選抜から教育接続へ―』玉川大学出版部、2005年.
- [2] 尾嶋史章・荒牧草平編『高校生たちのゆくえ―学校パネル調査からみた進路と生活の30年―』世界思想社、2018年.
- [3] 勝野頼彦『高大連携とは何か―高校教育から見た現状・課題・展望―』学事出版、2004年.
- [4] 金子元久「入試改革―軌跡と課題」『IDE―現代の高等教育』第632号、4-11頁、2021年.
- [5] 教育再生実行会議「高等学校教育と大学教育の接続・大学入学者選抜の在り方について」（第四次提言）、2013年10月31日。
(www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/__icsFiles/afieldfile/2013/12/26/1342755_05.pdf、最終閲覧日 2023年9月17日).
- [6] 国立国会図書館『調査と情報 大学入試改革の動向』第1073号、2019年。
(https://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo_11389903_po_1073.pdf?contentNo=1、最終閲覧日 2023年9月17日).
- [7] 渋谷真樹「国際バカロレアにみるグローバル化と高大接続―日本の教育へのインパクトに着目して―」『教育学研究』第83巻第4号、423-435頁、2016年。
(https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyoiku/83/4/83_423/_pdf/-char/ja、最終閲覧日 2023年9月17日).
- [8] 清水一彦「教育における接続論と教育制度改革の原理」『教育学研究』第83巻第4号、384-397頁、2016年。
(https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyoiku/83/4/83_384/_pdf/-char/ja、最終閲覧日 2023年9月17日).
- [9] 下間芳樹「第2回シンポジウム 2025年度高校教科「情報」入試を考える～思考力・判断力・表現力の教育／評価方法とCBT化～」『情報処理』第59巻第6号、557-560頁、2018年。
(https://ipsj.ixsq.nii.ac.jp/ej/?action=repository_action_common_download&item_id=187794&item_no=1&attribute_id=1&file_no=1 最終閲覧日 2023年9月17日).
- [10] 杉谷祐美子「学部調査にみる日本の教養教育の動向」『IDE―現代の高等教育』第610号、35-40頁、2019年.
- [11] 田垣内義浩「地方県の非都市部からの大学進学―低進学率地域の高校におけるリソースの制約と傾斜配分―」『教育社会学研究』第110集、213-235頁、2022年.
- [12] 田中孝平・松下佳代「高大接続における学習の連続性と非連続性の検討―高校で探究学習を経験した学生の語りの分析を通して―」『大学教育学会誌』第43巻第1号、149-158頁、2021年.
- [13] 田中孝平「高校・大学間における教育接続タイプの特徴」『大学教育学会誌』第44巻第1号、150-159頁、2022年.
- [14] 内閣府 科学技術・イノベーション推進事務局、文部科学省「探究力評価

- への挑戦—主に大学入試における事例—」2022年4月. (https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/05_jireisyu_r4.pdf、最終閲覧日 2023年9月17日).
- [15] 内閣府 総合科学技術・イノベーション会議 (CSTI) 教育・人材育成ワーキンググループ「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」2022年6月2日.
(https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/saishu_print.pdf、最終閲覧日 2023年9月17日).
- [16] 中島弘至「偏差値による大学変数の分析—文系・理工系、国公立・私立の観点から—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第54巻、201-210頁、2014年. (https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/record/31008/files/edu_54_18.pdf、最終閲覧日 2023年9月17日).
- [17] 中村高康「推薦入学制度の公認とマス選抜の成立—公平信仰社会における大学入試多様化の位置づけをめぐって—」『教育社会学研究』第59集、145-165頁、1996年.
(https://www.jstage.jst.go.jp/article/eds1951/59/0/59_0_145/_pdf/-char/ja、最終閲覧日 2023年9月17日).
- [18] 中村高康「大学大衆化時代における入学者選抜に関する実証的研究—選抜方法多様化の社会的分析—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第37巻、77-89頁、1997年. (<https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/record/31638/files/KJ00002358692.pdf>、最終閲覧日 2023年9月17日).
- [19] 中村高康『大衆化とメリトクラシー—教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス—』東京大学出版会、2011年.
- [20] 西岡加名恵編著『高等学校 教科と探究の新しい学習評価—観点別評価とパフォーマンス評価実践事例集—』学事出版、2020年.
- [21] 日本学術会議 科学と社会委員会 科学力増進分科会、報告「21世紀を豊かに生きるための『科学技術の智』」、2008年9月18日.
(<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-20-h64-3.pdf>、最終閲覧日 2023年9月17日).
- [22] 日本学術会議 大学教育の分野別質保証委員会「参照基準」(33分野の参照基準を下記のサイトに掲載).
(<https://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/daigakuhosyo.html>、最終閲覧日 2023年9月17日).
- [23] 根津朋実「カリキュラム研究からみた『高大接続・連携』の諸問題—『教科課程』、『断絶』、『大学0年生』—」『教育学研究』第83巻第4号、398-410頁、2016年.
(https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyoiku/83/4/83_398/_pdf/-char/ja、最終閲覧日 2023年9月17日).

- [24] 濱名篤・川嶋太津夫編『初年次教育一歴史・理論・実践と世界の動向一』丸善出版、2006年。
- [25] 濱中義隆（研究代表者）『高校生の高等教育進学動向に関する調査研究 第一次報告書 令和2～4年度プロジェクト研究報告書』国立教育政策研究所、2021年。
- [26] ベネッセ教育総合研究所『高大接続に関する調査』、2013年。
(<https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=4338>、最終閲覧日 2023年9月17日)。
- [27] 村山詩帆「知られざる附属高校からのエスカレーター進学」中村高康編『大学入試がわかる本一改革を議論するための基礎知識一』岩波書店、280-281頁、2020年。
- [28] 文部科学省 中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」、1999年12月16日。
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm、最終閲覧日 2023年9月17日)。
- [29] 文部科学省 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像（答申）」、2005年1月28日。
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm、最終閲覧日 2023年9月17日)。
- [30] 文部科学省 中央教育審議会 大学分科会制度・教育分科会学士課程教育の在り方に関する小委員会 高等学校と大学との接続に関するワーキンググループ（WG）「議論のまとめ」、2008年1月23日。
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/08030317/002.htm、最終閲覧日 2023年9月17日)。
- [31] 文部科学省 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」、2008年12月24日。
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm、最終閲覧日 2023年9月17日)。
- [32] 文部科学省 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」、2012年8月28日。
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm、最終閲覧日 2023年9月17日)。
- [33] 文部科学省 中央教育審議会「第2期教育振興基本計画について（答申）」、2013年4月25日。
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1334377.htm、最終閲覧日 2023年9月17日)。
- [34] 文部科学省 中央教育審議会「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）」、2014年12月22日。
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/

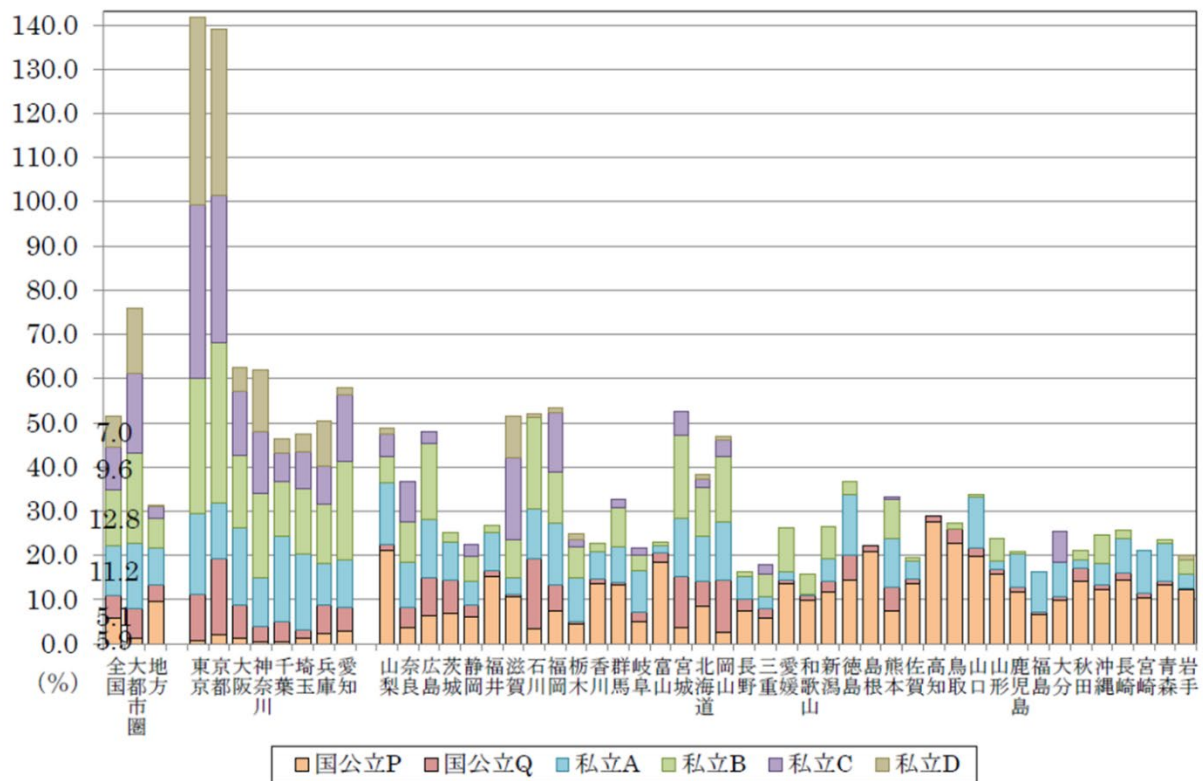
- in/__icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf、最終閲覧日 2023 年 9 月 17 日).
- [35] 文部科学省 高大接続システム改革会議「最終報告」、2016 年 3 月 31 日 (https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf、最終閲覧日 2023 年 9 月 17 日).
- [36] 文部科学省 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016 年 12 月 21 日. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf、最終閲覧日 2023 年 9 月 17 日).
- [37] 文部科学省「平成 30 年度の大学における教育内容等の改革状況について」2020 年 10 月 5 日. (https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf、最終閲覧日 2023 年 9 月 17 日).
- [38] 文部科学省 中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」2021 年 1 月 26 日 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm、最終閲覧日 2023 年 9 月 17 日).
- [39] 文部科学省 大学入試のあり方に関する検討会議「大学入試のあり方に関する検討会議 提言」、2021 年 7 月 8 日. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/103/toushin/mext_00862.html、最終閲覧日 2023 年 9 月 17 日).
- [40] 文部科学省『大学入学者選抜関連基礎資料集 第 4 分冊（制度概要及びデータ集関係）（その 1）』2021 年（大学入試のあり方に関する検討会議参考資料 2－4 (https://www.mext.go.jp/content/20210707-mxt_daigakuc02-000016687_5.pdf、最終閲覧日 2023 年 9 月 17 日)).
- [41] 文部科学省『大学入学者選抜関連基礎資料集 第 5 分冊（経済的な状況や居住地域、障害の有無等にかかわらず、安心して試験を受けられる配慮関係）』、2021 年（大学入試のあり方に関する検討会議参考資料 2－5 (https://www.mext.go.jp/content/20210707-mxt_daigakuc02-000016687_8.pdf、最終閲覧日 2023 年 9 月 17 日)).
- [42] 山田礼子『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂、2005 年.
- [43] 山村滋・鈴木規夫・濱中淳子・佐藤智美『学生の学習状況からみる高大接続問題』大学入試センター研究開発部、2009 年.
- [44] 山村滋・濱中淳子・立脇洋介『大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか—首都圏 10 校パネル調査による実証分析—』ミネルヴァ書房、2019 年.

＜資料 1＞地域による移行の差異



図表1 全日制高校からの大学短大等進学率（都道府県別・2021年3月・%）

(出典) 文部科学省『学校基本調査』より分科会作成



※引用注）基本的には『2016 年版大学ランキング』（朝日新聞出版）の偏差値で以下のように大学を区分している。P：国公立偏差値 55.0 未満、Q：国公立偏差値 55.0 以上、A：私立偏差値 40.0 未満、B：私立偏差値 40.0～47.5 未満、C：私立偏差値 47.5～55.0 未満、D：私立偏差値 55.0 以上。

図表2 設置者・入学難易度を区別した大学収容力（都道府県別、2015年度）

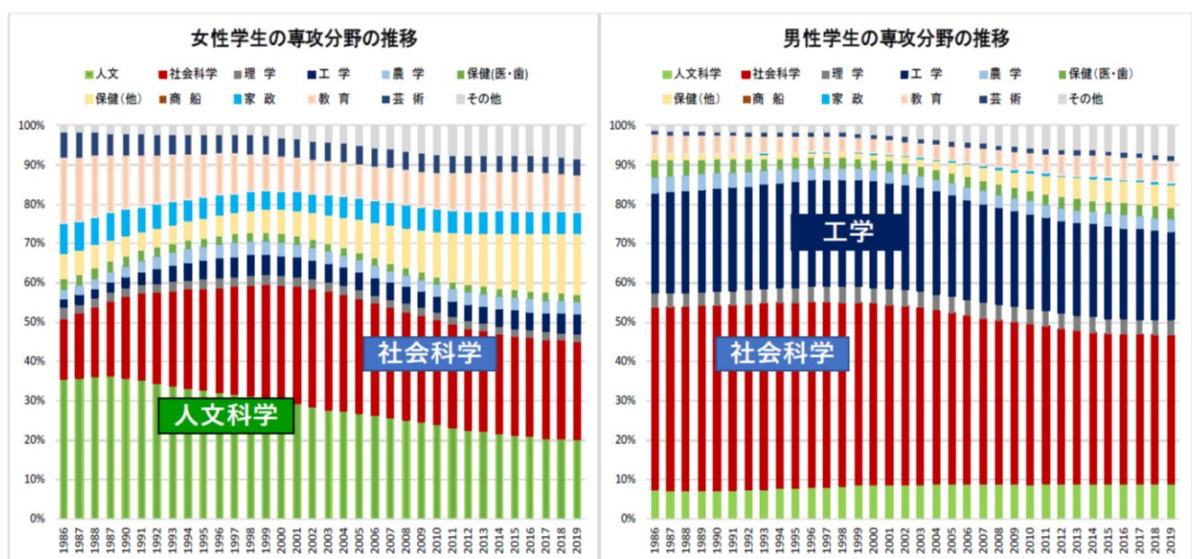
(出典) 濱中義隆（研究代表）朴澤泰男編著『18 歳人口減少期の高等教育進学需要に関する研究』国立教育政策研究所、55 頁、2022 年。

<資料2> 性別による移行の差異

東京大学入学者数（2022年度）	3127	うち女性	651	20.8%
京都大学入学者数（2021年度）	2942	うち女性	665	22.6%

図表3 東京大学および京都大学における女性入学者比率

（出典）各大学ホームページデータより分科会作成。



図表4 学生の専攻分野別構成比の推移（男女別、1986-2019年）

（出典）文部科学省『学校基本調査』各年度のデータから作成（高大接続を考える分科会会合での河野銀子委員提供資料より）。

＜資料 3＞高校の学科による移行の差異

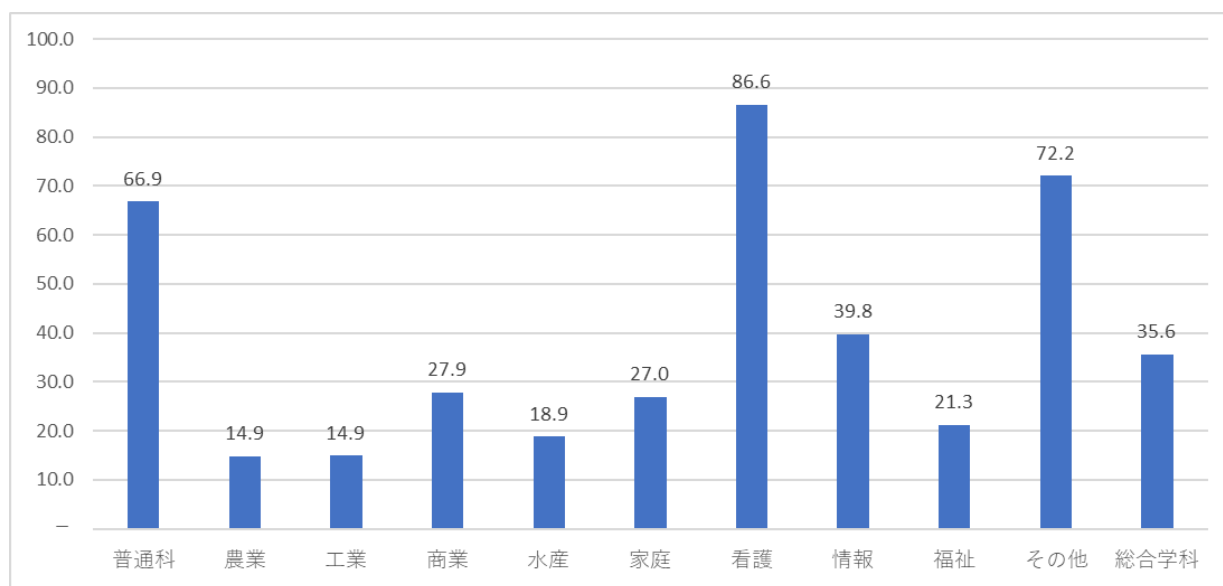
- ここ数年の普通科卒業生の傾向を見ると、大学・短大進学率は約60％、就職者の割合は約10％で推移。
- 一方、専門学校・各種学校等進学率は低下。
- 専門学科卒業生は、就職する者が最も多く、就職者の割合、大学・短大進学率ともに上昇傾向。



※ 大学短大進学率には、昭和58年以前は通信制大学短大への進学を除いているが、昭和59年以降はこれを含んでいる。

図表 5 普通科/専門学科別の進路状況の推移

（出典）文部科学省『大学入学者選抜関連基礎資料集 第4分冊（制度概要及びデータ集関係）（その1）』（大学入試のあり方に関する検討会議参考資料2—4）、30頁、2021年。



図表 6 高校の学科別の大学等進学率（2021年度）

（出典）文部科学省『学校基本調査』より分科会作成。

＜資料４＞高校の入学難易度による移行の差異

学校ランク	大学進学希望	就職希望	長時間学習	勉強しない割合
上位25%	88	2	58	6
平均上25%	61	9	24	28
平均下25%	35	28	8	57
下位25%	20	42	3	68
出所：平成17年度高等学校教育課程実施状況調査				

図表７ 高校ランク別の進路希望・学習行動の割合（％）

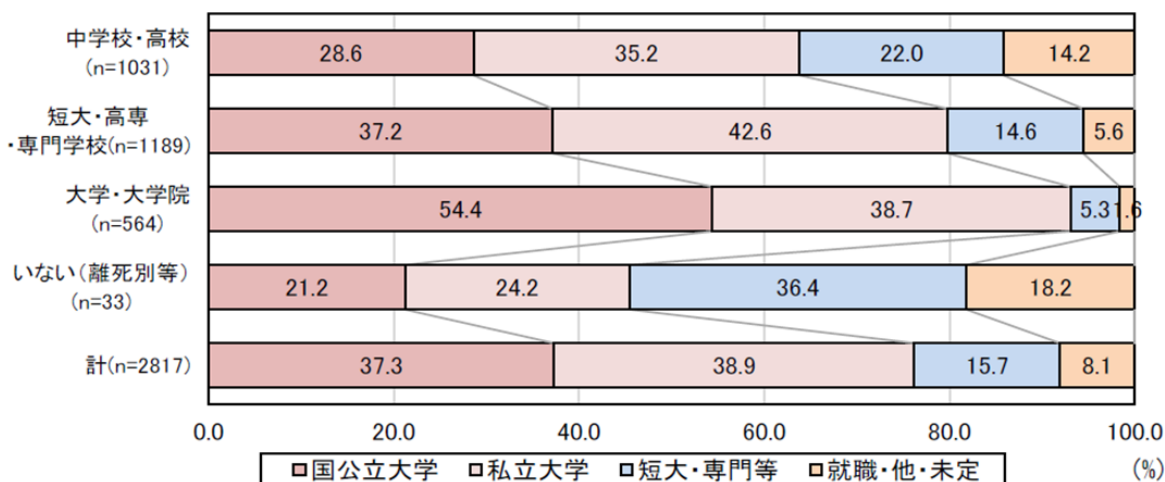
（出典）松岡亮二「制度が隔離する高校生活」中村高康・松岡亮二編『現場で使える教育社会学』ミネルヴァ書房、92頁、2021年。

	一般入試	推薦入試	AO入試	内部進学	その他	合計	人数
高校ランク1	77.6	13.8	2.6	4.2	1.8	100.0	12652
高校ランク2	56.5	31.5	6.1	2.9	3.0	100.0	12325
高校ランク3	28.6	53.7	11.4	2.6	3.7	100.0	7030
高校ランク4	16.7	63.4	13.8	0.9	5.1	100.0	759
全体	57.7	30.2	6.1	3.3	2.7	100.0	32766
人数	18918	9891	1988	1072	897	32766	

図表８ 高校入学難易度と大学入学時の選抜方法

（出典）山村滋・鈴木規夫・濱中淳子・佐藤智美『学生の学習状況からみる高大接続問題』大学入試センター研究開発部、140頁、2009年。

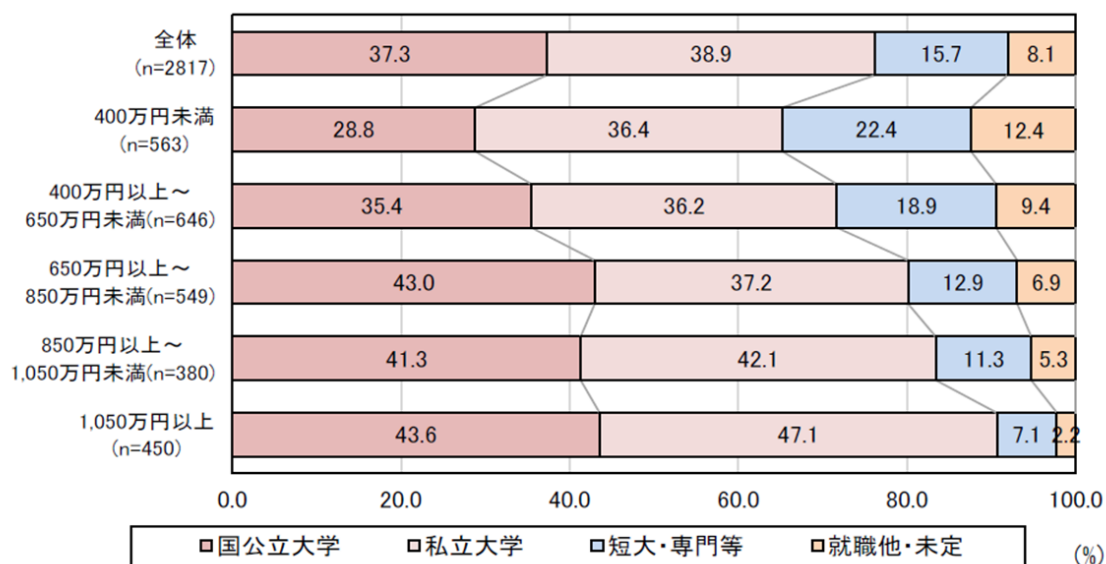
<資料5> 社会階層による移行の差異



*「私立大学」には、進路(予定)が「外国の学校」(n=8)の者(全て「大学」希望者)が含まれる

図表9 高校卒業後の進路希望（母親の学歴別）

（出典）濱中義隆（研究代表）『高校生の高等教育進学動向に関する調査研究 第一次報告書 令和2～4年度プロジェクト研究報告書』国立教育政策研究所、14頁、2021年。



*「全体」には、世帯収入が不明な者(n=229)を含む

*「私立大学」には、進路(予定)が「外国の学校」(n=8)の者(全て「大学」希望者)が含まれる

図表10 高校卒業後の進路希望（世帯収入別）

（出典）濱中義隆（研究代表）『高校生の高等教育進学動向に関する調査研究 第一次報告書 令和2～4年度プロジェクト研究報告書』国立教育政策研究所、13頁、2021年。

<資料6> 附属および系列高校からの進学について

偏差値等	1995年			2013年			増減率		
	中央値	平均値	標準偏差	中央値	平均値	標準偏差	中央値	平均値	標準偏差
70 以 上 (6)	99	96.8	4.54	99	98.3	2.21	0	0	0.05
60～70未満 (23)	67	61.3	28.64	75.8	59.6	30.26	-0.1	0	0.48
55～60未満 (38)	47.5	47.7	22.75	28.4	39.3	27.08	-0.2	-0.2	0.48
50～55未満 (33)	29	34.2	23.58	10	16.3	18.21	-0.6	-0.5	0.56
50 未 満 (24)	12	27.6	31.58	9.4	21.3	24.71	-0.2	0.1	0.99
短 期 大 学 (33)	6	11.8	13.77	2.3	8.3	11.43	-0.4	2.9	15.18
全 体 (157)	29	38.1	30.66	16.3	30.4	31.13	-0.2	0.5	6.93
η^2	.427*			.496*			0.033		
注) () は該当する高等学校数。							* $p<.001$		

図表 11 偏差値等別にみた四年制大学・短期大学への内部進学率と増減率

(出典) 村山詩帆「知られざる附属高校からのエスカレーター進学」中村高康編『大学入試がわかる本—改革を議論するための基礎知識—』岩波書店、280-281 頁、2020 年。

<資料 7>マイノリティへの配慮

(出典：平成 29～令和元年度障害のある学生の修学支援実態調査（日本学生支援機構）)

学校種別	学生数			障害学生数			障害学生在籍率(※1)		
	平成29年	平成30年	令和元年	平成29年	平成30年	令和元年	平成29年	平成30年	令和元年
全体	3,198,451	3,212,010	3,214,814	31,204	33,812	37,647	0.98 %	1.05 %	1.17 %
大学	2,999,971	3,020,539	3,027,581	28,430	30,190	33,683	0.95 %	1.00 %	1.11 %
短期大学	141,759	134,785	130,213	1,434	1,920	1,845	1.01 %	1.42 %	1.42 %
高等専門学校	56,721	56,686	57,020	1,340	1,702	2,119	2.36 %	3.00 %	3.72 %
学校種別	支援障害学生数(※2)			支援障害学生在籍率			障害学生支援率(※3)		
	平成29年	平成30年	令和元年	平成29年	平成30年	令和元年	平成29年	平成30年	令和元年
全体	15,573	17,091	18,702	0.49 %	0.53 %	0.58 %	49.9 %	50.5 %	49.7 %
大学	14,346	15,366	16,877	0.48 %	0.51 %	0.56 %	50.5 %	50.9 %	50.1 %
短期大学	508	750	809	0.36 %	0.56 %	0.62 %	35.4 %	39.1 %	43.8 %
高等専門学校	719	975	1,016	1.27 %	1.72 %	1.78 %	53.7 %	57.3 %	47.9 %

(各年5月1日現在)

- 障害学生数は37,647人で、全学生の1.17% (※) にあたる
- 37,647人のうち、大学の支援を受けている学生は18,702名で、全体の0.58%
- 障害のある学生のうち、支援を受けている学生は49.7%

(※) 米国・英国での同種の調査では10%を超える

図表 12 障害のある学生の在籍者数（学校種別）

(出典) 文部科学省『大学入学者選抜関連基礎資料集 第5分冊（経済的な状況や居住地、障害の有無等にかかわらず、安心して試験を受けられる配慮関係）』（大学入試のあり方に関する検討会議参考資料2-5）14 頁、2021 年。

	高等学校等を卒業した生徒数	高等学校等を卒業した後大学や専修学校などの教育機関等(※2)に進学等した生徒数	進学率
全高校生等	750,315	533,118	71.1%
日本語指導が必要な高校生等(※1)	704	297	42.2%

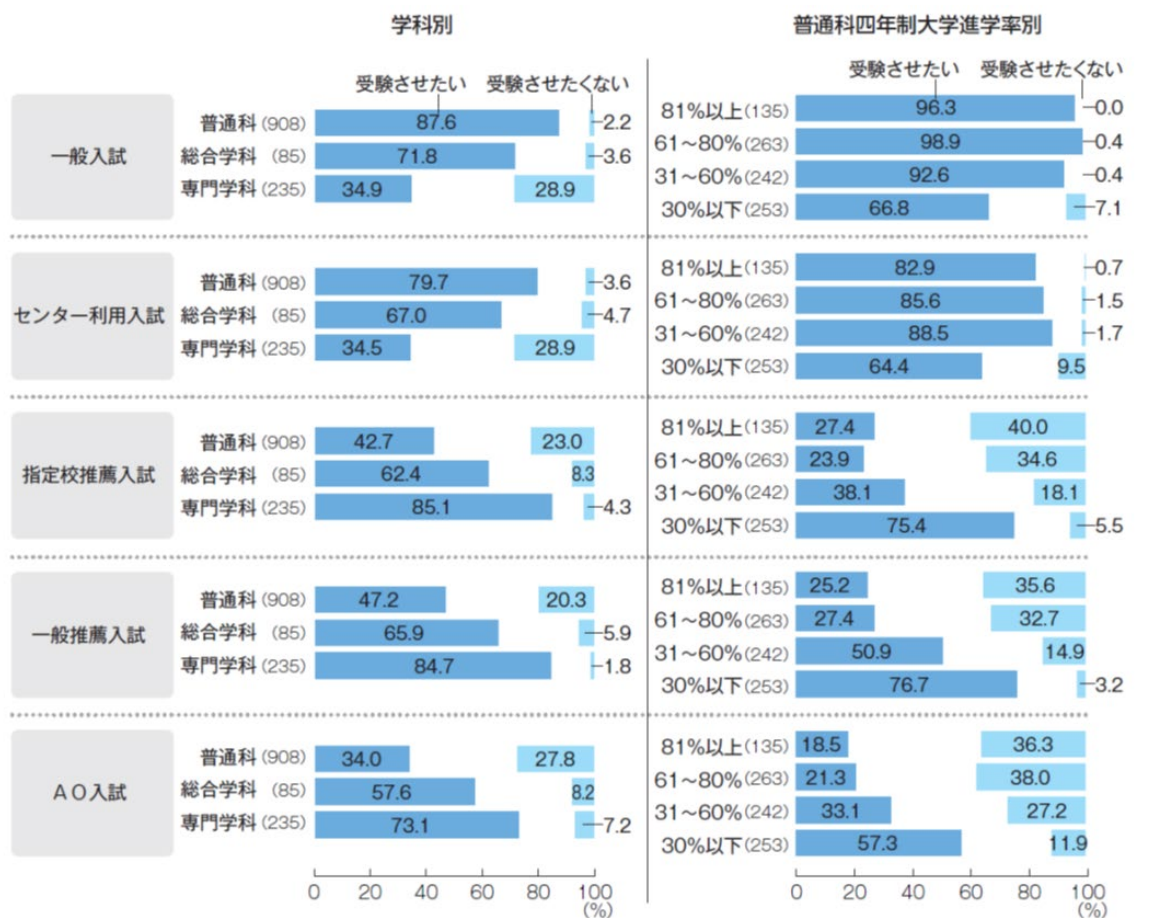
※1 「日本語指導が必要な高校生等」とは、「日本語で日常会話が十分にできない高校生等」及び「日常会話ができても、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な高校生等」を指す。また、「高校生等」とは、公立の全日制・定時制高等学校、通信制高等学校、中等教育学校後期課程及び特別支援学校高等部の生徒を指す。

※2 短期大学、専門学校、各種学校を含む。

図表 13 日本語指導が必要な児童生徒の大学等進学率

(出典) 文部科学省『大学入学者選抜関連基礎資料集 第5分冊（経済的な状況や居住地、障害の有無等にかかわらず、安心して試験を受けられる配慮関係）』（大学入試のあり方に関する検討会議参考資料2-5）39 頁、2021 年。

<資料 8> 学習者の視点からみた移行への課題



注1) 「受験させたい」は「できるだけ受験させたい」+「まあ受験させたい」の%、「受験させたくない」は「あまり受験させたくない」+「できるだけ受験させたくない」の%を表す。

注2) 図では、「どちらともいえない」「無答・不明」の値は省略している。そのため2つの項目を足しても100%にならない。

図表 14 生徒に受験させたい入試方法

(学科別・普通科四年制大学進学率別、調査対象は全国の高等学校の校長)

(出典) ベネッセ教育総合研究所『高大接続に関する調査』18 頁、2013 年。

＜参考資料 1＞ 審議経過

2021 年

- 3 月 28 日 高大接続を考える分科会（第 1 回）
（1）趣旨説明、（2）委員の自己紹介、（3）役員の選出、
（4）委員 2 名から高大接続の現状に関する報告、（5）今後の進め方について
- 7 月 10 日 高大接続を考える分科会（第 2 回）
（1）第 1 回分科会の議事要旨の確認、（2）STEM 教育の高大接続の現状と課題について報告、（3）歴史教育に関する高大接続の現状と課題について報告、（4）第 3 回分科会について提案と承認
- 11 月 29 日 高大接続を考える分科会（第 3 回）
（1）第 2 回分科会の議事要旨の確認、（2）学術会議の提言・報告にみる高大接続について報告、（3）パフォーマンス評価の意義と今後の課題について報告、（4）第 4 回分科会について提案と承認、（5）分科会・教育関連学会連絡協議会主催の公開シンポジウムについて

2022 年

- 3 月 12 日 高大接続を考える分科会（第 4 回）
（1）第 3 回分科会の議事要旨の確認、（2）分科会・教育関連学会連絡協議会主催の公開シンポジウムについて意見交換、
（3）第 5 回分科会について提案と承認
- 7 月 31 日 高大接続を考える分科会（第 5 回）
（1）第 4 回分科会の議事要旨の確認、（2）「報告」作成について議論、（3）分科会主催の公開シンポジウムについて
- 12 月 12 日 高大接続を考える分科会（第 6 回）
（1）第 5 回分科会の議事要旨の確認、（2）「報告」案について議論、（3）分科会・教育関連学会連絡協議会主催の公開シンポジウムについて意見交換

2023 年

- 3 月 11 日 高大接続を考える分科会（第 7 回）
（1）第 5 回分科会の議事要旨の確認、（2）「報告」案について議論

＜参考資料 2＞シンポジウム開催

- [1] 2022 年 3 月 12 日：分科会・教育関連学会連絡協議会主催 公開シンポジウム「世界の高大接続の現状と課題」
- [2] 2022 年 12 月 12 日：分科会主催 公開シンポジウム「あらためて高大接続を考える―有識者との議論を通じて―」
- [3] 2023 年 3 月 11 日：分科会・教育関連学会連絡協議会主催 公開シンポジウム「これからの教育政策のゆくえ―CSTI 教育・人材育成ワーキンググループ『政策パッケージ』をめぐって―」

付 録

以下の付録には、各教科とディシプリンとの関係に焦点をあわせて高大接続について書かれた論考、および大学教育において高大接続が主に行われている初年次教育に関する論考を掲載している。数学教育、理科・科学教育、歴史教育、初年次教育については本分科会の委員に、また、国語教育、英語教育については外部の識者に依頼して執筆された。それぞれの領域の意見を代表するものではないので、執筆者名を入れている。

<付録 1> 国語教育における高大接続

国語における「実用」の意味

伊藤氏貴

「国語」に関して高大接続の課題を考えるには、高校の学習指導要領と大学入学共通テストの2つの改革を避けて通ることはできない。両者は連動していたからである。

センター試験から共通テストへの改革にあたっては、試行調査の段階で3つの新機軸が打ち出された。〈記述式設問〉、〈実用文〉、〈複数テキスト〉である。しかし、〈記述式〉は本番実施前に早々に撤回され、共通テストの試行調査では、〈記述式設問〉は従来の評論や小説ではなく、〈実用文〉と組み合わせられていたため、〈実用文〉も現在までの2回の本試では出題されていない。残ったのは〈複数テキスト〉だけである。

では高校の新指導要領改革はどうなったか。こちらは試行調査とは異なり、一度発表された以上、拘束力を持つ。それによって、高校1年次配当の必修科目「国語総合」4単位は、「現代の国語」「言語文化」各2単位に、高校2、3年次配当の選択科目「現代文B」4単位は「論理国語」「文学国語」各4単位に分割された。

しかし、先述のとおり共通テスト改革の三本柱のうち2本が倒れてしまったことで、指導要領との連動も難しくなった。新指導要領が目標とする「思考力、判断力、表現力」のうち「表現力」を測るはずだった〈記述式〉もなく、「現代の国語」と「論理国語」と繋がるはずだった〈実用文〉も実際には出題されていないからである。

新指導要領が抱える問題については、日本学術会議が2020年に発表した、提言「高校国語教育の改善に向けて」¹をみられたい。冒頭に付された要旨から一部引用しよう（下線は引用者）。

・・・問題点は、科目を分割したこと自体、および分割の仕方に存する。

〔中略〕科目を分割したのは、その「現代の国語」の内容を必ず学ばせ、かつ「論理国語」を実質的に必修化しようとの意図があると考えられる。

まず共通必修科目を2科目に分断したことに対しては、高校生が生きる実社会と言語文化を切り離し、現代社会を生きることと古典とを分断してしまう結果をもたらすという危惧がある。新指導要領のいう実用的な文

¹ 日本学術会議 言語・文学委員会 古典文化と言語分科会、提言「高校国語教育の改善に向けて」、2020年6月30日。<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t290-7.pdf>

章と、同じくいうところの文学的な文章は、これまで以上に緊密な関連のもとに学ぶことが望まれる。

新指導要領における選択科目では、総体的に言えば、「現代文」が「論理国語」と「文学国語」に分割されたととらえることができる。これでは「論理」と「文学」があたかも相反する領域であるかのような誤解を与えてしまう。「文学国語」の設定は、本来生きた現実社会に深く関わるべき「文学」を、伝統文化、狭義の言語芸術に封印してしまう危惧があり、むしろ時代に逆行するものである。また「論理国語」では「論理的な文章」「実用的な文章」を扱うことが明示されているが、これらはいずれも一義的な内容を伝達する文章が想定されている。しかしそれでは異なる世界観への想像力をはぐくむことはできず、新指導要領が自ら目標とする「思考力、判断力、表現力等」の育成も十分果たせないだろう。

では、新指導要領—共通テストの連携的改革により意図されていたのは本来どのような力を育成することだったのか。それは例えば、社会に出ていく前に、法律の条文やグラフを読み書類を書く「実用」的な力である。学術会議の提言も、「論理国語」が高大連携を視野に入れて新設された科目であることを指摘している。「現代の国語」→「論理国語」という流れのなかで実用文がにわかに肥大してきたことの背景には、大学卒業後即戦力となる人材育成をという社会からの要請がある²。こうした国語の「実用化」の流れが、高大連携の中にも持ち込まれつつある。

一方、先の学術会議の「提言」が指摘していたのは、「論理（実用）」と「文学」を二項対立化し、科目として分割したうえで、実質的な「論理国語の必修化」を進め文学を排除しようとしていた問題だ。それに対して、第一学習社が、この分割に異を唱えるかのように、文学作品を複数載せた「現代の国語」の教科書を作り、これが採択率約 17%と、全教科書のなかでシェア 1 位となった。現場は、「提言」の疑義と歩調を合わせ、「論理」と「文学」の分断、および文学の排除に対して否と応えたことになる。

たしかに、大学においても、文学部の一部の学生でないかぎり、文学作品の詳細な読解よりは契約書や法律の条文が読めることのほうが重要に思えるかもしれない。しかし、ここには「実用」や「論理」に関する誤解がある。共通テストの試行調査では、「論理」に属するものとして、駐車場の契約書や高校の生徒会規約などが扱われ、そこから必要な情報だけを拾い読みする操作が求められたが、そうした情報操作は「論理」そのものというよりはその入口にすぎない。

² 岩脇千裕「大学新卒者採用における「即戦力」とは何か」『日本教育社会学会大会要旨集録』345-346 頁、2006 年 9 月など参照。

例えば法律の条文解釈において、字義のとおりには読まない「文理解釈」に対して、立法者の意図などを慮りつつ解釈する立場を「論理解釈」と呼ぶ。

「論理」的な解釈にこそ、他者の意図への想像力が求められる。それは勝手な妄想ではなく、書かれた文言、当時の時代背景、社会常識等をすべて勘案した上で妥当な解を推論していく作業である。これと文学作品の解釈との間にはそれほどほどの径庭はない。

どんなことばにも発した者の意図がある。それを無視しては、法令も役に立たないどころか、害にさえなりうる。文学作品だろうが法令だろうが学校の校則だろうが、必ずそこにあるはずの隠れた「意図」を読み取ることはじめて「実用」的な意味を持つ。相手の立場を想像するということは、〈話す／聞く〉でも〈書く／読む〉でも、基本中の基本であり、例えば履歴書を書くというような極めて実用的な場面でも、それを審査する側の視点に立って書くことが重要だ。たんなる表面的な情報の収集・処理だけでは役に立たない。

とすれば、大学のどの学部に進む高校生にとっても、「論理国語」と「文学国語」の分離など必要なく、むしろどんな文章であってもその向こう側の書き手を意識し、その意図を透かし見る力を養うことがなにより求められるのではないだろうか。法律の条文や契約書を高校の授業に取り入れるのはかまわない。ただ、共通テストの試行調査のように表層的な情報の検索・処理に終始させ、文学作品などと完全に切り離して扱うのは、学術会議のいうとおり、原理的にもまた「実用」という面からみてもおかしいといわねばならない。

どんな文章でも書き手の意図があり、その背景がある。そこまで読んだ上で、他のテキストと比較することは非常に有用である。〈複数テキスト〉の可能性はそこにある。従来の教科書にはなかったような、理科や地歴公民に関するさまざまなジャンルの文章があってよい。それは今回の改革の流れとは逆に、国語を総合的な科目として、他の科目とすら接続していくものになるはずだ。横の接続なくして、高校と大学との縦の接続もまたない。

＜付録 2＞ 数学教育における高大接続

高校の「数学科」と大学の数学との接続に関して

小山正孝

1 学習指導要領の変遷にみる学校数学としての「数学科」の課程編成原理

日本の戦後の学校教育における数学教育は学習指導要領に基づいて実施され、その学習指導要領は約10年ごとに改訂されてきている。その変遷に目を向けると、以下のような日本の学校数学としての「数学科」の特徴がみえてくる¹。

戦後の1950年代の学校数学のねらいは、経験の再構成としての生活の改善であった。次いで、1960年代には、学校数学は教科の特性の強調と内容の系統化へと転換した。その後、世界的規模で展開した数学教育現代化運動の影響を受けて、1970年代の学校数学は理科とともに教育内容の現代化が図られた。しかし、1980年代にはその現代化の反省もあって、数学教育現代化の軌道修正が行われた。そして、1990年代になると教育における質的転換としての「新しい学力観」が提唱され、学校数学もこの学力観に呼応するものとなった。次いで、2000年代には学校数学は、この学力観のもとで、教育内容の厳選と個に応じたきめ細かな対応を要求された。そして、2010年代には「生きる力」を前面に出して、教育における「生きる力」の育成というスローガンのもとに学校数学が改訂された。

こうした学習指導要領の歴史的変遷を「数学科」の課程編成原理という点からみると、戦後の学校数学は1950年代の「生活単元学習」からスタートしたが、1960年代には「系統学習」へ転換し、その後「数学科」の教育内容の見直しは行われてきているが、この系統学習という基本的な課程編成原理は今日に至るまで維持されていることがわかる。

2 高校数学科の科目編成の特色

さらに高校数学科の科目編成に注目してみると、高校教育と大学教育の接続の姿がみえてくる。1950年代の高校数学科の科目は、数学Ⅰ、数学Ⅱ、数学Ⅲ、応用数学で編成され、普通科と職業科への対応が企図された。1960年代には数学Ⅱは数学ⅡAと数学ⅡBに分けられ、普通科の文系・理系と職業科への対応が明確にされた。そして1970年代には高校数学科に数学一般が加えられ、数学教育現代化への対応が図られた。それに続く1980年代の高校数学科は、数学Ⅰ、数学Ⅱと、数学内容を科目名とした代数・幾何、基礎解析、微分・積分、

¹ 日本学術会議 数理科学委員会 数学教育分科会、提言「新学習指導要領下での算数・数学教育の円滑な実施に向けた緊急提言：統計教育の実効性の向上に焦点を当てて」2020年8月4日。

確率・統計という科目で編成された。こうした数学内容を科目名にもつ数学科目を設けた科目編成はこの 1980 年代だけで、1990 年代には、コア科目（すべての内容を学習する科目）とオプション科目（内容を選択して学習する科目）の考えを導入して、コア科目の数学Ⅰ、数学Ⅱ、数学Ⅲと、オプション科目の数学A、数学B、数学Cが作られた。

そして、2000 年代にはこのコア科目・オプション科目の考えのもとに、数学学習の系統性を重視するとともに、生徒による選択の多様性へ配慮して、数学基礎という大学進学を希望しない高校生のための科目が追加された。その後 2010 年代には、その数学基礎を数学活用に変更し、数学基礎と数学Cの代わりとして位置付けた。

このように戦後の後期中等教育としての高校の「数学科」は、高校を卒業して社会に出る生徒と高等教育としての大学等に進学する生徒のための科目編成がその出発点であった。その後、社会の変化や高等教育への進学率の上昇に伴って、高校数学科は数学学習の系統性ととともに、生徒による科目選択への配慮が重視されてきていることがわかる。加えて、高校数学科の科目編成でコア科目・オプション科目の考えが採用されてきている。この考えは大学入試（入学者選抜）における出題範囲の指定と関連し、高校生の進路選択に応じた数学の科目履修と数学学習の仕方に大きく影響を及ぼしている。

3 数理科学委員会数学教育分科会の「提言」の要点

日本学術会議数理科学委員会の数学教育分科会は、文部科学省の学習指導要領改訂作業とは独立して、算数・数学教育への「提言」を行っている²。2018 年の高等学校学習指導要領改訂により、数学科は数学活用の内容を数学A、数学B、数学Cに分散配置することで数学活用を無くし、数学Ⅰ、数学Ⅱ、数学Ⅲ、数学A、数学B、数学Cの 6 科目編成となった。これまで高校では、3 年間で大学進学志望の文系の生徒は数学Ⅰ（必修科目）と数学Aの 2 科目だけを履修し、理系の生徒はさらに数学Ⅱ、数学Ⅲ、数学Bまで履修するという数学教育が広く行われてきた。そこで「提言」では、こうした文系と理系で大きな差異があるという現状に対して、高校における文系・理系の数学を含む基礎的学習を充実することを求めている。そして、高校では文系の生徒でも数学Ⅰ、数学Aに加えて数学Ⅱ、数学B、数学Cを学習するように促し、大学入学共通テストではこれまでの「数学Ⅱ・数学B」に代わって「数学Ⅱ・数学B・数学C」を設けることを提言している。その要点は、数学Bの内容である「統計的な推測」をより多くの生徒に履修させるようにするということである。これからの社会を生き抜くためには、この「統計的な推測」は文系・理系を問わず大学進

² 日本数学教育学会研究部・教育課程委員会編『これからの学校数学を考える―附 算数科・数学科学習指導要領―』日本数学教育学会、2003 年。

学志望のより多くの高校生が履修することが望ましいと考えられるからである。

4 高大接続におけるこれからの数学教育の接続に求められること

高校の「数学科」は数学的に考える資質・能力を育成するための学校数学であり、大学の数学は数理的真理を探究したり応用したりする学問である。高校卒業後の生徒の進路は多様であり、大学進学者でも純粋数学を学ぶ者だけでなく、応用数学を学ぶ者もいる。したがって、高校数学科は数学学習の系統性を重視するとともに、その科目編成では生徒による科目選択へも配慮し、コア科目・オプション科目の考えが採用されてきている。

高大接続という観点でこれからの数学教育の接続を考える際には、高校と大学の数学教育と数学学習の固有性の保障、数学科と他教科（理科や情報科）との連携、数学教育と STEAM 教育やデータサイエンス教育との関連の在り方が重要なテーマとなるであろう。

＜付録 3＞理科・科学教育における高大接続

高等学校「理科」と大学の自然科学に関連する学問との接続に関して

中山 迅

1 教科としての理科

自然科学（science）にかかわる教科は、世界中の多くの国に設けられている。数学と自然科学の関連教科を重視している国／地域が多いことは、国際到達度評価学会（IEA）が小学校第4学年と中学校第2学年を対象に実施する国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）の2019年に実施された調査に64もの国／地域が参加している¹ことからわかる。また、OECDが義務教育終了段階の15歳児を対象に実施する生徒の学習到達度調査（PISA）では、読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーが評価され、2018年に実施された調査には42の国／地域が参加している²。TIMSSやPISAのような、数学や自然科学に関わる教科の学力等の国際比較が実施可能であることは、それらの教育目標や内容のかなりの部分が、国を超えて共通していることを意味している。

2 理科における探究の重視

中央教育審議会（2016年）の答申（第197号）³によれば、「探究活動」の重視が引き継がれ、「習得・活用・探究という学びの過程はあらゆる教科・領域の学習活動に取り入れられるべきもの」とされている。しかし、理科教育の立場からは、理科の学習は、そもそも探究の過程を通して行うものであり、習得と活用の後に探究が来るという段階論ではない。

理科教育の本質として「探究」を位置づける流れは、スプートニク・ショックを契機としたアメリカの教育改革（curriculum reform）を通して成立したと考えられる。「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階の子どもたちにも効果的に教えることができる」⁴というウッズホール会議で共有された理念があり、理科では、高校生向けに、PSSC（物理）、CHEMS（化学）、CBA（化学）、BSCS（生物）、ESCP（地学）などのカリキュラム（教科書と関連教材を含む）が開発された。これらは進歩主義教育への反動として

¹ 国立教育政策研究所編『TIMSS2019 算数・数学／理科教育の国際比較—国際数学・理科教育動向調査の2019年調査報告書—』明石書店、38頁、2021年。

² 国立教育政策研究所編『OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2018年調査国際結果報告書』明石書店、42-68頁、2019年。

³ 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）」2016年。

⁴ J. S. ブルーナー著 鈴木祥蔵・佐藤三郎訳『教育の過程』岩波書店、1986年。

の本質主義の影響も受けつつ、学問中心主義カリキュラムとして基本的に純粋科学（science）の内容のみで構成されているのが特徴である。また、自然科学の本質は探究であるとの認識に基づいて、生徒に「探究」（inquiry, investigation）の能力を育成することを重視しているところも際だった特徴である。その一方で、科学技術（technology）や社会（society）との関連は希薄である。

日本では、「教育課程の現代化」のスローガンのもとに、1969 年告示の中学校学習指導要領、および、1970 年告示の高等学校学習指導要領で、理科の内容構成は「系統学習」から「探究学習」に基づくものへと変更された。この影響は現在にもおよび、中学校と高等学校の理科では、少なくともこれ以降、観察や実験を中心とした探究の過程を通して学ぶことが強く求められている。

3 大学入試によって高等学校の理科授業を変えようとする試み

日本の高等学校「理科」では、かねてより、生徒自身が観察や実験を行う探究的な活動の実施が少ない現状が問題視されている。大学入試改革における大学入学共通テストにおける変化は、これを意識したものと考えられる。

「大学入学共通テストの導入に向けた平成 30 年度試行調査（プレテスト）マーク式問題に関する実施状況（速報）」⁵は、理科の出題において、抽出・整理した情報から関係性傾向をみだし、仮説を設定すること、仮説を設定し、実験の計画を評価・選択・決定すること、観察・実験等の結果を分析解釈すること、仮説の妥当性の検討や考察をすること、振り返りに基づく推論、次の課題発見、新たな知識やモデル等の創造ができるかどうかを問うとしている。

実際に、2022 年度の本試験「物理」の出題では、問題文に「誤った仮説」が提示され、実験によってその誤りを明らかにする手続きなどが問われており、科学的な探究の過程そのものについて問う内容となっている。これは、高等学校の理科授業における探究活動の実施を促す試みであると解釈できる。

4 科学的探究の本質の理解における課題

高等学校理科のカリキュラムについては、高校生の探究的な活動の充実とは別の課題も指摘されている。中山⁶が、PISA2015 の生徒質問紙の集計結果⁷を引用して指摘したように、日本の高校 1 年生の「探究に対する科学的アプローチへの価値付け」についての理解は、国際的に十分とはいえない点がある。それは、科学の実証性や再現性に関する質問項目と、科学の暫定性に関する質問

⁵ 大学入試センター『大学入学共通テストの導入に向けた平成 30 年度試行調査（プレテスト）マーク式問題に関する実施状況（速報）』。

⁶ 中山迅「「科学とは」授業で欠落」『日本経済新聞』2021 年 10 月 12 日。

⁷ 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能 6 OECD 生徒の学習到達度評調査(PISA) 2015 年度国際調査結果報告書』明石書店、128 頁、2016 年。

項目に対する肯定的な回答の割合が低いことであり、次の質問項目はその一例である。

「何が真実かを確かめる良い方法は、実験をすることだ」80.6%

「発見したことを確認するために、実験は2度以上行った方がよい」81.2%

「科学の本に書かれている見解が変わることがある」76.9%

自然科学の特徴は、繰り返し行われる実験から得られた事実（証拠）に基づいて知識の妥当性を検証することであり、そのことは「実証性」や「再現性」と呼ばれる。これを認めないと、科学的証拠や理論に基づく議論がすれ違いになってしまう。さらに、新しく計画・実施された観察や実験によって得られた新事実に基づく新しい学説が、古い説に取って代わることで科学が進歩する。このような性質は、「暫定性」（tentative）と呼ばれている。実証性・再現性や暫定性の理解については、多くの国の生徒が日本よりも高い理解を示している。

この原因に関連して、岡本紗知ら⁸は、日本とカナダの高等学校生物の教科書における科学の本質にかかわる記述数を比較し、日本の教科書での記述が少ないことを明らかにしている。日本の教育が世界から取り残される懸念材料の1つである。

5 おわりに

自然科学の方法論的特徴としての「科学的探究」の能力や態度を育成するための教育を高等学校で充実させる試みは、大学入試改革を通して取り組まれており、今後の推移に注目したい。一方、「科学的探究」の本質についての理解は、自然科学（science）という discipline の捉え方に関わる教育であるため、必ずしも大学教育と高等学校教育の間で理念の共有が図られていないことが懸念される。「科学とは何か」という問いは、科学哲学の問いであるため、自然科学の研究者の見解が一致することは、必ずしも容易ではない。しかし、「科学とは何か」（Nature of Science: NOS）についての教育は、PISA2015で問われたことで分かるように、世界的に求められるようになってきている。これに対して、日本は、市民が科学と社会がかかわる諸問題に対して主体的に判断を行うための科学的リテラシーという観点で心許ない現状である。自然科学にかかわる教育内容を、高等学校と大学で一貫させる高大連携の試みが、今後とも重要であろう。

⁸ 岡本紗知・青井議輝「教科書に「科学の本質」は記述されるか—日本とカナダの高等学校・生物（分子生物学分野）の比較研究—」『科学教育研究』第43巻第2号、187-204頁、2019年。

＜付録 4－1＞歴史教育における高大接続①

歴史教育における高大接続について

坂井俊樹

1 教育改革と高校歴史

教育接続という論点を分科会「報告」は整理している。高大間における「教育接続」の複数のタイプを概観し、a) 大学初年次教育、b) 大学の学びの先取りによる高校側の教育プログラムがあげられている。特に b) のタイプは、SSH・SGH、IBDP などの先端的試みを取り入れた高校での実践的蓄積（検証）が前提となり、一部の高校で積極的に取り入れられている。こうした動きは、既存の各教科授業の枠だけではなく、経済産業省が先に発表した『未来人材ビジョン』（2022 年 5 月）に示された「教育の場を伝統的な学校、家庭に加えて、「サード・プレイス」、つまり学校外の学びの指導者や場を広く、児童・生徒たちの教育実践の一環として組み込んでいこう」という発想とも関連する。例えば、希望者に対して「アフター・スクール」として知的探究の場を放課後に設定するなどの多様化である。その講師や企画者として近隣の大学の教員や大学院生、学生が参加するなどが考えられよう。探究を基本とする教育を考えた場合、学習指導要領とは異なる学びの内容と方法の柔軟性と多様性が保証されていく必要があるだろう。

ただ地理歴史科の構成科目は、必修科目「歴史総合」（2 単位）「地理総合」（2 単位）の上に、「探究」（「日本史探究」「世界史探究」「地理探究」各 3 単位のいずれかから 1 科目選択）という名称に変更されたが、そこでの「探究」概念は、「理数探究」のようないわば既存の科学の体系のみにとらわれないような学際的探究とは異なり、歴史学の枠内での探究という性格を持っている。

それでも高校歴史教育の場合、事項説明型の、ある面で些末と捉えられる細かい知識を指導する、いわば知識伝達型授業からの脱皮を願う文科省が、名称から実質を変えていこうとした意図の表れとも考えられる。つまり「探究」には、高校教員の伝統的な授業観に対する変革的期待を込めた可能性が高い。

2 歴史教育における課題とは

さて、以上の前提から高大の教育接続について歴史教育の立場から考えてみたい。

高大接続システム改革会議「最終報告」（2016 年 3 月）には「学力の 3 要素」を、小学校から大学教育（特に大学入学者選抜）まで貫くという発想が打ち出された。この発想に対して、3 つの論点を考えてみる。

【「探究」をめぐる課題】

学力の3要素（さらには資質・能力論）を、私たちは一体どのように評価し、歴史教育の流れに位置付けていくのか、基本的な歴史認識の目標や認識にかかわる歴史教育観の整理である。法的拘束力が強調される小・中・高校の「学力」概念に対して、科学性を基盤としつつ多様性と自由さ、それに伴う論争的探究の場である高等教育の教育・研究は、いささか歴史教育に対する迫り方も異なるといえる。とはいえ、大学教育が「上」で、単純にそこに接続するという意味ではない。高校までの教育の課題と独自性、さらに多様性という現実があることを踏まえ、高校教育と接続し、さらに伸長が期待される能力とは何か、そうした議論が求められよう。

【大学入試をめぐる課題】

大学入試の課題がある。詳細に知識を問う大学入試は、高校側からみれば主体的に探究する学習を阻害しているとの批判がある。他方で今の小・中・高校までの教育改革の流れに対して、大学教員の多くが無理解という面もある。入試問題は、公平性の観点からも、検定教科書の内容を逸脱しない方向で出題されてきたこともあり、その意味では高校までの歴史教育のまとめという性格が強いのである。この縛りは、大学の歴史教育に実質的につながるという意味で本当に必要な内容なのか、こうした点の議論も不可欠であろう。

新入生に対し、大学でこれから学ぶ歴史が「真の歴史」といわんばかりに歴史イメージの刷新を求めて、いわば「概念崩し」に力を入れる大学教員も少なくないであろう。新入生の個々の学びの履歴を無視するような発言だが、今後、入試が高大両者のより緊密な連携（大学—歴史学・教育学の立場から）のもとで作問されたり、制度設計されていく必要がある¹。

【高校生・大学生の社会意識の課題】

さきの『未来人材ビジョン』（2022年5月）には、先進国の国際比較から日本の高校生の「キャリア」、「政治意識」、「社会意識」の低さという点での改善課題が示されている²。こうした課題は、教育社会学研究においても個人化の進行と新自由主義のもとで、自己責任論を伴いながら深刻化しているとの指摘がなされてきた。新自由主義経済という現実、先進国に共通する現象だが、

¹ 大学入試センターの試験では、すでに資質・能力論に基づく試行調査を2回にわたり、実施し、また2025年以降の試験のサンプル問題がHPに示されている。とくに入試の在り方の多様化とともに、個別大学試験の改善が必要になる。

² 「将来の夢を持っている」、「自分で国や社会を変えられると思う」、「自分の国に解決したい社会課題がある」の国際比較（韓国・中国・イギリス・アメリカ・ドイツ）でいずれも、日本の高校生が極端に低い数値となっている。

なぜ日本の高校生だけがキャリア観、政治意識、社会意識が著しく劣っているのでしょうか。複合的な理由が考えられるが、1つには、日本の学校文化や教育実践の在り方に原因していることも指摘できよう³。とりわけ社会と自己の接点にかかわり、歴史教育を含む社会科教育（地理歴史科・公民科）が受け止めるべき課題は小さくないであろう。

3 「問い」の生成から考える

歴史家・鹿野政直は「歴史を知らないは今あることは絶対なのです。」と高校生に語りかけた⁴。

また学際融合に取り組む宮野公樹は、「その人その人の個人的な経験から、生まれ落ちた国や地域の時代としての歴史も含め、ありとあらゆる要因が連鎖し、重層化し、密接に相関しながらその人の考えが形成されていることはあまりにも自明のことです」とし、そのうえで広義の歴史では、「生まれ落ちた国、地域の風土や慣習、をも含めたところでの、我々が生まれて死ぬことに纏わる総合全体的な『状況』を『歴史』と発言している⁵。

学力の3要素に基づく学習は、どこまで深く生徒たちの自己認識にまで迫っていけるのでしょうか。高校に導入された新設科目「歴史総合」（必修2単位）は、現代社会の課題と結びつけて、「歴史を学ぶ意味」を生徒たちが考えることを重視し、生徒自身の「問い」の生成を強調している。この「問い」の生成のために、「歴史総合」の教科書によっては、深く歴史を生徒とつなげ探究する課題解決を打ち出している⁶。個々の生徒の疑問などが「問い」として取り上げられ、主体的な学習の第一歩を踏み出している。

その上で、鹿野や宮野の指摘を踏まえ、「問い」が個のレベルに止まるような内的に醸成される「疑問」や「葛藤」などから、より広く、社会や文化、政治の脈略とあり様という、現代社会も含めた大きな時代枠組み（制約）のもとで、「問い」を考えたり、深めたりすることが大学教育には強く求められると考えられる。つまり「問い」を生み出す自己の在り方を視点に、高校と大学の連続性とそれぞれの課題を見出すことができる。その意味で、高大接続を考える際に、以上の「「問い」の生成」をキーワードにすることも1つの課題であろう。そして「「問い」の生成」は、「2. 歴史教育における課題とは」に示した点に多少なりとも貢献できるのではないかと思う。

³ 羽角章『日本の若者はなぜ社会的エネルギーを失ったのか』七つ森書館、11-133頁、2019年。

⁴ 鹿野政直『歴史を学ぶこと』（岩波高校生セミナー①）岩波書店、30頁、1998年。

⁵ 宮野公樹『問いの立て方』ちくま新書、46頁、2021年。

⁶ 例えば東京書籍『新選歴史総合』の場合、第2章（単元）の第4節に、「近代化」における生徒のジレンマを促す課題が示されている。-①「自由・制限」-貿易における場合（2頁）②「平等・格差」-男女の格差（1頁）③「開発・保全」-環境破壊（森林保全）（1頁）④「統合・文化」-日系移民と苦悩（1頁）⑤「対立・協調」-帝国主義国の対立と協調（1頁）。

なお大学の歴史教育は、時代枠に規定される自己の「問い」を客観化し、分析するための知識・やスキルがより高い次元で求められるのであろう。教養教育では、この「問い」を客観化、分析して思考する力、教職課程では、小・中・高校と大学をつないだ「問い」の生成を考える力、そして専門の歴史学研究の学びでは、「問い」から派生する課題に向けて、より実証的、より論理的に探究する力が求められるのではなかろうか。

また併せて大学では、既存の歴史学研究自体を絶対視するのではなく、いわば相対化する見方や考えが育まれることも重要であろう。その場合には、2つの立脚点があると考えられる。1つは、気象学（例えば地球温暖化問題）や生物学、遺伝学、宇宙物理学などと関係づけながら歴史学をいわば学際的な科学として捉えなおそうということである。そうした感染症や気候変動、生物多様性の視点からの歴史、宇宙創成から紐解く歴史などを通して、歴史学を相対化しようという流れがある。もう1つは、歴史学研究自身がいわば内側から多様な視点から既存の研究枠組みを問い返したり、脱皮しようという流れがある⁷。この両者の歴史教育を巡る諸研究などに学び、自ら歴史学研究の意味を模索する、そうした点が大学では求められるのではなかろうか。

※以上述べたことは、本分科会の議論や見解ではなく、あくまでも個人的な見解である。

⁷ 例えば、歴史学研究会編『「歴史総合」をつむぐー新しい歴史実践へのいざないー』東京大学出版会、2022年。

＜付録 4－2＞歴史教育における高大接続②

歴史学習を介した社会科教育と社会科学教育の接続の可能性

岡本智周

接続すべき高校教育と大学教育とがそれぞれ多様なものとなり、接続のパターンもセグメント化されている現状が本報告では指摘されている。歴史学習に関してもそれは妥当する。大学入学者選抜で歴史を受験科目にする学習者にとっては、塾や予備校が提供する偏差値が自らの「学力」の指標となり高校と大学を結び付けることになる。それは問題の出題者側が、高校までの学習の成果や到達を測ることよりも、問題の難易度を調整して受験者群における得点の分散を大きくすることに意図を置いていることに、対応した現象である。

他方、受験科目として歴史を選択しない学習者においては、そのような意味での学習の高大接続すらも期待できないことになる。理系の進学者や、一般選抜以外の方式での進学者、また例えば「日本史」を選んだために「世界史」の学習には注力しなかったといったタイプの学習者にとっても、歴史学習の意味や意義は断片的で断続的なものとなる。

それゆえに、「科学的な探究を促す歴史教育」の追求が不可欠だとした日本学術会議史学委員会¹（2020）の議論は重要である。また「探究」の重視は、そもそも社会科学教育としての社会科教育を志した、初期社会科の理念と取り組みの重要性を思い起こさせるものでもある²。歴史学習の高大接続は、歴史学を専門とする者、また専門にしようとする者のみを対象とするのではなく、より一般的に学習者が社会科および社会科学を学び、その知識・技能や思考様式を習得するための課題として、構想される必要があるだろう。この理路に即すものとして、以下、2021年7月の高大接続を考える分科会第2回会合において発表し、岡本³が論文にまとめた議論での提案部分を提示する。

1 高校教育における「実在根拠」と「認識根拠」の切り分け

探究型の歴史学習という課題を掲げることは、高校教育においてはより「社会科学」的な歴史の学びを促し、また大学教育においては「社会科」の学びの捉え直しを可能にする。

¹ 日本学術会議史学委員会「歴史教科書制度のあり方に関する検討の記録」日本学術会議史学委員会歴史認識・歴史教育に関する分科会、2020年。

² 馬場四郎『社会科の本質』同学社、1948年。

³ 岡本智周「歴史教育の高大接続の現状と課題—社会科教育と社会科学教育の接続として考える—」『共生教育学研究』第10巻、1-14頁、2022年。

まず高校においては、学んでいる「歴史」が揺らぐことのない1つの像としてではなく、人の手によって創られたものとして伝達することが可能であり、必要だと考えられる。マックス・ウェーバーの言葉を借りれば、歴史をみるうえでの「実在根拠」と「認識根拠」を認識し、かつそれらの切り分けについて理解できるようにしておくことが要になる。実在根拠とは「事象の存在を支える根拠」であり、認識根拠とは「事象の解釈を成立させる根拠」である。前者は史資料そのものを含んだ歴史的証拠であり、後者はそれを解釈する人間の側の精神作用である。それぞれを認識し、かつ厳格に峻別することが歴史叙述の科学性を支えることになる⁴。

歴史的事実のあいだに因果性を見出す側（歴史観察者）に「手続き」があるのだということ、その関心の性質や位置が解釈の源泉となっていること。これを高校教育の課題とすることは不可能ではない。むしろ、中学校の歴史学習と高校でのその水準の設定の違いとしても要点になるはずである。アメリカの歴史教育においてはこうした点が重視されており、それゆえに博物館等の社会教育施設での学習と教室での学習の連携が当然視されているが⁵、近年では日本の歴史教科書においても、歴史事象の存在自体を示す根拠と、そこから成り立ち得る解釈の根拠とをそれぞれ吟味させようとする課題等が章末や巻末に設けられるようになってきている。歴史についての「ドミナントな叙述」は解釈や手続きを通して成立しているのであるから、当の「ドミナントな叙述」を伝授すること以上に、その解釈や手続きを理解させることは重要である。そのようにして現象の実在根拠と認識根拠を峻別しつつ現象間の選択的親和関係を受け手に想起（想像）させることが、社会科学における客観性の在り方の1つであると教授することもできよう。

こうしたことは、現行の試験や選抜の制度のなかで語られる歴史学習の「有益さ」とは異なる相での、社会を構成する一員として必要な、生涯にわたる教養となるはずである。

2 大学初年次教育における既習知識の学びほぐし（unlearning）

高校教育でのディシプリンとしての歴史学習の充実が図られるのであれば、他方で大学教育にとっての「社会科」の意義を再認識する必要性も考えられる。まず、中等教育までに「覚える」ことに特化して身に付けてきた「ドミナントな叙述」が、いったいどのような背景で、いかなる手続きによって成立してきたのかを考えることは、初年次教育の課題として有効だろう。例えば俵義文⁶

⁴ マイヤー、エドワルト／マックス・ウェーバー著 森岡弘通訳『歴史は科学か』みすず書房、1965（1922）年。

⁵ 岡本智周『歴史教科書にみるアメリカ——共生社会への道程』学文社、2008年。

⁶ 俵義文『戦後教科書運動史』平凡社、2020年。

は、教科書の成り立ちやそれを取り巻く制度について、大学で、とくに教職課程で知識を伝達することの重要性を説いている。既習知識の学びほぐしは、社会科学教育の導入として機能するはずである。

また、社会科学の世界ではオルタナティブな説明というものが常に存在し得るわけだが、既習知識の成立事情の提示を通して、複数あり得る解釈を比較対照する妥当な方法や、そのなかでより合理的な解釈を判定し共有していく方法論の存在へと導くことができる。このことが、歴史修正主義に結びつくようなパッケージ化された歴史の説明に安易に飛びつくことに対する防壁にもなるはずである。

加えて大学教員の側にとっても、「なぜ高校までに提示された歴史がこうしたものであったのか」を学生と共有することは、高校社会科の教育内容の現状を知る機会になる。学生にとっての学びの前提が意識されることは、大学での専門教育の出発点を把握するという意味で必要であるはずである。学生の知識や思考の連続性という面から、社会科教育と社会科学教育を接続させていくことになる。

「高校の歴史学習がディシプリンとしての歴史学の成果をより十全に取り込むこと」に加え、「歴史学習の経験がその後の社会科学の学び一般とより有機的に結びつくこと」が果たされることは、大学の側が直面する初年次教育の課題にとっても有効な筋道となるはずである。前者と後者の両立するところに、高大接続の意義は生じるものと思われる。

<付録 5> 英語教育における高大接続

英語教育における高大接続の根源的課題

鳥飼玖美子

1 「接続」の意味

日本では、高校教育と大学教育をつなげる必要性が 2008 年頃から指摘されるようになり、2014 年には中教審が「高大接続改革」を答申した。

「接続」の定義は「つなぐこと、つながること」である。英語では connection, linkage 等々の単語があるが、個人的には bridge「橋渡し」が良いように感じている。体系化された知識を積み上げる小中高の教育課程と、学術の「知」を探究する大学では教育の目的が異なるからである。

2 「高大接続」と大学入試改革

しかし一般的には、「大学入試」という場で高校と大学がつながるのが「接続」という理解で、大学入試改革が議論されてきた。

特に英語教育において「高大接続」は、大学入学共通テストで英語民間試験を活用し「英語の 4 技能」を測定するという形で問題が先鋭化した。学習指導要領における「外国語（英語）」が、「読む、聞く、話す、書く」の 4 技能習得を目指しているのだから、大学入試で「4 技能」を測定するのは当然という「接続」論が展開された。その上で、大学入試センターは英語の 2 技能（読むこと・聞くこと）しか測定していないので、「話す・書く」は民間業者試験を導入するほかないとなった。

ここに欠けていた議論は、「英語の 4 技能とは何か?」、「話す力の何をどう測定するのか? 判定基準は何であり、誰がどのように判定するのか?」などの根本的な問題であった。さらに、「大学への入学試験なら、大学がどのような英語力を入学者に求めているかが重要」という肝心の点は霞んでしまった。

「英語民間試験の導入」は土壇場になって、2019 年当時の萩生田光一文科大臣による「身の丈に合わせて」発言が SNS で拡散され世論の猛反発で挫折したが、その直接的な原因は、民間試験をめぐる経済や地域の格差および危機管理の欠如や採点の不透明性という制度の不備であった。英語民間試験導入が本当に「高大接続になるのか?」「英語 4 技能は高大接続の必要条件なのか?」という根源的な議論はなされないままである。現在は、各大学が個別に民間試験を利用し、都立高校入試に英語スピーキングテストを導入など、業者が「話す力」を測定し学校側が入試の合否判定に用いるという状態に変化はない。これが英語教育における「高大接続」の実態である。

3 英語教育の「高大接続」は可能か？

欧州評議会は、CEFR（言語共通欧州参照枠，2001）の増補版（Companion Volume，2018）において、「伝統的な＜4技能＞は、現実のコミュニケーションにおける複雑性を捉えるには不十分」であると明言し、「受容（読む・聞く）」「産出（話す・書く）」に、「相互行為（話すことのやりとり spoken interaction、書くことのやりとり written interaction）」、「仲介」（mediation）を加え7技能とした。

コミュニケーションを外国語で行うことは「異文化コミュニケーション」である。日本語話者が大半の日本において外国語である英語を学習するのは、異文化コミュニケーションを目指していることに他ならない。この一点に関する限りは、高校も大学も目的を共有している。

しかし、そのための教育内容となると、学校教育の各段階は重点が異なってくる。「言語知識」（音韻、語彙、文法）は中学で基礎を固め、「デイスコース能力」（結束性と一貫性）は主として高校で習得する。「社会言語的能力」は、社会のなかで適切に言語を使用する能力であり高等教育の場が妥当である。

バイリンガル研究から生まれた知見で有益なのは、「日常会話」と「学習言語」の区別である。英語圏に移住し現地校に通う児童は短期間で「日常会話」が可能になるが、教科学習に必須の「学習言語」が母語話者の児童と同レベルになるまでには7年程度を要し、母語での分析力が影響するとされる。この点に鑑みると、日本の小学校英語教育で扱うのはごく初歩的な単語や挨拶などであり、中学に入学してから「基礎的な日常会話」の定型表現に加え、読み書きを通して徐々に「学習言語」を学び、高校では学習言語力を駆使しての論理的分析や批判的思考の力を鍛える。それは大学教育で求められるだけでなく、社会に出てから必要な能力である。

ただしこれは理想であり、現在の英語教育は小学校から大学まで一貫して（多くの日本人が考える）「日常英会話」に終始している。本来なら、言語教育の理念は一貫させるが、各段階での接続には教育内容の進展があつてしかるべきである。特に高校から大学への「接続」には、基礎的な「知識の積み重ね」から「知の探究」への飛躍が求められる。この飛躍を学校現場や入試でどのように扱うかは大きな課題である。

4 AI時代の英語教育と「高大接続」

人工知能（AI）の発達により機械翻訳の精度が増し音声変換も可能になっている今、英語教育が小学校から大学に至るまで力を傾注している「英会話」は、すでに自動通訳機で可能である。将来にわたり「英会話」中心の英語教育が必要なのかを真剣に考えるべき時が来ている。

もっともAIは万能ではない。会話が生起する場の状況や文化的背景などは考慮しないし、話者の意図を読み取ることは無理なので、外交や商談には人間の

通訳者が欠かせない。つまり英語の専門家は必要であり続ける。しかし日本国民全員が高度な英語力を必要とするわけではない。

中学では英語の基礎を固めるため必修科目とし授業時間数・少人数クラス・人的リソース（教員）などの条件整備を確保したいが、高校では個々の生徒の関心や得意分野、進路により柔軟に考えても良いのではないか。大学では専門を選ぶことになるので、どのような英語力を新入生に求めるかは専門学部が判断する。教養課程ではEAP（English for Academic Purposes）を主眼としレポートの書き方や発表の仕方などを教え、学部の専門性に即した特定の目的のための英語 ESP（English for Specific Purposes）学習も求められるだろう。

そのような時代に「接続」を考えるにあたっては、中等教育と高等教育の差異を前提にしつつ、生徒の多様性を考慮に入れることも不可避であり、個々人の主体性を尊重したものにならざるを得ない。

英語教育の目的が「コミュニケーション」だとしても、その概念自体が曖昧なままでは「接続」は逆効果になりかねない。まずは「異文化コミュニケーション」の定義を明確化し、理解を共有した上で「接続」の在り方を議論することが先決ではないか。

<参考文献>

- [1] 公益財団法人 中央教育研究所『自律した学習者を育てる言語教育の探求（10） 小中高大を接続することばの教育として』中央教育研究所研究報告 No. 94、2019 年 7 月。

鳥飼玖美子「2018 年度活動「<接続>を考える」」4-7 頁。

南風原朝和「大学共通テストへの英語民間試験導入をめぐる」8-26 頁。

荒井克弘「高大接続改革—大学入試・学習指導要領・新テスト—」27-41 頁。

<付録6>初年次教育における高大接続

多様化の進展という視点からみた高大接続と初年次教育の関係

山田礼子

1 はじめに

高大接続を考える分科会の「報告」においては、「教育接続」と学習者の高校から大学への移行という観点からみた接続の実態が提示されている。本稿ではこれら2つの観点から初年次教育の現状について検討する。

初年次教育は、高大間における「教育接続」タイプの複数化の1つとして、高校から大学への「移行期」に焦点化した大学側の教育プログラムとしての位置づけと報告では捉えられている。

初年次教育は、米国において中等教育から高等教育への円滑な移行を支援する教育として1970年代から登場し、1990年代には大いに普遍化していた。日本においては、大学生の学力を中心とした多様化が取り上げられた2000年代初期に米国の初年次教育が紹介され、注目を浴びるようになった。2000年代半ばから急速な勢いで拡大し、2010年代半ばには普遍化したといっても過言ではない。

この背景には、従来の入学者選抜に焦点を当てた高等教育政策に加えて、教育接続としての初年次教育に注目した政策が登場したことにも目を向ける必要がある。2015年の高大接続システム改革会議の「中間まとめ」において、多様な入学者のそれぞれが自ら学修計画を立て、学修の実践に入っていくための初年次教育を具体化することが言及され、2016年の高大接続システム改革会議「最終報告」で、大学教育へ円滑に移行するための初年次教育の充実が提示されたことが、初年次教育が全国レベルで普及することに影響を及ぼしたといえる。

2 初年次教育の現状

こうした急速な拡大のなかで、果たして初年次教育は現在どのような状況といえるのか。その点を確認していきたい。

報告では、高大間における「教育接続」タイプの複数化においては、大学の学びの先取りによる、(主には)高校側の教育プログラムが2000年代以降、特に2010年代半ば以降に出現していること、全体としてみた場合、「大学の高校化」(あるいは「学生の生徒化」)が進行する一方で、一部の高校では、「高校の大学化」もみられるようになっていくことが指摘されている。2018年改訂の高校学習指導要領で「探究」が教科にも総合にも取り入れられたことも「教育接続」タイプの複数化の背景として説明されている。

ここで指摘されている大学の高校化と高校の大学化は、「高校から大学への移行が様々な要因によって多様に分化し、ある特定の接続パターンが偏在する形で生じている」という高校から大学への学習者の移行に関する報告の節での指摘にも重なっている。

このことを踏まえて、初年次教育の状況を改めてみると、初年次教育学会が設立された2008年からおよそ2013年ぐらいまでの日本における初年次教育の領域としては、オリエンテーションやガイダンス、スタディ・スキル系、情報リテラシー、専門への導入が初年次教育の領域として定着していた。

スタディ・スキル系の教授内容では、レポートの書き方、プレゼンテーションの方法、ノートの取り方等が盛り込まれ、1セメスターを単位として教授されていた。当時多くの大学が学生の多様化現象に対応するために、初年次教育を急速に導入し始めた際に、このスタディ・スキル系の内容は、高校から大学への円滑な移行を目的として行われ、実際に効果があるものとして認容された。専門への導入といった内容は、従来専門教育を概論という形式で提供されていたものをより学生の多様化に対応して、少人数教育で提供するようにしたものである。

一方、当時の初年次教育は学士課程全体のカリキュラムとの連続性が弱く、特に2年次生へのつながりがみられないという批判もあった。実際、1年次で高校から大学への円滑な移行を進めることができた新生が2年次になってスランプに陥るというような現象もみられ、学士課程全体へのつながりが不足しているという課題があった。しかし、2016年の3つのポリシー（ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシー）の義務化によりこの状況は大きく変化した。2017年に初年次教育学会が会員を対象に行った調査結果からは、カリキュラム・ポリシーのなかで初年次教育について言及していると回答している大学が半数ほどになっており、初年次教育はカリキュラム・ポリシーに着実に位置づけられつつあることが示されていた。

初年次教育の教授内容については、レポートの書き方やプレゼンテーションなどの学習技術は2017年においても共通・教養教育等を通じての全学レベルでは70%程度、学部・学科ごとでは75%程度と高い割合で教授されている（2017年初年次教育学会会員調査より）。一方、ライティングが初年次教育の内容としてスタディ・スキル系とは独立して、教授されるなどの変化がみられるようになった。この場合のライティングは、学習技術のなかでの形式的なレポートの書き方というよりは、高校の探究学習との接続も視野に入れ、卒業研究や卒業論文の執筆につながる高度かつ実質的なライティング技術を習得させるような内容に深化してきている。他にも、リーディングをかなり高度あるいは古典的テキストを利用した読み方の醸成を重視するなど、カリキュラム・ポリシーやディプロマ・ポリシーを支える総合的な教育として捉え、設計されていることも新たな動向といえる。

2000 年代の導入期あるいは 2010 年代の拡大期における初年次教育が、高校と大学での科目や重視するレポート等の書き方の方法の差異の隙間を埋めるための方策として展開されてきたことから、現在では、高校教育と大学教育の多様化・分化にも対応し、大学教育全体の成果へと確実につなげていくような総合的な学習（探究）の成果の一環として初年次教育を位置づけるようになっていくことが反映されている。

「報告」の「高校から大学への学習者の移行」の節において、多様に分化し、特定の接続パターンが偏在することが指摘されている。例えば、2018 年改訂の高校学習指導要領で「探究」が教科にも総合にも取り入れられたことにより、高校教育が大学の学びの先取りをすることがみられるようになってきているが、この動向は、高校から大学への教育接続の多様化にもつながっている。従来、初年次教育は、どのような新生を対象にするかという意味では、底上げを目的とし、かつ平均的な層が初年次教育の対象であると考えられてきた。そのため、先行して初年次教育を開発して、既に学びへのモチベーションが高く、学力の高い層へのオナーズ型初年次教育も提供していた米国とは異なり、日本ではそのような内容で構成されていた初年次教育は近年までほとんど存在していなかった。しかし、教育面での高大接続の多様化がみられるなかで、早期から大学院進学を目指したり、海外での大学院進学を目指す層を対象にしたオナーズ型初年次教育プログラムを提供する大学も登場している。こうした新タイプの初年次教育においても、全体的なカリキュラムとの関係のなかで、オナーズ型初年次教育を受講した学生の受け皿を用意することが極めて重要であることはいうまでもない。事実、入学時から学力的に上位層の学生を伸ばさせるようなプログラムへの接続もみられる。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 3 つのポリシーとの整合性にもとづいた初年次教育や教育プログラム設計がなされ、大学だけでなく、高大接続の視点からみても、教育接続の複数化が個々の機関でもなされていることが、近年の変化であるといえよう。

＜参考文献＞

- [1] 高大接続システム改革会議「中間まとめ」高大接続システム改革会議、54 頁、2015 年。
- [2] 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、75 頁、2016 年。
- [3] 初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』世界思想社、272 頁、2013 年。
- [4] 初年次教育学会編『進化する初年次教育』世界思想社、202 頁、2018 年。
- [5] 山田礼子「日本の初年次教育の展開—その現状と課題—」『初年次教育学会誌』第 2 巻第 1 号、3-27 頁、2009 年。