

国立教員養成大学・学部の入学者選抜における 「主体性等」評価の方針に関する実態分析

—社会課題的文脈を視野に—

山田 美都雄（宮城教育大学）

本研究では、国立の教員養成大学・学部の入学者選抜における「主体性等」評価に関して、当概念がいかなる方針の下に措置されているのかについて、アドミッション・ポリシーを対象とする実態分析を行い、論点整理を図った。分析の結果、①入学者に求める能力・資質像としては、「資質・態度」領域に関する言及が、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」に比して多いこと、②「資質・態度」領域の下位概念として、「行為系概念」、「素養系概念」、「態度志向系概念」といった概念構造を設定し得ること、中でも「献身性」、「意欲・意志」に関する言及が多いことを確認した。さらに、高大接続改革答申で求められている主体性等概念及び社会課題的文脈との関連性を検討した結果、「主体性等」は「態度・行動」概念と、「社会課題的文脈」は「意欲・意志」概念との間に相対的に強い親和性があることが判明し、今後はこれらの統合的な視座が必要になる旨を指摘した。

キーワード：「主体性等」評価、アドミッション・ポリシー、社会課題的文脈、学校教員

1 問題設定

1.1 「主体性等」評価という現況

平成26(2014)年12月に中央教育審議会より発表され、今般の高大接続改革の先導的役割を果たしている「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」(答申)(以下、「高大接続改革答申」と称す)において、当答申が示す柱の1つとして、「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」と称す)の育成が掲げられている。この「主体性等」は、いわゆる「学力の3要素」を構成する他の「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力」といった概念が一種の能力を指し示すのに対し、主として「資質・態度」的側面を直接的に扱うという点で、また、当概念の指示内容が他の概念ほど明示的に縁どられていないという点で特徴的である。それゆえ、この「主体性等」を入学者選抜において積極的に評価対象として含めていくにあたっては、その適切性や妥当性について万全の注意を払う必要があるだろう。

本稿では、この「主体性等」について、改めてその育成が求められる今日の文脈を整理したうえで、昨今の大学入学者選抜において、それが実際的にどのような評価方針の下に措置されているのか、その実態を分析する。そして、これらのことを通して、今般の改革期以後の大学入学者選抜において、各大学が「主体性等」の概念をどのように位置づけ、どのような方向で評価していくことが求められるのか、さらには、その

際に視野に入れ考慮すべきことは何であるのかといった論点について整理することを目指す。

ただし、前述のように、現時点で「主体性等」の概念の内容が明確に規定されているとは言い難く、そこには多種多様な内容が盛り込まれる可能性がある。そこで、本稿においては、あえて特定の職業像を措置することで、具体的にどのような文脈下において主体性等が要請されるのかを想起できる形で分析を行った。このことにより、入学者選抜において、「主体性等」評価をどのように構築することが適当であるかについて、一つのイメージを明示的に与えうるだろう。また、入学者には、大学卒業後、何らかの職業人として社会的な役割を果たすことが期待されるのであるから、そのような職業像を通じた分析ないし考察は、社会的に有意義かつ有効な側面もあると思われる。

なお、本稿では、「学校教員」という包括的な職業像を対象とし、特に国立の教員養成大学・学部における「主体性等」評価の方向性について扱うこととする。ここで「学校教員」を対象とするのは、教員養成大学の存在にみるように、教職という職種が大学において養成される代表的な職業の一つであること、また、医師や技術者といった他の職業に比して、教職の「専門性」には教育的営為に特有の曖昧さを孕む側面があり、それゆえにこそ、入学者選抜方針の在り方を議論することに今日的意義があること等の理由からである。

1.2 先行研究

国立の教員養成大学・学部における能力、適性に関する研究として、根岸(2013)が挙げられる。根岸(2013)は、アドミッション・ポリシーの「求める学生像」の記述を対象に、分析を行っている。そこでは、特に意欲や目的意識が強く求められることを指摘した。

また、大塚ら(2020)は、アドミッション・ポリシーの妥当性の検証として入学者の選抜直後の自己評価に基づく評価を行っている。当然、アドミッション・ポリシーの実質的な検証としてこのような検証作業を行うことは入学選抜の評価にとっては重要である。

これらの先行研究に対し、本稿では、まずアドミッション・ポリシーで求められる内容について、「学力の3要素」の枠組みを用いつつも、そこでの記述内容の概念化を図り、当概念の構造的関係に照準する分析を行う。また、アドミッション・ポリシーの妥当性の検証に関しては、答申等で設定される今日の社会課題的文脈とアドミッション・ポリシーの対応性という観点から、社会的な妥当性について言及する。

1.3 本稿の研究課題

本稿の研究課題としては、以下のリサーチ・クエスチョン(RQ)を設定する。

まず、RQ1では、高大接続改革答申において、「主体性等」は何ゆえに求められるのか、また、そこで求められるのは具体的にどのような内容であるのかを確認する。(RQ1:今日の「主体性等」評価では何が求められているのか)

次に、RQ2では、国立の教員養成大学・学部のアドミッション・ポリシーを対象に、学力の3要素がどのように分布しているのかを確認する。(RQ2:国立教員養成大学・学部のアドミッション・ポリシーにおいて、学力の3要素のどの領域に重心があるか)

さらにRQ3として、「資質・態度」の領域に関して、記述内容から概念化を図り、それらの構造的関係を把握する。(RQ3:「資質・態度」領域の内容的構造はどのようにになっているか)

最後に、RQ4として、「資質・態度」領域の記載内容について、それらが「主体性等」概念とどのような関連性を有しているのか、また、「社会課題的文脈」とどのような関連性を有しているのかという問いを掲げる。(RQ4:「資質・態度」領域の概念は、「主体性等」や「社会課題的文脈」とどのような連関関係にあるか)

2 高大接続改革答申の分析

2.1 「主体性等」評価が求められる背景

まず、高大接続改革答申から、「主体性等」評価が求められる今日の文脈について整理する。高大接続改革答申の冒頭において、「主体性等」については、以下のように言及されている。

「これからの時代に社会に出て、国の内外で仕事をし、人生を築いていく、今の子供たちやこれから生まれてくる子供たちが、十分な知識と技能を身に付け、十分な思考力・判断力・表現力を磨き、主体性を持って多様な人々と協働することを通して、喜びと糧を得ていくことができるようにすること。」

そして、その直後の文章では、現在の社会状況について、次のように説明されている。

「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。」

これらの記述から、今日求められる「主体性等」とは、決して無風状態のなかで求められるものではなく、それが追求される社会的な問題状況が、具体的に前提とされているのである。それは、一言でいえば、「変化が激しく予測困難な社会への対応」と表現される問題状況である。

2.2 「主体性等」が具体的に言及される場面

次に、答申本文における「主体性等」という語の使用状況から、「主体性等」がどのような場面において要請されるものであるのかを確認する。ここでは、当答申で、「主体性」に関して言及があった14のパラグラフの中から代表的な使用法に関して言及する。

まず、「我が国が成熟社会を迎え、知識量のみを問う『従来型の学力』や、主体的な思考力を伴わない協調性はますます通用性に乏しくなる中、現状の高等学校教育、大学教育、大学入学選抜は、知識の暗記・再生に偏りがちで、思考力・判断力・表現力や、主体性を持って多様な人々と協働する態度など、真の『学力』が十分に育成・評価されていない。(p.3)」という一文から、「知識の暗記・再生」に代表される「従来型の学力」に代わるものとして、「主体性等」を含む「真の『学力』」が要請されていることが窺い知れる。

続いて、「主体性等」には、「学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見いだしてい

く能動的学修（以下「アクティブ・ラーニング」という。）の充実などに向けた教育改善(p.3)や「主体性を持って他者を説得し、多様な人々と協働して新しいことをゼロから立ち上げることのできる、社会の現場を先導するイノベーションの力（p.4）」といったことが期待されていることが分かる。

これらのことから、今日求められている「主体性等」には、ただ自らが主体となって物事を自律的に遂行するという一般的な意味にとどまらず、従来の学力に代わって、アクティブ・ラーニングを通じて、社会的課題の解決への志向性が要求されていると読み取ることができる。したがって、本答申で示された方向性を踏まえた入学者選抜を実行するのであれば、必然的にこれらのいわば「社会課題的文脈」をある程度見込んだ上で形作る必要があるだろう。

3 アドミッション・ポリシーの分析

冒頭に述べたように、本稿では特に「学校教員」という特定の職業モデルを設定し、国立の教員養成大学・学部における「アドミッション・ポリシー（入学者受入の方針）」の「入学者に求める能力・資質像」の記述内容を分析対象とする。その理由は、いかなる大学入学者選抜も、アドミッション・ポリシーの存在を前提に構築されるのであり、各大学は「求める能力・資質像」においてこそ、最も端的に入学者に求める特性を表出させると予想されるからである。以下、本分析方法の概要について述べ、分析結果を提示する。

3.1 分析概要（分析の対象と手続き）

ここでは、国立教員養成大学・学部の令和2（2020）年度の『入学者選抜要項』及び『学生募集要項』に記載される教育学部（ただ非教員養成課程は除く）のアドミッション・ポリシーを対象とした。その結果、分析対象は、『入学者選抜要項』及び『学生募集要項』に記載がない3大学を除く計41大学となった。¹⁾

次に、本分析の方法について説明する。本分析は、図1に示すように、大きく分けて2つの分析を行った。まず、【分析1】として、各大学が定めるアドミッション・ポリシーの「入学者に求める能力・資質像」に当たる記述箇所を文章単位で抽出し、記述内容に応じて、「学力の3要素」毎に、それぞれ判定のうえ振り分けた。この時、「主体性等」に関しては、その概念的実質の不明瞭性を考慮し、直接的に「主体性等」として振り分けるのではなく、「知識・技能」とも「思考力・判断力・表現力」とも判定できない場合に、その内容から暫定的に「資質・態度」領域として振り分けるよう

にした。²⁾なお、ここでの振り分けに関して、1つの文章に複数の資質・能力が重複して含まれる場合がある。

次に、【分析2】として、【分析1】で暫定的に措置した「資質・態度」について、さらに下位概念への振り分けを行った。また、加えて、下位概念と「主体性等」概念との関連性や、社会課題的文脈との関連性について、分析を行った。

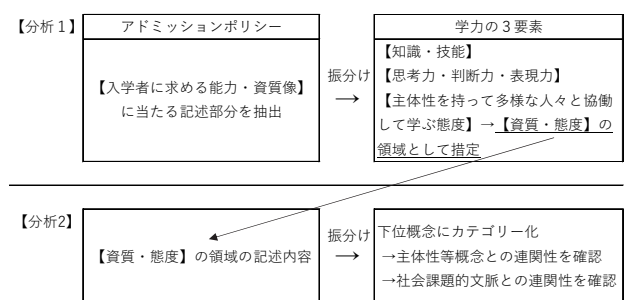


図1 本分析方法の概要

3.2 分析結果

3.2.1 分析1：学力の3要素への振り分け

まず、各大学で設定されたアドミッション・ポリシーにおいて、「入学者に求める能力・資質像」にあたる部分を抽出した。その結果、41校から合計328項目を抽出した。

次に、この328項目について、学力の3要素毎に判定し振り分けを行い、出現の延べ数に対する構成比率について表1に示した。その結果、「知識・技能」は全体の21.8%、「思考力・判断力・表現力」は16.0%、「資質・態度」が62.2%となった。このことから、国立教員養成大学・学部のアドミッション・ポリシー（求める能力・資質像）においては、「資質・態度」領域に関する言及が最も多く、全体の6割を超える程度となっており、次いで「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」の順となる。なお、「思考力・判断力・表現力」については、直接的な言及が見られない大学が12大学（全体の3割弱）に及んだ。

3.2.2 分析2：「資質・態度」の分類と分析

続いて、分析1によって得た、「資質・態度」の記述内容に基づき、さらに下位概念への分類を行った。その結果、図2に示すように「行為系概念」、「素養系概念」、「態度志向系概念」の3概念として構造化した。

ここで、「行為系概念」は、「関心・意欲」、「意欲・意志」、「態度・行動」といった行為に関わる概念を指す。また、「素養系概念」とは、人間に本能的に備わっていると想定される「感性・子ども愛」、「人間性・倫

理性」,「素養・教養」といった比較的变化し難い性質のことをいう。さらに,「態度志向系概念」は,どのように遂行しようとしているのかといった態度の志向性を示す概念領域として設定した。ここには「主体性」,「協働性」,「多様性」として措定される性質のほか,熱意や積極性として表現される「献身性」や「探究性」,「継続性」といった概念を措定した。なお,態度志向系概念はそれ自体が特質として求められることもあれ

表 1 各大学における「学力の 3 要素」出現の構成比率

大学名	出現 延べ数	知識・技能	思考力・判断 力・表現力	資質・態度
北海道教育	5	20.0	20.0	60.0
弘前	10	10.0	0.0	90.0
岩手	6	16.7	16.7	66.7
宮城教育	11	36.4	9.1	54.5
秋田	25	20.0	8.0	72.0
茨城	10	10.0	40.0	50.0
宇都宮	6	16.7	33.3	50.0
群馬	58	22.4	25.9	51.7
埼玉	6	33.3	16.7	50.0
東京学芸	177	41.2	26.0	32.8
横浜国立	4	0.0	0.0	100.0
上越教育	6	16.7	33.3	50.0
金沢	4	0.0	0.0	100.0
福井	5	20.0	0.0	80.0
山梨	5	0.0	20.0	80.0
信州	3	33.3	33.3	33.3
岐阜	6	16.7	33.3	50.0
静岡	2	50.0	0.0	50.0
愛知教育	6	16.7	0.0	83.3
三重	4	25.0	50.0	25.0
滋賀	5	20.0	20.0	60.0
京都教育	6	16.7	16.7	66.7
大阪教育	25	20.0	0.0	80.0
兵庫教育	5	40.0	20.0	40.0
奈良教育	5	20.0	0.0	80.0
和歌山	6	16.7	0.0	83.3
島根	5	40.0	0.0	60.0
岡山	60	20.0	1.7	78.3
広島	15	20.0	20.0	60.0
山口	5	20.0	0.0	80.0
鳴門教育	12	25.0	8.3	66.7
香川	7	14.3	28.6	57.1
愛媛	4	25.0	25.0	50.0
高知	10	10.0	40.0	50.0
福岡教育	6	33.3	16.7	50.0
佐賀	7	57.1	14.3	28.6
長崎	6	16.7	16.7	66.7
熊本	9	11.1	22.2	66.7
大分	6	16.7	16.7	66.7
宮崎	17	23.5	23.5	52.9
鹿児島	14	21.4	0.0	78.6
平均		21.8	16.0	62.2

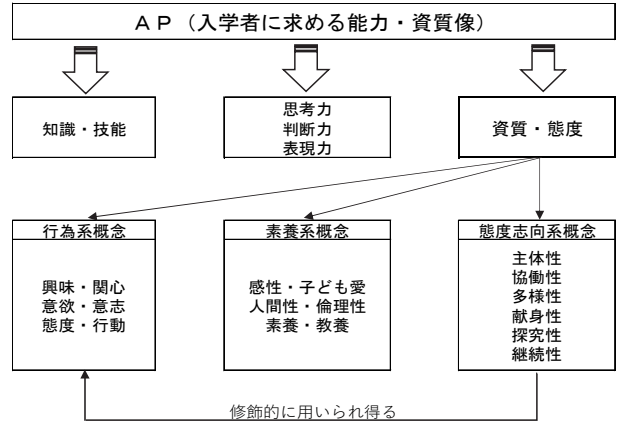


図 2 教員養成大学が求める資質・態度概念の関係図

ば,たとえば「主体的に学ぶ意欲」といったように,行為系の概念を修飾的に用いる形で記述される場合もある。

これらの「資質・態度」の下位概念についてその出現数を見たところ,図 3 に示すように,最も多かったのは,「行為系概念」の「意欲・意志」の 172 回であり,次いで,「態度志向系概念」の「献身性」と「協働性」,「行為系概念」の「態度・意欲」がそれぞれ 100 回前後で比較的多く観察された。さらに,「行為系概念」の「興味・関心」,「態度志向系概念」の「主体性」がこれらに続いた。

このことから,学校教員という職業において,「資質・態度」領域で最も高頻度で言及されるのは,答申等で明示的に掲げられている「主体性」「協働性」「多様性」といった概念ではなく,「意欲・意志」,「献身性」であり,また,これら以外の「資質・態度」領域の諸概念についても幅広く言及されていることが分かった。

それでは,これらの「資質・態度」の各下位概念について,「主体性等」概念との連関性はどの程度見られるのであろうか。ここでは,「主体性」「協働性」「多様性」がそれぞれ出現する場合における,他の概念の出現頻度を分析する。

表 2 より,「主体性」「協働性」「多様性」のいずれにおいても,「行為系概念」の「態度・行動」が突出して多く出現しており,次いで差をあけて「意欲・意志」が多く出現していることが分かる(ただし,主体性,協働性,多様性を除いた場合)。

次に,今日の高次接続改革における「社会課題的文脈」の出現数は 96 件 (29.3%) であったが³⁾,その時の各下位概念の出現率をみると,表 3 に示すように,「行為系概念」の「意欲・意志」が 54.2% で最も高い率を示し,次いで「態度志向系概念」の「献身性」,「行為系概念」の「態度・行動」が 4 割前後で続いた。

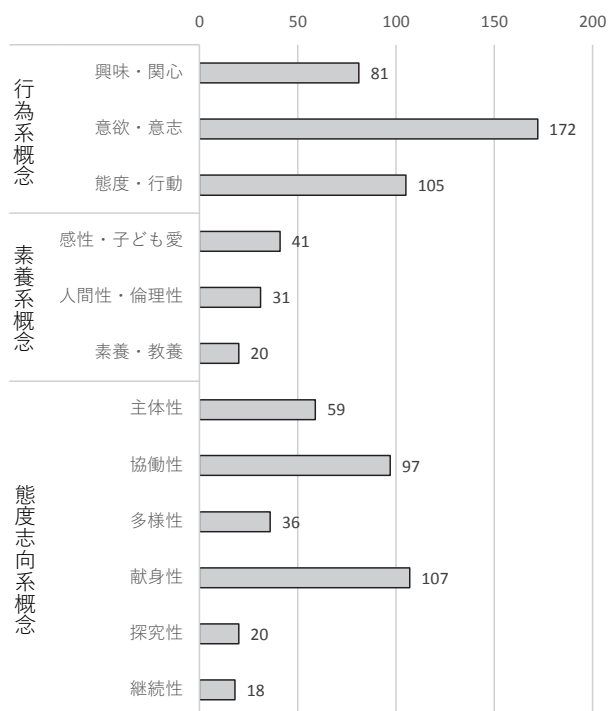


図3 「資質・態度」の下位概念の出現数

表2 主体性等概念出現時の各下位概念の出現率

		主体性等概念出現時における各下位概念の出現率		
		主体性	協働性	多様性
行為系概念	興味・関心	8.5	6.2	5.6
	意欲・意志	33.9	20.6	25.0
	態度・行動	67.8	47.4	61.1
素養系概念	感性・子ども愛	3.4	18.6	5.6
	人間性・倫理性	6.8	8.2	11.1
	素養・教養性	1.7	2.1	0.0
態度志向系概念	主体性	—	40.2	47.2
	協働性	66.1	—	88.9
	多様性	28.8	33.0	—
	献身性	30.5	15.5	22.2
	探究性	8.5	2.1	5.6
	継続性	5.1	2.1	0.0

※太枠セルは40%以上の箇所。

表3 社会課題的文脈における各下位概念の出現率

		社会課題的文脈 (96件, 29.3%) における出現率
行為系概念	興味・関心	29.2
	意欲・意志	54.2
	態度・行動	37.5
素養系概念	感性・子ども愛	6.3
	人間性・倫理性	4.2
	素養・教養	15.6
態度志向系概念	主体性	24.0
	協働性	31.3
	多様性	13.5
	献身性	40.6
	探究性	10.4
	継続性	5.2

4 考察と今後への展望

次に、RQに沿って知見をまとめ、考察を行う。

4.1 RQ1: 今日の「主体性等」評価では何が求められているのか

今般の高大接続改革において、「主体性等」に対して、「変化が激しく予測困難な社会への対応」という社会的課題が要請されている。したがって、大学の入学者選抜においても、これらの「社会的課題」を一定程度踏まえ、それに見合った学生を選抜する入試となるよう、設計に配慮する必要があるだろう。

4.2 RQ2: 国立教員養成大学・学部のアドミッション・ポリシーにおいて、学力の3要素のどの領域に重心があるか

国立教員養成大学・学部のアドミッション・ポリシーにおいては、特に「資質・態度」領域に重心が置かれていることが示された一方、「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力」はそれを下回っていた(表1)。これは、「学校教員」という職業の特性に由来する結果であるかもしれない。すなわち、学校教員は人に接する対人職であり、子どもをはじめとする相手の人格を毀損しないよう細心の注意が払うことが求められる職業であるからだ。教師という仕事は、当然のことながら、「知識・技術」、「思考力・判断力・表現力」も必要であるが、精神的な資質や態度といったものが強く求められる職種であるといえよう。

4.3 RQ3: 「資質・態度」領域の内容的構造はどのようになっているか

ここでは、「態度・資質」領域の記述内容から、「行為系概念」、「素養系概念」、「態度志向系概念」に概念分類を図った。この概念化（下位分類）により、「主体性」「協働性」「多様性」以外の「資質・態度」の存在についての配慮が得られただけでなく、各概念間の位置関係が明確化されたことで、いっそう効果的な入学者選抜を検討する土台が示されたといえる。

4.4 RQ4: 「資質・態度」領域の概念は、「主体性等」や「社会課題的文脈」とどのような連関関係にあるか

「主体性等」概念は「態度・行動」概念と親和性が相対的に高い一方、「社会課題的文脈」は、「意欲・意志」概念との親和性が相対的に高い（表2, 3）。このことは、「高大接続改革答申」等の各種文書により、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」という語句が国の主導によって全国的に流布した影響から、「態度・行動」の出現率が高くなった一方、「社会課題的文脈」については、高校生に対して、それを「態度・行動」の水準で求めるよりも、「意欲・意志」といった意識レベルでの適応にとどめることを妥当と判断した結果によるものと解釈できるのではないだろうか。

この解釈に従う場合、一つの問いを投げかけることができる。それは、この「社会課題的文脈」は「意欲・意志」にとどまっていよいのか、「態度・行動」といった行動の次元にまで範囲を拡大し、入学者選抜においてより積極的に評価しなくてよいのかという問いである。今後、「総合的な探究の時間」をはじめ「探究学習」といった学習スタイルがいっそう学校に普及する状況下においては、おそらく社会的課題に対して、行動を求める水準にまで要求が上昇する可能性は否定できないだろう。そうであれば、「意欲・意志」から「態度・行動」という、よりアクチュアルな地平へと入学者選抜の評価軸を移すことが期待されるのではないだろうか。そして、この「態度・行動」を介することで、「主体性」や「協働性」、「多様性」との連関も生じやすくなり、より統合的かつ有機的な選抜へとつながる可能性があるのではないだろうか。

4.5 今後への展望

本稿では、国立教員養成大学・学部のアドミッション・ポリシーを対象に、「主体性等」がどのような評価方針の下に捉えられているのか、その実態把握を試みた。これらの過程から、「より社会的な課題に積極的にコミットする入学者選抜をどう構築するか」という問いが浮上する。今後、こうした実態や方向性をベース

に、入学者選抜における評価の在り方を実体化していくことが求められよう。

今後の課題として、学校教員以外の職業モデルにおいて、どの程度の差異が生じるものかを検証することは重要であると思われる。大学のカリキュラムの出口たる職業人像は、カリキュラムによって様々であろうと思われる。また、「主体性等」概念が、具体的にいかなる選抜方法として表現されているのかや高大接続改革期の変動状況を分析することも求められるだろう。

注

- 1) 『入学者選抜要項』及び『学生募集要項』に学部のアドミッション・ポリシーの記載がなかったのは、千葉大学、新潟大学、琉球大学の3大学であった。なお、ホームページ記載情報に関しては、情報記載日が不明のため記載時点を特定できないこと、また、情報の更新後は当該情報を得ることが困難となり追試的な検証ができなくなることから分析対象には含めなかった。
- 2) 各要素への振り分けに際しては、客観性を担保する観点から、以下の操作的定義を設定し、判定を行った。すなわち、「知識・技能」については、「知識」や「技能」という直接的なワードが用いられている場合のほか、「基礎学力」や「理解」等、知識や技能の習得を直接的に意味する場合に該当すると判定した。また、「思考力・判断力・表現力」といった能力に関しては、「思考」、「判断」、「表現」といったワードが用いられている場合のほか、「問題を解決する能力」や「理解する能力」等、思考・判断・表現に準拠する能力を意味する場合に該当すると判定した。そして、これらに該当しない場合には、「資質・態度」として判定した。
- 3) 「社会課題的文脈」の判定としては、「課題」や「問題」というワードが用いられている場合のほか、「社会」や国際化やグローバル化といった「社会事象」が明示的に想定される場合に該当すると判定した。

参考文献

- 大塚智子・関安孝・喜村仁詞・竹内世生（2020）. 「アドミッション・ポリシーに基づく入学者選抜の妥当性」『大学入試研究ジャーナル』, pp.86-91.
- 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」(答申).
- 根岸千悠（2013）. 「国立大学教員養成系学部におけるアドミッション・ポリシーの特徴—「求める学生像」の分類を通して—」『千葉大学人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書』, pp.50-57.