

「コンピテンシー評価」から見えてくる 入学者選抜における資質・能力評価への期待と展望

—成果・実績による portfolio 評価との比較も含めて—

橋村 正悟郎, 池田 文人, 飯田 直弘, 岩間 徳兼, 鈴木 誠 (北海道大学)

北海道大学は、2020 年度の水産学部と医学部医学科の AO 入試において、高等学校から受験生の「コンピテンシー評価」を入学者選抜の評価情報として求めた。各部局が求める人材に必要なコンピテンシーを選定し、それぞれに設定されたルーブリックに沿って高等学校の教科・諸活動の担当教諭が評価し、新規に開発した Web システムである「フロンティア人材評価システム」から入力を依頼した。受験生や高等学校の置かれた環境格差、経済的格差等が極力反映されることのないよう配慮し、ごく普通の高等学校において、日常的で長期間に渡って地道に行われる教育活動の中に、信頼感のある妥当な評価を求めたものである。今回はデータ数が少ない中の分析であったが、その意義と有効性について一定の見通しが得られたと考えられたため、分析状況を踏まえながら、今後の資質・能力評価の展望について論じた。

キーワード： 高大接続, 資質・能力評価, コンピテンシー, 多面的・総合的評価

1 はじめに

多面的・総合的評価の導入のあり方は、各方面で試行錯誤が続いている。受験生の高等学校時における成果・実績や、そのプロセスに関わる情報を集めて評価材料とする試みも進んでいるが、その扱い方に苦慮している様子も見受けられる。また一般選抜への導入への拡張や、それに沿った形の調査書の改変など、政策的に作られた流れであることなどから、現場の理解が進みにくい点も課題となっている。

北海道大学は、すでに検討された「北大版コンピテンシー」をもとに、新入生に求める「未来人材像」を選定し、それをもとにして高等学校における「教科」と「諸活動」を評価領域とし、そこに複数の評価観点を割り振った「コンピテンシー評価」をデザインした。各評価観点ごとに、高等学校の現状を踏まえながらルーブリック型の評価レベルを提示し、高等学校の担当教員に評価してもらう方式としたものである。

高等学校における複数の評価領域に、複数の多様な評価観点を配置し、複数の評価者（担当教員）から評価を得ることで、信頼性や妥当性の担保にもつながると考えている。

出願によって初めて関わる受験生の資質・能力を、提供された情報のみで、大学側が一方向的かつ短期間に妥当な評価をすることには余りに無理がある。このため、受験生を高校現場において長期間に渡って包括的に見てきた立場での評価は絶対に欠かせないと考え

る。有名な映画の一コマでのセリフを借りるとするならば、「事件は会議室ではなく、現場で起きている」わけであり、その現場の目を最大限に信頼した評価システムであると言える。

それに加えてこの評価システムは、波及効果として高等学校における資質・能力の育成指導の重要性を喚起することにも繋がる可能性を持つことも期待できると考えている。

2 評価

2.1 「コンピテンシー評価」の求めるもの

「コンピテンシー」という言葉の定義や解釈は様々あり、使われる分野・領域によっても異なる。今回我々が入学者選抜の評価情報として高等学校に対して求めているものを一言で言えば「受験生の日々の行動から可視化することができる能力特性」といったことになる。高等学校の日常における多様な領域からそういった特性を吸い上げたいと考えている。あくまで「行動や活動から見えるものの評価」であって、「活動そのものの評価」ではないことは確認しておきたい。

実際に出願する高等学校に対しては、その点を含めて「評価上の考え方と注意事項」として伝えて評価を依頼した。

2.2 評価の領域

2.2.1 教科指導（授業）

高等学校の教育活動の基盤は、日々の授業である。教員も生徒も、授業に最も多くの時間と労力を費やし、授業をとおして学力の3要素を育成していくよう努めることになる。授業は年間を通して最も長い時間生徒と接し、直接観察できる場面である。

「主体的・対話的で深い学び」を実現する一つの授業形態として、いわゆる「アクティブラーニング」が話題に上がる。今後さらなる広がりを見せるであろうが、講義型の知識・技能の伝達と定着を図る授業形態は、今後も大きな比重を占めることに変わりはないと考えられる。日常の講義型授業においても、資質・能力の育成と評価を加味した授業デザインは今後大変重要になると考えている。

「総合的な学習の時間」については、高等学校の実態が多岐にわたるため、現在のところ、可能な範囲の限定的な扱いにとどめている。今後、新学習指導要領下において、「総合的な探究の時間」となり、各教科も含めた探究的な活動が広がりを見せてくれば、コンピテンシーの育成においては、さらに期待ができると考える。

2.2.2 諸活動（生徒会活動、学級活動、学校行事）

行事や学級活動は、その時期や期間において限定的な場面ではあるが、授業とは異なるテーマや役割があり、日頃なじみのないメンバーがお互いを尊重しながら協力し合う中で、多くのコンピテンシーが発揮される場面を観察することができる。

2.2.3 部活動の取り扱い

部活動は教育課程外の活動であり、加入の義務はない。資質・能力の育成や評価が必要以上に求められることにより、過度な活動や加入への圧力になることは避けるべきである。また、部活動で育成できるコンピテンシーは、活動種目や分野、部の状況によっても大きく異なり、部活動に過度な期待を持ち過ぎることは、その指導の在り方等の問題も含め慎重になるべきと考えている。

ただ、適切な活動内容と指導や、構成メンバーの相互関係によって育成されるコンピテンシーは評価に値するところは大きい。

3 委託調査研究

今回のコンピテンシー評価導入に先立ち、外部機関に委託し、「高校の諸活動・学習成果と北大版コン

ピテンシーの対応に関する調査」(2018)を実施した。

この調査では、全国のベテラン高等学校教員の協力を得て、学校生活や学習活動、諸活動におけるコンピテンシーが獲得される場面や、その評価・判定方法について意見をj得て分析した。

3.1 観察の重要性

この調査において、現場の高等学校教員からは、「観察・エピソード」による評価と判定についての言及が全体の65%に上っている(図1)。このことは、以下の点を示唆していると考えられる。

- ① 日常の観察の持つ価値と評価の妥当性
- ② 長い期間にわたる観察評価の信頼性

我々は、調査に協力して頂いた高校教員との検討会も経ながら、この「長い期間における、日常の観察」という点を基盤として、コンピテンシー評価のデザインと検討を進めた。

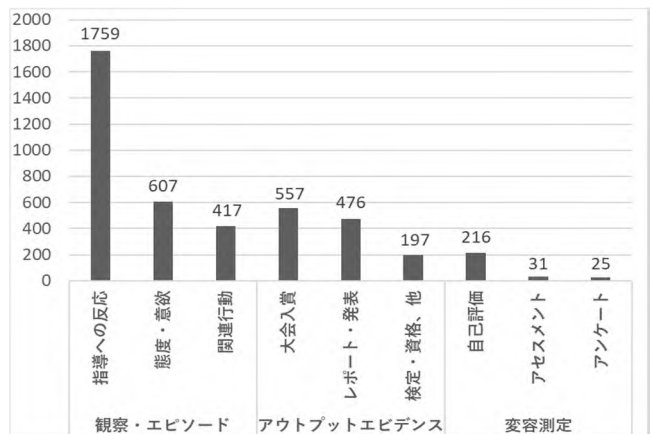


図1 コンピテンシー獲得、評価・判定方法の出現回数

3.2 成果・実績（アウトプットエビデンス）

大会結果や資格等のいわゆる成果・実績（アウトプットエビデンス）に関しては、28%程度にとどまっている。これは、こういった成果・実績は必ずしも生徒個人の資質・能力が十分に可視化されたものであるとは言い難いという、現場を知る高校教員の認識が表れている。

これについては、長年高等学校勤務の経験がある筆者も全く同意できる点であり、同時にこれは、いわゆる「主体性等の評価」の議論における「成果・実績型ポートフォリオ」への過度な依存の問題点を示すものであると考えている。

4 評価の具体

表1と2は、具体的な評価のイメージである。○印一つ一つに評価ルーブリックが設定され、評価領域ごとに複数の高校教員が評価する。

設定された評価観点ごとに、所定のルーブリックに沿って評価してもらい、Webシステムから入力してもらう手順となる。最高評価であるA評価を付与する場合は、その証跡を電子データで添付してもらうことをA評価確定の要件とした。またその証跡は、妥当性を大学で審査処理した後「コンピテンシー評価」が確定し、点数化処理される。

表1 評価マトリックスイメージ

| 観点・領域 | 教科1 | 教科2 | 教科3 | 総合的な学習の時間 | 特別活動 | 部活動 |
|--------|-----|-----|-----|-----------|------|-----|
| 評価観点1 | ○ | ○ | | | | |
| 評価観点2 | ○ | ○ | ○ | ○ | | |
| 評価観点3 | ○ | ○ | | | | |
| 評価観点4 | | ○ | ○ | ○ | ○ | |
| 評価観点5 | ○ | | ○ | ○ | | |
| 評価観点6 | ○ | ○ | ○ | | ○ | ○ |
| 評価観点7 | ○ | | ○ | ○ | ○ | |
| 評価観点8 | | | | | ○ | ○ |
| 評価観点9 | | | | ○ | | ○ |
| 評価観点10 | | | | | ○ | ○ |

表2 評価観点例（一部抜粋）

| | |
|-------|-------------|
| 教科領域 | 情報の価値判断と収集 |
| | 条件に沿った表現 |
| | 論理的構成 |
| 諸活動領域 | 目標達成へ向けての変容 |
| | 信頼による共感 |
| | 自己への気づきと研鑽 |
| | 貢献する姿勢・態度 |

5 評価状況

令和2年度AO入試における、水産学部(35名)と医学部医学科(5名)の出願データからみた評価の状況である。

5.1 全体の評価分布

図2は高等学校から寄せられた各評価のレベルごとの割合である。

B評価が最も多くなるであろう事については、想定どおりであった。ただしA評価が10%に至らず、またC評価が20%を越えたことについては、評価して頂い

た高等学校の冷静で誠実な姿勢を感じる。バイアスが強く働き、何としてでも高評価を付けてくる、といった雰囲気は感じられなかった。

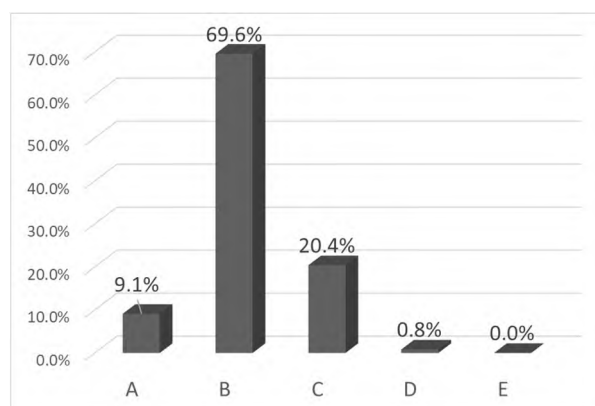


図2 高等学校による各評価レベルの割合

図3は個々の受験生個別の評価の出方を、クラスター分析(ワード法)により大きく3つに類型化したものである。それぞれの割合は以下ようになる。

- [1 辛口 28.6%]: 相当数C評価があり、厳格な評価
- [2 甘口 8.6%]: 他に比べ、A評価が多い評価
- [3 中庸 62.8%]: B評価を中心とした評価

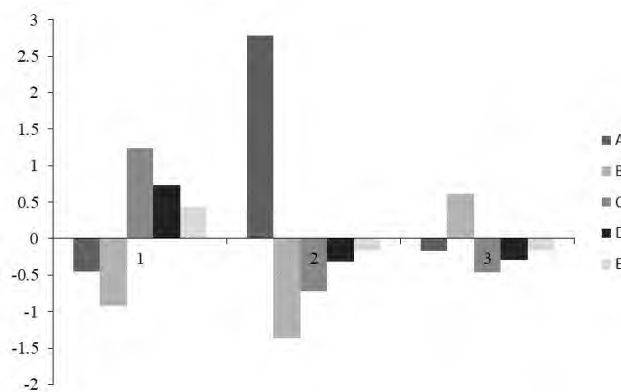


図3 コンピテンシー評価 受験生個別類型

入学者選抜の評価情報であり、高等学校からの申告評価にも関わらず、辛口な評価が30%近くあった。

また、最も安易に出てくる可能性のある「オールB」タイプの評価については、高校単位で分析すると、担当教諭全員が「オールB」評価をつけた高校は1校のみであり、逆に「オールB」をつけた教員が、0名または1名のみ的高校は、合計で全体の51%を越えた。

こういったことを総合的に見た場合、「コンピテンシー評価」は、受験生一人一人の特徴を映し出すという意味で、入学者選抜の評価情報として活用できる見通

しが立ったと考えている。

5.2 証跡

A 評価を付与する際に義務づけた「証跡」からは、個々の高等学校の意識や今後の課題など、多くのことが見えてくる。

5.2.1 公立・私立の差異

添付されてきた証跡を 5 つに類型化し、公立私立別の割合を表したものが図 4 である。各種の「資格」や留学・海外体験等に関わるものは、圧倒的に私立高校の割合が高い。また公立高校は、教科指導の中での成果や活動に関わるものの割合が大きい。こうした証跡を通してその背景にある受験生の「環境格差」を垣間見ることができる。

ポートフォリオ型評価については、すでに多くの議論の場において問題点として指摘されている点の一つがこの環境格差である。こういった格差の反映の低減を目指してきた「コンピテンシー評価」であるにも関わらず、限定的場面であるとはいえ、はからずもこの点が顕在化した形になった。

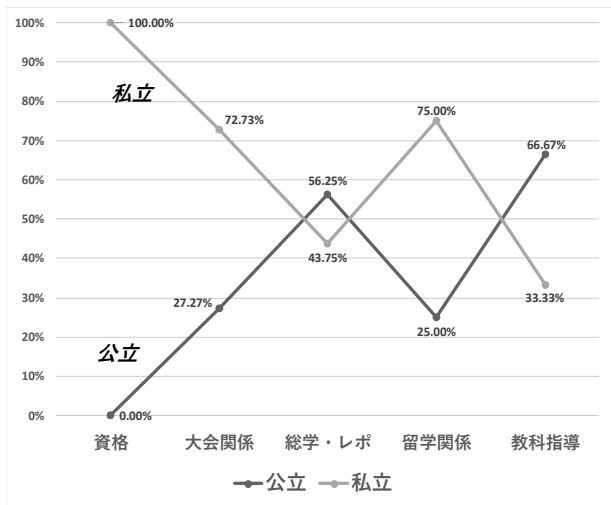


図 4 公立・私立別 証跡類型割合

5.2.2 証跡と評価領域とのズレ

授業や学習活動を通して評価してもらう「教科」において、部活動の証跡が添付されているケースがあった。「理科」の領域に科学部や生物部といった部活動の実績が添付されていたケースは典型的な例である。

5.2.3 証跡の使い回し (複数回使用)

同一証跡のいわゆる「使い回し」があった。これは異なる評価観点に同じ証跡を添付したもので、資格や

留学関係などに多く見られ、教科に関わる証跡にそういったケースは見られなかった。

証跡の持つ性質の差異もあるが、評価観点を踏まえて生徒自体に丁寧に向き合うことで A 評価を付与したのではなく、まず何か添付可能な資料を探し、それによって A 評価を付与した作業がなされた可能性をうかがわせた。これについては一定の想定はされていた事であり、評価上の留意事項としてさらに丁寧に発信し、高等学校への理解と浸透に努めたいと考えている。

6 医学部医学科における評価分析

受験者数 5 名と少ないが、我々と審査方法等の検討を共有していた医学部医学科について報告する。

6.1 一次審査

医学部医学科では、調査書 50 点、書類審査 (含コンピテンシー評価) 50 点で審査し、一次審査通過基準を越えた者を合格とした。

表 3 の共分散比からわかるように、コンピテンシー評価が最も合計点への影響度が大きいことがわかる。

表 3 一次審査合計点と各評価点との関係

| 評価項目 | | 配点 | 相関係数 | 共分散比 |
|----------|-----------|------|-------------------|-------------|
| 調査書 | | 50 点 | 0.83 ⁺ | 0.29 |
| 書類 審査 | コンピテンシー評価 | 50 点 | 0.91* | 0.50 |
| | その他の書類 | | 0.52 | 0.21 |

** p < .01, * p < .05, + p < .10

6.2 二次審査

面接 (口頭試問, MMI) 60 点、課題論文 40 点で審査した。

6.2.1 明確な観点に沿った面接

従来までの医学部医学科 AO 入試での面接は、教科に関する口頭試問を含む総合的な面接であった。ここにさらに改善を加え、コンピテンシー評価同様、求められる具体的能力観点に沿った客観性の高い面接手法を取り入れることを検討した。

6.2.2 MMI (Multiple Mini-Interview) の導入

検討の結果、現在日本において幾つかの医学部等ですでに実施されている「MMI (Multiple mini-Interview)」を

導入することとした。

導入にあたり、実践が進んでいる海外からの情報に加え、すでに国内で実施している大学への訪問を行い、事務方との協力や面接ブースの配置等、学内の実施体制等も含め、できる限り具体的な準備や作業に至る情報を収集して準備を進めた。

6.2.3 MMI の実施、評価観点、シナリオ

医学科の特性である臨床性に即した「对患者力」等の6つの評価観点を設け、個々に MMI の場面シナリオを作成し、質問事項と評価レベルを示すルーブリックを用意した。実施においては、6つの「ステーション（面接ブース）」で面接員の医学科教員が待機した。受験生はタイムコントロールに従ってその6カ所を順次移動して面接を受け、評価は点数化し集計された。

MMI に関する海外の事例や評価の妥当性等の先行研究では、本来の MMI のステーションの数としては8～10程度が望ましいとされている。しかし国内の先行事例においては、施設構造や人的コストなど実施運用上の制限もあるため、それより少ない数で工夫しながら成果を上げている。我々もそれに習って実施運営上可能な範囲でアレンジし、実施した。

6.2.4 全体分析

表4のように、全体として最も大きな影響を与えたものは MMI であった。これは、実施直後に6つのステーションで面接官を務めた医学科教員から、MMI について他の項目との関連性や評価の有用性等について、非常に良好な印象が得られたこととも合致する。

表4 二次審査合計点と各評価点との関係

| 評価項目 | | 配点 | 相関係数 | 共分散比 |
|------|------|-----|--------|------|
| 課題論文 | | 40点 | 0.73 | 0.18 |
| 面接 | 口頭試問 | 60点 | 0.81* | 0.17 |
| | MMI | | 0.97** | 0.65 |

** p < .01, * p < .05, + p < .10

また、今回の MMI の評価について算出した信頼性係数($\alpha=0.94$)も良好な数値を示した。今後実績を重ねデータが蓄積された段階で、さらに踏み込んだ分析も進めたいと考えている。

ただし、評価観点ごとのシナリオ作成や面接のさらなる習熟、受験者が増えた場合の運営上の対応など、

MMI を持続可能なものにしていくための課題も見え、一つ一つ地道に取り組んでいくことが必要である。

6.2.5 面接とコンピテンシー評価

コンピテンシー評価は、高等学校側が評価した受験生の評価であり、入学者選抜においては、その信頼性や妥当性が議論になる。二次審査における大学側が実施した面接試験（口頭試問、MMI）の評価とコンピテンシー評価の相関関係を表5に示した。これは高大の評価を突き合わせて検証したものと言えるが、これを見る限り2種類の面接共に、一定の相関を持っていることがわかるが、データ数が非常に少なく（N=5）MMI に関して有意性の高いものではない。現時点では参考程度と考えるのが妥当であるが、一定の感触は得られたと考えている。

また選抜評価として、高等学校現場の評価と大学における評価との相互補完といった観点に立てば、必ずしも相関が高ければいいかどうかは議論が必要である。しかしながら 高等学校での評価が出願行動に繋がり、受験者集団の形成に寄与しているとすれば、お互いの評価の目に一定の整合性を持つことは必要であると考えている。

表5 コンピテンシー評価と面接評価の相関



| コンピテンシー評価 | |
|-----------|------|
| 0.92* | 口頭試問 |
| 0.65 | MMI |

** p < .01, * p < .05, + p < .10

7 高大接続としての「コンピテンシー評価」

7.1 ポートフォリオ評価との比較

現在一般にいわれる「主体性等の評価」において取り組みが行なわれている評価の基盤は、「成果・実績」に基づく「ポートフォリオ評価」である。その傾向は、令和3年度入試から使用されることとなった、調査書の新様式などからもうかがうことができる。

表 6 評価タイプの比較

| | コンピテンシー評価 | ポートフォリオ評価 | |
|---------------------|-------------------------|-------------------|-------------|
| | | 成果・実績 | プロセス |
| 誰が評価するか | 高等学校 | 大学 | |
| 何を評価するのか | 高校教育の多様な領域での行動 | 高校から提供された様々な事象や情報 | |
| 評価手法 | 直接的な観察評価 パフォーマンス評価、等 | 情報の形式的な 点数化が中心 | |
| 評価者と受験者との 関係性・接点 | 長期間(1~3年) 直接的な関係 | 関係性は無く 選抜時の書類上 | |
| 受験者の 日常把握 | 直接・間接に、多様な 日常を把握 | 日常の把握は 困難 | |
| 評価情報の質 | 課題・欠点を含んだ 記述を含む | 長所として 提供 | 長所へ 帰結する |
| アドミッション ポリシーとの関係 | 具体的な記述で 反映が可能 | 具体性のある 反映は難しい | |
| 高等学校との 評価観点の共有 | 明確な共有 | 茫洋で不明確 | |
| 高校教育への波及 | 観点を踏まえた 育成指導 | 成果・実績の 蓄積指導 | |
| 環境格差の影響 | 限定的だが存在する | 影響が懸念される | |

大会結果や資格、特別な活動における実績などが対象となり、授業や教科指導といった学校教育のコアな領域から一定の距離を持つことになる。よって受験生の環境に影響を受けやすく、問題も生じやすい。

また「プロセス」を別立てした議論もあるが、高等学校から提供された情報であり、最終的にはサクセスストーリーに帰結する可能性が高いという意味では、「成果・実績」と大差は無く、別立ての意義がどれほどあるかについては、高等学校現場を知る身としては懐疑的に捉えている。

なにより問題であると考えるのは、一般入試への導入を前提として、学力テストのスコア同様に厳密な数値による順位付けに繰り込む点数化作業が整備されれば、外形的な選抜体制は整うとしても、最も重要である、そこで評価している具体的な能力観点については、不透明化が進む恐れがあることである。

表 6 は、ポートフォリオ評価との比較を概略的に示したものである。最も異なる点は「誰が評価するか」という点であると考えられる。加えて成果・実績といった材料が「主役になる(ポートフォリオ評価)」のか、

評価を補完する「脇役として機能する(コンピテンシー評価・証跡)」かといった位置付けだと考える。

また、高大接続の立場から見たとき、「高大における観点の具体的共有」により高校現場での育成指導への良好な波及効果としての期待が繋がる点が「コンピテンシー評価」の持つ意味として重要であると考えている。

7.2 アドミッションポリシーと学校教育目標

各大学に「アドミッションポリシー」は存在するがその抽象度から現場におけるの実務的な活用度は高くなく、それが一つの弱点になっている。この点は、高等学校における「学校教育目標」や「育成したい生徒像」といったものにも共通した課題である。「教育接続としての高大接続改革」という理念を明確に具体化されたアクションにするには、この両者をそれぞれ具体化し共有しながらすり合わせる事が重要である。「コンピテンシー評価」によって、それに向けての取り組みを一步進めたいと考えている。

8 課題

実践やデータの蓄積により、技術的な問題は修正改善が進むとして、他の課題について触れたい。

8.1 共有のための発信

「観点の共有による育成」を標榜する以上、入学者選抜情報という秘匿性と、共有という公開性のトレードオフの関係にあるこの2つの着地点をどこに置くかは、事務方との調整を含め、今後の大きな課題である。その結果、より公開性に軸足を置くことができれば、一層高大の理解が進むと考えている。そのためには、こういった意図を適切に理解してもらえよう、高等学校に対する働きかけも不可欠である。

8.2 高等学校の負担とアドミッションポリシーの追求

新しい選抜方法や評価制度については、必ず高等学校側の負担の問題が議論になる。具体的な作業負担から、いわゆる4・6答申における「大学入試の3原則」といった立場からの議論まで幅広い。また教育現場の長時間労働や働き方改革の流れからも、現場の管理職の反応も敏感である。

本学の「コンピテンシー評価」についても、高等学校からは、主旨や考え方は理解するものの、こういった評価観点が各大学からそれぞれ個別に求められてくるとなると対応に追われるゆえ、今後大学間で連携し統一して欲しいといった声が寄せられている。ま

た、入学者選抜というハイスティクスな評価を課せられるという責任負担も当然である。

ただ現在の入試改革の流れでいえば、今以上に各大学がアドミッションポリシーに沿った選抜を進めることが求められている。このように各大学がアドミッションポリシーを追求し個別化が進むことは、逆に高等学校の負担の増大につながり、評価においても量的処理の難しい質的評価の比重が高まることにもなる。

「高等学校の負担軽減」と「アドミッションポリシーの追求」はトレードオフの関係性があり、現実的な着地点を探ることが必要になってくると考えている。

8.3 「適応性に偏る」という懐疑的視点

コンピテンシー評価に関わって、議論になりやすい視点があるので触れてみたい。

コンピテンシー評価は、いわば高校や大学において望ましいとされる能力への適応度をみていることになる。つまりそこには、教員や指導者、評価者に対する、いわゆる「良い意味の反発心や反骨性」といったものが包括されにくい構造になりがちである。

コンピテンシー評価に限らず、主体性評価等の高大接続改革における資質・能力論も、これからの変化の激しい社会への適応性に立っている。立場を越え、社会全体が時代の変化への適応を意識した議論と、キャリア論における「適応と抵抗」に代表されるような、社会の異なる立場を意識した議論は、枠組みや意味合いが異なる。しかしながら、「大人が気に入るよい子ばかりを選び出す評価ではないか」という懐疑的な視点は、議論において必ず批判的に表れる。これをどう捉え、乗り越えるのか、今後向き合う必要がある課題と考えている。

9 展望

9.1 良好な受験者集団の形成機能

コンピテンシー評価の重要な機能の一つとして、高等学校からの出願に際し、大学が求める資質・能力を具備した受験生かどうかのチェックをしてもらうことがある。大学側の立場で言い換えれば、できる限り質の高い良好な受験者集団を形成したい、ということになる。

選抜制度が適切に機能しているかどうかは、そこに集まる受験者集団形成の時点から評価すべきであり、できれば量（倍率）に加えて質（マッチング）でも議論されることが望ましい。受験者のマッチングレベルを「コンピテンシー評価」という発信ツールによって高めることは、高大そして受験者の三者にとって意味

のあることである。

9.2 高等学校への期待

9.2.1 教科指導における資質・能力育成の視点

前述したように、A 評価を付与する際の証跡に関しては、教科領域において「授業等での教科指導を通じた証跡」に注目したが、残念ながらそういったものの数は少なく、コンクール成果やレポート、資格等に分類されるものがほとんどであった。

そのなかで、設定した評価観点に沿って、教科指導の場での生徒の成果物等の資料を丁寧にチェックし、反映された資質・能力を、行動観察を踏まえて的確に評価した優れた証跡が見られた。これは、日常の授業における高大の教育接続が反映される部分であると考えており、特に重要視したい部分である。

例えば「主体的・対話的で深い学び」をめざす授業を実践し、その効果や成果についての日々の検証そのものが、有効な証跡となっていく可能性を持っている。今後このような証跡が増えることが、高等学校の教科指導の充実を示す指標の一つとなると期待したい。

9.2.2 日々の教育活動における生徒の自己評価

高等学校現場において、教員による一方的な「他者評価」のみでは、生徒の納得性等においても課題が残る。教員の目による「他者評価」に加えて、生徒自身の「自己評価」の適切な活用が期待される場所である。

高校教育の目的に沿ったわかりやすい評価観点を生徒と共有し、折々に自己評価させて蓄積する。それを教員による他者評価とすり合わせながら面談等で統合していくことは意義深い。

現在高等学校においては、資質・能力の評価指標として、SD 法等を用いて生徒に自己評価させる組みは数多く行なわれている。しかしそれは研究指定や学校評価等の成果の公開性を意識したものであることも少なくない。このような評価が日常化され、日々の教育の営みに根付いていくことこそが、高大の教育接続の基盤となり、入学者選抜もその延長線上にあるのではないかと考える。

9.3 大学入学後につなげる

本学での「コンピテンシー評価」は、現在のところ入学者選抜の評価情報としての活用に止まっているが、それで終わるものではないと考えている。入学後の個別の学生の学びや、理解・習得状況をシステム化して蓄積評価し、きめ細かいフィードバックを繰り返した

がら、本学が育成したい学生像につなげて社会へ送り出すシステムの構築をスタートさせる予定である。ここに入学者選抜の時点から高等学校での成長を継続的に連動させることができれば、高大社の3つを有意義につなぐ可能性が見えてくると考えている。

このように、「コンピテンシー評価」を高校・大学・社会の3つをつなぐ入口として位置付けながら、今後さらに実証的に研究と検証の蓄積を繰り返していく予定である。

参考文献

- 三宅なほみ(2013)「変革的な形成的評価の提案：個人個人の学習過程を評価して次の授業につなげる評価はいかにして可能か」『文部科学省 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会 第5回』
- 西岡加奈恵(2013)「パフォーマンス評価を取り入れた『高大接続評価システム』の提案」『中教審高大接続特別部会』
- 西岡加名恵(2017)「大学入試改革の現状と課題：パフォーマンス評価の視点から」『名古屋高等教育研究17号』
- 白水始(2017)「評価の刷新：前向き授業の実現に向けて」『国立教育政策研究所紀要 第146集』
- 松下佳代(2018)「平成30年度高知大学 AP シンポジウム講演資料 『コンピテンシー vs コンテンツを越えて』」
- 石井英真(2003)「メタ認知を教育目標としてどう設定するか：改訂版タキノミーの検討を中心に」『京都大学大学院教育学研究科紀要2003』
- リクルート Works Report(2016)「大学入学段階の基礎力に影響する中学・高校時代の経験」
- 木村拓也・倉元直樹(2006)「戦後大学入学者選抜制度の変遷と東北大学のAO入試」
- 西郡大(2009)「大学入学者選抜における公平性、公正性の再考」(Journal of Quality Education Vol.2)
- 小西満(2007)「医学部入学試験における多面的な評価のあり方」
- 本田由紀(2012)「教育の職業的意義」(ちくま新書)
- 岸太一(2017)「Multiple Mini Interview の評価と入学後の成績」『日本心理学会第81大会』
- 一般社団法人 全国医学部長病院長会議(2018)「医師養成の質保証と改革実現のためのグランドデザイン」
- お茶の水女子大学(2018)「平成29年度学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」
- 垂見裕子(2020)「大学入学者選抜における多面的評価の在り方に関する協力者会議(第6回)資料」
- 橋村正悟郎(2017,2018)。「高校生のコンピテンシーと学習動機に関する調査」
- 映画「踊る大捜査線」名言まとめ(2017 ciatr)