

学びの「基礎診断」と 基礎学力の“習得”！ 高校教育の“多様性”と“共通性”の課題

旺文社 教育情報センター 29年9月

“準義務教育”化した高校教育では、「多様性への対応」と「共通性の確保」の両者のバランスに配慮した教育課程編成を基に、教育の質の確保・向上を図っている。しかし、学びの「共通性の確保」の観点から、基礎学力の習得について様々な課題が指摘されている。

こうした状況を踏まえ、高校生に求められる基礎学力の確実な習得と学習意欲の喚起を図るための学習成果の“測定ツール”として、「高校生のための学びの基礎診断」（「基礎診断」）が31年度から実施される。

高校教育は「基礎診断」で、これまでの履修主義主体から、より習得主義へと向かうのか。



<高校教育の現状>

○ 中卒者の99%が進学する“準義務教育”機関

戦後の新制高校は、戦前の旧制中学からの移行を主体に昭和23(1948)年度に発足した。

高校への進学率は、発足当初の昭和25(1950)年度42.5% → 昭和29(1954)年度50%超え → 昭和36(1961)年度60%超え → 昭和40(1965)年度70%超え → 昭和45(1970)年度80%超え → 昭和49(1974)年度90%超えと、昭和40年代までは一気に進学率を高めた。その後は平成2(1990)年度に95%を超えて漸増を続け、29年度には98.8%(速報値)。29年度については以下同)に達している。因みに、29年度の大学(学部)への現役進学率は49.6%である。

高校には「全日制課程」(29年度生徒数319.1万人、占有率92.1%：中等教育学校等除く。以下、同)／「定時制課程」(同9.0万人、同2.6%)／「通信制課程」(同18.3万人、同5.3%)が設置されており、今や中卒者のほぼ全ての者が進学する“準義務教育”機関である。将来、進学や就職などの道に進む者も含め、市民として社会で必要となる力を“共通して身に付ける最後の教育機関”であるともいえる。

○ 学校・学科の多様化

中教審は高校教育の多様化に関し、『新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について』の答申(平成3年4月)において、学科制度の見直し／新タイプの高校の設置／単位制の活用などとともに、大学や高校の入学者選抜についての評価尺度の多元化や複数化、入試情報提供の充実などを提言した。

文部省(当時)はこうした高校教育の多様化提言を受け、次のような学校設置の制度改革に取り組み、教育の多様化が拡大している。

- **中高一貫教育校**：従来型の中学と高校に加え、中高一貫教育も選択できるようにして、中等教育の一層の多様化を図るために平成 11(1999)年度から制度化されている。

11 年度(制度化)=4 校(中等教育学校<一つの学校種として中高一貫教育実施>：1 校／併設型<中学・高校設置者同じ。高校入試なし>：2 校／連携型<中学・高校設置者異なる。調査書・学力検査以外の入学者選抜可能>：1 校) → 25 年度=451 校(同：50 校／同：318 校／同：83 校) → 28 年度=604 校(同：52 校／同：465 校／同：87 校)

- **総合学科**：普通教育と専門教育とを総合的に行う学科として、平成 6(1994)年度から制度化されている。

6 年度(制度化)=7 校 → 25 年度=363 校 → 28 年度=375 校

- **単位制高校**：多様な履修形態を可能にするため、昭和 63(1988)年度から定時制・通信制課程で制度化され、平成 5(1993)年度からは全日制課程にも拡大されている。

平成 5 年度(全日制に拡大)=38 校 → 25 年度=974 校 → 28 年度=1,007 校

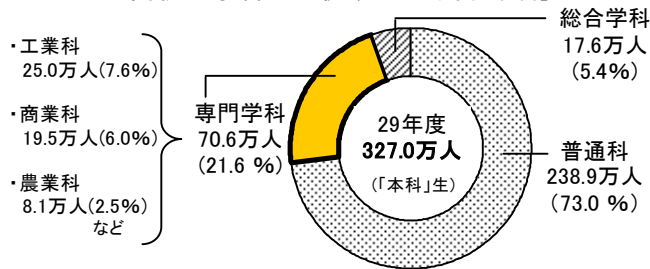
○ 多様な教育・学習と進路

生徒の多様な学習ニーズに対応して、上記のような学校・学科が設置され、教育内容や履修形態なども一層多様化している。

29 年度の全国の高校 4,907 校(公立 72.8%、私立 26.9%、国立 0.3%)の生徒数は 328.0 万人で、そのうち「本科」(全日制・定時制)の生徒が 327.0 万人である。この「本科」生の 73.0%(238.9 万人)が「普通科」の生徒で、工業・商業・農業などの「専門学科」生が 21.6%(70.6 万人)、「総合学科」生が 5.4%(17.6 万人)である。多様化の一方で、大学への進学志向の高まりによって、「普通科」の割合が上昇している。(図 1 参照)

● 高校の学科別生徒数 (29年度「本科」)

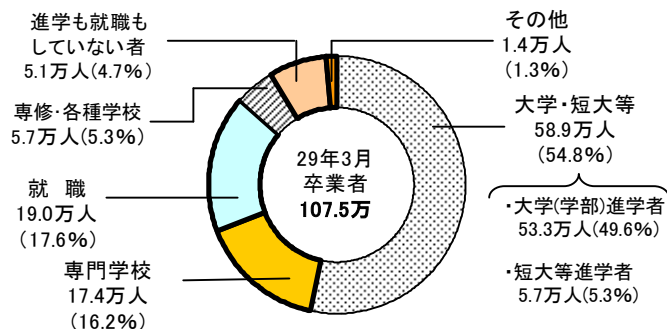
(図 1)



(文科省『29年度学校基本調査速報』より)

● 高校生の進路状況 (29年度)

(図 2)



注：① 卒業者数は、高校及び中等教育学校後期課程卒業者合計。
 ② 「大学・短大等」は、大学(学部)と短大(本科)のほか、大学・短大の通信教育学部、同別科等に進学した者を含む。
 ③ 「専門学校」は、専修学校の専門課程に進学した者。
 ④ 「専修・各種学校」は、専修学校の一般課程、及び各種学校に進学した者。
 ⑤ 「その他」は、「一時的な仕事に就いた者」(約0.8万人<0.7%>)のほか、不詳・死亡など。

(文科省『29年度学校基本調査速報』より)

また、29年度中等教育学校53校(国立4校、公立31校、私立18校)の後期課程(全日制)の生徒数は1.6万人である。

卒業後の進路で高校を典型的にみると、ほとんどの生徒が大学へ進学する学校／多くの生徒が就職する学校／進学組と就職組が混在する学校などにタイプが分かれる。

因みに、29年3月(28年度)に高校・中等教育学校後期課程を卒業した107.5万人の進路をみると、大学・短大等(大学・短大の通信教育部、同「別科」等含む)への進学率は54.8%(大学<学部>進学率は49.6%)、専門学校進学率16.2%、就職率17.6%などで、大学・短大等に5割強、専門学校と就職あわせて3割強である。(図2参照)

<多様化教育の課題>

○ 教育の「多様性」と学びの「共通性」の齟齬

高校の教育・学習内容、指導内容(教科指導、生活指導)、進路(進学、就職)等は、学校によって千差万別である。生徒の興味・関心、能力・適性、進路等は極めて多様化しており、学力面でも高い学力をもつ者から、小・中学校段階の学習を十分習得していない者まで、学力格差も極めて大きい。各学校における教育課程編成の基準となる単一の学習指導要領だけに依拠した教育・学習では、もはや限界に達している。

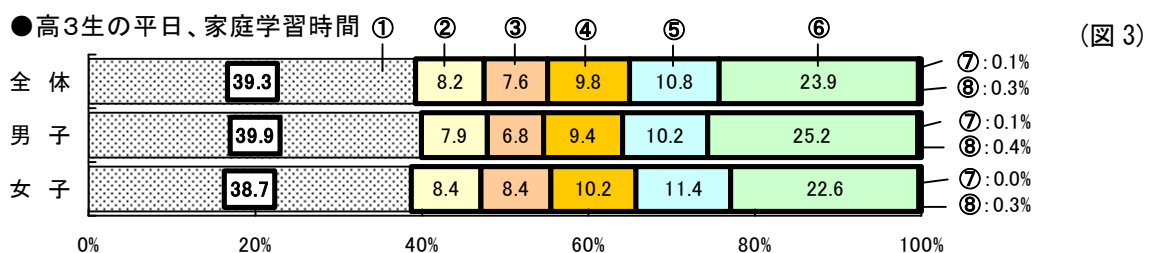
つまり、これまで見てきたような高校教育の現状を鑑みると、「多様性への対応」によって、高校生として共通に身に付ける資質・能力、特に基礎学力の定着についての様々な課題が指摘されており、高校教育の“多様性”対応と共通的な基準(ミニマムリクワイアメント)である学習指導要領における学びの“共通性”との齟齬が大きな課題となっている。

○ 学習意欲の低下：高3生の4割は平日、授業以外の勉強せず

高校生の学力や学習状況については、ボリュームゾーンである学力中位層での学習意欲の低下、学習時間の減少、基礎学力の不足などの課題が指摘されている。

高校3年生の39%が、平日、学校の授業時間以外に「全く、又はほとんど勉強をしない」という。また、授業以外の勉強時間が「30分未満」8%、「30分以上1時間未満」8%で、合わせると高校3年生の55%は「授業以外の勉強時間が1日、1時間未満」である。(図3参照。国教研：『17年度高等学校教育課程実施状況調査』<現時点での直近データ>)

こうした学習意欲の低下、学習時間の少なさは基礎学力の不足を招き、進学先の大学教育にも影響を与えている。大学入学後、高校段階の教育内容を補習授業として実施している大学も少なくない。



<凡例> ①:全く、又はほとんどしない / ②:30分未満 / ③:30分以上1時間未満 / ④:1時間以上2時間未満
 ⑤:2時間以上3時間未満 / ⑥:3時間以上 / ⑦:その他 / ⑧:無回答(全体:149,753人<男子:77,120人、女子:72,633人>)
 (『17年度高等学校教育課程実施状況調査結果』<国立教育政策研究所:19年4月>を基に作成)

◆ 受験環境の緩和、入学者選抜の機能低下

高校生の学習意欲の低さや学習時間の少なさについては、その背景として、大学受験者の9割以上が入学を果たすという選抜機能の低下など、受験環境の緩和が挙げられている。

最近では多面的・総合的な入学者選抜を行う大学が拡大する中、学科試験主体の一般入試はもとより、推薦・AO入試も含めて厳しい評価による選抜性の高い大学が一部に存在する一方、私立大では小規模校を中心に約4割が入学定員割れといった実態である。こうした受験環境の緩和は、大学の選抜機能の低下に留まらず、選抜性の高い上位・難関大志望の高校生(受験生)を除き、高校在学中の学習意欲を喚起させる機能をも低下させ、高校での学習指導や自宅学習にも影響を及ぼしているとみられる。



<高校教育の在り方>

○ 「生きる力」と「学力の3要素」

高校では、「教育基本法」や「学校教育法」などの法的な位置づけの下に、適切な教育課程編成に従って、それらの掲げる目標が達成されるよう教育が行われている。学校教育法は、小学校、中学校、高校を通じて、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、次の点に特に意を用いなければならないとされている。

- ① 基礎的な知識及び技能を習得させること。
- ② 基礎的な知識及び技能を活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむこと。
- ③ 主体的に学習に取り組む態度を養うこと。 (学校教育法第30条第2項の要旨)

学習指導要領は「生きる力」を支える「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の調和を重視し、上掲の①、②、③を「学力の3要素」として「総則」に明記している。

○ 高校教育の目的・目標

高校教育の目的と目標は、学校教育法によって、次のように規定されている。

◆ 目的

高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする。 (学校教育法第50条)

◆ 目標

高等学校における教育は、前条に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

1. 義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて、豊かな人間性、創造性及び健やかな身体を養い、国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと。
2. 社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること。
3. 個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと。 (学校教育法第51条)

上掲の条文から、高校教育の「目的」は、中学校教育の基礎の上に、進路に応じて、“高度”な普通教育と専門教育を行うこととされている。

また、「目標」としては、①国家・社会の形成者として必要な資質形成／②一般教養と専門的知識・技能の習得／③個性を確立し、健全な批判力と社会に寄与する態度の育成といった3項目が挙げられている。

○ 質保証を巡る要請

上述のような高校教育の基本的な理念の一方で、その質保証については、以前から様々な課題が指摘されてきた。

主権者たる高校生が社会の一員として求められる資質・能力を身に付けないまま社会に輩出されている／職業・社会への円滑な移行に必要な能力・技術を身に付けないまま就職している／高等教育に必要な学力を十分身に付けないまま大学等に進学しているなどといった指摘である。

高校教育は、こうした社会や産業界、高等教育機関などからの「質保証・向上」に関する要請に応えていかななくてはならない。

<高校教育の質保証・向上>

○ 「基礎診断」の“原点”

本稿ではここまで、高校教育の現状と課題、高校教育の位置づけと学力の3要素、社会や大学等からの質保証に関する要請などをみてきた。

中教審はこうした状況を踏まえ、23年9月、初等中等教育分科会に「高等学校教育部会」（高校教育部会）を設置し、高校教育の在り方についての審議を開始した。中教審での本格的な高校教育審議は、前述した『新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について』（答申：3年4月）以来、当時としては20年ぶりであった。高校教育の在り方の検討・議論は、小・中学校教育（義務教育）と高等教育の狭間で、いわばブラックボックスとなっていた。

◆ 高校教育の「コア」

中教審の高等学校教育部会では、「全ての生徒に共通に身に付けさせるべき資質・能力」を「コア」と位置づけ、「生徒の学習状況を適切に評価する仕組み」など、高校教育の質保証・向上に向けた方策について検討、議論を重ねた。

当部会では「コア」を構成する要素（範囲）を、「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」（知・徳・体）のいずれの領域にも含まれるものとして、学習指導要領では高校生として必要な知識・技能と教養を身に付けさせるために設置されている「必修修教科・科目等」（「総合的な学習の時間」「特別活動」含む）であるとした。

つまり、「コア」の範囲は「生きる力」の構成要素であり、その一つの領域である「確かな学力」を支える“学力の3要素”の重要性を示した。

また、「コア」の範囲やその要素を含む様々な資質・能力の中には、例えば知識の量を筆記試験や技能試験等で客観的に比較的容易に把握しやすいものと、難しいものが混在しているとし、「コア」の評価に当たっては、それぞれの性質に応じた適切な方法による把握を行い、客観的な評価の充実を図っていく必要があるとした。

◆ 学習到達度の把握：「高等学校学習到達度テスト(仮称)」

高校教育部会では25年1月、前記のような高校教育の質保証の観点(「コア」など)を踏まえ、高校生として共通に求められる基礎的・基本的な知識・技能や思考力・判断力・表現力等に関し、その学習到達度を把握する「高等学校学習到達度テスト(仮称)」(到達度テスト(仮称))を提言した(『審議の経過について』)。

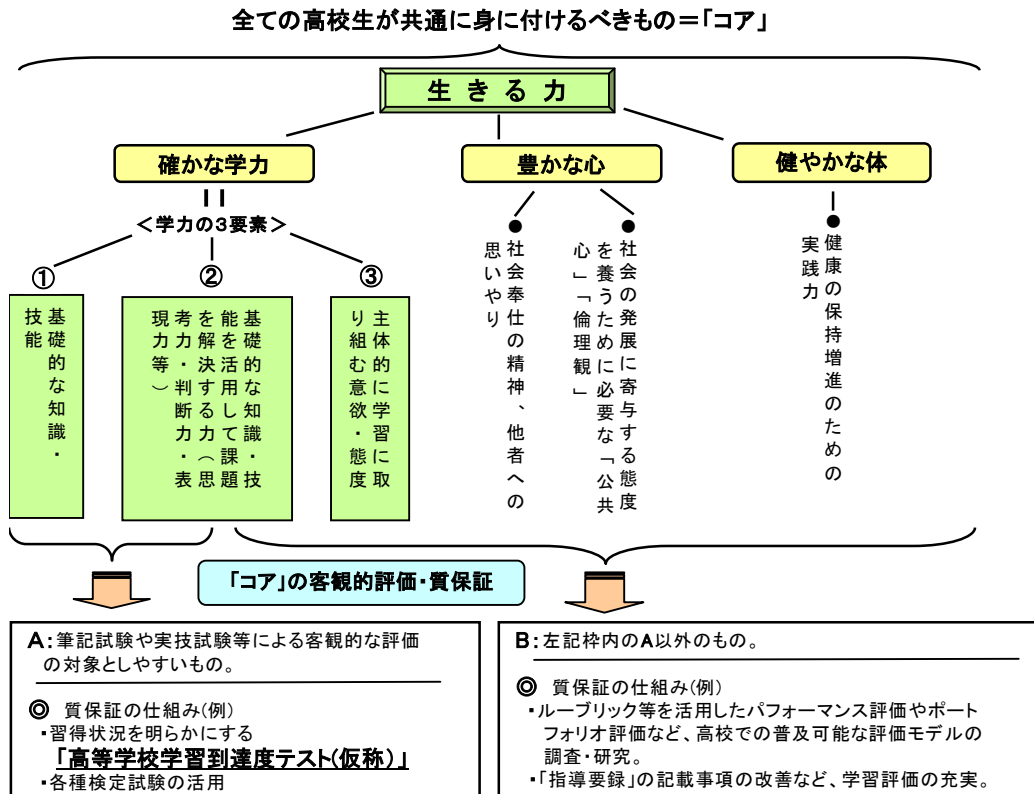
当テストの位置づけとして、およそ次のような点が挙げられていた。

- 基礎的・基本的な知識・技能や、課題解決に必要な思考力・判断力・表現力等については、その到達度を把握する希望参加型のテスト(「高等学校学習到達度テスト(仮称)」)を全国規模で行う仕組みを設け、各学校・生徒の希望に応じて活用できるようにするとともに、教科・科目の特性を踏まえつつ、技能検定の活用等を促進し、客観的な把握に基づく評価の充実を図る。
 - 生徒の学習意欲の向上という点では、生徒が、そのテストの成績により、例えば就職やAO・推薦入試の場面などの対外的な場面において、自らの学力を証明できることとなれば、当該テストは、生徒の学習意欲を一層喚起するものとなると考えられる。
- (中教審高校教育部会『審議の経過について』<25年1月>より)

この「到達度テスト(仮称)」は、今回の「基礎診断」の“原点”といえる。

また、「学習への意欲・態度」、「社会・職業への円滑な移行に必要な力」、「市民性」、「道徳的な価値・倫理観」など、「到達度テスト(仮称)」の対象とすることが難しい幅広い資質・能力については、必要に応じて「指導要録」の様式の見直し(記載事項の改善)など、学習評価の充実につなげていくことも検討すべきだとした。(図4参照)

● 高校教育の「コア」と質保証 & 「高等学校学習到達度テスト(仮称)」(イメージ図) (図4)



(中教審「高校教育部会」の『審議の経過について』(25年1月)資料等を基に作成)

○ 二転三転した“基礎テスト”

◆ 教育再生実行会議『第4次提言』:「達成度テスト・基礎レベル(仮称)」

前記のような中教審での検討・議論の一方、政府の「教育再生実行会議」(実行会議)は25年10月、高大接続や大学入学者選抜の在り方などを提言した『高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について』(『第4次提言』)を安倍晋三首相に提出。

『第4次提言』では、高校段階における学習の達成度を把握し、高校教育の質保証や大学入学者選抜に活用する新たなテストとして、“基礎レベル”と“発展レベル”からなる「達成度テスト(仮称)」の導入を改革の基本に据えた。

「達成度テスト(基礎レベル)(仮称)」(「達成度テスト・基礎レベル(仮称)」)は、高校在学中の学習の達成度を測るテストで、生徒自身の基礎学力の把握、学習指導の改善や学力向上などに役立ったり、推薦・AO入試に利用したりするとした。これは高校教育部会が提言した前記の「到達度テスト(仮称)」を踏襲したものである。

また、『第4次提言』は「達成度テスト・基礎レベル(仮称)」の具体的な実施方法や実施体制、実施時期、名称等について、中教審等での専門的・実務的な検討を期待するとした。

◆ 中教審『審議まとめ』:「達成度テスト・基礎レベル(仮称)」

中教審高校教育部会は政府の『第4次提言』を踏まえて26年6月、『高校教育の質の確保・向上に向けて』(『審議まとめ』)を取りまとめた。『審議まとめ』では、高校教育の質の確保・向上に向けた具体的施策として、「達成度テスト・基礎レベル(仮称)」(当初の「到達度テスト(仮称)」を名称変更)の導入や資質・能力の多面的な評価などを提言した。

◆ 中教審『高大接続改革答申』:「基礎学力テスト(仮称)」

中教審は24年8月、大学入学者選抜の改善など高校教育と大学教育の円滑な接続と強化についての諮問を受け、先の「高校教育部会」(23年9月設置)とは別に「高大接続特別部会」を設置し、その方策の検討、議論を行った。当部会は高校教育部会との合同審議などを経て26年12月、『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』(『高大接続改革答申』)を答申した。

当『答申』は、高校教育の質の確保・向上を図るための「高等学校基礎学力テスト(仮称)」(「基礎学力テスト(仮称)」)の導入/センター試験に代わる「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」(「学力評価テスト(仮称)」:『実施方針』<後述>で「大学入学共通テスト」に改称)の各大学での活用/各大学の入学者選抜(個別選抜)における「学力の3要素」の育成を踏まえた“多面的・総合的な選抜方法”の実施などを提言した。

○ 文科省・有識者会議の議論、提言

文科省は、中教審の『高大接続改革答申』の実現に向けた具体的な方策について検討、議論するための有識者会議(高大接続システム改革会議)を27年2月、省内に設置した。

当会議は、「基礎学力テスト(仮称)」と「学力評価テスト(仮称)」の在り方/個別選抜の改革の推進方策/多様な学習活動・学習成果の評価の在り方など、高大接続に係る多岐にわたる改革内容を「高校教育、大学教育、大学入学者選抜」の一体的改革として捉え、それぞれの関係についての検討、議論を重ね、28年3月に『最終報告』を取りまとめた。

○ 「基礎学力テスト(仮称)」の制度設計

『最終報告』は、「基礎学力テスト(仮称)」の制度設計について、次のようなポイントを掲げた。

「基礎学力テスト(仮称)」の概要

《基本的事項》

【目的】

- ◎ 「義務教育段階の学習内容を含めた高校生に求められる基礎学力の確実な習得」と「高校生の学習意欲の喚起」に向けて、高校段階における生徒の基礎学力の定着度合いを把握・提示できる仕組みを設ける。

これにより、

- 生徒の基礎学力の習得と学習意欲の向上を図るとともに、学校が、客観的な視点から生徒の基礎学力の定着度合いを把握し、指導を工夫・充実する。
- 設置者等が基礎学力定着に向けた施策の企画・立案や教員配置、予算等を通じた学校支援の実施に取り組むことを通じ、高校教育の「質の確保・向上」のための“P D C Aサイクル”を構築。
- ◎ 国は、「基礎学力テスト(仮称)」の実施を通じ、高校生の基礎学力の定着状況や学習に関する状況等を全国的な視点で把握し、その結果を設置者等へ提供してP D C Aサイクルの構築に向けた取組を促進する。

【対象者】

- ◎ 学校又は設置者の判断により、学校単位での受検を基本とする。
- ◎ 個人希望者の受検も可能とし、高等専修学校在籍者や既卒者等の受検も可能にする。

【問題提供等の仕組み】

- ◎ 高校等で使用されている問題の収集、高校教員等の参画を得た新規問題の作成等を通じて、アイテムバンクに大量の問題を蓄積。その問題群から複数レベルの問題のセットを構築し、学校が適切な問題のセットを選んで受検できる仕組みとする。

【結果提供の方法】

- ◎ 集団における相対的な位置(集団準拠型＝相対評価)ではなく、生徒の基礎学力の定着度合い(目標準拠型＝絶対評価)を把握し、“段階表示”で結果を提供する方法を検討・精査する。

《具体的事項》

【対象教科・科目】

- ◎ 31年度の「試行実施期」からは、「国語、数学、英語」で実施。(一部の教科・科目のみを選択した受検も可能)
 - ※ 原則として、共通必修科目である「国語総合」、「数学Ⅰ」、「コミュニケーション英語Ⅰ」を上限とし、出題範囲の中に義務教育段階の内容も一部含める。
 - ※ 英語については、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の“4技能”測定の問題構成を前提に、「話す」、「書く」の具体的な実施方法等については、更に検討。
- ◎ 35年度以降は、新学習指導要領の必修科目を踏まえた教科・科目の構成とする。

【問題の内容】

- ◎ 「学力の3要素」のうち、基礎的な「知識・技能」を問う問題を中心としつつ、「思考力・判断力・表現力」を問う問題をバランスよく出題。
- ◎ 結果から、平均的な学力層や学力面で課題のある層における基礎学力面の定着度合いをきめ細かく把握することができるように出題。
 - ※ 受検については、当テストの目的や出題内容等を踏まえ、学校や設置者、受検者が適切に判断。

【出題・解答・成績提供方式】

- ◎ 難易度の設定に留意しつつ、「選択式」や「記述式」など多様な解答方式を導入する。
- ◎ C B Tの導入については、学校内のコンピュータを活用する方式(インハウス方式)をベースに検討。紙によるテスト実施も念頭に置きつつ検討。

◎ I R Tの導入は、指導の工夫・充実のために問題等の公表が期待されることも踏まえつつ、更に詳細に検討。

◎ 本人の基礎学力の定着度合いを“段階表示”で提供。また、学校単位で受検する場合は、当該学校に対して各生徒の結果を提供するとともに、都道府県に対して管内の各学校の結果を提供する。

※ 分野別の結果など、指導の工夫・充実に資する情報も提供。各学校や生徒等の順位は示さない。

【実施回数・時期・場所】

◎ 具体的な受検方法については、各学校の科目履修の進捗状況を踏まえながら、教育課程編成や学校行事等を勘案しつつ、学年や時期、教科・科目等に関し、学校や設置者が適切に判断できる仕組みとする。

◎ 1科目当たりの実施時間は“50分～60分程度”とする。

◎ 学校単位の受検は、原則、当該学校で実施。個人受検の場合は受検希望の動向を踏まえながら、高校や公の施設での利用などを含めて検討。

【受検料】

◎ 受検料は、“1回あたり数千円程度”の低廉な価格設定となるよう、費用負担の在り方について検討。また、低所得者世帯への支援策の在り方についても併せて検討。

【結果活用の在り方】

◎ 生徒自身による学びの質の向上や、各学校における指導の工夫・充実に生かすとともに、国や都道府県等における教育施策の改善等に生かす。

◎ 31年度～34年度の「試行実施期」では、大学入学者選抜や就職等には用いず、本来の目的である学習改善等に用いながら、その定着を図り、そこで得られた実証的データや関係者の意見を踏まえながら検証を行い、必要な措置を講じる。

◎ 35年度以降の大学入学者選抜や進学・就職等への活用方策については、仕組みの定着状況やメリット・デメリットを十分に吟味しながら、関係者の意見を踏まえ、更に検討。

【民間事業者の活用】

◎ 当テストの趣旨・目的を達成していくための民間団体との効果的な連携の在り方について、安定性・継続性等の確保を図りながら、具体化する。

【名 称】

◎ 高校段階で共通して習得することが期待される学力の定着度の診断、検査、検定等をベースに、その目的・性質に応じた適切な名称となるよう、新テストの『実施方針』（29年度初頭）までに確定。

【今後の検討体制】

◎ 当『最終報告』後、文科省において、関係団体等の理解・協力を得ながら、実証的・専門的検討を行い、新テストの『実施方針』（29年度初頭）に反映させる。

(文科省・高大接続システム改革会議『最終報告』<28年3月>より)

◆ 『実施方針』に向けた検討、議論

文科省は『最終報告』に示された「基礎学力テスト(仮称)」の制度設計について、その着実な実現に向けた『実施方針』の策定などのため28年4月、省内に「基礎学力テスト(仮称)」検討・準備グループ(検討グループ)を設置した。

当検討グループは当面の課題等の検討・議論の過程で、『最終報告』に記されていた当該テストの名称(「基礎学力テスト(仮称)」)について、趣旨の正しい理解を図るために「高校生のための学びの基礎診断」と改称することや、具体的な実施体制(民間の知見・ノウハウの活用など)について、問題収集・作成等のアイテムバンクの設置を見直し、「大学入試センターで直接実施する(a)案」/「民間事業者等が問題作成・実施する(b)案」といった方向性を提示した(検討グループ『論点整理』:29年3月)。



<「基礎診断」の『実施方針』>

○ 「基礎診断」の概要：民間の“認定”試験活用

文科省は29年7月、前掲の『最終報告』や「基礎学力テスト(仮称)」検討グループの『論点整理』、当テストの「試行調査」(29年1月～3月実施：10道府県12校、約5,000人)などを踏まえ、名称を「高校生のための学びの基礎診断」(「基礎診断」)とする『実施方針』を取りまとめ公表した。

「基礎診断」の『実施方針』は『最終報告』を基本としているが、具体的な実施体制については、文科省において一定の要件に即して“民間の試験”等を“認定”するスキームの創設(前述の検討グループ『論点整理』における(b)案)を示した。「基礎診断」実施(測定ツール)の概要は、次のとおりである。

「基礎診断」実施の概要

【趣旨・目的】

「基礎診断」は、「義務教育段階の学習内容を含めた高校生に求められる基礎学力の確実な習得」と「それによる高校生の学習意欲の喚起」を図るため、高校における多様な学習成果の“測定ツール”の一つとして活用できるようにする。

そのため、文科省において一定の要件を示し、それに即して民間の試験等を“認定”する仕組みを創設する。高校の多様な学習活動を念頭に、民間事業者等から高校の実態に応じて選択可能な多様な測定ツールが開発・提供され、その利活用が促進されることを目指す。

【活 用】

各高校又は設置者は、それぞれの判断で当該校の教育目標や生徒の実態等を踏まえて適切な測定ツールを選択、活用する。

なお、多面的な評価の観点から、認定された測定ツール以外の活用を妨げない。

【認定の枠組】

1. 基準の設定と審査方法の設計方針

基準の設定と審査方法は、学校での利用しやすさの観点からの実施方法／学習指導要領との対応等の出題内容等／高校での利活用を念頭においた測定ツールとしての共通要件を確保しつつ、高校の多様なニーズを踏まえた民間の創意工夫が生かされるように設計する。

<基準・条件等の設定の考え方>

◎ 実施方法

- 学校での実施等、学校の実情に応じて利活用できる実施方法。
- 学校にとって過度な負担にならず、安定的・継続的な実施方法。

◎ 出題内容・解答方式

- 学習指導要領への対応等、制度の趣旨・目的に合致した出題。

◎ 結果表示・提供

- 受検者の学習成果や課題について確認できる結果提供。等

<基準や審査方法の検討に際しての主な論点例>

- 共通的に確保すべき基準と民間の創意工夫を生かしていく部分のバランス
- 事前チェックと事後チェックのバランス
- 質の確保と実施コスト(受検料負担)のバランス
- 情報公開の在り方、等

2. 実施内容に関する取扱い

対象教科・科目／問題内容／解答方式／結果提供(表示)／C B Tの活用／実施回数・時期・場所／結果活用の在り方／受検料など、実施内容に関する取扱いについては、上記の「設計方針」に基づき、『最終報告』(前掲参照)や検討会の『論点整理』を基本として、関係者等の意見や検討を踏まえ策定する。

(注. ここでは『最終報告』(前掲参照)等で示された実施内容の概略は省略)

3. 手続等

試験等を実施する民間事業者等からの申請に基づき、申請内容や申請対象となる試験等について確認を行い、基準に適合するものについて、「基礎診断」の一つとして認定する。

(注. ここでは「具体的な手続の概略」を省略)

【準備スケジュール】

28年度に引き続き、29年度実施の「試行調査」結果や高校・教育委員会等の関係者、民間事業者等の意見を考慮しつつ、文科省有識者会議(「基礎診断」検討ワーキング・グループ)で専門的な検討を加え、29年度中を目途に「認定の基準」等を策定し、30年度中に“認定制度の運用”開始を目指す。

【次期指導要領への対応、副次的な利用等】

運用開始から3年後を目途に、実施状況について検証し、その結果に基づいて次期学習指導要領への対応等の必要な措置を講じる。

なお、「基礎診断」の結果の“副次的な利用”については、認定制度の着実な定着を図りながら、『最終報告』を踏まえ、高校生の学習意欲や進路実現への影響等に関するメリット・デメリットを十分に吟味しながら、高校や大学、企業等の関係者の意見も踏まえ、更に検討を行う。

(文科省・『高大接続改革の実施方針の策定について』：「基礎診断」の『実施方針』<29年7月>より)

<「基礎診断」の活用>

○ 学校の実情を踏まえた多様な活用

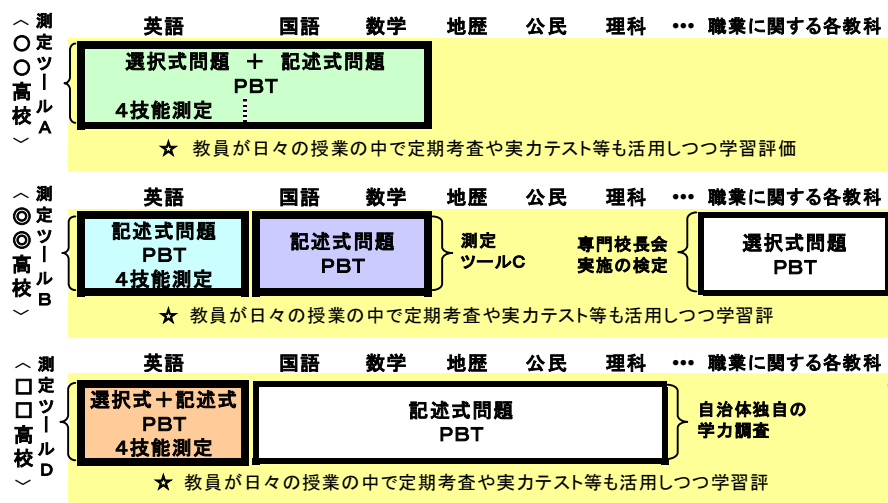
高校では、それぞれ自校の教育目標等に応じた教育カリキュラムが編成され、生徒の教育、学習指導が行われている。

「基礎診断」は公的な統括・関与のもとで一定の要件を満たした測定ツールであるが、その問題内容や難易度、解答方式などは単一的に固定化されたものでなく、多様である。

したがって、学校や生徒の実情、受検料負担などを踏まえ、多様な測定ツールの中から、各学校の状況にあった適切な測定ツールを必要に応じて組み合わせながら選択、活用することができる。(図5参照)

●「基礎診断」の多様な“測定ツール”の選択、活用イメージ例

(図5)



(文科省・「基礎診断」検討ワーキング・グループ)<29年8月>配付資料を基に作成)

○ 学校での活用例

「基礎診断」は、その多様な“測定ツール”としての活用を通じて、基礎学力の確実な習得や学習意欲の喚起に資する「カリキュラム・マネジメント」の確立に役立たせることが期待されている。

◆ 学校における“マネジメントツール”としての活用例

「基礎診断」を学校の“マネジメントツール”として活用する場合、次のようなイメージ例が挙げられている。

- 学校の教育目標の達成指標として活用。
- 各生徒のつまづき箇所を分析し、弱点克服に向けて個別に学習指導や支援を行うために活用。
- 学校の実態を基に、少人数・習熟度別授業を行ったり、学校設定科目の内容を設定・改善したりするなど、教育課程編成の工夫を行うために活用。

◆ 生徒自身の「学びの質の向上」への活用例

生徒の興味・関心を引き出し、生徒自ら「学びの質の向上」に取り組めるようにするために、次のような活用例が挙げられている。

- 「基礎診断」結果から、自らの強みと弱みを理解させ、効果的に学習に取り組ませるために活用。
- 社会で自立するために必要とされる基礎学力について認識させ、学習への動機づけに活用。
- 義務教育段階の学び直しから学習の成果や達成感を実感させ、自己肯定感・自己有用感を高めさせるために活用。

○ 基礎学力定着に向けた“PDCAサイクル”の構築

上記のような「基礎診断」の活用を実効化していくためには、「基礎診断」を用いた次のような“PDCAサイクル”の構築がイメージされるとしている。

《 **P**lan 》：◎ 学校の教育目標の一つとして、高校入試の結果や内申書等からそれぞれの生徒の実態を把握しつつ、生徒に身に付けさせたい学力の水準や把握の方法(自校にふさわしい“測定ツール”の選択等)を設定。

- ◎ 目標に準拠した教育課程を編成。各教科の指導計画を策定し、学校全体の取組として共有。

《 **D**o 》：◎ 指導計画に基づき、生徒の実態を踏まえながら日常の学習指導と学習評価を実施。(適宜、指導計画の見直しと指導方法の工夫を行う)

《 **C**heck 》：◎ “測定ツール”を用いて生徒の学力の定着度合いを把握し、生徒の学習成果と課題を分析。(学校の実情に応じて適切な時期に活用できる)

《 **A**ction 》：◎ 分析結果をもとに学校としての対応策を検討し、次年度の計画と取組に反映。(教育課程や指導計画、指導方法、生徒の個別課題対応等)

- ◎ 生徒一人ひとりの経年的な変化(学力の伸び)を確認し、分析結果を指導の工夫・充実に活用。



＜基礎学力の習得＞

○ 履修主義と習得主義

高校では、前述したような学校教育法の目標や学習指導要領における目標・内容等が生徒に達成されているかどうかを見極める必要がある。この見極めの仕方には、所謂「履修主義」と「習得主義」といった二つの大きな概念がある。

履修主義は、原則として一定の年限(授業の出席日数など)を学修すれば、一定の教育課程を履修したものとして進級させたり、単位を取得させて卒業させたりする考え方である。

一方、習得主義は、一定の教育課程を学習して目標の水準に達していなければ(習得しなければ)、進級や単位取得、卒業などができないという考え方である。つまり、目標とする学力が実際に身に付かなければ、次の教育課程に進めない。

○ 進級・卒業の認定

高校ではどのようにして、生徒の進級や卒業などを認めているのか。

学校教育法施行規則では、「各学年の課程の修了又は卒業を認めるに当たっては児童(生徒)の平素の成績を評価して、これを定めなければならない」としている。このことから、学校では学習(在籍)期間や年齢によって自動的に進級させたり、卒業させたりするのではないことがわかる。進級や卒業は法規上、履修主義で規定されているわけではない。

しかし、小・中学校(義務教育)では「原級留置」(留年)がほとんど見られず、就学義務の始期と終期(小学校相当：満6歳～満12歳／中学校相当：小学校課程修了後～満15歳)が規定されていることなどから、厳格な習得主義が確立しているとはいえない。学校(教師)は、学習の積み重ね(スパイラル学習)を重視した習得主義に向けた“努力”をしつつ、年数主義(年齢主義)といった現実的な制度の中で結果的に履修主義を採っているといえる。

ただ、高校では小・中学校と異なり、単位取得が進級や卒業の基本的な要件となっており、単位認定による習得主義の考え方が小・中学校よりも強い。

“準義務教育”化した高校も含め、小学校から高校までの教育課程の実施は履修主義と習得主義といった二項対立的なものではなく、教師は各学校段階や各学年(年齢主義、年数主義)の“履修主義を前提”として、“習得主義的な指導”を行っているのが実情といえる。

○ より“習得主義的な指導”で基礎学力の確実な定着

「基礎診断」は、高校教育の“多様性”と“学びの共通性”とのギャップを埋めるため、「高校生に共通して必要な基礎学力」の“測定ツール”として位置づけられている。

そして、基礎学力の定着には、生徒が「基礎診断」をただ単に受検するだけでなく、学校としてそれを活用したカリキュラム・マネジメント(PDCAサイクルの構築など)を確立することが求められる。

学力の習得には生徒自身の学習意欲が大事であるが、それを喚起させるためのエンジンとなる、「基礎診断」を活用した教師のより“習得主義的な指導”が欠かせない。

(2017. 09. 大塚)