

ISSN 2187-6762
ISSN-L 1348-2629

大学入試研究ジャーナル

No. 28

2018年3月

全国大学入学者選抜研究連絡協議会

独立行政法人大学入試センター

【原著】

新共通テスト（イメージ例）が測定する資質・能力の分析

——高校生対象のモニター調査から——

田中 光晴, 宮本 友弘, 倉元 直樹（東北大学） 1

「言語運用力」および「数理分析力」を測定するための試験の作題ガイドラインの開発

荒井 清佳, 桜井 裕仁, 伊藤 圭, 椎名 久美子, 宮埜 寿夫（大学入試センター） 7

センター試験（化学領域）に求められる「学力」について

樫田 豪利, 石上 正敏, 倉元 直樹（東北大学） 13

AO 入試における多面的・総合的評価の基準担保を目指して

——集団討論のための評価者研修会およびセミナーを通じての考察——

菊池 明泰, 細川 和彦, 塚越 久美子, 碓山 恵子, 石田 眞二（北海道科学大学） 21

AO 入試志願書への英語の資格・検定試験の記載状況 ——鳥取大学の事例——

森川 修, 小山 勝樹, 山田 貴光, 小倉 健一, 古塚 秀夫（鳥取大学） 27

大学入学者選抜における調査書活用に向けた課題 ——記載ルールの必要性——

脇田 貴文, 北原 聡, 小泉 良幸, 井村 誠, 中田 隆（関西大学） 33

推薦書の記載内容と任意提出書類等との関連性の検討

石井 秀宗, 橘 春菜, 永野 拓矢（名古屋大学） 41

入試区分と入学後の成績との関連についての一考察 ——医療系地方公立大学の例——

佐藤 純, 萬代 望, 岩井 浩一（茨城県立医療大学） 47

「探究力」に対するルーブリック評価の開発

大久保 貢, 森 幹男, 中切 正人（福井大学） 53

「主体性・多様性・協働性」を重視する多面的評価による入学者の卒後追跡調査

大塚 智子, 武内 世生, 高田 淳, 瀬尾 宏美（高知大学） 61

筑波大学 Global30 学士課程入試の追跡調査

白川 友紀, 松井 亨, 本多 正尚, 大谷 奨, 島田 康行 (筑波大学) 67

高等学校における評価を活用した大学入学者選抜の国際比較

——GCE-A レベル・国際バカロレアを中心に——

永田 純一, 杉原 敏彦, 高地 秀明 (広島大学) 75

教育課程の改訂は高校「国語」の学習に変化をもたらすか

——大学新入生に対する調査から——

島田 康行 (筑波大学), 渡辺 哲司 (文部科学省) 81

高校一年次の学習時間

——定期考査および大学入試方法との関係性を中心に——

山村 滋 (大学入試センター), 濱中 淳子 (東京大学) 87

アドミッション・ポリシーの認知状況から見えるもの

——2007 年度及び 2016 年度高校卒業予定者へのアンケートから——

西村 公, 井上 敏憲, 中村 裕行 (愛媛大学) 93

新テスト構想「段階別表示」に関する一考察

永野 拓矢, 石井 秀宗, 橘 春菜 (名古屋大学) 99

大学入学者選抜実施要項とその変遷に関する考察

——新制大学発足時から大学共通第 1 次学力試験導入までを中心に——

大谷 奨, 島田 康行, 本多 正尚, 松井 亨, 白川 友紀 (筑波大学) 105

国立大学の個別学力検査における記述式問題の出題状況の分析

——80 字以上の記述式問題に焦点を当てて——

宮本 友弘, 倉元 直樹 (東北大学) 113

大学入試の諸原則から見た東北大学の入試改革

倉元 直樹 (東北大学) 119

新潟大学における入試広報アンケートの分析

吉田 章人, 並川 努, 坂本 信 (新潟大学) 127

入学者アンケートを活用した学生募集活動の評価と改善 ——大学のブランド要素と情報伝達ルート—— 喜村 仁詞（高知大学）	133
女子の理系進路選択に関する試論 ——小中高教員へのアンケート調査をもとに—— 跡部 千慧，雨森 聡，改正 清広（静岡大学）	141
継続・育成型高大連携活動カリキュラムの開発と実施 ——完成年度を迎えた「教師へのとびら」の効果と課題—— 西郡 大，竜田 徹，山内 一祥，福井 寿雄，高森 裕美子，園田 泰正， 兒玉 浩明（佐賀大学）	147
高大接続を視野に入れたタブレットを用いる評価問題の試作（2） ——映像や動的オブジェクトを含む問題—— 安野 史子（国立教育政策研究所）	155
ダビンチプログラムの高大トランジション面における検証 ——入試と入学前教育の機能設計に着目して—— 山本 以和子（京都工芸繊維大学）	163
【ノート】	
AO・推薦入試を見据えたパフォーマンス評価の実証的研究 ——社会科目のパフォーマンス課題の実践とその評価方法の検証—— 中切 正人（福井大学），雨森 聡（静岡大学），大久保 貢（福井大学）	171
段階別表示の導入に伴う合否入れ替わりに関する一考察 林 篤裕，高木 繁（名古屋工業大学）	177
模擬試験の動向と実際の志願者数の関連 高木 繁，林 篤裕（名古屋工業大学）	181
共通テストへの外部英語試験導入が受験生に与えた影響 ——B大学の事例からの検討—— 竹内 正興（鹿児島大学）	187

米国におけるアドミッション・オフィサーの養成講座と職務 ——カリフォルニア大学の事例—— 中世古 貴彦（九州大学）、山本 以和子（京都工芸繊維大学）、西郡 大（佐賀大学）、 木村 拓也（九州大学）	193
平成 33 年度入試以降の一般選抜における調査書の活用に関する一考察 平井 佑樹（信州大学）	201
オープンキャンパスで変わる参加者の志望順位 ——オープンキャンパスの広報効果の測定手法の提起—— 野口 将輝（小樽商科大学）	209
【資料】	
大学入学者選抜改革における「徳島方式」の事例 植野 美彦，澤田 麻衣子（徳島大学）	215
AO 入試の高校調査書を用いた加点評価による入試改善の評価 林 寛子（山口大学）	221
理工系大学における高大接続改革のための学びの連続性の考察 ——高大接続の基礎をなす，高等学校での多様な活動・学習環境と 大学入学後の活動・学修データとの関係性の分析—— 山路 浩夫，椿 美智子（電気通信大学）	227
入試方式の分割（前期日程）が及ぼす影響についての考察 船橋 伸一（富山大学）	233
学生の出身高等学校訪問 ——島根大学の事例から—— 和久田 千帆（島根大学）	239
高大接続を重視した宮城大学入試改革に関する報告 ——探究的活動に裏付けされた課題発見・解決能力を評価する AO 入試の導入—— 吉川 陽大（宮城大学）	245
多面的・総合的な評価に関する高校の取り組みと教科毎の評価の観点 ——3 県の高校教員に対する調査結果の報告—— 宮下 伊吉（三重大学）	251

新共通テスト（イメージ例）が測定する資質・能力の分析

—高校生対象のモニター調査から—

田中光晴，宮本友弘，倉元直樹（東北大学）

文部科学省は新しい大学入試の制度設計を進めている。本研究では、2015 年末に公表された、新共通テスト「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」に導入予定の記述式問題（イメージ例）が何を測ることになるのかについて、当事者となる高校生の視点から分析した。既存の個別学力試験問題やセンター試験との比較した結果、イメージ例は従来の各教科の問題を解くのに必要な資質・能力とは異なった資質・能力が必要な問題であると認知されていた。

1 問題と目的

文部科学省は新しい大学入試の制度設計を進めている。これに伴い、2020 年度導入予定の新共通テスト「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」で採用する記述式問題の「イメージ例」が 2015 年末に公表された。国語の「例 1」は、多様な見方や考え方が可能な題材として、警察庁事故統計資料に基づいて作成された交通事故の発生件数、負傷者数、死者数のグラフが示され、それを基にした高校生の話し合いの内容について考えを表現する問題であった。高大接続システム改革会議（2016）では、記述式を導入する意義として、より主体的で論理的な思考力・判断力の発揮が期待できるとしている。この「イメージ例」については、専門家会議の委員から「高校教育が変わる」と評価する意見が出た一方で、採点の方法やコストといった課題が指摘されている（例えば、毎日新聞、2015 年 12 月 22 日付）。

テストは、学力を測定するためのものさしとしてのみ存在するわけではない。テストが、教師と学習者、選抜者と被選抜者との関係の中で、社会システムの一つとして実施されるとすれば、テストは単なるものさしとしてだけでなく、各自により様々な意味や価値づけが行なわれる。「テスト」を入試という意味に限って使用すれば、学習者は様々な影響を「テスト」から受けるわけである。この場合、テストの開発者側の判断で測定しようとする特性を十分に測定できているかどうかを満たせば良問であるという事にはならない。「テストがどのような影響を学習者に与えるのか」ということまでも含めて考えるべきである。いわゆるテストの波及効果（washback effect, Anderson & Wall, 1993）として論じられてきた問題である。

テストの開発者が規定する測定内容は、それだけでは表面的妥当性（face validity）と呼ばれるものにす

ぎない。表面的妥当性とは「テスト課題が想定されたテスト得点の解釈やその利用に対して有する外見上の適切性」であり、「受検者や様々な関係者からのテストの受容を促すために努めて築かれる概念」である。しかしながら、「外見上の適切性は（測定された）特性の解釈について保証するものではない（以上、Kane, 2006: 36, 筆者訳）」。したがって、「テストが何を測っているのか」という事実は様々な側面から多角的、かつ、実証的に検証していく必要がある課題なのである。特に、大学入試のようなハイスタークな場面で用いられるテストでは、開発者側が高次な能力を測ろうと企図しても、学習者は想定されていたこととは別の学習行動を起こすことが考えられる。したがって、テストを作成する際には、「学習者にどのように見えるのか」ということを意識する必要がある。

本研究で取り上げる「イメージ例」も例外ではない。高校生の目に、既存の入試問題と比べてどう映ったのかを明らかにする必要がある。「イメージ例」が開発者側の判断で「新しい」タイプの問題だとされていても、高校生が「その課題によって測られている資質・能力は変わらない」と感じていたら、それは見た目だけが新しいということになる。一方、文部科学省が提示する養成したい資質・能力が「イメージ例」でしか測れないのであれば、既存のテストは大いに改善の余地があることになる。

そこで本研究では、既存の大学入試問題（センター試験や個別学力試験）と「イメージ例」に対して、高校生がどのような印象をもち、それらの問題を解くのにどのような資質・能力が必要だと認知しているのかについて比較検討する。したがって、実際にこれらのテストが高校生のある資質・能力を測定できているかどうかを問うわけではない。つまり、テストが「実際に何を測っているか」というテスト自体の性能ではなく

「何を測っていると思うか」というテストを受ける側の認知に着目することに本研究の特徴がある。なお、本研究では平成 29 年 5 月に公表された「モデル問題」は対象としていない。

2 方法

2.1 調査対象

本調査では、調査内容の難易度の問題に十分解答する必要があるため、進学校に協力依頼を出し承諾が得られた 1 校で実施した¹⁾。対象者は高校 2 年生の 214 名で、実施時期は 2016 年 11 月である。本報告ではこの調査から得られた結果を報告する。その後 2017 年 2 月から 3 月にかけて同様の調査を全国 4 か所で行なっている。その結果は別稿としたい²⁾。

2.2 調査内容

2.2.1 試験問題の抽出

各試験問題の特徴（出題形式、分野、出典）については表 1 の通り。なお、調査対象者の基礎的能力を測定するために平他(1998)が開発した語彙テストから項目反応理論（IRT）の項目パラメタに基づき 20 項目を選定し、国語の第 1 問とした。

また、試験問題の選定については、テストの形式を保つため、国語では表 1 の通り、分野のバランスを重視した。数学では、分野による影響を排除するため、出題分野をモデル例（三角関数）に合わせた。

表 1 各問題の出典・分野・解答形式

国語		第2問	第3問	第4問
	出題形式	マークシート (セ試)	新しい記述 (新イ)	伝統的記述 (個試)
	分野	論説文	説明文	小説文
	出典	平成 22 年度センター本試験問題	「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」問題イメージ <例1>	平成 23 年度東北大学前期日程試験問題
数学		第1問	第2問	第3問
	出題形式	マークシート (セ試)	伝統的記述 (個試)	新しい記述 (新イ)
	分野	三角関数	三角関数	三角関数
	出典	平成 21 年度センター追試験問題	平成 14 年度東北大学前期日程文系問題	「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」問題イメージ <例4>

※セ試:センター試験 新イ:大学入学希望者学力評価テスト(仮称)イメージ例 個試:個別学力試験

2.2.2 試験問題評価用質問紙の設計

国語と数学の試験ごとに 2 種類の質問紙を作成した。試験直後に実施するもので、①解答時間（80 分）の評価、②同じ問題の解答経験、③各問題の難易度の評価と解答時間、④無解答問題の有無とその理由、⑤各問題に対する印象（SD 法）、⑥各問題を解答す

るのに必要な資質・能力、⑦意見・感想の自由記述等について尋ねた。

本報告が主に使うデータは上記⑤と⑥である。⑤各問題に対する印象については、SD 法を採用し、それぞれの試験問題に対し個々の調査対象者がそれぞれの好みや経験に応じて感じる感情的意味を測定することにした。前述したように、試験が与える調査対象者側への影響を調査対象者の立場から評定することを目的としているためである。SD 法では多くの形容詞対を両側に置いた評定尺度群が用いられる。それらの形容詞対は、「良いー悪い」など価値に関係したものだけでなく「温かいー冷たい」「強いー弱い」など多面的であるのが特色である（大山他、2005）。本調査では、「つまらないーおもしろい」「嫌いなー好きな」「ふざけたーまじめな」「古いー新しい」「奇抜なー典型的な」「意地悪なー素直な」「むりそうなーできそうな」「解きたくないー解きたい」「下品なー上品な」「役に立たないー役に立つ」「実力がわからないー実力がわかる」「無意味なー有意義な」の 12 項目を設定し、5 段階尺度で構成した。

また、資質・能力の抽出については、「高大接続改革の進捗状況について」（文部科学省、2016）に示された資質・能力（国語に関する「資質・能力」と中央教育審議会答申（2014 年 12 月 22 日）の「別添資料 4」（言語に関する思考力・判断力・表現力と数に関する思考力・判断力・表現力）から抽出した。抽出した 23 項目中（後掲、表 4）1, 21, 22, 23 の 4 項目は数学に関連した資質・能力、その他 19 項目は国語に関連した資質・能力と捉えられる。質問紙では、項目 1 を除いて同じ項目を設定し、それぞれの大問を解くのに必要と思う資質・能力すべてに○をつけさせるようにした。

2.3 調査の手続き

調査はクラスごとに集団で実施された。まず、国語の試験を実施し（80 分）、終了後、質問紙に回答してもらった（10～15 分）。休憩後、数学も同様の手順で実施した。

2.4 分析方法

以上の調査から得られたデータのうち、印象については評定値の平均を問題ごとにプロットし、有意差検定を行なった。資質・能力については問題とのクロス集計表を作成し、対応分析を適用し、視覚的に各項目の関係を 2 次元平面上にマッピングした。尚、対応分析においては最大 3 軸まで取り、もっともそれぞれの項目の布置が解釈しやすい 2 軸を選んだ。

3 結果

3.1 印象の分析

図1は、国語のプロフィールを示したものである。それぞれの問題を要因にして分散分析を行なった結果、表2の通りとなった。

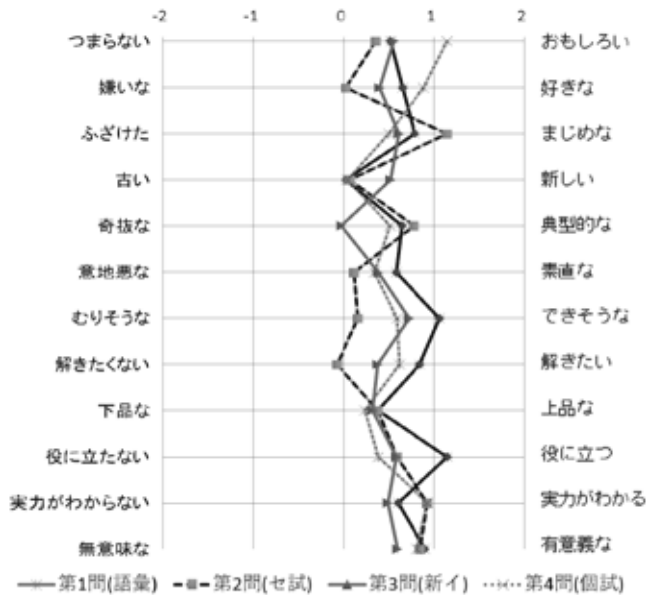


図1 国語の各問題への印象

表2 国語の問題間の印象差

	<i>F</i>	多重比較の結果 (Bonferroni, $p < .05$)
つまらない	32.81**	セ試＝語彙＝新イ<個試
嫌いな	32.58**	セ試<新イ<語彙<個試
ふざけた	42.72**	個試＝新イ<語彙<セ試
古い	26.99**	語彙＝個試＝セ試<新イ
奇抜な	39.59**	新イ<個試＝語彙＝セ試
意地悪な	14.35**	試セ<個試＝新イ＝語彙
むりそうな	53.04**	セ試<個試＝新イ<語彙
解きたくない	38.21**	セ試<新イ<個試<語彙
下品な	4.69**	個試<語彙＝セ試, 個試＝新イ, 新イ＝個試＝セ試
役に立たない	46.50**	個試<新イ＝セ試<語彙
実力がわからない	16.79**	新イ＝語彙<個試＝セ試
無意味な	8.50**	新イ<個試＝セ試＝語彙

** $p < .01$

第1問（語彙）は、他の問題と比べ、より「できそうな」「解きたい」「役に立つ」という印象であった。第2問（セ試）は、相対的に「嫌いな」「まじめな」「意地悪な」「無理そうな」「解きたくない」問題であるが「実力がわかる」という印象であった。問題の種類が論説文であることを考慮するとマークシート方式という解答形式の印象というよりは「論説

文」に対する印象と解釈できよう。第3問（イメージ例）の特徴は「新しい」「奇抜な」「実力がわからない」「無意味な」という印象であった。調査対象者にとってイメージ例はこれまで国語の問題として出題されるものとは少し異なるものとして映ったようである。最後に第4問（個試）は、「おもしろい」「好きな」「解きたい」「役に立たない」という印象であった。第4問は小説文であったが、第2問同様、記述式問題というよりも出題分野に対する印象として捉えることが自然である。

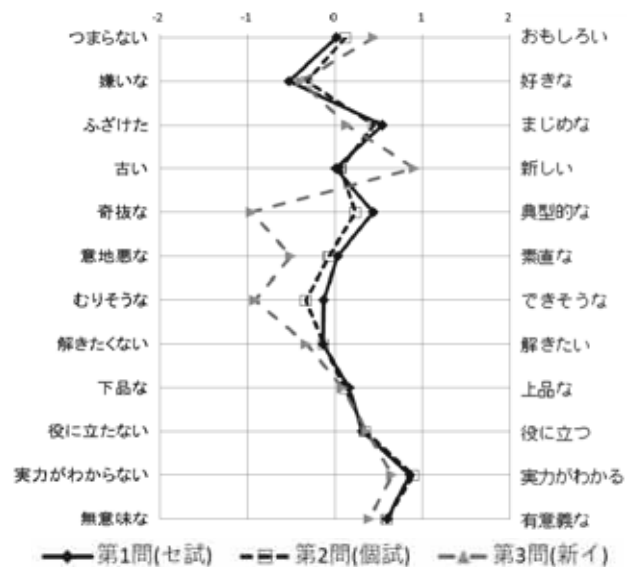


図2 数学の各問題への印象

表3 数学の問題間の印象差

	<i>F</i>	多重比較の結果 (Bonferroni, $p < .05$)
つまらない	20.33**	セ試＝個試<新イ
嫌いな	3.02	
ふざけた	29.21**	新イ<個試＝セ試
古い	127.12**	セ試＝個試<新イ
奇抜な	188.47**	新イ<個試<セ試
意地悪な	39.87**	新イ<個試＝セ試
むりそうな	50.60**	新イ<個試<セ試
解きたくない	4.02	
下品な	2.87	
役に立たない	0.29	
実力がわからない	8.54**	新イ<セ試＝個試
無意味な	9.81**	新イ<個試＝セ試

** $p < .01$

図2は、数学のプロフィールを示したものである。それぞれ問題を要因にして分散分析を行なった結果、表3の通りとなった。

第1問（セ試）と第2問（個試）の傾向はほぼ同

表 4 「資質・能力」が必要と回答した調査対象者の比率

	国語				数学		
	第 1 問 (語彙)	第 2 問 (セ試)	第 3 問 (新イ)	第 4 問 (個試)	第 1 問 (セ試)	第 2 問 (個試)	第 3 問 (新イ)
1 数学的概念					96.3%	82.2%	62.6%
2 言葉の働き	90.7%	53.7%	21.5%	36.9%	22.9%	29.0%	54.7%
3 言葉の特徴	76.2%	40.7%	15.4%	24.3%	19.6%	27.6%	36.0%
4 言葉の使い方	76.6%	44.9%	45.3%	42.1%	9.8%	23.4%	41.1%
5 言語文化	49.1%	36.0%	12.6%	23.8%	2.8%	4.7%	12.6%
6 一般常識	68.2%	52.8%	68.2%	24.3%	8.9%	6.5%	30.8%
7 情報集約	0.5%	36.9%	92.1%	29.9%	21.5%	24.8%	65.0%
8 文章評価力	0.9%	28.0%	79.9%	82.2%	6.1%	31.8%	36.4%
9 感受性	22.0%	32.7%	33.6%	87.4%	46.7%	63.6%	74.3%
10 イメージ表現	6.5%	25.7%	69.2%	87.4%	40.2%	61.7%	78.5%
11 伝達力	7.9%	33.6%	83.6%	80.8%	17.3%	67.8%	72.4%
12 思考形成	2.3%	56.1%	71.5%	63.1%	31.3%	55.1%	68.2%
13 感情統制力	10.7%	35.5%	22.0%	48.1%	22.0%	22.9%	29.9%
14 歴史継承	34.6%	28.0%	9.3%	16.8%	3.3%	4.7%	9.3%
15 粘り強さ	4.7%	69.6%	52.8%	64.5%	51.9%	65.0%	80.4%
16 多様な考え	4.2%	45.8%	67.8%	30.8%	43.0%	51.4%	78.5%
17 読解力	3.3%	97.7%	40.2%	92.5%	21.0%	34.1%	70.6%
18 要約力	1.4%	65.0%	48.1%	77.6%	2.3%	8.9%	21.0%
19 表現力	3.3%	36.0%	81.3%	85.5%	4.2%	33.2%	41.1%
20 コミュニケーション	11.2%	10.3%	54.7%	32.7%	1.4%	5.6%	9.8%
21 統計的思考力	0.9%	16.4%	87.9%	7.5%	11.7%	16.4%	38.3%
22 論理的思考力	1.4%	83.6%	40.2%	49.1%	40.2%	58.4%	62.1%
23 図やグラフ	0.0%	3.7%	87.9%	1.9%	53.3%	41.1%	76.6%

様である。大きく異なるのは第 3 問 (イメージ例) である。第 3 問は、他の問題と比べ相対的に「おもしろい」「ふざけた」「新しい」「奇抜な」「意地悪な」「むりそうな」「実力がわからない」「無意味」な問題という印象であった。大学入試の過去問や各種教材での勉強に慣れてきた生徒にとって第 3 問は奇異に映ったことが見て取れる。一方、「嫌いな」「解きたくない」「下品な」「役に立たない」では、問題間で有意差はなかった。いずれの問題も「嫌いな」と印象を与えるのは、国語と異なる点で、数学という科目や数学の各問題で扱った三角関数の領域に対する印象とも解釈できよう。

3.2 資質・能力の分析

資質・能力について当該問題の解答に対して「必要」と答えた調査対象者の比率を表 4 に示す。「1 数学的概念」は国語で必要とされていない能力・資質である。「2 言葉の働き」～「20 表現力」は国語の新指導要領や新テストなどで必要と構想される資質・能力、「21 統計的思考力」～「23 図やグラフ」は同様に数学に関する資質・能力である。各資質・能力の項目ごとに、相対的に最も多くの調査対象者が○を付し

た項目を太字・下線で示している。

つづいて、以上の結果を全体として概観するために資質・能力について対応分析の結果を示す (図 3, 図 4)。ここではより解釈が容易と考えられる、第 1 軸を横軸 (イナーシャ=205, 寄与率 56.9%), 第 3 軸 (イナーシャ=0.059, 寄与率 16.4%) を縦軸に描いた散布図と第 2 軸 (イナーシャ=0.067, 寄与率 18.6%), 第 3 軸の散布図に基づいて解釈を行う。

図 3 は、第 3 軸を縦軸に、第 1 軸を横軸にとったものであり、3つの群に分かれる。第 1 群では、国語第 1 問 (語彙) と言語文化、言葉の特徴、言葉の働き、歴史継承、言葉の使い方、一般常識と近接していることがわかる。

第 2 群には、数学の全問題と国語第 2 問 (セ試)、国語第 4 問 (個試) が布置されており、近接する資質・能力は論理的思考力、感受性、粘り強さ、感情統制力、読解力、イメージ表現、多様な考え、思考形成、伝達力、要約力である。第 3 群は国語第 3 問 (イメージ例) が布置されたが、資質・能力は表現力、文章評価力、情報集約、統計的思考力、コミュニケーションである。

図 4 は、第 2 軸を横軸に、第 3 軸を縦軸にとった

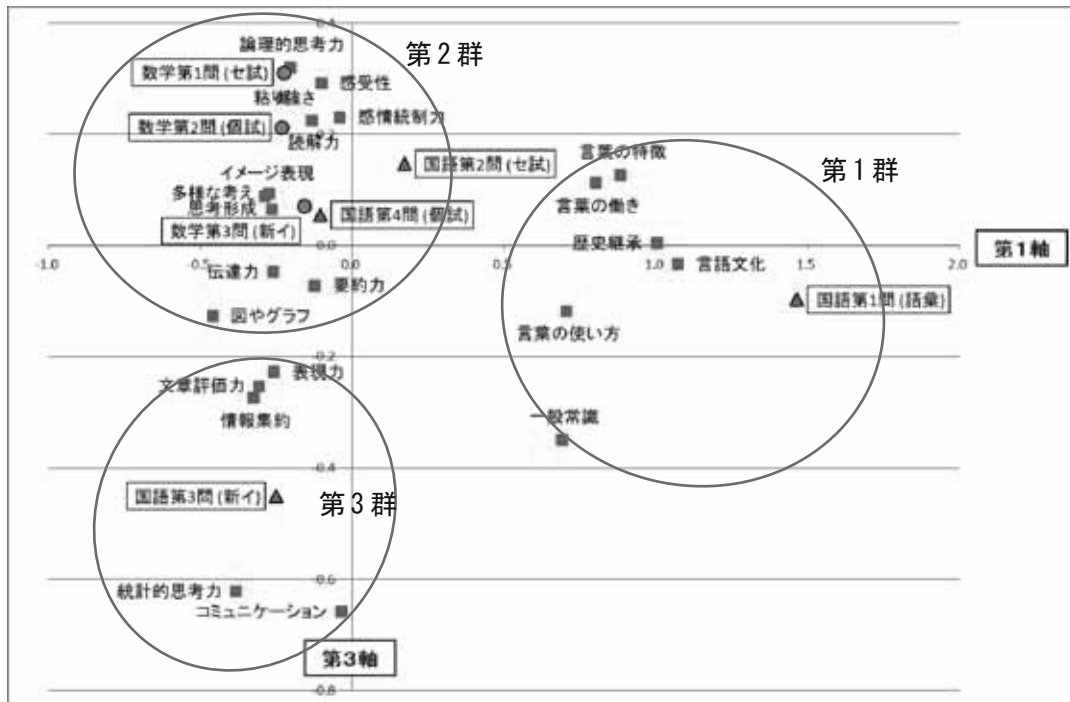


図3 資質・能力と各問題への印象のマッピング（1－3軸）

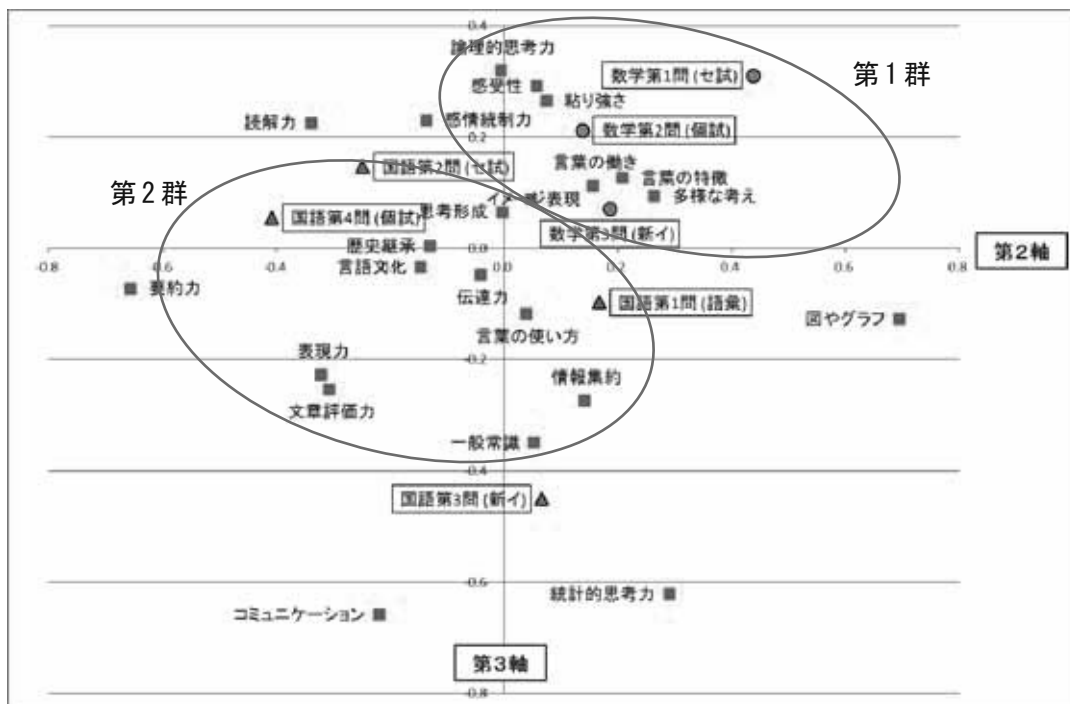


図4 資質・能力と各問題への印象のマッピング（2－3軸）

ものであり、大きく2群に分かれる。第1群は、数学の各問題が布置されているが、第3問（イメージ例）が、言葉の働きや言葉の特徴、多様な考えと近接していることが興味深い。一方第2群は、国語の第3問（イメージ例）を除いた問題が布置され、歴史継承、言語文化、思考形成、伝達力、表現力、言葉の使い方が近接する資質・能力として認知された。

4. 考察

本研究の分析から、各試験問題は高校生によって次のように受けとめられていることがわかった。

まず、資質・能力の項目を主に国語で必要となる要素から作成したにもかかわらず、数学の問題でもある程度測られていると判断された。数学第3問（イメージ例）は、これまでにない新しい奇抜な問題として

映った一方で、資質・能力の観点からは、他の問題とそれほど異なったものとは認知されておらず、しいて言えば国語の問題を解くのに必要な資質・能力と近いものとして捉えられていた。このことは、数学でも国語で培おうとする資質・能力を使わないと解けない問題を設定することが可能であるということを示す一方で、数学として出された問題が実は既存の「数学」の問題に比べ相対的に国語的な能力が必要だと認識されてしまっているということを意味する。

国語の第 3 問（イメージ例）への印象は若干の奇抜さはあるものの既存の問題とほぼ同様である。ただ、資質・能力との関係でみると、既存の国語とは少し異なった問題として映ったようである。印象が、論理的思考力ではなく統計的思考力と近接していることを考えると、この問題もやはり従来の「国語」を解くのに必要な資質・能力とは異なった資質・能力が必要な問題であると認知されていた。そもそも論理的思考力とは離れた場所に布置されているのが興味深い。論理的思考力はむしろ数学の問題と近かった。国語第 3 問（イメージ例）の内容が統計的資料を読み解かせる問題であったため統計的思考力と近いと認識されたのだろう。従来の「国語」の問題の方がより国語で測ろうとする資質・能力が試されていると高校生に認識されたことは興味深い点である。

一方、国語第 1 問（語彙問題）は項目反応理論（IRT）のモデルに典型的に適合する、問題文の存在しない単純な構造の 5 肢選択の設問であった。それでも、必ずしも高校生からネガティブな印象を持たれたわけではない。むしろ、言語文化、歴史継承、言葉の特徴、言葉の働き、言葉の使い方といった資質・能力を測るのに適した設問と評価されていた。高校生の視点に立てば、どのような形式の問題であっても、単なる知識や記憶力を超えた何かの資質・能力を測定する問題として機能する可能性があるかと判断されたことになる。この結果は、テストを出題する側にとって、試験問題の形式の多様性を確保するうえで参考になる。

しかし、本研究に課題が無いわけではない。数学はいずれの問題もイメージ例に合わせ三角関数を使用したものを用意したが、国語の問題への印象は素材の分野に左右された可能性が否めない。第 1 問を除けば、第 2 問（セ験）は論説文、第 3 問（イメージ例）は統計を使った説明文の解釈、第 4 問（個試）は小説文であった。傾向として、論説文は国語の問題としてはオーソドックスであるが、難しいと捉えられがちであり、統計を使った説明文についてもどちらかと言えば論説文に近いものである。一方第 4 問の小説文は

読み物としておもしろいという印象を持ちやすい。さらに、国語教科の中に含まれる古典に関する設問がなかったことも結果に影響があったと考えられる。

また、試験のできが印象に左右していることも考えられるため、成績との関連や解くのににかかった時間との関係にも目を配る必要がある。受ける側（高校生）の視点のみならず指導する側（教員）の視点からの検証が行なわれる必要があるが、今後の課題としたい。

注

- 1) 本調査は東北大学大学院教育情報学研究倫理審査委員会の承認を受けて実施したものである（承認番号：教情研倫第 16-005）。
- 2) 他の調査は大学入学者選抜改革推進委託事業「問題の出題形式と測定する資質・能力の関係に関するテスト理論・測定学に基づく分析」（代表：北海道大学）の一環として行なわれた。

文献

- Alderson, J. & Wall, D. (1993). Does Washback Exist?, *Applied Linguistics*, 14, 115-129.
- 中央教育審議会答申 (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」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf> (2017 年 4 月 20 日アクセス)
- Kane, M.T. (2006). Validation, In R. L. Brennan (ed.), *Educational Measurement 4th edition*, Praeger Publishers, 17-64.
- 高大接続システム改革会議 (2016). 「最終報告」<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf> (2017 年 4 月 20 日アクセス)
- 文部科学省 (2016). 「高大接続改革の進捗状況について 1」<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/08/1376777.htm> (2017 年 4 月 12 日アクセス) .
- 大山正・岩脇三良・宮埜壽夫 (2005). 『心理学研究法—データ収集・分析から論文作成まで』サイエンス社
- 平直樹・前川眞一・小野博・林部英雄・内田照久 (1998). 「日本語基礎能力テストの項目プールの作成」独立行政法人大学入試センター『研究紀要』28, 1-12.

謝辞

本研究を行なうにあたり庄司強氏、伊藤博美氏に研究協力して頂いた。心より御礼申し上げる。尚、本研究は JSPS 科研費 JP16H02051 の助成を受けた。

「言語運用力」および「数理分析力」を測定するための試験の 作題ガイドラインの開発

荒井清佳, 桜井裕仁, 伊藤 圭, 椎名久美子, 宮埜寿夫 (大学入試センター)

大学入試センター研究開発部では、大学の学修で必要とされる基本的な能力を既存の教科・科目とは異なる観点から評価する「言語運用力」「数理分析力」試験を開発してきた。これらの試験の開発過程で議論されてきた内容をまとめ、『「新しい試験」の枠組みおよびガイドライン』(以下、作題ガイドライン)(第1版)を作成した。この作題ガイドラインには、試験の目的や枠組み、測ろうとする能力や問題の特徴、問題作成の基本方針や留意事項などがまとめられている。作題ガイドラインの改善に向けて、更なる問題の試作や検討などが必要である。

1 研究の背景と目的

大学・短期大学への進学率は、平成2年度以降上昇し、過年度卒を含む大学・短期大学進学率は平成28年度は56.8%、平成29年度は57.3%となっている(文部科学省, 2016, 2017c)。このうち、アドミッション・オフィス入試(以下、AO入試)および推薦入試による入学者は平成28年度は47.0%であった(文部科学省, 2017a, 2017b)。

AO入試や推薦入試については、導入・拡大が進められてきた一方で、これらの入試の一部では、「本来の趣旨と異なり事実上学力不問の選抜になって」おり、「大学での学びに必要な教養や知識等が身に付いているかどうかを確認する機能が十分発揮されておらず」(教育再生実行会議, 2013)、「いわゆる『学力不問』と揶揄されるような状況も生じており、入学後の大学教育に支障を来すことが問題となっている」(高大接続システム改革会議, 2016)という指摘がなされている。

また、高等学校での履修内容は多様化しており(山村, 2010)、高校生が「共通に身につける学力が確保されていないことも大きな課題となっている」(中央教育審議会, 2014)。履修内容の多様化に対しては既に、平成12年11月の大学審議会の答申「大学入試の改善について」(大学審議会, 2000)において一定の履修歴を前提にできない状況を想定して、マークシート方式により基礎的、総合的な能力を適切に判定するための出題について検討を行う必要があることが指摘されており、大学入学後の履修に必要な基礎的な能力を担保する必要性が生じている。

このような状況を背景に、大学入試センター研究開発部では、平成23年度から「新しい試験」の開発に関する研究を行ってきた。この「新しい試験」とは、AO入試や推薦入試などを経て大学や短期大学(以下、まとめて大学と呼ぶ)に入学することを志願する幅広い

学力層の受験者を想定し、大学で学ぶための基本的能力を既存の教科・科目別の学科試験とは異なる観点から評価することを目的とした試験である(大学入試センター研究開発部, 2014, 2016)。「新しい試験」の開発および検討については椎名ほか(2014)、伊藤ほか(2014, 2015)、桜井ほか(2014, 2015)に詳述されているが、このような試験は、試験問題を1セット作れば十分ということではなく、継続的に問題を作成していく必要がある。

本稿では、まず始めに上述した「新しい試験」を紹介し、この試験の評価の枠組みや想定する受験者などを説明する。次に、この「新しい試験」の開発に伴って作成が進められてきた『「新しい試験」の枠組みおよびガイドライン』(以下、作題ガイドライン)について述べる。これは、「新しい試験」の問題を作成する際に役立つと考えられる内容を文書にまとめたものである。最後に、「新しい試験」と作題ガイドラインについて、これまでに議論がなされた内容や得られた知見等をまとめ、今後の開発の方向性について議論する。

2 「新しい試験」について

2.1 「新しい試験」の評価の枠組みと想定する受験者

「新しい試験」の目的は、大学で学ぶための基本的能力を既存の教科・科目別の学科試験とは異なる観点から評価することである。大学で学ぶためには、入学までに学んだ教科・科目に関する能力を基盤とした上で、どの分野を学ぶ場合でも、様々な情報源から新しい知識を吸収してその本質を把握する能力や、具体的な出来事から共通点や矛盾点を見いだして論理的に考える能力が必要である。「新しい試験」は、これらの能力を「言語運用力」および「数理分析力」という二つの分野から測ることとした(椎名ほか, 2014)。

「新しい試験」では、AO入試や推薦入試などを経

て大学に入学を志願する幅広い学力層の受験者を主な対象として想定しているが、これらの入学者選抜方法を経た大学入学者も受験者として想定している。つまり、「新しい試験」は入学者選抜に用いるだけでなく、入学者に対して大学で学ぶための基本的能力が備わっているかを評価・把握する道具として用いることも想定されている。

2.2 「言語運用力」分野

「言語運用力」は、「一定の意味を有する言葉のまとまりであるテキスト（文章、または発話を文字として提示したもの）から必要な情報を読み取り、その情報を運用して知的活動に結びつける能力」（伊藤ほか、2014）であり、テキストを論理的に読む能力が求められる。表 1 に「言語運用力」分野で測定しようとする能力の分類ラベルを示す。

表 1: 「言語運用力」の分類ラベル

ラベル	測定する能力
L1	情報の把握: 細かい情報も含め、テキスト内の情報を正しく読み取る能力
L2	内容の理解: テキストの内容の理解や解釈を行う能力
L3	推論と推察: 内容の理解にとどまらず、推測、評価、判断等を行う能力

2.3 「数理分析力」分野

「数理分析力」は、数理的な理解力、思考力、問題解決能力を測定するために、数と式、関数に関する計算の能力に加えて、定義・ルールを理解と適用、グラフや数表からの内容の読み取り、数理的な思考力による問題解決に関する能力をみようとするものである（桜井ほか、2014）。表 2 に「数理分析力」分野で測定しようとする能力の分類ラベルを示す。

表 2: 「数理分析力」の分類ラベル

ラベル	測定する能力
M1	数理的な表現・原理の理解
M2	数理的概念・法則性の理解
M3	資料からの情報抽出・分析
M4	帰納的・演繹的推論の適用

2.4 「言語運用力」と「数理分析力」の問題冊子

「言語運用力」「数理分析力」の試作問題は、予備調査を経て、能力の分類ラベルに大きな偏りがないように冊子にまとめられ、それぞれ T 冊子、E 冊子と名付けられた。「言語運用力」の問題冊子（T 冊子）の構成を表 3 に、「数理分析力」の問題冊子（E 冊子）の構成を表 4 に示す。

「言語運用力」T 冊子および「数理分析力」E 冊子に基づき、大規模なモニター調査が実施された。調査で得られたデータを分析した結果、両冊子とも上位群から下位群までをある程度識別できる問題になっていること、「言語運用力」については、分類ラベル L1 の能力を問う問題と L2、L3 の能力を問う問題が問題作成時に意図した通りに分かれていること、「数理分析力」については、出題内容や出題形式の特徴の違い（分類ラベル M1 と M2～M4 との違い；第 2 問とそれ以外の大問との違い）が現れていることが示唆された（伊藤ほか、2015；桜井ほか、2015）。

3 作題ガイドラインについて

3.1 作題ガイドラインの作成の背景

「言語運用力」および「数理分析力」において、両分野の枠組みや能力の分類ラベル（L1～L3、M1～M4）がある程度機能していることが確認された（伊藤ほか、2015；桜井ほか、2015）。そこで、このような試験問題を継続的に作成するため、「新しい試験」の問題を開発する際に得られた知見を文書にまとめ、「新しい試験」の開発に携わった研究グループのメンバーだけでなく、大学入試等の作題経験者であれば同様な問題を作成できるようにすることを目指すこととした。

文書に盛り込むべき事項や、各事項に記載する内容については、日本テスト学会がテストングに関する指針として策定した「テスト・スタンダード」（日本テスト学会、2007）を参考とした。「テスト・スタンダード」では、テストの目的、測定対象と測定内容、受験者層の想定などをはじめとする、テストの基本方針（1.1 節）、測定内容の定義と構造化（1.2 節）、質問項目の設計（1.3 節）、回答方法の設計（1.4 節）など、テスト開発において明確にするべき事項が挙げられている。また、2006 年と 2009 年の PISA（OECD 生徒の学習到達度調査）における「評価の枠組み」（国立教育政策研究所、2007、2010；経済協力開発機構、2010）も参考とした（大学入試センター研究開発部、2016）。

こうして、試験の目的や枠組みのほか、「言語運用力」「数理分析力」の試作問題の作成・改良の過程における議論をまとめたものを、作題ガイドライン（第 1 版）と

表 3: 言語運用力の問題冊子（T 冊子）の構成

大問番号	ラベル	問題の内容	素材文
第 1 問	L2	紛らわしい表現の理解	日本語
第 2 問	L1, L2	会話の内容の正確な読み取り	英語
第 3 問	L2, L3	会話の文脈の理解に基づく適切な応答	英語
第 4 問	L1, L2	会話文から読み取った情報を地図に適用して理解する	日本語
第 5 問	L3	正しい推論を選ぶ	日本語
第 6 問	L3, L2	会話の内容からの状況の推測	英語
第 7 問	L1, L3	長文の読み取りとそれに基づく類推	日本語
第 8 問	L2	文章の内容の正確な読み取り	英語

表 4: 数理分析力の問題冊子（E 冊子）の構成

大問番号	ラベル	問題の内容
第 1 問	M2	漢数字表示の規則の理解
第 2 問	M1	数学 I・数学 A の内容 (数と式, 連立不等式, 2 次関数, 三角比, 確率)
第 3 問	M3	平均点の推移表とそのグラフの読み取り
第 4 問	M4, M2	文字列を模様で表すための規則の理解

して作成した。

3.2 作題ガイドラインの構成

作題ガイドラインは、表 5 に示したように三つの節から構成される。

1 節と 2 節は、受験者や試験の結果を受験者の能力評価に利用しようとする大学関係者などを読者として想定し、「新しい試験」の目的や枠組み、「言語運用力」「数理分析力」の各分野の目的や定義、測ろうとする能力や問題の特徴を説明している。

3 節は、「言語運用力」「数理分析力」の問題の作成者を読者として想定している。入試問題の作成経験を有することを前提として、問題を作成しようとする際に、どのような能力を測定するためにどのような問題を作成すればよいのかという、具体的な作成手順書として使えることを目指している。「言語運用力」「数理分析力」ごとに、問題作成の基本方針を解説し、問題の構成要素や形式、問題冊子を編集する際の留意事項等を述べ、最後にこれまでの試作問題の一部を例として提示している（大学入試センター研究開発部、2016）。

3.3 作題ガイドラインにおける問題作成の基本方針

作題ガイドラインに記載された問題作成の基本方針を表 6、表 7 に示す。教科・科目別の学科試験とは異なる観点から評価する試験とするため、「言語運用力」「数理分析力」の問題作成においては、一般常識や義務教育段階までの学習内容は前提とすること、および（高等学校学習指導要領の各科目で学習しない範囲も含め）それ以外の解答に必要な情報は問題の中で与えることを基本方針としている。これらのことをまとめたものが作題ガイドラインの 3.1.1 節（表 6）および 3.2.1 節（表 7）である。

4 作題ガイドラインの適用と改善に向けて

作題ガイドラインは、3.1 節で述べたような第 1 版の作成がなされたところである。今後、実際に問題を作成する際に役立つものにするためには、作題ガイドラインを用いて「言語運用力」と「数理分析力」の問題を作成し、作成された問題の検証を通じて、作題ガイドラインの評価・修正を行う必要がある。そのために、平成 28 年度から、関心を持つ大学に対して個別に、作題ガイドラインの説明および作題ガイドラインに基づく問題作成の依頼、作成された問題の検討会の開催などを実施している。問題の検討会においては、問題

表 6: 問題作成の基本方針（言語運用力）

3.1.1 問題作成の基本方針（一部抜粋）

問題の中に、解答するのに必要な情報が含まれていること。

- a) 国語と英語以外の知識を前提とするものは避ける。
- b) 大学で学ぶような知識を前提とするものは避ける。
- c) a), b) であっても、テキストを読めば解答できるものは、可とする。
- d) 一般常識や義務教育段階までの知識は前提としてよい。

表 7: 問題作成の基本方針（数理分析力）

3.2.1 問題作成の基本方針

①問題中に、解答するのに必要な情報が含まれていること。

- a) 高校での必修教科科目以外の科目の内容を前提とするものは避ける。
- b) 大学で学ぶような知識を前提とするものは避ける。
- c) a), b) であっても、テキストや資料を参照すれば解答できるものは可とする。
- d) 一般常識や義務教育段階までの学習内容は前提としてよい。

②解答に必要な場合や理解を助ける必要がある場合には、資料を用いることができる。

- a) 資料とは、表、グラフ、図、写真、史料、プログラム、流れ図、等をいう。

だけでなく、作題ガイドラインについても改善を要すると思われる点を指摘していただいている。

これまでに作題ガイドラインに寄せられた指摘では、試験の目的や問題形式等については十分に記述されているという意見がある一方で、次のような指摘がなされている（伊藤ほか、2017；桜井ほか、2017）。

- 「言語運用力」や「数理分析力」は高等学校学習指導要領の教科・科目にない分野なので、作成する際に、どのような範囲で作るべきか悩ましい。
- 「言語運用力」という言葉はアクティブなイメージであるが、測ろうとする能力の枠組みは受動的な能力に偏っているのではないか。
- 「数理分析力」については、能力ラベル M1 と M2 の区別が難しい。

これらの指摘については、各大学に合わせて能力の分類ラベルの付け方を変えたり、分類ラベルの下位ラベルを考えたりすることで、問題を作成しやすくなるのではないかと考えられる。

また、「新しい試験」の当初の取り組みでは、AO 入試や推薦入試などを経て大学に入学する受験者を想定して開発を行ってきた。しかし、「新しい試験」の枠組み自体は、一般入試を経て大学に入学する受験者にも適用可能であると考えられるため、難度の高い「言語

運用力」と「数理分析力」の問題も試作され、妥当性の検討が行われている（椎名ほか、2016, 2017）。この難度の高い問題の試作で得られた知見についても作題ガイドラインに反映させ、同じ試験の枠組みの下で、難度の異なる問題を作成する際にも適用できるように、作題ガイドラインの改訂を行おうとも考えている。

さらには、受験者が入学後に大学で学ぶ内容との接続を考慮した問題を作成できるように、各大学がそれぞれの学部・学科に合わせて個別に適用できるような仕組みを取り入れるなどの工夫も考えているところである。

5 終わりに

「新しい試験」は、現状では入学試験としては使われていないが、大学入学後の学修支援に役立てることができるという報告がある（藤木、2015）。「新しい試験」が今後も活用されていくためには、「新しい試験」も作題ガイドラインも完成したものとして捉えるのではなく、継続的に改善を重ねていくべきものと捉えるのがよいであろう。作題ガイドラインに基づく問題の試作、試作された問題の評価、問題の評価に基づく作題ガイドラインの改善、そして再び、改善された作題ガイドラインに基づく問題の試作、試作された問題の評価…と、問題の試作とガイドラインの改善を繰り返し行っていくことにより、「新しい試験」も作

表 5: 作題ガイドラインの構成

1. 「新しい試験」の目的および枠組み
2. 問題の分野
 - 2.1 言語運用力
 - (1) 目的 (2) 定義 (3) 測ろうとする能力
 - (4) 問題の特徴
 - 2.2 数理分析力
 - (1) 目的 (2) 定義 (3) 測ろうとする能力
 - (4) 問題の特徴
3. 問題作成のガイドライン
 - 3.1 言語運用力
 - 3.1.1 問題作成の基本方針
 - 3.1.2 問題の構成要素について
 - (1) 「問かけ文」 (2) 「選択枝」
 - (3) 「素材文」
 - 3.1.3 「問題」の形式の基本形について
 - 3.1.4 問題冊子の構成について
 - 3.1.5 例題集および分類例
 - 3.2 数理分析力
 - 3.2.1 問題作成の基本方針
 - 3.2.2 問題内容の分類について
 - (1) 測ろうとする能力に対応する分類
 - (2) 出題の素材の分野による分類
 - 3.2.3 問題の形式について
 - (1) 資料の有無 (2) 出題の形式
 - (3) 問題形式の基本形
 - 3.2.4 問題冊子の構成について
 - 3.2.5 例題集および分類例

題ガイドラインもよりよいものになっていくと考えられる。

本稿で紹介した「新しい試験」とその作題ガイドラインの開発に関する研究は、引き続き行われている。より多くの大学関係者から意見を聴取するため、「言語運用力」「数理分析力」試験やその問題作成を通じた作題ガイドラインの改善に協力いただける大学を募っているところである。このような活動を経て「新しい試験」そのものが改善され、その結果として、個別大学における志願者や入学者の基本的学力を評価するための支援に資することにつながれば幸いである。

参考文献

- 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～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). 平成 26 年 12 月 22 日. <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiefieldfile/2015/01/14/1354191.pdf> (2017 年 4 月 20 日)
- 大学入試センター研究開発部 (2014). 平成 23-27 年度特別研究 新しい試験の開発に関する調査研究報告書「大学での学修に必要な基本的能力の測定」.
- 大学入試センター研究開発部 (2016). 平成 23-27 年度特別研究 新しい試験の開発に関する調査研究報告書「大学での学修に必要な基本的能力の測定」最終報告書.
- 大学審議会 (2000). 大学入試の改善について (答申). 平成 12 年 11 月 22 日. <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315961.htm> (2017 年 4 月 17 日)
- 藤木清 (2015). 大学入試センター開発テストの活用. 『平成 24 年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」平成 24～26 年度事業報告書』, 153-157.
- 伊藤圭・荒井清佳・椎名久美子・宮埜寿夫・桜井裕仁・小牧研一郎・田栗正章・安野史子 (2015). 「言語運用力」試験の開発と検討—大学新入生に対する 2013 年度調査の結果とその分析—. 『大学入試研究ジャーナル』 25, 13-20.
- 伊藤圭・荒井清佳・椎名久美子・桜井裕仁・宮埜寿夫 (2017). 言語運用力試験とその作題ガイドラインの開発. 『日本行動計量学会第 45 回大会抄録集』, 244-247.
- 伊藤圭・宮埜寿夫・椎名久美子・荒井清佳・桜井裕仁・田栗正章・小牧研一郎・安野史子 (2014). 大学入学志願者の基礎的学力測定のための英語問題の試作とモニター調査による予備的検討—正答率分析図を用いた問題内容と受験者の応答の事例分析—. 『大学入試研究ジャーナル』 24, 59-67.
- 経済協力開発機構 (OECD)(編著)・国立教育政策研究所 (監訳)(2010). 『PISA2009 年調査 評価の枠組み OECD 生徒の学習到達度調査』 明石

- 書店.
- 国立教育政策研究所 (監訳)(2007). 『PISA2006 年調査 評価の枠組み OECD 生徒の学習到達度調査』 ぎょうせい.
- 国立教育政策研究所 (編)(2010). 『生きるための知識と技能 4 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2009 年調査国際結果報告書』 明石書店.
- 高大接続システム改革会議(2016). 高大接続システム改革会議「最終報告」. 平成 28 年 3 月 31 日.
<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afielddfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf> (2017 年 4 月 17 日)
- 教育再生実行会議(2013). 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 (第四次提言). 平成 25 年 10 月 31 日.
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai4_1.pdf> (2017 年 4 月 17 日)
- 文部科学省 (2016). 平成 28 年度学校基本調査 (確定値) の公表について. 平成 28 年 12 月 22 日.
<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afielddfile/2016/12/22/1375035_1.pdf> (2017 年 4 月 17 日)
- 文部科学省 (2017a). 平成 28 年度国公立大学入学者選抜実施状況. 平成 29 年 6 月 6 日.
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afielddfile/2017/06/06/1386387_01.pdf> (2017 年 10 月 20 日)
- 文部科学省 (2017b). 平成 28 年度公私立短期大学入学者選抜実施状況. 平成 29 年 6 月 6 日.
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afielddfile/2017/06/06/1386387_02.pdf> (2017 年 10 月 20 日)
- 文部科学省 (2017c). 平成 29 年度学校基本調査 (速報値) の公表について. 平成 29 年 8 月 3 日.
<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afielddfile/2017/08/03/1388639_1.pdf> (2017 年 10 月 20 日)
- 日本テスト学会 (編)(2007). 『テスト・スタンダード—日本のテストの将来に向けて—』 金子書房.
- 桜井裕仁・椎名久美子・荒井清佳・伊藤圭・宮埜寿夫 (2017). 数理分析力試験とその作題ガイドラインの開発. 『日本行動計量学会第 45 回大会抄録集』, 248-251.
- 桜井裕仁・田栗正章・安野史子・小牧研一郎・荒井清佳・伊藤圭・椎名久美子・宮埜寿夫 (2014). 大学入学志願者の基礎的学力測定のための「数理分析力」の調査とその予備的検討. 『大学入試研究ジャーナル』 **24**, 51-58.
- 桜井裕仁・田栗正章・安野史子・小牧研一郎・荒井清佳・伊藤圭・椎名久美子・宮埜寿夫 (2015). 「数理分析力」試験の開発と検討—大学新入生に対する 2013 年度調査の結果とその分析—. 『大学入試研究ジャーナル』 **25**, 21-28.
- 椎名久美子・宮埜寿夫・伊藤圭・荒井清佳・桜井裕仁・小牧研一郎・田栗正章・安野史子 (2014). 大学入学志願者の基礎的学力測定のための枠組みの検討および「言語運用力」についての予備的分析. 『大学入試研究ジャーナル』 **24**, 41-49.
- 椎名久美子・桜井裕仁・荒井清佳・伊藤圭・宮埜寿夫・小牧研一郎・田栗正章・安野史子 (2016). 言語運用力・数理分析力試験の難度の調整の試み. 『大学入試研究ジャーナル』 **26**, 45-51.
- 椎名久美子・宮埜寿夫・荒井清佳・桜井裕仁・伊藤圭・小牧研一郎・田栗正章・安野史子 (2017). 多重対応分析による「言語運用力」と「数理分析力」の問題項目の特徴分析. 『データ分析の理論と応用』 **6**, 83-99.
- 山村滋 (2010). 高校と大学の接続問題と今後の課題—高校教育の現状および大学で必要な技能の分析を通して—. 『教育学研究』 **77**, 157-170.

センター試験（化学領域）に求められる「学力」について

檜田豪利，石上正敏，倉元直樹（東北大学）

平成 28，29 年度入試に実施されたセンター試験から，理科の中でも最も受験者数の多い「化学」を取り上げて設問を「知識活用」，「計算」という技能的観点から分類し，センター試験に占めるそれらの比率からセンター試験の特色を明確にすることを試みた。その結果，知識活用に関わる問題が全体の 7 割を占めていた。また，計算問題も部分点を与えることを考慮できる問題は 1 割程度に止まっていた。総じて，センター試験「化学」の出題は「基礎学力を測る」という目的に添っている。

1 問題

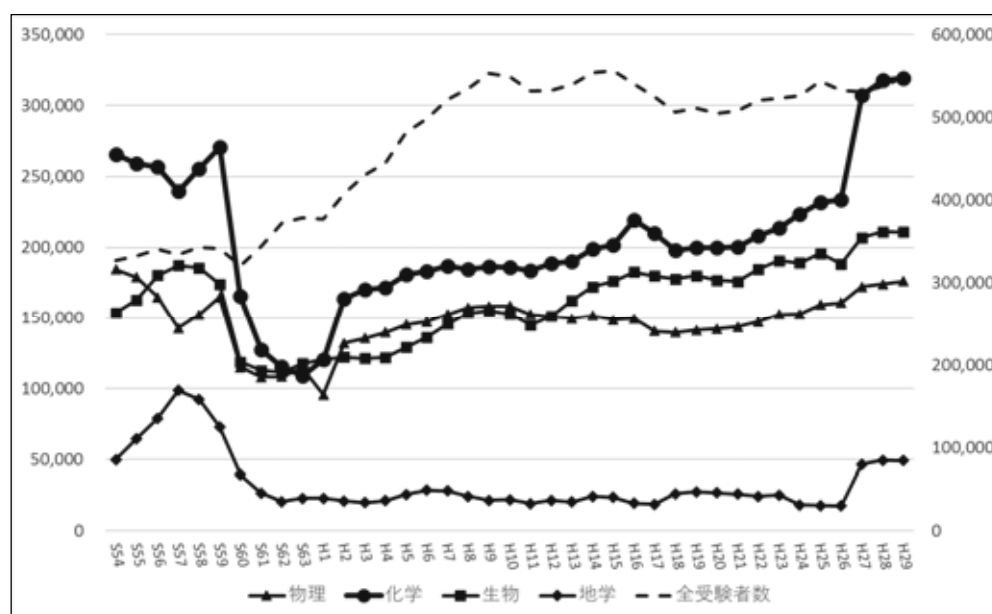
1.1 共通試験における化学の受験者数の変遷

大学入試センター試験（以後，「センター試験」とする）の前身となる共通第 1 次学力試験（以後，「共通 1 次」とする）は，当時，大学入試問題の出題に見られた難問奇問を排除し，大学入試を高校における学習の延長線上に位置づける目的で導入された。共通 1 次の後継として位置づけられるセンター試験もそのコンセプトが引き継がれており，中教審答申（中央教育審議会，2014）においてマークシートによる出題形式が全面的に批判されるまでは，試験問題の質が高く評価されてきた（例えば，中央教育審議会，2008）。

テストが遡及的に教育活動に影響を与えることは波及効果（washback effect）と呼ばれる。センター試験が高校教育に与える波及効果は絶大である。それは，ひとえに受験者数の多さに由来する。本稿で分析の対象とする「化学」の分野は共通 1 次の当初から理科の

選択科目の一つとして位置づけられてきた。選択科目には実質的に受験者がほとんどいない科目もあるが，化学領域はそのような少数科目とは対極的存在である。

図 1 は昭和 54～平成 29 年度の理科の受験者数の変遷である。大学入試制度や学習指導要領の変更により，科目名や内容に変化がある。共通 1 次発足当初，理科は 2 科目が選択必答であった。昭和 60 年度から 2 年間は「理科 I」＋1 科目の選択，その後は 1 科目選択となった。平成 2 年度にセンター試験に変わり，ア・ラ・カルト方式が本格化してからは 3 科目まで選択が可能となっていたが，平成 24 年度の時間割変更によって選択できる科目数は 1～2 科目となった。平成 27 年度からは現在の学習指導要領の下，「基礎」科目は 2 科目，「基礎なし」科目は 1～2 科目の選択が許される制度となっている。図 1 においては平成 9～17 年度に設けられた「IA 科目」は含まず，平成 27 年度以降は「基礎」「基礎なし」の双方を含む。



注：理科各科目の受験者数は左端の主軸，共通 1 次，センター試験の全受験者数は右端の第 2 軸を参照

図 1. 共通 1 次，センター試験における理科の受験者数の変遷

図 1 によれば、化学関係科目は一時期の例外を除いて理科の中で常に相対的に受験者数最大の科目であり続けてきたことがわかる。特に、理科 2 科目選択制であった昭和 59 年度までと 2 科目選択が標準となった平成 27 年度以降には選択科目の中に化学を含む受験者が圧倒的多数を占めている。それは化学が理系の受験者からも文系の受験者からも選択されやすい科目であることに起因する。

図 2 は平成 27～29 年度の「基礎」と「基礎なし」の受験者数比率を示す。「基礎」を文系、「基礎なし」を理系の科目設定とみなすと、物理は理系、地学は文系、という特徴が顕著である。化学と生物には双方からの受験者があるが、生物は文系が 2/3 を占めるのに対し、化学は 2/3 が理系となっている。すなわち、センター試験における化学領域の出題内容は、理系、文系を問わず、我が国における多くの大学進学希望者へ多大な波及効果を持つ構造となっている。

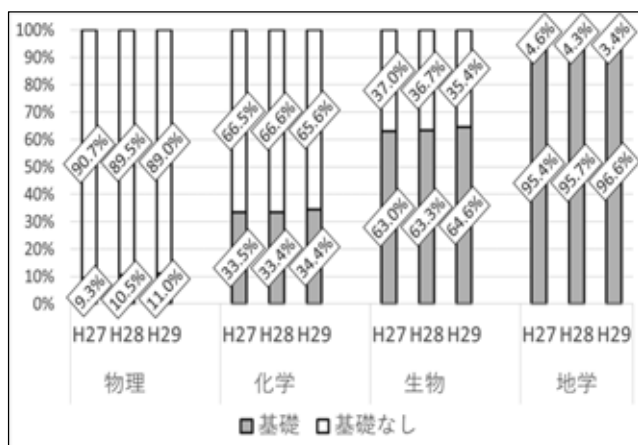


図 2. 「基礎」「基礎なし」受験者数比率

1.2 「化学」の構成と測定する学力

センター試験における「化学」の試験問題は、総じて学ぶべき内容を万遍なくカバーするように配慮されている。例えば、センター試験の出題内容を数研出版の教科書 (104 数研 化学 306, 2015) の目次と対応させると、例年、第 1 問が「第 1 編 物質の状態」、第 2 問は「第 2 編 物質の変化」、第 3 問は「第 3 編 無機物質」、第 4 問は「第 4 編 有機化合物」、第 5 問は「第 5 編 天然有機化合物+第 6 編 合成高分子化合物」に対応する。選択問題である第 6 問と第 7 問は、第 6 問が「第 6 編 合成高分子化合物」、第 7 問が「第 5 編 天然有機化合物」となっている。年度によっては「化学基礎」の「酸化還元」の内容が第 2 問や第 3 問に含まれる。

受験対策としては、各単元からどの項目が出題されやすいか、各単元の中での偏りをみることになるのだが、科目本来の学力以外の受験対策で大きく得点が左右されるならば、テストとしての妥当性に疑義が生じることになる。したがって、出題分野の幅広さと同様に重要となるのが、設問内容の構成とそれに対応した正答に至るために必要な技能的要素である。それを化学の試験問題を通じて測定されている受験生の学力と考えるならば、そのような観点から具体的な出題内容に関して検討を行うことは、波及効果を重視する高大接続改革の視点からも重要な研究課題と言える。

特に、センター試験の化学領域の問題では、何らかの公式を利用して計算を行い、正解を求めることが要求される設問が出題される。計算の技能が化学領域で大切な能力であるにしても、化学的知識を活用する余地なしに計算力のみで得点が左右されるような設問は化学の問題として適切とは言えない。さらに、センター試験の誤答選択肢の中には、化学的知識が十分に習得されていたとしても、計算ミスによって正答と誤認される解が含まれている。「化学の学力」を適切に測定するという意味では、本来、そのような誤答には一定の部分点を与えるべきという考え方もできる (檜田, 2017)。

そこで、本研究では、センター試験「化学」の各問に対して、正解を得るために必要な技能に着目して、各設問が化学分野の知識活用力と計算力のいずれを重視しているのか、定性的な分析を加えることとした。

なお、本稿で分析対象とするのは「基礎なし」の「化学」、すなわち、基本的に理系で学び、理系分野の大学に進学する受験生が選択する科目である。

2. 目的

本研究では、平成 28 年 1 月と平成 29 年 1 月に実施されたセンター試験本試験 (それぞれ「平成 28 年度問題」「平成 29 年度問題」とする) について、試験の問いに答えるために必要とされる要素に基づく分類を試みる。具体的には「経験によるものも含めた知識」「知識を活用する技能」「適切に関係式を活用できる技能」「いくつかの関係式を関連させる技能」に着目し、各設問について、それらの要素の必要性の有無から分類を行う。その際、計算を伴うものについては、選択肢についての検討も行なった。

なお、化学も含む理系記述式の問題について同様の分析を行った研究として倉元・森田 (2004) がある。この中で「作問スペック」として示された観点は、理系他教科・科目との共通性を重視して設定されたも

ので、本研究の観点や方法とは一致していない。したがって、本研究の分類基準は独自に作成した。

3. 方法

各設問について、以下の6観点による分類を行う。分類は化学について専門知識を持つ第1著者が行った。

1. 概念や現象などについて十分に理解しているかどうかを問う問題（知識活用問題）
2. 理解している知識を組み合わせる判断するなど総合的な観点について問う問題（知識活用問題）
3. 公式などに適切に数値を当てはめれば良い問題（計算問題）
4. 以上の3のタイプの中で、部分点を与えることができる問題（計算問題）
5. いくつかの関係式を組み合わせることが求められる問題（計算問題）
6. 以上の5のタイプの中で、部分点を与えることができる問題（計算問題）

なお、部分点を与える基準については異論が出る可能性もあるが、本稿ではこれ以上触れないこととする。

4. 結果

4.1 平成28年度センター試験問題

平成28年度の問題について分類した結果を表1、表2に示す。平均点は54.48点、標準偏差は20.94点である。なお、分類にあたり、大学入試センター（2016）、河合塾（2016）を参照した。

表1 平成28年度 化学の問題（1）

大問	設問	1	2	3	4	5	6
第1問	問1	1	○				
	問2	2	○				
	問3	3					○
	問4	4	○				
	問5	5		○			
	問6	6	○				
第2問	問1	1			○		
	問2	2	○				
	問3	3				○	
	問4	4		○			
	問5	5		○			
	問6	6		○			
件数		4	2	3	1	1	1

総件数	15	6	5	3	2	1
-----	----	---	---	---	---	---

表1に示した第1問と第2問は「第1編 物質の状態」「第2編 物質の変化」という一般に理論化学といわれる分野からの出題となっている。第3問～第7問の表2は「第3編 無機物質」「第4編 有機物質」「第5編 天然有機化合物」「合成高分子化合物」という具体的な物質を扱う分野からの出題となっている。

表2 平成28年度 化学の問題（2）

大問	設問	1	2	3	4	5	6
第3問	問1	1	○				
	問2	2	○				
	問3a	3	○				
	問4	4	○				
	問3b	5		○			
	問4	6		○			
	問5	7		○			
	問6	8			○		
第4問	問1	1	○				
	問2	2	○				
	問3	3				○	
	問4	4		○			
	問5	5	○				
第5問	問1	1	○				
	問2	2	○				
第6問	問1	1		○			
	問2	2	○				
	問3	3	○				
第7問	問1	1			○		
	問2	2		○			
件数		11	4	2	2	1	0
総件数		15	6	5	3	2	1

4.1.1 計算が関わる問題について

まず、計算がかかわる問題に関する第1問の問3については、樫田（2017）で述べたとおりである。

第1問の問5は以下の式を用いて正解を導く。

$$\frac{M \text{の原子量}}{\text{アボガドロ定数}} \times (8.3 \times 10^{22}) = 7.2$$

原子量の値がモル質量の値と等しいことが理解できていれば、原子1個の質量を求めることができ、正解を得るので、「3」に分類した。

第2問の問1は左辺と右辺の物質を完全燃焼させる

ために必要な酸素を加えたときの左辺と右辺の総エネルギーが完全燃焼後のエネルギーより燃焼熱分高くなることに気づけば、

$$3 \times 1300 = 3268 + Q$$

が得られる。気づかなければ

$$3 \times (-1300) = (-3268) + Q$$

となる。単に値を当てはめるのではなく、エネルギーの関係、例えば、エネルギー図が理解できていることが求められている。エネルギーの差が燃焼熱であることとその大小関係の 2 点の理解が必要であるので、「4」に分類した。

第 2 問の問 3 は 1 kJ の発熱量において生成する二酸化炭素の物質質量が多い順に並べる問題であるが、二酸化炭素 1 mol を生じたときの熱量の小さい順に並べると正解に辿り着きやすい。計算は

各物質の燃焼熱

各物質 1 mol から生じる二酸化炭素の物質質量

となる。4 種類の物質についてこの計算をしなければならぬので「5」に分類した。

第 2 問の問 4 は酢酸の電離度が 1 より十分に小さいと明示されているので、次の計算をすれば正解の値が得られる。

$$\text{平衡定数の値} \times \frac{\text{酢酸分子の濃度}}{\text{水素イオン濃度}}$$

したがって

$$\text{平衡定数の値} \times \frac{\text{酢酸の物質質量}}{\text{水素イオンの物質質量}}$$

でもよいが、電離平衡の式に値を代入するだけなので、「3」に分類した。

第 2 問の問 6 は、同じ物質質量の還元剤を異なる酸化剤の水溶液で酸化したときの酸化剤の水溶液の体積の比を求める問題であるが、同じ物質質量の還元剤と反応しているため、酸化剤が受け取る電子の物質質量が等しいことに気付けばよい。

このとき、酸化剤が受け取る電子の物質質量を表す次の式を用いる。

$$\text{酸化剤の物質質量} \times \text{価数}$$

ここでは、問題文の読み取りミスによる誤答は部分点の対象とはしなかったため、「3」に分類した。なお、この内容は化学基礎の学習内容である。

第 3 問の問 3b は化合物 A がわからないと解けない問題であるが A が炭酸水素ナトリウムであるとわかっているものとして考える。ナトリウムイオンの物質質量が変化しないことに着目することで生成する炭酸ナトリウムの物質質量が炭酸水素ナトリウムの物質質量の半分であることがわかる。ここまでくれば、後は比例計算であるが、炭酸イオンの物質質量が変化しないと勘違いする場合がある。しかし、この場合、反応についてわかっていないと判断できるため、部分点の対象にはならないので、「3」に分類した。

第 3 問の問 6 は、鉄ミョウバン 1 mol から硫酸バリウム 2 mol が沈殿することが判断できることが重要である。この変化の量の関係から鉄ミョウバンの質量が求められるが、結晶水を含めることを忘れやすいので、量の関係がわかっているか結晶水の分を考慮できるかが評価の観点となるため、「4」に分類した。

第 4 問の問 3 は、油脂 1 mol あたりに付加した水素の量を求める操作と油脂の構造から炭化水素基 1 つに付加した水素原子の数を求める操作、そして、不飽和結合の数と式との関係を組み合わせることで正解が得られる。ただし、水素が付加したことから、①が正解出ないことがわかり、②と③は不飽和結合がいずれも 1 つ含まれている式なので正解ではない。したがって、④と⑤の二択の問題となる。このような理由から「5」に分類した。

第 6 問の問 1 は、共重合させたアクリロニトリルを a mol、ブタジエンを b mol とすると炭素と窒素原子の物質質量の比は

$$(3a + 4b) : a = 19 : 1$$

となる。これを解けば良いので、「3」に分類した。

第 7 問の問 1 は、分子のグリシンがペプチド結合し、鎖状のトリペプチドを生成すると脱水によって水 2 分子小さくなることに気づかなければならない。そのことを忘れた場合、部分点を与えるかどうかは意見の分かれるところだが、ここでは「4」に分類した。

4.1.2 平成 28 年度問題の構成

一部思考力や判断力を要する問題もあるが、ここではそれらも知識活用問題に分類すると、平成 28 年度の問題については、設問総数 32 問のうち、知識活用問題 21 問、計算問題 11 問である。計算問題のうち、部分点を設定できる問題は 4 問となる。なお、選択問題も合わせた数である。「第 1 編 物質の状態」、 「第 2 編 物質の変化」からは 13 問出題され、そのうち、知識活用問題が 6 問、計算問題が 6 問、部分点を設定できる計算問題が 2 問である。

無機，有機，高分子の分野からは，知識活用問題が 15 問，計算問題が 5 問，部分点を設定できる計算問題が 2 問である。

4.2 平成 29 年度センター試験問題

平成 29 年度問題については表 3，表 4 のようになる。平均点は 51.94 点，標準偏差は 20.86 点である。なお，分類にあたり，大学入試センター（2017b），河合塾（2017）を参照した。

表 3 は「第 1 編 物質の状態」，「第 2 編 物質の変化」という一般に理論化学といわれる分野であり，表 4 は無機，有機，高分子の分野である。

表 3 平成 29 年度 化学の問題（1）

大問	設問	1	2	3	4	5	6
第 1 問	問 1a	1	○				
	問 1b	2		○			
	問 2	3			○		
	問 3	4	○				
	問 4a	5		○			
	問 4b	6		○			
	問 5	7					○
第 2 問	問 6	8		○			
	問 1	1			○		
	問 2	2	○				
	問 3a	3		○			
	問 3b	4					○
	問 4	4	○				
	問 5	5		○			
	問 6	6		○			
	件数	4	4	4	1	0	2
総件数		18	7	7	1	2	2

4.2.1 計算に関わる問題について

第 1 問の問 2 は立方体である単位格子の一边の長さと面の対角線の長さの関係がわかれば正解の値が得られるので，「3」に分類した。

第 1 問の問 5 は平成 28 年度第 1 問の問 3 と同様に水蒸気圧が一定であることを考慮しなければならない。ただ，温度が一定なのでボイルの法則を利用して窒素の分圧を求めることになる。よって「6」に分類した。

第 1 問の問 6 は溶質の電離を考慮する必要がなく，次の式を変形して，密度を求めれば良いので「3」に分類した。

$$\begin{aligned} \text{凝固点降下} &= \text{モル凝固点降下} \times \left(\frac{x}{M}\right) \\ &\times \left(\frac{100}{10 \times \text{密度}}\right) \end{aligned}$$

表 4 平成 29 年度 化学の問題（2）

大問	設問	1	2	3	4	5	6
第 3 問	問 1	1	○				
		2	○				
	問 2	3	○				
	問 3	4	○				
	問 4	5		○			
	問 5	6				○	
第 4 問	問 6	7		○			
	問 1	1	○				
	問 2	2		○			
		3	○				
	問 3	4	○				
		5	○				
		6	○				
	問 4	7				○	
	問 5a	8	○				
	問 5b	9	○				
第 5 問	問 1	1	○				
	問 2	2	○				
第 6 問	問 1	1	○				
	問 2	2		○			
第 7 問	問 1	1		○			
	問 2	2			○		
件数		14	3	3	0	2	0
総件数		18	7	7	1	2	2

第 2 問の問 1 は，物質のエネルギーが原子の状態よりも低いことから各物質の化学式に当てはめる値が結合エネルギーの和に -1 をかけた値となることがわかれば容易に正解が得られる。ただ，-1 をかけ忘れることも想定されるので「4」に分類した。

第 2 問の問 3 の a と b は，グラフからすぐに解が得られるように見えるが，グラフから読み取った値に分解する過酸化水素と発生する酸素の物質量の関係を考慮し，反応した過酸化水素の物質量を考えなければならない。a は濃度を求める計算なので「3」に，b は求める反応速度の単位にあった計算をしなければなら

ないので「6」に分類した。

第2問の問6は、酸化還元反応に関する内容であり、化学基礎の範囲である。反応式を作るためのヒントが与えられている。また、硫化水素が過剰にあることも示されている。したがって、

$$\text{硫化水素の物質質量} = \text{二酸化硫黄の物質質量} \times 2$$

の値が求める残った硫化水素の物質質量である。なお、ミリモル単位で考えると計算しやすい。

第3問の問4は、沈殿した硫化銅の物質質量と黄銅中の銅の物質質量が等しいことがわかれば解が得られるので、「3」に分類した。

第3問の問5は、題材は化学の無機となっているが、化学基礎の内容である。反応式がかけなくても酸化数の関係から酸化マンガン(IV)と塩素の物質質量の比がわかり、発生した塩素の物質質量が求められる。その値から体積を求める。二つの段階があるので「5」に分類した。

第4問の問4は、ブタンと同じ炭素原子数の化合物Aを完全燃焼させたときの発生した二酸化炭素と水の質量比から化合物Aに含まれる水素原子数が決定できる。この値とブタンの持つ水素原子数との差から解が得られるので「5」に分類した。

第7問の問2は、マルトースが二糖類であることを思い出せば、あとは計算に必要な量の関係が問題文に示されているので「3」に分類した。

4.2.2 平成29年度問題の構成

平成29年の化学の問題についても、一部思考力や判断力を要する問題もあるが、ここではそれらも知識活用問題に分類すると、問いの数37問のうち、知識活用問題25問、計算問題12問である。その計算問題のうち、部分点を設定できる問題は3問となる。なお、選択問題も合わせた数である。「第1編 物質の状態」、「第2編 物質の変化」からは15問出題され、そのうち、知識活用問題が8問、計算問題が7問、部分点を設定できる計算問題が3である。

無機、有機、高分子の分野からは、知識活用問題が17問、計算問題が5問、部分点を設定できる計算問題が0問である。

4.3 問題構成のバランス

表5に知識活用問題と計算問題の出題構成を示す。

知識活用問題の割合は、平成28年度が66%、平成29年度は68%、計算問題は平成28年度が34%、平成29年度は32%であった。

その中で、部分点を設定できそうな問題は、平成

28年度に13%見られた。平成29年度は8%であった。

5. 考察

化学の平均点は、平成28年度は54.48点、平成29年は51.94点である。センター試験の科目の出題

表5 知識問題、計算問題の割合

		物質の状態 物質の変化		無機、有機 高分子		全体		計
		知識	計算	知識	計算	知識	計算	
H28	設問 数	6	6	15	5	21	11	32
		19%	19%	47%	16%	66%	34%	
H29	設問 数	8	7	17	5	25	12	37
		22%	19%	46%	14%	68%	32%	

表6 知識問題、計算問題の割合（第6問選択）

		物質の状態 物質の変化		無機、有機 高分子		全体		計
		知識	計算	知識	計算	知識	計算	
H28	設問 数	6	6	14	4	20	10	30
		20%	20%	47%	13%	67%	33%	
H29	設問 数	8	7	16	4	24	11	35
		23%	20%	46%	11%	69%	31%	

表7 知識問題、計算問題の割合（第7問選択）

		物質の状態 物質の変化		無機、有機 高分子		全体		計
		知識	計算	知識	計算	知識	計算	
H28	設問 数	6	6	13	4	19	10	29
		21%	21%	45%	14%	66%	34%	
H29	設問 数	8	7	16	4	24	11	35
		23%	20%	46%	11%	69%	31%	

について、おおむね受験者全体の得点率が60%程度になることを目標に作成されていることを考えると、妥当な数値である。その中で「知識活用問題」の割合は、選択問題を考慮すると表6、表7に示したようにそれぞれ66%、69%となっている。少なくとも直近の2年間を見た範囲では、年度によって構成比が大きく食い違うようなことも見られない。

また、部分点を設定できそうな計算問題が10%程度なので、センター試験では高校化学の応用よりも基本的なところをみていることを示している。試験時間と受験者の学力層が幅広く変わっていることを考えれば、十分に配慮された妥当な出題と言えるだろう。

ここで、受験する側の立場に立って、仮に得点の目標を80%に設定した場合、正確な理解に基づく知識を組み合わせる学力を問う問題と基本的な関係式に当

てはめる計算問題に正解することでは達成可能となる。このことは、大学入試センターが示すセンター試験の目的に添った出題がなされていることを示していると言えるのではないだろうか。

現在、大学入試においてもいわゆる「学力の3要素」をバランスよく出題することが求められている。少なくとも国立大学の学力検査という範囲では、センター試験が主として「知識・技能」を測定し、個別試験で主として「思考力・判断力・表現力」を測定するという役割分担が望ましい。個別試験では、例えば、グラフを描くなど、センター試験のようなマークシート方式の制約を超えた技能的要素を問うことによって、センター試験と個別試験が試験として補い合えるものとなる。すなわち、個別試験が十全に機能する限り、少なくとも化学領域においては「センター試験+個別試験」という組み合わせを念頭に置いた受験勉強を促す制度は、高校教育に対して望ましい波及効果を持つと考えられる。

以上のような本研究の成果を踏まえれば、センター試験に代わるとされる新しい共通試験においては、現在以上のより広い学力の評価ができる試験になることを求める必要はない。共通試験において基本的なことは評価されているという前提に立った個別試験を行うことで、入試の仕組みがより良いものとなることが期待できる。そして、現在、許されているセンター試験のみで選抜を行うような制度を今後も継続した場合、そこで欠けてしまうのはこういった「学力」かということについては、今後も検討していくことが必要である。

さらに、本研究はあくまでも出題者側の視点に立ったものである。今後、十分な検証を行うためには、テストの本質に鑑みて、実際に受験者が解答した結果を分析して検証を加える必要があることも付言しておく。

文献

中央教育審議会 (2008). 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』 平成20年12月24日

〈 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm 〉

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——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

〈 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354

191.pdf 〉

大学入試センター (2016). 平成28年度大学入試センター試験志願者数及び受験者数等 大学入試センター 2016年2月4日

〈<http://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00006898.pdf&n=別添2> : 【試験情報】平成28年度大学入試センター試験実施結果の概要.pdf〉 (2017年4月5日)

大学入試センター (2017a). 平成29年度大学入試センター試験志願者数及び受験者数等 大学入試センター 2017年2月2日

〈<http://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00009105.pdf&n=別添2> : 【修正・試験情報】平成29年度大学入試センター試験実施結果の概要%2B%2B-%2B コピー.pdf〉 (2017年4月5日)

大学入試センター (2017b). 平成28年度試験問題評価委員会報告書 (本試験)

〈<http://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00007320.pdf&n=第1高等学校教科担当教員の意見・評価.pdf>〉 (2017年4月5日)

数研出版 化学 (2015) [104 数研 化学 306]

檜田豪利 (2017). 高校から見た大学入試, 東北大学高度教養教育・学生支援機構編, 大学入試における共通試験, 東北大学出版会, 141-149.

河合塾 (2016). 平成 28 年度大学入試センター試験問題「化学」, 河合塾 解答速報 TOP 2016 年度大学入試センター試験速報 (2016年1月17日)

〈<http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/center/16/>〉 (2017年1月16日)

河合塾 (2017). 平成 29 年度大学入試センター試験問題「化学」, 河合塾 解答速報 TOP 2017 年度大学入試センター試験速報 (2017年1月15日)

〈<http://nyushi.nikkei.co.jp/center/17/2/exam/4310.pdf>〉 (2017年1月16日)

倉元直樹・森田康夫 (2004). 高校と大学をつなぐ入試問題設計のための開発研究, 大学入試研究ジャーナル, 14, 31-36.

謝辞

本研究は JSPS 科研費, 課題番号 JP16H02051 の助成に基づく研究成果の一部である。

【原著】

AO 入試における多面的・総合的評価の基準担保を目指して

——集団討論のための評価者研修会およびセミナーを通じての考察——

菊池明泰，細川和彦，塚越久美子，碓山恵子，石田眞二（北海道科学大学）

2015 年に策定された高大接続改革実行プランをもとに，北海道科学大学では個別選抜のうち AO 入試においてルーブリックを用い多面的・総合的評価を基盤とした「新ガリレオ入試」を導入した。生徒一人ひとりの多様な能力を「公平」に評価する選抜で，3 回のセミナー（講義，集団討論，実験・実習など）を通じて生徒を評価する制度である。この入試制度の導入から今年で 3 年が経過したが，受講生増加に伴い評価者も増員させてきた。そこで評価者間の評価基準の担保が重要となり，その対策としてセミナー開始前に評価者を対象とした 3 回の研修会を実施した。その研修内容の有用性について実際の評価結果をもとに考察した。

1 はじめに

2014 年に中央教育審議会による答申が出されてから，現在にいたるまで高大接続改革実行プランの策定（2015），高大接続改革の実施方針等の策定について（2017）など，大学個別選抜に関わる多くの資料が提示されている。個別選抜に多面的・総合的評価の考え方を取り入れた入試制度導入の例として，2010 年度から講義と実験見学，レポート提出をもとにした選抜法を取り入れた東京農工大学農学部環境資源科学科の「ゼミナール入試」，アサーティブプログラムとよばれる個別面談や基礎学力・集団討論などによる選抜法を取り入れた追手門大学の「アサーティブ入試」などが挙げられる。これらの入試制度は，従来のペーパーテストや面接のみによる個別選抜とは異なり，受験する生徒の特性を，いろいろな課題をもとに評価する選抜法である。課題を総合的に評価するにあたり，どのような基準で評価し，さらに課題ごとの評価の重みをどのように割り振るかが重要となる。特に私立大学では，さまざまな入試区分が存在し，その違いを明確に受験生に提示することが必要となり，大学ごとに策定されている「アドミッション・ポリシー」との整合性も考慮しつつ入試制度を考える必要がある。

北海道科学大学（以下，本学）は，新しい個別選抜の方法の一つとして平成 28 年度より「新ガリレオ入試（AO 入試）」を導入した。これは，AO 試験前に講義を機軸に集団討論や実験・実習などの課題をセミナー形式で受講してもらい，それらの課題を総合的に評価し AO 入試のための出願許可を出したうえで入試を行う方法である。

2017 年，平成 30 年度入試として 3 回目を迎えたこの制度は高校生への認知度も高くなり，一定の評価を得たことで参加人数も初回と比べ大幅に増加した

（図 1）。

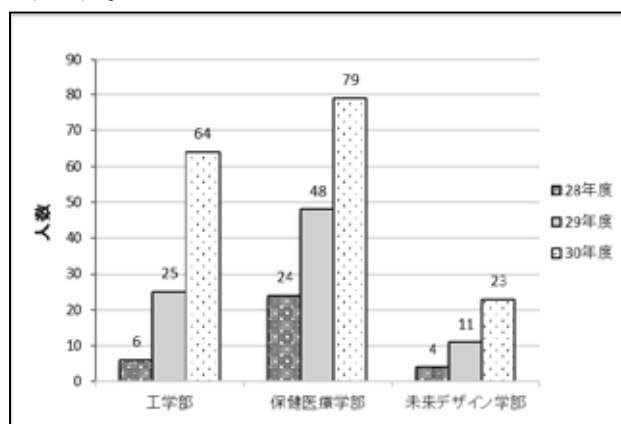


図 1 各年度別の受講者の推移（学部別）

初年度は全学で 34 名であったが，30 年度の受講数は約 5 倍の 166 名の生徒が受講し，それに伴い評価する側（以下，評価者）も人数を増員する必要性が出てきた。

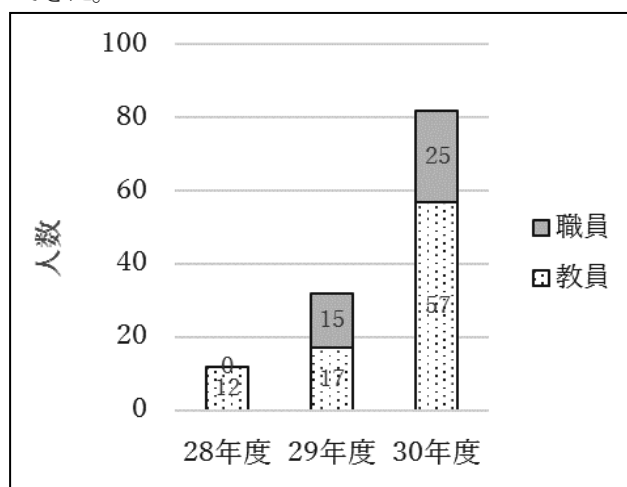


図 2 年度別評価者数の推移

ここで、問題となるのが評価者間の評価基準の担保である。集団討論や実験・実習では 30 年度合計で 80 名を超える評価者が必要となり（図 2）、評価のばらつきが学内において懸念された。そこで、28 年度入試からセミナー前に評価者研修を年 3 回実施し、集団討論の映像を見ながら、実際の評価で使用するルーブリックにより模擬評価を行ったり、ルーブリックの改善点を挙げたり、見直しなどを進めている。

本研究では、集団討論の評価基準の担保が研修会によって実現可能か、30 年度入試の研修会の評価者ごとの結果と実際のセミナー時の結果をもとに比較検証したので報告する。

2 新ガリレオ入試（AO 入試）

2.1 入試の概要

本学で新たな入試制度として平成 28 年度入試よりスタートした「新ガリレオ入試（AO 入試）」は、物事を科学的な手法で検証していくという、本学の建学の精神の考え方をもとに、16 世紀に活躍したイタリアの科学者「ガリレオ・ガリレイ」の自ら実験を行い自分の理論を証明するという思想を現代に照らし合わせて命名した本学独自の入試制度である。

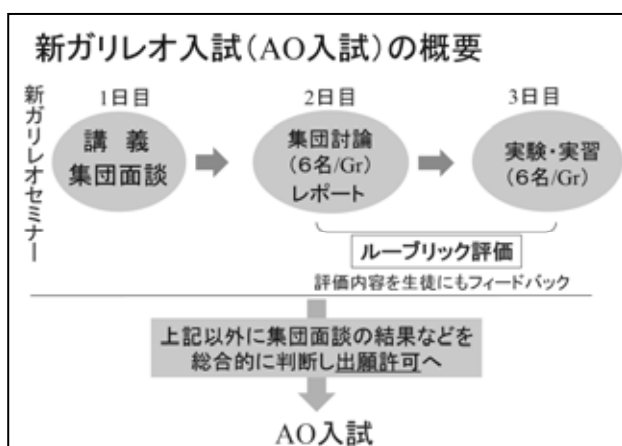


図 3 新ガリレオセミナーの概要

図 3 に示すように、3 つのセミナーと、その後に実施される AO 入試で構成されており、セミナー受講生（以下、受講生）は 3 回のセミナー全てに参加する必要がある。1 回目のセミナーは、「講義」「集団面接」「個別面接（評価には含まず）」、2 回目は「集団討論」と「レポート」、3 回目は「実験・実習」であり、それぞれ 1 日ずつ 3 日間実施する。このうち、「集団面接」と「個別面接」以外はすべてルーブリック評価を用いている。なお、最終日の「実験・実習」では、受講生それぞれが実験・実習での成

果をプレゼンする場面も設定している。受講生は各自が希望する学科の所属学部（工学部・保健医療学部・未来デザイン学部）ごとにセミナーを受講する。最終的にすべての課題と「集団面接」を点数化し、基準をクリアした受験生に AO 入試への出願が認められる。

2.2 班編成と課題の評価について

2 回目セミナーの「集団討論」と 3 回目セミナーの「実験・実習」はどちらも同じメンバーで班を編成した。1 班 6 名で男女の割合や希望学科などの偏りが生じないように考慮した。2 つの課題を同じ班員にすることで、3 回目の実験・実習時に必要な班員間の協働性を保つことができる。図 4 の集団討論では、班ごと



図 4 工学部の集団討論の様子

に付箋や各自でまとめたノートをもとに意見を出し合い 3 回目の実験・実習に向けた内容をまとめている。

集団討論、実験・実習の評価については、導入初年度より、各班 2 名の評価者（教員 1 名・職員 1 名）があらかじめ作成したルーブリック評価表を用いている。そして 29 年度からは受講者の増加にともない集団討論の評価に、30 年度からは実験・実習の評価にも本学の職員が評価者として加わっている。

ルーブリックは点数化をすることが難しい集団討論や、レポートなどを客観的に評価できるもので、縦横の表内に評価観点と評価レベルを簡潔な文章に記載したものである。セミナーでは、このルーブリックを用い 4 段階で評価したが、文章では理解が難しい部分もあり、言葉の捉え方によって評価点が変わってしまうことも想定された。評価基準が評価者に左右されることが個別選抜では重要であり、特に集団討論など点数化が難しいものでは、公平に評価しなければなら

ない。そのため本学ではセミナー開始前に評価者を対象とした研修会を複数回実施することにした。

2.3 多面的・総合的評価の担保に向けて

2.3.1 評価者のための研修会

評価者のための研修	
・ 1回目:新ガリレオ入試の概要とルーブリック評価について ⇒アクティブラーニング形式によるルーブリック評価表の作成	
・ 2回目:模擬集団討論による評価の実際 ⇒本学学生による集団討論とその評価 一学部別での実施 一討論のテーマ・討論時間・教室の大きさなども実際のセミナーと同じ条件で設定	
・ 3回目:視覚教材を用いた評価 ⇒2回目の集団討論時に撮影した動画を用いた評価 ⇒評価者からの意見交換とルーブリック評価表の見直し	

図5 研修の概要

各研修会の内容について図5に示す。研修会では主に集団討論についても評価観点について研修を行った。1回目の研修では、簡単なルーブリック評価表を実際に評価者間で作成することで、評価表の見方や考え方などの理解を深めた。2回目の研修では実際に本学の学生にボランティアとして参加してもらい6つの班を作り集団討論を実施。評価者が本番で使用するルーブリック評価表を用いて評価を実施した。模擬のグループの構成についても、本番のセミナーを想定し活発なグループや比較的静かな学生などをランダムに配置する形で実施した。終了後には、評価した班ごと



図6 動画画面の抜粋（実際の画面では学生の表情がわかるようになっている）

に分かれ、評価の結果について意見交換も実施した。3回目の研修では2回目の集団討論をビデオ撮影した

ものを編集し、同一学生を複数で評価する方法で研修を実施した（図6）。この動画教材については学生の表情や周りに対するコメントなどがわかるように編集し、表情や身振りなどさまざまな視点から評価できるようにした。なお、2回目の研修時複数の評価者より「教室が狭く班どうしが近いと、発言している学生の声が聞こえづらい」、「評価者が動きづらい」などの指摘があり、実際の集団討論を行う教室は通常の数人と比べ倍の広さの教室を用いることにした。

その後、2回目と3回目での結果をもとに本番で使用するルーブリック評価表について、評価者から意見を集約し、文言の確認・修正を実施した。

2.3.2 ルーブリック評価表の改訂

図7に28年度（初回）と29年度のルーブリック評価表の一部抜粋したものを示す。1回目の反省点と研修会での意見をもとに、コミュニケーションの部分

平成28年度			
	目標	A	B
コミュニケーション力	他者の意見を共感し聴くとともに、意見を引き出すことができる	メンバー全員と活発に意見交換をし、議論を深めている	意見交換を活発に行い議論に参加している
判断力	課題解決のためにすべきことが正確に判断できる	討論のまとめ役となってメンバーをリードし、積極的に討論をまとめている	他のメンバーの意見を引き出し、討論を進めている
平成29年度			
	目標	A	B
コミュニケーション力（傾聴）	他者の意見を聴くことができる	他者の意見を引き出すことができる	他者の意見を共感を持って聴ける
コミュニケーション力（発言）	積極的に発言することができる	積極的に発言し議論を深めている	他者の意見と噛み合った発言をしている
判断力	意見構築のためにすべきことが正確に判断できている	討論のまとめ役となってメンバーをリードし、積極的に討論をまとめている	討論の流れを理解し、討論に貢献している

図7 集団討論のルーブリック評価表（抜粋）

を「傾聴」と「発言」の二つ細分化し、評価者の誰が見てもわかりやすい文言とした。またレポートや実験・実習に対する評価表についても見直しを図った。評価表変更時の共通の見解として、評価を判定する項目内の文章量をできる限り少なくすることを念頭に置いた。評価は、評価観点毎に到達目標を設定した上で、評価自体は4段階評価で各項目5点満点としている。さらに受講生に対しては、この表をもとにしたフィードバック表を新たに作成し、セミナー終了後に返却し、実際のセミナーで各自がどの程度到達できたかが分かるようにした。なお、30年度のセミナーでは、ルーブリック評価表の変更点はなく同じ評価表を用いた。

3 評価の一致性について

3.1 研修時での評価結果

3回目の研修会では動画を用いて同一の学生評価を

全評価者で実施し、ルーブリック評価表による評価結果の一致性について検証した。

検証方法については動画を一定時間視聴後、評価者ごとの評価が集計可能なアンサーパッドを用い、口頭で以下の 2 点について質問し、評価結果を集計した。

① 時間経過とともにどのようにグループ内で発言しているか【発言力】

② 他者の意見をどのように聞きとっているか【傾聴力】

質問と集計は、ディスカッションを加えながら複数回実施し、評価は実際と同じ A・B・C・D の 4 段階に分け、A から順に、とてもよい・よい・普通・問題あり、とした。

その結果を図 8 - ①, ②に示す。なおこの研修には、教員 57 名、職員 16 名の合計 73 名が参加した。

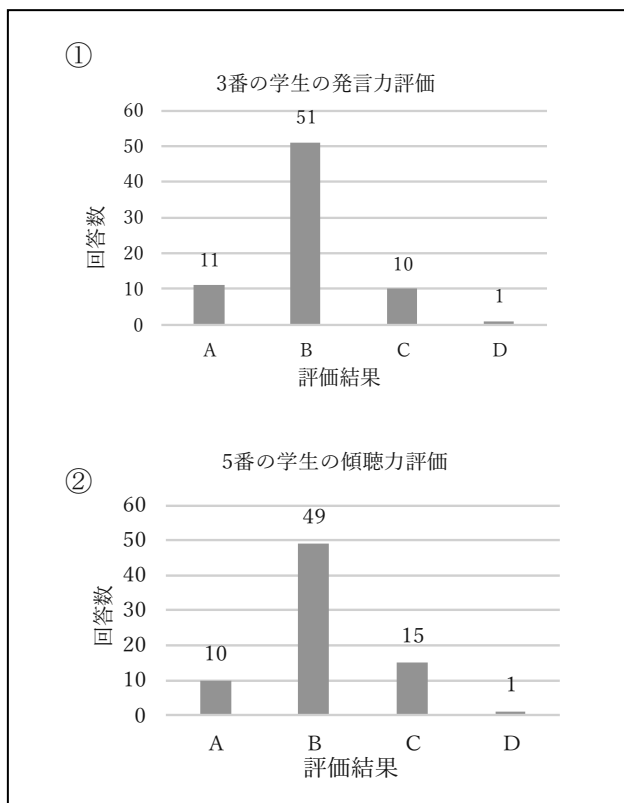


図 8 学生ごとの評価結果

①の発言力評価については、図 6 の 3 番の学生の評価結果だが、ほとんどの評価者が A「大変よい」もしくは B「よい」と評価し、評価者全体の 85%を占めた。他の学生と比べ発言回数自体は多くない学生ではあったが、発言内容が的確であったとの意見が多くだされた。

一方、②の傾聴力評価は、図 6 の 5 番の学生について評価し、結果は A および B を合計すると評価者

全体の 78%がよい評価としたが、一方で C の「普通」とした評価者は 20%であった。

3.2 セミナーでの評価検証結果

実際のセミナーにおいても集団討論における評価者間の評価の一致率について分析し、3 つの学部（工学部・保健医療学部・未来デザイン学部）および全学部で検証した。

セミナーでは、評価は 1 班 5-6 名の受講生に対し、2 名（1 名教員、1 名職員）で行っている。評価時間は 20 分の集団討論が 2 回で、評価項目は発言力・傾聴力のほか判断力・分析力の 4 項目について評価を行った。一致率の検討方法は、級内相関係数（表 1）および評価点差の絶対値の平均・標準偏差・最大値にて比較検討を行った。なお、級内相関係数の算出については JMP13 を用いた。表 1 および表 2 に結果を示す。

表 1 評価者間の級内相関係数

	評価者数	受講者数	級内相関係数
工学部	22	60	0.89
保健医療学部	26	77	0.80
未来デザイン学部	8	23	0.44
全学部	56	160	0.75

表 2 評価者間の点数差

	平均	標準偏差	最大値
工学部	1	1	5
保健医療学部	2	2	6
未来デザイン学部	3	3	10
全学部	2	2	10

級内相関係数は 1 に近いほど評価の一致率が高いが、全学部では 0.75 とある程度一致していた。学部別で一番高い一致率を示したのは工学部で、0.89 とかなり高い一致率を示した。一方、低い値を示したのは未来デザイン学部の 0.44 であった。

2 人の評価者間の点数差では工学部の平均が 1 と少なく、未来デザイン学部が 3 と高い値となり、最大では 10 点の差があった。

4 考察

多面的・総合的な評価を行う本学の「新ガリレオ入試」における評価基準の公平性を担保するために、評

価を担当する教職員 73 名を対象に研修会を実施した。

評価者の研修時での一貫性については、同一学生を多くの評価者で時間をかけて評価することで、発言内容や傾聴力を詳細にみる時間があり、結果的に評価に差が出なかったと思われる。また、今回評価の対象となった学生は、学内で集団討論を実際に行ったことがあるため、討論の仕方や他の班員の意見を聞く姿勢についても経験があった。それが評価者の相当数が良い評価を出した要因といえる。一方で傾聴力については、図 8 のように、「普通」とする評価者も一定数いた。ここで評価者からは「人の話を聞く」という行為自体を外から見たとき、「うなずきが多いだけで評価が高いといえるのか」、「聞いているだけで、その意見に対し返答しなかった場合には、どのように評価すべきなのか」など具体的な事例をあげた質問が出された。実際の評価では、「他の班員の意見をもとに、そこから自分の中で内容を咀嚼し、新たに意見を出し合えるスキルがあれば、傾聴力が高いと言えるのではないか」という意見も研修会の中で出された。

また研修時の集団討論では、消極的な学生の割合が多い班もあり「班内での相対的な発言力・傾聴力をもとに評価しても問題ないのか」、「班編成の方法によっては評価基準にも影響を及ぼすのではないか」との意見が出された。集団討論の評価では、評価者がすべての受講者を見て評価することは時間的に不可能なため、担当する班員のみでの相対的な評価になってしまう。そのため積極的な受講生が多い班と、消極的な受講生のほうが多い班では、班全体の集団討論の質が大きく変わる可能性もある。それを可能な限り防ぐため、今回の研修では、学科ごとに班を編成し積極的な班員がいるところと、消極的な班員が多い班をあえて編成し、研修を実施した。各班の雰囲気の違いによって評価に違いが出るかどうかを検証するためである。これを踏まえ、実際のセミナーでは、セミナー1日目に実施する個別面談での内容や男女の比率などを総合的に考慮し、できるだけ偏りがないよう班編成を行った。

実際のセミナー評価者間の一致率については、学部別では工学部の一致率が一番高く、未来デザイン学部が一番低い値となった。工学部の一致率や評価者間の点数差が少ない要因としては、今年度の受講生が全般的に積極的だったため、評価自体が全体的にとってもよく、高い点数であったためと推測される。テーマが「ドローン」に関するもので、内容自体も集団討論の課題として発展性に富むものであったことも要因と思われる。保健医療学部の場合は、評価者のうち評価を全体的に「普通」とつける評価者と「よい」とつける

評価者が一定数いたため、一致率が若干低くとなったと推測される。

一方、未来デザイン学部では、一部の班で「大変よい」とつけた評価者と、「普通」「問題あり」とする評価者がいたため、結果一致率が低いものとなった。これは、未来デザイン学部が文理融合の学部であり、文系や理系、デザイン系など受講者の個性が多様であった点も背景にあったと推測できる。討論の途中でグループ討論が紛糾した班があり、その際、同じ受講生の対応について、リーダーシップや分析力・発言力があると高く評価した評価者がいた一方、協調性や傾聴力に欠けると評価した評価者がいたことで、結果的に評価にバラつきがでてしまった面がある。また、他学部と比較して受講生の絶対数が少なかったことも、相対評価がある程度極端になってしまった理由といえるかもしれない。

しかしながら、最終的には、研修時の評価一貫性がよかったこと、実際のセミナー時の全学における一致率も高い値であったことなどを踏まえると、研修会を実施することで集団討論の評価基準の担保は、ある程度達成できたといえるのではないかと考える。

5 まとめと今後の課題

今年度で 3 回目を迎えた本学の AO 入試「新ガリレオ入試」は、初年度 30 名程度からスタートし今年度は約 5 倍の 166 名の生徒が受講する入試となった。多面的・総合的な評価を入試に取り入れるため、集団討論や実験・実習を導入し、様々な形式の課題提示や評価方法を模索しながら、評価法ではルーブリック評価を用い、透明性のある公平な評価を目指す入試制度を目指してきた。今回のように 160 名を超える受講者が対象の場合、集団討論などの班編成の方法、他の班員の声が影響しない広さの部屋の確保、そして多人数評価者に対応した評価基準策定の重要性が、この 3 年間の入試と研修会を通じて確認できた。

本稿では、その中で評価者の増加に伴う評価者間の評価基準の担保のため、評価の一貫性を 3 回の研修と実際のセミナー結果で比較検証した。複数の評価者の結果が一致することが重要なのかという議論もあるが、複数の評価者が一定の基準で評価することは多面的・総合的に、そして公平に個別選抜する観点に立つと重要であると考え検証を行った。

今回の評価者研修と実際のセミナーでの評価結果の検証からは、評価については全体としてはかなり高い一致率を得ることができた。評価基準の担保には完全ではないが、ほぼ成功しているといえるのではないかと

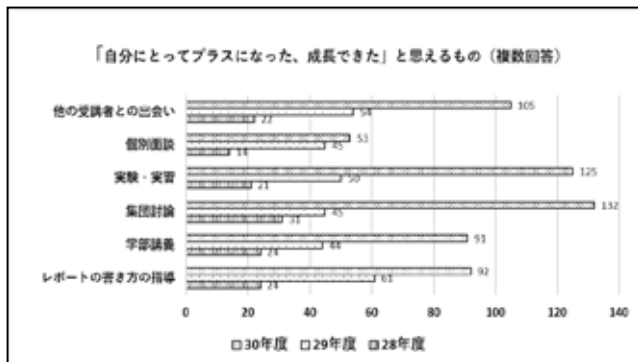


図 9 受講者からの意見（3 年間のアンケート結果）

と考える。

しかし、一部の学部では一致率が低い値であったこと、さらに評価者人数が増加した場合、研修内容の質担保をどうするかなど、今後も検討項目があると思われる。日々の業務の中で多数の評価者の研修時間を確保する難しさがああり、また 3 回のセミナーについても同様に時間と労力がかかる。こうした点から考えれば、今後は公平性や評価基準の一定の担保を維持しつつ、より効果的な入試制度自体を改めて模索することが求められといえるだろう。しかしながら、我々が 3 年間、セミナー受講生に対して行った同じ質問内容・無記名によるアンケート（図 9）によれば、集団討論や実験・実習は自分自身の成長に非常にプラスになったと答えた受講生が多くいる。さらに、まだ具体的な検証には至っていないが、この新ガリレオ入試で入学した学生の入学後の意欲やその後の伸びは、他の入試制度よりも高いという手ごたえも各学科で感じられている。高大接続改革にも好影響を与えるものだと実感できるものがあるのは確かであり、今後も引き続き取り組むべき入試制度、評価方法であると考えている。一方で、セミナーで取り組むテーマの選定や提示の方法などについては、より受講生にわかりやすくするため工夫が必要であるとも感じた。また北海道という広範囲な地域性のため、遠方から 3 回のセミナーを札幌の本学に来校して受講するのは、受講生にとっては時間的にも金銭面でも負担が大きく、本学以外での実施や日程についても考慮すべきであると思われる。

最後に、今後も評価者研修会の内容を改善しながら、より公平な評価を目指し、個別選抜を実施していきたい。

謝辞

本報告にあたり、新ガリレオ入試に評価者として関わった北海道科学大学の教職員の方々、そして大学入

試広報センター主任の方々、川名氏をはじめ入試第一課の職員の方々、またセミナーに参加いただきアンケートに協力いただいた受講生の方々に深謝いたします。

参考文献

- 中央教育審議会答申（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 ～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～」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf（2017年10月2日）
- 文部科学省 高等教育局長 平成27年度大学入学選抜実施要項について（2014）
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/10/1282953_04.pdf（2017年10月2日）
- 文部科学省 高大接続改革実行プラン（2015）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/sonota/_icsFiles/afieldfile/2015/01/23/1354545.pdf（2017年10月2日）
- 東京農工大学 環境資源科学科 平成27年度～29年度ゼミナール入試実施内容
http://web.tuat.ac.jp/~enrs/ao/H30ao_naiyou.pdf（2018年1月3日）
- 追手門学院大学 2016年度アサーティブプログラム・アサーティブ入試 補助事業報告書
https://www.otemon.ac.jp/library/assertive/plan/pdf/2016_report.pdf（2018年1月3日）
- ダネルースティーブンス・アントニアーレビ(2014). 「大学教員のためのルーブリック評価入門（高等教育シリーズ）」玉川大学出版部
- 西岡加名恵, 石井英真, 田中耕治（2015）. 「新しい教育評価入門」, 有斐閣
- 菊池明泰, 塚越久美子, 碓山恵子, 細川和彦(2017). ほかに「AO入試における多面的評価の導入—ルーブリック評価を用いた入試制度の構築—」『大学入試研究ジャーナル』, 27, 23-28.
- 菊池明泰（2017）. 「AO 入試『新ガリレオセミナー』」文部科学教育通信 407 号 16-17.
- 菊池明泰（2017）. 「AO 入試『新ガリレオセミナー』のためのルーブリック評価」文部科学教育通信 409 号 22-23.

AO 入試志願書への英語の資格・検定試験の記載状況

——鳥取大学の事例——

森川 修, 小山 勝樹, 山田 貴光, 小倉 健一, 古塚 秀夫 (鳥取大学)

鳥取大学 AO 入試の志願書にある資格・検定の記載欄への英語の資格・検定試験の記載状況を調査した。2013～2018 年度入試の 6 年間で 41%の志願者が記載していた。また、調査書に記載がある者を含めると、資格取得者は 47%であった。資格・検定試験の種類では、英検と GTEC for STUDENTS の 2 種類で全体の 93%を占めており、その理由として、身近な場所で受験可能なためと推測された。また、地方は都市部に比べて資格取得率が低く、地域差による受験機会の公平性等の観点から問題が生じる可能性が示唆された。

1 はじめに

1.1 大学入学者選抜の改革

2014 年 12 月、中央教育審議会は、「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」（答申）を取りまとめた。文部科学省は、その答申を受けて 2015 年 1 月に「高大接続改革実行プラン」を策定した。その後、高大接続システム改革会議は、2016 年 3 月末に最終報告を提出した。そして、文部科学省は、2017 年 7 月に「高大接続改革の実施方針等の策定について」として、「大学入学者選抜大学入試センター試験」（以下「センター試験」と呼ぶ）に替えて「大学入学共通テスト」を 2021 年度入試から実施することが明記された。（文部科学省、2017b）

大学入学共通テスト実施方針では、従来のセンター試験と比較して大きく異なる点として、マークシート式問題の見直しや記術式問題の実施とともに、英語の 4 技能評価が挙げられる。英語の「読む」「聞く」「話す」「書く」の 4 技能を適切に評価するため、民間事業者等により広く実施され、一定の評価が定着している資格・検定試験を活用する、と実施方針に記載された。さらに、各大学が活用する場合は、できるだけ多くの種類の資格・検定試験を対象とすること、国は、活用の参考となるよう CEFR¹⁾の段階別成績表示による対照表を提示すること、大学入試センターは、高校 3 年の 4 月～12 月の間の 2 回までの試験結果を各大学に送付すること、についても実施方針に記載された。

1.2 資格・検定試験の活用

以前は、大学入試において、実用英語技能検定（以下英検と省略）等の民間の資格・検定試験を活用することに疑問の声があった。鳥取大学では、2004 年度

入試から AO 入試を実施しており、2009 年度入試から AO 入試の志願書に資格を記載する欄を設け、注意書きとして「自己推薦の内容や学業に関連する資格があれば記載してください。例えば、英検、GTEC for STUDENTS、TOEIC Bridge など」と記した。2008 年に高校訪問をした際、複数の進路指導の教員から「英語の資格は、点数化をするのか？ もし、点数化をするのであれば、良いとは思えない。資格・検定試験の中には高校で実施するもあり、公平性の担保に大きな問題がある。」との指摘を受けた。

その後、2016 年に鳥取大学入学センターでは、全国の高校等の進路指導担当教員を対象に、多面的総合的評価に関するアンケート調査を行った（回答数 588 件）。『大学は新入試において、英語等の「語学検定試験」（英検、GTEC for STUDENTS、TOEIC 等）の結果を、もっと評価すべきである。』との設問に「非常にそう思う」が 10.9%、「まあそう思う」が 54.3%と約 2/3 が肯定的であった。

定量的な議論は難しいが、民間の資格・検定試験の利用に関して、2008 年に高校訪問をした際と比較して、高校での捕らえ方が変わりつつあると思われる。

1.3 英語教育の現状

ところで、実際に高校生の英語力を把握しなければ、民間の資格・検定試験を入試に活用することは難しい。2013 年に発表された文部科学省の第 2 期教育振興基本計画によると、中学校卒業段階で英検 3 級程度以上、高等学校卒業段階で英検準 2 級程度～2 級程度を達成した生徒をそれぞれ 50%にするとされている。（文部科学省、2015）

しかし、2016 年度では、中学で英検 3 級を 36.1%、高校で英検準 2 級を 36.4%の生徒しか取得又は相当する英語力を有していない。（文部科学省、2017a）

したがって、あまり難易度の高い資格・検定試験を導入しても、入試への活用は難しい状況である。

1.4 本研究の目的

このように大学入学者選抜を取り巻く環境、とりわけ英語に関しては大きく変化している。現在、どの程度の高校生が民間の資格・検定試験を取得・受験しているか、資格・検定試験の種類や取得時期、スコア等がわからないと、今後の入試改革において、大学としての活用や対応も難しい。

そこで、鳥取大学で実施している AO 入試の志願書における英語の資格・検定試験の記載状況を調査して現状を把握するとともに、今後の入試改革で活用する上での問題点について検討することを目的とした。

2 調査の概要

2013～2018 年度の鳥取大学 AO 入試の志願書の資格・検定の記載欄へ英語に関する記載の有無、取得した資格・検定試験の種類と取得時期、スコア等について調査した。対象者は、6 年間で 779 名であり、表 1 では鳥取大学 AO 入試志願者数を学科で分け、入試年度別に掲載した。なお、地域学部地域環境学科は改組により、2016 年度入試を最後に募集停止した。

表 1 鳥取大学 AO 入試志願者数 (名)

年度	政策	教育	文化	環境	社会	生物	合計
2013	18	26	15	6	14	66	145
2014	21	19	14	10	5	45	114
2015	36	22	12	9	3	49	131
2016	32	17	11	12	5	61	138
2017	35	16	16	—	6	55	128
2018	34	19	21	—	7	42	123
合計	176	119	89	37	40	318	779

学部・学科名は、以下の通りに省略した²⁾。

政策：地域学部 地域政策学科

教育：地域学部 地域教育学科

文化：地域学部 地域文化学科

環境：地域学部 地域環境学科

社会：工学部 社会開発システム工学科

生物：農学部 生物資源環境学科

2.1 入試年度別

表 2 に入試年度別の英語の資格・検定試験の志願書への記載者数、表 3 には、記載率を掲載した。

表 2 入試年度別英語の資格・検定試験の AO 入試志願書への記載者数 (名)

年度	政策	教育	文化	環境	社会	生物	合計
2013	6	6	6	2	4	29	53
2014	7	8	8	2	1	14	40
2015	11	15	5	2	0	20	53
2016	16	5	4	3	0	29	57
2017	9	11	11	—	3	23	57
2018	16	13	12	—	4	16	61
合計	65	58	46	9	12	131	321

表 3 入試年度別英語の資格・検定試験の AO 入試志願書への記載率 (%)

年度	政策	教育	文化	環境	社会	生物	合計
2013	33	23	40	33	29	44	37
2014	33	42	57	20	20	31	35
2015	31	68	42	22	0	41	40
2016	50	29	36	25	0	48	41
2017	26	69	69	—	50	42	45
2018	47	68	57	—	57	38	49
合計	37	49	52	24	30	41	41

年度を経るにつれて志願書への記載率はおおむね上昇している。その背後には、入試広報において英語の資格の必要性を伝えてきたことに加え、昨今のグローバル化や 1.3 で述べた第 2 期教育振興基本計画といった国の政策の後押しなどの要因が挙げられる。

表 2、3 では、志願者が自ら志願書の資格・検定の欄に英語に関する記載をした人数や割合を示した。その結果、表 3 で示すように、調査対象の 6 年間では 41%の志願者が記載していた。しかし、AO 入試での提出書類には、志願書以外に調査書があり、調査書は志願者でなく、志願者の所属高校等の教員が作成する。そこには「指導上参考となる諸事項」として「取得資格、検定等」という欄があるが、志願書の資格・検定の記載欄に記入が無く、調査書に記載されている者が一定数存在した。そこで、自ら志願書に記載した者と調査書に記載がある者を合わせて資格・検定試験の取得者とし、その人数を表 4 に、志願者に対する割合(取得率)を表 5 にまとめた。

表 4 から、英語の資格・検定試験を取得しているにも関わらず、6 年間で 45 名の志願者が志願書へ記載していなかった。そのうち、約半数の 22 名が英検

表 4 入試年度別英語の資格・検定試験の取得者数 (名)

年度	政策	教育	文化	環境	社会	生物	合計
2013	7	7	9	2	4	30	59
2014	8	9	9	3	2	18	49
2015	11	17	5	2	0	25	60
2016	18	7	5	5	0	35	70
2017	10	13	11	—	3	26	63
2018	16	13	14	—	4	18	65
合計	70	66	53	12	13	152	366

表 5 入試年度別英語の資格・検定試験の取得率 (%)

年度	政策	教育	文化	環境	社会	生物	合計
2013	39	27	60	33	29	45	41
2014	38	47	64	30	40	40	43
2015	31	77	42	22	0	51	46
2016	56	41	45	42	0	57	51
2017	29	81	69	—	50	47	49
2018	47	68	67	—	57	43	53
合計	40	55	60	32	33	48	47

3 級の取得者であった。1.3 で述べたように、英検 3 級は中学校卒業段階の能力と判断し、大学の AO 入試の志願書への記載が無意味と考えたためと思われる。また、表 5 から志願者の 47%が資格・検定試験の取得者であることがわかった。

2.2 学科別

次に学科別での記載者数や記載率を表 2, 3 からみると、地域教育学科と地域文化学科が 55~60%と他学科と比較して高かった。これらの理由として、地域教育学科では、AO 入試の第 2 次選考で英文の読解試験がほぼ毎年出題されていること、地域文化学科には、2 年次後期から選択できる「グローバルな文化と地域プログラム」という語学・国際に特化したプログラムがあることが挙げられる。また、生物資源環境学科の記載率は 41%と他の理系学科である地域環境学科 (32%)、社会開発システム工学科 (33%) よりも高かった。生物資源環境学科では、AO 入試の第 2 次選考で英語に関する口頭試問があり、このことから、英語の必要性を強く感じているためと推測される。

2.3 資格・検定試験の種類

取得した資格・検定試験の種類について、366 名が取得した 420 件 (2 種類記載者 47 名, 3 種類記載者 2 名, 4 種類記載者 1 名) を入試年度別にまとめ、表 6 に示した。

420 件の資格・検定試験のうち、英検が全体の 75%を占める 316 件と圧倒的に多かった。次いで GTEC for STUDENTS が 77 件で全体の 18%であり、この 2 種類だけで全体の 93%を占めた。

英検は、2 級から 5 級までの受験地がすべての都道府県にあり、2017 年度の第 1 回検定では、全国約 230 都市・400 会場が本会場として指定されている。また、学校・塾・企業などが団体で申し込む場合、準会場や中学・高校特別準会場として設定されることがある。このように受験地が近くにあるため、非常に多くの者が英検を取得している。次いで多かった GTEC for STUDENTS も身近な学校で受験できる検定試験で、学校によっては生徒全員が受験するところもあるため、記載率が高かったと推測される。

一方、TOEIC や IELTS などは、受験者がきわめて少なかった。その原因として、受験会場の数や場所、受験料、難易度の他に、資格・検定試験自体の存在や内容を知っているかが挙げられる。

表 6 資格・検定試験の種類 (名称) (件)

年度	英検	GTEC	全商	TOEIC	その他	合計
2013	55	7	0	0	1	63
2014	43	11	1	0	0	55
2015	52	9	3	0	1	65
2016	56	16	3	3	2	80
2017	54	15	4	0	0	73
2018	56	19	3	2	4	84
合計	316	77	14	5	8	420

正式名称は以下の通りである。

英検：実用英語技能検定

GTEC：GTEC for STUDENTS

全商：全国商業高等学校協会英語検定試験

TOEIC：国際コミュニケーション英語能力テスト

(Test of English for International Communication)

その他は、TOEIC Bridge 3 件 (2013 年度, 2016 年度, 2018 年度各 1 件), IELTS 3 件 (2016 年度 1 件, 2018 年度 2 件), TOEFL Junior Comprehensive 1 件 (2015 年度), GTEC CBT 1 件 (2018 年度)。

2.4 資格・検定試験の取得時期

表 7 に、420 件の資格・検定試験の取得時期を調査して入試年度別にまとめた。

大学入学共通テスト実施方針に「大学入試センターは、高校 3 年の 4 月～12 月の間の 2 回までの試験結果を各大学に送付する」と記載されているが、鳥取大学の AO 入試志願者では、高校 2 年での取得がもっとも多く、全体の 44%を占めており、高校 3 年は、31%と少なかった。ただし、鳥取大学の AO 入試の出願時期が 9 月上旬であるため、実質は 5 ヶ月間しかないことを考慮しなければならない。

しかし、高校 3 年の結果しか利用できなければ、3 年次に受験が集中するため、高校等での混乱は非常に大きくなることが予想される。もちろん、取得からあまりにも時間が経過した資格の活用は疑問であるが、TOEIC の公式認定書や TEAP のスコア再発行が試験日から 2 年以内であり、現在、資格・検定試験を利用する大学の多くは、2 年以内の取得を出願要件としていることから「高校 2 年以降に取得」あるいは「出願から 2 年以内の取得」を利用条件とすれば、高校等で混乱が避けられると期待される。

表 7 資格・検定試験を取得した時期

年度	中学 以前	高 1	高 2	高 3 以降	合計
2013	5	10	24	24	63
2014	4	14	20	17	55
2015	2	16	35	12	65
2016	3	23	33	21	80
2017	5	13	28	26	73
2018	3	7	44	30	84
合計	23	83	184	130	420

2.5 高校等所在地の自治体の規模

民間の資格・検定試験を利用するデメリットとしては、地方では受験機会が少なく、受験会場までかかる時間など、都市部と地方に格差が生じることが指摘されており、公平性等の観点から議論を呼んでいる。

そこで、都市部と地方に格差が見られるかについて、高校等所在地の自治体の規模で資格・検定試験の取得者数の違いを調査した。方法として、高校所在地の 2017 年 4 月現在の自治体人口が 10 万人未満、10 万人以上 50 万人未満、50 万人以上の 3 段階に分け、入試年度別志願者を表 8、資格・検定試験の取得者数

を表 9、資格・検定試験の取得率を表 10 にまとめた。

今回の高校等所在地の自治体人口を 3 段階に分けた方法によって、都市部と地方の格差が判別できるかについての議論があるかも知れないが、表 10 から人口 50 万人以上の都市部は、人口 10 万人未満の地方に比べて取得率がやや高かった。今回、取得した資格・検定試験の 93%がとても身近な場所で受験できる英検と GTEC for STUDENTS であったが、地域差が見られたと判断した。

表 8 高校等所在地の自治体人口別の志願者数（名）

年度	10 万未満	10～50 万	50 万以上	合計
2013	45	52	48	145
2014	46	47	21	114
2015	50	50	31	131
2016	52	49	37	138
2017	46	49	33	128
2018	46	47	30	123
合計	285	294	200	779

表 9 高校等所在地の自治体人口別の資格・検定試験の取得者数（名）

年度	10 万未満	10～50 万	50 万以上	合計
2013	16	22	21	59
2014	18	22	9	48
2015	22	23	15	60
2016	23	26	21	70
2017	23	24	16	64
2018	20	25	20	65
合計	122	142	102	366

表 10 高校等所在地の自治体人口別の資格・検定試験の取得率（%）

年度	10 万未満	10～50 万	50 万以上	合計
2013	36	42	44	41
2014	39	47	43	43
2015	44	46	48	46
2016	44	53	57	51
2017	50	49	48	49
2018	43	53	67	53
合計	43	48	51	47

2.6 高校の種別

一般的に、農業科・工業科・商業科等の専門教育を主とする高校（以下、専門高校と省略）では、学習意欲を上げるために資格取得を推奨している。実際に、鳥取大学 AO 入試の志願書の資格記載欄へ数多くの資格を記載している場合が散見される。

そこで、英語の資格・検定試験の記載状況を高校の教育課程を普通科・理数科の普通教育を主とする高校（以下、普通高校と省略）と専門高校に分けて調査した。なお、総合学科は専門高校に、英語科は普通高校に含め、それ以外の教育課程の場合、調査書に記載されている取得科目から、センター試験を 5 教科 7 科目で受験できると判断した場合は普通高校、受験できないと判断した場合は専門高校として分類した。

表 11 に教育課程別の資格・検定試験の取得率と資

表 11 教育課程別資格・検定試験の取得率 (%)
(かつこ内は、資格・検定試験の取得者数／志願者数
(いずれも単位は名))

年度	普通高校	専門高校	合計
2013	39 (48/123)	50 (11/22)	41 (59/145)
2014	44 (40/ 91)	39 (9/23)	43 (49/114)
2015	47 (47/101)	43 (13/30)	46 (60/131)
2016	45 (51/113)	76 (19/25)	51 (70/138)
2017	52 (47/ 91)	43 (16/37)	49 (63/128)
2018	54 (51/ 94)	48 (14/29)	53 (65/123)
合計	46 (284/613)	49 (82/166)	47 (366/779)

格・検定試験の取得者数、志願者数を入試年度別にまとめた。2016 年度は専門高校の方が取得率は高かったが、それ以外には大きな差異は見られなかった。

2.7 資格・検定試験のスコア

最後に、資格・検定試験のスコアが、どのレベルに相当するかについて調べた。多くの異なる資格・検定試験のスコアを比較することは非常に難しく、これまでは、それぞれの資格・検定試験を作成した団体が換算表を作成していた。大学入学共通テスト実施方針では、国が CEFR の段階別成績表示による対照表を提示することが記載されており、これを活用することになる。

今回、鳥取大学の AO 入試の志願書に書かれた資格・検定試験のスコアを 2016 年度の資格・検定試験 CEFR との対照表（表 12）によって 6 段階に分けた結果を表 13 にまとめた。

表 13 資格・検定試験の CEFR での段階 (件)

年度	A1	A2	B1	B2	判定不能	合計
2013	21	34	7	0	1	63
2014	21	29	4	0	1	55
2015	18	37	7	0	3	65
2016	18	48	10	0	4	80
2017	20	38	11	0	4	73
2018	12	50	16	2	4	84
合計	110	236	55	2	17	420

表 12 2016 年度資格・検定試験 CEFR との対照表

(資格・検定試験の種類は表 6 で記載したもの)³⁾

CEFR	英検	GTEC CBT	GTEC for STUDENTS	IELTS	TOEFL Junior Comprehensive	TOEIC/TOEIC S&W
C2				8.5-9.0		
C1	1 級 (2630-3400)	1400		7.0-8.0		1305-1390 L&R 945-, S&W 360-
B2	準 1 級 (2304-3000)	1250-1399	980 (L&R&W 810)	5.5-6.5	341-352	1095-1300 L&R 785-, S&W 310-
B1	2 級 (1980-2600)	1000-1249	815-979 (L&R&W 675-809)	4.0-5.0	322-340	790-1090 L&R 550-, S&W 240-
A2	準 2 級 (1284-1800)	700-999	565-814 (L&R&W 485-674)	3.0	300-321	385-785 L&R 225-, S&W 160-
A1	3 級-5 級 (419-1650)	-699	-564 (L&R&W -484)	2.0		200-380 L&R 120-, S&W 80-

鳥取大学の AO 入試志願者で、高校卒業時に到達することが求められている英検準 2 級を取得している者は 2/3 程度であった。なお、表 12 の CEFR との対照表にない全商と TOEIC Bridge は、判定不能に分類した。おおむね年度を経るにつれてレベルが上昇しており、2018 年度では、初めて B2 レベルの志願者が現れた。

3 おわりに

鳥取大学の入試において、AO 入試は約 2%の志願者しかいないが、47%の志願者が英語の資格・検定試験の取得・受験をしていた。サンプル数としては少ないが、いくつかのことが明らかとなった。

まず、資格・検定試験の種類は、英検と GTEC for STUDENTS に大きく偏っていた。今後、2021 年度入試に向けて、多くの受験生がその 2 つの資格・検定試験に集中した場合、その実施に混乱が起きる可能性がある。特に、高校 3 年の結果しか利用しないとなれば、さらなる集中が予想されるので、資格・検定試験の利用時期についても議論が待たれる。また、地方は都市部に比べて資格取得率が低く、受験機会や受験会場までの距離など地域差に課題が見られ、公平性等の観点からの検討も必要であると思われる。

2017 年 11 月に大学入試センターは、「大学入試英語成績提供システム」の参加要件を公表し、12 月に申し込みのあった 10 種類の資格・検定試験の一覧が発表された。今後のスケジュールでは、2018 年 3 月末を目途に成績提供システムへの参加要件の確認と CEFR 対照表の公表が行われる予定である。多くの種類の資格・検定試験が利用できるという点、受験料の問題も考慮して検討すべきと思われる。

鳥取大学入学センターが 2016 年に行った多面的総合的評価に関するアンケート調査で『大学は新入試において、英語等の「語学検定試験」（英検、GTEC for STUDENTS、TOEIC 等）の結果を、もっと評価すべきである。』との設問に対して、「全く思わない」が 4.4%、「あまり思わない」が 30.1%と、1/3 が否定的であることも忘れてはならない。その先生方は、入試に利用する資格・検定試験を高校等で実施することに対して、公平性の問題を心配していると推察される。

英語の資格・検定試験を利用する場合、個別大学とともに大学入試センターや国が、これらの問題に対して十分な対策や理解を得る必要があると考える。

注

- 1) CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) は、言語の枠や国境を越えて異なる試験を相互に比較することができる国際標準で、欧州評議会 (Council of Europe) によって 20 年以上にわたる研究と実証実験の末に開発され、2001 年に公開された。現在では 38 言語で参照枠が提供されている。(英語 4 技能試験情報サイト, 2017)
- 2) 学部・学科名は、2013 年度入試時点の名称とした。なお、工学部改組のため 2015 年度入試から、社会開発システム工学科は社会システム土木系学科へ変更した。また、地域学部と農学部は改組のため 2017 年度入試から、地域政策学科は地域学科地域創造コースへ、地域教育学科は地域学科人間形成コースへ、地域文化学科は地域学科国際地域文化コースへ、生物資源環境学科は生命環境農学科へ、それぞれ変更した。
- 3) 英語 4 技能試験情報サイトの資格・検定試験 CEFR との対照表 <http://4skills.jp/qualification/comparison_cefr.html> 2016 年度旧対照表をもとに筆者が一部修正の上、転載した。

参考文献

- 英語 4 技能試験情報サイト(2017), CEFR について, <<http://4skills.jp/qualification/cefr.html>> (2017 年 1 月 17 日)
- 文部科学省(2017a), 平成28年度「英語教育実施状況調査」の結果について 2017年4月 【結果概要】中学校及び高等学校関係, <http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1384230.htm> (2017年1月17日)
- 文部科学省(2017b), 高大接続改革の実施方針等の策定について (平成29年7月13日) 大学入学者選抜改革について, <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1388131.htm> (2017年1月17日)
- 文部科学省(2015), 教育振興基本計画 第2期教育進行基本計画 (本文) 2015年6月14日, <http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/1336379.htm> (2017年1月17日)

大学入学者選抜における調査書活用に向けた課題

——記載ルールの必要性——

脇田貴文, 北原 聡, 小泉良幸, 井村 誠, 中田 隆 (関西大学)

現行の高校調査書に関して、実際に提出された約 6 千枚を超える調査書を抽出し、その記載内容を検討した。特に「実用英語技能検定準 2 級」に焦点をあてたところ、記載欄の不統一、資格名称の表記の揺れ、取得年月日の記載の有無などが散見された。これらは記載ルールが十分に整備されていない、あるいはルールの徹底がなされていないことが要因と考えられ、今後、大学入学者選抜において調査書を活用する際の障壁になると考えられる。どのような形が、作成側の高校にとって、活用する側の大学にとって理想的であるのか考察した。

1 はじめに

高校調査書は、各高等学校や中等教育学校（以下、高校という）から進学先である大学等に対して生徒がどのような学校生活を送ってきたかを示す重要な資料である。これまでもその重要性は認識されつつも、大学入学者選抜における役割は必ずしも大きいとは言えなかった。しかし、2020 年入試改革の流れの中で改めて調査書をどのように活用するのか、どのような記載を求めるのか検討すべき時期に来ている。

2016 年 12 月の高大接続システム改革会議「最終報告」では、“一人一人の持つ主体性や多様な個性を尊重するとともに、全ての教育活動において学びの「プロセス」を充実することを重視して取り組むこと、それらを多面的に評価することである。（中略）そして、大学入学者選抜については、こうした高等学校教育と大学教育の改革を後押しし、一人一人がその後学び、活動する上で真に必要な力と評価するもの、また、入学希望者が真剣に向き合い、全力で取り組む価値のある充実したものとしていかなければならない。”と述べられている（高大接続システム改革会議, 2016:7）。

この議論の中で、調査書を活用する入学者選抜は AO 入試や推薦入試に限定された話なのか、学力試験が重視される一般入試まで含めたものなのか、各大学の動向が注目される。一部では調査書の得点化の話も聞こえているが、その効果や信頼性、妥当性については意見が分かれるところだろう。

調査書の活用に対して各大学がどのような動きをするのか、入学者選抜に関わる人がどのような意見を持つのかは、調査書がどのような形に改訂されるのかが大きな分岐点になると考えられる。調査書の改訂・見

直しに関しては、高大接続システム改革会議「最終報告」の“（調査書の見直し）”の項が存在するものの、その方向性をどのように具体化するのかに関しては議論を待つ必要がある（高大接続システム改革会議, 2016:48）。

その途上として、2017 年 5 月 16 日に公表された「高大接続改革の進捗状況について」では、一般入試の課題の改善として、『①筆記試験に加え、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」をより積極的に評価するため、調査書や志願者本人が記載する資料等の積極的な活用を促す』とされている。そして、その後公表された、平成 33 年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告(2017 年 7 月 13 日公表)において、入試制度の様々な変更とともに、II.調査書や提出書類等の改善についてとして、調査書の見直しが挙げられている。

1.1 調査書に関する先行研究

調査書に関する先行研究は特に 1960 年、1970 年代、そして 2000 年に入ってから報告が目につく。内容としては、調査書内の指標と入学後の成績や入試成績の関連を検討したもの（e.g. 齋藤・中島・行廣・村井, 1996）、調査書の記載事項に関する信頼性・妥当性を検討したもの（e.g. 中山, 1965; 倉元, 2015）、特定の大学における調査書の活用事例から検討を行ったもの（e.g. 大作, 2006）が存在する。

古い研究にはなるが、岩橋・大村・高・橋迫（1972）では、調査書に対してどのように考えているかを示した調査結果が報告されている。当時とは調査書様式が異なるためその知見を直接活かすことは難しいかもしれない。しかし、現在、高校がどのように

調査書作成に取り組んでいるか、どのように記載しているかを調査することは、調査書の見直しの議論をする際に必要不可欠である。

詳細は後述するが、本稿で焦点をあてる英語外部資格試験に関する記述が含まれる「指導上参考になる諸事項」に関しては、大久保（2008）が、その記載事項の内容を検討している。そこでは「性格」「態度・意欲」「活動」に関する記述が多いと指摘されているが、それがどのような記載内容であったかの詳細は示されていない。多種多様な記述が存在し各記載事項をどのカテゴリに分類するかなど多大なコストがかかっていると推測される。

そして現在は、大久保（2008）が扱った 2000 年代前半に比べて、資格に関する記述が増加していると考えられる。今後も英語外部資格試験の結果を評価する大学の増加に合わせて、その記載がさらに増加すると予測される。もちろん英語外部資格試験をどのように評価するかという評価方法の議論も必要であるが、そもそも生徒の英語外部資格試験に関する情報をどのように記載するのも重要な論点になると考えられる。

1.2 調査書の現状と問題点

調査書は、大学入学者選抜実施要項においてその記載方法が定められているが、本稿に関連する部分を図 1 に示した（平成 29 年度）。このように、6. 特別活動の記録、7. 指導上参考となる諸事項は学年ごとに分かれており、8. 総合的な学習の時間に関しては学年を分けない形となっている。また、7. 指導上参考となる諸事項に関しては、(1)各教科・科目及び総合的な学習の時間の学習における特徴等および(2)行動の特徴、特技等(3)部活動、ボランティア活動等および(4)取得資格、検定等、(5)その他特に必要と認められる事項等に関して 3 つの欄が設けられている。

大学入学者選抜実施要項（文部科学省、2016:10-16）では、5 ページにわたり記載ルールが示されている。しかし、具体的に何をどの欄に記載すべきかなど例示はなされておらず、また、“任意とする”，“差し支えない”，“記入を要しない”，“望ましい”という文言が示すとおり、作成者（もしくは高校側）に委ねられているのが現状であろう。このことが調査書の記載事項の形式の統一性のなさ、多様性を生じさせていると考えられる。そして、この統一性・多様性が大学入学者選抜における調査書を活用する際の障害の 1 つになっている可能性がある。

そこで本稿では、先述したように多くの大学における入学者選抜で利用される頻度が高い（もしくは今後

広がる）英語外部資格試験に関する記載に焦点をあて検討を行う。

学 期 別 評 価 の 記 録	平成 29 年度			
	第 1 学 年	第 2 学 年	第 3 学 年	第 4 学 年
7. 指 導 上 参 考 と な る 諸 事 項		(1) 学習における特徴等 (2) 行動の特徴、特技等	(3) 部活動、ボランティア活動等 (4) 教育委員会、教育庁	(5) その他
	第 1 学 年			
	第 2 学 年			
	第 3 学 年			
	第 4 学 年			
8. 総合 的な 学 習 の 時 間 の 取 組 み の 評 価	活動内容			
	評 価			
学 期 別 評 価				

図 1 平成 29 年度大学入学者選抜実施要項における調査書様式（一部）

2 英語外部資格試験の記載の現状

本学に提出された調査書の中から、6 千枚を越える調査書が無作為に抽出し¹⁾、特に「実用英語技能検定準 2 級」を中心に検討を行った。「実用英語技能検定準 2 級」に関しては、日付の記載や軽微な違い含めると 133 種類の記載が存在した。以下詳細を報告する。

2.1 記載欄（記載場所）

基本的に「指導上参考となる諸事項」に記載されていた（98.6%）。その一方で「備考」（1.0%）、「特別活動の記録」（0.2%）、「総合的な学習の時間の内容・評価 活動内容」（0.1%）に記載されている例も見られた。

また、実用英語技能検定準 2 級に関して、「指導上参考となる諸事項」の第 2 学年の欄と、「総合的な学習の時間の内容・評価の活動内容」欄の 2 箇所に記載されている例も存在した。総合的な学習の時間において英語を行っていたのか事情は分からないが、その生徒が取得した資格情報としては指導上参考となる諸事項のみの記載で良いだろう。

もう 1 点、記載場所に関して指摘するとすれば、学年で分ける必要があるかという点がある。複数年度にわたって同一資格の記載が存在した場合、評価する側が、ベストの資格（結果）をピックアップする必要がある。また、TOEIC の L&R と S&W のように複数のスコアが分かれて表示されている場合も評価者が取捨選択をする必要が生じるため負担が大きいだろう。

若干話が逸れるが、異なる資格試験種が記載されている場合はその判断過程はより複雑になる。今後、英語の外部資格試験を受験する高校生が増加し、1 人の高校生が複数回の、そして複数種類の資格試験を受験し資格を取得する例も多くなるだろう。記載欄に多くの情報が記載されている場合、評価する側にも英語外部資格試験に対する深い知識が必要になる。評価者に

表1 実用英語技能検定準2級に関する記載(抜粋)

記載内容	記載内容
1. 実用英語技能検定準2級	31. 日本英語検定協会実用英語技能検定準2級取得
2. 英検準2級	32. 日本英語検定協会実用英語技能検定準2級合格
3. 英語検定準2級	33. 実用英語技能検定準2級(平成26年2月28日)
4. 実用英語技能検定準2級取得	34. 実用英語技能検定準2級(中3)
5. 実用英語技能検定準2級合格	35. 平成26年7月11日日本英語検定協会主催実用英語技能検定準2級
6. 英語検定(準2級)	36. 日本英語検定協会実用英語技能検定準2級取得
7. 実用英語検定準2級	37. 日本英語検定協会の実用英語技能検定準2級
8. 英語検定準2級取得	38. 中学時に英検準2級を取得
9. 英検準2級合格	39. 実力英語検定準2級
10. 英検準2級取得	40. 実用技能英語検定準2級取得
11. 英語技能検定準2級	41. 実用技能英語検定準2級
12. 日本英語検定協会実用英語技能検定準2級	42. 実用英語検定準2級
13. 実用英語検定準2級合格	43. 実用英語技能能力検定準2級取得
14. 日本英語検定協会主催実用英語技能検定準2級	44. 実用英語技能検定準2級
15. 英検準2級	45. 実用英語技能検定準2級取得(2014年度第3回)
16. 実用英検準2級	46. 実用英語技能検定試験準2級
17. 実用英語準2級	47. 実用英語技能検定3級・準2級
18. 実用英語技能検定準2級を取得	48. 実用英語技能検定(準2級)
19. 英語検定準2級合格	49. 資格:英語検定準2級
20. STEP英検準2級	50. 高校入学前実用英語技能検定準2級
21. 平成27年度実用英語能力検定準2級	51. 公益財団法人日本英語検定協会英語検定準2級
22. 日本英語検定協会準2級取得	52. 英語能力検定準2級
23. 日本英語検定協会準2級	53. 英語準2級
24. 日本英語検定協会主催実用英語技能検定準2級取得	54. 英語実用検定準2級
25. 日本英語検定協会主催実用英語技能検定準2級合格	55. 英語検定準2級
26. 実用英語技能検定準2級(平成25年7月)	56. 英語検定準2級の資格を取得
27. 実用英語技能検定準2級(日本英語検定協会)	57. 2015年度実用英語技能検定準2級取得
28. 実用英語技能検定準2級(中学時取得)	58. 2014年度第3回実用英語技能検定準2級合格
29. 実用英語技能検定:準2級	59. ○実用英語技能検定準2級
30. 英語検定試験準2級	60. (財)日本英語検定協会主催実用英語技能検定準2級取得

十分な知識がない場合、採用すべき資格（結果）を誤るなどのリスクが生じることも看過できない。

そもそも試験の目的や特性の異なる試験・資格を共通次元上で評価できるのかという根本的な課題もある。この点に関しては、今後蓄積されるデータを踏まえて検討する必要がある。

2.2 表記の揺れ（名称）

実用英語技能検定準 2 級に関しては、先述したとおり多くのバリエーションが存在する。主立ったもの、数は少ないが興味深いものを抽出し表 1 に示した。

正式名である「実用英語技能検定」以外に、通称名であろう「英検」、「英語検定」が見られた。英語検定協会の Web サイトにおいても「英検」が強調されているためこの表記は致し方ないかもしれないが、全国商業高等学校長協会でも英語検定を実施している。同様に Cambridge English もケンブリッジ英検と呼ばれている。単に「英検」とした場合には、一般的に実用英語技能検定を指すことは承知しているが、入学者選抜の観点からは明確に区別する必要があるため、名称の記載が統一されていないことは解決すべき課題であると考えられる。

また、名称ではないが、合格や取得という文言を記載している例も一定数見受けられた。具体的には「準 2 級合格」というように「合格」を付しているもの（5.4%）、「準 2 級取得」と「取得」を付しているもの（9.5%）、「準 2 級」というように記載なしを含むその他が（85%）であった。穿った見方をすれば記載がない場合、「合格」しておらず、「受検」したのみである可能性も排除できない。そして取得・合格いずれの表記でも意味は通じるが、統一することが望ましい。

さらに、2 級が算用数字を用いるのか、漢数字を用いるかも統一はされていない。細かい事だが、数字を半角で記載するか全角で記載するかも特に規定がなされていないため、多種多様の表記が存在していた。

2.3 表記の揺れ（取得時期等の記載）

取得時期を記載しているものが、3%ほどみられた。そして、その記載内容も年のみ、年月、年+回数、など多様であった（一部を表 2 に示した）。西暦・和暦の違い、記載書式の違い、数字の半角、全角の違いも多様であった。

少なくとも、時期を記載するのか、しないのか、西暦を用いるのか和暦を用いるのか、例えば平成を H と表記して良いのかなど、日付の記載については厳密

なルールづくりが必要だろう。もう 1 点、この日付が、受検日であるのか、証明書の発行日であるかも統一されていない。中にはいずれとも明記されていないものも存在した。有効期限が存在する資格試験の場合、必要な情報になるためルールにのっとった明確な記載が望まれる。

表2 取得時期の記載例

記載内容
実用英語技能検定準2級(平成25年7月)
実用英語技能検定準2級(中3)
実用英語技能検定準2級取得(11月)
実用英語技能検定準2級(平成26年2月28日)
実用英語技能検定準2級(27. 2. 27)
英語検定準2級(H26. 3取得)
英検準2級(H26年2月)
平成26年7月11日日本英語検定協会主催実用英語技能検定準2級
平成26年1月実用英語技能検定準2級取得
実用英語技能検定準2級取得(H14)
実用英語技能検定準2級取得(2014年度第3回)
実用英語技能検定準2級(中学時取得)

2.4 表記の揺れ（様式）

単に、「実用英語技能検定準 2 級」と記載されている場合が多いが、「資格：英語検定準 2 級」や「○英検」のように、最初に文言もしくは記号を付しているものが見られた。また、「英語検定 3 級・準 2 級」、「英検準 2 級及び 2 級」というように併記しているもの、「語彙読解力検定 3 級および実用英語技能検定準 2 級を取得」という記載も見られた。

他には、「日本英語検定協会主催」、「STEP」、「公益財団法人日本英語検定協会」など主催団体名を記載しているものが見られた。主催団体名を記載するのは、調査書記載のマニュアル本である担任学研究会（2013）の影響かもしれない。

2.5 いつのことを記載するのか

指導上の参考となる諸事項の第 1 学年の欄に実用英語技能検定 3 級、第 2 学年の欄に実用英語技能検定 3 級、第 3 学年の欄に実用英語技能検定 3 級と、各学年に同じものが記載されている例が見られた（図 2）。この点に関しても明確なルールは存在しないの

ではないだろうか。ほとんどの場合に、資格取得した学年のみに記載されていることを鑑みると、紳士協定的な部分もあるのかもしれない。資格を取得している状況を記載するのか、資格取得の発生を記載するかは定める必要があるだろう。また、資格取得時期が重要な資格試験（有効期限がある場合など）も存在するため 2.2 で指摘した点も踏まえてルール化することが望ましい。

7. 指導上参考となる諸案	(1)学習における特徴等 (2)行動の特徴、特技等		(3)部活動、ボランティア活動等 (4)取得資格、検定等
	第1学年		実用英語技能検定3級
	第2学年		実用英語技能検定3級
	第3学年		実用英語技能検定3級

図2 調査書の記載例1

2.6 情報がアップデートされた場合

先述した取得時期と類似しているが、図3に示したような例が認められた。この生徒は、第2学年時のスコアが第1学年時のスコアよりも下がっている。この場合の扱いをどうすべきかは評価する側に委ねられるが、このようなケースでは、どのような形で記載することが望ましいか考える必要がある。

	(1)学習における特徴等 (2)行動の特徴、特技等		(3)部活動、ボランティア活動等 (4)取得資格、検定等
	第1学年		英語検定GTEC for Student トータルスコア/495
	第2学年		英語検定GTEC for Student トータルスコア/487

図3 調査書の記載例2

3 まとめ

3.1 現在の調査書に関するまとめ

本稿では、実際に提出された調査書をもとに、調査書の記載において何が起きているかを明らかにした。これは、2020年の入試改革において評価すべきとされている思考力・判断力・表現力、主体性をどのように評価すべきかという問いに端を発している。AO入試や推薦入試だけでなく、一般入試においても調査書を活用するためには様々な課題がある。

種類もそれほど多くなく、客観的に評価しやすいは

ずの英語外部資格試験であってもこのような状況である。本稿には含めないが、調査書の「各教科・科目等の学習の記録」の欄では学校設定科目の取り扱い、「総合的な学習の時間の内容・評価」欄においては、どこまで具体的に記述するのか、単に字数の問題も含めて考慮すべき点が多い。もちろんそれをどのように評価するのかという大きな課題は残っているが、記載ルールが極めて重要である。

3.2 今後の英語外部資格試験の記載に関して

実用英語技能検定以外では、TOEICやTOEFL、ケンブリッジ英検など通称名は共通であるが、その中でTOEIC Listening & Reading Test, TOEIC Bridge Testなど複数種類がある場合の記載の正確さも必須になるだろう。試験によって存在しないスコアや級が記載されていた場合、それを高校に確認すべきなのか、無効とするのか。そして前者の場合、出願期間後から合否の決定までの限られた期間内に高校に確認できるのかという問題もある。記載に誤りのあった一人の生徒が複数大学に出願した場合、高校側が対応する問い合わせ数も出願大学数と同数になる可能性がある。

さらに今後記載が多様多様になる要因として考えられるのが、4技能ごとのスコアが提供され、それぞれ記載するパターンである。この点に関しても、早急なルールづくりが必要だろう。

3.3 「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告について」に対する懸念

先述したとおり、平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告において、調査書に関して大きな変更が示されているが、懸念もある。

1つ目の懸念は、予告において『大学において上記以外の多様な学習や履歴等を入学者選抜に用いる場合は、大学で評価する内容をどのように調査書に盛り込むべきかといった記載方法等につき、募集要項等のできる限り具体的に記載するようにする。』と示されている（文部科学省、2017:7）。もちろん1つの大学を受験する場合であれば、高校側はその大学が求める調査書の記載方法・内容に沿った形の調査書を作成すれば良い。しかし、複数の大学を受験し、大学が求める記載方法・内容に違いがあれば、その大学に出願するための調査書を作成する必要があり、高校側にとって非常に大きな負担になるだろう。一方で、どの大学も同じような記載方法・内容を求めるということは、厳密にはどの大学も同じアドミッション・ポリシーを持

つともいえる。この点に関して、高校現場には混乱が生じるのではないかと考えられる。

もうひとつの懸念は『調査書の様式は、現行では裏表の両面 1 枚となっているが、この制限を撤廃し、より弾力的に記載できるようにする。』（平成 33 年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告について；7）についてである。ここに受験生の不公平感を感じ、可否に対する納得感を損う要因が潜んでいると考えられる。

例えば、同じ高校に所属している受験生の A さんの調査書は非常に詳細で A4 4 枚にわたるものである一方、B さんの調査書はこれまでと同様の A4 2 枚に収まるものであったとする。ここで、A さんが合格、B さんが不合格となった場合、B さんの納得感は得られるのだろうか。受験をする当事者の高校生にとっては、調査書にどのような記載がなされているかは知り得ないとはいえ、調査書、ひいてはクラス担任、高校に対する不信感にもつながる可能性がある。過去に生じた絶対評価における問題点がさらに大きな形で再燃する危険性がある。さらに、学校間で調査書に対する力の入れ方も異なると考えられ「公平」とはほど遠い状況に陥る可能性がある。

この両者の懸念は密接に関わるものであり、大学が調査書を積極的に活用すればするほど、高校現場が調査書を作成する労力が増大することになるだろう。

3.4 今後の展望（理想の形）

入学者選抜において積極的に調査書を活用するためには、調査書そのものを作成する高校側にとっても、評価する大学側にとっても如何に合理的かつ正確な情報を記載するかが重要である。様々な障壁はあるが、理想の形は調査書の完全デジタル化であろう。そして、主要項目のコード化も必須である。本稿で列挙した事象は、デジタル化によりほぼ解消されるはずである。

デジタル化を行う際に重要なのは、1) 全国の高校側が何らかのシステムを使用し、共通の規則に従って調査書を作成すること、2) システムは、必須記載事項のコードによる登録や論理チェックの機能も有していることが望まれる。例えば、チェックをしている中で、「英検準 3 級」という記載が見られた。おそらく、英検準 2 級の誤植だと思われるが、調査書を入試の評価資料として利用する際にこのような誤りが生じていると受験生にとって大きな不利益が生じてしまう。このような誤りは論理チェックでかなり抑制されるだろう。

さらに理想を言えば、3) 出願大学にデータの形で

調査書記載事項が提供されることが望ましい。1) 2) が達成されたとしても現在のように紙ベースで提出されれば、評価する大学側のメリットはなく、調査書を利用しようという機運は盛り上がらないのではないだろうか。そして、デジタル化を行う際には、教科・科目名、資格名など客観的な記載が可能な事項に関してはコード化されることが望まれる。

もちろん、デジタル化を行うことの問題点も認識しておくべきだろう。とりわけセキュリティの問題は避けては通れない。記載責任者、学校長の承認をどのように行うかも解決しなければならない。当然ながらコスト面も解決しなければならず課題は山積している。

3.5 おわりに

改めて提出された調査書を検討する中で様々な問題点が浮かび上がった。本稿は高校に対する批判のように捉えられるかもしれないが、その意図はない。各高校、おそらく記載者は学級担任であるが、少しでもその生徒を良く見せよう、評価しようとして調査書を作成した結果としてこのような状況が生まれていると思われる。調査書のデジタル化を含めた調査書作成の合理化・共通化を進めることで、作成者である高校の負担は軽減されるのではないだろうか。

最後に、高大接続システム会議における議論、中教審答申に掲げられた事柄を達成するためには、調査書に何をどのように記載すべきか、抜本的・重点的な議論が必要であろう。

1) 提出年度及び総数については、秘匿性の観点から明示を差し控える。

参考文献

- 岩橋文吉・大村彰道・高文義・橋迫和幸（1972）．「高校調査書（内申書）に関する調査研究（第 1 次報告）--調査書作成の現状」『九州大学教育学部紀要 教育学部門』18, 37-67.
- 倉元直樹（2015）．「大学入学者選抜における高校調査書」『教育情報学研究』14, 1-13.
- 高大接続システム改革会議（2016）．『最終報告』
- 文部科学省（2016）．『平成 29 年度大学入学者選抜実施要項』
- 文部科学省（2017）．『平成 33 年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告について』（2017 年 7 月 13 日公表）
- 中山和彦（1965）．「高校調査書の信頼性についての一資料」『国際基督教大学学報. I-A, 教育研

究』 **11**, 185-205.

大久保敦 (2008) . 「高校調査書及びアドミッション・ポリシーで重視される内容の比較－高校調査書『指導上参考になる諸事項』に記載されている内容の分析から」 『大学入試研究ジャーナル』 **18**, 31-36.

大作勝・南部広孝 (2006) . 「AO入試における調査書の扱いについて」 『大学入試研究ジャーナル』 **16**, 65-70.

齋藤堯幸・中島晃・行廣隆次・村井護晏 (1996) . 「高校調査書と共通試験の関連性－冗長性分析による事例研究－」 『応用統計学』 **25**, 105-120.

担任学研究会 (2013) . 『高等学校調査書・履歴書記入文例』 学事出版

推薦書の記載内容と任意提出書類等との関連性の検討

石井秀宗, 橘 春菜, 永野拓矢 (名古屋大学)

本研究では、多面的・総合的評価における諸書類の有効な活用を目的として、推薦書及び任意提出書類のキーワード選択、推薦理由、任意提出書類の関連性等について分析した。その結果、次のことが示唆された。(1) 推薦理由とキーワードについて、クラブ活動・代表委員・生活習慣から「リーダーシップ」や「責任感」、成績や表彰・特技から「探究心」や「表現力」、学術的関心から「独創性」や「洞察力」を選択するという3つの見方がある。(2) 推薦理由と任意提出書類について、語学力、課外活動、社会的活動については、その証左として任意提出書類が提出される傾向がある。(3) 調査書平均点について、センター試験総点よりも代表委員経験や責任感と関連している傾向が見られる。

1 問題と目的

大学入試の多様化が進められて以降、各大学で様々な形態の入試が導入・実施されている。平成28年3月に高大接続システム改革会議が出した最終報告書(文部科学省, 2016a)では、受験者の多面的な情報を得るために、入学希望者が記載する書類の多様化・充実化が求められている。また、同年8月に出された高大接続改革の進捗状況においても(文部科学省, 2016b)、各大学の個別試験において、学力のみならず、多面的・総合的に評価をするように入学者選抜改革を進めることが、方向性として示されている。A大学でも、志願者が任意で提出できる書類(以下、「任意提出書類」)を学部(学科)ごとに定め、志願理由書、推薦書とともに、それらも選抜資料として提出できるようにしている。

入学者選抜において、諸書類をどのように評価・活用するかということから、書類のあり方について遡って考えてみると、書類からどのような情報を得たいか、書類にどのようなことについて書いてほしいかを事前に明確にしておくこと、また、実際の書類にどのようなことが書かれるかを整理・把握しておかなければならないことに気づく。これに関する先行研究として、山本(2016)は、AO入試における自己推薦書または活動記録書のタイプとして、リーダーシップ、表彰、外国語、創作・資格、部活動、ボランティア、生徒会・委員会等の項目を指定し、学校内外での活動の実績やそのプロセスの情報を求めるものがあることを示している。井上他(2016)は、活動報告書の類型として、「意欲的に取り組んだ活動」「課題研究」「資格・検定等」の3つを構成し、『知識・理解、思考力・判断力・表現力』と『主体性・多様性・協働性等の情意領域』という2つの観点から評価することを報告している。また、木村(2011)は、出願時期が早

期になればなるほど、志望理由や自己アピールだけでなく、課題レポートやプレゼン説明、将来像/職業観などの文書を提出させる傾向にあることを明らかにしている。

これらの先行研究により、書類の種類や記載内容の分類については、一定程度以上解明されたと考えられるが、評価観点(キーワード)と推薦理由の関係や、推薦理由と任意提出書類の関係など、書類間の関連性については、明らかにされていない部分が残っている。多面的・総合的評価において諸書類を有効に活用するためには、書類間の関連性についても理解しておくことが必要である。例えば、各事項への言及の有無を考慮に入れて評価するとした場合、連動して記載される傾向にある事項を書いた受験者ほど、高評価になりやすくなるという可能性がある。

そこで本研究では、多面的・総合的評価における諸書類の有効な活用に資することを目的として、A大学B学部の平成X年度推薦入試に、志願書類として提出された推薦書および任意提出書類を対象に、キーワード選択、推薦理由、任意提出書類の関連性等について分析する。

同学部の推薦入試は、平成X-1年度まではセンター試験を課さない入試であった。しかし、高等学校側の要望、志願者数の低迷、数学または数量的な力の不足、受験機会の複数化等の理由により、平成X年度入試からセンター試験を課す入試に切り替えた。その際、推薦書の構成を大幅に変更するとともに、前述したように、任意提出書類の提出を可能とした。それゆえ本研究では、特にこの2つの書類(推薦書、任意提出書類)に着目して分析を行うことにする。まず次節において、推薦入試の概要と提出書類について説明する。その後、志願状況、キーワード選択、推薦理由の分類、任意提出書類の提出状況、キーワードと推薦

理由の関係、推薦理由と任意提出書類の関係等について分析を進める。また、調査書平均点や、センター試験総点との関連についても検討する。

2 推薦入試の概要

2.1 入試の目的と選抜方法

平成 X 年度から、A 大学 B 学部の推薦入試は、センター試験を課す推薦入試に替わった。この入試のアドミッションポリシーとして、募集要項には、「広い視野と深い洞察力、考察力、論理的思考力、表現力、実践力を有し、人間の成長発達と教育をめぐる課題に深い関心をいだき、教育学と心理学に対する勉学の熱意と意欲を持ち、学業・人物ともに優れている者を選抜する」と書かれている。

選抜は、1 月下旬から 2 月初旬にかけて、第 1 次選考と第 2 次選考により行われる。募集定員は 10 名である。

第 1 次選考はセンター試験の成績を含む書類選考で、志願理由書、推薦書、調査書、任意提出書類、及び、大学入試センター試験の成績に基づいて行われる。センター試験で課す教科科目は一般入試と同じであり、5 または 6 教科 8 科目である。

第 2 次選考は、第 1 次選考合格者に対し、筆記試験と面接試験を課すことにより行われる。

筆記試験は、「現代社会の諸問題のうち最も解決が困難だと考えるものをひとつ取りあげ、この問題への処し方を論じなさい。」のような課題を与え小論文を書かせる試験で、試験時間は 90 分である。

面接試験は、出願時に提出した書類と、筆記試験で作成した小論文に基づいて行われる。複数教員による 20 分程度の個別面接が、各受験者に対して 2 回実施される。試験結果を総合的に判断して合格者を決定する。

2.2 提出書類について

推薦入試志願者は、出願時に、志願者本人が自筆した志願理由書、学校長からの推薦書（ワープロ可）、及び調査書を提出する。さらに、任意に提出を求める書類に該当するものがあれば、その書類を提出することができる。

志願理由書には、同学部でどのようなことを学びたいか、また卒業後、それをどのように活かしたいかを 1,000 字程度で具体的に書く。

推薦書は、志願者の人物像について、学級担任など責任ある者が作成する。記載内容は、(1) 志願者において特に優れているものを、次のキーワード「思考力、

独創性、探究心、主体性、忍耐力、表現力、想像力、多様性、洞察力、協働性、責任感、社交性、判断力、リーダーシップ」の中から 3 つまで選び、そのように判断される理由（推薦理由。200～500 字程度）と、(2) その他特記すべき点（特記事項。50～200 字程度）である。

調査書は、通常の手式にしたがって、学習の記録、特別活動の記録など、高等学校における活動を記録したものである。

任意で提出を求める書類について、同学部では、(1) 本学部のアドミッションポリシーに合致する活動、あるいは達成事項等で、特筆すべきものについて志願者が A4 用紙 1 枚にまとめた書類、(2) ボランティア活動など社会貢献活動の実績を証明する書類、(3) スーパーグローバルハイスクール (SGH)、スーパーサイエンスハイスクール (SSH) に指定されている学校において、SGH もしくは SSH に関連した特筆すべき活動や得たことを志願者が A4 用紙 1 枚にまとめた書類、(4) グローバルサイエンスキャンパス (GSC) における活動等について志願者が A4 用紙 1 枚にまとめた書類、(5) 外国語に関する高い語学力を証明する書類 (TOEFL、英検、IELTS、TestDaf、DALF、HSK 等)、(6) 海外研修又は留学の事実を証明する書類、(7) 国際バカロレアのスコア、としている。

任意提出書類の提出にあたっては、志願者情報の他、提出書類名 (7 件まで) と、各書類の枚数を記載した台紙に、すべての書類を貼付して提出させるようにしている。

3 分析¹⁾

3.1 志願状況

10 名の募集定員に対し 24 名 (男性 9 名、女性 15 名) から出願があった (2.4 倍)。第 1 次選考で 23 名を第 1 次選考合格者とし、第 2 次選考で 10 名を合格とした。志願者の在籍する高等学校所在地は、愛知・岐阜・三重の東海 3 県で半数 (12 名) を占めていたが、関東、北陸、近畿以西からの出願もあった。また、推薦入試と一般入試の両方に出願する志願者も見られた。

3.2 キーワード選択

推薦書に挙げたキーワードのうち最も多く選択されたのは「リーダーシップ」であった。次いで「主体性」「協働性」「探究心」「責任感」と続いた。選択分布を図 1 に示す。

どのキーワードが同時に選ばれやすいか、または同時に選ばれにくいかを分析するため、各キーワードの選択状況を 2 値データにして相関係数を求めたところ、「探究心」と「責任感」、また、「探究心」と「リーダーシップ」の間に負の相関が見られた ($r = -0.55$, $r = -0.54$)。

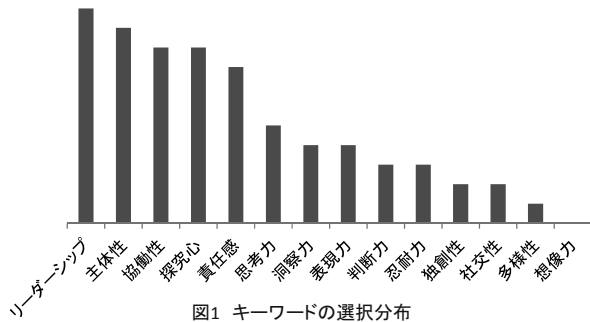


図1 キーワードの選択分布

3.3 推薦理由の分類と分布

24 名分の推薦書について、山本 (2016) や井上他 (2016) 等の先行研究を見ていない研究メンバーが精査し、推薦理由及び特記事項 (以下、あわせて推薦理由と言う) に書かれている内容を分類した後、他のメンバーも加わって再検討したところ、推薦理由は、表 1 に示す 9 カテゴリーに分類できると判断された。

表1 推薦理由	
カテゴリ	内容例
語学力	留学、資格、会合参加
代表委員	生徒会、学級委員、実行委員
クラブ活動	キャプテン、部長、主要メンバー、まとめ役
関心	教育問題、心理的問題、進学希望、教員志望
課外活動	SGH, SSH, 文化祭、コンクール
勉学	特待生、成績優秀
表彰特技	コンクール等での表彰、特技を生かした活動
社会的活動	ボランティア、地域貢献
生活習慣	皆勤、健康、規則正しい生活

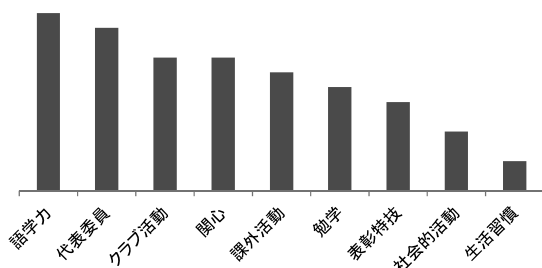


図2 推薦理由分布

各志願者の推薦書において、それぞれ何個の推薦理

由が書かれているかを調べた。ただし、同一カテゴリに属する複数の理由は、合わせて 1 個とした。その結果、推薦理由として書かれているカテゴリ数は 1～5 個の範囲に分布し、平均 2.8 個、標準偏差 1.0 個であった。推薦理由として多く挙げられたものは、多い順に、〈語学力〉〈代表委員〉〈クラブ活動〉〈関心〉〈課外活動²⁾〉であった。推薦理由の分布を図 2 に示す。

複数の推薦理由が挙げられた場合、どの理由が同時に挙げられやすいかを分析するため、キーワードと同様の相関分析を行った。その結果、〈表彰特技〉と〈社会的活動〉の間に正の相関 ($r = 0.52$)、また、〈表彰特技〉と〈関心〉の間に負の相関 ($r = -0.45$) が観察された。

3.4 任意提出書類の提出状況

任意に提出を求める書類を提出した志願者は 24 名中 15 名 (63%) であった。推薦書と同様に、山本 (2016) や井上他 (2016) 等の先行研究を見ていない研究メンバーが各書類を精査した後、他のメンバーも加わって再検討したところ、任意提出書類は、表 2 に示す 6 種類に分類できると判断された。

表2 任意提出書類	
種類	内容例
語学資格	英検, TOEIC
課外活動	SGH, SSH
語学研修	成績証明書, 留学証明書類
表彰特技	表彰状, 資格取得証明書
社会的活動	ボランティア活動証明書, 新聞記事
クラブ活動	クラブ活動証明書類

書類によってはコピーが提出されている。

任意提出書類を提出した志願者が、表 2 に示す 6 種類の中から何種類の書類を提出したか分布を調べた。ただし、同一カテゴリに属する複数の書類は、合わせて 1 種類とした。その結果、任意提出書類を提出した志願者が提出した任意提出書類の種類数は 1～4 種類の範囲に分布し、平均 1.5 種類、標準偏差 0.9 種類であった。

任意提出された書類の種類は、多い順位に、【語学資格】9 名、【課外活動】4 名、【語学研修】3 名、【表彰特技】3 名であった。

複数の書類が提出された場合、どの書類が同時に提出される傾向にあるかを分析したところ、【課外活動】と【社会的活動】の間に正の相関が見られた ($r = 0.67$)。

3.5 キーワードと推薦理由の関係

推薦書において、キーワード選択と推薦理由の関係を相関分析したところ、「リーダーシップ」と〈代表委員〉及び〈クラブ活動〉の間に正の相関が観察され（いずれも $r=0.50$ ）、「リーダーシップ」と〈勉学〉の間には負の相関が見られた（ $r=-0.41$ ）。

また、「探究心」と〈勉学〉の間に正の相関があり（ $r=0.45$ ）、「探究心」と〈代表委員〉の間には負の相関があった（ $r=-0.54$ ）。

「責任感」と〈生活習慣〉及び〈代表委員〉の間に正の相関が見られ（ $r=0.43$, $r=0.41$ ）、「責任感」と〈関心〉の間には負の相関が見られた（ $r=-0.55$ ）。

さらに、「主体性」と〈表彰特技〉の間に負の相関が観察された（ $r=-0.49$ ）。

3.6 推薦理由と任意提出書類の関係

推薦理由と任意提出書類の関連を相関分析したところ、推薦理由として〈課外活動〉〈社会的活動〉が挙げられている場合において、その根拠となる書類が提出されている傾向が見られた（ $r=0.60$ ）。また、〈語学力〉が挙げられている場合も、その根拠となる書類が提出されている傾向が見られた（ $r=0.50$ ）。

3.7 調査書平均点との関連

調査書に記載されている調査書平均点と諸変数との関連を検討したところ、キーワードの「責任感」、推薦理由の〈代表委員〉と正の相関（ $r=0.63$, $r=0.47$ ）、反対に、キーワードの「探究心」、推薦理由の〈関心〉と負の相関が見られた（ $r=-0.49$, $r=-0.43$ ）。

3.8 センター試験総点との関連

センター試験総点と諸変数との関連を検討したところ、調査書平均点との間に関連は見られなかった（ $r=0.00$ ）。また、推薦理由の〈社会的活動〉、任意提出書類の【社会的活動】や【表彰特技】と負の相関が見られた（ $r=-0.64$, $r=-0.46$, $r=-0.44$ ）。

4 考察

4.1 志願状況について

同学部の推薦入試でセンター試験を課すように変更した理由の 1 つとして、受験機会の複数化という狙いがあったが、従来のセンター試験を課さない推薦入試では、推薦入試と一般入試の併願者（推薦入試不

格者で一般入試に志願する者）がほぼいなかったのが、今回は併願者が複数いたことは、この目的にかなった入試制度の変更であったと考えることができる。

一方、別の理由として、志願者数（倍率）の確保があったが、前年度の 21 名（2.1 倍）より上昇したとはいえ、それほど大きく変化した訳ではなく、今後さらに志願者増を図る必要があると考えられた。

4.2 推薦書について

キーワードとして多く選択されたのは、「リーダーシップ」「協働性」「責任感」や「主体性」「探究心」等であり、逆に少なかったのは、「想像性」「独創性」や「多様性」「社交性」等であった。これは、類似する言葉であれば、「多様性」「社交性」よりは「協働性」や「リーダーシップ」、「想像性」「独創性」よりは「主体性」や「探究心」のほうが、キーワードとして適当だと判断されたためであると推察される。推薦書にどのようなキーワードを挙げておくべきか、アドミッションポリシーを考慮して、より適切なものに修正していく必要がある。

推薦理由の分類結果が、表 1 のように先行研究における分類と類似した結果になったことは、このようなカテゴリ分類に普遍性があることを示していると考えられる。今後、多少の修正は必要だろうが、基本的にはこのような分類で推薦理由を捉えていくことは、妥当なことであると考えられる。

推薦理由として〈代表委員〉を挙げる場合は、志願者において優れている点として「リーダーシップ」や「責任感」が選択され、「探究心」は選択されない傾向にある。反対に、推薦理由として〈勉学〉を挙げる場合は、志願者において優れている点として「探究心」が選択され、「リーダーシップ」は選択されない傾向にある。「リーダーシップ」を選択する場合は〈クラブ活動〉を理由に挙げる傾向もある。そして、キーワード選択として、「探究心」と「責任感」、また、「探究心」と「リーダーシップ」の間に負の相関が見られること、さらに、これらのキーワードの選択数が多いことを考え合わせると、推薦書作成に当たって、代表委員やクラブ部長を務めることから「リーダーシップ」や「責任感」を挙げる見方と、成績が高いことから「探究心」を挙げる見方があることが推察される。

「責任感」について、〈生活習慣〉と正の関連があることは理解できるが、教育問題や心理的な問題への〈関心〉と負の相関があることは、アドミッションポリシーから考えても望ましくないと言える。しかしこ

の結果は、キーワードを 3 つまで選ぶという回答形式によると考えるのが適切である。²⁾〈関心〉がある志願者は「責任感」がないと見るよりは、〈関心〉がある志願者においては、他のより適切なキーワードが選択されると考えられるからである。先の、〈代表委員〉と「探究心」に負の関連が見られるのも、代表委員になる生徒は探究心がないのではなく、代表委員になる生徒にはより適切なキーワードが選択されていると解釈すべきである。

「主体性」と〈表彰特技〉の負の関係も、〈表彰特技〉がある志願者は「主体性」がないと見るのではなく、〈表彰特技〉を挙げる場合は、「表現力」や「探究心」を選択する傾向にあると解釈するのが適切である ($r=0.52$, $r=0.35$)。

〈関心〉は、「独創性」や「洞察力」と弱い正の相関が見られる ($r=0.39$, $r=0.35$)。これも、推薦書作成における 1 つの見方であろう。以上を整理すると図 3 のようになる。

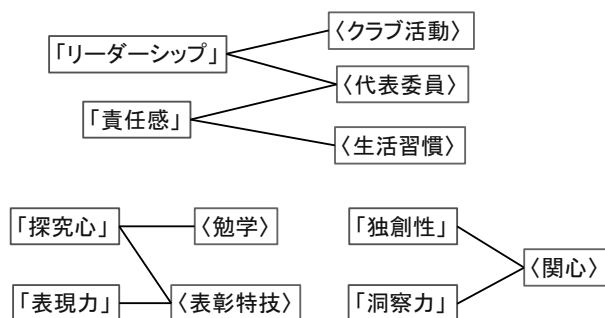


図3 キーワードと推薦理由の関係
「」はキーワード、〈〉は推薦理由。

4.3 任意提出書類について

任意提出書類としてもっとも多かったのは【語学資格】、具体的には英語能力の証明書であり、高校生において語学資格の取得が普及していることが確認される。

任意提出書類の種類は、【語学資格】【語学研修】【課外活動】【表彰特技】【社会的活動】【クラブ活動】のように分類することができ、これは推薦理由の分類に包含できるものであり、先行研究とも整合するものであった。よって、本研究で得られた推薦理由や任意提出書類のカテゴリ分けは、分類基準として妥当なものであると判断される。

推薦理由のうち任意提出書類に同じ分類カテゴリのある〈語学力〉〈課外活動〉〈表彰特技〉〈社会的活動〉〈クラブ活動〉については、根拠書類として任意

提出書類が提出されやすいと考えられる。実際、〈社会的活動〉〈課外活動〉〈語学力〉においては、そのような傾向が観察されている。推薦理由には他に、〈代表委員〉〈関心〉〈勉学〉〈生活習慣〉があるが、これらについては、調査書や志願理由書に、その証左を見出すことができる場合もある。推薦理由の中に、任意提出書類を提出しやすいものとそうでないものが存在し得るということは、アドミッション担当者は心得ておく必要があるであろう。

推薦理由と任意提出書類の関係をまとめると図 4 のようになる。

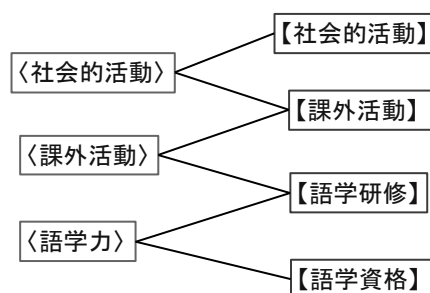


図4 推薦理由と任意提出書類の関係
〈〉は推薦理由、【】は任意提出書類。

4.4 調査書平均点およびセンター試験総点について

調査書平均点は、高等学校で学習する各教科の評定平均値を平均したものであり、センター試験総点と正の相関があっても良さそうであったが、実際にはそうでなかった。その理由として、調査書平均点及びセンター試験総点の分布の広がり小さいことが考えられるが、データ分布を見る限りそのようなことはなかった。別の理由として、調査書平均点には実技系教科の評定値が含まれていることも考えられるが、キーワードの「責任感」や推薦理由の〈代表委員〉と正の相関があったことを考えると、評定平均値は、責任感等の人物評価的要素も含んだ指標になっている可能性が伺える。

センター試験総点と、推薦理由の〈社会的活動〉、任意提出書類の【社会的活動】及び【表彰特技】の間に負の相関があったことから、センター試験総点が低めであった志願者ほど、学外での活動を強調する傾向にあることが推察される。これは、センター試験の成績に左右されずに、真に同学部で学びたい学生を求める、また、推薦入試と一般入試という 2 度のチャンスを活かしてほしいという呼びかけに呼応した志願ではないかと考えられる。

調査書平均点およびセンター試験に関してまとめると図 5 のようになる。

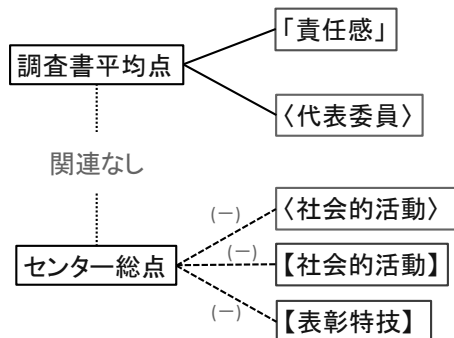


図5 調査書平均点・センター試験総点に関して
「」はキーワード、〈〉は推薦理由、
【】は任意提出書類。

5 まとめと今後の課題

本研究では、多面的・総合的評価における諸書類の有効な活用に資することを目的として、A 大学 B 学部の平成 X 年度推薦入試に、志願書類として提出された推薦書および任意提出書類を対象に、キーワード選択、推薦理由、任意提出書類の関連性等について分析を行った。その結果、次のことが示唆された。(1) 推薦理由とキーワードの関係について、クラブ活動や代表委員、生活習慣から「リーダーシップ」や「責任感」、成績や表彰・特技から「探究心」や「表現力」、学術的関心から「独創性」や「洞察力」を選択するという 3 つの見方がある。(2) 推薦理由と任意提出書類の関係について、語学力、課外活動、社会的活動については、その証左として任意提出書類が提出される傾向がある。(3) 調査書平均点について、センター試験総点よりも、代表委員経験や責任感と関連している傾向が見られる。

今後、入試における多面的・総合的評価が促進され、多様な選抜資料が活用されるようになったとき、推薦書や任意提出書類などの書類間や記載内容に、このような関連があることを理解しておくことは重要であろう。何にウエイトを置きたいか、そのためにはどのようなフォームにするのが良いかなど、得たい情報が得られる適切な書式を用意する必要がある。

本研究は、同学部において推薦入試の方法を変更した初年度の志願者だけを分析対象としており、志願者数も大きいとは言えない値である。選抜方式を切り替えた初年度における状況を把握しておくことも重要と考え本研究を行ったが、今後、複数年度のデータを蓄

積し、より多くのデータを用いて分析を行う必要があると考えられる。

また、キーワードについて、まったく選ばれなかった語もあったことから、推薦書に挙げるキーワードについて、再検討する必要がある。

注

- 1) 高等教育における課外活動の意味であり、中等教育における正課外活動（クラブ活動、部活動、課外授業等）に限定されるものではない。
- 2) 各キーワードについて段階評価を行うような回答形式を用いた場合は、本研究とは異なる相関関係が観察される可能性は十分ある。

文献

- 井上敏憲・中村裕行・前村哲史・植野美彦・立岡裕士・岡本崇宅・大塚智子 (2016). 「四国地区国立 5 大学共通のインターネット出願と多面的・総合的評価への取り組み」『平成 28 年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 (第 11 回) 研究発表抄録集』, 23-28.
- 木村拓也 (2011). 国立大学 AO 入試における提出書類の傾向把握—モザイクプロットと多重対応分析を用いた検討—. 大学入試研究ジャーナル, 21, 171-179.
- 文部科学省 (2016a). 「高大接続システム改革会議最終報告書」.
- 文部科学省 (2016b). 「高大接続改革の進捗状況について」.
- 山本以和子 (2016). 「多面的・総合的評価入試の判定資料に関する日韓比較」『大学入試研究ジャーナル』, 26, 29-36.

入試区分と入学後の成績との関連についての一考察

——医療系地方公立大学の例——

佐藤 純, 萬代 望, 岩井浩一 (茨城県立医療大学)

本研究では、入試区分と入学後の成績（GPA）及び休学・退学との関連の検討を行った。医療系地方公立大学に平成 22 年度から平成 27 年度にかけて入学した学生 1,037 名を対象とした。その結果、入試区分との入学後の成績及び休・退学率との関連について、その傾向は学科によって異なることが示された。

1 はじめに

1.1 医療系学部・学科の増加

少子化と高齢化の進行を背景としながら、1992 年に施行された「看護師等の人材確保の促進に関する法律」を契機として、医療系学部・学科は増加を続けている。看護師・准看護師養成施設・入学定員年次別推移一覧によると、1996 年に 46 校であった看護系大学は、2016 年には 246 校に増加した。平成 28 年に新規に指定された医療系大学は、看護師養成が 6 校、保健師養成が 5 校、診療放射線技師養成が 1 校、臨床検査技師養成が 2 校、理学療法士養成が 4 校、作業療法士養成が 2 校などとなっており、看護系に限らず医療系学部・学科は増加傾向にある。一方、18 歳人口が今後ますます減少を続けることは確実であり、より自校に適した学生を確保するために学生の受け入れ方針や入試選抜方法について深く検討していくことの重要性も高まっている。

1.2 公立大学固有の特徴

医療従事者の養成は、特に地方において切実な問題となっている。茨城県でも医療従事者の確保が急務であり、1995 年に開学した茨城県立医療大学では看護師、理学療法士、作業療法士、診療放射線技師の養成を行い、県内の医療従事者の増加を目指している。しかし、県立大学を卒業した学生の全てが県内で就職するとは限らない。他県から受験した学生の場合、地元に戻り就職する例も少なくない。そのため、茨城県内の学生が受験しやすい入試制度を設けることが、卒業後に県内で医療従事者として就職する割合を高めると考えられる。一方で、その入試制度の運用によっては、合格者の質を下げってしまう可能性もあり、慎重な検討が求められる。

1.3 本研究の目的

入試区分と成績や休・退学との関連については、これまでも多くの先行研究（坂本, 2014 ; 山田・西本, 2014 ; 林, 2015 ; 椿ほか, 2015 ; 森川ほか, 2016 ; 塚本, 2016）があり、その結果は個々の大学によって異なることが指摘されている（塚本, 2016）。塚本(2016)が指摘するように、このような調査・分析は、各教育機関がそれぞれの目的に合わせて行うべきものであると言えよう。本研究の対象となる茨城県立医療大学は、後述するように、地方公立、医療系、小規模校といった特徴を持ち、さらには同じ医療系といえども 4 つの異なる専門分野の学科から成る大学であるため、大規模校の知見をそのまま適用できるかどうか疑問である。本研究で得られた結果を基に、各学科における入試区分の影響を検討し、入試制度を見直すための参考資料とすることを目的とする。これは中央教育審議会答申（2014 年）において、個別選抜における多元的な評価を実現するために「入学後の学生の成績や活動実績、留年・中退率、卒業後の進路等について追跡調査を行い、評価基準・方法の妥当性を検証していくこと」の指摘に合致するものである。

2 調査対象大学の概要

1.1 大学の概要

調査対象となる茨城県立医療大学は、医療専門職を要請する 1 学部 4 学科（本論文では、A～D 学科と記す）から成る医療系単科大学である。男女比は学科によって異なるが、全体では女子が男子の約 2 倍である。また、茨城県内にある高校を卒業した学生の割合は、これも学科によって異なるが、全体では 6 割強となっている。

1.2 入試の概要

募集定員は、各学科 40～50 名である。全学科において推薦入試で 4 割、一般入試後期で 5 名、残りを一般入試前期という割合で、それぞれの定員を定めている。なお、推薦入試の受験要件は、平均評定値が 3.0 以上で、茨城県内の高校に在籍しているか、茨城県内に在住していることである。

受験科目は、全学科で共通しており、推薦入試では総合科目（マークシート方式）及び面接の 2 科目、一般入試ではセンター試験結果、小論文、面接の 3 科目である。

受験倍率については、表 1 に本研究の対象となる期間のものを示した。

表 1 受験倍率の推移(H22～H27)

		H22	H23	H24	H25	H26	H27
前期	A 学科	4.1	4.1	3.0	3.3	3.2	3.2
	B 学科	4.3	2.9	4.5	3.6	2.8	5.9
	C 学科	2.3	3.1	3.5	2.6	2.6	2.4
	D 学科	5.5	5.1	5.5	3.5	8.3	4.7
後期	A 学科	29.4	17.8	23.4	11.8	17.2	17.2
	B 学科	17.4	14.8	16.4	12.0	20.0	17.2
	C 学科	17.8	13.8	17.2	12.4	12.2	13.2
	D 学科	23.0	19.4	20.8	12.2	29.8	15.0
推薦	A 学科	3.8	3.7	3.9	3.4	3.8	3.7
	B 学科	3.6	3.3	3.6	2.2	2.8	2.8
	C 学科	1.8	1.8	1.3	1.9	1.9	2.3
	D 学科	3.3	2.7	1.8	2.3	2.9	3.1

1.3 分析対象となるデータ

分析対象者は、平成 22 年度から平成 27 年度にかけて入学した学生 1,037 名である。用いたデータは、以下のとおりである。

(1)GPA（説明）：成績評価の基準における原成績（素点）に基づいて直接計算する functional GPA を採用している。算定式は、次の通りである。

$$GP = (100 \text{ 点満点の成績評点} - 55) / 10$$

※ただし、 $GP < 0.5$ の場合は、 $GP = 0.0$ とする。

$$GPA = (GP \times \text{当該科目単位数}) \text{の総和} / \text{履修総単位数}$$

なお、茨城県立医療大学に GPA が導入されたのが平成 25 年度であるため、それ以前に入学した学生のデータにおいては GPA 記載のない学年もある。

(2)休学経験の有無

(3)退学の有無

(4)出身県：出身県は卒業高校の所在地に基づいて判断した。なお、本研究では、茨城県内外の区別のみを分析に用いた。

3 結果

3.1 入試区分ごとの GPA 平均値の差の検討

入試区分によって、入学後の成績に違いがあるかについて検討するために、入試区分（一般前期、一般後期、推薦）を独立変数とし、GPA（1 年次～4 年次、総合）を従属変数とする 1 要因分散分析を行った。

まず、全学科を合わせた全体の結果については、入試区分によって GPA の平均値に有意な差は認められなかった。平均値を図 1 に示す。各年次では、若干のばらつきは見られるものの、一貫した傾向ではなく、有意な違いでもなかった。

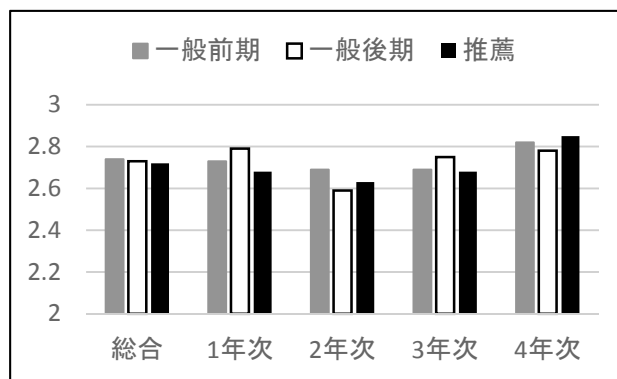


図 1 入試区分ごとの GPA 平均値（全体）

続いて、学科ごとに分析を行った。A 学科、C 学科、D 学科においては有意差は認められなかった。図 2、図 3、図 4 にそれぞれの平均値を示す。

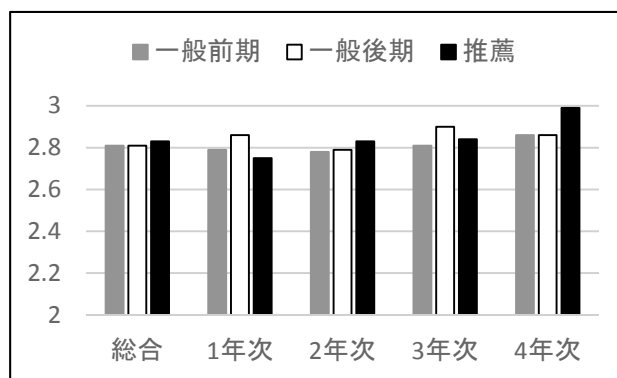


図 2 入試区分ごとの GPA 平均値（A 学科）

一方、B 学科においては、総合 ($F(2,281)=3.88$, $p<.05$)、2 年次 ($F(2,163)=4.00$, $p<.05$)、3 年次

($F(2,154)=3.71$, $p<.05$) において有意差が認められた。結果を図 5 に示した。総合と 3 年次においては、推薦入試で入学した学生の GPA が、前期入試および後期入試で入学した学生の平均値よりも有意に低かった。また、2 年次においては、推薦入試で入学した学生の GPA が、前期入試で入学した学生の平均値よりも有意に低かった。1 年次および 4 年次では有意差は認められなかった。

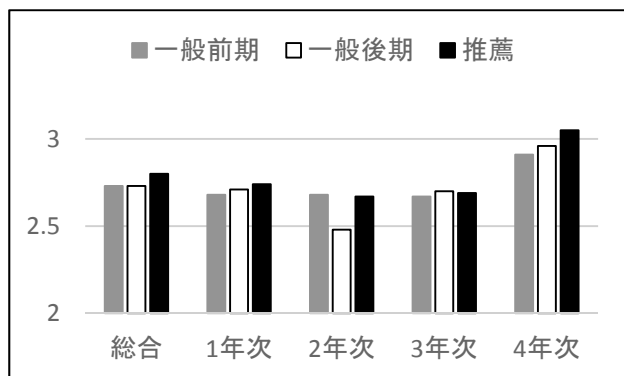


図 3 入試区分ごとの GPA 平均値 (C 学科)

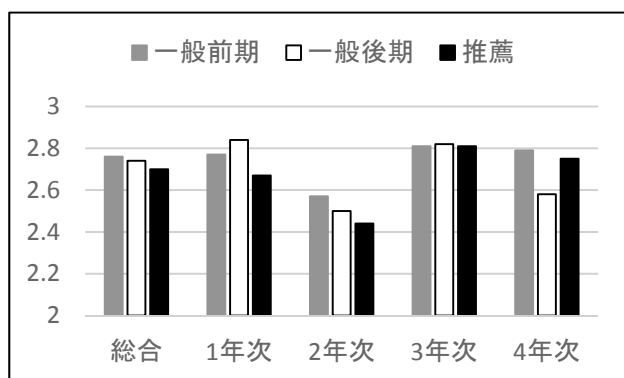


図 4 入試区分ごとの GPA 平均値(D 学科)

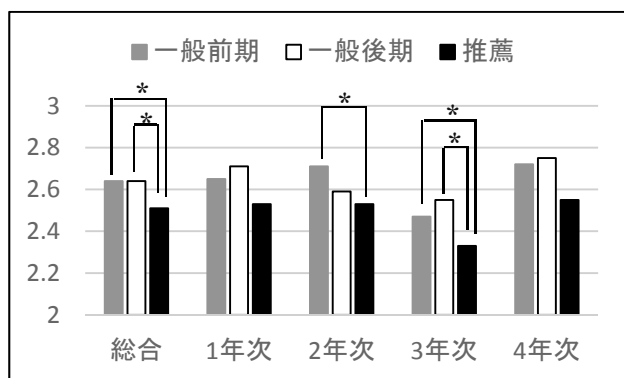


図 5 入試区分ごとの GPA 平均値 (B 学科)

以上の結果から示唆される点は、入試区分による入

学後の成績の違いの傾向は、学科によって異なるということである。先行研究においても、大学によって入試区分と入学の学業成績の関係性は個々の大学によって結果が異なる可能性があることが指摘されているが(塚本, 2016), 個々の大学というレベルだけではなく、同じ大学においても学科によって異なる可能性が考えられる。それを踏まえ、学科ごとの違いが何に起因するのかを明らかにし、その結果を参考に教育内容や入試選抜方法の見直し・改善を検討していく必要がある。

3.2 入試区分ごとの休学・退学の差

次に、入試区分によって休学を経験した学生数に違いがあるかについて検討するために、入試区分(一般前期, 一般後期, 推薦)ごとにそれぞれの人数と割合を算出し、フィッシャーの正確確率検定を行った。結果を表 2 に示す。

表 2 入試区分ごとの各学科の休学者数および休学率

	入試区分	休学者	入学者	休学率
A学科	前期	5	146	3.4%
	後期	7	36	19.4% **
	推薦	4	120	3.3%
B学科	前期	5	121	4.1%
	後期	1	27	3.7%
	推薦	0	96	0.0%
C学科	前期	4	113	3.5%
	後期	2	28	7.1%
	推薦	2	96	2.1%
D学科	前期	5	113	4.4%
	後期	2	33	6.1%
	推薦	2	96	2.1%

** $p<.01$

休学を経験した学生数については、A 学科において有意に後期入試で入学した学生の休学が多かったが($p < .01$), 他の学科では有意な差を示すものではなかった。ただし、本研究の調査対象期間には東日本大震災が起きた翌月から始まる平成 23 年度が含まれている点は留意が必要である。平成 23 年度入学生は、他の入学年度の学生に比べると休学、退学をする学生数がやや多く、明確な因果関係を論じることは難しいものの、震災ならびに原発の影響による可能性を否定することはできず、他の入学年度の学生とは異なる傾向を示しているとも考えられる。そこで、平成 23 年度入学者のデータを除いて、休学者数および休学率を

算出した（表 3）。その結果、休学率はやや低くなったものの、やはり A 学科において後期入試で入学した学生の休学が多いことが示された（ $p < .05$ ）。

表 3 入試区分ごとの各学科の休学者数および休学率
（平成 23 年度入学者を除く）

	入試区分	休学者	入学者	休学率
A 学科	前期	2	125	1.6%
	後期	4	32	12.5% *
	推薦	2	100	2.0%
B 学科	前期	4	101	4.0%
	後期	1	23	4.3%
	推薦	0	80	0.0%
C 学科	前期	4	95	4.2%
	後期	2	24	8.3%
	推薦	1	80	1.3%
D 学科	前期	3	93	3.2%
	後期	2	29	6.9%
	推薦	2	80	2.5%

* $p < .05$

退学者についても、入試区分ごとにそれぞれの人数と割合を算出した（表 4）。休学者に関する分析と同じく、フィッシャーの正確確率検定を行った。その結果、休学とは異なり全ての学科において有意な差は認められなかった。A 学科における後期入試入学者の退学率がやや高いものの、統計的な有意性を示すほどの差ではなかった。また、平成 23 年度入学者のデータを除いた結果を表 5 に示す。こちらでは、休学と同様に A 学科において後期入試で入学した学生の退学が多いことが示された（ $p < .05$ ）。

表 4 入試区分ごとの各学科の退学者数および退学率

	入試区分	退学者	入学者	退学率
A 学科	前期	3	146	2.1%
	後期	2	36	5.6%
	推薦	1	120	0.8%
B 学科	前期	3	121	2.5%
	後期	0	27	0.0%
	推薦	1	96	1.0%
C 学科	前期	1	113	0.9%
	後期	1	28	3.6%
	推薦	0	96	0.0%
D 学科	前期	1	113	0.9%
	後期	1	33	3.0%
	推薦	0	96	0.0%

表 5 入試区分ごとの各学科の退学者数および退学率
（平成 23 年度入学者を除く）

	入試区分	退学者	入学者	退学率
A 学科	前期	0	125	0.0%
	後期	2	32	6.3% *
	推薦	1	100	1.0%
B 学科	前期	2	101	2.0%
	後期	0	23	0.0%
	推薦	0	80	0.0%
C 学科	前期	1	95	1.1%
	後期	1	24	4.2%
	推薦	0	80	0.0%
D 学科	前期	0	93	0.0%
	後期	1	29	3.4%
	推薦	0	80	0.0%

* $p < .05$

以上より、A 学科の後期入試入学者の休学率及び退学率が高いことが明らかとなったが、こうした結果は先行研究でも示されている（森川、2016）。後期入試で入学する学生には不本意入学者も一定数含まれていると考えられ、そのため進路変更のために休退学をする者の割合が高くなるのではないかと考えられる。しかし本研究では、この傾向は A 学科のみで見られた。他の学科は、その分野の専門性が高い上に養成校数も少なく、どの大学に入学するのかよりもその職種に対して強い関心を持つ受験生が多いために、後期入試においても A 学科ほどの休退学率の高さは示されなかったのではないかと推察される。ただし、本研究の結果は有意差を示したものの、分析対象となった退学者の数が少ないため、解釈には注意が求められる。

3.3 出身地の違いによる影響の検討

ここまでの結果より、B 学科の推薦入試入学者の入学後の成績が低いこと、ならびに A 学科の後期入試入学者の休学率及び退学率が高いことが明らかとなったが、前者の結果が生じる要因については明らかでない。そこで、その要因の探索的な検討を試みた。

茨城県立医療大学の推薦入試の特徴として、茨城県内の高校出身であるか茨城県内に在住していなければ受験できない点がある。そのため、県外からの入学希望者が多い場合、推薦入試は茨城県出身の高校生には大きな利点になる一方で、厳しい競争を超えて入学する一般入試合格者よりも基礎学力に劣る可能性も考えられる。一般入試入学者における県内出身率を見ると、

A 学科が 76.3%, B 学科が 18.5%, C 学科が 29.5%, D 学科が 20.5%であった。B 学科と D 学科において県外からの一般入試入学者が多く、推薦入試との基礎学力に差が生じている可能性が考えられる。

そこで、全学科を対象に、出身地の区別による入学後の成績に違いについて検討するために、出身地（茨城県内・外）を独立変数とし、GPA（1 年次～4 年次、総合）を従属変数とする 1 要因分散分析を行った。

まず、本分析の焦点である B 学科においては、総合（ $F(1,282)=5.56$, $p<.05$ ）、2 年次（ $F(1,164)=10.29$, $p<.01$ ）、3 年次（ $F(1,155)=7.97$, $p<.01$ ）において有意差が認められ、いずれにおいても茨城県外出身者の平均値が高かった。結果を図 6 に示した。

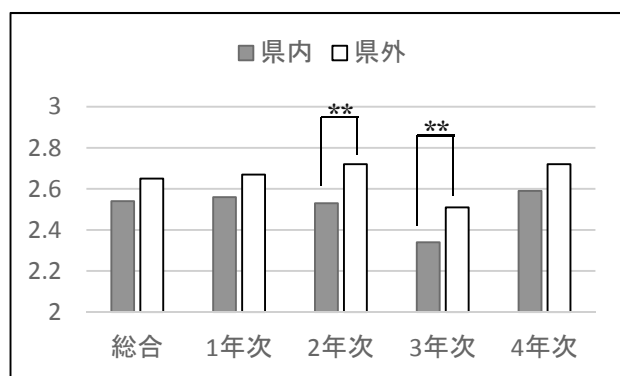


図 6 茨城県内外の GPA 平均値 (B 学科)

次に、A 学科においては、1 年次（ $F(1,202)=4.35$, $p<.05$ ）と 4 年次（ $F(1,185)=12.82$, $p<.01$ ）において有意差が認められ、1 年次においては茨城県外出身者の平均値が高かったが、4 年次においては茨城県内出身者の方が高かった。結果を図 7 に示した。

C 学科と D 学科においては、出身地による GPA の平均値に有意な差は認められなかった。それぞれの平均値を図 8 および図 9 に示した。

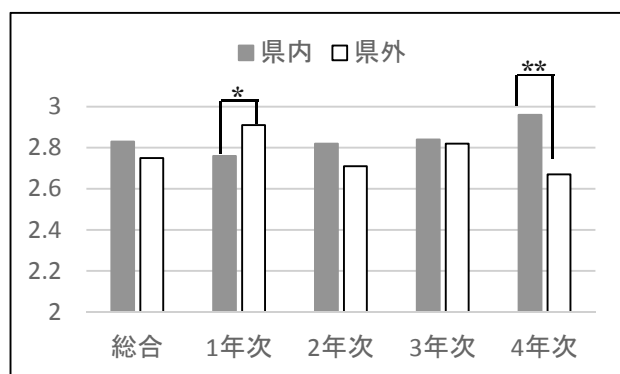


図 7 茨城県内外の GPA 平均値 (A 学科)

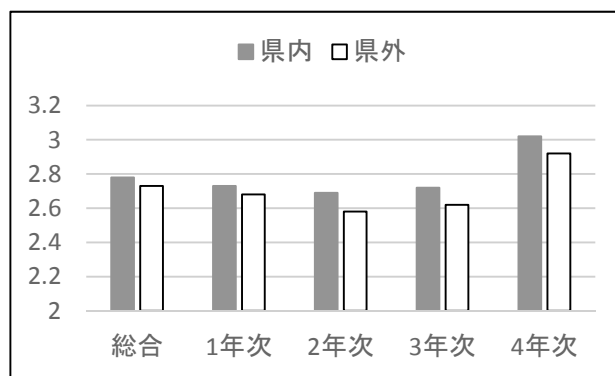


図 8 茨城県内外の GPA 平均値 (C 学科)

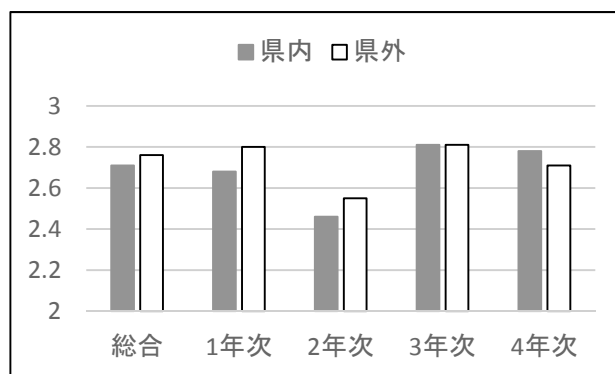


図 9 茨城県内外の GPA 平均値 (D 学科)

以上より、B 学科においては、4 年間通じて県外出身者の平均値が高かったが、A 学科では 1 年次は県外出身者の平均値が高いものの 4 年次では逆転するという結果が示され、D 学科では有意ではなかったものの A 学科と似たようなグラフが示され、学科による違いが明らかとなった。

4 考察

入試区分と入学後の成績及び休・退学率との関連については、その傾向は学科によって異なることが示された。医療系の国家資格が取得できる学科であるという点では一緒であっても、それらの資格のニーズ、認知度、取得できる学校数等の様々な要因によって合格難易度や受験者層が異なるものと考えられる。

推薦入試による入学者の入学後の成績が低かった B 学科は、一般入試において他県からの受験者が 4 学科の中で最も多いため、推薦入試では相対的に競争率が低くなり、入学者の学力層が異なるという結果に至ったことが要因の一つではないかと考えられる。

しかし、同様に一般入試での他県受験者が多い D 学科では、そのような傾向は見られず、さらなる検討が必要であると言えよう。

また、A 学科では後期入試の休・退学率が多く、これは先行研究でも指摘されていることと同じ傾向を示していた。A 学科において養成される医療専門職は、養成校の数も多く、選択肢が豊富なために、後期入試での不本意入学が他学科よりも多い可能性が考えられる。

C 学科では、入試区分や出身県によって顕著な違いは見出されなかった。本学で養成する他の医療専門職種と比べるとやや知名度が低い職種であるために、その専門性に対しての意識が高い学生が多く、入試の形態による影響は少ないのかもしれない。

以上のように、医療系と一括りにはできない各学科または各職種における固有の状況が、本研究結果に反映されていたように思われる。これらの入試選抜方法の見直しについては、最終的には各学科に任されるものであるが、カリキュラムや学習支援の改善としては以下のような案が考えられよう。

○推薦入試合格者に対する、入学前課題の検討。

○後期入試合格者に対する、初年次指導の強化及び適応支援。

さらに、これらの結果の解釈の妥当性についても、各学科へのフィードバックを通して深めていくことが重要であると考えられる。

参考文献

- 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～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
- 林 寛子 (2015). 「入学後の成功と資質・能力自己
評価にみる入試の評価ー山口大学入学者追跡調査デ
ータ分析よりー」 『大学入試研究ジャーナル』 **25**,
151-156.
- 森川 修・山田孝光・小山直樹・古塚秀夫 (2016).
「鳥取大学における入試区分別の退学について」
『大学入試研究ジャーナル』 **26**, 135-140.
- 坂本尚志 (2014). 「医学部医学科におけるAO入試お
よび地域枠入試の導入とその結果」 『大学入試研究
ジャーナル』 **24**, 201-206.
- 椿 美智子・三宅貴也・富永倫彦・桐本哲郎・西村
幸 (2015). 「理工系大学における在学生の学力・
成績とキャリアデータによる追跡調査・分析の試み」
『大学入試研究ジャーナル』 **25**, 29-36.
- 塚本恭証 (2016). 「入学から卒業までの成績の推移
と学習指導のありかたー地方市立看護系短期大学の

一例ー」 『大学入試研究ジャーナル』 **26**, 67-72.
山田美都雄・西本裕輝 (2014). 「追跡データを用い
た大学生の成績推移の分析」 『大学入試研究ジャー
ナル』 **24**, 29-34.

「探究力」に対するルーブリック評価の開発

大久保貢，森幹男，中切正人（福井大学）

高大連携活動の実践によって培った「探究力」に対する評価手法を開発した。開発したルーブリック評価の結果により多面的・総合的に評価する大学入試への転換を図ることを目的に次の3点を明らかにした。1点目は「探究力」をルーブリックにより評価した結果、この評価方法は手間がかかることが分かった。2点目は、課題探究の実践に参加しAO入試で合格した生徒の追跡調査の結果、総合評価結果とAO入試の順位に関連があることが分かった。3点目は、総合評価結果と入学後の学業成績も関連があることが認められた。以上の結果からルーブリックを使った「探究力」の評価結果から多面的・総合的に評価する大学入試改革の糸口を掴むことが出来た。

1 はじめに

高大接続改革では、大学入試において「学力の3要素」を多面的・総合的に評価することが求められている。特に、各大学が実施する個別試験で「学力の3要素」のうち「主体性・多様性・協働性」を評価することになっている。この「主体性・多様性・協働性」を評価することは、高校生の課題の発見・解決に向け、主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ力、即ち、「探究力」を評価することである。

大学の個別試験について従来型の「公平性・客観性」の試験から「主体性・多様性・協働性」を評価する試験になることより評価方法として小論文、面接、集団討論、プレゼンテーション、調査書、推薦書、志望理由書、資格、検定試験などが考えられる。しかしながら、従来型の「公平性・客観性」の試験では数値で採点結果を出させる問題を用いた試験の点数のみに依拠したものが多く、例えば、ルーブリック評価等の多面的な評価を重視しない傾向がある。しかもこれらの評価に関する知見や方法の蓄積が十分でない状況である。

そこで、大学の個別選抜での多面的・総合的に評価する方法の説明責任を確保するためには、アドミッション・ポリシーに基づく多面的な評価の信頼性・妥当性に着目すべきである。即ち、ルーブリック評価等の多面的な評価に即した評価手法について、高校関係者とも協力して具体例を蓄積し共有するとともに新たな評価手法を開発する必要がある。そして、入試結果および入学後の学生の学業成績や活動実績等について追跡調査を行い、評価基準・方法の有効性等を検証することも必要である。

儀研究では高大連携による課題探究プロジェクトの実践で培った「探究力」を評価するルーブリックの開発を行い、このルーブリックを使った評価結果により多面的・総合的に評価する大学入試への可能性を探る

ことを目的とした。

2 ルーブリックの開発

福井大学では平成14年度入試からAO入試を導入している。それ故、高校教育の探究的な学びへの転換、即ち高校教育の質保証を目的に平成15年度から高大連携活動（SPP事業等）を継続的に実践している。また平成21年度から高大連携活動と並行して高校教員と大学教員による高大連携数理教育研究会¹⁾を開催している。この研究会では高大双方の教員が同じテーブルで入試に関する議論を行っている。そして、これまで大学入学後、伸びる生徒とはどのような生徒かを議論した結果、高校時代に「探究力」を身に付けた生徒であることと結論に至った。

このような状況の下、筆者は平成25年度に文部科学省の委託事業：「高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」（研究期間：H25～H27）

（研究代表者：大久保貢）の採択により、高校関係者と連携して評価手法研究会²⁾を設立し、上述の「探究力」を評価するルーブリックの開発に着手した。この研究会では文部科学省の学習指導要領「生きる力」における「確かな学力」の「習得—活用—探究のサイクル」や経済産業省の「社会人基礎力」等の資料を参考にした。特に知識・技能の習得の習得型学力、思考力・判断力・表現力の活用型学力、課題設定力やその課題解決力の探究型学力を参考にした。即ち、探究型学力を構成する要素として学士力、社会人基礎力、21世紀型学力を参考に、「探究力」を構成する「考力」、「働力」、「創力」の3つの力とその力の構成要素として「問題発見力」、「目標設定力」、「計画力」、「調整力」、「自己表現力」、「先見力」、「発信力」、「傾聴力」、「実行力」、「修正力」、「独創力」、「企画力」の12の能力を考えた。

評価手法研究会は10数回/年の割合で開催し、また数回/年の割合で教育評価の専門家を訪問し試作したループブリックに関して指導を受けた。研究会のメンバーは評価に関して素人であるため試行錯誤を重ねてループブリックを開発した。表1に「探究力」を構成する3つの力とその構成要素、表3に12の能力を評価するループブリックを示した。

次に表1の横軸、能力の発達段階：「気づき」、「内化」、「共有」、「関連づけ」を説明する。これまで我々は SPP 事業の支援を受け、高校での総合学習の実践から次のような知見を得た。生徒達の活動が「気づき」→「内化」→「共有」→「関連づけ」の段階を踏ませることで生徒達に自主的・自立的なものに変容していった。この知見を基に評価する視点として「気づき」→「内化」→「共有」→「関連づけ」という段階的にループブリックを考えた。つまり「考力」として発達段階として、「問題発見力」→「目標設定力」→「計画力」→「調整力」とした。同様に「働力」として「自己表現力」→「先見力」→「発信力」→「傾聴力」とした。同様に「創力」として「実行力」→「修正力」→「独創力」→「企画力」とした。

以上のように、「探究力」について段階を明確にすることで、今から取り組もうとするプログラムでどのようなことを行うとしているかを評価することが出来る。またプログラムを行っている際には、プログラムに参加した人の活動を評価することができ、プログラム終了後には、計画したプログラムが狙い通りの活動になっていたかどうかとも評価できると考える。

3. 実践した課題探究プロジェクト

課題探究プロジェクトは探究型の研究テーマを実践した。研究テーマ名、実施期間、参加校数、参加者数を下記に示した。

- ・【研究テーマ】：「コンピュータを使った音声情報処理」、実施期間8月の3日間、参加高校4校、参加者数16名、3名/班で5班にて実践した。

表2 4年間の参加校数と参加者数

	参加校数 (校)	参加者数 (名)
平成 26 年度	4	16
平成 27 年度	5	18
平成 28 年度	5	19
平成 29 年度	4	18

なお、参加者の募集方法は、指定した高校に参加者募集のチラシを持参して募集を行った。参加者には参加決定通知書とともに「事前学習資料」を同封し、課題探究プロジェクトの当日までに予習するように指示をした。当日の班分けは同じ高校の生徒が含まれないように行った。1 日目の夜は生徒全員がホテルに宿泊し夕食後も課題に取り組んだ。この宿泊研修を入れた狙いは、1 日目の振り返りと他の高校生とのコミュニケーションを図るためである。また開発したループブリック評価の有効性を検証する観点から同じ研究テーマを平成 26 年度から平成 29 年度まで4年連続で実践した。表2に4年間の参加校数および参加者数を示した。課題探究の進め方として、参加者に実験ノートを配布した。この実験ノートには1つの課題毎に実験方法や課題について仮説、実験結果、考察（個人の考察とグループの考察）、自己評価を明記した。各班に1名のTAを配置して実験のサポートを行った。このような実習を3日間で12場面設定し、最終日に班毎に成果発表会を実施した。

平成 15 年度から継続的に実践してきた高大連携活動と異なる点は次の3点である。1 点目は各班が同じテーマで実践したこと。2 点目は1 日目の夜にホテルで研修を入れたこと。3 点目は他者が高校生をループブリック評価したことである。

表1 「探究力」を構成する3つの力とその構成要素

能力の発達段階		気づき	内化	共有	関連づけ
考力	考え抜く力	問題発見力	目標設定力	計画力	調整力
働力	働きかけの力	自己表現力	先見力	発信力	傾聴力
創力	創り出す力	実行力	修正力	独創力	企画力

表3 12の能力を評価するルーブリック

評価対象			C (1)	B (2)	A (3)	S (4)
考力	問題発見力	変化や異常を見る力	変化や異常に気がつかない。	変化や異常に気がつくが、その原因については考えない。	変化や異常に関するいくつかの事柄との関係性に着目する。	変化や異常が起こった要因と現象が起こった経緯について考える。
	目標設定力	仮説を立てて、見通しを持つ力	問題解決に対する見通しが固まっている。	ある程度の見通しを持っているが、論理的ではない。	問題解決に向けた道筋を、論理的に示すことができる。	様々な条件を考慮し、問題解決に向けた計画ができています。
	計画力	解決の道筋を予測し、計画する力	問題解決に向けたポイントに気がつかない。	問題解決に向けた要点に気づいているが、順序立てができていない。	問題解決に向けた順序が整理できている。	問題解決に向けたスケジュールが立てられる。
	調整力	得られた結果に対する関連性を推測する力	対象とする現象について、各事象の関係性に気付くことができない。	対象とする現象に対して、限られた形で関係性を見つけている。	対象とする現象に対して、おおよその関係性を見つけている。	対象とする現象の関係性について、説明ができる。

評価対象			C (1)	B (2)	A (3)	S (4)
働力	自己表現力	活動の方向性を提案する力	思いつきでしか見通しがもてない。	予想はできるが、その根拠は言えない。	自分なりの理由を持った予想が言える。	自分なりの規則性などを考えたモデルを示して予想できる。
	先見力	活動の見通しを立てて取り組む力	具体的な計画が提案できない。	おおよその実験・観察方法の提案ができる。	段階を踏まえた実験・観察方法を提案できる。	失敗することも想定した実験・観察方法を提案できる。
	発信力	違いを見つけ説明する力	何を比べたら良いのかわからない。	1つの視点で比較するが、その結果を明確に指摘できない。	対象を比較し、それらの相違点や共通点を指摘できる。	対象の相違点や共通点についての仮説が述べられる。
	傾聴力	他の意見と比較して考える力	自らの成果や意見がまとまっていない。	自らの成果や意見に固執している。	自らの成果と他の成果を比較する。	自らの成果と他の成果から、新しい成果や考えを述べる。

評価対象			C (1)	B (2)	A (3)	S (4)
創力	実行力	活動を制御する力	指示された課題を実行している。	積極的に課題に取り組み、新しい課題にも挑戦している。	繰り返し作業に取り組み、規則性について考えている。	規則性を理解し、新しい解決方法を探るなどの探求的活動を試みる。
	修正力	障害を克服する力	活動が思い通りに進まず、その原因がわからない。	原因を克服して活動を進めようとするが、他をまねたりしている。	原因克服のため試行錯誤しながらも、活動を前に進めている。	よりよい結果になるよう工夫して活動を前に進めている。
	独創力	挑戦する力	指示された課題にしか関心が向かない。	与えられた切り口で、事象の理解をしている。	与えられた切り口とは違う切り口で課題解決に取り組んでいる。	新しい切り口で事象をとらえて、説明している。
	企画力	経験を一般化する力	行った課題の結果しかまとめられない。	得られた結果を既習事項などと関連づけている。	得られた結果を既習事項以外の学習・生活面と関連づけている。	得られた結果を一般化して理解している。

4. 評価方法

評価者として高校教員、福井県教育委員会 職員、福井県教育研究所 研究員、TA（学生、大学院生）が評価場面 12 場面で開発したルーブリックにより能力を評価した。図 1 に実習の進行とルーブリックを示した。

課題探究プロジェクトの実践で培った「探究力」をルーブリックで評価する際、2 つの班（生徒 6 名）を教員 4 名、TA 2 名で評価を行い少しでも評価のずれの防止を目指した。評価の際に使用した評価シートを図 2 に示した。この図から分かるように一つの評価場面に関して「考力」、「働力」、「創力」のそれぞれを構成する 3 つの能力の一つを評価した。（この場面は、最初の場面設定のため、表 1 の能力発達段階の「気づき」の能力：「問題発見力」、「自己表現力」、「実行力」を当てはめた。）次の評価場面では能力発達段階の「内化」に当てはまる能力を評価することになる。

評価に関して教員による評価結果と TA による評価結果を平均した。また評価者がスムーズに評価するため課題探究プロジェクトを実践する前に評価方法の事前指導を行った。

実験・実習関係						ステージ	気づき	内化	共有	関連づけ
1	午前	A	①	・文章の朗読 ・逆転文章の考察	考力	○				
					働力	○				
					創力	○				
2	午前	A	②	・逆転文章(まずは単語)の作成 ・逆転文章の朗読 ・逆転再生 → 音素の確認	考力		○			
					働力		○			
					創力		○			
3	1 日目 午後	B	①	多機能高精度テスト信号発生ソフトの WaveGene を用いた、正弦波計の変形	考力		○			
					働力			○		
					創力		○			
4	午後	B	②	分析ソフト(ウェーブスペクトラ)を使って合成音の波形を見る	考力	○				
					働力		○			
					創力	○				
6	夜	C	①	各班で作った合成波形を交換し合って、どのような成分があるのかを分析する。	考力		○			
					働力			○		
					創力		○			
8	午前	D	①	声紋分析ソフトの「声門」を用いた、音声の声紋分析	考力		○			
					働力		○			
					創力	○				
9	2 日目 午前	D	②	与えられた声紋データを見て、何と言っているかを予想する	考力			○		
					働力			○		
					創力		○			
11	午後	E	①	発展の実験と考察①	考力				○	
					働力				○	
					創力			○		
12	3 日目 午前	F	①	発展の実験と考察②	考力				○	
					働力				○	
					創力			○		

図 1 実習の進行とルーブリック

1		評価対象		C (1)	B (2)	A (3)	S (4)
A	①	考力	問題発見力	変化や異常に気がつかない。 コメント	変化や異常に気がつくが、その原因については考えない。 コメント	変化や異常に関するいくつかの事柄との関係性に着目する。 コメント	変化や異常が起こった要因と現象が起こった経緯について考える。 コメント
	②	働力	自己表現力	思いつきでしか見通しがもてない。 コメント	予想はできるが、その根拠は言えない。 コメント	自分なりの理由を持った予想が言える。 コメント	自分なりの規則性などを考えたモデルを示して予想できる。 コメント
	③	創力	実行力	指示された課題を実行している。 コメント	積極的に課題に取り組み、新しい課題にも挑戦している。 コメント	繰り返し作業に取り組み、規則性について考えている。 コメント	規則性を理解し、新しい解決方法を探るなどの探求的活動を試みる。 コメント

図 2 ある評価場面で使用した評価シート

5 評価結果

5.1 ルーブリックによる評価結果

図 3 にルーブリックによる評価結果を示した。全体的な評価結果は「考力」、「働力」はそれぞれ平均値 3.0 に対し、「創力」は 2.8 であった。この「考力」を構成する能力としては調整力（得られた結果に対する関連性を推測する力）の評価点が 3.2、また「働力」としては傾聴力（他人の意見と比較して考える力）の評価点が 3.4 とそれぞれ最も高かった。これらの調整力と傾聴力に対する評価点が最も高いことは参加者の実践終了後の自由記述からも感じ取れる。例えば、今

回の課題探究プロジェクトに参加していきなり実験を行うのではなく、まず仮説を立てて実験し考察することの大切さを感じたとか、または今まで他の人に自分の考えを話すことや表舞台に出ることは苦手だったけど、この課題探究プロジェクトに参加して自分の考えを話せるようになって表舞台に慣れるきっかけになったと感想を述べている。以上のように参加した生徒にとって高校では体験することが出来ない貴重な経験をしたことが評価結果からも裏付けられた。

次に評価結果が特に低かった能力について考える。評価結果が低かった能力は、「働力」を構成する能力の一つの発信力（違いを見つけ説明する力）の評価点が2.5 また「創力」を構成する能力の一つの修正力（障

害を克服する力）：2.6 であった。これらの評価結果から課題に対する原因克服のため試行錯誤しながら活動を前に進める能力に関してやや低いことが考えられる。



図3 ルーブリックによる評価結果（全体）

5.2 総合評価成績と実践証明書の発行

課題探究プロジェクトの実践で培った「探究力」の評価結果を基に総合評価を行った。その狙いは将来的にこの評価結果を大学入試の選抜材料に活かす可能性を探るためである。まず考力、働力、創力を構成する12の能力の評点について全体を100点満点としその平均値を算出して総合評価基準により総合評価A、B、C、Dの4段階の評価を行った。その総合評価基準表を表4に示した。

表4 総合評価基準表

段階	100点換算値
A	80以上
B	70～79
C	60～69
D	59以下

※ 各項目別評価は、S(4)・A(3)・B(2)・C(1)による4段階評価を実施。

そして、参加した生徒全員に各自の「考力」（問題発見力、目標設定力、計画力、調整力）、「働力」（自己表現力、先見力、発信力、傾聴力）、「創力」（実行力、修正力、独創力）の評価点と総合評価を明記した「実践証明書」を作成し、1月中旬に高校の進路指導部を経由して参加者にフィードバックした。

5.3 評価手法に対する評価者の感想

ルーブリック評価を行った評価者の感想を下記に示した。（評価者に対するアンケート結果より）

- ・ ルーブリック評価は非常に手間がかかる。（評価疲れ：5件）
- ・ 実践2日目から「この生徒は大学で十分にやっていた」という事が明らかに感じとれた。（「探究力」を有する生徒の発見：3件）
- ・ 評価レベル（C～S）をどこにするか難しい。（評価の難しさ：2件）
- ・ 総合評価結果を大学入試の選抜材料のとして活用できないか。（大学入試への応用：1件）

高校教員および大学教員から評価疲れの指摘が一番多くみられた。また評価により「探究力」を有する生徒の発見が次に多かった。評価者のアンケート結果を基に、開発したルーブリックのブラッシュアップを行う予定である。

6 ルーブリック評価の有効性の検証

6.1 探究プロジェクト参加者のAO入試成績の追跡調査

これまで探究プロジェクトの実践においてルーブリック評価による総合評価結果とその後入試成績の関

係を報告した例は見受けられない。そこで4年連続で実践した探究プロジェクト参加者の入試成績の追跡調査を行った。対象入試は平成27年度AO入試から平成29年度AO入試の3年間である。なおこの入試の選抜方法は、第1次選考は書類審査、最終選考はセンター試験の成績と面接（口述試験を含む）評価点の合計で選抜を行った。平成27年度と平成29年度のAO入試結果を表5と表6に示した。

表5 平成27年度AO入試結果
(○：合格，×：不合格)

		総合評価	AO入試結果
A 学科	A 君	A	○
	B 君	B	○
	C 君	B	○
	D 君	B	×
	E 君	C	×
B 学科	F 君	C	○

表6 平成29年度AO入試結果
(○：合格，×：不合格)

		総合評価	AO入試結果
A 学科	G 君	B	○
	H 君	B	×
	I 君	C	×
	J 君	C	×
	K 君	C	×

平成27年度入試ではA学科の総合評価Aの生徒は面接評価点およびセンター試験成績とも合格者の中でトップクラスであった。また総合評価Bの生徒は3名のうち2名が合格し、総合評価Cの生徒は不合格であった。しかしB学科の総合評価Cの生徒は合格した。なお、総合評価BのD君は前期日程入試で合格している。平成28年度入試ではA学科に総合評価Bの生徒1名とCの生徒3名が受験したが、全員不合格であった。また平成29年度入試では総合評価BのG君だけが合格し、総合評価Cの生徒は全員不合格であった。

上記の15名の受験データから総合評価結果と入試成績の順位はやや関連が見受けられた。即ち、総合評価結果が高い評価の生徒は面接の評価点およびセンター試験の成績が高いことが明らかになった。一方、総合評価結果Bおよび総合評価結果Cの生徒で不合格になった要因を分析した結果、いずれもセンター試験の成績が振るわず基礎学力の不足が不合格の要因のひとつと考えられる。

つと考えられる。

6.2 探究プロジェクト参加者の入学後の学業成績の追跡調査

次に探究プロジェクトに参加した生徒の入学後の学業成績を追跡調査した。なお、AO入試で不合格になった生徒の中で一般入試により合格して入学した学生の成績も含む。

表7 平成27年度入学生の学業成績

		総合評価	入学後の学業成績
A 学科	A 君	A	上位
	B 君	B	中上位
	C 君	B	中上位
	D 君	B	中下位
B 学科	E 君	C	下位

表8 平成29年度入学生の学業成績

		総合評価	入学後の学業成績
C 学科	G 君	B	中位

【学業成績順位の説明】上位：序列上位～20%，中上位：21%～40%，中位：41%～60%，中下位：61%～80%，下位：81%～100%

平成27年度入学生の学業成績は入学後2年半の成績を追跡し、平成29年度入学生では入学後半年の成績を追跡調査した結果を表7と表8に示した。これらの入学後の学業成績と総合評価結果はやや関連が認められた。そして総合評価Aの学生は入学後もクラスの上位グループに入り、総合評価Bの学生はクラスの中位にいることが明らかになった。

7 結論

高大連携活動の実践によって培った「探究力」に対する評価手法を高校教員と大学教員が協働して開発した。開発したルーブリックを使って「探究力」を評価し、その評価結果により多面的・総合的に評価する大学入試への転換を図ることを目的に次の3点を明らかにした。

1 点目は「探究力」をルーブリックにより評価した結果、この評価方法は手間がかかることが分かった。しかし、評価していると「この学生は大学で十分やっていける。」と明らかに感じ取ることが出来た。2 点目は、

課題探究の実践に参加し AO 入試で合格した生徒の追跡調査を行った結果、総合評価結果と AO 入試の順位にやや関連があることが分かった。3 点目は、総合評価結果と入学後の成績もやや関連があることが認められた。総合評価 A および B の生徒の入学後の学業成績は中位から上位の成績を修得していることが分かった。この結果は高大連携数理教育研究会で大学入学後、伸びる生徒は高校時代に「探究力」を有する生徒であることを示唆したものとする。今後も追跡調査を行い、評価手法の有効性を高めていく予定である。

以上の結果からルーブリックを使った「探究力」の評価結果から多面的・総合的に評価する大学入試改革の糸口を掴むことが出来た。

注

1) 「高大連携数理教育研究会」は、県内外の高等学校の教員と本学工学部の教員との情報交換により、高大双方の教育現場に効果をもたらす数学および理科の教育方法を研究し、実践することを目的に 2009 年に設立した。

2) 「評価手法研究会」は、文部科学省 委託事業：高等学校における「多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」事業において高等学校教員 3 名と大学教員 2 名とでルーブリックを開発することを目的に 2014 年に設立した。

謝辞

本研究の一部は科学研究費補助金（基盤研究（C）：課題番号 16K04462 「大学間共同の高大連携と評価手法の開発研究による高大接続入試への提案」研究代表者：大久保 貢，期間 2016 ～ 2018）の助成を受けました。ここに記し謝意を表します。

本研究のルーブリック開発にあたり追手門学院大学教授 鋒山泰弘 先生に有益なご指導・ご助言を頂きました。ここの記し謝意を表します。

参考文献

中央教育審議会答申(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～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～
〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14

/1354191.pdf〉(2017 年 12 月 2 日)

経済産業省(2007)『「社会人基礎力」育成のススめー社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して一』
〈<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/2006chosa.pdf>〉(2017 年 12 月 2 日)

文部科学省(2017)「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会から改訂そして実施へ—」
〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf〉
(2017 年 12 月 2 日)

文部科学省 委託事業(2014)：高等学校における「多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」事業 研究成果報告書（研究代表者：大久保 貢）
〈<https://www.u-fukui.ac.jp/~nyushi/admission/report/H26report.pdf>〉(2017 年 12 月 2 日)

文部科学省 委託事業(2015)：高等学校における「多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」事業 研究成果報告書（研究代表者：大久保 貢）
〈<https://www.u-fukui.ac.jp/~nyushi/admission/report/H27report.pdf>〉(2017 年 12 月 2 日)

大久保(2008)．「高大連携活動（SPP など）に参加した入学生の入試成績と初年次成績」、『大学入試研究ジャーナル』，18，25-30

「主体性・多様性・協働性」を重視する 多面的評価による入学者の卒後追跡調査

大塚智子，武内世生，高田 淳，瀬尾宏美（高知大学）

高知大学医学部医学科AO入試は「主体性・多様性・協働性」に関する評価を行っている。AO入試入学者の「主体性・多様性・協働性」に関する特徴を検証すべく、卒後臨床研修時の研修医に対する指導医評価（Standard EPOC）とコメディカルによる評価を、AO入試入学者とその他の選抜による入学者間で比較した。結果、指導医評価（Standard EPOC）平均スコアは両群間で有意な差は認められなかったが、コメディカルによる評価では態度に関する3項目（「患者・家族に対して」「コメディカルに対して」「協調性」）において、AO入試入学者がその他の選抜による入学者より優れる結果となった。以前の調査結果も踏まえ、AO入試入学者はその他の選抜による入学者に比較して、特にチーム医療など対人関係の能力に優れる可能性が示唆された。

1 背景

1.1 多面的評価における「主体性・多様性・協働性」

平成32年度の入試改革に向けて、各審議会及び大学では様々な議論が交わされている。今回の入試改革のキーワードである「多面的・総合的評価」は、「学力の三要素」を支える「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（主体性・多様性・協働性）」をもって多面的とうたっており、この三要素をもれなく大学入学選抜において評価することが入試改革の要となる。

入試改革に伴い、センター試験に代わる新テストとして「大学入学共通テスト」を実施することが決定している。この「大学入学共通テスト」では「思考力・判断力・表現力」「知識・技能」を評価するが、「主体性・多様性・協働性」の評価は各大学の采配に任されている。現行の入試においては、多くの大学が「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」の評価を基本としている。「主体性・多様性・協働性」に関しては、各大学でプレゼンテーション、集団討論、活動報告書などの実施が想定されるが、根拠ある評価指標・尺度も含め、具体的な実施のノウハウに乏しいのが現状である。「主体性・多様性・協働性」をいかに評価するのか、アドミッション・ポリシーに則した根拠ある評価が、今後、各大学が抱える入試改革の課題となる。

1.2 医師が備えるべき能力

医学部医学科卒業者は医師国家試験合格後、診療に従事するにあたり2年以上の臨床研修を受けることが医師法で義務付けられている（厚生労働省，2003）。

卒業者は研修先の医療機関で指導を受け、基本的な診療技能の習得と医師としての人格をかん養する。臨床研修期間中に身につけるべき診療能力は「臨床研修の到達目標」として厚生労働省より示されているが、診察法・検査・手技、具体的な症状・病態・疾患に関する「知識・技能」だけでなく、「医療人として必要な基本姿勢・態度」も示されている（厚生労働省）。

「医療人として必要な基本姿勢・態度」は6領域（21項目）からなる（図1）。項目を見ると、学力の三要素としては「主体性・多様性・協働性」「思考力・判断力・表現力」に該当することがわかる。

入学後の教育においても、医学部医学科では「主体性・多様性・協働性」に関する能力を重要視してきた。現在、すべての医学科において5年次進級試験としてOSCEを課すが、試験の一部に医療面接が取り入れられている。カリキュラムにおいても、医学科では医療倫理や医療コミュニケーションなどを行い、「主体性・多様性・協働性」に関する能力を医学生が会得すべき能力の一つとして位置づけている。

このように、医学部医学科においては育むべき能力が入学後から卒業後まで一貫して示されており、またほぼすべての入学者が医師を目指し実際に医師となることから、入試選抜時から卒業後まで全学生を対象とした一貫した基準による長期追跡調査が可能となる。特に「主体性・多様性・協働性」に対する卒業後の評価基準が「臨床研修の到達目標」としてはっきり示されていることは、入試における「主体性・多様性・協働性」の評価の妥当性を検証する上で、非常に意義深い結果をもたらすことが期待できる。

患者・医師関係	患者、家族のニーズを身体・心理・社会的側面から把握できる。
	医師、患者・家族がともに納得できる医療を行うためのインフォームド・コンセントが実施できる。
	守秘義務を果たし、プライバシーへの配慮ができる。
チーム医療	指導医や専門医に適切なタイミングでコンサルテーションができる。
	上級及び同僚医師や他の医療従事者と適切なコミュニケーションがとれる。
	同僚及び後輩へ教育的配慮ができる。
	患者の転入・転出に当たり、情報を交換できる。
問題対応能力	関係機関や諸団体の担当者とコミュニケーションがとれる。
	臨床上の疑問点を解決するための情報を収集して評価し、当該患者への適応を判断できる(EBM = Evidence Based Medicineの実践ができる)。
	自己評価及び第三者による評価を踏まえた問題対応能力の改善ができる。
	臨床研究や治験の意義を理解し、研究や学会活動に関心を持つ。
安全管理	自己管理能力を身に付け、生涯にわたり基本的臨床能力の向上に努める。
	医療を行う際の安全確認の考え方を理解し、実施できる。
	医療事故防止及び事故後の対処について、マニュアルなどに沿って行動できる。
症例呈示	院内感染対策(Standard Precautionsを含む)を理解し、実施できる。
	症例呈示と討論ができる。
医療の社会性	臨床症例に関するカンファレンスや学術集會に参加する。
	保健医療法規・制度を理解し、適切に行動できる。
	医療保険、公費負担医療を理解し、適切に診療できる。
	医の倫理・生命倫理について理解し、適切に行動できる。
	医薬品や医療用具による健康被害の発生防止について理解し、適切に行動できる。

図1 臨床研修の到達目標：医療人として必要な基本姿勢・態度（厚生労働省）

1.3 入学後・卒業後の追跡調査結果

高知大学医学部医学科では、第 1 次選抜で科目試験、第 2 次（最終）選抜で「主体性・多様性・協働性」等を評価する AO 入試を行っている。AO 入試により入学した学生が入学後にどのような様態であったのか、特に「主体性・多様性・協働性」について追跡調査・検証を進めてきた。

入学後の結果についてはすでに報告しており（八木ほか, 2008; 大塚ほか, 2015）、解析より、入試における態度・習慣領域¹⁾ 評価スコアと入学後に行った「主体性・多様性・協働性」に関する学生間ピア・レビュー²⁾ スコアに相関が認められた。また、学生間ピア・レビュースコアを入試選抜間で比較した結果、

多くの項目で AO 入試入学者が優れる結果となった。

「主体性・多様性・協働性」に関する能力の評価方法として、AO 入試の妥当性が示された。

卒業後については、卒後臨床研修時に指導にあたった医師（指導医）に対し、本学医学部医学科卒業者の「主体性・多様性・協働性」等に関するアンケート調査を行っている（大塚ほか, 2017）。結果は、AO 入試における態度・習慣領域スコアと卒業後の指導医による評価スコアに相関が認められた。さらに、指導医による評価スコアを AO 入試入学者と他の選抜入学者間で比較したところ、「チーム医療」に関する一部の項目で AO 入試入学者が優れる結果となった。

1.4 検証すべき事項

卒後臨床研修では、指導医は研修医の到達度について卒後臨床研修評価システム（EPOC: Evaluation system of Postgraduate Clinical training）（以下、EPOC）を介して評価を行う。EPOC の評価項目は「臨床研修の到達目標」から成り、根拠ある指標に基づく評価として有用であるが、AO 入試入学者に対する評価の良否など入試との関連については未だ解析が進んでいない。今回、EPOC の評価結果について、AO 入試入学者と他の選抜入学者間で比較・検証を行った。

また、卒業後の指導医（上司）によるアンケート調査結果より、AO 入試入学者が「チーム医療」に関する能力に優れる傾向が示されたが、より普遍的な結論を得るには、更に多くの視点による評価が必要となる。例えば、看護師などコメディカル（同僚）による評価も検証すべきと考える。本学医学部附属病院では、研修医に対し看護師などコメディカルによる評価を行っている。この評価結果について、AO 入試入学者と他の選抜入学者間で比較・検証を行った。

2 解析方法

2.1 高知大学医学部医学科 AO 入試

本学医学部医学科 AO 入試は、第 1 次と第 2 次の 2 段階選抜からなる多面的・総合的評価を行っている³⁾。AO 入試では大学入試センター試験を課さないため、第 1 次選抜で小論文、総合問題 I（数学、英語）、総合問題 II（物理・化学・生物から 2 科目選択）からなる学力試験を課して、主に「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」を評価する。この学力試験の評価と出願時の提出書類である自己推薦書、活動報告書、調査書の評価を合わせて、第 1 次選抜の合否判定を行う。第 1 次選抜では、募集人員 30 名の 2 倍で

ある 60 名を目途に合格者を決定する⁴⁾。

第 2 次選抜では、主として「主体性・多様性・協働性」を評価する。第 1 次選抜の合格者 60 名を 15 名ずつに分け、それぞれに対して 1 日目に態度・習慣領域評価を、2 日目に面接を実施する。つまり合計 8 日間かけて第 2 次選抜を行う。態度・習慣領域評価では、1 グループ 5 名の SGD (Small Group Discussion) により、提示されたシナリオ (A4 用紙 1 枚) から学習すべき問題点を抽出し、その問題解決を図る PBL (Problem Based Learning) と、その成果発表を 1 日 9 時間にわたって繰り返す。5 名の評価者が、その過程におけるすべての行動を観察し、「主体性・多様性・協働性」等について 4 領域 (「グループ作業」「プレゼンテーション」「ディスカッション」「一般的態度」) 計 16 項目を評価する。2 日目は約 20 分間の個人面接を実施し、主に医学や地域医療に対する「関心・意欲」等を評価している。最終合格者は第 2 次選抜における態度・習慣領域評価と面接評価の合計得点上位者から決定するが、その際、第 1 次選抜の成績は一切考慮せず、完全に分離して判定を行う。

このように本学医学部医学科 AO 入試は、学力の三要素すべてに関する多面的・総合的評価を行っているが、その特徴としては「主体性・多様性・協働性」に関する評価を長時間かけ丁寧に行う点で、本学医学科の他の選抜とは大きく異なる。また、最終合格者の決定は第 2 次選抜の結果によることから、入学者が持つ能力は、特に「主体性・多様性・協働性」等に関連が大きいと予想される。尚、比較対象となる「その他の選抜」には、一般入試及び推薦入試による入学者が含まれる。いずれもセンター試験を課しており、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」を重視した選抜となっている。

2.2 卒業後の追跡調査：指導医の評価 (Standard EPOC)

解析は、本学卒業者のうち、平成 16～22 年度に本学医学部附属病院卒後臨床研修を開始した者 99 名 (AO 入試入学者 16 名、その他の選抜入学者 83 名) を対象に行った。尚、平成 15～21 年度卒業者における医師国家試験合格者及び本学医学部附属病院を卒後臨床研修先とした者の割合は表 1 の通りである。

医学部医学科卒業者が臨床研修期間中に身につけるべき診療能力のうち、「主体性・多様性・協働性」に関するものは「医療人として必要な基本姿勢・態度」として 6 領域 (21 項目) が示されている (図 1)。

指導医は、指導終了後に 21 項目に関する研修医の到達度について、EPOC を介して評価を行う。今回はこの EPOC による評価スコアを解析に用いた。

同期間の EPOC による評価は、指導医が指導した研修医すべてについて入力を行う Standard EPOC を採用している⁵⁾。Standard EPOC の評価のうち「医療人として必要な基本姿勢・態度」の 6 領域について、AO 入試入学者とその他の選抜による入学者の EPOC 平均スコアを比較した。解析に際し Standard EPOC の評価スコアは、「a: 十分できる」を 3 点、「b: できる」を 2 点、「c: 要努力」を 1 点に換算し、Mann-Whitney の U 検定を行った。

表1 選抜と卒業後の状況 (平成15～21年度卒業者)

選抜	卒業者	(人)	
		医師国家試験合格者	本学附属病院研修者
AO入試	38	34 (89.5%)	16 (42.1%)
その他の選抜	618	572 (92.6%)	87 (14.1%)
合計	656	606 (92.4%)	103 (15.7%)

卒業年に医師国家試験に合格した者、本学を研修先とした者。

2.3 卒業後の追跡調査：コメディカルの評価

解析は、本学卒業者のうち、平成 19～27 年度に本学医学部附属病院卒後臨床研修を開始した者 136 名 (AO 入試入学者 41 名、その他の選抜入学者 95 名) を対象に行った。尚、平成 18～26 年度卒業者における医師国家試験合格者及び本学医学部附属病院を卒後臨床研修先とした者の割合は表 2 の通りである。

本学医学部附属病院では、研修医の能力向上を目的として、看護師などコメディカルによる研修医の評価を行っている。評価項目は「知識」、「技能」、「態度」の 3 領域 9 項目及び「総合評価」からなり、最高点を 5 とする 1～5 の 5 段階評価としている (図 2)。研修医は、各ローテート終了時に、ローテート先のコメディカル 1 名より評価を受ける。これらコメディカルによる評価について各研修医の平均を算出した。AO 入試入学者とその他の選抜による入学者の平均スコアを比較した。解析には Mann-Whitney の U 検定を用いた。

表2 選抜と卒業後の状況（平成18～26年度卒業生）

(人)			
選抜	卒業生	医師国家試験 合格者	本学附属病院 研修者
AO入試	174	160 (92.0%)	40 (23.0%)
その他の選抜	663	596 (89.9%)	89 (13.4%)
合計	837	756 (90.3%)	129 (15.4%)

卒業年に医師国家試験に合格した者、本学を研修先とした者。

知識	問題解決能力	1	2	3	4	5
技能	記録保持(カルテ記載、 データ整理など)	1	2	3	4	5
態度	患者・家族に対して	1	2	3	4	5
	コメディカルに対して	1	2	3	4	5
	協調性	1	2	3	4	5
	公共性	1	2	3	4	5
	積極性・向上心	1	2	3	4	5
	指導性	1	2	3	4	5
	客観性	1	2	3	4	5
総合評価		1	2	3	4	5

評価は5段階で行い、最高点を5とする。

図2 コメディカルの評価項目

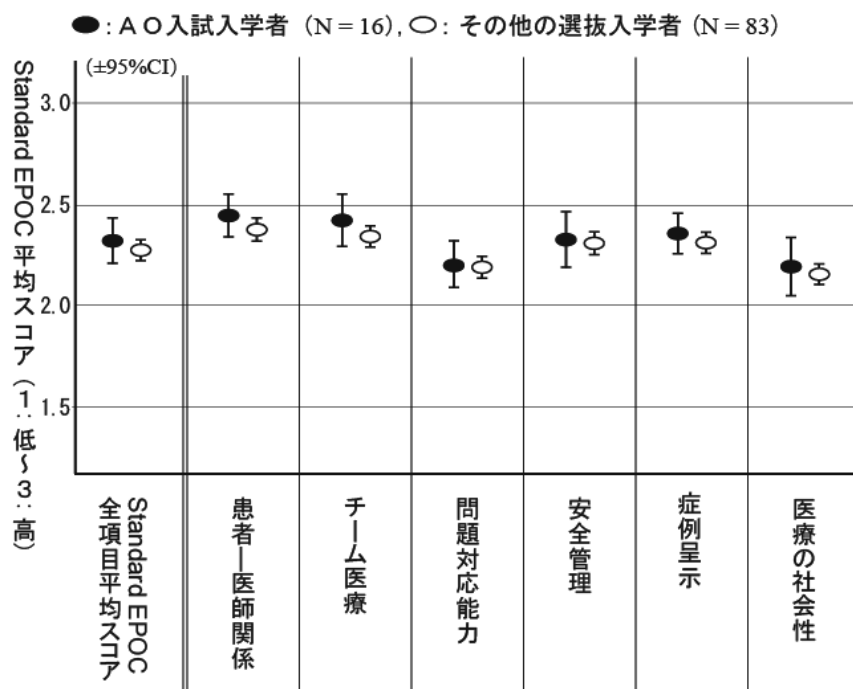


図3 AO入試入学者とその他の選抜入学者の比較（指導医の評価・Standard EPOC）

3 結果

3.1 指導医の評価（Standard EPOC）（図3）

卒後臨床研修の到達目標である「行動目標 医療人として必要な基本姿勢・態度」の6領域について、AO入試入学者とその他の選抜による入学者のStandard EPOC平均スコアを比較した結果、両群間に有意な差は認められなかった。統計的な差はなかったが、すべての項目においてAO入試入学者がその他の選抜入学者より高い平均スコアを示した。

3.2 コメディカルの評価（図4）

コメディカルによる評価スコアをAO入試入学者とその他の選抜入学者間で比較した結果、「態度」に関する3項目においてAO入試入学者がその他の選抜による入学者より優れていた。3項目の詳細は「患者・家族に対して」（ $p=0.043$ ）、「コメディカルに対して」（ $p=0.033$ ）、「協調性」（ $p=0.026$ ）であった。また、統計的な差はなかったが、その他すべての項目においてAO入試入学者がその他の選抜による入学者より高い平均スコアだった。

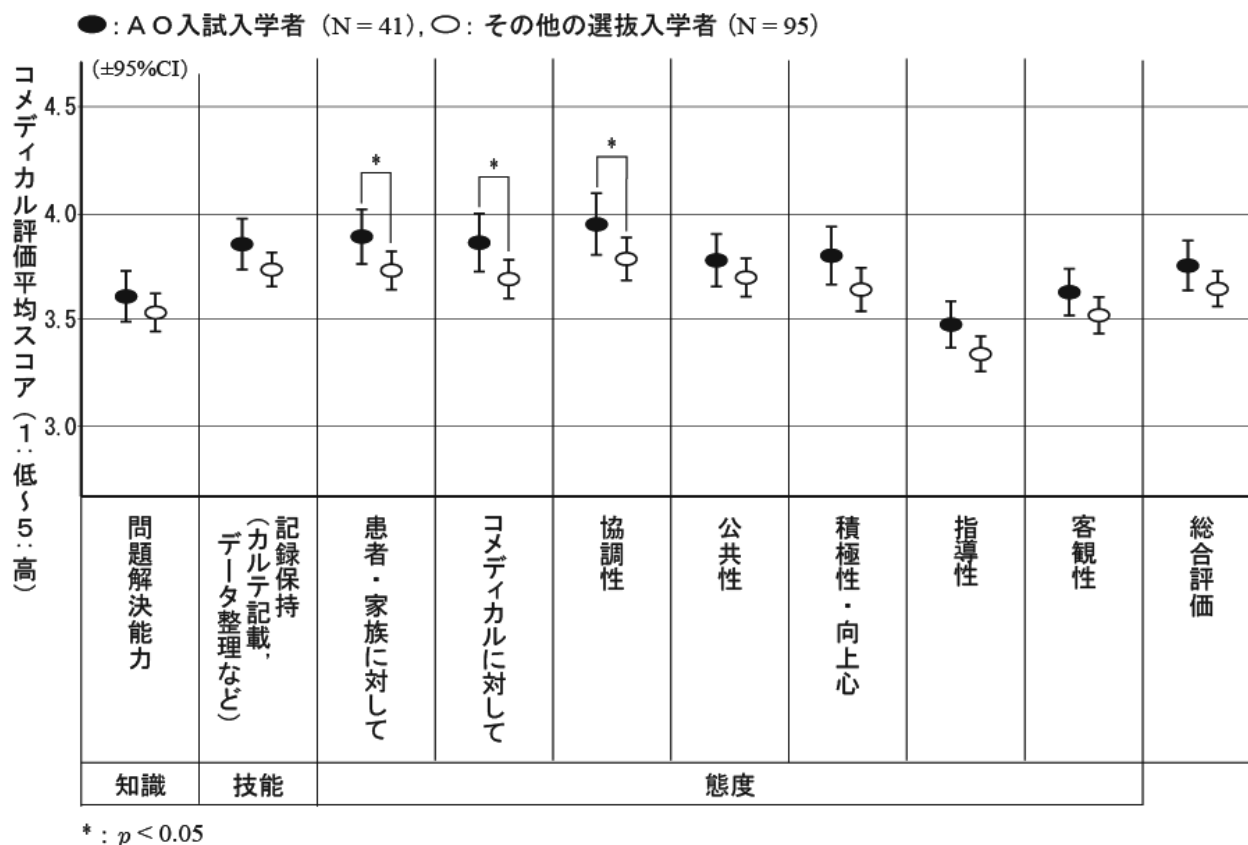


図4 AO入試入学者とその他の選抜入学者の比較 (コメディカルの評価)

4 考察

4.1 AO入試入学者が有する対人関係の能力

今調査では、コメディカルによる評価項目のうち、「患者・家族に対して」「コメディカルに対して」「協調性」の3項目において、AO入試入学者がその他の選抜による入学者より優れることが明らかとなった。これら3項目は、いずれも対人関係の能力に関するものである。また、指導医の評価であるStandard EPOCのスコアにおいては、AO入試入学者とその他の選抜による入学者間で差は認められなかったものの、平均スコアはAO入試入学者が高い値を示していた。以前の解析結果より、指導医に対して行った研修医に関するアンケート調査では、「チーム医療」に関する2項目においてAO入試入学者が他の選抜による入学者より高い評価を得たことがわかっている(大塚ほか, 2017)。以上の結果より、AO入試入学者はその他の選抜による入学者に比較して、特にチーム医療と患者-医師関係など対人関係の能力に優れる可能性が示唆された。

また興味深いことに、今調査では、有意差が見られなかった他の項目も含め、すべての項目でAO入試入

学者がその他の選抜による入学者より高い平均スコアを示している。この傾向は過去に行った入学後及び卒業後の調査でも同様であり(八木ほか, 2008; 大塚ほか, 2015; 大塚ほか, 2017), AO入試入学者が備える能力について更なる可能性を感じさせる。

4.2 AO入試が評価する能力

過去に行った卒業後の調査結果も鑑み、AO入試入学者が対人関係の能力に優れる可能性が示されたが、これはやはりAO入試の選抜方法によるところが大きいと推察される。AO入試の態度・習慣領域評価はSGDによるPBLであり、加えて丁寧な面接により合格者を決定する。つまり、合否判定には対人関係の能力の評価が占める割合が大きいのだが、これは学力の三要素で考えると「主体性・多様性・協働性」を主体とする評価と言える。一方で、比較対象となった一般入試及び推薦入試では面接は課すものの、合否判定に占める割合はセンター試験など知識に対する評価が大きく知識偏重型の選抜と言える。医学部医学科においては、入学後は全員が同一のカリキュラムによりほぼ同じ科目を履修することから、教育が与える効果は

全員に対しほぼ同じであると考えられる。ただし、教育に反応する個々の能力については個体差があると考ええるが、これについては詳細な検証が必要である。

いずれにしても、AO入試第 2 次選抜で評価した能力と卒業後に明らかに優れると認められた能力が共に学力の三要素のうち「主体性・多様性・協働性」に属するものであったことは、非常に興味深い結果となった。高知大学医学部医学科AO入試が、医師として必要な対人関係の能力の入試段階での測定に有効であることが示唆された。

4.3 調査の限界

今回の調査には、いくつかの限界がある。卒業者のうち本学の附属病院で研修を受けた者を対象に調査を行ったが、他病院の研修者については当然解析しておらず、結果は一般化できないと考える。また、知識や技能、思考力などの点において、AO入試入学者とその他の選抜による入学者間に違いがあるのかどうかを示していないので、全般的にAO入試入学者の能力が高いのか、あるいは特定の側面において特異的に優位であるのかは明瞭ではない。今後、卒業後の知識や技能、思考力を測る指標について、臨床研修の到達目標等を参考に検討し、AO入試入学者の能力について全般的に検証すべきと考える。

4.4 多面的評価における 2 段階選抜の意義

本学医学部医学科AO入試は、第 2 次（最終）選抜で「主体性・多様性・協働性」を中心とした評価を行い、そのような能力に優れた者が入学し、卒業後もその傾向が見られる結果となった。しかし本選抜では、第 1 次選抜で学力評価を課していることを忘れてはならない。多面的評価を考える上で重要なのは、学力の三要素のバランスであるが、いずれも同様の割合で求めると、裏を返せばいずれの能力も平均的な学生を求めることになる。これでは選抜の特性を追跡調査しにくくなる。逆に 1 つの要素に秀でた者を求める選抜を行うと、追跡調査はたやすくなるが多面的評価という本来の目的からは遠くなる。

本学医学科AO入試は、第 1 次選抜で「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」に優れた者を選抜した上で、第 2 次選抜で「主体性・多様性・協働性」に優れた者を選抜するという 2 段階の選抜により多面的評価を実現している。これにより、より多くの要素に優れる者を選抜できる可能性が高まるのかもしれない。もしくは逆に、第 1 次選抜で「主体性・多様性・協働性」に優れた者を選抜した上で、第 2 次選

抜で「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」に優れた者を選抜するという方法も考えられる。しかしながら、現実的な制約（主に評価者の確保）を考慮するに入試の実施は困難であり、現在の方法が最良であると考ええる。

入試改革に向けて、多面的評価の入試設計が必須となるが考慮すべき側面は多く課題は山積している。本研究も含め多くの知見を共有できることを期待したい。

謝辞

本調査研究は、科研費（基盤研究（C））〔課題番号：16K08872〕の助成を受けたものである。

注

- 1) 態度・習慣領域とは、B. S. Bloom の教育目標分類における情意領域であり、「主体性・多様性・協働性」も態度・習慣領域の一部と考える。
- 2) 「主体性・多様性・協働性」等に関する事項について、学生による相互評価を行った。学生 1 名に対して同学年の学生約 10 名が評価を行っている。
- 3) 平成 15 年度入試は、第 1 次選抜で提出書類、第 2 次選抜で学力試験、第 3 次選抜で態度・習慣領域評価と面接を課した。
- 4) 平成 15～17 年度入試は、募集人員 20 名の 2 倍である 40 名を目途に第 1 次選抜の合格者を決定した。
- 5) 平成 23 年度以降は、Minimum EPOC に移行している。Minimum EPOC では、一度「b」以上の評価がつくと、その項目に関する評価は終了となる。

参考文献

- 大塚智子ほか (2015). 「AO入試における態度・習慣領域評価の妥当性—高知大学医学科入学者の調査・報告—」『大学入試研究ジャーナル』, 25, 43-48.
- 大塚智子ほか (2017). 「卒後追跡調査より『主体性・多様性・協働性』評価の有効性を示す」『大学入試研究ジャーナル』, 27, 55-61.
- 厚生労働省 医師法（抜粋） 厚生労働省 2003年 <<http://www.mhlw.go.jp/topics/bukyoku/isei/rinsyo/hourei/480730.html>> (2016年10月21日)
- 厚生労働省 別添 臨床研修の到達目標 厚生労働省 <<http://www.mhlw.go.jp/topics/bukyoku/isei/rinsyo/keii/030818/030818b.html>> (2016年10月21日)
- 八木文雄ほか (2008). 「態度・習慣領域評価による医学部医学科の入学者選抜」『大学入試研究ジャーナル』, 18, 91-96.

筑波大学 Global30 学士課程入試の追跡調査

白川 友紀, 松井 亨, 本多 正尚, 大谷 奨, 島田 康行 (筑波大学)

筑波大学で 2010 年度から実施してきたグローバル 30 入試（「私費外国人留学生特別コース入試（学群英語コース入試）」）で入学した学生について、学内成績を指標とした追跡調査を行った。A+, A, B, C, D 評価（D 評価は不合格）の 5 段階の評価のうち A 評価以上の単位数の割合、ならびに GPA を調査した結果、どちらも高評価であることが分かった。一般入試（前期個別学力検査）、推薦入試で入学した学生との比較でもグローバル 30 の学生が好成績であった。

1 はじめに

我が国のグローバル化に対応して 2020 年を目途に留学生受入れを 30 万人にするという「留学生 30 万人計画」の実現に向けて、海外の学生への質の高い教育の提供と日本に留学しやすい環境を提供する取り組みのうち、英語による授業のみで学位が取得できるコースの設置や留学生受け入れに関する体制の整備等、国際化拠点の形成を支援するため「国際化拠点整備事業（グローバル 30）」が 2009 年度に開始された。この事業は 2010 年 11 月の行政刷新会議による事業仕分けの結果を受け、2011 年度からは「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業（グローバル 30）」として、産業界との連携や拠点大学間のネットワーク化により資源や成果の共有化を図り、日本の大学の国際化を推進することを目的として計 4 年間の支援が行われた。本稿ではこの 4 年間の事業とその後の継続した取り組みを通して「グローバル 30」と表記し、以下では G30 と略記する。

G30 に採択された大学は、国立 7 大学（東京大学、東北大学、筑波大学、名古屋大学、京都大学、大阪大学、九州大学）、私立 6 大学（慶応義塾大学、上智大学、明治大学、早稲田大学、同志社大学、立命館大学）の計 13 大学であった。

採択された大学では、英語による授業のみで学位が取得できるコースを増設するとともに、優秀な留学生を集めるために、留学説明会の開催、現地で受験できる入試の実施、入学後のサポート（相談窓口や相談員、日本語・日本文化の学習機会、インターンシッププログラムなどの就職支援）の実施など、留学生受入れ体制の充実を行っている。

これらの留学生受入れ等に関する成果は、学部入試担当者等による会合を開催し、G30 採択 13 大学だけでなく、その他の国際化に積極的な大学にもその効果を波及させていくよう取り組んでいる。

本論文は、この G30 入試で入学した学生の学内成績の追跡調査結果を報告し、大学入試研究者、担当者

の参考となって、各大学の留学生受入れの拡大などに資することを目的とする。

2 グローバル 30

2.1 筑波大学の取り組み

筑波大学では「国際性の日常化」構想を推進して、学生と教職員が世界の一員であることを日常的に実感する環境の構築を図っており、この G30 の取り組みを通じて留学生数および海外派遣日本人学生を飛躍的に増加させることが、この構想を具現化できる契機であると認識し、積極的に G30 に取り組んできた。

採択年度の 2009 年度に「国際化推進委員会」および「国際戦略室」を設置し、2010 年度には学群¹⁾と大学院に英語での授業のみを受けて卒業できるコース（英語プログラム）を開設した。学群の英語プログラムとしては「社会国際学教育プログラム」と「生命環境学際プログラム」の 2 コースを新設した。学群コースへの学生募集は 2009 年度に開始し、2010 年 8 月に 21 名の第 1 期生を入学させた。そのうち成績優秀な 8 名は 2014 年 3 月に早期卒業し、大学院に進学した。

優秀な外国人留学生を集めるため、独自の奨学金制度「つくばスカラシップ」により、G30 学群英語プログラムに入学した優秀な留学生には、入学金及び授業料の免除を制度化し、定員の半数程度を目安とした奨学金の付与、授業料の全額又は半額不徴収を行っている。「つくばスカラシップ」は、また海外派遣日本人学生への支給も行っている。

海外での PR のため、従来は 2 地域 2 か所であった海外事務所を、7 地域 13 事務所に拡充した。

優秀な外国人留学生の受入環境の整備として、海外からの留学生がより受験しやすくするために、WEB 出願や、現地における入学者選抜・テレビ会議や SNS を用いたネット入試を導入した。また、日本語教材の e-ラーニングシステム及び DVD 化による渡日前の日本語学修支援や入国手続きの代理申請等を行っ

た。

入学後の支援として、日本人学生と留学生がともに学修や情報交換等ができる空間であるスチューデント・コモンズを開設した。スチューデント・コモンズでは常駐教職員や留学経験者による生活相談窓口、留学相談に応じるヘルプデスク、提出する英文書類の作成等を指導するライティングデスク、留学報告会や留学説明会等による交流を行っている。

留学生等の住環境の整備のため、2009 年度から従来からあった学生宿舎の改修を行った。

さらに、日本語を解さない留学生のために、カウンセリング業務の教員 1 名を保健管理センターに配置している。

2.2 筑波大学 G30 入試募集と要件

G30 学群英語プログラムでは、社会国際学群の国際社会学プログラム、生命環境学群の生命環境学際プログラム、医学群医療科学類の国際医療科学プログラムの 3 つが開設されているが、このうち国際医療科学プログラムは編入学生の受入れのみで入学者も少ないので、本稿では国際社会学プログラム、生命環境学群の生命環境学際プログラムの 1 年生から入学する入試を対象として報告する。

国際社会学プログラム、生命環境学際プログラムは、それぞれ学習目的とアドミッションポリシーを公表して、G30 入試（「私費外国人留学生特別コース入試（学群英語コース入試）」）の募集を行っている。出願資格は、以下のとおりである。

日本国籍を持たないもので、以下の①～⑤のいずれかに該当するもの

- ① 日本以外の国において、正規の学校教育における 12 年の教育課程を修了した者または入学時までに修了見込みのもの
- ② 日本において、文部科学大臣が指定するインターナショナルスクールの 12 年の課程を修了した者または入学時までに修了見込みの者で、入学時までに 18 歳に達するもの
- ③ 国際バカロレア資格、アビトゥア資格（ドイツ）、バカロレア資格（フランス）、GCE・A レベル資格（英国）のいずれかを有する者または入学時までに有する見込みの者で、入学時までに 18 歳に達するもの
- ④ WASC, CIS, ACSI のいずれかの認定を受けた学校の 12 年の教育課程を修了した者または入学

時までに修了見込みの者で、入学時までに 18 歳に達するもの

⑤ その他

また、学校長等による推薦を出願要件としており、高校 3 年間に於いて英語による教育を受けていなかったものに対しては TOEFL-iBT 61 以上、TOEIC 600 以上、IELTS 5.0 以上、あるいはこれらと同等の英語検定の成績を要求している。

募集人数はいずれも若干名である。

2.3 G30 入試の実施

試験は 2 段階で実施される。最近の入試の実施時期と試験の内容は以下のとおりである。

受験生はまず 11 月から 12 月の受付期間中にオンラインで出願登録と第 1 段階の受験料の支払いを行う。

第 1 段階は書類審査で、1 月上旬までに学習計画書等を含めた応募書類をアドミッションセンターに提出する。受験生と高校のそれぞれから送られた書類の審査により可否判定を行い、2 月初めに可否通知が送られる。

第 1 段階に合格した受験生は、第 2 段階の受験料を支払い、2 月から 3 月の間に（ビデオ会議システム等のビデオ通話を用いて）個別面接を受ける。個別面接の審査を経て、3 月下旬に最終の可否が通知される。

最終合格者は 4 月に入学手続きを行う。実際に入学するのは 9 月である。ただし、2010 年度の G30 開始当初は 8 月入学としていた。

2.4 実施結果

2010 年度から 2016 年度までの社会国際学群と生命環境学群の G30 入試の 1 年次からの入学者、ならびに、国際医療科学プログラムの編入学者も含めた G30 入試全体の出願者数、合格者数、入学者数を表 1 に示す。

全体の人数が社会国際学群と生命環境学群の人数の合計と合わないのは、全体の数には医療科学類などの編入学者数が含まれているからである。

G30 の開始から年を経るごとに順調に出願者、合格者、入学者が増えているが、開始当初の 2010 年度から 2012 年度は、11 月の募集だけでは受験者が十分に集まらず、2 月にも募集を行った。最近では 11 月の募集だけで 100 人を超える出願がある。合格しても入学しない学生は毎年いるが、特に 2011 年度にその割合が最も多くなっているのは震災の影響であろう。

表 1 G30 入試出願者数・合格者数・入学者数の推移

入学 年度	社会国際学群			生命環境学群			全 体		
	出願 者数	合格 者数	入学 者数	出願 者数	合格 者数	入学 者数	出願 者数	合格 者数	入学 者数
2010	9	9	7	22	19	14	31	28	21
2011	20	12	8	33	29	14	53	41	22
2012	44	20	17	43	32	23	91	55	43
2013	53	24	20	55	45	35	110	71	57
2014	76	26	18	51	34	23	134	63	44
2015	85	25	12	77	35	23	169	64	38
2016	77	25	20	75	40	31	158	68	54

社会国際学群の 1 年次の入学定員は 160 名、生命環境学群の 1 年次の入学定員は 250 名であるので、最近では定員の 1 割強の英語プログラムの学生が入学していることになる。

2.5 出身国

G30 による入学者の出身国は、2016 年度の入学者までの累計で 66 か国・地域となっている。²⁾

3 学内成績追跡調査

3.1 追跡調査の指標

ある入試を評価する指標として、その入試で入学した学生の入学後の学内成績を用いることは、以前から行われてきた。その例としては、たとえば大学入試研究ジャーナルの論文（南ほか, 2002）があげられる。

本稿においても、G30 入試では優秀な留学生を入学させることとなっているので、学内成績を指標として調査した。

3.2 G30 入学者の学内成績

2010 年度からの学群 1 年次への G30 入試入学者の 2015 年度末までの学業成績を調査して、

1. 成績評価が A+, A, B, C の科目数の対象学生間平均（合格科目数）
2. A+, A, B, C, D 評価の科目数に対する A+, A 評価の科目数の割合の対象学生間平均（A 割合平均）

3. $(A+, A \text{ 評価の単位数} \times 3 + B \text{ 評価の単位数} \times 2 + C \text{ 評価の単位数})$ を $(A+, A, B, C, D \text{ 評価の単位数の和})$ で除した数値の対象学生間平均（GPA 平均）

を集計した。

GPA の計算をする際に A+ の重みを 4 とする計算方法をとる場合もあるが（林, 2013）、大学全体としての追跡調査では以前からの調査との連続性を保つため A+ と A をまとめて A 評価として扱っているため、本稿でも同様の扱いとした。

社会国際学群と生命環境学群の学生のそれぞれの成績の集計結果と両者をまとめて集計した結果を表 2 に示す。

G30 の学生は秋入学なので、通常は 4 年後の 7 月に卒業する。従って 2015 年度末までには 2010 年度と 2011 年度入学生の多くは卒業しているので卒業までの成績を評価した。何らかの理由で留年した学生については 2015 年 3 月までの成績を評価した。また途中で退学した学生は退学までの成績を評価した。

2012 年度以降の入学生は 2015 年度末には在学しているため、2012 年度入学生については 3 年半、2013 年度入学生については 2 年半、2014 年度入学生については 1 年半、2015 年度入学生については半年間の成績を評価した。

表 2 G30 入学者の成績

入学 年度	社会国際学群入学者の成績			生命環境学群入学者の成績			全 体		
	合格 科目数	A 割合 平均 (%)	GPA 平均	合格 科目数	A 割合 平均 (%)	GPA 平均	合格 科目数	A 割合 平均 (%)	GPA 平均
2010	75.8	63.4	2.47	103.0	55.3	2.18	93.9	58.0	2.28
2011	76.7	74.2	2.58	99.1	58.9	2.29	92.4	63.5	2.38
2012	69.5	63.1	2.42	98.9	52.5	2.21	85.1	57.5	2.31
2013	65.5	70.2	2.53	79.4	60.1	2.29	74.2	63.9	2.38
2014	45.4	79.7	2.69	53.1	53.8	2.30	49.9	64.5	2.46
2015	18.8	81.9	2.63	21.1	66.8	2.51	20.3	71.8	2.55

なお、個々の科目の成績には、A+, A, B, C, D の成績ではなく P (Pass) または F (Failure) が付く科目や、他の教育機関で取得した単位や検定試験の成績により認定された科目 (単位) もあるが、これらはこの集計における科目数や単位には含めていない。

社会国際学群と生命環境学群を比較すると、社会国際学群の方が、生命環境学群に比して、科目数が少なく A 割合平均と GPA 平均が高い。特に、社会国際学群の A 割合平均は 60% から 80% 超と大変高い値になっている。

3.2 他の入試の入学者との比較

前節で紹介した G30 入学者の学内成績を、他の入試で入学した学生の成績と比較する。大学で調査している学内成績 (A 取得率の平均) と今回調査した G30 の成績とを比較する。

比較対象として、大学全体の入学者の過半を占める前期個別学力検査による入学者の成績と 2 番目に入学者が多い推薦入試による入学者の成績を用いる。

表 3 に大学全体の前期個別学力検査による入学者、推薦入試による入学者、G30 入試による入学者の入学年度ごとの A 割合平均 (%) を示す。前期個別学力検査で入学した学生数と推薦入試で入学した学生数も表 3 中に記載した。

表 3 のデータでは、前期個別学力検査による入学者と推薦入試による入学者の成績として、2010 年度入学者については 2013 年度末までの成績、2011 年度入学者については 2014 年度末までの成績、それ以降の入学者については 2015 年度末までの成績が使われている。もし G30 入学者と同様に 2010 年度入学者と 2011 年度入学者についても 2015 年度末までの

成績を使用すると留年者の成績が含まれるため、前期個別学力検査による入学者と推薦入試による入学者の A 割合の値が多少低下すると考えられる。

表 3 入試別成績 (A 割合平均) 比較

入学 年度	前 期		推 薦		G30
	成績 (%)	入学 者数	成績 (%)	入学 者数	成績 (%)
2010	54.3	1,349	57.4	549	58.0
2011	53.1	1,346	56.2	532	63.5
2012	49.0	1,336	52.8	537	57.5
2013	51.2	1,360	52.7	537	63.9
2014	51.9	1,395	53.4	536	64.5
2015	52.8	1,386	53.6	539	71.8

表 3 における比較は学問分野を超えた全体での比較であるので、同じ学群において入試の違いによる成績の違いも見ることがある。表 4 と表 5 に、それぞれ社会国際学群入学者と生命環境学群入学者の入試別 A 割合平均比較 (%) を示す。

前期個別学力検査と推薦入試はどちらも学類ごとに実施されるので、追跡調査も学類ごとに行っている。そのため、表 4 の社会国際学群については前期個別学力検査と推薦入試入学者の成績は社会学類と国際総合学類に分けて集計した。前期個別学力検査で入学した学生数と推薦入試で入学した学生数も表 4 中に記載した。

表 4 社会国際学群入学者の入試別成績（A 割合平均）比較

入学年度	学類	前期		推薦		G30
		成績 (%)	入学者数	成績 (%)	入学者数	成績 (%)
2010	社会	48.8	56	57.6	16	63.4
	国際	57.9	41	59.2	25	
2011	社会	50.0	64	58.4	16	74.2
	国際	59.8	40	60.1	24	
2012	社会	37.8	64	42.1	16	63.1
	国際	45.5	48	55.0	24	
2013	社会	50.5	68	58.1	16	70.2
	国際	52.7	51	54.4	24	
2014	社会	43.3	69	70.3	16	79.7
	国際	58.5	57	64.1	23	
2015	社会	42.8	64	45.2	16	81.9
	国際	55.7	67	62.9	21	

同様に表 5 の生命環境学群については生物学類、生物資源学類、地球学類の 3 つに分けて集計した。しかし G30 については入学者数が少ないので学群ごとに集計した。前期個別学力検査で入学した学生数と推薦入試で入学した学生数も表 5 中に記載した。

表 4、表 5 に示された結果から、G30 入試による入学者の A 割合平均が、前期個別学力検査と推薦入試による入学者と比べて高くなっていることが分かる。特に、社会国際学群の入学者については差が大きい。

生命環境学群入学者については、2010 年度の生物資源学類と 2010 年度から 2012 年度の地球学類の入学者では前期個別学力検査と推薦入試による入学者の A 割合平均の方が G30 入学者よりも少し高くなっているが、その他の入学者については G30 入試による入学者の方が高くなっている。

3.3 私費外国人留学生入試との比較

G30 以前から私費外国人留学生入試が全学で行われている。募集人数はいずれの学群・専門学群も若干名である。志願者は当該年度に実施される「日本留学試験」で指定する科目等をすべて受験し、かつ、試験の得点が出願基準を満たす成績であることが必要である。2 月下旬に学群・専門学群ごとに試験を実施し、小論文又は実技検査及び面接を課し、日本留学試験の成績と提出書類等を総合的に判定して選抜する。

表 5 G30 生命環境学群入学者の入試別成績（A 割合平均）比較

入学年度	学類	前期		推薦		G30
		成績 (%)	入学者数	成績 (%)	入学者数	成績 (%)
2010	生物	39.9	44	48.9	21	55.3
	資源	56.2	64	60.3	35	
	地球	55.9	34	60.2	13	
2011	生物	41.8	42	49.5	16	58.9
	資源	55.6	65	56.2	33	
	地球	59.7	34	59.0	11	
2012	生物	34.5	43	39.0	15	52.5
	資源	46.5	64	52.3	33	
	地球	54.5	30	54.5	13	
2013	生物	46.6	37	44.9	15	60.1
	資源	48.2	66	49.7	34	
	地球	47.1	34	50.5	12	
2014	生物	48.7	37	38.5	16	53.8
	資源	43.0	65	48.1	32	
	地球	46.3	35	53.1	13	
2015	生物	46.7	38	48.3	16	66.8
	資源	48.9	66	47.1	32	
	地球	50.6	35	48.9	10	

合格発表は 3 月初旬、入学手続きは 3 月下旬である。

社会国際学群、生命環境学群と大学全体の私費外国人留学生入試における 2007 年度から 2017 年度までの出願者数、合格者数、入学者数の推移を表 6 に示す。

全体の出願者数は 2007 年度から 2011 年度までは出願者が増える傾向が見られ、2012 年度から 2014 年度までは出願者数が減り、2015 年度から増加しているのは震災の影響であろう。社会国際学群と生命環境学群の出願者数についても 2007 年度から 2011 年度までは出願者が増え、2012 年度に減少している。

私費外国人留学生入試の入学者は、2007 年度から社会国際学群と生命環境学群を合わせても数名であった。出願者数、合格者数、入学者数ともに G30 の方がかなり多い。

私費外国人留学生の入学後の成績は、学生数が少ないため報告しない。

表 6 私費外国人留学生入試出願者数・合格者数・入学者数の推移

入学 年度	社会国際学群			生命環境学群			全 体		
	出願 者数	合格 者数	入学 者数	出願 者数	合格 者数	入学 者数	出願 者数	合格 者数	入学 者数
2007	17	3	2	5	4	3	99	34	27
2008	14	2	2	13	3	3	102	25	20
2009	12	2	2	8	5	3	96	35	22
2010	33	7	6	17	6	3	147	35	19
2011	41	5	3	25	6	3	163	30	18
2012	14	3	2	18	3	2	112	19	15
2013	19	3	2	17	5	4	101	22	16
2014	16	4	3	20	4	3	115	27	22
2015	18	2	1	19	5	3	133	24	14
2016	17	5	4	12	3	3	124	26	23
2017	26	5	5	35	3	3	197	27	21

4 結果についての考察

G30 入学者の成績と前期個別学力検査、推薦入試入学者の成績とを、A 評価の取得割合と GPA で比較した。その結果、2010 年度の生物資源学類と 2010 年度から 2012 年度の地球学類の入学者を除いて G30 入学者の方が好成績であることが分かった。

地球学類の 2013 年度以降の入学者については、前期個別学力検査と推薦入試による入学者の成績よりも G30 入試による入学者の成績の方が高くなっているのは、2013 年度以降に志願者が増えて優秀な学生が集まるようになったとも考えられるが、2013 年度以降入学生入試の成績は 4 年間に満たない期間での成績なので、低学年向けの授業科目においては G30 入学者が良い成績を収めているとも考えられる。

また、そもそも、G30 入学者は英語プログラムの授業を履修しているため、前期個別学力検査や推薦入試による入学者とは履修している科目が異なるので、成績をそのまま比較できるかどうか検証する必要があるかもしれない。しかしながら、英語の授業であっても日本語の授業であっても各科目の内容は同じで、シラバスに沿って成績評価を行っており、成績の評価、難易度がそれほど大きく異なっているとは考えにくい。

また、著者らが実施した「理数学生応援プロジェクト」による「先導的研究者体験プログラム」が基本的には日本語で実施しているにもかかわらず G30 入学

者の参加率が高く、研究志向が高いという印象であった。（白川ほか, 2014）

最初にも述べたが、2010 年度入学者 21 名のうち 8 名が 2014 年 3 月に早期卒業しており、これらの学生が相当に優秀であることは間違いないであろう。

私費外国人留学生入試での入学者が 2007 年度からずっと社会国際学群と生命環境学群を合わせても数名であったのに対し、G30 の入学者は数十名となっており、留学生数を飛躍的に増加させることに成功していると考えられる。

5 おわりに

本稿では、筑波大学で 2010 年度から実施してきた G30 入試、すなわち「私費外国人留学生特別コース入試（学群英語コース入試）」で入学した学生について、学内成績を指標とした追跡調査の結果を報告した。A 評価の取得割合と GPA を調査した結果、どちらも高評価であることが分かった。前期個別学力検査、推薦入試で入学した学生との比較でもグローバル 30 の学生が好成績であった。

G30 入試で入学した学生が好成績であることもあって、その後これを発展させたとも言えるプログラムやコースが開設されている。G30 入試は英語の授業だけで卒業できるプログラムに留学生を入学させる入試であるが、日本語と日本文化を学ぶ「Japan-

Expert (学士) プログラム」も 2016 年度から開始した。日本に興味、関心を持つ留学生を対象に、高い日本語能力を身につけ、日本の文化・社会を理解し、4 つのコースでの専門的な知識や能力も身につけるための学士プログラムで、このプログラムを通して将来的に日本と世界をつなぐ役割を担う人材を育成する。

また、G30 は「日本国籍を持たない」留学生が対象であるが、日本国籍と外国籍の両方を持っている受験生も受け入れるため、「日本国籍以外の国籍を持つ」受験生を対象とした入試(プログラム)もスタートした。

さらに学生の住環境の整備も進み、5 つの個室と 1 つの LDK を 1 ユニットとし、総計 100 ユニットの学生宿舎、ならびに会議や交流会などのイベントを実施することを目的とした共同棟からなる、留学生と日本人学生が混住するグローバルヴィレッジが 2017 年度に新築オープンした。

「筑波大学『理数学生応援プロジェクト』と入学経路」『大学入試研究ジャーナル』, **24**, 195-200.

注

- 1) 筑波大学では、「学部」に代わる組織として「学群」を置いている。
- 2) Algeria, Australia, Austria, Bangladesh, Bhutan, Brazil, Burkina Faso, Cambodia, Cameroon, Canada, China, Côte d'Ivoire, Czech Republic, Ethiopia, Finland, France, Germany, Ghana, Greece, Hong Kong, India, Indonesia, Iran, Israel, Italy, Kazakhstan, Kenya, Laos, Malaysia, Maldives, Malta, Mexico, Mongolia, Morocco, Myanmar, Nepal, Netherlands, New Zealand, Nigeria, Norway, Pakistan, Peru, Philippines, Poland, Qatar, Republic of Korea, Republic of South Africa, Romania, Russia, Saudi Arabia, Singapore, Sri Lanka, Sweden, Syria, Taiwan, Tanzania, Thailand, Tunisia, Turkey, Uganda, United Kingdom, United States of America, Uzbekistan, Viet Nam, Zambia, Zimbabwe

参考文献

- 林 寛子 (2013). 「大学入学時と卒業時における学生の『質』と選抜方法の評価」『大学入試研究ジャーナル』, **23**, 79-84.
- 南 一郎・野尻洋一・越田 豊 (2002). 「入学者選抜方法と学内成績の関係」『大学入試研究ジャーナル』, **12**, 109-114.
- 白川友紀・本多正尚・戸田さゆり・川勝 望 (2014).

【原著】

高等学校における評価を活用した大学入学者選抜の国際比較

—GCE-A レベル・国際バカロレアを中心に—

永田純一，杉原敏彦，高地秀明（広島大学）

大学入学者選抜において、国（または州）全体の共通試験の得点と高等学校における学習の評価スコアをどのように組み合わせて活用するかは、国によって様々に異なっている。このうち、GCE-A レベル試験や国際バカロレアにおける DP 取得では、共通試験と高等学校における評価スコアとの比率が教科ごとに決められており、高等学校における学習が選抜資料として活用されている。その仕組みについて考察した結果を報告する。

1 はじめに

イギリス連邦諸国（オーストラリア，シンガポール，香港等）では、国（または州）全体の共通試験に加えて、高等学校における教科学習（グループ学習，個人研究等）の評価を一定の割合で、入学者選抜に活用している。このような方法は、アビトゥーア（ドイツ）やバカロレア（フランス）でも採用されている（荒井，2013；木戸，2008，2016）。また，我が国でも今後増加すると思われる国際バカロレア最終試験においても，高校（学校）における評価と外部評価者が作成した共通試験を組み合わせて最終的なディプロマ認定の可否を判断している。

2020 年度から予定されている「大学入学共通テスト」の実施及び国内における国際バカロレア実施校の増加を踏まえて，高校における学習やその他の活動の評価をどのように入学者選抜に活用するのかを検討することは，大変重要なことである。本報告では，イギリスにおける GCE-A レベル，国際バカロレアにおける DP，及びイギリス連邦諸国（シンガポール，オーストラリア）における中等教育修了試験の場合のそれぞれについて，「高校における評価」と「外部評価者による評価」の関係について考察を行いたい。

2 内部評価（IA）と外部評価（EA）

高等学校における教科活動の評価を高校教員が評価する場合は，内部評価（Internal Assessment (IA) あるいは School-Based Assessment）と呼ばれている（Darling-Hammond, 2012 三宅 2014）。一方，高等学校における各科目の学習達成度を見るために，生徒が所属する高校の教員が作成するのではなく，学校外の第三者機関によって共通試験問題が作成され，さらに評価がなされることを，外部評価（External Assessment）と呼ぶ。我が国の大学入学者選抜の場合でいえば，調査書が内部評価に相当し，国公立大学

の場合，共通試験として各教科の学習到達度を測定する大学入試センター試験と各大学の個別試験が外部評価に相当する。現在，我が国では高大接続改革が行われているが，内部評価と外部評価を組み合わせてどのような大学入学者選抜を実施するかが課題の一つである，と考えられる。

3 GCE-A レベルの場合

GCE-A レベル試験は，修了資格としてディプロマが授与されるものではなく，評価はグレードにより教科ごとに行われる。複数の試験運営母体があることから，Uniform Mark Scheme (UMS)とよばれる共通したスコアへの換算がなされている。

現在の試験運営団体は，(1)AQA : Assessment and Qualifications Alliance, (2) OCR : Oxford, Cambridge and RSA Examinations, (3) Pearson Edexcel, (4) WJEC : Welsh Joint Education Committee, (5) CCEA : Council for the Curriculum, Examinations & Assessment である。

さて，GCE-A レベル試験は，現在，改革の只中で，一部の教科から改革がすすめられているが，全教科での完全実施は2017/18年度，さらに実際の大学入学者選抜に活用されるのは，その2年後の2019/20年度である（沖，2017，2014；山村，2016）。このうち，内部評価（Internal Assessment）として Course work の評価を最終成績に含めるこれまでのやり方が多くの教科で取りやめられることとなった。たとえば，「物理学(Physics)」では，実験の単元は高校の教師による内部評価がなされ全体の 10%の得点を占めていたが，これもすべて，外部評価に置き換わることとなる。このような変更は，GCE-A レベルの成績結果が，社会的に大変関心がもたれており，いわゆる成績のインフレーション等に関連した信頼性の問題が指摘され，政府が改革の指示を出す，といった背景もある

表 1 GCE-A レベルにおけるグレードの UCAS Tariff ポイントへの換算

グレード	Tariff ポイント
A*	56
A	48
B	40
C	32
D	24
E	16

表 2 国際バカロレアディプロマプログラムにおけるグレードの UCAS Tariff ポイントへの換算

グレード	Tariff ポイント
H7	56
H6	48
H5	32
H4	24
H3	12

表 3 Advanced Placement (AP)におけるグレードの UCAS Tariff ポイントへの換算

グレード	Tariff ポイント
5	28
4	24
3	20
2	16
1	12

(秦, 2014; 山村, 2016)。GCE-A レベルの成績が、それだけ社会的な影響が大きい表れと考えられる。

さて、イギリスでは、大学入学者選抜は、UCAS (Universities and Colleges Admissions Service)²⁾によって、出願受付、選考結果通知が一括で行われており、極めて集中化がすすんでいる。UCAS は外国を含むさまざまな試験の結果を、単一のスコアである Tariff 得点に変換する作業も担っている(表 1, 2, 3)(UCAS, 2016; 花井, 2014, 2016)。たとえば、GCE-A レベルのグレードと、後述する国際バカロレアのグレードの双方を Tariff ポイントに変換することで、入学者選抜における評価が極めてシンプルになる。この変換は、イギリス国内の大学入試にとどまらず、ヨ

ーロッパの他の国における試験成績も換算している。こういった変換作業は、Awarding Body Linkage(ABL)³⁾によってなされている。

現在の GCE-A レベル及び国際バカロレアの成績評価には、大きな割合ではないにしても、内部評価としてさまざまな評価項目が含まれている。UCAS Tariff のように、異なる試験結果を単一のスケールに変換する作業は、極めて慎重に行う必要があると考えられるが、ABL は国外の大学入試も含めた分析をもとに Tariff ポイントを算出している。総合的な評価としての holistic admission と呼ばれる視点と、UCAS Tariff のように単一化した評価による視点とを、どのように兼ね合わせるか、は大きな課題である。

一方、EU 圏内における国境を越えた大学進学や学生移動が極めて活発な現状においては、志願する側と選抜する側の双方において、単一化されたスコア表示は、よりわかりやすいシステムである。いわゆるボーロニャプロセスにおける学位システムの改革も含めて俯瞰すれば、UCAS Tariff は、EU 圏内の拡大する高等教育圏の大きな流れの一つとみなせるのではないであろうか。ただし、注意すべきは、イギリスの研究大学では UCAS Tariff を重視しない選抜が実施されている、という指摘がある(花井 2014, 2016)。この場合、高等教育へのアクセスが拡大し、進学率の上昇がもたらされた結果、選抜度の違いによって、UCAS Tariff が異なる役割を担っていることになる。

4 国際バカロレア DP の場合

現在、我が国においては、日本語で国際バカロレアのディプロマプログラム修了資格取得が可能なプログラムの設置が、多くの高等学校等において計画されている。2017 年 3 月の段階では、国内に英語・日本語による DP 実施校が 31 校存在する。

多くの文献にもあるとおり、国際バカロレア教育プログラムでは、担当教員が授業の実施方法について多くの裁量を有している。統一した教科書は特に設定されておらず、教科担当教員個々が授業の計画を行い、教材を作成する。

一方、その評価方法については、あらかじめ「指導の手引き」等で評価の観点、グレードの決め方等が詳細に指定されている。これは、前述の内部評価 (Internal Assessment) においても同様である。

たとえば、『数学 HL の手引き』(IBO, 2015)によれば、外部評価 (External Assessment) は、IB 校の教員ではなく、外部の問題作成者が存在し、合計 5 時間の試験が課される。解答方式は、短答式、論述式

である。また、内部評価 (Internal Assessment) は、「数学探求(Mathematical Exploration)」と呼ばれる課題レポート作成であり、その評価基準(Criterion)は A~E の 5 項目 (A「コミュニケーション (Communication)」, B「数学的表現(Mathematical Presentation)」, C「主体的な取り組み (Personal Engagement)」, D「振り返り (Reflection)」, E「数学の活用(Use of Mathematics)」と規定されている。この手引きは日本語で記述されているが、他の言語の DP においても内容は同一である。さらに、各項目は 4~5 段階の到達度により評価される。たとえば、評価基準 C「主体的な取り組み」では 4~0 の 5 段階評価であり、最も高い到達度の 4 は「顕著な主体的な取り組みが豊富に認められる (There is abundant evidence of outstanding personal engagement.)」であり、以下、3「十分に主体的な取り組みが認められる (There is evidence of significant personal engagement.)」, 2「ある程度の主体的な取り組みが認められる (There is evidence of some personal engagement)」, 1「限定的または表面的な主体的な取り組みが認められる (There is evidence of limited or superficial personal engagement)」, 0「4~1 のいずれの水準にも達していない (The exploration does not reach the standard described by the descriptors below(4~1).)」としてその到達度が評価される。

さらに、内部評価においては、その前提として、IB の「学問的誠実性」に関する方針(academic honesty policy)に基づいて、教師が生徒に指導を行うことが明記されており、昨今、我が国の学部及び大学院教育において重要視されている研究倫理教育との継続性がみられる。

最終的な「数学 HL」全体の評価は、内部評価が 20%、外部評価が 80%の比重で決定されることになる。この比重値は、科目によって若干異なる。たとえば、「言語 A : 言語と文学」では内部評価 30%、外部評価 70% であり、「美術」では内部評価 40%、外部評価 60% となっている(表 4)。

さて、このように各 IB 校の科目担当教師により評価された内部評価の得点は、そのまま大学入学者選抜の評価資料である最終スコアとなるのだろうか。実際には、そうではなく、教師の得点をさらに評価する学校外のモデレーター(Moderator) が 3 段階で存在する。これは、実際の教師の得点の適性を再評価する Assistant Moderator, さらにその上位に Senior Moderator, そのさらに上位に Principal Moderator

表 4 国際バカロレア DP の最終評価における内部評価と外部評価の比率 (表の科目は全て HL: Higher Level) (IBO, 2014a-c, 2015a-d, 2016a-d)

	内部評価	外部評価
言語 A:言語と文学	30%	70%
言語 A:文学	30%	70%
歴史	20%	80%
経済	20%	80%
地理	20%	80%
数学	20%	80%
物理	20%	80%
化学	20%	80%
生物	20%	80%
音楽	50%	50%
美術	40%	60%

が位置する (IBO, 2010)。教師の採点結果の全てを審査するのではなく、ランダムに指定された結果を IBO に提出するようであるが、それでも全世界でみれば数万人 (数学では HL と SL の合計で延べ約 9 万人) のスコアが提出される中で、実際にどの程度の修正がなされているのであろうか。また、審査に要する時間はどの程度なのであろうか。この点に関する検討は、今後の課題としたい。

5 イギリス連邦諸国の場合

5.1 シンガポール

シンガポールの大学入学者選抜においては、Singapore-Cambridge GCE A-Level examination が重要な選抜評価指標の役割を持つ。例えば、表 5 は、2016/2017 学年暦における National University of Singapore (NUS)への合格者の成績分布をパーセンタイルで示したものである。表中の成績は、左端の 3 つが Year12 で学ぶ H2 レベルの 3 科目、右端の 1 つが Year11 で学ぶ H1 レベルの 1 科目である。合格は A, B, C, D, E の 5 段階に区分されており、A は 70% 程度以上の得点である。

2002 年以降、新しいカリキュラムが導入され、Project Work と呼ばれる協働型の科目が追加され必修となった (Chong, 2008; Darling-Hammond, 2012; Koh 2014)。これは大学入試においてあまりにも知識偏重になりすぎた当時の状況を変える目的であったと、大学の入試課担当職員もインタビューに答

表 5 NUS における学士課程への合格者の成績分布⁴⁾
(Singapore-Cambridge GCE A-Level)

コース	10 パーセンタイル	90 パーセンタイル
医学	AAA/A	AAA/A
歯学	AAA/A	AAA/A
看護学	BCC/C	AAA/B
工学	ABB/B	AAA/A
理学	ABB/C	AAA/A
人文・社会科学	ABB/B	AAA/A

えている（広島大学教育室秋季入学検討 WG, 2008）。

この Project Work は、入試得点の 10%とそれほど大きくはない割合だが（小川・石森, 2008）、大学入学者選抜の出願資料として必須となり⁵⁾、極めて厳密な評価が求められることとなった（Chong, 2008）。他の科目とは異なり、全得点を高等学校（Junior College）の教師が評価する School-Based assessment（内部評価）としたことから、評価結果の厳密性を確保するために、Moderation のシステムが導入されている。さらに、試験実施母体である SEAB（Singapore Examinations and Assessment Board）によって、その評価項目と基準が詳細に指定されている。高校教員に対しては、その評価能力の向上のための研修がなされている。

5.2 オーストラリア

これまでに我々が現地調査を行ったタスマニア州とニューサウスウェールズ州について、以下に示す。

5.2.1 タスマニア州

大学進学前の中等教育は、Senior High School の Year 11~12 の 2 年間であり、修了時に Tasmanian Certificate of Education (TCE) の資格取得を目指す。この TCE の成績が、現在、オーストラリアにおいて統一化がすすめられている大学入学成績ランク（ATAR: Australian Tertiary Admission Rank⁶⁾）に換算されて、大学入学者選抜が行われる。ATAR の用い方は、多くの大学において受験生の出願時の最低条件（cut-off 値）として用いており、人気のあるコースはその値が高くなる。なお、この ATAR は、スコアではなく成績のパーセンタイルのランク表示（0.05 刻み）であり、たとえば ATAR が 98.00 の場合には、成績上位の 2%であることを示す。

タスマニア州の場合、ATAR に換算される TCE の

スコアは、学校内の成績評価（内部評価、School-Based Assessment）と共通試験（外部評価）の合計で最終成績に反映される。それぞれの割合は 50%になっている。また、イギリスやシンガポール、あるいは国際バカロレアと同様に、内部評価に対する Moderation がなされ、コース間、学校間等で大きなばらつきがないか、検証がなされる⁷⁾。

5.2.2 ニューサウスウェールズ州

前述のタスマニア州と同様に、後期中等教育は Year11 と Year12 の 2 年間であり、Senior Curriculum と呼ばれている。修了資格は、Higher School Certificate (HSC) と呼ばれ、この成績が、やはり、ATAR に換算される。タスマニア州と同様に、学校内の成績評価（内部評価、School-Based Assessment）と共通試験（外部評価）の合計であり、その割合も同じ 50%ずつである。また、Moderation の仕組みもタスマニア州と同様である。

6 各国の制度の比較

これまでみてきたとおり、イギリスを中心とした諸国（イギリス連邦諸国）や国際バカロレア DP においては、概して、後期中等教育における修了試験（内部評価と外部評価の両方を含む最終評価）の成績が、大学入学者選抜における学力評価として大きな位置を占めている。したがって、国、州、あるいは全世界（国際バカロレア DP）において統一された外部試験に加えて、各高等学校の科目担当教員による内部評価が、科目による違いはあるものの、一定の割合で最終評価に含められている。

その一方、これらの国々では、少しずつその方向性が異なっているようである。高等学校の教科活動を評価する内部評価は、最新の GCE-A レベルの改革においては、極めて限定的な科目に絞られる。一方、国際バカロレアにおいては、前期中等教育(MYP: Middle Year Program)のみならず、大学入学者選抜の評価資料として用いられる後期中等教育 (DP: Diploma Program) の最終成績においても、内部評価が一定の寄与を保持している。また、DP の各科目を教える教師は、一定の評価基準、指導方針の規定はあるものの、授業自体の組み立てには多くの裁量を持っている。

また、オーストラリアにおいては、州ごとに後期中等教育の教育課程には違いがあるものの、現在、ATAR とよばれる相対的な成績ランクに統一化がすすめられている。各州の中等教育修了試験では、やはり内部評価が除外されているわけではなく、最終評価に

含まれている。さらにシンガポールでは、10 年程前から大学入学者に求める資質・能力として、「協働する力」を重視する動きがあり、Project Work と呼ばれる教科が新設され、現在も継続して大学入学者選抜のための評価資料として用いられている。

7 まとめ

2021 年度大学入学者選抜においては、学力 3 要素として規定された「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」を評価項目として選抜がなされることになる。これは、我が国の AO 入試等についてしばしば指摘されている学力不問ではなく、高度な学力を求めつつ多様な資質・能力を求めるものである。

本報告でみてきたイギリス連邦の 3 か国と国際バカロレア DP においては、その比率は様々であるものの、高等学校教員による評価結果を選抜資料の一部に活用している。ただし、Moderation と呼ばれる教員以外の外部評価者による修正システムが存在し、高等学校教員の評価が、全く検証なく利用されるものではない。

我が国の大学入学者選抜制度において、今後、どのようなシステムを構築することで、学力 3 要素を適切に評価し、選抜資料として何が活用可能なのかを検討するために、本報告で分析した諸外国で運用されているシステムの利点と問題点を明確にすることは、大変意義のあることと考える。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 17K04555 の助成を受けたものです。

注

- 1) “Get the facts: AS and A level reform”, Updated 31 March 2017
<<https://www.gov.uk/government/publications/get-the-facts-gcse-and-a-level-reform/get-the-facts-as-and-a-level-reform>> (2017 年 4 月 20 日)
- 2) Universities and Colleges Admissions Service, “Undergraduate Courses At University And College | UCAS”
<<https://www.ucas.com/>> (2017 年 4 月 20 日)
- 3) 「UCAS: the role of centralised admissions in the UK's higher education sector」Wilson, M. による講演スライド、『大学入試サミット 2017』, 大阪大学高等教育・入試研究開発センター, 2017

年 3 月 26 日, 豊中市。

- 4) Indicative Grade Profile (IGP), NUS
<<http://www.nus.edu.sg/oam/gradeprofile/sprogramme-igp.html>> (2017 年 4 月 20 日)
- 5) 例えば, National University of Singapore の入学者選抜に関する Q&A
<<http://www.nus.edu.sg/oam/specialprogrammefaq/sprogramme-faq.html>> (2017 年 4 月 20 日)
- 6) ATAR は成績分布のパーセンタイル値について、99.95 を最上位とした 0.05 刻みのランクに変換した値である（上位から 99.95, 99.90, 99.85 の順）。
- 7) “Internal Assessment”, Tasmanian Certificate of Education, Office of Tasmanian Assessment, Standards and Certification
<<http://www.tasc.tas.gov.au/69607#IAS2>> (2017 年 4 月 20 日)

参考文献

- 荒井克弘 (2013). 「諸外国の大学入学制度」『第 10 回教育再生実行会議資料 1-1』, 平成 25 年 6 月 26 日。
- Chong, K. KK (2008). “Whither School-Based Coursework Assessment in Singapore?,” Paper presented at *The 35th International Association for Educational Assessment Conference*, Brisbane.
- Darling-Hammond, L. (2012) “Policy Frameworks for New Assessments,” *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Griffin, P., McGaw, B., and Care, E. (eds.), 301-339, Springer.
- 花井 渉 (2014). 「イギリスにおける大学入学者選抜制度の多様化・国際化—国際バカロレアの認証に着目して—」『九州教育学会研究紀要』**42**, 149-156.
- 花井 渉 (2016). 「イギリスにおける国際バカロレア認証に伴う資格試験制度変容に関する研究」『比較教育学研究』**52**, 90-112.
- 秦 由美子 (2014). 『イギリスの大学—対位線の転位による質的転換』, 東信堂.
- 広島大学教育室秋季入学検討 WG (2008). 「シンガポール (南洋工科大学, 在シンガポール日本大使館, シンガポール大学)」『広島大学における秋季入学制度に関する調査報告書』, 88-100.
- IBO (2010). *Diploma Programme assessment Principles and practice, 2004 (updated November 2010)*, International Baccalaureate Organization.
<<http://www.ibo.org/contentassets/1cdf850e36644>

- 7e99b5a862aab622883/dpassessmentprinciplespractice2004en.pdf>
- IBO (2014a). 「経済」指導の手引き, 2013 年第 1 回試験, International Baccalaureate Organization. <<http://www.ibo.org/globalassets/publications/economics-guide-jp.pdf>> (2017 年 4 月 20 日)
- IBO (2014b). 「化学」指導の手引き, 2016 年第 1 回評価, International Baccalaureate Organization. <<http://www.ibo.org/globalassets/publications/chemistry-guide-jp.pdf>> (2017 年 4 月 20 日)
- IBO (2014c). 「生物」指導の手引き, 2016 年第 1 回評価, International Baccalaureate Organization. <<http://www.ibo.org/globalassets/publications/biology-guide-jp.pdf>> (2017 年 4 月 20 日)
- IBO (2015a). 「数学 HL」指導の手引き, 2014 年第 1 回試験, International Baccalaureate Organization. <<http://www.ibo.org/globalassets/publications/math-hl-guide-jp.pdf>> (2017 年 4 月 20 日)
- IBO (2015b). 「言語 A: 文学」指導の手引き, 2015 年第 1 回試験, International Baccalaureate Organization. <<http://www.ibo.org/globalassets/publications/dp-language-a-literature-jp.pdf>> (2017 年 4 月 20 日)
- IBO (2015c). 「地理」指導の手引き, 2011 年第 1 回試験 International Baccalaureate Organization. <<http://www.ibo.org/globalassets/publications/geography-guide-jp.pdf>> (2017 年 4 月 20 日)
- IBO (2015d). 「物理」指導の手引き, 2016 年第 1 回評価 International Baccalaureate Organization. <<http://www.ibo.org/globalassets/publications/physics-guide-jp.pdf>> (2017 年 4 月 20 日)
- IBO (2016a). 「言語 A: 言語と文学」指導の手引き, 2015 年第 1 回試験, International Baccalaureate Organization. <<http://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/dp-language-literature-guide-jp.pdf>> (2017 年 4 月 20 日)
- IBO (2016b). 「歴史」指導の手引き, 2017 年第 1 回試験, International Baccalaureate Organization. <<http://www.ibo.org/globalassets/publications/history-guide-2017-jp.pdf>> (2017 年 4 月 20 日)
- IBO (2016c). 「音楽」指導の手引き, 2011 年第 1 回試験, International Baccalaureate Organization. <<http://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/music-guide-jp.pdf>> (2017 年 4 月 20 日)
- IBO (2016d). 「美術」指導の手引き, 2016 年第 1 回試験, International Baccalaureate Organization. <<http://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/visual-arts-guide-jp.pdf>> (2017 年 4 月 20 日)
- 木戸 裕 (2008). 「ドイツの大学入学法制・ギムナジウム上級段階の履修形態とアビトゥーア試験」『外国の立法』238, 21-46.
- 木戸 裕 (2016). 「ドイツの大学入学制度改革」『比較教育学研究』53, 14-27.
- Koh, K. (2014). "Authentic Assessment, Teacher Judgment and Moderation in a Context of High Accountability", *Designing Assessment for Quality Learning*, Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., and Colbert, P.(eds.), 249-264.
- 三宅なほみ (監訳)(2014). 『21 世紀型スキル: 学びと評価の新たなかたち』(益川弘如 (訳), 望月俊男 (訳)), 北大路書房.
- OECD (2012). "What are the pathways and gateways to gain access to secondary and tertiary education?," *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, 520-534, OECD Publishing, Paris.
- 小川佳万・石森広美(2008). 「シンガポールのジュニアカレッジにおけるプロジェクトワーク指導と評価に焦点をあててー」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』57, 381-394.
- 沖 清豪 (2014). 「イギリスの大学進学のための資格試験制度 — GCE 試験の現在、過去、未来」『大学ジャーナル』109, 14.
- 沖 清豪 (2017). 「英国における 2015 年 A-Level 試験改革について」『早稲田大学大学院文学研究科紀要』62, 87-98.
- UCAS (2016). UCAS Tariff Tables, New Tariff points for entry to higher education from 2017, updated for May 2016. <<https://www.ucas.com/file/63536/download?token=O6R3Gut4>> (2017 年 4 月 20 日)
- 山村 滋 (2016). 「イギリスにおける大学入学者選抜制度改革」『比較教育学研究』53, 3-13.

教育課程の改訂は高校「国語」の学習に変化をもたらすか

—大学新入生に対する調査から—

島田康行（筑波大学），渡辺哲司（文部科学省）

高校の現行教育課程で学んだ最初の学年と、旧課程最後の学年の大学新入生を対象として、高校「国語」の学習に関する振り返り調査を実施したところ、その結果にはほとんど差がなかった。観察された範囲では、教育課程の改訂は高校「国語」の学習に今のところ変化をもたらしていない。今後、学習指導要領の趣旨が徹底、浸透していくにつれ、この状況は変わる可能性があり、継続して追跡する必要がある。

1 はじめに

島田・渡辺（2015）は、国内の大学新入生約 600 名を対象に、高校「国語」で経験した学習指導に関する振り返り調査を行った。その結果「話すこと・聞くこと」「書くこと」を学ぶ機会は「読むこと」を学ぶ機会に比して少なかったこと、また、「言語活動」を通して行われる学習の機会は少なかったこと等が示唆された。

学習指導要領の改訂にともない、高校「国語」の授業はどのように変わるのか、それを把握することは大学入試や入学後の教育の改善に有益な情報をもたらすだろう。

平成 28 年度、いよいよ現行の学習指導要領（平成 21 年告示）で学んだ者が大学に入学してきた。本研究は、教育課程の改訂が高校「国語」の学習にどのような変化をもたらすのかを捉える第一歩となることを目指す。

2 背景

2.1 現行教育課程で学んだ学年の大学入学

平成 29 年 3 月、小・中学校学習指導要領が告示となった。高校学習指導要領についても現在、改訂に向けた作業が進んでいる。教育課程部会企画特別部会の「論点整理」が指摘したように、国語科においては「教材の読み取りが指導の中心になりがちで、国語による主体的な表現等が重視されていないこと、話し合いや論述等、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の学習が十分に行われていないこと」等が長く課題となってきた。今回はこの点を踏まえた改訂がなされるはずである。

一方、平成 28 年 3 月、高校を卒業し、4 月に大学に入学したのは、現行の学習指導要領（平成 21 年告示）で学んだ最初の学年である。現行の学習指導要領は、生徒の思考力、判断力、表現力等の育成を目指し

て、各科目を通じての「言語活動の充実」を最重要事項として掲げ、小～高の多くの学校現場ではその理念の実現に向けた実践が重ねられてきた。そのような現行の学習指導要領によって、話し合いや論述等「話すこと・聞くこと」「書くこと」の学習が十分に行われていないという課題は解消に向かっているのか、注目されるところである。

2.2 高大接続改革の進捗

高大接続改革をめぐる議論の中では、当初から新テスト大学入学共通テストへの記述式問題の導入の方針が示されてきた。高大接続システム改革会議の「最終報告」においても、記述式問題導入の意義が次のように述べられている。

今後重要となる複数の情報を統合し構造化して新しい考えをまとめる思考・判断の能力や、その過程を表現する能力をよりよく評価するために、記述式問題を導入することが有効である。

また、その導入が高校における指導改善につながることに期待も示されている。

高等学校教育においても、習得・活用・探究の学習過程における言語活動等の充実が促され、生徒の能動的な学習をより重視した授業への改善が進むことが期待できる。

さらに、個別大学における入学者選抜の具体的な評価方法の例としても、「自らの考えに基づき論を立てて記述させる評価方法」等が示され、これを受ける形で、国立大学協会の「大学入学者選抜試験における記述式問題出題に関する国立大学協会としての考え方」は、「すべての国立大学受験生に、個別試験で論理的

思考力・判断力・表現力等を評価する高度な記述式試験を課すことを目指す」とした。

高大接続改革をめぐる、このような流れの中で、高校はいずれ筋道を立てて考えを述べる力の育成に重きを置くことになるだろう。それは記述式問題への対応という矮小化された形に留まるかもしれないが、そもそも「国語による主体的な表現等が重視されていない」という現状の改善に、幾分かはつながることになるはずだ。

このような高大接続改革の流れは、すでに高校「国語」の学習に何らかの影響をもたらしている可能性もある。

2.3 前回調査の概要

島田・渡辺（2015）に報告した前回調査の概要は次の通りである。

2013 年、日本各地に所在する 7 つの総合大学の新生 598 人を対象に、授業等の機会に質問紙調査を実施した。

質問紙では、高校「国語」の授業で経験した指導内容を項目 1)～23)として示し、回答者は各々の項目について「十分に学ぶ機会があった」から「ほとんど学ぶ機会がなかった」までの 5 段階で回答した。項目 1)～23)の文言は後掲（表 2）のように、高等学校学

習指導要領「国語」（平成 11 年告示）各科目（国語総合、国語表現 I、現代文）に示された「指導事項」の文言をほぼそのまま引用したものであった。

結果、「国語総合」の「読むこと」の指導事項に基づく 4 つの項目は、「話すこと・聞くこと」の指導事項に基づく 3 項目、「書くこと」の指導事項に基づく 2 項目に比して、より「学ぶ機会があった」と記憶されていることが明らかになった。

また、「国語総合」の言語活動例に基づく 6 項目は、いずれも全 23 項目中、最も「学ぶ機会がなかった」と記憶されていた。

3 方法

3.1 調査時期・場所・対象者

調査は 2014～2016 年の 3 年間継続し、それぞれ年の 3 月～11 月、授業等の機会に質問紙によって実施された。表 1 に、2013 年調査と併せて、年度ごとの実施大学と対象（回答）者の人数を示す。表中、網掛けで示した「2016（現）」が、現行の学習指導要領（現課程）で学び、大学に進学した調査対象者である（「2016（旧）」は旧課程で学んだ過年度卒生）。

なお、A～L の大学のうち、H のみが私立大学、他は国立大学である。

表 1 各調査年度の実施大学と対象者数

	2013	2014	2015	2016(旧)	2016(現)	2016(計)	計
A大学	28	24	22	5	11	16	90
B			20				20
C	72	47	47				166
D	167	128	169	20	143	163	627
E	89	130	77	16	56	72	368
F	53	51		10	36	46	150
G	87			43	129	172	259
H	93		43	7	51	58	194
I			21				21
J			139	44	96	140	279
K			91				91
L			16				16
合計	589	380	645	145	522	667	2281

3.2 質問内容

中心的な質問を表 2、表 3 に示す。表 2 は 2013 年と 2014 年の調査に使用した調査票（旧調査票）、表 3 は 2015 年と 2016 年の調査に使用した調査票（新調査票）の内容である。

各表中、各項目の文言は表 2 が平成 11 年告示の、表 3 が平成 21 年告示の高等学校学習指導要領「国語」の各科目（国語総合、国語表現Ⅰ、現代文）に示された「指導事項」の文言をほぼそのまま引用したものである。

回答者は、高校「国語」の授業で経験した指導内容について、項目 1)～23)の各々に示された内容を「1十分に学ぶ機会があった」から「5ほとんど学ぶ機会がなかった」までの 5 段階で回答した。

3.3 分析方法

項目 1)～23)に対する回答の平均（分布の重心）を調べた。

なお、一群のデータは、対象者が旧課程・現課程のどちらで学んだか、使用した調査票は新・旧のどちらであったかによって次のように分類される。

2013 年：旧課程・旧調査票（前回調査）

2014 年：旧課程・旧調査票

2015 年：旧課程・新調査票

2016 年（旧）：旧課程・新調査票

2016 年（現）：現課程・新調査票

旧課程で学んだ 2015 年入学生に対して現課程に基づく新調査票を使用したために複雑になり過ぎたきらいもあるが、他方ではそのことによって、旧課程下の学習を現課程に基づく観点からも吟味することが可能となっている。

表 2 中心的な質問（旧調査票）

高校 3 年間に受けた「国語」の授業では、主にどのようなことを学んだと感じますか？ 各項について「1十分に学ぶ機会があった」～「5ほとんど学ぶ機会がなかった」の 5 段階でお答えください。

- 1) 文章に描かれた人物、情景、心情等を表現に即して読み味わうこと
- 2) 様々な問題について自分の考えをもち、筋道を立てて意見を述べること
- 3) 文章の内容を的確に読み取ったり、必要に応じて要約したりすること
- 4) 目的や場に応じて効果的に話したり的確に聞き取ったりすること
- 5) 文章を読んで、構成を確かめたり表現の特色をとらえたりすること
- 6) 課題を解決したり考えを深めたりするために、相手の立場や考えを尊重して話し合うこと
- 7) 論理的な構成を工夫して、自分の考えを文章にまとめること
- 8) 様々な文章を読んで、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりすること
- 9) 優れた表現に接してその条件を考え、自分の表現に役立てること
- 10) 相手や目的に応じて題材を選び、効果的な表現を考えて書くこと
- 11) 論理的な文章について、論理の展開や要旨を的確にとらえること
- 12) 情報を収集、整理し、正確かつ簡潔に伝える文章にまとめること
- 13) 目的や場に応じて、言葉づかいや文体など表現を工夫して話したり書いたりすること
- 14) 国語の表現の特色、語句や語彙の成り立ち及び言語の役割について理解を深めること
- 15) 目的や課題に応じて様々な情報を収集し活用して、進んで表現すること
- 16) 話題を選んで、スピーチや説明などを行うこと
- 17) 情報を収集し活用して、報告や発表などを行うこと
- 18) 課題について調べたり考えたりしたことを基にして、話し合いや討論などを行うこと
- 19) 題材を選んで考えをまとめ、書く順序を工夫して説明や意見などを書くこと
- 20) 本を読んでその紹介を書いたり、課題について収集した情報を整理して記録や報告などを書いたりすること
- 21) 文章に現れたものの見方や考え方などを読み取り、それらについて話し合うこと
- 22) 考えを広げるため、様々な古典や現代文の文章を読み比べること
- 23) 課題に応じて必要な情報を読み取り、まとめて発表すること

表 3 中心的な質問（新調査票）

高校 3 年間に受けた「国語」の授業では、主にどのようなことを学んだと感じますか？ 各項について「1 十分に学ぶ機会があった」～「5 ほとんど学ぶ機会がなかった」の 5 段階でお答えください。

- 1) 根拠を明確にするなど論理の構成や展開を工夫して、自分の意見を述べること
- 2) 相手や目的に応じて題材を選び、文章の形態や文体、語句などを工夫して書くこと
- 3) 文章の内容や形態に応じた表現の特色に注意して読むこと
- 4) 目的や場に応じて効果的に話したり的確に聞き取ったりすること
- 5) 論理の構成や展開を工夫し、論拠に基づいて自分の考えを文章にまとめること
- 6) 文章の内容を的確に読み取ったり、必要に応じて要約や詳述をしたりすること
- 7) 課題を解決したり考えを深めたりするために、相手の立場や考えを尊重して話し合うこと
- 8) 対象を的確に説明したり描写したりするなど、適切な表現の仕方を考えて書くこと
- 9) 文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと
- 10) 話したり聞いたりしたことの内容や表現の仕方について自己評価や相互評価を行うこと
- 11) 優れた表現の条件を考えたり、書いた文章の自己評価や相互評価を行ったりすること
- 12) 文章の内容や表現の特色について評価したり、書き手の意図をとらえたりすること
- 13) 幅広く本や文章を読み情報を得て用いたり、ものの見方や考え方を豊かにしたりすること
- 14) 状況に応じた話題を選んでスピーチしたり、資料に基づいて説明したりすること
- 15) 情景や心情の描写を取り入れて、詩歌をつくったり随筆などを書いたりすること
- 16) 文章を読んで脚本にしたり、古典を現代の物語に書き換えたりすること
- 17) 調査したことなどをまとめて報告や発表をしたり、内容や表現を吟味しながらそれらを聞いたりすること
- 18) 出典を明示して文章や図表などを引用し、説明や意見などを書くこと
- 19) 様々なメディアに表現された情報を、課題に応じて読み取り、取捨選択してまとめること
- 20) 反論を想定して発言したり疑問点を質問したりしながら、話し合いや討論などを行うこと
- 21) 相手や目的に応じた語句を用い、手紙や通知などを書くこと
- 22) 現代の社会生活に必要なとされる実用的な文章を読み、自分の考えをもって話し合うこと
- 23) 様々な文章を読み比べ、内容や表現について感想を述べたり批評する文章を書いたりすること

4 結果

4.1 旧課程における「国語」の学習の記憶

図 1 に 2013 年と 2014 年の結果を併せて示した。どちらも旧課程で学び旧調査票に対して回答したもので、このうち 2013 年調査は島田・渡辺（2015）に報告したものである。

全体の傾向は安定的である。すなわち、数値の低い項目（よく学んだと記憶されている事項）と、高い項目（あまり学んでいないと記憶されている事項）の“顔ぶれ”に年度間で違いがない。具体的には、両年度とも項目 1) 3) 5) 8) の「読むこと」領域の項目や 11) の値が低く、項目 16)～23) の言語活動例の値は高い。

そうした中で、項目 2) 様々な問題について自分の考えをもち、筋道を立てて意見を述べること、4) 目的や場に応じて効果的に話したり的確に聞き取ったりすること、12) 情報を収集、整理し、正確かつ簡潔に伝える文章にまとめることの 3 項目については両年の数値間に統計的な有意差が見られた（マン・ホイットニー検定、項目 2) は $p=0.010$ 、4) は $p=0.010$ 、

12) は $p=0.000$ ）。2013 年よりも 2014 年の方が値は低い。項目 2) 4) は「国語総合」の「話すこと・聞くこと」、12) は「国語表現 I」の指導事項をもとにした項目である。

4.2 現課程における「国語」の学習の記憶

図 2 には、旧課程で学んだ者（2015 年）と現課程で学んだ者（2016 年）とが、ともに新調査票に対して回答した結果を示した。

結果を見ると、どの項目も両年度間の差がほとんどなく、きわめて安定的である。

数値の低い 3) 6) 9) 12) は、いずれも「国語総合」の「読むこと」の指導事項である。一方、値の高い 15)～23) の各項目はいずれも言語活動例として示された内容をもとにした項目である。特に、15) 詩歌をつくったり随筆などを書いたりすること、16) 文章を読んで脚本にしたり、古典を現代の物語に書き換えたりすること、21) 相手や目的に応じた語句を用い、手紙や通知を書くこと、という 3 つの項目の値は高い。

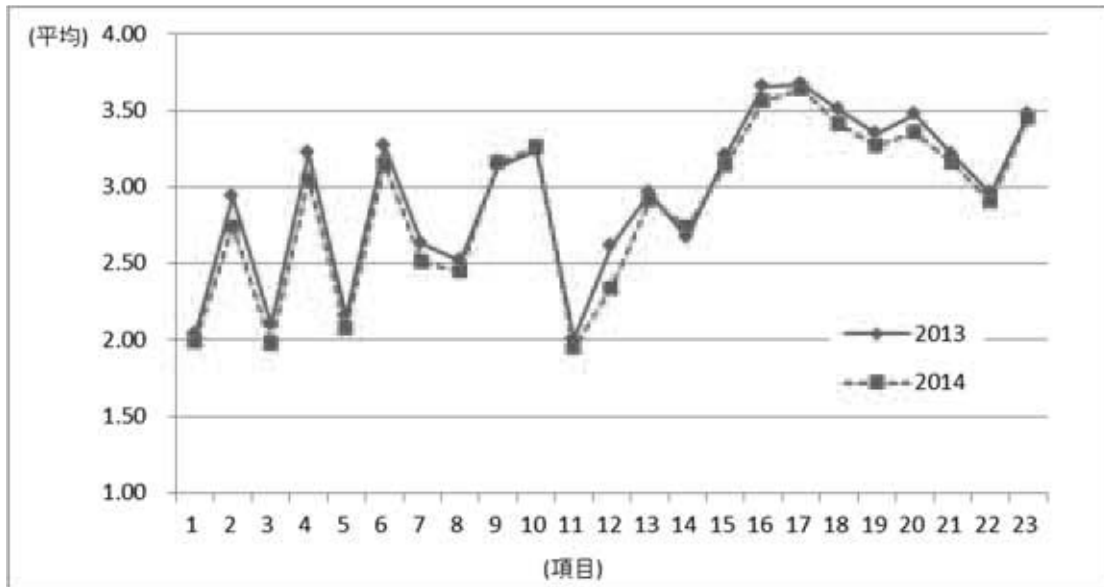


図1 旧課程年度（2013年、2014年）における各項目の平均

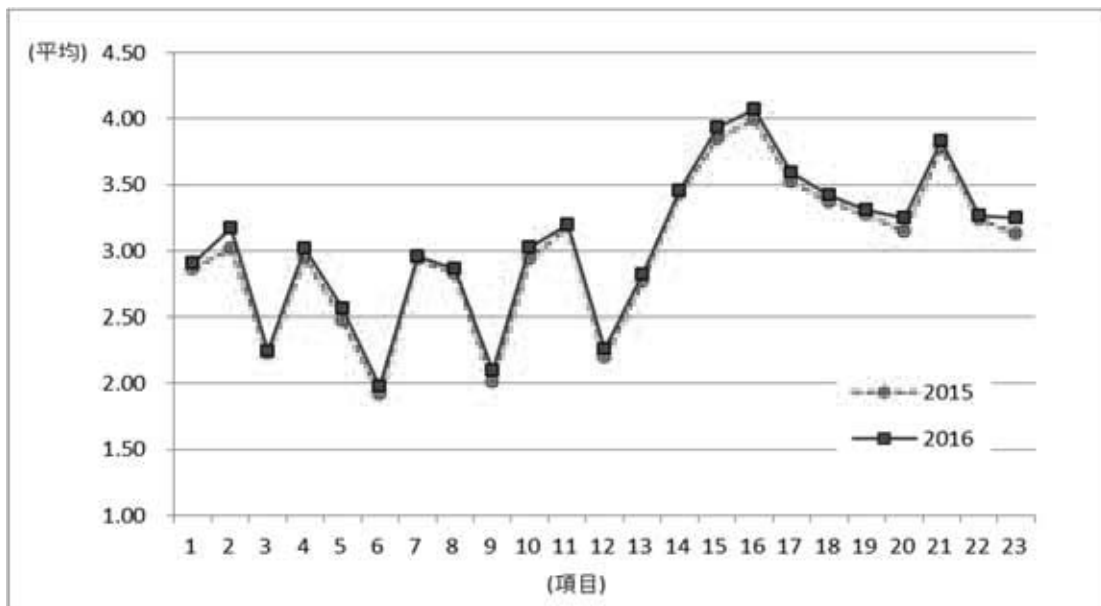


図2 旧課程（2015年）と現課程（2016年）における各項目の平均

5 考察

調査の結果からは、「読むこと」の各項目（旧調査票 1) 3) 5) 8), 新調査票 3) 6) 9) 12) 13)) については一貫して「学ぶ機会があった」と記憶されている傾向が指摘できる。

その中で比較的高いのは、旧調査票 8) 様々な文章を読んで、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりすること、新調査票 13) 幅広く本や文

章を読み情報を得て用いたり、ものの見方や考え方を

豊かにしたりすること、の 2 項目で、いずれも幅広い読書による見方・考え方の拡張に関する内容の事項であった。この結果は、教科書教材による「読むこと」の学習が主体的な読書にあまり結びついていない可能性を示唆している。

また、相対的に「学ぶ機会がなかった」と記憶され

ている「書くこと」に関する各項目の平均を旧・新の調査票ごとに示せば、次の表 4、表 5 の通りである。

表 4 「書くこと」の項目別平均（旧調査票）

	7)	9)	10)
2013	2.63	3.13	3.24
2014	2.51	3.16	3.26

表 5 「書くこと」の項目別平均（新調査票）

	2)	5)	8)	11)
2015	3.02	2.48	2.82	3.18
2016	3.17	2.56	2.86	3.20

この中で比較的数字が低いのは、旧調査票 7) 論理的な構成を工夫して、自分の考えを文章にまとめること、新調査票 5) 論理の構成や展開を工夫し、論拠に基づいて自分の考えを文章にまとめること、の 2 項目で、両者ともに「論理的な／論理の構成」を工夫して書くことに関する項目である。総じて「学ぶ機会がなかった」中で比較的にはあるが、「書くこと」については筋道を立てて論じること重点をおいて指導がなされている傾向が窺える。創作的な内容を綴る言語活動の 15) 詩歌をつくったり随筆などを書いたりすること、16) 文章を読んで脚本にしたり、古典を現代の物語に書き換えたりすること、の 2 項目が最も「学ぶ機会がなかった」と記憶されていることと対照的である。

全体を通して見ると、旧課程と現課程の両方にまたがる 4 年間の調査では「国語」学習の在り方に大きな変化は見出だせない。学習が「読むこと」に偏る傾向は、旧課程生を対象として旧課程に基づく調査票を用いて調べた場合（図 1）はもちろん、旧課程生と現課程生の両方を対象として現課程に基づく調査票を用いて調べた場合（図 2）も同じように見て取れる。特に、旧課程の最後の学年を対象とした 2015 年調査の結果（図 2）は、教育課程の改訂による変化の有無をみきわめるための好材料である。観察の範囲では、現段階で教育課程の改訂は高校「国語」の学習にほとんど変化をもたらしていないと言わざるを得ない。

6 おわりに

今後、学習指導要領の趣旨が徹底、浸透していくにつれて、高校「国語」のこうした状況は変わる可能性があり、さらに継続して追跡する必要がある。

また、高大接続改革が具体的に進み、大学入学者選抜において求められる資質や能力の細部が明らかにな

っていけば、そのこともまた「国語」の学習を変えていく要因の一つとなるだろう。

変えようとする兆しも見えている。2014 年の調査では、前年の調査に比べて、12) 情報を収集、整理し、正確かつ簡潔に伝える文章にまとめることや、「話すこと・聞くこと」に関する 2 つの項目の値が有意に下がっている。これらの項目が示すような一連の学習、すなわち、情報を収集・整理し、適切な根拠から主張を導き、構成を工夫して論じあうような学習を「学ぶ機会が多かった」と記憶する大学新入生が増えていくならば、高校「国語」の学習は変わったということになるだろう。

注

1) 高校「国語」の必修教科「国語総合」の内容は「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」の 3 つの領域と「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」から成る。各領域には 4～5 つの「指導事項」が配されている。「指導事項」の内容は、併せて例示される「言語活動」を通して指導するものと規定されている。

参考文献・資料

- 中央教育審議会教育課程部会企画特別部会「論点整理」平成 27（2015）年 8 月 26 日
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shing-i/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf（2017 年 10 月 18 日）
- 高大接続システム改革会議「最終報告」平成 28（2016）年 3 月 31 日
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shing-i/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf（2017 年 10 月 18 日）
- 国立大学協会「大学入学者選抜試験における記述式問題出題に関する国立大学協会としての考え方」平成 28（2016）年 12 月 8 日
<http://www.janu.jp/news/files/20161208-wnew-exam-comment.pdf>（2017 年 10 月 18 日）
- 島田康行・渡辺哲司（2015）「大学新入生が高等学校で経験した「国語」の学習内容—教育課程の改訂がもたらす学習の変化を捉えるために—」『大学入試研究ジャーナル』No.25, pp.7-12
- 渡辺哲司・島田康行（2017）『ライティングの高大接続』ひつじ書房

高校一年次の学習時間

——定期考査および大学入試方法との関係性を中心に——

山村滋（大学入試センター），濱中淳子（東京大学）

大学入試センター研究開発部では、2012 年度より 3 年間にわたり首都圏 10 校の高校生の学習行動を追跡するパネル調査を実施してきた。この研究成果を踏まえ、2016 年度から地方都市や関西圏をも調査対象とした 3 年間にわたる新たなパネル調査を行っている。本報告は、2016 年秋に実施した高校 1 年生を対象とした調査データを用いて、首都圏におけるパネル調査データによる知見に照らし、学習行動および学習行動と定期テスト・大学入試方法の関係性について検討したものである。

1. はじめに

周知のように高大接続改革が進められている。その一環として、2020 年度には「大学入学共通テスト」の実施が予定されている。この高大接続改革は、知識基盤社会・グローバル化に求められる能力・学力の育成の必要性和大学生・高校生の学力低下への問題視という二つの要因を背景としている。後者に関しては、特に中間層と呼ばれる高校生の学習離れ・学習時間の減少を示す調査結果が政策論議の場で示されてきた。

確かに、高校生の学習時間の減少は、高校教育・大学教育にとって好ましいことではないであろう。しかしながら、センター試験に代わる新しい試験や高大接続改革によって、高校生の学習行動・学習時間を望ましい方向に向かわせることはできるのか。大学入試制度の改革にあたっては、現代の高校生にとって入試制度やそこで用いられているテストはいかなる位置づけにあるのか、その影響力はいかほどか、を把握することが不可欠である。ところが、現状はこの点の理解が甚だ欠けているのではない。高校生の日々の学習行動の背景には何があるのか。高校生の学習行動は、部活動や学校行事への参加など高校生の生活全体に位置づけて把握する必要がある。このような地点にまで立ち戻った上で改革の議論は積み上げられるべきである。かかる問題意識から、われわれは 2012 年度に入学した首都圏公立高校（進学中堅校、進学校）10 校の生徒の学習行動を 3 年にわたって追うパネル調査（「第 1 次高校生学習行動パネル調査」、以下、第 1 次調査とする）を実施してきた。

その成果¹⁾は多岐にわたるが、改革論議で問題とされてきた進学中堅校の生徒に関して、学習時間および学習時間と大学入試や高校内での定期考査等との関係についての主な知見は以下のとおりである。

- ①高校前半期において、ふだんの学習時間が少ない生徒が多い。
- ②高校前半期の学習時間が後半期の学習時間の伸びを

左右する。

- ③ふだんはあまり学習時間を割かないが、定期テストの時期のみ時間を費やすという学習行動の生徒が多い。
- ④定期考査が進学校ほど学習への誘因となっていない。
- ⑤一般入試が学習へのインセンティブになるのは高校後半期になってから。
- ⑥指定校推薦は、定期考査時のみのインセンティブにしかない。
- ⑦指定校推薦志向者のうち、成績の低下した者、学習意欲の低下した者が一般入試へと志向を変える。
- ⑧AO 入試への志向の強まりは学習から遠のくことをもたらす。

以上のような知見は、入試改革によって高校生の学習行動—とりわけ進学中堅校（およびそれよりも入学が容易な高校）に通う高校生の学習行動—を促すことの限界を示唆していると言えよう。

ただし、われわれが調査対象としたのは、首都圏 2 県の高校であるという限界を抱えるものであった。そこで 2016 年度よりさらに広い地域でのパネル調査（「第 2 次高校生学習行動パネル調査」）を計画・実施し、入試改革の議論に、実証的なデータをもとに資することを目指している。

「第 2 次高校生学習行動パネル調査」計画は図 1 に示したとおりである。2016 年度に高校に入学した生徒を 3 年次まで追ひ、卒業後の進路データまでを収集する。今回の対象は全国 5 地域（大都市圏〔関西圏および首都圏〕・地方都市それぞれ二つ、および前回の協力校のある首都圏）の 17 校（進学中堅校 8 校、進学校 9 校）であり、毎年 2 学期に 3 年間で 3 回調査を実施する。調査対象者数は、約 4800 名である。なお、調査内容は、前回のそれは「学習行動と大学入試との関わり」が中心であったが、この点に加えて、前回調査でより深い分析の必要性が認められた「友人との関わり方」「学校・教員の働きかけ」等を加えることにした。

本報告では、2016 年秋に実施した高校 1 年次の調査データを分析する。具体的には、1 年次のみのデータで検討可能な上記の知見①, ③, ④, ⑥に関して、首都圏および関西の大都市圏や地方都市等でも妥当であるか否かについて検討するとともに今後の課題を明らかにする。

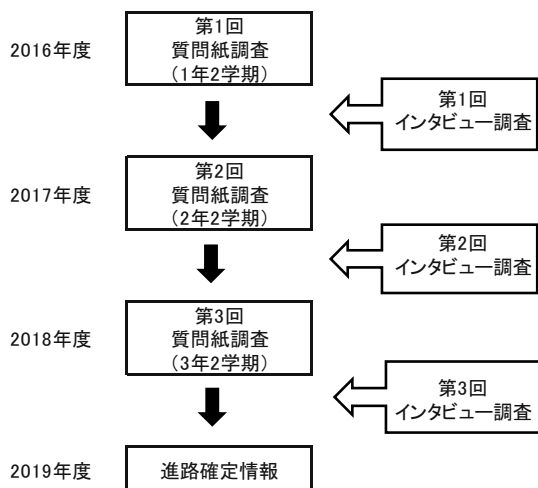


図 1 調査の流れ

2. 学習時間

2.1 ふだんの学習時間

まず、ふだん(平日)の学習時間を見ておこう。図 2 は進学中堅校に関して、地域別にその分布を集計したものである。「まったくしない」生徒は、大都市圏 1 では 46%、大都市圏 2 では 39%であるのに対して、地方都市 1 では 7%、地方都市 2 では 10%である。さらに「1 時間ぐらい」以下については、大都市圏 1 では 88%、大都市圏 2 では 82%にのぼる。また、地方都市 1 では、「1 時間ぐらい」以下は 60%、地方都市 2 では 44%である。ここからわかるように、進学中堅校生の学習離れは、特に大都市圏で著しいことがわかる。これは前回の首都圏の進学中堅校生の状況と一致する。つまり、学習離れは、大都市圏においてより強い傾向があると考えられる。が、同時にたとえば地方都市 2 でも半数弱の生徒が「1 時間ぐらい」以下しか学習に充てていない状況は看過すべきでない。

一方、進学校に関しては以下のものであった(図 3)。こちらは、大都市圏 1~3、および、地方都市 1 でほぼ同様の傾向がみられたが、地方都市 2 は、学習時間に相当な差がある(平均で 62 分~72 分程度)。地域的差異についてはさらに他の地域のデータを収集することが必要である。

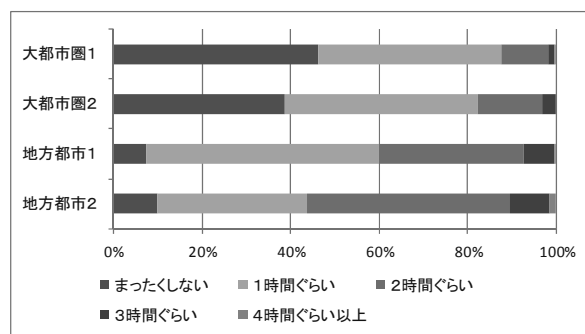


図 2 ふだん(平日)の学習時間(進学中堅校)

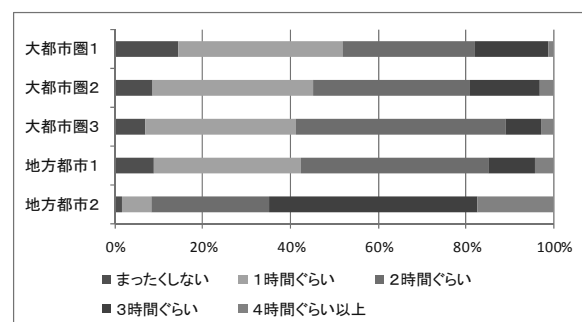


図 3 ふだん(平日)の学習時間(進学校)

2.2 テスト期間中の学習時間

では、テスト期間中の学習時間はいかがであろうか。前回の調査研究では、進学中堅校生は、1 年 3 学期の時点で 3 時間ぐらい以下の割合は 79%であった。この 3 時間という数字は、1 日に 3 科目、試験があるとすると 1 科目当たりわずかに 1 時間以下の学習時間を意味している。

今回のデータによるテスト期間中の学習時間は、図 4 に示したとおりである。「3 時間ぐらい」以下の比率は、進学中堅校の場合、51%と過半数に達している。前回よりはその比率は低いものの、それでも約半数の進学中堅校生は 3 時間ぐらい以下しかテスト期間中も学習していない。このことは、前回のデータ同様、定期考査が学習誘因としては効果あるものとして機能していないことを示していると言えよう。この点については、さらに 3 節で検討を加える。

なお、進学中堅校に関して地域別にみるならば、「3 時間ぐらい」以下の生徒の割合は、大都市圏 1 で 57%、大都市圏 2 で 49%、地方都市 1 で 60%、地方都市 2 で 36%であった(図 5)。地方都市 2 では、その割合は低い。

ふだんの学習時間と同じく、定期テストの学習時間に関しても地域的な差異は確かにある。今後、他の地域のデータを収集することと共に、県教育委員会の方針等との関わりからの分析も必要とされる。

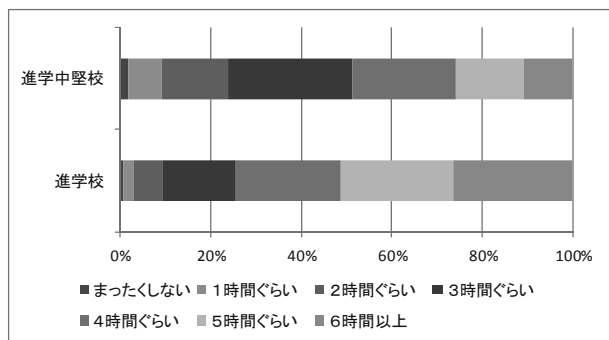


図4 テスト期間中の学習時間

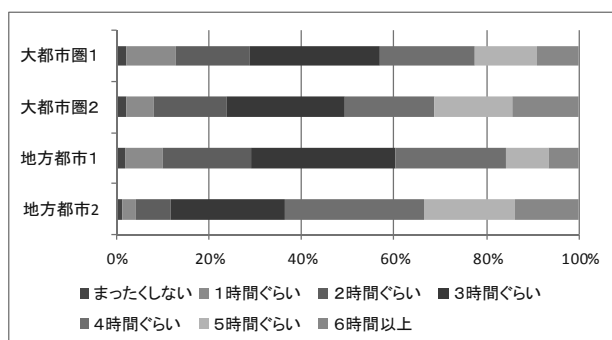


図5 テスト期間中の学習時間(進学中学校:地域別)

2.3 進学中学校生の学習時間の特徴

前回の調査で、進学中学校生の学習時間の特徴として「メリハリ型」が多いことが見いだされた。「メリハリ型」とは、ふだんとテスト期間中の学習時間をそれぞれ少ない・多いに区分し、四つの分類にした場合の、「ふだん:少ない、テスト期間中:多い」という学習時間のタイプである。

なお、今回の調査では、学習時間の回答区分を前回と変えたため「多」と「少」の境界を下の表1ように設定した。

この区分によって進学中学校と進学校のそれぞれについて四種類の分布を示したものが図6である。この図から分かるように、今回のデータにおいても、進学中学校の生徒にはメリハリ型が多い。

表1 学習時間の四類型

テスト期間中			
		2時間ぐらい以下	3時間ぐらい以上
ふだん	1時間ぐらい以下	ふだん: 少、テスト期間: 少	ふだん: 少、テスト期間: 多 【メリハリ型】
	2時間ぐらい以上	ふだん: 多、テスト期間: 少	ふだん: 多、テスト期間: 多

進学中学校に関して、これらの四つの類型別に成績(5段階, 自己申告)の平均を算出したものが表2である。メリハリ型の生徒は、ふだん・テスト期間中とも学習時間が多い生徒ほどではないにしても、平均はそれに近い値と

なっている。メリハリ型の生徒は、テスト期間中に集中的に学習することによって一定の成績をおさめているといえよう。

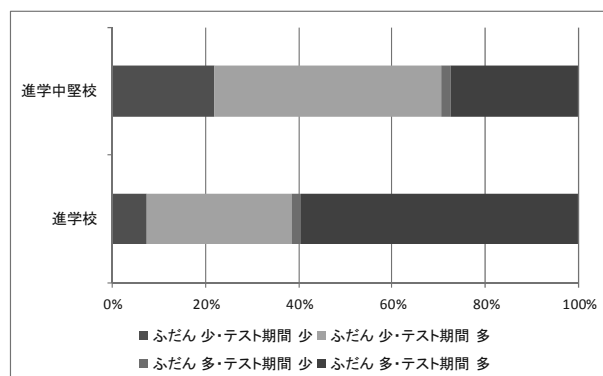


図6 学習時間の四種類の分布

表2 成績の平均(進学中学校)

学習時間の類型	平均	SD	N
ふだん 少・テスト期間 少	2.52	0.98	443
ふだん 少・テスト期間 多	2.87	0.95	991
ふだん 多・テスト期間 少	2.76	1.04	41
ふだん 多・テスト期間 多	2.90	1.01	557

3. 進学中学校の定期考査の特性

この理由として、前回の調査で浮かび上がってきたのが「定期考査の難しさ」であった。すなわち、定期考査対策として、ふだんはあまり学習せずとも、テスト期間中に集中的に学習すれば一定の成績がとれるというものに進学中学校の定期考査はなっていた(濱中・山村, 2016)。

同様の傾向は今回のデータからも確認できる。図7に示すように、「定期考査は難しい」について「よくあてはまる」という回答の割合は、進学中学校では33%であるのに対し、進学校では58%であり、進学中学校の2倍近くに及んでいる。つまり、進学中学校と進学校における定期考査の特性は、首都圏以外の地域でもあてはまるものと考えられよう²⁾。

4. 入試方法志向と学習時間

4.1 入試方法志向

次に入試方法志向が学習時間にどう影響・関わりを持つかを分析する。「入試方法志向」とは、一般入試、指定校推薦、公募推薦、AO入試といった様々な入試方法のうち、各生徒がもっとも真剣に受験を考えている方法のことである。

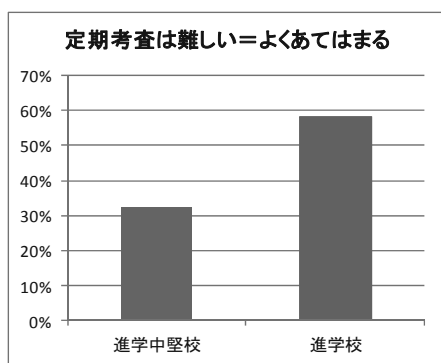


図7 定期考査の難しさ

まず、入試方法志向の分布について確認しておこう(図8)。ここでは四年制大学への進学を第一希望とする生徒に限定してある³⁾。

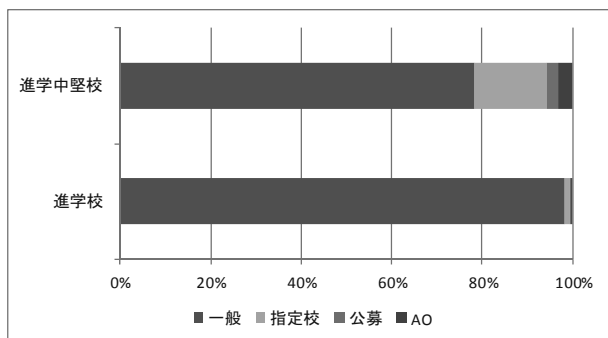


図8 入試方法志向

進学校では、一般入試をもっとも真剣に考えている入試方法とする生徒の割合は98%に達し、指定校推薦等の割合は極めて僅かである。一方、進学中堅校では、一般入試を志向する生徒の割合は78%、指定校推薦は、16%、公募推薦、AO入試はそれぞれ2%、3%であった。前回の調査では、進学校の生徒の入試方法志向は、1年3学期において98%であったので、調査時点は異なるが、ほぼ全員が一般入試志向という点にはかわらない。

一方、進学中堅校に関しては、1年3学期の時点で一般入試は63%、指定校推薦が27%、公募推薦は6%、AO入試が4%であった。今回の調査で一般入試の割合が一番多く、次に指定校推薦という割合の傾向は同様であるが、その割合には相違がある。

これにはやはり大都市圏と地方都市という立地の相違が影響していると考えられる。図9は、進学中堅校の入試方法志向を地域別に示したものである。大都市圏1では一般入試が60%、指定校推薦が32%である。また大都市圏2では、一般入試、指定校推薦はそれぞれ67%、23%であった。この点に関しては前回の首都圏の傾向と

ほぼ同様の傾向が見られるとってよいであろう。

これに対して、地方都市1では一般入試が99%、地方都市2では、一般入試は87%、指定校推薦が6%であった。指定校推薦は私立大学でその募集人員・割合が高い。地元の大学の数や設置形態等がここには反映していると考えられるが、大学進学者の流出・流入状況や各高校の進学指導方針等に照らして今後分析する必要がある。

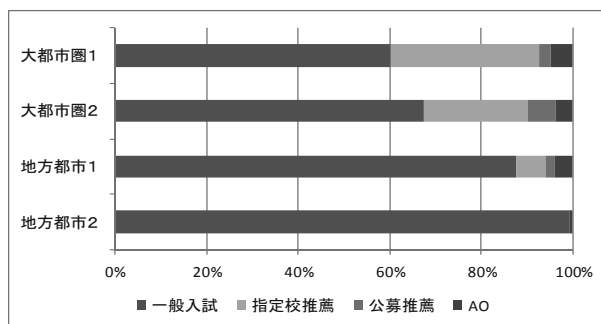


図9 地域別に見た進学中堅校の入試方法志向

4.2 入試方法志向と学習時間

では、入試方法志向が学習時間にいかなる影響を及ぼしているのかを線形混合効果モデルを用いて検討しよう。第1次調査では、1年次における入試方法志向の影響は、進学中堅校に関しては、指定校推薦志向がテスト期間中に見られたのみであった(濱中ほか, 2014)。

ここでは前回の分析に照らした上で、「ふだん(平日)」と「テスト期間中」の学習時間それぞれを被説明変数とし、説明変数には、入試方法志向の他に通塾日数(週あたり)、部活動日数(週あたり)、勉強に熱心な学内友人、勉強に熱心な学外友人、進学したい学校(明確度)、進学したい分野(明確度)、就きたい仕事(明確度)、進路指導、性別(女子ダミー)、を投入した。テスト期間中の学習時間に関しては、ふだん(平日)との関係を確認するため、ふだんの学習時間も説明変数として加えた。なお、ここでも第一志望を四年制大学とする生徒のみに限定した⁴⁾。

表3がその結果である(尤度比検定の結果、通常の回帰モデルとの統計的有意差があることが確認された⁵⁾)。変数の作成方法は表4に示してある。ここでは入試方法志向に注目しよう⁶⁾。

進学中堅校に関して、AO入試ダミー、公募推薦ダミー、指定校推薦ダミーのうち、有意差が認められるのは、テスト期間中の指定校推薦ダミー(+)と公募推薦(+のみであった。ふだん(平日)に関しては、三つのダミーはいずれも有意ではない。

進学中堅校に関して、ふだんの学習時間の違いは、

受験を考えている入試方法によっては生じないのである。一方、テスト期間中には、指定校推薦で進学しようとする生徒は、一般入試で受験しようとする生徒よりも学習時間が長い。指定校推薦を校内で得るには、一般に学校

表3 線形混合効果モデルによる推定結果

	進学中堅校		進学校	
	ふだん(平日)	テスト期間中	ふだん(平日)	テスト期間中
固定効果				
切片	0.911 **	1.156 **	2.184 **	1.901 **
ふだん(平日)の学習時間		0.593 **		0.546 **
女子ダミー	0.168 **	0.508 **	0.131 **	0.425 **
通塾日数(週あたり)	0.165 **	0.029	0.126 **	0.014
部活動日数(週あたり)	-0.041 **	0.048 **	-0.048 **	0.070 **
進学したい学校(明確度)	0.109 **	0.025	0.132 **	0.049
進学したい分野(明確度)	-0.006	-0.121 *	0.097 **	-0.004
就きたい仕事(明確度)	0.082 **	0.149 **	0.037	0.013
勉強に熱心な学内友人	0.101 **	0.045	0.040	0.135 **
勉強に熱心な学外友人	0.013	0.056	0.015	0.008
進路指導	-0.001	0.020	-0.002	0.033 **
AO入試ダミー	-0.034	-0.028	0.052	0.115
公募推薦ダミー	-0.202	0.433 *	-0.404	0.542
指定校推薦ダミー	-0.060	0.323 **	-0.195	0.121
変量効果				
学校間分散(標準誤差)	0.115(0.060)	0.083(0.047)	0.286(0.136)	0.081(0.041)
生徒間分散(標準誤差)	0.550(0.021)	1.496(0.056)	0.731(0.021)	1.376(0.040)
学校数	8	8	9	9
N	1444	1441	2325	2320

** 1%水準で有意 * 5%水準で有意

表4 変数の作成方法

変 数	作 成 方 法
学習時間	まったくしない=0, 1時間ぐらい=1, 2時間ぐらい=2, 3時間ぐらい=3, 4時間ぐらい=4, 5時間ぐらい=5, 6時間以上=6
女子ダミー	女子=1, 男子=0
通塾日数	塾・予備校に通っている1週間あたりの日数
部活動日数	週あたりの部活動日数
進学したい学校(明確度)	進学したい学校は、決まっていない=1, おおまかには決まっている=2, 決まっている=3
進学したい分野(明確度)	進学したい分野は、決まっていない=1, おおまかには決まっている=2, 決まっている=3
就きたい仕事(明確度)	将来就きたい仕事を選択肢から選んでもらい、その選択に対してたずねた回答を利用。他の仕事でもかまわない=1, とりあえず就きたい=2, できれば就きたい=3, ぜひ就きたい=4
勉強に熱心な学内友人	多くない=1, あまり多くない=2, やや多い=3, 多い=4
勉強に熱心な学外友人	多くない=1, あまり多くない=2, やや多い=3, 多い=4
進路指導	学校の先生から次のことをいわれるかどうかについてたずねた4段階尺度の回答を、それぞれ1~4で得点化し、足し合わせたもの。「できるだけいい学校への進学を目指すように言われる」「勉強時間を多くとるように言われる」「学校のランクより、分野・専門領域を重視して進学先を選びなさい」と言われる」「毎日の勉強が大事だといわれる」「『楽な方向に流されて、進路を選ぶことはやめなさい』と言われる」
AO入試ダミー、公募推薦ダミー、指定校推薦ダミー	最も真剣に受験を考えている入試を1つ選んでもらう項目について、一般入試を基準にした3つのダミー変数を作成

の成績がよい必要がある。これが、指定校推薦志向の生徒がテスト期間中により学習する理由とってよいであろう。また、公募推薦では学校の成績が合否判定の重要な資料となることが一般的である。このことがテスト期間中の学習誘因となっていると考えられる。しかしながら、定期考査が、ふだんから地道に学習しなければよい成績がとれないようなものとはなっていない、というのが第 1 次調査の知見であった(濱中・山村, 2016)。この点は上で見たように今回の分析においても確認できた。

一方、進学校においては入試方法志向はふだん(平日)、テスト期間中、ともに、学習時間への影響は確認できない。これは、進学校の生徒は大学入試にかかわりなく学習する、と解釈できよう。

5. おわりに

本報告では、第 1 次調査の知見が、首都圏以外でも妥当であるのかについて検証することを目的とした。以下、「はじめに」で検討課題とした四つの知見にそって整理しておきたい。

進学中堅校生のふだん(平日)の学習時間(知見①)に関しては、大都市圏を中心として、学習時間が少ない傾向が強いが、地方都市においてもそのような生徒は少なからず存在する。

進学中堅校生の学習行動には、ふだんはあまり学習に時間を割かないが定期テスト時においてのみ多く学習する、いわばオンとオフを切り分ける「メリハリ型」が多い(知見③)ことが、今回も確認できた。

その背景には、進学中堅校の定期考査の特性が進学校とは異なる(知見④)ことが、やはり要因のひとつとなっていた。

大学入試方法・志向との関わりでは、進学中堅校生にとって、1 年次の段階では、テスト期間中に限って指定校推薦は学習時間への誘因となっていた(知見⑥)。なお、公募推薦にもテスト期間中に限って学習誘因としての効果が認められた。

以上、地方や関西の大都市圏も対象に加えた第 2 次調査によって、第 1 次調査の知見が、1 年次に関してではあるが、より広い地域で妥当であることが確認できた。改革にあたっては高校生の学習行動の精確な理解に基づくべきとのわれわれの主張に更なる根拠が与えられたのである。

本報告では、1 年次という 1 時点のデータによる分析であったが、2 年次、3 年次のパネルデータを加えていくこと、および、学習の量的側面のみならず質的側面についてもアプローチすることにより、より多面的な分析を進めてきたい。

注

- 1) まとまったものとして、山村ほか(2014, 2016)がある。なお、高校生の学習行動をパネルデータを用いて詳細に分析した研究は、筆者らのもの以外、管見の限り見当たらない。
- 2) 進学中堅校と進学校の「定期考査は難しい」に「よくあてはまる」と回答する生徒の割合やその差が、学年が進行するにつれどう変化するのか、注目する必要がある。
- 3) その割合は、進学中堅校:81%, 進学校:97%である。
- 4) 投入した変数に関しては、濱中ほか(2014)のモデルに、今回は「進学したい分野(明確度)」を加えた。なお、第 1 次調査での回答の仕方とは必ずしも同じではないものがある。
- 5) 尤度比検定の結果を表 5 に示す。

表 5 尤度比検定の結果

	ふだん(平日)	テスト期間中
進学中堅校	chibar2(01)=172.25 Prob>=chibar2=0.000	chibar2(01)=39.31 Prob>=chibar2=0.000
進学校	chibar2(01)=639.33 Prob>=chibar2=0.000	chibar2(01)=98.19 Prob>=chibar2=0.000

- 6) 入試方法志向以外の説明変数についても興味深い結果が出ているが、この点については稿を改めたい。

参考文献

- 濱中淳子・山村滋・鈴木規夫 (2014). 高校一年次の学習時間——そのばらつきと背景を探る. 大学入試研究ジャーナル, 24, 15-20.
- 濱中淳子・山村滋 (2016). 高校生の学習行動を問い直す——定期考査と教育産業の位置づけに着目して, 日本教育社会学会第67回大会予稿集, 58-61.
- 山村滋・濱中淳子・立脇洋介(2014). 『高校生の学習行動に関する調査研究——中間報告書』 大学入試センター研究開発部.
- 山村滋・濱中淳子・立脇洋介(2016). 『高校生の学習行動に関する調査研究——報告書』 大学入試センター研究開発部.

アドミッション・ポリシーの認知状況から見えるもの

——2007 年度及び 2016 年度高校卒業予定者へのアンケートから——

西村 公, 井上 敏憲, 中村 裕行 (愛媛大学四国地区国立大学連合アドミッションセンター)

アドミッション・ポリシー (AP) に関して、「各大学の入学者選抜の設計図として必要な事項をアドミッション・ポリシーにおいて明確化すること」(中央教育審議会答申, 2014) 等の提言がなされ, AP に基づく大学入学者選抜の確立が求められている。これらの提言を踏まえ, 愛媛大学においても AP 等の見直し・検討を行っているが, 現在の受験者の AP の認知状況の実態を確認するため, 2016 年度高校卒業予定者へアンケート調査を行い, 2007 年度高校卒業予定者に行ったアンケート調査の結果とあわせて検証を行った。

1 はじめに

1999 年の中央教育審議会 (以下中教審) 答申「初等中等教育と高等教育の接続の改善について (答申)」以降, 様々な提言の中で「アドミッション・ポリシー (以下 AP)」の策定と, 大学入学者選抜への反映が求められてきた。

各大学において AP の策定は進んだが, AP を策定した大学の増加にも関わらず, 受験者が AP の存在すらほとんど知らないという実態が報告され (嶋野・鈴木, 2006), 2008 年中教審答申「学士課程教育の構築に向けて (答申)」において, 「受験生の側に着目すると, 多くの大学において入学者受入れの方針の策定が普及したものの, その中身は抽象的なものととどまるため, 高校生に対して習得を求める内容・水準を具体的に示すものとなっていない。」との指摘とともに, AP の明確化が求められた。

2014 年中教審答申「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 (答申)」においても「求める学生像のみならず, 各大学の入学者選抜の設計図として必要な事項をアドミッション・ポリシーにおいて明確化すること」が求められるとともに, 法令上 AP の策定が明確に規定されていないことが課題として挙げられ, 2017 年 4 月 1 日施行の「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」(平成 28 年文部科学省令第 16 号) により, 全ての大学等で「卒業の認定に関する方針」, 「教育課程の編成及び実施に関する方針」及び「入学者の受入れに関する方針」(以下「三つの方針」) の策定及び公表が法令上位置づけられることとなった。

これまでの提言も踏まえ, 本学においても「三つの方針」の見直し・検討を行っているが, 現在の受験者の AP の認知状況等の実態を確認するため, 2016 年度高

校卒業予定者へのアンケート調査を行い, 2007 年度高校卒業予定者に行ったアンケート調査の結果とあわせて検証を行った。

2 調査の概要

調査対象 : 2007 年度の時点で A 県の県庁所在地 B 市に所在する県立普通科高校 5 校全てを対象とした。この 5 校は進学志向の高い生徒が多く, 各高等学校において毎年卒業生の 90% 以上が大学進学を希望し, その中の 3 割から 6 割の生徒が現役で国公立大学へ進学している。また, 表 1 に示すとおり, これら 5 校からは, 非常の多くの生徒が本学に出願, 入学している。このことから, まずは同質性が高く, 本学の入学者の 15.6% (2016 年度在籍者 9532 名中 1484 名) を占める学校群に絞って調査を実施することにした。なお, このうちの 1 校は 2016 年度時点では, 中等教育学校へ移行している。

調査時期及び方法 : 2008 年 2 月及び 2017 年 2 月に, 対象高校の卒業予定者全員を対象として実施を依頼した。この時期は国公立大学一般入試出願先決定後で自宅学習期間に当たるが, 各校で毎週 1 回程度の登校日が設定されているため, ホームルームでの実施をお願いした。

主な設問内容 :

- ・利用した選抜方法 (推薦, AO, 一般)
- ・愛媛大学への出願状況
- ・AP の認知状況
- ・第一志望大学 AP の理解状況
- ・出願大学決定時の AP の考慮
- ・AP 等の情報の必要性
- ・進路情報媒体の利用状況及び有用性

等について尋ねた。

なお、経年での比較を行うため、2007 年度と 2016 年度でほぼ同じ設問項目で行い、全てマークによる回答とした。

回答数：2007 年度卒業予定者 1,747 名中 1,589 名（回収率 91.0%）、2016 年度卒業予定者 1,549 名中 1,440 名（回収率 93.0%）から回答を得た。無回答は質問項目ごとに処理した。

表 1 調査対象校の状況

高等学校	年度	卒業予定者数	回答数	進学予定者数	国公立 大一般 入試出 願者数	本学一 般入試 出願者 数
a	2007	424	383	375	291	142
	2016	350	341	335	302	150
b	2007	152	137	134	64	34
	2016	157	152	146	95	50
c	2007	398	368	364	283	169
	2016	351	304	300	240	142
d	2007	393	365	357	234	141
	2016	350	326	319	242	137
e	2007	380	336	328	191	108
	2016	341	317	313	139	55
計	2007	1747	1589	1558	1063	594
	2016	1549	1440	1413	1018	534

3 調査の結果と分析

最初に進学予定かどうかを問い、以降は全て進学予定者のみの回答で集計している。進学予定者は 2007 年度 1558 名（98.0%）、2016 年度 1413 名（98.1%）であった。

3.1 AP の言葉の認知状況

まず、「あなたはアドミッション・ポリシー（入学受け入れ方針）という言葉を知っていますか。」という質問により、この言葉の認知状況を尋ねた。結果は図 1 のとおりで、言葉の認知は 2007 年度の 62.5% から 84.5% へと増加し、また、2016 年度においては 51.2% の生徒が AP の意味も知っているという回答しており、以前よりも AP という言葉が受験者に浸透していることが確認できた。しかし、対象高校の進学志向が高いことや、大多数の生徒が大学進学希望者であること、またアンケート実施時期を考えると、2016 年度に

おいても、AP が受験者に十分認知されているとは言えないであろう。

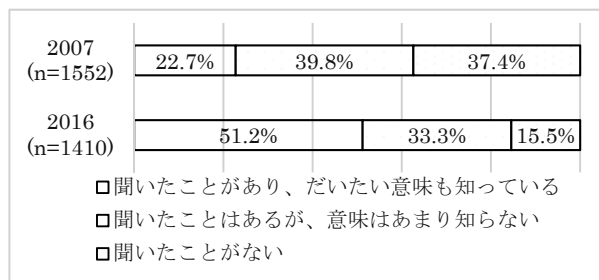


図 1 AP の言葉の認知状況

この言葉の認知状況を出願方法別に集計をすると、図 2 の結果のように、国公立大学の推薦入試出願者で 72.7%、AO 入試出願者においては 87.7% の受験者が、AP の意味まで知っているという回答している。AO・推薦入試に未出願の受験者で意味まで知っているという回答したものは 41.1% であり、面接試験や志望動機の提出等が求められる選抜方法においては、多くの受験者が AP を理解して受験しようとしていることが窺える。逆に言えば、学力検査が主となる一般入試中心の受験者は、2016 年度においても AP をあまり重要視していないことが推察される。これは、AP が「AO 入試・推薦入学の選抜基準として参考になる程度のもの」（鳴野・鈴木、2006）、「AP は一般選抜入試による入学者の認知が低い傾向」（望月、2009）という結果と一致しており、少なくとも本調査の回答者の間では、この傾向に変化がないことが分かる。

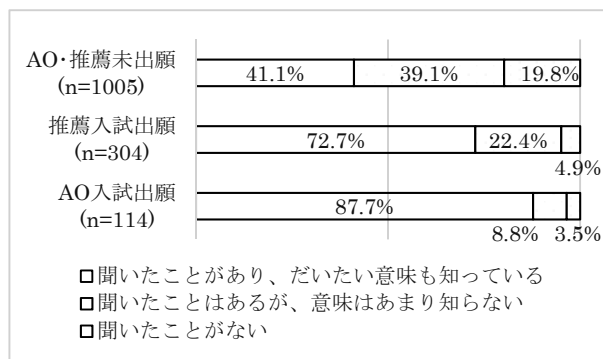


図 2 2016 年度 AO・推薦入試出願者の AP 認知状況

3.2 第一志望大学の AP の理解状況

先の質問で、AP について「聞いたことがあり、だいたい意味も知っている」と回答した受験者について、第一志望大学の AP の理解状況について集計すると、図 3 の結果となった。

2007 年度より上昇しているとは言え、国公立大学一

般入試出願後であるにも関わらず、約3割に相当する生徒が、第一志望大学のAPをよく理解していない実態が見えた。

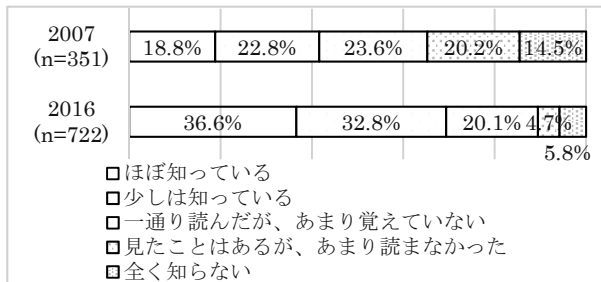


図3 第一志望大学のAPの理解状況

3.3 出願大学決定におけるAPの考慮状況

では、実際に出願大学を決定する上でAPを考慮したかを尋ねたところ、図4の結果が得られた。2016年度においても、半数を超えるものがAPを考慮せずに出願大学を決定していることが分かった。

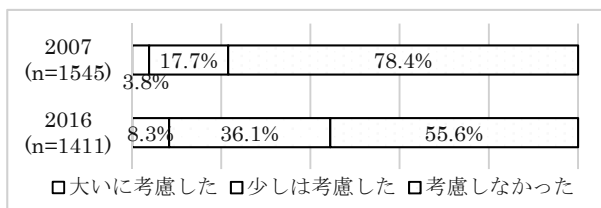


図4 出願大学決定に際してのAPの考慮状況

さらに、3.2において第一志望大学のAPを「ほぼ知っている・少しは知っている」と回答した受験者がAPを考慮したのか確認したところ、図5に示すとおり「大いに考慮した」と回答した受験者が2007年度19.1%、2016年度17.1%であり、「少しは考慮した」ものまで含めると、両年度ともに75%前後のものが考慮したと回答しており、APを理解している受験者は、出願に当たっても考慮していることが見える。しかし、この9年間でAP全体の認知状況が上昇しているにも関わらず、APを考慮して出願した受験者の割合は変化していないという結果になった。

また、3.1においてAPの認知状況が高かった2016年度のAO・推薦入試受験者を対象にAPを考慮したのか確認したところ、「大いに考慮した」とする受験者が25.5%いたが、全体としては大きな差異がないことも確認できた。多くの媒体から多種多様な入試情報が得られる中で、現状ではAPを出願大学決定における重要な要素として考えていない受験者が一定数いることが窺える。

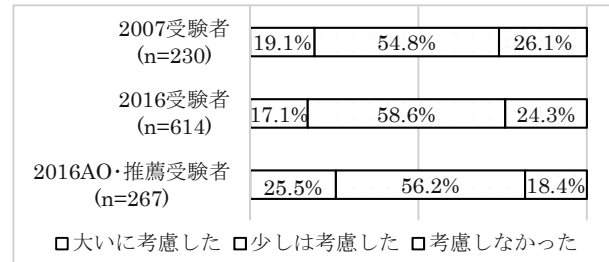


図5 第一志望大学APを理解している受験者のAPの考慮状況

3.4 情報の必要性

次に、「多くの大学は学部（学科）別に、どのような学生に入学してほしいかをパンフレットやホームページで公表しています。あなたはこのような情報が必要だと思いませんか。」と尋ねた結果が図6である。両年度において、ほぼ同じ割合で情報自体は必要であると考えていることが分かった。

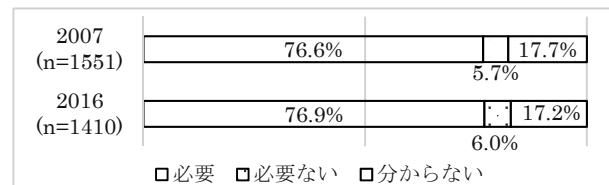


図6 情報の必要性の認識状況

情報が必要であると回答した受験者の、第一志望大学のAPの理解状況及びAPを考慮して出願したかを確認したところ図7、図8の結果となった。大学が公表する情報の必要性は認識していても、第一志望大学のAPを「まったく知らない」と回答した受験者が2016年度においても22.0%も存在している。また、APを考慮して出願先を決定した受験者が約半数に留まっていることも確認できた。

立脇ら（2015）による学生と教員の意識調査によれば、「教員は学生より身につけるべき「学力」を必要と考え、学生は教員より配点や科目などの「情報」を必要と考えていた」ことが指摘されている。今回の結果からも、情報は必要であるが、それは学部・学科の受験科目や配点等に留まり、APに示されている「求める学生像や、受験生に求める能力・適性等」が必要な情報として受験者に認知されていない、または重要視されていないことが推察される。

ただし、2007年度において74.0%の受験者が「考慮しなかった」と回答していたことを考えれば、APを考慮して志望大学を決定しようとしている受験者が増加していることは確認できた。

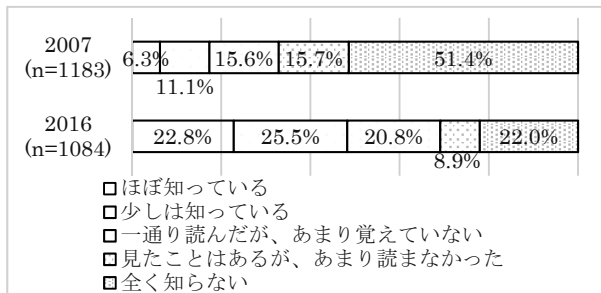


図 7 情報が必要であると回答した受験者の第一志望大学の AP の理解状況

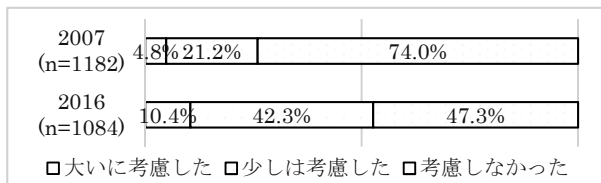


図 8 情報が必要であると回答した受験者の AP の考慮状況

3.5 大学の設置者別にみる AP の認知等の状況

2015 年 3 月に文部科学省大学入試室から出された「現行の大学のアドミッション・ポリシー(入学者受入方針)に関する資料」によれば、2012 年度入試において、AP を定めている大学は国公立大学・私立大学ともに 100%であるが、AP の明確化の状況では「求める学生像だけでなく、高等学校段階で習得しておくべき内容・水準を具体的に定めている大学数」が国立 58 (70.7%)、公立 27 (33.8%)、私立 231 (39.9%) であるという報告がなされている。このように AP 策定状況において差が見られることから、国公立大学出願者と、私立大学のみ出願者に分けて集計を行った(図 9)。なお、今回の設問では「国公立大学出願者」で回答を求めたため、国立大学と公立大学の区別はしていない。

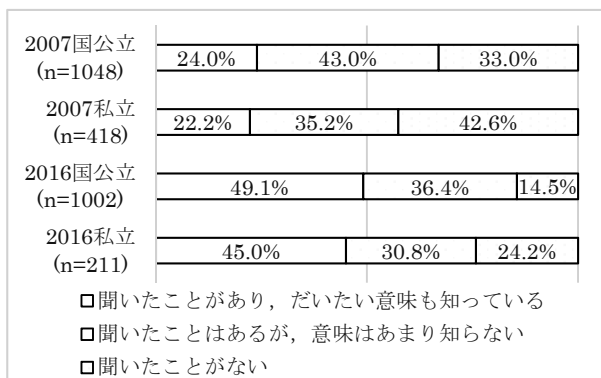


図 9 大学の設置者別にみる AP の認知状況

また、AP を「聞いたことがあり、だいたい意味も知

っている」と回答した受験者の、第一志望大学の AP の理解状況及び出願に際しての AP の考慮状況について集計を行った結果が次の図 10、11 である。

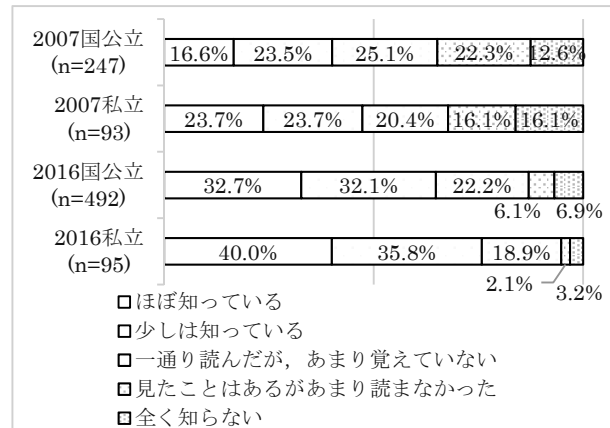


図 10 大学の設置者別にみる第一志望大学 AP の理解状況

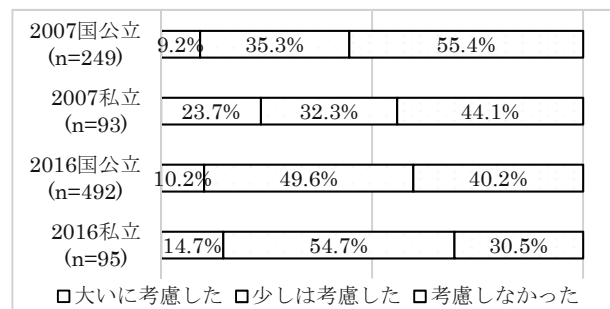


図 11 大学の設置者別にみる AP の考慮状況

両年度ともに、AP の認知状況は私立大学出願者より国公立大学出願者が高いが、AP の明確化が進んでいないと報告されていた私立大学の出願者が、第一志望大学の AP 理解や、出願に際しての AP 考慮については高い結果となった。

国公立大学出願者の多くは私立大学も受験している実態もあるなど、この結果のみからは断定できないが、受験者の AP の考慮等に関しては、AP の明確化の達成割合との関連は見られないと考えられる。

3.6 2016 年度 AO・推薦入試受験者の AP 認知等の状況と可否の関係

2016 年度の AO・推薦入試の受験者が、AP に対する認知が高いことから、これらの受験者の合格・不合格の違いによる集計を行った。なお、ここでは「国公立大学 AO・推薦入試に出願」したもののうち、「進学先が国公立大学に決定」したと回答したものを合格、「進学先未定」及び「他の進学先に決定」したと回答したものを不合格として扱っている。これは、国公立大学 AO・推薦入試が専願であることと、アンケート

調査実施時期が国公立大学一般入試の合格発表前であることから、上記のような判断を行なった。

AO・推薦入試出願者を上記の基準で集計したところ、APの言葉の認知状況では合格・不合格による差は見られなかったが、第一志望大学のAPの理解状況の結果(図12)から、合格と見なされる受験者が、APを理解している割合が高いことが確認できた。

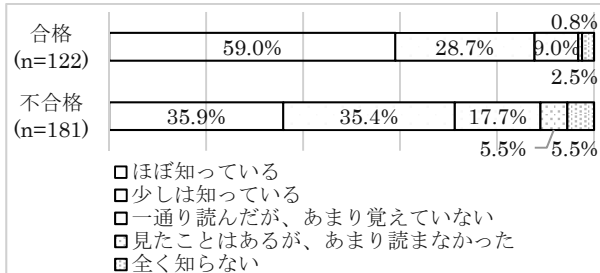


図12 2016年度AO・推薦入試受験者の合否別AP理解状況

また、出願時のAPの考慮状況の違いによる合格・不合格の割合を見ると、図13の結果となった。この調査では、APを考慮して出願したことが実際の受験者の行動にどのような影響を及ぼしたかは分からないが、合格者は不合格者と比較して、APを考慮した上で出願した傾向が高いことが示されている。

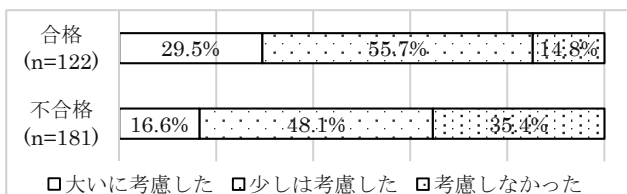


図13 2016年度AO・推薦入試受験者の合否別AP考慮状況

3.7 愛媛大学一般入試出願者のAPの考慮状況

本学一般入試出願者に対し、APの考慮状況を確認するため、「前期のみ」「後期のみ」「前期及び後期」の出願パターン別に集計を行った(図14)。

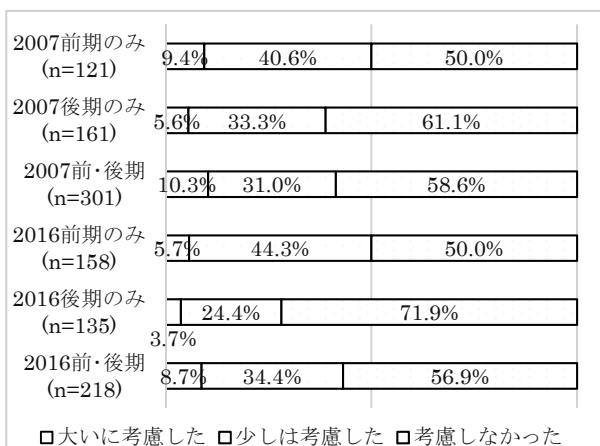


図14 愛媛大学一般入試出願者のAPの考慮状況

本学一般入試への出願者については、この9年間でAPの考慮状況があまり変化していない実態が見えた。また、後期のみの出願者で見れば、考慮しなかった受験者の割合が61.1%から71.9%へと増加する結果となっている。

5 おわりに

大学入試が「選抜」からより良い「相互選択」への転換を求められて十数年経つが、今回の調査結果から、2007年度から2016年度の9年間で、APの言葉の認知度は上昇し、志願先大学のAPを理解している受験者の割合が増加していることが分かった。しかし、出願に際してAPを考慮した受験者の割合は未だ少数に留まっている。また、AO・推薦入試出願者のAP認知率は高いが、出願時にAPを考慮した受験者の割合は、AO・推薦入試未受験者と比較して、大きな差がないことも確認できた。今回の対象高校が5校と少ないことや、対象高校の生徒に国公立大学志願者が多いことを考えれば、この結果に一般性があるとは言い難いが、進学意識の高い集団であってもこの程度の認知状況でしかない、という見方はできるであろう。

募集人員が比較的少なく、出願者数も絞られるAO・推薦入試では、APを踏まえた入試方法の導入が進んでいると考えられる。今回の調査においても、AP認知度の高さや、APを考慮したと回答した受験者の合格割合が高いことから、AO・推薦入試においてはAPが受験者に理解され、機能している可能性が示されている。

国公立大学一般入試を考えれば、大学入試センター試験の結果によって、本来志望していた大学から別大学に出願変更せざるを得ない受験者が存在することは周知の事実である。出願に際して、大学入試センター試験の結果が受験者の意識にもたらす影響等に関しては、西郡(2012)により報告されているが、本学が毎年行っている新入生アンケートの結果で、本学出願を決定した時期はセンター試験後(49.1%, 2016年度)が最も多く、この傾向は学部を問わずに毎年同じであることから、受験者がAP等を考慮して志望大学を決めていたとしても、実際の出願に当たっては「APよりもセンター試験の結果(合格可能性)を優先する受験者」が存在していること、そしてその傾向が年度を経ても変化していないことが推察される。

出願に際しての上記の実態を考えれば、学力検査が主となる一般入試においてAPが重要視されていない原因の一つは、受験者が最も欲している情報が、「入学選抜要項」等で示している大学入試センター試験の

受験科目や、個別学力検査の方法（試験科目、実技、小論文、面接等）や配点であるからであろう。

しかし、これらで示している情報は、例えば工学系統で物理が必須科目とされていることや学部・学科によって科目の配点比率が異なること、面接の形式（個人・集団・グループディスカッション等）が異なることなど、正に AP を具体化して表したもの、と考えることもできる。

現状の AP は「入学者に求める能力」を表しているに留まり、「求める能力をどのように評価するか」までは記載していない場合が多い。しかし、AP に、ほぼ普遍であると考えられる「入学者に求める能力」と、年度によって変更が加えられる可能性のある具体的な学力検査の方法や採点基準等を合わせて表現することは困難であると考えられる。そうであれば、今後 AP を形骸化させないためには、「入学者選抜要項」や「学生募集要項」に記載された情報との関係を示すことで AP の具体化を図る、といったことも考えられるのではないだろうか。

本学の例を示すと、社会共創学部産業マネジメント学科 AO 入試の場合、AP を表 2 のように示しているが、学生募集要項において、個別試験の総合問題、面接、グループディスカッション、提出書類等を、AP に示されているどの観点において採点・評価するのか(表 3)、またその配点等を詳細に記載している。

表 2 社会共創学部産業マネジメント学科 入学者受入方針

(知識)	高等学校で履修する国語、地理歴史、公民、数学、理科、外国語などに関して、高等学校卒業相当の基礎学力を有している。
(思考・判断)	目標を達成するために、多面的視点から論理的に考察し、自己の考えをまとめることができる。
(関心・意欲・協働)	地域社会や地域企業に関心を持ち、地域産業の持続可能な発展に貢献する意欲を有している。 様々な人々と協働して、地域社会や地域産業の課題解決に主体的に取り組む姿勢を有している。
(技能・表現)	他者の意見を理解し、自己の考えを口頭又は文書でわかりやすく表現できる。

表 3 学生募集要項の記載例

(社会共創学部産業マネジメント学科)

グループディスカッション
経済・経営・社会・グローバル化に関する課題を提示し、その課題についての議論や議論中の態度から、本学科において学ぶために必要な「知識」「思考・判断」「関心・

意欲・協働」「技能・表現」について総合的に評価します。特に、「思考・判断」「関心・意欲・協働」「技能・表現」を重点的に評価します。

本学一般入試においても、「学生募集要項」の中で全学部の採点・評価基準等は示されているが、AP と受験生の欲する情報とを繋げるためには、AP との関係性をさらに具体的に記載するなどの対応が必要ではないかと考えられる。

最後に、今回の調査は、対象とした高等学校の協力により、国公立大学出願後から一般入試までの間の、正に受験最中の受験者の AP の考慮状況等を確認できた。また、対象高校を絞り、同一時期に調査を行うことによって、同質性の高い受験者集団の経年比較を行うこともできた。今回得られた知見は、本学の AP や選抜方法の改善、また入試広報にも活用していきたいと考えている。

参考文献

- 中央教育審議会答申(1999)「初等中等教育と高等教育の接続の改善について(答申)」
- 中央教育審議会答申(2008)「学士課程教育の構築に向けて(答申)」
- 中央教育審議会答申(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)」
- 高等教育局大学振興課大学入試室(2015)「現行の大学のアドミッション・ポリシー(入学者受入方針)に関する資料」
- 鳴野英彦編(2004)「アドミッション・ポリシーと入学受入方策」大学入試センター研究開発部共同研究報告書。
- 鳴野英彦・鈴木規夫(2006)「受験生から見たアドミッション・ポリシーと入学受入方策」『大学入試研究ジャーナル』16,143-148.
- 望月由起(2009)「大学生のアドミッション・ポリシー認知—入学時調査の結果をふまえて—」『大学入試研究ジャーナル』19,71-76.
- 西郡 大(2012)「受験生の意識および入試成績からみた受験行動の構造～センター試験を終えた一般入試受験者に注目して～」『大学入試研究ジャーナル』,22,85-93.
- 立脇洋介・山村滋・濱中淳子・鈴木規夫(2015)「アドミッション・ポリシーをめぐる学生と教員の意識」『大学入試研究ジャーナル』,25,57-62.

新テスト構想「段階別表示」に関する一考察

永野 拓矢, 石井 秀宗, 橘 春菜 (名古屋大学)

一連の高大接続改革の検討段階で廃止、あるいは先送りされた新テスト構想の一項目に「段階別表示」がある。1点差刻みの客観性にとらわれた観点から脱し、多段階による表示を行うことを検討していたが、「最終報告」以降は見直しが行われ、段階別表示は記述式にて行うなど限定的な表記に変更された。

本稿ではその段階別表示に着目し、「大学入試センター試験重視型」および「個別試験重視型」に分類して現行入試との可否入れ替わりについて検証した。その結果、配点比率によって可否割合が変動するなど一定の成果が確認出来た。

1. はじめに

1.1 これまでの新テスト導入に向けた検討

高大接続改革に関する検討は、2000年の大学審議会の答申「大学入試の改善について」以降、2014年12月の中教審答申「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」を踏まえて策定された「高大接続改革実行プラン」を経て2015年3月に「高大接続システム改革会議」が開始され、各ワーキングにて個別選抜の改革や新テスト・評価に関する作業が集中的に行われた。

「大学入学共通テスト（以下「共通テスト」）」は、大学入学希望者を対象に、大学教育を受けるために必要な能力について把握することを主な目的とし、十分な「知識・技能」が修得されていることを前提に、「思考力・判断力・表現力」を中心に評価するとしている。これは大学入試センター試験（以下、センター試験）が「知識・技能」を問う問題が中心となっており、これからの大学入学者選抜において評価すべき「確かな学力」の在り方に加え、高等学校段階の基礎学力を評価する新テストの導入などを踏まえると、「知識・技能」を単独で評価するのではなく、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力」を総合的に評価するものにしていくことが必要として、新評価を加えたテストを2020年度（2021年度選抜）から実施することになった。

1.2 新テスト「段階別表示」構想

センター試験と共通テストの相違点のひとつに評価結果の「段階別」表示がある。「1点刻み」の客観性にとらわれた評価から脱し、各大学の個別選抜における多様な評価方法の導入を促進する観点から、大学及び大学入学希望者に対して、段階別表示による成績提供を行う。段階別表示に関する検討は、新テストワーキングの「学力評価テストに関する作業」にて行われた。

「段階別表示による成績提供」は（中教審,2014）、その後の「中間まとめ」でも堅持されたが（文科省,2015）,「最終報告」では段階別表示への言及は避けられ（文科省,2016a）、同年8月の「進捗状況」においては新テスト全体における段階別表示ではなく、記述式問題において「その特性を踏まえて、段階別表示の具体的内容、項目等が検討される」となり（文科省,2016b）、事実上マーク式の段階別表示構想は見送られ、2017年5月の「進捗状況2」以降は「(点数)成績と段階別表示」の併記に変更された¹⁾ (表1)。方針転換の理由については未発表であるが、高校や大学の意見等に配慮したことが考えられる²⁾。

表1 段階別表示に関する報告書の変遷

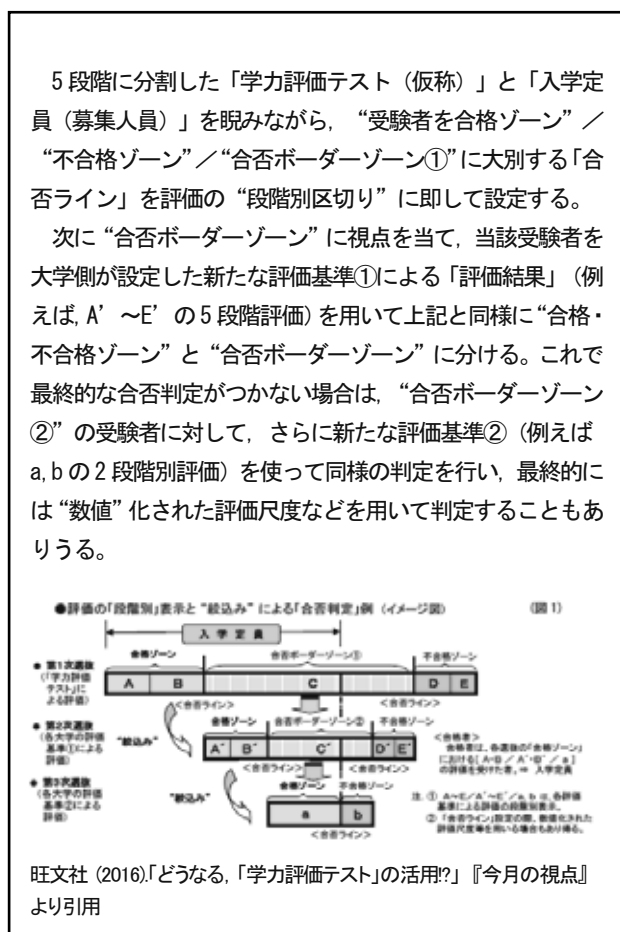
【2014年12月】 ○「1点差刻み」の客観性にとらわれた評価から脱し、各大学の個別選抜における多様な評価方法の導入を促進する観点から、大学及び大学入学希望者に対して、段階別表示による成績提供を行う。中教審(2014)「答申」15。
【2015年8月】 ○結果の表示については、個別大学の入学者選抜における多面的・総合的な評価を促進する観点から、大学や大学入学希望者に対し、結果の多段階による表示による提供を行うこと、(以下略) 高大接続システム改革会議(2015)「中間まとめ」44。
【2016年3月】 ○マークシート式問題に加え記述式問題や英語の多技能を評価する問題を導入することによって、これまでの共通テストより以上に、学力を多面的・総合的に評価する新たな枠組みを提供することを狙いとしている。こうした新たな枠組みが提供されることとなれば、教科の知識に偏重した1点刻みの評価の改革という点については大きく改善されることとなると考えられる。 高大接続システム改革会議(2016)「最終報告」60。
【2017年5月】 ○9. 結果の表示 (前半略) 提供する情報の内容については、以下の事項を含め、今後、プレテスト等の状況も踏まえて検討し、平成29年度中に結論を得る。 ・設問、領域、分野ごとの成績 ・全受検者の中での当該受検者の成績を表す段階別表示 高大接続システム改革会議(2017)「高大接続改革の進捗状況について2」35。 ※7月発表「実施方針の策定」も同文を掲載 ※下線は執筆後より

1.3 「段階別表示」テストのイメージ

高大接続システム会議「中間まとめ」では、結果の表示について個別大学の入学者選抜における多面的・総合的な評価を推進する観点から、大学や大学入学希望者に対し、結果の多段階表示による提供を行うことを検討していた。例えば、パーセンタイル値に基づき算出されたデータ、標準化得点、出題分野ごとの正答数や誤答数などである。現行入試でも「面接」や「小論文」等では評価手法として段階別評価が行われているが、それをマーク式や記述式に適用することが今回の入試改革のテーマの一つである。

旺文社は、「学力評価テスト（注、構想当初の仮称）」の「マークシート式」の評価結果が「段階別」で表示された場合、「合否判定の一例として（表2／図1）」のような判定の仕方があるとしていた。同社ではさらに、「記述式」問題の評価結果の活用に加え、各大学・学部などの個別試験における評価結果も含めた“多面的・総合的”評価による「合否ライン」の設定には様々な評価手法の組み合わせが想定され、実施には十分な検討を要することを示唆している。

表2／図1 旺文社による新テスト「合否判定例」



2. 研究目的と分析方法

本稿の研究目的は、高大接続システム会議において、当初の構想通りに「共通テスト」のスコアが段階別で表示された場合、個別試験との合計点が現行の入試方式である「センター試験及び個別試験の合計」と比較して合否がどれだけ入れ替わるかを実際の入試から分析して考察することである。

上述の通り高大接続システム会議「中間まとめ」では、結果の表示についてパーセンタイル値や標準化得点等の多段階表示による提供を行うことを示唆していたが、議論が先送りされたことで本稿においていずれの方法も選択せず、科目毎の点数補正等は行わない“現行”方式を踏襲して選択教科・科目の素点を合計し、段階別に集約して個別試験の得点を加え、総合計が実際の入試との合否入れ替わりを比較した。素点を利用した理由は、素点評価を重視する国公立大学の入試システム^{3) 4) 5)}に倣ったことによる。

センター試験の合計点（900点）を得点帯別・段階別に分けて再集計し、それと個別試験（素点）で合計して、実際の合否との入れ替わりについて比較と考察を行った。得点帯は「5段階（得点率20%刻み）」「10段階（同10%）」「20段階（同5%）」「40段階（同2.5%）」の4パターンに分けて（表3）、補正後のセンター試験と個別試験の相関や「補正なし（初期値）」との合否入替り数の比較を行い、段階別表示による現行入試との変化について検証した。

図2がそのイメージである。図1の「（旺文社）合否判定例」を参考にして、現行の入試と比較するため、本研究では調査書や資格、そして多面的評価等の総合評価は含めず「①段階別に表示された新得点」および「②個別試験の得点」の合計から比較した。

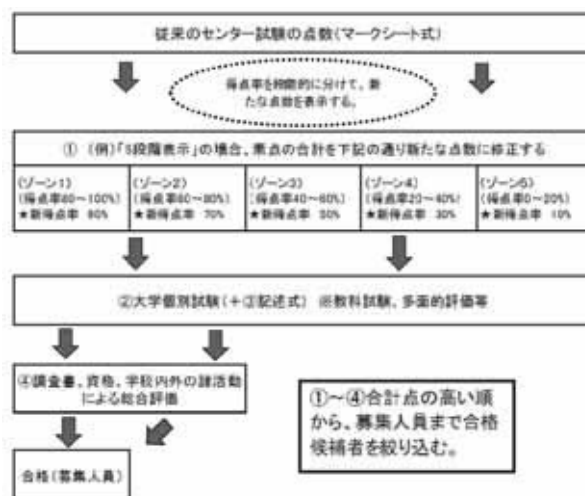


図2 分析に利用した新テストのイメージ

表3 「段階別」表示

「5段階」表示(得点率20%刻み)			「20段階」表示(得点率5%刻み)			「40段階」表示(得点率2.5%刻み)		
ゾーン	得点率(得点帯)	修正得点率と得点 (各ゾーンの中央値)	ゾーン	得点率(得点帯)	修正得点率と得点 (各ゾーンの中央値)	ゾーン	得点率(得点帯)	修正得点率と得点 (各ゾーンの中央値)
1	80%以上、100%以下 (720点以上、900点以下)	90% (720点)	1	80%以上、100%以下 (85点以上、900点以下)	97.5% (877.5点)	1	87.5%以上、100%以下 (877.5点以上、900点以下)	98.75% (887.5点)
2	60%以上、80%未満 (540点以上、720点未満)	70% (630点)	2	60%以上、80%未満 (810点以上、855点未満)	92.5% (832.5点)	2	50%以上、87.5%未満 (855点以上、877.5点未満)	96.25% (866.25点)
3	40%以上、60%未満 (360点以上、540点未満)	50% (450点)	3	40%以上、60%未満 (765点以上、810点未満)	87.5% (787.5点)	3	42.5%以上、50%未満 (832.5点以上、855点未満)	93.75% (843.75点)
「10段階」表示(得点率10%刻み)			4	30%以上、40%未満 (720点以上、765点未満)	82.5% (742.5点)	4	40%以上、50%未満 (810点以上、832.5点未満)	91.25% (821.25点)
ゾーン	得点率(得点帯)	修正得点率と得点 (各ゾーンの中央値)	5	20%以上、30%未満 (675点以上、720点未満)	77.5% (697.5点)	5	47.5%以上、50%未満 (787.5点以上、810点未満)	84.25% (758.25点)
1	80%以上、100%以下 (810点以上、900点以下)	95% (855点)	6	20%以上、30%未満 (630点以上、675点未満)	72.5% (652.5点)	6	45%以上、50%未満 (765点以上、787.5点未満)	86.25% (776.25点)
2	60%以上、80%未満 (720点以上、810点未満)	85% (765点)	7	10%以上、20%未満 (585点以上、630点未満)	67.5% (607.5点)	7	42.5%以上、45%未満 (742.5点以上、765点未満)	83.75% (753.75点)
3	40%以上、60%未満 (630点以上、720点未満)	75% (675点)	8	10%以上、20%未満 (540点以上、585点未満)	62.5% (562.5点)	8	40%以上、42.5%未満 (720点以上、742.5点未満)	81.25% (731.25点)
4	20%以上、40%未満 (540点以上、630点未満)	65% (585点)	9	5%以上、10%未満 (495点以上、540点未満)	57.5% (517.5点)	9	37.5%以上、40%未満 (697.5点以上、720点未満)	78.75% (708.75点)
5	0%以上、20%未満 (450点以上、540点未満)	55% (495点)	10	0%以上、5%未満 (450点以上、495点以下)	52.5% (472.5点)	10	35%以上、37.5%未満 (675点以上、697.5点以下)	76.25% (686.25点)

3. タイプ別の入試分析

分析に利用した入試は、X 年度実施の A 大学の 2 学部である(表 4,便宜的に B 学部,C 学部と称す)。当該学部はいわゆる「選抜性の高い大学」に属する⁶⁾。当該学部の選択理由は、入試配点が「個別試験」重視と「センター試験」重視に分かれることで、タイプが異なる入試の比較が可能であることによる。これは個別重視型の入試は全国の国公立大学において選抜性の高い大学や学部が採用し、センター試験重視型は主にそれ以外の大学で実施していることから、双方を分析することで全国的な国公立大学入試の傾向を確かめる汎用性の高さから当該学部を選んだ。

入試形態は、両学部ともセンター試験各科目の配点圧縮や傾斜などは行わない一般タイプである。入試概要による比較では、センター試験と個別試験の相関は「センター試験重視型」(0.566)が「個別試験重視型」(0.518)よりもやや高かったが、いずれも 0.5 を超えるなど高い相関がみられる。この要因は A 大学の入試自体が選抜性の高いことから「センター試験も個別試験も総じて学力が高い」者による受験が多いことが示されているといえよう。

また、「合否入れ替わり率⁷⁾」に当てはめると(木村・林,2016)、「個別試験重視型(B 学部)」においては「個別試験入れ替わり率(②)」が個別試験(配点)重視の場合に高いことが明らかになった(①6.7%に対し、②38.3%)。一方で「センター試験重視型(C 学部)」ではセンター試験「重視」であるものの、入れ替わり率は「個別試験入れ替わり(②)」のほうが高率であった(①12.5%に対し、②20.5%)。これは当該大学の選抜性が高い大学のため、配点比率に影響されることなく合格者の学力はセンター試験・個別試験がともに総じて高かったことが主要因として考えられる。以上から本稿では、「センター試験の段階別新得点+個別点」の合計で変動した合否入れ替わりに関する分析と考察を行う。

表4 A 大学の入試概要 (X 年度)

分析に利用した 学部入試の特徴	センター試験と個別試験との 相関係数 ※1 ※2	合否入れ替わり率 ※2 ①センター試験 ②個別試験
B 学部 (個別試験の配点重視型)	0.518** (0.518**)	①6.7% (10.0%) ②38.3% (38.3%)
C 学部 (センター試験の配点重視型)	0.566** (0.522**)	①12.5% (7.9%) ②20.5% (16.7%)

※1 **相関係数は1%水準で有意(両側)
※2 ()は前年度

3.1 個別試験重視型の「段階別」分析

個別試験の配点重視型である B 学部入試の、補正前の散布図ではセンター試験と個別試験の傾きは 1.7 あり、個別試験の配点比率の影響がみられるが(図 3)、上述の通りセンター試験と個別試験の相関は 0.518 と低いことから、合格者の多くは「センター試験も個別試験も両方出来る」学力の高い受験生が多かったことが窺える。

センター試験の段階別表示による合否の入れ替わり一覧をみると、20%刻みの「5 段階」ではセンター試験の得点を実質 2 段階しかないことで相関は 0.287 と低い⁸⁾、結果的に個別試験の出来で合否が大きく左右することが、補正前の合否入れ替わり比較からも確認できる(表 5、図 3)。ところが 10%刻みの「10 段階」から相関係数は上昇し補正前に近づく。特に「20 段階」以上は、補正前の合否入れ替わりも少なくなり(X 年、X-1 年も 1 人)、個別試験重視型では「10 段階」であれば現状入試との差は小さいといえよう。一方で何段階に分けても合格最低者が複数発生した。厳格化された定員管理の問題を懸念するが⁹⁾、こちらは新設の「多面的・総合的評価」にて別途加点することで解消すると思われる。

表5 「個別試験重視型」段階別表示後の諸数値

「個別試験重視型」			
(B 学部)	相関係数 ()は前年度 (x-1 年度)	「補正前」との合否入れ替わり率(%) ※ ()は 前年度(x-1 年度)	合格最低点での同点率(%) ※ ()は 前年度(x-1 年度)
素点(補正前)	0.518** (0.518**)	—	—
5 段階	0.287** (0.211**)	8.3 (10.0)	1.7 (0)
10 段階	0.460** (0.436**)	1.7 (5.0)	1.7 (3.3)
20 段階	0.484** (0.537**)	1.7 (1.7)	5.0 (1.7)
40 段階	0.505** (0.522**)	3.3 (1.7)	0 (0)

**相関係数は1%水準で有意(両側)

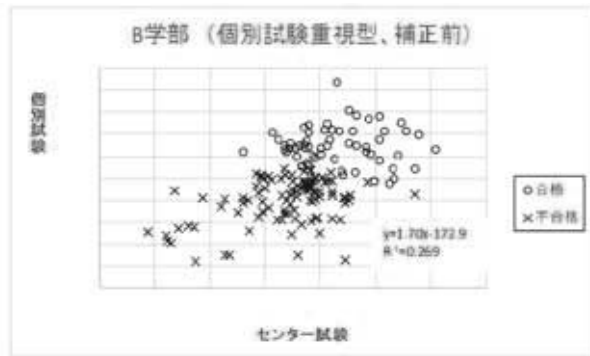


図3 補正前「個別試験重視型」の合否散布図

図4はB学部（個別試験重視型）の得点帯による段階別表示後のセンター試験と個別試験の段階別散布図である。20%刻みの「5段階」表示では、『（例えば）センター試験 61%でも 79.9%の者でも同じ得点帯（70%）の表示』となることで、マーク式テストでは差が付きにくい。よって個別試験の点数にて合否が分かれることから5段階程度の表示で利用するには「資格型」にとどまると考えられる。ただし「10段階」では、相関係数も高まって合否の入れ替わりも少なくなり、さらに「20段階」以上では補正前に近い分布となり、現行入試との差は小さいといえる。

3.2 センター試験重視型の「段階別」分析

センター試験の配点重視型であるC学部ではどうか。当該学部の補正前の散布図（図5）によればセンター試験と個別試験の傾きは1.0を下回るが（0.72）、相関は0.566と「個別試験重視型」との差は小さい。センター試験重視型の入試形態であるが、センター試験の得点がやや低くても、個別試験で高得点を挙げて逆転合格を果たす学力の高い層が一定数含まれていると考えられる。選抜性の高い大学らしい特徴が示されているといえる。

センター試験の段階別表示による合否の入れ替わりは、20%刻みの「5段階」では相関が0.424と「個別試験重視型」（0.287）よりかなり高かった（表6）。これは上述の相関同様に、センター試験重視型であるが、「センター試験逃げ切り狙い」ではなく個別試験も高い者が多く受験したことを示している。しかしながら「補正前」と比べ全合格者の13.4%もの合否入れ替わりがあり、また「10段階」でも10.7%と「個別試験重視型」（8.3→1.7%）と比較すると対照的であった¹⁰⁾。これは相関こそ高いが、合格最低点付近の者は上位と比較すると個別点は高くなく、その結果合否が入れ替わったことと考えられる。これは「20段階」で3.6%、

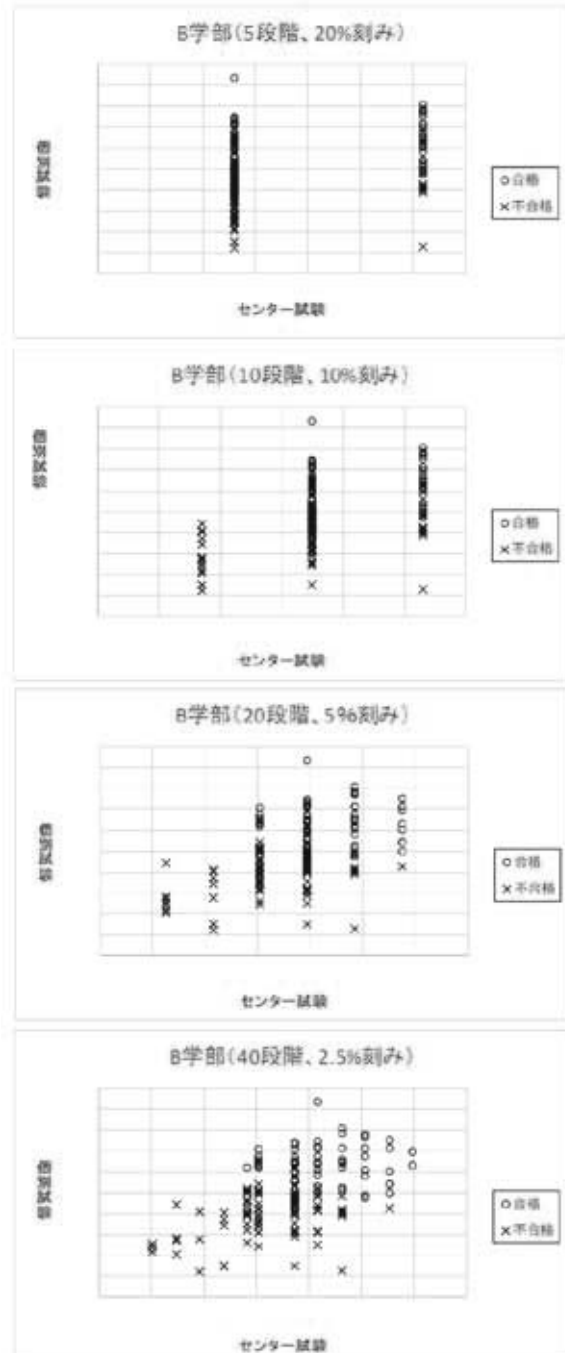


図4 「段階別」に分けた散布図（個別試験重視型）

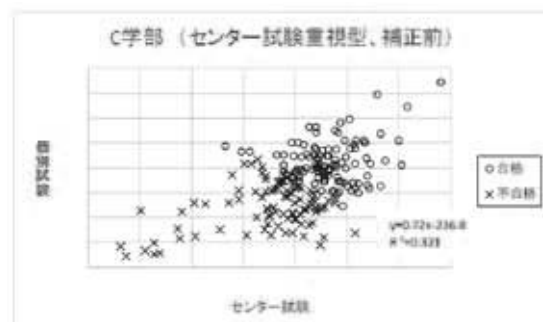


図5 補正前「センター試験重視型」の合否散布図

「40 段階」でも 2.7%あるなど、「個別試験重視型」と比較すると安定しない。

相関は高いものの補正前の合格者と一致していないことから、センター試験重視型では合否が入れ替わりの割合が高いことを認識する必要がある。

図6は「センター試験重視型」の段階別に修正した一覧である。「5 段階」でも相関が 0.4 を超えるなど、個別試験重視型とは異なる高い相関が確認出来た。以後、「10 段階」「20 段階」と緩やかな上昇がみられる。

表6 「センター試験重視型」段階別表示後の諸数値

「センター試験重視型」				
(C学部)	相関係数 ()は前年度 (x-1年度)	「補正前」との合否入れ替 わり率(%) ※ ()は 前年度(x-1年度)	合格最低点での同点 率(%) ※ ()は 前年度(x-1年度)	
素点(補正前)	0.566** (0.522**)	—	—	
5段階	0.424** (0.421**)	13.4 (7.9)	0 (0)	
10段階	0.535** (0.475**)	10.7 (5.3)	0 (1.8)	
20段階	0.557** (0.508**)	3.6 (3.5)	0 (0)	
40段階	0.557** (0.528**)	2.7 (1.8)	0.9 (0)	

**相関係数は1%水準で有意(両側)

4. むすび

現行入試で比較が行いやすい国立大学の2学部を選び、センター試験を段階別に分けてそれを個別の点数を合計して合否の入れ替わりについて比較した。「個別試験重視型」では、「10 段階」で修正前(素点の合計)との相関に近づき、さらに合否入れ替わりも少数であることから、10 段階程度で現行入試との差が小さくなることが分かった。一方で「センター試験重視型」では、センター試験と個別試験の相関こそ「5 段階」から近接していたが、合否の入れ替わりが落ち着くのは「20 段階」以降であるなど、個別重視型との違いが確認出来た。

勿論これらの結果は、選抜制の高いA大学の一事例であり、大学や入試配点等の違いによって結果が異なることも想定される。他大学の同様の調査を待って結論づけたい。

大学としては入学定員超過の厳格化によって同点層に対し厳密に合否を振り分ける必要がある。段階別表示では「1 点刻み」の機能を失うことで、同点多数の懸念が生じるが、新しい入試では上記の評価に加え、新たに多面的評価等が加わることで、多評価から合格者が選ばれることでその問題も解消に向かうと考えられる。

しかしながら、ベネッセ調査(2013)によれば、「多面的評価を6割の高校が肯定的にとらえているものの、

評価の負担・方法、指導方法等の不安は高い」とあった。これらの懸案要素を踏まえて実行することがこの度の高校及び大学教育改革であるが、まさに大学入試を絡めて一体的に改革することが新入試の成否を分けることといえよう。

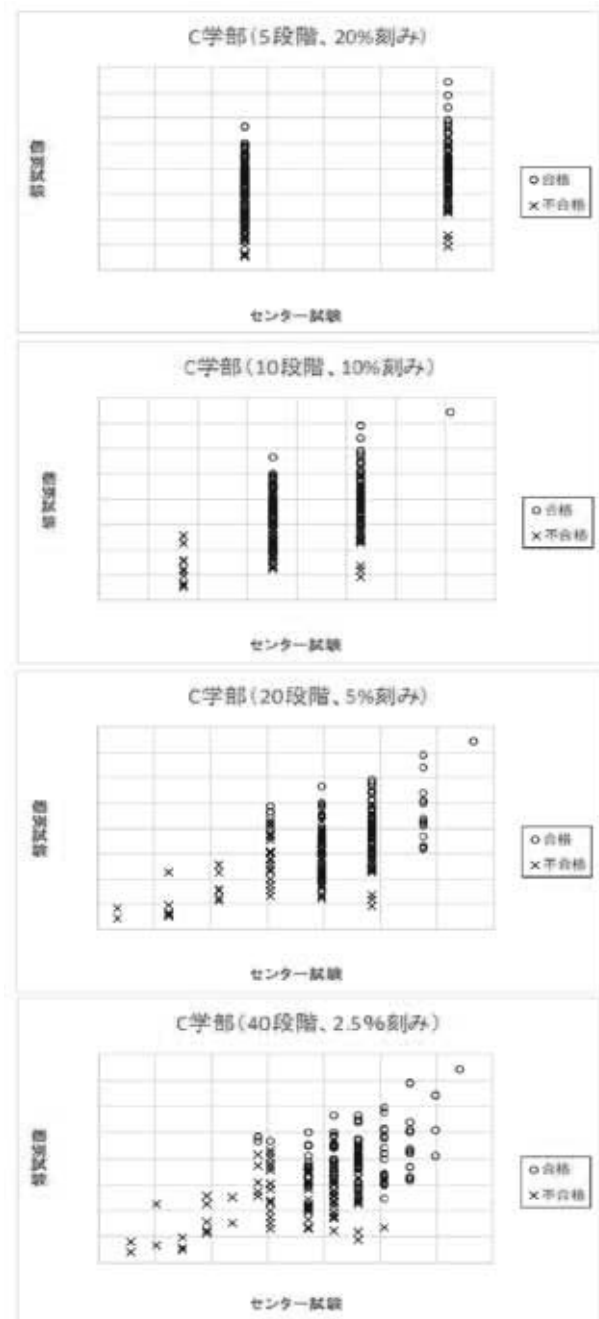


図6 「段階別」に分けた散布図(センター試験重視型)

注

- 1) 高大接続システム会議の「最終報告」以降に、文部科学省から「進捗情報」が発表されたが(同年 8 月、「高大接続改革の進捗状況について」)、段階別表示に関する記載は「記述式問題」に限定した表記とされていた。
- 2) 段階別表示に関する懸念は、「高大接続に関する調査(結果速報)」ベネッセ教育総合研究所アンケート(2014)等から。「達成度テスト(発展レベル)の結果の段階別表示」については、高校・大学ともに賛否が拮抗した(高校;賛成 32.2%, 反対 31.3% 大学;賛成 30.5%, 反対 27.4%)。自由記述では「順位や合否が決めづらい」等の声が多くあがっている。この他、高大接続に関するセミナーやシンポジウムの質疑応答でも高校や大学側から懸念を含む意見がその都度寄せられていた。
- 3) 国公立大学の一般入試では、センター試験後に自己採点を行い、その合計点等と志望する大学の個別試験の科目数や配点等から合格可能性を探り(これまで受験した受験産業主催の模擬試験の合格可能性などを参考に)、最終的に出願校を決定する流れが、近年の高校による進路指導の一般型である(高校教員、および受験産業担当者からのヒアリング等から)。
- 4) 段階別を重視する例としてはアメリカ合衆国の SAT がある。2016 年度より改訂され、2 領域(Evidence-Based Reading and writing, Math)の合計(満点)を 1600 点として、各領域 200~800 点、10 点刻みで表示される(122 段階)。必須のエッセイはオプションとなり、そのスコアは別記される。
- 5) 素点の弊害として科目による難易(平均点)格差が指摘されているが、センター試験では本試験の理科、地歴 B、公民の教科の各科目の平均が 20 点を超えて、かつ試験問題の難易差に基づくものと認められた場合に「分位点縮小法」によって得点調整が行われる。これまでに実施されたのは平成 10 年度(地歴)と 27 年度(理科②)である。
- 6) 中教審高大接続特別部会(2014)第 20 回「高大接続特別部会における答申案とりまとめに向けた要点の整理(案)」からの 8~9 ページ「①各大学の個別選抜改革」より。『選抜性が高い大学』『(同)中程度の大学』『(同)機能しなくなっている大学』に区分されている。
- 7) センター試験と個別試験の 2 つの成績指標の総得点で合否を決定する際の受験者の得点分布図を楕

円状に示し(横軸にセンター試験、縦軸に個別試験の点数)、合格者群の特徴を 4 つに分類する。その際、「センター試験を課したことによる合否入れ替わり率」と「個別試験を課したことによる合否入れ替わり率」を定義し、「センター試験」および「個別試験」によって合格した人数からそれぞれ全合格者数を除して割合を出す。

- 8) 当該学部入試の大半の志願者は、センター試験の得点率「80~100%」と「60~80%」の 2 ゾーンに集中するため。
- 9) 例えば国立大学の場合、一定の入学定員の超過率を超えた学生納付額について、運営費交付金から学生納付金相当額を国庫に返納する措置がとられており、2016 年度から段階的に厳格化されている(充足率が一定数より不足した場合も同様)。
- 10) 前年度(X-1)は X 年度より割合は小さいが、「個別試験重視型」と比較すると依然として高い。

参考文献・資料等

- ベネッセ教育総合研究所(2013)。「高大接続に関する調査」, III 21.『2-9.多面的な評価について』
- 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～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)」
- 木村拓也・林篤裕(2016)。「個別大学からみた大学入試センター試験の頑健性——合否入れ替わり率を用いた検討——」『大学入試研究ジャーナル』26,1-8.
- 文部科学省(2015)。「高大接続システム改革会議 中間まとめ」
- 文部科学省(2016a)。「高大接続システム改革会議 最終報告」
- 文部科学省(2016b)。「高大接続改革の進捗状況について」
- 旺文社(2016)。「どうなる、「学力評価テスト」の活用!?!」『今月の視点』10-11.

大学入学者選抜実施要項とその変遷に関する考察

——新制大学発足時から大学共通第1次学力試験導入までを中心に——

大谷 奨，島田 康行，本多 正尚，松井 亨，白川 友紀（筑波大学）

文科省から通知される大学入学者選抜実施要項の構成、内容、記述などの変遷を経年で確認した。要項は、推薦入試の公認や共通1次試験の導入など入試制度の改編を受けて修正され、その変更に大学や高校が対応する。その結果、職業高校（現在の専門高校）からの大学進学が困難となるなど、高校教育は大きな影響を受けた。一方、高校の学習指導要領の改訂が要項に影響を及ぼす場合もあった。以前の要項の内容やその変更過程についての考察は、今後の入試改善に資するところが少ない。

1 はじめに

本稿は、文部（科学）省が例年示している「大学入学者選抜実施要項」（以下、必要に応じ年度を冠し「実施要項」）について経年で確認しながら、その変遷・変化を整理検討することを目的とする。周知のように、この文書の形式は通知であり、法的な拘束力はない¹⁾が、各大学が選抜方法を検討する際の実質的なガイドラインとして機能している。

現在、「大学入学共通テスト（仮称、以下「共通テスト」）」の2021年度入試への導入に向けて準備が進められている。1979年に大学共通第1次学力試験（以下、共通1次試験）がスタートしたとき、「実施要項」は項目の追加など大幅に改正された。今回もすでに「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告」が文科省から示されており、「実施要項」に大きく手が加えられることが予想される。

ここでは、現在確認できる新制大学発足当初の「実施要項」²⁾から、共通1次試験に合わせて示された「昭和54年度以降実施要項」までを対象として、内容や表現の変化・変遷を整理し、その要因および意義について考察を試みる。とりわけ共通1次試験導入直前の10数年間は激しい受験競争を緩和するために推薦入試の導入や、選抜方法の多様化が模索され、同時に「実施要項」はそれに伴う変更点について言及している。入試改革論議の末に共通テスト導入に踏み切ることになった近年の状況と類似しているともいえる。今回の考察を通じ、今後の選抜制度のあり方を考える上での手がかりを得ることが期待される。

「実施要項」については、臨教審以降の入試制度の変遷について考察する際にこれに触れている論考（大膳2007）があるが、本稿で対象とする時期とは異なっている。また木村ら（2006）は戦後直後から現在までを射程において「実施要項」を検討しているが、主たる関心はそこに示されている「選抜方法」の記述に

見られる原理原則の変遷にある。本稿では、①「実施要項」の構成、②学習指導要領の改正と「実施要項」、③調査書とその様式、④その他の項目に分けて、変化や変遷を分析する。結果的に「実施要項」と高校教育との関係にも考察が及ぶことになるであろう。

なお、本稿では「実施要項」については、主に国立公文書館に所蔵されている簿冊「入学者選抜実施要領」（請求番号：01250～01253）に収められている通知作成の原議書等の公文書を典拠とした。起案から決裁に至るまで、このような文書類には素案に加筆修正が手書きで記入されている場合が多く、正式な通知が定まる過程や、変更のより現実的な理由を推察できる可能性があるからである。また国立教育政策研究所に所蔵されている「実施要項」も補足的に活用した。

2 「実施要項」の構成

2.1 構成の変化

現在、「実施要項」は表1のように「第1基本方針」から「第13その他注意事項」までで構成されている。このうち第1の「基本方針」と次の「入学者受入れの方針」は近年付加されたもので、これら以外の項目については、共通1次試験導入時に通知された「昭和54年度以降実施要項」から順序も含めてほとんど変わっていない（ただし「健康診断」および「備考」が削除されている）。

共通の選抜テストが存在しなかったこれ以前には「国立大学の入学者選抜」「公立大学の入学者選抜」の項目がなく、逆に「第1次試験と第2次試験」の項目が置かれていた。志願者が多数に上ることから独自に予備的選抜を行う大学もあったためである。

現在確認できるもっとも古い「昭和25年度実施要項」には、旧学制と新学制が併存していたため、両者に有利不利が生じないように注意を促す項目や、地方試験会場について言及した「検査場」の項目があった。

また「口頭試問」において面接は原則禁止とされていたが、「昭和 30 年度実施要項」からは必要な場合は実施可能となっている。

表 1 平成 30 年度大学入学者選抜実施要項の構成

第 1 基本方針
第 2 入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）
第 3 入試方法
第 4 試験期日等
第 5 調査書
第 6 学力検査等
第 7 学力検査実施教科・科目、試験方法等の決定・発表
第 8 募集人員
第 9 出願資格
第 10 募集要項等
第 11 国立大学の入学者選抜
第 12 公立大学の入学者選抜
第 13 その他注意事項

2.2 調査書の「位置」

ところで、各項目に「第」といった序数を冠するようになったのは「昭和 41 年度」からであるが、この際の「実施要項」は全 8 項目で構成されていた。それ以前や今日よりも項目数が少ないのは、選抜に用いる資料とその取り扱いが「第 4 選抜方法（現在の「入試方法」）」に一括されていたためである。

この項目では、「入学者の選抜は、学力検査、健康診断および出身学校長から提出される調査書等の三者を資料とし、合理的に総合して判定する」とされており、以下それぞれの「資料」について解説しているが、その順序は「1 学力検査」「2 健康診断」「3 調査書」となっている。これが翌昭和 42 年度になると、「入学者選抜は・調査書、大学が実施する学力検査および健康診断の結果を資料と」とすると改められ、「三者」の順番が入れ替わる。

よく知られているように、この年度の「実施要項」から「入学定員の一部について、学力試験を免除して出身学校長の推薦に基づいて判定する方法によることができる」と推薦入試が公認された。この「昭和 42 年度大学入学者選抜実施要項について（通知）」原議書には備考として、この要項が「大学入学者選抜方法の改善に関する会議において、昨年 7 月以来、国立大

学協会第二常置委員会（大学入学試験を担当）との 2 回にわたる意見の交換を含め、9 回にわたり慎重な検討の結果」作成されたと記されている。わざわざ「慎重に」と記載しているところから、推薦入試の公認と同時に、入学者選抜全体として高校からの評価を重視する姿勢を示そうとしたのではないと推察される。

なお、選抜資料を「第 4 選抜方法」に含める記載の仕方は「昭和 50 年度」までで、翌年度からは、「第 4 選抜方法」に続いて「第 5 調査書」「第 6 学力検査等」などが独立した項目となっているが、選抜資料の筆頭に調査書が位置づけられているのは現在まで変わらない。

3 学習指導要領と「実施要項」

3.1 学習指導要領改訂の影響

今回検討の対象としている期間内に、高等学校学習指導要領は 3 度改訂されている。一つ目は、1956 年の改訂でこれは同年度から学年進行で実施された。次が 1960 年の改訂であるが、これは 1963 年度から学年進行で実施された。三つ目が 1970 年の改訂で、これは 1973 年度から学年進行となっている。

新制高校については発足時の特色として、総合制、つまり生徒の自主的な授業選択を認めていたことがあげられる。そのため最初の学習指導要領で高校教育を受けていた受験者を対象とした 1958 年度以前の「実施要項」は、大学側に学力試験の出題にあたっては高校の「選択科目制度を尊重」することや「選択科目制度の趣旨に則ること」を求めている。ところが 1956 年の指導要領改訂は、例えば社会科を 2 教科から 3 教科、理科を 1 教科から 2 教科と必修教科目を増加させた。これにより生徒間の履修の違いがなくなったためか、「昭和 34 年度実施要項」からは、上の「選択科目制度」に対する配慮の文言が削除されている。

1960 年の改訂は、1958 年に改訂済みの小学校、中学校の学習指導要領と同様、初めて告示として示され、法的拘束力のある教育課程の大綱的基準として取り扱われることになる。法的拘束力を持つということは、従前よりも高校における教育内容が均質化することを意味する。この 1960 年改訂の新課程で学習した生徒が高校 3 年生となるのは 1965 年度であり、1966 年（すなわち昭和 41 年）度入試を受ける。そこで、「昭和 41 年度実施要項」を見ると確かに「学力検査」の項目では、「高等学校卒業程度とし、高等学校教育の正常な発達の障害とならないよう、各教科の学習指導要領に準拠して実施するものとする」という文言が前置きされている。学習指導要領内での出題を求める

文言は、「昭和 30 年度実施要項」においても確認されるものの、すでに小中学校の指導要領が告示として明示されていることもあり、昭和 41 年度以降は、大学に対してこれまで以上に強く高等学校学習指導要領の範囲内での出題を促すことが可能となったといえるであろう。

1970 年の改訂は進学率の上昇といった高校教育の「大衆化」³⁾に伴い、必修科目を減らす一方、教科目を多様化した点で特徴的であった。この改訂の適用を受けた高校生が 3 年生になるのは 1975 年度であり、「昭和 51 年度実施要項」がこれに対応する。必修教科・科目の削減に対応するため、文部省は前もって 1972 年 12 月に「高等学校学習指導要領の改訂に伴う昭和 51 年度以後の学力検査実施教科・科目の範囲について」を通知している。そこには「多くの科目を出題し、選択解答させるよう配慮し」、「調和の取れた人間形成と受験準備の負担軽減をあわせ考慮し…従来の 5 教科 5 科目ないし 9 科目原則を、必修教科・科目を中心とした 5 教科 5 科目ないし 6 科目原則に改めた」とある。指導要領の改訂に伴い、文部省は「実施要項」を通して大学側に軽減措置を求めたのである。

3.2 旧課程への配慮

学習指導要領の変更は、異なる教育課程の履修者が同じ入試を受験するという状況を生む。それに対して「実施要項」が示す配慮について確認しておく。

1956 年の改訂指導要領で教育を受けた高校生が 3 年生となったときに通知された「昭和 34 年度実施要項」の原議書の裏面には「高等学校旧課程卒業者が受験できるように規定した」とある。具体的にそれは、「旧課程による卒業生が受験できるように出題すること」という指示となって表れる。とりわけ指導要領の改訂で科目名やその内容が変更となった社会科や数学については、旧課程の科目を出題するよう求めている。この措置は翌「昭和 35 年度」版にも踏襲された後、「昭和 36 年度実施要項」からは「廃止され、新課程による出題一本となった」。即ち、経過措置は 2 年間だったことになる。

ただ、昭和 34 年度版の原議書に残っている経過措置を定めた文書案には、「~~昭和 34 年度は旧課程による卒業生が受験できるようにするため前号(3)によるほか~~ [については] 次のように~~暫定措置をとる~~ [すること]

いて再検討することが想定されていたと思われる。

しかし 2 年間という措置期間はその後の学習指導要領改訂の際にもほぼ同様に受け継がれた。1960 年改訂では昭和 41 年度、42 年度の「実施要項」が「共通の問題のほか、いくつかの問題を新教育課程によるもの、旧教育課程によるものに区分して選択解答させるなどの配慮が望ましい」と措置する一方、42 年度の「実施要項」は同時に、「この措置は、原則として昭和 42 年度限りとする」と述べている。1970 年改訂も同様で、昭和 51、52 年度「実施要項」では旧課程の卒業者が不利にならないよう配慮を求め、この配慮規定は「昭和 53 年度実施要項」では削除されている。

なお、1960 年の改訂も 1970 年の改訂も教育内容の科学化、現代化を志向しており、旧課程履修者にとって新課程からの出題のみでは不利になることは明らかであった。そのため旧課程用の別問題を用意するという配慮が求められることになるのだが、その際「新教育課程による高等学校卒業者は、旧課程による問題を選択解答することができないものとする」という逆流を防ぐ歯止めも当然ながらかけられることになる。

3.3 専門学科への配慮

ところで、1980 年代までは学習指導要領が改訂されるたびに、高校間格差が広がり、その中で工業高校や商業学校、農業高校などの地位が低下していったことはよく知られているところである。「実施要項」において、このような職業高校（現在の専門高校）はどのように取り扱われていたであろうか。

戦前の中等教育機関は中学校、高等女学校、実業学校などであるが、戦後教育改革はこれらをすべて新制高校として取り扱った。このため旧制中学校や高等女学校から衣替えした普通高校からも、実業学校の系譜を引く各種の職業高校からも等しく入学者選抜に参加が可能となっていなければならないはずである。

実際「昭和 25 年度実施要項」は普通高校と職業高校のカリキュラムの違いに配慮し、「農、工、商（経済）、水産、家政等に関する学部又は専門学校ではその関係科目とそれ以外の教科のいずれかを組合せ、選択解答し得る方法をとること」と定めていた⁴⁾。具体的には、例えば数学に対して簿記会計などのように、一般教科を専門教科で代替できる措置を求めていた。

このような配慮はその後の「実施要項」でも確認できる。「昭和 30 年度実施要項」では、学力検査は、5 教科について実施すると前置きした上で、「農、工、商（経済）、水産、家政等に関する大学学部、学科…では上記の社会、数学、理科の 3 教科に職業又は家政

等に関する科目を加え受験者に選択解答し得る方法をとること」と述べている。

直後に 1956 年学習指導要領改訂があるが、この配慮規定は存続し、「昭和 37 年実施要項」ではさらに、「高等学校職業教育課程出身者が不利とならないよう出題に特別な考慮を払う」として、「職業科目の出題については、職業課程出身者が普通課程出身者に比し不利にならないよう特に考慮するものとする」という一文が加えられた。実際にこのような配慮を受けてどの程度職業高校の志願者が大学に進学できたのかはわからないが、大学進学希望者が増大しつつあるなかで、普通高校と職業高校との進学面での格差の発生を防ぐ姿勢ととらえてよいであろう。

しかし、次の 1960 年改訂学習指導要領の適用を受けた高校生が受験期を迎えた「昭和 41 年度実施要項」では対応に変化が現れる。先の職業高校に対し配慮を求める「不利にならないよう特に考慮する」という文言自体は「従来どおり」残るものの、文末は「職業又は家庭に関する科目を加え、専門教育を主とする学科卒業の受験者に選択解答し得る方法をとることもさしつかえない」と改められている。「さしつかえない」という表現は実質的に、職業高校に配慮するかしないかの判断を大学に任せることになっているという点で、重大な変更と言わなければならない。

この 1960 年の学習指導要領は、一般教科である社会科、数学、理科に所属するいくつかの科目を A・B 科目として区分して教育課程を編成することが可能となっている点で、能力主義的色彩の強いものであった

(B 科目は A 科目よりも単位数が多く、従って学習範囲も相対的に広範で学問志向であった)。一方でこの改訂は、興味や適性、進路に応じた高校教育の提供を理念としていたのであるが、大学進学希望者が増え、また職業科目や A 科目を排除することが大学側に許されるのであれば、進学に有利な高校へ希望者が傾き、結果的に高校間格差や、普通科と職業科の格差が生じることになる。その後の職業高校の位置づけを変えたという点で、「昭和 41 年度実施要項」は大きな意味を持っていたといえよう。

4 調査書の取り扱い

4.1 様式の変遷

調査書については、新制大学発足当初から提出を求めており、例えば「昭和 25 年度実施要項」では「入学試験の結果は筆答試験と身体検査及び出身学校長から提出される調査書の各成績を総合して決定すること」とされており、選抜資料の一つとして位置づけられて

いる。その様式の変遷について確認しておく。

表 2 は「昭和 24 年度実施要項」(未見)とは別に示されていた調査書の様式である。当初の調査書はこのように「1. 氏名」から「9. 進学適性検査成績」までの 9 項目で構成されていた。添付の「調査書記入上の注意」によると、調査書の作成にあたっては「教職員会あるいは進学指導委員会等の会議を経て」「個人的主観にとらわれるようなことのないように注意すること」とされている。

この調査書で特徴的なのは、「4. 性格調査」を「社交性」「成功性」など全 9 項目にわたって 5 件法で記入できるようになっていることであろう。これについては、「心理的にみた特質を示すためのものであるから、徳性上の価値判断を加味しないように」と客観的な評価を求めており、この注意に加え具体的な「性格調査の尺度」が別添されている。

翌年、この調査書には修正が加えられている。まず「性格調査」については、「もっとも高い」から「もっとも低い」で記入する 5 件法は変わらないが、「社交性」を「社会性」に変えるといった言葉の修正、「計画性」を廃する代わりに「創造性」「親切」を追加するといった項目の入れ替えが行われている。

また、当初「教科成績」については、秀・優・良・可・不可(または五・四・三・二・一)で単に教科ごとの総合成績を記入させるようになっていたが、「昭和 25 年度実施要項」が示す調査書は、この総合成績の加え、「目標別」の成績を記入するようになっている。例えば国語については「理解しながら早く読む能力」「文学の理解と鑑賞」「書く事によって効果的に自己を表現する能力」「話す事によって効果的に自己を表現する能力」という観点別の成績記入欄が設けられている点で特徴的である。

これ以降で調査書の様式について確認できるのが、1954 年 8 月に決裁された「昭和 30 年度大学等入学者選抜に際して使用される調査書の形式について」(通知)である。このとき、「教科成績」に変えて設けられた「教科学習成績の発達」欄では学科科目が空欄となっており、各学科目の成績を 5, 4, 3, 2, 1 の 5 段階で目標別に記入するようになっている。また、現在も用いられている「学習成績概評」欄がこのとき設けられ、A, B, C, D, E の 5 段階で「少なくとも最終学年の成績段階は必ず記入」して、備考欄に、その学年の成績段階ごとの人数を「なるべく正常分配曲線に準じて」記載するよう求めている。「学習成績概評」の 5 段階評価については、「格付け」問題として数年にわたって論議されていたようであるが⁵⁾、「昭和 32

調查書

1. 氏名 (ふりがなを付)				昭和 年 月 日 入学		昭和 年 月 日 卒業		本 籍		父兄の住所	
昭和 年 月 日生				昭和 年 月 日		昭和 年 月 日					
2. 教科成績				教科		学年		学年		学年	
3. 身体状況及出欠				項目		身長		体重		胸囲	
4. 性格調査				学年		学年		学年		学年	
5. 進学適性検査成績				学年		学年		学年		学年	
6. 卒業又は修了後の経歴				学年		学年		学年		学年	
7. 最終卒年の序列				序列		特 上		上の中		上の下	
8. 在学中の活動状況				人数		生徒会役員名 及その 活動状況		所属した校内団 体名、その役員名、 活動状況		友人間の信望	
9. 進学適性検査成績				趣味読書傾向		賞 罰		そ の 他		番号	
10. 記載事項に照りのないことを証明する				検査場名		A B C		計		校長氏名(印)	

年度実施要項」からは「高等学校における 3 ヶ年の総合成績」を記入することとされた。

一方、当初の「性格調査」は昭和 30 年度からは「個人的、社会的、公民的発達」と改められ、「行動的特徴、例えば判断力、創造力等について特記すべき事項について記入する」自由記述欄とされた。1950 年代半ばまで、調査書の様式については試行錯誤が重ねられたといえるであろう。その後しばらく調査書の様式は微調整程度にとどまるが、「昭和 41 年度実施要項」では大きく変えられている。

4.2 生徒指導要録の改訂と推薦入試の導入

先にこの変更は学習指導要領の改訂によることを指摘したが、新学習指導要領の実施と同時に高等学校指導要録も改訂されている。指導要録は調査書作成の基本となるものであることから、「昭和 41 年度実施要項」では調査書にも変更が加えられた。「各教科・科目の学習の記録」にはあらかじめ専門以外の教科目が記入されており、単位数と評定を記入するようになっており、現在の形式に近い。

また「個人的、社会的、公民的発達」は「行動および性格の記録」に改められ、「自主性」「責任感」「公共心」など 13 の項目について学年ごとに評定するようになっている。これらの項目は、新しい指導要録の「行動および性格の記録」に対応している。要録には A、B、C の 3 段階で記載するようになっているが、調査書には A と C についてのみ記載し、その理由も述べることとされている。他にも新しい調査書には「健康の記録」が新設されているが、これも指導要録に同様の項目が設けられたことに連動しており、確かに「高等学校生徒指導要録の改訂にともない、調査書の様式を改めた」ということになる。

ただ、この年度の「実施要項」は同時に「調査書は…重要な資料であるので、選抜に当たっては調査書を重視…することが望ましい」と述べて新様式の調査書の積極的な活用を求めている。さらに、成績段階 A の生徒中、「とくに成績優秀で高等学校長が責任をもって推薦できる生徒については㊦と標示するよう希望することができる」と述べており、翌年の推薦入試の公認につながる側面もみえる。

実際には以前から私立大学は推薦入試を導入しており、国立でもすでに実施に踏み切る大学が見られていた。推薦入試は 1967 年度入試から実施可能となったというよりも、文部省は徐々に容認しつつあると解釈できるような「実施要項」を示しておき、「昭和 42

年度実施要項」で最終的に推薦入試を追認したというべきかもしれない。その意味で、調査書の行動や性格に関する記載を自由記述から、選択式にしたことは、結果的に、受験機会の増加により増える高校側の調査書作成の労力の軽減につながる変更ともいえ、推薦入試公認の文脈に置いても違和感はない。これに、5 段階の成績概評と平均評定の対応表を掲載した「昭和 47 年度実施要項」が加わることによって多面的評価のための体制が整えられていったといえる。

5 その他の変更

5.1 「身体検査」「健康診断」

その他、「実施要項」を通覧して気づいた点について述べておく。まず、「実施要項」において学力検査、調査書と並んで、長く選抜の資料とされた「身体検査」または「健康診断」についてである。「昭和 25 年度実施要項」には「身体検査は結核性及び伝染性疾患につき留意してこれを実施し、その他学習上支障がないと認められる場合は一部故障のある者でも不合格としないように留意すること」とある。この表現は「昭和 30 年度実施要項」にも基本的に受け継がれ、一見健康上の理由をもって修学を拒むことのないよう呼びかけているように見えるが、佐々木 (1991a) によれば、大学によっては志願者の 1~4% が身体検査で不合格となっていたという。「昭和 41 年度実施要項」では「結核性のものについては留意し、…その他の疾病異常についても留意することが必要であるが、学習上支障がないと認められる場合には、そのみによっては不合格としないように」と改められている。しかしこの表現は、例えば色覚異常といった障害を理由に入学を拒む根拠となってしまう可能性もあろう。

伝染性疾患の問題が克服されるにつれ、このように障害を持った受験生への対応が課題となってくる。

「昭和 49 年度実施要項」には「身体障害のある志願者については、その能力・適性に応じた学部等への進学のを広げる観点から、受験の機会を確保するよう配慮すること」という一文が「注意事項」に掲載される。「健康診断」の項目も「昭和 54 年度実施要項」では「履修に耐えない…又は…集団生活に適しないことが、入学後の保健指導等を考慮してもなお明白な場合に限定すること」と健康診断によって不合格とすることは極力避けるように求めている。佐々木 (1991b) は医学関係学会などの働きかけがこのような改善を促したと指摘しており、社会的な動向が「実施要項」に影響したという見方もできる。なお、健康診断の項目

は、「平成 18 年度実施要項」以降削除されている。

5.2 参考資料の添付

「昭和 43 年度」および「昭和 44 年度実施要項」の原議書にはそれぞれ巻末に、「大学入学者選抜に関する各種の判定資料の利用について」「大学入学者選抜方法について」と称する巻末資料が添付されている。能力開発研究所が行った追跡調査をもとに、個別学力検査、能研テスト、調査書とも単独では弁別性が弱い、入学後の成績には調査書と能研テストの結果がよく反映されるといった結果が記述されている。その上で、調査書の活用の際に懸念される学校差については能研テストの結果で補正できること、綿密な学力検査を行うため能研テストの結果で 2 倍程度まで 1 次試験で絞り込みを行っても合格者が見落とされる危険性はきわめて少ないと述べている。

タイミングとしては、推薦入試公認直後であったこと、この時期の「実施要項」ではその推薦入試を行う場合、選考の資料として能研テストの結果を用いることを推奨していること、また能研テストが廃止された翌年度の「実施要項」原議書からはこの種の参考資料がなくなっていることを考えると、添付には能研テストの定着をはかるねらいがあったと思われる。しかし、「実施要項」は選抜方法改善のために有用な入試研究の成果や知見を各大学伝達する経路として用いることもできるということを示している点で、「参考資料」の添付という方法は注目してよいであろう。

6 おわりに

「実施要項」は大学入試の制度改革に伴って内容や記述に変化が見られるが、高校教育の改革によっても大きく影響されてきた。教育課程の変更が、受験科目や試験内容の再検討を求めてくることは容易に想像がつく。一方、結果的には能力主義を高校教育に持ち込むことになってしまった 1960 年の改訂であったが、生徒の興味や関心、適性に即した教育の提供と進路の実現を目指す側面を持しており、それに基づく指導要録の改訂が、調査書の様式にも反映していたことを知る大学関係者は少ないであろう。大学全入時代と言われて久しく、またそれに伴い高校教育の変容が大学教育のあり方に大きく影響するようになった。「実施要項」は大学全体を対象として示されるものである。今後はいっそう高校教育の現状に基づいた対応を大学側に求めていくことが予想されるのである。

「実施要項」の主要な部分である調査書について、「平成 33 年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係

る予告」は、2020 年度に実施される共通テストを軸とした大学入試改革を見据え、その改善について言及し、すでに新様式案も示している。しかし共通テスト導入から数年を経ずして新しい高等学校学習指導要領が学年進行で実施され、2025 年度入試にはその適用を受けた高校生が大学を受験することになる。各教科における主体的・対話的な学びや、「総合的な探求の時間」の活動の成果を適切に入学者選抜に反映させるためには、さらに調査書の様式についての再検討が必要となるであろう。

その点で、当初の調査書では教科の成績を観点別に行うことが試みられていたこと、性格の記録を項目ごとに行う様式となっていたことは、今後の調査書のあり方を考えていく上で注目してよいであろう。学力を多面的に評価しようとする場合、高校から伝え得る情報が評点のみではいかにも弱い。その項目立てが妥当であるかについての論議は必要であるが、観点別評価は検討されてもよいのではないだろうか。

一方、性格や行動などの記録については、現状では最終学年の学級担任に任されている。そこでの書きぶり、すなわち担任教諭の文章力が受験生の可否に関わってくるのはいかなるものかという意見も仄聞する。これもどのような性格や特性を項目として示すのかという問題が残るものの、教師の記述力に左右されない選択式といった方途を考える必要があるかもしれない。

なお、今回用いた原議書には、しばしば「この実施要項は・大学入学試験研究協議会で承認されている」あるいは「大学入学者選抜方法の改善に関する会議の了承済」といった記載が見られる。「実施要項」の最終的な発出元は文部（科学）省であるが、その形成過程に関わったアクターとそれらが果たした役割の解明については今後の課題である。

注

- 1) 中央教育審議会大学分科会大学教育部会（第 31 回）議事録（2014.11.14）で、文科省側は、委員からの「（要項は）法律上は拘束力はないという位置付けなのでしょうか。」という質問に、「法律上の拘束力はございません。」と回答している。
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/1357777.htm>（2017 年 10 月 16 日）。
- 2) 現在入手しているもっとも古い「実施要項」は 1950 年度のものである。新制大学制度がスタートした 1949 年度の本体部分については確認できていないが、1948 年 12 月 23 日に示された「新制大学

及び旧制専門学校等入学者選抜に要する調査書について」（国立教育政策研究所所蔵）に添付している調査書の様式は把握しており、今回の考察でも資料として用いている。

- 3) 秦政春「進学率を指標とした高等学校格差の分析（Ⅰ）—15 件の比較を中心に」,『名古屋大学教育学部紀要』,22, 237.
- 4) 引用中,「専門学校」とあるが,これは当時まだ存続していた旧制の専門学校を指す。通知名も便宜上他年度のものとしそえたが,正しくは「昭和二十五年度新制大学及び旧制専門学校等への入学者選抜実施要項」である。
- 5) 例えば読売新聞は,「ABCDE 五段階…の格付けに対し,日教組,全高教,全国高校長協会などに反対の意向が強いため文部省では…延期することに決定」したと報じている(1954 年 11 月 25 日)。

参考文献

- 木村拓也・倉元直樹(2006)。「戦後大学入学者選抜における原理原則の変遷—『入学者選抜実施要項』「第1項選抜方法」の変遷を中心に—」,『大学入試研究ジャーナル』 16,187-195.
- 倉元直樹(2015)。「大学入学選抜における高校調査書」,『教育情報学研究』 14, 1-13.
- 佐々木享(1991a)。「大学入試における身体検査(2)」『大学進学研究』,13(3),70-73.
- 佐々木享(1991b)。「大学入試における身体検査(3):大学入試における色覚異常者の扱い」,『大学進学研究』 13(4),66-69.
- 大膳司(2007)。「戦後日本における大学入試の変遷に関する研究(1):臨時教育審議会(1984~1987年)以降を中心として」,『大学論集』 38,337-351

付記

本研究はJSPS科研費, 課題番号16H02051の助成に基づく研究成果の一部である。

【原著】

国立大学の個別学力検査における記述式問題の出題状況の分析

—80 字以上の記述式問題に焦点を当てて—

宮本友弘，倉元直樹（東北大学）

大学院大学 4 校を除く国立大学 82 校の 2015 年度一般入試個別学力検査の枝間 24,258 問を対象に「80 字以上の記述式問題」の出題状況を分析した。1,088 問が出題されており、「地理歴史」に属する科目において出題されやすい傾向にあった。全く出題しない大学は 9 大学に過ぎなかった。各大学の出題の特徴をみると、複数の教科・科目で幅広く出題する大学 (37 大学) と「総合問題」(8 大学)、「国語」(8 大学)、「生物」(20 大学) を中心にして出題する大学に類型化された。以上から、大部分の国立大学において 80 字以上の記述式問題は課されており、出題教科は「国語、小論文、総合問題」だけに限定されないことが明らかになった。

1 はじめに

大学入試センター試験に代わる「大学入学共通テスト」(以下、「新共通テスト」)の柱の一つが、記述式問題の導入である。

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, 2016)では、新共通テストで記述式問題を導入する理由として、「現状において、大学によっては、一般入試の試験科目が 1～2 科目のみとなっている場合もあること、知識に偏重した選択式問題が中心で記述式問題を実施していない場合もあること、記述式を実施している場合であっても、複数の情報を統合し構造化して新しい考えをまとめる能力やその過程や結果を表現する能力などについては、必ずしも十分に評価されていないことが多いこと」(p.47)を挙げている。また、これに続く、「高大接続改革の進捗状況について」(文部科学省, 2016)では、「国立大学の二次試験においても、国語、小論文、総合問題のいずれも課さない募集人員は、全体の約 6 割にのぼる。共通テストに記述式問題を導入し、より多くの受験者に課すことにより、入学者選抜において、考えを形成し表現する能力などをより的確に評価することができる」(p.11)と述べている。

このように、新共通テストへの記述式問題の導入は、各大学の個別学力検査の問題の量と質を補完することを意図しており、とくに国立大学については、唯一の実証的根拠に基づき、量の問題が強調されている。

しかしながら、記述式問題は、「国語、小論文、総合問題」だけに限定されるものではない。それ以外の教科・科目においても「複数の情報を統合し構造化して新しい考えをまとめる思考・判断の能力や、その過程を表現する能力をよりよく評価する」(高大接続システム改革会議, 2016, p.56)ことは可能であろう。

また、そもそも国立大学の個別学力検査における記述式問題の実態を詳細に調べたデータはみあたらない(宮本・倉元, 2017)。したがって、「高大接続改革の進捗状況について」(文部科学省, 2016)で示されたデータをもって、「国立大学の個別学力検査では記述式問題は課されていない」と結論づけるのは早計であろう。

そこで、倉元・宮本(2016)は、大学院大学 4 校を除く国立大学 82 校の 2015 年度一般入試(前期日程、後期日程)における個別学力検査の試験問題を収集し、枝間の解答形式を分類した。非公開等の理由から収集しきれなかった試験問題が少数存在し、分類後、直ちに公表する「速報値」としながらも、収集された 24,066 問のうち、87.5%が記述式に該当することを示した。また、募集単位ごとに各教科・科目の「必須科目」「選択科目」の指定状況と大学ごとの教科・科目別の各解答形式数を突き合わせ、実際に受験者が各解答形式に該当する枝間を 1 問以上解いたと推定される募集単位の募集人員と志願者数を算出した。その結果、高大接続システム改革会議(2016)で「思考力・判断力・表現力」の評価可能性が低いと位置づけられている「穴埋め式」と「短答式」を除いた場合でも、募集人員の 91.1%、志願者数の 85.7%に対して記述式問題が課されていた。

以上の結果は、今後、データを精査することで数値が若干変わる可能性があるが、「国立大学の個別学力検査では記述式問題は課されていない」という認識が必ずしも実態に合致していないことを端的に示した結果といえよう。

ところで、平成 28 年 11 月 4 日に文部科学省は、国立大学協会に対して、新共通テストにおける記述式問題の出題方式、採点方法等について新たな提案をした

(国立大学協会, 2016)。そこでは, 2つのパターンの記述式問題を国語の試験の中で出題し, より深く思考力・判断力・表現力等の能力を問う中～高難易度の問題の「パターン1」と, 80 字程度の短文記述式により基盤的能力を問う中難易度の問題の「パターン2」から構成されるとした。この提案に対する国立大学協会の対応はさておき, ここで着目したいことは, 記述式問題の難易度を分ける量的な目安として 80 字が示されたことである。すなわち, 80 字を超えることが, 「考えを形成し表現する能力などをよりの確に評価することができる」(文部科学省, 2016) ことを量的に担保する目安として提示されたといえる。

そして, 平成 29 年 7 月 13 日に公表された新共通テストの「実施方針」(文部科学省, 2017) では, 国語において「80～120 字程度の問題を含め 3 問程度」を出題するとしている。「80 字以上」が, 高大接続改革が目指す記述式問題の要件といえる。

以上を踏まえ, 本研究では, 80 字以上の記述式問題という観点から, あらためて国立大学の個別学力検査における記述式問題の出題傾向を分析することを目的とする。具体的には, 倉元・宮本 (2016) において収集しきれなかった問題を補充し, それに合わせて教科・科目の分類カテゴリーも適宜修正した上で, 解答形式の分類カテゴリーに「80 字以上で解答する記述式問題」を新たに追加して, 問題の分析を試みる。

2 方法

2.1 分析対象

大学院大学 4 校を除く国立大学 82 校の 2015 年度一般入試(前期日程, 後期日程)個別学力検査で出題された問題を分析対象とした。このうち, 「2016 年版大学入試シリーズ」(教学社), いわゆる「赤本」が刊行されている 75 大学については, そこに収載された問題を使用した。ただし, 収載を省略された問題については当該大学の Web ページからダウンロードするか, 直接依頼して送ってもらった。また, 「赤本」が発刊されていない 7 大学の問題についても同様の手続きで可能な限り収集した。

分類は, 解答の最小単位(枝間)に対して行った。最終的には 24,258 問の枝間が分析対象となった。なお, 前期日程の実施大学 82 大学中 2 大学が, また, 後期日程の実施大学 75 大学中 9 大学が個別学力検査を課していなかった。

2.2 分析方法

『テスト・スタンダード』(日本テスト学会, 2007)

及び高大接続システム会議「最終報告」(高大接続システム改革会議, 2016)等に基づき, 表 1 に示す分類カテゴリーを作成した。「客観式」「記述式」「その他」の 3つのカテゴリーを設定し, さらに「客観式」では 7 個, 「記述式」では 11 個, 「その他」では 2 個の下位カテゴリーを用意した。倉元・宮本 (2016) では, B3 と B4 の区切りは 40 字であったが, 今回の分析では 80 字に変更した。なお, 80 字ちょうどの場合は B3 に分類した。

表 1 解答形式の分類カテゴリー

客観式	
A1	〇×式
A2	多肢選択式
A3	複数選択式
A4	組み合わせ式
A5	並べ替え式
A6	その他
A7	分類不能
記述式	
B1	穴埋め式(リード文などの該当箇所に穴があり, それを埋める問題)
B2	短答式(語句, 数値, 記号, 単語など, 文を構成しない短い解答を記述する問題)
B3	記述式(短文)(概ね 80 字以下で解答する記述式問題)
B4	記述式(長文)(概ね 80 字以上で解答する記述式問題)
B5	記述式(英文和訳)(該当箇所の英文を日本語の文章に置き換える問題で, 要約などは含まない)
B6	記述式(和文英訳)(該当箇所の和文を英語の文章に置き換える問題で, 要約などは含まない)
B7	記述式(英文日本語要約)(英語で提示された文章を日本語で要約する問題)
B8	記述式(英作文)(和文英訳ではなく, 英語で一から文章を組み立てて解答する問題, 英文による要約を含む)
B9	記述式(小論文)(概ね 100 字程度以上で自分の意見の記述を求められる問題)
B10	記述式(数式)(数式の展開など, 数式で解答する記述式問題)
B11	記述式(図・絵等)(図, 絵などによる解答を求められる問題)
その他	
C1	コンピュータ式(ドラッグ・アンド・ドロップ, 数量選択式あるいはスライダックス式, 座標選択式などコンピュータを利用したテストの解答形式) ¹⁾
C2	その他

全 24,258 問は「客観式」あるいは「記述式」の下位カテゴリーにくまなく分類され, 「その他」(C1, C2)に該当するものはなかった。なお, 枝間の解答形式の分類であるため, 例えば, 「小論文」という科目で出題された試験であっても, 内容によっては「B9」に分類されない場合もあった。また, 一部の

問題は「客観式」の解答を要求した上で、それに対して「記述式」で説明を求める形式のものが存在した。その場合、設問自体は分割することが難しいので一つの枝問として数え、「記述式」として該当するカテゴリーに分類することとした。

3 結果

3.1 教科・科目による解答形式の特徴

大学を込みにして教科・科目ごとに各解答形式の出題数を集計した。表2には、客観式については合計のみ、記述式については、穴埋め式(B1)と短答式(B2)、80字以下の記述式問題(B3)、80字以上の記述式問題(B4)、それ以外の記述式問題(B5～B11)、の集計結果を示した。

表2 教科・科目別の客観式問題と記述式問題の問題数と割合

教科科目		客観式	記述式					合計
			穴埋め式・ 短答式	80字以下	80字以上	それ以外	計	
国語	問題数	123	929	515	224	232	1,900	2,023
	%	6.1%	45.9%	25.5%	11.1%	11.5%	93.9%	100.0%
世界史	問題数	24	319	58	61	1	439	463
	%	5.2%	68.9%	12.5%	13.2%	0.2%	94.8%	100.0%
日本史	問題数	22	282	78	59	0	419	441
	%	5.0%	63.9%	17.7%	13.4%	0.0%	95.0%	100.0%
地理	問題数	77	204	71	68	3	346	423
	%	18.2%	48.2%	16.8%	16.1%	0.7%	81.8%	100.0%
現代社会	問題数	2	13	3	17	1	34	36
	%	5.6%	36.1%	8.3%	47.2%	2.8%	94.4%	100.0%
倫理	問題数	2	2	0	14	0	16	18
	%	11.1%	11.1%	0.0%	77.8%	0.0%	88.9%	100.0%
政治・経済	問題数	6	15	5	18	0	38	44
	%	13.6%	34.1%	11.4%	40.9%	0.0%	86.4%	100.0%
倫理、政治・ 経済	問題数	0	0	1	6	0	7	7
	%	0.0%	0.0%	14.3%	85.7%	0.0%	100.0%	100.0%
数学（文系）	問題数	0	410	0	0	307	717	717
	%	0.0%	57.2%	0.0%	0.0%	42.8%	100.0%	100.0%
数学（理系）	問題数	2	1,017	2	0	862	1,881	1,883
	%	0.1%	54.0%	0.1%	0.0%	45.8%	99.9%	100.0%
物理	問題数	183	1,519	54	29	1,187	2,789	2,972
	%	6.2%	51.1%	1.8%	1.0%	39.9%	93.8%	100.0%
化学	問題数	385	2,316	344	76	1,455	4,191	4,576
	%	8.4%	50.6%	7.5%	1.7%	31.8%	91.6%	100.0%
生物	問題数	433	2,384	577	227	115	3,303	3,736
	%	11.6%	63.8%	15.4%	6.1%	3.1%	88.4%	100.0%
地学	問題数	108	723	131	89	86	1,029	1,137
	%	9.5%	63.6%	11.5%	7.8%	7.6%	90.5%	100.0%
英語	問題数	625	1,059	8	3	1,208	2,278	2,903
	%	21.5%	36.5%	0.3%	0.1%	41.6%	78.5%	100.0%
英語L	問題数	38	41	11	2	17	71	109
	%	34.9%	37.6%	10.1%	1.8%	15.6%	65.1%	100.0%
英語W	問題数	0	5	0	0	15	20	20
	%	0.0%	25.0%	0.0%	0.0%	75.0%	100.0%	100.0%
総合問題	問題数	67	614	137	127	311	1,189	1,256
	%	5.3%	48.9%	10.9%	10.1%	24.8%	94.7%	100.0%
小論文	問題数	22	163	72	60	934	1,229	1,251
	%	1.8%	13.0%	5.8%	4.8%	74.7%	98.2%	100.0%
その他	問題数	41	122	42	8	30	202	243
	%	16.9%	50.2%	17.3%	3.3%	12.3%	83.1%	100.0%
合計	問題数	2,160	12,137	2,109	1,088	6,764	22,098	24,258
	%	8.9%	50.0%	8.7%	4.5%	27.9%	91.1%	100.0%

注)英語 L：リスニング、英語 W：ライティング

全問題に占める記述式問題の割合は91.1%，穴埋め式・短答式を除いた場合は41.1%であった。倉元・宮本(2016)では，前者は87.5%とほぼ同様であったが，後者は47.5%であり，若干減少した。今回，解答形式を再判定した結果，倉元・宮本(2016)では，表1のB10に分類された「数学(文系)」「数学(理系)」の問題のいくつかは，B2に分類されたことによる。

教科・科目別にみると，「英語」「英語L」以外は8割以上が記述式問題であった。「英語」は78.5%，「英語L」は65.1%であった。穴埋め式・短答式を除いた場合の記述式問題は「倫理」「倫理，政治・経済」「小論文」「英語W」で75～100%，「国語」「現代社会」「政治・経済」「数学(理系)」「総合問題」「数学(文系)」「物理」「化学」「英語」で40～60%，「世界史」「日本史」「地理」「地学」「英語L」「その他」「生物」で20～35%であった。この結

果は，「数学(文系)」「数学(理系)」以外は，倉元・宮本(2016)と同様の結果であった。「数学(文系)」「数学(理系)」については，先述した理由のため減少した。

80字以上の記述問題をみると，総計1,088問で，全問題の4.5%であったが，教科・科目によってバラツキが大きかった。それらを明瞭にするために，各教科・科目の割合をグラフ化し，降順に並べたのが図1である。「倫理，政治・経済」「倫理」で77%以上，「現代社会」「政治・経済」で40%以上と，他の教科・科目よりも著しく高かった。以下，「地理」～「総合問題」までが10～17%，「地学」～「その他」までが3～8%，「英語L」～「英語」までが2%未満で推移し，「数学(文系)」「数学(理系)」「英語W」は皆無であった。

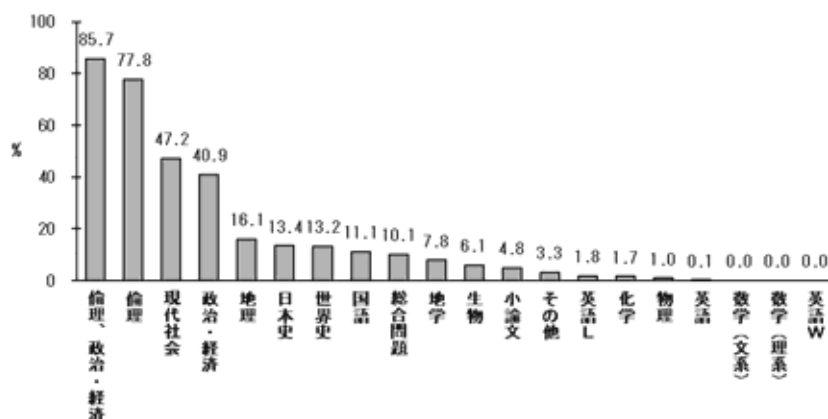


図1 各教科・科目の記述問題(80字以上)の割合

3.2 各大学の記述式問題(80字以上)の出題状況

大学ごとに80字以上の記述式問題を集計した。教科・科目を込みにした合計数の分布を図2に，その記述統計量を表3に示した。80字以上の記述式問題を全く課していない大学は82大学中9大学であった。半数以上の大学が9問以上，上位4分の3が19問以上出題していた。最大は58問であった。

教科・科目別に80字以上の記述式問題を課している大学を集計し，降順に並べた結果(図3)，教科・科目は次の3群に分かれた。①6割以上の大学で出題：「生物」「国語」，②約2，3割の大学で出題：「化学」「地学」「小論文」「総合問題」「世界史」「物理」「日本史」「地理」，③1割未満の大学で出題：「倫理」，「政治・経済」，「英語，現代社会」「倫理，政治・経済」「英語L」「その他」。

3.3 記述式問題(80字以上)の教科・科目の構成比からみた大学の分類

80字以上の記述式問題を課している73大学の類型を探るために，各大学における80字以上の記述式問題の教科・科目の構成比を用いてクラスター分析(Ward法)を行った。デンドログラムから，大きく4つのクラスターに分かれると判断した。第1クラスター37大学，第2クラスター8大学，第3クラスター8大学，第4クラスター20大学であった。

これら4つのクラスターの特徴を明確にするために，クラスター別に各教科・科目の構成比の平均を算出し，図4に示した。第1クラスターはすべての教科・科目に分布し，複数の教科・科目で80字以上の記述問題を出題する「全教科型」と解釈できる。それに対して，第2クラスター～第4クラスターは特定の1つの教科・科目で80字以上の記述問題が出題され，第2ク

ラスターは「総合問題」が約 9 割を占めることから「総合問題型」、同様にして、第3クラスターは「国

語型」、第4クラスター「生物型」と解釈できた。

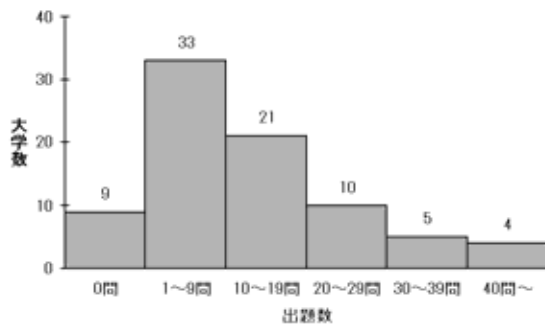


図2 記述式問題（80字以上）の出題数の分布

表3 記述式問題(80字以上)の出題数の記述統計量

量	
大学数	82
平均値	13.27
標準偏差	13.12
最小値	0.00
最大値	58.00
25パーセンタイル	4.00
50パーセンタイル	9.00
75パーセンタイル	19.00

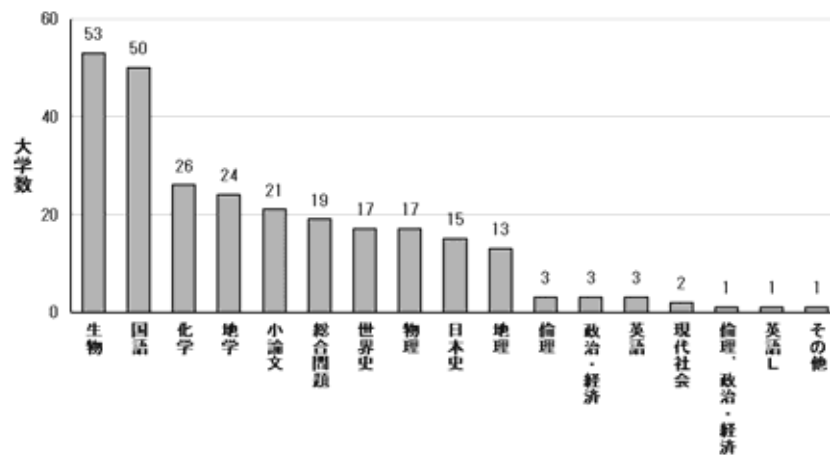


図3 教科・科目別の記述問題(80字以上)の出題大学数

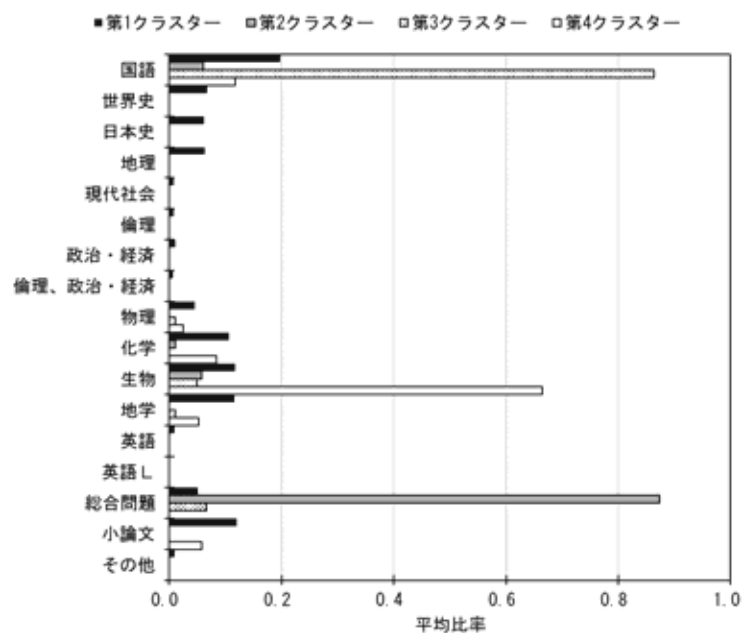


図4 各クラスターの記述問題（80字以上）の科目・教科別の平均比率

4 考察

本研究の目的は、80 字以上の記述式問題という観点から、国立大学の個別学力検査における記述式問題出題傾向を分析することであった。

80 字以上の記述式問題は、総計 1,088 問が出題されていた。教科・科目ごとに 80 字以上の記述問題が占める割合をみると、上位 7 科目はすべて「地理歴史」と「公民」に属する科目であり、「国語」や「総合問題」の割合を上回っていた。これらの科目は 80 字以上の記述問題として出題されやすいことが示唆された。ただし、「公民」に属する科目については、いずれも 1～3 大学でしか出題されていないことから、それらの出題傾向を結論づけるには、複数の年度にわたる分析が必要であろう。一方、大学別にみると、全く出題しない大学は 9 大学に過ぎず、半数以上の大学が 9 問以上出題していた。また、各大学の 80 字以上の記述問題の教科・科目の特徴をみると、さまざまな教科・科目で幅広く出題する大学 (37 大学) と、「総合問題」(8 大学)、「国語」(8 大学)、「生物」(20 大学) を中心にして出題する大学に類型化された。

以上から、国立大学の大部分において、80 字以上の記述式問題は課されており、また、それは「国語、小論文、総合問題」だけに限定されるものではないことが明らかになった。したがって、「国語、小論文、総合問題のいずれも課さない募集人員は、全体の約 6 割にのぼる」(文部科学省, 2016) という事象だけを根拠にして、あたかも国立大学の一般入試個別学力検査では記述式問題があまり出題されていないかのような認識の下に現状の大学入試の問題点やあり方を議論するのは実態から乖離しているといえよう。

もちろん、本研究は、あくまで出題されている問題数及び大学数の観点からの分析結果である。大学の出題・採点能力という側面からは、国立大学には個別学力検査でその役割を担える可能性を示唆する実績があることが示された。一方、受験生の学習行動に対する影響力という観点から国立大学の一般入試個別学力検査の問題を議論するには、本研究の分析では不足している部分がある。少なくとも、文部科学省 (2016) のデータとの直接的な比較という意味で、倉元・宮本 (2016) で実施した募集単位での分析を行う必要がある。

また、「複数の情報を統合し構造化して新しい考えをまとめる思考・判断の能力や、その過程を表現する能力をよりよく評価する」(高大接続システム改革会議, 2016) ための記述式問題については、国語を中心に検討されているが、本研究の結果を踏まえると、

例えば、地理歴史、公民、理科といった他教科の科目も含めた総合的な観点からの、質的な検討が必要であろう。

文献

高大接続システム改革会議 (2016). 高大接続システム改革会議「最終報告」 文部科学省 2016年3月31日

<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf> (2017年10月20日)

国立大学協会 (2016). 大学入学者選抜試験における記述式問題出題に関する国立大学協力としての考え方 国立大学協会 2016年11月8日

<<http://www.janu.jp/news/files/20161208-wnew-exam-comment.pdf>> (2017年10月15日)

倉元直樹・宮本友弘 (2016). 国立大学における個別学力試験の解答形式に関する研究 (続報) 科学研究費補助金基盤研究 (A)「高大接続改革の下での新しい選抜方法に対する教育測定論・認知科学・比較教育学の評価」(課題番号16H02051) ホームページ 2016年12月13日

<<http://www.adrec.ihe.tohoku.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2016/12/H27kokuritsuzokuho161222.pdf>> (2017年10月20日)

宮本友弘・倉元直樹 (2017). 「国立大学における個別学力試験の解答形式の分類」『日本テスト学会誌』13, 69-84.

文部科学省 (2016). 高大接続改革の進捗状況について 文部科学省 2016 年 8 月 31 日

<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/08/_icsFiles/afieldfile/2016/09/01/1376777_01.pdf> (2017 年 10 月 20 日)

文部科学省 (2017). 高大接続改革の実施方針等の策定について 文部科学省 2017 年 7 月 13 日

<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/08/_icsFiles/afieldfile/2016/09/01/1376777_01.pdf> (2017 年 10 月 20 日)

日本テスト学会 (編) (2007). 『テスト・スタンダードー日本のテストの将来に向けて』金子書房.

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP16H02051 の助成を受けたものである。

大学入試の諸原則から見た東北大学の入試改革

倉元直樹（東北大学高度教養教育・学生支援機構）

東北大学では大学入試の多様化政策の一環として誕生した「自由設計入試」である AO 入試制度の利点を生かして改革を推進してきた。高大接続改革政策の中で新たな入試制度のモデルとされたこともあり、募集人員の 3 割まで AO 入試を拡大することとなった。しかしながら、大学入試の制度設計に必要な経験則に照らすと、微妙な匙加減が必要な方針である。本稿では、大学入試の諸原則に照らしながら、高大接続改革の下での今後の東北大学の「AO 入試 3 割拡大方針」の展望を試みる。

1 東北大学における入試改革の現状

1.1 入試設計の基本コンセプト

東北大学の学士課程入学選抜制度（以下、「学部入試」と表記する）は、一般選抜入学試験（以下、「一般入試」と表記する）、アドミッションズ・オフィス入学試験（以下、「AO 入試」と表記する）、特別選抜入学試験（以下、「特別入試」と表記する）に大別される。2014 年度入試をもって推薦入試が全廃された後、特別入試には募集人員が配分されていない¹⁾。一般入試と AO 入試を二本柱として学部入試が設計されていることが、東北大学の入試設計の特徴と言える。

東北大学の AO 入試は 2000 年度に導入された当初から「学力重視の AO 入試」を掲げてきた点で際立った特徴を持つ。多くの大学とは異なり、AO 入試と一般入試の間に「求める学生像」の大きな差別化はない。入学後に学生が経験する教育プログラムが入試区分別に設定されていない以上、カリキュラム・ポリシーに鑑みても区別する必要性がない。一方、受験生側から見た場合、AO 入試から一般入試まで一貫して計画的な受験準備を行うことが可能になるという利点がある。すなわち、AO 入試で不合格になった場合でも、無理なく一般入試に対応できることが、受験生にとってのセーフティ・ネットとして作用する仕組みである。

東北大学では、受験生を送り出す高校との関係性を大切に、徐々に高校とのつながりを築いてきた。当初から高校の意見を取り入れながら入試制度設計の基本コンセプトを具体的な形に落とし込んできた。

1.2 入試の多様化政策と東北大学型 AO 入試

AO 入試が我が国の入試に本格的に導入された時期、AO 入試制度は米国の大学入学選抜制度を模したものという誤解が多かった。実際には AO 入試はわが国の伝統的な入試の多様化政策の一環として公認された制度とみなすべきである。国立大学の AO 入試初年度に発表された大学審議会答申（大学審議会、2000）は「アドミッション・オフィス入試には明確な定義はなく、具体的な内容は各大学の創意工夫にゆだねられて

いる (p.31)」としている。AO 入試は「大学による自由設計入試」として誕生したのである。さらに、同答申では AO 入試に求められるものとして「公募型」「求める学生像の明確化」「能力、適性、意欲、関心等の多面的、相互的評価」「高校生との相互のコミュニケーション重視」「専門的なスタッフ等の充実」という五つの条件を挙げながらも、米国の大学入学選抜制度を特徴づけるアドミッション・オフィサーに相当する 5 番目の要素が抜け落ち、「アドミッション・オフィスなる機関が行うというよりは、学力検査に偏ることなく、詳細な書類審査と時間を掛けた丁寧な面接等を組み合わせることによって、受験生の能力・適性や学習に対する意欲、目的意識等を総合的に判定²⁾ (下線筆者) しようとするきめ細やかな選抜方法の一つとして受け止められている」との認識が表明されていた。

倉元・當山・西郡 (2008) は大学入試の多様化政策における「多様化」という言葉それ自体が多義であることを指摘した。そして、その実質的な意味内容を「選抜方法の多様化・評価尺度の多元化」「学生集団の多様化」「受験機会の複数化」の三つの次元に整理した。

「選抜方法の多様化・評価尺度の多元化」とは、学力検査以外の方法の積極的導入を意味する。四六答申（中央教育審議会、1969/1971）から始まり、共通第 1 次学力試験（以下、「共通 1 次」と表記する）の導入への流れで 2 次試験に小論文・面接等の導入が奨励された伝統的な入試改革政策と軌を一にする。AO 入試を入試の多様化の一環と捉え、選抜方法を工夫してきた点では東北大学も他大学と同様である。

一方、東北大学では「学生集団の多様化」に関して一般入試で入学する学生より学力の低い層を迎えるという「学力水準の多様化方針」は採らなかった。その結果、AO 入試によって合格して入学した学生の学業成績が、一般入試で入学した学生よりも総じて良好であるという、「AO 入試は学力度外視」というステレオタイプに合致しない現象が生じた（倉元・大津, 2011）。

「受験機会の複数化」という次元は、国立大学特有

の文脈である。新制大学に設けられた一期校と二期校という入試日程による大学種別間の心理的格差を解消するため、共通 1 次導入時に全国立大学の 2 次試験の日程が統一された。しかし、それが受験生から機会を奪うとして不興を買ったことから、国立大学にとっては同一年度に同一の大学の同一学部を複数回受験可能な機会を確保することが至上命題となった。そこで、1987 年度に A 日程と B 日程からなる「連続方式」を導入して 2 回の受験機会を確保したが、それも様々な問題を引き起こすこととなり、国立大学は事後処理に奔走する羽目に陥った（例えば、国立大学協会入試改善特別委員会、1987）。その後、入学定員を前期日程と後期日程に分ける分離分割方式に移行、1997 年度入試からは分離分割方式に一本化されて現在に至っている。

国立大学協会は、1999 年度告知、2003 年度実施の学習指導要領で学んだ高校生が受験を迎える 2006 年度入試に向けて従来の方針を一部修正し、「分割比率の少ない日程の募集人員に推薦入学・AO 入試などを含める」ことを容認した（国立大学協会、2003）。東北大学では AO 入試を「第 1 志望志望者のための特別な受験機会」と位置付けてきた。結果的に東北大学の学部入試の基本設計が国立大学協会の入試の多様化政策の一環として公認されたとみなすことができる。国立大学協会の方針は、多くの学部にとって後期日程試験を廃止し、AO 入試を導入するインセンティブとして作用した。その結果、2009 年度入試における AOⅡ期（文学部）の開始をもって、東北大学の全学士課程プログラムが AO 入試による入学区分を持つこととなった。

現在進行中の高大接続改革が政策として登場し、本格的に大学入試改革の議論がスタートしたきっかけは、首相官邸に置かれた教育再生実行会議が 2013 年 10 月 31 日に発表した第四次提言である（教育再生実行会議、2013）。同会議の「高大接続・大学入試の在り方に関する視察」の対象大学の一つに東北大学も選定され、同年 8 月 1 日に視察を受けた³⁾。新聞報道によれば、「新たな入試制度として参考にしたのは東北大（仙台市）の『AO 入試』だ（朝日新聞、2013）」とされる⁴⁾。現在の高大接続改革の政策の流れの中でも、「学力重視の AO 入試」を中心とした東北大学の入試設計は高く評価され、入試改革の一つの成功例と看做されてきた。

1.3 東北大学における AO 入試拡大方針

2000 年度に 2 学部で募集人員合計 199 名、全募集人員に占める割合として約 8.5% で始まった東北大学の AO 入試は徐々に拡大し、2015 年度入試には募集人員合計 438 名、全募集人員の 18.3% に至った。15 年間で 2 倍強、+10% の増加率である。

AO 入試を中心とした学部入試の設計が十全に機能していることを受け、東北大学の執行部は 2016 年度入試を皮切りに数年をかけて「全募集人員の 3 割を目標に拡大する」と宣言した。「東北大学における入試改革」の基本方針である。突然の方針決定であったため、ただちに本格的に方針に対応するのは難しかった。そこで、2016 年度入試では、従来から募集人員を超えて合格者を出していた学部がそれを定員化することを中心に 4 学部 5 区分で募集人員を拡大し、20% の大台（合計 479 名）に乗せた。2017 年度入試では 3 学部 4 区分が実施体制を整備して既存の区分で募集人員を増やし、約 20.7%（合計 497 名）とした。2018 年度入試では三つの学部学科で新規区分を設けるなど、21.9%（合計 524 名）まで拡大の予定である。2019 年度にはさらに 3 学部が新たな区分を導入することを予告した。その結果、AO 入試の規模は 24.6%（合計 587 名〔予定〕）となる。目標達成には道半ばであるが、着実に目標に向かった歩みを続けている。今後も目標とする「3 割」に向けて AO 入試を拡充する方針である。すでに 2020 年度に向けて準備を始めている学部もある。

しかしながら、拡大方針を保ちつつ、AO 入試の質の維持をすることは、実はそう簡単な話ではない。十全に機能する入試設計を維持するために、配慮すべき具体的なポイントがいくつも存在するからだ。

2 大学入試の諸原則

個別大学の入試制度設計一般に必要とされる経験的な原則（以下、「大学入試の諸原則」と呼ぶ）について私見を述べ、東北大学の今後の入試改革の展望を占う枠組みを用意する。

2.1 大学入試の目標

2.1.1. 大学入試の目標

大学には沿革や置かれた立場に基づく「求める学生像」が存在する。その要請に沿った学生を予め定められた募集人員に合わせて確保すること、言い換えれば、アドミッション・ポリシーに沿った学生を定員通りに確保することこそが入試を実施する唯一の目標である。

ただし、様々な条件の下で、その目標を達成するために派生する副次的な条件が加わる。

2.1.2. 相互関係の原則

大学入試は選抜を実施する側と志願、応募する側の相互関係で成立する。たとえ、理念的に高尚、かつ、社会的、教育的に有意義な制度を考案したと考えたとしても、アドミッション・ポリシーに沿った志願者が募集人員を満たすだけ志願するほど魅力的な制度として認識されなければ目標を達することはできない。

そのような関係性を「相互関係の原則」と呼ぶ。

2.1.3. 継続性の原則

「求める学生像」に合致した学生の確保は一時点で完結するわけではない。当該年度の選抜状況はフィードバックされ、以後の選抜に影響を及ぼす。選抜結果について志願者が納得できなければ、翌年以降、志願者層は徐々に「求める学生像」からかい離していく。

新制度を導入した場合、初年度は志願者側に情報が乏しく、実施者側から見て望ましい志願者が得られやすい。「初年度効果」である。翌年以降は徐々に情報が蓄積され、それを前提とした志願行動が喚起される。それを見越して継続して安定的な実施方法を保てなければならない。鳴り物入りで新制度を導入した初年度は、実施者側は士気高くで臨む。コストや手間暇も厭わない傾向にある。しかしながら、年月が経過して担当者が入れ替わると、当初の理念は受け継がれにくい。業務の円滑な引継ぎに十分留意するとともに、選抜にかかる負担を継続可能な範囲に納める必要がある。

以上のような構造を「継続性の原則」と呼ぶ。「継続性の原則」から派生して、以下の諸原則が導かれる。

2.2 選抜の諸原則

2.2.1. 公平性の原則

選拔性のある入試には「合格者」と「不合格者」が発生する。評価を受ける当事者は、自らが不当に扱われたと感じたとき、それを不公平と認識する。結果が「合格」であれば不満は表面化しにくい、「不合格」という結果は受容できない。すなわち、選抜方法の公平性の判断は不合格者が選抜結果に納得できるか否かという観点に委ねられる。「継続性の原則」に鑑みると、潜在的にでも不合格者が納得できないような選抜を行うと、翌年度以降の志願に悪影響を与える。

以上のような構造を「公平性の原則」と呼ぶ⁵⁾。不合格者からみた「納得性の原則」と呼んでもよい。

「何を努力すれば評価され、何を行ってはいけないのか」は明示される必要がある。よく設計された学力検査のように一次元的な能力評価が行われる場合、受験者のパフォーマンスは優越データ (dominance data, 高根, 1984a) の構造を持つ。測定論的に言えば、一次元の尺度に設問の難易度と受験者の学力が付置されていた場合、受験者の学力が専門の難易度よりも大きな値を取れば「正答」、小さな値を取れば「誤答」となる、といったモデルである。一方、面接試験等は受験者のパフォーマンスが近接性データ (proximity data, 高根, 1984b) の構造を持つことがある。優越データの評価ならば、正答への努力は明示的である。一方、近接性データの評価は評価者の意図の付度が必要

となる。「受験生は、面接員から『最適』と判断されるポイントを探して、それに最も適合 (すなわち、近接) する反応を返さなければならない」(倉元, 2004: p.366)。

2.2.2. 斉一条件の原則

「公平性の原則」を満たすには全ての受験者が公平と感じる手続きが必要になる。異常な制度でなければ選抜の実施以前に可否を知ることはないの、全ての受験者が不利に扱われたと感じない実施手続きが必要になる。結果的にすべての受験者に対して基本的に同一条件の下での実施が必須の前提となるのだ。

50 万人を超える受験者を有する大学入試センター試験 (以下、「センター試験」と表記する) の「形式的厳密性 (荻谷, 2008: p.60)」は試験監督をはじめとする実施者を悩ませる。しかし、ハイスタークスの選抜用のテストである以上、「斉一条件の原則」は構造的に欠かせない。大規模になればなるほど、実施者側にとっては達成困難な条件となる⁶⁾。

2.3 選抜が意味を持つ条件

以上のような「選抜の諸原則」が重要になるのは、選抜に重大な意味が付与される状態に限られる。実施者側からみた入試の状況は以下のとおりである。順を追って、実施者から見て望ましい姿から離れていく。

2.3.1. 理想状態

「アドミッション・ポリシーに合致した受験生のみが、募集人員とちょうど同じ人数だけ志願する」ケース。実質的に選抜は不要となる。受験者に不公平感は生じないし、選抜方法は問題とならない。

2.3.2. 選抜に過度な負担がかからない状態

次善の状況は「アドミッション・ポリシーに合致した受験生のみが、募集人員を超えて志願する」ケースである。大学側としては誰を合格にしても構わないが、「継続性の原則」を考えると「公平性の原則」に則った選抜を行う必要がある。

なお、以上の二つの状態はあくまでも理念的に想定されたものであり、我が国の個別大学の入試で以上の条件が満たされることは極めて稀であろう⁷⁾。

2.3.3. 選抜が重要になる状態

その次の状況は、「志願者の中にアドミッション・ポリシーに合致した受験生と合致しない受験生混在する」ケースである。アドミッション・ポリシーに合致した受験生であるのか否かを適切に見極めることが重要となる。選抜が成立する入試はこの状態にあり、「求める学生像」に合致する学生の確保に向けて、選抜方法をどのように工夫するかが極めて重要な課題となる。

2.3.4. 選抜が無意味な状態

「志願者がいない」か、「志願者がいてもアドミッシ

ョン・ポリシーに合致する志願者が存在しない」ケースである。どのように入試を工夫して実施しても「大学入試の目的」を達成することは叶わず、選抜のための実施者側の努力は徒労に終わる。

以上の四つの状態から以下の諸原則が導かれる。それらは矛盾するものではなく、全てが満足されることが「良い入試制度」の設計につながると考えられる。

2.4 選抜が意味を持つ条件を整えるための諸原則

2.4.1. 募集優先の原則

志願しない者を強制的に合格とすることはできない。アドミッション・ポリシーに合致した志願者を十分に確保することができれば、選抜に過度な負荷はかからないし、確保できなければ選抜自体が成立しない。

志願倍率は原則として重要な指標とはならない。人氣が膨れ上がるのは、実力が伴わなくとも運さえ良ければ合格のチャンスがある、すなわち、実力と無関係に一定の成功率があるギャンブルと認識されるからだ。

2.4.2. 育成の原則

入試は教育の一環である。アドミッション・ポリシーに沿った学生を求めるならば、その候補となる母集団を可能な限り大きく育てる努力を行うべきである。

大学入試の制度は高校に潜在的な志願者を求める学生像に沿って育ててもらうようなメッセージを出すように設計されるべきである⁹⁾。

2.4.3. 妥協の原則

あまりにも高い理念を掲げてしまえば、それに合致する志願者は存在しなくなる。高等教育がユニバーサル化している現状と志願する側の認識を踏まえ、「理想」と「現実」との「妥協」が必要である。高校も教員や生徒の能力と時間には限界があり、その中で最大限の努力をしても、成果には限界がある。現状からかい離れた入試制度は受容されない。実施者側にとっては「継続性の原則」が重要である。「ほとんどの関係者にとっては大学入試に関連する業務は周辺のものであって、遂行すべき中心的業務が別にある」（倉元，2005）。例えば、心理測定論的アプローチ（注5）を高度に追求すると理論や手続きを熟知した人材が豊富に存在しない限り、引継ぎの時点で継承が難しくなる。大学入試の制度設計とは、様々な意味で「妥協の芸術」である。

3 AO入試拡大方針と大学入試の諸原則

3.1 大学入試の諸原則からみた現在のAO入試

東北大学のAO入試は一般入試の存在を前提とした制度である。一般論として、AO入試を志願し、合格し、入学する受験生は東北大学の一般入試を目標に準備をしてくるので、「求める学生像」に含まれる「幅広

い基礎学力」や「思考力や表現力を含む高い学力」といった一般入試で測る資質・能力を高校時代に身につける努力を行っている⁸⁾。爆発的な志願倍率にはならないが、制度設計上「公平性の原則」に則った努力をしているため、ある程度合否の水準が推測できる。そのため、ほとんどの志願者は「求める学生像」に近いことが期待できる。その結果、現在のところ、「選抜に過度な負担がかからない状態」に近い「選抜が重要になる状態」が実現できている。

志願者を獲得するための戦略については、「育成の原則」にしたがい全国で有数の規模を誇るオープンキャンパスを基軸とした広報活動を「継続性の原則」を崩さぬ工夫をしながら、戦略的に展開している（倉元・泉，2014）。結果的に、長年の間、高等学校から極めて高い評価を得てきた（朝日新聞出版，2017: p147）。

「選抜が重要になる状態」の維持は微妙なバランスの上に成り立っている。東北大学の学部入試で入学する学生の出身地分布をみると東北地方出身者が約4割を占めている。一方、入試区分別にそれを見ると様相が一変する。一般入試では東北地方出身者が約1/3、それ以外が2/3であるのに対し、AO入試では比率が逆転する。各種の入試関連データからの分析からも、一定の学力水準をクリアした高校生の中で、潜在的な東北大学第1志望の受験生は東北地方が圧倒的に多い（倉元，2007）。ところが、東北地方は18歳人口の減少が激しい上に、「学力問題」を抱えている。大学入試制度の変更によって東北大学などいわゆる難関大学への進学実績は大きな打撃をこうむる構造となっている（倉元，2011: pp.28-29）。実は、そのような東北地方に立地している以上、AO入試の募集人員を少数に絞り込むことが「選抜が重要になる状態」を保つためには最も合理的で手間がかからない戦略ということになる。

3.2 AO入試拡大方針の問題点

東北大学のAO入試は新たな入試制度における個別大学の入試設計として、一つのモデルに位置づけられる。したがって、総合的に見れば「東北大学型AO入試」の拡大方針は政策的には理にかなっていると言える。ただし、以上のような事情に鑑みると、最終的に「大学入試の目標」を貫徹するには、具体的な問題点を一つ一つ解きほぐしながら構造改革を続けていく必要があることも、また事実である。

一つ目の問題点は「選抜が意味を持つ条件」に直接かわる。一気に募集人員を引き上げると「求める学生像」に合致する志願者の母集団がそれに応じて大きくならなければ設計が崩れてしまう。募集人員の拡大は高校の理解を得ながら徐々に進める必要がある。一

層、東北地方の高校に理解を得ると同時に、志願者の母集団を地理的に拡大していく必要に迫られる。また、「募集優先の原則」「育成の原則」をどれだけ重視して高大連携活動や入試広報活動に力を注いでも、現在の入試区分のままに募集人員を引き上げることに限界がある。多くの学部では新規区分の開始が必要となる。

二つ目の問題点は「継続性の原則」に関わる。募集人員を増やすと選抜にかかる負担が増す。石井（2016）はAOⅡ期（工学部）を例に、約1,800名の受験者が存在する一般入試に現状の選抜方法を拡大した場合、「助教までを含めた全教員数350人を大きく超え」る教員を動員するか「期間を延ばした場合には、おおむね1か月前後」かかることになり「大学の機能自体が停滞してしまう（以上、p.231）」ことを指摘している。2017年度入試において、工学部はAO入試3割方針を達成している唯一の学部だが、それが最大限に近い。負担の増分を全体としてどれだけ軽減しつつ大学入試の諸原則を守り、選抜にかかる費用対効果を増していく工夫をすることができるかがクリティカルな問題である。

3.3 東北大学におけるAO入試拡大方針の展望

3.3.1 AO入試の全学化

従来から東北大学では学部入試では学部の考え方を最大限尊重する伝統がある。良く言えば入試における学部の自治の伝統が守られてきたわけだが、逆に言えば、かなりの部分を各学部の「自己流」に任せてきたことになる。一番重要な戦略は「AO入試の全学化」と表現できる。もちろん、各学部や選抜単位で「求める学生像」には微妙な違いがあるので、選抜方法を全て統一する必要はない。むしろ、それでは「自由設計入試」としてのAO入試の良さが損なわれてしまう。しかしながら、類似した内容の選抜方法に対して募集単位ごとに願資格や願要件が異なったり、独自の表現が使われたり、バラバラの様式の書類を要求するのでは志願者に不必要な負担をかけてしまう。

そこで、2018年度入試を目途に選抜要項、募集要項を精査して可能な限り用語や様式の統一と実質化¹⁰⁾を図った。他と異なる用語、異なる方法には、それぞれに実質的な意味を持たせることを試みることになる。

可能な限り、受験者が必要とする情報へのアクセシビリティを向上させることも課題として認識されている。従来、AO入試で課される小論文試験等の課題は著作権上の制約を理由に決められた数だけ「AO入試問題集」という冊子を作成し、限定した対象に配布してきた。そのような周知方法では、入手可能な情報にハンディが生じる。独特な用語の使い方と合わせると、東北大学型「学力重視のAO入試」に対して広く理解

を得る上で妨げとなっていた。2017年度入試からは冊子の作成を取りやめる代わりに、課題は著作権処理をたうえでウェブ公開とすることとなった。

募集単位ごとに独立に実施してきた選抜の一部や入学前教育を共同化する試みも始まっている。

3.3.2 筆記試験の質の向上の方策

東北大学のAO入試はセンター試験を利用しない「AO入試Ⅱ期」と第1次選考でセンター試験を利用する「AO入試Ⅲ期」に大別される。全区分に共通する選抜資料は面接試験と志願理由書であり、一般入試とは異なる「選抜資料の多様化」を担う。同時に「学力重視のAO入試」を掲げる東北大学においては、Ⅱ期を実施している募集単位の全てとⅢ期の一部で筆記試験¹¹⁾を課している。この筆記試験の質の向上がAO入試拡大方針の帰趨を決めると言っても過言ではない。

「AO入試の全学化」方針の中で、最も重要な筆記試験のてこ入れのため、東北大学入試センターには4名の高等学校教員経験者が特任教授として配属されることとなった。それぞれ「数学」「物理」「化学」「英語」という教科科目について、高校教育の観点から高い専門性を持つ。従来の学部一任の方針では、所属教員の専門分野の制約から筆記試験の内容と質には自ずから制約が掛かっていた。高校教育を熟知した特任教授が全学の立場でサポートすることによって、学部の弱点を克服し、より「公平性の原則」に沿った課題の作成と評価が可能となることを目指している。

4 まとめ

高大接続改革の議論は高校と大学の現場に戸惑いと不安をもたらしている。それは「全ての入試改革は結果的に『改悪』と受け取られる（倉元，2012：p.55）」という構造的な問題による。さらに「新しく導入される制度は、その内容の如何に関わらずあらかじめ激しい批判を浴びる覚悟が必要と考えられるにもかかわらず、高大接続答申（中央教育審議会，2014）の現状認識には深刻な「二つの疑問（倉元，2017a：pp.71-76；宮本・倉元，2017）」が残ることが背景にある。結果、新共通テストへの記述式問題導入など、具体的に提案されている改革の実効性には疑いが払拭し切れない。

高大接続改革の進展を受けただうえでも、現在のところ、東北大学における入試改革の方針に修正論は出ていない。もちろん、高大接続改革の理念それ自体に疑義はない。東北大学がAO入試を基軸に高大接続改革政策に沿った改革を進めてきたことは、自他ともに認めるところだからである。新たな入試制度のモデルと目された東北大学入試設計の中で生まれた「AO入試

3割拡大方針」が、改革の具体策によって阻害されることはあり得ないと認識されているのだろう。

国立大学の入試は原則的に文部科学省と国立大学協会のルールの枠内で行われる必要がある。大学入試が「妥協の芸術」である以上、現実的に機能している仕組みを覆してまで高い理想を達成するマジックはあり得ない。改革が混乱を引き起こさないためには「妥協の原則」に対する認識が極めて重要である。今後、教育接続改革の制度設計に関する議論が具体的に進む中で、2021 年度入試からセンター試験に代わって導入されることが決まっている大学入学共通テスト(以下、「新共通テスト」と表記する)を中心とする新制度は、現在のセンター試験の機能を全て継承しつつ、個別大学の入試設計と調和する形で成立するように具体的なディテールに関する配慮がなされるべきであろう。

ところが、2017 年 7 月に公表された高大接続改革の実施方針によると、記述式問題を含む新共通テストの成績提供時期が「現行の 1 月末から 2 月初旬頃の設定から、記述式問題 のプレテスト等を踏まえ、1 週間程度遅らせる方向で検討する」とされていることが分かった(文部科学省, 2017: p.31)。センター試験を第 1 次選考に利用している東北大学の AO 入試Ⅲ期は、現状でもギリギリの日程で運営されている実情がある。現在の国立大学の入試日程と手続きを前提とすれば、AO 入試Ⅲ期の実施形態を大きく変えずに維持するためには、2021 年度入試においては 5 日間、2025 年度入試においては 3 日間の余裕しか捻出できないことが分かっている(倉元, 2017b: pp.14-15)。今後、文部科学省及び国立大学協会から大きな方針転換が示されるか、東北大学の AO 入試Ⅲ期に対して何らかの特別な配慮がなされない限り、新共通テストの下では現在の東北大学の入試設計の延長線上では、実施不可能となる。個別大学の立場としては、本稿で示した大学入試の諸原則を踏まえつつ、前例のない思い切った制度改革に着手せざるを得ない状況となった。それが最終的にどのような形を取るにせよ、受験生や彼らを送り出す高等学校側から「改悪」と受け取られないためには、周到的準備と受験生への周知が求められるであろう。

十全に機能している仕組みを立ち行かなくさせてまで導入される新制度には、それに見合う大きな成果が求められることは言うまでもない。新制度導入の数年後には大掛かりな検証がなされることを期待したい。

注

- 1) 2018 年度入試から定員管理を目的に例外的に特別入試の一部区分に 15 名の募集人員を設定した。

- 2) 毎年、文部科学省高等教育局長名で各大学長等宛に通達される大学入学者選抜実施要項に 2002 年度入試から AO 入試が記載されるようになった。現在は傍線部分が AO 入試を定義する文言として用いられている。当初「学力検査を課す場合は、これに過度に重点を置いた選抜基準とすることのないよう留意するものとする」といった記述がみられたが、2011 年度入試以降は「大学教育を受けるために必要な基礎学力の状況を把握するため、以下のア～エのうち少なくとも 1 つを行い、その旨を募集要項に明記すること・・・(以下略)」と基礎学力の担保を強調する記述に変化している。
- 3) 高大接続システム改革会議による視察の概要は、2013 年 8 月 23 日開催の第 11 回会議において報告された。資料は以下の URL で公開されている。<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/dai11/siryou.html> (最終閲覧日 2017 年 4 月 20 日)。
- 4) なお、同紙によれば、高大接続システム改革会議が東北大学の AO 入試を『人物本位』の選抜の参考にしたと位置づけているが、東北大学が自ら「人物本位」という表現を用いた事実はない。
- 5) 林・倉元 (2003) は大学入試における公平性の評価軸について、社会的アプローチ、心理測定論的アプローチ、社会心理学的アプローチの三つの次元に整理した。本稿の「公平性の原則」は主観的な公平感に焦点を当てた主観的な公正理論、すなわち、社会心理学的アプローチに属する。
- 6) 大学審議会 (2000) は「絶対的な公平性という考え方」からの脱却を訴え、中央教育審議会 (2014) は「点数のみに依拠した選抜を行うことが公平であるとする『公平性』の概念という桎梏は断ち切らなければならない」と訴えた。大学入試の諸原則に照らすとその実現には大学入試が社会的に重要な選抜とみなされなくなることが必要だろう。
- 7) 米国のトップクラスの大学などは例外的に「選抜に過度な負荷がかからない状態」にあると思われる。したがって、その選抜方法が我が国の大学にとってモデルになるとは思えない。
- 8) 裏付けるデータは存在するが、詳らかにできない。
- 9) 募集人員に満たないがアドミッション・ポリシーに合致した志願者が存在する場合、継続性の原則に鑑みて該当者のみを合格とすることが重要である。その後、募集優先の原則、育成の原則のいずれに沿って対策を立てるべきかは、状況による。
- 10) 例えば、工学部が推薦入学から AO 入試に切り替えた際、「小論文試験」という名称を残した。とこ

ろが、徐々に常識的に「小論文」という名称で浮かぶ内容から課題がかい離してきた。そこで、2018 年度入試からは「筆記試験」という全学統一の名称に合わせる方針である。

11) 2018 年度入試からの名称。注 10) の通り。

文献

朝日新聞 (2013). 『入試 点数偏重からの転換』, 2013 年 11 月 1 日.

朝日新聞出版 (2017). 『2018 年度版大学ランキング』

中央教育審議会 (1969 / 1971). 我が国の教育発展の分析評価と今後の課題, 今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について, 大蔵省印刷局, 77-552.

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——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)』

大学審議会 (2000). 『大学入試の改善について (答申)』.

林洋一郎・倉元直樹 (2003). 公正研究から見た大学入試, 教育情報学研究 (東北大学大学院教育情報学研究部・教育部紀要), 1, 1-14.

石井光夫 (2016). 「国立大学入試における個別選抜のゆくえ」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『高大接続改革にどう向き合うか』東北大学出版会, 221-242.

荻谷剛彦 (2008). 「指定討論: 教育社会学の立場から」, 「日本の教育システム」教育測定・評価サブグループ編『米国流測定文化の日本的受容の問題——日本の教育文化・テスト文化に応じた教育政策の立案に向けて——』「日本の教育システム」コア研究 (代表者: 荻谷剛彦) 国内セミナー報告書, 60-64.

国立大学協会 (2003). 『平成 18 年度入試にかかる分離分割方式の改善について』.

国立大学協会入試改善特別委員会 (1987). 『国立大学協会入試改善特別委員会報告』.

倉元直樹 (2004). 『ペーパーテストによる学力評価の可能性と限界——大学入試の方法論的研究——』, 博士学位請求論文.

倉元直樹 (2005). 「大学入試とテストスタンダード」『日本テスト学会第 3 回大会発表論文集』47-48.

倉元直樹 (2007). 「東北大学入試広報戦略のための基礎研究 (1) ——過去 10 年の志願者数・合格者数等から描く「日本地図」——」『東北大学高等教育開発

推進センター紀要』2, 9-22.

倉元直樹 (2011). 「大学入試の多様化と高校教育——東北大学型『学力重視の AO 入試』の挑戦——」, 東北大学高等教育開発推進センター編『高大接続関係のパラダイム転換と再構築』, 東北大学出版会, 7-40.

倉元直樹 (2012). 「大学入試制度の変更に伴うスケジュール問題の構造」, 東北大学高等教育開発推進センター編『高等学校学習指導要領 VS 大学入試』, 東北大学出版会, 53-89.

倉元直樹 (2017a). 「大学入試制度改革の論理——大学入試センター試験はなぜ廃止の危機に至ったのか——」, 東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における共通試験の役割』, 東北大学出版会, 47-82.

倉元直樹 (2017b). 「新共通テストの下における東北大学学部入試の展望」, 東北大学高度教養教育・学生支援機構編『個別大学の入試改革——東北大学の入試設計を事例として——』第 26 回東北大学高等教育フォーラム——新時代の大学教育を考える [14]——報告書, 7-23.

倉元直樹・泉毅 (2014). 「東北大学工学部 AO 入試受験者にみる大学入試広報の効果——その意義と発信型, 対面型広報の効果——」『日本テスト学会誌』10, 125-146.

倉元直樹・大津起夫 (2011). 「追跡調査に基づく東北大学 AO 入試の評価」『大学入試研究ジャーナル』21, 39-48.

倉元直樹・當山明華・西郡大 (2008). 「AO 入試の実情調査(1)——大学入試の多様化と AO 入試——」『日本テスト学会第 6 回大会発表論文集』82-83.

宮本友弘・倉元直樹 (2017). 「国立大学における個別学力試験の解答形式の分類」『日本テスト学会誌』13, 69-84.

文部科学省 (2017). 「大学入学共通テスト実施方針」『高大接続改革の実施方針等の策定について』2017 年 7 月 13 日

(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/_icsFiles/afieldfile/2017/07/18/1388089_002_1.pdf, 最終閲覧日 2017 年 10 月 20 日).

高根芳雄 (1984a). 「優越データ」, 芝祐順・渡部洋・石塚智一編『統計用語辞典』, 265-266.

高根芳雄 (1984b). 「近接性データ」, 芝祐順・渡部洋・石塚智一編『統計用語辞典』, 59.

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP16H02051 の助成による。

新潟大学における入試広報アンケートの分析

吉田章人, 並川 努, 坂本 信 (新潟大学)

新潟大学では2016年度から高大接続推進部門を設置し、入試広報の改善、入学者選抜の改革、高大接続の強化を図っている。18歳人口の減少が危惧されるなかで、志願者の安定的確保を目的とした入試広報活動の重要性は一層高まるものと考えられる。本稿では、新潟大学における2016年度新入生を対象とした入試広報アンケートの結果をもとに、受験生が志望校を選ぶ上で、影響を受けた人物・利用した広報媒体・重視した特徴について検証し、本学における入試広報に対する今後の課題について考察し、高校教員のなかでも担任・副担任の先生の影響の強さや教育産業等のウェブサイトが受験生への主たる情報源の一つとなっている可能性などが示唆された。これらの結果を今後、入試広報の改善を行う上での一助としたいと考える。

1 はじめに

新潟大学では2016年度より教育改革を統括する組織として経営戦略本部に教育戦略統括室を設置し、さらにそのなかに高大接続推進部門を置いて、入試広報の改善、入学者選抜の改革、高大接続の強化を図っている。18歳人口の減少が危惧されるなかで、志願者・入学者の安定的な確保は重要な課題である。各大学では志願者の安定的な確保を図るために、さまざまな入試広報を進めている。新潟大学においても佐藤・中畝・濱口(2012)ですでに紹介されているように(図1)、パンフレットやホームページのほか、高校教員を対象とした高校訪問や高校教員招聘事業(アドミッションフォーラム)などを行っており、また必要に応じて改善に努めている。しかしながら、それぞれの入試広報事業ごとの効果を分析・評価することは容易ではない。そのため、新潟大学では毎年、新入生(及びその保護者)を対象として、「入試広報改善のためのアンケート」(以下、入試広報アンケート)を実施している。同様のアンケートは多くの大学でも行われており、その成果についても少なからず発表されている。新潟大学においてもその成果は、すでに佐藤ほか(2012)や並川・佐藤・濱口(2014)において発表されているが、高大接続推進部門の設置を契機として、現在の入試広報活動の再点検と今後の入試広報の改善に向けて改めて検証していく必要がある。

本稿では、2016年度に実施した入試広報アンケート結果を検証することによって、入試広報における課題を指摘し、今後の入試広報改善の一助としたいと考える。

2 入試広報アンケートに関する検証について

前述したように、本学の入試広報アンケートについ

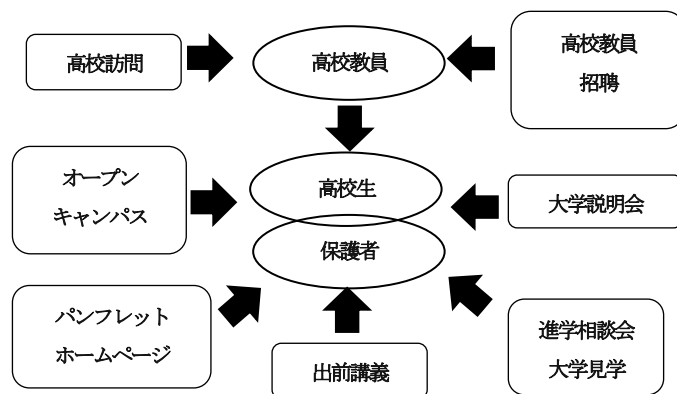


図1 新潟大学の入試広報戦略の概念図
佐藤ほか(2012)をもとに一部改変¹⁾

ては、これまでも検討されたことがある。まず、佐藤ほか(2012)では新潟大学における入試広報事業の概要を紹介した上で、2010年度の入試広報アンケートを利用して、新入生が利用した情報源、新潟大学の知名度、進路指導室の利用状況について検証した。また、並川ほか(2014)では2012年度の入試広報アンケートを用いて、新入生と保護者を対象として、利用した広報媒体とその有用性、志望校選びで重視していた点、志望校選びで影響を受けた人物の3点について検証している。このアンケート自体は新潟大学において毎年行っているものであり、本稿で利用する2016年度の入試広報アンケートの質問事項は、基本的には並川ほか(2014)で用いた2012年度のものと同じである。従って、本稿でも並川ほか(2014)と同様の3点について検証していく。ただし、聞き方や項目については毎年少しずつ変えているところもあり、必ずしも経年変化を検証するためのものとはなっていない。一方で、2012年度の結果とは変化している部分もあり、その変化に

についても紹介していくことにしたい。

まず、入学者といっても、その属性は様々ではない。例えば、入学者を新潟の県内・県外でわけてみた場合、オープンキャンパスのような直接大学に訪れる必要があるイベントでは、県外からの入学者の利用率は低くなるであろう。佐藤ほか（2012）の検証によれば、新潟大学の知名度は県外ではあまり高くないことも指摘されている。また、並川ほか（2014）では学系別の分析を試みているが、医歯学系では母親や、学習塾や予備校の先生が人社系や自然科学系よりも志望校決定において受験生に与える影響が強い傾向にあったことなどが示されている。本学以外のアンケート分析でも、アンケート対象者の属性に着目した検討が行われている。着目した属性を見ていくと、例えば平尾・大竹・久保・山内（2011）では志望順位によって、本多・島田・大谷・高野・関・佐藤・白川（2011）では入試形態や志望順位・性別等によって検証されている。また、雨森（2016）では入試広報に関する先行研究を整理した上で、前期・後期・推薦などの入試形態と入試での合格順位と紐づけることによって分析を行っている。

このように、アンケートの検証においては、対象者それぞれの属性に着目した検討が多く行われている。こうした属性に着目した場合、全体を集計しただけでは読み取ることでできない差異が現れる可能性もある。例えば、入試形態に着目すると、新潟大学では、一般入試の前期・後期、推薦入試、帰国子女や社会人などを対象とした特別入試に大別される。2016 年度入試では募集人員 2247 名のうち、前期日程が約 60%を占めており、後期日程約 16%、推薦入試約 20%程度となっている。従って、新入生アンケートの結果についても、前期日程の傾向が反映されやすく、後期日程や推薦入試の傾向は反映されにくいように思われる。しかし、推薦入試と一般入試（前期・後期）とでは出願時期が異なることや、雨森（2016）でも触れられているように、志望順位でも推薦・前期・後期の順に低くなる傾向があると考えられることから、入試形態の違いによって、こうした志望校決定において異なる傾向を示す可能性もあろう。以上をふまえて、今回は前期日程・後期日程・推薦入試という入学者の入試形態ごとでも検証してみることにしたい。

3 入試広報アンケートの分析

3.1 調査協力者

入試広報アンケートを実施した対象は、2016 年度に新潟大学入学した新入生 2456 名（編入生、留学生等を含む）、そのうち協力が得られたのは 2310 名（男性 1311

名、女性 956 名、不明 43 名）であり、回答率は全体の 94.1%であった。入試形態で分けると、前期日程 1454 名、後期日程 354 名、推薦 387 名、その他（社会人、帰国子女、私費留学生を対象とした特別入試）49 名、不明 66 名であった。なお、今回は入試形態別では前期日程・後期日程・推薦入試のみを検証対象とし、それ以外については、社会人や帰国子女を対象としたものなど入試形態が多様であり、かつそれぞれが少数であるため、対象としないことを断っておく。

以下、2016 年度アンケートの結果をもとに、新入生が志望校選びにおいて「影響を受けた人物」「利用した広報媒体」「重視した特徴」の 3 点について報告する。なお、同様の調査は新入生の保護者に対しても行っているが、本稿の報告は特に断らない限り、新入生を対象としたアンケート結果についてである。

3.2 受験生が影響を受けた人物

受験生が志望校選びの際に、どのような人から影響を受けているかについて、「高校の担任・副担任の先生」「高校の進路指導の先生」「高校のその他の先生」「母親」「父親」「兄弟姉妹」「高校の先輩」「高校の同級生」「学習塾や予備校の先生」の 9 項目²⁾から、まず話を聞く機会の有無を尋ねた上で、機会があった場合に影響を受けた程度を「1：まったく影響を受けなかった」「2：どちらかと言えば影響を受けなかった」「3：どちらともいえない」「4：どちらかと言えば影響を受けた」「5：かなり影響を受けた」の 5 段階で評価するように求めた。同様の問いは、並川ほか（2014）で対象とした 2012 年度の新入生アンケートでも尋ねているが、そのときには単に影響を受けた人物は誰かと聞いていた。また、2012 年度の入試広報アンケートとの違いでいえば、高校教員について、従来は「高校の先生」と一括りにしていたが（補表 1 参照）、現在は「担任・副担任の先生」「進路指導の先生」「その他の先生」に分けて尋ねている。

入試形態別に前期日程、後期日程、推薦入試にわけて集計を行った結果（表 1）、「担任・副担任の先生」については、入試形態にかかわらずもっとも話を聞く機会が多く、影響ももっとも強く受けていることが示唆された。保護者に対しても「父親」「母親」の項目をはずすなど、一部項目を変えつつ同様の質問を行っているが³⁾、やはり「担任・副担任の先生」から話を聞く機会が 77.2%ともっとも多く、影響ももっとも強くなっていた（ $M=3.6$, $SD=1.1$ ）。

前期日程では、「担任・副担任の先生」に次いで、「母親」から話を聞く機会・影響ともに強くなっていた。

表1 志望校選びに関して話す機会の有無と影響の強さ

	前期 (N=1454)			後期 (N=354)			推薦 (N=387)		
	話を聞く機会 の有無 (%)	機会のあった人 の評価		話を聞く機会 の有無 (%)	機会のあった人 の評価		話を聞く機会 の有無 (%)	機会のあった人 の評価	
		M	SD		M	SD		M	SD
高校の担任・副担任の先生	85.6	3.9	1.1	85.9	3.9	1.2	93.5	4.2	1.2 *
高校の進路指導の先生	69.7	3.5	1.2	67.5	3.6	1.2	84.2	3.9	1.2 *
高校のその他の先生	65.6	3.5	1.2	66.7	3.5	1.2	78.6	3.8	1.2 *
母親	84.5	3.6	1.2	78.5	3.5	1.2	87.1	3.7	1.1
父親	79.2	3.4	1.2	75.4	3.4	1.2	78.0	3.5	1.2
兄弟姉妹	49.8	2.9	1.4	44.1	2.7	1.3	49.9	2.9	1.3
高校の先輩	51.4	3.1	1.3	51.1	3.1	1.3	56.1	3.4	1.3 *
高校の同級生	72.5	3.4	1.2	67.8	3.3	1.2	70.5	3.2	1.2 *
学習塾や予備校の先生	49.2	3.6	1.3	45.5	3.5	1.4	38.8	3.3	1.4 *

*は入学者の評価において、前期・後期・推薦の3群間で有意な差 ($p<.05$) があった項目

補表1 新入生が影響を受けた人物(2012年度)

	順位	M	SD
高校の先生	1	3.6	1.4
母親	2	3.1	1.4
父親	3	2.9	1.5
高校の同級生	4	2.7	1.5
高校の先輩	5	2.2	1.4
学習塾や予備校の先生	6	2.1	1.5
兄弟姉妹	7	2.0	1.3
大学の先生	8	1.7	1.1

並川ほか(2014)より

また、話を聞く機会は多くないものの、「学習塾や予備校の先生」の影響も「母親」と同程度の結果がみられた。後期日程でも話を聞く機会では「母親」が担任・副担任に次いで多くなっていたが、影響の強さでは「進路指導の先生」が担任・副担任に次いで高くなっていた。「学習塾や予備校の先生」の影響は前期日程と同様に、「母親」と同程度であった。推薦入試による入学者では「母親」とともに「進路指導の先生」に話を聞く機会があった新入生が 80%以上と多く、入試形態ごとに比較しても、影響の強さについても「担任・副担任の先生 ($F(2, 1907)=8.421, p<.001$)」・「進路指導の先生 ($F(2, 1575)=18.672, p<.001$)」・「その他の先生 ($F(2, 1491)=8.495, p<.001$)」で有意な差があり、多重比較を行ったところ、いずれも推薦入試による入学者の平均値が前期・後期よりも有意に高くなっていた。雨森(2016)でも指摘されているが、推薦入試受験者は高校から推薦を受ける必要があるため、高校教員の影響がより強くなると考えられよう。

全体的には前期日程と後期日程とでは話を聞く機会・影響の強さともに目立った差はなか比べるとどちらも「学習塾や予備校の先生」だったものの、推薦入試とから話を聞く機会があった人が多かった。「学習塾や予備校の先生」の影響は、並川ほか(2014)ではあま

り強くなかったが(補表1)、話を聞く機会の有無を尋ねた上で影響の強さを尋ねた場合、話を聞く機会は多くないものの、前期・後期による入学者は比較的強い影響を受けている可能性が考えられる。

また、志望校決定において、高校教員の影響力が強いことは、並川ほか(2014)や雨森(2016)でもすでに指摘されているが、本調査ではなかでも「担任・副担任の先生」から話を聞く機会が多く、影響も比較的強い結果が出た。新潟大学でも、高校訪問に加え、高校教員招聘事業(アドミッションフォーラム)など高校教員を対象とした広報に力を入れており、こうした大学からの入試広報に対しては「進路指導の先生」が応対するケースが多いが、このアンケート結果をふまえば、「担任・副担任の先生」にも働きかけていく方法を考える必要性もある。ただし、「担任・副担任の先生」が受験生に伝える情報は、「進路指導の先生」からもたらされた可能性も考えられることから、高校訪問などの際には間接的な情報として伝わることを想定した上で情報提供を行うようにするべきであろう。受験生の受験対策や志望校決定において、進路指導を担当する教員と担任・副担任の教員とがどのように情報交換を行っているかについても、高校訪問などの機会に情報収集しておくべきかもしれない。

3.3 広報媒体の利用(参加)状況

広報媒体については、紙媒体として「大学案内パンフレット」など3項目、イベントとして「新潟大学のオープンキャンパス」など6項目、ウェブサイトとして「新潟大学の公式ホームページ」など本学のウェブサイト6項目と教育産業等のウェブサイト5項目の11項目、計20項目について、利用(参加)の有無とどのくらい役に立ったかを「1:まったく役に立たなかつ

表2 広報媒体の利用（参加）状況とその評価

	前期			後期			推薦		
	利用率 (%)	M	SD	利用率 (%)	M	SD	利用率 (%)	M	SD
『新潟大学 大学案内』（大学案内パンフレット）	80.8	4.2	0.7	73.7	4.3	0.7	90.7	4.5	0.6 *
『新潟大学 データブック』	40.7	4.1	0.8	31.6	4.0	0.8	47.5	4.1	0.8
入学した学部・学部の案内パンフレット	60.6	4.2	0.8	53.4	4.1	0.8	85.5	4.5	0.6 *
新潟大学のオープンキャンパス	39.1	4.2	0.8	31.6	4.2	0.8	75.2	4.6	0.6 *
高校等が主催の新潟大学訪問（大学見学）	12.9	4.0	0.8	14.7	4.1	1.0	22.0	4.3	0.7 *
高校内で開催される進学説明会	27.9	3.8	0.9	22.3	4.0	1.0	33.6	3.9	0.8
高校以外の会場で開催される進学説明会	10.5	3.8	0.9	8.2	3.7	1.1	17.8	4.0	0.9
新潟大学主催の新潟大学説明会	3.5	4.0	1.0	4.2	4.4	0.6	10.3	4.4	0.8
新潟大学の教員による出前講義	10.0	3.9	0.9	11.3	4.2	0.7	16.0	4.3	0.8 *
新潟大学の公式ホームページ	86.7	4.3	0.8	84.2	4.3	0.7	94.1	4.5	0.7 *
新潟大学のFacebookページ	4.6	3.6	1.1	4.8	3.6	1.0	6.5	3.8	1.2
入学した学部・学科のページ	78.1	4.3	0.8	75.4	4.3	0.8	90.7	4.6	0.6 *
教員・研究室のページ	35.6	3.9	0.8	37.3	4.1	0.8	63.0	4.3	0.8 *
シラバスのページ	31.6	3.7	0.9	29.7	3.8	0.9	48.1	3.9	1.0
アドミッションポリシーのページ	37.4	3.8	0.9	43.5	4.0	0.9	72.6	4.3	0.8 *
A社のウェブサイト	33.6	4.2	0.8	31.9	4.2	0.9	20.2	4.2	0.8
B社のウェブサイト	40.4	4.2	0.8	40.4	4.3	0.8	26.6	4.3	0.7
C社のウェブサイト	59.1	4.3	0.8	58.8	4.2	0.8	55.3	4.4	0.7
D社のウェブサイト	6.9	3.7	1.1	5.9	4.0	1.0	6.7	3.7	1.0
その他の業者のウェブサイト	11.6	3.9	0.9	15.0	4.0	0.8	8.8	3.6	0.9

*は入学者の評価において、前期・後期・推薦の3群間で有意な差（ $p<.05$ ）があった項目

た」・「2：どちらかと言えば役に立たなかった」・「3：どちらともいえない」・「4：どちらかと言えば役に立った」・「5：かなり役に立った」という5段階で尋ねた。

これらを前期日程・後期日程・推薦入試の入試区分ごとに集計を行うと（表2）、いずれにおいても「公式ホームページ」・「大学案内パンフレット」・「学部・学科のページ」・「学部案内パンフレット」の利用率が上位にきている。これらの広報媒体の利用率が他より高くなる傾向は、2010年度のアンケート結果（佐藤ほか、2012）や2012年度の結果（並川ほか、2014）とも同様であった。ウェブサイトの利用率は今後も高まっていくものと考えられるが、紙媒体である大学案内や学部・学科案内のパンフレットも依然として利用率が高く、評価においても4つの媒体で大きな差異が見られないことから、紙媒体による広報も今後なお重要であると考えられる。また、近年は教育産業のウェブサイトも比較的多く利用されるようになってきている。現在の入試広報アンケートでは「A社」・「B社」・「C社」・「D社」・「その他の教育産業」と分けているが、アンケート協力者全体の65.4%がこれらのいずれかについては利用したと答えていた。並川ほか（2014）が用いた2012年度のアンケート結果では「業者による進学情報のホームページ」という聞き方をしていたため単純な比較はできないが、利用率は30%程度に留まっており、大きな変化といえよう。以上をふまれば、広報媒体

としては概ね大学や学部のホームページ、大学・学部案内（パンフレット）、教育産業のウェブサイトが新潟大学における受験生の主たる情報源となっているといえる。佐藤ほか（2012）が指摘するように、紙媒体は手軽にとれ、ウェブサイトには物理的距離を意識せずに情報提供できるといった、それぞれの利点が

あることから、今後もこれらの利点を活かしつつ工夫を重ねていく必要があるだろう。一方、ウェブサイトは情報過多となり、欲しい情報を簡単に探し出せなくなる場合もあることから、大学のホームページ等の充実を図る上では、紙媒体や教育産業などのウェブサイトを活用しながら整備をしていく必要があるかもしれない。

また、イベントでは「オープンキャンパス」の参加率が高い傾向にある。特に推薦入試による入学者では約75%が参加したと答えている。新潟大学に直接訪れる必要のある「オープンキャンパス」については、県内と県外とでは大きく異なることが予想されるが、推薦入試入学者では県内で80.4%、県外でも70.2%が参加したと答えている。一般入試では前期日程で県内は69.0%、後期日程でも県内の60.1%が参加したと答えており、推薦入試受験者の参加率は県内・外であっても高く、一般入試受験者でも県内では高い参加率があることがわかった。

入試形態でみると、前期は69.2%・後期は67.2%と、推薦（59.7%）に比べて、教育産業のウェブサイトの利用率がやや高い傾向にあった。推薦入試による入学者では、「オープンキャンパス」のほか「アドミッションポリシーのページ」・「教員・研究室のページ」・「シラバスのページ」の利用率が高くなっている。推薦入試による入学者において、これらの利用率が高くなった要因としては、推薦入試では面接がある場合が多い

表3 重視した特徴

	前期			後期			推薦		
	順位	M	SD	順位	M	SD	順位	M	SD
大学の規模が大きいこと	7	3.3	1.3	8	3.2	1.3	11	3.5	1.2 *
学部の数が多いこと	13	3.0	1.4	12	3.0	1.4	15	3.2	1.3 *
大学の立地・環境	3	3.6	1.3	2	3.4	1.3	5	3.8	1.2 *
入学者受入方針（アドミッションポリシー）	17	2.9	1.2	16	2.9	1.3	7	3.7	1.1 *
入学試験の科目	1	3.9	1.2	4	3.4	1.3	4	3.9	1.2 *
前年度の倍率	11	3.1	1.4	18	2.7	1.4	18	3.0	1.4 *
出身高校から進学実績	20	2.5	1.4	20	2.5	1.4	20	2.7	1.5 *
カリキュラム（教育内容）	5	3.4	1.2	1	3.6	1.2	1	4.2	1.0 *
開講されている授業の内容	9	3.2	1.2	6	3.3	1.2	3	4.0	1.0 *
教員の研究テーマ	16	2.9	1.2	14	2.9	1.3	10	3.6	1.2 *
外国語教育	14	3.0	1.2	11	3.0	1.2	13	3.4	1.2 *
留学制度	18	2.7	1.3	17	2.8	1.3	17	3.0	1.3 *
大学独自の奨学金制度	21	2.2	1.2	21	2.1	1.2	21	2.3	1.3 *
授業料免除制度	22	2.1	1.2	22	2.1	1.2	22	2.2	1.2
学生寮	23	2.0	1.2	23	1.8	1.1	23	2.0	1.3
サークル・部活動	15	3.0	1.3	15	2.9	1.3	16	3.1	1.3 *
国家試験、公務員・教員採用試験の合格率	12	3.0	1.3	13	2.9	1.3	12	3.5	1.4 *
取得可能な資格	8	3.3	1.3	9	3.2	1.3	8	3.7	1.2 *
卒業生の就職先	4	3.5	1.3	5	3.3	1.3	6	3.8	1.2 *
卒業生の就職率	6	3.4	1.3	7	3.2	1.3	9	3.7	1.2 *
就職のサポート	10	3.1	1.2	10	3.1	1.3	14	3.4	1.3 *
大学の雰囲気	2	3.7	1.2	3	3.4	1.3	2	4.1	1.0 *
附置の研究所	19	2.6	1.2	19	2.6	1.2	19	3.0	1.3 *

*は入学者の評価において、前期・後期・推薦の3群間で有意な差（ $p<.05$ ）があった項目

ことが挙げられるかもしれない。また、入学者からの評価についても、有意な差がみられた「教員・研究室のページ（ $F(2, 891)=17.231, p<.001$ ）」で多重比較を行ったところ、推薦とともに後期の平均値も前期よりも有意に高くなっていた。後期でも、推薦入試と同じく面接が課せられることが多く、こうした媒体が受験生にとってどのような関心のもとに利用されているかについては、今後もう少し検証する必要があるだろう。

3.4 重視した特徴

志望校を決定する上で重視した特徴については、「大学の規模が大きいこと」・「学部の数が多いこと」・「大学の立地・環境」など23の項目について、「1：まったく重視していなかった」・「2：どちらかと言えば重視しなかった」・「3：どちらともいえない」・「4：どちらかと言えば重視していた」・「5：かなり重視した」という5段階で尋ねた。

入試形態別にみると（表3）、前期日程では「入学試験の科目」が最も重視されており、後期日程・推薦入試では「カリキュラム（教育内容）」が最も重視されていた。「大学の雰囲気」や「大学の立地・環境」はいずれの入試形態でも重視されているが、これらはオープンキャンパスや大学見学などで実際に大学を訪れたこ

とが影響している可能性があるかもしれない。一方、「学生寮」や「授業料免除制度」・「大学独自の奨学金制度」などは、入試形態にかかわらずあまり重視されていないようである。また、「カリキュラム（教育内容）（ $F(2, 2153)=60.55$

（ $F(2, 2152)=68.544, p<.001$ ）」・「教員の研究テーマ（ $F(2, 2155)=46.633, p<.001$ ）」でも有意な差があり、多重比較を行ったところ、いずれも推薦入試は前期・後期より有意に高くなっていた。推薦入試受験者では、一般入試受験者よりもこれらが強く意識されていたことが示唆される⁴⁾。これらは、前節でみた利用した広報媒体でも推薦入試受験者の「アドミッションポリシーのページ」・「教員・研究室のページ」・「シラバスのページ」の利用率が高かったことと同様に、面接のための対策という可能性もある。ただ、推薦入試受験者にとってこれらの情報が志望校決定に影響するとすれば、入試広報におけるこれらのウェブサイトの活用についても検討の余地があろう。今後の課題としたい。

4 まとめ

本稿では、新潟大学における新入生を対象とした入試広報アンケートをもとに、その検証結果を報告した。本稿の検証結果はあくまでも新潟大学の2016年度入学者を対象としたものであり、必ずしも受験生一般にあてはまるわけではない。しかしながら、パンフレットなどの紙媒体やオープンキャンパスについては、これまでの新潟大学における入試広報アンケートを用いた先行研究と同様の結果となっており、改めてその有

用性を示唆する結果となった。また、今回のアンケート結果からは、高校教員のなかでも担任・副担任の先生の影響が入試形態にかかわらず強いことが示唆されており、今後は進路指導の先生だけでなく、担任・副担任の先生と対話できる機会についても考えていく必要があるだろう。高校教員については、3 項目に分けたにもかかわらず、いずれの話を聞く機会も比較的多く、改めて高校教員の受験生に対する存在感が示されたといえる。入試広報だけでなく、高大接続という観点からも高校教員との継続的な対話が求められよう。利用媒体では、教育産業等のウェブサイトの利用率が、大学のパンフレットやホームページなどに次いで高く、受験生の主たる情報源の一つとなっているといえよう。特に前期・後期日程による入学者の利用率が推薦入試による入学者に比べてやや高いという結果であった。また、推薦入試受験者ではアドミッションポリシーや教員・研究室のページも多く利用されているという結果もみられた。これらについては面接対策の可能性もあるが、入試広報におけるこれらの活用についても今後検討の余地があろう。

本文において取り上げた項目以外にも入試形態間で有意な差が認められた項目が少なからずあったが、今回は紙幅の都合などもあり、言及するに至らなかった。今回触れなかった項目も含め、このようなアンケートの分析結果を積み重ねていきつつ、入試広報活動の点検を行うことで、今後より有用な入試広報を進めていくための一助としたいと考える。

注

- 1) 佐藤ほか (2012) で示した概念図には含まれていた新潟大学主催の新潟大学説明会(新潟大学フェア)は、2016 年度以降実施していないため削除した。
- 2) 分析対象とした入試広報アンケートでは、「その他」の項目を設けていないため、分析結果はあくまでも選択肢のなかでの相対的なものであることを断っておく。以下の「広報媒体の利用(参加)状況」・「重視した特徴」においても同様である。
- 3) 保護者については、2016 年度の入学式に出席した新入生の保護者を対象に 899 名から回答を得た。入学者の関係でいえば、父親 224 名、母親 659 名、祖父 1 名、祖母 1 名、その他・不明 14 名であった。保護者に対しても、基本的には新入生と同一の質問項目を用いたが、保護者が影響を受けた人物については、「高校の担任・副担任の先生」・「高校の進路指導の先生」・「高校のその他の先生」・「(今回入学した人の) 兄弟姉妹」・「(今回入学した人の) 友人等」・「(今回入学した人の)

友人等の保護者等」・「学習塾や予備校の先生」の 7 項目を対象とした上で、まず話を聞く機会の有無を尋ね、機会があった場合に影響を受けた程度を「1 : まったく影響を受けなかった」・「2 : どちらかと言えば影響を受けなかった」・「3 : どちらともいえない」・「4 : どちらかといえば影響を受けた」・「5 : かなり影響を受けた」の 5 段階で評価するように求めた。

4) アドミッションポリシーの認知度については、山村・鈴木・濱中・立脇 (2014) が公募推薦・AO 入試では他の選抜方法に比べて高いことを指摘している。

参考文献

- 雨森聡 (2016). 入試広報戦略のありようについて—入試広報の効果検証を中心に— 『大学入試研究ジャーナル』, 26, 111-116.
- 平尾智隆・大竹奈津子・久保研二・山内一祥 (2011). ある国立大学における入試広報の効果測定—志望順位を決定する要因— 『大学評価・学位研究』, 12, 19-28.
- 本多正尚・島田康行・大谷奨・高野雄二・関三男・佐藤真紀・白川有紀 (2011). 大学の入試広報と入学者の利用する情報源の差異およびその評価 『大学入試研究ジャーナル』, 21, 69-74.
- 並川努・佐藤喜一・濱口哲 (2014). 入試広報に関する受験生・保護者の動向の検討—新潟大学入学者を対象とした入試広報アンケートの分析から— 『大学入試研究ジャーナル』, 24, 149-154.
- 佐藤喜一・中畝菜穂子・濱口哲 (2012). 新潟大学における入試広報戦略と新入生への入試広報アンケートによる入試広報活動の点検 『大学入試研究ジャーナル』, 22, 309-116.
- 山村滋・鈴木規夫・濱中淳子・立脇洋介 (2014). 『アドミッション・ポリシーの効果に関する研究』 大学入試センター研究開発部.

入学者アンケートを活用した学生募集広報の評価と改善

—大学のブランド要素と情報伝達ルート—

喜村仁詞（高知大学アドミッションセンター）

大学全入時代においてアドミッション・ポリシーに適合する入学者を獲得していくためには、大学の姿や求める学生像を明確にし、受験生に伝えるコミュニケーション活動の質的向上が必要となるであろう。大学の“強み”をブランド要素に用いたコミュニケーションは、大学の特長を明確化し他大学との差別化を行うための有効な手段である。また併せて、受験生とのコミュニケーションを行う情報伝達ルートの整備も必要となる。そこで本稿では、マーケティングの視点からブランドおよび情報伝達ルートについての概念整理を行う。そして岩手大学における事例から、入学者アンケート調査を用いたこれら2点についての評価と改善等について検討する。

1 はじめに

受験生への学生募集広報は無形財である情報を受験生に伝達する活動であるため、可視化しにくく評価が困難な活動である。これまではアクセス件数やアクセス者の受験率など、広報媒体の有効性についての評価に重点が置かれてきたが、大学が伝達したい内容がどの程度受験生に伝わっているのかについてはあまり議論されてこなかったといえよう。

自大学の内容を受験生に的確に伝える手法にブランドがある。ブランドは、受験生の当該大学への興味関心を喚起する効果を持つ。また、ブランド要素を伝達するための有効な手段の確保も重要である。またこれらの評価には、情報の受け手側である受験生による評価を指標とすべきである。そこで本稿は、入学者へのアンケートを用いることで、ブランド要素と情報伝達ルートの評価と改善について検討する。

1999; Brewer and Zhao, 2010)。



図1 ブランド構造

陶山・妹尾（2006）は、図1のとおり3層からなる都市のブランドの構造を示している。第1層目が中心価値となるブランド・エッセンスであり、ブランドの方向性を根底において規定する。第2層目がブランド・アイデンティティでありブランドの展開方法を規定する。そして第3層目が具体的なブランド要素である。このように、ブランド要素は中心価値と結びつくことで機能するのであり、中心価値により各ブランド要素間の繋がりが生まれ、統一的なブランド・イメージが形成されるのである。

2 先行研究に基づく学生募集活動

2.1 大学のブランド

2.1.1 ブランドを構成する階層

ブランド化とは自らの商品サービスが「なにもの」であり「他とどう違うのか」ということを表明すること（和田，2002:12）であり、ブランドは一定レベルの品質を保証するものとなる（Kotler and Keller, 2009:341）。そのため、ブランド化を行うことにより自らの商品サービスを競争差別化し競争優位を築くことができる（和田，2002:12）のであり、大学においてもブランド化が大学の持続的な競争優位性を生み出すことが指摘されている（Parameswaram and Holmes,

2.1.2 大学のブランド階層

図2は、複合的な要素から構成される都市のブランド構造を援用し、筆者が作成した大学のブランド構造である。第1層目にはブランドの中心概念として大学の教育理念や建学の理念、大学モットーなどが置かれる。また第2層目のブランドの展開方向として「教育・研究」「学生生活」「スクールカラー」「卒業後進路」の4カテゴリーに分類した。このカテゴリー分類については大学における学生対応の事務分掌を参考に、教務部門・学生生活部門・キャリア部門の3部門とその他の4方向を規定した。そして、第3層目にはカテゴリーごとの具体的なブランド要素が配置される。



図2 大学のブランド構造

それぞれの大学が持つ「強み」によってブランド化される要素が決定されるのであり、全ての要素がブランド化されるものではない。例えば、第1層目の教育理念を“職業人の育成”と規定する大学であれば、第2層目の卒業後の進路に分類される「就職実績」や教育研究に分類される「資格取得」などがブランド要素となる。そして、これらブランド要素を機能させるためには、「進路指導体制」や「カリキュラム」などもブランド要素としての活性化が必要となるであろう。また、ブランド要素が多いほど総合的なブランド力を持つ大学となり、ブランド要素が少ない場合は特定のブランド・イメージを持つ大学となるであろう。

2.2 大学情報の伝達経路

2.2.1 マーケティング・トライアングル

次に情報伝達ルートについて先行研究を概観したい。マーケティング研究において教育はサービスに分類される。そこで、大学情報の伝達を行う大学広報媒体に

ついてサービス・マーケティングの先行研究を用いる。

サービス組織におけるコミュニケーション（情報の伝達や管理）は、図3のとおり、企業・従業員・顧客の三者の間でそれぞれ行われる（Kotler and Keller, 2009）。この3者間のコミュニケーションをマーケティング・トライアングルと呼び、それぞれのコミュニケーションの管理がサービスの成否に影響をもたらす。

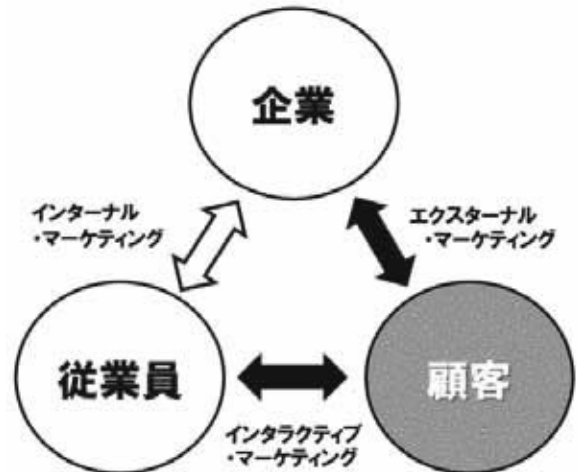


図3 サービスにおけるマーケティング・トライアングル

企業が顧客に行う広告宣伝などを用いたコミュニケーションがエクスターナル・マーケティングである。広告など企業が管理した公式情報を提供するものであり、大勢の消費者に向けた情報発信を行うことができる。サービスにおいては「無形性」の性質への対応が求められ、施設などの有形要素や第3者機関によるランキング、具体的な成果の数値化などを使用することが有効となる。また、企業が情報を提供し顧客が価値を決定することから双方向のコミュニケーションにより価値が共創されるが、企業は顧客の情報入手時に関与できず情報を発信するのみであるため、価値決定は顧客独自に行われる。そのため、顧客一人ひとりの興味関心などにより価値が異なるものとなる。

従業員と顧客との対面の中で行われるコミュニケーションがインタラクティブ・マーケティングである。従業員は顧客とのコミュニケーションの中で顧客ニーズに対応した情報の提供が行える。すなわち、顧客の価値決定に影響を与えることができる。しかし、従業員ごとのスキルや業務への意欲の差によりコミュニケーション内容に差異が生じることが課題となる。

そして、そのために重要となるのがインターナル・マーケティングである。インタラクティブ・マーケティングを円滑に行うためには、従業員のスキルや知識の向上、そして従業員の業務への満足度を向上させる

ことが必要となる。そのために教育制度の整備や権限移譲などが行われている。

2.2.2 大学情報の伝達ルート

図4は、図3の先行研究に基づき筆者が作成した受験生への大学情報の伝達ルートである。

「企業＝大学」「従業員＝教職員・学生・卒業生」「顧客＝受験生・受験生の保護者・高校教員・塾予備校」と規定した。なお、卒業生については、大学情報の伝達ルートの観点から「従業員」に分類している。また、高校・塾予備校・保護者・友人等の外部ステイクホルダーは「顧客」として分類している。

大学の広報活動は、受験生等に対し、広告やHP、大学案内等、エクスターナル・マーケティングによる情報伝達ルートA、オープンキャンパスや進学相談会などでの教職員や学生・卒業生等のインタラクティブ・マーケティングによる情報伝達ルートBにより行われる。また、情報伝達ルートBにより正確で好意的な情報を受験生等に提供するためには、定期的な大学情報の提供や、大学への満足度の向上などのインターナル・マーケティングが重要となる。

そして、受験生は保護者や高校教員からの情報を重視している(喜村, 2000)ことから、情報伝達ルートCとして、受験生の円の中で保護者や高校教員、塾・予備校等から受験生へのルートがあげられる。

なお、これらコミュニケーションを行う際には一般消費財と大学の“顧客”の持つ特性の相違点に注意すべきである。大学における“顧客”である受験生と保護者は、進学先が決定すると“市場”から退出してしまう。そして翌年に新たな受験生が“顧客”として保護者と共に市場に登場する。すなわち大衆消費材のような継続的に購買を続ける顧客が存在しないことが大きな特徴となる。

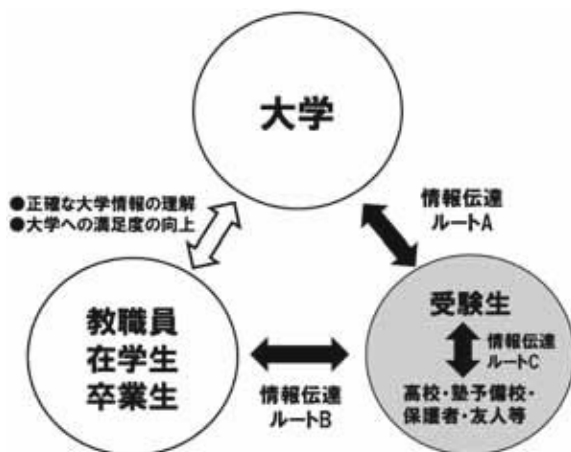


図4 大学における情報伝達ルート

①情報伝達ルートA

大学の公式情報であるため管理が容易である。しかし大学側が提供した情報を受験生が自身の興味関心に基づき評価を行うため、大学が伝達する全ての価値を理解するのではなく、受験生ごとに情報の理解度や認知度が異なるものとなる。

②情報伝達ルートB

クチコミを通じて行われるこれら情報は受験生にとって貴重な現場の声として高い信頼性を持つが、大学が2者間のコミュニケーションに立ち会えないため、大学側にとって管理が困難な情報となる。そこで重要となるのがクチコミ情報を発信する在学生や教職員、卒業生などと大学とのインターナル・マーケティングである。正確な大学情報を理解させること、そして否定的なクチコミ情報を出させないために彼らの満足度を高め、好意的なステイクホルダーにすることが必要となる。

③情報伝達ルートC

受験生にとって進学に関する専門家として位置づけられる高校教員や塾・予備校、そして共に進学を考える友人や学費を負担する保護者からのクチコミ情報も第三者の客観的な意見として高い信頼性を持つものとなるが、大学が2者間のコミュニケーションに立ち会えないため管理が困難な情報である。また、保護者が信頼するのが高校教員の情報である(喜村, 2011)ことから、高校教員と良好な関係性を構築することが重要な課題となる。

3 ブランド要素と広報活動の評価・改善の事例研究

第2章では、マーケティング研究を用いて、大学の“強み”をブランド化することについて、そしてブランド化した強み(ブランド要素)を受験生に伝達するための情報伝達ルートについて論じた。

大学の受験生への広報活動は、ブランド要素を的確に受験生に伝達するための活動である。そこで次章では、岩手大学の事例研究を通じて、ブランド要素の伝達についての評価と改善についての考察を行う。

岩手大学では、例年、一般入試入学者へのアンケートを実施している。アンケートは合格者への入学手続き書類に封入しているため、入学者のほぼ全員が回答する。本稿の事例研究は平成28年3月に実施した一般入試入学者アンケートに基づくものである(845名中844名回答 ※入学辞退者を含む)。

3.1 岩手大学のブランド要素

国立大学法人岩手大学は岩手県盛岡市に所在する、

人文社会学部・教育学部・理工学部・農学部の 4 学部からなる総合大学であり、大学モットーは「岩手の大地とひとと共に」である。

日本で最初に開校した高等農林学校を前身に持つ農学部は、県内に広大な実習・実験施設を有するなど、大学の校地面積は全国 8 位の規模を持つ（朝日新聞社出版，2016）。東日本大震災の被災県に所在する国立大学として震災復興を始めとした地域貢献への取り組みには定評があり，COCやCOC+などの地域創成推進事業に採択されている。全国の 4 年制大学を対象とした地域貢献度ランキングでは全国 7 位（日本経済新聞出版社 2015），県内企業との共同研究を行う教員も多く研究数は全国 3 位（朝日新聞社出版，2016）である。そして学生の卒業後の進路状況も堅調であり，特に公務員等への就職者の全体の約 40%を占める。

そして、現学長は「地域の課題は世界の共通課題である。岩手の課題を解決することは世界の課題を解決することにつながる。」と述べ、国際的な活動にも力をいれる。

これらの特長から、岩手大学入試センターにおいては、受験生に訴求する岩手大学のブランド要素として「国立大学」「施設設備」「教員」「地域」「就職実績」「国際」の 6 点をあげている。また、これらのブランド要素は、地域の国立大学として、また公務員など地域に貢献する人材の輩出、教員の研究による地域への貢献、地域に広がる施設設備、地域での成果が世界に貢献するなど、中心価値である大学モットーと密接に関連を持つものである。

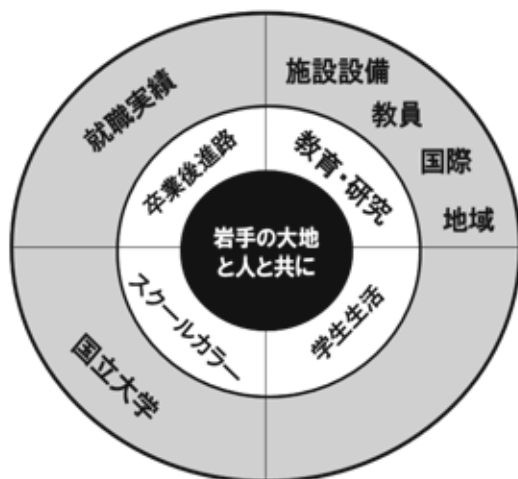


図5 岩手大学のブランド構造

3.2 入学者アンケートによるブランド要素の評価

上記の 6 点のブランド要素について、入学者アンケートに基づき評価を行いたい。

①「国立大学」について

受験理由（表 1）として 77%が「国立大学であること」をあげていることから、多くの受験生に認知されており、ブランド要素として機能しているといえる。

表 1 岩手大学の受験理由（複数回答）

質問項目	回答率
国立大学だから	77%
専門分野が合っている	38%
センター試験の結果	36%
学力レベルが適合	27%
オープンキャンパスの雰囲気	13%
資格が取得できる	13%
教育内容がよい	12%
家族の勧め	10%
大学案内の雰囲気	10%
大学院がある	9%
塾・予備校の勧め	8%
就職がよい	6%
学部案内の雰囲気がよい	5%
施設設備が充実	4%
教員がよい	2%
知人の勧め	2%

②「施設・設備」について

受験理由（表 1）において施設・設備をあげた者は 4%に過ぎず、また、当てはまる項目（表 2）においても施設・設備が充実していると回答した入学者も 9%に過ぎないことから、あまりブランド要素として機能していないといえよう。

表 2 岩手大学に当てはまる項目（複数回答）

質問項目	比率
学部学科が充実	40%
地域貢献に熱心	26%
歴史や伝統がある	22%
ロゴやキャラクターが思い浮かぶ	22%
ビジョンがある	15%
他大学にない魅力	15%
就職が良い	9%
施設が充実	9%
スポーツが熱心	7%
国際交流が盛ん	7%
取得資格サポートが充実	7%
広報に力を入れている	4%
教員の研究活動が盛ん	4%
教員が魅力的	3%

③「教員」について

受験理由(表1)において「教員」をあげる者は2%、当てはまる項目(表2)において「教員の研究が盛ん」と回答した者も4%に過ぎず、「教員の研究」はブランド要素として機能していないといえよう。

④「地域」について

当てはまる項目(表2)において「地域貢献に熱心」と回答した者が26%と上位にあげられていることから、比較的認知度も高く、ブランド要素として機能していると考えられることができる。

⑤「国際」について

受験理由(表1)において「国際交流」をあげた入学者は8%である。また、当てはまる項目(表2)において「国際交流が盛ん」と回答した者も7%に過ぎず、ブランド要素として機能していないといえよう。

⑥「就職実績」について

受験の際に必要なとした情報(表3)において51%の入学者が「卒業後の進路」をあげているが、受験理由(表1)において「就職」をあげた者は6%、当てはまる項目(表2)において「就職が良い」と挙げた入学者も9%に過ぎない。このように受験生の就職への関心は高いものの、岩手大学の就職状況は評価されていない状況であり、あまりブランド要素としての機能していないといえよう。

これらから、6点のブランド要素のうち①国立大学および④地域については機能しているが、その他4点についてはあまり機能していない状況がアンケートから明らかになった。

表3 受験の際に必要なとした情報(複数回答)

質問項目	比率
卒業後の進路	51%
カリキュラム	37%
学生生活	37%
入試	29%
資格	27%
施設	17%
教員	14%
学費	11%
国際交流	8%

3.3 ブランド要素の認知度向上への取り組み

3.3.1 大学案内における取組み

そこで、ブランド要素を機能させるための方策として選定したのが平成29年度学生募集用の「大学案内」

である。岩手大学情報の収集方法(表4)において最も多く使用されているのはホームページであり大学案内が27%で続く。しかし大学ホームページは受験生だけでなく、様々なステイクホルダーを対象としたものである。一方、「大学案内」は受験生を主要ターゲットとし、また教職員や学生・卒業生がその内容を基に受験生に説明することができる媒体であることから、ブランド要素の機能強化の媒体として選定した。

3.3.2 「大学案内」の改訂

「大学案内」は3部構成からなり、第1部が大学全体の説明、第2部が学部学科の説明、第3部が就職や学生生活、入試等の情報である。ブランド要素は大学全体のブランド・イメージを創るものであるため、第1部の大学全体の説明部分を利用して、大学のブランド・イメージの構築および各ブランド要素の認知度向上の取り組みを行うことにした。

過去の「大学案内(2014—2015年度版)」において、第1部の大学全体の説明としてあげた内容は「全学共通教育」「融合研究」「環境人材育成」「男女共同参画」「地域貢献」「復興振興」「国際交流」の7点であった。したがって、2016年度の「大学案内」においては「地域貢献」および「国際交流」については継続するが、それ以外の項目については変更を行うことになる。また、その他の変更点として、受験生の視点に立った表現があげられる。「岩手大学に入学するとこんな学生生活が送れる」と想起できる表現を行うことで、より理解を深めやすくしたのである。

なお、現学長が「地域の課題は世界の共通課題である。岩手の課題を解決することは世界の課題を解決することにつながる。」と述べることから、「地域」と「国際」を6点のブランド要素の中でも中心的なブランド要素と位置づけ、表紙や学長挨拶文、岩手大学ならではの学び部分などにおいて何度も取り上げている。また「教員」および「施設設備」は「地域」「国際」に関する教育・研究の環境を支えるものと位置づけ、特に施設については数値やイラストによる可視化を図っている。そして、これら教育の成果として位置づけられる「就職」についても数値化することで可視化を行っている。また、「国立大学」については大学名の国立大学法人と明記することで「岩手大学＝国立大学」の認知を高めることにしたのである。

以下が、「大学案内」の第1部の流れと主要なコピーである。「地域」と「国際」を繰り返すことで、中心的なブランド要素の認知度の向上を図り、他のブランド要素は、これらと関連付けて表現することで大学の全

体的なブランド・イメージの構築を図っている。

＜第 1 部の流れと主要コピー＞

A. 表紙 (P1)

地域が、世界の答えを持っている。世界を変える、
一歩をここから。

B. 導入部分 (P2-3)

岩手には貴重な学びのフィールドがある。知識とス
キル、行動力を身につけ、世界で活躍できる人へ。

C. 学長挨拶 (P4-5)

教育の場を地域に広げること、学生たちの実践
力を育てていきます。

D. 岩手大学ならではの学び (P6-17)

- a. 岩手で学び世界で活躍する力を身につける
- b. 地域の課題を自ら体験する。
- c. 実践的な課題解決力を身につける。
- d. 仲間と一緒に街の課題に取り組む。
- e. 「会社」を立ち上げ事業運営を実体験する。
- f. 英語を使って世界に発信していく。

E. 数字で見る岩手大学 (P18-19)

- ・地域貢献度ランキング (全国 7 位)
- ・教育環境ランキング (校地面積全国 8 位)
- ・インターンシップ参加数
- ・就職率 (全体・公務員)

3.4 大学情報の伝達経路の評価と改善

3.4.1 大学情報の伝達経路の評価

参考資料の表 4 は、情報伝達ルートごとに広報媒体
を分類したものである。

情報伝達ルート A は大学が直接発信する情報である。
ホームページ (54%) や大学案内 (27%)、学部パンフ
レット (23%) はいずれも入学者に比較利用されて
いる媒体であるといえるが、メルマガ (0.6%) につ
いてはほとんど利用されていない状況である。

情報伝達ルート B は、大学関係者と受験生等との直
接的なコミュニケーションである。オープンキャン
パス (26%) は比較利用されているが、出前授業お
よび校内進学相談会 (4%)、校外進学相談会 (2%) が
あまり利用されていない状況であるといえよう。

情報伝達ルート C は、高校教員や保護者等から受験
生への情報伝達である。高校教員の中でも、高校の担
任教員 (24%) と進路指導教員 (5%) では差があるこ
とが明らかになった。

表 4 岩手大学情報の収集方法 (複数回答)

情報伝達 ルート	媒体	比率
A	HP	54%
	大学案内	27%
	学部パンフレット	23%
	メルマガ	0.6%
B	オープンキャンパス	26%
	出前講義・説明会	4%
	校外の進学説明会	2%
C	高校の担任教員	24%
	家族・友人	16%
	高校の進路指導	5%

3.4.2 情報伝達経路の改善策

入学者アンケートの集計時期 (4 月) には当該年度
の広報計画が既に確定していることから、アンケート
結果に基づく改善は 1 年遅れとなる。したがって本稿
では、以下の通り、課題として 4 点を指摘する。

第 1 は、出前講義や校内の進学説明会等への参加の
見直しである。岩手大学においては、校内・校外進学
説明会が主要な広報媒体であり、年間 200 会場以上に
参画しているが、実際の入学者とは異なる層とのコミ
ュニケーションが多く行われている状況であるといえ
よう。

第 2 は高校に提供する情報の内容や形式の検討であ
る。高校訪問を行う際の高校側の窓口はほとんどが進
路指導担当者である。しかし、進路指導教員から大学
情報を得た入学者は 5% に過ぎず、24% の入学者が担
任教員から情報を得ている。したがって窓口の進路指
導教員が担任教員へ正確な情報伝達を行うためのツ
ールの開発が必要となるであろう。

第 3 は広報活動の予算や人的資源の配分の検討であ
る。大学から受験生への情報伝達ルートを 2 点示した
が、これらをバランスよく使用することが必要であろ
う。また、限られた予算内で成果を高めていくため
には、受験生の利用率の低い高校内外の進学相談会や
メルマガなどの運用を見直し、効果の高い大学 HP や「大
学案内」等印刷物、オープンキャンパスへの配分比率
を増加させることも必要であろう。

4 おわりに

本稿では、学生募集広報におけるブランド要素 (何
を伝えるのか) と情報伝達ルート (どのような方法で
伝えるのか) の概念整理を行い、評価と改善について
岩手大学の事例を用いて考察を行った。

本稿における貢献は以下の3点である。

第1は、大学ブランドの階層を示した点である。大学のブランド要素は、建学の精神や教育理念・大学モットーなどと結びつくことで、他の要素と連関を持ち、一体化した全体ブランドを形成するのである。

第2は、受験生への情報伝達ルートの整理を行った点である。大学側からのルート、教職員や学生・卒業生からのルート、そして、高校や塾・予備校、保護者などからの受験生へのルートに分類できる。また、教職員や学生・卒業生からのルートによる情報の精度を高めるためにはインターナル・マーケティングが重要となる。

第3は、入学者アンケートを用いた広報戦略の評価・改善の具体的事例を示したことである。広報活動は成果が可視化しにくいいため評価が難しい側面がある。そこで、入学者の評価を用いて、大学の特長（ブランド要素）が伝わっているのか、どのような広報媒体が活用されているのかの評価と次年度以降の改善策の事例を示した。

また、今後の課題として挙げられるのが以下の2点である。

第1は、本研究が単年度の考察である点である。そのため、大学案内を使用してブランド要素の機能向上の改善は行ったものの、その結果は示されていない。また、情報伝達ルートについても有効性の評価と今後の方向性の提示を行なったのみである。そのため、今後も継続した検証が必要となる。

第2は、アンケートの設計である。使用したアンケートは本研究用に設計されたものではなく、より深く考察を行うためには、目的を明確化しアンケートの設計を行うことが必要となる。

Journal of Product & Brand Management, 18/6, 404-413.

岩手大学(2016).『平成28年度入学試験実施結果報告書』岩手大学入試センター.

喜村仁詞(2011).「女子大学における学生満足度の向上を通じたブランド戦略」経営戦略研究(5).97-108.

Kotler P. and Keller K.L. (2006). *Marketing*

Management, 12Th, Pearson Education (恩蔵直

人監修(2009).『コトラー&ケラーのマーケティング・マネジメント第12版』ピアソン).

Parameswaram D. and George Holmes (1999).

”Modeling module evaluation in marketing education”, *Quality Assurance in Education*, 7-1, 41-46.

私学事業団(2017).『平成29(2017)年度私立大学・短期大学等入学志願動向』私学事業団.

陶山計介, 妹尾俊之(2006).『大阪のブランド・ルネッサンス』ミネルヴァ書房.

田中洋(2013).「大学にとってブランドとは何か」大学時報.32-39.

和田充夫(2002).『ブランド価値共創』同文館出版.

岩手大学HP <<http://www.iwate-u.ac.jp/>> (2017年3月10日)

日経グローバル281号<<http://www.nikkei.co.jp/rim/glweb/backno/no281.html>> (2017年3月8日)

参考文献

朝日新聞社出版(2015).『大学ランキング2016』朝日新聞社出版.

Brewer Ann and Jingsong Zhao (2010). “The impact of a pathway college on reputation and brand awareness for its affiliated university in Sydney”, *International Journal of Educational Management*, 24-1, 34-47.

Curtis Tamilla, Russell Abratt, William Minor., (2009).”Corporate brand management in higher education: the case of ERAU”,

【原著】

女子の理系進路選択に関する試論

——小中高教員へのアンケート調査をもとに——

跡部 千慧, 雨森 聡, 改正 清広 (静岡大学)

昨今の入試改革のキーワードのひとつに多様性がある。入学者属性の多様性において、とりわけ問題となるのが性別であり、とくに理系分野における女子学生の少なさは各方面から議論されてきた。これまでの施策においては、当事者である生徒を除くと、大学側の視点の議論となっており、初等・中等教育学校の教員の視点が欠けている。そこで、初等・中等教育学校の教員の視点や考えを把握するためにアンケート調査を実施した。この結果からは、第一に、高大連携は、女子の理系進路選択の問題に限って言えば、小中学校も含めた小中高一貫の連携が必要となってくること、第二に、小学校教員養成課程における入試の再検討の必要性が示唆された。

1 はじめに

現在、各大学で取り組まれている入試改革のキーワードのひとつに多様性がある。これからは多様な能力を評価し得る入試を実施し、多様な能力を持った学生が入学することが求められる。また、国籍、年齢などに代表される大学入学者の属性の多様性も重要である。この属性において、とりわけ問題となるのが性別であり、とくに理系分野における女子学生の少なさは各方面から議論されてきた。

たとえば、アメリカでは1980年代から政策として取り組まれてきており（National Science Foundation, 2009）、日本においては、2006年に文部科学省の「女性研究者支援モデル育成事業」が開始され、近年は、経済分野における女性労働力の活用という文脈において、科学技術分野における女性比率の向上が喫緊の課題となっている¹⁾。科学技術分野における女性の少なさは、女子の進路選択の際に働くジェンダー・バイアスなどの学校教育の問題としても言及されてきた（河野, 2009）。そこで、科学技術振興機構は、次世代人材育成事業として2009年より「女子中高生の理系進路選択支援プログラム」を発足させ、国立女性教育会館の「女子高校生夏の学校」や関西の大学を中心とした「女子中高生のための関西科学塾」などの取り組みへの支援を行なっている。内閣府男女共同参画局も「リコチャレ」を行なっている。

政府による支援以外にも、名古屋工業大学・豊田工業大学の女子限定オープンキャンパス等、大学が地域の企業等と連携しながら、独自に取り組んでいるものもある。さらに、東京大学的女子学生の家賃補助や、女子限定の推薦入試といった取り組みもある。

ところで、ここまでは当事者である学生や生徒を除くと、大学側の視点の議論となっており、教員の視点、

とくに初等・中等教育学校の教員の視点が欠けている。生徒たちと日々接しているのは教員たちであり、彼/彼女らの視点や考えを等閑視するわけにはいかない。

そこで筆者らは、初等・中等教育学校の教員の考えを把握するためにアンケート調査を実施した。初等・中等教育学校の教員が、女子の理系選択を、どのように考えているかを明らかにするのが本稿の目的である。

2 女子の理系進路選択に関する研究課題

ここでは、女子の理系進路選択に関する研究課題を、第一に、大学教員・大学生・大学院生向けのプログラム、第二に、小中高校生向けのプログラム、から整理する。

2.1 大学教員・大学生・大学院生向けのプログラム

日本政府は、2006年の文部科学省「女性研究者支援モデル育成事業」を皮切りに、理系女性研究者支援を目的とした政策を打ち出し始めた。塩満典子（2009）や横山美和ほか（2016）は、文部科学省の女性研究者支援政策を、第一に出産・育児による研究中断からの復帰支援（科研費研究中断、学術振興会特別研究員の出産・育児による研究の一時中断及び延長、RPD制度）、第二に女性研究者支援事業、第三に女子の理系進路選択支援（2009年開始の「女子中高生の理系進路選択支援プログラム」）に大別している（塩満, 2009; 横山ほか, 2016: 176）。

このうちの第二の女性研究者支援事業を受けて、2000年代後半から、各大学において女性研究者支援室や男女共同参画推進室が設置された。さらに、大学生・大学院生に向けたロールモデルの提示などのイベントや、育児介護中の研究支援員、共同研究や研究活動スタートのための研究費の支給、論文投稿や留学支

援といった施策が各大学で取り組まれてきた（塩満，2009；横山ほか，2015）。

文部科学省の事業とは別に，大学独自にも支援事業が考案されてきた。その一例として，東京大学的女子学生の家賃補助や，神奈川大学・兵庫県立大学の工学部，名古屋工業大学工学部の一部学科，阪南大学全 5 学部での女子のみの推薦入試²⁾，大阪電気通信大学の全 5 学部の推薦入試で女子受験生に加点する措置がある（毎日新聞 2017 年 1 月 23 日大阪夕刊）。

このように様々な取り組みはされてきたものの，横山ほか（2016）が指摘するように，女性研究者を取り巻く現実はなお厳しいものがある。その一因に，学部における男女の偏りがあることがあげられる（図 1）。とりわけ工学部や理工学部に進学する女子生徒は極めて少ない（河野，2009）。この実態を踏まえると，女性研究者の支援を大学教員や大学生・大学院生だけを対象としていては限界があると言わざるを得ない。

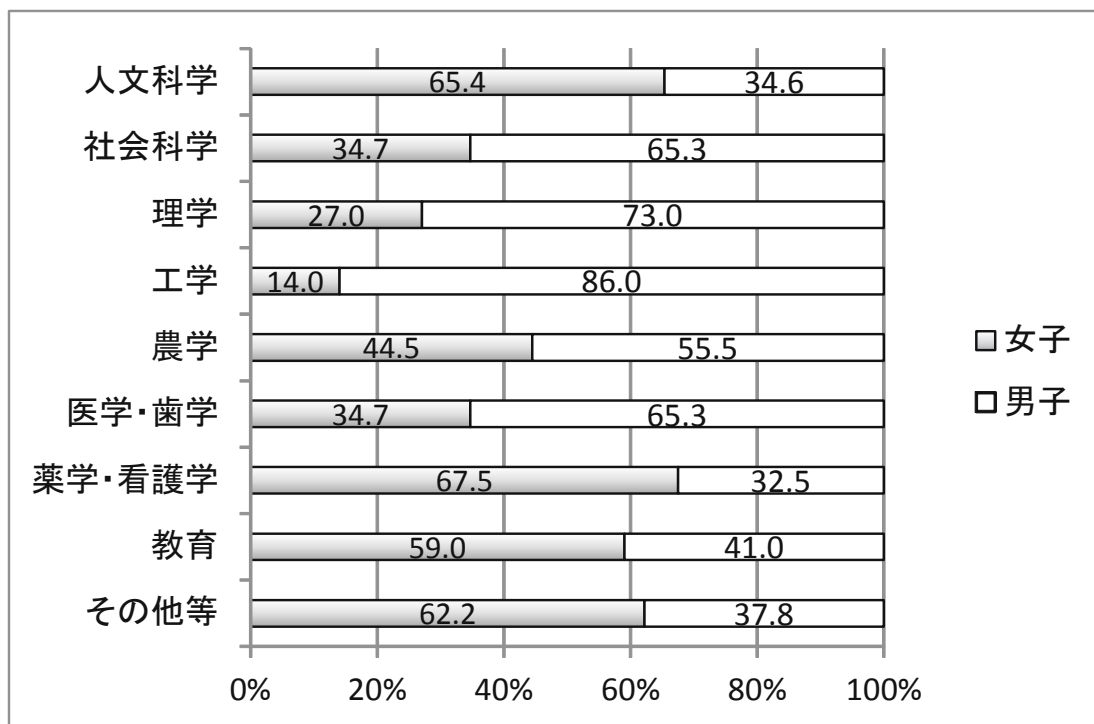
2.2 中高生向けのプログラム

そこで，女子中高生を対象とした政策が打たれるようになってきた。女子中高生の理系進路選択支援事業は，科学技術振興機構が主導し，2009 年より，1 課

題あたり 350 万円以内の支援が行なわれている（2016 年に事業期間 1 年から 2 年に変更があった）。女子中高生を対象とした大学・高専の教員や企業研究者，大学院生・大学生との交流会や，フォーラムによるロールモデルの提示，大学の研究室を利用した体験型実験教室等を，大学や NPO が企画している（塩満，2009；横山ほか，2016）。この事業は，中高生の保護者と，中高の教員への啓発も，目的としており，課題採択された各大学では，企画を保護者や教員同伴で参加できるものに工夫している。

科学技術振興機構「女子中高生の理系進路選択支援事業」とは別に，名古屋工業大学・豊田工業大学的女子限定オープンキャンパス等も行なわれている（名古屋工業大学・豊田工業大学，2016）³⁾。

以上のように，女性研究者支援の動向を論じた塩満（2009）や横山ほか（2016）では，大学教員や大学院生・大学生，そして中高生向けのプログラムに関して，政策の効果が論じられてきた。そのなかにおいて，女子中高生の理系進路選択支援は紹介されるにとどまっている。そこで，本稿では，現場の教員へのアンケート調査から，女子が理数科を学ぶことをあきらめるきっかけや，女子の理系進路に対する支援をいつやるべきかといったタイミングの問題を焦点化して，考察



出所：「学校基本調査」より筆者作成、その他等は、「家政」「芸術」「商船」および「その他」

図 1 専攻分野別に見た学生の割合（平成 28 年度）

を進めていく。

3 調査の背景と目的

3.1 背景・目的

日本の女子生徒の理系進路選択の希少さは女子の進路選択の際に働くジェンダー・バイアスなどの学校教育の問題としても言及されてきた(河野, 2009)。本調査では、先行研究の知見を活かしながら、現場で日々多くの生徒と向き合ってきた小中高教員へのアンケート調査をもとに、生徒個人の経験からは捉えにくい女子の進路選択の問題を捉えていく。

3.2 調査対象者

調査対象者は、A 県の B 大学附属小中学校に勤務する教員、A 県の教員研修会に参加した小中技術家庭科の教員、A 県の理科教員研修会に参加した高校教員である。

調査時期は 2016 年 6 月から 2016 年 8 月、B 大学附属小中学校には郵送し、A 県の研修会への参加者には会場で、質問紙を配布し、回答箱を設置した。調査項目は、表 1 の通りである。

回収率は 70.8% (456 分の 323) であり、小学校教員からは 80、中学校教員からは 198、高校教員からは 45 の回答が得られた。

4 小学校教員の役割の重要性

4.1 女子が理科に苦手意識をもつタイミング

小中高校の教員は、生徒がいつくらいから理科に対して苦手意識を持つようになったと捉えているのだろうか。調査には「ご自身の教員経験から、女子児童・生徒が理科に苦手意識をもつタイミングはいつだと感じますか。」と問うた質問がある。リード文に「教員経験」と示したように、回答の質は回答者の経験によるのか、イメージや予想によるのかによって異なってくる。また、担当する学校によっても、生徒の様子を理解できる範囲が異なる。従って、本質問の回答をまとめるに際し、理科担当経験の有無と担当学校種をコントロールした。その結果が表 2 である。

この表は、担当学校種と女子が理科に苦手意識を持つタイミングのクロス表を、さらに理科担当経験の有無で分割した 3 重クロス表である。なお、表上部の「理科担当経験なし」において、調査概要で示したように、本調査に協力した高校教員は理科教員のみであるので、こちらの部分では高校教員の行が 0 名となっている。また、紙幅の都合や本質問は上述したように「教員経験」を重視していることから、表下部の「理科担当経験あり」のほうについてのみ言及する。

表 1 アンケート調査項目

【あなたの経歴について】	【進路相談】
F 1 年齢	問 6 「文系」「理系」の選択における児童・生徒の様子
F 2 教職経験年数	問 7 「理系に興味があるけれども、理数系科目が得意でないと悩む場合、
F 3 保有教員免許状	「文系」「理系」の選択を含む進路指導三者面談の際に何を考慮するか。
F 4 性別	問 8 生徒の進路選択に対する保護者の影響を感じるか。
F 5 今年度(平成 28 年度)の担当教科	問 9 生徒の進路選択に対する友人の影響を感じるか。
F 7-1 今年度(平成 28 年度)の教科担当学年	問 10 将来の職業に対する相談を受けたときに、生徒の性別を意識するか。
F 7-2 今年度(平成 28 年度)の学級担当学年	問 11 次の職業は性別によって向き/不向きがあると思うか。
F 7-3 これまで教科を担当したり、担任をもったりしたことのある学年	問 12 女子児童・生徒が算数・数学に苦手意識をもつタイミングはいつだと感じるか。
F 8 卒業した大学・短大の学部	問 13 女子児童・生徒が理科に苦手意識をもつタイミングはいつだと感じるか。
F 9 大学院(修士課程)での専攻分野	問 14 女子児童・生徒が算数(数学)や理科を学ぶことをあきらめるきっかけにどのようなものがあると思うか。
【授業での様子】	問 15 女子中高生が理系学部(例:理学部,工学部など)を選択する際に、重要な役割を果たす要素は何だと感じるか。
問 1 すべての授業における児童・生徒の様子	問 16 最後に、ご意見をご自由にお書きください。
問 2 授業で実験をする場合の児童・生徒の様子	
問 3 授業で演習をする場合の児童・生徒の様子	
問 4 クラブ活動での児童・生徒の様子	
問 5 課外活動での児童・生徒の様子	

表 2 女子が理科に苦手意識を持つタイミング

理科担当経験なし	小学校 1～2 年	小学校 3～4 年	小学校 5～6 年	中学校 1 年	中学校 2 年	中学校 3 年	高校 以上	苦手意識 をもつ 印象はない	計	人数
小学校教員	0.0	6.8	37.3	8.5	15.3	0.0	5.1	27.1	100.0	59
中学校教員	5.6	5.6	22.2	22.2	11.1	5.6	0.0	27.8	100.0	18
高校教員	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0
計	1.3	6.5	33.8	11.7	14.3	1.3	3.9	27.3	100.0	77
理科担当経験あり										
小学校教員	4.5	18.2	22.7	18.2	4.5	4.5	0.0	27.3	100.0	22
中学校教員	0.0	10.0	28.3	16.7	15.0	0.0	1.7	28.3	100.0	60
高校教員	8.6	2.9	14.3	22.9	14.3	2.9	22.9	11.4	100.0	35
計	3.4	9.4	23.1	18.8	12.8	1.7	7.7	23.1	100.0	117

「女子が理科に苦手意識をもつ印象はない」と回答した者は、小学校教員で 27.3%、中学校教員で 28.3%と多いが、高校教員は 11.4%と少ない。このことは、小・中学校教員は、担当する学校では女子が理科に苦手意識をもっているとは言い難く、判断保留ということでこの選択肢の割合が高くなっている可能性がある。

この可能性については、小学校教員は小学 1 年から 6 年の間で苦手意識をもつと回答しているのが計 45.5%、中学校教員は中学校 1 年から 3 年の間で計 31.7%、高校教員は高校以上で 22.9%と担当学校種と苦手意識をもつ期間が対応していることから教員の経験による回答の重要性を見て取れる。

また、教員は自身の経験から、担当する学校よりも早い段階で既に苦手意識をもっていると回答する傾向もある。たとえば、中学校教員の 38.3%は小学校段階で苦手意識を既にもっていると、また、高校教員の 25.7%は小学校段階で、40.0%は中学段階で苦手意識を既にもっていると回答している。

苦手意識をもつタイミングが女子の理系回避と関連するなら、このデータはどのタイミングまでに苦手意識を軽減させる取り組みを実施しなければならないかを考える際に役立つものとなる。データより、文理選択の時期の問題もあるが高校段階では遅く、中学校段階も重要な時期ではあるが中学校教員は遅いと感じていることがわかる。つまり、中学校段階だけでなく、小学校段階も重要ということである。言い換えると、女子が理科に対して苦手意識をもたないようにするためには、小学校ならびに中学校教員の役割が重要であ

るということである。当然のことながら小中学校だけではその役割を担うのは困難であるので、政策的な支援や大学を始めとした外部機関の協力が必要となる。

4.2 女子の理系学部選択時の重要な役割

先ほどの分析で、どのタイミングが重要なのかはわかったが、では女子が大学進学の際に理系学部を選択するにはどういうことが重要なのだろうか。調査には、「女子中高生が理系学部（例：理学部、工学部など）を選択する際に、重要な役割を果たす要素は何だと感じますか。」と問うた質問がある。この質問において最も重要と回答されたものを、理科担当経験の有無と担当学校種をコントロールしてまとめたのが表 3 である。表 3 でも、表 2 同様、表下部の「理科担当経験あり」のほうについてのみ言及する。

担当学校によって値の高低はあるが、「生徒が入試科目である理数系科目を好きかどうか」がもっとも割合が高く、それに「生徒の入試科目である理数系科目の成績」が続く。まずは理数系科目が好きであることが重要であり、入試となると教科を好きなだけでなく、得意であることも重要ということであろう。

また、先ほど同様、教員の経験を重視するなら、大学受験に係る進路指導を行なうのは高校教員であるので、高校教員に焦点を絞り数値を見ると、理数系科目が好きであったり、得意であったりの次に続くのは、10.3%の「理系近親者の存在」、7.7%の「友人の進路選択希望」である。

選択肢の設定の問題はあるとはいえ、「理系近親者の存在」が比較的高い値となるのは興味深い。なぜな

表 3 女子の理系学部選択時の重要な役割

	生徒が入 試科目で ある理数 系科目を 好きかど うか	生徒の入 試科目で ある理数 系科目の 成績	保護者の 意向	理系近親 者の存在	友人の進 路選択希 望	担任教員 の進路指 導	理数系科 目を教 わってき た教員に 女性がい る	学校の進路 指導・キャ リア教育	計	人数
理科担当経験なし										
小学校教員	65.1	20.6	0.0	0.0	0.0	3.2	0.0	4.8	100.0	63
中学校教員	78.9	10.5	0.0	0.0	0.0	10.5	0.0	0.0	100.0	19
高校教員	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0
計	68.3	18.3	0.0	0.0	0.0	4.9	0.0	3.7	100.0	82
理科担当経験あり										
小学校教員	62.5	16.7	12.5	0.0	0.0	0.0	0.0	4.2	100.0	24
中学校教員	71.0	17.7	0.0	4.8	0.0	0.0	1.6	0.0	100.0	62
高校教員	46.2	15.4	2.6	10.3	7.7	2.6	2.6	0.0	100.0	39
計	61.6	16.8	3.2	5.6	2.4	0.8	1.6	0.8	100.0	125

ら、女子高校生対象に企業の研究職として勤める女性や研究者などに講演を依頼したり、職場見学をしたりする取り組みは行なわれているが、主催者側がロールモデルとして示したつもりの女性が、高校生にとっては重要な他者にも一般化された他者にもなっておらず、役割や規範を取得できない状況に陥っているのではないかということを示唆するからである。本人にとって、縁遠く、立派な女性ではなく、単純に身近な理系の近親者のほうが重要であるのかもしれない。

「友人の進路選択希望」が最も重要と回答する高校教員が 7.7%いるのも興味深い。現状を考えると、理系を選択する女子は少なく、今後、裾野の拡大は必須であるが、もし裾野が広がり、理系女子が増えれば、友人との相乗効果でさらに増える可能性があるという解釈が可能である。ただし、高校段階の文理選択後に文系から理系に転向するのは至難の業であるので、先ほどの繰り返しになるが、小学校段階、中学校段階での理科の苦手意識の軽減は重要なこととなる。

5 おわりに

本稿では、女子の理系進路選択に関わる問題を、現場の教員の視点から、考察してきた。アンケート結果からは、次の4つの課題が浮かび上がる。

第一に、女子の理系進路選択に重要なのは、まずは理数系科目が好きなことである。さらに大学入試の段階となると、教科が好きなだけでなく得意であることも重要になってくる。

第二に、上記を踏まえて、女子に理科に対する苦手意識をもたせないようにするためには、小学校ならびに中学校教員の役割が重要であることが明らかとなった。小中学校において施策が打てるような政策的な支援や大学を始めとした外部機関の協力が必要となる。小学校の教員からは、観察・実験アシスタント（旧理科支援員）の積極的な配置を熱望する意見が自由回答欄に寄せられた。その教員によると、予備実験をする時間がなかったり、条件が整っていない中で実験をするので、実験結果が正しく出なかったりすることがあるとのことである。

観察・実験アシスタントは、外部の人材を、小学校 5・6 年生の理科授業、とりわけ、観察・実験等の学習の時間に活用し、小学校理科授業の充実と小学校教員の理科指導力の向上を目的とした事業である。平成 19 年度から平成 24 年度は、独立行政法人（現 国立研究開発法人）科学技術振興機構が「理科支援員」という名称を用いて、平成 25 年度からは文部科学省が「観察・実験アシスタント」と名称を変えて、都道府県・教育委員会に委託して、事業を継続している。独立行政法人科学技術振興機構（2008）によると、理科支援員事業を始めた背景には、当時の「小学校教員の多くが文系出身者で、全体の約 6 割の教員が理科の実験に苦手意識を持っている」（独立行政法人科学技術振興機構、2008: 3）という実態認識があった。

観察・実験アシスタントではないが、別の教員は、「各校に理科担当講師が加配されたときに、教具の準

備や理科室管理、授業での T2 担当もしてもらい、非常に心強く思った」と意見を寄せており、小学校の理科の授業に対する何らかの支援の重要性を確認できる。

各大学は、入学志願者獲得のためにこれまで、高大連携を模索してきたが、女子の理系進路選択の問題に限って言えば、小中学校も含めた小中高一貫の連携が必要となってくるだろう⁴⁾。観察・実験アシスタントに、大学(院)生や博士研究員を登用することはもちろん、週末や長期休みを利用して、大学の研究室でなければ体験できない実験を行なう機会を提供したり、小学校教員を対象とした理科教育の研修会を開催することも、小中高大連携のひとつとして考えられる。

第三に、女子の理系進路選択支援施策におけるロールモデル提示の功罪である。女子の理系進路選択に必要な項目として、比較的多くの高校教員が「理系近親者の存在」をあげた。これは、理系進路選択支援施策で提示されるロールモデルが、高校生にとっては重要な他者にも一般化された他者にもなっていないからだとして推察される。縁遠く、立派なロールモデルの提示ではなく、近親者のように身近なロールモデルを得られる環境整備が重要なものかもしれない。

第四に、「友人の進路選択希望」を最も重要と回答する高校教員も無視できない程度存在することに鑑み、今後、女子の理系進路選択の裾野が広がれば、友人との相乗効果によって、理系女性人材がさらに増える可能性があることが示唆された。

ところで、本稿で使用したデータのもととなる調査では、前述の通り、自由記述欄を設けている。その回答で、「小学校の先生が文系の人が多く、理系科目に苦手意識があり、理科授業を興味ある小 1～2 で実施しなくなった点大きい。これは男女に関わらず、物・化の苦手意識を生んでいる。」というものがあつた。これを読んで筆者らは息をのんだ。小学校の教員に文系出身が多いかはひとまず置いておいて、もしそうだとするならば、われわれは、とくに、教育学部を抱える大学関係者は、今後の人材育成のことも勘案し、入学試験で課す教科・科目について再考するべきではないだろうか。

個別学力検査は当然のことながら、センター試験の教科・科目の課し方を検討する際に、われわれは志願者減が予想されるからなどの受験者のことを気にかけて過ぎているきらいがある。小学校教員養成の専攻において、地歴・公民・理科から 3 科目を自由に選択するというパターンは散見されるが、今後の人材育成として、これでいいかも含めて、入試のあり方を検討したい。

注

- 1) 日本政府は、科学技術分野における女性比率の達成目標値を「第 5 期科学技術基本計画」や「第 4 次男女共同参画基本計画」の中で設定している。
- 2) 阪南大学は、推薦入試合格者に対して、学内の資格講座の受講料免除も実施している。
- 3) 女子生徒限定のイベントは、弘前大学、東京大学、広島大学、熊本大学などでも開催されており、枚挙に暇がない。
- 4) 受験時や文理選択後の女子高校生対象の取り組みは、既に理系である女子が対象となることから、裾野の拡大には寄与し難い。極端に言うなら、一定の大きさのパイを奪い合っているに過ぎない可能性がある。理系女子の裾野を拡大しない限り、有利な条件を提示する大学、もしくは、価値のある大学が富むという結果を招く。目先の利益だけではなく、もう少し長いスパンで理系女子の問題を議論する必要があると筆者らは考えている。

参考文献

- 独立行政法人科学技術振興機構, 2008, 「“理科支援員事業” 本格実施から1年が経過 実験、大好き!!」『JST News』5(2): 3.
- 河野銀子 (2009). 「女子高校生の『文』『理』選択の実態と課題」科学技術社会論学会『科学技術社会論研究』, 7, 21-33.
- 名古屋工業大学・豊田工業大学 (2016) 「女子学生のためのテクノフェスタ」<http://www.nitech.ac.jp/guest/files/2016technofesta_for_woman.pdf> (2017年4月13日)
- National Science Foundation. (2009) ADVANCE: Increasing the Participation and Advancement of Women in Academic Science and Engineering Careers. <<http://www.nsf.gov/pubs/2009/nsf0941/nsf0941.pdf>> (2017年4月13日)
- 塩満典子 (2009). 「女性研究者支援の現状と課題」科学技術社会論学会『科学技術社会論研究』, 7, 57-72.
- 横山美和・大坪久子・小川眞里子・河野銀子・財部香枝 (2016) 「日本における科学技術分野の女性研究者支援政策」『ジェンダー研究』, 19, 175-191.

継続・育成型高大連携活動カリキュラムの開発と実施

——完成年度を迎えた「教師へのとびら」の効果と課題——

西郡大・竜田徹・山内一祥・福井寿雄・高森裕美子・園田泰正・兒玉浩明（佐賀大学）

佐賀大学では、高大連携活動までを一体的に捉えた高大接続改革モデルを検討しており、その取り組みの1つが「継続・育成型の高大連携カリキュラム」の開発と実施である。この特徴は、「継続的なカリキュラム」「アクティブ・ラーニング」「リフレクションを前提としたプログラム」「ポートフォリオの作成と学習活動の保証」である。同カリキュラムの1本目として教育学部が中心となっていく「教師へのとびら」を実施し、完成年度を迎えた。本稿では、「教師へのとびら」のプログラム内容や実績とともに、受講者が作成したポートフォリオから読み取れる意識の変容、修了者に対する聞き取り調査を通して得られた効果や課題について報告する。

1. はじめに

中央教育審議会答申（2014）以降、多くの大学で高大接続改革が進められている。佐賀大学では、多面的・総合的な評価に向けた入試改革にとどまらない高大連携活動までを一体的に捉えた高大接続改革モデルの構築を進めている（西郡・園田・兒玉, 2016）。本稿では、その取り組みの1つである「継続・育成型高大連携カリキュラム」の開発と実践について報告する。

高大連携活動には、様々な活動形態があるが、大学教員による「出前講義」は最も一般的なものであろう。しかしながら、多くの大学で行われている高大連携活動の課題は、それぞれの活動が「単発的」であり、参加する高校生にとって「継続性」がないことである。例えば、出前講義のアンケート調査結果などをみると、講義終了後の生徒たちの学習意欲や学問的な興味・関心は高まる傾向がみられる（西郡, 2015）。しかし、その効果は限定的であると考えられる。というのも、学部新入生のアンケート調査結果において出前講義の記憶がほぼ残っていないという実態がみられるからである。こうした実態に鑑み、佐賀大学では、一定のカリキュラム体系をもつ高大連携活動を「継続・育成型高大連携カリキュラム」として開発した。

2. カリキュラムの特徴

2.1 「継続性」の担保

本カリキュラムの開発において重視した点は、高校生一般を対象とし、様々な分野の学問的な興味・関心の喚起を目的とするのではなく、分野を限定することで、同じ目標や方向性をもつ生徒を対象に高校3年間の取り組みを通じて大学進学への接続を考える機会とすることである。もちろん、このような種類の高大連

携活動はこれまでなかったわけではないが、付属校やスーパーサイエンスハイスクール（SSH）指定校といった特定の高校を対象としたものであったり、受講者を選抜して実施するものが多いと思われる。また、実施形態も集中講義や合宿形式といった日程を集約するケースも少なくない。その理由として、高校生を対象に継続的なプログラムを実施することが、高校との調整や担当する大学教員の選定など、運用の面で容易ではないことが考えられる。本カリキュラムの開発では、こうした運用面での難しさを理解しつつも、対象とする高校を極端に限定せず（ただし、佐賀県内の高校）、原則として、高校1年生で3回、2年生で3回、3年生で1回という計7回の分散的なプログラムでカリキュラムを構成し、高校3年間の「継続性」を重視した。なお、高校3年生で1回としたのは、部活動等が終わる6月以降は、受験準備の体制へと切り替わっていく時期であるとともに、本カリキュラムでの学びの成果をAO入試や推薦入試等で積極的に活用して欲しいと考えているからである。

2.2 アクティブ・ラーニングでの実施

上記の7回のプログラムには、招聘した講師による講話や大学教員による講義だけでなく、グループ討論や調べ学習といったアクティブ・ラーニングの手法によるメニューを取り入れている。その1つの手法が「ワールド・カフェ（World Cafe）」である。ワールド・カフェとは、「知識や知恵は、機能的な会議室の中で生まれるのではなく、人々がオープンに会話をを行い、自由にネットワークを築くことのできる『カフェ』のような空間でこそ創発される」（WORLD CAFE. NET）という発

想に基づいた話し合いの手法であり、茶菓子を傍らに、BGM を聞きながらリラックスした雰囲気の下、特定のテーマについて意見を交わし、一定の時間でメンバーチェンジをしながら、他者との相互理解や自分の考えを深めていくものである。この手法を高大連携活動におけるアクティブ・ラーニングとして活用できるかを検証するために、平成 25 年度に、県内の高校の生徒を対象に大学生を交えたワールド・カフェを試行的に実施し、その有用性を確認した。これにより、ワールド・カフェの手法を用いたアクティブ・ラーニングをメニューの 1 つとして加えることにした。



図 1. ワールド・カフェの様子

2. 3 リフレクションを前提としたプログラム

各プログラムは、「リフレクション (reflection)」を前提とした内容で構成している。まず、オリエンテーションで当日のプログラムメニューの内容を説明し、その内容を踏まえて、「何を知りたいか」「何ができるようになりたいか」「どのようなことに挑戦したいか」などを「今日の目標」として書かせている。その後、本メニューとなる講話や講義あるいはグループ討論を実施したのちリフレクションの時間となる。

こうした形式にしている理由の 1 つは、メタ認知的な枠組みから、参加者の学びを深めたいと考えているからである。三宮 (2008) によれば、メタ認知は、人間の認知特性に関する知識、課題や方略に関する知識などを含むメタ認知的知識と自分の認知的な活動の進行状況や現状をモニタリングしながら、必要に応じて目標や行動をコントロールするメタ認知的活動に分けられる。後者のメタ認知的活動の枠組みを踏まえ、事前段階に目標設定、遂行段階に本メニュー、事後段階にリフレクションを対応させ、認知的モニタリングと認知的コントロールを意識することで、受講者の学びを構造的に捉え、プログラムの検証や改善に役立てようと考えている (図 2)。

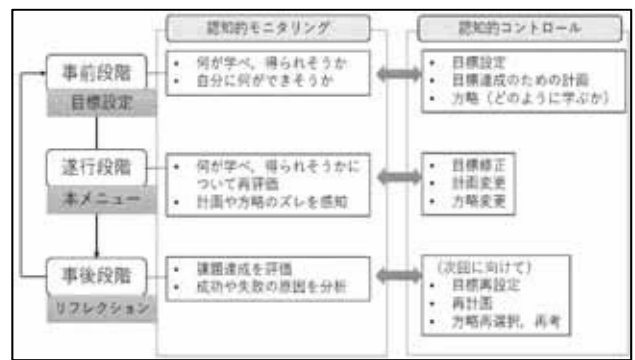


図 2. メタ認知的活動を意識した学びの構造

また、リフレクションは、グループ作業と個人作業の 2 ステップで行う。自分が理解したことや分からない点などを他者に説明したり、他者の発言に対して意見を述べるような協同作業は、個々人の理解を深めたり動機づけに繋がるなど、学習効果として有効であることが知られている (Azmitia, 1996; Teasley, 1995)。そのため、5 名程度のグループを構成し、自分が立てた目標や本メニューで学んだこと、発見したことなどを各自が報告し、メンバーの意見や考え方を共有する時間をとっている。その際、自分になかった考えや気づいた点などはメモをとるように指導している。なお、グループは、当日の参加者で構成するため、初めて会う他校の生徒と一緒にすることが多い。そのため、緊張を解きほぐすための簡単なアイスブレイクの時間を設け、少しでも意見を述べやすい雰囲気作りを担当者に求めている。こうしたグループでの振り返り・情報共有のあとに、個人で省察する時間を設け、所定のワークシートに、学んだことや気づいたことを自分の言葉でまとめるようにしている。

2. 4 ポートフォリオの作成と学習活動の保証

本カリキュラムの受講者には、各プログラムで配布した資料、目標設定シート、リフレクションで用いたワークシートなどを指定のファイルに蓄積しておくよう指導している。これらの材料をもとに、3 年生の最後のプログラムで、「印象に残っていること」「新たに学んだこと」「今後の進路に対する自分なりの説明」「これからの自分に対して一言」といったことをレポートとしてまとめ、同ファイルをポートフォリオとして整理することにより、各自の取り組みの成果としている。

一方、大学としても本カリキュラムでの学習活動の保証を行っている。各プログラムは、基本的に大学の 90 分講義 2 コマ程度、3 年生のプログラムのみ 3 コマ程度の学習時間を設定している。つまり、すべての

プログラムに参加すると15コマ分の学習をしたことになる。こうした学習活動に対して、規定数以上のプログラムに参加し、3年生のプログラムでポートフォリオをまとめた者については、学部長とアドミッションセンター長より「修了証」を授与するとともに、受講証明書を添付している。これにより、どのような内容のプログラムに、どの程度取り組んだかを大学が証明するようにしている。なお、規定に満たない参加者については、受講証明書のみを発行する。

このように修了証や受講証明書を授与する理由は、高校生が積極的に取り組んできたことを学習成果として評価するとともに、取り組みの概要を明示的に示すことで、受講者がAO入試や推薦入試等でアピールできる材料を提供するためである。もちろん、大学入試のためという外発的な動機づけとなる点は避けられないが、大学進学前に、自らの進路を考える貴重な機会となり、キャリア教育的な視点からみれば有効である。さらに、西郡・園田・児玉(2015)でも触れたように、各大学で同様の高大連携プログラムが開発され、その学習成果が大学入試で評価されるようになれば、高大連携活動自体の活性化に繋がることも考えられる。

2.5 実施体制と協力体制の構築

本カリキュラムは、アドミッションセンターと学部及び佐賀県教育委員会の連携体制で実施している。主にアドミッションセンターにおいて全体的なコーディネートを担当し、カリキュラムの内容に応じて関係する学部が実施を担っている。

平成26年度からの本カリキュラム導入に向けて、高等学校の理解と佐賀県教育委員会の協力を得るために、次のような準備を行った。まず、平成24年度から平成26年度まで、佐賀大学と高等学校の相互理解を深めることを目的として、佐賀大学に進学者の多い高等学校を対象に、学長による高校訪問を実施しており、学長と高校長という両機関のトップ同士で、佐賀大学へ入学した学生の様子や進路指導の実情など様々なことについて意見交換する場があった。この場を利用し、平成24年度に、佐賀県内の高等学校に対して継続・育成型の高大連携カリキュラムに関するコンセプトの説明や実施に向けた協力について意見交換を行い、カリキュラム実施を行う平成26年度に、改めて実施する旨と希望する生徒への働きかけを依頼した。こうしたやり取りにより、本カリキュラムに対する県内高校の理解が十分に深まったと考えられる。

また、佐賀県教育委員会との共同事業として展開するために、従来からあった佐賀大学と同委員会との協

定書を見直し、実質的な連携体制を構築して事業を推進する環境を整えた。

3. 「教師へのとびら」の実施

継続・育成型高大連携カリキュラムの1本目として、教育学部が中心となり実施する「教師へのとびら」を平成26年度より実施した。「教師へのとびら」とは、教師という職業や教育分野に興味がある佐賀県内の高校生を対象に、「高校の3年間で大学の4年間で未来の教師を育む」というコンセプトで実施するものである。

3年間を通じたカリキュラムであるため、本来であれば、1年生からの参加に限定するところであるが、新しいカリキュラムということもあり、導入後2年間は2年生と3年生にも参加を認めることにしたため、初年度は全学年で103名の登録があった(平成28年度より3年生からの参加は認めていない)。

本カリキュラムは、平成28年度に3年間のカリキュラムを終えて完成年度を迎えた。表1に平成26年度の高校1年生(平成26年度生)の参加状況を示す。2年次登録とは、当該学年の生徒たちが2年生のときに新規に登録した数である(3年生での募集はなし)。1年次から登録した者は53名であり、全プログラムに欠席することなく参加した生徒は9名(17%)であった(2年次登録者は、最大で4回の参加数となる)。修了証授与の条件は、3年次のポートフォリオ作成を前提とし、1年次登録者が1回の欠席まで、2年次登録者が無欠席としている。表2に、「教師へのとびら」の各学年におけるプログラムとその概要を示す。「本メニュー」というのは、各回の主となる取り組みであり、この本メニューの前に目標を立てさせ、本メニュー終了後にリフレクションをするという構成になっている。

表1. 平成26年度生の参加状況

参加数	1年次登録	割合(%)	2年次登録	割合(%)
7回	9*	17.0		
6回	6*	11.3		-
5回	4	7.5		
4回	1	1.9	12*	19.0
3回	6	11.3	15	23.8
2回	14	26.4	11	17.5
1回	9	17.0	21	33.3
0回	4	7.5	4	6.3
合計	53		63	

* は「修了書」を授与する対象者(ポートフォリオ作成者は48名)

表 2. 「教師へのとびら」の全体像

学年	回	プログラムの概要
1 年生	第 1 回	【本メニュー】 現場教師による講話①（教師の魅力） 1. 本カリキュラムの目的や流れの説明，教師になるための仕組みなどの説明と当日の目標を設定する。 2. 教育委員会からの派遣講師による講演（教師という職業を考えているあなたへ）。本講演の狙いは、「教師」という職業の魅力を伝えることであり，講師には，自身の経験や普段心掛けていることなど「職業としての教師」のやりがいと受講者へのエールとなるような講話をお願いしている。 3. グループと個人によるリフレクション
	第 2 回	【本メニュー】 オープンキャンパスで大学の雰囲気を感じ 1. 大学の雰囲気を肌で感じてもらうために，佐賀大学オープンキャンパスの教育学部プログラムに参加し，「プログラムの内容」「自分なりの新発見」「高校と大学の違い」「教育分野の進路を考える上で，知らなければならぬと感じたこと」などについて調べ学習を実施する。 2. オープンキャンパスのプログラム終了後に受講者は集合。調べ学習の成果をグループで共有し，グループと個人によるリフレクションを行う。また，「私というひと」という指定の様式に，自分のプロフィールをまとめる宿題を課している。
	第 3 回	【本メニュー】 大学の専門科目（教科教育学）に触れる（大学生との合同講義） 1. 当日の目標を設定する。 2. 現役の大学生と一緒に専門教育の講義を受けることで，教師になるために大学でどのような内容の専門的な講義があるのか，大学生はどのようなことを考えているのかななどを大学生との交流を通して体感してもらう。講義内容は，教科教育学に関する複数の専門科目の講義である。これらの講義は，正課の講義日程を特別に変更してもらい，当該講義を履修している大学生と一緒に受講する仕組みとしている。 3. グループと個人によるリフレクション
2 年生	第 4 回	【本メニュー】 現場教師による講話②（教育の現代的課題） 1. 当日の目標を設定する。 2. 教育委員会からの派遣講師による講演（教育の現代的課題）。本講演の狙いは，高校 1 年次の講話と異なり，教師の仕事のポジティブな面だけでなく，教師や学校現場が抱える諸問題（例えば，いじめ，保護者との関係，学校評価，勤務時間など）や教師という職業の現実にも触れてもらい，様々な諸問題がある中での教師の役割，教師に求められる能力や資質，そして，やりがいといったことが伝わるような講話をお願いしている。 3. グループと個人によるリフレクション
	第 5 回	【本メニュー】 ワールド・カフェによるグループ討論（「良い先生ってどんな人？」） 1. 当日の目標を設定する。 2. 協力者として大学生と現役教師にも参加してもらい，「良い先生ってどんな人？」というテーマでワールド・カフェを行い，「記憶に残っている先生のこと」「先生ってどうして必要なのか」「良い先生ってどんな人」という 3 つのトピックで議論し，参加者同士で「良い先生」について考える機会としている。 3. グループと個人によるリフレクション
	第 6 回	【本メニュー】 大学の専門科目（教育学）に触れる（大学生との合同講義） 1. 当日の目標を設定する。 2. 1 年次の教科教育学とは異なり，「教育学」について学ぶものである。その狙いは，高校生が普段から触れている教科・科目の延長線上で捉えられる教科教育分野とは性格が異なる教育学という専門分野に触れてもらうためである。本講義も，正課の講義日程を特別に変更してもらい，当該講義を履修している大学生と一緒に受講する仕組みとしている。 3. グループと個人によるリフレクション
3 年生	第 7 回	【本メニュー】 ポートフォリオの作成と発表 1. ポートフォリオ作成に関するガイダンス 2. これまで保存してきた資料やワークシートを見直ししながら，「教師へのとびら」を通じて，「何を学んだか」「どのようなことを経験したか」を各自で振り返り，グループ作業として意見交換を行う。 3. 「なぜ自分が教育に携わる職業に就きたいのか」「教育に携わる職業の何が自分にとって魅力なのか」「教育に携わる職業に就いて何を成し遂げたいと考えるか」という観点から，改めて教師という職業を目指す理由を考えるとともに，自分が目指す教師像に向けて自分の気持ちをポートフォリオにまとめる。 4. 作成したポートフォリオの内容について，グループ内でプレゼンテーションを行う。なお，プレゼンテーションを行う前に，プレゼンテーションに関するポイントや気を付けるべき点などを担当講師が指導し，自分の考えを表現するための方法について学ぶ機会としている。 5. 修了式（希望者は，1 年生，2 年生も含めた全員の前でポートフォリオの内容についてプレゼンテーション）

4. 「教師へのとびら」の検証

まず、各回のプログラムへの参加者数を表3に示す。1年次登録者は2年生（4回目）になってから、2年次登録者は2回目に参加者数が大きく減っている。これらの時点を越えた者は、継続的な参加がみられる。各プログラム実施日は、県内高校の行事等を考慮して設定したが、それでも部活動や他の行事と重なることが多く、継続的な参加が難しい面がある。もちろん、日程的な問題だけでなく、参加してみて「やりたい事と違った」と感じて辞退する者もあり、プログラムを通じて自分が進む進路を見直す機会になったと考えれば、1つの効果だと捉えることができる。

表3. 各回の参加者数

1年次登録者	53名	2年次登録者	63名
1回目（7月）	45名	—	
2回目（8月）	30名		
3回目（10月）	31名		
4回目（6月）	21名	1回目（6月）	58名
5回目（8月）	17名	2回目（8月）	28名
6回目（10月）	16名	3回目（10月）	23名
7回目（5月）	18名	4回目（5月）	27名

次に、受講者の進路状況について調査した。本カリキュラムの目的は、「高校の3年間と大学の4年間で未来の教師を育む」という特定の分野への進路学習の側面が強いため、参加者がどのような分野の進路を結果的に選択したのかは1つの成果指標となる。そこで、佐賀大学の教員免許を取得できる学部への志願者数と合格者数を整理した（表4）。最終的なポートフォリオ作成者48名のうち16名（33%）が志願し、9名（19%）が合格した。また、受講者の出身高校を訪問して進学状況に関する聞き取り調査したところ、他大学への進学状況を含めた結果は表5のようになり、多くの受講者が教員免許取得を目指した進路選択をしている傾向がみられた。

表4. 佐賀大学の教員免許取得可能な学部への出願

	志願者	合格者数
一般入試	11名（7名）	5名（2名）
推薦入試	2名（1名）	2名（1名）
A0入試	4名（3名）	2名（2名）
A0と一般の併願	1名（0名）	0名（0名）
合計	延べ数 17名（11名）	9名（5名）
	実数 16名（11名）	9名（5名）

（ ）内の数値は、内数で修了書授与者

表5. 他大学も含めた進学状況

進学した学部	国立	公立	私立	合計
教育学部	16	0	6	22
文学部	4	1	3	8
理学部	3	0	0	3
その他	1	2	7	10
合計	24	3	16	43

文学部と理学部の進学者は、高校の教員免許取得希望者と考えられる

一方、修了者の学習効果であるが、全プログラムに参加した修了者には、検証のためにポートフォリオを提出してもらっており、その内容について整理した。その結果、「教師へのとびら」に参加する時は、「なんとなく教師になりたい」という漠然とした気持ちだったものが、3年間の取り組みを通して、「自分がどういった教師を目指しているのかを明確に意識することができた」「生徒を理解して支えてあげられる先生になりたい」「教師になりたいという自分の夢が明確になった」といった記述がみられ、具体的なイメージをもとに自分の進路を捉えられるようになっていた。また、ワークシートの記述内容をみていくと、目標設定の具体性、講話や講義でのメモの取り方、リフレクションのアプローチが回を追うごとに向上するとともに、自分が取り組むべき課題が明確になっていく修了者もみられた。

さらに受講者の意識の変容やカリキュラム全体の改善点を検証するために、4名の修了者を対象に卒業間近の3月に聞き取り調査を行った（3名が教育学部、1名が高校教員の免許取得希望のため理学部へ進学が決まっており、2名ずつ2日にわけて実施した）。特に印象に残っている取り組みとして全員が挙げたのは、ワールド・カフェによって「良い先生」について意見を交わしたことであった。その理由として、「違う高校の生徒たちと、まじめに話し合うことで、他の人はこんなことを考えているのかという発見があった」「みんなに好かれる先生が良い先生だと思っていたけど、駄目なことを駄目だと嫌われても伝えることも良い先生には必要なんだと気づいた」「一緒にグループだった大学生が、自分が発言した内容について『それは違うんじゃない』と批判的な意見も含め一人の議論の相手として接してくれた」といった意見が聞かれた。この4人だけでなく、他の受講者も印象に残った経験としてこのワールド・カフェによるグループ討論をポートフォリオに記録している者が多かった。

また、「教師へのとびら」の参加を通じて、自分の意識や姿勢にどのような変化が生じたのかを聞いたところ、教師になりたいという意味が明確になったととも

に、「普段の先生の指導を技法という観点からみるようになったり、職員室に入ったときに、先生たちの机の上の授業資料などをみて、どのような準備をしているかなどに意識が行くようになった」など、普段の高校生活において教師に対する見方が変わったと述べる者が複数いた。

さらに、ポートフォリオを作成することについては、「目標を立てて各メニューに取り組み、毎回のリフレクションによって整理したことを記録に残しておくことは、全体を振り返るときに、その時々のことを思い出しやすいかった」「回を重ねるとごとに、自分が立てる目標や考え方が変わるのを追うことができた」といった意見が得られた。また、「成績が伸び悩んで、将来の目標が揺らぎそうなときに、ポートフォリオを読み返すと、そう自分はこのような気持ちで教師になろうと考えてたんだ。初心にかえってもっと頑張ろうという気持ちになった」とモチベーション喚起にも繋がったと発言する者もいた。

こうしたポートフォリオが実質的に役立ったと感じたのは、AO入試や推薦入試への出願時に志望動機をまとめるときだったようである。ポートフォリオを見直すことによって、なぜ自分が教職を目指すのか、どのような教師になりたいのかなどを具体的に記述することができたと全員が回答した（4人ともAO・推薦で合格）。ある回答者は、「もしこのプログラムに参加していなかったら、おそらく本やインターネットを調べて、その情報の中で、言葉を繋ぎ合わせて志望動機を考えていたと思う」と述べた。大学入試において大学が受験生に求めているのは、世間一般で言われている教科書的なものや、大学のホームページ等に掲載されている形式的な情報をもとに言葉を繋いだ無機質な志望動機ではないだろう。むしろ、受験生自身の具体的な経験や考えにもとづく、自らの言葉で紡ぎだす豊かな志望動機や学びの意欲を聞き出したいと考えるのが妥当である。学びの履歴をポートフォリオという形に残すことは、受験生自身が進路を見つめ直す機会となるだけでなく、大学にとっても有効な入試を実施できるきっかけとなるかもしれない。

そのほか、「教師へのとびら」の検証については、教員養成課程専門科目の観点から考察した竜田・林・米田（2015）、ICTと英語教育について考える高大連携授業という観点から考察した林（2016）の報告があるので、詳しくは、そちらを参照されたい。

5. まとめと課題

当初、初対面の高校生同士でグループを構成し、話し合いが弾むかどうか不安があったため、アイスブレイクだけでなくグループ作業中にBGMを流すなど話しやすい雰囲気作りに配慮していたが、1年生のはじめこそ、少し硬い雰囲気だったものの、馴れるに従い初めてのグループでも話し合いができる雰囲気が醸成されてきた。おそらく、「普段は親しい友達同士でも将来の夢や進路についてまじめに話し合うのは、恥ずかしい面もあってあまりないが、このような機会を通して、将来や自分の夢について、みんなが真剣に話し合う時間は新鮮だった。むしろもっと話し合いたかった」と述べたある受講者の感想がその理由の1つであろう。このように、本カリキュラムは、高大接続における進路意識の接続を意図した教育活動として、一定の成果を上げていると考えることができる。

一方、今後の課題も挙げられる。まず、「継続性」の問題である。本カリキュラムは、高校3年間を通じた継続的なカリキュラムであることが特徴の1つである。そのため、年に3回のプログラムを実施してきたが、年に3回でも各プログラムの間が数カ月間あいてしまうことがある。聞き取り調査でも、「数カ月あいてしまうと、前回に何をやったのかから思い出して取り組まなければならない」という指摘があり、各プログラムの期間設定や当該期間に取り組む課題などを考慮しなければ、「継続性の担保」という部分を十分に補えない。こうした課題に対する1つのアプローチとして、次のプログラムまでに挑戦させたい課題を提示し、その課題に対する活動記録や成果物を蓄積できる「e-ポートフォリオ」のような仕組みが有効ではないかと考えている。佐賀県内の公立高校の生徒は全員がタブレットを所有しており、ICT活用が進んでいる。こうした環境を活用することで、実質的な「継続性の担保」に繋がりたいと考えている。

次に、リフレクションの一部であるグループ作業であるが、話し合いの観点を示して、それについて意見交換を行うように求めていたが、あまり馴れていない段階では、各メンバーが何を話せば良いのか分からない状況が多かった。この点を改善するために、メニューが講話であれば、グループ討論終了まで講師に待機してもらい、生徒に対して「皆さんが講話を聞いて分からなかったこと、感じたこと、確認したいことなどを話し合って、講師の先生に質問してみよう」というように、次の具体的な行動を示してグループ作業をさせるほうが、何を話し合えば良いかが明確になり、グループ作業も活性化する。実際、これを試行的に行っ

た結果、何をすればよいのか迷うようなグループは少なくなった。このように、グループ作業の位置づけもカリキュラム全体の中で見直していく必要がある。

最後に、本カリキュラムの成果の捉え方に触れる。修了者の多くが佐賀大学を受験し、入学することは大変喜ばしいと考えているが、学生確保を主たる成果とは捉えていない。その理由は、本来の目的が教育活動を主とした高大接続を想定しており、学生確保を成果指標とした場合、学生獲得に繋がらなければ効果がないという結論になってしまうからである。継続・育成型カリキュラムの趣旨からすれば、修了生が明確な意識と希望をもって自分たちが目指したい進路へ進むことの方が目的に合致する。そのため、このカリキュラムで学んだことを他大学の入試でも積極的に活かすことを推奨している。今後、佐賀大学では、「教師のとびら」だけでなく、理工学部と農学部を中心とする「科学へのとびら」（平成27年度に1年目を実施）、医学部を中心とする「医療人へのとびら（仮称）」を開発・実施していくことになっている。これらの取り組みは、単独の大学だけで実施しても、その効果は限定的であるとする。筆者らの希望は、こうした活動が様々な大学で展開され、大学間連携を通してお互いの大学の取り組み内容だけでなく、生徒たちの活動や学びの履歴等も共有し、多面的・総合的な評価の1部として活用できることである。現在、e-ポートフォリオなど、新しい技術の開発や環境の構築が進んでいる。こうした動向を見据えながら、高大連携活動を軸とする教育接続の可能性をさらに模索していきたい。

参考文献

- Azmitia, M. (1996) Peer interactive minds: Developmental, theoretical, and methodological issues. In P.B. Baltes & U.M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds: Life-Span perspective on the social foundation of cognition*. New York: Cambridge University Press.
- 中央教育審議会(2014)「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、入学者選抜者の一体改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花咲かせるために～」(答申)。
- 林裕子 (2016)「ICTと英語教育について考える高大連携授業の実践と成果 - 「教師へのとびら」における取組を通して-」『佐賀大学教育実践研究』, 33, 203-210.
- 西郡大 (2015)「キャリア教育からみた出前講義の効果と限界—普通科高校のキャリア教育に高大連携活動をどのように位置づけるか」『Quality Education』, 7, 65-79.
- 西郡大・園田泰正・兒玉浩明 (2016)『『多面的・総合的評価』に向けた佐賀大学の入試改革』『大学入試研究ジャーナル』, No26, pp. 23-28.
- 三宮真知子 (2008)『メタ認知』, 北大路書房, 1-16.
- 竜田徹・林裕子・米田重和 (2015)「教員養成課程専門科目における高校生の参画 - 佐賀大学高大連携プロジェクト『教師へのとびら』の取組を手がかりとして-」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』, 19・2, 107-126.
- Teasley, S.D. (1995) The role of talk in children's peer collaborations. *Developmental Psychology*, 31, 207-220.
- WORLD CAFE. NET . <http://world-cafe.net/about/> (2017年4月5日アクセス)

高大接続を視野に入れたタブレットを用いる評価問題の試作(2)

——映像や動的オブジェクトを含む問題——

安野 史子(国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部)

本研究は、昨年度に引き続き、CBTにおける特性を活かした教科・科目ベースの問題を試作し、検討することを目的として実施された。具体的には、昨年度開発した映像や動的オブジェクトを含む数学及び化学の問題について、高校生対象のモニター調査の結果を踏まえて改良するとともに、新規問題を追加し、それをを用いたモニター調査を再度実施した。その結果、検討を要する課題も新たに出てきたが、数学・化学とも、CBTの特性を活かすことによって、思考力や観察力・判断力等に関して測定・評価できる問題が作成可能であることを示すことができた。

1 はじめに

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」(中央教育審議会, 2014)に端を発し、「高大接続システム改革会議」において高大接続改革の実現に向けた具体的方策についての検討がなされ、その議論の内容が「最終報告」として公表された(高大接続システム改革会議, 2016)。その中で、コンピュータ型テスト(以下、CBT, Computer-Based Testing)方式の導入について、今後の検討課題とされ、引き続き導入に向けた調査・検証を行い、実現可能性を検討するとされている。

また、文部科学省が「教育の情報化ビジョン」(文部科学省, 2011)において発表した2020年度に向けた教育の情報化に関する施策等に沿って、学校現場では子どもたち1人1台の情報端末による教育の展開、デジタル教科書・教材の普及促進、情報端末・デジタル機器・ネットワーク環境の整備充実が推進され、近年、学校現場でタブレット端末の導入が急速に進んでいる。

このような現状の中で、本研究は、昨年度(安野, 2017)に引き続き、CBTにおける特性を生かした教科・科目ベースの問題開発に特化することとし、高大接続を視野に入れ、出題範囲を高等学校学習指導要領準拠とする、タブレット端末使用によるCBT評価問題を試作し、実証的に検討することを目的とする。

2 試作問題のデザイン

CBTにより「革新的な問題形式(innovative item-formats)」と呼ばれる新しい問題形式を導入することができ、さらに従来の問題形式で測れない重要な特性

(attributes)を測定できる可能性もあるといわれている(Downing and Haladyna, 2006)。

従来のペーパーテスト(PBT, Paper-Based Test)と比較すると、CBTは、問題の提示がテキストと図表(写真を含む)から、音声、高解像度のコンピュータグラフィックス(CG)や写真、映像、動的オブジェクト等へと広がるとともに、解答がキーボード、マウス、タッチスクリーン等によるコンピュータ操作で可能となり、客観的解答形式においては即時採点も可能となる利点がある。しかし、問題が電子媒体になることによって、問題(特に、図)への書き込みができなく(あるいはしにくく)なる、解答がコンピュータ操作での入力になることによって、数式の入力や図による提示などがしにくくなる、といったように必ずしも利点ばかりではない。

CBTによる教科・科目型あるいはそれに類似の研究開発事例や運用事例は、国内外とも徐々に増えつつある。海外においては、2015年よりコンピュータ型となったOECD生徒の学習到達度調査(PISA)(国立教育政策研究所, 2016; OECD, 2013, 2015)、米国の州規模の学力調査(例えば、フロリダ州)等が挙げられるが、その多くは「調査」であり、大規模なハイステークス試験ではない。わが国においては、「佐賀大学版CBT」の開発(西郡ほか, 2017)や、スマートフォンを利用した山形大学の入学時基盤力テスト(千代, 2017)など挙げられる。

上述のように、CBTは、様々な可能性が期待されるが、現段階ではまず問題提示の可能性についての検討が必要である。本研究は、この課題を遂行するために、昨年度(安野, 2017)に引き続き、高大接続を視野に入れ、高等学校学習指導要領に準拠を前提として、数学及び理科(化学)の試作問題の開発を試みた。具

体的には、「動的」なオブジェクトや映像・画像が含まれる問題とし、それら構成要素も併せて開発することとした。ただし、現時点での解答方法は、コンピュータに入力する方式を採用せず、解答用紙に記入する方式を採用し、どのような問題提示や解答方法が妥当であるかの判断材料を得ることとした。数学、化学とも昨年度(安野, 2017)と同様に、**2.1**、**2.2**に示す内容とし、**3.1**に示す改善を図った。

2.1 試験内容：数学

平成 21 年告示の高等学校学習指導要領(文部科学省, 2009)の数学の科目のうち、「数学 I」、「数学 II」、「数学 A」、「数学 B」の内容で、動的オブジェクト(図 1)を含む問題、つまり、オブジェクトを移動、変形させると数式も自動的に変更され、逆に、数式を変更するとそれに応じてオブジェクトも変形する機能を含む問題とする。これによって、解答者は一定の条件下で図形やグラフをインタラクティブに動かして問題解決をしていく。こうした数学的活動を通して、数学における基本的な概念や原理・法則の体系的な理解、事象を数学的に考察し表現する能力を測ることを目標とする。

2.2 試験内容：化学

平成 21 年度告示の高等学校学習指導要領(文部科学省, 2009)の理科の科目の中で、比較的多くの生徒が履修している「化学基礎」及び「化学」の内容で、化学実験を中心とした映像・画像(図 2)やシミュレーションを実行できる動的オブジェクトを含む問題とする。これによって、化学的に探究する能力や化学の基本的な概念や原理・法則の理解を測ることを目標とする。

3 評価問題の試案

本研究は、実際に問題の作成から試験の実施、結

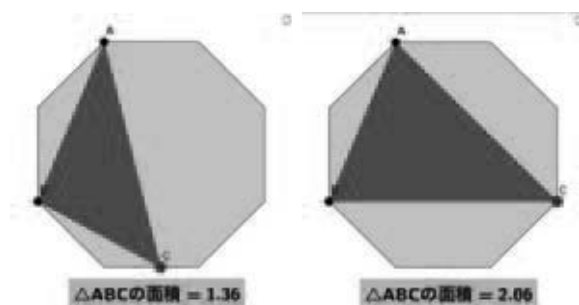


図1 動的オブジェクトの例

果の評価まで、一連の作業を行い、CBT の特性を活かした問題であるかどうかを検討するとともに、その実現可能性等を検討することを目指す。ここでは、具体的な問題の開発についての報告を行う。

なお、本研究では、数学、化学に共通して、昨年度(安野, 2017)と同様に、難易度は大学入試センター試験と同程度を想定し、問題の提示はディスプレイサイズが 7.9 インチのタブレット端末(OS: Apple Inc. の iOS9)を用いることを前提に開発がなされている。また、現時点では、実施直前に電子冊子ファイルをタブレット端末本体の内蔵メモリに取り込み、実施の際にはネットワーク接続を遮断して実施することを前提としている。

3.1 昨年度からの改善点

昨年度の調査で明らかになった問題点を解決するために、以下の(1)～(6)に示す改善を図った。

- (1) 内容の偏りをなるべく減らし、多くの内容からの出題とし、数学は 2 冊子計 7 問から 3 冊子計 11 問に、化学は 2 冊子計 10 問から 3 冊子計 15 問に増やした。
- (2) 大問が複数ページにわたる問題を極力減らし、2 冊子合計 23 ページから 3 冊子合計 23 ページ(ただし、問題部分のみ)とした。【化学】
- (3) 難易度の調整を行った。
- (4) 問題を解くのに動的オブジェクトがより役立つように改善を図った。【数学】
- (5) 映像の見にくさの解消及び無駄な時間の削減のために、実験の再撮影を行った。【化学】
- (6) 映像での字幕を極力減らし、映像で判断し解答できるように図った。【化学】



図2 問題例(化学)

表 1 問題の試案例 (数学)

冊子	問題番号	内 容		昨年度からの改作の有無 オブジェクト 改題
$\alpha\beta\gamma$	第 1 問	図形と方程式	図形の軌跡を表す方程式	
	第 2 問	図形と計量	正八角形に内接する三角形の面積 (最大値)	✓ ✓
α	第 3 問	微分	球面に内接する円柱の体積 (最大)	✓ ✓
β	第 3 問	3 次関数	3 次関数の決定 (導関数)	(新規)
γ	第 3 問	図形と方程式	放物線の弦の midpoint の軌跡	(新規)
α	第 4 問	数と式	線形計画法	✓ ✓
β	第 4 問	データの分析	データに基づく判別	(新規)
γ	第 4 問	漸化式と数列	薬の体内残存量に関する漸化式モデル	✓ ✓
α	第 5 問	図形と計量・平面図形	動点となす角の最大値	(新規)
β	第 5 問	図形と計量	三角形の敷き詰め	
γ	第 5 問	三角関数	周期・周波数・角速度	(新規)

表 2 問題の試案例 (化学)

冊子	問題番号	内 容	オブジェクト 写真 映像 シミ*	昨年度からの改作の有無 再撮影 改題
α	第 1 問	水酸化ナトリウムの調製 (実験操作)	✓	✓
β	第 1 問	分留 (実験装置の組み立て)	✓	(新規)
γ	第 1 問	酢酸水溶液の中和滴定 (器具・操作)	✓	✓ ✓
α	第 2 問	蒸気圧と沸騰 (水の沸騰)	✓	(新規)
β	第 2 問	薬品保存方法 (自然発火・酸化・潮解・風解)	✓	(新規)
γ	第 2 問	極性分子の性質	✓	(新規)
α	第 3 問	化学反応と量的関係	✓	レイアウト修正
β	第 3 問	発泡性入浴剤の合成	✓	(新規)
γ	第 3 問	反応速度	✓	(新規)
α	第 4 問	電池のしくみ	✓	✓
β	第 4 問	電気分解	✓	✓ ✓
γ	第 4 問	イオン化傾向	✓	(新規)
α	第 5 問	化学物質の同定	✓	✓ ✓
β	第 5 問	沈殿反応	✓	✓ ✓
γ	第 5 問	金属イオンの系統分離	✓	(新規)

* シミ：シミュレーション

3.2 試案：数学

2.1 に示した数学の試験を開発するにあたって、昨年度同様に、作題委員で作成できる環境として、既存の (フリーあるいは OS に付随している) アプリケーションを組み合わせて、以下の手法をとった。

問題冊子は、紙媒体のものは用いず、冊子自体を Apple Inc. が提供する電子書籍アプリケーション iBooks による電子冊子とした。作成においては、Apple Inc. が提供するツール iBooks Author (iBA) を用いた。動的オブジェクト部分は、動的数学ソフトウェア「GeoGebra」で作成し、iBA で用意されているウィジェット (widget) の中の HTML5 ウィジェットに変換して埋め込むことを試みた。

昨年度の大問 7 題のうち、2 題はそのまま利用、4 題は 3.1 に留意して改作し、新規に 5 題加え、計 11 題を、 $\alpha \cdot \beta \cdot \gamma$ の 3 冊子 (解答時間：50 分/冊子) に

配分した (表 1)。

3.1 の改善点 (1) 及び (2) について、検証する。(1) 三角関数、データの分析からの出題を追加したことにより、昨年よりも広範な内容の出題となった。(2) 小問をスクロールさせて表示させるようにし、すべての問題について 1 ページに収めることができた。なお実施の際に、戸惑う受験者や質問をする受験者は皆無であった。

3.3 試案：化学

化学は、実験映像・画像とシミュレーションが中心で、前述の 3.2 に示した数学と同じ手法を用いた。実験映像は iBA のウィジェットの中のメディアを使って、実験シミュレーションは iBA の HTML5 ウィジェットを使って埋め込むことを試みた。

数学と同様に、電子冊子と解答用紙を用いている。

表 3 調査結果 (数学)

(α 冊子 : 86 人, β 冊子 : 85 人, γ 冊子 : 85 人)

問題	配点	平均点	標準偏差	最低点	最高点	α 係数	I-R 相関
α 冊子	100	24.0	16.5	0	81	0.52	
第 1 問	20	7.1	3.7	0	15	0.47	0.31
第 2 問	20	5.3	8.5	0	20	0.52	0.30
第 3 問	20	2.9	5.6	0	20	0.39	0.41
第 4 問	20	3.9	5.5	0	20	0.45	0.32
第 5 問	20	4.8	3.2	0	12	0.50	0.24
β 冊子	100	29.2	17.5	0	85	0.38	
第 1 問	20	7.3	4.3	0	20	0.25	0.37
第 2 問	20	4.4	7.8	0	20	0.28	0.25
第 3 問	20	4.7	7.5	0	20	0.44	0.08
第 4 問	20	9.1	7.3	0	20	0.34	0.18
第 5 問	20	3.8	4.9	0	20	0.34	0.19
γ 冊子	100	32.1	16.6	0	81	0.52	
第 1 問	20	7.6	4.1	0	20	0.48	0.29
第 2 問	20	4.8	8.1	0	20	0.61	0.16
第 3 問	20	7.0	4.2	0	19	0.43	0.39
第 4 問	20	9.4	6.9	0	20	0.40	0.39
第 5 問	20	3.3	3.6	0	13	0.43	0.42
第 1 問	20	7.4	4.0	0	20	共通問題 3 冊子合算	
第 2 問	20	4.8	8.1	0	20		

昨年度の大問 8 題¹⁾のうち, シミュレーション問題 1 題はレイアウト変更のみで利用, 映像問題²⁾6 問は **3.1** 改善点 (1)(5)(6) に留意してすべて再撮影 (うち 4 題は改題) し, 新規に 8 題加え, 計 15 問を, α・β・γ の 3 冊子 (解答時間 : 50 分/冊子) に分割した (表 2)。昨年度の解答時間は 60 分であったが, 解答時間に関する質問項目の回答で, 平均して「ちょうどよい」から「やや長い」の間であり, 高等学校での実施のしやすさも考慮し, 10 分短縮した。**3.1** の改善点 (2) については, 可能な問題については改善し, (3) については, 昨年度調査で主に第 2 学年を対象にして, 平均点が α 冊子 49.8 点, β 冊子 60.9 点であったこともあり, 質的な改善に伴い問題の難易度を上げた。

4 モニター調査

3.2 及び **3.3** の問題を用い, 2017 年 3 月に 9 高等学校 (県立 8 校, 私立 1 校) 第 2 学年の生徒 (若干名第 3 学年を含む) を対象 (数学 : 256 名, 化学 : 407 名) としたモニター調査を実施した。また, 昨年度と同様 (安野, 2017) の, 以下の (1)~(4) の内容の質問紙調査もそれぞれ併せて実施した。

表 4 調査結果 (化学)

(α 冊子 : 145 人, β 冊子 : 137 人, γ 冊子 : 125 人)

問題	配点	平均点	標準偏差	最低点	最高点	α 係数	I-R 相関
α 冊子	100	31.1	13.0	6	71	0.39	
第 1 問	20	11.9	5.1	0	20	0.34	0.19
第 2 問	18	7.4	3.3	0	16	0.33	0.22
第 3 問	20	3.5	6.5	0	20	0.35	0.20
第 4 問	18	2.5	3.7	0	18	0.32	0.24
第 5 問	24	5.8	4.9	0	19	0.35	0.18
β 冊子	100	32.2	13.4	8	68	0.47	
第 1 問	20	9.3	6.1	0	20	0.47	0.21
第 2 問	20	7.6	3.6	0	20	0.37	0.34
第 3 問	20	4.8	5.2	0	20	0.51	0.13
第 4 問	23	8.1	4.1	0	19	0.34	0.38
第 5 問	17	2.4	4.3	0	17	0.40	0.28
γ 冊子	100	27.6	11.8	6	65	0.54	
第 1 問	24	13.6	5.2	0	24	0.43	0.39
第 2 問	10	2.2	2.8	0	10	0.55	0.15
第 3 問	22	3.2	4.7	0	18	0.38	0.44
第 4 問	22	4.7	3.4	0	15	0.48	0.32
第 5 問	22	3.8	3.4	0	14	0.52	0.22

- (1) 問題について
 - － 難易度, 意味の理解, 解答時間
- (2) 問題のオブジェクトについて
 - － 映像時間, 映像の見易さ, 動的オブジェクトが役に立ったか
- (3) タブレット端末について
 - － 使用経験, 操作性
- (4) 学習状況について

5 調査結果

数学・化学とも, 昨年度より改作した問題については, 結果が想定していた範囲内にほぼ収まっており, 難易度の調整ができていたが, 新規問題の中に, 正答率が低い, 高難度の問題が見受けられた。

表 3, 表 4 は各冊子あるいは各大問の平均点・標準偏差, 各冊子のクロンバック (Cronbach) の α 係数 (信頼性係数) あるいは各大問を順に取り除いた残りの大問の信頼性係数, 及び各大問とその項目を除いた残りの大問の合計得点との相関係数 (I-R 相関) を示した表である。以下, 教科別に仔細に見ていく。

5.1 問題冊子の結果 : 数学

問題の難易度は, 大学入試センター試験の難易度を想定して作題に当たったが, 調査対象が主に第 2 学年

であり過去の調査結果 (安野, 2015) から 30 点前後を想定していた。結果は、表 3 に示すように、平均点は α 冊子が最も低く 24 点で、他の 2 冊子は 30 点前後であった。 α 係数・I-R 相関は、冊子での問題の組み合わせに依るところが大きい、当該大問を削除した α 係数が冊子の α 係数よりも高くなりかつ I-R 相関が低い問題は、 β 冊子第 3 問と γ 冊子第 2 問であった。また、 β 冊子は、 α 係数・I-R 相関とも他の冊子よりも比較的低く、特異な結果となっていることがわかる。特に、第 3 問～第 5 問 (共通問題以外) の I-R 相関は低く、どの問題も受験者があまり触れたことがない問題であることに起因していると考えられる。

大問別に見ていくと、各問題の得点率 (平均) は、14%～47%という結果であった。第 1 問及び第 2 問は、全冊子において共通問題であり、平均点・標準偏差はほぼ同程度であった。

3.1 の改善点 (3) は調査対象校が昨年度と今年度の調査で異なる³⁾ため、比較をすることはできないが、改作した 4 題のうち、 γ 冊子第 3 問は改善が見られたものの、それ以外の 3 題は平均点が低く、設問に検討の余地があると考えられる。

第 1 問 (共通)、 α 冊子第 5 問、 β 冊子第 4 問及び第 5 問において、理由や説明を記述させる設問があったが、作題側が意図した数学的な記述ではなく、数学的には誤りではないが (例えば最大となる) 状態の説明であったり、理由ではなく事実が記述してあったり、選択肢を選んだ理由を記述する問いでは選ばなかった選択肢すべてについて選ばなかった理由を示したりという解答が一定数あり、このような問題を記述式で行った場合の設問・採点に課題がみられる。

5.2 問題冊子の結果：化学

化学についても問題の難易度は、大学入試センター試験の難易度を想定して作題に当たり、結果は、表 4 に示すように、平均点は 3 冊子全て 30 点前後、標準偏差が 11.8～13.4 であり、四分位範囲が 15 点 (β 冊子)、16 点 (α 冊子・ γ 冊子) と狭く、得点分布が 30 点付近に集中している。主に第 2 学年が調査対象であったことから、調査対象校によっては調査時点で内容の一部が未習である場合もあり、結果自体は想定から乖離していない。

α 係数・I-R 相関は、冊子での問題の組み合わせに依るところが大きい、当該大問を削除した α 係数が冊子の α 係数よりも高くなりかつ I-R 相関が低い問題は、 β 冊子第 3 問 (発泡性入浴剤の合成) と γ 冊子第 2 問 (極性分子の性質) であった。どちらも、受験

者になじみが薄い問題であることに起因していると考えられる。

数学同様に、調査対象校が昨年度と今年度の調査で異なり単純に比較できないが、それを考慮してもなお、 α 冊子第 4 問 (電池のしくみ)、 β 冊子第 5 問 (沈殿反応) の得点率は大幅に下がった。前者は、昨年度は電池に用いる金属板として亜鉛と銅を用いたが、銅板は映像であからさまに銅であると判るため、知識ではなく実験による現象の分析・解釈などを測れるように、亜鉛と白金メッキしたニッケル板に変更したこと、一部気体の発生が判りにくい映像があったことによる問題の難化、後者は、実験の内容を一部変更し、実験の種類も増やしたことによる問題の難化に起因していると考えられる。

5.3 質問紙調査結果：数学

図 3 は「各問題の難易度について、あなたがどのように感じたか」 (難易度) を 5 択で尋ねた質問項目

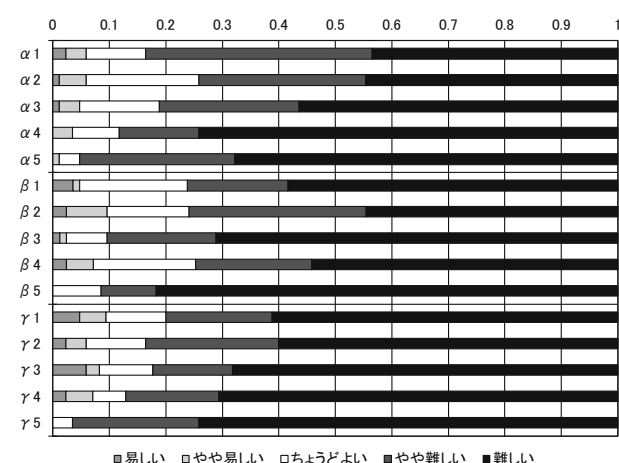


図3 質問 (難易度)：数学

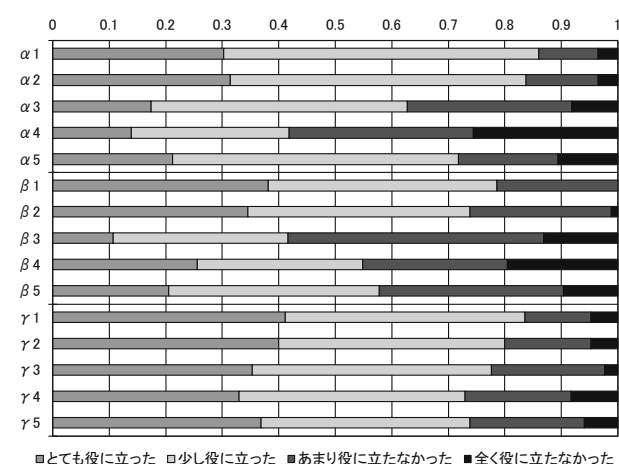


図4 質問 (有益性)：数学

表 5 質問紙調査結果 (数学)

冊子 (人数)	問題 番号	平均 得点率	難易度		有益性	
			反応平均	得点相関	反応平均	得点相関
α (86)	第 1 問	0.36	0.20	0.05	0.53	0.15
	第 2 問	0.27	0.22	0.36	0.53	0.08
	第 3 問	0.14	0.17	0.49	0.43	0.13
	第 4 問	0.19	0.10	0.46	0.33	0.28
	第 5 問	0.24	0.10	0.11	0.46	0.21
β (85)	第 1 問	0.37	0.18	0.43	0.54	0.03
	第 2 問	0.22	0.23	0.52	0.52	-0.06
	第 3 問	0.23	0.11	0.48	0.35	0.09
	第 4 問	0.45	0.20	0.45	0.40	0.50
	第 5 問	0.19	0.07	0.23	0.42	0.29
γ (85)	第 1 問	0.38	0.18	0.40	0.55	0.32
	第 2 問	0.24	0.16	0.22	0.54	0.07
	第 3 問	0.35	0.16	0.50	0.53	0.03
	第 4 問	0.47	0.13	0.44	0.49	0.03
	第 5 問	0.17	0.07	0.11	0.51	0.10

の反応, 図 4 は「各問題の図やグラフは, 問題を解くのに役に立ったか」(動的オブジェクトの有益性) を 4 択で尋ねた質問項目の反応を示したものである。

また, 表 5 は, これらの質問項目への回答の反応平均と大問得点との相関を示したものである。反応平均は, 「難易度」が 0(難しい), 1(易しい)の間を, 「有益性」が 0(全く役に立たなかった), 1(とても役に立った)の間を, 選択肢の順に等間隔になるように変換した数値を用いている。

難易度は「やや難しい」「難しい」と反応した割合の合計が 74%~96%で, すべての問題で難しいと感じたという結果であった。特に, 各冊子の第 5 問は

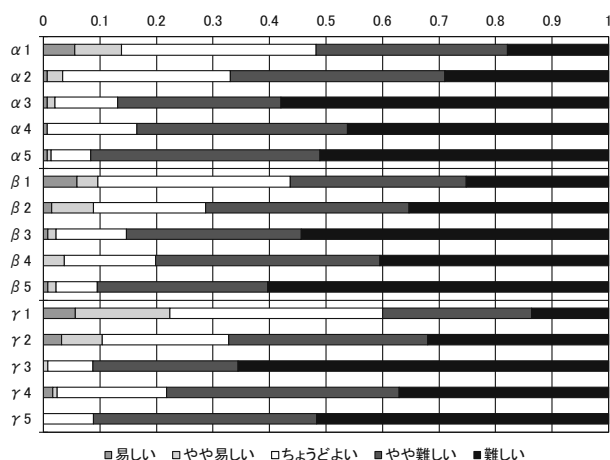


図 5 質問 (難易度): 化学

表 6 質問紙調査結果 (化学)

冊子 (人数)	問題 番号	平均 得点率	難易度	
			反応平均	得点相関
α (145)	第 1 問	0.60	0.37	0.17
	第 2 問	0.41	0.27	0.07
	第 3 問	0.17	0.14	0.15
	第 4 問	0.14	0.18	0.14
	第 5 問	0.24	0.15	0.20
β (137)	第 1 問	0.47	0.34	0.07
	第 2 問	0.36	0.26	0.16
	第 3 問	0.24	0.16	0.20
	第 4 問	0.40	0.21	0.09
	第 5 問	0.12	0.13	0.32
γ (125)	第 1 問	0.57	0.44	0.23
	第 2 問	0.22	0.29	0.31
	第 3 問	0.14	0.11	0.12
	第 4 問	0.22	0.22	0.05
	第 5 問	0.17	0.14	0.27

90%以上であることから, 当然のことであるが得点との相関係数の値は低くなっている。

動的オブジェクトの有益性に肯定的な反応が 50%に満たない問題は, α 冊子第 4 問 (3 次関数の決定), β 冊子第 3 問 (線形計画法) の 2 題のみであった。なお, 線形計画法の問題は, 昨年度も同傾向であった。数学では, すべての問題に動的オブジェクトを含め, それらを適切に利用すれば正答につながるように作題を行った。この 2 題についても解くには必ず必要であるが, 受験者にとって見慣れない問題であったこともあり, 動的オブジェクトを使うか否かよりも問題の意味理解が不十分であったことに起因していると推察される。

動的オブジェクトの有益性に肯定的な受験者ほど得点が高い傾向が見られた問題は, β 冊子第 4 問で, この問題では, 動的オブジェクトが, 提示したデータについて, 解答者の入力に応じて様々な種類の統計グラフを表示する。これを利用せずには解答することは困難であることが影響していると考えられる。

5.4 質問紙調査結果: 化学

図 5 は, 数学と同様に, 「各問題の難易度について, あなたがどのように感じたか」(難易度) を 5 択で尋ねた質問項目の反応を, 表 6 は, これらの質問項目への回答の反応平均と大問得点との相関を示したものである。前出の数学と同様に, 反応平均は, 0(難しい), 1(易しい)の間を, 選択肢の順に等間隔になるよ

うに変換した数値を用いている。

各冊子の第1問は、「やや難しい」「難しい」と反応した割合が60%を下回っているが、それ以外の問題は「やや難しい」「難しい」と反応した割合が高かった。

大問得点と質問項目への回答の相関を見ると、相関が高い問題は見受けられなかった。

6 今後の課題

現在、5を精査し、内容、難易度とも広範になることを目指して、継続的に問題開発を進めている。特に、ある程度の難度の問題は開発可能であることが確認できたため、これらよりも難度が低い問題の開発に取り組んでいる。

各問題が意図した能力を測ることができているのかを探るため、PBTとの比較研究を計画している。また、2017年5月より物理に関しても問題開発を開始している。モニター調査については、問題の改善を図った後、大学1年生を対象にした調査も実施する予定である。併せて、問題開発のみならずタブレットへ直接入力する解答方法の組み込み等技術的側面の開発を含め、CBTに関する総合的研究に発展させていく予定である。

附 記

本研究は、日本学術振興会 科学研究費補助金 基盤研究(A) 高大接続に資する多面的・総合的な学力評価・測定を行うための新たな技術的基盤の構築(平成25～29年度、課題番号25242016)の成果の一部である。

謝 辞

本研究を遂行するにあたり、各教科の作題委員、調査実施校の関係者に感謝申し上げます。

注

1) 出題10題のうち2題は比較のために同一内容で条件を変えての出題であったため、実質は8題となる。

2) 音声なし、試験時間内であれば視聴回数制限なし、一時停止、早戻し、早送り等も可能。

3) 昨年度は県立の最上位校を含み今年度よりも調査対象校のレベルが高い集団であった。

参考文献

Apple Inc. iBooks.

<<http://www.apple.com/jp/ibooks/>>
(2017年10月16日)

Apple Inc. iBooks Author.

<<http://www.apple.com/jp/ibooks-author/>>
(2017年10月16日)

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)(中教審第177号).

Downing, Steven M. and Haladyna, Thomas M. (Eds.) (2006). Handbook of test development, Lawrence Erlbaum Associates.

International GeoGebra Institute. GeoGebra.

<<http://www.geogebra.org/>>
(2017年10月16日)

International GeoGebra Institute. iBook Widget.

<https://www.geogebra.org/manual/en/Tutorial:iBooks_Author>
(2017年10月16日)

国立教育政策研究所編(2016). 生きるための知識と技能6 OECD生徒の学習到達度調査(PISA) —2015年調査国際結果報告書, 明石書店.

高大接続システム改革会議(2016). 高大接続システム改革会議「最終報告」.

文部科学省(2009). 高等学校学習指導要領 平成21年3月告示, 東山書房.

文部科学省(2011). 教育の情報化ビジョン ～21世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指して～

西郡大・山口明德・松高和秀・長田聡史・坂口幸一・福井寿雄・高森裕美子・園田泰正・兒玉浩明(2017). 「デジタル技術を活用したタブレット入試の開発～多面的・総合的評価に向けた技術的検討～」『大学入試研究ジャーナル』27, pp.63-69.

OECD (2013). PISA 2015 draft collaborative problem solving framework.

OECD. PISA 2015 Science Test Questions.

<<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-science-test-questions.htm>>
(2017年10月16日)

千代勝実(2017). 「全学基盤力テストと外部評価による質保証への取り組み ～山形大学の例～」 『大学教育と情報』 2017 年度 No.2 (通巻 159 号), pp.32-35.

安野史子(2015). 「共通第 1 次学力試験及び大学入試センター試験の過去問題を利用した調査結果－調査集団間におけるパフォーマンスの違いについて－」 『大学入試研究ジャーナル』 **25**, pp143-150.

安野史子(2017). 「高大接続を視野に入れたタブレットを用いる評価問題の試作－映像や動的オブジェクトを含む問題－」 『大学入試研究ジャーナル』 **27**, pp.71-79.

ダビンチプログラムの高大トランジション面における検証

—入試と入学前教育の機能設計に着目して—

山本以和子（京都工芸繊維大学）

ダビンチ入試と入学前教育を合わせて称する「ダビンチプログラム」は、高大トランジションに対してどこまで進行できているかを現在のAO入試の課題と大学進学レディネスの概念とを照合しながらデータを基に検証を行った。その結果、入学後の学習に関わる行動特性として、プレースメントテストの上昇、中退予備軍の少なさ、入学後の取得単位数の多さ、入学前教育の積極的な参加、教員とのコミュニケーションの高さや授業に臨む姿勢の良さなどが明らかになった。この結果を高大接続の概念モデルで考察したところ、ダビンチプログラムは高大接続（Articulation）というより、高大移行（Transition）の機能を持っていると考えられる。

1 はじめに

本学のダビンチ入試は、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」に呼応して、2002年度より学生募集を始め、導入当初から合格者のプレースメントテスト、入学前教育を行ってきた。その当時、高校教育の変化や高校生の学習歴の多様化、学習力の低下、自己理解と主体性の低下が課題であった。これらの課題をAO入試のような学習目的や意欲・思考力という教科学力以外の面を判定することで解決しようとしたのである。しかし、AO入試導入後の現在は、基礎的教科学力を見ない新たな入試の出現により、一般入試の学生より大学入学後の成績が悪い、高校時代の学習時間が少ない、学習姿勢ができていないといったAO入試合格者の学力についての課題と、また知識量のみを問う入試合格を動機とした対策型学習ができないという高校側からの批判、さらに早期合格者の学習モチベーションの維持など合格後の学習継続の難しさなどが課題に取り上げられている¹。

ここでは、これらの課題についてダビンチプログラムはどのような状況であるのかを検証する。AO入試合格者の学力問題では、合格ときに課すプレースメントテストの結果や進学後の学習パフォーマンスのデータを用いる。次に知識偏重型の入試対策学習への対処として、学業遂行能力を見るテストに対する意見を集約、また早期合格者の対応については入学前教育の実施データで各々検証を行う。さらに、ダビンチプログラムが高大トランジションの機能段階においてどの位置にあるかを考察する。

2 ダビンチプログラム（入試と入学前教育）の概要

ダビンチ入試の内容設計は次のようになる。選考は書類審査とスクーリング(課題提示・レポート、講義・レポート)の第1次選考と適性審査の最終選考の2段階である。大学に修学できる基礎学力を持ち、入学を強く志望する者を出願要件として、第1次選考は、アドミッションセンターで推薦した志願者を学部にて合否判定していた。最終選考では、製作、実習、発表、ディベート、レポート、面接を各学科で課して全体活動を通した合否判定をしている。

開設当初のダビンチ入試の設計は当時の文献²によると、通常の個別学力試験よりも「多様な能力・資質を必要とする」入試であること、選考の内容そのものが一つの教育プログラムになっていること、高校・受験産業側でAO入試の対策ができない内容であることが方針であった。テスト自体も論述が多く、また講義、グループディスカッション、実験、製作課題と多様な授業ツールを用いた。さらにセンター試験の高得点層でもこれらの課題をこなすには難しいと考えられるテスト形式を開発した。加えて、教科学力試験だけでなくある程度のリーダーシップ、クリエイティブ能力等の資質・適性をもった学生の獲得を目指した。

一方、入学前教育は、ダビンチ入試合格後の約4ヶ月間をどのように過ごさせるかを高校と討議を行い、入学前教育を導入した。その目的には、学習の継続と大学教育への接続、入学後の学習に向けた指導や動機付け、高校連携を意図し、高校の学習指導を側面支援することが挙げられた³。オリエンテーション、プレースメントテスト、添削学習課題（文章表現・数学・物理・英語）、学習・生活相談会を実施した。

3 高大トランジション構造の考察

3.1 先行研究による高大移行期の概念

日本の高大接続に関する研究は、中村（2010）⁴によると、「戦前から続いてきたものであるが、現代における「高校と大学の接続」の問題はそれまでより社会的注目度が高くなっている」とある。1990年代の大学の大衆化と高校教育の進学率の高まりは、高校教育と大学教育の様相を変え、また入学者選抜システムの学力の質担保の課題が生じた。この問題に入試制度から取り組んだのが荒井（1998,2000,2002,2005）⁵の研究である。そこでは、高校と大学の接続が選抜から教育への転換を予測し、米国のリメディアル教育の研究と、学習能力の多様化とその評価が提示された。

一方、高校教育と大学教育の乖離に注目したのが山田（2000,2001,2003,2004,2005）⁶である。米国の一年次教育を日本に導入し、米国のユニバーサル化現象を背景とした大学中退率を下げる大学進学レディネスの開発を紹介した。その頃は日本においても高校段階までの「ゆとり教育」を受けた学生を迎え入れることで、どのような準備教育が大学で必要かを問われている時代であった。

その後、日本ではこの入試システムとリメディアル教育、初年次教育が交錯し、高大接続の問題が議論されるようになる。入学者選抜システムについては、AO入試の拡大と共に高校教育の学力保証が課題となり、選抜方法と入学後の学業成績の違いを追跡し、多種多様な選抜方法の検証が行われるようになる。また、初年次教育はリメディアル教育や入学前教育が包含され、大学進学準備教育としての方法論が追及されるようになる。しかし、入試と関連させた初年次教育の追跡研究や事例研究は管見の限り見あたらない。中村（2010）が「高大接続論があまりに普及しすぎた結果、様々なテーマに関して「高大接続」のタイトルが銘打たれており、議論にやや混乱をもたらしているように見受けられる」と述べているように、何をゴールにした「高大接続」なのかが不明確になっている。

3.2 高大接続と高大移行のちがい（高大トランジションの構造モデルの提示）

現行の高大接続システムでは、学生たちの高等学校から大学への移行がスムーズに行われたいという認識が大学にある。学生たちは、高等学校教育を受けて入学者選抜を通過したにも関わらず、大学の教育に十分についていけないケースが散見される。本来なら大学進学準備ができていて、すなわち大学での教育にスムーズに移行できる新入生となっているはずである。し

かし、大学教育を受ける確かな目的がない学生や入学1年目で大学の現実に衝撃を受け、やる気をなくす学生、こんなはずじゃなかったと自己を変えようとせずかたくなになったり、傷ついたりする学生が結局大学を中途退学する。大学1年次の中退率が他の学年よりも高いのは、この目標が達成できていないもしくは移行過程で問題が生じていることが原因である。そのような学生が出現しないよう「大学進学レディネスをどのように判定し、またそれが不足の場合はどのように形成するか」という視点も現在の高大移行には必要であると考えられる。

これらをふまえて、高大接続と高大移行という言葉について整理をしたい。図1で示すように高大接続は、海外では「Articulation」と訳される。これは継目・接合を意味し、接木など異質のものを繋げるときに使う。このことから高等学校と大学は異質であり、機能するように繋げるということを表しているのがわかる。これまでは、その「接ぐ」の時点でどのような入試方法がよいのかという制度的な接ぎ方として捉えられてきた。だから、日本や韓国のように「ふるいにかける」という発想が高大移行期にはあり、高校生から同じ状態のままふるいにかければ大学で成果が出せるという考えが存在してきた。しかし、ふるう対象のレベルにより、質は変動する。これは「つなぐ」場合も同様で、高校生の状況が悪ければ大学生にはなれず、「接いだ」後にしっかり成長を促さなければ「接ぐ」ことはできない。

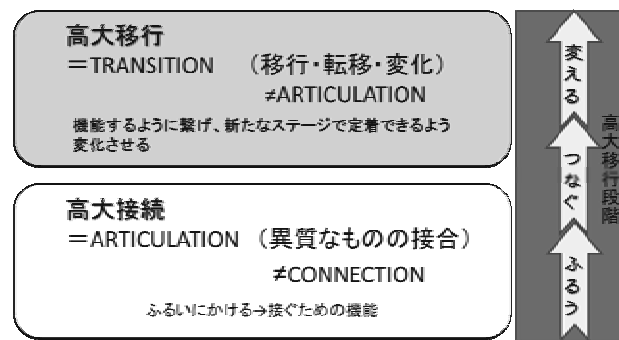


図1. 高大トランジションの構造モデル

高校生から大学生へ変身させる、というような異質なものを「機能するように繋げ」て、「新たなステージで定着できるよう変化させる」ところまでを指すなら、「高大移行(Transition)」である。「Transition」には、移行や転移、変化といった意味があり、もともとの姿から次の姿へ変化する「変わり目」を指す。「高校生から大学生になる」という見方をすると、現在の高大接続で求められているのは、「Articulation」ではなく、「Transition」であると言える。

3 検証

3.1 プレースメントテストの結果推移

本学では、最終合格発表後のオリエンテーションで英語と数学のプレースメントテストを行っている。導入当初から同じ問題を利用しており、また問題用紙・解答用紙もその場で回収し、問題が外部に漏れることのないように配慮している。ダビンチ入試合格者におけるオリエンテーションの参加率は、ほぼ毎年 100% である。図 2 は、ダビンチ入試導入開始年度より現在に至るまでの英語と数学のプレースメントテストの平均点の推移を表したグラフである。この結果から年度により上昇下降はみられるものの、実施後 16 年間で英語の平均点は 12 点、数学は 15 点上昇していることがわかる。

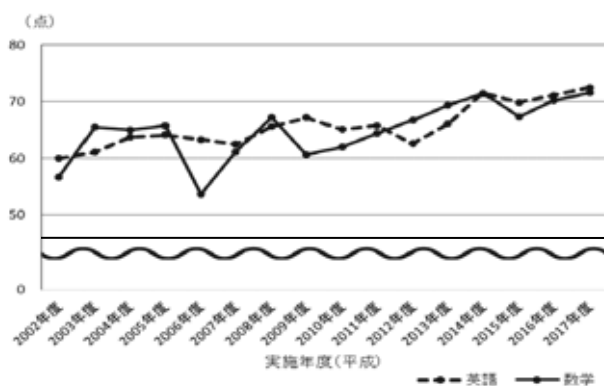


図2. プレースメントテストの平均点の推移

3.2 大学進学後の成績

本学の主な入学者選抜は、ダビンチ入試、一般入試前期日程、後期日程である。ここでは、これらの入試類型での合格者の入学後の成績を比較してみる。検証手順は、まず学部卒業年度の4年生後期の期末テストの成績を基に平成 14～23 年度の 10 年間分の学科・課程別入試類型ごとの該当学生全員の平均得点を算出した。次に年度ごと及び課程ごとに順位をつけた。ここでは年度や課程により入試類型の順位の高低のばらつきがあり、判断がつかなかったため、さらにその順位ポイントを合計し、学科・課程数で平均を出した。それが表 1 である。その結果より、ダビンチ入試合格者の成績が必ずしも一般入試より悪いという結果にならなかった。

次に入試類型ごとの単位取得数を比較した。検証の手順は、学部卒業年度の4年生後期までに取得した単位数を基に平成 14～23 年度の 10 年間分の学科・課程別入試類型ごとの該当学生全員の平均取得単位数を算出した。次に先ほど同様に、年度ごと及び課程ごと

表 1. 入試類型別 成績の順位の平均

	ダビンチ	前期	後期
2002年度生	2.2	1.6	1.5
2003年度生	1.9	1.9	1.5
2004年度生	1.9	1.8	1.6
2005年度生	1.7	1.9	1.6
2006年度生	2.1	1.8	1.5
2007年度生	2.0	1.8	1.6
2008年度生	1.6	1.9	1.9
2009年度生	2.0	1.6	1.8
2010年度生	2.2	1.8	1.4
2011年度生	1.8	2.1	1.5

に順位をつけた。ここでも、年度や課程により入試類型の順位の高低のばらつきがあったので、その順位ポイントを合計し、学科・課程数で平均を出した。それが表 2 である。その結果より、ダビンチ入試合格者の単位取得数は、一般入試合格者より多いことが明らかになった。

表 2. 入試類型別 単位取得数の順位の平均

	ダビンチ	前期	後期
2002年度生	1.4	2.3	1.5
2003年度生	1.3	2.2	1.8
2004年度生	1.6	2.1	1.6
2005年度生	1.4	2.0	1.8
2006年度生	1.9	1.8	1.7
2007年度生	1.8	1.8	1.8
2008年度生	1.5	2.0	1.7
2009年度生	1.5	1.9	2.0
2010年度生	1.8	2.0	1.6
2011年度生	1.5	2.0	1.9

3.3 ドロップアウト予備群対象者の発生率と学習行動特性

成績も単位取得数も不足していて4年間での卒業が難しいと考えられる学生群を「ドロップアウト予備群」とする。入試類型によりそのドロップアウト予備群の発生率に違いはあるのかについて検証した。検証の手順は、1年後期までの期末テストの成績と単位取得数が 30 以下の学生数を計測した。一般入試でのドロップアウト予備群の対象者は 140 名、ダビンチ入試は 5 名であった。これに各入試の入学者総数⁸で割合を出すと、一般入試が 4.8%、ダビンチ入試が 2.0%であり、高大トランジション期においては、ダビンチ入試合格者の方が一般入試の合格者よりドロップアウト率が低い結果となった。

次に、入学時の学習行動特性を入試類型ごとに比較した。比較には入学時に取得する新入生アンケートの回答結果を利用する。アンケート項目は、全 37 問の設問で行っているが、ここでは、その中の学習行動特性に関する項目を抽出した。アンケートの集計は平成 25～27 年度新入生までの 1,846 名を対象とする。

「調査・研究手法」では、高校時代の授業の中で項目にある経験をどのくらいしたかを尋ね、実施率を表 3⁹で示した。全ての項目で、ダビンチ入試合格生が他のタイプの合格生より多く経験している結果となった。特に、インターネット利用、調べたことを図・表にまとめる、文章にまとめるといった経験の実施率が高いことがわかった。

表 3. 高校時代に体験した学習法 (%)

	入試型		
	ダビンチ	前期	後期
図書館利用	18	15	13
インターネット利用	50	43	40
友達と話し合い	35	29	29
図・表にまとめる	29	16	18
文章にまとめる	34	20	23
発表資料にまとめる	27	17	18
人前で発表	33	22	25

次に表 4¹⁰は大学教育に対する選好の結果をまとめている。他の入試タイプの差が 5 ポイント以上開いている項目を中心にみる。まず、AO 入試合格生は、単位を取るのが難しくても興味ある授業(項目 A)がよく、講義より演習形式(項目 D)を好む。将来目標をもって講義を受け(項目 H)、教員とは授業以外でも積極的に交流する(項目 I)方がよいという選好を示している。前期日程合格生は、専門知識や技術の習得(項目 E)

表 4. 大学教育に対する選好の状況 (%)

	入試型					
	AO		前期		後期	
Q-A	単位が楽に取れる授業	興味ある授業	単位が楽に取れる授業	興味ある授業	単位が楽に取れる授業	興味ある授業
	9	91	22	78	19	81
Q-B	出席・平常点重視	試験・レポート重視	出席・平常点重視	試験・レポート重視	出席・平常点重視	試験・レポート重視
	66	34	67	33	57	43
Q-C	1.基礎・基本的な授業	2.応用・発展的な授業	1.基礎・基本的な授業	2.応用・発展的な授業	1.基礎・基本的な授業	2.応用・発展的な授業
	75	25	74	26	58	42
Q-D	講義形式の授業	演習形式の授業	講義形式の授業	演習形式の授業	講義形式の授業	演習形式の授業
	63	37	81	19	82	18
Q-E	幅広い知識/技能の習得	専門知識/技能の習得	幅広い知識/技能の習得	専門知識/技能の習得	幅広い知識/技能の習得	専門知識/技能の習得
	68	32	62	38	67	33
Q-F	系統立った履修	自由な選択履修	系統立った履修	自由な選択履修	系統立った履修	自由な選択履修
	51	49	57	43	54	46
Q-G	授業で指導をうける	自分で工夫する	授業で指導をうける	自分で工夫する	授業で指導をうける	自分で工夫する
	32	68	40	60	34	66
Q-H	将来を決めて受ける	受けて将来を決める	将来を決めて受ける	受けて将来を決める	将来を決めて受ける	受けて将来を決める
	52	48	39	61	36	64
Q-I	教員と積極的に交流	必要以上にしない	教員と積極的に交流	必要以上にしない	教員と積極的に交流	必要以上にしない
	92	8	86	14	80	20
Q-J	教員が指導	学生の自主性	教員が指導	学生の自主性	教員が指導	学生の自主性
	13	87	11	89	9	91

への関心が他の入試タイプより高く、学習方法は授業で指導を受けたい(項目 G) 学生が他の入試タイプより多い結果となった。後期日程合格生は、出席や平常点より試験やレポート等の一発で成績を決める(項目 B)方を好み、基礎よりも応用発展的な授業(項目 C)を好んでいる。また先生との交流(項目 I)も必要以上にいないという人が他の入試タイプより多いことがわかった。

3.5 入学前教育の検証

ダビンチプログラムで行っている入学前教育の状況を検証する。

3.5.1 入学前学習(添削課題)の提出率

まず、入学前学習(添削課題)の状況を見る。入学前学習が全員参加で行っており、4教科×3回の提出結果は表 5¹¹のようになる。提出率は 2012 年度から 95%を越え、現在ではほぼ 100%の提出率となっている。

表 5. 入学前学習(添削課題)の提出率

2008年度生	2009年度生	2010年度生	2011年度生	2012年度生
94.0%	91.8%	91.0%	94.1%	96.2%
2013年度生	2014年度生	2015年度生	2016年度生	
99.1%	99.1%	98.1%	99.1%	

3.5.2 学習・生活相談会の実施状況

学習・生活相談会¹²は、最終合格発表から入学式までの期間に行っているスクーリングである。内容は、入学前学習提供科目の講義、添削担当からの学習方法や解法のアドバイス、在学生スタッフによるマンツーマンの解き方指導と交流会である。ダビンチ入試合格者は、これまで北は北海道、南は沖縄まで存在しており、その合格者の参加率は表 6 のようになる。

表 6. 学習・生活相談会の参加率(地域)

	京都	関西 (京都を除く)	関西以外	全体参加率
2009年度生				9%
2010年度生	46%	28%	1%	33%
2011年度生	54%	37%	36%	47%
2012年度生	68%	62%	60%	64%
2013年度生	82%	67%	50%	66%
2014年度生	75%	82%	75%	79%
2015年度生	82%	78%	67%	78%
2016年度生	99%	95%	53%	94%

この結果より、全体参加率は 2009 年度生の 9%から 2016 年度生 94%まで上昇し、中でも京都府内の参加率が 99%にまで上昇している。さらに京都府を除く関西エリアの参加率も 95%に上昇している。しかし、関西以外の参加率は、2014 年度の 75%が最高となり、以降では下降していることがわかる。京都および関西エリアでは、2015 年度を除いてほぼ順調に参加率が上昇していることから、大学所在地を核にして入学前

教育の実施の認知が積み上がり、それが参加率に繋がっていることが考えられる。

また表7のように参加回数もここ数年で上昇している。2016年度生の時には全回出席率が大きく伸び90%近くにまで及んだ。これは、ダビンチ入試合格者56名中10名が地域枠¹³で合格しており、その合格者は全員京都府在住であるため、出席率が上昇している。

表7. 学習・生活相談会の参加率(回数)

	2010年度生	2011年度生	2012年度生	2013年度生
全回出席率	8.6%	25.4%	52.5%	43.3%
1回以上	62.1%	69.5%	84.7%	86.7%
	2014年度生	2015年度生	2016年度生	2017年度生
全回出席率	65.6%	50.8%	88.7%	80.7%
1回以上	96.7%	93.4%	96.2%	100.0%

3.5.3 学習・生活相談会と入学前教育の役立ち感

以上のように学習・生活相談会の参加率は上昇しているが、参加者はどのような感想をもっているのだろうか。参加後のアンケートで所感を聞いた。そこでは、①直接先生から勉強方法を聞き、自分の学習プランができた。②課題に取り組んで、さらに講義を受けて苦手分野の克服ができ、高校時代の科目のいい復習にもなった。③先輩学生から講義や大学生活のことを事前に聞くことで大学生活の不安が解消できた。④他の合格者の意識の高さやダビンチ通信でたるみがちな生活が引き締まる情報提供、非常に丁寧な添削、および学習会での先輩のアドバイスを大学の講義が楽しみになった、モチベーションが上がったという声があった。

さらに入学前教育を今後も行うことについて尋ねた結果、表8のように90%以上の参加者が入学前教育を「今後も行ったほうがいい」と回答している。

表8. 入学前教育を今後も「行ったほうがいい」と回答した割合

2008年度生	2009年度生	2010年度生	2011年度生	2012年度生
98.3%	98.5%	94.8%	96.6%	100.0%
2013年度生	2014年度生	2015年度生	2016年度生	
93.2%	95.1%	98.4%	98.1%	

3.6 ダビンチ入試の検証

ダビンチ入試は、教育的入試を目指して作問作りを行ってきた。そのコンセプトは「受けてよかった入試」で、定義は「ダビンチ入試を受験することで、かれらが自分を見つめなおして、自分のビジョンを描く。高校までに学んできた知識のネットワークに新しい知識を組み入れ、それが化学反応を起こすことを体験させる。単一の正答を覚える学習ではなく、知識を活用し、表現する学びを体験する。そういう学びが愉快地

なる入試。また、これらの大学の教育を先に体験することで、不合格になっても進学モチベーションを下げない入試」である。実際にダビンチ入試を受験した受験生たちはどのような感想をもっているだろうか。ダビンチ入試合格後にフリーアンサーで尋ねている。2010～2015年までのアンケート¹⁴の結果では、大きく3つの感想が書かれていた。一つ目は、一般入試との違いである。例えば、以下のような回答があった。

・大学の講義を受けて、その内容から試験問題が出される、というユニークな試験は、普通の学力試験でははかれないようなことをはかっているように思えて、良い経験になりました。

・新しく得た知識を利用して、問題を解くという点で、他の試験と比較してユニークだと思った。

・試験中に新しい考え方をつきつけられ、新鮮な経験ができた。

二つ目は、ダビンチ入試受験で大学教育に興味をもった、大学生になりたいと思ったという感想である。

・模擬授業は今までの授業とは違い、自分が学びたい分野のものであったので、より大学への入学願望を強く持つことができた。

・実際に大学の講義を聞くことができ、高校で学んだ知識を組み合わせ、さらに専門的な学習を展開させることができるのだと、実感することができた。

・大学ではこんなおもしろいことが学べるのだとワクワクした。

三つ目は、この試験を受けて自分は成長したと感じたという感想である。

・好奇心を刺激される試験内容に、満足した。合否に関わらず、良い経験をしたと感じられた。

・講義の内容も大変興味深い内容で単純に知的好奇心がわくようなものであったので印象に残りました。つまり、勉強になるものであったのが私の印象です。

・受験生全員独特の意見を持っていて、非常に感心できる発言も多々あり、すごく刺激的ですばらしい時間を過ごせた。

ここに示したのは合格者たちの声であるが、不合格者たちはどのような感想を持ったのか。不合格者たちにランダム抽出で受験後の感想を聞いてみた。すると、以下のような感想を得ることができた。

・ダビンチ入試での経験からこの大学に進学したいと強く思うようになったので、工織に絶対受かってやろうという思いが以前より一層強くなりました

・試験を受けてみて、将来と大学での学びがつながって必ずこの大学に合格したいと思った。

いずれも、ダビンチ入試の受験を肯定的にとらえ、その後の自分の成長につなげる姿勢が見える。ここから先述したように、不合格になっても進学モチベーションを下げず、さらに意欲的に志望校に挑戦する姿勢を醸成する機能がダビンチ入試の中にあるようである。

4 ダビンチプログラムの成果と高大トランジションの達成状況

ここまでの結果を利用して、ダビンチ入試における高大トランジションの状況を検証する。AO入試合格者の学力問題についてダビンチ入試合格者の場合、ブレースメントテストの結果推移により導入当初より上昇している。さらに入試類型別に4年次後期時点での成績と単位取得数で比較すると、ダビンチ入試合格者の成績が一般入試合格者の成績と遜色なく、一部の課程ではダビンチ入試合格者の成績が良いことが判明した。加えて単位取得数がダビンチ入試合格者の方が一般入試合格者より多いこと、ドロップアウト予備群の発生率も一般入試合格者より少ないことがわかった。

次に知識偏重型の入試対策学習への対処の課題である。ダビンチ入試は高校教育課程の学習成果だけでなく、大学での学業遂行能力をストレートに見る入試の形態を採っている。受験生たちは、試験で得た新しい知識を利用して回答せねばならず、考察・表現力、実験を通しての論理構成力等の測定に対して通常の一般入試とのちがいを感じている。普段の学習姿勢と自立型学習力と学習成果は、従来の受験に動機付けられた学力ではなく、高校での授業そのものの学習姿勢に深く関係するものであり、ダビンチ入試がいかに高校の授業を重要視しているかを示している。

三つ目の早期合格者への対応の課題である。ダビンチ入試合格者の入学前教育では、入学前学習の添削課題提出率が100%近くに及び、学習・生活相談会の参加率も90%以上となっている。3回とも参加する割合は、最近2年で70%を超える。遠方の合格者以外は、ほぼ全員が全回参加し、東北や沖縄であっても、わざわざ参加する合格者が存在する。また、学習・生活相談会では、自分の学習プランができた、高校時代の科目の復習や苦手克服ができた、大学生活の不安の解消になった、他の合格者からの刺激でモチベーションが上がったという理由で、後輩たちに薦めたい事業として100%近い指示を得ている。これらの状況から、ダビンチ入試の合格者は、入学前教育に積極的に取り組み、成果を上げていると考えられる。

その他にも、ダビンチプログラムの成果が判明した。一つは、ダビンチ入試合格者の学習行動特性である。一般入試の合格者と比べて、調査・研究手法の経験が多いことが判明した。また大学教育に対する選好状況では、関心ある分野に対して目標に向かって自立的に学習する姿勢をもち、実践的な演習を好み、教員とのコミュニケーションに対しても積極的であるところから主体的かつ意欲やモチベーションを強く持っている

ことが考えられる。

次に、ダビンチ入試受験者は、ダビンチ入試を体験して大学での教育に興味を持った、大学生になりたいと思ったと回答している。大学教育への憧憬を増幅させ、合格者にとっても不合格者にとっても向学心を醸成する機能が備わった入試であり、「教育的入試」というダビンチ入試の狙いに合致している。また、この受験で自分は成長したと感じている。出願書類は大学進学の意味を迫及する必要がある、そこから大学での学びについて主体性を持つようになる。また、大学での講義を体験し、高校とは違う次元の学びを経験する。これらの要素で成長を実感させるものにつながったようである。

以上の成果と課題から、ダビンチプログラムは高大トランジション構造のどこに位置するか考えたい。ダビンチ入試はすでに「ふるう」段階の設計をしていない。ダビンチ入試は、「つなぐ」機能をもち、さらに(教育的入試)の展開から「変える」機能も有していると考えられる。また、入学前教育も、「つなぐ」機能と、大学生に变身「変える」機能を有していると考えられるが、まだ、図1の「つなぐ」と「変える」の中間に位置していると捉えている。

今後は高大トランジションを入試と教育活動で実現するために、新たなプログラムを計画する。その手始めにダビンチ入試とダビンチカレッジレディネス活動を合体して新たな「ダビンチプログラム」を展開する。ダビンチ入試は、より主体的な学習において身に付けた思考力や学習スキルを注視し、ダビンチカレッジレディネス活動では、一般入試の合格者より半歩先行く大学生への変身を目指し、大学教育への導入を意識した活動内容を企図する。

注

- 1 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改革について」
- 2 左巻健男・大島知之(2004)「多様なスクーリングプログラムによるダビンチ(AO)入試と入学前学習」『大学入試研究ジャーナル』No.14, pp.79-83 より引用
- 3 『アドミッションセンター年報』第1号「第3章入学前教育」p.41 より引用
- 4 中村高康(2010)「ユニバーサル化の課題としての「高大接続」『大学への進学 選抜と接続』, pp.286-289, 玉川大学出版会
- 5 荒井克弘(1998)「高校と大学の接続—ユニバーサル

- 化の課題」『高等教育研究』第1集,pp.179-196, 日本高等教育学会
- 荒井克弘編著(2000)『学生は高校で何を学んでくるのか』,大学入試センター研究開発部
- 荒井克弘(2002)「大学進学ユニバーサル化と高大接続」『東北大学大学教育研究センター年報』第9号,pp.1-10,東北大学 大学教育研究センター
- 荒井克弘・橋本昭彦編著(2005)『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
- 6 山田礼子(2000)「アメリカの高等教育機関における導入教育の意味—学生の変容との関連から—」『大学論集』32,pp.129-144,広島大学・大学教育研究センター
- 山田礼子(2001)「ユニバーサル化時代における導入教育の意味—4年制大学学部長調査の結果から—」『高等教育研究叢書』3,関西国際大学高等教育研究所
- 山田礼子(2003)「アメリカの一年次教育の構造—2002年度4年制大学調査から—」『大学と教育』37,pp.4-28
- 山田礼子(2004)「初年次支援プログラムの構築とフレッシュマン・セミナー」『学士課程教育の改革』,pp.200-219,東信堂
- 山田礼子(2005)『一年次(導入)教育の日米比較』,東信堂
- 山田礼子(2007)「日本版初年次教育構築のために」『初年次教育：歴史・理論・実践と世界の動向』,pp.57-67,丸善
- 7 成績の平均の分母を学科・課程ごとに設定しているのは、その単位での教育展開がなされているため、学年全体での入試類型の成績平均は無意味だと判断したことが理由である。
- 8 一般入試の入学総数は2,925名、AO入試の入学総数は232名である。
- 9 ベネッセ教育研究開発センター(2009)『大学生の学習・生活実態調査報告書』,p.35 より設問引用。
- 10 ベネッセ教育研究開発センター(2009)『大学生の学習・生活実態調査報告書』,p.83 より設問引用。
- 11 入学前学習(添削課題)は導入当初、参加自由としていたが、2008年度から本格的に導入し、全員参加となった。また、データは昼間部を利用。2016年度から夜間部を廃止し創設した地域TECHプログラムコースは除外している。
- 12 学習・生活相談会は2010年に再編して実施。それまでは、年度1回しか実施されていない。
- 13 2016年度入試より導入した「地域TECHプログラムコース」は、ダビンチ入試を実施している。募集は、誰でも受験することができる一般枠と京

都府北部地域に所在する高校出身者限定の地域枠がある。

- 14 ダビンチ入試合格者アンケートより。2010～2016年までn=358名の回答を得ている。

参考文献

- ベネッセ教育研究開発センター(2009)『大学生の学習・生活実態調査報告書』
- 堀野緑・市川伸一・奈須正裕(1990)「基本的学習観の測定の試み:失敗に対する柔軟的態度と思考過程の重視」『教育情報研究:日本教育情報学会学会誌』日本教育情報学会,6(2),3-7
- 左巻健男・大島知之(2004)「多様なスクーリングプログラムによるダビンチ(AO)入試と入学前学習」『大学入試研究ジャーナル』14, 79-83
- 内村浩・山本以和子(2012)「成績閲覧システムを利用した総合的学生支援—高大教育接続の改善をめざして—」『大学入試研究ジャーナル』22,119-126
- 内村浩,山本以和子(2013)「「学びの接続」の視点からAO入試のデザインを考える—京都工芸繊維大学のダビンチ入試の場合—」『大学入試研究ジャーナル』23,1-5
- 植木理恵(2002)「高校生の学習観の構造」教育心理学研究,玉川大学出版会,50(3), 301-310
- 山田礼子(2000)「アメリカの高等教育機関における導入教育の意味—学生の変容との関連から—」『大学論集』,広島大学・大学教育研究センター, 32, 129-144
- 山本以和子(2011)「大学入学前後に必要な教育—入試接続から教育接続へ—」『アドミッションセンタージャーナル』,京都工芸繊維大学アドミッションセンター3, 1-6
- 山本以和子(2012)「アドミッション・プロセスと入学後の教育への準備」『看護展望』メヂカルフレンド社37(13), 4-11
- 山本以和子(2016)「入学者選抜とレディネス開発の連携による高大トランジション達成に関する研究」
<http://repository.lib.kit.ac.jp/opac/repository/>

AO・推薦入試を見据えたパフォーマンス評価の実証的研究

—社会科目のパフォーマンス課題の実践とその評価方法の検証—

中切正人（福井大学），雨森聡（静岡大学），大久保貢（福井大学）

本研究は，社会科目のパフォーマンス課題とその評価を国立大学の AO・推薦入試に活用して，汎用的な選抜・評価方法の確立を目指す実証的研究である。高校生のグループワークによるパフォーマンス課題「大戦直前のドイツの中学校のカリキュラムと授業」を開発し，それに取り組む高校生の活動をルーブリックで評価した。活動場面ごとに測定される能力を思考力とコミュニケーション力に絞り，改訂版タキソノミー等を参照して二つの能力の具体的構成要素を明示した。評価を担当した教員により，パフォーマンス課題とその評価方法・ルーブリックが評価された。その結果，情報過多と時間不足で測定不能な要素がある等の改良点が指摘され，次の実践への足がかりとなった。

1 本研究の目的と背景

1.1 本研究の目的

本研究は，国立大学における AO・推薦入試を念頭に実践研究したものである。2014 年の中央教育審議会の答申「新しい時代に(後略)」以降，高大接続改革の動きが加速された。高校教育現場への影響力が大きい入学試験において，東大・京大をはじめ AO・推薦入試の多面的・総合的な選抜方法が立ち上がった。そこで測定される能力は 21 世にふさわしい能力で，センター試験では測定が難しい能力である。

しかし，センター試験と異なり，AO・推薦入試で測定される能力の詳細・測定方法・評価方法の大半はブラックボックスの中にあるため，高校側は十分な対応ができていない。これでは，新しい時代にふさわしい高大接続改革が有効に機能しない可能性が高い。

そこで本研究は，AO・推薦入試での活用を前提に社会科目にかかわるパフォーマンス課題を開発し，そこで測定される能力の構成要素と測定方法・評価方法を具体的に明示する。そして，高校生を対象にパフォーマンス課題を実施し，評価者として参加した高大の教員からパフォーマンス課題とパフォーマンス評価に対する提言を得て問題点を整理する。以上の活動を通して，今後の AO・推薦入試における汎用的な選抜・評価方法の確立の基盤を構築することを目的とする。

1.2 本研究の背景

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」で大学全入時代に備えた多面的・総合的な評価が示されて以降，国立大学側では京都工芸繊維大学のダビンチ入試や福井大学の

大久保(2008, 他)をはじめ，理系分野を中心に AO・推薦入試の開発や実践研究が積み重ねられてきた。文系分野では，2014 年の中央教育審議会答申以降，有力大学でも AO・推薦入試の多様化が加速した。

これに対し高校側は，センター試験対策に追われて AO・推薦入試対策に二の足を踏み，そこで測定される多様な能力の育成に対応しきれていない。その理由の第 1 は，国立大学の募集人員の大半がセンター試験を伴う一般入試であるからである。第 2 に，一部の難関大学を除き，一般入試におけるセンター試験の比重が各大学の個別試験よりも高いからである。高校側から見ると，国立大学志望者の大半はセンター試験の得点により志願先の大学・学部の選定が左右される（谷口・山口編，2011）。以上の 2 つの観点から，多くの進学校では受験生に対し，秋以降は年明けのセンター試験対策を核とした受験勉強への集中を望む。なぜなら高校側は，この間に AO・推薦入試志願者のセンター試験対策が遅れたり（志願者が不合格の場合），担任教師の AO・推薦入試志願者への対応が本人や在籍クラスのセンター試験への集中力を阻害したりする可能性を避けたいからである（谷口・山口編，2011）。

第 3 の理由は，AO・推薦入試で測定される能力は多肢選択式のセンター試験で測定される知識・技能に比べて，その構成要素などが不明瞭な高次の思考力・判断力・表現力等の能力だからである。それに加えて，大学・学部ごとにその試験内容・試験方法・測定能力・評価方法等の多様性が高く，それらの多くがブラックボックスの中にあるからである。たとえばお茶の水女子大学文系学部の新フンボルト入試においても，測定される能力の構成要素や採点方法・採点基準は非

公開である。AO・推薦入試のブラックボックスの推測は、予備校の把握する情報か、過去に受験者がいた場合にそこから得られる一部の情報に依存せざるを得ない。こうして高校側は大学・学部ごとに、かつ暗中模索的にブラックボックスに対応せざるを得ない。

これがセンター試験であれば、多肢選択式試験で測定される知識・技能は、思考力・判断力・表現力等に比べて明晰性や妥当性・信頼性が相対的に高い。その上、高校側は完全公開されたセンター試験の問題と解答を容易に入手し、過去問を十分に検討できる。その結果、出題される知識や技能を予測して受験生に対応することが可能である。以上より、高校側は大量の生徒を画一的に、能率よく指導することができる。これは裏を返すと、高校側はセンター試験で測定される知識・技能の修得を中核とした教育を行っていることになる（谷口・山口編, 2011）。

こうした中で本研究は、大学側が取り組む多面的・総合的評価の拡大に対する高校側の受け入れ態勢の整備を支援する観点から、上記第 3 の観念の克服を目指す。すなわち、高校側の国立大学 AO・推薦入試対策の活性化に貢献して、高大接続に寄与することを意図する。そのためには、大半の国立大学の AO・推薦入試で不明瞭な以下の 4 点を明確にし、高校側の対応を容易にすることが必要である。①試験や面接等で出題・質問され測定される能力とその構成要素は何か。②各能力を測定する出題・質問の具体例は何か。③出題・質問に対する解答・回答例は何か。④解答・回答に対する具体的な採点方法・採点基準は何か。本研究は公開の可能性を実証的に検証する第一段階である。

1.3 本研究の研究手法

本研究は、AO・推薦入試という限られた時間と空間をパフォーマンス課題の場に設定し、そこに資料分析に基づいて互いに討論する大学のゼミナール教育（次節で後述）を適用して、そこで発揮される高次の能力の構成要素を明示し、その評価方法を検証する。

すなわち、現行の AO・推薦入試で不明瞭な 4 点（前項で示した①～④）にそれぞれ対応する以下の(1)～(4)の研究手法をとる。(1)パフォーマンス課題（ゼミナール教育）として出題・質問され、測定される能力を思考力とコミュニケーション力に絞り、その構造と構成要素を示す。(2)それらの構成要素を測定する場面をパフォーマンス課題の遂行場面に位置づけ、課題の出題事例を提示する。(3)出題事例に対する回答例を、ルーブリックにおいて、各構成要素の活用・測定場面に求められる評価規準として示す。(4)回答

に対する採点方法・採点基準をルーブリックに示す。

さらに上記の(1)～(4)の研究手法は、パフォーマンス評価を担当する高校と大学の教員によって評価される。そして、パフォーマンス課題とルーブリックによる評価方法が批評され、問題点や課題が指摘される。

2 パフォーマンス課題と測定する能力の構成要素

2.1 パフォーマンス課題の開発ヴィジョン

2.1.1 フンボルト理念とゼミナール教育

近代大学を創設し「研究を通じての教育」を特徴としたフンボルト理念を推進する仕組みは、文系ではゼミナール教育（理系では実験室教育）である。そこでは学生がテーマについて自分で資料を調べ、その結果を学生・教員の前で報告し、互いに討論を交わしながら知識を確定していく。そして、その過程を通して未知の知識を自力で獲得し、発見の仕方を学び取ることが目指された（潮木, 2004）。

本研究は、この汎用性の高いゼミナール教育を高校と大学の文系学部（人文・社会科学）との接続の場に割り当てる。これにより、本研究の成果を一部の大学に留めることなく他大学との間で共有する可能性が生まれる。その結果、試験内容・試験方法・測定能力・評価方法等の多様性が高い AO・推薦入試を、ある程度収束させることが期待されると考えるからである。

2.1.2 ゼミナール教育とパフォーマンス課題

具体的に、本研究は社会科目のパフォーマンス課題の実践の場を、高校生が参加するゼミナール（グループワーク）とする。そこでは、高校生がパフォーマンス課題のテーマ「大戦直前のドイツのカリキュラムと授業」について自分たちで資料を検討し、互いに討論を交わしながら当時の国民中学校の時間割と授業内容を確定していく。その過程を通して高校生たちは思考力とコミュニケーション力を発揮し、未知の知識を獲得し、発見の仕方を学び取る。そして、グループワークの成果を参加者全員の前でプレゼンテーションする。

この一連の活動がパフォーマンス評価の対象とされる。したがって、本研究で評価される対象は高校生のゼミナール活動であり、ここで高い評価を得た生徒は大学入学後の活躍が期待される（本研究のパフォーマンス評価の妥当性と信頼性が高いと仮定した場合）。

2.2 パフォーマンス課題のシナリオと課題文

パフォーマンス課題の開発にあたり「逆引き設計」論を参照した（西岡・田中編, 2009）。

まず、パフォーマンス課題の中核にかかわる 2 つの「本質的な問い」と、それに対応する「永続的理

解」を設定した。すなわち、(1)「権力はどのように自己システムを安定させるか?」に対し、「コントロールされた教育の利用」。(2)「ナチズムはどのように政権維持し国民を戦争に駆り立てたか?」に対し、「次代を担う子供たちの教育を対象に歴史や科学を歪曲したナチスの世界観を与え、戦争を正当化」。

次に、上記の本質的な問いに対してそれを問わざるを得ないようなパフォーマンス課題を考案するにあたり、以下の6要素「GRASPS」を設定した。

パフォーマンス課題の目的(Goal)はナチズムの教育利用と教育統制の方法・内容の理解であり、生徒が担うシミュレーションの役割(Role)はナチスの教育関係者の立場(カリキュラムの作成者)である。次に、その相手(Audience)は、教育対象の子供・生徒であり、そこに想定されている状況(Situation)は、ナチス政権獲得後から第二次大戦(1933-39)までの国民中学校である。そして、生み出すべき作品・実演(Product, Performance)は国民中学校のカリキュラムと授業内容であり、その評価の観点(Standards and criteria for success)は、思考力とコミュニケーション力である。

以上の作業を経て、以下の6つのパフォーマンス課題(A)～(F)を設定した。それは、(A)ナチスの時代(1930年代後半)の中学校の「男子のカリキュラム」を考える。(B)「女子のカリキュラム」を考える。(C)「体育」・(D)「歴史」・(E)「理科」の授業内容を考える。その上で、(F)ナチスの時代の「カリキュラム全体の特色」を整理・分析・考察する、である。

2.3 パフォーマンス課題で測定する能力の構成要素

2.3.1 思考力の構成要素と設定の根拠

思考力の構造と構成要素の設定にはアンダーソンらの改訂版ブルーム・タキソノミーを参照して、以下の①から⑥に向かってより高次になる6個の構成要素を設定した。本研究のパフォーマンス課題は社会科目の「世界史」にかかわる課題であることから、これらの構成要素は歴史的思考力と深くかかわるものである。

①想起力：史実(事実的知識)を認識し想起する能力。

②理解力：歴史概念(概念的知識)を解釈し理解する能力。

③適用力：歴史的資料(映像と文献)から史実や歴史概念を批判的に導き出す能力。いわゆる史料批判。

④分析力：ナチズムの教育システムと第二次大戦(戦争)の歴史的因果関係を分析する能力。

⑤評価力：ナチズムの教育システムのプラス面とマイナス面を両面から評価する能力。

⑥創造力：ナチズムの時代と現代の教育システムを比較・考察することによって、歴史を学ぶ意義を構想したり、新たな歴史認識を作り上げたりする能力。

なお、これらの構成要素と学校教育法第30条に示された学力の三要素との対応関係は次のようであると考え。すなわち、「基礎的・基本的な知識・技能」は①想起力、②理解力、③適用力に該当し、それを活用して課題を解決するために必要な「思考力・判断力」は④分析力、⑤評価力、⑥創造力に該当する。

2.3.2 コミュニケーション力の構成要素と設定の根拠

コミュニケーション力の構成要素は、先行研究において様々な見解が見られるため、いくつかの文献を参照した上で(末田・福田, 2003; ほか)、報告者が独自に以下の4点を設定した。

- ①相互理解力：他者の意見に耳を傾けて合理的な理解・判断を下したり、共感したりする能力。
- ②伝達工夫力：他者の意見に対し論理的な質問を発したり、自分の考えを伝達する工夫をしたりする能力。
- ③共同創作力：他者と共同して一つの研究成果(作品)をまとめ、完成させる能力。
- ④共同表現力：他者と共同して一つの研究成果(作品)を公の場で分かりやすく表現する能力。

なお、これらの構成要素は学校教育法第30条に示された「表現力」に該当するものと考え。

表1 パフォーマンス課題の進行と評価項目の対応関係

パフォーマンス課題の進行			思考力	コミュニケーション力
1 日目	13:30 -	・映像視聴と講義(90分)	想起力	
	15:00	・確認テスト(10分) = 知識として測定	理解力	
	15:15 -	グループワークA: ・男女別カリキュラム、歴史・理科・体育の授業内容の検討・考察	適用力	相互理解力
	17:00		分析力①	伝達工夫力 共同創作力
2 日目	9:10 -	グループワークB: ・前日の成果の報告 ・新グループとしてカリキュラムと授業内容の整理・分析・考察	適用力	相互理解力
	10:00		分析力②	伝達工夫力
			分析力③	
			評価力	
	10:00 -	グループワークC: ・研究成果のまとめ ・発表用資料の作成	評価力	伝達工夫力
	10:45		創造力①	共同創作力
			創造力②	
	11:00 -	プレゼンテーション(個人として分担発表) ・男カリ・女カリ・体育・歴史・理科の授業内容		伝達工夫力
	11:50			共同表現力① 共同表現力②

3 パフォーマンス課題と評価

2016年12月17・18日に実施したパフォーマンス

課題とその評価の概要を【表 1】に示す。

3.1 参加者の募集と事前準備

パフォーマンス課題に取り組む高校生と評価担当の教員（以後「評価者」と表記）の募集対象は、これまで福井大学と高大連携あるいは「福井ラウンドテーブル」で関わりの深い学校とした。その結果、高校生 32 名「1 年生 10 名（県内 8, 県外 2）, 2 年生 22 名（県内 13, 県外 9）」と、評価者 10 名「高校側 8 名, 大学側 2 名」の参加を得ることができた。

参加に応募した高校生には、実施日の 1 か月前にプリント資料を送付した。これは高校生たちが実施日のパフォーマンス課題を考察する際の基礎知識となり、第 1 日目に視聴する映像資料の理解を深めるプリント資料（映像の概要とナレーション部分の記述、市販の世界史資料集から現代史関係頁の抜粋）である。

3.2 パフォーマンス課題第 1 日目の実践と評価

3.2.1 想起力と理解力の測定

第 1 日目は、最初に「NHK スペシャル 映像の世紀 第 4 集 ヒトラーの野望 (75 分)」を視聴し（報告者による解説付き）、パフォーマンス課題の下準備を整えた。

そして、視聴直後に紙ベースの「確認小テスト：多肢選択式全 14 問 (10 分)【図 1】」を用いて、想起力と理解力を測定した。たとえば、想起力はゲルニカの作家という「いつ・どこで・誰が」レベルの史実（事実的知識）の測定であり、理解力は世界大恐慌の影響という歴史概念（概念的知識）の測定である。

2. スペイン内戦の最中（中略）「ゲルニカ」を描いた画家を一人選べ。＜正解(2)「想起力」＞
 (1) マティス (2) ピカソ (3) ゴッホ (4) ルノアール
 3. ヒトラーが政権を握った 1933 年前後の世界について誤りのある文章を一つ選べ。＜正解(2)「理解力」＞
 (1) 1929 年の世界大恐慌により、経済不況が世界中に広がり、アメリカ国内では労働者がデモを繰り返し、農民は生活苦にあえいだ。
 (2) 独自の社会主義経済路線を歩んでいたソビエト連邦でも、世界大恐慌の影響を受けて国内は混乱し、強制労働が行われた。 (3) 以下、略

図 1 確認小テスト「想起力と理解力の測定」抜粋

3.2.2 思考力とコミュニケーション力の測定

映像視聴後、「グループワーク A (100 分)」では最初に高校生のグループ分けが行われ、前節で掲げた(A)～(E)のパフォーマンス課題文を検討する 5 つのグループ (5～6 人) が結成された。そして、5 つのグループにそれぞれ一つずつ課題文が割り当てられた。たとえば、課題文(A)の男子のカリキュラムを作成するグループでは、事前配布資料と当日の映像資料を参

考にしながら、新たに示されたわが国の中学校 2 年相当のカリキュラムを記したプリント資料を参照し、用意された時間割ボード【図 2】に科目を配置する作業を行った。そして、グループのメンバー同士で意見を交換し合いながら時間割編成作業を進めた。時間割編成は、あらかじめ用意された科目カードを時間割ボードに貼り付ける形で進められた。その際報告者から、新科目を追加することが可能であり、各科目の時間数にはその重みとしての意味があることが解説された。

評価者は、1 グループに 2 名が割り当てられ、各個人の活動の様子をルーブリックに従って評価した（ルーブリックの一部を【表 2】に示す）。この場面では、思考力では「適用力」と「分析力①」、コミュニケーション力では「相互理解力」と「伝達工夫力」と「共同創出力」が評価された。

3.2.3 「適用力：史料批判」測定の意義

第 1 日目の作業の中核は事前配布資料と当日配布資料の適用であり、それを評価する適用力の活用場面は、翌日のグループワーク B での活用場面と合わせて本研究の中核をなす。その位置づけは、ベルリン大学創設期の「古典学ゼミナール」が膨大な文献資料に取り巻かれた専用の部屋で行われたことに由来する（潮木, 2004）。これは、お茶の水女子大学の新フンボルト入試（文系）の場が図書館であるのと軌を一にする。さらに、理系の

フンボルト理念の推進装置が実験室教育の実験であることと好対照をなす。なお、適用力の測定は近代歴史学の基盤かつ歴史教育においても重要な「史料批判」に重なると考える。

朝礼：唱歌・ナチスの成果報告

	月	火	水	木	金	土
1	ドイツ語	ドイツ語	ドイツ語	ドイツ語	ドイツ語	ドイツ語
2	図画	数学	理科	理科	理科	理科
3	数学	工作	理科	数学	数学	数学
4	工作	体育	数学	体育	工作	工作
5	体育	地理	体育	公民	体育	体育
6	歴史	歴史	歴史	歴史	歴史	歴史

	月	火	水	木	金	土
1	ドイツ語	ドイツ語	ドイツ語	ドイツ語	ドイツ語	唱歌
2	図画	理科	数学	理科	公民	武術
3	図画	数学	公民	数学	数学	数学
4	音楽	武術	公民	武術	音楽	音楽
5	体育	唱歌	体育	唱歌	体育	体育
6	歴史	歴史	歴史	歴史	歴史	歴史

図 2 プレゼンテーション資料

3.3 パフォーマンス課題第 2 日目の実践と評価

3.3.1 グループワーク B で考察の最終場面

第 2 日目の最初は、前日のグループワーク A の成

果を活用してパフォーマンス課題(A)～(E)を再分析・考察した上で、(F)カリキュラム全体の特色を考察するグループワーク B である。前日の 5 グループが解体され、各グループから 1 人ずつ集められ、5 人 1 セットの新グループが結成された。最初に前日のグループワーク A の成果「男女別カリキュラム、体育・歴史・理科の授業内容」が互いに報告され、新メンバーでそれらを共有し合った。そして、新グループとして、グループワーク B の課題に取り組んだ。

この評価場面では、思考力では適用力と分析力に加えて評価力が測定され、コミュニケーション力では相互理解力と伝達工夫力が測定された。

3.3.2 グループワーク C で研究成果のまとめ

グループワーク C では、新グループで検討・考察してきた研究内容を整理し、プレゼンテーションする準備作業に入った。男女別カリキュラムは最終的な時間割がボードに配置された。体育・歴史・理科の授業内容は口頭で発表する準備が進められ、報告者から「なぜそのように授業内容を考えたか?」を重点的にまとめ、発表することが指示された。

この評価場面では思考力では評価力に加えて新たに創造力が測定され、コミュニケーション力では伝達工夫力と共同創造力が測定された。

3.3.3 グループワーク D のプレゼンテーション

最後のグループワーク D は研究成果発表会である。どのグループも 5 つの発表内容「男女別カリキュラム、体育・歴史・理科の授業内容」は充実していた。たとえば、【図 2】は第 3 班の男女別カリキュラムである。報告者から指示されていなかった「朝礼」まで配慮されている。なぜ、ドイツ語を朝の 1 時間目に毎日配置したか、あるいは、土曜日の「集団訓練」の時間はどのようなもので、なぜ位置づけたか等の説明は、どれも説得力に富む内容であった。

この場面では、コミュニケーション力で伝達工夫力に加えて、新たに共同表現力が測定された。

3.4 修了証明書の送付と参加生徒の感想

後日、参加生徒へは評価者による評価データを基に作成された「修了証明書」が送付された。これは、参加者の進学先等への有効活用を意図したものである。

表2 パフォーマンス課題のルーブリック(一部抜粋)

測定する能力の構成要素、および、その評価基準	評価基準(評点)			
	1	2	3	4
適用力	・グループワークにおいて、事前に提示された資料、あるいは生徒がこれまで積み重ねてきた学習・体験等に基づく何らかの資料を、歴史的資料として認識した上で引用し、自分の考え等を解説、検証、導き出すことができる能力。	・事前に提示された資料も、生徒のこれまで積み重ねも引用されない。	・事前に提示された資料が、生徒のこれまでの積み重ねが、どちらか一方を引用した上で、自分の考えや歴史的な見方を解説、検証、導き出す。	・事前に提示された資料と、生徒のこれまでの積み重ねを複数引用した上で、自分の考えや歴史的な見方を解説、検証、導き出す。その際、引用資料には史料批判(立場、宗教、男女等)が加えられている。
分析力 ③	・ナチズムの世界観(反ユダヤ主義等)や、第二次大戦の構成要素(民族固有の領土、資本主義対共産主義等)が、それぞれどのように関係(強弱、十、包含、対立、等)にあるのかを識別、構造化(組織化)する能力。	・ナチズムの世界観や第二次世界大戦の構成要素との関係性を想定することができない。	・ナチズムの<中略>関係性のうち、一つのペアの関係性を想定することができる。	・ナチズムの<中略>関係性のうち、二つのペア、もしくは三つの構成要素の関係性を想定することができる。
評価力	・各グループで分析された男女別カリキュラムや歴史・理科・体育の授業内容について、そのプラス面(知育偏重ではない体育重視等)とマイナス面(戦争賛美等)の両面を確認するとともに、批評することができる能力。	・ナチズムの教育システムのプラス面とマイナス面の両面を確認、批評することができない。	・ナチズムの<中略>のいずれかの面について、一つ確認、批評することができる。	・ナチズムの<中略>の両面について、ともに一つずつ確認、批評することができる。
創造力 ①	・ナチズムの教育システムと今日のわが国の教育システムを関連付けることにより、各構成要素を新しい教育システムに再組織化し、未来の教育に新たな仮説を設定することができる能力。	・事前に提示された資料と授業日の映像やグループワークを通して得られた情報の認識・理解に留まり、そこから新たに「わが国の将来の教育のあり方」や「政治と教育のかかわり方」や「男女の教育の将来的展望」等々の発展的課題(テーマ)を論じたり、設計したり、構想したりすることができない。	・事前に<中略>に留まることなく、そこから新たに「わが国の将来の教育のあり方」や「政治と教育のかかわり方」や「男女の教育の将来的展望」等々の発展的課題(テーマ)を一つ提示することができる。	・事前に<中略>の発展的課題(テーマ)を二つ以上提示することができる。そして、それぞれのテーマについてその輪郭を論じたり、設計したり、構想したりすることができる。
相互理解力	・他者の話す内容に対してメモを取るなどして向き合い、その意見に合理的な理解・判断を下したり、共感したりすることにより、グループで議論しやすい場を作り出すことができる能力。	・他者の話す内容を最後まで集中して聞くことができない。他者の話の内容に対して合理的な理解・判断を下したり、共感したりすることができない(同意する発言、何らかの質問をする反応が見られない)。	・他者の話す内容を最後まで集中して聞くことができ、それに対して合理的な理解・判断を下したり、共感したりすることができる(他者の話の内容に同意する発言、もしくは内容に対する何らかの質問が見られる)。	・他者の<中略>共感したりすることができる(他者の話の内容のポイントを示すなどして他者の考えに的確に同意する発言、もしくは内容に沿った的確な質問が見られる)。
共同創造力	・グループワークにおいて、他者と共同して一つの研究成果(作品)をまとめ、完成させることができる能力で、以下の4つの観点から構成されている。1.グループのメンバーに敬意を払い、礼儀正しく振る舞っている。2.明るい話し方や表情や身振り手振りなどを交えて、自分の前向きな姿勢を伝えている。3.メンバーの能力を信頼し、メンバーがそれぞれの課題を十分に達成できるという確信を伝えることで、メンバーのやる気を高めている。4.メンバーを手助けしたり、励ましたりしている。	・左に示した4つの観点のうち、いずれか1つを行うことができる。	・左に示した4つの観点のうち、いずれか2つを行うことができる。	・左に示した4つの観点のうち、すべての観点を行うことができる。
共同表現力 ①	・プレゼンテーション時において、発表者がメンバーと共同しながら、話術(姿勢、ジェスチャー、アイコンタクト、声の表現)を駆使できる能力。	・グループの他のメンバーからの支援があるのに、発表者の話術がプレゼンテーションの理解を妨げており、発表者が落ち着きなく見える。	・グループの他のメンバーからの支援を受けて、発表者の話術がプレゼンテーションを理解可能にしているが、発表者が自信なさげである。	・グループの他のメンバーからの支援を受けて、発表者の話術がプレゼンテーションを積極的にしており、発表者が洗練され、自信があるように見える。

パフォーマンス課題に参加した生徒の感想には、自己を見つめなおし、その成長を評価する記述が多かった。たとえば、「他校の生徒とディスカッションすることにより、自分自身や学校を客観的に眺める機会になった」、「1 日目と 2 日目でグループのメンバーが異なったので、いろいろな考え方を聞くことができ、自分の意見を深く考え直した」である。

4 まとめと今後の課題

4.1 評価に対する評価者の提言と評点の分析

パフォーマンス課題について、評価者から以下のような提言があった。まず、実質 1 日の日程の中で、歴史的資料が多すぎて情報過多となり、情報の整理が不十分、もしくは討論に深みが欠けた。その結果、新しい科目などの創意工夫を試みる余裕が無くなり、評価力や創造力を発揮する余裕が無かった。

次に、パフォーマンス評価では、高次の思考力の活用場面をどのグループワークの中で行うかが問題となった。初日からほとんど発言しなかった生徒が二日目のグループワーク C の段階で創造力を発揮したケースに対し、それまでの過程の評価は十分できたのであろうかという指摘である。また、コミュニケーション力の測定では、休憩時間の活動が重要な活用場面として利用されるべきであると指摘された。他にも、事前にルーブリックを提示する方法や、グループワークを数台のカメラで撮影し、後に映像を見ながら個人の行動評価を測定する方法が指摘された。

表3 能力別評点の占有率と一致率(%)と平均値および重み付きカッパ係数

* 各指標 能力	各評点の占有率(%)				評点差の割合(%)				評点の 平均値	重み付 きκ係 数**
	1	2	3	4	0差	1差	2差	0と1		
適用力	5	35	48	12	42	51	7	92	2.7	0.91
分析力	11	38	32	19	36	39	25	75	2.6	0.85
評価力	22	60	10	8	35	46	19	80	2.0	0.86
創造力	47	26	18	9	8	38	54	46	1.9	0.72
相互理解力	15	27	29	29	38	36	27	74	2.7	0.84
伝達工夫力	7	36	33	24	38	46	16	84	2.7	0.88
共同創出力	18	30	26	25	36	37	27	73	2.6	0.84
共同表現力	10	29	47	14	35	50	16	85	2.7	0.88
全体	15	35	32	18	33	43	24	76	2.5	0.85

*評価場面ごとに班編成や評価者が異なるが、総じて全体の7割近くの生徒が二人の評価者に評価されている。 **κ係数は2次の重みの計算式による。

【表 3】は、能力の構成要素別に評価者による評点の占有率(4 段階)と評点差の度数分布と評点の平均値、さらに重み付きκ係数を示したものである。一人の参加者に対する二人の評価者の評点差を見ると、どの構成要素も完全一致する「0 差」は 50%を超えていないため評価者間信頼性は高くない。ただし、創造

力を除いた項目では、「0 と 1」差が 8 割程度見られ、重み付きκ係数の値も 0.81 を超す高い一致率となっている。今後改良する際の参考にしたい。

次に妥当性について見ると、評価力と創造力の評点の平均値は、他の構成要素の平均値が 2.6 もしくは 2.7 であるのに対して極めて低く(2.0 と 1.9)、評点の度数分布も下位に偏っている。評価者の提言にもあるように、時間的余裕の欠如から参加者がこれらの能力を発揮できなかったと考えられ、他の構成要素に比べて評価項目の妥当性が低いと考えられる。他の構成要素の妥当性については、今後、同様のパフォーマンス評価を積み重ねて検証していきたい。

4.2 まとめと今後の課題

本研究では、国立大学文系学部の AO・推薦入試での活用を前提に、社会科目のパフォーマンス課題を開発して実施し、評価者によりルーブリックに基づいて思考力とコミュニケーション力が測定された。その結果、評価者からパフォーマンス課題のあり方やその測定方法・評価方法・評価基準など多くの指摘を得た。

次の実践では、情報過多に陥らないようにパフォーマンス課題の内容を修正する必要がある。また、パフォーマンス評価については、評価場面やルーブリックを再検討し、評価項目・評価基準・評価尺度の妥当性を高め、実践を積み重ねることにより信頼性を高める必要がある。今後は、評価・測定・社会科教育等々の専門家のご指導を仰ぎながら、改良に努める必要がある。その上で、AO・推薦入試に活用される汎用的な選抜・評価方法の基盤作りに挑戦していきたい。

参考文献

- Anderson, L. W., et al (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. Longman.
- 西岡加名恵・田中耕治編 (2009). 『「活用する力」を育てる授業と評価・中学校』学事出版。
- お茶の水女子大学ホームページ
<http://www.ocha.ac.jp/news/h280126.html>
 (2017 年 2 月 18 日)
- 大久保貢 (2008). 「高大連携活動 (SPP など) に参加した入学生の入試成績と初年度成績」『大学入試研究ジャーナル』, 18, 25-30.
- 末田清子・福田浩子 (2003). 『コミュニケーション学——その展望と視点』松柏社。
- 谷口典雄・山口和孝編 (2011). 『センター試験—その学力に未来はあるか—』群青社。
- 潮木守一 (2004). 『世界の大学危機』中央公論社。

段階別表示の導入に伴う合否入れ替わりに関する一考察

林 篤裕, 高木 繁 (名古屋工業大学)

先の中教審答申に盛り込まれている大学入学者選抜の改革に関する部分の内、試験結果の表示方法に関しては得点の段階別表示が提言されている。この方法と従来からの素点による表示とで、どのような点に相違があるのかを実データに準じて加工した人工データを用いて検討した。国公立大学では大学入試センター試験と個別学力試験の 2 つの試験成績を総合的に判断して合格者を決めていることから、これを一般化して 2 つの試験群において段階別表示を行った際の合否入れ替わりの発生状況等を議論した。その結果、2 つの試験群の相関係数の変化に関して段階別表示の粒度を荒くするに従って漸減することが確認できた。しかし、割合に基づく段階別表示の場合は、段階の境界付近に付置する受験者が欠席者の人数に影響されて隣接する段階に遷移することが判った。

1 はじめに

2014 年 12 月に公表された中教審答申「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～」では、高校教育と大学教育、それに両者を繋ぐ大学入試の三位一体改革が提言されている。特に入試ではいわゆる「学力の三要素」を測定して選抜に供することが求められており、今までの共通試験では実現されてこなかった幾つかの課題にも対応することが盛り込まれている。その中には例えば記述式問題の導入や英語の 4 技能評価も含まれており、その実現方策を含めて非常に注目度が高い。加えて試験結果の表示としても、今までの素点による通知だけでなく、得点の段階別表示も挙げられている。これらの課題については文部科学省や大学入試センターに設置された幾つかの委員会でも検討が行われているが、現時点ではまだ明確な方針は示されていない。

従来、試験成績には 0 点から満点までの 1 点刻みの素点を用いられてきた。しかし、ボーダーライン近傍では 1 点（場合によってはそれ未満）の差異が合否に影響することも少なくなく、1 点の意味合いに疑問を呈する考えもあり、このような「1 点刻みの客観性」にとらわれた評価から脱して、各大学の個別選抜における多様な評価方法の導入を促進する観点から、段階別表示による成績提供が提言されている。

そこで、従来型の素点と、今回提言されている段階別表示での評価結果にどのような違いが生じるかを検討し、今後段階別表示を導入しようとする際の考慮点を明らかにしようと考えた。

また国公立大学では合否判定に共通試験としてのセンター試験と個別学力試験と言ったように 2 つの試験成績を合計して合否判定を行うことも多いため、こ

れらを一般化し試験群 1 と試験群 2 のそれぞれで段階別表示を行うようなことを想定して、合否の入れ替わりの状況を検討する。

2 調査方法と分析結果

前節で述べたような目的を評価するために、完全な人工データを用いた検討も考えられるが、より実態に即した状況下での検討が好ましいと考え、蓄積されている実データを活用して検討に供することとした。今回我々が用いるデータは N 大学の試験成績データの中から、受験者数が多い特定の 2 つの科目の成績を取り出して両試験群の成績データとした。ただし、データの構造を保つように変換を加えてあり生データそのものではない。なお、参考までに両科目とも満点は 200 点で、試験倍率は約 3.3 倍であった。

2.1 段階別表示の構成方法

このデータを例に、段階別表示を導入するには、得点を均等な刻み幅で分割して区切り、段階を構成するという方法が考えられる。つまり、表 1 の a) ～c) に示したように得点を基準とした分割方法である（以後「得点区切り」と呼ぶことにする）。

一方、大学入試は選抜を目的とした試験であることに鑑みると、成績上位からの順位の割合に注目した方法も考えられる。つまり、表 1 の d) ～f) に示したように受験者数割合を基準とした分割方法である（以後「割合区切り」と呼ぶことにする）。なお、この際には各段階に均等な受験者数を割り当てることを基本とするが、区切る境界の得点に同点者が集中した場合は、不均衡が生じることに注意する必要がある。

よって、本稿では表 1 に挙げた 6 つの分割方法を用いた段階別表示を考えることにする。

表 1 段階別表示の構成方法

得点区切り	a)	得点を20点刻みで区切り10段階に区分した段階別表示
	b)	得点を40点刻みで区切り 5段階に区分した段階別表示
	c)	得点を50点刻みで区切り 4段階に区分した段階別表示
割合区切り	d)	得点順に並べて受験者数を10%刻みで区切り10段階に区分した段階別表示
	e)	得点順に並べて受験者数を20%刻みで区切り 5段階に区分した段階別表示
	f)	得点順に並べて受験者数を25%刻みで区切り 4段階に区分した段階別表示

2.2 相関係数の変化

前節で構成した段階別表示ごとの試験群 1 と試験群 2 の相関係数を計算する。その際、受験者数の大小による影響を観るために、全受験者（2948 名）を対象としたもの以外に、受験者数が大規模の学科（759 名）および小規模の学科（125 名）だけを抜き出したものも対象とした。それぞれ Group A, B, C として、素点を含めた相関係数を表 2 に示す。なお、割合区切りについては対象集団ごとに区切る境界の得点が異なるため、Group A で用いた境界の得点と Group B, C のそれはそれぞれ異なっており、d) ～ f) に関してはグループ間で単純に比較することはできないことに注意する必要がある。

参考までに Group A, C の素点を 2 次元にプロットした散布図を図 1, 2 に、また、Group A に対して得点区切り a) を用いて分割した際の頻度表を表 3 に、同じく割合区切り d) を用いて分割した際の頻度表を表 4 に示す。

相関係数の変化を見ると予想通り素点を用いたものが一番高くなるものの、得点区切り、割合区切りの 3 者に劇的な変化は見られない。つまり、段階別表示を行っても全体的なデータ構造は保たれているということになる。ただし、区切り幅を大きくする（粒度を荒くする）に従って相関係数は低下する。同じ粒度で比較した場合、得点区切りと割合区切りで相関係数の大小に傾向はないようである。受験者数が異なってもこれらの傾向に大きな違いはない。

表 2 素点と各段階別表示における相関係数

		Group A (2948名)	Group B (759名)	Group C (125名)
得点区切り	素点	0.654	0.678	0.651
	a)	0.632	0.656	0.603
	b)	0.571	0.573	0.580
	c)	0.528	0.534	0.504
割合区切り	d)	0.587	0.611	0.566
	e)	0.562	0.592	0.549
	f)	0.556	0.569	0.536

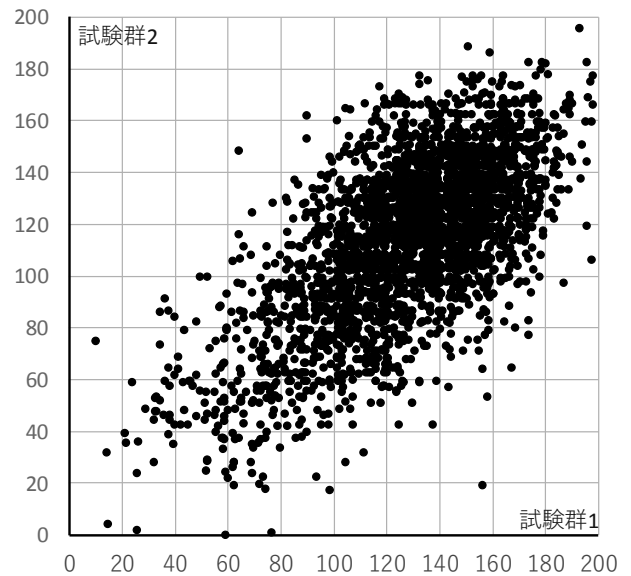


図 1 Group A の素点の散布図（2948 名）

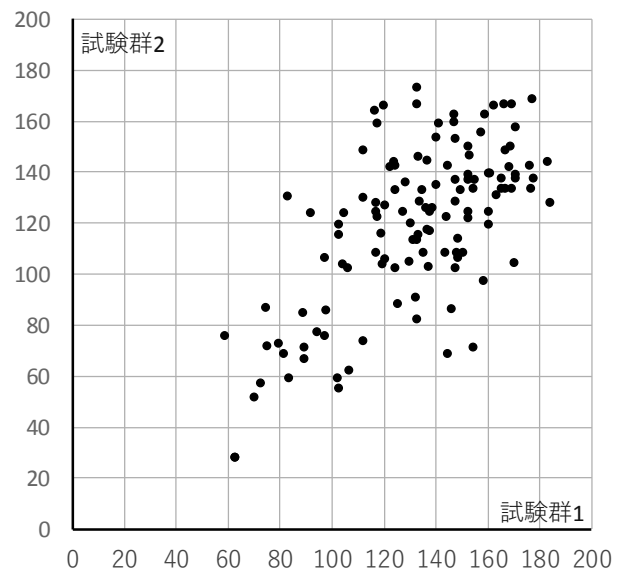


図 2 Group C の素点の散布図（125 名）

3 合否入れ替わりを考慮した考察

2つの試験群の得点による合否判定を考える時、素点を用いる場合であれば図1または図2に斜め45度下がりの直線(両者の重みが等しい場合)を当てがい右上から左下に向かって下ろして行き、直線の右上側の領域に位置する受験生の総数が入学定員に達したところで停止させることに相当する(停止したところが合格ラインとなる)。同様に、段階別表示を用いる場合であれば、表3または表4に対して同様の手続きを取ることになる。

得点の粒度が一番細かいのが素点であり、一方で段階別表示においては段階内での大小関係は評価されないで、素点の合計得点による合格判定と、段階別表示による段階得点の合計による合格判定とでは粒度が荒くなるに従って合否入れ替わりがより起こり易くなることは容易に想像が付く。特に表3を見れば解るように得点区切りを用いた場合は平均値周辺の段階に多くの受験者が割り当てられるため、入学定員を満たそうと、合格ライン近傍で次点に位置する段階を一つ追加するだけで、予定していた入学定員を大きく上回る可能性も出てくる。

しかしより注意しなければいけないのは、割合区切りによる段階別表示を実施しようとする際には、受験者集団(人数)が確定した後に試験群ごとに区切る境界の得点を算出しなければならないこと、および受験人数の微小な変化でも区切る境界の得点に変化し、その近傍に位置する受験者が影響を受けることである。特に、欠席者の増減によって、異なった段階に組み込まれる受験生が必ず出てくることに加えて、欠席者が増えるごとに全体の受験者数が減るため、一つの段階に含まれる受験者数が減少し、ほとんどの場合区切る境界付近の受験者の中には隣の段階に遷移させられる者が出てくることである。なお、欠席者が増えても遷移が起らない唯一のケースは各段階から均等に欠席者が出現する場合であるが、欠席者の成績は測定不可能であるので実際には確認の方策がない。何れにしても試験会場に出席してきた受験生の意思とは無関係に、欠席者の数に依存して組み込まれる段階が影響を受ける事態が発生することを認識するとともに、特に国立大学の後期日程試験では欠席者数も多いことから、さらなる検討を要すると思われる。

4 まとめ

我々は素点と段階別表示を用いた際のデータ構造の違いについて調査を行った。今回用いたデータは素点での相関係数が約0.65と中程度の相関を持った集団

に対しての調査であったが、段階別表示の粒度を荒くするに従って相関係数が漸減することが確認できた。しかし、相関係数だけでなく受験倍率や配点比率等、異なった特性を持った集団に対しても同様の傾向を示すかは追加の調査が必要である。

また、段階の構成方法として得点区切りと割合区切りを検討したが、他にも区切る方法が存在するのではないと思われる。例えば、合格者の能力として45点(決定には根拠が必要であろう)はクリアしてほしいと考えた場合、意図的にこの得点に区切りを入れることも考えられる。また分布の中央を基準に考えるのであれば、平均値や中央値、モードを基準にして、そこから両側に区切る方法も考えられる。

今回は取り扱わなかったが、一方の試験群のみに段階別表示を導入した場合、各受験者の総合成績を算出するには、両者の評定値を単純に加算するだけでは極端な傾斜配点を行ったことと同等になってしまうので、場合によっては新たに何らかのルール(重み係数等)を導入する必要があるであろう。ただし、得点区切りを採用した場合に満点を復元することになるような重みを用いると、素点を丸めたことと同じことになってしまうというジレンマも存在する。もしくは段階別表示を行った試験群は第1段階選抜(いわゆる足切り)のためだけに用いることとし、2つの試験群の総合成績は算出しないとする方法も考えられる。

他にも各枝間に画一的な配点(例えば全枝間に4点を与える等)を行っている試験では、合計得点が離散分布になるので、この場合に割合区切りを用いた段階別表示を行おうとすると各段階に分割される受験者数が不均等になり易いことも考えられる。また段階別表示を導入することによって、将来的に受験者層が変化することも考えられるので、導入後も継続的な分析調査が必要である。

今回の中教審答申で提言された大学入学者選抜に関する改革方策は段階別表示を含めて導入に困難を伴うと危惧される事項が幾つか含まれているが、しかし、導入時期は2020年度入試と決まっているだけに、残された時間はあまり多くない。足踏みをしている時間はないので、可能な限り多角的で広範な検討を速やかに行い、混乱のないスムーズな制度移行が実現することを願っている。

参考文献

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～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
 ～、中央教育審議会答申(中教審第177号)。
 文部科学省 (2017) , 高大接続改革の進捗状況につ
 いて , <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/05/1385793.htm> (2018年1月12日現在) 。
 文部科学省 (2017) , 高大接続改革の実施方針等の

策定について , <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1388131.htm> (2018年1月12日現在) 。
 林 篤裕 (1997) , 合否入替り率, 入試研究の基礎知識 第3章 PP 35-41, 平成9年度国立大学入学者選
 抜研究連絡協議会セミナー資料。

表3 Group Aを得点区切りa)で分割した際の頻度表

試験群1 試験群2	0- 19	20- 39	40- 59	60- 79	80- 99	100- 119	120- 139	140- 159	160- 179	180- 200	合計	割合 (%)
180-200	0	0	0	0	0	0	0	2	3	2	7	0.2
160-179	0	0	0	0	1	9	25	39	37	14	125	4.2
140-159	0	0	0	1	3	33	113	162	113	21	446	15.1
120-139	0	0	0	2	30	105	265	267	122	11	802	27.2
100-119	0	0	0	9	49	152	242	200	53	2	707	24.0
80- 99	0	4	6	34	80	131	112	64	14	1	446	15.1
60- 79	1	3	14	30	61	79	32	11	3	0	234	7.9
40- 59	0	14	24	31	30	18	13	2	0	0	132	4.5
20- 39	1	7	10	16	4	2	0	0	0	0	40	1.4
0- 19	1	1	1	4	1	0	0	1	0	0	9	0.3
合計	3	29	55	127	259	529	802	748	345	51	2948	100.0
割合(%)	0.1	1.0	1.9	4.3	8.8	17.9	27.2	25.4	11.7	1.7	100.0	

表4 Group Aを割合区切りd)で分割した際の頻度表

試験群1 試験群2	0- 87	88- 104	105- 115	116- 123	124- 131	132- 138	139- 146	147- 153	154- 163	164- 200	合計	割合 (%)
150-200	0	5	13	17	26	30	35	36	54	101	317	10.8
139-149	1	8	10	17	26	43	50	48	57	69	329	11.2
133-138	2	9	20	18	40	35	34	39	36	42	275	9.3
126-132	3	12	27	23	31	38	33	33	32	35	267	9.1
117-125	3	29	28	30	49	51	51	37	56	30	364	12.3
111-116	7	14	32	19	32	41	27	23	20	12	227	7.7
102-110	13	33	44	39	34	42	37	35	19	12	308	10.4
91-101	32	53	41	33	23	27	26	17	16	8	276	9.4
71- 90	66	82	50	38	25	16	15	4	8	5	309	10.5
0- 70	158	50	30	19	9	4	2	0	3	1	276	9.4
合計	276	309	276	308	227	364	267	275	329	317	2948	100.0
割合(%)	9.4	10.5	9.4	10.4	7.7	12.3	9.1	9.3	11.2	10.8	100.0	

模擬試験の動向と実際の志願者数の関連

高木 繁，林 篤裕（名古屋工業大学）

入試広報において、模擬試験の志願動向は大きな情報源である。しかし、模擬試験の動向が実際の出願とは異なった動きを示すこともあり、模擬試験の情報をどの様に利用すれば良いのかは、各大学にとって大きな課題となっている。近隣大学工学部における河合塾の全統マーク模試の結果を解析したところ、名工大の前期試験の受験生の動向では十分参考になることが確認された。また、地区別のデータから入試広報につなぐ情報も得られた。しかし、後期試験においては実際の志願者とは大きな相違が見られた。また、前期試験でも大学によっては、第1回マーク模試は参考にならない場合があることが確認された。

1 序論

各大学の入試関係者にとって、模擬試験での受験生の動向については常に気になる場所である。各受験産業が模擬試験の結果に基づくセミナーを開催しているものの、マーク模試における各大学志願者の昨年比の増減を中心にした分析結果で、具体的なイメージが掴みにくい状態である。

2016年度入試と2017年度入試に向けた第1回から第3回の河合塾全統マーク模試の結果と名工大の実際の入試結果を比較して、模擬試験の動向分析からどのような情報が得られるかについて検討した。東海地区は、河合塾の模擬試験の利用者が多いが、他地区ではベネッセ・駿台の方が多く利用されているところもあり、この報告はあくまで河合塾の結果を利用した分析であることを最初にお断りしておく。（他の予備校からは、具体的なデータを頂けなかったため、河合塾の結果のみを用いた分析になっている。）

2 第1回マーク模試と第2回マーク模試の成績分布の変化

河合塾の全統マーク模試の第1回は5月の頭、第2回は7月末に行われる。河合塾の場合は、第一志望のみを集計した形になっている。2015年度入試の名工大（生命・応用化学）と名古屋大学工学部（化学・生物）の志願者の成績分布（5教科7科目の総点から算出した得点率と得点率1%刻みでの人数）を提供してもらえたので、図1と図2にその分布図を示す。

基本統計量を、表1に示す。基本的に名古屋大学の方が高得点なのは当然の結果であるが、それにしては平均点が低いことに驚くかもしれない。第1回、第2回共に出題範囲は実際のセンター試験よりも狭く、難易度も低めの設定になっている。それから行くと、もっと高い平均点になると予想されるかもしれないが、

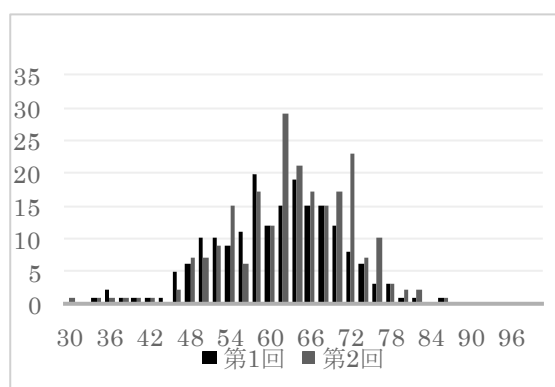


図1 名工大 生命・応用化学の得点分布

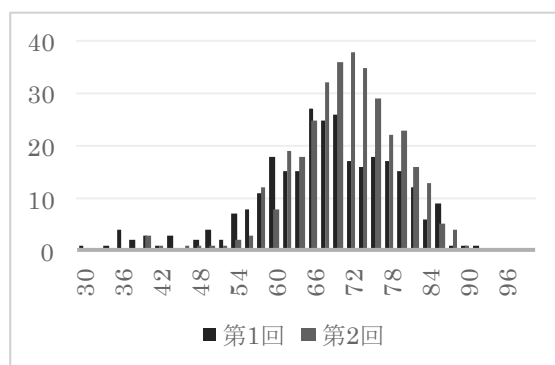


図2 名古屋大学工学部 化学・生物の得点分布

現役の習熟度が低い（演習不足）ために、かなり低めの点数しかとれていない状況になっている。理解しにくいのは、ボーダーの設定である。原則的には、前年度の実態（実際の入試結果におけるボーダーライン）の値とかなり近い値が提示されている。第1回・第2回のマーク模試では、名工大のボーダーは72%、名古屋大学のボーダーは80%と変わらない値になっている。表1中の最後のボーダーの項は、ボーダーラインを越えている受験生の人数であるが、相当少ないこ

表 1 基本統計量

	名工大 用化学	生命・応	名古屋大学工学部 化学・生物	
	第1回	第2回	第1回	第2回
人数	189	228	288	349
倍率	1.58	1.9	2.13	2.59
平均	60.93	63.03	67.88	71.20
標準偏差	9.192	9.1574	13.789	11.317
歪度	-0.276	-0.532	-0.393	-0.259
尖度	3.1040	3.5726	1.6325	1.2372
ボーダー	23	48	45	62

とが確認できる。予備校でのボーダーラインの決定は、複雑な過程に基づいて行われている。現役の場合、第2回のマーク模試でも未完成な状態であり、本番のセンター試験までには大きく学力は伸びていく。その予測に基づいて、本番のセンター試験でのボーダーはこれくらいになるという値が提示されているのであろう。第1回よりも第2回の方が、平均点が高くなっているのは明確であり、現役生の習熟度が上がっていることが確認できる。しかし、それにしても予想されるボーダーラインの得点率を越えている受験生は、だいぶ増えてはいるものの、定員の数割分に過ぎないことは確かである。第3回マーク模試の結果が入手できれば、現役生の習熟度もかなり上がってきているので、状況解析も、もう少し具体的にできるかもしれないが、第3回のマーク模試の結果については大学に提示される機会は原則的には無い。

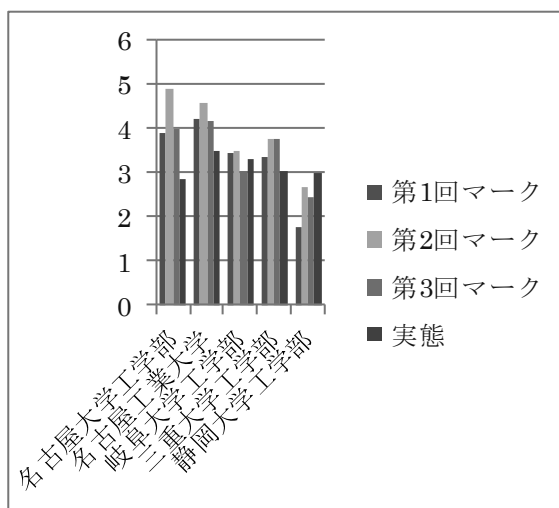


図3 5大学における 2015 年度の模試と実際の入試志願倍率

3 マーク模試の志願者数と実際の志願者数の関係

予備校が提示する志願状況は原則的に昨年度の同じ時期のマーク模試の志願者数と比べて減ったか増えたかという情報である。そこで、2015 年度と 2016 年度における第1回から第3回マーク模試の志願者数から算出した志願倍率と、実際の前期試験の志願倍率を比較した。改組による定員の変更があったため、学科ごとではなく学部全体での志願者数を総計して算出した。図3に 2015 年度、図4に 2016 年度の結果を示す。(以降、総合大学は大学名のみで表記する。)

縦軸は倍率(定員に対する志願者数の割合で算出)であるが、名古屋大学、名工大共に似たような変化になっている。第2回マーク模試は受験者数が最大と言うこともあって、倍率が最も高くなっており、第1回と第3回は同じような倍率となっている。ただし、第1回では「あこがれ」に基づいた志願であるが、第3回には自分の成績を考慮した志願と言うことになるので、成績分布はかなり異なるものと想定される。そして、実際の入試では、両大学とも 25%程度志願者が減っている。これに対して岐阜大学はあまり倍率が動いていないし、三重大学も第2回と第3回が変化していない。

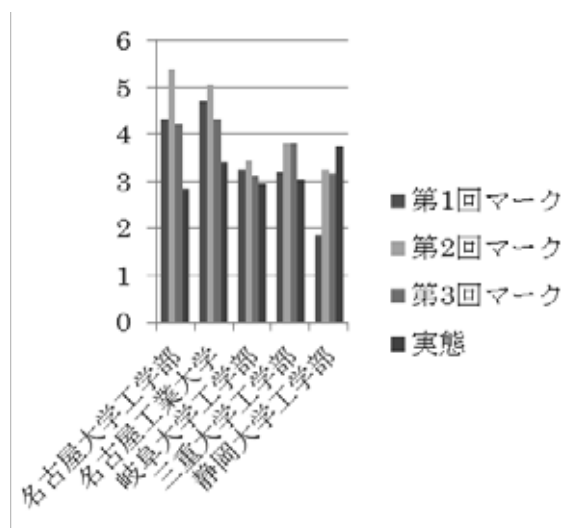


図4 5大学における 2016 年度の模試と実際の入試志願倍率

異なる動きを見せているのが静岡大学で、模試の段階での志願者数よりも実際の志願者数の方が多くなっている。この点では、静岡大学に関してはマーク模試の結果から実際の志願者数を予想するのは難しいと考えられる。結局は、滑り止めとして選ばれているため

にセンター試験が終わってからの受験生の動きが大きいかもしれない。

東海地区の国立大学工学部の場合、志願者は地元の東海地区が中心となる。2016 年度第2回マーク模試で、名古屋大学と名工大（前期）の志願者を地区別にまとめたものを図5に示す。縦軸は志願者全体に対しての割合（％）である。さすがに名古屋大学は名工大よりも東海地区の割合が少ないものの、70%近くが東海地区になっている。あくまで模擬試験の動向なので、実際の入試の結果とのずれはあるものの、どの地域に対して広報活動を強化すべきかという指針は与えられるデータである。例えば、名工大は北陸と静岡県で、名大に比べて志願者を確保が出来ていないことが確認される。第2回マーク模試から出願までには、4ヶ月近くあるので、北陸と静岡県に対して積極的に広報を展開していく必要性が示されたといえる。

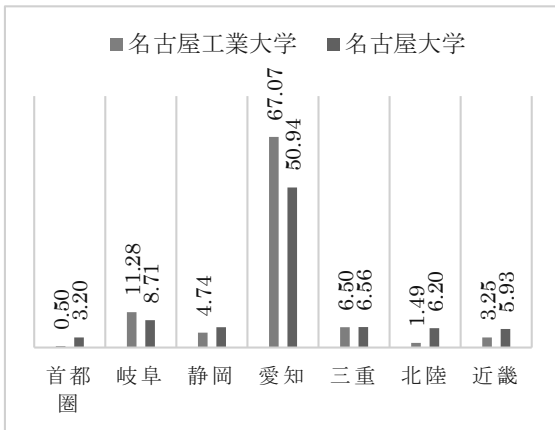


図5 2016 年度第2回マーク模試志願者の地域分布（出身県）

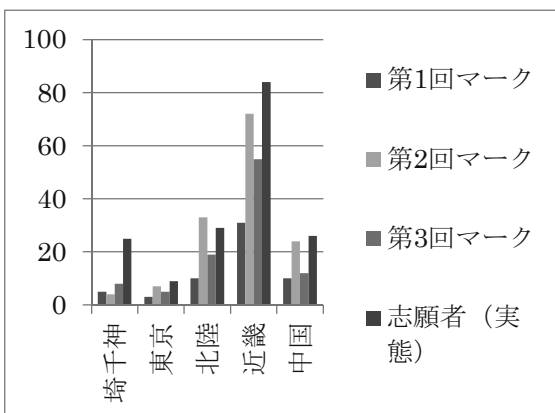


図6 2016 年度前期試験の模試と実際の志願者の地域分布（名工大）

図6にマーク模試と前期試験（実態）の志願者数の地域による変動の様子を示す。関東地方で実態の方がだいぶ増えているが、その他の地域は大体、第2回マーク模試の人数に近い人数になっている。この点では、模試の状況がそのまま入試に反映されているといってもよい。しかし、後期試験（図7）の方は大きく異なっている。いずれの地区も、実際の志願者数が模試に比べると大きく増えている。特に、近畿地区では7倍近くの人数が志願している。この結果は、模試のデータからは全く読み取ることにはできない。この傾向は、新学科になってから変化していない。マーク模試の場合、後期試験については志願大学を記載しない受験生が多いという話も聞くが、それにしても大きな差である。1つの可能性として河合塾の模擬試験が近畿地区では受験率が悪い（駿台の模試の方が主になっている）ということも考えられるが、前期試験も同様の傾向が出るはずなので、おそらくそうではないであろう。

東海地区の志願者数を、マーク模試と2016 年度前期試験についてまとめた結果を図8に示す。縦軸は、志願者の総数である。愛知県は第1回から本番まで、数が減り続けていくが、それでも愛知県の比率が異常なほどの高さになっていることが確認される。静岡県・三重県に比べると比較的岐阜県が多いのは、東海道線で岐阜市から、中央本線で多治見や中津川からと、名工大は2方向からのアクセスが容易であるためと考えられる。ここでも、静岡県の人数が少ないことが確認される。入学者で調べると、静岡県でも掛川より西側ではそれなりに志願者数はあるが、静岡市周辺は少ないという結果になっている。

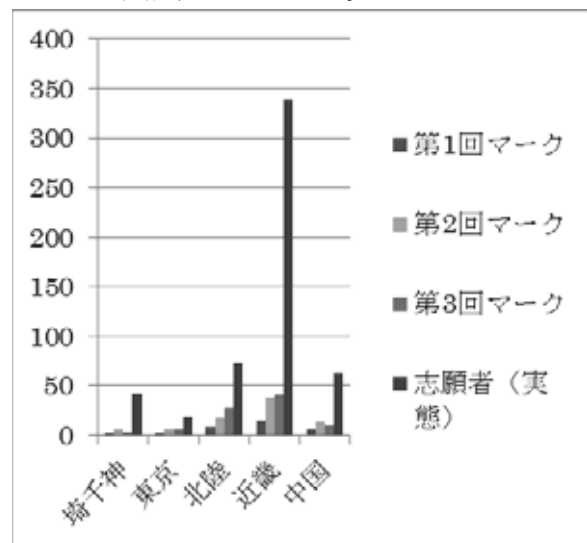


図7 2016 年度後期試験の模試と実際の志願者の地域分布（名工大）

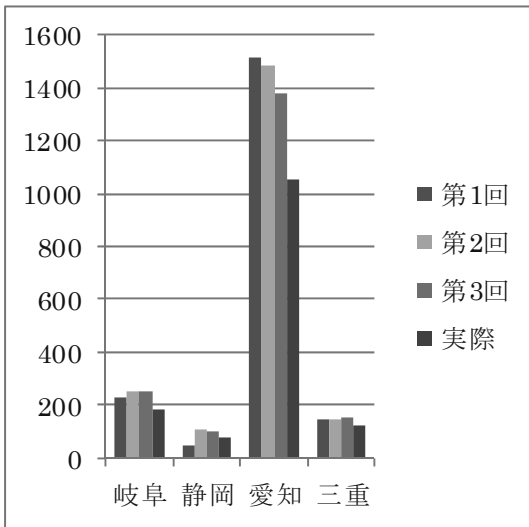


図 8 2016 年度前期試験の東海地区の志願者数（名工大）

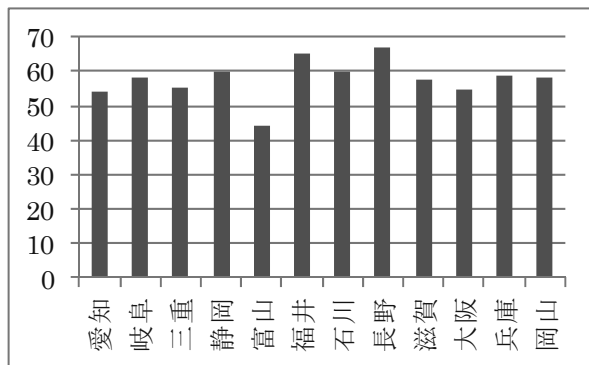


図 9 後期試験の受験率（名工大）

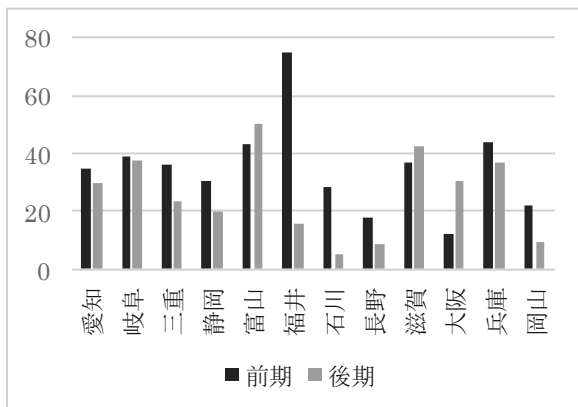


図 10 前期試験・後期試験の合格率（名工大）

2016 年度入試の後期試験について、比較的受験者

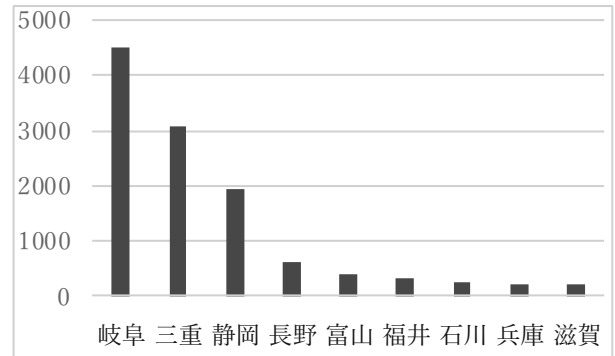


図 11 愛知県の大学への他県からの進学流入数

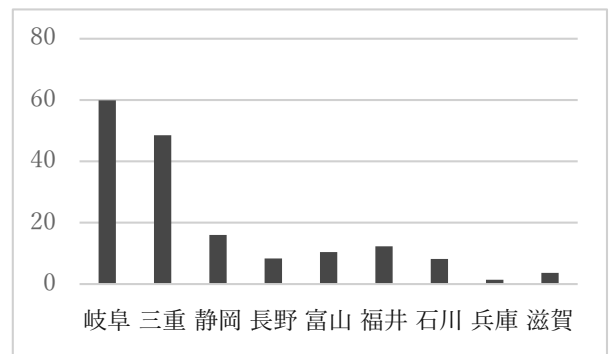


図 12 愛知県の大学への他県からの進学流入数の各県の総流出数に対する割合 (%)

が多かった県の受験率（受験者数を志願者数で割ったもの）を図 9 に示す。名工大は、ここ数年は後期試験の全体の受験率は 55% 程度である。富山県の受験率が低いものの、むしろ 55% を上回っている県が多い。2016 年度入試の前期試験と後期試験の合格率を図 10 に示した。面白いのは、福井県を初めとする北陸と信州は、前期試験の合格率はかなり高いのに後期試験の合格率が低い点である。富山県は 2016 年度のみ後期試験の合格率が高かったが、その前 2 年間は福井、石川、長野と同程度の合格率である。元々の志願者数が特に少ないわけでは無いし、北陸地区も信州地区も教育県でかなり国公立志向が強い地域なので、不思議な現象である。関西地区は、大阪が前期試験の合格率が異常に低い、後期試験ではかなり高くなっている以外は特別な傾向は見られない。この入試結果から、名工大は関西や中国出身の入学者がかなり増えているのではないかと期待したが、中期試験の大阪府大の工学部に抜けて行く学生が多いため、それほど大きな増加にはなっていなかった。この点を解消することが、大きな課題である。

旺文社が学校基本調査を元にまとめた報告¹⁾から、図 11 に愛知県の 2016 年度入学者の他県からの流入数を、図 12 にその県の総流出数における愛知県流出数の占める割合(%)を示す。図 11 は国公立大学を合わせた人数で工学部だけを示したものではないが、岐阜県、三重県、静岡県に関しては図 8 で示した名工大のマーク模試および実際の志願者数と似たような傾向になっている。図 12 の比率で考えると、名工大に限らず愛知県の大学全体にいえることになるが、岐阜県・三重県に比べて静岡県の志願者数が少ないということが確認される。その代わりと言うわけではないが、兵庫県からの流入数が愛知県全体で 226 名なのに、名工大前期試験 18 名、後期試験 44 名の受験者数を確保している。数字としては、十分に大きい数字だと考えられる。いずれにしても、図 11 と図 12 は、静岡県からの志願者確保は愛知県の大学にとって大きな課題であることをはっきりと示している。静岡県の他県への流出数は 12174 であり、岐阜県の 7540、三重県の 6352 よりもかなり多い。静岡市より東側は関東に目が行っている地域であることはよく知られているが、少なくとも掛川以西からの志願者確保が名工大に最も欠けている点だと言うことがはっきりしたといえる。名工大のマーク模試の結果で北陸からあまり集められていないことが確認できたが、元々流入数も少ないので、静岡県に比べると広報展開の重要度は低いと考えられる。前期試験に関してはマーク模試の動向はかなり参考になり、どの県で重点的に広報展開していくべきかが示されている。名工大固有の問題である可能性もあるが、後期試験に関してはマーク模試の結果はあまり参考にならないという結論になっている。他大学においても、同様の傾向が出ているのかはデータが得られなかったため確認できなかった。

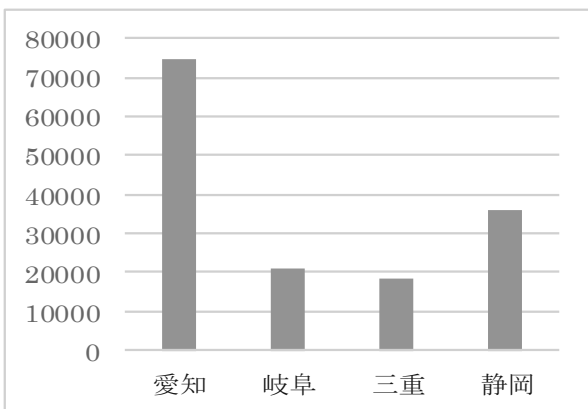


図 13 東海地区の 18 歳人口

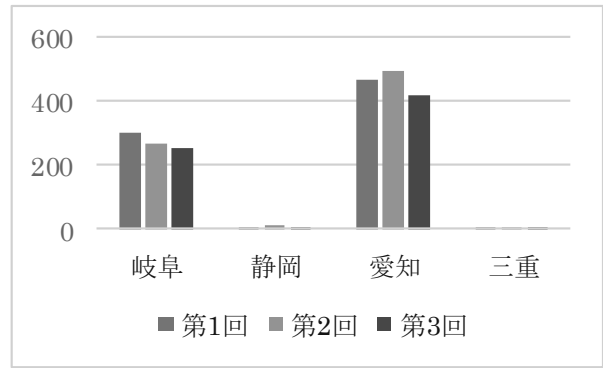


図 14 岐阜大学工学部前期試験の結果

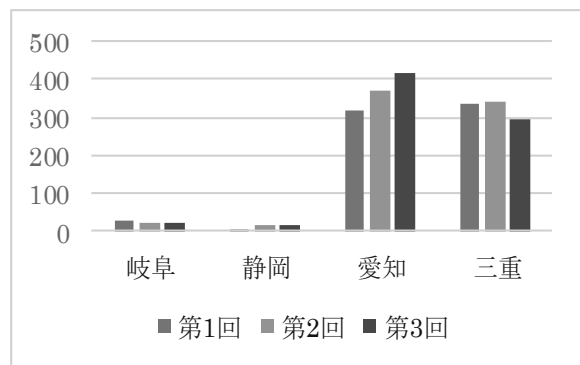


図 15 三重大学工学部前期試験の結果

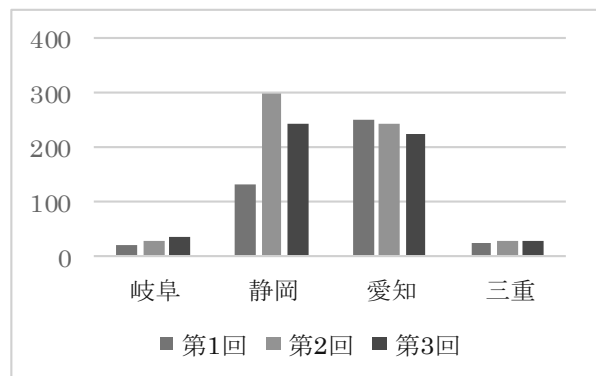


図 16 静岡大学工学部前期試験の結果

4 東海地区の県別動向

図 13 に 2016 年度の東海地区の 18 歳人口 (リクルート進学総研)²⁾を示す。愛知県が圧倒的に多いが、岐阜県・三重県と比較すると静岡県はまだかなりの数の受験生がいることになる。前節で述べたように、流出数の多さも考えると、非常に大きな市場であるだけにマーク模試での志願者数の少なさはかなり痛い結果である。対策としては、静岡県の高校での出張授業に、

より積極的に参加していくことで進めているが、大きく増やすことには成功していない。名工大は人手不足の関係で高校訪問は原則的に行っていないが、静岡県については、高校訪問も検討する必要があると考えている。

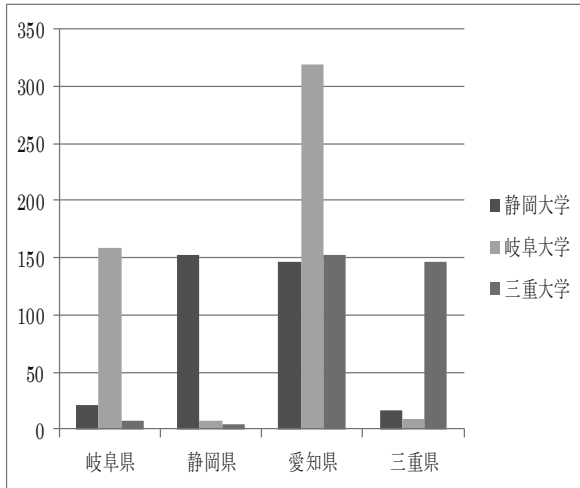


図 17 2016 年度 3 大学工学部入学者数

ここで視点を变えて、岐阜大学・三重大学・静岡大学の状況分析を行ってみる。この3大学の工学部は前期試験で名工大を志願した場合、後期試験併願校である。河合塾の2016年度全統模試における工学部前期試験の県別の志願者数を、岐阜大学(図14)、三重大学(図15)、静岡大学(図16)に示す。いずれの大学も地元と愛知県が中心になっていることがわかる。岐阜大学や三重大学に比べると静岡大学の愛知県依存度は多少小さくなっている。ただし、2016年度の各大学工学部の実際の入学者数(前期・後期・推薦の和)を図17に示すが、岐阜大学では愛知県の比率がかなり高くなっているが、静岡大学と三重大学は地元出身者と愛知県出身者の比率は大体等しくなっている。第1回マーク模試で静岡大学の静岡県の志願者数が少ない点を除けば、模試での志願者数が、入学者数の比率に近くなっていることが確認される。この点では、静岡大学も他の2大学よりも難しいながら、マーク模試の結果を入試広報に生かすことはできると思われる。

4 まとめ

今回の検討を通して、名工大の前期試験の志願動向に関しては、マーク模試の結果がかなり参考になることが確認され、重点的に広報を展開すべき地域が特定できた。広報の効果が、すぐに出るわけではないかもしれないが、貴重な情報になる。しかし、静岡大学

のように、マーク模試(特に第1回)は、必ずしも参考にならないという結果が得られた。あくまでも予想であるが、模擬試験の動向と実際の志願者にかんがりの遊離が見られる大学の場合、配点比が高い試験が合否に与える影響の高いことを考えると、個別試験に比べてセンター試験の配点が大きく、実上センター試験の結果で合否が決定してしまうのであろう。もちろん、名工大もセンター試験の平均点の影響は受けるものの、静岡大学ほど大きくないであろうと思われる。

後期試験は、名工大に関してはマーク模試の動向と実際の受験動向と大きく異なる結果になった。1つは、七帝大が後期試験を廃止してきているので、受験生も前期重視型でマーク模試の志願を書いているせいもあると思うが、名工大だけの傾向なのかもしれない。他大学の実際の受験者および入学者の地域分布の詳細なデータが入手できなかったため、これ以上の分析は不可能であった。名工大の状況についてはこれからも追跡していく予定であり、他大学と共同研究の形でマーク模試の活用法を探っていければと考えている。

参考文献

- 1) 旺文社教育情報センター入試動向分析,
<http://eic.obunsha.co.jp/2016_shingakujokyo/>,
(2017年12月26日)
- 2) リクルート進学総研 Report ,
<http://souken.shingakunet.com/research/2017/01/18/2016-ffb8.html>,
(2017年12月26日)

共通テストへの外部英語試験導入が受験生に与えた影響

——B大学の事例からの検討——

竹内正興（鹿児島大学）

本研究は、地方国立大学において、共通テスト（大学入試センター試験）に外部英語試験・4技能を導入した際の受験生に与えた影響について、地方に所在する国立B大学の導入事例より検討を行った。分析の結果、国立B大学の2017（平成29）年度入試における外部英語試験の利用率は志願者数全体の1%程度に留まったが、前年夏のオープンキャンパスにおけるアンケート調査では、全体の70%近くがこの制度の導入によって学習意欲が高まるとしており、40%以上が出願へのインセンティブになると回答している。このように、本制度の導入が実際の出願行動までにはいたらなくても、教育効果を高める制度として意義がある可能性が示唆された。

1 問題の所在

1.1 目的

本研究は、地方国立大学において、共通テスト（大学入試センター試験）に外部英語試験・4技能（以下、外部英語試験）を導入した場合の受験生に与えた影響を、地方に所在する国立B大学の導入事例から検討することを目的とする。

1.2 外部英語試験の導入をめぐる動向

大学入試における4技能を兼ね備えた外部英語試験の活用促進については、英語指導方法等改善の推進に関する懇談会（2001年1月17日）、教育再生実行会議第三次提言『これからの大学教育等の在り方について』（2013年5月28日）などに見られるように、これまで10年以上に渡って提言されてきたが、具体的な利用形態についての言及はあまり見られず、実際の入試での利用については一部に限定されてきた。

しかし、中教審答申「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」（2014年12月22日）において、毎年50万人以上が受験する共通テストに外部英語試験を取り入れるという具体的な利用形態が示されて以降、外部英語試験を導入する大学が2016（平成28）年度入試で、推薦・AO入試で271大学（36%）、一般入試では50大学（6.7%）¹⁾と一定数存在している。また、文部科学省は『高大接続改革の進捗状況について』（2016年8月31日）の中で、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の英語4技能評価の実施形態の具体的な案を示して検討を進めており、これらの動向から外部英語試験の利用が促進されてきていると考えられる。

1.3 外部英語試験の入試における利用状況

1.3.1 利用形態

外部英語試験の利用形態については、大学に出願するために必要な条件であり、大学が指定した級やスコアに到達していないと出願自体ができない「出願資格（要件）型」や、大学が指定した級やスコアを持っていると、大学の英語試験の得点を満点とみなしたり大学の英語試験自体が免除されたりする「得点換算・試験免除型」、大学の英語試験に加点される「加点型」、合否判定の際の参考として利用される「判定優遇・合否参考型」の4つに分類した分析事例¹⁾がある。また、この類型をさらに整理した形で、出願者全員に関わる「出願資格（要件）型」と、出願自体には直接影響を及ぼさず合否判定の一部に組み込む「希望者優遇制度型」の二つに大別した分類例²⁾もある。

1.3.2 利用目的とメリット・問題点

マクロ的な視点から見た場合、現在の大学入試に外部英語試験を利用する目的は、中教審答申「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」（2014年12月22日）で示された通り、「書くこと」、「話すこと」を含めた英語4技能の総合的な育成によって、グローバル化が進展する中、言語や文化が異なる人々と主体的に協働していくことに寄与するという点が挙げられる。

一方、受験生側に立った場合、「受験機会の複数回化（一発勝負ではなく高校3年間の努力が評価される）」、「英語に対する学習意欲の持続性」、「試験の結果に対する納得度の高まり」（竹内、2016：

187-192) や、事前のみなし得点確保によって、早い段階に英語の受験勉強を終了し、他教科の勉強に集中できること¹⁾などがメリットとして挙げられている。このうち、竹内(2016)が指摘した「学習意欲の持続性」については、文部科学省教育課程企画特別部会『教育課程企画特別部会における論点整理補足資料(3)』(2015年8月26日)の中で、外国語教育の現状・課題として冒頭で、「学年が上がるにつれて英語の学習意欲に課題。4技能、特に発信能力(話す、書く)に課題」と指摘されているように対応が急がれる。

一方、問題点としては「受験費用や受験地域偏在による公平性の確保ができない」ことや、「外部英語試験のセキュリティ(本人が本当に受験したかどうか等の不正防止対策)」(竹内, 2016: 187-192), 「大学や学部間での利用方法の不一致」, 「学習指導要領との整合性」, 「外部英語試験が複数あること」(本多ほか, 2016: 102-107)などが指摘されている。

このように先行研究では、大学入試で外部英語試験を利用する目的やメリット・問題点について指摘されているが、一方で、実際に共通テストに外部英語試験を大学全体で導入した場合の受験生に与えた影響について言及した研究はこれまでのところ見られない。

そこで本研究では、地方国立大学において、共通テストに外部英語試験を導入した場合の受験生に与えた影響のうち、「英語の学習意欲向上との関係」, 「英語の学習意欲と出願意欲の関係」, 「出願意欲と実際の出願行動との関係」の三点を問題の所在とし、全学部・全学科で導入した国立 B 大学の導入事例のケースから検討していく。

2 調査概要

2.1 仮説

- ①外部英語試験の入試への導入によって、国立 B 大学を志望する者の半数以上が英語の学習意欲向上につながると考えている。
- ②英語の学習意欲と出願意欲との間には関係性が見られる。
- ③国立 B 大学の導入ケースの場合、入試で優遇されるスコア基準が大学入試センター試験「外国語」を満点とみなす高い基準のため³⁾, 出願意欲が実際の出願行動には結びつきにくい。

2.2 調査対象大学の属性と外部英語試験の利用形態

本研究の調査対象である国立 B 大学は西日本の A 県に所在する地方国立大学で、文系・理系それぞれの

学部系統を有する総合大学である。

外部英語試験の利用形態は、一定スコア基準を満たす者の大学入試センター試験「外国語」を満点とみなす希望者優遇制度であるが、追跡調査や高校英語教育への配慮の必要性から大学入試センター試験「外国語」の受験は免除されない。募集要項には以下のように掲載されている(表 1)。

表 1 国立 B 大学 外部英語試験利用形態

推薦入試Ⅱ及び一般入試(前期日程・後期日程)で、大学入試センター試験「外国語」を課す学部・学科等について、外部英語試験で一定スコア基準を満たす者の大学入試センター試験「外国語」の得点を、満点とみなす希望者優遇制度を設けます(ただし、大学入試センター試験「外国語」を受験する必要があります)。 なお、対象とする過去の外部英語試験スコアの範囲は、過去 3 年間に実施された試験のスコアとします。(平成 29 年度入試では、平成 26~28 年度実施分となりますが、平成 28 年度実施分については、出願時まで取得したスコアに限ります。)
--

出典：国立 B 大学 平成 29 年度入学選抜要項より一部抜粋

2.3 調査時期・対象者・方法

調査データは二種類ある。一つは、2016 年 8 月に実施した国立 B 大学オープンキャンパスでの質問紙調査法によるアンケート調査である。各学部・学科等のプログラム開催時に質問紙を配布し回答してもらい、その場で回収した(n=3066)。

もう一つは、国立 B 大学の平成 29 年度入試における外部英語試験の利用実績データである。

2.4 質問項目

国立 B 大学オープンキャンパスでのアンケート調査では、「志望学部」, 「性別」, 「現在の学年」, 「外部英語試験の入試への導入が英語の学習意欲を高めるかどうか」, 「外部英語試験を活用して国立 B 大学に出願したいかどうか」についてそれぞれ質問した。

2.5 分析手法

国立 B 大学オープンキャンパスでのアンケート調査からは、収集したデータより単純集計、および統計的手法による分析を行った。

① 志望学部

「人文・社会」, 「教員養成」, 「理工」, 「農・水産」, 「医・歯」の学部系統に分類⁴⁾。

② 性別

「男子」，「女子」に分類。

③ 現在の学年

「高校1年」，「高校2年」，「高校3年」に分類。

④ 外部英語試験の入試への導入が英語の学習意欲を高める

「とてもそう思う：5点」，「まあそう思う：4点」，「どちらともいえない：3点」，「あまりそう思わない：2点」，「まったくそう思わない：1点」の5件法から，肯定率（「とてもそう思う」，「まあそう思う」の回答割合の和）と否定率（「あまりそう思わない」，「まったくそう思わない」の回答割合の和）を算出。

⑤ 外部英語試験を活用して国立B大学に出願したい尺度は④と同じ。

一方，国立B大学の平成29年度入試における外部英語試験の利用実績データについては，外部英語試験の利用を申請した志願者数と志願者数に占める割合，および，みなし満点と大学入試センター試験「外国語」との得点率の差について分析を行った。

3 結果

3.1 オープンキャンパスアンケート

「外部英語試験の導入はあなた自身の英語の学習意欲を高めるかどうか」という質問に対して，全体では肯定率68%と7割近くが，外部英語試験の入試への導入を肯定的に捉えていることがわかった（図1）。

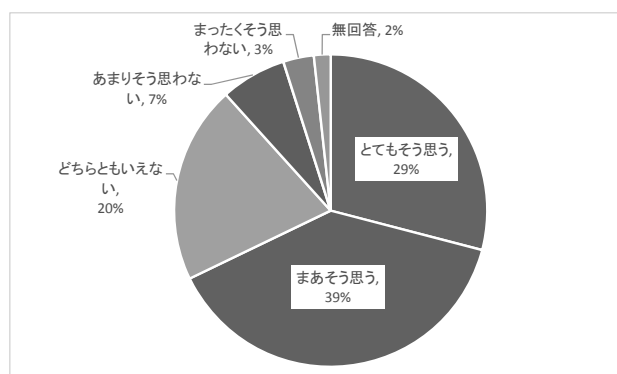


図1：「外部英語試験の導入はあなた自身の英語の学習意欲を高める（全体）」

志望学部系統別では，「医・歯」系統と「人文・社会」系統の肯定率が70%を超え，他の学部系統との間に1%水準で統計的有意差が見られた（表2-1，2-2，2-3）。

男女別では，男子の肯定率が65%，女子が71%と女子の肯定率が高く，1%水準で統計的有意差が見ら

れた（表3）。

学年別では，学年が低いほど肯定率が高く（表4-1），1年と3年，および，2年と3年の間に，1%水準で統計的有意差が見られた（表4-2，4-3）。

表2-1：「外部英語試験の導入はあなた自身の英語の学習意欲を高める（志望学部系統別）」平均点，肯定率・否定率

	平均点	肯定率	否定率
人文・社会	3.92	72%	9%
教員養成	3.85	68%	10%
理工	3.71	63%	10%
農・水産	3.70	60%	13%
医・歯	4.03	74%	8%

表2-2：「外部英語試験の導入はあなた自身の英語の学習意欲を高める（志望学部系統別）」分散分析

変動	平方和	自由度	平均平方	F 値	P 値	判定
グループ間	49.0903	4	12.2726	11.8720	0.0000	**
グループ内	3109.4813	3008	1.0337			
合計	3158.5715	3012				

**：1%有意 *：5%有意

表2-3：「外部英語試験の導入はあなた自身の英語の学習意欲を高める（志望学部系統別）」多重比較検定・Bonferroni

水準1	水準2	統計量	P 値	判定
人文・社会	教員養成	1.2138	1.0000	
人文・社会	理工	3.4514	0.0057	**
人文・社会	農・水産	3.6190	0.0030	**
人文・社会	医・歯	1.9500	0.5127	
教員養成	理工	2.4791	0.1323	
教員養成	農・水産	2.6602	0.0785	
教員養成	医・歯	3.3835	0.0072	**
理工	農・水産	0.1759	1.0000	
理工	医・歯	5.5541	0.0000	**
農・水産	医・歯	5.7229	0.0000	**

**：1%有意 *：5%有意

表3：「外部英語試験の導入はあなた自身の英語の学習意欲を高める（男女別）」t検定

	平均点	肯定率	否定率	P値	判定
男子	3.76	65%	11%	0.0001	**
女子	3.91	71%	9%		

**：1%有意 *：5%有意

表4-1：「外部英語試験の導入はあなた自身の英語の学習意欲を高める（学年別）」平均点，肯定率・否定率

	平均点	肯定率	否定率
高校1年	4.01	74%	6%
高校2年	3.89	71%	9%
高校3年	3.63	60%	14%

表 4-2: 「外部英語試験の導入はあなた自身の英語の学習意欲を高めてくれる(学年別)」分散分析

変動	平方和	自由度	平均平方	F 値	P 値	判定
グループ間	51.4388	2	25.7194	25.0739	0.0000	**
グループ内	2951.0609	2877	1.0257			
合計	3002.4997	2879				

** : 1%有意 * : 5%有意

表 4-3: 「外部英語試験の導入はあなた自身の英語の学習意欲を高めてくれる(学年別)」多重比較検定・Bonferroni

水準1	水準2	統計量	P 値	判定
1年	2年	2.2918	0.0660	
1年	3年	6.6117	0.0000	**
2年	3年	5.7509	0.0000	**

** : 1%有意 * : 5%有意

次に、「外部英語試験を活用して国立B大学に出願したいかどうか」という質問に対しては、全体の40%が、外部英語試験の入試への導入が出願意欲につながると考えていることがわかった(図2)。

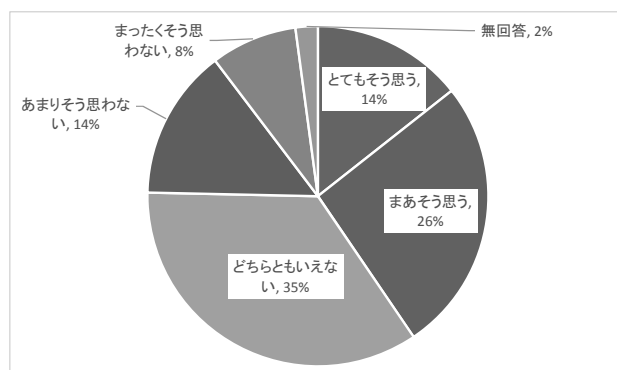


図 2: 「外部英語試験を活用して国立B大学に出願したい(全体)」

志望学部系統別の肯定率を見ると、「医・歯」系統で約 50%, その他の学部系統は 30%台後半となり、他の学部系統との間に 1%水準で統計的有意差が見られた(表 5-1, 5-2, 5-3)。

男女別では、男女とも肯定率が 40%程度となり、性別による差は見られなかった(表 6)。

学年別では、学習意欲と同様、高校の学年が低いほど肯定率が高く(表 7-1), すべての学年間で統計的有意差が見られた(表 7-2, 7-3)。

また、「外部英語試験の導入は、あなた自身の英語の学習意欲を高めてくれる」と「外部英語試験を活用して国立B大学に出願したい」のそれぞれの回答結果

の関連性を見ると、2つの質問項目間には中程度の相関関係(相関係数 0.64)があることがわかった。

表 5-1: 「外部英語試験を活用して国立B大学に出願したい(志望学部系統別)」平均点、肯定率・否定率

	平均点	肯定率	否定率
人文・社会	3.14	38%	24%
教員養成	3.25	39%	21%
理工	3.17	37%	23%
農・水産	3.13	37%	27%
医・歯	3.48	50%	19%

表 5-2: 「外部英語試験を活用して国立B大学に出願したい(志望学部系統別)」分散分析

変動	平方和	自由度	平均平方	F 値	P 値	判定
グループ間	52.1801	4	13.0450	10.3631	0.0000	**
グループ内	3771.3474	2996	1.2588			
合計	3823.5275	3000				

** : 1%有意 * : 5%有意

表 5-3: 「外部英語試験を活用して国立B大学に出願したい(志望学部系統別)」多重比較検定・Bonferroni

水準1	水準2	統計量	P 値	判定
人文・社会	教員養成	1.7614	0.7827	
人文・社会	理工	0.5193	1.0000	
人文・社会	農・水産	0.0811	1.0000	
人文・社会	医・歯	5.2617	0.0000	**
教員養成	理工	1.1886	1.0000	
教員養成	農・水産	1.8195	0.6894	
教員養成	医・歯	3.7947	0.0015	**
理工	農・水産	0.5925	1.0000	
理工	医・歯	4.6604	0.0000	**
農・水産	医・歯	5.2643	0.0000	**

** : 1%有意 * : 5%有意

表 6: 「外部英語試験を活用して国立B大学に出願したい(男女別)」t検定

	平均点	肯定率	否定率	P値	判定
男子	3.21	41%	23%	0.4245	
女子	3.25	42%	23%		

** : 1%有意 * : 5%有意

表 7-1: 「外部英語試験を活用して国立B大学に出願したい(学年別)」平均点、肯定率・否定率

	平均点	肯定率	否定率
高校1年	3.48	49%	15%
高校2年	3.32	44%	20%
高校3年	2.87	28%	35%

表 7-2：「外部英語試験を活用して国立B大学に出願したい（学年別）」分散分析

変動	平方和	自由度	平均平方	F 値	P 値	判定
グループ間	144.4077	2	72.2038	59.5565	0.0000	**
グループ内	3478.2577	2869	1.2124			
合計	3622.6654	2871				

**：1%有意 *：5%有意

表 7-3：「外部英語試験を活用して国立B大学に出願したい（学年別）」多重比較検定・Bonferroni

水準1	水準2	統計量	P 値	判定
1年	2年	2.8466	0.0134	*
1年	3年	9.9126	0.0000	**
2年	3年	9.2677	0.0000	**

**：1%有意 *：5%有意

3.2 平成 29 年度入試 外部英語試験の利用実績

国立 B 大学では、推薦入試Ⅱおよび一般入試（前期日程・後期日程）で、大学入試センター試験「外国語」を課すすべての学部・学科等が、外部英語試験の利用申請の対象となっているが、平成 29 年度入試の志願者数全体に占める利用申請者の割合は 0.91%（51 人）であった。また、利用申請者の大学入試センター試験「外国語」の平均得点率は 93.0%で、みなし満点と大学入試センター試験「外国語」との得点率の差は、平均 7.0%という結果となった。

3.3 結果の整理

三点の仮説に対しての検証結果を整理したい。

まず一点目の「外部英語試験の入試への導入によって、国立 B 大学を志望する者の半数以上が英語の学習意欲向上につながると考えている」について、調査結果からは全体の 68%が肯定的に捉えており、仮説通りの結果となった。

二点目の「英語の学習意欲と出願意欲との関係性がある」については、両者の間に中程度の相関関係（相関係数 0.64）が見られた。

三点目の「出願意欲が実際の出願行動には結びつきにくい」については、外部英語試験の入試への導入が出願意欲につながると考えている者が 40%程度いたのに対し、実際に国立 B 大学の外部英語試験を申請した者は志願者数全体の 0.91%に留まり、出願意欲と実際の出願行動の割合の間には差が見られる結果となった。

4 考察

先行研究、調査結果、および問題の所在を踏まえ、次の二点について検討したい。

一点目は、大学入試での外部英語試験の利用が、英語学習の教育効果を高めることに寄与する可能性である。国立 B 大学の場合、入試で優遇されるスコア基準が大学入試センター試験「外国語」を満点とみなす高い基準のため、平成 29 年度入試における実際の外部英語試験の利用申請者は志願者全体の 1%程度に留まった。しかし、国立 B 大学のオープンキャンパスにおけるアンケート調査では、全体の 68%が学習意欲の向上について肯定的に捉え、特に、女子、および、「人文・社会」系統、「医・歯」系統の志望者においては肯定的に捉える割合が相対的に高かった。また、出願意欲についても肯定率が全体で 40%に達し、学習意欲と出願意欲の間には中程度の相関関係（相関係数：0.64）があることがわかった。つまり、入試での外部英語試験の利用は、実際の出願行動までにはいたなくても、多くの志望者の英語学習の意欲向上に寄与し出願意欲につながる、すなわち、教育効果を高める制度として意義がある可能性が示唆された。

もう一点は、みなし満点と大学入試センター試験「外国語」との得点率差をどう解釈するかについてである。国立 B 大学の平成 29 年度入試における申請者の大学入試センター試験「外国語」の平均得点率は 93.0%であった。みなし満点との得点率の差は平均で 7.0%となり、申請者は平均で 7.0%のアドバンテージを得ていたことになる。一方で、申請者の得点率を個々に見た場合、中には大学入試センター試験「外国語」の得点率が 80%を下回り、20%以上のアドバンテージを得た者もいた。つまり、数字上は外部英語試験の同一の基準をクリアしている受験生においても、大学入試センター試験「外国語」の得点率には幅があり、必ずしも大学入試センター試験時点での英語力が高いとはいえない者も満点とみなしてしまっている可能性が考えられる。しかし、この点について、数字だけで判断することは難しいとも考えられる。なぜなら、外部英語試験の基準をクリアした者は、先行研究で指摘されているように、その後、英語以外の教科・科目を集中的に学習することが予想されるため、英語については直前の試験対策をせず得点が伸びないという可能性が考えられるからである。従って、みなし満点という基準に見合った英語力があるのかどうかは、入試時点の成績に加え入学後の成績も見ていく必要があるだろう。

また、入試時点で検討できることとしては、高校 3

年間の継続的な英語学習を担保する観点から外部英語試験の受験時期を受験日からどこまで遡って認めるのか（国立 B 大学の場合は、高校 3 年を対象としている⁵⁾）ということが考えられる。また、個別試験で英語を課す（国立 B 大学ではほとんどの学部・学科等において、一般前期試験で英語を課している）ことなどが対応策として考えられるだろう。特に、今後、一般前期試験で英語が課されず、前期試験、後期試験とも共通試験で外部英語試験の優遇措置のある同一の大学を受験する者の場合、入試日から大学入学までの長期間に渡って英語学習の優先順位が下がる可能性があるため、制度設計の際の検討ポイントの一つとなると考えられる。

5 本研究の意義と課題

本研究の意義は、外部英語試験の共通テストへの導入は受験制度の実質化に留まらず、高校生の英語学習の継続的な意欲向上につながるという教育的効果の可能性を示唆した点である。

一方で、国立 B 大学の平成 29 年度入試における外部英語試験の利用者が志願者全体の 1 % 程度と少数だったため、本研究ではみなし満点と大学入試センター試験「外国語」の平均得点率差の妥当性に言及する分析には至ることができなかった。この点については、出願意欲が高校 3 年よりも高校 1・2 年の方が高かったこと（表 7-1）、また、今後本制度の認知度が進むことで利用申請者数が増える可能性が考えられることから、次年度入試以降のデータを蓄積していく中で、分析視角の拡大を検討していきたい。

注

- 1) 旺文社教育情報センター『2016 年度入試 英語外部試験利用状況』，平成 28 年 5 月 27 日，<http://eic.obunsha.co.jp/pdf/exam_info/2016/0526_1.pdf>（2017 年 2 月 17 日）より。
- 2) 河合塾 Guideline『大学入試における英語の 4 技能評価の影響』，2017 年 11 月号，<<http://www.keinet.ne.jp/gl/17/11/kawaru.pdf>>（2018 年 1 月 15 日）より。
- 3) 国立 B 大学は、CEFR（Common European Framework of Reference for Languages；ヨーロッパ言語共通参照枠）の B2 レベルを参考にしながら、英検準 1 級以上、TOEFL iBT 72 点以上、IELTS 5.5 以上などを、大学入試センター試験「外国語」の得点を満点とみなすスコア基準を設定している。

4) 文部科学省『平成 28 年度国公立大学入学者選抜確定志願状況』平成 28 年 2 月 18 日，<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/02/1367317.htm>（2016 年 3 月 3 日）で示された学部系統の区分を利用。

5) 平成 33 年度入試から実施される大学入学共通テストでは、大学入試センターが認定した資格・検定試験について高校 3 年の 4 月～12 月の間の 2 回の試験結果が対象範囲として示されている。

文部科学省『高大接続改革の実施方針等の策定について 大学入学者選抜について』平成 29 年 7 月 13 日，<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1388131.htm>（2017 年 12 月 28 日）を参照。

参考文献

- 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～』2014 年 12 月 22 日 7，14-16。
- 本多正尚・島田康行・大谷奨・松井亨・白川友紀（2016）「外部英語試験の導入による問題点」『全国大学入学者選抜研究連絡協議会』，（11），102-107
- 教育再生実行会議第三次提言『これからの大学教育等の在り方について』，平成 25 年 5 月 28 日<www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaicei/pdf/dai3_1.pdf>（2017 年 2 月 23 日）
- 文部科学省『英語指導方法等改善の推進に関する懇談会（報告）』，平成 13 年 1 月 17 日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/010110.htm>（2017 年 2 月 23 日）
- 文部科学省『高大接続改革の進捗状況について』，平成 28 年 8 月 31 日<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/08/1376777.htm>（2017 年 2 月 23 日）
- 文部科学省『教育課程企画特別部会における論点整理補足資料（3）』，平成 27 年 8 月 26 日<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/index.htm>（2017 年 3 月 1 日）
- 竹内正興（2016）「共通テストへの外部検定導入が高校現場に与える影響」『大学入試研究ジャーナル』，26，187-192

米国におけるアドミッション・オフィサーの養成講座と職務

——カリフォルニア大学の事例——

中世古貴彦（九州大学），山本以和子（京都工芸繊維大学），
西郡大（佐賀大学），木村拓也（九州大学）

大学入試改革や大学経営改革の一環として，米国大学のアドミッション・オフィサーのような専門的入試担当職員の養成や配置を求める向きがある。しかし，日米の入試を巡る状況は異なるし，米国のアドミッション・オフィサーが専門職として課題を抱えていないわけではない。カリフォルニア大学における養成講座と同校の求人等を事例に，日本においてアドミッション・オフィサーを養成・配置する際の課題を考察する。

1 問題の所在：入試改革，大学改革とアドミッション・オフィサー

「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，2016）は，「『学力の3要素』を多面的・総合的に評価する入学選抜への改善」（高大接続システム改革会議，2016：42），「多様な背景を持つ受験者の選抜」（高大接続システム改革会議，2016：43），「入学選抜で学力の評価が十分に行われていない大学における入学選抜の改善等」（高大接続システム改革会議，2016：44）といった「個別大学における入学選抜改革を推進するため，各大学において，アドミッション・オフィスの整備・強化やアドミッション・オフィサーなど多面的・総合的な評価による入学選抜を支える専門人材の職務の確立・育成・配置等に取り組むことが必要」であり，「国においても，効果的な財政支援等を通じて，各大学の入学選抜改革を促す」（高大接続システム改革会議，2016：50）べきという見解を示した。

また，2017年度からのSDの義務化（文部科学省，2016）に先立ち，大学執行部のリーダーシップを支えるための「高度専門職」の充実を説いた「審議まとめ」（文部科学省中央教育審議会大学分科会，2014：18）は，米国の大学に倣いアドミッション・オフィサー等を日本の大学でも養成・配置することを掲げた。

しかし，「雇用慣行や入学審査における裁量の低さと相俟って，これまで入学審査担当者の専門職化を進めるには至らなかった」（大場，2005：9）と言われるように，日米の大学入試を取り巻く状況は大きく違う。例えばアドミッションセンターについては，本来は入試研究専門部門という役割を与えられていたが，安易に米国の情報・制度を取り入れた結果，マーケティングやAO入試の実施部隊というイメージが強調され，

役割の混乱が見られると言う（木村，2008：91）。日本における養成・配置の議論を深めるためには，米国のアドミッション・オフィサーの職務，求められる資質，養成の実態を十分に理解しておく必要がある。

2 先行研究：専門職としての特徴

2.1 キャリアパスの不透明さ

1960～70年代の米国内の文献を主に参照しつつ「入学審査職員」のキャリアや職能開発について整理した大場（2005：4）は，「他の領域には存在しないような専門性が明確に存在する職務領域ではなく，入学審査以外の入学管理業務をはじめとした他の職務領域との間に，少なからぬ職員の移動が認められる」と言う事情を紹介した。だが，専門職団体であるNational Association of College Admissions Counselors（以下，NACAC）の最近の調査によると，最近の実態はもっと悲観的であるらしい。アドミッション・オフィサーは専門職として適切に定義されておらずキャリアパスが不明瞭で，24%は他の職域に移りたいと考え，43%は現在の職域で働き続けるか迷っている（NACAC，2014：5）。また，業務は増加するが予算やポストは減少し，離職する者が多い（NACAC，2014：6）。加えて，昇給の見込みが少なく，大学外もさることながら大学業界内の他の職域に人材を奪われてきた（NACAC，2014：43）という，日本の大学事務組織ではあまり想定できない問題も存在する。アドミッション・オフィサー等を弁護士や税理士のように確立された「高度専門職」と並置して論じた「審議まとめ」（中央教育審議会大学分科会，2014：18）は，こうした課題を完全に見過ごしていた。

2.2 職務の複雑化と裁量

松井（2009）は，米国大学入試における標準テス

トの重要性の低下傾向と、アドミッション・オフィサーの役割の複雑化、重要化、多様化を指摘した。実際、NACAC (2014: 6) によれば、アドミッション・オフィサーの職務は、奨学金、広報・マーケティング、学籍管理などの多様な職務領域と益々重なり合い、複雑かつ広範になっており、例えばアドミッション部門の最高責任者の 72%はプロヴオストまたは学長に直接報告するという。

他方、「アメリカの入学者選抜の本質は専門職の合議による多面的視点」(出光, 2015) と言われる。山形・繁樹 (2014) によると、出願者の上位/下位の何割かは明らかに合格/不合格と判断できるので評価にあまり時間をかけず、残る半数程度の中間層についてのみ比較的時間をかけて合議を行うとされる。ただし、そもそも多様な背景を持つ担当者らが心理測定の専門性を備えているわけでもなく、「評価の信頼性は高くないことが推察される」(山形・繁樹, 2014: 174)。

3 本稿の課題：養成と職務の関係

以上のように、米国のアドミッション・オフィサーを取り巻く状況はあまり楽観的ではないが、その職務は複雑度を増している。また、日本の政策文書で特に期待されている入学者選抜業務に関しては、評価者としての専門性について懸念がないわけではないが、相当の裁量を与えられている。

では、複雑化、多様化していると言われる職務の実態はどのようなものなのか。また、それに対応してどのような養成方法がとられているのか。

そこで本稿は、カリフォルニア大学 (以下、UC) を事例として取り上げ、実際の職務や必要な資質等を踏まえてアドミッション・オフィサーの養成方法について検討する。UC の複数のキャンパスは Extension (公開講座) としてアドミッション・オフィサーの職域に対応した certificate program を提供している。その内、比較的ウェブサイトの充実したロサンゼルス校 (以下、UCLA) とバークレー校 (以下、UCB) のプログラムを取り上げる。また、実際の職務等は UC 各キャンパスの求人情報を用いる。

4 UC の養成講座と職務等

4.1 UCLA Extension の養成講座

UCLA Extension は、College Counseling というプログラムを提供している。表 1 の 10 コースのうち、必修 6 つと、選択 1 つを 20 クォーター (5 年) 以内に履修する必要がある。Practicum in College Counseling では 65 時間の進路相談の実習を行うが、他はすべてオンライン講義で、職務に関連する個別のトピックを修得する。総勢 21 人の講師の保持する学位は、Ph.D.3 人、Ed.D.2 人、修士号 12 人等で、大学での関連業務経験者は 7 人、高校での進路相談経験者は 12 人である。プログラムの名称が表すとおり、

表 1 UCLA Extension, College Counseling のカリキュラム

コース名	概要	単位	価格
Counseling the College Bound Student	college counselorの職責、業務の流れ、仕事上の資源、オフィス運営、プログラムの企画方法などを学ぶ。	4.5	\$792
The College Admissions Process	出願日程、大学選び、公私立大学の選抜基準などを学ぶ。	4.5	\$792
Financial Aid Fundamentals	奨学金の歴史、類型、応募方法、受給資格、決定方法、検索サービスなどを学ぶ	4.5	\$792
Testing/Career Assessment	各種標準テストの測定内容、妥当性、問題点、受験指導の影響などと、キャリア指導の方法を学ぶ。	4.5	\$792
Special Issues in College Counseling	学習障害、不法滞在、第一世代、性的マイノリティ、編入学などの学生集団に関して学ぶ。	4.5	\$792
Practicum in College Counseling	指導の下での65時間 (又は35時間+研究課題) のフィールドワーク。オンラインで経験をシェア。	6.0	\$545
The Business of Educational Consulting	教育コンサルタント業を始めるための事業計画、料金設定、契約、ソーシャルメディアの利用等を学ぶ。	4.5 選択	\$792
College Counseling for International Students	奨学金、ビザ、(ランキングより) 自分に合う大学選びの重要性を理解させるなどの留学生支援を学ぶ。	4.5 選択	\$792
Higher Education in the Public Interest	入学者選抜や奨学金政策への理解を深めるための高等教育論を学ぶ。	4.5 選択	\$792
Finalizing the College Counseling Process	他のコースで学んだ理論や情報を応用し、生徒や家族が最終的に大学を決定する支援をPBLで学ぶ。	4.5 選択	\$792

UCB Extension (2016) を基に筆者作成。

表 2 UCB Extension, College Admissions and Career Planning のカリキュラム

コース名	概要	単位	価格
Career Planning for College Admissions	専攻と職業の選択を支援する方法、ツール等を学ぶ。日曜終日、8回、68時間。	4	\$995
College Admissions Advising A	進学の実現性の評価、資金計画、選択肢の検討などを学ぶ。土曜終日と火曜日夜、10回、60時間。	4	\$1,005
College Admissions Advising B	上記Aの続きで、選抜過程、テスト、エッセイ、奨学金、特殊なニーズ（アスリート、障害、再入学、外国人、過少代表）などを学ぶ。60.5時間	4	\$1,005
Counseling Techniques for Educators	カウンセラー、教員、管理者が教育現場で使えるカウンセリング手法を学ぶ。土曜終日、4回、32時間。	2	\$495
Practicum in College Admission Advising	メンター役と共に高校やNP0で40時間の実習。木曜夜に3回の講義、9時間。	1	\$405

UCB Extension (2016) を基に筆者作成。

特に進学相談に関する専門性の習得を主眼としている。主な対象として、大学の入試担当職員だけでなく、高校等の進学相談員も例示されている。必要なコースを履修するだけで\$5,297 を要する（教科書代や登録料等が別途必要）。

4.2 UCB の養成講座

UCB Extension は、College Admissions and Career Planning というプログラムを提供している。表2の5つのコース全てを5年以内に履修し、GPA3.0以上を修める必要がある。授業は基本的に平日夜間や週末に全て対面で開講されるが、40 時間の進路指導実習も行われる。総勢6人の講師の保持する学位は、Ph.D.3人、修士3人で、大学での関連業務経験者が3人、高校の進路相談経験者が5人いる。講師のうち2人はUCLAの講師と同一人物で、1人は長年高校の進路相談に当たってきたカウンセラーで、もう1人は全国・地方の専門職団体の要職を務めてきた人物である。プログラムはNACACのadvising standardsに準拠し、UCLAと同様に進路相談を中心に構成されている。受講者像は具体的に示されていないが、「高校から大学、また大学から職業への学生の移行を助けるために必要な奥の深い知識や技術」を授けるプログラムとされ、例えばCounseling Techniques for Educatorsのコースでは初中等学校や大学の教職員が使える手法を学ぶとされる。授業料は合計で\$3,905となる（教科書代や登録料等は別途必要）。

4.3 カリフォルニア大学の求人

表3は、先述したUC各校の求人情報16件の一覧である。職名は必ずしもアドミッション・オフィサーとは限らない。繁忙期に願書を処理する採点員（例えば通番3, 4等）、国際プログラムの調整や国際入試

の担当者（通番5, 13）、運転免許が必要で残業や週末勤務も多いリクルーター（例えば通番7）など、様々なタイプがあることがわかる。勤務先は本部の入試部等とは限らず、季節労働的なポストも多く、給与はそれほど高くない。

表4は、表3の求人の応募要件や職務内容の集計結果である。まず応募要件としては、犯罪歴等のチェック（11件）や、運転免許証の保持（8件）と言った条件が付くことが多い。また、学生の多様性への理解（16件）、学務や奨学金に関する知識（14件）、入試業務や学籍管理用のソフトウェア等の使用経験（11件）等が求められることが多い。統計や調査の知識や経験（6件）が求められたり、個人情報などの機密を適切に取り扱う能力（5件）、データの入力・管理に必要な細心の注意力（4件）が要求されたりするポストも比較的多い。

次に職務に関しては、学生の募集に関わる業務だと、説明会等のイベント企画・対応（11件）、学校訪問（8件）、それらに付随する個別面談（11件）等を行うことが多い。

選抜に関する業務では、大半のポストが応募書類や出願資格の確認・処理（13件）を行うが、複雑なケースでは上司や教員に相談する（6件）、最終判定に直結する評価まで行う（8件）、意欲、社会経済的状況、進学の困難度等を評価する（5件）、出願要件等の特例について判断する（3件）等の違いがある。

データ・管理系の業務では、判定結果のデータベースへの入力や学籍管理システムへの橋渡し（7件）や、それらのデータの分析・報告（7件）が多い。

新たな手法等を開発するような業務では、スタッフ（学生を含む）の訓練、監督（6件）や、市場調査や戦略立案（7件）を行うポストが多い。

表 3 UC のアドミッション・オフィサーの求人

通番	大学	職名	概要	勤務部局	任期 (月)	給与
1	UCB	Admissions Coordinator	教育学大学院で、学生学習支援ディレクターや教員の指揮下で、学生募集活動全般とデータ管理を行う初級のパートタイム職。	Graduate School of Education	12	\$32,486
2	UCB	Admissions Specialist	大手老舗ビジネススクールで、実務経験を生かし出願処理、採点員訓練、ウェビナー等のイベント対応等を行う。判定に直結する評価はしない。	Haas Core Programs	不明	\$47,750
3	UCB	Undergraduate Admissions Reader	大手老舗ビジネススクールの学部プログラムへの出願を毎週約75件処理する採点員。判定に直結する評価も。実務経験や上級学位を要するが、11週間のパートタイム。	Haas Core Programs	3	\$28,800
4	UCB	Admissions Reader	大手老舗ビジネススクールの出願を毎週30~40件処理する採点員。当該分野の教育に精通し、判定に直結する評価も。任期9ヶ月のフルタイム。	Haas Core Programs	9	不明
5	UCB	Communications and Recruitment Specialist	エクステンションの国際プログラムの海外代理人等との連絡調整、卒業式仕切、広報戦略、問合せDB管理、出願者追跡等、運営全般を監督。マーケティングの豊富な経験が必要。	UNEX (エクステンション)	24	\$51,850
6	UCB	Admissions Specialist	大手老舗ビジネススクールの出願処理の準備や採点員の訓練、進学相談、ウェビナー等のイベント対応等を行う任期8か月のポスト。	Haas Core Programs	8	\$42,403
7	UCD	Admission Analyst & Advisor	学部入試部勤務で、州内外でリクルート活動。残業、週末勤務、出張も多い。代替プラン提案等の経験が必要で、条件付き合格や不合格者とも面談。	Undergraduate Admissions	9	\$51,744
8	UCR	High School Advisor	社会的に不利な家庭の生徒の進学支援のための、外部資金による5年間のプロジェクトを補佐する、9~12か月のポスト。	Office of Trio Programs	9	\$36,225
9	UCR	Admissions Diversity and Recruitment Specialist	学部入試部で、特に過小代表マイノリティや編入学者の増加のため、高校訪問、出願書類の確認、市場調査などを行う任期12か月のポスト。	the Office of Undergraduate Admissions	12	\$48,350
10	UCR	Admissions Recruitment Specialist	学部入試部で編入学の選抜全体に関与し、コミカレ訪問、情報提供、進学相談、出願処理、データ分析、戦略立案等を行う。	the Office of Undergraduate Admissions	不明	\$48,350
11	UCR	Articulation Specialist	Articulation Officerを補佐し、その監督の下で、編入学協定の更新や学生情報システムへのデータ移行、進学情報の提供などを行う初級の職。	the Office of Undergraduate Admissions	36	\$44,050
12	UCR	Admissions Recruitment Specialist	学部入試部で、優秀な高校生をリクルートするプログラムの出願資格評価全般に関わる。編入学処理も。一定の経験必要。	the Office of Undergraduate Admissions	不明	\$48,350
13	UCR	International Admissions Specialist	学部入試課で、国際入試対応。海外学校訪問、広報資料作成、海外制度研究等を行う。単独で出願を評価し、入学要件の例外を認める権限もある。	the Office of Undergraduate Admissions	不明	\$53,400
14	UCSC	UC-Wide College Facilitator	社会的に不利な家庭の生徒の進学を支援するプログラム実施を補佐する。アウトリーチ、活動記録作成、出欠管理、追跡調査、予算管理等幅広く担当。	Educational Partnership Center	12	\$41,472
15	UCSC	Transfer Preparation Program Outreach Representative	入試部で、州内コミカレ向け編入学準備プログラムに携わる。海外含む複雑な出願や特例について判断する権限有り。最大週4日出張。	Admissions Office	不明	\$41,472
16	UCSC	Admissions Freshman Reviewer	入試部で、事前に研修を受けた上で方針に基づき出願処理やデータ管理を行うパートタイム職。	Admissions Office	不明	\$28,137

2016 年 11 月 1 日に大学求人サイト Higher Ed Jobs (<https://www.higheredjobs.com/>) にて、「Admin - Admissions and Enrollment」の区分で UC 各校が掲出していた求人 19 件のうち、学籍管理等を主とした求人 3 件を除外し、残る 16 件について集計。給与が範囲の場合は階級値。時給の場合フルタイムなら一日 8 時間労働、週 5 日、月 4 週、12 か月の労働を行ったものとして年額換算。パートタイムなら提示されている所定の時間に基づき年額換算。UCD=UC デビス校、UCR=UC リバーサイド校、UCSC=UC サンタクルーズ校。

表 4 UC の求人に応募要件／職務内容

	応募要件／職務内容	該当数
応募要件	犯罪歴、身元確認	11
	運転免許証	8
	事前研修受講	2
	多様な学生の理解・経験	16
	学務や奨学金の知識	14
	ソフト、システム使用経験	11
	統計・調査の知識・経験	6
	機密取扱い能力	5
	細部への注意	4
	教育一般の知識	3
	不利な学生向け支援の経験	3
	顧客対応技術	3
	英語以外の外国語力	3
	国際系業務経験	2
	広報の専門知識・経験	2
	デザイン能力・経験	2
募集系	説明会等イベント	11
	学校訪問	8
	個別面談	11
	問い合わせ対応	5
	キャンパス訪問対応	4
	家庭・地域・部局等と連携	7
	広報の企画・作成・配布	6
	大学を代表し発信・会議参加	5
	不利な学生の進学支援	4
	入試対策、進学指導等の支援	2
	合格者への入学前対応	3
	協定の管理	2
	書類、資格の確認・処理	13
	複雑な件は上司や教員に相談	6
	最終判定のための評価	8
選抜系	意欲、社会経済的状況、困難度等の評価	5
	特例の判断	3
	外国からの出願処理	7
	編入学の単位互換確認	4
データベース	DB入力・管理等	7
	データ分析・報告	7
	プログラム参加者の追跡調査	2
	・トラブル発生時の対応	4
管理系	予算管理	2
	活動報告書作成	2
	上司等の補佐	3
	選抜・募集手法の開発	5
開発系	スタッフ訓練、監督	6
	改善提案	3
	市場調査、戦略立案	7

非常に一般的な要件（コミュニケーション力、問題解決力、積極性等）は割愛。「学校訪問」は、国内の高校のみならず、コミュニティ・カレッジや外国の学校への訪問も含む。

図1は、これらの求人の要件や職務内容について多重対応分析を行い、求人の通番（1～16）を事後的にプロットした結果である。横軸である次元1は、右側に「運転免許」「学校訪問」「大学を代表」等の学外業務に関するものがあり、左側に「DB 管理」「意欲・困難等評価」等の学内業務があることから、対外的か対内的かを示す軸と解釈できる。縦軸である次元2は、上側に（低所得者などの進学に不利な学生を支援する）「プロジェクト」「分析・報告」「DB 入力・管理」等の入学者選抜に付随する業務があり、下側に「意欲・困難等評価」「複雑なら相談」「最終評価」等の選抜業務自体あることから、入学者選抜の周辺業務か本来業務かを示す軸と考えられる。

第1象限には、過小代表マイノリティや低所得学生の進学支援を行うプロジェクトに従事する求人が集まった（通番8, 14）。

第2象限には Coordinator や Specialist と呼ばれる、「細部への注意（力）」が応募要件であるデータ管理を中心とする求人（通番1, 2, 6, 11）が集まった。

第3象限には、Reader や Reviewer と呼ばれる、出願書類の処理を中心に担当する、パートタイムや薄給の求人（通番3, 4, 16）が集まった。

第4象限には、Recruitment Specialist と呼ばれる、統計や調査のスキルを使いながら戦略を立案し、大学を代表して家庭・地域・各部局と連携して学生を募集する求人（通番9, 10, 12）が集まった。

編入学リクルーターである通番15、国際対応を主に担当する通番5, 13、リクルーター兼採点員ののような通番7は、今回の分析では他の求人とやや離れた位置にプロットされた。

5 まとめ

本稿が取り扱ったのは米国の養成講座や求人情報のごく一部であることに留意すべきであり、特に求人情報による職務や応募要件は、比較的初級ないし短期のポストのものに集中していたおそれがある。一般化には慎重さが必要だが、アドミッション・オフィサーについて以下のような知見が得られたと言えよう。

第1に、一口にアドミッション・オフィサーと言っても、実際の職務内容や応募要件の違いによる下位分類がいくつか存在する。本稿は、この職種の具体像をある程度描き出したと思われる。

第2に、進路相談の実習を重視するカリキュラムや講師陣の経歴等からは、養成段階では高校との連携が特に重視されていると言える。本稿の知見は、出光

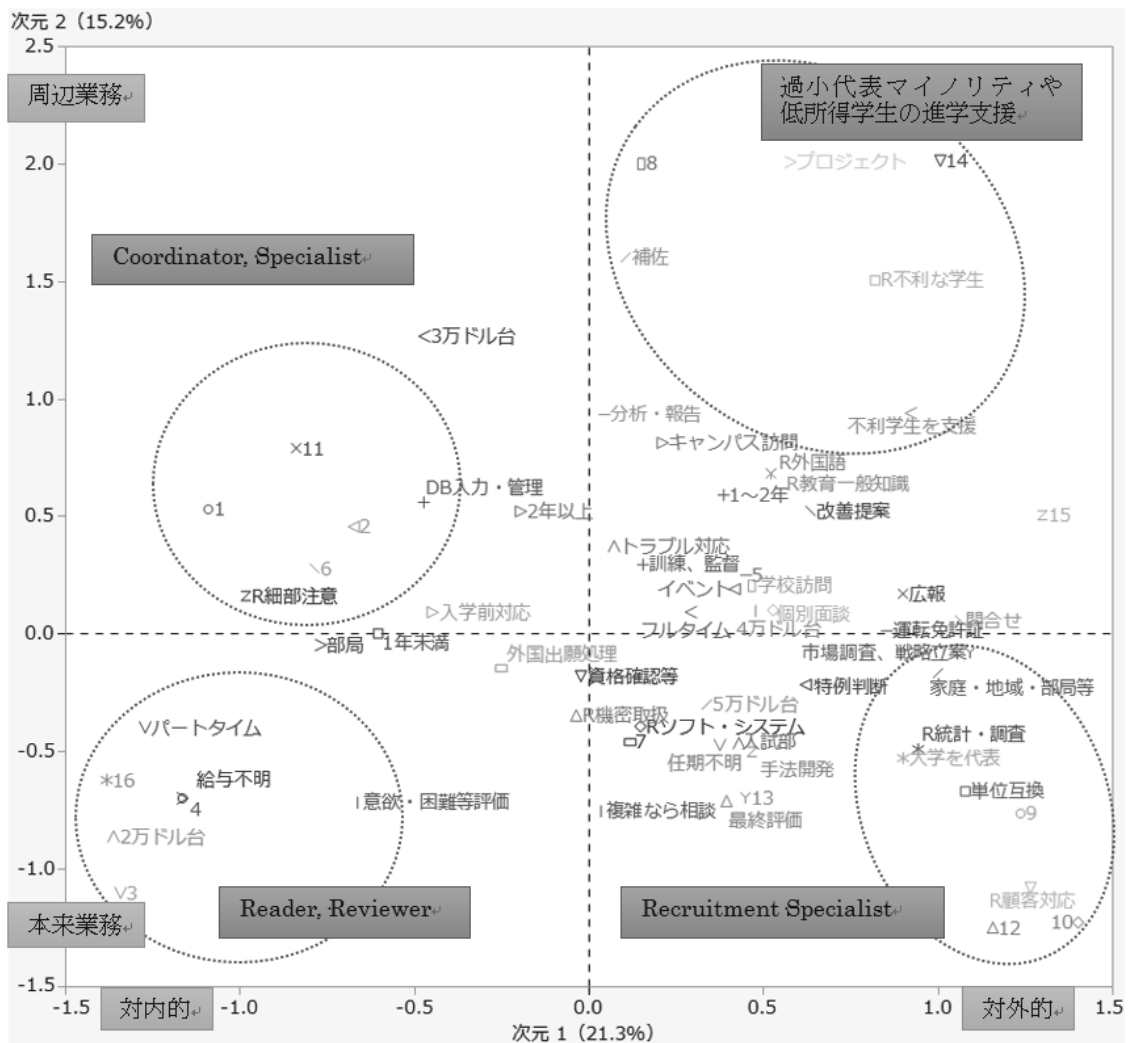


図1 多重対応分析の結果

該当数が2件以下や、「不明」が多い応募要件、職務内容は分析に含めなかった。また、ほぼ全件が該当する「多様な学生の理解・経験」「学務や奨学金の知識」と、単にキャンパス間で書式が違うために該当／非該当が分かれていると思われる「犯罪歴、身元確認」も除外した。変数名の前に「R」とあるのは応募要件 (Requirements) を意味する。

(2015: 13) の「高大接続の場面で、大学と高校の当事者同士が同じコミュニティを形成し、相互理解を深めながら倫理規定を整備したり、それぞれの力量を高める研修を行ったりしているからこそ、成績証明書や推薦書の信頼性も向上する」という指摘とも整合的であると考えられる。

養成方法や具体的な職務がある程度把握されたとしても、問題はこうした特徴が日本のモデルとなり得るかどうかであろう。米国の大学の「支援専門職」や「非教員専門職」の中でも、アドミッションをはじめとする教育サービス職はここ数十年で最も急速に拡大している専門職だと言われる（Rhoades, 2007 金井訳 2015: 173）。日本でも相当する専門職が今後増加していく

とすれば、養成方法等について更なる検討が必要となるだろう。

附記

本研究は、平成 28 年度に認定された教育関係共同
利用拠点「大学の教職員の組織的な研修等の実施機関」
における「次世代型大学教育開発拠点」（九州大学、
平成 28～30 年度）の研究成果の一部である。

参考文献

出光直樹 (2015) . 「アメリカの入学者選抜の本質
は専門職の合議による多面的視点」『Between』
2015年6-7月号, 11-13.

- 木村拓也 (2008) . 「アドミッションセンターの系譜学——何故、そして、どのような入試研究が求められてきたのか?——」 『日本テスト学会第6回大会発表論文集』, 88-91.
- 高大接続システム改革会議 高大接続システム改革会議『最終報告』 2016年3月31日 <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf> (2016年12月1日)
- 松井範惇 (2009) . 「アメリカの大学アドミッションとアドミッション・オフィサーの新しい課題」 『大学評価・学位研究』 10, 3-23.
- 文部科学省中央教育審議会大学分科会 大学のガバナンス改革の推進について (審議まとめ) 2014年2月12日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1344348.htm> (2016年12月1日)
- 文部科学省 大学設置基準等の一部を改正する省令の公布について (通知) (27文科高第1186号) 2016年3月31日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1369942.htm> (2016年12月1日)
- NACAC (2014) . *Career Paths for Admission Officers: A Survey Report*, NACAC.
- 大場淳 (2004) . 「米国の大学における入学審査職員に求められる能力とその開発」 『大学行政管理学会誌』 8, 55-61.
- Rhoades, G. (2007) . "The Study of Academic Profession," in Gumpert, P. (eds.), *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*, Johns Hopkins University Press. (金井徹訳 (2015) . 「大学教授職」 『高等教育の社会学』 玉川大学出版部, 155-194.)
- UCB Extension. "Certificate Program in College Admissions and Career Planning," UCB Extension <<http://extension.berkeley.edu/public/category/courseCategoryCertificateProfile.do?method=load&certificateId=17128&selectedProgramAreaId=11464&selectedProgramStreamId=15585>> (2016年11月15日)
- UCLA Extension. "College Counseling," UCLA Extension <<https://www.uclaextension.edu/public/category/courseCategoryCertificateProfile.do?method=load&certificateId=1061730>> (2016年11月15日)
- 山形伸二・繁榊算男 (2014) . 「米国の競争性の高い大学におけるアドミッションズ・オフィスの機能」
- 繁榊算男編『新しい時代の大学入試』 金子書房, 153-179.

平成 33 年度入試以降の一般選抜における 調査書の活用に関する一考察

平井佑樹（信州大学）

文部科学省から「平成 33 年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告」が出され、大学入学者選抜において、学力の 3 要素を多面的・総合的に評価するための改革が行われる。それに伴い、大学に提出する調査書等も改善され、これらを大学入学者選抜においてどのように活用するかを募集要項等に明記する必要性が出てきた。本研究では、大学入学者選抜における一般選抜（現行、一般入試）に注目し、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」を評価することを主目的とした調査書活用方法について、検討事項をいくつか挙げ、現状の一般入試における活用を踏まえながら考察した。

1 はじめに

平成 29 年 7 月 13 日に、文部科学省は高大接続改革の実施方針等の策定について公表した（文部科学省、2017a）。その中に大学入学者選抜改革に関するものがあり、平成 33 年度大学入学者選抜要項の見直しに関する予告（以下、文科省予告）がなされた。改革は大きく「大学入学共通テストにおける記述式問題の導入」、「英語 4 技能評価」、「大学入学者選抜に係る新たなルールの設定」である。これらは志願者が持つ学力の 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（以下、主体性等）を、多面的・総合的に評価する選抜に転換しようとするものである。

大学入学者選抜における新たなルールの設定では、各入試区分（総合型選抜¹⁾、学校推薦型選抜、一般選抜）が見直され、特に一般選抜では、主体性等を積極的に評価するために調査書や志願者本人が記載する資料等の積極的活用を求めている。これに伴い、調査書記載内容の改善が予告され、「指導上参考となる諸事項」欄の拡充、両面 1 枚という制限の撤廃など、現行より充実したものが作成されることになる。そのほか、同予告では評定や評定平均値の定義やその取扱いが示され、評定平均値以外も有効活用するよう求めている。

平成 30 年度大学入学者選抜実施要項（文部科学省、2017b）によれば、調査書は、高等学校生徒指導要録等に基づき、個人的主観にとらわれたり、特別の作為を加えたりすることのないように作成される。そのため、比較的客観的に記述される調査書を入学者選抜で活用し、大学入試センター試験（以下、センター試験）成績や大学独自で実施する検査（筆記、実技、口頭試問など）の成績に加えて、調査書の内容を加味する大学がある。しかし、学校間格差等の問題により、調査書の扱いに苦慮する場合も少なくない。

今回の改革によって、調査書が現行よりも充実するため、記載内容をうまく活用すれば、志願者を様々な側面から評価することができる。それに伴い、一般選抜においても主体性等を評価できる。しかし、調査書へ記載する内容が実質増えることから、高等学校側の作成負荷、大学側の評価負荷がこれまでより大きくなることは否めない。特に一般選抜では、数百人規模の志願者が出願する可能性もあり、一人一人の調査書を綿密に評価するには、多くの時間がかかるであろう。

本研究では、平成 33 年度入試以降における一般選抜に着目し、現行の大学入学者選抜でどのように活用されているかを踏まえつつ、主体性等の評価として調査書を活用する方法について考察する。

2 主体性等の定義とこれを評価する意義

文科省予告で示されている「主体性等」の意味や評価方法は、人によって捉え方が異なる可能性があるため、本研究におけるそれらを定義する。

2.1 主体性等の定義

辞書的に意味を捉えれば、「主体性等」は「ある活動・思考・学びなどを他者主導で行うのではなく、必要に応じて、いろいろ異なる人と協力しながら達成しようとする表情や身振り」などと定義できる。このような定義は、教育学分野における「協調学習」の定義に類似している。

稲葉ら（1998）によれば、協調学習を「同一の課題について参加者が意見交換、競合、交渉、合意形成等を繰り返し、グループの合意としての成果を出すこと」と定義している。さらに「仲間同士はお互いに教えあったり、競い合ったりして学習を進めていく。そこでは、対象となる問題が解決されるだけでなく、自己表現力の育成、他者と自分との意見の相違点を整理するような能力の育成も期待される」と述べている。

本研究ではこの定義を用いる。ただし、「多様な人々」を意味する語句がないことを考慮し、「主体性等」を「多様な人々を含むグループに参加し、意見交換、競合、交渉、合意形成等を繰り返しつつ、同一の課題についてグループとしての成果を出せる力」と定義する。

2.2 主体性等を入学者選抜で評価する意義

前出の稲葉らによれば「仲間とともに問題解決や学習を行うという状況は、我々にとって日常的であり自然」である。また、高等学校における総合的な学習の時間では、「変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらう」学習が行われている。さらに、大学ではそれまでとは異なり、学生が主体的に学ぶことが中心となる。

このように高等学校での学習状況や大学での学習方法を考慮すれば、主体性等のような「学ぶ力としての学力」を入学者選抜で評価することは自然であり、すべての入学者選抜で主体性等を評価する必要があるだろう。

3 関連研究

3.1 評定平均値に関する研究

南ら（2000）は調査書と入試成績・学業成績との関係を調査し、ある学科では評定平均値の素点（記載されている値そのもの）と個別入試総得点に相関係数 0.4 程度の正の相関が見られたことを明らかにした。

倉元ら（2002）は学習成績概評 A の下限 4.3 が調査書に記載されている段階別人数を考慮するといくつに当たるかという観点で評定平均値を再評価した。その結果から、学校・コースによって評定平均値や学習成績概評の解釈がまちまちであることを定量的に示した。また、鈴川ら（2015）は、各概評を与える生徒の人数割合は学校間で散らばりが大きいこと、概評 D や E が事実上機能していないことを示した。

富永（2005）は全国の大学におけるすべての募集単位を対象として、入試における調査書の利用実態を調査した。その結果、参考程度の利用も含めて調査書は概ね利用されているものの、特に一般選抜においては有効に機能しているかどうかは疑わしいと述べている。また、評定平均値は推薦入試の 80% 近くで点数化し、積極的に利用されていることを述べている。

椿ら（2015）は、全国の高等学校を、大学合格実績から 20 指標に分けた「大学進学指標」を用いて尺度化し、調査書に重みづけする手法を述べ、筆者（2017）も、調査書に記載されている全体の評定平均値に、高等学校ごとの過去のセンター試験得点率を用いて補正

することにより学校間格差をなくすことを試みた。

このように評定平均値に関する研究は近年も続けられており、客観的に評定平均値を点数化する試みが行われている。しかし、妥当性のある点数化はまだ発表されていないのが現状である。これに関して、文科省予告でも、評定の定義において「学校が地域や生徒の実態に即して定めた当該教科・科目の目標や内容に照らし、その実現状況を総括的に評価するもの」と述べており、学校間格差があることを暗に示している。このことから、今後の調査書活用においても、学校間格差があることを念頭に置く必要があるだろう。

3.2 評定平均値以外に関する研究

西郡ら（2016）は、主体性等評価の一環として、志願者の実績や活動履歴等を評価する「特色加点」について報告した。これに関し、現実的な課題として、評価対象となる志願者の実績や活動について根拠を持って公正に評価する技術や基盤が弱いことを挙げている。

林（2017）は、調査書に記載される資格や高校時代の諸活動を A0 入試の加点項目とする取り組みについて報告した。加点項目や比重を公表する前後の志願者、入学者の変化を分析したところ、志願者層の変化はあったが、入学者層の変化はなかったと述べている。

脇田ら（2017）は、「実用英語技能検定準 2 級」に焦点をあてて、6,000 枚を超える調査書を分析したところ、記載欄の不統一、資格名称の表記揺れ、取得年月日の記載の有無などが散見されたことを報告した。

一方、関西学院大学を代表とする文部科学省大学入学者選抜改革推進委託事業（主体性等分野）では、調査書・提出書類等を活用方法など、「主体性等」の評価尺度・基準の開発等を行っている。筆者が把握している最新の報告（尾木、2017）では、Japan e-Portfolio (<https://jep.jp/>) を用いた実証事業を開始している。

このように評定平均値以外に関する研究については、現在発展途上であり、統一的な活用方法の確立は、もう少し時間が必要であろう。近年の研究では、調査書の電子化や、インターネット出願について言及しており、特に前者が実用化すれば、評定平均値以外の評価に係る負担は大きく減ることが予想できる。

3.3 本研究の位置づけ

3.1 節および 3.2 節で述べたように、調査書に関する研究は近年も活発に行われており、その活用方法については、今後も種々提案されるであろう。特に、主体性等評価に活用できる評定平均値以外の部分について、前述の実証事業の成果が平成 30 年度には報告され

るものと期待できる。

しかしながら、平成 33 年度入試については、遅くとも平成 30 年度には入学者選抜方法等を予告・公表する必要がある。それに加え、今回のような大きな改革が高等学校等に与える影響を踏まえると、平成 30 年度のなるべく早い時期に予告・公表する必要がある。そのため、実証事業の成果等の報告を待ってから、調査書等の活用方法を検討するのでは遅い可能性がある。

そこで、本研究では、現行の大学入学者選抜での活用方法を踏まえ、主体性等の評価として調査書を活用する方法について考察する。具体的には、現状の課題や検討すべき事項を整理し、活用方法に関して問題を提起する。

4 平成 30 年度入試における調査書の活用

平成 33 年度以降での調査書活用方法を考察するため、現行の一般選抜での活用方法を調査した。

4.1 調査方法

平成 29 年 9 月に大手予備校が発行した入試科目等一覧を用いて、調査書を得点化している大学・学部等・学科等・入試区分を抽出し、筆者が当該大学の平成 30 年度選抜要項や募集要項等を確認した。

調査対象は、国公立大学の一般選抜、私立大学の一般選抜および私立大学のセンター試験利用入試である。平成 30 年度大学入学者選抜実施要項（文部科学省、2017b）によれば、「各大学は、入学者選抜の資料として（中略）調査書を提出させる」、「入学者の選抜に当

表 1 平成 30 年度一般選抜における調査書の活用

タイプ	説明	利用大学－学部等－学科等－入試区分
独自調査書利用型	調査書とは別の、活動報告書に近い書類を活用するもの	早稲田-スポーツ科学-スポーツ科学-競技歴方式 同志社-スポーツ健康科学-スポーツ健康科学-競技力加点方式
面接等一体型	面接や実技試験等と合わせて配点されているもの	弘前-教育-{学校・中学音楽, 学校・中学美術, 学校・中学保健体育}-前 茨城県立医療-保健医療-(看護, 理学療法, 作業療法, 放射線技術科学)-(前, 後) 東京女子体育-体育-体育 福岡-医-医-{I 期, 系統別} 福岡-スポーツ科学-健康運動科学-{I 期, 前期} 福岡-スポーツ科学-スポーツ科学-{I 期, 前期小論文型} 宝塚-東京メディア-〔ゲーム, アニメーション, メディアデザイン, マンガ, イラストレーション〕-{I 期, 2 期}
配点のみ提示型	配点のみ提示されており、具体的な採点基準は示されていないもの	横浜国立-経営-経営-前 佐賀-医-{医, 看護}-{前, 後} 群馬県立県民健康科学-診療放射線-診療放射線-前 郡山女子-家政-{人間・生活総合, 人間・福祉, 人間・建築デザイン, 食物栄養} 淑徳-人文-{歴史, 表現}-{I 期, 一般入試 A} 淑徳-教育-こども教育-{I 期, 一般入試 A, 一般入試 B} 淑徳-総合福祉-{社会福祉, 教育・学校教育, 教育・健康教育, 実践心理}-{I 期, 一般入試 A} 淑徳-コミュニティ政策-コミュニティ政策-{I 期, II 期, 一般入試 A} 淑徳-経営-{経営, 観光経営}-{I 期, 一般入試 A, 一般入試 B} 淑徳-看護栄養-{看護, 栄養}-{I 期, II 期, 一般入試 A} 千葉商科-{国際教養, 人間社会, 政策情報, サービス創造}-2 科目総合評価 千葉商科-商経-{商, 経済, 経営}-2 科目総合評価 聖カタリナ-人間健康福祉-看護 順天堂-スポーツ健康-{スポーツ科学, スポーツマネジメント, 健康} 聖泉-{看護, 人間心理} びわこ学院-教育福祉-{子ども, スポーツ教育}
評定平均値得点化型	配点が提示され、評定平均値を得点化して入試に活用するものの	琉球-人文社会-琉球アジア文化-前 琉球-教育-{小学・学校教育, 中学・音楽教育, 中学・保健体育, 中学・生活科学教育, 中学・英語教育}-前 琉球-教育-{小学・教科教育}-{前, 後} 琉球-工-{機械工学, エネルギー環境工学, 電気システム工学, 電子情報通信, 社会基盤デザイン, 建築学, 知能情報}-{前, 後} 札幌大谷-社会-地域社会-I 期 神戸学院-薬-薬-{中期, 中期センター併用} 倉敷芸術科学-生命科学-{健康, 生命科学, 生命医科学, 動物生命科学}-プラス型 倉敷芸術科学-芸術-{デザイン芸術, メディア映像}-プラス型 倉敷芸術科学-危機管理-危機管理-プラス型

たって、調査書を十分に活用する」とあるため、調査書を得点化していない大学の選抜においても、調査書を活用していると思われる。しかし、文科省予告では、「各大学の入学受入れの方針に基づき、調査書や志願者本人の記載する資料等をどのように活用するのかについて、各大学の募集要項等に明記する」とあることから、本研究では、活用方法をより具体化している、調査書を得点化している選抜を対象とした。

4.2 調査結果

調査の結果、平成 30 年度入試では大きく 4 つのタイプに分けられる(表 1)。以下、タイプごとに説明する。

4.2.1 独自調査書利用型

このタイプは大学独自で定めた調査書を利用するもので、活動報告書に近い書類を活用する。表 1 に挙げたどちらの大学もセンター試験得点(配点 400)に書類審査点(配点 200)として加算する。早稲田大学の平成 29 年度入試要項によれば、スポーツ競技歴調査書に志願者が書く内容は、種目、区分(全国大会・ブロック大会・都道府県大会・その他)、大会名等、年月、順位、補足説明であり、競技成績を証明する客観的な資料を添えて提出する。

4.2.2 面接等一体型

このタイプは調査書に加え面接や実技試験等と合わせて配点が示されているものである。弘前大学教育学部では、センター試験(配点 900)に加え、個別学力検査として総合科目を課している。その総合科目について、「調査書、実技、面接により、音楽/美術/保健体育についての能力・適性を総合的に判断します」と示しており、調査書と実技試験と面接とを合わせて配点 400 点となっている。ここで注意すべきことは、面接試験や実技試験に配点され、それらの試験に調査書を利用している場合である。この場合、調査書はそれらの試験を実施する際の参考資料となるため、「調査書〇〇点」として明示されない、あるいは面接試験得点に調査書分が加味されている可能性がある。

4.2.3 配点のみ提示型

このタイプは調査書そのものに配点されているものである。佐賀大学医学部ではセンター試験(配点約 600)や個別検査得点(配点約 150-300)に加えて、調査書を配点 100 点として得点化している。平成 29 年度募集要項によれば、調査書について「単に学業成績優秀というのみでなく、規則的な生活習慣を保ち、学習意欲、積極性や協調性に富んでいるかを高等学校 3 年間の行動記録である調査書によって評価します」とあり、主体性等の評価に用いていることが伺える。しかし、こ

のタイプでは、調査書のどの部分がどのようになっていれば何点なのかということは示されていない。

4.2.4 評定平均値得点化型

このタイプは調査書そのものに配点されており、かつ、調査書の評定平均値を得点化するものである。

(1) 点数化するための計算式が与えられていない場合

琉球大学人文社会学部(平成 30 年 4 月開設)、教育学部、および工学部では、センター試験得点や個別試験の得点に加え、調査書の評定平均値を得点化したものの(配点 50-150)を加算している。ただし、平成 29 年度募集要項によれば、

- 学業成績、就学状況、課外活動、特技・資格等を評価する(法文学部)
- 教科全体の評定平均値を評点化する、教科全体の評定平均値及び特記事項を評点化する(教育学部)
- 評定平均値を点数化する(工学部)

となっており、具体的にどのように加算しているかを、志願者が判断することは難しい。

(2) 点数化するための計算式が与えられている場合

倉敷芸術科学大学のセンター試験プラス型入試では、センター試験得点(配点 400)や面接試験得点(配点 100)に加え、調査書の評定平均値を 60 倍したものの(配点 300)を加算している。また、札幌大谷大学社会学部では、センター試験得点あるいは個別検査得点(配点 250-350)に加え、調査書の評定平均値を 10 倍したものの(配点 50)を加算している。このように得点化する計算式が示されていれば、志願者が出願の際に予め得点を予測することができる。

(3) 点数化するための計算式が与えられ、かつ調査書が利用できない場合についても得点化している場合

神戸学院大学薬学部(一般入試中期日程)では、個別学力検査得点(配点 300)に加え、調査書の「全体の評定平均値」の 10 倍(配点 50)を加算している。また、次の 3 点の記述があり、調査書を提出できない志願者についても配慮している。

- 高等学校卒業程度認定試験(旧大学入学資格検定試験)合格(見込)者は科目の評価が A の場合は 4.7、B の場合は 3.9、C の場合は 3.1 に換算
- 高等学校卒業後、一定期間を経た者のうち、高等学校から調査書が発行されない場合、もしくは廃校、被災その他の事情により出身学校長の調査書が得られない場合は、当該試験日・当該学科志願者の調査書「全体の評定平均値」の平均(小数点第 2 位を四捨五入)を 10 倍
- 評定平均値が 5 点満点でない場合は、5 点満点に換算し計算

表 2 調査書を活用するための検討事項

項目	検討事項
募集人員，入学者選抜に係る担当者の数，入学者選抜に係る期間	・調査書を十分に評価できる志願者数であるか ・調査書を十分に評価するための人員は揃っているか ・調査書を十分に評価するための期間はあるか
入試得点全体に対する比重	・入学者受入れの方針に従い，主体性等をどの程度重視するのか
学校間格差	・学校間格差があることを踏まえて調査書を評価できるか ・（学校間格差を無くす必要があれば）そのためのデータ等は揃っているか
客観的な評価項目	・（学校間格差を考慮せずに）客観的に評価できる項目はあるか ・（客観的に評価できるとして）評価基準に妥当性はあるか
主体性等の評価	・調査書のどの部分を使って主体性等を評価するのか ・主体性等を評価するための根拠は揃っているか
調査書を提出できない志願者への対応	・（出願資格としてではなく主体性等の評価として）調査書に変わる提出物を求めるのか ・調査書を提出した志願者と同等の評価はできるのか
いわゆる浪人生への対応	・調査書確定時（高等学校等の卒業時）と出願時・受検時では，学力（3 要素すべて）が異なることを踏まえて調査書を評価できるか
志願者や高等学校への対応	・（調査書に関して）志願者が入試得点のある程度予測できるか ・志願者や高等学校が混乱しないように対策しているか（早期情報提供など） ・志願者や高等学校に対して，評価内容を，責任を持って説明できるか

4.3 調査書を積極的に活用する大学・学部への傾向

表 1 で示されている大学・学部を見ると，教育系や医療系など，人と接することを主とする学問を扱うところが比較的多い。このような学問では，児童・生徒等や患者と対話したり，あるいは職員同士で協議したりする十分な力が必要となるため，志願者が主体性等を身につけているか否かについて評価する意義があるだろう。その他，スポーツ系や芸術系など，紙媒体の試験では測ることのできない学問を扱うところもある。また，募集人員で見ると，最大は横浜国立大学の 128 名であり，一方で 2，3 名である区分もある。このため募集人員による傾向は見られないと考えられる。

今回の入試改革が注目され始めてから日が浅いため，調査書の具体的な得点化に踏み切っている大学は少ないと考えられる。そのため，傾向をつかむためには，平成 31 年度以降の入試実施状況を考慮する必要がある。これについては今後の課題としたい。

5 平成 33 年度入試以降における調査書の活用

文科省予告では調査書や提出書類等の改善に関し，次の 3 点を趣旨として挙げている。

- 学力の 3 要素を多面的・総合的に評価すること
- 一人一人が積み上げてきた大学入学前の学習や多様な活動等に関する評価の充実を図ること
- これらの評価がその後の大学教育に十分活かされるようにすること

4 章で述べた選抜においては，調査書の評定平均値以外の部分について明示的に得点化している例は見られ

なかった。これらを踏まえ，平成 33 年度入試以降の一般選抜における調査書の活用について考えていきたい。本研究では，調査書活用に関して大学側が検討すべき 8 点の項目を挙げる（表 2）。

(1) 募集人員，入学者選抜に係る担当者の数，期間

大学のキャパシティに関する項目である。募集人員が少なければ，入学者選抜に係る担当者の数が多ければ，あるいは入学者選抜に係る期間が長ければ，調査書を十分に評価することは可能であろう。

(2) 入試得点全体に対する比重

学力の 3 要素それぞれをどの程度重視するのかを検討する必要がある。比重を示さないと，志願者が教科・科目の学習を軽視する可能性があるため，入学者受入れの方針とともに大学からのメッセージとして，志願者や高等学校が受け取れるようにする必要がある。

(3) 学校間格差

3 章で述べたように，学校間格差をなくすことは難しいため，評定平均値を点数化する場合，格差はあるものとして調査書を取り扱う必要がある。格差を無くそうとするならば，関連研究等を参考にしつつ，十分な検証を行わなくてはならない。

(4) 客観的な評価項目

学校間格差を気にせずに評価できる項目があれば，それは客観的なものとして活用する価値がある。例えば，資格や検定等については，学外の外部団体を取り扱う場合が多く，学校間格差は関係ないといえそうだ。

(5) 主体性等の評価

客観的に評価できる項目を決められたとして，それ

から主体性等をどのように評価するかを検討する必要がある。例えば、資格等の量を採用するのか、あるいは質を採用するのか等を決めておかなければならない。

2 章で示した定義に従えば、仮に資格等の量や質を評価できるとすると、例えば、実用英語技能検定に合格していれば、「多様な人々を含むグループに参加でき、かつ、英語で意見交換等ができる可能性がある」と評価できる。レベルの高い級に合格していれば意見交換等がスムーズに行える可能性がある」と評価できる。これに加え、校長会等が実施する検定試験であるビジネスコミュニケーション検定試験に合格していれば、英語でのコミュニケーションに加え、「ビジネスの諸活動に適切に対応できる能力と態度を身につけている可能性がある」と評価できる。このように考えると、資格等の量や質を判定できれば、本研究で定義した主体性等を評価することができると考えられる。

(6) 調査書を提出できない志願者への対応

4 章で述べたように、神戸学院大学では、調査書を提出できない志願者に対して丁寧に対応し、調査書を提出した者と同じように評価する配慮をしている。ただし、この大学のように具体的な基準を提示するためには十分な裏づけが必要である。

(7) いわゆる浪人生への対応

浪人生である志願者は、調査書が作成されたときと受検時では、学力が大きく異なる可能性がある。このような状況において、調査書のどの部分を入試に用いて良いのか否かを検討する必要がある。

(8) 志願者や高等学校への対応

大きな入試改革を行うと、それに大きく影響する志願者や高等学校が混乱する可能性がある。そのようなことがないよう、教科・科目等を早めに公表することや、高校訪問や入試説明会等の開催など、志願者や高等学校等に十分に説明する必要がある。

6 まとめ

面接試験や実技試験等を実施し調査書をそれらの試験のために用いるのであれば、5 章の(5)で例示した内容を含め、面接・実技試験を通じて主体性等を積極的に評価することは可能である。問題となるのは、センター試験とともに個別学力検査も筆記試験だけになりやすい一般選抜で、主体性等の評価のために調査書を用いる場合である。本研究ではこの場合に注目した。

現行の国公立大学の一般選抜、私立大学のセンター試験利用入試では、志願者がセンター試験後に合格可能性が高い学部・学科等を決めて出願している。この状況が変わらない限りは、時間的・日程的余裕の面な

どを考慮すると、志願者や高等学校側に大きな負担をかけないで入学者選抜を実施する必要がある。

高等学校生徒指導要録に記載する内容(文部科学省、2010)を見ると、「評定に当たっては、知識や技能のみの評価など一部の観点に偏した評定が行われることのないように、『関心・意欲・態度』、『思考・判断・表現』、『技能』及び『知識・理解』といった観点による評価を十分踏まえながら評定を行っていくとともに、評定が教師の主観に流れて妥当性や信頼性等を欠くことのないよう学校として留意する」とある。このことから、評定は、高等学校の教員が学力の3要素を多面的・総合的に評価してつけたものであると期待したい。学力の3要素を踏まえて評定がつけられていけば、入試得点に評定平均値を重み付けした値を加えるだけでも、学力の3要素を評価したと言える。

当然ながら、それだけでは、文科省予告にある「評定平均値以外も活用すること」に反してしまうが、例えば、CFER 基準のように、調査書の評価に対しても、統一的な基準が出されなければ、志願者や高等学校に評価基準等を説明できないという理由で、調査書を積極的に活用しづらい。そのため、現行のように、結局は評定平均値の利用に留まってしまう可能性がある。

空白の目立つ調査書であると、「この志願者は特徴がない」と大学に捉えられる可能性があるため、今回の改革によって、高等学校側が多く情報を調査書に記載することになると予想される。これらの情報を入試で積極的に活用しないと、調査書に関して言えば、今回の改革によって高等学校側の負担が増えただけになってしまう。今回の改革によって主体性等を少しでも重視すれば、主体的な学びが中心となる大学にとっても、その大学で成長する学生にとっても良い方向に進むと思われる。まだまだ課題が多くあるものの、今後も調査書の積極的活用方法を検討していきたい。

本研究の今後の課題としては、(1)志願者の取得した資格・検定は学校間格差に影響されないのか、(2)調査書の評定は学力3要素に基づいてつけられているのか、(3)調査書を積極的に活用する大学・学部傾向は見られるのかを調査することである。

注

- 1) 本論文では、現行のことを述べる場合でも、平成33年度入試以降で用いられる予定の区分名を使う。

参考文献

- 林寛子 (2017)．「A0 入試の加点評価項目公表による入試改善の評価」、平成29年度全国大学入学者選抜研

- 究連絡協議会大会研究発表予稿集, 49-54.
- 平井佑樹 (2017). 「調査書の評定平均値を用いることによる志願者の基礎学力予測—大学入試センター試験得点率を用いた補正值の利用」, 大学入試研究ジャーナル, **27**, 135-141.
- 稲葉晶子・豊田順一 (1999). 「CSCL の背景と研究動向」, 教育システム情報学会誌, **16**(3), 111-120.
- 倉元直樹・川又政征 (2002). 「高校調査書の研究—学習成績概評 A」の意味—」, 大学入試研究ジャーナル, **12**, 91-96.
- 南一郎・野尻洋一・越田豊 (2000). 「学内成績と入試成績および高校調査書」, 大学入試研究ジャーナル, **10**, 41-49.
- 文部科学省 (2017a). 高大接続改革の実施方針等の策定について, 2017 年 7 月 13 日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1388131.htm> (2017 年 10 月 5 日)
- 文部科学省 (2017b). 平成 30 年度大学入学者選抜実施要項, 2017 年 6 月 1 日 <http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbatsu/1346785.htm> (2017 年 10 月 5 日)
- 文部科学省 (2010). 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について, 2010 年 5 月 11 日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1292898.htm> (2017 年 10 月 5 日)
- 西郡大・園田泰正・兒玉浩明 (2016). 「「多面的・総合的評価」に向けた佐賀大学の入試改革」, 大学入試研究ジャーナル, **26**, 23-28.
- 尾木義久 (2017). 文部科学省大学入学者選抜改革推進委託事業(主体性等分野) 実証事業説明会, 2017 年 10 月 4 日.
- 鈴川由美・山本知弘 (2015). 「高等学校の調査書における学習成績概評の評価基準」, 大学入試研究ジャーナル, **25**, 137-142.
- 富永倫彦 (2005). 「入学者選抜における調査書利用の実態調査」, 大学入試研究ジャーナル, **15**, 85-91.
- 椿美智子・三宅貴也・富永倫彦・桐本哲郎・西村幸 (2015). 「理工系大学における在学生の学力・成績とキャリアデータによる追跡調査・分析の試み」, 大学入試研究ジャーナル, **25**, 29-36.
- 脇田貴文・北原聡・小泉良幸・井村誠・中田隆 (2017). 「大学入学者選抜における調査書活用に向けた課題」, 平成 29 年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会研究発表予稿集, 72-77.

オープンキャンパスで変わる参加者の志望順位

——オープンキャンパスの広報効果の測定手法の提起——

野口将輝（小樽商科大学アドミッションセンター）

大学の入試広報において、オープンキャンパスは有効な志願者の獲得手段という認識は広く浸透している。本研究ではオープンキャンパスの参加者の直前の志望順位と直後の志望順位を把握することで、その効果測定を試みた。検証の結果、第一志望の人数が増加するなどの変化は見受けられなかった。ただしクロス集計の結果からは、最大3割の参加者が志望順位を上げている一方で、その分順位を下げる参加者もいるなど、志望順位の入替わりが起きていた。オープンキャンパスは単純に志願者を増やす装置ではない。大学側が参加者に見極められることで、より志望度の高い参加者が残るシステムである。

1. 研究の背景と目的

近年の大学運営の環境は、大学入学希望者の総数が入学定員総数を下回る「大学全入時代」、そして2018年からは18歳人口が減少し始めることで、大学進学者数も減少に転じる「2018年問題」が懸念されるなど、一層厳しさが増している。その中で優秀な学生を確保すべく、大学は入試広報に注力し始めている。その傾向は大学入試研究ジャーナルでの研究活動にも表れており、2011年以降で入試広報関連の原著論文、ノート、資料が2011年6本、2012年2本、2013年2本、2014年3本、2015年1本、2016年3本、2017年3本と、定期的に掲載されている。そのような背景の中、本研究が注目するのは「入試広報の効果」とその「効果測定的手法」についてである。入試広報の効果については平尾ほか（2011）や雨森（2016）などをはじめ、これまで多くの研究で議論されてきた。特に雨森（2016）は、これまでの入試広報の効果について先行研究をまとめ、入試広報のありようについて議論している。しかし、それらは本当に入試広報が原因で起きた結果なのか、多くの研究はこの因果関係を曖昧に進めてきている。本研究の問題意識はそこにある。

本研究では入試広報の効果について、入試広報において大きな役割を占めるオープンキャンパスを題材に、可能な限り因果関係に留意した上でその効果の検証を行う。この検証をもとに、オープンキャンパスの広報効果を把握するとともに、その手法を提起することが本研究の目的である。

2. 入試広報の先行研究の課題

これまでの入試広報の効果測定は、①受験生や新入生の主観的な評価と②受験データをもとにした

客観的な評価の二つに大きく分けられる。

まず①の主観的な評価については中畝（2007）や加賀谷・池村（2008）など、受験生に対する「大学選びに対し参考になったか」のような、設問の回答結果を効果とするものがある。ただし、これはその有用性は評価できても、実際の志願との関連性は判断できない。この課題については入学者に同様の質問を行うことである程度対応できる。例えば、入学者のうち、オープンキャンパスに何割が参加していたのかというものだ。これらは鈴木ほか（2003）をはじめ、多くの研究で採用されている。

次に②の受験データをもとにした客観的な評価については、具体的には入試広報との接触や参加の程度と志望順位や志願者数、倍率といった客観的なデータを用いた評価になる。例えば、平尾ほか（2011）はオープンキャンパスの参加や模擬授業の参加の有無、大学案内の入手の有無などと志望順位の関係性を、森川ほか（2017）はオープンキャンパスの参加者数と志願・受験・合格の割合の関連性を定量的に分析している。

整理すれば、①からは大学のホームページや大学案内、オープンキャンパスが大学の情報源として活用される割合が高く有効であること、②からはオープンキャンパスをはじめ多くの入試広報がある程度の志願や志望順位の向上につながっている可能性が示唆されている。

しかし、この①、②の研究に共通する課題が因果関係である。雨森（2016, p.112）は、上記の①のような研究について、「入試広報のイベントがどれだけ志願につながっているかを知るためには、イベント参加と実際に志願したかの対応関係を把握する必要がある」としているが、それだけでは原因と結果

の関係性、入試広報が原因で志願という結果につながったかは証明できない。実際、平尾ほか(2011, p.24)は分析の留意点として「このモデルは大学入試広報が志望順位に影響を与えるという因果関係を仮定している。因果関係は仮定したものと逆、すなわち志望順位が大学入試広報への参加に影響を与えるのではないかということも考えられる」としている。

これは言い換えれば、そもそもの志望が高いから、オープンキャンパス等に参加したり、入試広報を活用したりしており、それが志望順位や出願、倍率につながっている可能性を示すものである。

ただし、このような因果関係を証明することは容易ではない。これについては多くの研究で言及されているが、例えば高根(1979)は、因果法則(関係)を確定させる三つの条件として第一に「独立変数の変化が、従属変数の変化に先行するという、時間的順序が確立されなければならない」、第二に「両変数間の共変関係を確かめなければならない」、そして第三に「他の重要な変数が、変化しない」を挙げている。この種の条件については、星野(2015)をはじめ同様の指摘がされている。また、Imbens and Rubin(2015)はこれに加えて、本研究であれば「もし入試広報との接触がなかった場合」の「反事実」との比較の重要性を示している。しかし、社会科学の領域では、この比較可能な反事実のグループを作り上げることは難しく、また入試広報の場合も比較のための「該当大学に興味はありながら、入試広報に接触しないグループ」を無作為に作り上げる必要がある¹⁾。それは入試広報の実施の目的と倫理的観点からも難しい。また後述するが本研究も3つ目の条件である他の変数のコントロールについても課題は残るものである。

このように入試広報において、因果関係を明確にした上での広報効果の測定は非常に困難である。しかし、今後の入試広報の進展を鑑み、その障壁を認識した上で、本研究はその効果測定に挑む。

3. オープンキャンパスの効果測定

これまでオープンキャンパスの研究については、森川ほか(2017)、鈴木ほか(2003)、村松ほか(2008)、をはじめ、多くの研究があり、いずれの研究でもその実際の志願に対する有効性が示されてきた。一方でオープンキャンパスの開催に関してはかかるコストも大きい。それゆえに、オープンキャンパスへ

の期待も大きく、十分な効果検証が求められる。

3.1 調査概要

今回実施した調査の概要は以下の通りである。

- ・開催日時 2017年8月8日(火) 10時～15時
- ・開催場所 小樽商科大学本校
- ・来場者数 1,853人
- ・調査期間 事前:2017年7月10日～8月8日
事後:2017年8月8日～8月20日
- ・回答者数 486人(26.2%)
- ・有効回答者数 444人(24.0%)

小樽商科大学のオープンキャンパスは参加にあたり公式ホームページでの事前申込制を採っている。その際に氏名、性別、学年、高校名、家族の同行の有無、模擬授業への参加の希望、副専攻・留学の説明会の参加希望とメールアドレスの登録に加え、2017年からオープンキャンパスに参加する前の本学の志望順位(第一志望、第二志望、第三志望以下、まだ決めていない)を新たに尋ねた。これが事前調査にあたる。事前申込は、オープンキャンパスの実施の約1ヶ月前に当たる7月10日から8月8日の当日まで受け付けた。

事後調査については、事前調査で登録したメールアドレスに対し、インターネット上の調査サイトのリンクを付したメールを送付して実施した。期間は8月8日オープンキャンパスの全日程が終了した後の17時に配信を開始し、8月20日17時まで回答を受け付けた。事後調査では、多肢選択式を用いて、検討している入試区分、同行者の属性、オープンキャンパス開催の情報源、参加の動機、本学に関心を持った理由を尋ねた他、各プログラムの評価(プログラムの一覧は表2参照のこと)、全体の満足度等については5件法での評価を得た。また、事後調査でも事前調査と同様にオープンキャンパス参加後の志望順位を尋ねている。調査の最後では、オープンキャンパス全体の感想を自由記述式で回答を得た。

3.2 オープンキャンパスの選択理由

今回、数ある入試広報の手段の中で、オープンキャンパスを効果測定の対象とした理由はその重要性の観点からだけではない。その一つは、事前申込の仕組みを活用すれば、メール経由で比較的容易に調査を依頼ができることにある。数多くの受験生が閲覧する公式ホームページや大学案内などの場合は、受験生に調査を依頼する行為自体容易ではない。

そして本研究の根幹の一つである因果関係の確

定が、ある程度ではあるが可能であったことも大きな理由である。まず、小樽商科大学のオープンキャンパスは、年に一度、1 日だけ開催されるイベントであり、それによって入試広報に接触する期間を短期間に限定することができた。そのため前後の志望順位の変化が測定し易いという特徴がある。この前後比較によって、平尾ほか（2011）の課題である潜在的な志望度の高さを事前の志望順位として測定することができた。これによって、オープンキャンパスの参加（独立変数）という事象が発生し、その後の志望順位（従属変数）の変化という「時間的順序」と「変数の共変」を確認することが可能になった。

仮に、大学案内や公式ホームページの効果を測定した場合、広報との接触時間が受験までの長期間に渡ってしまう。この場合、「時間的順序」と「変数の共変」の条件以上に「他の重要な変数が、変化しない」という条件が問題となる。長期間になれば、その入試広報との接触以外の変数の影響（他大学のオープンキャンパスの参加や教員との進路相談、模試の結果など）が無視できなくなってしまうためだ。そのため、本研究の調査の期間も、参加前の志望度を尋ねる事前調査は開催前の 1 ヶ月間、参加の志望度を尋ねる事後調査は開催後の 12 日間に限定することで極力その他の変数の影響を排除した²⁾。

4. 調査結果の概要

ここからは調査結果について記述する。全来場者数は 1,853 人であり、この数は会場の受付で資料と昼食券の入った袋の配布数から推定したものである。袋は同行した家族を含めたほぼ全ての参加者に配布されていることから、家族等の数を含むものである。調査の回答者数は 486 人であるが、そのうち家族や教員などの同行者を除き、かつ事前および事後調査に完全回答した参加者 444 人を分析の対象とした。

まず性別についてであるが、男性 40.1%、女性 59.9%と女性の回答が多く見られた。実際の小樽商科大学の志願者については男性 60%、女性 40%となっており、差が見受けられる。参加者の学年については、高校 1 年生の回答者は 42 人で全体の 9.5%を占め、高校 2 年生が 283 人で全体の約半数の 49.8%を、高校 3 年生は 179 人で 40.3%を占めた。既卒の回答者は 2 人で、わずか 0.5%である。このことから、小樽商科大学のオープンキャンパスは高校 2, 3 年生が主体のイベントであることが分かる。

続いて、表 1 に参加者の事前の志望順位を示す。最も多いのは第一志望の参加者であり、全体の 63.7%を占める。それに未決定の 20.5%、第二志望の 12.4%、第三志望以下の 3.4%が続く。

表 1 事前の志望順位の内訳

	度数	割合 (%)
第一志望	283	63.7
第二志望	55	12.4
第三志望以下	15	3.4
未決定	91	20.5
合計	444	100

第一志望の参加者にとって、オープンキャンパスは志望校の情報入手の機会だけでなく、これまでインターネットや大学案内で得てきた情報をもとに志望校の実態を確かめるという意味もあるため、多くの第一志望の学生が大学を訪れるのだろう。

また、その次に多い未決定の参加者は、志望校をオープンキャンパスをきっかけに定めたいという層と考えられる。実際に高校 1 年生の 42.9%は未決定の段階でオープンキャンパスに参加している。それが高校 2 年生では 26.7%に、高校 3 年生では 7.8%にまで未決定の参加者は減少する。一方、第一志望の割合は高校 1 年生で 42.9%、高校 2 年生で 54.8%、高校 3 年生では 79.3%となっている。

三番目に多いのが第二志望の参加者であるが、彼らにとっては、第一志望と小樽商科大学の間で揺れている場合と、第一志望の大学ではないものの、センター試験の結果次第では受験する可能性を踏まえての参加の可能性がある。

最も低かった第三志望以下については、参加者はわずか 3.4%である。この層については、参加の動機を尋ねた設問とのクロス集計から、受験を見据えて自発的に参加した参加者は 40%と、第一志望の 90.1%、第二志望の 83.6%、未決定の 65.9%に比べ大きく下回っていることが判明している。

最後に表 2 に小樽商科大学のオープンキャンパスのプログラム名とその参加率と評価を示す。評価については各プログラムに対して 1. 悪い、2. やや悪い、3. どちらでもない、4. やや良い、5. 良いの 5 件法で回答を得ており、順に 1 から 5 の得点を与えた。表 2 にはその平均 M と標準偏差 SD を評価として記載している。

表 2 実施したプログラム名と評価、参加率

プログラム名	M	SD	参加率 (%)
1 大学紹介	4.46	.75	93.2
2 学食体験	4.31	.95	89.2
3 模擬授業	4.12	.97	77.0
4 かき氷配布	4.83	.43	75.5
5 キャンパスツアー	4.53	.80	40.3
6 教科書展示	4.14	.89	30.0
7 留学・副専攻説明会	4.59	.87	25.9
8 各種相談会	4.35	.75	20.0
9 商大名物流しそうめん	4.62	.73	18.2
10 学生寮説明会	4.45	.76	16.9
11 サークル体験	4.48	.79	12.6
12 商大生との相談会	4.35	.91	9.9

本研究では全てのプログラムについて詳しく述べることは控えるが、他大学と比べ特別なプログラムを行っているわけではない。仮に小樽商科大学のオープンキャンパスの特徴を挙げるならば、単科大学であるがゆえの小規模キャンパスに、2千人近くの参加者が訪れることで、彼らの熱気と大きな賑わいが見受けられることである。実際、4 かき氷配布や9 商大名物流しそうめんがそれに拍車をかけており、参加者の評価も高い。また教職員以外に、5 キャンパスツアー、7 留学・副専攻説明会、10 学生寮説明会、12 商大生との相談会などの複数のプログラムで在校生が極めて主体的に活躍しており、参加者の自由記述欄では彼らに対し、等身大の情報が得られたこととその対応に多くの賛辞を頂いている。

以上が調査結果の概要である。これ以降では、本研究の中心となるオープンキャンパス実施後の志望順位の変化を踏まえ、その効果について議論する。

5. オープンキャンパスの広報効果の検証

5.1 志望順位の割合の変化の測定

オープンキャンパスの広報効果を検証するにあたり、表 1 で示した事前の志望順位の割合に、事後の志望順位を加えて、表 3 に比較できるように整理した。

表 3 から分かるように、オープンキャンパスを行う前の志望順位の割合と行った後の志望順位はほとんど差が見受けられず、特に第一志望に関しては全体の 63.7%と変わらない割合を示した。

表 3 事前および事後の志望順位

	事前割合 (%)	事後割合 (%)
第一志望	63.7	63.7
第二志望	12.4	14.0
第三志望以下	3.4	4.3
未決定	20.5	18.0
合計	100	100

この結果は、オープンキャンパスの後に、第一志望の参加者は増えていないことを意味する。これまで、オープンキャンパスを実施する大学側としては、このイベントに志願者獲得の期待を寄せていた。例えば、森川ほか（2017）の鳥取大学の事例によれば、オープンキャンパスの参加者の約四分の一以上が志願や受験につながっているとしている。ただしそれはあくまで「入学者のうちのオープンキャンパスの参加率」を示したものであり、オープンキャンパスが原因で実際の志願という結果につながっていることを示したものではない。本研究はあくまでオープンキャンパス直後の志望順位に注目したものであり、実際の受験の際の出願とは異なるものである。ただ、この結果からはオープンキャンパスによる志願者の増の効果は期待しにくいことが示唆される。

5.2 志望順位別の変化

本研究では次に、事前と事後の志望順位のクロス集計から、志望順位別の変化に注目した。その結果を表 4 にその結果を示す。横に事前志望の順位、縦に事後の志望順位を示した。灰色に反転している項目は、事前と事後で志望順位が変化しなかった参加者である。

まずは、オープンキャンパス前に第一志望であった参加者の変化に着目する。第一志望の参加者は全体の 63.7%と全体の半数以上を占めるが、彼らの約 9割はオープンキャンパスに参加後も第一志望のまま留まっている。しかし、言い換えれば第一志望の参加者のうち 1割が第二志望や未決定を中心に志望順位を落としている。これは第二志望の参加者にも起きており 9.1%が第三志望以下に、7.3%が未決定に志望順位を落としている。このことについて平尾ほか（2011）は、大学は入試広報によって、受験生が志望順位を高め、受験に結びつくという「正の効果」を期待しているが、理論的には、反対の「負の効果」も想定されることに言及している。それが本研究によって確認された可能性がある。

表 4 事前の志望順位と事後の志望順位のクロス表

		事後志望順位				合計 (%)
		第一志望 (%)	第二志望 (%)	第三志望以下 (%)	未決定 (%)	
事前志望順位	第一志望	90.5	4.6	0.4	4.6	100.0
	第二志望	16.4	67.3	9.1	7.3	100.0
	第三志望以下	6.7	20.0	73.3	0.0	100.0
	未決定	18.7	9.9	2.2	69.2	100.0

受験生は、大学案内やインターネットを中心に情報を集め、それまで志望を高めてきたが、オープンキャンパスで実際に大学を訪れ、模擬授業や在校生との交流を行ってみて、当初のイメージとのギャップを感じる可能性は、残念ながらあり得る。また調査期間中は他大学もオープンキャンパスを行っており、彼らがそれに参加し他大学が評価を上げたため、相対的に志望順位が下がってしまった可能性も否定できない³⁾。また第一志望の参加者は、それが順位の観点からは最も高い評価であるために、もともと第一志望の参加者に対しては志望度の向上を評価することはできない。

そのため、本調査ではこれとは別に「参加してみて実際の志望度が上がったかどうか」という主観的な志望度の変化を尋ねている。その結果、事後の志望順位で第一志望と答えた参加者のうち、64.7%が「あてはまる」、24.4%が「ややあてはまる」と回答しており、志望順位には表れない形であるが、約9割で志望度の高まりが起きていることが確認できた。また、第二志望の学生では19.4%が「あてはまる」、35.5%が「ややあてはまる」と回答、第三志望以下では、0%、5.3%、未決定では21.3%、40.0%という結果であり、第一志望の学生の志望度が際立って強化されていることが分かる。

次に第二志望の参加者においては、16.4%が志望順位を落としているが、一方で、16.4%が志望順位を第一志望に上げている。後者の結果は、大学にとっては正の効果が期待できるものであった。参加者にとっては当初の期待以上のものを見出した可能性のあることが示唆されている。ただし、第一志望と違って第二志望が志望順位を落とすことは行き先が第三志望以下、未決定に変化したことを意味し、第一志望が第二志望に落ちることと異なり、志望校の候補から漏れ落ちた可能性がある。

次に第三志望以下の参加者においては、未決定に志望順位を落とすものはおらず、20.0%が第二志望へ変化したことで志望校候補に入り、6.7%の参加者

に至っては一気に第一志望へと変化している。これは大学から見れば、喜ばしい結果である。ただし、志望順位が第三志望以下の参加者は全体の3~4%であり、他の層からみれば相当少数であることに留意する必要がある。

最後に未決定の参加者について言及する。オープンキャンパスに参加する以前、志望校を決めていなかった参加者のうち、18.7%は第一志望に、9.9%も第二志望に変化し、約3割が志望度を上げ小樽商科大学を志望校もしくは志望校候補に捉え始めた。この層は参加者全体の18~20%を占めるものであり、確実にこの層の態度を変化させ、志望校や志望校の候補入りすることが肝要である。

6. 本研究のまとめと考察

本研究は入試広報の中で、重要な広報手段に位置付けられるオープンキャンパスを対象に、その参加者の事前と事後の志望順位を把握することで、その広報効果を測定した。その結果、残念ながら第一志望、第二志望という志望度の高い参加者の割合は、オープンキャンパス後も増えておらず、そのような参加者の数自体の増加には寄与できていないことが判明した。つまり、小樽商科大学の事例に限れば、オープンキャンパスは単純に志願者を増やす装置ではないと言える。しかしそれは、オープンキャンパスは参加者の志望に効果が無い、ということの意味している訳ではない。

クロス集計を用いた志望順位別の変化からは、もともと第一志望だった参加者のうち、約10%は志望を落としている一方、その分第二志望、第三志望以下、そして未決定の参加者が第一志望になるなど、第一志望の参加者の「入れ替わり」が起きていることが判明した。彼らが実際に大学を訪れてみることで、これまで思っていた印象とのギャップを感じ、志望順位を落としたケースが十分考えられる。しかし、これは入学してみて初めてそれに気がつき、成績不振や中途退学につながってしまう事態を考え

れば致し方ないものである。それを踏まえれば、大学の実態を知って志望順位が下がる場合は大学としても許容する必要がある。

オープンキャンパスには多様な志望度と大学についての情報を持った参加者が混在している。大学は全ての学生に対して画一的に説明を行うのではなく、それぞれの志望度に合わせたアプローチが有効だろう。例えば大学側は、第一志望の参加者に対しては、このように志望順位を下げることを思い留まらせることより、より深い大学の情報や実態を伝えることで志望度の強化と同時にミスマッチの防止を図っていく必要があるのではないかと。そして第二志望へは、他大学との差や独自色を伝えることでの第一志望へのスイッチを狙う施策、未決定者へは基本的な大学の概要説明から始めるなど、各参加者の層に合わせたアプローチが有効だろう。また、今回のデータからは、通常は大学が受験において彼らを選抜する側であるが、今回の結果からは、オープンキャンパスは志願者獲得というより、大学が参加者によって見定められる側になっていることがよく分かった。オープンキャンパスは、そこでの大学と参加者の相互作用を経て、大学の実態を知った志望度の高い参加者が残るシステムだと言える。

最後に、本研究では地方国立大学である小樽商科大学のオープンキャンパスを事例に効果測定を行ったが、大学によって異なる結果が生まれる可能性は否定できない。大学の魅力や実態が、本人だけでなく高校や社会を含め広く伝わっていることで、参加者にギャップが生まれず、志望順位を下げる参加者がほとんどいない場合もあるのかもしれない。今後は同調査を用いて、他大学での実施も検討していきたい。オープンキャンパスに関しては、開催費用も大きいことから相応の効果が期待されている。各大学においても効果測定を行うことで、オープンキャンパスの位置付けを明確にした上での実施が求められるだろう。

注

- 1) 明確な因果関係を証明するためには、反事実として「小樽商科大学に同程度の興味はありながらも、オープンキャンパスに参加できなかったグループ」を作り上げ、今回の調査と同時期の志望順位の推移を把握し、本結果と比較する必要がある。

- 2) ただし、この間の全ての変数の存在を排除できているわけではない。事前調査に早く回答し、事後調査に遅く回答した人ほど、オープンキャンパス以外の変数の影響を受ける。今回の調査期間は、オープンキャンパスの参加者とサンプルの回収の確保の観点から、この日程となった。

- 3) 小樽商科大学のオープンキャンパスの前日 8/7 には、北海道では同じ国立大学の A 大学のオープンキャンパスが、8/6 には私立大学の B 大学のオープンキャンパスが行われている。偏差値の観点からはそれぞれと明確な差があるため、競合大学となっていないと考えられるが、その影響は排除できない。

参考文献

- 雨森聡(2016). 「入試広報戦略のありようについて—入試広報の効果検証を中心に—」『大学入試研究ジャーナル』 26, 111-116.
- 加賀谷誠・池村好道(2008). 「広報活動の取組とアンケート結果」『大学入試研究ジャーナル』 18, 7-11.
- 平尾智隆・大竹奈津子・久保研二・山内一祥(2011). 「ある国立大学における入試広報の効果測定—志望順位を決定する要因—」『大学評価・学位研究』 12, 19-28.
- 星野崇宏(2015). 『調査観察データの統計科学—因果推論・選択バイアス・データ融合—』 岩波書店.
- Imbens, G. W. and Rubin, D. B. (2015). *Causal Inference for Statistics, Social and Biomedical Science: An Introduction*, Cambridge University Press.
- 鈴木敏明・夏目達也・倉元直樹(2003). 「オープンキャンパスと AO 入試」『大学入試研究ジャーナル』 13, 7-10.
- 森川修・山田貴光・古塚秀夫(2017). 「オープンキャンパス受験生の入試動向—鳥取大学の事例—」『大学入試研究ジャーナル』 27, 149-154.
- 村松毅・寺下榮・田中勝(2008). 「「対面型」入試広報の効果測定に関する調査〈総括〉」『大学入試研究ジャーナル』 18, 1-6.
- 中畝菜穂子(2007). 「新潟大学進学説明会に対する評価および受験生の特性」『大学入試研究ジャーナル』 17, 169-174.
- 高根正昭(1979). 『創造の方法学』 講談社現代新書.

大学入学者選抜改革における「徳島方式」の事例

植野美彦，澤田麻衣子
(徳島大学総合教育センターアドミッション部門)

徳島大学では，中央教育審議会答申（2014）及びその翌月に策定された高大接続改革実行プラン（2015）を受けて，2016年4月に設置した生物資源産業学部で多面的・総合的評価に伴う個別選抜改革を実施した。「徳島方式」は，生物資源産業学部を実証の場と位置づけ，全学展開し，本学における入学者選抜改革の遂行を目的とするものである。本稿では，「徳島方式」の定義，そして全学展開した工程などの具体的な内容を明らかにし，高大接続システム改革で示されているアドミッション・ポリシーに基づいた大学入学者選抜改革の事例として報告する。

1 「徳島方式」とは

1.1 アドミッション・ポリシーと「徳島方式」の定義

我が国で初めてアドミッション・ポリシー（以下，AP と略す）が提言された中教審答申（1999）以降，個別の大学で AP が策定されて来たが，AP の実質化という観点においては，課題が指摘されてきた。西郡（2014）は，AP は抽象的な表現が多く具体性が乏しく，実質的な活用に向けた見直しの必要性が問われていると述べており，立脇ほか（2015）は，AP が形骸化せず，入学者選抜に機能するためには，学生が必要と考える「情報」を大学教員が理解する必要があることも指摘している。

「徳島方式」¹⁾は，新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた改革を行うため，本学の教育方針を踏まえ，入学者に求める能力及びその評価基準・方法を明確にした AP に基づき，公正な入学者選抜を実施するものである。本学生物資源産業学部を「徳島方式」における実証の場と位置づけて，入学志願者の資質や適性を多面的・総合的に評価する AP に基づいた入学者選抜を先行実施した。当学部は，個別選抜改革において，受験生や高等学校に説明責任を果たせる AP の設計に最も力を注ぎ，「選抜方法と求める人物像の関係性」をマトリクス形式で示した（植野，2017）（図 1）。さらに，選抜方法や選抜内容も明確化し，受験生の視点に立って，AP に示したことも特徴である。

本学では，生物資源産業学部の AP をモデルとして，アドミッション組織，そして全学部と連携の上，AP 具体化の全学展開を試みた。今回の試みは，AP 具体化に加えて，現行の選抜と AP との整合性が担保されているかの確認工程も同時進行させている。この「徳島方式」は，全ての学部・学科・専攻の AP（以下，学部 AP と略す）を実質化させることに意味をもっている。

横軸：重点評価項目＝求める人物像（AP）

	学力の3要素を網羅					
	関心・意欲・態度	探究力	表現力	知識・教養	思考・判断力	協働性
センター試験				○	○	
総合問題		○	○	○	○	
集団討論			○		○	○
集団面接	○		○			
個人面接	○			○		
調査書	○					○
活動報告書	○					○
学びの設計書		○	○			

縦軸：選抜方法＝多面的・総合的評価
選抜の細分化

図 1 本学生物資源産業学部における選抜方法と求める人物像の関係性（2018 年度入試）²⁾

1.2 全学部における AP 具体化

全学部における AP 具体化においては，筆者が所属する総合教育センターアドミッション部門（以下，アドミッション部門と略す）の専任教員と兼務教職員によって，表 1 で示す工程表に基づいて実施した。

表 1 AP 具体化に関する工程表

年月	内容
2015.8	生物資源産業学部 設置認可
2015.9 ～	アドミッション部門専任教員と入試課にて，生物資源産業学部 AP をベースにした AP 具体化に係る基礎資料，全学 AP 初案等を作成 アドミッション部門会議で AP 具体化の提案と意見交換 → 各学部持ち帰り検討
2015.10	※アドミッション部門会議における構成員 ・アドミッション部門専任教員 ・各学部，全学共通教育センター ³⁾ 兼務教員 ・学務部入試課長 以上，当時 9 名

2015.11	アドミッション部門会議で AP 具体化に係る各学部意見集約 → AP 具体化を大筋合意
2015.11 ～	アドミッション部門専任教員と各学部兼務教員による、個別ヘッドワーキング実施
2016.3	※学部・学科別に渡って個別実施
2016.3	学部・学科（専攻）単位の AP 具体化案提出 教育担当理事（総合教育センター長を兼ねる）、アドミッション部門長、学務部長、入試課長を中心に、全学 AP 最終案作成
2016.4	アドミッション部門より、全学入学試験委員会に AP 具体化案提出 → 承認
2016.5	役員会、教育研究評議会で AP 具体化案承認
2016.6	AP 具体化を本学 HP で公表

実施にあたり、アドミッション部門では、入試課と連携し、生物資源産業学部における AP のベースとなった図 1 を中心とする基礎資料、全学 AP 初案、具体化マニュアルを作成した。基礎資料を検討する中で考案した「AP 作成シート」は、AP 具体化において、各学部で活用されているものである。本シートについては、**2.1** で具体的に示す。

学部 AP を示す前に、全学 AP に触れておく。全学 AP においては、本学の理念・目標、そしてカリキュラム・ポリシー（以下、CP と略す）、ディプロマ・ポリシー（以下、DP と略す）との関連性も踏まえ、学部 AP を集約して「簡潔に」表現することとした。策定したものは、図 2 の通りである。なお、全学 AP と学部 AP は、「『卒業認定・学位授与の方針』（DP）、『教育課程編成・実施の方針』（CP）及び『入学者受入れの方針』（AP）の策定及び運用に関するガイドライン」（2016）が示された後に、公表したものである（AP 具体化と同時進行で、平成 28 年 4 月に本学の新 CP・DP を公表している）。

図 2 内にある「求める要素」は、学部 AP に記載した「求める人物像」の全観点を集約したものである。学部 AP の策定にあたっては、図 3 の内容を網羅させたのち、具体的な学部 AP を展開することとなった。図 3 で示す内容が、学部 AP の構造となり、全学部ですべて統一を図っている。この構造は、生物資源産業学部の AP と、2015 年 3 月に文部科学省大学入試室から公表された「現行の大学のアドミッション・ポリシー（入学者受入方針）に関する資料」、いわゆる「AP 事例集」の巻頭に示されている「アドミッション・ポリシーに盛り込むべきポイント」が基盤となっている。

●全学の受入方針

徳島大学は、その理念、目標、学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）及び教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）のもと、卓越した学術及び文化を継承するとともに学びの志と進取の気風をもち、未来へ飛躍する人材を養成するため、課題に対し自ら積極的に取り組む主体性、社会の多様性を理解できる能力、協働性をもった、次のような人を求めています。

●求める人物像

- ・多様な情報に関心をもち続け、自らの自由な発想でその真偽と活用を主体的に判断しようとする人
〔求める要素：関心・意欲・態度、思考力・判断力、主体性、応用力〕
- ・本学の専門分野を学ぶために、高等学校等で修得すべき文科系・理科系に渡る知識・教養のもと、思考を深めて相手に表現できる人
〔求める要素：知識・教養、思考力・判断力、表現力〕
- ・自律して社会や地域の諸問題に意欲をもって立ち向かい、その課題解決策を深く掘り下げて伝えようとする人
〔求める要素：関心・意欲・態度、探究力、表現力〕
- ・他者の意見を真摯に受けとめ、協働して国際社会や地域社会の発展のために貢献しようとする人
〔求める要素：協働性、幅広い視野、創造性〕

図 2 全学 AP

- 各学部、学科（専攻）でどのような人物を育成するか。
- 求める人物像〔高等学校等で修得すべき具体的な内容を含む〕
入学者に求める能力や資質（学力の 3 要素を含めたもの）は何か。
- 入学者選抜の基本方針
各々の入学者選抜（一般入試、特別入試＜AO 入試・推薦入試＞）⁵⁾でどのような力を評価するか。
- 入学者選抜方法における選抜内容
各々の入学者選抜でどのような評価方法を活用するか、またその内容は何か。
- 入学者選抜方法における重点評価項目〔入学者選抜方法と求める人物像との関係性〕
各々の入学者選抜方法でどのような力に比重を置くか。

図 3 学部 AP の構造（2018 年度入試）⁴⁾

2. 学部 AP 実質化と追跡調査による検証

2.1 AP 作成シートの活用による学部 AP 実質化

AP 作成シート（図 4）は、現行の選抜が AP との整合性が担保されているかについて、紙面上で確認できる仕様となっていることが特徴である。

図 4「①」では、各学部における従来の AP の転用に加え、CP、DP を踏まえて簡潔に作成するよう各学部に依頼した。

本シートのポイントは、「②」「③」である。

「②」においては、学力の 3 要素と CP、DP を踏まえて、各学部が求める能力や資質を 5 観点もしくは 6 観点で策定するよう依頼し、それぞれの観点到定義づけを行った。「②-1」は、全学部が従来から AP に示している「高等学校等で修得すべき具体的な内容」をあらためて確認する機会となった。そして、「③」においては、「入学者選抜方法等」の縦軸に既定の選抜方法、横軸に求める人物像の観点をすべて記載し、該当の選抜方法で何を重点的に評価しているかに○印を記入することを依頼した（完成形は、図 1 の生物資源産業学部の例、後述の図 5 の理工学部の例を参照）。学部からは、「求める人物像」に示した○印を見ることで、現行の選抜方法を改良する必要があるなどの意見があがった。結果、現行における選抜の改良・改革へと繋がり、AP 実質化に役割を果たした。

具体的な事例としては、本学の理工学部で AP 作成シートを有効的に活用したことにより、「推薦入試Ⅰ」「推薦入試Ⅱ」で入試変更に関がったことである。ここでは、「推薦入試Ⅱ」の入試変更を取りあげる。

図 5 は、理工学部の 2018 年度・推薦入試Ⅱで公表している選抜方法と求める人物像の関係性である。前年度の 2017 年度入試で、AP 作成シートを完成させた際には、図 5 の網掛けで示している「活動報告書」を採用しておらず、当学部の求める人物像の「主体性・創造性・協働性」（以下、「主体性ほか」と略す）を調査書のみで評価していた。当時、図 5 で示した「主体性ほか」の○印は、調査書の 1 つのみであった。推薦入試の性質から、本学部と筆者の所属するアドミッション部門で「主体性ほか」をより丁寧に評価するには、調査書に加えて、何らかの選抜方法が必要ではないかと AP 作成シートを見ながら議論が持ち上がった。そこで、「主体性・多様性・協働性」等の評価にも比較的適している「活動報告書」（井上ほか、2017）を導入して、2018 年度入試より、本人が作成する資料と調査書を複合的に活用する選抜に転換した。同時に、本学部においては、活動報告書を評価

するにあたり、図 5 で示した「関心・意欲・態度」「主体性ほか」の重点評価項目に基づいた評価指標の開発が開始された。審査体制も活動報告書で何を評価するかが重点評価項目の設定により明確化されたことで、AP に基づいた個別選抜改革を実現させることとなった。よって、この AP 作成シートの活用によって、これまでの入学者選抜の振り返りと課題抽出を図ることに貢献することとなり、大きな役割を果たしている。

横軸：重点評価項目＝求める人物像（AP）

	関心・意欲・態度	表現力	知識・教養	思考・判断力	主体性・創造性・協働性
センター試験			○	○	
個人面接	○	○	○	○	
志望理由書	○	○			
活動報告書	○				○
調査書	○				○

図 5 本学理工学部における選抜方法と求める人物像の関係性（2018 年度入試）

※推薦入試Ⅱ（セ課す）の選抜方法のみ抽出

さらに、対外的に本 AP を活用することにも役割を果たしている。具体化した AP 公表後に、ある高等学校から総合科学部の「推薦入試Ⅰ（英語能力重視型）」に関する質問が寄せられ、本 AP を活用して明確な回答ができたことである。質問内容は、「英語によるスピーチを含む個人面接において、英語能力（特に話す）を問う選抜を実施しているが、当選抜は英語の知識を問うことはあるのか」というものだ。本シートのポイントである「③」重点評価項目を示して、「英語の知識を問うことに重点は置いていない（「知識・教養」に○印を付していない）」と明確な回答をした。入学者選抜は秘匿性の高い性質であり、進学相談会等の質問に対してどこまで回答するかを念頭に置かなければならない。その線引きとして、本 AP は可能な仕様でもあり、対外的にも本 AP は有効的に活用されている。

「④」においては、各選抜区分単位で、入学者選抜の基本方針を明確に示すよう各学部に依頼した。まず、記載ルールとして、「③」の表を選抜区分単位で文章

① 学部・学科（専攻）AP ※CP, DP を踏まえて作成

学部 AP	
学科 AP	
専攻 AP	

② 求める人物像 ※5 観点もしくは 6 観点を基本とし，学力の 3 要素と CP, DP を踏まえて作成

求める人物像	定義
★	
★	
★	
★	
★	
★	

②-1 高等学校等で修得すべき具体的な内容 ※「知識・教養」に紐つける

教科等	具体的記述

③ 入学者選抜方法における重点評価項目（入学者選抜方法と求める人物像との関係性）

入学者選抜方法等	該当選抜区分	★	★	★	★	★	★
(センター)							

④ 入学者選抜の基本方針

選抜区分	呼称（一般は不要）	入学者選抜の基本方針
一般（前期）	—	

⑤ 入学者選抜方法における選抜内容

入学者選抜方法	該当選抜区分	選抜内容

図 4 AP 作成シート 「★」印は，求める人物像の観点であり，「②」と「③」を紐つけている。

※入学者選抜の公平性への配慮と紙幅の都合により，一部内容を改変した。当シートの各学部の完成形は，徳島大学入学者選抜要項（2018）を参照のこと。

として書き起こすことのみを共通化し、後の記述は各学部の判断に委ねた。特に、推薦入試Ⅰ・推薦入試Ⅱ、アドミッション・オフィス入試（以下、AO 入試と略す）など一般入試を除く選抜区分においては、各選抜区分で何を重視するか、あるいはどういう学生を求めているかについてより受験生に理解を促すため、呼称を記載することを求めた。このことは、各学部で意欲的に発案する動きに繋がり、選抜の改良ないし新しい選抜の開発へ導いた。例えば、本学で初となる AO 入試が、2018 年度入試より薬学部薬学科、創製薬科学科で導入された。その工程では、AP 作成シートを活用し、「④」において、薬学科は「インタラクティブ YAKUGAKUJIN[®]・『操薬（薬をあやつる）』リーダー育成型」、創製薬科学科は「インタラクティブ YAKUGAKUJIN・『創薬』リーダー育成型」と個性溢れる呼称をつけたことにも繋がっている。

「⑤」においては、具体的な選抜内容を可能な限り明記することを求めた。本内容は受験生が必要な情報であることが明らかである。進学相談会等でも、各選抜方法の具体的な内容に関する質問が多い実状でもあるからだ。また、公正な選抜を実施するには、具体的な選抜内容を明らかにする必要があるとも考えている。

以上により、AP 作成シートは、AP を各選抜方法と評価方法へ機能させる基盤となったことから、AP 実質化に繋がった。

2.2 「追跡調査」による入学者選抜改革の検証

「入学者選抜改革において、AP を各選抜方法と評価方法へ機能させることができていないか」に対する評価及び検証の 1 つの観点として、入学後の学生のパフォーマンス（学習、課外活動）の変容の分析がある。そこで、「徳島方式」の実証の場である生物資源産業学部では、当学部学生のパフォーマンスの様を捉えるために「生物資源産業学部追跡調査ワーキング」を立ち上げ、追跡調査を開始した。ワーキングメンバーは、アドミッション部門専任教員と当学部教員、そして、高等教育の知見をもつ教員で構成された。

生物資源産業学部の AP に挙げた「求める人物像」は、「関心・意欲・態度」「探究力」「表現力」「知識・教養」「思考力・判断力」「協働性」である。

「徳島方式」で示される、「選抜方法と求める人物像の関係性」（図 1）からも明らかのように、当学部では、各選抜区分に対する「求める人物像」の能力の重要視する点が異なっている。さらに、当学部の入学者選抜では「多面的・総合的評価」を全ての選抜区分に取り入れている。よって、学生のパフォーマンスの評

価においても、一様な評価による結論付けではなく、多面的な評価軸を設定し、総合的な視点をもつことは重要と考える。

追跡調査の項目には、入学者選抜に関するデータ類と入学から卒業までの GPA・GPT などの成績、そして、これらに加え「学びの設計書」の評価結果、「追跡質問紙調査」による調査内容を設定した。そして、これら調査内容を総合して分析を行うこととした。

「学びの設計書」は「自分がこれから学びたい分野について」を示すものである。当学部の入学者選抜は、推薦入試（推薦Ⅰ、推薦Ⅱ）で「学びの設計書」を取り入れ、「学びの設計書」では「探究力」「表現力」を重点的に評価している（図 1）。「学びの設計書」は、これら評価観点も含め、入学者選抜だけでなく、入学後の学生に対しても有用であると考え。自分の専門性を深め、社会人までをつなぐ学び方を設計し、人に明確に示すことに用いることができる。つまり、学生に対する教育の面で有効に活用可能なものである。そこで「学びの設計書」を通して、入学者選抜時からの学生の変容を捉える要素を得ることとした。

「追跡質問紙調査」は、GPA・GPT といった成績や「学びの設計書」から直接得ることのできない、学生の学びの様子と課外活動の関連データを得ることができる。そこで、質問内容は、当学部の CP と DP を踏まえたものとし、学生の大学での学びへの意識と実態、生活面に関する項目とした。また、1 年生に対しての質問には、大学入学までの学びや生活に関連する内容も取り入れており、入学前の学習方法や学びへの取り組み方や意識の変化との関連についても分析可能なものとした。回答方法は、4 年間の学生の変容を捉えやすくするために、自由記述ではなく選択式とした。

既に、当学部 1 期生となる学生を対象にした「学びの設計書」及び「追跡質問紙調査」の第 1 回目は 2017 年 2 月 16 日に実施し、追跡調査が実行に移されていることを報告しておく。

3 まとめ

「徳島方式」は、全学において AP 具体化そして実質化に繋げた事例として挙げたものである。先行実施した生物資源産業学部を実証の場とし、モデルとなったことで、「徳島方式」の全学展開をスムーズに運ぶことができた。

「高大接続システム改革会議『最終報告』」（2016）においては、個別大学における入学者選抜改革の基本的な考え方の中で、入学者受入れ方針と具体的な評価方法との関係など、責任を持って説明する

必要性が示されており、「徳島方式」は、AP を用いて、受験生や高等学校に明確な説明を実施できるという対外的な利点がある。

また、「徳島方式」は、「AP 作成シート」により AP の実質化を図ったことで、学内で選抜の改良ないし改革の機運が高まりつつあること、そして、入学者選抜の具体的な出題を検討する際に、出題内容が AP と関連性が担保されているかどうかの確認機能の役割を果たせることである。

今後も引き続いて、追跡調査による入学者選抜改革の検証を行うとともに、常に振り返ることにおいても機能を果たす「徳島方式」を活用して、組織活動・研究活動に励むところである。

注

- 1) 「徳島方式」の呼称は、生物資源産業学部の個別選抜改革後の第 3 期中期目標・中期計画策定時から用いている。
- 2) 当関係性は、2018 年度入試の内容を記載した。各選抜方法の具体的な内容等については割愛している。なお、図 1 内で、○印を付している重点評価項目（求める人物像）は、各選抜方法において、「重点的に」評価することを意味しており、○印を付していない項目を全く評価しないということではない。このことは、徳島大学入学者選抜要項においても明記している。
- 3) 全学共通教育センターは、2016 年 4 月より教養教育院に組織変更。
- 4) 本内容は、徳島大学入学者選抜要項の全学 AP 記載のページに「各学部、学科（専攻）の学生受入方針（アドミッション・ポリシー）について」と標題を示して、受験生等に具体的な説明を行っている。
- 5) 帰国子女特別入試、社会人特別入試、私費外国人留学生入試、渡日前入学許可制度による私費外国人留学生入試は、全学共通の AP を別途策定している。
- 6) 「インタラクティブ YAKUGAKUJIN」は薬学部の造語であり、薬学が関係する諸分野の連携を基盤に、自らの活躍の場を積極的に開拓できる能力に溢れた人材と定義している。
- 7) AO 入試は、薬学部に加えて、2019 年度入試より医学部医学科で導入が決定される。そこでは、「四国定着研究医型」の呼称で 2 年前予告を実施している。

参考文献

- 中央教育審議会 (1999). 「初等中等教育と高等学校との接続の改善について」 (答申)
- 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)
- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2016). 「『卒業認定・学位授与の方針』(ディプロマ・ポリシー)、『教育課程編成・実施の方針』(カリキュラム・ポリシー)及び『入学者受入れの方針』(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン」
- 井上敏憲, 中村裕行, 前村哲史, 植野美彦, 立岡裕士, 岡本崇宅, 大塚智子 (2017). 「四国地区国立5大学共通のインターネット出願と多面的・総合的評価への取り組み」『大学入試研究ジャーナル』, **27**, 91-96.
- 高大接続システム改革会議 (2016). 「高大接続システム改革会議『最終報告』」
- 文部科学省 (2015). 「高大接続改革実行プラン」
- 文部科学省大学入試室 (2015). 「現行の大学のアドミッション・ポリシー（入学者受入方針）に関する資料」
- 西郡大 (2014). 「実質的な活用に向けた『入学者受入方針』の見直し」『大学入試研究ジャーナル』, **24**, 113-119.
- 立脇洋介, 山村滋, 濱中淳子, 鈴木規夫 (2015). 「アドミッション・ポリシーをめぐる学生と教員の意識」『大学入試研究ジャーナル』, **25**, 57-62.
- 植野美彦 (2017). 「徳島大学生物資源産業学部の個別選抜改革——高大接続改革実行プランを受けた多面的・総合的評価の設計と実施——」『大学入試研究ジャーナル』, **27**, 1-7.

謝辞

「徳島方式」は、2015 年度におけるアドミッション部門兼務教職員と各部局の入試担当教職員の協力なくしては実現できなかった。また、追跡調査においては、小山治先生（前本学インスティテューショナル・リサーチ室）に多くの助言をいただいた。関係各位に対して、心より感謝申し上げる。

AO 入試の高校調査書を用いた加点評価による入試改善の評価

林寛子（山口大学）

山口大学では、平成 28 年度 AO 入試から配点比率を公表した。また、加点評価する資格や高校時代の諸活動についても公表した。この公表は山口大学の入試改革の一つとして調査書の活用を検討するものでもあった。本稿は、この入試変更前後の志願者、入学者の変化を分析することにより、今後の山口大学の入試改革の方向性を検討することが目的である。分析の結果、入試変更により志願者層の変化がみられたものの、入学者層の変化はみられなかった。評価に関する公表は志願者に対してメッセージ性があったと評価する。

1 はじめに

平成 28 年度 AO 入試は、山口大学が AO 入試を導入して 15 年目となる節目の年であった。山口大学 AO 入試は 15 年の実績はあるが、常に課題が学内外から指摘され、未だ入試改善を繰り返している。それでも 15 年間、堅持してきた部分がある。それは、AO 入試を全学入試と位置づけ、アドミッションセンターを中心とした AO 入試実施部会が企画・実施することである。具体的には、アドミッションセンター教員（専任・主事）は AO 入試の全てを統括するだけでなく、AO 入試の第 1 次選抜（書類選考）を行い、第 2 次選抜の面接も学部教員とともに進行。第 2 次選抜の講義等理解力試験だけが学部独自の企画・実施であるが、アドミッションセンターに詳細を報告しなければならない。AO 入試は全学入試の位置づけのため、選考会議は AO 入試実施部会が行い、学部が追認するという対応がとられている。

15 年間、この AO 入試体制についての議論は度々あった。学部で選抜をしたいという意見がある一方で、アドミッションセンターに AO 入試の統括や選抜を任せたいとする意見も確実に形成されており、体制が変更されることはなかった。

これに対し、AO 入試の評価方法は常に改善が繰り返されている。各学部から選抜方法改善の要望が毎年のように挙がってくる。中でも大きく評価方法が変わったのは平成 21 年度入試と平成 28 年度入試である。平成 21 年度入試の変更は、志願票の中で志願者全員に英語の資格保有状況と部活動、生徒会活動の状況を確認する欄を設け、これらを確認することを示したことである。平成 20 年度入試以前、高校時代の活動実績報告書を自己申告で提出させていた。そのため、例えば本人の申告では英語の資格保有者であるが、調査書には記載がない者がみられた。またその逆もみられ、調査書には英語の資格保有者であることが記載されているにもかかわらず、本人にとってアピールすべきこ

とではない場合は活動実績報告書に記載されていなかった。山口大学としては、高校時代の活動として、英語の資格保有状況と部活動、生徒会活動の状況を自己申告ではあるが公平に確認し、評価できるように改善を行った。

平成 28 年度入試の変更は、二つの目的があった。一つは、学部が求める入学者を獲得するために、大学が書類選考で評価する項目を英語の資格保有状況と部活動、生徒会活動に限定しないことにする改善であった。もう一つは、「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」（中央教育審議会答申、2014）で示された各大学における個別選抜の改革であった。

その後示された「『高大接続改革実行プラン』の策定について」（文部科学省、2015）では、各大学における個別選抜は、学力の三要素の「思考力・判断力・表現力」の一部分と「主体性・多様性・協調性」を評価することが求められ、その評価の方法として、小論文、プレゼンテーション、集団討論、面接、推薦書、調査書、資格試験等を用いた評価が示された。

山口大学において、学力の三要素を手間暇かけて測っているのは AO 入試である。今後、一般入試においても「主体性・多様性・協調性」の評価が強く求められた場合、AO 入試で蓄積されたノウハウを基に入試改革につなげていくことが必要であろう。「主体性・多様性・協調性」の評価を AO 入試だけでなく全ての入試で測っていくには、効率的に評価する仕組みを構築できるのか、また、入試にかかる労力と経費を抑えることができるのかが課題であり、まずは AO 入試で検討することにした。

以上のような状況の下、かねてより学部から要望が挙がっていた AO 入試の第 1 次選抜（書類選考）の評価方法を見直し、平成 28 年度 AO 入試において評価する要素の比率と加点評価する項目とを公表した。

現在、入試変更後 2 回の入試が実施され、平成 28 年度入学者が大学に在籍して 1 年が経過した。本稿ではこの入試変更による AO 入試志願者、入学者の変化を確認するとともに、「主体性・多様性・協働性」の評価方法の一つとして調査書を活用する手法が一般入試にも可能か検討する。

2 加点評価項目公表に至るまでの議論

平成 20 年度入試以前の山口大学 AO 入試は、手間暇をかけてミスマッチのないように出願前に面談を行ったり、ミニ講義を実施し、レポート作成を課したりしていた。出願時には高校時代の活動報告書を求め、志望理由書と自己 PR 書を合わせて評価し、第 1 次選抜の書類選考を行っていた。第 2 次選抜は一般的な筆記試験は行わず、募集単位ごとに工夫した講義等理解力試験と面接を実施していた。

この入試では、活動報告書の内容は多岐にわたり、評価が難しく、面談やレポートの評価等に労力をかけたにもかかわらず、求める入学者を獲得できないという教職員の AO 入試への不信感と疲弊感を強めた。特に、AO 入試入学者の入学後の TOEIC 成績の低さが課題となっていた（林，2011）。そのため、平成 18 年から平成 20 年頃にかけて、基礎学力や英語の能力を測る選抜方法、評価方法を検討する議論を重ねた。全学入試という体制のため、学部が希望するとおりの早急な入試変更は難しく、AO 入試に危機感を持つ学部は、強硬な姿勢で英語の資格保有者を確保する入試変更を求めた。

議論の結果、平成 21 年度入試から活動報告書の提出をなくし、英語の資格保有状況と部活動所属や生徒会活動の状況を志願票において確認して加点評価することになった。この変更の意図は①入学後に AO 学生が TOEIC の成績で躓かないようにある程度の英語への意欲や成績を担保するとともに、志願者に英語が重要であることをアピールすること、②AO 入試志願者が高校時代のさまざまな活動をアピールするが、高校生がアピールしたいことと学部が評価したい活動とに隔たりがあるため、最低限、部活動、生徒会活動は評価すると大学の姿勢を示すこと、③手間暇かけて選抜してきたが、数値化できる部分は機械的に採点し、AO 入試の省力化を図ることであった。

この平成 21 年度入試の変更以降、学部の AO 入試に対する議論内容は変化した。以前は AO 入学者の TOEIC 成績の低さに加えて、感覚的な AO 入学者の学業不振を理由（林，2011）に AO 入試廃止を求める発言が多かったが、平成 21 年度以降は、書類選考

において英語の外部資格試験や部活動、生徒会活動だけでなく、他の資格保有や活動経験等を評価したいという要望があげられるようになった。この変化は、アドミッションポリシーの再検討にもつながった。AO 入学者だけでなく全ての入学者が大学入学後に学業面で躓かないように、入学前にどのような学びや、経験を持った者を入学者に求めるのかといった議論であった。

議論の結果、AO 入試実施学部（実施予定も含む）6 学部の抱える課題がそれぞれ違う中で、今後も AO 入試は全学入試という体制を崩さないことが確認され、従来通りの全学共通の評価体制に重きを置きながらも、各学部の課題にも配慮して、学部および募集単位が独自に評価する部分の拡大を図ることが了解された。

なお、書類選考で大学が評価する項目は、高校時代に取得した資格、経験に限ることと整理された。英語の資格取得等については高校進学前に取得したケースが考えられたが、高校教育におけるさらなる成長と努力を求めることとした。入試変更は、平成 27 年 5 月に公表した。公表した配点比率は表 1、加点評価項目は表 2 のとおりである。平成 28 年度入試は公表から AO 入試出願までの期間が短く広報が行き届かなかつ

表 1 AO 入試の配点比率

学部	学科等	選抜区分	第 1 次選抜の配点比率						第 2 次選抜の配点比率	
			全学共通評価項目 (70%)			学部指定評価項目 (30%)			面接・講義等理解力試験 (100%)	
			調査書・志望理由書・自己 PR	英語の資格・検定試験等	高校における活動	資格・検定試験等	各種大会等での活動・表彰	高校における活動	面接試験	講義等理解力試験
人文	人文学科	第 1 次選抜	50%	10%	10%	30%	0	0	—	—
		第 2 次選抜	*	—	—	—	—	—	30%	70%
教育	小学校総合選修	第 1 次選抜	50%	10%	10%	0	0	30%	—	—
		第 2 次選抜	*	—	—	—	—	—	30%	70%
経済	経済学科 経営学科 観光政策学科	第 1 次選抜	50%	10%	10%	30%	0	0	—	—
		第 2 次選抜	*	—	—	—	—	—	50%	50%
理	物理・情報科学科	第 1 次選抜	50%	10%	10%	10%	15%	5%	—	—
		第 2 次選抜	*	—	—	—	—	—	30%	70%
	生物・化学科 (化学コース)	第 1 次選抜	50%	10%	10%	0	25%	5%	—	—
		第 2 次選抜	*	—	—	—	—	—	30%	70%
	地球圏システム科学科	第 1 次選抜	50%	10%	10%	0	25%	5%	—	—
		第 2 次選抜	*	—	—	—	—	—	30%	70%
工	機械工学科 社会建設工学科 応用化学科 電気電子工学科 知能情報工学科 感性デザイン工学科 循環環境工学科	第 1 次選抜	50%	10%	10%	5%	5%	20%	—	—
		第 2 次選抜	*	—	—	—	—	—	30%	70%

* 調査書、志望理由書、自己PRは、面接において参考資料とし、面接に含めて評価します。

たこと、加点評価項目が示されたために志願者が倦厭したのか、この年の志願倍率は例年（4 倍を上回る）よりも低下し、全体で 3.5 倍であった。

3 加点評価項目公表と大学入試改革

AO 入試の書類選考について議論を進めていた同時期に、大学入試改革の大きな動きが始まった。教育再生実行会議において、平成 25 年 10 月に第 4 次提言「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」が取りまとめられ、大学入学者選抜を、能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定するものに転換するとともに、高等学校教育と大学教育の連携を強力に進めることが示された。各大学は「学力水準の達成度の判定を行うとともに、面接（意見発表、集団討論等）、論文、高等学校の推薦書、生徒が能動的・主体的に取り組んだ多様な活動（生徒会活動、部活動、インターンシップ、ボランティア、海外留学、文化・芸術活動やスポーツ活動、大学や地域と連携した活動等）、大学入学後の学修計画案を評価するなど、アドミッションポリシーに基づき、多様な方法による入学者選抜を実施し、これらの丁寧な選抜による入学者割合の大幅な増加を図る。その際、企業人など学外の人材による面接を加えることなども検討する」（教育再生実行会議、2013）ことが求められた。

平成 25 年当時、AO 入試で求める入学者を獲得できていないと認識する一学部から、AO 入試廃止案が挙がっていたが、提言の「多様な方法による入学者選抜を実施」という部分等を受け、廃止という議論は下火になった。また、大学入学者選抜を、能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定するものに転換するための試験的な試みができるのは AO 入試という判断により、山口大学独自の入試改革の一つとして、AO 入試において調査書を活用することが一つの課題となった。

2003 年に富永らが行った「高校調査書の利用実態に関する調査」によると、調査書で最も重視する活用項目は評定平均値で、推薦、AO 入試で活用されている。特別活動の記録は私立大学の AO 入試で 16.7% 活用されているものの、国公立大学の一般、推薦、AO 入試では活用されていない（富永、2005）。調査書を選抜資料として用いることについては、問題点が指摘されている。倉元・西郡・石井は、「調査書は評価結果として与えられる評定値の算出基準が曖昧であり、同一基準で評価される集団を超えては、同じ数値が学力の等価性を保証できない。」と指摘する。ま

た、「調査書が高校教員によって作成されていることを忘れてはならない。結局、評価結果は志願者本人の活動に加えて、記述を担当した教員の力量に大きな影響を受けてしまう。すなわち、志願者本人だけではなく、教員の意欲と作文能力とを同時に評価していることになる」と指摘する（倉元・西郡・石井、2010）。

これらの調査書に関する指摘を考慮し、山口大学の調査書の活用は、特別活動の部分に重点を置き、客観的に評価できるものに加点をすることとした。海外留学やボランティア活動は、内容ではなく、山口大学が評価に値すると判断した最低の活動日数を示した。加点評価の手続きとしては、志願者本人に高校時代に取得した資格、経験、活動を自己申告で記入してもらうとともに、山口大学が調査書で確認できるように高校教諭が調査書に記載することを求めた。つまり、調査書の記載だけで、資格保有、活動状況の証明書等は提出を求めないこととした。調査書で確認が可能になるように、募集要項には調査書の記入例を示し、高校教諭対象 AO 入試説明会等で調査書の記載方法を説明した。

答申等で大学入試における調査書の積極的活用が求められていることもあり、高校教諭が調査書に生徒の資格保有や活動状況について詳細に記載することは、高校教諭からも理解が示された。SSH カリキュラム受講者に加点をすることについては、学校が特定されており本人の努力と言えないとする意見がいくつか寄せられたが概ね理解が示された。その上で、次年度以降に評価してほしい資格等の要望が高校教諭からも寄せられた。こうした高校教諭からの意見と学部が求める資格や活動経験等を検討し直し、平成 29 年度入試では学部独自に評価する項目をさらに拡大させた。

4 加点評価項目公表による AO 入試の変化

4.1 志願者の変化

平成 28 年度入試の変更によってどのような変化がもたらされたのか、平成 27 年度入学者と平成 28 年度入学者及び平成 29 年度入試を比較分析する。まず、全学共通で確認する部活動部長、生徒会長経験（表 2、3）と英語の資格保有状況（表 4）についてである。これらの項目は平成 27 年以前も保有の状況確認が行われていたため、平成 28 年度入試変更後に目立った変化はみられなかった。平成 29 年度入試では新たに AO 入試を導入した学部において多くの資格保有者の志願があった。

続いて、学部評価項目（表 2、3）についてである。薄く網掛けしている部分が、学部が指定する評価項目

表 2 平成 28 年度 AO 入試加点評価項目の状況

(人)

		A 学部		B 学部		C 学部		D 学部		E 学部		F 学部		全体	
		志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者
共通 全学	部活動の部長	15	2	30	8	29	9	5	3	22	7			101	29
	生徒会長	3	0	3	2	6	4	0	0	3	1			15	7
学部	英検準 1 級以上または TOEIC730 点以上														
	英検 2 級以上または TOEIC500 点以上	7	4											7	4
	日商簿記 1 級					0	0							0	0
	IT パスポート試験							0	0	0	0			0	0
	実用数学技能検定 2 級														
	科学オリンピック【日本】							0	0	0	0			0	0
	SSH カリキュラム受講者							2	2	18	10			20	12
	生徒会役員			19	8			3	0					22	8
	部活動所属			81	19									81	19
	海外留学・海外研修														
	ボランティア活動														
志願者・合格者総数		54	7	93	20	116	30	30	13	117	46			410	116

表 3 平成 29 年度 AO 入試加点評価項目の状況

(人)

		A 学部		B 学部		C 学部		D 学部		E 学部		F 学部		全体	
		志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者
共通 全学	部活動の部長	11	1	25	10	31	9	8	3	19	5	10	2	104	30
	生徒会長	3	1	3	3	16	9	0	0	1	1	3	1	26	15
学部	英検準 1 級以上または TOEIC730 点以上											2	2	2	2
	英検 2 級以上または TOEIC500～725 点	6	3									34	9	40	12
	日商簿記 1 級					0	0							0	0
	IT パスポート試験							0	0	2	1			2	1
	実用数学技能検定 2 級以上							0	0	8	4			8	4
	科学オリンピック【日本】参加							6	0	10	2			16	2
	SSH カリキュラム受講							3	2	22	10			25	12
	生徒会役員			17	10			7	2					24	12
	部活動所属			87	19							49	8	136	27
	海外留学・海外研修			0	0			1	0			19	3	20	3
	ボランティア活動			15	5									15	5
志願者・合格者総数		59	7	93	20	125	30	44	13	151	46	66	10	538	126

表 4 英語の資格保有状況

(人)

		A 学部		B 学部		C 学部		D 学部		E 学部		F 学部		全体	
		志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者	志願者	合格者
29 年	英検 2 級以上 TOEIC500 点以上	6	3	6	3	11	2	2	0	3	2	34	9	62	19
	英検準 2 級 TOEIC350～499 点	21	5	31	10	38	13	7	2	47	17	23	2	167	49
				1	1	2	1			1		4		8	2
28 年	英検 2 級以上 TOEIC500 点以上	7	4	3	1	8	4	0	0	2	1			20	10
	英検準 2 級 TOEIC350～499 点	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0			2	0
		24	4	20	7	39	16	8	4	31	15			122	46
27 年	英検 2 級以上 TOEIC500 点以上	2	0	0	0	4	1	0	0	0	0			6	1
	英検準 2 級 TOEIC350～499 点	3	1	4	2	4	4	0	0	1	1			12	8
		0	0	0	0	1	1	1	1	1	1			3	3
	英検準 2 級 TOEIC350～499 点	31	8	38	10	32	12	6	2	46	20			153	52
		0	0	0	0	0	0	1	0	1	1			2	1

である。平成 28 年度入試も、入試広報にも力を入れた平成 29 年度入試も、加点対象となった志願者は少ない。

しかし、平成 28 年度入試の変更以降、志願者の出身高校に変化がみられた。これまで出願実績がなかった高校からの志願者が増え、志願者が毎年いた高校から志願者が減少またはみられなくなった。表 5 は、

表 5 平成 28 年度 AO 入試の志願者上位 5 校

(人)

	26 年	27 年	28 年	29 年
山口 A 校	16	17	14	13
長崎 A 校			9	1
広島 A 校			7	2
福岡 A 校	9	8	7	8
福岡 B 校	4	4	7	3

平成 28 年度入試の志願者上位 5 校を示したものである。長崎 A 校、広島 A 校は平成 28 年度入試の変更によってもたらされた出願実績校である。配点比率の公表および加点評価項目の公表は、高校の進路指導に変化をもたらした可能性が示唆される。これまで入試広報やアドミッションポリシーで英語の学力を重視していることを伝えてきたが AO 入試の志願者層を変えることには至らなかった。この加点評価項目の公表は、どのような志願者を求めているのかを志願者に伝える効果的な方法であったと評価する。

4.2 入学者の変化

入学者の変化について確認する。AO 入学者の入学後の TOEIC 成績の低さが大学教育における課題となっていた。そこで、TOEIC 成績の変化と 1 年次終了時の学業成績（GPA）の平均点の変化を確認した。一元配置分散分析の結果（表 6）、AO 入試入学者全体でも、学部別（資料は省略する）でも、平成 27 年度入学者と平成 28 年度入学者とでは有意な差はみられなかった。

また、山口大学入学時調査における入学者の資質能力自己評価（4 段階評価の「あてはまる」「ややあてはまる」の回答を合算した割合）の年度比較をしたものが図 1 である。平成 27 年入試よりも 28 年、29 年と高まっているものとして、「文章による自己表現力」「プレゼンテーション能力」「判断力」「集中力」「探求心」「協調性」「情報機器操作技術」「情報収集・処理能力」「リーダーシップ」があげられる。これらの自己評価の変化が、加点評価項目とどのように関連しているのか、今後検討していく。

4.3 経費の変化

平成 28 年度の AO 入試の変更にかかる経費は、システム改修分として 1,140,000 円かかった。今後も細かな入試変更があればプログラム変更料が必要になる。AO 入試の評価項目の 1 人の志願者データパンチにかかる経費は、入試変更に伴い平成 28 年度入試は平成 27 年度に比べて 3 円値上がりした。平成 29 年度は、評価項目を大幅に増加させたため、27 年度入試に比べて 30 円値上がりした。現状のほとんどの出願が紙

表 6 TOEIC 成績と 1 年次終了時の学業成績（GPA）の平均点

		度数	平均	標準偏差	最小	最大	F	有意確率
TOEIC 初回得点 (6 月)	27 年	114	383.3	97.54	160	825	.484	.487
	28 年	114	374.7	89.85	160	660		
	合計	228	379.0	93.67	160	825		
TOEIC 最高点	27 年	117	406.0	85.55	160	825	1.917	.168
	28 年	115	390.5	85.01	185	660		
	合計	232	398.3	85.45	160	825		
GPA(1 年修了時)	27 年	117	2.46	0.70	0.00	3.75	.169	.681
	28 年	115	2.42	0.84	0.00	3.76		
	合計	232	2.44	0.77	0.00	3.76		

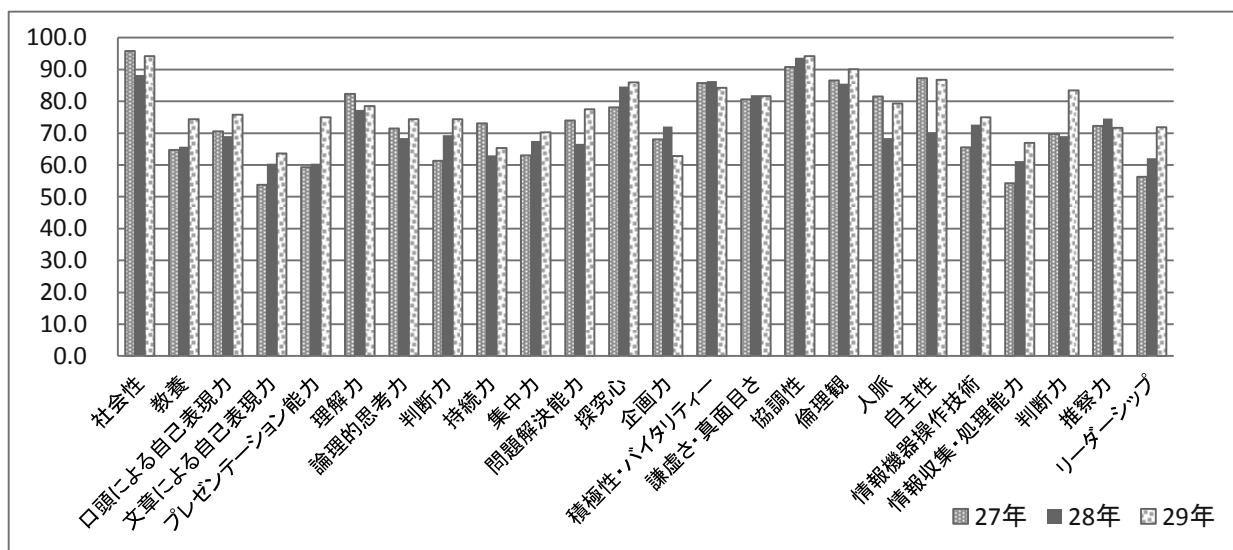


図 1 入学時調査における入学者の資質能力自己評価 年度比較

媒体の平成 29 年度 AO 入試の総経費は、志願者数 538 人で 88,690 円であった。

平成 29 年度はインターネット出願を導入したが、AO 入試におけるインターネット出願は 18 人のみであった。インターネット出願の場合、評価項目は志願者本人が入力するためデータパンチにかかる経費はほとんどかからなくなる。平成 31 年度入試からインターネット出願のみになる予定である。

5 山口大学の入試改革の今後

以上の経緯を経て AO 入試の書類選抜は、多岐にわたる資格保有状況や活動状況を確認する仕組みを構築した。これは、調査書の評定値以外の活用方法として、客観的に確認することのできる資格の保有状況や高校時代の活動、経験を効率的に評価可能にするものである。現在、大学入試改革の流れの中で調査書の電子化も進められているようであるが、この電子化が実現すればよりスムーズに確認、評価に取り入れていくことが可能になると期待する。併せて、出願方法が完全にインターネット出願に移行した場合、書類選考の労力と経費はさらに省力化が期待できる。

しかし、調査書の電子化と出願のオンライン化が実現する前に、大学は入試改革の一つとして、「主体性・多様性・協働性」の評価をどのように進めていくのかを検討しなければいけない。平成 29 年度の変更では、英語の資格保有状況だけでなく、あらゆる資格や高校時代の活動や経験を加点評価できるように改善した。今後、ボランティア活動や海外留学経験をもつ等の入学者の入学後の状況も含めて、加点評価による AO 入試の書類選考の効果をより詳細に分析を行っていく必要がある。

また、この AO 入試の書類選考の手法を一般入試に拡大していくことが可能かを検討する必要がある。現状の紙媒体での出願として、経費だけを一般入試に

置き換えて試算すると約 90 万円¹⁾ 必要となる。決して実現不可能な仕組みではない。

AO 入試の書類選考の仕組みは、調査書から客観的に把握することができる高校生の活動を評価可能にする一つの手法であり、一般入試においても導入することは可能と考えている。今後、一般入試において新たに加点評価を加えていくことによる影響について、より具体的に検討していく。

注

- 1) 内訳は、平成 29 年度入試志願者数は 8,610 人（前期 3,861 人後期 3,409 人）である。AO 入試の書類選考と同様の加点評価を加えた場合を平成 29 年度で算出した場合、895,890 円となった。

参考文献

- 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）2014 年 12 月 26 日。
- 文部科学省（2015）「『高大接続改革実行プランの策定』について」。
- 林寛子（2011）「新たな入学者追跡調査における選抜方法評価」『大学入試研究ジャーナル』,21, 159-164.
- 教育再生実行会議 第 4 次提言（2013）「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」平成 25 年 10 月,7-8.
- 富永倫彦（2005）「入学者選抜における調査書利用の実態調査」『大学入試研究ジャーナル』,15, 85-91.
- 倉元直樹・西郡大・石井光夫（2010）「選抜資料としての調査書」『大学入試研究ジャーナル』, 20, 29-34.

理工系大学における高大接続改革のための学びの連続性の考察

——高大接続の基礎をなす、高等学校での多様な活動・学習環境と
大学入学後の活動・学修データとの関係性の分析——

山路浩夫，椿美智子
(電気通信大学アドミッションセンター)

中央教育審議会（2014）による答申，高大接続システム改革会議（2016）による「最終報告」等を受け，高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革が進められている。本学においても，近年，改組・入学者選抜制度の改革を実施するとともに，追跡調査の更なる充実を図り，高大連携活動に係る新たな取り組みを積極化させている。本研究では，高等学校における教育の特色と学習環境に関する調査を行った上で，高大接続の基礎をなすと考えられる学びの連続性について考察を行い，高等学校での多様な活動・学習環境と大学入学後の活動・学修との結びつきを明らかにした。

1 はじめに

中央教育審議会（2014）による答申，高大接続システム改革会議（2016）による「最終報告」等を受け，新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けて，高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革が進められている（文部科学省，2017）。

グローバル化や情報化が急速に進む今日の知識基盤社会において，環境変化への対応力，前例のない課題を主体的に克服する力に富む人材の育成が重要性を増している。高等学校から大学にかけての連続的な学びと教育への強い期待がうかがわれる。

大学に対しては，「大学入学以前に培った『学力の3要素』を基にその大学で学ぶ意欲を持つ多様な学生」に対し，「主体性を更に引き出す多様な学びの場を創り，十分な能動的学修とそれを支える広く深い知識・技能を獲得できるようにする」ことが求められている（高大接続システム改革会議，2016）。

大学教育の現場においても，大学入学後の学修や様々な活動において，高校時代の多様な活動や学習の成果が基礎となり，大きな成長や成果に結実したと考えられるケースは数多くみられる。

電気通信大学では，かねてより，高校生に大学での学びや最先端の研究に触れる機会を提供し，学問への動機づけや探求意欲の醸成を応援できるよう，高大連携の取り組みを続けており，「出張講義」の実施をはじめ，高校教育と高校生の学びの支援に実績を重ねてきた。また，追跡調査を通じて，大学入学以前の学習環境や活動が，大学入学後の活動や学修にも影響を

及ぼしている可能性を明らかにすることにも取り組んできた。

先行研究においても，20年間に及ぶ様々な個別大学における追跡調査をレビュー研究した西郡（2011）等で，大学入学前の情報の一部を用いた追跡調査事例への言及がみられる。また，渡辺・島田（2015）は，高大接続を実効化する視点から，大学新入生が入学以前に高等学校等において経験した探求的な学習活動についての調査を行っている。しかし，高等学校段階での教育・学習環境についての情報をより広く整理し，大学入学後のつながりを把握する試みは限定的である。

そこで本研究においては，これまでの本学追跡調査の成果を踏まえつつ，調査分析のスパンを拡張する試みを行った。まず，全国の高等学校のうち，本学で学ぶ各学生の出身高校を取り上げ，それぞれの高等学校の教育の特色を調査・分析した。その上で，多様な教育追跡データを組み合わせて，高等学校での活動・学習環境と大学入学後の活動・学修データとの関係性について，分析研究を行った。

2 本学の入学者選抜と追跡調査の新たな取り組み

2.1 近年における本学改組と入学者選抜制度改革

本学は，情報理工学分野の教育研究を担う国立大学であり，平成29年度の募集人員は昼間コース690名，夜間主30名の合計720名である。

平成28年度には，学士課程を，4学科体制から，「Ⅰ類（情報系）」「Ⅱ類（融合系）」「Ⅲ類（理工

系)」の 3 つの類, および 14 の教育プログラムからなる体制へと改組した。入学者が, 情報・理工学全般の基礎を学んだ上で, 段階的・探求的に専門性を高めることに一層適した体制としたもので, これに対応し, 一般入試前期日程において, 大括り入試を導入した。

昼間コースの募集人員は一般入試が約 9 割 (前期約 54%, 後期約 36%), 推薦入試が約 1 割である。

2.2 近年における追跡調査の取り組み

近年, 本学では, 追跡調査の拡充を積極的に進めている。平成 25 年度より, 主として次の 4 つの分析を進め, その成果は, 椿・三宅・富永・桐本・西村 (2015) に示している。

- 1) 入学者の入学前の能力分析
- 2) 入試科目数変更による影響の分析
- 3) 留年生と通常進級生の比較分析
- 4) 科目とは異なる視点による分析

これらの追跡調査の結果は, 平成 28 年度改組に伴う入学者選抜制度の見直しにおいて, 活かされている。

また, 平成 27 年度以降は, 多面的・総合的評価を可能にする制度設計を進めるにあたり, 主体性や協働性等の「学力の三要素」を特徴づける能力・特性が, 学業成績に限定されない幅広い活躍や評価と結び付いている可能性を明らかにし, 山路・椿・高谷 (2017) に示している。

そこでは, 前期日程と後期日程の入学者の間で, 学生の性格特性に基づく異なるタイプにおいて, 学業成績や教員による学生評価との関係に差異がみられ, 試験区分やタイプによって, 入学者の多様化が図られていることがわかった。

また, 椿・岩崎 (2010) も参考に, ベイジアンネットワークを用いた分析を通じて, 入学者の性格特性に関するデータ, 入試データ, 高等学校の平均的な学力水準, 学業成績, 卒業研究担当教員による学生評価の関係について分析を行った結果からは, 入学前の学力・成績が, 入学後の学業成績と関連付けられており, 更には, 卒業時における学生の総合評価にまで影響を与えていることを示している。

このように, 近年における本学での追跡調査を通じて, 大学入学以前の学習や活動が, 大学入学後の活動や学修にも影響を及ぼしているのではないかということを示している。

2.3 高大接続改革に向けた新たな追跡調査の取り組み

本学では, 上記の調査結果も踏まえながら, 更なる高大連携強化を進めている。最近では, 「出張講義」の発展型として, 最先端の研究の視点も織り交ぜながら, 来学した高校生に大学レベルの実験を体験させること, 課題研究やクラブ活動等への個別サポート等を行うことにも取り組んでおり, 高校生に多様な学びの機会を提供することに力を注いでいる。

入学者選抜制度の面では, 本学の特色を活かした実践的な理工系高大接続教育を利用しつつ, 高等学校と大学とをシームレスにつなぐ, 新たな選抜制度の開発にも取り組んでいる。

高大連携活動, 追跡調査, 入学者選抜の制度設計, それぞれの場面において, 高校から大学への学びの連続性を意識し, データに基づく分析により理解を深めることは, 高大接続改革のための学びの連続性を検討するために重要なことである。

3 高等学校における教育の特色と多様な活動・学習を可能にする教育環境

3.1 調査対象とする高等学校

本学は, 全国各地の高等学校から情報・理工系の専門分野を志す者が入学し, 学生は, 高校時代に出身校の教育環境を享受して学習に励んだ者が多い。

本研究では, 全国の高等学校のうち, 近年の連続する平成 A 年度もしくは平成 B 年度に卒業研究に取り組んだ本学昼間コース学生の出身高校である 445 校について, 教育の特色を調査・分析した。上記 A, B の年度の特定は避けるが, 両年度は, 本研究時点において, 入学後 4 年間にわたる活躍・成長を反映する指標として, 卒業研究を指導した教員による評価結果が利用できるほぼ直近の年度およびその前年度である。

その上で, 本学在学時の多様な教育データを活用し学生の大学での学修・活動と出身高校の教育学習環境データとを組み合わせ, その関係性について, 分析研究を行った。

対象となった 445 校は, 全国 47 の都道府県の高等学校で, スーパーサイエンスハイスクール (SSH) の指定校 (過去に指定を受けていた学校を含む) が 70 校, スーパーグローバルハイスクール (SGH) の指定校 (過去に指定を受けていた学校を含む) が 37 校, うち両方の指定を受けた高等学校 (過去に指定を受けていた学校を含む) が 14 校である。国公立・私立の別では, 国公立の高等学校が 286 校, 私立高校が 159 校である。

高等学校における教育の特色として着目した項目は、主として以下の通りである。

- 1) SSH の指定、数学をはじめとする理数教育への重点取り組み
- 2) SGH の指定、グローバル教育・語学教育への重点取り組み
- 3) 高大接続教育への取り組み
- 4) アクティブラーニングへの取り組み
- 5) 理数系分野における国際オリンピックや国内外で開催される科学系コンテスト等への取り組み
- 6) 高等学校での学年別の理科学科目（主に物理、化学）の履修状況（履修年次、必修・選択の別、必要単位数）

3.2 高等学校における教育の特色

上記の各項目について、該当する 445 校のホームページや学校案内冊子等において、公表されている情報を収集・確認し、分析を行った。公表されている情報は、基本的に現行学習指導要領に基づく教育課程や取組に関するものであるが、着目した教育内容が、継続性に裏打ちされた各校の教育を特徴づけるものであるかを見極めるため、情報入手が可能な場合には、旧課程（旧学習指導要領）下での教育情報も参照した。

調査内容は、SSH や SGH への指定状況、理数教育およびグローバル化に対応した教育については重点的な取組の有無・内容、高大接続教育およびアクティブラーニングについては大学等との協働による連携教育や多様な能動的学習への取組の有無・内容、国際オリンピックや科学系コンテストについては出場・入賞等の実績の有無・内容、科目の履修カリキュラムについては履修年次・必修選択の別・単位数について、それぞれ調査・整理を行った。その上で、それぞれの項目について、各高等学校の教育・学習環境を特徴づける内容や取組とみなし得るか／否かの視点から 2 値変数化し、分析を行った。

各項目の調査・分析を通じて明らかになった点のうち、主な点は以下の通りである。

理数系教育に強い特色をもつ高等学校は、SSH や理数関連の重点校指定を受けた学校、あるいは理数科を設置する高校等が多い。ホームページ等により確認できた範囲ではあるが、SSH 指定校の 3 分の 1 を超える 24 校において、国際オリンピックや科学系コンテスト等に出場・入賞した実績があり、SSH 未指定校における割合である約 1 割を大きく上回る。

高大接続・連携に関しては、高大接続改革の動きとも相まって、多くの高校において取組が進められており、6 割近い 262 の高校において、大学教員の招致もしくは大学訪問による研修等を通じて、大学における研究や学びに触れる機会が設けられている。今後は、連携教育の目的や内容の差別化が一段と重要になる。

理科学科目については、「物理基礎」、「物理」、「化学基礎」、「化学」に着目しつつ、旧課程（旧学習指導要領）下での情報が入手可能な高等学校については、「物理Ⅰ」、「物理Ⅱ」、「化学Ⅰ」、「化学Ⅱ」の履修状況も参考にした。高校在籍の早期からの理科教育という観点では、1 年次に着目すると、123 校（28%）において物理基礎もしくは物理が必修化、137 校（31%）において化学基礎もしくは化学が必修化されている。

なお、調査対象の中には、中高併設型の一貫教育校、中等教育学校等の中高一貫校 170 校が含まれる。そのうち、37 校は高校からの入学者を受け入れていない学校（完全一貫校）、残りの 133 校は高校からも入学が可能な学校である。中高一貫教育を行う学校の中には、高校進学以前の段階で、物理基礎や化学基礎に相当する学習が行われているケースもあると思われるが、そのことが学校の提供する案内資料等から確認できた場合に限り、高校 1 年次までにという形で、高校 1 年次での履修に含めて集計している。

また、高等教育への進学や社会の一員としてのキャリア形成を意識した教育に特色を持つ高等学校も 126 校（28%）となっている。

4 ベイジアンネットワークを用いた高等学校での多様な活動・学習環境のデータと大学入学後の活動・学修データとの関係性の分析

本研究では、3 章で得られた高等学校における教育の特色データをもとに、本学に入学し、前記の平成 A 年度もしくは平成 B 年度に卒業研究に取り組んだ学生について、高校での多様な活動・学習環境のデータと、卒業研究指導を担当する教員による評価結果（「教員による学生評価」）、在学中の GPA、および学生の性格特性に関するデータ（「特性データ」）を用いて分析を行い、これらの要素間の関連性について検討した。

データ選定には、大学における主体的・能動的な学修の視点を重視した。特性データは、本学のキャリア教育授業において、（株）ディスコの提供するキャリア教育アセスメントを学生が受検した結果に基づくもので、本研究では、思考力、創造性、活動力を利用

した。「教員による学生評価」の評価項目と評価尺度は、それぞれ表 1 と表 2 に示す通りである。

表 1 教員による学生評価の設問項目

設問項目	設問内容
学術成績	学術的に優秀であるか？
期待性	将来は社会に出て有為な存在になると、期待させるものがあるか？
総合力	総合的に評価して優秀な人材であるか？

表 2 教員による学生評価の評価尺度

尺度	強く 不同意	不同意	どちらで もない	同意	強く 同意
得点	1	2	3	4	5

本研究では、前記の、出身高校における学習・教育活動環境に関する諸データ、及び大学入学後の学修・活動データを用いて、時系列に階層を設定した上で、要素間の影響関係を把握することに主眼を置き、ベイジアンネットワークを用いて分析を行った。株式会社 NTT データ数理システムの解析ソフトである BayoLink (バージョン 7.0) を使用し、情報量基準は AIC、構造決定は Greedy Search 法を利用して分析を行った。

分析データは、その内容・性質に応じて、特定の基準に対する該当／非該当による 2 値変数化、もしくは平均的水準を基準値とする基準値に対する以上／未満の 2 値変数化を行っている。具体的には、3 章記載の調査内容に基づき、SSH・SGH 指定等の有無、理科学科目の履修単位数、取組事例の有無等の客観的事実をもとに 0-1 データへの 2 値変数化を行うことを基本としつつ、当該教育の内容が、同校の教育を特徴づける特色と言い得るかどうかの判断を慎重に行った。2 値変数化の作業は、それぞれの項目について第一著者が原案を作成した上で、共著者間で協議しながら進めた。高校のホームページや学校案内冊子からのデータ収集や整理に携わった所属組織内の補助者 (1 名) にも必要に応じて意見を求めた。

ただし、一部の項目について、情報を開示していない高校については、当該項目については特色として捉えることができなかった点は留意を要する。

構築したベイジアンネットワークを図 1 に示す。

高等学校 (1, 2 年次) における物理・化学の必修

としての履修は、高大接続教育や理数系分野におけるコンテストや国際科学オリンピック等を介して、大学における学術成績や期待性の評価と結びつき、更には、総合力の評価にも影響を与えていることがわかる。

高校時代の比較的早期に物理・化学の履修を必修とする高等学校は、スーパーサイエンスハイスクール (SSH) 等としての活動やコンテスト等に向けた理科学分野の研究活動に力を注いでいるケースが多く、それらの高校における学習・活動環境が、理数系を中心に学力要素の涵養に寄与し、大学入学後の評価に好影響を与えているのではないかと考えられる。教員による学生評価の結果からも、SSH 在学時に経験した教育学習環境が、大学における総合評価に繋がっていることがわかる。平成 28 年度改組以前の入学者については (本研究の対象校の出身者として教育データを参考にした在学学生も該当)、入学試験としては、募集人員の半数以上を占める一般入試前期日程において、理科 1 科目しか課していなかったが、大学での学修を支える基礎学力の形成において、高校での日頃の学習環境も重要な役割を果たしていたのではないかと考えられる。

物理・化学の履修は、大学入学後の GPA 評価とも結びついている。また、高等学校の教育学習環境を示す代表値のひとつとして分析に含めた高校指標 (「大学進学指標 (大学通信 (2016))」) も、GPA 評価と関連づけられている。更には、SSH 指定や科学系コンテストへの取組等を介して期待性の評価に影響を与え、最終的に総合力の評価へと繋がっている。

高等学校における、国際教育カリキュラムや特別研修の実施、特別のスタッフを通じた指導等、グローバル化への対応に関する教育の経験も、国際交流体験や高大接続教育を介して、あるいは直接、大学入学後の活躍や評価と結びついている。スーパーグローバルハイスクール (SGH) として実績を有する高校や、グローバル教育に定評のある高校からの出身学生の活躍の基礎となっていることを示している。

更には、物理・化学の履修、これを含めた理数教育への取組と、グローバル化に係る教育とが、国際交流や高大接続教育等を介して結びつきながら、大学入学後の総合的な評価や活躍に繋がっている。理工系教育におけるグローバル化の要請が一段と高まる中で、外国語能力のほか、外国人を含めた多様な他者との交流・協働経験の大切さを再認識させる。学術性の評価を通じて将来性や総合力に繋がっている点もあわせて、国際交流や高大接続教育による学習の広がりや深まりの意義を裏づけるものでもありと考えられる。

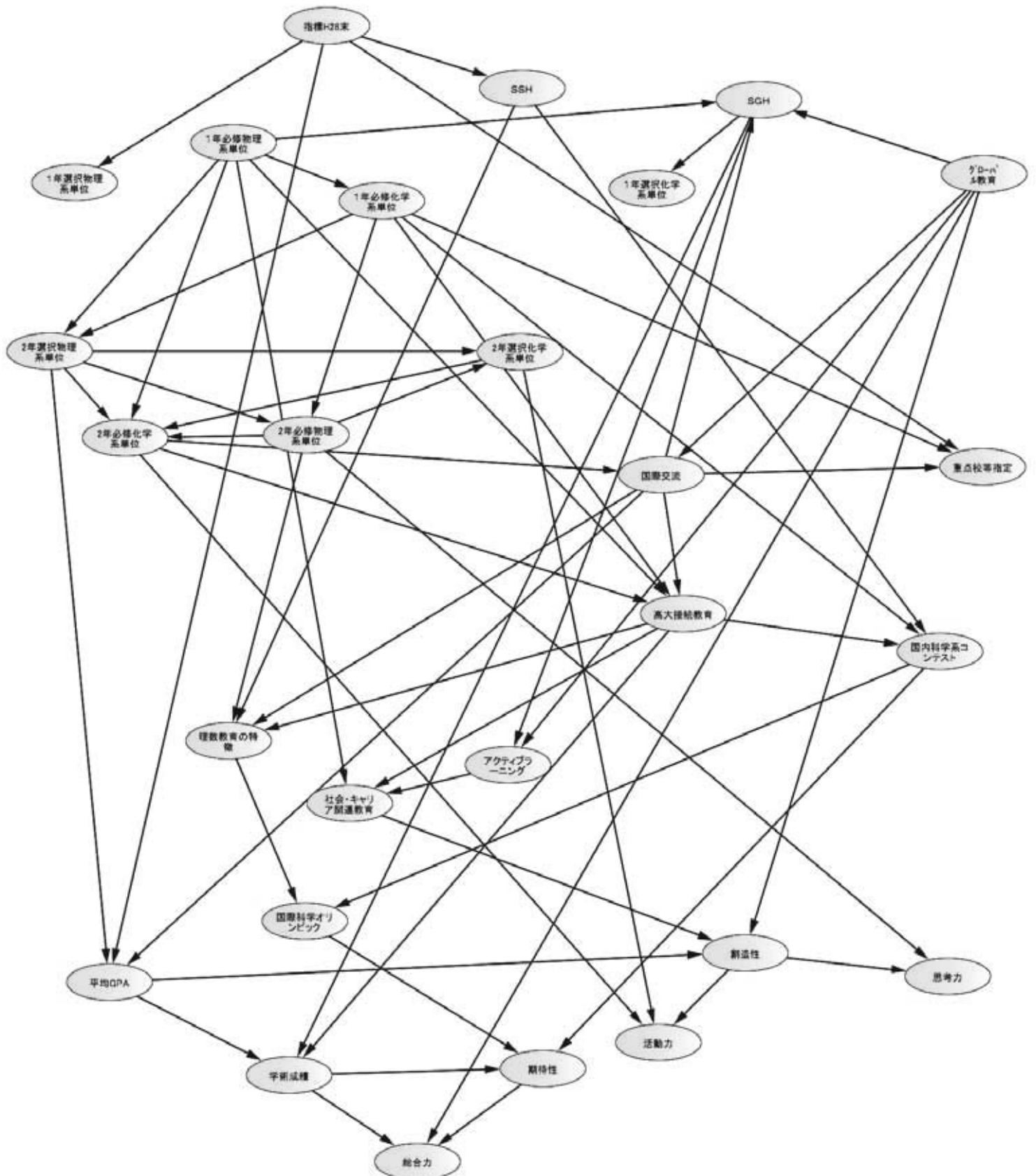


図1 高等学校での多様な活動・学習環境と大学入学後の活動・学修データとの関係性に関するベイジアンネットワーク

また、社会との関係や将来のキャリア形成に着目した教育の経験が、創造性の涵養に寄与し、活動力や思考力の向上に繋がっている。本学では、入学後早期からキャリア教育プログラムを提供し、大学での学修・研究と社会や職業とのつながりを十分に意識させながら、学生の主体的な学修やキャリアデザインを支援しており、ここでも連続的な学びや教育実践の重要性を確認することができる。

5 まとめ

本研究では、高等学校における教育の特色と学習環境に関する調査を行った上で、高大接続の基礎をなすと考えられる学びの連続性について考察を行い、高等学校での多様な活動・学習環境と大学入学後の活動・学修との結びつきを明らかにした。

3 章では、全国の高等学校のうち、近年の連続する平成 A 年度もしくは平成 B 年度に卒業研究に取り組んだ本学学生の出身高校 445 校について、それぞれの教育の特色を調査・分析した。

4 章では、3 章で得られた高等学校における教育の特色データをもとに、高校における多様な活動・学習環境のデータと、卒業研究指導教員による学生評価、在学中の GPA、および学生の性格特性データを用いて分析を行い、これらの要素間の関連性について検討を行った。

高等学校における物理・化学の必修としての履修は、高大接続教育や理数系分野におけるコンテストや国際科学オリンピック等を介して、大学における学術成績や期待性の評価と結びつき、更には、総合力の評価にも影響を与えている。高等学校の教育学習環境を示す高校指標も、GPA 評価と結びつき、更には、SSH 指定や科学系コンテストへの取組等を介して、最終的に総合力の評価へと繋がっている。

高等学校における、国際教育のためのカリキュラム等、グローバル化への対応に関する教育学習経験も、国際交流体験や高大接続教育等を介して、あるいは直接、大学入学後の活躍や評価と結びついている。

更には、理数教育への取組と、グローバル化に係る教育とが、国際交流や高大接続教育等を介して結びつきながら、大学入学後の評価や活躍に繋がっている。理工系教育におけるグローバル化の要請が一段と高まる中で、外国語能力のほか、外国人を含めた多様な他者との交流・協働経験の大切さが再認識される。

社会との関係や将来のキャリア形成に着目した教育の経験も、活動力や思考力に影響を与えている。

このように、高等学校における多様な活動・学習を支える教育や学習環境が、大学入学後の活躍や評価と結びついていることが確認され、高大接続改革のもとで強い期待が寄せられる連続的な学びと教育の重要性を再認識することができる。

以上で得られた成果と示唆を、今後の高大連携活動や大学での教育・研究に活かすとともに、新しい時代にふさわしい高大接続の実現のために、学びの連続性について更に理解と研究を深める必要がある。

参考文献

- 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～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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf (2016 年 7 月 1 日)
- 高大接続システム改革会議(2016). 「最終報告」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf (2016 年 7 月 1 日)
- 文部科学省(2017). 「高大接続改革の実施方針等の策定について(平成 29 年 7 月 13 日)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1388131.htm (2017 年 7 月 13 日)
- 西郡大(2011). 「個別大学の追跡調査に関するレビュー研究」『大学入試研究ジャーナル』, Vol. 21, p. 31-38.
- 椿美智子・岩崎晃(2010). 「ベイジアンネットワークを用いた学生タイプ別教育効果分析における測定精度・予測精度の検証」『教育情報研究』, Vol. 26, No. 4, p. 25-36.
- 椿美智子・三宅貴也・富永倫彦・桐本哲郎・西村幸(2015). 「理工系大学における在学生の学力・成績とキャリアデータによる追跡調査・分析の試み」『大学入試研究ジャーナル』, Vol. 25, p. 29-36.
- 渡辺哲司・島田康行(2015). 「大学新入生が中学校・高等学校で経験した探究的な学習活動—実のある高大接続を目指す基礎調査—」『大学入試研究ジャーナル』, Vol. 25, p. 1-6.
- 山路浩夫・椿美智子・高谷真弓(2017). 「多面的・総合的評価の実現に向けた追跡調査・分析の試み」『大学入試研究ジャーナル』, Vol. 27, p. 15-22.

入試方式の分割（前期日程）が及ぼす影響についての考察

船橋伸一（富山大学アドミッションセンター）

平成 29 年度の富山大学工学部入試において、出題科目ではなく配点を変更することによって、より優秀な学生を集めることを試みた。これまでの試験科目は変えることなく、前期日程にこれまでの入試方式に加え、2 次試験重視の b という配点の異なる新たな区分を設けた。その結果、志願者数が過去 9 年間の平均 799.3 人から 1636 人と 2 倍以上になった。そして名古屋試験会場における志願者が、過去 9 年間の平均 282.3 人から 785 人と 2.8 倍に増加した。さしあたって志願者の増加をはかることにおいては、平成 29 年度の結果を見る限り、当初想定した目的を果たすことができたと思われる。

1. はじめに

昭和 54 年に大学共通第 1 次学力試験（共通一次）が始まった。その後平成 2 年からは大学入試センター試験（以下センターと称する）と名前を変え、この共通試験は現在に至っている。国立大学はこの試験を何らかの形で使用し、個別学力検査（以下 2 次試験と称する）と併せて入学者の選抜を行っている。当然のことながら、より優秀な学生を獲得するため、大学ごとにセンターと 2 次試験の配点が異なる。さらにセンターのみの選抜が行われたり、大学によって 2 次試験で異なる科目が設定されている。

試験科目の増減については船橋（2015）が国立大学の 2 次試験において英語を課した場合と、廃止した場合の志願倍率の変化について分析を行っている。試験科目の増減は志願者数に影響を及ぼすことは想像に難くないが、多くの国立大学においては志願者を増やすだけではなく、アドミッションポリシーに沿った学生の確保が課題となっている。そして多面的・総合的評価による選抜区分を導入することが喫緊の課題である。

富山大学においては、一部の学科から志願者が減少しているので、アドミッションセンターで変更を検討し、提案して欲しいと依頼があった。

そこで、こうした新しい入試の検討と並行しながら、最小限の労力で最大限の効果を期待できると推測し、前期日程において新たな試験方式の導入を提案することにした。

2. 理学部物理学科における前期日程の分割

平成 26 年に理学部物理学科から、多くの学生を確保するための施策について相談を受けた。これまでも後期日程の試験科目や配点の変更の提案を行い、一定の成果を出していた経緯もあり、前期日程をセンター重視の a と 2 次試験重視の b の 2 つに区分する提案は、学科会議においてすぐに承認された。この区分を設けた理由は、本来は学力があるにも関わらず、た

またセンターで失敗した 2 次学力のある学生を確保するというものである。同時に、幅広い地域から学生を集めるという意図もあった。もちろん、ただ志願者を集めるだけなら、試験科目を軽量化すればよいのは周知の事実である。理学部物理学科から、志願者を増やす方策を考えてほしいと依頼された際、入試科目の軽量化は一切検討しなかった。なぜなら入試科目は受験生へのメッセージであり、科目数を少なくすれば、幅広い試験科目を勉強しなくてもいいというメッセージが受験生に伝わってしまうと考えたからである。

そこで試験科目を一切減らすことなく、センターの配点を高くした a と、2 次試験の配点を高くした b の 2 つの区分を設けることにした。試験科目はセンターも 2 次試験も全く変えず、配点のみを変えることにしたわけであるが、具体的には a の場合、センターが 900 点（国語 200 点、地歴または公民 100 点、数学 200 点、理科 200 点、外国語 200 点）、2 次試験が 300 点（数学 150 点と物理 150 点）とし、b の場合、センターが 200 点（国語 50 点、地歴または公民 25 点、数学 50 点、理科 50 点、外国語 25 点）、2 次試験が 1000 点（数学 500 点と物理 500 点）とした。

この方式の利点は試験科目の変更がないので、2 年前予告が必要なく、すぐに導入できることが挙げられる。さらに、新たな試験問題を作成する必要がないため、出題者側の負担が軽減できる。ここで留意頂きたいのは、センター重視の a における 2 次試験の物理は 150 点であり、2 次試験重視の b は 500 点であるが、受験生が解く問題数が少ないと、b の場合、1 問あたり 100 点の配点等となりがねないため、良くないと思われる。b のように、センターを 200 点、2 次試験を 1000 点とするのであれば、2 次試験の数学や物理において、受験生が解くべき問題数を増やしたり、内容を精査する必要が生じるとと思われる。そのため、出題委員とともに出題の在り方についても意見交換を行った。その結果、以前に比べ、問題数は増加することとなっ

た。

理学部物理学科の場合、試験科目は平成 26 年まではセンター5教科 900 点（国語 200 点、地歴または公民 100 点、数学 200 点、理科 200 点、外国語 200 点）、2 次試験は数学 200 点＋理科 400 点の合計 1500 点であった。これをセンター重視の a はセンター5教科 900 点、2 次試験は数学 150 点＋理科 150 点の合計 1200 点とした。そして 2 次試験重視の b はセンター5教科 200 点、2 次試験は数学 500 点＋理科 500 点の合計 1200 点とした。

表 1 は富山大学理学部物理学科における前期日程の志願者数である。この区分を設ける以前の 10 年間における志願者数の平均は 65.5 人であったが、この区分を設けた後は、平均志願者数が 161.3 人となった。学科の許可を得ていないため、ここでその詳細な資料を提示することはできないが、学科において当該学生の入学時の成績とその後を調査したところ、満足のいくものであったと報告を受けた。

河合塾の資料で比較すると、a, b 区分の導入前の偏差値は、2010 年と 2011 年は 47.5、2012 年は 45.0、2013 年と 2014 年がともに 50.0 であった。それが導入後の 2015 年はセンター重視の a が 50.0、2 次試験重視の b が 52.5、2016 年は a も b も 52.5、2017 年は a が 50.0、b が 52.5 となった。また大学発表による合格者のセンターの平均点も、2 次試験重視の b であっても 60%を越えるなど、センター重視の a に比べれば多少低いものの、数%の差しかなかった。

表 1 において、平成 24 年度の志願者数が大幅に増えているが、これは後期日程で入試科目や配点の変更を行ったため、受験生の注目を浴びたためである。なお、この後期日程の改革の提案もアドミッションセンターで行った。具体的には、2 次試験の科目を、小論文から物理に変更した。

表 1 前期日程の志願者数

理学部物理学科													
年度	H17	H18	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29
志願者数	49	91	57	47	59	37	47	159	56	53	a 21	a 28	a 10
											b 167	b 134	b 124
											188	162	134

3. 工学部における前期日程の分割提案

これまでも複数の学部において、推薦入試、前期日程、後期日程の試験科目や出題内容、そして配点の変更提案を行い、一定の成功を収めることができたため、これまでの入試方式に加え、2 次試験重視の新たな試験区分を設けることを提案した。平成 29 年度には工

学部に対して前期日程の募集区分を分割する提案を行い、6 学科のうち 5 学科において実現することになった。単に志願者を集めるだけではなく、学科のアドミッションポリシーに沿った学生を確保するため、学科の教員と幾度も話をした。

電気電子工学科では、平成 28 年度まで前期日程の配点は、センター5教科 800 点（国語 100 点、地歴または公民 100 点、数学 200 点、理科 200 点、外国語 200 点）、2 次試験は数学と理科（物理）がそれぞれ 300 点の合計 1400 点であった。平成 29 年度から、この方式をそのまま残した a に加えて、新規に 2 次試験重視の b を導入することにした。学科の教員との話し合いの中で、数学と物理が入学後の履修に必要であることが判明したことから、理科は選択肢を設けず物理を必須とした。そしてその重要度が等しいと判断し、b において配点は数学も物理もそれぞれ 600 点とした。その結果、b はセンター5教科 300 点（国語 75 点、地歴または公民 25 点、数学 50 点、理科 50 点、外国語 100 点）、2 次試験は数学と物理がそれぞれ 600 点の合計 1500 点となった。この学科はセンターと 2 次試験の割合を既存の a は 800 点：600 点の 4：3、2 次試験重視の b は 300 点：1200 点の 1：4 とした。なお募集定員は、a が 40 人、b は 20 人となった。学科には、2 次試験重視の b のほうがより多くの志願者が集まることを伝えたが、どういった学生が欲しいのかを判断するのは学科であるとの考えから、それぞれの区分の募集人数は学科の判断に委ねた。

河合塾の資料で比較すると、a, b 区分の導入前の偏差値は、2014 年が 42.5、2015 年と 2016 年が 47.5 であった。それが導入後の 2017 年はセンター重視の a が 47.5、2 次試験重視の b が 52.5 となった。また大学発表によるセンターの合格者平均の差は、2 次試験重視の b のほうが 10.1%低くなり、数%と予測した差よりも広がることとなった。2 次試験の合格者の平均の得点率は a が 63.4%、b が 64.0%となり、大きな差がなかったことから、センター試験の得点率では問題がある可能性が推測される。

知能情報工学科では、平成 28 年度まで前期日程の配点は、センター5教科 750 点（国語 100 点、地歴または公民 50 点、数学 200 点、理科 200 点、外国語 200 点）、2 次試験は数学と理科（物理か化学か生物）がそれぞれ 200 点の合計 1150 点であった。平成 29 年度から、この方式をそのまま残した a に加え、新規に 2 次試験重視の b を導入することにした。学科の教員との話し合いの中で、とくに数学が入学後の履修に必要であるため、配点を高くした。数学 1 教科にすることも検討したが、数学に加え理科もしっかり学んだ学生が欲しいというシグナルを発するため、2 次試験は数学 800 点と理科は物理、化学、生物のいずれか 1 科目を

選択し 200 点とした。b はセンター5 教科 200 点（国語 25 点，地歴または公民 25 点，数学 50 点，理科 50 点，外国語 50 点），2 次試験は数学 800 点，物理，化学，生物のいずれかが 200 点の合計 1200 点である。この学科はセンターと 2 次試験の割合を a は 750 点：400 点の 15：8，b は工学部で最も傾斜をつけた 200 点：1000 点の 1：5 とした。なお募集定員は，a が 20 人，b は 25 人となったが，この原案はアドミッションセンターで作成した。

河合塾の資料で比較すると，a，b 区分の導入前の偏差値は，2014 年が 42.5，2015 年が 45.0，2016 年が 47.5 であった。それが導入後の 2017 年はセンター重視の a が 47.5，2 次試験重視の b が 52.5 となった。また大学発表によるセンターの合格者平均の差は，2 次試験重視の b のほうが 9.8%低くなり，数%と予測した差よりも広がることとなった。2 次試験の合格者の平均の割合は a が 63.1%，b が 73.9%と 10.8%の差があったことから，センター試験の得点率では問題がある可能性があるものの，2 次試験の学力が高く，特に数学の得意な受験生を受け入れるという目的は達成できた可能性が高いと思われる。

機械知能システム工学科では，平成 28 年度まで前期日程の配点は，センター5 教科 800 点（国語 100 点，地歴または公民 100 点，数学 200 点，理科 200 点，外国語 200 点），2 次試験は数学と理科（物理）がそれぞれ 400 点の合計 1600 点であった。平成 29 年度から，この方式をそのまま残した a に加え，新規に 2 次試験重視の b を導入することにした。学科の教員との話し合いの中で数学と物理が入学後の履修に必要であることが判明したことから，理科は選択肢を設けず物理を必須とした。そしてその重要度が等しいと判断し，b において配点は数学も物理もそれぞれ 500 点とした。b はセンター5 教科 600 点（国語 50 点，地歴または公民 50 点，数学 200 点，理科 200 点，外国語 100 点），2 次試験は数学 500 点，物理 500 点の合計 1600 点である。この学科はセンターと 2 次試験の割合を a は 800 点：800 点の 1：1，b は 600 点：1000 点の 3：5 とした。なお募集定員は，a が 27 人，b は 27 人となった。

河合塾の資料で比較すると，a，b 区分の導入前の偏差値は，2014 年が 50.0，2015 年と 2016 年が 47.5 であった。それが導入後の 2017 年はセンター重視の a が 50.0，2 次試験重視の b が 50.0 となった。また大学発表によるセンターの合格者平均の差は，2 次試験重視の b のほうが 3.3%低くなり，数%の差となると予測した通りであった。2 次試験の合格者の平均の割合は a が 64.6%，b が 71.5%と 6.9%の差があったことから，知能情報工学科のように特定の科目が得意な受験生を得るという目的がない限り，センターと 2 次試験の比率は 1：4 や 1：5 といった過度な 2 次試験重

視ではなく，600 点：1000 点といった 3：5 程度，つまりセンターと 2 次試験の比率は 1：2 程度が好ましい可能性が高いことが窺える。

生命工学科では，平成 28 年度まで前期日程の配点は，センター5 教科 800 点（国語 100 点，地歴または公民 100 点，数学 200 点，理科 200 点，外国語 200 点），2 次試験は数学と理科（物理か化学）がそれぞれ 400 点の合計 1600 点であった。平成 29 年度から，この方式をそのまま残した a に加え，新規に 2 次試験重視の b を導入することにした。学科の教員との話し合いの中で，数学に加え，物理または化学が入学後の履修に必要であることが再確認できたため，理科は物理と化学の選択とした。そしてその重要度が等しいと判断し，b において配点は数学も理科（物理か化学）もそれぞれ 400 点とした。b はセンター5 教科 200 点（国語 25 点，地歴または公民 25 点，数学 50 点，理科 50 点，外国語 50 点），2 次試験は数学と理科（物理か化学）がそれぞれ 400 点の合計 1000 点である。この学科はセンターと 2 次試験の割合を a は 800 点：800 点の 1：1，b は 200 点：800 点の 1：4 とした。なお募集定員は a が 25 人，b は 9 人となった。

河合塾の資料で比較すると，a，b 区分の導入前の偏差値は，2014 年が 50.0，2015 年と 2016 年が 47.5 であった。それが導入後の 2017 年はセンター重視の a が 50.0，2 次試験重視の b が 50.0 となった。また大学発表によるセンターの合格者平均の差，そして 2 次試験の差であるが，合格者が 10 人以内の場合は公表しないという大学のルールに従い公表は控える。

材料機能工学科では，平成 28 年度まで前期日程の配点は，センター5 教科 750 点（国語 100 点，地歴または公民 50 点，数学 200 点，理科 200 点，外国語 200 点），2 次試験は数学と理科（物理か化学）がそれぞれ 300 点の合計 1350 点であった。平成 29 年度から，この方式をそのまま残した a に加え，新規に 2 次試験重視の b を導入することにした。b はセンター5 教科 300 点（国語 50 点，地歴または公民 50 点，数学 50 点，理科 50 点，外国語 100 点），2 次試験は数学と理科（物理か化学）がそれぞれ 400 点の合計 1100 点である。この学科はセンターと 2 次試験の割合を a は 750 点：600 点の 5：4，b は 300 点：800 点の 3：8 とした。なお募集定員は，a が 10 人，b は 20 人となったことから，募集定員をみても，学科の独自性が窺えると思われる。

河合塾の資料で比較すると，a，b 区分の導入前の偏差値は，2014 年が 47.5，2015 年が 45.0，2016 年が 47.5 であった。それが導入後の 2017 年はセンター重視の a が 47.5，2 次試験重視の b が 50.0 となった。また大学発表によるセンターの合格者平均の差，そして 2 次試験の差であるが，合格者が 10 人以内の場合

は公表しないという大学のルールに従い公表は控える。

このように学科の教育内容や学生に求める能力を細かく検討し、提案を行ったため、とくに異論もなく新しい区分の方式を導入することができた。また学科の独自性を考慮し、求められない限り、アドミッションセンターのほうから原案を採用するよう要求することは避けた。押し付けられたと受け取られないよう心掛けたためである。そのため、学科によってはアドミッションセンターにおいて作成した原案をそのまま採用したところもあれば、その考え方を理解したうえで、学科会議で傾斜を決めたところもあった。その結果、2 次試験重視の b において、センターと 2 次試験の割合は、知能情報工学科の 200 点:1000 点の 1:5 から、機械知能システム工学科の 600 点:1000 点の 3:5 ままで幅が広がることとなった。

表 2 は新規に導入した工学部の試験科目や募集定員、志願倍率のデータである。センターで課す科目や配点については、それぞれの学科の説明箇所において記載した。

表 2 新規に導入した工学部の試験科目等

学科名	区分	定員	センター	2次試験	合計	志願倍率
電気電子システム工	a	40	5教科800	数300+理300	1400	2.5
	b	20	5教科300	数600+理600	1500	15.9
知能情報工	a	20	5教科750	数200+理200	1150	2.3
	b	25	5教科200	数800+理200	1200	15.2
機械知能システム工	a	27	5教科800	数400+理400	1600	2.9
	b	27	5教科600	数500+理500	1600	8.2
生命工	a	25	5教科800	数400+理400	1600	2.2
	b	9	5教科200	数400+理400	1000	16.6
環境応用化	—	31	5教科800	数300+理300	1400	3.1
材料機能工	a	10	5教科750	数300+理300	1150	2.3
	b	20	5教科300	数400+理400	1100	8.5

4. 工学部における前期日程の分割の結果

入試科目や配点を変更した際、志願者数、志願者の学力層、志願者の出身地域、入学辞退率の変化などを考慮する必要がある。

菊地 (2009) は東邦大学における試験日程や科目の変更に伴う入学者の成績について分析している。菊地が指摘する通り、他大学に当てはまるかは不明であるが、入試変更を行った際、その結果を分析することは意義があると思われる。

表 3 は富山大学工学部における過去 9 年間の志願者数の推移である。

表 3 工学部の志願者数

学科名/年度	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29
電気電子システム工	97	187	123	203	121	208	113	177	102	a 98
										b 317
知能情報工	147	139	106	213	91	132	96	99	143	a 46
										b 381
機械知能システム工	145	211	157	202	155	309	211	191	206	a 78
										b 222
生命工	103	83	92	122	78	175	130	86	89	a 55
										b 149
環境応用化	138	63	196	96	97	133	58	113	104	204
										97
材料機能工	102	193	54	133	49	154	84	61	124	a 23
										b 170
合計	732	876	728	969	591	1111	692	727	768	193
										1636

(単位) 人

現在の学科構成になった過去 9 年間の工学部志願者数の平均が 799.3 人 (志願倍率 3.2 倍) であったのに対し、平成 29 年度は 1636 人 (同 6.4 倍) と 2 倍以上になった。学科ごとに見ていくと、電気電子工学科の過去 9 年間の平均志願者数は 147.9 人であったのに対し、平成 29 年度にはセンター重視の a が 98 人 (志願倍率 2.5 倍)、2 次試験重視の b が 317 人 (同 15.9 倍) の計 415 人 (同 6.9 倍) となった。知能情報工学科は同じく 129.6 人であったのに対し、平成 29 年度にはセンター重視の a が 46 人 (同 2.3 倍)、2 次試験重視の b が 381 人 (同 15.2 倍) の計 427 人 (同 9.5 倍) となった。機械知能システム工学科は同じく 198.6 人であったのに対し、平成 29 年度にはセンター重視の a が 78 人 (同 2.9 倍)、2 次試験重視の b が 222 人 (同 8.2 倍) の計 300 人 (同 5.6 倍) となった。生命工学科は同じく 106.4 人であったのに対し、平成 29 年度にはセンター重視の a が 55 人 (同 2.2 倍)、2 次試験重視の b が 149 人 (同 16.6 倍) の計 204 人 (同 6.0 倍) となった。材料機能工学科は同じく 106.0 人であったのに対し、平成 29 年度にはセンター重視の a が 23 人 (同 2.3 倍)、2 次試験重視の b が 170 人 (同 8.5 倍) の計 193 人 (同 6.4 倍) となった。

表 4 は工学部における名古屋試験会場の志願者数の過去 9 年間の推移であり、表 5 はその志願者が全体に占める割合の推移である。

地方試験会場の志願者数をみると、関東試験会場 (大宮) では平成 27 年度は 45 人、平成 28 年度は 53 人、現在の方式を導入した平成 29 年度は 138 人と大幅に増加した。なおこの関東試験会場 (大宮) の設置については、アドミッションセンターから工学部教授会に出席し、趣旨を詳細に説明したうえで提案を行った。

そして名古屋会場は、過去9年間の平均志願者数が282.3人であったのに対して、785人と過去最高を記録したことに加え、志願者数に占める割合も48.0%と過去最高となった。この結果を見ると、こうした試験の分割は広い地域から志願者を集めることができる可能性を示している。今後はこの入試区分ごとの志願者の地域などを調べていく必要があると思われる。

また志願者の学力層についても、詳細な調査が必要であろう。ただ、工学部においては2018年4月から学科が再編されることが決まり、継続した形で入試を行うことが、かなわなくなった。そのため、この入試方式による選抜は単年度で終わることになった。予定では工学部は現在の6学科から1学科になる。

表6は工学部のセンター重視のa、表7は2次試験重視のbの入学手続率である。合格者の入学手続率を比較してみると、aの入学手続率が平均で91.9%であるのに対し、bは93.5%と大きな違いはないことが窺える。

表4 工学部名古屋試験会場の志願者数

学科名／年度	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29
電気電子システム工	14	70	39	71	25	69	30	86	41	a 35
										b 172
										207
知能情報工	43	42	12	102	10	30	42	17	54	a 78
										b 197
										204
機械知能システム工	30	74	48	64	38	129	80	60	82	a 26
										b 132
										158
生命工	33	22	29	38	25	79	59	22	32	a 18
										b 69
										87
環境応用化	57	14	84	23	25	39	14	35	32	37
										a 10
										b 82
材料機能工	56	117	21	79	10	92	44	19	49	92
										a 10
										b 82
合計	233	339	233	377	133	438	269	239	290	785

(単位) 人

表5 工学部名古屋試験会場の志願者の割合

	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29
名古屋受験	233	339	233	377	133	438	269	239	290	785
工学部志願者数	732	876	728	969	591	1111	692	727	768	1636
割合	31.8%	38.7%	32.0%	38.9%	22.5%	39.4%	38.9%	32.9%	37.8%	48.0%

(単位) 人

表6 工学部a区分の入学手続率

a区分	合格者数	入学者数	入学手続率
電気電子工	53	48	90.6%
知能情報工	32	29	90.6%
機械知能システム	33	31	93.9%
生命工	30	29	96.7%
材料機能工	13	11	84.6%
全体	161	148	91.9%

(単位) 人

表7 工学部b区分の入学手続率

b区分	合格者数	入学者数	入学手続率
電気電子工	28	26	92.9%
知能情報工	25	24	96.0%
機械知能システム	36	33	91.7%
生命工	11	11	100.0%
材料機能工	23	21	91.3%
全体	123	115	93.5%

(単位) 人

5. まとめ

現在、様々な大学において入試改革が進められているが、基本的には受験生の能力を測るための手段が論議されている。その能力を測るため、調査書、学力検査、小論文、面接、集団討論、プレゼンテーション、活動報告書、志望理由書、学修計画書、各種資格取得の有無などを用いて、アドミッションポリシーに沿った学生を選抜しているのは言うまでもない。ただし、これらには一長一短があり、選択科目による得点のばらつき、面接員による相性の差、調査書の信頼性の担保、代理執筆といった問題は尽きない。そこでそういった問題を少しでも解消し、より優秀な学生を確保するため知恵を絞っている最中であるが、まずは志願者数を増やし、予備校の偏差値ランキングを上げるためにはどうしたらよいのかという観点で行った入試改革が、今回の前期日程の分割であった。

工学部においてはこの区分を平成29年度に初めて導入したため、評価をするには継続して実施し、入学後の成績などを分析する必要がある。しかし富山大学工学部は、現在の6学科から1学科になることが決まったため、今回の入試方式は単年度で終わることとなった。ただ、志願者数が過去9年間の平均の2倍以上になったこと、河合塾による偏差値ランキングが上昇したことなどを考慮すると、一定の目的を果たした可能性が高いと思われる。

参考文献

- 朝日新聞DIGITAL : <http://www.asahi.com/>
 河合塾 (2010～2017) 『入試データファイル』
 菊地賢一 (2009) 「試験科目の変更による学力推移と学内成績の追跡調査」『大学入試研究ジャーナル』, 19, 167-173
 船橋伸一 (2015) 「国立大学入試において英語科目の増減が志願者数に及ぼす影響について」『大学入試研究ジャーナル』, 25, 157-160

学生の出身高等学校訪問

——島根大学の事例から——

和久田千帆（島根大学）

島根大学では、2013年度から学生が夏季休業等を利用して出身高等学校を訪問し、自分自身の学生生活を話すことにより、本学での教育活動を出身高等学校の生徒及び教員に伝える活動を実施している。この取り組みは、地道ではあるが実際の学生の姿を通して高校生や高校教員に本学を知ってもらうことができる。本稿では、本学における学生の出身高等学校訪問について紹介し、2013年度から2016年度までに出身高等学校訪問を行った学生を出身都府県、高等学校での在籍学科、入試区分毎に分類した結果を示す。更に、2016年度に行ったこの取り組みにかかるアンケート結果が示す学生の成長と今後の展望について報告する。

1 はじめに

各大学は、高校生及びその保護者や高校教員に対して、大学のホームページや、ホームページ上でのマルチメディア、大学案内を始めとする大学の広報誌、学生募集についての広報媒体の提供を業務とする業者のホームページ、新聞広告等、多岐にわたる方法を用いて広報活動を行っている。

一方、高等学校においても、高校生に進路ロングホームルームにおいて各大学が示すアドミッションポリシーを読み込ませるだけでなく、低学年からオープンキャンパスへの参加を促す等、高校生が主体的に進路選択をできるよう、大学の様々な情報を積極的に収集している。

島根大学で実施しているオープンキャンパスや大学訪問におけるアンケートの記述欄を見ると、大学から発する情報の内容によっては、高校生と年齢の近い大学生が話すことで、大学教職員が話すよりも高校生の心に響くこともあることが読み取れる。大学生が直接高校生へ自大学の魅力を伝える例として、大分大学では2000年度から「キャンパス大使」、千葉大学では2006年度から「千葉大学広報員」、東京大学では2010年度から「在学女子学生による母校訪問」等、広報活動として学生が夏季休業中に母校を訪問する活動を実施している。

島根大学教育・学生支援機構アドミッションセンターは2013年度から「島根大学学生の出身高等学校訪問」（以下、出身校訪問と記す）として、本学の学生が夏季休業等を利用して出身校へ出向き、高校生に学生自身の近況報告及び本学の魅力を伝える活動を実施している。この活動の目的は、学生自身のプレゼンテーション力、コミュニケーション力等を向上させると共に、

学生が行うプレゼンテーションの内容（高校時代の振り返りや大学入学後の気づき）から、出身校の生徒には、自分自身のこれからの高校生活や進路選択のヒントを得てもらうこと、出身校の教員には、学生の成長した姿を直接見てもらうことで、本学への一層の理解を深めてもらうことである。

本稿ではこの取り組みの概要と、2016年度までに出身校を訪問した学生（以下、訪問学生と記す）を出身都府県、高等学校での在籍学科、入試区分毎に分類した結果を示す。更に、2016年度の出身校訪問時に学生と出身校訪問を引き受けた高等学校（以下、受け入れ校と記す）の担当教員に対して実施したアンケート結果からうかがうことのできる学生の成長と、この取り組みの今後の展望について報告する。

2 島根大学学生の出身高等学校訪問

2.1 概要

島根県は離島を含む東西に長い県であり、本学は県東部に位置し、島根県からの志願者のうち、県内東部の高等学校からの志願者が約8割を占めている。そのため、県内西部への広報活動が課題となっている。このことから2013年度に、アドミッションセンターの前進組織である入学センターは、本学から見た島根県内の遠隔地（以下、県内遠隔地と記す）の学生を獲得すること、本学学生の学修成果を出身高等学校に還元することを目的とした出身校訪問の実施を入学センター運営会議において提案した。各学部（法文学部、教育学部、医学部、総合理工学部、生物資源科学部）にはこの事業への学生の応募について積極的な協力を依頼した。協議の中で、学生による広報活動の有用性は理解しながらも、自らの学びを第一義とする学生を広報活

動に参加させることに難色を示す教職員も存在した。

そこで、本学では広報活動としてよりは、学生の成長の一助となる活動となることに重点をおき、出身校訪問を実施することとなった。スケジュールを表 1 に示す。

参加学生は本学学部学生（外国人留学生を除く）から、学内公募により募集した。アドミッションセンターは、応募学生に対して面接を行い、応募学生の出身校訪問に対する意欲を確認しながら全学部で 20 人程度の参加学生を決定した。公募で 20 人に満たない場合は、各学部で学生の推薦を依頼した。先に述べたように、出身校訪問は学生への教育的側面に重点を置いて実施しているだけでなく、広報活動の側面も持っている。このことから各学部に対しては、その年度の重点地域を示した上で学生の推薦を依頼し、出身校訪問への参加を募集しながら、広報活動の側面も強化するようにした。学部から推薦のあった学生に対しても面接を行い採用を決定した。

採用決定後、アドミッションセンターから訪問先の高等学校へこの事業の趣旨説明を行い、学生の受入について依頼した。訪問先の高等学校から受け入れの回答が得られたら、採用学生は、出身校と日程・内容等を調整した上で出身校訪問当日に、自らの学生生活等の近況報告のほかに、出身校の生徒に対して本学での学びや本学の魅力を伝えることができるよう準備をした。

なお、アドミッションセンターでは、訪問 10 日前までに企画書（当日使用する資料があればその資料も）を提出させ事前指導を行った。更に実施後は報告書を提出させ事後指導を行うとともに、訪問が全て終了した後に理事（教育・学生支援担当）、教職員参加のもとで報告会を行った。

事前指導では、後輩に最も伝えたいこと、学生自身が大学入学後に身につけた力、島根大学の魅力の 3 点を伝えることができる企画書になっているかに重点を置いて確認を行い、必要な指導を行った。

事後指導では、実施当日の感想だけに終わってしまわぬよう、準備段階から実施までを振り返り、自分自身の成長や、この事業へ参加したことにより改めて気づいた本学の魅力についても記入した報告書の作成を指導した。報告書を提出し、アドミッションセンターの指導が終了した訪問学生には謝金を支払った。また、報告会では、提出された報告書を参照しながら訪問学生が相互に体験を共有し、活動の意義を確認するだけでなく、次年度の実施に向けて課題や改善点等も話し合った。

表 1 出身校訪問のスケジュール

おおよその時期	実施すること
4月上旬～5月中旬	・ポスター掲示による公募 ・事前説明会
5月中旬～下旬	・面接
6月以降	・高等学校へ趣旨説明
随時	・高等学校へ依頼文送付 ・企画書、当日資料の指導
実施終了後	・高等学校へ礼状送付 ・報告書の指導
10月頃	・報告会の企画
11月下旬～12月上旬	・報告会の実施

2.2 訪問学生の属性

2013 年度から 2016 年度までの訪問学生を、出身都府県、高等学校での在籍学科、入試区分毎に分類した結果を表 2～表 5 に示す。表 2、表 3 では、1 つの高等学校に学生が 2 人訪問している場合もある。

表 2 において、2013 年度、2014 年度の訪問学生はともに 18 人で、そのうち 2013 年度は島根県出身者 8 人中 4 人が、2014 年度は島根県出身者 6 人中 3 人が、県内遠隔地にある高等学校出身者であった。2015 年度の訪問学生は 24 人で、そのうち島根県出身者 4 人中 2 人が県内遠隔地にある高等学校出身者であった。2016 年度の訪問学生は 17 人で、その中には島根県出身の学生も存在したが、県内遠隔地にある高等学校出身者はいなかった。また、2016 年度の訪問学生には高等専門学校出身で、3 年次編入の学生が含まれている。

表 3 によれば、いずれの実施年度も、訪問学生の多くは普通科の卒業生である。今後、専門教育を主とする学科を卒業した学生の実施者を増やすことは、この事業の課題の 1 つと考える。また、受け入れ校のうち普通科を有する高等学校の他学科の併設の有無を表 4 に示す。

表 5 によれば、全訪問学生に対して、A0 入試出身者の占める割合は 0.0%～16.7%、推薦入試出身者の占める割合は、25.0%～44.4%、一般入試前期日程出身者の占める割合は 38.9%～54.2%、一般入試後期日程出身者の占める割合は 0.0%～16.7%であり、推薦入試及び一般入試前期日程の出身者の占める割合が高いことがわかった。今後の傾向についても追ってきたい。

表2 訪問学生の出身都府県一覧 (単位:人)

年度	出身都府県
2013	島根県8, 鳥取県8, 愛知県1, 静岡県1
2014	島根県6, 鳥取県6, 広島県3, 愛媛県1, 京都府1, 福岡県1
2015	島根県4, 鳥取県1, 岡山県7, 広島県3, 徳島県1, 兵庫県3, 滋賀県1, 京都府1, 愛知県1, 東京都2
2016	島根県4, 鳥取県1, 広島県2, 山口県1, 愛媛県3, 香川県3, 徳島県1, 大阪府1, 和歌山県1

表3 訪問学生の高等学校での在籍学科 (単位:人)

年度	普通科	専門教育を主とする学科				総合 学科
		農業	工業	商業	理数科	
2013	16	0	0	1	1	0
2014	13	1	1	0	3	0
2015	18	2	0	0	3	1
2016	16	0	0	0	0	0

表4 普通科を有する受け入れ校の併設学科^{*)} (単位:人)

年度	普通科 のみ	併設 学科有	併設学科名
2013	8	4	理数科(3), 国際文化観光科
2014	10	3	商業科・国際文理科, 理数科, 体育科
2015	12	7	家政科, 商業科, ビジネス科, 理数科(3), 理数探究科
2016	10	5	園芸科学科, 理数科(2), 応用理数科, 国際交流科

^{*)} 併設学科名は、2016年度時点で使用されている名称であり、訪問学生の高校在籍時のそれとは一致しないものもある。

表5 各年度の全訪問学生に占める入試区分別訪問学生の割合 (単位:%)

年度	全訪問 学生数	AO入試	推薦入試	一般入試	
				前期	後期
2013	18人	16.7	44.4	38.9	0.0
2014	18人	5.6	33.3	44.4	16.7
2015	24人	4.2	25.0	54.2	16.7
2016	17人	0.0	41.2	41.2	11.8

^{**)} それぞれの数値は小数第2位を四捨五入して示しているため、年度の合計が100.0%とならない場合もある。

^{***)} 3年次編入の学生を全訪問学生数には含めている。

3 2016年度実施のアンケート結果

3.1 学生の事前アンケート

2016年度は、自主的に応募した学生、出身校訪問について事前に行う説明会に参加した学生及び学部へ推薦された学生に事前アンケートを実施した。アンケートに回答した学生は22人で、その内訳は1年生4人、2年生8人、3年生5人、4年生5人であった。アンケートでは、出身校への思い、応募理由、学生自身が思う島根大学の魅力、後輩に伝えたいことの4点について記述させた。

「出身校への思い」については、出身校の特徴を挙げて、楽しさや懐かしさに触れているものと具体的な自己の成長点や経験を挙げるものに大別できた。「応募理由」の主なものは、高校生にアドバイスをしたい、出身校へ恩返しをしたい、自分の能力を高めることができ将来の役に立つ、島根大学の良さをアピールしたい、先生からの薦めであった。「学生自身が思う島根大学の魅力」については、教員と学生の距離が近い、地域に根差した授業がたくさんある、生活圏についての立地条件がよい、学生が積極的に活動している、留学・国際交流や地域交流の機会が多くある、自然に恵まれているが挙げられた。「後輩に伝えたいこと」については、受験時に関することと大学入学後のことについてであった。

3.2 訪問学生の事後アンケート

2016年度は、最終的に応募した学生は18人であった。18人全員に対して行う面接は、この事業の趣旨の確認と、学生の意欲を確認するために行っているが、どの学生も自身の大学生生活での経験から得た思いを後輩に伝えたいと熱く語り、今年度は18人全員を採用した。18人の内訳は1年生4人、2年生5人、3年生5人、4年生4人であり、学部構成は、法文学部6人、教育学部3人、医学部1人、総合理工学部4人、生物資源科学部4人であった。採用した学生の1人は高等学校と日程調整がつかず実施できなかった。

訪問学生17人に対して事後アンケートへの協力を依頼した。アンケートでは、準備段階で工夫したこと、訪問当日に工夫したこと、訪問当日に気づいたこと、出身校訪問を実施したことで、新しく気づいた島根大学の魅力について記述させ、企画力・構想力、プレゼンテーション能力、コミュニケーション能力、文書作成能力、社会人としてのマナー、その他の中から、この活動を通して成長したと思うものすべてを選ばせた。事後アンケートは訪問学生17人のうち、12人が提出した。12人の内訳は1年生3人、2年生3人、3年生5

人、4 年生 1 人であった。

「準備段階で工夫したこと」については、情報収集と説明方法に大別できた。「訪問当日に工夫したこと」については、受け入れ校に着いてからプレゼンテーションまでの時間の過ごし方とプレゼンテーションの進め方についてであった。「訪問当日に気づいたこと」については、「面識のある高校 3 年生の質問や疑問には答えることができたが、他学年に対しても、もっと質問しやすい雰囲気作りや、発表資料の工夫をすると良かった。」「1・2 年生と 3 年生の 2 回に分けて実施する機会を得、使用するスライドを 2 パターンに分けて準備はしたが、内容にもっと差を持たせるとよかった。」等、事前に考慮してはいたが、もっと工夫すればよかったと、伝えることの難しさを感じた学生もいた。「出身校訪問を実施したことにより、新しく気づいた島根大学の魅力」については、地域がキーワードとなっているなどの教育の特色に関すること、学生支援に関すること、環境に関すること、部活動等の種類が多いことの 4 つに大別できた。その中で、新しい気付きを与え続けてくれる場所であるというものもあった。

選択回答項目の結果は図 1 のようになった。文書作成能力については、事前指導に時間を要した学生の自己評価が良くなかった。学生がすでに身に付けている能力にもよるが、筆者は、文書作成能力について自己の成長を感じた学生と、自己評価が良くなかった学生に明らかな力の差があるようには感じていない。事前の資料作成に時間がかかったことが否定的な自己評価に繋がったのかもしれない。「その他」については「自分から積極的に活動しようとする気持ち」「今はまだ成長したという実感がなくて分からない」という記述が 1 人ずつあった。前者については、この事業が訪問学生自身の新しい力を発見することに寄与できたことを示し、後者については、訪問学生に気づきを促す活動について、アドミッションセンターとして活動不足であったことを示すものとなった。

訪問学生の学年に着目すると、1 年生については、これまでに 1 人で大勢に対してプレゼンテーションをした経験がなく、アンケートに回答した全員が「企画力・構想力」「プレゼンテーション能力」について成長できたと答えていた。今まで気づいていなかった自分の可能性に気づくことができたと報告した学生もいた。2 年生についてはアンケート回答者に共通項目が見られなかった。3 年生については、1 人を除き「プレゼンテーション能力」「コミュニケーション能力」について成長できたと答えていた。事前準備での受け入れ校教員やアドミッションセンターとのやり取りだけではな

く、訪問当日の高校生との質疑応答においても配慮できたという振り返りがあった。4 年生についてはアンケートへの回答者が 1 人であるため他の訪問学生との比較ができなかった。

訪問学生に対するアンケートは 2016 年度から開始した。事前アンケートでは応募理由を中心に問い、事後アンケートでは実施に対する工夫と実施後の成長点について気づきを問うた。そのため、訪問学生の変容をはかるものではなかった。アンケートは訪問学生の自己評価となるが、訪問学生の変容をはかることができる質問項目を追加することも必要と考えている。

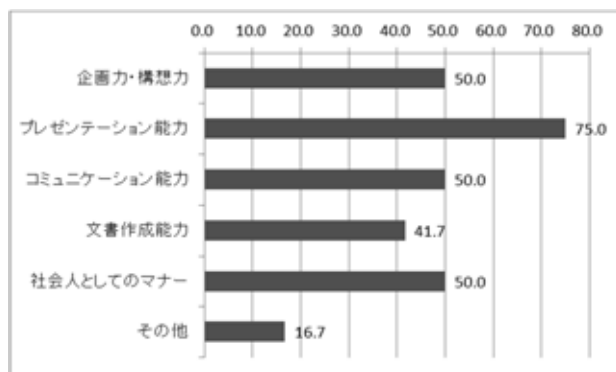


図 1 訪問により学生が成長した点（自己評価）

3.3 受け入れ校へのアンケート

2016 年度は、受け入れ校への依頼文送付時にアンケートを同封し、高等学校側からの意見を聴取した。アンケートでは、訪問学生に対する 4 つの観点（社会人としてのマナー、企画力・構想力、コミュニケーション能力、プレゼンテーション能力）についてと、当日の高校生の様子や担当教員の感想について、問うた。17 人の受け入れ校教員のうち、13 人からアンケートの協力が得られた。全ての受け入れ校教員からアンケートへの協力が得られてはいないが、アンケート結果では、出身校訪問の実施について好意的に受け入れられていた。

受け入れ校教員の感想で多かったのは、「高校生にとってわかりやすい内容で、興味を持って聞いていた」に類することであった。受け入れ校教員から見た学生の成長についての記述としては、「高校時代と比べると、しっかり自分の考えで歩いている印象を受けた」「昔から礼儀正しい生徒だったが、大学生として様々な経験を積み、大きく成長したように感じた」「将来の「夢」を「職業選択」としてとらえるのではなく、「どんな人になりたいか」という人間像」を明確にすることとしてとらえていたところに、成長を感じた。」が挙げられる。

受け入れ校教員のアンケートの内容については、アドミッションセンターから訪問学生へ伝えた。

4 出身校訪問の課題

4.1 学内への周知と制度設計

出身校訪問を継続して実施していく上での課題として、この事業の周知に関することと、設計に関することがある。

学生への周知については、現在はポスター掲示による募集を行っている。このことについて訪問学生に意見を求めたところ、授業でチラシを配布してもらう、メールで募集する、訪問学生以外も報告会に参加できるようにする、大学のホームページ、LINE や SNS で訪問学生の感想などを含めて紹介するとよいなどの意見であった。学生の意見を参考にし、2017 年度以降、学生募集の改善を図る予定である。「2.2 訪問学生の属性」でも述べたように、専門教育を主とする学科を卒業した学生の応募が増えるような工夫も必要である。

また、訪問学生は準備に多くの時間が必要となる。このことに対して、学部教員や職員の理解を得るために、教職員への周知も必要と考える。訪問学生は高等学校との日程調整やプレゼンテーションの資料作成の過程を通して、自己の成長に気づき、大学入学後に改めて本学の良さをとらえ直している。報告会の開催について、教職員に案内をし、訪問学生の報告内容から学生の経験と成長を共有する場の提供を今後も続けていきたい。

この事業の設計については、「1. はじめに」でも述べたように、学生自身のプレゼンテーション力、コミュニケーション力等を向上させることを第一の目的としている。本学としては、訪問学生が高校生に対して何らかのプレゼンテーションを行う機会があることが望ましい。しかし、既に決まっている高等学校の行事予定に割り込むことになるため、高校生を対象とするプレゼンテーションの実施が難しい場合もある。そこで、高等学校との連絡調整については、事前にアドミッションセンターから高等学校へ趣旨説明を行うときに、高校生に対してプレゼンテーションを行う機会を与えて欲しい旨を伝えている。学生に対しては面接時に、

- 1) この事業は高等学校に時間を作ってもらい取り組みであることから、高等学校の都合も考慮に入れること
- 2) 高校生に対するプレゼンテーションが実施できることを優先して欲しいこと
- 3) 2) が難しい場合は、高校教員（1 人でも可）対象

に説明をさせてもらえる日程を探って欲しいこと

の 3 点を伝えた。ほとんどの学生が 1) 及び 2) または 3) がなかった中で出身校を訪問してはいるが、課題も存在する。先に述べたように、この事業では学生が高校生に対してプレゼンテーションを行う機会が与えられることが望ましい。1 年間の大学生と高校生のスケジュールから、本学が望む形での出身校訪問の実施が可能にできる時期は、8 月下旬から 9 月にかけての時期であると考えた。このことから、この事業は学生が夏季休暇中の帰省を利用して行う活動として始めており、謝金は支払うが交通費の援助はしていない。しかし、高等学校が提示する訪問実施日が学生の夏季休暇中の帰省時期とは必ずしも一致せず、予定していた帰省時期とは別の時期に出身校訪問を実施しなければならない、あるいは学生の夏季休業中には実施できない場合もある。大学広報の側面から学部へ推薦を依頼し応募した学生が、夏季休業中の帰省とは異なる時期に出身校訪問を実施する場合の交通費の支給については議論になることもある。

4.2 高等学校の要望

先に述べたように、本学の出身校訪問は高等学校の要望で実施している取り組みではない。日常において大学生とあまり接する機会のない地域にある高等学校や、高等学校が自校の生徒に本学への進学を積極的に進めたいと考えている場合においては、日程調整もスムーズに進む。学生の日程調整に時間がかかる例として、高等学校が

- 1) 複数の学生を同一日時で行わせようと計画する場合
- 2) 本学への進学を自校の生徒に積極的に進める方針でない場合

があった。

1) については、高等学校側が複数の卒業生に呼びかけ、大学での学びや大学生活について話をさせる時間を行事予定として設定している場合と、他大学でも同様の取り組みを行っているため、1 つの高等学校に複数の大学の学生から、異なる日程で申し込まれる場合があった。今までのところどちらの場合も、日程調整に時間はかかったが、高等学校と訪問学生で調整し、実施することができている。

2) については教員対象であっても実施に至らない場合もあれば、学生が根気強く依頼していくうちに、教員対象として実施できる場合もあった。実施できた学生の中には、訪問後すぐに帰らず、高校時代に接点

のあった他の高校教員を探し、その教員にも自分の大学での学びや学生生活について伝えた上で帰るなどしていた。

5 学生の成長と今後の展望

訪問学生は、学生自身の大学生活について話をする。各自が所属する学部・学科や部活動、アルバイト、実際に暮らしてみた大学周辺の様子などをまとめることから始める。高等学校との事前打合せで聴取した要望等を含め、参加する後輩に役立つ情報を収集するために、大学案内や大学のホームページ、学部案内に注意深く目を通す。そこで補えない情報については、教員、友人・知人に話を聴くなどして可能な限りの情報収集を行う。この活動を通して、学生は改めて本学についての情報収集を行い、各自の経験を通して、本学について考え、その良さをとらえ直すことができています。

また、訪問学生は、出身校へアポイントメントを取ること、実施のための情報収集、出身校訪問当日の経験を通して、多様な人とかかわっている。その過程で、「3.2 訪問学生の事後アンケート」において述べたように、人に伝えることの難しさを体験し、今後の学生生活の中でこれから更に身につけていく必要がある力を知ると同時に、今まで学生自身が注意を払うことがなかった自らの適性について気付くことができています。

学生は大学生活の中での様々な経験を通して成長していくが、出身校訪問も学生の経験を豊かにする活動のひとつであると考えます。それと同時に、出身校訪問は大学としての広報活動の側面についての期待があることも否定できない。実際、多くの訪問学生は、後輩に対して、「ぜひ、島根大学に来て」「島根大学を選択肢のひとつにして」などの発言をしてくれていた。

一方、「4 出身校訪問の課題」で述べたように、出身校訪問を継続して実施するには課題も存在する。課題の解決に向けて他大学を参考とするために、今回本学の出身校訪問と同様の取り組みを行っている大分大学、千葉大学、東京大学¹⁾の3大学に、「応募者が少ない場合に学部へ学生の推薦を依頼しているか」「実施した学生に交通費は支給しているか」について、質問をした。3大学とも、基本的には、学部へ学生の推薦は依頼しておらず、謝金の支払いは行っているが、交通費の支給は行っていないとの回答であった¹⁾。

課題への対応として、2017年度から新入生オリエンテーションにおいて、出身校訪問をする学生募集のチラシを配布するようにした。時間はかかるが4年間実施することにより、アドミッションセンターが入学者全員に対して、周知を行ったことになる。また、教育・

学生支援機構に属する教育推進センター、キャリアセンターの教員に、可能な範囲で授業において出身校訪問について紹介をしてもらった。

これまで述べてきたように、この事業の教育的な側面としては、訪問学生が自分自身を振り返り、学生生活の先を見据えて、必要となる力について気づくことができていること、また、広報的な側面としては、訪問学生の姿やプレゼンテーションから、本学の学生のもつ積極性や活動的な部分が高校生や高校教育関係者に伝わり、ホームページや紙面では伝えることが難しい学生の生の姿を伝えることが出来ていることが挙げられる。地道な取り組みではあるが、訪問学生へのサポートを続け、自主的に出身校訪問に応募する学生を増やすことができるように取り組みたい。

謝辞

2013年度から始まったこの事業について、当初の企画・実施では、田中均先生（2013年度の入学センター長）に、事業を継続して行うに当たっては、その後の入学センター長やアドミッションセンター長、アドミッションセンターを構成する方々にご尽力いただいています。心より感謝申し上げます。

注

- 1) 東京大学は交通費について、2016年度までは支払いがなかったが、2017年度から、遠方の学生には一部交通費が支給されている。

東京大学 HP 東京大学男女共同参画室 進学促進「在学女子学生による母校訪問」

<http://kyodo-sankaku.u-tokyo.ac.jp/activities/shingaku_sokushin/>

参考文献

菅野憲司（2009）. 「千葉大学における出身高等学校訪問の現況——受験生確保を目指す理想的な取組の三年目」『第15回 大学教育研究フォーラム発表論文集』, 76-77.

<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/edunet/archive_pdf/09.p076.suga.pdf>（2015年3月9日）

【資料】

高大接続を重視した宮城大学入試改革に関する報告

——探究的活動に裏付けされた課題発見・解決能力を評価する AO 入試の導入——

吉川陽大（宮城大学アドミッションセンター）

宮城大学は、開学 20 周年を契機に 3 つのポリシーを全面的に見直し、①学群・学類・学系制導入に伴う学部改組及び教員組織改革、②初年次教育（基盤教育）の充実、③新たなアドミッション・ポリシーに基づく入試改革を 3 つの柱とする教育改革に踏み切り、平成 29 年 4 月に新たな学群の新入生を迎え入れた。今回の入試改革では、国の高大接続一体改革の趣旨を酌み、高大の教育課程でその重みが増している「アクティブラーニング（主体的な学び）」を重視するため、AO（Admissions Office）入試を新設した。本稿では、今回の教育改革及び入試改革の概要を報告するとともに、AO 入試実施 1 年目の結果や今後の課題について、高等学校等から得た意見も踏まえながら報告する。

1 宮城大学の教育改革について

宮城県は平成 9 年に、地方の時代の到来を予見し、地域人材の育成を図るために本学を設立し、これまで 6,000 名を超える有為な人材を輩出してきた。この中であって、開設から 20 年が経過した事業構想学部では、地域社会や産業構造の激変により、社会で求められる人材像の変容に応じていく必要があり、そのためのカリキュラムの工夫・改善が不可避であった。事業構想学部と時期を同じく開設された看護学部においては、共通教育科目と専門科目との継ぎ目のない学修連携が十分でないことが課題とされていた。また、開設から 10 年を超えた食産業学部では、地域の農学を冠する他大学との明確な差別化に苦慮し、更なるカリキュラム改編が求められてきたところである。あわせて、これまでの学部・学科制のもとでの教育指導は、過度に専門分野ごとに細分化されてしまい、全学での学修指導や支援が効果的とは言えない状況も散見された。さらに、東北エリアでは少子化に伴い、18 歳人口が平成 26 年度の 9.1 万人から平成 38 年までに 7.3 万人へと減少（19.9%減）することが予想されている。表 1 に示したとおり、本学志願者の約 80%が東北エリアの高校生であることを踏まえると、受験生を選ぶ大学から、受験生に選ばれる大学へと変貌することが強く求められていた。

これらを踏まえ、開学 20 周年を迎えた平成 29 年 4 月から、学群・学類・学系制を導入し、学群括りによる募集（一般選抜、推薦入試）と、学類単位の募集とする新たな AO 入試を取り入れた入試制度とした。あわせて、教養を基盤とした学士の基礎を培う初年次教育の充実を図るため、教育改革を断行し、教育を重視する大学の実現をめざすこととした。

今回の教育改革の概要は、以下 6 点に集約される。

- (1)「学群・学類・学系制」の導入による、いわゆる「教教分離」の実現
- (2)新たな 3 つのポリシーの策定とコアカリキュラムの体系化による学群・学類への改組（図 1）
- (3)初年次の「基盤教育」充実のため、「フレッシュマンコア」を新たに体系化し全学群に導入
- (4)大括り入試の実施により、2 年次に進級する際に専門分野（学類）を決定できるプロセスの確立
- (5)高等学校までの「偏りなく幅広く、継続した学習」の内容をしっかりと身につけ、真に希望し意欲の高い者を選抜するための新たなアドミッション・ポリシーに基づく入試改革
- (6)全学的な教学マネジメント強化をめざし、従来の「学部教授会」単位のマネジメントに横串をとおすための教育推進機構の設置（これまで学部単位で実施していた入試を改め、機構の下部組織として全学横断のアドミッションセンターを設置し、平成 28 年度から稼働開始）

表1 宮城大学の志願者（平成28年度入学者選抜：改組前）

学部学科	入学定員	出願者数	出願倍率	県内占有率	東北6県占有率
看護学部看護学科	90	397	4.4	62.5%	80.1%
事業構想学部	200	785	3.9	69.9%	92.2%
事業計画学科	100	418	4.2	73.9%	92.6%
デザイン情報学科	100	367	3.7	65.4%	91.8%
食産業学部	125	818	6.5	37.7%	62.8%
ファームビジネス学科	42	282	6.7	34.4%	58.9%
フードビジネス学科	52	338	6.5	38.5%	63.9%
環境システム学科	31	198	6.4	40.9%	66.7%
大学計	415	2,000	4.8	55.3%	77.8%

平成28年度まで	改組後（平成29年度～）
看護学部（90）	看護学群（95）
看護学科	看護学類
事業構想学部（200）	事業構想学群（200）
事業計画学科（100）	事業プランニング学類（60）
デザイン情報学科（100）	地域創生学類（60）
	価値創造デザイン学類（80）
食産業学部（125）	食産業学群（125）
ファームビジネス学科（42）	食資源開発学類（62）
フードビジネス学科（52）	フードマネジメント学類（63）
環境システム学科（31）	

※（ ）は入学定員

図1 大学改革における学部学科の改組状況

本学では、これまでも独自の入試改革を行ってきた経験はあるが、今回の教育改革は、特に高等学校での学習を踏まえ、大学入試、そして初年次教育という一連の高大接続を重視しながら、入学後の専門教育内容をも一体として進めてきたところである。

2 宮城大学の入試改革について

新たな学群・学類におけるディプロマ・ポリシーに基づき、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーが策定された。新たなアドミッション・ポリシーでは、全学で「入学者に求める能力」として、高等学校までの「偏りなく幅広く、継続した学習」の内容をしっかりと身につけていることとし、特に、本学は科学技術による実社会への貢献をめざした「実学」を理念として掲げているため、理数科目の積極的な習得を求めることとした。また、「世界に開かれた大学」という理念も掲げているため、学群を問わず、コミュニケーション・ツールとしての基礎的な英語力の習得を求めることとなった。

これまで本学では、学科単位で入学者選抜を行っていたため、入学後の専門分野の選択は、高校生と高等学校の進路指導に依存するものであった。しかし、今回の教育改革では、学群・学類制の導入を契機に、多様化する高校生の学習状況やキャリア意識などの発達段階に応じて、入学者が入学後1年間をかけてじっくりと自らが進む専門分野を選択し、それを大学全体で支援できる制度設計とした。

そのため、大括りの「学群単位」による選抜を行うことにより、複数の学類からなる事業構想学群及び食産業学群の学生は、自らが進む専門分野（学類）を入学後に選択することを可能としたものである。本学においても、高校生が受験段階で希望してきた学びと入学後の学びにギャップを感じてしまい、退学する者を一定数有してきたが、上述した取り組みによりこのような退学者が出ることを未然に防ぐことにつなげよう

と企図したものである。

今回の入試改革では、大学入試センター試験が廃止される平成33年度入学者選抜以降の国が求める入試改革の趣旨を十分に踏まえることとし、主体性、多様性、協働性といった受験者の幅広い資質を測るため、新たな特別選抜としてAO入試を新設した。加えて、高大接続システム改革会議の検討内容として公表されていた「大学入学希望者学力評価テスト（仮称：当時）」の大学への成績通知内容を青写真として捉え、推薦入試における大学入試センター試験の得点については、基準得点としての利用とするなど、国の入試改革に先んじて制度設計を行ったものである。

2.1 一般選抜入試

一般選抜は「学群単位」の募集とし、新たなアドミッション・ポリシーに基づき、大学入試センター試験の利用科目の変更に加え、個別学力検査の実施科目について図2のような大きな変更を行った。

看護学群と事業構想学群の新たな入試科目として導入した「論説」とは、これまで本学が入試で実施してきた「小論文」をさらに発展させた記述式の試験科目である。高等学校等での学習の成果として、得られた事象や情報を整理・分析し、概要にまとめ、論述する力や態度が身についているかどうかを重視することとした。ここで評価する資質や能力は、与えられた事象や情報を的確に把握し、その中から必要なものを抽出し、分析する力である。さらに、課題を見出し、高等学校等での学習や自身の経験を、資料等の内容と関連付けながら、その解決への道筋を考察し、論述できる力についても評価することとした。

平成28年度まで	試験科目
看護学部	
看護学科	小論文、面接
事業構想学部	
事業計画学科	小論文、外国語
デザイン情報学科	小論文、数学
食産業学部	
ファームビジネス学科	外国語、理科（後期のみ）
フードビジネス学科	外国語
環境システム学科	外国語、理科（後期のみ）
↓	
改組後（平成29年度～）	試験科目
看護学群	外国語、論説、面接
事業構想学群	外国語、論説、数学
食産業学群	外国語、理科、数学

図2 一般選抜試験 個別学力試験科目の変更

また、表 2 で示すように、一般選抜（前期）の募集人員を、これまでの全体の 42%から 50%へと高め、本学を第一志望として、意欲がより高いと考えられる者の入学定員を増やすこととしたものである。

表2 平成29年度入学者選抜における入試改革（募集定員の変更）

〔平成28年度入学者選抜まで〕							
学部名	入学定員	一般前期	一般後期	推薦入試		外国人留学生	社会人枠国子女
看護学部	90	40 (44%)	10 (11%)	36 (40%)		4 (4%)	若干名
事業構想学部	200	75 (38%)	40 (20%)	70 (35%)		15 (7%)	若干名
食産業学部	125	59 (47%)	24 (19%)	36 (29%)		6 (5%)	若干名
計	415	174 (42%)	74 (18%)	142 (34%)		25 (6%)	若干名

〔平成29年度入学者選抜から〕							
学部名	入学定員	一般前期	一般後期	推薦入試	AO入試	外国人留学生	社会人枠国子女
看護学群	95	48 (50%)	10 (11%)	24 (25%)	8 (9%)	5 (5%)	若干名
事業構想学群	200	100 (50%)	20 (10%)	40 (20%)	24 (12%)	16 (8%)	若干名
食産業学群	125	62 (50%)	12 (10%)	28 (22%)	16 (12%)	7 (6%)	若干名
計	420	210 (50%)	42 (10%)	92 (22%)	48 (11%)	28 (7%)	若干名

※看護学群の入学定員の変更は、3年次編入の入学定員の段階的廃止に伴うものであり、収容定員に変更はありません。

2.2 推薦入試

推薦入試は「学群単位」の募集とし、新たに大学入試センター試験を課すこととした。ただし、単純に大学入試センター試験の得点を他の試験結果と合算するなどして可否判定に利用するのではなく、一定の得点（基準得点）以上の受験者を評価対象とすることとした。この取り扱いが、高大接続システム改革会議の検討内容として公表されていた「大学入学希望者学力評価テスト（仮称：当時）」において、大学への成績通知内容が、一点刻みの得点ではなく段階で示されるという構想を青写真として捉えたものである。

具体的な選抜方法としては、大学入試センター試験において、本学が指定する教科・科目の合計点が、本学が定める基準得点以上であった者の中から、学群毎に「調査書」「推薦書」「自己申告書」等の出願書類の内容及び面接（口頭試問を含む。）の成績を総合的に判定することとし、平成 29 年度入学者選抜における本学の基準得点は、利用科目 5 教科 6 科目又は 7 科目（850 点満点）において 56%の得点率（476 点）と設定し、公表した。

また、大学入試センター試験を課す推薦へと制度変更したことに伴い、図 3 に示すとおり、個別試験の科目もアドミッション・ポリシーに基づき、大きく変更することとなったものである。

最後に、個別試験の実施時期についても、これまでの 11 月下旬から、年明けの 2 月上旬へと時期を変更して実施することとなった。

平成28年度まで	試験科目
看護学部	
看護学科	基礎学力検査（英語）、小論文、面接
事業構想学部	
事業計画学科	基礎学力検査（英語）、小論文、面接
デザイン情報学科	
食産業学部	
ファームビジネス学科	基礎学力検査（英語）、小論文、面接
フードビジネス学科	
環境システム学科	

改組後（平成29年度～）	試験科目
看護学群	面接（口頭試問含む。）
事業構想学群	※大学入試センター試験の結果を基準得点として利用
食産業学群	

図3 推薦入試 個別学力試験科目の変更

2.3 AO入試

本学ではこれまで看護学部の社会人向けとして AO 入試の実績があったが、今回の入試改革の目玉として、高校生向けの AO 入試を新設することとなった。ここでは、学類での学修に対する強い意欲や高い資質を評価するとともに、多くの入学者が学群の大括りで入学する中、それぞれの学類を牽引するような人材であってほしいという狙いのもと、AO 入試は「学群単位」の募集とすることとした。

(1) 第1次選考 提出された自己推薦書、学修計画書、調査書の内容を総合的に判定して選抜を行います。			
(2) 第2次選考 第1次選考に合格した方に対して、下記による2日間の試験を実施します。			
選抜期日	試験科目	内容	評価
【1日目】 平成29年10月22日（土）	レクチャー (50分)	講師によるレクチャー（あるテーマに関する資料や事例の紹介・説明等）を受講します。	レクチャーレポートを対象とします。
	レクチャーレポート (80分)	レクチャーの内容に関するレポート（脱稿形式）を作成します。	
	グループワーク (60分)	レクチャーに関連するテーマについて、少人数のグループで議論を行います。	主としてふりかえりレポートを対象とします。
	ふりかえりレポート (45分)	レクチャーから一連の過程を振り返り、レポートを作成します。	
【2日目】 平成29年10月23日（日）	資料読解 (20分)	資料の読解を行います。	—
	面接（口頭試問を含む。） (25分)	事前に与えられた資料に関する口頭試問を受けます。また、志望する学類への意欲や資質を問う面接を受けます。	口頭試問を重視します。

図4 AO入試の選考の流れ

この入試では「高等学校等での学習」の成果として、総合的な学習の時間や各教科等での、①問題解決型の活動が発展的に繰り返される探究学習、②互いの考えを伝え合い、自身の考えを発展させるなど、他者と協働して課題を解決する学習、③自ら得た情報を分析・評価し、まとめ、表現する学習などの成果を重視することとした。具体的には、総合的な学習の時間で

の探究活動・協働的な学習・言語活動などに加え、SSH (Super Science High School) 指定校での科学的探究活動、SGH (Super Global High School) 指定校でのグローバル探究学習、専門高校でのプロジェクト学習等を想定したものである。これまでの学習に基づく学力の基盤や、高等学校等での探究的活動に裏付けされた課題発見・解決能力に加えて、自身の興味や関心に基づき、学類での学修に対する強い意欲や高い資質があるかどうかを評価することとした。AO 入試においても、出願者に予め大学入試センター試験の受験を求め、自己採点結果を報告させることとしたが、早期の合格発表後も、目的をもって高等学校の学習を継続させ、入学までの学習内容や入学後の学生一人ひとりの学修の見守りに活用するためのものである。

3 AO 入試実施結果の概要等

3.1 出願～第一次選考（書類）合格発表

全体で 103 校からの出願があり、表 3 に示すとおり、全体の出願倍率としては 3.9 倍と、多くの関心を集めることができた。このうち本学に初めて出願した高等学校が複数校あった。また、出願者の内訳としては、表 4 に示すとおり、宮城県内高等学校出身者と県外高等学校出身者が約半数であった。特に、看護学群においては、一般選抜では県内高等学校出身者が約 7 割を占めるが、本入試では 4 割程度にとどまった。事業構想学群についても、一般選抜では県内高等学校出身者が 7 割を超えるが、本入試では 6 割程度となるなど、これまで本学が経験してきた入試の出願傾向とは明らかに違いがあった。

なお、食産業学群食資源開発学類では、出願時点で募集定員を満たさない状況となり、12 月に二次募集を行うこととなった。その主な原因としては、入試広報の段階で本学の情報発信不足により、食資源開発学類での学修内容や卒業後の進路のイメージを上手く伝えることができず、高等学校等に浸透しなかったためではないかと推測している。

表3 平成29年度AO入試実施結果概要

学群	学類	募集人員 (A)	出願者数 (B)	出願倍率 (B)/(A)	第一次 選考 合格 者数	第二次 選考 合格 者数 (C)	競争倍率 (B)/(C)
看護学群	看護学類	8	53	6.6	28	9	5.9
事業構想学群	事業プランニング学類	8	28	3.5	24	9	3.1
	地域創生学類	8	24	3	18	8	3.0
	価値創造デザイン学類	8	40	5	24	8	5.0
食産業学群	食資源開発学類	8	5	0.6	4	3	1.7
	フードマネジメント学類	8	35	4.4	24	9	3.9
計		48	185	3.9	122	46	4.0

表4 平成29年度AO入試 出願者の内訳等

	出願者数	第一次選考 合格者数	第二次選考 合格者数
宮城県内高等学校出身者	97	59	25
宮城県外高等学校出身者・その他	88	63	21
合計	185	122	46
宮城県内高等学校出身者	52.4%	48.4%	54.3%
宮城県外高等学校出身者・その他	47.6%	51.6%	45.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%

第一次選考は、受験者が作成する「自己推薦書」「学修計画書」と、高等学校が作成する「調査書」の3種類の出願書類について、あらかじめ準備したルーブリックに基づく評価によって実施した。選考の結果、募集定員の概ね 3 倍程度を合格者とし、10 月 7 日（金）に選考結果を公表・通知した。

3.2 第二次選考

第二次選考は、全学類の第一次選考の合格者が宮城大学大和キャンパスに集まり、2 日間（10 月 22 日（土）・23 日（日））の活動を行った。

まず、1 日目には、今回テーマとした「日本の人口減少問題」について 50 分のレクチャー（講義）を受講し、その後、レクチャーの内容に関する設問形式のレポートを 80 分で作成した。ここでは、高等学校等での学習の成果として、聴講活動をとおして、課題意識をもち、得られた事象や情報を整理・分析し、概要にまとめ、論述する力や態度が身に付いているかどうかを重視した。

昼の休憩後、学類ごとに、レクチャーに関連するテーマについて、少人数のグループで 60 分議論（グループワーク）を行った。このグループワーク終了後、レクチャーから一連の過程を振り返り、自身の思考の変化や深まりをまとめるレポートを 45 分で作成した。ここでは、高等学校等での学習の成果として、他者と協働して課題を解決することができる力や、課題解決に至るまでのプロセスの中で、自身の思考の変化や深まりに気づく力が身に付いているかどうかを重視した。

2 日目は、口頭試問を含む面接を行った。口頭試問では、各学類での学修に必要な資質を評価するため、学類ごとに問題を 6 問ずつ設定して実施した。面接室の前室で資料読解冊子を配布し、20 分間、読解する時間を与えた。その後、受験者は個別に面接室に入室し、面接員から資料に関連する質問を、口頭のみ、又はフリップを用いながら受け、受験者がそれに口頭で答えていくという形式をとった。なお、資料読解冊子や口頭試問の内容は、1 日目のレクチャー等で取り

上げたテーマ、設問とは全く関係ない内容とした。口頭試問終了後には、引き続き、高校等での学びの実践に基づく、学類での学修に対する強い意欲や高い資質を評価するための面接を実施した。この口頭試問を含む面接は、一人当たり 25 分で実施した。ここでは、高等学校等での学習の成果として、事象や情報を的確に把握し、伝達できる力や態度が身に付いているかどうか、さらには、自身の興味や関心を整理し、入学後の学修を見通す力や態度が身に付いているかどうかを重視することとした。

口頭試問では、学習成果とともに、解答をすぐに導き出し、言葉で表現するといった瞬発力が求められる。こうした能力は、1 日目に実施したレクチャーレポート及びふりかえりレポートの作成といった、じっくりと思考を深めて論理的に文章を構成する能力とは必ずしも連関しないことが採点結果から伺えた。

3.3 第二次選考合格発表～AO 入学者特別プログラム

2 日間の活動（レクチャー・レクチャーレポート、グループワーク・ふりかえりレポート、面接（口頭試問を含む。）等）を、あらかじめ準備したルーブリックに基づき評価した成績、調査書及び出願書類の内容を総合的に判定して選抜を行った。最終的には、11 月 4 日（金）に 46 名の合格者を発表した。

これらの合格者については、入学後、学類のフロンランナーとして活躍できるよう、「AO 入学者特別プログラム（合宿研修）」として、以下の 1 泊 2 日の合宿研修を実施した。

【AO 入学者特別プログラム（合宿研修）】

日時：平成 28 年 12 月 10 日（土）～11 日（日）

場所：東北自治総合研修センター

（宮城県富谷市成田二丁目 22-1）

[1 日目] 学長講話、自己紹介、学類理解セミナー、学類ゼミ I・II（学類ごとに実施）

[2 日目] 課題発見グループワーク（6 学類混成グループ）、成果発表、まとめ

1 日目は、学類ごとのセミナー受講やグループワークに取り組み、2 日目は、学類の垣根を超えて混成グループを編成し、グループワーク等に取り組んだ。

参加者のアンケート結果（表 5）からも、それぞれの学類への理解をより深めることができたことが表れており、入学後の大学生活に向けた準備やそれぞれの学類での学びをより一層充実させることにつながっていくものと考えている。

表 5 AO 入学者特別プログラム参加者アンケートより（一部抜粋）

内容の理解度	学類ゼミ I	学類ゼミ II
よく理解できた	34	33
理解できた	11	12
普通	1	1
理解できなかった	0	0
計	46	46

3.4 大学入試センター受験報告、入学前課題提出

合格者 46 名に対しては、11 月上旬という早期の合格発表後も、引き続き目的をもって高等学校の学習を継続してほしいことに加え、入学までの学習や入学後の指導の参考とするため、平成 29 年度大学入試センター試験において本学が指定する教科・科目を受験し、自己採点結果を報告するよう求めた。この報告結果に基づき、各教科課題を入学までに取り組んでもらうとともに、入学後も学生一人ひとりの学修を見守り、苦手な科目等がある学生に対しては、正課外の活動等で支援していくこととしている。

4 高等学校等との意見交換について

本学初の実施となった AO 入試の実施結果報告に加え、平成 29 年度入学者選抜より新たな選抜方法となった推薦入試や、個別試験科目等が大きく変更となった一般選抜試験についても、率直な意見交換を行うため、特に AO 入試の出願が多かった宮城、山形、岩手の 3 会場で高等学校教員等との意見交換会を実施した。主な意見（抜粋）は、表 6 のとおりである。

【宮城】平成 28 年 11 月 11 日（金）14:00～16:00

参加高等学校 18 校

【山形】平成 28 年 12 月 2 日（金）14:00～16:00

参加高等学校 7 校、山形県教育委員会

【岩手】平成 28 年 12 月 8 日（木）14:00～16:00

参加高等学校 9 校

特に、山形での意見交換会には、山形県教育委員会の担当者も出席していただいた。山形県では平成 30 年度より県立高等学校 3 校に探究科を、他の 3 校に普通科探究コースを新たに設置するなど、県を挙げて「探究型学習」に重点を置く施策をとっている。そうした県の施策との方向性の一致や「探究型学習」という際立った学習の成果の一つとして、本学の AO 入試に注目している高等学校もあるとのことであった。

表6 意見交換会における高等学校からの意見（抜粋）

A 高校	新たなAO入試ということでしたが、第一次選考までの指導については、入試ガイドに詳しく記されていたので特に難しいところはありませんでした。第一次選考合格発表後から第二次選考までの指導については、受験した生徒が、オープンキャンパスや入試説明会等で詳しく情報を仕入れていたようで、指導担当の教員にそれをしっかりと話し、特にどうしたらよいかわかっているということにはなかったようです。 様々な例示も入試ガイドにありますし、指導担当も教員向けの入試説明会に参加させていただいていたので、ある程度イメージはできていたということ、特に指導について迷うことはなかったということです。グループワークについても、本校では課題研究を最大8単位選択ができるのですが、3～4単位である程度の力をつけられていたのではないかと思います。 最後に第二次選考合格発表後の指導について、センター試験の自己採点結果を報告ということですが、高校側としてもこの時期に合格が決まってしまうとなかなかそのあとの指導が難しくなるということもあり、賛成する教員がほとんどです。
B 高校	AO入試について、高大接続改革の理念に即した選抜方法のモデルを提示していただいたという点で、非常に評価されるべき入試だったのでは、というのが率直な感想です。高等学校としても、平成33年度入試に向けてこのような形で進んでいけば良いのだなとそう感じました。 AO入試に向けてこちらもわからないことがたくさんあった中で、オープンキャンパスのデモ講義で教えていただいたり、こちらのリクエストに適切に対応していただけたというところも非常に親切だったと思います。ウェブサイトの様々な情報公開も大変助かりました。
C 高校	AO入試に関して、次年度以降の生徒の動向を判断いたしますと、やはり事前の準備やトレーニングの準備が厳しいと感じています。自己推薦書と学修計画書の中で第一次選考を行うということは、簡単に言えばそこで学力の基盤を見る、ということが銘打たれているんですが、生徒に仮に力がなくても、教員の指導の下にレポートを書いて宮城大学の一次を通ることができないのでしょうか。第二次選考で本来の実力が露見するのは、実際の試験内容を見れば一目瞭然なのですが、入試の制度としては改善の余地があるのではないのでしょうか。

この意見交換会とは別に、AO入試実施後に東北各県で実施した高校訪問においても、様々な意見が得られた。新たに作成した入試ガイドでは、評価の観点等についても詳細に公表していたが、高等学校で実際に行われている総合的な学習の時間の指導内容により、そこまで探究的な資質が向上していない場合もあり、出願を勧めづらかったといった声もあった。一方で、県ごとにその受け止めにバラつきはあるものの、高等学校での総合的な学習の時間等における探究的な学習内容の一つの方向性として、本学のAO入試を評価していただく声を多数得ることができた。

また、昨年度は、初めてのAO入試実施ということもあり、夏に開催したオープンキャンパスのコンテンツとして「AO入試デモンストレーション」を実施し、当日はその注目度の高さから、各回とも大盛況であった。その模様を編集した動画を、学外ウェブサイトに公開したことで、紙上にとどまらず、AO入試の流れをできる限り可視化したことや、入試ガイド等の紙媒体にも出願様式や出題の例示を行い、評価の観点等についても詳細に示したことについて大変高い評価を得られた。こうした取り組みは、次年度以降もぜひ継続してほしいという要望が多かった。

今後もこうした率直な意見交換の場を通じて、本学のAO入試をはじめとした入試制度と高等学校の教育内容とを重ねながら、不断の入試制度の点検・改善

に努めていきたいと考えている。

5 今後の課題

本学は小規模の大学であり、入試業務も最低限の人数で行っている状況である。特に、アドミッションセンター担当の教職員は、入試の広報業務と実施業務に奔走し、入試結果の分析や調査・研究業務には十分に行き届いていないのが現状である。

今年度より着任した新学長のもと、本学は学群・学類・学系制による新たな体制となったが、今年度も教育推進機構のもと、アドミッションセンターが引き続き入試業務を推進していくこととなった。加えて、新体制のもとでは、次期外部認証評価等を見据え、数値に基づいた今回の入試改革の点検、改善に資するため、教育推進機構内に「教学 IR」プロジェクトチームを発足し、業務がスタートしたところである。

また、本学では、これまで「出前講義」や「アカデミックインターンシップ」といった、大学からの提供型のプログラムを中心に高大連携の取り組みを行ってきた。宮城県の公立大学である本学は、国から高大接続一体改革が求められている現在、高等学校との教育場面の共有や指導者の交流などさらに一段階進んだ高大連携に取り組んでいきたいと考えている。例えば、高等学校の課題探究的な学習内容の充実に少しでも資するよう、「アクティブラーニング」を切り口とした高大連携を推進していくことなども、新年度の事業として検討事項となっている。

最後に、平成 29 年 7 月 13 日に文部科学省より公表された「高大接続改革の実施方針等」を受け、大学入試センター試験廃止後の入学者選抜の在り方にとどまらず、カリキュラム、教育内容についても再び全学的に点検、検討を急ぎ進めていかなくてはならない。このためにも、今回導入した新しい入試制度に関する多角的な分析が喫緊の課題となっている。

参考文献

中央教育審議会答申「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」（2012年）。

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」（2014年）。

高大接続システム改革会議「中間まとめ」（2015年）。

高大接続システム改革会議「最終報告」（2016年）。

大学基準協会 高等教育のあり方研究会 生和秀敏（2016）。「大学評価の体系化」東信堂 52-78。

多面的・総合的な評価に関する高校の取り組みと教科毎の評価の観点

——3 県の高校教員に対する調査結果の報告——

宮下 伊吉（三重大学）

2017（平成 29）年 7 月 13 日、文部科学省より高大接続改革および大学入学者選抜改革の実施方針が公表され、高校生の学力の 3 要素（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性をもって多様な人々と協働して学ぶ態度」）を多面的・総合的に評価する大学の個別選抜方法の検討が本格化することになった。同時期に、本学のアドミッションセンター入試情報・調査研究部門では、個別選抜方法の検討にあたり、高校の多面的・総合的な評価にもとづく指導・授業改善の取り組みや教科毎の評価の観点等について調査を行った。本稿は、その調査結果から、本学に進学実績のある高校における取り組み状況と評価の観点の特徴を明らかにする。

1 はじめに

1.1 本研究の目的

本稿の目的は、高校生の学力の 3 要素を育成する多面的・総合的な評価にもとづいた指導・授業改善の高校の取り組み状況と、教科毎に重視する評価の観点について調査を行い、本学に進学実績のある高校における多様な取り組み状況と教科毎の評価の観点の特徴を明らかにすることである。

そこで、2017（平成 29）年 7 月～8 月に本学のアドミッションセンター入試情報・調査研究部門で実施した本学に進学実績のある 3 県の高校教員を対象としたアンケート調査の結果をもとに報告する。

1.2 学力の 3 要素を多面的・総合的に評価する取り組みが求められる経緯

2014（平成 26）年 11 月、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」が中央教育審議会に諮問され、その翌月に「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」の答申が出された。

その後、2015（平成 27）年 1 月に文部科学大臣が「高大接続改革実行プラン」を決定し、翌年 3 月に「高大接続システム改革会議」の最終報告が行われたあと、2016（平成 28）年 12 月の中央教育審議会答申があり、幼稚園、小学校および中学校の新しい学習指導要領が 2017（平成 29）年 3 月に告示された。このような流れを受けて、同年 7 月 13 日に「高大接続改革の実施方針等の策定について」が発表された。なお、高等学校の新学習指導要領は、2017（平成 29）年度中に告示される予定である。

高等学校までを含めた新学習指導要領の方針は、2016（平成 28）年 12 月の中央教育審議会答申で示さ

れている。その答申の特徴は、2030 年の社会とその社会の創り手となる子供たちの未来のために、学校と社会が予測困難な時代の中でよりよい社会をつくるという目標を共有するために、「社会に開かれた教育課程」を目指すべき理念としている点である。そこで、育成をめざす資質・能力の三つの柱として、「何を理解しているか、何ができるか」（知識・技能）、「理解していること、できることをどう使うか」（思考力・判断力・表現力等）、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」（学びに向かう力、人間性）が掲げられている。とりわけ今回の答申で重要な点は、「今回の改訂の趣旨は、新しい時代に求められる資質・能力の育成やそのための各学校の創意工夫に基づいた指導の改善といった大きな方向性を共有しつつ、むしろ、その実現に向けた多様な工夫や改善の取組を活性化させようとするものである。」という箇所である。（中央教育審議会（2016）.「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（平成 28）年 12 月 21 日）

このような経緯を踏まえて、本学では高校の多面的・総合的な評価にもとづく指導・授業改善の取り組みと教科毎の評価の観点等の調査を行った。

1.3 高大接続に関する調査の先行事例の研究から調査の企画設計へ

高校を対象とした多面的・総合的な評価に関する調査は、すでに全国規模での高大接続に関する調査や他大学での調査が行われている。本学と同様に地方国立大学独自で高校教員を対象に多面的・総合的な評価に関するアンケート調査を実施していた鳥取大学入学センターの報告内容で示されている通り（小山, 2017）、ベ

ネッセの調査では、多面的な評価については、8 割の高校が「評価が大変で多忙になる」との懸念が示されている。また、ベネッセの調査には、「高大の接続・連携の必要性について、高校と大学の間で共通認識がない」と感じている大学の割合が 6 割強であることも示されている。(ベネッセ教育総合研究所 高大接続に関する調査 ベネッセ教育総合研究所 2014 (平成 26) 年 9 月 16 日)

そこで、本学アドミッションセンター入試情報・調査研究部門では、高校と大学の間で高大接続について協議を行い、共通認識をもつ機会を継続的につくることを前提に、アンケート調査の項目を設計することにした。

そのため、調査項目は、当初かなり具体的な取り組み内容や細かな評価の観点および本学の個別選抜方法に関する意見など詳細な内容となったため、項目数を 6 項目に絞り込み、調査対象も本学に進学実績のある 3 県の高校に絞った。

また、調査項目の設計とあわせて、高校と大学の間で高大接続について協議を行う場として、本学で高大接続シンポジウムの開催を企画した。高大接続シンポジウムでは、第一部の講演で高大接続に関する情報提供や他大学の事例共有を行い、第二部でアンケート調査の結果をもとにした高校教員と本学教員が意見交換を行う「高大合同研究会」の立ち上げに取り組んだ。なお、本学の高大接続シンポジウムおよび「高大合同研究会」の詳細は、本稿では割愛させていただく。

2 アンケート調査概要

2.1 調査期間・調査方法・調査対象・有効回答数

今回のアンケート調査の実施期間・調査方法・調査対象および有効回答数は以下のとおりである。

調査期間	2017 年 7 月～8 月 (8 月 9 日締切分まで集計)
調査方法	郵送法による質問紙調査 (記名式)
調査対象	本学に進学実績のある A 県・B 県・C 県の 高等学校 163 校
有効回答数	70 校 (配布高校数 163 校 回収率 42.9%) A 県 29 校回答 (回収率 59.2%)・B 県 29 校回答 (回収率 31.2%)・C 県 12 校回答 (回収率 57.2%)

2.2 調査項目

アンケートの調査項目は、6 問で、そのうち最初の 1 問目から 3 問目までが、高等学校における多面的・総合的な評価に関する取り組み体制・取り組み内容・教

科毎の評価の観点に関する項目であり、4 問目から 6 問目が本学の個別選抜方法に関する項目である。なお、本学の個別選抜方法に関する 4 問目から 6 問目の調査結果については、本報告の対象外とし、本稿では割愛させていただく。(図 1 参照)

貴校での多面的・総合的な評価にもとづいた指導・授業改善の取り組みについてお聞かせください。

学校名→【 】 高等学校】 ※裏面にもご回答をお願いします。

Q1 貴校での多面的・総合的な評価にもとづいた指導や授業改善の取り組み体制について、
a. ～ e. の中からあてはまるもの一つを選び、右のように記入してください。

a. 学校全体で取り組んでいる b. 学年単位で取り組んでいる c. 教科単位で取り組んでいる
d. 学年単位、教科単位ではなく、教員が個別に取り組んでいる e. 該当なし

Q2 貴校での多面的・総合的な評価にもとづいた指導や授業改善の内容について、下記 a. ～ w. の中から
あてはまるものすべてを選び、下記に記入してください。v. その他は()内に具体的に記入してください。

a. 学習到達目標の設定 b. 学習到達目標の生徒への提示 c. 課題分析 d. 課題毎の評価基準の作成
e. 生徒の関与で評価基準作成 f. パフォーマンス課題の設定 g. ルーブリックによる評価基準作成 h. 課題探究型の学習
i. 主体的・協働的な学習 (アクティブラーニング型) j. 授業の公開 k. パフォーマンス評価 (ルーブリックによる) l. プロセス評価
m. ポートフォリオ評価 n. 自己評価 o. 生徒同士による相互評価 p. 即時フィードバック q. リフレクション r. 校内での事例共有
s. 他校との共同研究 t. 大学との連携 u. 県教育委員会・教育センターの支援による研究 v. キーキャリア教育
w. その他 ()

Q3 貴校での教科毎の評価の観点について下記 a. ～ y. の中から重視すべき上位 3 つを選び、【 】欄に記入
の上、選択理由を()内に明記ください。

国語	1位【 】	2位【 】	3位【 】
数学	1位【 】	2位【 】	3位【 】
英語	1位【 】	2位【 】	3位【 】
理科	1位【 】	2位【 】	3位【 】
地歴公民	1位【 】	2位【 】	3位【 】
探究の時間	1位【 】	2位【 】	3位【 】

(評価の観点) a. 高校で修得すべき基本的技能 b. 高校で修得すべき基礎知識 c. 幅広い教養 d. 読解力
e. 加齢解決力 f. 情報活用能力 g. 科学的・論理的な思考力 h. 多面的思考力 i. 批判的思考力 j. 創造的思考力
k. 課題探究力 l. 対話力 m. 討論力 n. 交渉力 o. 発表・伝達する力 p. 文章表現力 q. 主体的な学習意欲
r. 探究心 s. 社会への関心 t. 指導力 u. 協調性 v. 倫理観 w. 他者への共感 x. 他者との協働性 y. 自主性

図 1 アンケート調査項目 (Q1～Q3)

3 調査結果と考察

3.1 調査項目 Q1 多面的・総合的な評価にもとづいた指導や授業改善の取り組み体制

調査項目 Q1 では、高校における多面的・総合的な評価にもとづいた指導・授業改善の取り組み体制について、次の 5 項目からあてはまるもの一つを選択する方法で回答してもらった。その結果、「学校全体で取り組んでいる」(35 校、50.0%)、「学年単位で取り組んでいる」(1 校、1.4%)、「教科単位で取り組んでいる」(15 校、21.4%)、「学年単位、教科単位ではなく教員が個別に取り組んでいる」(15 校、21.4%)、「該当なし」(4 校 5.7%)であった。「学校全体で取り組んでいる」割合を県別にみると、A 県では 55.2%、B 県では

表1 多面的・総合的な評価にもとづいた指導や授業改善の取り組み体制 (校数, %)

取り組み体制	全体		A県		B県		C県	
a 学校全体で取り組んでいる	35	50.0%	16	55.2%	11	37.9%	8	66.7%
b 学年単位で取り組んでいる	1	1.4%	1	3.4%	—	—	—	—
c 教科単位で取り組んでいる	15	21.4%	3	10.3%	11	37.9%	1	8.3%
d 学年単位、教科単位ではなく教員が個別に取り組んでいる	15	21.4%	6	20.7%	7	24.1%	2	16.7%
e 該当なし	4	5.7%	3	10.3%	—	—	1	8.3%
計	70	100.0%	29	100.0%	29	100.0%	12	100.0%

37.9%, C 県では 66.7%であり, B 県では「学校全体で取り組んでいる」割合と「教科単位で取り組んでいる」割合が同じ比率 (37.9%) であった。(表1 参照)

3.2 調査項目 Q2 多面的・総合的な評価にもとづいた指導や授業改善の取り組み内容

調査項目 Q2 では, 高等学校における多面的・総合的な評価にもとづいた指導・授業改善の取り組み内容について, その他を含む 23 項目からあてはまるものすべてを選択してもらった。(表2 参照) その結果, 70 校が取り組んでいる項目数は, 平均 6 項目であった。最大項目数は 16 項目で該当校は 1 校, 最小項目数は 0 で該当校は 1 校であった。取り組み項目数が 10 を超えている高校は 10 校あり, そのうち 7 校は「学校全体で取り組んでいる」高校であり, 残り 3 校は「教科単位で取り組んでいる」高校であった。取り組み項目数が

10 を超えている高校 10 校のうち, 8 校に共通する取り組み項目は, 次の 8 項目である。

- a. 学習到達目標の設定
- b. 学習到達目標の生徒への開示
- g. ルーブリックによる評価基準作成
- h. 課題探究型の学習
- i. 主体的・協働的な学習 (アクティブラーニング型)
- j. 授業の公開
- n. 自己評価
- v. キャリア教育

県別では, A 県の高校で最も多い項目は「v. キャリア教育」(29 校中 21 校が実施) で, B 県の高校で最も多い項目は「i. 主体的・協働的な学習 (アクティブラーニング型)」(29 校中 24 校が実施), C 県の高校で最も多い項目は「j. 授業の公開」である (12 校中 6 校が実施)。「j. 授業の公開」は A 県, B 県においても二番

表2 多面的・総合的な評価にもとづいた指導や授業改善の取り組み内容 (複数選択) (校)

取り組み内容	全体	A県	B県	C県
a 学習到達目標の設定	40	18	17	5
b 学習到達目標の生徒への開示	27	13	9	5
c 課題分析	21	9	9	3
d 課題毎の評価基準の作成	16	4	10	2
e 生徒の関与で評価基準作成	1	1	0	0
f パフォーマンス課題の設定	8	2	5	1
g ルーブリックによる評価基準作成	14	7	5	2
h 課題探究型の学習	28	10	12	6
i 主体的・協働的な学習 (アクティブラーニング型)	49	18	24	7
j 授業の公開	46	19	18	9
k パフォーマンス評価 (ルーブリックによる)	8	2	4	2
l プロセス評価	1	0	1	0
m ポートフォリオ評価	5	4	0	1
n 自己評価	26	13	7	6
o 生徒同士による相互評価	15	4	9	2
p 即時フィードバック	1	1	0	0
q リフレクション	4	1	3	0
r 校内での事例共有	20	7	9	4
s 他の高校との共同研究	11	4	3	4
t 大学との連携	25	11	11	3
u 県教育委員会・教育センターの支援による研究	12	3	3	6
v キャリア教育	41	21	15	5
w その他	3	2	0	1

表 3 表 2 の取り組み内容(全体)の数量化 2 類による分析における群別集計表

アイテム名	カテゴリー名	n			% (横)			% (縦)		
		全体	群1	群2	全体	群1	群2	全体	群1	群2
全体		69	33	36	100.0%	47.8%	52.2%	100.0%	100.0%	100.0%
i	1. 実施	49	29	20	100.0%	59.2%	40.8%	71.0%	87.9%	55.6%
	2. 未実施	20	4	16	100.0%	20.0%	80.0%	29.0%	12.1%	44.4%
j	1. 実施	46	27	19	100.0%	58.7%	41.3%	66.7%	81.8%	52.8%
	2. 未実施	23	6	17	100.0%	26.1%	73.9%	33.3%	18.2%	47.2%
v	1. 実施	41	25	16	100.0%	61.0%	39.0%	59.4%	75.8%	44.4%
	2. 未実施	28	8	20	100.0%	28.6%	71.4%	40.6%	24.2%	55.6%
a	1. 実施	40	28	12	100.0%	70.0%	30.0%	58.0%	84.8%	33.3%
	2. 未実施	29	5	24	100.0%	17.2%	82.8%	42.0%	15.2%	66.7%
h	1. 実施	28	19	9	100.0%	67.9%	32.1%	40.6%	57.6%	25.0%
	2. 未実施	41	14	27	100.0%	34.1%	65.9%	59.4%	42.4%	75.0%
b	1. 実施	27	22	5	100.0%	81.5%	18.5%	39.1%	66.7%	13.9%
	2. 未実施	42	11	31	100.0%	26.2%	73.8%	60.9%	33.3%	86.1%
n	1. 実施	26	21	5	100.0%	80.8%	19.2%	37.7%	63.6%	13.9%
	2. 未実施	43	12	31	100.0%	27.9%	72.1%	62.3%	36.4%	86.1%
t	1. 実施	25	18	7	100.0%	72.0%	28.0%	36.2%	54.5%	19.4%
	2. 未実施	44	15	29	100.0%	34.1%	65.9%	63.8%	45.5%	80.6%
c	1. 実施	21	14	7	100.0%	66.7%	33.3%	30.4%	42.4%	19.4%
	2. 未実施	48	19	29	100.0%	39.6%	60.4%	69.6%	57.6%	80.6%
r	1. 実施	20	17	3	100.0%	85.0%	15.0%	29.0%	51.5%	8.3%
	2. 未実施	49	16	33	100.0%	32.7%	67.3%	71.0%	48.5%	91.7%
d	1. 実施	16	11	5	100.0%	68.8%	31.3%	23.2%	33.3%	13.9%
	2. 未実施	53	22	31	100.0%	41.5%	58.5%	76.8%	66.7%	86.1%
o	1. 実施	15	12	3	100.0%	80.0%	20.0%	21.7%	36.4%	8.3%
	2. 未実施	54	21	33	100.0%	38.9%	61.1%	78.3%	63.6%	91.7%
g	1. 実施	14	12	2	100.0%	85.7%	14.3%	20.3%	36.4%	5.6%
	2. 未実施	55	21	34	100.0%	38.2%	61.8%	79.7%	63.6%	94.4%
u	1. 実施	12	9	3	100.0%	75.0%	25.0%	17.4%	27.3%	8.3%
	2. 未実施	57	24	33	100.0%	42.1%	57.9%	82.6%	72.7%	91.7%
s	1. 実施	11	8	3	100.0%	72.7%	27.3%	15.9%	24.2%	8.3%
	2. 未実施	58	25	33	100.0%	43.1%	56.9%	84.1%	75.8%	91.7%
f	1. 実施	8	8	0	100.0%	100.0%	0.0%	11.6%	24.2%	0.0%
	2. 未実施	61	25	36	100.0%	41.0%	59.0%	88.4%	75.8%	100.0%
k	1. 実施	8	7	1	100.0%	87.5%	12.5%	11.6%	21.2%	2.8%
	2. 未実施	61	26	35	100.0%	42.6%	57.4%	88.4%	78.8%	97.2%

目に多い項目であり、A 県で 19 校 (29 校中)、B 県で 18 校 (29 校中) が実施している。

70 校全体で実施校数が多い (40 校以上) 項目は、「i. 主体的・協働的な学習 (アクティブラーニング型)」(49 校)、「j. 授業の公開」(46 校)、「v. キャリア教育」(41 校)、「a. 学習到達目標の設定」(40 校) であった。

調査項目 Q2 においては、高校の多様な取り組みの項目数に影響度が高い項目を明らかにするための分析を試みた。分析にあたっては、データタイプがカテゴリー (1. 実施 2. 未実施) であり、1 高校あたりの取り組み項目数による分類を目的変数とした分析のた

め、数量化 2 類の分析手法を用いた。分析した集計表は表 3 の通りである。群 1～群 2 の分類は 1 高校あたりの平均取り組み項目数 6 項目を基準に、次のとおり設定した。

群 1 1 高校あたりの取り組み項目数が 6 項目以上

群 2 1 高校あたりの取り組み項目数が 6 項目未満

なお、数量化 2 類による分析にあたっては、(株)アイスタッドの分析ソフトを使用した。また、分析にあたり、取り組み項目数がゼロの 1 校は分析対象外とし、取り組み校数が全体 (70 校) の 1 割未満 (7 校未満) の項目 (e. 生徒の関与で評価基準作成, 1. プロセス評価,

m. ポートフォリオ評価, p. 即時フィードバック, q. リフレクション, w. その他) は除外した。

表3の数量化2類による分析における群別集計表が示す通り、群1(取り組み項目数が6項目以上)において実施率が80%を超えている取り組み項目は、「i. 主体的・協働的学習(アクティブラーニング型)」(87.9%)、「a. 学習到達目標の設定」(84.8%)、「j. 授業の公開」(81.8%)の3項目である。一方、群1(取り組み項目数が6項目以上)と群2(取り組み項目数が6項目未満)の分類上、最も影響度が高い項目は、「f. パフォーマンス課題の設定」であり、この項目に取り組んでいる高校の取り組み項目数は100%平均取り組み項目数の6項目以上(群1)となっている。次に群1と群2の分類への影響度が高い項目は「k. パフォーマンス評価(ルーブリックによる)」(87.5%)、「g. ルーブリックによる評価基準作成」(85.7%)、そして「r. 校内での事例共有」(85.0%)、「b. 学習到達目標の生徒への開示」(81.5%)、「n. 自己評価」(80.8%)、「o. 生徒同士による相互評価」(80.0%)が続いている。

以上より、本学に進学実績のある3県の高校で70%以上実施されている項目は、「i. 主体的・協働的学習(ア

クティブラーニング型)」(71.0%)であるが、高校の多様な取り組み項目数に影響度が高い項目は、ルーブリックによるパフォーマンス評価の実施に関連した「f. パフォーマンス課題の設定」であり、そのほかに校内での事例共有および生徒への学習到達目標の開示や生徒の関与による評価であることを確認できた。

3.3 調査項目 Q3 教科毎の評価の観点

調査項目 Q3 では、教科毎に重視すべき評価の観点を25項目から上位3つを選択・順位付け(1～3位)の上、選択理由を記載してもらった(自由記述)。順位付けの結果は、1位3点、2位2点、3位1点で得点化し、集計した。その結果、a～cの知識・技能に関する項目の得点の全体累計は897点(44.0%)、d～pの思考力・判断力・表現力に関する項目の得点の全体累計は944点(46.3%)、q～yの主体性等の態度に関する項目の得点の全体累計は199(9.8%)であった。

国語、数学、英語、理科、地歴公民の各教科に共通して最も点数が高かった評価の観点は、「b. 高校で修得すべき基礎知識」であった(616点)。二番目に高かった評価の観点は、「g. 科学的・論理的な思考力」(243点)

表4 教科毎に重視する評価の観点(上位3つを選択、1位3点、2位2点、3位1点で集計)(点)

評価の観点	国語	数学	英語	理科	地歴公民	探究の時間	点数合計	全体累計	5教科累計	探究の時間累計
a 高校で修得すべき基本的技能	34	47	59	33	25	3	201	897	※	※
b 高校で修得すべき基礎知識	112	104	122	131	142	5	616			
c 幅広い教養	9	6	9	10	40	6	80			
d 読解力	108	11	56	10	17	6	208	883	48.5% ^F	14
e 問題解決力	3	49	4	18	4	17	95			
f 情報活用力	0	3	0	3	16	4	26			
g 科学的・論理的な思考力	10	83	9	103	11	27	243	944	46.3%	133
h 多面的思考力	5	25	4	10	42	7	93			
i 批判的思考力	8	0	0	4	12	2	26			
j 創造的思考力	1	5	0	5	0	2	13	811	44.5% ^F	72
k 課題探究力	4	6	2	14	13	40	79			
l 対話力	3	0	21	0	1	3	28			
m 討論力	1	0	2	0	1	0	4	127	7.0% ^F	32.9%
n 交渉力	0	1	0	1	0	0	2			
o 発表・伝達する力	10	1	31	0	1	24	67			
p 文章表現力	38	5	16	0	0	1	60	199	9.8%	※
q 主体的な学習意欲	11	17	15	12	13	16	84			
r 探究心	0	0	1	15	2	28	46			
s 社会への関心	0	0	2	2	32	12	48	127	7.0% ^F	※
t 指導力	0	0	0	0	0	3	3			
u 協調性	0	0	0	0	0	2	2			
v 倫理観	0	0	0	0	1	0	1	72	9.8%	※
w 他者への共感	0	0	0	0	0	0	0			
x 他者との協働性	0	0	0	2	1	11	14			
y 自主性	1	0	0	0	0	0	1	199	9.8%	72

※a～c, d～p, q～yの得点累計を点数の総合計値(5教科累計は1821点、探究の時間は219点)で除した比率

で、数学、理科で点数が高かった。三番目に点数が高かった評価の観点とは、「d. 読解力」(208 点)で、国語、英語で点数が高かった。(表 4 参照)

選択理由(自由記述回答)をみると、「b. 高校で修得すべき基礎知識」では、「基礎知識の修得の上に思考力・発展的学習があるため」「大学入試に対応するため」という回答が探究の時間以外のどの教科でも見受けられた。「g. 科学的・論理的な思考力」については、数学では「科学的・論理的な思考力は数学の学力において最も大切であるため」、理科では「基礎知識の修得の上に論理的な思考力があるため」が選択理由として回答があった。「d. 読解力」については、国語では「文章表現、コミュニケーションの基礎は読解力であるため」との選択理由の回答があり、英語では「正確な読解力と伝達力に加えて、コミュニケーション力が必要であるから」という選択理由の回答があった。ただし、英語は、4 位に「o. 発表・伝達する力」、5 位に「l. 対話力」が選択されており、選択理由として、「読解力より今後、会話力・実践力が重視されてくるから」という回答も見られた。地歴公民は、2 位に「h. 多面的思考力」、3 位に「c. 幅広い教養」が選択されている。

探究の時間は、教科としては総合的な学習の時間にあたるが、その指導内容が多方面にわたるため、新学習指導要領の方向性に沿った探究的な学習の取り組みとして設定した。その結果、重視する評価の観点の 1 位は「k. 課題探究力」、2 位は「r. 探究心」、3 位は「g. 科学的・論理的な思考力」であった。探究の時間の評価の観点の特徴として、a～c の知識・技能に関する項目の得点累計が 14 点(6.4%)、d～p の思考力・判断力・表現力に関する項目の得点累計が 133 点(60.7%)、q～y の主体性等の態度に関する項目の得点累計が 72 点(32.9%)と、探究の時間を除く 5 教科累計と大きく異なる傾向が見られた。特に主体性等の態度に関する項目の得点累計の比率(32.9%)は、5 教科累計の比率(7.0%)の 4.7 倍も高くなっている。(表 4 の※部分参照)その理由は、「探究心があって、主体的な学習意欲や問題意識、問題解決力が生まれるため」という選択理由の回答(自由記述)に示されていた。

4 まとめ

今回の調査結果の報告から本学に進学実績のある高校における多様な取り組み状況と教科毎の評価の観点の特徴で明らかになった点は、次の 2 点である。1 点目は、主体的・協働的学習に取り組む高校は多いが、平均取り組み項目数 6 項目を基準に分類した場合、高校の多様な取り組み項目数への影響度が高い取り組み

は、パフォーマンス課題の設定や、校内での事例共有、生徒への目標の開示と生徒の関与による評価であること、2 点目は、評価の観点において、5 教科では知識・技能に関する項目の重視度が約 5 割だが、探究の時間では思考力・判断力・表現力に関する項目の重視度が約 6 割、主体性等の態度に関する項目の重視度が約 3 割であったことである。本調査結果の報告では、まだ十分な分析ができていないとはいえないため、引き続き調査結果のさらなる分析をすすめていく。

参考文献

- 中央教育審議会(2014)。「新しい時代にふさわしい高大接続に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学選抜の一体的改革について」(答申) 2014(平成 26)年 12 月 22 日
 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm> (2017 年 5 月 31 日)
- 高大接続システム改革会議(2016)。「高大接続システム改革会議『最終報告』の公表について」 2016 年 3 月 31 日
 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/toushin/1369233.htm> (2017 年 5 月 31 日)
- 中央教育審議会(2016)。「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 12 月 21 日
 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm> (2017 年 5 月 31 日)
- 文部科学省(2017)。「高大接続改革の実施方針等の策定について」 2017 年 7 月 13 日
 <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1388131.htm> (2017 年 7 月 13 日)
- ベネッセ教育総合研究所 高大接続に関する調査 ベネッセ教育総合研究所 2014 年 9 月 16 日
 <<http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=4338>> (2017 年 5 月 31 日)
- 小山勝樹(2017)「高校教員対象に実施した多面的・総合的評価に関するアンケート調査結果について」『平成 29 年度全国大学入学選抜研究連絡協議会大会(第 12 回)研究発表予稿集』31-36。

【編集専門委員】

委員長	大津起夫	(大学入試センター)		
委員	鈴木誠	(北海道大学)	川嶋太津夫	(大阪大学)
	真鍋芳樹	(香川大学)	中島範行	(富山県立大学)
	大久保敦	(大阪市立大学)	沖清豪	(早稲田大学)
	本郷真紹	(立命館大学)	村上隆	(中京大学)
	椿美智子	(電気通信大学)	山路浩夫	(電気通信大学)
	大塚雄作	(大学入試センター)	山地弘起	(大学入試センター)
	山村滋	(大学入試センター)	石岡恒憲	(大学入試センター)

【編集規定】

1. 本誌は、各大学等における特長ある入試研究に関する研究論文、及び全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会における研究発表論文を収録した、大学入試研究の専門誌として年1回電子ジャーナルとして発行しホームページ上で公開する。また、投稿者には刊行物を印刷して1部提供する。
2. 全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会での研究発表については、編集委員会が発表者に投稿を依頼する。
3. 投稿された論文は、レフェリーによる査読を経て「原著論文」、「ノート」または「資料」として掲載する。「原著論文」は、入試に係る独創性のある学術的に有意義な考察と明確な結果を備えた論文とする。「ノート」は、原著の要件を完全には満たしているとは言えない論文とする。また、「資料」は、既存の知見に対する小規模な改訂などにより実証的な観点からの知見を提供する論文とする。

【執筆要領】

1. 「原著論文」、「ノート」または「資料」は刷り上りで6ページ程度とする。
2. 原稿の書式は、A4判縦置き・横書き、24字×46行×横2段組で作成する。
3. 原稿は和文・英文のみ可とする。和文原稿には和文要約(200～300字程度)を、英文原稿には英文要約(100～150words程度)を付す。
4. 引用・参考文献は、欧文・和文のものを一緒に、論文の最後に著者名のアルファベット順に並べる。同一著者の同年公刊の文献には、a, b, c, …をつけて区別する。
5. 図表や公開して差し支えない資料等も必要に応じて添付できる。その場合は、図・表・資料の別にそれぞれ通し番号をつける。
6. 注は該当個所の右肩に¹⁾のように通し番号をつけ、本文の後にまとめて書く。
7. その他の執筆の詳細は、「大学入試研究ジャーナル執筆ガイド」を参照すること。
8. 原稿の執筆にあたっては、以下に示すような倫理的な要請項目を満たしているかについて、所属機関における倫理委員会の承認、もしくは著者全員による十分な確認を行うこと。
 - － 被験者に対するプライバシーの保護(匿名性の保証)
 - － 他人が作成した原稿、図表、材料、プログラムの利用における適切な出典の開示
 - － 二重投稿の無いこと
 - － 不適切、差別的な用語や表現の無いこと
9. 原稿の送付にあたっては、印刷原稿と電子ファイル(PDF形式、Microsoft Word形式、TeX形式、Text形式のいずれか)を提出する。
10. 掲載論文の著作権は、大学入試センターに属するものとする。ただし、著者が出典を明示しての再利用を妨げない。
11. 原稿の送付及び問い合わせ先：〒153-8501

東京都目黒区駒場 2-19-23
独立行政法人大学入試センター
総務企画部 入試研究推進課
電話：03-5478-1216

大学入試研究ジャーナル No. 28
平成30年3月発行

編集者 全国大学入学者選抜研究連絡協議会
企画委員会編集専門委員会

発行者 独立行政法人大学入試センター
総務企画部入試研究推進課
〒153-8501 東京都目黒区駒場 2-19-23
電話(03)5478-1216 (直通)