

ISSN 2187-6762
ISSN-L 1348-2629

大学入試研究ジャーナル

No. 26

2016年2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】

個別大学からみた大学入試センター試験の頑健性

ー合否入替り率を用いた検討ー

木村 拓也, 林 篤裕 (九州大学) 1

前期日程の受験者による「配点の自己申告制」の効果と問題点

林 寛子 (山口大学) 9

意図した受験者層へのアプローチの試み

ー入試方式変更による実践事例報告ー

神戸 悟 (東京都市大学) 15

「多面的・総合的評価」に向けた佐賀大学の入試改革

西郡 大, 園田 泰正, 兒玉 浩明 (佐賀大学) 23

多面的・総合的評価入試の判定資料に関する日韓比較調査

山本 以和子 (京都工芸繊維大学) 29

鳥取大学医学部保健学科看護学専攻の入試広報素材の検討

ー入学時調査と卒業時調査からー

山田 貴光, 森川 修, 古塚 秀夫 (鳥取大学) 37

言語運用力・数理分析力試験の難度の調整の試み

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

(大学入試センター), 安野 史子 (国立教育政策研究所) 45

小論文課題の複数人による採点の基礎的な分析

ー採点者による得点の違いについてー

荒井 清佳, 石岡 恒憲 (大学入試センター) 53

問題解決能力試験の入学者選抜としての妥当性

ー問題・選抜の検証と入学後の追跡調査ー

大塚 智子, 高田 淳, 武内 世生, 瀬尾 宏美 (高知大学) 59

入学から卒業までの成績の推移と学習指導のありかた ー地方私立看護系短期大学の一例ー 塚本 恭正（岩手看護短期大学）	67
アドミッション・ポリシーとディプロマ・ポリシーの関連性に関する分析 齋藤 朗宏（北九州市立大学）	73
アドミッション・ポリシーに基づく個別大学の入試設計のあり方について 吉村 宰（長崎大学）	81
国立大学におけるアドミッションセンターの組織と機能 倉元 直樹（東北大学）	89
高校生の進学準備行動と学内外の友人関係 立脇 洋介，山村 滋，濱中 淳子，鈴木 規夫（大学入試センター）	97
全国調査から見る受験生の進路動態の分析 ーテレメール全国一斉進学調査を利用したー地方大学の分析事例からー 福島 真司（山形大学），小田 和久（株式会社フロムページ），鈴木 達哉（山形大学） .	103
入試広報戦略のありようについて ー入試広報の効果検証を中心にー 雨森 聡（信州大学）	111
インターネット出願の現状と課題 ー広島大学の事例を中心にー 杉原 敏彦，高地 秀明，永田 純一，下山 晋司，石田 達也（広島大学）	117
インターネット出願に対する高校教員の行動と意識 上山 浩次郎（北海道大学），井上 敏憲（愛媛大学）	123
【ノート】	
配点変更による志願状況変化の分析 ー配点変更による動向変化と個別試験理科選択の影響の分析ー 高木 繁（名古屋工業大学）	129

鳥取大学における入試区分別の退学について 森川 修, 山田 貴光, 小山 直樹, 古塚 秀夫 (鳥取大学)	135
--	-----

国立大学アドミッションオフィサーの任期制に関する考察 永野 拓矢 (高知大学), 門馬 甲児 (山形大学), 岡本 崇宅 (香川大学)	141
--	-----

岡山大学国際バカロレア入試の設計 ー現状と将来ー 上田 一郎, 田中 克己, 飯塚 誠也, 佐竹 恭介, Carmen Tamas, 栗原 考次 (岡山大学)	147
--	-----

国際バカロレア特別入試の導入と残された課題 島田 康行, 本多 正尚, 大谷 奨, 白川 友紀 (筑波大学)	155
---	-----

再設計される (redesigned) SAT について ー改訂の意図と背景ー 石岡 恒憲 (大学入試センター)	163
--	-----

【資料】

山口大学国際総合科学部における初年度の入試状況 大澤 公一 (山口大学)	171
---	-----

文系学生の数学的素養の現状, そして入試での数学選択状況と入学後の成績との関係について 塩見 均 (立命館大学)	179
---	-----

共通テストへの外部検定導入が高校現場に与える影響 竹内 正興 (鹿児島大学)	187
---	-----

個別大学からみた大学入試センター試験の頑健性

— 合否入替り率を用いた検討 —

木村拓也，林篤裕（九州大学）

本研究では，過去 20 年間の合否入替り率の検証を行った。本学データでは，1 次・2 次入替り率ともに，過去 20 年間に大きな変化はなかった。また，過去入研協で行われた全国国立大学の調査結果と同様，2 次入れ替わり率には，受験倍率が最も大きな影響を与える，という構造に変化がないことも合わせて明らかにされた。以上を踏まえ，個別大学から見た大学入試センター試験は相当な頑健性を持った制度であると結論づけられる。

1. 問題の所在—センター試験の見直し論議と「合否入替り率」研究の経緯

『大学入試研究の動向』の創刊号で「共通 1 次試験と第 2 次試験」が主な研究テーマの 1 つにあげられたように，共通第 1 次学力試験開始直後から個別学力検査の寄与に関する問題が登場していた（国立大学入学者選抜連絡協議会 1983:13-17）。二者の得点をどう「合計」するかは，日本の大学入学者選抜制度が，共通試験の開始と同時に抱え続けた研究課題であったと同時に，その評価指標についての研究を同時に押し進めることにもなった。

1986（昭和 61）年度の国立大学入学者選抜研究連絡協議会研究報告書では，竹内(1986)によって共分散比が提案された（竹内 1986:500-1）¹⁾。前川・菊地(1996)によれば，合否入替り率は，吉澤・藤本(1975)で提案されたのが最初ということである。清水(1993)によれば，「課されている試験に対し，それが課されなかったならば合格しなかったであろう者の，合格者全員に対する割合」をその試験による「合否入替り率」と定義した（清水 1993:1）。

共分散比が受験者全体における各成績指標の関係を示すものであるのに対して，合否入替り率は，合否に関する指標であり，その名の通り，とある条件のもとでの合格者の入れ替わりの割合を示すものであって，合否ボー

ダー層に関する指標である。合否入替り率は，当該成績指標の有無によって，合格者が何人入れ替わり，それが合格者に対して何%占めているか，を表している。

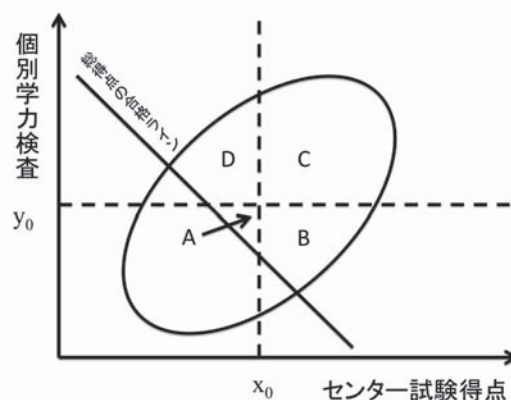


図1 受験者の得点分布

図 1 は，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たものである。総得点の合否ラインは，2 つの成績指標が同じ重み付けの場合，図 1 上で示したように -45 度の直線となり，線より右上のものが合格となる。これは，センター試験の重みが増せば，傾きはきつくなり，個別学力検査の重みが相対的にセンター試験より高いと，より緩やかとなる。

また，大学入試センター試験のみで合否を決める際の合否ラインを x_0 ，個別学力検査のみで合否を決める際の合否ラインを y_0 とする

場合、図 1 のように、楕円の外周及び、総得点の合否ラインと x_0 、及び、 y_0 で囲まれた $A \cdot B \cdot C \cdot D$ の四つの合格者群が現れる。各合格者群の特徴は以下の通りである。

- A : 幸運群 (センターのみで不合格, 個別のみで不合格, 総得点で合格)
- B : 逃げ切り群 (センターのみで合格, 個別のみで不合格, 総得点で合格)
- C : 先頭群 (センターのみで合格, 個別のみで合格, 総得点で合格)
- D : 逆転群 (センターのみで不合格, 個別のみで合格, 総得点で合格)

その際、「大学入試センター試験を課したことによる合否入替り率」(以後、「1 次入替り率」と記載)は、 $[A+B \text{ の人数}] / [A+B+C+D \text{ の人数}(= \text{全合格者数})]$ 、「個別学力検査を課したことによる合否入替り率」(以後、「2 次入替り率」と記載)は、 $[A+D \text{ の人数}] / [A+B+C+D \text{ の人数}(= \text{全合格者数})]$ と定義される。尚、受験倍率が高いときなどには、まれに、不運群 (センターのみで合格, 個別のみで合格, 総得点で不合格) がでる場合もある。1 次, 2 次ともに、合否入替り率は、成績指標のそれぞれのデータのばらつき, 成績指標間の相関係数, 受験倍率, 大学入試センター試験と個別学力検査の配点比率などによって変化する。

また、「合否入替り率」については、1991 (平成 3) 年度から 1997 (平成 9) 年度まで、複数回にわたり国立大学入学者選抜研究連絡協議会セミナーで紹介された経緯がある (池田 1991, 清水 1993・1994, 田栗 1995, 垂水 1996, 林 1997)。また、1993 (平成 5) 年度から国立大学入学者選抜研究連絡協議会の共同研究プロジェクトとして、当初 32 大学からデータを収集し (清水 1995:1), 1998 (平成 10) 年度に 46 大学²⁾からデータを収集する (石塚・菊地 2000:1) など 6 年間にわたって調査が継続され、『大学入試研究ジャーナル』上でも報告されてきた (清水 1995, 豊田 1995, 高野 1995, 清水・菊地

1996・1997・1998, 柳井・鈴木 1998, 田栗 1999, 石塚・菊地 1999・2000)。同時に、ソフトウェアの開発もされ (垂水・山本 1996・1998, 山本・垂水 1999), 統計的性質に関する理論研究も進み, 合否入替り率の信頼区間に関する推定方法も提案されている (Kikuchi & Mayekawa 1995, Kikuchi 1996, 前川・菊地 1996)²⁾。

本学でも、1995 (平成 7) 年度から 2001 (平成 13) 年度までの 7 年間の合否入替り率の集計結果が、『入学者選抜研究委員会報告書』に学部ごとに残されており、2013 (平成 26) 年度と同報告書では、それ以降の 2002 (平成 14) 年度から 2013 (平成 25) 年度までの 12 年分の各学部の合否入替り率を計算し集録したところである (木村 2014)。更に、2014 (平成 26) 年の入学者選抜研究委員会報告書では、2014 (平成 26) 年入試の合否入替り率を 1 年分追加し (木村 2015), 合わせて単独大学の複数学部における過去 20 年分の合否入替り率データが蓄積された。

2014 年 12 月に出された中央教育審議会答申の中で、大学入試センター試験の「新テスト」への移行が提案・検討される中、従来あった大学入試センター試験の「制度的な評価」も一方で必要となってくる。その意味で、本稿では、本学で得られた過去 20 年分のデータについて過去の国立大学入学者選抜研究連絡協議会で報告されたものと、分析結果・観点を同じくすることで、先行研究結果と比較可能にした。具体的には、石塚・菊地 (1999) で、1993 (平成 5) 年度から 1997 (平成 9) 年度までの過去 5 年間のデータで「合否入れ替り率等」の安定性を検証しているのが 1 つの参考になる (2 節)。と同時に、清水らの一連の研究で、2 次入替り率を従属変数に、配点比や倍率を独立変数にした (重) 回帰分析が行われたが、これも同じ分析を行い、過去の全国の国立大学調査で得られた偏回帰係数の値と比較することを行った (3 節)。

2. 合否入替わり率の経年変化

図2～図9は、本学における受験倍率，大学入試センター試験と個別学力試験の得点における相関係数，1次入替り率，2次入替り率の過去20年間の推移をグラフにしたものである。但し，データは前期日程のみのものである。過去20年間に，本学は，医学部保健学科が2003(平成15)年度入試から，芸術工学部が2004(平成16)年度入試から，医学部生命科学科が2007(平成19)年度入試から加わっている。そこで，図2～図5については，全ての選抜単位を含めてグラフ化をしているが，図6～9については，上記の医学部保健学科・芸術工学部・医学部生命科学科，及び，2006(平成18)年度から創薬科学科と臨床薬学科に分離する薬学部全データを除いた³⁾過去20年間同一選抜単位であり続けた8部局のデータのみでグラフ化を行っている。石塚・菊地(1999)でも，「経年変化は，多少の上下はみられても，概ね安定的に推移している」(石塚・菊地 1999:5)とあるのと同様，受験倍率，相関係数，1次・2次入替り率は，概ね，安定していることが窺える。特徴的なところがあるとすれば，清水らの研究でも指摘があるが，受験倍率が低下するに従って，2次入替り率が若干低下気味であり，この点がパラレルになっているところである。

石塚・菊地(1999)のデータが全国の国立大学から集められたデータであり，本研究のデータが個別大学のデータであるという違いはあるが，概ね，大学入学者選抜制度としては，共通テストや個別学力検査があることの影響は，1次(大学入試センター試験)を課すことによって合否が入れ替わる割合と，2次(各大学の個別学力検査)を課すことによって合否が入れ替わる割合とで，大きな変化のみられないことから，過去20年間，安定した受験生の選抜・配分の効果をもたらしていることが分かる。

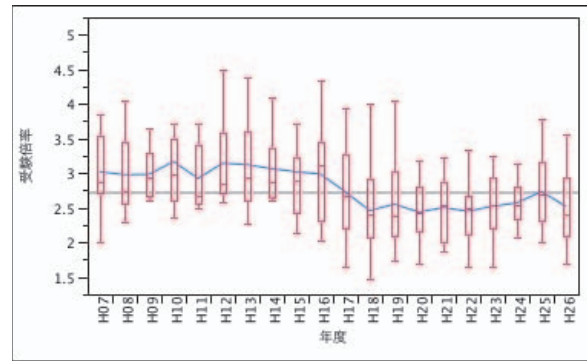


図2. 受験倍率の経年変化(全選抜単位)

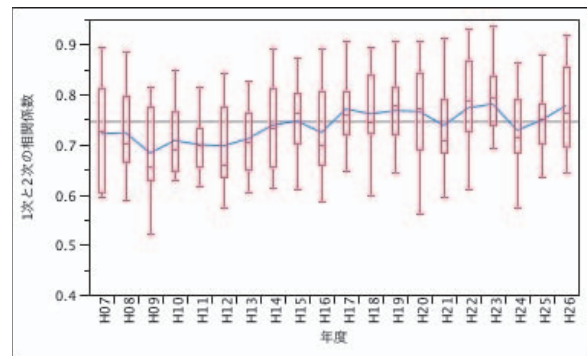


図3. 相関係数の経年変化(全選抜単位)

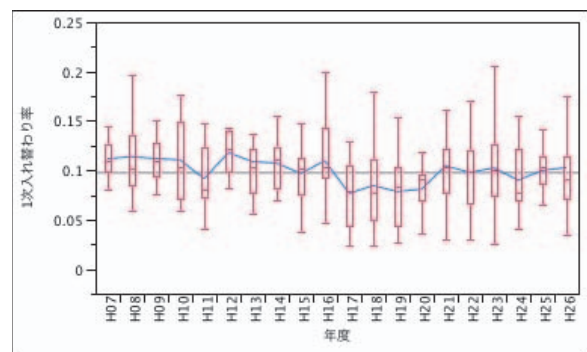


図4. 1次入替り率の経年変化(全選抜単位)

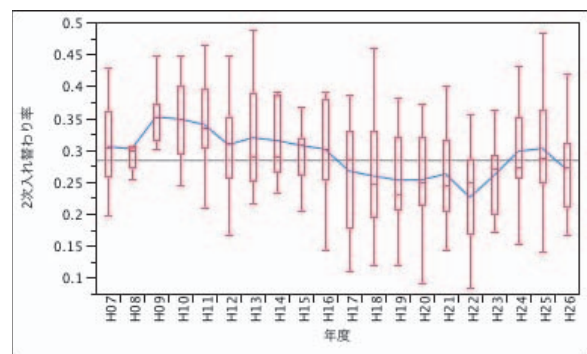


図5. 2次入替り率の経年変化(全選抜単位)

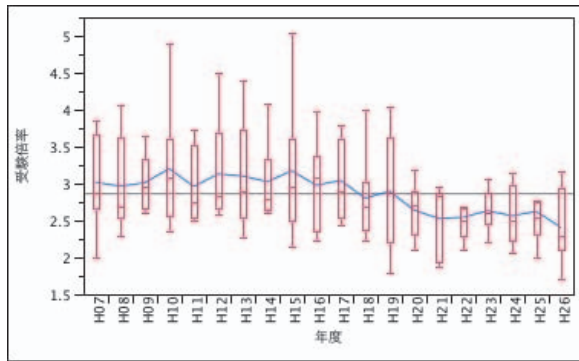


図6. 受験倍率の経年変化（同一選抜単位）

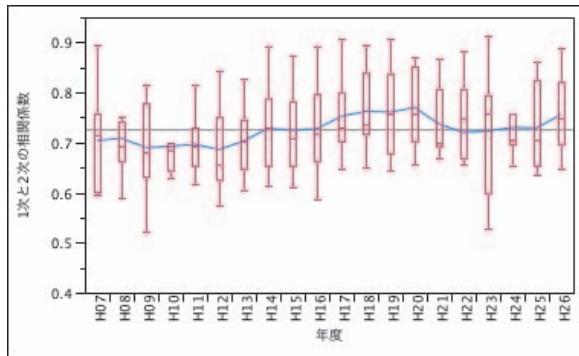
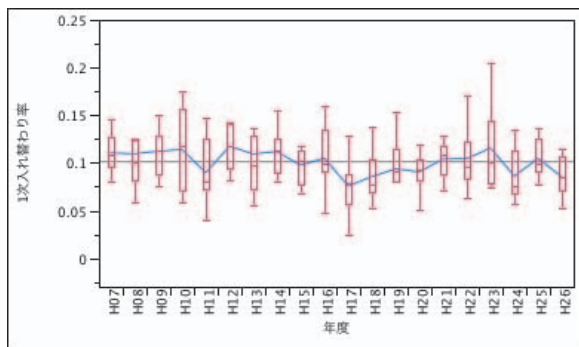
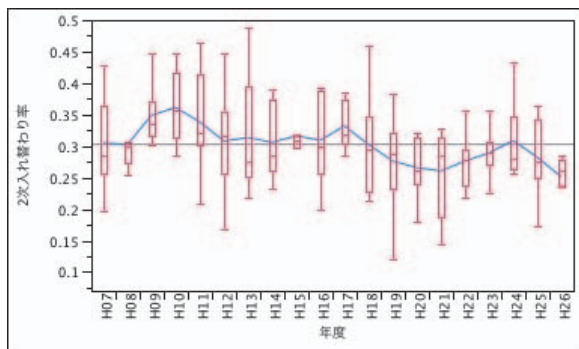


図7. 相関係数の経年変化（同一選抜単位）

図 8. 1 次入替り率の経年変化
(同一選抜単位)図 9. 2 次入替り率の経年変化
(同一選抜単位)

3.1 次合否入替り率を従属変数とする回帰分析

次に、1 次合否入替り率についての分析結果を示す。表 1～4 は、1 次入替り率、1 次配点比、受験倍率の平均値、標準偏差、相関係数の基本統計量が記されてある。が、先ほど述べたとおり、過去 20 年間に学科の新設や、医療技術短期大学部や九州芸術工科大学との合併があったため、表 1 が過去 20 年分の全選抜単位、表 2 が同一選抜単位で文理混

表 1. 1 次入替り率の基本統計量
(20 年分の全選抜単位)(N=288)

	相関係数		
1 次配点比	-.238		
1 次入替り率	.278	.209	
	受験倍率	配点比	入替り率
平均	2.72	.394	.097
標準偏差	0.59	.043	.037

表 2. 1 次入替り率の基本統計量
(20 年分の同一選抜単位で文理混在)(N=160)

	相関係数		
1 次配点比	-.157		
1 次入替り率	.189	.253	
	受験倍率	配点比	入替り率
平均	2.86	.379	.101
標準偏差	0.59	.037	.032

表 3. 1 次入替り率の基本統計量
(20 年分の同一選抜単位で文系のみ)(N=80)

	相関係数		
1 次配点比	-.227		
1 次入替り率	.234	.409	
	受験倍率	配点比	入替り率
平均	2.75	.376	.108
標準偏差	0.42	.049	.034

表 4. 1 次入替り率の基本統計量
(20 年分の同一選抜単位で理系のみ)(N=80)

	相関係数		
1 次配点比	-.248		
1 次入替り率	.267	-.064	
	受験倍率	配点比	入替り率
平均	2.98	.383	.094
標準偏差	0.72	.017	.029

在、表 3 が同一選抜単位で文系のみ、表 4 が同一選抜単位で理系のみで計算した。表のスタイルは、清水・菊地(1996)に従った⁴⁾。1 次入替り率については、過去の研究にあまり報告がなく、唯一、高野(1995)で、「1 次配点比率を大きくすると、1 次入れ替わり率は大きくなり、2 次入れ替わり率は小さくなる」(高野 1995:116)と言及された程度である。

1 次入替り率について言えば、配点なども過去 20 年間で変更されていない訳ではないのだが、受験倍率とも配点比とも相関が高い訳でなく、平均10%くらいの割合で標準偏差も小さく、安定的に推移してきたことが分かる。

また、以下で1 次入替り率を従属変数とし、受験倍率と1 次配点比のそれぞれを独立変数とする単回帰分析、その両方を独立変数とする重回帰分析を行った結果である。ちなみに、寄与率は、自由度調整済み重決定係数である。ここでも、受験倍率の偏回帰係数の値は1～2 前後であり、1 次入替り率にそれほど大きい影響を与えていないことが分かった。

1 次入替り率を従属変数とする寄与率の経年変化(単回帰・重回帰)

(a) 全選抜単位

1 次入替り率 = $1.71 \times \text{受験倍率} + 5.10$

(寄与率 7.7%)

1 次入替り率

= $2.13 \times \text{受験倍率} + 0.24 \times \text{1 次配点比} - 5.70$

(寄与率 15.1%)

(b) 文理混在

1 次入替り率 = $1.01 \times \text{受験倍率} + 7.23$

(寄与率 3.0%)

1 次入替り率

= $1.25 \times \text{受験倍率} + 0.25 \times \text{1 次配点比} - 2.99$

(寄与率 10.7%)

(c) 文系のみ

1 次入替り率 = $1.88 \times \text{受験倍率} + 5.62$

(寄与率 4.2%)

1 次入替り率

= $2.77 \times \text{受験倍率} + 0.33 \times \text{1 次配点比} - 9.29$

(寄与率 26.1%)

(d) 理系のみ

1 次入替り率 = $1.07 \times \text{受験倍率} + 6.26$

(寄与率 5.9%)

1 次入替り率

= $1.07 \times \text{受験倍率} + 0.01 \times \text{1 次配点比} + 6.13$

(寄与率 4.7%)

4.2 次合否入替り率を従属変数とする回帰分析

最後に、2 次合否入替り率についての分析結果を示す。表 5～8 は、2 次入替り率、2 次配点比、受験倍率の平均値、標準偏差、相関係数の基本統計量が記されてある。が、先ほど述べたとおり、過去 20 年間に学科新設や、医療技術短期大学部や九州芸術工科大学との合併があったため、表 5 が過去 20 年分の全選抜単位、表 6 が同一選抜単位で文理混在、表 7 が同一選抜単位で文系のみ、表 8 が同一選抜単位で理系のみで計算した。表のスタイルは清水・菊地(1996)に従った。

2 次入替り率については、石塚・菊地(1999)が、前期の2 次入替り率と受験倍率とで単回帰分析をしたところ、「寄与率が 0.2 から 0.3 の間のものが多く、2 次の合否入れ替り率の変動の 2, 3 割は受験倍率によって説明できる」(石塚・菊地 1999:3)と述べたように、受験倍率の関係性が深いことが指摘されてきた。また、柳井・鈴木(1998)が指摘したように、「重相関係数の値を見ると、2 次入れ替わり率に比べ、1 次入替り率の方が予測が難しいことがわかる」(柳井・鈴木 1998:8)。その理由として、「1 次入替り率に対する受験倍率の相関係数が 2 次入替り率に対する受験倍率の相関係数に比べて低い」ことを挙げている(柳井・鈴木 1998:8)。

これらの先行研究における指摘は、本学の過去 20 年間のデータにも同じように当てはまる。表 5～8 を見ても、相関係数は .7 に近く非常に高い値を示している。これは、清水・菊地(1995)で .788($n=185$, 前期 +A 日程, 大+中規模。以下、同じ), 清水・菊地(1996)で .758($n=377$), 清水・菊地(1997)で .709($n=311$) とほぼ同様な結果である。

表 5. 2 次入替り率の基本統計量
(20 年分の全選抜単位)(N=288)

	相関係数		
2 次配点比	.238		
2 次入替り率	.669	.245	
	受験倍率	配点比	入替り率
平均	2.72	.601	.283
標準偏差	0.59	.043	.079

表 6. 2 次入替り率の基本統計量
(20 年分の同一選抜単位で文理混在)(N=160)

	相関係数		
2 次配点比	.158		
2 次入替り率	.723	.166	
	受験倍率	配点比	入替り率
平均	2.86	.621	.302
標準偏差	0.59	.037	.067

表 7. 2 次入替り率の基本統計量
(20 年分の同一選抜単位で文系のみ)(N=80)

	相関係数		
2 次配点比	.227		
2 次入替り率	.703	.181	
	受験倍率	配点比	入替り率
平均	2.75	.623	.297
標準偏差	0.42	.049	.054

表 8. 2 次入替り率の基本統計量
(20 年分の同一選抜単位で理系のみ)(N=80)

	相関係数		
2 次配点比	.248		
2 次入替り率	.734	.281	
	受験倍率	配点比	入替り率
平均	2.98	.618	.308
標準偏差	0.72	.017	.078

また、この値は、表 1～4 を比べてみても、1 次入替り率に対する受験倍率との相関係数に比べて 2 次入替り率に対する受験倍率との相関係数が断然高いことも同じである。

そして、以下で 2 次入替り率を従属変数とし、受験倍率と 2 次配点比のそれぞれを独立変数とする単回帰分析、その両方を独立変数とする重回帰分析を行った結果である。ちなみに、寄与率は、自由度調整済み重決定係数である。ここでも、受験倍率の偏回帰係数の値は 7～8 前後であり、2 次入替り率に大き

い影響を与えていることが分かった。逆に、配点比の影響は小さいが、それは全国調査に比べ、個別大学であるがゆえに、配点比の標準偏差が小さいことも影響しているだろう。

2 次入替り率を基準変数とする寄与率の経年変化（単回帰・重回帰）

(a) 全選抜単位

2 次入替り率 = $8.90 \times \text{受験倍率} + 4.16$

(寄与率 44.7%)

2 次入替り率 =

$8.61 \times \text{受験倍率} + 0.17 \times 2 \text{ 次配点比} - 5.15$

(寄与率 45.1%)

(b) 文理混在

2 次入替り率 = $8.11 \times \text{受験倍率} + 7.05$

(寄与率 52.0%)

2 次入替り率 =

$8.02 \times \text{受験倍率} + 0.10 \times 2 \text{ 次配点比} + 1.36$

(寄与率 51.9%)

(c) 文系のみ

2 次入替り率 = $9.16 \times \text{受験倍率} + 4.54$

(寄与率 48.9%)

2 次入替り率

= $9.09 \times \text{受験倍率} + 0.03 \times 2 \text{ 次配点比} + 3.16$

(寄与率 48.2%)

(d) 理系のみ

2 次入替り率 = $7.92 \times \text{受験倍率} + 7.25$

(寄与率 53.3%)

2 次入替り率

= $7.64 \times \text{受験倍率} + 0.48 \times 2 \text{ 次配点比} - 21.37$

(寄与率 53.7%)

図 10 では、2 次入替り率を従属変数とし、受験倍率を独立変数とした時の回帰直線を過去の研究も入れて図示してある。これを見ると、本学データのみ少し全国調査の回帰直線よりも上側に来ていることが分かる。この結果は、2 次入替り率が高く、個別学力検査が大学入学者選抜において重要な機能を果たしている本学の立ち位置によるものだと考えられる。が、概ね、回帰直線の傾きはほぼ同じ程度であり、その傾きが大きいので、本学も他大学の例に漏れず、2 次入替り率は受験倍率との関係が深いことが窺える。

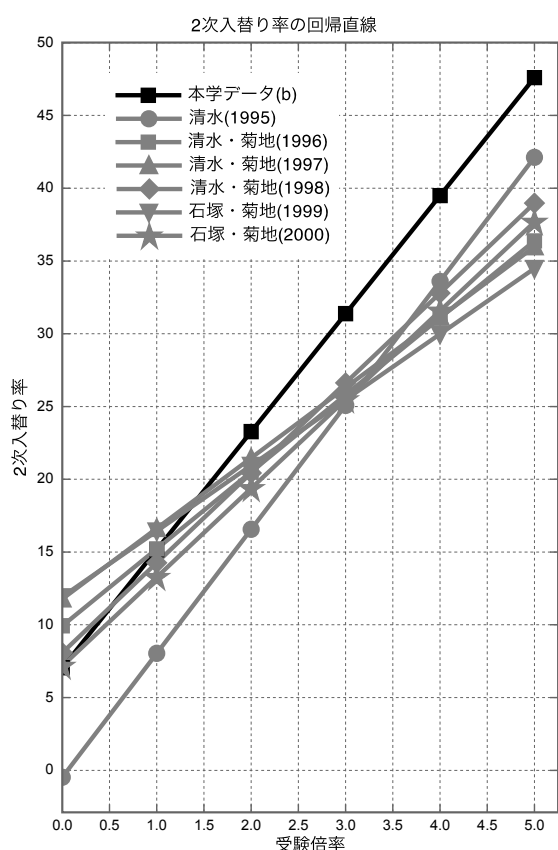


図10. 2次入替り率の回帰直線

5. 結語—個別大学から見たセンター試験の頑健性

以上、本学過去 20 年間の合否入替り率を中心とした分析から、大学入試センター試験も含めた、大学入学者選抜制度としての制度評価を行ってきた。第一に、入試科目の変更や配点変更等を行っていたり、大学入試センター試験の難易度にも年度ごとに差異があるであろうにも関わらず、本学データにおいては、1 次入替り率、2 次入替り率ともに、過去 20 年間に大きな変化を確認できなかった。第二に、過去の全国国立大学の調査結果と同様に、2 次入れ替わり率には、受験倍率が最も大きな影響を与える、との結果が本学の過去 20 年間のデータからも立証され、2 次入替り率の構造に変化がないことが明らかにされた。

以上の結果から、個別大学から見ても、大

学入試センター試験は、そのテストとしての受験生の選抜・配分機能において、著しく頑健性を持った制度であったことが分かった。もちろん、受験生は、大学入試センター試験の自己採点后に、主に受験産業が予測する推定された合格確率を元に、出願の判断を行うといった、事前選抜を自ら行うのが常である。そのことを踏まえれば、1 次入替り率の安定性は、合否入替り率の本来的な意味において、1 次試験の性能を測る指標には十分なものではないのかもしれない。ただ、そうした事前選抜の意味も含み込んだ意味での大学入試センター試験「制度」の頑健性は、本稿で検討してきた通り、本学の立ち位置から見ても、2 次入替り率が安定的な形で過去 20 年間推移してきたことを考えれば、その頑健性を主張するに十分な実証たりえているのではないかと考えられる。

注

(1) 共分散比が、合否に関係ない層の得点に大きな影響をうけるという観点から、1994（平成 6）年度には、平・池田（1994）によって、ボーダーライン層に着目した入試評価方法が提案されていたりする。

(2) その他、熊本他（1988）・矢野他（1990）では、適切な足切り選抜のための基礎的研究が行われたり、橋本・田栗（1996）は、調査書成績を加味して層別化した合否入れ替りの検討が行われたりしている。

(3) そのため、例えば、図 2（全選抜単位、 $N=288$ ）と図 9（同一選抜単位、 $N=160$ ）の 1995（平成 7）年から 2002（平成 14）年の箱ヒゲ図には若干の相違が見られる。それは、薬学部のデータを除外したため、全選抜単位と同一選抜単位との間で、「第 1 四分位数 -（四分位範囲 $\times 1.5$ ）～第 3 四分位数 +（四分位範囲 $\times 1.5$ ）」のという範囲の値が微妙に変わり、その範囲外にある外れ値の定義に変化が生じたため、箱ヒゲが伸びていない場合が生じている。

(4) 尚、図表では、合否入替り率、及び、配点比を 0 から 1 の値で表しているが、回帰分析時は、先行研究の表記にならない、それらを百分率で表し、計算してあることに注意されたい。

引用文献

橋本明浩・田栗正章（1996）.「入学試験での合否入れ替わり率に対する 1 考察」『デー

- タ解析による大学入試データ解析システムの開発』平成7年度科学研究費補助金総合研究(A)研究成果報告書, 研究課題番号 0738019, 83-92.
- 林篤裕(1997).「合否入替り率」『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(第3章)』, 35-41.
- 石塚智一・菊地賢一(1999).「入学者選抜における試験の効果の評価—合否入れ替り率を中心に(第5報)」『大学入試研究ジャーナル』9, 1-6.
- 石塚智一・菊地賢一(2000).「入学者選抜における試験の効果の評価—合否入れ替り率を中心に(第6報)」『大学入試研究ジャーナル』10, 1-6.
- 池田輝政(1991).「選抜方法の変更とその効果」『平成3年度国立大学入学者選抜研究連絡協議会セミナー資料(第3章)』, 33-42.
- Kikuchi, K. & Mayekawa, S. (1995). On the sampling distribution of swap-rate, Behaviormetrika, 22, No.2, 185-204.
- Kikuchi, K. (1996). Analytic Approximation to the standard error of swap-rate, Behaviormetrika, 23, No.2, 187-203.
- 木村拓也(2014).「大学入試センター試験・個別学力検査の寄与について」『平成25年度入学者選抜研究委員会報告書』, pp.189-209.
- 木村拓也(2015).「大学入試センター試験・個別学力検査の寄与について」『平成26年度入学者選抜研究委員会報告書』, pp.176-185.
- 国立大学入学者選抜連絡協議会(1983).『大学入試研究の動向』1, 1-40.
- 熊本芳朗・石塚智一・山田文康(1988).「2辺量正規分布の理論による適正足切り倍率のシミュレーション研究」『大学入試フォーラム』10, 182-194.
- 前川眞一・菊地賢一(1996).「合否入れ替り率のブートストラップ法による区間推定」『大学入試センター研究紀要』24, 1-11.
- 清水留三郎(1993).「試験科目・問題の効果の評価」『平成5年度国立大学入学者選抜研究協議会セミナー資料(第3章)』, 24-36.
- 清水留三郎(1994).「試験科目・問題の効果の評価」『平成6年度国立大学入学者選抜研究協議会セミナー資料 入試データの基礎的分析手法(第2章)』, 11-19.
- 清水留三郎(1995).「入学者選抜における試験の効果の評価—合否入替り率を中心に(第1報)」『大学入試研究ジャーナル』5, 1-4.
- 清水留三郎・菊地賢一(1996).「入学者選抜における試験の効果の評価—合否入替り率を中心に(第2報)」『大学入試研究ジャーナル』6, 1-5.
- 清水留三郎・菊地賢一(1997).「入学者選抜における試験の効果の評価—合否入替り率を中心に(第3報)」『大学入試研究ジャーナル』7, 1-6.
- 清水留三郎・菊地賢一(1998).「入学者選抜における試験の効果の評価—合否入替り率を中心に(第4報)」『大学入試研究ジャーナル』8, 1-5.
- 平直樹・池田輝政(1994).「入試科目の効果に関する新しい評価法」『大学入試研究ジャーナル』4, 40-44.
- 田栗正章(1999).「石塚・菊地論文に対するコメント—入試データからの情報抽出とその活用」『大学入試研究ジャーナル』10, 7-8.
- 田栗正章(1995).「テスト項目の評価・合否入れ替り率」『平成5年度国立大学入学者選抜研究協議会セミナー資料(第1章)』, 1-15.
- 竹内啓(1986).「入試科目の事後の重みの評価について」『国立大学入学者選抜研究連絡協議会研究報告書』7, 500-501.
- 高野文彦(1995).「入れ替り率, 全国データの分析」『大学入試研究ジャーナル』5, 114-118.
- 豊田秀樹(1995).「入研協共同研究の合否入れ替り率に関する日程別の特徴について」『大学入試研究ジャーナル』5, 119-123.
- 垂水共之(1996).「テストデータの要約, 合否入れ替り率」『平成8年度国立大学入学者選抜研究協議会セミナー資料(第1章)』, 1-13.
- 垂水共之・山本義郎(1996).「入試入れ替り率の動的表示」『データ解析による大学入試データ解析システムの開発』平成7年度科学研究費補助金総合研究(A)研究成果報告書, 研究課題番号 0738019, 75-82.
- 垂水共之・山本義郎(1999).「合否入れ替り率とその解析ソフトウェアSRAS」『岡山大学環境理工学部研究報告』4(1), 7-18.
- 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).
- 柳井晴夫・鈴木規夫(1998).「平成6, 7, 8年度の合否入れ替り率の分析」『大学入試研究ジャーナル』8, 7-14.
- 山本義郎・垂水共之(1996).「入れ替り率解析システム: SRAS」『行動計量学』25(2), 93-99.
- 矢野一幸・大内俊二・田栗正章(1990).「大学入試における予備選抜倍率についての検討」『行動計量学』17(2), 25-33.
- 吉澤正・藤本洋子(1975).「入試における選抜基準と合格者の変動」『山梨大学工学部研究報告』26, 18-24.

前期日程の受験者による「配点の自己申告制」の効果と問題点

林寛子（山口大学）

山口大学では一部の募集単位で「配点の自己申告制」という入試方法を導入している。この入試方法を15年前に開発したR学部A学科は、導入以降志願倍率が上昇し、そのまま志願倍率を維持している。「配点の自己申告制」は筆記試験における1点刻みの選抜ではあるが、画一化した条件の下での選抜ではない。入学者は大学入学後に「配点の自己申告制」の条件の違いによる特徴がみられ、「配点の自己申告制」という入試方法により多様な入学者を獲得してきたことが明らかになった。

1 はじめに

山口大学では、R学部の一部の募集単位で「配点の自己申告制」という入試方法を導入している。この入試方法はR学部A学科において開発された。A学科は大学全入時代や大学法人化に対応するため、平成7年に5学科から3学科へ改組を行い、平成9年に研究科の改組、博士課程を設置するなど、当時改革期にあった。A学科では、さらなる変革・発展をめざして、入学後のカリキュラムや入試方法の改革をすすめていった。入学後のカリキュラム改革については、2・3年生にも少人数教育・セミナーを平成12年から行うこととした。入試方法の改革については、平成12年から「配点の自己申告制」を導入した。

「配点の自己申告制」の導入は、少子化に伴う志願者の減少を見据えた上で、A学科の存続をかけて志願者確保および、多様な入学者の確保のために行った。「配点の自己申告制」の仕組みは、前期日程の個別学力試験終了後に5つの配点パターンの中から本人が有利と思う配点パターンを選択し、申告するというものである。配点パターンは5つあり、センター試験（以下センター）＋個別学力試験（以下個別）はいずれも合計1300点満点である。パターン1はセンター重視、パターン2～5は個別重視で、得意科目が有利にはたらくパ

ターンを選択することが可能である。

R学部は、さらに平成18年に4学科へ改組を行った。A学科はこの改組において変更はなかった。山口大学では近年志願倍率が2倍を割る学科も現れる中で、A学科は「配点の自己申告制」が功を奏してか、前期日程で4倍程度の志願倍率を維持し安定している。このA学科の状況を受け、B学科も「配点の自己申告制」を平成24年から導入した。結果、B学科においても志願者確保がもたらされている。

しかし、平成32年度から導入が予定されている大学入学希望者学力評価テストによって、「配点の自己申告制」を単純に継続していくことは難しいであろう。平成32年以降、大学入学希望者学力テストが段階評価の場合は、新たな制度設計が求められる。大学入学希望者学力テストがこれまでのセンター試験同様、得点を利用することが可能であれば継続可能だが、大学はアラカルト入試で入学者に何を求めるのか明確な説明を求められる。いずれにしても、平成32年の入試変更に合わせて、入試方法の見直しが重要になっている。

本稿は15年の実績の上に成り立つ個性的な入試方法の開発に資することを目的として、特にA学科に焦点を当て、「配点の自己申告制」の志願者確保および、多様な入学者の確

保についての効果と問題点を明らかにする。

2 志願者確保と多様な入学者の確保

2.1 志願者確保への効果

A 学科の 5 つの配点パターンの詳細は次のとおりで、いずれも合計 1300 点満点である。

<A 学科配点パターン>

- パターン 1: センター 900 (国 200, 地歴・公民 100, 数 200, 理 200, 外 200) + 個別 400 (数 400)
 パターン 2: センター 450 (国 100, 地歴・公民 50, 数 100, 理 100, 外 100) + 個別 850 (数 850)
 パターン 3: センター 630 (国 140, 地歴・公民 70, 数 140, 理 140, 外 140) + 個別 670 (数 335・理 335)
 パターン 4: センター 630 (国 140, 地歴・公民 70, 数 140, 理 140, 外 140) + 個別 670 (数 335・外 335)
 パターン 5: センター 315 (国 70, 地歴・公民 35, 数 70, 理 70, 外 70) + 個別 985 (数 335・理 325・外 325)

私立大学では得意とする科目の配点を高くするよう出願時に配点パターンを選択可能な大学が見られる。A 学科の仕組みは個別試験終了後にセンターと個別の出来具合を判断し、本人が有利になる配点パターンを選ぶことができる。この入試方法の志願者のメリットは、センターにおいて失敗をしても個別で挽回することが可能と思われることであろう。出願時に配点パターンを選択する入試方法では、自分の得意科目に配点を厚くすることはできるが、得意科目だからといって常に実力が発揮でき高得点が取れるという保証はない。多くの入試で行われている固定された配点は、受験者を同じ条件で公平に順位付けするという点で明確さはあるが、運による部分があることは排除できない。「配点の自己申告制」は、受験後、自分の入試成績を相対的に推察して判断し、決定する力を合否に影響を及ぼす一つの要因として作り出したと考える。

A 学科がこの入試方法の導入を発表したのは平成 10 年である。この年、国立大学協会は『大学入学者選抜の改善に向けて』の中で、「各大学が特色ある大学の創造、それに伴う

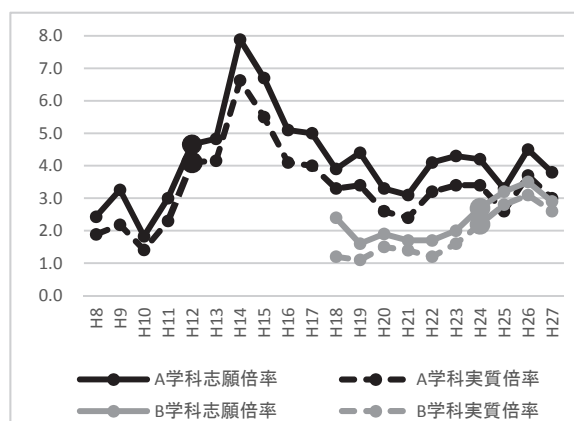


図 1 志願倍率・実質倍率の推移

個性的な入試の在り方や実施等の改善の方策を検討していくこと、センター試験そのものの利活用を含めて、各大学・学部・学科が、それぞれの特色を生かした個性的な運用の仕方を自己責任の下で確立していくことこそ大切であると考えられる。」(国立大学協会, 1998: 39)と述べている。A 学科はまさに個性的な運用の仕方を自己責任の下で確立した一例と言えるだろう。

では、実際に目的どおりに志願者確保がもたらされたのか確認する。志願倍率(志願者数/募集人員)・実質倍率(受験者数/当初合格者数)の推移(図1)を見ると、A 学科は「配点の自己申告制」を導入した平成12年にそれまでは3倍を超えるかどうかだった志願倍率が4.7倍まで上昇し、平成14年は7.9倍になる。平成16年以降志願倍率は落ち着き4倍前後を推移している。ちなみに平成24年から導入したB学科もそれまで2倍を維持できなかった志願倍率が導入年に2.7倍に上昇し、以降3倍程度で維持されている。なお、図は省略するが、「配点の自己申告制」を導入していない2学科は、志願倍率は2倍前後を推移しており、実質倍率は2倍を下回る年が多い状況にある。志願者の確保という意味においては、「配点の自己申告制」は効果があったと言えるであろう。

2.2 多様な入学者確保への効果

「配点の自己申告制」の入試方法において、可否へ影響を及ぼすと思われる受験後の自己申告は、実際にどのように機能しているのだろうか。山口大学の入学者追跡調査のデータ（入試から入学後の学業成績、学籍状況、入学時の意識、卒業時の意識、卒業後の状況等の個人データが学籍番号で連結されている）がそろそろ平成 21 年入学者以降のデータを用いて分析を試みる。

配点パターンの自己申告状況（表 1）を見ると、A 学科の志願者はセンター重視のパターン 1、個別の数学重視のパターン 2 が多い。パターン 1、パターン 2 はいずれも数学の配点ウェイトが高く、数学の得点が高い志願者を確保していると言える。合格者はパターン 1 が大部分を占める。パターン 2～5 による合格者は例年 2 割程度しかない。自己申告という可否を分ける要因が新たに入っても、可否に大きく寄与するところはセンターであることは否めない。また、パターンの選択から、数学ではなく理科科目の得点が高い合格者も少数であるがみられる。

なお、数学のセンター試験利用科目について全国の科目別平均点（図 2）をみると、数学 I・数学 A の平均点が平成 22 年、平成 25 年に低い。この 2 つの年は、志願倍率、受験者の自己申告パターンに同様の傾向が見られないことから、出願の動向はセンター試験の結果以外にも要因があることが考えられる。

合格者の個別試験による可否入れ替わり率（二次入れ替わり率）（垂水・山本，1999：64）（表 2）を見ると、A 学科は年度の差はあるが 2 割から 4 割である。ちなみに、B 学科は配点の自己申告制を導入後、可否入れ替わり率が高くなっている。A 学科では 2～4 割程度が個別において挽回した入学者といえる。

表 1 配点パターンの自己申告状況

			平成 21	平成 22	平成 23	平成 24	平成 25	平成 26
A 学科	志願者	パターン 1	54	95	57	62	39	79
		パターン 2	41	98	74	66	60	63
		パターン 3	10	8	11	13	7	7
		パターン 4	2	11	2	2	3	5
		パターン 5	2	6	2	3	4	3
	合格者	パターン 1	33	31	34	36	34	32
		パターン 2	4	13	3	4	3	7
		パターン 3	5	0	5	2	5	0
		パターン 4	1	2	0	0	1	2
		パターン 5	0	0	0	1	0	0
B 学科	志願者	パターン 1	—	—	—	47	10	19
		パターン 2	—	—	—	31	21	31
		パターン 3	—	—	—	53	21	16
		パターン 4	—	—	—	29	54	49
	合格者	パターン 1	—	—	—	10	7	6
		パターン 2	—	—	—	25	14	18
		パターン 3	—	—	—	1	4	2
		パターン 4	—	—	—	4	12	10

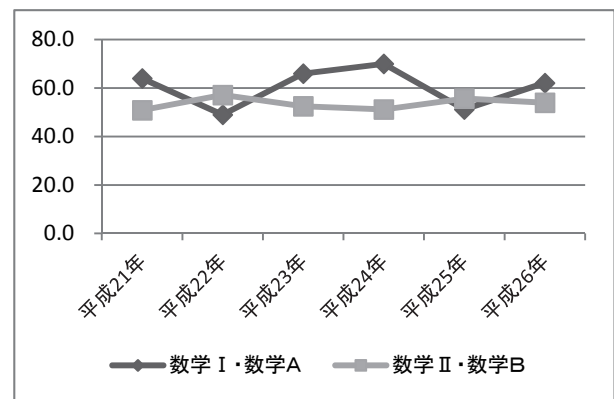


図 2 センター試験数学科目別平均点（全国）

出所）大学入試センターホームページ「過去の試験情報」より筆者作成

表 2 可否入れ替わり率の状況

	21 年	22 年	23 年	24 年	25 年	26 年
A 学科	23.3	39.5	23.8	23.3	9.3	39.0
B 学科	14.3	10.5	24.3	27.5	43.2	21.6
導入していない学科 1	7.7	11.5	9.6	10.0	19.6	13.5
導入していない学科 2	15.0	15.0	30.0	25.0	9.5	23.8

表 3 配点パターン別卒業率

	平成 21 年入学者	平成 22 年入学者
センター重視	77.4%	86.2%
個別重視	88.9%	72.7%
全体	80.0%	82.5%

この意味で少数ではあるが、多様な入学者が獲得されたと見ることができるであろう。

3 配点パターンがもたらす入学者の特性

3.1 分析対象者

では、「配点の自己申告制」による配点パターンの自己選択の違いが入学後の特性として表れるのか分析を試みる。分析対象者は、A 学科に前期日程で入学した平成 21 年 40 人、平成 22 年 40 人である。平成 27 年 3 月現在、入学から卒業までの連結データが分析可能な

表 4 配点パターン別 GPA

		平成 21 年入学者				平成 22 年入学者			
		度数	平均	F	有意確率	度数	平均	F	有意確率
全教科	センター重視	31	1.92	0.32	0.575	29	2.17	0.045	0.833
	個別重視	9	2.06			11	2.22		
	合計	40	1.95			40	2.18		
専門教科	センター重視	31	1.92	0.32	0.575	29	2.04	0.193	0.663
	個別重視	9	2.06			11	2.16		
	合計	40	1.95			40	2.07		

表 5 配点パターン別卒業後の進路

		平成 21 年入学者				平成 22 年入学者			
		大学院進学	就職	その他	合計	大学院進学	就職	その他	合計
センター重視	度数	3	6	8	17	9	6	3	18
	%	17.6%	35.3%	47.1%	100.0%	50.0%	33.3%	16.7%	100.0%
個別重視	度数	3	4	0	7	3	2	2	7
	%	42.9%	57.1%	0.0%	100.0%	42.9%	28.6%	28.6%	100.0%
合計	度数	6	10	8	24	12	8	5	25
	%	25.0%	41.7%	33.3%	100.0%	48.0%	32.0%	20.0%	100.0%

形で揃っているのはこの 2 年分である。配点パターンについては、パターン 1 をセンター重視とし、パターン 2～5 をまとめて個別重視と分類し分析に用いる。

平成 21 年および平成 22 年入学者の配点パターン別卒業率（表 3）を示しておく。卒業率は年によって状況が異なっている。

3.2 入学後の学業成績および進路

配点パターンによって入学後の学業成績にどのような違いが生じているのか、4 年間の GPA 及び 1 年時の GPA を全教科と専門教科ごとに平均値を比較してみる。

配点パターン別 GPA（表 4）を見ると、サンプルサイズが小さいため検定は有意になりにくく検定結果は有意ではないが、個別重視の GPA がセンター重視よりも GPA は高い傾向にある。

続いて、配点パターン別の卒業後の進路（表 5）について見る。配点パターン別卒業後の進路についても卒業率と同様に年によって状況が異なっている。

3.3 資質・能力自己評価にみる特性

では、「配点の自己申告制」は入試において何をもたらしめているのだろうか。限られた時間の中で、自分の入試結果の相対的な位置を推測し、判断し、決断しなければならないことを考えると、GPA では測れない資質・能力が差異として生じているのではないかと考える。そこで、入学時と卒業時に実施している資質・能力の自己評価を用い、配点パターン

別の入学時と卒業時に保有する資質・能力の特性を分析する。

資質・能力の自己評価項目については、大学の人材育成の視点からアンケート調査を実施している入学時調査と卒業時調査の資質・能力自己評価 24 項目（林・富永，2009：176-177）を用いる。資質・能力自己評価項目 24 項目（表 6）は、4「当てはまる」、3「ある程度当てはまる」、2「あまり当てはまらない」、1「あてはまらない」と得点化し、入学区分別に一元配置分散分析を行い、平均値の比較を行った。

平成 21 年入学者の分析の結果（表 6）、個別重視のパターンを選択した者は、入学時に「物事を筋道立てて論理的に考察することができる」（論理的思考力）、「既存の概念にとらわれず、新しいものを生み出そうとする意識が高い」（企画力）を自己評価する傾向にあり、センター重視のパターンを選択した者は「指示されなくても、自分で判断して行動ができる」（自主性）を自己評価する傾向にあった。

卒業時には、センター重視の配点パターンを選択した者が「他人と協力しながら研究や作業を進めることができる」（協調性）、「交友関係が豊かである」（人脈）を自己評価する傾向にあり、個別重視の配点パターンを選択した者は、「与えられた前提、条件から結論を推論することができる」（推察力）を自己評価する傾向にあった。

平成 22 年入学者の分析結果は紙面の都合

前期日程の受験者による「配点の自己申告制」の効果と問題点

表 6 平成 21 年入学者の入学時と卒業時に保有する資質・能力

		入学時				卒業時			
		度数	平均	F	有意確率	度数	平均	F	有意確率
社会生活を営む上で求められるマナーが身につけている	センター重視	31	2.90	.658	.422	17	2.88	.007	.936
	個別重視	8	3.13			7	2.86		
	合計	39	2.95			24	2.88		
社会問題への関心が高く、幅広い知識・教養を身につけている	センター重視	31	2.61	.887	.353	17	2.47	.093	.763
	個別重視	8	2.88			7	2.57		
	合計	39	2.67			24	2.50		
自分の考えを他人にわかりやすく話すことができる	センター重視	31	2.29	.276	.602	17	2.76	.319	.578
	個別重視	8	2.13			7	2.57		
	合計	39	2.26			24	2.71		
自分の考えを文章を用いて的確に表現することができる	センター重視	31	1.94	.049	.826	17	2.53	.320	.578
	個別重視	8	2.00			7	2.71		
	合計	39	1.95			24	2.58		
自分の考えや論理を他人にわかりやすくプレゼンテーションすることができる	センター重視	31	2.00	0.000	1.000	17	2.53	.320	.578
	個別重視	8	2.00			7	2.71		
	合計	39	2.00			24	2.58		
他人の発言や発表内容を素早く的確に理解することができる	センター重視	31	2.55	.079	.781	17	2.88	.234	.634
	個別重視	8	2.63			7	2.71		
	合計	39	2.56			24	2.83		
物事を筋道立てて論理的に考察することができる	センター重視	31	2.77	4.878	.033	17	3.24	.094	.762
	個別重視	8	3.25			7	3.14		
	合計	39	2.87			24	3.21		
細かいことにとらわれず、的確に全体的な判断を下すことができる	センター重視	31	2.77	.008	.929	17	2.88	.919	.348
	個別重視	8	2.75			7	2.57		
	合計	39	2.77			24	2.79		
成果をあせらずに、地道な努力を積み重ねることができる	センター重視	31	2.58	.018	.893	17	2.65	.257	.617
	個別重視	8	2.63			7	2.86		
	合計	39	2.59			24	2.71		
周囲の雑音を気にせず、研究や仕事に長時間取り組むことができる	センター重視	31	2.45	.904	.348	17	2.65	.232	.635
	個別重視	8	2.75			7	2.86		
	合計	39	2.51			24	2.71		
困難に直面したとき、冷静に打開策を見出すことができる	センター重視	31	2.58	.571	.455	17	2.76	.026	.872
	個別重視	8	2.38			7	2.71		
	合計	39	2.54			24	2.75		
不明なこと、理解できないことは納得できるまで追求する	センター重視	31	3.19	1.211	.278	17	3.06	.322	.576
	個別重視	8	2.88			7	2.86		
	合計	39	3.13			24	3.00		
既存の概念にとらわれず、新しいものを生み出そうとする意識が高い	センター重視	31	2.58	7.005	.012	17	2.53	.320	.578
	個別重視	8	3.25			7	2.71		
	合計	39	2.72			24	2.58		
何事にもチャレンジ精神が旺盛である	センター重視	31	2.87	.000	.988	17	2.65	.378	.545
	個別重視	8	2.88			7	2.86		
	合計	39	2.87			24	2.71		
自分の欠点を自覚し、常に改善の努力を続けている	センター重視	31	3.00	.338	.564	17	2.53	.238	.630
	個別重視	8	2.88			7	2.71		
	合計	39	2.97			24	2.58		
他人と協力しながら研究や作業を進めることができる	センター重視	31	3.00	3.676	.063	17	2.88	6.170	.021
	個別重視	8	2.50			7	2.00		
	合計	39	2.90			24	2.63		
周囲の意見や風評に流されることなく、善悪の判断ができる	センター重視	31	2.84	.021	.887	17	2.88	.859	.364
	個別重視	8	2.88			7	3.14		
	合計	39	2.85			24	2.96		
交友関係が豊かである	センター重視	31	2.61	1.984	.167	17	2.82	8.993	.007
	個別重視	8	2.13			7	1.86		
	合計	39	2.51			24	2.54		
指示されなくても、自分で判断して行動ができる	センター重視	31	2.71	6.065	.019	17	2.88	.128	.724
	個別重視	8	2.13			7	3.00		
	合計	39	2.59			24	2.92		
新しい機器類の操作を学んだり、率先して新しい技術を覚え、必要に応じた活用が十分できる	センター重視	31	2.58	.835	.367	17	2.47	.367	.551
	個別重視	8	2.88			7	2.71		
	合計	39	2.64			24	2.54		
必要とする情報や未知の知識を得るための手段や方法をよく知っている	センター重視	31	2.32	.357	.554	17	2.53	1.289	.269
	個別重視	8	2.50			7	2.86		
	合計	39	2.36			24	2.63		
他人の意見・行動に根拠ある批判ができる	センター重視	31	2.68	.587	.448	17	2.47	3.766	.065
	個別重視	8	2.88			7	3.14		
	合計	39	2.72			24	2.67		
与えられた前提、条件から結論を推論することができる	センター重視	31	2.65	1.962	.170	17	2.59	9.835	.005
	個別重視	8	3.00			7	3.43		
	合計	39	2.72			24	2.83		
リーダーになって集団をまとめることができる	センター重視	31	2.23	.118	.733	17	2.47	.190	.667
	個別重視	8	2.13			7	2.29		
	合計	39	2.21			24	2.42		

で省略をするが、平成 22 年入学者も平成 21 年入学者と同様に個別重視のパターンを選択した者は入学時に論理的思考力を自己評

価する傾向にあった。「配点の自己申告制」は、少数ではあるが、論理的思考力が高いと自己評価する者を獲

得し、推察力が高いと自己評価する者を大学教育において育てているとみなすことができるであろう。

以上の結果から、「配点の自己申告制」により、前期日程においても、資質・能力の異なる志願者を獲得していると言える。

3.4 「配点の自己申告制」の問題点

A 学科において開発された配点の自己申告制は、志願者確保という最も重要な課題を改善したこと、前期日程において多様な資質・能力を保有する入学者を確保したことは評価できるだろう。しかし、実施上においては、非常に煩雑な処理を要している。電算システムが A 学科は他の募集単位と一様でないことだけでなく、個別試験当日に受験者に申告させることにより、急を要すチェック項目が増えることになる。入試に携わるスタッフの努力によって成り立っている。

山口大学では、山口大学の入試がわかりやすいように、また他学部と比較検討しやすいように、できるだけ入試をシンプルに、学部単位で入試を統一にするという方針がある。その意味からは、A 学科の R 学部は大学方針に従わず独自路線を進んでおり、大学発行の広報物、受験産業が発表する広報物の表記は複雑になっている。

さらに、入試実施状況の公表資料においても、センター試験や個別学力試験について、一般的に求められる情報を一般的なかたちで整理できないため公表資料が少ない。志願者にとっては過去の入試状況がわかりにくく、学内においては入試評価を志願者の増減でしか判断できない入試になっている。

志願者は満足のいく実施状況等の公表資料が入手できなくとも、センター試験に失敗しても挽回可能性が高いというメリットが恐らく上回っているであろう。

4 まとめ

A 学科が導入した「配点の自己申告制」は、

当初の目的どおり、志願者確保につながった。センター重視のパターンで入学した学生と個別重視のパターンで入学した学生では、入学後の GPA や入学時、卒業時の資質・能力評価に異なる傾向が見られ、多様な入学者の確保がもたらしていることが分析結果から明らかになった。

「配点の自己申告制」は 1 点刻みの選抜ではあるが、決して画一化された条件ではなく、従来の公平性からは逸脱した入試方法だったと言えるだろう。公平から公正な大学入試への転換が求められている今、A 学科が 15 年維持してきた「配点の自己申告制」という独自の入試方法は志願者確保、多様な入学者の確保という点で十分機能を果たしていたと評価しておきたい。

参考文献

- 国立大学協会第 2 常置委員会入試将来ビジョン検討小委員会 (1998) .『大学入学者選抜の改善に向けて』1998 年 3 月 20 日
<<http://www.janu.jp/pdf/kankou/h100320.pdf>> (2015 年 3 月 11 日取得)
- 垂水共之・山本義郎 (1999) .「合否入替わり率」柳井晴夫・前川眞一編『大学入試データの解析』現代数学社
- 大学入試センターホームページ
過去の試験情報<http://www.dnc.ac.jp/data/shiken_jouhou/index.html>
(2015 年 12 月 24 日取得)
- 中央教育審議会 (2014) .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 26 日
- 林寛子・富永倫彦 (2009) .「入学者追跡調査の新たな試み」『大学入試研究ジャーナル』No.19
- 山口大学鴻理会 (1999) .「会報 第 6 号」1999 年 2 月<<http://www.geocities.jp/koridoso/kaihou/kaihou06.pdf>>
(2015 年 3 月 11 日取得)
- 山口大学鴻理会 (2005) .「会報 第 8 号」2005 年 2 月<<http://www.geocities.jp/koridoso/kaihou/kaihou08.pdf>>
(2015 年 3 月 11 日取得)

意図した受験者層へのアプローチの試み

——入試方式変更による実践事例報告——

神戸悟（東京都市大学 企画室）

私立大学にとって志願者数の増加は重要な課題であるが、どのような受験生を志願者として得るかという質の問題はさらに重要な課題であろう。本報告は、センター試験を利用した入試を行う私立大学理工系学部が、自らが意図した受験者層に、入試方法の変更という手法によってアプローチを試みた事例の検証である。受験生の質を評価するため出身高校の進学実績をスコア化し、その平均値、分散を用いて検証した結果、一定の効果が確認できた。

1 はじめに

私立大学の志願者数の増減は毎年のようにメディアの話題に登る。大規模大学の場合は数千人単位で増減することやキャンパス移転などさまざまな話題性があるためであろう。このような大規模大学でなくても、私立大学にとって志願者数の増加は重要な経営課題となっている。しかし、数は重要な指標ではあるが、どのような受験者層から受験者集団を構成するかは、さらに重要な課題である。

多くの大学にとって、設置者を問わず、入試科目数を極端に絞り込んで受験に特化した学習をした受験生より、できるだけ多くの科目の学習に取り組んだ受験生の方が望ましいであろう。国立大学の場合、2004年度入試から足並みをそろえて大学入試センター試験（以下、センター試験）7科目必須受験化を実施しているが、私立大学の場合は事情が異なる。私立大学の場合、センター試験を利用した入試の科目数は、おおむね3教科で実施するケースがほとんどであり、筆者が受験情報産業が発行する入試科目資料で調べたところ私立大学理工系学部で5教科以上を課しているケースは2014年度入試においては12大学のみである（表1）。

センター試験の受験科目数が多いことが、すなわち学習意欲や学習量を担保しているとは言えないが、前述のように少数科目の学習

をした受験生よりは、多くの科目の学習に取り組んだ受験生の方が望ましいと言えるであろう。本稿において意図した受験者層とは、センター試験で5教科以上の教科学習に取り組む相対的に学習量が多いと思われる、高い大学進学実績を有する高校出身の受験者層のことである。本稿は私立大学のセンター試験利用入試において、センター試験でより多くの科目を受験している受験生は、相対的に学習量が多い、という仮説に基づいて入試方式の変更を行ったケースの事例報告である。

表1 センター試験5教科型入試実施私立大学（理工系学部、2014年度入試）

【大学名】	【学部名】
芝浦工業	工
東京都市	工, 知識工
日本	工, 理工
法政	デザイン工, 理工, 生命科学
中部	工, 応用生物
豊田工業	工
南山	理工
立命館	情報理工, 理工, 生命科学
大阪産業	工, デザイン工
関西	環境都市工
関西学院	理工
福岡	理, 工

代々木ゼミナール「2014 データリサーチ VOL.3」より

2 入試制度の変更内容とその背景

一般的に私立大学のセンター試験利用入試は、合格者の手続き率も低く、首都圏を除くと主として国公立大学受験者の私立大学併願手段であることはよく知られている。いわば浮動票的な位置づけと言えるものである。

この浮動票的な現象に関連したデータとして、2つの興味深いデータがある。1つは「平成 23 年度センター試験の新卒志願者の出願内訳」（内田・鈴木,2013）である。これは、センター試験受験者の「国公立大自県」、「国公立大他県」、「私立大学単願」等の出願行動を集計したものである。近年、受験生の地元志向が非常に強いと言われ、実際に都市部の大規模総合大学では、首都圏以外の地域からの出願者が減少していると言われている。また、平成 27 年度学校基本調査（速報値）の大学（学部）への入学状況の自県内入学率を見ると、10 年前の平成 17 年度と比較して、男子は 38.6%→40.4%，女子は 42.2%→45.1%と男女共に自県内への入学率が上昇していることが確認できる。

そのため、前述の出願内訳集計では、「自県」の出願が最も多くなると考えることが一般的であろうが、実際は異なる。割合が多い順に見ると「国公立大他県 28.6%」、「私立大学単願 27.2%」、「大学非出願 21.4%」、「国公立大自県 16.9%」となり、近年の受験生の地元志向とは異なる傾向を示している。

なお、「大学非出願」は推薦入学や AO 入試などで早い時期に進学先大学が確定した生徒に対して、センター試験の受験を義務づけることで、学習継続を促す高等学校の進路指導の影響と推察されている。

もう 1 つは、教育再生実行会議の第四次提言の参考資料の中に掲載されているベネッセコーポレーション大学事業部による「大学生基礎力調査 1」である。これは入試方法別に大学の志望度を調査したもので、調査は大学生を対象に在学している大学及び学部・学科

の入学前の志望順位を集計している。これによると、一般入試では、在籍している大学・学部・学科が第 1 志望であると回答した学生の割合は 16.4%しかなく、大学は第 1 志望のまま、学部・学科を第 2 志望、第 3 志望以下に変更して、特定の大学にこだわり続けた場合を合計しても、第 1 志望の大学に在学している割合は 20.8%にとどまっている。つまり、一般入試で入学した学生の約 8 割は第 2 志望以下の大学に入学していることになる。センター試験利用入試の場合は、当然のことながらさらに低い 10.7%である。ただし、さすがに AO 入試では、学部・学科は第 2 志望以下であっても第 1 志望の大学と回答した割合は 79.2%，推薦入試では 71.9%と高い数値となっている。

この第 1 志望率が低いという特徴は、本命では無い併願大学への入学を意味していると考えられる。そして、私立大学のセンター利用方式の受験者層は、第 1 志望以外の大学（併願大学）を受験する場合の入試方法として、一般入試よりも高い割合でセンター利用方式を利用していると推察される。このように浮動票的であるが故に、第 1 志望以外の大学（併願大学）への受験を誘導できる可能性が、一般入試の受験者層よりも高い層であるとも推察され、入試科目、入試日程などの入試方式の変更に反応する可能性があることが予見された。

また、大学選択と選択基準の関係を調べた調査（神戸,2008）によると、受験生は大学選択を行う時期によって、選択基準が変化しており、入試直前の時期には「入試難易度」、「入試科目・選考方法」、「入試日程」など入試の要素を重視して大学選択を行っている（図 1）。ただし、当該調査は社会科学系の大学生を対象とし、調査件数も 143 件であるため、慎重に検討する必要があるが、これは自らが意図した受験者層に対して、入試方式の変更という手法を用いて、アプローチできる可能性が

あることを示していると言えよう。

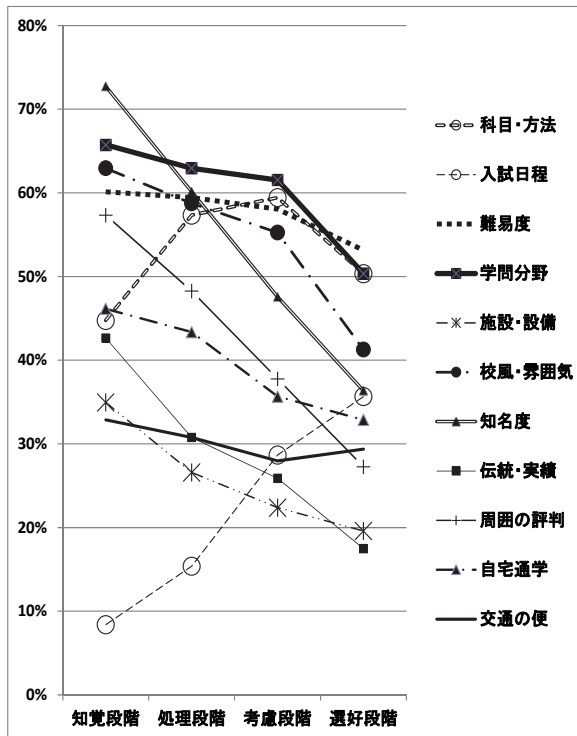


図1 大学選択時期と重視する項目
縦軸:「重視した」と回答した割合(複数回答)
横軸: 知覚段階(大学を調べ始めた時期)
処理段階(受験大学を意識した時期)
考慮段階(受験大学を決めた時期)
選考段階(受験期)

また、代々木ゼミナールによるセンター試験自己採点集計データ冊子には、都道府県別参加者数と平均点の一覧が掲載されており、科目別の平均点に加え、5教科受験者の人数と平均点も掲載されている。この資料によると首都圏ではセンター試験での5教科受験者の比率は他県に比べて低い、首都圏以外の地域でのセンター試験の5教科受験者比率は高い。そのためセンター利用方式の変更は、これまで以上に首都圏以外の地域の受験者層にアプローチすることにも貢献するのではないかと予測された(表2)。

なお、首都圏の5教科型受験者比率は、愛知県、大阪府、福岡県など他の大都市圏と比

較しても低く、都市部に見られる特徴ではなく、首都圏特有の傾向¹⁾と言える。

表2 センター試験 5教科受験者状況(2014年度入試)

都道府県	全体人数	5教科受験者数	5教科比率	順位
埼玉県	20,871	6,294	30.2%	47
千葉県	16,457	5,429	33.0%	45
東京都	43,861	13,529	30.8%	46
神奈川県	21,181	6,162	29.1%	48

都道府県	全体人数	5教科受験者数	5教科比率	順位
長崎県	5,051	4,740	93.8%	1
宮崎県	3,667	3,414	93.1%	2
大分県	3,209	2,969	92.5%	3
鹿児島県	5,703	5,104	89.5%	4
福井県	2,929	2,590	88.4%	5

都道府県	全体人数	5教科受験者数	5教科比率	順位
愛知県	28,340	17,641	62.2%	34
大阪府	19,549	12,131	62.1%	35
福岡県	17,631	11,409	64.7%	30

全国平均:58.9%

代々木ゼミナール「2014年度センターリサーチ part1」より(順位は5教科受験者比率の高い順)

そこで、一般入試において、これまで3教科型のみで実施されていたセンター試験利用方式の入試方式に加えて、2012年度入試より5教科型の新しいセンター利用方式の入試方式を導入することとした。具体的な教科科目と配点設定は次のとおりである。英語、数学①(数学ⅠA)②(数学ⅡB)、国語、理科1科目各200点、地歴公民1科目100点の合計900点満点とし、さらに合格点をあらかじめ630点と定めた²⁾。合格点の事前の公表は、センター試験後の自己採点で合格点以上が得られていれば、受験生は国公立大学出願間際の多忙な時期に、新たな安全校を探して出願するコストが軽減されることになり、当該新方式に出願する確率が高まると考えたからである。

この新たな入試方式の志願者数は1,000人台で推移しており、従来から実施していたセ

ンター試験利用3教科型入試（以下、センター3教科型）の志願者数も、センター試験利用5教科型入試（以下、センター5教科型）の導入初年度は減少するなどの影響が見られたが、翌年以降はある程度安定した志願者規模で推移している（図2）。

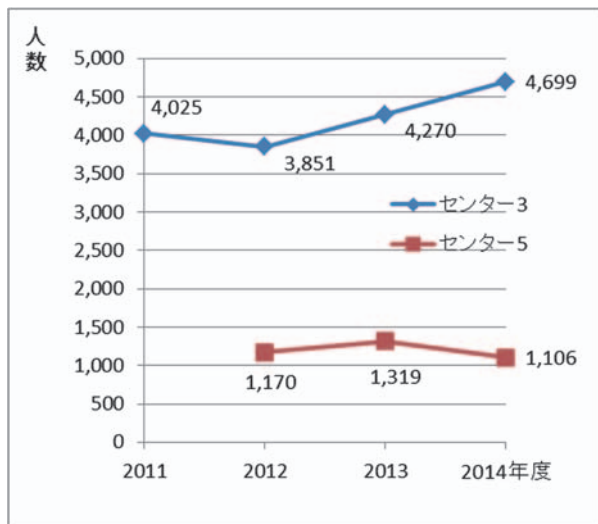


図2 センター試験利用入試志願者数推移

3 検証その1（高校所在地）

3.1 目的および方法

前節の都道府県別・自己採点集計データの結果から、センター5教科型入試を実施した場合、首都圏以外の地域からの志願者が増加することが予測された。そこで志願者の出身高校を所在地（都道府県）別に集計し、センター3教科型入試と比較した（表3）。なお、高校認定や外国の高校出身など都道府県別に分類できないデータについては、集計等から除外することとした。

表3 高校所在地別構成比と構成人数

センター3				
高校所在地	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度
1都3県	65.7%	69.6%	70.6%	73.0%
1都3県以外	34.3%	30.4%	29.4%	27.0%

センター5				
高校所在地	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度
1都3県	—	56.7%	56.5%	58.9%
1都3県以外	—	43.3%	43.5%	41.1%

センター3				
高校所在地	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度
1都3県	2,646	2,681	3,014	3,458
1都3県以外	1,379	1,170	1,256	1,280

センター5				
高校所在地	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度
1都3県	—	663	745	654
1都3県以外	—	507	574	457

1都3県：東京都、埼玉県、千葉県、神奈川県

3.2 結果

センター5教科型入試志願者の出身高校で首都圏以外に所在する高校の比率は、従来から実施されていたセンター3教科型入試と比較して、各年入試とも10%以上高くなっていることが確認された。これにより、入試方法を変更して新しく実施されたセンター5教科型入試は、首都圏以外の地域からの受験者層を取り込むことについて、一定程度の効果があったことが確認できた。

なお、志願者のみならず、合格者、入学者の各段階での首都圏以外に所在する高校の比率について、2014年度入試の結果を用いて確認したところ、入学者段階ではセンター5教科型入試とセンター3教科型入試では差が見られず、今後入試方式としてのさらなる工夫が必要なことが判明した（表4）。

表4 2014年度入試 高校所在地別構成比・構成人数

センター3			
高校所在地	2014 志願者	2014 合格者	2014 入学者
1都3県	73.0%	67.5%	67.2%
1都3県以外	27.0%	32.5%	32.8%

センター5			
高校所在地	2014 志願者	2014 合格者	2014 入学者
1都3県	58.9%	60.3%	71.4%
1都3県以外	41.1%	39.7%	28.6%

センター3		単位:人	
高校所在県	2014 志願者	2014 合格者	2014 入学者
1都3県	3,458	918	※
1都3県以外	1,280	443	※

センター5		単位:人	
高校所在県	2014 志願者	2014 合格者	2014 入学者
1都3県	654	281	※
1都3県以外	457	185	※

※入試方式別の入学者数については現段階では非公表としている事項

4 検証その2（高校層）

4.1 目的

志願者の出身高校所在地別の変化に加え、本節では志願者の質的な状況について検証を行う。前述のように、センター試験でより多くの科目を受験している受験生は、相対的に学習量が多い、という仮説にもとづいて入試方式の変更を行っているため、志願者層に質的な変化が起きているかを確認することは、今回の入試方式変更の効果を測定することになる。

4.2 方法

志願者の出身高校の大学進学状況を、当該高校の質的な状況を示す代理指標とすることで、質的な変化の検証を行うこととし、調査会社A社による全国の高校を進学実績により順位付けて分類したデータを利用することとした。このA社の指標を用いて、入試区分による入学者の異質性について検証する方法が先行研究でも行われている(椿 et al.,2013)。

A社の分類は、各高校の大学進学実績に基づき、全国の高校を20グループに分類しており網羅性が高い。ただし、このまま分析に使用する場合、これらの順位付けにより分類されたグループは順序尺度と解されるため、分析上の制約があると考え、大学進学実績を高校毎にスコア化することとした。具体的には、最も大学進学実績の高い高校グループを

220点として、そこから降順に10点毎にスコア化し、40点までの19グループに分類して以降の分析を進めることとした。以降は、高い大学進学実績を有する高校はスコアが高く、当該高校出身の志願者はその大学進学実績獲得のために貢献しており、相対的に学習量が多く、いわゆる受験学力の側面で高い能力を有しているとの立場から分析を進めている。

上記の方法で志願者出身高校の全てにスコアを付与し、各年度別に入試方式別のスコアで一元配置の分散分析を行い、当該年度の入試方式別のスコア平均に差があるかを検討した。入試方式はセンター3教科型、センター5教科型、A日程3教科型、B日程3教科型、C日程3教科型、D日程3教科型、E日程2教科型の7種類である。

A日程～E日程の各入試方式は、2月に実施するセンター試験を利用しない個別試験である。A日程～D日程は、2月上旬に連続した日程で行われ、英語・数学・理科の3教科型入試であり、E日程は2月下旬に行われ、数学を必須として理科または英語を選択受験する2教科型入試である。

4.3 結果

2012年度入試から2014年度入試の3年分の出身高校スコアを一元配置の分散分析に供した結果、各年度ともグループ間（入試方式・入試日程）のスコア平均値には以下のように、有意差が確認された³⁾。

2012年度 ($F(6,11525)=52.02, p<.001$, effect size(η^2)=.026)

2013年度 ($F(6,12896)=65.15, p<.001$, effect size(η^2)=.029)

2014年度 ($F(6,12997)=79.03, p<.001$, effect size(η^2)=.035)

また、グループ別（入試方式別）の高校スコ

ア平均値を見るとセンター5 教科型は他の入試方式より約 20 ポイント高く、スコアが高い高校からの出願者が多く、意図した受験者層にアプローチができたものと考えられる（表 5）。

表 5 入試方式別 高校スコア基本統計量

2012年度入試			
入試方式	平均値	度数	標準偏差
A 日程3	130.173	1386	37.3428
B 日程3	131.903	1382	37.9955
C 日程3	129.762	1344	37.6479
D 日程3	131.953	1060	38.4921
センター3	135.593	3851	37.5182
センター5	152.043	1170	36.6336
E 日程2	132.218	1339	38.4384
合計	134.762	11532	38.1766

2013年度入試			
入試方式	平均値	度数	標準偏差
A 日程3	129.327	1397	36.2592
B 日程3	132.386	1450	37.4713
C 日程3	128.875	1467	36.0389
D 日程3	127.725	1231	36.0987
センター3	133.918	4270	36.9439
センター5	150.826	1319	36.9821
E 日程2	128.886	1769	37.7185
合計	133.123	12903	37.4057

2014年度入試			
入試方式	平均値	度数	標準偏差
A 日程3	127.285	1532	38.1984
B 日程3	131.275	1388	39.5636
C 日程3	132.345	1565	38.2656
D 日程3	128.906	1289	38.6411
センター3	135.354	4699	38.5527
センター5	157.034	1106	36.7340
E 日程2	135.291	1425	39.3692
合計	134.804	13004	39.2242

表中の入試日程に付された数値は、入試において課される教科数を示す

さらに、Tukey の *HSD* 検定による多重比較の結果、各年度ともセンター5 教科型の高校スコアは他の入試方式よりも有意に高いことが示された（表 6）。

これらの事から、入試方式を変更することによって、自らが意図した受験者層へアプローチを行う試みには、一定の成果があったものと結論づけられる。

表 6 センター5 教科型と他の入試方式との多重比較検定

2012年度入試					
(1) 入試方式		平均値の差	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間
センター5	A 日程3	21.8696*	1.4959	0.000	17.458 26.281
	B 日程3	20.1397*	1.4969	0.000	15.725 24.554
	C 日程3	22.2808*	1.5066	0.000	17.838 26.724
	D 日程3	20.0899*	1.5978	0.000	15.378 24.801
	センター3	16.4494*	1.2578	0.000	12.740 20.159
	E 日程2	19.8247*	1.5079	0.000	15.378 24.271

2013年度入試					
(1) 入試方式		平均値の差	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間
センター5	A 日程3	21.4993*	1.4151	.000	17.326 25.672
	B 日程3	18.4402*	1.4025	.000	14.304 22.576
	C 日程3	21.9511*	1.3986	.000	17.827 26.075
	D 日程3	23.1010*	1.4607	.000	18.794 27.408
	センター3	16.9084*	1.1611	.000	13.484 20.332
	E 日程2	21.9400*	1.3409	.000	17.986 25.894

2014年度入試					
(1) 入試方式		平均値の差	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間
センター5	A 日程3	29.7498*	1.5205	.000	25.266 34.233
	B 日程3	25.7591*	1.5532	.000	21.179 30.339
	C 日程3	24.6893*	1.5137	.000	20.226 29.153
	D 日程3	28.1282*	1.5794	.000	23.471 32.786
	センター3	21.6800*	1.2879	.000	17.882 25.478
	E 日程2	21.7431*	1.5442	.000	17.190 26.297

5 今後の課題

入試方式を変更することで従来とは異なる受験者層にアプローチを行い、実際に出願者を得られたことは確認された。しかし、「表 4 2014 年度入試 高校所在地別構成比」で見られたように志願者、合格者、入学者の各段階で見ると高校所在地構成比は一定ではない。今回は 2014 年度入試結果のみを集計したが、他の年度の入試結果も確認し、さらに各年度の各段階での高校スコアについて検証する必要がある。なお、この高校スコアであるが、本来は全国的に標準化された個人毎のスコアを使用して比較することが望ましいと考えられる。同一高校からの志願者数の多少によって高校スコアが変動するため、入試方式比較の際に分析に影響することもあるからである。今回は代替的な方法として高校スコアを使用しているが、高校スコアではなくセンター試験の得点等を利用した個人毎のスコア

アの使用を検討することは課題の一つである。

また、グループ間での標本サイズに差があり、特にセンター3教科型と他の入試方式との差が大きい。このように標本サイズの異なる水準（グループ）の検証方法として、今回の方法が妥当かどうかなど、さらなる精緻な手順で分析を行うことも課題としてあげられる。今後もさらに分析精度を高めるよう、引き続きの検証を進めたい。

注

- 1) 首都圏の私大専願者は他の大都市圏と比較しても突出して多く、特異な特徴を持つことについては、先行研究でも指摘がなされている（内田 et al.,2013）。
- 2) 合格点については、得点率 70%のラインとした。得点率 70%としたのは、従来から行っているセンター3教科型のボーダーライン得点率が概ね 70%程度であること、多くの地方国公立大学のセンター試験のボーダーライン得点率が 70%前後であることなどを勘案した。
- 3) 効果量の解釈は、水本・竹内（2008）「検定の種類ごとに見る代表的な効果量の指標と大きさの目安」による Cohen（1988,1992）の基準を参考にした。これによると本調査は効果量が小さいと判断されるが、効果量の解釈については研究分野による差異の考慮の必要性等、さまざまな議論がみられる。入試分析の先行研究との比較も必要であり、現段階では小量な効果の観測と解釈しているが、今後の課題としてさらに検証を進めたい。

参考文献

I/O編集部（2005）.「パラメトリック検定」『EXCELデータ分析』143-147
 神戸悟（2008）.「大学教育サービスの消費者である受験生とのコミュニケーションに関する考察」『明治学院大学大学院経済学

研究科経営学専攻修士論文』（未公開）4-26.

教育再生実行会議 第四次提言（2013）.「大学志願動向等について（2）入試方法別大学志望度について」『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）参考資料』23（出典）ベネッセコーポレーション大学事業部「大学生基礎力調査 I（2011 年）」毎日新聞社（2014）.「4780 高校 487 大学 2014 合格者数」『大学入試全記録「高校の実力」完全版』110-351.

水本篤，竹内理（2008）「研究論文における効果量報告のために—基礎的概念と注意点—」『英語教育研究 31』57-66

竹原卓真（2013）.「1 要因の分散分析」『SPSS のススメ 1』102-107

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 No.25』29-36

内田照久，鈴木規夫（2013）.「大学入試センター試験の中核受験者層と私立大学への出願」『大学入試研究ジャーナル No.23』87.

内田照久，橋本貴充，鈴木規夫（2013）.「18 歳人口減少期のセンター試験の出願状況の年次推移と地域特性——志願者の 2 層構造と出願行動の地域特徴——」『日本テスト学会誌 Vol.10, No.1』55-68.

代々木ゼミナール（2014）.「都道府県別参加者数・平均点」『2014 年度センターリサーチ part1』4-5.

代々木ゼミナール（2014）「大学入試センター試験利用私立大学 入試科目・配点一覧」『2014 データリサーチ VOL.3』540-776

「多面的・総合的評価」に向けた佐賀大学の入試改革

西郡大・園田泰正・兒玉浩明（佐賀大学アドミッションセンター）

高大接続改革について提言された中央教育審議会答申（2014）では、各大学の個別選抜において「確かな学力」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とともに、大学入試の評価の在り方を梃子に高等学校教育と大学教育の在り方を転換していくことが示されている。本稿では、同答申の趣旨を踏まえ、佐賀大学の入試改革として第3期中期目標・計画期間中に着手する「佐賀大学版 CBT（Computer Based Testing）」「特色加点」「継続・育成型の高大連携活動」という考え方を紹介し、大学入試改革に向けた課題と展望について考察する。

1. はじめに

「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改革について（答申）」（以下、「答申」と略記）（中央教育審議会,2014）において、高大接続改革が提起され、『『高大接続改革実行プラン』の策定について』（文部科学省,2015）により、改革実行に向けたプランが提示された。実は、約15年前にも「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」（中央教育審議会,1999）を受けて、「大学入試の改善について（答申）」（大学審議会,2000）により大学入試改革の必要性が提言されている。しかし、今回の答申はこれまでとは少し雰囲気異なる印象を受ける。それは、「高大接続改革実行プラン」という名称にもあるように、「改革の実行」という思いが強く伝わってくるからである。国立大学の第三期中期目標・計画においても「入学者選抜の改善に関する目標」が特別に項目化され、各大学の第三期期間中の目標として設定されるはずであろう。本答申の特徴は、「生きる力」を構成

する「確かな学力」として示される「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性・多様性・協働性」という学力の3要素¹⁾を多面的・総合的に評価することが求められていること²⁾。大学入試における評価の在り方を梃子として、高等学校教育改革、大学教育改革を一体的に進めること。大学入試センター試験に代わる新しいテストの導入などが大きなポイントとして挙げられる。

各大学の個別選抜改革では、「学力の三要素すべてを評価の対象としつつ、特にどういった要素に比重を置くのかを、大学入学希望者に対して明示していくことが求められる」とし、各大学の入試改革を進めていく上での1つのイメージとして図1の資料が示された。

このイメージ図に従えば、各大学の個別選抜では、学力の3要素の「思考力・判断力・表現力」の一部分と「主体性・多様性・協働性」を評価することが求められ、その評価手法に、小論文、プレゼンテーション、集団討論、面接、推薦書、調査書、資格試験等が具体例として挙げられている。

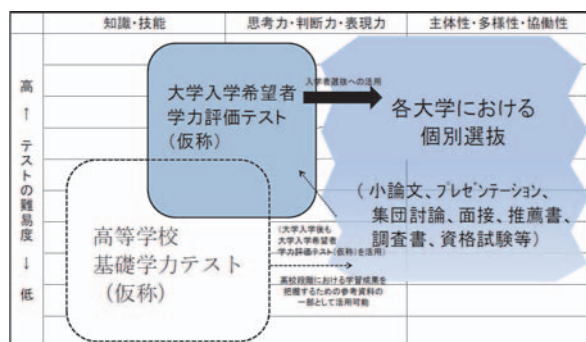


図 1. 答申で示された別添資料 5

各大学では、こうしたイメージを参考に入試改革の検討が行われるわけだが、入試に関わる現場では、様々な課題に直面する。例えば、「集団討論や面接などを一般入試まで含めた受験者全員にできるのか」、「新しい評価方法を開発しても数年後には受験対策がとられる」などである。多様な大学がある中で、各大学が抱える現実的な課題は様々だろう。

そこで本稿では、難関校とはいわないまでも地域の受験生に一定の影響を持つ地方国立大学の1つとして、どのように入試改革を進めていくことができるのか、第3期中期目標・計画期間中に着手する佐賀大学の入試改革を事例に、いくつかの観点から考察する。

2. 学力の3要素を評価するために

■ 「佐賀大学版 CBT (Computer Based Testing)」の検討

図1で示されるように、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」（以下、「評価テスト」と略記）では、「知識・技能」に加え「思考力・判断力・表現力」まで含めた範囲を評価する方向で検討されるようであり、個別選抜では、それ以外の学力の要素を評価することになりそうである。ただし、「思考力・判断力・表現力」については、個別選抜でも評価する可能性が考えられるため、「評価テ

スト」とは重ならない観点で個別選抜の位置づけを検討しなければならない。

答申では、知識偏重型の画一的な一斉試験からの脱却が求められている。しかし、従来のペーパーテストを主とした方法（PBT: Paper Based Testing）では、「思考力・判断力・表現力」の測定は限定的になることが考えられる。したがって、ペーパーテストの制約を受けない評価方法を模索することが1つの手段となるだろう。PBT以外の手段として、プレゼンテーションや集団討論などの「人が人を選ぶ」手法も考えられるが、受験者数が多くなった場合、コスト面や実施条件の面で様々な制約がつく。また、受験者側の対策が進めば、本来評価したい特性が測れなくなるなど、評価自体の形骸化をもたらす可能性も否定できない。こうした点を踏まえれば、受験対策が行われることを前提とし、受験対策を積極的に行わせることが彼らの実質的な成長に繋がるような試験問題にすることが1つの方法である。PBTを中心とした試験問題は過去問として整理され、良質な問題は教育教材として利用されてきた。一定のコストを掛けて新しい評価方法を開発するのであれば、PBTの過去問と同様に、高校の教育活動にも活かせるものを可能な限り提供していきたい。

以上の点を踏まえ、佐賀大学では、PBTで評価することが技術的に難しい部分について、IT（情報技術）を活用した「佐賀大学版 CBT」³⁾を検討している。ITを活用することにより、動画や音声の利用、紙媒体では表現できなかった3次元図形の提示など、PBTでは実現できない情報量の多い問題を作ることができる。例えば、マネジメントの分野では、地方創生をテーマに「地域活性化」に取り組む上での具体的な問題について、ス

ストーリー性のある動画を提示することで、小論文以上の情報量を持った出題が可能になる。一方、解答においても、記述解答からは得ることはできなかった多様な解答形式を用いることで、思考力や表現力を深く確認できる可能性を持つ。実際の運用では、記述式解答（PBT）からはじめ、実施環境が整えば、出題内容に応じて IT 機器を用いた解答形式を導入する計画である。また、高校における教育活動の一部に転換をもたらすことを意図した出題が、PBT よりも容易にできるようになるかもしれない。例えば、実験が必要な分野では、実験を経験していることが有利に働く問題内容及び形式にすれば、高校の理科の時間に実験などが積極的に取り入れられるようになるだろう。

以上の方法は、必ずしも IT を用いなくても他の方法で実現できる。しかし、実際に実験を行ったり、活動させる手法は、多数の受験生を対象にした試験では、現実的に不可能である。もちろん、IT を活用するにしても AO 入試や推薦入試など受験生が限定的な入試からはじめる必要があるだろうが、将来的には一般入試までを含めた受験生全員に対して実施できることを視野に入れた検討が望ましい。なお、ここで示す考え方は、PBT の廃止を前提とするものではない。PBT で評価できる部分は従来通り実施しながら、「佐賀大学版 CBT」との適切な組合せが現実的であると考えている。

その一方で、新たな課題も意識しなければならない。入試において PBT が主流であった理由の 1 つは、運用の容易さであると思われる。例えば、動画コンテンツの問題を作成する場合、動画撮影や編集作業などが必要である。その過程での出題内容の漏洩は許されず、機密性の

保持は容易ではない。また、出題する内容について、受験生の置かれた環境によって有利・不利が生じないように公平性に配慮する必要がある。情報量が多い動画だからこそ、完全なチェックが難しい面もあり、PBT 実施の方が公平性が確保しやすいのである。しかし、答申が示すように、公平性に対する社会の意識の変化が浸透し、入学者に求められる能力を「公正」に評価することに重点が置かれるようになるとすれば、「佐賀大学版 CBT」は、新しい評価方法の 1 つとして検討する価値があると考ええる。

■ 「特色加点」という考え方

学力の 3 要素の 1 つである「主体性・多様性・協働性」をどのように評価するのかというのが最も悩ましい点である。一般的に、こうした能力等は、短時間で評価するのは難しく、ある程度の時間をかけ、受験生に関する多くの材料をもとに丁寧に判定することが必要だと考えられる。また、面接試験や集団討論のような人が人を評価する場合、「公正な評価」を行うためには、評価の信頼性や妥当性を高めるための技術的な検討が欠かせない。例えば面接試験において信頼性や妥当性を高めるためには「構造化面接」という手法が知られている（例えば、今城,2005）。しかし、評価手続きを構造化しすぎると、面接者によって個別に工夫される展開や評価の視点を一定の枠組みに押し込めてしまうことになり、面接試験に期待する評価が出来なくなる可能性もある。そのため、「主体性・多様性・協働性」を評価するためには、相応のコストと技術的限界を前提とした検討が求められる。

一方で、答申では、大学入試における評価の在り方が変わること、高校での

教育活動に転換がもたらされることを期待している。したがって、受験者数が限られている AO 入試や推薦入試だけは、その効果は限定的であり、答申が求める本質的な改革は実現できないだろう。そのため、一般入試受験者を含めた大多数の受験生も対象に、「主体性・多様性・協働性」の評価を考えていかなければならない。つまり、丁寧な評価を行うためのコスト、評価方法の技術的限界、評価対象者の拡大という3つの条件を考慮した改革が求められるのである。

こうした改革に向けた1つの切り口として、佐賀大学では、受験生の実績や活動履歴等を評価するための「特色加点」という考え方を検討している。「特色加点」とは、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」を中心とした学力要素を評価する「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」（あるいはセンター試験）と「個別選抜」の合計点である当初配点とは別に、受験生の実績・活動・取組など今までの主体的活動を加点方式によって評価するものである（原則として書類審査を想定している）。

「特色加点」は、受験生の自己申告を期待しており、何も申告しなければ加点されないというのが特徴である。もちろん、想定する特色加点の上限の点数をあらかじめ当初配点に入れることは可能である。しかし、当初配点として組み込んだ場合、満点からの減点方式という捉え方になるのに対して、加点方式であれば、自分の実績等を積み上げることで点数が加点されていくという心理的な違いが生じる。「特色加点」は主体性を評価することを目的としているため、受験生の積極的なアピールと高校までの主体的な活動を喚起する仕組みとして機能することを目指している。

実際の評価作業については、アドミッションセンターを中心とした全学体制の評価組織で採点を行う。具体的には、「志望する分野と関係するもの・しないもの」「実績・活動レベル（世界、全国、ブロック、都道府県、校内）」などを考慮した評価（点数化）を実施する。各学部は、同採点結果に対してアドミッション・ポリシーによる重み付けを行い加点する。したがって、アドミッション・ポリシーにおいて、どのような点を重視するのか明記する必要がある、そこに各学部の特色を示していくという意味で「特色加点」と命名している。

ところで、「特色加点」を実施するためには、現実的な課題点が多い。最も大きな課題は、評価対象となる受験生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である。少人数の受験者であれば、丁寧な選考ができるかもしれないが、将来的に多数の受験生を対象とすることを考えれば、それに向けた評価の仕組みを構築しておかねばならない。そのため、様々な資格検定や外部試験等を精査する技術をもつ民間企業との連携や受験生の実績や活動の評価のための調査・研究、さらには多数の受験生情報を効率的に処理するためのシステム開発などを通して、アドミッション機能の強化を図っていく必要があるだろう。

また、1つの大学では実現が難しい問題も複数大学で協力すれば相乗効果が得られる可能性もある。さらに、研究機能を備えた公的機関において、大学進学希望者全体の実績等を評価できる環境が整えば、大学だけでなく受験者にとっても有効な仕組みなるのではないだろうか。ぜひ、大学入試制度全体の枠組みから検討が行われることを期待したい。

■ 「特色加点」と高大連携活動

受験生の活動実績や取組を評価する場合、大学のような機関では、学術的な活動実績等を中心に評価したいと考えるのが一般的であろう。しかしながら、数学オリンピックや他の顕著な学術の実績等を評価するにしても、これらの活動実績がある受験生を対象にできる大学は限られている。したがって、一般的な高校生が関わるような学術的活動も評価の対象に入れるようにしなければ、こうした活動の裾野は広がらない。そこで注目したのが高大連携活動である。

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る。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、出前講義によって学習意欲や学問的な興味・関心が高まっても、その高まりは一過性のものであり、継続的なものとして定着しない現実がある⁴⁾。こうした課題を解決するために、佐賀大学では、「継続・育成型」の高大連携活動「教師へのとびら」を平成26年度から開始した。

「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県内の高校生を対象に、「高校の3年間と大学の4年間で教師を育む」というコンセプトで作られた継続・育成型のプログラムである。参加希望の生徒たちは、1年生から年3回程度の活動に継続的に参加しなければならない。プログラムは、現役教師の講話や大学での講義、模擬教育実習、大学生との交流などの多様なメニューで構成される。また、本プログラムは、アクティブ・ラーニングを手法として取り入れ、各回ごとにグループ作業やプレ

ゼンテーションなどを行わせるだけでなく、各活動で用いた資料やグループ作業で作成した成果物をポートフォリオとしてまとめることを目標としている。そして、継続的に参加し、最終的なポートフォリオを作成した者に対しては修了証を発行する。もちろん、プログラムの参加者には、途中で「実はやりたい事と違った」と感じて参加を辞退する者もいる。しかし、これはネガティブなことではなく、主体的に参加し、様々な経験を通して、将来的に自分が進むべき道ではないと判断して辞退していると捉えれば、大学入学後のミスマッチを抑制することに通じるものである。本プログラムは、文化教育学部、アドミッションセンター、佐賀県教育委員会との連携で実施しており、初年度は県内から100名の生徒が参加した。今後は、教育分野だけではなく、理系分野や医療系分野などの他分野にも展開するために、大学だけでなく地域の自治体や企業等とも連携し、さらに、e-learning等も活用したプログラムを開発する予定である。

このようなプログラムに継続的に参加し、その成果として得られる修了証は、彼らの実績となり、「特色加点」のような評価制度で利用できる。例えば、「教師へのとびら」は、佐賀大学のプログラムであるが他大学を受験する際に、自己アピールとして修了証を活用することも可能である。仮に、同様の高大連携プログラムが多くの大学で実施されるようになり、各大学の入試において相互に修了証が評価されるようになれば、多面的な評価の促進だけでなく、高大連携活動自体も活性化するのではないだろうか。ぜひ、多くの大学で高大連携活動等の実績を相互評価できる仕組みが構築されることを期待したい。

ただし、各プログラムにおいて修了証を発行する場合、その質保証は必須である。第三者による客観的評価などが望ましいが、少なくともプログラムの内容や身に付けた能力、成果など、何を実施したのかを修了証に記載することで、一定の水準を維持する必要があるだろう。

3. 最後に

本稿で示した「佐賀大学版 CBT」と「特色加点」の考え方の背景には、高校教育に与える負の影響力を極力抑制しようという狙いがある。我が国では、「自己責任で勝手に受験しなさい」と指導する教師よりも「なんとかして生徒を合格させてあげたい」という教師の方が圧倒的に多いと思われる。こうした意識は、予備校や塾が少ない地方において特に強いだろう。そのため、多面的・総合的な評価の推進に伴い、各大学において新しい評価方法の開発や導入が進めば、高校現場は今以上に受験指導のための情報収集に迫られる可能性がある。現行の入試制度でさえ、入試説明会等では、ペーパーテスト以外の評価方法（面接試験など）に関する質問が大半を占める。したがって、特殊な評価手法の乱立は、高校に情報収集等の負担を強いることになり、本来行うべき教育活動を阻害してしまう恐れがある。こうした点を考慮し、特別な受験対策を強いかねない評価手法に向かうのではなく、高校における正課・課外活動に真摯に取り組むことが評価される仕組みを検討していくことが重要であると考えます。

答申の本質は、大学入試制度自体の改革が目的ではなく、大学入試が持つ影響力を利用して、高校と大学の教育改革を進めたいという点にあるだろう。そのため、入試改革という技術論だけに焦点が

定まり、高校と大学の教育現場が入試の対策や実施のために疲弊してしまうようなことがあれば本末転倒である。佐賀大学では、こうした答申の本質を意識しながら入試改革に向けて準備を進めているところである。

注

- 1) 答申では、「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）」「知識・技能を活用して、自ら課題を発見しその解決に向けて探求し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」「知識・技能」と表現されている。
- 2) 「大学入試の改善について（答申）」では、アドミッション・ポリシーを定め、同ポリシーに基づいて入試を実施することが求められており、具体的な学力要素を評価することを示していない。
- 3) ITを活用するため、ITBT（IT Based Testing）であるが、同名称は一般的でないため CBT の範疇の1つとして「佐賀大学版 CBT」と称した。
- 4) 佐賀大学の出前講義において、講義直後のアンケートの満足度は高いものの、大学入学時のアンケートからは、出前講義に対する印象はあまり残っていないようである。

参考資料

- 中央教育審議会(1999)「初等中等教育と高等教育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、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)。
 大学審議会(2000)「大学入試の改善について」(答申)。
 文部科学省 (2015)「『高大接続改革実行プランの策定』について」。
 今城志保(2005)「採用面接評価の実証的研究：応募者、面接者、組織が面接評価に及ぼす影響の多水準分析」『産業・組織心理学研究』vol. 19, No. 1, 3-16.

多面的・総合的評価入試の判定資料に関する日韓比較調査

山本以和子（京都工芸繊維大学）

多面的・総合的な評価を行う入試の導入が、入試改革政策の中で強調されている。そのような入学者選抜において、どのような入試方法、内容、さらに情報を必要とするだろうか。推敲を繰り返して進化したＡＯ入試での合否判定に関わる試験・出願資料の現状を調査して、さらに出願資料に関しては、韓国の入学査定官制での出願資料と比較をした。その結果、日本では受験生による自由な記述を促す資料が多いが、韓国では担任の教師による項目ごとの詳細記述が求められる資料が多い状況などが見られた。

１ はじめに

現在、全国的に多面的・総合的入試の導入が推進されている。平成 19 年の学校教育法改正により示された「学力の三要素」（「基礎的知識および技能」「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力」の能力）「主体的に学習に取り組む態度」を代表とした多面的な評価により、今後の高大接続を知識偏重入試から脱する形のビジョンが描かれている。本学でもすでにＡＯ入試を導入して 10 年以上経過しており、ＡＯ入試合格者の入学後の教育成果は、一般入試合格者と遜色なく、また上回るほどの業績となるケースもある。（内村・山本 2013）しかし、多面的評価の選抜で合格となっても、中には入学後に期待されたほどの成果を上げられない学生がいることは事実である。これは本学だけに限ることではない。多面的評価しているにも関わらず、入学後のパフォーマンスが優れていないケースは存在する。しかし、それが学力不問の問題なのか、選抜時の評価資源の問題なのか、または学生個人の問題なのかは明確にはなっていないが、今回は、評価資源に着目して調査をおこなった。

これまでも選抜資料に関する研究は行われている。富永（2005）は、大学入学者選抜における調査書の利用の実態調査で、高校調査書は概ね利用されているが、利用方法が千差

万別なこと、評定平均値、学習成績概評、特別活動の記録、指導上参考となる事項や備考に至るまで、ＡＯ入試ではその利用率が高く、調査書を隅々まで利用したことを明らかにした。また大作・南部（2006）は、調査書と合否、自己推薦書の得点の関係を調べ、調査書は概ね使えることを明らかにしている。しかし、倉元・西郡・石井（2010）では、調査書の評価の仕方に学校間で統一性がなく、また地域間での成績インフレが起きているという傾向があることを追求した。ＡＯ入試の実施を重ねていくにつれ、出現する調査書の機能劣化に対して、調査書以外に目を向けたのが木村（2011）である。ＡＯ入試における提出書類に関する研究が管見の限り本格的に行われていないということに着目し、その全体像を把握する分析を行っている。そこでは、提出書類の傾向が地域差や入試難易度による階層によって異なることを明らかにしている。

ＡＯ入試の本格的導入から 10 年余が過ぎ、各大学においても改良をしながら、現在のＡＯ入試を実施している。より精度の高い多面的・総合的な評価が可能な入試方法・判定情報は何か。各大学の試行錯誤の結晶が現行入試に反映されているはずである。

そこで、今回の調査の目的は、ＡＯ入試草創期から改変されてきたであろう国内におけるＡＯ入試の方法や内容の現状を明らかにす

ることである。項目は、可否判定に利用する①試験の方法と内容、②出願条件、③出願時に提出する資料と内容である。対象の大学は、本学が国立大学理工系学部であるところから、国公立大学理工系学部とした。総じて他大学の理工系学部AO入試における方法と内容、そして出願者からどのような情報を求めているのかを学ぶことを目的としている。

次に、「世界の大学入試」を執筆している過程で、韓国の大学における出願資料を見る機会を得た。韓国の出願資料は非常に詳細に記入することが要請されており、その量は日本と比べても飛躍的に多い。そこで、日本の出願資料と韓国の出願資料を比較し、学ぶべき点、課題点を考察することを目的とする。

2 調査の方法

資料となるAO入試募集要項は 2015 年度版を利用した。入手は、テレメールでの購入及び筆者の知己から収集した。募集要項を読み取る手法でデータを入力、整理している。対象は、国立大学が 34 大学 55 学部、公立大学が 9 大学 10 学部である。対象学部は、生物・化学・工学分野の学部限定している。つまり、本学の既存学部の分野である。さらに高等学校専門課程、工業課程、総合課程等に限定しているAO入試は除いている。

調査項目は、出願資格、選抜内容（一次、二次試験の内容、センター試験利用）、センター試験の評価方法（最低基準を設けているか否か）、出願書類の種類と内容項目である。調査の中での実施件数及び割合の算出方法は、学部単位での集計を行った。理由は、学部・学科に囚われず、募集枠をフレキシブルに設定している実態があり、学科単位での集計は難しいと判断したからである。

3 現在のAO入試の方法と内容（日本）

3.1 特別な出願条件がある大学

特別な出願資格条件として次のようなもの

があった。学校の成績、学校での履修教科・科目と取得単位数、科学系のオリンピックやコンテスト等の出場および好成績、外部試験の成績、大学が事前に実施するスクーリング等の受講者、学校でのコースや出身学校が認定校、などといったものである。



図1 特別な出願条件と実施大学・学部数と実施率

学校の成績は、医学部のAO入試でよく見られる出願資格だが、理工系学部でも一部の大学で設定していた。内容は、全教科での評定平均値を条件としている場合、指定教科・科目での評定平均値を条件としている場合、さらに両方を利用している場合（例えば、全体評定平均値〇以上でかつ、A教科とB教科、C教科の評定平均値が△以上）があった。

学校での履修教科・科目については、当該学部・学科の分野に即した教科・科目を高校時代に学修していることが出願条件となっている。例えば、理学部物理学科なら物理基礎、物理、数学Ⅰ、数学Ⅱ、数学Ⅲ、数学A、数学Bが指定されており、工学部情報工学科なら数学Ⅰ、数学Ⅱ、数学Ⅲ、数学A、数学Bが指定されていて、それらの履修者に出願資格を与えるというものである。他に履修教科の指定と合わせて履修単位数までも出願条件としているケースもあった。

科学系のオリンピックやコンテストというのは、科学技術振興機構の支援事業である国

際科学技術コンテストの中のコンテスト（数学・生物学・地学・情報の各オリンピックと物理・科学技術の各チャレンジおよび化学グランプリ等）、日本物理学会、SSH生徒研究発表会等を指すケースが複数あり、またこれらのコンテストに参加するだけでなく、その成績も出願資格となるケースもあった。

外部試験には、TOEFL-iBT, IELTS, 英検, GTEC for STUDENTS, GTEC CBT, TOEIC が挙げられており、各々基準点が設けられている。また、基準点に達していれば、外国語試験を免除するという事例もある。

他に、夏休みやオープンキャンパスなどを利用して行われる大学でのスクーリングの参加者に出願資格を与えるというもの、理数科出身者、SSH出身者に出願資格を与えるといったケースもあった。各ケースの実施規模は、図1に記述した。

3.2 試験の方法や内容

現在のAO試験のしくみや内容は、1次試験のみ実施、2次試験まで実施、2次試験+センター試験というパターンがある。また、書類審査、課題論文、課題レポート作成、模擬講義、口頭発表・質疑応答、ディスカッション、口述試験、基礎学力試験、個人面接、集団面接、適性検査、英語コミュニケーション、実技、センター試験等が実施されている。中には、受験前の事前セッションでの成績を試験内容に取り入れているものもあった。

二次試験までの試験方法は、大別すると3通りである。一つは、1次試験が書類選考+2次試験（課題と面接）のパターンである。もう一つは、1次試験（書類選考と課題）+2次試験（さらに課題・面接）を課しているパターンである。中には、1次試験で面接を課しているものもあった。この2つのパターンの中間と考えられるのは、書類選考のほかに提出書類で課題（レポートやプレゼンテーション）を課し、それを判定するパターンであ

る。他にも、センター試験利用の可否でパターン分けをすることもできる。センター試験を利用する場合は、最低基準得点を設定して、合格判定の対象にするという方法であった。

これらがどのくらいの規模で行われているかは図2に記述した。

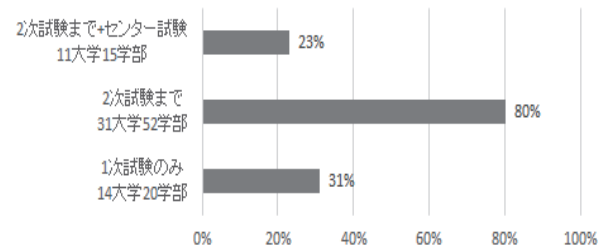


図2 試験形態別実施大学・学部数と実施率

1次試験のみの場合、どのような試験内容となっているのだろうか。それを調べた結果が、図3である。

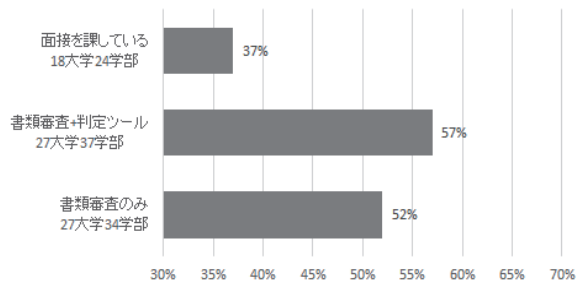


図3 1次試験のみの場合の試験内容とその実施大学・学部数・実施率

次にセンター試験の利用法を調べてみた。センター試験を課している大学は、19大学26学部（40%）であり、そのうちセンター試験の成績に基準を設け、合格または内定としている大学は8大学8学部（12%）である。このうち、最低基準の設定がどのようになっているかを調べた。考えられるのは、各大学の一般入試（特に前期日程）の合格最低点からの設定であるが、大学のホームページや資料で確認したところ、未掲載の大学があったので、その方法での調査はできなかった。代わって、ベネッセ・駿台共催のセンター試験

の出願動向調査¹が、センター試験受験者のうち一番成績登録数も多く、実際の入試結果に近いという判断から、その数値を利用した。利用した数値は、可能性判定基準のB判定値（合格率予想 60%。ボーダーライン値や偏差値判定で利用する代表的数値）とD判定値（合格可能性予想 20%）である。各大学の最低基準がどのライン値を示しているかを調べたところ、3 大学がB判定値とD判定との間で設定しており、4 大学がD判定値以下の水準で設定をしていた。（残りの 1 大学は 1 教科ごとの設定であったため、除外した）

その他、AO入試の各選考要素がどのくらい設定されているかを調べたのが、図 4 である。これらの選考要素は、試験として独立していたり、課題レポートや小論文の中に教科学力を測る問題を含めていたり、面接時の口述試験で教科学力を問う場合が含まれている。

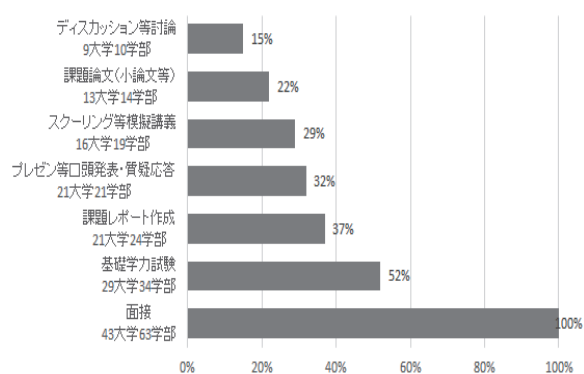


図 4 AO入試の選考要素の実施大学・学部数と実施率

その他、英語のコミュニケーションテストや受験前に行われる事前スクーリング等の課題成績を、判定に利用するといった大学も少数だが存在している。また、面接の実施は先述のよう全大学全学部での実施があったが、例えば個人面接・集団面接といった形式については、明記されていない場合が想定され、さらに適性検査の内容も詳細が不明なものが多かったため、今回は除外している。

3.3 日本のAO入試における出願資料

AO入試の可否判定において、どのような情報が活用されているのか。出願時に提出を求める資料で調査してみた。

まず、提出書類の種類を取り上げる。入学願書とは別に、志望理由書、自己推薦書（自己アピール書）または活動記録書（のような書面）をほとんどの大学で提出を求めている。

一番多いのが、志望理由書であり、31 大学 45 学部（全体の 74%：学部数で算出（以下同））、次に自己推薦書（自己アピール書等含む）が 22 大学 31 学部（51%）、個人評価書（推薦書含む）が 9 大学 13 学部（21%）、活動記録書が 8 大学 11 学部（18%）であった。その他は、実績と人格等の要約書や学業に関する資料が各 1 大学 1 学部で提出を求めている。また、出願前に作成する事前課題が 3 大学 3 学部（5%）あった。これらの書類の組み合わせおよび実施規模は図 5 のようになる。

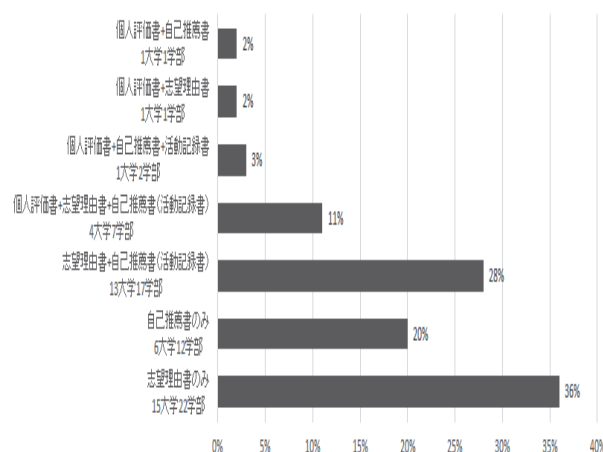


図 5 出願書類の組み合わせの状況

志望理由書の内容は、志望理由以外に自分の性格や才能、資質や適性・優秀性の分析、また学力向上の経緯、さらに入学後の学習計画や将来の進路計画などの記入があるのだが、これらをどのように記入するかは大きくわけて図 5 のように 2 つのパターンに分かれた。パターン 1 が項目を指定して文章に入れるよ

うに求める形式で 24 大学 35 学部 (58%), パターン 2 が何も指定せずに志望理由を自由に記入する形式で 19 大学 29 学部(48%)であった。また, 誰が作成し記述するかについて, 明示の有無があった。明示している場合は, 大きく 2 パターンある。一つは, 「志願者自筆」「本人自筆」「志願者本人記入」「本人手書き」「自筆」という表現である。これらは志願者自身で作成して記入することを想定しての記述だろうが, 他人が作成して志願者が記入することもありうる。一方で, 「志願者自ら作成・記述」「志願者本人が思考し, 作成」といった他者の力を借りずに作成し, 執筆することを限定した表現もあった。

次に自己推薦書(自己アピール書)の内容を調べた。まず, 自己推薦書(自己アピール書)の作成を求めている大学では, 活動記録書の作成を求めているので, これらはほぼ同様の情報を得るものであると考えられる。しかし, 例外もあるが, ここでは, 自己推薦書または活動記録書の内容についての結果を整理する。(図 5 参照) 求めている情報は, 学校内・学校外での活動の実績やそのプロセス等である。その情報収集も 3 パターンに分けることができる。パターン A は, 項目が指定されている形式で 7 大学 11 学部 (28%) が該当する。その項目は, 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・委員会であった。パターン B は, 上記のような活動項目を設けていないが, 活動を通じて学んだことや将来にどう活かすか, 達成プロセス等の記入を指定し, 自由に記述させている。また, 志願する学部分野に即した内容記述を求めている。このパターンは, 6 大学 9 学部 (23%) あった。パターン C は, 以上のような指定はなく, 自由に記述する形式で 15 大学 23 学部 (58%) あった。

活動の記録においてその記述の真偽を確認できるような記述を求めているのが, 9 大学 14 学部に留まっている。また, 志望学部のた

めの努力と活動についてと自分の優秀性を表す事例, 自己分析(性格や才能, 資質の説明)は, ある大学では志望理由書で記入し, また違う大学では自己推薦書で記入するようになっており, 区別がついていない状況である。

志望理由書, 自己推薦書は, ほとんどの大学で志願者が作成するようになっているが, 中には推薦書や活動の記録を教師や他人が記入するよう求めている大学もあった。

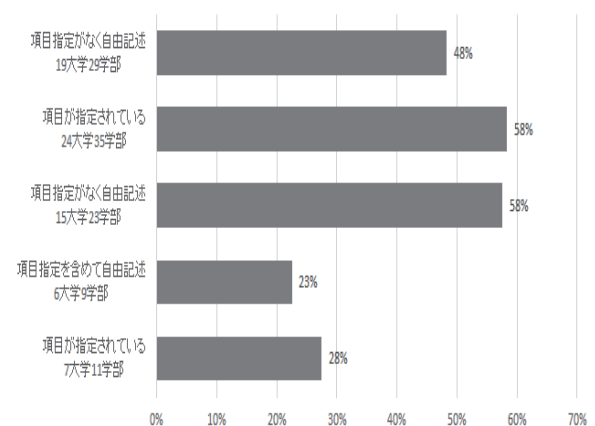


図 6 志望理由書(上 2 段)・自己推薦書(下 3 段)の記述パターンと実施状況

4. 韓国の入学者選抜と出願資料情報

4.1 韓国における現在の入学者選抜

韓国の出願資料を分析する前に, 現行の韓国の大学入試について簡単に説明する。韓国の入試形式は大学修学能力試験(修能試験)の実施前後で大きく二つに分けることができる。韓国教育課程評価院の「2015 年大学入試情報」によると, 前者は「随時募集」と呼ばれ, 全体の 65%の定員がここで合格する。その中の約 83%が内申書(韓国語では「学生生活記録簿」)+修能試験による学力最低基準(9段階のうち大学で基準設定)で選考する。後者は「定時募集」と呼ばれ, 残りの 35%の定員枠がある。これには, 随時募集で不合格だった生徒が受験する。ここで受験する生徒のほとんどは, 随時募集の「学生生活記録簿」の成績や評価により不合格となっているので,

修能試験の結果を重視する割合が高く、定時募集全体の 90%の枠がある。このように、現在の韓国の入試では、日本の内申書にあたる「学生生活記録簿」の情報が全大学定員の半数以上の合否判定に活用されている。

4.2 韓国の大学における出願資料の事例

韓国の入学者選抜の出願資料には、A大学からいただいた資料を適用する。A大学は、筆者が入学査定官制入試を調査する時に韓国教育開発院大学入試制度研究室室長が推挙した大学であり、かつ韓国大学入学査定官協議会初代会長(現顧問)が在職している大学で、入学査定官制入試についてはグッドプラクティスの大学の一つとなっている。さらに先述分野の理工系学部を有している。よって、本調査の韓国の事例として適格であると判断できる。その出願資料の内容は以下の通りである。

①内申書(非教科領域) <教師が記入>
リーダーシップ分野(生徒会、学級長、部活動部長等)、表彰分野(親孝行、奉仕、模範、功労等)、外国語およびその他の分野(創作・創業、資格等)、行動特性および総合意見、受賞実績、読書活動の状況、福祉活動実績、特別活動状況等

②内申書(教科領域) <教師が記入>

- a. 教科学習発達状況
- b. 評定値
- c. 学年別教科別成績の変化や推移
- d. 科目別詳細能力および特記事項
- e. 志願者の受験学部に関する教科成績

③自己紹介書 <受験生が記入>

- a. 受験生の環境(家族、学校、地域、国家等)が成長過程に及ぼした影響について記述(1000字以内)
- b. 学校生活中に対人関係や学力に対する葛藤を克服した事例などのプロセスを通して学んだ点、または自分にとって一番重要である

- と考える個人的資質(性格や才能)を説明し、そのために自分が一番優れていた経験について、のうち1つを選択して記述(1000字以内)
- c. 志願する学部に進学するために注力した学業の努力と多様な活動を記述(1500字以内)
- d. この学部を志願する動機と入学後の学業(進路)計画の記述(1000字以内)

④推薦書 <教師が記入>

- a. 推薦人情報:(職場電話番号・携帯電話・メールアドレス・担当教科と職位・勤務年数、本人との関わり期間)
- b. 受験者の学力について:(全教科の成績伸張度、関連教科の成績伸張度、授業関与度、分析能力と論理力、創造性、プレゼン力、外国語能力を、3年間を通して他の生徒と比較し5段階評価し、詳細説明やそのエピソード事例を1500字以内で説明する)
- c. 受験者の人的適性および対人関係について:(責任感と誠実性、法遵守、自己肯定観、リーダーシップ、チームワーク、配慮・思いやり、文化芸術的素養を、3年間を通して他の生徒と比較し5段階評価し、詳細説明やそのエピソード事例を1500字以内で説明する)
- d. その他受験生を評価する際に参考にした事項(受験者の特徴的長所、体験と活動などの説明と推薦する理由を1500字以内で説明する)

⑤活動資料および実績の要約書

<受験生が記入>

- a. 重要度順に最大5つまで。中学生以上の実績に限る。活動期間、国内外別、各300字以内に簡単な説明とその意義
- b. 実績のポートフォリオ入力(全大学統一のポートフォリオシステムがあり、そこに実績入力ができるようになっている)

⑥その他実績 <教師が記入>

放課後の学校内における学習活動の状況

以上のように細部にわたった情報を受験生側は用意して大学に提出する。また、多くは

教師が記入することになっているのが特徴である。

5. 日韓比較から見る、日本の課題と考察

ここでは、今回の調査と山本（2015）が調査した韓国入学査定官入試での共通選考要素と共通基準を利用しながら日韓の判定資料の比較整理をする。

まず、選考資料として利用する出願書類についてである。日本の場合、志願者本人が記述する書類は、志望理由書、自己推薦書（自己アピール書）、活動記録書、事前課題、将来計画書といった類である。韓国の場合は、志望理由書、自己紹介書であった。

一方、教員または関係者が記述する書類は、日本の場合、調査書（2頁）、個人評価書、推薦書、学業に関する資料、活動記録書であり、調査書以外の情報を教員に求めるケースは非常に稀であった。韓国の場合は、学生生活記録簿（約10頁）、個人評価書、推薦書、学業に関する資料、活動記録書がある。

日本の場合	志願者本人が記述する書類 志望理由書 自己推薦書(自己アピール書) 活動記録書 事前課題 将来計画書 教員(または関係者)が記述する書類(ただし、教員が作成する大学は非常に少ない) 調査書(2頁) 個人評価書 推薦書 学業に関する資料 活動記録書
韓国の場合	志願者本人が記述する書類 志望理由書 自己紹介書 教員(または関係者)が記述する書類(ほぼ全大学で教員が作成する) 学校生活記録簿(約10頁) 個人評価書 推薦書 学業に関する資料 活動記録書

図7 出願書類の作成者 日韓比較

次に日本の出願要件の設定事例には、学校の成績、履修教科科目指定、科学系オリンピック・コンテスト出場成績、外部試験の成績、事前スクーリングの参加者、所属学科・コース、SSHやSGHなどの認定校出身者というのが挙がるが、韓国の場合は、学校の成績

のみである。これは、入学査定官制の主旨に合わない受験資格として、公認語学試験成績、特定の学校（英才・特別目的高出身者や海外高校出身者）の出身者、教科関連オリンピック成績、校外の大会やコンクールの成績、一般航行に開設され難い教科履修、該当大学が開設した特別教育プログラム履修を制限（禁止）しているからである。

学校の成績	履修教科科目	科学系オリンピック・コンテスト出場成績
外部試験の成績	事前スクーリング参加者	学科・コース
	SSHやSGHなど認定校	

図8 日本の特別な出願条件と韓国で可否判定に利用できない項目

さらに可否判定の内容として韓国の場合、基礎学力となる教科の成績をはじめとする関連の情報、学内での読書や進路探索といった体験活動、協働性や交友関係などの人的適性や学習環境や障害克服といった成長潜在力をこれらの情報で判定しようとしている。そもそも韓国は、「高校教育の平準化」の目標を高大接続領域で掲げている。背景は、過度な受験競争の緩和であり、経済格差の是正がある。また大学教育への接続に対しても、詰め込み・暗記型教育による創造性の欠如と個人主義に走る受験勝者を廃し、適性・能力・人格等の順当な態度や姿勢の育成を目指している。そのため、受験対策型の校外学習機関を否定し、正常な高校教育が行われること、さらに創意的な学習活動の推進と厳格な出願資料をもって高校教育の質保証を行おうとしている。

これらから本学の場合、以下の点で参考にできる要素があると思われる。まず、高校教育の成果に着目し、大学教育とどうつなげる

のか、そのためにどのような情報を評価対象とするのかをAPからCP、DPへの展開の中での能力育成内容と共に今一度整理をする必要がある。現状のダビンチ入試では扱わない受験生情報が日本でも韓国でも存在した。特に、適性・人格等の態度や姿勢がそうだ。その情報について信頼性や信憑性を保持するためにどのように採取し、評価をしているのかをこれから探求しなければならない。また、高校生活の充実度の判定と大学教育の成果はどのような関係にあるのかについては、山本（2015）の研究で一部報告しており、韓国では多面的評価が大学進学後の教育成果につながっている事例が発表されている。本学でも、多面的評価入試合格者の場合、同様の成果になっているが、冒頭に述べたように期待通りに伸びない学生も存在している事実がある。これらを解消するためにも、高校生活の充実や高校教育の成果がどのような状況であれば、高大移行が達成できるのかについて、この調査をもとにしてさらに国内の事例や韓国の事例を参考に推敲を重ねたい。

また、韓国の状況から日本の課題が見えてくる。1つ目は、現状のAO入試では、学力と学内外の業績、意欲を重視しているがそれだけでいいのだろうか。また、高校での学習態度が大学教育にもつながり、学習成果に反映されるのではないだろうか。だからこそ、日頃から対象生徒と向き合っている教師が書く正当な情報が必要になるのではないか。2つ目は、大学進学を果たし、生涯学習者（アクティブ・ラーナー）へ変身できるのは、受験時に持っているスペック（資格、外部試験成績等）だけで可能なのか。そして3つ目は、上記のもう一つの側面として、外部試験や資格など学校外での学習活動を試験の材料にして、高校教育の健全化は測れるのだろうか。という課題である。

今後の三位一体の改革の中では、評価となる情報の精緻化や多様な評価項目の利用も提

案されている。その中には調査書の改訂、外部試験成績の試験利用もある。以上の課題も含めて高校教育に寄与できる入試、大学教育につながる入試の制度や体制を構築する必要があるのではないかと考える。

謝辞

アドミSSIONの専属教員、ならびに入試課の方々には、募集要項の収集に関しましてご協力を賜り、誠に有難くここに御礼申し上げます。

¹ ベネッセ・駿台データネット 2015 合格可能性判定基準 <http://dn.fine.ne.jp/dn/b/002/center/hantei/hantei_kijyun/> (2015年3月10日)より

参考文献

- 大作勝・南部広孝（2006）「AO入試の調査書の扱いについて」『大学入試研究ジャーナル』16,65-70
- 木村拓也（2011）「国公立大学AO入試における提出書類の傾向－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
- 小谷野仁・繁樹算男（2012）「学力試験の科目数、小論文、および面接から見た近年の大学入学者選抜の傾向」『大学入試研究ジャーナル』22,173-180
- 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』20,30-34
- 富永倫彦（2005）「入学者選抜における調査利用の実態調査」『大学入試研究ジャーナル』15,85-91
- 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」『大学入試研究ジャーナル』23,1-6
- 山本以和子（2015）「韓国大学入学者選抜の変容－入学査定官制導入後の展開状況－」『大学入試研究ジャーナル』24, 105-112

鳥取大学医学部保健学科看護学専攻の入試広報素材の検討

—入学時調査と卒業時調査から—

山田貴光，森川修，古塚秀夫（鳥取大学 大学教育支援機構 入学センター）

少子化が進行する中、看護系大学の新たな設置は今年度も続いている。国立大学の医学部看護学科においても入試は非常に厳しい状況にある。鳥取大学医学部保健学科看護学専攻では、ステークホルダーの意見から自学の強みを見つけるために、新入生への入学時調査と4年生への卒業時調査を行った。これまで認識することができなかった入試広報素材を発掘し、新たな検討を行うことができるようになった事例について、報告する。

1 はじめに

1.1 全国の看護系大学数と入学定員の変化

文部科学省の「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会」最終報告の内容によると、看護師養成課程を有する看護系大学は、平成4（1992）年の「看護師等の人材確保の促進に関する法律」の影響により、毎年右肩上がり大学数ならびに定員数が伸び続けている。11大学で入学定員558名だった平成3（1991）年から、平成22（2010）年には188大学で入学定員15,394名となった。平成26（2014）年5月1日時点では、226大学で入学定員19,454名にまで至っている。

1.2 全国の看護系大学の開設状況

18歳人口が減少していく局面の中で、看護学系統の大学入学定員は、昨年度も増加の傾向が継続している。全国47都道府県全てに看護系大学が設置されており、そのうち40都道府県で、複数の看護系大学が同一都道府県内に開設されている状況にある。

平成22（2010）年時点で1県に看護系大学が1大学しかないのは、岩手県、福島県、富山県、和歌山県、島根県、鳥取県の6県のみであった。しかしながら、人口の少ない鳥取県ならびに島根県においても国立大学以外の看護系大学が近年新設されており（鳥取県では

私立の鳥取看護大学が平成27年4月に開学、島根県では公立の島根県立大学看護学部が平成24年に設置）、都市部のみならず地方部においても看護系大学の開設が相次いでいる状況である。

1.3 国立大学の医学部看護学科の状況

文部科学大臣指定（認定）の医療関係技術者養成学校一覧・看護師学校（平成26年5月1日現在）をみると、国立大学で看護師養成課程を有しているのは42大学で、定員は2,894名である。3大学（千葉大学の看護学部看護学科、金沢大学の医薬保健学域保健学類看護学専攻、筑波大学の医学群看護学類）を除き、全て医学部の中に置かれている。学科・専攻の名称は「看護学科」または「保健学科看護学専攻」がほとんどである。4年制看護の国立大の歴史を調べてみると、昭和28（1953）年に東京大学医学部衛生看護学科、昭和43（1968）年に琉球大学保健学部、昭和50（1975）年に千葉大学看護学部が設置された。その後、平成元（1989）年から平成16（2004）年頃までに、各地の国立大医学部に看護学科または保健学科が設置されている。医療技術短期大学部からの改組設置された大学や、新設された大学もある。入学者定員は東京大学を除き60名～80名の規模で、3年次

編入が10名という大学が多い。

平成16年(2004)年以降、定員や名称の変更などが一部で見受けられるが、現在の国立大学の医学部看護学科はその時から大幅な変更はしていない。それ以降は、公立と私立の看護系大学で設置が相次いでいる状況である。

表1 H21年度～26年度・国立大学看護学科
一般前期・実質倍率

	大学名	学部名	学科名	H26	H25	H24	H23	H22	H21
1	北海道大	医	保健/看護	1.9	2.1	1.9	2.1	2.2	2.0
2	旭川医大	医	看護	3.4	3.3	3.2	3.4	3.4	3.3
3	弘前大	医	保健/看護	1.8	1.7	2.0	2.4	2.0	2.0
4	東北大	医	保健/看護	1.7	1.9	2.2	2.4	2.7	1.8
5	秋田大	医	保健/看護	2.0	2.2	2.2	1.9	2.1	1.5
6	山形大	医	看護	2.2	1.4	1.9	1.5	1.8	1.8
7	筑波大	医	看護学類	2.5	2.2	2.5	2.2	2.5	1.6
8	群馬大	医	保健/看護	2.5	1.6	2.1	2.5	1.8	2.4
9	千葉大	看護	看護	2.3	2.3	3.0	2.3	1.8	1.6
10	東京医科歯科	医	保健/看護	2.0	2.8	2.0	2.2	1.7	1.6
11	新潟大	医	保健/看護	1.9	2.3	2.5	2.2	1.8	2.1
12	富山大	医	看護	2.0	2.1	2.7	2.1	3.0	2.2
13	金沢大	保健	保健/看護	1.8	2.6	1.3	1.8	1.4	1.5
14	福井大	医	看護	2.4	1.4	1.5	2.1	2.1	1.8
15	山梨大	医	看護	1.4	2.3	1.4	2.5	1.6	1.3
16	信州大	医	保健/看護	3.1	5.0	4.3	4.4	4.2	4.2
17	岐阜大	医	看護	2.9	3.2	2.7	4.2	3.1	2.5
18	浜松医科大	医	看護	1.7	2.4	2.3	1.8	2.9	2.7
19	名古屋大	医	保健/看護	2.2	2.2	1.8	2.3	2.1	2.1
20	三重大	医	看護	2.0	2.2	1.9	1.6	2.1	2.2
21	滋賀医科大	医	看護	1.2	2.9	2.5	2.5	1.9	2.4
22	京都大	医	人間/看護	2.1	2.2	1.7	1.8	1.9	1.5
23	大阪大	医	保健/看護	1.5	2.0	1.9	1.8	2.0	1.5
24	神戸大	医	保健/看護	2.2	2.5	1.9	2.5	1.9	2.0
25	鳥取大	医	保健/看護	1.8	1.3	2.3	1.5	2.3	2.8
26	島根大	医	看護	1.5	1.6	2.5	3.5	2.5	5.6
27	岡山大	医	保健/看護	2.0	1.4	1.9	1.4	1.6	1.7
28	広島大	医	保健/看護	1.8	2.0	1.9	2.3	2.0	1.8
29	山口大	医	保健/看護	1.6	2.2	1.5	2.1	2.1	1.5
30	徳島大	医	保健/看護	2.2	2.4	2.0	1.7	2.3	2.3
31	香川大	医	看護	1.5	1.7	1.5	1.5	2.0	2.7
32	愛媛大	医	看護	1.8	2.1	2.5	1.1	1.7	3.5
33	高知大	医	看護	4.1	1.4	2.0	2.2	2.9	1.3
34	九州大	医	保健/看護	2.2	2.3	2.3	2.4	2.0	1.9
35	佐賀大	医	看護	2.2	2.3	3.3	2.3	3.1	2.4
36	長崎大	医	保健/看護	1.7	1.7	2.0	1.8	2.4	1.3
37	熊本大	医	保健/看護	2.2	2.2	2.2	2.8	2.2	2.2
38	大分大	医	看護	2.2	1.6	2.7	3.1	1.7	1.8
39	宮崎大	医	看護	2.3	4.2	1.2	1.7	1.8	1.9
40	鹿児島大	医	保健/看護	1.8	2.2	2.3	2.7	1.8	1.9
41	琉球大	医	保健	2.6	3.5	3.4	2.6	2.8	2.8
2.0倍未満の大学件数				17	12	15	14	15	20

表2 H21年度～26年度・公立大学看護学科
一般前期・実質倍率

	大学名	学部名	学科名	H26	H25	H24	H23	H22	H21
1	札幌市立大	看護	看護	2.2	2.8	2.4	3.1	2.9	2.5
2	名寄市立大	保健福祉	看護	3.8	2.9	2.6	2.8	3.5	1.9
3	札幌医大	保健医療	看護	1.5	1.6	2.6	1.3	1.8	1.6
4	青森県立保健大	健康科学	看護	2.7	2.8	1.5	2.2	2.7	2.6
5	岩手県立大	看護	看護	2.5	2.3	3.4	2.9	3.4	3.2
6	宮城大	看護	看護	3.2	3.5	2.0	2.9	2.1	2.4
7	山形保健医療大	保健医療	看護	2.8	2.3	4.4	2.2	2.5	2.0
8	福島県立医大	看護	看護	3.5	3.8	3.3	3.4	2.8	3.7
9	茨城県立医療大	保健医療	看護	2.9	3.0	2.5	3.6	3.6	2.6
10	群馬健康科学大	看護	看護	3.1	2.7	3.2	3.1	3.6	2.6
11	埼玉県立大	保健医療	看護	2.9	2.2	2.6	3.5	2.0	3.0
12	千葉保健医療大	健康科学	看護	2.4	2.6	2.5	2.4	-	-
13	首都大東京	健康福祉	看護	3.3	2.2	3.1	2.5	2.2	1.9
14	神奈川保健大	保健福祉	看護	3.0	4.0	3.2	3.1	3.0	3.1
15	横浜市立大	医	看護	1.8	2.2	3.7	3.0	2.9	2.5
16	新潟県立看護大	看護	看護	1.5	2.8	2.7	3.2	2.1	2.9
17	石川県立看護大	看護	看護	3.0	2.7	2.9	2.4	2.8	3.0
18	福井県立大	看護福祉	看護	6.1	8.4	5.1	4.9	11.5	8.6
19	山梨県立大	看護	看護	3.3	2.8	4.4	5.1	5.3	2.8
20	長野県看護大	看護	看護	2.2	2.1	2.0	2.4	3.5	2.0
21	岐阜県立看護大	看護	看護	4.4	3.5	3.6	5.5	4.1	6.2
22	静岡県立大	看護	看護	1.9	3.0	1.6	2.5	2.3	1.5
23	愛知県立大	看護	看護	3.1	3.8	3.2	4.2	3.5	4.5
24	名古屋市立大	看護	看護	1.2	1.2	2.4	1.4	1.7	1.5
25	三重県立看護大	看護	看護	3.2	4.7	4.2	8.9	3.3	1.1
26	滋賀県立大	人間看護	人間看護	2.5	2.5	3.5	3.1	6.0	2.7
27	京都府立医大	医	看護	3.4	1.3	1.4	1.8	1.7	2.1
28	大阪市立大	医	看護	3.5	3.7	4.8	3.7	3.2	2.5
29	大阪府立大	地域保健	看護学類	2.0	2.0	2.2	2.7	1.5	2.2
30	神戸市看護大	看護	看護	3.2	1.6	3.6	2.7	2.4	2.4
31	兵庫県立大	看護	看護	2.7	2.8	2.1	2.6	3.2	2.3
32	奈良県立医大	看護	看護	2.1	3.4	2.9	2.6	3.0	2.7
33	和歌山県立医大	保健看護	保健看護	3.4	2.9	2.0	3.0	3.6	3.2
34	島根県立大	看護	看護	4.2	5.5	5.9	-	-	-
35	新見公立大	看護	看護	2.4	4.4	2.5	1.8	6.9	-
36	岡山県立大	保健福祉	看護	2.1	3.1	3.2	2.8	4.8	3.4
37	県立広島大	保健福祉	看護	2.6	1.2	1.7	2.2	2.0	1.9
38	山口県立大	看護栄養	看護	3.0	4.9	1.7	3.4	3.8	1.9
39	香川保健医療大	保健医療	看護	2.7	1.5	2.0	3.0	4.3	3.3
40	愛媛医療技術大	保健科学	看護	5.6	1.9	2.8	4.0	4.2	3.7
41	高知県立大	看護	看護	2.5	3.3	7.7	2.4	3.7	5.1
42	福岡県立大	看護	看護	2.4	3.1	3.6	3.5	4.8	3.2
43	長崎県立大	看護栄養	看護	2.4	2.6	3.0	2.5	2.0	2.3
44	大分看護科学大	看護	看護	4.6	3.7	3.0	3.8	5.1	2.9
45	宮崎県立看護大	看護	看護	3.1	4.5	2.9	4.1	4.0	2.9
46	沖縄県立看護大	看護	看護	2.3	3.1	2.8	2.9	3.0	2.3
47	名桜大	人間健康	看護	2.8	2.5	4.0	4.4	-	-
2.0倍未満の大学件数				5	7	5	4	4	8

2 国立大学の医学部看護学科の入試状況

2.1 国立大学の医学部看護学科の入試倍率

国立大学の医学部看護学科の近年の入試状況について、実質倍率をまとめてみたのが表1である。平成21(2009)年度入試から平成26(2014)年度入試までの「一般入試」の「前期日程」における、東京大学を除いた41国立大学の実質倍率（受験者数／合格者数）をまとめた。表の中の網掛けは“2.0倍未満”

（少数第一位を四捨五入し2.0となっているものは除く）の数值である。6年間の入試で“1倍台”を経験していない大学は、7大学しかない。また、年度ごとの入試で見た場合“2.0倍未満”の結果となった大学数は、最少で12大学、最大で20大学となっており、全国41大学のうち毎年、約3割～5割の大学で実質倍率が2.0倍を下回っており、どこの国立大学の医学部看護学科においても、毎年厳しい入試状況にあることがわかる。

2.2 国立大学の医学部看護学科の低倍率要因

低倍率の要因はいくつか考えられる。

まず1つ目に、志願者は“大学選択”よりも“職業選択”の志向性が強いことによる影響である。不合格となって浪人するリスクがある受験よりも、合格可能性の高い学校（国立大学よりも公立大学、公立大学よりも私立大学・短大・専門学校も含め）で受験・進学を望む傾向が強いことが考えられる。志願者は“看護師という職業に就く”という明確な目標をもっているものの、国公立私立大学でも短大でも専門学校でも、卒業し国家試験に合格しさえできれば、同じ“看護師”になれるということから“できれば合格できる学校を”という思う受験生がいるのが自然である。そのため、受験の競争原理が働きにくく低倍率となっていると考えられる。

2つ目に、志願者に女子が多く、保護者ならびに志願者本人の意向として“地元志向”が強い。卒業後のことも含めて“地元で看護師となって働きたい”というのが受験者本人

の希望であることが多く、“地元で看護師となって働いてほしい”というのが保護者の意向であることが多い。本学で言えば、平成26(2014)年度の鳥取大学への全入学者における地元鳥取県出身者は、わずか16.1%であるのに対し、医学部保健学科看護学専攻では地元出身者が38.6%を占めている。教員養成・教育学系統を有する地方国立大において、その系統学部学科の地元率は高い傾向にあるが、本学における地域学部地域教育学科で27.3%であり、医学部保健学科看護学専攻の地元率の高さが確認できる。また、大学の選択肢として他地域を考えるよりも、地元の学校（国立大学・公立大学・私立大学・短期大学・専門学校）を優先的に考える傾向が強い。本学で言えば、平成26(2014)年度の保健学科看護学専攻に入学している地元出身者のうち、約3割が他大学を受験せず、地元の専門学校しか受験していない。すなわち、他県の大学に目を向けず、国立大学以外の選択肢として専門学校しかないため、そこを受験している状況である。また、国立大学の医学部看護学科は、教育内容や環境面、資格取得や進路について大きな違いがないように思われており、差別化されにくい点も要因である。どこの大学を選んでも教育内容も卒業後の進路も変わらないのであれば、“センター試験の結果”を見て、合格できそうな大学を受験を検討する。それにより低倍率となっていると考えられる。

3つ目に、増加する看護系大学の影響である。国立大学を選ばずとも、公立大学でも学費にかかる経費に大きな違いがなく、その選択肢は増えている状況である。私立大学においては、入試の成績優秀者を対象とした授業料免除や奨学金制度等の充実化により、国立大学と費用面で大きな違いがない場合も少なくない。多様な看護系大学を進学先として選択できることで、敢えて国立大学にこだわるという受験生が減少してきたため、低倍率化

となっていると考えられる。

国立大学の医学部看護学科が低倍率な状況に対して、高倍率の結果となっている公立大学の「一般入試」の「前期日程」における看護系学科の状況を示したものが表2である。表1同様“2.0倍未満”に網掛けをしている。6年間の入試で“1倍台”を経験していない大学は、47公立大学中30大学ある。毎年入試で2.0倍未満を経験する大学は、わずか4～8大学のみである。6年間において慢性的な2.0倍未満の大学は、わずか3大学程度であり（いずれも人口の多い都市部に位置する大学）、公立大学の看護学科の方が国立大学の看護学科よりも、倍率としては安定していることがわかる。

3 鳥取大学医学部保健学科看護学専攻での取り組み

3.1 入試広報素材発掘のための調査

全国の国立大学医学部看護学科が低倍率状況である中で、本学においても同様の傾向は否めず、しかしながら低倍率の状況をそのまま見過ごすことはできないため、受験生の動向や他大学の状況は踏まえつつ、今後の本学看護を積極的に広報していくにあたってのPR素材はないかを調べるべく、入学センターより医学部保健学科看護学専攻に調査の提案をした。

本学の保健学科看護学専攻は、何が強みとなりうるのか、広報上どのような点を訴求すべきなのか。学科専攻の教員間で広報上の強みは何か、共通認識として形成されていないこともあり、2つのステークホルダーを対象に調査することを企画した。

1つ目は新入生である「入学者」を対象とした調査である。受験・合格し入学した直後に、これまでの大学進学のプロセスや入学理由等を回答させる「入学時調査」を企画した。大学に入学してくる新入生のこれまでの受験意思決定の在り方や影響要因、他の受験

選択肢をどう考えていたのか等を調べることで、大学側が訴求しているつもりであることと、実際に伝わっている（伝わっていない）ことの合致状況を把握することができると考えた。2つ目が、在学している学生で卒業間近の「4年生」を対象とした調査である。本学で学んできた学生に対して、卒業直前の段階でこれまでの大学生活を振り返らせ、大学に対する満足度や良かった点、つまり本学の広報素材となりうる魅力を回答させる「卒業時調査」を企画した。大学側は認識していないが、卒業者にとって“満足”と感じていることを把握することができるのではないかと考えた。

3.2 調査の概要

3.2.1 入学時調査の概要

平成26年度入学者の83名に対して、2014年4月8日「専攻オリエンテーション」内にて質問紙法による定量調査を実施した。受験・入学した理由、認知方法のための改善意見、他の受験状況（大学・短大・専門学校）等の質問を記したA4両面1枚の調査票を配付し回答させ、回収した。

3.2.2 卒業時調査の概要

平成25年度卒業見込者（平成22年度入学者）81名に対して、2014年2月7日に学内で開催された「国家試験に向けた激励会」で質問紙法による定量調査を実施した。入学した理由（入学時を思い出しながら）、学生生活を振り返り教育面や生活面などの中で満足している点等を求めたA4両面1枚の調査票を配付し回答させ、回収した。

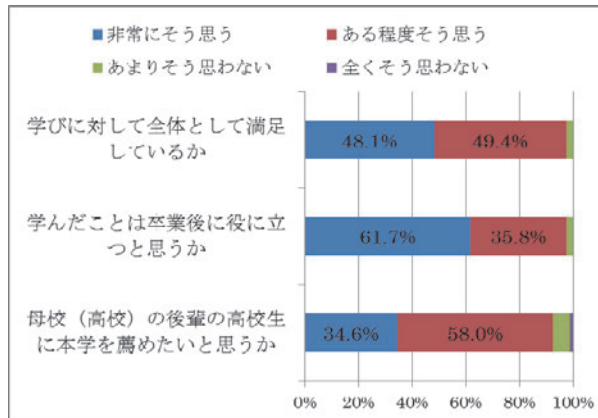
3.3 調査の結果と分析

3.3.1 入学理由の比較

平成25年度卒業見込者（平成22年度入学者）と、平成26年度入学者との間で、入学理由を確認したところ、上位6項目について図1のような結果が得られた。入学年度は5年異なるわけであるが、極端に大きな差異は見受けられなかった。

「看護専攻での学び」について3つの質問を投げかけ、4段階（「非常にそう思う」「ある程度そう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」）で回答させる設問を設けた。集計結果は図3のようになった。

図3 学び全体への満足度



1つ目が「学びに対して全体として満足しているか」である。これに対して「非常にそう思う」48.1%、「ある程度そう思う」49.4%と回答があり、肯定回答が97.5%という結果が出た。2つ目に「学んだことは卒業後に役に立つと思うか」である。「非常にそう思う」61.7%、「ある程度そう思う」35.8%と回答があり、これも肯定回答が97.5%という結果が出た。3つ目に「母校（高校）の後輩の高校生に本学を薦めたいと思うか」である。「非常にそう思う」34.6%、「ある程度そう思う」58.0%と回答があり、肯定回答が92.6%という結果が出た。これらの3質問の集計結果は、高校生や保護者ならびに高校教員に対して非常に役立つ情報であるにも関わらず、これまで調査をしてこなかったために、全く把握できていなかった。入試広報素材として非常に重要な情報を得ることができた。

ほかに、平成25年度卒業見込者（平成22年度入学者）に対する調査の“本学で学んで良かった点”という設問の中で、特徴的な結果が出た。それは他者との出会いに対する評価の高さである。

図4 良かった点「人との繋がりや出会い」

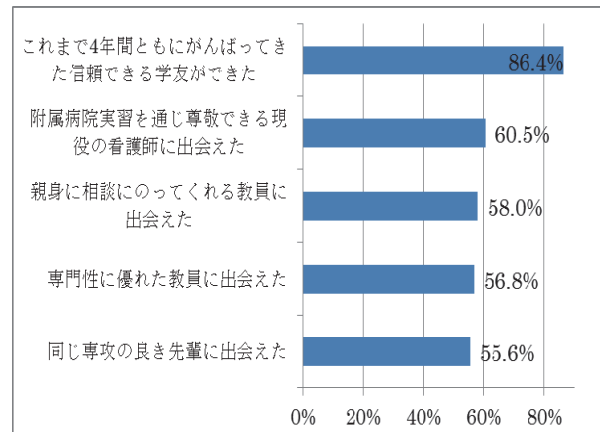


図4に示しているように、「信頼できる学友」「附属病院での尊敬できる現役の看護師」「親身に相談にのってくれる教員」「専門性に優れた教員」「看護専攻の良き先輩」といった、人との繋がりや出会いに対して“良かった”と回答する者が、どの項目においても半数以上あった。この結果についても、調査無しには知りえなかった情報であり、有益な情報となり得た。

3.4 調査後の結果の活用

調査の結果を受け、そこから抽出した入試広報素材は、その後の入試広報活動における各種ツールに反映し活用して、高校生や高校教員に向けて情報発信をしている。今後は、そういった情報がしっかりと伝わっているかどうかをチェックし検証していく。本学で学んだ学生たちは本学の魅力をしっかりと捉え続けてくれているかどうか、入学時ならびに卒業時の調査を継続して今後も実施することで、その後の動向を観察していく予定である。

4 おわりに

今回の2つのステークホルダーに対する調査は、入学間近の新生と卒業間近の在学生（卒業見込者）の異なる集団を対象者とした調査であり、そこから得られた集計結果は“同一の集団”が入学してから卒業するまでを追跡した結果ではない。この点で、結果を

単純比較することは難しいのかもしれない。そのため、平成25年度卒業見込者（平成22年度入学者）と平成26年度入学者の入学時の特性に差異がないかどうか、調べてみた。平成22年度入試と平成26年度入試を他の年度も含め比べてみると、合格者の成績点や合格者の手続状況、出身地等について、他の年度では突出した変化が起こる時があるにも関わらず、この2か年の値が類似する傾向があることがわかった。今後、入学時と卒業時毎年の満足度や認識を調査していく中で、入試や入学時の動向がどのような影響を起し得るのか、確認していくつもりである。また、今回の入学時調査の対象とした入学者が、卒業時点でどういった満足度や認識を卒業時に振り返るのか、“同一の集団”で測定していく予定である。

今回の調査は、鳥取大学医学部保健学科看護学専攻において、入試広報素材を発掘し有益な情報となり得るものを検討することを目的に実施した。学部教員と共に課題を整理し協働することで、今回の取り組みを実現することができた。このような、学内の学部教員とアドミッション担当部署との協働事例が、他大学にとって参考となる情報となれば幸いである。

参考資料

文部科学省 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会2011年3月11日

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/40/toushin/__icsFiles/afielddfile/2011/03/11/1302921_1_1.pdf

文部科学省 文部科学大臣指定（認定）医療関係技術者養成学校一覧 看護師学校（平成26年5月1日現在）2014年11月

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afielddfile/2014/11/11/1353400_01.pdf

一般社団法人 日本看護系大学協議会 会員校大学一覧（平成26年4月1日現在）

<http://www.janpu.or.jp/campaign/file/ulist.pdf>

氏家幸子・福本恵(2008). 「4章 看護教育の変遷」『日本の看護のあゆみ－歴史をつくるあなたへ－』日本看護歴史学会編集, 90-102.

言語運用力・数理分析力試験の難度の調整の試み

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（大学入試センター），安野史子（国立教育政策研究所）

教科・科目別の試験とは異なる観点から大学での学修に必要な基本的能力を評価する目的で開発してきた「言語運用力」と「数理分析力」試験を，学力の高い受験者に適用可能かどうかについての示唆を得るために，測定の枠組みに合致すると思われる問題を，「法科大学院適性試験」やセンター試験の「情報関係基礎」「工業数理基礎」から選んだり，新規作成したりして問題冊子を作成し，国立大学1年生を受験者とするモニター調査を実施した。本稿では，各問題の難度やセンター試験の科目別得点との相関について検討する。

1 はじめに

大学入試センター研究開発部では，AO入試や推薦入試などを経て大学や短期大学に入学しようとする受験者を想定して，大学で学ぶための基礎的な学力を既存の教科・科目別の学科試験とは異なる観点から評価するための新しい試験（以下「新しい試験」と略記）に関する検討を行っており，「言語運用力」と「数理分析力」という2つの分野から測定する方針で試作問題の作成を進めてきた（椎名ほか，2014；伊藤ほか，2014，2015；桜井ほか，2014，2015）。

2012年度までに作成した試作問題については，想定受験者に近い集団でモニター調査を実施した結果，上位群と下位群をある程度識別できる問題になっていることが示された（伊藤ほか，2015；桜井ほか，2015）。また，「言語運用力」については，主成分分析により，測定しようとする能力に対応する因子構造が確認された（伊藤ほか，2015）。「数理分析力」については，多重対応分析の適用により，出題内容や出題形式の特徴が抽出される可能性が示唆された（桜井ほか，2015）。

本研究の目的は，これまでに検討を進めてきた測定の枠組みを，選抜性の高い大学の志願者の能力測定に適用可能かどうかについての

示唆を得ることである。そのため，2012年度までの試作問題よりも難度の高い問題で，「言語運用力」と「数理分析力」の測定の枠組みに合致すると思われる問題を，「法科大学院適性試験」やセンター試験の「情報関係基礎」「工業数理基礎」から選んで，比較的学力の高い受験者に解答させるモニター調査を実施した。本稿では，これらの問題についてモニター受験者が解答した際の難度や，センター試験で測られる教科・科目別得点との相関について検討する。

2 調査方法

2.1 問題冊子の作成

「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。「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・ルールの理解と適用，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 1 に, 「言語運用力」と「数理分析力」で測定しようとする能力(構成概念)(椎名ほか, 2014; 伊藤ほか, 2014, 2015; 桜井ほか, 2014, 2015)を示す¹。

表 1: 「言語運用力」と「数理分析力」の構成概念

(a) 言語運用力	
ラベル	測定する能力
L1	情報の把握
L2	内容の理解
L3	推論と推察

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

「法科大学院適性試験」やセンター試験の「情報関係基礎」「工業数理基礎」から, 表 1 の構成概念に合致する能力を測定すると思われる問題を, 調査で用いる問題の候補として選び, ラベルづけする作業を行った。「言語運用力」として用いる問題の候補については L1～L3 から少なくとも 1 つ, 「数理分析力」として用いる問題の候補については M1～M4 から少なくとも 1 つのラベルをつけたが, 「言語運用力」の問題候補に M1～M4 のラベルを追加したり, 「数理分析力」の問題候補に L1～L3 のラベルを追加したりすることも可とした。また, 「言語運用力」のうち, テキスト(素材文)が英語で書かれている問題については, マークシートによる解答を想定した大問 2 つを新規作成した。候補の中から, L1～L3, M1～M4 のラベルのバランスを考慮して, 2 種類の問題

冊子を作成した。解答時間はいずれの冊子も 80 分とした。

表 2 に, 2 種類の問題冊子(α 冊子, β 冊子)の構成を示す。「言語運用力」については, テキストとして日本語の素材文を用いる「言語運用力 J」と, 英語の素材文を用いる「言語運用力 E」にさらに分野を分けた。これは, 主成分分析で素材文が日本語か英語かを示す成分が抽出されたことを考慮したものである(伊藤ほか, 2015)。どちらの冊子も 9 つの大問で構成されており, 「言語運用力 E」に対応する第 5 問以外は 2 つの冊子で共通である。第 5 問は, 新規作成した大問を 1 題ずつ入れた。

2.2 調査のデザイン

調査は, 平成 27 年度大学入試センター試験本追モニター調査の一環として平成 27 年 1 月 25 日に実施した。受験者は, 東京都内の 5 つの国立大学の 1 年生 276 名である。2 種類の問題冊子は, 受験者の所属大学と所属学部に関する情報をもとに, 属性の構成がほぼ同じになるように割り当てた。

3 分析結果

3.1 大問得点率

各大問の正答項目数を各大問の項目数で割った値を, 各受験者の大問得点率と呼ぶことにする。表 3 に, 大問得点率の平均と標準偏差を示す。第 5 問以外については全受験者について算出した値も示す。いずれの大問についても, α 冊子と β 冊子で大問得点率に大きな違いはみられない。

言語運用力 J の 4 つの大問はいずれも法科大学院適性試験から選んだものであるが, 大問得点率の平均が 0.6 台の大問が 3 つあり, 今回の受験者にとって極端に難しい問題ではないことがわかる。数理分析力の 4 つの大問のうち, 2 つは情報関係基礎から, 1 つは工業数理基礎から選んだものである。これらの科目

¹ 「数理分析力」の M1～M4 は桜井ほか(2014, 2015)にもとに検討して, 変更を加えたものである。

表 2: α 冊子と β 冊子の構成

		ラベル													
		項目数	分野	L1	L2	L3	M1	M2	M3	M4	出典			備考	
α 冊子・ β 冊子 共通	第1問	1	言J			●					H19年度	法科大学院 適性試験	第1部 第6問	/	
	第2問	7	数					●			H18年度 (追試験)	情報関係基礎	第2問 問2	/	
	第3問	2	言J			●					H20年度	法科大学院 適性試験	第1部 第1問	/	
	第4問	7	数				●	●	●	●	H22年度	工業数理基礎	第2問 問1	/	
α 冊子のみ	第5問 α	6	言E	●	●	●	●	●			/	/	/	新規 作成	
β 冊子のみ	第5問 β	7	言E	●	●	●		●			/	/	/	新規 作成	
α 冊子・ β 冊子 共通	第6問	4	数					●			H22年度	情報関係基礎	第1問 問3	/	
	第7問	4	言J	●	●	●					H15年度	法科大学院 適性試験	第2部 第3問	/	
	第8問	3	数	●	●	●		●	●	●	H19年度	法科大学院 適性試験	第1部 第10問	/	
	第9問	3	言J	●	●	●			●		H20年度	法科大学院 適性試験	第1部 第9問	/	

は今回の受験者にとってなじみの薄い科目であるが、いずれの大問も大問得点率の平均が0.8台から0.9台で、今回の受験者にとっては非常に易しい問題と言える。新規作成した言語運用力 E の 2 つの大問（各冊子の第 5 問）については、言語運用力 J と数理分析力の間の難度であった。

3.2 分野得点

分野別の正答項目数を分野得点と呼び、各分野得点が各分野の項目数の和に占める割合を、各受験者の分野得点率と呼ぶことにする。表 4 に、言語運用力 J、言語運用力 E、数理分析力の分野得点率の平均と標準偏差を示す。言語運用力 E の分野得点率は、表 3 の第 5 問の大問得点率の値と同じである。言語運用力 J と数理分析力については、全受験者について算出した値も示す。分野得点率の平均を高い順に列举すると、数理分析力、言語運用力 E、言語運用力 J の順であり、表 3 に示された大問得点率の傾向を反映したものになっている。

図 1 に、全受験者の言語運用力 J の分野得点のヒストグラム、および、各冊子の言語運

用力 E の分野得点のヒストグラムを示す。図 2 に、全受験者の数理分析力の分野得点のヒストグラムを示す。言語運用力 J の分野得点は単峰型の分布であるが、言語運用力 E の分野得点は α 冊子でも β 冊子でも満点の人数が最も多い。数理分析力 E の分野得点も満点の人数が最も多く、左に尾を引いた分布になっている。ヒストグラムからも、言語運用力 E と数理分析力の問題が今回の受験者にとってかなり易しい問題であったことがわかる。

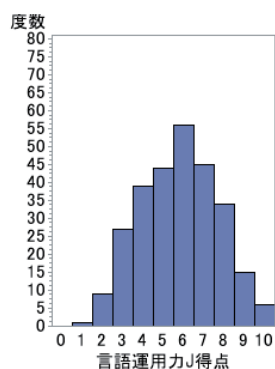
表 5 に、分野得点間の相関係数を示す。言語運用力 J と数理分析力の相関は 0.394 であり、これらの分野はある程度分離した能力を測定していると思われる。言語運用力 E の分野得点については、数理分析力との相関のほうが言語運用力 J との相関よりも高い傾向である。今回の調査に用いた言語運用力 E の問題では、解答に必要な情報を素材文で与えてはいるものの、正多角形の回転対称性（ α 冊子第 5 問）や古代バビロニアにおける 60 進法表記（ β 冊子第 5 問）に関する素材文を用いたことで、数理分析力の分野得点との相関が高くなった可能性も否定できない。

表 3: α 冊子と β 冊子の大問得点率の平均と標準偏差

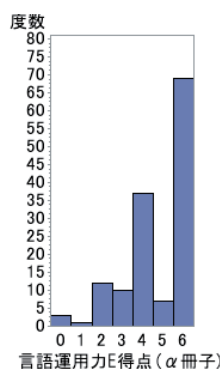
			α 冊子 ($n = 139$)		β 冊子 ($n = 137$)		共通 ($n = 276$)	
	分野	項目数	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
第1問	言J	1	0.63	0.48	0.67	0.47	0.65	0.48
第3問	言J	2	0.69	0.37	0.69	0.38	0.69	0.38
第7問	言J	4	0.60	0.23	0.62	0.25	0.61	0.24
第9問	言J	3	0.42	0.28	0.45	0.26	0.44	0.27
第5問 α	言E	6	0.78	0.26				
第5問 β	言E	7			0.70	0.32		
第2問	数	7	0.92	0.13	0.92	0.11	0.92	0.12
第4問	数	7	0.91	0.19	0.91	0.19	0.91	0.19
第6問	数	4	0.82	0.27	0.81	0.28	0.81	0.28
第8問	数	3	0.84	0.23	0.83	0.27	0.83	0.25

表 4: 分野得点率の平均と標準偏差

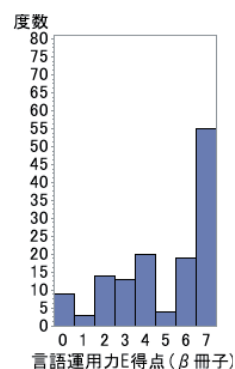
	α 冊子 ($n = 139$)			β 冊子 ($n = 137$)			共通 ($n = 276$)		
	項目数	分野得点率		項目数	分野得点率		項目数	分野得点率	
		平均	標準偏差		平均	標準偏差		平均	標準偏差
言語運用力J (第1, 3, 7, 9問)	10	0.57	0.19	10	0.59	0.19	10	0.58	0.19
言語運用力E (第5問 α / β)	6	0.78	0.26	7	0.70	0.32			
数理分析力 (第2, 4, 6, 8問)	21	0.89	0.14	21	0.88	0.14			



言語運用力 J ($n = 276$)



言語運用力 E α ($n = 139$)
(第 5 問 α の正答項目数)



言語運用力 E β ($n = 137$)
(第 5 問 β の正答項目数)

図 1: 分野得点 (言語運用力 J, 言語運用力 E (α 冊子, β 冊子)) のヒストグラム

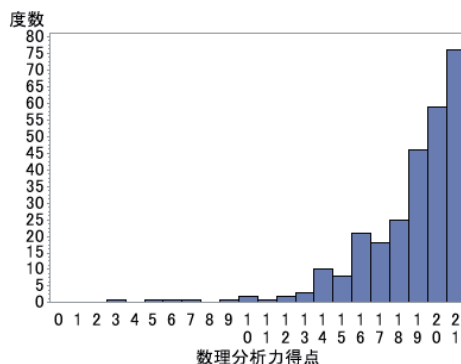


図 2: 分野得点（数理分析力）のヒストグラム ($n = 276$)

表 5: 分野得点間の相関係数（上段：相関係数，下段：人数）(*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$)

		言語運用力J	言語運用力E		数理分析力
			α 冊子	β 冊子	
言語運用力J		1	0.378 **	0.405 **	0.394 **
		276	139	137	276
言語運用力E	α 冊子	0.378 **	1	.	0.496 **
		139	139	0	139
	β 冊子	0.405 **	.	1	0.557 **
		137	0	137	137
数理分析力		0.394 **	0.496 **	0.557 **	1
		276	139	137	276

3.3 分野得点とセンター試験得点の相関

モニター調査の受験者は、調査に用いた問題の他に、平成 27 年度センター試験の本試験と追試験を受験している。受験科目は、受験者の申告による受験歴と履修歴に基づいて事前に指定した科目であり、本試験と追試験で同じ科目を受験している。全員が受験した科目は、国語、英語、リスニングのみである。数学については、「数学 I・数学 A」「旧数学 I・旧数学 A」から指定されたどちらかと、「数学 II・数学 B」「旧数学 II・旧数学 B」から指定されたどちらかを受験している。地理歴史、公民、理科は、選択科目数が多いので、本稿の分析からは除外する。以降、各科目の本試験と追試験の得点の和を科目得点と呼ぶ。

表 6 に、分野得点とセンター試験の科目得点の相関係数を示す。いずれの分野得点も、各科目得点との相関係数はおおむね 0.3 台から

0.5 台後半程度であり、特定の科目の学力に偏ることなく、科目別の試験とは異なる能力が測定されていることが示唆される。数理分析力の分野得点と数学の各科目得点との相関係数が 0.5 台であるのは、数理分析力の出題内容が数学に近いためと思われる。また、言語運用力 J と言語運用力 E の分野得点も、国語、英語、リスニングの科目得点との相関より、数学の各科目得点との相関のほうが高い傾向がみられる。言語運用力 J も言語運用力 E も、論理的な読解力 (表 1 参照) の測定を意図しており、数学の各科目得点との相関が比較的高いことは、数学の学習を通じて身についた論理的に考える力がある程度反映されていることの傍証と考えられる。ただし、言語運用力 E については、素材文が数学的な内容であることが影響している可能性があるので注意が必要である。

表 6: 分野得点とセンター試験の科目得点の相関係数（上段：相関係数，下段：人数）

(*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$)

	言語運用力J	言語運用力E		数理分析力
		α 冊子	β 冊子	
国語	0.357 ** 276	0.306 ** 139	0.407 ** 137	0.337 ** 276
数I・数A	0.488 ** 152	0.414 ** 85	0.625 ** 67	0.572 ** 152
旧数I・数A	0.485 ** 124	0.595 ** 54	0.434 ** 70	0.576 ** 124
数II・数B	0.463 ** 152	0.375 ** 85	0.583 ** 67	0.575 ** 152
旧数II・数B	0.446 ** 124	0.547 ** 54	0.500 ** 70	0.524 ** 124
英語	0.393 ** 276	0.490 ** 139	0.478 ** 137	0.308 ** 276
リスニング	0.371 ** 276	0.366 ** 139	0.475 ** 137	0.285 ** 276

4 今後に向けて

今回の調査によって、学力の高い受験者を想定して「言語運用力」や「数理分析力」を測定しようとする際に、法科大学院適性試験の難度が目安になり得ることが示唆された。今後、正誤データを用いて問題項目間の関係に着目した分析を行って、測定の枠組みの妥当性について検討する予定である。更に、センター試験の正誤データに基づいて受験者の総合的学力、文系型学力、理系型学力などの指標を抽出して、それらの指標との関係をみることも考えられる。

「言語運用力」「数理分析力」の分野得点は、センター試験の国語、数学、英語の科目得点と適度な相関を示しており、科目別の試験で測定される学力と異なる能力が、特定の科目に著しく偏らずに測定されたことが示唆される。今回の調査では、比較的学力の高い受験者にターゲットを絞ったが、中堅学力層においても既存の科目別試験の得点との相関が同様の傾向を示すかどうか、興味深い。

英語を素材文とする「言語運用力」の問題については、今回はどちらの大問も数学的な内容の素材文を用いたが、今後は多様な内容の素材文を用いた調査を更に行う必要がある。

参考文献

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.

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.

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.

小論文課題の複数人による採点の基礎的な分析 — 採点者による得点の違いについて —

荒井清佳, 石岡恒憲（大学入試センター研究開発部）

課題及び制限字数の異なる小論文試験を行い、3名の採点者がどのように採点をしたのかについて、基礎的な分析を行った。採点は、11の観点による分析的評価と総合的評価を行った。採点に当たっては事前に得点の一致を図るために得点基準の調整を行った。その結果、分析的評価については、3名の得点分布は互いに異なるものもあったが、総合的評価については似たような形の分布になった。また、得点分布は、課題の違いよりも採点者の違いによる方が違いが大きかった。

1 はじめに

日本の大学入学選抜をみると、平成27年度には国公立大学の約74%が小論文試験を実施している（文部科学省，2014）。しかし小論文試験には、客観式テストとは異なり、評定者の主観に基づいて採点せざるをえない部分があることから、妥当性や評価の信頼性など測定論的問題があることが古くから指摘されている（渡部ら，1988；村上，2005；宇佐美，2008，2011，2013）。こうした問題点のうち、課題内容や課題数、制限字数、回答時間などの、小論文試験の作成・実施段階に焦点を当てた研究は、試験を実施する上で必要な観点であるにも関わらず、数が少ない。課題数については、単一の課題よりも複数の課題を課す方が評価の信頼性が高くなるという結果が示されている（大久保，2013；宇佐美，2013）。制限字数や回答時間の違いは、産出される小論文の内容や構成に影響を与える可能性がある。

そこで、制限字数と回答時間及び課題数を変えて小論文試験を実施し、それらの違いが小論文試験の測定に与える影響を検討することを目的に実験を行った。小論文の採点については、3名の経験者に依頼した。本研究は、3名の採点者の採点結果に焦点を当て、採点者一人ひとりの採点がどうであったかの基礎

的な分析を行う。

2 方法

本稿で扱う小論文実験は、平成26年度大学入試センター試験モニター調査内で行われた。実験参加者は都内五つの大学の大学1年生330名、実験日は平成26年1月26日であった。

2.1 小論文実験について

小論文実験は制限字数・回答時間・課題数を変えて実施した。制限字数（少／多）×回答時間（短／長）の4群に実験参加者を分け、回答時間の短い2群にのみ課題を二つ課した。各群の人数及び割り当てを表1に示す。第1群から第4群は、参加者における所属大学及び文理の別の構成比をほぼ同じにしている。

表 1: 各群の人数と課題の割り当て		
群	人数	課題（字数）・時間
第1群	90	小論文 A（300字）・30分
		小論文 B（400字）・30分
第2群	94	小論文 A（600字）・30分
		小論文 B（800字）・30分
第3群	73	小論文 A（300字）・60分
第4群	73	小論文 A（600字）・60分

回答時間は短い場合は30分とし、第1群と

第 2 群に割り当てた。長い場合は 60 分とし、第 3 群と第 4 群に割り当てた。

制限字数については、第 1 群と第 3 群は少ない方の課題を、第 2 群と第 4 群は多い方の課題を割り当てた。課題の一つ目（小論文 A）は、短い文章を読ませ、その文章の要約（問 1）とその文章に対する自分の意見を書かせる（問 2）課題である。制限字数は、問 1 は 80～120 字で全群で共通、問 2 は少ない場合は 300 字、多い場合は 600 字とした。課題の二つ目（小論文 B）は、課題文の無い、比較的短い問題文を読んで自分の意見を書かせる課題である。制限字数は、少ない場合は 400 字、多い場合は 800 字とした。

実際に用いた課題は、荒井ら（2015）が用いた小論文課題と同じ物であり、小論文 B の課題は、宇佐美（2011）で実施された課題 A と同じ趣旨の課題である。

2.2 採点について

小論文の答案（小論文 A の問 2 及び小論文 B）は、課題、回答時間、制限字数を区別すると 6 種類に分かれる。この 6 種類からそれぞれ 70 枚の答案を抜き出し、一つの答案を 3 名の採点者が独立に採点することとした。すなわち、答案は全部で $70 \times 6 = 420$ 枚であり、採点者が採点する答案枚数も 1 名当たり 420 枚であった。

採点基準

宇佐美（2011）の評価観点にならい、11 個の分析的評価観点をを用い¹⁾、それぞれ 1 点～5 点で採点した。また、総合的評価も行い、0 点～6 点で採点した。分析的評価、総合的評価ともに、個々の評価点の基準を記した採点基準を準備した。

採点者

3 名の採点者はいずれも「小論文の採点や指導を行ったことがある」ことを要件として、

人材派遣会社から紹介された者である。3 名とも、予備校等で小論文の指導や添削の経験があった。

採点手順

まず、実験の概要と評価観点と個々の評価点の基準について説明を行った。続いて、小論文の課題と字数ごとに次の 1)～5) の手順に従って採点を行うこととした。採点の順番は、「小論文 A（問 2）600 字」→「小論文 B・800 字」→「小論文 A（問 2）300 字」→「小論文 B・400 字」とした。採点者には答案をコピーしたものを渡したが、その際、答案の順番が採点者ごとに異なるように並べ替えた。

手順 1) 全ての答案に軽く目を通す。

手順 2) 別に用意した数枚の調整用答案について、分析的評価と総合的評価を行う。

手順 3) 調整用答案の評価点が採点者間で一致するように採点者間で意見を出し合い、調整する。

手順 4) 調整後は、採点者は独立して採点を行う。まず、分析的評価を行う。

手順 5) 続いて総合的評価を行う。その際、分析的評価の得点は参考にしない。

2.3 本稿での分析対象

本研究では、いずれも回答時間が 30 分である第 1 群の小論文 A, B, 第 2 群の小論文 A, B の 4 種類を分析対象とする。以下、それぞれ「A・300 字」「B・400 字」「A・600 字」「B・800 字」と呼ぶ。

3 結果

評価観点ごとの得点分布、平均点等を採点者別に示す。

3.1 評価観点ごとの得点分布

分析的評価及び総合評価の得点分布を採点者別に示したものが図 1 である。折れ線の線種で課題の違いを（実線が小論文 A、破線が

小論文 B)，記号で制限字数の違いを（○が 300 字あるいは 400 字，△が 600 字あるいは 800 字）表している。

図 1(1)～(11) は，分析的評価の各評価観点ごとの得点分布である。この図より，「1. 語句の表記」「2. 文法」「3. 語彙力」では，ほとんどが 4 点か 5 点であり，得点の差がほとんどないことが分かる。その他の観点では 2 点～5 点にばらついているが，1 点の答えはほとんどなかった。また得点分布の形は，課題や制限字数の違いよりも，採点者に違いによる違いの方が大きいことも分かる。

図 1(12) は，総合的評価の得点分布である。総合的評価は，3 点あるいは 4 点の答えが多く，得点分布は山型であった。

3.2 各評価の採点者間の一致率

表 2 は，分析的評価と総合的評価の採点者間の一致率をまとめたものである。二名の採点者がつけた点数が 1 点差以内であった答案の割合を示し，また同じ点数であった答案の割合を（ ）内に示した。「1. 語句の表記」「2. 文法」「3. 語彙力」については，どの採点者間の一致率も 0.97 以上と高かった。また「11. 原稿用紙」については，どの採点者間の一致率も 0.91 以上であった。それ以外の評価については 0.8～0.9 程度が多かった。

3.3 分析的評価の各観点的平均点

図 2 は，課題・制限字数ごとに，各採点者の分析的評価の各観点的平均点を折れ線で示したものである。図 2 より，いずれにおいても，「1. 語句の表記」「2. 文法」「3. 語彙力」「11. 原稿用紙」の平均点が他の観点的平均点よりも高いことが分かる。また，採点者 1 と 2 は折れ線が似通っているが，採点者 3 は少し異なり，ほとんどの観点で高めの平均点であることが分かる。

3.4 分析的評価と総合的評価の相関係数

表 3 は，分析的評価と総合的評価の相関係数を採点者別にまとめたものである。「5. 主張の明確性」「6. 一貫性」「7. 説得力」「8. 構成」の観点では，総合的評価との相関係数が採点者の 3 名ともに 0.5 以上であった。

4 考察

本研究では，3 名の採点者の採点がどのようなであったのかについての基礎的な分析を行った。

分析的評価のうち，「1. 語句の表記」「2. 文法」「3. 語彙力」は，多くの答案が 4 点か 5 点であった。これらの三つの観点については，答案の多くが実際によく書けていたのだと考えられ，採点者間の得点の一致率（表 2）がいずれも高いのは，このためだと考えられる。しかし，得点分布を見ると，「3. 語彙力」については 3 名ともほとんどが 4 点であり，3 名とも同じような形状になったが，「1. 語句の表記」「2. 文法」については，採点者 1 と採点者 3 が 5 点を多く付けたのに対し，採点者 2 は 4 点を多く付けており，異なる形状となった。

その他の分析的評価については「11. 原稿用紙」を除いて，得点分布は 2～4 点が最も高い山型が多く，採点者間で得点分布が似ている観点もあれば，似ていない観点もあった。例えば「4. 課題の解釈」では，採点者 1 と採点者 2 の間の一致率は 0.88 と高いが，採点者 1 と採点者 3 の間の一致率は 0.74 と表 2 の中で最も低い。「B・400 字」（破線○）が他の種類に比べて得点が高いという点では 3 名の採点者間で同じなのだが，採点者 1・採点者 2 が 3 点と 4 点を多く付けているのに対し，採点者 3 は 4 点と 5 点を多く付けており，その違いが得点分布の形の違いや一致率の低さを招いている。このような傾向は「5. 主張の明確性」「6. 一貫性」でも見られる。

また，分析的評価の全体を眺めてみると，採点者 2 は 5 点をほとんど付けないのに対し，

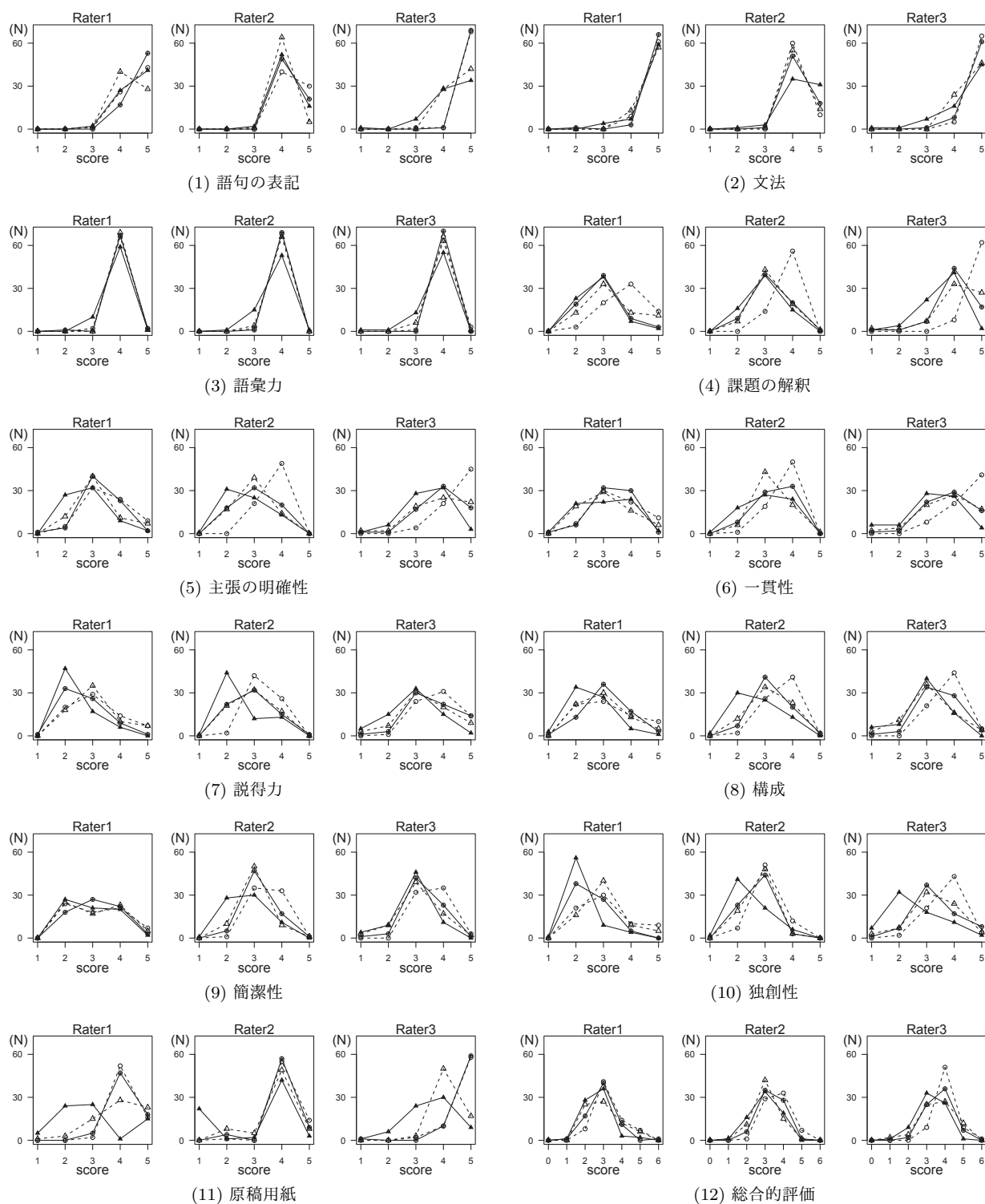


図 1: 評価観点ごとの得点分布 (1)~(11): 分析的評価, (12): 総合的評価
(実線: 小論文 A, 破線: 小論文 B, ○: 300 字/400 字, △: 600 字/800 字)

表 2: 分析的評価と総合的評価の採点者間の得点の一致率

観点	採点者 1 と 2	採点者 1 と 3	採点者 2 と 3
1. 語句の表記	0.99 (0.51)	0.98 (0.61)	1.00 (0.39)
2. 文法	0.98 (0.36)	0.97 (0.72)	0.98 (0.36)
3. 語彙力	1.00 (0.88)	0.99 (0.84)	1.00 (0.88)
4. 課題の解釈	0.88 (0.45)	0.74 (0.23)	0.80 (0.24)
5. 主張の明確性	0.92 (0.47)	0.80 (0.33)	0.77 (0.27)
6. 一貫性	0.93 (0.44)	0.81 (0.36)	0.85 (0.34)
7. 説得力	0.87 (0.47)	0.81 (0.30)	0.83 (0.35)
8. 構成	0.89 (0.41)	0.85 (0.37)	0.93 (0.43)
9. 簡潔性	0.83 (0.34)	0.87 (0.30)	0.96 (0.53)
10. 独創性	0.90 (0.48)	0.81 (0.36)	0.86 (0.35)
11. 原稿用紙	0.97 (0.56)	0.97 (0.38)	0.91 (0.39)
12. 総合的評価	0.89 (0.42)	0.85 (0.34)	0.93 (0.49)

2 名による得点の差が 1 点以内であった答案の割合。() 内は 2 名による得点が同じであった答案の割合。

表 3: 分析的評価と総合的評価の相関係数

	1. 語句の表記	2. 文法	3. 語彙力	4. 課題の解釈	5. 主張の明確性	6. 一貫性
採点者 1	0.09	0.13	0.27	<u>0.65</u>	<u>0.62</u>	<u>0.51</u>
採点者 2	0.25	0.16	0.30	0.47	<u>0.55</u>	<u>0.50</u>
採点者 3	0.32	0.31	0.26	<u>0.58</u>	<u>0.64</u>	<u>0.62</u>
	7. 説得力	8. 構成	9. 簡潔性	10. 独創性	11. 原稿用紙	
採点者 1	<u>0.61</u>	<u>0.55</u>	0.44	<u>0.53</u>	0.30	
採点者 2	<u>0.56</u>	<u>0.55</u>	<u>0.59</u>	0.40	<u>0.52</u>	
採点者 3	<u>0.67</u>	<u>0.61</u>	<u>0.59</u>	<u>0.64</u>	0.46	

下線は相関係数の値が 0.5 以上であることを示す。

採点者 3 は比較的 5 点を付けやすいという違いがある。この違いは各観点の平均点（図 2）にも表れており、採点者 1 と 2 の折れ線はほとんど重なっているのに対し、採点者 3 は、重なっている観点もあるが、平均点が高くなっている観点がある。

3 名の採点者は、初対面同士であったが、いずれも小論文の指導・添削の経験者である。また採点の前に、調整用答案を用いて得点の調整を図った。にもかかわらず、3 名の採点者の分析的評価観点ごとの得点分布は互いに異なるものが多く、小論文の種類（課題や制限字数の違い）よりも、採点者の癖のようなものが現れていた。

一方で、総合的評価では、3 名とも 3 点あるいは 4 点が最も高い山型となり、分析的評価

の得点分布に比べると、3 名とも似たような形となった。総合的評価では、中程度（3 点、4 点）の人数を最も多くし、0 点や満点は少なくするという意識が働いたのかもしれない。総合的評価と分析的評価の関係をみると（表 3）、いずれも小論文の本質に近いと考えられる観点（5. 主張の明確性～8. 構成）での相関係数が高く、採点が適切に行われたことを示唆すると考えられる。

本研究の結果、分析的評価観点ごとの得点分布では、課題や制限字数の違いよりも採点者の違いによる方が分布の違いが大きかった。事前の簡単な調整だけでは、採点者の採点の癖のようなものは取り除くのは難しいことが示された。

大規模試験などで、採点者が全員の答案を

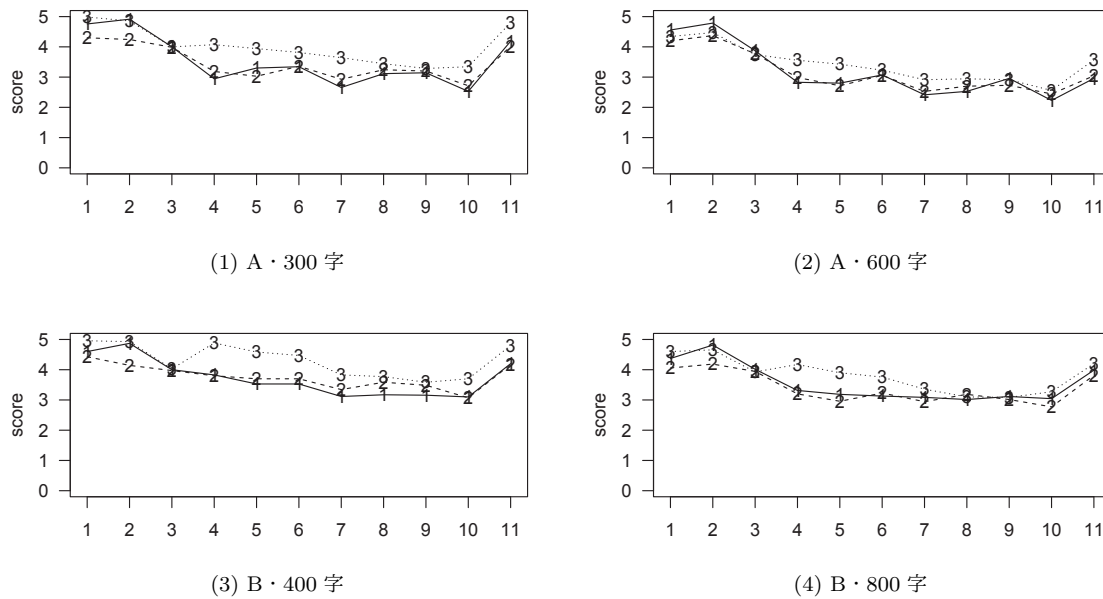


図 2: 分析的評価の各観点の平均点

(折れ線の数字 1～3 は、採点者 1～3 を示す。横軸の数字は分析的評価観点の番号である。)

見ることができないような場合には、採点者によって評価基準に違いが生じないように、トレーニングの時間を長く取るなどして採点の一致度を高める工夫が必要になるであろう。今後は、小論文の採点で重視される評価観点は何か、また、短い時間や短い字数による小論文課題で測りたいものを適切に測定できるのか等について検討していく予定である。

- 1) 1. 語句の表記, 2. 文法, 3. 語彙力, 4. 課題の解釈, 5. 主張の明確性, 6. 一貫性, 7. 説得力, 8. 構成, 9. 簡潔性, 10. 独創性, 11. 原稿用紙の 11 個である。なお、「11. 原稿用紙」とは、回答字数、段落の字下げ等、原稿用紙の使い方が適切かを評価する観点である。

参考文献

- 荒井清佳・石岡恒憲 (2015). 大学入試における小論文の形式について—アンケートを通じて—. 大学入試研究ジャーナル, 169-175.
- 文部科学省 (2014). 平成 27 年度国立大学入学者選抜の概要. http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/

senbatsu/_icsFiles/afieldfile/
2014/09/11/1351606_01_1.pdf

村上京子 (2005). 日本留学試験「記述問題」が測っているもの. 日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ (2), 306-315.

大久保智哉 (2013). 400 字論述課題における能力測定の信頼性. 大学入試センター研究紀要, 42, 1-12.

宇佐美慧 (2008). 小論文試験の採点における文字の美醜効果の規定因—メタ分析及び実験による検討—. 日本テスト学会誌, 4, 48-59.

宇佐美慧 (2011). 小論文評価データの統計解析—制限字数を考慮した測定論的課題の検討—. 行動計量学, 38, 33-50.

宇佐美慧 (2013). 論述式テストの運用における測定論的問題とその対処. 日本テスト学会誌, 9, 145-164.

渡部洋・平由美子・井上俊哉 (1988). 小論文評価データの解析. 東京大学教育学部紀要, 33, 7-16.

問題解決能力試験の入学者選抜としての妥当性

——問題・選抜の検証と入学後の追跡調査——

大塚智子（高知大学アドミッションセンター），高田 淳（高知大学医学部），
武内世生，瀬尾宏美（高知大学医学部附属病院）

高知大学医学部医学科では，入学者選抜において「思考力・判断力」を統合した能力である「問題解決能力」を測る問題解決能力試験（KMSAT）を行ってきた。解析により KMSAT はセンター試験と関連しながらも異なる能力を評価すると推察された。また 21 歳以上の合格率が高く，測る能力が年齢に依存する可能性も示唆された。入学後の追跡調査より，KMSAT が問題解決能力の評価尺度として妥当性を有することが示唆された。

1 背景

1.1 「思考力・判断力・表現力」と入試

平成 26 年 12 月には中央教育審議会から高大接続改革に関する答申があり，本格的な入試改革が始まろうとしている。改革の指標である「確かな学力」は「主体性・多様性・協働性」「思考力・判断力・表現力」「知識・技能」からなり，「思考力・判断力・表現力」はセンター試験に代わる「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の主な評価項目として掲げられている（中央教育審議会，2014）。

「思考力・判断力・表現力」は，「知識・技能を活用して，自ら課題を発見しその解決に向けて探究し，成果等を表現する」と説明される（中央教育審議会，2014）。「自ら課題を発見しその解決に向けて探究」とは，つまり「問題解決能力」を意味し，よって「問題解決能力」とは「思考力」と「判断力」を統合した能力であることがわかる。知識の量ではなく，知識を能動的に活用する能力と解釈できるが，こうした能力の評価には単なる教科試験とは異なる尺度が必要である。

現行の医学科入試は，知識が評価の多くを

占める。「思考力・判断力・表現力」は一部の AO・推薦入試で積極的に評価されるが，一般入試では面接の評価項目としてあげられる程度である。高知大学医学科では「問題解決能力試験（KMSAT: Kochi Medical School Admission Test）」（以下，KMSAT）として，「問題解決能力」の評価を目的とした選抜を行ってきた（上田，1997）。

1.2 KMSAT 導入の経緯

平成 3 年度まで，本学医学科の一般入試における個別学力検査は，英語や数学といった高校各教科の知識を問う試験を行ってきた。受験生は各教科の暗記・解法の習得に努力を注ぎ，また偏差値が高いことのみが医学科志望の理由になることもあった。ゆえに入学後の学生の中には，医学に対する学習意欲が低下する者や，知識の詰め込みでしか学ぶことができず，マニュアルにない想定外の状況には対処できないといった問題を抱える者も見受けられるようになった。こうした問題を改善すべく開発・導入されたのが KMSAT である。

表 1 高知大学医学部医学科における入学者選抜方式（平成 4～28 年度，1 年次入学）

選抜区分	実施年度 (平成年)	選 抜 方 法
一般入試	4～19 ^{*1}	大学入試センター試験（5 教科 7 科目） 個別学力検査（英語，数学，個人面接）
	4～23 ^{*2}	大学入試センター試験（5 教科 7 科目） 個別学力検査（問題解決能力試験 [KMSAT-A・B]，個人面接）
	24～28 ^{*3}	大学入試センター試験（5 教科 7 科目） 個別学力検査（数学，理科 2 科目，個人面接）
推薦入試	4～14 20～28	大学入試センター試験（5 教科 7 科目） 小論文 ^{*4} ，個人面接
AO入試	15～28	第 1 次選抜 ^{*5} 小論文，総合問題Ⅰ・Ⅱ， 自己推薦書，自己の活動記録，調査書評定平均値 第 2 次選抜 態度・習慣領域評価，個人面接

^{*1} 平成 4～8 年度は後期日程，平成 9～19 年度は前期日程で実施。平成 19 年度で廃止。

^{*2} 平成 4～8 年度と平成 20～23 年度は前期日程，平成 9～19 年度は後期日程で実施。平成 23 年度で廃止。

^{*3} 平成 24 年度以降，前期日程で実施。

^{*4} 平成 20 年度以降は，小論文を廃止し大学入試センター試験と個人面接のみ実施。

^{*5} 平成 15 年度は，第 1 次選抜で自己推薦書，自己の活動記録，調査書評定平均値，第 2 次選抜で小論文と総合問題Ⅰ・Ⅱ，第 3 次選抜で態度・習慣領域評価と面接を実施。

KMSAT は平成 4 年度入試より一般入試（前期日程）で導入した。平成 3 年度入試までは，一般入試（B 日程）の募集人員 75 名に対し個別学力検査で英語・数学を課していたが，平成 4 年度入試より英語・数学を 60 名に減じ（後期日程），KMSAT を 15 名（前期日程）とした。KMSAT は平成 23 年度まで実施し，最終的な募集人員は 65 名まで増加した。KMSAT 導入以降の本学医学科における入学者選抜の種類と方法について表 1 に示す。

KMSAT は設問に対し，問題中の情報を読み取り，推理・推論，数量・形態を解析し（思考力），正解を導く（判断力）「問題解決能力」を測るものであり，センター試験のような高校各教科の知識の修得度とは可能な限り独立した能力を測ることを目的とする。

本稿では，本学医学科 KMSAT の試験問題の特徴と入学者選抜の状況，そして KMSAT による入学者の入学後の成績について追跡調査し，入学者選抜としての KMSAT の妥当性を検証する。

1.3 KMSAT について

1.3.1 問題の構成

KMSAT は，アメリカ医科大学協会（AAMC: Association of American Medical Colleges）の医科大学入学者選抜試験 [MCAT (Medical College Admission Test) Skills Analysis] に準拠し，KMSAT-A（文章の読解力，論理的な推理・推論能力）と KMSAT-B（図表などに示された数量・形態に関する解析能力）の 2 つから構成される。KMSAT-A，B ともに 200 点満点で，5 個程の大問とその中に全体で 25 個の設問が含まれている。解答はマークシート形式で，1 設問につき最大 16 個まで選択肢を設定できる。

1.3.2 KMSAT-A 問題と B 問題

出題内容は医学・医療に関するものから科学や文化，哲学など，文系・理系を問わず幅広い。図 1 は実際に出題した A 問題の 1 つである。倫理に関する文章（A4，5 枚）を読み，内容から推論し該当する組み合わせを解答する。提示された文章から単純に読み取り答える問題もあるが，多くは内容に基づき推

設問 1 ミルがいう「大人と子ども」(保護と被保護, 支配と被支配)の關係に該当するものはどれか。			
a. 警察官と国民			
b. 介護者と認知症になっている人			
c. 刑務所の刑務官とその刑務所の服役者			
d. 中学校の教員と中学生			
1. a	2. b	3. c	4. d
5. a, b	6. a, c	7. a, d	8. b, c
9. b, d	10. c, d	11. a, b, c	12. a, b, d
13. a, c, d	14. b, c, d	15. a, b, c, d	16. 該当なし

図1 KMSAT-A 問題の例

理し判断するため、文章の読解力と論理的な推理・推論能力を必要とする。

図 2 はネクタイの結び方に関する B 問題である。図の結び目を記号で表すとどうなるか求めているが、記号化の方法はあらかじめ図と文章で説明がある。受験生は頭の中でネクタイを動かし、結び目を想像しなければならない。この問題では、物体の投影図や展開図など形態に関する解析能力を評価する。B 問題には、表やグラフからたとえば大気中の炭酸ガス濃度の変化などを読み取り、数量に関する解析能力を評価するものもある。

設問 8 下図に示す結び目は本文の記号ではどうあらわされるか。

1. R ₀ L ₀ C ₀ I ₀ R ₀ C ₀ T
2. R ₀ L ₀ C ₀ I ₀ R ₀ C ₀ T
3. R ₀ L ₀ C ₀ R ₀ I ₀ C ₀ T
4. R ₀ L ₀ R ₀ C ₀ I ₀ C ₀ T
5. I ₀ R ₀ C ₀ R ₀ I ₀ C ₀ T
6. I ₀ R ₀ C ₀ R ₀ I ₀ C ₀ T
7. I ₀ R ₀ I ₀ C ₀ I ₀ C ₀ T
8. I ₀ R ₀ C ₀ I ₀ R ₀ C ₀ T
9. 該当なし

図2 KMSAT-B 問題の例

1.3.3 採点時の配点調整と問題の検証

答案はマークシートリーダーで読み取り、集計後、結果を作題者にフィードバックし問題の検証と配点調整を行う。1 設問あたりの基本配点は 8 点だが、複数から正しいもの

の組み合わせを選ぶ問題は、部分点を配し問題に対する理解度がより段階的に評価できるように配慮している。

問題の識別力は、受験生を KMSAT 総合得点順に 5 階層 (H, MH, M, ML, L) に分け、各層ごとの各設問の正答率 (厳密には、部分点があるため得点率) を計算している (図 3)。グラフが右肩上がりの設問は識別力が高く良問だと推測できる。一方、グラフが横一線つまり正答率がすべての層で同程度の設問は、識別力が低く試験問題としては不適切だと判断できる。

また、5 階層別に各設問の選択肢選択状況を表にし、受験者の解答傾向についても調べている。得点分布なども参考にして、最終的な配点を決定する。

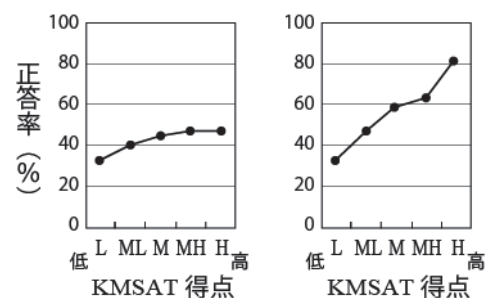


図 3 5 階層別正答率

5 階層別の正答率をもとに、上位層 (H) と下位層 (L) の正答率の平均 (難易度) を横軸、差 (弁別指数) を縦軸にとりプロット

したものを作成し、問題の良・不良の分類を行う(図 4)(池田, 1992)。また、大問間の相関やセンター試験各教科との相関, 合格者・不合格者の得点分布なども調査し, 次年度以降の作題における参考資料とする。

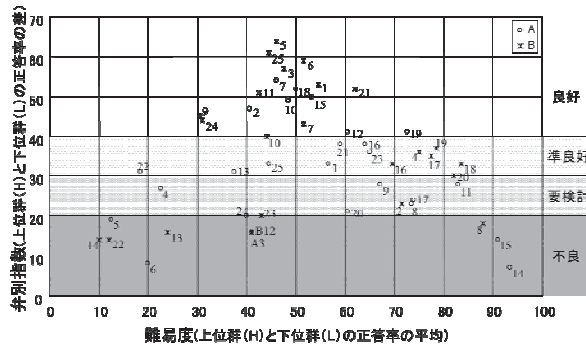


図4 KMSAT の項目分析

2 解析方法

2.1 KMSAT とセンター試験の相関性

KMSAT とセンター試験の相関性についてはすでに報告しており, 平成 4~18 年度の全受験者 (3750 名) において $r=0.40$ と緩い相関が認められている(八木, 2008)。報告では第 1 段階選抜により打ち切りデータとなった年も含むため¹⁾, 今回は第 1 段階選抜を行っていない平成 17 年度一般入試後期日程の受験者 (293 名) について, センター試験と KMSAT の相関性を解析した。また比較のために, 同年度前期日程受験者 (241 名) のセンター試験と英語・数学の相関性も解析した(表 2)。

表2 一般入試個別学力検査の年度遷移
(平成4~28年度)

個別学力検査*	入学年度と選抜区分			
	H4-8	H9-19	H20-23	H24-28
KMSAT	前期	後期	前期	-
英語・数学	後期	前期	-	-
数学・理科	-	-	-	前期

* 個別学力検査は他に個人面接を課している。

2.2 志願者, 合格者の年齢層

KMSAT は高校各教科に関する試験と異なり様々な分野を題材とし, 文章の読解力と論理的な推理・推論能力, 数量・形態に関する解析能力を評価する試験である。ゆえに志願者や高校教員からは「何を受験勉強すればよいかわからない」「指導が難しい」など困惑した声もあった。では実際の志願者像, 合格者像はどうだったか。本学では平成 23 年度で KMSAT を廃止し, 平成 24 年度以降は数学と理科 2 科目に変更している(表 2)。志願者, 合格者の特徴について両年度を比較した。

2.3 入学後追跡調査

KMSAT の選抜としての妥当性の検証には, 同じように問題解決能力を要する授業との比較が適当である。医学科生は 3, 4 年次に課題探究型学習 (PBL: Problem-based Learning) による「臨床医学課題探究学習 (以下, PBL)」を履修する。PBL は課題探求・解決の能力とコミュニケーション能力の習得を目的とし, 少人数グループで行われるチュートリアル・セッションと自学自習, そしてこれらを補う講義により, 臨床医学に関する各課題について学習する²⁾。KMSAT で入学した学生の KMSAT 得点と PBL 得点の相関性を解析した。平成 17~19 年度入学者を対象に調査した。

3 結果

3.1 KMSAT とセンター試験の相関性

解析の結果, 平成 17 年度後期日程の KMSAT とセンター試験の得点間には $r=0.52$ ($p<0.01$) の相関が認められた(図 5)。外れ値となったセンター試験 566 点以下かつ KMSAT 94 点以下の 5 ケースを除くと, $r=0.42$ ($p<0.01$) となり, 平成 4~18 年度の解析とほぼ同様の結果となった。センター試験得点が 700 点以上となる高得点者

群の分布は、KMSAT 得点が幅広く分散している。比較として、同年度前期日程におけるセンター試験と英語・数学得点間には、 $r=0.72$ ($p<0.01$) の高い相関が認められた。

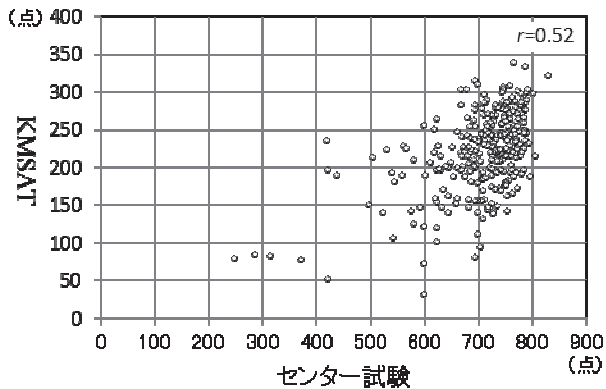


図5 センター試験と KMSAT の相関
(平成17年度、外れ値を含む)

3.2 志願者、合格者の年齢層

図 6 は、平成 23 年度 KMSAT と平成 24 年度数学・理科の志願者の年齢分布を示している。平成 24 年度より個別学力検査を KMSAT から数学・理科へ変更したが、19 歳および 20 歳の志願者数が明らかに増加している。KMSAT と数学・理科の志願者年齢を「20 歳以下」と「21 歳以上」の 2 群に分けカイ 2 乗検定を行った結果、有意差が認められた (表 3, $X^2=11.153$, $df=1$, $p=0.001$)。

合格者については図 7 に示しており、更に顕著な変化が確認できる。数学・理科における合格者の年齢分布はおおよそ志願者を反映しており、20 歳以下の人数が全体の 80.0% を占めている。一方、KMSAT は 20 歳以下の人数が全体の 43.1% と半数以下である。KMSAT と数学・理科の合格者年齢を「20 歳以下」と「21 歳以上」の 2 群に分けカイ 2 乗検定を行った結果、有意差が認められた (表 4, $X^2=18.720$, $df=1$, $p<0.001$)。志願者、合格者ともに、KMSAT では数学・理科よりも 21 歳以上の割合が高いことが明らかとなった。また、25 歳以上の合格者は数

学・理科が 1 名なのに対し、KMSAT は 22 名と全体の約 34%を占めている。

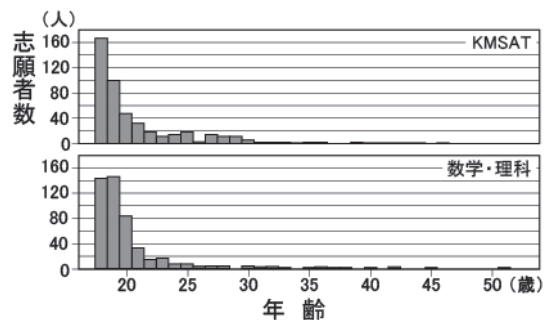


図6 個別学力検査別年齢分布 (志願者)

表3 個別学力検査と年齢 (志願者)

個別学力検査	年齢		合計
	20歳以下	21歳以上	
KMSAT	311 (66.7%)	155 (33.3%)	466 (100%)
数学・理科	371 (76.5%)	114 (23.5%)	485 (100%)
合計	682 (71.7%)	269 (28.3%)	951 (100%)

$X^2=11.153$, $df=1$, $p=0.001$ (人)

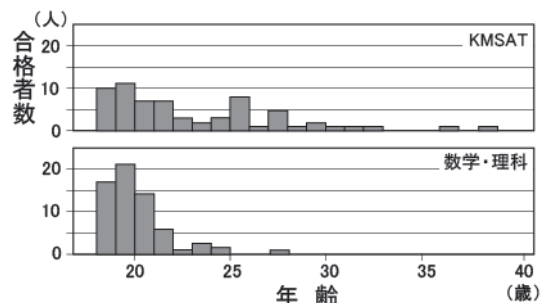


図7 個別学力検査別年齢分布 (合格者)

表4 個別学力検査と年齢 (合格者)

個別学力検査	年齢		合計
	20歳以下	21歳以上	
KMSAT	28 (43.1%)	37 (56.9%)	65 (100%)
数学・理科	52 (80.0%)	13 (20.0%)	65 (100%)
合計	80 (61.5%)	50 (38.5%)	130 (100%)

$X^2=18.720$, $df=1$, $p<0.001$ (人)

次に、年齢による合格率が KMSAT と数学・理科で異なるか調べるため、KMSAT と

数学・理科において「20 歳以下」と「21 歳以上」の合格・不合格の状況を比較した。カイ 2 乗検定を行った結果、KMSAT では「20 歳以下」と「21 歳以上」で合格率に有意差があり ($\chi^2=19.051$, $df=1$, $p<0.001$) , 「21 歳以上」の合格率が高いことが明らかとなった (表 5) 。一方、数学・理科においては有意差が認められなかった (表 6) 。

表5 年齢と合否 (KMSAT)

年齢	合格	不合格	合計
20歳以下	28 (9.0%)	283 (91.0%)	311 (100%)
21歳以上	37 (23.9%)	118 (76.1%)	155 (100%)
合計	65 (13.9%)	401 (86.1%)	466 (100%)

$\chi^2=19.051$, $df=1$, $p<0.001$ (人)

表6 年齢と合否 (数学・理科)

年齢	合格	不合格	合計
20歳以下	52 (14.0%)	319 (86.0%)	371 (100%)
21歳以上	13 (11.4%)	101 (88.6%)	114 (100%)
合計	65 (13.4%)	420 (86.6%)	485 (100%)

$\chi^2=0.513$, $df=1$, n.s. (人)

3.3 入学後追跡調査

3.3.1 KMSATとPBLの相関

KMSAT 得点と PBL 得点の相関性について解析した。解析対象のうち、PBL の 3 年次得点で 2 名、4 年次得点で 3 名を外れ値のため解析から除外した。統計の結果、KMSAT と 3 年次 PBL には $r=0.25$ ($p=0.02$) (図 8) , KMSAT と 4 年次 PBL には $r=0.24$ ($p=0.02$) の有意の相関があった (図 9) 。

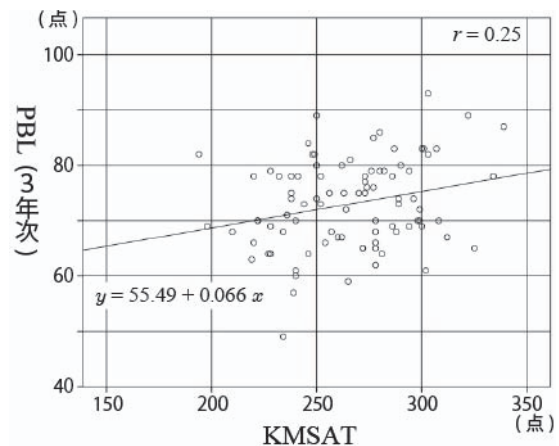


図8 KMSAT と PBL (3年次) の相関

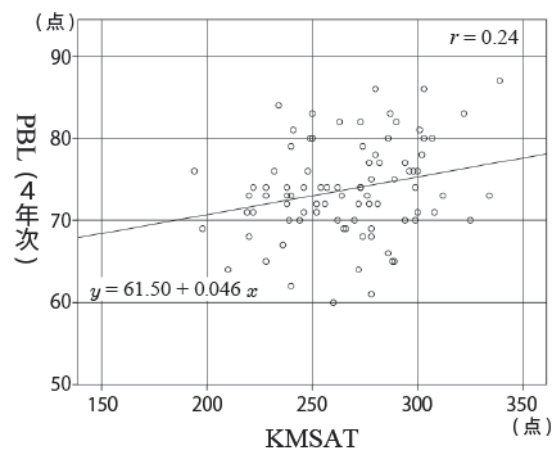


図9 KMSAT と PBL (4年次) の相関

4 考察

4.1 KMSAT が評価する能力

学力は「主体性・多様性・協働性」「思考力・判断力・表現力」「知識・技能」の三要素からなる (中央教育審議会, 2014)。「思考力・判断力・表現力」は「知識・技能を活用して、自ら課題を発見しその解決に向けて探究し、成果等を表現する」と説明される (中央教育審議会, 2014)。つまり KMSAT が評価目的とする「問題解決能力」は「思考力」と「判断力」を統合した能力であり、「知識・技能」とは異なる能力だといえる。結果より、KMSAT は「知識」を主な評価指標とするセンター試験と全体的に緩く相関するが、医学科合格の可能性が高いセンター試験 700 点以上の分布を見ると、KMSAT 得

点が幅広く分散しており、センター試験とある程度相関しながらも、異なる能力を評価していると推察できる。

また、入学後の PBL と KMSAT の相関は弱いながらも存在した。選抜効果による影響も考慮すれば、KMSAT は「問題解決能力」の評価尺度としてある程度有効だと推察される。

今後は他の選抜による入学者との比較も行い、更に調査・検討する必要がある。

4.2 年長者に好まれる入試

志願者・合格者に関して、KMSAT は数学・理科に比べ 21 歳以上の者が多く、高校卒業後 3 年以上の年長者に好まれる入試といえる。現に合格率も 20 歳以下に比べ 21 歳以上が高い。一般的に大学受験は、高校の学習から離れるほど不利になると予想されるが、KMSAT では年長者の方が有利に働くようである。KMSAT は社会経験などある程度年齢に依存する能力を評価する可能性も示唆された。つまり、知識よりもその応用力を評価するとも考えられる。もしくはそのような能力に自信ある者が受験している可能性も考えられる。

4.3 おわりに

高知大学医学科では、平成 4～23 年度の長期に渡り、一般入試で KMSAT を行ってきた。KMSAT は問題中の情報を読み取り、推理・推論、数量・形態を解析し（思考力）、正解を導く（判断力）という、単なる知識とは異なる能力を測る新たな試みであったが、作題には多大な労力を要した。というのも、入試は同じような問題を出题するのが憚られるため、作題者は常に新しい題材を探すことになる。自然に各自の専門分野に題材が集中するのだが、となると問題は難化し、作題者には簡単だが受験生には難解という状況も起きてくる。問題の良・不良の検証は次年度以

降の参考となるが、同じ問題は作れないため、問題の組み立てや難易度調整の目安にすぎない。

作題の負担や受験者の対策不安等から廃止に至った KMSAT だが、廃止し初めて見ることもある。年長の入学者の存在である。平成 24 年度より個別学力検査を数学・理科に変更し、入学者の多くが 20 歳以下となった。その結果、高校の延長のようなクラスの様態が報告されている。授業中の態度不良や実習先での苦情が増えたという意見もある。原因の所在は不明だが、KMSAT による年長者の存在が、クラス全体の精神状態を若干成長させていたとも考えられる。「多様性」は入試改革の指標の一つであるが、KMSAT においては年齢の多様性がクラス全体に良い影響を与えたといえるのではないだろうか。

「問題解決能力」は、各大学のアドミッション・ポリシーにおいてしばしば掲げられる能力であるが、具体的な測定方法と検証結果について述べられたものは少ないのが現状である。今後の入試改革を考えても、こうした能力に関する知見の集積は急務である。本稿により、KMSAT が「問題解決能力」を測る一つの方法として、その可能性を示すことができたことは意義深い。本稿が今後の入試改革の一助となれば幸いである。

知識だけでない多面的評価による選抜は、今後もっとも課題とされる事項である。センター試験に代わる「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の開発および各大学における取り組みが功を成し、今後の入試改革が更なる改善の方向へと導かれることを期待する。

謝辞

本研究をご指導いただいた岩堀淳一郎高知大学名誉教授に謝辞を表します。

注

1) 第 1 段階選抜は、平成 10, 14～16 年度

入試において実施した。

- 2) 平成 14 年度～平成 19 年度入学者を対象とするカリキュラムで実施した。

参考文献

池田 央 (1992). 『テストの科学』 日本文化科学社.

上田芳文 (1997). 「高知医科大学における総合試験について」 『大学入試フォーラム』 **20**, 38-54.

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）」.

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.

入学から卒業までの成績の推移と学習指導のありかた

—地方私立看護系短期大学の一例—

塚本恭正（岩手看護短期大学）

地方の私立短期大学では、18才人口の減少と4年制大学の入学定員の増加に伴い、入学者選抜で学力を担保することが難しくなっている。そのため学力の劣る入学生をいかに教育していくかが近年の課題となっている。岩手看護短期大学では入学から卒業までの成績追跡調査を行い、入学してから6ヵ月後（1年前期）の成績が、卒業するまでの在学中の成績と関連することを明らかにした。この分析結果を学内の教員と共有して1年前期終了時から成績下位学生に対する個別指導及び初年次教育を考えるための情報として活用している。

1 はじめに

高等教育機関に求められる教育の質は、狭義の「学力」だけではなく、課題を見つけ解決する能力、対人関係能力などを含めた社会に貢献できる人材育成の質であることを考えると、入学試験でその教育を受けるために必要な資質を有する学生を選抜することが、一定水準の教育を行う上で重要である。入学者選抜で学力を担保することが困難になりつつあるなかで、学生の学力水準の低下が、他の能力の育成に影響を与え、教育の質を低下させることが問題となっている。

AO入試や推薦入試、一般入試などの入試区分と在学中の学業成績や入学後の学習意欲、単位取得状況などとの関連についての報告は、これまでに数多くされている（西郡，2011；林，2013；山田・西本，2014）。入試の形式と学業成績の関係は、個々の大学・短大によって結果が異なり、それぞれの教育機関が目的に合わせて分析すべきである。その分析結果は、入試の妥当性を評価すると共に早期に学修困難学生を絞り込み、個別対応を可能にする教育支援のための情報として、また初年次教育のありかたを考える上でも有用な情報となる。

本研究では、地方の私立看護系短期大学での入試と在学中の成績を追跡して分析し、入試形態の妥当性を評価すると共に、教育支援のあり方について検討した。

2 調査対象の教育機関について

2.1 岩手看護短期大学の概要

- ・平成2年開学の私立単科短期大学
- ・所在地：岩手県滝沢市（盛岡市郊外）
- ・開設学科：看護学科（3年制）のみ
- ・看護学科定員：60名
- ・入学生の半数以上が盛岡広域圏出身、現役生の比率は91～97%（過去10年間）

2.2 岩手看護短期大学の入試制度

- ・推薦入試，社会人入試（11月下旬）：高校調査書（推薦入試），小論文，面接で評価
- ・一般入試（2月上旬）：小論文，英語，選択科目（数学Ⅰ，化学基礎，生物基礎から1科目），面接で評価（27年度入試より化学Ⅰを化学基礎に，生物Ⅰを生物基礎に変更した以外は，ここ10年間の変更はない）

2.3 岩手看護短期大学の履修科目の特徴

看護師国家試験の受験資格を得るため，文

部科学省・厚生労働省が定めた保健師助産師看護師養成所規則に記載された教育内容・単位数に基づいてカリキュラムを編成しており、開講した選択科目は5科目のみ。そのため同一学年の学生は、同時期にほぼ同じ科目を履修することになる。退学者及び留年者も数名のみであることから、成績を比較しやすい。1年次（特に1年前期）は、教養系科目が多く、学年が進行するにつれて看護専門科目が増加する。3年後期は、すべて実習系科目になる（表1）。

表1 各学年で履修する科目数

	基礎 (教養) 科目 (講義)	専門基礎 (基礎医学、保健) 科目 (講義)	看護専門 科目 (講義+ 学内演習)	看護専門 科目 (病院 実習)	点数化 しない 科目
1年前期	9	4	2	1	0
1年次	12	13	9	2	0
2年次	4	5	19	0	3
3年次	2	2	6	7	2

3 調査方法

各年度の卒業生の入学試験成績と在学時の科目成績の追跡調査を以下の通りに実施した。

- ・推薦，一般，社会人入試の区分別順位（入学した学生内での順位）と在学中の学年ごとの順位（各学生が該当年次に履修した科目の平均点で算出）を関連付けて分析した。
- ・成績順位の算出方法：GPA (Grade Point Average) を用いず、履修した科目（100点満点）の平均点による。
- ・1年次の成績に関しては前期終了時の科目成績に基づく順位も算出した。
- ・一般的に授業形態が「授業」の場合は、筆記試験の点数に成績評価の重点がおかれ、「実習・演習」の場合は、実習態度、実習記録物の内容、実習評価（技術など）で総合的に成績評価される。

4 結果

4.1 各学年の入学区分別特性

平成25年卒業生の成績（学内順位）を入学選抜試験の区分及び順位で比較した（表2）。推薦入試の順位は、高等学校が作成した調査書に記載された主要4科目（国語，数学，理科，英語）の評定平均値の合計と小論文の成績を基にして算出している。入学区分が推薦入試の学生（45名）の入試順位が上位5名，及び下位5名の成績は，入学後の成績と関連していないことが示唆された。このことは，本学の推薦入試が入学後の学力を保証するものではないことを示している。

また，入学区分が一般入試の学生（19名）の入試順位が上位5名に関しては，入学後の成績と関連することが示唆された。下位5名に関しては，各学年で成績下位層に分類される学生がいる一方で，成績上位層に分類される学生もいた。一般入試の成績上位者に関しては，ある程度入学後の成績と関連付けることができる可能性がある。

上記の学生が入学した23年度入試では，学力考査を課さない推薦入試で入学者の7割近くを選抜していること¹⁾を考慮すると23年度入学生の学力は，入試で担保できていないことを示唆する。

表2 入試成績と在学時の追跡調査のまとめ（25年度卒業生）

		推薦入試		一般入試		社会人入試 4名
		上位 5名	下位 5名	上位 5名	下位 5名	
1年次	上位層（1～15位）	1	0	3	2	2
	中間層（16～53位）	2	4	2	2	2
	下位層（54～68位）	2	1	0	1	0
2年次	上位層（1～15位）	0	1	4	2	1
	中間層（16～53位）	2	3	1	1	3
	下位層（54～68位）	3	1	0	2	0
3年次	上位層（1～15位）	1	1	3	2	0
	中間層（16～53位）	1	4	2	0	4
	下位層（54～68位）	3	0	0	3	0

入学から卒業までの成績の推移と学習指導のありかた

1年前期 順位	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
1年次 順位	3	2	1	5	7	8	4	6	12	13	10	14	9	11	16	19	20	24	28	23	22	26	17	17	21	25	15	26	35	39	36	34	30	31
2年次 順位	3	4	2	7	11	14	1	9	16	22	8	32	18	5	19	20	23	17	28	24	36	15	13	27	25	6	40	38	42	60	39	44	29	10
3年次 順位	7	13	1	38	23	8	3	40	49	31	14	11	29	4	25	28	23	33	16	1	9	46	17	27	47	5	20	18	30	66	44	26	39	32

下
段
へ

上 段 よ り	→	35	36	37	37	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	50	52	52	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68
		52	32	29	40	33	44	43	42	45	41	38	50	54	51	37	49	55	53	46	59	48	60	58	47	64	57	56	66	62	61	67	63	65	68
		35	12	34	45	33	55	26	46	49	64	51	37	61	30	21	50	48	56	47	52	41	43	65	31	68	59	53	66	57	54	67	62	63	58
		41	12	54	58	10	52	36	50	35	63	48	20	57	53	22	34	37	51	6	42	19	42	61	14	68	45	56	59	60	64	67	65	55	61

1年前期の順位(科目成績の平均点)と1～3年次で履修した科目の順位を対応させた表(例えば、1年前期で履修した科目の順位が5位だった学生は、1年次で履修した科目順位は7位、2年次では11位、3年次では23位だったことを示している)。上位15名(1～15位)を灰色のマスにゴシック体の数字で、下位15名(54～68位)を黒色のマスに白抜きゴシック体の数字で表している。

図1 「1年前期」の科目成績順位と在学中の学内順位の追跡データ (25年度卒業生)

4.2 入学後の成績の追跡調査

本学では GPA を用いないで、各学生の学年ごとの履修科目の平均点を基に学内順位を算出している。この学内順位の推移を分析したところ、1年前期終了時点での順位が卒業するまでの各学年での順位と強く関連していることが明らかになった(図1)。入学して6ヵ月後(1年前期)の成績順位が下位から15名(54～68位)は、各学年での順位も下位のままである傾向が見られた。一方、1年前期終了時の順位が上位から15名(1～15位)は、卒業まで上位を維持している学生が多かった(表3)。

表3 「1年前期」の成績上位および下位の学生の学内順位の追跡調査のまとめ (25年度卒業生)

		1年前期 履修科目順位	
		上位15名	下位15名
1年次	上位層(1～15位)	14	0
	中間層(16～53位)	1	2
	下位層(54～68位)	0	13
2年次	上位層(1～15位)	10	0
	中間層(16～53位)	5	5
	下位層(54～68位)	0	10
3年次	上位層(1～15位)	8	0
	中間層(16～53位)	6	5
	下位層(54～68位)	1	10

この傾向は単年度だけの傾向ではなく、分析を開始した平成17年度以来9年間にわた

ってこの傾向が続いている。1年前期科目の順位が上位から15名の学生は、3年次終了まで上位15位までを維持する者が多い傾向がみられた(表4)。一方、1年前期科目の順位が下位から15名の学生は、卒業時まで下位15位以下にとどまる学生が多い傾向があった(表5)。

表4 「1年前期」で上位15名の内、その後も上位15位以内の学生の数(過去9年間)

年度	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1年次	13	14	13	13	11	12	11	12	14
2年次	12	12	11	9	8	10	11	10	10
3年次	12	10	10	10	9	9	9	7	8
卒業時の学生数	62	63	66	62	62	62	70	69	68

年度は卒業時のものを表す。例えば「25年度の列」の1年次は23年度、2年次は24年度、3年次は25年度での集計結果である。

表5 「1年前期」で下位15名の内、その後も下位15位以下の学生の数(過去9年間)

年度	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1年次	12	12	11	12	12	14	12	13	13
2年次	9	10	7	11	11	10	9	9	10
3年次	7	10	6	11	9	9	8	8	10
卒業時の学生数	62	63	66	62	62	62	70	69	68

年度に関する表記は、表4と同じ。

本学は看護師養成機関であり、看護専門分野（看護実践能力育成のための科目：基礎看護学、成人看護学、小児看護学など）、専門基礎分野（人体と疾病、健康、医療に関わる科目：解剖生理学、薬理学、感染症学など）に加え、教養分野（患者を理解し誠実な対人関係を築く力、自分の意思や判断で行動する力、時代にふさわしい国際感覚を身に付けるための科目：こころの科学、ボランティア活動論、英会話など）の科目を各学年に配当している。

1年前期で学ぶ科目の半数以上が教養分野であるにも関わらず（表1）、その成績が3年次に履修する看護専門科目（講義・演習・実習）など学力以外の実習態度、実習記録物の内容、実習評価（技術）などで総合的に評価される科目の成績とも関連していた（図1、表3～5）。この結果は、各科目の成績に共通して影響を与える因子の存在を示唆している。その因子は、入学時から卒業時まで、単に筆記試験で測定される学力のみならず、看護師としての能力・資質にも関連しており、この因子の正体をつきとめることが出来れば、それを評価項目として入学者選抜に活用できる可能性がある。また、この因子が何であるか分からなくても、その因子が優れている学生は同時に学力も優れている可能性が高い。このことは、一般入試の筆記試験を上位で合格した学生が、上位のまま卒業まで成績を維持している傾向がみられることと一致する（表2：一般入試、上位5名）。

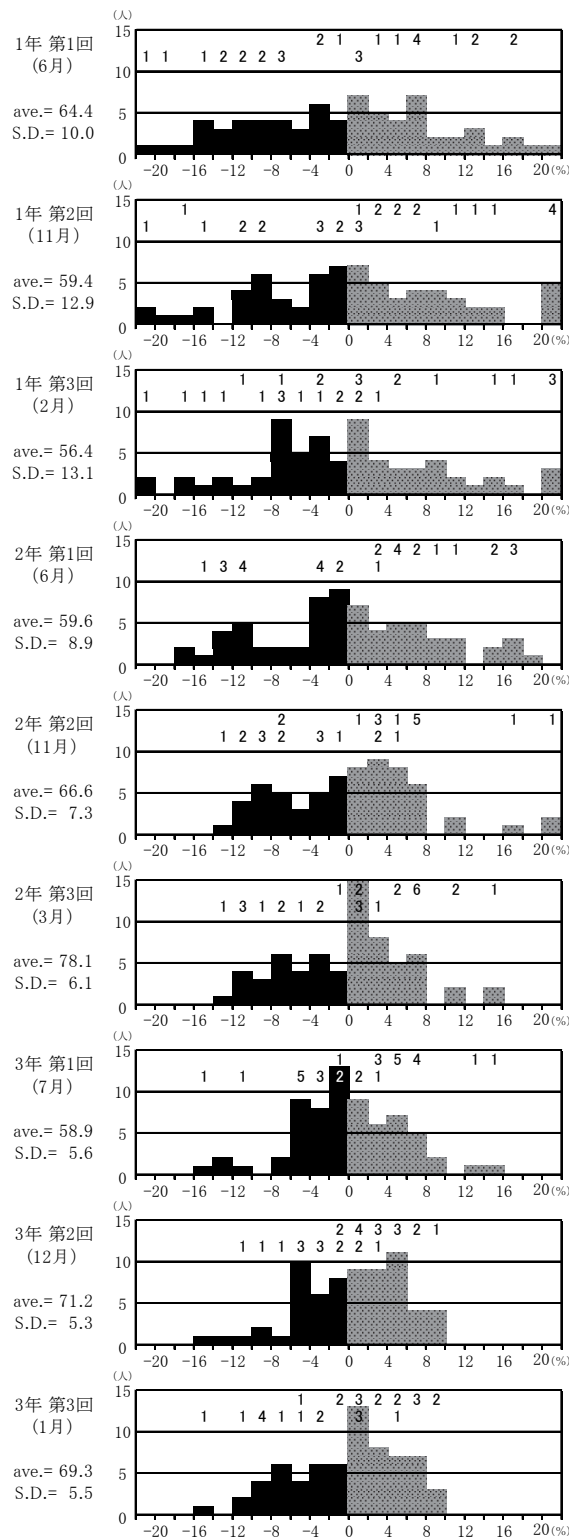
4.3 学力試験成績の分布と追跡調査

本学に入学する学生は、卒業後に看護師などの医療職に就くことを目標の一つとしている。そのため看護師国家試験に合格できるだけの学力を身に付かせることが、学生本人、保護者のみならず、看護師不足が続いている情勢もあり社会からも求められている。国家試験は、学力（マーク式の筆記試験：主に四

肢一択や五肢一択形式）のみで合否が判定されることを考慮し、国家試験に準拠した学力試験を各学年で3回ずつ実施して、学生自身と教員が成績を把握できるようにしている。試験問題は、厚生労働省が定める看護師国家試験出題基準のなかから、その時点までに授業で教えた内容を出題している（過去に国家試験に出題された問題や国家試験に準拠して学外業者が作成した問題）。

平成25年度卒業生（68名）が在学中に受けた学力試験の成績分布（得点率）を平均得点率（ave.）からの差で2%刻みで区分し、棒グラフで表した（図2）。成績分布や標準偏差は、問題の種類や質に左右されるが、全体的な傾向として1年次に見られた学生間の大きな学力差は、2年、3年と学年が進行するにつれて小さくなった。これは、実際に教えていて実感した傾向と一致する。卒業時の学力を担保するため、また国家試験の合格率をあげるために実施した課外授業（春期、夏期、秋期、冬期講習）や低学力学生に対する個別指導などの取り組みが奏功したと考えている。

1年前期科目の成績が上位15名（上段）と下位15名（下段）の学生の学力試験での分布をグラフ内で2段にわたり実数で表した（ゴシック体の数字）。このデータは、1年前期科目の成績が上位だった学生は、その後も学力試験において比較的上位を維持する傾向があることを示している。一方で1年前期科目の成績が下位のものは、引き続き学力試験も下位のままで国家試験（全国合格率は例年90%前後）の不合格予備軍（本学では、毎年1～5名の不合格者が主に成績下位15名の中から出ている）となる。近年の特徴として正規分布と比べて、マイナス10%以下に分布する学生が増えている。ここに分布する学生は、学習意欲を喪失したものもあり、実習態度や生活態度にも問題を抱えている場合が多い。



各学生の得点率と平均得点率の差の分布(平均得点率: ave.、標準偏差:S.D.)。灰色は平均得点率以上、黒色は平均得点率未満を表す。グラフ内のゴシック体の数字の上段は1年前期科目成績順位が上位15名の分布、下段は下位15名の分布を人数で表した。(25年度卒業生)

図2 学力試験(看護師国家試験の出題形式に準拠)における得点率と平均得点率との差

5 考察

5.1 成績と関連する因子について

前述の在学中の成績と関連する因子は、「学ぶ姿勢」ではないかと考えている。本学は、単科の短期大学で学生数が少ないため学生全員の名前と顔を一致させることができ、一人ひとりまで目が届きやすい。成績が上位の学生に共通して見られる特徴として感じている点を以下に列挙する。

- ・学習習慣(自己管理)が身に付いている。
- ・学び方を工夫するなど学ぶ方法が身に付いている。
- ・学ぶことの楽しさを知っている。

これらは目新しいものではなく、よく言われていることではあるが、なかなか一朝一夕では身に付かないものであり、入学後に学力の劣る学生を指導する際にもこれらを求めて指導することは容易ではない。

5.2 初年次教育について

18才人口の減少と大学入学定員の増加により(特に近年、看護系大学の設立が続いている)、地方の私立短大では、入学者を確保するために学力の劣る志願者であっても入学を認めざるを得ない状況にある。そのため本学では、入学した学生をどのように教育するかを課題として初年次教育に力を入れている。将来医療において社会的貢献をするためには何をすべきかを各々が考える科目(看護の探究)を入学直後から開講している。また、同時期に学び方のオリエンテーションを実施し、高校までとは違い、教えてもらったことを学ぶという受身的な学習ではなく、自ら進んで学問の基礎を学ぶ姿勢が必要だと学生の意識改革を促している。

5.3 学力不足が教育に及ぼす影響

医療職者養成機関では、高度な専門知識や技能の習得だけではなく、医療職者としての対人関係能力(コミュニケーション能力、リ

ーダーシップ、チームワーク）やこころの教育（誠実さ、使命感、責任感、倫理観、奉仕の精神、思いやり、積極性、精神的な強さ、豊かな感性）などの資質の育成も求められる。その中で筆記試験で測られる学力はその一部にしか過ぎない。しかし実際には、国家試験に合格させるための学力補填に時間と労力がとられ、その他の能力を伸ばす教育に制約がかかっていることは否めない。本学では学力が不足している学生のために国家試験を念頭に置いた課外授業や 1 年前期で学修困難学生を早期に検出して個別指導を実施しているが、それらは知識偏重の教育になりがちで、主体的な学びにはなりにくい。

5.4 入学者選抜について

本研究から入学試験を半年後の成績、さらには卒業までの成績を予測できる試験にするのが最適だと考えられるが、評価方法や評価尺度の開発は容易ではない。一般入試の場合は、筆記試験の成績で学力を担保したうえで、面接試験において本学での教育に必要とされる能力や適性、意欲を判定することができる。しかし、推薦入試の場合は、学力の担保がないままの選抜になり、将来の学修困難者の入学を認めることになる（本学では小論文と調査書で評価しているが、学力の担保にはなり得ない）。推薦入試の場合は、時間をかけて高校生を教育し観察している高等学校のクラス担任が推薦するに値する学生なのか、学ぶ姿勢をもっているかきちんと評価したうえで、責任をもって推薦してくれるのが望ましい。しかし、現状の制度・慣習では困難であると考ええる。

現在のところ最も有効な手立ては、学力を担保できない推薦入試による入学者を減少させ、入学時の学力を担保できる一般入試による入学者を増やすことだと考えている。そのためには推薦入試に頼らなくても学生を確保できる魅力のある短期大学にすることが必要

だと考える。本学ではその取り組みとして「誠実な対人関係を築く」プログラム（礼法、自由活動旬間、特別講義）、「国際交流」プログラム（カナダへの短期留学）、「ボランティア」プログラムなど独自の授業や課外授業・行事を実施している。このような取り組みと共に、教育の成果として国家試験の合格率も公表するなど広報活動を充実させることも入学者を確保する上で重要だと考えている。

注

- 1) 文部科学省高等教育局長通知の「平成 27 年度大学入学者選抜実施要項」において推薦入試の募集人数は 4 年制大学では、入学定員の 5 割を超えない範囲と定められているが、短期大学の場合は、「推薦入試以外の入試方法における受験機会の確保にも配慮して、各短期大学が適切に定める」となっている。23 年度入試でも同様の通知があった。

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.
- 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』 **21**, 31-38.
- 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」『大学入試研究ジャーナル』 **24**, 29-34.
- 山下仁司 (2014). 「主体的な学びにつながる入学者選抜について」『大学入試研究の動向』 **31**, 126-129.

アドミッション・ポリシーとディプロマ・ポリシーの 関連性に関する分析

齋藤朗宏（北九州市立大学経済学部）

大学における三つの方針の重要度が増している。中でもアドミッション・ポリシーは早い段階で普及が進んでおり、様々な調査が行われているが、ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーについては、まだ研究は十分ではない。そこで本研究では、三つの方針の現状について確認し、特にアドミッション・ポリシーとディプロマ・ポリシーとの一貫性について検討を行った。その結果、三つの方針に共通するキーワードやそれぞれに特有のキーワードを見出すことができ、また、一貫性の高い方針を持つ大学を抽出することができた。

1 はじめに

1.1 アドミッション・ポリシー

平成 11 年 12 月の中央教育審議会(以下中教審)答申で「入学者受入れの方針(アドミッション・ポリシー, 以下 AP)」の制定が提言された。この提言を踏まえ、文部科学省の通知である大学入学者選抜実施要項でも AP を確立し、AP を踏まえた入学者選抜に努めることが求められるようになった。さらに、平成 22 年 6 月の学校教育法施行規則一部改正により、AP は大学が、刊行物への掲載やインターネットの利用等の手段を用いて公表すべき情報の一つとして定められた。

これらの背景から、AP に関する調査、研究はこの 15 年で盛んになった。著名なものとしては嶋野他(2004)による各大学へのアンケート調査が挙げられる。近年では、山村他(2014)でも AP の効果が検討されている。

1.2 三つの方針

平成 20 年 12 月の中教審答申では、AP に加え、「学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー, 以下 DP)」、「教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー, 以下 CP)」という三つの方針の重視が提言された。この答申を受け、平成 24 年度実施分の大学機関別認証評価より、大学評価基準に DP, CP が定められてい

ることが盛り込まれるようになった。

三つの方針重視の方向性は現在でも進んでおり、平成 27 年度大学入学者選抜実施要項から、従来の AP に関する記述に加え、AP は、DP, CP を踏まえて作成することが求められるようになった。さらに、平成 26 年 12 月の中教審答申を経て平成 27 年 1 月に文部科学大臣により決定された「高大接続改革実行プラン」では、三つの方針の一体的な策定を義務づけるよう平成 27 年度中に法令を改正するとされている。以上の点から、今後は、AP のみならず DP, CP の策定について、また、三つの方針の繋がりについての検討が必要になってくることが予想される。

DP に関する研究としては、濱名他(2011)による調査がある。同調査では各大学にアンケートを行い、DP では専門分野に関する知識習得を重視する一方で、教養教育、共通教育に関する感心が低い点などを確認している。

1.3 研究目的

本研究では、日本の大学における三つの方針の現状を確認し、特に AP と DP とがどのように関連づけられているのかを検討する。この現状把握を通して、大学が、一貫性のある三つの方針をどのように策定すべきか、その検討の材料となることが期待される。

2 方法

2.1 データベースの作成

研究に先立ち、各大学の公式ウェブサイト、大学ポートレート¹を利用して三つの方針の抽出を行い、データベースを作成した。嶋野他(2004)や濱名他(2011)では、予め内容に関する選択肢を準備し、大学側がそれに当てはまっているかどうかを回答しているが、本研究では、前提となる知識を置かず、制定された文章そのものを分析対象としている。この点が大きな違いであると考えられる。こうすることで、同じ文面であったとしても、アンケートの回答者によって、内容に関する回答が異なるという可能性をなくすことが出来る。

文章を抽出するにあたっては、以下のような条件を設定した。

条件 1: 分析対象は、2 つ以上の学部を持つ四年制総合大学における、全学の三つの方針とする。総合大学の定義は困難だが、便宜上ここでは、2 つ以上の学部を持ち、少なくとも 1 つ以上の文科系課程を持っていることを条件とした。単科大学を条件から外したのは、単科大学においては、学部の方針と全学の方針との区別が困難なためである。

条件 2: 複数学部であっても、経済学部と経営学部の 2 学部のみという場合のように、類似した教育を行っていることが想像される学部のみで構成されている場合には、1 と同様の理由で分析対象から除外した。文科系を少なくとも 1 学部含むことを条件としているのも、この点を考慮している。

以上のような条件で大学を抽出したところ、国立 50 大学、公立 34 大学、私立 307 大学の 391 大学が分析の対象となった。尚、データベース作成は 2015 年 3 月に行った。

2.2 全学三つの方針の有無

データベース構築にあたり、まず全学にお

ける三つの方針の有無について確認した。その結果は表 1 の通りである。

表 1 全学における三つの方針の有無

	AP あり	DP あり	CP あり
国立	41 (82%)	30 (60%)	25 (50%)
公立	20 (59%)	12 (35%)	7 (21%)
私立	201 (65%)	150 (49%)	153 (50%)
合計	262 (67%)	192 (49%)	185 (47%)

ここから、AP については、かなり多くの大学で全学の方針を定めていることがわかる。一方で、DP や CP については、全学での方針を定めている大学は半数程度と決して多くはない。特に、公立大学においてその傾向は顕著である。三つの方針すべてにおいて、全学での方針が示されていない大学は 118 校あったが、そのすべてにおいて、少なくとも学部 AP は示されていた。DP, CP については、極めて希ではあるが、Web サイト上では発見できないケースも存在した。

2.3 頻度集計

続いて、三つの方針それぞれに対して、出現単語の頻度集計を行った。集計、その後の分析には、KH Coder 2. beta. 32c (樋口, 2004) を用いた。集計に際しては、分析の対象となる品詞を名詞に限定し、「学部」や「学生」、「大学」、「学科」といった大学を示す単語は分析の対象外とした。これらの単語は、たとえば「〇〇大学△△学部では、××というような人材(学生)を求めています」というような記述に用いられることが多く、解釈上の意味が殆どないからである。集計には、一般的に単語の出現した回数 (Term Frequency, TF) を求める方法と、単語の出現した文書の数 (Document Frequency, DF) を求める方法がある。即ち、一つの大学で「知識」という単語が 2 回出現したとき、それを 2 回と数えるのが TF、1 大学分ということで 1 回と数えるのが DF である。本研究においては、集計は基本的に DF とした。

¹ <http://portraits.niad.ac.jp/>

2.4 それぞれの方針のクラスター分析

頻度集計の結果抽出された単語を分類することを目的として、クラスター分析を行った。単語間の距離には Jaccard 距離を、クラスターの併合には Ward 法を用い、クラスター数は 6 とした。使用した単語、対象となった大学数は、後述する表 2 の通りである。

Jaccard 距離は、共起の度合いによって定められる距離である。テキストデータの分析の場合、単語 a, b が出現する文章という集合をそれぞれ A, B とし、A に属する文章の個数を |A| とするとき、以下によって求められる。この値が小さければ文章間で同じような名詞を使用していることになり、関連性が高いと推測できる。

$$dJ = \frac{|A \cup B| - |A \cap B|}{|A \cup B|}$$

2.5 AP と DP の関連性の検討

最後に、同じ大学における AP と DP の関係性を見るために、文章間の距離行列を算出した。分析に使用する単語は TF が 10 以上の名詞に限定し、単語の出現の有無から Jaccard 距離を算出した。この計算には、R3.1.2(R Core Team, 2014)を用いている。この分析は AP と DP が揃っている大学のみが対象であり、その総数は 181 大学であった。

3 結果

3.1 頻度集計

各方針について、頻出の単語上位 40 を並べたのが表 2 である。尚、CUR はカリキュラム、COM はコミュニケーションの略である。また、それぞれの方針でサンプルサイズは異なっており、同じく表 2 に記載の通りである。

ここから、方針を問わず重視されているキーワードとして、「社会」や「専門」のような単語があることがわかる。これらは、関心を持っていることが期待され、大学においても学習することが期待されていることであり、一貫して重要な概念であり、逆に言えば、

どの大学も、どのポリシーにおいても登場するという意味で、情報としては意味が薄い。

表 2 三つの方針の頻出単語

AP(262 大学)		DP(192 大学)		CP(185 大学)	
社会	182	社会	151	教育	173
意欲	164	授与	138	専門	165
教育	163	知識	138	科目	138
人	152	専門	137	社会	138
貢献	123	教育	117	教養	132
専門	115	修得	116	編成	128
基礎	114	教養	107	知識	125
精神	107	単位	102	基礎	113
理解	105	解決	97	育成	100
学力	100	卒業	96	CUR	97
人間	98	所定	83	人間	94
理念	94	人間	80	体系	88
人材	92	理解	74	方針	77
知識	90	国際	71	共通	73
国際	87	技能	69	実践	73
積極	87	COM	68	国際	71
建	86	課題	68	授業	67
目標	83	思考	64	修得	67
育成	78	目標	64	人材	67
地域	75	貢献	63	学習	65
教養	71	精神	63	分野	64
文化	69	文化	62	目標	63
目的	68	基礎	61	理解	62
関心	59	分野	60	技能	61
分野	56	実践	59	キャリア	60
学習	54	認定	57	養成	59
心	50	創造	56	COM	57
創造	50	他者	54	解決	57
課題	47	地域	51	実施	57
活躍	46	発見	49	卒業	55
研究	46	育成	47	年次	55
方針	46	人材	47	総合	54
解決	44	力	46	文化	52
COM	42	倫理	45	理念	52
自己	42	行動	44	研究	50
世界	42	判断	44	地域	48
資質	41	自己	42	課題	47
自分	41	科目	41	外国	47
活動	39	総合	41	精神	46
実践	38	態度	41	目的	46
選抜	38	目的	41		
		理念	41		

一方で、AP では上位に入るにもかかわらず、DP や CP では大幅に減っている「精神」や「理念」、「意欲」、「貢献」のような単語もある。これらは、入学前においては持っていることが期待される能力であることから、大学在学中の学びのために必要な能力と捉えることができる。

逆に、「解決」のように、DP、CP では重視されるが AP での順位は低い単語も見受けられる。こういった能力は、入学前に求められるものではなく、入学後に身につけることで、卒業後に活かされるものだと考えられる。

興味深いのは「コミュニケーション」である。この単語は、AP における出現頻度が高いものではない。しかし、DP ではそれなりに高く、CP では AP と DP の間程度の出現頻度となっている。つまり、コミュニケーションは、AP であまり求められておらず、CP でもそれほど挙げられていないにも関わらず、DP において要求されていることになる。DP において要求する能力である以上、AP や CP でもっと多く取り上げられていい単語だが、見落とされがちになっているように見える。

濱名他(2011)で指摘されている、DP の専門教育への偏り、教養教育への軽視という傾向は、「専門」と「教養」の出現頻度の差に現れており、濱名他(2011)の指摘を裏付けるものである。

齋藤(2013)における経済学部を対象とした AP に出現する単語の頻度集計と比較すると、概ね一致しているが、経済学部では、「論理」や「思考」、「数学」、「企業」といった単語が出現していたことに差が見られる。こういったキーワードが経済学部特有の求められる能力であると考えられる。

3.2 クラスタ分析

3.2.1 アドミッション・ポリシー

AP に頻出する単語のクラスタ分析の結果は表 3 の通りである。

表 3 AP に頻出する単語のクラスタ

1	基礎、学力、目標、理解、理念、教育
2	地域、国際、人間、文化、社会、貢献、意欲、人、教養、専門、知識
3	精神、建、人材、育成
4	課題、解決、世界、創造、コミュニケーション、研究
5	自己、積極、目的、資質、選抜
6	活躍、心、分野、学習、活動、実践、自分、関心、方針

クラスタ1 は学力と大学の教育理念について言及している。クラスタ2 は地域、国際、文化や社会、貢献に加え、教養、専門、知識が含まれ、学んだ知識を活かして社会にどう貢献していくのかを意味している。クラスタ3 は、精神、人材に育成と、大学における建学の精神に関わる内容である。クラスタ4 は、世界や創造、課題に解決、さらに研究という単語から、高度な研究や問題解決を意図している。クラスタ5 はやや解釈が難しいが、積極性や目的意識という部分を指していると考えられる。クラスタ6 は、活躍、活動、実践のように、クラスタ2 と似た傾向が見られるが、学習や関心というキーワードからも、在学中の活動も意図している部分に違いがあるようだ。

齋藤(2013)でも経済学部に対して同様のクラスタ分析を行っている。その結果と比較すると、社会貢献や在学中の活動、活躍に言及したクラスタは同じように見られた一方で、特定の科目への言及といった具体性の高い記述というよりは、建学の精神や理念といった、やや抽象的な記述も多い点に違いが見られた。

これは、経済学部という特定の学部を対象にした AP ではより具体的な内容への言及が可能である一方、いくつもの学問領域を含む全学の AP は、抽象的なものにならざるを得ないという事情があると推測される。このことは、一貫性のある三つの方針制定において

も困難の原因の一つになっていると考えられる。

3.2.2 ディプロマ・ポリシー

DP に頻出する単語のクラスター分析の結果は表 4 の通りである。

表 4 DP に頻出する単語のクラスター

1	科目, 卒業, 認定, 単位, 所定, 教育, 修得, 授与
2	社会, 知識, 専門, 教養, 人間, 分野
3	発見, 課題, 解決, 他者, 文化, 理解, 実践, 創造, 倫理, コミュニケーション, 思考, 技能, 態度, 基礎, 自己
4	総合, 判断, 力, 行動, 国際, 地域, 貢献
5	理念, 目的
6	人材, 育成, 精神, 目標

クラスター1 は, 科目, 単位, 所定, 修得, 卒業, 認定, 授与とあり, 所定の単位を修得したものに学位を授与するというような決まり文句を示している。その意味では, 分析上は不要な単語群とも言える。クラスター2 は, 社会, 教養, 分野など, どういった学問を修めたかを示している。クラスター3 は, 課題, 解決, 実践, 想像, コミュニケーション, 思考など, 何ができるようになっている必要があるかを示している。クラスター4 は, 国際, 地域, 貢献など, 学んだ知識から, 誰にどのように貢献するのかを示している。クラスター5 は理念, 目的であり, その大学の教育理念等と照らし合わせた説明の部分である。クラスター6 も同様で, 精神, 目標などを通した説明となっている。

以上の結果から, DP に関しては, どのような理念・目標に合致する学生に学位を授与しているのか, どのような学問を修め, どのような能力を持っている必要があるのか, その能力を活かし, 誰にどのような貢献ができるのかという内容に整理されることがわかる。

3.2.3 カリキュラム・ポリシー

CP に頻出する単語のクラスター分析の結果は表 5 の通りである。

表 5 CP に頻出する単語のクラスター

1	基礎, 知識, 編成, 社会, 教養, 科目, 専門, 教育, カリキュラム, 共通
2	コミュニケーション, 課題, 解決
3	実践, 養成, 人材, 育成, 国際, 地域, 理念, 目標, 精神
4	卒業, 研究, キャリア, 年次
5	分野, 学習, 方針, 実施, 習得, 体系, 授業
6	外国, 文化, 理解, 目的, 総合, 人間, 技能

クラスター1 は, 教養や専門, 科目, カリキュラムなど, 教育課程を編成する科目についての説明である。クラスター2 は, コミュニケーション, 課題, 解決というように, 育成する人材が持つべき力として, コミュニケーション能力や課題解決力を挙げている。クラスター3 は, 国際, 地域, 理念, 目標, 養成, 育成と, カリキュラムとして教えている知識を通してどのような対象に貢献することを目標としているかを示している。クラスター4 は, 卒業, 研究, キャリアなど, 卒業後の学び, 仕事に関わる内容である。クラスター5 は, 学習, 方針, 実施, 習得, 体系, 授業など, 知識習得にあたっての授業のありかた, 科目間の関連などの説明である。クラスター6 は, 外国, 文化, 理解, 人間など, 学びを通して何を理解するかを示している。

以上の結果から, CP に関しては科目や科目間の関連, 学びを通して何を身につけるか, それを将来にどう役立てるかといった内容が基本になっていることが確認できる。

3.2.4 クラスター分析のまとめ

三つの方針それぞれに対するクラスター分析の結果から, その大学の理念や教育目標に関する言及, 大学の学びを通してどう社会貢献をしていくのかという部分については, 三つの方針すべてにおいて共通しているようだ。また, 学びを通して身につけるべき能力に関する言及は, DP, CP で共通している。

一方で, 学生の興味関心に関する言及は AP, 科目や科目間の関連といった内容は CP とい

うように、違いが見られる部分もあった。DP に関しては、クラスター分析からは CP と明確な違いを見出すのは難しく、CP で目標として掲げている能力を習得したものに学位を授与するというように、カリキュラム上の目標と、学位認定の基準とが共通している可能性が示唆される。

3.3 Jaccard 距離からみる AP と DP の関連性

同一大学における AP と DP について、Jaccard 距離に近い上位 20 大学を抽出した結果が表 5 である。

表 5 AP と DP の間の Jaccard 距離

大学	Jaccard	大学	Jaccard
岡山県	0.361702	岩手	0.705882
宇部 F	0.548387	活水女	0.710526
北海道	0.555556	倉敷芸術科学	0.714286
和光	0.589744	弘前	0.722222
文化学園	0.657895	常磐	0.722222
大正	0.666667	大阪国際	0.722222
大阪大谷	0.676471	東京未来	0.727273
崇城	0.696970	大阪電通	0.733333
静岡県	0.696970	東日本国際	0.733333
静岡	0.703125	跡見学園女	0.735294

この表に挙がっている大学群では、AP と DP で似た名詞を使用しており、AP と DP が類似した文章である可能性が高い。これらの大学に絞った上で実際の方針を確認することで、方針に一貫性のある大学を見出すことができる。その一例が大正大学であり、AP、DP は表 6 の通りである。ここから、知識・理解、思考・判断、関心・意欲、技能・表現の 4 つを軸に、入学時に必要な素養を AP、卒業時に必要な能力を DP に置くことで、一貫性のある AP、DP となっていることが確認できる。

ただし、Jaccard 距離に近い大学は、必ずしも一貫性のある AP、DP を作成できている訳ではない。大学の教育理念を AP、DP 双方で言及している場合など、一貫性がなくても同じ単語を使い、Jaccard 距離が近くなるケースは珍しくない。

表 6 大正大学の AP と DP

	AP	DP
知識・理解	入学後、所属学科・コースの学びに必要な基礎的な知識を有している。 高等学校で履修する国語、地理歴史、公民、外国語について内容を理解し、高等学校卒業相当の知識を有している。	豊かな人間性を育み、社会で生きていく力となる広く深い教養を身に付けている。 自らの専門とする学びの内容および方法を理解している。 自らを頼りとして生きていく強い意志を持って学ぶことができる。
思考・判断	物事を順序立てて考えることができる。 多様な考え方を自分なりに整理し考察することができる。	偏らず、とらわれない心を育て、他人の声に耳を傾け、調和をとれた行動ができる。 専門分野の学びの内容、方法を用いて自ら設定したテーマについて、解決のための思考ができる。
関心・意欲	文化や歴史、人間の生活にかかわる様々な問題に対して深い関心を持っている。 自らの学びを通して地域や社会に積極的に関わっていこうとする意欲を持っている。 他人の立場に立って物事を考え行動する態度を有している。	教育ビジョン「4 つの人となる」知にとって他者の立場に立って物事を考え、おもしろい心の心で他者と接することができる。 自らを頼りとして生きるための学びを継続でき、チームを組んで共同して共に目標を達成する努力ができる。
技能・表現	読む、書く、話す、聞く能力の向上やわかりやすい表現方法の習得に意欲を持っている。	読む、書く、話す、聞く能力の向上に努め、効果的な表現方法を工夫することができる。

4 まとめと今後の課題

三つの方針それぞれに対する頻度集計の結果から、各方針に特徴的な単語を抽出することができた。この方法は、単語「コミュニケーション」に見られたように、AP や CP でもっと取り上げられても不思議ではないにもかかわらず、見落とされがちになっているキーワードを発見できるなど、様々なメリットがあると想像される。

クラスター分析の結果からは、三つの方針に共通する内容、共通しない内容が確認され、特に DP と CP には本質的な類似性があることがわかった。

Jaccard 距離を用いた AP と DP の間の非類似度からは、一貫性のある AP、DP を持つ大学を一部発見することができた一方で、一貫性がなくとも同じ文章をしようしたために類似度が高くなったケースと一貫性のあるケースとの違いを示すことはできなかった。

今後の課題としては、まずキーワードを抽出の洗練化が挙げられる。本研究においては、それぞれの方針に特有の単語などもそのまま抽出して件数をカウントしているが、たとえば能力や志向といった内容を示す単語のみに分析の対象を絞り込み集計し、三つの方針の間で出現確率の違いを検討する方法などが考えられる。

また、DP と CP との間の類似性がクラスター分析から発見されたが、実際にどのように共通しているのか、また、内容的に差異を持たせつつ、一貫性のある方針とするためにはどのような点に着目すればいいか明らかにする必要がある。

ポリシー間の一貫性の確認方法の精緻化は最も大きな課題である。キーワードのみに注目しすぎるのではなく、精度の高い内容の分類を行った上で、一貫性の高さを示す方法を提案することができれば、三つの方針の策定における基準を作ることができるだろう。

文献

- R Core Team (2014). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
- 独立行政法人 大学評価・学位授与機構 (2011). 「大学評価基準 (平成 24 年度実施分)」
- 濱名篤他 (2011). 「第二回学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査報告書」日本私立大学協会付置私学高等教育研究所プロジェクト.
- 樋口耕一 (2004). 「テキスト型データの計量的分析: 2 つのアプローチの峻別と統合」『理論と方法』 **19**(1), 101-115.
- 文部科学省 (2014). 『平成 27 年度大学入学者選抜実施要項』(平成 26 年 5 月 28 日)
- 文部科学省 (2015). 『高大接続改革実行プラン』(平成 27 年 1 月 16 日)
- 文部科学省 中央教育審議会 (1999). 『初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申)』(平成 11 年 12 月 16 日)
- 文部科学省 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).
- 文部科学省 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)』(平成 26 年 12 月 22 日).
- 齋藤朗宏 (2013). 「各大学経済学部におけるアドミッション・ポリシーのテキストマイニングによる分析」『大学入試研究ジャーナル』 **23**, 171-178.
- 鳴野英彦他 (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.
- 山村滋他 (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共同研究報告書.

アドミッション・ポリシーに基づく個別大学の入試設計のあり方について

吉村 宰（長崎大学 大学教育イノベーションセンター アドミッション部門）

高校教育，大学教育，大学入試の一体的改革についての中央審議会答申（2014年12月），及び文部科学省の「高大接続改革実行プラン」（2015年1月）では，アドミッション・ポリシー（以降APとする）に基づく選抜が重要であると強調されている。しかしそれが具体的にどうあるべきなのかは不透明な部分も多い。本稿ではAPに基づく入学者選抜のあり方と課題について，2014年4月に新設された長崎大学多文化社会学部の入試設計の例を示しながら論じる。

1. はじめに

1.1 中教審答申（2014年）と高大接続改革実行プラン（2015年）

2014年12月22日に出された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～」(以降、答申2014、他の答申についても同様とする)には、「各大学は、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必要であり、高等学校及び大学において育成すべき「生きる力」「確かな学力」の本質を踏まえつつ、入学者に求める能力は何か、また、それをどのような基準・方法によって評価するのかを、アドミッション・ポリシーにおいて明確に示すことが求められる。」と述べられている。

これを受け、高大接続改革実行プラン（2015年1月16日，以降，実行プラン2015）は，「…特に、各大学の個別選抜において、それぞれの大学の教育カリキュラムや教育改革と連動した入試改革を進めるため、各大学の教育理念やアドミッション・ポリシーに基づき、学力の三要素（『知識・技能』『思考力・判断力・表現力』『主体性・多様性・協働性』）を踏まえた多面的・総合的な選抜方法をとることを促進する。」とし、その方策

の一つとして「各大学の入学者選抜の設計図であるアドミッション・ポリシーの充実や個別選抜改革の取組に対する評価の推進を図る観点から関係法令を改正する。」とした。

1.2 高校と大学の相互選択のための情報から入学者選抜の設計図へ

APやそれに基づく入試についての議論が行われるようになったのは，答申1999「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」以降であり，これに基づいて各大学はAPを整備してきた。しかし「受験生の側に着目すると，多くの大学において入学者受け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にとどまるため，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」（答申2008）のような批判もある。

答申1999には，「大学は，受験生に求める能力，適性等についての考え方をまとめた入学者受入方針（アドミッション・ポリシー）を明確に持ち，これを対外的に明示するとともに，実際の選抜方法や出題内容等に反映させることが重要である。例えば，当該大学（学部・学科）の教育理念や教育内容をよく理解した上で，より高いレベルでの自己実現を図ろうとする情熱と明確な志望を持った学生や，十分な基礎学力を有し，かつ問題探求心・学習意欲・人間性に優れ，将来研究者となることに熱意と適性を有する学生などといったよ

うに、まずは各大学が求める学生像を明確にすることが必要である。」という記述がある。例示された「求める学生像」が「高いレベルの自己実現」「情熱」「熱意」といった語句で表現されていることを踏まえると各大学のAPが抽象的になるのも不思議ではない。また、このような抽象的な「求める学生像」を具体的な選抜方法や出題内容として実現させることはできるはずもなく、APの策定を促進したが入試は変わらなかったというのは当然の結果だと言える。

これを反省したのか、答申2014では「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」という文言を加えAPの実質化を図っている。

1.3 問題と目的

答申1999から大きく前進しているとはいえ、「入学者選抜の設計図として必要な事項」とは何か、またそれをどのように考えればよいかについては一般論に留まっており、実際の入学者選抜方法の設計のあり方については議論されていない。

本稿では、APに基づく入学者選抜方法の設計のあり方を、2014年度に新設された多文化社会学部の入試設計を例にとりながら、『テスト・スタンダード』（日本テスト学会、2007）に沿った入試の作成という観点から論じる。また、2008年に九州・沖縄・山口地区の高校を対象に実施したAPに関する調査の結果を踏まえ、AP策定の課題と方向性についても論じる。

2. 『テスト・スタンダード』と入試設計

2.1 長崎大学多文化社会学部の新設

2014年4月長崎大学初の人文系学部である多文化社会学部が新設された。その具体的な教育目標は、

- ① 高度の英語力を有し、グローバル化する世界において、英語でコミュニケーションやプレゼンテーションができる
 - ② グローバル化する世界における多文化状況に関する知識を有し、文化的多様性の意義を理解できる。
 - ③ グローバル化する世界の中で、人々と共生的な関係を築き、問題解決に向けて、パートナーシップやリーダーシップを発揮して行動することができる。
- であり、これを達成すべくカリキュラムが用意されている（図1、図2）。このカリキュラムの一番の特徴は入学時に一定程度の英語学力を前提としていることである。

必要な力	身につけるべき能力	提供されるカリキュラム
ことばの力	高度の外国語能力とコミュニケーション能力	●英語モジュール ●中国語モジュール
調べる力	フィールドにおけるリサーチスキル	●フィールドワークモジュール
知識・考える力	多文化状況の意義の理解	●学部モジュール ●共通基礎モジュール ●専門モジュール
行動力	リーダーシップ・パートナーシップと問題解決力	●留学 ●フィールドワーク ●インターンシップ

図1 身につける4つの力

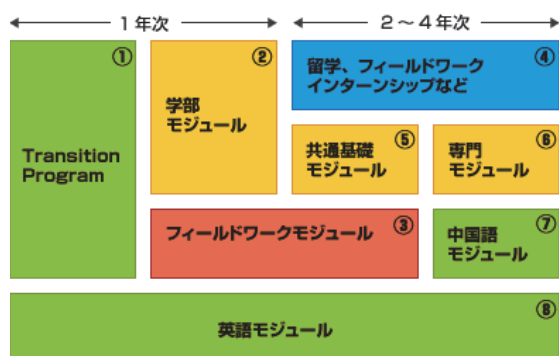


図2 一定の英語能力を前提としたカリキュラム

2.2 入試設計の考え方

現在、APは標準的には①教育理念・目標、②求める学生像、③入学者選抜の基本方針、④選抜方法、の4項目で記述することになっている。これらをこの順に整合的に定めてい

けば適切なAPとなるはずだが、これら4項目だけに着目しては実際に入試と結びつくようなAPの策定は困難なものとなる。

具体的な選抜方法につながるような「求める学生像」の策定には、どのような学生なら用意されたカリキュラムを滞りなく遂行できるだろうかという視点がとても大切である（そのような視点を持ちにくい場合、カリキュラムが教育目標を達成のための体系的なものとなっていない可能性がある）。

2.3 『テスト・スタンダード』

『テスト・スタンダード』（2007）は日本テスト学会が策定・刊行したテストの作成、実施、結果の利用等に関するガイドラインである。長崎大学アドミッションセンター（現在は大学教育イノベーションセンターアドミッション部門）では『テスト・スタンダード』の刊行以来、テストスタンダードに沿った入試を目指し、種々の取り組みを行っている（吉村、2007；吉村・南部、2008；吉村・木村、2008；吉村・木村、2009）。その取り組みは、入試データの分析結果の作題者や採点者へのフィードバック、テストスタンダードについてのFDの実施、面接や小論文など主観的な評定を伴うテストの採点・設計に関するFDの実施、入試に関わる事項についての各学部等への助言・相談などである。

『テスト・スタンダード』には「1.1 テストの基本設計：開発者は利用目的や場面にあわせて、測定内容、測定形式、実施方法・手続き、結果の利用方法、適用を想定する対象者の範囲などを明確に定め、基本設計を行う」（p.25）とある。これを入試の基本設計として利用するというのが筆者の考えである。

『テスト・スタンダード』に示されたテストの基本設計を入試の文脈にあてはめると、開発者（大学）、利用目的・場面（入学者選抜）、結果の利用方法（合否の判定）、適用を想定する対象者の範囲（入学志願者・受験

者）となり、これらはおそらくどの大学でも同じように明確に定まる。

ところが測定内容、測定形式については自明ではなく、各大学がそれぞれのAPの中で明示する必要がある。そしてまさにこれが答申2014や実行プラン2015で求められていることである。以降、この点について多文化社会学部の入試設計事例に即して説明する。

3. 多文化社会学部の入試設計^注

3.1 測定内容

測定内容は、入学者に求める具体的な能力や資質、態度等の記述である。ここで最も注意を払うべきは、カリキュラムとの整合性である。求める学生像の記述が教育目標とほとんど同じであるケースを見かけるが、それだと入学時と卒業時で何も変わらないことになり大学のカリキュラムが何のためにあるのかが説明できなくなる。カリキュラムは教育目標を達成するために用意されたものである。入学者受け入れ方針は、そのカリキュラムを遂行できそうな学生は入学を認め、そうでなければ入学を認めない、というものでなければならない。

測定内容を明確に示す必要があるとはいうものの、能力や資質、態度というような概念そのものが抽象的なので、測定内容を具体的に表現することは難しい。測定内容の表現のポイントは、次の段階で定めるべき測定形式、すなわち実際のテストそのものを念頭に置きながら行うことである。このことは、選抜方法、及び各選抜方法で課す試験を決める際の混乱を大きく低減させる効果を持つ。

多文化社会学部の「求める学生像」は次の通りである。

- ① 英語を主とする外国語の運用能力の基礎が充実している者

- ② 世界の多文化状況や異文化交流に興味、関心を持ち、グローバルな視点で自ら学ぼうとする意欲のある者
- ③ 世界の多文化状況を客観的に捉え、見出された課題の解決に向けて論理的に思考できる素養を持つ者
- ④ 世界規模の多種多様な考え方や価値観を尊重しつつ、それらについて批判的に思考できる素養を持つ者

測定内容は「英語を主とする外国語の運用能力の基礎」と各「素養」である。この4項目は学部からの当初案を、教育目標とカリキュラムを考慮した上で筆者が修正したものである。具体的な修正例は次の通りである。

<修正前>

- ① 英語等の優れた外国語能力を有し、グローバル化する世界の多文化状況に興味や関心を持ち、それらについて積極的に学ぶ意欲を有する者

<修正後>

- ① 英語を主とする外国語の運用能力の基礎が充実している者
- ② 世界の多文化状況や異文化交流に興味、関心を持ち、グローバルな視点で自ら学ぼうとする意欲のある者

まず、「英語等の優れた外国語能力を有し」は、教育目標の「高度の英語力を有し」との違いがないので、「基礎が充実している者」に変更した。基礎的な学力がしっかりとある生徒が入学し、大学で教育を受けた結果「高度の英語力を有し」た者として卒業するという流れである。「充実している」としたのは、カリキュラムに英語による授業が多く設定されているだけでなく、その履修条件や留学の可否に英語力影響するからである。

修正前の「能力を有し、興味や関心を持ち、積極的に学ぶ意欲を有する者」のような欲張った表現は、実際のテストをどう作るかを考え

る際の障害となる。できるだけ具体的なテストと結びつきやすいように能力、資質、態度等を分けた表現とするよう留意すると測定形式の設計で困らずに済む。なお②は苦慮したところであるが、面接での評価を想定するということで折り合いをつけた。

3.2 測定形式

測定形式は、入試問題そのものである。大学入試では複数の選抜方法があり入試問題はそれぞれ異なる。しかしどの入試問題も「英語を主とする外国語の運用能力の基礎」と各種「素養」のいずれかを測定するためのものであるということを作題者が十分に理解しておくことが重要である。そのことにより測定内容をより適切に測定と思われる問題作成と適切な採点方法の考案が可能となる。

テストスタンダードでは測定対象となる特性を明確化した上で測定形式を定めることになっているが、実際には作題しながら測定内容が明確になっていくという側面も大きい。テストスタンダード策定に関わった者として、このプロセスをどこかに追記した方がよいのではないかと考える。

さて、具体的な試験であるが、「英語を主とする外国語の運用能力の基礎が充実している」については、大学入試センター試験「外国語」の得点を用いた二段階選抜（前期日程では80%以上、後期日程では85%以上の得点が必要）を行うとともに、個別学力検査では全学共通の英語問題に加えて英語によるエッセイを独自に課した。またセンター試験の代替として外部英語能力検定試験も利用可能とした。素養③④については「批判的・論理的思考力テスト」（総合問題）を開発した。この問題の作成にあたってはどのような能力を測定するかを十分に議論した。議論にあたっては『批判的思考力を育む』（楠見ら、2011）やSAT WritingのEssayやACTのWriting Testのサンプル問題等を参考資料として用いた。

素養②については、批判的・論理的思考力テスト及び小論文のトピックについての理解、並びに面接での反応に基づいて評価できると考えた。面接試験もテスト・スタンダードの観点から見て適切なものとなるよう設計されている。

さらに、後期日程で課される小論文ではエッセイを書く際の制約条件が評価の観点となるよう工夫をした。

いずれの場合も、測定内容を念頭におきながらそこから離れないように問題を作成することがポイントである。

先に述べたとおり、「求める学生像」の具体化には限界がある。しかし、測定形式が「求める学生像」と整合しているならば、試験問題（面接等も含む）そのものが「求める学生像」の具体化されたものとなる。「求める学生像」は、いわゆるAPと具体的な入試を通すことで明確化できる。

3.3 予備調査とサンプル問題の公開

上でも述べたが、いわゆるAPと具体的な入試を通して求める学生像が明確になるという考えから、サンプル問題を作成しそれをWeb上で公開した。

また、サンプル問題を用い、難易度が適切か問題に識別力があるかなどを調べるための予備調査も行った。測定内容が定まっても、難しすぎたり易し過ぎたり、試験問題としての性質が適切でなかったりすればAPに基づく入試ができたとは言えないからである。

3.4 選抜方法の設計

入試問題の設計と選抜方法の設計とは分けて考える必要がある。入試問題の設計においては測定内容をいかにうまく測定できるかが問題になる。一方選抜方法の設計では、いかに「求める学生」を入学させるかを学生獲得の側面を含めて考えることが必要となる。

4. 課題 — AP観を変える —

4-1 高校教員のAP観

少し古いデータであるが、長崎大学アドミッションセンターは2008年5月末に九州・沖縄・山口各県の高校771校を対象に「アドミッションポリシーについての調査」を実施した（回収率30.6%）。その中で長崎大学の全学APと架空のA大学のAPを示しそれぞれについて、

問1：高校生にとって十分に理解できると思うか

問2：高校での教育活動を促進すると思うか

問3：志望する生徒の指導に役立つと思うか

問4：APについての意見（自由記述）を尋ねている。

長崎大学のAPが教育理念と言えるような抽象的なものであるのに対し、架空のA大学のAPには教育理念や教育目標の記述はなく、例えば「場面や時に応じて適切に国語を読み、書

表1 アドミッション・ポリシーの比較
「はい」「いいえ」の選択率(%)

	長崎大学 (抽象的)		A大学 (具体的)	
	はい	いいえ	はい	いいえ
問1：高校生にとって十分に理解できるものか	68.7	29.6	87.6	9.4
問2：高校での教育活動を促進するか	46.8	48.9	65.2	27.0
問3：当該大学を志望する生徒の指導に役立つか	82.4	15.5	76.8	17.6

き、話すことができる」「世界についてなぜ現在の状態に至ったかのその歴史的な経緯を理解している」「高等学校の課外活動やその他の社会活動に積極的に継続的に参加した経験を有する」「大学で学びたい学問分野領域が明確である」など能力や技能、資質を非常に具体的に明確に示すものである。

表1は問1～問3への回答結果である（「はい」「いいえ」以外は「わからない」もしくは無回答である）。ここから、教育理念や目標が示されていた方が特定の大学への進学指導に役立ち、実際の高校での教育活動に影響を与えるのは具体的に表現された能力、資質、態度などであることがわかる。

問4（それぞれのAPについての意見）には次のようなものがあった（○は肯定的な意見、●は否定的な意見）。

＜長崎大学のAPについて＞

- 精神（ポリシー）がよく分かるアドミッション・ポリシーだと思います。
- 素晴らしい理念だと考えます。
- ポリシーであるからこれでいいと思う。
- 理念は十分に理解できますが、具体的にどのような資質や能力を有する生徒を期待しておられるのかよくわかりません。
- 選考対象の基準を具体的にお願いします。

＜A大学のAPについて＞

- どのような生徒が入学対象なのかということが分かりやすく指導しやすいと思う。
- どのような学生を求めているかが具体的に分かりやすく述べられている。
- 具体的で期待する学生像が分かりやすいと感じます。
- これは入試段階でのアドミッション・ポリシーと思われます。大学としてどのような人材を育て世に送り出したいといった内容ではない。

●「A大学らしさ」がポイントだと思います。この内容ではただ高等学校の延長上にあることしかわかりません。

●どういう人材を育てるかということが明確でない。

●夢が語られていない。

●指導要領のような文章であり、少し品格に欠けるような気がします。

●アドミッション・ポリシー以前の問題、アドミッションポリシーの前段階として「当たり前前にこの知識は欲しい」ということで「～ポリシー」とか名前をつけたほうがいいのではないかと思われる

全体として、教育理念や目標に関する記述がないA大学のAPに対して「ポリシーが感じられない」「夢が語られていない」「品格に欠ける」のような否定的な意見が多く見られた。

現状のAPの多くは確かに抽象的であり、これを具体的なものに改めることはもちろん必要であるが、APは教育理念や教育目標のようなものであるという理解や認識は高校側にも見られる。様々な機会を通して誤解を解消していく必要がある。また、具体的なAPほど高校の教育活動に無視できない影響を与えそうである。APの策定にあたっては、そのことを十分に考慮する必要もある。

4-2 AP策定の考え方

答申（2014, p.14）には「アドミッション・ポリシーの策定に当たっては、各大学の強み、特色や社会的役割を踏まえつつ、大学教育を通じてどのような力を発展・向上させるのかを明らかにした上で、個別選抜において、様々な能力や得意分野、異なる背景を持った多様な生徒が、高等学校までに培ってきたどのような力を、どのように評価するのかを明示する必要がある。」と記載されたが、そこには大学のカリキュラムへの言及はなく、再び多

くの大学でこれまでと同様に教育理念や目標と大差ない抽象的なAPが策定される恐れが残った。

この点について、のちに公表された高大接続システム改革会議の「中間まとめ」（案）では総論として「ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシー、及び入学者選抜方法の間の密接な関係が外部者に理解できるように表現すること」と述べられている(p.29)。APと他の2つのポリシーとを密接に関連付けて考えるという点は評価できるが、提案されている各ポリシー策定の方向性は誤っている。それは「当該大学におけるディプロマ・ポリシー及びアドミッション・ポリシーを踏まえたカリキュラム編成、…」という箇所である。

入試改革の実現性を考えるならば、アドミッション・ポリシーを踏まえたカリキュラム編成という考え方をしてはならない。どのような学生を入学させるかはカリキュラム・ポリシーに依存するのであって逆ではない。もちろん、入学した学生の実情に応じて、教育目標を達成するためにカリキュラムを編成し直さなければならない事態も起こりうるだろう。しかしそれを前提としてはカリキュラムが組めない。実効的なAPの策定とそれに基づく具体的な入試の設計は、策定された教育課程の実施に耐えうる学生を入学させるという観点で行うしかないのである。

「中間まとめ」（案）では、平成27年度中を目処に三つのポリシーの策定策定し、その内容については中央教育審議会において具体的な検討がなされるべきであるとされているが、本稿でも三つのポリシー策定の簡単な流れを提案する。

まず大学の教育理念と教育目標があることを前提とする。

(1) ディプロマ・ポリシーの策定

学士を授与される学生が身につけているべき能力、資質等を具体的に記述する。そしてそれらの能力や資質が身につけているかどうかの判定の仕方を示す。例えば、卒業試験や卒業研究の出来不出来や、種々の検定試験のスコアなどである。

(2) カリキュラム・ポリシー

ディプロマ・ポリシーで示された能力や資質を身につけるためにどのようなカリキュラム編成を行うかを示す。例えば卒業試験を課すのであれば、その卒業試験に向けたカリキュラム編成が行われることになる。卒業に一定程度の英語運用能力を求めるのであれば、そのためのカリキュラムが組まれることになる。一般に卒業研究を完成させるには総合的な能力や資質が必要である。その能力や資質をどのように育成するのか、それも決めなければならない。

(3) アドミッション・ポリシー

編成されたカリキュラムに基づいたレベルの教育を受けるには、その基礎となる知識・技能、思考力・判断力・表現力、態度などが整っている必要がある。それらがどの程度整っているのかを検査し、教育に耐えられるであろうものを入学させるのが入学者選抜である。したがって、アドミッション・ポリシーは必然的にかなり具体的なものとなる。

例えば、入学後の教育が数学や物理についての高校レベルの知識や技能を前提とするのであればAPにはその旨を記述し、さらにその知識や技能の程度をどのように検査するのかも明示する。また、大学入学後のすべての教育の基礎となる思考力・判断力・表現力についても、どのようなことができれば良いのか、それをどのような方法で検査するのかを示す。ただし、教科・科目型ではない学力や資質、態度の検査方法は確立したものがあるわけではない。それぞれの大学において必要

な能力等を「カリキュラム・ポリシーを踏まえて」明確化し、検査方法を考案する必要がある。なお、諸能力等の概念は検査方法を考案作業の中で明確化していくことも多い。この2つは同時並行的に進めることになる。

最も大事なはこの(1)(2)(3)のステップをこの順に進めることである。このことがこれから出されるであろうガイドラインに盛り込まれることを期待する。

引用文献・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との接続の改善について」

中央教育審議会答申(2008)「学士課程教育の構築に向けて」

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～

池田央(2007)「テストの科学-試験にかかわるすべての人に」株式会社教育測定研究所。

高大接続システム改革会議「中間まとめ」(案)(2015年8月27日)

楠見孝・子安増生・道田泰司(編)(2011)『批判的思考力を育む-学士力と社会人基礎力の基盤形成-』有斐閣。

文部科学省(2015)「高大接続改革実行プラン」

長崎大学アドミッションセンター(2009)「アドミッションセンター年報 第5号」, 111-126.

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。

日本テスト学会(編)(2010)「見直そう,テストを支える基本の技術と教育」金子書房。

吉村宰(2007)。「長崎大学AO入試における書類選考データの分析-選抜への寄与と評価の信頼性の観点から-」『大学入試研究ジャーナル』, 17, 39-42.

吉村宰・南部広孝(2008)。「AO入試による入学者の入学後成績と選抜方法-選抜方法改善の観点から-」『大学入試研究ジャーナル』, 18, 187-192.

吉村宰, 木村拓也(2008)。「テストスタンダードを満たす大学入学者選抜を目指して-N大学における事例-」『日本テスト学会第6回大会発表論文抄録集』, 78-81.

吉村宰, 木村拓也(2008)。「大学入学者選抜における書類選考改善の試み」『日本テスト学会第7回大会発表論文抄録集』, 148-149.

吉村宰(2014)。「学部新設にともなう入試設計にテストの専門家が関与した事例」『日本テスト学会第12回大会発表論文抄録集』, 78-81.

吉村宰(2015)。「アドミッション・ポリシーに基づく個別大学の入試設計のあり方について」『平成27年度全国入学者選抜研究連絡協議会大会第10回大会研究発表予稿集』, 194-199.

(注) 吉村宰(2015)を加筆・修正したものである。

国立大学におけるアドミッションセンターの組織と機能

倉元直樹（東北大学高度教養教育・学生支援機構）

中教審答申（2014）では高校教育と大学教育の一体改革を旗印に大学入試の大幅な変革が企図された。個別大学にはアドミッション・オフィス機能の強化と入学者選抜体制の整備が求められるが、元来、国立大学のアドミッションセンターは入学者選抜研究を担う組織として構想されたものである。本稿では国立大学に様々な形態で普及しているアドミッションセンターの組織と機能について、主として規程類を素材として指標化、数量化し、特徴の抽出を試みた。

1 問題

2014（平成 26）年 12 月 22 日に出された中央教育審議会答申（中央教育審議会，2014）は、高大接続に関して一体的かつ根本的な転換を迫る内容となっている。論点は多岐にわたるが、個別大学に求められる事項には「アドミッション・オフィスの強化をはじめとする入学者選抜実施体制の整備」という項目が挙げられている。

アドミッション・オフィスとは単なる事務組織を超えた権限を持つ入試担当部署であり、教員を含む組織との共通認識があるが、主たる役割は AO 入試の実施という印象が強い。確かに 1990（平成 2）年度における慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスの設立と AO 入試導入時に入試担当専門職員が採用・配置された（孫福他，2004，p.25）ことが嚆矢であり、本格的に広がったのは 1997（平成 9）年の中教審答申の日本型アドミッション・オフィス整備の提言（中央教育審議会，1997）を受けて 1999（平成 11）年に国立 3 大学にアドミッションセンター¹⁾が設置されてからである。2000（平成 12）年度の国立大学初の AO 入試の導入に向けての設置であり、当事者にも AO 入試担当部署という意識が強かった。しかし、実際には早期からアドミッション・オフィス抜きの AO 入試が行われていた（大学審議会，2000；倉元，2009）事実もあり、AO 入試を導入していない大学にアドミッションセンターが設置されるケースも多い。したがって、組織としてのアドミッションセンターを入学者選抜方法としての AO 入試と一端切

り離して、改めて実像を探るべきである。

AO 入試実施のほか、国立大学のアドミッションセンターには入試広報や学生募集を担う組織としての期待がある。ただし、木村（2008）によれば、広報を主務とするアドミッションセンターのイメージは私立大学に由来するという。むしろ、国立大学に特徴的なのは大学入学者選抜方法研究を目的とした専門組織という位置づけである。長年の入試研究組織の構想が国立大学入学者選抜研究連絡協議会²⁾の設立につながり、結果的に AO 入試の実施組織としてアドミッションセンターの設置に発展した経緯がある（鳴野，2003）。現に、各大学で入試広報が盛んに行われているが、公表されている入試広報をテーマとした研究は国立大学によるものがほとんどである（倉元・泉，2014）。

倉元（2014）はウェブサイトで閲覧可能な規程類を主たる資料として、国立大学におけるアドミッションセンターの組織形態と業務内容の整理を試みた。組織形態においては組織の構造等が着目され、業務内容は主として「入試実施関連業務」「入試広報・高大連携関連業務」「入試研究関連業務」の 3 種類に分類された。その上で、アドミッションセンターの捉え方に大学ごとに幅があることが示唆された。

本研究ではそれをさらに発展させ、分類指標を数値化した上で統計的分析を加えることとする。その結果から、組織と機能を関連づけた国立大学のアドミッションセンターの実像について実証的基盤に基づく再認識を試みる。

2 方法

2.1 分析対象

2014 (平成 26) 年度の一般社団法人国立大学協会名簿に掲載されている 86 大学。基礎資料はウェブページに記載されている規程類、組織図等。2015 (平成 27) 年 2 月時点の情報³⁾。2013 (平成 25) 年時点で国立大学アドミッションセンター連絡会議 (以後、「連絡会議」と略記) に加盟の大学は 10 周年記念誌 (国立大学アドミッションセンター連絡会議, 2013) の記事を補足的に用いた。さらに、ウェブページに掲載の活動内容から情報を補足した場合もある。

2.2 指標

2.2.1. アドミッションセンターの定義

入試関連組織として「事務組織」のみが存在する場合は、アドミッションセンターとはみなさない。アドミッションセンターに相当する部署が複数存在する場合には、大学ごとに一つにまとめて分析を加えることとした。

2.2.2. 大学組織分類指標

アドミッションセンターに係る大学組織形態等について、以下の指標に基づいて分類した。

類型：国立大学法人評価委員会 (2006) の財務指標による 8 分類。カテゴリー名は国立大学法人評価委員会国立大学法人分科会 (2005) による。

地域：国立大学協会における八つの支部。

AO 入試：「大規模 (募集人員 100 名以上)」「中規模 (30 名以上, かつ, 全募集人員の 3%超)」「小規模 (それ未満)」「実施無」の 4 分類。

2014 (平成 26) 年度入試の実績に基づく。

アドミッションセンター：「教育・研究組織」「運営組織」「事務組織 (AC 無)」の 3 分類。

設置時期：「法人化以前 (～H15)」「法人化直後 (H16～H19)」「H20 以降」の 3 分類。

連絡会議：「加盟」「非加盟」の 2 分類。

2.2.3. アドミッションセンター組織類型

以下、「教育・研究組織」ないしは「運営組織」としてアドミッションセンター組織が存在

する場合、以下の指標に基づいて分類を行った。

組織形態：「単体」「単体＋下位セクション」「上位機関有」「上位機関＋下位セクション」の 4 分類。

専任教員⁴⁾：「複数教員」「一人教員」「上位機関所属」「専任教員無」の 4 分類。

組織長⁵⁾：「理事」「副学長」「専任教員」「兼任教員」「規程なし等」の 4 分類。

規程：「規程詳細」「規程概略」「規程不明」の 3 分類。

なお、業務内容を類型化する際、「AO 入試」「アドミッションセンター」「設置時期」「国立大学アドミッションセンター連絡会議」「専任教員」の指標を加えて同時に分析することとした。

2.2.4. アドミッションセンター業務内容

業務内容については、まず、以下の個別の項目について、当該機能の有無、ないしは、業務を含むか否か、2 値で指標化した。

入試全般、AO 入試 (の企画・実施)：「入試全般企画」「入試全般調査・分析」「入試全般実施」「AO 入試企画」「AO 入試調査・分析」「AO 入試実施」。

その他の入試業務：「入試課業務」「センター試験」「一般選抜」「特別選抜」「大学院入試」「調整連絡支援」「ミス防止・情報公開」。

入試広報：「入試広報全般」「入試広報企画」「訪問・学生募集」「相談・情報提供」「高大連携・オープンキャンパス」「入学前教育」。

(学術的) 入試研究：「入試研究全般」「広報・募集等の研究」「選抜方法・改善等」「入試分析・追跡等」。

2.2.5. 総合分析指標

個別の指標に対する分析結果に基づき、指標を整理、再コード化して総合指標を作成した。

AO 入試：「大規模」と「中規模」を合併して「大・中規模」とした。3 分類。

連絡会議：変更なし。

専任教員：「一人教員」と「上位機関」を合併し

て「一人 / 上位機関所属」とした。3 分類。
入試全般企画：入試全般企画重視順に「① 入試全般企画有」「② 入試全般調査・分析有」「③ 入試全般企画調査無」の 3 分類。

AO入試企画・実施：AO入試企画・実施重視順に「1) AO入試企画調査有」「2) AO入試実施有」「3) AO入試無」の 3 分類。

入試実務：入試実務重視順に「i 入試事務有」「ii 個別入試区分有」「iii 入試連絡調整有」「iv 入試実務無」の 4 分類。

入試広報：入試広報重視順に「I 入試広報企画有」「II 入試広報実施有」「III 入試広報無」の 3 分類。

入試研究：入試研究重視順に「1. 入試研究重視 (3 項目以上含)」「2. 入試研究注目 (2 項目以上, ないしは, 入試研究全般を含)」「3. 入試研究含 (1 項目)」「4. 入試研究無」の 4 分類。

2.3 分析方法

度数表, クロス集計表で各指標の分布状況を把握した。あるいは, 多重対応分析⁶⁾を用いて視覚的に各指標の関係を 2 次元平面上にマッピングした。多重対応分析においては最大 3 軸ま

で取り, 最も布置が解釈しやすい 2 軸を選んだ。

3 結果

3.1 組織

アドミッションセンターを有する大学は 51 大学で「教育・研究組織」が 38 大学 (75%), 「運営組織」が 13 大学 (25%) であった。設置時期は「法人化以前」が 12 大学 (24%), 「法人化直後」が 23 大学 (45%), 「H20 以降」が 16 大学 (31%) であった。連絡会議に「加盟」は 24 大学 (47%)。アドミッションセンターを持たない 35 大学中 4 大学は学士課程自体を持たない大学院大学であり, 以後の分析から除く。

類型別では「A. 大規模大学」「B. 理工系大学」「G. 中規模病院有大学」「H. 中規模病院無大学」の 67~77%がアドミッションセンターを持つのにに対し, 「D. 医科大学」は 2 大学 (50%), 「C. 文科系中心大学」「E. 教育大学」では 15%, 28% と特徴が分かれた。地域別では「中国・四国」が 100%, 「九州」82%と高く, 「近畿」が 33%と低かった。AO 入試との関係では, 「大規模」が 100%であったが, 「中規模」で 73%, 「小

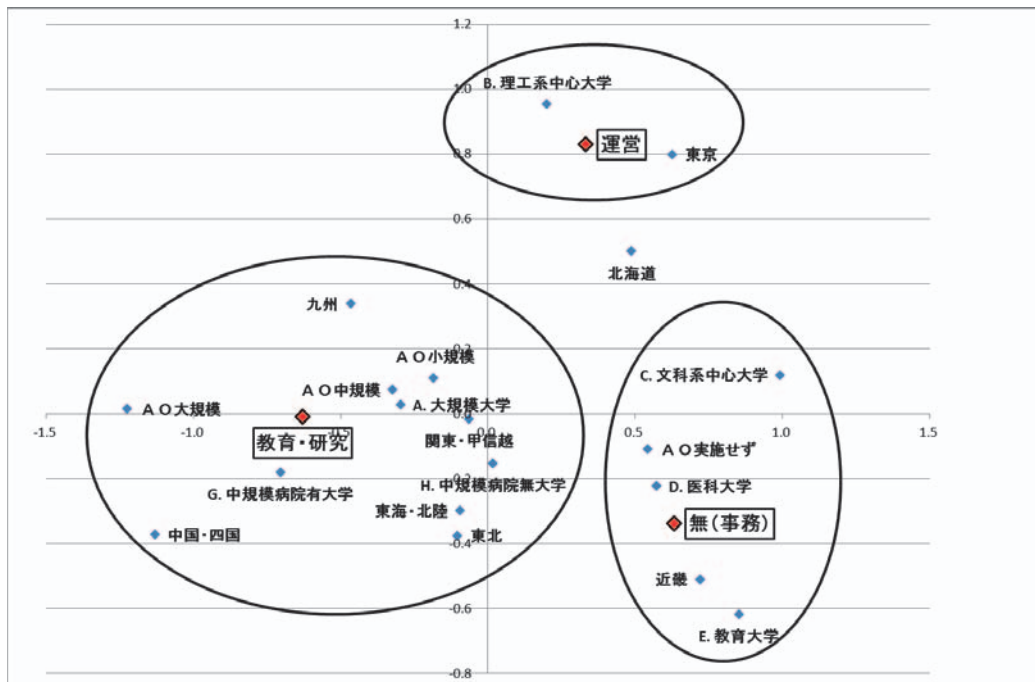


図 1. アドミッションセンター組織の有無等に関する多重対応分析

規模」で 71%であった。さらに「実施無」でも 43%で設置されており、必ずしも AO 入試と一体の組織ではないことが示唆された。

図 1 は「類型」「地域」「AO 入試」と「アドミッションセンター」を用いて多重対応分析を行った結果である。第 1 軸を横軸（イナーシャ=0.340, 寄与率 24.2%）、第 3 軸を縦軸（イナーシャ=0.144, 寄与率 10.2%）に取った。おおむね「教育・研究組織」の周囲に布置しているが、「C. 文科系中心大学」「D. 医科大学」「E. 教育大学」「AO 実施せず」「近畿」が「無（事務組織）」、「B. 理工系中心大学」「東京」が「運営組織」という特徴が見られた。以上は、クロス集計の結果と整合している。

図 2 はアドミッションセンターを有する 51 大学の組織形態について、より詳細な分析を行った結果である。第 1 軸を横軸（イナーシャ=0.153, 寄与率 28.5%）、第 2 軸を縦軸（イナーシャ=0.080, 寄与率 14.9%）に取った。なお、図 1 の分析結果に基づき、大学類型の一部カテゴリーを合併して「P. 文科系中心・教育大学」「Q. 大規模 / 医科大学」とした。

「法人化以前」に設置された組織は「AO 大

規模」で「複数」の専任教員を持つ傾向があり、連絡会議に「加盟」している傾向が見られた。この時期に設置された組織が AO 入試の実施機関というイメージに最も符合すると言える。

「法人化直後」に設置された組織は、専任教員が「一人」ないしは「上位機関所属」となっており、AO 入試は「小規模」である。条件が十分に整わない中で創設された印象を受ける。地域的には「関東・甲信越」「東海・北陸」「中国・四国」にその傾向が強い。

「平成 20 年度以降」に設置された組織は「運営組織」で「専任教員無」「AO 入試実施せず」で連絡会議には「非加盟」。センター長は「理事」と高い役職で規定も「概略」的であり、どちらかと言えば、バーチャルな組織という印象を受ける。地域的には「東京」にその傾向が強い。

3.2 業務内容

3.2.1. 入試全般・AO入試

アドミッションセンターを持つ 51 大学のうち「入試全般企画有」が 24 大学（47%）、以下、「調査・分析有」は 35 大学（69%）、「実施有」は 17 大学（33%）であった。「AO 入試企画有」

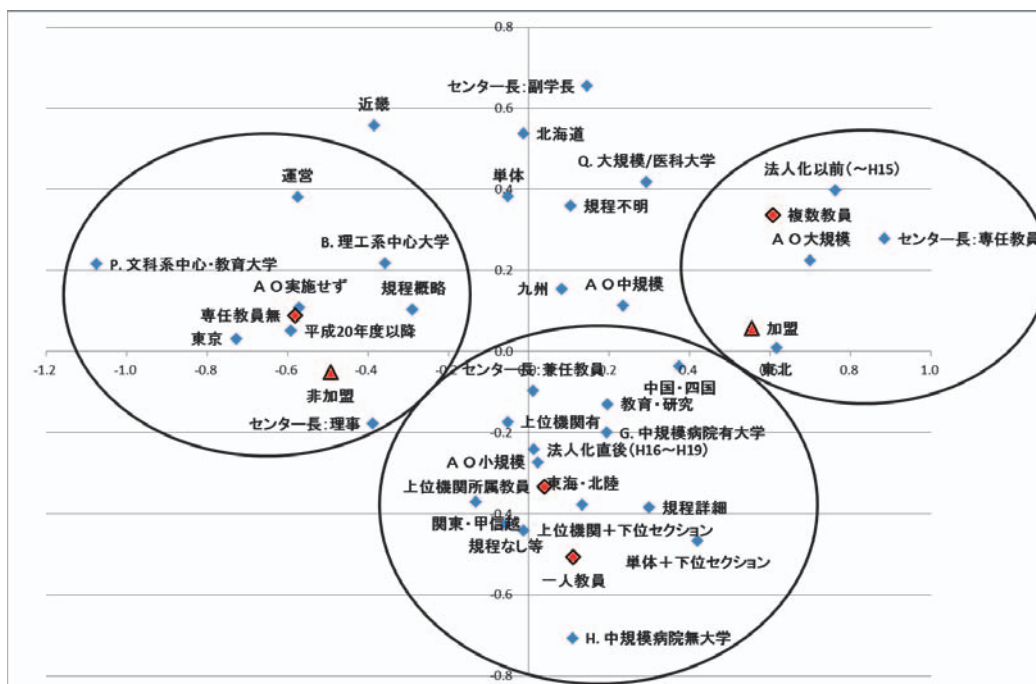


図 2. アドミッションセンター組織の詳細な特徴に関する多重対応分析

が 14 大学 (27%), 「調査・分析有」は 6 大学 (12%), 「実施有」は 14 大学 (27%) であった。

AO入試とアドミッションセンターの業務内容の関係は表 1 に示すとおりである。なお、AO入試を実施している 36 大学、実施していない 13 大学の中でアドミッションセンターが当該機能を有すると規定されている大学の比率を () 内に示した。

表 1. 入試全般・AO入試業務機能が有る大学

	業務内容	AO大~小規模	AO無
入試全般	企画	17 (47%)	7 (47%)
	調査・分析	28 (78%)	7 (47%)
	実施	12 (33%)	5 (33%)
AO入試	企画	12 (33%)	2 (4%)
	調査・分析	5 (14%)	1 (7%)
	実施	12 (33%)	2 (13%)
	合計	36	15

「入試全般」はAO入試の導入の有無とは関係がない。むしろ、AO入試を導入している大

学においても、AO入試実施組織というよりも「入試全般に関する調査・分析の組織」というイメージが強い。逆に、現在はまだAO入試が実施されていない大学で、導入を見据えてアドミッションセンターが設置されているケースが見られた。

3.2.2. その他の入試業務

図 3 は規定類に見られる入試業務内容を「その他の入試業務」として分類した指標に多重対応分析を行った結果である。第 1 軸を横軸 (イナーシャ=.103, 寄与率 43.2%), 第 2 軸を縦軸 (イナーシャ=.061, 寄与率 25.3%) に取った。

個別の業務はほとんど右上に固まっており、業務内容と組織形態との関係は見出せなかった。

「専任教員無」と「複数教員」も組織の分析を超えた結果は得られなかった。しかし、専任教員が「一人」と「上位機関所属」には大きな特徴が得られた。「一人」のアドミッションセンターの業務は「連絡・調整支援」に止まっている。さらに、「上位機関所属」に至っては、個別の入試業務はことごとく「無」となっている。

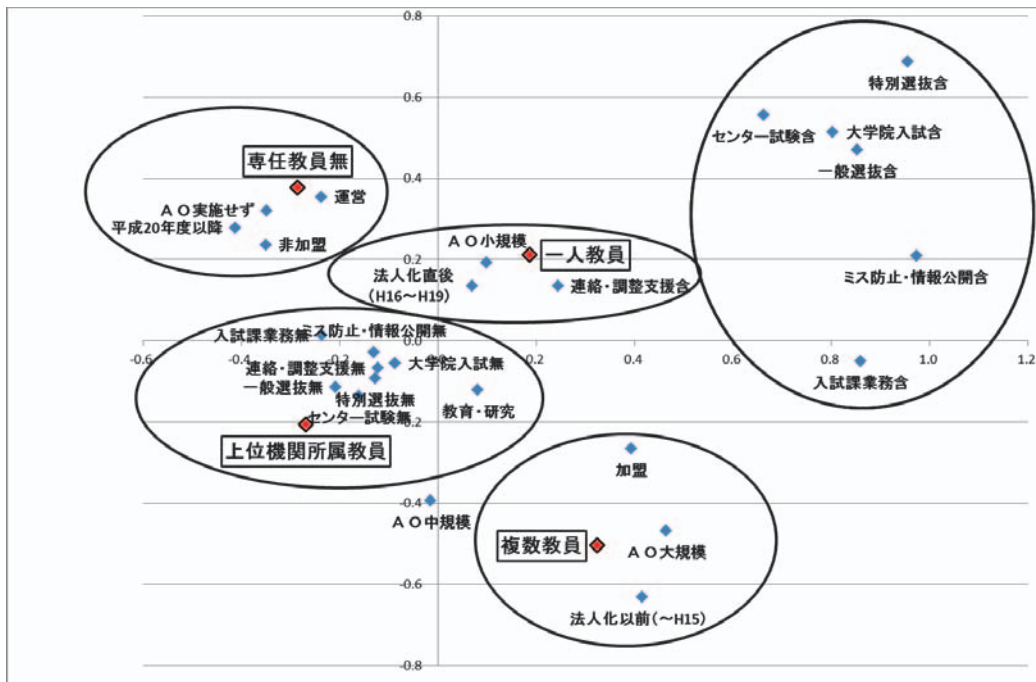


図 3. アドミッションセンター組織の入試業務に関する多重対応分析

3.2.3. 入試広報

業務内容に「入試広報全般有」が 23 大学 (45%), 「入試広報企画有」が 17 大学 (33%), 「訪問・学生募集有」が 19 大学 (37%), 「相談・情報提供有」が 20 大学 (39%), 「高大連携・オープンキャンパス」が 15 大学 (29%), 「入学前教育」が 4 大学 (8%) であった。入試広報に関する記述がないのは 8 大学 (16%) であった。

組織形態との関連性で言えば, 「H20 以降」, 「運営組織」のアドミッションセンターに「高大連携・オープンキャンパス」の業務が見られない傾向があった程度であり, 顕著な特徴は見られなかった。

3.2.4. 入試研究

業務に「入試研究全般有」が 15 大学 (29%), 「広報・募集等の研究有」が 16 大学 (31%), 「選抜方法・改善等有」が 26 大学 (51%), 「入試分析・追跡等有」が 20 大学 (39%) であった。入試研究に関する記述がないのは 11 大学 (22%) であった。

図 4 は入試研究の諸指標に関する多重対応分析結果を示す。第 1 軸を横軸 (イナーシャ=.141, 寄与率 48.2%), 第 2 軸を縦軸 (イナーシャ=.049, 寄与率 16.7%) に取った。

専任教員が「複数」のアドミッションセンターには「入試研究全般有」の傾向が見られた。

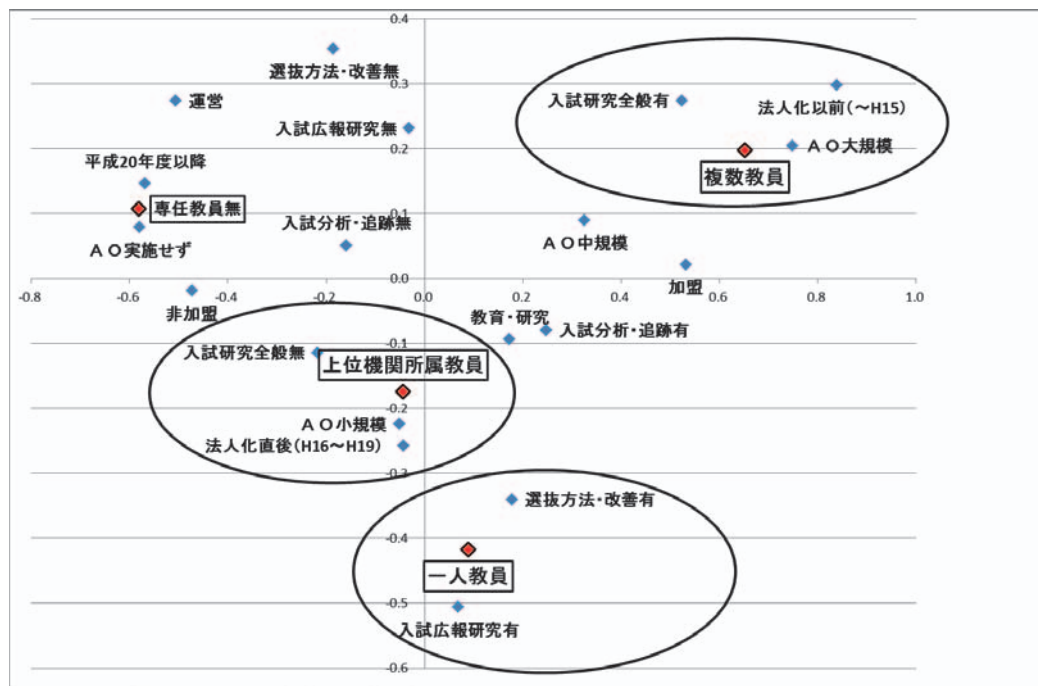


図 4. アドミッションセンターにおける入試研究に関する多重対応分析

3.2.5. 総合分析

前節までの分析結果を基に, 分類指標を整理し, 再コード化して総合分析を行った。その結果を図 5 に示す。第 1 軸を横軸 (イナーシャ=.164, 寄与率 38.9%), 第 2 軸を縦軸 (イナーシャ=.054, 寄与率 12.9%) に取った。

右下に布置された「複数教員」を持つアドミ

ッションセンターは, 中規模以上の AO 入試を行っている大学であり, AO 入試の企画・実施と同時に入試実務を重視している組織となっている。入試研究も重視し, 国立大学アドミッションセンター連絡会議に加盟している。

中央右上に布置された「一人」ないしは「上位機関所属」のアドミッションセンターは, 入試広報を重視しているという特徴がある。ただ

し、AO入試は小規模で、関わり方も企画というより実施組織のイメージである。入試全般の調査・分析は手掛けるが、入試の実務や研究にまではなかなか手が回らない様相が見て取れる。

左下の「専任教員無」のアドミッションセン

ターには、実質的な機能がほとんど見られない。入試全般に関する企画の権限を有する場合もあるようだが、それを支える実質的な活動は行われていないのではないかという印象を受ける。

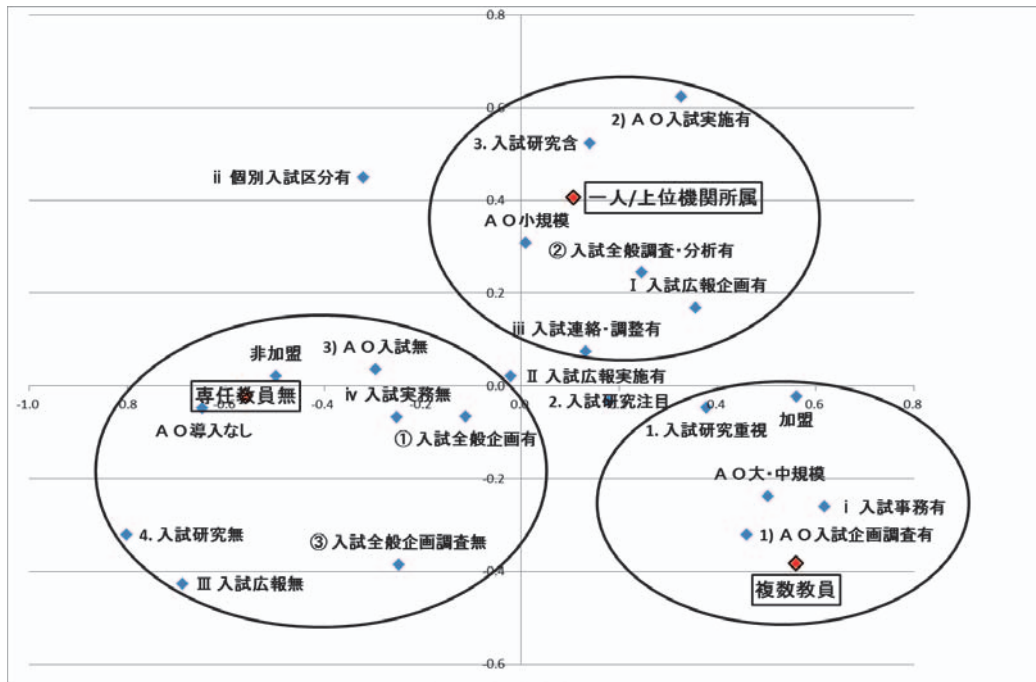


図 5. アドミッションセンターの組織・機能の総合分析指標に対する多重対応分析

4 考察

本研究の分析から、国立大学のアドミッションセンターはAO入試との関連はあっても「AO入試の実施部署」というイメージからかけ離れた組織であることが改めて確認された。

黎明期に設置されたアドミッションセンターはAO入試への関与が強いが、同時にその他の入学者選抜に関連する役割も備えられている。法人化後には、以前ほど充実した組織を構築することが難しくなり、組織の性格もぼやけて行った様子が見られる。アドミッションセンターが上位機関に吸収されて専任教員に多種多様な役割が課せられると、入試に係るミッションをどの程度こなせるのか疑問が残る。近年、専任教員を配属しない組織も見られるが、何を目的とした組織なのか判然としない。入学者選抜の

実施責任を担う役職者を組織長として担ぎ、従来から実務を担ってきた事務組織をアドミッションセンターと読み替えただけでも見える。

答申（中央教育審議会，2014）がどのようなプロセスで現実に移されていくのかは未だ判然としない状況ではあるが、「各大学が取り組むことが求められる事項」として同時に掲げられている他の項目を見ると、改革に即応して入学者選抜を企画，研究，開発する司令塔機能，それを担う人材を育成する教育機能，選抜の実務を担う実施機能といった，入学者選抜に関する専門的総合的役割が同時に求められている。来たるべき大改革に備え，現在の組織，機能をどの程度，どのような方向で拡充していくのか，大きな課題が個別大学に突き付けられている。

なお，本研究では主として規程・規則を資料

として分析を行ったが、それらがどの程度実際の活動を反映しているのかは保証の限りではない。さらに、公立大学、私立大学におけるアドミッション・オフィスの実態に関する分析は手つかずとなっている。本研究の成果を今後の組織作りに役立つエビデンスへと発展させるには、実像に迫る更なる調査研究が必要である。

注

- 1) 本稿で分析の対象とする入試担当部署には様々な名称が付けられている。本稿では総称して「アドミッションセンター」と呼ぶ。
- 2) 現在の全国大学入学者選抜研究連絡協議会（入研協）の前身。1980（昭和 55）～ 2005（平成 17）年計 26 回に渡って国立大学の組織として大会を開催。
- 3) なお、2014（平成 26）年 4 月 1 日に改組を行っているが、新組織の規定や活動内容の情報が不明な大学が 1 大学存在した。当該大学については改組前の旧組織の情報を用いた。
- 4) 上位機関や別の組織に所属して兼任の形を取っていても、東北大学や筑波大学のように教員が実質的にアドミッションセンター専任として勤務している場合には所属の専任教員とみなして分類を行った。専門職員の配置があっても、教員ではない場合には「専任教員無」とみなした。
- 5) 複数ポジションが挙げられている場合には、上位の職階に分類した。また、専任と兼任は専任を優先した。
- 6) 多重対応分析は、複数の質的変数を対象に、各変数のカテゴリー間の関係やケース間関係を主として二次元空間上で表す多変量解析法である。詳細は大隅他（1994）等を参照のこと。

文献

中央教育審議会（1997）。「21 世紀を展望したわが国の教育の在り方について（第 2 次答申）」
 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——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——」
 大学審議会（2000）。「大学入試の改善について（答申）」
 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.

国立大学アドミッションセンター連絡会議（2013）.

「国立大学アドミッションセンター連絡会議 10 周年記念誌」

国立大学法人評価委員会（2006）。「国立大学法人及び大学共同利用機関法人の各年度終了時の評価における財務情報の活用について」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/kokuritu/sonota/06030714.htm

（最終閲覧日 2015 年 3 月 20 日）.

国立大学法人評価委員会国立大学法人分科会（2005）.

「国立大学の類型化について（案）」業務及び財務等審議専門部会（第 4 回）資料 3-2, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/kokuritu/sonota/06030714.htm

（最終閲覧日 2015 年 3 月 21 日）.

倉元直樹（2009）。「AO 入試のどこが問題か——大学入試の多様化を問い直す——」『日本の論点 2009』, 文藝春秋, 596-599.

倉元直樹（2014）。「アドミッションセンターの役割——大学入試に関する研究機能を中心に——」繁榊算男編『新しい時代の大学入試』金子書房, 130-152.

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.

孫福弘・小島朋之・熊坂賢次（2004）。「未来を創る大学——慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（SFC）挑戦の軌跡——」慶應義塾大学出版会.

大隅昇・L. ルパール・A. モリノウ・K. M. ワーウィック・馬場康雄（1994）.『記述的多変量解析法』日科技連.

嶋野英彦（2005）。「国立大学におけるアドミッション・オフィスの系譜」夏目達也編『高校と大学のアーティキュレーションに寄与する新しい大学入試についての実践的研究』研究成果報告書, 301-313.

付記

本稿における計算には京都大学学術情報メディアセンターが提供する計算ソフトウェア SAS を利用した。

高校生の進学準備行動と学内外の友人関係

立脇洋介・山村滋・濱中淳子・鈴木規夫（大学入試センター）

入試方法や進学への意識が多様な進学中堅校の高校生を対象に、学習時間の変遷及び希望進学先の決定時期と、学内外の友人関係との関連を検討し、以下の2点を明らかにした。①進学準備の進んでいない2割の生徒は、一般入試で大学に進学することを漠然と考え、友人も類似した状態であった。②進学準備の進んでいる生徒は、基本的に進学準備の進んでいる学内友人が多いが、一部の生徒は学内友人の準備状態を物足りなく感じたり、テスト期間に学外友人をより重視したりしていた。

1 はじめに

1.1 高校生の進学準備行動

大学進学を志す高校生は、3年間の高校生活を通じて進学に向けた準備を行っていく。この際、高校の教員、家族、友人など、周囲の人々から受ける影響は少なくない。

東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター（2007）は、高校3年生を対象に進路に関する調査を実施している。その結果、高校3年の秋の時点で4割の生徒は家庭での学習を全くしていなかった。さらに、進路を考える上で影響があったものとして、半数が友人を挙げており、家族、大学のオープンキャンパスやガイドブックに次いで多かった。1990年から2006年の高校2年生の学習時間を比較した Benesse 教育研究開発センター（2013）によれば、偏差値が45未満と55以上の高校では学習時間がそれほど変化していないものの、45以上55未満の高校では30～50分程度減少している。清水・坂柳（1988）は、学年を問わず友人と進路について話す高校生の方が、進学に対する考えが成熟することを見出している。また、淵上（1984）は、進学志望の意思決定に影響を与えた人物と志望動機との関連を検討している。その結果、友人から影響を受けた高校生のうち、半数は大学での学業などを進学動機としていたが、3割

ほどは周りの人が進学するなどのモラトリアム機能を進学動機としていた。

1.2 本研究の目的

以上から、友人関係は進路選択や学習行動と関連するが、関係の質によって関連の仕方が異なるとまとめられる。本研究は、進学準備行動として学習行動と進路選択に注目し、高校生にとって最も身近な人間関係である友人関係との関連を検討する。具体的には、濱中ほか（2014）と同様の進学中堅校の高校生を対象としたパネル調査を分析する。入試の方法が多様な進学中堅校では、学習時間や進学に対する考え方も多様であるため、学内友人よりも学外友人から影響を受ける生徒も存在すると予想される。そのため、学内友人だけでなく学外友人も含めて、1年1学期から2年2学期までの学習時間の変遷や希望進学先の決定時期との関連を明らかにする。

2 方法

本研究では、全5回のパネル調査の一部のデータを使用する。調査全体の目的や詳細については、濱中ほか（2014）を参照。

2.1 調査対象校

埼玉県と千葉県のパネル調査で、指定校推薦

入試，公募推薦入試，AO 入試など，一般入試以外の方法で多くの生徒が大学に進学する「進学中堅校」6 校で調査を実施した。

2.2 調査時期と分析対象

2012 年 4 月に各校に入学した生徒を対象に，高校 1 年の 1 学期と 3 学期，高校 2 年の 2 学期，高校 3 年の 1 学期と 2 学期の計 5 回質問紙調査を実施した。本研究では，高校 2 年 2 学期までの 3 回の結果を使用する。回答者数は，第 1 回が 2051 人，第 2 回が 2026 人，第 3 回が 2027 人であった。分析には，全ての調査に回答し，第 1 回から第 3 回の対応がついている 1694 人分のデータを使用した。

2.3 分析項目

①学習時間

自宅や図書館や塾など，学校の授業以外での学習時間を尋ねた。「テスト期間中ではない平日（ふだん）」「テスト期間中」のそれぞれについて，「まったくしない＝1」「30 分ぐらい＝2」「1 時間ぐらい＝3」「2 時間ぐらい＝4」「3 時間ぐらい＝5」「4 時間以上＝6」から単一回答形式で回答を求めた。この質問は全ての回答を分析に用いた。

②希望進学先の決定の程度

卒業後に 4 年制大学や短期大学への進学を希望している人を対象に，進学したい分野や学校が具体的に決まっているかどうかを尋ねた。「分野」と「学校」のそれぞれについて，「決まっている＝3」「おおまかに決まっている＝2」「決まっていない＝1」から単一回答形式で回答を求めた。この質問は全ての回答を分析に用いた。

③真剣に考えている入試方法

4 年制大学への進学を希望する人を対象に，最も真剣に考えている入試方法を「一般入試」「指定校推薦入試」「公募推薦入試」「AO 入試」から単一回答形式で回答を求めた。分析では，「一般入試」「指定校推薦入試」

「その他の入試」にまとめた。この質問は第 3 回の回答のみを分析に用いた。

④学内の友人の進学準備行動

学内の友人の学習や進路への取り組みについて尋ねた。学校の中の友人が「勉強をがんばっている」「高校卒業後の進路についてよく考えている」「将来就きたい職業についてよく考えている」の 3 項目に該当するかを，「あてはまる」「あてはまらない」「わからない」から単一回答形式で回答を求めた。この質問は第 3 回の回答のみを分析に用いた。

⑤学内友人との学習

部活の仲間や友人と塾以外で一緒に学習するかどうかについて尋ねた。「ふだん」「テスト前一週間／テスト期間中」のそれぞれについて，「ない」「ある／自主的に」「ある／先生・学校の提案・場の提供で」から単一回答形式で回答を求めた。分析では，「ある／自主的に」と「ある／先生・学校の提案・場の提供で」をまとめた。この質問は第 3 回の回答のみを分析に用いた。

⑥学外の友人の進学準備行動

違う高校に進学した中学時代の友人や塾の友人など，学外の友人との付き合いについて尋ねた。学内の友人の進学準備行動の 3 項目を提示し，該当する学外の友人と「付き合いが多い」か「付き合いはない／あまりない」かを，単一回答形式で回答を求めた。この質問は第 3 回の回答のみを分析に用いた。

⑦塾の利用

学外の友人と出会う場の 1 つとして，塾の利用状況について尋ねた。現在，「塾に通っている」か「塾に通っていない」かを，単一回答形式で回答を求めた。この質問は第 3 回の回答のみを分析に用いた。

3 結果

3.1 学習時間の変遷による生徒の分類

第 1 回から第 3 回の学習時間の平均値を表 1 に示す。生徒全体のふだんの学習時間の平

表1 学習時間の平均値

	こつこつ (N=440)		めりはり (N=584)		平均 (N=314)		無勉強 (N=345)		全体 (N=1683)	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
第1回ふだん	3.40	0.67	2.26	0.80	2.47	0.82	1.66	0.77	2.48	0.98
第1回テスト期間	5.10	0.81	4.98	0.76	4.34	0.84	3.34	1.02	4.56	1.08
第2回ふだん	3.09	0.75	1.72	0.65	1.67	0.61	1.50	0.67	2.02	0.93
第2回テスト期間	5.18	0.80	5.08	0.76	3.63	0.89	3.61	0.98	4.53	1.12
第3回ふだん	3.13	0.91	1.51	0.64	1.94	0.71	1.31	0.58	1.98	1.02
第3回テスト期間	5.54	0.73	5.69	0.56	5.10	0.74	3.81	1.33	5.15	1.11

表2 希望進学先の決定の程度の平均値

	超早期 (N=141)		早期 (N=263)		標準 (N=570)		未決定 (N=212)		全体 (N=1186)	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
第1回分野	2.80	0.44	2.44	0.61	1.80	0.49	1.40	0.50	1.99	0.68
第1回学校	2.30	0.74	1.23	0.43	1.16	0.39	1.03	0.18	1.29	0.57
第2回分野	2.77	0.46	2.40	0.52	2.07	0.37	1.19	0.40	2.07	0.63
第2回学校	2.35	0.72	1.38	0.58	1.21	0.41	1.00	0.07	1.34	0.61
第3回分野	2.73	0.46	2.76	0.43	2.31	0.49	1.73	0.69	2.35	0.63
第3回学校	2.53	0.60	2.56	0.55	1.66	0.50	1.48	0.59	1.93	0.70

均値は、第1回のみやや高いものの、いずれの調査でも30分（＝2）付近であった。一方、テスト期間の学習時間の平均値は、2時間半程度（第1回と第2回）から3時間程度（第3回）に増加していた。

次に学習時間に基づき生徒を分類するために、学習時間の6項目を用い、ウォード法のクラスター分析を実施した。各クラスターの意味的なまとまりや人数等を考慮し、4クラスターの結果を採用した（表1）。第1の「こつこつ」群は、平日、テスト期間ともに学習時間が多かった。第2の「めりはり」群は、平日の学習時間が少ないものの、テスト期間の学習時間が多かった。第3の「平均」群は、「めりはり」群の学習時間と比較して、平日がやや多い反面、テスト期間がやや少なかった。第4の「無勉強」群は、平日、テスト期間ともに学習時間が少なかった。

3.2 希望進学先の決定時期による生徒の分類

第1回から第3回の希望進学先の平均値を表2に示す。生徒全体で見ると、1年時（第1回と第2回）には、希望の分野のみがおおまかに決まっていた。2年時（第3回）にな

ると、分野の希望がさらに明確になり、希望の学校もおおまかに決まっていた。

次に希望進学先の決定時期に基づき生徒を分類するために、希望進学先の6項目を用い、ウォード法によるクラスター分析を実施した。各クラスターの意味的なまとまりや人数等を考慮し、4クラスターの結果を採用した（表2）。第1の「超早期」群は、1年1学期に希望の分野も学校も決まっていた。第2の「早期」群は、1年1学期に分野が、2年2学期に学校が決まっていた。第3の「標準」群は、2年2学期に分野が決まっていたが、学校は未定であった。第4の「未決定」群は、2年2学期の時点で分野も学校も決定していなかった。

3.3 学習時間の変遷と友人関係

学習時間の変遷と学内外の友人や希望する入試方法との関連を検討するために、群ごとに各回答への割合を算出した（表3）。さらに全体的な特徴を明らかにするために、表3のクロス表にもとづいて多重対応分析を実施した。寄与率は1軸が0.66、2軸が0.28であった。1軸のスコアを横軸、2軸のスコアを

縦軸とした二次元平面上にプロットした結果を図 1 に示す。1 軸は「こつこつ」群と「無勉強」群とを識別しており、2 軸は「めりはり」群と「無勉強」群とを識別していた。

図右側の「こつこつ」群の周辺には、「塾の利用」「学内友人とのふだんの学習」がプロットされていた。図下側の「めりはり」群の周辺には、「指定校推薦入試」「その他の入試」「学内友人とのテスト期間の学習」がプロットされていた。学内外の友人の進学準備行動に関する項目は、「こつこつ」群、「平均」群、「めりはり」群の中間（図右下）にプロットされていた。図左上の「無勉強」群の周辺には、進学準備行動が進んでいる学内外の友人の不在を表す項目と「一般入試」がプロットされていた。

3.4 希望進学先の決定時期と友人関係

希望進学先の決定時期と学内外の友人や希望する入試方法との関連を検討するために、群ごとに各回答への割合を算出した（表 4）。さらに全体的な特徴を明らかにするために、表 4 のクロス表にもとづいて多重対応分析を実施した。寄与率は 1 軸が 0.79, 2 軸が 0.14 であった。1 軸のスコアを横軸, 2 軸のスコアを縦軸とした二次元平面上にプロットした結果を図 2 に示す。1 軸のスコアは、決定時期が早いほど減少していた。一方, 2 軸は「早期」群と「超早期」群とを識別していると考えられる。

図右側の「未決定」群の周辺には、進学準備行動が進んでいる学外友人の不在を表す項目と学内友人の進学準備を知らないことを表す項目がプロットされていた。図下側の「早期」群の周辺には、「塾の利用」と進学準備行動の進んでいる学内友人の不在を表す項目がプロットされていた。図左上の「超早期」群の周辺には、進学準備行動の進んでいる学内外の友人の存在を表す項目と「学内友人とのふだんの学習」がプロットされていた。

表 3 学習時間の変遷群ごとの特徴

			こつ こつ	めり はり	平均	無 勉強
希望する入試		一般入試	65%	56%	63%	72%
		指定校推薦入試	24%	29%	21%	16%
		その他の入試	11%	15%	16%	13%
ば勉強を している	学内 友人	あてはまる	68%	66%	70%	55%
		あてはまらない	13%	14%	13%	23%
	学外 友人	わからない	19%	20%	18%	22%
		付き合いが多い	55%	47%	47%	40%
の高校 進路卒業後	学内 友人	付き合いはない ／あまりない	45%	53%	53%	60%
		あてはまる	59%	57%	59%	52%
		あてはまらない	11%	11%	12%	16%
	学外 友人	わからない	30%	32%	29%	32%
付き合いが多い		42%	36%	38%	32%	
付き合いはない ／あまりない		58%	64%	62%	68%	
将来職業 きた	学内 友人	あてはまる	43%	45%	40%	38%
		あてはまらない	15%	14%	21%	19%
		わからない	42%	42%	39%	42%
	学外 友人	付き合いが多い	45%	46%	43%	38%
付き合いはない ／あまりない		55%	54%	57%	62%	
と学内の 学友習人	ふだん	ある	17%	13%	11%	8%
		ない	83%	87%	89%	92%
	テスト 期間	ある	52%	70%	66%	60%
		ない	48%	30%	34%	40%
塾の利用		通っている	43%	17%	25%	17%
		通っていない	57%	83%	75%	83%

表 4 希望進学先の決定時期群ごとの特徴

			超 早期	早期	標準	未 決定
希望する入試		一般入試	63%	66%	60%	70%
		指定校推薦入試	19%	18%	27%	23%
		その他の入試	18%	16%	13%	7%
ば勉強を している 人	学内 友人	あてはまる	72%	62%	67%	68%
		あてはまらない	14%	19%	14%	13%
	学外 友人	わからない	14%	19%	20%	19%
		付き合いが多い	62%	51%	47%	45%
高校卒 業後 の進路	学内 友人	付き合いはない ／あまりない	38%	49%	53%	55%
		あてはまる	72%	62%	67%	68%
		あてはまらない	14%	19%	14%	13%
	学外 友人	わからない	14%	19%	20%	19%
		付き合いが多い	56%	48%	43%	35%
		付き合いはない ／あまりない	44%	52%	57%	65%
将来職 業 きた 人	学内 友人	あてはまる	43%	46%	44%	41%
		あてはまらない	21%	19%	16%	14%
		わからない	36%	35%	41%	45%
	学外 友人	付き合いが多い	50%	45%	38%	31%
		付き合いはない ／あまりない	50%	55%	62%	69%
と学 内の 学友 習人	ふだん	ある	18%	14%	12%	10%
		ない	82%	86%	88%	90%
	テスト 期間	ある	60%	61%	66%	61%
		ない	40%	39%	34%	39%
塾の利用		通っている	27%	30%	25%	23%
		通っていない	73%	70%	75%	77%

高校生の進学準備行動と学内外の友人関係

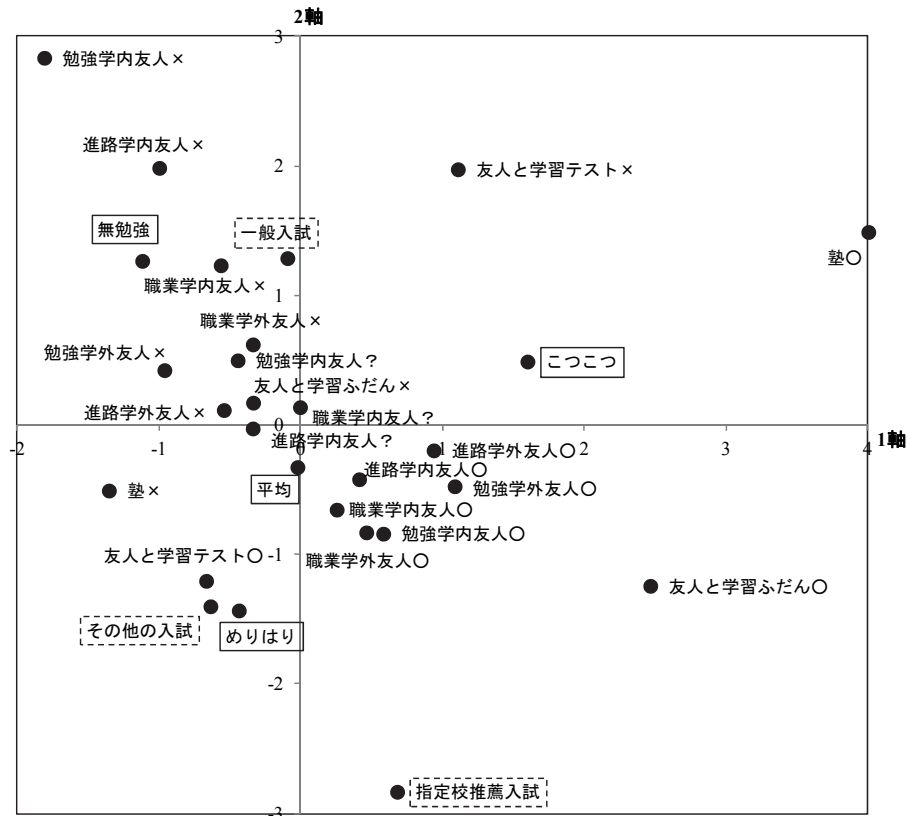


図1 学習時間の変遷と学内外の友人関係との関連
(多重対応分析の結果)

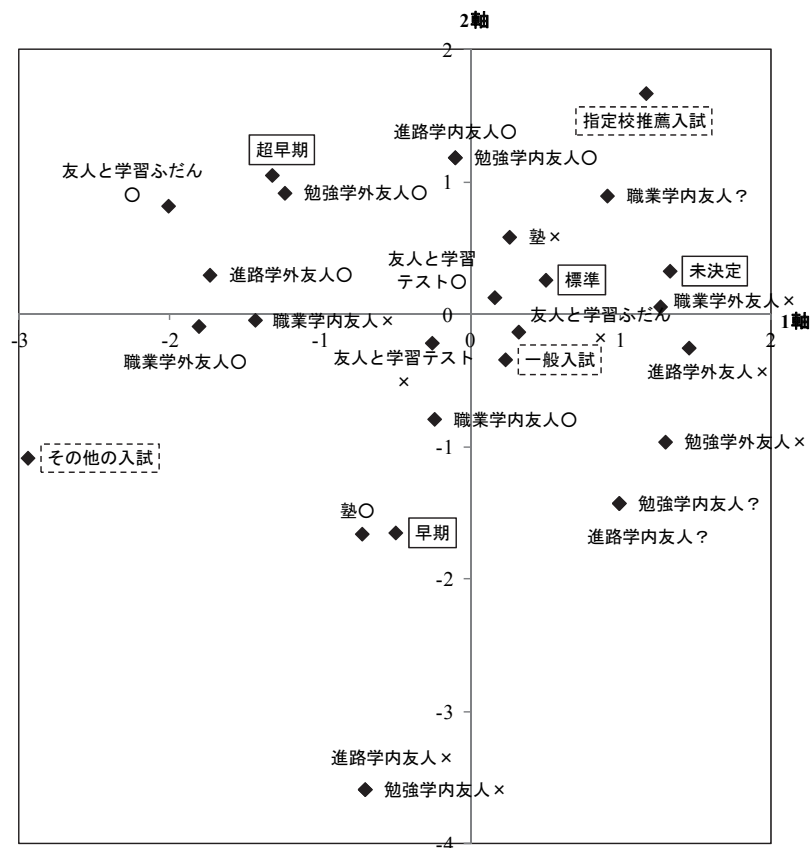


図2 希望進学先の決定時期と学内外の友人関係との関連
(多重対応分析の結果)

4 考察

4.1 進学準備の進んでいない高校生の特徴

学習時間が最も少ない「無勉強」群は、2年2学期の学習時間が、ふだんで30分未満、テスト期間でも2時間程度であった。また希望進学先が「未決定」の群は、2年2学期の時点でも分野も学校も決定していなかった。進学準備の進んでいない2つの群の高校生には、3つの共通する特徴が見られた。第1に、友人の進学準備状態を知らず、進学準備の進んだ友人も少なかった。第2に、一般入試を希望する割合が高かった。第3に生徒の2割ほどを占めていた。以上から進学中堅校の生徒の2割ほどは、進学準備に向けた具体的な行動をしていないが、一般入試で大学に進学することを漠然とイメージしており、その友人も類似した状態と考えられる。

4.2 学習時間の多い高校生の特徴

ふだんもテスト期間も学習時間が長い「こつこつ」群は、4割ほどが塾を利用しており、学内の友人との学習をふだんは多くするものの、テスト期間になると他の群よりしていなかった。一方「めりはり」群は、ふだんはほとんど学習しないものの、テスト期間になると友人との学習などによって学習時間を大幅に増加させていた。また、両群とも進学準備が進んでいる学内外の友人が多かった。

以上より「めりはり」群は学内に、「こつこつ」群は学内外に、進学準備を進めている友人がおり、それらの友人を役立てながら、進学準備を進めていると考えられる。

4.3 希望進学先を早期決定した高校生の特徴

「早期」群の高校生は、希望の分野は1年1学期から決まっているものの、学校の希望は2年2学期に決まり、学内の友人の準備があまり進んでいないと考えていた。本人が希望する進路について考えているからこそ、学内の友人を準備不足と感じたと推測される。

一方、決定時期が最も早い「超早期」群は、全体の1割ほどと少数であった。1年1学期に希望の分野も学校も決まっており、学内外に進学準備の進んだ友人が多かった。明確な目標を持って高校に入学し、そのような友人と交流し続けていると推測される。

4.4 まとめと今後の課題

本研究の結果から、高校生は学習行動や進学先の決定などの進学準備の状態が似た友人を多く持ち、互いに影響を与え合いながら準備を進めるとまとめられる。ただし、本研究は、進学中堅校の2年2学期までのデータを分析した結果である。より多くの生徒が進学準備を行う進学校や準備が本格化する3年以降での分析、さらには性別や部活への参加など生徒の状況も考慮した分析を今後進める必要がある。

参考文献

- Benesse 教育研究開発センター (2013). 『高校データブック2013』 Benesse 教育研究開発センター.
- 渕上克義 (1984). 「進学志望の意思決定過程に関する研究」 『教育心理学研究』 **32**, 59-63.
- 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.
- 清水和秋・坂柳恒夫 (1988). 「進路不決断と進路成熟：父親、母親、友人、教師の影響に関する高校生の横断的な研究」 『進路指導研究：日本進路指導学会研究紀要』 **9**, 28-36.
- 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター (2007). 『高校生の進路追跡調査 第1次報告書』 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター.

全国調査から見る受験生の進路動態の分析

— テレメール全国一斉進学調査を利用した一地方大学の分析事例から —

福島真司（山形大学），小田和久（株式会社フロムページ），鈴木達哉（山形大学）

効果的な学生募集戦略の構築には，入学前に自学に接触してきた受験生（接触者）や出願者データの分析はもちろんのこと，自学に接触していない受験生（非接触者）やそれらを含む非出願者データの分析も，特に，新規志願者獲得等のために重要な意味を持つ。本稿では，進学先大学の検討から出願，入学に至るまでの全国的な受験生の調査結果を利用し，一地方大学への進学を検討した層に注目することで，非接触者，非出願者等を含めた受験生の進路動向を考察し，その特性を示した。

1 はじめに

学生募集戦略において，志願者の分析は重要である。各大学とも，学生募集を担当するセクションは，入試区分ごとの志願者数の推移，地区や県ごとの志願者数の動向，男女比等の基本的な統計量の分析を始め，高等学校の偏差値帯ごとの志願者数の動向や志願者数による高等学校のランク付け，加えて，大学によっては資料請求者やオープンキャンパス参加者等の接触データと入試データをマージすることで，学生募集戦略の効果測定を行う等の様々な面から志願者分析をしている。

志願者に関する定量的な分析を行うことに加え，高校訪問などで得られる定性的なデータ，また，入学者に対するアンケート調査等の結果を組み合わせ，学生募集を担当するセクションは，次年度以降の学生募集をより効果的に行うための戦略的な計画を立てる。

ところで，上記した志願者の分析手法の限界は，接触者にせよ，志願者にせよ，自学に何らかの形で接触した者のデータしか扱えないことである。接触した者が，最終的に自学を志願したかどうかという視点での分析は一定レベルで精緻に実施できるが，一方で，自学のターゲットエリアの高等学校に通い，自学と同等レベルの偏差値帯の他大学に接触しながら，自学に接触しなかった者の分析は困

難である。また，接触しても志願しなかった者（以下，非出願者）の分析も集積されるデータが少ないため，一定の困難さを持つ。しかしながら，これらを対象とする調査は，新規志願者層への学生募集上のヒントを得る上で極めて重要な情報と考えられる。

これらの層への調査は，大学進学希望者の名簿を一定量保有する専門企業を活用し，自学がターゲットとする層を対象にダイレクトメール（以下，DM）等で調査回答を求める方法や，インターネット上で広く調査協力を呼びかけ，回答した者の中から自学がターゲットとする層をフェイスシートに記載された属性情報から抽出して分析する方法等がある。いずれの調査方法も，一定のコストを必要とすることや，多くの回答者数を期待できないことに加え，競合する他大学のターゲット層と調査結果を比較できないこと等に課題がある。一方で，全国的な進学に関する調査データをこの目的に活用できれば，いくつかの課題は解決出来る。

本稿は，株式会社フロムページが実施している「テレメール全国一斉進学調査」（以下，全国進学調査）のデータを活用し，これまでの調査では困難であった自学への非接触者を対象とする分析の可能性を，一大学の事例から考察するものである。

2 全国進学調査

2.1 調査概要

全国進学調査は、フロムページが 2013 年から毎年実施している。フロムページは、主として大学進学希望者を対象として、大学が発送したい『大学案内』や『学生募集要項』等の諸資料を、それらの受領を希望した者に配送するサービス「テレメール」を、同社のビジネスの柱としており、このサービスの年間利用者は 50 万人を超える。テレメールは、同種のサービスの草分け的な存在であり、専門企業の中でも、傑出したシェアを獲得しているサービスである。

全国進学調査は、テレメール利用者に、フロムページが発行する諸媒体や、電子メール、DM等で調査実施の告知を行い、調査年の 4 月からの進路先大学等が決定した者を対象に、web 上のアンケートフォームで回答を求めるものである。本稿では、2014 年に実施した第 2 回（2014 年度）テレメール全国一斉進学調査のデータを分析対象として用いる。同調査の回答者数は 40,311 人、有効回答数は 39,707 人であった¹⁾。

2.2 調査内容

全国進学調査の質問項目は全 30 問、70 項目である。質問の詳細は割愛するが、概ね以下の内容を聞いている。

- ① 入学することを検討した大学、決定した大学について
 - ・出願を検討した大学の検討順や当該大学へのオープンキャンパス（以下、OC）の参加、資料請求の有無
 - ・実際に出願した大学・学部、利用した入試区分
 - ・出願を検討しながら出願しなかった大学・学部とその理由
 - ・合格した大学・学部、入学する大学、学部・入学を決定した理由
- ② 出願に関する行動特性について

- ・出願行動（上位 20 大学に対する）
- ・資料請求のルート
- ・出願の検討を始めた時期
- ③ 入学する大学の諸評価について
 - ・大学が発信した情報の評価
 - ・大学の教育内容等の多岐に亘る評価
 - ・大学の総合評価
 - ・志望順位
- ④ 入学後の意識について
 - ・入学後の意欲
- ⑤ 回答者の属性情報について
 - ・居住地域
 - ・在籍（卒業）高校
 - ・学年
 - ・入学後の通学環境

2.3 調査期間

調査は、2014 年 1 月 20 日から 4 月 6 日にかけて実施した。

2.4 分析対象

本稿では、2014 年実施の全国進学調査のデータのうち、質問項目「進学にあたって、具体的に検討した大学を最大 10 校まで選択してください」に対し、地方国立大学である「P 大学」を回答した 643 人のデータを対象とする。回答されたデータの中でも、主に、前述した「①入学することを検討した大学、決定した大学について」「②出願に関する行動特性について」「③ 入学する大学の諸評価について」と「⑤回答者の属性情報について」をクロス集計することで分析を行った。

3 調査結果と考察

3.1 調査対象データの特徴

3.1.1 調査対象データと入試データとの比較

本稿で対象とする全国進学調査の 643 人分のデータの全体的な傾向を把握するため、実際の P 大学の 2014 年度入試データ（5,689 人分。以下、入試データ）と比較する。

まず、全国進学調査 643 人分のデータのうち、実際に P 大学に受験した 366 人分のデータと入試データの属性情報のうち出身高校の所在地区を表したものが図 1 である。

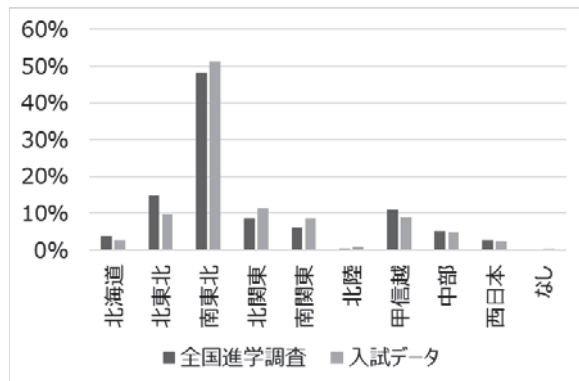


図1 出願者の出身高校所在地区

全国進学調査と入試データとの開きが最も大きいのは北東北地区であり、その差は 5.1 ポイント（全国進学調査 14.8%，入試データ 9.7%）である。それ以外は 3 ポイント以下であり、両者の差は大きいとは言えない。

次に、受験時の入試区分を比較したものが図 2 である。今回扱う全国進学調査データには AO 入試出願者は含まれなかったが、入試データ上も AO 入試は 0.7 %と少数であるため、両者に大きな差はないと言える²⁾。

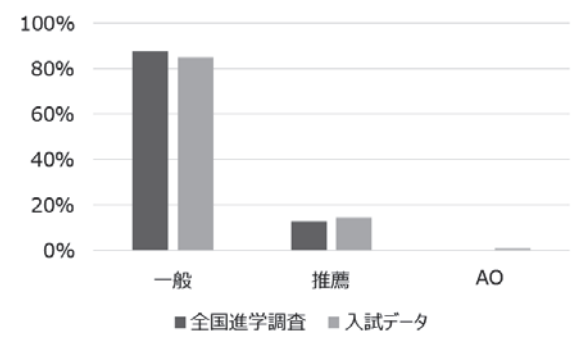


図2 出願者の入試区分

また、出願した学部を比較したものが図 3 である。両者の間で最も大きな差があるのは医学部 3.6 ポイント（全国進学調査 14.4%，入試データ 17.9%）であり、他の学部は 2 ポイントを超えない。両者の間に大きな差はないと言える。

最後に、男女の比率を表したものが図 4 で

ある。男女の比率については両者の間に 10 ポイント以上の大きな差異が見られた。すなわち、女子の回答比率が高くなっているが、これについては、実際の入試データとの間に一定以上の差異がある状況と言える。

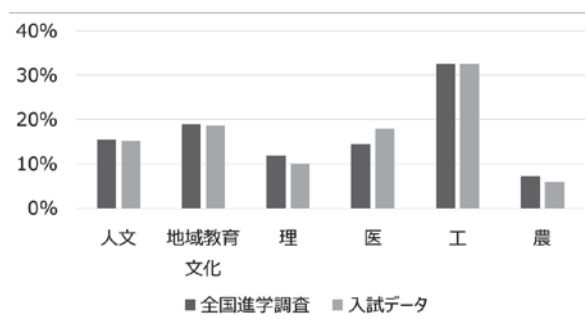


図3 出願者の学部

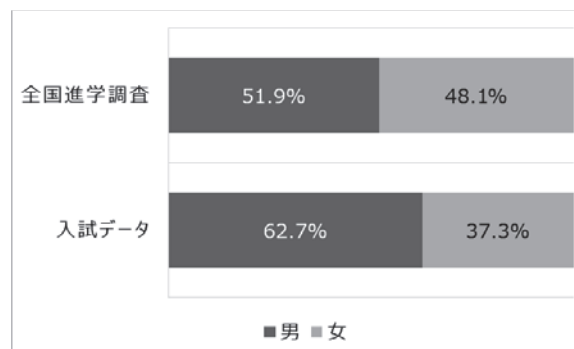


図4 出願者の男女比

以上のことから、全国進学調査データと実際の入試データには、男女差に関しては差異が認められるが、出身高校所在地区、入試区分、学部等には差がないことから、一定の分析に耐えうるデータと判断した。

3.1.2 P 大学を検討した者の出願率

本稿では、全国進学調査データとして、進学にあたって P 大学を検討した 643 人のデータを扱っているが、この 643 人が、P 大学を含めて、検討した大学数を示したものが表 1 である。

調査では、最大 10 校までしか回答することができないため、11 校以上検討した場合 11 校目以降を記載できないという制約があるが、検討した大学数は 3 校が最も多く、5 校、4 校の順に続く。このデータでは一人あ

たり平均 4.9 校を回答している。

表1 進学にあたって検討した大学数

	人数	比率
1校のみ	38	5.9%
2校	61	9.5%
3校	112	17.4%
4校	91	14.2%
5校	99	15.4%
6校	82	12.8%
7校	54	8.4%
8校	44	6.8%
9校	26	4.0%
10校	36	5.6%
合計人数	643	100.0%

また、P大学を検討した順位ごとに、P大学出願数を表したものが表2である。

表2 検討順位ごとの出願率

(人)	検討者数	出願者数	出願率
1校目	229	162	70.7%
2校目	195	111	56.9%
3校目	115	55	47.8%
4校目	53	17	32.1%
5校目	31	17	54.8%
6校目	13	2	15.4%
7校目	3	0	0.0%
8校目	1	1	100.0%
9校目	2	1	50.0%
10校目	1	0	0.0%
合計	643	366	56.9%

本調査での検討順位は入学希望順位と同義と捉えることができる。検討者数が10名を超える6校目までを見ると、出願率は、5校目を除き、概ね検討順位が高いほど高い傾向にあることがわかる。検討者総数643人のうち、実際に出願したのは366人（全体の56.9%）であった。

なお、P大学検討者に対する出願者数・出願率を地区別に表したものが表3である。西日本の出願率が低いことと、東日本では、北東北地区が最も低く、P大学の所在する南東北地区がそれに次いで低いことがわかる。総じて、東日本で考えた場合、遠方から進学を検討する者は強い動機付けをもって進学を検討するが、近隣の者は身近な存在であるため検討するという弱い動機付けの者も含まれているためではないかと考えられる³⁾。

表3 地区別出願率

	検討者数	出願者数	出願率
全国	643	366	56.9%
北海道	23	15	65.2%
北東北	95	39	41.1%
南東北	311	184	59.2%
北関東	55	35	63.6%
南関東	38	27	71.1%
北陸	1	1	100.0%
甲信越	70	40	57.1%
中部	33	21	63.6%
西日本	17	4	23.5%

3.2 出願者と非出願者の比較

P大学を検討した643人のうち、P大学を出願した者と出願しなかった者を比較する。

3.2.1 P大学『大学案内』入手率

表4はP大学『大学案内』の入手に関するデータを表している。入手数が10人を超えるカテゴリーでは、P大学を検討した者は、検討順位に関わらず、出願者の方が、非出願者よりも、入手率が高いことが分かる。ただし、検討順位が1校目、4校目の差はそれぞれ20.8ポイント、13.5ポイントと両者の差が一定程度あるが、2校目、3校目の差はそれぞれ10ポイント以下である。

表4 P大学『大学案内』入手データ

	検討者合計(643人)		出願者(366人)		非出願者(277人)	
	入手者数	入手率	入手者数	入手率	入手者数	入手率
検討1校目	191	83.4%	145	89.5%	46	68.7%
検討2校目	166	85.1%	97	87.4%	69	82.1%
検討3校目	103	89.6%	51	92.7%	52	86.7%
検討4校目	45	84.9%	16	94.1%	29	80.6%
検討5校目	25	80.6%	17	100.0%	8	57.1%
検討6校目	13	100.0%	2	100.0%	11	100.0%
検討7校目	2	66.7%	0		2	66.7%
検討8校目	1	100.0%	1	100.0%	0	
検討9校目	1	50.0%	1	100.0%	0	0.0%
検討10校目	1	100.0%	0		1	100.0%
合計	548	85.2%	330	90.2%	218	78.7%

※ 検討者数が0のカテゴリーは、計算不能であるため入手率を空白にしている。

また、出願者、非出願者とも、検討順位が高いほど入手率が高いというわけではない。

3.2.2 P大学 OC 参加率

表5は、P大学のOCに参加したかどうかについてのデータを表している。参加者数が10人を超えるカテゴリーでは、P大学を検討した者は、何校目に検討したかに関わらず、出願者の方が、非出願者よりも、P大学OCの参加率が高い。ただし、検討順位が1校目、3校目の差はそれぞれ12.6ポイント、14.9ポイントと一定の差があるが、2校目は1.4ポイントであり、大きいとは言えない。

表5 P大学OC参加データ

	検討者合計(643人)		出願者(366人)		非出願者(277人)	
	参加者	参加率	参加者	参加率	参加者	参加率
検討1校目	58	25.3%	47	29.0%	11	16.4%
検討2校目	55	28.2%	32	28.8%	23	27.4%
検討3校目	35	30.4%	21	38.2%	14	23.3%
検討4校目	19	35.8%	12	70.6%	7	19.4%
検討5校目	8	25.8%	6	35.3%	2	14.3%
検討6校目	6	46.2%	1	50.0%	5	45.5%
検討7校目	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
検討8校目	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
検討9校目	1	50.0%	0	0.0%	1	100.0%
検討10校目	1	100.0%	0	0.0%	1	100.0%
合計	183	28.5%	119	32.5%	64	23.1%

※ 検討者数が0のカテゴリーは、計算不能であるため参加率を空白にしている。

また、出願者、非出願者とも、検討順位が高いほど、参加率が高いわけではなく、これは『大学案内』入手率と同様の傾向である。

これらの理由として、『大学案内』について、昨今は、各大学公式HPや専門企業のHP、雑誌媒体、ホテルや高校を会場とする大学説明会・進学相談会等、入手経路が多様化しており、検討順位がどうあれ、簡易に入手できる環境にあることが考えられる。また、OCについても、進路指導の一環として高校単位でOCに参加したり、複数大学のOC参加が浸透していることが理由として考えられる⁴⁾。

3.2.3 進学する大学を検討した時期

進学する大学を検討を始めた時期について、出願者と非出願者を比較したものが図5である。出願者のピークは、最も比率の高い順から、高校2年夏、高校3年夏、高校3年冬となっている。一方、非出願者は、高校3

年夏、高校2年夏、高校3年春となっており、全体に出願者の方が早期に検討を始めていることがわかる。

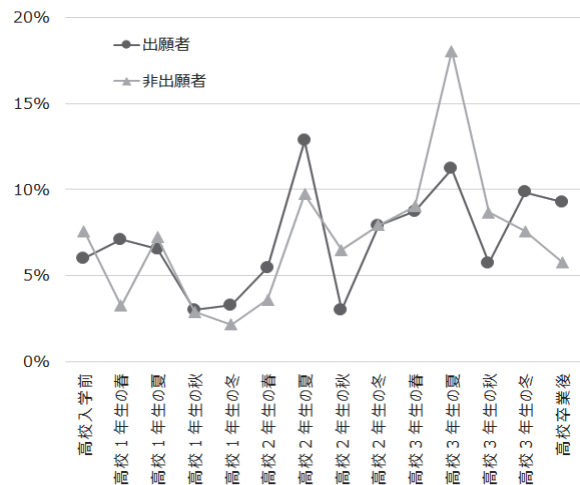


図5 進学する大学を検討を始めた時期

この要因については検討するため、P大学の出願学部（文系学部・理系学部）に分けて図6に表した⁵⁾。

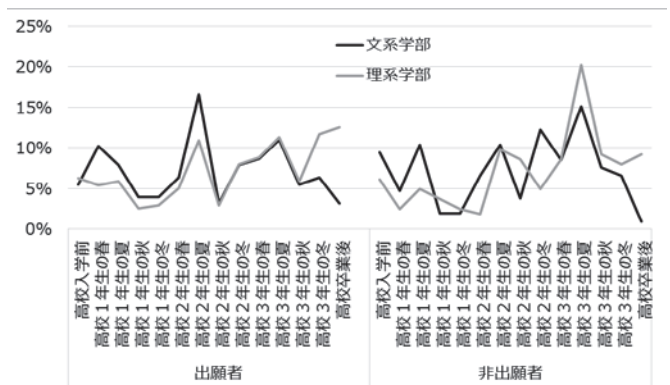


図6 文系学部・理系学部別

進学する大学を検討を始めた時期

これを見ると、文系学部の出願者では、高校2年生の夏にピークがあるが、非出願者は高校3年生の夏にピークがある。一方で、理系学部の出願者では、高校卒業後の比率が最も高く、高校3年生の夏、高校2年生の夏にも同程度の比率があるが、非出願者では、高校3年生夏にピークが来る。

図7は、地区別の進学する大学を検討を始めた時期を表している⁶⁾。最も志願者の多い南東北地区の出願者では3年生の夏にピークが来ており、高校2年生の夏も同程度の比率

であるが、南東北地区の非出願者では高校 3 年生の夏にピークが来ている。その他で 4 % 以上の比率を示しているのは、北東北地区の非出願者の高校 3 年生の夏のみである。

以上を考え合わせると、出願者は、南東北地区の文系学部志望者が中心となって高校 2 年生の夏にピークを作り、一方で非出願者は、南東北地区及び北東北地区の理系出身者が中心となって、高校 3 年生の夏にピークを作っていると考えられる。なお、性差や志望順位等の他の要因については、顕著な差異は認められなかった。

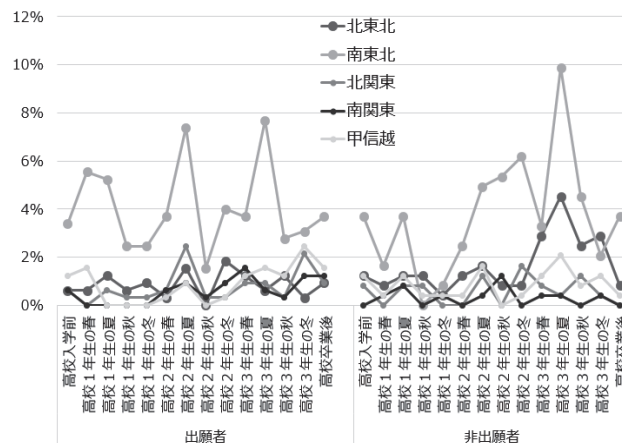


図7 地区別進学する大学の検討を始めた時期

3.3 大学以外への検討等動向とその理由

P 大学を検討した 643 人のうち、P 大学以外の検討状況や出願状況を見る。

3.3.1 大学以外への検討及び出願状況

表 6 は、P 大学を検討した者のうち他大学の検討状況及び出願状況等を表している。

上段が国公立大学、下段が私立大学であるが、それぞれ検討者の多い大学順にまとめている。検討者のうち、競合校への出願比率と P 大学への出願比率には、それぞれ上位 5 位までを太字にし、下線を付した。当然ながら、両者は併願可能であるが、国公立大学で後期日程を廃止している場合等の併願は限られることとなる。国公立大学については検討校、競合校出願率、P 大学出願率ともに P 大学の近隣地区が多いが、私立大学の場合、東

北学院大学を除いては、南関東、すなわち、東京の大学が多いことがわかる。

表 6 P 大学検討者の他大学検討等状況

国公立大学	地区	検討者数	競合校出願率	P 大出願率
新潟大学	甲信越	127	45.7%	11.8%
東北大学	南東北	100	35.0%	23.0%
秋田大学	北東北	86	45.3%	16.3%
岩手大学	北東北	86	25.6%	5.8%
弘前大学	北東北	65	32.3%	4.6%
福島大学	南東北	59	61.0%	8.5%
茨城大学	北関東	55	27.3%	10.9%
信州大学	甲信越	49	28.6%	12.2%
千葉大学	南関東	46	17.4%	13.0%
宮城大学	南東北	45	60.0%	11.1%
富山大学	北陸	42	45.2%	9.5%
埼玉大学	南関東	41	17.1%	7.3%
宇都宮大学	北関東	38	23.7%	0.0%
秋田県立大学	北東北	37	64.9%	24.3%
宮城教育大学	南東北	36	22.2%	5.6%
筑波大学	北関東	34	23.5%	8.8%
岩手県立大学	北東北	27	48.1%	18.5%
北海道大学	北海道	23	26.1%	8.7%
北海道教育大学	北海道	21	42.9%	28.6%
私立大学	地区	検討者数	競合校出願率	P 大出願率
東北学院大学	南東北	78	88.5%	48.7%
日本大学	南関東	50	78.0%	60.0%
東海大学	南関東	29	82.8%	55.2%
法政大学	南関東	27	88.9%	63.0%
東京農業大学	南関東	27	85.2%	63.0%
東京理科大学	南関東	25	72.0%	40.0%
明治大学	南関東	23	87.0%	60.9%
東洋大学	南関東	23	78.3%	60.9%
東北福祉大学	南東北	21	81.0%	38.1%
宮城学院女子大学	南東北	21	61.9%	23.8%
芝浦工業大学	南関東	21	81.0%	76.2%

表 7 P 大学非出願者の他大学出願状況

国公立大学	人数	私立大学	人数
新潟大学	43	東北学院大学	31
福島大学	31	東北福祉大学	9
秋田大学	25	日本大学	9
宮城大学	22	宮城学院女子大学	8
弘前大学	18	東海大学	8
岩手大学	17	東京理科大学	8
富山大学	15	東邦大学	7
秋田県立大学	15	法政大学	7
東北大学	12	駒澤大学	6
新潟県立大学	10	神奈川大学	6
宇都宮大学	9	東京農業大学	6
茨城大学	9	東北工業大学	6
信州大学	8	明治大学	6
米沢女子短大	8	専修大学	5
岩手県立大学	8	早稲田大学	5
青森公立大学	7	中央大学	5
宮城教育大学	6	文教大学	5
筑波大学	5	北里大学	5
会津大学	5		
横浜国立大学	5		

表 7 は、P 大学検討者のうち、P 大学を出願しなかった者（277 人）の他大学への出願状況を表している。表 7 を見ると、表 6 同様に国公立大学では P 大学の近隣地区の大学がほとんどを占めているが、一方で、私立大学では上位は南東北地区（特に仙台市）が多いが、その後は、南関東地区（特に首都圏）が占めていることがわかる。なお、出願者と非出願者に占める地区別の割合を表したものが図 8 であるが、これを見ると P 大学非出願者の方が出願者に比較して、特に、東北地区（特に仙台市）や南関東地区（特に首都圏）が多いという傾向は見られない。

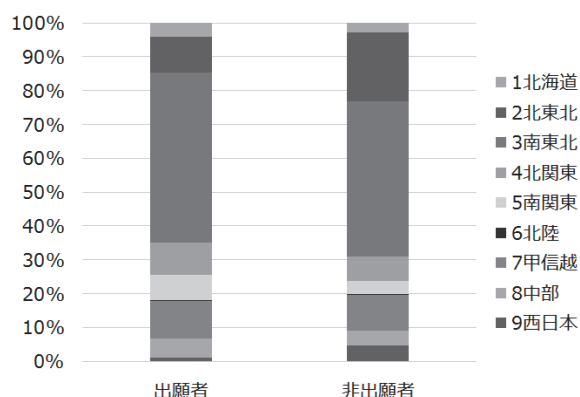


図8 出願者と非出願者に占める地区別の割合

3.3.2 P 大学及び競合大学への出願理由等

全国進学調査では、進学した大学学部を決めた最も大きな理由を選択式で聞いている。ここでは、P 大学を検討した者のうち、P 大学を出願した者の理由と、非出願者の中で P 大学の競合大学として国公立大学のトップである新潟大学、私立大学のトップである東北学院大学の出願者の理由の差異を考察する。

表 8 は P 大学出願者の最も大きな理由を表している。P 大学出願者の最も大きな理由は、比率が高いものから「入試方式・偏差値」28.6%、「教育内容」23.3%、「資格」8.7%、「立地」7.3%と続く。10%を超える比率で選択されているのは、「入試方式・偏差値」「教育内容」のみである。

表 8 P 大学出願者の最も大きな理由

	人数	比率
入試方式・偏差値（自分に合っている）	59	28.6%
教育内容（授業内容やカリキュラムが魅力的）	48	23.3%
資格（免許や資格取得に有利）	18	8.7%
立地（立地や通学環境が良い）	15	7.3%
学費・奨学金（金銭的な魅力がある）	10	4.9%
知名度（校風・伝統・イメージが良い）	10	4.9%
研究力（研究実績がある）	9	4.4%
サポート力（様々な支援制度が充実している）	8	3.9%
就職（就職に有利）	8	3.9%
評判（周囲のアドバイスが良い）	7	3.4%
先生（教授や講師陣が魅力的）	6	2.9%
クラブ・サークル（活動が盛ん）	3	1.5%
施設設備（学習環境等が良い）	3	1.5%
学生（在校生や卒業生が魅力的）	2	1.0%

表 9 は、P 大学を検討した者のうち、新潟大学に出願した者の最も大きな理由を表している。比率が高いものから「教育内容」27.5%「入試方式・偏差値」22.5%、「評判」

10.0%、「立地」10.0%と続く。これら4つの理由は全て10%を超えている。P 大学との差異は、「資格」がそれほど高い比率ではない代わりに「評判」が高いことである。

表 9 P 大学検討者のうち新潟大学を出願した者の最も大きな理由

	人数	比率
教育内容（授業内容やカリキュラムが魅力的）	11	27.5%
入試方式・偏差値（自分に合っている）	9	22.5%
評判（周囲のアドバイスが良い）	4	10.0%
立地（立地や通学環境が良い）	4	10.0%
知名度（校風・伝統・イメージが良い）	3	7.5%
施設設備（学習環境等が良い）	2	5.0%
資格（免許や資格取得に有利）	2	5.0%
クラブ・サークル（活動が盛ん）	1	2.5%
サポート力（様々な支援制度が充実している）	1	2.5%
学費・奨学金（金銭的な魅力がある）	1	2.5%
就職（就職に有利）	1	2.5%
先生（教授や講師陣が魅力的）	1	2.5%

表 10 は、P 大学を検討した者のうち、東北学院大学に出願した者の最も大きな理由を表している。比率が高いものから「入試方式・偏差値」25.0%、「就職」20.0%、「教育内容」15.0%、「知名度」10.0%と続く。P 大学との差異は、「就職」と「知名度」の比率が高いことであるが、当該大学が仙台市を中心とする宮城県内で高い知名度と就職率を実現していることが、その理由と考えられる。ただし、表 10 は、全体に少ない人数の分析であるため、解釈には注意が必要である。

表10 P 大学検討者のうち東北学院大学を出願した者の最も大きな理由

	人数	比率
入試方式・偏差値（自分に合っている）	5	25.0%
就職（就職に有利）	4	20.0%
教育内容（授業内容やカリキュラムが魅力的）	3	15.0%
知名度（校風・伝統・イメージが良い）	2	10.0%
サポート力（様々な支援制度が充実している）	1	5.0%
学費・奨学金（金銭的な魅力がある）	1	5.0%
施設設備（学習環境等が良い）	1	5.0%
資格（免許や資格取得に有利）	1	5.0%
評判（周囲のアドバイスが良い）	1	5.0%
立地（立地や通学環境が良い）	1	5.0%

表 11 は、P 大学を検討しながら、P 大学に出願しなかった者に、その理由を選択式（複数回答）で聞いた結果を表している。

表11 P 大学検討者のうち非出願者の理由

	人数	比率
立地や通学環境が良くないこと	73	27.7%
難易度が高すぎたから	71	26.9%
入試方式・偏差値が自分に合ってなかったこと	68	25.8%
難易度が低すぎたから	32	12.1%
なんとなく	29	11.0%
教育内容（授業内容やカリキュラム）が魅力的ではないこと	29	11.0%
入試制度・受験科目が合わなかった	29	11.0%
知名度（校風・伝統・イメージ）がないこと	18	6.8%
周囲のアドバイスがなかったこと	17	6.4%
志望する学問分野が変わったから	15	5.7%
受験日程が合わなかったから	12	4.5%
免許や資格取得に有利ではないこと	10	3.8%

入試に関する難易度については、受験生の学力とのアンマッチであるため、大学側だけでは改善が出来ないものであるが、その他の理由については、さらに詳細な分析を進め、可能な改善を実施することによって、学生募集の成果につながると考えられる。

4 おわりに

以上のように、本稿では、全国進学調査の P 大学を進学先として検討した層の考察を行うことで、P 大学の非接触者を含めた非出願者と出願者の傾向の差異を分析した。

全国進学調査の質問項目には、本稿で示した項目以外にも、P 大学に入学した理由や P 大学に出願しなかった理由の自由記述による回答や、入学した大学の広報活動などの印象等を 37 項目に亘って評価する設問等の多様な項目が存在する。今後さらに、それらの結果を考察することで、より確度の高い分析が

実現されと考える。また、他の大学を検討した層との比較も興味深い。これらの分析結果はについては、今後報告したいと考える。

注

- 1) 分析の精度を上げるため、不整合な回答等は一定の基準をもとにクリーニングした。また、高校 1 年生、2 年生からの回答は、調査年の 4 月からの大学進学者ではないため除外した。その結果、全回答者数の 1.5 % に当たる 604 人を分析対象から除外することとなった。
- 2) 入試区分に関する全国進学調査の問題点は、一般入試の前・後期、推薦入試の I・II が分けて質問されていないところにある。今後調査の改善が期待される。
- 3) 南東北地区の詳細では、P 大学の所在する山形県の出願率は 53.3%、山形県を除いた出願率は 67.7% である。地元のため進学先として検討はするが動機付けが弱い、あるいは、偏差値レベルが合致せず出願に至らない場合が多いのではないかと推察される。
- 4) P 大学を検討した 643 人のデータでは、P 大学を含めた『大学案内』入手数は 1 人平均 4.1 校であった。一方、OC 参加校数は 1 人平均 1.1 校であるが、2 校以上の OC に参加した者が 29.9% いた。
- 5) P 大学には文理融合した学部もあるが、ここではどちらに中心があるかで判断し、人文学部、地域教育文化学部を文系学部、理学部、医学部、工学部、農学部を理系学部として集計した。
- 6) 図 7 は、全国を 9 地区に分けたうち、上位 5 地区のみを取り上げている。なお、各地区の人数の比較も出来るよう、出願者、非出願者共に、5 地区のそれぞれの合計数を分母に、比率を計算している。
- 7) 国公立、私立共に、検討数が 21 人以上の大学のみ掲載した。

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——

雨森 聡（信州大学アドミッションセンター）

加熱する入試広報は量よりも質への転換を検討する段階になったと考えられる。質を問うには入試広報の効果検証が肝要である。アンケートを用いた効果検証がよく行われるが、評価者である学生の質は問われることはなかった。そこで本稿は、その質の情報を加え、入試広報の効果検証を行った。その結果、学生の質を含めて議論することにより、ターゲットによってより厳密な入試広報の戦略を立てる可能性を示唆することができた。

1 はじめに

大学の設置者を問わず、近年、大学は熱心に広報に取り組んでいる。大学によって、他業種からの中途採用枠を広報担当用に設けたり、広報担当の特任教員を採用したりしていることを鑑みると、広報にコストをかける意欲が各大学において高いことが理解できる。

大学広報と入試広報は、伝えるものは似ているが、対象者やその興味関心が異なることより、一括りに議論するよりは、分けて議論したほうが生産的であると考えられる。本稿は入試広報について議論するものである。

入試広報は、大学案内などの刊行物、ウェブサイト、オープンキャンパス、進学相談会・説明会など多岐にわたっている。入試広報に関する分類や類型化は、これまで寺下（2007）や田中（2008）などによって行われている。

たとえば、寺下は静岡大学の入試広報を、刊行物・ホームページなどによる「発信型広報」、進学相談会等の対象者と直接コミュニケーションをとる「対面型広報」、オープンキャンパスなどの「学内型広報」の3つに分類している。この3分類は寺下自身が述べているように相互排他的な関係ではない。

入試広報の類型化は、それぞれの大学の入試広報を整理する際に役立つものであろう。入試広報を担当する者にとって活動内容の吟味以外に、活動自体の効率や効果が気になるものである。大学が広報にコストをかける気になっていても、予算は無限にあるわけではなく、効率や効果などをもとに入試広報のありようを改善していく必要がある。

本稿はこの入試広報の効果について着目し、入試広報のありようについて議論する。具体的には、入試広報の効果検証の先行研究の中に本研究を位置づけ、地方国立A大学の入試広報の効果検証作業を通じて、広報戦略を立てる可能性を示唆することが本稿の目的である。

2 入試広報の効果検証に関する先行研究

2.1 イベント参加者へのアンケート

入試広報の効果測定は、広報の対象者が不特定になりやすく容易ではない。容易ではないものの、これまでいくつかの研究がなされてきている。

よく見られる方法が、オープンキャンパスや進学相談会などに参加した者を対象に実施したアンケートの結果を用いたものである。

いわゆる、満足度調査のような形式でイベント自体を参加者に評価させるこの方法は枚挙に暇がないが、たとえば、中畝（2007）、加賀谷・池村（2008）がある。

この方法の利点は、参加者へのアンケートは入試広報に限らず各種イベントで実施されるものであり、データの収集が容易であるので低いコストで済むところにある。もちろん、イベント自体の評価ができるのは言うまでもない利点であろう。しかし、入試広報の究極的な目標として志願者増があるわけであり、この志願者増に資するかどうかはイベント参加者へのアンケートだけでは把握できない問題がある。

志願者増に資しているかどうかまで検証するには、イベント参加者が自大学の志願者層と合致しているかどうかを検証したり、イベント参加者が実際に志願しているかどうかを踏まえて検討したりする必要がある。

2.2 参加者の属性データをもとにイベントを検証

入試広報が志願者増につながるようにするにはターゲットを適切に設定する必要がある。参加者の属性からイベントやこのターゲットの妥当性を検証した研究として高木（2014）がある。

高木が検証に用いたのは参加者のアンケートの属性部分であり、具体的には学年と所属高校の偏差値である。これらの分布をもとに、各イベントの検証を行っている。

この研究の優れている点は、限られた入試広報の予算の中、どの企業のイベントに参加するのが大学にとって妥当か、企業に頼らず大学でイベントを企画する際はどうかすればいいかについて示唆を与えるところにある。

2.3 イベント参加と志願の対応関係

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。具体的には、進学相談会に参加した者のうち何パーセントが志願したか、志願者のうち何パーセントが自大学のオープンキャンパスに参加したかがわかれば良いわけである。

後者は自大学の学生に対してオープンキャンパスに参加したかどうかを問うアンケートを実施すれば検証可能である。しかし、前者は困難を極める。なぜなら、イベント参加者名簿やアンケートを個人が特定できるように氏名や学校名等を記入させるように設計し、参加者一覧のデータを作成し、そのデータと志願者データを統合し、割合を算出しなければならないからである。すべてがデジタルデータなら照合作業は部分的に機械的に遂行できるが、紙媒体のアンケートの場合はそうはいかない。

この前者の研究として村松ら（2008）がある。村松らは静岡大学が実施しているオープンキャンパスや相談会、他の組織が主催している相談会等の参加者データと志願データを統合させ、各イベント参加者の志願率を算出している。分析には、イベント参加時の学年や志願時の入試形態も加えられており、より詳細な検証が行われている。この方法は入試広報のイベントと志願をつなげた検証としては適しているが、実現するには事前の設計と事後のコストを覚悟する必要がある。

他方、後者については、学術雑誌に投稿されずに学内限定公開の報告書等ではこの手の検証は実施されていると思われるが、たとえば、鈴木ら（2003）がある。鈴木らは、東北大学入学者に対して配布した入学手続き書類の中に同封したアンケートで得られたデータでオープンキャンパスへの参加と志願との関係を述べている。

本項で挙げた2つの研究は、算出の仕方が、イベント参加者ベース、入学者ベースと異なるが、志願との関係で効果を検証してい

るという点は共通している。

2.4 入試広報全般の効果

ところで、本節で挙げた研究は、寺下の分類でいうところの対面型広報に関するものであるが、入試広報はそればかりではない。

入試広報全般の効果検証について言及しているものとして、たとえば、吉村・木村（2010）、本多ら（2011）、並川ら（2014）がある。これらは新入生対象のアンケートにおいて、入試広報に関する各項目が役に立ったかどうかなどを問うている。

これらとは毛色が異なるが、同様に新入生対象のアンケートのデータを用いたもので平尾ら（2011）がある。平尾らは入試広報の効果を検証することを目的に、志望順位に対して入試広報のどの内容がどの程度影響を与えているかを分析している。この研究は上述の3つの研究と比べてユニークな点は評価できるが、従属変数を志望順位にすることは疑問が残る。また、学部や各種広報へのアクセスなどで独立変数間をコントロールしているが、入試形態ではコントロールしていない。志望順位は、推薦・AO、前期日程、後期日程の順で低くなるものであり、入試形態が欠落していることは手抜き感が拭えない。

前項で挙げた研究は特定のイベントに焦点を絞っていたが、本項のものは入試広報に関わるものを並べ、比較しているところに特徴がある。目的に応じて焦点を絞るかどうかを変えればよく、双方ともどちらかが正しいということは述べることはできない。ここで重要になってくるのは、目的に合致しているかどうかである。

2.5 本稿の立ち位置

入試広報の検証に関して概観してきた。

2.1 で挙げたイベント参加者の意識で検証する場合、イベント自体の改善につながるが、志願に直接的につながるかどうかはさら

なる分析が必要となってくる。

2.2 のイベント参加者の属性等でイベントの質を検証すると、イベント自体の質の保証、すなわち、志願可能性を担保できているかどうかはわかるようになる。これは2.1よりは志願につながってくる検証方法であるといえるだろう。

2.3 で挙げた研究は、入試広報が実際に志願につながっているかを直接評価できるものである。ただし、村松らの研究は事前に入念な調査を設計したり、データのマッチングをしたりと困難が多く、研究の重要性は高いものの、汎用性は低い。

2.4 は入学者へのアンケートをもとに分析されているものである。新たな志願者の掘り起しという観点では2.2で挙げた高木の研究には及ばないが、実際の入学者のデータであるので志願者そのものの一部であり、また、多くの大学で名称は異なるが新入生アンケートを実施していることから検証方法として汎用性は高い。

繰り返しになるが、どの方法が適切かは目的次第である。しかし、入試広報全般を検証する方法のひとつとして2.4で挙げた研究は、とくにコストと実用性を勘案すると優れている。本稿でも新入生対象のアンケートのデータを用いて入試広報の検証を行う。

ところで、入試広報は何を目的に実施しているのだろうか。究極的な目的は、志願者獲得であろう。では、志願者が増えて、志願倍率が高くなればいいのだろうか。いや、できれば質の高い志願者が増えて欲しいというのが本音であろう。

そこで本稿では、質の高さを入試の合格順位で代替し、合格順位と入試広報へのアクセスの関係をもとに分析を進める。

3 分析とまとめ

3.1 データの説明

分析には、地方国立A大学の2013年度入

学生を対象に実施した入学時アンケート（回収率は89.6%）のデータのうち入試広報に関する項目、入試形態、入試での合格順位を用いている。

入試広報に関する項目は2つあり、ひとつは本学発行の案内誌、本学のホームページ、本学の携帯サイト、先輩からの情報、高校の先生からの情報、家族からの情報、進学相談会、大学教職員による高校訪問、大学の模擬授業、オープンキャンパス、キャンパス見学、受験雑誌、進学関係のホームページ、その他のインターネット情報、その他それぞれについて、参考になったかどうかを問う質問である。もうひとつは、そのうちどれが最も役に立ったかを問うものである。

入試形態については、各学科・課程等により異なるが、一般前期、一般後期、AO I（センターを課さない）、AO II（センターを課す）、推薦 I（センターを課さない）、推薦 II（センターを課す）となっている。

合格順位は文字通り合格順位であり、順位は当然のことながら募集単位別につけられている。なお、全学的な入試のデータシステムを利用していない学部もあるので、この合格

順位を用いる場合は、データシステムを利用している実学系理系学部の学生が分析の対象になっていることを先に断っておく。また、合格順位は、募集単位によって最大値が異なり、平均値などで比較するのは困難である。本稿では、合格順位を各層の割合が均等になるように、上位層、中間層、下位層と3分割し、分析に用いている。

3.2 データの分析

表1は入試広報の各内容のうち最も参考になったものと入試形態の関係を示したものである。

前期日程について単純に見ると、A大学のホームページ、刊行物、高校の先生からの情報が最も参考になっていることがわかる。後期日程については前期日程と順位は異なるもののこれら3つが参考になっている。AOは人数が少ないことからここでは言及しない。推薦については、上記の3つの項目以外にオープンキャンパスの割合が高くなっている。

入試形態間を比較すると、前期日程はA大学の案内誌やホームページという自身で接触する内容が、後期日程と推薦は重要な相談相

表 1 入試広報で最も参考になったものと入試形態の関係

	前期日程	後期日程	AO I	AO II	推薦 I	推薦 II	全体
本学発行の案内誌	20.1	20.2	0.0	0.0	10.7	20.0	18.1
本学のホームページ	29.3	24.0	16.7	33.3	24.4	12.0	26.5
本学の携帯サイト	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2
先輩からの情報	3.6	2.4	0.0	0.0	5.4	4.0	3.7
高校の先生からの情報	13.4	21.2	0.0	50.0	19.5	34.0	17.2
家族からの情報	4.4	7.2	0.0	16.7	0.5	2.0	4.1
進学相談会	1.4	1.4	0.0	0.0	2.0	2.0	1.5
大学教職員による高校訪問	0.7	0.5	0.0	0.0	1.0	2.0	0.8
大学の模擬授業	0.2	0.0	0.0	0.0	1.5	0.0	0.4
オープンキャンパス	9.1	3.8	83.3	0.0	29.8	16.0	12.8
キャンパス見学	0.8	1.4	0.0	0.0	2.0	2.0	1.2
受験雑誌	4.6	7.2	0.0	0.0	1.5	4.0	4.4
進学関係のホームページ	3.2	3.4	0.0	0.0	0.0	2.0	2.5
その他のインターネット情報	3.2	2.4	0.0	0.0	0.5	0.0	2.3
その他	5.8	4.8	0.0	0.0	1.5	0.0	4.4
計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
人数	591	208	6	6	205	50	1066

手として高校の教員からの情報が役に立っている。このことは、前期日程はセンター試験と志望校の関係で自身の受験先を決定しており、また、推薦は高校からの推薦となるので教員の情報が役立つものであり、後期日程は前期が不合格になった場合の合格可能性を検討する際に高校の教員と相談して受験校を決めていると考えれば理解しやすい。

推薦においてオープンキャンパスの割合が高くなっていることについては、受験校決定が一般入試より早い時期になることが影響していると考えられる。

次は表 1 に入試の順位を加えて見ていくのであるが、先述の通り、データシステムの利用の都合上、分析対象者は限定される。よって、以下では、人数の多い、前期日程、後期日程、推薦Ⅰに絞り、関係を見る（表 2）。

まず前期日程について。入試順位の特徴を述べるなら、上位層は高校の先生からの情報とオープンキャンパスが、中間層は家族からの情報と受験雑誌が、下位層は案内誌とホームページが参考になっている点を挙げることができる。この関係から、前期日程の上位層を厚くしようと考えるなら、高校の教員、と

くにオープンキャンパスの主な参加者である県内の教員との連携を図ろうという方策を考えることができる。

次に後期日程について。入試順位との関係を見ると下位層において高校の先生からの情報の割合が高い。このことより、高校によっては、自大学の特色だけでなく、合格ボーダーに関する情報を伝えたほうが喜ばれる可能性があり、高校訪問の行き先によっては持参する資料を変えるという方策を考えることができる。下位層を厚くすると合格者の質が低くなるのではと危惧される方がおられるかもしれないが、上位層を厚くして得点率の平均値や中央値を高めることも重要であるが、下位層を厚くし、両値の底上げをすることも重要であるのは言うまでもないだろう。

最後に推薦Ⅰについてであるが、上位層はオープンキャンパスやキャンパス見学という実際の訪問が、中間層は高校の先生からの情報、下位層は案内誌・ホームページの割合が高い。「推薦合格者の質が低い」という話は聞き飽きているが、推薦の質には直接的な情報伝達が影響することがこの結果から推察される。

表 2 入試広報で最も参考になったものと入試形態と入試順位の関係

	前期日程				後期日程				推薦Ⅰ			
	上位	中間	下位	計	上位	中間	下位	計	上位	中間	下位	計
本学発行の案内誌	18.7	15.6	22.6	19.1	14.8	20.8	21.9	19.3	7.3	7.9	17.5	10.9
本学のホームページ	29.3	32.5	33.3	31.8	22.2	37.5	25.0	27.7	24.4	26.3	30.0	26.9
本学の携帯サイト	1.3	0.0	0.0	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
先輩からの情報	4.0	2.6	3.6	3.4	0.0	0.0	0.0	0.0	4.9	5.3	2.5	4.2
高校の先生からの情報	16.0	7.8	13.1	12.3	25.9	16.7	31.3	25.3	17.1	28.9	15.0	20.2
家族からの情報	2.7	7.8	2.4	4.2	3.7	0.0	15.6	7.2	0.0	2.6	0.0	0.8
進学相談会	2.7	2.6	0.0	1.7	0.0	8.3	0.0	2.4	4.9	0.0	2.5	2.5
大学教職員による高校訪問	1.3	1.3	0.0	0.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.6	0.0	0.8
大学の模擬授業	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.5	0.8
オープンキャンパス	10.7	9.1	6.0	8.5	3.7	0.0	3.1	2.4	31.7	26.3	20.0	26.1
キャンパス見学	1.3	1.3	1.2	1.3	7.4	0.0	0.0	2.4	7.3	0.0	2.5	3.4
受験雑誌	4.0	7.8	6.0	5.9	3.7	0.0	3.1	2.4	2.4	0.0	5.0	2.5
進学関係のホームページ	1.3	3.9	3.6	3.0	11.1	0.0	0.0	3.6	0.0	0.0	0.0	0.0
その他のインターネット情報	2.7	0.0	4.8	2.5	3.7	12.5	0.0	4.8	0.0	0.0	0.0	0.0
その他	4.0	7.8	3.6	5.1	3.7	4.2	0.0	2.4	0.0	0.0	2.5	0.8
計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
人数	75	77	84	236	27	24	32	83	41	38	40	119

3.3 おわりに

新入生アンケートだけでなく、それと入試の結果を紐づけて、入試広報の検証を行ったところ、合格者の質の観点から取りうる方策を具体的に検討できる可能性を示唆することができた。

本研究では、志願者のうち不合格者等を等閑視し、入学者のみを分析の対象としており、志願者増という観点に立てば手抜き感があると言わざるを得ない。しかしながら、志願者の質向上という観点に立てば、受験時の質の面では入学者は不合格者より優っており、不合格者よりも入学者のうちの下位層について検討したほうが質の向上に資すると考えられる。本研究ではこのようにして、この手抜き感が軽減できるよう配慮している。

また、入試広報を量から質へ転換するのなら、参考度が高いものばかりでなく、低いものにも着目し、その実施量を減じたり、低くなっている意味を考えたりする必要があるだろう。たとえば、「大学教職員による高校訪問」や「大学の模擬授業」の割合が低い。高校訪問は進路担当の教員を対象に行うことが多く、この効果は受験生へ直接届くのではなく、「高校の先生からの情報」を介して間接的に表われていると予想されるので、割合の低さから高校訪問を減じるのは早計である。模擬授業のほうは、入試広報としてはあまり効果がないが、地元高校からの依頼であるならば、地域貢献としての意味はあるだろう。

ところで、近年、教学に関する IR 活動に取り組む大学が増えてきているが、今後は本稿のようにアンケートデータだけでなくその他のデータを組み合わせ、入試研究が精緻化されることを筆者は期待している。

参考文献

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』大学評価・学位授与機構, **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・白川友紀 (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.

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**, 7-18.

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参加者の特性」『大学入試研究ジャーナル』, **17**, 169-174.

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.

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.

高木繁 (2014). 「東海・北陸地区国立大学——入試広報の取組⑦——参加者および相談者からみた進学説明会の分析」『大学入試研究ジャーナル』, **24**, 155-161.

田中均 (2008). 「高大接続教育を試行する入試広報」『大学入試研究ジャーナル』, **18**, 19-24.

寺下榮 (2007). 「データ分析に基づく広報展開とエリア戦略——静岡大学の取組」『大学入試フォーラム』大学入試センター, **30**, 9-15.

吉村宰・木村拓也 (2010). 「新入生を対象とした入試広報活動に関する調査」『大学入試研究ジャーナル』, **20**, 209-216.

インターネット出願の現状と課題

——広島大学の事例を中心に——

杉原敏彦，高地秀明，永田純一，下山晋司，石田達也（広島大学）

広島大学では、「志願者の利便性の向上」と「大学のグローバル化と市場化への対応」をねらいとして、2015 年度入学者選抜からインターネット出願を導入した。国立大学に先行事例が乏しく、当初の想定とは異なる対応を要する事態も出来したが、一般入試におけるインターネット出願利用率は 20%に達し、無事完了した。今後は、出願書類等のデータを登録・保存して大学に提出させたり、それを入学後の指導等に活用したりできる機能の装備も考えている。本論では、本学の事例を基に、主として国立大学におけるインターネット出願の現状と今後の課題・展望を述べる。

1 はじめに

大学におけるインターネット利用の一場面として、入学者選抜の出願システムにインターネットを利用することは、出願者の個人情報の管理や不正アクセス対策等様々な課題はあるものの、入学者選抜運営上自然な流れである。

目を世界に転ずると、すでにインターネット出願が標準のシステムとなっている。欧米やアジア各国のインターネット出願については、土屋・村上（2013）が、その導入状況に触れつつ、入学者選抜における ICT 基盤サービスの基本設計とコンセプトモデルを論じている。また、林（2008）は、東アジアのインターネット出願先進国である韓国の導入状況をまとめている。

一方、我が国においては、私立大学でいち早くインターネット出願が導入・活用され、一部ではインターネット出願に限定して入学検定料を割り引くという戦略とも相俟って、志願者の増加に繋がっている例もある。¹⁾ しかし、費用対効果等の理由で、国立大学はインターネット出願に踏み切ることができない状態が続いていた。こうした中、杉原（2013）は、国立大学でインターネット出願を導入する意義を述べている。

広島大学では、2014 年に至って、一般入試、AO 入試及び推薦入試等ほとんどすべての学士課程入試についてインターネット出願を導入した。これは、国立大学として初めての取組である。また、大学院課程も視野に入れ、日本語版と併せて英語版の出願サイトをリリースし、同じく 2015 年度入学者選抜から一部の大学院研究科等でインターネット出願を実施した。

本論では、広島大学の学士課程及び大学院課程におけるインターネット出願について、どのようなねらいを持ち、どのようなプロセスを経て導入を図ったか、その稼働状況、実施した成果と課題等について、国立大学等における利用形態の今後の展望も交えて論じる。

2 導入までのプロセス

2.1 背景

本学の場合、最初からインターネットによる出願システムに注目し、そのまま導入を決定したわけではない。当初の課題意識は、大学院課程の入学者選抜及び研究生の受入れ時における外国人志願者の入学検定料収納手続の改革にあった。入学検定料の確実な入金を実現するために、収納代行システムを構築・活用したいと考えたものである。しかしなが

ら、検討を開始してしばらくした時点（2011 年 2 月頃）で、費用対効果等の面で、このシステムの導入についての検討はそれ以上進まなくなった。

その後、2013 年に至って、学士課程入試全体をインターネット出願で処理するシステムの導入について、情報収集と導入の検討を集团的に進めることになった。これは、大学のグローバル化への対応にはインターネット出願システムの構築が極めて重要であるとの認識に基づくものであるが、検討が飛躍的に進んだのは学長のリーダーシップによるところが大きい。

検討初期の段階と比べて変更した点は、単に入学検定料の収納だけではなく、それを含む出願全体のインターネット活用を構想したことと大学院課程に絞っていたものを学士課程も含むようにしたことである。

このような経緯で、コストのおおよそのボリュームについて予測が付き、さらに、大学経営面で大学院における外国人留学生の増加方針が打ち出されたことが追い風となって、2013 年 12 月、インターネット出願導入の方針を決定した。

2.2 ニーズ調査

2013 年 12 月～2014 年 1 月、西日本の高校 60 校を対象に、インターネット出願に関する事前ニーズ調査を行った。調査する高校は、中国・四国、九州全県と近畿の 3 府県（京都、大阪、兵庫）合計 19 府県で、各府県の広島大学志願者数上位 3 校（広島県については 6 校）に絞った。調査内容は、インターネット出願に関して、①高校から見た利点、②実施に当たって高校が大学に配慮してもらいたいこと、あるいは懸念されることについてであり、回答は自由記述とした（回収率は、63.0%）。

肯定的意見としては、一部の私立大学ですでに実施されているので、高校の進路指導に

特に影響はない、募集要項を取り寄せる手間がなくなり、センター試験後の急な出願校変更に対応しやすい、書き損じ等を気にする必要がなく、指導する手間が省略できるなどの意見が多く寄せられた。

また、否定的意見として、募集要項が紙で配布されるのではなくネット上に掲載されることになるので記述の不備が増加する、受験生と保護者、受験生と担任との間で情報・意識の共有がうまく行かないおそれが生じるなどの懸念が示されたが、これらの意見は事前にも予想できたことである。一方、一生を左右する出願という重大な行為を簡単にできるのが果たしてよいことなのか、簡単便利になることにより大学教育の商品化が加速するのではないかと懸念が予想以上に多く提出された。

こうして事前調査で見出された受験する側の懸念・不安については、受験生、保護者及び高校教員対象の各種会合で詳細な説明を実施するとともに県教育委員会、高校校長協会及び PTA 連合会を訪ねて説明を重ねるなどの丁寧な対応を心がけることにした。

2.3 システム仕様及び業者選定

本学は大規模な総合大学であって、学士課程入試は一般入試だけでなく AO 入試、推薦入試及び編入学試験と広く実施されている。さらに大学院課程の入試が多種・広範に実施されている²⁾ことから、システムの構造は多岐にわたり複雑化した。

そもそも、インターネット出願を成功させる上で、パートナーとなる業者の選定は極めて重要な要素である。上記のような広範で複雑な入試の構造を理解し、システムに組み入れることのできる業者は限られることが予想された。そのようなこともあって、今回の業者選定のやり方は、公募型企画競争とした。

業者選定及び業務の開始スケジュールに関しては、表 1 のとおり応募書類の提出期限を

表 1 業者選定等のスケジュール

内 容	日 程
公募開始	3 月 20 日
公募競争説明会	3 月 25 日
公募書類提出締切	4 月 17 日
企画提案書等提出締切	4 月 17 日
一次（書類）審査	4 月 21・22 日
一次選考結果通知	4 月 23 日
二次審査	4 月 25・28 日
最終選考結果通知	4 月 30 日
業務開始予定日	5 月 7 日

2014 年 4 月中旬とし、その後、書類による一次審査、プレゼンテーションによる二次審査を経て 4 月末には業者を決定した。インターネット出願システムを稼働させる最初のタイミングである AO 入試出願受付は 9 月であり、業者決定から 5 か月しか残されていない状況であった。

以下に今回の仕様書のポイントを挙げる。

- (1) 業務期間は 2014～16 年の 3 年間（3 年目には、紙媒体の募集要項（入学願書）は印刷・配布しない（以下、「完全インターネット出願」）予定³⁾）
- (2) 委託契約額の上限は、初年度：450 万円、次年度以降は各年度 270 万円
- (3) 学士課程（一般，AO，推薦，私費外国人，欠員補充第 2 次募集及び編入学），大学院研究科，研究生及び外国人研究生に関する出願システムを構築
- (4) Web サイトは日本語・英語の 2 言語対応とすること
- (5) 入学検定料収納代行決済業務については、コンビニエンスストア，ペイジー，クレジットカードに対応
- (6) スマートフォン等への対応（これにより，プリンターを使用しないで出願が完了できること）
- (7) 本学入試システム等との文字コードの

対応（SHIFT-JIS 等）

- (8) 2014 年度入試において，インターネット出願受付処理人数が 2,200 人以上の実績を有すること

2.4 業者決定及びシステム構築

2.4.1 業者決定

こうして仕様を明示して業者からの応募を待ったところ，複数の業者から応募があった。そこで，提出された企画提案書及びプレゼンテーションの内容を基に，パートナー1 社を決定した。選定に当たって特に重視したのは，以下の点である。

- (1) 経費が予算の範囲内であること
- (2) 外国人留学生の利用を想定し，本学の要望どおりの英語サイトを用意できること
- (3) 多種多様な入試に対応できるよう，（単にパッケージとして提供するのではなく）システムをフレキシブルにカスタマイズできること
- (4) インターネット出願への完全移行を見据えたものであること（プリンター不使用等）

詰まるところ，予め完成しているパッケージ品を単に購入するのではないということである。

2.4.2 システム構築

当初予定したシステム仕様は，前節に示したとおりであるが，実際に稼働するとなると，変更を余儀なくされた点も多くある。一方，事前には想定しなかった業者からの機能向上の提案も見られた。それらの具体例を以下に示す。

(1) 英語サイトの設計

英語サイトは，日本語に英語表記を加えた日英併記を想定したが，決定業者から，英語表記のみのサイトの設計が提案された。

(2) 文字コード

合否判定等のシステムと文字コードを揃える必要があることから、志願者の入力文字に制限を課さざるを得ないと考えたが、結果的にはその必要なく運用で対応した。

(3) 顔写真のアップロード

顔写真のアップロード機能について、実装は困難と見込んだが、実施システムには装備された。

(4) 文字規制の廃止

全角・半角文字等の指定や郵便番号の 7 桁入力等の規制を廃止し、外国人留学生に対応できるようにした。

(5) 宛名ラベルの自動作成

バーコードの付された宛名ラベルが自動作成されることにより、出願受付事務が効率化した。

2.5 広報・周知活動

本学でインターネット出願導入に当たって構想した将来計画は、学士課程第 1 年次入試については、3 年目で紙媒体の出願方式を全廃し、インターネット出願に完全移行するというものであった。そのため、導入初年度に 30%、2 年目に 50%のインターネット利用率を目指した。

しかし、先行する私立大学の場合、インターネット出願導入 1 年目の利用率は、多くの大学で全志願者の 5~10%程度とのことであった（紙媒体出願との併用の場合）⁴⁾。

このギャップを埋めるためには、受験生、保護者及び高校（教員）への効果的な広報・周知活動が不可欠であった。このため、次のような広報活動を集中的に展開した。

- ・各種説明会でのアピール
- ・広報誌、募集要項への記載
- ・リーフレット、コマーシャル動画の作成
- ・教育委員会、高校校長協会、PTA 連合会を訪問しての説明
- ・集中的な高校訪問
- ・本学入学センター大阪、福岡両オフィスに

おける広報活動

- ・マスコミへの話題提供

3 稼働状況

3.1 インターネット出願利用状況

インターネット出願導入に当たって本学の取った方針は、①学士課程第 1 年次入試（一般入試、AO 入試及び推薦入試）については、すべての学部、募集単位で例外なく一斉に実施する、②第 3 年次編入学試験及び大学院課程入試については、各部署の裁量に委ねる、というものである。その結果、初年度第 3 年次編入学試験でインターネット出願を導入したのは 1 学部（試験実施全 8 学部中）、大学院課程で導入したのは 1 研究科・1 プログラム（全 11 大学院研究科・1 プログラム中）であった。

導入初年度における学士課程第 1 年次入試のインターネット出願利用状況は、表 2 のとおりである。一般入試では、約 20%の利用率であった。

表 2 インターネット出願利用状況

入試方式	利用率 (%)	利用 者数	志願 者数
一般（前期日程）	21.8	1,007	4,623
一般（後期日程）	17.4	454	2,612
推薦	7.2	5	69
AO（総合評価）	10.4	80	768
AO（帰国生対象）	62.5	5	8
AO（社会人対象）	39.1	9	23
私費留学生	73.7	14	19
AO（フェニックス方式）	16.7	2	12
合 計	19.4	1,581	8,134

また、県別のインターネット出願利用状況は表 3 のとおりである。詳細な分析はこれからであるが、大都市圏で、インターネット出願利用の先行大学の所在する都府県の利用

表 3 インターネット出願の県別利用状況
(一般入試【前期日程】志願者数 50 人以上の都府県対象)

都府県	利用率 (%)	利用者数	志願者数
福岡	39.5	126	319
大阪	33.3	63	189
東京	30.3	23	76
滋賀	29.3	17	58
静岡	27.1	26	96
兵庫	26.1	80	307
山口	22.1	38	172
広島	21.9	282	1,288
佐賀	20.7	18	87
京都	20.0	17	85
香川	19.6	28	143
愛知	19.4	30	155
愛媛	18.0	27	150
奈良	17.9	10	56
和歌山	17.5	10	57
島根	17.4	21	121
三重	17.2	10	58
岡山	16.3	23	141
大分	14.2	15	106
熊本	12.8	12	94
宮崎	12.3	9	73
徳島	10.9	7	64
鳥取	10.5	9	86
鹿児島	8.8	10	113
長崎	8.8	11	125

率が高いように見える。

なお、今回のシステムに顔写真アップロード機能を装備したことは先述したとおりであるが、顔写真アップロード利用率は学士課程第1年次入試全体を通じてインターネット出願利用者の23.5%であった。

4. 課題

インターネット出願システム導入1年目の入試がすべて終了した時点で、いくつかの課題が見えた。

4.1 人的負担（出願受付業務等）

出願方式として紙媒体とインターネット出願との併用の期間を設けた（2年間）ため、この期間の出願受付業務は二重性を帯びることになった。それだけ業務に係る人的負担が過重となったが、インターネット出願に係る出願受付は導入の経緯から入学センター、紙媒体に係る出願受付は各学部というように業務を分担した。

インターネット出願に完全移行後は、出願受付業務の二重性は解消されるものの、高等学校の発行する調査書及び大学入試センター試験成績請求票について、依然紙媒体による送付方式が残ることは大きな課題である。

4.2 システムの複雑化

本学のように総合大学であり大学院重点化大学である場合（11学部、11大学院研究科・1プログラム）、実施する入試が多種多様で複雑な階層と構造を持つことになる。このためシステムの構築自体にも相当の時間と労力を要したが、システムの管理運営にも予想以上に神経・労力を使うことになった。

4.3 海外からの入学検定料支払方法

本学の現システムでは、海外からの入学検定料支払方法はクレジット決済に限定している。海外からの入学検定料の安定した入金確保を目指してこのように限定したのであるが、クレジットカードの非保有者にどのように対応するか、課題が残った。

4.4 インターネット出願完全移行の困難性

インターネット出願への完全移行は既定方針であるが、その場合に留意すべきはネット環境のない志願者への対応である。在籍高校でのインターネット出願の利用を促進する、

PC を必要とせずスマートフォンのみでの出願が可能なシステム設計とするなどの対策が考えられるが、次節で述べるアップロード機能等との関連も念頭に置いて検討を進めることが重要と考える。

5. 展望

導入初年度である 2014 年度の段階は、図 1 の第 1 ステージ（「出願受付機能及び入学検定料収納代行機能の導入」）に該当するが、

図 1 広島大学におけるインターネット出願の将来構想翌 2015 年度には第 2 ステージ（「書類アップロード機能⁵⁾、ポートフォリオ機能⁶⁾、受験番号登録機能及び合格発表機能」を備える。）に移行しようと考えている。

さらには、時期は完全移行後のことになるが、宿舍申請機能、在留資格申請機能（外国人留学生のみ）及び入学手続機能の導入により、出願から入学までをシームレスに行うことのできるシステム（第 3 ステージ；2017 年度以降）を構築したいと考えている。そして、その後については、学籍等を管理する教務システムとの連動を図ることにより、単に入学選抜だけでなく出願から卒業までのポートフォリオ評価の実現を展望しているところである（第 4 ステージ）。

注

- 1) 2015 年度入試では、一般入試を実施する私立大学 580 大学中、153 大学（約 26%）でインターネット出願を実施している。（旺文社『蛍雪時代』84（17），108.）
- 2) 合わせて 11 研究科・1 プログラムからなる本学大学院課程の入試の種類は、全

フロー	第 1 ステージ 2014 年度	第 2 ステージ 2015 年度	第 3 ステージ 2017 年度以降	第 4 ステージ 2017 年度以降
I	志願情報入力 検定料収納	志願情報入力 書類アップロード 検定料収納	志願情報入力 書類アップロード → 宿舍申請 (書類アップロード) 検定料収納	志願情報入力 書類アップロード → 宿舍申請 (書類アップロード) 検定料収納
II	出願受付	出願受付 → 受験番号登録 → 閲覧・評価 (一部の研究科入試から実施) → 合格者登録 (一部の研究科入試から実施) → 合格発表 (一部の研究科入試から実施)	出願受付 → 受験番号登録 → 閲覧・評価 (その他の研究科入試等も実施) → 合格者登録 (その他の研究科入試等も実施) → 合格発表 (その他の研究科入試等も実施)	出願受付 → 受験番号登録 → 閲覧・評価 (学部入試等も実施?) → 合格者登録 (学部入試等も実施?) → 合格発表 (学部入試等も実施?)
III			→ 在留資格申請 (書類アップロード) → 入学手続 (個人情報入力項目追加)	在留資格申請 (書類アップロード) → 入学手続 (個人情報入力項目追加)
IV				→ 教務システム連動

図 1 広島大学におけるインターネット出願の将来構想

部で 524 件に上る。

- 3) 完全インターネット出願の対象となる入試は、学士課程第 1 年次入試のみである。
- 4) リクルート『カレッジマネジメント』180, 40.
- 5) ここでいう書類アップロード機能とは、インターネット出願システム上に、出願書類等のデータを登録・保存し、出願先大学に提出できる機能である。
- 6) ここでいうポートフォリオ機能とは、出願先大学が受け取った出願書類等を出願者個人単位で蓄積・管理し、大学関係者が閲覧・評価・指導することのできる機能である。

参考文献

- 林 篤裕 (2008). 「海外トピックス 韓国・台湾の入試事情」『Forum』31, 46-52.
- 杉原敏彦 (2013) 「インターネット出願と国立大学」『広島大学入学センター年報 (かけはし)』12, 2.
- 土屋 俊・村上祐子 (2013). 「入学選抜における ICT サービス基盤」『大学入試研究ジャーナル』23, 121-126.

インターネット出願に対する高校教員の行動と意識

上山 浩次郎（北海道大学）、井上 敏憲（愛媛大学）

インターネット出願の現状を把握し、その導入の際に考慮すべき点を検討するため高校教員を対象としたアンケート調査を行った。結果、ネット出願は多くの学校で把握されており、5割弱はネット出願について生徒を指導・助言した経験があること、経済面やミスの軽減に関するメリットが認識されていること、セキュリティへの懸念や現状では郵送の手間が存在することにデメリットを感じていること等の知見を得た。

1 問題

現在、大学は個々に入試改革に取り組んでいる。ただ、複数の大学で歩調を合わせた取り組みを行う方が、より大きな効果を見込めるものもある。筆者が所属する¹⁾四国地区国立大学連合アドミッションセンターは、こうした考えに基づき、徳島大学、鳴門教育大学、香川大学、愛媛大学、高知大学（以下、「四国5大学」という。）が共同でインターネット出願（以下、「ネット出願」という。）を開始する取り組みを始めている。

ただ、ネット出願は、現在いわば「導入期」であり²⁾、現行の方式ではメリットが十分に顕在化していない可能性がある。また、メリットではなくデメリットが顕在化している可能性もある。ネット出願の利点を最大限引き出すためには、こうしたネット出願の現状を把握し、その上でネット出願導入の際に考慮すべき点を明らかにすることが有益だろう。

そこで、この点に検討を加えるために高校教員を対象にアンケート調査を実施した。ここで、高校教員を対象とするのは、1人ひとりの高校生よりも多くの出願プロセスに関わるため、ネット出願に関して多くの知識をもつと予想されるからであり、また高校生自身よりも出願プロセス全体を認識していると考えられるからである。

以下、アンケート調査の概要と分析の視点を述べた後（→2）、ネット出願に対する高校

教員の行動と意識について分析を行う（→3、4）。それらを踏まえて最後に、ネット出願導入の際に考慮すべき点について得られた知見を整理する（→5）。

2 視点と方法

2.1 アンケートの概要

調査対象：四国地区への地理的近接性から、西日本（滋賀県以西）の全日制高校の進学指導担当者とした。但し、高等学校のHP等を参照するなどして、四年制大学進学者が2割に満たないと思われる学校及び小規模かつ進学者数のデータが不明の高校を除外した。その結果、対象校は1222校となり、四国地区国立5大学への出願が想定される西日本の高校はほとんどカバーされた。

依頼・回収方法：質問・回答用紙（A4両面1枚）、依頼文書、返信用封筒（料金受取人払い）を、平成26（2014）年1月31日に各校の進学指導担当者宛に郵送した。期日は2月17日とし、無記名式で返信用封筒による郵送での回答を依頼した。

主な設問内容：

- (1) 高校の「属性」：進学希望者割合等
- (2) ネット出願の「実態」：ネット出願の利用状況、ネット出願に関する教員自身の行動・体験
- (3) ネット出願への「評価」：ネット出願の拡大への意見、ネット出願のメリット・

デメリット等

回収率：平成 26（2014）年 3 月 25 日までに 601 校（49.2%）から回答があった。無回答は質問項目ごとに処理した。

2.2 分析の視点

本稿では、ネット出願の現状を明らかにするため、高校教員に関するネット出願の「実態」と、高校教員のネット出願への「評価」について分析を行う（2.1 参照）。ネット出願導入の際に考慮すべき点を得るためには、「実態」はもちろん、「評価」を把握することを通してそのメリット等が現在どのように現れているのかを推測することが有益だと思われるからである。

ネット出願の「実態」の分析に関しては、対象高校の進学希望者割合によって違いがみられると考えられるため、この「属性」による違いについても検討する。

また「評価」の分析に関しては、「属性」だけでなく「実態」による違いについても検討する。ネット出願の「評価」は、「属性」だけでなく、ネット出願の利用状況等の「実態」によって違いがみられると考えた方がよいと思われるからである。「実態」別に分析する際、具体的にはネット出願の利用状況別に「評価」の分析を行う。

3 ネット出願の「実態」

まず、平成 26 年度入試における自校生のネット出願の利用状況を尋ねた。結果は図 1 のとおりで、「10 件以上」のネット出願を把握しているとの回答が 56.6%、「1～9 件」が 25.4%であり、合わせて 82.0%がネット出願を利用した自高生がいたと回答している³⁾。

進学希望者割合別⁴⁾では、表 1 に示したように、この割合が大きいほど、より多くのネット出願を把握している。すなわち、自校生の「10 件以上」のネット出願を把握しているのは、進学希望者割合「5 割未満」では 22.7%

であるに対し、「8 割以上」では 74.7%となっている（ $\chi^2=108.727$, $p=0.000$ ）。自校の大学進学希望者が多くなるほど、出願件数自体が増加するので当然の結果であろう。

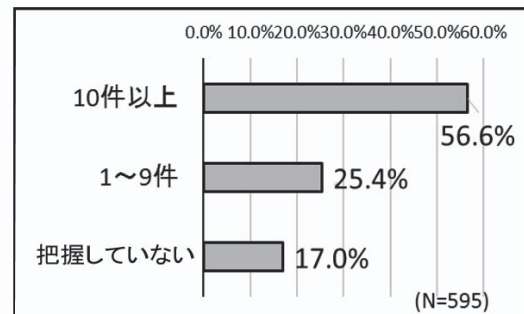


図 1 回答者が把握している自校生のネット出願利用状況

表 1 ネット出願の利用状況（進学希望者割合別）

		ネット出願の利用状況			合計
		把握していない	1～9件	10件以上	
5割未満	度数	47	52	29	128
	割合	36.7%	40.6%	22.7%	100.0%
	調整済み残差	6.700	4.400	-9.000	
5～8割	度数	21	54	88	163
	割合	12.9%	33.1%	54.0%	100.0%
	調整済み残差	-1.600	2.600	-1.100	
8割以上	度数	31	43	218	292
	割合	10.6%	14.7%	74.7%	100.0%
	調整済み残差	-4.100	-6.000	8.400	
合計	度数	99	149	335	583
	割合	17.0%	25.6%	57.5%	100.0%

$$\chi^2=108.727 \quad df=4 \quad p=0.000$$

次に、ネット出願に関する高校教員の行動や経験に関しては、図 2 に示す回答が得られた。ここで注目したいのは、「インターネット出願に関して、生徒を指導・助言したことがある」が 5 割近くを占める点である。ネット出願は、願書の記入や検定料の納付等で利便性を向上させ、さらには大学側の事務負担を軽減するという効果が期待できる反面、高校教員にとっては、ネット出願の仕組みを生徒

に周知するという新たな業務を創り出した可能性がある。

事実、「インターネット出願を行なっている大学から説明を受けたことがある」が6割強を占め、大学側は高校教員をネット出願に関する広報の対象としていることが窺える。オンライン化という出願手続きの変更を高校に伝えるのは必須だが、高校教員の繁忙化を招くのは大学側の本意ではないはずである。出願サイトの操作性を工夫するなどして、高校教員の指導や助言が最小限となるようなシステム構築が必要である。

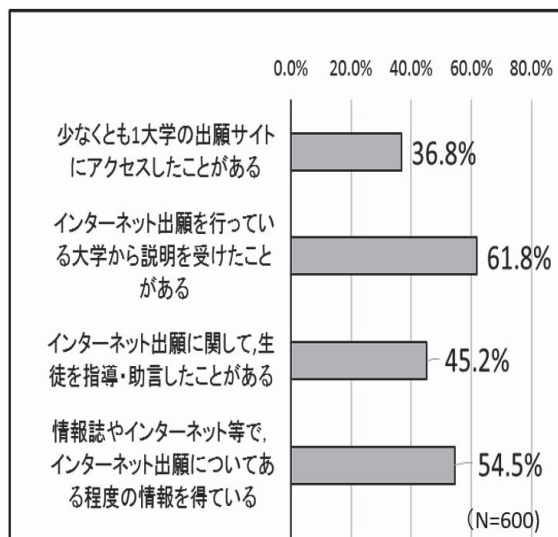


図2 ネット出願に関する教員の行動・経験

進学希望者割合別に見ると、この割合が高い学校ほど、ネット出願に関して情報を入手している（表略）のに対して、「インターネット出願に関して、生徒を指導・助言したことがある」への回答は表2に示すとおり、進学希望者割合による違いが見られない。表1と合わせて考えるなら、進学希望者割合の高い学校はネット出願件数も多いため、ネット出願に関する指導・助言の機会は、そうでない学校に比べ、多くなって然るべきである。

そうならない原因としては、この割合が低い高校では、出願件数自体が少ないため、ネット出願を含め、きめ細かな指導が行われる

ために高めの値となり、他方のいわゆる進学校では、ネット出願の指導を行う余裕がない、又はその必要がないとされているため、低めの値となり、結果として近似する率（「5割未満」46.2%、「5～8割」44.6%、「8割以上」45.5%）になったということであろうか。

表2 ネット出願に関する指導・助言の経験
(進学希望者割合別)

		インターネット出願に関して、生徒を指導・助言したことがある			
		No	Yes	合計	
進学希望者割合	5割未満	度数	70	60	130
		割合	53.8%	46.2%	100.0%
		調整済み残差	-0.200	0.200	
	5～8割	度数	92	74	166
		割合	55.4%	44.6%	100.0%
		調整済み残差	0.200	-0.200	
	8割以上	度数	163	136	299
		割合	54.5%	45.5%	100.0%
		調整済み残差	-0.100	0.100	
合計	度数	325	270	595	
	割合	54.6%	45.4%	100.0%	

$\chi^2=0.76$ df=2 p=0.963

4 ネット出願への「評価」

4.1 ネット出願拡大への意見

ネット出願の拡大について、回答者がどのような意見をもつのかを示したのが図3である。賛成が3割強、反対が1割弱となっており、ネット出願の拡大に賛成する者の方が多い。ただ、「賛成でも反対でもない」が最多の4割強となっている。

進学希望者割合別に示した表3からは、「5割未満」で「判断できない」と回答する者が多くなっていることがわかる（ $\chi^2=11.322$, $p=0.079$ ）。すなわち、「8割以上」の14.8%、「5～8割」の13.3%に対し、「5割未満」で21.7%に跳ね上がる。原因として、ネット出願の絶対件数が少ない最後のグループでは、回答者が十分な判断根拠を持ち合わせていないため、賛否を明確にしないケースが多かつ

たことが考えられる。

また、相対的にみて、進学希望者割合が高いほど「反対」と回答している。表 4 によれば、「8 割以上」では「反対」が 11.8%であるのに対し、「5～8 割」で 7.2%、「5 割未満」で 4.7%である。進学希望者割合が高い学校ほど、ネット出願件数も多くなり、その経験からネット出願のデメリットを意識したということであろうか。

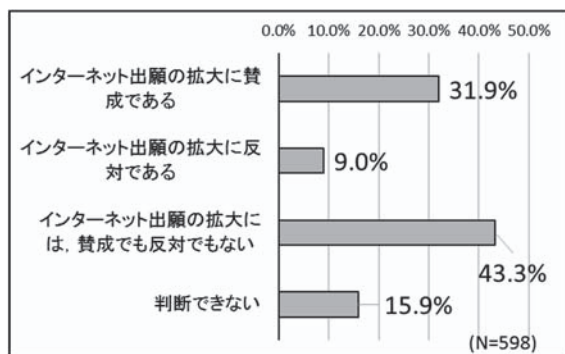


図 3 ネット出願の拡大についての意見

表 3 ネット出願拡大への意見
(進学希望者割合別)

		拡大への意見				合計
		賛成である	反対である	賛成でも反対でもない	判断できない	
進学希望者割合	5割未満					
	度数	36	6	59	28	129
	割合	27.9%	4.7%	45.7%	21.7%	100.0%
	調整済み残差	-1.200	-1.900	0.700	2.000	
5～8割	度数	59	12	73	22	166
	割合	35.5%	7.2%	44.0%	13.3%	100.0%
	調整済み残差	1.100	-0.900	0.300	-1.100	0.000
	度数	95	35	123	44	297
8割以上	割合	32.0%	11.8%	41.4%	14.8%	100.0%
	調整済み残差	-0.100	2.400	-0.800	-0.700	0.000
	度数	190	53	255	94	592
	割合	32.1%	9.0%	43.1%	15.9%	100.0%

$\chi^2=11.322$ df=6 p=0.079

4.2 ネット出願のメリット

ネット出願のメリットについて特に重要なもの（3 つまで）を尋ねた設問への回答を

図 4 に示した。そこからは、「制度によっては、受験料が割引になる」が 65.9%と最も高く、「経済的」なメリットが最も強く認識されていることがわかる。続けて回答が多いのは、「願書の書き損じや記入漏れの心配がない」の 62.9%で、入試手続き上での「ミスの軽減」もメリットとして認識されている。さらに「紙媒体の願書や募集要項を入手しなくてよい」も 54.3%となっている。

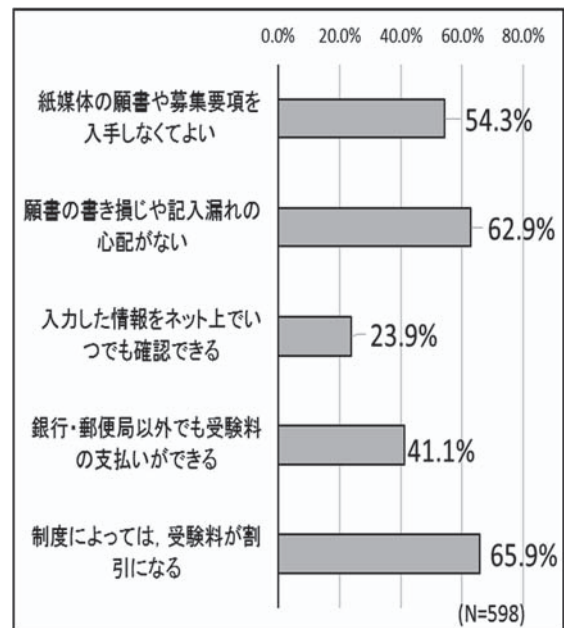


図 4 ネット出願のメリット

ネット出願の利用状況別（図 1）にみた表 4 からは、ネット出願を多く把握しているほど、「経済的なメリット」が認識されていることがわかる。すなわち、「把握していない」で 47.5%、「1～9 件」で 66.2%、「10 件以上」で 71.5%となっている（ $\chi^2=19.944$, $p=0.000$ ）。この件数は表 1 で示したように、進学希望者割合が小さい学校、つまり非進学校で少なくなる。このような学校からは、A O・推薦入試（つまり、早期に進学先が確定し、併願が不要となることの多い入試）での進学が多いと仮定するなら、受験料負担は相対的に小さくなり、その割引はメリットと感じられにくくなるということかもしれない。

表4 メリットの認識
(ネット出願の利用状況別)

「制度によっては、受験料が割引になる」のがメリット					
			No	Yes	合計
ネット出願の利用状況	10件以上	度数	96	241	337
		割合	28.5%	71.5%	100.0%
		調整済み残差	-3.200	3.200	
	1～9件	度数	51	100	151
		割合	33.8%	66.2%	100.0%
		調整済み残差	-0.100	0.100	
	把握していない	度数	53	48	101
		割合	52.5%	47.5%	100.0%
		調整済み残差	4.300	-4.300	
	合計	度数	200	389	589
割合		34.0%	66.0%	100.0%	

$\chi^2=19.944$ df=2 p=0.000

4.3 ネット出願のデメリット

ネット出願のデメリットについて特に重要なもの（3 つまで）を尋ねた設問への回答を示した図5によれば、「入力した情報が流出するなど、セキュリティ上の心配がある」が66.4%、「インターネット接続やパソコン等の設備が必要となる」が55.7%となっている。これらからは、「インターネットに関する事柄」がデメリットとして認識されていることがわかる。

さらに、「(現状では) 写真や調査書は郵送するので、二度手間になる」が64.0%となっており、ネット出願といっても現状では「郵送の手間」が存在することもデメリットとして認識されている。

ネット出願の利用状況別(図1)にみると、ネット出願を多く把握している者ほど、「インターネット環境やパソコン等の設備が必要となる」をデメリットと感じている。表5によれば、ネット出願の利用状況が「把握していない」で47.1%、「1～9件」で49.7%、「10件以上」で61.1%となっている($\chi^2=9.338$, p=0.009)。パソコン等の設備が自宅にない生徒がネット出願にどう対応しているかは、今後の調査を待ちたいが、学校の設備を使用す

ることもあろう。その場合は、紙よりも不便であると認識されるとみられ、このデメリットはネット出願の件数が多い高校でより顕在化しているということであろうか。

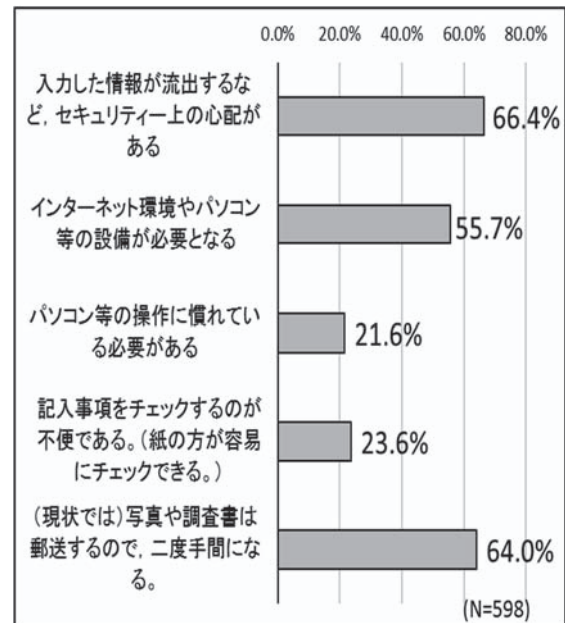


図5 ネット出願のデメリット

表5 デメリットの認識
(ネット出願の利用状況別)

「インターネット環境やパソコン等の設備が必要になる」のがデメリット					
			No	Yes	合計
ネット出願の利用状況	10件以上	度数	131	206	337
		割合	38.9%	61.1%	100.0%
		調整済み残差	-3.028	3.028	
	1~9件	度数	76	75	151
		割合	50.3%	49.7%	100.0%
		調整済み残差	1.748	-1.748	
	把握していない	度数	54	48	102
		割合	52.9%	47.1%	100.0%
		調整済み残差	1.946	-1.946	
	合計	度数	261	329	590
		割合	44.2%	55.8%	100.0%

$\chi^2 = 9.338, df = 2, p = 0.009$

5 おわりに

国立大学学部入試のネット出願は、広島大学、お茶の水女子大学及び愛媛大学スーパー

サイエンス特別コースで平成 27 年度入試に導入されたのを皮切りに、普及が進められようとしている。平成 28 年度一般入試では、四国 5 大学が一斉に導入する予定である。

本稿で結果を報告したアンケートは、5 大学が計画したネット出願の準備の一環として、進路指導を担当する高校教員の意識を探る目的で実施した。設問項目や選択肢の不備・不足により、より厳密な分析が叶わなかったものの、5 割近くという比較的高い回答率であったことから、調査時点における対象校の状況や回答者の意識を明らかにすることができた。

調査時点でネット出願の導入は一部の大学に限られていたとはいえ、高校教員は直接・間接にその情報を得ている。回答者の 3 分 1 強は出願サイトへのアクセス経験があるなど、ネット出願の仕組みを理解している教員も多いと見られる (図 2)。

しかしながら、ネット出願の拡大に賛成する者は 3 割強でしかなく、残りは反対又は中立、或いは判断できないという回答であった (図 3)。高校教員はネット出願に圧倒的なメリットを感じているのではないということになるだろう。

事実、セキュリティに関する懸念やパソコン等の設備が十分普及していないことがデメリットとして意識されていた (図 5)。この点を踏まえると、多様な志願者が想定される国立大学においては、ネット出願の導入は紙の願書と併用しながら段階的に行う方がよいだろう。また、全面的にネット出願に移行する場合には、インターネット環境がない者に対して最大限の配慮を行う必要がある。

ネット出願の普及は確実であろう。受験生等にとっての利点を最大限に高めるシステム開発が今後高まっていくと思われる。

注

1) 著者の 1 人である上山は、2015 年 6 月末

まで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に所属していた。

- 2) ネット出願の普及の経緯については、藤崎 (2013) 等を、また 2015 年 9 月現在ネット出願が可能な大学等については旺文社教育情報センター (2015) を参照。
- 3) 選択肢は表 1 に示した 3 個であった。過半数を占めた「10 件以上」のカテゴリについては、これを細分化した選択肢を用意しなかったため、この件数を使用した分析の信頼性が限定的なものとなっている。
- 4) アンケートでは回答者の勤務校における進学希望者割合の回答選択肢として、「2 割未満」(n=38)、「2 割以上 5 割未満」(n=92)、「5 割以上 8 割未満」(n=166)、「8 割以上」(n=299 人) の 4 カテゴリを用いた。分析の際には、ケース数を考慮し、「5 割未満」「5 割以上 8 割未満」「8 割以上」の 3 カテゴリを用いる。

参考文献

- 藤崎雅子 (2013) . 「Web 出願最新動向」『カレッジマネジメント』180, 38-41.
- 旺文社教育情報センター 2016 年入試「インターネットネット出願」実施状況調査 私立大の半数近くが“ネット出願”を実施！ — 国公立・私立あわせて 72 大学が新たに導入 — 2015 年 9 月 14 日, <http://eic.obunsha.co.jp/resource/pdf/exam_info/2014/0917_n.pdf> (2015 年 12 月 20 日)

配点変更による志願状況変化の分析 —配点変更による動向変化と個別試験理科選択の影響の分析—

高木 繁（名古屋工業大学）

入試において、配点変更は志願動向に大きな影響がある。名古屋工業大学は9年ぶりに大きな配点変更を行った。物理・化学選択の4学科について受験者の成績分析を行い、個別重視に変えたことによりボーダーライン以下の層（特にセンターリサーチで「以下」の層）の出願を増やすことには成功した。物理選択と化学選択の影響は、科目間の平均点の影響が出てはいるものの、それほどの違いは無いことが確認された。個別試験を理数重視に変更したため、英語で逃げ切る受験生を一部排除することはできたが、それ以外に大きな変化は見られなかった。

1 序論

名古屋工業大学では、2014年度入試から個別試験の配点を大きく変更した。工学部としては数学と理科に強い学生を獲得する必要があるが、センター試験ではその学力は測りきれないと考え、個別試験の数学・理科の配点を大きくした。同時に、それまで行っていたセンター試験の傾斜配点（理数の配点を高めていた）を廃止した。また、センター試験と個別試験の配点比率を見直して個別重視型へ変更した。表1に配点変更をまとめたものを示す。新しい科目の導入というような大きな変革ではないが、出願にはそれなりに大きな影響があると考えられる。

本学の個別試験の理科は物理・化学のうちの1科目でよいので、物理選択者と化学選択者の学力の違いが出ているのかを検証する必要がある。そこで、本研究では物理と化学を選択にしている4学科（生命・物質工学科

DW，環境材料工学科 KZ，電気電子工学科 EE，建築デザイン工学科 AD）の2014年度前期試験の受験者に関して入試成績の分析を行った。（今後、学科名については、DWなどの省略形で記す。）例年、DWでは化学選択者が8割以上、EEとADでは物理選択者が8割以上、KZでは半々という状況になっている。

2 配点変更による受験生の動向変化 1

センター試験の配点比率を下げたことにより、志願状況がどのように変化したのかを河合塾のセンターリサーチ（自己採点に基づく合格可能性判定システム）で示されたラインに基づいた実際の受験者の分布を調べた。各社のセンターリサーチがあるが、本学志願者の利用者数が最も多い河合塾のものを利用した。河合塾では濃厚（合格可能性80%）、ボーダー（合格可能性50%）、注意（合格可能性20%）と区分して得点率が提示される。

表1 センター試験と個別試験（前期）の配点変更

		国語	数学	英語	理科	社会	計
変更前	センター	100	200	100	150	50	600
	個別	×	300	300	300	×	900
変更後	センター	100	100	100	100	50	450
	個別	×	400	200	400	×	1000

ここでは、河合塾が発表した各学科のラインに基づいて、濃厚、ボーダー、注意、以下

(合格可能性20%未満)の4グループに区分した。図1に2013年度入試(受験者数 DW:249 KZ:90 EE:153 AD:163), 図2に2014年度入試(受験者数 DW:242 KZ:90 EE:139 AD:273)の割合分布を示す。センター試験の配点比率を下げた(同時にセンター試験の平均点も上がった)ので、2014年度入試の方が強気の出願になると予想していた。確かに以下の層は各学科とも増えており、一発逆転狙いは増えたものの、ADを除くとボーダー以上の層の割合はあまり変化していない。

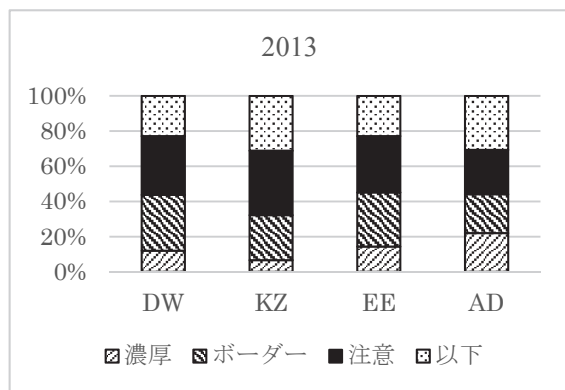


図1 志願者のセンターリサーチにおける成績分布(2013年度)

図3にDWとADのボーダー以上(上位)の人数とボーダー以下(下位)の人数をまとめたグラフを示す。上位が減って下位が増えていることがわかる。KZとEEについても、人数の変化は小さいが同様の傾向が見られて

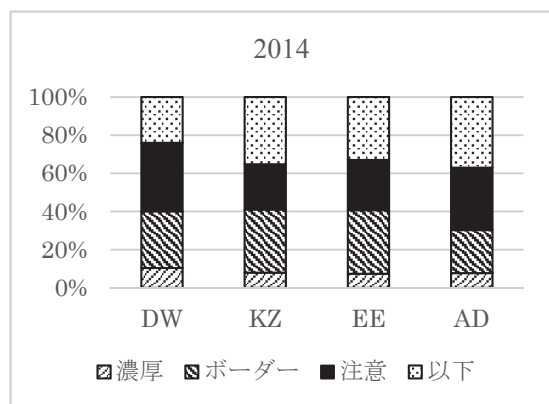


図2 志願者のセンターリサーチにおける成績分布(2014年度)

いる。この点では、下位層で強気の出願になっていたことは確認される。しかし、上位層にとっては、個別試験の配点が大きくなったことにより、センターの持ち点では逃げ切れないという心理が働いたのであろう。

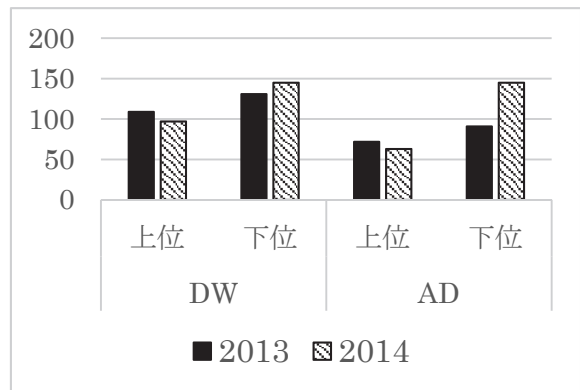


図3 DWとADのセンターリサーチにおける成績分布(人数)

男女間の違いを検討するために、女子の志願者の多いDWとADで比較してみた。受験者数は、2013年度DW(男子176 女子73), AD(男子107 女子56), 2014年度DW(男子160 女子82), AD(男子137 女子71)であった。図4にDWとADの男子の成績分布を、図5に女子の成績分布を示す。男子はDW, AD共にボーダー以上の層が2014年度では減っており、下位層の強気の出願になっていることがわかる。しかし、女子はDWではボーダー以上が増えたのに対して、ADではボーダー以上はかなり減っている。DWの女子は弱気の出願で、ADの女子の下位層はかなり強気の出願になっている。志願者女子の割合は両学科共に3割を超えているので、女子の動きが全体に大きな影響を与えている。女子学生の確保の観点からも、両学科での女子の動向の違いの理由について、2015年度以降の入試結果を踏まえて、さらに検討していく予定である。

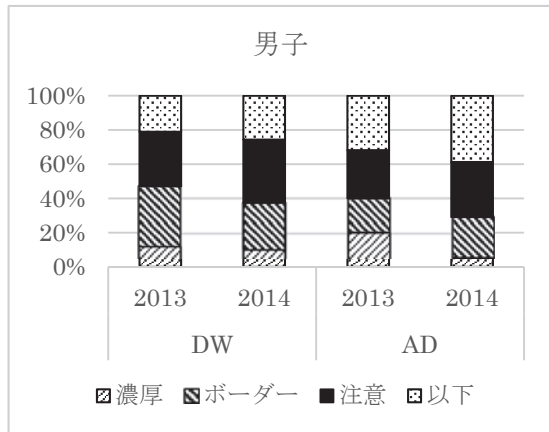


図4 DWとADの男子志願者のセンターリサーチにおける成績分布

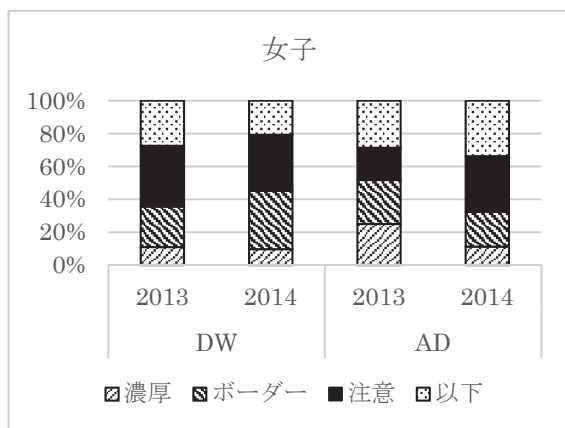


図5 DWとADの女子志願者のセンターリサーチにおける成績分布

3 配点変更による受験生の動向変化2

センター試験・個別試験共に科目間の配点比率が変更になっているが、その影響を調べるために、2014年度入試の受験者について変更前の点数に換算した場合の得点率と変更後の得点率の比較（新旧得点差と表記する）を行った。図6と図7にDWの結果を示す。横軸の数値が正のものは変更後の得点率の方が高かったものであり、縦軸は人数である。センター試験に関しては、元々理数系に強い受験生のはずなので傾斜配点を止めたことにより得点差は負になるはずだと考えていた。実際に、大部分の受験生がそうになっている。個

別試験は理数系の配点をあげたので、逆に正になるものが多いだろうと予測していたが、結果は負になるものの方が多かった。センター試験と個別試験の得点率の変化と合否の関係をロジスティック回帰分析で検討してみたが、有意な差は見られなかった。

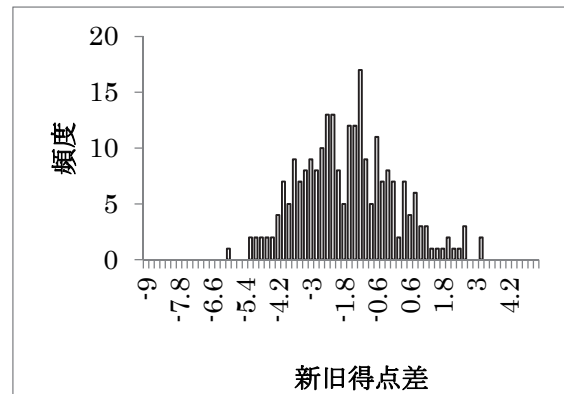


図6 DWのセンター試験新旧得点差

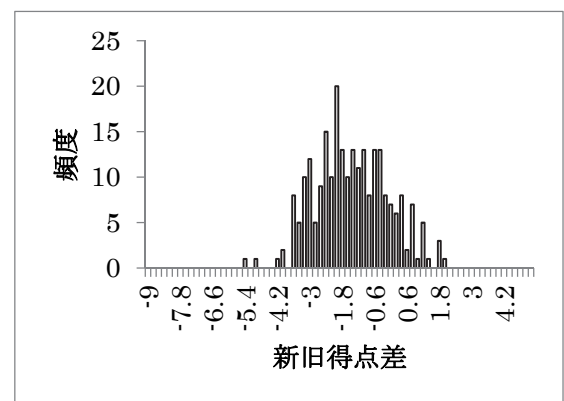


図7 DWの個別試験新旧得点差

他の3学科についても同様の結果であったが、個別試験で特に得点差のばらつきが大きかったのはEEであった。図8にその結果を示す。その原因を確認するために、各学科・各科目の得点分布を調べたところ、数学に大きな差が出ていた。図9にEEの2014年度個別試験数学の得点分布を示す。かなり得点率が低く、平均点は40%であった。数学の点数の低さが、個別試験の新旧得点差を引き下げていることが確認される。

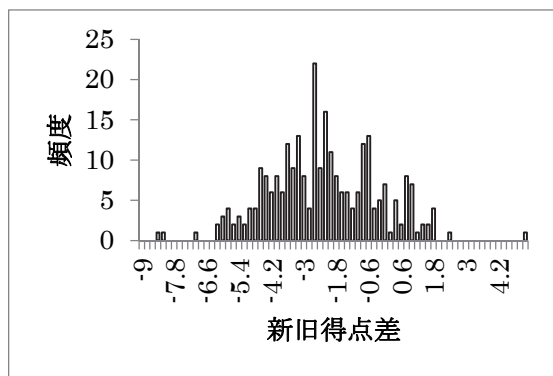


図8 EEの個別試験新旧得点差

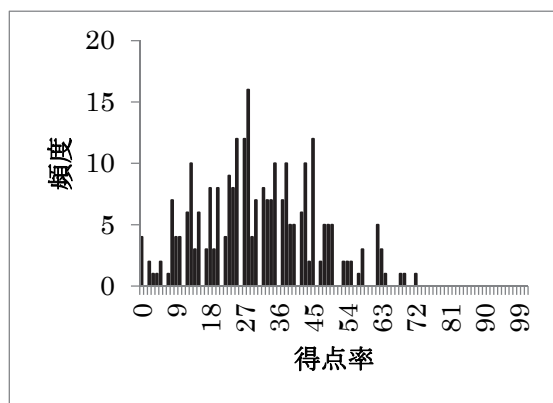


図9 EEの個別試験数学得点分布

合否入れ替え数を見てみると、DWでは受験者214名中6名、KZは129名中2名、

EEは257名中14名、ADは208名中6名であった。EEを除くと数%である。変更により不合格となったものは、数学の得点が低いものが大部分であった。例年、EEは他の3学科に比べて数学の得点率が高い学科なので、数学の平均点低下の影響が大きく出たものと考えられる。全体としてみると、配点変更はそれほど大きな影響は与えていない。この点では、理数系の強い学生を集めたいという配点変更の目的は、2014年度入試ではあまり果たせなかったことになる。あくまで1年間だけの分析なので、2015年度以降も分析を続けていく必要があるが、数学の平均点を他の科目と同程度にする必要があることは明確に示されている。

4 物理化学選択者の学力特性の違い

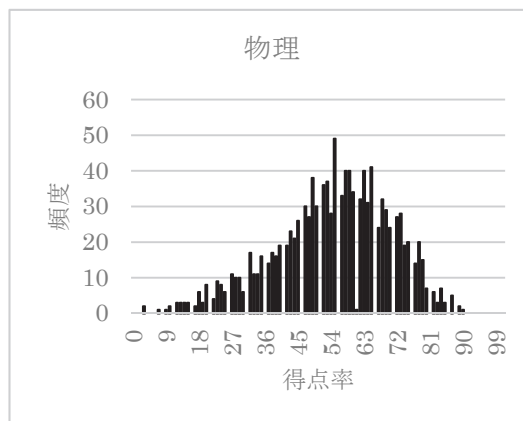


図10 個別試験物理得点分布

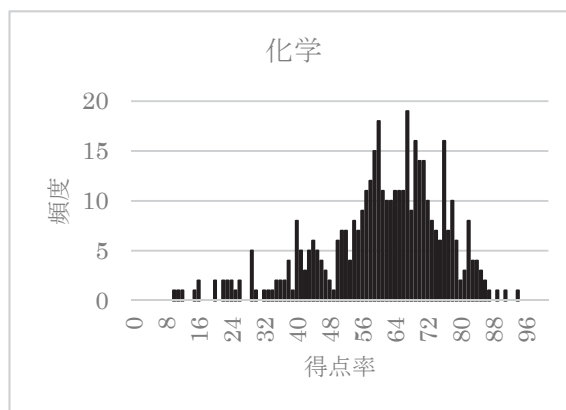


図11 個別試験化学得点分布

理科は物理または化学が選択になっているが、予備採点の段階で受験生全体の平均点がそろえるように調整している。図10と図11に2014年度入試の物理と化学の得点分布を示す。平均点は、物理は56%、化学は60%と化学の方が高くなっている。予備採点では全体の1割程度しか採点しないため、この程度の差が生じてしまうが、本学では5%の差までは許容範囲としている。（センター試験の得点調整の16%の1/3に設定している。）図12に累積図を示すが、化学の方が有利であることは明確になっている。図13と図14に物理選択者と化学選択者の各科目の得点分布（得点率に換算）の箱ひげ図を記す。外れ値の検出はTukey法で行った。

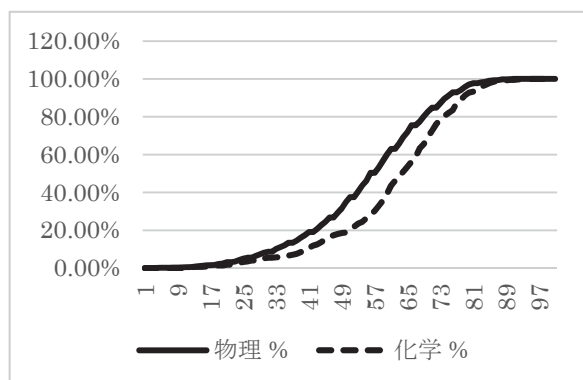


図12 個別試験物理・化学累積図

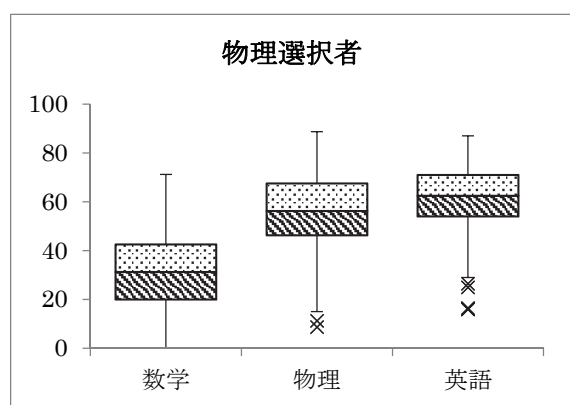


図13 物理選択者の個別試験得点分布

外れ値にあたる受験生を除いて平均をそろえれば、科目間の有利さの違いはなくなるはずなので、予備採点の時に、あまりに得点の低い答案を外して平均点調整を行うように変更する予定である。前述のように数学の得点率の低さが明確に出ている。物理に比べると

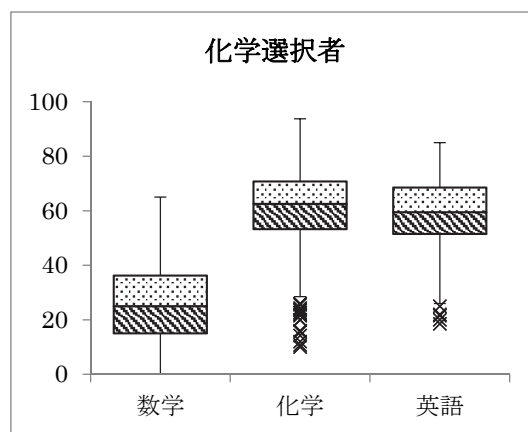


図14 化学選択者の個別試験得点分布

英語の分布が狭いことが確認される。化学選択者は、さらに数学の得点率が低く、物理選択者よりも英語の分布が広がっている。物理選択者に比べると外れ値が多くなっている。

表2に物理選択者と化学選択者の、個別試験の各科目間の相関行列を示す。本学の英語は、グラフの読み取りや場合の数の計算など理系的な思考を必要とする問題を20%程度出題しているため、数学に関して偏相関係数は大きく低下している。数学と物理の相関の方が、数学と化学の相関よりも強くなっているが、れないが、それほど大きな差ではなかった。

図15に物理選択者男子の成績分布、図16に女子の成績分布の箱ひげ図を示す。男子よりも女子の方が、数学の得点は低く英語の得点が高いという傾向は見られるが、それほど大きな差ではない。女子は物理が苦手であるという傾向は、特になんとも言えることが確認できる。

英語に関して言えば、サンプル数は少ないとは言え、女子の方が得点分布の高いところに集中していることは明

表2 物理選択者と化学選択者の個別試験の科目間相関行列

	相関行列			偏相関行列		
	数学	物理	英語	数学	物理	英語
物理選択						
数学	1.0000	0.5220	0.3050	1.0000	0.4547	0.1053
物理	0.5220	1.0000	0.4289	0.4547	1.0000	0.3320
英語	0.3050	0.4289	1.0000	0.1053	0.3320	1.0000
化学選択						
数学	1.0000	0.4762	0.2675	1.0000	0.4161	0.0845
化学	0.4762	1.0000	0.4200	0.4161	1.0000	0.3454
英語	0.2675	0.4200	1.0000	0.0845	0.3454	1.0000

確に示されている。

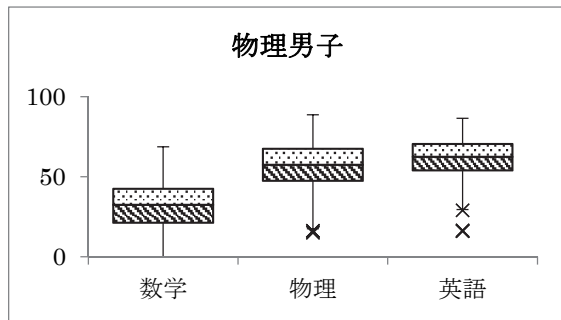


図15 物理男子の個別試験得点分布

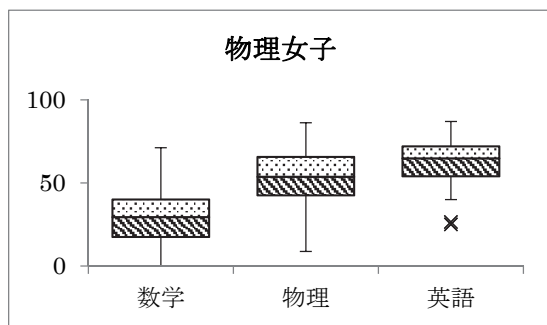


図16 物理女子の個別試験得点分布

化学選択者の男子と女子の個別試験得点分布を図17と図18に示す。共に英語よりも化学の方が高くなっている。しかし、化学で外れ値（かなり成績の悪いもの）が多く見られる。女子の方は、外れ値に関しては化学よりも英語の方が多くなっている。

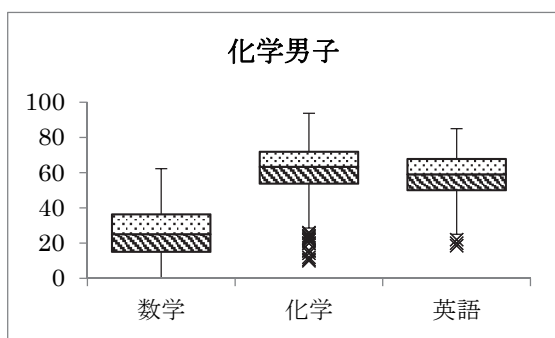


図17 化学男子の個別試験得点分布

配点変更前は、数学で失敗した分を英語で取り戻して合格することが可能であり、特に女子に多かった。しかし、配点変更により英語で逃げ切ることが難しくなったと言える。実

際に配点変更前に換算すれば合格していた受験生は男子よりも女子の方が多かった。配点変更のために、女子学生の確保という点ではマイナスに働いてしまった可能性がある。

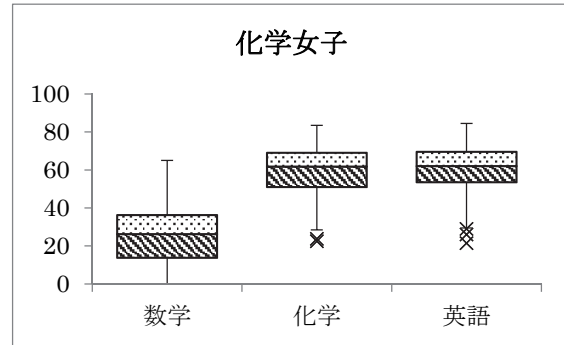


図18 化学女子の個別試験得点分布

5 まとめ

配点比を、個別重視に変えたことによりボーダー以下の層（特に「以下」の層）を増やすことには成功した。河合塾の偏差値は変更前よりも上がっていることから、合格者の学力は十分に確保できていると思われる。しかし、個別試験で理数系重視の配点変更を行った効果は、英語で逃げ切る学生を一部排除できたものの、それほど大きな影響は出なかった。1年生の成績でも、大きな変化は見られていない。細かい点だが、一番変化が見られたのは前期志願者の後期の併願大学である。本学を併願するものが一番多いが、配点変更の2年前までは三重大が第2位、岐阜大学は第4位で、全体の5%以下であった。配点変更の前年（岐阜大学が個別試験に英語を課して）から第2位に上がってきており、全体の後期志願者の19%をしめるようになった。さらに2015年度入試では25%に増えている。名古屋工業大学用の試験対策がそのまま使えるため、受けやすくなったためであろう。

2015年度入試以降についても分析を続けていく必要がある。ただし、本学は2016年度入試において学科改組を行うため、その影響についても検討していきたい。

鳥取大学における入試区分別の退学について

森川 修，山田貴光，小山直樹，古塚秀夫（鳥取大学）

鳥取大学の 2005 年度～2011 年度入学者の修業年限内退学率は 4.8%であった。入試区別にみると，学力試験を課さない AO 入試と推薦入試Ⅰ入学者に有意差はなく，推薦入試Ⅱ（大学入試センター試験を課す）入学者が有意に低く，後期入試入学者が有意に高かった。また，学部別では，医学部が有意に低く，工学部が有意に高かった。さらに，鳥取大学 AO 入試入学者の修業年限内退学率は 6.3%であり，国立大学の AO 入試入学者の退学率の平均 3.1%よりも高かった。

1 はじめに

2014 年 12 月に中央教育審議会は，「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（中央教育審議会，2014）。その答申を踏まえて 2015 年 1 月に文部科学省は，「高大接続改革実行プラン」を策定した（文部科学省，2015）。この「高大接続改革実行プラン」には，大学入学者選抜実施要項の見直しが含まれており，その中で「入学者の追跡調査等による，選抜方法の妥当性・信頼性の検証」が求められている。

鳥取大学は 2004 年度入試から医学部を除く 3 つの学部（地域学部，工学部，農学部）で AO 入試を実施しており，これまでに AO 入試入学者における成績の追跡調査を行ってきた。鳥取大学では AO 入試合格者に対し，合格後から入学までの 4 カ月以上の間，学習習慣を継続させるために e-Learning を用いた入学前教育を実施している（日本リメディアル教育学会，2012）。e-Learning の学習効果を検証し，一定のペースで学習した受講生は，入学後の成績が良好であることを報告した（森川ほか，2011）。また，2004 ～ 2009 年の 6 年間の AO 入試入学者において，卒業時の GPA (Grade Point Average)¹⁾が

AO 入試以外の入試区分入学者と比較して有意差がないことを明らかにした（森川ほか，2014）。

今回は退学率に着目した。近年，大学の定員管理が厳しくなる中において，退学率を低下させることは，個々の大学によって重要であると考えられる。また，退学の理由としては，家庭状況の変化（経済的事由）の他に，学生の学習意欲の喪失，勉強についていけない等の基礎的学力の不足が多くを占めるといわれている。それを突き詰めると選抜方法の妥当性に起因するとも考えられる。

さらに，2008 年より読売新聞教育部が発刊している「大学の實力」には，600 大学以上の退学率が掲載されている。2015 年版では，入試区分別の退学率が初めて掲載され，AO 入試入学者の退学率は 15.5%であった。設置主体別では，国立大学が 3.1%，公立大学が 9.4%，私立大学が 16.5%であった。（読売新聞教育部，2014）。

これまで，退学者に関する調査として，大学入試センター試験の英語と数学の成績と退学者の関係がある（黒田・岡崎 2006）。また，西郡（2011）は，2010 年までの大学入試研究ジャーナルにおいて，個別大学の追跡調査に関するレビュー研究を行っている。その調査の結果，全学共通で入試区分別のド

ロップアウト（休学者、退学者、除籍者など）の報告はなかった。

そこで、AO 入試入学者を中心に鳥取大学の退学率を調査し、他の入試区分や学部別に比較することで、選抜方法の妥当性・信頼性の検証を行った。

2 調査対象

鳥取大学の 2005 ～ 2014 年度の AO 入試（表中は〔AO〕と省略、以下同様）、推薦入試Ⅰ〔推Ⅰ〕、推薦入試Ⅱ〔推Ⅱ〕、一般入試前期日程〔前期〕（文中は〔前期入試〕と省略）、一般入試後期日程〔後期〕（文中は〔後期入試〕と省略）の 5 種類の入試区分入学者を対象とした。また、2015 年 3 月 31 日までの退学者を対象とし、入学年度ごとに入試区分別、および、学部別の退学率を調査した。なお、本稿では、読売新聞教育部（2014）と同様に退学者に除籍者を含めている。

また、鳥取大学では、帰国子女、中国引揚者等子女、社会人 1 年次のそれぞれの特別入試と私費外国人留学生入試がある。しかし、帰国子女等 4 種類の入試を合わせた 2005 ～ 2014 年度の 10 年間の入学者は 55 名と、全体の約 0.5 % であったため、今回の調査対象に含めなかった。

3 結果

3.1 修業年限内の退学率

表 1 に、入学年度ごとに修業年限内²⁾退学率を示した。修業年限内退学率の計算は、分母が当該年度の入学者、分子がその入学者の中で修業年限内の退学者とした。そのため、表 1 では、修業年限に達した 2011 年度入学者までしか掲載していない。また、表 2 に修業年限内退学者数と入学者数を示した。

5 種類ある入試区分で、教科型の学力試験（大学入試センター試験等）を課さない入試は、AO 入試と推薦入試Ⅰである。この 2 種

表 1 入試区分別修業年限内退学率（%）

年度	AO	推Ⅰ	推Ⅱ	前期	後期	合計
2005	14.3	7.9	3.8	5.7	5.3	5.9
2006	6.6	12.2	0.0	4.9	6.0	5.1
2007	3.2	4.9	2.1	4.4	4.3	4.1
2008	5.8	2.3	0.0	4.8	6.8	4.8
2009	1.8	5.4	4.6	4.8	7.2	5.2
2010	7.5	2.9	3.6	4.1	6.9	4.6
2011	5.0	5.7	2.6	3.6	4.7	3.8
合計	6.2	5.9	2.5	4.6	5.9	4.8

表 2 入試区分別の修業年限内退学者数（上段）と入学者数（下段）

年度	AO	推Ⅰ	推Ⅱ	前期	後期	合計
2005	7	3	3	43	14	70
	49	38	78	748	265	1178
2006	4	5	0	39	14	62
	61	41	75	799	233	1209
2007	2	2	2	33	9	48
	63	41	96	757	211	1168
2008	3	1	0	37	15	56
	52	43	94	769	219	1177
2009	1	2	5	36	18	62
	55	37	108	747	250	1195
2010	4	1	4	32	14	55
	53	35	112	787	204	1191
2011	2	2	3	28	11	46
	40	35	117	778	233	1203
合計	23	16	17	248	95	399
	373	270	680	5385	1615	8323

類の入試区分入学者の退学率は、それぞれ 6.2 %、5.9 % と全入試区分合計の 4.8 % と比較してやや高い値であった。

そこで、7 年間合計の入試区分における修業年限内退学率についてカイ二乗検定を行ったところ有意差がみられた（ $\chi^2 = 9.7$, $df = 4$, $P = 0.007$, 有意水準 5%）。また、残差分析の結果から、AO 入試と推薦入試Ⅰの入学

表3 入試区分別修業年限内退学率の有意差検定

	A O	推 I	推 II	前期	後期
退学者	23	16	17	248	95
卒業生	350	254	663	5137	1520
在学者	373	270	680	5385	1615
期待値	17.9	12.9	32.6	258	77.4
χ^2 乗	1.14	0.58	14.3	0.42	3.25
調整化	-1.3	-0.9	2.9	1.1	-2.3
残差					

者に有意差はなく、推薦入試Ⅱ入学者が有意に低く、後期入試入学者が有意に高いことが明らかとなった（表3参照）。なお、この結果は、東北大学の分析結果と非常に酷似していた（倉元・大津，2011）。

推薦入試Ⅱ入学者の退学率が低い理由として、大学入試センター試験を課す入試区分で基礎学力が担保されていることが挙げられる。さらに、高校長からの推薦を得ているために高校を代表している意識があることや、志望順位が高いことが推測される。

志望順位は、入学者アンケートで毎年調査している。2015年度では、AO入試、推薦入試Ⅰ、推薦入試Ⅱの入学者179名中、鳥取大学を第1志望とした者が137名（77%）であったのに対して、前期入試では入学者746名中、第1志望が221名（30%）、後期入試では入学者250名中、第1志望が15名（6%）であった。

後期入試入学者の退学率が高い理由は、志望順位が第2志望より低く、不本意ながら入学した者が多いと推測される。不本意入学者であれば、入学してからすぐに休学をして受験準備をする、あるいは、翌年に他大学へ進学するなどして退学する可能性が高いと思われる。そこで、入学から1年以内の退学率を表4に示した。

3.2 入学後1年以内の退学率

入学後1年以内退学率の計算は、分母が当該年度の入学者、分子がその入学者の中で入学から1年以内の退学者とした。

入学後1年以内の退学率は全体で1.0%だった。また、後期入試での入学者は1.9%と高い値であった。

一方、AO入試、推薦入試Ⅰ、推薦入試Ⅱの入学者では、入学後1年以内の退学率が一般入試よりも低い値であった。この3種類の入試区分では、合格後に辞退することができないため、鳥取大学を第1志望とする者が受験をする。そのため、学習意欲の喪失という理由は考えにくい。これまでAO入試入学者で、入学後1年以内に退学した者は3名いたが、いずれの場合も退学の理由は「家庭の事情」となっており、経済的理由であることが推定される。

表4 入試区分別入学後1年以内退学率（%）

年度	A O	推 I	推 II	前期	後期	合計
2005	2.0	0.0	0.0	1.2	3.0	1.5
2006	0.0	0.0	0.0	0.8	2.1	0.9
2007	1.6	2.4	0.0	1.7	1.9	1.6
2008	0.0	0.0	0.0	0.7	2.7	0.9
2009	0.0	2.7	0.0	0.8	2.4	1.1
2010	0.0	0.0	1.8	1.0	2.9	1.3
2011	0.0	0.0	0.0	0.4	1.7	0.6
2012	2.6	0.0	0.0	0.7	0.0	0.5
2013	0.0	0.0	0.0	0.9	1.3	0.9
2014	0.0	0.0	0.8	0.7	0.4	0.6
合計	0.6	0.5	0.2	0.9	1.9	1.0

3.3 修業年限経過後を含めた退学率

読売新聞教育部（2014）では、修業年限退学率と入学後1年以内退学率の2種類を掲載しているが、表5に修業年限までの退学者に加え、修業年限経過後の退学者を含めた退学率を掲載した。修業年限経過後を含めた退

表 5 入試区分別修業年限経過後を含めた退学率 (%)

年度	A O	推 I	推 II	前期	後期	合計
2005	16.3	13.2	5.1	8.3	8.7	8.7
2006	11.5	12.2	2.7	7.5	9.4	7.9
2007	9.5	4.9	5.2	7.5	8.5	7.5
2008	11.5	7.0	1.1	7.3	9.1	7.3
2009	3.6	5.4	5.6	6.2	8.4	6.5
2010	11.3	8.6	3.6	5.2	9.8	6.2
2011	5.0	5.7	2.6	3.6	4.7	3.8
2012	5.1	0.0	2.2	2.5	1.4	2.3
2013	0.0	0.0	0.0	1.5	2.6	1.5
2014	0.0	0.0	0.0	0.7	0.4	0.6
合計	8.3	5.9	2.7	5.1	6.3	5.2

表 6 入試区分別の全退学者数（上段）と修業年限経過後の退学者数（下段）

年度	A O	推 I	推 II	前期	後期	合計
2005	8	5	4	62	23	102
	1	2	1	19	9	32
2006	7	5	2	60	22	96
	3	0	2	21	8	34
2007	6	2	5	57	18	88
	4	2	3	24	9	42
2008	6	3	1	56	20	86
	3	2	1	19	5	30
合計	27	15	12	235	83	372
	11	6	7	83	31	138

学率の計算は、分母が当該年度の入学者、分子がその入学者の中で 2015 年 3 月 31 日までの退学者とした。

修業年限の時点では卒業と退学の他に、留年している学生が存在する。留年の理由はさまざまであり、海外等への留学や病気の治療のために留年せざるを得ない場合もある。しかし、学習意欲を喪失しているが、大学生という身分で長期間居たいという場合もある。後者の場合、最終的に退学へ至るが、修業年

限で区切ってしまうと、数値として現れないために調査した。

表 5 から、近年の退学率が低下しているように見えるが、これはまだ在学者がいるためであり、この値を正しく比較するためには、入学者全員が卒業か退学のいずれかになっていることが条件である。大学に在籍できるのは修業年限の 2 倍であるが、休学の時期は含めないため、入学から 8 ～ 10 年程度の経過が必要と思われる。そのため、評価には相当長い年数がかかってしまう。

そこで、表 6 に 2015 年 3 月 31 日時点で入学年度における在学者が 20 名以下である 2005 ～ 2008 年度入学者における全退学者数と修業年限経過後の退学者数を掲載した。この 4 年間の入学者が 4747 名であるのに対し、全退学者が 372 名で、退学率は 7.8 % であった。特に、AO 入試入学者では入学者 225 人中、27 名が退学しており、退学率は 12 % であった。選考方法や入学前教育に問題があったことが推測される。

また、修業年限経過後の退学する者が退学者全体の 1/3 以上も存在することがわかった。したがって、修業年限時点での退学率をみるだけでなく、入学してから在籍者が居なくなるまで追跡して評価する必要がある。

3.4 学部別

次に学部別の修業年限退学率を表 7 に、退学者数と入学者数を表 8 に示した。学部別の退学率は、医学部は低かったものの、工学部は、他学部と比較して高かった。

そこで、学部別における修業年限内退学率についてカイ二乗検定を行ったところ有意差がみられた ($\chi^2 = 35.9$, $df = 3$, $P < 0.001$, 有意水準 5%)。また、残差分析の結果から、地域学部と農学部には有意差はなく、医学部が有意に低く、工学部が有意に高いことが明らかとなった (表 9 参照)。

また、表 10 に AO 入試入学者の学部別修

表 7. 学部別修業年限内退学率 (%)

年度	地域	医学	工学	農学	合計
2005	6.5	4.6	6.5	5.6	5.9
2006	3.8	4.6	7.3	2.7	5.1
2007	2.5	2.1	6.1	3.6	4.1
2008	5.4	3.8	5.0	4.7	4.8
2009	4.8	1.6	7.6	4.5	5.2
2010	2.9	2.3	6.7	4.5	4.6
2011	3.4	2.7	5.5	2.0	3.9
合計	4.1	3.0	6.4	3.9	4.8

表 8 学部別修業年限内退学者数（上段）と入学者数（下段）

年度	地域	医学	工学	農学	合計
2005	13	11	32	14	70
	201	240	489	248	1178
2006	8	11	36	7	62
	210	240	496	263	1209
2007	5	5	29	9	48
	199	242	477	250	1168
2008	11	9	25	11	56
	203	240	499	235	1177
2009	9	4	38	11	62
	201	253	500	243	1197
2010	6	6	32	11	55
	209	261	475	246	1191
2011	7	7	27	5	46
	207	262	489	245	1203
合計	59	53	219	68	399
	1430	1738	3425	1730	8323

業年限退学者数と退学率をまとめた。この表に限り、AO入試を導入した2004年度のデータも掲載した。この結果からも工学部入学者の退学が多かった。工学部では、2004年に8学科すべてでAO入試を実施していたが、2006年に1学科、2008年に3学科、2010年に3学科がAO入試を取りやめ、現在は1学科だけしか実施していない（森川、

表 9 学部別修業年限内退学率の有意差検定

	地域	医学	工学	農学
退学者	59	53	219	68
卒業者	1371	1685	3206	1662
在学者	1430	1738	3425	1730
期待値	68.6	83.3	164.2	82.9
χ^2 乗	1.5	17.3	13.7	3.3
調整化	1.30	3.85	-5.82	1.90
残差				

表 10 鳥取大学 AO 入試入学者の学部別修業年限退学者数と退学率 (%)

年度	全学	AO計	地域	工学	農学
2004	—	3	0	3	0
2005	70	7	2	4	1
2006	62	4	1	2	1
2007	48	2	0	1	1
2008	56	3	1	0	2
2009	62	1	0	0	1
2010	55	4	1	2	1
2011	46	2	1	0	1
合計	399	26	6	12	8
入学者	8323	413	162	125	126
退学率	4.8	6.3	3.7	9.6	6.3

2014)。すでに工学部は、退学率の結果が出る前から選考方法の見直しを行った。

4 おわりに

鳥取大学のAO入試を退学率の面から考えると、学内では他の入試区分と有意差がないものの、他の国立大学のAO入試よりも高かった。このことがただちに鳥取大学のAO入試の妥当性や信頼性に対して疑問を生じるとは言い難い。これは大学によって、AO入試の選抜内容や選考方法が異なるため、大学入試センター試験を課すなど学力重視型の大学等と分けて議論する必要がある。さらに、

学部によっても事情が異なるため、その議論も別途必要である。

また、選抜内容や選考方法だけの問題ではなく、合格者に対する入学前教育や初年次教育との連動が必要不可欠で、それらを含めた入試制度の設計が必要である。

5 謝辞

本論文の一部は、平成 23 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) (課題番号 23501148) により実施された。

注

- 1) 鳥取大学における GPA(Grade Point Average) の計算法

鳥取大学では、履修登録科目の成績を A, B, C, D, F ランク法で評価している。100 点満点で A は 100 ~ 90 点, B は 89 ~ 80 点, C は 79 ~ 70 点, D は 69 ~ 60 点, F は 59 点以下である。A, B, C, D を合格点, F を不可とし、このランクに A は 4, B は 3, C は 2, D は 1, F および不履修は 0 のそれぞれ数値(GP:Grade Point)を与えて履修登録科目の GP にその科目の単位数をかけ、その総和を履修登録科目の総単位数で除して GPA を算出する。

$$\text{GPA} = \frac{(\text{科目の単位数} \times \text{その科目で得た GP}) \text{の総和}}{\text{履修登録科目の総単位数}}$$

- 2) 鳥取大学の場合、医学部医学科と農学部獣医学科 (2013 年入学者から農学部共同獣医学科) が修業年限は 6 年、その他の学部学科は 4 年である。

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 (答申) (中教審第 177 号) 2014 年 12 月 22 日 <

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiel_dfile/2015/01/14/1354191.pdf >

(2015 年 9 月 4 日)

倉元直樹・大津起夫 (2011). 「追跡調査に基づく東北大学における入試の評価」『大学入試研究ジャーナル』, **21**, 39-48.

黒田登美雄・岡崎威生 (2006). 「琉球大学における入学者選抜試験の追跡調査—入学試験の成績と休学者・除籍者・退学者の関係について—」『大学入試研究ジャーナル』, **16**, 165-172.

文部科学省 (2015) 高大接続改革実行プラン 2015 年 1 月 16 日 <

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/sonota/_icsFiles/afiel_dfile/2015/01/23/1354545.pdf >

(2015 年 9 月 4 日)

森川 修・三宅貴也・小山直樹・清水克哉 (2011). 「学力試験を課さない入試区分合格者への e-Learning を用いた入学前教育の実践」『大学入試研究ジャーナル』, **21**, 231-236.

森川 修・山田貴光・小山直樹・清水克哉 (2014). 「鳥取大学 AO 入試実施 10 年間を振り返って」『大学入試研究ジャーナル』, **24**, 237-242.

日本リメディアル教育学会 監修 (2012). 『大学における学習支援への挑戦 リメディアル教育の現状と課題』, ナカニシヤ出版, 88-89.

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』, **21**, 31-38.

読売新聞教育部 (2014). 「大学の実力 2015」『中央公論新社』

国立大学アドミッションオフィサーの任期制に関する考察

永野 拓矢（高知大学）， 門馬 甲児（山形大学）， 岡本 崇宅（香川大学）

入試分析や広報を主業務とした国立大学アドミッションセンターの教員（アドミッションオフィサー）において、期限付きの任期制で採用された者も少なくない。更新は可能であるものの、新設で当組織が設置された大学では更新基準が未定状態で選考が行われている事例もあり、着任後の雇用について不安の声が聞かれる。本稿では国立大学アドミッション系の任期制教員を対象に、業務内容と労働条件等（任期制と更新）についてアンケート調査を行い、現状と課題について考察した。

1. はじめに

1.1 教員任期制の変遷

1997年6月に「大学の教員などの任期制に関する法律（以下、任期法）」が成立した。任期法の目的のひとつに「大学等への多様な人材の受入れを図り、もって大学等における教育研究の進展に寄与すること」とある。大学等において多様な知識又は経験を有する教員の採用によって、これまで以上に教育研究の活性化に寄与できる人材を多方面から広く公募することで、大学が抱えた諸問題の解決と向上を期待されたものになっている（表1）。

2013年4月に施行された労働契約法の改正によって、有期労働契約が繰り返し更新されて通算5年を超えたときは、労働者の申し込みにより、期間の定めのない労働契

約（無期労働契約）に転換できるルールが制定されたものの、大学教員に関してはさらに法律改正が行われ、翌14年4月には「大学教員等は、無期労働契約に転換する期間を5年から10年に延長」されている。¹⁾

1.2 問題の所在

本稿では、国立大学の学内共同教育研究施設（以下、学内共同施設）に属し、入試に関する諸研究を行う専任教員等のことをアドミッションオフィサー（以下、AO教員）と定義づけた。一般的なAO教員は、学術色の強い入試と、実務色の強い広報の両面を兼務している。特に実務においては、これまでの経験を活かして採用された受験産業や学校教員の出身者も少なくない。一方で一般的な大学教員同様に、博士の学位を得て奉職する教員も多数在籍する。本稿は入試研究や業務に携わる専任教員に関する雇用面における研究である。

2014年度では86の国立大学のうち、約30の大学でAO教員が在籍しているが、約半数が任期付きの有期雇用教員である²⁾。有期雇用者に対し、審査を通じて更新可能な大学が多いものの、学術以外の業務的な実績もあつて適切な評価が行いにくい事情もあつて、更新基準等が未設置のまま選考が

表1 大学の任期制に関する法律

1. 対象：国公立大学の教員（教授、准教授、講師、助教及び助手）

2. 任期付き採用の対象者（第四条一）

流動型	多様な人材の確保が特に求められる教育研究組織の職に就けるとき。
研究助手型	助教の職に就けるとき。
プロジェクト対応型	特定の計画に基づき、期間を定めて教育研究を行う職に就けるとき。

3. 任用手続

任期を定めて任用する場合は、任用される者の同意を得なければならない。（第四条2）また、任期に関する規則を定めておかなければならない。（第五条2）

行われている事例もあり、着任後の雇用について不安の声が聞かれている。

以上から本稿では AO 教員の任期制に関する問題点について考察を行い、またアンケート調査を実施して、現状と今後の課題について検討を行った。

1.3 AO 教員の業務

表 2 は筆者の属する組織の業務一覧である。入試に関する“分析”と“広報”に関する業務を担っている。

当組織の主な業務は“入試分析”においては、当該学部へ報告と提言、また入試企画関係の学内委員会委員として兼務している。“広報”では、オープンキャンパスの企画運営および大学訪問の対応。また、高校への広報活動や出前講義などの学部への調整依頼、さらに大学案内等の広報物への企画やラジオ出演や本学メールマガジンの原稿執筆。各種広報関係の委員会委員等にも兼務している。

なお、公募時において「(学歴は) 修士以上の学位を有し」とあり、共通教育科目などの授業を担当することも前提としている。

ほかに特定学部の入試業務や四国地区国立大学連合アドミッションセンターのオフィサー業務などの兼務や高大連携の一環として県内の中高生や保護者向けに教育面で

の地域貢献事業なども担っている。

1.3 任期制と更新基準の問題点

AO 教員は、1.3 より任期法の示す「大学等において多様な知識又は経験を有する教員の採用」によって、従来とは異なる視野と経験を有して教育研究の活性化に寄与できる人材活用に応えた働きをする教育支援施設の一員といえよう。

しかしながら、任期法が示した「教員」とは、時代的にアドミッションなど学内共同施設の教員ではなく、流動化を期待した一般の大学教員を示していた。

1996 年に、大学教員に任期制における大学審議会の答申において、「大学教員の人事については、いったん教員に採用された後は、業績評価がなされないまま、年功序列的な人事が行われ、教育研究が低調となることなども指摘されている」とあり、任期制を導入することにより、他の大学や研究機関などに採用される場合にも、その業績評価をあげることによって研究活動の内容を明らかにするなど、教員の教育研究が活性化することが期待される、大学教員の任期制導入を推す答申を行っている。³⁾

山野井(2005)によれば、国立大学が任期制を導入した理由としてもっとも多く選択されていたのは「研究活動の活性化」で

表 2 アドミッションオフィサーの主な業務

〔平成 26 年度 高知大学総合教育センター入試部門のミッションから〕

※平成 27 年度より高知大学アドミッションセンターに改称

①入試についての動態分析

入試動態(志願者、受験者、合格者・不合格者、入学者などに関する)の特徴、課題を把握。

②前年度の入試広報活動の検証

前年度における入試広報活動を検証し、その特徴を把握。

③次年度入試のための広報活動の方針策定

②の検証結果をもとに、効果的な広報配置を探る。

④以上①～③から成る『年度報告書』の作成

⑤学内の教職員を対象とした入試・広報に関する FDSD 研修会の実施

⑥本学が主催あるいは主体として行う入試広報活動の企画(オープンキャンパスなど)

⑦教育行政機関等からの進学指導等に関する協力要請への対応

⑧本学の将来計画に関わる関連事業への対応

組織改組等にもなう事前調査、入試関連事業に取り組む。

あった一方で、任期制導入の危惧については「任期満了後の進路」の回答割合が高かった⁴⁾。山野井が調査した段階では、多くの国立大学ではアドミッションとしての組織は設置されていなかったため⁵⁾、これらの調査結果は一般的な大学教員を対象としたものだが、後年になって発足した AO を含む学内共同施設の教員に多くが適用されている^{6) 7)}。

任期法の問題点は法の制定と同時に「更新基準」の明文化を義務付けしていなかったことにある⁸⁾。公募で採用（内定）を受けた際に、移籍するか否かを最終判断するのは受験者であるが、任期制の採用においては「更新基準」は重要な判断材料である。特に大学や研究機関以外の一般企業や教員から転職する場合は、大学組織や内部の事情は見当がつかない。「何を基準に更新されるのか」を明確に示したうえで公募をかけるのが一般的な考えであるが、教育支援系の教員採用においては、履行している大学はこれまでの公募条件に鑑みて多いとはいえない。

1.4 小括

大学の組織的な事由であるが、学長選後に理事などの主要人事が変わることで組織の見直しが図られることがある。AO 教員は、学内共同施設の教員と同様に学部とは異なる規模の小さな組織に属することが多いため、組織改編の際に配置換え等に伴う影響を受ける場合がある。組織の都合による労働条件の変更を防ぐ意味でも、採用時における明確な更新基準の提示と承認は必要である。

2. 国立大学アドミッション系教員へのヒアリング調査

AO 教員の主たる業務は何か。また、任

期制採用の場合は、どのくらいの任期があって、その後の更新は可能なのか。さらに、更新基準の有無については採用時に示されていたのか。

2015 年 1 月から 2 月にかけて、全国の国立大学の任期制の AO 教員にヒアリング調査（主に電話とメール）を実施した。対象は大学機関ではなく、教員個々である。13 大学に依頼し、11 大学 12 人の回答が得られた（回答率は 78.6%）。

これまでの任期制に関する調査（先行研究）は、広島大学の山野井敦徳氏や静岡大学の佐藤龍子氏等が行っており、定量的な調査と分析、および教員任期制に関する様々な提言を行っている。本論においては、設置自体が新設のカテゴリーに含まれる教育支援施設系の、とりわけアドミッション業務に係る教員を対象に調査を行った。

2.1 調査の概要

調査は「本人」と「任期制」について、以下の通り質問を行った。「本人」については、①当該大学の勤務年数、②年齢、③職位、④前職、⑤勤務校の主たる業務など前職から現況について。「任期制」については、⑥雇用形態（任期期間）、⑦更新回数、⑧更新基準の有無、⑨更新基準と業績評価など、任期制と更新について調査した（表 4）。さらに、⑩望ましい更新基準や⑪今後についてなど、教員個々の様々な任期制の実態についても調査も加えた（表 5）。

AO 教員は、当該組織の歴史が比較的浅い大学が多いこともあって、回答者の 75% が 5 年未満である（①）。ただし、後述する「任期制の更新基準が不明瞭だったことから、更新前に他大学の公募に志願して採用・移籍したために、現大学の勤務年数は 5 年未満」と回答した意見も複数あることに鑑みて、「5 年未満」といって「新採用 5 年未満」と「移籍後 5 年未満」の回答者が

混在することに留意する必要がある。③「職位」については、「専攻分野について、特に優れた知識及び経験を有すると認められる

表3 経歴と採用後の職務について

【1】先生ご自身について伺います。

① 貴学での勤務年数(前任校はカウントしません)について、該当箇所に○をつけてください。

No.		回答数	率
1	5年未満	9	75.0%
2	5年以上 10年未満	1	8.3%
3	10年以上 15年未満	1	8.3%
4	15年以上 20年未満		
5	20年以上	1	8.3%

② 「年齢」について、該当する箇所に○をつけてください。

No.		回答数	率
1	30歳未満		
2	30歳以上 40歳未満	1	8.3%
3	40歳以上 50歳未満	5	41.7%
4	50歳以上 60歳未満	5	41.7%
5	60歳以上	1	8.3%

③ 「職位」について、該当する箇所に○をつけてください。

No.		回答数	率
1	教授	5	41.7%
2	准教授	6	50.0%
3	講師	1	8.3%
4	助教		
5	その他()		

④ 前職について、該当する箇所に○をつけてください。

No.		回答数	率
1	学生・院生		
2	公務員・団体職員・法人職員など(学校教員を除く)	3	25.0%
3	学校教員(小・中・高など)	2	16.7%
4	大学教員	4	33.3%
5	民間企業の社員など	3	25.0%

⑤ 学内における所属や担当業務について、該当箇所「全て」に○をつけてください。

No.		回答数	率
1	学内組織の委員(入試委員や就職委員など)である	12	100.0%
2	教授会に所属している	3	25.0%
3	学内の入試分析や調査(年報の発行など)を行う	11	91.7%
4	入試広報(出前講義や進学相談会の対応)に関わる	12	100.0%
5	入試業務(作題や採点、および試験官などの実施)に関わる	8	66.7%
6	オープンキャンパスの企画立案(当日業務)に関わる	12	100.0%
7	センター試験や個別試験(AO・推薦・一般など)の業務遂行に関わる	10	83.3%
8	学内FDの実施・運営に関わる	5	41.7%
9	入学前教育の実施・運営に関わる	5	41.7%
10	広報誌の作成・運営(メルマガやラジオ出演なども含む)に関わる	8	66.7%
11	担当授業がある(集中講義、オムニバスを含む)	8	66.7%

者」の採用⁹⁾と、実績と経験を評価しての採用であることから教授および准教授で90%以上を占めている。また、入試関係の専門を生かすために、④「前職」は受験産業の社員や実際に進路指導の経験がある高校教員が多かった。一方で前職が「大学教員」と回答した者は他大学からの転出者も含まれる。

⑤「担当業務」については、高校生やその保護者が対象の進学相談会やオープンキャンパスなど、全学として学外向けの広報等の業務は、全員がほぼ当てはまる回答だったが、FDなどの研修の担当や、入学前教育など学部が関係する「学内」業務については意見が分かれた。また、授業については半数以上が担当しているが、教授会に所属する者は25%と少なく、入試・広報に特化した採用であることが窺えた(表3)。

続いて「任期制」に関する調査である(表4)。^⑥期間、^⑦更新回数、^⑧更新基準、^⑨業績評価と更新基準、^⑩望ましい更新基準、^⑪流動化について、ヒアリングした。

⑥の「任期期間」は「3～4年」と「5～6年」に集中した。⑦の「制限」については、半数が「制限なし」であった。また、制限があっても「(採用時は)更新の制限が明記されていたが、実際はそれ以上に更新されて現在に至る」と緩和された補足の回答もあった。

更新基準に限らず、昇給や昇進に関係ありとみられる学内の業績等評価と更新基準の関わりについては(⑧)、「分からない・未定である」が75%を占めた。業績評価の実態は、学部教員に合わせた傾向にあり、AOを含む学内共同施設の教員に必ずしも適さない回答もあった一方で、各組織の実情に沿った評価基準を設けている大学もあるので一概には言えないが、それらも含めて業績と更新が「関係ある」との回答は16.7%にとどまった。

表 4 任期制について

〔2〕「任期制」に関する質問です。

⑥貴学での雇用形態(任期期間)について、該当箇所に○をつけてください。

No.		回答数	率
1	1～2年		
2	3～4年	4	33.3%
3	5～6年	8	66.7%
4	7～8年		
5	その他()		

⑦ (任期制の)更新回数について、該当箇所に○をつけてください。

No.		回答数	率
1	更新なし		
2	更新は1回まで	1	9.1%
3	更新は2回まで	3	27.3%
4	更新に制限なし	6	54.5%
5	その他()	1	9.1%

⑧ (任期制の)更新基準について。貴学採用時での更新基準の有無について○をつけてください。

No.		回答数	率
1	(更新基準は)有り	3	27.3%
2	(更新基準は)無し	3	27.3%
3	(更新基準の有無は)分からない	5	45.5%
4	その他()		

⑨ 貴学の業績評価(教員評価等)は、更新基準に関係しますか。

No.		回答数	率
1	関係ある	2	16.7%
2	関係ない	1	8.3%
3	分からない・未定である	9	75.0%
4	その他()		

⑩の「更新基準」については、上位3点と回答に制限をかけたこともあり、意見が比較的集約された。AO教員らしく、主力である入試広報や分析業務に対する評価を更新基準などの評価に加えるべきとの意見が大勢を占めた(表5)。

⑫「教員の流動性」に関しては、「条件によっては考える」の意見が半数を超えている。流動化を促進する国の方針に沿った考え方と捉えることも可能だが、実際は安定的といえない更新基準に対する不安感のほうが大きい。「採用5年未満」で早くも他大学移籍を検討する回答も複数あった。

大学にとって入試分析と広報こそ、全学的に俯瞰して、「定点観測」を行いながら改善を促す重要な部門といえる。それを十分な議論を重ねずに任期制で募集し、更新基

準を定めずに選考～採用した大学は、抜本的な改善を講じる必要がある。

表 5 更新について

〔3〕「更新」に関する質問です。

⑩ 望ましい更新基準について、以下の中から「上位3つ」をお選びください。

No.		回答数	率
1	研究実績(論文の投稿や学会発表等、および科研費や学内外公募に採択等)	5	41.7%
2	教育実績(出前講義および学内の担当授業数や学生満足度調査の結果等)	1	8.3%
3	社会貢献実績(講演会の講師、その他外部への社会貢献等)	1	8.3%
4	(学内の)教員・業績等の評価	4	33.3%
5	(学内の)委員会委員などの担当実績	1	8.3%
6	(学内の)教育支援実績(FD研修会の開催など)	1	8.3%
7	業務に関する実績①(作題や入試分析・調査など)	9	75.0%
8	業務に関する実績②(入試相談会やオープンキャンパスなどの入試広報活動)	10	83.3%
9	その他()	1	8.3%

⑪「教員任期制」の目的のひとつとして教員流動化の期待があります。今後、他大学などで公募があった場合などについてのお考えがあれば、該当箇所に○を付けてください。

No.		回答数	率
1	条件(昇進・勤務地・職務内容など)によっては考えたい	7	58.3%
2	考えていない	1	8.3%
3	分からない・未定である	3	25.0%
4	その他()	1	5.3%

3. まとめと考察

国立大学AO教員の多くは、前職で学校教員や民間企業等で活躍した経歴を持つ。それらの安定した職域から、任期付きの教員として採用を受けたものの、更新基準等が定まっていないことに不安を覚えた意見が複数以上あった。現状に対して改善がなければ、これから当該部門を目指す者が躊躇してしまう。少なくとも、⑨「業績評価」等を更新基準に当てはめる等、評価制度を活用して公募を行うべきである。

学術的な研究実績等を求める学部教員と異なり、AO教員の職務は一部を除けば研究・教育職よりも入試分析、広報活動など実務中心である。これらの“業績”に対し専門が異なる教員によって更新基準がつけられ、そして判断を仰ぐ構図は、更新不可

の場合は係争に発展する可能性がある。

2008 年の文科省調査では、86 校ある国立大学のうち、任期制を導入している大学は 96.5%あるが任期制教員の在籍割合は 23.4%¹⁰⁾に過ぎない。各大学において「大学」単位として任期制を導入はしたものの、時代的に任期制の対象となるべき学部系教員は一律的な任期制導入は見送られ¹¹⁾, AO を含む新設の学内共同施設教員に付した“矛盾”を認識するべきであろう。

2014 年 12 月に発表された中教審答申においても、新しい入試制度の導入に伴い各大学におけるアドミッションオフィスの強化やそれに関わる人材の育成について言及されている¹²⁾。以上から AO 教員は、今後一層の職責を期待されていることに鑑みて、雇用条件等の改善を早急に検討するべき存在といえよう。

注

- 1) 「研究開発システムの改革の推進等による研究開発能力の強化及び研究開発等の効率的推進等に関する法律及び大学の教員等の任期に関する法律の一部を改正する法律（平成 25 年法律第 99 条）の概要
- 2) 筆者によるヒアリング調査より
- 3) 大学審議会答申（1996）『大学教員の任期制について』（1）教員の流動性向上と任期制導入の意義 a.教員の流動性向上による教育研究の活性化
- 4) アンケートは 14 項目あり、該当箇所に○をつける形式だった。もっとも多く選択されていた「研究活動の活性化（75.2%）」から「年功序列的人事の打破（13.7%）」まで回答に幅があった。
- 5) 国立大学アドミッションセンター連絡会議 10 周年記念誌によれば、加盟校 23 大学のうち、任期法が制定された 1997 年以前に設置された大学は皆無で、最も早いのが北海道大、筑波大、九州大の 1999

年であった。

- 6) 金子（2013）によれば、アンケートに応じた国立大学の 71%が学内共同施設の新規採用教員は「任期制を採用（一部採用を含む）する回答だった。
- 7) 他に、国立大学任期制教員増の背景に 2005 年 12 月の「総合科学技術会議」答申による研究助手型、プロジェクト対応型教員の採用増に関する支援策がある。
- 8) 「大学の教員等に任期に関する法律（第五条二）」に「国立大学法人は…（中略），当該大学に係る教員の任期に関する規則を定めておかなければならない」とあるが、規則に関する規定は触れられていないため、受験する側にとって極めて重要といえる「更新の基準」が未設定で公募を行う大学も少なくない。
- 9) 大学設置基準 第十四条 六「教授の資格」 第十五条 五「准教授の資格」
- 10) 内閣府参考資料（2.6 任期制導入大学数）
- 11) 大学審議会答申（1996）『大学教員の任期制について』（2）基本的方向 a.選択的任期制
- 12) 中央教育審議会（2014 12）「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」14.

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力いただいた国立大学アドミッションオフィサーの先生方に、心より感謝を申し上げます。

参考文献

- 金子研太(2013).国立大学における研究センターの動向』『九州地区国立大学教育系・文系論文集』, 1-1, 6-7.
- 山野井敦徳 (2005).「大学教員の任期制に関する研究」『広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集』, 91-93.

岡山大学国際バカロレア入試の設計

— 現状と将来 —

上田一郎，田中克己，飯塚誠也，佐竹恭介，Carmen Tamas，栗原考次
(岡山大学アドミッションセンター)

岡山大学では，2012 年度入試より理・医（保健）・工・農学部及びマッチングプログラムコース（MP コース）で国際バカロレア（IB）4 月入学入試（定員若干人）を取り入れ，2013 年度入試より 10 月入学入試を MP コース（定員若干人）で導入，更に 2015 年度入試では全学部及び MP コースで 4 月入学入試（定員若干人，医学科のみ定員 3 名）に拡大した。

今後 IB 入試を更に拡大・発展させていくにはどのような課題があるのか，IB 教育を取り入れている国内の高等学校及びインターナショナルスクール（以下 IB 校という）に実際にアンケートや訪問取材をすることで見えてきた課題等について報告する。

1 はじめに

本 IB 校調査は，本学が文科省の 2014 年度大学教育改革加速プログラム（テーマⅢ 入試改革）事業に採択され，その事業の一環として実施したものである。

アンケートは，国内の一条校併設の IB 校（以下一条校という）6 校とインターナショナルスクール（以下 IS という）8 校の協力を得た。

本稿は，そのアンケート結果を分析するとともに，可能な限り IB 校を訪問し教師や生徒と直接面談してまとめたものである。

2 IB 教育の特色

IB は，1968 年にスイスの教育財団によって設立された国際バカロレア機構（IBO）が，海外に滞在しながら大学進学をめざす生徒のために，世界共通の教育プログラムを開発したことに始まるが，現在，DP 認定校は，世界に 2,642 校あり，そのうち国内には 19 校あり，年齢に応じた 3 つのプログラムで構成されている。（IB 認定校数，DP 認定校数は，2014 年 12 月 1 日現在。）

3～12 歳：初等教育プログラム（Primary

Years Programme：PYP）

11～16 歳：中等教育プログラム（Middle Years Programme：MYP）

16～19 歳：ディプロマ・プログラム（Diploma Programme：DP）。

表 1 The IB mission statement（理念）

- ・IB は，異文化理解と尊重の精神を通じて，より良い，より平和な世界の実現のために貢献する，探求心，知識，思いやりのある若者を育てることを目的とする。
- ・この目的を達成するために，IB は，学校や政府，国際機関と協力しながら，チャレンジに満ちた国際教育プログラムと厳格な評価の仕組みの開発に取り組む。
- ・IB プログラムは，世界各地で学ぶ若者たちに向けて，人が持つ違いを違いとして理解し，自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得ることを認められる人として，生涯にわたって積極的に，共感する心とともに学び続けるよう働きかける。

このうち高校の最後の 2 年間に行われる DP が、大学入学資格として世界的に認められるようになっている。

IB が掲げる理念は前頁の表 1 の通りであり、IB が目指す学習者像は表 2 の通りである。

表 2 The IB Learner Profile (学習者像)

IB 学習者は、下記のように努力すること。

- ・ Inquirers : 探求する人
- ・ Knowledgeable : 知識のある人
- ・ Thinkers : 考える人
- ・ Communicators
: コミュニケーションができる人
- ・ Principled : 信念を持つ人
- ・ Open-minded : 心を開く人
- ・ Caring : 思いやりのある人
- ・ Risk-takers : 挑戦する人
- ・ Balanced : バランスのとれた人
- ・ Reflective : 振り返りができる人

IB でフル DP の資格を取得するには、次の条件を満たす必要がある。

- 1) 課題論文 (Extended Essay : EE) を提出していること。
- 2) 知識の理論 (Theory of Knowledge : TOK) を履修していること。
- 3) 創造性・活動・奉仕 (Creativity・Action・Service: CAS) 活動に参加していること。
- 4) EE と TOK の評価が D 以上であること。
- 5) 次の 6 グループある科目群の各グループから 1 科目を選択し履修していること。
(1 : Studies in language and literature, 2 : Language acquisition, 3 : Individuals & Society, 4 : Science, 5 : Mathematics, 6 : The Arts)
- 6) 3 科目以上を Higher Level (HL) で履修し、それ以外の科目を Standard Level (SL) で履修しており、HL の合計が 12

点以上であること。

HL で 2 点は不可、SL で 2 点は 1 科目まで。

- 7) IB の最終試験のスコアが 45 点満点中 24 点以上であること。

3 IB 入試導入までのプロセスと入試結果

本学では、知識偏重型入試から多面的・総合的評価型入試に転換していくために、2010 年から IB の教育内容や IB 校の生徒の学力、世界の大学の入試制度等について調査・研究を重ねた結果、表 1、表 2 に示した「IB の理念」、「IB の学習者像」に沿って教育を行っている IB を高く評価し、2012 年度 4 月入学入試で、募集人員若干名で 4 学部 1 コース (理, 医 - 保健, 工, 農, MP コース) が IB スコア等の書類選考のみ (医・保健, MP コースは面接を課す) で可否を決める IB 入試を導入した。

表 3 IB 入試導入の変遷

年度	4 月入学	10 月入学
2012	理, 医 (保), 工, 農, MP コース	
2013	理, 医 (保), 工, 農, MP コース	MP コース
2014	理, 医 (保), 工, 環境理工, 農, MP コース	MP コース
2015	文, 教育, 法, 経済, 理, 医 (医), 医 (保), 歯, 薬, 工, 環境理工, 農, MP コース	MP コース

・医 (医) の募集人員は 3 名, その他は若干人。

表 3 は、本学の IB 入試導入後の入試状況の変遷だが、2013 年度入試で MP コースが募集人員若干人で 10 月入学の IB 入試を、2015 年度入試で全学部及び MP コースが 4 月入学の IB 入試を導入した。

表 4 の「条件付き合格者」とは、IB の最終試験の正式 IB スコアが発行されるのを待つと、出願締め切りに間に合わないため、各 IB 校が評価した「IB 最終スコアの見込み点」を提出させ、この点数で合格した者が条件付き合格者である。IB の発行する最終試験の IB スコアは、後日、本学が定めた期日までに提出させ、問題がなければ正式な合格者となる。

表 4 IB 入試の入試結果

年 度	24 春	25 春	25 秋	26 春	26 秋	27 春	27 秋	計
志	1	1	3	2	6	9	6	28
条			3	2	5	4	6	20
合	1	1	2	1	3	2	3	13
入	1	0	1	0	3	2	3	10

・志：志願者，条：条件付き合格者

・合：合格者，入：入学者

4 Language A における Japanese A 履修者の日本語第一言語（日本人）比率

本学で提供しているコースは、2017 年から英語だけで履修し卒業できるコースを開設する予定だが、現時点では日本語コースだけであるので、日本語を第一言語（母語）としている生徒が学生募集のターゲットとなる。

グループ 1 の Language A は、日本語を母語とする生徒のほとんどが Japanese A を履修していると言われているが、実際はどうか、学校の設置区分別に特徴があるか見てみる。

表 5 Japanese A 履修者の

日本語第一言語比率（人）

設置 区分	11 年生 (G11)		12 年生 (G12)	
	計	日本人	計	日本人
一条校	71	70(98.6%)	41	41(100%)
IS	42	24(57.1%)	52	38(73.1%)

・日本国籍を持つ者を日本人とした。

・G11, G12 は、一条校の高 2, 高 3 にあたり、この 2 年間のコースでフル DP を取得する。

表 5 の G12 を見ると、一条校と IS は、Japanese A の履修者はそれぞれ 100%, 73% が日本語を第一言語（母語）としている。

このことより、現段階では日本語コースだけを持つ本学が IB 校の生徒を受け入れる場合、HL, SL を問わず Japanese A を履修しており、成績評価 4 点以上としておけば問題ないと思われる。

では Japanese B の履修者は学生募集の対象にならないのだろうか？

表 6 Japanese B 履修者の日本人の数 人

設置 区分	G11		G12	
	日本人	その他	日本人	その他
一条校	9	0	5	8
IS	17	57	27	51

・日本国籍を持つ者を日本人とした。

表 6 を見ると、Japanese B の履修者の中にある程度の割合で日本人がいる。彼らの属性は帰国子女等で、日本国籍は持っているが、海外での生活が長い等、何らかの理由で Japanese A が履修できないとか、日本語が第一言語であるが Literature のレベルではないために Japanese B を履修している生徒である。

日本人と外国人を含めた Japanese B を履修している生徒が本学の日本語コースの授業を履修できるか否かが問題だが、今回のアンケートでは、Japanese B 履修者は、「日本語での日常生活に支障はないが、大学の日本語コースの授業の履修は難度が高い」、「Japanese B の HL で 6 点か 7 点を取るレベルでも、大学の日本語の語彙力を考慮すると、大学の日本語コース授業の履修は難しい」、逆に「Japanese B の HL で 6 点か 7 点を取るレベルであれば、大学の日本語コースの授業は履修可能」という意見に分かれた。

本学では、IB 校時代に Japanese A を履修していた学生に対して学部の専門科目の日本語アシスタント(AT)を配備しているくらいなので、Japanese B 履修者を募集対象に加えるのは困難であると考えます。

日本語力の確認であれば、入試で面接や日本語の小論文等を課せば、Japanese B 履修者の日本語力を確認できるであろうが、できるだけ IBO の成績評価を信頼し、面接等は課さないというのが本学の方針なので Japanese B 履修者を出願資格者から外している。

但し例外的に、教育、医（医）、医（保）、歯は、面接を課している。

5 本学の 4 月入学 IB 入試出願要件

4 月入学 IB 入試を行っている全学部・MP コース共通の出願要件は、「Language A を Japanese 日本語により履修し（HL か SL は問わない）、成績評価が 4 以上の者」としており、その他の出願要件は、グループ 6 以外から 1 科目 HL で成績評価 4 以上を求めている募集単位が 10 学部・MP コース、理科の HL を 2 科目課し、成績評価 4 以上を求めている学部が 1 学部である。

現時点の本学の出願要件は、IB 校のカリキュラムの実態と合っているかどうか、理科について検証してみる。

表 7 理科 HL の開講状況 (校数)

開講科目数	一条校	IS
HL 3 科目	1	4
HL 2 科目	2	2
HL 1 科目	2	
HL 0 科目	1	

表 7 を見ると、一条校、IS 校が理科 HL を開講している科目数は 2 科目以上が多く、理科 HL を 2 科目課し、要求スコアを 4 点以上にする事は、出願要件としては差支えないように

見える。

しかし、日本人の IB 校生はフル DP 取得に必要な HL3 科目のうち 1 科目を Japanese A で履修する傾向が強いので、残りの HL の科目で理科を 2 科目指定し、いずれも成績評価 4 点以上を要求するのはかなり厳しいようである。

従って、理系の学部が理科の 2 科目履修を要求する場合、1 科目は HL、もう 1 科目は SL にしておく必要があるだろう。

本学の理科の HL2 科目を指定し、成績評価 4 以上としている学部は、2016 年度 4 月入学入試から出願要件を、物理、生物から 1 科目及び化学及び数学（うち 1 科目は HL 成績評価 4 以上、他の 2 科目は SL 成績評価 5 以上又は HL 成績評価 3 以上）に緩和した。

6 フル DP ではない IB Certificate の生徒に出願資格を与えるか否か

前記 2 で掲げた基準の一つでも満たさなければ、いくら 24 点以上得点をしてもフル DP は取得できない。IB Certificate とは、フル DP の条件には合致しなかったが、IB のいくつかの科目で成績証明書を取得している生徒のことである。その中には、各科目 7 点満点中高得点を取っている生徒もいる。

IB Certificate の生徒を本学の学生募集のターゲットに加えるか否かについては、そもそも IB 入試を取り入れた経緯、前記 3 に遡って考える必要があるだろう。

IB の価値は、表 1 The IB mission statement (IB の理念) と表 2 The IB Learner Profile (IB の学習者像) に言い尽くされているが、本学がフル DP 取得の生徒に期待するのは、「主体性・リーダーシップ」、「高度な自己管理能力・時間管理能力」、「批評的・批判的思考力」、「分析的思考力」、「創造的思考力」、「異文化に対する理解と思考の柔軟性」、「コミュニケーション力」、「プレゼンテーション力」、「語学力」等々を身につけていることであるので、まず IB が認定したフル DP を取得した生徒を最優

先で学生募集の対象としている。

IB Certificate の生徒には、最後までフル DP を目指していたが最終試験でフル DP の基準を満たせず認定されなかった生徒や、最初からフル DP を目指していない生徒等がいる。

海外にはカナダのブリティッシュコロンビア大学 (UBC) のように、IB Certificate でも、高校の卒業証明書と学部が指定した科目を履修しており、IB スコアの要件を満たしていれば出願できる大学もあるが、本学はまだ IB 入試を始めたばかりで十分なエビデンスを持ち合わせていないので、フル DP と IB Certificate の生徒像の比較研究を行っていき、今後の IB 入試の拡大につなげていく必要がある。

7 EE を出願書類に加えるか否か

IB 校の教員は、EE を出願書類に加えることについて、下記の理由で賛成意見が多かった。賛成意見、条件付き賛成、反対意見の例を掲載する。

【賛成意見】

- ・米国リベラルアーツの大学やアイビーリーグの大学は、論文サンプルの提出を求めることがあるので、それに類するものと考えことはできる。その場合、EE を提出しなさいという指定ではなく、出願分野に関連した自分の実績を提示できる作品等を提出しなさいとなっている。

EE Sample に限らず、国語論文サンプル、Historical Investigation、Math Project、Science Lab report、TOK 論文等々、提出可能な作品は多いので、学部が出願者の何を審査したいのかによって提出物を決めた方が、出願者の様子を的確に審査できると思う。

- ・生徒が何に関心を持っていたのか、どのくらいの内容のものを書いたのかということがわかるので、EE を提出させるのは有効だと思う。生徒も相当力を入れて書いているので、

読んでもらうことを望んでいるのではないだろうか。

- ・自主的にどれくらい取り組んだのかを見るには有効だと思う。但し、理系志望の生徒が必ずしも理系の科目で EE に取り組むとは限らない。

【条件付き賛成意見】

- ・IB からの正式な評価が出たあとであれば (EE の提出は) 問題ないと思う。
- ・EE は、大学で論文を書くための準備だ。例えば、EE が人間として素晴らしい価値観を示すものであっても、IB が求める論文としての構成やデータの扱い方が評価基準に沿っていないければ、全く点数がもらえない。

論文を書く力を審査基準に加えたい等、EE の評価基準が大学にとって求めているものであれば、(EE 提出を) 加えることに価値があると思うが、価値があるかどうかは、EE で何を大学が見たいのかによると思う。

また、EE の提出を加えることを検討する場合、EE の評価基準を大学がしっかりと把握することが必要だと思う。

【否定的意見】

- ・EE を加えるというのは、提出した EE の成績を合否の基準にするということでしょうか。それとも IB に提出する EE を貴学にも提出するということでしょうか。IB の試験結果をもとに選考するのであれば、EE を出願書類に加える必要はないと思う。
- ・EE の提出を追加することで、IB Certificate の生徒が貴学に出願する可能性を消してしまうかもしれない。

IB 最終試験の成績評価には EE の評価点が含まれている。EE だけを取り上げて、IB の出す最終スコアとは別に本学が EE を評価する

ということは、EE の配点比率を大きくしたということになる。

IB スコアを含む提出書類だけ（教育・医・歯は面接も課す）で合否を決めるのが IB 入試だが、IB スコアは信頼しているものの、一人ひとりの生徒が DP の 2 年間で何に関心を持ち、どのような活動にどれだけ努力し、どのような成果を出したのかという生徒像も何らかの手段で把握しておきたいものだ。

IB 校の教員の多くが出願者を審査するために出願書類に EE を加えることに賛成している。

各学部・コースが「出願者の何を審査したいのか」を明確に持った上で、出願者が DP の 2 年間で成し遂げた成果を示せる（EE に限らない）成果物を提出させることは意義があるように思う。

8 IB 校の進路指導

IB 校が対応する大学入試は、進学先が国内の大学と国外の大学、秋入学の入試と春入学の入試、入試方法が IB 入試、日本の大学の AO 入試、一般入試等々多岐に渡っている。

IB 校の進路指導は、カレッジカウンセラー（スクールカウンセラー）と DP コーディネーターが中心になって年間行事を立てて計画的に行われている。それに加え、進学先が日本国内であれば日本人教師が付いて指導し、海外の大学は国別（地域別）に入試方法が異なるため外国人教師が付いて指導し、更にクラス担任やエッセイ指導の教員等が加わって手厚くサポートしている。

一条校、IS の進路指導事例を紹介する。

【一条校の例】

- ・国内の大学の一般入試と国内外の大学の IB 入試の進路説明会を開催している。
- ・毎年秋に、生徒・保護者を引率してカレッジフェアに複数回参加しているが、国内外の大学の校内説明会・個別相談会も受け付けてい

る。

- ・卒業生が学校に戻ってきて大学生活の話を
する Q&A セッションを開催している。
→その後、個別にメールやスカイプで情報
交換をする生徒もいる。
- ・G9, G10¹⁾ : G9, G10 で PSAT, G10 で
TOEFL iBT を初めて受験させ、受験の基本
情報を提供し、準備させる。
- ・G11 : 必要に応じて TOEFL や SAT の受験
を勧める。
- ・G12 : 頻繁に進路面接を実施している。

【国内の IS の例】

- ・G8²⁾ : キャリアについて、また大学がそれに
どのように役立つのかを学んでいる。
- ・G9 : キャリアとは何か、なぜ大学に行くのか、
各国の大学のしくみについて学んでいる。
- ・G10 : 各国の大学のしくみについて、特にア
メリカとイギリスの大学のしくみの違いに
ついて詳しく学んでいる。
- ・G11 : 具体的な大学選び、願書出願について
の説明、志望理由書指導、生徒と保護者に対
する個別の進路指導をしている。
- ・G12 : 校内で各大学による入試説明会を実施
し、生徒や保護者が直接大学から情報を得る
機会を提供し、且つ、カレッジフェアに参加
させる等して生徒自身で調べるよう促して
いる。
そのような行事を入れながら、個別の進路相
談と出願のサポートとそのフォローアップ
を行っている。

9 生徒たちの進路選択行動と大学の入試広報

生徒は、各校の進路指導行事に則って自分のキャリアについて考え、志望大学を選択し絞り込み、出願に向けた行動を起こす。

IB 校の進路指導スケジュールは、国内外の大学の入試スケジュールに合わせて組まれているので、生徒が志望校・出願校を決める時期は概ね同じになると考えられる。

IB 校では、校内で大学の入試説明会・個別相談会を実施しているが、大学側が入試説明会等の入試広報を実施させていただく時期は、生徒が志望校・出願校リストを作成する前でなければならない。一条校も IS も G11 の終わりから G12 の初めにかけて志望校・出願校を決定しているようなので、それ以前に入試説明会等を実施させていただく必要がある。

今年度、文部科学省の大学教育改革加速プログラム(テーマⅢ 入試改革)事業に採択され、本学が知識偏重型入試から多面的・総合的評価型入試に転換するというメッセージを書いたポスターを作成し IB 校に送付したところ、かなりの確率で校内の廊下や教員室の壁に貼ってくださっていた。

IB 校を 1 校 1 校訪問して入試説明会を開催するのによいが、世界中の IB 校を訪問することはできないので、国内の大学のほとんどが IB 入試を行っていない今の時期は、本学が IB 入試を行っているということの認知度が低いであろうから、まず IB 校の生徒に本学が IB 入試を行っていることを周知することが重要で、そのためには IB 入試を実施していることを告知するためのポスター等を作成し、世界中の Japanese A を開講している IB 校にだけでも送付しておくべきではないかと考える。

生徒の志望校・出願校決定のプロセスを、一条校、IS の生徒の事例を記しておく。

【一条校の例】

- ・ G10：だいたいの方向性を決める。
国内の大学の一般入試を考えるのであれば、受験科目を意識して家庭学習をする。
- ・ G10 後半：文系理系の方向性を決定し、DP の科目を決めるため、各大学・学部でどのような科目要件と IB スコア要件があるのかを確認する。
- ・ G11 後半まで：大学と学部を予備的に決める。
- ・ G12 春：志望大学・学部を決定する。
- ・ G12 の 1 学期末試験後：期末試験が最終 IB

試験に向けての準備試験の役割を果たすため、このスコアでどの程度の仕上がり具合かを確認しながら最終出願校を決定していく。海外の大学は、早くて 10、11 月出願で（これは珍しいが）、大半は 12 月後半から 1 月にかけて出願している。従って、G12 の夏あたりには、だいたいの出願校リストを作成している。

その後の DP の仕上がり具合とその他のテストスコアを見ながら、出願校を絞っていく。

【IS の例】

- ・ G11 の終わりから G12 に進学する夏休み：
だいたいの生徒が出願校リストを作成する。
- ・ G12 の 9 月：イギリス・アメリカの大学への出願が始まり、出願のピークは 12 月から 1 月にかけて。
可否結果がわかるまで数週間から数か月かかるが、早い生徒で 12 月、多くの生徒が 3 月から 4 月にかけて可否結果を受け取り、5 月頃までにはほとんどの生徒の進学先が決まる。

10 まとめ

2014 年 12 月の中教審答申(高大接続・入試改革答申)で示された教育改革は、明治以来の教育改革を目指していると言われ、2020 年度には大きな入試改革がなされようとしている。

本学では、知識偏重型入試から多面的・総合的評価型入試に転換していくために、IB の教育内容や教育成果等を高く評価し、募集定員若干人ではあるが 2015 年 4 月入学入試で IB 入試を全学で取り入れた。

本学には IB 入試で入学した学生が 10 名いるが、彼らは、「グローバル人材育成特別コース」に優先的に在籍しており、そのコースの学生とともに学外での活躍は目覚ましいものがあるのでその一例を紹介する。

【IB 校出身学生の活動事例】

- ・我が国が経済協力開発機構（OECD）に加盟して 50 周年となる 2014 年に、OECD Student Ambassador の全国 8 大学の一つに選ばれ、OECD の意識度調査や広報ポスターを作成し、一年を通じてワークショップや講演会の開催をしてきた。
- ・国際協力機構（JICA）の国際フィールド・スタディプログラムで、18 日間ベトナムの現地調査を行い、発展途上国の現状や問題点を多角的に見つめ、ODA 等の現場体験をした。

但し、IB 入試で入学してきた学生は、学部
の科目の専門用語で日本語のアシスタントを
付ける必要がある等、全てが順調というわけ
ではない。

今後、IB 入試で入学した学生の学修面、生
活面、卒業後の進路面等の追跡調査・検証を重
ね、個々の問題に対応していきながら、募集定
員を増やし定員化していき、更には、秋入学の
IB 入試の実施学部の枠も広げていきたいと考
えている。

謝辞

本研究は、文部科学省 大学教育改革加速プ
ログラム（テーマⅢ 入試改革）事業により
実施された。

注

- 1)、2) G8, G9, G10 は、それぞれ一条校の
中 2, 中 3, 高 1 にあたる。

参考文献

- 相原憲昭・岩崎久美子編著（2007）.『国際バカ
ロレア 世界が認める卓越した教育プログ
ラム』明石書店
田口雅子（2012）.『国際バカロレア 世界トッ
プの教育への切符』松柏社
坪谷ニューエル郁子（2014）. 大学教育改革加
速プログラム 岡山大学キックオフシンポ

ジウム配布資料

岡山大学 2015 年 4 月入学 国際バカロレア
（AO 入試）学生募集要項

IBO の HP. <<http://www.ibo.org/en/>>

UBC の IB Certificate の出願要件.

<<http://you.ubc.ca/admissions/international-baccalaureate/>>

国際バカロレア特別入試の導入と残された課題

島田康行，本多正尚，大谷奨，白川友紀（筑波大学）

平成 26 年度，筑波大学は国際バカロレア資格取得者を対象とする入試を開始した。本稿では，この入試の導入に至った背景として，諸機関による提言等や学内の動きを整理する。また，募集開始までの広報活動等の概略と，この入試の趣旨やアドミッションポリシー，選抜方法等の概略を報告するとともに，入試実施の結果と今後の課題についても言及する。

1 はじめに

平成 26 年度，筑波大学は国際バカロレア資格取得者を対象とする特別入試を開始した。本稿では，この入試を導入するまでの経緯・背景，設計の理念，選抜方法，実施状況と，今後の課題について述べる。

2 背景

2.1 国内における国際バカロレアの推進に関する提言等

平成 25 年 5 月に公表された教育再生実行会議の第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」は，「1. グローバル化に対応した教育環境づくりを進める」ために「② 初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育を充実する」ことを提言し，その具体的な方策の一つとして次のように述べた。即ち，「国は，国際バカロレア認定校について，一部日本語によるディプロマ・プログラムの開発・導入を進め，大幅な増加（16 校→200 校）を図る」と。また，翌 6 月には「日本再興戦略 -JAPAN is back-」が閣議決定され，そこでは「一部日本語による国際バカロレアの教育プログラムの開発・導入等を通じ，国際バカロレア認定校等の大幅な増加を目指す（2018 年までに200 校）」とされた。数値目標が掲げられたこともあって，国際バカロレア・プログラムはにわかに注目を集める

ところとなった。

また，同月に閣議決定された「第 2 期教育振興基本計画」にも「国際バカロレアの普及のためのフォーラムや教員養成のためのワークショップを開催するとともに，ディプロマプログラム（DP）の一部科目を日本語で行う日本語デュアルランゲージディプロマプログラム（日本語 DP）の開発を行う」とあって，政府がこのプログラムの普及を重要視することが示された。

さらに，同年 10 月の教育再生実行会議第四次提言「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」でも引き続き「(2) 多面的・総合的に評価・判定する大学入学者選抜への転換」に関して，「大学は，入学者選抜において国際バカロレア資格及びその成績の積極的な活用を図る。国は，そのために必要な支援を行うとともに，各大学の判断による活用を促進する」と，その推進が提言された。

なお，前年（平成 24 年）6 月の「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」(文部科学省)は，「大学入試の改革」や「グローバル化に対応した人材育成」に関連して「多面的・総合的な評価」，「思考力・判断力・知識の活用力等（クリティカルシンキング等）を問う新たな共通テストの開発」や「入試における TOEFL・

TOEIC の活用・促進」に言及するが、国際バカロレアに触れるところは見当たらない。

2.2 国際バカロレア日本アドバイザー委員会

上述の「日本再興戦略 -JAPAN is back-」が閣議決定された平成 25 年 7 月には、国際バカロレア日本アドバイザー委員会（委員長：藤崎一郎上智大学特別招聘教授／前駐米大使）が発足し、「高校、大学及び産業界のリーダー等の方々の幅広い参加を得て、日本における IB の導入拡大に向けた課題とその対応方策について検討¹⁾」が開始された。平成 26 年 4 月に報告書「国際バカロレアの日本における導入推進に向けた提言」を公表するまで、6 度の委員会が開催され、種々の意見交換がなされている。たとえば第 4 回の委員会では「大学入試における IB の活用」

「企業から見た IB への期待等」「国内における IB の導入に向けた最近の動向」が議題に上っている。

この委員会は国際バカロレア・アジア太平洋地区（IBAP）が事務局を担当し、委員は文部科学省国際課長や、私立大学理事、高等学校長、教育再生実行会議委員ら 20 名で構成された。

委員には国立大学学長 2 名が含まれ、筑波大学学長・永田恭介はその一人であった。

3 募集開始まで

3.1 学内の動き

教育再生実行会議の第三次提言が公表された平成 25 年 5 月、筑波大学では学長の下に入学選抜方法に関する喫緊の課題について検討するためのタスクフォースが設置され、「学生の自立性の涵養につながる入学選抜」「入学試験の国際化対応（英語検定試験の導入を含む）」「現行入試制度の見直し、業務体制の構築」に関する議論が進められることとなった。

議論は多岐にわたり、国際バカロレア資格を活用する入試についても、この場でその方向性を検討された。

タスクフォースの議論を踏まえ、翌年、平成 26 年 1 月 30 日の定例記者会見では「入学選抜方法等の改革について」として、先の 4 項について具体的な方向性が公表された。「入学試験の国際化対応（英語検定試験の導入を含む）」に関しては、

- ・ 国際バカロレア特別入試を含むグローバル入試を全学で実施（国際バカロレア特別入試は、平成 27 年度 4 月入学者を対象として、本年 11 月の推薦入試に併せて、全学で実施する）
- ・ 4 技能（R,L,W,S）を問う GTEC-CBT 等の英語検定試験の導入²⁾

以上 2 点を柱とする内容であった。この発表は、国際バカロレア特別入試（以下、IB 入試と略す）を含むグローバル入試の方向性を次のように述べていた。

募集人員：各教育組織で若干名

募集単位：全学

選考方法：面接及び論述試験

対応：アドミッションセンター（以下 AC と略す）

この記者会見では「今後の予定」として、「今回取りまとめた改革の方向性に基づき詳細設計を行い、学内手続きを経て、受験生等への予告を行った上で、早期の入試改革の実行を目指す」、「必要なものは先行して詳細設計を行い、早期導入を目指す」ことが併せて発表された。タスクフォースの設置から 8 か月後、IB 入試出願開始の 7 か月前であった。

3.2 周知

3.2.1 筑波大学入試改革シンポジウム

平成 26 年 3 月 17 日、AC は「国際バカロレア制度の理解のために」のテーマを掲げた「入試改革シンポジウム」を主催した。

公開された広報用のチラシによれば、開催の趣旨は「入学試験の国際化対応は喫緊の課題であり、国際バカロレア制度について理解を深めるため」であり、報道関係者、高校関係者の他、本学教職員が対象となっている。

IBAP 理事による基調講演に続いて、AC より IB 入試の概要（案）を説明した。その中で、この入試が書類選考（第 1 次選考）と個別面接（第 2 次選考）によること。9 月上旬出願、10 月下旬合格発表であること、出願時の提出書類には国際バカロレアのスコアのほか、EE（課題論文）の写しや TOK（知識の理論）の概要を求めることなどが、初めて明らかにされた。

また、1 月末の記者発表では、11 月の推薦入試と同時実施とされていたが、さらに 2 カ月早く、9 月の AC 入試と同時に実施する案が示された。

3.2.2 国際バカロレア大学入試活用セミナー

平成 26 年 3 月 25 日、文部科学省及び国際バカロレア機構の主催による「国際バカロレア大学入試活用セミナー」が学術総合センターにおいて開催された。

セミナーでは、文部科学省による説明、関西学院大学、ブリティッシュ・コロンビア大学、メルボルン大学、ヴァージニア大学、キングズ・カレッジ・ロンドンによる活用事例の報告に続き、国内大学の取組みの例として本学 IB 入試について説明した。

ここでは、国際バカロレアの「学習者像」と IB 入試が求める人材との関連、スコアに偏らずに評価するアドミッションポリシーのほか、選抜方法について初めて具体的な情報を公表し、それが AC 入試の蓄積を踏まえたものである点を強調した。

3.2.3 第 2 回筑波大学入試改革シンポジウム

平成 26 年 6 月 18 日、AC 入試、国際科学オリンピック特別入試の募集要項の公表と

同時に、IB 入試の募集要項が web 上に公開された。これを受けて、翌 7 月 3 日、IB 入試の募集開始を翌月に控え、筑波大学東京キャンパス文京校舎にて「第 2 回筑波大学入試改革シンポジウムー IB 入試キックオフシンポジウムー」が開催された。

国内の国際バカロレア・プログラム実施校による実施状況等の説明に続いて、AC から IB 入試の概要を説明した。ここでは出願資格（出願に必要な科目を含む）、実施時期（AC 入試、国際科学オリンピック特別入試と同日程であること）を中心に詳述し、国際バカロレア・プログラムと現行の高等学校教育課程の理念との関係等に触れた。

3.3.3 効果

これらのシンポジウムやセミナーには、その都度、国内の国際バカロレア・プログラム実施校を含む高等学校関係者の多数の参加があったほか、IBAP 関係者、報道関係者らも参加しており、情報の周知に効果があったと考える。

また、その場での意見交換等を通じて、出願を検討する立場から、どのような情報が求められているのか、把握・推測することが可能となり、広報の在り方を検討するに資するところとなった。

4 IB入試の概要

4.1 位置付け、趣旨、AP、意義

すでに本学では推薦入試、AC 入試等を含む 13 種類の入試を実施していたが、新たに開始する IB 入試は、帰国生徒特別入試、グローバル 30 学群英語コース特別入試、私費外国人留学生入試とともに「グローバル入試」として位置付けられた。全学で実施、募集人員は教育組織ごとに若干名とし、アドミッションセンターが対応する。

この入試の趣旨と求める人材は次のとおりである。

「筑波大学では、国際バカロレアにかかる活動を支援するとともに、探究心をもって主体的に学び、信念をもって物事に挑戦し、世界的に活躍できる人材を育成するための新たな入学試験として、全学で国際バカロレア特別入試を実施します」。

ここでは「国際バカロレアにかかる活動を支援する」ものであることが明言されている。また、この入試で求める人材は、国際バカロレアが掲げる「学習者像」（「探求する人」「信念のある人」「挑戦する人」等）を踏まえている。

IB 入試全体のアドミッションポリシーは次のとおりである。

「国際バカロレア資格を取得した者を対象として、主体的に学ぶための知識や思考力、明確な目標をもって学ぶ意欲、また、語学力を含めたコミュニケーション能力などを重視して入学者を選抜します」。

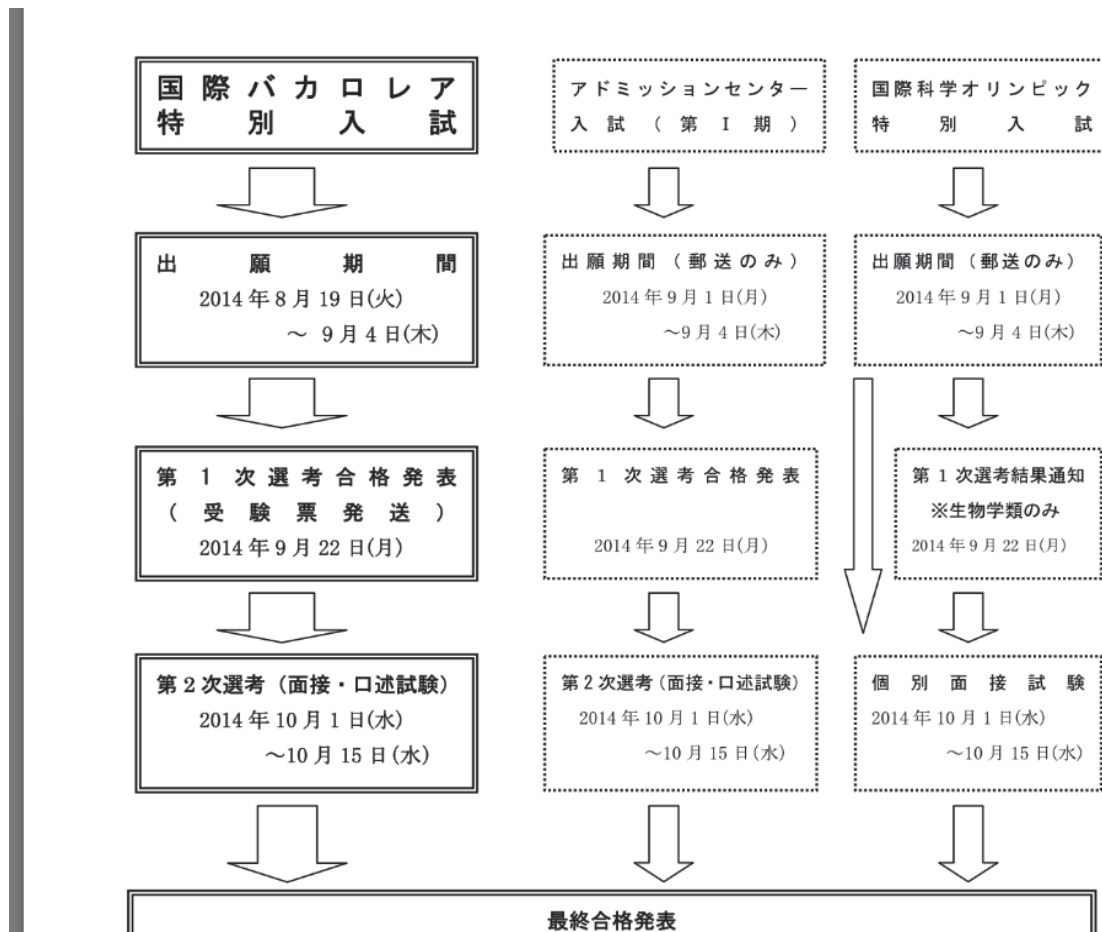
国際バカロレアのスコア（45 点満点）のみならず、プログラムを通して養われた、現代社会の課題に向き合う力を重視して評価するという方針の表明である。

国際バカロレアの活用は「グローバル化への対応」とのみ捉えられがちだが、このプログラムの内容は、各教科等における、説明、論述、討論、記録、要約等の「言語活動」を重視する学習指導要領の目指すところとも重なるところが大きい。このプログラムに対する社会的理解が進むことで、高等学校における思考力・判断力・表現力の育成にも示唆を与え得ると考える。

4.2 選抜の方法（平成27年度入試）

4.2.1 選抜日程

下図のとおり、AC 入試、国際科学オリンピック特別入試と同日程とすることで、AC による対応を可能とした。



この日程により、国内の高等学校の3年生は国際バカロレア資格取得見込みで出願することになり、10月下旬の合格発表は「条件付」ということになる。

4.2.2 出願資格

学群教育を受ける上で支障がないように、日本語を母語とする者または日本語を履修していることを資格の一つとした。

また、募集組織ごとに、国際バカロレア資格の取得において履修を必要とする科目を設定した。たとえば以下のごとくである。

人文学類：

歴史 HL，地理 HL，哲学 HL から 1

社会学類：

歴史 HL，地理 HL，経済 HL，グローバル経済 HL，数学 HL から 1

工学システム学類

数学 HL 必修。物理 HL 必修。

医学類

数学 HL 必修。物理 HL，化学 HL，生物 HL から 2 科目。英語を履修していなかったものは TOEFL 等英語試験の成績を提出。

体育専門学群

指定科目なし

これらの指定科目は、各教育組織への適合性を確認するために、個別学力検査（前期）で課す科目を参考にして設定した。科目の設定には各教育組織固有の事情が反映されている。各科目のスコアについては要件を設けていない。

4.2.3 選考方法

第1次選考（書類選考），第2次選考（面接・口述試験）による。

出願時の提出書類には，EE（課題論文）の写しと日本語要約，TOK（知識の理論）及びCAS（創造性・活動・奉仕）の成果・概要レポートを含み，第2次選考はこれらを

基に30分の個別面接を行うこととした。

出願時の提出書類に基づいて個別面接を行う選考方法はAC入試のそれを踏襲したものである。したがって受験者はスコアのほかにEEやTOK等の内容によって，学力とともに，出願組織への適合性を示すことが求められる。EEは，国際バカロレア・プログラムでは自らの志望する進路を見据えてテーマ設定すべきものと位置付けられており，これを踏まえて議論することで，適合性の評価も可能であろうと考えた。

4.2.4 選考体制

AC入試同様，教育組織ごとに選考グループを設置した。各グループはAC教員と教育組織の複数の担当教員からなる。志望者のない教育組織については選考グループを設けなかった。

各選考グループの判断を，AC教員と全組織の担当教員からなる選考委員会によって審議し，最終決定とした。この手続きもAC入試，国際科学オリンピック特別入試と同様である。

5 実施状況 一出願者・合格者・入学者数

出願，合格，入学の状況は，それぞれ次頁の表のとおりである。

7つの教育組織に9名の志望者が出願し，第1次選考合格者4名，第2次選考を1名が欠席し，最終合格者は2名であった。合格者2名はいずれも入学手続きを完了した。

9名の志願者には，国内外のインターナショナルスクールで国際バカロレア資格を取得した者と，国内の高等学校で国際バカロレア資格を取得見込みの者とがあった。志願者のスコアの最高点と最低点には12点の幅があった（見込み点 predicted を含む）。

	志願者数	第1次選考 合格者	最終 合格者	入学者
人文学類				
比較文化学類	1	1	1	1
日本語・日本文化学類				
社会学類	1			
国際総合学類	2	2		
教育学類				
心理学類	2			
障害科学類				
生物学類				
生物資源学類				
地球学類				
数学類				
物理学類				
化学類				
応用理工学類				
工学システム学類	1			
社会工学類				
情報科学類				
情報メディア創成学類				
知識情報・図書館学類				
医学類	1	1	1	1
看護学類				
医療科学類				
体育専門学群				
芸術専門学群	1			
計	9	4	2	2

6 残された課題

今回の入試は、平成 26 年 1 月の発表から 9 月の出願まで、限られた時間の中で準備された。その実施を通して、日程、選考方法など、多くの課題が見えてきた。そのいくつかを掲げておく。

6.1 日程

9 月出願、4 月入学という今回の入試日程は、AC が主導するという選考体制や入学後の教育体制を考慮しての設定であったが、どのような志願者にとっても最適ではなかったかもしれない。すなわち IB の最終試験を 6 月に受験する者にとって今回の入試の日程は遅いだろうし、11 月に受験する者にとっては早すぎる。9 月に新学期を迎える欧米との競争を考えれば、複数回の実施が望ましいだろう。

また、国内一条校の卒業見込み者の IB スコアについては出願時点での見込み点を評価に用いたが、数点の変動幅を見込んで評価することに戸惑いを感じる選考担当者も多かった。

6.2 評価の観点とその周知

この入試はスコアのみならず、学んだ内容にも重きを置いて評価する点に特徴がある。

IB は国際的な大学入学資格であるが、そのスコアのみでは出願先の教育組織への適合性を十分に評価することはできないと考えたがゆえの設計である。

しかし、その理念が志願者に確実に伝わっていたのか否か、明らかではない。また、志願者にとっては、学んだ内容をどのように表現することが求められているのか、必ずしも明確でなかったかもしれない。

具体的には、出願時の提出書類に EE（課題論文）の写しと日本語要約、TOK（知識の理論）及び CAS（創造性・活動・奉仕）の成果・概要レポートを含めたのは、そこから志願する教育組織への適合性を読み取ろうとしたためでもあった。しかし、提出された書類にはその点が十分に意識されていないと思われるものも少なくなかった。また、EE では、志望する分野とは無関係に、日本語で執筆することが許されている課題が選ばれているケースもあった。

また、体育、芸術の分野では、CAS の成果・概要レポートから実技への取組みを評価しようとしたが、評価の精度を高めるためにはより詳細な、たとえばポートフォリオの類を用いることが望ましいと思われた。

これらの点については学生募集要項の文言をより分かりやすく修正するとともに、広報によって周知を図る必要もある。

6.3 IB制度への対応

この入試の特徴とは裏腹に、受験生や高校からは合格基準となる IB のスコアは何点かという問い合わせがしばしばあった。IB プログラムやそこで学ぶ者にとってスコアが重要な意味を持つことは理解できる。その扱いについては引き続き検討することとしたい。

また、IB のカリキュラムが頻繁に変更・更新されることにどう対応していくかも課題

の一つである。適切な選抜を行うためには、常に最新の情報を把握しておく必要があり、そのためのチャンネルを整備しておくことも重要である。

7 終わりに

導入 2 年目、平成 28 年度国際バカロレア特別入試は、上述の課題を踏まえ、学生募集要項を一部修正して実施された。初年度を上回る出願があり、入学者選抜の一方法として根付いていくことが予想される。今後は残された課題の一つひとつ解決しながら実施していくことになるだろう。

注

- 1) 国際バカロレア日本アドバイザー委員会報告書「国際バカロレアの日本における導入推進に向けた提言」 2014（平成 26 年）4 月、「はじめに」より
- 2) この後、平成 27 年 7 月 30 日、推薦入試への導入時期、方式について具体的内容を公表した。

http://www.tsukuba.ac.jp/admission/undergrad/pdf/undergrad_4ginoukentei_270803.pdf（2015 年 12 月 3 日）

参考文献

教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）」 2013（平成 25）年 5 月 28 日
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaicei/pdf/dai3_1.pdf（2015 年 12 月 3 日）
教育再生実行会議「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）」 2013（平成 25）年 10 月 31 日
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaicei/pdf/dai4_1.pdf（2015 年 12 月 3 日）
閣議決定「日本再興戦略－ JAPAN is BACK ー」 2013（平成 25）年 6 月 14 日

http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/saikou_jpn.pdf（2015 年 12 月 3 日）

文部科学省「第 2 期教育振興基本計画」
2013（平成 25）年 6 月 14 日

http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf（2015 年 12 月 3 日）

文部科学省「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」 2012（平成 24）年 6 月

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afieldfile/2012/06/25/1312798_01.pdf（2015 年 12 月 3 日）

国際バカロレア日本アドバイザー委員会報告書「国際バカロレアの日本における導入推進に向けた提言」 2014（平成 26）年 4 月

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/1356327.htm（2015 年 12 月 3 日）

再設計される (redesigned) SAT について

—改訂の意図と背景—

石岡恒憲（大学入試センター）

アメリカの大学に入学するための共通試験の一つである SAT が 2016 年春から改訂される。カレッジボードによれば主たる変更点は 8 つとしており、(1) 難解語彙の知識を要求する問題を止めること、(2) 3 セッションの 2400 点満点から 2 セッション 1600 点満点にし、数学の比率が相対的に増大すること、(3) エッセイが必須ではなくオプションになること、(4) 思考の過程や解答への根拠の提示が試されるようになること、(5) 提示される資料の一部は米国建国文書や有名な演説から出題されることなどが示されている。改訂の意図として、できるだけ大学での成功への予測妥当性を保ちつつ高校の履修を反映させるように再設計したとしている。カレッジボードによればこれらの変更は多くの研究成果に基づくものとしているが、改訂内容の多くはもう一つの共通試験である ACT への追随ととらえることができる。

1 はじめに

カレッジボードが主催するアメリカ大学入学のための共通試験である SAT は、概ね 10 年おきに改訂され、今回の改訂は 2016 年 3 月である。本稿ではその変更点を紹介するとともに改訂の意図と背景について言及する。今回の改訂については本稿が刊行される頃にはおそらく多くの数の記事や論文が書かれ、またコメントが出されることが予想されるが、本稿では可能な限り、一次資料であるところのカレッジボードから出された文献を調査し、彼らが主張する観点をできるだけ正確に、かつ詳細に、改訂の全貌を報告することに留意した（2 節）。またその上で、今回の改訂について、主催者であるカレッジボードと、利用者の立場側であるプリンストン・レビュー社からの評価を掲載した（3 節）。今回の改訂の目指すべきこととその実際を、できるだけ公平な目で読者自身が評価・判断できるような資料になればと思う。

2 新しい SAT の主要な変更点

カレッジボード(2015a)によれば、主要な変更点は以下の 8 つだとしている。

(1) コンテキスト内の適切な単語選択:

再設計された SAT では、関連 (relevant) する語彙を適切に選択できるかに焦点を当てるとしている。単語の意味は、その単語をどのように使用しているかによって変わる。学生は読んでいる文章のコンテキストに基づいて言葉の意味を解釈することが求められる。この能力は学生時代においても、またその後の社会においても必要である。適切な語を選ぶ能力を問うことによって、学習方法も変わらざるを得ない。難しい単語をやみくもに覚えるのではなく、注意深い読解こそが授業では重要になるだろうとしている。

実際に例題として示されている問題は、以下のような文章

[...] The coming decades will likely see more **intense** clustering of jobs, innovation, and productivity in a smaller number of bigger cities and city-regions. Some regions could end up bloated beyond the capacity of their infrastructure, while others struggle, their promise stymied by inadequate human or other resources.

を与えて、文中にある“**intense**”の意味が最も近いものを以下の 4 つ

- emotional ■ concentrated（正解）
- brilliant ■ determined

の中から選ぶものである。心理学の分野では intense は emotional に近い意味でしばしば用いられるが、与えられた素材の文脈では concentrated が正解になる。

(2) 証拠の提示：

証拠に基づいた読解とライティング

(Evidence-Based Reading and Writing) セクション, およびエッセイセクションにおいて, 学生はなぜそのように解釈・推論したかを, 広い範囲の情報源の中から見つけた証拠の提示とともに求められる。その証拠は, 図の場合もあるし, 文学・ノンフィクション・人文科学, サイエンス, 歴史, 社会科学などの複数パラグラフの場合もある。

SAT 読解テストでは, 与えられたパッセージから少なくとも一つの選択肢の解答をし, 次にその解答となる根拠となった証拠についても (選択式で) 解答する。この解答のペアが求められる。

SAT ライティングと言語試験における質問では, 証拠の提示に焦点が当てられる。学生は, 段落の続き関係が文法的にも意味的にも正しくなるように編集することが求められる。いくつかの質問では, 図が出題される。図を解釈し, その図が正しく情報を伝達するように, 付随する段落の続き関係を適切に編集することが求められる。

エッセイも証拠の提示を学生に要求する。学生は, 提供された課題文を解析し, 課題文の著者が読者を説得するために用いている証拠や推論あるいは修辞法を通して, 素材 (ソース) から得られる証拠や論理的思考によって説得性のある明瞭な分析を書かなくてはならない。

(3) 素材を分析したエッセイ: 再設計された SAT のエッセイセクションの焦点は, 現在の SAT 上のエッセイとは非常に異なるものになっているとしている。学生はパッセージ (文章の一節) を読んで, 著者が読者を説得するための議論をどのように構築しているかを説明する。学生は, 著者が用いている証拠, 推論,

および文体と説得力のある要素を通してパッセージの側面を必要に応じて分析する。このタスクは, 大学のライティングの宿題にきわめて近いものだとしている。

このような新しいエッセイセクションを行うことにより, 高校の授業では, 注意深い読解と分析および明確な作文能力を養うようになるであろう。

エッセイプロンプト (指示文) は, 事前に関連を与えられ, 変わらない。提示される資料だけが変更される。高校の学区によっては, また大学によってはエッセイが必須である場合もあるが, SAT ではオプションなコンポーネントになっている。

(4) 最も重要な数学に焦点：

試験では数学の 3 つの不可欠な分野である問題解決とデータ解析, 代数, 高度な数学の入門, に焦点を当てる。問題解決とデータ解析は, 定量的なリテラシーそのものあり, 理科, 社会科学, および実社会における問題を解決するための比, 割合, および比例推論 (proportional reasoning) の使用を含んでいる。代数は, 学生が抽象化の鍵となる線形方程式やシステムの習得に焦点を当てている。高度な数学の入門は, より複雑な方程式とその操作の精通に焦点を当てている。

現在の研究では, これらの分野は, 専攻によらず最も大学やキャリア訓練のための準備に貢献することがわかってきている。上記の領域に加えて (大学やキャリアに最も関連すると考えられる) 幾何学と三角法 (三角形の角の大きさと辺の長さの関係をを用いる手法) を試験的に追加している。

(5) 実世界コンテキストに根ざした問題：

再設計された SAT を通して, 学生は現実の世界に根ざした質問, すなわち大学やキャリアの中で行われた作業に直接的に関連する質問に取り組むことになる。

証拠に基づいた読解とライティングセクションにおいて, 読解問題では, 文学とノンフィクションだけでなく, チャートやグラフ,

および理科や社会科学、それ以外の分野からも出題される。学生は、エラーを修正することだけを質問されるのではなく、それ以上のこと、すなわち人文科学、歴史、社会科学、およびキャリアのコンテキストからの文章を編集・改善することが問われる。

数学のセクションでは、理科、社会科学、およびその他の現実問題を解決するための応用問題について、いくつかの段階を踏まえて解答する。学生にはシナリオが提示され、それに沿ってのいくつかの質問をされる。これは学生に状況について深く掘りさげ、検討し、それを数学的にモデル化することを要求している。

(6) 理科と歴史/社会科での分析：

再設計された SAT において、読解、ライティング、言語、数学のテストでは、理科、歴史、社会科のコンテキストが出題される。このような質問に答えるスキルは、大学においても、仕事においても、また生きてゆくなかで、最新のことや政治情勢、グローバルな出来事、健康と環境などのさまざまな問題において重要であるとしている。

学生は、これらのテストで出されるような少し難しい挑戦的なテキストや報知的なグラフに出会うことがあるだろう。したがって、質問では、文章を読んで理解し、論理矛盾がないように、図が示している通りに文章を改訂し、理科や社会の知識に基づいた問題解決をすることが求められる。

(7) 米国建国文書やグレートグローバルカンバセーション：

独立宣言、権利章典、およびフェデラリスト（アメリカ合衆国憲法の批准を推進するために書かれた 85 編の連作論文）を含む米国建国の文書は、アメリカ市民生活に影響を与え続けている。建国文書は初期のアメリカを背景としており、国内外の作家、論客、思想家にそって起草された。エドマンド・バーク、メアリ・ウルストンクラフト、およびマハトマ・ガンジーなど。彼らは自由、正義、そして人

間の尊厳を広め、会話を深めていった。再設計された SAT では、建国文書やグローバルカンバセーションの一節から出題される。再設計された SAT は、これらの豊富な、意味のある、しばしば深遠なテキストに触れる機会を触発する。これは大学やキャリア生活を豊かにするだけでなく、この問題や市民であること (citizenship) に深く向き合う機会を与えている。

(8) 不正解の解答は減点されない

再設計された SAT では答えを間違っても減点されないようになる。正解したときに限ってポイントを獲得する。正解のみの得点へ変更することにより、学生が最良の答えを出すことを奨励するとしている。

3 現在の SAT と再設計される SAT との比較

3.1 College Board による評価

SAT の運営母体であるカレッジボード (2015b)によれば、今回の改訂は、“college readiness and success”と呼ばれる「大学に入るための準備ができていることと大学での成功」のために最もクリティカルなものが「スキルと知識」であり、これを最もよく反映するように再設計したとしている。そしてこれは最新の研究結果に基づいている。これにより試験は、トピックの数が少なくなり、より制約的(stronger command)になった。仕様の比較について表 1 にまとめる。

カレッジボードはあくまでも今回の改訂は“Strong Research Base”によるものであることを強調している。試験の妥当性(validity)を強固にするよう設計され、証拠に基づいてレビューされたという。以下の 4 大学による研究が参照されたとしてカレッジボードの Web ページにその名前がある。

- デューク大学
- コーネル大学
- テキサス A&M 大学
- カリフォルニア大学バークレイ校

また、2013 年以降 80 以上の大学での打ち合わせを設定したとしている。なお完全なテストの仕様書は以下に公開されている。

https://www.collegeboard.org/sites/default/files/test_specifications_for_the_redesigned_sat_na3.pdf

表 1. 主たる素性(features)の違い (College Board, 2015c より抜粋し翻訳)

カテゴリー	現在の SAT	再設計された SAT
総テスト時間*	3 時間 45 分	3 時間 (エッセイ[オプション]を受けた場合はプラス 50 分)
構成要素 (Components)	1. 批判的読解力(Critical Reading) 2. ライティング(Writing) 3. 数学 4. エッセイ	1. 証拠に基づく読解とライティング (Evidence-Based Reading and Writing) ○ 読解テスト(Reading Test) ○ ライティングと言語テスト 2. 数学 3. エッセイ (オプション)
重要な素性	• 一般的な推論能力 • 語彙；しばしば限られた文脈において。 • 複雑な採点法（正解による加点と不正解による減点；無回答はスコアから除外）	• 推論能力に加えて知識，技能と大学において成功するための学習準備ができていること • 拡張された文脈における単語の意味や適切な単語選択 • 正解のみによる採点（不正解は減点されない；無回答はスコアに影響を与えない）
エッセイ	• 必須；SAT の最初に実施される • 25 分 • 作文能力のテスト；学生は示された課題に対してとるべき立場を明らかにする	• オプション；SAT の最後に実施される；テスト実施後，エッセイが入学に必要なか問われる • 50 分 • 読解と分析，作文能力のテスト；学生は提供された素材文の解析を記す
スコア通知*	• スケール幅 600 ～2400 • 批判的読解力，数学，ライティングのいずれもスケール幅 200～800 • エッセイの結果は多肢選択のライティングに組み込まれる	• スケール幅 400 ～ 1600 • 証拠に基づく読解とライティング，数学のいずれもスケール幅 200～800 • エッセイの結果は分けて報告される
サブスコアの通知	なし	全てのテストのサブスコアが，学生，両親，アドミッション・オフィサー・教員，カウンセラーに送られる。

*再設計された SAT のテスト時間やスコア通知は研究に基づいている。

3.2 プリンストン・レビューによる評価

30 年以上の歴史があるアメリカにおける大学進学指導で有名なプリンストン・レビュー (Princeton Review) 社によれば、「再設計される SAT」の内容は、もう一つの共通テストである ACT に非常に近づくものになるとしている。今回の改訂では、学生は問題を解く過程での根拠（理由づけ）が求められるようになった。情報を素早く処理する能力がキーになるだろうとしている。再設計される SAT がより取り込みやすくなると思われる点は以下の通りである。

- 誤答に対して減点がない
- 多肢選択において 5 択から 4 択になった
- テストされる語彙のいくつかはより親しみ易いものになるだろう。その代わり、語彙の複数の意味を知っておく必要がある（だろう）。

一方、新しいテストの方が困難だと思われる点は以下の通りである。

- 一つの設問に対し多段階のステップ (multiple steps) を踏んで解答しなくてはならない。
- 読むべきパッセージ（文章の一節；reading passages）は複雑な構造と語彙を含む。
- 基礎的な数学能力がより重要になる。
- 読解と論理的思考力は（依然として）主たる要素となる。

新テストではセクションの数は少なくなるが、時間はむしろ長くなる。プリンストン・レビュー社がまとめたテストの設問数と解答時間の比較を表 2 に示す。またテストの外部仕様についての比較を表 3 に示す。

現在の SAT			再設計された SAT		
構成要素	時間 (分)	設問数	構成要素	時間 (分)	設問数
批判的読解力	70	67	読解	65	52
ライティング	60	49	ライティングと言語	35	44
エッセイ	25	1	エッセイ (オプション)	50	1
数学	70	54	数学	80	58
合計	225	171	合計	180 (230 : エッセイ含む)	154 (155 : エッセイ含む)

3.3 エッセイの出題形式

カレッジボード(2015d)が事前にサンプルと出しているエッセイ問題のプロンプトは以下の通りである。

「あなたは下のパッセージを読んで、ポールボガード (Paul Bogard ; 映画監督) が以下の項目をどのように使用しているかを検討しなさい。」

- 主張を指示するための証拠、たとえば事実や例など
- アイデアを展開し、主張と証拠を接続するための理由づけ(reasoning)
- その考えをより強固にするための文体や説得力のある要素、たとえば言葉の選択や感情の訴え

人名（ポールボガード）の箇所やこの後に続く資料の部分は差し替えがあるが、プロンプト自体には大きな変更がないと予想される。

このようにエッセイは出題形式が大幅に変更される。内容的には、エッセイに求められるものが「主観から客観へ」変わるといえる。つまり、受験者がどう思うかではなく、(資料の) 著者がどのような技法を使って議論を展開しているかについての受験者の評価と意見が求められるようになった。

またエッセイは今回から必須ではなくなり、

表 3. Now vs. 2016 (The Princeton Review, 2015 より抜粋し翻訳)

変更点	現在の SAT	再設計された SAT (2016 年春から)
セクション	3 つのセクション(sections) - Math - Critical Reading - Writing Skills	2 つのセクション(sections) - Math - Evidence-Based Reading and Writing
スコア	Composite score (600–2400) 3 section scores (200–800)	Composite score (400–1600) 2 section scores (200–800) 3 test scores (10–40) 7 sub-scores (1–15) 2 cross-test scores
選択肢	5 択	4 択
テスト形式	「紙と鉛筆」	「紙と鉛筆」と「コンピュータ式」(オプション)
読解とライティング	2 つのセクション(sections) - Critical Reading - Writing Skills - 文章完成による語彙テスト；その語彙は"SAT Words"として有名；しばしば曖昧(obscure)と批判される。 - 文章の一節(passage)による問い；トピックはランダム	2 つのテスト(tests) - Reading Test - Writing and Language Test - 文章完成はもう出題されない；複数の意味をもつ単語に焦点 - パッセージは、歴史的・科学的に重要なものから抜粋；チャートのような報知的な図(informational graphics)を含む - 読解問題では複雑な構造や語彙を含む - パッセージを用いた文法問題には句読法(punctuation)を含む。
数学	以下をカバーする - 算数、計算 - 代数 I - 幾何 - 代数 II の一部	以下に焦点を置く - 応用問題(Application-based), 多段階(multi-step)による問い - 高レベルの数学, 三角法の問題を含む 1題は熟考を必要とする(extended-thinking) 解答を自作する(=多肢選択でない; grid-in)の問題 (通常問題の4倍の配点); - コアとなる数学の能力 (数学を英語に翻訳したり, 英語を数学に翻訳したりすること) - 数学的に重要な理論の理解, たとえば方程式を組み立てること
計算機の使用	全ての数学セクションにおいて使用可。	2 つの数学セクションのうち長い方においてのみ使用可。
エッセイ	最初のセクション (25 分) ; 短い課題文が与えられ, 自分の意見を根拠とともに述べる。	オプション (50 分) ; 実体のある(substantial)パッセージ(600 語~700 語)が与えられ, 著者がどのように議論を構成しているかが問われる。学生は, 著者が説得性を持たせるために用いている技法(techniques)について理解する必要がある。

オプションに格下げになった。その理由として、カレッジボード(2015e)はその FAQ の中で

- エッセイ単独では予測妥当性が低い
- アドミッション・オフィサーからの評価意見が分かれることを挙げている。

参考までにもう一方の共通テストである ACT においては、2015 年秋からエッセイのみ変更する。新しいエッセイテストは Enhanced ACT Writing Test と呼ばれるようであるが、ACT の公式サイトに示されているサンプル問題は「知的マシンについての 3 つの見解を分析し持論を展開せよ」というもので、SAT のエッセイ同様に（資料の）著者の書いた内容の分析とそれに対する受験者の評価と意見という形に改訂されるようである。

4 おわりに

ニュースウィーク誌の記事(冷泉, 2014)によれば、今回の改訂である（1）難解語彙の知識を要求する問題を減らす、（2）誤答への減点は止めて誤答も白紙も同様に零点とする、（3）2005 年に導入された、数学＋英語読解＋エッセイ（文法含む）の 3 科目 2400 点制を止めてエッセイをオプションとし、2 科目 1600 点制に戻す、という 3 点は全て ACT への追従であるとし、これは特に難解語彙の少ない ACT に SAT がシェアを逆転された（ACT の 2014 年版の Annual report によれば 2013 年度の ACT のアメリカにおける高卒受験者は 180 万人で SAT のそれは 150 万人である）ことが直接の要因であるとしている。相対的に数学の比率は 33%(800/2400)から 50%(1600/3200)に上がり、数学のできる人が相対的に有利になった。

なお、今回の SAT の改訂は、英数 2 科目の「レギュラー SAT」だけが対象で、もう一つの「統一テスト」である「SAT サブジェクトテスト（通称 SAT II）」には一切の変更が

ないことを付記しておく。

参考文献

- ACT (2014). 2014 Annual Report, <http://www.act.org/aboutact/pdf/AnnualReport2014.pdf>
- Collegeboard (2015a). Redesigned SAT, <https://www.collegeboard.org/delivering-opportunity/sat/redesign>
- Collegeboard (2015b). Changes to the SAT, <https://www.collegeboard.org/delivering-opportunity/sat/higher-ed/changes>
- Collegeboard (2015c). Overview: Current SAT vs. Redesigned SAT, <https://www.collegeboard.org/delivering-opportunity/sat/redesign/compare-tests>
- Collegeboard (2015d). Essay Example 1 of 2, <https://collegereadiness.collegeboard.org/sample-questions/essay/1>
- Collegeboard (2015e). FAQs <https://www.collegeboard.org/delivering-opportunity/sat/faqs>
- The Princeton Review (2015). The SAT is changing and we're on it. <http://www.princetonreview.com/SATChanges/>
- 冷泉彰彦(2014). 米 SAT 改訂とアメリカの受験戦争, ニュースウィーク日本語版, 2014 年 3 月 13 日.

山口大学国際総合科学部における初年度の入試状況

大澤公一（山口大学）

山口大学に平成 27 年度より新設された国際総合科学部について、初年度入試の前期日程における入試データの記述的な集計を行った。入試初年度は広報活動の時間不足等もあり志願倍率が 1.28 と低調であった。センター試験の成績では、大学全体の志願者層の中では英語の学力が相対的に高いものの、数学の学力が低いことが観察された。センター試験の受験タイプ別（文理別）に個別試験の成績を集計したところ、データ数が僅少のこともあり一貫した傾向の結論は得られなかった。

1 目的

山口大学では平成 27 年 4 月より文系・理系の垣根を越えたグローバルな学際的教育を指向する国際総合科学部（以下、新学部）が新設され、合計 9 学部を擁する国立大学法人となった。本稿では、入学者募集初年度となった平成 27 年度前期日程試験の結果についてデータの記述的集計を行い、今後の入試戦略の基礎的参考資料のベースとなる情報の整理を試みる。

2 国際総合科学部の入試概要

新学部の入学定員は 100 名であり、90 名を前期日程で、10 名を後期日程で募集した。推薦入試や AO 入試等の特別選抜は実施せず、今後の制度導入を検討することとなった。新学部ではセンター試験や個別学力試験の結果に加え、外部の外国語検定試験の結果を入学者選抜に活用することが求められた。様々な検討の結果、保有資格の種類・水準によって個別学力試験の得点に加算される方式が採用された。

2.1 受験科目の設定方針

山口大学は一般的な国立大学法人と比較してセンター試験の利用科目数が少なく、公立大学・私立大学型の受験科目を課している。しかしながら、新学部においては文系・理系の高校生に広く門戸を開放する、

そして入学後の文理融合の教育方針から受験生には一般的な国立大学受験型である 5 教科 7/8 科目のセンター試験の受験を要求している。また、個別試験においては英語を必修とし、文系・理系の受験者の両方に対応するために文系数学と国語から一科目を選択させることとした。表 1 に新学部の受験科目一覧を示す。

前期日程における配点は、センター試験 900 点、個別試験 600 点の合計 1,500 点満点であり、個別試験「英語」の得点の一部として（満点を上限として）外部の英語検定試験の結果が加算される。

2.2 初年度の入試状況（前期日程）

初年度の前期日程の志願倍率は 1.28（115/90 名）であり、受験者数は男性 43 名、女性 69 名の計 112 名であった。合格者数は 98 名であり、男性 36 名、女性 62 名、実質倍率は 1.14（112/98）であった。

受験者の高等学校所在地は上位から山口県 36（32.1%）、広島県 18（16.1%）、福岡県 8（7.1%）、愛媛県 7（6.3%）、熊本県・長崎県各 5（4.5%）であった。山口県の比率が本学他学部に比べて高くなっており、一方で広島県や福岡県からの受験者が少なくなっていた。これらの結果は新学部の広報活動の時間・地域が非常に限られたものとなっていたことの影響と思われる。

表 1. 新学部の受験科目（前期日程）

前期 後期	センター試験（5教科 7/8科目）			
	教科	個数	科目名	配点 (900)
文理 必修	国語	1	国語	200
	数学	2	数学Ⅰ・A	200
			数学Ⅱ・B, 工, 簿, 情報から 1	
	外国語	1	英, 独, 仏, 中, 韓から 1	200
文系 選択	地歴公民	2	世界史 B, 日本史 B, 地理 B, 倫理・政経から 2 (H28 年度入試より現代社会, 倫理, 政経の選択も認める)	200
	理科	1 or 2	物理基礎, 化学基礎, 生物基礎, 地学基礎から 2	100
			または 物理, 化学, 生物, 地学から 1	
	地歴公民	1	世界史 A, B, 日本史 A, B, 地理 A, B, 倫理, 政経, 現代社会, 倫理・政経から 1	100
理系 選択	理科	2	物理, 化学, 生物, 地学から 2	200
前期	個別試験（前期日程）			
	教科	個数	科目名	配点 (600)
必修	外国語	1	英語（外国語検定試験の結果を活用）	400
選択	数学	1	文系数学	200
	国語		国語	

2.3 セ試験（英語・数学・国語）の成績

センター試験の英語（合否判定においてはリスニングを含む 250 点を 200 点に換算）、数学ⅠA、数学ⅡB および国語の成績について、山口大学の志願者全体（N=7,818）および新学部の志願者（N=112）の比較を行った。

本稿ではデータ分析の対象を新学部の志願者に限定しており、合格者に関する集計は示していない。これは、初年度の入試実質倍率が 1.14 と非常に低い水準にあったため、志願者集団と合格者集団とを分けて分析する必要性が低いと判断されたためである。

2.3.1 センター試験：英語

センター試験「英語」のヒストグラム（リスニングを含む 250 点満点）および要約統計量（最小値、第一四分位、中央値、平均値、第三四分位、最大値、分散、標準偏差）を図 1., 図 2., 表 2. に示す。

センター試験の英語に関しては、得点の分布を眺めてみると、受験者全体の得点分布に対して新学部の志願者の得点分布が全体的に高得点の側に寄っていることが観察される。

平均得点を比較してみると、受験者全体の平均点が 157.1 (SD=35.50) であったのに対して、新学部の受験者平均点は 176.2 (SD=32.93) と高得点を示した。

この結果は、新学部の教育目標の中に非常に高い英語能力の獲得（例：TOEIC において 730 点の取得を卒業の要件とする）を掲げていたこと、学部広報においても文理融合あるいはデザイン科学といった教育内容よりも英語教育の充実がより具体的かつ明確なアピールポイントとなったことが影響したと考えられる。その結果、志願倍率自体は大きくないものの、平均的に英語能力に自信のある受験者が相対的に多く集まったためであると考えられる。

表 2. 新学部受験者によるセンター試験成績の要約統計量

	英語・全	英語・新	数 IA・全	数 IA・新	数 IIB・全	数 IIB・新	国語・全	国語・新
最小値	44.00	75.00	8.00	22.00	3.00	7.00	45.00	67.00
第一四分位	134.00	157.50	58.00	50.00	35.00	25.00	118.00	115.80
中央値	157.00	178.50	68.00	60.50	44.00	32.50	135.00	128.50
平均値	157.10	176.20	67.30	58.70	45.93	32.85	133.40	128.70
第三四分位	180.00	202.20	78.00	68.25	56.00	39.00	151.00	144.20
最大値	244.00	238.00	100.00	93.00	100.00	82.00	196.00	181.00
分散	1260.19	1084.27	237.79	235.24	266.42	173.81	609.28	467.76
標準偏差	35.50	32.93	15.42	15.34	16.32	13.18	24.68	21.63

2.3.2 センター試験：数学 IA

次に、センター試験「数学 IA」のヒストグラムを図 3.、図 4.に示す（要約統計量は表 2.を参照）。

数学 IA の成績に関しては、山口大学の志願者全体の平均点が 67.3 (SD=15.42)であったのに対して、新学部の志願者の平均得点は 58.70 (SD=15.34)であった。志願者全体の平均点より新学部志願者の平均点は低かったものの、個別試験において文系数学（数学 IA）を課していることもあり、後述の数学 IIB ほどの顕著な差は見られなかった。

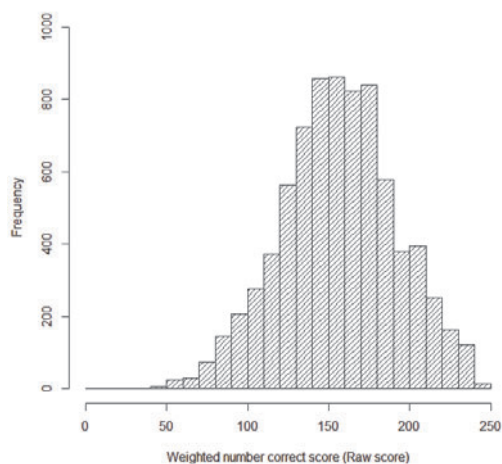


図 1. センター試験英語（全体）ヒストグラム

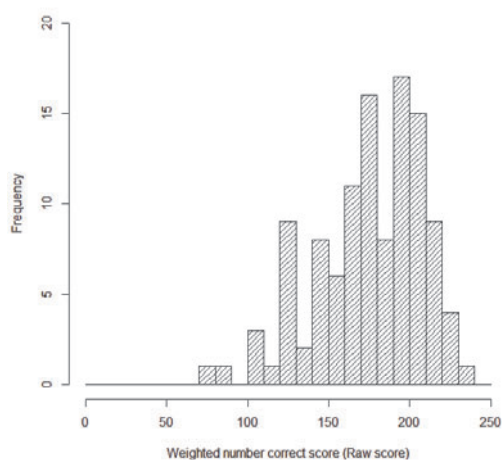


図 2. センター試験英語（国際）ヒストグラム

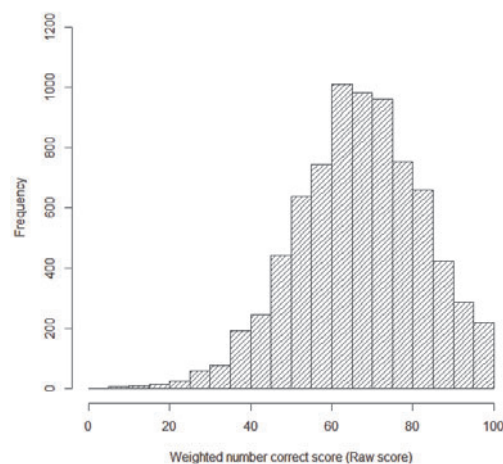


図 3. センター試験数学 IA（全体）ヒストグラム

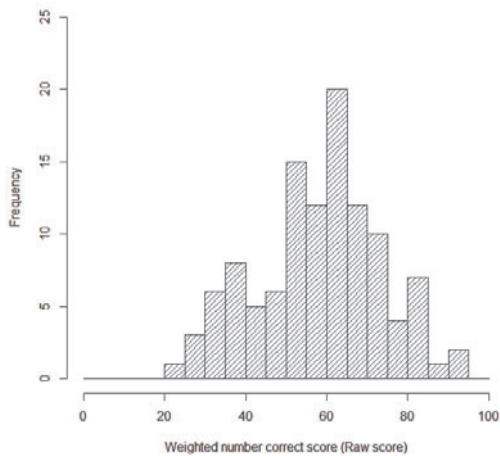


図 4. センター試験数学 IA (国際) ヒストグラム

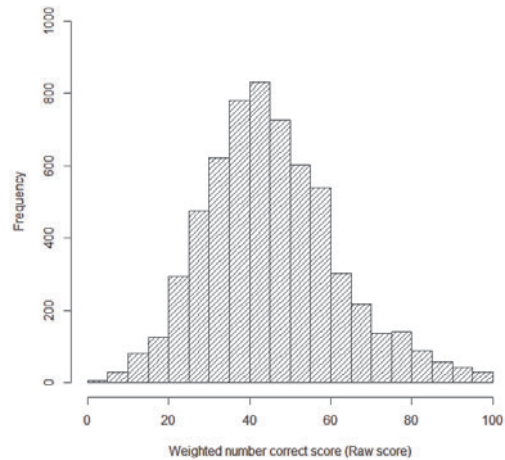


図 5. センター試験数学 IIB (全体) ヒストグラム

2.3.3 センター試験：数学 IIB

次に、センター試験「数学 IIB」のヒストグラムを図 5., 図 6.に示す(要約統計量は表 2.を参照)。

数学 IIB の成績に関しては、山口大学の志願者全体の平均点が 45.93 (SD=16.32)であったのに対して、新学部志願者の平均は 32.85 (SD=13.18)であった。

センター試験の数学 IIB においては数学 IA に見られた平均点差よりも大きな得点差が確認され、数学 IIB に関しては十分な学力を備えた受験者が確保できたとは言い難い状況であると推察される。

新学部においては、文系や理系といったこれまでの学問分野の垣根を越えた教育(デザイン科学の教育)を目指しており、センター試験においては数学 IA・IIB の基礎学力の習得を必修としている。今回の入試結果を踏まえて、新学部における教育理念やアドミッションポリシー(文系・理系両方の学習が必要であること)を受験生によく周知徹底させ、アドミッションポリシーに則った入学者選抜が機能するように今後の入試・広報戦略を練っていく必要があるだろう。

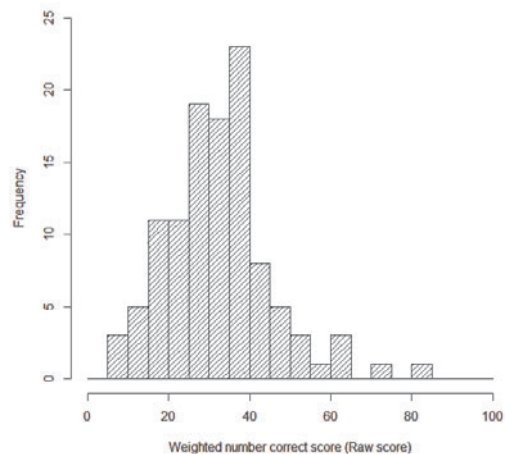


図 6. センター試験数学 IIB (国際) ヒストグラム

2.3.4 センター試験：国語

次に、センター試験「国語」のヒストグラムを図 7., 図 8.に示す(要約統計量は表 2.を参照)。

国語の成績に関しては、山口大学志願者全体の平均が 133.4 (SD=24.68)であったのに対して、新学部志願者の平均は 128.7 (SD=21.63)であった。国語の成績に関しては、新学部の志願者は山口大学全体の受験者と比較して大きな差があるようには見受けられなかった。

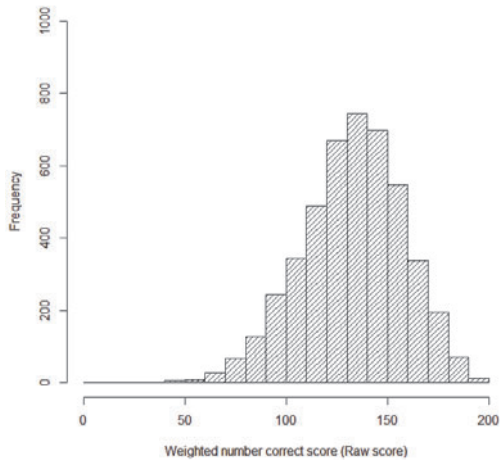


図 7. センター試験国語（全体）ヒストグラム

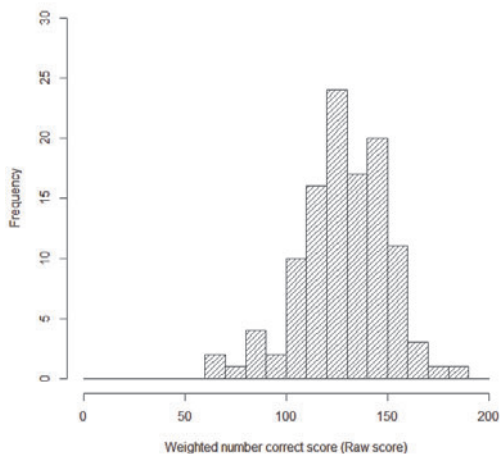


図 8. センター試験国語（国際）ヒストグラム

2.3.5 まとめ

センター試験の数学の成績が、数学 IA・数学 IIB 共に新学部の受験者の成績は山口大学受験者全体の成績と比較して低かった。

一方で、国語の成績に関しては両受験者集団の成績がほぼ同等であった。英語に関しては、新学部の受験者の成績が山口大学受験者全体の成績と比較して良好であった。

以上のことから、主要三教科の成績に関しては相対的に言語能力（英語学力および国語学力）の高い受験者が集まっていたということが推察される。

2.4 個別試験の成績（文系・理系別）

新学部の受験者をセンター試験の受験パターン別に文系および理系に二分割し、個別試験の英語、国語、数学の成績について分析を行う。分類の方法は、センター試験で地歴公民を 2 科目受験したグループを文系（N=69）、理系の理科（基礎を付していない理科）を 2 科目受験したグループを理系（N=43）とした。

2.4.1 文系（N=69）

英語については個別試験で数学または国語を選択したサブグループ毎にも集計した（全体：文系または理系の全集団、国語：国語選択群、数学：数学選択群、M：平均、SD：標準偏差）。

- ① 個別試験・英語：N = 69
 （全体 M = 212.55, 全体 SD = 63.43）
 （国語 M = 210.81, 国語 SD = 64.62）
 （数学 M = 220.83, 数学 SD = 56.70）
- ② 個別試験・国語：N = 57
 （M = 118.86, SD = 25.55）
- ③ 個別試験・数学：N = 12
 （M = 120.92, SD = 29.16）

2.4.2 理系（N=43）

- ① 個別試験・英語：N = 43
 （全体 M = 208.05, 全体 SD = 77.28）
 （国語 M = 169.33, 国語 SD = 67.15）
 （数学 M = 223.03, 数学 SD = 75.72）
- ② 個別試験・国語：N = 12
 （M = 99.92, SD = 23.37）
- ③ 個別試験・数学：N = 31
 （M = 103.29, SD = 41.74）

センター試験の受験パターンに基づく文系および理系受験者の個別試験成績について見てみると、まず英語については文系・理系共に個別試験で数学を選択した群の平均点が高かった。ただし、文系パターンにおい

ては個別試験での数学選択者が 12 名しかおらず、統計量の信頼性は低い。

国語については文系パタンの受験者の成績が高かったが、理系パターンにおける個別試験国語の選択者数が 12 名しかいなかったため、過度の一般化はできない。

数学については理系パターンより文系パタンの受験者の成績が高かったが、文系パタンの個別試験数学の受験者数が 12 名であるため、一般化をすることはできない。なお、文系・理系の受験者を併合した 43 名について、個別試験の文系数学とセンター試験の数学との相関係数を求めたところ、センター試験数学 IA とは.63、数学 IIB とは.52、数学 IA と数学 IIB の合計得点とは.64 であり、中程度の相関を示した。

2.5 外国語検定試験の影響

新学部の前期日程においては、個別試験の英語の得点の一部として（ただし加算は満点 400 点を上限とする）、外部の外国語検定試験の結果を活用した（表 3.）。活用する外部検定試験の種類や同一水準と判断する試験間の得点の換算表に関しては、国家公務員採用試験における先例を参考としつつ、高等学校における英語教育の実情等も配慮して決定された（GTEC の採用など）。また、全ての受験者がこれらの外部試験の受験機会を保障されている訳ではないため、加算点の配点はある程度限定的に設定することとした（最大でも 30 点）。また、前期日程においては個別試験の英語科目の配点（400 点）を上限として加算点を付与することにより、外部試験を受験していない受験者でも入試において最高得点（満点）を獲得できる可能性を担保している。

この度の入試では、英検 2 級 27 名、GTEC 680- 2 名、560- 5 名、TOEIC 460- 2 名の計 36 名（実受験者の 32.14%）が資格を保有していた。加算点の影響については、ボーナス得点が付与されたことによる合否入

れ替りの人数は 0 人であった。今後、志願倍率が増加した際には、検定試験の保有の影響が出てくる可能性があるため、引き続き広報等で制度を周知徹底していく必要があるだろう。

2.6 合否入れ替り率

合否入れ替り率に関しては、一次入れ替り率（センター試験があるために合格）が 2.04%（2/98）、二次入れ替り率（個別試験があるために合格）が 3.06%（3/98）であった。合否入れ替り率は志願倍率の高低に影響を受けるため、志願倍率 1.28 のような状況ではこれを計算することにほとんど意味がない。

表 3. 外国語検定試験の利用（前期日程）

換 算 点	英検	GTEC	TOEIC (LR)	TOEFL iBT	IELTS
30 / 400	準 1-	800-	730-	80-	6.5-
20 / 400	-	680-	600-	65-	5.5-
10 / 400	2	560-	460-	45-	4.0-

3 今後の課題

新学部の初年度の入試は志願倍率が 1.28 と低調であったため、十分な統計的分析ができなかった。受験難易度が確定していない初年度については受験指導に際して様子見をしていた高校があると思われること、引き続き山口大学として新学部の広報活動を積極的に行うこと、そして初年度志願倍率 1.28 からの反動（隔年現象）等によ

り、来年度の入試はある程度の受験者数増が見込まれる。来年度入試以降はもう少し安定した数のデータに基づいて、各種の統計的なデータ分析を行いたい。

その一方で、今回の分析からは新学部の実験者の学力について、英語能力には比較的長けているものの数理能力が相対的に低い受験者が多かったことが明らかになった。新学部はあくまでも文系・理系の垣根を越えた総合科学の修得を目指しており、文系・理系の幅広い学力を有する受験者に志願してもらいたいことが伝わるよう、今後導入予定の AO 入試も含めて戦略的な広報活動を展開していく必要があるだろう。

文系学生の数学的素養の現状，そして入試での数学選択状況と入学後の成績との関係について

塩 見 均（立命館大学高大連携推進室）

大学に入学してくる学生の数学の基礎・基本の理解不足や数学的思考力，論理力の低下が顕著になっている。基礎教科としての数学力の低下は，高校の基礎教科である国語，英語，理科の学力の低下などとも関連し，大学教育の上でも大きな支障を来している。本稿では，高等学校の学習指導要領の単位数の変遷，特に数学の必修単位数の変化や学習内容の変化を通して，現在の文系大学生が身に付けている数学の素養について述べる。また本学の入学試験文系において，数学選択者数の変化や合格者数の割合の変化，そして入学試験で数学を選択して入学した学生の入学後の GPA 平均との関係について考察する。

1 学習指導要領における数学の単位数の変遷・内容の変化

1.1 各改訂の趣旨

文系学生の数学的素養—高校時代の数学の履修単位数，学んだ数学的内容について述べる。戦後7回の学習指導要領の改訂（図1）が行われたが，それぞれの改訂の趣旨を簡単に述べておく。昭和31年度改訂は，教育課程は試案であり，「経験主義に基づく生活単元学習」を中心にしたものであった。昭和38年度改訂は，教育課程の基準としての性質の明確化，「系統的な学習」を重視し，必修教科・科目の単位数の増加が図られた。昭和48年度改訂は，「教育内容の現代化」が図られ，必修教科・科目の削減も行われた。数学においては，公理主義的方法，集合の概念が導入された。

昭和57年度改訂は，「ゆとりと充実」の下に学習負担の適正化が図られ基礎基本の充実が言われた。選択制の導入により必修教科・科目の単位数の大幅に削減された。平成6年度改訂では，社会の変化に対応することができるよう「自己教育力」の育成，基礎基本の重視とともに，「新学力観」が定義された。また完全学校5日制の実施に伴い学習時間数も減少し，「ゆとり拡大」とも言われた。平成

15年度改訂では，基礎基本の徹底，「生きる力」の育成が大きな柱になった。総合的な学習の時間の導入，教育内容の3割削減で「厳選」という言葉が使われた。特に主要教科の単位数減が更なるゆとり拡大に繋がり，大学の新生の学力低下が危惧され，「2006年問題」として話題になり，大学にとっては現実の問題となった。平成25年度改訂（数学、理科は平成24年度先行実施）は，「生きる力」の育成と「確かな学力」の下に，特に「言語活動の充実」「理数教育の充実」が大きな改善点になっている。（注：年度は実施年度）

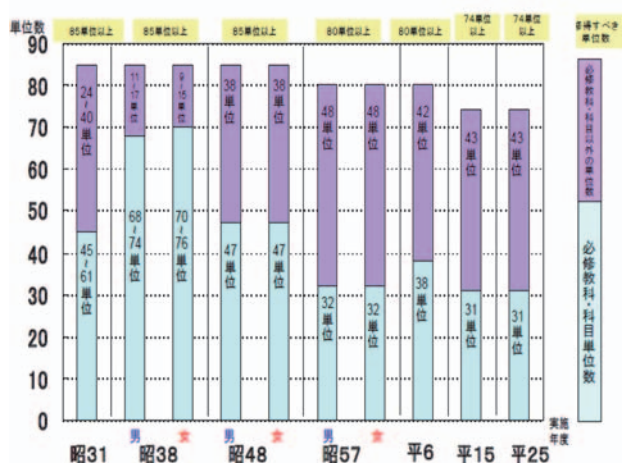


図1 高等学校（普通科）における卒業までに修得すべき単位数の推移（文部科学省配布資料²⁾一部変更）

1.2 学習指導要領の改訂と時代背景

学習指導要領の改訂に伴い、文系学部に進学した学生の高校時代における数学の必修単位数の変遷、大学入試制度の変化など時代の影響について考察する。数学の必修単位数の変遷は教育課程上の必修教科・科目単位数と関係の中で、同時に学生が数学のどの科目をどの程度学んでいるかは大学入試制度の変化や受験する大学の入試科目との関係など、時代環境の変化の中で検証する必要がある。

大きな変化は昭和 57 年度改訂 (図 1) である。「ゆとりと充実」の下に、卒業単位数の 5 単位減少や必修教科・科目単位数が大幅に減少された。また高校における教育課程の編成において、個性重視や多様化に伴い、生徒の意思に依る選択科目が多くなったことにより、数学の履修は影響を受けることになった。

大学も偏差値偏重の大学入試の改善と称して少数科目入学試験など自由で個性的な入試が行われ始めた。また共通 1 次試験が終了し大学入試センター試験が開始され、私立大学の活用が進む中、国公立大学においてアラカルト方式などの少数科目利用の大学・学部が増えてきた。このような時代の流れの中で、高等学校教育の本来の目的—全人格的な発達を目指すことや、高等教育に繋ぐ幅広い教養教育、基礎教育の面が失われていく。必然的に高校生は幅広く将来を見据えて学ぶのではなく、如何に行きたい大学に入ることができるか、目標とする大学が国公立大学か私立大学か、受験科目かどうか、自分の得意科目か否かなど目的や好き嫌いだけに応じて数学を選択し勉強する傾向が強くなった。

同時に、高校も学校評価の一つの指標として大学合格者数を掲げており、進学に向けてより特化した効率的な教育課程を編成し、学校の特色とするようになった。高校のカリキュラムの編成についても、基本的に私大文系、国公立大文系などのコースが設置され、まず生徒の数学選択の機会が制限される。

教育環境の変化は、特に私大文系志向の生徒に、数学を学ぶ意義や数学の知識の必要性が言われても興味・関心を示さず、最低限の勉強さえすればよいという数学軽視の意識を助長させ、数学力を低下させたと推測される。

1.3 必修単位数の変遷と内容の変化

数学の最低必修単位数の点でみると、最初の 3 回の学習指導要領においては、文系大学進学者の必修単位数は、例示等によりそれぞれ最低 12 単位 (昭 31)、10 単位 (昭 38) が必修であった。(表 1 では 2 回のみ) それ以降は例示等もなくなり、数学の必修単位数は、徐々に減少し僅か 3 単位になった。高校数学の土台となる数学 I が 3 単位に減少したことが、生徒の数学への意識を希薄にし、数学離れを助長し、数学力の低下を招いたと考えられる。

大学文系を目指している生徒の数学の履修単位数の状況について述べる。

昭和 57 年度改訂では、数学 I、数学 II の $4+3=7$ 単位、又は数学 I、基礎解析、代数・幾何の $4+3+3=10$ 単位。平成 6 年度改訂では、数学 I、数学 II、数学 A の $4+3+2=9$ 単位、又は数学 I、数学 II、数学 A、数学 B の $4+3+2+2=11$ 単位。平成 15 年度改訂では、数学 I、数学 II、数学 A の $3+4+2=9$ 単位、又は数学 I、数学 II、数学 A、数学 B の $3+4+2+2=11$ 単位が基本となる。平成 6 年度改訂以降、概ね私大文系コースを選択している生徒は 9 単位、国公立大文系コースを選択している生徒は 11 単位学んでいる。ただし、第 2 学年次より一般にコース選択が行われるので私大文系コースの生徒は、第 2 学年次の教育課程に置かれている数学 II、数学 B については殆ど勉強していない。また国公立大文系コースの生徒で、数学受験を諦めた、二次試験で数学のない大学を受験する生徒はセンター試験対応レベルの理解の勉強で終わっている。

内容では、昭和 57 年度改訂で三角関数・指

数関数・対数関数，平成6年度改訂で分数関数，論理的内容が数学Ⅰから削除された。このことは，文系生徒が事象を抽象化し関数的に捉える力や，論理的思考力など思考としての数学的方法を身に付けることを難しくした要因にもなったと思われる。(表1，2)

(表1，表2は学習指導要領データベース³⁾)

(国立教育政策研究所) から抜粋し作成)

表2 数学Ⅰ，数学Aの内容の変化

	数 学 Ⅰ	数 学 A (2単位)
昭 48	代数・幾何 (1)数と式 (2)方程式と不等式 (3)ベクトル (4)図形と式 解析 (1)写像 (2)二次関数・指数関数・対数関数 (3)三角関数 確率 (1)確率 集合・論理 (1)集合と論理【6単位】	
平 6	(1)二次関数 (2)図形と計量 (3)個数の処理 (4)確率【4単位】	(1)数と式 (2)平面幾何 (3)数列 (4)計算とコンピュータ【選択】
平 15	(1)方程式と不等式 (2)二次関数 (3)図形と計量【3単位】	(1)平面図形 (2)集合と論理 (3)場合の数と確率
平 25	(1)数と式 (2)図形と計量 (3)二次関数 (4)データの処理【3単位】	(1)場合の数と確率 (2)整数の性質 (3)図形の性質【選択】

表1 数学必修科目最低単位数他の変遷

年 度	必修科目・最低必修単位数	設 置 科 目	備 考
昭31～昭37	数学Ⅰ6単位又は9単位	数学Ⅰ(6,9)，数学Ⅱ(3)， 数学Ⅲ(3,5)	数学を含めて、一般教養に重点おくもの 「数学Ⅰ」9単位，「数学Ⅱ」3単位
昭38～昭47	数学Ⅰ5単位，数学ⅡA4 単位か数学ⅡB5単位	数学Ⅰ(5)，数学ⅡA(4)，数学ⅡB(5) 数学Ⅲ(5)，応用数学(6)	特別の事情がある場合は、「数学ⅡA」を2 単位も可
昭48～昭56	数学Ⅰ6単位又は数学 一般5単位	一般数学(5)，数学Ⅰ(6)， 数学ⅡA(4)，数学ⅡB(5)，数学Ⅲ(5)， 応用数学(6)	数学の必修科目が1科目減
昭57～平5	数学Ⅰ4単位	数学Ⅰ(4)，数学Ⅱ(3)，代数・幾何(3)， 基礎解析(3)，微分・積分(3)， 確率・統計(3)	数学Ⅰから指数関数，対数関数，三角関 数が基礎解析，ベクトルが代数・幾何に移 動
平6～平14	数学Ⅰ4単位	数学Ⅰ(4)，数学Ⅱ(3)，数学Ⅲ(3)， 数学A(2)，数学B(2)，数学C(2)	数学Ⅰから無理関数，分数関数が数学 Ⅲ，論理関係が数学A。また行列が数学 Cに移動
平15～平24	数学基礎2単位又は数 学Ⅰ3単位	数学基礎(2)，数学Ⅰ(3)，数学Ⅱ(4)， 数学Ⅲ(3)，数学A(2)，数学B(2)， 数学C(2)	場合の数，確率が数学Aに移動
平25～	数学Ⅰ3単位	数学Ⅰ(3)，数学Ⅱ(4)，数学Ⅲ(5)， 数学A(2)，数学B(2)，数学活用(2)	集合と命題が数学Ⅰに移動，データの分 析が数学Ⅰの新領域として設置

2 文系入学試験科目選択状況と合格状況

2.1 科目選択状況

本学の文系入学試験の概要，科目選択と数学選択の状況について述べる。文系学部は10学部あるが，対象を法学部，文学部，経済学部の受験生とする。3学部を選んだ主な理由は，法学部は法体系に基づく論理的思考力，演繹的思考力が必要，経済学部は事象などを抽象化し，数学を用いて分析，予測など数理的思考力が必要，文学部は典型的な私大文系のイメージでそれ程数学を強く必要としていないことによる。

本学の入学試験は，全学統一方式，学部個別配点方式，センター試験併願方式，後期分割方式，センター試験方式(7科目型・5教科型・3教科型・後期型)の多様で多元的な方式で実施している。ここでは，対象を一般的

な全学統一方式(全4日間)受験生に限定して考察する。受験生は，国語，英語が全員受験で，残り1科目を数学，世界史，日本史，地理，政治経済・現代社会の中から，1科目選択して受験している。

まず過去10年間の受験科目の数学選択比率の推移について比較，分析する。(図2)

法学部では，20～30%の間で25%前後を中心にして推移，文学部では，2005，2006年は10%を割っていたが，以後は上昇し15%前後で推移，経済学部では，2006年に30%近くに上昇，2009年に日本史を抜き，2012年には40%を超え以後その前後で推移している。

大きな変化は，2006年度入試で共通して数学の選択比率が上昇していることである。この2006年度は，「2006年問題」として話題になり，「超ゆとり」と言われた学習指導要領で

学んだ高校生が初めて受験した年である。また 2004 年に、国立大学協会が国立大学受験希望者に対してセンター試験で 5 教科 7 科目を基本とするとしてから 3 年目に当たる年である。同時にアラカルト方式での受験も可能で、私大文系に的を絞り数学を選択せずにセンター試験を受験した生徒もいる。そして、この 2004 年度には国立大学の入学料標準額が私立大学の入学料平均を初めて上回り、授業料も 1.6 倍に縮小した年でもある。

これらの要因から、本学と国公立大学受験者層との併願が増え、文系で数学を選択する層が多く受験し始めたと考えられる。また、経済学部で数学選択者が 40% 前後で推移しているのは、受験生に経済学の理論の理解に数学が必要不可欠であることが浸透し、数学にある程度自信のある層の受験が多くなってきたことにあると考えられる。

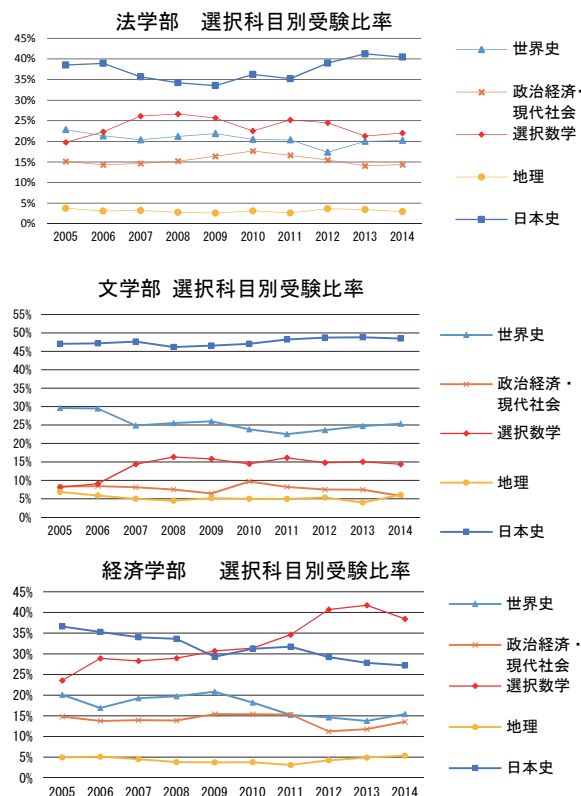


図 2 学部別選択科目受験比率

2.2 数学選択者の受験比率と合格比率

入学試験における各科目の難易度は同じで

あることを前提にして、数学選択者の受験比率と合格比率を比較する。(図 3)

数学選択者は、2012 年の文学部を除いて、いずれの学部においても合格比率が高くなっている。法学部では、平均 5.7 ポイント、最大 12 ポイント、最低 3 ポイントの差、文学部では、平均 4.2 ポイント、最大 9 ポイント、最低△1 ポイントの差、経済学部では、平均 5.7 ポイント、最大 10 ポイント、最低 2 ポイントの差がある。他の選択科目の受験比率と合格比率の差は、表 3 のとおりである。

このことから、更なる精査が必要であるが、数学を学ぶことを通して獲得した推論的方法、論理的思考力、直観力などが国語や英語を学んだり、理解したりするうえで役立つ一学習の転移が起こっている。また受験科目として数学を選択することは、数学が系統性のある教科であることから早い段階から意識して計画的に継続的に学ぶ意識や姿勢を生み、そのことが国語や英語の学習意欲にも波及したと思われる。

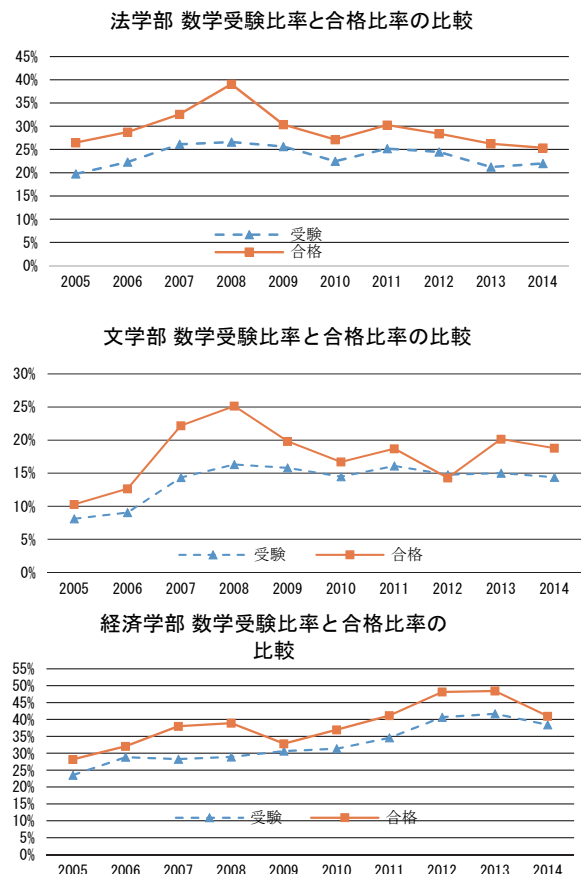


図3 学部別受験比率と合格比率の比較

表3 科目別受験比率と合格比率の差

科目別選択による受験者比率と合格者比率の差 (10年間平均)			
	法学部	文学部	経済学部
数 学	5.1	4.2	5.7
世界史	1.6	2.4	0.5
日本史	△5.0	△4.3	△4.7
地 理	△0.4	△0.4	△0.6
現社・政経	△2.1	△2.0	△1.2

3 全学統一方式の入学試験で数学を選択した学生とその入学生全体の GPA 平均について

3.1 入学試験得点と GPA 平均の相関

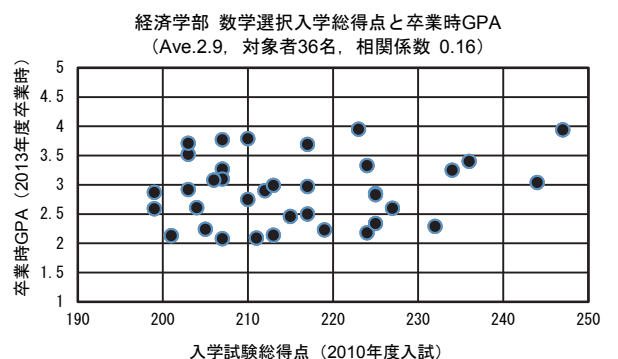
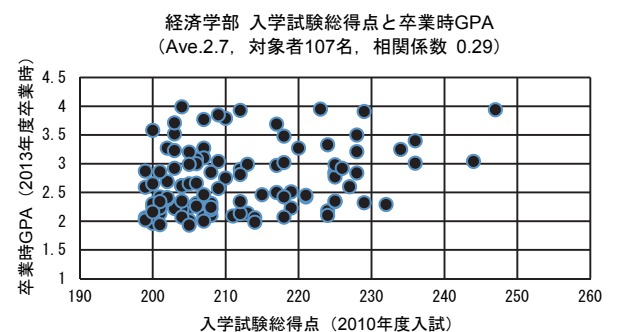
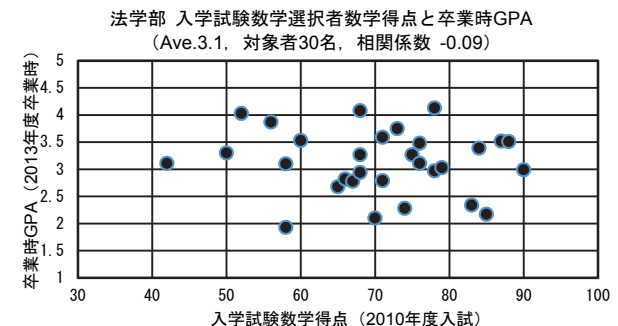
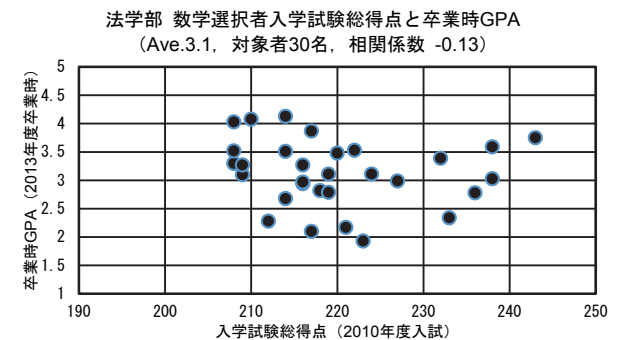
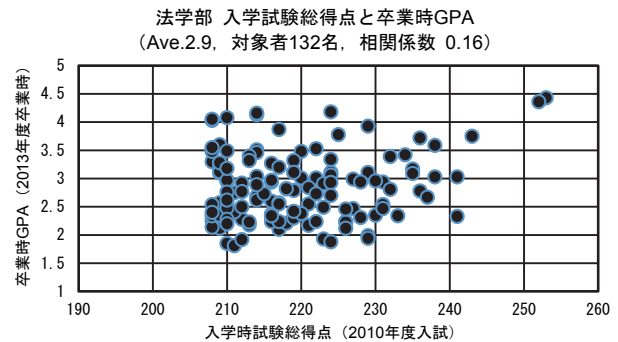
全学統一方式の試験で数学を選択した学生とその入学生全体の入学試験得点と卒業時における GPA 平均について考察する。対象は、2010 年度入学生で、かつ 2013 年度に 4 年間で卒業した学生とする。

相関係数、散布図は、表 4、図 4 のとおりである。経済学部の入学試験総得点と GPA 平均とは低い正の相関があるが、それ以外では殆んど相関はみられない。その理由として、選抜効果もあるが、それ以外に次の 3 つの理由に因ることが考えられる。

1 つは、本学の入学試験方式の多様化に伴い全学統一方式で入学した学生だけの閉じた集団の中での成績評価ではない。同じ講義に、特にセンター方式、センター併用方式など全学統一方式以外で入学した学生で数学選択者と同じように数学を学んだ学生も多く含まれ、全学統一方式での数学選択者と他科目を選択した者だけとの比較がみえにくい。2 つ目は、講義によって成績評価基準が異なり、比較対象者が全て同じ講義を受けていない。3 つ目は、成績が入学時の学力だけでなく、大学に入学後の勉学に取り組む意欲や姿勢などの情意面、サークル活動やアルバイトなど生活環境面に依存する部分も大きい。

表 4 入学試験得点と GPA 平均との相関係数

法学部・経済学部の入学試験得点と GPA との相関係数		
	法学部	経済学部
入学時総得点	0.16	0.29
数学選択者入学時総得点	-0.13	0.16
数学選択者数学得点	-0.09	0.13



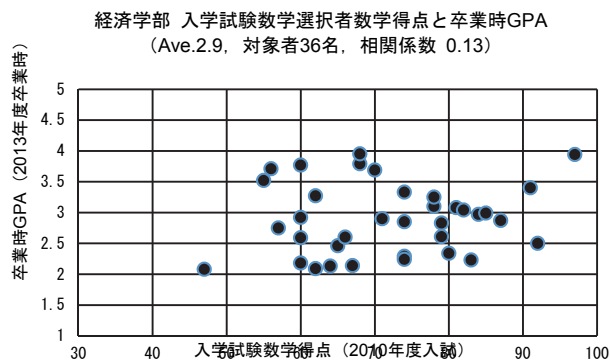


図 4 入学試験得点と GPA 平均との散布図

3.2 GPA 平均の分布傾向の比較と変化

GPA 平均の分布傾向について考察を進める。数学選択者と全体の GPA 平均は、文学部は同じで、法学部、経済学部はいずれも 0.2 ポイントの差がある。平均の差から帰結されることでもあるが、GPA 平均 3.5 以上、GPA 平均 2.5 以下を比較すると、数学選択者が上位層では多く、下位層では少ない。特に、法学部、経済学部でその差が顕著である。(表 5)

表 5 GPA 人数比率

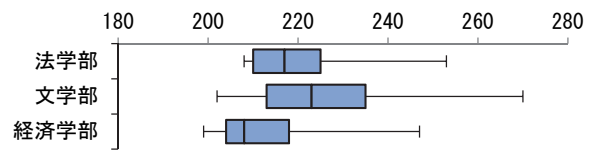
GPA 平均及び上位層・下位層に占める人数比率						
	法学部 (30/132)		文学部 (24/161)		経済学部 (36/107)	
	数学選択	全 体	数学選択	全 体	数学選択	全 体
GPA 平均	3.1	2.9	3.3	3.3	2.9	2.7
GPA 3.5 以上	30.0%	14.4%	54.2%	44.7%	19.4%	12.1%
GPA 2.5 以下	16.7%	34.1%	16.6%	13.0%	30.1%	46.7%

次に箱ひげ図(図 5)を用いて、入学生入学試験総得点の分布傾向をみる。なお文学部は英語の配点が高く合計点が高い。箱ひげ図において各学部とも下位の方にデータ数が多いのは入学試験の特性で合格最低点付近に合格者が集中している。上位の範囲が大きいのは併願による辞退が多いことに因ると考えられる。

GPA 平均の分布傾向は、入学試験総得点の分布傾向に比べて、法学部の中央値はやや真ん中に位置し比較的バランス良い。文学部は、成績評価基準の違いの所為か分布傾向として少し上位の方に偏っている。経済学部は入学試験総得点の分布傾向と似ている。法学部、文学部、経済学部の GPA 平均は、四分位範囲

など入学次試験総得点の傾向と殆ど変化がない。その中で、表 6 より、入学試験総得点の上位層、下位層の数学選択者数から GPA 平均の上位層、下位層への変化をみると、上位層は法・経済学部では増加、下位層では 3 学部とも減少していることから、数学選択した学生の入学後の成績は全体として高くなっていると判断できる。

入学生入学試験総得点箱ひげ図



卒業時 GPA 平均箱ひげ図

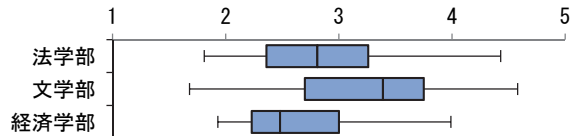


図 5 入学試験総得点と GPA 平均箱ひげ図

表 6 入学試験総得点と GPA 平均の人数比較

入学試験数学選択者の上位・下位に占める人数			
	幅	総得点	GPA 平均
法学部	上位 1/4	7	14
	下位 1/4	6	5
30+102=132			
文学部	上位 1/4	6	4
	下位 1/4	9	5
24+137=161			
経済学部	上位 1/4	12	14
	下位 1/4	6	5
36+71=107			

4 まとめ

4 年間の GPA 平均と入学試験における得点については強い相関関係は見られないが、受験科目として数学を選択した学生の GPA 平均は、入学生全体の平均よりも高くなっている。更なる分析や検証が必要であるが、数学を学ぶ過程で獲得した知識、抽象化、論理的思考力、数理的処理方法、洞察力、直観力、判断力、そこで培われた忍耐力、意欲などが大学での学力基盤となり、成績に影響を与えていると考えられる。

これらの力は、今大学で求められている学士力の 1 つ、汎用的技能—数量的スキル、論理的思考力、問題解決力—to に繋がっている。文系学生の内容、量とも深刻な数学的素養を

踏まえると，入学試験の改善とともに初年次教育において「数学的素養」を高める方策を模索することが必要である。

注

- 1) 2014. 4. 11 日本経済新聞 電子版
- 2) 文部科学省 2011. 11. 29 「高等学校部会」
配布資料 4 高等学校の多様化
- 3) 学習指導要領データベース（国立教育政策研究所）
<<http://www.nier.go.jp/guideline/>>

参考文献

- 和田英樹・戸瀬信之・西村和雄(1999).
『算数軽視が学力を崩壊させる』講談社
- 西村和雄・戸瀬信之(2001).『大学生の学力を
診断する』，岩波新書
- 西村和雄(2001).『学力低下が国を滅ぼす』，
日本経済新聞社
- 西村和雄他(2001).『ゆとりを奪った「ゆとり
教育」』，日本経済新聞社
- 西村和雄・平田純一・八木匡・浦坂純子(2012).『高等学校における理科学習が就業に及ぼす影響—大卒就業者の所得データが示す証左—』，RIREI Discussion Paper Series 12-J-001
- 旺文社教育情報センター(24 年 6 月).『今月の視点「岐路に立つセンター試験！」』

共通テストへの外部検定導入が高校現場に与える影響

竹内正興（鹿児島大学）

本研究は、大学入試における共通テストでの外部検定導入の方向性について、高校教員への意識調査から、高校現場に与える影響を考察することを目的とする。調査の結果、受験機会の実質的な複数回化による高校生の学習意欲向上と自己の実力の納得度向上という2つのメリットをもたらす可能性が示唆された。一方で、外部検定を移行措置として活用するのか、あるいは全面的に導入するのかによって英語以外の教科・科目への波及の可能性を含め、高校現場に与える影響範囲が大きく異なる可能性が窺われた。また、受験機会や受験料による経済的格差の拡大や学習指導要領との整合性といった問題に対する高校教員の意識が高いことがわかった。

1 問題の所在

本研究の目的は、大学入試の共通テストにおける民間の資格・検定試験（以下、外部検定）導入が高校現場に与える影響について、高校教員へのインタビュー調査の結果から考察することである。

中央教育審議会（以下、中教審）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」の答申を2014年12月に出した。答申では、大学入試に関して現行の共通テストである大学入試センター試験を廃止した上で、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」を実施するとし、そのテストの在り方の一つとして、英語については外部検定の活用促進に言及している。

外部検定導入が議論の対象となっている背景には、グローバル化が進展する中で、国際共通語である英語力を高めるには、4技能（読む・書く・聞く・話す）を総合的に育成・評価することが重要でありながら、現在の技術面、運用面の観点から考えた場合、毎年50万人以上が受験する現在の共通テストである大学入試センター試験で「書く」・「話す」の技能を測定することは容易ではな

いことがある。従って、現在「書く」・「話す」の技能が試験に取り入れられている国際基準が担保された外部検定を活用していこうというのである。

一方で、外部検定導入は、グローバル化対応として現在の共通テストでは計測が困難な技能を補完するという本来の目的の他に、入試設計の面から見た場合、共通テストの成績自体に共通テスト以外の成績が反映されるというこれまではなかった要素が入ることとなり、高校現場に新たな影響を及ぼす可能性があると考えられる。

1979年度入試で共通一次試験が導入されて以来、国立大学の一般入試では、35年以上に渡り一度の共通テストの受験結果が出願校の選定、および受験校の可否を大きく左右してきた。もちろん、これまで国立大学の一般入試による可否は、一部の大学・学部を除き基本的には大学入試センター試験の得点と、各大学の個別試験の得点との合計点によって決定される仕組みであった。しかし、実際には1979年度入試から1989年度入試までの共通一次試験、また、1990年度入試以降、現在まで続いている大学入試センター試験において、1987年度入試を除き、共通テ

ストの実施後に自己採点の点数を見た上で出願校を決定する事後出願制度が採用されたため、高木（2013）が、出願校決定における大学入試センター試験自己採点の影響は大きいと述べているように、共通テストの結果が出願校の選定、および受験校の可否を大きく左右してきた。また、共通テストと各大学の個別試験の配点比率を見た場合、各大学の個別試験よりも共通テストの方が高い募集単位が前期日程で約 75 %、後期日程で 80 %以上と圧倒的に多い（竹内，2014:37）ことから、可否決定における共通テストのスコアの比重が大きいことがわかる。

このように出願校の選定、および受験校の可否への影響度が大きい共通テストだが、これまでテストのスコアは全て一度の共通テストの結果のみが反映されてきた。しかし、外部検定の共通テスト自体への組み込みは、一度のテストで受験校の可否を大きく左右してきたこれまでの共通テストの性格を変える可能性がある。なぜなら、外部検定のスコアが共通テストのスコアに反映されることは、受験生に複数回のチャンスを与えることになるからである。高校 3 年間の学習の中で、自己のベストスコアを共通テスト本番のスコアに反映させることができ、現在の画一的な一斉試験の一角を崩すことにつながる可能性が考えられるのである。

一方で、共通テストそのものの複数回実施については、中教審答申に明記されている。しかし、実施時期や実施回数について、高校での履修状況を考えると、現在の 1 月段階でも高校の三年次に履修すべき時間を 9 ヶ月半に短縮しているというクレームがある。複数回実施ではさらにその短縮を考えなければならない（荒井，2014:19-26）との指摘にあるように、共通テストそのものの複数回実施は高等学校の教育課程に極めて強い影響を与えることになる。このことは回答申でも、高等学校教育への影響を考慮しつつ、高等学校・

大学関係者を含めて協議することが明記されており、一定の時間を要しての議論が必要となるだろう。その反面、外部検定導入については、一定のスコアを有していれば、現在の大学入試センター試験の英語の得点を満点とみなしたり加算したりするなどの活用実績がすでに一部の国立大学・学部であることから、共通テストそのものの複数回実施と比較した場合、早期の導入が可能だと考えられる。英語（外国語）という 1 教科に限定されるものの、受験生に複数回のチャンスを与えることになり、新しい複数回実施のモデルとなることが考えられるのである。

2 方法

2.1 調査目的

共通テストで外部検定のスコアが活用される方向性に対する高校教員の意識（賛否とその理由、および問題の所在である新しい複数回実施に対する問題意識の有無）を把握すること。

2.2 調査の時期・対象・方法

2014年11月～2015年3月に、高等学校で進路指導に携わっている進学校¹⁾の高校教員（n=24）を対象に、高校訪問時に「英語の外部検定を共通テストの一部として活用することについて」の賛否とその理由、および問題の所在である新しい複数回実施に対する問題意識を非構造化インタビュー調査形式で実施した。表1に回答（対象）者の属性²⁾を示す。

表1 回答者の属性（n=24）

高校所在地				担当教科	
都市部	地方部	九州地区	九州以外	英語	英語以外
15	9	15	9	6	18

3 結果

インタビュー調査の結果、「賛成」が 50 %（12 人）、「反対」が 17 %（4 人）、「どちらともいえない」が 33 %（8 人）という回答結果であった。

「賛成」の理由として最も多かったのが、一発勝負ではなく高校 3 年間の努力が評価されるという声であった。この点は問題の所在と一致している。下記は、A 高校 B 先生からのコメントである。

「定期考査や模擬試験では常に結果を出しながら、本番である大学入試センター試験では、思うように点が取れない生徒が毎年必ずいる。そのような生徒にとっては、教育的観点からも複数回のチャンスが与えられることは望ましい」

外部検定導入が、高校 3 年間を通して継続的に学習に取り組んだ生徒が評価されやすい教育的観点から反映された共通テストになると捉えられている。

また、この他の賛成の理由としては、「生徒にとって、高校 3 年間の複数回受験した中でのベストスコアを本番の試験に反映できることは、試験の結果が自分自身の実力であるという納得度を高められる」、「実用的な英語力を伸ばしたいと思っている生徒にとって、『話す』技能が試験に加わることは英語を学ぶ上での大きなモチベーションとなる」等があった。

次に、「反対」の理由として多かったのが、経済的格差の拡大により入試の公平性が担保できないという指摘であった。複数回の受験料を捻出できる経済的に余力がある家庭では、何度も受験することが可能となりチャンスが拡大する一方で、経済的に恵まれない家庭では、必然的に受験回数が制限されることになる。世帯年収が高いほど子どもの学力が高い（浜野、2014:39-40）と指摘されてい

るように、外部検定導入は、この指摘に拍車をかける可能性がある。事実上、親の経済力によって受験できる回数が決まることになり、受験機会の公平性が担保できないことが懸念されているのである。このことは、外部検定の導入に「賛成」としながらも受験費用や受験地域偏在の問題点を挙げる被験者が複数いたこと、また、この点に関して肯定的意見がなかったことから導入を前提とした場合の懸念材料であることがわかる

また、この他の反対の理由としては、内容的に学習指導要領からの逸脱が見られることから高校現場の混乱を招くことや、試験会場が都市部に偏在している外部検定があることから都市部と地方部の居住地による受験機会の格差拡大について指摘するもの等があった。ただ一方で、高校内での受験形態によって考え方が変わってくるという指摘もあった。下記は、C 高校 D 先生からのコメントである。

「学校として、全員での実施か希望者での実施かによって、実施の意味合いが異なる。全員実施となれば、受験への強制力が伴うため、高校教育の内容に準拠していなければならない。しかし、希望者実施であれば生徒の多面的な能力の可能性を計測する上で、外部検定の実施は問題ない考える」

また、外部検定は英語のみであり、他教科との整合性が取れないといった声もあった。

一方、「どちらともいえない」の回答では、英語の 4 技能化は時代の流れなので、導入されれば対応していくという趣旨のコメントが多かった。また、「公開会場の全国的な設置による受験機会の公平性」や「外部検定のセキュリティの問題（本人が本当に受験したかどうか等の不正防止対策）が担保されれば賛成できる」という回答もあった。

4 考察

インタビュー調査の結果を踏まえ、共通テストへの外部検定導入における高校現場への影響について、次の四点を指摘したい。

一点目は、外部検定導入に対する「反対」の理由として挙げられていた「外部検定は英語のみであり、他教科との整合性が取れない」という指摘についてである。中教審は、国が独自問題の作成を行うべきか、外部検定に全面的にゆだねるべきかについては今後の具体的な検討が必要であるとしているが、どちらの方向性に進むのかによって高校現場に与える影響範囲が異なる可能性が考えられる。すなわち、前者のケースであれば、国が「書く」・「話す」技能における独自の問題作成を行うまでの移行期間としての外部検定の活用となり、英語 1 教科のみの導入に対する高校現場への影響は一時的なものに留まることが予想される。一方、後者の外部検定に全面的にゆだねるという方向性になった場合、英語以外の教科・科目においても外部検定の活用についての議論が起こり、国が独自問題の作成を行ってきた共通テストそのものの性格が変化することにつながる可能性が考えられる。高校現場に与える影響はより大きくなることが予想されるのである。

二点目は、高校生の学習意欲向上の可能性である。モチベーション・クライシスが高大共通の解決課題になっている（高田，

2005）という指摘にある通り、生徒の学習意欲向上は学校教育における重要なテーマである。インタビュー調査では外部検定導入に対する「賛成」の理由として、複数回のチャンスがあることによって高校 3 年間の努力が評価されやすいという声があったが、少なくとも高校 3 年間の中での受験機会の複数回化は、学習意欲向上のための動機づけの機会を増やすことにつながると考えられる。

三点目は、受験機会の複数回化による大学入学段階での納得度向上の可能性である。前

述した高木（2013）の指摘に加え、高地（2014）や鳥取大学^{3）}の調査結果からは、大学入試センター試験の結果を受けて出願校を変更する受験生が相当数いることが窺える。また、小林（2000）は大学への「不本意入学者」に注目し、大学入学時の「不本意入学者」を「第一志望不合格型」，「合格優先型」，「就職優先型」，「家庭の事情型」，「学歴目的型」の 5 つに類型化した上で「合格優先型」の「不本意入学者」については、大学入試センター試験の結果を見て、それまでの志望校から妥協して変更したことが「不本意入学」の要因となっていることを指摘している。つまり、大学入試センター試験後の出願変更により進学先の大学に納得して入学できなかった「不本意入学者」が一定数存在していることが考えられる。共通テスト本番への外部検定の組み込みは、これまで一度の共通テストの結果によって、志望校に対するアスピレーションを一気に縮小、または冷却させなければならない回路から、徐々に縮小、または冷却をさせながら納得度の高い志望校を選定できる回路に変え、「不本意入学者」発生の抑止効果の役割を果たすことに寄与できると考えられる。

四点目は、経済的格差の拡大と学習指導要領との不一致の問題である。インタビュー調査からは、高額な受験料や受験地域の都市部への偏在が、高校生の経済的格差を一層助長し入試の公平性を担保できないのではという危惧や、外部検定と学習指導要領の内容との整合性が保証されていないといった問題意識が高校教員の中にあることがわかった。これらの点は実施に向けての課題と考えられる。このうち前者については、すでに文部科学省が、経済的状況に配慮した受験料や地域バランスに配慮した実施体制にすることを指針として示しており今後の具体化が望まれる。一方、後者については、この検定は高校教育の学習内容に合致する、しないという二項対立

の議論ではなく、一つの言語を学習指導要領（教科書）と学習指導要領外（外部検定）という異なる角度から生徒に触れさせることで、生徒の潜在能力をどの程度引き出すことができるのかという教育的効果を検証しながら、並存、または融合できる可能性について検討していく必要があると考える。

例えば、大阪府では、府立高校生の英語 4 技能の引き上げを目指し、平成 27 年度から府立高校 17 校に対し、**Super English Teacher** による M 検定⁴⁾を取り入れた授業の導入を教育委員会の重点政策推進方針として示している。また、高校教育のみならず高校入試についても、平成 29 年度入学者選抜より受験生が M 検定等の外部の英語能力試験の成績を活用できる方針を決めている。注目されるのは、学習指導要領の理想に追いつくという考えから 4 技能をバランスよく学習する改革を推進していることである。外部検定を学習指導要領の内容との二項対立ではなく、融合と位置づけている点に大阪府の改革の特徴があると考えられる。

また、河合塾の調査⁵⁾によれば、アンケートに回答した 2412 の高校のうち、すでに半数以上に当たる 1302 校で M 検定等の外部検定の活用について指導が行われており、外部検定が高校現場の指導領域に入ってきていることが窺われる。

以上、共通テストへの外部検定の組み込みは教育的効果をもたらす一方で、今後の導入の方向性によって高校現場に大きな影響を与えること、また実施に向けての課題が複数あることを本稿では指摘した。

今後、大学入試で活用していくという前提に立った場合、性急な導入が高校現場を混乱させるというインタビュー調査での指摘にあったように、希望者優遇制度からスタートすることや、現在の学習指導要領での教育内容にプラスアルファされるという考え方を取り入れながら、移行期間を伴った段階的な導入

が高校現場への影響を最小限に留めると考えられる。

これまで、高校での教育内容の変更が難しい理由として、大学入試が変わらない限り高校現場は動かない（山原、2012）、入試が変わらなければ日本の英語教育は変わらない（吉田、2014）など大学入試がその元凶として指摘されてきた。一方で吉田（2014）は、高校の検定教科書の選定で、新指導要領に沿って内容を一新したものは売れず、従来のものに少し手を加えた程度の本が採用される傾向が見られることを例として挙げながら、高校の英語教育が変わらないのは、英語教員の意識が変わらないことを指摘している。しかし、このような議論は「鶏が先か、卵が先か」的な状況に陥りやすい。教育内容をより充実させ、子どもたちに還元したいという思いは高校教員も大学教員も同じである。「子どもたちのために」を高大双方の共通目的であることを改めて確認しながら議論を進めていくことが今後の必要な観点だと考える。

注

- 1) 進学校の定義については、河村・藤原（2010）の大学進学率が 80 % 以上、大久保（2005）の大学進学率が 90 % 以上と示したことに依拠し、両者の下限値である大学進学率 80 % 以上とした。また、調査対象校については、各高校のホームページより大学進学者数と高校 3 年生の在籍人数から大学進学率が 80 % 以上であることを確認した。
- 2) 3 大都市圏と各都道府県庁所在地に位置する高等学校を都市部とし、それ以外の高等学校を地方部として区分した。
- 3) 鳥取大学工学部物質工学科 教育自己評価委員会 学生アンケート結果（平成 16 年）より。アンケート結果からは、75 % 以上の学生が大学入試センター試

験後に鳥取大学の受験を決めている結果が示されている。＜ www.chem.tottori-u.ac.jp/tutor/annke-to-H16.pdf

(2015年12月14日)

- 4) 米国非営利教育団体(ETS)が実施・運営する英語を母国語としない人々を対象とした国際基準の英語能力測定試験。そのスコアは130カ国、9,000以上の大学や機関で活用されている。

- 5) 河合塾 2015年度大学入試受験生の動向 河合塾 2015年1月13日＜ <http://www.keinet.ne.jp/topics/14/20150113.pdf> (2015年1月29日)

参考文献

荒井克弘(2014)。「大学入試の可能性ー試される『入試改革』論」『IDE現代の高等教育』566, 19-26.

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ー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ー』2014年12月22日 14-16.

浜野隆(2014)。「家庭の教育投資・保護者の意識等と子どもの学力」『平成25年度 全国学力・学習状況調査(きめ細かい調査)の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究 第二章(1)』国立大学法人お茶の水女子大学 39-40.

河村茂雄・藤原和政(2010)。「高校生の学校適応を促進するための援助に関する研究ー学校タイプ, 学校生活満足度の観点からー」, 学校心理学研究 10(1), 53-62.

小林哲郎(2000)。「大学・学部への満足感 学歴・転学部・編入・再受験」, 小林哲郎 高石恭子 杉原保史(編)『大学生がカウンセリングを求めるとき』,

ミネルヴァ書房, 4, 61-72.

高地秀明(2014)。「入学者の出身県別に見た大学志願行動ー平成26年度入学者に対する調査から(教育学部, 工学部について)ー」, 『広島大学入学センター年報 第12号』平成26年8月31日, 10.

大久保智生(2005)。「青年の学校への適応感とその規定要因ー青年用適応感尺度の作成と学校別の検討ー」, 教育心理学研究, 53, 307-319.

文部科学省 『英語教育の在り方に関する有識者会議 英語力の評価及び入試における外部試験活用に関する小委員会 審議のまとめ』平成26年7月 5.

大阪府教育委員会 平成26年度 教育委員会 部局運営方針・重点政策推進方針＜ http://www.pref.osaka.lg.jp/kikaku/bukyokuunei/26_14.html > (2015年2月11日)

大阪府教育委員会 大阪府立高等学校入学者選抜における英語資格(外部検定)の活用について＜ <http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/5181/00133884/g5.pdf> > (2015年2月11日)

高木繁(2013)。「センターリサーチと個別試験受験者の成績分布から見た輪切りの実態」『大学入試研究ジャーナル』, 23, 56.

高田正規(2005)。「自己効力を高めることが高大連携の鍵」ベネッセ教育総合研究所 VIEW21高校版 2005年4月号＜ http://berd.benesse.jp/berd/center/open/kou/view21/2005/04/01toku_16.html > (2015年3月10日アクセス)

竹内正興(2014)。「大学入試構造と不本意入学者のアイデンティティ」佛教大学大学院紀要教育学研究科編, 42, 37.

大学入試研究ジャーナル執筆ガイド

——体裁の統一を目指して——

鈴木一郎，山田花子（入研協大学），岡本太郎（東京美術大学）

ここに要約を 200 字程度で記入する。論文題目は明朝体 16 ポイント太字，副題がある場合は明朝体 12 ポイントで前後に 2 倍ダッシュ「——」を入れる。著者名は題目の後に空白行を一行入れ，氏名（所属）の形式で記入する。著者が複数の場合は全角コンマ「，」で区切る。所属が同じ場合は，最後の著者名の後に所属を記す。特に指定がない限り，本文のフォントは明朝体 10.5 ポイントとする。

1 本文の体裁

1.1 字数，行数と枚数

本文は A4 判に 2 段組で 20 字× 40 行，枚数は刷り上がりで 6 枚程度とする。ただし，最初のページは論文題目と要約が入るので，28 行程度となる。

1.2 ページ余白

ページの余白は上下 30mm，左右 25mm とする。

1.3 見出し

1.3.1 番号のつけ方

大見出しは「1」，中見出しは「1.1」，小見出しは「1.1.1」の形式で番号を振る。最後の番号にはピリオド「.」をつけない。番号と各見出しタイトルの間は半角スペースを空ける。

1.3.2 フォント

大見出しと中見出しは**太字ゴシック**，小見出しは**ゴシック**とする。大きさは本文と同じ 10.5 ポイントとする。

1.4 本文の記述

1.4.1 フォント

本文のフォントは明朝体 10.5 ポイントとす

る。

1.4.2 全角と半角

和文は全角文字，欧文および算用数字は半角文字とする。和文を書くときはカッコなどの記号もすべて全角とする。

1.4.3 句読点

句点は全角の「。」を，読点は全角の「，」を使う。

1.4.4 算用数字と漢数字

横書きの文章なので，数字は原則として算用数字「1，2，3…」を用いる。ただし，「第一歩」「一生」など漢数字を使わないと不自然な場合は漢数字を用いる。

2 注と引用

2.1 注

注をつける場合は，本文の該当個所に半角の上付き文字で¹と番号を振る。注の内容は，本文の後，文献リストの前にまとめて記載する。

2.2 引用

2.2.1 原則

本文中で文献に言及する場合は，原則とし

て、著者名（出版年），または（著者名，出版年）の形式にしたがうこと。後者の場合，著者名と出版年の間に半角のカンマおよびスペースを入れる。たとえば，Russell による 1991 年の文献の場合，(Russell, 1991) とする。

インターネット上の資料を引用する場合は、著者名、資料題名、サイト名、アップデート日、<URL>、（資料にアクセスした日）を記入する。具体例はこのガイドの最後に示してある。

2.2.2 引用する場合

文献から直接引用する場合、必ずページ数を明記する。ページ数は出版年の後に半角コロンと半角スペース「:」で区切り記載する。

（山田，2002: 55）

2.2.3 さまざまなケースの表記法

複数の文献に言及する場合は半角セミコロンと半角スペース「;」で区切る。

（岡本・佐藤，1989; Clark, 1985）

同一著者による複数の文献を参照する場合は、各文献の出版年の間は半角コンマと半角スペースでつなぐ。

（見田，1979, 1984）

同一著者による同じ出版年の文献が複数ある場合には、出版年の後に半角アルファベットを順につけて区別する。

（鈴木，2000a, 2000b）

共著の場合は邦文文献ならナカグロ「・」で、英語の場合は and でつなぐ（その他、ドイツ語なら und，フランス語なら et など）。ただし 3 名以上の場合はファーストオーサーのみ記載し、「ほか」「et al.」をつける。

（岡本・佐藤，1989）

（Treiman and Yamada, 1993）

（高橋ほか，1995）

（Zald et al., 1996）

訳書の場合は（原著者名，原書の出版年 訳者名 訳書の出版年）の形式で記載する。

（Trow, 1961 天野訳 1981）

2.2.4 文献リスト

文献は、注の後に 1 行空けて**参考文献**という見出しに続けて、和文・欧文にかかわらず、著者の姓のアルファベット順に記載する。なお、雑誌論文の巻号は、巻数に続けて半角丸カッコ内に号数を記載する。ただし巻ごとに通しページ番号がある場合は号数を省略してよい。具体例はこのガイドの最後に示してある。

3 図表

3.1 図表番号の付け方

図・表別に通し番号を振る。図は図の下に、表は表の上にタイトルをつけ、番号とタイトルの間は半角スペースを空ける。

3.2 表示方法の例

3.2.1 表の場合

表1 センター試験志願者数・受験者数の推移

	志願者数	受験者数
1990 年度	430,542	408,350
1992 年度	472,098	445,508
1994 年度	531,177	498,729
1996 年度	574,115	534,751
1998 年度	597,271	549,401
2000 年度	581,958	532,797
2002 年度	602,090	553,465

3.2.2 図の場合

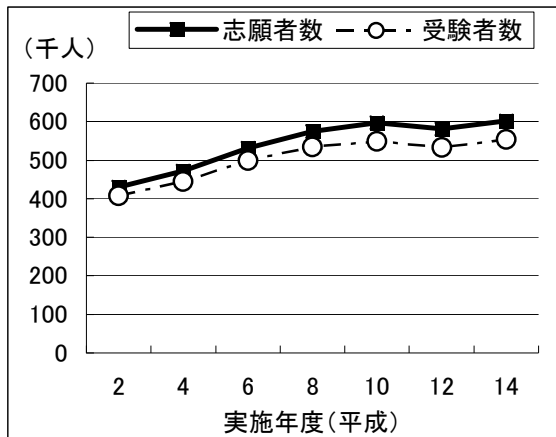


図1 センター試験志願者数と受験者数の推移

注

- 1) 注は本文の後，文献リストの前に，本文で言及した番号順に記載する。
- 2) 本文と注の間は1行空け，注と文献リストの間も1行空ける。

参考文献

- Clark, B. R. (1985). *The School and the University: An International Perspective*, University of California Press.
- 池田 央 (1999). 「試験方法の技術革新」柳井晴夫・前川眞一編『大学入試データの解析——理論と応用』現代数学社, 254-263.
- 岡本太郎・佐藤春夫 (1989). 「『英語』試験問題の出題形式に関する比較研究」『大学入試センター研究紀要』 **20**, 1-20.
- Mare, W. (1999). “University Entrance Examinations in 15 Countries,” *Journal of International Education*, **50**(1), 156-189.
- 中島直忠 (1986). 『世界の大学入試』時事通信社.
- 鈴木一郎 (2000a). 「推薦選抜における評価の妥当性と信頼性」『入研協大学紀要』 **30**, 105-129.
- (2000b). 『大学入試多様化の現状』入研協出版.
- Treiman, K. and Yamada, D. (1993). “Trends in Educational System in Japan,” in Y. Shavit and H. P. Blossfeld (eds.), *Persistent Inequality: Changing Educational System*, Westview Press: 229-250.
- Trow, M. (1961). *The Second Transformation of American Secondary Education*, Oxford University Press (天野郁夫訳 (1981). 『アメリカ中等教育の構造変動』東京大学出版会).
- 山田花子 (2002). 「本学入学者の『理科』入試得点と高校での履修状況の関連——入研協大学の場合」『大学入試研究ジャーナル』, **12**, 50-56.
- 大学入試センター 平成 23 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 2011 年 2 月 3 日 < <http://www.dnc.ac.jp/modules/news/content0433.html> > (2011 年 2 月 9 日)

【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)	寺下榮	(静岡大学)	
	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)	
	広野修一	(北里大学)	小山裕徳	(東京電機大学)	
	本郷真紹	(立命館大学)	言美伊知朗	(立命館大学)	
	村上隆	(中京大学)	大塚雄作	(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回発行する。
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、独創性はあるものの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版縦置き・横書き、20字×40行×横2段組で作成する。
3. 原稿には和文要約(200字程度)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. 原稿の送付にあたっては、紙媒体又は電子ファイル(Microsoft Word形式、Tex形式、Text形式のいずれか)を提出する。
9. 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。
10. 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
総務企画部総務課 研究支援係
電話(03)5478-1216(直通)

大学入試研究ジャーナル No. 26
平成28年2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
総務企画部総務課
〒153-8501 東京都目黒区駒場 2-19-23
電話(03)5478-1216 (直通)