

ISSN 1348-2629

大学入試研究ジャーナル

No.31

2021年3月

全国大学入学者選抜研究連絡協議会

独立行政法人大学入試センター

【原著】

アドミッション・ポリシーにおける「求める学生像」の分析 樽松 理樹, 天野 哲彦 (岩手県立大学)	1
私立大学保育者養成学部における入試区分と卒業後の進路との関連 (Ⅱ) 竹内 聖彦 (相山女学園大学)	7
入学者選抜を改善するための入試区分別の追跡調査 関 陽介, 植野 美彦 (徳島大学), 澤田 麻衣子 (群馬大学)	13
入試区分と学生像 ——自己管理学習レディネス尺度 (SDLRS) を中心に—— 雨森 聡 (静岡大学)	21
入学者選抜の効果検証の在り方に関する考察 西郡 大 (佐賀大学)	27
一般選抜における高校調査書の自由記述活用の可能性 ——機械学習を活用した志願者の「主体性等評価」分類の試み—— 井ノ上 憲司, 山下 仁司, 川嶋 太津夫 (大阪大学)	35
国立教員養成大学・学部の入学者選抜における「主体性等」評価の方針に関する実態分析 ——社会課題的文脈を視野に—— 山田 美都雄 (宮城教育大学)	43
高大連携活動が高校生に与える影響について ——「都立高校生のための先端研究フォーラム」の事例をもとに—— 大野 真理子 (九州工業大学), 河西 奈保子 (東京都立大学), 溝口 侑 (京都大学大学院)	49
地方国立大学の入試広報活動 (2) ——『地方の国立大の魅力』冊子提供から講演実施へ—— 山田 貴光, 森川 修 (鳥取大学)	56
学生募集広報における学生のクチコミ向上 喜村 仁詞, 大塚 智子 (高知大学)	62
多面的・総合的評価選抜の展開と課題 ——韓国における評価の公正性強化策について—— 山本 以和子 (京都工芸繊維大学)	69
英国の大学入学者選抜における非学力的要素の評価システム 永田 純一, 杉原 敏彦, 三好 登 (広島大学)	77
わが国の高大接続改革と中国, 韓国, 台湾の大学入試多様化政策 ——特に中国の入試改革との同型性, 共時性を中心に—— 倉元 直樹, 尹 得霞 (東北大学)	83
高等学校における数学および理科の履修状況に関するアンケートの分析 (3) ——学部初年次の学業成績との関係—— 平井 佑樹, 高野 嘉寿彦, 小山 茂喜, 平野 吉直 (信州大学)	91

センター試験後に出願校を変更した受験生の大学入学満足度 ——国立B大学の事情より—— 竹内 正興（広島大学）	97
募集要項から見る留学生受け入れの現状 ——国立大学4月入試を中心に—— 翁 文静，立脇 洋介（九州大学）	105
九州工業大学における多面的・総合的な入試の制度設計検証 ——評価結果および「ジェネリック・スキル」等の比較からの一考察—— 花堂 奈緒子，播磨 良輔，安永 卓生（九州工業大学）	111
英語学位プログラムの進路決定に重要な他者が与える効果研究 ——日本の大学を事例として—— 三好 登，永田 純一（広島大学）	119
高校教員を対象とした入試広報の有効性に関する一考察 ——地域別の志願者数データおよび新入生アンケートに着目した検討—— 寺嶋 裕登，永野 拓矢，橘 春菜，石井 秀宗（名古屋大学）	127
東北大学における一般入試前期日程志願者の学力水準の経年分析 ——過去3年間の大学入試センター試験成績から—— 宮本 友弘，倉元 直樹，長濱 裕幸（東北大学）	134
大学入試英語問題における設問形式による識別力比較 ——英文和訳・和文英訳の機能を中心に—— 秦野 進一，倉元 直樹，長濱 裕幸（東北大学）	140
タブレット端末利用型 CBT の開発とモニター調査による評価 安野 史子（国立教育政策研究所）	146
大学経営の観点から見た私立薬学部入試科目 西田 喜平次（兵庫医療大学），西本 真弓（阪南大学）	154
ペーパー・インタビューの試行結果について ——面接に代わる筆記試験の有用性の検討—— 吉村 宰，石井 志昂（長崎大学）	161
推薦入試・AO入試の効果に関するレビュー研究 ——「個別大学の追跡調査」と「複数高校・大学を対象とした調査」の結果に注目して—— 木村 治生（ベネッセ教育総合研究所）	167
教科・科目の学力に関する自己保有度の基礎的分析 ——教科学力アドミッション・ポリシーとの親和性の観点から—— 大澤 公一（京都大学）	175
医学部入試における新たな心理的評価法導入の試み ——非認知領域能力の評価と受験者の適性・心理特性との関係—— 平野 万由子，大久保 由美子，山内 かづ代（東京女子医科大学）	183
入学時点の変数と大学院への進路決定の関係 ——入学時の情報に基づく大学院進学の規定要因分析—— 原田 健太郎，和久田 千帆（島根大学）	189
高大接続改革における入学者選抜 ——新しい入学層を評価する高大接続入試—— 大久保 貢，中切 正人（福井大学）	196

入試に活用する大規模記述式テストはいかにして実施されるのか？ ——ニュージーランドの事例に学ぶ—— 植阪 友理，福田 茉央（東京大学）	202
【資料】	
3つのポリシーと大学属性との関係性の分析 齋藤 朗宏（北九州市立大学）	211
入試改革の高等学校への影響 ——高等学校進路指導担当教員対象の4年間のヒアリング調査を通して—— 福島 真司，日下田 岳史（大正大学）	218
私立大学における「トリクルダウン現象」の検証 日下田 岳史，福島 真司（大正大学）	226
個別試験における理科と数学の成績分析 高木 繁，林 篤裕（名古屋工業大学）	232
大学入学共通テストにおける段階表示の提供開始に備えて 林 篤裕，高木 繁（名古屋工業大学）	239
高等学校の調査書における学習成績概評の都道府県別の分布調査 森川 修（鳥取大学）	245
高校調査書の「出欠の記録」の評価活用の検討 ——大学入学後の学籍状況とGPAとの関連—— 林 寛子（山口大学）	251
「コンピテンシー評価」から見えてくる入学者選抜における資質・能力評価への期待と展望 ——成果・実績によるportfolio評価との比較も含めて—— 橋村 正悟郎，池田 文人，飯田 直弘，岩間 徳兼，鈴木 誠（北海道大学）	257
高校教員に向けた入試広報活動 ——新潟大学におけるアドミッションフォーラムを中心に—— 吉田 章人，並川 努，板倉 孝信，坂本 信（新潟大学）	265
高校で探究的な学習活動を経験した入学者における入試区分の違いと大学選択理由との関係 ——入学時アンケートからの考察：入学金・授業料が安いこと以外の島根大学の選択理由—— 和久田 千帆（島根大学）	272
意識調査から見る「地域貢献人材育成入試」 ——求める学生が入学し，その学生を育成することができたのか—— 美濃地 裕子，高須 佳奈，田中 久美子（島根大学）	279
沖縄県外における志願者獲得に向けた大学説明会の実施とその効果の検証 山田 恭子，田中 光，盛山 泰秀，廣瀬 等（琉球大学）	287
地方国立大学の入試広報の取組 ——徳島県と徳島大学の合同進学セミナーの実施—— 上岡 麻衣子，植野 美彦，関 陽介，川野 卓二（徳島大学）	293
信州大学 Web 出願時アンケート結果を用いた志願者動向分析 ——出願大学決定における高校教員の影響—— 一之瀬 博，木村 建，海尻 賢二，平井 佑樹（信州大学）	299

高校教員等対象「大学入試説明会」に係る成果と課題 ——国立大学へのアンケート結果から—— 永野 拓矢, 橋 春菜, 寺 嶋 裕登, 石井 秀宗 (名古屋大学)	306
ブレイスメントテストの項目分析の利用について ——入学者選抜と入学後教育の追跡調査を目指して—— 大竹 洋平 (山梨英和大学)	314
工学部における高大連携活動を通じた高大接続改革への基盤づくり ——AO入試導入後、17年間の取り組み—— 大久保 貢 (福井大学)	319
神戸大学「志」特別入試における模擬講義レポートの出題と分析 ——第1次選抜の文系型を対象として—— 吉田 健三, 西山 寛, 高橋 真, 進藤 明彦, 杉山 浩一 (神戸大学)	326
センター試験の英語における英語民間試験導入の効果と課題 ——広島大学におけるみなし満点方式を申請した志願者分析より—— 竹内 正興, 永田 純一 (広島大学)	332
大学入試における少人数を対象としたオンライン筆記試験の可能性 ——大学の授業における期末考査をモデルケースとして—— 倉元 直樹, 林 如玉 (東北大学)	338
会場形式進学相談会が入試動向に及ぼす影響 ——鳥取大学の事例—— 森川 修, 山田 貴光, 小山 勝樹, 小倉 健一, 古塚 秀夫 (鳥取大学)	345
【ノート】	
ICTを活用した主体性評価の一考察 ——入試改革、入試広報の観点から—— 小勝 健一 (デジタルハリウッド大学)	351
イギリスの大学によるウェブサイトの活用法 ——バーミンガム大学の事例を中心に—— 板倉 孝信, 吉田 章人, 並川 努, 坂本 信 (新潟大学)	357
パフォーマンス課題受講者の追跡調査 ——高大接続にかかわるパフォーマンス評価の検証—— 中切 正人, 橋本 康弘, 大久保 貢 (福井大学)	365
神戸大学「志」特別入試(第1次選抜理系型受験)の概要と入学前教育の設計 進藤 明彦, 西山 寛, 高橋 真, 吉田 健三, 杉山 浩一 (神戸大学)	372
一般選抜における活動報告書の評価項目の作成方法 ——「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」のAPに基づく評価—— 大塚 智子, 喜村 仁詞 (高知大学)	380
「自己評価シート」を活用した主体性等評価の導入 ——鳥取大学一般入試での主体性等評価について—— 小山 勝樹 (鳥取大学)	386
オンラインによる高校教員向け入試説明会の実践と評価 久保 沙織, 南 紅玉, 榎田 豪利, 宮本 友弘 (東北大学)	394

アドミッション・ポリシーにおける「求める学生像」の分析

樽松 理樹, 天野 哲彦 (岩手県立大学)

本稿では、大学ポートレートから入手したアドミッション・ポリシー (AP) より、人手で抽出した「求める学生像」の分析結果を報告する。ガイドラインに沿った AP がある一方で、カリキュラム・ポリシーやディプロマ・ポリシーに記載すべき内容を記述している AP もある。これは AP 作成時期の影響が大きいと考えられる。求める学生像に関連深いと考えられる語句の出現頻度分析の結果、「意欲」と「学力」を求める学生像の共通要素として見いだした。また「学力の 3 要素」を「知識」「能力」「主体性」「協働」の 4 項目に分け、関連すると想定した語彙の出現頻度に基づき記載率を調査した結果、「主体性」は 96%、「能力」は 77%、「知識」は 66%とこれらの項目は半数を上回った。一方、「協働」については「医・歯」では 78%に達したが、全体としては 45%と他の項目よりも記載率が低い。本項目はガイドラインに明記されていることから、今後は記載率が高まると予想される。

キーワード：アドミッション・ポリシー、出現頻度、能力語彙、学力の 3 要素

1 はじめに

現在の大学入学者選抜試験 (以後、大学入試) においてアドミッション・ポリシー (以後、AP) は重要な要素である。平成 28 年に公表された、『「卒業認定・学位授与の方針」 (ディプロマ・ポリシー)、「教育課程編成・実施の方針」 (カリキュラム・ポリシー) 及び「入学者受入れの方針」 (アドミッション・ポリシー) の策定及び運用に関するガイドライン』 (中央教育審議会大学分科会大学教育部会, 2016:6) (以後、ガイドライン) においては、AP の留意事項として「ディプロマ・ポリシー及びカリキュラム・ポリシーを踏まえるとともに、「学力の 3 要素」を念頭に置き、入学前にどのような多様な能力をどのようにして身に付けてきた学生を求めているか、入学後にどのような能力をどのようにして身に付けられる学生を求めているかなど、多様な学生を評価できるような入学者選抜の在り方について、できる限り具体的に示すこと。また、必要に応じ、入学前に学習しておくことが期待される内容についても示すこと」が示されている。なお「学力の 3 要素」とは(1)知識・技能、(2)思考力・判断力・表現力等の能力、(3)主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度の 3 つを意味する。さらに、令和元年度の『学校教育法施行規則等の一部を改正する省令等の施行等について (通知)』 (文部科学省, 2019) により、法令上、各大学には AP の公表が義務づけられている。

上記のような動向もあり、AP の分析が取り組まれるようになってきている。齋藤 (齋藤, 2013) は経済学部の AP を対象にテキストマイニングによって分

析しており、さらに 3 つのポリシーの連携に関する分析 (齋藤, 2019) も試みている。根岸 (根岸, 2013) は教員養成系学部の AP のうち「求める学生像」を、医学部や教育委員会が示している「求める教員像」と比較分析している。佐野 (佐野, 2013) は、大学の Web ページから収集した AP を分析している。また大学ポートレート (大学ポートレートセンター, 2015) といったポータルサイトも構築され、データを得やすい状況になってきている。著者ら (樽松・天野, 2019) はこのサイトの情報を用い、学部系統・設置者ごとの傾向について分析を試みている。

このような AP の分析において、ガイドラインに示された「学力の 3 要素」に着目することは有意義であると考えられる。しかし、ガイドライン公開時期との関係もあり、このような分析事例は少ない。今後の AP の在り方を考える上でもこの点からの分析は重要であると考ええる。

以上の背景から本研究では、先行研究に引き続き、大学ポートレートから入手可能な APの中から「学力の 3 要素」と関連深い「求める学生像」に着目し、テキストマイニング技術を用いて分析する。

2 データおよび分析方法

2.1 対象とするデータ

AP には、1 章であげたガイドラインによれば「入学者選抜方法」と「求める学生像」の記載がある。本研究では「学力の 3 要素」と関連深いと考えられる「求める学生像」に焦点を絞って分析を行う。そのため、先行研究において、2018 年 9 月から 11 月に大学ポ

ートレートの大学検索より入手した国公立大の AP から人手によって「求める学生像」の記載がある部分を抽出した。AP は、学部単位、学科単位での記載があるが、それぞれ独立したものとし、それぞれ 1 件のデータとする。また、学部・学科については、『平成 30 年度国公立大学入学者選抜学部系統別志願状況』（文部科学省，2018）に示された学部系統を付与する。上記文献に記載がない場合は、学部名称が類似している他大学の学部と同じ学部系統を付与する。学部系統としては、「人文・社会、理工、農・水産、医・歯、薬・看護、教員養成、その他」があるが、以後、人文・社会は人社、農・水産は農水、薬・看護は薬看、教員養成は教員と記載する。表 1 に今回分析対象とした AP の学部系統・設置者別の件数を示す。

表 1 系統・設置者別データ数

設置者	学部系統							合計
	人社	理工	農水	医歯	薬看	教員	その他	
国立大	119	168	60	98	35	98	37	615
公立大	68	37	21	9	57	—	40	232
合計	187	205	81	107	92	98	77	847

2.2 分析方法

表 1 で示した学部系統ごとに次に示す分析を行う。「その他」には、福祉系、芸術系など多岐にわたる学部が含まれるが、比較対象として、同様に扱う。

AP に出現する語句のうち、「学力の 3 要素」と関連深いと考えられる能力や資質を表すと考えられる語句を能力語彙として捉え、その出現頻度を比較する。能力語彙は、次の方法で抽出する。

はじめに、各 AP から「一般名詞」「サ変名詞」「固有名詞」および「名詞に接続する助詞」のいずれかが 1 つ以上連続している部分を語彙として抽出する。語彙の抽出については、形態素解析を用いる。形態素解析とは、文を言語として意味を持つ最小単位である形態素と呼ばれる単位、基本的には品詞単位に分割するものである。例えば「基礎学力」は「一般名詞：基礎」と「一般名詞：学力」に分割される。しかし、本研究では連続する一般名詞は 1 つの語句として扱うため「基礎学力」として抽出する。これにより複合語への対応が可能となる。

以上の方法で得られた語句のうち、「末尾が力、性、心、感、意欲のいずれかで終わる語句」および「意思、意志、意欲、意識」を能力語彙とする。ただし「中心」のように能力や資質とは関係ないと考えら

れる語彙や「力」のような一文字の語彙は人手で削除する。なお本研究では、形態素解析には、先行研究同様にプログラム言語 Java のライブラリ lucene-gosen-4.0.0-ipadic を用い、各種分析には独自に開発したプログラムを用いた。

3 分析結果

3.1 求める学生像の記載方法

求める学生像の記載箇所の人手による抽出過程において、その記載方法についても類別した。はじめに、その過程で得られた内容を示す。

同一大学の場合、学部学科で表記を統一していることが多いが、統一されていない場合もある。理由の 1 つとしては学部改組などによる作成時期の違いが考えられる。

求める学生像を記載していることを示す導入表現の出現傾向を表 2 に示す。なお、「人を求め」のような表現においては、「人を広く求め」というような表現も含む。また、「求める」以外の表現として、「学生を受け入れる」「受験を期待」「学生を歓迎」というような表現も少数ではあるが、見受けられた。

表 2 表記の出現傾向

表記パターン	国立	公立	表記パターン	国立	公立
求める学生	162	48	人物を求め	6	2
学生を求め	108	100	求める入学者	13	0
求める人材	78	8	入学者に求め	26	6
人材を求め	42	6	人を求め	135	56
求める人物	33	2	者を求め	33	5

表 2 で示したように、AP の記載においては、呼称として「学生」を用いることが多い。これは、学校教育法において高等教育を受けている者への呼称が「学生」であること、また、ガイドラインにおいて「学生」という語が用いられているためと考えられる。またガイドラインにおいては、「入学者」という表現も用いられているためか、入学者を用いる場合も多い。

また、AP における「求める学生像」に表現の揺らぎがある。1 つの理由としては、今回利用した AP が大学ポートレートから抽出したものであり、作成年度が統一されていない点が挙げられる。特に、学力の 3 要素に言及している AP はガイドライン公開後に作成されたと考えられる。

一方、カリキュラム・ポリシーに記載する教育課程やディプロマ・ポリシーに記載する育成する人材像

を記載または参照している AP も見受けられた。また、選抜区分と関連付け、選抜区分ごとに求める学生像を示す AP もあった。これらの AP は作成時期がガイド

ラインなどの公開以前と考えられる。今後ガイドラインに従うことで、是正されていくと予想される。

表3 能力語彙の出現傾向

能力語彙	人 社	理 工	農 水	医 歯	薬 看	教 員	そ の 他	総 数
AP数	187	205	81	107	92	98	77	878
関心	128	86	45	60	41	66	60	486
意欲	90	121	46	56	39	48	69	469
基礎学力	33	62	23	45	33	22	27	245
能力	59	42	27	25	17	28	21	219
興味	23	81	25	23	13	19	21	205
思考力	31	26	16	19	7	17	20	136
学力	29	25	6	15	10	23	16	124
コミュニケーション能力	21	18	8	24	11	20	16	118
表現力	23	25	12	17	7	17	14	115
判断力	17	20	13	19	6	12	9	96
協調性	8	14	2	34	9	12	4	83
人間性	5	5	1	42	13	11	3	80
意志	3	21	0	11	6	21	10	72
主体性	14	14	10	8	5	8	6	65
論理的思考力	15	18	3	7	5	8	7	63
学習意欲	13	4	4	18	7	7	2	55
探究心	5	15	4	11	12	5	1	53
努力	7	12	1	6	12	8	7	53
意識	17	8	4	6	1	6	6	48
好奇心	8	23	1	7	2	1	4	46
行動力	5	13	2	6	4	5	7	42
目的意識	3	5	10	18	4	0	2	42
協力	5	7	8	8	4	1	4	37
適性	6	7	5	3	6	0	6	33
探求心	4	7	4	4	2	1	9	31
感性	5	4	2	5	3	3	8	30
知的好奇心	6	12	2	1	3	2	4	30
理解力	8	9	2	5	1	2	1	28
使命感	1	0	1	10	7	6	1	26
解決能力	8	2	3	4	2	0	6	25
基礎的学力	5	4	2	2	1	5	5	24
責任感	1	3	0	11	5	1	2	23
コミュニケーション力	5	8	1	0	1	3	4	22
創造力	3	3	7	2	2	2	2	21
意思	5	1	4	2	3	1	4	20
語学力	4	6	1	3	3	1	2	20
柔軟性	1	5	0	9	3	1	0	19
創造性	1	7	0	4	3	0	4	19
読解力	11	1	3	1	0	0	2	18
共感	2	4	0	6	0	0	5	17
科学的探究心	0	1	0	9	6	0	0	16
個性	6	2	0	0	4	0	4	16
向上心	3	5	0	3	1	2	1	15
実践力	0	5	1	3	0	5	1	15
勉学意欲	2	5	2	1	0	0	5	15
応用力	0	6	1	5	0	0	0	12
社会性	1	3	0	6	1	0	1	12
発想力	3	5	1	0	0	0	3	12
論理的思考能力	2	3	1	5	1	0	0	12
想像力	5	2	0	2	0	0	1	10
文章読解力	5	0	0	1	0	0	3	9
運用能力	6	0	0	0	0	0	2	8
独創性	0	6	0	1	1	0	0	8
指導力	0	0	0	1	0	6	0	7

3.2 能力語彙の出現傾向

表 3 に抽出した能力語彙の出現傾向を示す。表 3 において総数は出現した AP の総数を示し、この値の降順に並べている。各学部系統の値は、学部系統内の AP における該当能力語彙の出現 AP 数を、背面の棒グラフはその割合を示す。また太字の数値は学部系統内の 40%以上で出現していることを意味する。

総数で 50%を超えている能力語彙は「関心」「意欲」のみであった。理由としては、表現の多様性が考えられる。この点を考慮した分析結果については、3.3 で述べる。「関心」「意欲」は各学部系統においては 40%を超えている。また「意欲」については「学習意欲」「勉学意欲」という表現も見受けられる。

次いで頻度が高いものは「基礎学力」であり、特に「医歯」が 42%と比較的高い。さらに「学力」「基礎的学力」という表現も見受けられ、これらを加えれば、系統の平均が 37%に達する。以上のようなことから、「意欲」「関心」「基礎学力」は求める学生像の共通要素であると推察される。

「学力」以外に語尾に力が付く語彙としては、「能力」の総数が多い。これは「〇〇できる能力」「〇〇する能力」という表現が多くあるためと考える。より具体的な語彙としては、「思考力」「コミュニケーション能力」「表現力」「判断力」が多い。これらの語句はガイドラインなどにも頻出するため、上位に来ていると考えられる。また「コミュニケーション能力」は「コミュニケーション力」の 4 倍以上、同じく「論理的思考力」は「論理的思考能力」の 4 倍以上の頻度になっている。共に出現頻度の多い語句はガイドラインや学習指導要領、官庁等の報告書に見受けられる点から、その表現に準拠している可能性が高い。

学部系統で比較すると、「医歯」が他の系統とやや異なる。他の系統より「協調性」「人間性」「社会性」が高い。この点から、「医歯」は、対人関係能力を学生に求めていることが分かる。「理工」は「興味」「好奇心」が他の系統より多い。これは多様なことに目を向ける必要がある専門領域の特徴を端的に示していると考えられる。また「人社」では「読解力」「文書理解力」が他の系統より多い。これは入学後の学びとの関係がより深いためと考えられる。

3.3 学力の 3 要素(4 項目)の記述傾向

これまで述べてきたように能力語彙の出現傾向分析では、「基礎学力」「基礎的学力」「基礎的な学力」という表現を別々に扱うこととなり、全体像の把握が難しい。そのため、能力語彙で得られた知見をもとに、

1 章で示したガイドライン中で述べられている学力の 3 要素に関する記載の有無について分析する。なお、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」は、「主体性」と「協働」に分けて分析する。以後、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等の能力」を加えて学力の 3 要素を 4 項目として定義し、それぞれ「知識」「能力」「主体性」「協働」と略記する。

分析方法としては、各項目に関連するキーワードを独自に設定し、そのキーワードが 1 つでも出現した場合、記載があるとみなす。各要素とそれを特定するために利用したキーワードを表 4 に示す。これらのキーワードは抽出した能力語彙および、関連すると考える語彙・表現を抽出した結果をもとに決定した。

表 4 学力の 3 要素(4 項目)ごとのキーワード

項目	キーワード
知識	知識, 技能, 基礎学力, 基礎的学力, 基礎的な学力, 基本学力, 基本的な学力, 基本的な学習, スキル, 基礎知識, 基本的知識, 基本的な知識, 基本知識, 教科, 知見, リテラシー
能力	思考, 判断, 表現, 能力, プレゼンテーション, 理解, 読解, 読み解, 論理, 発見, 応用, 活用, 運用, 分析, 記述, 発信, 発表, 明確に示
主体性	主体性, 主体的, 情熱, 意欲, 関心, 目的, 意識, 積極, 前向き, 行動, チャレンジ, 好奇心, 探究, 探求, 興味, 夢, 熱意, 意志, 一貫, 持続, 続ける, ねばり強, 視野, 倫理, 責任, 貢献, 向学
協働	コミュニケーション, 共同, 協同, 協働, 協調性, 人間性, 交流, 共感, 感受性, 価値観

表 5 学力の 3 要素(4 項目)の記載率

全系統 総数:847		主体性・有		主体性・無		行計
知識・有	能力・有	0.30	0.23	0.00	0.01	
	能力・無	0.03	0.09	0.00	0.00	0.12
知識・無	能力・有	0.02	0.08	0.00	0.01	0.11
	能力・無	0.08	0.13	0.01	0.01	0.23
列計		0.43	0.53	0.01	0.03	1.00

分析結果として、学力の 3 要素(4 項目)の記載の有無の組み合わせパターンに記載率をまとめたものを表 5 に示す。項目の後にある「・有」は AP に項目に関する記載があることを、「・無」は記載がないことをそれぞれ示す。表はクロス表の形をとっており、例えば表 5 左上の 0.30 は、「知識・有、能力・有、主体性・有、協働・有」の AP が、全体の 30%を占めることを意味する。また同じ行の行計は、「知識・有、

能力・有」の AP が占める割合が 54%, 同じ列の列計は、「主体性・有, 協働・有」の AP が占める割合が 43%となることを意味する。

表 5 に示すように, 学力の 3 要素のうち「知識」と「能力」では「知識」の記載率が 66%であるのに対し, 「能力」の記載率は 77%と 11 ポイント上回っている。また両方記載している AP は 54%に達している。このことから「知識」「能力」については, 「知識」は「能力」に含まれる, あるいは「能力」の前提として捉える傾向があると考えられる。

「主体性」の記載率は 96%と高い。これは「関心」「意欲」などの出現頻度の高い語句がキーワードに含まれることから妥当といえる。見方を変えれば, 今まで「主体性」という語の使用頻度が低いものの, 「主体性」は, 学生に求めるものの必須要素という共通認識があると言える。

一方, 「協働」の記載率は, 46%に留まっている。後述するが系統間でのばらつきも大きい。この点から, 今までは系統毎の特性に影響を受ける項目であったと考えられる。今後は, ガイドラインに明記されたこともあり, 記載率の増加が予想される。

学力の 3 要素(4 項目)間の関係を見ると, 「知識」と「主体性」の併記は 65%, 「能力」と「主体性」の併記は 74%, 「知識」と「能力」の併記は 54%と半数を超えている。このことから「学力の 3 要素」のうち, 「能力」「知識」「主体性」は求める学生像の共通要素として AP に浸透していると言える。

一方「協働」については, 「知識」との併記は 34%, 「能力」との併記は 40%, 「主体性」との併記は 43%と低くなる。また「協働」があり「知識」がない AP は 12%, 「協働」があり「能力」がない AP は 6%, 「協働」があり「主体性」がない AP は 3%である。このことから「協働」は「主体性」と併記される傾向が高い。これは「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」という文言の影響や「協働」の重要性が浸透していないことが理由として考えられる。

学部系統における学力の 3 要素(4 項目)の記載の有無の組み合わせパターンに記載率を表 6 に示す。

「人社」は, 3 要素(4 項目)をすべて記載している AP の割合が 28%と最も多い。4 項目毎の AP 記載率は「主体性」94%「能力」86%「知識」65%「協働」44%である。

「理工」は, 3 要素(4 項目)のうち, 「協働」のみ記載がない AP の割合が 26%と最も高い。ただし, すべて記載の AP も 22%を占めている。4 項目毎の AP

記載率は「主体性」99%「能力」71%「知識」60%

表 6 学力の 3 要素(4 項目)の出現傾向

人社 総数:187		主体性・有		主体性・無		行計
		協働・有	協働・無	協働・有	協働・有	
知識・有	能力・有	0.28	0.25	0.02	0.01	0.56
	能力・無	0.01	0.08	0.00	0.00	0.09
知識・無	能力・有	0.01	0.03	0.01	0.00	0.05
	能力・有	0.13	0.15	0.02	0.00	0.30
列計		0.43	0.51	0.05	0.01	1.00

理工 総数:205		主体性・有		主体性・無		行計
		協働・有	協働・無	協働・有	協働・有	
知識・有	能力・有	0.22	0.26	0.01	0.00	0.49
	能力・無	0.01	0.10	0.00	0.00	0.11
知識・無	能力・無	0.02	0.16	0.00	0.00	0.18
	能力・有	0.05	0.17	0.00	0.00	0.22
列計		0.30	0.69	0.01	0.00	1.00

農水 総数:81		主体性・有		主体性・無		行計
		協働・有	協働・無	協働・有	協働・有	
知識・有	能力・有	0.28	0.27	0.00	0.03	0.58
	能力・無	0.00	0.09	0.00	0.00	0.09
知識・無	能力・無	0.00	0.11	0.00	0.00	0.11
	能力・有	0.02	0.20	0.00	0.00	0.22
列計		0.30	0.67	0.00	0.03	1.00

医歯 総数:107		主体性・有		主体性・無		行計
		協働・有	協働・無	協働・有	協働・有	
知識・有	能力・有	0.51	0.08	0.00	0.00	0.59
	能力・無	0.08	0.04	0.00	0.00	0.12
知識・無	能力・無	0.06	0.03	0.01	0.01	0.11
	能力・有	0.11	0.07	0.00	0.00	0.18
列計		0.76	0.22	0.01	0.01	1.00

薬看 総数:92		主体性・有		主体性・無		行計
		協働・有	協働・無	協働・有	協働・有	
知識・有	能力・有	0.33	0.23	0.00	0.00	0.56
	能力・無	0.00	0.05	0.02	0.00	0.07
知識・無	能力・無	0.04	0.10	0.04	0.00	0.18
	能力・有	0.08	0.10	0.00	0.01	0.19
列計		0.45	0.48	0.06	0.01	1.00

教員 総数:98		主体性・有		主体性・無		行計
		協働・有	協働・無	協働・有	協働・有	
知識・有	能力・有	0.33	0.21	0.01	0.00	0.55
	能力・無	0.11	0.15	0.00	0.00	0.26
知識・無	能力・無	0.01	0.03	0.00	0.00	0.04
	能力・有	0.04	0.09	0.00	0.02	0.15
列計		0.49	0.48	0.01	0.02	1.00

その他 総数:77		主体性・有		主体性・無		行計
		協働・有	協働・無	協働・有	協働・有	
知識・有	能力・有	0.26	0.27	0.00	0.00	0.53
	能力・無	0.03	0.09	0.00	0.00	0.12
知識・無	能力・無	0.03	0.10	0.00	0.00	0.13
	能力・有	0.13	0.08	0.01	0.00	0.22
列計		0.45	0.54	0.01	0.00	1.00

「協働」30%である。「主体性」の記載率が高いのに対し「協働」の記載率は学部系統中、最も低い。

「農水」は、3要素(4項目)をすべて記載しているAPの割合が28%と最も多いが「協働」のみ記載無しも27%ある。4項目毎の記載率は「主体性」97%「能力」80%「知識」67%「協働」33%である。

「医歯」は、3要素(4項目)をすべて記載しているAPの割合が51%と最も多い。4項目毎の記載率は「主体性」98%「能力」78%「協働」78%「知識」71%であり、全項目記載のAPの割合も高い。

「薬看」は、3要素(4項目)をすべて記載しているAPの割合が33%と最も多い。4項目毎の記載率は「主体性」93%「能力」75%「知識」63%「協働」46%である。一方で、3要素すべてに触れていないAPの割合が4%と他の系統より高い。「協働」に関しては、学部名等に「看護」を含むAPでは記載する割合は52%と系統全体よりもやや高いことから、「薬学系」は研究志向が強いと推察される。また「知識」より「能力」を記載する傾向がある。

「教員」は、3要素(4項目)をすべて記載しているAPの割合が33%と最も多い。4項目毎の記載率は「主体性」97%「知識」81%「能力」70%「協働」51%である。「能力」より「知識」を記載する傾向がある。これは教育課程において、「知識」に位置付けた教科名が明記されるためと考えられる。

「その他」は、3要素(4項目)のうち「協働」のみ記載無しが27%と最も多いが、すべて記載のAPも26%と拮抗している。4項目毎の記載率は「主体性」99%「能力」75%「知識」65%「協働」45%と「知識」より「能力」を記載する傾向がある。

各学部系統を「学力の3要素」から見れば、「知識」より「能力」の記載率が高く、その要因としては「基礎学力」のように「能力」が抽象的で「知識」を包括しているためと考えられる。「主体性」に関する語彙の出現頻度は高く、学びに向かう主体性、学ぶ意欲が根本的に大切という点で妥当といえる。「協働」は、全体的に低いが、「医歯」「教員」「看護」など人と積極的に関わる内容が多い学部系統では高く、卒業後の進路と関係深いためと考えられる。

4 おわりに

本稿では、大学ポートレートから入手したAPより、人手で抽出した「求める学生像」について分析した。求める学生像に関連深いと考えられる語彙の出現頻度分析により「関心」「意欲」「基礎学力」が求める学生像の共通項として見いだされた。「学力の3要

素」については、96%のAPで「主体性」が示されている。一方「主体性」と並び立つ「協働」の記載率は46%であるが、今後は浸透が進み、記載率が向上することが予想される。

今後の研究課題として、表現の多様性や系統分類を見直し、最新のAPについて分析することに取り組む。また、今回の分析結果と比較することで、APの変遷をとらえることや「入学者選抜方法」との関係分析にも取り組む。

謝辞

本研究においてAP収集に協力していただいた、本学臨時職員の方に謝意を表する。

参考文献

- 文部科学省(2019)．学校教育法施行規則等の一部を改正する省令等の施行等について(通知)
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/_icsFiles/afiledfile/2019/09/10/1420974_001.pdf(2020年8月25日アクセス)
- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会、「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー)、「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー)及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン、平成28年3月31日
- 大学ポートレートセンター(2015)．大学ポートレート
<https://portraits.niad.ac.jp/>(2019年3月8日アクセス)
- 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.
- 齋藤朗宏(2019)．「3つのポリシーの連携に関する分析」『令和元年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会研究発表予稿集I』, 198-201.
- 樽松理樹・天野哲彦(2019)．「テキストマイニング技術を用いたアドミッション・ポリシーの分析」『令和元年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会研究発表予稿集I』, 202-207.
- 佐野秀行(2013)．アドミッション・ポリシーのテキスト分析：設置形態、規模、学部系統別に見た大学の公開情報 日本教育社会学会大会発表要旨集録、(65)
- 根岸千悠(2013)．国立大学教員養成系学部におけるアドミッション・ポリシーの特徴-「求める学生像」の分類を通して-千葉大学大学院人文社会科学部研究科 研究プロジェクト報告書第262集『社会とつながる学校教育に関する研究』50-57.
- 文部科学省(2018)．平成30年度国公立大学入学者選抜学部系統別志願状況 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/02/_icsFiles/afiledfile/2018/02/15/1401481_01r_1.pdf(2020年8月25日アクセス)

私立大学保育者養成学部における入試区分と卒業後の進路との関連（Ⅱ）

竹内 聖彦（椋山女学園大学）

都市部中規模私立大学教育学部の保育者養成コースにおける学生の特性の入試区分による違いを学生の将来設計や職業観と進路選択とに関連付けて検証した。その結果、大学生活における活動志向に関しては、推薦入学生は一般入学生と比べて学修活動への志向性が弱い一方で、社会活動については推薦入学生の方が活発な活動を望む傾向があるが、意識の低い学生も一定数含まれた。将来設計に関する意識の高い学生は公立保育職や公立小学校教員を目指す傾向が強く、公立小学校教員志望となった学生は入学時からフルタイムでの働き方を望んでいたことが認められた。

キーワード：追跡調査、保育者養成、入試区分、進路選択

1 はじめに

多くの私立大学は教育機会の多様性を求める社会的状況により様々な入試区分により学生募集を行っている。それら入試区分は学力試験を中心とする一般入試と人物評価を重視する推薦入試とに大きく二分され、一般入学生と推薦入学生には基礎学力、勉学意欲、将来像等に差があると言われている。

国立大学に関しては、林（2012）の山口大学での調査により、推薦入試入学生の TOEIC 最高スコア平均点が低いこと、卒業時の学業成績を全体 GPA、TOEIC 最高スコアで見ると大学入試センター試験を課さない入試区分の入学生が相対的に低いことが示されており、石井（2012, 2014, 2017）の文系学部における調査により、一般入学生には学習意欲の低い学生がいるが推薦入学生にはいないこと（石井, 2012）、推薦入試受験者の高校偏差値分布は一般入試受験者の分布より低い位置にあり、推薦入試が相対的に学力の低い志願者のための入試となっていること（石井, 2014）、卒業後の進路については公務員等になる割合が一般入学生において大きく、留学する学生の割合は推薦入学生において大きいこと（石井, 2017）などが示されている。

私立大学に関しては、中規模私立大学教育学部の教員養成コースにおける入試区分と卒業後の進路との関連についての調査報告（竹内, 2019）がある。教員養成を目的とする学部学科においては、入学者はほとんどが卒業後に教員として社会に貢献することを目指しており、その目標である教員採用試験の合格状況を学生の質を測る指標として利用することで、入試区分を中心に学生の質について考察した結果、採用試験合格状況は入試区分との関連よりもむしろ大学での学業成績との関連の大きさが示唆されている。

同様に保育者養成コースにおいては、入学者のほとんどが卒業後の進路に保育者として乳幼児と関わる公

私立の保育園・幼稚園への就職を志望するが、入試区分との関連をみた調査（竹内, 2020）によれば、国公立大学受験者の受け皿となるような入試区分による入学生は、私立保育園・幼稚園への就職を避ける傾向のあることが見出されるとともに、学業成績の面では推薦入学生は一般入学生より高等学校における評定平均値が高いものの大学での GPA では差のないことが示された。竹内（2020）の調査では中規模私立大学の保育者養成コースの学生を対象として入試区分による学生の質について学業成績及び進路選択との関連を中心に扱っているが、進路選択は学生個人の将来設計と直接関係する。そのため本稿では、各入試区分入学者自身の思い描く将来像の違い、あるいはまた、それが進路選択に与える影響について考察したい。

2 調査対象学部と学生の状況

2.1 調査対象と調査方法

調査対象学部は、名古屋市東部の文教地区に位置する中規模私立女子大学（2020 年 5 月現在の収容定員 5467 名、在籍学生 6022 名）の教育学部であり、2020 年現在の入学定員は 170 名（保育・初等教育専修 90 名、初等中等教育専修 80 名）である。保育士資格取得を目指す「保育・初等教育専修」は幼稚園教諭免許状取得が、「初等中等教育専修」は小学校教諭免許状取得がそれぞれ卒業要件となっており、卒業後は大多数が保育士・幼稚園教諭・小学校教諭としての就職を希望する。

調査対象学生は 2012 年度入学 2015 年度卒業 169 名（保育・初等教育専修 80 名、初等中等教育専修 89 名）および 2014 年度入学 2017 年度卒業 161 名（保育・初等教育専修 86 名、初等中等教育専修 75 名）である（いずれの年度も入学定員は両専修とも 80 名で、卒業生数には編入学生及び留年学生は含んでいない）。

このうち本研究では保育者養成を目的とする「保育・初等教育専修」(以後対象コースと呼ぶ)の学生 166 名(2012 年度入学生 80 名, 2014 年度入学生 86 名)を調査対象とし, 入学時のアンケート調査による大学への入学目的や将来像等の特性を入試区分ごとに比較し, 卒業後の進路選択との関連も含めて入試区分による学生の特徴を探る。

2.2 調査対象コースの入試区分

調査対象コースの入試区分と募集定員(表 1)は, 推薦入試が「併設校¹⁾制推薦入試」20 名, 「指定校制推薦入試」20 名の 2 区分の合計 40 名, 一般入試²⁾が大学個別入試である「一般入試 A (2 教科型)」20 名, 「一般入試 B (1 教科型)」3 名, 「一般入試 B (2 教科型)」3 名, センター利用型入試である「センター利用入試 A (3 教科型)」2 名, 「センター利用入試 B (2 教科型)」1 名, 複合型入試³⁾である「一般入試 A (プラスセンター型)」10 名の 6 区分 39 名, その他の入試区分が「社会人特別選抜」1 名である。

表 1 には調査対象コースの入試区分別学生数(卒業生数(入学数))も同時に示す。国立大学あるいは他の私立大学との併願受験者の多い私立大学においては, 一般入試区分合格者の他大学への流出等により歩留まり率の変化が大きいだけでなく, 受験生の心理的事情や保護者の経済的状況により推薦入試区分応募者が大きく増減することもある。その結果, 極端な定員超過

表 1 入試区分別募集人員及び卒業生数(入学数)

入 試 区 分		募集 定員	2012 年度	2014 年度
推 薦	併設校制推薦入試	20	20 (20)	20 (20)
	指定校制推薦入試	20	29 (29)	14 (14)
一 般	一般入試 A (2 教科型)	20	20 (21)	34 (35)
	一般入試 A (プラスセンター型)	10	6 (7)	7 (7)
	一般入試 B (1 教科型)	3	2 (2)	4 (4)
	一般入試 B (2 教科型)	3	3 (3)	4 (4)
	センター利用入試 A (3 教科型)	2	0 (0)	1 (1)
セン ター 利	センター利用入試 B (2 教科型)	1	0 (0)	2 (2)
社会人特別選抜		1	0 (0)	0 (0)
合 計		80	80 (82)	86 (87)

となったり逆に追加合格による補充が間に合わず欠員を生じたりする事態も起こりうる。しかしながら調査対象コースの調査対象学年である 2012 年度, 2014 年度は入試区分ごとの定員充足の偏りはあるものの入学者全体としては適度な人数となっている(表 1 括弧内)。留年退学などの事情でこれらの学年の 4 年後の卒業生はそれぞれ 80 名, 86 名となっている(表 1)。

本稿では竹内(2020)の調査と同様に, 多数ある一般入試区分のうち「一般入試 A (2 教科型)」を除く 5 区分と「社会人特別選抜」とを併せて「一般 B 他」と呼ぶこととする。「社会人特別選抜」卒の入学生は対象年度には 1 名もないため「一般入試 A (2 教科型)」(以下略称「一般 A」を用いる)以外の一般入試区分の総称と考えて差し支えない。こうして対象コースの入試区分を「併設校推薦」「指定校推薦」「一般 A」「一般 B 他」の各募集定員 20 名の 4 区分と考え, それぞれの特徴を考察する。

2.3 入試区分別学業成績と進路選択状況

竹内(2020)によれば高等学校及び大学での学業成績に関しては, 対象コース学生全体では高等学校評定平均値と大学での GPA とには中程度の相関がある一方で, 入試区分別には指定校制推薦入試による入学生のみ相関の程度が低く, 推薦入学生は一般入学生より評定平均値が高いものの GPA では差が見られなかった。指定校制推薦入試区分の学生の高等学校での評定平均値と大学での GPA との関連が薄いことは, 指定校制推薦入試区分においては, 入学者の大学での学業成績はその所属した高等学校の水準に左右され, 同じ評定平均値であっても学力的には大きな差のあることを示している。

表 2 入試区分別就職志望先

	保育職		公立小 教員	その他	合計
	公立	私立			
併設校制	17 42.5%	11 27.5%	4 10.0%	8 20.0%	40
指定校制	20 46.5%	14 32.6%	5 11.6%	4 9.3%	43
推薦計	37 44.6%	25 30.1%	9 10.8%	12 14.5%	83
一般 A	32 59.3%	9 16.7%	5 9.3%	8 14.8%	54
一般 B 他	17 58.6%	2 6.9%	3 10.3%	7 24.1%	29
一般計	49 59.0%	11 13.3%	8 9.6%	15 18.1%	83
合計	86 51.8%	36 21.7%	17 10.2%	27 16.3%	166

進路選択に関しては、国公立大学受験者の受け皿となるような入試区分「一般 B 他」による入学生は私立保育園・幼稚園への就職を避ける傾向があることが見出された。更に、学業成績との関連をみると、公立園を志望する学生より私立園を志望する学生の方が高等学校での学業成績を示す評定平均値が高い傾向が見られた(竹内, 2020)。

本研究対象学生の入試区分別の3年次年度末における進路選択状況も表2に示すように同様の傾向である。

3 新入生アンケートから見た将来設計・職業観

本稿においては、入学時のアンケート調査から学生の将来志向に関する項目に着目し、卒業後の進路選択を中心に4入試区分の学生の特徴を抽出したい。

3.1 アンケートの設問項目

調査対象学部の属する大学では、入学時に学生の種々の特性を把握するために記名式アンケートを実施しており、その結果を入学後の学修指導や進路指導を含む学生指導、学生募集のための入試広報活動などに活かしている。記名式であるために入学後の学修状況や就職活動、卒業後の進路選択などと関連付けることが可能であり、本稿ではこれを利用して調査対象学生の入試区分ごとの将来設計や職業観の違いと進路選択との関連を検証する。

実施しているアンケート内容は多岐にわたるが、ここでは学生の特性を見る指標として大学生活における活動志向と将来設計に関する次の3つの設問(設問番号及び項目番号は便宜上付与、[]内は報告者注)の回答を分析する。

【設問 A】大学入学後、以下の活動についてどの程度力を入れたいと思いますか。[各項目 4 段階選択肢による回答]

- a1: 大学での専門的な勉強
- a2: 大学での資格取得のための勉強
- a3: 大学での公務員などの試験対策準備
- b1: クラブ・サークル活動
- b2: 社会活動(ボランティア, NPO など)
- b3: 友達との交際
- b4: アルバイト

【設問 B】あなたは将来の目標(生き方; 生活設計)を決めていますか。[下の4選択肢より1つ選択]

- (i) はっきり決めている
- (ii) 漠然と考えていることがある
- (iii) まだ考えていない
- (iv) 考えたことがない

【設問 C】あなたは、どのような働き方をしたいと考えていますか。結婚・出産などを踏まえたライフプランについて[下の6選択肢より1つ選択]

- (1) 結婚せずフルタイムで働く
- (2) 結婚・出産後も変わらずフルタイムで働く
- (3) 結婚・出産退職後子育てが落ち着くまで専業主婦、その後フルタイムで働く
- (4) 結婚・出産退職後子育てが落ち着くまで専業主婦、その後パートで働く
- (5) 結婚・出産後ずっと専業主婦
- (6) その他

3.2 大学生活における活動志向

3.1 節に挙げた【設問 A】の回答を大学生活における活動志向の指標とする。この設問は各項目について

- ・とても力を入れたい (4)
- ・やや力を入れたい (3)
- ・あまり力を入れようと思わない (2)
- ・まったく力を入れようと思わない (1)

の4段階のいずれかを選び回答する。回答は上記のポイントで集計される。大学での学修活動への志向の強弱を尋ねる項目 a1, a2, a3 と大学在学中の社会活動への志向の強弱を尋ねる項目 b1, b2, b3, b4 についてポイントの合計(項目 a については最大 12 点, 項目 b については最大 16 点)で各入試区分の学生の志向を比較する(表 3, 表 4)。

学修活動への志向性(表 3)については、3 項目すべてに最大限の努力を目指す回答(12 点満点)が多い中で、推薦入学生は一般入学生と比べて明らかにポイントの低い(11 点以下)学生の多いことが分かる。特に「併設校制」は 10 点以下が 2 割以上を占める。入試

表 3 入試区分別学生志向(学修活動)

	12	11	10	9	無回答	合計
併設校制	19 47.5%	10 25.0%	6 15.0%	3 7.5%	2 5.0%	40
指定校制	26 60.5%	16 37.2%	1 2.3%	0 0.0%	0 0.0%	43
推薦計	45 54.2%	26 31.3%	7 8.4%	3 3.6%	2 2.4%	83
一般 A	43 79.6%	7 13.0%	2 3.7%	1 1.9%	1 1.9%	54
一般 B 他	21 72.4%	4 13.8%	1 3.4%	2 6.9%	1 3.4%	29
一般計	64 77.1%	11 13.3%	3 3.6%	3 3.6%	2 2.4%	83
合計	109 65.7%	37 22.3%	10 6.0%	6 3.6%	4 2.4%	166

表 4 入試区分別学生志向 (社会活動)

	16	15	14	13	12	11	10	9	無回答	合計
併設校制	3 7.5%	6 15.0%	12 30.0%	10 25.0%	2 5.0%	5 12.5%	0 0.0%	0 0.0%	2 5.0%	40
指定校制	5 11.6%	5 11.6%	12 27.9%	9 20.9%	4 9.3%	6 14.0%	2 4.7%	0 0.0%	0 0.0%	43
推薦計	8 9.6%	11 13.3%	24 28.9%	19 22.9%	6 7.2%	11 13.3%	2 2.4%	0 0.0%	2 2.4%	83
一般 A	7 13.0%	9 16.7%	7 13.0%	14 25.9%	9 16.7%	4 7.4%	2 3.7%	1 1.9%	1 1.9%	54
一般 B 他	2 6.9%	6 20.7%	6 20.7%	5 17.2%	7 24.1%	2 6.9%	0 0.0%	0 0.0%	1 3.4%	29
一般計	9 10.8%	15 18.1%	13 15.7%	19 22.9%	16 19.3%	6 7.2%	2 2.4%	1 1.2%	2 2.4%	83
合計	17 10.2%	26 15.7%	37 22.3%	38 22.9%	22 13.3%	17 10.2%	4 2.4%	1 0.6%	4 2.4%	166

区分「併設校制」の入学生は、系列大学に進学することが高校在学中の目標であって、大学卒業後の進路選択や生活設計を視野に入れていないどころか入学する学部を選択すら重視せず学修意欲が高いとは言えない場合も少なからずある。その実情を反映した結果とみてよい。一方、同じ推薦入試区分である「指定校制」では、3 項目すべてに最大限の努力を目指す 4 点と回答した学生は約 6 割と少ないが、全員が少なくとも 1 項目には 4 点と回答していることも分かる。

社会活動への志向性 (表 4) については、4 項目すべてに 4 点と回答した学生は 1 割程度と少ないが、すべての項目に 3 点以上 (合計 12 点以上) の回答をした学生は 8 割に上る⁴⁾。各項目の平均ポイントは b1, b2, b3, b4 の順に 3.2, 3.2, 3.8, 3.3 であり、どの項目にもある程度力を注ごうと考えていることが分かるが、中でも友達との交際は 8 割強の学生が 4 点と回答

している。入試区分別のポイントの平均は推薦入学生が 13.44, 一般入学生が 13.39 とほぼ同じであるが、ポイントの最頻値を見ると一般入学生が 13 点 (平均 3.25 点) であるのに対し、推薦入学生は 14 点 (平均 3.5 点) である。推薦入学生は一般入試学生に比べてやや活発な活動を望んでいる者が多い一方でポイントが 11

点以下と低い学生も一定数いることが分かる。

3.3 将来設計とライフプラン

入学時点で将来設計をどの程度決めているか (将来設計の意識レベル) を問う【設問 B】の入試区分別回答数が表 5 である。入試区分による差は殆ど見られない。いずれの入試区分の学生も約 3 割は「(i) はっきりと決めて」おり、「(iii) まだ考えていない」者は 1 割に満たない⁵⁾。強いて言えば一般入学生の方がはっきり決めているものが多く、「併設校制」の学生は意識がやや曖昧といえる。

卒業後のライフプランに関する【設問 C】は、女子学生にとって人生の重大な転機となる結婚と出産を経てどのような将来像を望んでいるのかを問うものであり、その回答を表 6 にまとめる。将来保育関係の仕事

表 5 入試区分別将来設計意識レベル

	(i)	(ii)	(iii)	(iv)	無回答	合計
併設校制	11 27.5%	24 60.0%	3 7.5%	0 0.0%	2 5.0%	40
指定校制	15 34.9%	25 58.1%	3 7.0%	0 0.0%	0 0.0%	43
推薦計	26 31.3%	49 59.0%	6 7.2%	0 0.0%	2 2.4%	83
一般 A	19 35.2%	31 57.4%	2 3.7%	0 0.0%	2 3.7%	54
一般 B 他	11 37.9%	14 48.3%	3 10.3%	0 0.0%	1 3.4%	29
一般計	30 36.1%	45 54.2%	5 6.0%	0 0.0%	3 3.6%	83
合計	56 33.7%	94 56.6%	11 6.6%	0 0.0%	5 3.0%	166

表 6 入試区分別ライフプラン

	(2)	(3)	(4)	(5)	無回答	合計
併設校制	6 15.0%	18 45.0%	10 25.0%	4 10.0%	2 5.0%	40
指定校制	7 16.3%	17 39.5%	19 44.2%	0 0.0%	0 0.0%	43
推薦計	13 15.7%	35 42.2%	29 34.9%	4 4.8%	2 2.4%	83
一般 A	6 11.1%	25 46.3%	17 31.5%	4 7.4%	1 1.9%	54*
一般 B 他	3 10.3%	11 37.9%	14 48.3%	0 0.0%	1 3.4%	29
一般計	9 10.8%	36 43.4%	31 37.3%	4 4.8%	2 2.4%	83
合計	22 13.3%	71 42.8%	60 36.1%	8 4.8%	4 2.4%	166

注) 入試区分「一般 A」54 名のうち 1 名が(1)と回答した

に就くと見込まれることもあり、入学時に既にかなり具体的なイメージを持っているようである。結婚・出産を機に一旦退職し子育てが落ち着いた後に再就職を想定している学生が8割程度おり、保育士あるいは幼稚園教諭の実情に関する知識があると思われる。推薦入学生の方が一般入学生より結婚・出産後もフルタイムで働くことを望む者が多い。また、結婚しないで働くという選択肢は保育職を目指す学生には殆どないことも分かる⁶⁾。

将来設計の意識レベルとライフプランのクロス集計が表7(無回答5名除外)である。表は行がライフプランの別、列が意識レベルの別を表す。理論値(表8)と比較すると明らかなように意識レベルとライフプランとに顕著な関連性は認められない。すなわち、どの程度将来設計を意識していたとしてもどのようなライフプランを選択するかには影響しないと言える。

表7 将来設計意識レベルとライフプラン

	(i)	(ii)	(iii)	(iv)	合計
(1)	0	1	0	0	1
(2)	9	12	1	0	22
(3)	27	40	4	0	71
(4)	18	37	5	0	60
(5)	2	4	1	0	7
合計	56	94	11	0	161

表8 将来設計意識レベルとライフプランの理論値

	(i)	(ii)	(iii)	(iv)	合計
(1)	0.3	0.6	0.1	0.0	1
(2)	7.7	12.8	1.5	0.0	22
(3)	24.7	41.5	4.9	0.0	71
(4)	20.9	35.0	4.1	0.0	60
(5)	2.4	4.1	0.5	0.0	7
合計	56	94	11	0	161

注) 小数第2位を四捨五入しており合計は整数値にならない

4 活動志向・将来設計・ライフプランと進路選択

2.3 節で入試区分別に就職志望先を見たが、本章では学生の活動志向や職業観が3年次末の就職志望先の選択とどう関わるかを観察する。

4.1 活動志向と進路選択

就職志望先の大学生活における活動志向との関連は表9、表10である。これらの表ではアンケートに無回答の4名を除外した。学修活動に関しては保育者養成系本来の職業選択をする学生と比べるとそうでない学生の積極性の低いことが分かる。一方で結果的に保育

職ではなく小学校教諭を目指した学生は2項目以上でとても力を入れたと回答している。社会活動への志向性に関する表10は2ポイントずつ合わせた表示とした。学修活動と同様、その他の進路を選択した学生は積極性が低く、小学校教員を目指した学生は入学時より意識が高かったことが分かる。

表9 就職志望別学生志向(学修活動)

		12	11	10	9	合計
保育職	公立	63 75.0%	16 19.0%	2 2.4%	3 3.5%	84
	私立	22 61.1%	8 22.2%	6 16.7%	0 0.0%	36
公立小教員		12 70.6%	5 29.4%	0 0.0%	0 0.0%	17
その他		12 48.0%	8 32.0%	2 8.0%	3 12.0%	25
合計		109 67.3%	37 22.8%	10 6.2%	6 3.7%	162

表10 就職志望別学生志向(社会活動)

		16-15	14-13	12-11	10-	合計
保育職	公立	23 27.4%	41 48.8%	18 21.4%	2 2.4%	84
	私立	11 30.6%	16 44.4%	7 19.4%	2 5.6%	36
公立小教員		4 23.5%	10 58.8%	3 17.6%	0 0.0%	17
その他		5 10.0%	8 32.0%	11 44.0%	1 4.0%	25
合計		43 26.5%	75 46.3%	39 24.1%	5 3.1%	162

4.2 将来設計と進路選択

表11(無回答5名除外)を見ると将来設計の意識の高さが保育者養成系本来の職業選択に直結しているわけではないが、入学時点で将来を「(iii) まだ考えていない」学生は保育者とは異なる進路選択をする割合が高い。将来を「(i) はっきりと決めている」学生は公立保育職や公立小学校教員を目指す傾向が強い。

表11 就職志望別将来設計意識レベル

		(i)	(ii)	(iii)	(iv)	合計
保育職	公立	34 40.5%	45 53.6%	5 6.0%	0 0.0%	84
	私立	11 31.4%	23 65.7%	1 2.9%	0 0.0%	35
公立小教員		7 41.2%	9 52.9%	1 5.9%	0 0.0%	17
その他		4 16.0%	17 68.0%	4 16.0%	0 0.0%	25
合計		56 34.8%	94 58.4%	11 6.8%	0 0.0%	161

4.3 ライフプランと進路選択

ライフプランと進路選択の関係をみると、保育職志望学生は結婚・出産後子育てが落ち着いた後に「(3) フルタイムで働く」という回答と「(4) パートタイムで働く」という回答がほぼ同数であるが、公立小学校教員志望の学生は入学時点からフルタイムでの働き方を望んでいたことが分かる（表 12、無回答 4 名を除外）。

表 12 就職志望別ライフプラン

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	合計
保育職	公立	0 0.0%	12 14.3%	37 44.0%	32 38.1%	3 3.6%	84
	私立	1 2.8%	3 8.3%	14 38.9%	15 41.7%	3 8.3%	36
公立小教員		0 0.0%	3 17.6%	10 58.8%	4 23.5%	0 0.0%	17
その他		0 0.0%	4 16.0%	10 40.0%	9 36.0%	2 8.0%	25
合計		1 0.6%	22 13.6%	71 43.8%	60 37.0%	8 4.9%	162

5 まとめ

保育者養成学部（コース）の学生について入試区分ごとの特性を、卒業後の進路選択と学業成績との関連に着目して見た研究（竹内, 2020）に引き続き、本稿では入学時アンケート調査における学生の将来志向に関する項目に着目し、卒業後の進路選択と関連させて入試区分ごとの学生の特徴の抽出を試みた。

大学生活における活動志向に関しては、推薦入学生は一般入学生と比べて学修活動への志向性が弱く、特に併設校制推薦入学生は意識の低いものの割合が高いことが認められた。一方で社会活動については推薦入学生の方が活発な活動を望む傾向があるが、意識の低い学生も一定数含まれる（3.2 節）。

入学時の将来設計に関する意識レベルは、一般入学生の方がはっきり決めており、併設校制推薦入学生はやや曖昧であった。ライフプランに関しては推薦入学生は一般入学生より結婚・出産後もフルタイムで働くことを望む傾向がある。将来設計の意識レベルとライフプランの選択志向に関連性は認められない（3.3 節）。

これらの特徴と進路選択との関係をみると、保育職・教職以外の進路を選択する学生は活動志向に積極性が見られない場合の多いことが窺える。将来設計に関する意識の高い学生は公立保育職や公立小学校教員を目指す傾向が強く、公立小学校教員志望となった学生は入学時からフルタイムでの働き方を望んでいた（4 章）。

併設校制推薦入学生の特性は、彼女らにとって系列大学に進学することが高校在学中の目標であって、大

学卒業後の進路選択や生活設計は重視していないことに起因していると推察される。それでも最終的には卒業後に多くが保育者となることは、学部教育が効果的に実施されていることを物語るものであろう。

注

- 1) 併設校制推薦入試とは当該学園の有する系列高等学校からの推薦枠である。
- 2) 一般入試と大学入試センター試験利用入試は試験時期の違いにより 2 月初旬実施の A 入試と 3 月初旬実施の B 入試とがある。それぞれの入試は試験科目数により複数の教科型に分かれている。
- 3) 「一般入試 A（プラスセンター型）」受験者は、大学独自試験を「一般入試 A（2 教科型）」受験者と同様に 2 科目受験し、事前に受験した大学入試センター試験の高得点科目をそれに加えた 3 科目の合計点により合否判定する複合型入試であり、大学入試センター試験を課す国公立大学との併願受験に適している。国公立大学の下位に位置する私立大学では他の入試区分よりも受験者の学力レベルの高いことが多い。
- 4) 厳密には 4 項目の回答の組み合わせが 4, 4, 3, 1 であっても 12 点であり、このような学生も含まれるが、実際には 4, 3, 3, 2 あるいは 4, 4, 2, 2 のような組み合わせである。
- 5) 入学時に「まだ考えていない」学生が 1 割程度と少なく「はっきり決めている」学生が 3 割以上あるのは教員養成系学部だけでなく、調査対象学部が属する大学の管理栄養士養成や看護師養成などの資格系学部の大きな特徴であり、他方で語学系や経営系の学部では「はっきり決めている」学生が 1 割程度で「まだ決めていない」学生が 3 割程度となる。
- 6) 表 6 には表示していないが「一般 A」区分に 1 名「(1) 結婚せずフルタイムで働く」と回答した学生がいた。大学全体としては 5%程度の学生がこの選択肢を選んでいる。

参考文献

- 林寛子 (2012). 「入学区分別にみる学業成績と生活態度と卒業時の意識」『大学入試研究ジャーナル』22, 79-84.
- 石井秀宗 (2012). 「推薦入試の経年分析——志願者の動向及び学業成績の検討」『大学入試研究ジャーナル』22, 35-42.
- 石井秀宗 (2014). 「推薦及び一般入試の受験者層の推移に関する検討」『大学入試研究ジャーナル』24, 35-40.
- 石井秀宗 (2017). 「入学区分と卒業後の進路との関連」『大学入試研究ジャーナル』27, 49-54.
- 竹内聖彦 (2019). 「私立大学教員養成学部における入学区分と卒業後の進路との関連」『大学入試研究ジャーナル』29, 23-28.
- 竹内聖彦 (2020). 「私立大学保育者養成系学部における入試区分と卒業後の進路の関連」『大学入試研究ジャーナル』30, 105-111.

入学者選抜を改善するための入試区分別の追跡調査

関 陽介, 植野 美彦 (徳島大学), 澤田 麻衣子 (群馬大学)

徳島大学ではアドミッション・ポリシーに基づく学生確保に向けた入学者選抜の改善を目的として、独自に追跡調査方法を設計して 2016 年度から 1 学部を対象に試行調査を開始している。具体的には入試区分別に学習・研究等の成果、さらにはこれら成果の違いが何に起因するかを明らかにするために、アドミッション・ポリシーを考慮して入学前後における授業等の意欲・態度や所属学部に関連する学問の興味・関心、学生の資質・能力などを調査している。本調査結果により学生生活における多様な実態が明らかになり、入学者選抜の評価基準・方法などの改善に有用な情報を収集することができた。

キーワード：追跡調査, アンケート調査, 区分別調査, 入試改善

1 はじめに

2019 年度の 18 歳人口は約 120 万人であるが、2030 年度には約 100 万人までの減少が見込まれている (文部科学省, 2017)。このような中、より優秀な学生をより多く獲得するために、戦略的な広報展開と効果的な入学者選抜の実施が求められる。

徳島大学では進学相談会や高校内説明会、四国 5 国立大学による合同入試懇談会などに加えて、受験生サイト・AP ナビの公開や徳島県との進学セミナーの開催 (上岡ほか, 2020)、チャットボット導入 (関・植野, 2019)、ビデオ会議システムや電話による進学相談窓口の開設など、広報活動を幅広く展開している。

また、新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた改革を行うため、本学の教育方針を踏まえ、入学者に求める能力及びその評価基準・方法を明確にしたアドミッション・ポリシー (以下、AP) に基づく公正な入学者選抜を実施している (植野・澤田, 2018)。この新たな選抜を「徳島方式」と定義し、全ての学部・学科・専攻において、選抜方法や選抜内容等を明確にすることで AP を実質化している。

一方で、効果的な入学者選抜を持続するためには、入学者の追跡調査を通して、選抜方法の組合せや採点基準等の評価ならびに改善が求められる。この際、学習成績などの成果評価に限定せず、どのような学生が入学しているかを長期的かつ具体的に把握することも、入学者選抜の実効性を測る上で重要と考えられる。

そこで本学アドミッション部門では、AP に基づく学生確保に向けた入学者選抜の改善を目的として、独自に追跡調査方法を設計し、2016 年度から本学の 1 学部 (以下、A 学部) を対象に試行調査を開始している。具体的には、まず学生生活における多様な実態を把握するために、入試区分別に学習・研究等の成果、入学前後における授業等の意欲・態度や所属学部に関

連する学問の興味・関心、学生の資質・能力などを調査している。そして、A 学部が求める人物像に適する学生をより多く確保するために、入学者選抜の評価基準・方法などの改善を試みている。本稿では、本調査方法の設計論並びに A 学部の調査結果、さらには今後の入学者選抜の改善に向けた取り組みを述べる。

2 追跡調査方法の設計

2.1 方向性の検討

成果を測る評価指標として学習成績を示す GPA がある。近年の先行研究では入試区分と GPA との関係性が調査 (安永ほか, 2019; 佐藤ほか, 2018) されてきたが、大学によりその結果は異なる可能性がある指摘されている (塚本, 2016: 1)。また、同一の大学においても学科により傾向が異なる可能性があるため、独自調査した結果に基づき入学者選抜方法や教育内容の見直し・改善を検討する必要があると指摘されている (佐藤ほか, 2018: 49)。本学においても、これまでの先行研究とは異なる傾向が表れる可能性があるため、入試区分と GPA との関係性を調査する。また、進級状況、研究活動の成果や卒後の進路を把握するために、退学率、休学率、留年率、研究成果や進路状況も対象にする。

一方で、これら評価指標による結果の違いが何に起因するかを明らかにすることは重要である。そこで、成果評価とは異なる観点で、どのような学生が入学したか調査する。学生調査の方法は自己評価と第三者評価に大別できる。一部の先行研究では卒後臨床研修時の指導医 (大塚ほか, 2018) や卒業研究の担当教員 (山路ほか, 2017) による第三者評価が用いられている。これらのように客観的な事実に基づく調査結果は、学生個々の過大・過少評価 (ダニング=クルーガー効果) を回避できる一方で、調査対象が広範にわたる場

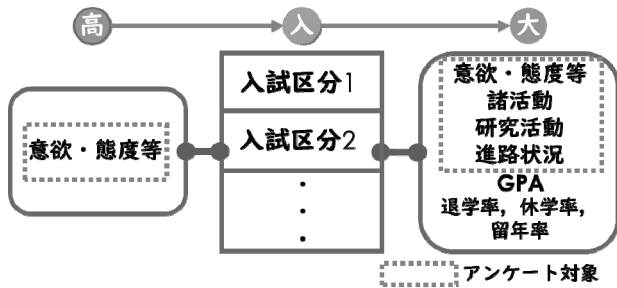


図1 追跡調査の全体概要

合は、把握の困難さから学生の多様な実態を十分に評価できない可能性が考えられる。そのため、本学では学生間の評価基準の揺らぎを受け入れた上で、学生による自己評価を用いる。

自己評価の方法としては、知識を活用した問題解決力と経験に基づく行動特性の2つの観点で測定するPROGがある。先行研究（安永ほか, 2019; 山本・松本, 2013）でも用いられており、社会で求められる汎用的な能力・態度等を測るには有用な指標と考えられる。また、独自設計したアンケート調査により、入学・卒業時の資質・能力と入試成績等との関係性を分析する研究（林, 2013）もある。

これらの調査項目は情報収集力、対人基礎力や問題解決能力などが設定されている。一方、大学は生活の場でもあり、個々の学生が相互に与える影響は大きい。例えば、授業に遅刻しないことを心掛けている学生の存在は、授業全体の出席率や成績によい影響を与える可能性が高い。そのため、能力等の評価とは別に学生の生活を捉えることも必要である。そこで、本学ではAPを考慮してアンケートを設計し、入学前後における授業等の意欲・態度、学問の興味・関心や資質・能力等、そして諸活動の取り組みや研究活動等の状況を調査する。

以上を踏まえると、設計した調査方法の全体概要は図1のように表すことができる。点線で囲まれた項目がアンケートの調査範囲になる。本調査は入試区分別に行う。

2.2 アンケート設計

前節を踏まえてアンケートの必須項目は以下とする。アンケート調査は入学前後や卒業前の実態を把握するため、年次進行に沿って毎年実施する¹⁾。

- (I) 意欲・態度、興味・関心や資質・能力など
- (II) 諸活動の取り組み状況
- (III) 研究活動や進路状況など

表1 設問と調査項目の例（1年次向け）

設問と調査項目の例	項目数 (得点幅)
【入学前に関する設問】	
1 学校の授業以外で、どの程度勉強をしていたか	1(9)
2 学校や自宅で学習等にどの程度熱心に取り組んでいたか	18(4)
2-1 嫌いな科目も一生懸命勉強した	
2-2 クラス全員の前で、積極的に質問や発言をした	
2-3 習い事に積極的に取り組んだ	
3 以下にどれくらいあてはまるか（所属学部に関連する学問の興味・関心）	10(4)
3-1 ○○に興味があった	
【入学後に関する設問】	
4 どのような授業にどの程度熱心に取り組んでいるか	18(4)
4-1 少人数で議論や討論を行う授業	
4-2 他人と協力して研究や作業を進める授業	
4-3 企業等と連携した実践的な授業	
5 授業にどのように取り組んでいるか	12(4)
5-1 予習をする	
5-2 遅刻しないようにする	
5-3 授業で興味をもったことを自主的に勉強する	
6 知識が不足していると感じる科目はあるか	5(4)
6-1 国語（現代文、古典など）	
6-2 数学	
7 以下にどれくらいあてはまるか（資質・能力に関して）	16(4)
7-1 集団で何かをやるときはまとめ役になる	
7-2 難しいことは先延ばしせずにすぐに判断する	
7-3 異なる意見や立場に遠慮する	
8 以下にどれくらいあてはまるか（所属学部に関連する学問の興味・関心）	10(4)
8-1 ○○に興味がある	
9 一週間でどのようなことに時間を使っているか	8(8)
9-1 授業以外の自主的な勉強	
9-2 サークルや部活動	
9-3 アルバイト	
10 留学やボランティア等にどれくらい参加しているか	7(8)
10-1 留学	
10-2 ボランティア	
10-3 企業などのインターン	

表2 評価尺度の例

尺度	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	まあまああてはまる	とてもあてはまる
得点	1	2	3	4

(I) では入学前後の授業等に取り組む姿勢、関心がある学問、学生生活で発揮される能力などを調査する。(II) では部活動や留学等の取り組み状況を、(III) では研究活動や卒後の進路等を調査する。

表1に1年次向けアンケートの設問と調査項目の例を、表2に評価尺度の例を示す。1年次用は10の設問を設けており、その配下に学生が回答する計105の調査項目がある。1～3は入学前、4～10は入学後に関する設問になる。評価尺度は設問により表現や得

点幅を変えている。例えば、設問 2 の「学校や自宅で学習等にどの程度熱心に取り組んでいたか」は、「2-1 嫌いな科目も一生懸命勉強した」が調査項目の 1 つで、全項目数は 18、評価尺度の得点幅は 4（表 2 と同じ 1～4）になる。2 年次以降のアンケートでは、1 年次の調査で把握済みになる入学前に関する設問（1～3）を削除する。研究活動や進路状況に関する設問は、4 年次向けアンケートに追加する。

AP を考慮した設計と活用の例としては、設問 3～5、8 では A 学部の「求める人物像」の 1 つである関心・意欲・態度を主に調査する。本学では、AP で入学者選抜方法と求める人物像との関係性を定めており、例えば関心・意欲・態度は面接における重点評価項目の 1 つになる。アンケート結果より、本項目の得点が低い場合、この項目が重点的に評価される面接の評価基準などを改善することで、より求める人物像に適する学生を確保できる。

3 調査結果と入学者選抜の改善に向けて

3.1 調査対象

A 学部²⁾の 2016 年度～2019 年度入学者を対象に調査した。A 学部は 1 学科で構成され、主な入学者選抜は一般入試（前期日程・後期日程）と特別入試（推薦 I・推薦 II）になる。一般入試は知識・技能と思考力・判断力が高く評価され、特別入試は主体性等が一般入試と比較してより多面的・総合的に評価される。推薦 I のみセンター試験が課されておらず、募集人員は僅かである。特別入試は評定平均値の下限值などの推薦要件が定められており、筆記試験では測れない能力を評価するために面接などが課されている。なお、調査年度において入学者選抜の大きな変更はない。

次節以降は GPA と退学率・休学率・留年率、研究成果・進路状況を述べた後に、アンケート結果と入試区分別の考察、今後の入学者選抜の改善について述べる。なお、退学・休学・留年した学生はこれらが確定した時点以降を調査対象外とする。図 2～9 では標準偏差をエラーバーで表しており、統計分析の結果として*は $p<0.05$ 、**は $p<0.01$ で有意差があることを示す。また図 2～5 の横軸の表示形式は年次・学期（例えば 1 前は 1 年前期）とする。

3.2 GPA の調査結果

入試区分と学期毎の GPA（2016 年度前期～2019 年度後期）との関係性を調査した。図 2～図 5 は 2016 年度～2019 年度入学者の GPA の平均値を示す。入試区分を独立変数、GPA を従属変数として多

重比較（Tukey-HSD 法）を行った。

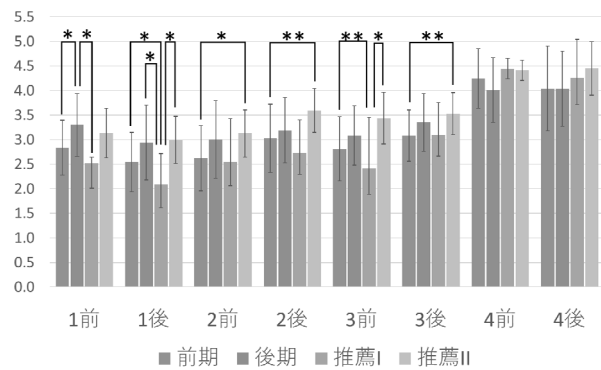


図 2 2016 年度入学者の GPA（平均値）

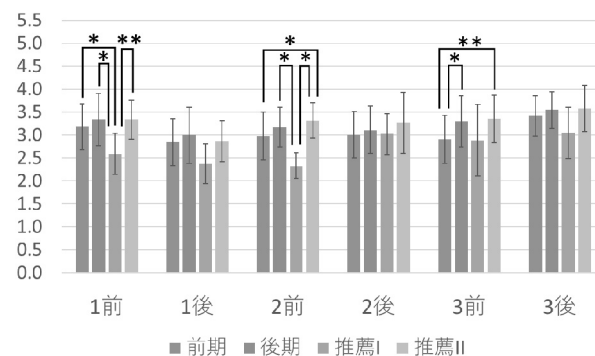


図 3 2017 年度入学者の GPA（平均値）

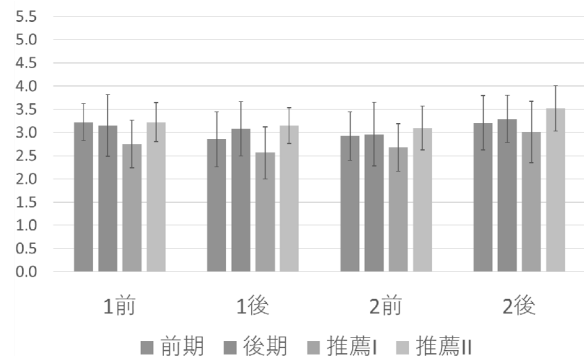


図 4 2018 年度入学者の GPA（平均値）

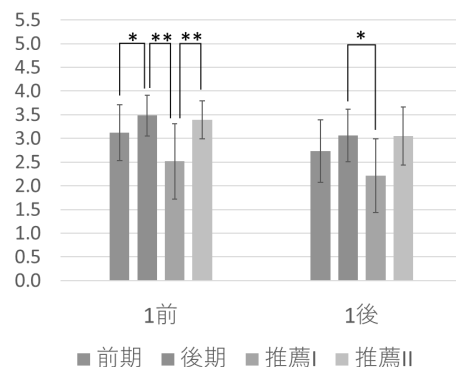


図 5 2019 年度入学者の GPA（平均値）

2018 年度を除いて、全体的に「推薦Ⅱまたは後期日程」は「前期日程または推薦Ⅰ」より有意に GPA が高い傾向であった。また、推薦Ⅰは前期日程（2016 年度 1 年後期と 3 年前期、2017 年度 1 年前期）より、有意に GPA が低くなった。有意差は認められなかったが、全体的にも推薦Ⅰの GPA は前期日程より低い傾向であった。

以上より、推薦Ⅱ・後期日程、そして前期日程、推薦Ⅰの順に GPA が高い傾向であった。なお、特に推薦Ⅰは他区分との GPA の差が、年次進行に伴い縮まる傾向がみられる。これは成績不振などによる休学・留年者の影響により、GPA の平均値が高まったと考えられる。

3.3 退学率、休学率、留年率の調査結果

入試区分別に入学年 4 月から 2020 年 3 月までの退学・休学・留学者数を算出し、ライアン法（郷式、2008）による多重比較（群間の比較はフィッシャーの正確確率検定）を行った。区分別に割合を算出して 2016 年度と 2017 年度入学者の結果を表 3 に、2018 年度と 2019 年度入学者の結果を表 4 に示す。休学や留年の理由が長期留学の場合は対象外とする。

多重比較の結果（ $p<0.05$ ）、全入学年度において有意差は認められなかった。全年度の区分別の平均人数（標準偏差）は、退学者が 0.63 人（0.6）、休学者が 0.63 人（0.6）、留年者が 0.56 人（0.93）であり、それぞれの該当者数は少数であった。

全年度における前期、後期、推薦Ⅰ、推薦Ⅱの平均値は、退学率が 1.2%、4%、10.7%、0%、休学率は 1.6%、3%、10.7%、0.9%、留年率は 1.2%、0%、17.9%、0.9%であった。後期は前期・推薦Ⅱと比較すると、退学率と休学率は若干ではあるが高い傾向であった。推薦Ⅰは各割合が全体的に高くなり、2017 年度の休学、2018 年度の退学、2019 年度の留年を除いて該当者が存在している。推薦Ⅱは全年度の退学率が 0%であり、また 2016 年度を除き休学率と留年率も 0%であった。

3.4 主な研究成果と進路状況の調査結果

2016 年度入学者の主な研究成果と進路状況を表 5 に示す。本結果は 4 年次向けアンケート結果の一部であり、卒業年度（2019 年度）の 2 月時点のものである。研究成果は学会発表と学術雑誌掲載（予定含む）を対象とする。

前節と同様の方法で多重比較をした結果、有意差は認められなかった。学会発表した学生の割合は前期が

表 3 2016, 2017 年度入学者の退学・休学・留年率

	2016 年度入学者			2017 年度入学者		
	退学率	休学率	留年率	退学率	休学率	留年率
前期	1.7%	1.7%	5.1%	1.9%	1.9%	0.0%
後期	6.7%	6.8%	0.0%	5.3%	0.0%	0.0%
推薦Ⅰ	20.0%	20.0%	40.0%	16.7%	0.0%	16.7%
推薦Ⅱ	0.0%	4.6%	4.6%	0.0%	0.0%	0.0%

表 4 2018, 2019 年度入学者の退学・休学・留年率

	2018 年度入学者			2019 年度入学者		
	退学率	休学率	留年率	退学率	休学率	留年率
前期	0.0%	0.0%	0.0%	2.0%	2.0%	0.0%
後期	10.0%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
推薦Ⅰ	0.0%	16.7%	33.3%	16.7%	16.7%	0.0%
推薦Ⅱ	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

表 5 2016 年度入学者の主な研究成果と進路状況

	研究成果		進路状況		
	学会発表	学術雑誌掲載	民間企業	公務員	大学院進学
前期	22.2%	0.0%	35.2%	5.6%	48.1%
後期	14.9%	0.0%	35.7%	7.1%	57.1%
推薦Ⅰ	0.0%	0.0%	66.7%	0.0%	33.3%
推薦Ⅱ	0.0%	4.8%	33.3%	23.8%	42.9%

注）推薦Ⅰは入学者が僅かであるため注意が必要（表 3, 4, 5）

22.2%、後期が 14.9%、学術雑誌掲載は推薦Ⅱが 4.8%となり他区分は 0%であった。なお、表 5 は退学者・休学者・留年者が除かれており、また研究室の指導方針や従事する研究内容は配属先や学生により異なるため、解釈には注意が必要になる。

進路状況については、公務員になった学生は推薦Ⅰが 0%であったが、推薦Ⅱは 23.8%であり区分内で最も高くなった。大学院進学は後期が 57.1%で最も高い割合であった。

3.5 アンケート調査結果と考察

アンケート調査は各年次に対して毎年 2 月に実施している。アンケート用紙を配布・回収する形式で実施しており、これまでの回収率は 98.3%になる。なお、年次進行に伴う持続的な教育効果により、入試区分の違いによる学生の特長が希薄化する可能性がある。そのため、入学後の影響が最も小さい 1 年次の調査結果を図 6～図 9 に示す。本結果は全体の傾向を把握するために、設問単位で調査項目の平均値を示す。入試区分を独立変数、設問の平均値を従属変数として多

重比較 (Tukey-HSD 法) を行った。参考までに、各年度において全ての平均値が最も高く、または低くな

った区分がある調査項目と全年度の平均値を表 6 に示す。該当区分の平均値は下線で表す。

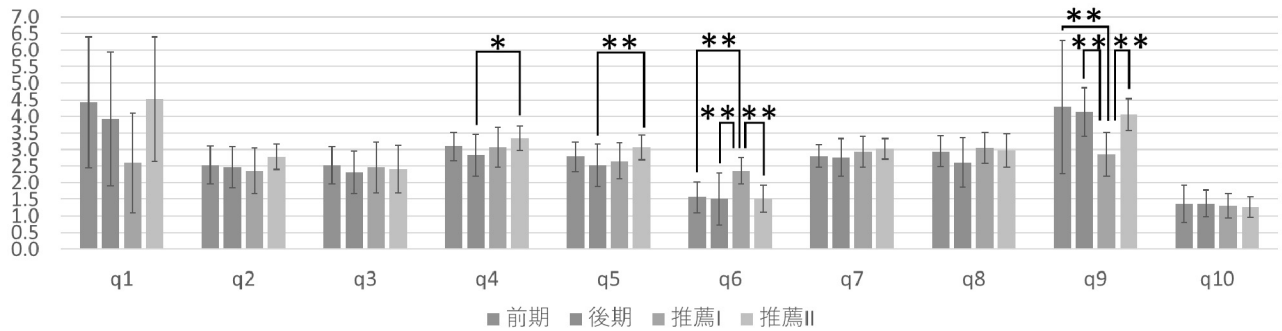


図 6 2016 年度入学者のアンケート結果 (平均値)

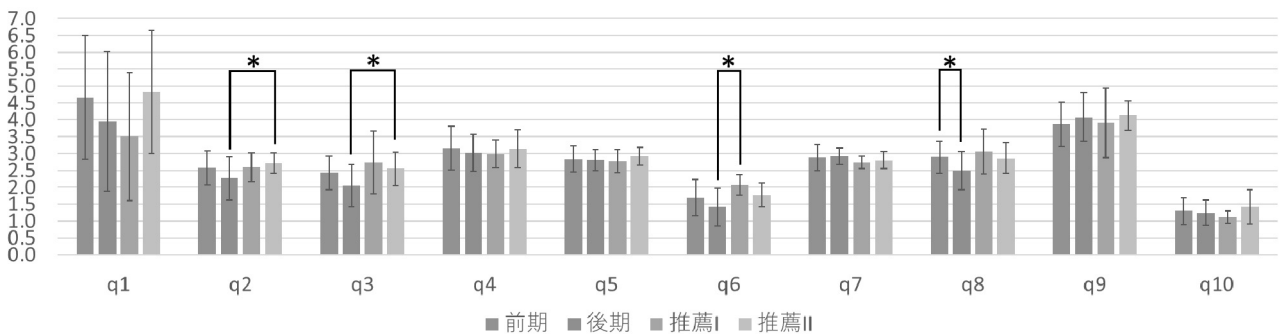


図 7 2017 年度入学者のアンケート結果 (平均値)

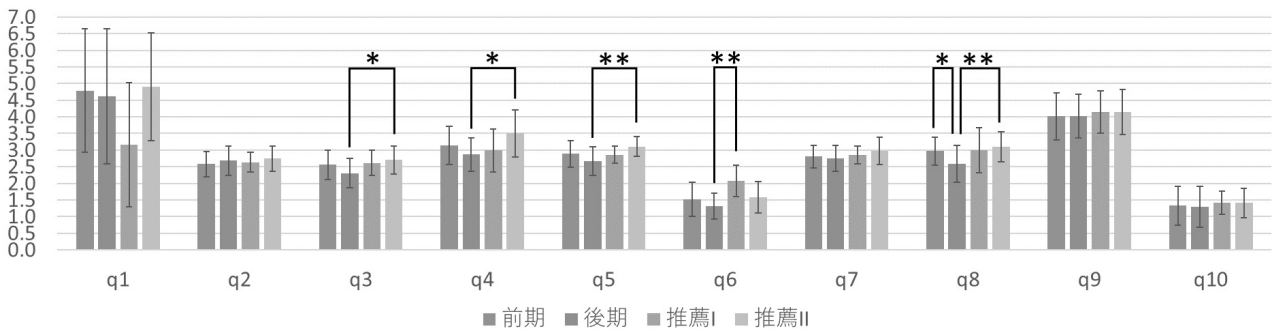


図 8 2018 年度入学者のアンケート結果 (平均値)

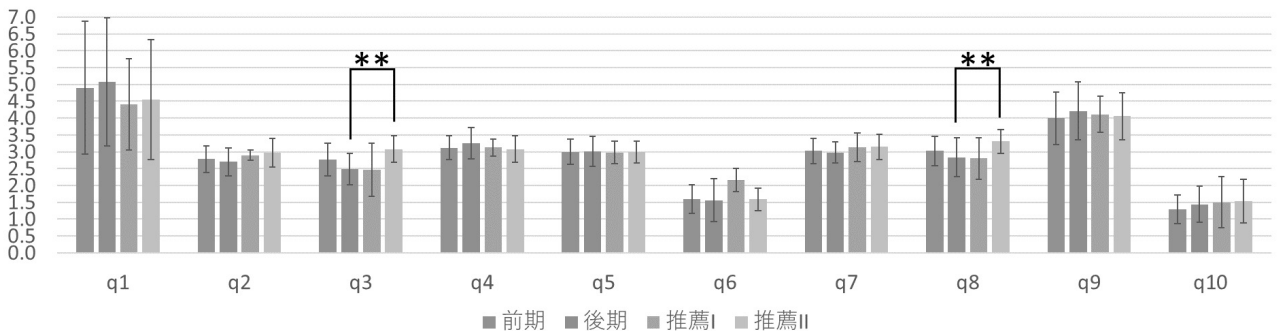


図 9 2019 年度入学者のアンケート結果 (平均値)

3.5.1 前期日程の調査結果と考察

入学前の設問において、他区分との有意差は認められなかった。「所属学部に関連する学問の興味・関心（表 1 の 3）」は後期日程の平均値との大きな差はなかったが、入学後の設問として「所属学部に関連する学問の興味・関心（8）」は後期日程（2017, 2018 年度）の平均値より有意に高くなった。（3）と（8）の平均値を比較すると、前期・後期日程の所属学部に関連する学問の興味・関心は、全年度において入学後の方が高い。ただし、前期日程の受験生は主に第一志望の大学を受験するため、後期日程と比較すると入学後の興味・関心がより高まったと考えられる。

参考までに、有意差が認められなかった設問も含めて調査項目を調べた結果、調査項目（留学やボランティア等にどれくらい参加しているか（10））の「留学生との交流イベント」（表 6）は、全年度の区分内で平均値が最も高くなった。また、交流イベントに半年以上参加（得点幅 8 で 7 以上を選択）した学生の割合は、前期日程が 2.3%で他区分は 0%であった。A 学部は英語運用能力と国際感覚を高めるための実践的教育を実施している。このような環境で学生生活を過ごすことで、留学生と積極的に交流する学生が偶発的に多くなった可能性がある。

3.5.2 後期日程の調査結果と考察

入学前の設問において、「学校や自宅で学習等などの程度熱心に取り組んでいたか（2）」は推薦Ⅱ（2017 年度）の平均値よりも有意に低く、（3）は推薦Ⅱ（2017, 2018, 2019 年度）の平均値よりも有意に低くなった。入学後の設問は「どのような授業にどの程度熱心に取り組んでいるか（4）」が推薦Ⅱ（2016, 2018 年度）の平均値よりも有意に低く、「授業にどのように取り組んでいるか（5）」も推薦Ⅱ（2016, 2018 年度）の平均値よりも有意に低くなった。また、（8）は前期日程（2017, 2018 年度）と推薦Ⅱ（2018, 2019 年度）の平均値よりも有意に低くなった。

参考までに調査項目（5）の「授業で出された宿題や課題はきちんとやる」、「授業の復習をする」、「授業で興味をもったこと、授業とは関係なく興味をもったことを自主的に勉強する」は全年度の区分内において平均値が最も低くなった。

推薦Ⅱと比較すると、後期日程の受験資格は広汎にわたり与えられ、入学者選抜では知識・技能や思考力・判断力が高く評価される。一方で、推薦Ⅱの出願には成績や諸活動等の基準が定められた学校長推薦

表 6 調査項目と平均値（一部）

（設問） 調査項目	前	後	推Ⅰ	推Ⅱ
(5) 授業で出された宿題や課題はきちんとやる	3.5	<u>3.2</u>	3.5	<u>3.6</u>
(5) 授業の復習をする	2.8	<u>2.4</u>	2.5	2.8
(5) 授業で興味をもったことを自主的に勉強する	2.6	<u>2.3</u>	2.6	2.6
(5) 授業とは関係なく興味をもったことを自主的に勉強する	2.6	<u>2.4</u>	<u>2.7</u>	2.5
(5) 授業に遅刻しないようにする	3.4	3.2	3.5	<u>3.6</u>
(5) 可能なかぎりよい成績をとろうとする	3.3	3.2	2.9	<u>3.5</u>
(7) いったん引き受けたら最後までやり遂げる	3.4	3.4	3.3	<u>3.5</u>
(9) 授業の予復習や課題をやる時間	3.6	3.7	3.6	<u>4.1</u>
(9) 自主的な勉強	2.4	2.4	2.2	<u>2.6</u>
(10) 留学生との交流イベント	<u>1.5</u>	1.4	1.3	1.4

が求められ、入学者選抜では面接等により関心・意欲等が評価される。これら推薦要件や選抜内容の組合せが大きく異なることが影響して、入学前後の所属学部に関連する学問の興味・関心や授業への意欲・態度等の平均値が、推薦Ⅱと比べて低くなったと考えられる。そして、これらの結果が退学率や休学率に影響した（表 3, 表 4）と考えられる。後期日程の入学者は、不本意入学により、退学率や休学率が高いことが先行研究（佐藤ほか, 2018; 森川ほか, 2016）で示されており、A 学部でも同様の傾向が表れたと考えられる。

ただし、A 学部では各年次において修得単位数などの進級要件が定められているが、全年度の留年率は 0%であった。後期日程の学生は相対的に GPA が高いため、優秀な成績を収めることができる学生が多く入学していると考えられる。また、より発展的な学問や研究を希望する学生が多いことで、大学院への進学率（表 5）が区分内で高くなった可能性がある。

全年度の後期日程の入学者数における約 9%の学生が留学を経験しており、これは全区分内で最も高い結果となった。後期日程の学生は語学学習の関心が高く、積極的に留学を経験したと考えられる。

3.5.3 推薦Ⅰの調査結果と考察

入学前の設問において、他区分との有意差は認められなかった。参考までに「学校の授業以外で、どの程度勉強をしていたか（1）」は全年度の区分内で平均値が最も低くなった。入学者選抜で推薦Ⅰは主体性等

の評価に大きく傾斜がかかっている。そのため、高校時代に勉強以外の活動に熱心に取り組んできた学生が多いと考えられる。

入学後の(5)は他区分との有意差が認められなかったが、調査項目(5)の「授業とは関係なく興味をもったことを自主的に勉強する」は、全年度の区分内で平均値が最も高くなった。一方で、「知識が不足していると感じる科目はあるか(6)」は前期日程(2016年度)、後期日程(2016, 2017, 2018年度)、推薦Ⅱ(2016年度)の平均値よりも有意に高くなった。推薦要件が定められているため、推薦Ⅰの高校時代の学生は成績優秀であり、入学後も様々な活動に主体的に取り組んでいると考えられる。ただし、GPAが相対的に低く、他区分と比較して知識が不十分と自己評価する学生が多くなったと考えられる。

先行研究(石井, 2014: 40)では、センター試験を課さない推薦入試自体が、学力水準が低い層の受験者のための入試になっている、と述べられており、A学部においても同様の傾向にあると考えられる。3.2節では教養・専門科目のGPAを対象にしたが、個別に調査したところ、特に教養科目のGPAが他区分と比べて低くなった。具体的には英語や理科等の成績が思わしくなく、基礎学力が低い影響が表れていると考えられる。また不十分な基礎学力により、授業についていくことが困難となり、留年から休学・退学につながったと考えられる。推薦Ⅰでは基礎学力以外の評価が占める割合が他の入試区分より高く、入学者選抜ではセンター試験を課していないことが、これら結果の主の要因として考えられる。

一方で、特に2016年度入学者の4年前期・後期のGPA(図2)は区分内でも高く、大学院への進学者(表5)もいるため、成績が優秀な学生も十分にいると考えられる。

「一週間をどのようなことに時間を使っているか(9)」は2016年度のみ他区分の平均値より有意に低くなった。また、調査項目(9)の「大学の授業などへの出席」、「授業の予復習や課題をやる時間」、「友達づきあい」は、2016年度の区分内において平均値が最も低くなった。2016年度入学者においては、授業についていけず大学生活に馴染むことが困難になり、交友関係が希薄化した可能性が考えられる。

3.5.4 推薦Ⅱの調査結果と考察

入学前の設問(2)と(3)、入学後の設問(4)、(5)は、年度により後期日程の平均値よりも有意に高くなった。参考までに調査項目(5)の「授業に遅

刻しないようにする」、「宿題や課題はきちんとやる」、「可能なかぎりよい成績をとろうとする」、調査項目(資質・能力に関して(7))の「いったん引き受けたら最後までやり遂げる」、調査項目(9)の「予復習や課題をやる時間」や「自主的な勉強」などが、全年度の区分内において平均値が最も高くなった。

3.5.2項で述べた通り、推薦要件や選抜方法の組合せが大きく影響したことで、入学前後の意欲・態度や興味・関心が高く、高校時代から継続して入学後も意欲的に授業等に取り組んでいる学生が多くなった。そのためGPAは相対的に高く、また全年度の退学者は0人で休学者と留学者は少なかったと考えられる。

2019年度に実施した4年次向けアンケート(2016年度入学者のみが対象)において、有意差は認められなかったが、研究活動の状況(どの程度熱心に取り組んだか、一週間辺りの取り組んだ時間、積極的に提案・実施できたか)の平均値は推薦Ⅱが最も高くなった。研究活動においても推薦Ⅱの学生は熱心に取り組んでいると考えられる。実際、学術雑誌に掲載された学生が区分内で唯一おり(表5)、一部は高い研究成果を出している。約40%の学生が大学院進学を予定しており、修士課程でさらなる活躍が期待できる。一方で、学会発表をした学生は0人であった。これは公務員になる学生の割合が区分内で最も高く、多くの学生が公務員試験の準備に注力していたことが要因として考えられる。

3.6 入学者選抜の改善に向けて

GPA等の成果や入学前後の意欲・態度等は、入試区分別に異なる結果となり、多様な学生が入学していることが示された。入学者選抜の内容が大きな影響を与えていると考えられ、よりAPに基づく学生を確保するためにも、入学者選抜の改善、さらには教育内容の見直しに調査結果を活用することは重要になる。

本学アドミッション部門では、調査結果に基づきA学部の入学者選抜の改善を試みている。具体的には、入試成績の分析も加えて、A学部の入試委員会で調査結果の報告と入学者選抜の改善提案をしている。例えば、より学力が高い学生の獲得を目指して、前期日程は基礎学力の評価比重の増加、特にGPAや学力評価(表1の設問6)が低い推薦Ⅰは、より思考力などを評価するために選抜方法の一部変更などを提案している。また、退学率や休学率が高い後期日程は、関心・意欲・態度(設問3~5, 8)が低いいためこれらの改善余地に関して報告している。今後も追跡調査を実施して入学者選抜の評価や改善提案を継続する。

また、2020 年度に追跡調査に関する全学 FD を開催予定である。本 FD を通して、入試区分別に「入学後にどのような成果をどのような学生が残しているか」の認識や入学者選抜への関心を促すことで、その改善や教育の見直しの契機に繋がることを期待する。

4 おわりに

本稿では AP に基づく学生確保に向けた入学者選抜の改善に向けて、学生生活における多様な実態を把握するために、AP を考慮して入試区分別に学習・研究等の成果、入学前後における授業等の意欲・態度や所属学部に関連する学問の興味・関心、学生の資質・能力などを調査した。そして、求める人物像に適する学生をより多く確保するために、入学者選抜を改善する試みについて述べた。

本稿では入試区分別の調査結果を述べたが、同一区分内においても傾向が異なる可能性が高い。先行研究（山路ほか、2017）では同一区分内で学生タイプを 5 つに分類しており、それぞれの特長は大きく異なっている。より詳細な分析をするために、本学でも区分内調査が今後の課題として挙げられる。

また、入学者選抜における重点評価項目別の成績と GPA 等の成果との関係性を明らかにすることで、より入学者選抜の実効性を評価できると考えられる。項目別の成績を効率的に収集する方法を検討する必要があるが、今後の追跡調査と並行して議論していきたい。

2019 年度は調査方法をモデル化する段階であり、今後は他学部にも展開予定である。この際、調査結果の分析は多大な労力や時間を要するため、限られた人的資源では限界がある。そこで、本学では分析作業を支援するために、追跡調査システムの開発に着手している。このシステムや本稿で述べた調査方法を活用して、追跡調査を全学展開したい。

注

- 1) アンケート調査により教育効果の測定・改善検討も試みており、経年変化を測定するために本調査を毎年実施している。ただし、本稿においては調査結果の活用は入学者選抜の改善に限定しているため、教育効果に関しては述べない。
- 2) 調査対象となる学部の特定を避けるために、募集人員、選抜方法、アンケート設計や対象者数等の詳細は記載しない。

謝辞

アンケート調査の実施や GPA 等の提供などに協力して頂いた A 学部事務課学務係の皆様には心より感謝申し上げます。本研究は JSPS 科研費 JP19K14317 の助成を受けたものです。

参考文献

- 郷沢徹 (2008) . 「クロス集計表に対する統計分析の手法 — χ^2 検定と Fisher の直説法および残差分析と多重比較による下位検定 —」『心理科学』**28**(2), 56—66.
- 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.
- 石井秀宗 (2014) . 「推薦及び一般入試の受験者層の推移に関する検討」『大学入試研究ジャーナル』**24**, 35—40.
- 上岡麻衣子・植野美彦・関陽介・川野卓二 (2020) . 「卒後定着を促進するための地方国立大学の取り組み-徳島県と徳島大学による合同進学セミナーの実施」『令和 2 年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 研究発表予稿集』, 236—241.
- 文部科学省 (2017) . 「高等教育の将来構想に関する基データ」 大学分科会 (第 135 回) 配付資料
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/1384455.htm (2020 年 11 月 4 日).
- 森川修・山田貴光・小山直樹・古塚秀夫 (2016) . 「鳥取大学における入試区分別の退学について」『大学入試研究ジャーナル』**26**, 135—140.
- 大塚智子・武内世生・高田淳・瀬尾宏美 (2018) . 「「主体性・多様性・協働性」を重視する多面的評価による入学者の卒後追跡調査」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 61—66.
- 佐藤純・萬代望・岩井浩一 (2018) . 「入試区分と入学後の成績との関連についての一考察：医療系地方公立大学の例」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 47—52.
- 関陽介・植野美彦 (2019) . 「情報推薦するチャットボットの開発 —大学の広報活動を対象として—」『令和元年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 研究発表予稿集』, 27—32.
- 塚本恭正 (2016) . 「入学から卒業までの成績の推移と学習指導のありかた—地方私立看護系短期大学の一例—」『大学入試研究ジャーナル』**26**, 67—72.
- 植野美彦・澤田麻衣子 (2018) . 「大学入学者選抜改革における「徳島方式」の事例」『大学入試研究ジャーナル』, **28**, 215—220.
- 山路浩夫・椿美智子・高谷真弓 (2017) . 「多面的・総合的評価の実現に向けた追跡調査・分析の試み」『大学入試研究ジャーナル』**27**, 15—22.
- 山本啓一・松本幸一 (2013) . 「PROG テストと初年次文章表現科目によるジェネリックスキルの測定と育成」『九州国際大学法学論集』**19**(3), 51—62.
- 安永卓生・藤江美奈・山本鉦・播磨良輔・山下修充 (2019) . 「九州工業大学における入試区分毎の PROG・GPA を用いた追跡調査と制度設計」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 15—22.

入試区分と学生像

——自己管理学習レディネス尺度 (SDLRS) を中心に——

雨森 聡 (静岡大学)

本稿は、入学者の多様性と入試区分の関連を検討する際の視点として、自己管理学習に対するレディネス尺度 (SDLRS) を取り上げ、データを用いて、その有用性を検証するものである。分析には、新入生アンケートで得られたデータを用いており、主成分分析による項目の検討、ならびに、変数の合成を経て、SDLRS と入試区分で分散分析を行った。分析の結果、SDLRS のうち、「学習に対する自己責任の受容」と「探究心」の 2 つが入試区分との関連において統計的に有意であることが明らかになった。具体的な特徴として、センターなし AO・推薦による入学者は他の入試区分より、学習に対して無責任さはあるものの、学習に対する探究心が高いことがわかった。

キーワード：入試の検証、新入生アンケート、自己管理学習レディネス尺度、入試のデザイン

1 目的とねらい

入試関連センターに所属する者たちの業務や感心事に入試のデータ分析がある。データ分析といっても多種多様で、試験問題自体の回答状況の分析、志願者傾向の分析、入学者の入学時点の状況の分析、入学後の成績や学籍状況の分析などを挙げることができる。これらのうち、本稿は入学者の入学時点の状況について分析するもので、多様な学生が入学しているかを確認すること、ならびに、その確認の際に自己管理学習に対するレディネス尺度の有用性を検証することが主な目的である。

これまでの国立大学の入試の種類を大雑把にまとめると、自己推薦型の総合型選抜、学校長の推薦を求める学校推薦型選抜、一般選抜の前期日程と後期日程の 4 種類があり、総合型選抜と学校推薦型選抜において大学入学共通テストを課すものと課さないものがある。社会人選抜、私費外国人留学生選抜等を除くと、国立大学ではこの 6 種類の入試が行われてきた。もちろん、6 種類すべてを行っていない大学や学部・学科は存在する。

複数種類の入試を実施する側としては、入試区分によって特徴の異なる者が入学することを期待しているだろう。そういう期待は、総合型選抜や学校推薦型選抜ではペーパーテストよりも面接等を、一般選抜ではペーパーテストを重視しているように、入試で課す教科・科目や提出書類等の入試の内容に表れている。

たとえば、一般選抜の前期日程よりも、後期日程の方が受験生のセンター試験得点率が高くなることから、狭義の学力に限れば双方の入学者に特徴があることをうかがい知ることができる。ただし、学力面以外の特

徴というのは、なかなか把握しにくい。そこで、本稿では自己管理学習に対するレディネスに着目し、各入試区分の入学者に違いがあるか、違いがあるならどのような点かを確認する。

2 研究の位置づけと自己管理学習レディネス尺度

2.1 研究の位置づけ

大学によって異なるが、新入生の入学時点の状況を知るために様々なことを行っている。たとえば、大学の志望度や入学時点の様子などを知るために、新入生アンケートを実施したり、入学後の外国語や基礎科目を習熟度別にクラス分けするためにブレイスメントテストを実施したりしている。これらのほか、亀野 (2016) のようにジェネリック・スキルを学外のテストによって測定することもある。

本稿の関心や研究方法に近いものとして、大塚ほか (2020) がある。当研究では、アドミッション・ポリシーに掲げられた学力の 3 要素および関心・意欲を問う調査を新入生に対し行い、その調査で得られたアドミッション・ポリシーに係る自己評価の項目を入試区分間で比較を行っている。

大塚ほか (2020) の研究は、学力の 3 要素に着目していることからわかるように、主体性について問うている。具体的には、「自発的で継続的な自己学習の習慣を身に付けている。」の 1 項目である。当研究ではこの項目は検定をパスしていない。検定結果については言及されていないが、主体性を 1 項目で測定することが難しいことや、主体性が持つ意味合いの多様さが原因ではないかと筆者は考えている。

さて、上記の項目は、素直に読み取ると自己管理学習

習の項目として捉えることができる。大塚ほか（2020）の研究では検定をパスしなかった主体性の項目を、本稿では自己管理学習レディネス尺度を用いることで深掘りする。

2.2 自己管理学習レディネス尺度 SDLRS

自己管理学習レディネス尺度（Self-Directed Learning Readiness Scale, 以下, SDLRS）については, Gulielmino（1998）が開発し, 松浦ほか（2003）がその日本語版を開発した。Gulielmino のものは 58 項目からなり, 松浦ほか（2003）のものも同様に 58 項目からなる。58 項目は, 「学習への愛着」の 16 項目, 「基礎学習技法の活用能力」の 11 項目, 「学習に対する自己責任の受容」の 5 項目, 「探究心」の 5 項目, 「学習における主体性」の 4 項目, 「エネルギーシユな自己イメージ」の 3 項目, 「将来に対する前向きな姿勢」の 5 項目, 計 7 因子で構成されている。この 7 因子 58 項目の信頼性と妥当性は松浦ほか（2003）で議論されている。

松浦ほか（2003）の 7 因子の各因子に係る質問項

目のうち, 因子負荷量の高いものを 1 から 3 つ抽出し, 松田ほか（2014）は 7 因子 16 項目のサブセットを作成した。本稿ではこの松田ほか（2014）の 7 因子 16 項目を用いている。表 1 はその 7 因子, 16 項目について示したものである。なお, 当項目は調査票上ではマルで囲んだ数字順に問われている。松田ほか（2014）の 7 因子と 16 項目の対応関係がわかりやすくなるよう, 因子と項目を並べ替えている。

表 1 の 16 項目は, 松浦ほか（2003）の 58 項目から, 因子負荷量を目安に松田ほか（2014）が抽出したものであり, 因子と項目の対応は項目数を減じただけで, 変わるものではない。もちろん, 16 項目に減じたことによって因子構造が変わる可能性はあるが, この点は本稿では立ち入らない。

2.3 本稿で用いるデータと SDLRS の基礎統計量

本稿で用いるデータは, 地方国立 A 大学で行われている新入生アンケートで得られたもので, SDLRS について問うた 2018 年度のデータを用いている。当アンケートの回収率は 97.5%であった。

表 1 SDLRS の 7 因子 16 項目のサブセットの説明（項目の*は逆転項目）

「学習への愛着」
①学ぶことが好きだ
⑫学べば学ぶほど、世界はおもしろくなる
⑬学習は楽しい
「基礎学習技法の活用能力」
②*自分一人ではうまく学習できない
③他の多くの人達よりもうまく自己学習ができる
⑯クラスの中でも自分一人の時でも、効果的な学習ができる
「学習に対する自己責任の受容」
④自分が学ぶことについて責任を負うのは、自分以外の何者でもない
⑥*もし、私が学習しなくても、自分のせいではない
⑮自分の学習に責任を負うのは、自分であり他人ではない
「探究心」
⑪*うまくいくかどうかわからない学習状況は好きではない
⑭*いつも新しい方法を試すよりは、よく知られた学習方法どおりやる方がよい
「学習における主体性」
⑤学習しようと決めたことがあれば、たとえどんなに忙しくても、そのための時間を作ることができる
⑦知る必要があることは、ほぼ何でも勉強することができる
「エネルギーシユな自己イメージ」
⑧私は、何事にも好奇心がおう盛だ
⑨私は、何をするにもユニークな方法を考え出すのが得意だ
「将来に対する前向きな姿勢」
⑩将来について考えるのが好きだ

当アンケートにおいても、松田ほか（2014）同様に、上記の 16 項目を「全くあてはまらない」から「いつでもあてはまる」の 5 段階で問い、1 点から 5 点を与えた。なお、質問文の内容をもとに、②⑥⑪⑭は値を反転している。SDLRS16 項目の平均値を入試区分別に示したのが表 2 である。入試区分については、

一般前期（966 人）、一般後期（450 人）、センターを課す推薦（255 人）、センターを課さない推薦（35 人）、センターを課す AO（8 人）、センターを課さない AO（56 人）の 6 種類あるが、センターを課す AO とセンターを課さない推薦は人数が相対的に少ないので、双方についてセンター試験の有無でまとめる

表 2 入試区分別の SDLRS の平均値（項目の*は逆転項目）

	一般前期	一般後期	センターなし AO・推薦	センターあり AO・推薦	全体
「学習への愛着」					
①学ぶことが好きだ	3.66	3.72	3.86	3.72	3.69
⑫学べば学ぶほど、世界はおもしろくなる	4.03	4.05	4.08	4.06	4.04
⑬学習は楽しい	3.50	3.57	3.64	3.58	3.54
「基礎学習技法の活用能力」					
②*自分一人ではうまく学習できない	3.13	3.30	2.93	3.30	3.19
③他の多くの人達よりもうまく自己学習ができる	2.92	2.95	2.66	2.97	2.92
⑯クラスの中でも自分一人の時でも、効果的な学習ができる	3.38	3.43	3.41	3.49	3.41
「学習に対する自己責任の受容」					
④自分が学ぶことについて責任を負うのは、自分以外の何者でもない	4.27	4.32	4.25	4.16	4.27
⑥*もし、私が学習しなくても、自分のせいではない	4.33	4.42	4.38	4.34	4.36
⑮自分の学習に責任を負うのは、自分であり他人ではない	4.36	4.38	4.38	4.32	4.36
「探究心」					
⑪*うまくいくかどうかかわからない学習状況は好きではない	2.51	2.52	2.56	2.45	2.51
⑭*いつも新しい方法を試すよりは、よく知られた学習方法どおりやる方がよい	2.75	2.81	2.74	2.84	2.78
「学習における主体性」					
⑤学習しようと決めたことがあれば、たとえどんなに忙しくても、そのための時間を作ることができる	3.25	3.32	3.37	3.28	3.28
⑦知る必要があることは、ほぼ何でも勉強することができる	3.61	3.67	3.73	3.65	3.64
「エネルギーッシュな自己イメージ」					
⑧私は、何事にも好奇心がおう盛だ	3.54	3.54	3.89	3.65	3.57
⑨私は、何をするにもユニークな方法を考え出すのが得意だ	2.89	2.88	3.01	2.97	2.91
「将来に対する前向きな姿勢」					
⑩将来について考えるのが好きだ	3.29	3.22	3.31	3.48	3.30

ことにした²⁾。つまり、本稿で用いる入試区分は、一般前期、一般後期、センターを課すAO・推薦、センターを課さないAO・推薦の4種類となる。

3 分析

3.1 SDLRSの尺度構成

16項目をつぶさに分析するのは煩雑であるし、情報量が多いと筆者は考えている。情報量を要約すべく、16項目で主成分分析を行った。元々7因子であることから、7つの主成分が析出されるように分析を行った。紙幅の都合上、分析結果は割愛するが、第1主成分は「学習への愛着」、第2主成分は「学習に対する自己責任の受容」、第3主成分は「基礎学習技法の活用能力」、第4主成分は「エネルギーギッシュな自己イメージ」と「将来に対する前向きな姿勢」、第5主成分は「学習における主体性」、第6主成分は「探究心」の⑪、第7主成分は「探究心」の⑭の項目で構成されていることがわかった。

収まりが悪いのは、第4主成分の「エネルギーギッシュな自己イメージ」と「将来に対する前向きな姿勢」である。前者は2項目、後者は1項目から成っており、3項目間の相関係数が低いのは「将来に対する前向きな姿勢」の「⑩将来について考えるのが好きだ」であった。また、3項目を概念的に検討しても、この⑩に違和感がある。よって、⑩を除き、6つの主成分が析出されるよう再度分析を行った。その結果が、表3である。

表3より、16項目の主成分分析の際は「探究心」の⑪と⑭が、別の主成分となっていたが、15項目のものでは、ひとつにまとまることになった。すなわち、15項目の場合、第1主成分は「学習への愛着」、第2主成分は「学習に対する自己責任の受容」、第3主成分は「基礎学習技法の活用能力」、第4主成分は「エネルギーギッシュな自己イメージ」、第5主成分は「学習における主体性」、第6主成分は「探究心」で構成されることがわかった。

表3 SDLRS15項目の主成分分析の結果（バリマックス回転）

	1	2	3	4	5	6
①学ぶことが好きだ	0.770	-0.009	0.248	0.093	0.161	0.055
②学べば学ぶほど、世界はおもしろくなる	0.725	0.194	-0.057	0.167	0.053	-0.015
③学習は楽しい	0.852	0.018	0.176	0.105	0.160	0.023
④自分が学ぶことについて責任を負うのは、自分以外の何者でもない	0.046	0.801	0.020	0.084	0.107	-0.065
⑥*もし、私が学習しなくても、自分のせいではない	0.091	0.642	-0.051	-0.211	-0.006	0.242
⑮自分の学習に責任を負うのは、自分であり他人ではない	0.059	0.819	0.082	0.088	0.073	-0.118
②*自分一人ではうまく学習できない	0.043	0.072	0.795	-0.067	-0.023	0.140
③他の多くの人達よりもうまく自己学習ができる	0.143	-0.088	0.763	0.127	0.128	-0.002
⑯クラスの中でも自分一人の時でも、効果的な学習ができる	0.138	0.091	0.626	0.170	0.307	-0.036
⑧私は、何事にも好奇心がおう盛だ	0.325	0.097	0.010	0.696	0.235	0.077
⑨私は、何をやるにもユニークな方法を考え出すのが得意だ	0.110	-0.069	0.147	0.830	0.057	0.082
⑤学習しようと決めたことがあれば、たとえどんなに忙しくても、そのための時間を作ることができる	0.134	0.074	0.218	-0.016	0.812	0.054
⑦知る必要があることは、ほぼ何でも勉強することができる	0.197	0.105	0.069	0.283	0.714	-0.001
⑪*うまくいくかどうかわからない学習状況は好きではない	0.094	-0.024	0.054	-0.077	0.154	0.807
⑭*いつも新しい方法を試すよりは、よく知られた学習方法どおりやる方がよい	-0.064	0.020	0.062	0.340	-0.134	0.703
固有値	3.624	1.775	1.365	1.268	1.038	0.871
寄与率	24.2	11.8	9.1	8.5	6.9	5.8
累積寄与率	24.2	36.0	45.1	53.5	60.5	66.3

この6つの主成分の各項目を足し合わせ、それぞれ合成変数を作成した。その合成変数と入試区分の関係を次節にて分析する。

3.2 SDLRS と入試区分の関連

表4は各項目を合成した6つの主成分のレンジ、入試区分別の平均値と標準偏差、一元配置の分散分析の結果を示したものである。図1において、SDLRSの入試区分別の平均値をもとに棒グラフを作成し、視覚化を図った。

分散分析の結果より、6つの主成分のうち、「学習に対する自己責任の受容」と「探究心」の2つが統計的に有意であった。

この2つについて、多重比較 (Tukey 法) で確認した。「学習に対する自己責任の受容」については、センターあり AO・推薦、一般後期 > センターなし AO・推薦という関係が、「探究心」については、センターなし AO・推薦 > 一般後期、一般前期という関係が見られた。

結果より、センターなし AO・推薦が、学習に対し

て無責任さはあるものの、学習に対する探究心が高いことがわかる。逆さまから表現すると、センター試験を経て入学してくると、学習に対しての責任感が高くなるが、型にはまった学習を行いがちとなる。これらの違いが見られるなら、センターを課す・課さない入試をすること自体に意味が見いだされるかもしれない。

分析上、A大学の学生に入試区分のラベルを貼っただけであり、彼や彼女らが大学で学ぶ際は、自ら入試区分を知らさない限り、他者がそれを知る由もない。互いに入試区分は見えないものであるが、入学後、アクティブラーニング型の授業やゼミ等を通じて、双方良いところを認めつつ、学んでもらえると幸いである。

4 まとめ

多重比較の結果から、センターを課さない AO・推薦で入学した者の学生像が少し見えてくる。

センターを課さない AO・推薦で入学した者は、一般後期やセンターを課す AO・推薦で入学した者よりも、学ぶこと自体に他人任せである部分と、一般前期や一般後期で入学した者と比べ、定型化された学びよ

表4 SDLRS と入試区分の関連

	レンジ	全体	一般前期	一般後期	センターなし AO・推薦	センターあり AO・推薦	一元配置分散分析
		N=1770	N=966	N=450	N=91	N=263	
学習への愛着	3-15	11.3(2.00)	11.2(2.01)	11.3(1.97)	11.6(1.47)	11.4(2.06)	F(3,1761)=1.502, n.s.
学習に対する自己責任の受容	3-15	9.5(2.06)	9.4(2.06)	9.7(2.03)	9.0(2.05)	9.8(2.00)	F(3,1747)=4.643, p<.005
基礎学習技法の活用能力	3-15	12.9(1.82)	13.0(1.78)	13.1(1.82)	13.0(1.76)	12.8(1.80)	F(3,1733)=1.562, n.s.
エネルギーッシュな自己イメージ	2-10	5.3(1.50)	5.3(1.51)	5.3(1.56)	5.3(1.35)	5.3(1.39)	F(3,1764)=0.148, n.s.
学習における主体性	2-10	6.9(1.47)	6.9(1.47)	7.0(1.43)	7.1(1.38)	6.9(1.54)	F(3,1759)=1.283, n.s.
探究心	2-10	6.5(1.60)	6.4(1.55)	6.4(1.66)	6.9(1.45)	6.6(1.66)	F(3,1764)=3.343, p<.05

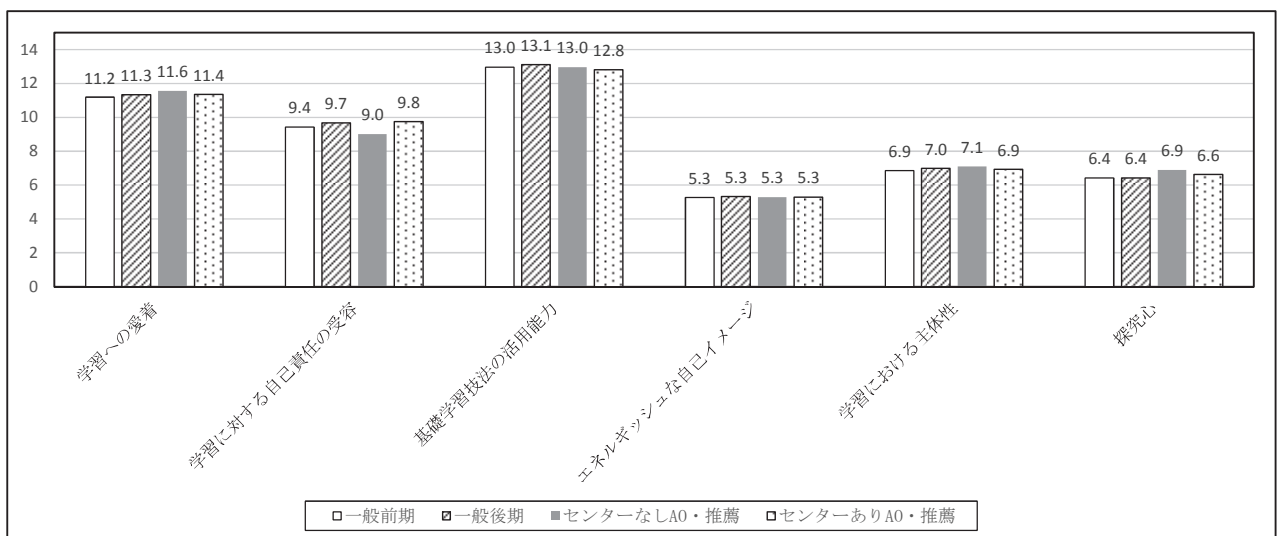


図1 SDLRS と入試区分の関連

りも新規性への志向性を持つということが見て取れる。

入試区分と SDLRS の関連を分析した結果、ひとまず A 大学には一様ではない学生が入学してきていると言えるだろう。多重比較で明らかになった内容も、解釈可能なものとなっている。

また、大塚ほか(2020)では検定をパスしなかった主体性は、本稿のように主体性を深掘りすると、主体性が入試区分によって異なることを確認することができる。

ところで、多様な入試を実施するからには入学者が同質的になり過ぎないこと、すなわち、本稿で明らかになったような入試区分による特性の異なりがある方が好ましい状態であると言えよう。「同質的になり過ぎない」と言ってもどの程度が最適かは判断が難しい。入試区分によって特性があることから、各区分の募集人員を増減させれば、程度を操作できる可能性はある。本研究の対象となっている A 大学においては、いまのバランスがベストかどうかはわからないがベターだと考えられている。「学習に対して無責任さはあるものの、学習に対する探究心が高い」センターなし AO・推薦は、A 大学入学者の多様性においては重要ではあるものの、基礎学力においては相対的に不安を抱える層である。多様性を高めるか、留年率等の入学後のことを考慮し、現状を維持するかは、大学の入り口である入試の担当者だけではなく、中身である教育の担当者も含めて検討が必要である。検討に際しては、あとで述べる追跡調査が肝要であるの言うまでもない。

本研究の今後の発展の可能性であるが、まず1点目は学部・学科別、もしくは、理系・文系など、別の観点を加えてさらなる分析を進めることが考えられる。本稿では、A 大学に入学した学生と一括りにし、分析を行ったが、一般前期とはいえ、学部・学科によっては課す科目等が異なっている。このような場合、同質的なものとして一括りにしないほうが、よりクリアな結果、より意味のある結果を導ける可能性を秘めている。ただ、そうすると、分析対象者数が少なくなることから、複数年のデータをプールするなど、工夫が必要である。

2点目は、SDLRS をもとに入学生をタイプ化し、どのような学生が大学に適応しやすいか、よい学びを送るか等を追跡することである。このこととは反対に、もし不適応を起こしやすいタイプの学生が判別できるなら、不適応を軽減する方策を検討できるかもしれない。また、入試内容の変更で、未然に防ぐことができるかもしれない。

今後さらなる分析を進めたいと筆者は考えている。

注

- 1) 亀野は学校法人河合塾と株式会社リアセックが共同開発した PROG テストを用いている。当テストでは、リテラシーとコンピテンシーが測定可能となっている。
- 2) 入試区分の名称は、2021 年度入試から変更することになっているが、本稿の分析ではアンケートを実施した 2018 年度に併せて、旧名称を用いている。

また、入試区分をまとめる主な理由は、分析の都合のためであるが、まとめるにあたって、アドミッション・ポリシーや入試で課す内容との兼ね合いについて検討している。本稿でのまとめ方は、センター試験の有無によるものである。A 大学においては、AO・推薦問わず、センター試験なしの方は面接等が主に評価され、センター試験ありの方は面接等よりもセンター試験での学力の比重が大きく評価されることになっている。このように、AO・推薦問わず、センター試験の有無で評価のバランスが異なることから、本稿での入試区分のまとめ方は妥当であると筆者は考えている。

参考文献

- Guglielmino, L. M.(1998). *SDLRS-A, Ver.1*. Florida: Guglielmino & Associates.
- 亀野淳(2016). 「大学入学時のジェネリック・スキルを規定する要因分析——北海道大学一年生に対する調査結果をもとに」『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習—』北海道大学高等教育推進機構 **23**, 71—78.
- 松田岳士・渡辺雄貴・重田勝介・加藤浩(2014). 「SDLRSと学習活動の関係性——科目特性と自己教育力のマッチングの検討」『日本教育工学会研究報告集』**14**(1), 183—188.
- 松浦和代・阿部典子・良村貞子・神成陽子・升田由美子・阿部修子・浜めぐみ (2003). 「日本語版SDLRSの開発——信頼性と妥当性の検討」『日本看護研究学会雑誌』**26**(1): 45—53.
- 大塚智子・関安孝・喜村仁詞・武内世生(2020). 「アドミッション・ポリシーに基づく入学者選抜の妥当性——入学後の自己評価による検証」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 86—91.

入学者選抜の効果検証の在り方に関する考察

西郡 大 (佐賀大学)

個別選抜において新しい制度を導入したり、評価方法を改善した場合、想定していた課題が解決されたのか、期待される効果がもたらされたのかなど、改革や改善の目的に沿った検証が求められる。これまでも各大学において様々な検証が実施されており、多くの検証事例が報告されてきた。しかし、個別選抜における効果検証に取り組むうえで、大学の個性を超えた“あるべき効果検証”の考え方が存在するわけではない。そこで本研究は、これまで報告されてきた様々な検証事例の分析を踏まえ、高大接続改革として進められている多面的・総合的評価の導入を中心とした入試改革の効果検証について、“あるべき効果検証”とは何かについて考察した。その中で特に重視した考え方は、2020 年に指針として示された教学マネジメントの中で、アドミッション・ポリシーの妥当性を議論し、教育システムの内部質保証のプロセスの一環として効果検証を位置づけるというものである。

キーワード：多面的・総合的評価、効果検証、教学マネジメント

1 はじめに

2019 年末に英語民間試験の活用と大学入学共通テストへの記述式導入が立て続けに見送られ、2本の柱を失った大学入試改革は大きな転換点を迎えた。大学入試に関わる関係者は、様々な立場で、そして複雑な思いでこの決定を受け入れているのではないだろうか。この数年間、大学も高校も高大接続改革の流れの中で、「何かが変わる」、「何かを変える」という機運が高まっていたのは間違いない。多くの大学や高校が新しい取り組みに着手してきた。特に大学においては、個別選抜における「学力の3要素」の多面的・総合的な評価の導入に向け議論を重ねてきたのではないだろうか。2021 年度入試より、新たな制度や評価方法を導入する大学も少なくないだろう。

おそらく多くの時間と労力が投入され、新しい制度や評価方法が誕生するわけだが、無事に導入されることをもって、目的が達成されるということはない。その後には、新しい仕組みや取り組みの導入効果の検証が必ず求められる。例えば、想定していた課題が解決されたのか、期待される効果がもたらされたのかなど、改革や改善の目的に沿った検証がなされるはずである。大学入試に関わる効果検証については、これまでも各大学において、多種多様な検証がなされており、『大学入試研究ジャーナル』でも数多くの検証事例が報告されてきた。これらの報告内容を参考に、自大学の実情に合わせて効果検証に取り組む大学は少なくないだろう。

ところで、個別選抜における効果検証に取り組むうえで、各大学の個性を超えた“あるべき”あるいは“目指すべき”効果検証の考え方というものが存在す

るのだろうか。筆者の管見の限り、近年の入試制度や教育システムの枠組みにおいて、こうした考え方を提案したものを知らないし、『大学入試研究ジャーナル』に掲載されている検証事例の多くも、報告者が探索的あるいは模索的に実践している印象を受ける。そこで本研究では、これまでの個別選抜における様々な検証事例を概観し、その枠組みを整理するとともに、高大接続改革として進められている多面的・総合的評価の導入を中心とした入試改革の効果検証について、“あるべき効果検証”とは何かについて考えてみたい。

2 先行研究の分析：様々な効果検証の枠組み

個別選抜の効果検証は、何に注目するかによって、様々なアプローチが存在する。本研究では、『大学入試研究ジャーナル』の10年間(2010年[No.20]から2019年[No.29])に掲載された効果検証に関する報告を整理した。対象とした報告は、各大学の入試制度や評価方法等に関して、何かしらの効果や課題を明らかにすることを目的としたものである。したがって、各大学の個別選抜の在り方に直接的に関係ないものや入試制度の構築段階にある報告は対象外とした。本研究では、50件の報告に注目し、大きく3つの観点で整理した。

2.1 追跡調査による検証

一般的に追跡調査は、受け入れた学生の入学後のパフォーマンスを追跡することで、入試制度や評価方法の適正性や妥当性を検証することが主目的となることが多い。様々な追跡調査のアプローチについて、以下の3つのカテゴリーに分類して整理した。

■ 大学入学後のパフォーマンスを入試区分で比較

任意の入試制度を他の入試区分と比較することを通じて、当該入試の適正性を検証するという考え方であり、最も標準的な手法の 1 つである。これらの分析は、評価指標として学業成績 (GPA) や取得単位数だけでなく、学籍状況 (ストレート卒業、留年、休学、退学等) のデータを活用した事例も含まれる。検証の対象となった入試制度には、AO 入試 (坂本ら,2010;倉元・大津,2011;大久保ら,2012), 推薦入試 (石井,2012), 地域枠入試 (坂本,2014), 私費外国人留学生特別入試 (白川ら,2018) などがみられる。また、特定の入試制度に注目するのではなく、ある学部が実施する複数の入試区分について、学科別に学業成績の比較を行い、入学者の特徴を把握した事例 (佐藤ら,2018), 入学後の全体的な成績ではなく、初年次の成績に注目して比較した事例 (山本・内村,2011;吉村・木村,2011), 入試区分の違いによる卒業後の進路の特徴を分析した事例 (石井,2017;竹内,2019), 医学部共用試験 (CBT・OSCE) のスコアを用いて比較した事例 (坂本ら,2010), 総合大学において全学的な観点から学部別の傾向を分析した事例 (山田・西本,2014;山田,2019) などがみられる。

■ 学業成績以外の評価指標を取り入れた分析

追跡調査において入学者を検証する評価指標は、学業成績だけとは限らない。それぞれの入試制度で期待するパフォーマンスが異なるためである。これまでも様々な評価指標によって検証されてきた。例えば、指導教員による評価 (高地・永田,2012;山路ら,2017), 入試区分ごとの学生表彰者の割合 (白川ら 2012), 入試区分と入学後の科目履修行動の関連性 (石井,2013), 医学科の AO 入試で実施する「態度・習慣領域」の評価について、6 年次学生のピア・レビューのスコアや卒業後の臨床研修指導医による評価 (卒後臨床研修評価システム EPOC: Evaluation of Postgraduate Clinical training) を用いて態度・習慣領域評価の妥当性を検証した事例 (大塚ら,2015,2017,2018) などである。

さらに近年では、外部のアセスメントテストを評価指標とする事例がみられる。例えば、キャリア教育のアセスメントとして実施された職務適性 (思考力、協調性、慎重性、持久力、計画性、創造性、活動力、積極性、社交性、統率力) を測るテストのスコア (椿ら,2015;山路ら,2018), 大学入試センターが基礎的総合学力を測るために開発していた「言語運用能力」「数理分析力」のテストのスコア (吉村,2015), リテラシーやコンピテンシーといったジェネリックスキルを測定する RROG (Progress Report Generic Skills) のスコ

ア (安永ら,2019) などである。

一方、大久保ら (2010) は、高校成績、GPA、卒研・ゼミ指導教員による評価などの評価指標が有効とし、入試成績や在学生データといった異種間データの加工、その他関係するデータを蓄積して効率的に活用する IR (Institutional Research) の必要性を提唱している。また、山田 (2013) は、学修成果の測定には、科目試験やレポート、卒業試験、卒業研究や卒業論文あるいは標準試験による「直接評価」と、学生の学習行動、生活行動、自己認識、大学教育プログラムへの満足度等を把握する学生調査などの「間接評価」があり、この組み合わせが教学 IR には重要であると指摘する。林 (2011,2012, 2013,2015) は、直接評価に該当する入試データや学業成績 (GPA や TOEIC のスコアなど)、間接評価に該当する学生調査によって取得した学生の意識 (入学時、生活態度、卒業時)、さらに、学籍情報や卒業後の進路情報等を紐づけた追跡調査を行っている。これは、上述した IR や Enrollment Management の潮流とも合致するものである。

■ 長期的な視点に立った検証

上記で示した追跡調査の多くは、単年や複数年という比較的短い期間における検証が多い。一方で、長期的な視点に立った検証もみられる。2000 年初頭に AO 入試を導入した大学では、竹山ら (2011) が志願者数の変動、AO 入学者の特徴、卒業者の進路等について 10 年間の推移と課題を検証している。また、林ら (2012) も学部横断型教育プログラム入学者の履修状況や履修パターンについて 10 年間の傾向を分析した。その他にも 10 年を一区切りとして、AO 入試導入の検証を行ったものがみられる (森川ら,2014;杉原ら,2015)。

2.2 評価手法の精度に関する検証

アドミッション・ポリシー (以下、「AP」) に沿った学生を選抜するためには、評価手法の精度を高めることが不可欠である。面接の信頼性について一般化可能性理論を用いた検証 (木村・吉村,2010), 書類審査と面接試験における評価者の寛大化傾向について項目反応理論から検証した事例 (大澤,2012) などは、評価手法の信頼性に注目したものである。一方、大塚ら (2016) は、独自に開発した問題解決能力試験について、センター試験との相関や合格者の特徴、学業成績との関係性などを分析することで評価方法の妥当性を検証している。また、木村 (2012) は、個別学力検査の質を検証するために、合格者を対象に質問紙調査を実施し、入試問題の内容的妥当性の検証を試みている。

2.3 選抜機能に関する検証

入学試験は選抜であり、AP に沿った人材を獲得するためには、選抜が機能することが前提である。検証のアプローチとしては、合格者の学力水準に注目した分析がある。菊地（2012）は、入試制度の変更によって受験者や合格者の学力水準がどのように推移しているかについてセンター試験の得点を用いた検証を行った。また、吉村（2012）は、志願者や合格者の学力水準に志願倍率が及ぼす影響力についてセンター試験の得点を用いた分析を行っている。三瀬ら（2017）は、地域に定着する医師の増加を目的とした地域枠の導入によって、地域枠入学者と一般枠入学者の入試成績や入学後の成績を比較し、地域枠入学者の学力水準が担保されているかを検証している。一方、福島・日下田（2019）は、学力水準とは違った側面に注目し、入試科目と志願倍率が入学者のコンピテンシーとリテラシーに影響を与えるのかについて分析している。

また、受験者や合格者の能力や資質等に注目した検証だけでなく、大澤（2016）は、新設学部の入試制度について初年度の実施結果に注目し、志願者の学力水準や英語外部検定試験の活用の影響、可否入れ替わり率など、導入直後の成果や課題について検証を行っている。一方で、長期的な視点にたった検証もある。一般入試の 20 年間にわたる可否入替わり率の安定性を検証した事例（木村・林,2016）や、ある学科の 25 年間にわたる入試動向を追跡し、長期的な視点から見える入試制度変更の成果や課題を総括的に分析した事例（山田,2017）である。

2.4 ユニークな制度や方法の検証

個別選抜は多様な目的を持って設計されるため、ユニークな制度や方法を導入することがある。例えば、事務職員と教員がともに書類審査や面接を行う選考方法の成果と課題に関する検証（永野,2012）、多様な入学者の獲得を目的に、5つの配点のパターンから受験者本人が有利と思うパターンを申告する「配点の自己申告制」の効果と問題点に関する検証（林,2016）、タブレットを用いてデジタル技術のメリットを生かして評価する「基礎学力・学習力テスト」の効果検証（西郡ら,2019）などである。その他にも、早期に合格者が決定する AO 入試等では、入学前教育までをセットで捉える大学もあり、入学前教育の効果測定を実施した事例もみられる（大久保・東光,2010;木村ら,2012）。

3 APの妥当性という論点

前節で示したように様々な検証の枠組みやアプロ

ーチがあるわけだが、各大学に共通に求められる検証を考えてみたい。2017 年 4 月に施行された学校教育法施行規則において、ディプロマ・ポリシー（以下、「DP」）、カリキュラム・ポリシー（以下、「CP」）、AP を定めることが法令化された。大学機関別認証評価の基準項目では、3 ポリシーの整合性の観点から AP に沿った学生の受入れが適切になされているかを検証しなければならない。しかし、西郡（2014）は、AP で示された内容と選抜方法が整合していない場合、こうした検証は困難であり、選抜方法と整合した実質的な AP へ転換すべきとした。3 ポリシーのガイドライン（中央教育審議会大学分科会大学教育部,2016）が示されてからは、入学者選抜において、多様な入学希望者に対してアドミッション・ポリシーに明示された様々な能力や入学者に求めていること等の水準を判定するために、どのような評価方法を多角的に活用するのか、それぞれの評価方法をどの程度の比重で扱うのか等を具体的に示すという方針に基づき、多くの大学で AP が見直され、選抜方法と整合する AP が増えてきている。

一方、AP に沿った学生の受入れを検証する一般的な手法は追跡調査であり、前述の事例の多さからもわかる。西郡（2011）は、すべての大学や学部で汎用的に使用可能な追跡調査の方法や共通的に援用できる分析結果は、ほぼ存在しないとしたうえで、「入学初年次に行われる教育を高大接続の観点から捉え直すことは、大学入門科目に留まらないリメディアル教育も含めた初年次教育の在り方を議論する上で必要な視点となるだろう。となれば、入学時における学生の学力面、意識面を含めたレディネス(readiness)の把握は、大学教育全体を考える上で不可欠な要素となるではなかろうか」（p.36）と問題提起している。

この問題提起は、「AP の妥当性とは何か」という論点に帰着する。例えば、追跡調査の結果から、ある入試区分で入学した学生の学業成績が芳しくないという結果が得られた場合、この結果によって何を改善すべきだろうか。当該入試を見直すというのは 1 つの手段ではあるが、それが必ずしも適切な対応であるとは限らない。なぜならば、もし本質的な課題が教育カリキュラムにあれば、入試制度の改善だけでは何も解決しないからである。この場合、大学での学修成果からカリキュラムの改善点を明らかにすべきであり、カリキュラム改善の中で入学時のレディネスを検証し、必要に応じて入試制度を見直すことが本質的な改善となる。つまり、AP の妥当性とは、「DP、CP、AP の一体性や整合性」（中央教育審議会大学分科会大学教育部

会,2016)の中で議論されるべきものといえるだろう。

上記の考え方に立つとき、どれだけの大学や学部が妥当な AP について議論できているだろうか。3 ポリシーが浸透してから新設された学部等では、DP, CP, AP を一貫的に捉えていることが考えられるが、伝統的な学部等では、従来から実施している入試制度に合わせる形で後から AP を設定したケースも少なくないだろう。では、それらの学部等で妥当な AP を見いだせないのかということ、そうではない。本研究では、「教学マネジメント」の中で、追跡調査を位置づけることが、教育プログラム全体の効果的な改善をもたらし、「妥当性を持つ AP」の設定に繋がるのではないかと考える。

4 教学マネジメントの中で捉える検証の在り方

2020 年 1 月に「教学マネジメントの指針」(中央教育審議会大学分科会,2020)が公表された。教学マネジメントは、「自らの責任で自大学の諸活動について点検・評価を行い、その結果をもとに改革・改善に努め、これによって、その質を自ら保証するという各大学における内部質保証体制の確立」を目指すものだ。同方針では、DP において観点別に示される「何を学び、身に付けることができるのか」から出発して、必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成することが必要であるとされる。また、体系的な教育課程の編成に向けた具体策として、『カリキュラムマップ』の作成等を通じて、『卒業認定・学位授与の方針』に設定された各観点を満たす上で必要な授業科目が過不足なく設定されているかを検証し、授業科目の設定や内容の検討に活用するとともに、必修科目とそれ以外の授業科目を分類すること、『カリキュラムツリー』の作成等を通じて、各授業科目相互の関係や、学位取得に至るまでの履修順序や履修要件を検証すること、「自学の学生や単位互換を行う他大学等、学内外に対し自学の学位プログラムにおける個々の授業科目の教育課程上の水準と学位プログラム全体の体系性を明らかにする観点から『ナンバリング』を実施すること」などを挙げる。また、『カリキュラムマップ』や『カリキュラムツリー』、『ナンバリング』等を学内の教職員間におけるコミュニケーションツールとしても活用することで、教職員の教育課程の編成に関する理解が深まるとともに、前例踏襲を超えて教育課程全体の授業科目数等も含めた構造的な問題点が可視化される効果も期待される」と、その意義を説明する。

さらに同方針は、大学の教育活動を学修目標に則して適切に評価し、DP の見直しを含む教育改善につな

げるためにも、学修成果・教育成果を適切に把握・可視化する必要性を挙げる。そして、「学修成果・教育成果に関する情報の例」(図 1)と「学修成果・教育成果を保証する条件に関する情報の例」(図 2)について、「(1)大学の教育活動に伴う基本的な情報であって全ての大学において収集可能と考えられるものの例」と、「(2)教学マネジメントを確立する上で各大学の判断の下で収集することが想定される情報の例」の 2 つの観点に分類したものが示された。

(1) 大学の教育活動に伴う基本的な情報であって全ての大学において収集可能と考えられるものの例
・各授業科目における到達目標の達成状況 ・学位の取得状況 ・学生の成長実感・満足度 ・進路の決定状況等の卒業後の状況（進学率や就職率等） ・修業年限期間内に卒業する学生の割合、留年率、中途退学率 ・学修時間
(2) 教学マネジメントを確立する上で各大学の判断の下で収集することが想定される情報の例
・「卒業認定・学位授与の方針」に定められた特定の資質・能力の修得状況を直接的に評価することができる授業科目における到達目標の達成状況 ・卒業論文・卒業研究の水準 ・アセスメントテストの結果 ・語学力検定等の学外試験のスコア ・資格取得や受賞、表彰歴等の状況 ・卒業生に対する評価 ・卒業生からの評価

図 1. 学修成果・教育成果に関する情報例

(1) 大学の教育活動に伴う基本的な情報であって全ての大学において収集可能と考えられるものの例
・入学者選抜の状況 ・教員一人あたりの学生数 ・学事暦の柔軟化の状況 ・履修単位の登録上限設定の状況 ・授業の方法や内容・授業計画（シラバスの内容） ・早期卒業や大学院への飛び入学の状況 ・FD・SDの実施状況
(2) 教学マネジメントを確立する上で各大学の判断の下で収集することが想定される情報の例
・GPAの活用状況 ・カリキュラムマップ、カリキュラムツリー等の活用状況 ・ナンバリングの実施状況 ・教員の業績評価の状況 ・教学 I R の整備状況

図 2. 学修成果・教育成果を保証する条件に関する情報の例

こうした枠組みに基づき教育改善を行うためには、「①大学の教育活動を学修目標に即して、適切に評価するために学修成果・教育成果を適切に把握・可視化する。」「②可視化された学修成果・教育成果に基づき、DP の見直しを含む教育改善に着手するために、教育課程を体系的かつ構造的に構築しておく」という2点が必要なポイントになる。このポイントを踏まえれば、「AP の妥当性」とは、図3のようなイメージで検討できるのではないだろうか。

まず、学修目標の達成に向けて、学士課程の修学年限内での体系的な教育課程が編成される。体系的に教育課程が編成されるということは、「学習活動①」～「学習活動④」のように、教育効果が期待される学習活動の順序性が想定され、この学びのプロセスを経ることが、学修成果・教育成果に繋がると考えることができる。「カリキュラムマップ」、「カリキュラムツリー」、「ナンバリング」は、その順序性や相互関係などを可視化するものであるが、こうした検討の中で、上位の学習活動に取り組むうえで前提となる科目や学習活動群（特に、低学年時に位置づけられるもの）が具体的にになるものと考えられる。この部分が明らかになれば、当該科目や学習活動に取り組むための能力や資質も具体的に（これが入学時の「レディネス」となる）、入試制度や評価方法と整合するかたちで AP として示

すことが「妥当な AP」の設定になるのではないかと考える。となれば、追跡調査で検証すべきことは、AP で示したレディネスの有無を検証することが目的となるため、その評価指標は上位の学習活動に取り組むうえで前提となる科目や学習活動群から選定すべきである。

また、教学マネジメントは、構造的な枠組みの中で検証されるからこそ改善すべき点が明確になりやすい。これらの改善点に対して、教育課程の編成、教育体制、教育方法など大学教育の枠組みで改善できることがある一方で、教育改善だけでは解決が困難なものもある。この場合は、入学者に求める入学時のレディネスとして検討される可能性が高く、AP に含める要素として議論されるのではないだろうか。

これまで、入試制度や評価方法の妥当性を検証する先行事例はあっても、AP の妥当性を検証するという試みは見当たらない。その理由は、入学時のレディネスを明確に定めるための議論の枠組みや検証プロセスが曖昧であったことが大きな要因ではないかと考える。教学マネジメントの重要性が示され、教育改善に向けた様々な検証が進めば、自ずと入学時のレディネスとして何を求めるかに議論が行き着くだろう。この議論の中で AP の妥当性は精緻化されていくはずである。

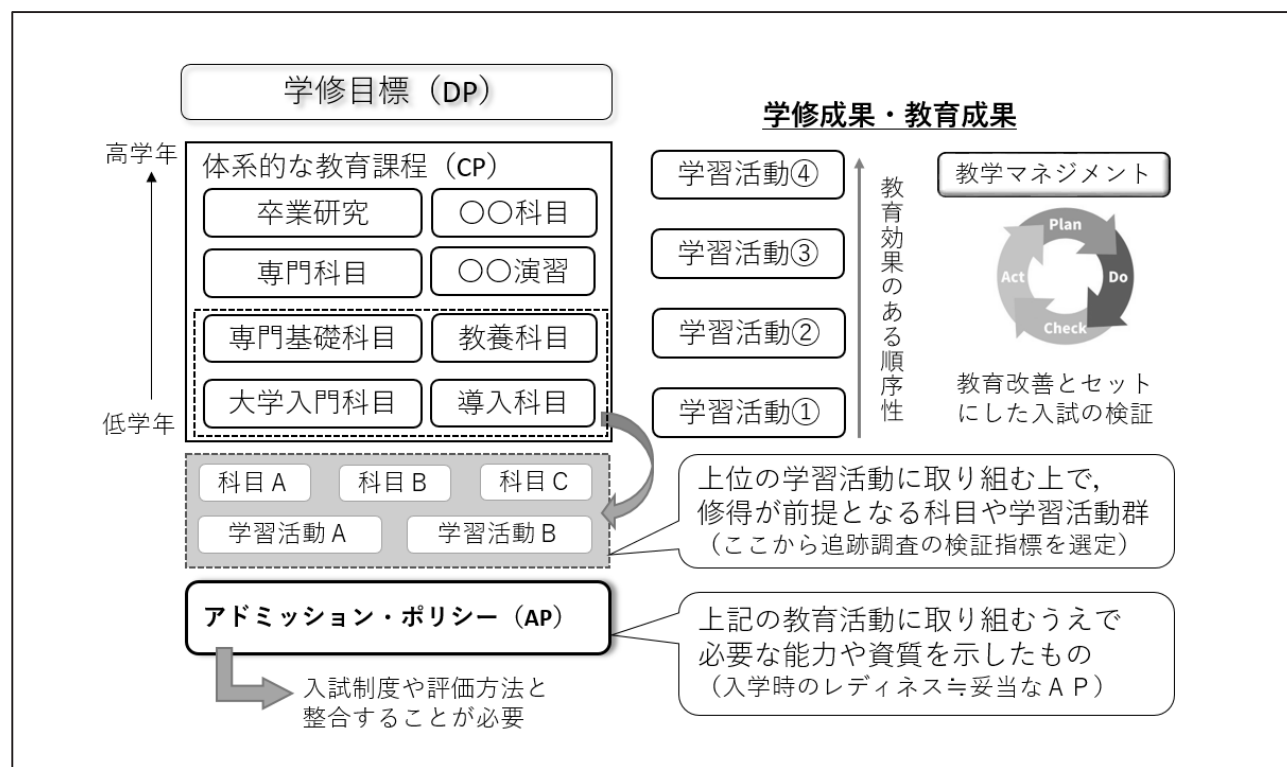


図3. 教学マネジメントの枠組みで捉える AP の設定と検証のイメージ

5 まとめ

2 節の先行研究の事例からもわかるように、これまで行われてきた多くの追跡調査は、教育改善のサイクルで検証するというよりも、既存の指標や経験的な観点からみて入試制度や評価方法等の妥当性や適切性についてアプローチしてきた傾向がある。各大学の入試に責任を有する担当者による分析が多いために、教育改善の文脈よりも入試をどうするべきかという観点からアプローチするのは当然であろう。しかし、教学マネジメントが進めば、定期的に教育システムや教育活動に関する点検・評価が行われ、その結果をもとに改善や改革に着手することになる。こうした内部質保証が実質的に機能すれば、追跡調査等の検証によって明らかになったことを生かし、教育課程編成や教育体制の質的な向上に繋げるとともに、それらと連動した入試制度や評価方法の改善が期待できる。

換言すれば、教学マネジメントにおける一連の検証サイクルで追跡調査を含む様々な効果検証を実施し、課題の抽出や改善策を検討するための体制構築が有効であると考えられる。筆者も追跡調査を含む様々な検証を通して、入試の改善を検討してきたが、教育全体の質的な向上という点からみれば、改善の効果は限定的であると感じてきた。新しい入試制度や評価手法を導入すると、その効果を示すための検証作業になりがちである。そもそも何のための検証かという原点に立ち返れば、DP で示す学生の育成という本質的な目的に行き着くはずである。もちろん、口で言うほど簡単でないことは理解しているが、これが“あるべき効果検証”を議論する出発点となるのではないだろうか。

学力の 3 要素の多面的・総合的評価の導入は、政策的な推進によることもあり、導入の意義や効果を具体的に見いだせない大学は少なくないだろう。しかし、それぞれの学位プログラムが目指す学修成果や教育成果の観点から見て、有効に機能している部分や改善すべき点を明らかにする過程において入学者に求めるレディネスが具体的にになれば、それぞれの実情に沿った多面的・総合的評価の在り方が見出せるはずである。2021 年度入試を目前に、大学改革の流れの中で示された「教学マネジメントの指針」によって、各大学では実質的な内部質保証に向けた取り組みが進むと考えられる。この動きの中で、入試の効果検証が教育改革や教育改善とも連動し、入試制度の見直しに留まらない教育全体の質的な向上に繋がる“あるべき効果検証”として機能すれば、高大接続改革における本質的な効果がみえてくるのではないだろうか。

注

1) 本提案は、“あるべき効果検証”の 1 つの形を示しているが、学生の多様性や分野特性の違いを考慮しなければ効果的ではないし、効果検証には多様性が必要である。したがって、本研究は、効果検証に多様性があるべきことを否定するものではなく、教学マネジメントという仕組みでみたときの入学者選抜の効果検証の 1 つの在り方を示した。今後の入試研究において、本提案が発展的あるいは批判的に検討されることを期待している。

謝辞

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

参考文献

- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2016) 「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー)、「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー) 及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー) の策定及び運用に関するガイドライン」。
- 中央教育審議会大学分科会 (2020) 「教学マネジメント指針」。
- 福島真司・日下田岳史 (2019) 「入試科目、受験倍率が入学者のコンピテンシー・リテラシーに与える影響を巡って」『大学入試研究ジャーナル』, No29, pp.257-262.
- 林篤裕・副島雄児・田尾周一郎・武谷俊一 (2012) 「21 世紀プログラムの 10 年」『大学入試研究ジャーナル』, No22, pp.155-161.
- 林寛子 (2011) 「新たな入学者追跡調査における選抜方法評価」『大学入試研究ジャーナル』, No21, pp.159-164.
- 林寛子 (2012) 「入学区分別にみる学業成績と生活態度と卒業時の意識」『大学入試研究ジャーナル』, No22, pp.79-84.
- 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』, No23, pp.79-84.
- 林寛子 (2015) 「入学後の成功と資質・能力自己評価にみる入試の評価-山口大学入学者追跡調査データ分析より-」『大学入試研究ジャーナル』, No25, pp.151-156.
- 林寛子 (2016) 「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」『大学入試研究ジャーナル』, No26, pp.9-14.
- 石井秀宗 (2012) 「推薦入試の経年変化・志願者の動向及び学業成績の検討」『大学入試研究ジャーナル』, No22, pp.35-42.
- 石井秀宗 (2013) 「入試区分と入学後の科目履修行動との関連に関する検討-一般入学生と推薦入学生の比較分析-」『大学入試研究ジャーナル』, No23, pp.71-78.
- 石井秀宗 (2017) 「入試区分と卒業後の進路との関係」『大学入試研究ジャーナル』, No27, pp.49-54.
- 菊池賢一 (2012) 「試験制度の変更による受験者と合格者の学力

- 推移の検証』『大学入試研究ジャーナル』,No22,pp.43-49.
- 木村拓也・吉村幸 (2010)「AO 入試における信頼性評価-一般化可能性理論を用いた検討-」『大学入試研究ジャーナル』,No20,pp.81-89.
- 木村拓也・池田光壺・西原俊明・大橋絵里・田山淳・竹内一真・井ノ上憲司・山口恭弘 (2012)「長崎大学における入学前教育の枠組みと効果測定-学生チューターを交えたヴィジョン形成教育の組織化と基礎学力向上の取組-」『大学入試研究ジャーナル』,No22,pp.95-104.
- 木村拓也 (2012)「個別学力検査問題の質を測る-作題に関する合格者アンケートによる試み-」『大学入試研究ジャーナル』,No22,pp.135-144.
- 木村拓也・林篤裕 (2016)「個別大学からみた大学入試センター試験の頑健性-合否入替わり率を用いた検討-」『大学入試研究ジャーナル』,No26,pp.1-8.
- 高地秀明・永田純一 (2012)「AO 入試に関する一考察-広島大学 A 学部 B コースの AO 入試から見えてきたこと-」『大学入試研究ジャーナル』,No22,pp.265-270.
- 倉元直樹・大津起夫 (2011)「追跡調査の基づく東北大学の AO 入試の評価」『大学入試研究ジャーナル』,No21,pp.39-48.
- 三瀬敬治・黒木由夫・齊藤正樹・高橋弘毅 (2017)「医学部一般入試における北海道医療卒の導入とその効果」『大学入試研究ジャーナル』,No27,pp.43-48.
- 森川修・山田貴光・小山直樹・清水克哉 (2014)「鳥取大学の AO 入試実施 10 年を振り返って」『大学入試研究ジャーナル』,No24,pp.237-242.
- 永野拓矢 (2012)「事務職員面接官に関する成果と課題」『大学入試研究ジャーナル』,No22,pp.221-226.
- 西郡大 (2011)「個別大学における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』,No21,pp.31-38.
- 西郡大 (2014)「実質的な活用に向けた「入学者受入れの方針」の見直し」『大学入試研究ジャーナル』,No24,pp.113-119.
- 西郡大・園田泰正・兒玉浩明 (2019)「タブレットを用いた「基礎学力・学習力テスト」の開発と導入」『大学入試研究ジャーナル』,No29,pp.105-110.
- 大久保敦・辻本英夫・坂上学 (2010)「2002 (平成 14) 年度入学者追跡調査」『大学教育』,No7,pp.7-12.
- 大久保貢・東光正浩 (2010)「福井大学 AO 入試「入学前教育」と入学時成績」『大学入試研究ジャーナル』,No20,pp.227-232.
- 大久保貢・金澤悠介・倉元直樹 (2012)「AO 入試入学生の追跡調査-福井大学工学部の事例-」『大学入試研究ジャーナル』,No22,pp.145-153.
- 大澤公一 (2012)「AO 入試における評価者の寛大化傾向の測定・評価-古典的項目反応理論によるアプローチ-」『大学入試研究ジャーナル』,No22,pp.127-134.
- 大澤公一 (2016)「山口大学国際総合科学部における初年度の入試状況」『大学入試研究ジャーナル』,No26,pp.171-177.
- 大塚智子・倉本秋・高田淳・武内世生・瀬尾宏美 (2015)「AO 入試における態度・習慣領域評価の妥当性-高知大学医学科入学者の調査・報告-」『大学入試研究ジャーナル』,No25,pp.43-48.
- 大塚智子・高田淳・武内世生・瀬尾宏美 (2016)「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-」『大学入試研究ジャーナル』,No26,pp.59-66.
- 大塚智子・武内世生・高田淳・倉本秋・瀬尾宏美 (2017)「卒業追跡調査より「主体性・多様性・協働性」評価の有効性を示す」『大学入試研究ジャーナル』,No27,pp.55-61.
- 大塚智子・武内世生・高田淳・瀬尾宏美 (2018)「「主体性・多様性・協働性」を重視する多面的評価による入学者の追跡調査」『大学入試研究ジャーナル』,No28,pp.61-66.
- 坂本尚志・中村正雄・内藤永・渡邊剛・清水恵子・長谷部直幸・山内一也 (2010)「医学部共用試験成績 (CBT・OSCE) と入学者選抜方法の違い」『大学入試研究ジャーナル』,No20,pp.75-80.
- 坂本尚志 (2014)「医学部医学科における AO 入試および地域枠入試の導入とその結果」『大学入試研究ジャーナル』,No24,pp.201-206.
- 佐藤純・萬代望・岩井浩一 (2018)「入試区分と入学後の成績との関連についての一考察-医療系地方公立大学の例-」『大学入試研究ジャーナル』,No28,pp.47-52.
- 白川友紀・島田康行・大谷奨・本多正尚・関三男 (2012)「筑波大学学生表彰者と入試」『大学入試研究ジャーナル』,No22,pp.65-71.
- 白川友紀・松井亨・本多正尚・大谷奨・島田康行 (2018)「筑波大学 Global30 学士課程入試の追跡調査」『大学入試研究ジャーナル』,No28,pp.67-73.
- 杉原敏彦・高地秀明・永田純一 (2015)「AO 入試の何が変わり、何が変わらなかったか-広島大学 AO 入試の 10 年-」『大学入試研究ジャーナル』,No25,pp.117-122.
- 竹内聖彦 (2019)「私立大学教員養成学部における入試区分と卒業後の進路との関係」『大学入試研究ジャーナル』,No29,pp.23-28.
- 竹山幸作・山岸みどり・池田文人・鈴木誠・柴田洋・宮本淳・喜多村昇 (2011)「北海道大学の AO 入試-10 年間の推移と課題-」『大学入試研究ジャーナル』,No21,pp.105-110.
- 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」『大学入試研究ジャーナル』,No25,pp.29-36.
- 山田美都雄・西本裕輝 (2014)「追跡調査を用いた大学生の成績推移の分析」『大学入試研究ジャーナル』,No24,pp.29-34.

- 山田美都雄 (2019) 「追跡データにみる入学者選抜と「学士力」指標の関連性について-琉球大学を事例として-」『大学入試研究ジャーナル』,No29,pp.36-41.
- 山田礼子 (2013) 「学生の特徴を把握する間接評価：教学 IR の有用性」『工学教育』,61(3),pp.27-32.
- 山田貴光 (2017) 「鳥取大学医学部生命科学科 25 年間の入試動向」『大学入試研究ジャーナル』,No27,pp.9-14.
- 山路浩夫・椿美智子・高谷真弓 (2017) 「多面的・総合的評価の実現に向けた追跡調査・分析の試み」『大学入試研究ジャーナル』,No27,pp.15-22.
- 山路浩夫・椿美智子 (2018) 「理工系大学における高大接続改革のための学びの連続性の考察-高大接続の基礎をなす, 高等学校での多様な活動・学習環境と大学入学後の活動・学修データとの関連性の分析-」『大学入試研究ジャーナル』,No28, pp.227-232.
- 山本以和子・内村浩 (2011) 「AO 入試入学者の学習活動追跡による傾向分析」『大学入試研究ジャーナル』,No21,pp.119-123.
- 安永卓生・藤江美奈・山本鉦・播磨良輔・山下修充 (2019) 「九州工業大学における入試区分毎の PROG・GPA を用いた追跡調査と制度設計」『大学入試研究ジャーナル』,No29,pp.15-22.
- 吉村宰・木村拓也 (2011) 「志願・入試・学務データに見られる入学者選抜方法の特徴」『大学入試研究ジャーナル』,No21,pp.165-170.
- 吉村宰 (2012) 「志願倍率と志願者及び合格者のセンター試験成績の推移-「大学入試の選抜機能」の観点からの検討-」『大学入試研究ジャーナル』,No22,pp.51-56.
- 吉村宰 (2015) 「AO 入試入学者の「言語運用能力」「数理分析力」」『大学入試研究ジャーナル』,No25,pp.49-56.

一般選抜における高校調査書の自由記述活用の可能性

——機械学習を活用した志願者の「主体性等評価」分類の試み——

井ノ上 憲司, 山下 仁司, 川嶋 太津夫 (大阪大学)

文部科学省の大学入学者選抜改革では全入試区分における多面的・総合的な評価が求められている。本研究では、一般選抜での多面的・総合的な評価の実行可能性を探るべく調査書記述の自動処理を試みた。具体的には調査書の自由記述に対し、別の教師データ（判断基準を獲得するための情報）を与えて機械学習させ、調査書の記述内容を自動分類する仕組みを実証した。検証として、平成 30 年度入学者の入学時アンケート(回答者 2,698 名)を因子分析とクラスター分析で 4 つのタイプに分類したものを教師データとし、調査書の裏面記述データ(1,393 名分)の 60%を機械学習させ、残り 40%を含め判定させたところ、4 タイプの成功率はそれぞれ 99%, 77%, 74%, 66%となった。本研究の判定は完全ではないものの高確率で分類できる結果も得られたことから、調査書が電子化されることで一般選抜の限られた期間で全志願者に対し多面的・総合的な評価を実現させる可能性を示唆したといえよう。

キーワード：主体性等評価，高校調査書，機械学習，入学時アンケート

1 はじめに

平成 24 年頃から始まった文部科学省の高大接続改革は、高等学校教育・大学教育とそれを結ぶ大学入学者選抜の一体的な改革を行うものである（中央教育審議会，2014）。この中で大学入学者選抜改革においては、各大学等のアドミッション・ポリシーに基づき、学力の 3 要素（①知識・技能 ②思考力・判断力・表現力等 ③主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度）を十分に踏まえた評価することが求められている。このため、これまで学力試験に大きなウェイトを置いてきた一般選抜においても、学力試験以外の要素を用いて多面的・総合的な評価を行うことが求められている。

本研究では、一般選抜における多面的・総合的な評価での調査書活用の可能性を検討するため、調査書の自由記述内容について機械学習を用いた分類手法を考案し、実際の調査書の記述内容により検証を行った。これまで筆者らは、調査書の活用の 1 つの手段として調査書の表面情報（科目の評定値一覧）を用い、高校間で異なる評定点を公平に扱うための「高校データベース」を開発してきた（井ノ上ら，2019）。本研究では、調査書の裏面の情報（志願者の参考情報等の自由記述）活用の 1 つの手段として、形態素解析や機械学習などを用いて分析することとした。機械学習を用いた理由は、調査書は近い将来電子化されることが予告（文部科学省，2017, 2020a）されており、電子化された場合に「データを自動的かつ迅速に分析し、大学入学者選抜や大学教育の改善に有用な結果を得られる」ものとなる可能性があるからである。現在はまだ

紙の調査書であるため、記述された文章をテキスト情報としてデータ化¹⁾し使用した。

本稿では、調査書の記述活用に至った背景、記述欄の内容、主体性等を分類するにあたって作成した教師データの作成手法、そして機械学習による自動分類の検証および活用可能性について述べる。

2 一般選抜での多面的・総合的な評価の必要性

高大接続改革において、多面的・総合的な評価に基づく入学者選抜は総合型選抜・学校推薦型選抜にのみ求められているものではない。平成 26 年 12 月の中央教育審議会答申(文部科学省，2014)および平成 28 年 3 月の高大接続システム改革会議「最終報告」(文部科学省，2016)等において、「全ての入試区分において学力の 3 要素を評価すること」が必要とされている。

具体的には、「平成 33 年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告の見直しについて」(文部科学省，2020b)で、一般選抜においても、「筆記試験に加え、『主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度』をより積極的に評価するため、調査書や志願者本人が記載する資料等の積極的な活用を促す。」と明示されている(文部科学省，2017)。

また、本学は研究大学として「強い研究力を擁し、未来の課題に果敢に挑戦する力強い人材の輩出」を目指しており、学部入試から博士課程修了後までのキャリアパスの最適化等を通じて博士後期課程の人材確保に力を入れている(大阪大学，2019)。そのため、研究者志向の強い学部学生の確保と育成を行う必要があり、

これを目的として既に総合型選抜・学校推薦型選抜を全学的に導入しているが、研究者志向人材のさらなる確保において一般選抜改善の必要性は高いといえる。

一般選抜における多面的・総合的評価は既に各大学で始まっている（文部科学省，2020c）。早稲田大学では志願者に「主体性・多様性・協働性」に関する記述を求めている（得点化しない）、佐賀大学では2学部において合否ボーダー層の志願者に対し特色加点（活動実績等任意提出されたものを評価）を行っている。また、豊田工業大学では、2次選考において全員に面接試験（個別学力試験はない）を課している。

本学においても一般選抜の医学部医学科において全員に面接を課しているが、志願者の多い学部では実施が困難なのが実情である。新たな提出物を設定するにも全学での導入には時間がかかるため、現時点で存在する情報だけを用いて一般選抜における多面的・総合的評価の可能性を見出すことを目的として本研究を開始した。

一般選抜で存在する書類の一つ「調査書」に関しては活用可能性を目的とした研究が多数存在する。吉村(2019)は、調査書の文章表記には高校独自の表記も多く、資格・大会等であっても表記が一定しない等の課題が多く、機械的に処理するなら表面のみが現実的だと述べている。一方、山路ら(2019)は、調査書の記載内容を人力でクラブ活動の所属、思考力、主体性等49項目に分類し、別に実施された能力等を測定するアセスメント結果の8項目と関連性を調べ、一定の関連性を示唆している。山田(2020)では、高校時代の活動経験と主体性の関連性を新入生調査（アンケート）の回答から分析しており、調査書にも記述される可能性の高い授業態度と主体性の関連が示唆されている。

これらの先行事例から、調査書の文章そのものを評価するのは非常に困難であるが、別のアセスメントや入学時アンケート等を用いて評価することは可能であると考え、本研究では志願者個人の調査書の内容を人間が読んだり、分類したりすることなく、機械的に自動分類することで何らかの評価結果を出力することを目的とした手法を開発し、本学で現存するデータ（調査書と入学時アンケート）によってその可能性を検証した。

3 調査書の記述内容の基礎分析

調査書の自由記述を活用するにあたり、記述内容を分析するため平成30年度一般入試とAO・推薦入試による入学者3,273名の約46%にあたる1,557名分の調査書をランダムに抽出し、裏面の内容（志願者の参考情報等の自由記述）を電子化した。具体的には「6.

特別活動の記録」「7. 指導上参考となる諸事項」「8. 総合的な学習の時間の内容・評価」「9. 備考」の4つの欄に記述された内容をテキストデータとして書き起こす作業を行った。それぞれの項目では学年ごとに欄を作成している調査書と全学年が1つの欄となっている調査書が存在するため、1学年、2学年、3学年、全体というように4つの情報として登録した。「6」と「9」に関しては下位項目の欄は作成せず、前述の学年のみ分けて登録した。「7」は、5つの下位項目が存在しているが、調査書の欄の構成として2つの項目が1つの欄に統合されているため「(1)学習における特徴等 (2)行動の特徴、特技等」「(3)部活動、ボランティア活動等 (4)取得資格、検定等」「(5) その他」の3項目として入力した。「8」は「活動内容」と「評価」の2つの下位項目があるので2項目として入力した。結果として、7項目と4つの年次欄の21欄に分けて入力したデータを用いて分析を行った。

3.1. 記述内容の文字数

今回の分析対象の行数、文字数、抽出単語数をカウントしたものを表1に示す。行数は句点「。」または改行をカウントしたもの、文字数は記号等も含めた文字数、抽出単語数は次項に述べる形態素解析後の単語数である。これによると、平均で一番記述の多い項目は「7の(1)(2)」欄である。次に多いのは「8の評価」欄であるが、前述の欄より2分の1以下であり、他の欄との差に比べて大きな開きがあることがわかる。

3.2. 記述内容の形態素解析

次に内容について、形態素解析器(Janome)を使って分析を行った。今回は、記述内容から、名詞と形容詞についてのみ取り出す設定として、名詞に関しては、最小単位ではなく、連続する名詞はできるだけ繋げて抽出する設定で行った。文章として記述された場合は、文章の一部分だけを使うことになる。「学級の活動におけるサポートを積極的にした。」という文章であれば「学級 活動 サポート 積極的」の4つを抽出するという具合である。一方、単語を箇条書きした文章も多く見られ、この場合はほぼ原文通り抽出される。なお、英語検定試験等頻度の多いものは脇田ら(2018)の論文を参考にして置き換えを行い統一表現（例：英検）とした。これにより抽出された単語の数が表1の抽出単語数である。

各欄に記述された内容を把握する1つのデータとして、各欄における頻出単語を表2にまとめた。この抽出語がどのような意味を持つかについて、元の原文に照らし合わせながら解説すると以下ようになる。

「6」欄における「クラス」であるが、「クラス委

表1 各欄の記述内容の単純集計 (n=1,557)

調査書項目		6.特別活動 の記録	7.指導上の参考となる諸事項			8.総合的学習		9.備考
			(1,2)特徴等	(3,4)資格等	(5)その他	内容	評価	
記載率		99.81%	100.00%	99.87%	96.40%	99.04%	98.27%	92.68%
行数	平均	6.61	10.68	6.28	3.63	4.34	4.85	2.74
	最小～最大	0～25	2～25	0～26	0～14	0～17	0～27	0～10
	標準偏差	3.63	3.57	3.06	1.59	2.47	2.47	1.90
文字数	平均	84.42	229.07	88.61	32.93	102.98	112.75	60.30
	最小～最大	0～401	1～766	0～861	0～361	0～459	0～583	0～440
	標準偏差	68.91	107.74	83.28	41.85	78.90	74.16	68.15
抽出単語数	平均	9.78	33.32	8.88	2.87	14.49	15.25	8.07
	最小～最大	0～58	0～110	0～108	0～48	0～73	0～78	0～49
	標準偏差	9.58	15.53	9.40	5.68	11.80	10.02	9.00

表2 各欄の頻出単語 (10位まで)

欄	語	頻度	欄	語	頻度	欄	語	頻度	欄	語	頻度	欄	語	頻度	欄	語	頻度			
6 特 別 活 動 の 記 録	クラス	458	7 (1) (2) 特 徴 等	努力	1,638	7 (3) (4) 資 格 等	所属	1,032	7 (5) そ の 他	特記事項	3,581	8 学 習	学習	513	8 積 極 的	積極的	559	9 備 考	記録	766
	特記事項	441		学習	1,228		英検	721		参加	90		総進路	407		総成果	445		未	467
	貢献	373		成績	1,026		特記事項	662		希望	85		合次	399		合取り組み	439		学習	429
	文化祭	357		性格	939		活動	446		進学	63		的自己	396		的理解	435		出欠	414
	責任	305		自分	874		熱心	378		趣味	51		学研究	319		学自分	428		次	287
	保健委員	294		学習面	752		部長	317		大学進学希望	44		習理解	244		習活動	412		本校	264
	積極的	262		積極的	678		取得	262		課題研究	27		一進路学習	230		一 次	407		成績	233
	図書委員	261		真面目	647		サッカー部	259		積極的	26		内自分	222		評身	376		情報	217
	体育委員	239		何事	636		参加	259		読書	26		内容	テーマ		221	価課題		367	教科
教科係	189	教科	627	練習	251	大学進学	22	一 課題研究	219	一 学習	309	特記事項	197							

員」や「クラス代表」という役割を示している。また「特記事項」は他の欄でも登場するが「特記事項なし」という「空欄」であることを示す単語である（しかし、今回の分析では空欄は文字数0であり、特記事項なしとは別物として分析している）。「貢献」「責任」「積極的」といった単語は、文章で記述している場合によく見られる単語で、「クラスに貢献した」「役職につき責任を全うした」「体育祭に積極的に参加した」などという表現で使われている単語である。

「7の(1)(2)」欄は、「努力」「性格」「真面目」といった態度面の単語が多いことがわかるだろう。また、頻度が非常に高いのは、文章による記述が主であることに起因すると考えられる。

「7の(3)(4)」欄に関しては、まず部活動の所属・役職、検定の取得など事実ベースの記述が多く、これのみを箇条書きのように記述する場合も多いが、これに加えて取り組み内容を文章として記述している場合もあり、「熱心」「練習」などの単語は文章として記述されたものである。

「7の(5)」欄は、「特記事項なし」が突出しており、殆ど場合は空欄であることがわかる。表1の平均文字数も他の欄に比べ最も少ない33文字であることも空欄が多いことに関連している。「特記事項なし。」

を3学年分記述した場合、文字数は21文字となる。

「8の内容」欄は、「研究」や「テーマ」などを示す単語が増えており、総合的な学習の時間において研究を行っているところが多くある一方、「進路」「進路学習」といった単語に現れているとおり、キャリア教育や生涯学習に割り当てている高校も近い割合存在することがわかる。「次」は「1年次」といった表記に使用されているもので、この欄はフォーマットが学年ごとに分かれていないことに起因するものである。

「8の評価」欄は、「成果」といった結果を示すものも一部あるが、「積極的」「取り組んだ」「活動」など態度を示す記述が多く見られている。ごく少数であるが、意欲や理解に関して段階表記も見られた。

「9」欄は、「成績は3年次1学期末までの記録」「成績は本校分のみ」「教科情報は○○の科目に読み替える」などといった記述が見られる欄である。

このように調査書の各欄の記述は、概ね欄のタイトル通りとなっているが、記述の文字量に大きな違いあることがわかった。また、文章による記述と項目の箇条書きの記述方法があり、行数と文字数の関係から、「7の(1)(2)」「8の内容」「8の評価」の3つは文章の記述が多く見られる欄であるといえるだろう。「6」「7の(3)(4)」「7の(5)」欄は箇条書きが多いと見られ

る。吉村(2019)の示すとおり、記述内容にはかなりの違いがあり、表出する単語を分類して、自動化を目指すにはパターンが多すぎるため難しいといえる。

4 主体性等を表す教師データの作成

本研究の目的である自動分類を実現させるため、「主体性等」を示す別のデータを教師データとして与えて機械学習によって分類させることを検証することとした。「主体性等」の観点は大学によって様々であると考えられるが、「入学時アンケート」は入学者に価値観・志向性・高校時代の活動等を尋ね本学の求める人材像との整合性を確認するために実施していることから、既存データの中で活用可能な教師データとして用いることとした。

4.1. 「入学時アンケート」因子分析の方法

「入学時アンケート」の質問項目は多岐にわたるが、その一部は主体性や学ぶ意欲、高校時代の活動経験など、表3のような項目を尋ねている。例えば「出願で考慮したこと」の詳細項目では「学びたい専門の学問や研究ができる」という質問に「1 全くあてはまらない～6 とてもあてはまる」を選択させるという形で質問している。これらの質問 75 項目について予断を持たず、探索的因子分析を行った。因子分析の手法は表4、固有値は図1の通りである。

表3 分析に使用した入学時アンケートの中項目

・満足度	・最終学歴希望
・大学志望度	・高校での学習経験
・学部志望度	・高校での活動経験
・卒業後進路	・ジェネリックスキルの自己評価
・出願で考慮したこと	・探求学習の経験
・阪大に期待すること	・学び方の傾向
・学部の内容理解	
・学部と学びたいことの一致度	
・専門以外で学びたいことはあるか	

表4 因子分析の基本情報

n	2,698
因子の推定方法	主因子法
因子の回転	プロマックス法(規準化あり)
3因子～10因子まで分析後、適切な因子数を判断の のち、各被験者の因子得点を算出	

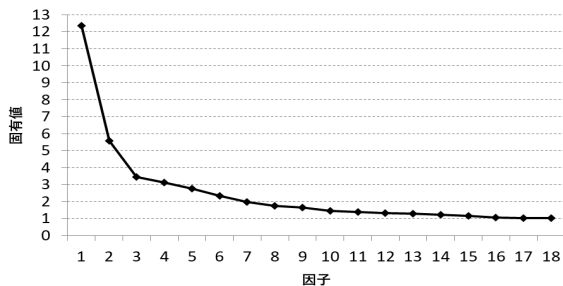


図1 固有値スクリープロット

表5 因子負荷量(6因子)

質問	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6
入学したことの満足度	0.17	-0.03	-0.05	0.14	0.01	0.03
大阪大学は第1志望でしたか？	0.05	-0.08	0.01	0.03	0.08	0.06
学部は第1志望でしたか？	-0.02	-0.06	-0.03	0.06	0.03	0.16
卒業後進路 未定 1/あり 2	-0.01	0.06	0.00	-0.03	0.17	0.21
出願で考慮したこと	(6)学びたい専門の学問や研究ができる	0.30	0.05	0.06	0.19	-0.11
	(7)自分が望む職業に就くことができる	0.12	0.08	0.05	0.10	0.36
	(8)大企業に入りやすいなど、一般的な就職に有利	0.01	0.02	-0.02	0.02	0.63
	(9)キャリア・就職支援が充実している	0.12	0.07	0.03	0.05	0.62
	(10)世界レベル・世界最先端の研究を行っている	0.30	0.10	0.07	-0.05	0.33
	(11)自分が師事したい先生・研究者がいる	0.08	0.12	0.14	0.11	0.16
	(12)保護者や親族が望む大学・学部である	-0.04	0.04	0.03	0.13	0.38
阪大に期待すること	(13)高校の教師が勧める大学・学部である	-0.02	0.00	0.07	0.19	0.33
	(1)幅広い教養を身につける	0.59	0.04	-0.02	0.12	-0.15
	(2)専門的な知識や技術を身につける	0.67	0.02	-0.04	0.03	-0.10
	(3)職業に直結する知識・技術を習得する	0.41	-0.01	-0.02	-0.01	0.32
	(4)資格をとる	0.33	-0.04	0.04	0.11	0.18
	(5)興味のある分野を深く掘り下げる	0.68	0.02	-0.03	0.05	-0.24
	(6)知的好奇心を満たす	0.71	0.05	-0.02	0.03	-0.29
	(7)教員の質	0.68	-0.03	-0.02	0.07	-0.06
	(8)教員の行う研究について学ぶこと	0.69	-0.02	-0.01	0.01	0.01
	(9)外国語能力の向上	0.43	0.02	0.07	0.19	-0.16
	(10)研究方法を学ぶこと	0.65	-0.07	0.06	-0.09	0.04
	(11)教育環境	0.77	-0.07	-0.02	0.03	-0.01
	(12)研究環境	0.67	-0.03	0.03	-0.13	0.10
	(13)施設設備	0.64	-0.02	-0.01	-0.11	0.16
	(14)課外活動(部活やサークル等)	0.40	0.01	0.02	0.02	0.15
	(15)就職・進学する際の大阪大学の評判	0.41	-0.02	-0.05	0.03	0.43
	(16)将来やりたいことを見つけるための支援	0.59	-0.04	0.01	0.03	-0.29
	(17)就職・進学する際の支援	0.55	-0.04	-0.02	0.03	0.32
合格した学部で何を学ぶか理解していますか？	0.08	0.13	-0.01	0.16	-0.08	0.20
入学した学部の専門が1番学びたいことですか？	0.06	-0.02	-0.03	0.12	0.02	0.25
入学した学部の専門以外に学びたい専門がありますか？	0.03	0.07	0.06	-0.07	-0.16	-0.04
あなたが取得しようと思っている最高の学位	0.10	0.04	0.00	-0.25	0.10	0.42
高校での学習経験	(1)授業の予習をきちんとおこなった	-0.02	-0.05	0.02	0.69	0.12
	(2)授業中は真剣にノートをとった	0.02	-0.08	0.02	0.66	0.05
	(3)授業で積極的に発言や質問をした	0.01	0.09	0.30	0.37	0.02
	(4)宿題をきちんと行った	-0.03	-0.04	-0.01	0.75	0.11
	(5)授業の復習をきちんとした	0.00	-0.05	-0.01	0.76	0.14
	(6)苦手な教科も一生懸命勉強した	0.06	0.04	-0.01	0.60	0.09
	(7)勉強方法を自分で工夫してみた	0.11	0.15	0.01	0.40	0.03
	(8)自分で目標や計画を立てて勉強した	0.08	0.13	-0.02	0.45	0.08
	(9)興味のある学問分野についての本を多く読んだ	0.06	0.17	0.12	0.26	0.15
	(10)インターネット等で勉強に関する情報を調べた	0.08	0.08	0.03	0.21	0.04
	(11)部活動を一生懸命にやった	0.12	0.06	0.25	-0.02	0.03
	(12)友達とたくさん遊んだ	0.12	0.13	0.19	-0.09	0.09
	(13)たくさん読書をした	0.05	0.13	0.11	0.20	-0.15
	(14)グループワークやディスカッションに積極的にした	0.00	0.08	0.69	0.10	-0.06
高校での活動経験	(1)部活動・同好会(運動系)	0.09	0.09	0.13	-0.25	0.19
	(2)部活動・同好会(文化系)	-0.04	-0.02	0.10	0.22	-0.20
	(3)生徒会活動・委員会活動	0.02	0.04	0.33	0.13	-0.03
	(4)学校行事(文化祭、体育祭など)	0.13	0.08	0.34	0.04	0.03
	(5)ボランティア、社会奉仕活動	0.00	0.07	0.32	0.11	0.05
	(6)グループワーク(グループでの学習)	-0.02	-0.10	0.87	0.01	0.00
	(7)ディスカッション	-0.03	-0.10	0.94	-0.03	0.00
	(8)ディベート	-0.03	-0.04	0.81	-0.04	-0.01
	(9)プレゼンテーション	-0.04	-0.02	0.77	0.00	-0.01
	(1)分析的・批判的思考力(クリティカルシンキング)	-0.04	0.71	-0.08	-0.07	0.02
自己学習の傾向	(2)学術的な教材を読み、理解する能力	-0.04	0.60	-0.11	0.05	-0.02
	(3)外国語能力	-0.01	0.39	0.02	0.24	-0.07
	(4)明確かつ効果的に書く能力	-0.07	0.60	-0.05	0.11	0.03
	(5)明確かつ効果的に話す能力	-0.10	0.67	0.10	0.00	0.07
	(6)国際的視点で理解する力(政治・経済・社会・文化)	-0.04	0.58	0.07	0.14	-0.09
	(7)リーダーシップ	-0.05	0.56	0.24	-0.03	0.06
	(8)プレゼンテーション能力	-0.13	0.58	0.35	-0.03	0.03
	(9)コミュニケーション能力	-0.02	0.58	0.20	-0.02	0.03
	(10)文化的、国際的な多様性を正しく認識する能力	0.04	0.60	0.02	0.14	-0.14
	(11)問題を発見することができる能力	0.03	0.76	-0.10	0.00	0.03
	(12)自由に発想することができる能力	0.06	0.66	-0.04	-0.10	-0.03
	(13)解決の道筋を立てることができる能力	-0.01	0.78	-0.14	-0.04	0.07
	高校での探究学習の経験	-0.04	-0.05	0.34	0.00	0.02
学びの傾向	A 案な授業を受講 / B 興味のある授業を受講	0.27	0.07	0.06	0.13	-0.37
	A 講義形式の授業が良い / B 能動的な授業が良い	0.11	0.14	0.23	-0.08	-0.19
	A 教員の指示が欲しい / B 学ぶことは自分決めた	0.18	0.22	0.09	-0.07	-0.28
	A 目標やゴールが見える / B 可能性広がっている	0.14	0.11	0.03	-0.12	-0.26
	A リスクは避けたい / B リスクは受け入れたい	0.13	0.24	0.13	-0.11	-0.21

表4にも記述した通り、因子数を3～10まで設定して分析を行い、筆者らが出力された因子を解釈した。その結果、因子数6のところである程度のまとまりで解釈できることがわかり、またその後のクラスター分析にも適当だと考えられたので、6因子を採用した。なお、6因子までの回転後の累積寄与率は34.9%であった。各質問の因子負荷量は表5の通りで、各因子を解釈し表6のように因子名を設定した。

各因子同士の因子間相関は表7の通りである。因子2と3、3と4の間に比較的高い相関がみられた。特にこれらの因子のうち、大学が求める主体性の観点からは、因子1は「学問・研究の目的が明確で本学に進学した」という点、因子3で「協働性の高さ」、因子6は「研究者になりたい意欲があるか」であり、これらを望ましい因子であると考えた。

表6 抽出された因子

因子	因子名
因子1	教育・研究への期待
因子2	汎用的能力の自己評価の高さ
因子3	協働的学びへの積極性
因子4	国際・英語への興味、学校の勉強の真面目さ
因子5	大学のブランドと就職の有利度
因子6	研究者志向

表7 回転後の因子間相関

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6
因子1	1.0000	0.3062	0.2773	0.3094	0.2437	0.0986
因子2	0.3062	1.0000	0.4750	0.2991	0.0758	0.0979
因子3	0.2773	0.4750	1.0000	0.3683	0.0445	-0.0044
因子4	0.3094	0.2991	0.3683	1.0000	0.0089	-0.0282
因子5	0.2437	0.0758	0.0445	0.0089	1.0000	-0.1872
因子6	0.0986	0.0979	-0.0044	-0.0282	-0.1872	1.0000

4.2. 因子得点を元にしたクラスター分析

更にこの6因子の因子得点を元に2,698名をクラスター分析で4タイプに分類した。クラスター分析には、k-means法を使用した。その結果得られた各クラスターの因子の中心をプロットしたのが図2である。

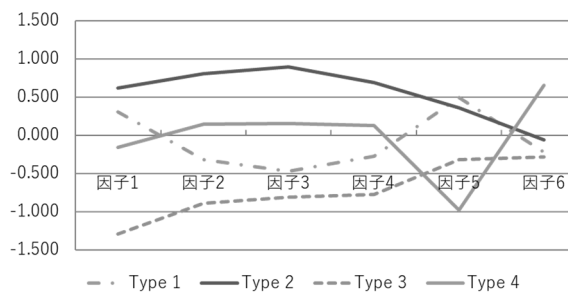


図2 各クラスターの中心

これらのクラスター（タイプ）に分類された人数の割合は表8に示す。そして、タイプ内の各因子の負荷

表8 各タイプの人数と割合

タイプ	Type1	Type2	Type3	Type4	全体
n	834	792	517	555	2,698
%	30.91%	29.36%	19.16%	20.57%	100.00%

表9 各暫定的タイプのプロフィール

タイプ	プロフィール
Type1	大学から得られるサービスと大学ブランド・就職を重視（大学ブランド重視で進学）
Type2	大学ブランドを信頼し、教育・研究への期待と主体性も高い
Type3	教育に興味なく、自己肯定感、協働性も低い
Type4	就職・大学ブランドに興味なく、研究者志向が強い

量を元に解釈したプロフィールを表9に記述した。

一般的に、主体性が高く学問への意欲も高い入学させたいタイプは、Type2である。Type1は大学ブランド重視で進学したため、学問や研究に対する意欲に不安がある。Type3は、すべてにおいて相対的に低い。一方、今回この探索的因子分析を行う事で、Type4の大学のブランドや就職にはあまり興味がないが研究者になりたいとの意欲の高いタイプが存在することが分かった。先述の通り、本学は研究者志向の強い学部学生の確保と育成を行う必要があり、このType4も入学させるべき重要な資質を持ったタイプであると考えた。

4.3. タイプ分けの妥当性の検証

教師データありの機械学習をさせるための因子分析、クラスター分析を行ってきたが、この分析が適切であるかどうかを2つの観点から検証した。

まず、一般入試とAO・推薦入試別にタイプの分布に違いがあるかどうかである。AO・推薦入試は、書類審査、面接などで志願者の志望動機や学問などへの傾倒を確認しているため、入試方式に違いがあればタイプの分布は異なるのではないかと考えた。結果は図3の通り、AO・推薦入試はType2,4が多く、カイ二乗検定で有意差がある事が認められた。

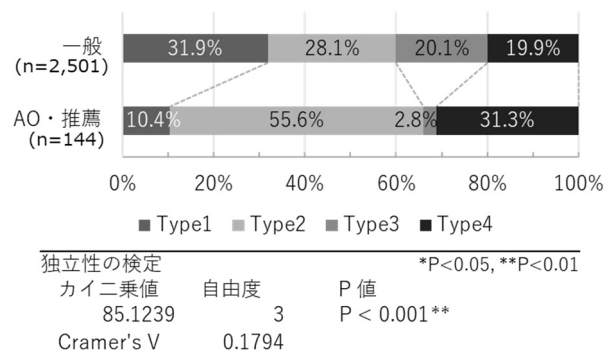


図3 入試方式の違いによるタイプの分布

次に入学後の活動であるが、各タイプ別にGPAの平均と分布を見てタイプごとに違いがあるかどうかを

確認した。結果は図 4 の通りで、特に **Type2** と 4 では、平均値も高いが GPA3 以上の分布が多く、分布の違いに有意差が認められた。

これらの分析により、クラスター分析の **Type2** と 4 は、大学の望む主体性である、学問への傾倒、研究への意欲が高く、またその結果、（もちろん例外はあるにせよ）学習成績の面でも他のタイプと比較して高いことが確認された。

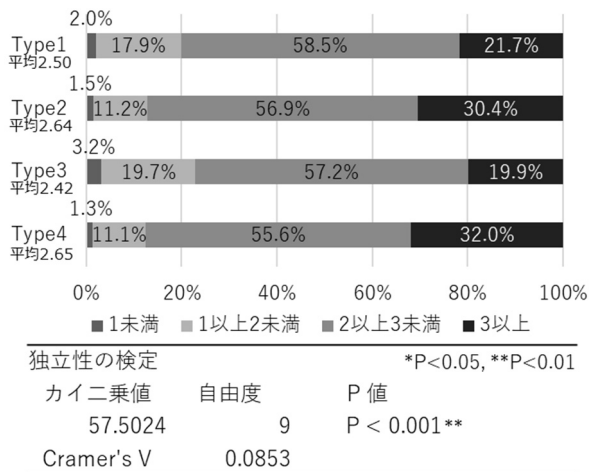


図 4 タイプの別の GPA 分布

5 機械学習による調査書の分類

前章で述べた学生の入学時アンケートの結果として得られた「タイプ」を使用して、調査書裏面の記述データを機械学習により分類することで、調査書の裏面情報を用いて「タイプの自動分類」ができないかを検証した。

今回の検証で用いた機械学習は、Support Vector Machine(SVM)である。調査書の記述を形態素解析した結果（単語）に対して「**Type1**」に属する学生の単語なら、**Type1**を肯定する属性を付け、**Type1**以外

の受験生であれば否定の属性となるようにベクターを設定し、全員分の **Type1** 肯定の単語集団、否定の単語集団を設定した。同じ単語が肯定と否定の両方に存在することもあるため、肯定・否定を最も高確率に分類できる閾値を機械学習で習得させた。習得に用いるのは 1,557 名分の調査書の記述を形態素解析したデータで、入学時アンケートの回答を因子分析した「タイプ」を学習の教師データとするため、1,557 名のうちアンケートの回答がある 1,393 名を使用した。

手順としては、初めに学習用データを作成し、それを学習させた後、全データを判定させて正解率を調べた。全データの 60%にあたる 843 名分を学習データとして設定し、学習させ分類器（学習データを最もよく分類できた判定基準と学習したデータのセット）を作成した。分類器はタイプ毎に作成し、その分類器を用いて全 1,393 名分の調査書データを分類させた。

各タイプの分類器は、該当タイプに分類したいときに「肯定」を出力し、それ以外では「否定」を出力する。各タイプで判定するため複数のタイプで「肯定」が出力ことや、全てのタイプで「否定」と出力されることがあり得るようになっている。当初は入学時アンケートの分類と同じく **Type1**～4 のいずれかに属するように実装したが、実際に分類すると **Type3** や 4 に間違って分類される場合が多く発生したため、詳細な結果を取得するために、タイプ毎の判定結果とするように変更した。

実際にはどのような判定パターンが出力されるのか表 10 を用いて解説する。No1～10 がそれぞれ 1 志願者であり、表の左から順に入学時アンケートの分析結果で分類されたタイプ、中央が SVM の判定結果、右が 2 つ判定を比較し正解したかどうかである。SVM での判定結果は No.7 のように複数のタイプで「肯定」が出力されることがある。

表 10 SVM による判定結果出力の例

No	入学時アンケートでのタイプ				SVMによる判定				判定の結果（○全正解、 △1つ間違い、×2以上間違い）
	Type1	Type2	Type3	Type4	Type1	Type2	Type3	Type4	
1	-	肯定	-	-	-	肯定	-	-	○
2	-	肯定	-	-	-	肯定	-	-	○
3	-	-	肯定	-	-	-	肯定	-	○
4	-	肯定	-	-	-	肯定	-	-	○
5	肯定	-	-	-	肯定	-	-	-	○
6	-	肯定	-	-	-	肯定	-	-	○
7	肯定	-	-	-	肯定	-	肯定	-	△1は正解，3は誤判定
8	-	肯定	-	-	-	-	-	肯定	×正解2の所4と誤判定
9	-	肯定	-	-	-	-	-	肯定	×正解2の所4と誤判定
10	-	-	-	肯定	-	肯定	-	-	×正解4の所2と誤判定

No.1 から 6 の志願者に関しては、全部が成功している例であるが、成功数は「肯定」の成功と「否定」の成功に分けてカウントする。No.1 を例にとると Type2 が「肯定」の判定成功、Type1,3,4 が「否定」の判定成功とカウントするということである。No.7 は1つだけが間違っているパターンであるが、前述のように全体で「誤判定」とカウントするのではなく、Type1 が「肯定」の判定成功、Type2,4 が「否定」の判定成功、Type3 が「否定」とすべき所肯定と出力した誤判定、というようにカウントする。No.8,9 の場合は2つの間違いが含まれている例であるが、このときは、2 つ判定成功、2 つ誤判定とカウントする。具体的には Type2 が「肯定」とすべき所否定と誤判定とカウントし、Type4 は反対に「否定」とすべき所肯定と出力された誤判定とする。残りの Type1 と 3 は「否定」の判定成功とカウントされる。No.10 は No.8,9 と誤判定の場所が反対となったパターンである。

この処理を調査書の記述データの存在する 1,393 名分行った結果が表 11 である。Type1 の判定は 99% の成功率であり、1,393 名中 9 名分のみ誤判定が起きた。その他を含む全体の成功率は 79% となっている。ただし、Type1 と 2 の感度（肯定の判定率）はそれぞれ 99.3%、71.1% と比較的高いが、Type3,4 の感度はそれぞれ 42.4%、29.7% と低い。特に、Type2 と Type4 に関しては、互いに誤判定している例が多く見られた。Type4 と肯定すべき所、Type2 と肯定した例が 121 名分、反対に Type2 とすべき所、Type4 としたのが 43 名分あった。Type2 と Type4 を統合した場合の値を表「Type2+4」として示したが、感度は 79.1%、特異度（否定の判定率）は 76.5% と成功率をより高めることが可能であることがわかった。

1,393 名分全体の判定結果は 79% の成功率であったが、タイプ別の分類については、上記に見た通り 99%～66% まで成功率のばらつきがあり、まだ改良の

余地があるといえる。しかし、判定アルゴリズムのさらなる調整、教師データの数を増やすこと、目指す評価したい人材のみを獲得する（タイプを限定したり統合したりする）という観点で判定する等によって、今回の結果より精度を上げられる可能性もある。今回の検証でもデータ数を 555 名に絞って行った所、成功率は 58% であったことからデータ数を増やすことで向上する可能性があると言えるだろう。

6 まとめと今後の課題

本研究では、調査書活用の可能性について検討するため、調査書の裏面の記述内容を用い、志願者を自動分類ができないかを検討した。今回は機械学習の教師データとして、新入生アンケートの回答を使用し、主体性等を示す「タイプ」を設定し、調査書の記述からこのタイプを予測できるか機械学習による分類器を作成し判定させた。本稿で設定したタイプは、本学のデータを用いた場合の結果であり、大学や志願者の環境要因で抽出される種類や数は様々であるといえるが、本稿での検証結果から、本研究の手法によって自動判定の仕組みを構築することにより一定の成果を得られることを示唆できた。

4 つのタイプのうち、Type1 の「大学から得られるサービスと大学ブランド・就職を重視（大学ブランド重視で進学）」については、99% の成功率で判定ができた。その他のタイプは 66～77% の成功率となったが、Type2 と 4 で相互に誤判定する事例が合計 164 件あり、Type2,4 を統合した場合の感度は 79.1% であり判別結果の調整により成功率を上げることができることも示唆された。

今後の課題としては大まかに次の 3 点が考えられる。1 点目として、この機械学習の精度をどのように高められるかという事である。学習させるデータ量を増やすことのほか、機械学習させる語彙の精選や、学生をタイプで分類するのではなく、特定の因子の負荷量に

表 11 SVM によるタイプ判定の成功率

タイプ		Type1	Type2	Type3	Type4	計	備考（カウントされた数値の意味）	Type2+4
各タイプの人数		441	425	264	263	1,393	入学時アンケート分析でのタイプ別該当人数 (全1,557名中アンケート無回答者164名を除く)	688
判定成功	肯定	438	302	112	78	930	タイプ肯定の判定が成功	544
	否定	946	764	921	842	3,473	タイプ否定(-)の判定が成功	1,606
誤判定	肯定	3	123	152	185	463	肯定にすべき所、否定と誤判定	144
	否定	6	204	208	288	706	否定にすべき所、肯定と誤判定	328
判定成功率		99.4%	76.5%	74.2%	66.0%	79.0%	肯定・否定の判定成功割合	77.2%
感度		99.3%	71.1%	42.4%	29.7%		肯定の成功率(真該当率)	79.1%
特異度		99.4%	78.9%	81.6%	74.5%		否定の成功率(真非該当率)	76.5%

基づいて判別したデータを教師データにしてみるなどの工夫で、精度をどこまで上げられるかなどを検討する必要がある。さらに、調査書を書く教員の個人差、学校差など、外的要因による限界も考慮に入れる必要がある。今回の研究でも1,393名の40%程度の555名で実施したところ感度が20%程度低くなった。このことから学習データを増やすことでより精度が高まる可能性は十分にあると言える。

2点目は、このような多面的・総合的評価手法を、どのように選抜の可否判定に組み込むかという点である。現在の日本の大学入試においては、一般選抜では1点刻みの得点で可否が決まる事がまだ一般的である。どれだけ機械学習の精度が上がったとしても、機械による調査書の評価をそのまま点数化して合計点に組み入れることは公平・公正性の観点、また志願者からの納得感も含め、十分な検討が必要である。

3点目は、多面的・総合的な評価を一般選抜で行った場合の効果検証が必要であるという点である。つまり、入学時だけでなく、卒業時・卒業後までの情報を収集して、入学者選抜時の評価方法とその後の活動等との関係を追跡調査していく必要がある。筆者らは、様々な入試区分で入学した学生の「卒業時追跡調査」として、卒業時における指導教員の評価と学生の自己評価の両方を収集し、多面的・総合的評価（AO・推薦入試）による入学生と一般選抜の入学生の卒業時における成果等の違いや教員と学生の評価の差異について分析を始めており、実際に一般選抜で多面的・総合的評価を導入した場合の有効性について検討できる基礎データの分析を進めている。

以上のように、今回試行した手法を一般選抜の多面的・総合的評価に用いるにはいくつかの課題が残るが、この手法による志願者の分類結果は「選抜」だけに活用するものでないとなれば別の可能性も見えてくる。18歳人口が減少する中で入試には「選抜」だけでなく、高大接続の円滑化や大学教育の学生支援につながる架け橋としての機能が求められてくると考えている。例えば学生ごとに個別最適なカリキュラム作成等の目的で、多面的・総合的な評価の要素を増やすということも考えられるが、要素が増えれば、機械による支援の重要性はより高まるだろう。

注

1) 本研究は、統計処理・研究利用の同意のもと収集したデータを使用し行った。

参考文献

- 中央教育審議会(2014).「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afidfieldfile/2015/01/14/1354191.pdf (2020年12月6日)
- 井ノ上憲司・山下仁司・川嶋太津夫(2019).「多選抜における調査書活用の可能性 ―高校データベースの開発と調査書の評定点と学力の相関分析―」『平成31年度 全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会(第14回) 研究発表予稿集Ⅱ(2)』, 49-54.
- 文部科学省(2016).「高大接続システム改革会議「最終報告」の公表について」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/housa/shougai/033/toushin/1369233.htm (2020年12月6日)
- 文部科学省(2017).「調査書の電子化の進め方（平成31年2月8日 大学入学者選抜方法の改善に関する協議）」, https://www.mext.go.jp/content/20200318-mxt_daigakuc02-000005730_9.pdf (2020年12月6日)
- 文部科学省(2020a).「電子調査書の普及と一般選抜においても電子調査書が効果的に評価できる環境整備及び調査書における評価の在り方の調査研究」, https://www.mext.go.jp/content/20200318-mxt_daigakuc02-000005730_14.pdf (2020年12月6日)
- 文部科学省(2020b).「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告の改正について（通知）」, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afidfieldfile/2018/11/06/1397731_03.pdf (2020年12月6日)
- 文部科学省(2020c).「各大学における多面的な評価に関する取組事例」, https://www.mext.go.jp/content/20200318-mxt_daigakuc02-000005730_8.pdf (2020年12月6日)
- 大阪大学(2019).「OUビジョン2021 ―社会変革に貢献する世界屈指のイノベティブな大学へ―」, <https://www.osaka-u.ac.jp/ja/oumode/OUvision2021> (2020年12月6日)
- 山田美都雄(2020).「高校時代の活動経験と主体性との関連性について ―主体性評価に際しての一考察―」『大学入試研究ジャーナル』30, 8-14.
- 山路浩夫・湯山加奈子(2019).「理工系大学における多面的・総合的評価と提出書類の活用 ―一般選抜における調査書活用の可能性を中心に―」『大学入試研究ジャーナル』29, 7-14.
- 吉村宰(2019).「一般選抜前期入学者選抜における調査書の活用について」『大学入試研究ジャーナル』29, 67-72.
- 脇田貴文・北原聡・小泉良幸・井村誠・中田隆(2018).「大学入学者選抜における調査書活用に向けた課題 ―記載ルールの必要性―」『大学入試研究ジャーナル』28, 33-39.

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

——社会課題的文脈を視野に——

山田 美都雄（宮城教育大学）

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

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

1 問題設定

1.1 「主体性等」評価という現況

平成 26 (2014) 年 12 月に中央教育審議会より発表され、今般の高大接続改革の先導的役割を果たしている「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」(答申)(以下、「高大接続改革答申」と称す)において、当答申が示す柱の 1 つとして、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」(以下、「主体性等」と称す)の育成が掲げられている。この「主体性等」は、いわゆる「学力の 3 要素」を構成する他の「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力」といった概念が一種の能力を指し示すのに対し、主として「資質・態度」的側面を直接的に扱うという点で、また、当概念の指示内容が他の概念ほど明示的に縁どられていないという点で特徴的である。それゆえ、この「主体性等」を入学者選抜において積極的に評価対象として含めていくにあたっては、その適切性や妥当性について万全の注意を払う必要があるだろう。

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

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

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

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

1.2 先行研究

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

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

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

1.3 本稿の研究課題

本稿の研究課題としては、以下のリサーチ・クエスチョン(RQ)を設定する。

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

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

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

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

2 高大接続改革答申の分析

2.1 「主体性等」評価が求められる背景

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

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

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

「生産年齢人口の急減、労働生産性の低迷、グローバル化・多極化の荒波に挟まれた厳しい時代を迎えている我が国においても、世の中の流れは大人が予想するよりもはるかに早く、将来は職業の在り方も様変わりしている可能性が高い。そうした変化の中で、これまでと同じ教育を続けているだけでは、これからの時代に通用する力を子供たちに育むことはできない。」

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

2.2 「主体性等」が具体的に言及される場面

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

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

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

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

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

3 アドミッション・ポリシーの分析

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

3.1 分析概要（分析の対象と手続き）

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

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

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

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

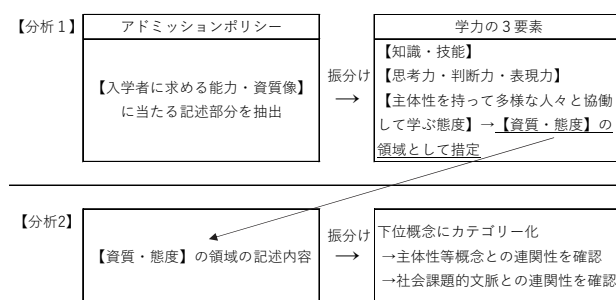


図1 本分析方法の概要

3.2 分析結果

3.2.1 分析1：学力の3要素への振り分け

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

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

3.2.2 分析2：「資質・態度」の分類と分析

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

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

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

表 1 各大学における「学力の 3 要素」出現の構成比率

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

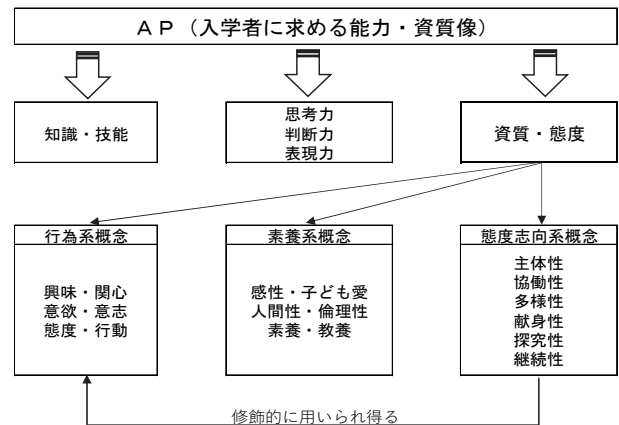


図 2 教員養成大学が求める資質・態度概念の関係図

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

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

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

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

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

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

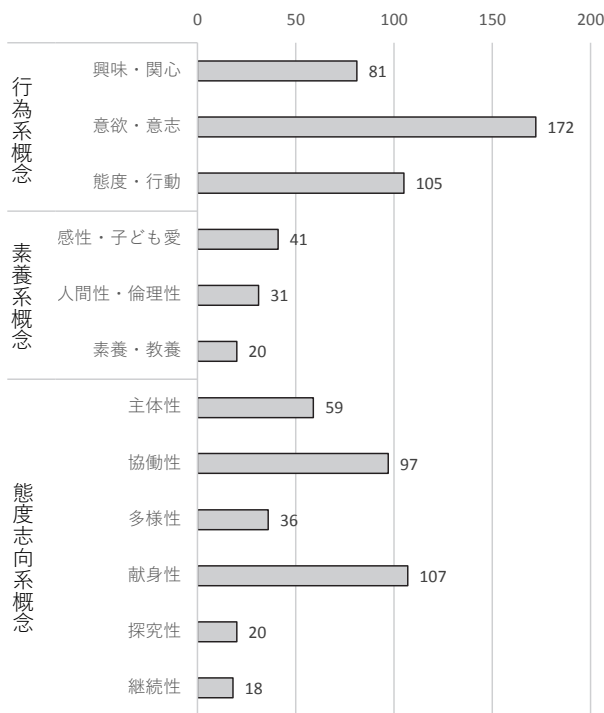


図3 「資質・態度」の下位概念の出現数

表2 主体性等概念出現時の各下位概念の出現率

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

※太枠セルは40%以上の箇所。

表3 社会課題的文脈における各下位概念の出現率

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

4 考察と今後への展望

次に, RQ に沿って知見をまとめ, 考察を行う。

4.1 RQ1: 今日の「主体性等」評価では何が求められているのか

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

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

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

4.3 RQ3 : 「資質・態度」領域の内容的構造はどのようなになっているか

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

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

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

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

4.5 今後への展望

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

に、入学選抜における評価の在り方を実体化していくことが求められよう。

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

注

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

参考文献

- 大塚智子・関安孝・喜村仁詞・竹内世生 (2020). 「アドミッション・ポリシーに基づく入学選抜の妥当性」『大学入試研究ジャーナル』, pp.86-91.
- 中央教育審議会 (2014). 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学選抜の一体的改革について」(答申).
- 根岸千悠 (2013). 「国立大学教員養成系学部におけるアドミッション・ポリシーの特徴ー「求める学生像」の分類を通してー」『千葉大学人文社会科学部研究プロジェクト報告書』, pp.50-57.

高大連携活動が高校生に与える影響について

——「都立高校生のための先端研究フォーラム」の事例をもとに——

大野 真理子（九州工業大学），河西 奈保子（東京都立大学），溝口 侑（京都大学大学院）

本研究では、大学教員による講演と大学生からのメッセージにより構成される 1 回の講演型の高大連携活動において、大学生から語られるメッセージが高校生にどのような影響を与えるかを明らかにするため、参加者アンケートの分析を行った。学年と参加動機との関連性を χ^2 検定によって検討したところ、高校 1 年生は他学年と比べ「おもしろそうだから」が参加動機である度合いが高く、自発的に参加していることが示された。また、大学生からのメッセージを聞いた印象が「高校での勉強への意欲」「大学進学への意欲」「進路選択の参考」に与える影響を共分散構造分析によって検討したところ、学年により異なる傾向が見られたものの、全学年に共通して「おもしろそうだ」という印象を抱くと、それぞれの意欲等が向上することが示された。

キーワード：高大連携活動，模擬授業，参加動機，学習意欲，高校生の進路選択

1 はじめに

1.1 高大連携活動の意義と効果の検証

文部科学省中央教育審議会（1999）は「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」において、高大連携の取組みの推進を提言した。答申によれば、高大接続の観点は入学者選抜に焦点を当てるだけではなく、高校教育から大学教育への円滑な移行を見据えた教育上の連携が重要であるとし、具体的な取組みとして、大学教員が高等学校等において学問分野の紹介や講義を行う等の例を提示した。

この一例である高校での「模擬授業」について山本（2011）は、キャリア教育の観点から、1 コマの模擬授業が高校生にどのような教育的効果を及ぼすかについて検討している。さらに近年では、大学教育再生加速プログラム（AP）テーマⅢ：入試改革・高大接続（2020）が、高大接続を「高等学校関係者と大学関係者との間で互いの教育目標や教育内容，方法について相互理解をはかること等により，高等学校教育と大学教育の連携を強力に進めるもの」と定義しており、高校生の段階から大学での学びを経験することができる様々な取組みを行っている。その結果，入学後の進路選択のミスマッチの防止，大学での学びの基盤形成といった成果をあげている。

このように，高校生を対象とした多様なプログラムが展開されるとともに，その効果検証に関する事例が増えつつある。

1.2 都立高校生のための先端研究フォーラムについて

首都大学東京（現：東京都立大学）では，都立高等

学校，都立中等教育学校及び都立高等学校附属中学校に通う生徒を対象に，最先端の研究成果等の講演を行うことにより，探究学習へのモチベーションを向上させ，大学進学の動機を明確にすることで，大学進学後の生徒自身の在り方・生き方を意識できるようになることを目的として，2017 年度より，東京都教育庁との共催で「都立高校生のための先端研究フォーラム（以下，「フォーラム」とする。）」を実施している。

実施時期は，第 1 回（2017 年度実施）が 6 月上旬，第 2 回（2018 年度実施）及び第 3 回（2019 年度実施）が 7 月上旬であり，いずれも東京都八王子市にある南大沢キャンパスにおいて開催した。参加者数は，第 1 回が 265 名（うち学内教職員 31 名），第 2 回が 404 名（うち学内教職員 27 名），第 3 回が 342 名（うち学内教職員 22 名）であった。

本フォーラムは，大学教員の講演（75 分），大学生からのメッセージ（10 分×2～4 名），参加した高校生との質疑応答（20 分）で構成される，1 回の講演で完結するタイプの高大連携活動である。

大学教員の講演のテーマは，第 1 回が「化学が挑む『地球環境問題』」，第 2 回が「実験室で見る宇宙空間の物理と化学」，第 3 回が「スーパーコンピューティングによる将来の航空機・宇宙機の研究」であり，担当教員が現在取り組んでいる最先端の研究成果について紹介するだけでなく，研究テーマに至った経緯，研究の面白さ，苦労した点などのエピソードを取り入れつつ，高校生に講演を行った。

大学生からのメッセージでは，首都大学東京に在学する都立高校出身の学部生及び講演した教員の研究室

に所属する大学院生によるプレゼンテーションが行われた。学部生は、大学の志望理由、高校時代の勉強の仕方、高校時代の知識・経験のうち大学入学後に役に立ったこと、大学での学びや生活、将来の進路等をテーマとした。大学院生は、大学院の志望理由、高校時代及び学部生時代の知識・経験のうち大学院進学後に役に立ったこと、大学院における授業や研究内容、将来の進路等をテーマとした。

1.3 本研究の目的

これまでの高大連携活動の中心は専門分野を知る機会の提供にあったが、大学生自身が高校生のときに何を考え、どのように進路選択をしたのかについて高校生に語りかける取組みの必要性が指摘されている（大滝，2013）。このような取組みは、高校生の進路選択の手助けになるだけでなく、その実現に向けた主体的な学習態度の向上にもつながる可能性がある。

この点において、本フォーラムが、大学教員からの学問内容に関する講演にとどまらず、在学生からのリアルなメッセージを届ける場としても位置づけられているという点は特徴的であり、意義がある。

そこで本研究では、3 回の実施を終えたフォーラムの効果検証を通じて、1 回で完結する講演型の高大連携活動において、大学生から語られるメッセージが高校生にどのような影響を与えるのかについて、大学生が登壇して自身の経験や考えを発信することの意義に着目しながら検討することを目的とする。

2 方法

2.1 調査対象

各回のフォーラム終了後に、参加者に対してアンケートへの回答を依頼した。回収した 853 件のうち、回答者の学年が不明なもの、中学生や教員等の高校生以外の参加者の回答を除いた 815 件（高校 1 年生：377 名、高校 2 年生：360 名、高校 3 年生：78 名）を分析の対象とした。分析には R (3.6.1) を用いた。

2.2 調査項目

2.2.1 デモグラフィック変数

学校名、学年、将来の進路希望（4 年制大学、2 年制短期大学、専門学校、就職、その他）について尋ねた。

2.2.2 フォーラムへの参加動機

フォーラムに参加したきっかけについて、「(1) おもしろそうだったから」「(2) ○○（テーマに関連す

る科目名、第 1 回：化学、第 2 回・第 3 回：物理・化学）に興味があったから」「(3) ○○（テーマに関連するキーワード、第 1 回：地球環境問題、第 2 回：宇宙、第 3 回：航空宇宙）に興味があったから」「(4) 講演内容に興味があったから」「(5) 自分の進路選びに役立ちそうだったから」「(6) 学校に勧められたから」「(7) 首都大学東京に興味があったから」の 7 項目に対し、該当する項目すべてを選択してもらった。

2.2.3 大学生からのメッセージに対する印象

大学生からのメッセージを聞いて受けた印象について、「(1) おもしろそうだ」「(2) つまらなそうだ」「(3) 充実している」「(4) 充実していない」「(5) 大学での学びは高校での学びと異なる」「(6) 大学での学びは高校での学びとあまり変わらない」「(7) 大学での学びは社会に出て役に立つ」「(8) 大学での学びは社会では役に立たない」「(9) 大学生になりたい」「(10) 大学生にはなりたくない」の 10 項目に対し、該当する項目すべてを選択してもらった。

これら 10 項目のうち、偶数番号のネガティブな印象を選択した回答が少なかったことから、奇数番号のポジティブな印象を選択した回答を分析対象とした。

2.2.4 高校での勉強への意欲、大学進学への意欲、進路選択の参考

大学生からのメッセージを聞いて、高等学校での勉強への意欲（以下、「高校での勉強への意欲」とする。）が高まったかどうかについて、「(1) 非常に高まった」「(2) 高まった」「(3) あまり高まらなかった」「(4) 全く高まらなかった」の四件法で回答してもらった。

また、フォーラムに参加したことで、大学進学への意欲（以下、「大学進学への意欲」とする。）が高まったかどうかについて、「(1) 非常に高まった」「(2) 高まった」「(3) あまり高まらなかった」「(4) 全く高まらなかった」の四件法で回答してもらった。

さらに、フォーラムが進路選択の参考になったかどうか（以下、「進路選択の参考」とする。）について、「(1) 非常に参考になった」「(2) 参考になった」「(3) あまり参考にならなかった」「(4) 全く参考にならなかった」の四件法で回答してもらった。

3 結果

3.1 学年とフォーラムへの参加動機との関連性

学年とフォーラムへの参加動機との関連性を、 χ^2

検定によって検討した。その結果、「おもしろそうだったから」と「学校に勧められたから」の項目で有意な関連が見られた（「おもしろそうだったから」 $\chi^2 = 11.593$, $df = 2$, $p < .001$ ；「学校に勧められたから」 $\chi^2 = 6.415$, $df = 2$, $p < .05$ ）。残差分析の結果、参加動機として「おもしろそうだったから」を選択した割合は高校 2 年生が有意に低く、高校 1 年生が有意に高かった（表 1）。

また、参加動機として「学校に勧められたから」を選択した割合は高校 3 年生が有意に低かった。さらに、高校 2 年生が「学校に勧められたから」を選択した割合の高さは有意ではなかったものの、有意傾向にあった（表 2）。

表 1 学年と参加動機「おもしろそうだったから」

学年	おもしろそうだったから			合計
		はい	いいえ	
高校 1 年生	度数	209	168	377
	%	55.4	44.6	100.0
	調整済み残差	3.368 **	-3.368 **	
高校 2 年生	度数	155	205	360
	%	43.1	56.9	100.0
	調整済み残差	-3.060 **	3.060 **	
高校 3 年生	度数	36	42	78
	%	46.2	53.8	100.0
	調整済み残差	-0.544	0.544	
合計	度数	400	415	815
	%	49.1	50.9	100.0

注) ** $p < .01$, * $p < .05$

表 2 学年と参加動機「学校に勧められたから」

学年	学校に勧められたから			合計
		はい	いいえ	
高校 1 年生	度数	126	251	377
	%	33.4	66.6	100.0
	調整済み残差	-0.521	0.521	
高校 2 年生	度数	136	224	360
	%	37.8	62.2	100.0
	調整済み残差	1.830 +	-1.830 +	
高校 3 年生	度数	18	60	78
	%	23.1	76.9	100.0
	調整済み残差	-2.206 *	2.206 *	
合計	度数	280	535	815
	%	34.4	65.6	100.0

注) ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

3.2 メッセージ印象と意欲等の高まりとの関連性

大学生からのメッセージを聞いて受けた印象が、「高校での勉強への意欲」「大学進学への意欲」「進路選択の参考」に与える影響を共分散構造分析によって検討した。

メッセージ印象（「おもしろそうだ」「充実してい

る」「大学での学びは高校での学びと異なる」「大学での学びは社会に出て役に立つ」「大学生になりたい」）に加えて参加動機のうち「自分の進路選択に役立ちそうだったから」をあわせて独立変数として投入し、フォーラム参加前の進路選択に対する意識の高さを統制することとした。「高校での勉強への意欲」「大学進学への意欲」「進路選択の参考」を従属変数として、独立変数間および従属変数間に共分散を仮定し分析を行った。また全学年での分析に加え、学年ごとの分析も行った。

モデル全体の評価には χ^2 値、GFI、AGFI、RMSEA、AIC を用いた。二値変数を含むため、ロバスト最尤法による母数の推定を行った。

3.2.1 参加した高校生全体の傾向

全学年では、「充実している」から「大学進学への意欲」，「大学生になりたい」から「高校での勉強への意欲」と「進路選択の参考」に対するパス係数は有意でなかった。また「大学での学びは高校での学びと異なる」からのパス係数はすべて有意ではなかった。そこで「大学での学びは高校での学びと異なる」と有意でなかったパスを削除し、再度分析を行った。その結果、適合度は $\chi^2(3) = 3.41$ ($n.s.$)，GFI = .997，AGFI = .968，RMSEA = .013，AIC = 3549.43 であった。GFI、AGFI は 1 に近いほど、RMSEA は 0 に近いほど、AIC は小さいほどモデルの説明率が高く、良いモデルであると判断される。また RMSEA は 0.05 以下であれば適合度が高いと判断される。一方 0.10 以上であれば適合度は低いとされ、モデルは採用しない（豊田，1998）。これらの基準に照らし合わせて本モデルの適合度は十分高いと判断された。最終的に採用したモデルを図 1 に示す。

「高校での勉強への意欲」に対しては、「自分の進路選択に役立ちそうだったから」「おもしろそうだ」「充実している」「大学での学びは社会に出て役に立つ」からの有意な影響が見られた（順に $\beta = .08, .21, .08, .09$; $p < .05, .01, .05, .01$ ）。「大学進学への意欲」に対しては、「自分の進路選択に役立ちそうだったから」「おもしろそうだ」「大学での学びは社会に出て役に立つ」「大学生になりたい」からの有意な影響が見られた（順に $\beta = .10, .22, .10, .10$; いずれも $p < .01$ ）。「進路選択の参考」に対しては、「自分の進路選択に役立ちそうだったから」「おもしろそうだ」「充実している」「大学での学びは社会に出て役に立つ」からの有意な影響が見られた（順に $\beta = .11, .23, .07, .11$; $p < .01, .01, .05, .01$ ）。

それぞれの決定係数 (R^2) の値は「高校での勉強への意欲」「大学進学への意欲」「進路選択の参考」で .08, .11, .10 であった。

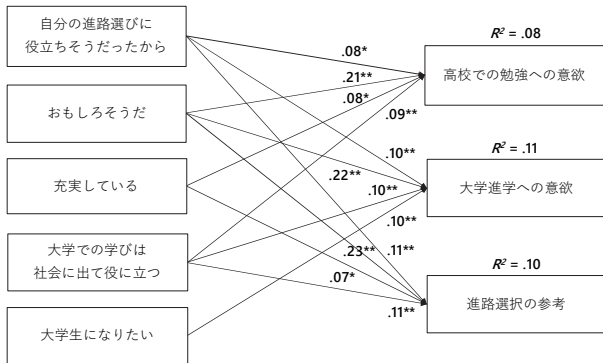


図 1 メッセージ印象と意欲等の高まり (全学年)

注) ** $p < .01$, * $p < .05$

数値は標準化係数である。

誤差及び独立変数間、従属変数間の共分散は紙面の関係上省略した。

3.2.2 高校 1 年生の傾向

1 年生では、「大学生になりたい」から「高校での勉強への意欲」と「進路選択の参考」に対するパス係数は有意でなかった。また「自分の進路選びに役立ちそうだったから」「充実している」「大学での学びは高校での学びと異なる」からのパス係数はすべて有意ではなかった。そこで「自分の進路選びに役立ちそうだったから」「充実している」「大学での学びは高校での学びと異なる」と有意でなかったパスを削除し、再度分析を行った。その結果、適合度は $\chi^2(2) = 1.92$ ($n.s.$), GFI = .997, AGFI = .966, RMSEA = .000, AIC = 1586.00 であり、本モデルの適合度は十分高いと判断された。最終的に採用したモデルを図 2 に示す。

「高校での勉強への意欲」に対しては、「おもしろそうだ」「大学での学びは社会に出て役に立つ」からの有意な影響が見られた (順に $\beta = .30, .13$; いずれも $p < .01$)。「大学進学への意欲」に対しては、「おもしろそうだ」「大学での学びは社会に出て役に立つ」「大学生になりたい」からの有意な影響が見られた (順に $\beta = .26, .13, .13$; いずれも $p < .01$)。「進路選択の参考」に対しては、「おもしろそうだ」「大学での学びは社会に出て役に立つ」からの有意な影響が見られた (順に $\beta = .20, .19$; いずれも $p < .01$)。

それぞれの決定係数 (R^2) の値は「高校での勉強への意欲」「大学進学への意欲」「進路選択の参考」で .12, .14, .09 であった。

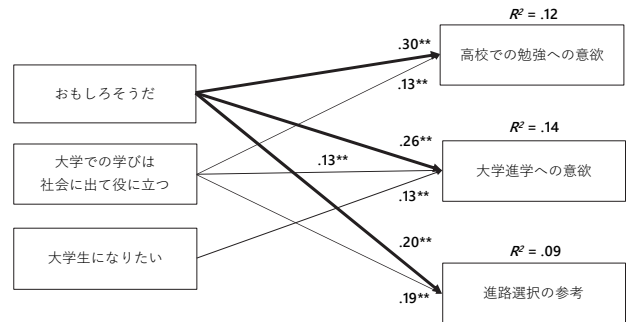


図 2 メッセージ印象と意欲等の高まり (高校 1 年生)

注) ** $p < .01$, * $p < .05$

数値は標準化係数である。

誤差及び独立変数間、従属変数間の共分散は紙面の関係上省略した。

太線は 3 学年で共通しているパスを表す。

3.2.3 高校 2 年生の傾向

2 年生では、「充実している」「大学での学びは高校での学びと異なる」「大学での学びは社会に出て役に立つ」「大学生になりたい」からのパス係数はすべて有意ではなかった。そこで、それらの変数を削除したところ、独立変数から従属変数へすべてのパスがひかれたモデルとなった (図 3)。

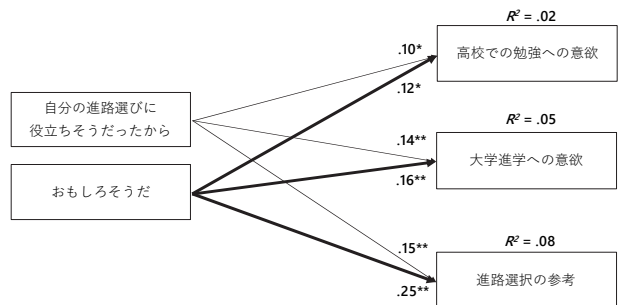


図 3 メッセージ印象と意欲等の高まり (高校 2 年生)

注) ** $p < .01$, * $p < .05$

数値は標準化係数である。

誤差及び独立変数間、従属変数間の共分散は紙面の関係上省略した。

太線は 3 学年で共通しているパスを表す。

「高校での勉強への意欲」に対しては、「自分の進路選びに役立ちそうだったから」「おもしろそうだ」からの有意な影響が見られた (順に $\beta = .10, .12$; いずれも $p < .05$)。「大学進学への意欲」に対しては、「自分の進路選びに役立ちそうだったから」「おもしろそうだ」からの有意な影響が見られた (順に $\beta = .14, .16$; いずれも $p < .01$)。「進路選択の参考」に対しては、「自分の進路選びに役立ちそうだったから」「おもしろそうだ」からの有意な影響が見られた

(順に $\beta = .15, .25$; いずれも $p < .01$)。

それぞれの決定係数 (R^2) の値は「高校での勉強への意欲」「大学進学への意欲」「進路選択の参考」で .02, .05, .08 であった。

3.2.4 高校3年生の傾向

3年生では、「自分の進路選びに役立ちそうだったから」「大学での学びは高校での学びと異なる」「大学での学びは社会に出て役に立つ」「大学生になりたい」からのパス係数はすべて有意ではなかった。そこで、それらの変数を削除したところ、独立変数から従属変数へすべてのパスがひかれたモデルとなった(図4)。

「高校での勉強への意欲」に対しては、「おもしろそうだ」「充実している」からの有意な影響が見られた(順に $\beta = .25, .41$; $p < .05, .01$)。「大学進学への意欲」に対しては、「おもしろそうだ」「充実している」からの有意な影響が見られた(順に $\beta = .36, .33$; いずれも $p < .01$)。「進路選択の参考」に対しては、「おもしろそうだ」「充実している」からの有意な影響が見られた(順に $\beta = .25, .37$; $p < .05, .01$)。

それぞれの決定係数 (R^2) の値は「高校での勉強への意欲」「大学進学への意欲」「進路選択の参考」で .26, .28, .22 であった。

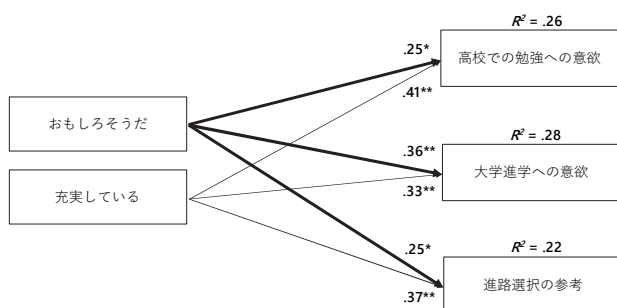


図4 メッセージ印象と意欲等の高まり(高校3年生)

注) ** $p < .01$, * $p < .05$

数値は標準化係数である。

誤差及び独立変数間、従属変数間の共分散は紙面の関係上省略した。

太線は3学年で共通しているパスを表す。

4 考察

4.1 学年とフォーラムへの参加動機との関連性

高校1年生は他学年と比べ「おもしろそうだったから」が参加動機である度合いが有意に高いことから、内発的動機づけに基づき、自発的にフォーラムに参加している生徒の割合が高い傾向にあると考えられる。

一方、高校2年生は他学年と比べ「おもしろそう

だったから」が参加動機である度合いは有意に低かった。この理由として考えられることは、高校2年生が学校の行事の一環としてフォーラムに参加している場合が多いということである。参加動機として「学校に勧められたから」を選択した度合いの高さが有意傾向にあることから、自発的に参加している生徒の割合は他学年と比べて低い傾向にあることが推測される。

また、高校3年生は他学年と比べ「学校に勧められたから」が参加動機である度合いが有意に低く、自らの意思で参加を希望した生徒が集まっている傾向にあると考えられる。

4.2 メッセージ印象と意欲等の高まりとの関連性

4.2.1 フォーラムが高校生に与える影響力

決定係数 (R^2) の値は、高校3年生、高校1年生、高校2年生の順に高かった。特に、高校3年生の値は中程度の効果量を示しており、その理由は4.3で検討する。高校1年生及び高校2年生の値からは、フォーラムが与える影響力が大きいとまでは言えないものの、フォーラムが1回で完結する講演型の高大連携活動であることを考慮すれば、1回の参加で高校生に与える影響力としては、一定の効果があつたものと解釈できる。

4.2.2 学年別の傾向

高校1年生では、大学生のメッセージから「おもしろそうだ」「大学での学びは社会に出て役に立つ」という印象を受けると「高校での勉強への意欲」「進路選択の参考」が向上し、「おもしろそうだ」「大学での学びは社会に出て役に立つ」「大学生になりたい」という印象を受けると「大学進学への意欲」が向上することが示された。高校1年生の場合、フォーラム実施時期の夏は、高校での新しい生活に適應することに重きが置かれており、まだ高校卒業後の進路に対する意識は高くなく、大学進学に対する具体的なイメージを持っていない時期であると推測される。よって、フォーラムを通じて大学での学びがどのようなものか、大学生とはどのような存在なのかを知り、大学で学ぶことのおもしろさに気づくことで大学進学への関心が高まり、進路候補のひとつとして捉えられるようになる。また、大学での学びの基盤となる高校での勉強への意欲も喚起され、フォーラムが大学での学びに興味を持つきっかけとしての役割を果たしているものと考えられる。

高校2年生では、「自分の進路選びに役立ちそうだったから」という参加動機を持つことと、大学生の

メッセージから「おもしろそうだ」という印象を受けると「高校での勉強への意欲」「大学進学への意欲」「進路選択の参考」が向上することが示された。高校 2 年生の場合、フォーラム実施時期の夏は、進路について本格的に検討を始め、大学進学を見据えた学部・学科の選択に向けて動き出す時期であると推測されるが、生徒によっては検討の段階に至らないなど、進路選択への関心の差が大きい学年でもある。また、4.1 で示したように、学校行事として参加「させられた」と捉える生徒が多い傾向にあることから、フォーラムの目的のひとつである大学進学への意欲の向上のためには、進路選択のためという参加動機を持っていない生徒にも役立ったと感じてもらうために、フォーラムの趣旨をあらかじめ伝える場を設けるなど、開催当日以外でのフォローを工夫することが必要と考えられる。

高校 3 年生では、大学生のメッセージから「おもしろそうだ」「充実している」という印象を受けると「高校での勉強への意欲」「大学進学への意欲」「進路選択の参考」が向上することが示された。高校 3 年生の場合、フォーラム実施時期の夏は、ある程度進路希望が決まっている状態であり、その実現に向けて勉強に取り組んでいる時期であると推測される。よって、フォーラムを通じて充実した大学生活を送る自分の姿を想像し、期待を高めることが進学への意欲を一層強め、ひいては受験に向けて高校での勉強への意欲の向上にもつながる。さらには、大学進学という進路選択をすることの意義を再確認できるものと考えられる。なお、登壇する学生の専攻は、高校生の進学希望先と同じであるとは限らないが、進学への強い意識が醸成されている場合、分野を超えて大学での学びそのものに対するモチベーションを高めた可能性がある。

上述のように学年により異なる傾向が見られたものの、全学年に共通して「おもしろそうだ」という印象を受けると「高校での勉強への意欲」「大学進学への意欲」「進路選択の参考」が向上することが示された。

4.3 総合考察

4.1 の学年別参加動機と 4.2 の決定係数 (R^2) の値をあわせて検討すると、自らの意思で自発的に参加した傾向が高い高校 3 年生や高校 1 年生のほうが、そうではない高校 2 年生よりもフォーラムの影響力が大きかったことから、自らの意思で参加するということが高大連携活動の影響力を高めると考えられる。また、大学生からのメッセージから受けた印象のうち、何が「高校での勉強の意欲」「大学進学への意欲」「進路選択の参考」の向上に影響するかは、学年ごと

に異なる傾向を示したことから、学年によって高大連携活動に求めるものが異なるということが考えられる。

よって、高大連携活動を企画・実施する際は、参加者が自ら参加したいと思える内容を提案するという観点と、参加する学年のニーズに合わせたプログラムを企画するという観点が重要であることが示唆された。

5 おわりに

5.1 本研究を踏まえた高大連携活動の展望

一般的に高大連携活動として広く認識されているものは、大学教員による高校への出張講義（『出前授業』と大学が遜って表現することもある）であろう。高校ごとにキャンパス見学や大学施設見学を行う大学も多い。いずれも高校等からの依頼に基づいて実施されるものを高大連携活動とし、大学での学びを高校生に提供することが円滑な高大接続を促し、高校生にとって有意義であると仮定して大学が応じているのが現状である。

東京都立大学では 2010 年に高大連携室を開室した当初より、高校と大学が連携して高校生の「自ら学ぶ力」を育成し、充実した大学生活をスタートするよう支えることを目標としている。その活動として、大学見学講座・大学教員による模擬講義（出張講義を含む）・大学施設見学（いずれも高校等からの依頼に基づく実施）のほか、東京都との連携による理系分野の研究体験プログラム等を開催している。さらに、最近では、探究学習支援への要望も増加している。

これまで多くの場合、東京都立大学へ関心がある、あるいは模擬講義の内容に興味がある高校生等がそれぞれのイベントに参加していたように見受けられた。しかし、最近の傾向としては、興味の有無によらず授業の一環として実施される大学見学、複数の講義から一つを選択しなくてはならない模擬講義、といった高校生の関心や希望を考慮しない行事や、実施が目的の行事が増加し、生徒に感動や希望を与えていないように思われる。この傾向を筆者らは指摘する。大学内でもこのような行事に協力することに疑問の声があがっている。

本研究を受け、高大連携活動を高校生の「高校での勉強への意欲」「大学進学の意欲」「進路選択の参考」の向上を目的にする場合には、実施内容は以下の 3 点に十分考慮する必要があるだろう。①高校生が興味・関心を持ち、自ら選択したプログラムへ参加すること、②高校生が自らの興味・関心を喚起するプログラムを提供すること（例えば、同窓生である卒業生が「大学生活はおもしろそうだ」と印象づけることは効

果的であろう), ③大学での学びが社会に出て役に立つことが分かるよう, 模擬授業では社会との関わりを重視した内容にすること, である。

特に進路選択を間近に控えた高学年の場合は, 高大連携活動を主催する大学そのものや, 取り上げられている専門分野への進学を志望していないなど, 様々な状況の高校生が参加していることを想定しておくべきである。そのような参加者であっても「おもしろそう」と感じられる企画を提供することが重要であり, 大学生に向けた大学の一部の専門分野に関する講義を提供するだけでは効果が得にくい可能性がある。

一方, 大学生が大学生活のおもしろさだけではなく, 高校時代にやっておけばよかったことを話すことで, 高校での日々の学びの積み重ねの重要性を伝えることも必要であろう。

この, 日々の学びの重要性と, 進路意識や興味・関心への意識付けについては, 大学側が高大連携活動の際に提供するだけでは一過的な刺激に限られてしまう。それゆえ, 高大連携活動の成果をより一層高めるためには, その一環として, 高校での日常的な指導が重要な役割を果たすと考えられる。高校での日常的な働きかけについては, 高校生の置かれた状況を最もよく理解している高校教員が行うことが望ましく, 高大連携活動での経験で得た意識付けを再認識するような指導が期待される。そのためには, 高校と大学が一体となって, 大学受験のその先を見据えた高校生の成長を促し見守るという双方の態度が必要である。すなわち, 大学側は高校の置かれた立場を理解し, 高校生の成長具合に応じたプログラムを提供することが求められる。また, 高校側は折に触れ大学での学びに接し, 社会が求めることにアンテナを張ることが必要であろう。

必要な情報はインターネットを用いれば十分得られる中で, これからの高大連携活動に必要なもののひとつは, 高校生が興味・関心を持てる分野を見つけられるよう支援することであろう。このことを高校と大学の双方が理解し, 高校生に働きかける必要がある。

5.2 今後の課題

本研究は首都大学東京で開催したフォーラムの参加者を分析対象としているため, 結果の一般化可能性については限界がある。また, 各回では講演テーマ, 登壇する教員及び大学生, 参加する高校生の集団が異なるものの今回の分析ではその違いを考慮していない。今後は, プログラム内容や参加者集団を考慮した検討をすることも必要であると考えられる。特に, 参加者の学力レベルによっては, かえって意欲等が低下する

可能性も懸念されることから, 学力レベルに着目した分析を行うことには意義がある。

さらに, 新型コロナウイルス感染症の拡大に伴い, 2020 年度に実施予定であった第4回のフォーラムが中止となったことを受け, 今後の高大連携活動のあり方そのものについても検討すべき段階にあると考える。2021 年度以降も, 対面での企画の実施が困難であることが想定される。このことが高校生の進路選択にどのような影響を与えるのか, また, 代替手段として重視されているオンラインによる企画について, オンラインだからこそできること, あるいはできないことは何か, 引き続き検討する必要がある。

謝辞

フォーラムの実施にあたり, 参加者の募集から当日の運営まで東京都教育庁の皆様にご多大なご支援・ご協力をいただきました。ここに厚く御礼申し上げます。また本研究の一部は東京都立大学学長裁量枠(社会連携研究支援)より助成を受けました。

参考文献

- 大学教育再生加速プログラム (AP) テーマⅢ: 入試改革・高大接続 (2020). 「事業の目的」大学教育再生加速プログラム (AP) テーマⅢ: 入試改革・高大接続
<http://ap-theme3.com/intro> (2020年3月14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)」文部科学省
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991_201.htm (2020年3月14日).
 大滝夏美 (2013). 「高校生の進路選択に関する志向性と今後の高大連携施策のあり方について」『立命館高等教育研究』**13**, 15-30.
 豊田秀樹 (1998). 『共分散構造分析 [入門編]: 構造方程式モデリング』朝倉書店.
 山本奨 (2011). 「キャリア教育の視点による高校生対象大学模擬授業改善の試み—Hollandの職業選択理論を利用した授業プログラム—」『岩手大学教育学部研究年報』**70**, 119-135.

地方国立大学の入試広報活動（２）

——『地方の国立大の魅力』冊子提供から講演実施へ——

山田 貴光, 森川 修（鳥取大学）

鳥取大学入学センターは地方国立大学の立場から、「高校教員」が抱える課題を解決・支援するために、高校生の「保護者」を対象にした『地方の国立大の魅力』冊子の制作を、2017 年度より開始した。『概要編』『就職編』『金銭編』『生活編』の 4 種類を制作し、2020 年 2 月迄に累計 38 万部を印刷し、高校の要望に応じ冊子を無料で提供してきた（送料のみ高校負担）。その影響から高校より依頼を受け、『地方の国立大の魅力』をテーマとする講演を実施してきた。その件数は年々増加している。冊子提供高校からの本学 3 か年の入試志願実績では、志願者数合計に対する占有率が増加傾向であった。また講演実施した高校からの本学入試実績では、志願者数が僅かであるが増加した。

キーワード：地方国立大，地方の国立大の魅力，高校教員，保護者，講演，入試広報

1 はじめに

情報を伝えたい側が相手の状況を鑑みずに一方的に情報を伝える“PUSH 型”よりも、相手側が求める情報を相手の要望に応じて伝える“PULL 型”のほうが、情報を伝える側にとっても受け取る側にとっても望ましい。大学側が“大学主体”で一方的に情報を高校側に伝えたとつもりになっても、高校側にとって有益で必要な情報でなければ、その情報の価値はない。大学側が“大学主体”の視点だけではなく“高校”側が求める視点も含めて考え、情報提供のあり方を検討することが必要である。鳥取大学入学センターでは、高校の中でも特に「高校教員」に焦点をあて、その課題の解決と支援を通じて、相手側から求められる“PULL 型”の入試広報活動のあり方を模索してきた。これまで行ってきた“PUSH 型”活動（例えば回数重視の高校訪問や広告媒体への出稿）を、現在は一切行っていない。代わりに行うようになった“PULL 型”活動には、2016 年度より運用開始した「国公立大学共催による高校教員対象説明会」（山田・三宅, 2017）や、2017 年度より制作開始した『地方の国立大の魅力』冊子企画（山田, 2019）があり、これまでに報告してきた。

『地方の国立大の魅力』冊子は、一見すると“鳥取大学を事例に地方の国立大の良いところを紹介する冊子”として認識されやすいが、そののみを目的に制作してきたわけではない。「高校教員」にとって、生徒の大学受験指導上、重大な問題となりうる「保護者」への対処法と情報提供のあり方を、解決・支援する意味合いもある。

「高校教員」にとって「保護者」対策に必要不可欠な冊子として求められるよう、数多くの「高校教員」から考えを伺い、「保護者」の意識や問題点をヒアリングし、解決・支援することも検討しながら取り組んできた。今回は『地方の国立大の魅力』に関する「冊子提供」の多様化の状況と、その影響によって要望がくるようになった「講演依頼」の広がりについて、まとめる。

2 『地方の国立大の魅力』冊子提供

2.1 冊子の制作と提供の状況

『地方の国立大の魅力』冊子シリーズとして 2017 年から 2019 年の 3 か年で、4 種類の冊子『概要編』『就職編』『金銭編』『生活編』¹⁾を制作してきた。高校には各冊子ができた段階で文書やメールで通知し、「要望があれば冊子は無料で提供する」旨を伝えてきた。4 種類の冊子累計は 2020 年 2 月末時点で印刷部数 38 万部となり、冊子提供した高校数はのべ 968 校、高校への提供部数は約 30 万部である。4 種類の冊子それぞれの制作と高校への提供の状況についてまとめたものが、表 1 「『地方の国立大の魅力』冊子の制作と提供の状況」である。

2.1.1 第 1 弾『概要編』の制作と提供

『概要編』は巻 3 つ折り 6 頁の制作物として企画し、2017 年 10 月から 2018 年 8 月までに合計 12.5 万部を印刷した（初回に 1.5 万部印刷しその後 3 回増刷）。費用面は 6 頁の制作費が税抜 25 万円、1 部あたりの印刷費は税抜 20 円であった。

表1. 『地方の国立大の魅力』冊子の制作と提供の状況			(2020年2月末時点)	
種類	第1弾 『概要編』	第2弾 『就職編』	第3弾 『金銭編』	第4弾 『生活編』
企画	6頁（巻3つ折り）	12頁（中綴じ）	16頁（中綴じ）	8頁（中綴じ）
制作費（税抜）	25万円	36万円	40万円	24万円
印刷総部数	12.5万部	5.5万部	16万部	4万部
1部あたり単価（税抜）	20円	26円	24円	18円
提供期間	2017年10月～2019年7月 （22か月）	2018年5月～2019年9月 （17か月）	2019年3月～2020年2月 （12か月）	2019年12月～2020年2月 （3か月）
提供したのべ高校数	360校	170校	357校	81校
高校への提供総部数	11.1万部	4.7万部	11.6万部	2.4万部
1校あたりの 提供部数	最多	1570部	1100部	1200部
	最少	10部	10部	9部
	平均	309部	278部	325部
残部数	0部	0部	3.8万部	1.6万部

在庫がなくなる 2019 年 7 月までに（22 か月間），冊子提供した高校数はのべ 360 校，高校への提供部数は 11.1 万部であった。

2020 年 2 月末時点で（3 か月間），冊子提供した高校はのべ 81 校，高校への冊子提供部数は 2.4 万部であった（2020 年 2 月末時点で残部数 1.6 万部）。

2.1.2 第2弾『就職編』の制作と提供

『就職編』は中綴じ 12 頁の制作物として企画し，2018 年 5 月から同年 12 月までに合計 5.5 万部を印刷した（初回に 0.5 万部印刷しその後 2 回増刷）。費用面は 12 頁の制作費が税抜 36 万円，1 部あたりの印刷費は税抜 26 円であった。

在庫がなくなる 2019 年 9 月までに（17 か月間），冊子提供した高校数はのべ 170 校，高校への提供部数は 4.7 万部であった。

2.1.3 第3弾『金銭編』の制作と提供

『金銭編』は中綴じ 16 頁の制作物として企画し，2019 年 2 月から同年 9 月までに合計 16 万部を印刷した（初回に 4 万部印刷しその後 2 回増刷）。費用面は 16 頁の制作費が税抜 40 万円，1 部あたりの印刷費は税抜 24 円であった。

2020 年 2 月末時点（12 か月間）で，冊子提供した高校はのべ 357 校，高校への冊子提供部数は 11.6 万部であった（2020 年 2 月末時点で残部数 3.8 万部）。

2.1.4 第4弾『生活編』の制作と提供

『生活編』は中綴じ 8 頁の制作物として企画し，2019 年 11 月に 4 万部印刷した。費用面は 8 頁の制作費が税抜 24 万円，1 部あたりの印刷費は税抜 18 円であった。

2.2 冊子提供した高校

4 冊子の種類にかかわらず『地方の国立大の魅力』冊子シリーズの提供要望があった高校を，2017 年度から 2019 年度の 3 か年で年度ごとに集計した。

2.2.1 冊子提供した高校の「数」

冊子提供した高校数について，年度ごとに集計（複数回提供した高校は 1 校カウント）すると，2017 年度は 91 校，2018 年度に 190 校，2019 年度に 318 校であり，1 年毎に約 100 校ずつ増加している状況であった。なお，3 か年連続で提供した高校は，30 校であった。

2.2.2 冊子提供した高校の「所在地」²⁾

冊子提供した高校の「所在地」を年度ごとに地方別に集計したものが，表 2「冊子提供した高校の所在地集計（2017 年度～2019 年度）」である。3 か年ともに「関西」が最も多く，次いで「東海」，「関東」，そして「中国」と続いている。本学における志願者の出身地の傾向は，「関西」が約 4 割，「中国」が約 3 割 5 分，「東海」が約 1 割であり，「冊子提供高校の所在地」と「本学の志願者出身地」が異なる傾向であった。地元の鳥取県を含めた「中国」は，都市部を含む「関西」「東海」「関東」に比べ高校の総件数がまづ少ない。また地域に私立大学の数が少ないため，

表2. 冊子提供した高校の所在地集計 (2017年度～2019年度)

2017年度			2018年度			2019年度		
地方	校数	%	地方	校数	%	地方	校数	%
関西	27	29.7%	関西	72	37.9%	関西	85	26.7%
東海	23	25.3%	東海	43	22.6%	東海	71	22.3%
関東	15	16.5%	関東	29	15.3%	関東	66	20.8%
中国	10	11.0%	中国	21	11.1%	中国	38	11.9%
四国	5	5.5%	四国	8	4.2%	九州	16	5.0%
九州	4	4.4%	甲信越	8	4.2%	東北	15	4.7%
甲信越	3	3.3%	九州	5	2.6%	四国	8	2.5%
北海道	2	2.2%	東北	2	1.1%	甲信越	8	2.5%
東北	1	1.1%	北陸	2	1.1%	北陸	6	1.9%
北陸	1	1.1%	計	190	100.0%	北海道	5	1.6%
計	91	100.0%				計	318	100.0%

元々国立大学への進学志向が強い。そのため、冊子提供件数は「関西」「東海」「関東」に比べ少なかったと考えられる。志願実績の影響はあるものの、都市部の「関西」「東海」「関東」からの要望が多い結果であった。つまり、人口も高校数も多い地域からの要望が多かった。都市部には通学可能な私立大学が豊富なため、身近ではない地方国立大学への理解が保護者に浸透しておらず、冊子の要望に繋がったと考えられる。

2.2.3 冊子提供した高校からの本学志願

冊子提供した高校の本学入試の志願実績を調べた。

2017 年度に冊子提供した 91 校のうち、平成 30 (2018) 年度入試では 58 校 (354 名)、平成 31 (2019) 年度入試で 63 校 (443 名)、令和 2 (2020) 年度入試で 56 校 (365 名) から志願があった。これらの高校からの志願者数は 3 か年続けて増加傾向ではなかった。本学志願者数合計は平成 30 (2018) 年度入試 5356 名、平成 31 (2019) 年度入試 5773 名、令和 2 (2020) 年度入試 4481 名だったので、占有率でみると平成 30 (2018) 年度入試 6.6%、平成 31 (2019) 年度入試 7.7%、令和 2 (2020) 年度入試 8.1%で、上昇傾向であった。

2018 年度に冊子提供した 190 校では、平成 31 (2019) 年度入試では 127 校 (1362 名)、令和 2 (2020) 年度入試で 114 校 (1125 名) から志願があった。本学志願者数合計に対する占有率は、平成 31 (2019) 年度入試 23.6%、令和 2 (2020) 年度入試 25.1%で、上昇傾向であった。

2019 年度冊子提供 318 校では、令和 2 (2020) 年度入試 169 校 (1479 名) で、約 5 割の高校から志願

があった。令和 2 (2020) 年度入試の本学志願者数合計に対する占有率は 33%に達した。2019 年度に冊子提供したものの令和 2 (2020) 年度入試で志願がなかった高校は 149 校となるが、この 149 校を過去 3 か年の入試でみると、約半数の 69 校で志願実績があった。したがって 318 校中、直近 3 か年で志願実績がなかった高校は 80 校 (25.2%) であった。過去 10 か年の入試でみると、318 校中 275 校から志願があり、過去 10 か年全く志願実績のない高校は 318 校中 43 校 (13.5%) であった。そのため、もともと本学への志願実績のある高校から、冊子提供の依頼が多いことがわかった。

2.2.4 冊子提供した高校の反応と活用

『地方の国立大の魅力』冊子シリーズについて、「高校教員」の声を収集するため、『生活編』を提供する代わりに、冊子に対する「意見」「活用方法」を 2019 年 12 月から 2020 年 1 月に求めた。

冊子に対する「意見」を抜粋したものが、表 3「高校教員からの『生活編』請求時のコメント (一部抜粋)」である。全国的に「地元志向」の傾向が強いことがわかる。そして「地元志向」の強い「保護者」「生徒」の対応に進路指導担当教員が苦慮しており、地元しか考えていない狭い視野と進路選択の幅を広げさせるために、冊子を活用していることがわかった。

冊子の「活用場面」については、「保護者」の来校機会である「保護者会」「PTA 総会学年別懇談会」「保護者向け進路説明会」「奨学金等進学資金説明会」「保護者面談」等で配布説明、との回答があった。また「生徒」には「進路ガイダンス」「学年集会」「LHR」「総合的な学習の時間」「進路面談」等で配布し、自宅に持ち帰らせ「保護者」に渡すよう伝えている、という回答が多かった。また「保護者」「生徒」のみならず、同僚である「教員」に対して、地方国立大学の理解促進と進路指導を促すため活用しているというケースもあった。

3 『地方の国立大の魅力』講演実施

3.1 冊子提供の前後の変化

「高校で話をする機会」と言えば、従前は大学説明や学問系統の説明を主とする「高校内ガイダンス」への参加が多かった。この形式は、高校と大学の間を仲介する業者によって運営されることが多く、ミスマッチの案件が少なくなかった。参加大学は基本多数であり、単独で呼ばれる機会はほとんどなかった。また、参加費を求められることはないものの、交通費は自己

表3. 高校教員からの『生活編』請求時のコメント（一部抜粋）

No.	連絡日	都道府県	役職	コメント
1	2020/1/13	北海道	進路課主任	北海道以外の大学に目を向けることで視野を広げ、幅広い選択肢を生徒及び保護者に知ってもらうために、とても効果的な資料と考えております。
2	2020/1/6	栃木県	進路指導主事	昨年に貴学から1冊送っていただいたが、同僚教員から大変好評で、学年全員の配布を希望する声がありました。見やすくわかりやすい大きさと適度なページ数が良いです。地方国立大の良さをPRする冊子はあるようで、なかなか無いのが現実です。
3	2019/12/20	群馬県	進路指導主事	『金銭編』は、詳細なデータに基づいた記述で説得力がある。様々なパターンで生活費と学費がどれくらいかかるかというデータは、具体的な数値とともに非常に参考になった。今回の『生活編』は、生活習慣や金銭管理など、保護者が心配とするテーマで差別化されている。
4	2019/12/24	埼玉県	進路指導部	教職員と保護者に対する説明として役立っていると思います。首都圏のため、地方国立大学に目が向きません。視野を広げるためにも、データがしっかりしているこの冊子は重宝しています。
5	2019/12/20	東京都	国公立クラス	東京は私立大学が多く、また保護者も東京出身者が多いため、地方国公立大学を「知らないから選べない」ことが多々あります。
6	2020/1/8	福井県	進路指導部長	昨年、『地方国立大の魅力 金銭編』を配布したところ、大変好評でした。生徒から「私も国立大にいけるかな」との問い合わせが多く、モチベーションアップにつながりました。来年度は『生活編』を使って、さらなる意欲の向上を図りたいと考えています。
7	2020/1/27	岐阜県	進路指導部長	生徒や保護者に国公立大学の魅力を紹介するのにとても良い冊子だと思います。センター試験後ではなく、3年のはじめにいくつかの国公立大学を知っておくことも、生徒のモチベーションの向上、保護者の進路支援意識のために大切だと思っています。
8	2020/1/15	静岡県	進路指導主事	とても分かりやすく編集されていると思います。具体的なデータにより説得力がある。生徒保護者が知りたい内容にフィットしている。ヘンな言い方かもしれませんが、貴校の名前が前面に出ていないことが、逆に貴校の誠意を表す結果になっていると思います。
9	2020/1/9	愛知県	進路指導主事	地元志向が強い愛知県ですが、地方の国立大学で学ぶメリットや、地方に進学する上での不安を解消してくれる情報が分かりやすく示されています。現3年生に『金銭編』を配布しましたが、保護者にも進路を幅広く考えてもらう良い助けになっています。
10	2019/12/20	愛知県	進路指導主事	子どものひとり暮らしに不安を感じている保護者や、家から通える大学しか許さない保護者が多い中、その不安やわだかまりを軽減するような内容です。保護者にぜひ読んでもらいたいです。
11	2019/12/20	三重県	進路指導部	今年度『金銭編』を1学年対象に配布させていただき、反響が良かったので、次年度も使用します。一人暮らしのイメージが湧かないことから通える大学を希望する生徒・保護者が多いため、『生活編』は進路選択の幅を広げる後押しとしてとても役立ちます。
12	2019/12/23	大阪府	進路指導主事	親元を離れた大学生活の様子がイメージとしてわかる。学生の出身地・学生の充実生活・数字によるデータ等があり、高校生にも、また保護者も理解できて、良いと思います。
13	2020/1/7	大阪府	進路指導部	学級懇談会や三者懇談会で活用しています。1,2学期の懇談では地方国公立大を視野に入れていても、直前になって保護者が経済的理由により地元志向になってしまうこともあります。保護者が抱く不安や疑問をこの冊子で解消していきたいと思っています。
14	2019/12/26	大阪府	進路指導部長	近畿圏では地元志向が強いですが、貴学発行の冊子などを活用しつつ低学年のうちから保護者に対し「遠方を視野に」と働きかけ、生徒の進路選択の幅が広がっています。
15	2020/1/27	兵庫県	進路指導部長	例年7～8割の生徒が国公立大を希望します。しかしその動機は「安いから」「見栄えがいいから」という本末転倒なものです。このような動機ゆえ、早々に私大に流れる者が多数現れます。地方国立大の魅力の本質を、わかりやすいビジュアルで示されているので、大変助かります。
16	2019/12/23	兵庫県	進路指導部長	「家から通える大学へ」「親元に置いておきたい」と考える保護者が大多数です。その意識を変えるため、毎年活用しています。少しずつですが、保護者の意識に変化が出ているように思われます。
17	2020/1/7	岡山県	進路指導課長	非常に分かりやすい冊子で、昨年も『金銭編』を保護者会で活用し、保護者から好評でした。業者が作成した冊子に比べ、生徒や保護者の視点に立っていて分かりやすい説明だと思っています。
18	2020/1/27	岡山県	進路指導主事	生徒や保護者に地方の国立大学の魅力を説明する上で大変役立っています。生徒にとっても実際の大学生活のイメージでき、具体的に考えやすいようです。
19	2019/12/23	香川県	進路指導主事	地元志向の強い保護者・生徒に対して、「県外の国公立大も視野に入れてみては？」と進路指導の際に利用させていただいています。大変ありがたい冊子です。
20	2019/12/23	長崎県	第3学年主任	経済的に厳しい家庭が多く、説明がなければ「県内」「無理なら就職や専門学校」という保護者が年々増えています。このような客観的な資料があると話がしやすくなります。

負担（大学負担）が多く、参加可否のネックとなった。そのため、参加案件は県内および隣接県の高校が主であり、遠方の高校は依頼自体がない状態であった。しかし『地方の国立大の魅力』冊子提供を始めると、近隣であれ遠方であれ、全国の高校から講演依頼の相談を受けるようになった。志願実績の多い「関西」のみならず、志願実績の少ない「東海」「関東」の高校の進路指導主事からも、「保護者」「生徒」に『地方の国立大の魅力』講演をしてほしい、という依頼連絡が増えた。業者を介さず直接やりとりすることで、講演詳細（日程、内容、高校側の要望等）確認が可能になり、入学センター専任教員 2 名で日程調整可能な限りで依頼を快諾し対応してきた。費用面に関しては、講演料や謝金は一切求めている。移動にかかる経費のみ、高校負担を原則的にお願している（他の出張案件と重なる場合や近隣の場合は除く）。これによって講演時の移動費コストの削減につながり、大学側にとって大きなメリットとなった。

3.2 講演実施した高校

『地方の国立大の魅力』講演を行った高校を、2017 年度から 2019 年度の 3 か年で確認した。

3.2.1 講演実施した「数」

講演を実施した高校の「数」（同じ年度で複数回実施しても 1 校カウント）、講演の「件数」、その講演の聴講者数（「生徒」「保護者」「教員」）をまとめたのが、表 4「講演実績の高校数・件数・聴講者数」である。

高校数と講演件数に関して、当初の 2017 年度はわずか 3 校 3 件であったが、その後相談が増え続け、2018 年度は 28 校 32 件、2019 年度は 47 校 60 件となった。冊子提供の広がりとともに、『地方の国立大の魅力』講演の依頼件数が増加していった。

講演実績	校数	件数	聴講者数			
			生徒	保護者	教員	合計
2017年度	3校	3件	283	25	24	332
2018年度	28校	32件	4,056	807	265	5,128
2019年度	47校	60件	8,327	2,662	559	11,548

聴講者数（「生徒」「保護者」「教員」）の合計は、2017 度は 332 名であったが、2018 年度では 5,128 名、2019 年度では 11,548 名となった。2019 年度 60

件の講演実績のうち、「保護者」のみを対象とした講演は 18 件（30.0%）、「生徒」のみを対象とした講演は 38 件（63.3%）、「生徒」「保護者」混合の講演は 4 件（6.7%）であった。「保護者」対象よりも「生徒」対象の案件が多く、さらに「生徒」向けの場合には“1 学年全員”といった集合形式が多いため、聴講者の数が「保護者」よりも「生徒」が多い結果となった。「教員」の聴講者数は、講演時の立ち会いの教員の数を集計した。

3.2.2 講演実施した高校の「所在地」²⁾

講演実施の高校「所在地」について、年度ごとに地方別に集計した結果が、表 5「講演実施した高校の所在地集計（2017 年度～2019 年度）」である。2017 年度は遠方の「東海」「関東」から始まり、2018 年度は志願者の多い「関西」からの依頼が多く実施した。2019 年度になると、「関西」のみならず「東海」の講演依頼も増え、実施した高校数は同数となった。

表5. 講演実施した高校の所在地集計（2017年度～2019年度）

2017年度			2018年度			2019年度		
地方	校数	%	地方	校数	%	地方	校数	%
東海	2	66.7%	関西	13	46.4%	関西	17	36.2%
関東	1	33.3%	東海	7	25.0%	東海	17	36.2%
計	3	100.0%	関東	4	14.3%	関東	8	17.0%
			中国	2	7.1%	中国	2	4.3%
			四国	2	7.1%	北陸	2	4.3%
			計	28	100.0%	九州	1	2.1%
						計	47	100.0%

3.2.3 講演実施した高校からの本学志願

2019 年度に講演実施した 47 校について、本学入試の志願実績を調べた。

令和 2（2020）年度入試では 47 校中 30 校（146 名）から志願者があった。令和 2（2020）年度入試で志願がなかった 17 校について、直近 3 か年の入試でみると 10 校から志願者があった。したがって直近 3 か年で志願実績がない高校は 7 校（14.9%）であった。過去 10 か年の入試で全く志願実績のない高校は 47 校中 4 校（8.5%）であった。

また、直近 3 か年で志願のあった 40 校からの総志願者数は、平成 30（2018）年度入試で 130 名、平成 31（2019）年度入試で 143 名、令和 2（2020）年度入試で 146 名であった。講演実施高校からの本学志願者数はわずかに増加であった。

3.2.4 講演実施した高校の反応

その高校の地域における立ち位置、先輩生徒の進学実績、日常普段の進路指導の状況によっても、「生徒」「保護者」の講演に対する反応は異なる。しかしながら、聴講した「生徒」「保護者」の関心度合いは、講演中の聞く姿勢を見れば明らかであり、聞く姿勢と集中力を保てない者が多いようであれば、講演者側の問題である。講演後に「生徒」「保護者」から直接、質問や意見をもらいその場で反応を確認できることで、聴講者の理解度や興味関心の高いテーマが何かがわかる。同じ高校から翌年度も講演依頼が継続するようであれば、その高校が狙う目的に適した講演を提供できたといえる。

東海地方のある高校で2年生向けの講演を2020年2月に実施した後、連絡役の進路指導主事の先生から以下コメントをメールでいただいた。

先日は講演ありがとうございました。「地方国立大学」に対して消極的になっているのは、「生徒」よりも実は「担任」ということをこれまで感じておりました。意識改革をしたいと思っていたところ、先日の講演に2学年の担任団の先生方が積極的に聞きに来てくれました。講演は「生徒」だけでなく「教員」にとっても非常に良い機会となりました。

当初の目的とは異なる目的を達成できたようであったが、残念ながら「高校教員」の中に国立大学の魅力を生徒に伝えきれない者が出てきているということ、現実的に知り得ることとなった。

4 おわりに

日本における高等教育研究の第一人者である天野郁夫氏が、著書『日本の大学像を求めて』の中で、“国立大学の「地盤沈下」”や“受験生の「国立大学ばなれ」”を指摘したのは、今から約30年前の1991年であった。30年前にすでに受験生の「国立大学ばなれ」が起こっていたにも関わらず、国立大学全体が共通で有する価値を提示してこなかった。それぞれの大学が、“入学者選抜”の変更やAO入試の導入等、自学の入学者選抜方法の変更と改善を行ってきたものの、国立大学全体の優れた点やその共通価値を広く一般に知らしめる活動を、国立大学セクターとして怠ってきた。私立大学が拡大し続けたこの30年の間に、残念ながら国立大学の魅力を生徒に伝達できない、理解していない「高校教員」が現れてしまっている。18歳人口の急激な減少が自明だからこそ、

ステークホルダーに“国立大学全体の魅力”を伝えていく必要があるのではないだろうか。

現行の一般入試を主とした入学者選抜の制度の中で、地方の国立大学を受験する者の志望理由に、大きな違いは見当たらない。地方の国立大学同士が入試広報上で連携協働していくことで、国立大学が有する価値を受験生に浸透させていくことができるのではないだろうか。今後、自学のPRを優先するのではなく「地方国立大学の価値」を広め国立大学志望者層の裾野を拡大させていくことが、地方の国立大学アドミッション担当者の責務となりうる。さもなければ、多くの地方国立大学が今後の急激な志願者減少によって喘ぐこととなるであろう。

一地方国立大学ができることは、予算も時間も人的資源も限られる。新しい入試広報のカタチを、地方国立大学が連携することによって進めていくことが一層求められてきている。

注

- 1) 『地方の国立大の魅力』の4種類『概要編』『就職編』『金銭編』『生活編』の冊子の紙面は、鳥取大学入学試験情報ホームページの入試広報物ページで確認できる（4種類のPDFデータを掲載）。<<http://www.admissions.adm.tottori-u.ac.jp/poster>>（2020年3月6日）
- 2) 高校「所在地」の地方ごとの集計区分は、以下とした。
「北海道」は北海道、「東北」は青森県・岩手県・宮城県・秋田県・山形県・福島県の6県、「関東」は茨城県・栃木県・群馬県・埼玉県・千葉県・東京都・神奈川県のみ6県、「甲信越」は新潟県・山梨県・長野県の3県、「北陸」は富山県・石川県・福井県の3県、「東海」は岐阜県・静岡県・愛知県・三重県の4県、「関西」は滋賀県・京都府・大阪府・兵庫県・奈良県・和歌山県の2府4県、「中国」は鳥取県・島根県・岡山県・広島県・山口県の5県、「四国」は徳島県・香川県・愛媛県・高知県の4県、「九州」は福岡県・佐賀県・長崎県・熊本県・大分県・宮崎県・鹿児島県・沖縄県の8県。

参考文献

- 天野郁夫(1991).『日本の大学像を求めて』玉川大学出版部。
山田貴光・三宅将史(2017).「国公立大学協力による入試広報活動の展開—鳥取大学と公立鳥取環境大学による事例—」『平成29年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会(第12回)研究発表予稿集』249—254。
山田貴光(2020).「地方国立大学の入試広報活動—鳥取大学の事例—」『大学入試研究ジャーナル』30, 59—65。

学生募集広報における学生のクチコミ向上

喜村 仁詞, 大塚 智子 (高知大学)

大学の教育等内容は可視化が難しいことから、高校教員は定性的指標として自校卒業生による大学評価を重視している。また高校生や保護者は、進学に関する専門的知識を有する高校教員の意見を重視し大学選定を行なっている。そのため、在学生の大学評価は受験生の大学選択に多大な影響を与えるものとなる。そこで本研究では、在学生の大学評価を向上させ肯定的なクチコミ情報の発信を促す効果を持つ“学生募集広報ワークショップ”の実用化を検討する。在学生が自大学の広報内容を話し合うワークショップが大学理解や愛校心、肯定的なクチコミをもたらす他者への推奨意向を向上させるのである。

キーワード：ワークショップ、クチコミ、愛校心、大学理解

1 はじめに

マーケティング理論に基づく、大学はサービスに分類される。サービスは無形性、同時性、不確実性、消滅性の4特性を持ち、事前に手に取って確かめることができないことや、サービス提供者によって異なるサービスが提供されることなどの特性から品質の評価が難しいとされる(Grönroos, 2007)。

ベネッセ教育総合研究所(2015)によると、受験生は「将来の仕事や就職に役立つような力を身につけたい」「専攻する分野について深く学びたい」「友人を作り、良い人間関係を広げたい」など授業内容やキャンパスライフなど、普段の学生生活に関する期待を寄せている。そこで、高校教員が大学評価の指標として着目するのが、自高校の卒業生による大学評価である。卒業生による在校生への大学生活に関する講演会や座談会を開催するなど様々な機会を通じて、情報収集が行なわれており、在学生による肯定的なクチコミ発信の増加が行われるようになる学内での取り組みが効果的である。

また、喜村・大塚(2020)および喜村・小暮(2020)は、2018年度に実施した学生が自大学の学生募集に関する広報内容を検討するワークショップ(以下、ワークショップ)が、これまでの大学の広報内容の評価や大学側が気づかなかった新たな広報内容の発見をもたらせたこと(喜村・大塚 2020)、そして学生の大学理解や愛校心、肯定的なクチコミをもたらす他者への推奨意向(以下、推奨意向)を向上させる効果を持つこと(喜村・小暮 2020)を明らかにした。

そこで本研究では、全学生への実施に向けた当該ワークショップの実用化モデルの開発に向けた議論を行う。2018年度に実施したワークショップは、初学者向けのマーケティングの授業の一環として計6回にわたり実施したが、実用化にあたっては回数を短くするこ

とや、各教員の専門分野に応じたマーケティング理論以外を用いたコンテンツの開発が必要となるであろう。また、グループ構成も重要な検討事項となる。

はじめに、先行研究から大学生のクチコミが受験生にどのように伝達されるのか、そして顧客満足理論から肯定的なクチコミの生成について理論的な考察を行う。次に、2018年度および2019年度の2年間に実施したワークショップの状況から、内容や形態についての考察を行う。また、対象年次は1年生を中心とし、ワークショップの内容および形態についての検討を行う。入学後出来るだけ早い時期の学生から取り組むことで、肯定的なクチコミの増加を目指すべきであろう。

なお、このような在学生の大学に関するクチコミ向上に関した研究は、管見の限りでは見当たらない状況である。

2 大学生のクチコミが受験生に与える影響

2.1 高校教員が重視する自校卒業生の大学評価

サービス品質の評価として挙げられるのが、定量的指標と定性的指標の2点である。定量的指標には手術の成功率、大学の合格率など回数や時間など計測できる顕在化した指標である。一方、定性的指標には主に顧客や従業員などによる評価が用いられており、授業内容やキャンパスライフなど、普段の学生生活の評価が該当する。

JS コーポレーション(2010)によると、大学が高校に訪問し説明を行う際に印象が良かった特徴として、約65%の高校教員が「自校出身者の現況を知らせてくれる」を挙げる。また、生徒に安心して進められる大学の特徴として約60%の高校教員が「学生の面倒をよくみってくれる」を挙げる。また、リクルート(2009)によると、約57%の高校が卒業生との懇談会や卒業生による在校生対象の大学生活説明会を実施している。大学

の教育内容の可視化が難しいことから、学力や人格などを把握している自校卒業生が当該大学でどのような学生生活を送っているのかを知ることで、大学の内容や自高校の生徒にその大学が適合するのかなどの評価を行っているのである。

このように、高校教員は大学のプロセス品質を評価する際の定性的指標として、自校卒業生による大学評価を重視しているのである。

2.2 受験生や保護者が重視する高校教員の大学評価

リクルートマーケティングパートナーズ(2017)によると、高校生の進路に関する相談相手は、1位が「母親」で82%、2位が父親および友人で(42%)、4位が高校担任教員(32%)である。そして、進路選択を行う際に「保護者の意見を少し参考にしながら、自分自身で決めたい」と考える高校生は54%を占める。

喜村(2012)は、受験生の受験大学の選定に最も影響を与えるのが高校教員の意見であり、合格した大学の中から入学する大学を選定するのに最も影響を与えるのが保護者の意見であると指摘する。受験大学の選定に高校教員が最も影響を与えるのは、大学の正確な評価を入学前に行うことが困難なことから、大学進学に関する専門的知識を有する高校教員の意見を重視するためである。一方、入学する大学の決定に保護者の影響が大きいのは、大学入学に係る経費(入学金や授業料等)を概ね保護者が支弁するためである。

また、保護者の進学情報の取得先の1位に挙げられるのは「高校で配布されて子どもが持ち帰った資料(42%)」および「高校の担任の先生(42%)」であり(リクルートマーケティングパートナーズ, 2017)、大学進学に関する専門的知識を有する高校教員の意見が重視されているのである。

これらから、喜村・小暮(2020)は、高校内における大学情報の受験生へのクチコミ伝達ルートを示しており、図1はそれに修正を加えたものである。高校教員は受験生に最も影響を与える保護者に影響を与えるのであり、受験生の大学選択に直接的・間接的に多大な影響を及ぼしている。また、その高校教員の大学評価に影響を与えるのが、自校卒業生の大学評価である。そのため、大学は在学生の自大学に関するクチコミを向上させることで、受験生に肯定的な大学情報の伝達が可能となるのである。

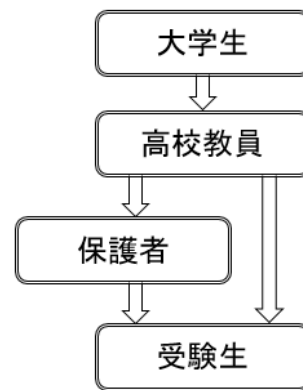


図1 大学情報のクチコミ伝達ルート
(出所：喜村・小暮 2020 を参考に筆者作成)

3 顧客満足研究に基づく大学生のクチコミ生成

Oliver(1980)は、顧客満足を「消費者の充足反応であり、製品やサービスへの事前期待の消費後の充足や未充足の程度である。」と定義する。事前期待とは商品への満足に影響を与える要因(Anderson, 1973)であり、知覚された成果が事前期待を超えている場合は満足するが、事前期待より低い場合は不満を抱く(Spreng, MacKenzie & Olshavsky, 1996)。顧客満足はロイヤルティ(帰属意識や愛着)や推奨意向に影響を与えるのであり(Oliver, 1980)、顧客満足の向上に伴い推奨意向の向上(肯定的なクチコミの発信)や、ロイヤルティの向上(帰属意識や愛着の向上)をもたらす。反対に、顧客満足が不満に陥ると推奨意向は低下(否定的なクチコミ情報の発信)や、ロイヤルティの低下(愛着や帰属意識の低下)をもたらす。とりわけ否定的なクチコミは肯定的なクチコミの2倍発信されることから(Goodman, 1999)、顧客満足を向上させ、否定的なクチコミの発信を減少させることが重要となる。

喜村・小暮(2020)は、これら顧客満足の先行研究に基づき、高校教員への大学生のクチコミ情報の生成ルートを示している。図2は、それに修正を加えたものである。大学に様々な期待を持って入学した学生は、学生生活を送る中で入学前の期待に基づき大学を評価する。入学後の評価が入学前の期待を上回ると大学満足度が向上し、肯定的なクチコミの発信や愛校心の向上をもたらす。愛校心の向上は、勉強やクラブ活動等、学生生活に取り組む態度を向上させるのであり、学生の活躍は大学の結果品質を向上させるものとなる。反対に入学後の評価が入学前の期待よりも低い場合は不満に陥るのであり、否定的なクチコミの発信や愛校心の低下を招く。したがって、肯定的なクチコミが高校に伝達されるためには、入学後の評価を高め、大学満

足度を向上させることが必要となる。

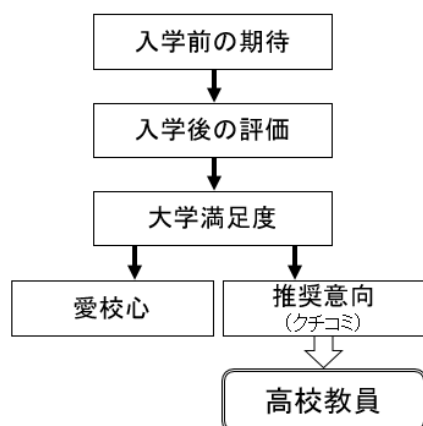


図2 大学生のクチコミ生成ルート
(出所：喜村・小暮 2020 を参考に筆者作成)

4 学生募集広報ワークショップによるクチコミ向上

喜村・小暮 (2020) は、大学の学生募集広報内容を検討するワークショップ (以下、ワークショップ) が在学生の入学後の評価を高めるプログラムであることを、2018 年度に実施したワークショップを用いて明らかにした。参加者間で大学の知識の共有を行いながら広報すべき内容を検討することで、新たな広報内容の創出のみならず、参加者の愛校心や他者への推奨意向を向上させる効果を持つ。

ワークショップは高知大学において 2018 年度の共通教育科目「はじめてのマーケティング」にて実施したものである。当該科目はマーケティングの初学者を対象とした講義であり、マーケティングの基本的な概念の修得を目的としている。その中で、学習したマーケティング理論を実際に使用する機会として、「高知大学の学生募集広報内容の検討」をテーマとしたワークショップを実施した。はじめに各自の受験時や入学後の体験を通じて得た高知大学に関する情報を共有する。そしてその上で、受験生に広報すべき内容について検討することで、顧客視点の広報内容の創出を行うことを目的とするものであった。

4.1 2018 年度ワークショップ

2018 年度は、第 10 週目以降、計 6 回の授業において後半 30 分間の計 180 分間を利用して実施した。ワークショップにより学生から提案された広報内容は 6 点に集約されたが、そのうち 3 点についてはこれまで大学側が着目してこなかった、南海トラフ地震へのカリキュラムや生活サポートでの対応、そして、多くの

学生にとってあまり馴染みのない高知県で生活へのサポート体制に関する広報内容であった。従来の大学が発信していた広報内容は、他大学との差別化要素の創出に視点が置かれた結果品質によるものであったが、学生による新たな提案は学生生活の土台となる高知県での生活環境に関する内容であり、プロセス品質に関する広報の必要性が指摘されたのである (喜村・大塚 2020)。

そして、副次的な成果としてワークショップ終了後のアンケート (任意・無記名) の中で、ワークショップによって学生たちの大学への理解や愛校心、他者への推奨意向の向上が観察された (喜村・小暮 2020)。

4.2 2019 年度ワークショップ

4.2.1 実用化に向けた課題

ワークショップを実用化するにあたり課題となるのが以下の 3 点である。

第 1 はワークショップの回数である。2018 年度は 6 週にわたり実施したが、汎用プログラムとして実用化するためには、できるだけ短期間でのプログラムの作成が必要となるであろう。そこで、2019 年度は実施時間を確保しながら回数を 2 回に短縮して実施する。

第 2 はグループの構成である。複数学年・複数学部・様々な地域性など多様性を持つグループ構成を行うことで様々な大学情報の交換が行われ、大学理解がより深まると考えられる。そこで、同一学科・学年、複数学科・異学年など多様なグループ構成での実施を試みる。第 3 はワークショップの内容である。ワークショップではマーケティング理論を切り口に議論を進めているが、マーケティングを専門外とする教員にとっては運用しにくいコンテンツとなる可能性がある。そのため、実施する教員の専門性に応じたコンテンツや分野を横断した汎用性のあるコンテンツの開発が必要であろう。そこで、ワークショップ終了後のアンケートに自由記述欄を設け、どのような話し合いが、大学への理解や評価の向上に寄与したのかを考察する。

4.2.2 2019 年度ワークショップの概要

2019 年度のワークショップも 2018 年度と同様に、マーケティング理論を使用する機会として高知大学の学生募集広報内容についての検討を行なった。

第 1 回のワークショップでは、高知大学の受験時の経験や大学生活についてグループ内で共有を行った。そして、グループメンバーの報告内容を基に、各自で高知大学の学生募集についての SWOT 分析を行った。SWOT 分析とは企業の経営戦略策定に用いられる分

析フレームであり、自社の強み（Strength）、弱み（Weakness）、外的な脅威（Threat）、機会（Opportunity）を明らかにし、その上で有効な戦略を策定するものである。

そして第2回は、各自が作成したSWOT分析の内容をグループで共有し、それを基に高知大学の強みや弱み、脅威や機会等について議論した後、高知大学の学生募集広報内容の検討を行った。

期間については、2018年度（6回×30分＝計180分）と同じ時間数を確保した上で、回数を2回（90分×2週＝180分）に短縮して実施した。

また、グループ構成については、受講生132名を1年生を必ず含むよう、以下の4パターンのグループ（1グループあたり6名：計22グループ）に振り分けを行った。なお、男女比については出来る限り均等になるようにした。

- ①1年生のみ（単一学科）×2グループ
- ②1年生のみ（複数学部・複数学科）×7グループ
- ③複数学年（単一学部・複数学科）×3グループ
- ④複数学年（複数学部・複数学科）×10グループ

5 アンケート結果に基づく検証

2018年度および2019年度ともワークショップ終了時にアンケート調査を実施している。なお、アンケートへは無記名であり、回答の可否も自由とし、回答者は授業終了後に提出するよう依頼したものである。質問項目は、ワークショップにより「大学理解」「愛校心」「推奨意向」が向上したかについて「5：とても思う 4：そう思う 3：どちらともいえない 2：あまり思わない 1：全く思わない」の5段階評価を問う設問およびワークショップに対する自由記述欄を設けている。なお、2018年度は71名（参加者71名）が回答、2019年度は120名（参加者132名）が回答している。

本稿では、このアンケート結果から実用化への課題となる「回数」「グループ構成」「内容」についての考察を行う。

5.1 回数に関する考察

ワークショップの回数を2018年度の6回（1回あたり30分）から、2019年度は2回（1回あたり90分）へと、実施時間は確保しながらも回数を短縮することで「大学理解」「愛校心」「推奨意向」に回数もたらす影響についての比較を表1の通り行なった。

表1 ワークショップの回数比較

	2018年度 (n=71)		2019年度 (n=120)		t 値
	平均	分散	平均	分散	
大学理解	3.89	0.48	4.11	0.54	2.13 *
愛校心	3.56	0.57	3.31	0.77	-2.18 *
推奨意向	3.50	1.21	3.82	0.75	2.23 *

*p<.05, **p<.01, n.s.: not significant

「大学理解」および「推奨意向」については、平均値が2019年度が2018年度を上回っている。また、t検定を行った結果、有意差が確認された。一方、「愛校心」については、反対に2018年度が2019年度を上回る結果となり、また、t検定を行った結果、有意差が確認された。

このように「大学理解」「推奨意向」については、回数よりも1回あたりの時間を長く取ることによって成果がより向上する。一方、「愛校心」については回数を重ねることでより向上する結果となった。ワークショップの様子を観察してみても、単独学科で構成しているグループはいずれも顔見知りであり人間関係が構築されていた様子が窺えたのであり、愛校心については、グループ内での関係性の深さが影響をもたらすことが考えられる。

5.2 グループ構成に関する考察

そこで、2019年度アンケートから、1年生のみで構成するグループで、単一学科グループ（同じ学科の学生のみで構成）と複数学科グループ（複数の学部や学科で構成）との比較を行った。

すると、表2の通り、「大学理解」「愛校心」「推奨意向」とも単一学科の方が高く、またt検定を行った結果、「愛校心」「推奨意向」においては有意差が確認された。

表2 学科の多様性比較（1年生）

	単一学科 (n=11)		複数学科 (n=41)		t 値
	平均	分散	平均	分散	
大学理解	4.36	0.45	4.10	0.69	0.98 n.s.
愛校心	4.55	0.47	3.80	0.91	2.40 *
推奨意向	4.09	0.49	3.20	0.81	3.05 *

*p<.05, **p<.01, n.s.: not significant

続いて、異学年でグループを構成することで、先輩の大学評価や大学に関する情報が1年生にどのような影響を与えるのかを考察するために、2019年度のデー

タから1年生のみで構成したグループと複数学年グループ(上級生との混成)に属する1年生を表3の通り比較した。3項目とも複数学年グループが平均値は高い傾向にはあるものの、t検定を行った結果、いずれも非有意であった。

表3 学年の多様性比較

	1年生のみ (n=52)		複数学年 (n=24)		t 値
	平均	分散	平均	分散	
大学理解	4.02	0.65	4.33	0.41	-1.68 n.s.
愛校心	3.29	0.84	3.38	0.77	-0.39 n.s.
推奨意向	3.89	0.81	4.00	0.78	-0.52 n.s.

*p<.05, **p<.01 , n.s. : not significant

このように、「大学理解」についてはグループ間に差はないが、「愛校心」および「推奨意向」の向上については、既に人間関係が構築されているグループがより高い成果をもたらすことが示される結果となった。

5.3 グループワークに関する考察

グループワークに関する考察として、参加者の議論の手段としてのグループワークへの評価や、グループワークで話された内容について、2019年度アンケートへの自由記述内容（120名）から質的分析を試みる。集計の方法として、テキストマイニング用のソフトウェアである KH Coder を用いた。KH Coder 分析は、文章を単語・文節レベルで分析する統計手法であり、規則性のある情報を取りだすことができる（樋口，2014）。

図3は、記載された内容から出現頻度が5回以上の単語を共起ネットワーク分析図として示したものである。共起ネットワーク分析とは、分析対象のテキスト内で用いられた単語間の関係性を、それぞれの単語の出現傾向からネットワークで図示化したものである。

本稿では、共起ネットワークを描くことで、ワークショップの内容に関する感想を A から D の 4 点に分類する。A および D については、グループ構成やグループワーク自体への評価など手法としてのグループワークへの評価である。一方、B および C は、入学後の様子や高知大学を受験した理由など、グループワークのディスカッションの内容が示されている。

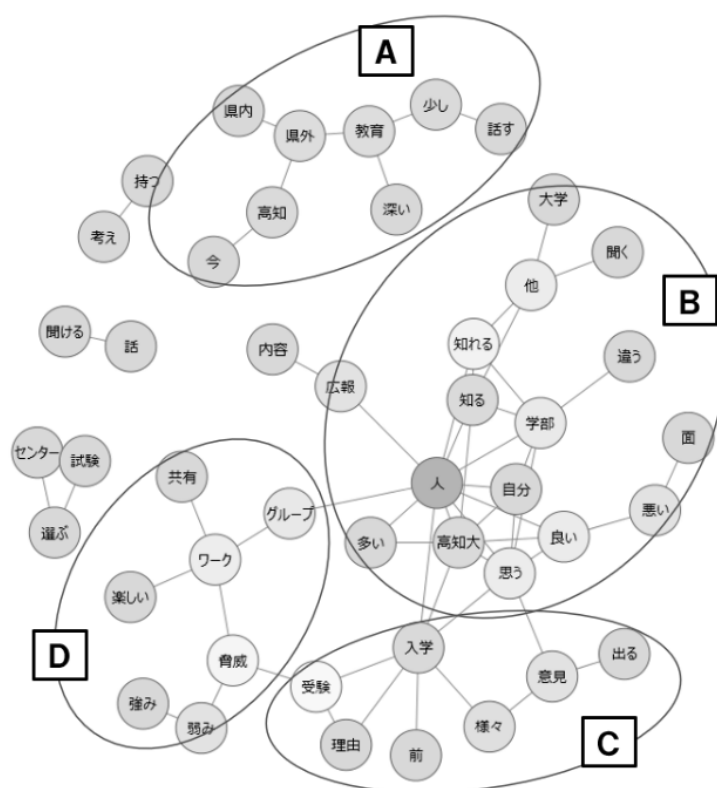


図3 ワークショップの内容に関する共起ネットワーク図

Aは、「県内」「県外」「高知」「深い」などのワードから、様々な出身地域の学生たちの経験の共有が行われていたことが示されている。関連したコメントとして、例えば、「出身地がバラバラだから、入学する経緯がそれぞれに違って面白かった。」「受験目的や県内・県外によっての捉え方が異なったため、高知大についてもっと知れたように思う。」などの意見がみられたのであり、多様な背景を持つ参加者でのグループ構成が評価されている。

Bは、「高知大」「良い」「悪い」「知る」などのワードから、高知大学に関するさまざまな情報交換が行われていたことが示されている。関連したコメントとして、例えば、「自分が強みだと思っていたことが、他の人は弱みと感じていたり、人によって様々だなと思った。異なる学科の人と話して自分の知らなかったことが知れた。」「共通の話や、学部特有の経験談などが聞けて面白かった。」などの意見がみられた。

Cは、「入学」「受験」「理由」などのワードから、高知大学を受験した理由等についての情報交換が行われたことが示されている。関連したコメントとして、例えば、「やはり偏差値を理由として入学した人がほとんどであったため、その点は変えられないかなと思った。」「高知大を選んだ理由に、自分が受験生の時にはあまり考えなかったことを理由にしている人がいたので、そういったことが知れてよかった。」などの意見がみられた。

Dは、「グループ」「共有」「楽しい」「強み」「弱み」「脅威」などのワードから、グループワークを手段として高知大学の広報内容を検討したことへの評価が示されている。関連したコメントとして、例えば、「グループワークすることで、様々な意見を共有できてよかった。」「はじめて知るような高知大の良さがあった。自分では思いつかないような意見が沢山あった。」「グループワークを通じて、今まで見えてこなかった高知大の良さが見えてきた。そのおかげで僕自身も高知大にメリットを持てるようになった。」などの意見がみられた。

6 おわりに

本研究では、在学生の大学満足度を高め大学情報の肯定的なクチコミ発信をもたらすワークショップの実用化を目指し、議論の内容や形態（回数・構成メンバー）に関する考察を行った。その結果、以下の3点が明らかになった。

第1は、実施回数・時間である。回数を6回から2回に減少したが、1回あたりの時間を長く取ることで、

大学理解及び推奨意向の向上がより高い成果が得られることが明らかになった。

第2は、メンバー構成である。「大学理解」については、グループ編成に差異は生じないが、「愛校心」および「推奨意向」については人間関係が既に構築されているメンバーでグループを構成することでより高い成果が得られることが明らかになった。

そして第3は、内容である。一人ひとりの大学生活の様子および受験時の大学選択経験についての共有がグループ内で行なわれていることが明らかになった。

このようにワークショップは短期間での実施が可能であり、また同じ学科等の単位での実施がより成果をもたらす。また、受験時や大学生活の状況を共有する内容が必要となるのである。

また、今後の課題として挙げられるのが以下の2点である。

第1は、より緻密な評価測定も必要性である。本調査では事後にのみアンケートを実施しているが、事前に大学理解や愛校心、推奨意向の状態を調査することで、より正確な効果測定の実施が期待できるであろう。

第2は、コンテンツの開発である。多くの教員が実施できるよう「受験時や大学生活の状況を共有」を内容としたコンテンツの開発が有効となるのであり、様々な専門分野からのアプローチや分野を横断した汎用的なコンテンツの開発に取り組むべきである。

そして第3は、全ての学生に向けての実施体制の構築である。実用化に向けて、まずは学生募集広報を担当する学生広報スタッフへの実施が考えられる。近年、多くの大学で学生募集に関する印刷物やWEBの作成、オープンキャンパスの運営などを担当する学生スタッフの組織化が進められており、彼らへのSD活動としての役割も期待できる。このような学生広報スタッフへの試験運用は、一般学生への実施に向けた更なる実用化に向けた実験となるであろう。

参考文献

- Anderson, R. E. (1973). "Consumer Dissatisfaction: The Effect of Disconfirmed Expectancy on Perceived Product Performance," *Journal of Marketing Research*, 10, 38-44.
- ベネッセ教育総合研究所(2015).「高校生活と進路の関する調査」
 〈https://berd.benesse.jp/up_images/research/koukouseikatsu.pdf〉 (2020年2月10日)
- Goodman, J. (1999). *Basic Facts on Customer Complaint Behavior and the Impact of Service on the Bottom Line. Competitive Advantage.*
- Grönroos, C. (2007). *Service Management and Marketing:*

- Managing the Moments of Truth in Service Competition 3ed*,
Lexington Books. (近藤宏一・蒲生智哉訳(2013)『北欧型サー
ビス志向のマネジメント』ミネルヴァ書房).
- 樋口耕一 (2015). 『社会調査のための計量テキスト分析』ナカ
ニシヤ出版.
- JS コーポレーション (2010). 『2010Marketing Mail Review』
JS コーポレーション.
- 喜村仁詞 (2012). 「消費者意思決定行動を援用した高校生の大
学選択モデルの構築」『千里山商学』 **67**, 33-69.
- 喜村仁詞・大塚智子 (2020) 「学生が創る学生募集広報・理論検
証型手法から理論生成型手法への転換」『大学入試研究ジャー
ナル』 **30**, 66-73.
- 喜村仁詞・小暮克哉 (2020) 「顧客満足理論に基づく在学生のク
チコミ向上への取組み—学生募集広報ワークショップと自校
教育—」『広報研究』 **24**号, 17-31.
- Oliver, R. L. (1980). “Cognitive Model of the Antecedents and
Consequences of Satisfaction Decisions,” *Journal of
Marketing Research*, **XVII**, 460-469.
- リクルートマーケティングパートナーズ(2017) 『第 8 回 高校
生と保護者の進路に関する意識調査』
〈[http://souken.shingakunet.com/research/2017_hogosya2.
pdf](http://souken.shingakunet.com/research/2017_hogosya2.pdf)〉 (2020 年 2 月 10 日)
- リクルート(2009). 『2008 年進路指導・キャリア教育に関する
調査』リクルート.
- Spreng, R. A., S. B. MacKenzie & R. W. Olshavsky (1996),
“A Reexamination of the Determinants of Consumer
Satisfaction,” *Journal of Marketing*, **60**(3), 15-32.

多面的・総合的評価選抜の展開と課題

——韓国における評価の公正性強化策について——

山本 以和子（京都工芸繊維大学）

韓国の大学入試における多面的・総合的評価に着目し、その評価導入から現在までの成果・課題および文在寅政権下での大学入試改編を調査した。その結果、多面的・総合的評価を導入した韓国では、近未来の社会構造変化を見通した人材育成に向けて教育の環境や方法が変わり、効果が出現した半面、評価の公正性が課題となっていることが判明した。さらにその課題解決のための方案の内容の分析とわが国の多面的・総合的評価の実務の現状とを比較して、示唆を考察した。

キーワード：選抜方法、多面的・総合的評価、国際入試

1 はじめに

韓国において、大学入試政策は政権の重要課題である。知識偏重型の出題と一点刻みの競争の入試システムは、高校と大学教育機能の弱体化及び社会階層間における教育格差の拡大につながり、学校での次世代人材を育成する教育への転換が難しかった。その状況を好転させるため、韓国では8年に及ぶ高大接続研究を実施し、点数中心の画一的評価から多様な選考要素に対する多面的評価への施策を導入した。その多様な選考要素を専門的に評価する入学査定官による入学査定官制入試という新たなシステムである。

韓国の大学入試制度は、上述の入学査定官制度について山本（2014;2016）が制度の拡大状況とその選考要素について明らかにしている。松本（2016）は、この制度の資質・能力に対する選考要素の評価基準と評価能力および調査書の懐疑について論じており、小川・姜（2017）は、その調査書判定についての具体的な大学事例を調査し、定性的な項目の点数化や順位付けについて報告している。また姜

（2019;2019）は、朴槿恵政権から文在寅政権の変貌期の韓国の高等教育政策の政策面に焦点を当て、大学入試の財政支援事業の変化を報告し、文政権が主導する大学入試改革における利害関係者の葛藤の様相を考察している。

わが国でも総合的・多面的評価選抜は、従来から主にAO入試で展開しており、2022 年度施行の学習指導要領改訂に伴う高大接続改革で推進されている。また、実施過程で出現した総合的・多面的評価選抜の課題の中でも、公正性や透明性については、各大学に解決を委ねて

いる状況である。

そこで、本研究は、入学査定官制入試に始まる総合的・多面的評価入試の導入後に、韓国ではどのような実施課題が出現したのか、さらに政府はどのような入試制度を考案し、解決を目指すのかについて、調査した。調査には、政府機関、教育機関からの文献・資料を収集し、それらの資料が意味する背景等について2019年11月にソウル市内の大学にて、所属する教授入学査定官と先任入学査定官へのインタビューを敢行した。その調査結果により、わが国の総合的・多面的評価入試を主とした評価実務での施策に対する示唆を考察することを目的とした。

2 入学査定官制入試から学生簿総合選考へ

韓国の大学入試は、主に大学修学能力試験（以下、修能）のみで合否判定がなされていた。それにより、学校外教育機関で入試対策学習が常態化し、学校教育機能の弱体化、大学の序列化、修能の得点を中心とし

表 1 類型別選考要素

区分	選考類型	2021年度 募集比率 (%)	主要選考要素	備考
随時	学生簿（教科）	42.3	学生簿の教科成績	修能最低基準点
	学生簿（総合）	24.8	学生簿・非教科、教科面接等 自己紹介書、推薦書	
	論述中心	3.2	論述、学生簿	
	実技中心	5.4	実技、学生簿、（面接）	高校教育課程内
	その他	1.3	特技（資格証）、面接	
	小計	77	主要選考要素	
定時	修能中心	20.4	修能のみ or 修能、学生簿	修能最低基準点
	実技中心	2.4	実技、学生簿	
	学生簿（教科）	0.1	学生簿の教科成績	
	学生簿（総合）	0.1	学生簿・非教科、教科面接等 自己紹介書、推薦書	特技者・在外国民等
	その他	0	特技（資格証）、面接	
	小計	23		
	計	100		

大学教育協議会「大学入試情報119」（2021年度版）より抜粋して作表

た画一的評価が課題となっていた。その課題に対して、教科力テストの得点を中心とした選抜を脱して、大学生としての進学レディネスを判定するために、高校教育の充実化¹⁾とその教育成果や生徒の多様な側面を通して多面的・総合的に判定する入試である入学査定官制入試が導入された。入学査定官制入試は、わが国の調査書にあたる学校生活記録簿（以下、学生簿）

と推薦書、自己紹介書と修能最低学力基準²⁾で評価した。

また、大学序列化を崩すため、李明博政権は、大学入試自律化政策を推進した。これにより、多様な判定項目と多様な募集人員比率での選考方法が出現した。それまで、概ね各大学2種類（随時募集と定時募集）しかなかった選抜方法が、全国で3000種類以上の募集単位となり、中にはその種類が10種類以上を数える大学が出現するほど複雑化した³⁾。

政府はこの入学査定官制入試を導入した大学に対し、事業の支援（入学査定官制力量強化支援事業）を展開したために募集人員は拡大し、この事業の最終年度の2013年度は新入生全体の11.5%（大学教育協議会：2013）まで募集人員が拡大した。

多様化・複雑化した入試を整理する目的で、朴槿恵政権では、大学入試の簡素化が行われる。表1にあるように選考類型を整理し、入学査定官制入試はその中の「学生簿総合選考」と呼ばれるようになった。また、高校教育正常化寄与大学支援事業と名称を変更し、その名の通り引き続き修能の得点中心の画一的評価を脱して高校での学習や、ポートフォリオ等を通して教科外（校内コンテスト、読書や探求、ボランティアや地域社会等）の活動（以下、非教科活動）を評価する入試となった。そのため、学生簿総合選考の募集人員割合は拡大をし続ける。2014年度は12.4%、2015年度は15.5%、2016年度は18.5%、2017年度は20.3%、2018年度は23.6%、2019年度は24.3%、2020年度には24.5%、2021年度には24.8%⁴⁾と、拡大を続けた。

3 学生簿総合選考の課題

学生簿総合選考の意義は、鄭（2017）によると、画一的な試験の得点による選抜の限界を克服し、学生

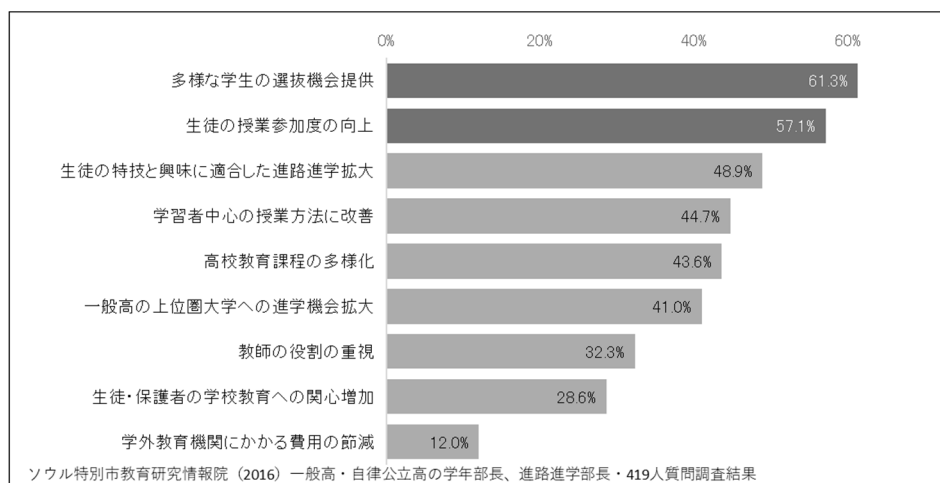


図1 学生簿総合選考の拡大についての肯定的理由

の学業能力、学業への努力、意思、熱意、積極性、チャレンジ精神、発展可能性等を総合的に評価することである。そこには、充実した学校生活を過ごした生徒が別の学外教育機関に頼らなくても、大学進学が可能なシステムを構築し、これにより公教育を正常に稼働させること及び大学のアドミッションポリシーや育成人材像、領域の特性に適合する者の選抜を実施するという目的があった。

学生簿総合選考の実施の効果は、韓国サイトでも多く散見することができる。例えば、教育専門新聞（2016）によると、高校では、修能で課す教科学習以外（体育や芸術、読書、部活等）の教育プログラムが展開されたこと、修能での得点獲得のための技術・戦略的な教育から解放され、考える教育にシフトできたこと、さらに指導法も従来の板書型授業から討論やグループ活動での授業に変更されたことが、現職教師から伝えられた。

このように、学習上での体験的活動が実質化したことや教育課程と授業の重要性が向上し、さらに授業方法が多様化されたこと等により、高校教育の正常化の側面から効果があったととらえることができよう。

また、図1はソウル市教育庁の教育研究情報院が学生簿総合選考の拡大に対して肯定的な意見をまとめたものである。大学入試の側面からでも、修能のみで合否が決まっていた状況から総合的・多様な側面で評価する選抜によって、専攻の特性に応じた学生の選抜が可能となり、大学の学生の多様化につながったことや、生徒の授業参加度が向上したこと、科学高校や国際高校といった特別目的高校以外の一般高校からも上位圏の大学進学が拡大したことなどを成果として挙げられている⁵⁾。

しかし、これらの変化がすべてではなく、次のよう

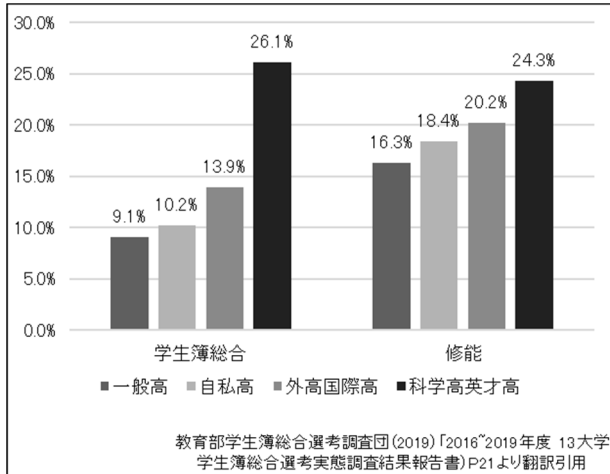


図2 高校類型別 合格率

な課題も発生した。入学査定官制入試は学生簿を基調としていた。まず、主要5教科に対しては、絶対評価であった成績を9等級の相対評価に変え、次にその他の非教科活動を評価していた。一方、学生簿総合選考では、学生簿教科選考と差別化するために、選考の類型化を推進する段階で非教科活動の評価を強調した。その結果、学生簿を充実させるための受験戦術が横行し、社会現象となったということが現地の調査より判明した。

さらに、学生簿総合選考の評価の透明性についても疑念が挙がっていることがわかった。ハンギョレ新聞(2016)は、保護者の社会経済的背景に依らない平等な大学入試が行われていないという実態をまとめた特集記事を出した。ここでは、ソウル大学の入学選考と合格者を分析して、特定の社会階層や科学技術高校や国際高校等の特定の学校に偏った合格率の現象や、序列化された高校と入試の合格割合等が紹介され、受験生の背景が入試判定に左右される実態が示された。

そういう入試制度の実態を、韓国社会では、「死のトライアングル」^⑥や「金の匙入試」^⑦と呼んでいる。前者は、学校の教科成績の向上に加えて、非教科活動の充実を目指す活動、教師が記入する学生簿の内容の如何、自己紹介書や面接の攻略や修能試験の対策学習というように、大学進学のための過重な負担を強いられることを指している。

後者は、それらの対策に対して、結局は学校外教育機関に頼ることになり、そこに保護者の経済力が変数となって合否が左右されるという事象を指す。朴政権の高校教育正常化寄与大学支援事業は、学校教育を正常にし、「学校で成果を上げた生徒は大学進学できる」構図を創出するため学生簿総合選考の募集比率が拡大していたが、実態はそれを覆す事態となっていた。

その後、文在寅政権下の教育部^⑧でも学生簿総合選考の実態調査を行っている。2019年11月に教育部が発表した「学生簿総合選考の実態調査結果発表」によると、以下の6点が明らかになった。1点目は、各大学における全課程の志願者・合格者の学校の教科成績の等級が、一般高校>自立型私立高校>外国語高校・国際高校>科学高校・英才高校の順に序列化していた。2点目は、書類評価システムでは、過去の卒業者の進学実績や高校類型別の平均等級を提供する事例等により、図2の通り特定の高校類型が優遇される状況が見られた。3点目は、自己紹介書や推薦書の記載禁止違反、盗作などに対するの不利益な措置が不十分かつ選考処理過程が不適切な事例があった。4点目が、教職員子女や保護者が卒業生の場合の優遇措置を発見した。5点目は、学生簿総合選考の書類評価にかかる時間が不足しているため、評価の信頼性への懸念がみられた。6点目は、評価を担当する入学査定官に委嘱者が過度に多いことと、専任査定官の在職歴も長くないことが確認された。

この結果から、量的に増加した学生簿総合選考であったが、評価の質的管理が難しく、それが受験関係者の不信感につながっていることが改めて露呈した。学生簿総合選考における一層の公正性と透明性が求められる状況となった。

4 文在寅政権の大学入試改編

教育部(2017)によると、文在寅政権の教育政策の方向における大学入試政策の方向は、「入試中心の教育からコアコンピタンスを育成する教育へ変化」を受け、「大学入試選考の簡素化と公正性の向上」であった。その後、2018年8月に「2022年度大学入学制度改編方案および高校教育革新方向」の報告書が教育部より公表された。報告書では、まず「学生の選択権の強化及び負担緩和」「2015教育課程の安定的運営」「大学入試の公共性及び責務性の調和」の3つの方向性に合わせ、大学入試選考の構造について表2のように4分野が示された。

分野1の大学入試構造改編では、受験機会増加のために、定時での修能選考の比率を30%以上に拡大すること、随時における修能の結果による最低学力基準の活用については大学に任せるが、選抜の趣旨に応じて活用できるよう財政支援^⑨との連携を示した。

分野2の修能体制の改編では、受験生の選択を拡大し、負担を緩和することを目的にしている。そのため、国語・数学・職業探求科目の文・理系区分を廃止して共通科目と選択科目を設置する。また、社会/科学探

表2 2022年度大学入試制度改編の構造

分野1 大学入試構造改編	分野2 修能体制の改編
課題1 定時 修能中心選考の比率拡大	課題3 修能科目構造および出題範囲
課題2 随時 修能最低学力基準 活用	課題4 修能評価方法
	課題5 修能EBS連携率
分野3 学生簿総合 公正性向上	分野4 大学別考査 改善
課題6 高校学生簿記載改善	課題9 面接・口述考査 改善
課題7 大学の選抜 透明性強化	課題10 筆記試験 改善
課題8 大学入試情報格差解消支援	

教育部（2018）2022年度大学入試制度改編方案及び高校教育革新方向 p4より引用して筆者作成

求の文・理系区分を廃止し、希望選択（2科目）制にする。また、現行は、英語・韓国史が絶対評価であるが、これに第2外国語/漢文が加わる。さらに修能のEBS連携率を70%から50%に縮小し、単純な暗記での回答を避けるため、間接的な連携にする¹⁰。（分野1と2と4は表3を参照）

分野3の学生簿総合選考の公正性を向上させる施策では、信頼性を強化するため、表4のように学生簿の記載内容を改善する方向が示された。一つ目は、過度な競争と民間教育機関に頼るような要素や項目を整備すること、次に、学校外ではなく、学校内での教育課程での実施状況を主とした記載にすること、最後に記載上の格差及び記載管理の責務性を提示させることである。記載上の格差及び記載管理の責務性については、教師負担の緩和のためにも入力文字数を削減すること、また記載格差を防ぐために記載要領の普及や記載のための研修をして記載力の強化を行う。記載の責務性については、学生簿記載の管理点検の計画立案と実行を義務付け、虚偽・不当・不良記載（記載禁止事項違反）には、関連法令及び指針により厳重措置を行うこととした。

さらに選抜の透明性を図るため、自己紹介書の改善、教師推薦書の廃止、ブラインド面接の導入、評価基準

および不正事例の開示、選抜結果の情報公示を促し、入試不正に対する制裁規定を設けることを示した。

また、大学入試情報の発信や受信の格差を解消するため、選考名称を標準化し、大学入試ポータルサイトを高度化することと合わせて、大学入試の相談を請け負う教師団を配置、運営することが示された。

分野4の大学別考査の改善では、学生簿を基盤とする面接の実施について、財政支援と連携して、原則、選考の特性を鑑みながら口述試験が必要かどうかを判断し、最小化に誘導する方向が示された。法律¹¹に即して大学の面接を点検し、高校教育課程に違反した場合は、是正命令、募集停止等の厳重制裁を施行する。さらに、氏名、受験番号、出身高校等の情報を提供しないブラインド面接を導入する。

修能での問題と適性考査が同類であり、その適性考査の成績で選抜が実施されるといった随時募集の趣旨に反する考査は廃止を推進し、民間教育機関の誘発が懸念される論述選考は、段階的に廃止することとなった。

以上のように、「大学入試選考の簡素化と公正性の向上」に焦点を当てた改編計画が提示された。

5 大学入試改編による公正性・透明性強化政策

先述の通り、教育部による「学生簿総合選考の実態調査」結果を受け、学生簿総合選考に対する国民の不信を払拭するため、2019年11月28日には「大学入試制度公正性強化方案」が発表された。受験生の大学入試に対する選択権を保証し、先述の教育部(2019)による「学生簿総合選考の実態調査結果」に表れた政策

表3 2022年度大学入試制度改編の構造

区分	20年度 以前	21年度	22年度以降
修能中心選考比率	大学自律	修能中心選考比率 拡大誘導	修能に主眼を置いた選考の割合30% 以上、財政支援と連携 (学生簿教科30%以上の大学は除外)
修能試験最低学力 基準活用	大学自律 (選抜方法の趣旨を考慮)	大学自律 (選抜方法の趣旨を考慮)	大学自律 (選抜方法の趣旨を考慮)
EBSと修能連携率	70% (英語の一部間接連携)	70% (英語の一部間接連携)	50% (間接連携の拡大)
学生簿記載改善	2019年高校1から適用('22学年度大学入試に反映)		
自己紹介書の改善	現行の書式	現行の書式	書式簡素化や改善
教師推薦書の廃止	維持	維持	廃止
評価過程の透明化	多数の入学査定官への評価を推奨 評価基準の公開誘導	多数の入学査定官への評価を推奨 評価基準の公開拡大を 誘導	多数の入学査定官への評価を義務化 評価基準の公開拡大を誘導 不正制裁の根拠法規定を新設
選抜結果公示	大学別高校タイプ別合格者数公示	大学別高校タイプ別合格者数公示	大学別大学入試選考別高校類型 地域別合格者数を公示
面接・口述試験	大学別	大学別(最小化誘導)	大学別(最小化誘導)

教育部（2018）2022年度大学入試制度改編方案及び高校教育革新方向 p21より引用翻訳

表4 学校生活記録簿の記載の改善比較

項目		現行	改善
人的事項		学生情報、家族状況(親氏名、生年月日)、特記事項	学籍事項と統合 親情報(親氏名、生年月日)及び特記事項(家族変動事項)削除
学籍事項		卒業年月日、学校名、検定試験合格情報など	人的事項と統合
出欠状況		疾病・無断・その他	疾病・未認定・その他 ※“無断”→“未認定”
受賞経歴		受賞名、等級(賞)、 受賞年月日、授与機関名、参加 対象(参加人数)入力	上級学校に進学する際に提供する 受賞経歴数制限
資格証及び認証取得		大学入試資料として提供	大学入試資料としての提供なし
進路希望事項		進路希望、希望事由入力	項目削除 学生の進路希望は創 意的体験活動の進路活動特記事項 に記載(大学入試には提供しない)
創意的 体験活動 状況	ボラン ティア活 動	実績及び特記事項記載	ボランティア活動特記事項は未記 載(必要時行動特性及び総合意見 欄に特記事項記載可能)
	部活・ サークル 活動	活動団体名、活動内容等を得意事項 欄に記載	加入制限はないが、記載可能な活 動団体数を制限(学年1個)して、客 観的に確認可能事項(団体の名称と 紹介)だけ記載
		(小論文)サークル、教科の詳細能力 欄に(論文名、参加時間、参加人数) 記載	小論文の記載禁止
		・(青少年団体)教育課程に編成され た青少年団体、学校教育計画に含 まれた青少年団体、学校外の青少 年団体活動すべて記載(団体名、活 動内容)	(教育課程に編成された青少年団 体) 団体名、活動内容をすべて記 載 (学校教育計画による青少年団体活 動) 団体名記載 (学校外の青少年団体活動)未記載
		・(学校スポーツクラブ活動)具体的 活動内容*記載*ポジション、大会 出場経歴、役割、特性等	学校スポーツクラブ活動の記載を 簡素化 ※ 正規教育課程内：個人特性中 心 ※ 正規教育課程他：クラブ名 (時間)
		進路活動	進路活動の特記事項に進路希望分 野記載の追加(大学入試資料では未 提供)
	記載分量	特記事項に記載分:3,000字	特記事項に記載分縮小:1,700字
	累加記録	NEIS活用電算記載・管理原則	記録記載者氏名掲載 ・管理方法を試図委任
教科学習発達状況		(放課後学校)放課後学校活動(受講) 内容を記載 (教科の詳細能力)特記すべき事項が ある科目及び学生に限り記載	・放課後学校活動(受講)内容未記載 ・現行維持
自由学期活動状況		・特記事項入力	・現行維持
読書活動状況(中高)		・タイトルと著者のみを入力	・現行維持
行動特性及び総合意見		・記載分:1,000字 「記録者名をナイスシステムで管 理」	・記載分縮小:500字内 ・記録者名の記載 ・管理方法の試み委任

教育部(2018)2022年度大学入試制度改編方案及び高校教育革新方向 p22より引用翻訳

的問題点を改善するためにまとめた案である。この「大学入試制度公正性強化方案」では、学生簿総合選考の透明性・公正性を強化すること、大学入試選考間の割合調整および大学入試選考の単純化すること、社会的配慮対象者の機会拡大と地域均衡発展のための社会統合選考を導入することへの方向性を示し、高校と大学に対して次のような具体策を提示した。

まず、高校には大学入試選考資料の公正化の強化策を提示した。一つ目は、学生個人の能力や成果ではない保護者の影響力(社会的・経済的背景等)、民間教育機関の外部要因を大学入試判定において遮断することである。ここでは、正規教育課程以外の活動記録を合否判定資料に反映することの禁止、自己紹介書・教

師推薦書の廃止、学生簿の記載項目の縮小(表5参照)となった。

二つ目は、学校と教員の責務性の強化を目指し、授業一評価一記録の力量強化のために、教員研修モジュールの開発と研修を拡大することと、入学査定官との連携強化を推進する。さらに学生簿の教科の詳細能力および特記事項の記載を標準化し、普及させていく。協議や記載禁止事項(図3)の違反に対しては、懲戒基準を適用することにした。さらに、教育庁による学生簿記載に関する点検・監査や違反者の措置などが示された。

大学には、評価の透明性や専門性の強化策を示した。一つ目は、選考運営の透明性の強化を目指し、高校プロファイルの廃止をはじめ、高校情報による評価への反映を遮断するブラインド処理を書類評価にも行うことにした。また、大学教育協議会と大学の共同で評価基準の標準様式を開発し、募集要項に評価基準を公開することを義務付けた。さらに、大学の評価過程の点検および実施報告や選考類型ごとの高校類型、地域別の選抜結果ならびに国家奨学金所得別受惠率を公示することになった。

二つ目は、選考運営の専門性の強化を目指すために大学教育協議会と大学の共同で、学生簿総合選考の運営規定を改定した。主な改

定内容は、①1件当たりの書類評価時間の確保、②書類評価時に専任査定官1人以上を配置、③細部の評価段階で多数の査定者の評価を義務化、④評価差が大きい場合の調整策 ⑤最終選考における学外の査定者の参加案、⑥記載禁止事項の処理方法、⑦査定に対する異議申請の処理基準方法の構築である。また、入学査定官の共通教育課程の開発や教育時間の増加、査定

論文活動	図書の出版
発明や特許	校外競技大会
公認の語学試験	校外受賞実績
海外ボランティア活動	認証の取得等

図3 学校生活記録簿の記載禁止事項

表 5 学校生活記録簿の記載の改善比較表

区分	2020-2021年度入試	2022-2023年度入試	2024年度入試～
①教科活動	・科目当たり500字	・科目当たり500字 ・放課後学校活動(受講)内容は未記載	・科目当たり500字 ・放課後学校活動(受講)内容は未記載 ・英才・発明教育の実績は大学入試に未反映
②総合所見	年間1000字	年間500字	年間500字
自律活動	年間1000字	年間500字	年間500字
部活・サークル活動	年間500字 ・正規・自律サークル、青少年団体活動、スポーツクラブ活動記載 ・小論文記載可能	年間500字 ・自律サークルは年間1件(30字)だけ記載 ・青少年団体活動は団体名だけ記載 ・小論文の記載は禁止 ・小論文記載可能	年間500字 ・自律サークルの大学入試、未反映 ・青少年団体活動も未反映 ・小論文の記載は禁止 ・小論文記載可能
③非教科領域			
福祉活動	年間500字 実績及び特記事項	・特記事項未記載 ・校内外の福祉活動の実績記載	・特記事項未記載 ・個人的な福祉活動の実績は大学入試未反映 ただし、学校教育計画において教師が指導する実績は大学入試に反映
進路活動	・年間1000字	・年間700字 ・進路希望分野の大学入試は未反映	・年間700字 ・進路希望分野の大学入試は未反映
受賞活動	・すべての校内受賞記載	・校内受賞は学期当たり1件のみ(3年間では6件まで)大学入試に反映	・大学入試に未反映
読書活動	・図書名と作者	・図書名と作者	・大学入試に未反映

教育部(2018) 大学入試制度 公正性強化方案 p5より翻訳して作表

者情報には 10 年間実績を記録保存することと、評価者 1 人当たりの書類評価件数や専任査定官数など大学別評価における環境情報の公示が求められた。

最後に大学入試選考の構造再編について、一つ目は、高校類型や民間教育機関の影響が大きい論述選考や特技選考の廃止と、学生簿総合選考と論述中心選考の募集人員が多い大学に対して定時修能へ転換を促し、達成状況は支援事業と連携している¹²⁾。また同時に、修能の問題も教育政策に応じた内容で開発が求められた。二つ目は、社会的配慮対象者の選抜定員を 10% 以上という義務が課せられる。

6 韓国の大学入試改編を通しての日本への示唆

入学査定官制入試の検討期にわが国や米国等の大学入試内容を分析し、韓国社会の事情と近未来の人材育成をふまえて、いわゆる韓国型総合的・多面的評価入試が形成された。この入試システムでは、得点主義の画一的入試から脱し、生徒のキャリアプランに応じた進路指導やあらたな学習方法の創生等の効果も生まれたが、総合的・多面的評価入試における公正性・信頼性等の課題が発生した。これらの課題はわが国の場合でも考えられる点であり、本調査からの示唆を以下のように考察した。

一つ目は、韓国の選抜評価では保護者や出身高校の影響により達成した項目が評価されない点を取り上げる。韓国の場合、ナショナルカリキュラムである高校教育およびそれを補完する EBS が大学進学のための教育も提供しており、修能試験の出題は初・中等教育課程を逸脱する分野と水準を超えてはならないことが規定¹³⁾されている。現地でのインタビューによると、それらは、他の校外教育機関の力を借りずとも、学校教育が次の階段に進めるよう正常化させることを目的とし、与えられた環境で真摯に主体的に取り組んで成果を上げた生徒が、大学進学可能なシステムの構築を目指している、ということであ

あった。学校外での活動は、保護者の経済的・社会的背景に依存しており、社会的格差が再生産される仕組みとなる。そのために大学の合否判定が保護者の経済的・社会的背景に依存した結果に影響されてはならないという姿勢が感じられる。わが国では、ポートフォリオシステム等で学校外活動も含めたエビデンスを高校や受験生に求め、多くの大学の総合的・多面的評価入試にて問う内容となっているが、大学における評価者は、保護者をはじめとした受験生以外の他のバイアスや相乗効果があることを考慮に入れなければならない。それらを排除するために、個人の取り組み状況や成長を分析するためのコンピテンシー面接や評価方法等を発達科学的観点から構築することが必要であろう。

二つ目は、判定資料となる出願書類の記載標準について取り上げる。日本の場合、調査書をはじめとした出願書類の記載内容や充実度は多様であり、調査書では統一様式を利用しない学校もある。また、記載禁止や記載違反の内容や明示は、大学ごとに異なっており、さらには出願書類の盗作にいたっては、その事例の所在すら不明である。出願書類の作成では、記載禁止事項や記載違反や盗作について、発見と処遇措置の明示が我が国においても必要である。そのために、調査書や出願書類の作成や記述方法等に関する基準・ガイド

ライン等の策定と執筆者への研修の実施が必要である
と考える。また、作成者・評価者の公正性と負担を緩和
するためにも、統一様式の開発とシステム化が求め
られる。

三つ目は、公正かつ信頼性のある評価の体制につ
いて取り上げる。評価者の分析と熟練によりある程度の
判定は可能であるが、多数の評価者、しかも新任者を
含む中での判定において公正性を求めるのは非常に難
しい。ましてや、評価者個人の力量に頼る手法は、公
正性や信頼性だけではなく、透明性にも欠ける。また、
評価者だけでなく、入試の企画者、作問担当者の安定
的運営のためには、それらの組織設計と実施が肝要で
ある。高校教育と大学教育をスムーズに接続するた
めにも、双方に知見のある人材の配置が必要であるが、
わが国の大学でその数は限られており、専任も少なく、
任期制も多い。中には、専任担当者が減少している大
学もある（山本：2019）。高校教育や大学教育は、
Society5.0 等の来たる社会変化の中でますます変容し
ている状況であり、入試設計や作問・評価を従前の経
験則で決めるには、あまりにも前時代的である。これ
らの担当者が、大学教育へ確実に接続させるよう、知
識・スキルの獲得及び質向上システムの構築が求めら
れる。そのためにも、入試専門家の安定的地位、専任
で熟達した人材の育成と活用が必要であると考え

注

- 1) 韓国では「高校教育の正常化」と言われる。大学受験対策
用の学校外教育のため、学校授業が崩壊し、カリキュラムが
意味を成さない状況課題に対して、国家カリキュラムに準じ
た教育を展開することを「高校教育の正常化」とであると表現
している。
- 2) 入学査定官制入試では、少数の大学でそれらの書類の他、
面接や論述、実技試験を課していた。
- 3) 大学教育協議会（2013）「2014 年度大学入試情報 119」よ
り算出。
- 4) 大学教育協議会（2013）「2014 年度大学入試情報 119」よ
り算出。
- 5) 大学教育協議会（各年度）「大学入試情報」より随時選考
における学生簿総合選考の割合を抜粋。
- 6) 「死のトライアングル」は、盧武鉉政権下の大学入試で評
価に活用された内申・修能・論述（大学別考査）の受験対策
準備が負担であるといったところから命名された。朴槿恵政
権時の学生簿総合選考は「死のペンタゴン」（学生簿・修
能・自己紹介書・推薦書・非教科活動）または「死のヘキサ
ゴン」（学生簿教科成績・学生簿その他・修能・自己紹介
書・推薦書・非教科活動・面接）と揶揄された。

- 7) 「生まれたときどの匙を手にとれたか」によって、大学入
試の可否（将来）が左右するという保護者の経済力の格差
を表す造語である。他に「銀の匙」「泥の匙」がある。
- 8) わが国の文部科学省にあたる。
- 9) 選抜方法の本来の趣旨を阻害するような過度な修能最低学
力基準に対しては否定的な評価となることを明文化してい
る。
- 10) EBS とは、韓国の教育番組を放送しているチャンネルであ
る。民間教育機関に頼らない修能対策のため、修能は、こ
の番組内容より出題される率が規定されており、その内容
も直接的なものになっている。
- 11) 公教育正常化促進及び 先行教育規制 に 関 す る
特別法（공교육정상화 촉진 및 선행교육 규제에 관한
특별법）を指す。内容は教育課程を逸脱した発展教育の実
施禁止を規制している。
- 12) 学生簿総合選考及び論述選考の募集人員が 45%以上の大学
を対象に定時修能選考における募集人員割合 40%以上を目
指す。
- 13) 小・中等教育の正常化のために、「高等教育法施行令」第
35 条第 1 項の規定による大学別考査は初・中等教育課程の
範囲と水準内で出題することを原則とする。

謝辞

本研究の内容については、JSPS 科学研究費補助金
JP16H02051 の助成による

参考文献

- 鄭廣姫(2017)。「韓国における入学査定官制教育」九州大学基幹
教育院次世代型大学教育開発拠点主催フォーラム配布資料
大学教育協議会(2013～2020)。「大学入試情報 119 (대입정보
119)」
http://adiga.kr/PageLinkAll.do?link=/kcue/ast/eip/eis/inf/bbs/EipRecsroomCnView.do&p_menu_id=PG-EIP-07501&sn=272&no=1 (20200304 閲覧)
- 姜姫銀(2019)。「大学入試改革における入学査定官制度の導入－
「公教育の正常化」と「格差の是正」－」『高等教育研究叢
書』広島大学高等教育研究開発センター, 147, 33－54.
- 姜姫銀(2019)。「大学入試改革をめぐる葛藤と試行錯誤－文在寅
政府の取り組みを中心に－」『高等教育研究叢書』広島大学
高等教育研究開発センター, 147, 55－76.
- 教育部(2018)。「2022 年度大学入学制度改編方案および高校教
育高校教育革新方向(2022 학년도+대학입학제도+개편방안+및+
고교교육+혁신방향)」報告書
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=75080&lev=0&m=02> (20191016 閲覧)
- 教育部(2019)。「2016-2019 年度 13 大学学生簿総合選考実態調

査結果報告書 (2016-2019 학년도 13 개 대학 학생부종합전형
실태조사 결과 보고서)」

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0204&opType=N&boardSeq=78892> (20191128 閲覧)

教育部(2019).「大学入試制度公正性強化方案 (대입제도 공정성 강화 방안)」

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=79119&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N> (20191128 閲覧)

教育専門新聞(2016).「現職教師の苦言 ‘学生簿総合選考は教師と生徒にとって負担ではなく, 希望である’ (현직교사의 고언 ‘학종은 교사와 학생에게 부담이아니라 희망이다’)」

<http://m.veritas.com/news/articleView.html?idxno=57906>
(20160531 閲覧)

ハンギョレ新聞(2016).「学生簿の背信－不平等入試報告書 (학생부 배신·불평등입시보고서)」

<http://www.hani.co.kr/arti/SERIES/770/> (20200221 閲覧)

小川佳万・姜姫銀(2017).「韓国の大学入試における多面的評価－「学生簿中心選考」評価を中心に－」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第 66 号, 11－19.

ソウル特別市教育研究情報院(2016).「大学入試学生簿総合選考
関連高等学校教員対象アンケート調査(대입 학생부종합전형
관련 고등학교 교원 대상 설문조사)」

<http://www.serii.re.kr/board/viw.do?method=boardview&mcode=S045&seq=25681&listType> (20200304 閲覧)

松本麻人(2016).「韓国における大学入試改革－新たな「学力」
の評価への挑戦－」『比較教育学研究』日本比較教育学会
編, 53, 28－39.

山本以和子(2014).「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.

山本以和子(2016).「多面的・総合的評価入試の判定資料に關する
日韓比較調査」『大学入試研究ジャーナル』26, 29－36.

山本以和子(2019).「アドミッション人材の専門性強化とキャリア
開発 I－能力開発研修会参加現況と課題－」『大学入試研
究ジャーナル』29, 285－290.

英国の大学入学者選抜における非学力的要素の評価システム

永田 純一, 杉原 敏彦, 三好 登 (広島大学)

大学入学者選抜における非学力的要素(non-academic factors)の評価内容とその方法に関して、英国の 3 大学を対象とした現地調査をもとに分析を行った。その結果、分野・コースによって非学力的要素の評価に対する重要度は大きく異なっていることがわかった。また、非学力的要素を特に重視する分野・コースでは、短時間ではなく長い時間をかけて面接が行われていることが示された。

キーワード：大学入試, 非学力的要素, non-academic factors, 英国, GCE A Level

1 研究背景

我が国の大学入学者選抜方法は、新制大学が設置された後、幾たびもの改革がなされてきた。このような中、平成 26 年 12 月に中教審答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」(中央教育審議会, 2014) が示され、その後、高大接続システム改革会議等からの提言等を踏まえて、(1) 大学入試センター試験が大学入学共通テストへと変更されること、(2) 令和 3(2021)年度入試からは英語 4 技能民間試験を活用すること、(3) 主体性他者との協働性を評価するための方法を加えること、等が示された。

しかし、令和元年 11 月の文部科学大臣による発表により(2)の民間試験活用がいったん白紙の取り扱いとなり、さらに同年 12 月には、大学入学共通テストの実施における大学入試センター試験からの最大の変更点であった記述式問題の導入が見送られることとなった。

これらの動きの基盤となる考え方としては、日本の大学入学者選抜における学力的要素への過度な配点を見直し、より多面的な観点による評価方法を確立すべきである、という点にある。入試方式に関連して言えば、総合的な判断を行う AO 入試・推薦入試による入学者の割合を高めること、さらには一般入試において多面的評価を活用することを目指す、等である。

ここで高校と大学の接続システムとして米国、日本、そして英国の 3 か国を比較した場合、英国では、高等教育へ進学する場合、自身が学ぶ分野を確定させてから進学するという点では、米国(図 1: パターン A)よりもどちらかといえば日本のシステムに近い(図 1: パターン B)。一方、図 2 に示すとおり、英国では General Certificate of Education Advanced Level (中等教育証書上級: 以下、GCE A Level と呼ぶ)と呼ばれる科目別資格試験があり、大学入学準備

とは、シックスフォーム(Sixth Form: 第 6 級)において、この GCE A Level の資格取得を目指す学びとなる(図 2 の(B))(山村, 2005, 2016; 木村, 2006; 花井, 2020)。英国の大学に入学するためには多くの場合、GCE A Level の最低基準スコアが求められる。また、米国および日本の場合、大学進学に特化しない高等学校のカリキュラムを基盤とし、外部試験としての大学入試が実施されている(図 2 の(A))。

それではこのような「分野選択の時期の違い」や「大学入学準備のための学び方の違い」は、大学入学者選抜における人の役割(教員、アドミッション専門職等)、あるいは評価方法において、どのような影響をもたらしているのであろうか。本報告では英国において複数の大学の現地調査を実施したので、その内容をもとに日本、そして米国との比較を行い、英国における大学入学者選抜システムの特徴の分析を行いたい。

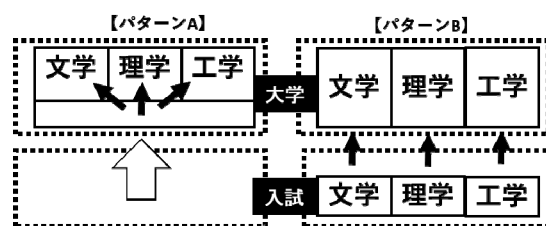


図1 大学入試前後の分野選択

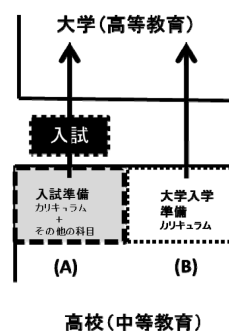


図2 高大接続システムの比較

特に、非学力的要素(non-academic factors)「コミュニケーション能力 (communication skills) , 価値観・態度・意欲 (values, attitudes and motivation) 等) について、英国の大学はどのような考えをもとに、どのような方法を用いているのかを中心に考察を行いたい。なお、ここでいう「非学力的要素」とは、我が国の大学入試改革で注目されている学力 3 要素のうち、「主体性・協働性等の評価」に関連するものと捉えている。

2 英国の大学入学者選抜システム

2.1 UCAS

日本とは異なり、英国においてはすべての大学への出願手続きは UCAS (The Universities and Colleges Admissions Service)¹⁾ が提供するオンラインシステムを介して行われている(山村, 2005, 2016; 木村, 2006; 文部科学省, 2016; 花井, 2020)。この場合、ある特定の分野のコースを選択する必要はあるが、同時に 5 件の出願が可能であり、複数の大学から合格が認められる。

また、この UCAS のインターネットにおけるウェブサイトでは、単に手続きのための情報だけではなく、大学で学ぶことの意義、あるいは各分野の特徴、といった大学への進学のための予備知識を提供する役割も担っている(花井, 2020)。さらに、これらの情報を中等教育の教育者と情報共有を図るために様々な会議も開催している。このような UCAS に期待される役割は、英国の資格試験制度改革において指摘されてきた「早期専門化の問題」「キー・スキル獲得機会の不足」等のさまざまな課題を踏まえた「公平な入学者選抜制度(アドミッション・システム)の確立」への志向から生じていることが先行研究において詳述されている(花井, 2020)。

2.2 GCE A Level

日本の高校における学習指導要領による統一したカリキュラムのシステムとは異なり、英国では、GCE A Level (中等教育証書上級)の取得を目指した大学入学準備カリキュラムが各学校の責任のもとに設定されている(M・F・D・ヤング, 2002; 木村, 2006)。実際には、複数の資格授与団体により、「目的・目標、評価する能力・技能、配点等についてのスペシフィケーション(specification)が各資格授与団体によって作成され公開されている(山村, 2016: 4)」。そしてこれら資格授与団体を「資格試験規制局(Ofqual: The Office of Qualifications and Examinations

Regulation)」が認可するシステムである(M・F・D・ヤング, 2002; 木村, 2006; 労働政策研究・研修機構, 2012)。学習成果の評価は、約 1 か月に及ぶ最終試験(外部評価)における得点が主であるが、科目によっては各学校の教員により生徒の学習への取り組みを評価する得点(内部評価)とを合算した評価がなされる仕組みである。一方、Ofqual は、2017/2018 年度からは、最終評価は原則として最終試験(exam, 外部評価)のみとし、「exam 以外の評価方法を用いることができるのは、どうしてもそれでは評価しえない場合に限定(山村, 2016: 9)」されることとなった。

「今次の改革は、A レベルはアカデミックな学力を評価する試験制度であることを明確にし、しかも特に学力上位層中心に学力水準の向上を意図すると考えられる(山村, 2016: 9)」。

さて、各大学のそれぞれのコースにおける入学者選抜においては、出願に必要な GCE A level の最低点が設定され、必要な学力レベルが提示されている。日本の場合に例えるならば、各大学の学科ごとに、大学入試センター試験に対して出願要件として最低点を設定する、というものである。ただし注意が必要なのは、GCE A Level では、前述したように、その評価点は最終試験だけではなく、通常の学校における学習への取り組みが部分的に評価対象となる場合もあり、いわゆる主体性や協働性等に関する評価を含んでいるとも考えられる。

英国の国外からの出願者に対しては、UCAS (あるいは個別の大学)によって、各国の大学入学のための試験スコアとの対応表が作成され、出願要件である最低点が、各国の試験スコアに換算された表として提示されている^{2,3)}。たとえば、オーストラリアの ATAR (Australian Tertiary Admission Rank)、ドイツの Abitur、中国の高考(普通高等学校招生全国統一考試)、国際バカロレアの DP (Diploma Programme) スコア等である(永田ほか, 2018)。日本の大学入試センター試験の得点は、英国の大学入学レベルの試験とはみなされておらず Tariff 変換表には記載されていない。高校を卒業後、英国の大学の基礎課程(foundation program)を学ぶことが求められている。この要求は、オーストラリアでも同様で、日本の高校卒業資格や大学入試センター試験は、オーストラリアの大学への入学資格や ATAR と同レベルとはみなされていない。

表1 サセックス大学とシェフィールド大学における非学力的要素の評価方法

	サセックス大学	シェフィールド大学
実施対象	特定の志願者のみ	全ての志願者
実施学部・学科	特定の学部・学科のみ	特定の学部・学科のみ
実施形式	1つの会場で面接	8つの会場を順番に回って面接
面接官	アドミッション・オフィサー (職員)	教員, 若手の病院勤務医および看護師, 博士課程の学生
評価方法	各面接官が単独評価 (15 点満点)	各会場で合議評価 (45 点満点)

2.3 アドミッション・チューターとアドミッション・オフィサー

米国では、大学の入学者選抜プロセスにおいて、教員ではない専門職としてのアドミッション・オフィサー (Admissions Officer) が重要な役割を担っている。日本では、一部の大学では職員が大学入試の面接委員を務める場合もあるが、ほぼ教員が入学者選抜の実質的な担当者である。一方、今回の調査では、アドミッション・チューター (Admissions Tutor) とアドミッション・オフィサー (Admissions Officer) という2つの職種によって、それぞれ異なる役割を担わせている大学も存在した。アドミッション・チューターは学科に所属する教員であり、主には学術的な判断をもとにその選抜に関わる。その一方アドミッション・オフィサーはより客観的なデータに基づき選抜作業に関与する職員、といった違いがある。

現地調査の詳細は後述するが、米国のアドミッション・オフィサーとは異なり、英国のアドミッション・オフィサーは、それほど自身の考えや判断が選考プロセスには影響しない立場の場合もあるようで、出願者の大学教育における成功するポテンシャルを見積もるような部分は、アドミッション・チューターの役割である。しかし、これら両者が協力しながら選抜を進める、ということは無論必須のことと考えられている。今回は一部の大学の調査結果であり、英国全体についての明確な結論を示すことはできないが、英国の大学におけるアドミッションの人員体制 (システム) の詳細な調査については、今後の課題としたい。

3 現地調査⁴⁾の結果とその分析

3.1 University of Sussex

サセックス大学は、イースト・サセックス州ブライトン近郊にある総合大学で、13 学部で構成されている。多くの学部において学力的要素 (A-Level

スコア等) を重視した入試制度をとっている。しかし、ドラマ・映像学、医学、幼年次教育学、デザイン学や、社会教育学、といった特定の学部・学科かつ、ボーダーライン上にいる学生のみを対象としてはいるものの、インタビュー、ポートフォリオ評価や、ワークショップを行うことを通じて、本研究において焦点を当てているコミュニケーション能力 (communication skills) や、価値観・態度・意欲 (values, attitudes and motivation) などの非学力的要素を評価する仕組みもある。これらの学部・学科のうち、医学部 (Medical School) におけるインタビューの面接官は、5 名のアドミッション・オフィサーが担っており、後述するシェフィールド大学とは異なって、1 つの面接会場 (面接時間: 30 分) で実施している。またインタビューでは、その一つとして以下のような質問を行うことを通じて、志願者の非学力的要素の評価を行い、可否を決定している。

“Medical School around the world receive far more applications than there are places. This means that many excellent applicants will receive no offers. If this happens to you, what will you do?”

(世界中のどの医学部でも、定員以上に多くの志願者が集まる。このことは多くの優秀な志願者が不合格となることを意味している。もしこれがあなたの身に生じたとしたならば、あなたはどのようにしますか)。

志願者の回答を受け、5 名のアドミッション・オフィサーは、合議することなく、それぞれの判断において、Excellent=3, Satisfactory=2, Poor=1 の3段階で、コンピュータ上にて評価していく方法をとっている。したがって、志願者は15点満点で可否が決まることとなる。ボーダーライン上にいる志願者のみをインタビューに招くということであるが、評価に客観性を持たせるために同じアドミッ

ジョン・オフィサーが、1 つの面接会場において時間をかけてインタビューを行うという、手間のかかる仕組みをとっている。

3.2 The University of Sheffield

シェフィールド大学は、サウス・ヨークシャー州シェフィールド市にある国立大学であり、大規模研究型大学であるが、特に医学部 (Medical School) で秀でた大学である。2019 年度入試における医学部の入学定員は 306 名であり、その入試制度は、書類審査, University Aptitude Test (以下, UCAT と呼ぶ), Multiple Mini-Interview (以下, MMI と呼ぶ) の 3 つから成っていて、これらによって合否を判定する。

これら 3 つのうち本研究で着目する、コミュニケーション能力 (communication skills) や、価値観・態度・意欲 (values, attitudes and motivation) などの非学力的要素は、MMI で評価される。シェフィールド大学医学部では、前述したサセックス大学が、志願者数の多さから限られた学部・学科でかつ、ボーダーライン上の学生のみ対象にインタビューするのは大きく異なり、すべての志願者 (2019 年: 約 1300 名) に対してインタビューを行う。MMI では、志願者は 8 つの面接会場を順番に回ってインタビューを受けていくこととなり (1 つの面接会場当たりの面接時間: 8 分間)、面接官は教員だけに留まらず、若手の病院勤務医および看護師や、博士課程の学生など多岐に渡っている。これら面接官は定期的にその素養を磨くために研修を受けており、それらの面接官が志願者の医学における専門家としての素質や、価値観 (Personal Qualities and Values) を探るために、その一つとして以下のような質問を行っている。

“While working at your Saturday job in a shop you find that one of your colleagues has arrived at work smelling of alcohol. They appear to be intoxicated, and you know that they drove to work. What actions would you take?” (お店で土曜出勤しているときに、同僚たちがアルコールのにおいを漂わせて、車で出勤してきた。彼ら/彼女らは酔っているように見える。あなたはどんな行動をとりますか)。

その志願者の回答を受け、各面接会場において面接官らは合議の上、Excellent=5, Good=4,

Satisfactory=3, Borderline=2, Unsatisfactory=1, の 5 段階を志願者に与える。したがって、志願者は MMI の 8 つの面接会場において合計 40 点満点で合否が決まることとなるが、これに UCAT Situational Judgement Test (以下, SJT と呼ぶ)

(5 点)⁵⁾ が加味され、最終的には合計 45 点満点で決定される。

以上、前述したサセックス大学およびシェフィールド大学の非学力的要素の評価方法をまとめたのが、表 1 となる。サセックス大学が、同じ面接官で 1 つの面接会場においてインタビューを行うことで、客観性が保たれた評価形式と考えているのに対して、シェフィールド大学では、違う面接官で複数の面接会場においてインタビューすることで客観性が保たれると捉えており、その評価形式を巡っては、これら二つの大学において大きな差異があることがわかる。またサセックス大学では、合議することなく、それぞれ面接官が各自の持ち点の範囲で評価していく一方で、シェフィールド大学においては、合議の上、すべての面接官でトータルに評価するという、その評価方法でも全く異なっていることがわかる。学力的要素の評価とは違い、非学力的要素は捉えにくいものであり、その評価方法を巡っては議論が絶えないところではあるものの、これらの大学の経験は今後、非学力的要素も含めて面接で測定していかなければならない日本の大学にとって資するものであると考えられる。

3.3 Cardiff University

カーディフ大学は、ウェールズ王国の首都であるカーディフに設置されている総合大学で、3 つの College (College of Arts, Humanities and Social Sciences, College of Biomedical and Life Sciences, College of Physical Sciences and Engineering) により学士課程が提供されている。今回の調査では、大学全体のアドミSSIONの長 (Head of Admissions), 留学生リクルートを担当する教員 (Deputy Head of International Recruitment), 現代言語学部 (School of Modern Languages) の職員 2 名 (Admissions and Recruitment Officer, International and Employability Officer) の計 4 名と我々とのミーティングを持ち、インタビューを実施した。

現代言語学部では、世界中から学士課程の学生を募集していることから、特に、英国外の中等教育の学習レベルについて詳細な情報を有していること

がうかがえた。さらに、大学全体の共有財産として、98 か国もの国外の中等教育卒業資格等を分析し、英国の GCE A Level のグレードとの換算や対応するレベルの詳細な一覧表を作成している³⁾。これは、主に、インタビューを行った大学全体のアドミッションに関わる教員と、留学生リクルート担当教員の2名を中心に作成しているとのことである。なお、日本の高校卒業者は、直接カーディフ大学の学士課程には入学できず、1年間の基礎課程を学ぶ必要がある。

非学力的要素の評価としては、まずは、UCAS へ提出する Personal Statement⁶⁾（オンラインで入力）を全学で利用している。日本の大学入試でいえば、志望理由書に近いものである。たとえば、なぜこのコース（学士課程）を選んだのか、どのような興味があるのか、志望するコースに関連して秀でた能力を示すものがあるか、等である。

米国とは異なり、日本と同様に出席時に特定の分野を選択することから、選抜する側としては、同じ分野の中でいかに優秀な志願者を選抜するか、が重要なポイントになる。志願者の総合的な評価というよりも、やや分野特有の特徴が強調されるのではないだろうか。我々のこれまでの研究（永田ほか、2020）において米国（カリフォルニア州）における州立大学で活用されている同様の資料「Personal Insight Questions」⁷⁾は、UCAS の Personal Statement とは異なり、秀でた能力だけではなく、それらの能力を得るのにどのような困難を克服したのか、また最大の挑戦はどのようなことだったか、そしてその挑戦をどのように成功させたか、といった内容であった。このような違いは、入学後に幅広く自身の専門（major）を選択できるシステムがあるからこそ、問われているものと考えられる。

一方、UCAS の Personal Statement は、学士課程のコース（分野）ごとに、入学者選抜における重要度は異なっている。現代言語学部では一定の重要度をもっているが、医学コースではあまり重要視されていない。医学コースでは、シェフィールド大学と同様に、面接をかなり重視しており、最終合格者は面接を経なければ決定されない。面接を受けられる出願者は、学力的要素だけで選考されている。面接の方法は、シェフィールド大学の方法と同様に、複数の面接委員がいる10のテーブルを順番に回り、それぞれのテーブルにおいて質問を受け、回答を行う、といったスタイルである。各テーブルでは6

分間程時間をかけ、医師としての資質に関わる内容の質問をうける。10のテーブルを回ることから、受験者は全体で60分以上の面接を受けることになる。このような面接は、1日で終了せず、3週間をかける（例：2017/18 アドミッションの場合、「2016年11月30日～12月14日、2017年1月18日～1月25日」）⁸⁾。

実際になされている質問内容の詳細については今回は確認できなかったが、質問者にとって答えにくい、あるいはストレスになる内容もあるようである。今回のインタビューに答えたアドミッション担当者からは、医師になるためにはストレスに強くなければならず、そのために面接では厳しいことを尋ね、強いストレスへの対応力を見る必要がある、とのことであった。

4 まとめ

日本と同様に、大学進学時に学士課程で学ぶ分野を決定する英国の大学について、入学者選抜における非学力的要素の評価方法に関するインタビュー調査を英国現地で実施した。

大学によっていくらかの差異はあるものの、選抜性の高い医学系コースでは、いずれの大学においても面接を重視し、分野の特性に適した資質を極めて積極的に評価しようという姿勢があることがわかった。また、面接では、多様な質問、多様な面接委員、そして短時間ではなく1時間近く、あるいはそれ以上の時間をかけている。米国とは異なり、かなり教員の関与もあることから、どちらかといえば日本の実施形態に近いともいえる。一方、学力的要素でほぼ合否が決定される場合もあり、一概に非学力的要素の寄与が高いともいえない。

なお、今回の調査対象大学のうち2大学は英国の有力大学グループである Russell Group⁹⁾に属していることから、今回得られた結果が、このような有力大学に限定されるのか否かについて、今後明らかにする必要がある。今回の調査に限定すれば、Russell Group に属さない大学は、入学者選抜の面接にかける時間やコストが他の2大学より少なかった。

今回の分析は、一部の大学の特定の分野に限定されているが、今後、大学進学率の向上や Sixth Form への進学状況の変化等も踏まえた上で、英国の大学全体を対象とした分析を行う必要がある。日本、米国、そして英国の3か国を比較分析することにより、我が国の大学入学者選抜における非学力的

要素の評価方法の改善に資したいと考える。

注

- 1) UCAS : The Universities and Colleges Admissions Service :
<https://www.ucas.com/> (2020 年 3 月 30 日) .
- 2) UCAS Tariff tables,
Tariff points for entry to higher education from 2021,
November 2020.
<https://www.ucas.com/file/63536/download?token=sxmndfCS-> (2020 年 11 月 20 日) .
- 3) INTERNATIONAL AND EUROPEAN
QUALIFICATIONS UNDERGRADUATE
EQUIVALENCIES - 2021/22 entry, Cardiff University.
https://www.cardiff.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0011/911369/UG-Combined-Equivalencies-Table-2021-22-entry-updated-Apr-2020.pdf
(2020 年 11 月 20 日)
- 4) 訪問調査日 : University of Sussex (2019 年 12 月 10 日,
Cardiff University (2019 年 12 月 11 日), The University
of Sheffield (2019 年 12 月 12 日).
- 5) SJT は, 倫理観 (ethics), 誠実性 (empathy), コミ
ュニケーション能力 (communication skills) や, チーム
ワーキング (team working) などを含めた非学力的要素
を測るもので, 合計 69 の質問に対して 26 分間の選択式
で回答するものである。SJT について詳しくは次の URL
を参照のこと。
(<https://www.themedicportal.com/application-guide/ucat/ucat-situational-judgement/>) (2020 年 3 月 30 日)。
- 6) How to write a UCAS Undergraduate personal
statement :
<https://www.ucas.com/undergraduate/applying-university/how-write-ucas-undergraduate-personal-statement>
(2020 年 3 月 30 日) .
- 7) Personal Insight Questions, University of California:
<https://admission.universityofcalifornia.edu/how-to-apply/applying-as-a-freshman/personal-insight-questions.html>
(2020 年 3 月 30 日) .
- 8) Admissions Policy for Undergraduate Programmes in
Medicine, School of Medicine, Cardiff University.
2017/2018.
- 9) Russel Group
<https://russellgroup.ac.uk/about/our-universities/>
(2020 年 11 月 20 日).

謝辞

本研究は JSPS 科研費 17K04555 の助成を受けたもので
す。調査にご協力いただいた英国の大学及び高等学校の関係
者の皆様に感謝いたします。

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)」,
平成 26 年 12 月 22 日.
- 花井渉 (2020) 「イギリスにおける専門的なアドミッシ
ョン・オフィサーの養成・研修に関する研究—「アドミッシ
ョンにおける専門性開発支援 (SPA)」に着目して—」
『大学入試センター紀要』, **47**, 1—12.
- 木村浩 (2006) 『イギリスの教育課程改革』, 東信堂.
- M・F・D・ヤング (2002) 『過去のカリキュラム・未来の
カリキュラム—学習の批判理論に向けて—』, 太田直子
監訳, 東京都立大学出版会.
- 文部科学省 (2016) 『諸外国の初等中等教育』, 文部科学省
生涯学習政策局 編著, 明石書店.
- 永田純一・杉原敏彦・高地秀明 (2018) 「高等学校におけ
る評価を活用した大学入学者選抜の国際比較」『大学入試
研究ジャーナル』, **28**, 75—80.
- 永田純一・杉原敏彦・三好登 (2020) 「米国の高校教育と
大学入試における主体性の評価について」『大学入試研究
ジャーナル』, **30**, 228—233.
- 労働政策研究・研修機構 (2012) 「第 1 章 イギリス」『諸
外国における能力評価制度—英・仏・独・米・中・韓・E
Uに関する調査—』, JILPT 資料シリーズ, No.102. 23—
54.
- 山村滋 (2005) 「イギリスにおける接続改革—「カリキュ
ラム 2000」の検討」『高校と大学の接続—入試選抜から
教育接続へ—』(荒井克弘・橋本昭彦編 (2005)), 玉川大
学出版部, 255—276.
- 山村滋 (2016) 「イギリスにおける大学入学者選抜制度改
革—GCE 試験制度改革の分析—」『比較教育学研究』, **53**,
3—13.

わが国の高大接続改革と中国、韓国、台湾の大学入試多様化政策

——特に中国の入試改革との同型性、共時性を中心に——

倉元 直樹, 尹 得霞 (東北大学)

高大接続答申によって本格的に着手された大学入試改革は、英語民間試験と記述試験の共通テストへの導入が 2019 (令和元) 年末に相次いで見直されたことにより転換点を迎えた。政策が具体化する段階で、現場が直面する諸課題を克服できなかったことが直接の原因である。しかしながら、そもそも最初から答申が描く高校教育と大学入試の諸課題は、わが国の現状には合致していなかったのではないかと、という疑問が残されている。

本稿では、相互に影響しながら進められてきた東アジアの大学入試政策にミスマッチの原因の一端を探ることとした。特に、中国の大学入試改革関連の政策文書を取り上げ、わが国の高大接続改革の政策的基盤との同型性、共時性に関する仮説的推論を試みる。

キーワード：大学入試、多様化政策、高大接続改革、中国、東アジア

1 問題

1.1 高大接続改革の論理に対する疑問

現在進行中の高大接続改革は、2013 (平成 25) 年に自由民主党教育再生実行本部および首相官邸に置かれた教育再生実行会議によってトップダウンで打ち出された。次いで、2014 (平成 26) 年 12 月 22 日に中央教育審議会高大接続特別部会から発表された、いわゆる「高大接続答申」で明確に方向性が定められた (中央教育審議会, 2014)。元来、現下の高大接続改革は、高校教育と大学入試、大学教育を同時に改革するという、いわゆる「三位一体改革」を試みたところに大きな理念的特徴があったはずである。ところが、実際には「大学入試を改革することによって高校教育を改革する」という一点が強調され、それに伴って大学入試改革に議論が焦点化されていくこととなった。

改革の問題点は早期から指摘されていた。しかし、当初は改革に対する期待が勝っており、全国紙等の大手のマスメディアが批判的に報道するようになったのは、2018 (平成 30) 年中頃からと思われる。2019 (令和元) 年に入ると様々な立場から懸念が表明され、見直しが要求されるようになっていった。そして、ついに年末には改革の大きな 2 本柱を失うこととなった。すなわち、まさに「大学入試英語提供システム」への受験申込み受付が始まろうとしていた 11 月 1 日に、文部科学大臣の記者会見という形で、大学入学共通テストに対する英語民間試験¹⁾の導入の延期が発表されたのである。追って 12 月 17 日には記述式問題導入の見送りも発表された。この二つの出来事により、高大接続改革は大きな転換点を迎えた格好である。12 月

27 日には「大学入試のあり方に関する検討会議」が設置され、2020 (令和 2) 年度末を目途として、大学入試のあり方について検討が行われることとなっている。なお、2020 (令和 2) 年 7 月には「ジャパン e ポートフォリオ」を運営する予定であった一般社団法人「教育情報管理機構」の運営認可も取り消されるに至った。

英語民間試験、記述式問題の導入撤回等の方針転換は、かねてから疑問視されていた実施上の困難が導入時期までに解決できなかったことに由来する。しかし、そもそも当初から答申で描かれた高校教育や大学入試の課題がわが国の実情にそぐわないのではないかと、という疑念も存在している。例えば、高大接続答申の 6 年前のいわゆる「学士課程答申」は、急速に進む少子化と大学の定員拡大の中、わが国は大学全入時代を迎えて大学入試の選抜機能が低下し、入試によって学力水準を担保することは困難な状況、との立場に立っていた (中央教育審議会, 2008)。倉元 (2017) は、高大接続答申で展開されている改革の論理が、むしろ約 30 年遡った臨教審第 1 次答申 (臨時教育審議会, 1985) に酷似しているのではないかと、指摘した。臨教審答申で示された個性重視の原則に基づき、高校教育や大学入試の実情は大きく変化してきた。後述のように、その事実は高大接続答申には全くと言ってよいほど反映されていない。

さらに、学士課程答申は、大学入試センター試験 (以下、「センター試験」と表記する) に対して、高等学校段階の基礎学力を客観的に把握する試験として入試改善推進に大きな貢献をしてきた、と役割を極めて高く評価していた。ところが、高大接続答申では、センタ

一試験の試験問題は「知識・技能」を問う問題が中心だとして、突然、廃止の方向性が示された。この突然の評価の逆転も、にわかに理解しがたいことであった。

高大接続答申の抛りどころとなる基本的認識枠組みは「高校教育が受験勉強により歪められている」という構図である。確かに学士課程答申が指摘したような時代の趨勢があるにせよ、現在も大学入試が高校教育に一定の影響力を及ぼしていることは否めない。一方、高大接続答申が立脚する視座は、わが国の歴史上、繰り返し現れてきた「大学入学者選抜の日本型三原則（木村・倉元、2006）」の一つである「高校教育への悪影響の排除」に当てはまる²⁾。よく見られてきた大学入試改革の論理である。その結果、センター試験が廃止となり、大学入学共通テストが導入されることとなった。しかし、現状のセンター試験の問題内容が実際に「知識・技能」を問う問題が中心だという前提も、それに代わる「思考力・判断力・表現力」を問う問題に置き換える方法も、実証的な検証を経て確認されてきたものではない。

倉元（2016, 2017）は、以上のような不可解な状況を理解する手がかりとして、過度に複雑になったセンター試験の制度的な問題点が、2012（平成 24）年度入試で起こった大規模なトラブルを経由してわが国における入試制度批判の定番とも言える試験問題の内容への批判とすり替わり、一気に廃止論へと傾いたのではないかと、この推論を展開した。実際、それは、高大接続答申をまとめた中教審高大接続特別部会において議論の俎上に上っていた認識であった（土井、2020）。

1.2 東アジアの大学入試改革からのアプローチ

ここまでの議論は、高大接続答申の現状認識と論理に対する疑問に対する一つの解釈として、わが国の大学入試改革に関する政策の流れと記憶に新しい大きなアクシデントの関係から理解を試みたものである。本稿では視点を移して、諸外国との比較によるアプローチを試みる。それは、近隣の東アジア各国の大学入試改革との同型性、共時性の観点である。

中国、台湾、韓国と日本を政策的に類似性の高いグループとして比較するアプローチは南部（2016）や石井（2020）にみられる。本稿は基本的にこれらの諸研究を中心とした先行研究に依拠しつつ、以下の調査で収集した独自資料を加えて構成した。2020（令和 2）年 1 月 6 日～14 日の日程で、第 1 著者を含む視察団は、科学研究費補助金挑戦的研究（開拓）『『大学入試学』構築への挑戦——真正な評価と実施可能性の両立に向けて——（研究代表者 倉元直樹）』の一環として、中

華人民共和国教育部考試中心（中華人民共和国教育省テストセンター）を含む中国の大学入試実施組織等を訪問し、情報収集を行った³⁾。その際、中国の大学入試改革の流れやその具体的な政策内容とともに、高大接続答申発表の約 3 か月前に公表された大学入試改革に関する政策文書の存在を知った（中華人民共和国國務院、2014）。本稿は、主として高大接続答申をそれと照らし合わせることで、近隣の東アジア 3 カ国、特に中国の入試改革とわが国の高大接続改革の同型性および共時性、ないしは、直接、間接の影響について確認することを目的とする。

なお、本稿の文責は基本的に第 1 著者にある。調査には日本語通訳が同行した。また、政策文書の逐語訳は第 2 著者が担当した。

2 韓国、台湾、中国の大学入試改革

韓国、台湾、中国、そして、日本の大学入試改革政策の特徴は「多様化」というキーワードにある。いずれも、1990 年代から模索され、2000 年代に入って様々な施策が打ち出されてきた（石井、2020）。まずは、多様化以前の状況と各国の課題と、どのような多様化政策が行われてきたのか簡単に触れておく。

2.1 韓国における大学入試改革の概要

朝鮮半島における近代大学の形成は、1894 年の科举廃止によって始まるとされる。日本統治下で正式に認可された大学は京城帝国大学のみだったが、米軍統治下でアメリカモデルの高等教育が整備された。進学熱が高まる中、1970 年代に高等教育の質維持のために定員抑制政策を取った（馬越、1995）。結果的に熾烈な受験競争が大衆に拡大した。韓国の伝統的な大学入試政策は受験競争の過熱の緩和であり、それによって公教育における受験シフトの是正や、受験産業いわゆる「私教育」にかかる費用の抑制に主眼を置かれてきた。

韓国では大学入学者選抜制度の大きな改革が何度も行われてきた。かつては大学がそれぞれ独自に課す個別学力検査（大学別本検査）を中心に、国による資格試験の性格を持つ共通試験との組合せで目まぐるしく改廃を繰り返してきた。1981 年に大学入学学力検査が登場して、大学別本検査が禁止された。1994 年に大学修学能力試験（CSAT）が導入された際には一時復活したものの、2002 年からは大学が独自に行う試験は論述検査や面接検査のみが許されることになり、学力検査的な本検査は完全に廃止されて現在に至っている（石川、2011: 41-43, 姜、2018: 26-30）。

現在の韓国の入試区分は CSAT とポートフォリオ

型の調査書に当たる「総合学生生活記録簿」を用いた「一般選考」と特定の対象に対して行われる「特別選考」に分かれている。時期としては11月から2月の「定時募集」とその前に行われる「随時募集」があり、随時募集では特別選考が多いとされる。現在では、随時募集が7割を占める。韓国の現在の大学入試における最大の特徴は2008年度入試に導入された「入学査定官制」、すなわち、専門職である入学査定官が書類審査や面接を通じて可否を判定する仕組みである。なお、「入学査定官制」は2015年度からは「学校生活記録簿総合選考」と名称を変えたが、実質的には大きな変化はないとされる（松本、2016: 31）。

独特のスタイルで多様化を成し遂げてきた韓国の大学入試制度に対して、わが国の入試改革と照らし合わせて高く評価する見方もある（山本、2014, 2016）一方、選抜の信頼性や格差拡大、学力保証の弱さ（松本、2016: 34-37、石井、2020: 180）など、数々の課題が指摘されている。また、極めて複雑で受験する側から分かりにくい制度となっており、李明博政権以降、簡素化の方向性が打ち出されているという（姜、2018: 38-40; 田中、2017: 176-180）。

2.2 台湾における大学入試改革の概要

台湾の近代高等教育システムは植民地時代に作られたが、定員の大半は日本人学生に割かれていた。終戦後はアメリカ型制度を基にした中国近代大学がモデルとなって改革された。高等教育は経済発展と相まって、1960年代に急速に拡大した。一方、大学入試政策についてはアメリカモデルとは全く異なり、入学試験の得点だけに基づいて可否が決められた。基本的に複数の高等教育機関が共同で実施する方式で、最も競争の激しい単科大学・総合大学共通入試（連合試験）は1954年に作られた（以上、呉・陳・伍、1993）。受験生はその成績によって志望大学に振り分けられ、大学が選抜に関与することはなかった。

連合試験は公平性、客観性の観点から評価されたが、激しい受験競争を産み、生徒の興味・関心、創造性等に悪影響があるとの弊害が指摘され、2002年に「大学多元入学方案」の導入によって廃止された。その後、一部に連合試験の流れをくむ「指定科目試験」を用いた「試験配分入学」を残しながら、大学独自の方法与基準で選抜を行う「独自選抜入学」が拡大されていった。2017年時点では独自選抜入学の1次試験を主目的とした「学科能力試験」を用いながら、現在は学校推薦を基礎にした選抜を行っている「繁星推薦入学」が18%、2次選考で募集単位独自の選抜方法が課される

「個人申請入学」が56%、伝統的な「試験配分入学」が27%となっているが、2022年を目途とする入試改革に置いて、「学習ポートフォリオ」を全面的に活用することによって、個人申請入学を70%まで拡大する方針が示されている（以上、石井、2019）。近年の台湾の入試改革には、韓国の影響が強く感じられる。

2.3 中国における大学入試改革の概要

2.3.1 中華人民共和国建国から文化大革命直後

1949年の中華人民共和国建国当時、中国では非識字率が80%を超えていたという。学校教育制度全体の整備が課題だったが、その中であって高等教育の再編成は早くから着手された。初中等教育が有償であったのに対し、高等教育は無償、全寮制、大部分の学生に補助金が支給される、等の優遇措置が取られた。また、初中等教育に先んじて1950年に基本法令が制定され、1952年に全国統一入試が導入された。1958年に一度中断した後、翌年に再開され1965年まで続いた。

1966年に文化大革命が始まり、すべての学校機能が停止する時期を経験した。大学は60年代末から70年代初めに徐々に再開されたが、大学入学者選抜は中等学校卒業後に2年以上の労働実践経験を積んだ上で職場の大衆の推薦を受けた者のみを対象として行われた。1977年に文化大革命が終了し、全国統一入試が再開するまで、学力中心の選抜には11年間の空白期間が生まれた。再開した1977年には570万人の受験者に対して入学許可は27万3千人であり、合格率4.8%の狭き門であった。（以上、大塚、1989, 2007）。その際には、文化大革命前の学校教育を経験し、下放政策によって学校教育から遠ざかっていた1966～68年卒の「老三届」の成績が上位を占めたという（呉、2001）。

2.3.2 多様化政策の始まりから2000年代まで

中国で大学進学のパターンが大きく変化し、大学入試の多様化政策に拍車がかかったのは1999年に受験競争の緩和を目指した高等教育拡大政策が掲げられてからである。その頃までの高等教育進学率は5%程度⁴⁾であり、文化大革命後はこの狭き門をめぐる熾烈な受験競争が繰り返られていった。年1回の全国統一入試（高考）が全てであり、必然的に大学進学志望者は高得点を目指して受験勉強に血道を上げることになる。1984年からの推薦入試の導入、1995年全面実施となった科目削減などがこの時期の改革例である。

1999年に受験教育へのアンチテーゼとして「資質教育」と同時に高等教育の拡大が基本方針となって、入試改革も加速的に進展した。2002年には全国統一入

試が共通 3 科目（言語・文学，数学，外国語）に地方や大学が指定する科目「X」を加えた「3+X」方式となったが，実際には「X」として「文科総合」ないしは「理科総合」を課すケースが多かった。近年は，単独出題をする省・市も多かったが，負担も大きく，最近は縮小傾向にある。また，2003 年からは一部のトップレベルの大学に「独自事前選抜」が認められ，一部の定員に独自に筆記試験や面接試験等を実施し，統一試験と組み合わせて選抜する方法が採られている。独自事前選抜では試験の成績だけではその才能が分からない「偏才，怪才，奇才」を発掘して選抜することが目的とされ，募集人員は小さいが，有力大学が実施していることから，高級中学や社会に対する影響力は甚大だとされる（以上，主として，石井，2014，2017）。

2.3.3 2010 年以降の改革

中国共産党中央および国務院は，2010 年に「国家中长期教育改革および発展計画要綱（以下、『要綱』と表記する）」を発表した。「共産党・国務院が教育改革に関してこのような政策文書を作成するのは，現代化を目指す改革開放政策が開始された 1978 年以降，1985 年および 1993 年に続く 3 度目（石井，2017: 244）」ということで，大きな意味を持つ文書だとされる。大学入試制度改革においては，長年激しい受験競争をもたらしてきたとして，試験の分類化，総合評価，多元的選抜の三つの改革方針を示した。試験の分類化とは，4 年制大学は全国統一入試，それ以外の高等教育機関は各地方が組織する入試を行うというものである。総合評価とは，全国統一入試と高校卒業試験として各地方で行われる学力水準試験を「二つの根拠」，高校調査書（総合資質評価）を「一つの参考」として，学力検査のみに頼らない選抜を目指すというものである。多元的選抜とは，独自選抜，推薦入試，地方から学生募集をする契約選抜に独自事前選抜をさらに特化させた破格選抜を導入し，入試区分を増やす構想である。

2014 年 9 月 3 日付で要綱を具体化して工程表を示す「入試制度改革の深化に関する実施意見（以下、『実施意見』と表記する）」が発表された。実施意見には合格率の地域間格差の是正，試験形態と内容の改革，選抜方法の改革が盛り込まれた。特に募集人員のほとんどが受験する全国統一入試では，従来の「3+X」方式の「X」として広く利用されてきた総合問題を廃止し，文理合わせて 6 科目から自由に 3 科目を選択する「3+3」方式が採用されることとなった。

改革は 2014 年の上海市，浙江省を皮切りに開始された。2017 年入試には初の「3+3」方式が実施され，

目標年度の 2020 年度に向けて全国に普及を図ることとなった（以上，石井，2017，2018，2020）。

3 高大接続改革と中国の大学入試改革

3.1 「実施意見」に見られる中国の大学入試の問題点

「実施意見」では冒頭に以下の 5 点が中国の入試における問題点として指摘されている。1) 点数主義が児童生徒の全面的発達に影響，2) 1 回の入試が人生を決め，過重負担，3) 地域間格差，4) 初中等教育における越境入学，5) 試験点数の加点不正，入試選抜の規律違反の頻発，である。まず，明らかにわが国とは異なる状況から見ていくことにする。

わが国でも大学進学率の地域間格差等が話題になることはあるが，大きな社会問題となるほどではない。一方，中国では文化大革命後，鄧小平の先富論に基づいて格差を容認しながら経済発展を図る改革開放政策を取ったため，教育水準の地域格差も大きいと考えられる。ただし，石井（2014）によれば，地方公立大学は省単位で募集，国立大学も各省に定員が割り振られるので，競争は省内に限られる。そのような制度的背景にあって，相対的に教育水準が高い地域から低い地域への越境入学の問題が起こる。入試の不正は，わが国でも事件として大きく報道されることがある。しかし，ニュースバリューがあるということは稀だということであり，社会問題化しているわけではない。

3.2 中国における大学入試の構造と受験競争

高大接続答申が問題視したわが国の状況と通じると思われるのは最初の 2 点である。中華人民共和国国務院（2014）の該当箇所は冒頭に改革開放以後の入試制度を総括して，改革の意義を唱えた箇所であるが，その日本語訳は以下のようになっている。

・・・主に点数だけによる選抜は学生の全面的発達に影響し，一つの試験で学生の一生を決定してしまうことは学習負担を重荷にさせ，区域，都市と農村の格差を生じ，特に初中等教育段階の学校選択問題が注目され，偽装の点数加算，規則違反の学生募集問題がしばしば生じる（傍点筆者）。

多様化を志向する中国の大学入学者選抜制度改革であるが，実際には，現在でも全国統一入試で高得点を取ることが大学入学のための唯一の手段であると言っても過言ではない。石井（2018）によれば，各種の入試区分のうち，全国統一入試を受験せずに大学入学が可能なのは推薦入試だが，資格要件を厳格にする方向で規模縮小が図られているという。独自事前選抜では大学独自の試験を課すことができる。社会的な影響

は大きいとされているが、それでも全国統一入試が課され、大きなウェイトを占めていることには変わりがない。また、独自に課される筆記試験も全国統一入試よりも難易度が高く、受験勉強の緩和にはつながっていないとされ、規模縮小の方向にある。中国が入試の多様化に向けて試行錯誤してきた様子がうかがえる。

上海市教育考試院提供の資料によれば、1977年の全国統一入試復活の際の合格率は急激に改善し、1985年には30%代半ばとなった。その後、定員抑制政策が採られたようで1991年に底を打つが、1999年には同程度の水準まで回復、高等教育拡大政策が打ち出されてからは急伸する時期と停滞する時期を繰り返しながら、2019年度現在では90%に近づいている。したがって、量的な意味での受験競争の厳しさは劇的に改善されたはずである。しかし、その中で、「双一流大学」⁹⁾といった、政策的に重点を置かれている大学を中心とした一部の大学に受験生の人気が過度に集中しているのもまた事実である。そして、事実上、全国統一入試で好成績を獲得することのみがそれらのステータスの高い大学に到達する唯一の手段であることが、受験競争を社会問題として深刻化させている、という構図が見て取れる。

上海市における高校生の日常生活の例として示された時間割では、40分授業が9時間組まれており、7:10開始の朝自習の開始から21:15の夜自習の終了まで間断なく学習時間が続いていた¹⁰⁾。選抜資料として全国統一入試以外の要素を取り入れ、その重みを拡大していくことが最重要課題となる事情は十分に理解できる。

3.3 わが国の大学入試の構造と高大接続答申の見方

一方、高大接続答申が描くわが国の大学入学者選抜に関する認識は、以下のような記述に現れている。

・・・18歳頃における一度限りの一斉受験という画一化された条件において、知識の再生を一点刻みで問う問題を用いた試験の点数による客観性の確保を過度に重視し、そうした点数のみに依拠した選抜を行うことが・・・。(p.5)

特に、18歳頃における一度限りの一斉受験という特殊な行事が、長い人生行路における最大の分岐点であり目標であるとする、わが国の社会全体に深く根を張った従来型の「大学入試」や、その背景にある、画一的な一斉試験で正答に関する知識の再生を一点刻みで問い、その結果の点数のみに依拠した選抜を行うことが公平であるとする・・・(p.7-8) (以上、傍点筆者)。

周知のように、わが国の大学入試の多様化は中国とは異なるプロセスをたどってきた。1972(昭和47)年に本格的に導入された推薦入学は「出身高等学校長の推薦に基づき、原則として学力検査を免除し、調査書を主な資料として評価・判定する入試方法」である。2000(平成12)年度に国公立大学に導入されてから急速に普及したAO入試と合わせると、2019(平成31)年度入試の時点で約47%(私立大学に限ると約54%)がこの二つの入試区分で大学に入学している。さらに、センター試験の受験者数について見ても2020(令和2)年度入試では557,699名の志願者があり527,072名が受験したが、そのうちの約1/4はセンター試験の成績を受験に利用していない¹¹⁾。したがって、センター試験の影響力は中国の全国統一入試には遠く及ばないと言える。

日本では受験の機会も多い。国公立大学は分離分割方式によって一般入試における2回の受験機会が確保されている¹²⁾。センター試験が利用されるため、センター試験で失敗すると志望する大学への合格可能性が低くなる。しかし、実際には受験機会に制約がない私立大学への進学者が全体の2/3を占めている。

高校生が進学のために採る戦略は多様である。西郡・倉元(2010)は、高校生活を通じて得られた認識や大学入学後の期待によって、大学入学者選抜方法に関する選好が分かれることを示した。山村・濱中・立脇(2019)は、大規模なパネル調査によって「進学校」と「進学中堅校」における生徒の学習行動と進学準備行動、大学入試の学習行動に対する影響力に大きな違いがみられることを示した。大学入試制度改革によって高校生の学習活動を変えることが難しいという指摘は、三位一体改革の基本理念に根本的な疑問を投げかけた。

その一方で、「柄相応主義(竹内, 1991)」と称される上昇志向に欠ける現在の子どもたちに対して、進学意欲と学習意欲を喚起するためのキャリア教育、進路探究活動が盛んに行われてきた。1年生でオープンキャンパスや模擬講義のような「対面型広報活動」、2年生になると各種のパンフレットやウェブページなど、大学が不特定多数に向けて発信する「発信型広報活動」にアクセスして進学先を絞っていくパターンも見えてきた(林・倉元, 2020)。こういった高校教育における努力や長年積み上げられてきたノウハウが、高大接続答申の視野には一切入っていないのである。

率直に言って、高大接続答申に見られるわが国の社会問題や教育問題の描写は、今の日本よりもかつての日本、そして現在の中国により当てはまるのではない

かと感じられてしまう。韓国、台湾、中国、そして、日本の大学入試改革は、似たような地点からスタートして、それぞれの国情を背景に独自の発展を遂げてきた。現在、各国で具現化された大学入学者選抜制度には、大枠で見た類似性と同時にそれぞれの特徴があり、一概に一括りにはできそうもないが、その一方で、根底には「多様化」という政策理念の同型性が看取される。わが国の高大接続答申が、そのわずか3か月前に出された、独自の問題を抱える中国の「実施方針」との間に、不思議な類似性が認められることは、ただの「偶然の一致」ではないだろう。

4 まとめ

2014年に中国で公表された「実施方針」は、現在、実行段階に移っている。個々の関心に応じた多様な選択を可能にすることによって、高校生の学習の動機付けを高めたい、ということが「3+3」方式の導入の大きな理由と感じられる。しかし、当然ながら、改革による副作用も覚悟しなければならない。例えば、先行して新制度が導入された上海市では、「3+3」の科目選択のため、教員が生徒のキャリアについて丁寧な指導が必要となった。その反面、生物の人气が高く、担当教員が不足するようになった、といった変化が表れているという⁹⁾。今後、科目選択の拡大によって有利不利は生じてこないだろうか。従来の「文系総合」「理系総合」といった定型化されたパターンからはみ出る科目選択がどの程度進んでいくかも注視していくべきであろう。さらに、日本では常識となっている、高校による進路指導体制の構築が進んでいくか否かも注目に値する。

同じ「多様化」という政策理念で表現されながら、本稿で言及した東アジア4カ国はそれぞれ異なる事情を抱えており、実際には歩んでいる場所も方向も異なっている。韓国では、わが国と同様に受験地獄の主因を学力検査中心の入試制度に求め、徹底的にそこからの脱却を図った。そして、わが国の高大接続答申で描かれた、いわゆる「主体性評価」を中心に据えた制度を実現して久しい。ところが、その成果が問題解決にはつながるどころか深刻な副作用を招き、八方塞がりの袋小路に行きついてしまったように見える。台湾は、現在でもその韓国の制度をモデルとした改革に突き進んでいるように感じられる。一方、中国はより慎重である。文字通り「学力検査による一発勝負」という問題を抱えて多様化を試みながらも、一気に突き進むとはしていない。歴史的に文化大革命による停滞期を経験したことが、その慎重な姿勢の背景にあるかもしれ

ない。その結果、学力低下といった副作用が生じない代わり、大学進学を目指す高校生の生活が、いまだに学力検査を指標とした激しい受験勉強による競争で一色に染められているように見える。

すでに選抜方法や受験機会が多様化し、受験生のニーズも多様化しているわが国の現状を考えると、無意識にこれまでの流れに乗って従来からの既定方針をやみくもに推し進めてよいのだろうか。むしろ、わが国においては、入学者選抜制度も受験生の意識においても、かつて目指していた「多様化」のゴールにはすでに到達しているという認識には至るべきであろう。ただし、それが実際に、当時、目標としていた社会問題の解決につながったかどうか、さらに、それによって新たな課題を招来する結果になってはいないか、といった評価はまた別の問題である。

いずれにせよ、実情に応じた具体的な問題解決を図るためには、まずは一歩立ち止まり、冷静に自らの足元を見つめるべきである。有効で現実的に機能する改革を始めるためには、少なくとも一定程度は多様化した高校教育と大学入学者選抜の現在のわが国の姿を虚心坦懐に認める必要がある。そして、その上で、現状の問題点について、先入観抜きに客観的かつ多角的に洗い出すところから改革の歩みを始めるべきではないだろうか。

注

- 1) 同一の内容について「英語資格・検定試験」「英語外部試験」「英語認定試験」などが混用されている。本稿では基本的に「英語民間試験」と表記する。
- 2) 佐々木(1984)はほぼ同一の内容を「大学入試の三原則」とし、該当部分を「高校教育尊重の原則」と呼んだ(p.8)。しかし、本稿の文脈では、木村・倉元(2006)が「日本型大学入学者選抜制度の三原則」として四六答申(中央教育審議会, 1969/1971)から引き写した「下級学校への悪影響の排除」という表現(p.16)の方がより適切である。
- 3) 調査団は第1著者、宮本友弘教授、秦野進一特任教授、末永仁特任教授(いずれも東北大学高度教養教育・学生支援機構)から成る。教育部考試中心、北京教育考試院、上海市教育考試院等を訪問した。教育部考試中心の訪問メモは秦野特任教授、上海市教育考試院は末永特任教授が作成した。
- 4) 中国の全日制高等教育機関には大学、専科学校、職業技術学院の3種類があり、その他に成人高等教育機関がある。中国当局は進学率を公表していないが、石井(2014, 2017)が独自に推計した進学率には、この3種類の高等教育機関が含まれる。ちなみに、2012年における進学率は46%と推計されている(石井, 2017)。

- 5) 世界一流大学、学科。1995年に21世紀に向けて約100大学を重点大学として指定する「211 行程」、1998年から始まった、その中でさらに世界一流水準を目指す大学を指定する「985 計画」を統合したとされる。
- 6) 鄭方賢 (2020)。「上海高考综合改革情况介绍」2020年1月13日説明資料 (私信)。
- 7) 内田・橋本 (2019)によると2017 (平成29) 年度にセンター試験を受験した高校新卒者のうちセンター試験未利用者は115,020名 (24.4%) であった。
- 8) 2006 (平成18) 年度入試以降は、複数の受験機会に推薦、AOを含むことも可となった (国立大学協会, 2003)。
- 9) 先述の鄭方賢 (2020)。

謝辞

本研究の遂行にあたり、石井光夫東北大学名誉教授からいただいた様々なご助言に感謝いたします。韓国の制度については、文部科学省生涯学習政策局参事官付外国調査係専門職員の田中光晴氏にご教示いただきました。心から感謝いたします。また、中国における資料収集とともに携わった宮本友弘教授、秦野進一特任教授、末永仁特任教授のご協力に感謝いたします。

なお、本研究はJSPS 科研費 JP19H05491, JP20K20421 の助成による研究成果の一環である。

参考文献

- 中華人民共和国国务院 (2014)。「国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见」国发〔2014〕35号 (http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201409/t20140904_174543.html) 最終閲覧日 2020年3月26日。
- 中央教育審議会 (1969/1971)。「我が国の教育発展の分析評価と今後の課題、今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」大蔵省印刷局, 77-552。
- 中央教育審議会 (2008)。「学士課程教育の構築に向けて (答申)」平成20年12月24日 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf) 最終閲覧日 2020年3月26日。
- 中央教育審議会 (2014)。「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について——すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために—— (答申)」2014年12月22日 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf) 最終閲覧日 2020年3月26日。
- 土井真一 (2020)。「中教審公開接続答申から考える」倉元直樹編『大学入試センター試験から大学入学共通テストへ』金子書房, 8-29。
- 呉念聖 (2001)。「文化大革命と教育の崩壊」西村和雄編『ゆとりを奪った「ゆとり教育」』日本経済新聞社, 210-238。
- 呉文星・陳舜芬・伍振騫 (1993)。「台湾における高等教育の発展」, P.G. アルトバック, V. セルバトラム編, 馬越徹・大塚豊監訳『アジアの大学——隷属から自立へ——』玉川大学出版部, 348-371。
- 石井光夫 (2014)。「中国における『書く力』の養成——大学入試における作文問題を中心に——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『「書く力」を伸ばす——高大接続における取組みと課題——』高等教育ライブラリ 8, 東北大学出版会, 159-185。
- 石井光夫 (2017)。「中国の全国統一入試——総合試験と記述式問題を焦点にして——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における共通試験』高等教育ライブラリ 12, 東北大学出版会, 185-216。
- 石井光夫 (2018)。「中国の大学入試個別選抜改革——調査書活用やAO入試の試み——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『個別大学の入試改革』高等教育ライブラリ 14, 東北大学出版会, 227-246。
- 石井光夫 (2019)。「台湾の2022年入試改革——学習ポートフォリオを活用する『個人申請入学』を主流に——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における「主体性」と評価——その理念と現実——』高等教育ライブラリ 15, 東北大学出版会, 171-202。
- 石井光夫 (2020)。「東アジアの大学入試改革——多様化と『基礎学力』保証の両立は可能か——」, 宮本友弘編『変革期の大学入試』金子書房, 165-186。
- 石川裕之 (2011)。「韓国の才能教育制度——その構造と機能——」東信堂。
- 姜姮銀 (2018)。「大学入学者選抜制度」, 小川佳万・姜姮銀『韓国の高等教育——グローバル化対応と地方大学——』高等教育研究叢書 139, 広島大学高等教育研究開発センター。
- 木村拓也・倉元直樹 (2006)。「戦後大学入学者選抜制度の変遷と東北大学のAO入試」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』1, 15-27。
- 国立大学協会 (2003)。「平成18年度入試にかかる分離分割方式の改善について」平成15年11月12日。
- 倉元直樹 (2016)。「大学入試制度改革の論理に関する一考察——大学入試センター試験はなぜ廃止の危機に至ったのか——」『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第11回大会研究発表予稿集』35-40。
- 倉元直樹 (2017)。「大学入試制度改革の論理——大学入試センター試験はなぜ廃止の危機に至ったのか——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における共通試験』高等教育ライブラリ 12, 東北大学出版会, 47-82。
- 松本麻人 (2016)。「韓国における大学入試改革——新たな『学力』の評価への挑戦——」『比較教育学研究』53, 28-39。

- 南部広孝 (2016).『東アジアの大学・大学院入学者選抜制度の比較——中国・台湾・韓国・日本——』東信堂.
- 西郡大・倉元直樹 (2010).「大学進学希望者の高校生が選好する評価方法とは?——『入学者受入れ方針』を検討する上での一視点——」『大学入試研究ジャーナル』**20**, 35–41.
- 大塚豊 (1989).「中国——政治変動のはざまで揺れる教育——」馬越徹編『現代アジアの教育——その伝統と革新——』東信堂, 82–106.
- 大塚豊 (2007).『中国大学研究——変貌する国家の人材選抜』東信堂.
- 臨時教育審議会 (1985).『教育改革に関する第 1 次答申』.
- 林如玉・倉元直樹 (2020).「大学進学における進路選択プロセスに関する研究——日本高校生の情報収集活動を中心に——」『日本教育心理学会第 62 回総会発表論文集』77.
- 佐々木亨 (1984).『大学入試制度』, 大月書店.
- 竹内洋 (1991).『立志・苦学・出世』, 講談社.
- 田中光晴 (2017).「韓国における大学入試の多様化とその後」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における共通試験』高等教育ライブラリ 12, 東北大学出版会, 165–183.
- 内田照久・橋本貴充 (2015).「センター試験利用による私立大学出願の特徴と年次推移」『日本テスト学会誌』**15**, 79–97.
- 馬越徹 (1995).『韓国近代大学の成立と展開——大学モデルの伝播研究——』名古屋大学出版会.
- 山本以和子 (2014).「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**, 105–111.
- 山本以和子 (2016).「多面的・総合的評価入試の判定資料に関する日韓比較調査」『大学入試研究ジャーナル』**26**, 29–36.
- 山村滋・濱中淳子・立脇洋介 (2019).『大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか』ミネルヴァ書房.

高等学校における数学および理科の履修状況 に関するアンケートの分析 (3)

——学部初年次の学業成績との関係——

平井 佑樹, 高野 嘉寿彦, 小山 茂喜, 平野 吉直 (信州大学)

信州大学では、学部 1 年の新入生約 1,500 名（全新生の 7 割強）を対象として毎年 4 月初旬に高等学校数学・理科の履修や学習状況に関するアンケート調査を実施し、本学入学後の教育に活かしている。前報では 2018 年度に実施した記名式調査の結果を示し、学生が回答した高等学校各科目の理解度（自己評価理解度）と、大学入試センター試験各科目の得点とに 0.2 から 0.4 程度の正の相関があったことを報告した。本稿では、2018 年度調査における自己評価理解度と当該学生の学部初年次成績との関係について示し、本学全体としては、弱いながらも両者に正の相関が認められたこと等を報告する。

キーワード：高大接続、高等学校段階での履修状況、追跡調査、科学教育

1 はじめに

文部科学省を中心に進められている現在の高大接続改革により、高等学校段階の履修や学習状況（以下、履修状況等）を把握するための調査書活用に関する研究が活発になっている。しかしながら、学校間格差がある等の問題から、調査書をそのまま入試や入学後教育に活用することは難しい（平井, 2018）。著者らはこの立場に立ち、大学学部への入学直後に履修状況等を同じ基準で聞くことで、その結果を調査書の代わりとして入学後教育に活用できるかどうかについて研究を進めている。

本研究に関する第 1 報（平井ほか, 2019）では、履修状況等を聞くアンケート調査の概要を示し、2009 年から 2016 年度まで実施した無記名式調査の結果を報告した。ここでは、学科等¹⁾の単位で分析した結果について、アンケートで回答された自己評価理解度と大学入試センター試験の得点との相関係数で 0.3 から 0.7 程度の正の相関があったこと等を報告した。

第 2 報（平井ほか, 2020）では、そのアンケートに学籍番号を記入させる記名式で実施した 2018 年度調査の結果を報告した。ここでは、個人単位で分析した結果について、自己評価理解度と大学入試センター試験得点との相関係数で 0.2 から 0.4 程度の正の相関があったことや、無記名式で調査した結果との違いについて報告した。また、今後の課題として、入学後の成績情報との関連について調査する必要があること等を述べた。

本稿では、第 3 報として自己評価理解度と学部初年次成績との関連について述べ、第 1 報や第 2 報で述べた内容も踏まえて本研究を総括する。

2 研究方法

2.1 アンケート調査の対象

本稿で示す学業成績は、本稿執筆時において最新で、すべての成績が明らかになっていた 2018 年度のものである。当該年度のアンケート対象者は、本学共通教育科目のうち基礎科学科目の履修が課されている学部²⁾に所属する 1,500 名（表 1）であり、そのうち 1,477 名がアンケートに回答した。ここから、学籍番号等の記入ミス等で分析対象外となった 105 名分を除き、1,372 名分の回答内容と学業成績を用いた。

アンケートでは、表 1 で示す科目のうち「履修した」と回答した科目それぞれについて、次の 4 段階で自己評価理解度を回答するよう依頼した。

- 段階 4: 他者に説明することができる
- 段階 3: 理解している
- 段階 2: やや不安がある
- 段階 1: 理解しているとはいえない

表 1 2018 年度アンケート調査の対象

項目	対象
本学 学部	教育学部（数学教育コースおよび理科教育コースのみ）、理学部、医学部、工学部、農学部、繊維学部
高等 学校 の科 目	[数学]数学Ⅰ, 数学Ⅱ, 数学Ⅲ, 数学 A, 数学 B, 数学活用 [理科]科学と人間生活, 物理基礎, 物理, 化学基礎, 化学, 生物基礎, 生物, 地学基礎, 地学, 理科課題研究

2.2 学業成績の利用

本学は 2 学期制（前期および後期）で教育が行われており、各科目は原則 1 コマ 90 分の講義 15 回で構成されている。成績は、可否のみで判定する科目や単位認定等を除き、0 から 100 までの有理数²⁾（以下、成績素点）でつけられ、それに応じて「秀・優・良・可・不可」の評語および GP（Grade Point）が付与される。本稿ではこれらのうち成績素点を用いる。

表 2 に本稿で示す分析で対象とする本学開講科目を示す。本学では学部 1 年次生を対象とする科目が 1,000 以上（履修対象となる学部・学科や開講時期の違いから、実際は同じ科目名で複数の時間に開講されているため、種類数で勘定すると半数程度になる）あり、そのうち(a)基礎科学科目かつ履修者数が比較的多いこと、あるいは(b)表 1 で示した学部で特定の学科等のみが履修対象かつ履修者数が比較的多いことを基準として表 2 に示す 15 科目を選定した。

上記(a)で選定した科目の成績について、標本の大きさはいずれの科目でも 100 以上あるものの、様々な学部生の成績が混在している。そのため、これらは大学全体としての傾向を把握する際に利用する。上記(b)については、標本の大きさが 20 程度の科目があるものの、特定の学科のみが履修対象となっているため、

学科等の単位で傾向を把握する際に利用する。

表 2 の最右列は表 1 で示したアンケート対象科目から選定したものであり、その科目の自己評価理解度と成績素点との関係を分析する。

3 調査結果

本稿では表 2 で示した分析対象科目のうち、履修者数や履修対象の学科等の数が多い「微分積分学 I」と「線形代数学 I」の 2 科目に絞って結果を示し、他科目については、最後にまとめて概略を述べる。

3.1 微分積分学 I 成績素点と数学Ⅲ理解度との関係

本学シラバス³⁾によると、開講科目間で多少の違いはあるが、微分積分学 I で学習する内容には、極限、逆関数、導関数、不定積分、置換積分、部分積分等、高等学校数学Ⅲの学習内容が多く含まれている。

(1) 大学全体の傾向

図 1 に微分積分学 I の成績素点とアンケートにおける数学Ⅲ自己評価理解度との関係を示す。横軸の値は 2.1 節で示した段階 1 から 4 に対応している。縦軸の値は成績素点であり上部ほど高成績である。各箱ひげ内の×印は平均値を示している。箱ひげ図の右側に記載している N 値は標本の大きさであり、成績

表 2 分析対象科目とアンケートの科目との対応関係

分析対象科目	開講時期	選定基準	アンケートの科目
微分積分学 I	前期	(a)	数学Ⅲ
線形代数学 I	前／後期	(a)	数学 B／数学Ⅲ
力学	前／後期	(a)	物理
力学 I	前期	(a)	物理
物理学概論	前／後期	(b)	物理
物理学概論 I	前期	(b)	物理
一般化学 I	前期	(a)	化学
一般化学 II	後期	(a)	化学
化学概論 I	前期	(b)	化学
生物学 A	前／後期	(a)	生物
生物学 B	前／後期	(a)	生物
生物学概論 I	前期	(b)	生物
ヒト生物学 I	前期	(b)	生物
生化学	前期	(b)	化学／生物
地学概論 I	前／後期	(b)	地学

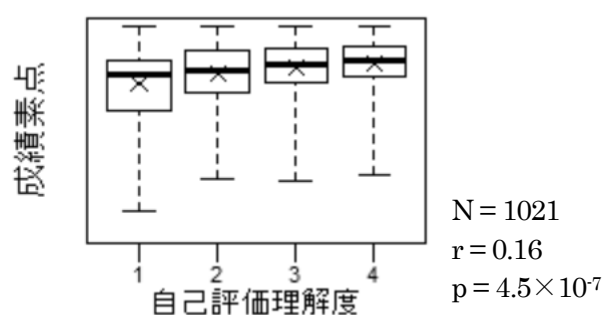


図 1 微分積分学 I 成績素点と数学Ⅲ自己評価理解度との関係（大学全体の結果）

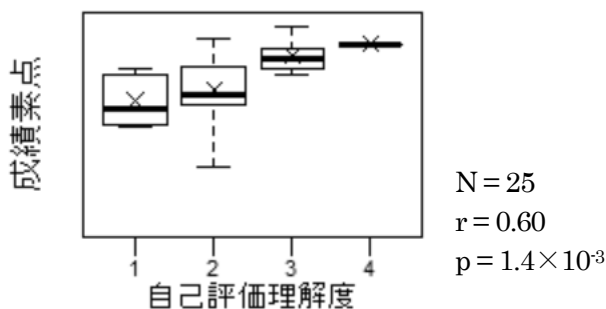


図 2 微分積分学 I 成績素点と数学Ⅲ自己評価理解度との関係（有意に相関が最も強い学科等の結果）

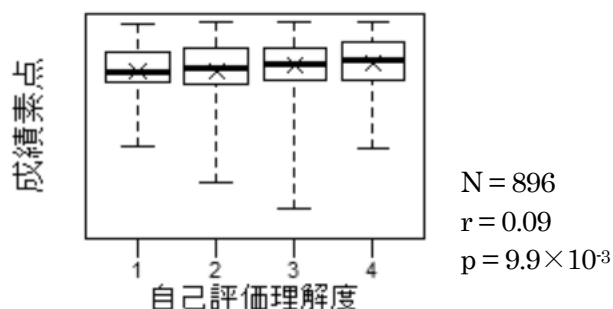


図3 線形代数学Ⅰ成績素点と数学B自己評価理解度との関係 (大学全体の結果)

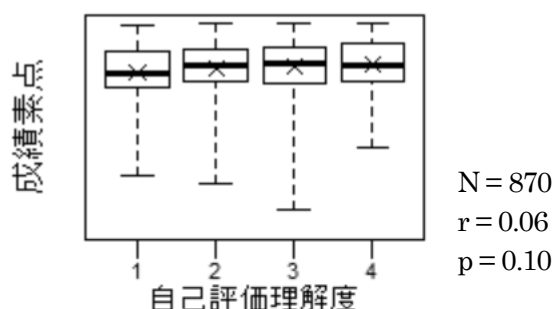


図4 線形代数学Ⅰ成績素点と数学Ⅲ自己評価理解度との関係 (大学全体の結果)

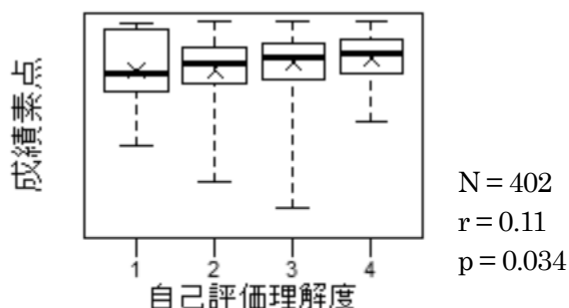


図5 線形代数学Ⅰ成績素点と数学B自己評価理解度との関係 (大学全体の結果：前期開講科目のみ)

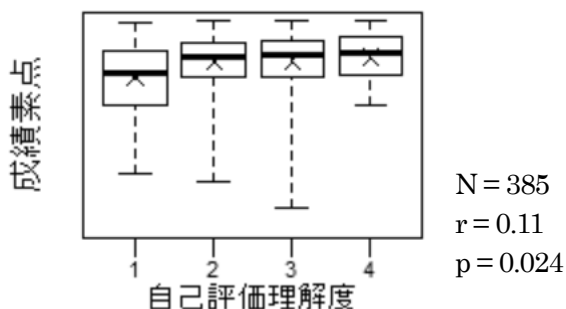


図6 線形代数学Ⅰ成績素点と数学Ⅲ自己評価理解度との関係 (大学全体の結果：前期開講科目のみ)

素点が 0 より大きく、かつ自己評価理解度を回答した学生数である。また、 r 値は N 組の標本に対するスピアマンの順位相関係数、 p 値は無相関検定の結果であり、これらは統計分析ソフトウェア R で算出した。本稿では、 p 値が 0.05 未満であれば、成績素点と自己評価理解度とに相関関係があると認めることにする。以上を踏まえて図 1 を見ると、弱いながらも成績素点と自己評価理解度とに正の相関があると認めることができる。

(2) 学科等の傾向

図 2 は同じ相関分析を学科等の単位で行った際に、有意に最も相関が強かったものである。このように学科等単位で分析した場合は、相関関係の強さに違いが見られた。大学全体の結果も含めこれらの結果については 4 章で考察する。

3.2 線形代数学Ⅰ成績素点と数学Ⅲ理解度との関係

本学の線形代数学Ⅰで学習する内容には、ベクトルや内積、平面の方程式等が含まれており、微分積分学Ⅰと同様に高等学校で学習する内容が多く含まれている。

前節と同じように、図 3 に線形代数学Ⅰの成績素点とアンケートにおける数学 B 自己評価理解度との関係を、図 4 に数学Ⅲ自己評価理解度との関係を示す。微分積分学Ⅰと比較すると相関係数の絶対値が小さい。相関関係の有意性については、数学 B 自己評価理解度との関係のみ、正の相関があることが認められた。しかし、表 2 で示したように、線形代数学Ⅰは前後期で開講されているため、前期に絞って分析した。図 5 に数学 B、図 6 に数学Ⅲとの関係を示す。前後期合わせた結果と比較すると相関係数の絶対値はほぼ同じであるが、数学 B・数学Ⅲともに、相関関係の有意性が認められた。

また、前節と同様に学科等単位で分析した。その結果、微分積分学Ⅰの場合と同様に、相関関係の強さに違いが見られる結果となった。

3.3 他科目の結果

3.1 節および 3.2 節の結果から、学科等単位で分析した場合は相関関係にバラツキがあることが明らかになった。そのため、ここでは表 2 で示した微分積分学Ⅰおよび線形代数学Ⅰ以外の科目のうち、基準(a)で選定した科目について、大学全体の結果を示す(付録の図 A から図 F)。これらの科目においては、力学Ⅰおよび一般化学Ⅱを除いた、すべての科目で相関関係の有意性が認められた。有意性が認められた科目

については、成績素点と自己評価理解度とに弱い正の相関があることが分かった。

3 章で提示した結果をまとめると、2018 年度アンケート調査における自己評価理解度と当該学生の学部初年次成績との関係について、本学全体としては、弱いながらも両者に正の相関が認められる科目が多かった。また、理解度が 1 であったとしても成績上位者となっている学生や理解度が 4 でも成績が振るわない学生も多くいることが分かった。

4 考察

3.1 節や 3.2 節冒頭において、微分積分学Ⅰや線形代数学Ⅰには高等学校で学ぶ内容が多く含まれていることに言及した。このことから、成績素点と自己評価理解度とに強い相関関係があると推測することができる。しかし、本稿の結果では、必ずしもそのような現象は見られなかった。この原因としては、例えば、次の(1)から(4)の 4 点が考えられる。

(1) 自己評価理解度のつけ方に関する影響

2.1 節で述べたように、アンケートでは段階 1 から段階 4 まで基準を与えているものの、回答する学生によってブレが生じている可能性がある。例えば、第 2 報でも述べたように、段階 4「他者に説明することができる」について、他者とのコミュニケーション能力の良し悪しも含めて評価している可能性がある。また、入学試験で満点に近い点数を取っていないから段階 3 というような考え方で評価する学生もいる可能性がある。

(2) 高等学校等と大学での学び方の違いに関する影響

近年の高大接続改革により、高等学校等や大学ともに生徒や学生主体の学びになっていると考えられるが、依然として高等学校等では「受動的な学び」、大学では「能動的な学び」になっている可能性がある。そのため、この学び方の違いにより、自己評価理解度が 1 であったとしても成績上位者となっている学生やその逆になった学生がいる可能性がある。

(3) 成績素点と自己評価理解度をつける際に考慮する「学力の要素」に関する影響

近年の高大接続改革で示されている学力の 3 要素のうち「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（以下、主体性等）」が結果に影響を与えている可能性がある。すなわち、学生が自己評価理解度をつける際は主体性等を考慮していない可能性、教員が成績をつける際は主体性等を考慮している可能性がある。

(4) 大学による教育方法の影響

本学附属図書館には「ピアサポ@Lib⁴⁾」が設置され

ており、数学・物理・化学等の学習相談に応じるラーニングアドバイザーと、レポートの書き方の相談に応じるライティングアドバイザーがいる。どちらのアドバイザーも学部初年次で同じ経験を積んできた先輩学生が担当しており、学生目線で授業や課題に関する相談に当たっている。開講科目それぞれの担当教員が行う教育方法の違いによる影響も考えられるものの、このような大学入学後の学習支援体制が本研究の結果に影響を与えている可能性がある。

本章で述べたいいくつかの可能性があるにも関わらず、本学全体としては、成績素点と自己評価理解度とに弱い正の相関が認められた。そのため、第 2 報で言及したように、理解度を低く回答した回答者に対して何らかの学習支援を行うことや、その回答者に注目して授業等を展開しても良いのではないだろうか。また、3 章で示したように、学科等単位の結果では、大学全体の結果よりも相関関係が強く出ている科目もあることから、複数年調査して傾向を明らかにした後に、上記のような学習支援体制を構築することも考えられる。

5 本研究の総括

本研究では、本学で 2009 年度より実施している「高等学校における数学及び理科の履修状況に関するアンケート」の結果を示すとともに、それを基準として大学入試成績との関係、および学部入学後の成績との関係について調査してきた。

研究当初は、各科目の履修率や理解度について、2014 年度以前（旧学習指導要領のもとで教育を受けた学生）と 2015 年度以降（現行学習指導要領のもとで教育を受けた学生）それぞれの経年変化を分析し、大きな変化は見られなかったことを明らかにした。また、学科等間の比較や入試区分間の比較など、調査結果を相対的に活用できることを示した。

大学入試成績との関係については、大学入試センター試験結果との相関関係を調査し、学科等単位の分析では 0.3 から 0.7 程度の正の相関が、個人単位の分析では 0.2 から 0.4 程度の正の相関があることを示した。個人単位の分析では 2019 年度調査においても同様の傾向が明らかになっており、本稿で示した学部入学後の成績との関係よりも、比較的結びつきが強いと考えられる。本研究では、分析対象学生数が少なくなる（学科等内の学生において合格した入試区分の違いがある、あるいは同じ入試区分であっても受験している科目が異なる場合がある）ことから、個別学力検査の各種成績との関係については調査していない。しかしながら、本稿の 3.1 節(2)や 3.2 節で示した結果と同じ

ように、相関の正負や強さにバラツキがあることが予想される。

本稿で示した学部初年次成績との関係については、2018 年度 1 年分の結果から判断していることもあり、今後も継続的に調査を進める必要があるものの、4 章で述べた各種可能性から自己評価理解度との結びつきは比較的弱いのかもしない。しかしながら、3 章で述べたように、大学全体としては、同じような弱い正の相関関係が見られたため、この点で一定の知見が得られたと考えられる。

本稿の冒頭で示した「本アンケート結果を調査書の代わりとして入学後教育に活用できるかどうか」について考慮するには、調査書の評定平均値との関係を調査することや、第 2 報で述べた学びの質問（例えば、「数学の問題の解き方が分からないときは、あきらめずにいろいろな方法を考える」という項目に対し、「当てはまる」から「当てはまらない」までの 4 段階で回答する）の結果を考慮することなど、別な観点を取り入れる必要があるかもしれない。

以上のように、本研究では本アンケートの活用可能性を示してきた。本アンケートを活用する上での注意点はいくつかある（例えば、本稿の 4 章で述べたような可能性）ものの、本アンケート調査を実施することにより、新入生の「学習に対する意識」や大学教職員の「学生指導に対する意識」が改善に向かう方向に進めば幸いであると著者らは考えている。

注

- 1) 学科等には「学科」「専攻」「コース」「課程」等が含まれる。本稿で対象とする 2018 年度調査では「学科」「専攻」「コース」の 3 つが含まれる。これらは本学入学試験の募集単位で分割している。
- 2) 本学では、成績として小数点以下の入力を認めている。
- 3) URL: <https://campus-3.shinshu-u.ac.jp/syllabusj/Top>
信州大学シラバス検索システム。全学の講義シラバスが過年度分も含めて閲覧できる（2020 年 11 月現在）。
- 4) URL: <https://www.shinshu-u.ac.jp/institution/library/peer-support/>
信州大学附属図書館ピアサポ@Lib。数学・物理・化学などの学習相談に応じてくれるラーニングアドバイザーや、レポートの書き方の相談に応じてくれるライティングアドバイザーなどの情報が掲載されている（2020 年 11 月現在）。

謝辞

本研究の根幹を成す「高等学校における数学及び理科の履修状況に関するアンケート」に回答した学生、およびアンケート

の実施や回答結果の集計等に協力いただいた本学教職員に感謝する。

参考文献

- 平井佑樹（2018）．「平成33年度入試以降の一般選抜における調査書の活用に関する一考察」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 201–207.
- 平井佑樹・高野嘉寿彦・小山茂喜（2019）．「高等学校における数学および理科の履修状況に関するアンケートの分析」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 48–54.
- 平井佑樹・高野嘉寿彦・小山茂喜（2020）．「高等学校における数学および理科の履修状況に関するアンケートの分析（2）—個人単位による分析結果の考察」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 98–104.

付録

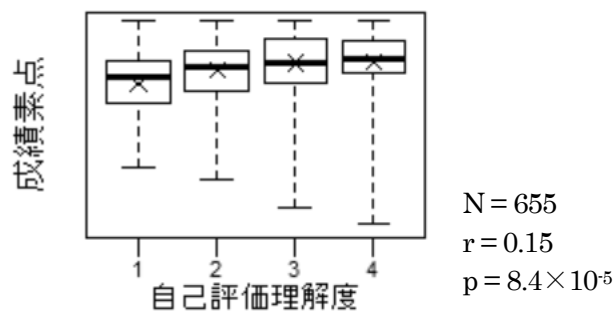


図 A 力学成績素点と物理自己評価理解度との関係
(大学全体の結果)

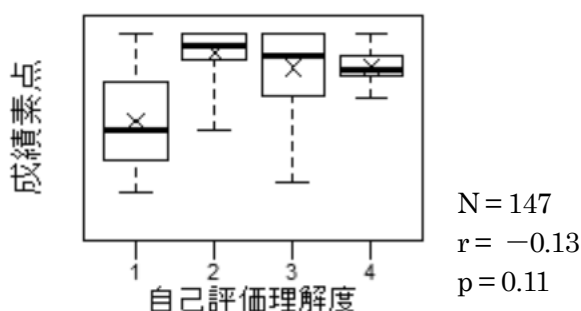


図 B 力学 I 成績素点と物理自己評価理解度との関係
(大学全体の結果)

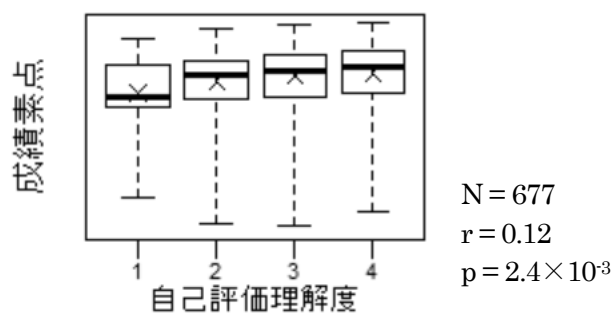


図 C 一般化学 I 成績素点と化学自己評価理解度との関係 (大学全体の結果)

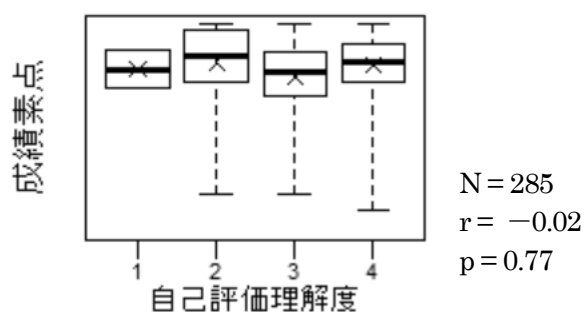


図 D 一般化学 II 成績素点と化学自己評価理解度との関係 (大学全体の結果)

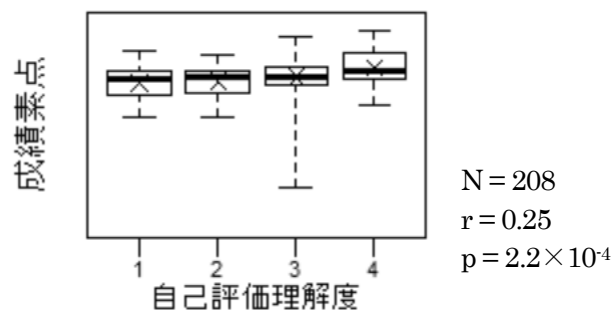


図 E 生物学 A 成績素点と生物自己評価理解度との関係 (大学全体の結果)

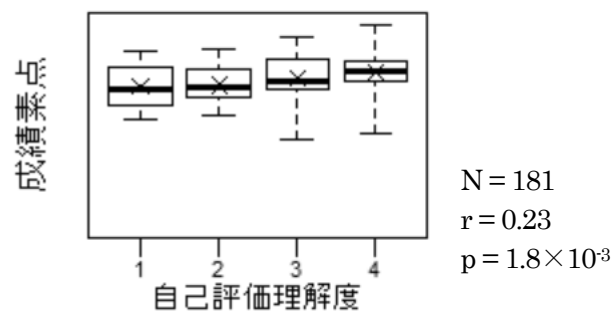


図 F 生物学 B 成績素点と生物自己評価理解度との関係 (大学全体の結果)

センター試験後に出願校を変更した受験生の大学入学満足度

——国立B大学の事例より——

竹内 正興（広島大学）

本研究は、国立B大学の事例から、国立大学一般選抜において、大学入試センター試験受験後に出願校を変更しても大学入学満足度が高い者の特徴を、出願理由から検討することを目的とする。国立B大学新入生アンケート結果からは、大学入学満足者の出願理由に見られる特徴として、大学入学不満足者と比べた場合、第一志望校への合格以外に、大学入学後の学びが出願理由に含まれていることや、多くの出願理由を持っている傾向が見られることがわかった。第一志望校に合格することは受験の目標ではあるが、それは最終の目標ではなく、あくまでも、大学入学後の学びなど将来の目標達成に向けたステップであるという意識を持って最終的な出願校を選定することが、大学入学満足度を高める上で重要であることが示唆された。

キーワード：大学入学満足度、出願校決定時期、出願理由、一般選抜

1 問題の所在

本研究は、国立B大学の事例から、国立大学一般選抜において、大学入試センター試験（以下、センター試験）受験後に出願校を変更しても大学入学満足度が高い者の特徴を、出願理由から検討することを目的とする。

2020 年度入試における国立大学の募集人員 95,164 人のうち、最も多いのが一般選抜（一般前期日程と一般後期日程の合計）で、全体の 81.9%（77,971 人）を占めている（表1）。従って、国立大学への進学を考える場合、多くの者は一般選抜での合格を目指すことになる。

表1 国立大学の募集人員と割合（2020 年度入試）

	前期日程	後期日程	AO・推薦	その他	合計
人数	63,810	14,161	16,832	361	95,164
割合	67.1%	14.9%	17.7%	0.4%	100%

出典：文部科学省(2019)

その一般選抜は、1989 年度に分離・分割方式が導入されて以降、約 30 年に渡って基本的にセンター試験の得点と、各大学の個別試験の合計得点によって合否が決定される仕組みとなっている。しかし、実際には、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いう指摘がある（高木,2013:56）。また、国立大学の志願者数、入学者数を学部系統別に見ると、工学系の割合が志願者数で約 26%、入学者数で約 27%とそれぞれ 1/4 以上を占めるが（学校基本調査, 2019）、その工学部のケースとして、入学者の半数以上が大学入試センター試験の結果に基づい

て出願校を決定している（高地,2014;鳥取大学工学部物質工学科,2004）という指摘からは、自己採点結果に基づく事後出願方式であるセンター試験の受験結果が出願校の選定を左右し、センター試験受験前の志望校に出願できなかった受験生が半数前後に達する可能性があることが窺える。また、実際に、受験生を指導する高校側でも、大学入試センター試験の自己採点結果に基づき、「期待通りに得点できた場合」、「やや失敗した場合」、「大失敗した場合」等に各受験生を分類し、予定していた志望校に出願するのか、あるいは、志望順位を下げて出願するのかについて指導している（螢雪時代 2019）。このように、センター試験受験後の自己採点結果によって、出願校を変更する者が多く、出願校を変更した者は、合格でき入学したとしても、センター試験受験前に設定していた志望校には入学していないということになる。つまり、この事後出願方式は、出願大学への合格の可能性を高める一方で、受験生が第一志望校へ出願することを断念させやすい仕組みとなっているのである。

では、センター試験後の自己採点によって一般選抜の出願校を変更した者は、その大学に合格し入学することになった場合、入学することに対して満足しているのだろうか。また、満足していたとした場合、その理由は何なのであろうか。本稿では、これらの問いに対して、国立B大学新入生アンケート調査（2017 年 4 月、2018 年 4 月、2019 年 4 月に実施）の結果から解明していきたい。

2 調査概要

2.1 調査時期・対象・方法

本研究では第1章で設定した問いを解明するため、国立B大学の2017～2019年度一般選抜で合格し入学した学生2693人（前期日程：2216人、後期日程：477人）に対して、各1年次の4月に行ったアンケート調査を分析の対象とした。調査時期を1年次4月としたのは、大学教育による満足度の変化の影響を排除するためである。また、一般選抜の区分を対象としたのは、出願校決定時期について、「センター試験受験後」を選択した者の出願理由や入学満足度・不満足度の理由を分析するためである。一方、国立B大学を対象としたのは、文系・理系の複数の学部系統を有する総合大学であり、まとまったサンプルを確保できると考えたためである。

2.2 質問項目

本研究で利用した質問項目は以下の通りである。

① 合格した入試区分

「推薦入試」、「AO入試」、「一般前期日程」、「一般後期日程」、「その他」から選択。本調査では、分析対象をセンター試験受験後に出願校変更を行う可能性を有する一般選抜（「一般前期日程」、「一般後期日程」（以下、「前期日程」、「後期日程」）とした。

②現在、在籍する大学についての入学時点での満足度
「とても満足」、「まあ満足」、「あまり満足していない」、「満足していない」の4件法。

③②を選択した理由（自由記述）

④入学した大学の出願（受験）を決めた時期

「受験の前年（高校3年生）以前」、「受験の前年（高校3年生）以降夏休み以前」、「受験前年の夏休み以降センター試験受験前」、「センター試験受験後」の4件法。なお、選択肢の一部の文言について、回答者に混乱を与えてしまう可能性を検討したが、本稿での分析では、「センター試験受験後」とそれ以外の3つの選択肢（「センター試験受験前」）の回答結果の和に限定していることから、文言による回答結果の差異にはつながらない信頼できるデータと判断し、利用した。

⑤出願した主な理由

「1.国立大学だから（学費が安い）」、「2.国立大学だから（ブランド力）」、「3.国立大学だから（その他）」、「4.出身地に近いから」、「5.自分の学力に合っているから」、「6.学生への支援制度が充実しているから」、「7.学びたい学部・学科があったか

ら」、「8.取得したい資格があったから」、「9.就職に有利だと考えたから」、「10.部活やサークル」、「11.高校の先生の勧め」、「12.保護者の勧め」、「13.先輩の勧め」、「14.親戚、兄弟がいる」、「15.確実に合格したかった」、「16.センター試験の結果」、「17.受験科目が合っていた」、「18.その他」の18の選択肢から、第一理由、第二理由、第三理由の上位3項目までを選択可能とした。

2.3 分析手法

まず、大学入学満足度について、「大学入学満足者」（ $n=2438$ ：「とても満足」、「まあ満足」の和）と「大学入学不満足者」（ $n=201$ ：「あまり満足していない」、「満足していない」の和）の2つに分類した。次に、出願校決定時期について、「センター試験受験前」（「受験の前年（高校3年生）以前」、「受験の前年（高校3年生）以降夏休み以前」、「受験前年の夏休み以降センター試験受験前」の和）と「センター試験受験後」の2つに分類した上で、大学入学満足度と出願校決定時期とのクロス集計、および、統計的分析を行った。その際、前期日程と後期日程との間に、大学入学満足度について統計的有意差が見られたため（表2）、試験日程別の分析も行った。

表2 前期日程と後期日程の大学入学満足度の差（ t 検定）

統計量: t	自由度	p 値	判 定
9.2795	2632	0.0000	**

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

また、「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」の出願理由の特徴について、「センター試験前・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」、および、「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学不満足者」とそれぞれ比較した。

次に、「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」の出願理由の選択数と割合について、「センター試験前・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」、および、「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学不満足者」とそれぞれ比較した。

最後に、「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」の出願理由（自由記述）の傾向を、「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学不満足者」と比較した。

3 結果

3.1 出願校決定時期と大学入学満足度とのクロス集計と統計的分析

表3は、出願校の決定時期別に見た大学入学満足度の割合である。国立B大学の場合、前期日程 94.5%、後期日程 83.2%、全体では 92.5%が入学に満足している。特に、「センター試験前・出願校決定者（全体）」では 97.7%とほとんどの者が入学に満足していることがわかる。一方で、「センター試験後・出願校決定者（全体）」では、1割以上にあたる 11.2%が「大学入学不満足者」となっている。特に、後期日程では 21.5%と約5人に1人が不満足という結果であった。また、試験日程別の全体傾向としても、「大学入学不満足者」の割合が前期日程で 5.5%、後期日程で 16.8%と後期日程で「大学入学不満足者」の割合が高い結果となった。

表4は、大学入学満足度別に見た出願校決定時期別の割合である。まず、出願校決定の時期については、センター試験後の出願校決定者が全体では 58.7%と、センター試験前の出願校決定者 41.3%よりも 15%以上多いことがわかる。次に、「大学入学不満足者」を出願校決定時期別に見た場合、全体では 87.4%が「センター試験後・出願校決定者」となっている。一方で、「大学入学満足者」については、「センター試験後・出願校決定者」が全体では 56.4%と「大学入学不満足者」よりも 30 ポイント以上低いことが確認できる。

一方、出願校の決定時期と大学入学満足度との間に関係性があるのかどうかを試験日程別に統計的に確認したところ、全体、前期日程、後期日程ともに 1%水準で有意差が見られ関係性があることがわかった（表5、表6、表7）。

表3 出願校決定時期別に見た大学入学満足度の割合

	試験日程	大学入学満足者		大学入学不満足者		全体
		人数	割合	人数	割合	人数
センター試験前・出願校決定者	前期	915	98.6%	13	1.4%	928
	後期	146	92.4%	12	7.6%	158
	全体	1061	97.7%	25	2.3%	1086
センター試験後・出願校決定者	前期	1131	91.4%	107	8.6%	1238
	後期	241	78.5%	66	21.5%	307
	全体	1372	88.8%	173	11.2%	1545
全体	前期	2046	94.5%	120	5.5%	2166
	後期	387	83.2%	78	16.8%	465
	全体	2433	92.5%	198	7.5%	2631

表4 大学入学満足度別に見た出願校決定者時期別の割合

	試験日程	センター試験前・出願校決定者		センター試験後・出願校決定者		全体
		人数	割合	人数	割合	人数
大学入学満足者	前期	915	44.7%	1131	55.3%	2046
	後期	146	37.7%	241	62.3%	387
	全体	1061	43.6%	1372	56.4%	2433
大学入学不満足者	前期	13	10.8%	107	89.2%	120
	後期	12	15.4%	66	84.6%	78
	全体	25	12.6%	173	87.4%	198
全体	前期	928	42.8%	1238	57.2%	2166
	後期	158	34.0%	307	66.0%	465
	全体	1086	41.3%	1545	58.7%	2631

表5 出願校の決定時期と大学入学満足度との関係
全体（独立性の検定）

カイニ乗値	自由度	p 値	判定
72.5106	1	0.0000	**

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

表6 出願校の決定時期と大学入学満足度との関係
前期日程（独立性の検定）

カイニ乗値	自由度	p 値	判定
53.1582	1	0.0000	**

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

表7 出願校の決定時期と大学入学満足度との関係
後期日程（独立性の検定）

カイニ乗値	自由度	p 値	判定
14.4440	1	0.0001	**

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

3.2 「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」の出願理由（第一）

「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」の出願理由の特徴について、「センター試験前・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」と全体、および、試験日程別に比較したのが図1、図2、図3である。全体、前期日程、後期日程ともに、「1. 国立大学だから（学費が安い）」は出願校の決定時期に関わらず 50%前後と高い割合となっている。また、「センター試験後・出願校決定者」は「センター試験前・出願校決定者」と比べ、「7. 学びたい学部・学科があったから」、「4. 出身地に近いから」の割合が低い一方で、「16. センター試験の結果」が全体で 9.5%、前期日程で 10.3%と 1 割前後を占める結果となった。

次に、「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」と「大学入学不満足者」を全体、および、試験日程別に比較したのが図4、図5、図6である。「1.国立大学だから（学費が安い）」が、試験日程や入学満足度に関わらず最も高い割合となった。

また、次に高い回答割合（全体）を見ると、「大学入学満足者」は「7.学びたい学部・学科があったから（16.8%）」であったのに対し、「大学入学不満足者」は「16.センター試験の結果（16.9%）」、「15.確実に合格したかった（15.7%）」となり、「大学入学満足者」と「大学入学不満足者」との間で異なる傾向が見られた。特に、「7.学びたい学部・学科があったから」について、「大学入学満足者（16.8%）」が「大学入学不満足者（4.7%）」より 10 ポイント以上高く、「15.確実に合格したかった」について、「大学入学満足者（4.5%）」が「大学入学不満足者（15.7%）」より 10 ポイント以上低い点は、「大学入学満足者」と「大学入学不満足者」との間の異なる特徴と考えられる。また、試験日程別に見た場合、後期日程の「15.確実に合格したかった」の割合が 27.3%と前期日程の 8.4%より 20 ポイント近く高い点は、後期日程に見られる特徴といえる。

一方、「大学入学不満足者」（全体）のその他 8.7 % の内訳では、「11.高校の先生の勧め（1.2%）」や「12.保護者の勧め（1.2%）」など、他者からの勧めの回答が見られた。

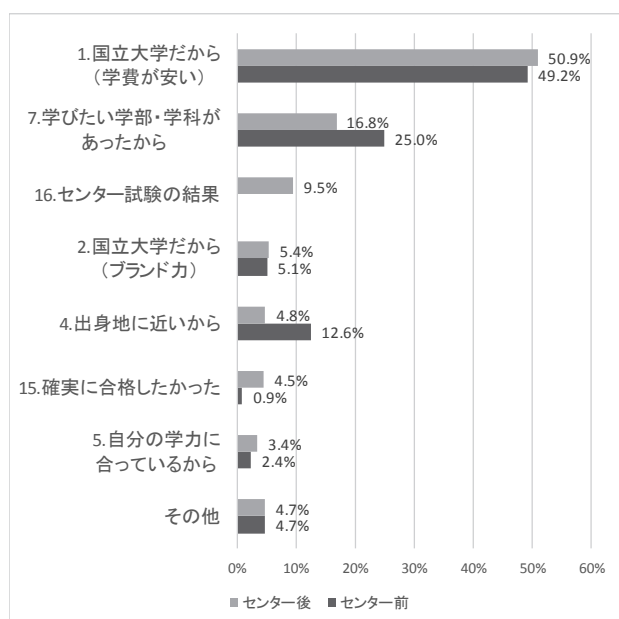


図1 大学入学満足者の出願校決定時期別出願理由（第一）
（センター後・出願校決定者とセンター前・出願校決定者）
全体

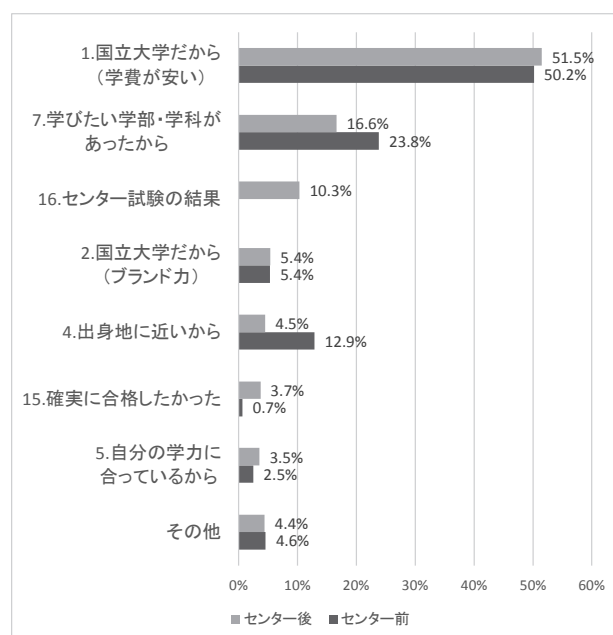


図2 大学入学満足者の出願校決定時期別出願理由（第一）
（センター後・出願校決定者とセンター前・出願校決定者）
前期日程

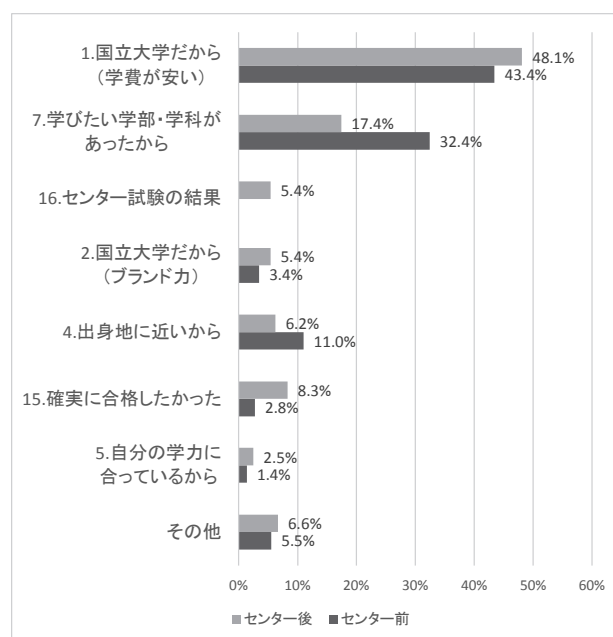


図3 大学入学満足者の出願校決定時期別出願理由（第一）
（センター後・出願校決定者とセンター前・出願校決定者）
後期日程

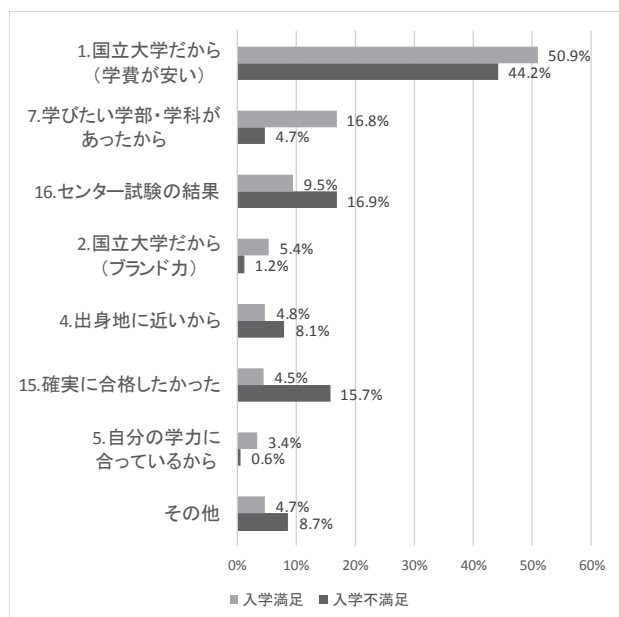


図4 センター試験後・出願校決定者の出願理由（第一）
（大学入学満足者と大学入学不満足者）
全体

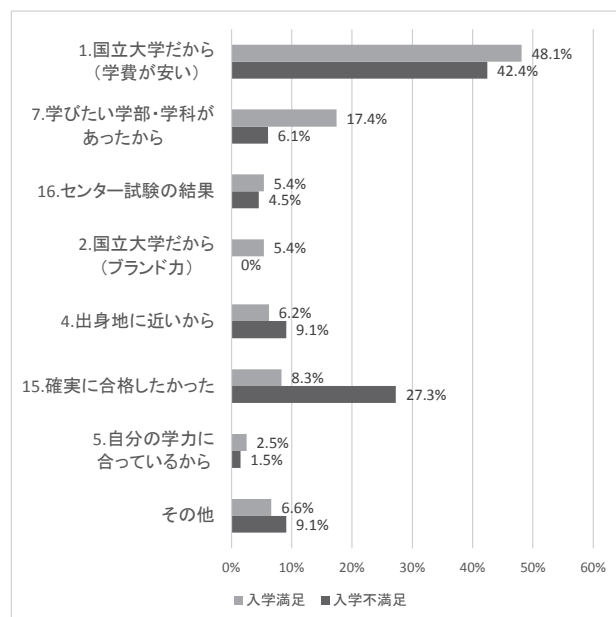


図6 センター試験後・出願校決定者の出願理由（第一）
（大学入学満足者と大学入学不満足者）
後期日程

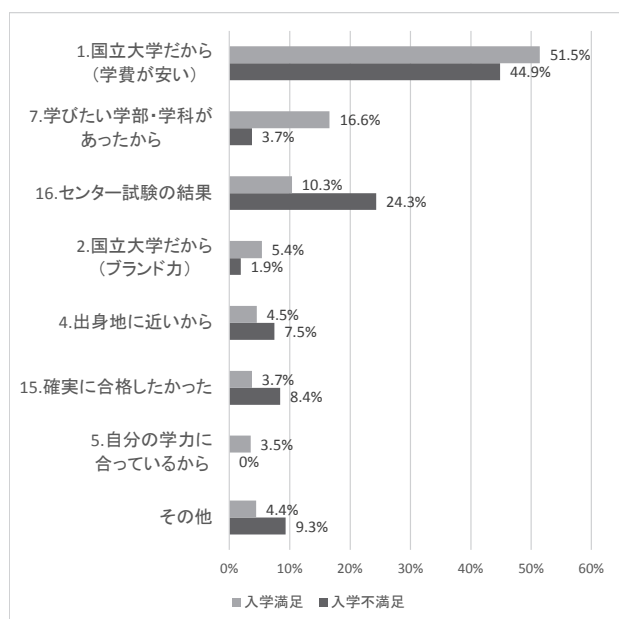


図5 センター試験後・出願校決定者の出願理由（第一）
（大学入学満足者と大学入学不満足者）
前期日程

3.3 「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」の出願理由の選択数と割合

調査では、出願理由について上位3項目までを選択可能としたが、実際に被験者が何項目を選択したのかについて、「大学入学満足者」の中の「センター試験後・出願校決定者」と「センター試験前・出願校決定者」、「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」と「大学入学不満足者」別にそれぞれ集計したところ、「大学入学満足者」の中の「センター試験後・出願校決定者」と「センター試験前・出願校決定者」については、第一理由から第三理由までを選択した者の割合がともに90%近くを占め、ほぼ同様の回答割合となった（図7）。一方、「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」と「大学入学不満足者」については、第一理由から第三理由までを選択した者の割合が、「大学入学満足者」が87.5%であったのに対し、「大学入学不満足者」は72.8%と「大学入学満足者」が14.7ポイント高く、回答割合に異なる傾向が見られた（図8）。

また、出願理由の選択数について、「大学入学満足者」の中の「センター試験後・出願校決定者」と「センター試験前・出願校決定者」、「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」と「大学入学不満足者」について、試験日程別にそれぞれの間に関係性があるのかどうかを統計的に確認したところ、「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学

満足者」と「大学入学不満足者」との間に、全体と前期日程では 1%水準、後期日程では 5%水準でそれぞれ有意差が見られ関係性があることがわかった（表 8、表 9、表 10）。

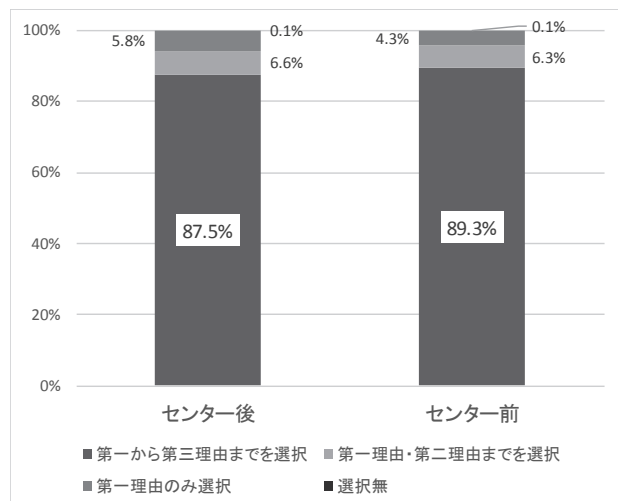


図 7 大学入学満足者の出願校決定時期別出願理由の選択割合（センター後・出願校決定者とセンター前・出願校決定者）

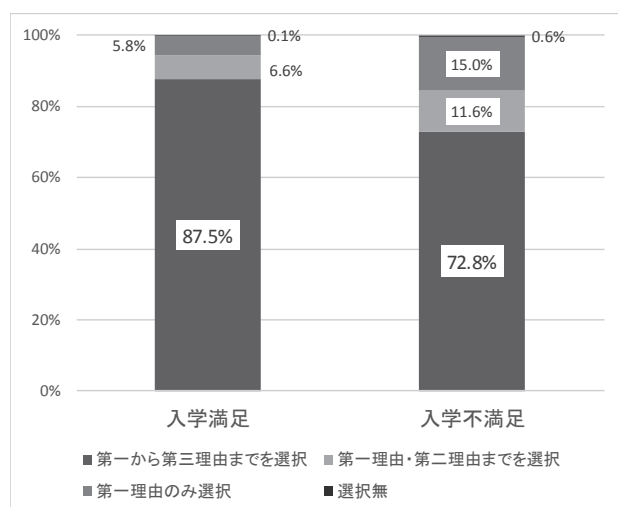


図 8 センター試験後・出願校決定者の出願理由の選択数と割合（大学入学満足者と大学入学不満足者）

表 8 センター試験後・出願校決定者の出願理由の選択数
大学入学満足者と大学入学不満足者との関係
全体（独立性の検定）

カイニ乗値	自由度	p 値	判 定
31.5178	3	0.0000	**

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

表 9 センター試験後・出願校決定者の出願理由の選択数
大学入学満足者と大学入学不満足者との関係
前期日程（独立性の検定）

カイニ乗値	自由度	p 値	判 定
19.3630	3	0.0002	**

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

表 10 センター試験後・出願校決定者の出願理由の選択数
大学入学満足者と大学入学不満足者との関係
後期日程（独立性の検定）

カイニ乗値	自由度	p 値	判 定
9.1885	2	0.0101	*

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

出願理由の選択数が「0」だった回答者がいなかったため、自由度は「2」となっている。

3.4 「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」の出願理由（自由記述）

最後に、「センター試験後・出願校決定者」の「大学入学満足者」と「大学入学不満足者」について、満足、または不満足と感じる理由を自由記述形式でまとめたのが表 11、表 12、表 13 である。なお、自由記述形式で、複数（2 人以上）の被験者からあった回答については、内容、語幹の一致を前提として、語尾の最も多い記述方式にそれぞれ統一した。

表 11 は、「大学入学満足者」が入学を満足と感じる理由について、複数（2 人以上）の被験者から回答があった内容を一覧にしている。「第一志望ではないが、希望する学部・学科だったから」が 234 人と最も多かった。また、表 12 は、「大学入学満足者」が入学を満足と感じる理由のうち、「第一志望ではないが・・・」の回答（表 11 の回答を除く）を一覧にしている。「第一志望ではないが、国立大学だから」や「第一志望ではなかったが、自分の学力に合っていると感じたから」の複数回答に加え、「第一志望ではないが、学習環境が整っており、勉学に励むことが出来そうだから」、「第一志望ではなかったものの、自分の進路を十分に実現できるものであったから」などの回答が見られた。

一方、「大学入学不満足者」が入学を不満足と感じる理由では、「第一志望の大学ではなかったから」が 43 人と最も多くなった（表 13）。

表 11 センター試験後・出願校決定者の大学入学を満足とを感じる理由（自由記述）①

第一志望ではないが、希望する学部・学科だったから。(234)
立地・キャンパスの環境・施設・設備がよい。(78)
国立大学だから(学費が安いから)。(49)
(現役で)合格できたから。(35)
国立大学で学びたいことを学べるから。(32)
大学生活が楽しそうだから。(33)
地元で、家から通えるから。(28)
第一志望ではないが、国立大学だから。(12)
就職状況がよいから。(13)
友だちが多くできた。(11)
自分で進学先を決断し納得しているから。(9)
第一希望ではなかったが、自分の学力に合っていると感じたから。(8)
教員免許が取得できるから。(4)
寮が楽しいから。(3)
大学は第一志望ではなかったが、地元の国立大で親も喜んでいるため。(2)
取りたい資格が取れるから。(2)

複数（2人以上）の被験者からの回答内容を掲載。（ ）内は回答人数を示す。

表 12 センター試験後・出願校決定者の大学入学を満足とを感じる理由（自由記述）②

第一志望の〇〇学部は断念したが、理学部もほぼ同率1位であるため。
第一志望ではなかったが、大学を調べたら少し〇〇大学に興味が出てきました。
第一志望では受からなかったけど、どこにいても頑張ることが大事だと考えるから。
第一志望は〇〇学部でしたが、ご縁がなく、農学を一生懸命学ぼうと思いました。
第一志望ではないが、環境に恵まれていそうだから。
第一志望としていた大学への未練がまだ少し残っているが、自分のやりたいことへの過程として〇〇大学で頑張りたいから。
第一志望ではなかったが、気になる学校のひとつであったため。
第一志望ではないが、ブランド力があるから
第一志望ではないが、学習環境が整っており、勉学に励むことが出来そうだから。
第一志望ではないが、目標への足掛かりとはなる。
第一志望ではなかったが、新たな目標が出来たから
第一志望ではなかったが、どの大学でも楽しめそうな気がするから。
第一志望ではなかったものの、自分の進路を十分に実現できるものであったから。
第一志望ではなかったが、自分が行きたいと思う大学の一つではあった。
第一志望ではなかったが、大学周辺の環境が思った以上によかったため。
第一志望ではないが、研究機関は充実しているようだから。

「第一志望ではないが・・・」と回答した内容（表 11 の回答を除く）を記載。

表 13 センター試験後・出願校決定者の大学入学を不満足とを感じる理由（自由記述）

第一志望の大学ではなかったから。(43)
行きたい大学ではなかったから。(18)
前期で落ちたから。(6)
センター試験で失敗したから。(5)
浪人を避けたため。(3)
センター後の第一志望だったから。(2)
本来の第一志望ではなく、半強制的だったから。(2)

複数（2人以上）の被験者からの回答内容を掲載。（ ）内は回答人数を示す。

4 考察とまとめ

問いの設定とアンケート調査の結果を踏まえ、「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」の出願理由の特徴について、次の三点から検討したい。

一点目は、表2で示した通り、国立B大学の調査において、「大学入学不満足者」の割合は前期日程よりも後期日程の方が高いものの、前期日程においても、「センター試験後・出願校決定者」の中に1割弱程度が存在しているということである。

二点目は、「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」は、志望大学への合格だけでなく、入学後の学びを視野に入れて出願していると考えられることである。図4の「センター試験後・出願校決定者」について、「7.学びたい学部・学科があったから」の「大学入学満足者」の選択率が「大学入学不満足者」よりも10ポイント以上高いこと、また、表11の「大学入学満足者」の満足とを感じる理由について、「第一志望ではないが、希望する学部・学科だったから」が234人となり最も多かったことから、たとえ、入学する大学が第一志望ではなかったとしても、大学入学後の学びが明確になっていれば、入学満足度が低くなりにくいことが一つの要素としてあることが窺える。一方、「大学入学不満足者」については、表13の「第一志望の大学ではなかったから」や「行きたい大学ではなかったから」などに見られる通り、志望大学に合格することだけが出願理由となっており、大学入学後の学び等が視野に入っていないことが窺える。

三点目は、二点目とも重複するが、「センター試験後・出願校決定者」の中の「大学入学満足者」は、図8で示した通り「大学入学不満足者」よりも多くの出願理由を持っている傾向が見られることである。市川(2001)は、「多重の動機に支えられていると、ある動機が弱くなった時でも、他の動機によって持続できる」と述べているが、大学入学後の学び等、複数の出願理由を持ち合わせていれば、たとえ第一志望校に合格できなかったとしても、他の出願理由に支えられ、大学入学不満足というメンタリティを持たずに、大学生活をスタートさせることができると考えられる。

以上、本研究では、国立大学一般選抜において、センター試験受験後に出願校を変更しても、大学入学満足度が高い者の特徴を検討し、大学入学後の学びを見据えた出願校選び、そして、出願理由を複数持つことの重要性を指摘した。もちろん、ヨハン・ガルツング(1972)の「入学試験に合格することは生まれ変わることであり」や、原(2010)の「日本において個人の職業や最終的な達成階層を決定するのは、18歳の大学入試である」などに見られる学歴主義の議論がこれまで盛んに行われてきたことは事実であり、学歴獲得のために大学入試で第一志望校の合格を目指すという出願理由自体は否定されるものではない。しかし、国立大学を目指す場合、一般選抜の募集人員が80%以上を占め、その一般選抜はセンター試験受験後の自己採点に基づく事後出願方式となっているため、センター試験受験後に出願校を変更し、第一志望校以外の大学

を受験する可能性はどの受験生にもありうる。従って、本稿で強調したいのは、入学する大学への満足度を高め、大学生活をスタートさせるためには、どこの大学に入学するだけでなく、入学する可能性のある大学で何ができるのかを出願前に調べておくこと、また、倉部(2019)が進路面談の中の事前提出用シートの安全校出願に対する項目の一つとして「ここに進学することになっても後悔しないと言える」を示しているように、出願の可能性のある大学については、出願前に実際に進学することになっても後悔しないのかどうかを確認しておくことの必要性である。

ただし、出願前の情報収集や心構えには限界があることから、この取り組みを行うことで必ず入学満足度が高くなるとはいえない。また、本調査が一国立大学の範囲に留まることから一般化するためには、今後、複数の大学での調査が必要となる。これらの点については、今後の課題としたい。

参考文献

- 原清治(2010)。「学歴と就業の関連をめぐる問題」山内乾史・原清治編『学歴と就労の比較教育社会学』学文社、36。
- 市川伸一(2001)。「『学ぶ意欲の心理学』PHP新書、211-212。
- 螢雪時代(2019)『センター結果を最大限活かして出願しよう!』旺文社、2020年1月号、118-122。
- 高地秀明(2014)。「入学者の出身県別に見た大学志願行動—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)—」『広島大学入学センター年報 第12号』10-13。
- 倉部史記(2019)『ミスマッチをなくす進路指導』ぎょうせい、158。
- 文部科学省(2019)。「令和元年度学校基本調査 高等教育機関 大学・大学院関係学科別大学入学状況」令和元年12月、<https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1419591_00001.htm> (2020年12月23日)
- 文部科学省(2019)。「令和2年度国公立大学入学者選抜の概要」令和元年8月、<https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbatsu/1412102_00001.htm> (2020年3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, 51-56。
- 鳥取大学工学部物質工学科(2004)。「『学生アンケート結果(平成16年)』、教育自己評価委員会<www.chem.tottori-u.ac.jp/tutor/annke-to-H16.pdf> (2016年9月22日)
- ヨハン・ガルツング(1972)。「社会構造・教育構造・生涯教育」OECD教育調査団『日本の教育政策』朝日新聞社、246-247。

募集要項から見る留学生受け入れの現状

——国立大学 4 月入試を中心に——

翁 文静, 立脇 洋介 (九州大学) ¹⁾

本稿は、2019 年度に各国立大学が公開した募集要項を調べ、留学生選考の実態について考察した。調査項目は出願時期、EJU の科目選択、出願要件 (EJU スコアの提出、EJU 基準点設定の有無、英語スコアの提出、英語基準点設定の有無)、および選考方法 (面接、小論文、学力試験) である。その結果、以下の 4 点が明らかになった。

第一に、国立大学の私費外国人留学生入試 (4 月入学) では、ほぼ全ての入試区分で EJU が利用されていた。第二に、出願時期は 7 割を超える入試区分で 1 月以降に設定されていた。第三に、殆どの入試区分で EJU が利用されており、加えて英語スコアの提出を求める入試区分も半数ほどを占めていた。第四に、各大学の行う独自の選考方法としては、面接、小論文、学力試験があり、9 割ほどの入試区分で面接が課されていた。さらに、文系、文理系でそれぞれの重視する選考方法が異なることを見出すことができた。

キーワード：留学生受け入れ、選抜方法、日本留学試験 (EJU)

1 初めに

戦後日本の留学生政策は 1954 年の国費留学生制度の開始から本格化した。その後、経済成長と共に私費留学生も増加し、1964 年に留学生数は 3,000 人を超えた。1983 年の「留学生 10 万人計画」が中曽根首相により策定され、その後、大学における受入れ体制の整備、日本語教育体制の整備、授業料減免等の施策が次々に打ち出され、10 万人の受入れ目標は 2003 年に達成された。2008 年、福田首相は 2020 年までに 30 万人の留学生受け入れを目指すこと (「留学生 30 万人計画」) を提唱した (佐藤, 2005; 工藤ほか, 2014)。日本学生支援機構によれば、2019 年 5 月現在の留学生総数は 312,214 人に上る。

このように留学生が増加してきた要因として、工藤ほか (2014) はアジア諸国の経済成長、(少子化による) 留学生確保を必要とする大学の増加、入国や在留手続きの緩和などの社会や大学の状況の変化とともに、日本留学試験 (EJU) の導入などの入試制度の変更を指摘している。しかし、EJU 導入以降の各大学における留学生選考の実態については十分に明らかにされていない。そこで本稿では、各大学の募集要項を調べ、留学生選考の実態について考察する。

2 日本留学試験 (EJU) とは

EJU とは、日本学生支援機構が日本の大学等に入学を希望する外国人留学生を対象に実施している試験である。2001 年までは、私費外国人留学生統一試験

と日本語能力試験の 2 つの試験が外国人留学生の選抜で利用されていた。しかし、実施回数や実施場所の少なさ、出題科目や出題内容のミスマッチなどがあり、留学希望者及び大学にとって必ずしも利用しやすいものではなかったため、EJU が導入された (日本学生支援機構, 2000)。EJU の設計に携わった中嶋 (2002) は、EJU のねらいとして、以下の 4 点を挙げている。第一に、基礎学力科目の出題言語を日本語と英語から選択できるため、日本語の能力が高い人だけが有利にならないようにした。第二に、知識よりも能力を重視して問題を作成するようにした。第三に、海外での試験会場を増やすなどして、希望者が渡日前に受験・出願できるようにした。第四に、私費外国人留学生統一試験と日本語能力試験という 2 つの試験から EJU へと変更することで、受験の負担を軽減できるようにした。

EJU の目的は、日本の大学等で必要とされる日本語力及び基礎学力の評価である。出題科目は、日本語、理科 (物理・化学・生物)、総合科目及び数学 (コース 1 とコース 2) であり、出題言語は日本語と英語があり、出願時に選択できる (表 1)。試験は年 2 回、日本国内および国外で実施され、7 月または 12 月下旬に試験の成績が通知される。受験者数は、初回の 2002 年の 26,121 人 (国内 24,689 人、国外 1,432 人) から 2019 年の 59,354 人 (国内 46,755 人、国外 12,599 人) へと増加しており (日本学生支援機構, 2019)、日本の大学の留学生の選考において重要な

表 1 EJU の出題科目、得点範囲等（日本学生支援機構、2020）

科目	目的	時間	得点範囲
日本語	大学等での勉学に対応できる日本語力（アカデミック・ジャパニーズ）を測定	125 分	読解＋聴解、聴読解：0～400 点
			記述：0～50 点
理科	大学等の理系学部での勉学に必要な理科（物理・化学・生物）の基礎的な学力を測定	80 分	0～200 点
総合科目	大学等での勉学に必要な文系の基礎的な学力、特に思考力、論理的能力を測定	80 分	0～200 点
数学	日本の大学等での勉学に必要な数学の基礎的な学力を測定する	80 分	0～200 点

注)

①理科について、受験者は受験希望の大学等の指定に基づき、物理・化学・生物から 2 科目を選択する。

②数学について、受験者は受験希望の大学等の指定に基づき、文系学部及び数学を必要とする程度が比較的少ない理系学部用のコース 1、数学を高度に必要とする学部用のコース 2 のどちらかを選択する。

③理科と総合科目を同時に選択することはできない。

試験といえる。

3 留学生の選考についての先行研究

留学生の選考に関する実態を調査した研究としては江淵（1990）が挙げられる。江淵（1990）は EJU 導入前である 1987 年度の段階で、各大学が留学生の入学許可をどのように対処しているかを、①留学生の受け入れ定員、②入学選考の手続き・方法に関する理念、③入学許可（選考）の具体的な方法の観点から検討している。その結果、①留学生の受け入れ定員に関しては、111 大学中 79 大学（71.2%）が「本国学生との定員とは別枠で受け入れており、定員は別に設けていない」と回答している。②入学選考の手続き・方法に関しては、まず、全体的に見ると、「留学生だけの独自の方法で選考を行なっている」と回答した大学が最も多く、111 大学中 63 大学（56.8%）に上る。しかし、設置者別に見ると、国立大学は、公立大学や私立大学に比べ、「独自の方法」をとる率が絶対的に低い（国立 42.1%、公立 87.5%、私立 69.6%）。③入学許可（選考）の具体的な方法に関しては、代表的な選考方法には「面接試験」「学力試験（筆記試験）」「書類選考」の三つの方法があり、面接試験は 111 大学中 69 大学、学力試験は 66 大学、また、書類選考は 51 大学で課されている。そのほか、「大学の独自の日本語能力試験」を課す大学が 27 大学である。設置者別で見ると、国立、公立、私立大学のいずれにおいても「面接試験」と「学力試験（筆記試験）」が選考方法の中心となっている。国立大学全 57 校を見ると、面接と学力試験に関しては、それぞれ 29 大学（50.8%）と 31 大学

（54.3%）が採用していた。

西原（2011）は、留学生の選抜について以下のように指摘している。①留学生に期待する言語能力から見ると、英語重視と日本語重視という二つの要因が錯綜している。つまり、二つの言語のいずれかが選ばれるという訳ではなく、日本の大学のグローバル化を目指す目的で英語を重視する路線に組み込まれた留学生には、二つの言語で高等教育を受けることが要求される。そのため、留学生受け入れを決定する際に行われる大規模言語能力テストの利用方法に関して、TOEFL、あるいは IELTS のような英語能力テストの利用と、日本語試験と基礎学力試験によって構成されている EJU を同時に参考することになる。②日本語能力試験は、EJU よりもはるかに広範囲な国・地域で実施されており、留学志願者が受験する機会を得るための地域的な範囲は十分カバーできているが、2010 年からは「課題遂行のためのコミュニケーション能力を測る」試験へと方向転換している。留学生選抜のための入り口試験として使われるためには、かなりの拡大解釈が必要である。一方、EJU は日本への留学のための入り口試験であるが、2009 年度の海外実施は 13 か国 16 都市であり、世界中から受験できる体制には程遠い規模に留まっている²⁾。

これらの先行研究より、留学生の選考の際、大学独自の試験としては、面接、筆記試験、書類選考などが用いられていた。さらに近年では、日本語を含む EJU と英語能力テストという、異なる言語の大規模試験を同時に利用することが指摘されている。しかし、EJU 導入以降に、各大学の実態を調査した研究は見

られない。

4 目的

先行研究を踏まえて、本稿は留学生の選考の実態を明らかにする。具体的には、国立大学を対象に EJU の利用率、大学独自の試験の内容、EJU と英語能力テストのスコアの使用方法について調べ、各大学がどのように留学生を選考しているかを調査する³⁾。同じ大学でも、学部によって留学生の選考方法が異なることが予想されるため、文系、理系に分けた分析も行う。さらに、これまで殆ど言及されていない出願時期についても考察する⁴⁾。

5 調査方法と概要

5.1 調査方法

これまで、ある特定の入試の現状を調べるために、各種年鑑や募集要項などが用いられていた。例えば、森川ほか（2013）は国公立大学工学系学部における推薦入試の現状を明らかにするため、「2012 年度入学者用全国大学・短期大学 推薦入学年鑑」から学科の総募集人員、推薦入試での募集人員、選考方法、出願時期、出願要件のデータを用いた。また、山本（2016）は AO 入試の方法や内容の現状を明らかにするため、2015 年度の AO 入試募集要項（国立大学理工系学部）を利用した。調査項目は合否判定に利用する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。さらに、堀内（2015）は学部レベルで英語学位プログラムを設置する国公立大学の中から 20 大学の募集要項を元に、留学生にとってアクセスしやすい入試制度設計がなされているかについての調査を行った。堀内（2015）は主に募集要項の形態と枠組み（設置形態、定員、出願料）および選考方法（面接・筆記、高校成績、統一テストのスコアの提出）のデータを用いた。

これらの調査方法を参考にし、全国の国立大学における私費外国人留学生入試（4 月入学）の実態を知るため、2019 年度に各大学が公開した募集要項を調べた。

5.2 調査概要

今回対象としたデータは全国の国立大学計 82 大学の募集要項であり、それらを入試区分ごとに集計した。全部で 744 の入試があった。EJU を利用する入試区分については、出願時期、EJU の科目選択、出願要件、選考方法について調べた。調査項目の具体的な内容は、下記の通りである。

①出願時期：各入試の出願締め切り日。

②EJU の科目選択：EJU の出題科目は日本語、理科、総合科目及び数学（コース 1 とコース 2）であるが、志望校・コースが指定する受験科目を選択して受験することになる。一般的には、文系の学部では日本語、総合科目及び数学（コース 1）を課し、理系の学部では日本語、理科及び数学（コース 2）を課す。さらに、コース 1 でもコース 2 でも出願できる入試区分も一定数存在する。そのため、以降では、全入試区分を文系と理系に加えて、コース 1 でもコース 2 でも受験できる文理系に分類した。

③出願要件：出願要件として、「EJU 基準点の設定」、TOEIC や TOEFL などの「英語スコアの提出」「英語基準点の設定」があるかどうかについて調べた。

④選考方法：各大学が個別に実施する試験について、面接、小論文、学力試験の有無を調べた。

6 結果

6.1 EJU の利用率

調査をした 744 の入試のうち、EJU を利用していたのは 731 入試区分であり、全体の 98%を占めた。

6.2 出願時期

EJU は年 2 回（6 月及び 11 月）実施され、成績通知はそれぞれ 7 月と 12 月の下旬に行われる。例えば、2019 年度は 6 月 16 日と 11 月 10 日に試験が実施され、結果の通知はそれぞれ 7 月 24 日と 12 月 20 日である。出願時期が早ければ、早期に留学生の確保ができるものの、EJU の 2 回目の成績を利用することができないというデメリットもある。そこで、731 入試区分の出願時期を、11 月まで、12 月中、1 月中、2 月中に分けて集計した（表 2）。表 2 で示した通り、4 つの時期の入試区分はそれぞれ 80、93、358、200 区分である。EJU の 2 回目の成績の通知の後、つまり、出願時期を 1 月以降に設定した入試区分が全体の 7 割

表 2 出願時期の割合

出願時期	入試区分	割合
11 月まで	80	11%
12 月中	93	13%
1 月中	358	49%
2 月中	200	27%
合計	731	100%

を超えていることがわかった。

6.3 EJU の科目選択

科目別に入試区分を集計した結果、理系のみが最も多く 387 区分 (53%) であった。文系のみは 193 区分 (26%) であり、文系も理系も選択できる区分は 151 (21%) であった。

6.4 出願要件

ここでは、出願要件 (EJU 基準点設定の有無、英語スコアの提出、英語基準点設定の有無) の全体的な傾向を把握した上で、文系、理系、文理系のそれぞれの傾向を見てみる。

6.4.1 EJU 基準点設定の有無

731 の入試区分の内 EJU の基準点 (○○科目何点以上、もしくは何割以上) を求める入試区分は 307 あり、全体の 42% に及ぶ。なお文系、理系、文理系別に、EJU 基準点の設定率を見てみると、それぞれ 40%、43%、42% であり、殆ど差は見られない (表 3)。

6.4.2 英語スコアの提出、英語基準点設定の有無

英語スコアの提出は入試区分によって異なるが、TOEIC、TOEFL が最も多く利用されている。これらの英語スコアの提出を求める入試区分は 731 の内 395 と半分を超え、全体の 54% に達している。その内、何点以上と英語の基準点を設ける入試区分は 124 あり、全体の 17% に上る。文系、理系、文理系の英語スコアの提出を求める割合は、それぞれ 49%、63%、38% であり、理系が突出している。さらに、文系、理系、文理系の英語基準点の設定率を見ても、理系が最も高い (22%) ことがわかった⁵⁾ (表 3)。

以上のとおり、英語スコアの提出を求める入試区分は、全体の半分以上あること、その内、理系の入試区分が英語スコア及び基準点を求める割合が高いことがわかった。6.5 では、選考方法に着目し、各入試区分でどのようなものを課しているのか、文系、理系、文

表 3 科目選択別に見た出願要件を設定している割合

系別 (入試区分数)	文系 (193)	理系 (387)	文理系 (151)	全体 (731)
EJU 基準点	40%	43%	42%	42%
英語スコア 提出	49%	63%	38%	54%
英語基準点	16%	22%	7%	17%

理系の違いはあるのかを探る。

6.5 選考方法 (面接、小論文、学力試験)

まず、各入試区分が課している選考方法を見てみると、面接、小論文及び学力試験に大別にすることができる。731 の入試区分の内、89% の入試区分で面接を課し、大学独自の学力試験を課しているのが半分の 49% あり、小論文を課しているものも 26% あることがわかった (表 4)。

次に、系別の選考方法 (面接、小論文、学力試験) を見てみる。面接を課す割合は、文系、理系、文理系それぞれ 81%、91% と 93% であり、差はそれほどない。一方、小論文を課す割合は、文系が 41% で最も高く、理系が最も低い 16% であり、文系と理系の開きが見られる。また、学力試験を課している割合が最も高いのは文理系であり、60% に上る。文系と理系はそれぞれ 43% と 48% であり、両者の間の差はないものの、文理系と比べるとやや低い (表 4)。

表 4 科目選択別に見た選考方法の割合

系別 (入試区分数)	文系 (193)	理系 (387)	文理系 (151)	全体 (731)
面接	81%	91%	93%	89%
小論文	41%	16%	32%	26%
学力試験	43%	48%	60%	49%

7 まとめと今後の課題

国立大学の私費外国人留学生入試 (4 月入学) のうち、EJU を利用していたのは、731 (98%) の入試区分であった。EJU の前身である私費外国人留学生統一試験は、1998 年の時点で国立大学の 84%、公立大学の 69%、私立大学の 20% が利用していた (日本学生支援機構, 2000)。日本学生支援機構は、留学生と大学が利用しやすい試験になることを目指して、私費外国人留学生統一試験から EJU へと変更した。国立大学に関しては、ほぼすべての入試で EJU が利用されており、試験の変更の結果、より利用しやすいものになったと考えられる。

私費留学生入試の出願時期について調べた結果、EJU を利用する 731 の入試区分の内、出願時期を 1 月以降に設定した入試区分が全体の 7 割を超えていた。つまり、多くの入試区分では、2 回目の EJU スコア (11 月受験、12 月の成績通知) を利用できるよう、1 月以降に出願時期を設定されている。一方、EJU の 2 回目の成績通知の前に出願の締め切りを設定した入

試区分は、4 分の 1 ほどであった。これらの入試では、2 次選考や合格発表など入試のスケジュール全体が早く設定されており、留学生を他の大学よりも早く獲得することできると考えられる。

また英語スコアの提出、英語基準点設定の有無についても分析した。英語スコアの提出、英語基準点の設定がある入試区分がそれぞれ 54%と 17%を示していること、その中で理系の入試区分が英語スコアの提出 (63%) 及び基準点を設定する割合 (22%) が高いことがわかった。西原 (2011) は、日本の大学のグローバル化を目指す目的で英語を重視する路線に留学生が組み込まれたため、留学生受け入れを決定する際に、英語能力テストの利用と EJU を同時に参考すると指摘している。今回の調査では、西原 (2011) の指摘に概ね賛成しながら、日本の大学、特に国立の理系が英語を重視する傾向が見られると補足したい。

先行研究では、EJU が実施される以前には、大学は私費外国人留学生統一試験、日本語能力試験を活用するほか、大学独自の試験を実施したと指摘している (たとえば、江淵, 1990)。EJU の狙いの一つは「それぞれの大学が独自の試験を実施することなく、できるだけ EJU で判定」すること (中嶋, 2002)。本稿は、98%の EJU 利用率に達している 2019 年現在、各大学は独自の試験を課しているのか、課している場合、どのようなものなのかを検証した。結果は①各大学の行う独自の選考方法は主に、面接、小論文及び学力試験である。その内、9 割近くの入試区分が面接を課しており、半分の入試区分が学力試験を課している。②文系と文理系においては、それぞれ重視する選考方法が異なり、文系は小論文を、文理系は学力試験を課す割合が最も高いことが見て取れた。

本稿は国立大学に限定し、留学生の選考の実態について考察した。今後は公立大学、私立大学についても検証が必要であろう。

注

- 1) 本論文の作成にあたって、第1著者は計画立案・データ収集・考察ならびに本文の執筆を、第2著者は全体監修・分析を分担した。
- 2) 独立行政法人日本学生支援機構によると 2019年度の海外実施は14か国18都市である。
- 3) 国立大学と私立大学では、入試や留学生受け入れのあり方などが大きく異なると考えられるため、本稿では対象を国立大学に限定する。しかし、日本学生支援機構が公表した「外国人留学生在籍状況調査結果 (平成27年～令和元年)」によれば、日本の大学学部中に在籍した留学生のうち、国立大学の

留学生は15%前後で、私立大学の留学生が80%以上と大半を占めている。私立大学を対象とした研究も今後必要である。

- 4) 「私費外国人留学生統一試験」及び「日本語能力試験」はともに年1回 (12月) 実施される。一方、EJUは年2回 (6月と11月) 実施される。私費外国人留学生入試の出願時期を調べることによって、大学の対応の違いが見られると考えられる。
- 5) 国立大学の理系が英語を重視する傾向の理由は、将来英語の論文を読み、書く必要があると推測できる。

参考文献

- 江淵一公 (1990). 「留学生受入れと大学の国際化—全国大学における留学生受入れと教育に関する調査報告」『広島大学大学院教育研究センター大学論集』21-26.
- 工藤和宏・上別府隆男・太田浩 (2014). 「第2章 日本の大学国際化と留学生政策の展開」『日韓大学国際化と留学生政策の展開』日本私立大学協会 附置私学高等教育研究所, 13-52.
- 佐藤由利子 (2005). 「留学生10万人計画の成果と今後の展望—インドネシアとタイに対する日本の留学生政策評価と米国の比較から—」『留学生教育』10, 61-67.
- 中嶋嶺雄 (2002). 「日本留学試験の意義と今後の展望」『留学交流』, 6-8.
- 西原鈴子 (2011). 「日本留学のあり方と大規模テストの可能性」『日本語教育』148, 4-12.
- 日本学生支援機構 (2000年8月). 「日本留学のための新たな試験について—渡日前入学許可の実現に向けて—」日本学生支援機構
- https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/eju/about/about_affoundation.html#b (2020年12月4日).
- 日本学生支援機構 (2019年12月). 「日本留学試験受験者数推移」日本学生支援機構
- https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/eju/about/data/_icsFiles/afildfile/2019/12/24/examinee_trans_j_201902.pdf (2020年12月4日).
- 日本学生支援機構 (2020年4月). 「2019 (令和元) 年度外国人留学生在籍状況調査結果」日本学生支援機構
- <https://www.studyin-japan.go.jp/ja/statistics/zaiseki/date/2019.html> (2020年12月4日).
- 日本学生支援機構 (2020年12月). 「2021年度 (令和3年度) 日本留学試験 実施要項」日本学生支援機構
- https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/eju/about/eju_guide.html (2020年12月4日).
- 堀内喜代美 (2015). 「募集要項から見る日本留学のアクセシビリティ—英語学位プログラム拡大と留学生受入れの関係性をめぐる考察—」『留学生教育』20, 75-82.
- 森川修・三宅貴也・小山直樹・清水克彦 (2013). 「国公立大学

工学系学部における推薦入試の現状」『大学入試研究ジャーナル』**23**, 213–218.

山本以和子 (2016). 「多面的・総合的評価入試の判定資料に関する日韓比較調査」『大学入試研究ジャーナル』**26**, 29–36.

九州工業大学における多面的・総合的な入試の制度設計検証

——評価結果および「ジェネリック・スキル」等の比較からの一考察——

花堂 奈緒子, 播磨 良輔, 安永 卓生 (九州工業大学)

九州工業大学では、2019年度より学力の三要素を多面的・総合的に評価する入試としてAO入試を導入した。本稿では、実施および外部テストの結果を元に、AO入試が設計当初の目標を達成できたのかを検証し、各試験は概ね独立しており多面的・総合的な評価となっていたこと、AO入試合格者はPROG¹⁾で測定される「ジェネリック・スキル」のうち、対人・対自己基礎力に関連した資質が高いことを確認した。一方、1年次の成績分布等から「知識・技能」の面では他の入試合格者に及ばない傾向があることも確認した。課題はあるものの、AO入試の実施を通じて多様な資質を持つ学生を受け入れ、相互に高め合える学びの場を作り出す、という当初の目的は一定程度達成できたと言える。

キーワード：AO入試、多面的・総合的な評価、工学系大学、ジェネリック・スキル

1 はじめに

1.1 九州工業大学における入試改革への対応

今般の大学入試改革において、個別大学は入試を学力の三要素を多面的・総合的に評価するものに転換することを求められることとなった（高大接続システム改革会議, 2016）。また、国立大学協会は、2021年度までに国立大学全体で総合型選抜と学校推薦型選抜による入学者を入学定員の3割とすることを基本方針に掲げている（国立大学協会, 2017）。

九州工業大学では、こうした動きに対応しながら、独自のストレッチ目標として2021年度選抜までに多面的・総合的な評価をおこなう入試（「総合型選抜」型入試²⁾）の割合を入学定員の3割とすることをKPIに設定し、入試制度変更を進めている。2018年度入試より、学部改組と合わせて複数の学科をまとめた「類」別入試を開始、一部の入試区分の廃止やAO入試Ⅱ（以下、AO入試）の追加など、急ピッチで変更を進め、2021年度選抜から開始する総合型選抜Ⅰの追加によって、このKPIを達成できる見込みとなった。入試改革以前には一般入試と推薦入試が中心の入試制度であったが、遅れを一気に取り戻すかたちとなった。

1.2 新たな特別入試の設計と特色

工学系単科大学として「多面的・総合的な入試」を検討するにあたっては、出口となる産業界のニーズを意識する必要がある。日本経済団体連合会が会員企業に行っている新卒採用に関するアンケート調査によれば、2018年度の採用選考時に

重視した点の1位はコミュニケーション能力

（82.4%）、2位は主体性（65.3%）となっており、これらの項目が選択される割合は年々高まっている。理系人材に対しても例外ではなく、仕事や研究を遂行していく上ではコミュニケーション能力が求められるが、工学系を含まないいわゆる「理系の人間」に対しては「オタク」や「コミュニケーションが苦手」といったイメージがあり、ともすれば理系人材自身も「コミュニケーションが苦手でも構わない」という思い込みを持っている場合がしばしばある（竹内, 2009）。実際には「理系人材」が就く職業こそ対人コミュニケーション無しには仕事が成り立たないものが多い。例えば、医師が最適な医療を提供するためには患者やその家族との対話は欠かせず、メーカー等の技術者が良い製品をつくりあげるためには社内外の利害関係者と折衝する必要がある、高度なコミュニケーション力は不可欠である。

工学系の技術者・研究者となる学生に求められる「コミュニケーション能力」や「主体性」とは具体的にどのようなものか。また、DPに掲げた力を持つ学生を育成するために、新たな入試ではどのような学生を受け入れるべきか。そのために既存の入試で評価できていない資質は何か。これらの問いを起点としてAO入試の設計はスタートした。安永ほか（2019）では、入試区分別（前期・後期日程、推薦Ⅰ）に学生たちのPROGでのリテラシー、コンピテンシーおよびGPA等を比較し、調査書、自己申告書および口頭試問を含む面接で選考を行う推薦Ⅰでの入学者において、コンピテ

ンシーの「対人基礎力」が高めに表れ、逆にリテラシーの「情報分析力」や「言語処理能力」は低めに表れたことを報告した。あわせて、教育改善の取り組みの中で、本学の学生たちには他者との論理的なコミュニケーション力が不足しており、グループでの議論が活性化しないという問題点が表出したことを述べた。これらに基づき、AO 入試では、大学入試センター試験を課すことでリテラシーに関係する狭義の学力を担保しつつ、課題解決型記述問題やグループワークを課すことで学びの応用力や対人スキルが高い入学者の獲得をめざして設計した経緯を示した。また、藤江ほか

(2019) では入試におけるグループワークの実施方法確立に向けた取り組み内容の詳細を報告している。工学系単科大の本学では専門や考え方が全く異なる他者とキャンパス内で接触する機会に乏しい。この入試は「異質な学生」を迎え入れ、今までにない学びの場を作りだすことを念頭におき、本学の展開するグローバル・エンジニア教育の中で中心的な存在となりうる学生の獲得をめざした「多様な人材獲得型」(西郡, 2017: 6) の入試である。特に「複数の他者との協働において貢献³⁾できる力」を評価する方策を模索し、企業で働く卒業生らの協力を得ながら設計した点は、工学系大学における特色が表れた入試と言えるだろう。

1.3 本研究の目的

本研究では、これまでの実施結果および 2019 年度入学者に対して実施した PROG の結果を分析することで入試制度設計の検証を試みる。確認したいのは、第 1 に AO 入試は本当に「多面的・総合的な入試」となっているかという点、第 2 に AO 入試によって入学した学生は、入学段階で設計時に想定していた資質を持っているのかの 2 点である。これらを確認し、適切な入試を設計・実施できたのか検証すること本稿の目的である。

2 AO 入試の概要

以下、九州工業大学の AO 入試について概観する。具体的な選抜方法については次節で述べるが、大学入試センター試験（以下、センター試験とする）によって基礎学力を担保しつつ、複数の他者との協働におけるふるまいや、口頭でのコミュニケーションを評価するためにグループワークや個人面接といったパフォーマンス評価を取り入れている。そのため、志願者数が募集定員を大幅に超

えた場合にはセンター試験成績と事前提出書類によって第 1 段階選抜を行う 2 段階選抜方式を採用している。センター試験後に出願を開始し、前期試験の前までに合格発表というタイトなスケジュールで実施しており、第 2 段階選抜は福岡のほか、大阪に学外試験場を設定している。

2.1 選抜方法、配点および評価方法

表 1 に選抜方法と配点を示す。第 1 段階選抜の成績は第 2 段階選抜では使用しない。ただし、「高校入学後の活動に関する記述」は、最も得点の高い記述を中心に、第 2 段階選抜の個人面接で内容を確認しているため、第 1 段階選抜の実施有無にかかわらず、全て評価している。

表 1 選抜方法および配点

選抜	配点	試験内容
第 1 段階選抜	900 点	大学入試センター試験成績
	200 点	調査書 ----- 評定平均値を換算して利用する。
	100 点	事前提出の書類等の評価 ----- 高校入学後の活動に関する記述 ----- 最大 3 つの活動について、各 200 字以内で記述する。 ----- 記入すべきポイントは問題文にて提示している。
第 2 段階選抜	900 点	大学入試センター試験成績
	150 点	課題解決型記述問題 ----- 問題を見た後に数学・理科から 1 科目を選択できる。 ----- 答えがひとつとは限らないことを前提とした作問で、グループでの活動計画立案を含む。自由記述で解答。
	250 点	グループワーク／自己評価シート ----- ブレインストーミング形式で 4~6 名のグループで実施。与えられた課題についてのグループでの案を提示するもの。グループ活動の前に個人でのアイデア出し、活動後にも個人で活動に対する省察を行い、それぞれ自由記述で解答。
	200 点	個人面接 ----- 高校入学後の活動の記述の内容、調査書、課題解決型記述問題の解答内容を元にして質問する半構造化面接

表 2 は各評価項目における評価者数や採点について示したものである。

ここからわかるように、1 人の受験者は最大で 19 名の教員からの評価を受けることになる。これは、特定の評価者の評価が全体の評価に大きく影響することを避け、受験者を多面的に評価するための設定である。

表 2 各評価項目の評価者数および採点

評価項目	評価者数および採点 *各評価で専用のルーブリックを用いて評価
高校入学後の活動に関する記述	1つの記述を4名が評価し、評価得点を合算。 3つまで記入できるため、受験者1人を最大12名が評価。 評価者は、AO入試評価担当者の中からランダムに設定される（ランダム設定のため、特定の評価者が1人の受験者の記述をすべて評価する確率は極めて低い）。
課題解決型記述問題	3名の評価得点を合算。 グループワークの自己評価シート評価者と同一評価者。
グループワーク（活動）	3名の評価得点を合算。 個人面接と同一評価者。ファシリテーターは評価しない。
グループワーク（自己評価シート）	3名の評価得点を合算。 課題解決型記述問題の評価者と同一評価者。
個人面接	4名の評価得点を合算。 グループワークのファシリテーター・評価者が評価。

各評価で用いているルーブリック⁴⁾は、APを元にした4観点「（工学的な）適性」，「リテラシー」，「主体性」，「多様性・協働性」のそれぞれについて，「特に優れている／優れている／標準／やや劣っている／劣っている」の5段階としている。グループワーク用のルーブリックについては，設計段階から企業に勤務するOB/OGの協力を得て，入学前教育等で設定・検証を行い，出前講義でのデモ実施により高校教員からのフィードバックも受けながらPDCAサイクルを回した。

2.2 志願者数等の実績

過去2年間の実施総括表を表3に示す。センター試験後に出願し，前期日程よりも前の合格発表となるものの，試験の内容が多岐にわたることもあってか，推薦Ⅱほどの高い倍率とはなっていない。一方で上記日程が奏功し，他大学の推薦Ⅱに合格した1名を除いて，入学辞退者は出ていない。

表 3 AO 入試の実施総括表

入学年度	定員	志願者数	倍率	第1段階選抜 合格者数	合格者数	入学者数
2019	44	105	2.39	88	46	45
2020	44	108	2.45	88	43	43

3 評価結果の分析

前節でみたように，AO入試は時間をかけて行う評価となっている。ここでは，その評価が設計段階で想定したように「多面的・総合的」になって

いたのかについて分析する。

3.1 使用するデータと仮説

分析に使用したのは，2019年度と2020年度のAO入試における評価結果である。第1段階選抜，第2段階選抜のそれぞれの評価項目について，相関分析を行った。

安永ほか（2019）で示した検討内容をふまえ，ここでの仮説は「従来型の学力を測定しているセンター試験の成績と，その他の資質を評価している調査書および高校入学後の活動の記述との間には相関関係がない」とする。ただし，この入試では志望する学部の中から第1志望から第3志望までの「類」を選ぶことができ，一部の学部ではセンター試験の科目別配点が類によって異なっている。そのため，相関分析にはセンター試験素点合計を使用する。また，合否判定のアルゴリズムが複雑であることから，分析においては合格／不合格を考慮しないものとした。

3.2 分析結果と考察

表4に第1段階選抜における各評価項目間の相関分析結果を示す。センター試験素点合計と調査書点では，2020年度に弱いながらも相関関係（相関係数 ≥ 0.3 ， $p < .01$ ）が見られる。それ以外の項目のペアの間には有意な相関があるとはいえない。

表 4 第1段階選抜 評価項目間の相関分析

変数1	変数2	年度	n数	相関係数	p値
センター素点合計	調査書点	全体	213	0.3016	<.0001 **
		2019	105	0.1801	0.0656
		2020	108	0.3938	<.0001 **
センター素点合計	高校入学後の活動の記述	全体	213	0.1331	0.0524
		2019	105	0.1067	0.0659
		2020	108	0.1870	0.0526
調査書点	高校入学後の活動の記述	全体	213	0.0456	0.5077
		2019	105	-0.0424	0.6679
		2020	108	0.1542	0.1111

注) **: $p < .01$ ，塗りつぶしセルは相関係数 ≥ 0.3

「高校入学後の活動に関する記述」では，探究活動や部活動といった高校内での正課外の活動について記述されている場合が多いが，これらの記述内容に対する評価と調査書点（評定平均値）には関係がない点は興味深い。

つづいて，第2段階選抜における評価項目間の相関分析結果を表5に，グループワークの活動と個人面接の評価の散布図を図1に示す。

表 5 第 2 段階選抜 評価項目間の相関分析

変数1	変数2	年度	n数	相関係数	p値
センター素点合計	課題解決型 記述問題	全体	172	0.0954	0.2132
		2019	86	0.0188	0.8632
		2020	86	0.1588	0.1442
センター素点合計	グループワーク 活動	全体	172	0.0954	0.2131
		2019	86	0.0284	0.7954
		2020	86	0.1413	0.1943
センター素点合計	グループワーク 自己評価	全体	172	0.1686	0.0271 *
		2019	86	0.2952	0.0058 **
		2020	86	0.1138	0.2969
センター素点合計	個人面接	全体	172	0.2002	0.0085 **
		2019	86	0.1781	0.1009
		2020	86	0.2260	0.0364 *
課題解決型 記述問題	グループワーク 活動	全体	172	0.1068	0.1631
		2019	86	0.0957	0.3807
		2020	86	0.1101	0.3127
課題解決型 記述問題	グループワーク 自己評価	全体	172	0.2421	0.0014 **
		2019	86	0.0674	0.5376
		2020	86	0.3711	0.0004 **
課題解決型 記述問題	個人面接	全体	172	0.2706	0.0003 **
		2019	86	0.2680	0.0126 *
		2020	86	0.2683	0.0125 *
グループワーク 活動	グループワーク 自己評価	全体	172	0.2828	0.0002 **
		2019	86	0.2251	0.0372 *
		2020	86	0.3576	0.0007 **
グループワーク 活動	個人面接	全体	172	0.5430	<.0001 **
		2019	86	0.4921	<.0001 **
		2020	86	0.5916	<.0001 **
グループワーク 自己評価	個人面接	全体	172	0.2293	0.0025 **
		2019	86	0.1900	0.0798
		2020	86	0.2705	0.0118 **

注) **: $p < .01$, *: $p < .05$, 下線は相関係数 ≥ 0.5 , 塗りつぶしセルは相関係数 ≥ 0.3

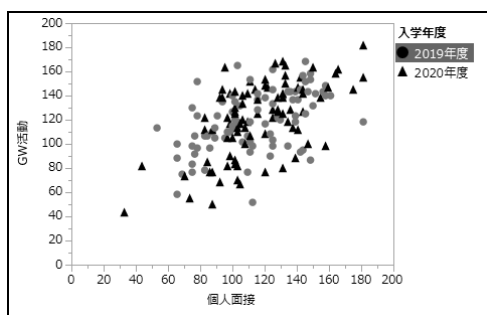


図 1 グループワークの活動と個人面接の評価分布

グループワークの活動に対する評価と個人面接との間には有意な相関がみられた。また、2020 年度の課題解決型記述問題とグループワーク自己評価との間にも弱い相関がみられた。その他の評価項目のペアにはほとんど相関がなく、一部を除き、仮説は支持されたとと言える。

グループワークの活動と個人面接の評価用ルーブリックは、それぞれに評価対象とする活動や発言内容に合わせて内容を適正化させている。両者に相関がみられた理由のひとつとしては、ともに主として口頭でのコミュニケーションが評価対象であることが考えられる。また、両試験の評価は

同一評価者によって連続的に実施されていることから、グループワークの際の印象が次の個人面接での評価にもそのまま影響する「ハロー効果」が起きていることも考えられる。評価対象とする資質に共通性があるのか、それとも面接者の評価スキルが影響しているのかの切り分けには、評価者に対する研修を行うなどしながら、引き続き実施データの経年確認が必要である。

4 「ジェネリック・スキル」評価の分析

このような選抜プロセスを経て入学した学生たちは、他の入試区分での入学者と異なる資質を備えているのかを、2018 年度より実施している PROG で確認する。PROG はジェネリック・スキルを「リテラシー」と「コンピテンシー」の2つの観点から測定していると言われるテストで、リテラシーとは「知識を基に問題解決にあたる力」(PROG 白書プロジェクト, 2016: 31)、コンピテンシーは「自分を取り巻く環境に働きかけ、実践的に対処する力」(河合塾・RIASEC 資料, n.d.: 5)とされている。AO 入試では求める人物像を「学習機会やグループ活動において中心的役割を果たす事ができるスキル、態度を持つ学生」としており、これと近いのはコンピテンシーである。コンピテンシーの測定では「実社会で活躍する若手リーダー層」、具体的には「30 代前半までに、役職についているか、または実質管理しているメンバーが複数いるビジネスパーソン」(河合塾・RIASEC 資料, n.d.: 5)の回答を基準としている。工学系大学卒業生の多くの就職先となるメーカー等で「活躍している人材」も概ねこの基準に当てはまるだろう。

4.1 使用するデータと仮説

分析には 2019 年度 A 学部入学者の PROG の結果を用いた。2020 年度入学者については、新型コロナウイルスの影響により実施時期を遅らせたことから本稿執筆時点で結果は出ていない。なお、A 学部と B 学部の傾向は概ね同じであった。表 6 に入試区分別の受験者数を示す。

表 6 入試区分別 PROG 受験者数 (A 学部)

AO	前期	後期	推薦 I	2 年生 (2016 年)
19	241	150	82	126

なお、一般的な学生の目安として、2016 年度に A 学部の 2 年生に対して試行した結果も合わせて掲載した。そして、ここでの仮説は「コミュニケーション関連のいくつかの評価を経て合格している AO 入試合格者は他の入試区分合格者と比べて、コンピテンシーが高い」とする。

4.2 入試区分別の平均値比較

大まかな傾向を把握するため、入試区分別に各項目のスコア平均値を比較したものが図 2 (リテラシー) および図 3 (コンピテンシー) である。

まず、リテラシーから確認する。AO 入試合格者と一般入試合格者とを比較すると、非言語処理能力では前期合格者と同等だが、それ以外の項目では低い結果となっている。特に「構想力」と「言語処理能力」については一般入試合格者との差が大きいように見える。

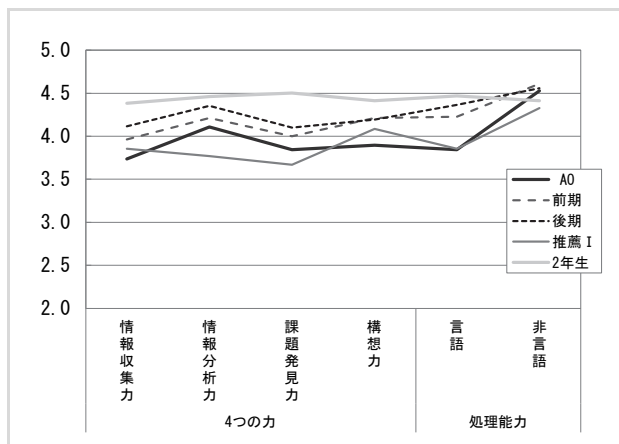


図 2 入試区分別のリテラシー平均値 (A 学部)

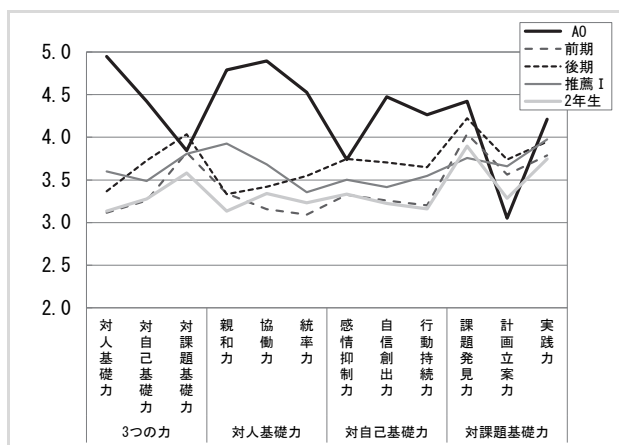


図 3 入試区分別のコンピテンシー平均値 (A 学部)

次にコンピテンシー評価の結果を確認すると、「対人基礎力」や「親和力」、「協働力」といった項目で AO 入試合格者のスコアが高い傾向が見える。一方、「対課題基礎力」の「計画立案力」が他の入試区分合格者平均より低くなっている。

4.3 各項目のスコアと入試区分の関連

リテラシー、コンピテンシーのスコア平均値比較からは、AO 入試合格者はリテラシーが低めで、コンピテンシーは高めとなる傾向が見える。これは安永ほか (2019) で述べた推薦 I 合格者に見られた結果の再現となった。次に PROG のスコア結果をカテゴリカルデータとして扱い、各評価項目におけるスコアの度数を入試区分別の分割表にし、セルごとのカイ二乗 p 値を確認した。

表 7 スコア度数とセルの $\chi^2 p$ 値 (リテラシー)

項目	スコア	AO			前期日程			後期日程			推薦 I		
		度数	割合	p 値	度数	割合	p 値	度数	割合	p 値	度数	割合	p 値
情報収集力	1	2	10.5%	0.024	5	2.1%	0.717	3	2.0%	0.731	2	2.4%	1.000
	2	0	0.0%	0.379	10	4.1%	0.948	2	1.3%	0.097	8	9.8%	0.011
	3	4	21.1%	0.948	53	22.0%	0.935	31	20.7%	0.776	19	23.2%	0.782
	4	8	42.1%	0.679	94	39.0%	0.500	53	35.3%	0.831	24	29.3%	0.286
	5	5	26.3%	0.507	79	32.8%	0.500	61	40.7%	0.275	29	35.4%	1.000
情報分析力	1	1	5.3%	0.672	6	2.5%	0.420	4	2.7%	0.603	6	7.3%	0.060
	2	1	5.3%	0.672	7	2.9%	0.646	3	2.0%	0.338	6	7.3%	0.060
	3	1	5.3%	0.592	22	9.1%	0.923	11	7.3%	0.510	10	12.2%	0.325
	4	8	42.1%	0.898	101	41.9%	0.684	50	33.3%	0.182	39	47.6%	0.296
	5	8	42.1%	0.906	105	43.6%	0.938	82	54.7%	0.047	21	25.6%	0.012
課題発見力	1	1	5.3%	0.785	18	7.5%	0.742	7	4.7%	0.296	8	9.8%	0.327
	2	0	0.0%	0.368	7	2.9%	0.305	6	4.0%	0.874	8	9.8%	0.016
	3	5	26.3%	0.054	23	9.5%	0.398	15	10.0%	0.616	13	15.9%	0.230
	4	8	42.1%	0.876	102	42.3%	0.541	59	39.3%	0.922	27	32.9%	0.321
	5	5	26.3%	0.422	91	37.8%	0.968	63	42.0%	0.380	26	31.7%	0.384
構想力	1	1	5.3%	0.834	9	3.7%	0.688	6	4.0%	0.874	5	6.1%	0.423
	2	0	0.0%	0.515	10	4.1%	0.047	0	0.0%	0.067	1	1.2%	0.538
	3	4	21.1%	0.095	17	7.1%	0.244	16	10.7%	0.598	9	11.0%	0.630
	4	9	47.4%	0.624	90	37.3%	0.478	65	43.3%	0.551	34	41.5%	0.862
	5	5	26.3%	0.247	115	47.7%	0.371	63	42.0%	0.725	33	40.2%	0.617
言語処理能力	1	1	5.3%	0.009	1	0.4%	0.699	1	0.7%	0.929	0	0.0%	0.480
	2	0	0.0%	0.694	0	0.0%	0.162	0	0.0%	0.269	4	4.9%	0.000
	3	4	21.1%	0.269	27	11.2%	0.659	10	6.7%	0.053	19	23.2%	0.004
	4	10	52.6%	0.951	129	53.5%	0.461	71	47.3%	0.464	44	53.7%	0.798
	5	4	21.1%	0.311	84	34.9%	0.979	68	45.3%	0.028	15	18.3%	0.011
非言語処理能力	1	0	0.0%	0.781	1	0.4%	0.984	1	0.7%	0.617	0	0.0%	0.564
	2	1	5.3%	0.066	2	0.8%	0.774	2	1.3%	0.700	0	0.0%	0.361
	3	0	0.0%	0.266	12	5.0%	0.353	9	6.0%	0.809	11	13.4%	0.014
	4	6	31.6%	0.758	60	24.9%	0.386	38	25.3%	0.560	33	40.2%	0.033
	5	12	63.2%	0.954	166	68.9%	0.368	100	66.7%	0.709	38	46.3%	0.043

注) 塗りつぶしセル: セルごとの $\chi^2 p < .05$

表 7 はリテラシー評価項目の結果である。AO 入試合格者は、「情報収集力」と「言語処理能力」におけるスコア 1 の度数が、期待度数よりも有意に高い ($p < .05$) ことがわかる。後期日程合格者では「情報分析力」や「言語処理能力」において最高スコア 5 の度数が期待度数よりも有意に高くなっている。また、推薦 I の合格者は「非言語処理」でスコア 5 の度数が有意に低く、スコア 3 および 4 の度数が有意に高い (ともに $p < .05$) 結果であった。

表 8 スコア度数とセルの $\chi^2 p$ 値 (コンピテンシー)

項目	スコア	AO			前期日程			後期日程			推薦 I		
		度数	割合	ρ 値	度数	割合	ρ 値	度数	割合	ρ 値	度数	割合	ρ 値
対人基礎力	1	0	0.0%	0.067	49	20.3%	0.328	26	17.3%	0.919	12	14.6%	0.511
	2	0	0.0%	0.079	45	18.7%	0.353	27	18.0%	0.597	8	9.8%	0.144
	3	2	10.5%	0.252	57	23.7%	0.877	36	24.0%	0.833	19	23.2%	1.000
	4	5	26.3%	0.252	39	16.2%	0.898	18	12.0%	0.236	16	19.5%	0.405
	5	6	31.6%	0.022	24	10.0%	0.217	16	10.7%	0.464	17	20.7%	0.045
	6	4	21.1%	0.284	24	10.0%	0.282	24	16.0%	0.210	9	11.0%	0.714
	7	2	10.5%	0.005	3	1.2%	0.502	3	2.0%	0.877	1	1.2%	0.683
対自己基礎力	1	0	0.0%	0.274	24	10.0%	0.024	4	2.7%	0.076	3	3.7%	0.340
	2	3	15.8%	0.430	59	24.5%	0.922	36	24.0%	0.845	24	29.3%	0.416
	3	3	15.8%	0.448	63	26.1%	0.582	36	24.0%	0.923	18	22.0%	0.655
	4	5	26.3%	0.532	49	20.3%	0.886	28	18.7%	0.731	16	19.5%	0.934
	5	2	10.5%	0.747	26	10.8%	0.301	24	16.0%	0.347	13	15.9%	0.510
	6	3	15.8%	0.087	12	5.0%	0.482	11	7.3%	0.540	4	4.9%	0.655
	7	3	15.8%	0.046	8	3.3%	0.185	11	7.3%	0.275	4	4.9%	0.873
対課題基礎力	1	1	5.3%	0.939	13	5.4%	0.717	7	4.7%	0.907	3	3.7%	0.617
	2	3	15.8%	0.741	50	20.7%	0.560	26	17.3%	0.619	15	18.3%	0.866
	3	6	31.6%	0.277	48	19.9%	0.888	26	17.3%	0.416	20	24.4%	0.414
	4	1	5.3%	0.160	35	14.5%	0.768	29	19.3%	0.960	21	25.6%	0.211
	5	5	26.3%	0.399	43	17.8%	0.928	31	20.7%	0.458	10	12.2%	0.210
	6	2	10.5%	0.974	25	10.4%	0.850	20	13.3%	0.339	6	7.3%	0.340
	7	1	5.3%	0.741	17	7.1%	0.880	11	7.3%	0.994	7	8.5%	0.683
親和力	1	0	0.0%	0.061	55	22.8%	0.118	26	17.3%	0.741	10	12.2%	0.185
	2	1	5.3%	0.218	35	14.5%	0.375	33	22.0%	0.126	14	17.1%	0.964
	3	3	15.8%	0.988	38	15.8%	0.963	27	18.0%	0.467	9	11.0%	0.285
	4	3	15.8%	0.925	41	17.0%	0.895	23	15.3%	0.689	15	18.3%	0.718
	5	6	31.6%	0.111	42	17.4%	0.772	19	12.7%	0.230	15	18.3%	0.718
	6	4	21.1%	0.105	18	7.5%	0.295	14	9.3%	0.931	11	13.4%	0.258
	7	2	10.5%	0.434	12	5.0%	0.482	8	5.3%	0.705	8	9.8%	0.180
協働力	1	0	0.0%	0.046	60	24.9%	0.179	30	20.0%	0.802	13	15.9%	0.315
	2	0	0.0%	0.091	37	15.4%	0.901	27	18.0%	0.350	10	12.2%	0.506
	3	2	10.5%	0.438	46	19.1%	0.716	29	19.3%	0.720	12	14.6%	0.462
	4	5	26.3%	0.277	41	17.0%	0.772	14	9.3%	0.035	20	24.4%	0.068
	5	8	42.1%	0.002	30	12.4%	0.299	24	16.0%	0.762	12	14.6%	0.924
	6	1	5.3%	0.608	14	5.8%	0.124	16	10.7%	0.425	12	14.6%	0.071
	7	3	15.8%	0.076	13	5.4%	0.749	10	6.7%	0.697	3	3.7%	0.404
統率力	1	1	5.3%	0.189	52	21.6%	0.203	22	14.7%	0.324	14	17.1%	0.829
	2	1	5.3%	0.171	54	22.4%	0.211	23	15.3%	0.315	15	18.3%	0.899
	3	6	31.6%	0.185	43	17.8%	0.813	29	19.3%	0.812	13	15.9%	0.578
	4	2	10.5%	0.419	39	16.2%	0.404	33	22.0%	0.318	17	20.7%	0.638
	5	1	5.3%	0.316	30	12.4%	0.566	20	13.3%	0.872	17	20.7%	0.092
	6	4	21.1%	0.019	11	4.6%	0.166	16	10.7%	0.080	3	3.7%	0.263
	7	4	21.1%	0.003	12	5.0%	0.837	7	4.7%	0.742	3	3.7%	0.522
感情制御力	1	2	10.5%	0.974	33	13.7%	0.167	9	6.0%	0.075	9	11.0%	0.955
	2	4	21.1%	0.862	56	23.2%	0.931	34	22.7%	0.939	19	23.2%	0.969
	3	2	10.5%	0.458	45	18.7%	0.715	26	17.3%	0.919	14	17.1%	0.896
	4	6	31.6%	0.383	48	19.9%	0.461	37	24.7%	0.513	18	22.0%	0.969
	5	1	5.3%	0.407	30	12.4%	0.766	16	10.7%	0.689	11	13.4%	0.668
	6	2	10.5%	0.914	23	9.5%	0.916	17	11.3%	0.536	6	7.3%	0.480
	7	2	10.5%	0.265	6	2.5%	0.093	11	7.3%	0.173	5	6.1%	0.617
自働創出力	1	1	5.3%	0.377	38	15.8%	0.137	13	8.7%	0.194	9	11.0%	0.714
	2	2	10.5%	0.535	38	15.8%	0.850	23	15.3%	0.778	17	20.7%	0.315
	3	4	21.1%	0.781	63	26.1%	0.537	32	21.3%	0.477	20	24.4%	0.970
	4	2	10.5%	0.269	55	22.8%	0.932	39	26.0%	0.375	15	18.3%	0.416
	5	4	21.1%	0.284	25	10.4%	0.372	22	14.7%	0.430	10	12.2%	0.958
	6	2	10.5%	0.741	17	7.1%	0.491	12	8.0%	0.888	10	12.2%	0.226
	7	4	21.1%	0.000	5	2.1%	0.158	9	6.0%	0.183	1	1.2%	0.223
行動持続力	1	1	5.3%	0.368	38	15.8%	0.166	14	9.3%	0.259	9	11.0%	0.678
	2	2	10.5%	0.336	53	22.0%	0.616	30	20.0%	0.886	16	19.5%	0.839
	3	2	10.5%	0.438	49	20.3%	0.413	25	16.7%	0.682	13	15.9%	0.634
	4	6	31.6%	0.408	46	19.1%	0.256	37	24.7%	0.587	22	26.8%	0.416
	5	4	21.1%	0.517	37	15.4%	0.966	23	15.3%	0.978	11	13.4%	0.671
	6	2	10.5%	0.633	14	5.8%	0.333	12	8.0%	0.830	9	11.0%	0.254
	7	2	10.5%	0.097	4	1.7%	0.134	9	6.0%	0.094	2	2.4%	0.621
課題発見力	1	1	5.3%	0.452	25	10.4%	0.778	16	10.7%	0.909	12	14.6%	0.317
	2	1	5.3%	0.368	31	12.9%	0.909	15	10.0%	0.369	15	18.3%	0.147
	3	2	10.5%	0.912	31	12.9%	0.496	16	10.7%	0.795	7	8.5%	0.445
	4	7	36.8%	0.158	53	22.0%	0.935	31	20.7%	0.776	16	19.5%	0.664
	5	3	15.8%	0.700	48	19.9%	0.944	31	20.7%	0.793	15	18.3%	0.772
	6	3	15.8%	0.914	30	12.4%	0.336	27	18.0%	0.315	13	15.9%	0.811
	7	2	10.5%	0.792	23	9.5%	0.673	14	9.3%	0.806	4	4.9%	0.237
計画立案力	1	6	31.6%	0.085	41	17.0%	0.651	20	13.3%	0.438	11	13.4%	0.579
	2	1	5.3%	0.259	37	15.4%	0.970	28	18.7%	0.316	10	12.2%	0.454
	3	4	21.1%	0.761	43	17.8%	0.928	22	14.7%	0.324	20	24.4%	0.180
	4	3	15.8%	0.814	42	17.4%	0.809	28	18.7%	0.868	16	19.5%	0.762
	5	4	21.1%	0.430	36	14.9%	0.770	19	12.7%	0.612	11	13.4%	0.845
	6	1	5.3%	0.429	28	11.6%	0.913	19	12.7%	0.641	8	9.8%	0.663
	7	0	0.0%	0.252	14	5.8%	0.515	14	9.3%	0.259	6	7.3%	0.889
実践力	1	3	15.8%	0.279	18	7.5%	0.571	16	10.7%	0.372	5	6.1%	0.450
	2	2	10.5%	0.912	28	11.6%	0.913	13	8.7%	0.324	13	15.9%	0.230
	3	2	10.5%	0.479	48	19.9%	0.324	23	15.3%	0.567	12	14.6%	0.565
	4	1	5.3%	0.066	72	29.9%	0.432	42	28.0%	0.858	19	23.2%	0.481
	5	6	31.6%	0.299	50	20.7%	0.996	26	17.3%	0.361	20	24.4%	0.467
	6	2	10.5%	0.932	18	7.5%	0.085	27	18.0%	0.012	8	9.8%	0.700
	7	3	15.8%	0.006	7	2.9%	0.541	3	2.0%	0.288	5	6.1%	0.248

注) 塗りつぶしセル: セルごとの $\chi^2 p < .05$

表 8 はコンピテンシー評価項目の結果である。AO 入試合格者は「対人基礎力」, 「対自己基礎力」, 「協働力」, 「統率力」, 「自信創出力」そして「実践力」において, 高スコアの度数が期待度数より有意に高い ($p < .05$), もしくは低スコアの度数が有意に低い。なお, 「対人基礎力」は, 推薦 I でもスコア 5 が期待度数よりも有意に高くなっている。前期日程合格者において「対自己基礎力」のスコア 1 の度数が期待度数よりも有意に高いことは, 追跡調査等において留意すべき点である。平均値の比較で低く見えた「計画立案力」は, $p < .05$ では AO 入試合格者で有意に高いもしくは低い度数となるスコアは無いものの, $p < .1$ で見るとスコア 1 が有意に高くなっており, 「計画立案力」は他の入試区分合格者と比べてやや低いと言える。PROG における「計画立案力」は, 「目標の実現や課題解決に向けての見通しを立てることができる。また, その計画が妥当なものであるか, 一貫した関連性があるものか」を評価し, ブラッシュアップできる」(PROG 白書プロジェクト, 2016) と定義されている。さらに Can-Do-Chart におけるスコア 1 の評価は「自分で目標や計画を立てずに課題に取り組む」, 「立案した計画や目標が現実的でないなど適切ではないことが多い」(河合塾・RIASEC 資料, n.d.) となっている。関連する評価として, 課題解決型記述問題で「授業計画立案」を課しているが, 自己が主体となる計画ではなく, また, 計画検証までは問うていことから, PROG で「計画立案力」とされる力を評価していない可能性は考えられる。

4.4 考察

AO 入試合格者は従来の入試区分による入学者とはジェネリック・スキルが異なっており, コンピテンシーでは高い資質を持っていることを確認できた。特に「対人基礎力」, 「対自己基礎力」の高さは特筆すべきであり, このでは, 制度設計時点で想定していた学生像に合致する人材を獲得できたと言える。ただし, リテラシーや「計画立案力」等が低い学生がやや多めになっていたことについては, 注視しておく必要がある。

5 入学後の学修成績分析

AO 入試合格者はコンピテンシーの対人コミュニケーションに関連するスコアが高く, 入試設計当初から期待した素養を持つことは確認できた。し

かし、個別学力検査を課していないことから「知識・技能」の面では一般入試合格者より劣っていることは想像に難くない。そこで以降では、追跡調査の一部として、2019 年度入学者の 1 年次前期の必修科目の履修成績分布ならびに履修成績とジェネリック・スキルとの関連を確認した。

5.1 履修成績の分布

図 4 は、A 学部における 1 年次必修科目のうち、微積分、線形代数、物理および化学に相当する科目履修成績（Grade Point。以下 GP とする）分布を入試区分別に示したものである。九州工業大学の GP は成績評価 90-100 点=GP4.0、85-89=3.5、80-84=3.0、75-79=2.5、70-74=2.0、65-69=1.5、60-64=1.0、0-59=0 で設定している。

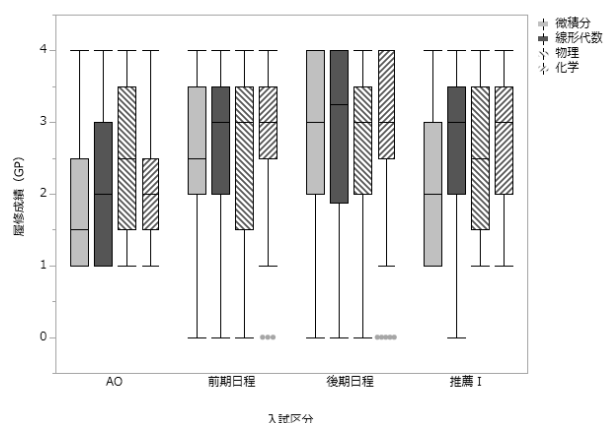


図 4 入試区分別履修成績（A 学部）

表 9 入試区分別履修成績集計（微積分）

科目	GP	AO	前期日程	後期日程	推薦 I	計
微積分	0.0	0	5	6	0	11
		0.4	5.4	3.4	1.8	
	1.0	9	31	18	28	86
		3.3	42.0	26.3	14.4	
	1.5	4	20	11	8	43
		1.7	21.0	13.1	7.2	
	2.0	0	37	16	15	68
		2.6	33.2	20.8	11.4	
	2.5	2	30	11	10	53
線形代数		2.1	25.9	16.2	8.9	
	3.0	1	33	22	9	65
		2.5	31.8	19.9	10.9	
	3.5	0	38	28	5	71
		2.7	34.7	21.7	11.9	
	4.0	3	46	38	7	94
		3.6	45.9	28.7	15.7	
	計	19	240	150	82	491

注) 上段の数字は度数，下段は期待度数

後期日程入学者の成績分布は最も高く、つづいて前期日程、推薦 I、AO の順に見える。AO 入試合格者は 19 名と少ないことから、単純比較は難しい

が分布の中央値が低いことは、AO 入試合格者は必修科目で不合格を出していないが、表 9 に示すように、期待度数から考えて入試区分による特徴とは言えない。

5.2 履修成績とジェネリック・スキルの関連

「特定のジェネリック・スキルは高いが、基礎系科目での成績はやや低そうである」というのが本学における AO 入試初年度の合格者に対する 1 年次での評価となろう。以下では、この感覚的な逆相関関係について、何らかの傾向がデータから見出せないかを試みる。

入試区分以外の属性をできるだけ統一するため、初年次に同じ講義・教育を受けることになる類でのデータを分析対象とし、ここでは傾向確認を目的として GP および PROG スコアを連続尺度の変数として扱うこととし、入学定員が比較的大きい類を選択した。図 5 は、図 3 で示した入試区分別のコンピテンシー平均値のグラフの中で、AO 合格者に特徴的な動きがみられた項目について、PROG の各スコアと基礎系科目の GP との相関を密度マップにしたものである。

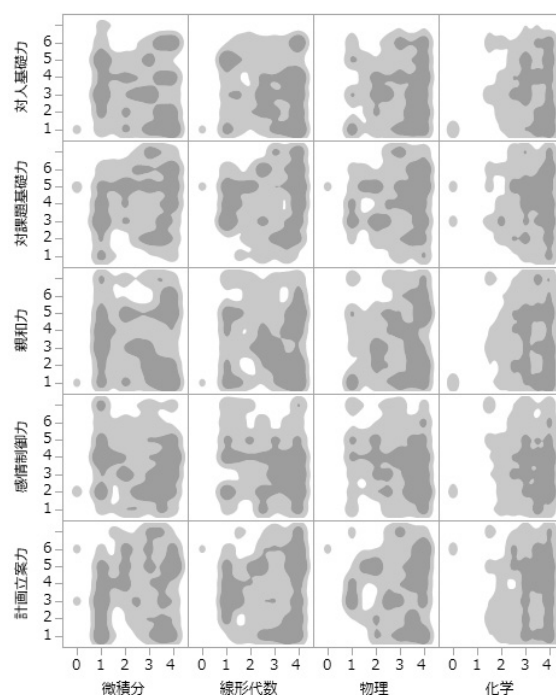


図 5 コンピテンシーと GP の相関（密度マップ）

図 5 のうち、「対人基礎力」と微積分および線形代数のマップでは、GP が高く「対人基礎力」が低い組合せと、GP が低く「対人基礎力」が高い組

合せのふたつで密度が高い傾向が認められる。化学は PROG スコアによらず GP が高めの分布に偏っており、甘めの評価となっている可能性がある。

5.3 考察

以上から、AO 入試合格者は基礎系科目の成績において他の入試区分合格者より低い傾向にあること、また、数学の成績と対人基礎力には「負の相関がありそう」なことを確認した。多様な学生の獲得という意味では織りこみ済みだが、必要に応じてサポートできる体制が必要であると思われる。

6 まとめと今後の課題

本稿では、九州工業大学において 2019 年度入試から開始した AO 入試の制度設計を検証するため、各試験の評価結果の相関分析ならびに入学直後に受験した PROG 結果の入試区分別比較分析、PROG 結果と工学系基礎科目成績との相関分析を行い、以下の知見を得た。

AO 入試における各試験結果には、第 2 段階選抜のグループワークの活動評価と個人面接を除いては有意な相関は見られず、受験者を多面的・総合的に評価できていることが示唆された。また、PROG 結果の比較分析からは、AO 入試合格者が高い対人スキルを持っていることが明らかになった。一方で「リテラシー」や 1 年次の基礎系科目成績においては、他の入試区分合格者よりやや低い傾向も明らかになった。これを、AO 入試合格者の欠点と考えるのではなく、基礎学力が高い学生たちと邂逅によって切磋琢磨していくことに期待したい。導入初年度においては、制度設計段階での想定に近い、これまでの学生とは異なるポテンシャルを持つ入学者を獲得できた。まずは、多様な資質を持つ学生がキャンパスで出会い、互いに高め合う環境を作りだしたいという目的に一步近づけたと言えるだろう。

最後に、総合型選抜の実施上の課題も述べる。

第 1 には実施時期である。現在の実施時期はその試験内容と照らして受験生を躊躇させる時期であり、今後変更の検討も必要になるだろう。第 2 に、作問体制の増強である。特に課題解決型記述問題は、これまで学部教員が「作成してはならない」考えてきた、答えがひとつにはならないような問題であり、一朝一夕には作問できない。リテラシー・学力面での選抜性を高めていくためにも、作問者を増やし安定した作問体制が必要である。

注

- 1) PROG(Progress Report on Generic Skills)は、学校法人河合塾ならびに株式会社リアセックが開発・実施しているジェネリック・スキルの評価試験で、九州工業大学では 2018 年度より 1 年生と 3 年生に実施している。
- 2) 「総合型選抜」型入試とは、特別選抜の中でも、学力面の試験に加えて面接などで受験者を総合的・多面的に評価しようとするものを区別するために用いた独自呼称であり、本学工学部の総合型選抜Ⅱはこれに含まない。
- 3) ここでいう「貢献」とは、リーダーシップに限らず「グループでの活動を活性化させること」である。
- 4) ルーブリックそのものは入試に使用しているものであることから、本稿への掲載は差し控える。

参考文献

- 藤江美奈・安永卓生・播磨良輔・山下修充 (2019). 「入学者選抜の観点からグループワークの評価方法とその制度設計」『令和元年度 全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 (第14回) 研究発表予稿集Ⅰ』, 185-190.
- 河合塾・RIASEC 資料 (n.d.) 「ジェネリックスキル測定・育成ツール『PROG』のご案内」 (導入時の配付資料)
- 国立大学協会 (2017年11月10日). 「2020年度以降の国立大学の入学者選抜—国立大学協会の基本方針—」
- 高大接続システム改革会議 (2016年3月31日). 「高大接続システム改革会議『最終報告』」
- 西郡大 (2017). 「求められるアドミッション・ポリシーの『実質化』—アドミッション・ポリシーを核にした『相互選択』をめざして」『河合塾 Guideline』2017年9月号, 3-6.
- <https://www.keinet.ne.jp/magazine/guideline/backnumber/17/09/toku.pdf> (2020年11月20日)
- 日本経済団体連合会 「2018年度 新卒採用に関するアンケート調査結果」<https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/110.pdf> (2020年3月10日)
- PROG白書プロジェクト編 (2016). 『PROG白書2016—現代社会をタフに生き抜く新しい学力の育成と評価—』 学事出版.
- PROG白書プロジェクト編 (2018). 『PROG白書2018—企業が採用した学生の基礎力とPROG研究論文集—』 学事出版.
- 竹内薫 (2009). 『理系バカと文系バカ』 PHP新書.
- 安永卓生・藤江美奈・山本鉦・播磨良輔・山下修充 (2019). 「九州工業大学における入試区分別のPROG・GPAを用いた追跡調査と制度設計」『大学入試研究ジャーナル』29, 15-22.

英語学位プログラムの進路決定に重要な他者が与える効果研究

——日本の大学を事例として——

三好 登, 永田 純一 (広島大学)

日本も含めた非英語圏における英語学位プログラム (EDP) の設置は, 高等教育における世界的な現象である。本研究では, 広島大学の EDP を事例に, 日本人高校生と外国人高校生との間に, いかなる進路形成の違いがあるのか, 先輩・友人・家族の影響に焦点を当て, 検証を行った。

分析の結果から, 外国人高校生が進路形成に当たって受ける影響は「先輩・友人」であるのに対して, 日本人高校生は「母親」であることが明らかになった。分析の結果を踏まえ, まず外国人高校生については彼ら/彼女らが大学在学中に円滑な学習生活を送れるよう支援していくことが大切であり, そのことがゆくゆくは先輩を通じ, 新たな外国人高校生の進路形成に重要な影響を及ぼすことになる。次に日本人高校生に関しては, より保護者を対象とした大学説明会に力を入れていく必要がある。

キーワード: 英語学位プログラム, 外国人高校生, 日本人高校生, 進路形成, 重要な他者

1 研究背景と目的

日本も含めた非英語圏における英語学位プログラム (English Degree Programme: 以下, EDP と呼ぶ) の設置は, 高等教育における世界的な現象である (Dearden, 2014)。自由貿易に基づく経済活動, 世界的な高等教育需要拡大に伴う留学生数の増加, 英語による研究成果を主な指標とする世界大学ランキングへの関心の高まりなどを背景に, 英語は事実上の世界共通語となっており, これが非英語圏の大学における EDP 設置を加速させている (堀内, 2015, 2018)。このような潮流の中で 2014 年, 文部科学省が, 国際化を徹底して進める大学を重点支援する事業「スーパーグローバル大学創生支援事業 (以下, SGU と呼ぶ)」¹⁾の公募を行い, タイプ A のトップ型およびタイプ B のグローバル化牽引型あわせて国公私 109 大学から応募がなされた。その結果, SGU に 37 大学が採択され, それら採択校の取り組みの一つとして EDP の設置が行われ, 2019 年時点, 学部段階で 38 大学 65 学部において英語による授業のみで卒業できるプログラムがある²⁾。そして今後も国際化の進展に伴い, この EDP の拡大が見込まれている。このため, この日本の EDP で学習を希望する日本人および日本国籍を有していない外国人高校生の進路形成をいかに促し, 確保するかが, 課題となっている。

本研究で事例とする広島大学の EDP は, 既存の学部外国人高校生を対象としたプログラムを付加的に併設した言わば「学部併設型」である。今日存在している EDP のほとんどはこの「学部併設型」を取っている³⁾。それは学部新設や, 定員増といった設置認可

を経ずに開設することが可能であり, 大学側にとっては大幅な組織改編をせずに比較的容易にスタートできるためである (小竹, 2014)。このため, 大半の大学の EDP の入試制度についても, 既存の一般入試をベースに, そこに留学生入試を加えて, 日本人高校生と外国人高校生とともに受け入れることができるシステムを有していると言える⁴⁾。よって本研究では, 広島大学の EDP を事例に, 分析を試みるが, 本研究の成果は, 多くの大学の EDP においても適用可能な普遍的なものであると考えられる。

以上の背景から, 本研究では, EDP への進路形成に当たって, これら日本人高校生と外国人高校生との間に, どのような違いがあるのか, これまで高校生の進路形成の研究で重要な他者 (Significant others) として脚光を浴びてきた先輩・友人・家族の効果に着目し, オープンキャンパスに参加した日本人高校生および外国人高校生へのインタビュー調査に基づき明らかにすることを目的とする。

このことによって, EDP における日本人高校生および外国人高校生の効果的な学生募集のあり方を提示するのみに留まらず, 多様性のある大学を作り出し, QS World University Ranking など世界大学ランキング⁵⁾への貢献も期待できる。

2 先行研究と仮説の設定

2.1 先行研究

日本語学位プログラム (既存の学部を指す) ではあるものの, 日本人高校生および外国人高校生の進路形成に関する研究は, 管見の限りでいくつか散見される。

表 1 インタビュー対象者のプロフィール

	国籍	性別	年齢	高校	英語外部検定試験スコア
Aさん	中国	女性	16歳	IB	TOEFL iBT 60点
Bさん	中国	女性	17歳	IB	TOEFL iBT 75点
Cさん	中国	女性	16歳	インター	TOEFL iBT 55点
Dさん	中国	女性	17歳	インター	TOEFL iBT 75点
Eさん	中国	女性	17歳	IB	TOEFL iBT 60点
Fさん	ベトナム	男性	17歳	一般	なし
Gさん	インドネシア	男性	16歳	一般	なし
Hさん	中国	女性	16歳	IB	TOEFL iBT 50点
Iさん	中国	女性	16歳	IB	なし
Jさん	中国	女性	17歳	インター	TOEFL iBT 80点
Kさん	日本・英国	女性	17歳	IB	英検2級, TOEFL iBT 65点
Lさん	日本	男性	16歳	IB	英検準2級
Mさん	日本	男性	16歳	IB	英検準2級
Nさん	日本	女性	17歳	SGH	英検準2級
Oさん	日本	男性	17歳	一般	なし
Pさん	日本	男性	16歳	一般	なし
Qさん	日本	女性	17歳	SGH	英検準2級
Rさん	日本・米国	女性	17歳	IB	英検2級, TOEFL iBT 65点
Sさん	日本	女性	17歳	IB	英検2級, TOEFL iBT 65点
Tさん	日本	女性	17歳	IB	英検準2級

注) 国籍欄の表記：二重国籍者は並記。高校欄の表記：IB＝「国際バカロレア校」，インター＝「インターナショナルスクール」，SGH＝「スーパーグローバルハイスクール」，一般＝そのほかの普通の高校の略。

日本語学位プログラムへの外国人高校生の進路形成に対して国際的大学環境が与える影響を検証した三好（2020）の研究で、外国人高校生および外国人教員が量的に充実していると、外国人高校生の進路形成が促されることが明らかにされている。また入試広報効果に着目した三好（2019）の研究では、入試相談などの直接型入試広報を行うことで有効な作用を与えていることがわかっている。このように日本語学位プログラムにおける外国人高校生のケースでは、国際的大学環境および入試広報効果の有効性が検証されている一方で、依然として本研究のテーマである EDP における重要な他者の影響はブラックボックス化されたままである。しかし日本語学位プログラムではあるものの、日本人高校生の進路形成に当たってはこれまで重要な他者に関する研究の蓄積がなされている。例えば、片瀬（2009）の研究などがその一つに当たり、ここでは母親が進路形成に与える有効性が指摘されているし、岡村・豊田・多根井（2017）の研究では、友人や知人も影響を与えており、その関係性において親密性が高いほどより効果がみられることに言及している。しかし三輪・苦米地（2011）の研究では、出身階層も影響を与えており、進路形成をめぐる個人の意識は、出身階層による制約を免れ得ないとの指摘もあり⁹、その効果には過分に検討の余地が残されている。

2.2 仮説の設定

以上の先行研究を踏まえ、本研究においては、以下の二つの仮説を設定して分析を試みる。

（仮説 1）「先輩や友人との関係が高親密性であるほど、EDP への外国人高校生の進路形成に影響を及ぼす」という仮説を設定した。

EDP への外国人高校生の進路形成において、母親は英語がわからないことが多いことに加え、このことと関連して海外の大学事情も把握していないと想定されるため、影響を及ぼすことは少ないと思われる。むしろ、日本の大学の EDP に在籍している先輩や、同じ目標を共有している親しい関係にある友人のほうが、相談相手として進路形成に影響を与えているものと考えられる。

（仮説 2）「母親との関係が高親密性であるほど、EDP への日本人高校生の進路形成に影響を与える」という仮説を立てた。

EDP への日本人高校生の進路形成に当たって、外国人高校生の母親とは違い、EDP といっても日本の大学のことであることから、大学事情に明るくて仲が良い母親のほうが、相談相手として影響を及ぼしていると考えられる。

3 研究方法

2019年8月20日(火)～21日(水)にかけて、広島大学オープンキャンパス(東広島キャンパス)でEDPの模擬授業⁷⁾に参加した日本人高校生10名および外国人高校生10名に調査協力をお願いを行い、それぞれ1時間ずつ都合のつく日程で後日Skypeにて半構造化インタビューを実施した。インタビュー対象者のプロフィールについては表1の通りである。

インタビューの項目としては、1) インタビュー対象者本人のこと(性別、国籍、高校名、年齢、英語外部検定試験スコアなど)、2) オープンキャンパスのこと(オープンキャンパスで知りたかった情報、オープンキャンパスに誰と参加したかなど)、3) 進路のこと(進路はどのように考えているか、進路を決めた時期はいつか、進路を決めた際に最も誰と相談したか、その方との親密度、大学への進学を決めた際、何を重視したか、本学への進学を希望しているか、本学のどの学部への進学を希望しているかなど)、4) 大学説明会・国際的な取り組み(本学の大学説明会に参加したことがあるか、本学の大学説明会に参加して理解が深まったか、本学の国際的な取り組みのどれに興味があるかなど)、5) 大学卒業後の進路について尋ねた。

インタビューは、外国人高校生については基本的に英語⁸⁾で行い、日本人高校生は日本語で実施した。事前にインタビュー内容を録音する許可をもらったうえで、インタビュー終了後に、テープ起こしを行い、日本語でトランスクリプト化した。以下からの分析結果と考察では、EDPの出願要件の一つである英語外部検定試験スコアの基準を満たしている者⁹⁾を中心に、その日本語のトランスクリプトを基に分析する。

4 分析結果と考察

留学先の決定はまず国が選ばれ、しかる後に大学が選ばれるのであるという横田(2013)の指摘に基づき、本節では4.1で、外国人高校生の渡日したい経緯に関するインタビューの分析結果と考察をみたうえで、次に4.2で、外国人高校生と日本人高校生双方が、EDPへの進路形成するに当たって、本研究で着目する先輩・友人・家族が、いかなる影響を及ぼしているのか、その違いをみていくこととする。そして4.3で、大学卒業後の進路についての考察を試みる。

4.1 渡日したい経緯—外国人高校生インタビューから

(Bさん) 日本はノーベル賞受賞者が、アメリカに次いで多い国だから、日本の大学は学術的に優れている表れだと感じたため渡日したいと考えていま

す。(その理由だったらアメリカのほうが良いのではというインタビュアーの質問に対して) アメリカは確かに様々な文化や、教育的バックグラウンドを持った人が集まってくる国なので行きたいとは感じていますが、留学生に対する大学の入学金・授業料が高すぎるのと、アルバイトの時間が限られていることと、文化的に違いすぎるので、大学に上手く溶け込むことができるか不安です。

(Dさん) 大学における英語でのシラバスの充実、留学生数の増加や、英語での専門の授業開講科目数が多いと感じたので渡日したいと思っています。(アメリカなどの英語圏の大学に行けば、それらの環境はより自然に充実しているのではというインタビュアーの質問に対して) 当然そうだとは思いますが、平和教育に関心があるということと、母国と距離的に近い東アジアの国ということとなると、日本が一番優れていると感じています。

(Jさん) 大学卒業後は日本でソニー、東芝などグローバル企業で働きたいため渡日したいと思っています(ソニー、東芝などの場合は、渡日しなくても母国の現地法人で働けるのではというインタビュアーの質問に対して) 母国と日本との事業に、日本サイドから関わりたいと考えているので、それを実現するためには渡日することが必要と感じています。これまで見えなかった観点から、母国の経済発展に貢献することができると思います。

渡日したい経緯については、Bさんは学術的・就労的側面から、Dさんは大学環境的観点から、そしてJさんは大学卒業後の進路の観点からそれぞれ言及しており、一様ではない様子がうかがわれる。

Bさんのインタビューに、アメリカの大学の授業料が高すぎるという言及がある通り、アメリカの大学の年間授業料は州立大学で約300万円、私立大学で約400万円である一方、日本の大学の年間授業料は国立大学で約50万円、私立文系学部で約80万円、私立理系学部で約100万円、私立医歯系学部で約300万円となっている¹⁰⁾。実際にはアメリカの大学に進学したいのかもしれないが、奨学金を得る見通しが無い限り、進学は現実的ではないと考え、日本の大学に進学したい(せざるを得ない)様子がうかがえる。

またDさんのインタビューからは、Dさんが地理的な距離が近い東アジアにおいて、EDPを探し、日本の大学が最も優れていると判断して進学したいと考

えるに至ったことがわかる。

さらに J さんのインタビューからは、大学卒業後に日本の企業で働くことを通じて、母国と日本との架け橋となり、母国に貢献するため、日本の大学に進学したいと考えている様子がうかがわれる。

4.2 進路形成

4.2.1 では、外国人高校生と日本人高校生が、EDP へ進路形成するに当たり、先輩・友人・家族が、いかなる影響を及ぼしているのか、その違いについて検討を行う。次に 4.2.2 では、その先輩・友人・家族と、どの程度の親密度があるのか、さらなる考察を試みる。

4.2.1 先輩・友人・家族の影響

＜外国人高校生インタビュー＞

(B さん) 現在、母国の国際バカロレア校（以下、IB 校と呼ぶ）に通っているのですが、当初から海外の EDP に行こうと考えていた。IB 校に入ってから 2 年目に進路で悩んでいた時に、広島大学の EDP に入学した先輩が、広島大学の先生と一緒に入試説明会に来て、話を聞く機会がありました。広島大学の EDP には先輩がいるので、そこでの学習や、日本での生活で困ったことがあっても助けてくれると思うことから、広島大学の EDP への進学を第一志望としています。絶対に入学したいです。（広島大学の EDP への進路形成にあたって母親に相談にのってもらっていることはないのかというインタビューの質問に対して）母親は日本のことは知りませんし、英語もわからないので、相談してもわからないと思い、相談していません。

(D さん) 今、IB 校に行っているわけではないのですが、海外の大学に進学する生徒が多い高校に通っています。進路に悩んでいたところ、私の友人のお兄さんが広島大学の EDP に行っていることを知り、参考になればという思いから、そのお兄さんにスカイプで進路相談にのってもらいました。お兄さんからは広島大学の EDP でのコアカリキュラムの一つとして平和教育があるということや、日本での生活について話を聞くことができました。このことがきっかけで、現在ではいくつかの進学先の候補の一つとして広島大学の EDP に進学したいと考えるようになりました。ただ、ほかにも興味があるところが出てきたので、少し迷っているのが現状です。（広島大学の EDP への進路形成にあたって母親に相談にのってもらっているこ

とはないのかというインタビューの質問に対して）母親は 60 歳なので、日本に行ったこともなければ、大学のこともわからないので、進路について相談したことはありません。

(J さん) 現在、インターナショナルスクールに通っていて、ほとんどの周りの友人が海外の英語プログラムに進学したいと考えています。先日行われた JASSO の海外留学フェアに私の知り合いの友人が参加して、広島大学の先生から EDP の話を聞き、学校でその友人から熱心に広島大学の EDP を勧められました。そして自分で広島大学の EDP のことを調べているうちに、興味を持つようになり、今では第一志望ではないですが、広島大学の EDP への進学も考えています。（広島大学の EDP への進路形成にあたって母親に相談にのってもらっていることはないのかというインタビューの質問に対して）母親は、海外の英語プログラムについて人伝えに聞いてくるだけで、英語がわからないため、相談はしていません。

先輩・友人・家族の影響に関して、B さんは先輩、D さんは友人のお兄さん、J さんは友人の側面から述べている。まず B さんのインタビューから、広島大学の EDP に自分の高校の先輩が現役学生としており、その先輩の話を聞いて進路形成していることがわかった。日本の EDP に進学する場合、母国と比較して、言語、文化や、生活習慣などの面で不安に思うことが多いが、先輩が在籍しているということが安心感となって影響を与えている様子がうかがわれる。

次に D さんのインタビューからは、広島大学の EDP に在籍している友人のお兄さんに進路相談にのってもらい、進路形成していることがわかった。しかしそれと同時に、ほかの大学にも関心を持つようになり、進路について迷っている状況もうかがわれる。B さんとは違い、D さんは友人のお兄さんということで少し遠い関係にあることが、あくまで進学先の候補の一つとして留まっている要因の一つかもしれない。

そして J さんのインタビューから、知り合いの友人が JASSO の海外留学フェアに参加し、その話を聞いて広島大学の EDP に興味を有していることがわかった。だが B さん、D さんとは異なり、このことが広島大学の EDP への進路形成までには結びついていないこともうかがわれる。もしかすると D さんと同様に、知り合いの友人ということでそれほど近い関係にないことから、進路形成に与える影響も限定的で

あった可能性がある。

さらに B さん、D さん、J さんに共通していることとしては、母親は日本に行ったことがないため、日本の大学の英語プログラムの事情が分からず、英語もわからないことから、相談相手としてふさわしくないと考えているということである。したがって、外国人高校生の日本の大学の EDP への進路形成に当たり、先輩および友人などの経験者との相談のほうが、より有効に左右しているという状況があるのかもしれない。

＜日本人高校生インタビュー＞

(K さん) 現在、IB 校に通っているのですが、できれば大学でも EDP に入りたいと思っています。部活の先輩が、広島大学の EDP の現役生で、高校にきた時に直接一対一で話を聞く機会があり、文系も理系も学習できて、入学後にメジャーとマイナーを選択することができるとうかがい、広島大学の EDP に関心を持ちました。ただその先輩以上に、広島大学の EDP への進路形成に影響を与えたのは母親だと思います。母親は身近な存在で、常に進路相談にのってもらっているからです。この母親の存在もあり、広島大学の EDP への進学を第一志望としています。

(N さん) 今、スーパーグローバルハイスクールに行っているのですが、母親が広島大学出身で、広島大学の EDP への進路に関して相談にのってもらうことができました。広島大学の EDP は広島ならではの平和教育をコアカリキュラムの一つとしていると母親から聞きましたが、EDP で、国際関係の学部/学科のあるところはほかにもあるため、正直、広島大学の EDP へ進学するかどうか迷っています。進路形成への母親の影響はややあるかもしれませんが、そんなには強くないと思います（広島大学の EDP への進路形成にあたって先輩や、友人に相談にのってもらっていることはないのかというインタビューの質問に対して）先輩や、友人に相談にのってもらうことはありません。母親と一緒に住んでいますし、EDP といっても日本の大学のことなので母親でもわかるので、母親に相談にのってもらっています。

(R さん) 現在、IB 校に通っています。EDP があり、2 年目に在籍している学生すべてが半年間留学することができるという話を、広島大学の説明会に参加した母親から少し聞きました。それと同時に、

ほかの大学のことも聞きました。日本でも広島大学の EDP のようなところは増えてきており、特別に珍しいということもないので、第一志望ではないですが、広島大学の EDP も考えてみたいと思います。（広島大学の EDP への進路形成にあたって先輩や、友人に相談にのってもらっていることはないのかというインタビューの質問に対して）あまり先輩や、友人に相談にのってもらうことはないと思います。母親がいろいろな大学の説明会に参加してくれますので、日本の大学の EDP のことであれば、母親に相談にのってもらうのが一番良いと思うからです。

以上、先輩・友人・家族の影響について、K さん、N さん、R さんのいずれについても母親の側面から言及している。まず K さんのインタビューから、先輩以上に、母親が広島大学の EDP への進路形成に大きな影響を与えている様子が見えてくる。それは K さんのインタビューにあるように、先輩と比較して、母親のほうが「身近」な存在であるからに他ならない。

次に N さんのインタビューからは、海外から外国人高校生が広島大学の EDP へ進路形成する場合とは異なり、日本人高校生は EDP といっても日本の大学のことなので母親が進路形成にあたって影響を及ぼしていることがわかる。海外からの外国人高校生のケースでは、母親が日本の大学のことを認知していないことが多いことに加え、言葉の問題もあることから、先輩や友人などの経験者に相談にのってもらい、広島大学の EDP へ進路形成している一方で、日本人高校生のケースでは、母親によって進路形成がなされているというように、すみわけがなされているということが、本研究で明らかになったことは効果的な学生募集を行う上で重要である。今後はその重要な他者に向けた大学側の訴求力のある入試広報が必要不可欠であると言える。

4.2.2 先輩・友人・家族との親密度

＜外国人高校生インタビュー＞

(B さん) （インタビューで出てきた先輩とはどの程度仲が良いですかというインタビューの質問に対して）先輩の自宅と近かったので、先輩が在学中からとても仲が良かったですし、勉強の仕方や、進路相談にのってもらっていました。また家族ぐるみでお互いの自宅に行き来がありました。広島大学の EDP に入学後も、離れていることを感じ

させないくらいビデオチャットとかで頻繁に連絡をとっており、仲が良いです。こちらに帰ってくるときには、事前に都合を合わせて、必ず食事などを行っています。先輩というか、同世代の親友のような感じです。

(D さん) (インタビューで出てきた友人のお兄さんとはどの程度仲が良いですかというインタビューの質問に対して) 私とその友人は小学校の同級生でしたが、クラスが違いましたし、クラブも一緒ではなかったので、会ったら挨拶する程度の仲でした。ですので、友人のお兄さんとはこちらにいる時にも会ったこともなければ、話したこともなかったのですが、EDP がある日本の大学に入学していたことは知っていたので、偶然、スカイプのオンライン上で見つけ、友達申請して、話してみたというだけです。特段親しいというわけではないです。

(J さん) (インタビューで出てきた知り合いの友人とはどの程度仲が良いですかというインタビューの質問に対して) 話したこともないので、親しくはないです。海外の EDP について、同級生 10 名と情報交換しているときに、その友人が偶然入ってきて、広島大学の EDP のことを話していたというだけです。それで自分で調べてみたけななので、その友人とは全く親しいというわけではありません。

まず B さんのインタビューから、先輩の自宅との距離が近く、家族ぐるみの付き合いをしており、先輩が広島大学の EDP 入学後も、ビデオチャットを頻繁にしていたということからわかるように、とても親密な関係にあることがうかがわれる。その上で、この B さんはその先輩との話の中で進路形成をしていることがわかる。このことから「先輩や友人との関係が高親密性であるほど、進路形成に影響を及ぼす」、という本研究の冒頭で提示した仮説 1 は支持されたとと言える。

その一方、D さん、J さんのインタビューから、友人のお兄さんや、知り合いの友人とは会ったこともなければ話したことがないと語っているように、B さんの先輩と比較し、親密な関係にはないことがわかる。

＜日本人高校生インタビュー＞

(K さん) (インタビューで出てきた母親とはどの

程度仲が良いですかというインタビューの質問に対して) 母親とはとても仲が良いです。毎日、学校でどのようなことがあったのか、何を勉強したのかなど話しています。母親は高校の先生の免許状を持っているので、わからないことがあれば、教えてもらっています。また今、母親は仕事をしておらず、専業主婦のため、常に家にいるので、私といろいろな話をし、相談にのってくれています。父親は働いており、忙しそうですので、あまり話すことはないですが、母親とはよく話します。

(N さん) (インタビューで出てきた母親とはどの程度仲が良いですかというインタビューの質問に対して) 進路のことで困ったことがあれば、母親に相談にのってもらう程度で、仕事で休日とかもないため、そこまで母親と話すことはありません。仲が悪いというわけではありませんが、頻度は多くはないかと思います。普通です。

(R さん) (インタビューで出てきた母親とはどの程度仲が良いですかというインタビューの質問に対して) 母親とは普通だと思います。看護師の仕事をしているので、いつも相談にのってもらうわけにはいきませんが、夜勤とかなないときの休日の時に、大学説明会に参加してくれているので、そのときのことについて話し合っています。ですがこの頃は、看護師の仕事が忙しいみたいで、休日もあまりないようなので、大学説明会にも参加できず、話す機会は少なくなってきました。

まず K さんのインタビューから、母親とはとても仲が良く、専業主婦であることから、K さんと話をする時間的余裕も十分にある様子うかがえる。また母親が高校教諭の免許状を取得しているため、勉強も教えてもらうこともあり、親密な関係にあることが見て取れる。そして K さんは、この母親の存在もあって進路形成していることがわかる。よって、「母親との関係が高親密性であるほど、進路形成に影響を与える」、という本研究の仮説 2 は支持されたとと言える。

これに対して、N さん、R さんのインタビューからは、母親が専業主婦のために時間的なゆとりがあり、関係がより高密度である K さんとは違い、母親が仕事をしているため、話す機会が限定されていることから、その関係についても K さんと比較すると、特段仲が良いというわけではなく「普通」であるという様子がインタビューの語りからもうかがわれる。

4.3 大学卒業後の進路

＜外国人高校生インタビュー＞

(B さん) 日本に渡日して、日本の大学で学ぶことができたとしたら、大学卒業後も日本に残って働きたいと考えています。大学で身につけた英語、日本語という言語能力とともに、教養・専門的知識を生かして母国と日本との懸け橋になりたいです。もしできるなら、楽天とかグローバルな企業で働ければと思います。

(D さん) まだ先のことなので大学卒業後のことは決めてはいませんが、日本に渡日して大学に入ることができたとしたら、せっかく日本の大学で学んだので、日本において仕事をしたいと思います。

(J さん) 日本に渡日して、日本の大学に入ることができたとした場合、大学卒業後は、やはり日本のグローバルな企業で働きたいと考えています。そういう企業のほうが、外国人である自分にとっては活動範囲が大きいように思えるからです。

B さん、D さん、J さんのインタビューから共通し、渡日して、日本の大学で学ぶわけであるから、大学卒業後も引き続き日本に留まり、日本で働きたいという意志が感じられる。また B さんは、言語能力および学術的素養を生かし、日本のグローバルな企業で働いている様子がうかがえる。さらに J さんからも、外国人であるというメリットを生かして日本の同様な企業で働くことを思案していることがわかる。

＜日本人高校生インタビュー＞

(K さん) これまで高校では IB 校に通い、またこれから広島大学の EDP と、多様なバックグラウンドが集まる学校で学習してきましたが、日本を出たことはないので、広島大学の EDP での留学経験を生かして、大学卒業後は、日本以外の国、海外で働いてみたいと考えています。ただ国際公務員に興味があるので、海外の大学院に進学することも検討しています。

(N さん) 今まで日本で生活してきたので、大学で学んだことを生かして、大学卒業後は、海外で働いてみたいと思っています。JICA において発展途上国の子供の教育レベルの向上に貢献したいです。

(R さん) 現在、高校で IB 校に行っており、EDP のある大学に行きたいので、そうすると大学卒業後は、海外で働くことになるのかなと考えています。海外において移民労働者の人権問題にかかわる NGO で働きたいと考えています。

外国人高校生である B さん、D さん、J さんは、渡日して大学卒業後も継続して日本に住み、仕事をしたいとインタビューの中で語っている。大学卒業後の進路として外国人高校生はいわば「日本型志向」にある。これとは逆に、日本人高校生である K さん、N さん、R さんのすべてに共通しているのは、大学卒業後、日本以外の海外で働きたいと、インタビューで語っていることである。「海外型志向」にあると言える。

外国人高校生は渡日する時点で、少なくとも学部 4 年間は、海外経験をすることになる。これに対して、日本人高校生である K さんは、そのインタビューの中で、これまで多様なバックグラウンドが集まる学校に身を置きながらも、日本を出たことがない、という語りからわかるように、海外での生活に魅力を感じながらも、海外経験に恵まれなかったことがうかがわれる。N さんも、K さんのように IB 校に通っているわけではないが、スーパーグローバルハイスクールという国際色豊かな学校に通っており、今まで海外経験がない、という点で同様の状況に置かれていることがわかる。外国人高校生と日本人高校生とは、このような状況の違いが、大学卒業後に想定される進路を左右していると言える。

5 結論

本研究では、広島大学の EDP に、日本人高校生および外国人高校生とで、どのような進路形成の差異があるのか、先輩・友人・家族の効果に着目し、インタビュー調査から解明した。

分析の結果から、まず外国人高校生が渡日したい経緯については、様々な理由があり、一様ではないことがわかった。次に先輩・友人・家族の影響に関してであるが、外国人高校生が進路形成に当たって受ける重要な他者の影響は「先輩・友人」である一方で、日本人高校生は「母親」であることが明らかになった。よって、本研究において設定した仮説はいずれも支持されたと言える。さらに大学卒業後の進路についてであるが、外国人高校生は「日本型志向」であるのに対し、日本人高校生に関しては「海外型志向」であるという、入学から卒業後までのプロセスがわかった。

以上の分析の結果を踏まえたインプリケーションに

についてであるが、まず外国人高校生については例えば、英語でのシラバスの完備、英語での多様な授業科目の設定や、英語での様々な学生支援のための職員の配置など、彼ら/彼女らが大学在学中に円滑な学習生活を送ることができるようにいかに支援を拡充していくか、ということが大切であり、そのことがゆくゆくは広島大学の EDP に在籍中の先輩を通じ、新たな外国人高校生の進路形成に重要な影響を及ぼすことになる。次に日本人高校生に関しては、今まで以上に保護者（特に母親）を対象とした大学説明会に力を入れ、保護者が特に関心を寄せる大学入試の方法、大学の寮・大学周辺の住宅事情、大学独自の奨学金の有無や、大学卒業後の進路状況を含めた訴求力のある説明を行っていくことが、日本人高校生の進路形成にとり重要である。

注

- 1) 世界トップレベルの大学との交流・連携を実現、加速するための新たな取り組みや、人事・教務システムの改革、学生のグローバル対応力育成のための体制強化など、国際化を徹底して進める大学を重点支援する事業である。（<https://tgu.mext.go.jp/>）
- 2) 文部科学省「平成 31 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」に基づいている。（https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336_001.pdf）（参照日：2020 年 8 月 1 日）
- 3) 38 大学 65 学部の EDP の内、小竹（2014）によると、29 大学 59 学部が「学部併設型」である。
- 4) 例えば広島大学の EDP の入試制度は、一般入試（20 名定員）、AO 入試（国内型選抜）（10 名定員）、AO 入試（国外型選抜）（10 名定員）となっている。このうち、一般入試、AO 入試（国内型選抜）で日本人学生が受験し、AO 入試（国外型選抜）で外国人高校生が受験するという特徴がある。
- 5) 例えばよく用いられることが多い QS World University Ranking では、その指標の一つとして外国人高校生の数が含まれている。（<https://www.topuniversities.com/>）（参照日：2020 年 8 月 1 日）
- 6) 本研究において高校生に調査協力をお願いするに当たり、広島大学の EDP の担当教員に許可をとったが、その際に出身階層などセンシティブな項目については倫理上、インタビューすることは望ましくないという指摘を受けた。このような倫理的制約上、本研究ではインタビューで尋ねることができなかったため、この点については今後の課題としたい。
- 7) 広島大学の EDP の模擬授業としては、Contemporary issues in tourism studies — from dark tourism to contents tourism（参加者：約 300 名）と、What you can do for

biodiversity — a small but important step for biodiversity protection（参加者：約 200 名）の二つが行われた。

- 8) 一部、日本語がわかる方については日本語で実施した。
- 9) 広島大学の EDP の国内選抜型入試で受験する日本人高校生は、TOEFL iBT42 以上、英検 2 級以上取得していることが、出願要件となる。また広島大学の EDP の国外選抜型入試を受験する外国人高校生に関しては、TOEFL iBT72 以上、英検準 1 級以上取得していることが必要となる。（<https://www.hiroshima-u.ac.jp/IGS/admissions-ao>）（参照日：2020 年 8 月 1 日）
- 10) 丸山文裕（2009）．『大学の財政と経営』東信堂参照。アメリカの大学の年間授業料は、州外民のものである。

参考文献

- Dearden, J. (2014). *English as a Medium of Instruction: A Growing Global Phenomenon*, British Council.
- 堀内喜代美（2015）．「募集要項から見る日本留学のアクセスビリティ—EDP 拡大と外国人高校生受け入れの関係性をめぐる考察」『外国人高校生教育』20, 75—82.
- 堀内喜代美（2018）．「英語プログラムと外国人高校生受け入れ姿勢の関係性—入試要項から見える傾向とアンビバレンス」『留学交流』87, 15—23.
- 片瀬一男（2009）．「教育アスピレーションと教育達成の変容—1975 年～2005 年の若年層男性」『東北学院大学教養学部論集』153, 47—66.
- 小竹雅子（2014）．「日本の大学における『英語による学位コース』の現状と課題」『文部科学省先導的・大学改革推進委託事業 大学教育改革の実態の把握及び分析に関する調査研究』, 205—220.
- 丸山文裕（2009）．『大学の財政と経営』東信堂.
- 三輪哲・苔米地なつ帆（2011）．「社会化と教育アスピレーション」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』60 巻 1 号, 1—13.
- 三好登・杉原敏彦・永田純一（2020）．「日本語学校外国人高校生の広島大学志望形成にかかわる研究」『大学入試研究ジャーナル』30 号, 146—153.
- 三好登（2019）．「中国人外国人高校生の日本の大学への進学行動」『大学入試研究ジャーナル』29 号, 269—276.
- 岡村季光・豊田弘司・多根井重晴（2017）「対人関係が『居場所』（安心できる人）に及ぼす影響」『次世代教員養成センター研究紀要』3, 83—87.
- 横田雅弘（2013）．「外国人高校生獲得のための入試広報戦略—オールジャパンと個々の大学の戦略」『留学交流』33, 1—10.

高校教員を対象とした入試広報の有効性に関する一考察

——地域別の志願者数データおよび新入生アンケートに着目した検討——

寺嶋 裕登, 永野 拓矢, 橘 春菜, 石井 秀宗 (名古屋大学)

本稿では、名古屋大学の地域別志願者数データを分析し、一般入試と比べ、推薦入試では県民所得の影響が弱いことを示した。さらに、新入生アンケートを分析して、県民所得下位地域出身の推薦入試利用者において、高校教員の影響が強くなっていることを明らかにした。以上の分析に基づき、高校教員を対象とした入試広報が、県民所得が低い地域において効果的である可能性について論じた。

キーワード：入試広報、入試形態、志願者数、新入生アンケート

1 背景

1.1 本稿の目的

本稿では、本学（名古屋大学）のデータを分析することを通して、所得層ごとに志願先を決定するプロセスに差異が存在し、好まれる入試形態が異なること、また、高校教員を対象とした入試広報が低所得層における推薦入試の利用を促すことにつながる可能性について論じる。具体的には、本学の都道府県別の志願者数データに基づき、各都道府県の県民所得（1人当たりの県民所得）と本学志願者数の間には正の相関が認められるが、一般入試の志願者数と比較し、推薦入試の志願者数の相関係数が低くなっていることから、低所得層においては推薦入試の方が利用しやすい可能性について論じる。また、本学の新入生アンケートのデータの分析を通して、県民所得の低い地域における推薦入試利用者において、志願先を決める上で、高校教員が特に強い影響力を持つことを示す。

日本国内の人口の少子高齢化に合わせ、高等教育への進学者数が減っていくことが予測されている（文部科学省, 2018）。このような事態への大学の対応策の1つとしては、入試広報を行うことで、優秀な志願者・入学者を全国から集めることが挙げられよう。本学でも、戦略的な入試広報を専門に行う組織（アドミッション部門）を設置し、入試課と連携して、様々なルートから高校生・受験生に本学の情報が伝わるよう、多角的な広報活動を展開している。

本学アドミッション部門による入試広報の取り組みにおいて、中心となっている活動の1つが、高校教員を対象とした入試説明会と高校訪問である。高校教員は、高校生・受験生が志願先を決定する上で、重要な役割を果たすと考えられており、実際、新入生アンケート等では、志願先を決定する際の重要な助言者として挙げられることが多い（e.g., 永野・門馬, 2011;

本多ら, 2011）。

継続して入試広報を行っていく上では、それぞれの地域の特性や各高校、各家庭の事情を踏まえ、誰に、どのような情報を伝えるのが有効なのかを調べ、より適切かつ効率的な入試広報を目指していく必要がある。そこで、本稿では、本学のデータを用いて、各地域、各家庭の特性の1つである所得に着目した分析を行う。そして、所得が大学入試における志願先決定（どの大学に、どの入試形態を利用して志願するか）に及ぼす影響を検討し、教員を対象とした入試広報の有効性について論じる。

なお、令和3年度以降の入試では、大学入学共通テストの導入に伴い、各種入試形態の名称が変更されている。本学でも、令和3年度入試以降、一般入試は一般選抜に、推薦入試は学校推薦型選抜へと変更されている。しかし、本稿では、参照するデータがすべて共通テスト導入前のものであることを鑑み、当時の名称をそのまま用いている。また、同様の理由から、本稿で論じる本学の入試制度とは、2014年度から2019年度の制度のことである。ただし、本学では、共通テスト導入前後で、それほど大きな制度の変更は実施されていない。

1.2 所得が志願先の決定に及ぼす影響

一般に、高所得層は低所得層と比較して、高等教育への進学率が高いとされる。各都道府県の大学進学率と県民所得の関連について、複数時点のマクロデータを使用して調べた研究では、時点によって影響の大きさや影響の仕方は異なるものの、都道府県間の県民所得の格差が進学率の格差に影響を及ぼしていることが示されている（上山, 2011）。日本の大学入試制度においては、国公立大学への年間の受験機会が限られているため、進学を希望するかどうかだけではなく、大学

入試を受けるにあたって、どのような大学に出願するのかについても、所得によって強く影響されざるを得ないと考えられる。高所得層においては、学費が高く、住居費もかかるような、通学圏外の私立大学への進学を視野に入れて志願先を考えることができる。このことは、国公立大学の一般入試の志願先を選ぶ際に、合格可能性の低い大学を志願しやすくなることを意味する。また、浪人を視野に入れることも可能となるため、そもそも滑り止めのための受験の重要性が低くなるであろう。一方で、低所得層においては、高等教育の経済的負担を抑えるために、できる限り、国公立大学への入学を目指す必要がある。同時に、浪人を避けるためにも、現役志向・安全志向が高くなると考えられる。したがって、一般入試は合格可能性が高い大学を出願し、合格可能性の低い大学については、一般的により時期の早い推薦入試や AO 入試で志願する、という組み合わせパターンを取ると考えられる。

このような想定に基づき、特定の国公立大学の入試を考えた場合、その大学の一般入試は各世帯の経済的事情の影響を受けやすく、高所得層の多い地域からの志願が、低所得層の多い地域からの出願と比べ、相対的に多くなると予測される。一方で、同じ大学であっても、推薦入試や AO 入試においては、このような所得の影響が相対的に弱くなると考えられる。すなわち、同程度の学力を持ち、その大学への合格可能性が同程度の受験生の中で、低所得層に分類される受験生は、その大学に志願する場合、一般入試を避け、推薦入試を利用するが、高所得層に分類される受験生は、そういった所得の制約を受けずに、意思決定できるということである。そして、志願に至るまでの意思決定のプロセスが所得に影響を受けるのであれば、低所得に分類される受験生に対する進路指導もそれを踏まえたものになり、高校教員の役割や影響の大きさにも影響を及ぼすであろう。

以上のことは本学の入試にも適用できると考えられる。したがって、本学の一般入試と推薦入試の地域ごとの志願動向は、その地域の経済的条件（低所得層が多いか、高所得層が多いか）によってある程度影響されることが考えられる。また、高校教員の影響や役割の違いについては、入学後に実施される新入生アンケートへの回答内容から推測することができるであろう。

1.3 本稿の構成

以上の背景と目的を踏まえて、本稿では、まず、本学の入試の基本的な情報について記述した後、分析に用いる主要なデータの概要について説明する。次に、

本学の都道府県別の志願者数、新入生アンケートそれぞれについて分析結果を示す。最後に、分析結果をもとに、受験生が志願先を決定する上での推薦入試の位置づけについて考察し、高校教員を対象とした入試広報の有効性について論じる。

2 名古屋大学の入試制度と入試の状況

本学は、一般入試とともに「学校長等からの推薦を受けた者を選抜する」推薦入試（名古屋大学、2019c）を実施している。2019 年度入試では、募集人員全体が 2107 人であるのに対して、推薦入試の募集人員は 368 人となっており、推薦入試の募集人員が全体の 17.47%を占めていることになる（名古屋大学、2019a）。推薦入試に関しては、学部・学科・専攻ごとに選抜のプロセスは異なるものの、いずれにおいても、高校教員の作成する推薦書が選抜資料として用いられている。したがって、少なくとも推薦入試に関しては、高校教員の入試制度への理解が不可欠となっている。

また、本学の 2019 年度の入学者は、出身高等学校所在都道府県で見た場合、本学の所在地である愛知県が 1107 人で、入学者全体の 50.99%を占める（名古屋大学、2019a）。また、東海 3 県（愛知県、三重県、岐阜県）出身の入学者は 1420 人で、全体の 65.41%、静岡県を含めた東海 4 県の場合は、1556 人で、全体の 71.67%にのぼる。本学入学者の出身地域は東海地方に偏っており、通学圏内に自宅のある入学者が多く、入学者の地域的な多様性はそれほど高いとは言えない状況となっている。愛知県は人口規模・経済規模が大きく、本学卒業後・修了後の就職先が県内に多数存在するため、卒業後・修了後も愛知県で生活する者も多い。しかし、卒業者・修了者の就職先が東海地方中心となっていることで、他地域に本学の情報が浸透せず、全国的な知名度の上昇を阻み、他地域からの入学者の割合を低下させる原因となっている可能性がある。また、本学入学者の学力が東海地方の 18 歳人口の規模と学力に依存している可能性もあるため、予測されている志願者の減少に対処し、入学者の学力を担保するという意味では、入学者の地域的多様性を高めていく必要があると考えられる。

3 分析に使用するデータと地域の概要

3.1 都道府県別の志願者数データの概要

本稿では、本学の 2014 年度から 2018 年度の志願者データを分析に用いる。このデータに記録された各志願者の出身高校の所在地に基づき、各都道府県につ

いて、5年間の一般入試志願者数と推薦入試志願者数を算出し、都道府県別の志願者数データとして扱う。以降、志願者数に関する分析においては、特定の年度の志願者数ではなく、5年間の志願者数の合計を利用している。なお、分析対象とした5年間の都道府県別の一般入試志願者数の合計は22009名、推薦志願者数の合計は4537名である。

一般入試の志願者数と推薦入試の志願者数に関して、順位相関係数を算出すると、正の相関が認められる($r = .82, p < .05$)。このことは、一般入試の志願者数の多い都道府県は、推薦入試の志願者数も多いことを示している。ただし、都道府県ごとに、全志願者に対する推薦入試志願者の割合を見ると、推薦入試志願者の割合の高さには、ある程度ばらつきが存在することがわかる($M = .23, SD = .14, Max = .74, Min = .00$)。募集人員全体に対する推薦入試の募集人員の割合が2019年度入試において17.47%であることを考えると、この値を大きく上回る都道府県では、推薦入試が特別な意味を持っていると推測される。

3.2 新入生アンケートデータの概要

本学では、年度の初めに新入生を対象としたアンケートを実施している。任意であるため、全新生が入答しているわけではないが、2019年度の新入生アンケートでは2095名の新入生が入答していた。本稿では、2019年度の新入生アンケートデータの一部を分析に用いる。2019年度の新入生アンケートの質問項目の中には、「志望校決定で強く影響を受けた人」を「2人まで」選択するという項目が含まれていた。この項目について、回答者がそれぞれの選択枝（人物）

表1 「志望校決定で強く影響を受けた人（2人まで選択）」として各人物を選択した回答者の割合

選択枝（人物）	割合
自分で決めた	63.61%
保護者	31.66%
学校教員	26.50%
知人・友人	13.61%
塾・予備校の教職員	12.93%
親類	5.55%
先輩	3.33%
その他	0.87%

を選んだ割合をまとめたものが表1になる。学校教員（高校教員）を選んだ回答者は全体の26.50%にのぼる。この選択率は、知人・友人や塾・予備校の教職員よりも高く、高校教員が重要な役割を持っていることがわかる。本稿では、この項目に対する回答データを分析に用いる。なお、新入生アンケート上では学校教員という表現が使用されていたが、本稿では、用語の統一のため、アンケート結果について説明する際にも、高校教員という表現を用いる。

3.3 県民所得のデータの概要

県民所得のデータは、内閣府（2018）の平成26年度（2014年度）の1人当たりの県民所得のデータを用いた。これは、県民雇用者報酬、財産所得、企業所得を合計し、県の総人口で除したものである。この指標は県民の平均的な収入を反映しており、各都道府県の進学率とも関連している（e.g., 上山, 2011）。

なお、1人当たりの県民所得のデータは2014年度のものである一方、志願者数のデータは2014年度から2018年度までのデータを集計したものであり、新入生アンケートデータは2019年度のものである。そのため、分析に使用した県民所得のデータと他のデータとの間には時間的なずれが存在する。しかし、内閣府（2018）のデータでは、年度ごとの県民所得の間には一貫して強い相関が認められる。例えば、平成25年度と平成26年度のデータの間の相関係数は小数点第三位を四捨五入すると1になるほど高く($r = 1.00, p < .05$)、平成13年度と平成26年度のデータにおいても、10年以上の時間を隔てているにも変わらず、強い相関が認められる($r = .94, p < .05$)。以上のことから、地域間の経済格差は長期にわたって固定化しており、数年程度では大きく変化しないものと考えられる。したがって、2014年度の1人当たりの県民所得データを、2014年度から2019年度までの各都道府県の経済状況を反映するものとして扱っても、それほど大きな問題はないと考えられる。

3.4 地域を分類する際の基準

本稿では、都道府県単位での分析以外に複数の都道府県を1つにまとめた地域を単位とした分析を行う。その際には、県民所得に基づき、上位23位までの都道府県を所得上位地域、それ以外を所得下位地域に分類した上で、この2つの地域から東海3県のデータのみ取り除き、別の地域として扱う。したがって、東海3県、所得上位地域、所得下位地域という3つの地域を用いた分析を行うことになる。

東海 3 県を 1 つの地域として分析対象とするのは、2014 年度から 2018 年度までの本学の入学者の半数以上が東海 3 県出身者であり、この地域において、本学が特別な意味を持つと考えられるためである。また、大学入試センター試験の受験地別の志願者数（大学入試センター、2014、2015、2016、2017、2018）について、5 年間分を合計し、それに対する本学の都道府県別の 5 年間分の全志願者数の割合を算出すると、東海 3 県については、当該地域におけるセンター試験受験者の 5%以上が本学に志願している計算になる。センター試験の受験地と出身高校の所在地が一致していない志願者も存在すると考えられるため、この割合は厳密には正確なものではない。それでも、このセンター試験の受験者に対する本学志願者の割合は、各地域における本学の知名度や人気をある程度反映していると考えられるため、この地域の受験生にとって、本学は特別な地位を占めていると推測される。なお、東海 4 県に含まれる静岡県については、志願者数、入学者数ともに多いが、割合に関しては東海 3 県ほど高い値ではない。東海地方以外にも、割合において静岡県と同程度の値を示している都道府県が存在するため、本稿では、東海 4 県ではなく、東海 3 県という括りを用いる。なお、東海 3 県は、一般・推薦入試の両方で、志願者数の上位 3 位を占めている。

4 名古屋大学の志願者数と県民所得の関連

本学の各都道府県における一般入試の志願者数、推薦入試の志願者数と県民所得の関係を調べるため、それぞれの間の順位相関係数を算出した（図 1、2）。一般入試の志願者数と県民所得の間には有意な正の相関が認められた（ $r = .62, p < .05$ ）。また、推薦入試と県民所得の間にも、正の相関が認められた（ $r = .45, p < .05$ ）。

2 つの入試形態の都道府県別の志願者数と県民所得との間に、共通して正の相関が認められることは、本学入試を含め、大学進学に所得が影響している日本の現状を反映していると考えられる。ただし、本学の所在地が 3 大都市圏にも含まれる愛知県であり、地理的に近い範囲に人口規模、経済規模の大きな都道府県が多数存在していることも、この相関の原因の 1 つとなっているであろう。

相関係数の値を見ると、推薦入試の方が、一般入試に比べて、県民所得との相関が弱くなっており、低所得層の受験においては、推薦入試が重要な役割を持っていることが示唆されている。このような相関係数の違いは、県民所得の低い地域では、安全志向・現役志

向から、本学に関しては、推薦入試を利用して志願する傾向があることを反映している可能性がある。

なお、本学の推薦入試においては、学部・学科・専攻によっては、高等学校等が推薦できる生徒の数に上限を設けている（名古屋大学、2019b）。したがって、推薦入試の志願者数には、この上限の設定が影響している可能性もある。志願者数が多い東海 3 県においては、このような上限によって、推薦入試の志願者数が大きく抑制されている可能性がある。しかし、東海 3 県は一般入試志願者数・推薦入試志願者数の両方で一貫して上位を占めていることから、上限の設定が推薦入試志願者数と県民所得の間の相関係数に及ぼす影響は限定的なものと考えられる。また、本学においては、東海 3 県以外の志願者数が多いとはいえず、東海 3 県以外の高校において、東海 3 県と同様に志願者数の抑制が生じているとは考えづらく、この点でも、上限の設定の影響は大きくないと推測される。

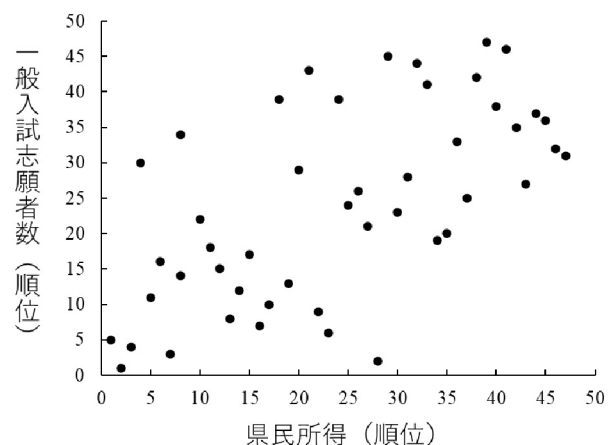


図 1 各都道府県の一般入試志願者数と県民所得の散布図

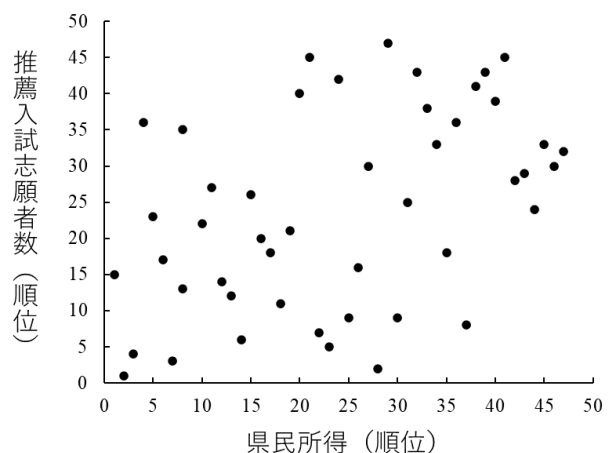


図 2 各都道府県の推薦入試志願者数と県民所得の散布図

5 新入生アンケートが示す高校教員の影響力

志願者の住んでいる地域や学力、経済状況によって志願先の決定に至るまでのプロセスは大きく異なると考えられる。したがって、そのプロセスの中での高校教員の役割にも違いが存在するであろう。

人口規模、経済規模が大きい地域では、国公立大学、私立大学が数多く存在し、自宅から通学できる範囲に、自らの学力に対して適切な大学を見つけやすくなる。地元の大学であれば、受験生は各大学の難易度を大まかに把握していることが多く、出願に当たって情報収集を行う必要は少ない。特に旧帝国大学やそれに準ずる偏差値の大学が通学圏内に存在する場合には、その大学への進学が目標となりやすい。高学力層の受験生は、一般入試と推薦入試の両方で、通学圏内の高偏差値の国公立大学に出願することが可能となる。ただし、通学圏内の高偏差値の国公立大学への合格可能性が低い学力層は、通学圏内の私立大学に出願するか、通学圏外の国公立大学に出願することになる。高校教員の指導が重要となるのは、このような受験生に適切な国公立大学への出願を提案することといえるかもしれない。本学に関して言えば、一般入試、推薦入試を問わず、愛知県内の進学校から出願が行われる場合、県内における本学の人気と知名度が重要となっている。学校全体や保護者が本学へ進学を目標の1つとしていることも珍しくないため、高校教員の影響力が存在するのは間違いないが、受験生がそれを意識する機会はいずれも多くないであろう。

一方、人口規模、経済規模が小さい地域、あるいは高偏差値の国公立大学が通学圏内に存在しない地域では、自らの学力に対して適切な大学や目標とすべき大学を見つけることがより難しくなる。国公立大学への進学が可能な学力層の受験生は、通学圏外に進学先を求めることが多くなる。さらに、経済的に余裕がなく、通学圏外の私立大学を避ける必要があるとき、受験機会そのものが限定されることになる。この場合には、情報収集の重要性が高くなる。また、センター試験の自己採点後に出願先を選ぶ際、短い期間に数多くの候補から1つを選ぶ必要が出てくる。以上のような制約を考えた場合、各大学の難易度や学部構成、就職実績などを把握している高校教員は、重要な情報源となるであろう。したがって、高校教員に対して働きかけることの意義は非常に大きくなるであろう。

以上のように、高校教員の果たす役割は地域や学力、経済状況に応じて異なる。同時に、高校教員の果たす役割は、利用する入試形態によっても異なる。特に、本学の推薦入試のように、教員が推薦書等の準備が必

要な入試形態の場合には、高校教員の果たす役割は必然的に大きくなる。しかし、同じ入試形態を利用しているからといって、高校教員の役割が常に同じというわけではない。例えば、受験勉強の初期から本学への入学を最終目標とし、その手段として推薦入試を利用することに決めた受験生の場合と、国公立の合格可能性の低い大学に志願するにあたって、本学の推薦入試を利用することに決めた受験生の場合とでは、同じ推薦入試を利用していても、そこで高校教員の果たす役割に大きな差異が生じるであろう。前者の場合には、志願先の決定に高校教員の影響力は小さくなるか、あるいは、存在していても、受験生には意識されないと考えられる。愛知県内の進学校の受験生が本学の推薦入試を利用するケースはこれに該当するであろう。一方で、これまで述べてきたように、低所得層における受験時の行動は、後者に近いものと考えられるが、この時には、志願先を決定する上で、高校教員の助言が重要になってくるであろう。

以上のことを検討するために、本学の新入生アンケートの「志望校決定で強く影響を受けた人」における高校教員の選択率と出身地域の関連について分析を行った。分析にあたっては、前述の基準を用いて、回答者の出身地域を3つにわけている。表2と表3は、回答者（一般入試入学者と推薦入試入学者）の中で、高校教員を選択した人、選択しなかった人の数をまとめたクロス集計表である。

一般入試入学者に関して、Fisherの直接確率計算法（両側検定）を行った結果、度数の偏りは認められなかった（ $p = .22$ ）。選択者の数から、いずれの地域でも、一般入試の志願に対して、高校教員の影響力が存在することがわかるが、一方で、このデータからは、高校教員の影響力と地域に関連があるとはいえない。

同様にFisherの直接確率計算法（両側検定）を推薦入試入学者の回答に対して行ったところ、度数の偏りが認められた（ $p < .05$ ）。Bonferroni法による多重比較の結果、東海3県と所得下位地域の間で有意な差異が認められた（ $p < .05$ ）。東海3県と所得上位地域、所得上位地域と所得下位地域の間には、有意な差異は認められなかった（ $p = .21$; $p = .15$ ）。この結果は、推薦入試の志願における高校教員の影響力に地域差があることを示している。所得上位地域との比較においては、有意な結果となっていないものの、所得下位地域出身の回答者の63.27%が高校教員から影響を受けたと回答している。本稿では、世帯の所得を直接尋ねているわけではないので、このデータが低所得層に分類される受験生の意思決定パターンを反映していると

は限らない。しかし、少なくとも、低所得層が多いと考えられる地域では、推薦入試を利用する際に、高校教員が特別な役割を持っていることを示すものではある。低所得層の受験生は推薦入試で合格可能性の低い大学に、一般入試で合格可能性の高い大学に出願するという想定が正しいのであれば、このプロセスにおいて、推薦入試の志願先を決める際に、高校教員の助言を頼りにしているのだと考えられる。そして、これらの地域においては、高校教員を対象とした入試広報の効果が特に大きなものとなるであろう。

以上の分析は入学者から得られた新入生データに基づくものである。入学者は志願者のごく一部に過ぎないので、このデータは完全なものとはいえない。このような地域差が志願者全体に存在するのかは、別途志願者を対象とした調査・分析を行う必要がある。

表 2 一般入試入学者の中で、「志望校決定で強く影響を受けた人（2 人まで選択）」で高校教員を選択した回答者の数

	東海3県	所得上位地域	所得下位地域
選択	275	97	33
非選択	888	346	78

表 3 推薦入試入学者の中で、「志望校決定で強く影響を受けた人（2 人まで選択）」で高校教員を選択した回答者の数

	東海3県	所得上位地域	所得下位地域
選択	72	41	31
非選択	143	50	18

6 総合考察

6.1 分析結果のまとめ

本稿では、本学のデータに基づき、所得層ごとに入試における意思決定のプロセスが異なる可能性について論じた。また、県民所得において下位に分類される地域の推薦入試利用者において、高校教員が特に重要となっていることを示した。本稿の分析結果は、本学のデータに基づくものであるため、現行の受験生全般に適用できるかどうかはわからない。しかし、上山 (2011) が示したように、地域の進学率に対して、経済格差の影響が近年強くなっていることを考えれば、各地域、各所得層の受験生・保護者に共通する行動パターン、意思決定プロセスが存在している可能性は十分にある。したがって、高校生・受験生の需要を考慮

した入試広報の戦略の重要性は高いと考えられる。

本稿の分析結果が、どの程度他大学に適用可能かどうかは、明らかではないが、少なくとも本学においては、県民所得の低い地域の高校教員にアプローチすることで、推薦入試の利用者が増えていくことが期待できる。また、本学の入学者は東海地方に固まっているが、こういった入試広報によって、入学者の地域的多様性を高めていくことができると考えられる。他地域からの入学者が、出身地域で就職することを希望することを考えれば、長期的に見た場合、本学の全国的な知名度の向上にもつながることが期待される。

AO 入試や推薦入試は、一般入試と比較して、大学ごとの特色がはっきりしているため、対策が難しく、高校にとっては受験生の指導にコストがかかり、ノウハウの蓄積も難しいという問題点がある。また、本学の実施しているような推薦入試では、高校教員の負担が大きく、高校教員側の動機づけや能力も、志願に影響を及ぼすであろう。しかし、分析結果が示唆するように、この入試形態は、能力はあるものの、一般入試による志願は避けるような受験生からの志願を期待できる。高校教員が必要としている情報を理解し、高校教員から受験生に情報が伝わるようにしていくことで、優秀な入学者を確保できる可能性がある。

6.2 本分析の問題点と今後の展望

本稿の分析は、県民所得というマクロの指標を使ったものであるため、受験生、高校生、保護者が、どの程度、自らの経済的状況を意識し、受験に関する意思決定を行っているのかについては、十分に検討できない。吉本 (1993) や平沢 (2018) は、所得が同程度であっても、大都市地域に住んでいる個人の方が、それ以外の地域に住んでいる個人よりも、進学において有利であることを指摘している。各世帯の経済的状況を超えたところで、地域が進学に影響する仕組みは、部分的には、その地域における高等教育機関の収容人数の観点から説明できる (e.g., 上山, 2011)。また、同時に、進学することでその後の就職や賃金がどの程度改善するのかという見込み、つまり、高等教育の便益の認知からも説明できる (e.g., 朴澤, 2016)。また、一般に、人間の行動は周囲の多数派がどのように行動しているのかに影響される (Cialdini et al., 1991)。入試において、受験生と保護者が、どのような意思決定をするのかは、周囲の受験生や保護者の影響を受けざるを得ないと考えられる。したがって、県民所得の低い地域における推薦入試利用者は、必ずしも経済的状况から、そのような入試形態を利用しているとは限

らない。所得の低い層が推薦入試を選ぶことで、その地域における大学入試に関する規範（受験における標準的な行動のイメージ）が形成され、所得に余裕がある層の受験に影響を及ぼし、その結果として、推薦入試の利用が盛んになっている可能性もある。また、高所得層の多い地域には、周囲が推薦入試を利用しないために、経済的な問題を認識しつつも、推薦入試を利用するという考えがない受験生や保護者も存在していると考えられる。こういった場合には、個別で対応できる相談会等で、推薦入試の情報を提供するとともに、同時に、高校教員を経由した情報伝達ルートを確立していく必要があるであろう。本稿のデータが、各受験者の経済的状況を反映しているのか、あるいは、地域に存在する規範を反映しているのかという点を明らかにするためには、所得と推薦入試の利用については、個人を単位とした分析が必要であろう。

また、本稿では、高校教員と受験生の間でどのようなコミュニケーションが行われているのかについては調べていない。したがって、特定の地域や入試形態において、高校教員が重要な役割を担っているとしても、その詳細なプロセスや、高校教員側の動機づけや考えについてはわからない。推薦入試において、高校教員が受験生側に本学を勧めているとしても、それが、地域の経済的状況を踏まえた当該地域の高校全体の進路指導の方針によるものなのか、それとも、受験生や保護者側の個別の需要に合わせた結果なのか、明らかでない。入試広報を展開する上では、こういった点についても調べ、正確な理解に努めるべきであろう。

今後は、高校生、受験生、保護者、高校教員等を対象とした調査を実施し、個人を単位とした分析を行うことで、所得や居住地域が、大学入試において、志願先の決定に至るまでのプロセスに、どのような影響を及ぼしていくのか、より詳細に検討する必要がある。

参考文献

- Cialdini, R.B., Kallgren, C.A., & Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct: A theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Academic Press, **24**, 201–234.
- 大学入試センター (2014 年 1 月 10 日). 「平成 26 年度大学入試センター試験志願者数 (受験地別)」 大学入試センター https://www.dnc.ac.jp/center/kako_shiken_jouhou/h26/index.html (2020 年 3 月 25 日).
- 大学入試センター (2015 年 1 月 13 日). 「平成 27 年度大学入試センター試験志願者数 (受験地別)」 大学入試センター https://www.dnc.ac.jp/center/kako_shiken_jouhou/h27/index.html (2020 年 3 月 25 日).
- 大学入試センター (2016 年 3 月 3 日). 「平成 28 年度大学入試センター試験志願者数 (受験地別)」 大学入試センター https://www.dnc.ac.jp/center/kako_shiken_jouhou/h28/index.html (2020 年 3 月 25 日).
- 大学入試センター (2017 年 1 月 10 日). 「平成 29 年度大学入試センター試験の志願者数 (確定) について【変更】」 大学入試センター https://www.dnc.ac.jp/center/kako_shiken_jouhou/h29/index.html (2020 年 3 月 25 日).
- 大学入試センター (2018 年 1 月 12 日). 「平成 30 年度大学入試センター試験の志願者数 (確定) について【変更】」 大学入試センター https://www.dnc.ac.jp/center/kako_shiken_jouhou/h30/h30.html (2020 年 3 月 25 日).
- 平沢和司 (2018). 「世帯所得・親学歴と子どもの大学進学」 中村高康・平沢和司・荒牧草平・中澤渉編『教育と社会階層 ESSM 全国調査から見た学歴・学校・格差』東京大学出版会, 107–128.
- 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」『大学入試研究ジャーナル』**21**, 69–74.
- 朴澤泰男 (2016). 『高等教育機会の地域格差 地方における高校生の大学進学行動』東信堂
- 文部科学省 (2018 年 3 月 8 日). 「大学への進学者数の将来推計について」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/042/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/03/08/1401754_03.pdf (2020 年 3 月 24 日).
- 永野拓矢・門馬甲兒 (2011). 「“変わる高校” に即した大学広報について——地方国公立大学による高校訪問の現状と課題——」『大学入試研究ジャーナル』**21**, 207–212.
- 名古屋大学 (2019a). 『大学案内2020』名古屋大学
- 名古屋大学 (2019b). 『令和2年度入学者選抜要項』名古屋大学
- 名古屋大学 (2019c). 『令和2年度推薦入試学生募集要項』名古屋大学
- 内閣府 (2018 年 2 月 19 日). 「1 人当たり県民所得」 内閣府 https://www.esri.cao.go.jp/jp/sna/data/data_list/kenmin/files/contents/tables/h26/soukatu9.xls (2020 年 3 月 25 日).
- 上山浩次郎 (2011). 「大学進学率の都道府県間格差の要因構造とその変容——多母集団パス解析による4時点比較——」『教育社会学研究』**88**, 207–227.
- 吉本圭一 (1993). 「都道府県別に見た大学・短大進学と地域移動」『教育と情報』**420**, 2–9.

東北大学における一般入試前期日程志願者の学力水準の経年分析

——過去 3 年間の大学入試センター試験成績から——

宮本 友弘, 倉元 直樹, 長濱 裕幸 (東北大学)

本研究では, 東北大学における一般入試前期日程志願者の学力水準の経年変化について, 大学入試センター試験の国語, 数学Ⅰ・A, 数学Ⅱ・B, 英語の 3 年間の成績を使用して分析した。その結果, 前期日程志願者のうち, AO 入試Ⅲ期の合格者の成績は一貫してそれ以外の者よりも高く, AO 入試が設計コンセプト通りに機能していた。AO 入試Ⅲ期合格者を除いた前期日程志願者の 3 年間の成績は学部等にかかわらず安定していた。また, 3 年間の成績を指標にして志願者の出身都道府県を分類すると先行研究と同様の類型となった。そのうち, 東北地方の 3 つの県からなる群の学力水準が他の群に比べて低く, 地域特性の詳細な分析が今後の課題となった。

キーワード: 東北大学, 前期日程志願者, 大学入試センター試験, 経年変化

1 目的

東北大学のアドミッション・ポリシーでは, 学部志願者に求める学生像の要素として「高水準の学力」を掲げている。本学の学部入試は AO 入試と一般入試を二本柱にして設計されているが, 「学力重視」という点では両者に違いはない(倉元, 2018)。なぜなら, 本学の使命の一つは研究者の養成であり, 研究者の資質として学力はもっとも重要な要素であるからである(倉元, 2011)。このため, 志願者の学力水準の分析は, 我々が籍を置く東北大学入試センターの重要なミッションの 1 つに位置付けられている。

その一環として, 本研究では, もっとも募集人員の多い一般入試前期日程(以下, 前期日程)志願者の学力水準の経年変化を分析する。その際, 学力水準の尺度としてセンター試験の成績を用いる。毎年, センター試験の各教科・科目の平均点と標準偏差が公開されており, それらを利用することによって, 得点を受験者全体における偏差値に換算することができる。毎年のセンター試験の受験者全体の学力に著しい差がないと仮定すれば, 偏差値によって経年比較をすることが可能となる。なお, 本学の前期日程では, 経済学部以外は個別学力試験の配点の割合がセンター試験よりも高い(経済学部は 50%)。しかしながら, センター試験の成績と個別学力試験の成績の間には比較的強い相関が見られてもいる(石上・倉元, 2019)。このことから, センター試験の成績は, 前期日程志願者の学力水準を把握する尺度として適切と考えられる。

また, 本研究では, AO 入試の影響についても併せて検討する。上述の通り, 本学の AO 入試では学力が重視されている。そのため, 受験生からみれば,

AO 入試から一般入試まで一貫した計画的な受験準備を行うことが可能になる(倉元, 2018)。とくに, 2 月に実施される AO 入試Ⅲ期(以下, AOⅢ)では, 大学入試センター試験(以下, センター試験)を利用するため, 前期日程と併せて出願する者も少なくない。なお, AOⅢの合格発表と入学手続きは前期日程より前に行われ, また, AOⅢの出願要件は「合格した場合には必ず入学することを確約できる者」としている。このため, AOⅢの合格者は, 前期日程を受験することはないが, 上記の通り, 前期日程出願者の中には AOⅢの合格者が含まれている。AOⅢで入学した学生は, 前期日程で入学した学生よりも大学での学業成績が良好である(宮本, 2019)ことから, 入学前の学力水準も高いことが予想される。したがって, 純然たる前期日程志願者の学力水準を把握するためには, AOⅢ合格者の影響を取り除いて分析する必要がある。

さらに発展的な分析として, 本研究では, 学力水準の経年データを指標にして, 志願者の出身地域(都道府県)の分類を試みる。この点については, 倉元(2007)の研究が示唆的である。倉元(2007)は, 過去 10 年間にわたる「前期日程における実質合格率」等, 14 の指標から都道府県を分類した。その結果, ①ホーム(東北地方の 6 県), ②ネイバー(茨城, 栃木, 群馬, 新潟, 富山, 石川, 長野), ③シティ(北海道, 埼玉, 千葉, 東京, 神奈川, 静岡, 愛知, 大阪, 兵庫, 福岡), ④アウェー(①～③以外の 24 府県), と命名した 4 つの地域分類を見出した。その上で, 各地域に適切な入試広報の在り方を考察している。このように, 志願者から得られたデータに基づいて地域を分類することによって, 入試広報にも役立

つ地域の特徴を把握することが可能となる。

2 方法

2.1 学力水準の尺度

センター試験のうち前期日程志願者のほぼ全員が受験する国語、数学Ⅰ・数学Ⅱ（以下、数学Ⅰ・Ⅱ）、英語の成績を使用した。各教科・科目の得点は、大学入試センターが公開している各教科・科目の平均点と標準偏差¹⁾を用いて偏差値（平均 50、標準偏差 10）に換算した。

2.2 分析対象期間

表 1 は、平成 29 年度～31 年度（以下、平成〇年度は H〇と表記する）の本研究で使用するセンター試験の各教科・科目の平均点と標準偏差を示したものである。それ以前の期間に比べて、この 3 年間はいずれの教科・科目の平均点、標準偏差ともに比較的安定している。ただし、H31 の国語の平均点は、H29、H30 に比べてやや高いので、偏差値の解釈には留意が必要である。

2.3 分析対象者

分析対象者は、H29～H31 の前期日程志願者であるが、受験資格のない者 6 名、センター試験の外国語で英語以外を受験した者 11 名を除外した。H29 は 4,921 名、H30 は 5,238 名、H31 は 4,806 名、計 14,965 名であった。なお、成績の分析を学部ごとに行う場合、医学部については、医学科と保健学科に分けて分析する。

3 結果

3.1 前期日程志願者における AOⅢ合格者とそれ以外の者との比較

まず、学部等ごとに H29～H31 の前期日程志願者を AOⅢ合格者とそれ以外の者を分け、両群の各教科

・科目成績（偏差値）について t 検定（両側検定）を行うとともに、効果量 d を算出した。効果量 d は、山際・服部（2016）によれば、0.20 以上 0.50 未満は「小さい効果」（平均値差は小さい）、0.50 以上 0.80 未満は「中程度の効果」（平均値差はやや大きい）、0.80 以上は「大きい効果」（平均値差は大きい）と解釈される。表 2 は、その結果を示したものである。平均値差とは、AOⅢ合格者の平均値からそれ以外の者の平均値を引いた値である。なお、文学部と理学部は H29、H30 は AOⅢを実施しておらず、他学部等の AOⅢを受験して両学部いずれかの前期日程を志願した者は、1 名あるいは 0 名であったため分析から除外した。

表 2 に示す通り、教育学部、経済学部、医学科、保健学科、歯学部の一部の年度の教科・科目で有意差が認められなかったものの、全ての学部等の全ての年度において、いずれかの教科・科目で AOⅢ合格者群の成績が、それ以外の群の成績よりも有意に高かった。また、有意差の認められた平均値差の効果量を見ると、0.5 未満はわずか 2 個であり、それ以外はすべて 0.5 を超え、平均すると 0.79 であった。総じて、中程度～大きい効果があるといえる。

以上から、学部等にかかわらず、H29～H31 の AOⅢ合格者のセンター試験成績は、それ以外の者よりも一貫して高く、両者の間には比較的大きい開きがあるといえる。この結果を踏まえて、以降の分析では、AOⅢ合格者を除外する。

3.2 前期日程志願者の 3 年間の比較

学部等ごとに、それぞれの教科・科目の 3 年間の成績について分散分析を行うとともに、効果量 η_p^2 を算出した。山際・服部（2016）によれば、効果量 η_p^2 は、0.01 以上 0.06 未満は「小さい効果」、0.06 以上 0.14 未満は「中程度の効果」、0.14 以上は「大きい効果」と解釈される。表 3 はその結果を示したものである。各教科・科目の偏差値は H29 を基準にして、それとの差で示している。

表 3 の通り、文学部、教育学部、法学部、経済学部、理学部、医学科、工学部、農学部の一部の教科・科目では年度間に有意差が認められたが、効果量を見るといずれも 0.02 以下であり、効果はきわめて小さい。実際、全教科・科目の H29 からの平均値の変化量の範囲は、-1.82～1.62 であった。

以上から、いずれの学部等においても、H29～H31 の志願者のセンター試験の成績はほとんど変化がないことが示唆された。

表 1 偏差値算出において使用したセンター試験の平均点 (M) と標準偏差 (SD)

教科・科目		H29	H30	H31
国語	M	106.96	104.68	121.55
	SD	35.44	34.95	36.77
数学Ⅰ・Ⅱ	M	61.12	61.91	59.68
	SD	21.35	18.69	20.07
数学Ⅱ・Ⅲ	M	52.07	51.07	53.21
	SD	24.29	22.63	23.00
英語	M	123.73	123.75	123.30
	SD	44.95	41.20	43.59

3.3 前期日程志願者の出身都道府県の分類と比較

ここでは、前期日程出願者の出身都道府県（以下、県）のうち、H29～H31 の 3 年間の平均志願者数が 100 名を超える 18 の県を対象とした。この 18 の県で各年度の前期日程志願者（AOⅢ合格者を除く）の 88～89%を占める。18 の県それぞれにおいて文系学部・理系学部別に各年度の教科・科目の平均値を算出し、それらを使用してクラスター分析（Ward 法）を

実施した。デンドログラムから 4 クラスターが妥当と判断した。各クラスター（以下、CL）の構成を見ると、CL1 に属する 6 県は全て倉元（2007）のシティに分類されたものであったので、シティと命名した。CL2 と CL3 は倉元（2007）のホームが 3 つずつに分かれたものであることから、前者をホーム A、後者をホーム B と命名した。CL4 に属する 6 県のうち 5 県は全て倉元（2007）のネイバーであった。残りの 1 県

表 2 各学部等における教科・科目の AOⅢ合格者とそれ以外の平均値差及び t 検定結果、効果量 (d)

学部等	教科・科目	H29		H30		H31	
		平均値差	d	平均値差	効果量	平均値差	d
文学部	国語	—		—		2.95 ***	0.61
	数学Ⅰ・A	—		—		5.53 ***	0.91
	数学Ⅱ・B	—		—		4.68 ***	0.75
	英語	—		—		2.64 **	0.59
教育学部	国語	2.77	0.52	5.40 **	0.97	2.82	0.53
	数学Ⅰ・A	3.15	0.57	2.08	0.40	5.32 **	0.92
	数学Ⅱ・B	4.31 ***	0.81	3.51	0.62	5.28 **	0.97
	英語	3.21 **	0.86	3.55 *	0.80	4.73 ***	1.09
法学部	国語	5.26 ***	0.87	5.87 ***	0.97	4.71 ***	1.04
	数学Ⅰ・A	4.10 **	0.72	3.03 *	0.54	4.55 **	0.75
	数学Ⅱ・B	4.88 ***	0.78	2.74 *	0.44	4.32 **	0.71
	英語	2.49 *	0.51	3.76 ***	0.90	2.89 ***	0.70
経済学部	国語	4.88 ***	0.88	5.23 ***	0.91	3.03 **	0.59
	数学Ⅰ・A	4.18 ***	0.76	2.78 **	0.51	1.84	0.30
	数学Ⅱ・B	4.24 ***	0.71	4.01 ***	0.72	3.10 ***	0.54
	英語	3.19 ***	0.71	2.50 ***	0.58	2.11 ***	0.49
理学部	国語	—		—		5.35 ***	0.91
	数学Ⅰ・A	—		—		4.00 ***	0.62
	数学Ⅱ・B	—		—		4.26 ***	0.68
	英語	—		—		4.15 ***	0.77
医学科	国語	7.23 ***	1.11	9.49 ***	1.40	5.46 ***	1.05
	数学Ⅰ・A	4.99 ***	0.86	4.67 ***	0.71	3.51 ***	0.68
	数学Ⅱ・B	3.66 ***	0.70	5.54 ***	0.84	2.35	0.44
	英語	2.96 ***	0.75	4.27 **	0.94	2.03	0.52
保健学科	国語	5.67 ***	0.90	7.10 ***	1.09	4.62 ***	0.91
	数学Ⅰ・A	3.42 ***	0.58	4.14 **	0.71	3.53 **	0.63
	数学Ⅱ・B	2.04	0.34	4.10 **	0.66	2.09	0.38
	英語	3.17 ***	0.62	3.80 ***	0.80	4.48 ***	0.98
歯学部	国語	4.43	0.64	3.02	0.46	6.31 **	1.11
	数学Ⅰ・A	3.40	0.57	4.04 *	0.66	0.23	0.03
	数学Ⅱ・B	2.27	0.40	4.79 *	0.77	2.13	0.35
	英語	5.42 ***	0.96	3.13 *	0.68	4.46 ***	0.92
薬学部	国語	6.94 ***	0.96	8.12 ***	1.09	4.59 ***	0.64
	数学Ⅰ・A	3.52 ***	0.52	5.59 ***	0.78	6.97 ***	1.03
	数学Ⅱ・B	4.73 ***	0.71	5.97 ***	0.76	7.21 ***	1.07
	英語	4.63 ***	0.74	6.35 ***	1.04	4.18 ***	0.66
工学部	国語	6.71 ***	1.06	7.47 ***	1.14	4.66 ***	0.84
	数学Ⅰ・A	2.98 ***	0.55	3.25 ***	0.60	3.23 ***	0.58
	数学Ⅱ・B	2.99 ***	0.56	3.99 ***	0.65	3.86 ***	0.70
	英語	3.76 ***	0.80	3.39 ***	0.77	3.88 ***	0.82
農学部	国語	5.50 ***	0.93	6.84 ***	1.06	5.61 ***	0.91
	数学Ⅰ・A	5.89 ***	1.04	3.78 *	0.65	3.43 **	0.50
	数学Ⅱ・B	3.25 *	0.59	5.41 **	0.90	3.90 **	0.63
	英語	3.38 **	0.76	3.35 **	0.71	4.71 ***	0.92

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$

表3 各学部等における教科・科目の偏差値（H29 との偏差）及び分散分析の結果（ F ），効果量（ η_p^2 ）

学部等	教科・科目	H30	H31	F	η_p^2
文学部	国語	1.06	-0.81	12.42 ***	0.02
	数学Ⅰ・A	-0.16	0.22	0.40	0.00
	数学Ⅱ・B	-1.24	-0.24	5.08 **	0.01
	英語	0.06	-0.10	0.15	0.00
教育学部	国語	-0.66	-1.82	5.63 **	0.02
	数学Ⅰ・A	-0.77	-1.03	1.57	0.01
	数学Ⅱ・B	-1.19	-1.00	2.13	0.01
	英語	-0.75	-0.72	1.56	0.01
法学部	国語	1.62	-0.42	11.88 ***	0.02
	数学Ⅰ・A	0.44	1.14	3.07 *	0.01
	数学Ⅱ・B	-0.63	-0.03	1.08	0.00
	英語	0.43	-0.01	1.05	0.00
経済学部	国語	0.44	-0.46	2.84	0.00
	数学Ⅰ・A	1.02	1.27	5.49 **	0.01
	数学Ⅱ・B	0.24	1.36	6.27 **	0.01
	英語	-0.21	0.31	1.50	0.00
理学部	国語	0.04	-1.61	9.06 ***	0.01
	数学Ⅰ・A	0.03	0.30	0.33	0.00
	数学Ⅱ・B	0.13	-0.42	0.97	0.00
	英語	0.22	-0.61	2.77	0.00
医学科	国語	0.97	0.55	2.32	0.00
	数学Ⅰ・A	-0.21	1.38	7.46 ***	0.01
	数学Ⅱ・B	1.01	1.01	3.83 *	0.01
	英語	0.04	0.04	0.01	0.00
保健学科	国語	0.18	0.94	1.65	0.00
	数学Ⅰ・A	-0.61	-0.91	1.59	0.00
	数学Ⅱ・B	-0.90	-0.19	1.63	0.00
	英語	0.26	-0.11	0.36	0.00
歯学部	国語	0.57	0.01	0.43	0.00
	数学Ⅰ・A	-0.46	0.11	0.38	0.00
	数学Ⅱ・B	-1.11	-0.31	1.48	0.01
	英語	0.54	-0.21	0.99	0.00
薬学部	国語	-0.40	-0.62	0.34	0.00
	数学Ⅰ・A	-1.14	-1.12	1.65	0.01
	数学Ⅱ・B	-1.30	-1.53	2.44	0.01
	英語	-1.15	-1.36	2.53	0.01
工学部	国語	0.54	0.10	3.34 *	0.00
	数学Ⅰ・A	0.04	0.57	4.92 **	0.00
	数学Ⅱ・B	-0.10	0.09	0.41	0.00
	英語	0.24	-0.21	3.45 *	0.00
農学部	国語	-0.41	-1.23	2.98	0.01
	数学Ⅰ・A	0.28	0.06	0.18	0.00
	数学Ⅱ・B	-0.63	-0.84	1.60	0.00
	英語	-0.47	-1.10	3.88 *	0.01

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$

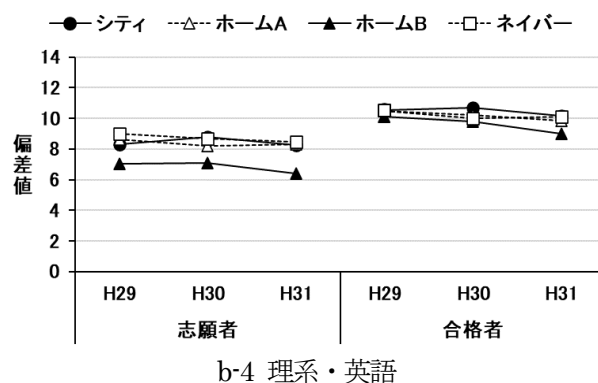
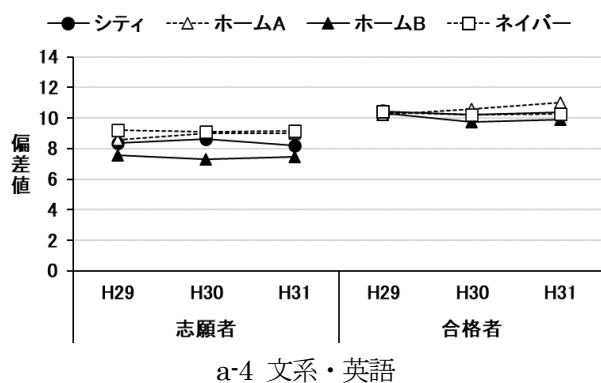
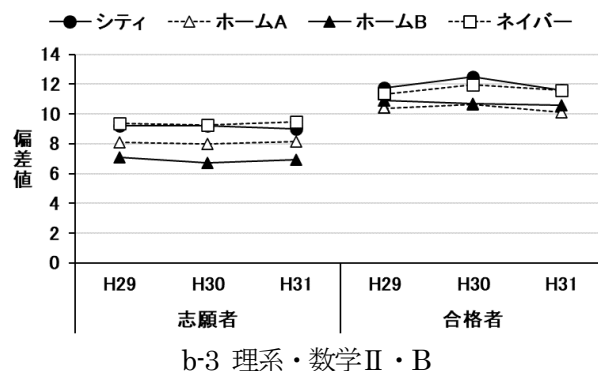
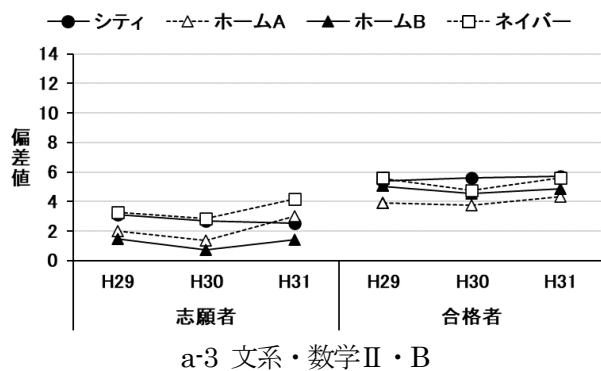
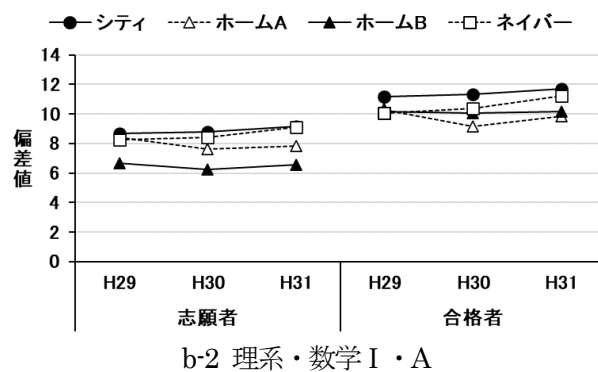
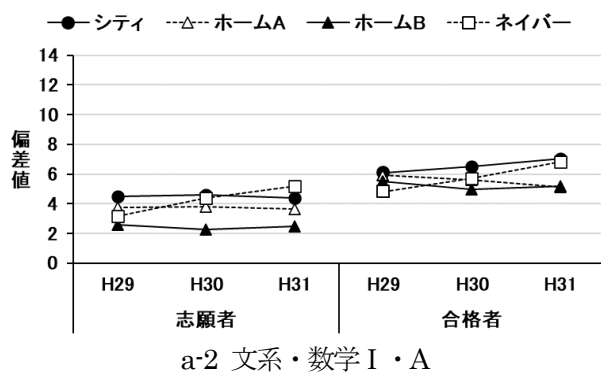
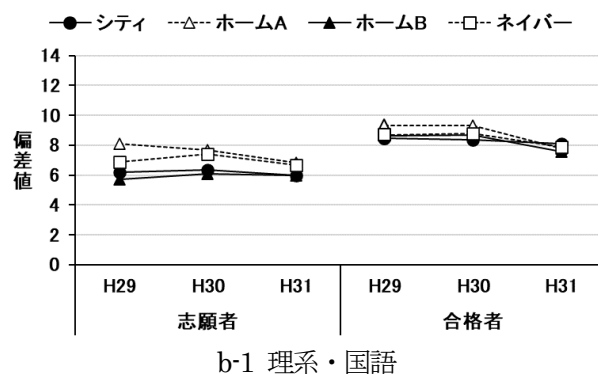
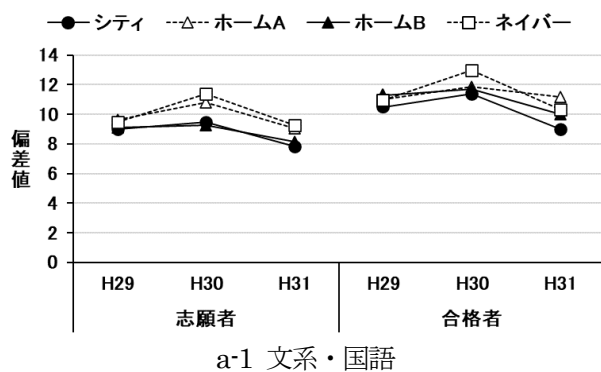


図1 各地域における文系・理系ごとの教科・科目の偏差値の推移
注) 縦軸は、ある特定の偏差値を0とし、そこからの偏差を示す。

はシティであったが、倉元（2007）の県をプロットした図を見ると、ネイバーにも近接していた。そこで、CL4はネイバーと命名した。

以上の4つの地域において、文系学部・理系学部別に志願者及び合格者の各年度の教科・科目の平均値を算出し、プロットしたものが図1である。いずれの地域においても、国語以外では文系・理系にかかわらず3年間の偏差値の変動幅は、ほとんどが1未満であった。国語については、とくに文系学部でH31の偏差値が低下した。これは、表1に示した通り、H31の国語の平均値がH29、H30よりも若干高くなっていることに起因すると考えられる。

志願者の偏差値をみると、ネイバーは全般的に高く、一方、ホームBは全般的に低かった。シティは文系・理系にかかわらず国語が相対的に低く、ホームAは文系・理系にかかわらず数Ⅰ・A、数Ⅱ・Bが相対的に低かった。合格者については4つの地域の差は、志願者ほどはない。

4 考察

本研究の目的は、H29～H31のセンター試験の成績から、前期日程志願者の学力水準を検討することであった。

まず、前期日程志願者のうち、AOⅢ合格者とそれ以外の者を比較すると、予想通り、学部等にかかわらず一貫してAOⅢ合格者の成績が高かった。倉元（2011）は、東北大学では「AO入試が一番難しい」という定評があることを指摘したが、それと整合する結果である。と同時に、AO入試では東北大学を第1志望とすることを出願要件としているが、志願者の東北大学に対する強い意欲と関心が、高水準の学力につながる（宮本，2019）と推測される。この意味で、少なくともH29～H31において、AOⅢはうまく機能しているといえる。本学の入試改革の柱の一つは、AO入試の拡大（募集定員の30%）であるが、本結果はそれを支持するものでもある。

AOⅢ合格者を除いた前期日程志願者の学力水準を見ると、学部等にかかわらず安定していた。当該年度のセンター試験受験者全体の中での位置づけではあるが、特定の学力層が東北大学を志願していることが分かった。志願者の著しい学力の低下といった現象は生じていないといえる。

AOⅢ合格者を除いた前期日程志願者の出身都道府県をセンター試験の成績を基に分類すると、ホームが2つに分かれた以外は、倉元（2007）の類型とほぼ一致した。志願者の成績は全般的に、ネイバーが最も

高く、次いで教科・科目で異同があるもののホームAとシティが同程度で並び、ホームBが最も低かった。倉元（2007）の分類指標のうち、前期合格率をみると、ネイバー、ホーム、シティの順であった。このことから、①ネイバーからの志願者は高い水準の学力を維持していること、②シティからの志願者の学力水準が上がりつつあること、③ホームについては、県単位で学力水準の2層化が進み、ホームAからの志願者は従来の学力水準を維持する一方で、ホームBからの志願者の学力水準は下がりつつあること、が示唆される。

以上、前期日程志願者全体においては学力水準に大きな変動はないが、地域による差がみられた。今後は、そうした学力水準の差が何に起因するかを明らかにするために、地域特性の詳細な分析が必要である。

注

1) 大学入試センター「過去の試験情報」https://www.dnc.ac.jp/center/kako_shiken_jouhou/index.html（2020年3月31日）

謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP20K20421 の助成を受けたものである。

参考文献

- 石上正敏・倉元直樹（2019）．「国公立大学における大学入試センター試験の選抜機能—合否決定における大学入試センター試験の重みについて—」『大学入試研究ジャーナル』29, 91—98.
- 倉元直樹（2007）．「入試広報戦略のための基礎研究(1)—過去10年の東北大学入試データから描く『日本地図』—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』2, 9—22.
- 倉元直樹（2011）．「大学入試の多様化と高校教育—東北大学型『学力重視のAO入試』の挑戦—」東北大学高等教育開発推進センター編『高大接続関係のパラダイム転換と再構築』東北大学出版会, 7—40.
- 倉元直樹（2018）．「大学入試の諸原則から見た東北大学の入試改革」『大学入試研究ジャーナル』28, 119—125.
- 宮本友弘（2019）．「『主体性』評価の課題と展望—心理学と東北大学AO入試からの示唆—」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における「主体性」の評価—その理念と現実—』東北大学出版会, 7—29.
- 山際勇一郎・服部環（2016）．『文系のためのSPSSデータ解析』ナカニシヤ出版

大学入試英語問題における設問形式による識別力比較

——英文和訳・和文英訳の機能を中心に——

秦野 進一, 倉元 直樹, 長濱 裕幸 (東北大学)

英語教育で 4 技能重視の流れが定着する一方, 伝統的な英文和訳・和文英訳の意義が問われている。本研究では東北大学個別学力検査「英語」について設問形式別に分析し, 大学入試の観点から英文和訳・和文英訳の役割を探った。分析の結果, 英文和訳は問題によって識別力のばらつきが大きかった。和文英訳・自由英作文等のライティングの問題は識別力のばらつきが小さく, 安定した得点全体への寄与が見られた。記述式の問題に比べて採点が比較的容易な多肢選択式の問題は識別力の高い問題の出題が比較的容易であること, リーディングは問題によって識別力のばらつきが大きいことから, 受験生の学力を多面的に測定するために多様な問題の出題が望ましいことなどが示唆された。

キーワード: 大学入試, 識別力, 英語試験, 英文和訳, 和文英訳

1 問題

2009 年 3 月に告示された高等学校学習指導要領 (文部科学省, 2009a) では「授業は英語で行うことを基本とする」と明示され, 英語による言語活動を授業の中心とすることが現場の教師たちに求められることになった。また同年 12 月告示の学習指導要領解説外国語編・英語編 (文部科学省, 2009b) では「中学校・高等学校を通じて, 4 技能を総合的に育成する指導を充実する」ことや「『聞くこと』, 『話すこと』, 『読むこと』及び『書くこと』の 4 技能の総合的な指導を通して, これらの 4 技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成する」ことなどを挙げて授業改善の基本方針が示された。その後, 実際に高等学校の英語の授業ではペア・ワークやグループ・ワーク等で生徒が英語で言語活動をしている時間の割合が増えていった (秦野, 2018)。さらに 2014 年には「英語力の評価及び入学者選抜における英語力の測定については, 4 技能の総合的なコミュニケーション能力が適切に評価されるよう促す」 (文部科学省, 2014) ことも示され, 授業だけでなく, 大学入試においてもコミュニケーション重視, 4 技能の総合的な評価が求められるようになってきている。

このような英語教育の流れの中で, 大学入試の英語の問題にも変化が見られる。全国大学入試問題正解英語 国公立大編 2010 年受験用 (旺文社, 2009) と 2020 年受験用 (旺文社, 2019) の全般的傾向分析を比較すると, 読解問題において増加した設問形式は英問英答 (14.4% → 21.4%), 減少した設問形式は和訳 (部分訳・全文訳合わせて 14.0% → 6.3%) である。作文・表現問題に関しては, 増加した設問形式は

英訳 (自由 15.2% → 21.1%), 表現力・その他 (30.8% → 41.5%) であり, 減少したのは和訳 (全文訳・部分訳合わせて 37.8% → 23.7%) である。ここから英文和訳・和文英訳はどちらも減少しつつあるタイプの出題形式であることがわかる。

英文和訳・和文英訳のように母語を外国語に訳させる, あるいは外国語を母語に訳させるというタイプのテストについては, 今まで主としてその信頼性と妥当性の側面から研究が行われてきた。

Buck (1992) は日本人学生 121 人の答案を 7 人の英語教師に採点させた結果を分析し, 英文和訳問題は信頼性, 妥当性が十分あることを示した。しかし一方では教育現場に望ましくない波及効果を及ぼすとの注意も促した。また信頼性に関して Ushiro et al. (2005) は, 102 人の大学生の英文和訳の答案を 4 人の英語教師が採点した結果を分析し, 採点における違いを生み出すのは, 採点者の異なった採点基準 (全体の印象で採点するか, 分析的に採点するか) と不適切な日本語表現やケアレスミスに対しての採点者の寛容の度合いの違いであると述べている。また馬場 (2006) は, 設問によって受験者のパフォーマンスが左右されない点や誰が作っても同水準の問題ができる点などを英文和訳問題の長所と指摘し, また採点の妥当性・信頼性の確保が難しい点や指導・学習に対する負の波及効果が懸念される点などを短所と指摘した。その上で, 「テスト方法の選択においては, それぞれの方法の長所・短所を見極めて, テストの目的に合致するものを取捨選択する」ことを提言している。

このように信頼性や妥当性に関しては様々な知見が存在している。一方, 英文和訳の波及効果に関しては,

静(2002)は、第2言語能力(英語)のテストにおいて、第1言語(日本語)での生成を求めるテストであるという問題点を指摘し、「英語を必ず日本語に直しながら読む」という態度を育成するという望ましくない波及効果を持つとした。

英語教育の中では、英文和訳、和文英訳は負の波及効果を及ぼすと経験的に言われている。しかし選抜試験として重要となる「識別力」という観点から課題があるかどうかは実証的なデータが明示されていない。そこで本研究では大学入試という文脈の中で、主として識別力の観点から英文和訳・和文英訳の役割を他の設問形式と比較して実証的に検討し、またその中で一部波及効果についても考察する。

具体的には、設問形式別に主として古典的テスト理論に基づく項目分析を行い、英文和訳・和文英訳と他の設問形式、特に昨今増加しつつある自由英作文などの形式をとる設問の識別力性能や測定している学力の内実について実証的に検討を加える。

2 方法

2.1 分析対象

本研究で分析対象としたのは、平成31年度東北大学前期日程学力検査「英語」(以下「前期」と表記する)の設問別成績のうち二つの学部(文系1, 理系1)(文系230名, 理系176名, 合計406名)のデータである¹⁾。前期の英語では4技能のうち、リーディングとライティングの2技能のスキルが測定されている。設問の構成は表1に示すとおりである。

表1 分析対象の試験問題の構成

大問	I				II					III		IV	
小問(項目)	問1	問2	問3	問4	問1	問2	問3	問4	問5	問1	問2	(A)	(B)
問題数	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
技能	リーディング				リーディング					リーディング・ライティング		ライティング	
語数(英文)	1038				795					652			
設問形式	内容説明	英文和訳	英文和訳	空所補充	内容説明	英文和訳	英文和訳	空所補充	文章整理	内容一致	自由英作文	和文英訳	和文英訳
解答形式	記述式	記述式	記述式	選択式(4択)	記述式	記述式	記述式	選択式(4択)	選択式(3択)	選択式	記述式	記述式	記述式

全体の構成は大問4問であった。I, IIはリーディング, IIIはリーディングとライティングの双方, IVはライティングに関する問題である。大問I「問2」「問3」及び大問II「問2」「問3」は下線部の英文を和訳させる英文和訳である。それ以外のリーディング問題の設問形式には、下線部の語句や文章の文中での意味や根拠を説明させる内容説明、文中の空所に入る語句や文章を選択する空所補充、空所に入る文章の順序を問う文章整理、本文の内容に合う英文を選ぶ内

容一致がある。ライティング問題では、大問III「問2」が条件に合う英文を自由に書く自由英作文、大問IVの「(A)」「(B)」が下線部の和文を英訳させる和文英訳である。英文の素材は大問I, 大問IIが論説文、大問IIIがディベートであり、解答時間は100分である。

各項目の設問形式と解答形式について、測定対象となる技能別に再分類した結果を表2に示す。「(大問番号)・(問番号)」で表記する。また、リーディングに関しては英文和訳とそれ以外の設問形式を、ライティングに関しては和文英訳と自由英作文を区別する。

表2 設問・解答形式による検査問題の構成

技能	リーディング								ライティング			
設問形式	英文和訳				空所補充	文章整理	内容一致	内容説明	和文英訳	自由英作文		
解答形式	記述式				選択式				記述式	記述式	記述式	記述式
項目(小問)	I-2	I-3	II-2	II-3	I-4	II-4	II-5	III-1	I-1	II-1	IV(A)	IV(B)
問題数	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1

2.2 分析方法

本研究では、平均値、標準偏差、最小値、最大値などの基礎統計量に加えて、クロンバックの α 係数により信頼性係数を推定する。さらに困難度、識別力を算出し、各項目を比較検討する。

困難度(難易度)はその問題がどの程度難しかったかを示す指標で、得点率で表す。数値が大きいほど易しい問題となる。例えば配点6点の問題で平均得点が3点ならば、その問題の困難度は50%となる。また、受験者全員が正解した問題の困難度は100%となる。なお大問の配点は非公表となっているため、本論文では得点率のみを記載している。

識別力は成績上位の受験者と下位の受験者をどの程度識別できるかを示す指標である。識別力には以下の二つの指標を用いる。一つは各項目の得点と全体の得点との相関係数(I-T相関)である。値が大きいほど、全体として成績上位の者と下位の者の学力差を識別していることになる。なお本稿では全体の得点には相関係数を計算する当該の項目得点は含まれていない。

もう一つは、五分位図(トレースライン)である。合計の得点率に基づいて受験者を低群、低中群、中群、高中群、高群の5群に分け、各群の小問ごとの平均得点率を算出し、左から並べて図示する。

3 結果

3.1 基礎統計量

3.1.1 得点分布

全体の平均得点率は 56.5%であった。受験者の得点分布を図 1 に示す。一部に得点率が著しく低い受験者がみられるものの、全体としてやや負に歪んだ単峰形を示しており、天井効果、床効果とも見られない。受験生の英語力を識別できる、学力水準に見合った難易度の問題であった。

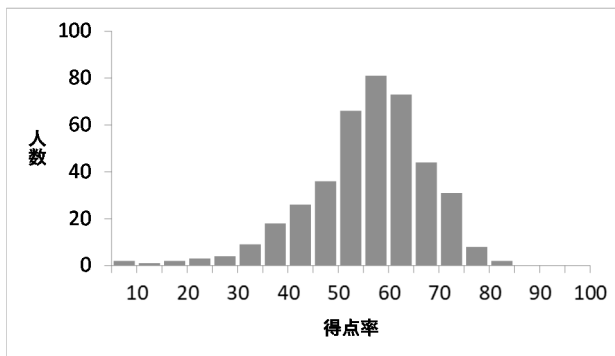


図 1 得点分布

3.1.2 項目分析結果

項目分析に関わる基礎統計量を表 3 に示す。クロンバックによる α 信頼性係数は 0.71 であった。

表 3 基礎統計量

技能	リーディング										ライティング			総計
設問形式	英文和訳				空所補充		文章 整理	内容 一致	内容説明		和文英訳	自由 英作		
解答形式	記述式				選択式			記述式		記述式	記述式			
項目(小問)	I-2	I-3	II-2	II-3	I-4	II-4	II-5	III-1	I-1	II-1	IV(A)	IV(B)	III-2	
困難度 (平均得点率)	72.4%	60.0%	63.8%	34.9%	66.0%	70.2%	27.1%	82.6%	35.4%	43.6%	64.9%	54.3%	54.7%	56.5%
標準偏差	21.1	21.5	20.6	26.6	22.9	22.6	35.0	45.8	44.5	25.8	18.1	21.4	17.3	11.9
最低得点率	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8%
最高得点率	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	90%	100%	100%	100%	90%	82%
I-T相関	0.25	0.26	0.45	0.40	0.39	0.21	-0.01	0.32	0.42	0.27	0.48	0.48	0.52	1.00
受験者数	406													

* 各問題の記点は非公表のため記載していない。また同じ理由で最低点、最高点もここでは得点率で表記している

3.1.3 項目困難度

困難度 (平均得点率) が最も高かった (易しかった) のはⅢ-1 (内容一致) の 82.6%, 最も低かったのはⅡ-5 (文章整序) の 27.1%であった。

英文和訳の小問は4問あるが、そのうち3問は全体平均 (56.5%) より易しかった (72.4%, 60.0%, 63.8%) が、難しい小問も1問 (Ⅱ-3, 34.9%) あった。リーディングの問題には解答形式が選択式の問題が4問あるが、そのうち3問は全体平均より易しかった (66.0%, 70.2%, 82.6%)。1問は特に難しい問題 (Ⅱ-5, 27.1%) であった。記述式の内容説明の2問はどちらも全体平均より難しかった (35.4%,

43.6%)。

ライティングの問題は3問あり、1題のみが全体平均より易しかった (Ⅳ-A : 64.9%) が、残りの2題はほぼ全体平均並み (54.3%, 54.7%) であった。

3.1.4 標準偏差

大問の配点が非公表となっているため、設問ごとの標準偏差は各問題の得点率を使用して計算し、単位はポイントと表現した。得点のばらつきが比較的大きかったのはⅢ-1 (内容一致 : 45.8 ポイント), I-1 (内容説明 : 44.5 ポイント) であった。残りの問題は大体 20~30 ポイント前後であった。

3.2 I-T 相関

I-T 相関から見た識別力は、大問Ⅰの英文和訳2題 (0.25, 0.26) よりも大問Ⅱの英文和訳 (0.45, 0.40) の方が高かった。ライティングの問題は3問とも同程度に高かった (0.48, 0.48, 0.52)。

その他の問題は小問によってばらつきが大きく、一貫した傾向は見られなかった。

3.3 五分位図

五分位図作成のための分類基準を表 4 に示す。特に識別性能が高い部分において、群間の平均正答率差が大きくなる。グラフ化した場合、傾きが急峻な右肩上がりとなる。

表 5 に結果を示す。

表 4 五群分類基準

	平均得点率 (%)	人数
低群	0-48	82
低中群	49-55	85
中群	56-60	81
高中群	61-66	82
高群	67-100	76
計		406

表 5 群別の各問題困難度 (正答率)

大分類	① (英文) 和訳					②英訳			③その他							総計
	英和訳					自由和文英訳			空所補充				整序	内容	読解力	
	記述式					記述式			選択式						記述式	
項目(小問)	I-2	I-3	II-2	II-3	III-2	IV(A)	IV(B)		I-4	II-4	II-5	III-1	I-1	II-1		
低群	59.3	49.7	43.8	11.1	37.7	48.3	35.2		38.7	40.2	20.7	66.5	19.0	30.8		38.4
低中群	72.5	57.0	60.7	19.7	53.2	64.4	49.9		60.6	65.9	17.6	75.9	30.6	42.5		52.2
中群	72.8	61.9	65.0	30.2	57.5	67.4	57.6		71.0	74.1	27.2	85.8	36.7	43.9		58.3
高中群	78.8	64.1	70.7	43.2	61.0	71.2	60.6		75.6	82.9	34.1	90.9	39.9	47.0		63.2
高群	78.8	68.0	80.3	73.9	65.0	74.0	69.3		85.9	89.5	36.8	95.4	52.1	54.7		71.4
高-低差	19.5	18.4	36.5	62.7	27.3	25.7	34.1		47.1	49.2	16.1	28.9	33.1	23.9		33.0

高群と低群の差が特に小さい（識別力が低い）問題が3問あった。Ⅰ・2（英文和訳：19.5）、Ⅰ・3（英文和訳：18.4）、Ⅱ・5（文章整序：16.1）であり、2問が英文和訳であった。一方で高群と低群の差が最も大きかったのはⅡ・3の62.7であるが、この問題も英文和訳であった。英文和訳以外のリーディング問題では、空所整序の2問（Ⅰ・4、Ⅱ・4）の識別力が高かった（47.1、49.2）。

ライティングの3問はどれも識別力はあまり高くなく、和文英訳の2問（Ⅳ・A：25.7、Ⅳ・B：34.1）と自由英作文（Ⅲ・2：27.3）の間にも大きな差は見られなかった。Ⅰ・T 相関の結果との解釈の整合性については考察で論じる。

3.3.1 英文和訳の五分位図

英文和訳問題の五分位図を図2に示す。4問中2問（Ⅰ・2、Ⅰ・3）の高-低差は合計点の高-低差（33.0）より10ポイント以上低かった。

残りの2問（Ⅱ・2、Ⅱ・3）は対照的な識別性能を示した。Ⅱ・2は低中-低差が15.5ポイントと低学力層での識別性能が高く、Ⅱ・3は高-高中差が30.7ポイントと高学力層における識別性能が著しく高かった。

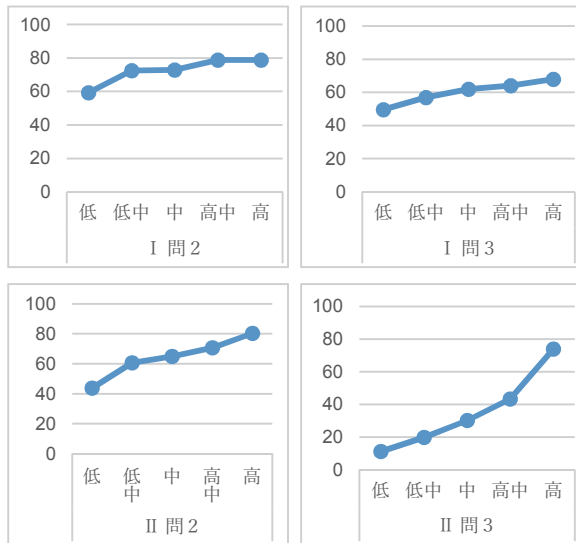


図2 英文和訳問題五分位図

3.3.2 他のリーディング問題（選択式）の五分位図

選択式問題の五分位図を図3に示す。問題4問中2問（Ⅰ・4、Ⅱ・4）は特に低中-低差が21.9ポイント、25.7ポイントと大きかった。一方、Ⅱ・5は高群でも平均得点率が40%に達せず、低中-低差はマイナスであった。Ⅲ・1は対照的に易しすぎ、低群でも得点率が70%に近かった。

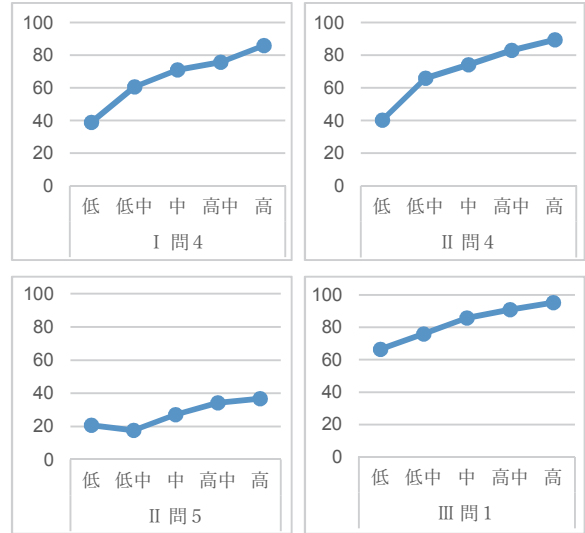


図3 選択式問題（リーディング）五分位図

3.3.3 他のリーディング問題（記述式）の五分位図

記述式問題の五分位図を図4に示す。Ⅰ・1の識別力は平均程度（33.1）であったが、Ⅱ・1は平均より10ポイント近く低い23.9であった。

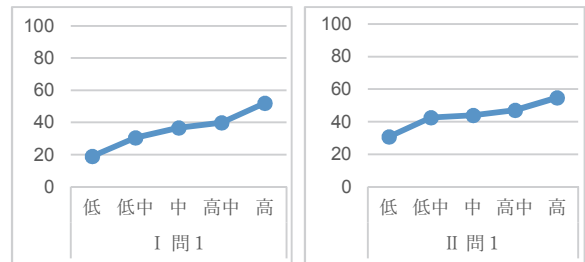


図4 記述式問題（リーディング）五分位図

3.3.4 ライティング問題の五分位図

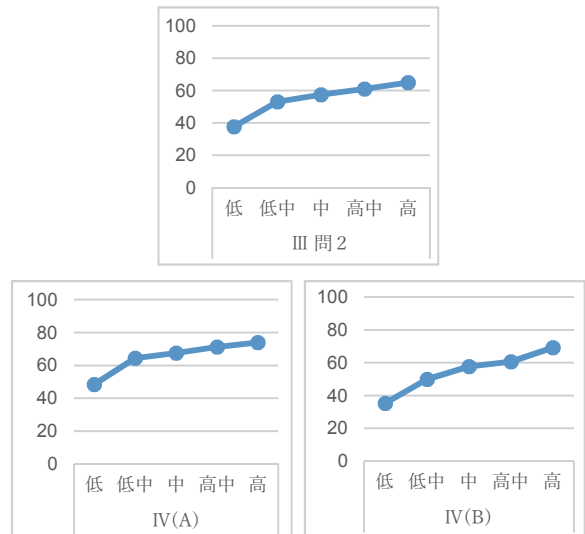


図5 ライティング問題五分位図

ライティング問題の五分位図を図 5 に示す。自由英作文、和文英訳ともに大きな特徴はないが、どちらかと言えば、低学力層の識別性能が高かった（低中・低差が 15.5, 16.1, 14.7）。

3.4 主成分分析

英文和訳、和文英訳、自由英作文がどのような能力を測定しているかを分析するために、項目ごとの得点に対して主成分分析を行った。二つの主成分を抽出し、バリマックス回転を行った結果を表 6 及び図 7 に示す。相関行列の第 1 固有値は 3.28、第 2 固有値は 1.16、寄与率はそれぞれ .25, .09、累積寄与率が .34 とあまり高くはないので、解釈はあくまでも参考程度であるが、和文英訳と自由英作文は第 1 軸への負荷が高く、「英語での表現力」とでも呼べるような「書く力」を測っていると言える。英文和訳は 1 問を除いて近い位置にある。ライティングの各項目とも相対的に近く、「日本語での表現力」が関与していると思われる。

表 6 主成分負荷量（回転後）

	第 1 主成分	第 2 主成分
和文英訳 (IV-B)	0.81	0.06
和文英訳 (IV-A)	0.78	0.12
自由英作文 (III-2)	0.65	0.30
英文和訳 (II-3)	0.52	0.23
英文和訳 (I-3)	0.31	0.21
英文和訳 (I-2)	0.22	0.27
英文和訳 (II-2)	0.21	0.65
文章整序 (選) (II-5)	-0.11	0.10
内容説明 (II-1)	-0.12	0.72
内容説明 (I-1)	0.30	0.55
空所補充 (選) (I-4)	0.25	0.50
空所補充 (選) (II-4)	0.07	0.36
内容一致 (選) (III-1)	0.30	0.34
寄与率	0.19	0.16

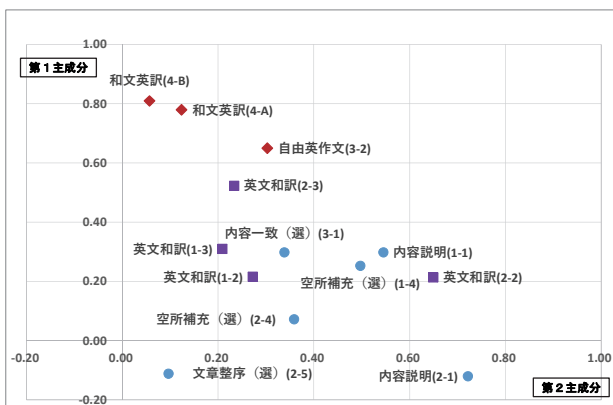


図 7 主成分分析結果

4 考察

4.1 英文和訳

英文和訳問題の識別力は問題によってばらつきが大きいことから、英文和訳という設問形式のみから識別力の高低を判断することは難しいことがわかる。受験生の学力レベルに合った出題をすれば、II-3のように識別力の高い出題になるが、そうでないと I-2 や 3 のように学力の高低に関係なく点差が出ない識別力の低い問題になってしまう危険性がある。そのため受験生に訳させる英文の選定には細心の注意が必要である。

4.2 選択式問題（リーディング）

II-5 は困難度が 27.1% と低く、識別力も全問題の中で最も低かった。図 3 のグラフからもわかるように低群から高群までを通して困難度がさほど変わらず、受験生の学力に比べて難しすぎる問題であったことがわかる。I-T 相関がほぼ 0 であったことから、成績は他の設問で測定している英語の学力とは異なると考えるべきである。

I-4 と II-4 に関しては高・低差がそれぞれ 47.1 と 49.2 と高く、グラフからも低群から高群までよく識別していることがわかる。採点のしやすい選択式の設問でも識別力の高い問題の出題が可能であることを示している。

4.3 他のリーディング問題（記述式）

2 問とも困難度が 35.4%, 43.6% と総計の平均と比較して低く、選択式と比較すると記述式の問題の方が、得点率が低くなりがちであることがわかる。

また、図 7 から、英文和訳や和文英訳とは異質な能力を測っている可能性が考えられる。出題する問題によって識別力に大きなばらつきがあることから様々な問題を出題して受験生のリーディング力を測ろうとすることが大切であろう。

4.4 ライティング問題

困難度に関しては、自由英作文 (III-2) と和文英訳の IV-B がそれぞれ 54.7% と 54.3% でほぼ同じで、もう 1 問の和文英訳 IV-A は 64.9% とやや高かった。

I-T 相関も自由英作文が .52、残り二つが .48, .48 とほぼ同じであり、ライティングの問題は出題形式に関わらず I-T 相関から見た識別力は高かったと言える。一方、五分位図から見た識別性能は必ずしも高くなかった。特に、高学力層の識別性能は難しいことが分かった。

一見矛盾する結果だが、整合的な解釈を試みるとすれば、他の設問と比べて測定している能力が異質とみられることが挙げられる。すなわち、自由英作文と和文英訳は設問形式の違いに関わらず、得点間の相関係数の値が相互に大きく、他の項目とは相対的に小さいことから見られる結果であり、他教科・科目の得点との関係にもよるが、最終的には合否にも大きく影響を与えていることが推測される。10問あるリーディングの問題は得点全体への寄与が低い問題から高い問題までであったが、ライティングの問題は3問とも安定した得点全体への寄与が見られた。

なお、ライティングの問題は、英語の学力が低い低群の受験生とその他の受験生を識別するには寄与したが、比較的上位層の受験生を識別する力は弱かった。東北大学の入試問題においては和文英訳か自由英作文（あるいはその両方）が20年以上に亘って出題されてきた。そのため、東北大学を志望する生徒の多い高等学校などで、これらの問題に対応できる学力の養成に力を入れた結果、多くの受験生がライティングに関して、ある程度の力が身についていたという推測も成り立つ。仮にその見立てが正しいならば、入試問題の出題形式と内容が、高等学校の教育へ波及効果を与えた例とみなせるであろう。

5 今後の課題

採点に充てられる人数、期間などの制約がある中で、識別力のある作題を行うには、自分の大学にはどのような学力層の受験生が出願してきているのか、そしてどの学力層間を識別する必要があるのか、またどのような問題ならその目的にふさわしいのかなどについて理解した上で作題にあたることが大切だと思われる。

識別力は入試問題において重要な要素ではあるが、かといって識別力の観点からのみ入試問題を考えることは適切ではない。その大学に入学を希望する受験生の多くが入試問題を研究して準備を進めることを考えると受験生の学習への波及効果は絶大である。「このような問題が解ける学生に入学してほしい」という大学からのメッセージと捉えられることを鑑み、どのような英語力を持った学生に入学してもらいたいのかということを明確にした上で使用する問題形式を考えることが望ましい。

今回の調査では、記述式に比べて採点が容易な選択式の問題でも記述式よりも識別力が高い出題が可能であることが示された。記述式で問う問題、選択式で問う問題を精査して作題することで、記述式の問題の採点体制を手厚くするなどの余裕を生むことも可能にな

るであろう。

今回の分析は単年度の1つの問題に関する分析なので、今後様々なデータを集めて分析することが必要であろう。

注

1)入試業務に関連する内容の研究については東北大学入試センター長の許可の下に研究発表を行って差し支えないことを確認している。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP19H05491 の助成を受けたものである。

参考文献

- 馬場哲彦 (2006). 「英文和訳テストの功罪」 英語青年, **152** (7), 408–410.
- Buck, G. (1992). “Translation as a Language Testing Procedure: Does It Work?” *Language Testing*, **9** (2), 123–148.
- 秦野進一 (2018). 「大学入試で問われるべき英語力とは何か～資格・検定試験導入の持つ意味～」 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (編) 高等教育ライブラリー14『個別大学の入試改革』 東北大学出版会, 163–182.
- 文部科学省 (文部科学省, 2009a) 「高等学校学習指導要領」
- 文部科学省 (文部科学省, 2009b) 「高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編」
- 文部科学省 (2014). 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」 改革 3.高等学校・大学の評価及び入学者選抜の改善. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352463.htm (2020年3月18日)
- 旺文社 (旺文社, 2009) 「全国大学入試問題正解 英語 国公立大編 2010年受験用」
- 旺文社 (旺文社, 2019) 「全国大学入試問題正解 英語 国公立大編 2020年受験用」
- 静鉄人 (2002). 「英語テスト作成の達人マニュアル」 大修館.
- Ushiro, Y., Hijikata, Y., Shimizu, M., In'nai, Yo., Kasahara, K., Shimoda, A., Mizoshita, H., and Sato, R. (2005). “Reliability and Validity of Translation Tests as a Measure of Reading Comprehension” *Annual Review of English Language Education in Japan*, **16**, 71–80.

タブレット端末利用型 CBT の開発とモニター調査による評価

安野 史子 (国立教育政策研究所)

本研究は、CBT の特性を活かした教科・科目ベースの問題を試作し、CBT で測れる能力を明確にすることを目的として継続的に実施してきている。そこで、高校生を対象に、開発した問題を用いたモニター調査を 2019 年度に実施した。問題はすべてデジタルによるタブレット端末画面への提示で、解答については、オンラインによるタブレット端末へ直接入力する方式の冊子と、オフラインで解答用紙へ記入する方式の冊子の 2 種類を試みた。評価事項は、開発問題の評価、実施における諸課題の整理、解答入力に関する諸課題の整理、技術上の示唆が主である。本稿は、その報告である。

キーワード：CBT、タブレット端末、数学、物理、化学、手書き文字（数式）認識入力

1 研究の目的

本研究は、CBT (Computer-Based Testing) の特性を活かした教科・科目ベースの問題を試作し、CBT で測れる能力を明確にすることを目的として実施してきている (安野, 2017, 2018, 2020; 安野ほか, 2018; Yasuno et al., 2019)。具体的には、大学入学希望者の高等学校卒業段階の学習状況評価に資する問題を開発することとし、高等学校学習指導要領の数学及び理科の内容に即した映像、3D、インタラクティブな動的コンテンツを含む問題の開発を進めてきている (安野, 2017, 2018; 安野ほか, 2019; 北野ほか, 2019; 高橋ほか, 2019; 右近ほか, 2019)。解答方式としては、2017 年度までは解答用紙による解答方式 (安野, 2017, 2018; 安野ほか, 2018) を採用、小規模調査を経て、2018 年度以降は、解答形式が選択肢式と求答式の設定について、解答入力システムを試作し、タブレット端末に解答を入力する方式も試みている (安野, 2020)。

本稿では、高校生を対象に、開発した CBT を用いて、2019 年にモニター調査を実施した結果を中心に、問題の評価、実施における諸課題の整理、解答入力に関する諸課題の整理、技術上の示唆を報告する。

2 問題開発

CBT により「革新的な問題形式 (innovative itemformats)」を導入することができ、さらに従来の問題形式で測れない重要な特性 (attributes) を測定できる可能性もあるといわれている (Downing and Haladyna, 2006)。従来のペーパーテスト (PBT, Paper-Based Testing) での問題の提示は、テキストと図表 (写真を含む) に限定されるが、CBT では、音声、高解像度のコンピュータグラフィックス (CG) や映像 (写真、動画)、動的オブジェクト等へと広がる。このように、CBT は、様々な可能性が期待されるが、本研究では、高大接続を視野に、高等学校学習指導要

領 (文部科学省, 2009) 準拠を前提とした数学及び理科 (物理・化学) の問題開発を試みている。表 1～表 3 は、これまでに我々が問題開発を行い、実証的に調査で用いた問題である。以下で、教科・科目別に、その特徴を概観する。

2.1 数学

数学は、現行 (平成 21 年告示) の高等学校学習指導要領 (文部科学省, 2009) における数学の科目のうち、「数学 I」、「数学 II」、「数学 A」、「数学 B」(ただし、「(1) 確率分布と統計的な推測」を除く) の内容について開発を行ってきている。表 1 に示す 26 題すべてにおいて、動的オブジェクト (Dynamic Object) を含む問題、つまり、オブジェクトを移動、変形させると数式も自動的に変更され、逆に、数式を変更するとそれに応じてオブジェクトも変形する機能を含む問題となっている。これによって、解答者は一定の条件下で図形やグラフをインタラクティブに動かして問題解決をしていく。こうした数学的活動を通して、数学における基本的な概念や原理・法則の体系的な理解、事象を数学的に考察し表現する能力を測ることを目指すものである。ただし、開発できたのは幾何の問題が多く、前述の範囲において、「数学 I」(1) 数と式、「数学 A」(2) 整数の性質の問題は、現時点で開発できていない。

図 1 は、「数学 A」の (1) 場合の数と確率の「色玉の取り出し (9 個)」の問題に含まれる動的オブジェクトである。この問題は、赤玉、緑玉、青玉合わせて 9 個が一つの袋に入っていて、この袋の中から 2 個の玉を同時に取り出す試行を続けて 100 回ずつ繰り返すことができる。これを用いて、袋の中に入っている赤玉、緑玉、青玉の個数がそれぞれ何個かを求めるものである。問題の中で、動的オブジェクトがどのような働きをしようかを、図 2 に示された数学的活動のプロセス (中央教育審議会, 2016)、すなわち、事象から

表 1 開発問題 (数学)

科目	学習指導要領の内容	問題内容	オブジェクト (役割) ^a	難易度	2019 調査 ^b
I	(2) 図形と計量	三角形の敷き詰め	Dynamic (A)	標準	δ 3
I	(2) 図形と計量	アポロニウスの円 (三角形)	Dynamic (B→A)	発展	β 5
I	(2) 図形と計量	正八角形に内接する三角形の面積 (最大)	Dynamic (B)	発展	-
I	(3) 二次関数	絶対値を含む関数の最大値最小値	Dynamic (B→C)	(基本)	-
I	(3) 二次関数	絶対値を含む関数	Dynamic (B→C)	標準	δ 1
I	(3) 二次関数	二つのグラフの交点と共有点	Dynamic (C)	(基本)	-
I	(4) データの分析	データに基づく判別	Dynamic (C・D)	(基本)	-
II	(1) いろいろな式	4 次式の因数分解 (因数定理)	Dynamic (A→B)	標準	γ 1
II	(2) 図形と方程式	線分の midpoint の軌跡を表す方程式	Dynamic (A)	(基本)	-
II	(2) 図形と方程式	放物線の弦の midpoint の軌跡	Dynamic (A)	標準	α 1
II	(2) 図形と方程式	線形計画法 (造花制作による利益)	Dynamic (C・D)	標準	β 4
II	(3) 指数・対数関数	計算尺の仕組み (対数尺)	Dynamic (A・D)	標準	β 2
II	(3) 指数・対数関数	対数関数と指数関数のグラフ	Dynamic (A)	標準	α 4
II	(4) 三角関数	周期・周波数・角速度	Dynamic (A・D)	(発展)	-
II	(5) 微分・積分の考え	三次関数の決定 (導関数)	Dynamic (B)	発展	δ 2
II	(5) 微分・積分の考え	球面に内接する円柱の体積 (最大)	Dynamic (B)	(標準)	-
A	(1) 場合の数と確率	色玉の取り出し (8 個)	Dynamic (D→B)	基本	γ 5
A	(1) 場合の数と確率	色玉の取り出し (9 個)	Dynamic (D→B)	標準	δ 5
A	(1) 場合の数と確率	正十二角形の頂点からなる三角形	Dynamic (B→C)	発展	γ 4・ δ 4
A	(3) 図形の性質	3 辺上の正三角形 (フェルマー点)	Dynamic (A)	基本	γ 3
A	(3) 図形の性質	動点となす角の最大値	Dynamic (B)	標準	β 1
A	(3) 図形の性質	長方形上の 4 点からなる長方形	Dynamic (B)	発展	β 3
A	(3) 図形の性質	三角形内の点から各辺までの距離の和	Dynamic (B)	発展	α 3
B	(2) 数列	漸化式 (薬成分の体内残存量)	Dynamic (C・D)	標準	γ 2
B	(3) ベクトル	ベクトル方程式	Dynamic (B)	発展	α 5
B	(3) ベクトル	線分の長さの最大値・最小値	Dynamic (B)	発展	α 2

^a オブジェクトの役割 A:数学化 B:方略 C:数学的处理 D:意味付け (例えば, B→C は図 2 における B から C を意味する。)

^b 2019 年度調査における冊子種類 (4 冊子: α , β , γ , δ) 及び問題番号 (大問 1~大問 5) [表 4 参照, 5.6 以下で詳述。]

課題を見いだしたり, 現実世界の問題を数学の問題として翻訳したりする「数学化」(A), 解決するための構想を立てる「方略」(B), 数学的に考察・処理する「数学的处理」(C), 数学的に得られた結果を事象に

照らして解釈する「意味付け」(D) の四つに分け検討し, 明確にした (表 1 のオブジェクト (役割))。

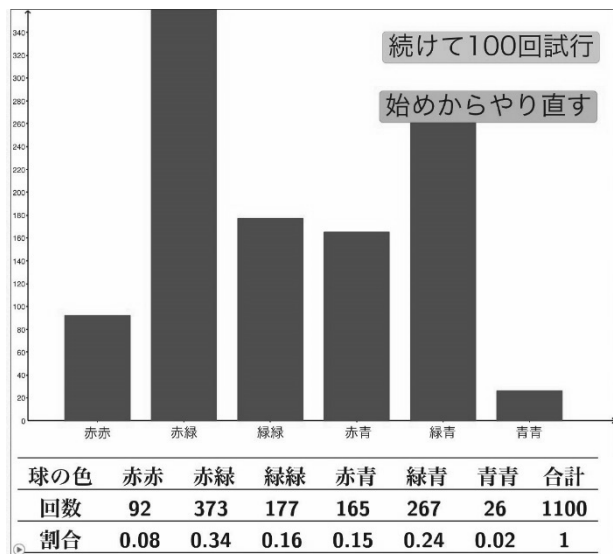


図 1 動的オブジェクトの例

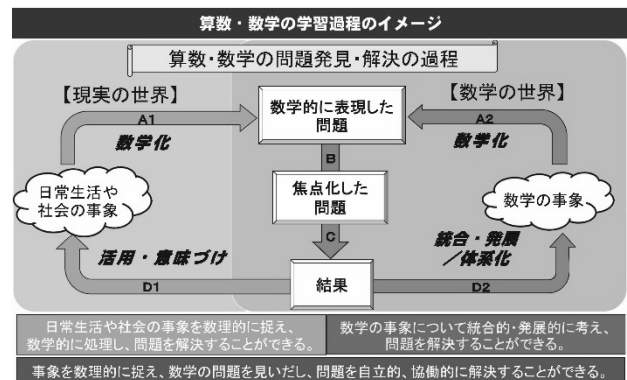


図 2 算数・数学の学習過程のイメージ

2.2 物理

物理は, 現行 (平成 21 年告示) の高等学校学習指導要領 (文部科学省, 2009) における理科の科目のうち, 「物理基礎」及び「物理」の内容について, これまでに表 2 に示す 17 題¹⁾を開発した。

表 2 開発問題 (物理)

科目	学習指導要領の内容 ^a	問題内容	オブジェクト ^b	難易度	2019 調査 ^c
物理基礎	(1) ア (ア) 様々な力 ア (ウ) 運動の法則	等加速度運動	M, P ⁺	標準	α 4
物理基礎	(1) ア (イ) 運動の表し方	速さ比べ	M ⁺	標準	β 3
物理基礎	(1) イ (エ) 物体の落下運動	空気抵抗を受ける雨粒の運動	D	(発展)	-
物理基礎	(1) ウ (イ) 力学的エネルギー	力学的エネルギーの保存	I	発展	共 1(1)
物理基礎	(2) イ (イ) 音と振動	開管内の気柱の振動, 共鳴	M ⁺	標準	β 5
物理基礎	(2) イ (イ) 音と振動	開管内の気柱の振動, 共鳴	M	発展	γ 5
物理基礎	(2) イ (イ) 音と振動	弦の振動, 定常波	M	(基本)	-
物理	(1) ア(イ) 斜方投射 ^d	自由落下・水平投射	M ⁺	標準	γ 2
物理	(1) ア(イ) 斜方投射 イ(ウ) はね返り係数	水平投射したボールのはね返り	M ⁺	発展	β 2
物理	(1) ウ (ア) 円運動	回転円盤上の物体	M	(基本)	-
物理	(1) ウ (イ) 単振動	振り子 (独立変数の決定, 対照実験計画)	D	基本	α 3
物理	(1) ウ (イ) 単振動	振り子の運動	M, P	標準	γ 4
物理	(1) オ (ウ) 気体の状態変化	気体の状態変化, 断熱変化	M	標準	共 1(2)
物理	(2) ア (ア) 波の伝わり方とその表し方	水波投影機による水面波の反射	M, P ⁺	発展	α 2
物理	(2) ア (ア) 波の伝わり方とその表し方	水波投影機による水面波の屈折	M, P ⁺	発展	γ 3
物理	(2) イ (イ) 音のドップラー効果 ^e	水波によるドップラー効果	P	基本	共 1(3)
物理	(3) 電気と磁気	モーター・コンデンサーと抵抗 (手回し発電機)	M	標準	β 4
物理	(3) ア (ア) 電荷と電界 ^f	静電気実験, 光電効果 (箔検電器)	M	標準	α 5
物理	(3) ア (エ) 電気回路	電子部品 (トランジスタの選択)	P	標準	共 1(4)
物理	(3) イ (イ) 電流が磁界から受ける力	荷電粒子の運動, ローレンツ力	M	標準	共 1(5)
物理	(4) イ (イ) 原子核	原子核の崩壊系列	D	(発展)	-

^a 「物理基礎」(1) 物体の運動とエネルギー (2) 様々な物理現象とエネルギーの利用
「物理」(1) 様々な運動 (2) 波 (3) 電気と磁気 (4) 原子

^b D:Dynamic (Simulation) I:Illustration M:Movie P:Photo (⁺:Measurement)

^c 2019 年度調査における冊子種類 (3 冊子: α , β , γ) 及び問題番号 (大問 1~大問 5) [表 4 参照, 5.6 以下で詳述。]

^d 「物理基礎」(1) イ (エ) 物体の落下運動 の内容を含む。

^e 「物理」(2) ア (ア) 波の伝わり方とその表し方 の内容を含む。

^f 「物理」(4) ア (イ) 粒子性と波動性 の内容を含む。

物理の問題は, 問題に含まれるオブジェクトが, イラスト, 映像 (写真, 動画), 動的オブジェクトと多岐に渡る。物理実験映像では, ハイスピードカメラでの撮影によって, スローモーション映像を用いることができる。図 3 に示すように, その映像や写真から時間やスケールを測定することができるようにしてあり, そこから得られたデータを活用して解く設問が特徴として挙げられる。特に, 力学と波の問題で多用された。また, 数学と同様に, 図 4²⁾ に示すような動的オブジ

ェクトを用いた, 物理シミュレーションの問題も出題可能であることが特徴として挙げられる。他にも, 従

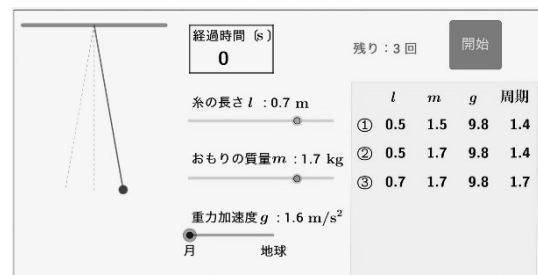


図 4 物理シミュレーションの例

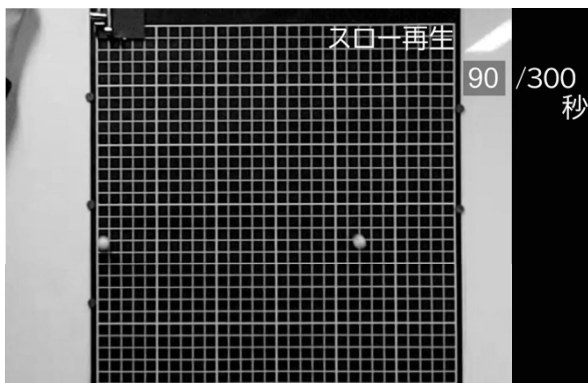


図 3 スローモーション映像の例

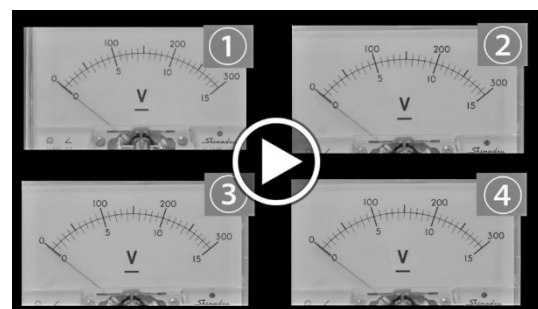


図 5 映像を用いた選択肢例

表 3 開発問題 (化学)

科目	学習指導要領の内容	問題内容	オブジェクト	難易度	2019 調査 ^a
化学基礎	(1) 化学と人間生活 イ (ア)	分留 (実験装置の組み立て)	Photo	基本	β 1
化学基礎	(1) 化学と人間生活 イ (イ)	液体窒素	Movie	標準	γ 3
化学基礎	(2) 物質の構成 イ (ウ)	極性分子の性質	Movie	(標準)	-
化学基礎	(3) 物質の変化 ア (ア)	溶液 (NaOH) の調製 (実験操作)	Movie	(基本)	-
化学基礎	(3) 物質の変化 ア (イ)	炭酸カルシウムと塩酸の反応	Movie	標準	γ 4
化学基礎	(3) 物質の変化 ア (イ)	化学反応と量的関係	Dynamic	(発展)	-
化学基礎	(3) 物質の変化 ア (イ)	化学反応と量的関係 (発泡性入浴剤の合成)	Dynamic	(標準)	-
化学基礎	(3) 物質の変化 イ (ア)	酢酸水溶液の中和滴定 (器具・操作)	Movie	基本	γ 2
化学基礎	(3) 物質の変化 イ (イ)	イオン化傾向	Movie	(標準)	-
化学	(1) 物質の状態と平衡 ア (ア)	蒸気圧と沸騰 (水の沸騰)	Movie	標準	β 3
化学	(2) 物質の変化と平衡 ア (ア)	ヘスの法則	Dynamic	標準	α 5 β 5
化学	(2) 物質の変化と平衡 ア (イ)	気体の体積と温度 (ボイル・シャルルの法則)	Animation	(基本)	-
化学	(2) 物質の変化と平衡 ア (イ)	電気分解	Movie	標準	α 2(2)
化学	(2) 物質の変化と平衡 ア (ウ) ^b	電池のしくみ	Movie	(標準)	-
化学	(2) 物質の変化と平衡 イ (ア)	反応速度	Dynamic	(発展)	-
化学	(2) 物質の変化と平衡 イ (イ)(ウ) ^c	共通イオン効果 (醤油)	Movie	標準	α 4
化学	(3) 無機物質の性質と利用 ア (ア)	薬品の保存方法 (自然発火・酸化・潮解)	Movie	標準	γ 1
化学	(3) 無機物質の性質と利用 ア (ア)	キップの装置	Movie	標準	α 1
化学	(3) 無機物質の性質と利用 ア (ア)	希硝酸と銅の反応 (NO の反応)	Movie	標準	α 3
化学	(3) 無機物質の性質と利用 ア (ア)(イ)	化学物質の同定	Movie	標準	α 2(1)
化学	(3) 無機物質の性質と利用 ア (ア)(イ)	沈殿反応	Movie	(発展)	-
化学	(3) 無機物質の性質と利用 ア (ア)(イ)	金属イオンの系統分離	Movie	(発展)	-
化学	(3) 無機物質の性質と利用 ア (イ) ^d	成分元素の検出 (使い捨てカイロ)	Movie	基本	β 4
化学	(3) 無機物質の性質と利用 ア (イ) ^e	酸化剤	Movie	標準	β 2
化学	(4) 有機化合物の性質と利用 ア (ア)(イ)	有機化合物の構造と分析 (官能基・構造式)	3D	標準	γ 5

^a 2019 年度調査における冊子種類 (3 冊子: α , β , γ) 及び問題番号 (大問 1~大問 5) [表 4 参照, 5.6 以下で詳述。]

^b 「化学基礎」 (3) 物質の変化 イ (イ) の内容を含む。

^c 「化学」 (1) 物質の状態と平衡 イ (ア) の内容を含む。

^d 「化学基礎」 (1) 化学と人間生活イ (イ) 及び「化学」 (2) 物質の変化と平衡 イ (ア) の内容を含む。

^e 「化学基礎」 (3) 物質の変化 イ (イ) の内容を含む。

来のペーパーテストとは異なる出題が可能となった。例えば、図 5 に示すように、電圧計の様子を答えさせるのに、映像を選択肢にしたり、定常波を図 6 のような動的オブジェクト³⁾を用いて解答させたりといった出題である。

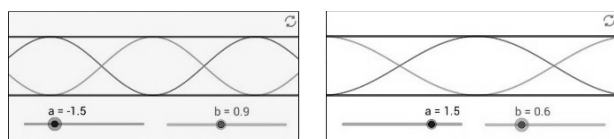


図 6 動的オブジェクトを用いた解答方法の例

2.3 化学

化学は、現行 (平成 21 年告示) の高等学校学習指導要領 (文部科学省, 2009) における理科の科目のうち、「化学基礎」及び「化学」の内容について、これまでに表 3 に示す 24 題⁴⁾を開発した。

化学の問題は化学実験映像 (写真, 動画), 特に動画を含むものが中心で、映像以外には、アニメーション

や 3D を用いた化学現象のモデリング, 動的オブジェクトを用いた化学実験シミュレーションが主である。以下で、四つの特徴に分けて後述するが、それらを用いることによって、化学的な解釈や説明をする能力、物質の変化の結果を予測する能力、事物・現象を分析的、総合的に考察する能力といった広範な能力が測れることが期待できる。

2.3.1 化学現象の再現

化学実験映像の特徴としては、映像を倍速再生するタイムラプス映像を用いて、リアルタイムでは観察できない化学現象や危険を伴う実験等の再現が挙げられる。水酸化ナトリウムの潮解のタイムラプス映像から画面キャプチャした図 7 が前者の例にあたり、実際に高等学校では実験を行わないが、黄燐の自然発火の様子映像が後者の例にあたる。これらの設問では、どちらも物質名は明示せず物質の変化を見て、どのような保存方法が適切かを問うている。

2.3.2 化学現象のモデリング

肉眼では見えない化学現象のモデリングとして、ボイル・シャルルの法則での分子の動きのアニメーションや、図 8 に示すような有機化合物の構造の 3D モデルが挙げられる。

2.3.3 試行の繰り返し

物理同様に、動的オブジェクトを用いたインタラクティブな実験シミュレーションとして、化学反応と量的関係や反応速度の問題を開発した。限られた試験時間内での試行の繰り返しを行うものである。

2.3.4 事物・現象の観察

本研究では、受験者の ICT スキルの影響をできるだけ軽減させるために、タブレット端末を利用した CBT を提案している。タブレット端末は、基本操作を「タップ」で行うが、特徴的な機能として、「ピンチイン」及び「ピンチアウト」によって、拡大・縮小が容易に行える。そこで、この機能も化学の事物・現象の観察で役立つと考え、様々な方向から撮影した蒸留装置の画像を拡大・縮小して観察する問題も開発した。2.3.2 での 3D モデルでも同様のことが行える。

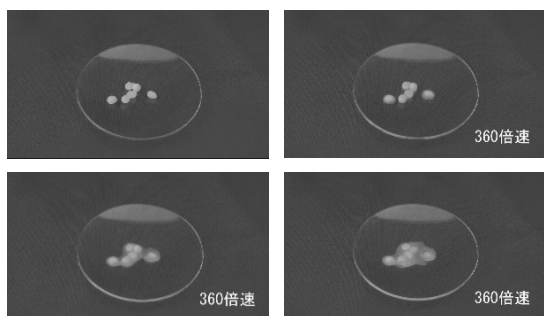


図 7 タイムラプスの例

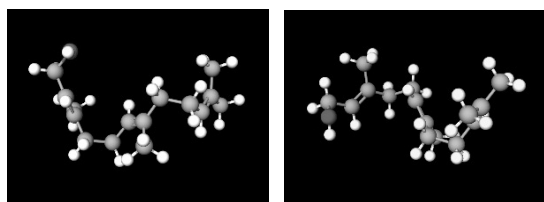


図 8 3D の例

3 解答方法

問題開発の初期の段階では、CBT 特有の問題開発に主眼を置き、解答形式は限定せず、すべて解答用紙による記述での解答とした。数回の調査を経て、その結果を分析し、記述式とほぼ同等の測定が可能な設問については、選択肢式に変更した。その後、選択肢式と、

求答式及び短答の記述式問題の一部について、受験者がタブレットへ直接解答を入力する方式を試みた。現時点では、解答用紙による記述解答以外に、以下の 2 種類の方法を採用している。

3.1 選択肢式設問のオンライン解答

HTML のセレクトタグ<SELECT> (属性でプルダウン形式のメニューを指定) による。ただし、選択肢の内容がテキストかつ 1 行以内であればプルダウン形式のメニューに含めるが、長い、あるいは数式が含まれる場合は、メニューは選択肢番号のみとし、選択肢の内容は問題文中に別途表示することとした。

3.2 求答式設問のオンライン解答

求答式 (用語 (テキスト)、数字・数式等) の一部の設問に関して、キーボード入力やフリック入力の採用の可否について議論したが、手書き認識入力を試みるという結論に至った。その理由は、漢字変換の辞書において、学習機能や推測変換・連想変換といった機能がオンでは知識を問う問題が出題し難くなり、オフだと変換に時間を要する。一方、手書き認識入力は、ストロークデータによる認識であるため、紙筆の手書きの解答を後から OCR で読みとるよりも認識率は各段に高く、紙筆の記述により近いという特性がある。数字・数式については、キーボード (フリック) 入力やパレット入力では分数、記号、添え字などの入力が煩雑であるが、手書き数式認識入力により容易となる。さらに、本研究では、受験者が認識されたテキストを確認しながら解答入力する方式を採用したため、誤認識トラブルは大幅に軽減される利点がある。

4 システム開発

本研究では、2 で示した問題を従来型の PBT の電子冊子版として実装することを目指している。したがって、CBT の特徴として挙げられる問題の順番や時間の制御は行わず、受験者は決められた試験時間内に、任意の順番で解答することができたり、解答した問題に戻って解答を修正したりすることができる。

問題冊子は、電子書籍アプリケーション Apple Books⁵⁾ による電子冊子とした。なお、手書き認識の部分は、MyScript 社の MyScript CDK (Cloud Development Kit) を使って、クラウドベースの認識サービスによる手書き認識を「HTML5」ウィジェットで統合させた。

5 モニター調査

調査の概要は以下の 5.1~5.8 の通りである。

表 4 モニター調査結果

Booklet	Mean (Score Rate(%))	SD	IQR	0%(Min)	25%	50%	75%	100%(Max)	n
数学 α 冊子	54.5 (36.3%)	26.7	37.50	5	38.25	52.5	75.75	121	44
数学 β 冊子	63.9 (42.6%)	23.1	28.00	13	51.00	64.0	79.00	122	40
数学 γ 冊子 *	87.5 (58.3%)	23.3	36.50	42	69.25	88.5	105.75	120	28
数学 δ 冊子 *	68.9 (46.0%)	33.4	48.00	5	48.00	62.0	96.00	142	43
物理 α 冊子 *	78.1 (52.1%)	21.5	31.75	47	63.00	73.0	94.75	122	46
物理 β 冊子 *	57.0 (38.0%)	23.1	35.50	20	37.50	55.0	73.00	120	58
物理 γ 冊子 *	48.2 (32.1%)	23.3	30.50	17	34.50	46.0	65.00	88	54
化学 α 冊子	61.4 (40.9%)	31.2	48.25	6	36.00	61.0	84.25	129	96
化学 β 冊子	66.7 (44.5%)	18.6	21.50	14	55.50	68.0	77.00	122	95
化学 γ 冊子 *	63.1 (42.0%)	18.5	25.50	27	50.00	62.0	75.50	114	131

* はオンライン実施冊子

5.1 調査目的

開発した CBT の総合的な検証及び改善に資するため。

5.2 調査時期

2019 年 7 月下旬～11 月上旬

5.3 調査対象者

高等学校（全日制普通科）第 3 学年（数学は第 2 学年を含む）の生徒で、数学は、「数学 I」「数学 II」「数学 A」「数学 B」を、物理は、「物理基礎」「物理」を、化学は、「化学基礎」「化学」を履修している（した）生徒。

5.4 調査実施校

県立高等学校：9 校（3 県）

5.5 調査実施者数

530 人（高 2：38 人，高 3：492 人）

5.6 調査問題冊子

表 4 の第 1 列に示す計 10 冊子で、1 冊子あたり 5 題、解答時間は 50 分間、配点は 150 点満点（1 題 30 点）とした。各冊子の問題構成は、表 1～表 3 の最右列に冊子と問題番号を示してある。なお、数学及び化学の α, β 冊子は解答用紙、それ以外の冊子はオンライン解答としている。ただし、数学の γ, δ 冊子は、難易度が異なるよう構成している（ δ 冊子の方が難）。学級単位で、1 受験者が数学、物理、化学のうち 1 ないし 2 とし、 $\alpha, \beta, \gamma, \delta$ は無作為に割り振った。

5.7 質問（アンケート）項目

問題の解答終了後に、問題に関する簡単なアンケートを実施した。質問項目は、「各問題の難易度」、「問題

の意味」、「オブジェクトの有用性」、「映像時間」、「映像の見易さ」、「解答時間」、「操作性」について選択肢式の質問と、感想や気が付いたことについての自由記述の質問で構成されている。

5.8 調査実施方法

調査実施者が所属の高等学校の教室にて、電子問題冊子を取り込んである 9.7 インチのタブレット端末（iPad[®]5, OS:iOS11）、タブレットペン、解答用紙あるいはメモ用紙を配付し実施した。なお、オンライン実施冊子については、各端末を LTE の WiFi ルータ経由でインターネットに接続した状態で実施した。調査終了後タブレットペンを除く全ての配付物を回収した。

6 調査結果処理

調査結果は、オンラインで収集した結果データ（理由を書かせる短答記述式は除く）については、コンピュータ上で採点をし、それ以外については作題委員が作成した解答類型をもとに、採点作業を行った。なお、ベリファイチェックを行っている。

7 調査実施結果

表 4 は、各冊子の平均点（得点率平均（%））、標準偏差、4 分位範囲、4 分位点、人数を示した表である。また、各大問の得点率平均によって問題を 3 レベルに分類し、表 1～表 3 の難易度の列に示してある。なお、履修状況等で、数学と理科（物理・化学）の調査実施集団が若干異なるため、原則として得点率平均が数学は 70%以上が「基本」、40%以上 70%未満が「標準」、40%未満が「発展」とし、理科は 60%以上が「基本」、30%以上 60%未満が「標準」、30%未満が「発展」とした。2019 年調査で使用しなかった問題については、過去の調査結果をもとに分類を行い括弧を付している。

8 結果の評価

8.1 問題の評価

学習指導要領の内容について、数学は大項目、理科（物理・化学）は中項目を網羅するという方針で問題開発を行ってきたが、実際に調査実施までに至らなかった内容項目の問題が少なからずあり、作題しやすい内容と、し難い内容が明らかになってきた。なお、作題で想定していた難易度と結果が乖離している問題の多くは、受験者が初見であったり、見慣れていなかったりであることから、問題の改善を図るだけでなく、高等学校での不断の授業改善において、日常的に ICT を活用した指導を行っていくことが必要であると考えられる。

8.1.1 数学

数学は、前述のとおり動的オブジェクトの特性上、幾何や関数のグラフが作題しやすく、数と式、整数の性質が現時点で未開発である。また、データの分析等統計関連が CBT と親和性が高いと考えられるが、実際には動的オブジェクトの作り込みが複雑であったり、受験者の操作スキルに依存するという問題がある。

8.1.2 物理

物理は、開発の着手が他より遅く、問題数も少ないが、開発中の問題が多数あり、今後内容の幅は広がると考えられる。難易度調整が必要な問題や、作業量が多く解答時間を要する問題等、改良が必要な点が見受けられる。また、画像や映像から時間やスケール（長さ・角度）を測定させその値を利用する設問が含まれるが、撮影の際の歪みに注意を払う必要があることが実証的に明らかとなった。物理は、オブジェクトの種類が最も多く、数学や化学に活かされると期待される。

8.1.3 化学

化学は、オブジェクトの特徴が分類できている（2.3 参照）が、内容に偏りがみられ、内容の幅を広げることが課題である。設問については、観察、実験などを通して探究するものが多く、その解答が記述であるため、採点に労力が必要となる点をどう解消していくかが問題である。また、実験映像を多用しているが、一部の問題で映像が不鮮明、例えば気体発生で気泡の大きさによっては非常に見にくいものや、ガラス器具への反射や映り込みといった問題があることが実証的に明らかとなった。化学は、今後 3D やオブジェクト VR といったデジタルコンテンツの利用が期待できる。

表 5 手書き認識入力エラー

エラーの種類		手書き認識入力			計
		文字	数値	数式	
ノイズ	書き始め	2	10	2	14
	書き終り	4	18	3	25
小数点	, (コンマ)	－	87	1	88
	・ (中点)	－	25	1	26
1	/	－	7	0	7
		－	2	0	2
	!	－	1	0	1
その他		1	5	1	7
解答入力欄のべ数 *		1,402	1,920	357	3,679

* 「解答入力欄数 × 調査人数」により算出。

8.2 実施における諸課題の整理

受験者のタブレット操作に特段大きな問題はなかったが、受験者からは、問題の中に書き込みがしたいという声があった。タブレットペンである程度書けるようにすることは可能であるが、オブジェクトが動的なものがほとんどであるため、オブジェクトと書き込みの関係については十分な検討が必要である。

数学、理科ともに、受験者が必要に応じて電卓を使用できるように冊子の先頭部分に電卓を配置したが、その部分に移動するのが大変であるという意見が多かった。電卓利用を想定する問題のみに配置することは避けたいため、どの問題からも電卓が起動できるように改良する必要がある。

8.3 解答入力に関する諸課題の整理

選択肢式設問のオンライン解答は、ウィジェットとして組み込んだことと、実施中のトラブルを考慮して、解答データをサーバで保持する仕組み（安野, 2020）としたことにより、プルダウン形式のメニューが開くまでの動作がやや緩慢であり、改善の余地がある。

手書き認識入力を採用した求答式設問のオンライン解答については、日本語の文字認識率の高さが受験者からも高評価であるが、数行にわたる文を書き直す GUI には工夫が必要である。数式文字認識も容易に入力ができるという点で、有効性の確認はできたものの、いくつかの課題も明らかになった。

表 5 には、求答式の設問における手書き認識入力エラーの種類と数を示した。受験者が解答入力欄に触れてしまった結果、細かい点が付き、それも認識されるといった、書き始め、書き終りのノイズが 39（のべ数 3,679 の約 1%）あった。採点では、ノイズは無視した。数式認識入力（数値及び数式）は、何度か書き直せば

入力できた受験者が多かった。ただし、小数点が「,」（コンマ）や「・」（中点）と認識された事例が 114（のべ数 2,277 の約 5%）確認された。海外の認識エンジンを使用したことにより、小数点に「,」（コンマ）を用いる国があることに起因する。日本人の表記に合致した認識エンジンにすれば解消される可能性があるエラーである。それ以外として、(数字の)「1」と「l」（スラッシュ）,「|」（パイプ, 縦棒）,「!」の間の誤認識が 10 例確認されたが、数としては僅かである。

8.4 技術上の示唆

本研究では、タブレット端末の Multi-Touch ディスプレイの特性を活かし、直感的な操作でオブジェクトを動かしたり、解答入力したりすることができる CBT のプロトタイプの開発を行った。様々なオブジェクトの挿入のしやすさから、電子書籍フォーマットをベースに開発を進めてきたが、アプリケーションによる制限やブラウザ (HTML ウィジェット) のセキュリティ関係による制限もあり、様々な OS での利用を前提にすると、HTML と JavaScript の組み合わせでの Web 版が最適と考えられる。現在、開発した問題を学習管理システム (Learning Management System) の小テストに移行し、その可能性も検討している。ただし、本研究でその有効性が確認できた手書き文字・数式認識入力の組み込みは課題となっている。

注

- 1) 2019 調査の欄に共 1 と記載がある問題は全冊子共通の小問集合 (5 問) 問題で、これらを 1 題とみなす。
- 2) 単振り子の糸の長さ、振り子の質量、重力加速度の大きさ等を変えて周期を測定するシミュレーションで、実行することにより、対照実験を計画する能力を見る。
- 3) 動的オブジェクトを用いることによって、これまではいくつかの図を提示して選択させる設問を、変数を変化させて定常波を決定し、その変数を答えさせる形式にできる。
- 4) 2019 調査の欄に $\alpha 2$ と記載がある問題は内容が異なる小問集合 (2 問) 問題で、これらを 1 題とみなす。
- 5) iPad, Apple Books は、米国および他の国々で登録された Apple Inc. の商標である。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP17H00822 の助成を受けたものである。また、本研究を遂行するにあたり、各教科の作題委員、調査実施高等学校の関係者に感謝申し上げる。

参考文献

- 中央教育審議会算数・数学 WG (2016). 算数・数学ワーキンググループにおける審議の取りまとめ.
- Downing, Steven M. and Haladyna, Thomas M. (Eds.) (2006). Handbook of test development, Lawrence Erlbaum Associates.
- 北野賢一・長谷川拓・松高和秀・岩城圭一・合志恭・山下卓弥・柳澤秀樹・林誠一・松原静郎・安野史子 (2019). 化学のタブレット型試験の開発, 日本科学教育学会第 43 回年会論文集, pp.199-200.
- 文部科学省 (2009). 高等学校学習指導要領平成 21 年 3 月告示, 東山書房.)
- 高橋聡・安野史子・西村圭一・根上生也・祖慶良謙・高橋広明・伊藤仁一・浪川幸彦・伊藤伸也 (2019). 高大接続を視野に入れたタブレット端末利用型 CBT の開発—数学問題の開発と改良—, 日本科学教育学会第 43 回年会論文集, pp.193-194.
- 右近修治・小林雅之・中村泰之・岡本英治・猿田祐嗣・寺崎清光・安田淳一郎・安野史子 (2019). タブレット端末を用いた映像や動的オブジェクトを含む CBT 物理問題の開発, 日本科学教育学会第 43 回年会論文集, pp.195-198.
- 安野史子 (2017). 「高大接続を視野に入れたタブレットを用いる評価問題の試作—映像や動的オブジェクトを含む問題—」『大学入試研究ジャーナル』27, pp.71-79.
- 安野史子 (2018). 「高大接続を視野に入れたタブレットを用いる評価問題の試作 (2)—映像や動的オブジェクトを含む問題—」『大学入試研究ジャーナル』28, pp.155-162.
- 安野史子・西村圭一・根上生也・祖慶良謙・高橋広明・浪川幸彦・伊藤仁一・三宅正武 (2018). 「動的オブジェクトを有する CBT 数学問題の開発」日本数学教育学会誌, 第 100 巻 第 5 号, 『数学教育』72-3, pp.2-14.
- Yasuno, F., Nishimura, K., Negami, S. and Namikawa, Y. (2019). Development of Mathematics Items with Dynamic Objects for Computer-Based Testing Using Tablet PC, International Journal for Technology in Mathematics Education, Vol 26, No3, pp.131-137.
- 安野史子 (2020). 「高大接続を視野に入れたタブレット端末利用型 CBT の解答入力システムの開発と検討—手書き認識入力を中心に—」『大学入試研究ジャーナル』30, pp.112-117.

大学経営の観点から見た私立薬学部入試科目

西田 喜平次（兵庫医療大学）、西本 真弓（阪南大学）

2006年の薬学部の6年制移行後、私立薬学部にとって、受験生の質と量の確保は難題である。私立薬学部の場合、「英語、化学、数学」の入試形式が標準のところ、薬学部志願者に敬遠される傾向の強い「数学」の比重を下げるほど受験者数が増えるため、競って「入試の脱数学化」を図っているが、逆に受験生の質確保に失敗する状況に陥っている。他方、「入試における数学の必須化」により、大学間の受験者獲得競争を避け、学力の高い学生を確保し、長期的に国試合格率向上を模索することで、大学のブランド力を高める動きもある。本研究は、私立薬学部入試の「脱数学化」と「数学必須化」を説明し、大学間競合度の観点から仮説検証を行った。

キーワード：大学経営、6年制私立薬学部、非協力ゲーム理論、入試の脱数学化、入試の数学必須化

1 問題の所在

薬学部では、2006年度より標準修業年限を6年とする課程と、4年とする課程が並存している。6年制課程は薬剤師育成が目的であり、約半年の薬局病院実務実習が必修化され、卒業と同時に薬剤師国家試験(以後、国試)の受験資格が与えられる。名称は薬学科とするものが多い。一方、4年制課程は、基礎薬学や創薬科学関連の教育を確保することを目的に、従前の4年制薬学部から残されたものであるが、カリキュラムに薬局病院実務実習を含まないため、国試の受験資格は与えられない。名称は薬科学科とするものが多い。6年制課程導入の背景には、薬剤師養成教育の充実に伴う医療の質向上と、薬剤師の総数を増やすという厚生労働省の要望があった。

6年制課程の導入は、私立大学薬学部の入試動向に大きな変化をもたらした。第一に、薬学部の新設に伴い総定員が増加した。2003年以降、6年制移行を見越して、29もの薬学部が新設された¹⁾。2021年以降も、公立大も含めると、湘南医療大学と和歌山県立医科大学の2校で新設が予定されている。第二に、薬学科の標準修業年限が6年に延長されたため、薬学部志望者が減少した。薬学部は、薬剤師という専門職資格があれば結婚や出産後も働き続けられるため、女子学生に人気のある学部であったが、「6年間」は長いと考えて敬遠する層が出現し始めた(倉部 2012)。第三に、将来的に薬剤師の余剰人員増が予想されることから(2019年6月7日、薬事日報 社説)、定員割れを引き起こす私立薬学部も見られるようになった。薬学部全体で見た入学定員過剰な状態は、薬学部の学力水準を大きく下回るレベルの学生でも薬学部に入學できてしまう現状を作り出し、結果として国試合格率の大幅な低下に直面する大学を作り出した(今西 2015)。そして、

こうした薬学部は更なる受験者数の減少に直面するという悪循環に陥っている。

2 データに基づく仮説の設定

経営環境の悪化に対して、新設薬学部は様々な対策を講じており、「入試科目の絞込み」は、その一例である。私立薬学部の場合、「英語、化学、数学」を組合せとした入試形式が標準的と考えられるが、薬学部志願者に敬遠される傾向の強い「数学」の入試における比重を下げるほど受験者数が増えるため、私立薬学部が競って「入試科目の脱数学化」をはかる、という状況が発生している。表1と表2は、2020年現在において、6年制私立薬学部の受験偏差値、国試合格率、薬学部設立年、その他情報を集計したものである。表1-2の(1)の項目は一般入試種別のうち数学を必須とするものの回数、(2)は数学を選択とするものの回数、(3)は数学を全く必要としないものの回数を表し、(4)の項目は、 $(1)/[(1)+(2)+(3)]$ で計算される「入試における数学必須率」を表している。表中の受験偏差値は2020年度河合塾のもので、国試合格率は2019年度の新卒と既卒の受験者をあわせて計算されたものである。一般入試の科目組み合わせは、旺文社が公表しているものを、筆者が集計したものである。同じく「非大都市ダミー」の項目は、北海道、東北、北陸、四国、福岡県を除く九州地域、に所在する薬学部であることを指示するダミー変数である²⁾。表1-2より、受験偏差値が50以上(22校)の大学では、数学必須率の平均値は0.83であるのに対して、受験偏差値が50以下(37校)の大学では0.47である。また、設立が2002年以前の大学(30校)では数学必須率の平均が0.88であるのに対して、2003年以降設立の新設大学(29校)では0.32となっている。こうした事実から、全く数学を勉強せずに受

表1. 6年制私立薬学部の基本情報 (東日本, 2020年)

大学名	(1) 必須	(2) 選択	(3) なし	(4) 必須率	国試合格率 (%)	受験 偏差値	設立年	所在県	非大都市 ダミー
北海道医療	2	0	0	1.00	76.56	42.5	1974	北海道	1
北海道科学	2	0	0	1.00	72.14	40	1974	北海道	1
青森	3	0	0	1.00	44.93	35	1968	青森	1
岩手医科	2	0	0	1.00	49.57	35	2007	岩手	1
東北医科薬科	2	0	0	1.00	74.58	42.5	1939	宮城	1
奥羽	0	3	0	0.00	45.6	37.5	2005	福島	1
医療創生	0	3	1	0.00	86.96	35	2007	福島	1
高崎健康福祉	1	1	0	0.50	66.92	42.5	2006	群馬	0
国際医療福祉	0	2	1	0.00	87.56	45	2005	栃木	0
城西	3	0	0	1.00	66.58	45	1973	埼玉	0
日本薬科	2	4	0	0.33	42.11	35	2004	埼玉	0
城西国際	3	1	0	0.75	52.17	35	2004	千葉	0
千葉科学	0	0	3	0.00	56.36	37.5	2004	千葉	0
東京理科	2	0	0	1.00	85.45	62.5	1960	千葉	0
東邦	1	0	0	1.00	84.65	52.5	1949	千葉	0
日本	2	0	0	1.00	76.79	50	1952	千葉	0
横浜薬科	0	11	0	0.00	52.36	47.5	2005	神奈川	0
北里	1	0	0	1.00	83.94	60	1964	東京	0
慶應義塾	1	0	0	1.00	86.44	65	1930	東京	0
昭和	2	0	0	1.00	77.69	52.5	1964	東京	0
昭和薬科	1	0	0	1.00	74.81	52.5	1930	東京	0
帝京	3	0	0	1.00	71.25	47.5	1977	東京	0
東京薬科	1	0	0	1.00	76.86	55	1880	東京	0
星薬科	1	0	0	1.00	85.95	57.5	1950	東京	0
武蔵野	2	0	0	1.00	81.66	57.5	2004	東京	0
明治薬科	2	0	0	1.00	86.76	55	1902	東京	0
帝京平成	0	7	0	0.00	49.04	45	2004	東京	0
新潟薬科	3	0	0	1.00	58.64	35	1977	新潟	1
北陸	4	0	0	1.00	56.35	35	1975	石川	1

験することができる入試種別は、新設薬学部や受験偏差値の低い薬学部によく見られることが読み取れる。私立薬学部入試の、脱数学化の流れは、薬学の修得に基礎的な数学は必要ではあるが、化学・生物系科目と比較した相対的重要度は高くないため、入試科目で数学を省いても入学後教育で何とか対応できるという考えによるものである。しかしながら、このように獲得した学生の多くは、入試で数学を本格的に勉強していないために、数学および計算力を必要とする薬学系科目で落第するのが現状であり、国試合格率向上への寄与度が大きいとはいえない(西田 他 2018)。西田(2020)は、新設薬学部の間で行われる、「受験者獲得競争」の結果もたらされるジレンマ的状况を、非協力ゲーム理論の枠で記述し、いくつかの知見を導いている。

他方、新設薬学部が直面する経営悪化に対抗する別の打開策として、入試科目の数学を必須とすること

により、大学間の受験者獲得競争を避けて学力の高い学生を確保し、国試合格率の向上を模索するという考えがある。表3は、表1-2の一部情報を大都市圏(関東、中京、関西、広島地域、福岡地域)と非大都市圏(大都市圏以外の地域)の大学に2分し、再集計したものである。大都市圏の大学の受験偏差値の平均値は47.95(標準偏差8.02, 全44校)であるのに対して、非大都市圏の大学の受験偏差値の平均値は38.17(標準偏差4.38, 全15校)であることを考えると、非大都市圏の大学は大都市圏の大学より、入学時点の学力の低い受験生を対象としているといえる。それにも関わらず、非大都市圏の大学には入試で数学を必須とする大学が、割合としては、大都市圏の大学よりも高いことが伺える。非大都市圏に存在する大学には大学間競争が及びにくいいため、「競争」とは離れた独自の観点から「数学」を入試に含めることが可能なことが推察される。

表2. 6年制私立薬学部の基本情報（西日本，2020年）：岐阜医療科学と国際医療福祉(福岡)は，2020年設立のため，国試合格率は空欄。徳島文理(香川)は，国試合格者数が徳島文理と合算されているため合格率は空欄。

大学名	(1) 必須	(2) 選択	(3) なし	(4) 必須率	国試合格率 (%)	受験 偏差値	設立年	所在県	非大都市 ダミー
愛知学院	0	3	0	0.00	75	47.5	2005	愛知	0
金城学院	0	3	0	0.00	65.94	50	2005	愛知	0
名城	1	1	0	0.50	92.52	52.5	1954	愛知	0
岐阜医療科学	0	2	0	0.00	-	50	2020	岐阜	0
鈴鹿医療科学	0	2	0	0.00	58.65	40	2008	三重	0
京都薬科	1	0	0	1.00	87.93	55	1886	京都	0
同志社女子	1	0	1	0.50	68.68	50	2005	京都	0
立命館	5	0	0	1.00	74.26	57.5	2008	滋賀	0
大阪薬科	2	0	0	1.00	82.78	52.5	1904	大阪	0
近畿	3	0	0	1.00	81.92	60	1954	大阪	0
摂南	2	0	1	0.67	72.35	47.5	1983	大阪	0
大阪大谷	2	0	1	0.67	55.28	40	2006	大阪	0
神戸学院	1	0	1	0.50	70.9	42.5	1972	兵庫	0
神戸薬科	2	0	1	0.67	84.06	52.5	1930	兵庫	0
武庫川女子	2	0	2	0.50	65.02	45	1962	兵庫	0
兵庫医療	1	1	2	0.25	59.47	40	2007	兵庫	0
姫路独協	1	2	0	0.33	37.9	35	2007	兵庫	0
就実	0	1	1	0.00	63.8	40	2003	岡山	0
広島国際	1	4	0	0.20	54.69	42.5	2004	広島	0
福山	6	0	0	1.00	64.4	35	1982	広島	0
安田女子	4	0	0	1.00	60.96	40	2007	広島	0
徳島文理	4	0	0	1.00	54.08	35	1972	徳島	1
徳島文理, 香川	0	2	2	0.00	-	35	2004	香川	1
松山	1	0	1	0.50	58.17	40	2006	愛媛	1
第一薬科	0	3	0	0.00	39.29	37.5	1960	福岡	0
福岡大学	3	0	2	0.60	75.97	55	1960	福岡	0
国際医療福祉, 福岡	0	3	1	0.00	-	42.5	2020	福岡	0
崇城	3	0	0	1.00	76.69	50	2005	熊本	1
九州保健福祉	0	3	1	0.00	57.75	35	2003	宮崎	1
長崎国際	1	2	0	0.33	67.33	40	2006	長崎	1

表3. 大都市/非大都市圏で分けた入試数学の必須率

	大都市 圏	非大都市 圏
受験偏差値の平均	47.95	38.17
入試で数学が必須の大学数	19	9
大学数	44	15
入試で数学が必須である大学の出現率	0.43	0.6

本論文の構成は以下の通りである。第3節にて，西田(2020)で紹介された「受験者獲得競争ゲーム」を用いて，私立薬学部入試における「脱数化」と「数学必須化」を説明する。第4節にて，第3節の実証を行う。最終節は，まとめである。

3 大学間受験者獲得競争

本研究で検証する仮説の説明を行うために用いるゲームの定式化を行う。プレイヤーに相当する大学 i 、 j が存在し，ある範囲の「受験偏差値」に収まる学力的に同質と考えられる受験者集団の競争的分配を考えており，対象となる受験者の総数を，一般性を失わず $P = 1$ とする。大学は，「受験偏差値」の高さや，キャンパス立地や就職実績の良さなど，各大学に固有のブランド力に相当する指標を連続的に数値化したパラメータ α_i を保有する。

受験生は，候補の中から受験先を選択する場合，ブランド力 α_i の高い大学を平均的に選択する。ここでは一般性を失わず $\alpha_i \geq \alpha_j > 0$ とする。大学 i と j の入試科目の組合せに差異がなかったとするならば，大学 i

表4. 表1-2の基本統計量

	(4) 必須率	国試 合格率	受験 偏差値	設立年	非大都市 ダミー	相関係数	(4) 必須率	国試 合格率	受験 偏差値	設立年	非大都市 ダミー
平均	0.61	68.90	45.47	1979	0.25	(4)必須率	—	0.41	0.38	-0.58	0.19
標準偏差	0.42	14.20	8.41	33.95	0.44	国試 合格率	—	—	0.76	-0.54	-0.24
1Q.	0.10	56.36	38.75	1960	0.00	入試 偏差値	—	—	—	-0.52	-0.45
中央値	0.67	68.68	45.00	1983	0.00	設立年	—	—	—	—	0.11
3Q.	1.00	77.69	52.50	2005	1.00						

表5. 大学間受験者獲得競争ゲームの利得表

		大学 j	
		数学有	数学無
大学 i	数学有	$\frac{\alpha_i}{\alpha_i + \alpha_j}, \frac{\alpha_j}{\alpha_i + \alpha_j}$	$\frac{\alpha_i}{\alpha_i + \alpha_j} - \beta, \left[\frac{\alpha_j}{\alpha_i + \alpha_j} + \beta \right] \gamma_j$
	数学無	$\left[\frac{\alpha_i}{\alpha_i + \alpha_j} + \beta \right] \gamma_i, \frac{\alpha_j}{\alpha_i + \alpha_j} - \beta$	$\frac{\alpha_i}{\alpha_i + \alpha_j} \gamma_i, \frac{\alpha_j}{\alpha_i + \alpha_j} \gamma_j$

は対象となる受験者数 P の内、 $\alpha_i/(\alpha_i + \alpha_j)$ の割合を獲得できるものと仮定する。ここでもし、大学 i は受験科目に数学を含めたままで、大学 j が受験科目から数学を除外したとすると、大学 i から大学 j へ、全受験者数の β の割合だけ受験者の移動が発生するものと仮定する。ここで、受験者の志望大学変更が生じた後の大学 j の受験者数がマイナスにならないよう $\alpha_i/(\alpha_i + \alpha_j) \geq \alpha_j/(\alpha_i + \alpha_j) \gg \beta$ と条件を加える。入試科目から数学を除外した大学 j は、受験で数学を勉強していない学生のレベルまで講義レベルを下げざるを得なくなる結果、学部全体的な学力の低下を招き、最終的には国試合格者数が、獲得した受験者数の一定割合 γ_i にまで低下するものと仮定する。数学を入試科目から除外することが招く学力低下を表現するパラメータを $0 < \gamma_i < 1$ で表記する。学力の低下は各大学の教育力(≡ブランド力)からも影響を受けると考えられるため、 $\gamma_i \geq \gamma_j$ と想定しても不自然ではないと考えられる³⁾。このような設定を置くことによって、表5の利得表を得る。利得表の表側(縦)が大学 i 、横頭(横)が大学 j の戦略を表す。こうした設定の下で、西田(2020)は、すべてのナッシュ均衡⁴⁾を求めている。

表記の説明であるが、例えばベクトル(有, 無)と書いたとき、第1成分、第2成分はそれぞれ、大学 i 、大学 j の戦略を意味している。「有」「無」の記号は、

それぞれ「入試に数学有」「入試に数学無」を表している。本研究の文脈で興味深いケースは、(有, 無)や(無, 無)の「入試の脱数学化」のケースであるが、問題を非協力 N 人ゲームに拡張した上で、競合関係にある大学のブランド力の格差が拡大する場合や、競争に参加する大学の数が増えると、脱数学化が発生することを西田(2020)は示している。中でも(無, 無)のナッシュ均衡がもたらされる場合は、社会全体での国試合格者総数が(有, 有)の場合よりも少ないにも関わらず、当事者だけでは回避できないという点で、特に深刻である。こうした状態を、非協力ゲーム理論の用語で「囚人のジレンマ」という(例えば、小林・木村1997, p.88)。⁵⁾

他方、「入試における数学の必須化」が生じる条件についても、西田(2020)は示しているが、そのインプリケーションは示されていない。本研究で新たに提示する知見は二点ある。第一に、「数学有」の大学から「数学無」の大学へ移動する受験生の数を示すパラメータ β の値が0のとき、(有, 有)の結果がもたらされることがわかる。モデル上のこうした状態が意味することは、例えば大学が非大都市圏にあって、競合大学が周囲に存在しないなどの理由により、大学間の受験者獲得競争が行われなような場合、すなわち地元志向が強い受験生をターゲットとする大学の場合、数学

の必須化が行われる可能性を示唆している。第二に、大学の教育力とブランド力の両方が著しく低いとき、入試から数学を除外して他大学から学生を奪うよりも、入試に数学を含めることによって、学生の質を確保して国試合格率を高める方が得策になる場合である⁶⁾。表1・2より、偏差値は低いけれども、数学必須率の高い大学が見られるのは、こうした事情が関与している可能性がある。偏差値の低い大学は入試に数学を含めると、含めない他大学に受験者を奪われてしまうので、数学必須化により学生の質を確保する戦略は、周囲に競争相手が存在しない場合には実効性が高いであろうことも推察される。

4 入試における「脱数学化」と「必須化」の実証

表1・2のデータを用いて、私立薬学部入試における「脱数学化」と「数学の必須化」の実証を行う。表4に、表1・2の基本統計量を示した。全国の6年制私立薬学部は、2020年時点で59存在する⁷⁾。ある大学*i*の一般入試における「数学必須率」が1.0の場合に1を、1.0未満のときに0を取る二値応答変数を Y_i と定義する。大学*i*の受験偏差値を変数 X_{i1} とし、大学*i*の設立年を全国59学部の母集団で標準化した変数を X_{i2} で定義する。大学*i*の立地が、北海道、東北、北陸、四国、福岡県を除く九州地域、にある場合に1の値をとり、それ以外の地域にある場合に0の値をとる「非大都市ダミー」を変数 D_i で定義する。分析目的は、私立薬学部入試における数学必須率を、受験偏差値や、大学の競争力、および立地で説明する回帰モデルを構築することによって仮説を検証することである。 Y_i を応答変数とし、 X_{i1} 、 X_{i2} 、 D_i を説明変数とすると、係数ダミー、定数項ダミーまで含めたあらゆる変数の組合せを考慮した2値応答モデルが計11種類考えることができる。リンク関数をロジスティック関数として、11種類のモデルの係数パラメータを推定した結果、10%水準で有意なモデルを4種類得ることができた(藤井2010)⁸⁾。推定結果は表6の通りである。

推定モデルのAIC (Akaike's Information Criterion) を比較すると、モデル1および2が、最も適合度が高いといえる。モデル1は、大学の受験偏差値が高いほど、またその大学の歴史が古いほど、入試の数学必須率が高まることを意味しているが、同時に大学の立地が非大都市圏で、受験生の地元志向が強ければ、大学間競争の影響を受けにくいので、その大学の入学難易度や歴史の古さに関係なく、数学必須率が高まることを意味している。モデル2に関しても、受験偏差値と設立年が入試の数学必須率に与える影響の方向性はモ

表6. モデルの推定結果。()内は標準誤差。
・10%, *5%, **1%, ***0.1% 有意

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
定数項	-6.16 (2.93)*	-5.57 (2.78)*	-9.21 (2.67)***	-4.46 (1.66)**
受験 偏差値	0.12 (0.06)*	0.11 (0.06)・	0.18 (0.05)***	0.10 (0.04)**
設立年 標準値	-1.42 (0.51)**	-1.45 (0.52)**	—	—
非大都市 ダミー	2.52 (0.96)**	—	—	—
受験偏差値 ×非大都市 ダミー	—	0.06 (0.02)*	0.07 (0.02)**	—
AIC	60.04	60.20	68.95	77.47

表7. 限界効果。 $\bar{P}$ は、各説明変数が平均値をとった時の数学必須率の推定値を表す

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
受験 偏差値	0.0298	0.0275	0.0438	0.0250
設立年 標準値	-0.3530	-0.3624	—	—
非大都市 ダミー	0.6265	—	—	—
受験偏差値 ×非大都市 ダミー	—	0.0150	0.0170	—
$\bar{P}$	0.2486	0.2499	0.2435	0.2495

デル1と同様であるが、大学の立地が非大都市圏であれば、受験偏差値の大きさが数学必須率に与える感度が大きくなることを意味している。大学の立地が非大都市圏であっても、受験偏差値の増大が数学必須率を低下させる方向には作用しない。モデル1と2のAICの格差は大きくないので、モデル1と2の中間的なことが現実には起きているのだらうと想像される。

結果の解釈に関して、「受験偏差値が高いほど、入試の数学必須率が高まる」という因果関係の他に、「数学必須率が高いから偏差値が高くなる」という逆因果関係も当然考えられる。しかしながら本研究では、「大前提として、薬学教育に数学は必要である」という事実に加えて、入試に数学を含めない戦略は、設立年が新しい新設大学に有効な戦略と考えるため、前者の因果が強いことを想定して議論を展開している。設立年の標準値をモデルの制御変数に含めている理由

は、こうしたものによる。結果として、4つの有意なモデルのうち、標準化した設立年を入れたモデル1と2の適合度が、入れないモデル3と4よりも高まっている。推定した係数の符号も仮説の解釈と矛盾するものではない。ただし、因果関係の厳密な特定に関しては、かなりの補強材料が必要となるため、今後の研究課題としたい。

表7には、有意な4モデルについて、各パラメータの限界効果を示している。限界効果とは、各説明変数が平均値を取っていたときに、ある説明変数の値を1単位増加させたときに、目的となる確率がどれぐらい変化するかを表した変化量のことである(例えば、Wooldridge 2010)。モデル1において、非大都市ダミーの限界効果は、0.6265と大きい。非大都市圏に立地していることは、入試の数学必須率の上昇に大きく影響していることを意味する。モデル2においては、「受験偏差値×非大都市ダミー」の限界効果は0.0150である。非大都市圏に立地していない場合、受験偏差値が1ポイント増加したとき、数学必須率は約0.0275ポイント増加するが、非大都市圏に立地している場合、受験偏差値が1ポイント増加したとき、数学必須率は約0.0425ポイント増加することを意味している。限界効果で判断した場合、モデル1の解釈は、本研究の仮説を強く支持している。

データ解析結果の理解を助けるために、大学間受験者獲得競争ゲームに登場するパラメータと、実証分析に登場する変数の対応を説明する。本来、パラメータ β は、大学 i, j 間の立地間距離 d_{ij} に依存する関数 $\beta(d_{ij})$ で、 $\beta(d_{ij})$ は d_{ij} の単調減少関数と考えられる。従って、パラメータ β は非大都市ダミーに関連付けられるパラメータである。その他、ブランド力パラメータ α_i は、大学の設立年、および受験偏差値に関連し、数学を含めるか否かという戦略は、入試における数学必須率の高低に関連する。学力低下を表すパラメータ γ_i の存在は、実証分析の文脈では効いていない。

5 まとめ

本研究で、2006年の6年制課程導入後の私立薬学部が、大学経営の事情から直面している「大学入試の脱数学化」および「数学の必須化」を、非協力ゲーム理論で説明した後、仮説の実証を行った。大学間の受験者獲得競争が行われている大都市圏に立地する大学では「入試の脱数学化」が行われているのに対し、競合する大学が存在しない「非大都市圏」に立地する大学では「入試での数学必須化」が行われている可能性を示す統計的証拠を示した。

受験者獲得の1手段として入試の脱数学化が行われる結果、受験生の質確保に失敗するというジレンマは、ナッシュ均衡である以上、当事者だけでは解消が難しいというのが学術的帰結である。学生の落第を防止すべく、薬学部入試には数学を含める事が望ましいという立場に立脚するならば、薬学部の国内総定員数の適正管理のみならず、大学間の競合度を考えた、薬学部の国内配置バランスという観点でも、議論が必要であることを本研究は喚起している。

注

- 1) 国際医療福祉大学は、栃木と福岡に2学部設置。
- 2) 「非大都市ダミー」の選定基準であるが、所在地が関東圏、中京圏、関西圏の大学は、競争が激しいため除外している。これに加えて、県内に3校の競合校を持つ広島、福岡の大学も除外している。岡山は、県内に5校の競合校を持つ兵庫と、広島の両方に接しているため、除外した。
- 3) 表4の右パネルより、「受験偏差値」と「国試合格率」の相関係数は0.76と高いことも、この設定を支持している。
- 4) ナッシュ均衡とは、どのプレーヤーにとっても、他のプレーヤーがそのナッシュ均衡の戦略を選んでいる下では、その戦略を採ることで利得が一番高くなる(他の戦略を採ると利得が同じか低くなる)戦略のことをいう。例えば、小林・木村(1997)を参照。
- 5) $\alpha_i/(\alpha_i + \alpha_j) < [\alpha_i/(\alpha_i + \alpha_j) + \beta]\gamma_i$,
 $\alpha_i/(\alpha_i + \alpha_j) - \beta < [\alpha_i/(\alpha_i + \alpha_j)]\gamma_i$,
 $\alpha_j/(\alpha_i + \alpha_j) < [\alpha_j/(\alpha_i + \alpha_j) + \beta]\gamma_j$,
 $\alpha_j/(\alpha_i + \alpha_j) - \beta < [\alpha_j/(\alpha_i + \alpha_j)]\gamma_j$ の条件下で、囚人のジレンマが発生する。詳細は西田(2020, p.49)参照。
- 6) 一例として、 $1/(2\beta + 1) < \gamma_i < 1 - \beta$, $0 < \gamma_j < 1 - 2\beta$,
 $0 < \beta < 1/2$, $(1 - \gamma_i - \beta)/\beta > \beta/(1 - \gamma_j - \beta)$,
 $\alpha_j < ((1 - \gamma_i - \beta\gamma_i)/(\beta\gamma_i))\alpha_i$,
 $\alpha_j > ((\beta\gamma_j)/(1 - \gamma_j - \beta\gamma_j))\alpha_i$ の条件下で γ_j の値が低下する場合において、大学の教育力とブランド力の両方が著しく低い場合における「数学の必須化」が起こる。詳細は西田(2020, p.50)参照。
- 7) 国際医療福祉大学と徳島文理大学は、それぞれ2学部。
- 8) ここでは、モデル内でp値が最も大きいパラメータが10%未満で有意という意味である。

謝辞

本稿を注意深くお読み頂き適切なコメントを頂いたことに対して、二名の匿名査読者に感謝申し上げます。

参考文献

小林淳一・木村邦博(1997), 『数理の発想でみる社会』, ナカ

ニシヤ出版.

藤井良宜 (2010) 『カテゴリーカルデータ解析, (R で学ぶデータサイエンス, 金明哲 編集) 』, 共立出版.

Wooldridge, J., M. (2010) *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*, second edition, The MIT Press.

倉部史記 (2012) 『看板学部と看板倒れ学部 大学教育は玉石混交』, 中央公論新社.

今西信幸 (2015) 「薬学 6 年制の現状と展望～今後の薬剤師合格率の動向について～」, 『月刊卸薬業』, **39**(3), 14–21.

西田喜平次・甲谷繁・岩岡恵実子・大野喜也・川島祥・塚本効司・中野博明・長野基子・村上雅裕・安田恵・大原隆司・清水忠 (2018) 「初年次数学系専門基礎科目と連動した少人数制補完教育の実践とその評価」, 『兵庫医療大学紀要』, **6**(2), 1–8.

西田喜平次 (2020) 「大学入試科目の戦略的考察：私立薬学部の場合」, 『理論と方法』, **35**(1), 45–61.

ペーパー・インタビューの試行結果について

——面接に代わる筆記試験の有用性の検討——

吉村 幸, 石井 志昂 (長崎大学)

大学入学者選抜試験の一般選抜前期日程において主体性等¹⁾を評価する際、面接試験は時間的制約より実施が現実的でない。本研究は面接試験の代替手法として新たにペーパー・インタビューという評価手法を提案し、高校 2 年生 168 名に対し実施した試行試験の報告を行う。試行した 2 つの問題について、得られた答案を電子データ化しクラスター分析を行った。分類された各クラスターの特徴語から、答案に記述される内容は勉強や部活、文化祭など画一的となることが明らかとなった。評定者 3 名の評定値が高い答案には活動やその振り返りが具体的に読みやすく記述されているという共通点がみられた。ペーパー・インタビューは書いて表現する力も評価に影響することが示唆された。

キーワード：主体性等評価、一般選抜、構造化面接、ペーパー・インタビュー

1 はじめに

1.1 背景

令和 2 年 2 月 21 日の文部科学大臣記者会見²⁾にて萩生田大臣は、記者とのやり取りの中で「大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議」について以下のように述べている。

大臣：(前略) …本当は面接でもあれば自己主張できる場面があると思うんですけど、なかなか今の大学入試ではそういう時間的な制約がありますので、そういった意味では主体性を主張するツールというのは大事だと思うんですが、それを一律データ化をしてですね、そして野党の方からはそれだと嘘をつく人がいるというんですが、そうじゃなくて、学校の先生の確認をしてもらわないと入力できないことになっているので、これは先生にとってはすごい手間だと思うんです。例えば私、学校の外で校外活動でこんなことをやっています、とその活動が何なのか分からない先生は、まずなかなかその理解ができないところから始まりますから、そういう意味では、当初描いてきた JAPAN e-Portfolio のような電子化っていうのは、本当に有効性があるのかなというのは、ちょっと私、大臣就任以来疑問に思っていましたので… (後略)

(下線は筆者による。)

下線部の発言にあるように、主体性等を評価する際に面接を行うことが望ましいが、時間的制約から実施できない、また、生徒の諸活動を電子的にポートフォリオ化し入試において主体性等を評価するツールとして国の委託事業で開発された JAPAN e-Portfolio (以

下、JeP) のようなものの有効性は疑わしいという認識は極めて常識的である。その後、令和 2 年 7 月 22 日の衆院文部科学委員会³⁾において萩生田大臣は、JeP の運営を行う一般社団法人教育情報管理機構について、「文科省としては、協力者会議での御意見も踏まえ、今後運営許可を取り消す方向」と述べた。

JeP の計画は頓挫したわけだが、入学者選抜において主体性等を評価する必要がなくなったわけではない。各大学に主体性等を評価するための創意工夫が求められているのが現状である。

長崎大学では早期に JeP の利用は実現不能と判断しており、2017 年内に入学者選抜の基本方針として、一般選抜前期日程試験を含めた全ての入試区分において、調査書の活用、及び面接によって主体性等の評価を行うことを決めていた。

萩生田大臣も触れたように、一般選抜前期日程では、時間的制約のため面接の実施が現実的でない学部も多い。そこで、そのような学部において一斉に面接を実施する手法として、ペーパー・インタビュー (面接に代わる筆記試験) を考案した。詳細は後述する。

本稿では、高校 2 年生を対象に 2019 年度に実施したペーパー・インタビューの試行試験の結果分析について報告する。

1.2 構造化面接について

構造化面接とは、「事前に面接で評価する人物特徴を特定・記述した上で、評価のための情報収集に必要な質問と、回答を評価するための評定項目を準備して実施する面接」であり、構造化されていないものよりも高い信頼性と妥当性が得られるといわれている (今

城, 2016)。

吉村 (2017) は、入学者選抜場面における構造化面接の設計の手順を次のように整理している。(1) 面接でなければ評価できない力や特性を決める, (2) 選んだ力や特性を明確化する, (3) 力や特性の程度や有無を知るための質問を考える, (4) 評価シートを準備する。つまり、面接が場当たりのにならないよう事前準備をする必要があるということである。

1.3 ペーパー・インタビューとは

ペーパー・インタビューは、可能な限り紙面上で構造化面接試験を再現しようとするものである。ペーパー・インタビューでも上述の (1) ～ (4) の手続きに従い試験の設計を行うが、面接とは異なり受験者とのやりとりを通した情報収集ができない。そこで、質問に回答させるにあたり、面接場面での受験者とのやりとりによって得ようとしている情報を紙面で得られるように条件を設定する。

ペーパー・インタビューは紙面で実施するため、一般選抜の前期日程のような志願者が多数の場合も実施することが可能である。また、試験時に記述を行った答案が紙媒体に残るため、何かトラブルがあった際の証拠として利用できるという長所がある。短所としては、受験者の受け答えによって変化する「掘り下げ質問」を行うことができないため、面接よりも得られる情報に限りがあること、受験者が多数の場合は採点に時間がかかることが挙げられる。

千葉大学、新潟大学、金沢大学、岡山大学、長崎大学、熊本大学で構成される国立六大学コンソーシアムの教育連携機構のプロジェクトの一部として、本学は 2018 年度、2019 年度に高校 2 年生を対象としたペーパー・インタビューの試行試験を実施した。2018 年度は複数の回答形式を試し、良いと思われる形式を用いて 2019 年度の試行試験を実施した。

本研究は、主としてペーパー・インタビューで得られる回答の類型に焦点を当て、その特徴や評定との関連を検討することを目的とするものである。

2 方法

2.1 対象者

長崎県内 5 つの高校に在籍する高校 2 年生 168 名を調査対象者とした (A 高校 32 名, B 高校 33 名, C 高校 52 名, D 高校 22 名, E 高校 29 名)。調査期間は 2019 年 7 月～8 月であった。

2.2 ペーパー・インタビュー

2.2.1 問題

評価する力や特性を、「困難を突破する力」、「企画・運営力」とし、問題 1、問題 2 でそれぞれを評価するための質問並びに評価基準を作成した。表 1 に評価する力や特性の定義を示す。

表 1 評価する力や特性の定義

評価する力や特性	定義
困難を突破する力	やるべき事がうまくいかない時に、あきらめず色々な方法を試し、自力で最後までやり遂げようとする、課題解決への執着心。
企画・運営力	物事を企画し、それを運営する力。

問題 1 の質問は「高校入学以降、やらなければならないのに難しくてなかなかうまくいかず困った、というような経験を思い出してください。それはどのようなことでしたか。」である。同時に回答をする際に踏まえるべき点を示し、経験が思い浮かばない場合にはなぜ経験がないのかについて書くことを求めた。問題 2 の質問は「高校入学以降、文化祭、体育祭、学級行事、部活、学外の活動、友人同士の集まりなど何らかの活動の計画、または運営、あるいはその両方で何か頑張ったことを思い出してください。それはどのようなことでしたか。」である。問題 1 と同様に、回答する際に踏まえるべき点を示すとともに、そのような経験がない場合には、それがなぜだと思うかについて問うた。

試験は各高校の教室にて実施した。各問題の制限時間は 45 分、事前説明と途中休憩を含め、全体の所要時間はおよそ 2 時間 30 分であった。

答案用紙は問題ごとに B4 判片面に横書き 30 行の回答欄を印刷したものを使用し、字数の制限は設けなかった。問題 1 は、168 名の答案のうち 1 名英語のみで回答を行ったものがみられたため、当該の答案を除いた 167 名分、問題 2 は 168 名分を分析対象とした。

2.2.2 評価方法

試行試験に参加した高校それぞれで、生徒の日常をよく知る教諭に、表 2 の評価基準に基づき試行試験に参加した生徒を評価してもらうよう依頼した。大学教員による答案の評価と比較することで手法の妥当性を確認するためである。なお、大学の教員用の評価基準には、5, 3, 1 にさらに詳細な記述が添えられている。

大学ではアドミッション部門教員 2 名 (評定者 A, 評定者 B)、及びプロジェクトの補佐員 1 名 (評定者 C) の 3 名がそれぞれ独立で評価を行った。

なお、一部の高校で評定データの欠測があったため

表 2 評価基準

評価する力や特性	評価	評価基準
困難を突破する力	5	諦めずいろいろな方法を試し何が何でもやり遂げようとする。
	4	3を上回るが5には届かない。
	3	まじめに課題に取り組むが、困難場面では安易な方法で乗り切ろうとする。
	2	1を上回るが3には届かない。
	1	具体的な経験を挙げられない。もしくは具体的な経験をあげるが、なぜ難しかったのかわかっていない。
企画・運営力	5	企画が安直でなく、かつ最後まで運営を行っている。
	4	3を上回るが5には届かない。
	3	企画は安直だが、最後まで運営を行っている。見通しは甘い。
	2	1を上回るが3には届かない。
	1	企画・運営のいずれにも携わっていない。

分析対象となったデータは、問題 1 が 153 名、問題 2 が 154 名分である。

答えはすべて文字起こしをし、電子データ化した。

2.3 分析

テキストデータの前処理、及び分析には R ver. 4.0.2、形態素解析には、KH Coder ver. 3.Beta.01a (樋口, 2020) を用いた。KH Coderでの形態素解析エンジンには MeCab を使用した。形態素解析は 2 度行った。一度形態素解析を行った後、出現頻度 15 以上の語を対象に強制抽出を行う語を決定し再度形態素解析を行った。

3 結果と考察

3.1 抽出語の記述統計

問題 1 の述べ語数は 33955 語、異なり語数は 3504 語 (異語率: 10.3%)、問題 2 の述べ語数は 33931 語、異なり語数は 3959 語 (異語率: 11.7%) と用いられる語の種類は少ない。各問題における答案文字数は箱

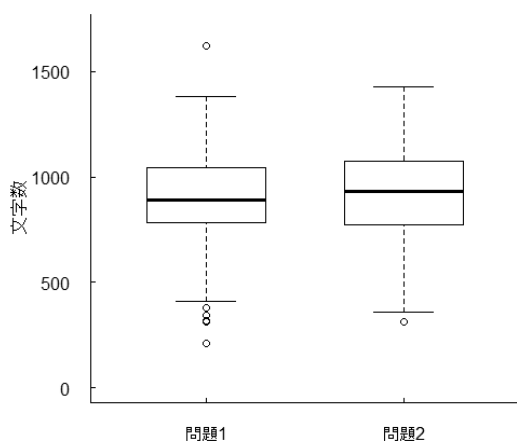


図 1 答案文字数

ひげ図に示した通りである (図 1)。平均文字数は問題 1 で 902 文字 (範囲: 210~1621 文字)、問題 2 で 914 文字 (範囲: 314~1429 文字) であった。

表 3 に上位 25 位までの頻出語を示す。ただし、KH Coder の設定に従い、ひらがなのみの名詞、動詞、形容詞、副詞、及び否定助動詞 (「ない」「まい」「ぬ」「ん」) と非自立形容詞を除外している。

問題 1、問題 2 ともに「思う」「自分」は他の語と比較して突出して出現していることがわかる。問題 1 は、やらなければならないことについての問題であった。頻出語の上位に「勉強」「時間」「課題」といった語が出現していることから、勉強に関して書かれた答案が多いことがわかる。問題 2 は何らかの企画や運営の経験についての問題で、「文化祭」「クラス」「活動」などが上位に出現している。多くの回答者が文化祭での活動を記述したことがうかがえる。

3.2 答案のクラスター分析

抽出を行った語に基づいて答案を類型化し、回答傾向を検討するため、階層的クラスター分析を行った。分析にあたり、頻出語と同じく KH Coder の設定に従いひらがなのみの語等を除外し、さらに、両問題において突出して出現頻度が多かった「思う」「自分」、及び出現頻度が 5 回未満の語を除外して分析データを作成した。

問題 1 のクラスター分析で使用した語の数は 844 語、問題 2 は 925 語であった。クラスター分析は、ユークリッド距離に基づく Ward 法による。計算には R の dist 関数、及び hclust 関数を用いた。結果の解釈可能性から、両問題ともクラスター数を 4 つとした。

各クラスターに含まれる答案数と各クラスターの特徴を表す語 (特徴語) を表 4 に示す。特徴を表す指標には、各クラスター内における抽出語の TF-IDF を用

表 3 頻出語 (上位 25 位)

問題 1		問題 2	
抽出語	出現頻度	抽出語	出現頻度
思う	831	思う	728
自分	659	自分	402
勉強	473	人	366
時間	351	文化祭	338
高校	299	考える	237
課題	267	クラス	235
考える	229	活動	214
難しい	204	練習	185
今	198	高校	181
人	170	計画	172
困る	163	時間	164
部活	160	行う	159
先生	151	作る	159
入学	142	頑張る	154
分かる	142	準備	144
練習	123	良い	132
先輩	121	結果	128
テスト	120	参加	128
授業	119	仕事	127
言う	115	意見	122
少し	115	言う	122
生活	114	運営	116
結果	108	たくさん	112
前	108	先輩	109
終わる	106	経験	106

いた。TF-IDF は語の出現頻度 (term frequency : TF) に逆文書頻度 (inverse document frequency : IDF) をかけたものである。本研究では、以下の式で定義される TF-IDF を使用した。

$$TF \cdot IDF = tf_{ij} \times \log \frac{N_j}{n_{ij}}$$

- ・ tf_{ij} : クラスター j における単語 i の出現頻度
- ・ N_j : クラスター j に含まれる答案数
- ・ n_{ij} : クラスター j において単語 i を含む答案数

IDF は n_{ij} と N_j の相対頻度の逆数 (の自然対数) で、単語 i が多くの文書 (答案) に出現している場合値が小さくなり、特定の文書にしか登場しない場合大きくなる。したがって、TF-IDF は語の出現頻度を (対数) 文書頻度の逆数で重みづけした値である。この値が高いほどその語句の重要度が増す (金, 2018)。

表 4 に各クラスター内の TF-IDF が高い抽出語の中から、クラスターを代表する語を示した。

問題 1 で分類されたクラスターから、高校 2 年生にとっての困難なことは多くの場合部活や勉強、授業などであり、活動のバラエティが小さいことがわかる。生活の大部分を授業や課題、部活で占められるため、答案として出現する内容もそれらに関連したものになるのだろう。問題 1 の答案において「勉強」という語が 1 回以上出現した答案数は 90, 「部活」または「部活動」という語が出現した答案数は 108 であった。問題文では「高校入学以降、やらなければならないのに難しくてなかなかうまくいかず困った」 ことに関して出題したが、答案の内容は勉強や部活の話題に偏っている。

問題 2 では、文化祭と体育祭に関連する語がクラスターの特徴語として多く出現した。問題 2 の答案において「文化祭」という語が 1 回以上出現した答案数は 80 であり、約半数の答案で文化祭という語が出現している。

表 4 クラスターの特徴語 (上段 : 問題 1, 下段 : 問題 2)

問題 1 「困難を突破する力」		
クラスター	答案数	特徴語
1	86	英語, 練習, 先輩, 活動, 研究, 覚える, 仕事, クラス, 伝える, 友達
2	15	復習, 部活, 計画, 母, 主体, 睡眠, 分かる, スマホ, 吹奏楽, 大会
3	33	部活動, 両立, 試験, 家庭, 授業, テスト, 課題, 生活, 頑張る, クラス
4	33	計画, 試験, 新聞, 学習, 生活, 家庭, 習慣, 委員, 模試, 予定
問題 2 「企画・運営力」		
クラスター	答案数	特徴語
1	48	作る, 競技, 班, 話す, 展示, クッキー, 劇, カレー, たこ焼き, 作業
2	73	ボランティア, 大会, 意見, 計画, 班, 参加, インタビュー, 運営, 英語, 活動
3	26	部門, 学級, 生徒, 展示, 実行委員, 先輩, パネル, 先生, 企画, 班
4	21	パート, チーム, 合唱, 歌, キャプテン, コンクール, クラス, 体育祭, 声, 先輩

表 5 評定者ごとの答案評定値 (左表：問題 1, 右表：問題 2)

評定者	問題 1 「困難を突破する力」					問題 2 「企画・運営力」				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A	6	19	94	42	6	4	24	102	33	5
B	23	46	63	26	9	25	62	56	21	4
C	13	38	70	35	11	14	21	73	43	17

高校生に対して高校入学後の出来事について尋ねると、部活や勉強、文化祭等の学校行事といった内容が多く出現することが明らかとなった。当然の結果とも言えるが作題の参考になる。

3.3 評定値の特徴並びにクラスターと評定値との関連

表 5 に評定者ごとの答案評定値を示す。問題 1, 2 とも評定値 3 の答案が多い。評定値 1 は最後まで書ききっていない答案や、極端に文字数が少ない答案に対して与えられていた。

大学側評定者 3 名による評価と高校側による生徒の評価の差異を検討するため、高校側評価の評定値から大学側評価を引いた値を算出した。表 6 に高校側評価の評定との差異を示す。ただし、高校側評価の評定と大学側評価とのずれが -1~1 の範囲であれば「○」、高校側評価の評価が大学側評価よりも 2 以上高ければ「上」(大学側の過小評価)、大学側評価が高校側の評価よりも 2 以上高ければ「下」(大学側の過大評価)とした。

どの高校においても、多くの答案で高校側と大学側の評定値の違いは -1~1 におさまっており、高校側の評価とある程度一致しているといえる。ただし評定

者によるバラツキが大きい。

「下」にコーディングされた答案が少ないことから、大学側評価は高校側の評価に比べて厳しかったことがわかる。高校教諭はトライアルに参加した生徒と日常的に接しているため、答案以外の情報(普段の様子や親しさ等)が評価に影響したことが考えられる。

特定のクラスターの評定値が高くなるのかどうか、それは評定者で異なるのかを検討するために、各クラスターの評定平均値を評定者別に求めた(表 7)。

問題 1 では 3 名の評定者とも高く(あるいは低く)評定したクラスターが存在しなかった。クラスター分析の結果得られた 4 つのクラスターは何が困難であったかによって特徴づけられており、評価したい力や特性とは必ずしも直接に結びつかない。このことがクラスターの評定平均値が評定者間で異なった理由の一つとも考えられる。評価したい力や特性に関連する観点からの分類を行う工夫が必要である。

問題 2 では、どの評価者においてもクラスター 3 の評定平均値が高い。クラスターの特徴語のみからの解釈は難しいのでクラスター 3 に分類された 26 名分の答案をあらためて確認したところ、生徒会、文化祭などのイベント、あるいはそのパートの企画・運営の責

表 6 高校側の評定との差異

評定者	問題 1 「困難を突破する力」					問題 2 「企画・運営力」			
	高校	下	○	上	○の割合(%)	下	○	上	○の割合(%)
A	a	1	27	4	84.4	0	32	0	100.0
	b	0	24	8	75.0	0	27	6	81.8
	c	1	32	5	84.2	1	31	6	81.6
	d	1	20	1	90.9	4	16	2	72.7
	e	0	27	2	93.1	0	24	5	82.8
B	a	0	17	15	53.1	1	25	6	78.1
	b	0	21	11	65.6	0	20	13	60.6
	c	1	28	9	73.7	1	25	12	65.8
	d	0	19	3	86.4	0	14	8	63.6
	e	0	17	12	58.6	0	18	11	62.1
C	a	0	26	6	81.3	3	27	2	84.4
	b	0	19	13	59.4	0	28	5	84.8
	c	3	29	6	76.3	2	30	6	78.9
	d	0	17	5	77.3	4	16	2	72.7
	e	2	20	7	69.0	0	24	5	82.8

表7 クラスターごとの評定平均値 (左表：問題1, 右表：問題2)

問題1「困難を突破する力」					問題2「企画・運営力」				
クラスター	答案数	A	B	C	クラスター	答案数	A	B	C
1	86	3.13	2.64	3.14	1	48	3.00	2.38	3.15
2	15	3.00	2.87	2.87	2	73	2.93	2.48	2.99
3	33	3.18	2.42	2.64	3	26	3.54	3.04	3.54
4	33	3.18	3.12	2.85	4	21	3.10	2.24	3.38

注) 表中の「A」「B」「C」は評定者 A, B, C を表す。

任者であったこと、その活動がどのようなものであったかが具体的に書かれていること、また自身の活動の振り返りができていることなどの共通点があることがわかった。さらに、例外はあるものの全体として文章構成がしっかりとおり読みやすいという特徴もあった。ペーパー・インタビューという手法について高校教諭から意見を求めたところ「書いて表現する力が評価に影響する」という指摘を受けたがその通りであった(国立六大学コンソーシアム教育連携機構入試専門部会, 2020)。

ただ、面接場面では第一印象や非言語的情報が強く評価に影響すると言われている。第一印象や非言語的情報は自身の努力で向上する類のものではないが、書いて表現する力は学校教育の中で養われるべきものであることを考えると、この力が評価に影響することはこの手法の大きな欠点だとは言えない。

4 課題

試行試験の結果、出題する質問によっては、答案内容が勉強や部活、文化祭に関してなど画一的なものになってしまうことが示唆された。今回の試行試験では高校2年生を対象としており、試行試験参加へのインセンティブもなかった。中には参加意識が非常に低い生徒もいたので、ここでの結果をそのまま実際の受験生にあてはめることはできないが、高校生の活動が極めて画一的であることが判明したことは一定の知見と言えよう。作問ではこのことを考慮する必要がある。

試行試験の作問を行う際に分かったのが、評価したい力や特性を評価するための質問を考えることが非常に難しいということである。何を評価したいか、その力や特性は具体的にどのようなものであり、どのような状態をよしとするのかを相当明確にしなければ、作問も評価基準の作成もできない。

また、評定にあたっては、文字の美醜や採点順序によるバイアスが小論文の採点に存在することが知られており(宇佐美, 2011)、同様のバイアスに留意する必要がある。

ペーパー・インタビューについては、先行研究もなく、その特徴については何も分かっていない。入学後の追跡調査を通して、ペーパー・インタビューのみならず、入学者選抜で「主体性等の評価」を実施することの意義を検証することは今後の大きな課題である。

注

- 1) 「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」を指す。
- 2) 大臣官房総務課広報室 (2020年2月21日)。「萩生田光一文部科学大臣記者会見録(令和2年2月21日)」文部科学省
https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00035.html (2020年8月4日)。
- 3) 衆議院 (2020)「第201回国会 文部科学委員会 第11号(令和2年7月22日(水曜日))」衆議院
http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kaigiroku.nsf/html/kaigiroku/009620120200722011.htm (2020年8月4日)。

謝辞

本研究にご協力くださいました高等学校をはじめ、関係各位に深く感謝いたします。

参考文献

- 樋口耕一 (2020).『社会調査のための計量テキスト分析【第2版】: 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版。
- 今城志保 (2016).『採用面接評価の科学: 何が評価されているのか』白桃書房。
- 金明哲 (2018)『テキストアナリティクス』共立出版。
- 国立六大学コンソーシアム教育連携機構入試専門部会 (2020).『大学入学者選抜における主体性等の評価・中間報告書』。
- 宇佐美慧 (2011).「小論文評価データの統計解析」『行動計量学』38 (1), 33-50.
- 吉村幸 (2017).「面接の設計から実施まで: アドミッション・ポリシーに沿った面接の実現のために」『平成29年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会(第12回) 研究発表予稿集』, 168-173.

推薦入試・AO 入試の効果に関するレビュー研究

——「個別大学の追跡調査」と「複数高校・大学を対象とした調査」の結果に注目して——

木村 治生（ベネッセ教育総合研究所）

本研究は、2010 年以降に発表された推薦・AO 入試の効果をテーマとした先行研究について、「①個別大学の追跡調査」と「②複数高校・大学を対象とした調査」の結果を系統的にレビューしたものである。分析の結果、推薦・AO 入試の効果を否定的に評価する研究は①にも②にも多い一方で、肯定的に評価する研究は②には少ないこと、とくに学業成績以外の多様な資質・能力をアウトカムに設定した研究が欠落していることが明らかになった。大学の条件による効果の違いを検討した研究が少ないことや、高大を接続する縦断研究がないことも課題である。

キーワード：推薦入試（学校推薦型選抜）、AO 入試（総合型選抜）、追跡調査、成果の可視化

1 研究の目的

文部科学省の「国公立大学・短期大学入学者選抜実施状況の概要」で AO 入試の調査が開始されたのは、2000 年度からである。それによると、同年度の AO 入試による入学者数は国公立を合わせて約 8,000 人しかいなかったが、2010 年度には約 53,000 人と急拡大した。AO 入試はその後微増しており、2018 年度は約 60,000 人で、私立大学では入学者の 11.4%を占めている。一方で、推薦入試は、2000 年度の段階ではすでに入学者の 3 割を超えて定着していたが、その後も漸増しており、当時の約 188,000 人から 2018 年度は 218,000 人となった。今や国立大学では 15.9%、私立大学では 52.4%が推薦・AO 入試を経て入学しており、入学者選抜としての重要度は増し続けている。

こうした推薦・AO 入試の効果については、すでに西郡（2011）が『大学入試研究ジャーナル』に掲載された個別大学の追跡調査を対象にレビューを行っている。この論文では、入試区分による比較結果から、推薦入試による入学者が優秀であることや、AO 入試による入学者の学習意欲が高いことを示す研究が多いことが指摘されている。しかし同時に、「全ての大学や学部にとって汎用的な追跡調査の方法や共通的に援用できる分析結果はほとんど存在しない」（西郡、2011：36）ともいう。レビューが示唆するのは、大学が置かれている状況によって、入試の効果は異なるということである。

それでは、推薦・AO 入試がさらに拡大した 2010 年以降の研究において、それらはどのように評価されているのだろうか。この間、各大学による個別の追跡

調査は広がってきた。また、数は少ないながら複数の高校や大学にまたがる量的調査によって、推薦・AO 入試の効果を総合的に検証にしようとする試みも見られるようになった（詳細は後述）。

折しも、文部科学省はすべての選抜方法において学力の 3 要素を評価する方針を打ち出している（「平成 33 年度大学入学者選抜実施要項の見直しにかかる予告」）。しかし、一般入試¹⁾で主体性や協働性を評価できる資料を活用することや、推薦・AO 入試で「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」を評価することは、大学に多大なコストを負担させることにつながる。そのコストに見合う改革をすべきかを判断するには、それぞれの入学者選抜が、ねらいとする十分な機能を果たしているのかを検証する必要がある。

本稿は、こうした問題関心にそって、2010 年以降に発表された研究を中心に、推薦・AO 入試で入学した大学生の特徴や、それを希望する高校生の特徴をテーマにした実証研究を整理し、その効果を検討する。それにより、今後の入学者選抜の在り方に関して政策的なインプリケーションを得ること、今後の研究的な課題を明らかにすることを目的とする。

2 方法

前述したように入学者の量的な拡大もあって、推薦・AO 入試をテーマとする研究は多い。本稿はその中でも、推薦・AO 入試がどのような学生を選抜しているかを実証的に明らかにし、その効果について言及する研究であることを抽出の条件とした。

抽出は、①『大学入試研究ジャーナル』に掲載された論文、②国立情報学研究所が運営する「CiNii」に

よって「推薦入試」もしくは「AO 入試」のキーワードによって検索された論文、③高校生や大学生を対象にした調査のうち入学者選抜の効果を分析した論文が所収されている書籍の 3 つについて、2010 年以降に発表された研究を対象に行った。これにより約 100 の研究 ②を抽出し、①個別の大学を事例とするものか複数の高校・大学にまたがる対象に実施するものか、②推薦・AO 入試に対して否定的な評価をしているか肯定的な評価をしているか ③の 2 軸で分類した(図 1)。以下では、この分類に沿って、④から順に論述する。

		推薦・AO 入試の評価	
		否定的	肯定的
分析対象	個別の大学	④	⑤
	複数の高校・大学	⑥	⑦

図 1 先行研究の分類

3 結果

3.1 個別大学を事例にした研究

3.1.1 ④推薦・AO 入試を否定的に評価する研究

推薦・AO 入試については、定員充足率が低い大学を中心に学生確保の手法として取り入れられており、「学力不問」と揶揄される状況が生じていると指摘されてきた(高大接続システム改革会議「最終報告」2016 年など)。実際に、推薦・AO 入試を否定的に評価する研究には、入学した学生の低学力を論じるものが多い。こうした研究では、入学後の学業成績(GPA など)のほか、英語力や言語能力などを実測したデータを、一般入試による入学者と比較している。

たとえば、池田ほか(2011)は、甲南女子大学で GPA の 4 年間の推移を追跡したところ、一般入試、推薦入試、AO 入試の順で成績が高かったことを示している。西丸(2010)も同様に同志社大学社会学部で GPA を規定する要因分析を行っている。その結果として、推薦・AO 入試による入学者の成績は一般入試の学生と同等だが、それはまじめな学生や女性が多いことが原因であり、それらの要因を統制すると推薦・AO 入試にマイナスの効果が現れることを実証している。また、大久保ほか(2011a)は福井大学工学部の新入生の調査で、AO 入試による入学者の専門基礎科目の成績が低いことを明らかにしている ④。ちなみに、論者によって評価は異なるが、推薦・AO 入試の入学者の学業成績は、他の入試区分と大きく変わら

ないと結論づける研究も見られる(石井, 2012; 坂本, 2014; 森川ほか, 2014; 片瀬, 2020 など)。

さらに、学業成績以外のデータを用いて推薦・AO 入試による入学者の学力の低さを示す研究もある。林(2012)は山口大学における検証で、AO 入学者は GPA が低いだけでなく、英語学力(TOEIC 成績)も芳しくないとしている ⑤。吉村(2015)も同様に長崎大学において大学入試センターが開発中の「言語運用力」と「数理分析力」のテストを行ったところ、AO 入学者に英語の基礎学力が不足している者がいたと述べる。さらに横山(2016)も千葉科学大学を事例にして、AO 入学者は英語のプレースメントテストと定期試験のスコアが低いことを明らかにしている。これらの研究の多くは、入学者選抜にあたって学力を問う試験を行っていないデメリットを指摘している。

3.1.2 ⑤推薦・AO 入試を肯定的に評価する研究

前項の研究とは反対に、名古屋学院大学では赤木ほか(2011)が、長崎大学では吉村・木村(2011)が、琉球大学では山田・西本(2014)が、お茶の水女子大学では中里・安成(2015)が、広島大学では杉原ほか(2015)が、推薦・AO 入試による入学者の学業成績が高いことを示している。こうした事例では、推薦・AO 入学者は目的意識が高く、大学の授業に積極的に参加する傾向にあることを要因として挙げている。

学業成績以外の多様な資質・能力について、その高さを表す論文も多い。高地・永田(2012)は広島大学で取り入れた AO 入試の入学者について、入学の目的が明確でモチベーションが高い学生が選抜されていると評価する。内村・山本(2013)や山本(2018)は、京都工芸繊維大学の AO 入学者がプレゼンテーションやコミュニケーションの能力が高いこと、リーダーシップを発揮する学生が多いことなど、優れた能力を有することを示し、中室ほか(2014)も慶應義塾大学 SFC の AO 入試について、リーダーシップ、目的意識、帰属意識が高い学生が選抜できていると述べる。さらに、琉球大学のデータを分析した山田(2019)は、工学部に推薦入試で入学した学生が、自律性、社会性、コミュニケーション・スキル、情報リテラシー、問題解決力などの「学士力」に関する得点が有意に高かったことを報告し、大塚ほか(2020)は高知大学医学部の AO 入試入学者について思考力・判断力・表現力や主体性・多様性・協働性、関心・意欲などに関する自己評価のスコアが高いことを示している。また、木村(2020)は追手門学院大

学のAO入試入学者を4年間追跡した結果から、彼らの協調的問題解決力や進路意識・行動の得点は他の入試区分に比べて有意に高く、大学での学びを通じた成長実感を得ていることを明らかにした。これらの分析は、推薦入試やAO入試が、もともとの目的である認知的学力以外の多様な資質・能力に優れた学生を選抜する効果をもつ可能性を示すものである⁶⁾。

近年では、難関国立大学で導入された推薦・AO入試について総合的に検討する研究も現れている。倉元・大津（2011）は東北大学が他の国立大学に先駆けて2000年度に導入したAO入試について、その入学者は多くの単位を取得し、成績も良好であることを報告している。東北大学と同様に2000年度から21世紀プログラムの一環でAO入試を取り入れた九州大学も、アドミッション・ポリシーに合致した優秀な学生を選抜できたと17年間の取り組みを総括する（木村ほか、2018）。また、楠見ほか（2016）は、2016年度から京都大学教育学部で開始した特色入試の入学者を分析し、入学時点で汎用能力が高く、探究活動への積極的な関与や学びの深さなどが裏付けられるとしている。これらの報告はいずれも、一般入試で選抜される学生とは異なる資質・能力を有した学生が選抜できていると主張する。しかし、同時に選抜問題の作成や書類の審査にかかる教職員の負荷が高く、投下されるコストが大きいという課題が示されている。

3.1.3 小括

ここで個別大学を事例とした研究成果の傾向をまとめておこう。

第一に、推薦・AO入試の効果については、マイナス面、プラス面のそれぞれに研究が多数ある。その成否は大学の置かれている状況（入学難易度など）、評価する資質・能力の内容、選抜方法や選抜にかけたコスト、実際に各選抜を経て入学してくる学生の違いなどによって異なる。それゆえ、そうした個別の大学にある背景を無視して、推薦・AO入試の良し悪しについて一括して語ることは難しい。

第二に、否定的に評価する研究は、主に推薦・AO入学者の認知的能力の低さを証明するものが多く、非認知的能力が低いことを指摘する研究はほとんど見られない。一方で、肯定的な側面を強調する研究には、彼らの認知的能力の高さ（もしくは、一般入試による入学者と遜色ないこと）を示すものもあるが、それよりも主体性や協働性、コミュニケーション力といった汎用能力、非認知的能力に卓越していることを実証するものが多い。多面的・総合的に資質・能力を評価す

る選抜方法の特性が現れているのだろう。

第三に、個別大学を事例とした研究からは、推薦・AO入試の構造的な課題が透けて見える。推薦・AO入試で能力が高い学生を獲得できているのは、相対的に見て選抜性が高い大学である。しかし、こうした大学でも、選抜にかかるコストを考えたとき、一般入試を超えるメリットがあるかがつねに問題となる。一方で、選抜性が低い大学では、推薦・AO入試によって一定数の学生が確保できるメリットを享受できるが、大学で学ぶ資質に欠ける学生を受け入れざるを得ない状況を生む。

このように個別大学の事例の積み上げることでも一定の傾向は読み取れるが、各事例は個別性が高く、推薦・AO入試がもつ効果を一般化することは難しい。そこで、次に、複数の高校・大学を対象にした調査からわかる結果を確認する。

3.2 複数の高校・大学を対象とする研究

3.2.1 ①推薦・AO入試を否定的に評価する研究

対象者が複数の高校・大学にまたがって行われている調査の強みは、アウトカムを何に設定するにせよ、選抜方法以外に影響を与える要因（例えば、所属する学校の入学難易度の違いなど）を統制することが可能なことである。それにより、個別大学の事例よりも正確に、推薦・AO入試の効果を推定できる。ただし、複数の高校・大学をまたぐ調査は代表性を担保するサンプリングが難しく、入試区分についての変数が含まれる調査、入学者選抜をテーマにした研究となるとさらに絞られる。まだまだ今後の研究の発展が待たれる領域であること間違いない。

それでも、推薦・AO入試に対して批判的に検討する調査研究が比較的多く見られる。たとえば、中村（2010）は、推薦・AO入試の拡大が、入学者選抜を「エリート選抜」から「マス選抜」へと変質させ、従来は大学に進学しなかった低学力で、学習習慣が身につけていない高校生の入学を許していることを示す。専門高校を含む進路多様校を対象とした量的調査と質的調査では、高校入学当初は大学進学を希望していなかった生徒が、推薦・AO入試によって四年制大学に水路づけられる「四大シフト」現象が見られるという。同じ調査では片山（2010）も、進路多様校における大学進学者の多くが指定校推薦を利用しており、教師も推薦入試を強く意識した進学指導を行っていることを明らかにしている。また、別の高校生対象の調査では西丸（2015）が、入学難易度の高い普通科の高校生ほど一般入試を利用し、入学難易度が低い普通

科や専門学科の生徒が推薦入試を利用していることを指摘している。彼らは進路決定を先送りし、将来の生活や進路を考えるためにモラトリアム的に大学に進学する傾向があるという。さらに、生活時間調査から学校外学習時間の規定要因を分析した加藤（2019）は、推薦・AO 入試を希望する高校生の学習時間が短いこと、一般入試を希望する高校生の学習時間は部活動参加や母親学歴といった家庭環境などの要因によって左右されないのに対して、推薦・AO 入試希望者はそうした要因によって学習時間が異なることを明らかにしている。

以上は高校生を対象とした研究であるが、大学生対象の調査にも同様の指摘は散見される。樋口（2013）は、ベネッセ教育総合研究所が実施する大学生調査をもとに、推薦・AO 入試受験者の約半数が、高校 3 年で 1 時間に満たない学習しかしておらず、5 人に 1 人は受験対策すらしていないというデータを提示している。東京大学大学経営・政策研究センターが実施する「高校生調査」と大学入学後の「追跡調査」を分析した濱中（2013）も、推薦・AO 入試による入学者の学力が低く、とくに選抜性の低い大学では入学後の学習に問題を生じる可能性が高いと述べている。加えて、同じ調査を用いて行った二次分析（中西，2017）では、国立大学への進学者といったエリートセクターにおいても、推薦・AO 入試で入学した学生の入学後の学業成績は、低い傾向が見られるとしている。これらの研究はいずれも、推薦・AO 入試が、進学に必要な資質・能力を備えていない高校生の進学を拡大させた可能性や、1 ランク下の学力しかない学生の入学を許していることを実証し、安易な大学進学を拡大させていることを批判している。

3.2.2 ①推薦・AO 入試を肯定的に評価する研究

推薦・AO 入試を否定的にとらえる研究が多い一方で、数は少ないながら肯定的に評価する研究もある。山村・濱中（2018）は、首都圏にある 10 の高校を対象にしたパネル調査の高校 1 年生のデータから進学先中堅校では推薦入試での進学を考える生徒の定期テストの学習時間が長いことを示している。学内で良い成績をとることが有利になる推薦入試には、定期テスト対策の学習を促進する側面がある。中西（2010）も、高校生を対象とした追跡調査（JELS : Japan Education Longitudinal Study）をもとに、非進学校で四大シフトをするのは、学校文化に適応的で、学習頻度も高く、成績良好な生徒であるとする。また、大学新入生を対象とした大規模調査（JFS : Japan

Freshman Survey, 2008 年実施）を分析した山田（2011）は、AO 入試が自律的に問題解決を行う学生を、推薦入試が明確な目的意識を持つ学生を選抜していることを指摘している。同じ JFS の 2013 年度調査を分析した西郡（2016）はこれより中立的だが、「向上心」といった資質では一般入試入学者のスコアが高いものの、「探求心」では推薦・AO 入学者のスコアが高いことを示している。

これらとは別に、推薦・AO 入試が一律にプラスやマイナスの効果を持つのではなく、入試方法の違いや実施される条件によって効果が異なることを示す研究もある。山村・濱中（2018）と同じ調査の高校 1～3 年生のパネルデータを分析した山村（2019）は、指定校推薦や公募推薦と AO 入試とで決定的な相違があるとしている。AO 入試を志向する生徒は校内での成績や学習意欲が低く、学習時間も短い、それと比べて指定校推薦や公募推薦を志向する生徒は、校内での成績を上げるために学習意欲を高めたり、学習時間が長くなったりする傾向があるという。山村はこの論稿の中で西丸（2015）を引用しつつ、多くの研究が一般入試以外の方法（公募推薦、AO 入試、指定校推薦、附属校推薦など）を一括りにしている点に限界があると述べている。さらに藤村（2013）は、東京大学大学経営・政策研究センターの「全国大学生調査」の分析でさまざまな条件を統制したところ、入学偏差値の高い学部では推薦入試で入学した学生の成績は良いが、ランクの低い学部に入学者の成績はふるわないと述べる。大学の入学難易度によって、推薦入試の効果が異なるということである。推薦入試を見直す必要に迫られているのは難易度の低い大学・学部だが、かといってそれらの大学・学部で高いレベルの選抜を課しても受験生は敬遠する。難易度の低い大学・学部では特に、育成しながら選抜する教育的な入試が重要なことを示す結果と言えるだろう。

3.2.3 小括

ここで複数の高校や大学を対象に行われた調査からわかる研究成果の傾向をまとめておこう。

第一に、複数の高校や大学をまたいで入学者選抜の効果を検証した研究は数としてはあまり多くないが、相対的に見て推薦・AO 入試について否定的にとらえるものが多い。それらが、おもに選抜性の低い大学で導入され、進路多様校の生徒の大学進学を促進したことは、一定の頑強性を持った結果なのだろう。

しかし、第二に、それだけでは個別大学の追跡調査に「うまくいったケース」の事例が多いことの説明が

つかない。もちろん自らが所属する大学に肝いりで導入した推薦・AO入試に対してマイナスの評価を下していくといった心理機制（バイアス）が生じた可能性も考えられるが、個別大学の事例に比較的多い学力以外の多様な資質・能力を評価する研究が、複数の高校・大学をまたがる調査には少ない印象を受ける。そうした研究は、山田（2011）や西郡（2016）くらいしかなく、多様な資質・能力をアウトカムにした効果検証を増やしていくことが、この領域の大きな課題と言える。もともと推薦・AO入試は教科学力以外の資質・能力を積極的に評価することを意図した選抜でもあり、多面的な検証が求められる。

第三に、教科学力にせよ、多様な資質・能力にせよ、それぞれの選抜がどのような力を評価しているかに関して、大学や学部・学科の条件による違いを検討した研究は少ない。個別大学の研究では、選抜性の高い大学において多大なコストを投下した事例に成功が多いと感じるが、そうだとすれば「身も蓋もない」結果である。それ以外の成功条件を見出すことも、教育実践においては重要なテーマである。

いずれにしても、複数の高校・大学を対象とした研究は数が少ない。今後、そうした調査の蓄積や、分析に利用できるデータの共有化といった環境づくりが重要といえるだろう。

4 まとめ

4.1 政策へのインプリケーション

本稿は、「個別大学の追跡調査」と「複数高校・大学を対象とした調査」の先行研究における分析結果をもとに、推薦入試・AO入試の効果について否定的な結果が示されているか、肯定的な結果が示されているかを軸にした系統的なレビューを行った。また、その傾向を、各項の小括においてまとめた。ここでは、それらの結果から引き出される政策的なインプリケーションを考察しておきたい。

まず指摘したいのは、推薦・AO入試の効果の多様性についてである。学業成績のような認知的能力においても、主体性や協働性のような非認知的能力においても、プラス・マイナスの表れ方はそれぞれの大学の置かれている状況によって異なる。文部科学省は、いずれの選抜においても3つの学力をバランスよく評価することを求めているが、どのような選抜が効果を持つかは個別的である。また、大学ごとのリソースや投下できるコストの状況に鑑みて、各大学が戦略的に方法を選択してもよいはずである。改革の方針をすべての大学に一律に適用するのは疑問がある。高校入試

における推薦入試の拡大の影響を研究した中澤（2002）は、そこで重視される「個性」が結局は学力上位層に偏って分布するため、多様な軸による選抜という理想とは反対の状況を生んだと述べる。大学入試改革においても、これと同じことが起きないとは限らない。一律の制度の適用が意図せざる結果を生む可能性を考慮すべきだろう。

すでに多くの大学で多様な選抜方法を採用するとともに、入学者のデータを収集し、その違いを検証している。この姿勢は積極的に評価したい。結局のところ、選抜において何を重視するかという目標設定においても、それをどう測定するかという技術的問題においても、唯一の正解があるわけではない。どのような方法をとっても、成果と課題は生まれるだろう。各大学が個別の事情を考慮して選抜方法を定め、その有効性を確かめるデータを収集し、より妥当性の高い方式を採用するしかない（繁樹，2014）。その試行錯誤こそが、個々の大学が置かれている状況に応じた改善を実現すると考える。

さらには、データ活用は選抜方法の判断に用いるだけでなく、学生一人ひとりの成長にどうつなげるかといった教育的な利用が求められる。入学者選抜には、どのような資質・能力を備えた生徒を選抜するかという効果だけでなく、それぞれの選抜を経た意味、すなわち教育的な効果がある。いずれの選抜も、それを経験したことは大学での学びに影響を与えるはずだ。それぞれの選抜方法で入学した学生が、どのような成長を遂げて卒業していくのか。学生個人を追跡して教育活動に生かす取り組みを広げることが必要だろう。入学者選抜を選抜から教育に転換させる（荒井，2011）うえでも、データ活用は欠かせない。

4.2 研究面での課題

最後に、今日の入学者選抜の効果に関する研究の状況を踏まえて、研究上の課題を4点ほど示す。

一つめは、繰り返しになるが、複数の高校・大学を横断する研究の不足についてである。前述したように、そのような調査は実施そのものが難しい。また、多様な資質・能力を客観的に評価するのも困難であり、当面は間接評価（学生調査など）を指標にせざるを得ない。その限界を自覚し、結果を慎重に扱う謙虚さは求められる。それでも複数の高校・大学をまたいで、各選抜方法が多様な資質・能力をどのように評価しているか、それが大学教育におけるアウトカムにどうつながっているのかの検証を、もっと充実させる必要があるだろう。かつ、そのデータが研究と実践に利用でき、

自大学と比較できる形で成果と課題を検証できる環境整備が望まれる。

二つめは、縦断研究の欠落である。対象者が大学に入学する前からデータを取り始め、入学後も継続してデータを収集するパネル調査は、入試研究に限らず少ない⁸⁾。今は、高校生調査と大学生調査が別々に実施されているが、入学者選抜の研究であればなおさら、高大をつなぐ調査が不可欠である。

三つめは、研究の質の向上についてである。とくに個別大学の検証では、推薦・AO入試での入学定員が限られるために十分なサンプルが得られないこともあり、統計的な分析に限界がある場合も多い。それでも、他の変数の影響を考慮したり、差の検定を行ったりするなど、科学的な検証には一定の手続きを踏むことが重要だろう。そうした手続きが不足する研究も散見される。

これと関連して四つめは、「選抜効果」の考慮についてである。木村(2007)は過去の入試政策において、選抜効果を考慮しない分析から結果がゆがめられ、誤った結論が導き出されたことを実証している。入学者選抜の研究で扱うデータのほとんどは入学者のものであるため、真の値からゆがむ可能性が高い。そのため、選抜効果が影響している可能性を考慮し、場合によっては修正公式の適用や傾向スコアによる補正を行うようなことが求められる⁹⁾。

以上、推薦入試・AO入試を中心に入学者選抜の効果に関する研究の検討を行ってきたが、大学入試は教育改革の中心的イシューであり、社会的な関心が高い。また、それだけでなく、生徒・学生が成長を遂げる機会でもある。一層の科学的根拠をもって議論する必要がある。

注

- 1) 「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しにかかる予告」では、従来の一般入試を一般選抜、推薦入試を学校推薦型選抜、AO入試を総合型選抜に改めているが、本稿では従来の呼び名で統一する。
- 2) 抽出条件に合う主要な論文は一定程度網羅されていると考えるが、それでも抽出には恣意性が生じたり、抽出から漏れたりしたものがある可能性は残る。
- 3) 多くの論文は多面的な視点で効果を検証しており、単純に肯定的か否定的かに二分できない内容のものも含まれている。本稿では、論旨を筆者が解釈して、どちらかに振り分けた。
- 4) 大久保ほか(2011b, 2012)の研究では、AO入試による入学者のモチベーションが高い、入学後の成績の伸びが大きいといったプラスに評価するものもある。

5) 林の一連の研究では、推薦・AO入試の入学者のGPAが高く、資質・能力の自己評価も高いといったプラス面を示す研究もある(林, 2014)。

6) このほか、柴ほか(2015)は高知大学教育学部において推薦入学者の教員正規採用率が高いことから彼らが面接(二次試験)に強いことを、大塚ほか(2015, 2017, 2018)の高知大学医学部における一連の研究ではAO入学者の対人関係能力が高く、医師としての資質・能力に長けていることを明らかにしている。

7) 条件によって効果が異なるという研究のほかに、そもそも入学者選抜はほとんど効果を持っていないとする研究もある。三好(2015)は、15大学8専門分野の学部1～4年生を対象にしたアンケート調査の結果から、「教養的知識・能力」「専門的知識・能力」「汎用的能力」「語学能力」のいずれに対しても、大学入試の形態は統計的に有意な影響が認められないとしている。

8) 高大をつなぐ数少ないパネル調査として京都大学と河合塾が運営する「学校と社会をつなぐ調査」がある(溝上, 2018)。ただし、この調査では入学者選抜を主要テーマにはしていない。

9) 選抜効果への配慮の必要は、西郡(2011)のレビュー研究でも指摘されているが、その後も実際に検討されている研究は多いとは言えない。

参考文献

- 赤木充宏・日比野至・肥田朋子・平野孝行(2011)「名古屋学院大学人間健康学部リハビリテーション学科における学業成績の調査：入試区分の違いによる検討」『名古屋学院大学論集 人文・自然科学篇』**47**(2), 73-81.
- 荒井克弘(2011)「高大接続の日本的構造」『高等教育研究』**14**, 7-21.
- 池田太臣・伊藤実歩子・山田尚子・佐伯勇(2011)「甲南女子大学におけるAO入試に関する現状と課題」『甲南女子大学研究紀要 人間科学編』**47**, 107-111.
- 石井秀宗(2012)「推薦入試の経年分析—志願者の動向及び学業成績の検討」『大学入試研究ジャーナル』**22**, 35-42.
- 内村浩・山本以和子(2013)「『学びの接続』の視点からAO入試のデザインを考える—京都工芸繊維大学のダビンチ入試の場合」『大学入試研究ジャーナル』**23**, 1-5.
- 大久保貢・金澤悠介・倉元直樹(2011a)「福井大学工学部新入生における高校時代の履修状況と入学後の初年次成績—平成21年度新入生アンケートに基づく調査研究(1)」『大学入試研究ジャーナル』**21**, 59-67.
- 大久保貢・金澤悠介・倉元直樹(2011b)「福井大学AO入試入学生の意識と態度に見られる特徴について—平成21年度新入生アンケートに基づく調査研究(2)」『大学入試研究ジャーナル』

- ル』**21**, 135-142.
- 大久保貢・金澤悠介・倉元直樹 (2012) 「AO入試入学生の追跡調査—福井大学工学部の事例」『大学入試研究ジャーナル』**22**, 145-153.
- 大塚智子・倉本秋・高田淳・武内世生・瀬尾宏美 (2015) 「AO入試における態度・習慣領域評価の妥当性—高知大学医学科入学者の調査・報告」『大学入試研究ジャーナル』**25**, 43-48.
- 大塚智子・武内世生・高田淳・倉本秋・瀬尾宏美 (2017) 「卒業後追跡調査より『主体性・多様性・協働性』評価の有効性を示す」『大学入試研究ジャーナル』**27**, 55-61.
- 大塚智子・武内世生・高田淳・瀬尾宏美 (2018) 「『主体性・多様性・協働性』を重視する多面的評価による入学者の卒業後追跡調査」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 61-66.
- 大塚智子・岡安孝・喜村仁詞・武内世生 (2020) 「アドミッション・ポリシーに基づく入学者選抜の妥当性—入学直後の自己評価による検証」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 86-91.
- 片瀬一男 (2020) 「AO入試再訪：10年の後に」『東北学院大学教育研究所報告集』**20**, 5-34.
- 片山悠樹 (2010) 「進路多様校における進路指導」中村高康編著『進路選択の過程と構造—高校入学から卒業までの量的・質的アプローチ』74-94, ミネルヴァ書房.
- 加藤一晃 (2019) 「推薦・AO入試希望者における高大接続上の課題—学校外学習時間の規定要因分析から」『日本高校教育学会年報』**26**, 52-61.
- 木村拓也 (2007) 「大学入学者選抜と『総合的かつ多面的な評価』—46答申で示された科学的根拠の再検討」『教育社会学研究』**80**, 165-186.
- 木村拓也・田尾周一郎・林篤裕・副島雄児 (2018) 「総合的且つ多面的な評価に基づく入学者選抜とその学修成果の可視化—九州大学21世紀プログラムの事例」『名古屋高等教育研究』**18**, 177-198.
- 木村治生 (2020) 「特色あるAO入試の成果と課題に関する検討—追手門学院大学アサーティブプログラム・アサーティブ入試を事例に」『アサーティブ学習高大接続研究』**3**, 2-14.
- 楠見孝・南部広孝・西岡加名恵・山田剛史・斎藤有吾 (2016) 「パフォーマンス評価を活かした高大接続のための入試—京都大学教育学部における特色入試の取り組み」『京都大学高等教育研究』**22**, 55-66.
- 倉元直樹・大津起夫 (2011) 「追跡調査に基づく東北大学AO入試の評価」『大学入試研究ジャーナル』**21**, 39-48.
- 高地秀明・永田純一 (2012) 「AO入試に関する一考察—広島大学A学部BコースのAO入試から見えてきたこと」『大学入試研究ジャーナル』**22**, 265-270.
- 坂本尚志 (2014) 「医学部医学科におけるAO入試および地域枠入試の導入とその結果」『大学入試研究ジャーナル』**24**, 201-206.
- 繁榊算男 (2014) 「大学入試を考える」『IDE：現代の高等教育』**566**, 63-69.
- 柴英里・加納理成・北川晃・武久康高・服部裕一郎・柳林信彦・横山卓 (2015) 「入試区分別にみた教育学部生の傾向に関する一考察」『高知大学教育学部研究報告』**75**, 17-23.
- 杉原敏彦・高地秀明・永田純一 (2015) 「AO入試の何が変わり、何が変わらなかったか—広島大学AO入試の10年」『大学入試研究ジャーナル』**25**, 117-122.
- 中村高康 (2010) 「四大シフト現象の分析」中村高康編著『進路選択の過程と構造—高校入学から卒業までの量的・質的アプローチ』163-183, ミネルヴァ書房.
- 中室牧子・藤原夏希・井口俊太郎 (2014) 「『AO入試』の再評価：慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス(SFC)を事例に」『Keio SFC journal』**14**(1), 178-197.
- 中西啓喜 (2010) 「現代ノンエリート高校生の進路選択—“四大シフト”に注目して」『青少年期から成人期への移行についての追跡的研究 JELS』**13**, 13-22.
- 中西啓喜 (2017) 「国立大学は推薦・AO入試によって『成績優秀な学生』を獲得できているのか？—エリートセクターにおけるマス選抜の導入」『高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習』**24**, 63-74.
- 中里陽子・安成英樹 (2015) 「大学入学者選抜試験におけるAO入試の位置づけとお茶の水女子大学のAO入試」『高等教育と学生支援』**6**, 12-18.
- 中澤渉 (2002) 「推薦入学制度は『成功』しているのか—受験生の合理的選択仮説に基づく実証分析」『教育社会学研究』**70**, 203-223.
- 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.
- 西郡大 (2016) 「どのような学生が『主体性』を伴う学習行動をしてきたか—日本人版新入学生調査 (JFS2013) を活用した要因分析」山田礼子編著『高等教育の質とその評価—日本と世界』213-228, 東信堂.
- 西丸良一 (2010) 「入学者選抜方法による大学の学業成績—同志社大学社会学部を事例に」『同志社大学教育開発センター年報』**1**, 16-25.
- 西丸良一 (2015) 「誰が推薦入試を利用するか—高校生の進学理由に注目して」中澤渉・藤原翔編著『格差社会の中の高校生—家族・学校・進路選択』68-80, 勁草書房.
- 濱中義孝 (2013) 「入試と入学後の学習」『IDE：現代の高等教育』**554**, 51-57.
- 林寛子 (2012) 「入試区分別にみる学業成績と生活態度と卒業時の意識」『大学入試研究ジャーナル』**22**, 79-84.
- 林寛子 (2014) 「入学後の成功と資質・能力自己評価にみる入試の評価—山口大学入学者追跡調査・データ分析より」『大

学入試研究ジャーナル』**24**, 151–156.

樋口健 (2013) 「『脱競争時代の大学入試』と高校生の学習・意識」『IDE：現代の高等教育』**554**, 42–47.

藤村正司 (2013) 「大規模学生調査から学習成果と学習時間の構造を掴む—横断的・時系列的分析」『広島大学高等教育研究センター 大学論集』**44**, 1–17.

溝上慎一 (2018) 『高大接続の本質—「学校と社会をつなぐ調査」から見えてきた課題』学事出版.

三好登 (2015) 「大学生の学習時間・学習意欲と学習成果との関係」『大学教育学会誌』**37**(1), 105–113.

森川修・山田貴光・小山直樹・清水克哉 (2014) 「鳥取大学の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.

山田美都雄 (2019) 「追跡データにみる入学者選抜と『学力』指標の関連性について—琉球大学を事例として」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 36–41.

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

山田礼子 (2011) 「大学からみた高校との接続—教育接続の課題」『高等教育研究』**14**, 23–46.

山村滋 (2019) 「入試方法志向の変化とそのメカニズム」山村滋・濱中淳子・立脇洋介『大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか—首都圏10校パネル調査による実証分析』89–106, ミネルヴァ書房.

山村滋・濱中淳子 (2018) 「高校一年次の学習時間—定期考査および大学入試方法との関係性を中心に」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 87–92.

山本以和子 (2018) 「ダビンチプログラムの高大トランジション面における検証—入試と入学前教育の機能設計に着目して」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 163–168.

横山悟 (2016) 「入学試験区分による経時的データに基づいた大学初年次学生の英語力の分析」『千葉科学大学紀要』**9**, 9–16.

吉村宰 (2015) 「AO入試入学者の『言語運用力』『数理分析力』」『大学入試研究ジャーナル』**25**, 49–56.

吉村宰・木村拓也 (2011) 「志願・入試・学務データに見られる入学者選抜方法の特徴」『大学入試研究ジャーナル』**21**, 165–170.

教科・科目の学力に関する自己保有度の基礎的分析

——教科学力アドミッション・ポリシーとの親和性の観点から——

大澤 公一（京都大学）

X 大学入学者の教科・科目の学力に関するアドミッション・ポリシー（AP）に対する自己保有度を調査し、X 大学が教科学力 AP に適合した学生の獲得に成功しているかどうかの間接的な評価を試みた。調査の結果、入学者は教科学力 AP に対する自己保有度を一定の程度（e.g. 入学者の 50%以上）は担保しており、入学者と教科学力 AP の適合性が間接的に推測された。同時に CEFR 能力記述文を用いた英語運用能力の自己評価調査を行い、個別試験の英語学力 AP との相関関係を考察した。

キーワード：教科学力、アドミッション・ポリシー、自己保有度、大学入試、妥当性

1 問題・目的

1.1 問題

文部科学省より令和 2 年 6 月 19 日付で通知された令和 3 年度大学入学者選抜実施要項において、入学者選抜におけるアドミッション・ポリシー（AP）は抽象的な「求める学生像」だけではなく、入学志願者に高等学校段階までにどのような力を培うことを求めるか、そうした力をどのような基準・方法によって評価・判定するのかなどについて、可能な限り具体的に設定すること、および高等学校で履修すべき科目や取得しておくことが望ましい資格等を列挙するなど、「何をどの程度学んできてほしいのか」をできる限り具体的に記述することが通知されている（文部科学省、2020）。X 大学では、個別学力検査において知識の活用から思考力と表現力まで、受験者に備わった学習能力を評価している。その際に、高等学校段階までにどのような学習能力と学習態度を培うことを求めているのか、また、そうした能力と態度をどのような基準により評価しようとしているのか（教科学力 AP）を「X 大学の学力検査の出題方針について」という文書において、受験者に対して明確に提示している。

毎年度の個別学力検査の問題は、上記の出題方針に基づいて作成されている。X 大学の志願者、あるいは合格者集団が教科学力 AP に適合しているか検討することは、個別学力検査の妥当性を評価する上でも重要な研究テーマである。当該入試年度において、受験者集団の入試科目得点の統計的な分析（例：平均、分散、相関、共分散比 etc.）を通して個別試験の選抜性能の評価を行っているが、その一方で、入学者による学力検査に対するフィードバック調査を通して、入学者の科目学力と教科学力 AP との整合性を検討することはこれまでなされていなかった。

1.2 目的

本研究の目的は、X 大学入学者の教科・科目の学力に関する自己保有度を調査し、X 大学が教科学力 AP に適合した学生の獲得に成功しているかどうかの間接的な評価を試みることである。

2 方法

2.1 質問項目

質問項目は、文書「X 大学の学力検査の出題方針について」に記載されている教科・科目の出題方針文章から、教科学力 AP に相当すると著者が判断した部分を抜粋して作成した（表 1）。調査対象となる教科・科目は、現代文、古典、日本史、世界史、地理、数学、物理、化学、生物、地学および英語であった。文書に記載のない外国語、および公民は対象外とした。

2.2 研究協力者・手続き

X 大学の令和 2 年度の入学者 2,943 名を調査対象とした。当該年度は、COVID-19 のパンデミックが発生した影響によって対面式の新入生ガイダンスを行うことができず、新入生アンケート調査は Web 配信によって行われた。研究協力者は高等学校等で履修した科目、および、センター試験や個別学力検査で実際に受験した科目についてどの程度「できる」と思うかを以下の 4 段階で自己評価するように求められた¹⁾。

1. ほとんどできない
2. あまりできない
3. ある程度できる
4. 十分にできる

表 1 教科学力 AP (アドミッション・ポリシー) の質問項目

ID	科目	項目
01	現代文	文章の論理や論旨を的確に理解し、自らの言葉で論理的に表現できる。
02	現代文	文章の作者の心情や表現の意図を的確に理解し、自らの言葉で論理的に表現できる。
03	現代文	小説などの登場人物の言動に託された著者の意図を的確に理解し、自らの言葉で論理的に表現できる。
04	古典	古典文法の正確な理解や修辞などの基礎知識があり、古文・漢文の文章理解および原文の現代語訳ができる。
05	古典	古典の登場人物の言動を理解し、自らの言葉で論理的に表現できる。
06	古典	古典の文章全体の論旨を理解し、自らの言葉で論理的に表現できる。
07	日本史	原始・古代から現代までの各時代の政治・社会・文化の特色を、個別の事象や知識を相互に関係づけて把握できる。
08	日本史	原始・古代から現代までの各時代の政治・社会・文化の特色を、前後の時代や世界史との関係において考察できる。
09	日本史	「日本」という領域を、各時代の周辺諸地域との交流や国際的な諸関係の中に位置づけて理解している。
10	世界史	政治・社会・文化の様々な側面について個々の地域世界の内部の展開および地域世界間の相互関係を適切に把握している。
11	世界史	個々の歴史的事象を、その背景とともに理解している。
12	世界史	様々な歴史的事象を一貫した論理の下に相互に関連づけて、歴史的潮流を説明できる。
13	地理	地図（地形図を含む）、写真、統計などの資料を使って、世界の地理的諸事情を系統地理的あるいは地誌的視点から総合的に把握している。
14	地理	世界の地理的諸事象の形成要因やその時間的変化を的確に説明できる。
15	数学	直観、類推、帰納、演繹などの数学的考察を正確な数学的表現力で記述できる。
16	数学	数学的な知識を利用して、身近な現象・事象の理解を深めたり、問題解決に役立てることができる。
17	数学	身近な現象や事象を数学の視点から捉え、表現できる。
18	数学	調査・実測不能な未知の数を論理的に概算できる。
19	物理	物理学の基本的な概念や原理・法則を理解している。
20	物理	体系化された物理学の知識に基づいて、自然の事物・現象を分析的かつ総合的に考察できる。
21	化学	物質の性質や変化に関する基本的な原理・法則を理解している。
22	化学	観察や実験を通して、化学の原理や法則を物質の具体的な性質や反応と結び付けて理解し、活用できる。
23	化学	反応式や構造式を適切に表記し、定性的あるいは定量的な考察を論理的に記述できる。
24	生物	生物学的知識に基づいて、生物や生物現象に関する観察や実験の結果を適切に解釈し、結論を導くことができる。
25	生物	遺伝子から生態系に至る様々な生物学的事象についての基礎知識を身に付けている。
26	地学	地学的な基礎知識を活用して、地学的現象を科学的に理解している。
27	地学	地学的な基礎知識を活用して、地学的現象を総合的かつ論理的に説明し、記述できる。
28	英語	関係詞や仮定法、分詞構文などをよく理解している。
29	英語	代名詞の指示対象を的確に理解できる。
30	英語	未学習の語句の意味を前後の文脈から正しく推測し、文章全体の主旨を速やかに把握できる。
31	英語	簡単な言葉を使い、自分の感情や感謝の気持ちを口頭で表現できる。
32	英語	様々な所から集めた情報や議論をまとめる（要約する）ことができる。
33	英語	自分や他人の紹介ができ、住んでいる場所、誰と知り合い、持ち物などの個人的情報について質疑応答できる。
34	英語	色々な種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解でき、含意を把握できる。
35	英語	学校やプライベートで普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば要点を理解できる。
36	英語	自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違いや区別を表現できる。
37	英語	直接的に必要な事柄なら、短いメモや手紙、メッセージが簡単に書ける。
38	英語	大抵のテレビのニュースや時事問題の番組が分かる。標準語の映画なら大多数は理解できる。
39	英語	相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りができる。
40	英語	長いテキストにざっと目を通し、課題遂行のために必要な情報を収集できる。

注) ID-18 (数学)、ID-31~40 (英語) は「X 大学の学力検査の出題方針について」に記載されていない追加項目である。

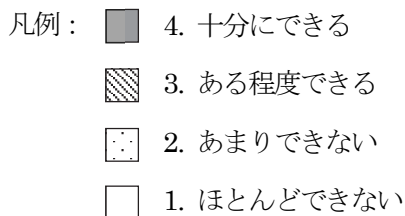
3 結果

3.1 データの回収

新入生アンケート調査に対する回答者数は Web 版が 1,428 名、紙版が 63 名の合計 1,491 名であった。X 大学の令和 2 年度の全入学者（2,943 名）に対する回収率は 50.66%であった²⁾。

3.2 データの基礎的分析

表 1 に示した X 大学の教科学力 AP に関する評定項目のそれぞれについて、入学学部・学科や性別などの個人属性を無視した令和 2 年度 X 大学入学者全体を母集団と見なして、回答カテゴリごとの集計を行った。図 1-1～1-6 に教科ごとの集計結果を示した。



3.2.1 国語（現代文、古典）

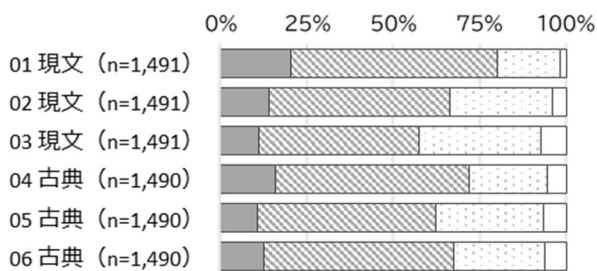


図 1-1 国語（現代文、古典）

出題方針の概要

現代文では、日本語の文章の論理や論旨（ID-01），あるいは作者の心情や表現の意図を的確に理解し自らの言葉で論理的にその理解を表現できる能力（ID-02）を評価する。文章のジャンルには論説文，随筆，小説など，文体は明治擬古文までが含まれ，幅広く問題文を選び，漢字の書き取りや，文章表現の持つ意味あるいは論理展開の説明を始めとして，登場人物の言動に託された著者の意図（ID-03）や問題文全体の論旨の説明などが，論述形式で課される。

古典では，文法についての正確な理解を持つと共に，修辞などの基礎知識を持ち，古文および漢文の文章を的確に理解できると同時に原文を現代語訳できる能力（ID-04）を評価する。物語や歴史，随筆，日記を始めとして，ジャンルや時代を限らず，幅広く問題文を

選ぶ。語句や修辞の説明，文章の現代語訳，登場人物の言動の理解（ID-05）から問題文全体の論旨の説明（ID-06）に至るまで，論述形式の問題が課される。

集計結果の概要

現代文および古典の教科学力 AP 全 6 項目について，十分にできる，あるいはある程度できると自己評定をした入学者の割合が 50%を超えていた。X 大学では，平成 21 年度入試より，一般入試（現：一般選抜）の全入試区分において国語（文系・理系の区別あり）の試験が課されており，それから現在に至るまで 10 年以上が経過している。翌平成 22 年度入試においてはアドミッション・ポリシーが掲載された。そして平成 29 年度入試では「学力検査の出題方針について」の掲載が開始された。さらに，平成 31 年 4 月より前年度入試の試験問題，および出題意図等の公開を行っている（Web 配信および来学閲覧による）。

国公立の全設置者区分について，理系学部の一般選抜において国語の試験を課す大学は X 大学を含めてごく少数であり，理系であっても日本語能力が重要であり，その学力を入試で評価する，というメッセージ（AP）を受験生に明示した形となった。それから 10 年以上が経過する中で，このような AP は一般に広く浸透したと考えられる。文系でも理系でも国語の学習や試験準備を通し，国語の教科学力 AP に一定の自己保有度が得られていると推測される。

3.2.2 地理歴史（日本史，世界史，地理）

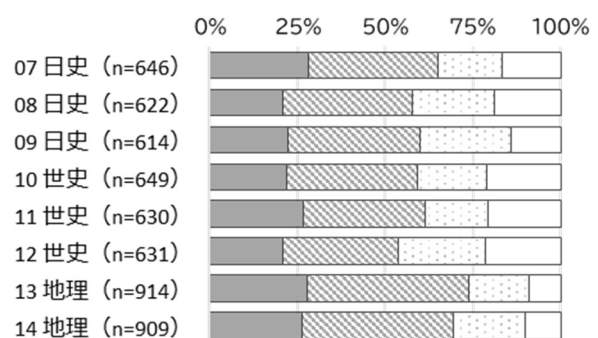


図 1-2 地理歴史（日本史，世界史，地理）

出題方針の概要

日本史では，原始・古代から現代までの，各時代の政治・社会・文化の特色を，個別の事象や知識を相互に関係づけてとらえ（ID-07），さらに前後の時代や世界史との関係において考察する（ID-08）分析力と俯瞰力が求められる。また，歴史資料に親しみ，自ら

読み解いていく意欲や能力が求められる。なお、歴史的に形成されてきた「日本」という領域を、各時代の周辺諸地域との交流や、国際的な諸関係に位置づけて理解できる (ID-09) 能力も求められる。

世界史では、個々の地域世界の成立および発展や、地域世界間の交流、近代以降の諸地域・世界の結合と変容、今日の地球世界の到来という世界史の潮流を、幅広い視野から総合的に把握し、考察する能力が求められる。狭義の一国史よりも、地域社会を単位として重視しつつ、政治・社会・文化の様々な側面について個々の地域世界の内部の展開および地域世界間の相互関係を適切に把握しているか (ID-10) に出題の重点が置かれている。このような観点から、教科書に記載されている個々の歴史的事象をその背景とともに理解しているか (ID-11) を問う問題、様々な歴史的事象を一貫した論理の下に相互に関連づけて、歴史的潮流を説明する能力 (ID-12) を問う問題が出題される。

地理では、現代世界の地理的事象を自然環境、資源、産業、人口、都市・村落、生活文化、民族・宗教などの側面から理解する系統地理的能力、および諸地域における個別的事象や諸事象間の結びつきから理解する地誌的能力を有すると共に、今日の諸課題に係る地球的視野からの広い理解力が求められる。出題では、地図 (地形図を含む)、写真、統計等の資料を用いて、世界の地理的諸事情を系統地理的あるいは地誌的視点から総合的に把握する能力 (ID-13)、こうした事象の形成要因やその時間的変化を的確に説明する能力 (ID-14) を問う問題が出題される。

集計結果の概要

地理歴史 (日本史、世界史、地理) の教科学力 AP 全 8 項目について、十分にできる、あるいはある程度できると自己評定した入学者の割合が 50%を超えていた。また、相対的には、地理の教科学力 AP の自己保有度が高かった。

本調査においては、地理の項目回答者数が日本史や世界史の回答者数を 50%近く上回っていた。これは、項目回答に際しての必要条件として、高等学校等での地理科目の履修、センター試験あるいは個別試験での受験科目としての地理科目の選択が含まれていたため、理系学部受験者のセンター試験における地理選択者、および高等学校等での地理の履修者が回答に多く協力したためと考えられる。そして、この現象が、地理の教科学力 AP の自己保有度の評価を引き上げる効果をもたらしたことが推測される (センター試験の方が、個別学力検査より難易度が低いため)。

3.2.3 数学

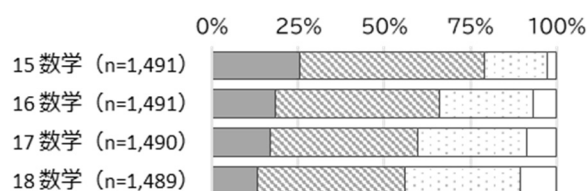


図 1-3 数学

出題方針の概要

我が国の中等教育学校においては、身近な現象や事象を「数学」の視点から捉えて数学の問題を作り出すこと、また数学に現れる様々な事項を理解して論理的に考察したり処理したりすること、さらには得られた数学的な知識を利用して、身近な現象・事象の理解を深めたり問題解決に役立てること (ID-16) の全般を「数学的活動」と呼んでいる。数学的活動を通して、数学における基本的な概念や、原理・法則の体系的な理解を深め、事象や現象を数学的に表現する能力 (ID-17) を高めること、学習を通して創造性の基礎を涵養すると共に数学の良さを認識し、数学的な知識を論理的根拠に基づいて積極的に活用して判断しようとする態度を育てることが、高等学校での数学学習の目標であると学習指導要領に定められている。数学の学力とは、単に計算力や論理力だけを指すのではなく、数学的な直観力や、式や数学の概念を利用した表現力なども含まれるものと考えられる。個別学力検査では、数学的な表現力を評価するために、論述形式の問題を主体としている。また、論理力を問う問題では、直観、類推、帰納、演繹などの数学的考察を、正確な数学的表現力で記述する能力 (ID-15) を評価できるような出題が志向されている。

集計結果の概要

数学の教科学力 AP 全 4 項目について十分にできる、あるいはある程度できると自己評定した入学者の割合が 50%を超えていた。数学は、国語と同様に文系・理系別に冊子が構成されているが、本研究においては文系・理系を越えた総合的・統合的な数学力について考察している。部局 (学部学科別の入試区分) ごとに集計結果を観察すると、複数の部局で特徴的な回答の傾向が観察された (個別集計データは非公開)。なお、ID-18 については出題方針に記載されていない order estimation (Fermi estimate) に関する評価項目で、実際の入試には反映されない。そのため自己保有度が相対的に低く評価されたものと推測される。

3.2.4 理科（物理、化学、生物、地学）

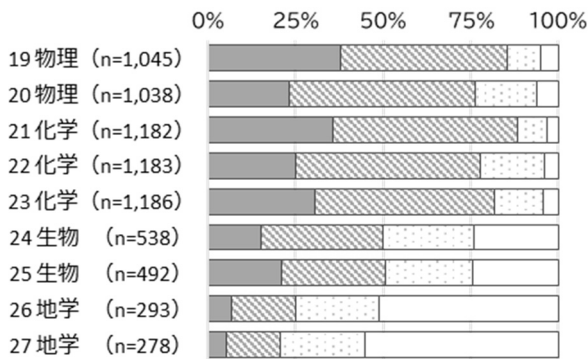


図 1-4 理科（物理、化学、生物、地学）

出題方針の概要

高等学校で学ぶ物理では、物理学の基本的な概念や原理・法則の理解（ID-19）を深めて、体系化された知識に基づいて自然の事物・現象を分析的かつ総合的に考察する能力（ID-20）を身に付けることを目標としている。個別学力検査では、物理学的知識の確認、物理的思考、計算力を総合的に評価できるように問題が配置され、さらに思考の過程と論証力を測る記述式問題が出題される。

高等学校で学ぶ化学では、原子・分子と化学結合の概念を正しく捉えた上で、物質の性質や物質の変化に関する基本的な原理・法則の理解（ID-21）を深めることを目標とする。また、それらの原理・法則をただ記憶するのではなく、観察・実験を通して物質の具体的な性質や反応と結び付けて理解し、活用する能力（ID-22）を身に付けることを目標としている。個別学力検査では、物質に関する基本的な知識が修得されているかを問い、化学の基本となる概念や原理・法則を活用する能力を試す。さらには、反応式、構造式を適切に表記し、定性的あるいは定量的な考察を論理的に記述できる能力（ID-23）を評価するための問題が出題される。

高等学校で学ぶ生物では、生物や生物現象への関心を高め、目的をもって観察・実験を行い、生物学的に探求する能力を身に付けるとともに、生物学の基本的な概念や原理・法則を理解することを目標としている。遺伝子から生態系に至る様々な生物学的事象に関する基礎知識（ID-25）は十分な修得が求められる。個別学力検査では、修得した知識に基づいて、生物や生物現象に関する観察や実験の結果を適切に解釈し結論を導く能力（ID-24）を重視し、それを評価するために記述・論述問題を取り入れている。

高等学校で学ぶ地学では、日常生活や社会との関連を図りながら、地球や地球を取り巻く環境および宇宙への関心を高め、目的意識を持って観察・実験などを行い、地学的に探究する能力と態度を育成すると共に、地学の基本的な概念や原理・法則を理解させ、科学的な自然観を養うことを目標としている。個別学力検査では、地学的な基礎知識を活用して地学的現象を科学的に理解（ID-26）し、総合的かつ論理的に説明し、記述する能力（ID-27）を評価する。

集計結果の概要

理科（物理、化学、生物、地学）の教科学力 AP の全 9 項目について、物理および化学については、十分にできる、あるいは、ある程度できると自己評定した入学者の割合が 75%水準を概ね超えていた。一方で、生物ではその割合が 50%水準まで、地学では概ね 25%水準まで低下していた。このように、科目ごとの回答の傾向に明確な差が表れた要因を考察してみると、X 大学の個別学力検査の理科において物理および化学は主要な選択科目であり、受験生の十分な試験準備がされていると考えられることから、自己保有度も高く評価されたと推測される。その一方で、地学については高等学校等で履修経験はあっても、実際の受験科目として選択はしなかった（できなかった）者の割合が相対的に大きいことが、集計結果および毎年度の入試における科目選択状況（非公開データ）から読み取ることができる。そのために、X 大学が求める教科学力 AP のレベルを基準とした際の地学の自己保有度が、相対的に低く評価されたものと推測される。

3.2.5 外国語（英語）

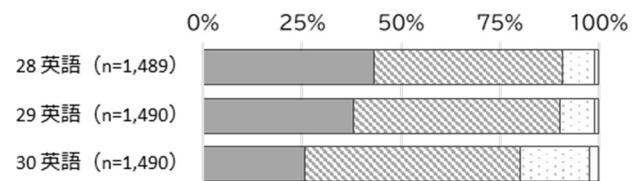


図 1-5 外国語（英語）

出題方針の概要

英語では、ただ単に英語を話すだけではなく、英語で書かれた論文や学術的な内容の記事を正しく理解し、その内容を的確にまとめ、それに対する自己の見解を効果的に表現するという高い英語コミュニケーション能力を身につける上での基礎的な学力とその応用力を問う。高い英語コミュニケーション能力は、しっかり

した語彙力や慣用表現の知識、構文や文法の理解などを基盤としてようやく実現される。このような基礎的な学力とその応用力を問うために、まとまった内容の英文和訳や、和文英訳を求める問題を多用する。語彙知識を問うことに加え、文法事項の内でも特に論理的思考や表現に必須の関係代名詞や関係副詞、仮定法、分詞構文等の理解力 (ID-28) や、代名詞の指示対象の確かな理解力 (ID-29) を問う。また未学習の語句の意味を前後の文脈から正しく推測して、文章全体の主旨を速やかに把握する能力 (ID-30) も問う。このような出題を通して、単なる訳出ではなく、包括的な英語の理解力と表現力を重視して評価する。

集計結果の概要

外国語 (英語) の教科学力 AP 全 3 項目について、十分にできる、あるいはある程度できると自己評価をした入学者の割合が 75%を超えていた。教科学力 AP の内容が統語論 (文法、構文など) や読解技術に係るものであり、日本人にとって親和性の高い内容であること、また X 大学の英語が英文和訳や和文英訳を多用する比較的シンプルな出題形式を採用してきており、受験生の十分な試験準備がされていることが想定されることから、教科学力 AP の自己保有度が、相対的に高く評価されたものと推測される。

3.2.6 外国語 (英語 : CEFR)

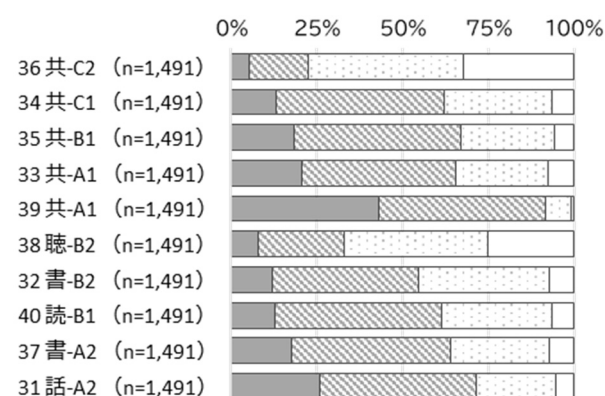


図 1-6 外国語 (英語 : CEFR)

尺度項目の概要

ID-31~40 は英語の言語運用能力評価の基準として欧州で一般的に用いられている Common European Framework of Reference for Languages (CEFR; Council of Europe, 2001, 2018) より言語 4 技能領域および共通参照レベルから選定された合計 10 項目の能力記述文 (Can-do descriptor) である。この項目

群は、項目反応理論 (Item Response Theory, IRT; Lord and Novick, 1968; Lord, 1980; 芝, 1991; van der Linden, 2018 etc.) によって尺度化されている。また、テスト等化法 (Holland and Rubin, 1982; von Davier, 2011; Kolen and Brennan, 2014 etc.) により X 大学平成 31 年度入学者集団の潜在特性値 (英語運用能力の自己評価レベル) の母集団分布 (標準正規分布) を基準として項目パラメタの推定値が共通尺度上に等化されている。10 項目の能力記述文の属性情報を表 2 に示した。項目カテゴリパラメタ b_{23}^* は、一般化部分得点モデル (Muraki, 1992) によって母数化された、能力記述文の期待評定確率が「あまりできない」から「ある程度できる」に遷移する能力の閾値 (英語運用能力の自己評価レベル) であり、この値をもって能力記述文の達成困難度を操作的に定義するものとする。なお、CEFR 尺度の等化計画については大澤 (2019, 2020) を参照されたい³⁾。

表 2 CEFR 能力記述文 (R02 尺度) の属性情報

ID	b_{23}^*	初出年度	レベル	技能・領域
31	-0.837	令和 01 年度	A2	話す
32	0.342	平成 30 年度	B2	書く
33	-0.008	令和 01 年度	A1	共通参照レベル
34	0.634	令和 01 年度	C1	共通参照レベル
35	-0.247	平成 30 年度	B1	共通参照レベル
36	1.676	令和 01 年度	C2	共通参照レベル
37	-0.537	平成 30 年度	A2	書く
38	0.955	令和 01 年度	B2	聴く
39	-1.367	令和 01 年度	A1	共通参照レベル
40	-0.015	平成 30 年度	B1	読む

注) b_{23}^* ; 令和 01 年度を基準とした等化後のパラメタ推定値

CEFR に基づく調査研究を行う必要性

文部科学省は、近年の大学入試改革の流れの中で、大学入学共通テストの英語科目を 2024 年度入試までの実施とし、2025 年度入試 (2024 年度実施) からは英検や TOEFL などの外部認定試験に置き換える方針を示していた。第 1 回共通テストにおける認定試験の導入は 2019 年 11 月に見送りとなったが、2020 年 11 月現在において共通テストの英語科目が継続されるか廃止されるかの判断は明確にされていない。現状では文部科学省の方針は正式には否定されておらず、施策としての大学入学共通テスト英語科目の排除、および外部認定試験の導入方針は行政的に継続している状態である (しかしながら、大学入試センターが提示した検討案において、英語科目は存続している)。

表 3 外国語（英語）と CEFR 自己評価レベル（EAP 推定値）の相関係数および 95%信頼区間

ID	項目内容	n	M	SD	r	95%信頼区間
28	関係詞や仮定法、分詞構文などの理解	1,489	3.33	0.66	.425	[.382, .466]
29	代名詞の指示対象の的確な理解	1,490	3.27	0.66	.487	[.447, .525]
30	未学習の語句の意味推測、文章全体の主旨把握	1,490	3.03	0.72	.558	[.522, .592]
英語	（3 項目の合計、得点範囲：3～12）	1,489	9.64	1.73	.580	[.545, .613]

近い将来において、共通テストから英語科目が廃止され、外部認定試験に取って代わられる可能性が排除できない以上、CEFR を共通参照枠とする英語運用能力の個別大学における実態把握、および測定評価における諸問題の解決に関する調査研究を行い、有事の際に備える必要があると考えられる。

集計結果の概要

CEFR について、共通参照レベルが B1 以下の能力記述文、ID-32（情報の要約; B2）、ID-34（高度な長文の含意把握; C1）については十分にできる、あるいはある程度できると自己評定した入学者の割合が 50%を超えていた。ID-32、ID-34 は相対的に高度な英語運用能力ではあるが、英文読解能力を基礎としている点や、X 大学の個別学力検査の外国語（英語）の出題形式と親和性が高いと考えられることなどから、自己保有度が高く評価されたものと推測される。その一方で、ID-38（ニュース、時事問題、映画の理解; B2）は、B2 レベルの中でも日本人の学生にとっては比較的高難度の課題であったことが示唆される。

英語（個別試験）との相関

X 大学における英語の教科学力 AP（ID-28～ID-30）と CEFR に基づく英語運用能力の自己評価レベルの個人得点との相関係数を求めた（表 3）。個別試験における英語の教科学力 AP は、ID-28～30 の各得点と 3 項目の合計得点（表 3；ID「英語」）を指標とした。

本研究への回答協力の得られた 1,491 名について、ID-31～ID-40 の等化済み項目パラメータを用いて令和 2 年度入学者集団の英語運用能力の自己評価レベル（潜在特性値）を EAP（Expected A Posteriori）で推定し、これを個人の CEFR 能力値とした。図 2 に令和 2 年度入学者の CEFR 能力値の分布を示した。分布の平均は 0.348 であり、英語運用能力の自己評価レベルが基準集団（平成 31 年度入学者集団）よりも平均的に高いことが示唆された。

こうした現象が生じた要因を特定することは本研究データのみからでは困難であるが、考えられる要因の

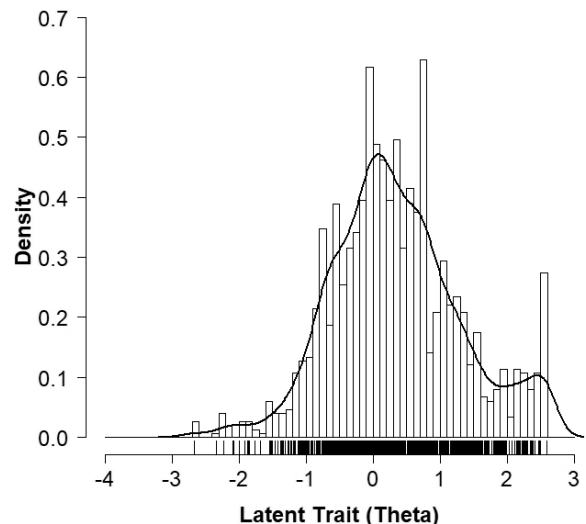


図 2. 令和 2 年度 CEFR 潜在特性値の分布

一つとして、昨年度までの外部英語認定試験および CEFR の大学入試での活用計画の存在・浸透から、受験者の CEFR に基づく英語運用能力の保有・育成意識が高まったことが考えられる。あるいは、本調査が Web 配信によるものであり、回答者数が 1,491 名（回収率 50.66%）と基準集団（ $n=2,473$ ）と比べて 1,000 名近く小さかったことを考慮すると、本調査に回答した者が X 大学の入学者の中でモチベーションや能力が相対的に高い層であり、その結果、基準集団と比較して自己保有度の平均値が大きくなった可能性は否定できない。このような、調査年度間のサンプルの差異は無視できない要因であり、その影響力が小さくなるような安定した調査計画が求められる。

X 大学の英語の教科学力 AP と、CEFR の自己評価レベルとの間には、中程度の相関関係が観測された。最も相関が大きかったのは ID-30 であり、他の 2 項目と比較してより高次の認知的な（統合的な）思考力を要求される能力記述文であるといえる。今後、X 大学における英語の教科学力 AP に関するより精緻な項目群を準備して、CEFR に基づく英語運用能力の技能やモードなどの下位概念との潜在相関関係を明らかにしていくことが期待される。

4 考察

本研究は、X 大学入学者の教科・科目学力に関する自己保有度を調査し、教科学力 AP に適合した学生の獲得に成功しているかどうかを間接的に評価することが目的であった。部局（非公開データ）や科目ごとの差異や特徴は存在するものの、調査全体を通して、X 大学の入学者は教科学力 AP の自己保有度を一定程度（e.g. 入学者の 50%以上）は担保しており、入学者と教科学力 AP との適合性が、ある程度推測されると思われる。その一方で、本研究の対象が X 大学入学者（合格者）のみであり、志願者全体の（不合格者の）自己保有度の分布が不明であることが、研究計画上の限界である。志願者全体に対して調査を行うことは、現実的には困難であるが、合格者・不合格者の比較を何らかの形で可能とする研究計画を立案することを、今後の課題としたい。

注

- 1) 履修も受験もしていない科目については、選択肢の最後に回答カテゴリ「非該当」を設けた。
- 2) 直近 2 年間の新入生アンケートの回収率が、平成 31 年度が 83.89%、平成 30 年度が 80.99%であったことと比較すると、令和 2 年度のアンケート回収率には大幅な減少が観測された。この現象は、従前の新入生アンケート調査が相応の強制力を伴う対面式の新入生ガイダンス内で行われていたことに原因帰属すると考えられる。
- 3) 一連の研究では、Mixed Coefficients Multinomial Logit Model (Adams and Wu, 2007; Macaskill and Adams, 2016) の枠組で一般化部分得点モデルの項目パラメータを推定した。数値計算は Bock-Aitkin EM アルゴリズム (Bock and Aitkin, 1981) による周辺最尤推定法で行われた。パラメータ推定には ConQuest 5.12.3 (Adams et al., 2020) を用いた。

謝辞

本研究の遂行にあたっては、京都大学教育推進・学生支援部入試企画課および国際高等教育院の協力を得てアンケート調査を実施した。京都大学高大接続・入試センター（入試開発室）特定専門業務職員の松浦かな氏には、アンケート回答データの整理・電子化、および図 1-1～1-6 の作成補助を依頼した。

参考文献

Adams, R.J. & Wu, M.L. (2007). The mixed-coefficient multinomial logit model: A generalized form of the Rasch model, In von Davier, M. & Carstensen, C.H. (Eds.), *Multivariate and mixture distribution Rasch models: Extensions and applications*, pp.57–76, Springer Verlag.

- Adams, R.J., Wu, M.L., Cloney, D., & Wilson, M.R. (2020). ACER ConQuest: Generalised Item Response Modelling Software [Computer software]. Version 5.12.3. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Bock, R.D. & Aitkin, M. (1981). Marginal maximum likelihood estimation of item parameters: Application of an EM algorithm, *Psychometrika*, **46**, pp.443–459.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Council of Europe.
- Holland, P.W. & Rubin, D.B. (Eds.). (1982). *Test Equating*, NY: New York, Academic Press.
- Kolen, M.J. & Brennan, R.L. (2014). *Test Equating, Scaling, and Linking: Methods and Practices*, Springer, 3rd ed.
- 京都大学 (2020). 「学力検査の出題方針について」 京都大学 http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/education-campus/policy/ad_policy/undergrad/documents/housin.pdf (2020年8月20日).
- Lord, F.M. & Novick, M. (1968). *Statistical theories of mental test scores*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lord, F.M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Macaskill, G. & Adams, R. (2016). *Score Estimation and Generalised Partial Credit Models*, Notes 8, 14 June 2016.
- 文部科学省 (2020). 『令和 3 年度大学入学選抜実施要項』令和 2 年 6 月 19 日付 2 文科高第 281 号文部科学省高等教育局長通知.
- Muraki, E. (1992). A Generalized Partial Credit Model: Application of an EM Algorithm, *Applied Psychological Measurement*, **16**(2), pp.159–176.
- 大澤公一 (2019). 「CEFRに基づく英語4技能運用能力に関する自己評定尺度の構成」日本テスト学会第17回大会発表論文抄録集, pp.186–187.
- 大澤公一 (2020). 「自己評定型のCEFR英語運用能力IRT尺度を構成するための尺度候補項目の選定および評定反応データの基礎的分析」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 132–139.
- 芝祐順 (編) (1991). 『項目反応理論—基礎と応用』東京大学出版会.
- van der Linden, W.J. (Eds.). (2018). *Handbook of Item Response Theory*, Three Volume Set, Chapman & Hall.
- von Davier, A.A. (Eds.). (2011). *Statistical Models for Test Equating, Scaling, and Linking*, Springer.

医学部入試における新たな心理的評価法導入の試み

——非認知領域能力の評価と受験者の適性・心理特性との関係——

平野 万由子, 大久保 由美子, 山内 かづ代 (東京女子医科大学)

本学の入試において、受験者の非認知領域能力の評価のために Multiple Mini-Interview (MMI) という面接法を試験導入 (MMI トライアル) した。入試の学力試験、従来型面接、MMI トライアルが受験者の非認知領域能力を捉えているのか、適性検査で測定した心理特性との関連から検討した。その結果、従来型面接と MMI トライアルは一部の心理特性と相関があったが、学力試験はいずれの心理特性とも相関がなく、非認知領域能力との関連性に違いが認められた。また、従来型面接、MMI トライアルに影響している心理特性にも違いがあり、測定できる側面が異なる可能性が示された。本論文の結果は、複数の課題を組み合わせて評価を行う重要性和 MMI を導入する意義を示すものと考えられる。

キーワード：医学部入試, 面接法, Multiple Mini-Interview, 心理特性, プロフェッショナリズム

1 背景

1.1 医学部における入試の重要性和課題

よき医師となるためには、専門的な知識・技能だけではなく、コミュニケーション能力や他者を尊重する姿勢を身に着ける必要がある。医学部入試では、そのような資質、適性を持つ者を見極めなければならない。入試時の評価は「入口評価」と考えられ、国内外問わず、学力のような認知領域能力は筆記試験、コミュニケーション能力のような非認知領域能力は面接によって評価されることが多い (吉村, 2019)。だが、面接者が受験者に志望動機等を尋ね、印象をもとに評価するような一般的な面接は、評価基準が曖昧な上、実際に非認知領域能力を測ることができるかわからない。そのため、医師になるために欠くことができない資質、適性を明確にし、それを測ることができる多様な課題を用意し、どの受験者にも同様に審査を行う、いわゆる面接の構造化が必要とされている (吉村, 2019)。

1.2 非認知領域能力の評価のための Multiple Mini-Interview

非認知領域能力の評価に関する問題を解決する面接法として、医学部入試では Multiple Mini-Interview (MMI) がよく知られている。MMI は、カナダの McMaster University で開発された (Eva et al, 2004)。Eva らによる初の MMI では、クリティカルシンキング、倫理的な意思決定能力、コミュニケーション能力、医療制度に関する知識を評価項目として、それらを測る 8 分程度の課題を 10 種類用意し、1 課題 1 ブース、つまり 10 個のブースを受験者が回りな

がら、各ブースの担当者によって評価を受ける構造になっている。複数の課題を行うことによって、従来の面接で知ることができた志望動機や入学後の目標のような側面だけではなく、受験者自身が気づいていないような能力、資質を第三者が多くの側面から評価できるという利点がある。

MMI について縦断的な研究も進んでいる。入試時の MMI の評価が高いほど、入学後の臨床実習の評価や、臨床技能および態度を構造化された条件下で実施する、客観的臨床能力試験 (OSCE) における非認知領域能力の評価が高いという報告があり (Knorr et al., 2018; Kumar et al., 2018), MMI によって、受験者が将来よき医師になりうるか予測することができる」と期待されている。しかし、臨床実習評価、OSCE という文脈から離れると、入試時の MMI の評価と将来的な非認知領域能力の高さに関連がなかったという報告もあり (Reiter et al., 2007), MMI によって非認知領域能力の成長性を予測できるのか、まだ検討の余地がある。

1.3 MMI の日本での導入例

日本では、2010 年代から複数の医学部が入試に MMI を導入している。例えば、東邦大学は、2013 年度から MMI を導入しており (岸, 2017), 東京慈恵会医科大学は 5 回の面接のうち、2~4 回が MMI である (市川, 2019)。本学では 2018 年度一般入試から MMI を試験的に導入した (以後、MMI トライアル)。本学の MMI トライアルはまだ試験的な段階であるため、本来の複数の課題を課す MMI ではなく、

PF スタディ (林, 2007) と呼ばれる心理検査を独自に応用した課題を実施している。

1.4 調査の目的

本学では受験者の非認知領域能力の評価を目的として、心理評価法を用いた MMI の導入を進めている。だが、新たな心理評価法によって本当に非認知領域能力を評価できたのか、また、すでに実施されている学力試験、従来型面接と非認知領域能力の間にどのような関連があるのか明らかになっていない。

この課題を解決するために学力試験の成績、従来型面接ならびに MMI トライアルの評価と、本学で実施する適性検査によって測定した受験者の心理特性の関連を探索的に検討した。適性検査の項目は社会性などの非認知領域能力から構成されているため、学力試験が認知領域能力、面接が非認知領域能力を測定できるならば、心理特性は学力試験成績よりも従来型面接ならびに MMI トライアルの評価と関連が強いことが予測される。

2 方法

2.1 対象者

2018 年度の本学一般入試で第 2 次試験を受験した 287 名を対象とした。入試募集要項および学内イントラにて受験者および学生の個人情報の取り扱いについて明示しているが、本研究では個人が特定されることはない。

2.2 本学の一般入試の概要

本学の一般入試では第 1 次試験に学力試験、適性検査、小論文を課している。第 2 次試験の受験者は、第 1 次試験の学力試験成績を基準に選別している。第 2 次試験受験者に対して面接を行い、面接時間中に MMI トライアルを実施する。最終的には、出願時提出書類、第 1 次試験の学力試験と小論文の成績、第 2 次試験の面接の結果を総合して合格者を決定する。適性検査と MMI トライアルの評価は合否判定に反映されていない。

2.3 2018 年度の面接の概要

2018 年度一般入試の面接は、受験者 1 人に対し 3 名の面接官が面接をし、実施時間は 10 分だった。最初の 8 分は従来の一般的な面接を行い、残りの 2 分で MMI トライアルの応用版 PF スタディを実施した。

2.4 MMI トライアルの概要

MMI トライアルの課題として、ローゼンツァイクによって開発された PF スタディという心理検査法を独自に応用したものを使用した。PF スタディは日常で経験するような欲求不満 (フラストレーション) 状況を書いたイラストを用いて、一方の登場人物の既に明示されている発話内容に対して、もう一方の登場人物に成り切って回答するよう求めるテストである (林, 2007)。この心理検査法によって、受験者がフラストレーション場面でどのように対処するか探り、入学後、問題なく学生生活を送ることができるか判断するために役立てることができると考えられる。

本来の PF スタディは、24 枚のイラストを使用して繰り返しテストを行うが、MMI トライアルでは限られた時間で出題できるように、受験者 1 人当たり 1 枚のイラストを提示した。入試で提示したイラストには、受験生の年代で体験しうるフラストレーション場面が描かれていた。面接官は、受験生にイラストの登場人物が何と発言するか、イラストの人物に成り切って回答するよう求め、受験生の回答に対してどのような印象を持ったか、入学させるべきか評価をした。

2.5 適性検査の概要と心理特性の指標

適性検査は 6 つの設問で構成され、問Ⅰが「社会性」全 18 問、問Ⅱが「援助の受容」全 15 問と「援助の供給」全 15 問、問Ⅲが「抑うつ」全 23 問、問Ⅳが「孤独感」全 20 問、問Ⅴが「心身ストレス」全 60 問、問Ⅵが「見通し問題」全 4 問だった。回答方法はマークシートだった。本論文では、適性検査のうち、受験者の他者に対する態度を知るための「社会性」、「援助の受容」、「援助の供給」、「孤独感」、精神面の安定性を測るための「抑うつ」、「心身ストレス」の 6 つの心理特性について報告する。社会性、援助の受容、援助の供給、孤独感、抑うつは、吉澤 (2013) で使用されたものと同じ尺度を利用した。いずれの心理特性も、本学の入試での採点法に倣い、受験者の回答の合計を指標とした。

社会性

吉澤 (2013) が使用していた社会的スキル尺度 (菊池, 1988a・b) を用いた。「他の人と話していて、あまり会話が切れない」などの 18 項目について、自分にどれだけ当てはまるか 5 段階で評定させた。90 点満点だった。得点が高いほど社会性が高い。

援助の受容・援助の供給

「買い物へ出かけるとき」など、日常で受験者やその友人が経験する場面において、「友達が一緒に行っ

てくれる」など援助を受ける傾向を測る「援助の受容」項目と、「友達と一緒にいく」など援助をする傾向を測る「援助の供給」項目があり、それぞれどのくらい当てはまるか、4段階で評定させた。援助の受容も援助の供給も15項目ずつあり、それぞれ60点満点だった。援助の受容得点が高いほど友人から援助を受ける傾向が強く、援助の供給得点が高いほど友人を援助する傾向が強い。

孤独感

「私は自分の周囲の人たちとうまくいっている」などの20項目について、日頃どのくらい感じるか4段階で評定させた。80点満点だった。得点が高いほど孤独感が強い。

抑うつ

「気が沈んでゆううつだ（落ち込んでいる）」などの23項目について、最近一週間で自分にどれだけ当てはまるか4段階で評定させた。92点満点だった。得点が高いほど抑うつ傾向が高い。

心身ストレス

「食欲がない」などの60項目について、最近一年間で、時々感じたり経験したことがある項目にはa、ほとんど感じたり経験したことがない項目にはbを選択させた。aを2、bを1とし、120点満点だった。得点が高いほど心身ストレスが高い。

2.6 認知領域能力、非認知領域能力の指標

認知領域能力の指標として第1次試験の学力試験成績（以後、学力試験）、非認知領域能力の指標として従来型面接の評価（以後、従来型面接）ならびにMMIトライアルの評価（以後、MMIトライアル）を用いた。学力試験は400点満点、従来型面接、MMIトライアルは表1のような5段階評価だった。

3 結果

適性検査の心理特性の得点は、それぞれ満点が異な

表1 従来型面接ならびにMMIトライアルの評価

1	2	3	4	5
入学させたくない	入学は躊躇する	入学させても良い	入学させたい	是非入学させたい

るため偏差値に変換した。

3.1 適性検査の心理特性間の相関

心理特性間の相関を表2に示す。精神面の安定性を知るための「抑うつ」と「心身ストレス」に0.6以上の相関があったため（ $r=0.61$, $p<.01$ ）、2つの変数を平均して「抑うつ・ストレス傾向」の変数を合成した。援助の供給と援助の受容に強い相関（ $r=0.90$, $p<.01$ ）があったが、2つの特性は異なる概念を測っていると捉え、区別して扱った。

3.2 学力試験、従来型面接、MMIトライアルと心理特性の相関

学力試験、従来型面接、MMIトライアルと各心理特性の相関を表3に示す。従来型面接と孤独感（ $r=-0.25$, $p<.01$ ）、MMIトライアルと孤独感（ $r=-0.21$, $p<.01$ ）に弱い負の相関があり、受験者の孤独感が弱いほど、面接官から高い評価を受けていた。一方で、学力試験と各心理特性に相関は認められなかった。従来型面接ならびにMMIトライアルと異なり、学力試験は心理特性、つまり非認知領域能力と関連しない可能性がある。

3.3 学力試験、従来型面接ならびにMMIトライアルの評価に対して心理特性が及ぼす影響の検討

学力試験、従来型面接、MMIトライアルそれぞれについて、適性検査で測定した心理特性のうち、どの特性が最も強く影響しているのか、重回帰分析によって検討した。分析にはHAD（清水、2016）を使用した。説明変数のうち、援助の受容と援助の供給の相関が強いので、それぞれ別に分析した。

表2 各特性間の相関

	社会性	援助の受容	援助の供給	抑うつ	孤独感	心身ストレス
社会性	1					
援助の受容	.38**	1				
援助の供給	.44**	.90**	1			
抑うつ	-.57**	-.24**	-.27**	1		
孤独感	-.47**	-.41**	-.43**	.65**	1	
心身ストレス	-.36**	-.10†	-.10	.61**	.57**	1

** $p<.01$, * $p<.05$, † $p<.10$

表 3 成績と各特性の相関

	社会性	援助の受容	援助の供給	孤独感	抑うつ・ ストレス傾向	学力試験	従来型面接	MMI トライアル
社会性	1							
援助の受容	.38**	1						
援助の供給	.44**	.90**	1					
孤独感	-.47**	-.41**	-.43**	1				
抑うつ・ ストレス傾向	-.52**	-.19**	-.21**	.68**	1			
学力試験	.00	-.04	-.09	-.10†	-.12*	1		
従来型面接	.18**	.10†	.09	-.25**	-.14*	.11†	1	
MMI トライアル	.15**	.05	.04	-.21**	-.15**	.13*	.75**	1

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

3.3.1 「援助の受容」を含む重回帰分析

学力試験、従来型面接、MMI トライアルそれぞれに対し、社会性、援助の受容、孤独感、抑うつ・ストレス傾向を説明変数とする重回帰分析を行った。結果を表 4 に示す。

学力試験に対する分析結果

学力試験に対して、社会性、援助の受容、孤独感、抑うつ・ストレス傾向のいずれも影響していなかった。

従来型面接ならびに MMI トライアルに対する分析結果

従来型面接に対する孤独感の負の効果があり ($\beta = -0.27$, $p < .01$)、受験者の孤独感得点が低いほど、高い評価を受けていた。また、有意傾向ではあるが、従来型面接に対する社会性の効果があり ($\beta = 0.12$, $p = .09$)、社会性得点が高いほど、評価が高い傾向があった。

MMI トライアルに対し、従来型面接と同じく孤独感の負の効果があり ($\beta = -0.20$, $p < .05$)、受験者の孤独感得点が低いほど、高い評価を受けていた。援助の受容、抑うつ・ストレス傾向は従来型面接にも、MMI トライアルにも影響していなかった。

3.3.2 「援助の供給」を含む重回帰分析

学力試験、従来型面接、MMI トライアルそれぞれに対して、社会性、援助の供給、孤独感、抑うつ・ストレス傾向を説明変数とする重回帰分析を行った。結果を表 5 に示す。

学力試験に対する分析結果

表 5 より、学力試験に対する援助の供給の負の効果が有意で ($\beta = -0.14$, $p < .05$)、援助の供給得点が低

いほど、学力試験の成績が良い傾向があった。社会性、孤独感、抑うつ・ストレス傾向の影響は認められなかった。

従来型面接ならびに MMI トライアルに対する分析結果

従来型面接に対して孤独感の負の効果があり ($\beta = -0.29$, $p < .01$)、孤独感得点が低いほど、高い評価を受けていた。また、有意傾向ではあるが、従来型面接に対する社会性の効果があり ($\beta = 0.13$, $p = .07$)、社会性得点が高いほど評価が高い傾向がみられた。

MMI トライアルに対しても、従来型面接と同じく孤独感の負の効果があつた ($\beta = -0.22$, $p < .01$)。援助の供給と抑うつ・ストレス傾向は従来型面接にも、MMI トライアルの評価にも影響していなかった。

4 考察と今後の課題

MMI トライアルにより、受験者の非認知領域能力の評価ができるか、適性検査で測定した受験者の心理特性と、学力試験の成績、従来型面接ならびに MMI トライアルの評価との関連を検討した。

まず、学力試験成績、従来型面接、MMI トライアルと受験者の心理特性の相関から関連性を確認した。学力試験の成績は、いずれの心理特性とも相関がなく、心理特性のような非認知領域能力と学力試験の成績は結びつかないと考えられる。一方、従来型面接、MMI トライアルは、受験者の心理特性のうち孤独感との関連が認められ、測定できる側面が学力試験とは異なることが分かった。

続いて、学力試験の成績、従来型面接ならびに

表 4 各試験課題成績に対する社会性、援助の受容、孤独感、抑うつ・ストレス傾向の
標準偏回帰係数 (B) と決定係数 (R^2)

変数名	学力試験	従来型面接	MMI トライアル
社会性	-0.08	0.12 [†]	0.09
援助の受容	-0.07	-0.04	-0.06
孤独感	-0.08	-0.27**	-0.20*
抑うつ・ストレス傾向	-0.12	0.10	0.02
R^2	0.03	0.07**	0.05**

** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

表 5 各試験課題成績に対する社会性、援助の供給、孤独感、抑うつ・ストレス傾向の
標準偏回帰係数 (B) と決定係数 (R^2)

変数名	学力試験	従来型面接	MMI トライアル
社会性	-0.04	0.13 [†]	0.11
援助の供給	-0.14*	-0.07	-0.10
孤独感	-0.12	-0.29**	-0.22*
抑うつ・ストレス傾向	-0.09	0.11	0.03
R^2	0.04*	0.07**	0.05**

** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

MMI トライアルそれぞれについて、受験者の心理特性がどのような影響を及ぼしているか、重回帰分析によって検討したところ、次のことが分かった。

学力試験の成績は、6 つの心理特性の中でも援助の供給から最も影響を受けており、友人を援助する傾向が低い受験者ほど学力試験で良い成績を取っていた。この結果は、医学部入試の入口評価として学力試験成績を重視した場合、試験では優秀な成績を修めるが、他者を助けることに消極的な人物が入学しやすいと捉えることもでき、協調性のような非認知領域能力を評価できない可能性がある。

従来型面接、MMI トライアルともに孤独感からの影響が認められ、孤独感が弱い受験者ほど、面接官からの評価が高かった。適性検査の孤独感尺度には、「私は、今、誰とも親しくしていない」という単純な孤独感だけではなく、「私をよく知っている人は誰もいない」、「私には知人はいるが、私と同じ考えの人はいない」など他者から理解されないという気持ちや、「私は、たいへん引っ込み思案なのでみじめである」といった自己表現に対する苦手意識に関連する項目があった。孤独感が弱い受験者ほど他者は自分の考えを理解してくれると感じ、面接での自己表現に抵抗がなく、高い評価を受けたと推察される。

学力試験と、従来型面接ならびに MMI トライアルでは関連する心理特性に違いがあることが示されたが、従来型面接と MMI トライアルの間でも違いが認めら

れた。MMI トライアルは孤独感以外の特性から影響を受けていなかったが、従来型面接は孤独感に加え、社会性から影響を受けており、社会性が高い受験者ほど面接官からの評価が高かった。社会的スキル尺度には「他人と話していて、あまり会話が切れない」など他者との会話に関連する項目が含まれており、従来型面接は MMI トライアルよりも会話が深い形式だったため、社会性の影響が表れやすかった可能性がある。この結果から、従来型面接や MMI トライアルのような面接法の間でも課題の性質によって関連する心理特性が異なり、評価できる非認知領域能力が異なると考えられる。

以上より、学力試験と従来型面接によって構成される一般的な医学部入試では、測定が難しい非認知領域能力の側面があることが示唆された。特に、学力試験の成績だけを重視して可否を判断した場合、協調性のような、よき医師に必要と考えられる資質を持つ人物を選抜しにくい可能性がある。

また、従来型面接と MMI トライアルの間でも、評価と心理特性との関連に違いがあることから、課題の性質によって測定できない側面があると言え、測定できない部分を補うために複数の課題を組み合わせることで入口評価を行うことが効果的だと考えられる。本論文の結果は、医学部入試において複数の課題から評価を行う重要性と、本格的な MMI を導入する意義を示すものといえるだろう。

本論文の課題として、分析で扱った非認知領域能力の指標の多くは総合的な評価であり、心理特性と評価の関連性を示すことはできたが、狙った側面を測ることができたか、さらなる検討の余地が残されている点が挙げられる。従来型面接ならびに MMI トライアルにおいては、面接官による受験者の印象評価、心理特性の指標においては、尺度の下位項目に焦点を当てることで、今回の分析から明らかになった非認知領域能力と心理特性の関連性をより具体的に示すことができるだろう。

今後の展望として、MMI の本格導入に向けて、どのような課題を用いれば限られた時間内でより妥当な評価ができるのか検討することが必要だ。まず、どのような課題を導入すべきか探るために、入試時と入学後の成績の関連性から非認知領域能力が優れた学生のコンピテンシーを明らかにする。そして、そのコンピテンシーを測ることができるような課題を設定し、入学生を対象にプレテストの実施、あるいは既存のデータとの関連を分析することにより、妥当性を検証する。このような縦断的な調査研究を継続し、よき医師を育成するために必要な入試の評価法を引き続き検討していく。

謝辞

科研費（基盤研究（C）[課題番号：18K02736] の助成を受け、本研究はその研究成果の一部である。

参考文献

- Eva K.V, Rosenfeld J, Reiter H.I, Norman G.R. (2004). An admissions OSCE: the multiple mini-interview, *Medical Education*. **38**(3), 314–326.
- 市川剛 (2019). 「特色ある医学部入試面接試験の現状分析と提案—ジェネラリストを目指す受験生の資質を評価する」『ジェネラリスト教育コンソーシアム』**12**, 126–131.
- 菊池章夫 (1988a). 「Social Skill 尺度の作成」東北心理学会 42 回大会発表（東北心理学研究, **38**, 67–68）.
- 菊池章夫 (1988b). 『思いやりを科学する』川島書店
- 岸太一 (2017). Multiple Mini Interview の評価と入学後の成績. 日本心理学会第 81 回大会発表論文集, 965.
- Knorr, M., Schwibbe, A., Ehrhardt, M., Lackamp, J., Zimmermann, S., & Hampe, W. (2018). Validity evidence for the Hamburg multiple mini-interview. *BMC Medical Education*, **18**:106.
- Kumar, N., Bhardwaj, S., & Rahman, E. (2018). Multiple mini-interview as a predictor of performance in the objective structured clinical examination among Physician Associates in the United Kingdom: a cohort study. *Advances in Medical Education and Practice*, **9**, 239–245.
- 林勝造 (2007). 『P-F スタディ解説』三京房
- Reiter, H. I., Eva, K. W., Rosenfeld, J., & Norman, G. R. (2007). Multiple mini - interviews predict clerkship and licensing examination performance. *Medical Education*, **41**, 378–384.
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD : 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, **1**, 59–73.
- 吉澤しのぶ (2013). 「女子中学 1 年生を対象とした学年単位の集団社会的スキル訓練の効果」東京女子医科大学雑誌, **83**(4), 305–306.
- 吉村博(2019). 「卒前・卒後医学教育への選抜法—Professionalism を学べる潜在能力を教育カリキュラムの入り口で評価する」『ジェネラリスト教育コンソーシアム』**12**, 132–136.

入学時点の変数と大学院への進路決定の関係

——入学時の情報に基づく大学院進学の規定要因分析——

原田 健太郎, 和久田 千帆 (島根大学)

今日では大学院における学生確保の重要性が高まってきている。そのためには、大学院に進学する学生の傾向を把握すること、その結果を踏まえた学習支援が期待される。本稿は、入学時点の情報をを用いて、大学院への進学に影響を与える項目を明らかにするための統計分析を行うものである。その結果、性別や出身地域が影響を与えていることが分かり、高大接続や入試広報を改善していくことで、大学院進学者数を高めていくことができる可能性が示唆された。その一方で、エンロールメントマネジメントという発想からの更なる分析と結果の活用が期待されることも明らかになった。

キーワード：大学院進学, 進路決定, エンロールメントマネジメント

1 研究の背景と目的

1990年代以降の大学院重点化に伴い、各大学の大学院・大学院定員は急激に拡大した。1990年時点の大学院生数が、90,238名であったのに対して、2019年の大学院生254,621人であることから、急激な拡大が生じたことが分かる(文部科学省; 2019)。

1990年代以前の大学院進学は、卒業した学部を設置された大学院に進学するのが比較的標準的な進学形態であった。しかし、今日では、大学院の量的拡大に加えて、学部を持たない大学院の増加、更には学生の意識の変化等が加わり、学生の流動性が高まってきていると考えられる。その結果、学部と大学院の大学が異なる学生も増えていると思われる。

このような中で、各大学は大学院の定員確保に迫られている。従来であれば、量的規模も小さく、学部生の中から優れた学生を選抜すればよかったものが、近年は上記の変動があったことで、大学院への入学者を確保することが重要な課題となっている。大学評価において、大学院学生の適切な受け入れが評価の観点に導入されたことも大学院の定員確保の優先順位を上げることとなった。

大学院生の定員を確保するためには、学部生が大学院に進学する理由を知らなければならない。そのために、大学院生が進学する要因を検討することが本稿の目的となる。ただ、もう一つの目的として、大学院生を確保するために、大学はどのような取り組みを行うことが有効であるかを検討することも設定している。本稿では特に、高大接続の部分において、大学院生の確保に貢献しうるものは何かを明らかにし、機関に含意を与えることも目的とする。

2 課題の設定

2.1 先行研究の整理

大学院に関する先行研究を見ると、1990年頃からの急速な量的拡大の状況に加えて(江原他; 2004)、大学院教育の転換(濱中; 2009)、更には教育の質の問題が明らかにされてきた(藤村; 2015)。

その一方で、学士課程においては、大学進学の規定要因の分析が数多くなされているにも関わらず、大学院については、この視座が弱い(村澤; 2008)。そこで、本稿では、大学生の進路選択の変数として大学院進学を設定し、大学院進学の規定要因を明らかにする。

本稿では、大学院進学の規定要因を明らかにするために、IEOモデルを活用する。IEOモデルとは、学修成果としてのO(output)を設定したうえで、諸々の変数を、I(input)とE(environment)に整理し、どの変数がOに影響を与えているかを明らかにするものである(Astin, 1993; 山田, 2007)。

IEOモデルは、大学の介入が難しいinputと、大学の介入の余地があるenvironmentを分けることで、大学の改革に活用できるものが何かを知ることができる(小方; 2008)。

ただし、inputについては、大学教育の中では介入不可能であるが、入試広報や高大接続事業等を通して、大学の介入の余地があると思われる。例えば、入学時の意識や入学する大学の評価は、受験生の確保や入学前教育という形で介入することで変化するものであると考えられる。このように考えると、IEOモデルについて、inputとは統制のための変数であったものから、高大接続事業等において介入可能な変数として扱えると考えられる¹⁾。そこで、本稿では、大学院進学を規定する要因をinputの変数から検討し、そこへの含意

を得ることとする。

2.2 課題の設定

本稿では、大学院進学を被説明変数として設定し、それを規定する要因となる変数を探索的に明らかにすることが主たる課題である。

その際に扱う説明変数として、input に関するものを用いる。具体的には、入学時点の属性に関する情報と、入学時点で行った学生調査の結果の中で、大学院進学の原因となりうる変数を明らかにすることが本稿の具体的な課題となる²³⁾。

3 データと分析方法

3.1 データ

初めに分析対象となる大学や学部、研究科の概要を提示する。A 大学は、地方に設置された文系学部から理系学部（医学部を含む）まで幅広い分野を網羅する総合型の国立大学である。

A 大学に設置された X 学部と Y 学部の概要は表 1 のとおりである。Z 研究科は、理工系から生命科学系まで網羅した自然科学系の総合大学院である。博士課程前期及び博士課程後期から構成されている。教員については、X 学部及び Y 学部の教員の多くが、Z 研究科の教員を兼務している。

表 1 X 学部、Y 学部の概要（平成 30 年度卒業生）

	Z 研究科進学者	卒業生	専門分野
X 学部	119 名	403 名	理工系
Y 学部	54 名	209 名	生命科学系

本研究で扱うデータは、9 月卒業も含めた平成 30 年度の A 大学の X 学部と Y 学部を卒業した学生のデータである。卒業生と大学院進学者の概要を整理すると、X 学部の卒業生の中の 119 名（29.5%）、Y 学部の卒業生の中の 54 名（25.8%）が、Z 研究科へ進学した。なお、Z 研究科に進学した者以外に、他の研究科に進学する学生もいた。

表 2 グループ分けの概要

	学生数	概要
グループ 1	173 名	大学院進学者で、Z 研究科に進学した者
グループ 2	39 名	大学院進学者で、Z 研究科以外に進学した者
グループ 3	400 名	大学院に進学しなかった者

次に、進路状況を基に学生の類型化を行ったものが表 2 である。212 名の大学院進学者の中で、173 名（28.2%）が、A 大学の Z 研究科に進学していた。それ以外に、36 名（5.9%）が他大学の大学院に進学し、3 名（0.4%）は、A 大学のその他の研究科に進学している。そこで、A 大学の Z 研究科に進学した学生（グループ 1）、大学院進学者であるが、A 大学の Z 研究科に進学しなかった学生（グループ 2）、大学院に進学しなかった学生（グループ 3）という三つのグループに分けて、分析を行うこととする⁴⁾。

最後に、本稿で扱う学生のデータを概観する。本稿で扱うデータは、進路調査データ、学籍情報データ、入学時調査データの三つである。

進路調査データについては、各大学が作成している学校基本調査報告書を作成するために文部科学省に提出しているデータの根拠データであり、先述した進路状況は、このデータに依拠している。

学籍情報データは、学生の属性に関する情報で、性別、入学区分、出身県、所属学部の情報を利用する。これらについては、ほぼ全ての学生のデータが存在するが、外国人留学生等や編入学生については、出身地の情報がない。

最後の、入学時調査データは、A 大学が入学生を対象に毎年実施しているものである。平成 30 年度卒業生については、平成 27 年 4 月に実施した調査である。大学の志望動機、高校までに獲得した能力感等で構成されている。回答率は、96.7%である。この中で、留年者については、平成 26 年以前の入学時アンケートが必要であるが、本稿では平成 27 年データのみを扱っている。

三つのデータには、個人を識別するコード（ここでは学生番号）の情報があり、それに基づくデータ連結を行って統合データセットを作成した。

3.2 分析方法

本稿では、初めに、進路に関する三つのグループと、学生の属性及び学生の意識に関するクロス表での分析及び分散分析を行い、基礎的な理解を得る。

その後、進路に関する変数を被説明変数に、属性及び入学時点に関する意識を説明変数にして、多項ロジスティック回帰分析を行い、どの変数が進学の規定要因になるかの検討を行う。併せて、A 大学 Z 研究科に進学する学生とそうでない大学院進学者には、どのような違いがあるかの検討も行う。

4 分析結果

4.1 入学時点の状況

4.1.1 入学時点の属性

はじめに、学生の属性に関する変数（性別、入学区分、出身地域、専門分野）と、大学院進学との関係を検討する。

図1は、男女別の進学状況の差異である。理系の大学院ということもあり、男性の進学率が高いことが分かる。

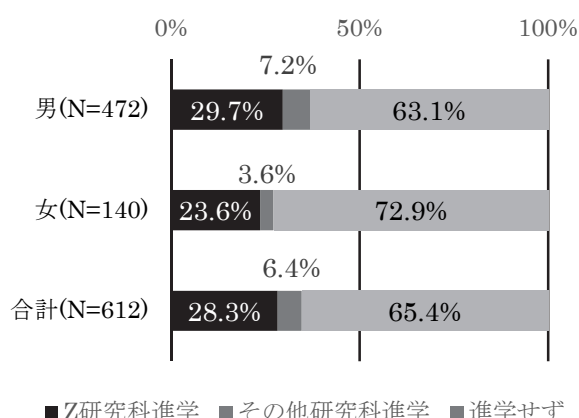


図1 男女別の大学院進学率

図2は、入学区分別の進学状況の差異である。AO・推薦入学や一般選抜（前期）と比べて、一般選抜（後期）、その他の進学率が高かったことが分かる⁵⁾。

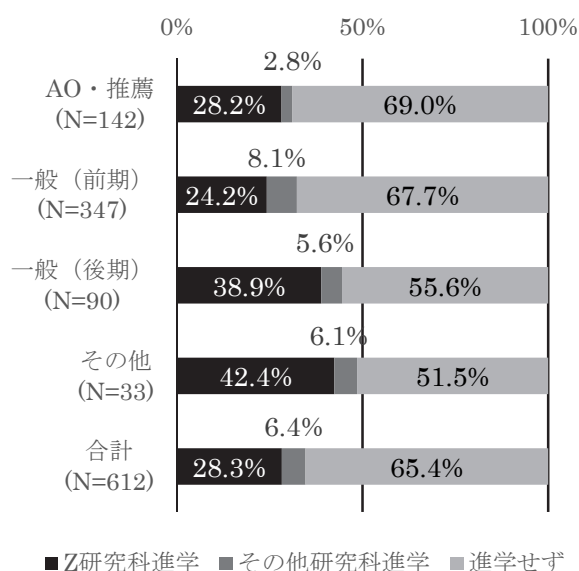


図2 入学区分別の大学院進学率

図3は、出身地域別の進学状況の差異である。A大学が設置された県に設置された高校の出身者を地元出身者、そうでないものを地元出身者以外としている。地元出身は大学院進学率が低く、Z研究科においてもそうでない研究科でも大学院進学率が低いことが分かる。

地元出身者にとっては、地元の大学を選択することは、追加での生活費が不要となるため、経済合理的であると考えられる。しかし、データとしては、そのような結果にはなっていない。

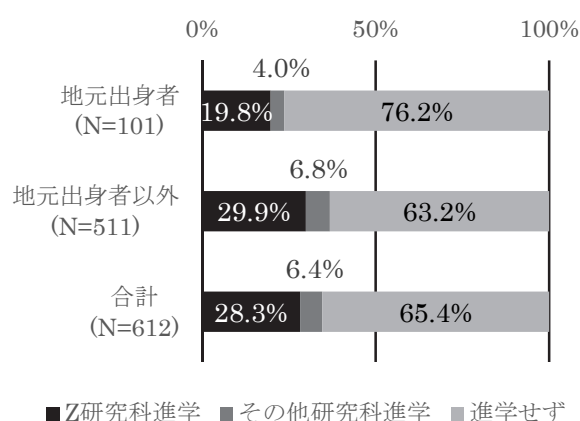


図3 出身地域別の大学院進学率

最後に、図4は専門分野別の進学状況の差異である。X学部が理工系、Y学部が生命科学系である。理工系のほうが、進学率が高いことが分かる。

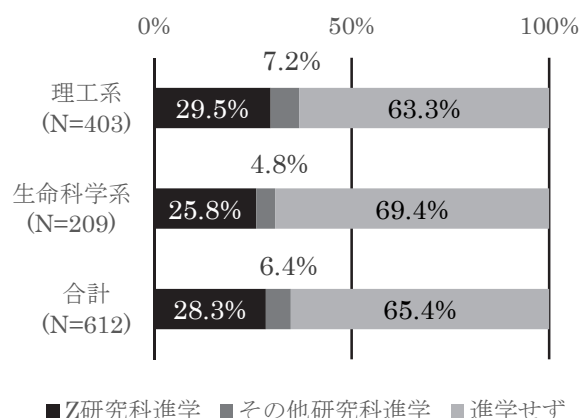


図4 専門分野別の進学率

表 3 A 大学を選択した理由と卒業後の進路の関係 (p 値は分散分析の結果)

項目	Z 研究科 進学	その他 研究科進学	進学せず	p 値
どうしても進学したい大学だった	2.530	2.364	2.410	0.316
早く大学進学を決めたかった	2.527	2.606	2.677	0.264
高校や予備校等の先生から勧めがあった	2.767	2.688	2.778	0.898
家族や親せきから勧めがあった	2.060	2.061	2.073	0.989
自分自身の成績から考えてちょうどよかった	3.099	3.000	3.170	0.389
センター試験の結果で合格できそうだった	3.127	3.121	3.034	0.611
専攻したい学問分野がある***	3.470	3.636	3.251	0.000
教育内容に特色がある	2.887	2.818	2.752	0.194
有名な教授・優秀な教授陣がいる*	2.530	2.242	2.333	0.015
国立大学である*	3.765	3.576	3.782	0.048
総合大学である	3.053	3.152	2.888	0.091
地域に密着した大学である	2.490	2.313	2.592	0.150
国際的に活躍する大学である**	2.457	2.182	2.242	0.009
大学院が整備されている**	2.567	2.313	2.281	0.003
取りたい資格・免許が取れる	3.000	3.121	2.918	0.430
施設・設備がよい	2.815	2.848	2.680	0.164
伝統や知名度がある	2.417	2.182	2.344	0.256
就職状況がよい	2.464	2.212	2.453	0.183
校風やキャンパスの雰囲気がよい	2.815	2.606	2.773	0.415
クラブ・サークル活動が充実している	2.523	2.606	2.628	0.428
入学金・授業料が安い	2.993	3.091	3.051	0.745
自宅からあまり離れていない	1.762	1.576	1.879	0.206
親元から離れることができる	2.517	2.364	2.430	0.588
あまり考えなかった*	1.927	2.065	2.166	0.044

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

4.1.2 大学入学時の意識と大学院進学

続いて、学部入学時点の意識と大学院進学者との関係を検討する。入学時調査においては、A 大学を選択した理由を問う設問として、24 個の設問が設置されている。これらの回答は 4 件法の選択肢が設定されていることから、各設問について、各グループの平均値を算出した。表 3 がその結果である。併せて、説明変数として進路区分、被説明変数として各設問の平均値を設定し、設問ごとに一元配置分散分析も行った。

一元配置分散分析において、5%水準で有意であったものは、「専攻したい学問分野がある」「有名な教授・優秀な教授陣がいる」「国立大学である」「国際的に活躍する大学である」「大学院が整備されている」「あまり考えなかった」の 6 つの項目であった。

「専攻したい学問分野がある」のような大学院進学者全般に高い項目や「あまり考えなかった」のように、大学院進学者が全般的に低い項目がある。その一方で、「大学院が整備されている」「国際的に活躍する大学である」のように、Z 研究科進学者だけが高い値となっている項目があることも分かる。これは、同じ大学院進学者とはいえ、Z 研究科に進学する者と、他の研究科に進学する者とは、入学時の大学選択において、既に意識に差があることが分かる。

4.2 多項ロジスティック回帰分析

最後に、多項ロジスティック回帰分析を用いて、Z 研究科及びその他研究科進学者の進学規定要因を検討する。

表 4 多項ロジスティック回帰分析に基づく大学院進学率の規定要因

項目	Z 研究科進学		他研究科進学	
	オッズ比	p 値	オッズ比	p 値
男性ダミー	1.717	0.041	2.187	0.174
理工ダミー	1.566	0.054	2.102	0.113
地元ダミー	0.466	0.015	0.479	0.253
一般選抜（前期）ダミー	1.251	0.393	2.856	0.074
一般選抜（後期）ダミー	2.397	0.007	2.425	0.247
専攻したい学問分野がある	1.354	0.095	3.393	0.001
有名な教授・優秀な教授陣がいる	1.173	0.325	0.788	0.408
国立大学である	0.792	0.319	0.422	0.012
国際的に活躍する大学である	1.068	0.698	0.788	0.496
大学院が整備されている	1.267	0.098	1.220	0.495
あまり考えなかった	0.818	0.096	0.970	0.887

被説明変数は、大学院進学の有無で、基準が大学院に進学しなかったものとしている。

説明変数に投入するのは、属性の変数及び分散分析で有意な変数であった 6 個の変数である。

入学区分のダミー変数は、AO・推薦入試を基準にして、一般選抜（前期）と一般選抜（後期）をダミー変数として作成した⁶⁾。

Z 研究科進学者について、5%水準で有意な変数となっているのは、男性ダミー、地元ダミー、一般選抜（後期）ダミーであった。属性と入学時点の意識を投入したモデルになると、A 大学を選択した理由として、入学時点の意識の変数はどれも有意にはならなかった。

すなわち、男性であり、一般選抜（後期）の学生は進学しやすく、地元出身者は進学しにくいというのが統計分析上の結果である。

次に、他研究科進学者を見ると、有意な変数となっていたのは、「専攻したい学問分野がある」「国立大学である」であった。「専攻したい学問分野がある」と考えているほど大学院へ進学する確率が高まり、「国立大学」であることを評価している学生ほど、他研究科に進学する確率が低くなることが分かる。他研究科へ進学する学生は、大学の設置形態にこだわらず、専門的な知識を身につけたい学生であることが分かる。

結論を整理すると、Z 研究科進学者については、専門性に対する意欲よりも、属性変数と進学が関連していることが分かる。一方で、他研究科進学者は、属性で説明できず、「専攻したい学問分野がある」こと、「国立大学にこだわらない」ことが、進学の要因になっていることが分かる。

5 知見の整理と含意

5.1 知見の整理

得られた知見とは以下の通りである。学部入学時点の属性として、性別、出身地、入学区分、学部時代の専門分野については、どれも大学院進学と関連していることが分かった。

次に、学部入学時点の意識であるが、「専攻したい学問分野がある」といった項目は大学院に進学しており、「あまり考えていない」のであれば、進学していない。これは、学部入学時点で、一定の意識が形成されていなければ、大学院には進学できないということを意味している。確かに、大学教育の中で変わる部分はあるだろうが、限界があることが示唆された。

最後に、多項ロジスティック回帰分析の結果から、影響を与える変数としては、A 大学 Z 研究科については、属性（性別、出身地、入学区分）であり、他研究科進学者であれば、属性ではなく、「専攻したい学問分野」や「国立大学」であること等が影響を与える変数であることが分かった。なお、大学院の整備については、どちらの大学院進学においても、有意な変数にはなりえないことが明らかにされた。

5.2 含意

以上の実証分析から、学部入学時点の意識の差異が 4 年後の進路に影響を与えていることが部分的に明らかにされた。

学部入学時点の大学選びにおいて、「学びたい専門分野の有無」や「考えているかどうか」等の意識の差異は、4 年後の大学院進学に影響していることが分かる。当たり前のことかもしれないが、このような基礎

的認識は重要である。大学院進学者を増やすためには、大学進学を考える段階からの学習支援の必要性が明らかである。

A 大学に対する含意として、A 大学 Z 研究科への進学者に着目すると、地元出身の大学生については、他の研究科進学では影響がないにも関わらず、Z 研究科への進学には負の効果があることが分かった。これは、地元出身者にとっては、A 大学とは学士課程教育の場であり、大学院教育は他大学の研究科に行くべきという規範があるのかもしれない。そうであるならば、地元の高校生に対して、本学の大学院教育を PR するための取組が必要になってくるのかもしれない。入試広報や高大接続事業、入学前教育といった各種の取組の中で A 大学のイメージを変えていく努力が必要である。

最後に、女子学生については、他の研究科への進学には影響がないにも関わらず、Z 研究科への進学には負の効果があった。すなわち、A 大学 Z 研究科については、女子学生の進学先に選ばれていない点が部分的には明らかにされた。A 大学 Z 研究科は、女子学生に対して、大学院を PR することも重要であると考えられる。ただし、これは、入り口だけでなく、入学後も取り組むべき課題といえよう。また、分析データにおける女子学生の相対的な少なさ等も考慮に入れた分析を行うことが期待される。

6 限界と今後の課題

本稿は、IEO モデルを活用して大学院進学の規定要因を明らかにしてきた。その結果、大学院進学の原因が部分的に明らかにされた。

ただし、一時点の結果であることから、異なる入学年度の学生を対象にして、同様の分析を行う必要がある。また、A 大学の事例研究であることから、分析結果とその解釈については、機関の状況を反映している。地元出身者や性別での進学状況への影響はまさにそれであろう。その意味で、様々な大学での調査の実施とその共有がなされることで、大学院進学の規定要因についての頑強な結果がでてくるであろう。大学院進学を経た高度職業人の育成は、国をあげて推奨されているものであり、そのためにも大学院進学の規定要因分析は期待される。最後に、分野の拡張も期待される。本稿は、保健系を除く自然科学系大学院の進学の検討を行った。しかし、保健系に加えて、人文・社会科学系の大学院進学の規定要因の検討も期待される。

また、分析上の課題もある。今回は、I の変数として、属性と大学の選択理由を選択した。それ以外 I の

変数として入試の成績や高校の評定平均等も考えられる。これらの変数の追加は望まれる。加えて、E に関する変数も加えた分析の必要性がある。というのも、本稿では、高大接続、入学支援に資することを目的に、I に着目した分析を行ったが、解釈が難しい知見があった。例えば、入学区分において、A 大学 Z 研究科は、一般入試（後期）の学生ほど進学しやすいというものである。この結果は、入学後の情報である E の変数である、入学後の成績や学習行動や学習の経験に関する変数も含めた分析を行うことで解釈が可能となっていくであろう。

それに加えて、パス解析等の新たな方法を導入することで、因果を明らかにすることも期待される。本稿で扱ったのは自然科学分野の進学行動であるが、これらの分野は、そもそも男女比に偏りがあることも知られている。学生数等も考慮に入れた分析が期待される。

近年、エンロールメントマネジメント（以下、EM と記載）の手法が着目されている。EM とは、大学生の入り口から出口までの情報を管理する手法である。大学院の進学者を確保するための方法も、入り口から出口までの情報を網羅して、どのような事項が影響を与えているのか、実証的に明らかにする必要がある。

今後も、大学院への進学要因を明らかにするための研究の促進と、大学院進学者を確保するための方策という、大学にとって有用な知見の発見という二つの事項を両立させる研究が期待される。

注

- 1) 高大接続において、I に対する介入可能な変数としては、大学に対する評価や、大学を選択した理由等があげられる。個々の大学が自校の情報を適切に提供することで、その値は変動する。一方で、高校での体験や成績は、大学からの介入では、変動しにくいと考えられる。その意味で、I の中でも、介入できるものとそうでないものがある。
- 2) なお、本稿では、探索的な研究であることから、I と O の関係を検討することにとどめる。I と E と O の関係性を検討する研究は重要であるが、今後の課題としたい。
- 3) I の代表として、入試の成績や評定平均等の高校での学力も考えられるが、データの取り扱いの問題から、本稿では扱わない。今後の課題となる。
- 4) グループ 2 については、他大学の自然科学系大学院に加えて教育系、学際系の研究科への進学者が混在している。また、A 大学の Z 研究科以外の研究科への進学者も含まれる。グループ 2 については、様々な専門分野の研究科の進学者が混在している。

- 5) 入学区分における、「その他」は、編入学での入学生及び留学生となる。
- 6) 入学区分の「その他」については、その構成者である編入学生及び留学生は入学時アンケートの調査対象となっておらず、多項ロジスティック回帰分析に含まれるサンプル数も少なくなることから、変数としては除外している。

参考文献

Astin, A.W.(1993). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, ORYX Press.

江原武一・馬越徹（2004）『大学院の改革』東信堂

藤村正司（2015）「大学院各拡充政策のゆくえ -今どこに立ち、次にどこに向かうのか?-」『大学論集』**47**, 57－72.

濱中淳子（2009）『大学院改革の社会学』東洋館出版社

文部科学省（2019）『学校基本調査/年次統計』

https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001021812&stat_infid=000031852324, (2020.8.20)

村澤昌崇（2008）「大学院の研究 -大学院進学の規定要因と地位達成における大学院の効果-」中村高康編『階層社会の中の教育現象』（『2005 年 SSM 調査シリーズ 6』）2005 年 SSM 調査研究会, 87－106.

小方直幸（2008）「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』**11**, 45－64.

山田礼子（2007）『転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較研究』平成 16-18 年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告, <http://kir013749.kir.jp/content/index.php>, (2020.11.25)

高大接続改革における入学者選抜

—新しい入学層を評価する高大接続入試—

大久保 貢, 中切 正人 (福井大学)

高大接続改革の折、高校教育では課題研究の実践により培った探究力を身に付けた生徒を育てている。これらの生徒は大学側にとって高大接続改革以前には見られなかった新しい入学層である。この新しい入学層を評価する入学者選抜として、探究力を評価するために開発したループブリックを用いて多面的に評価する高大接続入試を設計し平成 29 年度入試に導入した。この入試入学生の入学後の追跡調査を行ったところ、これまでの一般入試や推薦入試入学生より意欲的な入学生であることが分かった。高校時代に探究力を身に付けた新しい入学層を評価する高大接続入試は、現在の入試改革の有効な参考事例として意義のある入学者選抜と考える。

キーワード：高大接続改革, 高大接続入試, 課題研究, ループブリック, 多面的評価

1 はじめに

主な入学年齢である 18 歳人口が減少するなか、現在の大学における募集人員を維持すれば学力の低下は必然である。即ち、現状の学力を維持するためには、これまでと異なる新たな入学層を獲得することが喫緊の課題である。

一方、高大接続改革の折、現在の高校教育では探究的な学びへの変革として課題研究を実践している。そして、この実践により培った探究力（問題解決能力、論理的思考力、創造性、知的好奇心、プレゼンテーション能力、コミュニケーション能力など）を身に付け、これまでの生徒と違った新しい生徒を育成している。これらの生徒は大学側にとってこれまでとは異なった新しい入学層であり、これらの入学層を評価する入学者選抜の検討が求められている。

このような観点から筆者らはこれまでに探究力を評価するループブリックを開発し、それを用いて学部アドミッション・ポリシーに沿った高大接続入試を設計し平成 29 年度入試に導入した。

2 高大接続入試の設計

福井大学国際地域学部では高校教育の探究的な学びへの変革を受けて「求める学生像」、「入学者選抜方針」を踏まえ高大接続入試の設計を行った。

2.1 国際地域学部の入学者選抜の基本方針

国際地域学部の「求める学生像」及び「入学者選抜の基本方針」及び「入学者選抜と募集人員」を下記に示した。

「求める学生像」は次の 3 点である。

- ① 地域から国際社会にまで起こっている複雑な諸問題について関心をもち、それについての探求を深

め課題解決に向けて主体的に取り組もうとする意欲のある者

- ② 課題研究と解決に向けて、必要な専門的な分野の学習を学ぶ意欲をもつとともに、問題解決の方法や他の人と共同で実践的に取り組んでいくことに積極性のある者

- ③ 多文化なグローバル社会の中で活躍できるコミュニケーション能力を身につけることに意欲をもち、他の人との対話を通じて、活動を広げ深めようとする者

また、「入学者選抜（高大接続入試）の基本方針」は次のとおりである。

- ① 大学入試センター試験を免除し、第一次選考では、高校での取り組みやその成果に関するレポート等により、取り組みの内容と文章力及び自己アピール力等を判定する。さらに、提出された調査書等に基づき基礎的学力の判定を行う。最終選考では、取り組みに対するプレゼンテーション及び面接により、国際・地域社会の諸課題に取り組む意欲・資質・適性等を評価する。

また「入学者選抜の募集人員」は表 1 のとおりである。

表 1 入学者選抜の募集人員

年度 入試	高大接続 入試	一般入試 前期日程	一般入試 後期日程	推薦入試 Ⅱ
29	若干名	35 名	15 名	10 名
30	若干名	35 名	15 名	10 名
31	5 名	32 名	13 名	10 名

2.2. 高校時代の取り組みと成果に関するレポート

高校時代の取り組みやその成果に関するレポートは、大学での学びや社会活動に繋がるような高校時代の取り組みとその成果について具体的に800字程度で作成し、取り組みを証明する資料があれば添付し資料リストと調査書を提出させた。高校時代の取り組み内容と具体的例は、高大接続入試を設計する時に本入試に関わる委員により作成した。取り組み内容と具体例を表2に示した。

2.3 高大接続入試における多面的評価手法

高校生の学びの深まりを把握するために、ルーブリックによる評価、パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価の多様な評価方法がある。しかし、一般的には入学者選抜に関するこれらの評価手法の知見や方法の蓄積が十分でない状況である。また入学者選抜での多面的な評価方法の説明責任を確保するためには、アドミッション・ポリシーに基づく多面的な評価の信頼性・妥当性に着目すべきである。そのためには、高校関係者とも協力して具体例を蓄積し共有するとともに評価基準・方法の信頼性・妥当性を検証した評価手法を用いなければならない。

そこで、本学ではこれまでに高校関係者と協働で探究力に対するルーブリック評価を開発し、評価基準・方法の信頼性・妥当性を検証している(大久保, 2018)。そのルーブリックの一部を表3に示した。ここでは創力を構成する4つの力について示した。

表2 高校時代の取り組み内容と具体例

高校時代の取り組み内容	具体的例
高校の授業等での取り組み	○ 高校の授業等における課題探究活動 ○ 指導的役割を担った高校での活動 など。
大学と連携した事業への参加及び取り組み	○ 高校と大学とが連携した課題探究活動への参加 など。
異文化交流及び体験、国際的観点からの取り組み	○ 海外留学や海外研修の体験 ○ 国際交流事業への参加 ○ 語学力(英語力) 向上の取り組み(資格取得等) など。
関心や興味を持ったテーマに関する自由研究や社会活動の自発的な取り組み	○ 地域での社会活動の成果 ○ ボランティア活動の参加とその活動 ○ 授業外での課題探求活動 など。
社会的に評価を得ているその他の活動	○ 研究や創作発表などの成果や評価 など。

表3 開発したルーブリックの一部

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

表 4 最終選考におけるプレゼンテーション用ルーブリックの一部

評価項目	評点	S (10～9)	A (8～7)	B (6～4)	C (3～0)
準備と構成	/10	必要なポイントを適切に絞り、よりよく伝わるように構成を工夫している。	必要なことを考慮されており、伝えたい内容に沿った構成である。	伝えるべきことを考察し、取り込んだ順番に配列している。	行ったことをまとめているが、伝えたいことがまとまっていない。
発表の独創性	/10	他に見られない工夫があり、テーマの本質に迫る内容になっている。	自らの工夫などを加味した内容になっている。	与えられた形式や情報に従った内容になっている。	何かを模倣した内容で独創性が乏しい内容になっている。
発表の信頼性	/10	すべての内容が正確に論理的になっている。	すべての内容に裏付けを示している。	おおむね正確であるが、事実の誤認などがある。	間違いがあるなど内容が十分に整理されていない。
発表の態度	/10	はっきりした声で、身振りを交え、聴衆の反応を見ながら発表している。	はっきりした声で、身振りを交えながら聴衆に向かって発表している。	はっきりした声で、聴衆に語りかけて発表している。	台本を棒読みし、聴衆に向かって発表していない。

最終選考のプレゼンテーションでは表 3 に示したルーブリックを基に学部教員とアドミッションセンター教員によりプレゼンテーション用ルーブリックを平成 29 年に考案した。このルーブリックでは「準備と構成」、「発表の独創性」、「発表の信頼性」、「取り組みへの評価」、「発表の態度」の評価項目を考えた。その一部を表 4 に示した。

表 5 志願及び合格状況 () の数字は女子で内数

年 度 入 試	募 集 人 員	志願者数	第 1 次選 考 合格者数	最終選考 合格者数
29	若干名	15(14)	6(6)	3(3)
30	若干名	21(15)	6(6)	3(3)
31	5 名	10 (8)	10(8)	5(5)

3. 高大接続入試の実施結果

3.1 入試広報

平成 29 年度入試から導入した高大接続入試は本学では初めて導入した入試であるため、入試広報用のチラシを作成して課題探究型の先進的実践活動を実施している県内外の高校 30 校を訪問して入試広報を行った。特に、福井大学教育学部が開催した高大連携 福井大学ラウンドテーブル¹⁾(地域・世代・分野を超えて、高校生、大学生、高校教員、大学教職員が集い、小グループでの実践交流を通じて、新しい世代の学びを支えるコミュニティの展望を探る取組)に参加した山梨県、静岡県、兵庫県、岡山県の高校を訪問して入試広報を行った。

3.2 志願状況及び合格状況

平成 29 年度入試から平成 31 年度入試の志願状況及び合格状況を表 5 に示した。

志願者の高校種別における普通科の割合は、平成 29 年度入試：60%、平成 30 年度入試：76%、平成 31 年度入試：80%と年々増加傾向にある。これは平成 26 年の中教審答申(2014)、平成 27 年の高大接続改革実行プラン(2015)の発表により全国の普通科高校では高校教育の質保証のため課題研究を実践し、主体的・協働的な学びの推進が徐々に始まっていることを示している。また 3 年連続で最終合格者が全員女子であることに関して、高校教員に質問したところ今の高校教育では男子生徒より女子生徒の方が探究した結果を相手に丁寧に伝えようとする力が強いとの指摘を受けた。また、本学においてプレゼンテーションを課したある学部の AO 入試では最終合格者の女子の比率が高い傾向であることも上記の理由の可能性が考えられる。

3.3 高校時代に取り組んだテーマ内容

平成 29 年度入試及び平成 30 年度入試志願者が高校時代に取り組んだテーマの一例を表 6 に示した。

表 6 志願者が高校時代に取り組んだテーマの一例

高校時代に取り組んだテーマ内容
SGH の取り組み（エネルギー教育）、地方創生 ハイスchoolなどの取り組み
ニュージーランドへの長期留学経験(約 11 カ月)
3 回の海外研修・国際交流事業の参加。特にロシア での海外研修
イスラエルからの高校生との交流を行い、多文化 理解
高校の「地域探究」での「小規模集落の魅力を発見」 の取り組み、福井ラウンドテーブルに参加
アメリカでの語学研修、カフェインに関する SSH の取り組み
英語研究部での取り組み。ディベート大会への参 加
ワールドユース・ミーティングへの参加(海外の 高校生との協働) 国際交流体験発表会
子供の貧困の解決への取り組み。女性が働ける環 境の取り組み

3.4 最終選考（多面的評価）を担当した選考委員の感想

本学ではルーブリックを使った多面的評価による入学者選抜は初めてのため、最終選考の前に実施方法について説明し選考を行った。最終選考を担当した平成 29 年度入試及び平成 30 年度入試の選考委員の感想を下記に示した。

- ・高校時代の実践を評価する入試のため、座学中心の教育しか行っていないため実践的教育が少ない高校にとっては厳しい入試である。一方で、探究的な学びを実践している高校にとってモチベーションがアップする入試だと考える。
- ・プレゼンテーションをルーブリック評価することで選考委員間の評価ずれは非常に小さかった。
- ・ルーブリック評価で評価疲れがあるかと心配したが、活発なプレゼンテーションを聞いてむしろ良い刺激を受けた。
- ・選抜方法としてルーブリックによる評価を用いたため恣意的にならず選考し易かった。

ルーブリックを使った多面的評価による入学者選抜を行った選考委員の感想から評価のずれや評価疲れのコメントは聞かれなかった。

3.5 高大接続入試に対する高校側の感想

高大接続入試を実施後、平成 29 年度から平成 30 年度にかけて行った本入試への感想を聞き取りした。そ

の結果を下記に示した。

- ・以前は高校 3 年 2 学期になり大学入試が近づくと課題探究の実践を止めて大学入試勉強に切り替えたが、本入試により 3 年 2 学期まで実践活動が出来て良かった。
- ・高大接続改革の折、高校教育では「探究的な学び」への転換を図っている。このような時に高校時代の探究的な学びを評価してくれる入試は本当に有難い。
- ・高校の国際コースとしては、このような高校での取り組みを評価してくれる入試は助かる。
- ・大学入学後、この入試で入学した学生の追跡調査結果を知らせて欲しい。入学後、リーダーシップを発揮し活躍して欲しい。
- ・一般的にAO入試は選抜基準が不明確のため志願させるには不安であるが、本入試では公開されたルーブリックを基にした評価基準のため志願し易かった。

以上のように本入試に対する高校側の意見として、現在の高校教育に即した入試と好意的に受け止めていることが分かった。

4 高大接続入試入学生の追跡調査（学業成績及び意識調査及び学部教員への聞き取り調査）

新しい入試を導入する際、その入試入学生の入学後の学業成績及び意識調査及びその入試入学生に対する学部教員への聞き取り調査を行い、常に新しい入試の改善を行う必要がある。

入学後の学業成績の追跡調査（入試別による GPA の平均値）を図 1、図 2 に示した。

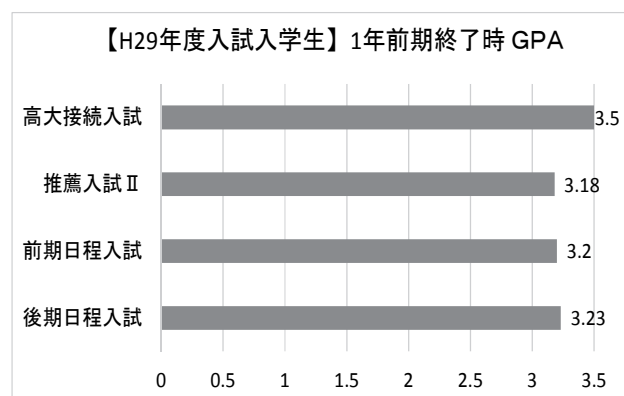


図 1 入学後の GPA の平均値（平成 29 年度入学生）

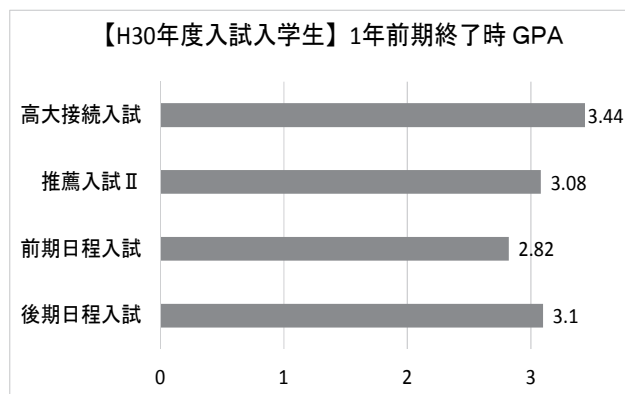
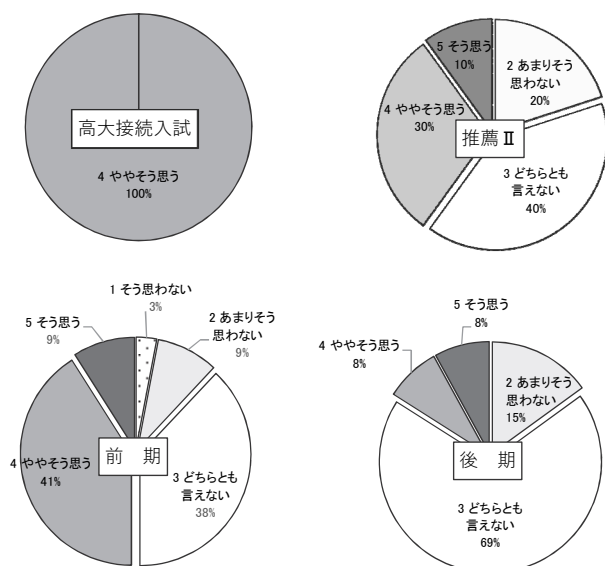
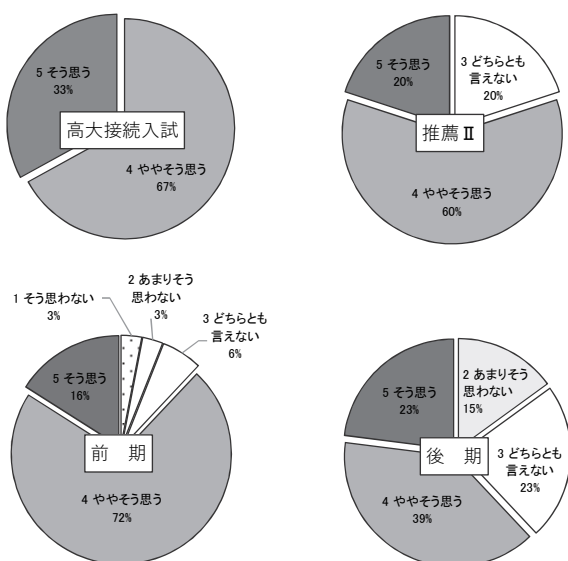


図 2 入学後の GPA の平均値 (平成 30 年度入学生)

全ての科目について努力して勉強している



授業はよく理解できる



ほとんどの授業についていける自信がある

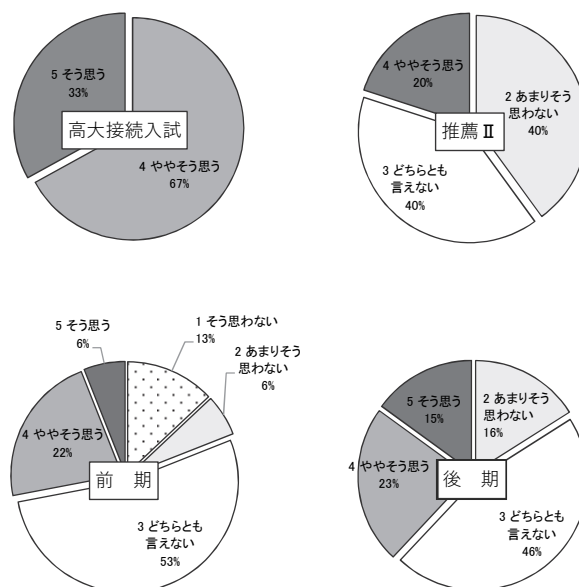


図 3 入学後の意識調査 (平成 29 年度入学生)
(推薦Ⅱ：推薦入試Ⅱ、前期：一般入試 (前期日程)、後期：一般入試 (後期日程) を示す。)

次に入学 3 カ月後の意識調査を図 3 に示した。この意識調査の回答率は 92.2%であった。

高大接続入試入学生の 1 年次前期の学業成績を他の入試入学生と比較した結果、平成 29 年度高大接続入試入学生及び平成 30 年度高大接続入試入学生の学業成績 (GPA 平均) は他の入試入学生の学業成績よりやや優位であることが分かった。一方、図 3 の入学 3 カ月後の学生の意識調査を行った結果、高大接続入試入学生の勉学に対する意識は他の入試入学生より前向きであることが分かった。また、国際地域学部教員に高大接続入試入学生の印象を聞き取り調査した結果、本入試入学生はプレゼンテーション力及びコミュニケーション力が他の学生より優れ、PBL (課題解決型学習) の授業²⁾では手持ちの原稿に頼るのでなく、自分の言葉で伝わるように話ができる学生がほとんどであることが分かった。以上のように高大接続入試入学生は入学後の大学教育にスムーズに接続して活躍していることが明らかになった。

5 結論

高大接続改革の折、高校では課題研究の実践により探究力を身に付けた生徒を育てている。大学側として、これらの生徒は高大接続改革前には見られなかった新しい入学層である。この新しい入学層を評価するため多面的に評価する入学者選抜として高大接続入試を設

計し平成 29 年度入試に導入した。この入試入学生の追跡調査（入学後の学業成績、意識調査、学部教員の聞き取り調査）を行ったところ、ネガティブな結果は見受けられなかった。高校時代に探究力を身に付けた新しい入学層を評価する高大接続入試は現在の高大接続改革における入試改革の有効な参考事例として意義のある入学者選抜と考える。

補足

高大接続改革による入試改革が検討されているなか、これらの高大接続入試の検証結果は、他学部への高大接続入試の普及へと繋がっている。工学部では令和 2 年度入試に、また教育学部では令和 3 年度入試に高大接続入試の導入が決定した。また国際地域学部では令和 3 年度高大接続入試の募集人員が 5 名から 8 名に増加した。

注

- 1) **高大連携 福井大学ラウンドテーブル**：地域・世代・分野を超えて、高校生、大学生、留学生、高校教員、大学教職員、多様な社会人が集い、ポスターセッション、シンポジウム、小グループでの実践交流を通じて、新しい世代の活動をじっくりと聴き合い、その価値を学び合う。異なる実践に互いに学び合いながら、これからの高校教育・大学教育・職場や地域の課題を共有し、新しい世代の学びを支えるコミュニティの展望を探る。2015 年には全国から約 500 名の参加者があった。
- 2) **国際地域学部の PBL（課題解決型学習）**：社会のリアルな現場から学ぶカリキュラムとして、地域の企業・自治体に足を運び、現実に直面している課題を知り、社員・職員と一緒に調査し、課題解決に取り組んでいる。

謝辞

本研究の一部は科学研究費補助金（基盤研究（C）：課題番号 16K 04462 「大学間共同の高大連携と評価手法の開発研究による高大接続入試への提案」研究代表者：大久保 貢、期間 2016 ～ 2018）の助成を受けました。ここに記し謝意を表します。

参考文献

中央教育審議会答申（2014）. 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について すべての若者が夢や目標を芽吹かせ未来に花開かせるため
 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf〉（2017 年 12 月 2 日）

高大接続改革実行プラン（2015）. : 中央教育審議会答申（2014）を踏まえ高大接続改革を着実に実行する観点から文部科学省として今後取り組むべき重点施策とスケジュールを明示し、集中的な施策展開を図る。

〈<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/dai28/siryou4-1.pdf>〉(2017 年 12 月 2 日)

大久保貢（2018）. 『『探究力』に対するルーブリック評価の開発』『大学入試研究ジャーナル』 **28**, 53－59.

入試に活用する大規模記述式テストはいかにして実施されるのか？

——ニュージーランドの事例に学ぶ——

植阪 友理, 福田 栄央 (東京大学)

ニュージーランドでは、日本の大学入試センター試験（大学入学共通テスト）と同様に、全国規模の試験が1年に1度行われており、毎年約 14 万人が受験している。ニュージーランドにおける大学への進学では、いずれの大学も、筆記による二次試験を実施していない。このため、この全国規模の試験と学校内での評価が主な判断材料となり、進学先の大学が決定される。にもかかわらずこのテストは、ほとんどが記述式で行われている。毎年 11 月下旬～12 月上旬にかけて実施され、1 月には結果が各自に返却され、生徒はそれをもとに大学に出願することになる。この試験はどのように実施・採点され、信頼性はどうか保証されているのだろうか。また、なぜこうした仕組みが実現できているのだろうか。文献調査および現地調査を行い、公平性に対する日本における認識との違いなども考慮しながら、これらの問いについて考察した。

キーワード：大学入試、大規模テスト、記述式、ニュージーランド、信頼性、公平性

1 問題と目的

1.1 入試に活用する大規模記述式テストをめぐる議論

近年の大学入試改革の議論は、大きな注目を集めている。特に大学入試センター試験から大学入学共通テストに移行するにあたり、記述式が導入されるという話題は社会の大きな注目を集めた。しかし、現実的には民間業者に委託せざるをえず、採点の質の確保が難しいということや、自己採点と実際の採点との不一致が大きいなど、多くの問題点が指摘され（e.g., 文部科学省, 2020）、最終的には、2020 年度からの実施は見送りとなった（文部科学省, 2019）。

ただし、2020 年度の大学入学共通テストにおける記述式の導入は見送られたが、新学習指導要領の理念が変更されたわけではない。世界的な動向として、OECD のキーコンピテンシー（e.g., Rychen & Salganik, 2003）や、21 世紀型スキル（Griffin & Care, 2012）など、単に問題が解けることを超えた深い理解や、社会とのつながりが議論されるようになってきている。こうした中で、海外で先行して、大学進学に活用されている大規模記述式テストの実例を検証し、現実的にどのように運用しているのかを知ることが意義があるだろう。

日本のように、1年に 50 万人という規模で受験し、入試に活用するような全国規模の一斉テストを実施している例は他に類をみないが、例えばニュージーランドでは、毎年約 14 万人が受験する記述式の大規模テストによって、生徒の学力を測り、大学進学にも活用している（External Assessment と呼ばれる）。日本の大学入試センター試験と類似する点もあるが、そ

のほとんどが記述式問題からなっている点で大きく異なっている。ニュージーランドでは、大学ごとの筆記の二次試験はなく、External Assessment での成績が、学校内での評価（Internal Assessment と呼ばれる）と並び、大学進学決定に大きな影響を与えている。こうした External Assessment がこの国では一体どのように実施されているのかを知ることは、日本にとっても参考になると考えられる。

1.2 関連する先行研究と本研究における問い

入試にかかわる研究を概観すると、海外の入試事情を取り上げた研究は多く行われている（e.g., 新井・大津・宮埜, 2014; 山形・繁耕, 2014; 渡邊, 2015）。しかし、入試に活用する大規模記述式テストに焦点を当てて海外の事例を紹介した文献は例を見ない。また、記述式テストを取り上げた研究では、自動採点の手法を提案した研究（e.g., 高井・竹谷・森・須鎗, 2018）や信頼性に関する検証（e.g., 宇佐美, 2013）など、定量的な解析が多く、現実の運用に焦点を当てたものは見られない。さらに、ニュージーランドの教育について紹介した文献は散見されるが（e.g., 青木・佐藤, 2014; 七木田・ダンカン, 2015）、教育全体の紹介や、特色がある幼児教育が中心である。ニュージーランドにおいて行われている大規模な記述式テストに焦点を当てた報告や、我が国との相違を考察した報告はこれまで見当たらない。何より、ニュージーランドでは教育改革のスピードが速く、毎年大きな改訂が行われている。そこで、現在行われているニュージーランドの大規模記述式テストについて、概要を捉えた

上で、どのように実施し、信頼性をどう保証しているのか、なぜ日本では不可能であったことがこの国で実施できているのか、その問いに答えることを試みる。

検証方法は、文献調査（web を含む）および実地調査である。以下では、文献（e.g., Hipkins, Johnston, & Sheehan, 2016）および web（e.g., <https://www.nzqa.govt.nz>）から得たものに加え、2020 年 2 月 11 日から 24 日までに実施した現地調査で行ったインタビューを踏まえ、本研究の問いを検証する。現地調査では、参考とした文献の著者である NZCER（New Zealand Council for Educational Research）の Dr. Rosemary Hipkins をはじめ、NZQA（New Zealand Qualifications Authority）のメンバーおよび 2 名の現地の学校教員に対してインタビューを行った。NZQA のメンバーについてはグループ形式で、それ以外は個別に、各約 2 時間程度のインタビューを行った。その他、4 つの学校を訪問し、実際の授業や Internal Assessment の具体についても調査した。

2 ニュージーランドの教育の概要

External Assessment の紹介に先立ち、ニュージーランドの教育の概要について簡単に触れておく。先住民マオリの教育なども含め、様々な形態が認められているが、おおむね Year1 から Year8 までは初等教育、Year9 以降が中等教育である。中等教育はさらに Year9-10 と Year11-13 に大別できる。日本でいう高校に当たるのが Year11-13 である。次節で詳述するが、Year11 から Year13 それぞれの学年において、それぞれの教育目標が十分に達成されているのかが判定される。その達成度評価に関わるのが、NZQA（New Zealand Qualification Authority）が認定する国家資格制度である NCEA（National Certificate of Educational Achievement）である（NCEA は次節で詳述する）。

なお、日本では高校を 3 年間で卒業することが多いが、ニュージーランドでは必ずしも Year 13 まで在学するわけではない。義務教育終了年齢である 16 歳を迎えた後は、就学は任意である。Year 12 で社会に出る生徒も多い。

なお、ニュージーランドには、オークランド大学をはじめ全部で 8 校の大学があり、全て国立である。日本の国立大学における二次試験のように、各大学が行う筆記試験はどの大学においても存在しない。その代わりに、中等教育での達成度評価が進学の条件となっている。NCEA 以外の達成度評価も利用可能であ

るが、多くの学校で NCEA が利用されている。

3 NCEA（National Certificate of Educational Achievement）について

では、大学進学にも利用される、NCEA とはどのようなものなのだろうか。ニュージーランドの中等教育の生徒を主な対象とした学習の到達度を評価し、高校での学習状況を認定するための制度である。3 レベルあり、目安としては Year 11 で Level 1、Year 12 で Level 2、Year 13 で Level 3 を取得することを目指す。大学受験の条件である UE（University Entrance）を満たすためには、Level 3 まで取得していることが必須である（UE は後述する）。

NCEA の認定は科目ごとではなく、より詳細な区分である Standards と呼ばれる単位で評価が行われる。ニュージーランドには国が定めた教科書はなく、どのような素材で学習を進めるのかは、学校の教員の裁量に任される。このため、Standards は、日本の単元や領域（例えば、物理であれば、運動、電気と磁気など）とは異なり、能力ベースで構成されている。例えば、物理では、「概念的な理解ができているか」、もしくは「知識を使って推論ができるか」といったことが Standards として設定される。このように 1 つの科目が複数の Standards から構成されており（化学では 7 Standards、言語では 5 Standards など）、試験および評価も Standards ごとに行われる。

なお、Standards には、Achievement Standards (AS) と Unit Standards (US) の 2 種類が存在し、いわゆる通常の教科学習は、Achievement Standards として評価される。ここでは、Not Achieved（不可）、Achieved（可）、Merit（良）、Excellence（優）の 4 段階で成績が判定される。一方 Unit Standards では、基本的に合否判定（Not Achieved, Achieved）のみ行われる。Unit Standards は主にホスピタリティやツーリズムなど、職業教育に関連した分野や、コンピューティングのような新しい分野の評価などに利用されている。Unit Standards が設定されている背景には、NCEA が大学進学のための卒業認定を意図しているのみならず、中等教育における職業教育の認定制度としても機能していることが背景にある。

各 Standard にはクレジット（Credits）と呼ばれるポイントのようなものが割り振られており、各 Standard で Achieved 以上の評価を得ると、クレジットを獲得することができるようになっている。クレジットの獲得は NCEA の資格取得につながる。例えば、NCEA Level 1 の資格取得の条件の一つに、Level 1 以上の 60 クレジットの獲得がある。

2020 EXAMINATION TIMETABLE					
Exams available digitally shown in blue					
Date	Time	Level 1	Level 2	Level 3	Scholarship
Mon 16 Nov	9.30 am	Te Reo Rangatira	Physics	Business Studies	Calculus
	2.00 pm	Chinese	German	Dance	Agricultural & Horticultural Science
Tue 17 Nov	9.30 am	Media Studies	Earth & Space Science	Drama	Chemistry
	2.00 pm		Classical Studies		German
Wed 18 Nov	9.30 am	Agricultural & Horticultural Science	Art History	Statistics	
	2.00 pm	Geography	Spanish	Earth & Space Science	Drama
Thu 19 Nov	9.30 am		Mathematics & Statistics		Biology
	2.00 pm	Music	Accounting	History	French
Fri 20 Nov	9.30 am	Mathematics & Statistics			Classical Studies

図1 2020年の試験の Time Table の一部 (HP より)

3.1 Internal Assessment と External Assessment

NCEA は卒業資格認定と大学への進学試験を兼ね合わせたシステムを取っているため、ここでの評価が大学進学に直結していることになる。NCEA の認定は、Internal Assessment (内部評価) と External Assessment (外部評価) の 2 種類によって行われる。

External Assessment は、前述したように、年一回の試験によって行われる評価である。2020 年の試験の Time Table の一部を図1に示す。報告書によると、2018 年度には、受験者数は 143,962 人 (ただし、日本のセンター試験とは異なり、高校 3 年生にあたる生徒だけの人数ではない。Level 1-3 の受験生に加え、奨学金試験の受験生も含む)、404 の会場、計 129 セッション、採点者は 1,653 名であった。実施にあたり、試験監督等を含めて 5,643 名が動員されている。なお、近年では、External Assessment はオンラインでも実施されている。ただし、オンラインといっても自宅で受けられるわけではない。会場として認められた学校等に来て、鍵の掛かる部屋で、条件を満たしたパソコンを使って受験する。ニュージーランドでは、生徒は日々の授業でパソコンを日常的に利用している。普段の学習環境に近い状況での受験を可能にする工夫の1つとなっている。オンラインでの受験を今後増やしていく予定であるという。

一方、Internal Assessment は年間を通して学校内で教員によって行われる評価である。後述するように、Internal Assessment も External Assessment と対等に大学進学の際に、利用されている。

3.2 External Assessment の実際

では具体的に、どのような試験が実施されているのだろうか。実際に行われた試験内容や解答例、採点例は NZQA の web サイトにおいて全て公開されている。日本の大学入試センター試験はマークシート式であるのに対し、ニュージーランドの External Assessment は、ほぼ全てが記述式問題である。

具体例として、2017 年の化学の Level3 の 1Standard を取り上げる。この Standard の大問 1 (C) では、問題文で第 2 級アルコールの分子式の例 (C_4H_9OH) が紹介され、その上で、「(問 1) C_4H_9OH の光学異性体を図に表しなさい」、「(問 2) 以下に触れながら光学異性体を説明しなさい。①光学異性体の分子構造の特徴、②どのようにお互いの光学異性体は識別されるか」が出題されている (図 2 に、Merit 相当の解答例を示す)。

こうした記述式の大問が数題 (2~4 題程度) 出題され、この Standard が評価される。図や文章での説明を求めており、記述式テストであることが見て取れる。テスト時間は 3 時間で、最大 3Standards が含まれる。

では、この Standard はどのように採点されるのだろうか。図 3 に採点例と、その理由が付されたものを示す。

生徒が受験すると、図 3 のような詳細な説明はつかないものの、各 Standard の大問ごとに得点が返却される。大問ごとに Not Achieved(0~2 点)、Achieved(3~4 点)、Merit(5~6 点)、Excellence(7~8 点)の得点がつけられ、全体としても、4 段階の評定のいずれかが付けられる。

採点結果が不服の場合は、1Standard あたり 20.40 ニュージーランドドルで再度採点してもらうことがで

きる。採点に誤りがあった場合には、返金される。家庭の経済状況によっては、費用が免除される。

(c) Some organic compounds can exist as enantiomers (optical isomers).
An example is a secondary alcohol with the molecular formula C_4H_9OH .

(i) Draw the enantiomers of C_4H_9OH in the box below.

(ii) Explain what is meant by the term enantiomers (optical isomers).
In your answer, you should:

- identify the structural requirement for a molecule, such as C_4H_9OH , to exist as enantiomers
- explain how enantiomers can be distinguished from each other.

For C_4H_9OH to exist as an enantiomer, it needs a chiral carbon. A chiral carbon is a carbon that is attached to four different groups. In this case C_4H_9OH can form OH, H, CH_2CH_3 & CH_3 attached to a carbon (C). Enantiomers ~~have~~ rotate planes of polarised light ~~that~~ in different/opposite directions that ~~disting~~ can be used to distinguish from each other.

図2 Merit と判定される回答例 (HP より)

Subject: Chemistry		Standard: 91391	Total score: 15
Q	Grade score	Annotation	
1	M5	The candidate can draw most structures correctly, can follow a reaction scheme and understands optical isomers. Had the candidate eliminated errors with the drawing of structures in Q1(a), (b) or (c) they would have gained an M6 or higher.	
2	M5	Again, errors drawing structures in Q2(a) have prevented a higher grade. Also, the answer to part (b)(i) lacks clarity. The colour change is reversed and there needs to be greater reference to the requirement to separate propanal the moment it is formed to prevent further oxidation to propanoic acid.	
3	M5	Again, errors drawing structures have prevented a higher grade. When drawing functional groups such as NH_2 or OH of the left-hand side of a molecule they need to be drawn as they would connect, e.g. H_2N and HO. Also, the description of condensation polymerisation in part (b) is not clear enough for a higher grade.	

図3 採点結果とその理由 (HP より)

3.3 Internal Assessment の実際

次に、Internal Assessment についても簡単に説明する。近年のニュージーランドでは、キーコンピテンシーが強調され、より生活との結びつきが深い課題の出題が重視されている。NZQA の Web サイトには、新たな評価の実例がふんだんに紹介されている。ここでは、実地調査で授業見学した化学における Internal Assessment を例として示す。この授業は「物質の同定」という単元の一部であり、生徒は物質同定のフローチャートを学んでいた。この授業の Internal Assessment では、液体が入っている瓶を示され、「ここには何か汚染物質が入っている。その汚染物質を特定せよ」が出題されるという。試験中、生徒にはいくつもの試薬が入った箱が渡される。授業では協同で課題に取り組むが、試験では各自が作業を行い、時間内にレポートにまとめる（この試験では、汚染物質を正しく同定できると **Achieved**、なぜこの試薬がこのように反応したか説明できると **Merit**、なぜこの試薬を使うと同定できるのかを化学式を使いながら説明できると **Excellence** と評価されるという）。

授業の終わりに、教員から「次は海や大気の大汚染について勉強する」と伝えられたところ、生徒たちはわっと「楽しみだ!」と声を上げていた。高校の授業において次の化学の授業が楽しみという声上がる様子は、日本ではあまり考えにくい。学ぶ意欲が引き出されている様子に驚き、教員に問うたところ、「昔とは評価の仕方が随分変わってきている。現実味のある課題を出したり、活動の中で評価したりすることが増えた。こうした授業に切り替えていく中で、生徒の学習意欲も上がっていると感じている」とのことだった。

4 UE(University Entrance)について

4.1 大学進学のために求められること

External Assessment を考えるために、ニュージーランドにおける大学進学の仕組みについても触れておこう。ニュージーランドでは、大学進学の最低条件として UE(University Entrance)をクリアする必要がある。UE のためには、NCEA の Level 3 の中でも、Approved Subjects と呼ばれる、UE の資格認定のために含めることができる科目を取得する必要がある。

UE の条件の概要は、以下の通りである。UE を得るためには、①NCEA の Level 3 を取得していること、②Level 3 の3つの Approved Subjects について 14 クレジットずつとっていること、③リテラシーに相当する 10 クレジットをとっていること、④ニューメラシーに相当する 10 クレジットをとっていること

が条件である。大学に進学するには、これに加えて、各大学、各学部に応じた条件が課されることになる。

4.2 具体的な大学受験はどのように行われるのか?

では、Internal Assessment や External Assessment は具体的にどのように進学試験において利用されるのだろうか。オークランド大学の看護学部を例に、ニュージーランドの大学入試の実際を考える。新型コロナウイルス感染拡大を受けて、一部条件が緩和されているようであるが、通常オークランド大学の看護学部に進学を希望する場合、UEに加えて以下3つの条件が求められる。①オークランド大学指定の Level 3 の教科の 1 教科 (e.g., History) で 18 クレジット、②Level 3 の Biology, Chemistry, Physics のうち 1 教科で 18 クレジット、③230 点以上のランクスコア (後述) である。ただし、大学の Web サイトには必ずしも上記の条件を満たしていなくても、進学を希望する場合にはまずは出願してほしいとの注意書きもあり、それほど厳密な基準ではない。

このうちランクスコアとは、Approved Subjects で獲得したクレジットのうち、高評価の 80 クレジットを使って算出される。80 クレジットのうち、Excellence をとったクレジット数に 4 をかけ、Merit をとったクレジット数に 3 をかけ、Achieved をとったクレジット数に 2 をかけ、合計を出したものがランクスコアとなる。ランクスコアの計算は若干ややこしいので、自分が取得した成績を入力すると自動でランクスコアを計算してくれるウェブツールが存在している。計算過程において Internal Assessment と External Assessment は全く対等に扱われる。

4.3 多くの学部で全員入学のニュージーランド

なお、ニュージーランドにおける大学進学には、日本と異なる重要な前提がある。それは多くの学部（特に人文科学系）において、条件を満たした学生が全て入れる状態にあるということだ。ただし、1 学期でかなり多くの学生が必要な単位を取得できずに退学する。

また、オークランド大学がトップ大学とは認識されているものの、特定の大学に人気が集まるということはない。どちらかといえば、人気大学というよりも、人気学部があると考えた方がニュージーランドの実態に近い。例えば、医学部は人気が高いため、希望者全入というわけではなく、若干の選抜もある。ただし、元々出願要件がかなり厳しいので、応募できる学生そのものが少ない。その中でも選抜が行われる場合には、おそらく External Assessment の結果のようなより

客観的な結果が利用されるのではないかとのことであった。ただし、これらは高校の教員からの情報である。この点は、今後も継続して調査する必要があるだろう。

また、例えばオークランド大学の場合は6つまで希望する学部を書ける。このため、希望すれば、どこかには入れる状況にある。希望学部に入れなくても、違う学部に入って「自分はこれだけできるのだ」という高いパフォーマンスを示せば、希望する学部に移れるルートが存在しているため、大学進学を希望する場合には、ひとまず大学に入ることが一般的であるという。日本のように「浪人」することはほぼない。

5 沸いてくるいくつかの疑問とそれに対する考察

以上が、ニュージーランドの仕組みである。以下では、本論文の主たる関心である、大規模記述式テストに論点を戻し、「誰がどのように採点し、どう信頼性を保証するのか？」、「日本では実現できなかった大規模記述式テストの入試への活用だが、なぜニュージーランドではこうした仕組みを実現できているのか」を、上述した入試制度の特徴も考慮しながら考察する。

5.1 誰がどう採点し、どう信頼性を保証するのか？

文献調査等を行っている中で、最初に疑問として上がったのは、External Assessment は、誰が採点しているのかということであった。この点について確認したところ、「現役教員が採点する」とのことであった。希望する教員は、事前に登録し、審査を受けた上で、採点官となるという。日本で計画されていたような、大学生を採点官にするということに比べると、ずっと安定した採点結果が得られると考えられる。

教員を採点官にする以外にも、ニュージーランドでは、採点の信頼性を保証するために、いくつかの工夫がある。第1に、一定の信頼性を得るために採点者間一致率を確認し、必要であれば採点し直す。具体的には、全ての採点官（採点統括官を含む）が採点した分量の10%について、別の採点者が評定し、大きなずれがないかをチェックしている。一致率が悪いと、再度評価することが求められ、再び一致率を確認する。

第2に、登録を申請した全ての教員を採点官として採用するわけではなく、日々の Internal Assessment において、国の教育目標を正しく理解し、適切な評価を行っている教員のみに依頼するという工夫を取り入れている。実は、ニュージーランドには、年1回、自分が担当した科目について1クラス分、Internal Assessment の結果をすべて（行ったテスト、すべての解答、それぞれをどう評価したか）を

NZQA に送り、フィードバックを受けるという仕組みがある。NZQA はここでの様子から、採点官がどの程度適切に評価しているかを把握しており、場合によっては希望しても採点官として採用されないこともあるという。

なお、Internal Assessment を NZQA に送ってフィードバックを受けるという仕組みは、External Assessment のために実施されているものではない。むしろ、Internal Assessment の公平性と一貫性を保つため、さらに教員に現在国が目指している教育目標を理解してもらうために実施している。この仕組みを External Assessment にも活用している。

教員が採点しているということに対して驚きの反応を示したところ、NZQA のメンバーからは、「教員に採点してもらうことによって、教員自身に今現在の国家の教育目標を理解してもらう良い機会となる。そのためにも教員に採点をお願いしている」という反応が返ってきた。教員とカリキュラムの目標について共通理解を形成することが、ニュージーランドで大変重視されており、Moderation Process と呼ばれている（e.g., Hipkins, et al., 2016）。上述した NZQA による Internal Assessment のチェックはそうした目的のもとで行われている。大規模記述式テストの採点も、こうした目的のために利用されているのである。

第3に、それでも生じてしまう問題に対しては、生徒自身から指摘してもらう、というスタンスを取る。採点基準や採点例を全面的に公開し、納得できない場合には、家庭の経済状況によらずに、再評定を要請できる仕組みを採用している。

5.2 なぜこうした仕組みを実現できているのか？

最後は、日本では実現しなかった大規模記述式テストが、なぜニュージーランドでは実現できているのかその疑問について、公平性に関する考え方の違いにも触れながら考えてみたい。

まず、基本的な前提として、大学進学に対する社会全体の考え方が異なっている。日本では、大学進学と将来的な就職とが強く結びついている。誤解を恐れずにいえば、良い大学に進学することが、良い就職につながるという認識が社会に少なからず存在する。一方、ニュージーランドでは、大学に行かなくても就職でき、一定水準の生活を送ることができるため、大学に進学したいという意識が元々そこまで強くない。このため、前述したように、全入の学部も少なくない。両国では大学入試へのこだわりには大きな違いが見られる。

また、日本と大きな違いが見られるのが、公平性に

対する感覚である。Moderation Process に代表されるように、教員が国家の教育目標を正しく理解し、全国的に統一された基準で Internal Assessment が行われることを目指すなど、ニュージーランドでは公平性を追究し、国の仕組みとしてそれを保証する仕組みを整えている。また、採点者間一致率を算出し、それが低い場合には採点をやり直すなど、高い信頼性を保証するための工夫を導入している。

その一方で、日本のように、入試当日に出されたある 1 問の採点が、1 点単位で一致していることを公平性と捉え、どこまでもそれを追求するという発想ややり方は取らない。記述式である以上、どうしても、採点が 1 点単位で確実に一致することはあり得ないが、それでも「公平」と捉え、許容する背景には、入試制度の違いが存在する。External Assessment では確かに、Not Achieved の 0 点から Excellence の 8 点まで、大問ごとに得点が計算される。その一方で、最終的にはその結果は、合計され、Not Achieved, Achieved, Merit, Excellence という 4 段階の評価にまとめられる。大学進学にあつてはこの 4 段階の評価がランクスコア等の計算に反映される。つまり、日本の入試とは異なり、1 点を競うような仕組みとはなっておらず、所定のクレジット数を取っていれば、等しく大学に進学できる。このため、公平であるということの捉え方が、日本から見ると少しゆるやかに捉えられているように感じられるのではないかと考えた。

最後に、教育改革の速さについても述べておきたい。ニュージーランドの教育改革の速度は驚くほど速い。毎年レビューが出てどんどん見直される。ある教員は、人口の少なさがゆえに、「ニュージーランドは小舟、日本は大型船に例えられる」と述べていた。教育改革のスピードが速い背景の 1 つには、上述した国の規模の違いに加え、（もちろんある程度の議論は行った上であるが）長い時間をかけて議論し続けるよりも、ひとまず良いと考えられる仕組みをつくりあげ、順次それを改善していくという発想が強いことが挙げられる。

また、教育改革の議論のあり方も影響しているだろう。ニュージーランドでは、いずれの政党も国民と共に教育をつくるという感覚が強いという。教育改革にあたり、始めに実現されるか否かが確定ではない案が国から示され、パブリックコメントが集められる。賛否はあれど、総論として賛成の方が多いとなると、より現実的な案が公表される。再びパブリックコメントを求め、一旦実現させる。実施されてからも、現場の教員が多く参加する委員会によってレビューされ、毎年どんどん変わっていく。そうした政治の姿勢や、教

育改革の手続きも、教育改革がスピード感をもって実現している背景にはある可能性が考えられる。

本研究は、ニュージーランドの大学進学で利用している大規模記述式テストを取り上げ、どう実施されているのかや、日本ではできなかったことがなぜ実現しているのかを考察した。社会における発想の違い等があるため、日本ですぐに実現するという類のものではないが、今後の日本での議論の一助となることを望む。

注

- 1) 本原稿は、東京大学高大接続研究開発センター内での発表をまとめた報告書に、加筆修正を行ったものである。

謝辞

インタビューに応じてくださった Dr. Rosemary Hipkins, NZQA のみなさん、教員のみなさん、訪問を受け入れてくれた学校現場に心より感謝申し上げます。

参考文献

- 青木麻衣子・佐藤博志 (2014). 『オーストラリア・ニュージーランドの教育』 東信堂
- 新井清佳・大津起夫・宮埜寿夫 (2014) 「中国の大学入試試験（数学）とセンター試験（数学）の比較」 『大学入試研究ジャーナル』 **24**, 121–126.
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.) (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills. Methods and Approach*. Springer.
- Hipkins, R., Johnston, M., & Sheehan, M. (2016). *NCEA in Context*. NZCER Press.
- 文部科学省 (2020 年 2 月 7 日). 「記述式問題導入のための検討において指摘された課題（概要）」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20200207-mxt_daigakuc02-000004565_11.pdf (2020 年 7 月 21 日).
- 文部科学省 (2019 年 12 月 17 日). 「萩生田文部科学大臣の閣議後記者会見における冒頭発言」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20191217-mxt_kouhou01-000003280_2.pdf (2020 年 7 月 21 日).
- 七木田敦・ジュディス ダンカン (2015). 『「子育て先進国」ニュージーランドの保育』 福村出版
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers.
- 高井浩平・竹谷謙吾・森康久仁・須鎗弘樹 (2018) 「シーケンスアライメントを用いた記述式問題の採点支援システムの提案」 人工知能学会全国大会論文集, **32**, 2L405.
- 宇佐美慧 (2013) 「論述式テストを通した評価と選抜の信頼性に関わる諸要因の影響性についての定量的比較検討」 日本教

育工学会論文誌, **36**(4), 451－464.

渡邊雅子 (2015) 「大学入試でテストされる能力のタイポロジー：アメリカ，日本，イラン，フランスの大学入試問題比較から」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, **62**, 1－17.

山形伸二・繁耕算男 (2014) 「米国の競争性の高い大学における入学者選抜」『大学入試研究ジャーナル』 **24**, 97－104.

3 つのポリシーと大学属性との関係性の分析

齋藤 朗宏（北九州市立大学）

大学における 3 つのポリシーはここ数年でほぼ定着したと考えることができる。その内容は本来各大学の持っている教育理念等に基づくものであるべきだが、一方で、大学の持つ何かしらの属性の影響があることも否定できない。そこで本研究では、3 つのポリシーについて、設置区分など大学属性が与える影響を分析した。結果、地域性や規模、大学の設置区分において内容的な差異を見出すことができた。

キーワード：アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシー、テキストマイニング、コレスポネンシ分析

1 はじめに

1.1 3 つのポリシー

日本の大学における 3 つのポリシーは、平成 11 年 12 月の中央教育審議会(以下中教審)答申においてアドミッション・ポリシー（以下 AP）の重視が掲げられたことに始まり、平成 24 年度実施分の大学機関別認証評価において大学評価基準にディプロマ・ポリシー（以下 DP）、カリキュラム・ポリシー（以下 CP）が定められていることが盛り込まれるようになったこともあり、今では完全に定着したと言っても良い状況である。

こういった背景から、3 つのポリシー、特に AP に関する研究はここ 20 年程で大きく進んでいる。嶋野他(2004)における各大学へのアンケート調査報告を嚆矢とし、山村他(2014)による AP の効果検討があり、近年でも樽松・天野(2020)による国公立大学各学部の AP に関する内容分析など多岐に渡る。

こういった研究が行われる背景には、3 つのポリシーを定めることの難しさがあると考えられる。これらは中教審答申、大学機関別認証評価への導入を契機として導入が進んだものであり、大学自体がそもそも備えていたものとは言いがたい。言い方を変えれば、カリキュラムや入学。卒業の基準が先に存在し、後からそれに合わせて 3 つのポリシーを付け加えているということになる。

1.2 研究の目的

そこで本研究では、特に大学属性に注目し、3 つのポリシーと属性との関係性を明らかにする。この研究を通して、各大学が、それぞれの立ち位置を踏まえた 3 つのポリシーを検討するための材料を提供することを目的とする。

2 方法

2.1 分析用データベース

本研究では、齋藤(2020)において作成した 3 つのポリシーに関するデータベースに大学の設置区分や所在地、地域区分や学生数といった大学の情報を加えたものを分析対象とする。同研究では、収集対象のデータは以下のように定義している。

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 3 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。

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、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。

また、その結果国立 50 大学、公立 35 大学、私立 319 大学の 404 大学が分析の対象となっていた。

2.2 コレスポネンシ分析

3 つのポリシーそれぞれについて、主要な単語と国公立区分との間でのコレスポネンシ分析を行った。この分析には KH Coder 3.00(樋口, 2004)を用いた。

2.3 属性と内容の集計

全学の 3 つのポリシーをすべて公開している 245 大学について、地方区分や設置者、学部生数の多少などと 3 つのポリシーに含まれている内容から集計を行い、特徴的な組み合わせについて検討を行った。尚、

3 つのポリシーに含まれている内容については、齋藤(2020)で用いた出現単語のクラスター分析によって求められた分類を用い、それぞれのポリシーにその内容が含まれているか否かで判断している。それぞれ以下の通りである。

AP1：基礎学力を中心とした定型的な内容。AP2：精神に関連する内容。AP3：能力活用。AP4：思考力と表現力。AP5：選抜方法。AP6：学修の目的意識。

CP1：建学の精神について。CP2：実践力。CP3：人材育成。CP4：科目編成。CP5：成果と評価。

CP6：学びの形式。

DP1：思考力と表現力。DP2：課題解決。DP3：実践力。DP4：分析力。DP5：授与条件。DP6：教育目標。

2.4 相関の検討

学部学生数などの指標と単語の出現回数について相関係数を算出した。用いた単語は、齋藤(2020)で抽出した出現頻度上位のものである。

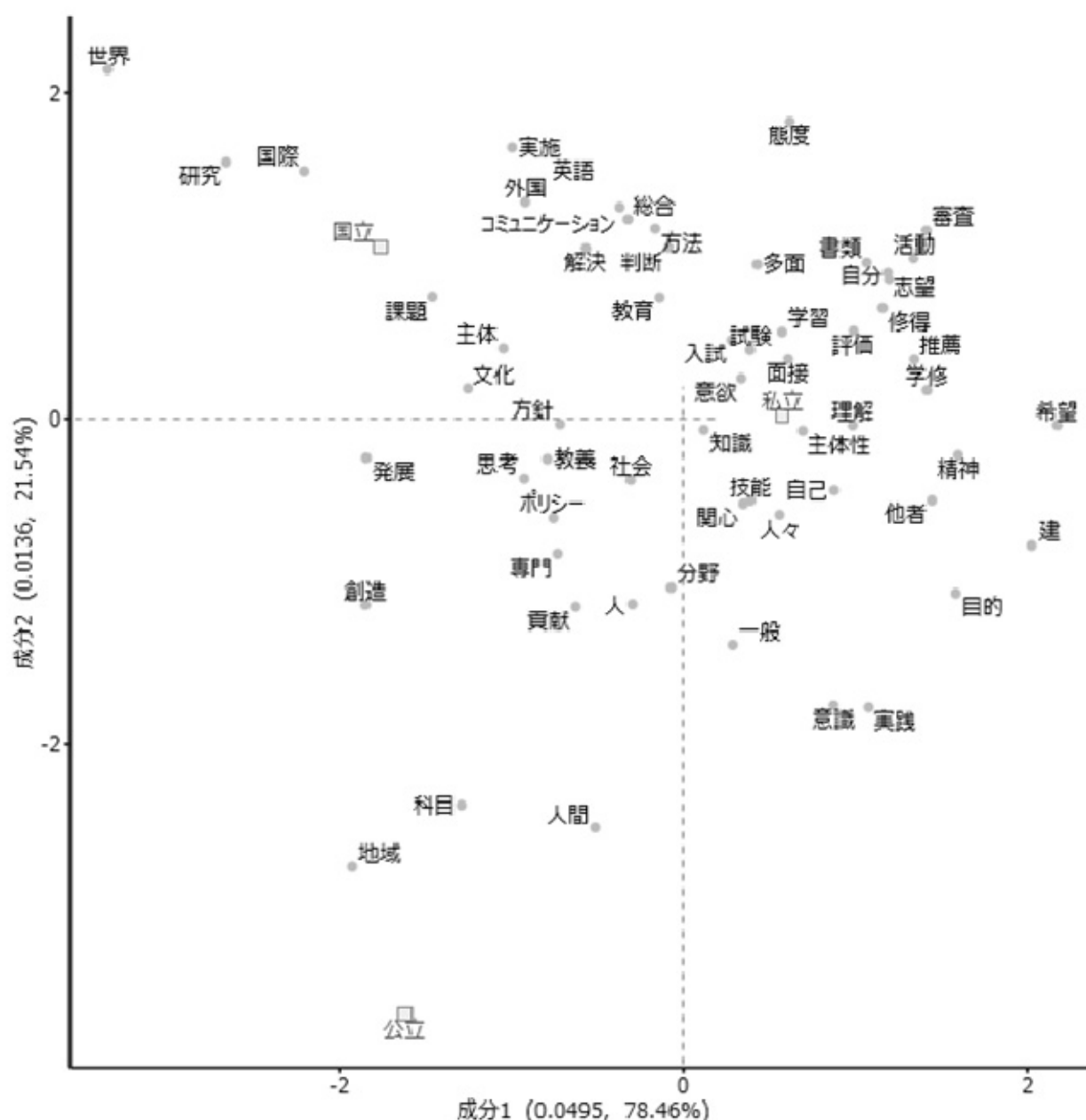


図 1 2019 年における国公立大分類別×AP のコレスポンデンス分析

3 結果と考察

3.1 コレスポネンダンス分析

国公立大分類と3ポリシーそれぞれとのコレスポネンダンス分析の結果は図1から3の通りである。

図1の結果より、横軸左側は「世界」「地域」「研究」「創造」といったキーワードが並び、実現したいことを指しているようだ。一方右側は、「審査」「活動」「志望」など入学時に問われることが中心となっている。それらに加えて、「精神」のような私立大学

特有の内容が示されているのが特徴である。

縦軸では、上側に「世界」「国際」「英語」、下側に「地域」があり、グローバルとローカルが中心的な解釈と言えるが、一方で上側の「態度」、下側の「意識」「実践」「科目」などは明確な解釈が難しい。

国公立大学とキーワードの組み合わせでは、「地域」「貢献」の公立に、「世界・国際」「研究」の国立、私立は「建学の精神」また具体的な入試に関する言及が多いという点が特に目立つ特徴である。

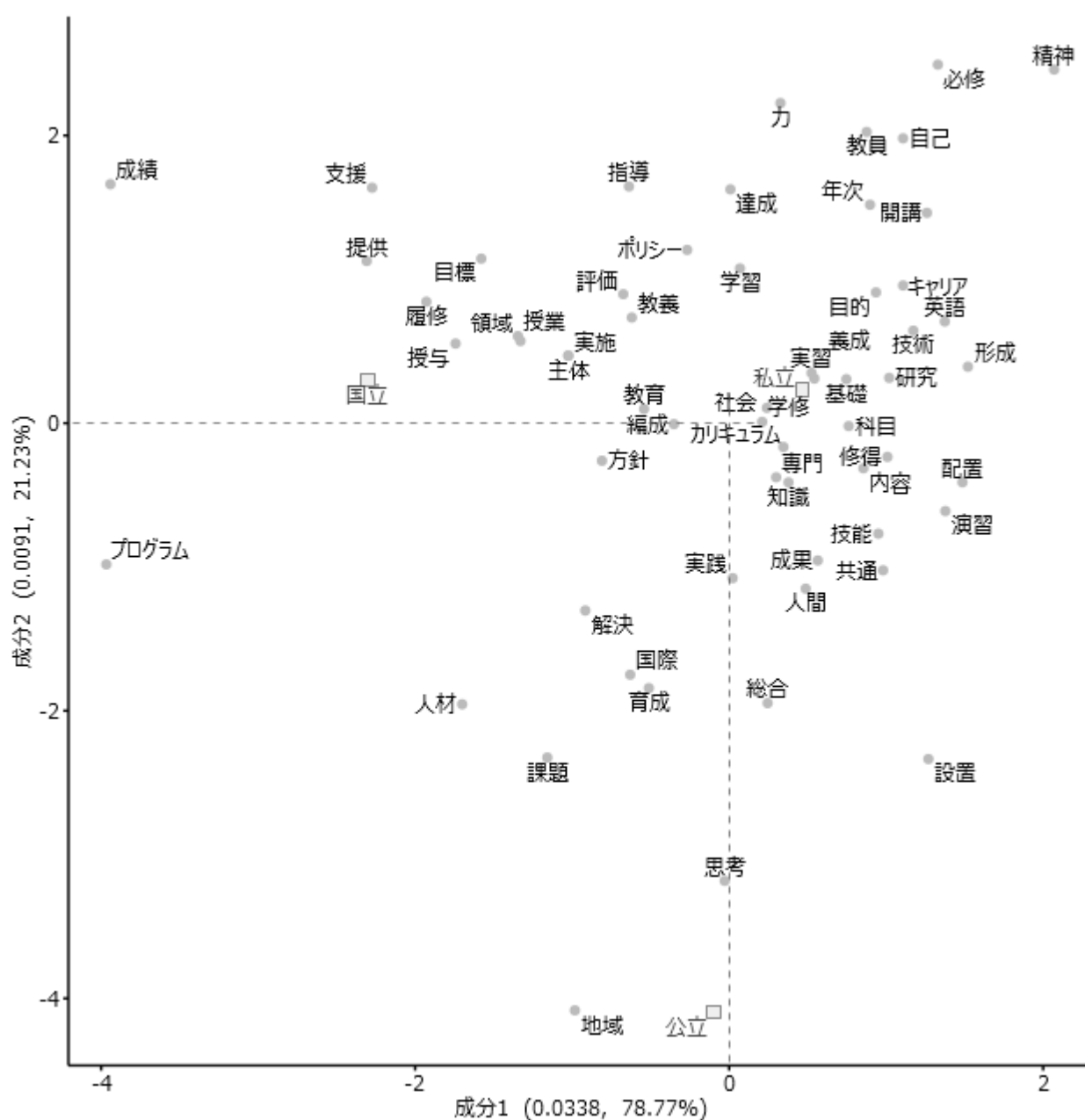


図2 2019年における国公立大分類別×CPのコレスポネンダンス分析

図 2 より、横軸左側には「成績」「プログラム」「支援」「提供」などが並び、右側には「必修」「演習」といったキーワードが見られた。どちらも大学として提供しているものという意味では同じだが、左側には「課題」「解決」付置されたのに対して、右側には「キャリア」「養成」などが見られ、左側が育成する人材の社会におけるあり方に言及し、右側では自己実現が中心になっているという解釈が可能である。

縦軸では、下側に「地域」「思考」「課題」など、上側に「必修」「教員」「指導」などがあり、学生が身につけるべき能力と大学としての支援内容という対比になっているようだ。

国公立大学との組み合わせでは、やはり「地域」「課題」「解決」の公立、「成績」「授業」の国立という傾向が見て取れた。私立は「キャリア」「実習」が近く、「建学の精神」はここでも特徴的であった。

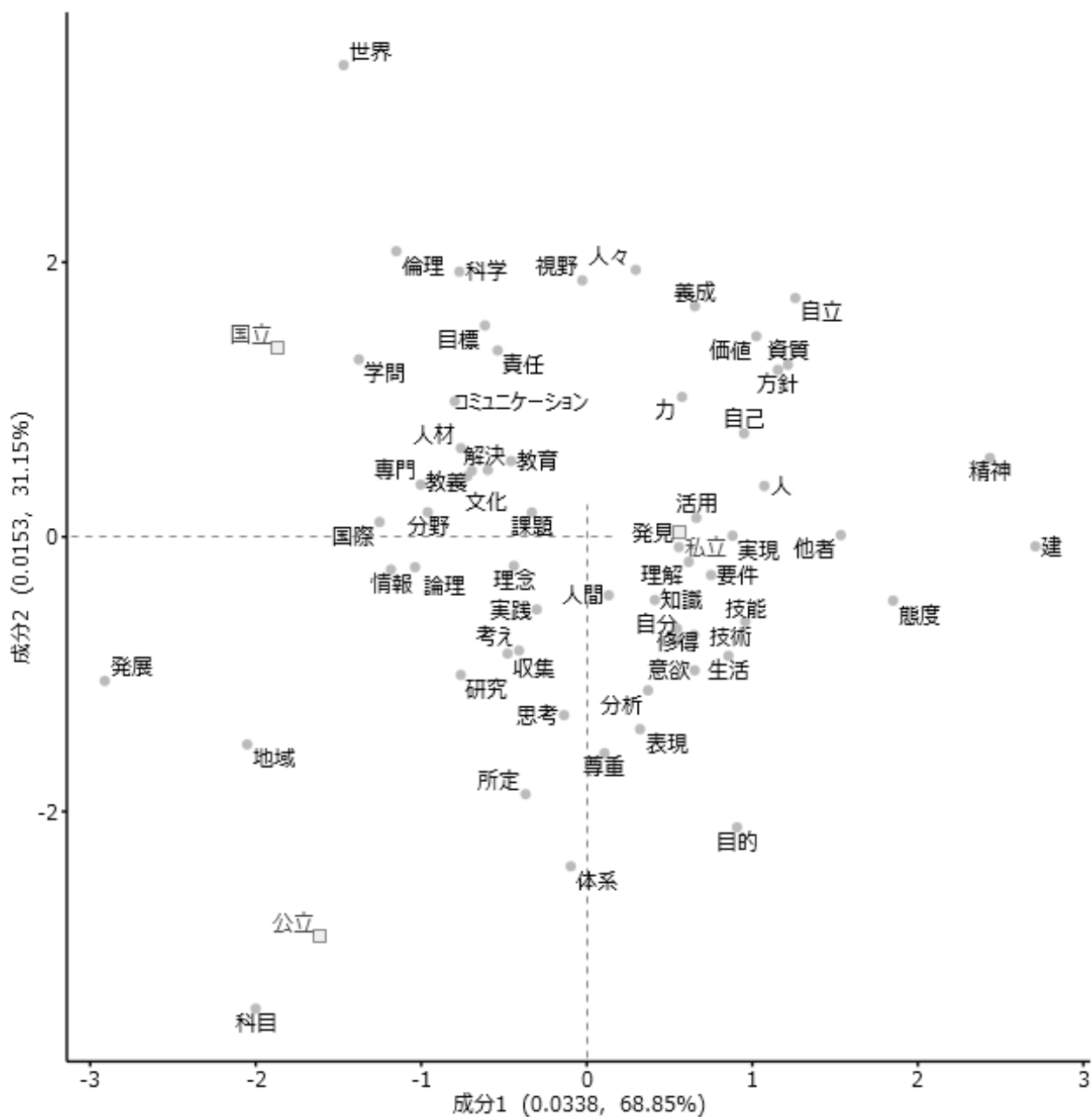


図 3 2019 年における国公立大分類別×DP のコレスポンド分析

図 3 より、横軸左側では「発展」「地域」「国際」が、右側には 3 ポリシー全体を通して私立大学に特徴的な「建」「精神」を除くと「態度」「自立」「他者」などが並んだ。これらから、CP と同様に、左側が人材の社会におけるあり方、右側が自己実現を中心としていると解釈できる。

一方縦軸では、下側に「目的」「体系」「尊重」などが、上側に「人々」「視野」「科学」などが見られた。必ずしも一定の方向性を示しているとは言えない

ため、明確な解釈は難しいが、強いて挙げるのであれば、下側では「意欲」などの姿勢も含めたあり方を示しているのに対して、上側ではより具体的な能力を示しているという解釈があり得る。

DP においてもやはり「地域」が特徴的な公立大学と「建学の精神」に特徴のある私立といった傾向は変わらず、国立大学については、「世界」「専門」「学問」といった単語に特徴が見られた。

表 2 8 地域区分と 3 ポリシーの各内容に関する記述を含む割合

	北海道・東北	関東	中部	近畿	中国・四国	九州
AP1：基礎学力	83%	77%	72%	71%	68%	72%
AP2：精神	42%	48%	53%	47%	32%	40%
AP3：能力活用	83%	74%	75%	59%	68%	52%
AP4：思考力と表現力	50%	53%	39%	49%	36%	44%
AP5：選抜方法	17%	40%	39%	39%	25%	24%
AP6：目的意識	67%	63%	56%	55%	39%	40%
CP1：建学の精神	21%	35%	22%	39%	11%	8%
CP2：実践力	54%	68%	47%	63%	68%	76%
CP3：人材育成	58%	62%	50%	63%	<u>75%</u>	<u>40%</u>
CP4：科目編成	96%	79%	86%	86%	82%	92%
CP5：成果と評価	67%	65%	78%	61%	64%	64%
CP6：学びの形式	46%	49%	36%	45%	29%	40%
DP1：思考力と表現力	<u>42%</u>	58%	47%	61%	54%	<u>84%</u>
DP2：課題解決	58%	<u>65%</u>	72%	71%	64%	<u>88%</u>
DP3：実践力	33%	<u>58%</u>	<u>28%</u>	55%	46%	56%
DP4：分析力	29%	33%	50%	39%	25%	52%
DP5：授与条件	83%	89%	86%	84%	82%	88%
DP6：教育目標	71%	73%	61%	67%	57%	64%
合計	24	81	36	51	28	25

3.2 属性と内容の集計

まず 8 つの地域区分とポリシーの含む内容についての集計を行った。その結果は表 1 の通りである。ここで、たとえば AP1 の関東は 77% となっており、これは関東地方の大学で AP1 に関する記述があったのは 77 % ということである。特徴的な組み合わせについては下線を引いている。

九州地方においては、DP1 と DP2、思考力と表現

力や課題解決に関する記述の割合が極めて高くなっている。また、中国・四国地方では CP3、人材育成に対する言及率の高さが見て取れる。

九州地方の思考力と表現力、課題解決に着目してより詳細に見るために、大学ごとの単語の平均出現頻度を確認すると、「コミュニケーション」では全国平均 0.53 回なのに対して九州地方の大学では 0.76 回、以下同様に、「論理」は 0.33 回に対して 0.6 回、「解

決」では 1.07 回に対して 1.6 回, 「思考」は 0.82 回に対して 0.88 回となり, 特に思考を除く 3 つのキーワードの九州地方の大学における出現頻度は, 他の地方よりかなり明確に高くなっており, ある程度地域性はありそうである。ただ一方で, DP1 と同じく思考力と表現力を扱っている AP4 は九州地方の大学において, 特別高いと言える値を示していない。これらの点から, DP において思考力や表現力への言及している回数が多いからと言って, 九州地方の大学において思考力や表現力が重視されていると言えるわけではな

い。

よって, 何故言及件数が多くなっているのか明確に示すことはできないが, 3 つのポリシーを制定する際には, 他大学の事例を参考にするケースも少なくないようだ。飽くまでも仮説の域を出るものではないが, たとえば, 近隣の大学を参考にした結果, 多くの大学が参照元とした大学の DP において, 思考力と表現力に関する言及件数が多かったといった可能性が考えられる。

表 2 各種属性と 3 ポリシーの各内容に関する記述を含む割合

	学部生数		大学院生数		三大都市圏内外		設置者		
	~5000	5000~	~500	500~	圏外	圏内	国立	公立	私立
AP1: 基礎学力	69%	81%	71%	85%	73%	75%	86%	82%	71%
AP2: 精神	44%	48%	<u>49%</u>	<u>31%</u>	<u>37%</u>	<u>51%</u>	<u>24%</u>	<u>18%</u>	<u>52%</u>
AP3: 能力活用	65%	74%	66%	79%	70%	68%	86%	76%	65%
AP4: 思考力と表現力	44%	50%	48%	42%	42%	51%	43%	59%	47%
AP5: 選抜方法	<u>26%</u>	<u>45%</u>	33%	38%	24%	41%	41%	29%	33%
AP6: 目的意識	52%	60%	<u>59%</u>	<u>44%</u>	48%	62%	<u>43%</u>	<u>41%</u>	<u>59%</u>
CP1: 建学の精神	28%	25%	<u>31%</u>	<u>12%</u>	<u>13%</u>	<u>38%</u>	<u>5%</u>	<u>0%</u>	<u>34%</u>
CP2: 実践力	66%	59%	65%	58%	65%	62%	59%	59%	64%
CP3: 人材育成	60%	57%	58%	63%	58%	60%	65%	76%	57%
CP4: 科目編成	85%	84%	88%	75%	90%	81%	73%	94%	86%
CP5: 成果と評価	62%	72%	64%	75%	64%	67%	<u>81%</u>	<u>53%</u>	<u>64%</u>
CP6: 学びの形式	41%	46%	46%	33%	36%	48%	<u>27%</u>	<u>53%</u>	<u>45%</u>
DP1: 思考力と表現力	55%	61%	59%	54%	59%	57%	51%	65%	58%
DP2: 課題解決	65%	74%	69%	67%	70%	68%	65%	65%	70%
DP3: 実践力	53%	44%	49%	48%	46%	51%	46%	47%	50%
DP4: 分析力	35%	41%	37%	40%	40%	36%	38%	41%	37%
DP5: 授与条件	85%	87%	87%	85%	82%	89%	89%	82%	86%
DP6: 教育目標	65%	69%	<u>64%</u>	<u>79%</u>	64%	69%	<u>84%</u>	<u>59%</u>	<u>64%</u>
合計	144	101	193	52	107	138	37	17	191

その他の属性と内容との集計結果は表 2 の通りである。これらの属性以外にも, 教員数や教員一人あたりの学生数についても分析を行ったが, あまり関係性は見られなかったため, ここでは省略している。学部生数については, AP5 との関係が特徴的である。大規模大学ほど選抜方法に言及する割合が高いことを示しており, 規模の大きさから多様な選抜方法を取っ

ていることを示唆していると思われる。

大学院生数についてはかなり明確な差が見られた。特に建学の精神に関連する部分が多く, これは後述の通り私立大学において言及されることが多い内容である。学部学生数以上に, 大学院生数において国公立大学は私立大学より多い傾向があり, その影響が見られたものと考えられる。

3大都市圏内外は、東京 70km 圏、大阪と名古屋の 50km 圏の中に入っているか否かであり、都市部の大学と地方の大学との区別のために用いている。AP2 と CP1 において顕著な差が見られた。これは、都市部に私立大学が多いこと、また、都市部においては大学の選択肢が多様であるため、より差別化を図る必要があることが影響していると思われる。

設置者は、国立、公立の大学数が少ないこともあり、結果が不安定になっている部分もあるが、より明確な差が数多く見られた。先述の通り、AP2、CP1 という建学の精神に関わる部分は私立において言及されている割合が高い。私立大は、設立した個人、団体の意思が教育に反映されることが多いということであろう。また、DP6、教育目標に関して DP で言及している割合は国立において高かった。DP で教育目標について言及しているということで、学位授与において、その教育目標を達成しているかを国立大学では重視しているということになる。国立大学、公立大学、私立大学それぞれ設置の目的には違いがありこの結果はその違いを反映しているものと思われる。

最後に属性と単語の出現回数との相関を求め、その中で相関係数が 0.4 を超えた組み合わせについて取り出して確認した。結果、AP における「世界」と大学院生数との相関が 0.48、教員数との相関が 0.43 となった。また、同じく AP における「研究」と大学院生数との相関が 0.44、教員数との相関が 0.43 であった。大学院生が多く在籍し、教員数も多い程言及されやすいということは、将来の研究への意識の強い大学では、学部入学段階から入学者にその資質を求めているということの意味していると思われる。

4 まとめと今後の課題

コレスポンデンス分析の結果より、単語の付置、軸の出現の仕方に若干の違いはあるものの、国公立大学と単語との組み合わせで言えば、3 ポリシーは、どれも単語の出現の構造において似通っていることが見て取れた。

内容と属性を組み合わせた集計の結果からは、特に地域性や学生数、すなわち規模が内容に与える影響が見て取れた。

今後の研究上の課題としては、より多くの属性に関して分析の対象とし、特徴的な属性と内容との組み合わせを発見すること、また、内容分類に関する再検討などが挙げられる。

参考文献

- 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.
- 樽松理樹・天野哲彦(2020). 「テキストマイニング技術を用いたアドミッション・ポリシーの分析」『大学入試研究ジャーナル』 **30**, 80－85.
- 齋藤朗宏(2020). 「3 つのポリシーの連携に関する分析」『大学入試研究ジャーナル』 **30**, 74－79.
- 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

入試改革の高等学校への影響

——高等学校進路指導担当教員対象の4年間のヒアリング調査を通して——

福島 真司, 日下田 岳史 (大正大学)

2012 年文部科学大臣から「大学入学者選抜の改善」等が諮問されてから 8 年間余りの諸審議を経て大学入試共通テストが実施されることとなり、高大接続改革は大きな節目の時期を迎えた。この間、2014 年のいわゆる「高大接続改革答申」で示された学力の 3 要素を評価するための様々な施策が打ち出され、大学、高等学校は、この対応に追われてきたとも言える。本稿は、高等学校にフォーカスし、2016 年度より継続している進路指導担当教員のヒアリング調査を考察した結果、制度の変化に常に翻弄され、様々な困難な状況にありながらも、生徒の進路先の確保を最優先に対応を進めてきた高等学校の実態を明らかにした。

キーワード：高大接続改革、私大定員管理厳格化、高等学校進路指導教員、ヒアリング調査

1 はじめに

2012 年 8 月平野博文文部科学大臣（当時）からの諮問事項「大学入学者選抜の改善をはじめとする高等学校教育と大学教育の円滑な接続と連携の強化のための方策について」に対し、約 2 年半後の 2014 年 12 月、中央教育審議会は「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」を答申し、これに基づき、翌 2015 年 1 月文部科学省「高大接続改革実行プラン」がとりまとめられ、高大接続改革の実現に向けた具体的方策の検討が進むこととなった。その後、1 年を経て、2016 年 3 月高大接続システム改革会議「最終報告」が公表され、2017 年 1 月文部科学省高大接続改革プロジェクトチーム「高大接続改革の動向について」で示された方向性は、同年 7 月文部科学省「高大接続改革の実施方針等の策定について」で実施方針が策定され、一連の高大接続改革を明示的に表す象徴とも言える「大学入試共通テスト」が実施される 2021 年度入試を迎えることとなった。

高大接続改革は、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革であり、2014 年中央教育審議会答申で示された学力の 3 要素をバランスよく育むことが要諦とされている。大学入学者選抜においては、共通テストに関し、従来の択一式問題から記述式問題の導入や「英語」の試験での 4 技能評価を取り入れるための外部検定試験（以下、外部試験と呼ぶ）の導入が大きな目玉となった。一方で、個々の大学が実施する個別の入試においては、学力の 3 要素の評価や、AO 入試、推薦入試等の早期大学合格者の学修意欲を損なわないための新たなルールが策定された。すなわ

ち、AO 入試を総合型選抜、推薦入試を学校推薦型選抜とリフォームし、学力の 3 要素を評価出来る内容にすることや出願・合格発表時期の制限が加わり、一般選抜においては、学力試験以外の多面的な評価方法も求められることとなった。その 1 つとして、e ポートフォリオの高等学校への導入と大学入試での活用が注目されることとなった。

ところが、2021 年度入試を目前に控えた 2019 年 11 月「大臣メッセージ（英語民間試験について）」において共通テストでの英語の外部試験の導入延期が公表され、同年 12 月「萩生田文部科学大臣の閣議後記者会見における冒頭発言」において共通テストでの記述式問題の導入を見送ることが公表された。

この間、高等学校の進路指導担当教員はどのような思いを持って、どのような対応をしてきたのだろうか。本稿は、一連の高大接続改革を巡る動きが高等学校に与えた影響について、高等学校教員を対象としたヒアリング調査を考察することで明らかにするものである。

なお、本稿で取り上げる高等学校は、東京 23 区内に所在するいわゆる「中堅私立大学」である A 大学の志願者を毎年度一定数持つ、主に東京都及び東京近隣の高等学校である。これらの高等学校は、高大接続改革のみならず、2014 年 12 月に閣議決定された「まち・ひと・しごと創生総合戦略」を受けて検討され、文部科学省高等教育局私学部長と日本私立学校振興・共済事業団理事長が連名で学校法人理事長宛に通知した「平成 28 年度以降の定員管理に係る私立大学等経常費補助金の取扱について（通知）」に端を発する東京 23 区内の「私大定員管理厳格化」にも、大きな影響を受けている高等学校である。本稿では、高大

接続改革のみならず、私大定員管理厳格化の高等学校に与えた影響についても、併せて考察する。

2 本稿で取り扱うデータの概要

2.1 対象とする高等学校

東京 23 区内に所在する私立 A 大学は、毎年度、過去 5 年間の合計志願者数が一定程度を越えて¹⁾ A 大学と関係性が深い高等学校を 10 校程度ピックアップし、ヒアリング調査を行っている。このヒアリング調査は 2016 年度から毎年度実施しているが、大学の PR のためのいわゆる「高校訪問」とは異なり、アポイントメントを取る段階から、調査趣旨を伝え、進路指導主任等に対応を依頼し、当日は A 大学学長名での調査協力依頼文を持参し、1 校あたり 60 分間から 120 分間をかけて実施しているものである。

過去 5 年間の対象高等学校数は、以下の通りである²⁾。2019 年度は 2 月から 3 月に 14 校の訪問を予定していたが、新型コロナウイルス感染症の拡大による高等学校の休校や、政府の都道府県をまたいだ移動の自粛要請のため、4 校にとどまることとなった。

表 1 ヒアリング調査対象高等学校数

校数	東京	千葉	埼玉	茨城	新潟	合計
2016年度	2	3	2	1		8
2017年度	7	2	2			11
2018年度	3	2	2	1	1	9
2019年度	2	1	1			4
合計	14	8	7	2	1	32

2.2 調査時期

2016年度調査は11月から12月にかけて実施したが、この時期は、一般的に最も入学定員の多い一般入試の志願動向等が未定の時期であるため当該年度の入試の評価が困難なことや、訪問時に高等学校側から得た都合の良い訪問時期に関する情報を勘案し、2017年度調査以降は、2月から3月にかけて実施している。

2.3 ヒアリング調査の内容

調査は、半構造化面接法を用いている。すなわち、あらかじめ用意した質問内容に加え、テーマに沿って自由度のあるヒアリングが出来るように配慮した。

あらかじめ用意した部分は、A 大学の入試日程、入試科目、選抜方法に関する評価や教学内容に関すること、A 大学のブランド力や信頼度に関すること等、主に A 大学に関する質問が大部分を占める。一方で、高大接続改革や私大定員管理厳格化等の進路指導を取り巻く環境に関するヒアリングについては、それらを

テーマとして扱うことを示唆し、こちらから毎年度同一の話題を挙げながらも、それ以外の内容についても自由に話をしてもらうことで、可能な限り、個々の高等学校の置かれている状況に即した内容が導き出されるように配慮した³⁾。すなわち、この質問部分で回答された内容は、当該高等学校において進路指導の責任ある立場にいる者が感じている、忌憚のない意見と捉えることができるのではないかと考えた。

なお、本稿で取り扱うのは、高等学校からの回答のうち、A 大学に関する内容を除いた、高大接続改革や私大定員管理厳格化等の進路指導を取り巻く環境に関する部分のみである。

3 調査結果

3.1 2016 年度調査結果と考察

2016 年度調査実施時点では、まだ、高大接続システム改革会議「最終報告」が公表されておらず、高大接続改革がどのようなものになるのか明確ではない状況であった。一方で、私大定員管理厳格化については、すでに前年に前掲した通知が出され、東京 23 区内の大学にとっては、大きな衝撃と共に、至急の対応を迫られている時期である。

表 2 2016 年度のヒアリング内容

① 全体的な対応状況等

- ・ 既に、校内でも総合的なテストを導入している。
- ・ 各教科で対応を始めている。
- ・ やっと対応を始めたところである。
- ・ 特に対応していない。
- ・ 文科省から明確な方針が出ていないので対応できない。それよりも、教育課程の変更に伴うカリキュラム編成に、先に対応しなければいけない。今後も、周囲の状況を見ながらの対応になる。

② 英語の外部試験の導入

- ・ 英語については、外部試験対応をせざるを得ない。外部試験を受験する経済的な負担感は、生徒もそれほど感じていないのではない。
- ・ 英語の外部試験は、現在、希望者のみに対応している状況である。
- ・ 英語の外部試験対策を始めたところである。
- ・ 英語の外部試験については、GTEC for Student を実施した。生徒には、経済的な負担感はない。

回答された内容からは、高等学校による差異はあるが、多くの高等学校で、ようやく対応を始めた、あるいは、始めようとしているという状況が看取され、今後の文科省からの指示次第という様子見な状況も窺

われた。一方で、英語の外部試験については、導入が進みつつある状況であり、これは一部の国公立大学が、個別試験において、外部試験を既に導入していたことが要因と考えられる。

なお、2016 年度調査では、私大定員管理厳格化については、話題に上らないか、こちらから水を向けても、「大学は定員管理が大変ですね」といった反応がある程度であり、大きな影響は感じられなかった。

3.2 2017 年度調査結果と考察

2017 年度調査では、前年と状況は一変する。まず、英語については、表 3 のような状況となっている。外部試験について、「実用英語技能検定」（以下、英検）のシェアが大きかったところ、「Global Test of English Communication」（以下、GTEC）に切り換えたり、GTEC を新規に受検するという高等学校の声が多数聞かれた。外部試験への抵抗はなく、ポジティブに捉えている状況が理解される。

表 3 2017 年度のヒアリング内容（英語外部試験）

- ・ 英検を年 3 回受検させているが来年度より GTEC に変更。大学入試改革に合わせた変更。
- ・ 現在は英検を年 2 回実施している。2018 年度入学者から、英検と GTEC を併用。
- ・ 年 2 回英検を受検させているが、GTEC への切り替えを検討。
- ・ GTEC を全員受検させている。英検は希望者のみ。受益者負担ではあるが、無償化施策により受験しやすくなっている。英語外部試験の導入は歓迎する。
- ・ GTEC は年 1 回全員必須で受験させている。英検は希望者のみ。
- ・ 当県はベネッセとのつながりが深いので、一斉に GTEC を受けさせる動きが起こりそう。
- ・ 次年度から、英検、GTEC、どちらかの全員義務化を検討。
- ・ ALT の活用が急務。英語に触れる機会、使う機会を増やすことが重要。
- ・ 英語を強化している。その結果、生徒がアクティブになったと感じる。

また、この年度から、訪問した殆どの高等学校で話題になり始めたのが「e ポートフォリオ」である。東京都は教育委員会が主導し、2018 年度入学生から半ば強制的に導入を推進しているとの声も聞かれ、慌てて対応を迫られている様子が語られた。これは別の機会に、神奈川県でも同様の状況であることを聞いた。

一方、千葉県や埼玉県は、公立か、私立かによる差はあるが、ある程度各学校に対応を任されており、対応に苦慮している様子が窺われた。

e ポートフォリオに関する内容を表 4 に抜粋して記載したが、分量が膨大であるため、その全てを掲載することは不可能である。中身も、e ポートフォリオの導入への対応に関するもの、システムの具体的な選定に関すること、e ポートフォリオの導入に合わせたアクティブラーニングの導入等の教学内容に関すること、生徒の入力の指導や内容に関すること、セキュリティも含めた情報の扱い方の課題に関すること、大学が記載内容をどのように評価するのか、定性的な評価での公平性の担保等の入試での活用に関すること、そもそもの e ポートフォリオのあり方に関すること等、多様な面から不安や負担感が主に語られた。特に、大学側が 3 ポリシーを明確にする中で、志望大学のアドミッション・ポリシー（以下、AP）等に合致した活動履歴が評価されると予想されるが、早期に志望大学を決めて活動を行った方が有利になるため、できるだけ早期に志望大学を決定しなければならないことを危惧する声は、深刻である。一方で、学力面以外が可視化され、評価されることへの期待や、中学から高校、大学、企業へと情報が引き継がれることで、就職活動等に影響が生まれることを期待する声も聞かれた。

表 4 2017 年度のヒアリング内容（e ポートフォリオ）

- ・ 新学年から e ポートフォリオの導入を実施しなければならないため、急ぎ対応を検討中。
- ・ 本校でも、本格的に e ポートフォリオの導入が発表になったので、その対応のため、定期的な会議を持つことになった。文科省の動きが思ったより早いと感じる。
- ・ ベネッセの「Classi」を既に使用しており、生徒の積立金で費用をまかなっている。スマホもタブレットも持っていない生徒が希にいますので、その対応をどうするか。貸与するにしても、補助金が出るかもわからない状況。
- ・ e ポートフォリオの導入によって、AO 入試に最も影響があるのではないかと考える。大学がどのように活用していくのか興味がある。
- ・ 大阪大学のような上位大学でさえ入試ミスを起こす中、大学が e ポートフォリオの中身を正確に判断することが、実際に可能なのか。
- ・ 対応に大変苦心している。勉学に励んでいた生徒と部活に励んでいた生徒について、どのように表記すれば平等なのか。

表 4 (前ページからの続き)

- ・ 全授業でアクティブラーニングを導入しているが、その中での「気づき」を全て記入させるのは難しい。ただ、国立大学も A0 入試、推薦入試の比率を 30%に上げると言っている以上、高校側も対応しなければならぬので、根本的にやり方を検討しなければならない。
- ・ 大学入試での活用について、志望大学から提示された AP に示される活動経験について、どの段階で内容を満たせばいいのかわからない。また、3 年次に必要な活動経験を示されても、1 年次からの積み上げが必要なので、間に合わない。そうすると、進路先を早く決めなければ、活動経験の積み上げができないという問題も起こる。同系統の学部であれば同様の活動経験が求められるのか等、そのあたりも全く示されていない状況なので、生徒にどのような経験を積みませればよいか困惑している。
- ・ 生徒に「気づき」を記入するように指示しても、学力的にかなり上位の生徒しか記入できない。授業中に全て記入させることも難しい。目の前で記入するような強制力をもった指導が必要である。強制力を働かせ自覚のない生徒に自覚を促し、気づきのない生徒に気づきを与え、成長させることが高校教育とわかってはいるが。
- ・ 自分から率先して記入しようという生徒は少なく、生徒主導で e ポートフォリオを進められないため、教員負担は増える。また、システムがしっかりしていないと、記載内容が貧弱になるのではないかと。うまく対応しないと 2021 年度入試には間に合わないし、2024 年度の新課程にも対応できない恐れがある。
- ・ e ポートフォリオは誰のために活用するものなのか、目的が明確でないと感じる。
- ・ e ポートフォリオの導入によって、模試の結果等、生徒が今まで見られなかったものが見られるようになるのは良いこと。今後、保護者も内容を見ることができればよい。
- ・ 中学から高校、高校から大学への情報の接続が必要であると考え。最終的には就職活動まで活用するというのが良いと考える。

なお、当該年度は、2017 年 11 月と 2018 年 2 月に、大学入学共通テストの試行調査が、全国の約 2,000 校の高等学校の参加のもとで実施された年度でもあったため、そのことに関するコメントも聞かれた。内容

は、試行調査の問題が難しかったため、「地頭が良くないと対応できないレベルのテストであった。県立のナンバースクールは対応できてきも、本校ではなかなか対応できない。このままではエリートを見分けるための入試になってしまうのではないかと。そのような生徒を本校で育てることは可能ではあるが、膨大な時間がかかるし、環境要因もあり、実際には簡単にはいかない」等、大学入試改革によって、進路指導のみならず、高等学校の教育自体を変えないと対応が難しいというものである。これは正に、文部科学省がめざすところであるが、教育内容を変え、育成する人材の質を変化させるまでには、付け焼き刃的な対応ではうまくいかず、実際には多くの時間が必要とするが、新入試はそこまで来ているという焦りの声に他ならない。

なお、表 5 に示したが、私大定員管理厳格化についても、前年度と様相が大きく異なり、影響の大きさを痛感する声が、約半数の高等学校から聞かれた。ただし、そこまで影響はないとの声もあり、まだ、影響は全体には及んでいないという様子であった。

表 5 2017 年度のヒアリング内容 (定員管理厳格化)

- ・ 定員厳格化の影響で、今年度の入試は昨年度よりも厳しい状況である。
- ・ A0 入試、推薦入試について、数年前よりも厳しくなっていると感じる。これも定員厳格化の影響で、一般入試から、A0 入試や推薦入試に流れて受験生が多くなった分、合格者も絞られたのではないかと。一定程度上位の大学については昨年度より厳しくなった。
- ・ 定員厳格化により、こんなに実績が落ちるのか、という感じである。
- ・ 昨年度から、これまでだったら受かるはずの生徒が受からなくなったというのを感じており、今年度は安全校と呼ばれるランクの受験を増やすように指導している。しかし、経済的にミドル層の生徒が多いので、親御さんの家計も正直厳しくなっている。
- ・ 合格者の絞り込みの影響もあり、3 月の入試は可否の予想が立てづらくなっている。
- ・ 定員の厳格化については、補欠合格の繰り上げがなかったため、実感として感じている。ただし、その影響で、志望校を下げるということにはなかった。
- ・ 定員厳格化の影響は多少あったが、そこまで大きくはなかった。

なお、ヒアリング調査でも聞かれた一般入試から AO 入試、推薦入試へのシフトについては、近年の多くの高等学校進路指導部の方針と逆行する流れとも言えるため、前年度までの訪問で、進路指導部の方針として一般入試へのシフトを進め、ようやく浸透したという状況の数校にこれを聞いてみたところ、「10 年かけて、ようやく一般入試に向かう姿勢を作ったので、今更シフトさせるような揺り戻しは起こらない」との回答であった。

3.3 2018 年度調査結果と考察

2018 年度調査は、前年に引き続き、私大定員管理厳格化の影響が拡大した感がある。A 大学においても、日下田・福島（2020）、福島・日下田（2020）でも述べたように、志願者数が増加し、入学者の基礎学力検査や PROG テストのスコアの上昇や併願大学の変化、一方で、第 2 志望以下の入学者が増加する等の現象が明確になった。東京 23 区内の私立大学の入試の難化傾向は、多くの他大学からも報告された。

このような環境下において、英語の外部試験への対応については、GTEC のシェアの拡大が前年度に引き続き起こっている様子がわかった。一方で、GTEC を全校で導入した大規模私立高等学校では「受検場所の確保が難しい。1 学年約 800 人をタブレットの制限台数の 1 回 50 台等で回して実施するのは困難である。英検は運営を丸投げできるので実施が楽だった。GTEC を提供しているベネッセも改善策に着手しているようだ」と、シェアが拡大することで、新しい課題が生まれている状況が、いくつかの高等学校から聞かれた。しかしながら、英語の外部試験については、多くの高等学校で順調に進んでいる状況であった。

一方で、e ポートフォリオについては、導入を決定した高等学校では、導入するシステムの選定が終わり、導入し、使用を始めていた。具体的なシステムとしては、ベネッセが提供する「Classi」と、リクルートが提供する「スタディサプリ」が、多くの高等学校で導入されていることがわかった。都県によって異なるが、訪問した高等学校の話では、Classi を導入した高等学校の方が多数であるということであった。ただし、「まだ、検討中」という高等学校も散見された。

表 6 に 2018 年度調査で聞かれた e ポートフォリオに関する声を抜粋しているが、生徒に記入させる指導とチェックやレスポンスの負担感、教育効果としては理解するが、大学入試への活用を疑問視する意見や、入試で参考程度にしか見ない大学がある等、大学によって扱いが異なることへの不満、活用される可能性が

低くても記載内容が少しでも合否に影響を与えるのであれば、時間をかけて指導せざるを得ない高等学校現場の負担に関する声が多かった。

表 6 2018 年度のヒアリング内容（e ポートフォリオ）

- ・ 週 1 回から月 1 回の頻度で入力させている。行事のタイミングではない。今年度はとにかく蓄積させる方針で、分量は意識しない。今後は、内容の指導も必要だと考えている。
- ・ 上位コースの生徒は受験のためと考えているが、下位コースは意識が整わない。入学後すぐに始め、最初から習慣づけしないといけない。
- ・ 嘘は書かせないようにして、手探りで指導。先生にかなり負担で、チェックとレスポンスは大変であるため自宅で作業している者もいる。
- ・ 教員は休み返上で、土日に準備をしている。
- ・ e ポートフォリオの入試利用について、大学からの方針の発表が曖昧であり、入試での利用方法について、提出は求めるが参考にするのみや、学習計画の作成等も含め、ボーダーライン付近では活用するが点数化はしない等、対応がそれぞれである点は問題である。
- ・ 生徒に熱心にやらせても、結局あまり読まれない等、無駄な時間になる可能性もあるので様子見の状況。e ポートフォリオの入試での点数化は難しいのではないかな。
- ・ 大学の方が困っているのではないかな。推薦入試では使うのかもしれないが、一般入試では大学は活用しないのではないかな。使われるとしてもボーダーの受験生だけではないかな。
- ・ e ポートフォリオの書きぶりが入試に影響するなら、高等学校としては指導せざるを得ないが、果たして大学が利用するのかが疑問。都立高校の入試では自己 PR カードがあり、面接で使用されるが、結局、得点化はしてはいない。
- ・ 教育的効果は理解するが、入試利用には公平性が保たれないので反対。大学側は e ポートフォリオを読むことができず、方針を公表した大学のように参考にする程度になると思う。
- ・ e ポートフォリオの記載内容を利用して、大学入学後の教育に活かしてもらうのは賛成。ただ、このままでは、資格、大会記録等だけの記載が評価されるだけで、現行の調査書と変わらないのではないかな。

表 7 2018 年度のヒアリング内容（定員管理厳格化）

- ・ 模試の判定で合格圏の生徒が落ちる。滑り止めの大学でも落ちた生徒や、同じ大学を 5 回受験した生徒もいる。
- ・ 生徒や親には安全志向が強く、指定校推薦入試が若干増えた。高校入試の説明会で、保護者から指定校に関する質問が増えた。
- ・ ランクを下げて AO 入試や推薦入試で合格させる指導に変えている。保護者の意向もある。
- ・ 生徒は、一般入試後期日程まで努力して結果第 2 希望以下なら AO 入試で決めた方が良くと思うし、保護者も指定校を気にする傾向が高まっている。10 年以上一般入試まで努力をさせる方針を採ってきたが、方針転換せざるを得ない。
- ・ 不合格（補欠合格でもなく）から合格になった者は GMARCH クラスが多い。どの大学も 1.0 倍しか取れないので、ギリギリの線で合格を出していると感じている。
- ・ 補欠合格は残酷な制度であり、大変困っている。補欠の繰り上げ時期が、後ろ倒しになった。定員抑制の影響は大きい。
- ・ 去年より補欠の繰り上げ合格の連絡が遅くなっており、引越し等が間に合わない生徒もいる。下位の高校では、特進クラスでも推薦入試を受けたいという要望が保護者から多い。
- ・ 推薦入試の受験数は増加。保護者も、AO 入試・推薦入試を希望する流れになっている。多少希望の大学よりもレベルを落して受験を考える生徒・保護者は多い。
- ・ ここ数年浪人生が極端に増えている。2017 年度入試で浪人生が一気に増え約 250 人だった。2018 年度入試では進路指導の結果、150 名ぐらいになった。今年度は、学力の上位層が志望校を下げ、今まで合格してきたような学力の生徒が合格できなくなっている。

2018 年度入試では、私大定員管理厳格化の大きな影響を殆どの高等学校で聞くこととなった。県立高等学校であっても、大きな定員を抱える高等学校では 100 人単位で浪人生が出ていたり、保護者の意向もあり、一般入試をめざしてきた高等学校が AO 入試や推薦入試に指導をシフトせざるを得ない状況や、専門企業の模擬試験の合否判定が全く当てにならないケースや、定員を厳格に管理したい大学側の事情で、補欠合格者の繰り上げ合格が 3 月の末まで続き、保護者の複数大学への入学金支払等の追加負担が発生してい

る状況が起こっている。これらは、東京都及び東京近隣の高等学校からの怨嗟の声とも言えるもので、不安や不満の声が多数に上った。

高等学校の教員の中には、「個人的な意見であるが、ここで AO 入試、推薦入試にシフトするのではなく、一般入試をめざす指導を継続したい。一般入試に向けた指導をしても結果が出ないので、担任側も AO 入試や推薦入試にシフトさせたい気持ちにもなるが、ここで踏ん張らないと、より大学の序列化が強まった時には、本校から受かる大学がなくなってしまうのではないか。また、教員に、推薦入試の指導の方が一般入試より楽だという意識が高まると、一般入試の指導には戻れなくなる。一時的に進学実績が落ちてもここは踏ん張りどころであると考えろ」という力強い声も聞かれた。ただし、進学実績が落ちる過程では、多くの進路に思い悩む高校生や保護者が発生し、それをさらに指導したりケアするのも、高等学校の教員であるため、筆者もこれについては、大変胸の痛む想いである。

3.4 2019 年度調査結果と考察

これまで決定事項として進められてきた、大学入試共通テストでの英語外部試験導入の延期や、記述式問題の導入の見送りが 2019 年の 11 月、12 月に文部科学大臣より発表された。これまで、国の方針に従い苦悩しながらも、対応を進めてきた高等学校にはいかにかなりの衝撃であったのか、想像しつつ 2019 年度調査を実施した。

当該年度の調査は、前述したように、年度末に起こった新型コロナウイルス感染症の拡大の影響で、4 校のみの限定的な調査であったが、まず、英語外部試験導入の見送りについては、「これまで対応してきた生徒の努力は無駄にならないし、異なる検定を比較できるのかという公平性の観点からも疑問もあったため、延期の決定は妥当である。特に、進路指導に影響があるとは考えていない」、また、記述式問題の導入見送りについては、「数学は、記述式問題と同様の方法で求めた解答をマークしていただいただけであるので、影響はない。国語についても、記述式問題の配点が小さかったもので、大きな影響はない」との声に代表されるように、どの高等学校からも、影響は殆どないとの声が聞かれた。そのことよりも、「英語は文法・構文の理解がやはり大切であるので、配点比率を再検討すべき」や「国語の問題から小説がなくなることは、今後の国語の授業にとって、影響が大きいのではないかと」等の大学入試共通テストの作問における質的な問題を指摘する声が聞かれた。

一方で、私大定員管理厳格化の影響については、表 8 に示したように、前年同様、大きな影響を指摘する声が相次いだ。

表 8 2019 年度のヒアリング内容（定員管理厳格化）

- ・ 年々、大学入試が難化している印象がある。
- ・ 中堅以下の高校には影響があるが、上位校には影響がないためか、一橋・東工大・横浜国立の合格者が増えている高校もある。
- ・ 年々浪人生が増えている。
- ・ 浪人生は減少傾向が見られる。どこにも受からない生徒は、浪人ではなく専門学校へ進学する。また、本校の場合、人気がなくなっていた併設大学が受け皿として再浮上してきた。
- ・ 東京都内の大学が難化しているため、群馬や栃木、茨城の大学にまで志願者が広がっている。埼玉県北部地域の学校では都内の私大には受からないので、より北に行かせている。その際、北関東の私大と東京の私大では学科構成に違いがあるのでミスマッチが増加する可能性があり、進路先への不満にもつながっている。
- ・ 都内の大学で志望順位は低下している一方で、入学者の満足度は低下していない傾向にもあると聞かすが、これは都内にあるからだと考えられる。東京 23 区の外だと必ずしもそのような傾向ではない。
- ・ 「実力のある子は都内へ進学、そうでない子は地方の大学へ進学」という国の方針としか思えない。これで地方創生につながるのか。東京に行けないから地元千葉、千葉も無理なら埼玉、関東が無理なら地方へ。千葉県でも、東京に近い大学から埋まっている感じがおり、本校のような進学校でも下位に位置する高校は、指導が本当に厳しい。

特に、従来は、何とか東京都内の大学に進学できた層が、東京都内には進学できなくなり、その場合はまず地元の大学を狙うが、そこにも上位大学から志望校のランクを落として出願してくる受験生が殺到して、はじき出され、北関東一円の大学に進路先が広がっているという状況が、東京に隣接する 2 県の高等学校から聞かれた。浪人が増加している高等学校もあれば、東京都内に進学したいがために、大学進学をあきらめ専門学校に進学する者もいると聞いた。

この結果、東京近隣の高校生が、地方の大学に進学することになれば、「まち・ひと・しごと創生総合戦

略」は成功と言えるのかも知れないが、統計的な数字としての進学動向の裏側には、これらの政策の過渡期に、たまたま大学受験を迎えることとなった生身の高校生、保護者、そして、苦悩しながら進路指導を日々行っている高等学校の教員の姿があることを、決して忽せにしてはならないと考える。また、これが一時的な成功なのか、恒久的な成功と言えるのか、時間をかけて見極める必要がある。

4 おわりに

以上、これまで述べてきた考察をまとめると、2012 年度に端を発した高大接続改革を取り巻く諸政策は、高等学校の進路指導に対し、次のような影響を与えたことが明らかになった。

- ① 高等学校の教員は、時々に出される政策の変化に対応することに、常に大きな労力を求められる。
- ② 特に、高等学校の教員が、政策の意図を真摯に受け止めようとすればするほど、時間の制約上、政策の意図と高等学校の現状との間の乖離が顕在化してしまい、①で指摘した労力と共に、心労も増えることとなる。

本稿の限界は、まず、対象とするエリアを網羅的にヒアリング調査した結果ではないため、全体的な状況を示す性質のものではないということである。次に、定量的なデータ分析ではなく、東京 23 区内に所在するいわゆる「中堅私立大学」である A 大学に一定数の志願者を出している高等学校を対象とするものであり、さらに、そういう高等学校が多数ある中で一部を抽出した調査結果であり、定性的な情報のまとめに過ぎないことである。加えて、本稿に報告した内容は、高等学校の教員にとっては、至極当たり前のことであり、一般的な事実でしかないかも知れない。

しかしながら、少数の高等学校であっても、毎年度 60 分間から 120 分間をかけて、丹念に聞き取りをする中で理解されたことは、まずは、高校生、保護者が、制度的な変化に翻弄されながら、個々の学力や家計状況等の制約条件のもとで、変化に対応しつつ、進路先を確保しようとしている実態である。また、そういった多様な背景を持つ多数の生徒を指導しなければならない高等学校の教員が、制度の変化に大きな影響を受けて翻弄されながらも、生徒に学力をつけさせ、よりよい進路に導きたいと苦闘している姿を明らかにできたのではないかと考える。このことは、定量的な分析では、かえって明らかにすることができない論点だとも言える。

制度の運用や、制度の成否を評価する上では、制度

の導入によって、どのような行動が生まれたのかを定量的なデータに分析することに加え、それぞれの立場にある個々の当事者たちが、なぜ、どのような想いで、そのような行動に至ったのかを記録し、考察することも重要である。今後も本調査を長期に亘って継続し、報告を継続したいと考える。

注

- 1) 毎年度、「一定数」に当たる志願者数は若干異なるが、過去5年間で、毎年度5人以上の入学人数があり、かつ、合計で概ね100名程度以上の志願者数がある高等学校を対象としている。該当する高等学校は毎年度50校程度あるが、公立と私立のバランス（全志願者中比率である概ね6:4）や指定校等のA大学との関係性、所在地等を勘案した上で、10校程度選定し、日程調整が可能であった高等学校を、実際に訪問している。
- 2) 5年間合計で32校を調査したが、複数年度ヒアリングを実施した高等学校もあるため、実数は21校である。なお、調査した高等学校のランクは、(株)大学通信が作成した20段階のランク（1がいわゆる難関大学に卒業生を多数輩出する進学校）を用いて表すと、下表の通りである。ランクごとの高等学校数のバランスは、A大学志願者数全体のバランスとほぼ一致している。

高校ランク	9	10	11	12	13	14	15	合計
高校数	1	2	2	2	3	8	3	21

また、2018年度に訪問した新潟県の高等学校は、東京都内近隣県とは言えないため、本稿の調査結果からは割愛した。

- 3) 表2から表8は、ヒアリング調査から得られた内容を抜粋してまとめたものである。表3以降の表題にある括弧内のテーマについて、「英語外部試験」「eポートフォリオ」はこちらから毎年度話題として挙げたものであるが、「定員管理厳格化」は、どの高等学校からも良く聞かれた話題であったため、特に取り上げたものである。

謝辞

本稿を成すにあたり、毎年度、高等学校の先生方には、お忙しいところ長時間に亘り大変貴重なお話をお聞かせいただきました。記して、心より深く御礼申し上げます。

参考文献

中央教育審議会（2014年12月22日）。「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）」．文部科学省
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tou shin/1354191.htm（2020年3月31日）

福島真司・日下田岳史（2020）。「追跡調査での外部テストの活用—『学力の3要素と学修成果の可視化』の可能性—」『大学入試研究ジャーナル』30, 199–206.

日下田岳史・福島真司（2020）。「私大定員管理の厳格化に伴う『トリクルダウン現象』の事例研究」『大学入試研究ジャーナル』30, 179–185.

高大接続システム改革会議（2016年3月31日）。「高大接続システム改革会議『最終報告』」．文部科学省

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf（2020年3月31日）

文部科学大臣（2019年11月1日）。「大臣メッセージ（英語民間試験について）」．文部科学省

https://www.mext.go.jp/content/1422381_01.pdf（2020年3月31日）

———（2012年8月28日）。「大学入学者選抜の改善をはじめとする高等学校教育と大学教育の円滑な接続と連携の強化のための方策について（諮問）」．文部科学省

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tou shin/1325060.htm（2020年3月31日）

文部科学省（2019年12月17日）。「萩生田文部科学大臣の閣議後記者会見における冒頭発言」．文部科学省

https://www.mext.go.jp/content/20191217-mxt_kouhou01-000003280_2.pdf（2020年3月31日）

———（2017年7月13日）。「高大接続改革の実施方針等の策定について」．文部科学省

https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1388131.htm（2020年3月31日）

———（2015年1月17日）。「高大接続改革実行プラン」．文部科学省

https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/sonota/_icsFiles/afield file/2015/01/23/1354545.pdf（2020年3月31日）

文部科学省・日本私立学校振興・共済事業団（2015）。「平成28年度以降の定員管理に係る私立大学等経常費補助金の取扱について（通知）」．

———・———（2018）。「平成31年度以降の定員管理に係る私立大学等経常費補助金の取扱について（通知）」

高木繁・林篤裕（2020）。「国立12大学『新テストに対するアンケート』結果より—高校が望んでいるものは何なのか—」『大学入試研究ジャーナル』30, 160–165.

私立大学における「トリクルダウン現象」の検証

日下田 岳史, 福島 真司 (大正大学)

2015 年に私立大学の定員管理の厳格化が通知されてから、東京 23 区の私立大学でトリクルダウン現象が生じている可能性がある。本研究は事例研究の対象校 (A 大学) のデータを新たに追加して、トリクルダウン現象が生じている可能性について追試的な検証を行った。その結果、A 大学では私立大学の定員管理の厳格化以降、入学者に占める高校ランク上位校出身者の構成比が大きくなっており、そうした変化を受けて入学者の学力が統計的に有意に上昇していることが明らかになった。また、A 大学の一般・センター入試志願者数が多い高校によっては受験指導や高校生の志願動向が変化している事例があることも分かった。これらの知見はトリクルダウン現象が生起していることを示している。

キーワード：私立大学の定員管理の厳格化、トリクルダウン現象、高校ランク、学力

1 問題設定

1.1 トリクルダウン現象とは

本研究は、2016 年度以降の私立大学入試でトリクルダウン現象 (日下田・福島 2020) が生じている可能性について追試的な検証を行うものである。事例として、東京 23 区に立地する人文・社会科学系の私立 A 大学 (入学定員約 1,000 人) を取り上げる。

トリクルダウン現象とは、2016 年度に開始された私大の定員管理厳格化¹⁾を受け、都市部に立地する私大入学者の学力が向上し、当該大学進学者の志望順位や入学満足度が低下するという仮説を指す (図 1)²⁾。

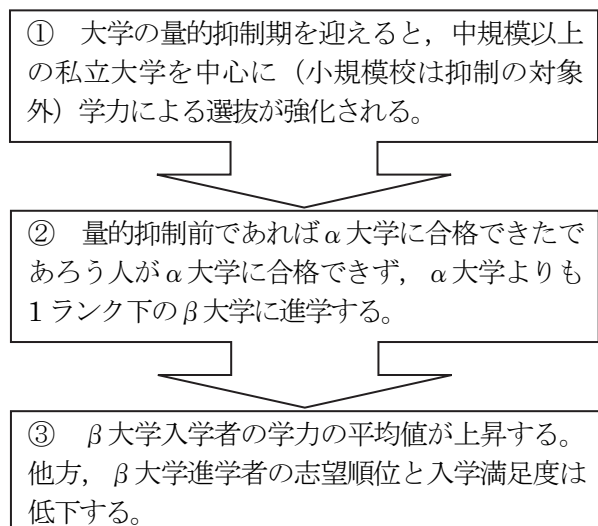


図1 トリクルダウン現象

【出典】日下田・福島 (2020) 一部修正有。

私大の定員管理厳格化により都市部に立地する私大の入学者の学力が向上すると考えられる理由について、日下田・福島 (2020) は次のように説明している。

私立大学が入試難易度により序列化されていることは、大学志願者にとって周知のことである。その序列における最難関校は都市部に立地する大規模校でもあり、定員管理厳格化の影響を強く受けるから、合格者数を抑制するはずだ。すると、定員管理が厳格化する以前ならば合格できたはずの学力の持ち主のうち学力が下位の者が不合格となる。この影響を受けて、最難関校の入学者の学力は上昇すると予想される。学力のバラつきも小さくなるだろう。

そうすると、その最難関校の不合格者は、都市部の併願校、すなわち最難関校よりも少し下の序列に位置付く難関校に進学する。難関校から見れば、定員管理が厳格化する以前ならば入学してこなかった高い学力の持ち主が入学してくることになる。同時に、その難関校も合格者数を抑制して、以前は合格できたはずの学力の持ち主のうち下位の者が不合格となる。その結果、難関校の入学者の学力も上昇すると予想される。

そしてその難関校の不合格者は、都市部の併願校、すなわち難関校よりも少し下の序列に位置づく中堅上位校に進学する。すると同じ理由で中堅校でも入学者の学力が上昇すると予想される。その他の大学でも同様の現象が起きるものと予想される。

【出典】日下田・福島 (2020)

1.2 先行研究

トリクルダウン現象と強く関連する知見を報告している先行研究として藤村 (1999) がある。藤村 (1999) によれば、大学進学者の収容力が抑制される時期において大学進学率を規定するのは学力である

という。藤村（1999）の知見から 2 つの示唆を引き出すことができる。第一に、大学収容力の抑制に伴い入試の選抜性が高まると、進路を迷っている人のうち学力の低い人は大学進学を敬遠するのかもしれない。第二に、大学進学を前提に考えている人の場合、学力が低い人は、大学収容力が抑制される前であれば進学できたであろう大学よりも選抜性が少し低い大学を志願するようになると予想される。この第二の示唆がまさに、トリクルダウン現象を意味するものである。

トリクルダウン現象について入試研究の文脈で論じたのが、日下田・福島（2020）による A 大学を対象とした事例研究である。その研究によれば、私大の定員管理厳格化以降、(1)一般入試を経た入学者の学力が上昇していること、(2)AO 入試、指定校推薦入試、公募制推薦入試を経た入学者の学力も上昇しており、暗黙の裡に一般入試利用者を想定していたトリクルダウン現象は一般入試以外の受験者にも影響を与えている可能性があること、(3)一般入試またはセンター利用入試を経た入学者の A 大学志望順位が低下していること、(4)しかしながら一般入試またはセンター利用入試を経た入学者の A 大学入学満足度は低下していないことが、それぞれ示されている。(4)の現象が生じる理由は不明だが、(1)～(3)は A 大学においてトリクルダウン現象が生じていることを示唆している。

1.3 本研究のねらい

本研究は日下田・福島（2020）の関心を引き継ぎ、A 大学でトリクルダウン現象が生じているのかどうか追試的に検証するものである。そのための方法として、2 章では A 大学の一般入試または大学入試センター利用入試（以下、一般・センター入試）の志願者・合格者・入学者の属性がどのように変化してきたのか、出身高校ランクに焦点を当てて明らかにする。さらに、そうした変化は A 大学入学者の学力にどの程度の影響を与えているのか検討する。3 章では A 大学の一般・センター入試の志願者数が多い高校に注目し、A 大学合格率の変化を詳らかにする。さらに当該高校のうち、進路指導担当教諭に聞き取り調査をすることができた高校を取り上げて、高校側の受験指導や受験生の志願動向の事例を記述する。そして 4 章において結論を示し、今後の研究課題を述べる。

2 A 大学志願者・合格者・入学者層の変化

2.1 志願者層の変化

はじめに、A 大学の一般・センター入試の志願者層の変化について、志願者の出身高校ランクに注目して

記述する。高校ランクとは（株）大学通信が作成した 20 段階の尺度であり、ランク 1 がいわゆる難関大学に卒業生を多数輩出する高校である。高校ランクは日本的な意味でのトラッキング効果を表していて（日下田・福島 2019）、個人の学力の代理指標として活用できる。なお、A 大学ではランク 1 桁台の高校出身者は少なく、ランク 13～15 の高校出身者が多数派を占めている。こうした実情を踏まえて、20 段階の高校ランクを 4 段階（1～9、10～12、13～15、16～20）に圧縮して用いる。

一般・センター入試志願者の出身高校ランクの構成比の変化を計測し、図 2 に表した。ランク 1～9 の高校を便宜的に「上位校」と呼ぶことにすると、2014 年度から 2020 年度にかけて、志願者に占める上位校出身者の構成比は 17.1%→15.1%→15.3%→16.8%→17.6%→20.4%→23.6%と推移している。私大の定員管理厳格化が始まった 2016 年度以降、高校ランク上位校出身者の構成比が大きくなっていると言える。

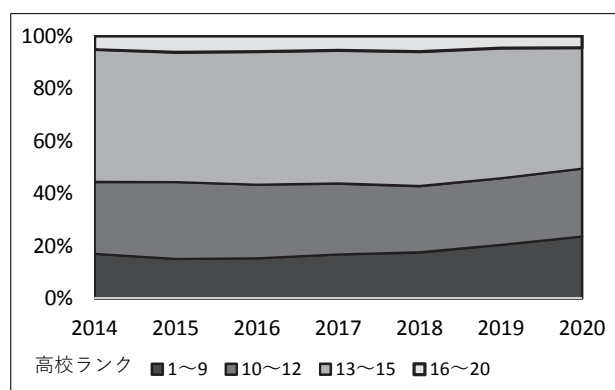


図2 志願者の出身高校ランクの構成比の推移
(一般・センター入試の志願者に限る。以下同様)

2.2 合格者層の変化

2.1 で述べた変化を踏まえると、2016 年度以降、一般・センター入試の合格者に占める上位校出身者の構成比も大きくなっていると予想される。この点を検証するべく作成したのが図 3 である。一般・センター入試合格者（補欠合格者を除く）に占める上位校出身者の構成比は予想通り、2016 年度以降大きく増加している（22.8%→21.1%→20.9%→25.3%→27.8%→29.9%→34.5%）。

合格率（合格者数／志願者数）の水準と高校ランクとの対応関係も確認しておく（図 4）。上位校出身者ほど合格率が常に高いこと、2016 年度以降合格率が低下していることが分かる。直近の 2020 年度入試に着目すると合格率は底を打ったようだが、上位校の合

格率が目立って回復したのに対して下位校の回復は鈍く、合格率が絞り込まれた影響が下位校に及んでいる様子が窺われる³⁾。

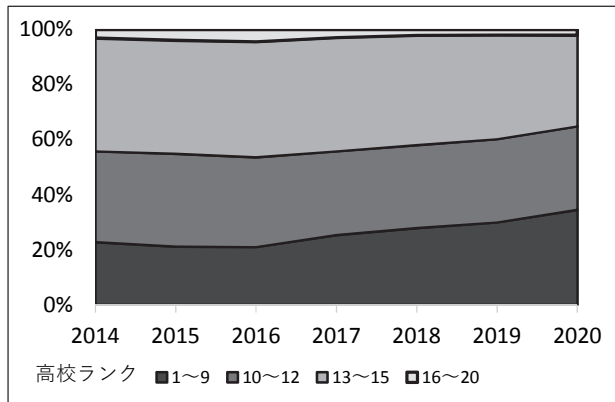


図3 合格者の出身高校ランクの構成比の推移
(補欠合格者は含まない。以下同様)

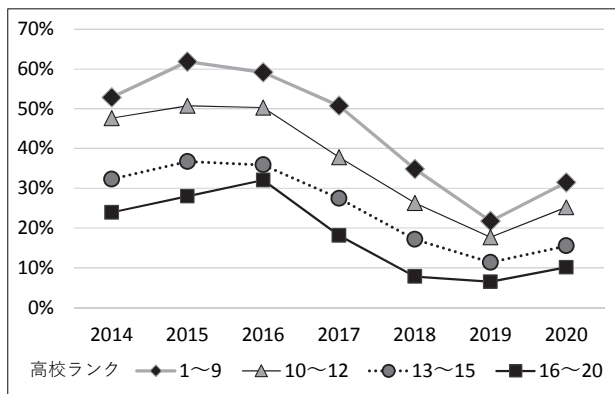


図4 出身高校ランク別合格率の推移

2.3 入学者層の変化

2.2 で述べたように A 大学の一般・センター入試では合格者に占める上位校出身者の構成比が大きくなっているが、その合格者が入学を辞退していれば、入学者層には大きな変化が生じないかもしれない。しかし実際には図 5 が示すように、入学者に占める上位校出身者の構成比は 2016 年度以降大きくなっている (15.5%→15.6%→15.5%→21.1%→20.4%→23.5%→27.1%)。その結果、私大の定員管理厳格化まで約 50%を占めていたランク 13～15 の高校出身者の構成比は、2020 年度になると 43.2%に低下している。

図 5 は A 大学入学者層が着実に変化していることを意味しているが、裏を返せば、いわゆる偏差値上位の大学を第 1 志望としながらもやむを得ず A 大学への入学を選んだ人が増えていることを示唆している。

この点を検証するべく、A 大学入学直後に行われる入学者向けのアンケート調査に注目する。データの都

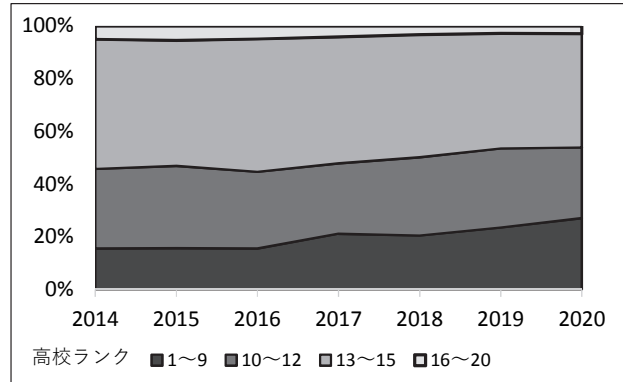


図5 入学者の出身高校ランクの構成比の推移

合上 2017 年度以降の数値しか得られないが、一般・センター入試を経た入学者の A 大学志望順位が低下しており、入試直前の高校 3 年 1～3 月に受験を決定した人が増加している (日下田・福島, 2020)⁴⁾。さらに、同アンケート調査から得られた第 1 志望大学群の集計結果を示し、入学者層の変化が進んでいることを裏付けておく。

図 6 は、偏差値上位の私立大学 3 校 (大学群①)、偏差値中位の私立大学 4 校 (大学群②) が第 1 志望だった入学者の人数の推移を表している。どの大学群も、偏差値で測る尺度上は A 大学よりも上位に位置付いている。データが 2017 年度以降しか得られず、一般・センター入試以外の入試を経た入学者もデータに含まれているという限界はあるものの、偏差値上位の大学群①を第 1 志望としていた人が増えている様子を読み取れる。高校ランクでいうところの上位校出身者で、偏差値上位の私立大学への入学を志望するもやむを得ず A 大学への入学を選択した人が増えているのかもしれない。他方、偏差値中位の大学群②を第 1 志望としていた人は減少している。大学群②を第 1 志望とする人の中には A 大学よりランクの低い大学に進学した人が多かったのかもしれない。

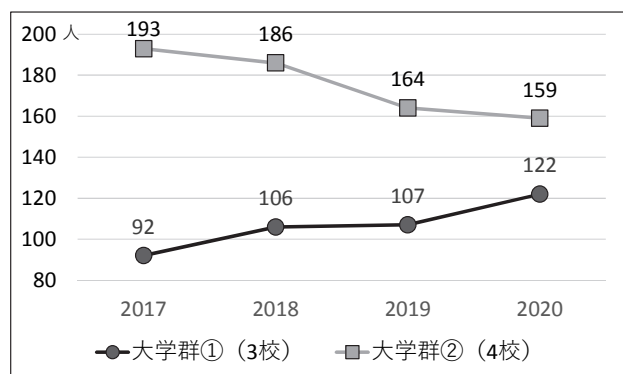


図6 大学群別・第1志望者数の推移
(一般・センター入試以外を経た入学者を含む)

A 大学入学者に高校ランク上位校出身者が増えているということは、学力が相対的に見て高い入学者が増えているということを意味しているはずだ。もしそうだとすれば、図 5 に示した上位校出身者の構成比が大きくなっていることを受けて、A 大学入学者全体（一般・センター入試以外の入試を経た入学者を含む）の学力も高くなっていると予想される。

A 大学入学者は入学直後の 4 月に、基礎学力調査（国語・数学・英語）を全員受検することになっている。2020 年度は受検時期と方法が例年と異なるという限界があるものの、基礎学力調査から得られるデータによって、入学者の学力の経年変化を把握することができる（図 7）。

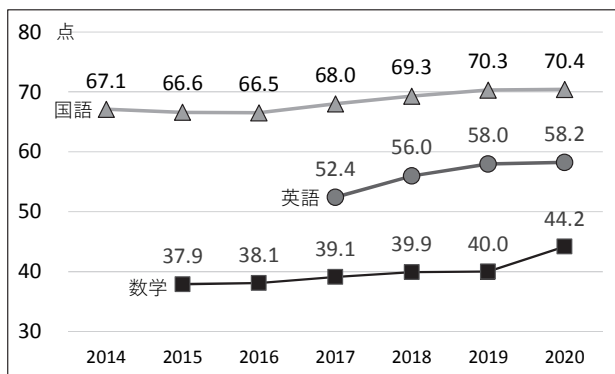


図 7 基礎学力調査・教科別平均点の推移

注) 一般・センター入試以外を経た入学者を含む。国語と数学は 100 点満点、英語は 300 点満点である。英語の場合、平均点を 3 で除した値の推移を折れ線グラフで示している。

観測期間が最も長い国語の平均点の推移に注目すると、2016 年度から上昇に転じていることが明らかである。数学の変化は国語ほど顕著ではないが、2016 年度から漸増傾向にあると言える。2020 年度には平均点の顕著な上昇が見られるが、当該年度限りの特殊な要因を反映している可能性があることに留意が必要である。英語は、比較可能なデータが観測できる期間が短い、平均点の上昇傾向が看取できる。

こうした学力の上昇傾向は、一般・センター入試を経た入学者層の変化によってどれくらい説明できるだろうか。一般・センター入試を経た入学者に占める上位校出身者の構成比を独立変数とし、基礎学力調査・国語の平均点を従属変数とする回帰分析を行い、これを検証する。数学は、2020 年度の平均点の取り扱いに留意する必要があると思われるため、回帰分析の対象から除外する。英語はサンプルサイズが小さいため

回帰分析の対象に含めない。回帰式には、2016 年度以降に 1 をとるダミー変数を投入しておく。このダミー変数は、2016 年度以降に生じた観察不能な外生的要因の影響をコントロールしようとするものである。

回帰分析の結果は、表 1 の通りである。一般・センター入試を経た入学者に占める上位校出身者の構成比が 1 単位 (1%) 大きくなると、一般・センター入試以外の入試を経た人も含む入学者全員の基礎学力調査・国語の平均点が 0.352 点上昇するということが読み取れる。ダービン・ワトソン比 (DW 比) は 1 階の系列相関が生じていないという判断を支持しているし、決定係数も低すぎる訳ではない。したがって、上位校出身者の構成比の変化が私大の定員管理の厳格化を反映していると考える限り、定員管理厳格化が、入学者の学力を統計的に有意に高めていると解釈することができる。この結果は、図 1 の③の前半部（「入学者の学力の平均値が上昇する」）を裏付けるものであり、A 大学においてトリクルダウン現象が生じていることを示唆している。

表 1 回帰分析の結果

	国語
上位校出身者の構成比 (一般・センター入試)	0.352 *
2016年度以降ダミー	-0.040
定数項	61.370 **
n	7
DW比	2.008
自由度修正済み決定係数	0.814

注) 上位校は、高校ランク 1～9 の高校を指す。**は 1%水準、*は 5%水準で有意。回帰係数は非標準化値である。

3 高校の視点から見るトリクルダウン現象

3.1 A 大学志願者が多い高校の合格率の変化

ここからは、A 大学で生じていると思われるトリクルダウン現象を高校の視点から描く。A 大学の一般・センター入試の志願者数を高校別に集計し、志願者数上位の高校出身者の A 大学合格率の推移を表したものが、図 8～10 である。図中のアルファベットは高校名に対応している。

各図から読み取れる点として 2 つ挙げておきたい。第一に、高校別の合格率は総じて低下傾向にあり、合格率の低下を免れている高校は確認できない。

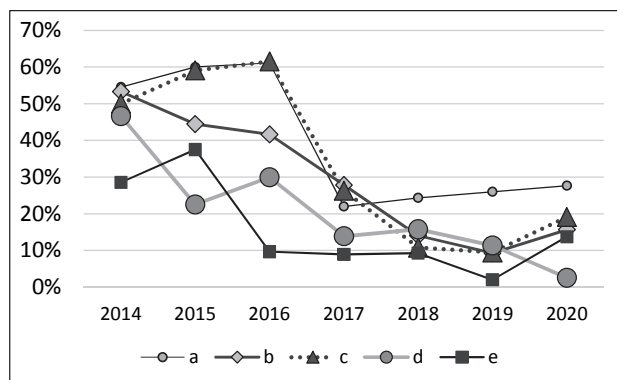


図8 一般・センター入試のA大学合格率

注) a 高校がランク 9 で、b～e 高校はランク 10～12 である。

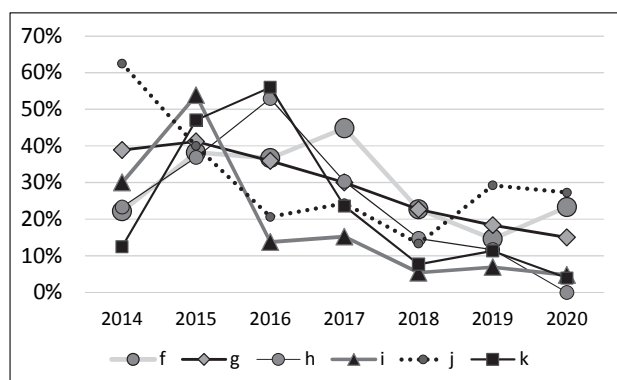


図9 一般・センター入試のA大学合格率

注) f～k 高校はランク 13～14 である。

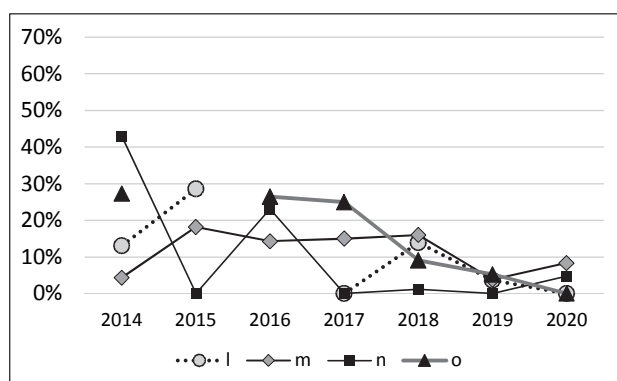


図10 一般・センター入試のA大学合格率

注) l～o 高校はランク 15 である。2015 年度の o 高校の志願者数は 0 人だった。2016 年度の l 高校の A 大学合格率は 71%だが、これは外れ値だと見なせるためグラフには表示していない。

私大の定員管理厳格化が始まった 2016 年度以降、A 大学に合格しづらくなっているということは、各高校においてははっきりと認識されているはずだ。

個別の高校に着目すると、いくつかの高校では 2016 年度を境に合格率が極端に低下している。例えば図 8 の c 高校の場合、2016 年度に 62%だった合格率が 2017 年度に 26%に急落し、その後も低調である⁵⁾。図 10 の n 高校の場合、43%に達することもあった合格率が、2017 年度以降はほぼ 0%となっている⁶⁾。

第二に、いずれの高校も A 大学合格率が低下していることは確かだが、私大の定員管理が厳格化した 2016 年度以降の合格率の水準は高校ランクによって異なっている。直近の 2020 年度入試に着目すると、ランク 15 の高校の場合（図 10）、いずれの高校を見ても合格率は 10%を割り込んでいる。2.2 で触れたように A 大学では一般・センター入試の合格率を絞り込んでおり、その齟齬せが高校ランクが下の高校に及んでいる様子が窺える。これに対して高校ランク上位校に相当する a 高校（ランク 9）の場合、合格率が 2016 年度から 2017 年度にかけて急落するもその後は堅調に推移し、2020 年度の合格率は他のほとんどの高校よりも高い 28%となっている（図 8）。私大の定員管理厳格化以前に比べて合格率が落ち込んだとは言え、他の高校よりも比較的高水準の合格率を維持しているのが、ランク上位校である a 高校の特徴となっている。

3.2 進路指導担当教諭が見る 2020 年度入試の動向

A 大学志願者数が多い高校のうち A 大学合格率の低下傾向に直面している各高校では、どのような対応が迫られたのだろうか⁷⁾。事例を記述しておきたい。

筆者は 2020 年 2 月に、図 8 の e 高校の進路指導担当教諭に対する聞き取り調査を行うことができた⁸⁾。e 高校は、A 大学が立地する東京都の隣接県に校地を構える私立高校であり、A 大学に至る交通の便は良い。e 高校の A 大学合格率は、2015 年度から 2016 年度にかけて 38%から 10%に急落し、その後も漸減傾向にある。e 高校は、少なくとも A 大学の入試に関する限り、私大の定員管理厳格化の影響をいち早く受けた高校だと考えられる⁹⁾。「東京周辺の私大が受かりづらくなった」という認識は、e 高校の進路指導担当教諭への聞き取り調査からも窺うことができた。同教諭の認識によれば、e 高校における 2020 年度入試の主な特徴は次のようなものであったという。

- (1)私大のセンター利用入試は、受験しても合格が期待できない状況。
- (2)私大によっては、指定校推薦入試を受験しても不合格になってしまう場合がある。

(3)北関東の私大に志望校を変更する生徒が散見されるようになった。

(4)進路を大学から専門学校に変更する生徒が現れた。

(1)～(4)の特徴はあくまでも e 高校の進路指導担当教諭の見解であり、私大の定員管理厳格化が始まった 2016 年度以降における高校の受験指導や高校生の志願動向の一般的な姿について述べたものではない。しかし三大都市圏以外の私立大学では入学定員充足率が改善傾向にあることも指摘されており（日下田・福島 2020），(1)～(3)に挙げたような実態は e 高校に限らず様々な地域の高校で生じていると推測しても、それほど不自然なことではないだろう。こうした可能性は今後の検証が待たれる仮説に過ぎないかもしれないが、高校生に焦点を当てたミクロな調査に基づく仮説検証型の研究は、トリクルダウン現象を高校生の視点から描き出すのに資する重要な課題である。さらには(4)にあるように、私大の定員管理厳格化が専門学校への進学動向に与えた一般的な関係も明らかにしていくことが求められるだろう。

e 高校の進路指導担当教諭に対する聞き取り調査から得られた結果は、高校側の受験指導や受験生の志願動向についての一事例であると同時に、今後の研究課題の所在を示すものとして位置付けておきたい。

4 まとめ

本研究は東京 23 区所在の人文・社会科学系の私立 A 大学（入学定員約 1,000 人）を事例に、トリクルダウン現象が生じているのか追試的な検証を重ねてきた。その結果、A 大学では私大の定員管理厳格化が始まった 2016 年度以降、入学者に占める高校ランク上位校出身者の構成比が大きくなり、そうした変化が入学者の学力を統計的に有意に押し上げていることを明らかにした。A 大学ではトリクルダウン現象が生じているという可能性が高まったと言える。偏差値上位の私立大学に進学できず A 大学に入学する人が増えているということも、そのような可能性を裏付けている。

今後の課題としては A 大学の経過観察に加えて、高校生の志願動向の変容を描き、高校生の視点からトリクルダウン現象を捉え直すことが挙げられる。

注

1) 私大の定員管理の厳格化は、私立大学等経常費補助金（私学助成）が全額不交付となる入学定員充足率の基準を、2016 年度から段階的に、私立大学の収容定員別に引き下げること

を指し、そのねらいは教育条件の維持・向上及び地方創生にある（日下田・福島，2020）。詳細は文部科学省・日本私立学校振興・共済事業団（2015, 2018）を参照されたい。

- 2) トリクルダウン現象の定義は、ファッションの普及過程を説明する「トリクル・ダウン理論」や、経済学で言及される「トリクル・ダウン理論」の定義とは異なる。詳細は日下田・福島（2020）を参照のこと。
- 3) 個別の高校別合格率の推移は図 8～図 10 を参照。
- 4) そのほか、一般・センター入試を経た入学者の入学満足度に低下傾向は生じていないということが示されている。このことが何を意味しているのか明らかでなく、今後の研究が必要である。
- 5) c 高校の A 大学志願者数は 2017 年度まで 20 人前後を推移してきたが、2018 年度には 37 人、2019 年度には 74 人と急増している（志願者数は延べ数）。志願者数の急増も、c 高校の A 大学合格率に復調の兆しが見られない原因の 1 つだと思われる。
- 6) n 高校の A 大学志願者数も c 高校の場合と同様、2018 年度以降に増加傾向が生じている。
- 7) 合格率の低下傾向は A 大学に限らず他の私立大学でも起きていると推測される。
- 8) 新型コロナウイルス感染症流行のために高校訪問を控えざるを得ず、聞き取り調査を実施できた高校数が 1 校に留まる結果となった。今後はビデオ通話を活用した聞き取り調査の実施が必要になるだろう。
- 9) 私大の定員管理の厳格化が開始されたタイミングを基準にすると、e 高校への影響はいち早く現れたものと言える。

参考文献

- 藤村正司（1999）．「大学大衆化と進学行動—学力・所得・供給構造—」『大学研究』19, 115—137.
- 日下田岳史・福島真司（2019）．「高校調査書の評定平均値は大学入学後の成績を予測できるのか—指定校推薦入試の事例分析—」『大学入試研究ジャーナル』29, 61—66.
- 日下田岳史・福島真司（2020）．「私大定員管理の厳格化に伴う『トリクルダウン現象』の事例研究」『大学入試研究ジャーナル』30, 179—185.
- 文部科学省・日本私立学校振興・共済事業団（2015）．「平成 28 年度以降の定員管理に係る私立大学等経常費補助金の取扱について（通知）」．
- 文部科学省・日本私立学校振興・共済事業団（2018）．「平成 31 年度以降の定員管理に係る私立大学等経常費補助金の取扱について（通知）」．

個別試験における理科と数学の成績分析

高木 繁, 林 篤裕 (名古屋工業大学)

国立大学の個別試験問題は、記述式・論述式の出題が中心であり、思考力を様々な角度で検定できるようになっている。しかし、出題方法と採点方法の組み合わせにより、受験生の学力差を正確に評価する能力（判別能と呼ぶ）が異なる可能性がある。本学の試験では理数系の科目が中心になっているが、判別能について科目別・大問別の検証を行ったことはこれまではなかった。本研究では、数学、物理、化学について成績分布から、その判別能について検討を行った。その中でも、大問内での解答の「連動性」の大小および採点のきめ細かさが与える影響について検証し、連動性が大きな問題の場合、判別能が悪くなることを確認した。また、中間点の出し方、論述式の比率を考慮することにより、判別能が高くなる可能性が示唆された。

キーワード：選抜方法、入試方法、個別試験

1 序論

本学の個別試験は、数学 400 点、理科（物理または化学の選択）400 点、英語 200 点という配点で、センター試験の配点を前期は単純に半分にして 450 点、後期は 1/3 にして 300 点に換算しているため、理科と数学、特に個別試験の数学と理科のウェイトが大きいという特徴がある。これまでに、数学と理科に関して合否に関する影響の検討結果の報告（高木, 2011）、及び、物理と化学の選択による成績への影響の検討結果の報告（高木, 2016）を行ってきた。いずれの報告も、各科目の総点に基づいた分析であって、各問題の出題形式・採点方法による差異については検討したことがなかった。

学力の三要素の話が出てから、思考力を多角的に判断するために、個別試験において記述式や論述式問題の導入が要求されている。国立大学の個別試験の問題を見てみると、数学において論述式でない出題はほぼあり得ない状況であるが、理科に関しては単なる穴埋めや選択式が多いところと、論述式が主体のところと、出題形式にかなり違いがある。本学も、物理は穴埋め式の記述が中心で一部論述を加えた形であるが、化学は有機化学分野を除いては、論述式の解答が多くなっている。受験生にとっては、受験対策を講じる上で出題形式の部分も大きな影響があるが、もう 1 つの因子として「採点方法の違い」は、より大きな影響を与えている場合がある。すなわち、解答の「連動性」の問題である。ここで「連動性」とは、大問の中の小問(1)を間違えると、自動的に後の小問の得点を失っていくという形式の度合いを示す用語であり、受験産業では良く用いられている。本学の試験で「連動性」が最も高いのは数学で、小問(1)が正解していないと、

小問(2)以降は原則として採点対象外となる。端的に言う、小問(1)ができなければ、その大問は零点ということになる。物理においても連動性は高いが、全ての小問が連動するわけではなく、例えば、小問(1)を間違えると小問(4)までの得点を失うが、途中の小問(5)からは得点を得ることが可能であるなど、大問中の 1/3 から 1/4 程度が連動しているという状況が多い。本学の化学では、連動性はあまり高くないように出題されている。計算問題においては、ほぼ導出過程を書かせており、導出過程の配点を高くすることにより、中間点によって連動性の影響を小さくするように設定している。「連動性」が大きいと、点数の細かい区分が生じにくくなることは、すぐに理解できるが、どの程度の影響が出ているのかを検証したことはなかった。

本研究では、数学・物理・化学の各科目における成績分布の分析から、連動性の影響についての検討を行う。

2 物理と化学の各問題の成績分布の分析

本節では、採点方式の違いの影響を見てみる。1 節で述べたように、物理と化学の解答の連動性は、数学ほど高くはなく、また、化学よりも物理の方が高くなっているのが現状である。基本的に連動性が高いということは、採点で大きな点差が生じやすくなることにつながるため、得点分布もなめらかにはならないと想定される。

上述したことを調べるため、図 1 から図 3 に H30 の物理の第 1 問から第 3 問の度数分布を示す。サンプルサイズは 1286 である。グラフの縦軸は頻度（人数）、横軸は得点率（%）である。これ以降の成績分

布のグラフの縦軸と横軸はこれにならう。大問の1と2では、多少成績が上位のところであがつき（凸凹があること）が出ているが、大問3ではそれは見られない。H30の物理では、大問1と2は穴埋め形式の記述式問題のみであるが、大問3ではグラフを描写する小問、論述式の小問が含まれている。これらの小問は、ほぼ独立した問題になっており、中間点も与える形式になっている。それに対して、大問1と大問2では中間点は出せない形式になっている。大問1と大問2では、そもそも採点のきめ細かさが低めになっていることと、連動性が高くなっているという2つの要因が組み合わさっている。大問3も穴埋めの記述式が半分近くあるものの、グラフの問題と論述式の問題で、細かく採点されているので、中間点を出していない大問1および大問2に比べると、があつきが小さくなったと考えている。

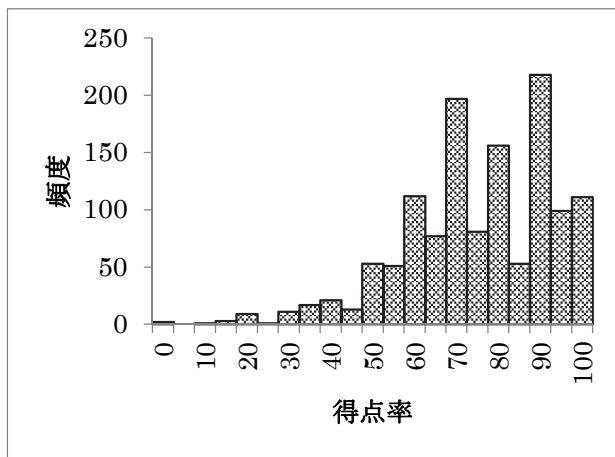


図1 H30 物理大問1の成績分布

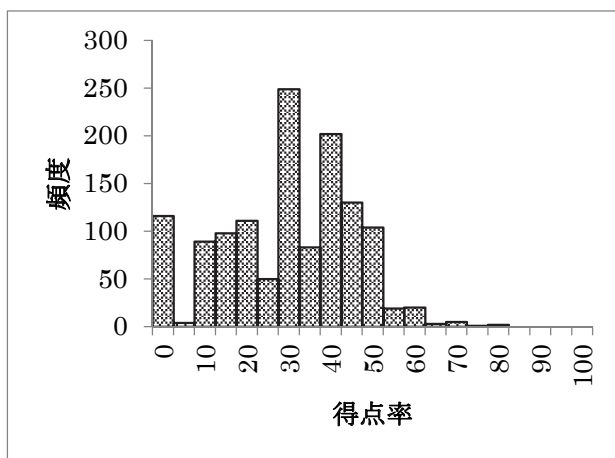


図2 H30 物理大問2の成績分布

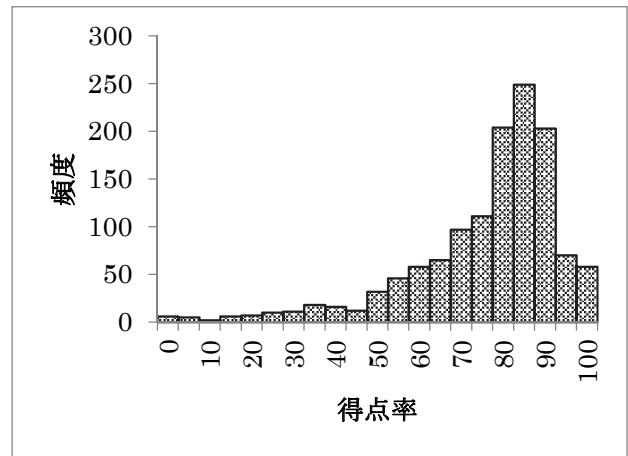


図3 H30 物理大問3の成績分布

H31 物理の大問1～3の成績分布（ $n=1155$ ）を図4から図6に示す。H31は大問2に論述式が入っている。大問3が易しかったためか、得点率70%に集中した分布となっている。大問2では、論述式小問の導入により、大問1に比べると多少があつきが小さくなってはいる。しかし、H30の大問3のようななめらかな分布にはなっていない。これは、配点がそれほど大きくなかったためではないかと思われる。その点では、論述式の小問数をもう少し増やせば、よりなめらかな分布になったと考えられる。

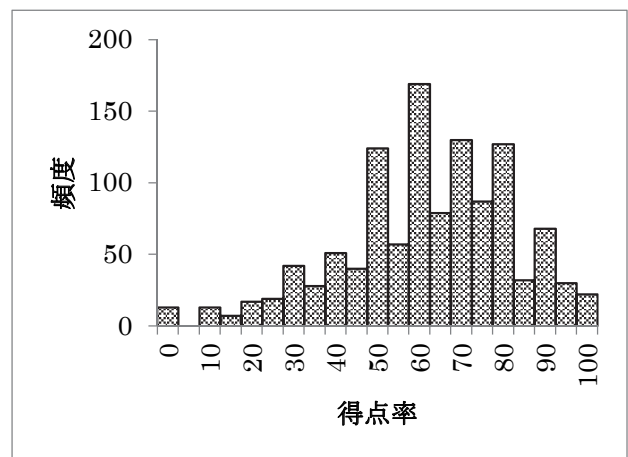


図4 H31 物理大問1の成績分布

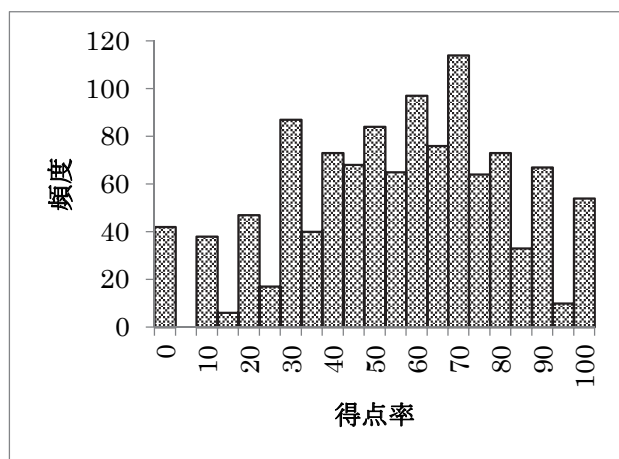


図5 H31 物理大問2の成績分布

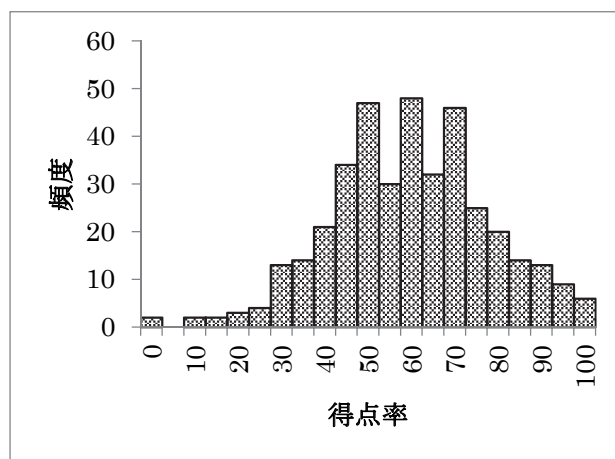


図8 H31 化学大問2の成績分布

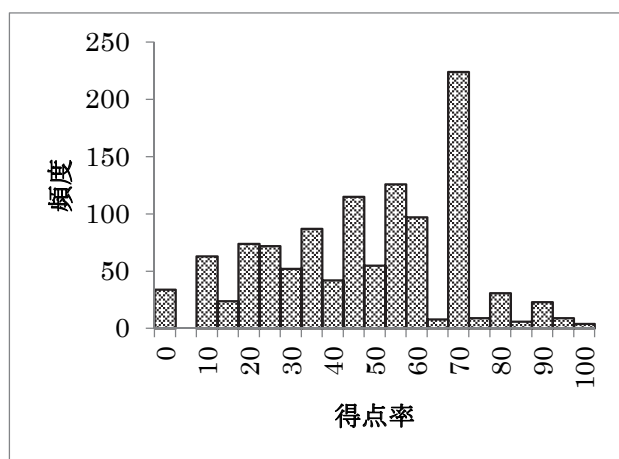


図6 H31 物理大問3の成績分布

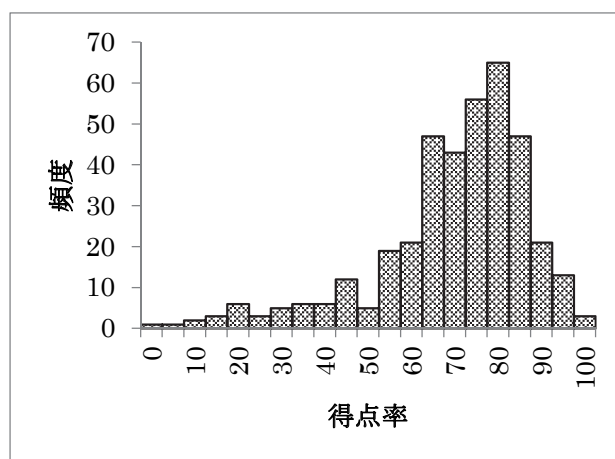


図9 H31 化学大問3の成績分布

化学は大問3の有機化学以外は、論述式が多く出題されている。H30とH31で、あまり顕著な違いが見られなかったので、H31の結果(n=457)のみを図7から図9に示す。

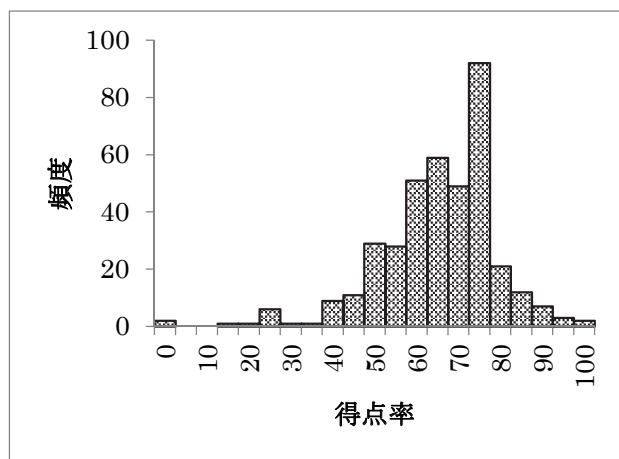


図7 H31 化学大問1の成績分布

論述式の問題が多いせい、物理に比べると成績分布のがたつきは小さめではあるが、それほど顕著な差があるわけではない。多少ではあるが、化学の方が物理よりもがたつきが小さな分布になっていることは確認される。基本的に、論述式を中心にして、途中経過の部分で中間点を出していくことにより、よりきめ細かな採点となるため、成績分布が比較的なだらかになっているということは示されていると思われる。

3 物理と化学の各問題の成績分布の分析

受験の際の科目選択においては、化学系の学科を受ける学生は化学の方を選び、物理系の学科では物理を選ぶのが普通だと思われる。しかし、その逆の選択をする受験生もそれなりにいる。物理工学科を受験するもので化学を選択している学生は、化学によほど自信があるからだろう、と考えている人も多いと思われる。実際にそうなっているのかを、H31の入試について検証した。図10が物理工学科で物理選択者の成績分

布(n=155), 図 11 が物理工学科で化学選択者の成績分布(n=23)である。

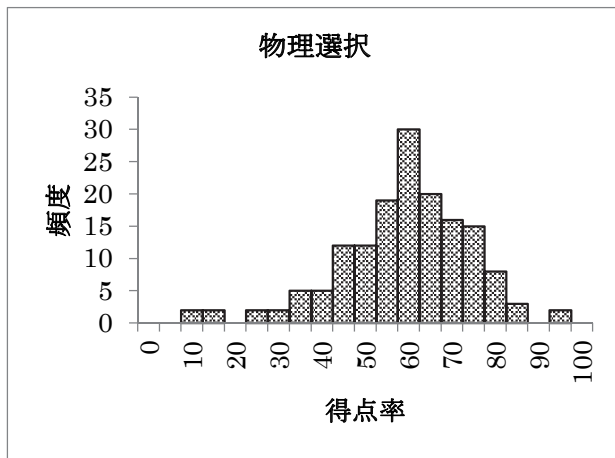


図 10 H31 物理工学科 物理選択者の成績分布

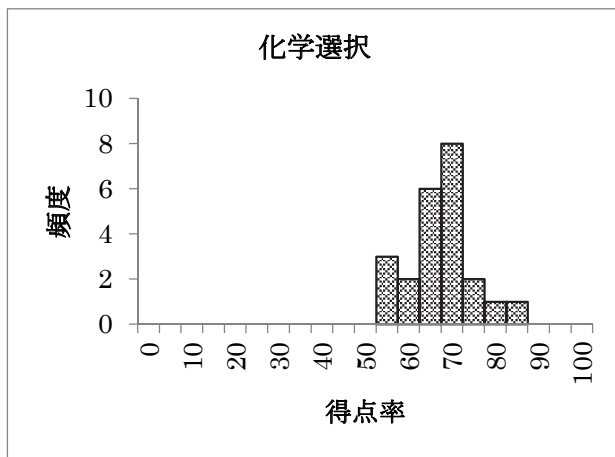


図 11 H31 物理工学科 化学選択者の成績分布

結果を見ると、明らかに化学選択者の方が、成績分布が上に偏っていることがわかる。人数は少ないものの、よほど自信があるのだろうという考えは正しいようである。化学系の学科である生命・応用化学科（以後、生命と略称する）においては、物理によほど自信があるから物理を選択しているということが予想される。図 12 と図 13 に H31 の生命における化学選択者(n=246)と物理選択者(n=64)の成績分布を示す。

生命・応用化学科においては、物理選択者の方が成績分布は悪い方に寄っていることが確認された。得意だからそちらを選ぶというのは、必ずしも当たっていないことになる。

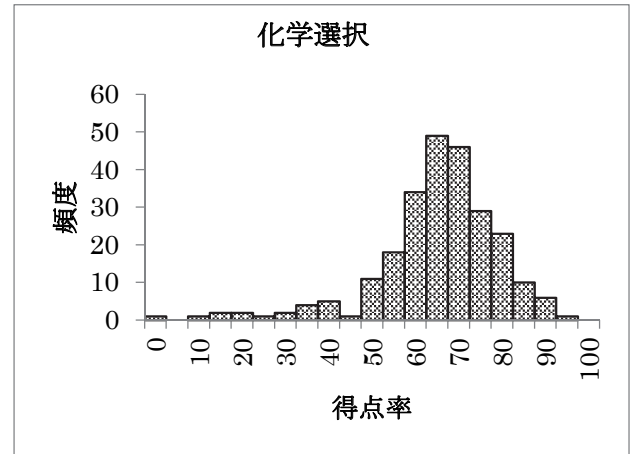


図 12 H31 生命 化学選択者の成績分布

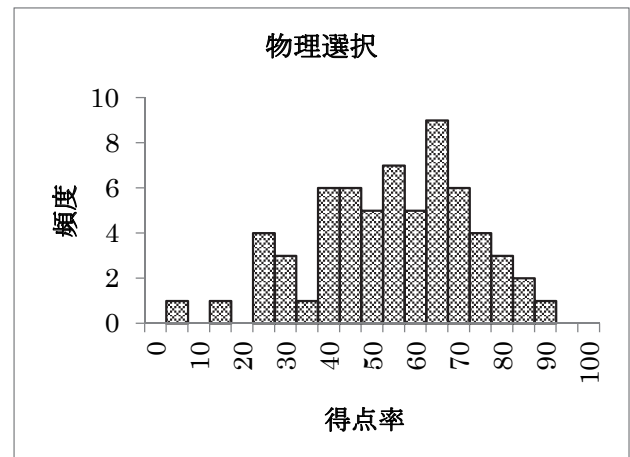


図 13 H31 生命 物理選択者の成績分布

化学の方が、暗記物の要素が高いため各大問で得点が零点となるというような事態は起こりにくい。また、計算問題に関しても本学では導出過程を記述させて、中間点を細かく与える形になっているので、大きく点を失う可能性は低いという特色がある。ただし、論述問題が多く、細かい減点があるため、満点は取りにくい問題になっている。物理に関しては連動性が高いため、連動している最初の問題が確実に解けていると高得点を狙える可能性があるが、最初の問題でケアレスミスをしてしまうと、ちゃんと理解していたのに、大きく点を失う危険がある。生命の場合、物理が得意だから選んだという受験生ももちろんいると思われるが、どちらかというセンター試験や数学などで失敗したために、満点を取りにくい化学よりも、一発逆転を狙って満点を取り得る物理を選択したという受験生が多かったせいなのかもしれない。

4 数学における成績分布

数学は全問題が論述式であり、中間点は本来出しやすい出題形式のはずであるが、非常に連動性の高い採点方法になっているため、物理や化学とは成績分布がかなり異なっている。H30 と H31 について確認したが、H31 の方が顕著な傾向が出ていたので、図 14 から図 17 に大問 1 から大問 4 の H31 の成績分布を示す。各問題において、零点のところに大きな山があるのは、(1)ができていなければ(2)以降は採点対象外になるという採点方式の結果である。また、H31 においては大問 2 を除いて、各大問の平均点がかなり低くなっている。大問別に見ていると可否の判別が可能かどうか、かなり疑問があるが、4 題の総点の成績分布(図 18)で見ると、それほどおかしな分布にはなっていない。この点では、入試問題としての識別性は保たれていることになる。

物理や化学に比べると、論述式であるわりには個々の問題における成績分布でがたつきが多い分布になっている。細かい中間点の出し方をしていないことも影響していると思われる。

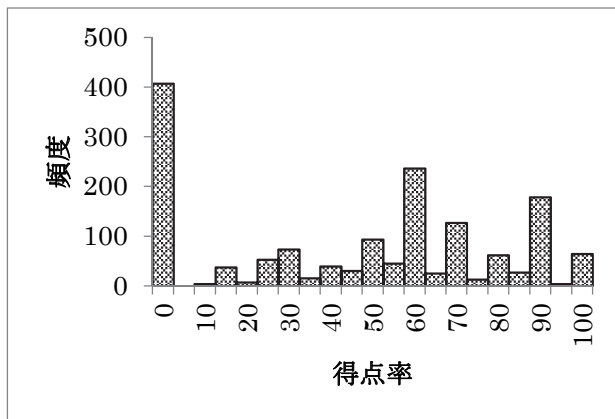


図 14 H31 数学大問 1 の成績分布

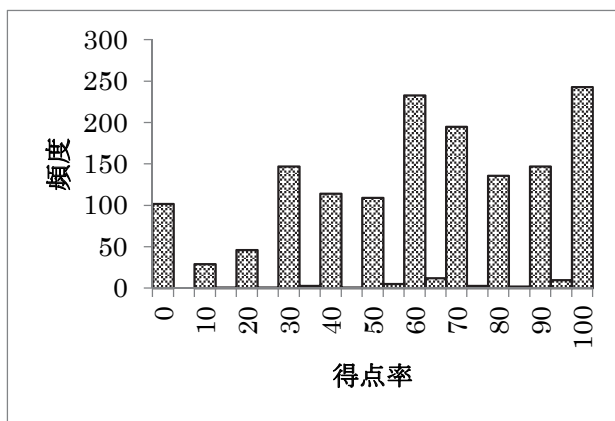


図 15 H31 数学大問 2 の成績分布

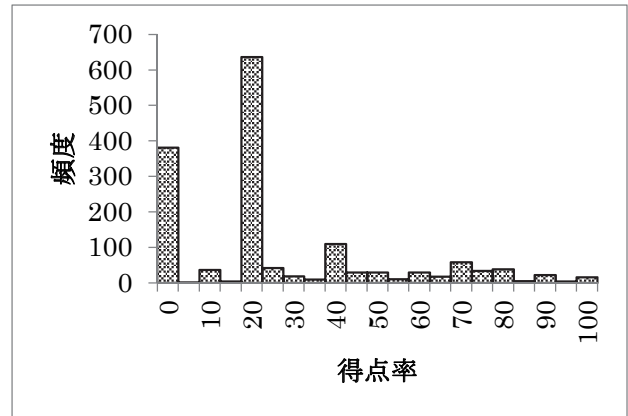


図 16 H31 数学大問 3 の成績分布

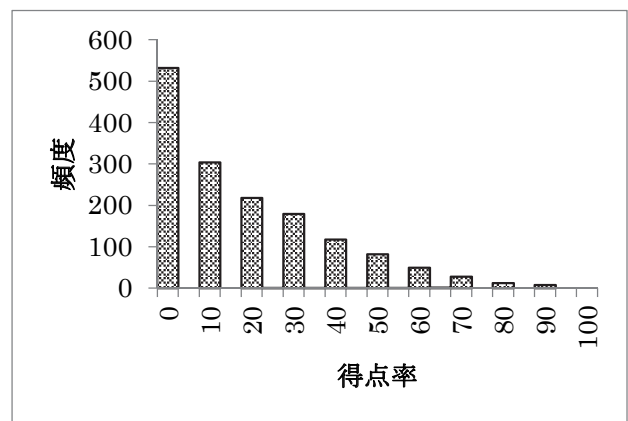


図 17 H31 数学大問 4 の成績分布

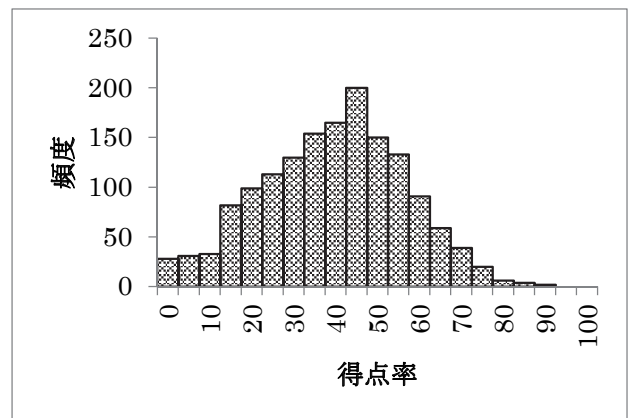


図 18 H31 数学全体の成績分布

図 18 の成績分布から数学の総点では識別性は保たれていると考えられるが、その総点と各大問の得点との間に相関があるのが疑問であったので、五分位法で検証を行った。数学の総点に基づいて、均等な人数で 5 群(下位から A, B, C, D, E と表記している。)に分けて、それぞれの群の平均得点率(縦軸の値)を比較する「五分位法」により評価を行った。図 19 に、

各問題の結果を示す。

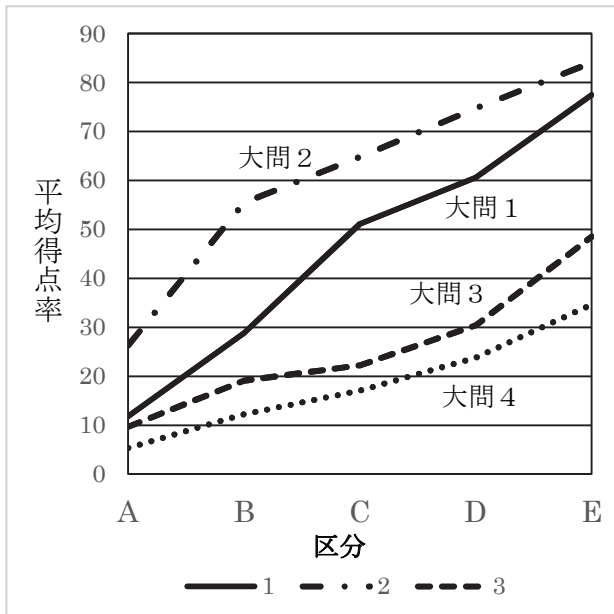


図 19 H31 数学大問別の五分位図

五分位法で見る限りは受験生の識別はできていることが確認される。少なくとも、得点率の大小が逆転しているようなところは見当たらない。この結果でよしとするべきかどうかは難しいところである。順位の入れ替わりについても含めて、もっと様々な角度から検討する必要があると思われる。

最後に、少し変わった分析を行った。受験産業的な受験生への指導法として、数学の場合、各問題の(1)がわからなかったら、その大問は捨てて他の問題に注力した方が高得点を狙えるという手法がある。それが、本当に正しい手法なのかどうかを単純に検証してみた。ただし、各大問の配点が大きく異なる場合には、このような手法は意味が無くなることになる。本学では、個別試験の各大問の配点については公表していない。しかし、今から 20 年以上前の話になるが、数学の大問数を減らした時に、大問の配点が均等であることを明示していた時期があった。その後、大問の数は 4 のままで現在に至っている。そのため、受験生や受験産業は、数学の大問は均等な配点になっているという前提で対応してきている。

H31 の入試で零点の多かった、大問 1 と 4 について、それぞれの問題が零点の受験生（グラフの零点）と零点以外の受験生（グラフの零点以外）に分けて、残りの 3 題の問題の総得点率がどうなっているかを、成績分布で表して検討した。結果を、図 23 と図 24 に

示す。

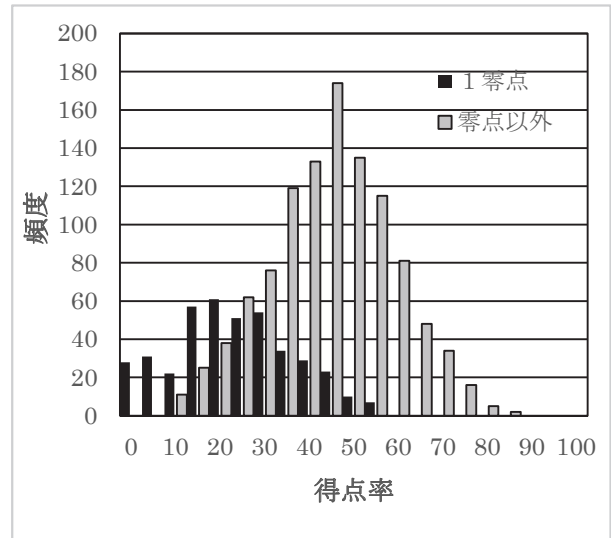


図 20 H31 数学大問 1 の零点と零点以外

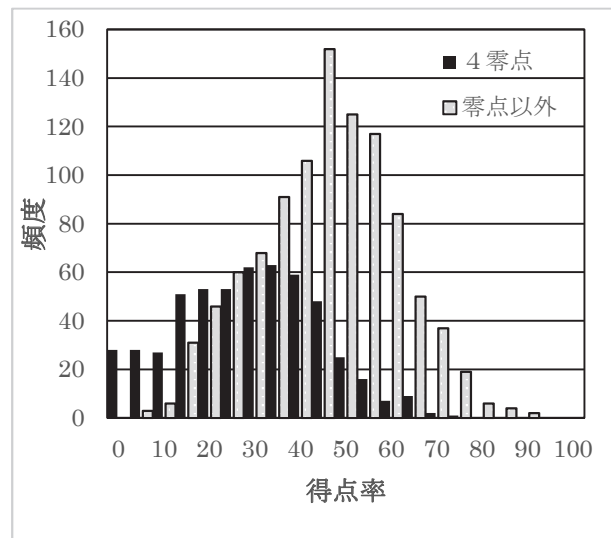


図 21 H31 数学大問 4 の零点と零点以外

図 20 では大問 1 が零点かどうかで 2 グループに分けて、大問 2・大問 3・大問 4 の合計点の得点率を度数分布で比較表示している。結果の分布で見る限り、その問題を捨てて他の問題に注力したので高得点になっているという受験生はほとんど見当たらない状況である。どの分野の問題にしても、(1)の基本事項がわからないような受験生は、他の分野の問題であってもそう解けるわけではないということであろう。ただし、実際に大問の 1 つが零点でも合格している受験生はいるので、図 21 の得点率 60%以上の受験生に関しては、数名ではあるが他の問題に注力するという作戦が成功したのかもしれない。

5 まとめ

個別試験の成績分布を単純に分析しただけではあるが、物理と化学においては穴埋めではない記述式や論述式の割合が多くなるほど、成績分布のがたつきが少なくなっていくことが確認された。その小間によって「連動性」が断ち切られるケースが多いこと、中間点をうまく利用していくことによって採点のきめ細かさが増すことに起因していると思われる。数学においては完全な論述式の出題にはなっているものの、かなり連動性の高い採点方式をとっている。また、中間点の出し方も 10 点刻みのように粗いものになっており、きめ細やかな判別が行えているのかについては疑問な部分がある。数学という学問の特質上、完全に連動性を切めることはふさわしくないという考え方も正しいと思われるが、個別試験においてきめ細やかな判別を行うためには、少なくとも中間点の出し方により、得点分布がクラスター化してしまわないように注意する必要があるかと思われる。

参考文献

- 高木繁 (2011) 「入試成績分布から見た個別入試問題の妥当異性の検討 ―センター試験との相関と合否判定を決める要因について―」 『大学入試研究ジャーナル』 **21**, 143–148.
- 高木繁 (2016) 「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―」 『大学入試研究ジャーナル』 **26**, 129–134.

大学入学共通テストにおける段階表示の提供開始に備えて

林 篤裕, 高木 繁 (名古屋工業大学)

大学入試の合否判定では、ボーダーライン近傍に受験生が多数密集しており、1 点の差で合否が決まることも多く、「1 点刻み」の客観性にとらわれ過ぎであるとの批判が幾度となく繰り返されてきた。これへの解決策として段階表示が提案されており、2014 年 12 月の中教審答申にも盛り込まれている。しかし、入学定員の厳格化の下、選抜試験である大学入試において、段階表示を用いた試験成績の評価・導入は容易ではない。このような状況の中、2021 年 1 月に実施される大学入学共通テストでは素点に加えて段階表示の成績も提供されることが決まっており、各大学の個別選抜における多様な評価方法の導入を促進する観点から段階表示の利用が望まれている。そこで来年からの導入に先立ち、今後の検討に資するために本学の一般選抜における入試成績の分布状況や合否入れ替わり率の現状を把握した。また、大学入試センター試験の科目ごとの成績分布を合格者群と不合格者群に分離して調べ、1 次試験成績を圧縮して利用している本学における段階表示の利用の可能性を探った。

キーワード：得点分布, Stanine, 合否入れ替わり率, 一般選抜, 配点比率

1 はじめに

2014 年 12 月に公表された中教審答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」では、高校教育と大学教育、それに両者を繋ぐ大学入試の三位一体改革が提言されている。特に大学入試においてはいわゆる「学力の三要素」を測定して選抜に供することが求められており、今までの共通試験では実現されてこなかった幾つかの課題にも対応することが盛り込まれている。とは言え二本柱として注目されてきた記述式問題の導入と英語の 4 技能評価についてはその実施面・評価面での公平性の観点から昨年末に相次いで導入が見送られた。

そうした中で残されている課題の一つに段階表示がある。従来、試験成績には 0 点から満点までの 1 点刻みの素点が用いられてきた。しかし、ボーダーライン近傍では 1 点（場合によってはそれ未満）の差異が合否に影響することも少なくなく、1 点の意味合いに疑問を呈する考えもある。このような「1 点刻みの客観性」とらわれた評価から脱して、各大学の個別選抜における多様な評価方法の導入を促進する観点から、段階表示による成績提供が提言され、2021 年 1 月に実施される大学入学共通テストからはこのための指標の提供が開始されることになっている。

そこで、この段階表示を評価する準備として本学一般選抜における 1 次試験および 2 次試験の得点分布状況を把握し、合否入れ替わり率を算出する。その後、これら分布を元に、今回提言されている段階表示の利

用に関して本学での導入可能性を検討することにした。

2 得点分布と合否入れ替わり率

本学も他の国立大学と同様に、一般選抜試験では 1 次試験（大学入試センター試験、900 点満点）と 2 次試験（個別学力試験、1000 点満点）の合計点で合否を判定しており、その際、1 次試験は圧縮して利用している（前期日程の場合は 1/2 に、後期日程の場合は 1/3 に圧縮）。このような配点比率の大学にとって両者の試験がどのような得点分布や合否分離ラインになっているかを見てみる。本学には前期日程・後期日程とも 9 つずつの選抜単位があるが、全体的な傾向を見るために本稿では比較的募集単位の大きいある年度の 5 つの選抜単位を調査対象とした。

この得点分布を検討する際には併せて合否入れ替わり率も算出することにした。合否入れ替わり率とは、1 次試験と 2 次試験の 2 つの試験群のうち、一方だけが課され合否判定が行われたと仮定した場合に入れ替わる合格者の人数を全合格者に対する割合で示したもので、1 次試験があったおかげで合格できた「1 次試験による合否入れ替わり率」と、2 次試験があったおかげで合格できた「2 次試験による合否入れ替わり率」の 2 つの値を対にして求めることができる（清水, 1995; 林, 1997）。

図 1 は 1 次試験成績を横軸に、2 次試験成績を縦軸に取ったときの受験生の散布図である（何れも素点）。1 次試験の成績だけで合否を判定するという作業は、図 1 に基づいて具体的に説明すると、垂直軸を図の右端から左方向に順に移動させ、この垂直軸より右側

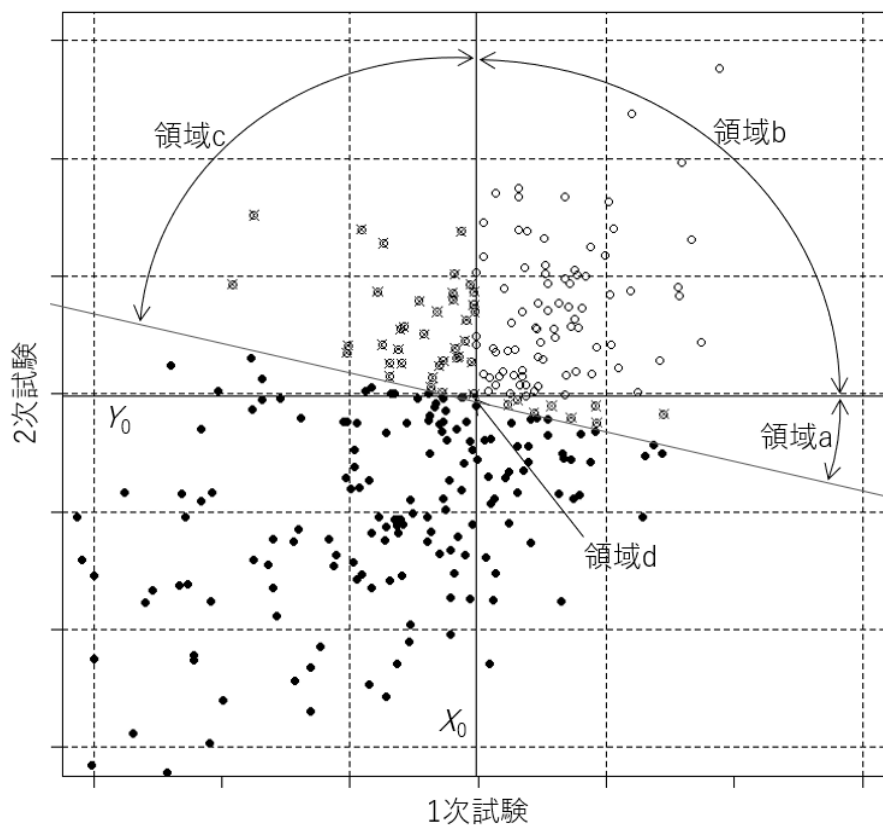


図1. 得点分布の散布図と各領域（ある年度の選抜単位Aの場合）

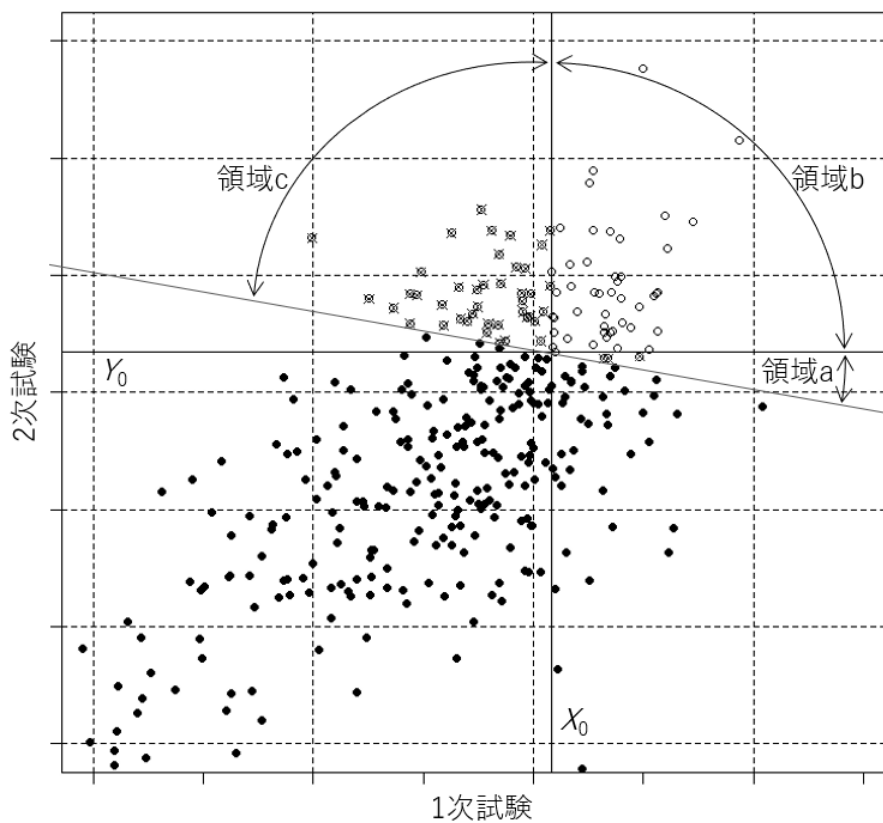


図2. 得点分布の散布図と各領域（ある年度の選抜単位Eの場合）

表 1. 合格者の 1 次・2 次試験の成績による特徴付け

領域 a	1 次試験の成績の優位さを武器に合格した群。 逃切り群。 $X \geq X_0$ かつ $Y < Y_0$ 。
領域 b	どちらの試験でも合格点に達しており、 かつ、合計成績でも合格した群。先頭群。 $X \geq X_0$ かつ $Y \geq Y_0$ 。
領域 c	2 次試験の成績の優位さを武器に合格した群。 逆転群。 $X < X_0$ かつ $Y \geq Y_0$ 。
領域 d	どちらの試験でも合格点に達していないが、 合計成績により合格した群。幸運群。 $X < X_0$ かつ $Y < Y_0$ 。

領域に含まれる受験者数が定員に達したところで停止させる動作に相当する。この際の合否分離点を X_0 で示すことにする。同様に 2 次試験だけで判定した場合の分離点を Y_0 とする。

このような関係を用いて、1 次試験と 2 次試験の合計成績による合格者群を表 1 に示す特徴を持った 4 領域に分割して考える。なお、合否分離ラインと X_0 , Y_0 の位置関係によっては、領域 d が存在しないことも有り得る。

各領域に含まれる合格者人数を用いて、一対の合否入れ替わり率は以下の式で定義される。

- ・ 1 次試験による合否入れ替わり率
= {領域[a+d]の人数}/{領域[a+b+c+d]の人数}
- ・ 2 次試験による合否入れ替わり率
= {領域[c+d]の人数}/{領域[a+b+c+d]の人数}

図 1 はある年度の選抜単位 A における 1 次試験と 2 次試験の得点分布の散布図に、重み付き合計点に基づく合否分離ラインや上記分離点の X_0 , Y_0 , および 4 つの領域を記入したものである。この選抜単位は前期日程で実施されているので、合否分離ラインの傾きは $-1/2$ の直線になる。また図 2 は後期日程の選抜単位 E の散布図であるが、合否分離ラインは傾き $-1/3$ の直線になり、図 1 よりも勾配の緩やかな直線となる。なお、具体的な点数が明確になることを避けるため、本稿に掲載した図には軸ラベルの値を意図的に表示していない。ここには紙面の関係でこれら以外の選抜単位の散布図は掲載しないが、同様の傾向を示す散布図となっていた。

表 2 には選抜単位ごとの実質倍率（実際の受験者数を実際の合格者数で除したもの）、1 次試験と 2 次試験の相関係数、および一対の合否入れ替わり率を示す。

表 2. 合否入れ替わり率

入試区分	選抜単位	実質倍率	相関係数	合否入れ替わり率	
				1 次試験による	2 次試験による
前期日程	A	2.35	0.722	0.078	0.305
	B	3.30	0.774	0.052	0.319
	C	3.40	0.761	0.102	0.375
後期日程	D	3.19	0.820	0.057	0.375
	E	4.18	0.776	0.033	0.456

図 1 や図 2 から判るように本学では領域 a に含まれる人数が少ない。そのことから表 2 のどの選抜単位においても 1 次試験による合否入れ替わり率が 6% 前後と小さく、一方、2 次試験による合否入れ替わり率が 3 割以上と大きくくなっている。つまり、1 次試験の成績が良いだけでは合格を勝ち取ることが難しく、2 次試験で挽回することも十分可能な選抜方法を採用していると言える。なお、誤解のないように予め言及しておくと、合否入れ替わり率は値の大小によってその試験や受験生の優劣を示すものではなく、2 つの試験群の特性を示している数値に過ぎない。

また、1 次試験成績および 2 次試験成績を合格者群

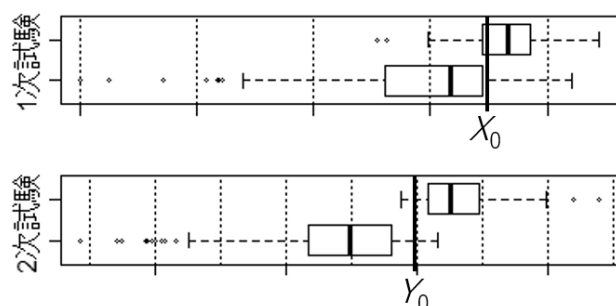


図 3. 選抜単位 A における 1 次試験成績（上側）、2 次試験（下側）の合否別箱ひげ図（一対の箱ひげ図の上側が合格者群、下側が不合格者群）

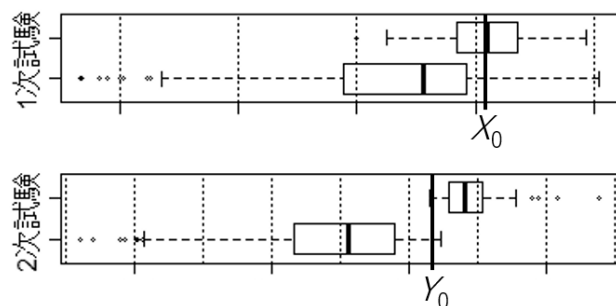


図 4. 選抜単位 E における 1 次試験成績（上側）、2 次試験（下側）の合否別箱ひげ図（上下は図 3 に同じ）

と不合格者群に分離して描画した箱ひげ図(図 3, 図 4)を見ても、1 次試験の成績が下に外れている者でも合格している一方で、2 次試験にはその傾向がない。なお、この図中、縦の実線は X_0 (1 次試験) および Y_0 (2 次試験) を示している。

3 科目ごとの得点分布の状況

ここまでは 1 次試験の合計成績に注目して分析してきた。これは 6 教科 7 科目の個々の科目得点の総和であり、1 次試験成績が例え同点であったとしても個々の科目得点は異なっていることが一般的である。そこで、今度はブレークダウンして科目ごとの分布状況を見てみることにする。前節で取り上げた選抜単位 A および E の 1 次試験成績の内、紙面の関係で、主要 4 科目(国語・数学 IA・数学 IIB・英語)についての合格者群(上側)と不合格者群(下側)の箱ひげ図を描画したものが図 5 および図 6 である。

これらを見ると、当然ではあるがどの科目でも合格者群の方が中央値や箱部分が高得点側に位置している等、成績が全体的に良いことが判る一方で、合格者であっても科目によっては低得点側への外れ値を取ってしまう受験生が少なからず存在することも判る。このような状況に陥る一つの可能性としては、解答方式であるマークシートの位置ずれ等のマークミスが考えられるが詳細は不明である。何れにしても、前述の通り、1 次試験得点が圧縮され、一方で 2 次試験得点

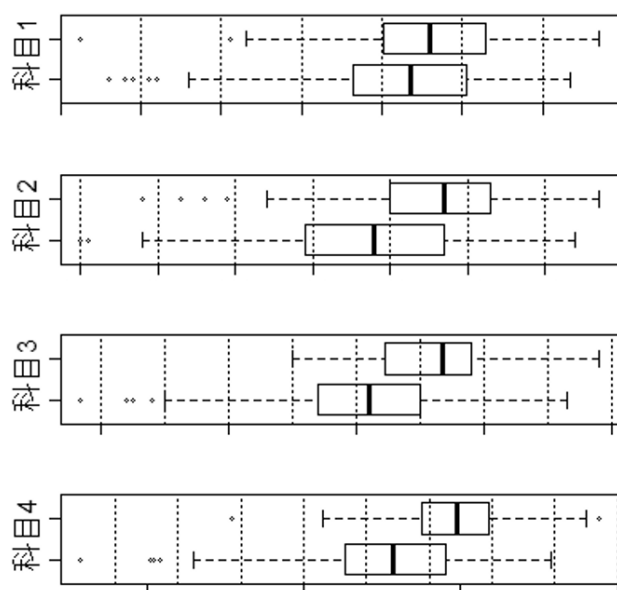


図 5. 選抜単位 A における 1 次試験の主要 4 科目の合否別箱ひげ図(それぞれの 上側の箱ひげ図が合格者群, 下側が不合格者群)

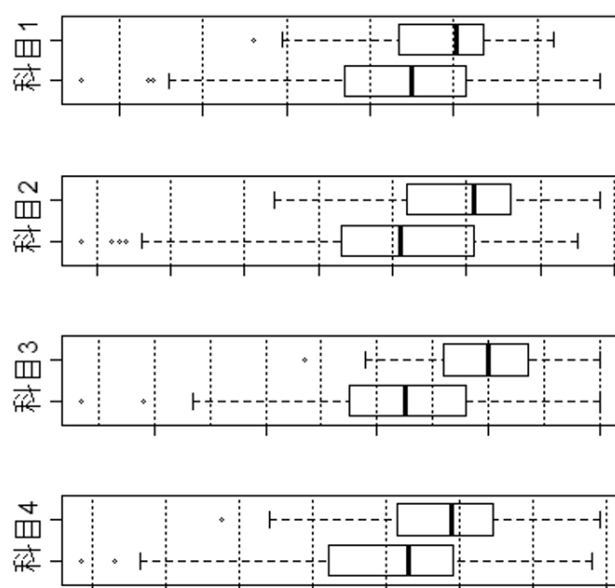


図 6. 選抜単位 E における 1 次試験の主要 4 科目の合否別箱ひげ図(上下は図 5 に同じ)

の比率が高いため、本学が採用している傾斜配点(重み付け)を用いると、仮に 1 次試験で軽微なミスを犯したとしても、2 次試験で挽回できることが判る。なお、ここで取り上げなかった理科・地歴・公民科目も同じ傾向を示していた。

4 段階表示の利用可能性

4.1 1 次試験における利用

上述の中教審答申を受けて、2019 年 6 月に大学入試センターから公表された「令和 3 年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト問題作成方針」

(2020 年 1 月に一部変更あり)には「大学への成績提供等(第 6 節)」として「科目ごとの 9 段階の段階表示」の提供が明記されている。これまで延べで 42 年間にわたって実施されてきた共通試験としての共通第 1 次学力試験と大学入試センター試験では各科目の成績データとしては素点だけであったが、来年 1 月からはこれに加えて Stanine と呼ばれる 9 段階の段階表示による段階点が合わせて提供されることになっている。

Stanine とは、受験者群を点数の低い方から順に、4, 7, 12, 17, 20, 17, 12, 7, 4%の 9 つの領域に分割する手法(United States Army Air Forces, 1947; 前川, 2019)で、この一見不規則とも思えるこれら割合の元となっているのは、得点分布が平均 μ 、標準偏差 σ の正規分布であった場合に、平均を中心とする $\mu \pm 1.75\sigma$, $\mu \pm 1.25\sigma$, $\mu \pm 0.75\sigma$, $\mu \pm 0.25\sigma$ の 8 箇

所で分布を区切った際の割合にあたる。記憶媒体が高価で貴重な時代に成績を一桁の段階値で表現することを目的に開発された手法であり、得点分布が連続分布であれば上記の割合に分割することができるが、大学入学共通テストの得点は整数値を取るため離散分布となり、実際の得点分布データに適用した場合には上記の数値から多少前後する割合で分割されることになる。Stanine で表現された成績は 1 番から 9 番の領域を示す段階点で通知され、段階点が同じ受験者を同じ評価で扱うことが想定されている。Stanine はこれまでの「一点刻みの合否判定」への批判を受けて、上述の中教審答申の中に謳われていた方針の具体策の一つであり、この利用に関しては各大学に利用の工夫が求められている。

従来の素点の利用方法から類推すると各段階点の単純総和、もしくは重み付き総和を 1 次試験の成績とすることが考えられる。2 次試験の総和とのバランスを考えると 100 倍単位の重みを乗ずる必要があるであろう。とは言え、素点を復元するような重み付けを行ってしまうと、素点を丸めたことと同じことになってしまう。受験倍率にも依存するが、Stanine は 9 段階という粗い分割であるので、合否分離ライン近傍での受験生が密集したエリアにおける合否判定には苦勞が伴うことが容易に予想される。また、合否分離ライン近傍の同じ段階点に含まれる受験生数が、彼らを合格させることによって入学定員の超えてしまうような事態も想定される。このような場合の一つの解決策としては、入学定員の厳格化を緩和して、許容範囲（国立大学の場合は 5%）を超えた受験生の入学を許可することも考えられるが、これはいち大学の判断で行えることではない。

また、注目する特定の科目について、一種の 2 段階選抜として最低基準点を設定するように「最低基準段階点」を設定することも考えられる。しかし前節で見たように、これまでの実際の合格者の中には一部科目について著しい低得点を取っているにも関わらず、他の科目や 2 次試験で高成績を収めることによって合格を勝ち取っている例も散見される。これは 1 次試験と 2 次試験の傾斜配点や配点割合にも大きく関係しており、本学において安易に最低基準段階点を設定すると、従来であれば合格と判定されていた受験生を取りこぼしてしまう危険を招きかねず、このような現象が起こることに対して慎重な検討と導入方策の試行が必要である。

なお参考までに、大学入試センターから提供される成績データの中には「全受験者成績分布データ」と題

するデータも含まれているため、個別大学において Stanine に限定されない任意の段階数の分割方法も実現可能である。

4.2.2 2 次試験における利用

2 次試験に段階表示を導入しようとする、どのような手法を採用するかを個別大学で決定する必要がある。上述の Stanine 以外にも、林・高木（2018）では「得点区切り」と「割合区切り」の 2 つの分割手法を提案したが、これらの手法を採用するには、手法に即した刻み幅をパラメータとして事前に決定しておく必要がある。両者を比較すると、分割した領域にほぼ均等に受験生を分散できるという観点から「割合区切り」の方が合否分離ライン周辺への受験生の集中を抑えられるという特徴があった。

しかし、何れの方法を採用するにしても、それぞれに一長一短があり、受験者全員が納得する合理的な手法は存在しない。よって、2 次試験においても 1 次試験と同様に安易な導入は慎むべきと考える。

5 まとめに代えて

今回の中教審答申で謳われている「多様な評価方法」といえば、まず学校推薦型選抜や総合型選抜が挙げられるかもしれないが、一般選抜においても、単に素点や傾斜配点の利用だけでなく、段階表示等を含めてその評価方法を模索する必要があると考えている。評価方法を変更する際の大きな関心事は、新旧の方法による合格者の特性の違いを明確にすることであり、合否入れ替わり率もその一つの指標となる。今回我々は一般選抜において傾斜配点を経て合否判定を行っている本学受験者の得点特性や合否入れ替わり率を把握し、段階表示を導入する際の考慮点を検討した。現状での得点分布を見る限り、粒度の粗い段階表示の導入には検討すべき事項がいくつかあり容易ではないことが解った。その理由としては、1 次試験を圧縮して利用していることから、1 次試験による合否入れ替わり率が低いことや、1 次試験の低得点者であっても、他の科目で挽回して合格できている事例が散見されることが挙げられる。

Stanine は名称からも判る通り 9 段階であるが、一般的に段階表示はこの数に限定されたものではないので、より多段階（細かい粒度）にすることも可能である。その際は、4.2 節で紹介したように、既に大学入試センターから提供されているデータを用いることによって任意に設定できるので、これを用いて可能性を探ってみることも考えられる。

また、受験生の得点は非常に近接しており、特に合否分離ライン周辺は稠密なことが一般的であるだけに、上述の中教審答申で指摘を受ける以前から、「1点の重み」については議論されてきた経緯がある。その解決策の一つとして段階表示が注目を集めていることは理解できるが、達成度試験とは異なり大学入試は選抜試験であるため、受験者相互の相対位置が重要になる。段階表示を持ち込んだとしても、相対比較を行った上で合否を決定していくしかなく、現状の厳格な定員管理の下では相容れない要求を追い求めているようにも感じられる。

この数年、幾多の議論を積み重ねて遂に開始される大学入学共通テストでは、素点のみならず段階表示の成績も提供される。二本柱を失ったとは言え、高校と大学の接続面における選抜機能は、非常に重要でかつ注目度も高く、これまでの共通試験が担ってきたと同様にこれからもこの選抜機能を堅持する必要がある。その点を維持した上で「1点の重み」にも配慮した仕組みを検討していく時期なのであろう。段階表示をどのように利用するかは個別大学の裁量に任されており、今後も入試データと経験を蓄積しながらシミュレーション等の試行錯誤と議論を行い、検討を進めていく必要がある。その第一歩として、大学入学共通テストを用いた来春の選抜作業を従来通り行うこととは独立に、大学入試センターから成績データの付随資料として提供される Stanine や、独自の段階表示を設定して擬似的に合否判定を試行し、合否がどのように入れ替わるか等の検証を行いながら、課題の洗い出しを行っていきたいと考えている。

なお、本稿をまとめるにあたって、合否入れ替わり率を計算する簡単な R プログラムを開発した。ご興味のある方には提供するので著者まで連絡されたい。

謝辞

本研究の遂行にあたっては JSPS 科研費 JP16H02051 の助成を受けた。

参考文献

大学入試センター (2019) . 「令和3年度大学入学選抜に係る大学入学共通テスト問題作成方針」 ,
<https://www.dnc.ac.jp/news/20190607-03.html> , (2020年01月29日に一部修正あり) ,
<https://www.dnc.ac.jp/news/20200129-01.html>) .
 (2020年11月30日) .
 林篤裕 (1997) . 「合否入替り率」 『入試研究の基礎知識』 ,
 平成9年度国立大学入学選抜研究連絡協議会セミナー資料,

第3章, 35-41.

林篤裕・高木繁 (2018) . 「段階別表示の導入に伴う合否入れ替わりに関する一考察」 『大学入試研究ジャーナル』 **28**, 177-180.

前川眞一 (2019) . 「得点の段階表示とStanine」 『大学入試センター研究開発部 リサーチノート』 **RN-19-1**.

清水留三郎 (1995) . 「入学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.

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, 大学入学選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」, 中央教育審議会答申 (中教審第177号) .

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm (2020年11月30日) .

United States Army Air Forces (1947). Stanines: selection and classification for air crew duty.

<https://collections.nlm.nih.gov/catalog/.nlm.nlmuid-35721550R-bk> (2020年12月28日) .

高等学校の調査書における学習成績概評の都道府県別の分布調査

森川 修（鳥取大学）

2020 年度入試で鳥取大学工学部志願者の在籍高等学校等の調査書における学習成績概評の分布を調査した。都道府県による差異が非常に大きく、ある県では、すべての学校で全生徒に対する学習成績概評 A の割合は 30%を超えており、半数以上の学校で 50%を超えていた。一方、すべての公立学校で学習成績概評 A の割合が 30%未満の県があり、また、20%未満の高校が 7 割以上を占める府県も存在した。このように、調査書の評価は都道府県によって大きく異なるため、全体の評定平均値を学校推薦型選抜の基準や主体性評価として活用するには、十分な注意を要することが明らかとなった。

キーワード：調査書、評定平均値、学習成績概評、学習成績の状況、主体性評価

1 はじめに

2021 年度入試から入学者選抜が大きく変わろうとしている。2018 年に文部科学省が公表した「平成 33 年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告の改正について」に、各大学の入学者選抜において「学力の 3 要素を多面的・総合的に評価するものへと改善する」とされた。さらに、一般入試の課題の改善に、「筆記試験に加え、『主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度』（以下「主体性評価」と呼ぶ）をより積極的に評価するため、調査書や志願者本人が記載する資料等の積極的な活用を促す」と記載された。

その対応の 1 つとして、高等学校・中等教育学校（以下「高校」と省略）が作成する調査書の見直しが行われる。調査書での大きな変更点は、指導上参考となる諸事項の欄が拡充され、より多様で具体的な記載ができるようになる。そのため、現在は A4 版で表裏の両面 1 枚とされているが、その制限が撤廃されて何枚も書くことが可能となる。それ以外に「評定平均値」の呼称を「学習成績の状況」に改めるとされている。「評定平均値」は、教科・科目の「評定」を量的に単純平均したものである。その「評定」とは、学習指導要領に示す各教科・科目の目標に基づき、学校が地域や生徒の実態に即して定めた目標や内容に照らし、その実現状況を総括的に評価するものとされている。

全体の評定平均値を重視することは、教科・科目の評価やその他の要素などのきめ細やかな評価の軽視につながるなどの指摘があり、学習成績を全体的に把握する上での一つの目安という性格であることに留意する必要がある、とされている。しかし、これまで推薦入試では、出願要件として評定平均値を求める場合も多く、例えば、2012 年度入試で国公立大学工学系学部の推薦入試において、定員ベースで 46%が一定以上の評定平均値を必要としていた（森川ほか 2013）。

このように、従来から入学者選抜には評定平均値が利用されてきた。2021 年度入試以降、すべての選抜において主体性評価をするため、調査書の「指導上参考となる諸事項」は大変重要な項目である。しかし、一般選抜で評価する際、出願から合格発表までの期間、志願者の多さを考慮すると、指導上参考となる諸事項の記載事項を拡充されても、その評価を十分に行うことは困難と思われる。そこで、調査書の活用として、これまでも推薦入試の出願要件等としていた全体の学習成績の状況（旧評定平均値）を、数値で示されて扱いやすいという理由から利用する場合も多いと予想される。

平井（2017）は、全体の評定平均値から志願者の基礎学力の予測を行った。4 年間に卒業見込みの高校生が 10 人以上志願した 519 校を調査対象とし、志願者の大学入試センター試験平均得点率を元にランクを算出し、そのランクと全体の評定平均値の積を取り補正した後、大学入試センター試験の素点の得点率との相関をとった。ある学部では、相関係数が 0.45 とやや相関がみられるとの結果を得ている。ただし、志願者の少ない高校はランクを算出することができず、全体の評定平均値をそのまま用いた場合、大学入試センター試験の素点の得点率との相関係数は 0.23 となり、やや弱い相関となってしまう。このように、全体の評定平均値を入学者選抜に用いることは簡単でないと容易に予測される。

そこで、本研究では、一般選抜を中心とした入学者選抜における主体性評価として、全体の学習成績の状況を活用できるかについて考察するため、学習成績概評の分布について調査した。

2 先行研究について

高校調査書の学習成績概評の分布を調査した研究で

は、倉元・川又（2002）が知られている。2001 年度東北大学工学部の AO 入試Ⅱ期とⅢ期の志願者高校の調査書から 228 種類のデータを得た。学習成績概評 A 段階の人数を合計人数で割った比率は、10～40%が全体の 85.1%とほとんどだが、10%以下が 7.0%、40%以上が 7.9%と分布は広いことが分かった。また、倉元（2015）は、平成のある年度とその 8 年後における A 大学 B 学部への志願者高校の調査書から、学習成績概評欄の成績段階別人数を、設置者、高校の学科、卒業年度、地域（東北・北海道、関東、中部、関西以西の 4 つ）、卒業生の進学実績から高校をランク分けし、先の定量的に評価する指標を用いて分析した。その結果、私立の方が甘く、卒業年度は近年の方が甘く、高校のランクではおおむね進学実績の高い高校が甘くなっていた。さらに、地域では東北・北海道が甘く、関東が厳しいとの結果を得ている。

この中で特に注目したのは、地域間での差異である。これまでに個々の高校での差異は、非常に古くから知られていた（増田ら、1961）。地域間での差異について鈴川・山本（2015）の研究がある。京都大学のある学部での 2011～2013 年度入試の受験生の出身校の調査書 977 件を分析したところ、6 地域（北海道・東北、関東、中部、近畿、中国・四国、九州・沖縄）では、関東と関西が厳しいという結果であった。また、岡本（2016）は K 大学の平成 22～26 年度の 1 学部 1 学科の志願者、157 校中の 17 校で学習成績概評 A 段階の人数を合計人数で割った比率が 60%以上、3 校が 10%以下と報告している。学習成績概評の分布が調査大学により異なったが、これは、志願高校の所在地の影響が大きいことは明らかである。

今後、一般選抜で学習成績概評が主体性評価に用いられた場合、高校の所在地によって差が生じることの懸念があるため、さらに詳細な都道府県別の学習成績概評の分布調査を行うことは重要な意義がある。

3 調査について

3.1 調査対象の高校

2020 年度入試における鳥取大学工学部志願者を対象とした。今回は高校の調査書の調査をするため、私費外国人入試は除き、AO 入試、推薦入試Ⅰ、推薦入試Ⅱ、一般入試前期日程、一般入試後期日程の 5 つの入試での志願者の所属高校を対象とした。また、卒業年度は、2018～2020 年度の 3 年間に卒業、あるいは、卒業見込の志願者所属高校とした。その結果、全国 42 の都道府県、548 校の高校が対象となった。なお、127 校では、複数年度での志願者があった。

3.2 調査対象としたデータ

学習成績概評は、原則的に同一学年生徒全員の 3 年間の全体の評定平均値を表 1 の区分に従って A～E の 5 段階に分け、その生徒の属する成績概評を記入する。さらに、この 5 段階の成績段階別人数も併せて記入する。ただし、1 つの高校であっても、教育課程が異なるタイプがある場合は類型別、専門教育を主とする学科の場合は学科別に記入する。これらのことは、文部科学省高等教育局長通知である「令和 2 年度大学入学者選抜実施要領」に記載されている。

表 1 全体の評定平均値と学習成績概評の段階

全体の評定平均値	学習成績概評
5.0 ～ 4.3	A
4.2 ～ 3.5	B
3.4 ～ 2.7	C
2.6 ～ 1.9	D
1.8 以下	E

高校卒業見込者について、同一高校でも出願時期（調査書の作成時期）の違いにより、成績段階別人数が異なる例が 6 校で見られた。例えば、AO 入試の出願時期が 9 月のため、3 年次 1 学期終了時点が多かったが、2 学期制を採用している高校では、まだ学期が終わっていないため、中間の 6 月末時点で 3 年次の評定を計算していた。一方、一般入試では、3 年次の前期終了時、2 学期終了時、12 月終了時に評定を再計算するため、全体の評定平均値が変わり、成績段階別人数が数人程度変化していた。この場合は、直近の値をカウントした。今回の調査対象としたデータ数は 548 校の 747 件となった。

3.3 データの属性

3.3.1 設置者

今回得られたデータの設置者別の件数と割合を表 2 に示した。全体の約 3/4 が公立（都道府県立、市町村立）、私立が約 1/4 で、国立は 1.3%であった。

表 2 データ属性（設置者別）

設置者	件数	割合 (%)
国立	10	1.3
公立	554	74.2
私立	183	24.4
合計	747	100.0

3.3.2 卒業年度

次に卒業年度別の件数と割合を表 3 に示した。全体の 7 割が卒業見込みである 2019 年度で、既卒者は約 3 割で、いわゆる 2 浪は 4% 弱であった。

表 3 データ属性（卒業年度別）

卒業年度	件数	割合(%)
2019	522	69.9
2018	197	26.4
2017	28	3.7
合計	747	100.0

3.3.3 高校の教育課程（学科，コース）

1 つの高校において評価指標が 1 つであったのは、311 校（卒業年度が異なる場合があるため、データは 397 件）と全体の 56.8% を占めた。

237 校では、複数の類型、学科、コースが存在していた。そのうち、1 校で複数のタイプの志願者があった高校は、46 校あった。そのうち 35 校が普通科と理数科（理数科に類似する学科やコースを含む）であった。他には、同じ普通科の中で特進や進学など 3 コース以上に分ける高校、理系と文系を分ける高校が存在した。

3.3.4 成績段階別人数の合計数

成績段階別人数の合計による件数と割合を表 4 にまとめた。100 人未満の 155 件中、約半数の 75 件は理数科であった。

表 4 データ属性（成績段階別人数の合計数）

成績段階別人数の合計数	件数	割合(%)
300 人以上	182	24.4
200～300	228	30.5
100～200	182	24.4
100 人未満	155	20.7
合計	747	100.0

3.3.5 高校所在地の都道府県

都道府県別の件数と割合を表 5 に示した。当然であるが、おおむね在学学生数に比例してデータ数が多かった。鳥取大学工学部の学生の約 90% が鳥取県出身である。また、鳥取県は高校数も少ないため、データは 36 件であった。一番多いのは、在学学生も約 30% と最も多い兵庫県で 136 件であった。

表 5 データ属性（都道府県別）

都道府県	件数	割合(%) ¹⁾
兵庫	136	18.2
大阪	83	11.1
岡山	47	6.3
広島	47	6.3
愛知	44	5.9
京都	41	5.5
鳥取	36	4.8
島根	29	3.9
三重	23	3.1
静岡	22	2.9
和歌山	19	2.5
福井	17	2.3
滋賀	16	2.1
愛媛	16	2.1
福岡	15	2.0
山口	14	1.9
岐阜	13	1.7
香川	13	1.7
徳島	12	1.6
その他	104	13.9
合計	747	100.0

注 1) 割合は小数第 2 位を四捨五入したため、全項目の合計が 100.0% となっていない。

注 2) データ数 10 件以下の都道府県は以下の通り。

10 件：石川，奈良 8 件：東京，大分

7 件：長崎，熊本 6 件：千葉

5 件：北海道，富山，高知

4 件：佐賀，宮崎，沖縄

3 件：栃木，埼玉，神奈川，鹿児島

2 件：岩手，群馬，長野 1 件：宮城，茨城，山梨

3.3.6 その他

卒業見込者の場合、評価した時期の記入がないものが 17 件、成績段階別人数の合計が明らかに違うケースが 3 件確認された。また、カリキュラムがどの程度違うと類型を分けるのか、同じ普通科で文系と理系で分ける必要があるのか、卒業見込み者の場合に評価した時期をどの場所に記入するかなど、調査書記入上の注意事項に、明確な記載がないために、記入の不統一や記入漏れが生じていると思われる。

4 調査結果

学習成績概評の分布として、それぞれのデータにおいて、全生徒数に対する学習成績概評の A、および、B 以上の生徒数の割合を算出し、それぞれを 10%刻みで分け、そのデータ数（件数）を表 6 に示した。

また、全体の平均値をみるため、全生徒数における 5 段階の学習成績概評の評価者数の割合を求め、表 7 に示した。

表 6 学習成績概評の A、B 以上の件数と割合

学習成績 概評の割合	A の 件数	割合 (%)	B 以上 の件数	割合 (%)
90%以上	2	0.3	180	24.1
80～90%	7	0.9	182	24.4
70～80%	13	1.7	169	22.6
60～70%	36	4.8	101	13.5
50～60%	64	8.6	73	9.6
40～50%	100	13.4	35	4.7
30～40%	143	19.1	7	0.9
20～30%	184	24.6	0	0.0
10～20%	154	20.6	0	0.0
10%未満	44	5.9	0	0.0
合計	747	100.0	747	100.0

注) 割合は小数第 2 位を四捨五入したため、全項目の合計が 100.0%とならないところがある。

表 7 全体の生徒数に対する各学習成績概評の割合

学習成績概評	全生徒数	割合(%)
A	48,638	30.3
B	73,969	46.0
C	35,620	22.2
D	2,501	1.6
E	24	0.0
合計	160,752	100.0

注) 割合は小数第 2 位を四捨五入したため、全項目の合計が 100.0%となっていない。

学習成績概評 A の生徒は 30.3%で、学習成績概評 B 以上の生徒は 76.3%と、いずれも表 5 での中央値とほぼ一致した。また、学習成績概評 A は、10%未満から 90%以上と非常に広い分布となったことから、以降の調査は、学習成績概評 A の割合を用いる。

4.1 設置者別

表 8 に設置者別の割合を示した。国立の件数が少ないため、公立と私立を比較した。倉元 (2015) の報告で私立はやや甘いとされていたが、今回の調査では大きな差は見られなかった。

表 8 設置者別学習成績概評の A の件数と割合

学習成績概評 A の割合	国立 (%)	公立 (%)	私立 (%)
90%以上	0(0)	2(0)	0(0)
80～90%	0(0)	4(1)	3(2)
70～80%	0(0)	10(2)	3(2)
60～70%	1(10)	21(4)	14(8)
50～60%	1(10)	46(8)	17(9)
40～50%	2(10)	72(13)	26(14)
30～40%	0(0)	113(20)	30(16)
20～30%	3(30)	130(23)	51(28)
10～20%	3(30)	117(21)	34(19)
10%未満	0(0)	39(7)	5(3)
合計	10	554	183

注) 割合は小数第 1 位を四捨五入したため、全項目の合計が 100%とならないところがある。

4.2 成績段階別人数の合計数

表 9 に成績段階別人数の合計による分布の割合を

表 9 生徒数別学習成績概評の A の件数と割合

学習成績 概評 A の割合	100 人 未満 (%)	100～ 200 (%)	200～ 300 (%)	300 人 以上 (%)
90%以上	2(1)	0(0)	0(0)	0(0)
80～90%	6(4)	0(0)	1(0)	0(0)
70～80%	8(5)	1(1)	3(1)	1(1)
60～70%	14(9)	6(3)	7(3)	8(5)
50～60%	20(13)	18(10)	11(5)	15(8)
40～50%	19(12)	39(20)	23(10)	19(10)
30～40%	28(18)	34(20)	54(24)	27(15)
20～30%	31(20)	41(22)	66(29)	46(25)
10～20%	21(14)	33(18)	48(21)	52(29)
10%未満	6(4)	10(5)	15(7)	14(7)
合計	155	182	228	182

示した。100 人未満の評価が甘かった。100 人未満のデータのうち、理数科が半数以上を占めていた。倉元・川又（2002）は、理数科は評価が甘いとの報告があり、そのことは要因の 1 つとして考えられる。

4.3 都道府県別

今回の調査では、表 5 に示した通り、全国 42 の都道府県から出願があった。しかし、1 つの都道府県のデータ数がそれほど多くないため、上位 10 府県を対象に、学習成績概評 A の割合を 10%刻みで分け、そのデータ数を表 10 に示した。

表 10 から府県によって大きなばらつきがみられた。

表 7 で示したように、全体の学習成績概評 A の割合は 30.3%である。しかし、岡山県は A の割合が 30%未満は 1 件もなく、50%以上は半数以上（24/47）であった。A の割合が 50%ということは、当該高校の成績でちょうど真ん中の者が A の評価となり、非常に甘いと思われる。また、島根県も A の割合が 30%以上は 72%（21/29）、静岡県は 64%（14/22）で評価が甘いと判断できる。逆に、兵庫県は A の割合が 30%以上は 34%（46/136）、京都府は 29%（12/41）、愛知県は 7%（3/44）しかなかった。

さらに、府県別の違いをみるためには、国立や私立を除き、公立のみを対象とした方が良いと考え、その

表 10 府県別学習成績概評の A の件数と割合

学習成績概評 A の割合	兵庫 (%)	大阪 (%)	岡山 (%)	広島 (%)	愛知 (%)	京都 (%)	鳥取 (%)	島根 (%)	三重 (%)	静岡 (%)
90%以上	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(3)	0(0)	0(0)
80～90%	0(0)	2(2)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
70～80%	1(1)	0(0)	0(0)	1(2)	0(0)	1(2)	1(3)	3(10)	1(4)	0(0)
60～70%	1(1)	6(7)	6(13)	3(6)	0(0)	2(5)	2(6)	0(0)	2(9)	0(0)
50～60%	2(1)	5(6)	18(38)	4(9)	1(2)	0(0)	2(6)	1(3)	0(0)	1(5)
40～50%	10(7)	8(10)	16(34)	7(15)	1(2)	1(2)	1(3)	7(24)	2(9)	1(5)
30～40%	32(24)	8(10)	7(15)	12(26)	1(2)	8(20)	6(17)	9(31)	4(17)	12(55)
20～30%	48(35)	20(24)	0(0)	10(21)	13(30)	13(32)	14(39)	5(17)	4(17)	7(32)
10～20%	31(23)	20(24)	0(0)	8(17)	27(61)	13(32)	7(19)	3(10)	7(30)	1(5)
10%未満	11(8)	14(17)	0(0)	2(4)	1(2)	3(7)	3(8)	0(0)	3(13)	0(0)
合計	136	83	47	47	44	41	36	29	23	22

注) 割合は小数第 1 位を四捨五入したため、全項目の合計が 100%とならないところがある。

表 11 公立高校のみ府県別学習成績概評の A の件数と割合

学習成績概評 A の割合	兵庫 (%)	大阪 (%)	岡山 (%)	広島 (%)	愛知 (%)	京都 (%)	鳥取 (%)	島根 (%)	三重 (%)	静岡 (%)
90%以上	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(4)	0(0)	0(0)
80～90%	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
70～80%	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(4)	3(11)	1(5)	0(0)
60～70%	0(0)	0(0)	4(11)	2(6)	0(0)	1(4)	1(4)	0(0)	2(11)	0(0)
50～60%	2(2)	0(0)	15(39)	2(6)	0(0)	0(0)	0(0)	1(4)	0(0)	1(6)
40～50%	6(6)	1(3)	14(37)	5(16)	0(0)	1(4)	1(4)	7(25)	1(5)	0(0)
30～40%	27(25)	1(3)	5(13)	10(31)	0(0)	7(25)	5(19)	9(32)	3(16)	11(61)
20～30%	39(36)	8(22)	0(0)	6(19)	12(34)	7(25)	12(44)	5(18)	3(16)	5(28)
10～20%	26(24)	15(41)	0(0)	5(16)	22(63)	9(32)	6(22)	2(7)	6(32)	1(6)
10%未満	9(8)	12(32)	0(0)	2(6)	1(3)	3(11)	1(4)	0(0)	3(16)	0(0)
合計	109	37	38	32	35	28	27	28	19	18

注) 割合は小数第 1 位を四捨五入したため、全項目の合計が 100%とならないところがある。

結果を表 11 に示した。これを見るとさらに差が大きくなった。全体の学習成績概評 A の割合が 30%以下は、岡山県は 1 件もなく、島根県は 27%、静岡県は、34%と評価は甘かった。一方、愛知県は 100%、大阪府は 95%と評価が非常に厳しく、次いで鳥取県は 70%、京都府と兵庫県は 68%、三重県は 64%と評価が厳しかった。同じ中国地区であっても、鳥取県は、岡山県、島根県とは大きく異なっていた。

5 おわりに

これまで各高校や地域別により調査書の評価、特に評定平均値が異なることが知られていた。今回、学習成績概評の分布について、都道府県別に詳細な調査を行ったところ、データ数が少ないものの、都道府県による大きな差異の存在が明らかとなった。特に、私立を除き、公立での差異が大きかった。

評定は、高等学校学習指導要領に示す各教科・科目の目標に基づき、学校が地域や生徒の実態に即して定めた当該教科・科目の内容に照らし、その実現状況を総括的に 5 段階で評価する（下線筆者）。このことから、地域、特に都道府県による違いが、評定に大きな差異を生む可能性が示唆される。しかし、全国で一定程度の統一性がないと公平性に欠け、入試に用いることは困難となる。特に、地元など特定の地域からの志願者が多数を占める大学では問題は少ないが、全国各地から志願者を集める国立大学においては、その活用は慎重に扱うべきと考えられる。

これまでの大学入学者選抜実施要項では、アドミッション・オフィス入試や推薦入試の項に「高等学校の教科の評定平均値を出願要件（出願の目安）や合否判定に用いる。」と書かれている。しかも、各大学が実施する検査（筆記、実技、口頭試問等）による検査の成績、大学入試センター試験の成績、資格・検定試験等の成績等を用いる場合、教科の評定平均値を組み合わせるなど調査書を積極的に活用することが望ましいとされている。そこには、全体の評定平均値については、一切触れられていない。しかし、現実には、各大学の令和 3 年度入試の選抜要項をみると、学校推薦型選抜において、学習成績概評 A や全体の学習成績の状況が 4.0 以上などを出願条件としているところが多い。

2020 年 3 月 19 日に文部科学省で「大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議」が「YouTube」文部科学省公式動画チャンネルにてライブ配信された。その中で、調査書についても触れられていたが、調査書の電子化をする前に、今年

度から記載内容が増える調査書で、従来の問題点が解消されたかを 2021 年度の一般選抜の結果で検証しなければならぬと考える。理想論や先を見るよりも、まずは、現状での課題をしっかりと見つめておかなければ、結局、客観的と思われる数値（全体の学習成績の状況など）だけを活用してしまう可能性が高い。教科・科目の 5 段階評価、さらに観点別評価のあり方まで、今は、高校と大学を交えた拙速な議論ではなく長期的な視点に立った真剣な議論が必要な時であると考えられる。2019 年末の「大学入試英語成績提供システム」や「大学入学共通テストにおける記述式問題」の導入見送りのように、受験生が非常に大きな影響を受けてしまわないように、調査書の活用も重要な議論の対象であることを認識すべきであろう。

参考文献

- 平井佑樹 (2017). 「調査書の評定平均値を用いることによる志願者の基礎学力予測—大学入試センター試験得点率を用いた補正值の利用—」『大学入試研究ジャーナル』**27**, 135—141.
- 倉元直樹 (2015). 「大学入学者選抜における高校調査書」『教育情報学研究』**14**, 1—13.
- 倉元直樹・川又政征 (2002). 「高校調査書の研究—「学習成績概評A」の意味—」『大学入試研究ジャーナル』**12**, 91—96.
- 文部科学省 (2018年10月22日). 「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告の改正について」, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afldfile/2018/11/06/1397731_03.pdf (2020年3月31日)
- 文部科学省 (2019年6月4日). 「令和2年度大学入学者選抜実施要綱」, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afldfile/2019/06/05/1282953_001_1_1.pdf (2020年3月31日)
- 増田幸一・徳山正人・斎藤寛治郎 (1961). 『入学試験制度史研究』東洋館出版.
- 森川修・三宅貴也・小山直樹・清水克哉 (2013). 「国公立大学工学系学部における推薦入試の状況」『大学入試研究ジャーナル』**23**, 213—218.
- 岡本崇宅 (2016). 「学部合格者の高等学校調査書記述内容について—平成22年度～26年度調査書内容分析—」『大学アドミニストレーション研究』**6**, 29—39.
- 鈴木由美・山本知弘 (2015). 「高等学校の調査書における学習成績概評の評価基準」『大学入試研究ジャーナル』**25**, 137—142.

高校調査書の「出欠の記録」の評価活用の検討

——大学入学後の学籍状況と GPA との関連——

林 寛子（山口大学）

本研究は、高校調査書の活用の是非、および活用方法の検討の一つとして、高校調査書の「出欠の記録」に注目し、山口大学の受験者および入学者のデータを基に調査書活用の有効性を検証することが目的である。高校の欠席率は大学入学後の学籍状況、学業成績に影響を与えるという仮説を検証するために、山口大学受験者の「出欠の記録」の実態、および入学者の「出欠の記録」と入学後の状況との関連を分析した。結果、高校の欠席率が高い者が退学し、学業成績が低い傾向にあることが確認できた。しかし、高校調査書の「出欠の記録」と大学入学後の在籍状況や学業成績に関連があるとしても、それを大学入試の評価に用いることには新たな疑問も生じ、慎重に検討しなければならないと考える。

キーワード：高校調査書、出欠の記録、欠席率、学籍状況、GPA

1 はじめに

大学は、2021 年度入試からの大学入試改革を目指して、多様な背景をもつ人に、多様な入試方法、多様な評価尺度で大学入試を実施することが求められてきた。その流れの中で、『高大接続改革実行プラン』（文部科学省、2015）では、各大学における個別選抜は、学力の三要素の「思考力・判断力・表現力」と「主体性・多様性・協調性」を評価することが求められ、その評価の方法として小論文、プレゼンテーション、集団討論、面接、推薦書、調査書、資格試験等を用いた評価が示され、大学入試の選抜資料として高校調査書の積極的活用が求められてきた。

これまで進められてきた入試改革は、大学共通テストにおける記述式問題と大学入試英語成績提供システムの導入が見送られ、見直しが必要になった。しかし、調査書の活用についてはこれまでも、また今後についても強く活用の方針が示されてはいない。各大学に任されているような状況下で、山口大学では、2021 年度入試における調査書の活用は、面接を行わない入試においては活用しないことを公表した。他大学の状況を確認すると、高校調査書の評定値や「出欠の記録」を大学の基準に基づいて点数化して評価すると活用方法を明確に表明している大学¹⁾もあったが、多くの大学が告知文で山口大学同様に当面は活用しないことを公表していた。新学習指導要領に移行する 2025 年度から実施する方向で検討することを公表している大学²⁾もあった。調査書の活用強化も、大学入試改革の大きな目玉の 1 つであり、決して今後一切活用しないという状況ではない。山口大学においても活用方法

についてはまだ検討段階という状況にある。

本研究は、今後決定すべき高校調査書の活用の是非、および活用方法の検討の一つとして、高校調査書の「出欠の記録」に注目し、山口大学の受験者および入学者のデータを基に調査書活用の有効性を検証することが目的である。

2 高校調査書の「出欠の記録」に関する検証

2.1 高校調査書に関する検証状況

2020 年度入試まで活用した高校調査書には 1.各教科の評定値、2.全体の評定平均値、3.学習成績概評、4.成績段階別人数、5.出欠の記録、6.特別活動の記録、7.指導上参考となる諸事項、8.総合的な学習の時間の内容・評価、9.備考を記入する欄がある。

大学は、2021 年度入試からの大学入試改革を見据えて、各大学は大学入試における高校調査書の活用方法を検討してきた。『大学入試研究ジャーナル』を見るだけでも高校調査書の 1.評定値、2.評定平均値、3.学習成績概評を大学入試の評価として活用するための検討（日下部・福島 2019、宮下・飯田 2019、平井 2017、2018）がある。1.評定値、2.評定平均値、3.学習成績概評は調査書の活用の中心となっている。他にも、6.特別活動の記録を大学入試の評価として活用するための検討（林 2018）、7.指導上参考となる諸事項の記述内容を大学入試において評価するための検討（並河・吉田・坂本 2019）があり、複数の項目にわたって調査書活用の検討を行った研究（吉村 2019）もある。近年の『大学入試研究ジャーナル』には高校調査書に関する研究が多数みられるが、5.出欠の記録

についての検証が見られない。

「出欠の記録」の検証について、吉村（2019:67）は、「出欠の記録については、皆勤については評価してもよいのではないかという声がある一方、怪我・病気その他様々な事情があるので入学者選抜に利用すべきではないという高校教諭の声もあり」と、検討の対象としない理由を説明している。日下田・福島（2019:66）は、「高校調査書から得られる定量的情報は評定平均値だけではない。調査書から把握できる高校時代の欠席日数をモデルに追加することは、技術的には可能である。（略）欠席日数を学校生活適応指標だと見なせば、それが大学生活への適応を介して大学入学後の成績に影響を与えるという仮説を立てることも可能だ。」と指摘しているものの、その検証は行われていない。

この仮説については、山口大学においても大学入学後の退学や休学に関する議論では指摘されてきた仮説である。しかし、山口大学においても吉村の指摘と同様、志願者の健康面に配慮するかたちで入試において「出欠の記録」を確認することはなく、検証するためのデータを備えていなかった。そのため、2018 年度入試から高校調査書の活用を検証するために「出欠の記録」についてもデータを蓄積した。

2.2 高校調査書の変更と「出欠の記録」

高校調査書は 2021 年度入試に活用する高校調査書から変更になる。主な変更点は、2.評定平均値が「学習成績の状況」に変わる。また、7.指導上参考となる諸事項の具体的な項目内容の詳細な項目が 5 項目から 6 項目になる。増えた項目は「表彰・顕彰などの記録」である。また、より具体的、詳細に記載できるように枠の拡大が図られた。これらの変更は、高校調査書を活用して「主体性・多様性・協調性」を評価するためのもので、高校調査書変更の中心的な変更である。

「出欠の記録」については、記載順が 5 番目から最後の 9 番目に変更になるが、新旧どちらの調査書においても記載内容は同様である。大学入試における積極的な活用が求められる調査書の見直しにおいてもこれまで同様の「出欠の記録」欄であるということは、山口大学はこれまで面接を行う入試においても活用して来なかったが、全体の流れは決して活用してはならぬというものではないと考えられる。

本研究は、高校調査書の「出欠の記録」を入試における評価として活用することも視野に入れた上で、2018 年度入試受験者および入学者を対象として、高

校調査書の「出欠の記録」の記載の実態を確認するとともに、入学者の「出欠の記録」が大学入学後の在籍状況や学業成績に影響を与えるという仮説を検証し、大学入試の評価として活用することの有効性を検討する。検証に当たっては、2018 年入学者の高校調査書であることから、高校調査書変更前の表記、また入試改革前の入試の名称を用いる。

3 山口大学受験者・入学者の「出欠の記録」

3.1 分析対象者

高校調査書の「出欠の記録」がどのような記載状況にあるのか、山口大学の 2018 年度入試の受験者 7,806 人、入学者 5,596 人のデータの中から全日制高校出身者のみのデータを用いて分析する。高校調査書は全日制、定時制、通信制高校出身者から提出があり、高等学校以外の出願資格者（帰国生徒・私費留学生・高等学校卒業程度認定試験・高等専門学校等）には調査書はない。また、高等学校出身者であっても、調査書の保存年限が経過した者の調査書はない。高等学校出身者であっても、通信制高校は基本的には出席の記載はない。そのため、通信制高校は本研究では分析対象者から除外する。このように整理すると、全日制と定時制のみになるが、定時制高校は受験者 14 人、入学者 2 人と少数であるため、調査対象者から除外し、全日制のみとする。分析対象者は表 1 のとおりである。

表 1 分析対象者

	受験者	入学者
前期日程	3,282	1,267
後期日程	1,112	332
推薦入試Ⅰ	266	141
推薦入試Ⅱ	457	125
A0 入試	343	126
分析対象者合計	5,460	1,991

授業日数は学校によって授業日数が異なっている。概ね年間 170 日以上で 200 日前後が最も多いが、最大で 267 日と記載された高校もある。高校 3 年次は出願時までの授業日数が示されている。長期の海外留学の場合も出席日数の記載がなかったり、該当日数のみの記載になっていたりする。そのため、高校 3 年間の欠席率³⁾を算出し、データとして用いることとする。

3.2 受験者の「出欠の記録」の実態

まず、受験者の「出欠の記録」の実態を確認する。

受験者の 3 年間の欠席率は表 2 のとおりである。欠席率 0.0%の皆勤者が非常に多い。受験者の分析対象者 5,460 人のうち高校 3 年間皆勤だった者は 1,746 人で 32.0%を占める。高校 3 年間で 5 日程度の欠席となる 1.0%までを合わせると 3,869 人おり、70.9%を占める。欠席率が高い受験者は少ない。

つづいて、入試区分別に高校 3 年間の欠席率を比較した(表 3)。推薦入試Ⅰ、推薦入試Ⅱの欠席率が低い。推薦入試は学校長の推薦を受けることから高校内での選考が行われているため、他の入試区分と比較して欠席率が低いことは明らかである。

次に、高校の学科別に高校 3 年間の欠席率を比較した(表 4)。農業・工業・商業の専門学科が他の学科と比較して高校 3 年間の欠席率が低い状況にあり、職業教育を主とする実業高校の特徴がうかがえる。

また、性別に高校 3 年間の欠席率を比較した(表 5)。性別では欠席率の平均値に差はなく、性差はないと言える。

受験者の合否別の高校 3 年間の欠席率の比較(表 6)では、山口大学では欠席日数が評価に影響するような入試は行っていないように、合否による差は見られなかった。

表 2 受験者の高校 3 年間の欠席率の状況

欠席率の段階	度数	%
0.0%	1,746	32.0
～1.0%	2,123	38.9
～2.0%	761	13.9
～3.0%	309	5.7
～4.0%	167	3.1
～5.0%	116	2.1
～6.0%	67	1.2
～7.0%	36	0.7
～8.0%	29	0.5
～9.0%	20	0.4
～10.0%	17	0.3
～11.0%	17	0.3
～12.0%	10	0.2
～13.0%	13	0.2
～30.7%	29	0.5
合計	5,460	100.0

※最小値はすべて 0.00%

表 3 入学区分別の高校 3 年間の欠席率比較

	度数	欠席率の平均値	最大値	F 値	有意確率
前期日程	3,282	1.24%	25.40%	16.558	.000
後期日程	1,112	1.15%	30.73%		
推薦入試Ⅰ	266	0.54%	7.31%		
推薦入試Ⅱ	457	0.55%	10.32%		
AO 入試	343	0.92%	15.61%		
合計	5,460	1.11%	30.73%		

※最小値はすべて 0.00%

表 4 高校の学科別の高校 3 年間の欠席率比較

	度数	欠席率の平均値	最大値	F 値	有意確率
普通科	4,913	1.12%	30.73%	3.273	.011
理数科	232	0.95%	11.65%		
農業・工業・商業科	119	0.51%	6.81%		
総合学科	131	1.37%	16.03%		
その他	65	1.12%	7.63%		
合計	5,460	1.11%	30.73%		

※最小値はすべて 0.00%

※その他の学科は英語・国際・音楽・美術・体育等を重点的に学習する学科

表 5 性別の高校 3 年間の欠席率比較

	度数	欠席率の平均値	最大値	F 値	有意確率
男性	3,262	1.13%	26.24%	1.249	.264
女性	2,198	1.07%	30.73%		
合計	5,460	1.11%	30.73%		

※最小値はすべて 0.00%

表 6 合否別の高校 3 年間の欠席率比較

	度数	欠席率の平均値	最大値	F 値	有意確率
不合格	3,182	1.12%	30.73%	.383	.536
合格	2,278	1.09%	19.81%		
合計	5,460	1.11%	30.73%		

※最小値はすべて 0.00%

受験者の高校 3 年間の欠席率と教科の評定・評定平均値についての相関分析を行った(表 7)。評定値については、高校によって評価基準が異なること、また同じ高校であっても学科によっても評価基準が異なることが先行研究で明らかにされている(倉元・川又 2002)。また、評定値の評価基準は地域による差があり、関東と近畿で評定基準が高いこと、公立高校と私立高校という設置者間における差がある地域もあり、関東と近畿の公立高校で評価基準が厳しい傾向にあることが明らかにされている(鈴川・山本 2015)。

山口大学は、山口県、広島県、福岡県を中心に中国、四国、九州から受験者が集まっているが、関東と近畿からも 13%程度受験者がいる。評価基準の差による評定値の違いが存在すると考えられるが、評定値と高校 3 年間の欠席率の関連をみるために、教科の評定・評定平均値はそのままの値で相関分析を行った。

高校 3 年間の欠席率は、教科の評定値・評定平均値との間に相関係数の値は高くはないが負の関連が見られた。欠席率が低い人ほど各教科の評定値・評定平均値が高い傾向にあると考えられる。

表 7 高校 3 年間の欠席率と教科の評定値・評定平均値との相関

		国語	地理・歴史	公民	数学	理科	外国語	評定平均値
高校 3 年 間欠席率	Pearson の 相関係数	-.176**	-.180**	-.149**	-.195**	-.191**	-.173**	-.229**
	有意確率 (両側)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	度数	5,460	5,460	5,460	5,460	5,460	5,460	5,460

**、相関係数は 1% 水準で有意（両側）です。

なお、高校 3 年間の欠席率も評定値同様に地域による差があるのか、地域別の高校 3 年間の欠席率比較を行った（表 8）。地域の区分は鈴川らの先行研究に合わせて分析を行った。結果、九州、中国・四国地域の高校の高校 3 年間の欠席率が低く、北海道・東北地域の欠席率が高かった。また、公立、私立による差があるのか、設置者別の高校 3 年間の欠席率比較を行った（表 9）。結果、国立、公立、私立において欠席率に差は見られなかった。

表 8 地域別の高校 3 年間の欠席率比較

	度数	欠席率の 平均値	最大値	F 値	有意 確率
北海道・東北	29	2.40%	16.03%	10.318	.000
関東	152	1.40%	13.63%		
中部	202	1.42%	26.24%		
近畿	562	1.53%	19.81%		
中国・四国	2,802	1.07%	25.00%		
九州・沖縄	1,713	0.95%	30.73%		
合計	5,460	1.11%	30.73%		

※最小値はすべて 0.00%

表 9 設置者別の高校 3 年間の欠席率比較

	度数	欠席率の 平均値	最大値	F 値	有意 確率
公立	3,987	1.09%	30.73%	.435	.647
私立	1,436	1.15%	19.81%		
国立	37	1.01%	5.80%		
合計	5,460	1.11%	30.73%		

※最小値はすべて 0.00%

3.3 入学者の「出欠の記録」と入学後の在籍状況と入学後の成績

次に、入学者の「出欠の記録」と入学後の在籍状況と入学後の成績について関連を分析する。入学後の成績については GPA⁴⁾を確認する。データは、2020 年 1 月末時点の在籍状況及び 2 年次前期までの GPA を用いる。ただし、工学部については GPA の算出方法が他の学部と異なるため、GPA の分析データから

は除外する。

まず、大学在籍状況別の高校 3 年間の欠席率比較を行った（表 10）。退学の高校 3 年間の欠席率平均値は高く、有意な差がある。大学の在籍状況と関連があるならば、高校 3 年間の欠席状況を入試時に確認することは有効と考えられる。

次に、高校 3 年間の欠席率と GPA の相関を分析した（表 11）。高校 3 年間の欠席率と GPA の相関係数の値は低かったが、負の関連が確認できた。高校の欠席率が高い人ほど GPA が低い傾向にあると言える。

表 10 大学在籍状況別の高校 3 年間の欠席率比較

	度数	欠席率の 平均値	標準 偏差	F 値	有意 確率
在籍中	1,957	1.06%	2.080	4.048	.018
休学中	16	1.94%	2.339		
退学	18	2.20%	2.250		
合計	1,991	1.08%	2.087		

表 11 高校 3 年間の欠席率と GPA の相関

	1 年前期 全科目 累積 GPA	1 年後期 全科目 累積 GPA	2 年前期 全科目 累積 GPA
Pearson の相関係数	-.076**	-.117**	-.120**
有意確率（両側）	.004	.000	.000
度数	1,413	1,414	1,414

**、相関係数は 1% 水準で有意（両側）です。

*、相関係数は 5% 水準で有意（両側）です。

（注）対象者は工学部を除く 1414 人。1 年前期に履修登録がなく 1 年後期から履修登録を行った者が 1 名いることから 1 年前期は人数が 1 名少ない。

ところで、調査書には「出欠の記録」の記載だけでなく「皆勤」と特記してある調査書もある。高校においては、卒業関連の儀式の中で皆勤賞表彰が行われており⁵⁾、価値あることと見なされている。「出欠の記録」を評価している大学では、「皆勤」の評価は高いはずである。

そこで、「皆勤」を評価することの有効性を検討す

るため、高校の出欠状況と入学後の GPA の関連を詳細に分析するために、3 年間欠席率 0%を「皆勤」、3 年間欠席率 5%未満だった者（皆勤以外）を「3 年間欠席率低」、3 年間のうちいずれか 1 年間の欠席率が 5%以上であった者を「1 年欠席率高」、3 年間のうちいずれか 2 年間の欠席率が 5%以上であった者を「2 年欠席率高」、3 年間全て欠席率が 5%以上であった者を「3 年欠席率高」と区分して、高校の出欠状況別の GPA の平均点を比較した（表 12）。結果、1 年前期・後期、2 年前期全ての時期において「皆勤」者の GPA が高い傾向にあり、「皆勤」者は入学後に大学の学業成績が高い傾向にあると考えられる。また、欠席率が高い年が 1 年でもあれば、GPA が低い傾向にある。高校において、やむを得ない状況があり 1 年間欠席率が高い状況にあった者、継続して 2 年間あるいは 3 年間欠席率が高い状況にあった者がいるだろう。しかし、高校で欠席率が高い年が 1 年でもあれば、大学入学後の学業成績との関連から注意が必要と考えられる。

表 12 高校の出欠状況別の GPA 比較

		度数	GPA 平均値	標準 偏差	F 値	有意 確率
大学 1 年次 前期	皆勤	508	2.87	0.48	7.123	.000
	3 年間欠席率低	766	2.77	0.53		
	1 年欠席率高	87	2.62	0.62		
	2 年欠席率高	30	2.56	0.82		
	3 年欠席率高	22	2.79	0.45		
	合計	1,413	2.79	0.53		
大学 1 年次 後期	皆勤	508	2.82	0.49	10.990	.000
	3 年間欠席率低	767	2.68	0.55		
	1 年欠席率高	87	2.50	0.66		
	2 年欠席率高	30	2.45	0.81		
	3 年欠席率高	22	2.58	0.60		
	合計	1,414	2.71	0.55		
大学 2 年次 前期	皆勤	508	2.69	0.53	8.768	.000
	3 年間欠席率低	767	2.57	0.57		
	1 年欠席率高	87	2.39	0.65		
	2 年欠席率高	30	2.33	0.84		
	3 年欠席率高	22	2.42	0.65		
	合計	1,414	2.59	0.58		

4 まとめ

以上の分析の結果から、高校調査書の「出欠の記録」は大学入学後の在籍状況や学業成績に関連が見られることが確認できた。しかし、高校調査書の「出欠の記録」と大学入学後の在籍状況や学業成績とに関連があっても、それを大学入試の評価に活用して良いかどうかは慎重に検討しなければならないと考える。

それは、高校の欠席率も評定値同様、地域差がある

からである。また、「皆勤」を高校が評価しているからである。卒業の際に皆勤賞表彰を行っている高校の表彰状況確認し、皆勤者の割合を算出してみた。山口大学の地元で志願者や入学者が多い山口高校は、卒業生 318 人中 70 人が皆勤賞で表彰され、皆勤者の割合は 22.0%であった。他に、長崎西高校 12.9%、西脇高校 13.6%と確認できた⁶⁾。高校が皆勤賞表彰を行うということは、高校教育において「皆勤」を目指す指導が行われていると考えられる。このことは、職業教育を主とする実業高校において欠席率が低いこととも繋がる。

つまり、「出席の記録」は出席に対する高校の指導のあり方に影響を受けており、高校による差が生じていると考えられ、高校の生徒指導・進路指導の賜物と見ることができるだろう。それだけでなく、保護者による支援の賜物としてあらわれてくる生徒もいることだろう。いずれにしても「皆勤」を評価した場合、山口大学が評価したい個人の努力や成果とは異なる文脈を評価することになるのではないかという疑念が生じる。この疑念の部分に大学入試の公正・公平を保つことができるのかどうか確信が持てない。この点については、次の検討としたい。

注

- 1) 例えば、関西福祉大学は、「2021 年度大学入試に関する予告」において、「調査書については、全体の学習成績の状況、総合的な学習の時間の内容・評価、部活動歴、生徒会活動歴、取得資格・検定、出欠の記録等、調査書記載の内容等を各入試および学部学科のアドミッションポリシーに合わせて配点します。」と公表し、出席の記録にも触れていた。

<https://www.kusw.ac.jp/pdf/2021yokoku.pdf> (2020.11.24 取得)

- 2) 例えば、同志社大学は、「2021 年度同志社大学入学者選抜における基本方針について」の一般選抜についての記載の中で、「2025 年度入学者選抜に向けて、（途中略）文部科学省による調査書の電子化の検討状況等を踏まえ、それらの活用も視野に入れながら、引き続き検討します。」と公表している。

https://www.doshisha.ac.jp/admissions_undergrad/basic_policy2021.html (2020.11.24 取得)

- 3) 欠席率＝欠席日数／授業日数×100
- 4) $GPA = \frac{\sum (Units \times Grade Points)}{\sum (Units)}$
Grade Points＝秀 4 点、優 3 点、良 2 点、可 1 点、不可 0 点、理由放棄 0 点、Units＝単位数
- 5) 例えば、山口高校の 2018 年 3 月卒業者の皆勤表彰について

www.yamaguchi-h.ysn21.jp/zennichi/topics/2017topics/topics02.html(2020.3.10 取得)
他にも多くの高校の HP で皆勤賞表彰が報告されている。
例えば、
長崎西高校
www.nagasaki-nishi.ed.jp/modules/wordpress/index.php?p=1937(2020.3.10 取得)
西脇高校
www2.hyogo-c.ed.jp/~nishiwaki-hs/weblog2/?p=30226324(2020.3.10 取得) など。

- 6) 5) で紹介した 3 つの高校の HP。
山口高校は卒業生 318 人中 70 人が皆勤賞。皆勤者の割合 22.0%。
長崎西高校は卒業生 270 人中 35 人皆勤賞。皆勤者の割合 12.9%。
西脇高校は卒業生 258 人中 35 人皆勤表彰。皆勤者の割合 13.6%。

参考文献

- 倉元直樹・川又政征 (2002) . 「高校調査書の研究―「学習成績概評 A」の意味―」 『大学入試研究ジャーナル』 **12**, 91－96.
- 林寛子 (2018) . 「AO 入試の高校調査書を用いた加点評価による入試改善の評価」 『大学入試研究ジャーナル』 **28**, 221－226.
- 日下田岳史・福島真司 (2019) . 「高校調査書の評定平均値は大学入学後の成績を予測できるのか 指定校推薦入試の事例分析」 『大学入試研究ジャーナル』 **29**, 61－66.
- 平井佑樹 (2017) . 「調査書の評定平均値を用いることによる志願者の基礎学力予測 大学入試センター試験得点率を用いた補正值の利用」 『大学入試研究ジャーナル』 **27**, 135－141.
- 平井佑樹 (2018) . 「平成 33 年度入試以降の一般選抜における調査書の活用に関する一考察」 『大学入試研究ジャーナル』 **28**, 201－207.
- 宮下伊吉・飯田和生 (2019) . 「高校での学習成績の状況と大学入学後の成績との関連性」 『大学入試研究ジャーナル』 **29**, 229－233.
- 文部科学省 (2015 年 1 月 23 日) . 「高大接続改革実行プランの策定」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/sonota/_icsFiles/afieldfile/2015/01/23/1354545.pdf (2020 年 11 月 24 日)
- 並川努・吉田章人・坂本信 (2019) . 「調査書の「指導上参考となる諸事項」の記述についての検討 パーソナリティおよび学力の 3 要素に関する記述に注目して」 『大学入試研究ジャーナル』 **29**, 203－208.

鈴川由美・山本知弘 (2015) . 「高等学校の調査書における学習成績概評の評価基準」 『大学入試研究ジャーナル』 **25**, 137－142.

吉村幸 (2019) . 「一般選抜前期入学者選抜における調査書の活用について」 『大学入試研究ジャーナル』 **29**, 67－72.

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

—成果・実績による portfolio 評価との比較も含めて—

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

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

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

1 はじめに

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

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

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

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

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

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

2 評価

2.1 「コンピテンシー評価」の求めるもの

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

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

2.2 評価の領域

2.2.1 教科指導（授業）

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

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

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

2.2.2 諸活動（生徒会活動、学級活動、学校行事）

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

2.2.3 部活動の取り扱い

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

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

3 委託調査研究

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

ピテンシーの対応に関する調査」(2018)を実施した。

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

3.1 観察の重要性

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

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

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

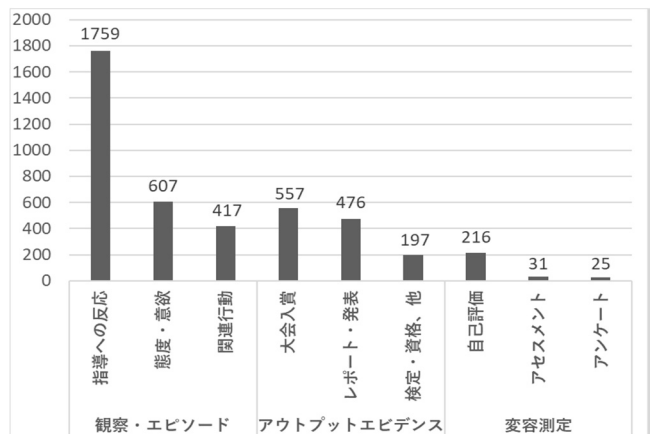


図1 コンピテンシー獲得、評価・判定方法の出現回数

3.2 成果・実績（アウトプットエビデンス）

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

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

4 評価の具体

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

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

表1 評価マトリックスイメージ

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

表2 評価観点例（一部抜粋）

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

5 評価状況

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

5.1 全体の評価分布

図2は高等学校から寄せられた各評価のレベルごとの割合である。

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

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

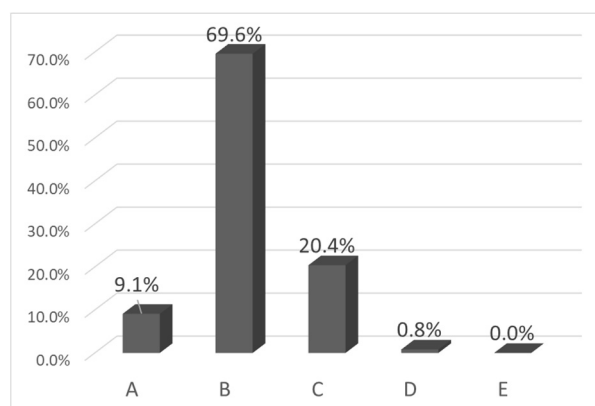


図2 高等学校による各評価レベルの割合

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

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

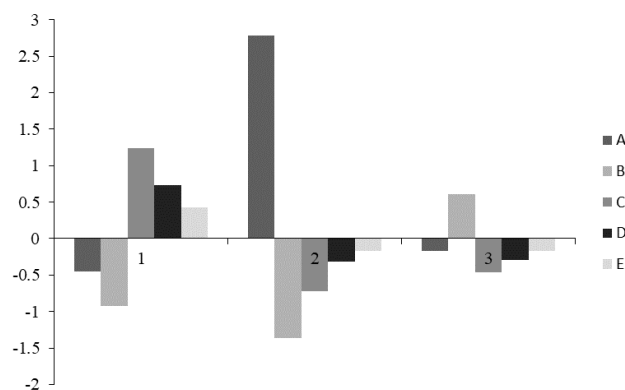


図3 コンピテンシー評価 受験生個別類型

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

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

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

しが立ったと考えている。

5.2 証跡

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

5.2.1 公立・私立の差異

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

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

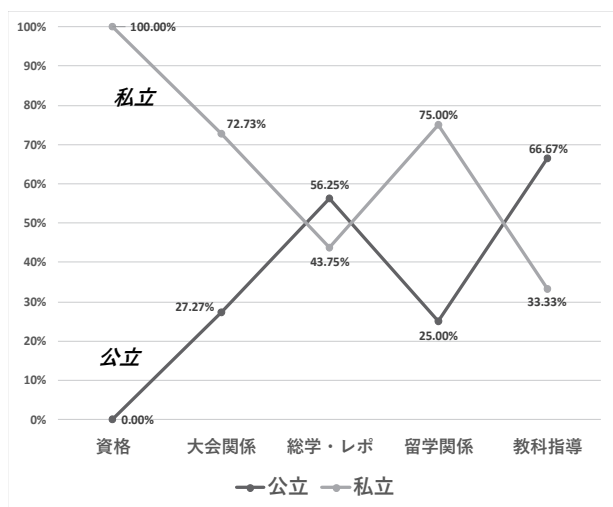


図 4 公立・私立別 証跡類型割合

5.2.2 証跡と評価領域とのズレ

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

5.2.3 証跡の使い回し（複数回使用）

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

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

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

6 医学部医学科における評価分析

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

6.1 一次審査

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

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

表 3 一次審査合計点と各評価点との関係

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

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

6.2 二次審査

面接（口頭試問, MMI）60 点、課題論文 40 点で審査した。

6.2.1 明確な観点に沿った面接

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

6.2.2 MMI（Multiple Mini-Interview）の導入

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

表 6 評価タイプの比較

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

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

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

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

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

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

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

7.2 アドミッションポリシーと学校教育目標

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

8 課題

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

8.1 共有のための発信

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

8.2 高等学校の負担とアドミッションポリシーの追求

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

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

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

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

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

8.3 「適応性に偏る」という懐疑的視点

コンピテンシー評価に関わって、議論になりやすい視点があるので触れてみたい。

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

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

9 展望

9.1 良好な受験者集団の形成機能

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

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

のあることである。

9.2 高等学校への期待

9.2.1 教科指導における資質・能力育成の視点

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

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

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

9.2.2 日々の教育活動における生徒の自己評価

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

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

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

9.3 大学入学後につなげる

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

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

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

参考文献

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

高校教員に向けた入試広報活動

——新潟大学におけるアドミッションフォーラムを中心に——

吉田 章人, 並川 努, 板倉 孝信, 坂本 信 (新潟大学)

18歳人口の減少が見込まれるなかで、各大学においては入試広報活動が積極的に行われている。入試広報活動の主な対象は高校生とその保護者、そして高校教員であるが、高校教員は受験生の志望校決定に影響力を持つ存在である。本稿では高校教員に対する入試広報活動について、新潟大学（以下、本学）の取組をもとにその現状と課題について整理した。本学において高校教員を対象とした活動として実施している高校訪問、アドミッションフォーラム、高大接続改革を考える会をそれぞれ紹介した上で、高校教員を本学に招聘するアドミッションフォーラムを中心に検討した。

キーワード：入試広報、高校教員、高大接続

1 はじめに

18歳人口の減少が進むなかで、各大学では志願者確保のための対策の必要性が高まりつつあるといっている。国公立大学においても、志願者確保対策は大きな課題の1つとなっており、種々の入試広報活動が活発に行われている。

入試広報戦略における主な対象は、高校生とその保護者及び高校教員である。高校教員が高校生の進路選択に大きな影響力を及ぼす存在であることはしばしば指摘されているところである。新潟大学（以下、本学）が新入生を対象に実施している入試広報アンケート（以下、入試広報アンケート）を分析した結果においても、高校教員の高校生へ影響力の強さが示されている。並川・佐藤・濱口（2014）は2012年度、吉田・並川・坂本（2018）は2016年度の、それぞれ本学入試広報アンケートを分析したものであるが、並川ほか（2014）では、高校生の志望校決定に対して「高校の先生」が最も話を聞く機会が多く、かつ最も影響を及ぼしていることを示唆する結果となっていた。また、吉田ほか（2018）では一般入試の前期日程と後期日程及び推薦入試と試験日程別に分け、高校の先生についても「担任・副担任の先生」「進路指導の先生」「その他の先生」と3つに分けて聞いているが、「担任・副担任の先生」が最も強い影響力があることを示唆するものの、いずれも話す機会が比較的多く、受験生の志望校選択における高校教員の存在感が改めて示される結果であった。

このように、高校教員の受験生への影響力の強さは本学における入試広報アンケートでも示されている。本稿では、高校教員を対象とした入試広報活動について、本学の取組から確認していくことにしたい。

2 新潟大学における入試広報

2.1 入試広報の実施主体

本学において入試広報の実施を主に担当しているのは、学務部入試課と筆者の所属する経営戦略本部教育戦略統括室高大接続推進部門である。高大接続推進部門（以下、高大部門）は前身となる教育・学生支援機構の入学センターから、経営戦略本部に設置された教育戦略統括室において「教育プログラム評価部門」・「FD・SD部門」とともに組織された3部門の1つである。高大接続の推進とともに、志願者確保に関する企画と実施を主たる業務とする。構成員は2020年8月現在、部門長（理事）の下に、教員2名（専任・特任各1名）と特任専門職員2名及び再雇用職員1名の計5名のスタッフが在籍しており、本学の入試広報に従事している。なお、入試広報活動には、学部等の単位で実施しているものもあるが、高大部門が担当しているのは、全学としての入試広報活動である。本稿において扱う入試広報活動も、全学としての活動によるものである。

2.2 主な対象地域

2015年度から2019年度までの5年間における本学への志願者数（延べ総数、年度は入学年度）は36,114人にのぼるが、これを志願者の出身高校から都道府県別に見ていくと、新潟、北海道・東北、関東、中部（新潟を除く）の23都道県で95.5%を占めている。特に、新潟・福島・群馬・山形・長野・栃木・秋田・富山の8県の出身者が全体の73.6%を占めるという結果であった。必ずしも志願者数の多さと、入試広報活動の比重とが一致しているわけではないが、入試広報

活動の基本的な範囲としては東日本の諸地域が主な対象となっている。

2.3 入試広報活動

図 1 は、本学における入試広報戦略の概念図である¹⁾。前述したように、入試広報の主な対象は高校生とその保護者、そして高校教員である。本学ではこれまで高校教員に対しては高校訪問やアドミッションフォーラム、高校生に対しては本学のホームページやパンフレットのほか、オープンキャンパス・出前講義・各種進学説明会や大学説明会への参加・大学見学の受け入れなどを行ってきた。これらのなかで本学の進学相談会・大学説明会への参加状況に関しては、中畝 (2007) や板倉・吉田・並川・坂本 (2020) において検討されている。一方、高校教員への入試広報に関しては、前述したように、並川ほか (2014) や吉田ほか (2018) において入試広報アンケートの分析から、高校教員への受験生への影響力を指摘したものの²⁾、高校教員を対象とした入試広報活動について十分に整理したことはなかった。志願者確保という面だけでなく、高大接続改革や新学習指導要領への対応においても、高校教員との連携は必要である。本学においても、主に高校教員を対象とした入試広報活動として、高校訪問やアドミッションフォーラム、高大接続改革を考える会などを実施している。まずこれらの活動について整理していくことにしたい。

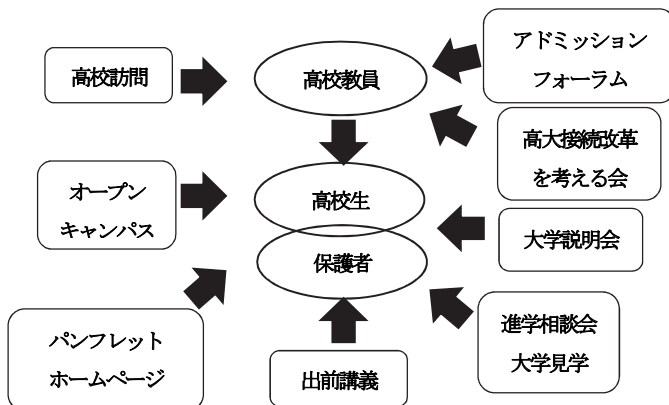


図 1 新潟大学の入試広報戦略の概念図 (2019 年度時点)
佐藤・並川・濱口 (2012) 及び吉田ほか (2018) をもとに一部改変

3 高校教員への入試広報

3.1 高校訪問

高校訪問は多くの大学が実施しており、高校教員に向けた入試広報活動として最もポピュラーなものといえ、本学でも 2008 年度から実施している³⁾。新潟県内に関しては 2009 年度を最後に長らく全学としての直

接的な訪問を中断していたが、2017 年度から再開した。県内については、高大部門の特任専門職員によって行われており、志願者確保とともに高大接続改革に対応していくための情報収集という観点も重視して、本学への志願者数などは考慮せず、県内高校のほぼすべてに訪問するようにしている。

一方、新潟県外の高校訪問については、教員・事務職員との 2 人 1 組で行っている。地域や志願者数などを参考に訪問校を決定し、訪問校には事前にアポイントをとって実施する。2019 年度は 18 組延べ 36 名の教職員によって 163 校に訪問した。2015 年度が 81 校への訪問であったことと比較すれば、2019 年度は 2 倍以上の高校に訪問するようになったといえる。こうした背景は高大部門のスタッフを増員したことや、本学における改組や総合型選抜の導入などの発信が必要な情報が多くあったこと、そして 2021 年度入試から大学入学共通テストや主体性等評価に関する高校側の対応状況などの情報を得る必要性などが挙げられる。特に、2021 年度入試にかかわる面での個々の高校の対応状況や受験生の動向などは、やはり各高校に実際に赴かないと得られないものである。但し、佐藤ほか (2012) によれば、2010 年度の時点では 45 組延べ 90 名によって 414 校に訪問しており、当時と比べて規模においてかなり縮小されている。これはコストの問題だけでなく、入試広報の多様化や効率化などさまざまな理由が挙げられるが、訪問校を再度増やしていく上では高校訪問に参加する教職員の確保が大きな課題となった。入試広報活動が多様化していくなかで、高校訪問はコストの面はもちろん、多くの教職員の協力が必要となる事業でもあり、志願者確保における入試広報や高校からの情報収集の必要性は学内に対しても周知していくことが求められる。また、高校訪問に関しては、学部等の単位でも実施されているが、情報共有がなされておらず、全学から派遣された教職員と学部から派遣された教職員とが同日に同じ高校に訪問していたこともあった。高校訪問に対する高校側の負担感はいましばしば指摘される点であるが、同じ大学がくりかえし来訪することで悪い印象を与える可能性もあり、学内における情報集約と情報共有も課題である。

3.2 アドミッションフォーラム

高校訪問とは別に、本学では高校教員を本学に招き、本学の実際を知ってもらうために、「アドミッションフォーラム」というイベントを 2009 年度から実施している。高校訪問や進学相談会等とは異なり、本学に高校の先生が実際に訪れることにより、各学部教員や本

学学生と直接的な意見交換ができる場となっている（本事業の内容については後述）。加えて、県外の先生方にとっては実際に本学や新潟市を見て知ってもらう機会でもある。アドミッションフォーラムについては佐藤ほか（2012）においても紹介されているように、高校訪問において県外の高校教員から寄せられた「新潟大学に対するイメージがわからない」、「生徒に対し、自信をもって勧めることができない」といった声に答えることがきっかけとなっている。高校生を対象としたものでいえば、オープンキャンパスが本学の入試広報アンケートでも高い評価を得ているが（並川ほか、2014；吉田ほか、2018）、実際に大学に来て知ってもらうことは高校教員に対しても有効であろうと考える。

このアドミッションフォーラムは、県内高校・県外高校それぞれを対象に実施しているが（県内高校は2010年度から実施）、近年は7月下旬に県内高校を対象に、8月下旬に県外高校を対象に各1回開催している。県内の高校に対しては、高校訪問と同様、県内すべての高校に招聘状を送っている。県外については、高校訪問同様、地域や志願者数などを参考に招聘校を決めているが、高校訪問よりは多く招聘状を送り（特に近年）、コストや収容人数の関係から基本的に各高校1名ずつでの参加をお願いしている。2019年度の参加校は県内60校、県外104校からであった。佐藤ほか（2012）で示された2010年度の参加校は県内40校、県外75校であり、当時は県外を対象としたフォーラムは2回実施していたという違いはあるが、高校訪問とは異なり大きく縮小されることなく続いている事業である。なお、学部によっては県外高校対象のアドミッションフォーラムの翌日に、学部企画による説明会などを実施しており（2019年度は7学部）、参加者の多くは学部企画にも参加している。

3.3 高大接続改革を考える会

もう1つ、高校教員を対象とした事業として、2016年度から県内の主に進路指導を担当する高校教員（10名以内）と本学の教職員（10名前後）とが高大接続・連携のあり方や、本学の教育及び入学者選抜方法について意見交換・情報交換を行う「高大接続改革を考える会」を開催している。高校訪問やアドミッションフォーラムよりかなり小規模ではあるが、より直接的な対話を重視した会合であり、参加する高校教員は県内において、進路指導に長くかかわってきた先生が中心であるため、本学についても、ストレートな意見が語られる場となっている。

3.4 小結

以上のように、入試広報活動における高校教員に向けた本学の取組として、高校訪問、アドミッションフォーラム、高大接続改革を考える会の3つの事業について概観した。いずれも受験生の志望校決定に大きな影響を及ぼす高校教員との情報共有や意見交換を目的とした事業であるが、高校訪問は各高校に訪問し、個々の高校の状況等を知ること、アドミッションフォーラムでは実際の本学を見て知ってもらうこと、高大接続改革を考える会は小規模ではあるが高校教員との直接的な対話と、それぞれ重視する点には違いが存在する。なかでもアドミッションフォーラムは多くの高校教員を本学に招いて実施する事業であり、特に県外からの高校教員には実際の「新潟大学」を知ってもらうという点で特徴的な事業と言える。そこで、次節ではこれらの入試広報活動のなかで、アドミッションフォーラムの内容について見ていくことにしたい。

4 アドミッションフォーラムについて

4.1 高校訪問との違い

前述したように、アドミッションフォーラムは県内・県外それぞれの高校教員を対象として実施しているが、ここでは県外の高校教員を対象としたアドミッションフォーラムについて見ていくことにしたい。なお、大学側の参加者やプログラムについては県内と県外とで大きな違いはない。

高校教員を対象とした主たる事業である高校訪問との違いについて改めて整理すると、まず繰り返しになるが、本学を直接見てもらえる点である。本学に来訪してもらうことにより、大学案内やホームページ、教職員の説明だけではわからない本学を取り巻く環境や雰囲気なども直に感じてもらうことができる。また、高校訪問では1日の間に複数の高校を回ったりするため、本学への志願者数・入学者数が毎年一定数あるにもかかわらず、人員や地理的な問題から行くことが難しい地域もあるが、こうした高校に対してもアプローチすることが可能であり、2019年度を例にとれば、アドミッションフォーラム参加校104校のうち36校は本学が同年に高校訪問できなかった高校からであった。さらに、直接本学を見ているので、高校訪問に比べて印象に残りやすいように思われる。実際、高校訪問などに行くと、かなり前のことであっても本学に行った際の印象が話題にのぼり、本学の説明に対しても理解を深めてもらえるケースがある。また、内容面では、アドミッションフォーラムは学部の教員（学部長等各学部2名が基本）や学生も参加するため、様々な角度

から本学の情報を発信が可能である。

4.2 タイムテーブル

次に、アドミッションフォーラムの内容について見ていくことにする（図 2）。

基本的には毎年、本学教員からの講演、本学の入試結果及び入試変更点の説明、学系別の懇談会、学生との懇談会という構成になっている。

講演は近年、高大接続改革に関わる課題や学部の新設・改組があったことから、それらに関する説明に多く時間をとった。また、本事業には学長も出席しているが、2018 年度と 2019 年度には大学の理念や将来像について学長による講演もあった。

学系別の懇談会については、人文系（人文・教育・法・経済）・自然系（理・工・農）・医歯学系（医・歯）という 3 学系に分かれて実施するものであり、2018 年度のみ 3 学系すべて参加できるようにしたが、基本的には 2 学系を選択してもらっている。2019 年度は 2 学系選択に戻す代わりに、コーヒープレークという時間を設定し、高校の先生方が自由に動いて、個別に学部の教員と会話や意見交換をできるようにした。2019 年度に初めて実施したものであるが、活発な意見交換が行われており、大学・高校双方の参加者にとって話しやすい雰囲気があったように思われる。

学生とのフリートーキングは、本学の学生 3～4 名（各学系 1 名ずつなど）と高校の先生との間での懇談の場である。高校の先生からの質問等に対して、学生生活や本学の教育内容に関してなど、学生の目線で話してもらうのが目的である。そのため、学生たちにはネガティブな話をしてもらってもかまわないと伝えている。さらに、学生にプレッシャーを与えないように、

【内容】

(1) 開会	13:30
(2) 学長挨拶・講演「新潟大学の現状と展望」	13:35～13:55
(3) 経済科学部(仮称)の設置について	13:55～14:05
(4) 平成 31 年度入試の結果	14:05～14:15
(5) 令和2年度以降の入試変更点	14:15～14:25
〈 休 憩 〉	
	14:25～14:35
(6) 各学部教員との系統別懇談	14:35～15:45
① 人文社会科学系「人文、教育、法、経済」	学系単位で 2部入れ替え
② 自然科学系「理、工、農」、創生	
③ 医歯学系「医(医・保)、歯」	
〈 コーヒープレーク、名刺交換、個別懇談 〉	
	15:45～16:15
(7) 学生とのフリートーキング	16:15～16:55
(8) 質疑応答及び意見交換	17:00～17:05
(9) 閉会・理事挨拶	17:05～17:10

図 2 アドミッションフォーラムのタイムテーブル (2019 年度)

表 1 アドミッションフォーラム（県外高校対象）の実施状況

年度	実施日	招聘校数	参加校数	参加率 (%)	主な対象 都道府県数
2009	7月24日	231 [91]	77	33.3	14 [11]
	10月16日				
2010	7月30日	279 [135]	75	26.9	15
	10月15日				
2011	10月7日	179	56	31.3	13
2012	7月31日	304 [248]	86	28.3	17
	10月3日				
2013	8月1日	315 [242]	72	22.9	19
2014	9月18日	272	55	20.2	19
2015	8月24日	247	71	28.7	19
2016	8月25日	251	74	29.5	19
2017	8月28日	252	76	30.2	19
2018	8月27日	275	99	36.0	20
2019	8月26日	282	104	36.9	20

※「主な対象都道府県」以外の高校でも、高校訪問を実施した等の理由により、招聘状を送ることもある

※ []内の数字は当初、招聘状を送付した高校数・主な都道府県数

本学の教職員は同席せず、会場の外にいる形を取っており、進行等は学生にすべて委ねる形をとっている。参加した高校の先生からは概ね好意的な意見が多く聞かれ、2017 年度の 25 分から 30 分、40 分と年々時間を拡大している。

4.3 実施状況

表 1 は、県外を対象としたアドミッションフォーラムの実施日と招聘校・参加校、そして参加率（招聘状を送った高校の数に対する参加校の割合）の推移を示したものである⁴⁾。2009 年度から 2012 年度までは、東日本大震災の影響があった 2011 年度を除けば、夏と秋に 2 回実施していたが、2013 年度からは年 1 回となり、2015 年度からは実施時期も 8 月下旬に固定されている。招聘状を送る高校については、基本的には本学への志願者数の多い地域の中から、一定の志願者数を基準として決定しているが、対象地域でない場合や基準に満たない場合でも、高校訪問で訪れた高校などにも（少数ではあるが）招聘状を出している。2013 年度までは参加校の数を見ながら、追加で招聘状を送っており、表 1 の [] 内の数字は 1 回目に招聘状を送った高校（もしくは主な都道府県）の数である。

追加で案内を送った場合を除けば、大きな基準となる一定の志願者数自体は 2010 年度から変わっていない。一方、招聘状を送る対象とした主な地域は開始当初（2009 年度）は 11 県（のち追加で +3 県）であったが、次第に拡大し、2013 年度からは 19 県となり、2018 年度からは北海道を加えて 1 道 19 県となってい

る。2018 年度に招聘校の数が増えているが、こうした対象地域の拡大によるものである。また、参加率も、8 月下旬に固定された 2015 年以降を見ると、28.7%、29.5%、30.0%、36.0%、36.9%と推移しており、高大接続改革の影響による入試への対応に関心が高まったことも無関係ではないだろうが、ここ 2 年の参加率も以前より高くなっている。

4.4 入試広報活動としての効果

志願者数との関係については、大学入試センター試験の結果の影響や隔年現象などもあると考えられるため、アドミッションフォーラムへの参加率の向上が、参加校からの志願者数増加に直接的に結びつくとは限らず、また安定した増加傾向を期待するのはむずかしい。

まず、アドミッションフォーラムの参加校で見ると、2015 年度から 2019 年度までの 5 年間で、1 度でも参加したことのある高校が 155 校あった。この 155 校からの本学における志願者数の推移を見ると、2015 年度入試以降、1979 名、1959 名、2117 名、1894 名、1644 名、1955 名と、増減を繰り返している。また、各年度の全志願者数に占める割合では、26.5%、26.1%、27.6%、27.1%、25.4%、26.9%と、概ね志願者数の約 4 分の 1 を占めているが、志願者数の増減にほぼ対応している結果であった。

次に、県外志願者数の推移から見ていく。本学における県外からの志願者数は 2008 年度入試で激減したことがあり、高校訪問（2008 年度開始）やアドミッションフォーラム（2009 年度開始）は、その直後から企画されたものである。志願者数はその後回復し、2020 年度入試まで増減を繰り返しながらも、一定の志願者数を維持しているといえる。アドミッションフォーラム自体の効果とはいえないものの、アドミッションフォーラムを含めた入試広報活動は一定の成果があったものと思われる（図 3）。

また、これまで対象地域としてきた北海道・東北・関東（東京・神奈川を除く）・中部（新潟を除く）の 4 つの地域で、参加校数とその地域での志願者数を見ると（表 2）、東北・関東・中部の 3 地域では参加校数が増加傾向にあり、志願者数についても増減を繰り返しつつも、関東では 2020 年度入試の志願者数が 2015 年度以降で最も多くなっており、中部でも 2017 年度入試のよりは少ないものの、過去 3 年では最も多かった。また、2018 年度から対象地域に含めた北海道についても同様に、2020 年度入試の志願者数が最も多くなっていた。

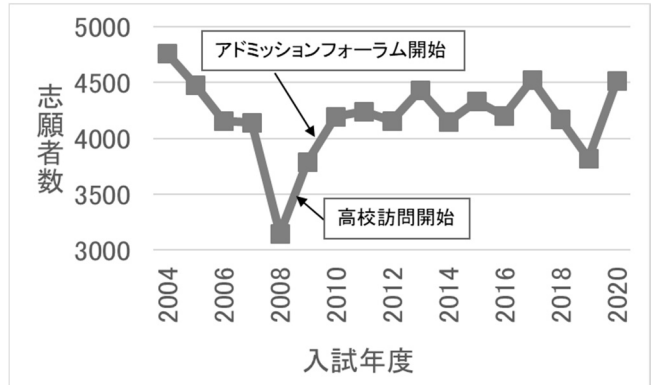


図 3 本学における志願者数推移（県外高校出身者）

このように、アドミッションフォーラム自体の志願者確保への効果という点では明示しがたいものの、全体として県外からの志願者数が維持されていることや、アドミッションフォーラムの対象地域からの志願者数も北海道・関東・中部の 3 地域では 2020 年度入試の志願者数がそれ以前より増加していることなど、入試広報活動の一環として、アドミッションフォーラムが役割を果たしていると考えられる。

アドミッションフォーラム自体の効果については、今後さらに検討していくことにしたい。

表 2 地域別のアドミッションフォーラム参加校数と志願者数の推移

		2015	2016	2017	2018	2019	2020
北海道	参加校数	1	2	2	12*	10	／
	志願者数	152	130	136	158	130	181*
東北	参加校数	26	31	35	36	37*	／
	志願者数	1397	1389	1507*	1397	1288	1343
関東	参加校数	19	21	21	24	28*	／
	志願者数	993	1031	1046	977	863	1048*
中部	参加校数	25	20	18	27	29*	／
	志願者数	1180	1091	1222*	1004	858	1173

※関東は東京・神奈川を除く。中部は新潟を除く

※*は2015年度以降で最多

4.5 課題

アドミッションフォーラムは 1 度に多くの高校教員に本学の情報を発信できる機会であるが、今後検討すべき課題点も存在する。

4.5.1 参加状況

まず、参加率の問題である。参加校は近年増加傾向にはあるが、表 1 で示したように、多くても 3 割台となっている。2020 年度はコロナ禍で中止となったが、招聘状を送る予定であった 288 校のうち、2015 年度から 2019 年度まで毎回招聘状を送っていた高校が 191 校あった。そのうち、すべてに参加した高校が 12 校 (6.3%) ある一方、1 度も参加がない高校は約 4 割

(39.3%) の 75 校という結果であった。

4.5.2 実施時期

不参加の理由は高校によって異なると思われるが、しばしば耳にする理由としては、実施時期の問題がある。2015 年度以降、8 月下旬の月曜日に実施しているが、「すでに授業が始まっており、参加したくてもできない」と、高校訪問などの機会にいわれるケースがある。大学側の都合でいえば、8 月上旬までは試験期間であり、また本学の場合はオープンキャンパスも 8 月上旬にある。また、お盆明けは準備の問題や高大連携事業などのイベントも実施していることもある。時期についてはオープンキャンパスとの同時開催などの意見が出ることもあるが、現状においては 8 月下旬が大学・高校双方にとってベターな時期として考えている。

但し、実施時期については、アドミッションフォーラムに参加してもらう学生の確保という面でも課題となる部分もある。例えば、県外の高校教員が対象であれば、県外出身の学生が最低 1 人は参加してもらえることが望ましいが、夏休み中で帰省している学生も多く、県内出身の学生のみでの参加となったケースが挙げられる。前述したように、アドミッションフォーラムに参加した本学の学生に対しては高校の先生方から概ね好意的な意見が聞かれており、運営上の課題として考えていかなければならない点である。

4.5.3 招聘校と志願者数

今後、対象地域も含めて、招聘校の拡大を図ることも考えられる。実際に他県に赴く高校訪問とは異なり、アドミッションフォーラムの場合は招聘校を多少増やしても大学側のスタッフの増加が必要になるわけではない。招聘校の選定には地域やこれまでの本学への志願者数などを参考にしているが、高校単位で見た場合、志願者数の多い地域が必ずしも対象となるわけではない。例えば、東京の場合である。18 歳人口の減少が進むなかで、首都圏からの志願者確保は大きな課題の 1 つである。東京から本学への志願者数は 2015 年度から 2019 年度までの 5 年間で延べ 1000 人を超える。これは冒頭で挙げた新潟・福島・群馬・山形・長野・栃木・秋田・富山に次ぐ志願者数である。一方で、高校単位で見ると、例えば 5 年間で延べ 25 人以上（年平均延べ 5 人。なお、この数字はアドミッションフォーラムの選定基準とは無関係である）、本学に志願者を出した高校は 4 校であった。これは 5 年間の延べ志願者数において 400 人足らずの青森や 300 人足らずの

山梨と同数である。東京の場合、本学にとって多くの志願者がいる一方で、高校単位で見えていくと、かなり分散されていると考えられる。また、学部学科別で見えていくと、医学部医学科と歯学部歯学科とで東京の志願者全体の約半数 (49.6%) と、かなり特定の学部学科に偏る傾向があった。東京のような大都市圏の場合には、全学の入試広報において高校単位では対象を絞りにくい部分がある。招聘校を増やしたとしても、参加してもらえないということでは入試広報としての意味が果たせない⁵⁾。参加率の向上や招聘校の拡大は、コストや収容人数の問題と切り離すことができないため、ただ増えればいいという問題ではない。アドミッションフォーラムは県外から 100 人近い高校教員が参加しており、イベントとしては十分に成立しているといえるが、今後は高校側のニーズにどの程度対応しているのか、という点も検証していく必要がある。

5 むすびにかえて

本稿では、高校教員に向けた入試広報活動について考えていく上で、本学のアドミッションフォーラムを対象に、その目的・意義と課題について整理した。

前述したように、アドミッションフォーラムはイベントとしては十分に成立している。また、県外の志願者数の推移等を見る限り、アドミッションフォーラムは入試広報活動のなかで一定の役割を果たしていると考えられる。一方で、アドミッションフォーラム自体の効果や招聘校の選別という面では課題を残した。

本稿では特に強調していないが、高校訪問やアドミッションフォーラムなどの入試広報活動はコストや人員の問題も大きく関わってくる部分がある。アドミッションフォーラムも含めて、高校教員に向けた入試広報は今後も継続していく必要があると考えているが、志願者確保への影響や費用対効果などの入試広報による効果という面も検証していく必要がある⁶⁾。

注

- 1) 図 1 の概念図は佐藤ほか (2012)・吉田ほか (2016) でも示した図である。但し、本稿では 2019 年度時点における本学の入試広報を対象とした。なお、アドミッションフォーラムについては、本学では高校教員招聘事業ともいう。
- 2) このほか、佐藤・並川・濱口 (2012) でも 2010 年度の入試広報アンケートをもとに、進路指導室の利用状況を分析し、高校訪問について、高校生への情報提供という点で一定の効果を見込めると指摘している。
- 3) 高校訪問に関する研究については、大作 (2009) や永野・門馬 (2011)、西郡・藤田 (2011) など参照。

- 4) 県外高校を対象としたアドミッションフォーラムに、県内高校からも参加したケースも過去にあったが、表1の参加校の数からは除外している。
- 5) 佐藤ほか(2012)では、東京や愛知といった大都市圏は進路指導室の利用が少ない傾向にある可能性を指摘しているが、本学の入試広報に関してはこうした指摘も影響している可能性がある。
- 6) 志願者確保への影響や費用対効果などを検証した研究として、例えば、入試広報活動と志願者数との関係では山田(2020)、費用対効果では福島・鈴木・菅井(2015)などが挙げられる。

参考文献

- 福島真司・鈴木達哉・菅井和明(2015)。「学生募集の費用対効果を高める大学訪問受け入れ戦略—地方国立大学の事例から—」『大学入試研究ジャーナル』**25**, 97—102.
- 板倉孝信・吉田章人・並川努・坂本信(2020)。「進学相談会の対応記録に関する傾向分析—志願者確保の改善に資する一試論—」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 221—227.
- 永野拓矢・門馬甲兒(2011)。「“変わる高校”に即した大学広報について—地方国公立大学による高校訪問の現状と課題—」『大学入試研究ジャーナル』**21**, 207—212.
- 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.
- 新潟大学教育戦略統括室ホームページ<<https://www.ofep.niigata-u.ac.jp/>> (2020年3月30日閲覧)
- 西郡大・藤田修二(2011)。「入試広報および入試改善に向けた情報収集—高校訪問活動から得られた知見—」『大学入試研究ジャーナル』**21**, 219—224.
- 大作勝(2009)。「大学教員の高校訪問は入試広報とどのように結びつくか」『大学入試研究ジャーナル』**19**, 121—126.
- 佐藤喜一・中畝菜穂子・濱口哲(2012)。「新潟大学における入試広報戦略と新入生への入試広報アンケートによる入試広報活動の点検」『大学入試研究ジャーナル』**22**, 309—316.
- 山田貴光(2020)。「地方国立大学の入試広報活動—鳥取大学の事例—」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 59—65.
- 吉田章人・並川努・坂本信(2018)。「新潟大学における入試広報アンケートの分析」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 127—132.

高校で探究的な学習活動を経験した入学者における 入試区分の違いと大学選択理由との関係

——入学時アンケートからの考察：入学金・授業料が安いこと以外の島根大学の選択理由——

和久田 千帆（島根大学）

高校の学習指導要領の改訂により、今後、高校で探究的な学習活動を経験する者は増加する。高校での学び方の変化により、地方国立大学である島根大学に対する高校生の選択意識は変わるのであるうか。この意識変化を捉えるためには現状を整理しておく必要がある。そこで、本稿では入学時アンケートを用いて、高校で探究的な学習活動を経験した者のうち、本学の選択理由について「国立大学：あてはまる」「入学金・授業料が安い：あてはまらない」と回答した者について、入試区分の違いと本学選択理由との関係を考察した。その結果、入試区分の違いにより、本学の教育・研究や特色に係る質問項目で有意差が認められるものが存在することがわかった。

キーワード：高校での探究的な学習活動、大学選択理由、地方国立大学、入学金・授業料が安い

1 はじめに

高校では、2003年4月の入学者から教育内容を厳選し、総合的な学習の時間が導入された。導入のねらいは、(1)自ら課題を見付け・学び・考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる、(2)学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方、生き方を考えることができるようにする、(3)各教科・科目及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすることであった。2013年4月の高校入学者から適用された現行の学習指導要領では、総合的な学習の時間の位置づけが明確にされ、横断的・総合的な学習や探究的な学習を行うことが明確化された。

現在、島根大学のほとんどの学生はこの学習指導要領のもとで高校の課程を修了している。紙面の都合でデータは省略するが、本学で毎年4月に実施している入学時アンケート（以下、入学時調査と記す。詳細は「2. 方法」に記載）によると、高校時代に探究的な学習活動¹⁾（以下、探究活動と記す）を経験した入学者の割合は、少しずつ増加し2019年度に初めて50%を超えた。

2019年4月の高校入学者からは次期学習指導要領が一部先行実施されている。その中には、これまでよりも探究活動を重視する視点から、総合的な学習の時間を総合的な探究の時間として実施することが含まれる。総合的な探究の時間では、自己の在り方、生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していく

ような学びを展開していくこととなる。したがって、総合的な探究の時間には、課題を解決するための質の高い探究活動が行われることが求められている。高校で質の高い探究活動が展開されることで、高校生が自らのキャリアに気づき、将来像の描き方も変化していくと考えられる。

そこで本学では、高校の学習指導要領の改訂に伴う入学者の変化を、高校での探究活動の経験に着目し、入学時調査を用いて整理しているところである。また、本学では2021年度入試から、入学定員全体は変更せずに、大学入学共通テストを課さない入試での募集人員を100名程度増やすことから、大学入試センター試験（以下、CTと記す）を課す入試であるかどうかという入試区分の違い（以下、入試区分の違いと記す）にも着目している。一昨年度は、高校で探究活動を経験した入学者を対象として、CTを課さない入試での入学者はCTを課す入試での入学者よりも、探究のプロセスの自己評価が必ずしも高いとはいえないことを示した（和久田、2019）。昨年度は、高校で探究活動を経験した入学者を対象として、探究のプロセスの自己評価が低い者は、自己評価が高い者よりも、大学入学後の授業で、探究のプロセスの指導希望が高いことを示した（和久田、2020）。

それでは、高校で探究活動を経験した入学者は大学選択についてどのように考えているのであろうか。先行研究では、高校生の大学選択について、入試広報活動の視点から論じられたものが多数ある。大学入試研究ジャーナルにおいても、岩手大学の一般入試入学者を対象としたアンケート調査から、岩手大学の受験理

由をブランド要素としての機能の評価として論じたもの(喜村, 2018)等がある。筆者の関心は高校で探究活動を経験した入学者にあることから、彼・彼女らの本学選択理由について考察することとした。また、本学は志願者数がCTの結果に左右される地方国立大学である。更に筆者自身が高校生への進路指導において、大学選択では学びたい学問分野があることが第一義であるが、「国立大学」と「授業料が安い」ことは常にセットで伝えていた²⁾。2020年4月の入学者からは大学無償化(授業料減免制度の創出と給付型奨学金支援の拡充)が適用される。したがって、国公立を問わず他大学との違いを、高校生が理解できる形で発信する必要が今まで以上にある。本稿では入学時調査を用いて、高校で探究活動を経験した2016～2019年度の入学者のうち、本学選択理由として「国立大学である：あてはまる」かつ「入学金・授業料が安い：あてはまらない」と回答した者を対象とし、入試区分の違いと本学選択理由の関係について考察した(「あてはまる」「あてはまらない」については「2.2 本稿での表記と対象」に記載)。

2 方法

2.1 入学時調査全体の対象者と構成、調査方法

本学では、毎年4月に編入学生、帰国生、社会人入学生、私費外国人留学生を除く入学者全員に対して、大学教育センターが入学時調査を行っている³⁾。入学時調査は記名式で、共通教育科目の授業時間に行う。質問項目は、入学者の属性、高校での経験、受験に関すること、高校で身に付けた力とそれについての大学入学後の授業での指導希望等である。本稿で対象とする2016～2019年度の入学時調査の回収率は、2016年度：97.8% (n=1175)、2017年度：97.6% (n=1186)、2018年度：98.2% (n=1190)、2019年度：97.9% (n=1182)であった。

2.2 本稿での表記と対象とする質問項目及び入試区分別の選抜状況

入学時調査では、本学の選択理由として右段の18項目を、「全くあてはまらない」～「かなりあてはまる」の4件法で問うている。本文に用いた用語とその説明は以下のとおりである。

- 学生B：CTを課さない入試での入学者
- 学生C：CTを課す入試での入学者
- 学生1：高校で探究活動を経験した入学者
- あてはまらない：質問項目に対する回答が「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」

あてはまる：質問項目に対する回答が「ある程度あてはまる」「かなりあてはまる」

したがって、例えば学生B1は、高校で探究活動を経験したCTを課さない入試での入学者を指す。本稿では、2016～2019年度の入学時調査回答者の学生1のうち「4.国立大学である：あてはまる」かつ「15.入学金・授業料が安い：あてはまらない」と回答した者で、各質問項目の回答に不備のない者⁴⁾について調べた。本稿では、紙面の都合で、質問項目1～3、5～9、11～13、18について述べる。

【質問項目】

1. 専攻したい学問分野がある
2. 教育内容に特色がある
3. 有名な教授・優秀な教授陣がいる
4. 国立大学である
5. 総合大学である
6. 地域に密着した大学である
7. 国際的に活躍する大学である
8. 大学院が整備されている
9. 取りたい資格・免許が取れる
10. 施設・設備がよい
11. 伝統や知名度がある
12. 就職状況が良い
13. 校風・キャンパスの雰囲気がよい
14. クラブ・サークル活動が充実している
15. 入学金・授業料が安い
16. 自宅からあまり離れていない
17. 親元から離れることができる
18. あまり考えなかった

また、対象年度の学生B、学生Cの選抜状況を表1に示す。入学後学生Bに分類される者の志願倍率は2倍台、辞退率は0.0%、入学後学生Cに分類される者の志願倍率は約4倍台、辞退率は約10.0%台であった。

表1 入試区分別志願倍率等^{*)}

年度	募集人員		志願倍率(倍)		辞退率(%)	
	学生B	学生C	学生B	学生C	学生B	学生C
2016	155	1002	2.42	4.31	0.0	10.7
2017	149	1008	2.29	4.76	0.0	10.5
2018	139	1018	2.34	4.97	0.0	9.4
2019	140	1017	2.76	3.87	0.0	10.8

^{*)}：帰国生入試、社会人入試、私費外国人留学生入試の募集人員は若干名であることから、表1のすべての項目から除いている

3 仮説と検定結果、考察

3.1 仮説

本学は2021年度入試から、入学定員全体は変更せずに、学生B⁵⁾の定員を100名程度増やす予定である。

もちろん、入試区分の違いにかかわらず、本稿で述べる質問項目のうち、「18.あまり考えなかった」を除くすべての質問項目において、「あてはまる」と回答する者の割合が多いことが望ましい。そのなかで、学生Bは全員が本学に専願で出願することから、専願の者と併願の者両方が含まれる学生Cと比べると、学生Bの方が「あてはまる」と回答する者の割合が多いことが予想される。そこで、筆者の関心の対象である学生1を対象として、各質問項目について、

仮説：「18.あまり考えなかった」以外では、「学生B1の方が学生C1よりも『あてはまる』と回答する者の割合が多い」、「18.あまり考えなかった」では、「学生B1の方が学生C1よりも『あてはまらない』と回答する者の割合が多い」として、この仮説を検証するために、各質問項目について、

帰無仮説：入試区分の違いと「あてはまる」「あてはまらない」という回答の選択は独立であるとした。検定は、集計結果の度数に5未満のものを含む年度がある質問項目は、すべての年度でFisherの正確確率検定を、そうでない場合はPearsonのカイ2乗検定を行った。

3.2 検定結果及び考察

2016～2019年度のすべてにおいて学生B1と学生C1の間に有意差が認められた質問項目は「有名な教授・優秀な教授陣がいる」「校風やキャンパスの雰囲気がい」であった。また、認められた有意差はすべて仮説のとおりであった。

(1)「有名な教授・優秀な教授陣がいる」の検定結果を表2に示す。表2によると、すべての年度で $df=1$ 、 $P<0.01$ であった。学生B1、C1共に2018年度までは、「あてはまる」と回答した者の割合が増えていたが、2019年度では減っていた。入試広報の究極は、個々の大学教員が何人の高校生を引き付けられるかにある。したがって、回答者によって捉え方の異なる「有名」「優秀」ということ以前に、本学教員について、より多くの高校生に知ってもらう必要がある。高校生と学部教員を繋ぐ入試広報活動・高大接続事業を今後も展開していく必要がある。

(2)「校風やキャンパスの雰囲気がよい」の検定結果を表3に示す。表3によると、 $df=1$ 、P値については、2017年度は $P<0.05$ 、他の年度は $P<0.01$ であった。「あてはまる」と回答した者の割合は2016年度の学生B1を除くと、全体的に安定していたことから、学生1については、本学の校風や雰囲気について、あ

る程度安定したイメージを持つことができていたともいえる。しかし、学生B1、C1共に「あてはまる」と回答した者の割合が多いとはいえない。高校生が直接、本学の校風やキャンパスの雰囲気を知る機会としては、オープンキャンパス（以下、OCと記す）が挙げられる。2019年度まで実施していた集合型の申込状況では、高校生の学年構成は3年生の割合が若干多いが、2年生も3年生とほぼ同程度の割合である。高校では低学年からOCへの参加を促す指導がされていることから、今後は2年生と3年生の割合が逆転することも考えられる。その場合、本学への志望が確定しているとは限らない申込者の割合が増えることとなる。OCの実施内容について、今までとは異なる視点も必要であろう。また、COVID-19の感染拡大に伴い、2020年度は例年行っている集合型では実施できなかった。代替対応として、学部・学科・専攻等の紹介動画の配信を行い、学部によってはオンライン相談を行った。この状況は来年度も変わらない可能性もある。今後、この代替対応について検証し、2021年度以降のOCのあり方について検討する必要がある。

表2 有名な教授・優秀な教授陣がいる

年度	学生	あてはまらない	あてはまる	Pearsonの カイ2乗値	P値
2016	B1	8 (40.0%)	12 (60.0%)	9.758	0.002**
	C1	81 (75.0%)	27 (25.0%)		
2017	B1	8 (33.3%)	16 (66.7%)	14.583	0.000**
	C1	107 (72.8%)	40 (27.2%)		
2018	B1	7 (31.8%)	15 (68.2%)	13.879	0.000**
	C1	92 (72.4%)	35 (27.6%)		
2019	B1	15 (48.4%)	16 (51.6%)	11.233	0.001**
	C1	110 (78.0%)	31 (22.0%)		

**は統計的に有意な差（有意水準1%）

表3 校風やキャンパスの雰囲気がよい

年度	学生	あてはまらない	あてはまる	P値
2016	B1	2 (10.0%)	18 (90.0%)	0.000**
	C1	58 (53.7%)	50 (46.3%)	
2017	B1	8 (33.3%)	16 (66.7%)	0.039*
	C1	81 (55.1%)	66 (44.9%)	
2018	B1	6 (27.3%)	16 (72.7%)	0.008**
	C1	73 (57.5%)	54 (42.5%)	
2019	B1	10 (32.3%)	21 (67.7%)	0.009**
	C1	81 (57.4%)	60 (42.6%)	

*, **は統計的に有意な差（*：有意水準5%、**：有意水準1%）

次に2016～2019年度の一部で、学生B1と学生C1の間に有意差が認められた年度がある質問項目は「教育内容に特色がある」「地域に密着した大学である」「国際的に活躍する大学である」「伝統や知名度がある」「あまり考えなかった」「大学院が整備されている」「就職状況がよい」「専攻したい学問分野がある」の8つであった。また、認められた有意差はすべて仮

説のとおりであった。

(3)「教育内容に特色がある」の検定結果を表4に示す。表4によると、学生B1と学生C1の間で有意差が認められたのは2016～2018年度で、 $df=1$ 、P値については、2016年度は $P<0.01$ 、2017・2018年度は $P<0.05$ であった。「あてはまる」と回答した者の割合は、学生C1ではほぼ一定であるのに対して、学生B1では隔年で上下しながら減少していた。後述する「(10)専攻したい学問分野がある」に「あてはまる」と回答した者の割合と比べると、学生B1、C1共に、この質問項目に「あてはまる」と回答した者の割合は少なかった。本学が行っている入試広報活動や高大接続事業では、入学者の専攻したい学問分野について、どのような教育が行われているのかというところまでは伝えきれていないことが示されることとなった。高校と本学の教育の接続を示すためにも、この質問項目に「あてはまる」と回答する者の割合が増えるよう一層の工夫が必要である。

(4)「地域に密着した大学である」の検定結果を表5に示す。表5によると、学生B1と学生C1の間に有意差が認められたのは2016～2018年度で、 $df=1$ 、P値については、2016年度は $P<0.01$ 、2017・2018年度は $P<0.05$ であった。「あてはまる」と回答した者の割合は、学生B1では2016年度には90%であったが、毎年約10%ずつ減少し、2019年度には50%台となった。一方、学生C1では対象年度すべてにおいて、50%程度であった。本学は地域に貢献する大学であることから、地域の特性を活かした本学教員の教育・研究、学生の地域活動をホームページや広報誌で発信している。今回の調査結果からは入試区分の差によらず、今まで以上に「地域」というキーワードを基に、高校生が自らの学びと本学での学びの接続を想像しやすくなるような入試広報活動・高大接続事業の工夫が必要であることがわかった。

(5)「国際的に活躍する大学である」の検定結果を表6に示す。表6によると、学生B1と学生C1の間に有意差が認められたのは2016～2018年度で、 $df=1$ 、P値については、2018年度は $P<0.05$ 、2016・2017年度は $P<0.01$ であった。「あてはまる」と回答した者の割合は、学生B1では年々減少し、2016年度を除いては50%に届いておらず、学生C1では高々20%であった。

(6)「伝統や知名度がある」の検定結果を表7に示す。表7によると、学生B1と学生C1の間に有意差が認められたのは2017、2019年度で、どちらの年度も $df=1$ 、 $P<0.01$ であった。本学の知名度と本学の個々

の教員の知名度は必ずしも一致するとは限らないが、この質問項目と(1)「有名な教授・優秀な教授陣がいる」について、2018・2019年度の学生B1を除くと傾向が似ていた。

表4 教育内容に特色がある

年度	学生	あてはまらない	あてはまる	P値
2016	B1	2 (10.0%)	18 (90.0%)	0.005**
	C1	45 (41.7%)	63 (58.3%)	
2017	B1	6 (25.0%)	18 (75.0%)	0.035*
	C1	69 (46.9%)	78 (53.1%)	
2018	B1	4 (18.2%)	18 (81.8%)	0.028*
	C1	53 (41.7%)	74 (58.3%)	
2019	B1	9 (29.0%)	22 (71.0%)	0.061
	C1	65 (46.1%)	76 (53.9%)	

*, **は統計的に有意な差 (* : 有意水準5%, ** : 有意水準1%)

表5 地域に密着した大学である

年度	学生	あてはまらない	あてはまる	P値
2016	B1	2 (10.0%)	18 (90.0%)	0.000**
	C1	56 (51.9%)	52 (48.1%)	
2017	B1	5 (20.8%)	19 (79.2%)	0.011*
	C1	70 (47.6%)	77 (52.4%)	
2018	B1	7 (31.8%)	15 (68.2%)	0.034*
	C1	70 (55.6%)	56 (44.4%)	
2019	B1	14 (46.7%)	16 (53.3%)	0.313
	C1	75 (53.6%)	65 (46.4%)	

*, **は統計的に有意な差 (* : 有意水準5%, ** : 有意水準1%)

表6 国際的に活躍する大学である

年度	学生	あてはまらない	あてはまる	Pearsonの カイ2乗値	P値
2016	B1	10 (50.0%)	10 (50.0%)	12.907	0.000**
	C1	92 (85.2%)	16 (14.8%)		
2017	B1	13 (54.2%)	11 (45.8%)	9.005	0.003**
	C1	120 (81.6%)	27 (18.4%)		
2018	B1	12 (54.5%)	10 (45.5%)	6.387	0.011*
	C1	101 (79.5%)	26 (20.5%)		
2019	B1	21 (67.7%)	10 (32.3%)	3.720	0.054
	C1	117 (83.0%)	24 (17.0%)		

*, **は統計的に有意な差 (* : 有意水準5%, ** : 有意水準1%)

表7 伝統や知名度がある

年度	学生	あてはまらない	あてはまる	Pearsonの カイ2乗値	P値
2016	B1	10 (50.0%)	10 (50.0%)	2.860	0.091
	C1	75 (69.4%)	33 (30.6%)		
2017	B1	9 (37.5%)	15 (62.5%)	8.319	0.004**
	C1	100 (68.0%)	47 (32.0%)		
2018	B1	15 (68.2%)	7 (31.8%)	0.425	0.514
	C1	95 (74.8%)	32 (25.2%)		
2019	B1	17 (54.8%)	14 (45.2%)	7.615	0.006**
	C1	111 (78.7%)	30 (21.3%)		

は統計的に有意な差 (: 有意水準1%)

(7)「あまり考えなかった」の検定結果を表8に示す。表8によると、学生B1と学生C1の間に有意差が認められたのは2016・2017年度で、 $df=1$ 、P値については、2016年度は $P<0.05$ 、2017年度は $P<0.01$ であった。本学では2021年度入試から入学定員全体は変更せずに、学生Bの定員を100名程度増やす

予定である。したがって、特に学生 B1 において「あてはまらない」と回答する者の割合が多いことが望まれる。しかし、実際は学生 B1 では「あてはまらない」と回答した者の割合が減少していた。

(8)「大学院が整備されている」の検定結果を表 9 に示す。表 9 によると、学生 B1 と学生 C1 の間に有意差が認められたのは 2016 年度のみで、 $df=1$, $P<0.01$ であった。2016 年度の学生 B1 を除くと、学生 B1, C1 共に「あてはまる」と回答した者の割合は 19.7%～36.4%と少なかった。本学入学後の学びにより大学院進学を選択するだけでなく、高校生が描くキャリアデザインにおいても、大学院進学までが視野に入るようにするためには、どのようにすればよいのであろうか。今後考えていく必要がある。

(9)「就職状況がよい」の検定結果を表 10 に示す。表 10 によると、学生 B1 と学生 C1 の間に有意差が認められたのは 2016 年度のみで、 $df=1$, $P<0.01$ であった。コロナ禍以前であり、大学卒業者の就職内定率がよい状況が続いていたことが影響しているのかもしれないが、「あてはまる」と回答した者の割合は、学生 B1 では 2016 年度を除くと 50%に届いておらず、学生 C1 では 30%程度であった。本学卒業後の進路選択にかかる、この質問項目と (8)「大学院が整備されている」について、共に 2016 年度のみで学生 B1 と学生 C1 の間に有意差が認められたことは興味深かったが、その理由は不明である。

(10)「専攻したい学問分野がある」の検定結果を表 11 に示す。表 11 によると、学生 B1 と学生 C1 の間に有意差が認められたのは 2018 年度のみで、 $df=1$, $P<0.05$ であった。志望大学を決定する第一義は、「専攻したい学問分野がある」ことであろう。多くの者は「専攻したい学問分野がある：あてはまる」と回答していた。しかし、年度によっては学生 B1 でも「あてはまらない」と回答した者が存在し、学生 C1 では「あてはまらない」と回答した者の割合が毎年増えていたことには注意を払う必要がある。この質問項目に「あてはまらない」と回答した者のうち、(7)「あまり考えなかった」に「あてはまる」と回答した者の人数(割合)を調べてみると、学生 B1 については、2016 年度：0/1 (0.0%)、2019 年度：3/3 (100.0%)であった。学生 C1 については、2016 年度：6/8 (75.0%)、2017 年度：8/17 (47.1%)、2018 年度：14/19 (73.7%)、2019 年度：15/24 (62.5%)であった。「学生の中途退学や休業等の状況について」⁶⁾によると、国立大学学部生の中途退学者 (5465 人) の退学理由は、学業不振 18.6%、学校生活不適応 1.9%、就職 10.9%、転学 18.4%、海外留学 0.3%、病気・けが・死亡 6.4%、経

済的理由 13.7%、その他 29.8%となっていた (文部科学省報道発表、2014 年 9 月 25 日)。このうち、学業不振・学校生活不適応・就職・転学については、「専攻したい学問分野」を見つけれられない、あるいは「あまり考えない」まま入学してしまったことが原因の一つと考えられる。したがって、特に「専攻したい学問分野がある：あてはまらない」かつ「あまり考えなかった：あてはまる」と回答した者に対しては、入学後の早い段階で担当教員が面談を行い、当該学生の大学生活への移行の状況に応じた支援が必要であらう。

表 8 あまり考えなかった

年度	学生	あてはまらない	あてはまる	P値
2016	B1	17 (85.0%)	3 (15.0%)	0.013*
	C1	61 (56.5%)	47 (43.5%)	
2017	B1	23 (95.8%)	1 (4.2%)	0.003**
	C1	102 (69.4%)	45 (30.6%)	
2018	B1	17 (77.3%)	5 (22.7%)	0.199
	C1	83 (65.4%)	44 (34.6%)	
2019	B1	23 (74.2%)	8 (25.8%)	0.230
	C1	92 (65.2%)	49 (34.8%)	

*, ** は統計的に有意な差 (* : 有意水準5%, ** : 有意水準1%)

表 9 大学院が整備されている

年度	学生	あてはまらない	あてはまる	Pearsonの カイ2乗値	P値
2016	B1	7 (36.8%)	12 (63.2%)	12.528	0.000*
	C1	83 (76.9%)	25 (23.1%)		
2017	B1	16 (66.7%)	8 (33.3%)	2.252	0.133
	C1	118 (80.3%)	29 (19.7%)		
2018	B1	14 (63.6%)	8 (36.4%)	0.465	0.495
	C1	90 (70.9%)	37 (29.1%)		
2019	B1	21 (67.7%)	10 (32.3%)	0.885	0.347
	C1	107 (75.9%)	34 (24.1%)		

** は統計的に有意な差 (有意水準1%)

表 10 就職状況がよい

表 10 就職状況がよい					
年度	学生	あてはまらない	あてはまる	Pearsonの カイ2乗値	P値
2016	B1	6 (30.0%)	14 (70.0%)	12.624	0.000*
	C1	77 (71.3%)	31 (28.7%)		
2017	B1	14 (58.3%)	10 (41.7%)	0.872	0.350
	C1	100 (68.0%)	47 (32.0%)		
2018	B1	13 (59.1%)	9 (40.9%)	0.321	0.571
	C1	83 (65.4%)	44 (34.6%)		
2019	B1	17 (54.8%)	14 (45.2%)	2.467	0.116
	C1	98 (69.5%)	43 (30.5%)		

** は統計的に有意な差 (有意水準1%)

表 11 専攻したい学問分野がある

年度	学生	あてはまらない	あてはまる	P値
2016	B1	1 (5.0%)	19 (95.0%)	0.575
	C1	8 (7.4%)	100 (92.6%)	
2017	B1	0 (0.0%)	24 (100.0%)	0.067
	C1	17 (11.6%)	130 (88.4%)	
2018	B1	0 (0.0%)	22 (100.0%)	0.039 [*]
	C1	19 (15.0%)	108 (85.0%)	
2019	B1	3 (9.7%)	28 (90.3%)	0.234
	C1	24 (17.0%)	117 (83.0%)	

* は統計的に有意な差 (有意水準5%)

2016～2019 年度のすべてで学生 B1 と学生 C1 の間に有意差が認められた質問項目は「総合大学である」「取りたい資格・免許が取れる」の 2 つであった。紙面の都合で、「総合大学である」についてのみ表 12 に示す。表 12 によると、学生 B1, C1 共に「あてはまる」と回答した者の割合は減少傾向にあった。学問のつながりを考えることは、探究活動を推進する高校において、これからますます重要になる。本学はコンパクトな総合大学であることから、学問と人がつながりやすいことを高校生に丁寧に伝えていく必要がある。一方で、2020 年度は COVID-19 の感染拡大に伴う対応から、学問も人もオンラインでつながりやすくなった。対面でのつながりの利点とオンラインでのつながりの利点の使い分けが今後の課題となる。

表 12 総合大学である

年度	学生	あてはまらない	あてはまる	Pearson の カイ 2 乗値	P 値
2016	B1	10 (50.0%)	10 (50.0%)	0.023	0.879
	C1	52 (48.1%)	56 (51.9%)		
2017	B1	10 (41.7%)	14 (58.3%)	0.948	0.330
	C1	77 (52.4%)	70 (47.6%)		
2018	B1	13 (59.1%)	9 (40.9%)	0.172	0.678
	C1	69 (54.3%)	58 (45.7%)		
2019	B1	21 (67.7%)	10 (32.3%)	1.270	0.260
	C1	80 (56.7%)	61 (43.3%)		

4 まとめ

検定の結果をまとめると表 13 のようになる。

表 13 検定結果のまとめ

学生 B1 と学生 C1 の間の有意差	質問項目
すべての年度で学生 B1 と学生 C1 の間に有意差が認められた質問項目	・有名な教授・優秀な教授陣がいる ・校風やキャンパスの雰囲気がよい ・教育内容に特色がある ・地域に密着した大学である ・国際的に活躍する大学である
一部の年度で学生 B1 と学生 C1 の間に有意差が認められた質問項目	・伝統や知名度がある ・あまり考えなかった ・大学院が整備されている ・就職状況がよい ・専攻したい学問分野がある
すべての年度で学生 B1 と学生 C1 の間に有意差が認められなかった質問項目	・総合大学である ・取りたい資格・免許が取れる

18 歳人口の減少、大学無償化等本学を取り巻く環境は楽観的なものではない。志願者数が CT の結果に左右される本学は、高校から本学への接続について、低学年の高校生や高校教員にしっかりと示す必要がある。本稿ではこの課題に対応することと、入学定員全体は変更せずに、学生 B の募集人員を 100 名程度増やすという本学の入試改革の方向性から、入試区分の違いに着目して考察した。高校生の大学選択の第一義は「専

攻したい学問分野がある」であろう。本稿の対象年度においては、学生 B1 でもこの質問項目に「あてはまらない」と回答した者が存在し、学生 C1 においては、年々その割合が増えていることがわかった。また、「有名な教授・優秀な教授陣がいる」「校風やキャンパスの雰囲気がよい」「教育内容に特色がある」「地域に密着した大学である」「国際的に活躍する大学である」については、2016～2019 年度の内、3 年度以上で学生 B1 と学生 C1 の間に有意差が認められた。これらのうち、学生 B1 と学生 C1 の間で有意差が認められない年度があるものについては、どれも 2019 年で有意差が認められなかった。2019 年度については、高校訪問での聴取や受験産業の方からの情報として、入試改革に対する不安から高校生の進路選択が安全志向になっていることは伺ってはいた。今回の入学時調査の結果が入試改革の影響によるものかどうかは、更に複数年入学者の状況を追ってみなければわからない。更に本稿では、度数が小さい質問項目が複数存在した。基本的にはカイ 2 乗検定を用い、集計結果の度数に 5 未満のものを含む年度がある質問項目は、全ての年度で Fisher の正確確率検定を行うことで分析を行ったが、その上でもなお、度数が小さい質問項目が複数存在する質問項目の有意差の扱いには注意をする必要がある。

高校での探究活動が深まるためには、その活動が高校での教科・科目と関連付けられることを高校教員・高校生が実感として持つ必要がある。しかし、現時点ではそこまではできていない。本学では 2017 年度から、本学の教員の研究を高校の教科・科目で並べて紹介する「高校の教科・科目から見る島根大学の研究ラインナップ」という冊子を作成し、ホームページ上にも公開している (<https://nyucen.shimane-u.ac.jp/koukousei.html>)。時間を必要とするが、高校教員を介して、高校生が普段取り組んでいる教科・科目と探究活動を結びつける資料にできると考えており、高校教員の評判も良い。今後高校での探究活動が充実してくると、高校生の進路選択は大学選択ではなく、教員選択となっていくと考えてもいる。

高校での探究活動もしばらくは学校間で取り組みの差が大きいと考えられる。高校での学び方の変化は入学者の本学選択理由に影響を与えるまでに深化するのか、本学の入試広報・高大接続事業は的確に学外へ発信できているのかの双方について、今後も入学時調査を用いて、入学者の在籍した高校での学科、進路志向等の変化についても追いながら検証していく必要がある。

注

- 1) 本稿で記述する探究的な学習活動は、本学の入学時調査における、高等学校の授業の一環としての「課題研究・発表・討論」を指す。
- 2) 筆者は本学着任以前、中等教育機関の教員であった。
- 3) 入学時調査は、教育開発センター（2019 年度から大学教育センター）が初年次教育プログラムを構築するにあたって、学修動機や、各種能力・資質の自己評価と成長ニーズ、学生生活に係る意識などを問うものとして作成し、2008 年度から始めた。その後、年度ごとに改修し、2012 年度からキャリアセンター、入学センター（共に今年度から大学教育センター）が個別に行っていたアンケート調査と統合して実施してきた。その後も年度ごとに改修し現在の形に至っている。
- 4) 質問項目によって回答に不備のある者が異なるため、使用した質問項目ごとに該当者が異なる場合がある。
- 5) 2021 年度入試からは CT は大学入学共通テストとなる。
- 6) 調査対象：国・公・私立大学、公・私立短期大学、高等専門学校 1191 校（回答校 1163 校、回答率 97.6%）、調査期間：2014 年 2 月 7 日～3 月 7 日、中途退学者の状況については、2012 年度の 1 年の間に中退した者、休学者の状況および授業料滞納者の状況については、2012 年度 3 月末現在で休学・授業料滞納をしている者。

参考文献

- 高等学校学習指導要領（平成 11 年 3 月告示，14 年 5 月，15 年 4 月 15 年 12 月一部改正）
- 高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編（平成 30 年 7 月）
- 喜村仁詞（2018）「入学者アンケートを活用した学生募集広報の評価と改善—大学のブランド要素と情報伝達ルート—」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 133–138
- 和久田千帆（2019）「探究的な学習活動を経験した入学者が得た力—入学時アンケートから見えること—」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 144–149
- 和久田千帆（2020）「探究のプロセスに対する自己評価と大学入学後の授業での指導希望の関係 —高校時代に探究的な学習活動を経験した島根大学の入学者についての考察—」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 92–97

意識調査から見る「地域貢献人材育成入試」

——求める学生が入学し、その学生を育成することができたのか——

美濃地 裕子, 高須 佳奈, 田中 久美子 (島根大学)

「地域貢献人材育成入試」により選抜され、山陰地域で活躍する人材の育成を目指す「COC 人材育成コース」の教育プログラムを修了した1期生が、令和2年3月に卒業した。「地域貢献人材育成入試」は、「求める学生像」に適った学生を選抜し、受け入れた学生を育成し、地域に送り出すことができたのか。「COC 人材育成コース」の卒業生と在学学生を対象に実施したアンケート結果をもとに検証した結果、「地域貢献人材育成入試」で入学した学生は、アドミッション・ポリシー、「COC 人材育成コース」のカリキュラム・ポリシーに基づく教育が機能し、ディプロマ・ポリシーに掲げる地域人材の育成につながったことがわかった。

キーワード：地域人材育成, 面談会, 多面的評価, 地域志向型入試

1 研究の目的

島根県・鳥取県の高校では、地域課題をテーマとする探究的な学習を行う学校が増えている。地域創生の機運もあり、将来は地元で就職し、地域に貢献できる人になりたい、という思いを持つ高校生は少なくない。このような状況から、島根大学は、地域協創型人材の育成を目指し、平成25年度に採択された「地(知)の拠点整備事業(COC事業)ー課題解決型教育(PBL)による地域協創型人材養成ー」において新しい入試制度と教育プログラムを設計した。

平成28年度入試から全学部を導入した「地域貢献人材育成入試」では、受験者の「知識」や「思考力」に加えて、「地域貢献への意欲」を評価している。平成29年度からは、新設した人間科学部を加えた6学部(募集人員60人)で実施してきた。

この入試で入学した学生は各学部にも所属するとともに、「COC 人材育成コース」(以下「コース」)に所属して特別な教育プログラムで学び、各学部で培った専門性を活かし、地域課題や社会課題がもつ複雑性や流動性に対応できる人材として、地域に輩出する。このような学生を育成するために、入試の段階から、地域課題や地域の活性化について高い意識をもつ学生を受け入れることがこの入試設計のねらいである。

本稿では、この入試により「地域貢献への意欲」を持った学生を受け入れることができたのか(アドミッション・ポリシーの検証)、また、受け入れた学生はコースでの学修をどのように評価したか(カリキュラム・ポリシーの検証)、さらに、「地域に貢献できる人材」として卒業したのか(ディプロマ・ポリシーの検証)について、学生を対象にした意識調査により明

表1 島根大学地域貢献人材育成入試実施状況(医学部を除く)

学部	H28			H29			H30			H31			R2		
	募集人員	志願者数	志願倍率	募集人員	志願者数	志願倍率	募集人員	志願者数	志願倍率	募集人員	志願者数	志願倍率	募集人員	志願者数	志願倍率
法学部	5	9	1.8	5	17	3.4	5	17	3.4	5	14	2.8	5	14	2.8
教育学部 学校教育課程Ⅰ類	7	47	6.7	7	37	5.3	7	23	3.3	7	23	3.3	7	19	2.7
人間科学部				5	16	3.2	5	3	0.6	5	10	2.0	5	2	0.4
総合理工学部	6	10	1.7	7	9	1.3	7	12	1.7	7	13	1.9	7	18	2.6
生物資源科学部	6	17	2.8	6	13	2.2	6	8	1.3	6	20	3.3	6	13	2.2
計	24	83	3.5	30	92	3.1	30	63	2.1	30	80	2.7	30	66	2.2

※法学部については、H28年度入試においては社会文化学科のみの募集であった。

※総合理工学部については、平成28年度入試の募集人員は6名であった。

らかにしていく。

第 3 節では、コース所属生（以下、コース生）を対象にした意識調査により、「地域貢献人材育成入試」アドミッション・ポリシー（以下「AP」）とコースのカリキュラム・ポリシー（以下「CP」）の整合性について検証する。第 4 節では、コース生及び一般学生に対する地域に関する学修についてのアンケート調査により、コース生の CP とディプロマ・ポリシー（以下「DP」）の整合性について検証し考察する。

なお、本稿では「地域貢献人材育成入試」を実施する 6 学部の中でも、医学部（出雲キャンパス）を除く 5 学部（松江キャンパス）を対象に検証する。5 年間の入試実施状況は、表 1 のとおりである。

2 「地域貢献人材育成入試」と「面談会」

2.1 「地域貢献人材育成入試」の求める学生像

「地域貢献人材育成入試」で入学した学生が副専攻的に所属するコースが求める学生像は、次のとおりである。「つねに移り変わる地域社会のなかで、自身の専門性を磨き続け、それを武器に地域課題と向き合おうとする者。地域のなかで“Innovation：新しいもの・こと・生き方”を提案しようとする者。そんな挑戦者たちを、私たちは求めています。」（島根大学、2015）

上記のような求める学生像を踏まえ、「地域貢献人材育成入試」の出願要件として、島根県・鳥取県の活性化に貢献しようとする強い意欲を有する者であること掲げている。

なお、「地域貢献人材育成入試」は学部横断型の一

括入試ではなく、学部（学科等）ごとに募集する入試である。したがって、入試種別（推薦入試または AO 入試）、センター試験の利用の有無、試験内容が異なっている。また、一般型の推薦入試・AO 入試と地域貢献型の推薦入試・AO 入試として併願できる学部もあれば、併願できない学部もある。地域貢献人材を募集するという点では共通するが、各学部（学科等）の専門性により求める学生像（AP）が異なるため、入試種別や試験内容に独自性を持っている。

このように、各学部（学科等）で独自の部分がありながら全学部で地域に関心の強い学生を受け入れる入試を導入したのは、島根県に立地する大学として地域人材の育成が重要かつ喫緊の課題であったからである。

また、人材育成の方法として、いわゆる地域学部を新設するのではなく、多様な学部にも所属する異分野の専門性をもつ学生の集合体として、コースという枠組みで副専攻型のプログラムを提供することで、協働的な学びを通して柔軟な思考力や発想力を育成するという方針がある。「地域貢献人材育成入試」の募集人員は多くはないため、学部によっては一般型の推薦入試や AO 入試と併願できるように設計することで、より多くの受験生のニーズに応えることとした。一般型の個別試験に加え、地域に関する意欲や関心を評価する試験（学部により、小論文や面接、レポートと、異なる）を課すことで、地域貢献型と一般型の両方に出願できる。地域貢献型で合格しなかった場合は、一般型の受験者として選抜にエントリーすることができる。以下に「地域貢献人材育成入試」の概要（令和 2 年度入試）を示す（表 2）。

表 2 地域貢献人材育成入試の概要（令和 2 年度入試）

学 部		入試種別	募集人員	大学入試 センター試験	個別試験	一般型試験との 併願の可否	地域貢献型で 付加する項目
法文学部		推薦Ⅰ	5	課さない	小論文, 面接	推薦Ⅰの一般型と 併願可	地域志向に関する 小論文
総合理工学部		推薦Ⅰ	7	課さない	小論文, 面接	推薦Ⅰの一般型と 併願可	地域貢献面接
生物資源科学部		A0Ⅰ	6	課さない	書類選考, 小論文 プレゼン	不可	—
教育学部	学校教育 課程Ⅰ類	A0Ⅱ	7	課す (3教科3科目または3教科4科目)	書類選考, 小論文 プレゼン, 面接	A0Ⅱの一般型と 併願可	地域貢献に関する レポート
人間科学部		A0Ⅱ	5	課す (3教科3科目または3教科4科目)	小論文 プレゼン, 面接	不可	—

2.2 求める学生を育む場としての「面談会」

本学は高校生には「なぜ進学するのか」、「大学で何を学びたいのか」、「将来どうなりたいのか」などについて考えたうえで出願してほしいと考えている。そこで、出願前の期間に「地域貢献人材育成入試面談会」（以下「面談会」）を導入することにした。その意図は、高校生が自分自身に向き合い、大学で学びたいことを具体的に考えたり、コースでの学びについてイメージしたりする機会として活用してもらいたいということである。

将来は地元で就職し、地域のために活動したい、という思いをもつ高校生や、地域の課題や地域のモノ・コト・ヒトに関心の強い高校生の思いに、大学職員が耳を傾ける場を設定することで、高校生が自らの地域への問題意識や課題意識をより明確にすることができるのではないか、と考えた。

面談会での対話をとおして、高校生が「地域貢献人材育成入試」のねらいやコースの教育内容について理解を深める機会をもつことは、「地域貢献人材育成入試」が求める受験生が育つことにつながると考える。5年間の参加状況は表3のとおりである。なお、令和2年度に参加者数が減少したのは、面談会開催日数減が影響した可能性がある。

表3 地域貢献人材育成入試面談会 年度別参加者数

入試年度	H28	H29	H30	H31	R2
開催日数	15	15	15	15	12
1回参加	98	62	79	91	59
2回参加	8	12	9	12	5
3回参加	2	2	1	4	1
4回参加	1	0	0	0	1
実参加者数	109	76	89	107	66

面談会に参加した高校生からは、「自分の考えには不明瞭な部分があることに気づけたのもう少し具体化するように考えてみたい」、「COC 人材育成コースでぜひ学びたい」などの感想を得ている。つまり、高校生は面談会を経ることで、地域に対する問題意識をより具体化し掘り下げる必要性を感じたり、課題解決に立ち向かう力をつけるために、ぜひコースで学びたい、と意欲を高めたりしている。したがって、出願前の面談は、高校生が地域への向き合い方や自分自身の課題意識について自問自答し、入試とコースに対する理解を深める機会になり、高校生の育成につなが

たと考察する。

面談会の設計にあたっては、追手門学院大学のアサーティブプログラム・アサーティブ入試を先行事例として聞き取り、参考にした。同大学によれば、アサーティブ入試は「個別面談や『MANABOSS』で学習して身につけた力を発揮できる場所」と位置づけており、個別面談を受けていることが、出願条件の1つとされている（河合塾 2015）。すなわち、アサーティブ入試を受験するために個別面談は必須であり、アサーティブプログラムとの一体的な流れを通して受験生の成長を促すしくみとして設計されている。それに対して、本学では面談会への参加を出願要件とせず、より緩やかな位置づけとしている。面談を出願要件にしないのは、高校生が面談を負担に感じて志望をためらうことにつながらないようにしたいからである。義務として面談に臨むのではなく、面談会に参加するかどうか、自分にとっての必要性を判断することも含めて、高校生に主体的に考えてもらいたいということである。

3 AP と CP の整合性の検証

「地域貢献人材育成入試」で入学したコース生は、「地域貢献人材育成入試」で求める学生像（AP）を理解して受験しているのか。そして、コースでの学び（CP）についてどのように評価しているかを明らかにするため、コース生を対象にした意識調査を行った。

医学部を除く5学部に在籍するコース生（1期生～4期生100人）を対象とするアンケートによる意識調査で、令和2年3月に実施した。対象者100人中、回答数は62（回答率62%）。そのうち、令和2年3月に卒業した1期生は対象者23人中、回答数は20（回答率は87%）である。回答結果から、次の四点について3.1～3.4で検討する。

なお、3.4では、コース生以外の一般学生440人に対して実施した同時期の同等の質問項目による調査結果と比較し、検討する。

- ① 「地域貢献人材育成入試」受験理由
- ② 面談会の参加者と非参加者の受験理由の差異
- ③ コースでの学びに対する自己評価
- ④ 進路についての自己評価

3.1 「地域貢献人材育成入試」の受験理由

「あなたが「地域貢献人材育成入試」を受験した理由を教えてください」という質問項目で、次の八つの選択肢を設定した（下線は筆者）。

1 COC 人材育成コースでの学びに魅力を感じたから

- 2 COC 人材育成コースで学んで、島根県・鳥取県の活性化に貢献できる力をつけたかったから
- 3 COC 人材育成コースで学ぶことで、地元就職に有利になると思ったから
- 4 地域に興味・関心のある自分に合った入試だと思ったから
- 5 他の入試よりも合格しやすい入試だと思ったから
- 6 学校や塾の先生に受験を勧められたから
- 7 家族に受験を勧められたから
- 8 その他

選択肢 1～3 は、コースの教育内容に関すること、選択肢 4～7 は、入試と受験者との相性に関することである。

複数回答可で受験理由を尋ねたところ、回答者の半数以上が、選択肢「2 COC 人材育成コースで学んで、島根県・鳥取県の活性化に貢献できる力をつけたかったから」、「4 地域に興味・関心のある自分に合った入試だと思ったから」、「6 学校や塾の先生に受験を勧められたから」を選んだ（図 1）。

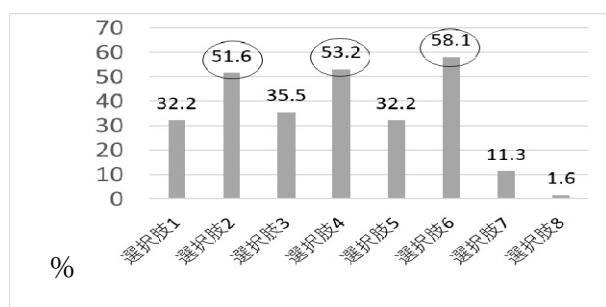


図 1 「地域貢献人材育成入試」受験理由
注) 1～4 期生 62 人が回答（複数回答可）

この結果から、コース生の半数以上が、受験の段階で COC 人材育成コースで力をつけたいという意欲を持っており、また、地域志向性のある自分に合った入試であるという意識を持っていることがわかる。

さらに細かく見ると、選択肢 2・4・6 のいずれかを単独で回答したのは 6%、「2・4」または「2・4・6」または「4・6」の組み合わせで回答した学生が回答者の 39%であった。このことから、「地域貢献人材育成入試」を受験する動機は必ずしも一つではなく、むしろ、コースでの学びに期待するとともに、自身の地域志向性を入試で評価してもらえるという期待が合わさり、複数の出願動機をもっていることがわかる。

また、回答者の 71%が、選択肢 1・2・3 のいずれか、またはそれらを組み合わせて回答していることか

ら、入学者の 7 割程度が「COC 人材育成コース」での学び（教育内容）に期待して受験したことがわかる。

さらに、回答者の 94%が、選択肢 4・5・6・7 のいずれか、またはそれらを組み合わせて回答していることから、入学者の 9 割程度が自分の興味・関心や適性に合った入試であると意識して受験していることがわかる。「6 学校や塾の先生に勧められたから」が最も高いことをどのようにとらえるかについては、指導する生徒の適性や大学で学びたいことについてよく理解している高校教員や塾などの教師が、「地域貢献人材育成入試」の求める人物像と、入試における評価項目をすり合わせた結果、適性のある生徒であるという判断により、受験に向けて後押ししたことの現れではないかと考える。

3.2 面談会の参加者と非参加者の受験理由の差異

ここでは、面談会参加の有無により、「地域貢献人材育成入試」の受験理由に差があるかどうかについて、検討する。アンケートに回答した 62 人のうち、面談会に参加したのは 35 人（56%）、参加しなかったのは 27 人（44%）である。

「地域貢献人材育成入試」の受験理由（複数回答可）の回答個数について、「面談参加者」は一人当たり平均 3.1 であるのに対し、「非参加者」は一人当たり平均 2.3 であった。

特に、選択肢「1 COC 人材育成コースでの学びに魅力を感じたから」と「3 COC 人材育成コースで学ぶことで、地元就職に有利になるから」において、「面談参加者」と「非参加者」とで回答傾向に違いが見られた。

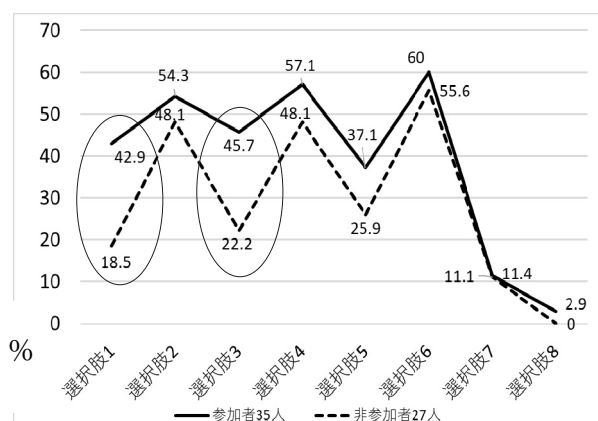


図 2 面談参加者と非参加者の受験理由（割合）

図 2 は、参加者数と非参加者数それぞれを分母とする回答数の割合を示したものである。選択肢 1

は24.4ポイント、選択肢3は23.5ポイントの差がある。「参加者」の4割以上がコースでの学びに魅力を感じ、コースでの学びが地元での就職につながりやすいと思っている一方、「非参加者」で同様の意識をもっているのは2割程度である。これは、面談会を通して、コースでの学修内容について具体的に知ることができ、コースでの実践的な学びは地元就職に効果をもたらすであろうとの理解を高校生が深めた結果ではないか、と考察する。

面談会という場を設定した大学側の意図の一つは、受験生に「地域貢献人材育成入試」の求める人物像とコースの教育内容についてより深く理解し、それにより入試と入学後の教育内容とのミスマッチを防ぎたい、ということである。その意味では、出願前の段階で面談会を経た高校生の方が、面談会を経ない高校生よりもコースの教育内容に魅力を感じているという結果は、面談会がアドミッション・ポリシーに沿った受験生を育成することに寄与する場として機能したととらえることができる。

また、もう一つの意図として、面談をとおして、高校生に自分と向き合い、将来どうなりたいか具体的に考える機会にしてほしいということがある。面談会を経た高校生の方が、面談会を経ない高校生よりも「地元就職に有利になる」と思っているという結果から、卒業後は漠然と地元で活躍したいと考えていた高校生が、面談での対話をとおして、卒業後の具体的な事業所や組織などのイメージを描くことができたり、自らの未来のありたい姿を具体的にイメージできたりしたのではないかと、面談はそれらの具体像を描く契機として働いたのではないかと推測する。

3.3 コースでの学びに対する自己評価

コースで4年間学んだ学生は、コースでの学びについて、どのような評価・省察をしたのだろうか。意識調査における次の質問項目に対する1期生の回答結果から考察する。質問項目は次のとおりである。

A「COC人材育成コースで学んで良かったことを教えてください」

B「COC人材育成コースに所属して大変だったことを教えてください」

Aについては、1期生23人のうち18人が、Bについては、15人がそれぞれ自由記述で回答した。Aの「良かったこと」として、

- ・プロジェクト遂行のスキルを身につけられた
- ・実際に地域に行き人と触れ合うなど、島根についてよく知ることができた

・他学部の学生と意見交換しながら学べたなどの回答があり、学生が指摘している点は大きく次の三点に分類できる。

- ① 実践力向上
- ② 実学の機会
- ③ コース生との交流

コースの特徴は、活動体験を通して地域の課題に向きあい、地域や仲間との協働スキルを身につけること、同じ志をもった仲間とのネットワークをつくることにある。コース生はまさにこれらの特徴をコースの良さとして体感し、言語化しており、本学の意図がうまく働いており、コースでの学びの獲得につながったことがわかる。

他方「大変だったこと」については、回答した15人中、「特になし」と記述した者が4人いることから、特に大変だとは思わないコース生が複数いたことがわかった。大変さの内容を記述した11人のうち6人は、課外セミナーに時間をとられることからくる「多忙感」や専門科目の授業との時間的なやりくりの大変さを挙げた。他の5人は、「専門科目とコースでの学びを関連付けることが難しかった」「他学年のコース生とのかわり合いが難しかった」など、専門分野の学びとコースでの学びを結びつける段階で苦労したと述べている。1期生全体の回答を総じて見ると、「大変さ」を感じる者もいるが、概ね「良さ」の方を強く感じているようである。

なお、「多忙さ」や単位にならない課外セミナーの大変さを改善するため、月1回程度実施していた定例の課外セミナーは廃止し、現在は、コース生の授業を新設し単位化して実施している。

3.4 進路についての自己評価

コース1期生で、松江キャンパスの5学部へ所属していた23人は、令和2年度3月に卒業し、その進路は進学2人、就職21人であった。就職先の決定した1期生に対し、自分の進路選択やその進路についての満足度などを調査した。

「4月以降の進路について、あなたの満足度を教えてください」の質問項目により4件法（満足していない・あまり満足していない・ある程度満足している・満足している）で尋ねたところ、就職した21人のうち18人から回答があり、回答者の7割以上が「満足している」と答え、「ある程度満足している」を合わせると9割を超えた（表4）。

就職活動については、就職を希望するコース生全員が山陰地方（島根県・鳥取県）での就職を念頭に活動

した。地域の活性化に貢献する人材になるために 4 年間学んだコース生としては当たり前のこととはいえ、全員が入学当初の目的に向かって活動した。その結果、就職を希望するコース生の 86%が島根県・鳥取県で内定を得た。同年度のコース生を除く山陰（島根県・鳥取県）地方出身者の山陰地方就職率はおよそ 60%であったことを考えると、コース生が高い比率で山陰地方での内定を得ていることがわかる。

島根県・鳥取県以外の他県に就職した 1 期生は数名いた。彼らの聞き取りを行ったところ、山陰にはない職種を目指したため、この地域で職を得ることを断念したということがわかった。ただ、どの学生も「専門的な知識・能力を身につけて、将来的には山陰地方に戻ってきたい」と話してくれた。

このように、他県に就職した学生の中には長期的な見通しをもちつつ、地域貢献したいという意志をもって進路選択をした学生がいるということである。

次に、コース生に対する質問項目「4 月以降の進路について、あなたの満足度を教えてください」と同等の質問項目による調査を、同年度の卒業時調査（卒業年次の全学生を対象にして、本学が独自に行うアンケート調査のこと）で実施した。回答のあった一般学生 440 人の結果は、次のとおりである（表 4）。

表 4 4 月以降の進路についての満足度（割合）

	コース生 (%)	一般学生 (%)
満足していない	5.6	3.0
あまり満足していない	0	6.1
ある程度満足している	22.2	32.3
満足している	72.2	58.6

進路についての満足度で、肯定的に感じている（満足している・ある程度満足している）割合はコース生が 94.4%であるのに対し、一般学生は 90.9%である。一方、否定的に感じている（満足していない・あまり満足していない）割合は、コース生が 5.6%であるのに対し、一般学生は 9.1%であった。肯定的な評価の中でも「満足している」と回答したコース生は 72.2%で、一般学生より 13.6 ポイント高い。最終的な進路についての満足度は本人の受け止め方にもよるが、調査結果からはコース生の方が満足度はやや高いといえる。

コース生と一般学生の自己評価に差が現れた要因として考えられることは、コース生の方が、入学時から勤務地や職業について明確なイメージや高い志を持っ

ている割合が高いこともあろうが、むしろコース教育の結果ではないかと考察する。コース生は 3 年次に山陰に拠点を置く事業所で中長期の課題解決型インターンシップを体験するのだが、2 年の後期からコースを担当する教員との面談により、将来の進路希望を確認したうえで、インターンシップ先やプログラムの内容を一人一人個別に設計していく。このように、一般学生よりも早い時期からメンタリングを通して考えた体験したりしたことが、自分の進路選択に対する自信や満足感となって表れたのではないだろうか。

3.5 AP と CP の整合性についての考察

コース生に「地域貢献人材育成入試」の受験理由を問うことで、この入試で求める学生像（AP）について、受験生の理解度を測ることができるのではないかと考えた。また、コース教育（CP）に対する学生の自己評価から、コース教育に対する満足度や理解度を測ることができるのではないかと考えた。

なお、AP と CP が整合している状態とは、コース生と AP とのマッチングの高さととともに、学生がこのコースの教育内容に納得して学んでいること、と定義した。

これについては、3.1 で考察したように、回答した学生の約 7 割がコースでの教育に期待し、約 9 割が自身に合った入試だと思って受験していること。また、コース教育については、3.3 で考察したように、大変さを感じながらも現地での体験をとおしてスキルを身につけ、コース生同士の意見交換ができたことなどに手ごたえを感じていることから、コース生はコース教育により力がついたという意識をもっている。つまり、「地域貢献人材育成入試」とコースの AP と CP は整合しているととらえることができる。

4 CP と DP の整合性の検証

前節では、コース生の受験理由から、最終的に選択した行動として進路選択の結果を示し、コース生の多くが入学前からの志を実現しつつあることを示した。しかしながら、入学前から持ち続けた思いを単純に実現したのではなく、前節でも述べたように、コースが提供する教育を経てその思いを実現している。本節では、コース生と一般学生との間にある志向性の差異について地域に関する学修等のアンケート調査結果から検討する。

コース生における CP と DP の整合性とは、コース教育の結果として卒業段階の方針である、山陰地方での就職つながること、と定義して検討する。

4.1 地域に関する学修等のアンケート調査の概要

本学は、前述の通り平成 25 年度に COC 事業、平成 27 年度に文部科学省「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（以下 COC+事業）」に採択され、全学的な教育改革を行ってきた（島根大学地域未来協創本部、2020）。地域についての基礎的な知識を得て、専門教育への動機づけとするベースストーン科目（以下 BS 科目）、専門性を身につける各学部の専門教育、専門性を地域に活かす PBL 型のキャップストーン科目（CS 科目）と積み上げることで力をつける仕組みがある。

本学では、教育活動改善を目的に本学学生に地域に係る学修等のアンケート調査を実施している。令和元年度のこの調査において、コース生と一般学生を比較が可能のように調査設計し、対象は医学部を除く 5 学部の学部生（1～4 年生）として、令和元年 9 月下旬～10 月上旬に実施、731 人から回答を得た。コース生 47 人と、一般学生 684 人との回答を比較することにより、コース生の特徴がみられた質問項目と結果を以下に示す。

4.2 コース生の特徴が見られた質問項目

地域に関する授業科目についての意識、卒業後の就業地域についての意識、地域に関わるプロジェクトへの参加意欲について質問した項目について、以下のような特徴が見られた。

Q: 地域に関する授業科目（地域志向型初年次教育科目、BS 科目、CS 科目）を受講したことがありますか？（選択肢「ある・ない・わからない」）

- ▶ 「ある」と回答したコース生 97.9%
- ▶ 「ある」と回答した一般学生 48.0%

地域に関する授業科目は、本学ではすべての学生が履修していることから、一つ目の質問に対しては、本来は「ある」と回答する学生が 100% でなければならない。そもそも学生には、地域に関する授業を履修しているという意識があるのかどうか、その差を見ようとしたのが、一つ目の質問である。コース生は、「わからない」と回答した一人以外は「ある」と回答したが、一般学生で「ある」と回答した割合は 5 割未満である。

Q: 卒業後、島根を中心とした山陰地域で働いてみたいと思いますか？（選択肢「そう思わない・あまりそう思わない・どちらでもない・ややそう思う・そう思う」）

- ▶ 「ややそう思う・そう思う」と回答したコース生 85.1%
- ▶ 「ややそう思う・そう思う」と回答した一般学生 26.6%

卒業後に就職する地域の意識も、コース生と一般学生とで大きな差があることがわかる。コース生は山陰地域で働く意欲が一般学生に比べて高く、8 割を超えているのに対し、一般学生は 3 割未満である。

Q: 地域に関わりのあるプロジェクト（イベントの企画・運営や商品開発等）にチャレンジしてみたいですか？（選択肢「ぜひチャレンジしたい（すでに取り組んでいる）・チャレンジしてみたい・あまりチャレンジしたくない・チャレンジしたくない」）

- ▶ 「ぜひチャレンジしたい・チャレンジしてみたい」と回答したコース生 92% (46.8%・44.7%)
- ▶ 「ぜひチャレンジしたい・チャレンジしてみたい」と回答した一般学生 66% (8.8%・57.4%)

地域に関するプロジェクトをしたいという意識についても、コース生と一般学生では大きく異なる。コース生においては、「ぜひチャレンジしたい」、「チャレンジしてみたい」の合計が 92% であるが、その内訳として、「ぜひチャレンジしたい（またはすでにチャレンジしている）」という高い意識をもつ学生が 5 割近く（46.8%）もいる。このように、コース生は、入試の段階から地域にかかわる意欲を評価されて入学し、さらに入学後の教育環境においても、正課内外で地域課題にかかわる機会が多いことから、学生自身の意欲と入学後の環境が、地域にかかわりたいという意欲を維持し育成していると考察する。

4.3 CP と DP の整合性についての考察

前項 4.2 では、地域に関する学修等の調査結果により、コース生の意識と、一般学生との意識の違いについて考察した。

「地域貢献人材育成入試」により入学した学生はコースに所属し、特別な教育プログラムにより育成される。コース生の意識が一般学生と異なるのは、次のよ

うな人材育成理念と特徴のある教育体制によるものと考え。

「COC 人材育成コースは、島根大学が掲げる、地域協創型の人材育成理念に基づき、自らの専門性を活かしながら多様な人材と協働し、課題解決に取り組むことができる、島根県を中心とした山陰地域で活躍する人材の育成を目的にしています。」（島根大学地域未来協創本部, n.d.）

コースの特徴は次の三点である。

- ① 専門性を活かす教育の仕組み
- ② 大学全体のバックアップ体制
- ③ 異分野の多様性の中で育つ仕組み

コースでは、この三つの学びのつながりを強化する特定の科目を受講することができるようカリキュラム設計されており、地域の学びと専門の学びの両方で育つ、これを特徴の一つとしている。また、コース生のための特別な教育プログラムは地域未来協創本部が担当するが、この組織が各学部及び全学センターと協働し、コース生を入学から卒業までサポートする組織体制を取っている。さらに、正課内外の教育プログラムの中で、学部を超えてコース生がともに学びあう仕組みが効果を上げている。

5 まとめ

コース生に対する意識調査と本学学生に対するアンケート調査の結果、さらにはコース生 1 期生の進路状況から、「地域貢献人材育成入試」で入学した学生は、入試の AP、コースの CP が機能することで、地域協創型人材としてのスキルを身につけ、マインドを磨き、地域の人材として育成され、DP に掲げる結果につながっていることがわかった。

「地域貢献人材育成入試」は、出願前は面談会、入学後はコースという仕掛けで、出願前から入学後にわたり、学生の成長過程に関与し効果をもたらしたと考える。入試の段階から高い地域貢献に係る意識をもつ学生を募集し、入学後はコース生向けに特化した教育環境を提供することで、地域に向き合い地域で活躍する人になりたい、という学生の意識は持続し、さらに育成されている。このように、アンケート結果から明らかになった第 1 期生の卒業時の進路状況や一般学生とは異なる意識などから、入試とコースが一体となった仕組みは効果があることがわかった。

一方で、いくつかの課題も見えてきた。一つ目は、募集単位によって志願倍率 1 倍を切る学部・学科があること、二つ目は、学部によって入試種別（推薦入試、AO 入試）が異なるため受験する側にわかりにく

いことが挙げられる。また、三つ目は、松江キャンパスの 5 学部における「地域貢献人材育成入試」は、島根県・鳥取県の高校生を対象としており、他県の高校生で地域志向性の高い受験生が出願条件を満たすことができないということも課題であった。

このような課題に対し、令和 3 年度入学者選抜からの入試改革により、「地域貢献人材育成入試」の名称を廃止し、「地域志向型入試」として新たな入試として実施することとした。松江キャンパスの 5 学部については、「地域志向型入試」はすべて総合型選抜に統一した。また、島根県・鳥取県以外の高校を対象にした全国枠を一部の学部・学科で新たに導入し、全国枠による合格者についても、コース生として育成することとした。

令和 3 年度から受け入れる「地域志向型入試」の入学生を含め、今後も入学後の追跡調査を行い、入試と教育の仕掛けが学生にどのように作用し、学生の成長をサポートしているのかを検証していく。

参考文献

- 島根大学 (2015).『島根大学 COC 人材育成コース』
- 河合塾 (2015).「多面的・総合的評価による入学者選抜」『Guideline』2015 11, 19-21.
- 島根大学地域未来協創本部地域人材育成部門(2020).『平成 27 年度採択 文部科学省 地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+事業)最終報告書』しまね地域資料リポジトリ <https://coc.lib.shimane-u.ac.jp/ja/7860> (2020 年 8 月 28 日).
- 島根大学地域未来協創本部 (n.d.).「COC 人材育成コース」島根大学地域未来協創本部 <https://www.allshimane.shimane-u.ac.jp/project01/prj01-shimaneuv/incoc/> (2020 年 8 月 28 日).

沖縄県外における志願者獲得に向けた大学説明会の実施とその効果の検証

山田 恭子, 田中 光, 盛山 泰秀, 廣瀬 等 (琉球大学)

本稿では、沖縄県外からの志願者獲得のために実施している大学説明会について報告する。実施に際しては、志願者動向等を調べ、実施する場所・時期・内容等を決定した。大学説明会では、各学部の教員が研究や教育の説明と個別相談、学生や担当職員が学生生活についての個別相談を行った。大学説明会開催後、本学への県外からの志願者数は増え、参加者も実際に出願していることがわかった。アンケートからは参加時点で参加者の志願意欲が高く、参加後も維持されていること、一部の会場においては参加後に志願意欲が高まることが示された。この結果から、実際に教員から説明を受け、個別相談を受けられる大学説明会は県外からの志願者獲得に貢献できると言える。

キーワード：入試広報，大学説明会，進路相談

1 はじめに

日本における 18 歳人口は 2019 年頃から減少局面に突入し、2040 年には、約 88 万人まで減少すると予測されている（文部科学省，2019）。そのような中、各大学においては学生の量的確保とともに、学生の質の確保のための方策も実施されている。琉球大学においても第三期中期目標において、入学者選抜については「学長のリーダーシップのもと、大学卒業後のキャリア形成を視野に入れた高大接続システム改革の実現に資する、多面的・総合的な入学者選抜方法に転換する」ことが挙げられている。この目標を達成するためのテーマの 1 つに「入学志願者の量的確保と質の維持・向上」がある。本稿では、入学志願者を量的に確保するだけでなく、質を維持・向上させるための取り組みの 1 つである、県外での大学説明会を紹介し、その効果について述べる。

入学志願者の量的な確保について考えたとき、全国的に 18 歳人口が減少していくことを踏まえると、入学志願者の大幅な増加を目標とすることは現実的ではない。沖縄県は 18 歳人口の減少率が他の府県と比較して緩やかであることから、県内に向けた取り組みを実施することで、志願者の量的な確保を目指している。しかしながら、量的な確保を目指し、沖縄県内だけを対象とした場合、志願者の質に目を向けると沖縄県出身の学生が多くなり、出身地についての多様性が損なわれる可能性が示唆される。

志願者の質には、多様性という側面が含まれると考えた。谷村（2016）によると、学生の多様性には学力、性別、年齢、国籍、そして学習意欲、高校までの学習経験、人種、障がいの有無、さらに家庭の経済力、

学生の就業状況、出身地等も含まれてくるとされている。このうち、学生の学力、学習意欲、学習経験等については、一般選抜、学校推薦型選抜、総合型選抜等の選抜方法を工夫することによってその多様性を保つことができる。国籍、人種、障がいの有無、家庭の経済力等については、入学者選抜に加えて国や各大学が工夫して支援策を打ち出している。

本稿では、残る出身地に着目した。沖縄県は歴史的・文化的・地理的に他の都道府県とは異なる特色があり、沖縄県出身か否かということが多様性に重要な意味を持つと考えたためである。

本稿で報告する大学説明会実施年度に実施された 2017 年度入試以前の琉球大学の志願状況を表 1 にまとめた。表 1 より、県内と県外の割合は県内が約 65%、県外が約 35%で推移していたことがわかる。しかしながら、2017 年度入試において県外からの志願者が 2,000 名を割り込んだ。この減少に着目し、県外での志願者数および割合を、2011 年度入試以降で最も高

表 1 各入試年度の県内・県外別志願者数と割合

入試 年度	県内		県外	
	志願者数	割合	志願者数	割合
2011	4,806	68.3%	2,231	31.7%
2012	4,832	65.3%	2,569	34.7%
2013	4,755	65.5%	2,504	34.5%
2014	4,467	62.8%	2,646	37.2%
2015	4,391	64.6%	2,407	35.4%
2016	公表データなし			
2017	4,126	67.4%	1,995	32.6%

かった 2014 年度入試の 2,646 名、37.2%の水準を超えることを数値的な目標とし、出身地についての多様性を確保することを目指した。

先述した通り、沖縄県の 18 歳人口の減少は比較的緩やかである。沖縄県は周囲を海に囲まれ隣県との物理的距離も大きい。このような状況の中で県外に対して閉じてしまうと、大学在学中に県外出身者と関わる機会は減少する。それによって多様な価値観を持つ人々たちとの対話の機会も少なくなり、視野が狭まってしまう可能性もある。自らの文化の特徴に気づく機会もなくなってしまうかもしれない。琉球大学では、学生を地域と世界との津梁（架け橋）となる人材として育成することを目指しているため、自らの地域を知り、それを踏まえて多くの多様な人々と対話し、それを世界とつながる糧とし、グローバル化に対応することが必要となる。このことは沖縄県内の志願者だけでなく、県外の志願者にも当てはまるだろう。また、県外の高校生にとっては、地理的・気候的・文化的に特色のある琉球大学を選択肢に加えることができるので、進路選択の多様性を持つことができると考えられる。

以上のような現状と目標を踏まえ、県外からの入学志願者確保の 1 つの方法として、2017 年度より県外にて単独の大学説明会を行うこととした。そこで本学の教育、研究の他、大学の環境等の魅力を伝えている。沖縄県という地域は全国的によく知られている一方で、琉球大学自体は知られていない可能性がある。実際に、本学に在学している県外出身の学生にインタビュー調査を行ったところ、「沖縄県自体は知っている、もしくは訪れたことがあるが、実際に志望するまで琉球大学がどのような大学であるのか知らなかった」、「キャンパスを訪れたこともなかった」、「沖縄にある国立大学が琉球大学ということを知らなかった」という声が聞かれた。沖縄は観光地として全国的に知名度が高いため、県外にて大学説明会を行った場合、参加者数はある程度見込め、そこに的確に本学の情報を提供することで、本学の魅力が浸透し、志願につながる可能性があると考えた。

また、本学のオープンキャンパスへの参加は容易ではない。本学のオープンキャンパスは例年 7 月中旬の夏休み直前に開催されているが、県外から参加する場合は、空路の利用、宿泊を伴ってしまう場合も多く、経済的な負担が大きくなってしまう。時期的にも夏休みに入る前の開催であるため、県外の高校生が参加することは容易ではない。実際にオープンキャンパスの参加者のうち、県外からの参加者は 2017 年度 248 名（4.0%）、2018 年度 303 名（5.2%）、2019 年度 296

名（5.3%）に留まっており、県外からの訪問が決して容易ではないことが示唆される。

これらの現状を踏まえ、ある程度安定的に志願がある地域に対しては、本学が外向き、大学説明会を行うことが有効であると判断した。本稿ではここまでの現状を踏まえ、沖縄県外での大学説明会を行うまでに実施した分析と、説明会の概要、大学説明会を実施した年度からの志願者数の推移、参加者の出願状況、アンケートの結果を述べ、説明会の効果の検証を行い、今後の課題と展望について考察する。

2 事前分析の概要

大学説明会の開催にあたり、多様な地域からの志願者を獲得するために、どこでいつ頃、どのような内容で実施するかを決定する必要がある。

2.1 場所の選定

2014 年度入試から 2016 年度入試の地域別志願者数を調べたところ、本学への志願が最も多い地域は九州で、続いて関東、近畿、東海の順であった。九州各地においては、すでに九州地区の全ての国立大学と合同説明会を実施している。そのため、改めて単独で説明会を開催する必要はないと判断した。次に志願者数が多いのは東京都を中心とした関東である。人口が集中していることから志願者となりうる高校生も多いと判断し、2017 年度は東京にて開催することとした。

翌年も引き続き東京にて開催する一方、それ以外にも大阪、名古屋にて開催することとした。大阪については、2018 年 1 月大学入試センター試験直後に、他の大学に倣い、相談会を実施したところ、予想を超える参加者があったことと、高校 3 年生だけでなく、1、2 年生もある程度参加していたことから、大阪を中心とする近畿地方でのニーズがあると判断した。名古屋については、東海地方は他の地域からの志願者が減少した年にも志願者数が維持、微増する等、独自の動向が見られていたためである。

2019 年度は前年度の開催地を引き継ぎ、東京・大阪・名古屋の 3 箇所での開催をすることとした。

2.2 時期の選定

大阪、東京では、8 月の盆休みが明けた後の平日に大学説明会を実施することとした。この時期の平日としたのは、以下の理由からである。第一に、夏休みのこの週は高校生が参加しやすいと考えた。7 月中や 8 月の最終週は補習等の可能性もあるためである。第二に、首都圏の高校では、夏休みの課題として大学の情

報収集やオープンキャンパスへの参加が課されていることも多い。その一つの選択肢として活用してもらえる可能性もあると考えた。第三に、平日としたのは、週末には首都圏、関西地区の他大学のオープンキャンパスが実施されていることを考慮したためである。

名古屋では11月中旬の週末に実施している。他の会場と時期をずらすことで夏休みの大学説明会に参加できなかった生徒や夏休み後に琉球大学に興味を持った生徒も参加できると考えたためである。なお、この時期は3年生が現実的な志望校を絞り込む時期で3年生にも対応可能な最後の時期でもある。

3 開催内容

大学説明会の主な目的は、研究や教育をはじめ、本学の様々な魅力を知ってもらい、実際の出願につなげてもらうことにある。この目的を果たすために、琉球大学の概要説明、各学部の教員による学部・研究の紹介、個別相談と、アドミッションセンター教員による学生生活についての個別相談を実施することとした。その後、学生生活の個別相談は学生が担当する、要望の多い学生寮や留学については担当職員がオンラインで相談を受ける等、アンケートの自由記述を踏まえ、内容を変更していった。開催内容は表2にまとめた。

表2 各開催年度・各開催地の開催内容

年度	東京	大阪	名古屋
2017	全体説明		
	研究紹介	-	-
	個別相談・生活		
2018	学部・研究紹介	学部・研究紹介	学部・研究紹介
	個別相談・学生	個別相談・学生	個別相談・学生
	研究紹介	研究紹介	研究紹介
2019	個別相談	個別相談	個別相談
	学生・寮・留学	学生・寮・留学	学生・寮

この大学説明会では学部についての情報を提供するために可能な限り、学部教員も各学部から1名参加させ、参加者と直接接することとした。学部教員は、個別相談を受けたり、学部や研究の説明を行ったりした。学部の説明は、PowerPoint 資料を用いて1回ないし2回実施した。内容には、各学部の特徴、学科等の構成、入試情報、カリキュラム等が盛り込まれている。研究の説明は、説明を担当している教員の研究や、各学部の特徴的な研究について紹介した。参加者数に応じて、個別相談のみとしたり、学部・研究の説明回数

を事前に調整したりした。なお学部は、志願状況や参加者の希望に応じて選定している。

2018年からは学生目線の学生生活についても知ってもらうために、学生1,2名が各会場に参加し、個別相談を実施した。2019年は学生寮や留学についても個別相談を実施した。実際に会場には行かず、担当者1名が琉球大学内で待機し、Skypeを用いて個別相談を受け付けた。

大学全体の説明は、会場の大きさに応じて実施の有無を決定した。実施しない場合には、関連する情報をまとめた資料や、資料をダウンロードできるURLを配布した。大学全体の説明には、琉球大学の歴史、学部構成、特徴、入試の概要が含まれていた。

4 大学説明会の効果の検証

実施した説明会の効果と学生の多様性の確保に寄与したかどうかを検証するために、開催年度と開催場所における参加件数と、県外からの志願状況、参加者が実際に出願したかどうかを検証した。また、開催時に実施したアンケートの分析結果も合わせて示した。

4.1 参加件数

参加者数について表3にまとめた。受験年度を迎えると想定される参加件数は、受付時の学年等が高校3年生、既卒生、無記入の件数の合計である。

表3より、2018年と比較すると2019年の参加件数が多くなっている。また、開催時期が11月の名古屋において受験年度の参加件数が多くなっている。一方東京では受験年度以外の参加件数が多い。

表3 各開催年度と各開催地の参加件数のうち受験年度を迎えると想定される参加件数

年度	東京	大阪	名古屋
2018	85 (35)	53 (35)	41 (33)
2019	159 (52)	87 (38)	50 (38)

注) 2017年度については、記録に不備があり、掲載不可。

注) カッコ内はその年に受験年度を迎えると想定される件数

4.2 県外からの志願状況の推移

県外からの志願者数が2,000名を割り込んだ2017年度入試以降の県内・県外別入学志願者数を表4に示す。大学説明会を初めて開催した2017年度に実施した入試は“2018年度入試”となる。

表4より、2018年度入試以降の県外からの志願者は徐々に増えていることがわかる。県内からの志願者

表 4 2017 年度入試以降の県内・県外別志願者数と割合

入試年度	県内		県外	
	志願者数	割合	志願者数	割合
2017	4,126	67.4%	1,995	32.6%
2018	4,341	65.5%	2,291	34.5%
2019	4,008	61.1%	2,554	38.9%
2020	3,591	58.6%	2,542	41.4%

の減少の影響もあり、その割合は上昇し、2020 年度入試では 4 割を超えた。志願人数も目標としていた 2014 年度入試の 2,646 名に徐々に近づいている。

4.3 大学説明会参加者の志願状況

県外からの志願者数に加え、受験年度を迎えた参加者が実際に琉球大学に出願した状況を調べることで、志願への貢献を示せると考えた。その結果を表 5 にまとめた。結果は 3 都市のデータが揃った 2018 年と 2019 年に実施したものを掲載した。出願した割合は、出願が確認できた人数を出願の可能性がある件数（表 3 のカッコ内の数字）で割って算出した。

表 5 より、どの会場でも受験対象となる学年の参加者のうち約 3 割以上の参加者が実際に出願したことがわかった。最終的な出願は大学入試センター試験の結果によって決定することを踏まえても、決して低い割合ではないと考える。特に名古屋では、参加件数は東京、大阪と比較して少ないものの、2 年連続 4 割を超える参加者が実際に出願しており、特に 2019 年度入試については、半数以上の参加者が実際に出願していることがわかった。

表 5 開催年度と各開催地における参加者の志願状況

開催年度	開催地		
	東京	大阪	名古屋
2018	46% (13 名)	29% (10 名)	58% (19 名)
2019	31% (16 名)	44% (16 名)	45% (17 名)

注) カッコ内は志願人数

注) 開催年度が 2018 年度入試は 2019 年度入試、開催年度が 2019 年度入試は 2020 年度入試である。

4.4 参加件数と志願状況のまとめ

各会場の参加件数が回を重ねて増えていること、県外からの志願者数が増加していること、参加者のうち 3 割以上が実際に出願していることから、県外で実施している大学説明会は、どの開催地においても県外か

らの志願者を獲得するために貢献していると判断した。

4.5 アンケートの結果

ここまでの結果を踏まえ、大学説明会は志願者獲得のために貢献していると考えられる。しかし、センター試験の結果等の理由で志願することができなかったが、琉球大学に志願するつもりだった参加者もいると考えられる。そのため、各会場で参加者に実施したアンケートから、志願意欲の変化を見ていく。ここでは 2019 年に実施した 3 会場でのアンケート結果を会場ごとに報告する。アンケートは統一したものをを用いている。アンケートの項目は、参加者自身について問う項目（学年、高校名等）、説明会を知った方法、参加した学部等、満足度、琉球大学への関心度の変化、志願意欲および感想の自由記述である。このうち志願意欲を主な指標とした。志願意欲については、大学説明会に参加する前後に質問している。回答は、参加前については「1. 必ず受験つもりだった」「2. どちらかという受験するつもりだった」「3. センター試験・共通テストの結果次第」「4. 受験するつもりはなかった」で回答させた。参加後は、上記 4 つの回答に加えて「わからない」を追加した。「わからない」は「3. センター試験・共通テストの結果次第」と「4. 受験するつもりはない」の間にあると想定し、集計の際には 3.5 として算出した。

4.5.1 大阪

回収率は 85%、回答数は 74 件であった。志願意欲の平均値を表 6 にまとめた。数値が小さいほど志願意欲が高いことを示している。

学年と参加前後の志願意欲の平均値について 2 要因混合計画の分散分析を行ったところ、学年の主効果が有意であった ($F(3, 62) = 4.34, p < .01, \eta^2 = .17$)。Bonferroni 法による多重比較を行ったところ、1 年生よりも 2 年生と 3 年生において志願意欲が高いことがわかった。学年の要因を取り除き、参加者全体の志願意欲を前後で比較したところ有意な差は見られなかつ

表 6 学年別の参加前後の志願意欲（大阪）

	人数	参加前		参加後	
		平均値	SD	平均値	SD
1 年生	12	2.58	1.08	2.63	0.98
2 年生	27	1.87	0.63	1.74	0.80
3 年生	27	1.70	0.72	1.65	0.78
既卒生	4	1.75	0.96	2.00	1.41

注) 数値が小さいほど志願意欲が高いことを示す

た。この結果から、2年生や3年生は大学説明会に参加する前の段階で志願をある程度決めており、決めた上での情報収集の場としてこの説明会を活用している可能性が示唆される。

4.5.2 東京

回収率は80%、回答数は127件であった。志願意欲について表7にまとめた。大阪と同様、数値が小さいほど志願意欲が高いことを示している。

表7 学年別の参加前後の志願意欲（東京）

	人数	参加前		参加後	
		平均値	SD	平均値	SD
1年生	19	2.16	1.12	2.16	1.03
2年生	53	2.25	0.92	2.09	0.92
3年生	25	1.92	0.86	1.78	0.96
既卒生	9	1.22	0.67	1.11	0.33

注) 数値が小さいほど志願意欲が高いことを示す

学年と参加前後の志願意欲の平均値について2要因混合計画の分散分析を行ったところ、学年の主効果が有意であった ($F(3, 102) = 3.97, p < .05, \eta^2 = .10$)。Bonferroni法による多重比較を行ったところ、1年生と2年生よりも既卒生の志願意欲が高いことがわかった。3年生はどの学年とも差がなかった。既卒生はほぼ志願を決めた状態で参加していることがわかる。実際の数値も1に近い。学年の要因を取り除き、参加者全体の志願意欲を前後で比較したところ、その差は有意傾向で、参加後の方が志願意欲は高い傾向がみられた。実際の数値を見てみると、1年生以外で志願意欲は上がっていることがわかる。このことから、学年が高いほど志願を決めた状態で参加し、情報収集を行っていること、またこの大学説明会によって志願意欲が高まる可能性があることが示唆された。

4.5.3 名古屋

回収率は90%、回答数は40件であった。志願意欲の平均値を表8にまとめた。他会場と同様、数値が

表8 学年別の参加前後の志願意欲（名古屋）

	人数	参加前		参加後	
		平均値	SD	平均値	SD
1年生	7	2.57	1.13	2.29	1.07
2年生	11	2.27	1.01	2.09	0.92
3年生	11	1.91	0.83	1.45	0.69
既卒生	8	2.13	0.99	2.06	1.15

注) 数値が小さいほど志願意欲が高いことを示す

小さいほど志願意欲が高いことを示している。

学年と参加前後の志願意欲の平均値について2要因混合計画の分散分析を行ったところ、参加前後の主効果が有意であった ($F(3, 33) = 11.84, p < .01, \eta^2 = .26$)。学年の主効果は有意ではなかった。この結果から、学年に関係なく、大学説明会に参加することによって志願意欲が高まることが示唆された。

4.5.4 アンケート結果のまとめ

各会場におけるアンケートの結果をまとめると、全体として、参加者はある程度の志願意欲を持った上で大学説明会に参加していることが示唆された。これは、開催地、学年に依らず志願意欲の平均が約2.5以上、つまり「センター試験の結果次第で受験しようとしている」よりも高いことから言える。開催地別に見ると、大阪と東京においては、参加者は学年が高いほど、志願意欲を持って説明会に参加しており、その意欲は維持された。名古屋においては、大学説明会に参加することで学年に拘らず志願意欲が増すことがわかった。

5 課題と今後の展望

本稿では県外からの志願者を獲得し、志願者の数だけでなく質を多様性の側面から高めていくために開催している大学説明会を紹介し、その効果を志願状況とアンケートの結果から示した。県外からの志願者が増加していること、それぞれの開催地の参加者の約3割以上、多いところで半分以上の参加者が実際に出願していることから、大学説明会は県外からの志願者を獲得し、地域の側面の多様性を維持・向上させることに貢献していると言えるだろう。また、複数の地域で大学説明会を開催したことによって、より多くの地域に琉球大学の情報を提供し、志願者の多様性を上げることにつながったと言える。その地方の高校生にとっても進学先の選択肢を増やすことにも役立ったと考えられる。さらに、アンケートの結果からは、大学説明会にはすでに志願意欲がある程度高い生徒が参加し、その意欲が維持されているということがわかった。会場別に見ると異なる傾向が見られており、大阪では参加前後で志願意欲の差はなかったが、2, 3年生の方が1年生よりも高かった。11月の名古屋では、参加後、志願意欲が高まっていた。8月の東京でも名古屋と同様の傾向が見られている。名古屋については結果の原因が時期か地域なのかは本稿の志願者動向やアンケートの結果から結論づけることはできないが、東海地方からの出願者は近年維持、微増傾向にある。一つの可能性として、多くの生徒が琉球大学についてのより実質的な情報を求めており、それを得られたため志願意

欲が高まったのかもしれない。今後は各会場の結果の違いを踏まえ、次年度以降の大学説明会の開催方法や内容を検討していく。その過程で各会場の結果の違いの要因を探索し、説明会をより効果的なものとしたい。

ここからは、大学説明会の今後の展開を展望する。まずは、内容についてである。参加者がすでにある程度の志願意欲を持って参加し、実際に志願に結びついていることから、参加者のニーズを把握し、情報を提供することの重要性が改めて示された。すでに志願意欲が高いということは、本学について簡単に手に入られる情報、例えば学部の構成、入試のボーダーライン等ではなく、教育カリキュラムや実際の研究活動、学生の声といった「リアルな」情報を提供する必要がある。これまでも参加者からのニーズに応えつつ、内容を模索してきたが、さらに参加者の声に耳を傾ける必要がある。また、本学では可能な限り県外での高校訪問も実施している。ここで得た高等学校教員からのニーズも盛り込んでいく必要があるであろう。

次に、負担の側面である。考えられる負担は学内教職員の負担と単独の説明会を開催することの負担である。県外へ出る場合、参加する教職員、学生に時間的な負担がかかる。しかしながら、教職員、学生と対話をするのが志願意欲の向上に寄与していることも否めない。そこで今後は学内の負担をいかに軽減しつつ、最大の効果を上げることができかを検討することが必要だろう。2020年度は新型コロナウイルス感染症の影響もあり、多くの大学がオープンキャンパスや説明会のオンライン化を進めている。本学の大学説明会では以前から相談にSkypeを用いていたが、2020年度から本格的にオンライン会議システムのzoom等を用いた説明会も実施している。今後は、対面型とオンライン型の併用をしていくことも検討している。さらに、相談にチャットボット（関・植野，2019）を活用する等、より負担を小さくしつつ、必要な情報を提供できる方法を検討していく必要があるだろう。

次は、単独の説明会を行うことの負担である。大学説明会を開催することは、志願者獲得のための有効な方法であることが本稿により明らかにできたが、負担が小さいわけではない。そこで、単独の説明会の発展形として、同様の大学説明会を検討している大学と合同での開催を行うことも選択肢となってくる。この方法を採用することで、高校生は志願を検討している大学だけの情報を得るだけでなく、研究、教育内容をいくつかの大学間で比較し、より多くの選択肢に接することができる。実際にこのような取り組みは随所で開催されており、その効果測定も行われている（高木ほ

か，2011）。本学も2019年には、東京にて九州地区の国立大学のうち複数の国立大学と共に合同説明会を実施した。今後は負担の側面からではなく、単独開催と合同開催の効果の比較を行っていくことも必要となるであろう。

最後に大学説明会自体の広報の方法についてである。現在は主に本学ホームページに情報を掲載している。アンケートの結果から、多くの人が本学ホームページから情報を得ていることがわかったので、掲載する情報をいかに効果的に提供できるかが引き続き課題となる。その一方で、ホームページを閲覧している人は、すでに本学にある程度興味・関心がある人である。本学の情報を得られれば志願者になりうる人を志願者とするためには、潜在的な志願者がいると考えられる高等学校へのアプローチも欠かせないであろう。現在は、入学者選抜要項、大学案内とともに会のチラシを同封し、前年度志願のあった高等学校へ送っている。これに加え訪問し、取り組みについて説明を行う等して、ニーズの把握や教員を通した高校生への働きかけを行うことも必要だろう。しかしながら、物理的な距離もあり、頻繁な訪問は困難である。そこで沖縄県人会等、その地域に居住している琉球大学所縁の人に協力を仰ぐ等の工夫が今後必要になってくると考えている。

以上のように、これまでの大学説明会を踏まえた課題とその対応策、他大学の入試広報活動を参考にしながら、今後も改善しつつ説明会を継続する。継続することにより、「琉球大学の情報はこの時期にこの場所で得られる」という情報が定着し、より確実に本学の教育・研究等の実際のところを多くの人に提供でき、志願者の多様性を高めることにつながられるだろう。

参考文献

- 文部科学省 (2019). 「I. 18歳人口及び高等教育機関への入学者・進学率等の推移」
 <https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/07/25/1419601_001.pdf>
 関陽介・植野美彦 (2019). 「情報推薦するチャットボットの開発—大学の広報活動を対象として—」『令和元年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会（第14回）発表予稿集I』27—32.
 高木繁・寺田榮・村松毅 (2011). 「東海・北陸地区国立大学—入試広報の取組⑤—連合としての合同説明会の有効性についての検討『大学入試研究ジャーナル』21, 213—218.
 谷村英洋 (2016). 「学生の多様性をめぐる課題群」『大学教育研究フォーラム』21, 6—12.

地方国立大学の入試広報の取組

——徳島県と徳島大学の合同進学セミナーの実施——

上岡 麻衣子, 植野 美彦, 関 陽介, 川野 卓二 (徳島大学)

地方国立大学の入試広報の新たな取組として、徳島県と徳島大学の合同進学セミナーを本学志願者が多い大阪府（徳島県関西本部）で実施した。2019 年 9 月から 2020 年 1 月まで月 1 回開催し、高校生やその保護者など計 80 名が来場した。アンケート結果により、交通の利便性や暮らしやすさ等の魅力を徳島県職員が発信することで、徳島県がより身近に感じられ、本学への進学や徳島県での生活を意識させることができた。

キーワード：地方国立大、入試広報、合同進学セミナー、アンケート調査

1 はじめに

近年、18 歳人口の減少や地方から首都圏への若年層人口の流出などが社会問題となり、地元産業の後継者不足や衰退につながると危惧されている。

リクルート進学総研（2019）の 18 歳人口予測によれば、2019 年の 117.5 万人が、2031 年には 103.3 万人となり、14.2 万人減（約 12.1%減）の見込みが立てられている。特に、東北地区は約 22.7%減、四国地区は約 17.3%減と減少率が高い。徳島県人口移動調査年報（2018）によれば、徳島県は近年、年間約 2 千人の減少（転出超過）となっており、若年層（15～29 歳）が転出超過全体の約 9 割を占めている。

こうした若年層の転出は、主に大学等への進学や就職が要因として考えられる。県内の高校卒業後の進路状況（徳島県教育調査報告書, 2018）をみると、大学・短大の進学者数（約 3 千 2 百人）のうち県外は約 57.4%であり県内を上回っている。県外に進学した学生が就職で県内に戻らなければ、約 6 割が県外に流出したことになるため、人的資源の枯渇化や社会的生産性の低下が懸念される。

このような現況を踏まえ、徳島大学では、2015 年度から地域の雇用創出と地元定着率の向上を図るため、COC プラス「とくしま元気印イノベーション人材育成プログラム」事業に取り組み、①次世代技術、②地域医療・福祉、③6 次産業化、④地域づくり・観光の 4 分野における教育プログラム開発や、地域ニーズを踏まえた専門教育「寺子屋式インターンシップ」等を実施することにより地域人材の育成に取り組んでいる。

しかし、徳島大学の 2018 年度学部卒業者で就職した者は 785 人で、県内の就職者は 235 人（約 29%）である。その内訳は、県内生 171 人、県外生 64 人（上位 3 府県は兵庫県 15 人、大阪府 8 人、香川県 8 人）

となっている。徳島大学の学生は約 7 割が県外出身者であり、より県内就職率を高めるためには、徳島県に定住しうる県外生の確保が重要になる。

そこで、県外出身者の内、約半数を兵庫県や大阪府などの関西圏が占めることから、大阪にある徳島県関西本部で徳島県と徳島大学の合同進学セミナーを月 1 回開催することにした。県外の同じ場所で定期的に説明会等を行うのは、本学では初の試みとなる。

セミナー開催の目的は以下の 3 つである。

- (1) 関西圏の受験生や保護者等に対し、「徳島県」と「徳島大学」の魅力を伝える
- (2) 徳島県関西本部への来場を通じて、徳島県をより身近に感じてもらう
- (3) 大学（大学院）卒業後、徳島県への定着を入学前から意識してもらう

本稿では、入試広報を卒後まで見据えて行うものであり、徳島県と合同進学セミナーを開催することで、高校生および保護者の意識の変化や受験行動にどのような影響を与えるか、アンケート結果を基に考察する。

2 合同進学セミナーの詳細

徳島県関西本部は、近畿圏等における交流の一層の促進と情報提供の充実を図るため、大阪（心斎橋）の徳島ビル 4 階に開設している。1 階がアンテナショップ（図 1）になっており、徳島県の特産品などが販売され、4 階、6 階に観光・物産案内窓口や会議室等がある。事務所玄関前には、阿波踊り人形が飾られ（図 2）、展示ブースでは、観光案内等のパンフレットが取り揃えられている。

合同進学セミナーの対象者は、高校生、既卒生、保護者、高校教員等で、参加は Web サイトで事前申込制とした。申込の際に、氏名、高等学校等名、志望学部・

学科（専攻）、現時点で検討している入試区分、事前質問、同伴者の有無、個別相談の希望などの入力を求める。なお、同伴者は最大 2 名、事前質問は最大 2 件まで、個別相談は最大 10 分程度などの参加ルールを定めている。

プログラムは以下のとおりで、2019 年度は 9 月から 1 月までの計 5 回全て平日に開催し、実施体制は、本学 1 人と徳島県関西本部職員 1 人の計 2 人で対応した¹⁾。

16:30-16:40 徳島県関西本部職員による「徳島の魅力」説明（図 3）

16:40-17:20 徳島大学入試担当者による「徳島大学ガイダンス」

17:20-17:30 事前質問の回答
アンケートの記入（質問数 6 問）

17:30-19:00 個別相談（希望者のみ）

合同進学セミナー開催の周知方法は、徳島大学ホームページや受験生応援アプリ²⁾、メールマガジンの利用、また資料請求の際にチラシ同封、近畿地方の一部の高等学校に開催案内の送付を行った。

2.1 参加者の属性等

合同進学セミナーの累計参加者数は 80 名（その内、家族単位の総数が 57 組）であった（表 1）。保護者（49 人）の参加が 1 番多く、次いで高校 3 年生（16 人）となった。保護者を受験生となる子息、子女の学年で集計すると、高校 3 年生の割合が高くなった（図 4）。植野ほか（2020）の、徳島大学における令和元年度各種相談会の参加状況等（図 5）と比較すると、合同進学セミナーに参加している高校 3 年生の割合が高いことがわかる。次に、入学希望学部を割合を図 6 に示す。看護を除く全ての学科の希望があったことがわかる。入学希望学部は、理工学部（昼間）が 1 番多く、次に、医学科、医科栄養学科となった。

参加者の居住地の割合を図 7 に、現時点で検討している入試区分の割合を図 8 に示す。図 7 より、兵庫や京都など開催地の大阪以外からの参加も多いことがわかる。図 8 より、一般（前期）で受験を考えている参加者の割合が過半数を超えており、次に一般（後期）、推薦Ⅱの順に大きくなった。一般（前期）での受験を視野に入れている参加者が多いことから、徳島大学への受験を積極的に検討していると考えられる。なお、AO 入試を希望している参加者はいなかった。理由として、2020 年度入試で AO 入試を受験できる学部が



図 1 アンテナショップ



図 2 事務所玄関



図 3 徳島県職員による説明

表 1 参加者の属性

開催日	高1年	高2年	高3年	既卒生	保護者	その他	合計
9月27日(金)	0	1	6	0	4	1	12
10月25日(金)	0	1	4	0	11	0	16
11月29日(金)	0	1	4	2	13	1	21
12月26日(木)	0	1	1	1	11	1	15
1月23日(木)	0	5	1	0	10	0	16
合計	0	9	16	3	49	3	80

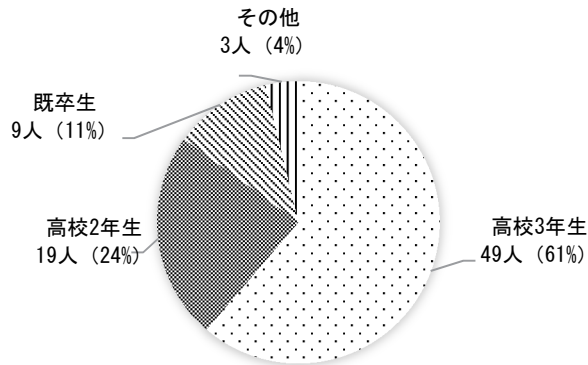


図 4 参加者（合同進学セミナー）の学年（N=80）

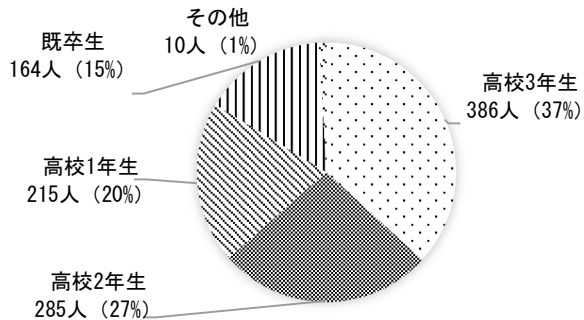


図 5 参加者（各種相談会）の学年（N=1,060）

※令和元年度徳島大学高等教育研究センターアドミッション部門報告書（2020）86ページ図4.令和元年度相談者の学年より引用し一部改変

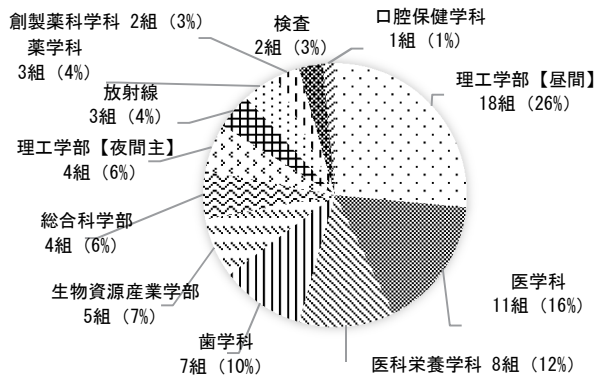


図 6 希望学部（複数回答）（N=57）

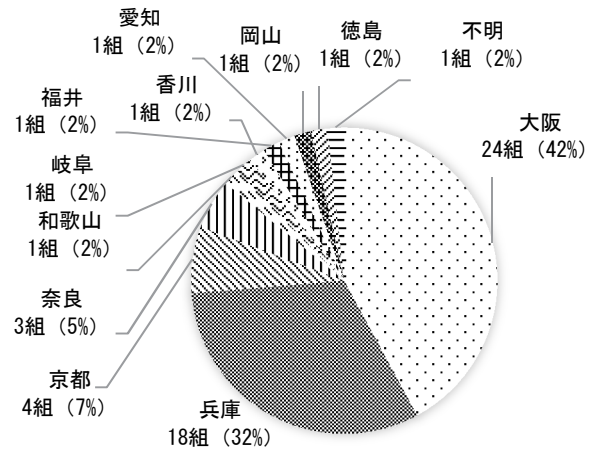


図 7 参加者の居住地（N=57）

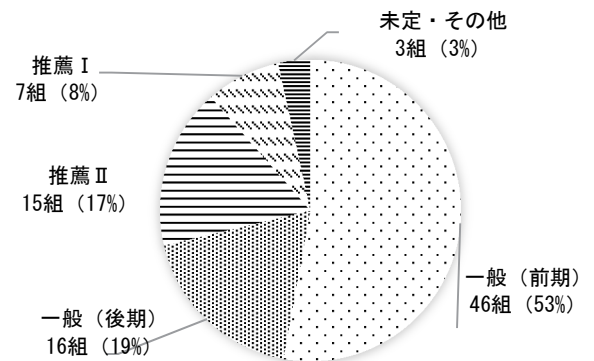


図 8 現時点で検討している入試区分（複数回答）（N=57）

医学科と薬学部のみであったことや出願受付期間が10月下旬であったことなどが挙げられる。

2.2 アンケート結果

アンケートは無記名で行い、回答者数は64人、回収率は80%となった。設問は以下になる。

- ①本セミナーをどうやって知りましたか。（複数回答）
- ②本セミナーへ参加しようと思った理由を教えてください。（複数回答）
- ③徳島県の説明を聞いて、徳島県のイメージはどのように変わりましたか。またその様に思った理由について自由に書いてください。（自由記述）
- ④徳島大学の説明を聞いて、徳島大学のイメージはどのように変わりましたか。またその様に思った理由について自由に書いてください。（自由記述）
- ⑤徳島県と徳島大学の両方の説明を聞くことで、より徳島大学へ進学したいと思いましたか。またその様に思った理由について自由に書いてください（自由記述）

⑥その他、ご意見やご要望、ご感想などお聞かせください（自由記述）

設問①は「大学ホームページ」が1番多く、次いで「資料請求の同封物」、「高校の担任・進路指導の先生」となった（図9）。徳島大学では毎年、新入生を対象に「大学広報活動等のアンケート」を実施している。新入生においても利用した広報媒体はホームページと回答した学生が1番多く、年々増加している傾向である。

設問②は「徳島大学に関心があるから」が1番多く、次いで「オープンキャンパスに参加できなかったから」となった（図10）。このことから合同進学セミナーが、オープンキャンパスの代替の役割を果たしていることが伺える。

設問③は参加者の97%が「良くなった」、「やや良くなった」と回答した（表2）。自由記述では「大阪から割と近く、自然もあり都市部もあると知れたから」、「交通の便もよさそうで、自然も豊かで楽しそうでした」、「遠いイメージだったが意外と近くてびっくりした」等、交通の利便性や自然の豊かさに関する記述が大半を占めた。

設問④は参加者の99%が「良くなった」、「やや良くなった」と回答した。自由記述では「先生のサポートが強そうに思いました」、「研究力・教育力の強さを感じました」、「研究に力をいれていることやアドミッション・ポリシーの大切さがわかった」等、研究力・教育力の高さについての記述が多かった。

設問⑤は参加者の87%が「思った」、「やや思った」と回答した（表3）。自由記述では「今まで知れなかった大学や徳島県の魅力を知り、入試へのモチベーションの向上につながりました。そしてより入学したいという意志が強くなりました」、「生活面、大学について両方を聞き、自分と合っている環境だと思ったから」、「環境等伝わり不安が減った」、「神戸から近いので候補に入れたと思う」等であった。

自由記述は36件あり、徳島大学へ進学したいと思った理由に関するキーワードを抽出し、カテゴリー分けすると6項目となった（表4）。徳島大学へ進学したいと思った理由について、1番多かったのは交通の利便性であった。関西圏で開催する他の相談会でも、日帰りできる距離であることを説明すると、驚かれることが多い。徳島県は関西圏の方から遠い印象を持たれやすいため、今後もアクセスの良さを積極的に広報していきたい。

次に多かったのが、自然が豊かであることや環境の良さに関する記述であった。徳島県職員が徳島県の魅

力を説明することで、暮らしやすさ等が伝わり参加者から好意的に受け止められていることが伺える。

設問⑥は、「わかりやすい説明でとても良かったです」、「なかなか学校見学に行くことができないので大阪で説明会を開いてくださり助かりました」、「一人暮らしをすることに心配もありましたが安心しました」等、合同進学セミナーについての感想が多かった。

なお、設問③～⑥の自由記述において否定的なコメントはなかった。

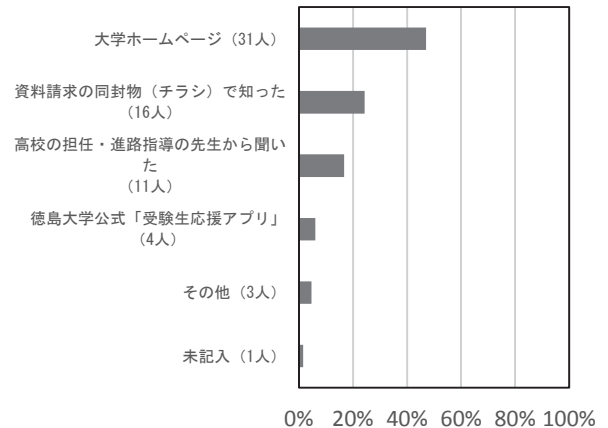


図9 合同進学セミナーの情報源（複数回答）
(N=64)

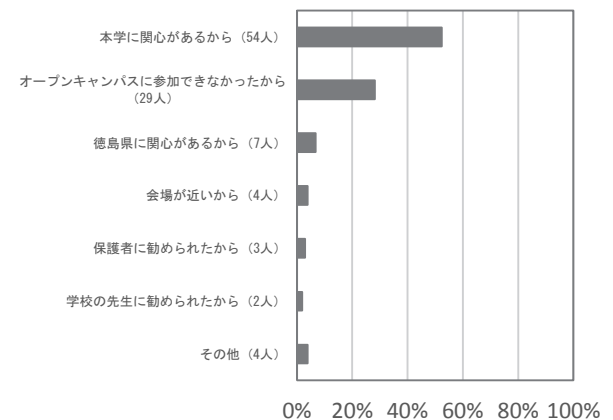


図10 参加の理由（複数回答）(N=64)

表2 徳島県と徳島大学のイメージの変化

	良くなった	やや良くなった	やや悪くなった	悪くなった	未記入
徳島県のイメージ	47(74%)	15(23%)	0	0	2(3%)
徳島大学のイメージ	51(80%)	12(19%)	0	0	1(1%)

N=64

表3 徳島大学へより進学したいと思ったか

	思った	やや思った	やや思わなかった	思わなかった	未記入
意識の変化	41(64%)	15(23%)	0	0	8(13%)

N=64

表 4 徳島大学へ進学したいと思った理由

項 目	件数
関西から近い、アクセスが良い	11
自然が豊か、環境が良い	10
カリキュラムや教育、研究等	5
説明が聞けたから	5
不安解消になった	2
設備が整っている	1

3 成果と課題、今後の展開

本稿では、卒業後定着を促進するために近県で志願者の多い関西圏にターゲットを絞り、徳島県と合同で進学セミナーを開催した。参加者の属性から、関西圏を含む 11 府県から参加があったこと、希望学部に関りがなかったこと、一般前期を希望している参加者が多かったこと、80 名の参加があったこと等、アクセスの良い大阪で開催することは志願者を確保する上でも有益であると考えられる。

アンケート結果から、交通の利便性や暮らしやすさ等の県の魅力を徳島県職員が発信することで、徳島県がより身近に感じられ、徳島大学への進学や徳島県での生活を意識させることに繋がったといえる。

保護者や家族が進路決定に与える影響として、北澤ほか (2012) による都内 T 大学入学志願者を対象としたアンケート調査では、情報収集の際に役に立つ情報源として、家族、知人等の影響が大きいことが明らかになっている。他にも、山田ほか (2019) による沖縄県那覇市内の県立普通科高等学校 2 校を対象としたアンケート調査では、卒業後の進路の相談相手として、ほとんどの生徒が保護者に相談していることが報告されている。合同進学セミナーでは、保護者の参加が多かったが、保護者も進路選択において重要な役割を果たすことが明らかになっていることから、保護者が求める情報をアンケート等で確認し合同進学セミナーの内容に取り入れていきたい。

雨森 (2016: 111) が指摘しているように、大学が広報にコストをかけたくても、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。本学では広報活動の予算が減額傾向にある状況において、徳島県の施設を原則、無償で利用できしており、持続的に広報展開する上で非常に役立っている。また、徳島県も関西本部への来場者数が増え、徳島県の魅力を発信できる機会となり、Win-Win (双方が利益を得る) の関係であるといえる。

特に、徳島県のような人口減少率が高い地方だからこそ、そこに位置する大学が多様な広報展開をすることが求められており、合同進学セミナーはその一端を担っていると考えられる。

合同進学セミナーの目的である (1) 関西圏の受験生や保護者等に対し、「徳島県」と「徳島大学」の魅力を伝える、(2) 徳島県関西本部への来場を通じて、徳島県をより身近に感じてもらう、は達成できたと考える。しかし、(3) 大学 (大学院) 卒業後、徳島県への定着を入学前から意識してもらう、についてはアンケートだけでは把握できない。参加者の志願から入学、そして卒業後の県内定着率など、長期的な調査が必要である。

今後は、入学した参加者にヒアリングを行う予定である。合同進学セミナーが進学先を決めるきっかけになったか等の効果検証を行い、COC プラスやキャリア支援室と連携も含めて継続的に調査していきたい。

注

- 1) 2020 年度は新型コロナウイルスの感染症の影響により、8 月末まで合同進学セミナーを中止し、9 月以降は Zoom (ビデオ会議システム) を利用したセミナーを月 1 回、2021 年 1 月までライブ (中継) 形式で開催予定である。
- 2) 受験生応援アプリに登録すると、徳島大学の最新情報 (教育、研究トピックス等も含む) を確認でき、毎週木曜日に入試情報などがメールで配信される。なお、受験生応援アプリは 2020 年 3 月 31 日で終了し、2020 年 4 月からメールマガジンに移行している。

謝辞

合同進学セミナーを開催するにあたりご尽力くださった徳島大学吉田理事、徳島県関西本部企画連携担当久次課課長、「徳島の魅力」を説明してくださった三木主任、関西本部職員の皆様に心より感謝致します。

参考文献

- 雨森聡 (2016). 「入試広報戦略のありようについて—入試広報の効果検証を中心に—」『大学入試研究ジャーナル』**26**, 111-116.
- 北澤武・渡辺美紀・植野淳 (2012). 「一般入試選抜を対象とした入学志願者の傾向分析—過去3年間の入学志願者アンケート調査分布から—」『大学入試研究ジャーナル』**22**, 163-171.
- リクルート進学総研 (2019). 「大学・短大・専門学校進学率、地元残留率の動向2019」 <http://souken.shingakunet.com/research/2019/11/182019-8ba2.html> (2020年1月15日)
- 徳島県人口移動調査年報 (2018).
- <https://ja.wikipedia.org/wiki/関西> (2020年3月10日)

徳島県教育調査報告書 (2018).

<https://www.pref.tokushima.lg.jp/ippannokata/kyoiku/gakkokyoiku/5026685> (2020年3月10日)

植野美彦・関陽介・井戸慶治・高木康志・阪上浩・生島仁史・藤猪英樹・白山靖彦・田中秀治・川田昌武・長宗秀明・古屋S.玲, 上岡麻衣子 (2020). 「令和元年度徳島大学 高等教育研究センターアドミッション部門報告書」 85-90. (非公開)

山田恭子・盛山泰秀・鹿内健志 (2019). 「高校生が進路選択時に相談する相手ーアンケート結果に基づいた保護者向け説明会の実施ー」『全国大学入学者選抜研究連絡協議会 (第14回)』

信州大学 Web 出願時アンケート結果を用いた志願者動向分析

——出願大学決定における高校教員の影響——

一之瀬 博, 木村 建, 海尻 賢二, 平井 佑樹 (信州大学)

信州大学では、地方国立大学として志願者数を維持しつつ、入学者受入れの方針に沿う学生を確保するにはどうすべきかを継続的に検討しており、入学時アンケートを用いた検証を行ってきた。しかし、このアンケートは本学入学者のみ対象であり、志願者動向を検証するためには、より多く回答を集めて分析する必要がある。そのため、2019 年度入試より導入した Web 出願システムにアンケートを組み込み、本学未入学者からも回答を得た。本研究ではそれを用い、志願者の出願大学決定における高校教員の影響を検証した。その結果、志願者の出身地によって異なる回答傾向が見られ、高校教員の影響の強弱で広報の方法を変える必要があること等を確認した。

キーワード：入試広報、出願時アンケート、高校教員

1 はじめに

1.1 背景

文部科学省の学校基本調査によると、高校等卒業者は 2000 年度の約 133 万人から 2019 年度の約 106 万人へと 27 万人減少している。一方、4 年制大学は 2000 年度の 649 大学から 2019 年度の 782 大学へと 133 大学増えており、すでに多くの大学で定員割れを起こしている。さらに 55 年ぶりに国がつくる新しい大学制度として、2019 年度に実践的な職業教育を行う「専門職大学」「専門職短期大学」「専門職学科」が創設され、2020 年 4 月に日本初の専門職大学が誕生した。このように 18 歳人口が減っているにもかかわらず多様な大学等の高等教育機関が新設されている状況において、今までどおり学生を確保していくことは非常に困難であり、大学運営においても、より効率的かつ的確な学生募集方法を検討することは喫緊の課題である。

学生募集においては、前述のような社会全体的な要因や、大学の知名度・入試難易度・入試科目等の様々な要因が志願者数の増減に影響を与える。国公立大学の入試では、さらに大学入試センター試験の結果も志願者数の増減に大きな影響を与える。国公立大学の一般入試を受験する場合は、教育産業が予想するボーダーライン（合格可能性を判断する一指標）によって受験大学を決定するケースが多く、高校教員の進路指導によって受験大学の変更・決定がなされるケースも散見される。また、地方大学では、その立地条件も志願者数の増減に影響を与える可能性がある。

2020 年度入試では、2021 年度入試から実施される大学入学共通テスト、（実施予定だった）英語成績提

供システムの導入や国語・数学記述式問題の導入をはじめ、入学定員の厳格化に伴う難関私立大学を中心とした入試の難化等の様々な要因で受験生の安全志向が強くなったとみなされている。これらの影響から、文部科学省の「令和 2 年度国公立大学入学者選抜の確定志願状況及び 2 段階選抜実施状況（前期日程）について」によれば、国公立大学の確定志願者数が約 3 万人減少し、大学入試センター試験導入以来、最も低い志願者数・志願倍率となった。

1.2 目的

各大学では、以上のような背景も考慮しつつ学生募集方法に関する研究が行われている。特に、入試広報については、アンケート結果を用いた検証が多数行われている。例えば、吉村ら（2010）は、受験大学決定の要因に「国立大学であること」「大学入試センター試験の成績」が含まれていることを明らかにした。吉田ら（2018）は、入試広報アンケートの結果をもとに、受験生が志望大学を選ぶ上で影響を受けた人物・利用した広報媒体・重視した大学の特徴について検証した。また、雨森（2016）は、入試形態と合否判定順位の関係から、高校への広報アプローチの方法・効果について述べている。

信州大学でも入試広報に関する入学時アンケートを実施し、受験生が本学に出願する上で参考としている広報媒体や本学志願理由等について分析してきた。しかし、そのアンケートは入学者のみを対象としたものである。本学の場合、入学者約 2,000 名に対し志願者がその 3~4 倍いるため、より多くの回答を効率的に集める方法を探っていた。一方、本学では 2019 年

度入試から、一部の入試で Web 出願を開始することになり、その運用方法の検討時に「Web 出願時にアンケートへの回答依頼」ができることを確認した。そこで、本学では Web 出願システムに入試広報に関するアンケートを組み込み、本学志願者から回答を得た。

本研究では、Web 出願時アンケート結果を用いた志願者動向分析として、現在の大きな入試広報の対象である高校教員が、生徒の出願大学決定において影響しているか否かについて検証した。

2 Web 出願時アンケート

2.1 実施概要

本学の Web 出願時アンケートの質問項目は表 1 に示す通りである。アンケートへの回答は任意であり、一部のみ回答することも可能である。Q3 が出願大学決定に係る質問項目であり、(a) 受験生の内発的志望：やりたいことが学べる、どうしても進学したい、資格・就職、(b) 地理的志望：長野県にある、地域に密着している、自然環境、(c) 入試システムによる志望：難易度、入試科目・配点など、(d) 外発的な要因：先生の勧め、親の勧めなど、の大きく 4 つのカテゴリで構成されている。

本研究では、志願者数が多い推薦入試 I（大学入試センター試験を課さない。以下、推薦 I）、一般入試前期日程（以下、前期）および後期日程（以下、後期）の 3 区分へ出願した者の回答を利用した。本研究では特に、Q2-1(6)の「高校の先生からの情報（以下、先生情報）」と Q3(10)の「高校の先生の勧め（以下、先生の勧め）」の選択者に注目した。

表 2 に回答者数及び志願者数を示す。2019 年度入試で上記 3 区分に出願した者はのべ 8,183 名であり（同一志願者が複数の区分に出願している場合もあるため「のべ」としている）、そのうち Q1 から Q3 すべてに回答した者がのべ 6,311 名、一部回答した者を含む総回答者はのべ 6,878 名であった。2020 年度入試では、志願者のべ 7,200 名のうち Q1 から Q3 すべての回答者はのべ 5,607 名、一部回答者も含めた総回答者はのべ 6,041 名であった。

2.2 全体の回答傾向

図 1-1～1-3 に推薦 I、図 2-1～2-3 に前期、図 3-1～3-3 に後期の回答状況を示す。各グラフでは 2020 年度入試における選択率が高い順に項目が並んでいる。図に掲載されていない項目の選択率は、付録の表 A～D で示す。本節では、各入試区分における「先生情報」や「先生の勧め」の順位に注目する。

表 1 Web 出願時アンケート質問項目（2019 年度入試と 2020 年度入試ともに同じ）

Q1. 本学を志望大学のひとつとして決めた時期
(1)高校入学前 (2)高校 1 年 4～9 月 (3)高校 1 年 10～3 月
(4)高校 2 年 4～9 月 (5)高校 2 年 10～3 月
(6)高校 3 年・既卒後 4～6 月 (7)高校 3 年・既卒後 7～9 月
(8)高校 3 年・既卒後 10 月～センター試験前
(9)高校 3 年・既卒後センター試験後
Q2-1. 本学の情報を得るのに利用したもの（複数選択可）
(1)大学案内 (2)学部・学科等案内 (3)本学ホームページ
(4)本学携帯サイト (5)先輩からの情報
(6)高校の先生からの情報 (7)家族からの情報
(8)進学相談会 (9)本学教職員の高校訪問
(10)本学の模擬授業 (11)全学合同オープンキャンパス(OC)
(12)学部 OC (13)本学キャンパス見学 (14)受験雑誌
(15)進学関係 Web ページ (16)模試の結果
(17)セ試自己採点結果やそれに基づく予備校情報
Q2-2. 上記 Q2-1 で選択したもので、役に立ったもの （上位 1～5 位まで選択、5 位まで選ばなくても良い）
Q3. 本学に受験を決めたポイント（複数選択可）
(1)どうしても進学したい (2)入試の出題科目が良い
(3)長野県にある (4)地域に密着した大学である
(5)自然環境豊かな地域にキャンパスがある
(6)難易度的に良かった (7)やりたいことが学べる
(8)就職しやすい (9)取りたい資格が取得できる
(10)高校の先生の勧め (11)親の勧め
Q4. 本学以外で受験する（受験した）私立大学 （3 つ以内自由記述）

表 2 Web 出願時アンケート回答者数及び志願者数

年度		推薦 I	前期	後期	総計
2019	総回答者	733	3,649	2,496	6,878 (84.1%)
	全問回答者	707	3,350	2,254	6,311 (77.1%)
	未回答者	32	553	720	1,305 (15.9%)
	志願者	765	4,202	3,216	8,183
2020	総回答者	793	2,969	2,279	6,041 (83.9%)
	全問回答者	781	2,756	2,070	5,607 (77.9%)
	未回答者	24	470	665	1,159 (16.1%)
	志願者	817	3,439	2,944	7,200

2.2.1 利用した情報源・最も役に立った情報源

推薦 I では、2020 年度入試における利用した情報源（Q2-1）で、本学ホームページ（HP）に続き、学部オープンキャンパス（OC）、先生情報の順で選択

率が高かった。最も役立った情報源（Q2-2 の 1 位）では学部 OC に続き、HP、学部案内の順で高かった。

前期では、2020 年度入試における利用した情報源で、HP に続き、先生情報、家族からの情報の順で選択率が高かった。最も役立った情報源では HP に続き、大学案内、先生情報の順で高かった。

後期では、2020 年度入試における利用した情報源で、HP に続き、先生情報、自己採点結果等予備校情報の順で高かった。最も役立った情報源では HP に続き、先生情報、大学案内の順で高かった。

以上のように、いずれの入試区分でも高校教員は情報源となっているものの、それが最も役に立ったかど

うかを見ると、一般入試では HP や大学案内につぐ順位であるが、推薦 I では 2019 年度入試で 5 位、2020 年度入試で 6 位であった。このことから、入試区分によって、先生情報の順位が異なることが分かる。

2.2.2 本学を受験することに決めた要因

図 1-3、図 2-3 および図 3-3 を見ると、いずれの入試区分でも「やりたいことが学べる」「自然環境が豊か」「長野県にある」が上位を占めている。「どうしても進学したい大学だった」は、2020 年度入試において（推薦 I 67.7%）>（前期 39.1%）>（後期 16.9%）の順で選択率が減少しており、本選択肢の未

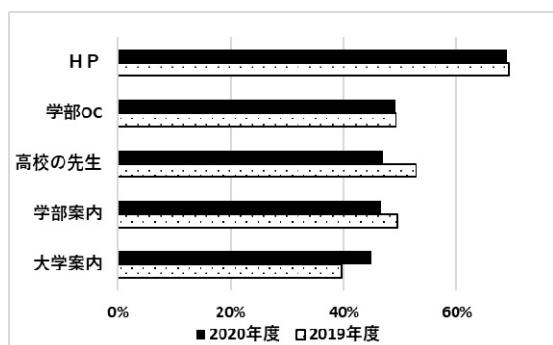


図 1-1 利用した情報源（推薦 I）

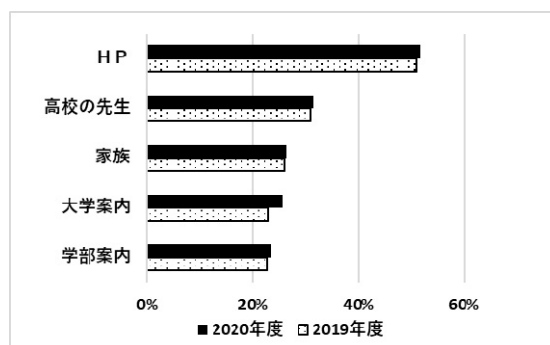


図 2-1 利用した情報源（前期）

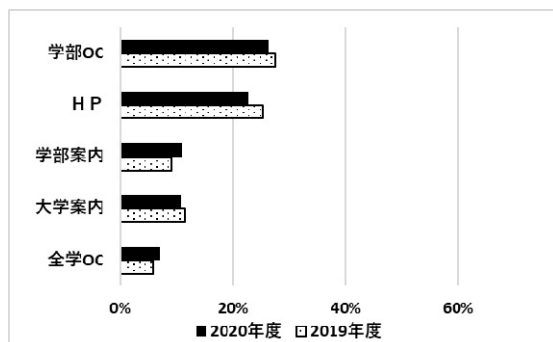


図 1-2 最も役立った情報源（推薦 I）

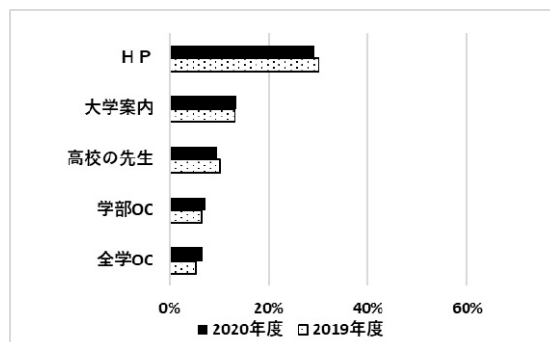


図 2-2 最も役立った情報源（前期）

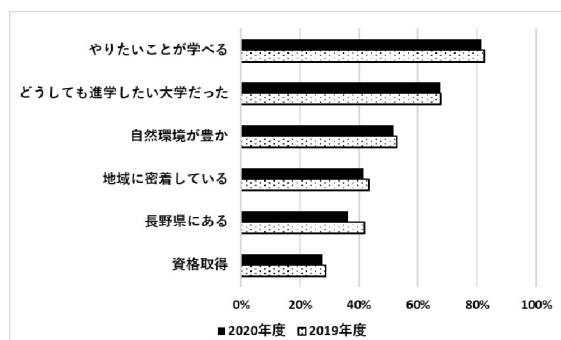


図 1-3 本学を受験することに決めた要因（推薦 I）

注) 図 1-1~1-3 2020 年度: N=793 2019 年度: N=733

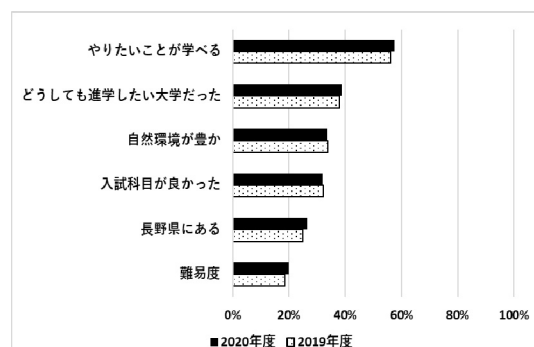


図 2-3 本学を受験することに決めた要因（前期）

注) 図 2-1~2-3 2020 年度: N=2,969 2019 年度: N=3,649

選択者は、本学への入学が第一志望ではないものの本学を受験大学として決定していた可能性がある。

「先生の勧め」はいずれの年度・入試区分でも上位には入らなかったものの、それぞれ約 15%の志願者が選択している（2019 年度入試における推薦Ⅰは 18.1%で 7 位，前期は 12.2%で 10 位，後期は 17.1%で 6 位。2020 年度入試では推薦Ⅰ 15.6%で 7 位，前期は 12.7%で 9 位，後期は 16.8%で 7 位）。Q3は複数選択可能な質問項目であることを考慮する必要があるかもしれないが、「先生の勧め」が少なからず志願者の出願大学決定に影響を与えている可能性が明らかになった。

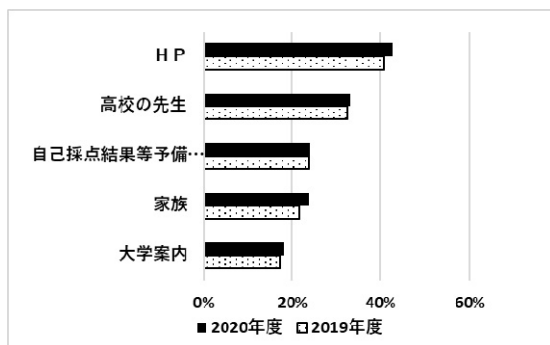


図 3-1 利用した情報源（後期）

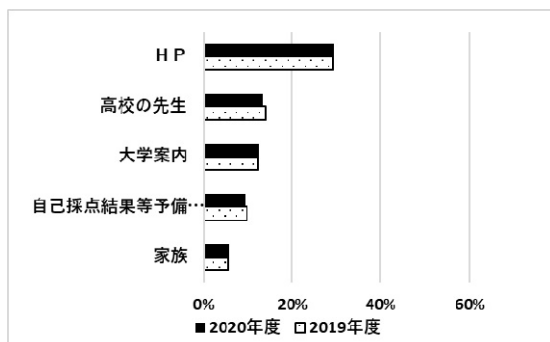


図 3-2 最も役立つ情報源（後期）

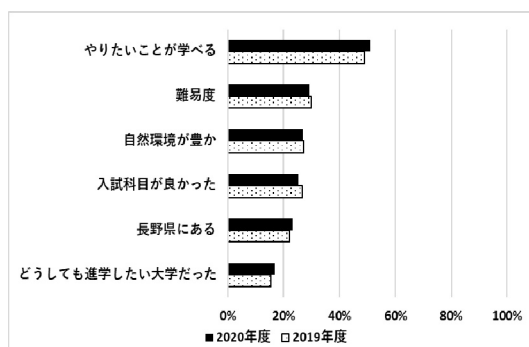


図 3-3 本学を受験することに決めた要因（後期）

注) 図 3-1～3-3 2020 年度: N=2,279 2019 年度: N=2,496

3 出願大学決定における高校教員の影響

本章では「先生情報」あるいは「先生の勧め」を選択したか否かの違いから、出願大学決定における高校教員の影響を分析する。本章で示す結果は、すべて 2.1 節で述べた一部回答者の回答が含まれている。

3.1 入試区分別の結果

表 3-1 および表 3-2 は「先生情報」および「先生の勧め」の選択有無（選択者が○印，未選択者が×印であり，以降の表も同様である），および入試区分に分割して集計したものである。各表の括弧内は各入試区分における選択割合である。

表 3-1 や表 3-2 において，先生情報の有無によらず，先生の勧めだけを見ると，2020 年度一般入試では（前期 12.7%）＜（後期 16.8%）と後期の選択率が高い。統計ソフトウェア R による「2 つの比率の差の検定」においても，5%水準で有意差が見られ（ $\chi^2(1) = 17.2$, $p = 3.4 \times 10^{-5}$ ），2019 年度入試でも同様であった。このことから一般入試では後期の方が教員の影響が強いとみて良いと考えられる。

また，先生情報がなく先生の勧めが出願の決め手になっている志願者がいずれの入試区分でも一定数おり，これについても一般入試では後期の回答率が高かった（2020 年度: $\chi^2(1) = 7.2$, $p = 7.3 \times 10^{-3}$ ）。

表 3-1 「先生情報」と「先生の勧め」の選択有無
(2020 年度入試／入試区分別)

区分	先生情報	先生の勧め	
		○	×
推薦Ⅰ	○	108 (13.6%)	265 (33.4%)
	×	16 (2.0%)	404 (50.9%)
前期	○	287 (9.7%)	648 (21.8%)
	×	89 (3.0%)	1945 (65.5%)
後期	○	281 (12.3%)	471 (20.7%)
	×	101 (4.4%)	1426 (62.6%)

表 3-2 「先生情報」と「先生の勧め」の選択有無
(2019 年度入試／入試区分別)

区分	先生情報	先生の勧め	
		○	×
推薦Ⅰ	○	120 (16.4%)	267 (36.4%)
	×	13 (1.8%)	333 (45.4%)
前期	○	346 (9.5%)	785 (21.5%)
	×	101 (2.8%)	2417 (66.2%)
後期	○	325 (13.0%)	487 (19.5%)
	×	101 (4.0%)	1583 (63.4%)

表 4-1 「先生情報」と「先生の勧め」の選択有無
(2020 年度入試／地域別)

地域	先生 情報	先生の勧め	
		○	×
北海道 ・東北	○	28 (12.1%)	30 (12.9%)
	×	9 (3.9%)	165 (71.1%)
北関東	○	52 (13.7%)	80 (21.1%)
	×	19 (5.0%)	228 (60.2%)
南関東	○	98 (10.2%)	183 (19.1%)
	×	30 (3.1%)	649 (67.6%)
東京	○	48 (9.4%)	84 (16.5%)
	×	9 (1.8%)	368 (72.3%)
長野	○	108 (7.3%)	484 (32.6%)
	×	36 (2.4%)	856 (57.7%)
北越	○	59 (12.6%)	93 (19.9%)
	×	17 (3.6%)	299 (63.9%)
東海	○	165 (14.1%)	287 (24.5%)
	×	48 (4.1%)	673 (57.4%)
近畿	○	81 (13.8%)	101 (17.2%)
	×	26 (4.4%)	378 (64.5%)
中国・四国 九州・沖縄	○	37 (14.8%)	42 (16.8%)
	×	12 (4.8%)	159 (63.6%)

注) 北関東：茨城・栃木・群馬，南関東：埼玉・千葉・神奈川・山梨，北越：新潟・富山・石川・福井，東海：愛知・三重・岐阜・静岡。表 4-2 も同様。

表 4-2 「先生情報」と「先生の勧め」の選択有無
(2019 年度入試／地域別)

地域	先生 情報	先生の勧め	
		○	×
北海道 ・東北	○	26 (9.1%)	48 (16.8%)
	×	7 (2.4%)	205 (71.7%)
北関東	○	65 (15.7%)	81 (19.6%)
	×	19 (4.6%)	249 (60.1%)
南関東	○	119 (10.3%)	215 (18.6%)
	×	33 (2.8%)	791 (68.3%)
東京	○	52 (8.5%)	101 (16.4%)
	×	17 (2.8%)	445 (72.4%)
長野	○	130 (8.0%)	538 (33.2%)
	×	43 (2.7%)	911 (56.2%)
北越	○	80 (17.1%)	101 (21.6%)
	×	18 (3.9%)	268 (57.4%)
東海	○	183 (13.6%)	293 (21.8%)
	×	47 (3.5%)	822 (61.1%)
近畿	○	90 (13.1%)	116 (16.9%)
	×	22 (3.2%)	457 (66.7%)
中国・四国 九州・沖縄	○	46 (16.1%)	46 (16.1%)
	×	9 (3.1%)	185 (64.7%)

表 5-1 「先生情報」と「先生の勧め」の選択有無
(2020 年度入試／教員対象説明会参加校出身別)

説明会	先生 情報	先生の勧め	
		○	×
参加校 (55 校)	○	60 (10.2%)	171 (28.9%)
	×	34 (5.8%)	326 (55.2%)
不参加 校	○	616 (11.3%)	1213 (22.3%)
	×	172 (3.2%)	3449 (63.3%)

表 5-2 「先生情報」と「先生の勧め」の選択有無
(2019 年度入試／教員対象説明会参加校出身別)

説明会	先生 情報	先生の勧め	
		○	×
参加校 (73 校)	○	93 (14.8%)	153 (24.3%)
	×	22 (3.5%)	362 (57.5%)
不参加 校	○	698 (11.2%)	1386 (22.2%)
	×	193 (3.1%)	3971 (63.6%)

3.2 地域別の結果

次に、前節と同様に、地域別に集計した。表 4-1 および表 4-2 にその結果を示す。前節と同様の観点で地区別の状況を見ると、先生情報の有無によらず先生の勧めだけでは、いずれの年度・地域においても 10～20%程度となっている。また、本学のある長野県は両年度とも選択率の高さで最下位となっていることも分かる。このことから、長野県の志願者は教員の影響を受けにくい可能性があることが分かる。東京都でも同様に教員の影響を受けにくい可能性が考えられる。

3.3 高校教員対象説明会参加・不参加校出身別の結果

本学アドミッションセンターでは、3 年前から地域を限定して、高校教員対象説明会を実施している。この説明会に参加した高校に所属する志願者か否かで集計した結果を表 5-1 および表 5-2 に示す。

これまでの分析と同様に、先生の勧めだけを見ると、2019 年度は参加校の回答率が有意に高く ($\chi^2(1) = 7.0$, $p = 8.2 \times 10^{-3}$)、2020 年度は有意差が見られなかった。この理由は、参加校数の多さによるものと見られる。ただし、先生情報と先生の勧めがいずれも×印である志願者だけを見ると、両年度とも参加校が有意に低かった (2020 年度: $\chi^2(1) = 14.7$, $p = 1.3 \times 10^{-4}$, 2019 年度: $\chi^2(1) = 8.9$, $p = 2.9 \times 10^{-3}$)。

説明会参加校は本学への出願実績がある、あるいは参加時点で志願者がいる場合が多い。そのため、説明会の影響だけとは断定できないが、少なくとも志願者への情報提供に関し一定の効果があつたと考えられる。

3.4 合格者と不合格者との違い

最後に、Web 出願時アンケート導入の効果を見るため、合格者と不合格者の違いについて分析した。表 6-1 および表 6-2 は、「先生情報」や「先生の勧め」と、各入試区分の可否に分割して集計したものである。

これらの表を見ると、例えば、2019 年度入試の前期では合格者と不合格者間に有意差があった ($\chi^2(1) = 7.8, p = 5.1 \times 10^{-3}$)。そのため、Web 出願時アンケートを実施することによって、今まで取得できていなかった不合格者の回答を取得することに意義があったと考えられる。本稿では「先生情報」や「先生の勧め」に注目したが、今後は他の項目についても、注目していく必要がありそうだ。

表 6-1 「先生情報」の選択有無と可否
(入試区分別)

年度	区分	可否	先生情報	
			○	×
'20	推 I	合格	114 (43.3%)	149 (56.7%)
		不合格	259 (48.9%)	271 (51.1%)
	前期	合格	380 (31.5%)	828 (68.5%)
		不合格	555 (31.5%)	1206 (68.5%)
	後期	合格	140 (34.3%)	268 (65.7%)
		不合格	612 (32.7%)	1259 (67.3%)
'19	推 I	合格	143 (53.4%)	125 (46.6%)
		不合格	244 (52.5%)	221 (47.5%)
	前期	合格	420 (34.0%)	814 (66.0%)
		不合格	711 (29.4%)	1704 (70.6%)
	後期	合格	138 (33.1%)	279 (66.9%)
		不合格	674 (32.4%)	1405 (67.6%)

表 6-2 「先生の勧め」の選択有無と可否
(入試区分別)

年度	区分	可否	先生の勧め	
			○	×
'20	推 I	合格	34 (12.9%)	229 (87.1%)
		不合格	90 (17.0%)	440 (83.0%)
	前期	合格	157 (13.0%)	1051 (87.0%)
		不合格	219 (12.4%)	1542 (87.6%)
	後期	合格	88 (21.6%)	320 (78.4%)
		不合格	294 (15.7%)	1577 (84.3%)
'19	推 I	合格	43 (16.0%)	225 (84.0%)
		不合格	90 (19.4%)	375 (80.6%)
	前期	合格	159 (12.9%)	1075 (87.1%)
		不合格	288 (11.9%)	2127 (88.1%)
	後期	合格	80 (19.2%)	337 (80.8%)
		不合格	346 (16.6%)	1733 (83.4%)

4 まとめ

4.1 本研究の結論

本研究では、志願者の出願大学決定における高校教員の影響について入試区分別や地域別などの分析結果を示した。本研究の結果では、地域によって、先生の勧めにより志願者の増減に何らかの影響がある可能性を確認できた。18 歳人口減少期を迎え、広報活動を広範囲に行わなければならない状況では、高校教員の影響が強い地域とそうでない地域によって学生募集方法を変えるなど、費用や時間的なコストを考慮した効果的な広報活動を行うことも重要となってくる。

4.2 今後の課題

今後の中長期的な課題としては、前節で述べた効果的な広報活動の検討に加え、いかに第一志望の志願者を増やせるかが重要なポイントとなる。現状では 2.2 節で示したように、「どうしても進学したい大学だったから」の選択率が前期で約 4 割、後期で約 2 割となっている。そのため、吉村ら (2010) が示すように、大学入試センター試験の成績によって受験する大学が決まることが多い現状では、教育産業の予想するボーダーラインが、高校での進路指導に大きな影響を与えると考えられる。このような状況では、入試設計も学生募集において非常に重要な要素となる。本来、大学入試は入学者受入れの方針に基づいて行われるものであり、志願者数増減の影響を受けてはいけぬ。理想は、学力の 3 要素を十分に身につけた多くの第一志望生を入学者受入れの方針に沿った入試で選抜することだが、今後の大学進学者数の減少も勘案すれば、この理想と乖離していくかもしれない。

本研究では、志望大学決定における高校教員の影響を観点として Web 出願時アンケート結果を分析してきた。前述の中長期的な課題を達成するため、今後は異なった観点でも Web 出願時アンケート結果を分析していくことや、令和 3 年度入試特有のコロナ禍の影響についても調査を進める予定である。

謝辞

本稿の執筆にあたり、ご指摘・ご助言をいただいた査読者 2 名および本誌編集委員会に厚く御礼を申し上げる。また、関係データの取りまとめにご協力いただいた本学学務部入試課の二村剛史氏に感謝の意を表す。

参考文献

雨森聡 (2016) . 「入試広報戦略のありようについて」『大学入試研究ジャーナル』26, 111-116.

吉田章人・並川努・坂本信（2018）．「新潟大学における入試広報アンケート分析」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 127－132.

吉村幸・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.

付録

表 A Q2-1 選択率と Q2-2 「1 位」 選択率（推薦 I）

選択肢	推薦 I			
	Q2-1		Q2-2	
	2019年度	2020年度	2019年度	2020年度
大学案内	39.7%	44.9%	11.4%	10.8%
学部案内	49.7%	46.7%	9.2%	10.9%
H P	69.3%	69.0%	25.2%	22.7%
携帯サイト	24.0%	24.8%	2.4%	1.5%
先輩からの情報	20.7%	23.1%	2.3%	3.3%
先生からの情報	52.8%	47.0%	6.5%	6.7%
家族からの情報	32.1%	28.0%	2.5%	3.2%
進学相談会	11.7%	14.1%	1.0%	1.5%
教員による高校訪問	7.4%	7.6%	1.6%	1.7%
模擬講義	11.2%	10.0%	0.6%	0.6%
全学合同オープンキャンパス	21.1%	25.9%	5.9%	7.0%
学部オープンキャンパス	49.2%	49.2%	27.6%	26.2%
キャンパス見学	22.1%	20.6%	1.7%	1.5%
受験雑誌	6.5%	8.4%	0.4%	0.1%
進学W e b	15.1%	17.5%	1.3%	1.5%
模試の結果	11.7%	11.1%	0.4%	0.5%
自己採点結果等予備校情報	2.5%	2.6%	0.0%	0.1%

表 B Q2-1 選択率と Q2-2 「1 位」 選択率（前期）

選択肢	前期			
	Q2-1		Q2-2	
	2019年度	2020年度	2019年度	2020年度
大学案内	23.0%	25.8%	13.2%	13.5%
学部案内	22.8%	23.5%	6.8%	6.0%
H P	50.9%	51.7%	30.0%	29.1%
携帯サイト	11.4%	11.7%	2.1%	2.1%
先輩からの情報	13.6%	13.4%	3.6%	3.6%
先生からの情報	31.0%	31.5%	10.2%	9.7%
家族からの情報	26.1%	26.5%	5.7%	5.1%
進学相談会	4.7%	5.1%	1.0%	1.0%
教員による高校訪問	2.3%	2.8%	0.7%	1.0%
模擬講義	2.8%	3.2%	0.3%	0.4%
全学合同オープンキャンパス	11.0%	13.0%	5.5%	6.7%
学部オープンキャンパス	11.5%	13.0%	6.5%	7.2%
キャンパス見学	7.6%	9.6%	1.3%	1.4%
受験雑誌	9.8%	8.3%	2.2%	1.3%
進学W e b	14.4%	14.7%	3.6%	4.0%
模試の結果	14.4%	15.6%	1.5%	2.0%
自己採点結果等予備校情報	19.7%	21.4%	5.7%	5.7%

表 C Q2-1 選択率と Q2-2 「1 位」 選択率（後期）

選択肢	後期			
	Q2-1		Q2-2	
	2019年度	2020年度	2019年度	2020年度
大学案内	17.2%	18.1%	12.4%	12.5%
学部案内	16.5%	16.1%	6.2%	4.9%
H P	40.8%	42.6%	29.3%	29.5%
携帯サイト	7.1%	7.3%	1.8%	1.1%
先輩からの情報	10.9%	10.4%	3.6%	3.3%
先生からの情報	32.5%	33.0%	14.0%	13.4%
家族からの情報	21.7%	23.7%	5.6%	5.9%
進学相談会	3.5%	4.9%	0.8%	1.3%
教員による高校訪問	1.9%	1.9%	0.6%	0.6%
模擬講義	1.4%	1.6%	0.3%	0.2%
全学合同オープンキャンパス	5.8%	6.6%	3.0%	3.5%
学部オープンキャンパス	7.0%	7.7%	3.6%	5.0%
キャンパス見学	4.7%	5.7%	1.1%	1.0%
受験雑誌	8.1%	6.0%	2.3%	1.6%
進学W e b	11.1%	11.5%	3.3%	3.7%
模試の結果	12.8%	12.6%	2.3%	2.9%
自己採点結果等予備校情報	23.7%	23.9%	9.8%	9.5%

表 D Q3 各項目の選択率

選択肢	推薦 I		前期		後期	
	2019年度	2020年度	2019年度	2020年度	2019年度	2020年度
どうしても進学したい大学だった	67.7%	67.7%	37.9%	39.1%	15.5%	16.9%
入試科目が良かった	10.9%	12.7%	32.2%	31.8%	26.7%	25.1%
長野県にある	41.9%	36.3%	24.9%	26.6%	22.2%	23.2%
地域に密着している	43.2%	41.5%	15.9%	15.4%	10.3%	10.3%
自然環境が豊か	52.9%	51.6%	34.0%	33.6%	27.3%	27.0%
難易度	3.8%	5.5%	18.6%	19.8%	29.9%	29.3%
やりたいことが学べる	82.4%	81.5%	56.4%	57.5%	49.0%	51.1%
就職状況	9.4%	11.7%	7.4%	7.4%	6.0%	7.5%
資格取得	28.9%	27.6%	20.4%	19.6%	14.6%	14.9%
先生の勧め	18.1%	15.6%	12.2%	12.7%	17.1%	16.8%
親の勧め	11.6%	13.1%	13.7%	12.5%	13.1%	12.6%

高校教員等対象「大学入試説明会」に係る成果と課題

—国立大学へのアンケート結果から—

永野 拓矢, 橘 春菜, 寺嶋 裕登, 石井 秀宗 (名古屋大学)

近年, 多くの大学にて高等学校の教員等を対象とした入試説明会が行われている。入試広報に関する活動では後発的な国立大学においても, アドミッション・オフィス等の設置を機に説明会開催に転じる大学も少なくなく, 大学全体としては志願側へ情報提供の機会が増していると言えよう。本稿ではこの「大学入試説明会」について概観し, 運営や説明内容について主催側の大学にアンケート調査を行い, 成果と課題について考察した。その結果, 工夫を凝らした運営や参加者のニーズに沿った説明がなされていることが確認出来た一方で, 改善すべき課題も散見された。

キーワード: 入試広報, 高大接続, 入試情報, 高校教員の反応

1 研究の目的

本研究の目的は, 大学が主催する高等学校(以下, 「高校」と表記する)の教員等を対象とした「大学入試説明会」に関する成果と課題について明らかにすることである。このような説明会の主催は「大学」及び「予備校・受験産業(以下, 教育産業と表記する)」の2通りあり, それぞれ趣旨や説明内容の切り口が異なる。このうち, 大学主催の説明会は, 国立大学に限定してもアドミッション組織新設の影響もあって近年は漸増傾向にある。さらに開催時期が6~7月に集中しており, 教育産業主催の説明会と実施時期が重なるなど, 高校教員の多忙化に拍車を掛けている。

以上から, 案内が重複する参加者に有益な情報を提供するにはどのようなテーマを設定すれば効果的であるのか, また参加する意義を感じてもらえるのか, 本稿では各国立大学が実施する入試説明会について, 運用や実施に係る成果と課題についてアンケート調査を依頼し, 集約したデータ分析から入試説明会についての意義を考察した。

2 背景

2014年12月の中央教育審議会答申において, 翌年の文部科学省(以下, 「文科省」と表記する)概算要求の一項目に「アドミッション・オフィスの整備・強化等」が盛り込まれ, 以降国立大学のアドミッション組織の設置が進んでいる¹⁾(武藤ら, 2020)。

アドミッション・オフィスの主たる業務については, 倉元(2016)が「入試実施」「入試広報・高大連携」「入試研究」と3つの関連業務に分類したが, それらの業務の中で本稿のテーマである「高校教員等を対象とした大学入試説明会」は, 「入試広報・高大連携」関連業

務の категорияに含まれた, アドミッション組織における主要業務のひとつと言えよう。

その理由のひとつに, 山崎(2012)が調査した高校教員対象のアンケートが挙げられる。報告では, 「進路指導のために用いる大学情報源」について尋ねたところ, 「高校教員向け進学相談会」の項目に対して95.9%が「よく利用する」「時々利用する」と回答した。これは「大学の提供する入試関係資料」や「大学のホームページ」に次ぐ高率であった。山崎はこれらの3項目が, 進路指導担当者にとって重用される情報源と述べている。

かつては選抜性の高い大学ほど入試広報の意識が低い傾向にあったが, 近年は, 例えば東京大学や京都大学でも特色ある選抜(AOや推薦入試等)を導入したことに伴う広報活動として, 高校教員等を対象とした入試説明会や生徒対象の相談会等を大学所在地以外の都市も含めて複数回開催するなどの変化が見られる。これら高校教員等を対象とする入試説明会の実施は, 大学から高校生への「間接的」な入試広報の一方策として機能しているといえる。喜村(2018)は, 受験生への大学情報の伝達ルートについて3つに分け, そのうちのひとつとして「保護者や高校教員, 塾・予備校等から受験生へ」のルートをあげた。これは, 「受験生にとって進学に関する専門家として位置づけられる高校教員や塾・予備校, そして共に進学を考える友人や学費を負担する保護者からのクチコミ情報も第三者の客観的な意見として高い信頼性を持つもの」と指摘している。

3 高校教員を対象とした入試説明会について

3.1 入試説明会とは（定義）

本稿では、大学が主催する入試説明会の定義（表 1）として、主に高校の教員や予備校・受験産業の社員等を対象とした「大学・学部紹介や入試に関する情報提供を行う説明会」とした（1.対象）。また、実施や運営については、複数の学部を擁する総合大学において、学部単体で行う小規模な形式から全学部が揃う大々的な実施までとその形式は様々だが、「全ての学部が揃った大学主催で運営したもの」とした²⁾（2.実施・運営形態）。さらに入試説明会における説明内容は、大学や学部紹介のほか、今年度・来年度の「入試情報」を含むことと位置付けた（3.説明内容）。

このほか説明会の進行については、入試課等の事務職員や全学に属するアドミッション組織の専任教員が全学部を一括して説明する、あるいは学部毎に登壇者を替えて説明を行う等、大学によって異なっている。

いずれにしても、「大学が主催」する入試説明会は、大学・学部や入試に関する情報を参加者に直接訴求する貴重な機会である。開閉会にあたり、学長や副学長等、執行部が揃って恭しく挨拶することもあり、学内行事としても一段高い企画として位置づける大学も少なくない。なお、参加者は本説明会で得られた大学・学部や入試に関する情報を進路指導等に役立てるため、高校では進路指導部や学年等の校内組織において、また教育産業であれば担当クラスの担任や講師等において情報を共有する。そして高校や予備校等で年度内に複数回行われる二者・三者面談や個別での進路指導での進学資料として用いる等、活用の用途は幅広い。

表 1 本稿における大学主催の入試説明会の定義

1. 対象
高校教員や予備校・受験産業等の関係者とする（生徒・保護者は含まず）。
2. 実施・運営形態
全学部を揃えた「大学主催」の運営とする（他大学との共催は可）。
3. 説明内容
大学・学部の紹介や、今年度・来年度以降の入試に関する報告と説明を含む。

3.2 入試説明会に対する、高校からのニーズの考察

大学主催の入試説明会に対する高校のニーズとしては、上述の通り第一に「進路指導に活用」といった高校側の事情が考えられよう。1996 年の中央教育審議会答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」では、「これからの学校教育の在り方」において、〈生きる力〉をはぐくむ上で指導方法の改善、特色ある学校づくり等を一層進める必要がある

とし、また高校においても、生徒の多様化の実態を踏まえるとともに、長所や特技を伸ばし、それぞれの個性に応じることが必要と指摘して、「指導方針の改善」や「学校の特色づくり」等の推進から、学校全体で生徒個々への進路実現に向けた取り組みをこれからの課題としている。

続けて入試制度の変更における高校個々の役割の変化が挙げられよう。2002 年に公立高校入試の通学区について設定した「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の第 50 条（通学区域に設定に関する条項）の「削除」によって、各都道府県の公立高校では通学区を緩和・撤廃した結果、特定の高校に学力上位者が集中する等の変化が生じている（小川，2009）。とりわけ大学進学を主とする高校では、生徒の進路実現に向けて学習・進路指導を強化する等、（学校の）特色として推進されている³⁾。さらに同年に学校評価制度が制定されると、前述の進学重視の高校等では「現役で志望校に合格する」ための具体的な目標値が掲げられるようになった。

以上により、結果として高い学力層が一部の高校に集まる等、「選択と集中」化された現在の高校教育において、生徒の進路実現を支援するには学習や進路面における「指導力」と入試に対する「情報力」が必要である。特に「情報力」については外部からの情報収集が不可欠と言えよう。近年の大学入試は一般入試の他、公募制の AO や推薦入試を実施する大学が、従来少なかった国立大学でも増加傾向にある⁴⁾。その受験対策まで担う高校では、志願理由書や実技・面接等、学習面以外の指導も期待されよう。それらの対応のためにも、大学が主催する入試説明会のニーズは高まっていると考えられる。

4 教育産業主催の入試説明会

4.1 概要と日程

高校教員等を対象とした大学・学部情報や大学入試に関する説明会の主催者は大学だけではない。教育産業の主催で、大学・学部情報や入試に関する説明会がほぼ通年で開催されている。なお、本稿では大学主催の「入試説明会」と区分するため、教育産業が主催する説明会を「入試分析報告会」と表記する。

表 2 は全国展開している、いわゆる大手系教育産業主催の入試分析報告会の年間スケジュール例であるが、このほかに地元の予備校等が類似の説明会を実施する場合もある。大学、教育産業、地元の予備校を合わせると、入試説明会・入試分析報告会の案内が年に数十通も届く高校も少なくないだろう⁵⁾。しかも、大学主

催の入試説明会が集中する 6～7 月は教育産業主催の入試分析報告会と開催時期が重なっており、高校教員は多忙な学校行事の合間を縫って、それらの各説明会に参加していることが想定される。

表 2 教育産業主催の入試分析報告会スケジュール

	A社	B社	C社
6月	入試分析説明会	(左に同じ)	難関大学指導研究会
7月		難関大学指導研究会	難関大学別教科別指導研究会
8月			
9月		進路指導に関する研究会	(左に同じ)
10月	低学年教員対象の指導研究会	(左に同じ)	
11月	入試分析・動向説明会	(左に同じ)	(左に同じ)
12月			
1月	大学入試センター試験結果説明会	(左に同じ)	(左に同じ)

4.2 教育産業と大学における説明内容の相違点

教育産業主催の入試分析報告会、および大学主催の入試説明会において、説明内容に関する相違について概観する。

表 3 は、教育産業主催の入試分析報告会と大学主催の入試説明会のプレゼン内容の一例である。入試分析報告会については、筆者が関係者（高校教員や教育産業社員等）にヒアリングを行い、主に 6 月開催分についてまとめた（3 社の平均的なイメージとして作成）。また、大学は筆者が勤務する名古屋大学の入試説明会を例とした。

入試分析報告会は、各大学の入試の分析報告や大学・学部の情報提供が主な内容である。具体的には、模擬試験やセンター試験後の自己採点および可否結果等からのデータ分析、さらに募集人員や入試科目の変更、センター試験平均点の変動による志望動向の推移等、教育産業独自の視点に基づく情報等を加味した総合的な分析と報告を行っている。また大学や学部情報については、各大学が発表する学部学科の新增設情報や入試科目や配点の変更等によって変動する受験生の志望動向など、個別の大学に偏らない、大局的な視点で様々な情報を提供している。

一方で例として挙げた名古屋大学の入試説明会では、大学や学部、および入試に関する「大学個別の情報提供」が主であり、志願者や合格者の動向分析等、入試対策・指導面に繋がる説明は行わない。大学では教育産業が主力とするデータ分析の類いは個人情報に関わる「生データ」のため同様に扱えない。よって分析等は控えめながら、大学が目指すことや各学部学科の特

長を掘り下げた説明、さらに推薦入試の情報や卒業後の進路（大学院進学や就職）等、一般入試中心の教育産業主催の説明会とは視点を変えた報告を行う等の差別化が図られている。

以上より、教育産業と大学が行う「説明会」は、参加者はほぼ同じ顔ぶれ（高校教員等）ながら、説明内容は一線を画していると言えよう。

表 3 教育産業及び大学主催「説明会」の主な内容

①教育産業主催の入試分析報告会(6～7月開催)の主な説明内容(例)

〈全国版〉

- ・当該年度の入試総括
- ・大学入試センター試験の分析
- ・国公立大学前期入試、私立大学一般入試の分析
- ・国公立大学、私立大学 学部別の志願状況
- ・国立、私立難関大学の入試分析
- ・大学、学部の新増設情報
- ・新年度の各大学・学部の入試情報（変更点）

〈地方版〉

- ・（当該地方の国公立大学の）大学学部の難易変化
- ・（同上）学部別志願動向・難易変化
- ・（同上）拠点大学志望者の流出入大学・学部の動向分析

②名古屋大学入試説明会(7月開催、本会場)の説明内容

〈1部 全体説明〉

- ・次年度以降の名古屋大学入試変更点に関する説明

〈2部 学部別紹介と入試説明〉

- 各学部教員によるプレゼン
 - ・学部学科紹介
 - ・入試に関する説明（出題意図、求める人物像ほか）
 - ・卒業後の進路（今年度の「共通テーマ」）

〈3部 質疑応答〉

- ・質疑応答（休憩時間に質問用紙を配付）
- ※閉会後に個別対応（学部教員待機）

5 国立大学入試説明会のアンケート調査

5.1 はじめに

高校教員等を対象とした大学主催の入試説明会の実施状況について、学士課程の募集を行う国立大学 82 校にアンケート用紙を送付し、Web での回答を依頼した。61 大学から回答があり、そのうち約 7 割（43 大学）で「入試説明会を実施」の回答が得られた。

5.2 調査の概要

1.調査対象

国立大学（学士課程の募集を行う 82 大学）

2.調査方法

依頼文を郵送し、Web での回答を求めた。

3.調査期間

2019 年 12 月

4.有効回答数および有効回答率

61 大学 (74.4%)・・・①

※うち入試説明会の開催は 43 大学 (①の 70.5%)

5.回答者の基本属性

詳細は表 4 を参照のこと。なお、アンケートの分析と考察については、国立大学個々の相違点が見られることに鑑みて、本稿では「2 学部以下 (概ね単科大学)」と「3 学部以上 (総合大学)」と、(学部数別) に分類して論じた。

6.倫理的配慮

回答は匿名で集計の上、統計的に処理されること。また、個人の回答の特定や特定の大学データのみが取り出されて発表されることもなく、また研究以外の目的で利用されることはないことを調査依頼文に明記した。よって、Web における同意と回答をもって、調査に対する同意を得たものとした。

表 4 回答者の基本属性

		回答大学の学部数		計
		2学部以下	3学部以上	
入試説明会 開催の有無	① している	8	35	43
	② していない	10	6	16
	③ 計	18	41	59
(回答大学の)開催率(①/③)		44.4%	85.4%	72.9%
参考 アンケート依頼を実施した国立大学の数				82

※判定不能(2校)を除く

7.アンケートの構成

開催年数 入試説明会の開催年数について、「1. 1～5 年」「2. 6～10 年」「3. 11～15 年」「4. 16～20 年」「5. 21 年以上」「6. その他」から該当する期間を選択するよう求めた。

年間の実施回数 2019 年度の年間の入試説明会の開催数について、回数の記載を求めた。

開催時期 2019 年度の開催時期について、該当する月を全て選択して回答するよう求めた。

開催時間 標準的な開催時間について、「1. 1 時間未満」「2. 1 時間以上～2 時間未満」「3. 2 時間以上～3 時間未満」「4. 3 時間以上～4 時間未満」「5. 4 時間以上」から該当する時間を選択するよう求めた。

参加者数と増減傾向 2019 年度開催の入試説明会の平均参加者数について、「1. 10 人以下」から「21. 201 人以上」の選択肢 (10 人単位) から選択するよう求めた。また、ここ数年の参加者数の増減傾向について、「1. 減っている」「2. やや減っている」「3. 変わらない」「4. やや増えている」「5. 増えている」「6. その他」から選択するよう求めた。

説明内容 「大学全体の説明」「立地している都市 (県・市町村) の紹介」「学部等の説明」「2019 年度の入試 (一般・AO・推薦) の結果・分析報告」「2020

年度以降の入試 (一般・AO・推薦) の変更点の説明」「クラブ・サークルの紹介」「進学・就職状況の説明」「奨学金・授業料免除の説明」「学生寮・アパート等の説明」「留学・海外派遣等の紹介」「その他」から該当する内容を全て選択して回答するよう求めた。

説明者 学部教員による学部説明がどの程度行われているかについて、「1. なし」「2. 少数の学部」「3. 半数の学部」「4. 多くの学部」「5. 全学部」「6. その他」から該当するものを選択するよう求めた。また、学部教員以外では、学部説明を誰が担当するかについて、「1. 事務職員 (入試課)」「2. アドミッション教員」「3. 学部学生」「4. その他」から該当するものを全て選択するよう求めた。

参加者が望む入試情報 入試説明会の参加者は、一般入試の情報と AO・推薦入試の情報のどちらにより興味を持っているかについて、「1. 一般入試」「2. どちらかといえば一般入試」「3. どちらともいえない」「4. どちらかといえば AO・推薦入試」「5. AO・推薦入試」の 5 段階で評定を求めた。

入試結果及び分析に関する説明内容 入試の結果や分析に関して説明を行っている場合、その内容について自由記述で回答を求めた。

なお、アンケートでは、地元で開催された中心となる説明会を「本会場」、それ以外を「本会場以外」として回答を求めた。本稿では大学入試説明会の開催状況について概要を捉えるため、「本会場」に関する回答 (42 大学分) について検討した。

5.3 結果と考察

5.3.1 変数間の関連

開催年数、実施回数、開催時間、参加者数、参加者の増減傾向、参加者が望む入試情報について、関連を検討するため単相関分析を行った。結果、実施回数が多い程開催時間は短く、参加者数が少ないこと、参加者数が多い程開催時間は長いことが示された (表 5)。

同一都道府県内等、近隣都市にて複数の会場を設置した場合は、参加者が分散して個々の参加が減るといった理由から、回数が増えるにしたがい他大学の入試説明会との重複や、学校行事そのものと予定が重なって来場が減った等、様々な要因が挙げられた。

一方で、「回数が少ないほど参加者が多く、開催時間が長い」は新たな示唆と言えよう。一般論として、多忙な参加者にとっては手短な説明のほうが支持される向きがあると考えられるが、進学希望が多い地元の国立大学が主催する入試説明会に関しては「長く・じっくり」のタイプも肯定された結果が示された (表 6)。

表5 各変数間の相関係数

	開催 年数	実施 回数	開催 時間	参加 者数	増減	入試 情報	平均 値	SD	最小 値	最大 値
開催年数	-	-	-	-	-	-	2.67	1.33	1	5
実施回数	-0.24	-	-	-	-	-	1.79	1.39	1	8
開催時間	-0.04	-0.39 *	-	-	-	-	2.10	0.97	1	4
参加者数	0.10	-0.42 *	0.56 *	-	-	-	8.78	5.08	1	21
増減	0.08	0.11	0.07	0.03	-	-	3.30	0.82	1	5
入試情報	0.06	0.16	-0.20	-0.08	0.10	-	3.22	0.88	1	5

* $p<0.05$

表6 開催時間

	回答大学の学部数			率(%)
	2学部以下	3学部以上	計	
1時間未満	0	0	0	0.0%
1～2時間	4	9	13	31.7%
2～3時間	3	12	15	36.6%
3～4時間	0	9	9	22.0%
4時間以上	0	4	4	9.8%
計	7	34	41	

(不明・無回答を除く)

5.3.2 開催年数と年間での実施回数

「開催年数」については、「10年以内(1～5年, 6～10年)」と比較的短い回答が半数を占める等(表7), 国立大学の入試説明会は近年になって開始した事例が多いことが認められた。その背景として, 2016年度からの第3期中期計画以降に, 国立大学においてアドミッション組織の充実が図られたことが関連していると言えよう(前出の武藤ら, 2020)。入試説明会は「アドミッション組織の主要業務のひとつ」として企画・実施されたことが窺える。

また「年間の実施回数」について, 平均値比較では「2学部以下」が「3学部以上」を上回っており, 学部数が少ない大学が小回りの良さを利点に実施回数を増やす傾向が窺えた(表8)。ただし, SDも大きいことから大学によって開催数の考えが異なることも示された⁶⁾。

表7 開催年数

	回答大学の学部数			率(%)
	2学部以下	3学部以上	計	
1～5年	1	9	10	26.3%
6～10年	2	7	9	23.7%
11～15年	0	7	7	18.4%
16～20年	2	6	8	21.1%
21年以上	2	2	4	10.5%
計	7	31	38	

(不明・無回答を除く)

表8 年間の実施回数

	<i>n</i>	平均値	SD	最頻値	最小値	最大値
全体	42	1.79	1.39	1	1	8
2学部以下	7	2.29	2.56	1	1	8
3学部以上	35	1.69	1.05	1	1	6

5.3.3 開催時期

入学者選抜要項が発行される時期(6～7月)で, 開催する大学が多数を占めた。なお, 当該月以外を回答した大学の多くも「複数実施」校であり, いずれも「6～7月」開催に近接した時期(5, 8, 9月)であった(表9)。

表9 入試説明会の開催時期

	回答大学の学部数			率(%)
	2学部以下	3学部以上	計	
4～5月	0	7	7	9.6%
6～7月	7	38	45	61.6%
8～9月	2	8	10	13.7%
10～11月	1	4	5	6.8%
12～1月	0	4	4	5.5%
2～3月	0	2	2	2.7%
計	10	63	73	

(複数回答可)

5.3.4 参加者数と増減傾向

参加者数は「50人以下」「51～100人」「101人以上(101～149人, 150人以上)」の回答がそれぞれ30%台であり, 特徴や傾向は確認出来なかった(表10)。しかしながら, 参加者の増減傾向については, 全体の6割強が「変わらない」と最多割合を占め, さらに「増えている・やや増えている」も30.0%あった。これは「やや減っている・減っている」の7.5%を大きく上回っており, 入試説明会のニーズが高まっていることが示された(表11)。多忙な高校教員であっても入試説明会については必要と判断し, スケジュールを調整して参加していることが窺える。

表10 参加者数

	回答大学の学部数			率(%)
	2学部以下	3学部以上	計	
150人以上	1	3	4	10.0%
101～149人	0	9	9	22.5%
51～100人	2	12	14	35.0%
50人以下	4	9	13	32.5%
計	7	33	40	

(不明・無回答を除く)

表11 参加者数の増減

	回答大学の学部数			率(%)
	2学部以下	3学部以上	計	
増えている	0	4	4	10.0%
やや増えている	0	8	8	20.0%
変わらない	6	19	25	62.5%
やや減っている	0	2	2	5.0%
減っている	1	0	1	2.5%
計	7	33	40	

(不明・無回答を除く)

5.3.5 説明内容

「2学部以下」「3学部以上」とも入試説明会の定義

通り、「(2019 年度の) 入試結果・分析」や「(2020 年度の) 入試の変更点」等、「入試」に関する説明は高い回答率となった一方で、「学部等の説明」は「2学部以下 (28.6%)」と「3学部以上 (85.7%)」で相違が見られた。学部数が少ない大学では、大学名が「教育大学」や「工業大学」等、名称で学ぶ内容のイメージが付きやすいことから重視しない傾向も窺えた。

また、留学や奨学金、クラブ活動等、「学生生活に関すること」については「2学部以下・3学部以上」ともに低調であった。これは近年の入試の多様化や新入試への情報収集が優先されており（リクルート進学総研，2016）、高校側も多忙で入試情報を入手・共有するだけが精一杯であることが推察される。

入試説明会の主な流れとしては、設定した時間内で図1の上位項目から選択し、説明する形式が一般的であった。なお、入試説明会の定義とはやや外れるが、大学案内や選抜要項、及び入試に関する冊子を配付しながらもそれらの説明は控えめにして、セミナー方式で教育に関するテーマをもとに大学・高校の教員間で議論や意見交換を行う等、新たな形式を組み入れた報告があった。地元だけでなく、全国数カ所で開催しており、参加者も漸増傾向にあるという。これは主催側の企画力で既存の入試説明会のイメージを変え、新たな需要を掘り起こした取り組みと言えよう。

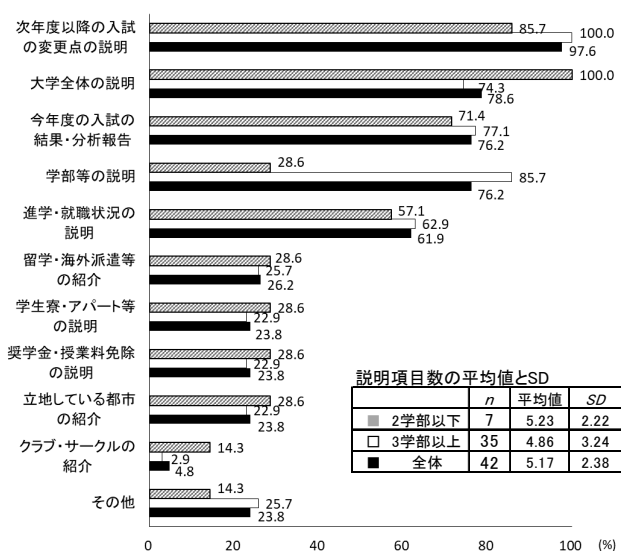


図1 入試説明会における「説明内容」

5.3.6 説明者

学部教員による学部説明がどの程度行われているかについて、「全学部で学部教員が説明を行う」が全体の60%以上を占めた（表12）。

また学部教員以外では、学部説明を誰が担当するか

について、「アドミッション組織に関わる教員」が最も多く、半数以上を占めた（表13）。近年の国立大学におけるアドミッション・オフィス設置の成果が窺える。

表12 学部教員による学部説明

	回答大学の学部数			率(%)
	2学部以下	3学部以上	計	
各学部の所属教員は説明していない	1	4	5	16.1%
少数の学部で、学部教員が説明	0	2	2	6.5%
半数の学部で、学部教員が説明	0	0	0	0.0%
多くの学部で、学部教員が説明	0	4	4	12.9%
全ての学部で、学部教員が説明	1	18	19	61.3%
その他	0	1	1	3.2%
計	2	29	31	

(不明・無回答を除く)

表13 学部教員以外による学部説明

	回答大学の学部数			率(%)
	2学部以下	3学部以上	計	
事務職員(入試課)	1	7	8	29.6%
アドミッション教員	0	15	15	55.6%
学部学生	0	1	1	3.7%
その他	0	3	3	11.1%
計	1	26	27	

(複数回答可)

5.3.7 参加者が望む入試情報

参加者が望む入試情報は、各大学の入試区分の募集割合と関連することが考えられる。そこで、初めに、分析対象の大学(42校)のAO・推薦入試の募集割合を算出し、中央値(19.2)を基準に高群と低群に分類した。各群の参加者が望む入試情報得点の平均値は、低群が2.95($SD=.92$)、高群が3.5($SD=.76$)であった。 t 検定の結果、各群の平均得点に有意差がみられた($t(39)=2.07, p<.05$)。よって、AO・推薦入試の募集割合の高い群は低い群に比べて、参加者がAO・推薦入試の情報により興味を持っていると考えられていることが示された。

上述の通り、高校教員は教育産業主催の入試分析報告会等で一般入試に関する説明は適度に受けていると考えられる。それを意識してか、特にAO・推薦入試の募集割合の高い大学では、大学主催の入試説明会における「期待される項目」をある程度認識していることが明らかになった。

5.3.8 入試結果及び分析に関する説明内容

入試結果及び分析に関する説明内容(自由記述)について、28(68.3%)の回答が得られた。記述された内容に基づきカテゴリーに分類した結果を表14に示す。上位カテゴリーの「基礎的情報」とは、入試の一般的な情報や基礎的な入試データを示す内容であり、「多面的情報」とは、応用的な入試分析結果や提出書類等の入試に関する多様な情報を示す内容である。

下位カテゴリーのうち「全般的入試統計」「属性的入試統計」「入試成績（基礎）」については、回答のあった大学の 40%以上が説明を行っていた。

上位カテゴリーについては、「基礎的情報」は本項目に回答した大学の 100%が説明を行っていた。「基礎的情報」のみの説明が行われている大学が 21 (75.0%)、「基礎的情報」と「多面的情報」の両者の説明を行っている大学が 7 (25.0%) みられた。入試説明会の参加者の増減傾向と上位カテゴリーの関連について検討するため、参加者の増減傾向に関して「その他」と回答した 2 大学を除いて、表 15 のとおりクロス集計表を作成した。Fisher の直接確率計算法（両側検定）を行った結果、度数の偏りがみられた ($p=.04$)。Ryan 法による多重比較の結果、参加者数が増加傾向の大学は、変動のない大学よりも、「基礎的情報」と「多面的情報」の両者の説明を行う割合が有意に大きかった ($p<.05$)。このことから、高校教員等が求める情報を的確に提供し「参加して得する」といった入試説明会のニーズが高いことが示唆された。

表 14 「入試結果及び分析に関する説明内容」
のカテゴリー分類

カテゴリー	定 義	具体例	度数 (%)
基礎的情報	入試全般	入試に関する全般的な内容	大学入試の全国的な特徴 2 (4.8%)
	全般的入試統計	全体の入試データの集計結果等に関する内容	志願者数、合格者数、入学者数 18 (42.9%)
	属性別入試統計	属性別にみた入試データの集計結果等に関する内容	男女比、都道府県別人数 22 (52.4%)
	入試成績（基礎）	合格者成績を主とした入試成績に関する基礎的内容	合格者総合点平均点 17 (40.5%)
多面的情報	入試成績（応用）	入試成績の応用的な分析結果に関する内容	教科科目共分散比 2 (4.8%)
	調査書等書類	調査書等の出願書類に関する内容	調査書状況 2 (4.8%)
	出題意図	試験の出題意図に関する内容	科目毎の出題意図 2 (4.8%)
	入学後の情報	大学入学後の追跡調査に関する内容	在籍状況と卒業後の進路状況 2 (4.8%)
	その他	上記カテゴリー以外の内容	高校の探究学習に関する議論 3 (7.1%)

表 15 「入試結果及び分析に関する説明内容」
と参加者増減のクロス集計

	増加傾向	変わらない	減少傾向	計
基礎的情報	4	13	2	19
基礎＋多面的情報	5	1	1	7
計	9	14	3	26

6 おわりに

本稿では大学と教育産業が開催する高校教員等を対象とした「入試説明会」および「入試分析報告会」について比較検討を行った。大学については各国立大学にアンケート調査を実施して、その回答の分析から説明会の意義や効果について考察した。

大学主催の入試説明会でも、教育産業主催の入試分析報告会でも、参加者は主に高校教員である。また、入試説明会が集中する 6～7 月は、教育産業の入試分析報告会と日程が重なっている（表 2、表 9）。にもかかわらず、国立大学の入試説明会への参画はこの 10 年間で倍増しており（表 7）、参加者の数は「増加・やや増加」および「変わらない」の回答が 7 割以上を占めている（表 10）。このような高校教員の入試説明会への積極的な参加の要因として、近年の「国公立大学志向」による国立大学入試説明会の需要が挙げられるが（東進ハイスクール・東進衛星予備校、2020）、一方で各校が工夫を凝らした運営や参加者のニーズに沿った説明（図 1、表 14）が評価されていることも参加者の維持や増加に貢献しているであろう。入試の変更点のように、2 種類の説明会で共通して説明される項目はあるものの、教育産業の入試分析報告会が入試難易度や志願動向の情報を中心に展開される（表 3）のに対して、大学の入試説明会では、入学後の教育内容や就職等の情報が主眼となっていることが多い（図 1）。以上のデータは、大学主催の入試説明会が、教育産業とは異なる観点から入試情報を提供するものとなっていること、また、このような大学主催の入試説明会の特色が、高校教員側からある程度好意的に評価されていることを示唆している。大学だからこそできる特色ある入試説明会が広く普及し、毎年、教育産業では対応できない高校教員のニーズに応えていることは、それ自体、各大学の入試説明会の成果の 1 つといえよう。

以上を実情と成果を踏まえば、大学主催の入試説明会の課題を考えた場合、重要となるのは開催時期と「さらなる参加者のニーズの掘り起こし」であろう。上述のように、開催が集中する時期は、教育産業の入試分析報告会と日程が重なり、さらに各大学の入試説明会も漸増傾向にあるなど乱立気味である。加えて、この時期の高校行事は、高校総体や定期考査、そして二者面談等も控えている。多忙な高校教員に入試説明会への参加を促すには、高校のスケジュールを踏まえて入説明会の日程を設定するか、教育産業や他大学との一層の説明内容の差別化をすることが必要となるであろう。しかし、高校の進路指導や受験生の志望校決定の時期を考えれば、入試説明会の時期を大きく変更することは難しいので、「説明内容をいかに工夫していくか」が現実的な課題となるであろう。大学案内や選抜要項に記載されているだけのことを淡々と読み上げるだけでは、参加者として価値ある説明会に映らないことは容易に想像出来る。本稿において「AO・推薦入試」の情報は教育産業が扱いにくい項目であり、大

学での入試説明会で期待される項目のひとつであることを明らかにした。5.3.7で示したように、「AO・推薦入試」の募集割合が高い大学ならば、当該入試を主とした説明会を実施することも一方策と考えられる。また、各大学の実情に合わせ、入試結果に関する多面的情報(表14)を提供することも検討していくべきであろう。

なお本稿では、各国立大学の入試説明会の「本会場」に関する回答のみを分析した。しかし、アンケート上では、多くの大学から「本会場以外」にも会場を設けて説明会を実施している旨の回答があった。このような取り組みについては、本稿では十分に検討できておらず、また、参加する高校教員のニーズが会場ごとに異なる可能性も否定できない点に鑑みて、さらなる検討が必要である。しかし、会場を設ける場所が変わっても、教育産業が提供できる情報と大学が提供できる情報との間にギャップが存在することに変わりはないため、本稿の分析結果は、「本会場以外」の入試説明会にもある程度は応用可能であろう。

近年の高校は概して学習や進路指導について熱心であり、その結果大学や入試に関する情報収集を目的として入試説明会への参加が積極的になったことが窺える。この傾向は、大学や教育産業にとって好都合であり、説明会を実施することで参加した高校等の教員から、主催側が期待する「生徒や保護者にそれらの情報が伝わる」流れが確立していく。これはさながら「企業から企業へ」の〈B to B型〉に類似したビジネスモデルと言えるだろう⁷⁾。以上から当説明会は時代のニーズに適した会合であり、開催する意義は大きい。しかし、時期や参加者の重複を鑑みれば、説明会内容の差別化を進めていかない限り、早晚、参加者数は頭打ちとなり、大学側から見れば、開催のコストに対して、十分なベネフィットが得られなくなるであろう。大学主催の入試説明会は、参加者のニーズに対応し、かつ訴求力ある内容が求められることを認識した上で企画・立案することを提唱したい。

謝辞

本研究の調査の実施にあたり、国立大学の関係者のみなさまのご協力を賜りました。記して感謝の意を表します。

注

- 1) 武藤ら(2020)の調査によれば、国立大学アドミッションセンターの設置数は、「アドミッション・オフィスの整備・強化等」を盛り込んだ2014年12月の中教審答申直後の未設置数は47大学だったのに対し、2年後の2017年度調査では未設

置数が28大学に減少した。つまり答申後の2年間で19の国立大学へ新たに設置されている。

- 2) 説明会に関するアンケート調査研究は少なく、1つの調査では様々な運営形式を網羅できない。本調査では、規模から考えて広報の基礎となりやすいであろうこの形式に着目した。
- 3) 例えば、東京都立高校における進学指導重点校政策等。
- 4) 国立大学協会は2015年9月に公表した「国立大学の将来ビジョンに関するアクションプラン」において、「推薦入試、AO入試、国際バカロレア入試等の導入を拡大する」と提言し、その工程表には、2021年度までに推薦・AO入試等による入学者を、「入学定員の30%を目標」に拡大すると明記した。
- 5) 筆者によるヒアリングから。各社の特定を避けるため、説明会の名称は加工している。また掲載以外の説明会も存在する。例えば「旧帝大に特化」や「首都圏の難関私立大学」等の対象を限定した会合である。これらは、需要がある特定校に絞って案内が送られる傾向にある。
- 6) 地元以外(主要以外)の会場を含むと、年間40回を実施する大学が最多であった。
- 7) 〈B to B型〉とは、「企業が別の企業を対象として商取引を行う」ことを示す用語で、(Business to Business)の略。

参考文献

- 喜村仁司(2018)。「入学者アンケートを活用した学生募集広報の評価と改善」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 133-139.
- 国立大学協会(2015)。「国立大学の将来ビジョンに関するアクションプラン」の公表について
<https://tinyurl.com/rdrpu4wl> (2020年2月19日)
- 倉元直樹(2016)。「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」『大学入試研究ジャーナル』**26**, 89-96.
- 武藤英幸・永野拓矢(2020)。「大学の入試広報活動における教職協働の実践 ―名古屋大学の取組と課題―」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 166-174.
- 小川洋(2009)。「通学区域の見直しと高校の特色作り ―総合選抜制を中心に―」『国立教育政策研究所紀要』**138**, 75-85.
- リクルート進学総研(2016)。「高校の進路指導・キャリア教育に関する調査2016」
<https://tinyurl.com/samw9ur> (2020年2月19日)
- 東進ハイスクール・東進衛星予備校(2020)。「入試形式にかかわらず国公立志向が強まる」高校生アンケート
<https://tinyurl.com/yxvdq3tz> (2020年11月22日)
- 山崎慎一(2012)。「高校の進路指導担当教員が求める大学の情報公開と情報資源 ―大学の情報公開に対する意識調査の結果から―」『大学アドミニストレーション研究』**3**, 97-104.

プレイスメントテストの項目分析の利用について

——入学者選抜と入学後教育の追跡調査を目指して——

大竹 洋平（山梨英和大学）

入試選抜制度の評価のためには、入学後の学習状況を追跡調査することが考えられる。しかし、現行の入試制度には様々な方式が存在するので、異なる入試制度を経てきた学生の学力を相互に比較するのは困難である。また、選抜効果もあることにより、入試と入学後の状況の連関をみるのも難しい。よって本論文では、新入生のプレイスメントテストを軸として、入試区分に遡って比較・追跡することを提案する。また、その足がかりとして、プレイスメントテストの問題項目の項目分析を行った結果も示す。

キーワード：追跡調査、プレイスメントテスト、項目分析、項目特性図

1 はじめに：研究の背景

入試選抜の評価としては、入学後の学習状況を追跡することが第一に考えられる。しかし、学生の学力を比較・追跡するのに、入試自体を軸とすると以下のような困難性がともなう。

まず、現行の大学入試制度には、国公私の別を問わず、AO入試・推薦入試・一般入試（今後は、総合型選抜・学校推薦型選抜・一般選抜と名称変更される）や、その他、様々な選抜区分が存在する。したがって、入試区分の異なる学生の学力を比較することは、困難である。

また、大学入学後の学習状況（成績など）と、入学時の試験における得点との関連（相関）が分析されるが、そこには「選抜効果」が存在する（芝・渡部, 1988）。すなわち、入学試験の受験者の中には、未入学者（不合格者および合格しても入学手続きをしない者など）が存在するため、データの打ち切りがあることになるため、受験時の学力と入学後の成績との相関が低く見積もられてしまうことである。

したがって、本研究では、受験生集団の入学試験の成績を元に追跡調査を設計するのではなく、入学者集団を考え、プレイスメントテストを軸として、追跡調査を設計することを試みる。

そのための最初の段階として、プレイスメントテストの問題項目の分析をおこなったので、その結果を報告する。

1.1 本論文の構成

本稿の構成は以下である。まず第2章で、先行研究を紹介する。そこでは、先行研究を、入試選抜区分ごとの比較（2.1節）、追跡調査（2.2節）およびテ

ストの項目分析（2.3節）の区分にわけて整理する。

次に第3章で、本稿のメインであるプレイスメントテストの項目分析の方法を紹介する。基本的な項目分析の方法として、まず、2値反応データ行列（3.1節）について紹介する。次にその行列を分析する、困難度（3.2節）、識別力（3.3節）、項目特性図（3.4節）についてまとめる。

第4章では、Z大学Y学部の新入生全員に実施したプレイスメントテストの結果とその項目分析結果を示す。

第5章では、結果を精査することで、今後、追跡調査へと拡張していける可能性を論じるとともに、テストの縮刷版が作成できることにより、非常時への備えもできることを論じる。

2 先行研究

2.1 入試選抜区分ごとの比較調査研究

ここでは、入試選抜区分ごとの比較を整理する。AO入試、推薦入試、一般入試（前期・後期）などの入試区分のうち、どの形態で入ってきた学生が、入学後に高いパフォーマンスをあげているかを調べた調査研究である。AO入試を中心として、新規で設定した特定の入試制度の評価を目的としている場合には、入学後の成績と関連させることが多いので、次の2.2節で議論する。個別大学のAO入試の分析については、多くの報告がある。ほとんどの大学でAO入試を実施している現状では、個別大学の内部資料として存在すると思われるが、その中でも、公表されているのは、選抜が成功しており、かつ公表するだけのマンパワーのある大学だと考えられる。国立大学の最初期のAO入試として、筑波大学（白川ほか, 2004）、東北大学

(倉元・大津, 2011), 九州大学(林ほか, 2012)がある。その他にも, 山口大学(林, 2011), 京都工芸繊維大学(山本・内村, 2011), 福井大学(大久保ほか, 2012)など多く存在する。

次に, 幾つかの入試区分の併願について論じる。私立大学では, 同じ入試区分を数回に渡って実施することが一般的であるから当然として, 分離分割方式をとってきた国公立大学においても, 入試方式が多様化しているため, 一人の受験生が AO 入試・公募制推薦入試・一般入試前期日程・一般入試後期日程のように, 複数回の受験が可能である場合が増えている。それら同一年度内での複数の受験方式の受験生の出願(併願)・入学状況を公開している大学は少ないが, 東北大学(倉元・大津, 2011)や名古屋大学(石井, 2014)の例がある。

2.2 入試と入学後とをつなぐ追跡調査

追跡調査というと, 学生の受験状況から, 入学後の成績, さらに, 卒後の進路のように順を追って追跡する調査が主である。公表されているかどうかは別として, 個別大学によって, 様々な調査がなされてきていると想定される。

『大学入試データの解析[理論と応用]』に所収の宮原ほか(1999), 千野(1999)をはじめ, 古くから調査研究がある。特に, 入試成績と入学後の成績との相関を調べようとする試みは, 多くなされようとしてきているが, 入試を挟むと不合格者のデータが得られないことによる打ち切りの効果(選抜効果)により, 相関が低く出てしまうため, 注意が必要である(芝・渡部, 1988)。

前の 2.1 節で, 個別大学の AO 入試を評価する研究群を紹介したが, それ以外でも, 入試と入学後の成績(特に, GPA)との関連を調べた調査研究が多い。最近では多くの大学で GPA (Grade Point Average) が算出されるようになってきているため, それを追跡調査に用いることが多くなっている。(例えば, 吉村・木村(2011)や山田・西本(2014)などを参照。)しかし, そもそも GPA 制度自体に批判もある。GPA 自体を精緻化する研究(半田, 2012)もある。また, 履修単位数が少ない方が, 平均である GPA の値が上がりやすいという特性を補正するために, Grade Point の平均だけでなく, Grade Point の合計を利用することも考えられる。実際に, Z 大学 Y 学部のように, 併用している例もある。

一方で, 学生自身の意見や卒業後のデータなどを利用した調査研究もある。そもそも GPA は, 学生の学修行動の教員による間接評価であると考えられるため,

直接評価を利用して検討する研究もある(林, 2015)。さらに, 西郡(2011)のように, 卒後情報も含め, どのような情報で追跡調査をすればよいかを検討した研究もある。追跡調査には, 丁寧なデータベース設計(北川, 2004)が不可欠であり, 入試に関する注意事項をまとめたものに, 大竹(2020)がある。

また, 入学前ないし受験前まで追跡しようと思うと, 入試広報活動の分析も必要であり, それを俯瞰するものに, 倉元・泉(2014)や大竹(2019)などがある。

2.3 テストの項目分析

本論文では項目の困難度・識別力を求めていくが, これらの量は IRT の困難度(いわゆる b パラメタ)・識別力(いわゆる a パラメタ)に対応する。

IRT など現代的なテスト理論(池田, 1994; 熊谷・荘島, 2015; 光永, 2017; 村木, 2011; 芝, 1991; 豊田, 2012)を用いずとも, 古典的なテスト理論の範囲でテストの項目分析は可能である(肥田野, 1972; 池田, 1972; 池田, 1992)ので, 本論文でも, 古典的なテスト理論によるテストの項目分析を行なっていく。ちなみに, 現代テスト理論の文献には, 古典的テスト理論の記載を含むものが多い。

3 方法

本研究では, 第 1 章「はじめに: 研究の背景」でも述べたように, 入試問題自体ではなく, プレイスメントテスト問題の項目分析を行う。

3.1 反応データ行列

一般に, 受検者 N 人が問題項目数 M のテスト冊子に回答した場合を考える。受検者 i ($i=1, 2, \dots, N$) が, 問題項目 j ($j=1, 2, \dots, M$) に正答した場合を 1, 不正解(空白無回答を含む)の場合には 0 を与えると, 0 と 1 のみを要素とする $N \times M$ の要素をもつ行列 U ができあがる(2 値反応データ行列)。それら进行操作することで, 様々な分析が可能になる。

3.2 各項目の困難度(正答率・通過率)

第 i 行の要素を合計すると, 受検者 i の正答項目数が, 第 j 列の要素を合計すると, 問題項目 j の正答者数が得られる。したがって, 行列 U の要素を u_{ij} ($i=1, 2, \dots, N; j=1, 2, \dots, M$) とすると, j 列の平均 p_j は以下のように表される。

$$p_j = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N u_{ij}$$

この p_j によって、問題項目 j の正答率（通過率）が得られる。これが、その問題の難易度を表していると言える。

ちなみに、項目 j の分散は、 $p_j(1-p_j)$ であるが、それ自体がテストの項目分析で用いられることは稀である²⁾。

3.3 各項目の識別力（正答数との相関係数）

次に、各項目の識別力を算出する。上記行列 U （2 値反応データ行列）を、さらに操作する。受検者 i の正答項目数 x_i は、第 i 行の要素の合計、すなわち、

$$x_i = \frac{1}{M} \sum_{j=1}^M u_{ij}$$

で表せる。

項目 j の識別力 r_j は、反応行列の j 列と正答項目数との相関係数（点双列相関係数である項目テスト間相関：IT 相関）で定義される（熊谷・荘島, 2015; 豊田, 2012）。したがって、

$$r_j = \frac{\sum_{i=1}^N (u_{ij} - p_j)(x_i - \bar{x})}{\sqrt{\sum_{i=1}^N (u_{ij} - p_j)^2} \sqrt{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}}$$

のように、項目識別力 r_j が定義できたことになる。ただし、 $p_j = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N u_{ij}$ と $\bar{x} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i$ である。

3.4 各項目への応答（項目特性図）

識別力以外にも、問題項目 j についての弁別性を表すものに、項目応答図（項目特性図）がある（豊田, 2012; 熊谷・荘島, 2015）。これは、横軸に学力（図ろうとしている特性）を、縦軸に正答確率を取ってグラフ化したものである。

テスト得点（各受検者の正答数）を元に、グループ化（3 階層ないし 5 階層程度）に区分した集団ごとの、各項目の正答数を、プロットした図である。

4 問題項目分析の結果

Z 大学 Y 学部では入学時オリエンテーションの際に、国語・数学・英語などの教科ごとに、実施している。各教科のテストは、基礎学力の診断だけでなく、習熟度別の授業のクラス分けにも利用されることとなる。

本研究では、分析の手始めとして、ある年度の新入生 180 人を対象とした。各科目の出題形式についてだが、数学は記述式ではあるものの、計算の途中過程などではなく、解答のみを採点の対象としており、0-1 の 2 値正誤データが得られる。一方で、国語・英

語は、論述式の項目も含まれるため、部分点等が存在する。その意味で、各教科のなかでも、正解・不正解を明確に分離した 0-1 データを得ることができる「数学」を対象とした。問題項目数は 20 であった。

プレースメントテスト数学の各項目の内容についてみると、全ての新生が学習した範囲から出題するために、中学校 1 年生から高等学校 1 年生までの学習内容から出題されている。

4.1 各項目の困難度および識別力

20 項目の困難度として、項目正答率（通過率）を、識別力として、先に述べた相関係数（点双列相関係数）を、以下の表 1 に示す。また、参考までに、各項目の学習時期も示す。

表 1 プレースメントテストの項目分析表

項目	学習時期	正答率	相関係数
1	中 1	40.1	0.55
2	中 1	50.8	0.70
3	中 1	58.8	0.65
4	中 1	24.3	0.51
5	中 2	51.4	0.55
6	中 2	33.3	0.69
7	中 2	84.7	0.41
8	中 2	74.0	0.50
9	中 2	67.8	0.35
10	中 2	31.6	0.47
11	中 3	51.4	0.62
12	中 3	26.6	0.64
13	中 3	57.1	0.71
14	中 3	4.0	0.26
15	中 3	23.2	0.63
16	高 1	43.5	0.65
17	高 1	11.9	0.52
18	高 1	20.3	0.63
19	高 1	56.5	0.53
20	高 1	41.8	0.47
平均		42.7	

各項目の識別力をみると、相関係数の絶対値が極端に小さかったり、マイナスだったりする項目がないことから、概ね良好であると言える。

また、出題範囲（学習学年）ごとに、困難度も適度に散らばっている。

ただし、一部正答率が低い（困難度が高い）項目については、簡単に理由を説明する。高校1年の学習範囲である項目17は、放物線の問題だが、変数 x と定数 a とを使い分ける応用問題であるため、正答率が低かったと考えられる。また、中学3年の範囲である項目14も、放物線の問題で、定義域に対応した変域を求める応用問題で、正答率が低かったと考えられる。中学1年の範囲である項目4は、扇型の面積を求める問題であるが、中学・高校のその後の学習ではほとんど出てこない図形の問題であるため、学習年次の割には、正答率が低かったものと考えられる。

数学という科目の性質上、（語学のように）多くの範囲が段階的に習得されるものではなく、一部、学習年次が下であっても、その分野だけに固有の能力が存在することが考えられる。すなわち、数学という能力の次元性を完全には仮定できないことが考えられる。

これらの分析より、このテスト冊子は、全体として、幅の広い学力を、概ね適切に計測していると言える³⁾。

4.2 各項目の応答図（項目特性図）

問題項目 j への応答（項目特性図）を示す。ここでは、5群（ここでは、低得点者群、中の低得点者群、中の中得点者群、中の高得点者群、高得点者群と名付ける。）に分けた結果を示す。

前節のように、各項目の識別力が概ね良好であり、ほとんどの項目が、豊田（2012）の分類で言うことの、識別力の高い項目（G, L, H型）であることになる。よって本稿では、典型的なL型、G型、H型の3項目の結果のみ示す。L型（下位識別項目）としては、正答率が高い項目（項目8：通過率74.0、識別力0.50）、G型（高識別力項目）としては、正答率が中程度の項目（項目20：通過率41.8、識別力0.47）、H型（上位識別項目）としては、正答率の低い項目（項目17：通過率11.9、識別力0.52）の項目応答図を、それぞれ、以下の図1に示す。

L型は、低得点者群は不正解だが、それ以外の層では、正答の割合が高くなり、ほぼ横ばいである。G型は、低得点者群は不正解の割合が多く、そこから単調増加を示し、高得点者群での正答率が高くなっていく。H型は、中の中得点者群（もしくは、中の高得点者）まで、不正解の割合が多いが、高得点者群になると、正解の割合が高くなる。

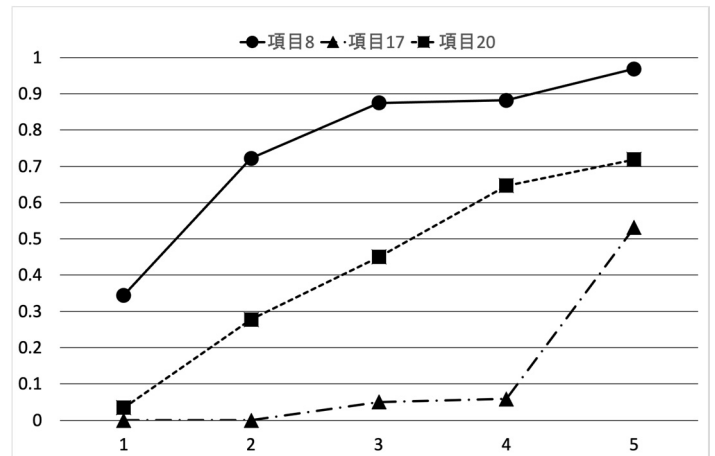


図1 典型的な項目の応答図（項目特性図）

5 考察とまとめ

Z大学Y学部のプレイスメントテスト・数学のテスト冊子の項目分析を行ったところ、全20項目について、識別力に問題はなく、難易度が適度に散らばっていることがわかった。よって、同じ問題を使って、ある程度新入生の学力を計測できると考えられる。

今後、同じ問題項目を使った経年変化の分析や、入学後の成績との関連の分析、さらに、元々の目的であった入試区分ごとの分析・入試制度の評価へもつなげていけると考えられる。

また、今回の項目分析の応用として、緊急事態への対処が考えられる。以下で、追加の議論・考察として、テスト冊子の再構成を議論して、本稿を閉じる。

5.1 テストの項目分析による利点：テスト冊子再構成への活用（追加の議論・考察）

2020年初頭より、新型コロナ・ウイルスが蔓延したことにより、2020年度は授業開始を遅らせる大学が多く、また、大規模集会の自粛により、新入生オリエンテーションも規模を縮小しての実施を余儀なくされている。プレイスメントテストも、規模を縮小して実施したり、受検時間も短縮したりすることが想定される。

受検時間を短縮したうえで、プレイスメントテストを実施するということは、テスト冊子全体の縮刷版を構成するということでもある。その場合、テストの項目分析を事前に行っていたことにより、縮刷版のテスト構成が比較的容易に行うことができるようになった。

具体的には、40分で構成していたテスト冊子を、30分で実施する場合、テスト冊子を選択ないし分割して実施することが可能になる。

注

- 1) 新入生全員を対象とした基礎学力テスト。習熟度別授業などのクラス分けなどにも用いられる。配置テストとも呼ばれる (Linn, 1989 池田訳 1981)。
- 2) 豊田 (2012) の p.11 には, 「分散には, 通過率 (平均値) 以上の情報がないので, 項目分析に使用することは少ない」とある。しかし, 本稿で相関係数 (点双列相関係数) を算出しているように, 得点と項目正答との相関を考慮することはよく行われている。したがって, 分散自体の情報を直接的に利用しているわけではないが, 分散の情報を間接的に利用しているとも考えられる。
- 3) ちなみに, このテストについてのクロンバックの α 係数 (熊谷・荘島 (2015) など, 多くの文献に記載がある) を求めたところ, 0.89 となった。十分な信頼性があると言える。

参考文献

- 千野直仁 (1999). 「入試形態, 就職先と入学後の成績との関連について」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, 188-201.
- 半田智久 (2012). 『GPA制度の研究: functional GPAに向けて: the functional grade point average system』大学教育出版.
- 肥田野直 (編) (1972). 『テスト I』東京大学出版会. シリーズ「心理学研究法」No.7.
- 林篤裕・副島雄児・田尾周一郎 (2012). 「21世紀プログラムの10年」『大学入試研究ジャーナル』, **22**, 155-161.
- 林寛子 (2011). 「新たな入学者追跡調査における選抜方法評価」『大学入試研究ジャーナル』, **21**, 159-164.
- 林寛子 (2015). 「入学後の成功と資質・能力自己評価にみる入試の評価——山口大学入学者追跡調査データ分析より」『大学入試研究ジャーナル』, **25**, 151-156.
- 池田央 (編) (1972). 『テスト II』東京大学出版会. シリーズ「心理学研究法」No.8.
- 池田央 (編) (1992). 『テストの科学: 試験にかかわるすべての人に』日本文化科学社. (2007年: 教育測定研究所.)
- 池田央 (編) (1994). 『現代テスト理論』朝倉書店. 行動計量学シリーズ.
- 石井秀宗 (2014). 「推薦及び一般入試の受験者層の推移に関する検討」『大学入試研究ジャーナル』, **24**, 35-40.
- 北川博之 (2014). 『データベースシステム』オーム社.
- 熊谷龍一・荘島宏二郎 (2015). 『教育心理学のための統計学——テストでココロをはかる』誠信書房. 心理学のための統計学シリーズ No.4.
- 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——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**(1), 125-146.

倉元直樹・大津起夫 (2011). 「追跡調査に基づく東北大学AO入試の評価」『大学入試研究ジャーナル』, **21**, 39-48.

Linn, Robert L. (ed.) (1989). *Educational Measurement Third Edition*, Macmillan Publishing Company (池田央ら訳 (1992). 『教育測定学 原著第3版 (上・下)』C.S.L. 学習評価研究所, みくに出版 (発売).

光永悠彦 (2017). 『テストは何を測るのか: 項目反応理論の考え方』ナカニシヤ出版.

宮原英夫・浜崎道子・清水和彦・白鷹増男 (1999). 「入試時の成績と在学中の成績との関連」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, 178-187.

村木英治 (2011). 『項目反応理論』朝倉書店. シリーズ「行動計量の科学」No.8.

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.

大久保貢・金澤悠介・倉元直樹 (2012). 「AO入試入学生の追跡調査——福井大学工学部の事例」『大学入試研究ジャーナル』, **22**, 145-153.

大竹洋平 (2019). 「入試広報活動の戦略策定に関する論点整理——入試データベースの利活用および大学組織における連携を題材として」『大学入試研究ジャーナル』, **29**, 287-294.

大竹洋平 (2020). 「入学志願者動向を知るための追跡データベース整備についての基礎的な考察——入試広報活動から入学後の学習活動までを接続する追跡データベースを目指して」『山梨英和大学紀要』, **18**, 29-39.

芝祐順 (編) (1991). 『項目反応理論: 基礎と応用』東京大学出版会.

芝祐順・渡部洋 (1988). 『入試データの解析』新曜社.

白川友紀・島田康行・渡邊公夫ほか (2004). 「筑波大学AC入学者の追跡調査——平成12年度入学者の3年目と14年度入学者」『大学入試研究ジャーナル』, **14**, 65-71.

豊田秀樹 (2012). 『項目反応理論[入門編] (第2版)』朝倉書店. 統計ライブラリー.

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

山本以和子・内村浩 (2011). 「AO入試入学者の学習活動追跡による傾向分析」『大学入試研究ジャーナル』, **21**, 119-123.

吉村幸・木村拓也 (2011). 「志願・入試・学務データに見られる入学者選抜方法の特徴」『大学入試研究ジャーナル』, **21**, 165-170.

工学部における高大連携活動を通した高大接続改革への基盤づくり

——AO入試導入後、17年間の取り組み——

大久保 貢（福井大学）

AO入試導入後、17年間、アドミッションセンターでは高大連携活動、入学前教育、入学生の追跡調査、高大連携数理教育研究会を実施してきた。これらの取り組みは探究的な学びへの変革を図っている高校教育の質保証及び高校時代の探究的な学びの成果（主体性等）を多面的・総合的に評価する高大接続入試の導入に繋がっている。以上の事からAO入試導入後、アドミッションセンターの17年間の取り組みは現在の高大接続改革を推し進めるための基盤となっている。

キーワード：高大接続改革，高大連携活動，課題研究，AO入試，数理教育

1 はじめに

福井大学工学部では大学教育においてより強く学問に動機付けられ、より高度な学ぶ力を習得できる能力を持つ人材を選抜するAO入試を平成13年度入試から導入し、平成15年度入試より推薦入試から全面移行した。また平成14年4月にAO入試の円滑な実施と入学志願者に対する総合的な広報活動等を行うことを目的として学内共同教育研究施設としてアドミッションセンターが設立された。

AO入試を実施することのメリットの一つは受験生と大学が相互理解を深めることによる明確な目標、目的意識を持った学生が入学することと、学力試験では測ることができない多様な資質（問題解決能力、論理

的思考力、知的好奇心、プレゼンテーション能力、コミュニケーション能力、自己表現力など）を発掘し学内を活性化させることである。そのために大学側が大学の教育・研究などの情報や望ましい学生像を受験生に積極的にアピールする必要がある。このことよりAO入試の受験生だけでなく、一般入試の受験生に対しても不本意入学や入学後のミスマッチの解消が期待できる。このような観点からアドミッションセンターが中心となって現在までの17年連続で積極的に高大連携活動に取り組んでいる。

また11月下旬に合格が決定するAO入試合格者にとって入学までの4ヶ月間をいかに有意義に過ごすかは、高大接続の中で大変重要な問題である。アドミ

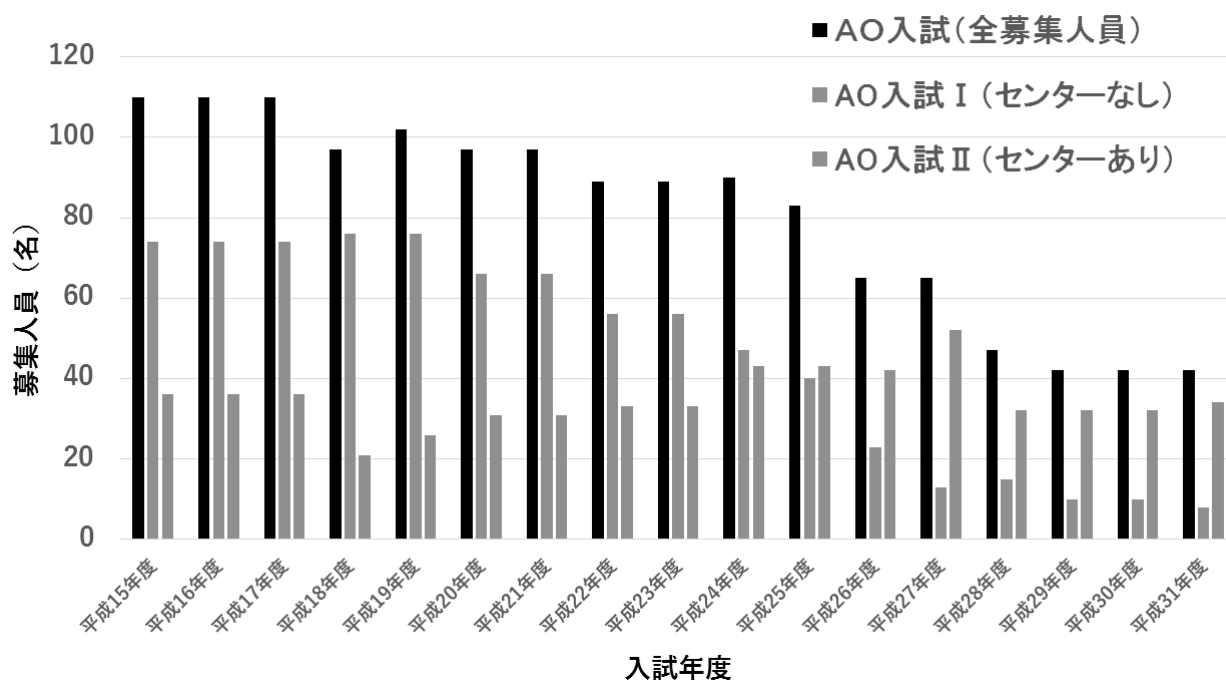


図1 AO入試募集人員の推移

ッションセンターでは一般入試で入学する学生と比べ、学力の差がある心配な学生が若干存在することは否めないと考え、スクーリング、入学前教育からなる入学前教育プログラムを実施した。

新入試の導入には当入試入学生の追跡調査を行い、常に入試の改善を図らなければならない。そこで AO 入試入学生の追跡調査（入学 3 か月後の意識調査及び学業成績）を実施し、それらの結果を学部でフィードバックし入試の改善を行った。その結果として図 1 に 17 年間の AO 入試募集人員の推移を示した。

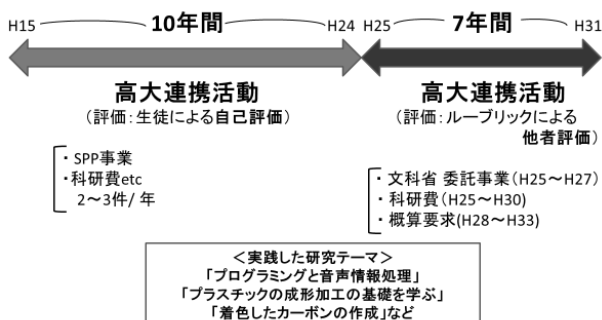
また高校教育と大学教育（工学部）へのスムーズな接続のため数理教育を核とした県内外の高校教員と本学工学部教員からなる「高大連携数理教育研究会」を設立し、高大双方の教育現場に効果をもたらす数学および理科の教育方法を研究し、高大双方スムーズな接続を目指した。

以上のことから AO 入試導入後、17 年間のアドミッションセンターにおける実践結果が、現在の高大接続改革の高校教育の質保証及び高校時代の探究的な学びの成果（主体性等）を多面的・総合的に評価する高大接続入試の導入（入学者選抜の改革）に繋がり、高大接続改革を推し進めるための基盤づくりになっていることを報告する。

2 高大連携活動（課題研究の実践）

これまでの高大連携は出張講義やオープンキャンパス等、できるだけ大学での教育内容や教育環境の情報を伝えることにより、高校生を刺激する情報伝達型の連携を実施している。しかし、アドミッションセンターが中心となって実践した高大連携活動は長期的な視野にたつて継続的に高大連携活動を実践し、高校生の資質をいかにして伸ばしていくかという教育内容への支援を視野に入れた新しい形の高大連携活動を行った。

高大連携活動（課題研究の実践）



研究テーマは情報系、電気系、機械系、建築系、化学系のテーマで 2~3 日間、大学にて実践した。参加した生徒に問題解決能力や論理的思考力やプレゼンテーション能力やコミュニケーション能力等の育成を目指した。

最初の 10 年間（平成 15 年から平成 24 年）の高大連携活動の評価は参加生徒の自己評価により行った。その一部の評価結果を図 2 に示した。

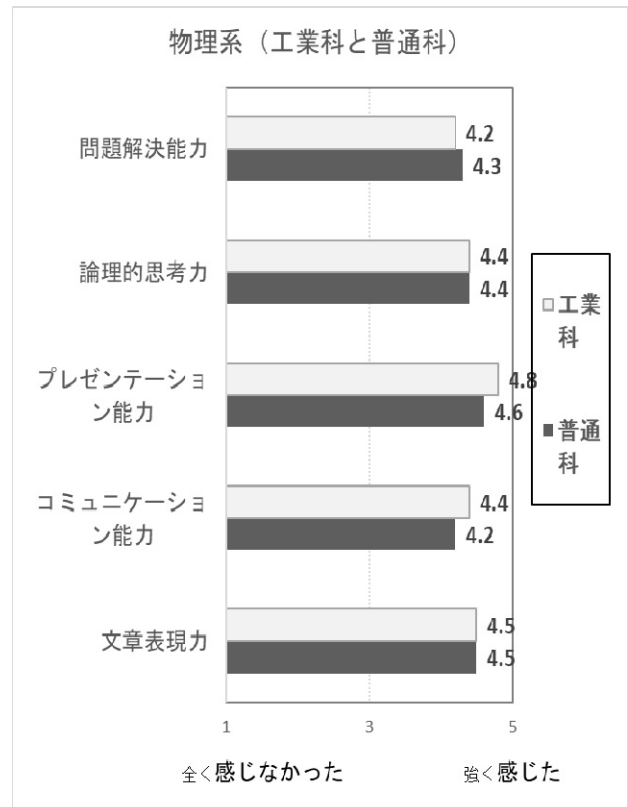


図 2 高大連携活動に参加した生徒の自己評価

図 2 から分かるように、参加した高校生に問題解決能力、論理的思考力、プレゼンテーション能力、コミュニケーション能力等を育成した。

次の 7 年間（平成 25 年から平成 31 年）の高大連携活動は平成 25 年に「高校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」（文科省 委託事業）の採択と平成 26 年の「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」（高大接続答申）を受けて、高大連携活動で培った多様な学習成果を評価するためのルーブリックを開発した。このルーブリックを活用して他者評価を行い、それにより高大連携活動の成果を評価した。開発したルーブリックの一例を図 3 に示した。

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

図3 評価する能力とルーブリックの一例

このルーブリックによる評価結果を基に実践証明書を発行し、参加した生徒に渡した。その証明書を図4に示した。筆者はこのルーブリックの評価基準・方法の妥当性・信頼性を検証し、既に論文にて報告している。

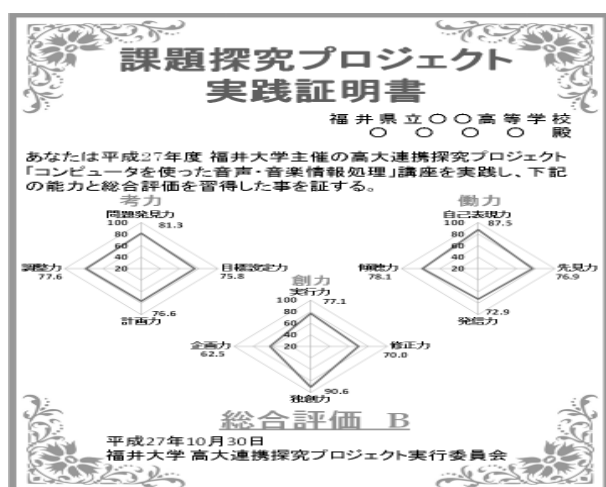


図4 課題探究プロジェクト「実践証明書」

以上のようにAO入試導入から17年間高大連携活動の取り組みは、現在の高大接続改革において次の三点が基盤となっている。一点目、高大連携活動の実践により、ミスマッチのない明確な目的意識を持った入学生を確保することができたこと。二点目、参加した高校生に問題解決能力や論理的思考力やプレゼンテーション能力等の能力を育成・支援することにより、高校教育の質保証を図ることが出来たこと。三点目、高大連携活動の実践により開発したルーブリックは、高

校時代の探究的な学びの成果（主体性等）を多面的・総合的に評価する手法として活用できること。実際に、この評価手法の開発により工学部建築・都市環境工学科の令和2年度「高大接続入試」の導入に繋がっている。

3 AO 入試合格者のための入学前教育プログラム

本学の入学前教育プログラムの内容は、スクーリングとアドミッションセンターと各学科からの課題からなっている。なお、アドミッションセンターでは丁寧にきめ細やかな配慮を心がけて入学前教育を実施している。AO入試合格者に対して入学前教育のねらいを徹底させることにより、その効果を高め本人が入学する学部、学科の教育研究内容についてできるだけ具体的イメージを抱かせることと入学までの4ヶ月間の勉強の励みにすることを目的に平成16年度から実施している。

3.1 スクーリング

スクーリングは教育・学生担当副学長の挨拶に始まり、「AO入試学生への期待」と題して工学部長が講話をし、「AO入試入学生の学業成績と大学生活」と題してアドミッションセンターの担当者が説明をした。さらに「数学課題のねらいと数学学習」について数学担当者が課題の取り組みについて説明した。

3.2 アドミッションセンターと各学科からの課題

入学前教育の課題として、アドミッションセンターからAO入試I（センター試験を課さない）合格者に対して数学を課した。入学前教育のスケジュールは表1のとおりである。表1から分かるように入学までの4か月間で3回の課題を通信方式で実施している。またAO入試II（センター試験を課す）合格者には1回だけの入学前教育を行った。

表1 入学前教育のスケジュール

項 目	第1回 課題	第2回 課題	第3回 課題
教材発送: AC ⇒ 受講生	11月24日	12月27日	02月03日
答案提出: 受講生 ⇒ AC	12月24日	01月18日	02月24日
答案返送: AC ⇒ 受講生	12月27日	02月03日	03月15日

(注) AC: アドミッションセンター

アドミッションセンターからの出題単元（数学）は、ベクトル、二次関数、微分積分、三角関数、対数関数、指数関数、確率。統計である。一方、各学科からの課

題は、機械 / 電気系学科は数学と物理の課題、情報系学科は数学と英語の課題、建築系学科は課題図書レポート、化学系学科は物理と化学の課題である。

AO 入試 I 合格者からの答案と AO 入試 II 合格者からの答案を図 5 に示した。

AO入試 I (センター試験を課さない)

6. x の関数 $f(x) = \int_0^x (2x-t)e^t dt$ について、微分係数 $f'(1)$ を求めよ。(5 点)
(計算・式)

$-f'(1) = (2 \times 1 - 1)e^1$

7. $f(x) = \sin x + \int_0^x f(t) \cos t dt$ を満たす関数 $f(x)$ を求めよ。(5 点)
(計算・式)

$f(x) = -2 \sin x (1 - \cos x)$

AO入試 II (センター試験を課す)

6. x の関数 $f(x) = \int_0^x (2x-t)e^t dt$ について、微分係数 $f'(1)$ を求めよ。(5 点)
(計算・式)

$f'(1) = 2e - \frac{e^2}{2} - 2$

7. $f(x) = \sin x + \int_0^x f(t) \cos t dt$ を満たす関数 $f(x)$ を求めよ。(5 点)
(計算・式)

$f(x) = (2-x) + \frac{\sqrt{2}-2}{4}$

図 5 入学前教育の答案

図 5 から分かるように AO 入試 I 合格者からの答案と AO 入試 II 合格者からの答案には明らかに課題に対する解答意欲の違いが見られた。アドミッションセンターでは AO 入試 I 合格者からの答案で白紙に近い答案を提出した合格者に対して本学に呼び出して講義を行い意欲の向上を図った。また、単なる解答例を示すだけでなく丁寧な解説を付けた。そして、下記のようなアドバイスも付けた。

- 多少、数学的な力が劣っても良質な説明文が書ける人の方が、将来的には数学の能力を身に付けることが出来るよ。

- 入学後、いろいろな科目でレポート提出を求められることが多くあります。答案を採点して感じた論理的構成力は、レポート作成、大学での修学で苦労します。

合格者の入学前教育に関する感想を下記に示した。

- 自分がどこを理解していないかが分かって良かった。
- 入学するまでの 4 か月間、課題をまじめに取り組んだ。お陰で学力が低下せずに済みました。
- 大学に入学してからのことが見通してアドバイスがもらって良かった。
- AO 入試に合格してから、あまり勉強する気が起きなかったが、課題のお陰で勉強する気が起きたので良かった。
- 質問などを自由に書いて、それに対して採点の先生のメッセージが有り良かった。

以上のことから、入学前時点での AO 入試 I 合格者と AO 入試 II 合格者の基礎学力やモチベーションについて確認ができた。これらの取り組みは現在の高大接続改革において、センター試験課さない高大接続入試を導入した場合、入学前時点での基礎学力の向上及びモチベーションの維持について示唆に富む成果である。

4 AO 入試入学生の入学後の追跡調査

アドミッションセンターでは、AO 入試入学生の入学後の追跡調査として、入学 3 か月後の意識調査、1 年次の学業成績、3 年次卒業着手判定から評価を行った。

4.1 入学 3 か月後の意識調査

アドミッションセンターでは平成 15 年度から入学 3 か月後の新入生を対象にアンケート調査を行っている。質問内容として高校時代の事や入学後の意識を入学者選抜方法別に実施している。

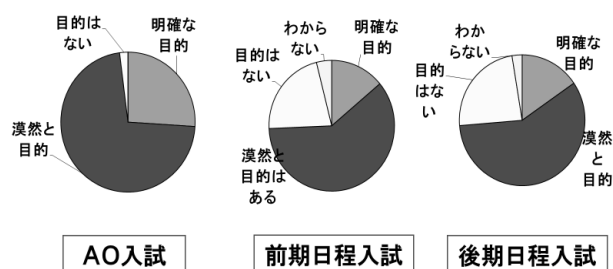


図 6 目的を持って入学されましたか？

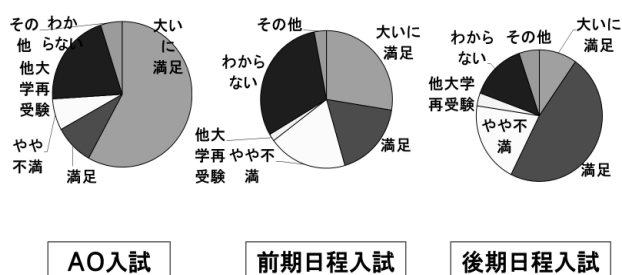


図7 本学の学生となった満足度

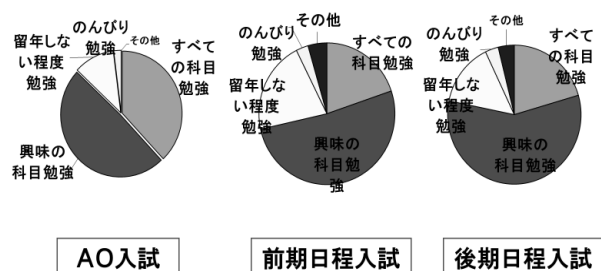


図8 本学での勉強について

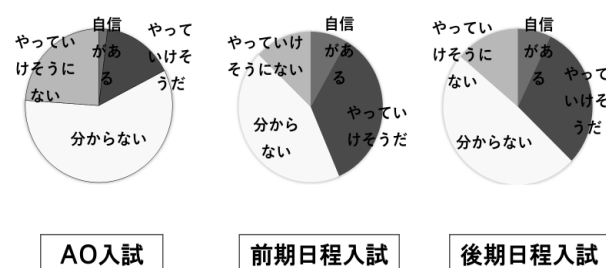


図9 勉学に対する意識

以上のアンケート結果から AO 入試入学生は前期日程入試入学生や後期日程入試入学生と比較すると、目的を持って入学し、しかも満足していることが分かった。しかし、勉学に対しては「やっていきそうにない」とあまり自信がないことが分かった。

4.2 入学後の学業成績（1年次成績）

アドミッションセンターでは学部学生の学業成績の追跡調査を行い、その結果を学部フィードバックしている。平成21年度入学生の入学選抜方法別に学業成績を図10、図11に示した。

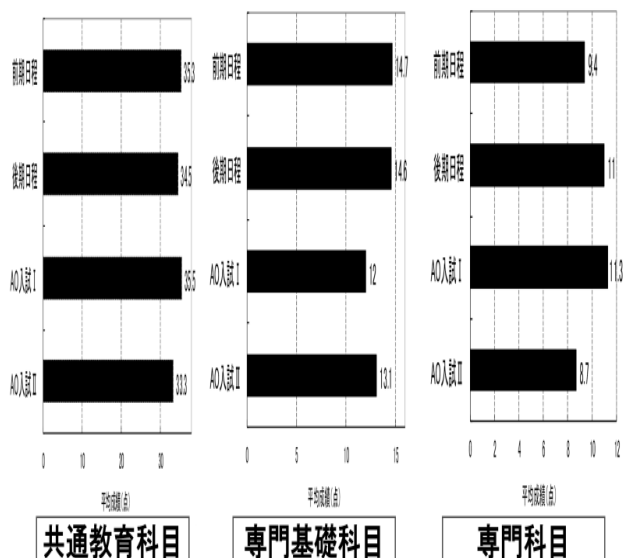


図10 入学後1年前期の学業成績（A 学科）

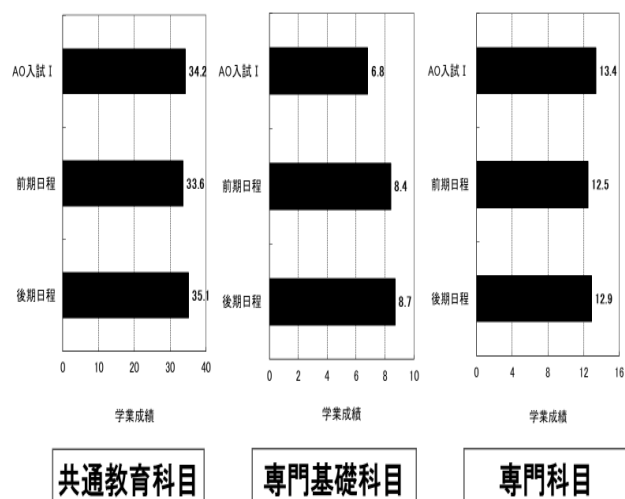


図11 入学後1年前期の学業成績（B 学科）

図10、図11から分かるように、AO入試入学生の学業成績は前期日程入試入学生や後期日程入試入学生の学業成績と比較すると、専門基礎科目の成績がやや振るわないことが明らかになった。

そこで、この結果を高校進路指導部教員に質問したところ、AO入試入学生（特にAO入試I入学生）は入学後、専門基礎科目（微分、積分、力学などの科目）が振るわないのは当たり前である。その理由は、高校3年生の2学期は生徒の学力が一番伸びる時であり、その時期に大学入試を実施することは生徒の学力の伸長を阻害している、と回答があった。

4.3 入学後の学業成績（3 年次卒業着手判定）

アドミッションセンターでは入学後の追跡調査の一環として入学者選抜方法別に 3 年次卒業着手判定の調査も行い、その結果を学部へフィードバックしている。

図 12 に入学者選抜方法別の留年率を示した。

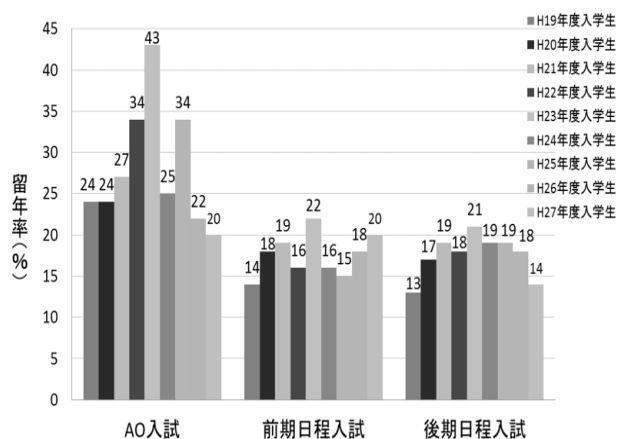


図 12 入学者選抜方法別の留年率

この図から AO 入試入学生の留年率が前期日程入試入学生及び後期日程入試入学生の留年率より高いことが分かる。そこで、この留年の原因を探るため留年した学生の 1 年次の成績を追跡調査した結果、留年した学生の 1 年次の成績はほとんど下位であることが分かった。特に専門基礎科目で躓いていることが明らかになった。

留年対策として、平成 26 年度入試より学部の AO 入試全体比率を AO 入試 I（センター試験を課さない）から AO 入試 II（センター試験を課す）に変更し、募集人員も減少した。その推移を図 13 に示した。

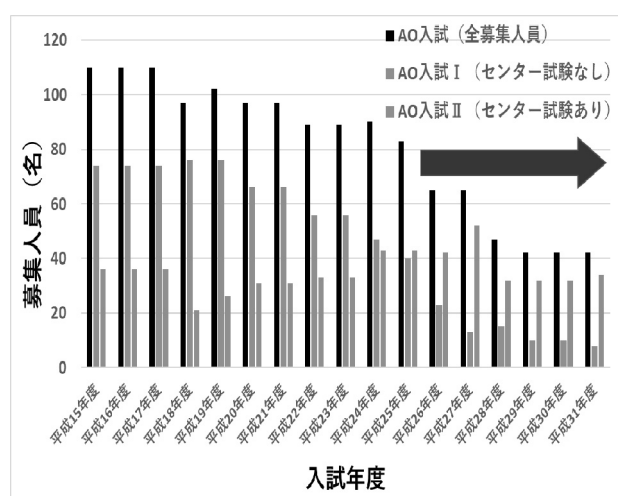


図 13 AO 入試 I と AO 入試 II の比率の変更

その結果、平成 28 年度入学の AO 入試 I 入学生、AO 入試 II 入学生、前期日程入学生、後期日程入学生の学業成績が入学後 3 年間、有意な差は認められなかった。そのデータを図 14 に示した。しかも AO 入試の留年率が前期日程入試及び後期日程入試の留年率と同等になったことが分かった。これらの調査結果より AO 入試において、センター試験を課すことにより、留年率の低下を図った。

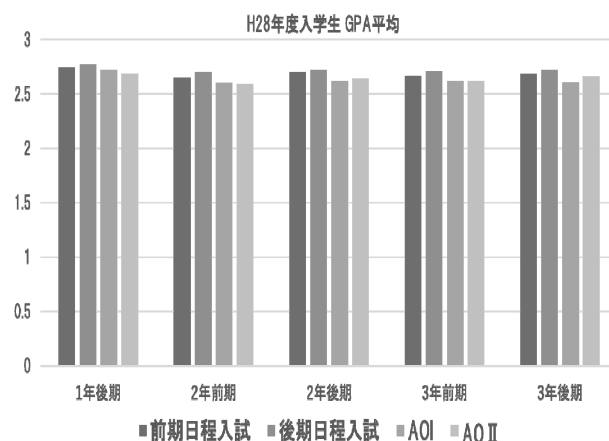


図 14 平成 28 年度入学生の学業成績

以上のように AO 入試導入後、毎年入学者の追跡調査を実施し、その結果を学部へフィードバックして入試改善の助言・提案を行っている。このように工学部とアドミッションセンターとの関係は信頼を構築しており、この関係は高大接続改革における基盤になっている。また、筆者は、上述の高大連携活動に参加した学生の学業成績の追跡調査も行っている。これまで高校時代に高大連携活動に参加した学生の入学後の学業成績が他の学生よりやや優位であり、高校時代に探究力を身に付けた学生の成績が入学後伸びていることを報告している。高大連携活動に参加した学生の学業成績の追跡調査結果は探究的な学びの成果（主体性等）を多面的・総合的に評価する高大接続入試導入の追い風になっている。

5 高大連携数理教育研究会

AO 入試入学生の学業成績の追跡調査結果から専門基礎科目（微分積分や力学等）がやや振るわないことや留年した学生が専門基礎科目で躓いていることに着目し、これらを解決するため高大連携数理教育研究会を設立した。アドミッションセンターが中心となって高校で数学や理科を担当している先生方と本学工学部教員との情報交換により、高大双方の教育現場に効果

をもたらす数学及び理科の教育方法を研究し実践することを目的に平成 21 年度に設立した。年に 2～3 回開催している研究会では、高校側から数学、理科の授業方法や生徒の理解度そして大学入試に関する要望等について、大学側から数学や物理の授業方法や学生の学習に対する意欲や気質などについて意見交換を行った。また数理科目について双方での授業参観を行い、高大接続のための数理科目の教材開発を行った。

また高大双方の教員による意見交換で出た意見を下記に示した。

- ・（大学側から高校側へ）数学が出来ていないことを突き詰めると基本的なことが出来ていない。
（高校側から大学側へ）数Ⅲの勉強は 7 月頃に終え、10 月頃から大学入試の準備のため数Ⅲの勉強をする。そのため、数Ⅲは付け焼刃状態で入試問題をする。高校としては数Ⅲをしっかり理解させて送り出している実感はない。
- ・（大学側から高校側へ）学生は理論よりも問題を解くことにしか興味を示さない。
（高校側から大学側へ）センター試験で点数をとるための教え方を工夫している。物事の本質を見つめる教え方を弱めている。

上述のように高大双方の意見交換により、今まで分からなかった高大双方の教育現場の現状や問題点が少しずつ明らかになりお互いの共通認識が醸成された。現在の高大接続改革において、高大双方の教員同士の信頼関係の構築と高校教育の質保証に繋がっている。

6 結論

AO 入試導入後、17 年間、アドミッションセンターでは探究的な高大連携活動、入学前教育、入学生の追跡調査、高大連携数理教育研究会を実施してきた。現在の高大接続改革の折、これらの取り組みは探究的な学びへの変革を図っている高校教育の質保証及び主体性等を多面的・総合的に評価する入試改革へと繋がっている。以上のようにアドミッションセンターの 17 年間の取り組みは現在の高大接続改革を推し進めるための基盤となっている。

参考文献

- 大久保貢（2018）『「探究力」に対するルーブリック評価の開発』大学入試研究ジャーナル No28
- 大久保貢（2012）『AO入試入学生の追跡調査—福井大学工学部の事例—』大学入試研究ジャーナル No22

神戸大学「志」特別入試における模擬講義レポートの出題と分析

—— 第 1 次選抜の文系型を対象として ——

吉田 健三, 西山 覚, 高橋 真, 進藤 明彦, 杉山 浩一 (神戸大学)

神戸大学は入試改革の一環として新しい入学者選抜方法を開発し、2018 年度に神戸大学「志」特別入試をスタートさせた。第 1 次選抜では、対面型の選抜方式を採用した最終選抜に適した合格者数に絞る必要があるため、学力の個人差が識別できることが重要な課題となる。本稿では、その課題を解決するために受験者の認知負荷をより強く意識して出題のねらいを設定した取り組みが、得点にどのように反映したのかについて分析した。4 種類の認知負荷の活用は出題のねらいを達成させるためにある程度有効であることが示唆された一方で、必ずしも想定に沿わない結果もみられた。想定により近い結果を導き出せる工夫が今後の課題である。

キーワード：模擬講義、認知負荷、学力の個人差の識別、総合型選抜（旧 AO 入試）

1 はじめに

神戸大学「志」特別入試（以下「志」という）では、アドミッションセンターが主に実施する第 1 次選抜、および各学部・学科が実施する最終選抜の結果に基づき可否を判定する。第 1 次選抜、最終選抜それぞれの入学者選抜方法は、各学部・学科によって異なり、「学生募集要項」に明記している。第 1 次選抜の内容は、文系型と理系型それぞれで統一し、書類審査（調査書、志望理由書、活動報告書、学業等評価書を審査）および筆記試験（模擬講義レポート、総合問題 I・II）によって構成している（2020 年度より学業等評価書を廃止）。書類審査以外の筆記試験は、文系型と理系型に分け各 1 日ずつ実施し、延べ 2 日間を要している。第 1 回「志」は 2018 年度に実施し、2019 年度に 2 回目の入試を行った。

本稿では、模擬講義および模擬講義レポートを通して、思考力・判断力・表現力をどのように測ろうとし、その出題のねらいが得点にどのように反映されたのかについての分析を中心に報告する。

2 模擬講義の目的

2.1 入試に関連しない模擬講義

入試問題以外の目的で模擬講義（模擬授業）を実施している大学は少なくない。入試説明会やオープンキャンパスで実施している大学、高校生が大学を訪問した際や、逆に大学教員が高校を訪問して実施している大学、大学の公式ウェブサイトで公開している大学などがある。また、株式会社フロムページが主催する「夢ナビ」のライブ講義動画サービスでは特定のテーマを扱った 30 分程度の模擬講義を視聴できる（夢ナビ編

集部, 2020）。このような模擬講義の多くは、大学の広報の一環として、あるいは、高大連携事業の一つとして実施されている。

2.2 入試問題としての模擬講義

2.1 で紹介したような模擬講義ではなく、入試問題としての模擬講義では、合格者の選抜を目的とする。模擬講義を活用した大学入学者選抜の嚆矢である九州大学 21 世紀プログラムは、2000 年 9 月にスタートした（2017 年度に募集停止）。文系理系にとらわれない 3 つの講義を聴いた後にレポートを書き、翌日の午前に入試者同士のグループ討論を行い、午後はいずれかの講義に関連したテーマを自ら設定し、まとめの小論文を書くというものであった（九州大学, n.d.）。

現在、AO 入試の模擬講義やその内容を評価する試験の出題の意図や目的を、大学の公式ウェブサイトで公表している大学もある。以下の例はその一部である。

(1) 北九州市立大学外国語学部英米学科では、「模擬的に大学の授業を受講してもらい、授業についていくことができるか、その上で、授業で学んだことを正確に理解し、それについて自分の意見を表現できるかを問う試験である」と模擬授業を位置づけている（北九州市立大学, 2019）。

(2) 山口大学では、各学部・学科ごとに講義を実施し、「講義等理解力試験の実施内容」を公表している。例えば、人文学部では、「講義を行い、その講義に関したレポートを課します。理解力、分析力、論理的思考力、表現力、ならびに人文学部アドミッション・ポリシーへの適合性を総合的に評価します」と説明している（山口大学, 2019）。

(3)京都工芸繊維大学では、課程に対応する学域ごとに模擬講義を実施し、「基礎知識、数理能力、理解力、問題解決力、論理的思考力、文章表現力をみる」ことをねらいとしている（京都工芸繊維大学、2019）。

(4)弘前大学医学部医学科では、模擬講義に加え、ケーススタディの自学自習、ワークショップ、個人面接を含めた選抜方法の目的と概要について、「本学科の教育カリキュラムに基づく学習を主体的に進めていくための資質・能力、適性、意欲・関心等を評価する観点から、総合評価して選抜」すると説明している（弘前大学、2019）。ただし、令和3年度学生募集要項では模擬講義の記載はない（弘前大学、2020）。

2.3 「志」の模擬講義レポートの特徴と課題

2.3.1 出題担当者と受験者

「志」の模擬講義の特徴は、2.2で例示した大学のように学部・学科が作成・実施するのではなく、文系型と理系型の2種類をアドミッションセンターの教員（2名、主に文系担当者と理系担当者）が中心となって遂行する点にある。

本稿で考察する模擬講義は文系型である。文学部、法学部、農学部食料環境システム学科食料環境経済学コース（このコースは一般入試では理系型）の受験者が対象である。2019年度実施の「志」の募集人員・志願者数・合格者数は表1の通りで、模擬講義（文系型）の受験者は49名であった（神戸大学、2020a）。

※「受験者」とは出願し選抜試験を受験した者で、「志願者」は出願した者をいう

2.3.2 テーマ・内容の条件

「志」の模擬講義では、対象となる受験者は2.3.1で記述した通りであり、特定の学部・学科のアドミッション・ポリシーに基づいてテーマ・内容を設定することはできない。従って、選抜内容は「大学で学ぶ主に人文学や社会科学等に関する内容の模擬講義」（「学生募集要項」に記載）という広範囲に亘る内容になるよう設定されている。

また、高等学校等では地歴公民の選択があるためその状況に配慮し、個々の知識に頼らなくても、模擬講義が提供する情報を基にレポートの設問に解答できるような工夫が必要となる。

2.3.3 2019年度「志」(2018年度実施)の分析と課題

設問ごとの結果では偏りがみられるものもあったが、模擬講義レポート（全体）の得点分布は、標準偏差が大きく総じて個人差が識別されていた。各設問の難易度に差をつける工夫（3.3 出題のねらい・工夫と

結果の分析」参照）の成果と考えられるが、このような結果が毎回継続できる保証はない。

2019年度第14回入研協での発表において、「最終選抜は対面型の選抜方式を採用するため、第1次選抜ではその方式に適した合格者数に絞る必要があり、第1次選抜の得点分布の標準偏差が小さくなることは避けなければならない。ところが、受験者の学力を想定するデータがなく、標準偏差が大きい得点分布を得ることは容易ではない」ことを次年度の課題として提示した（吉田、2019）。

表1「志」の志願者数・合格者数等（2019年度実施）
（ ）内は2018年度実施の数値

学部	学科	専攻・コース	募集人員	志願者数	合格者数
文学部	人文学科		3	20(24)	2(3)
国際人間科学部	環境共生学科		5	17(14)	3(3)
法学部	法律学科		3	25(20)	3(4)
医学部	保健学科	看護学専攻	4(2)	4(8)	3(2)
		検査技術科学専攻	2	8(2)	2(2)
		理学療法専攻	2	8(8)	2(2)
		作業療法専攻	2	5(0)	2(0)
工学部	建築学科		2	10(3)	2(1)
	市民工学科		2	0(0)	0(0)
	電気電子工学科		2	3(1)	0(1)
	機械工学科		2	0(2)	0(1)
	応用化学科		2	2(7)	1(3)
	情報知能工学科		2	4(1)	1(1)
農学部	食料環境システム学科	生産環境工学コース	2	4(4)	1(1)
		食料環境経済学コース	2	4(2)	1(1)
	資源生命科学科	応用動物学コース	1	3(0)	1(0)
		応用植物学コース	1	3(3)	1(1)
	生命機能科学科	応用生命化学コース	1	2(5)	0(1)
		応用機能生物学コース (環境生物学コース)	3	6(5)	3(3)
海事科学部	グローバル輸送	航海マネジメントコース	5	10(7)	1(1)
	科学科	ロジスティクスコース	1	0(0)	0(0)
	海洋安全システム科学科		1	0(0)	0(0)
	合計		50 (48)	138 (116)	29 (31)

3 2020年度「志」(2019年度実施)の概要と分析

3.1 実施要領

パワーポイントのビデオ作成機能を活用して、事前にスライドをビデオ化した。目的は次の3点である。

- (1)受験者が多く、試験を実施する教室が複数になる場合に対応できる。
- (2)講義者が講義中に間違った内容を伝えたことに気付かずに試験会場で訂正せず、出題ミスをおかすリスクを未然に防ぐことができる。

(3)講義者が、当日何らかの理由で講義を行うことができないリスクをなくすることができる。

模擬講義のスライド資料の冊子を事前に配付し、大型スクリーンにビデオ化されたスライドを約 43 分間投影した。その後、休憩なしで問題用紙、答案用紙を配付し、設問に解答させた。スライド資料の冊子は回収せず、解答する際に参考とすることを認めた。

スライド資料について、模擬講義前に配付したり、設問の解答の際に使用を認めたのは、受験者の座席位置の違いによって、スライドの見やすさや音声の聞き取りやすさに対する不公平感が生じる事態を最小限に抑え、公平性を保つことを目的としたためである。

3.2 テーマの選択

2019 年度「志」では、「茶の文化史を考察する」と題し、中国、日本、イギリスにおける喫茶に関する文化を通して、2020 年度「志」においては、「アメリカ社会の多様性と特異性」をテーマに選び、アメリカ社会の形成について 1 万年以上前の太古の時代から現代に至る過程を通して、それぞれの年度で歴史、言語、文化、法律、政治、貿易、産業等、人文学・社会科学の分野を網羅した内容を盛り込むことを念頭に模擬講義を設計した。特に、高等学校等における地歴公民の選択に配慮し、個々の知識に頼らなくても、模擬講義の内容でレポートの解答ができるように工夫した。

3.3 出題のねらい・工夫と結果の分析

本稿では、2020 年度「志」の各設問に関してどのようなねらいで出題し、どのような工夫を行い、どの程度ねらい通りの結果であったか、またそうでなかったかについて分析を試みたい。

設問はすべて記述式で、制限字数内で的確に表現する力を測ることをねらいの一つにしている。その点に関しては、下記の個々の設問の【ねらい】における説明から省いている。

上記 2.3.3 において、出題の際の課題として「第 1 次選抜では ... 得点分布の標準偏差が小さくなることは避けなければならない」ことを記した。その解決策の一つとして、各設問における情報処理の認知負荷の種類（表 2 参照）を意識し、提示された情報の理解力や求められる解答の表現力の観点から、受験者の学力の個人差を識別できるよう工夫した。

認知負荷とは、「作業記憶における情報の貯蔵と処理に発生する負担」と定義され、「学習者の熟達度が低いほど、課題の複雑さが高まり、可能な支援は少なくなり、必要とされる要素の相互作用が多くなり、作業記憶における課題内在性負荷は高くなる」とされている

表 2 認知負荷の種類と提示される情報

種類	提示される情報
(a)	明示性が強い情報（模擬講義（口頭）や配付資料、設問の会話文中で示された情報）
(b)	明示性が弱い情報（配付資料や設問の会話文中にはなく、口頭でのみ説明された情報）
(c)	受験者自身のみの判断や考察の比重が比較的小さい情報（問われる内容は新情報であるが、模擬講義の内容や会話文をヒントとして考察できる）
(d)	受験者自身のみの判断や考察の比重が大きい情報（問われる内容は新情報であり、模擬講義（口頭）や配付資料、設問の会話文中で示された情報から類推し、深い思考が求められる情報）

表 3 設問と認知負荷の種類（2018 年度実施）

	(a)	(b)	(c)	(d)
問 1	○			
問 2		○		
問 3				○
問 4 - ア			○	
問 4 - イ				○
問 4 - ウ	○			
問 4 - エ				○

表 4 設問と認知負荷の種類（2019 年度実施）

	(a)	(b)	(c)	(d)
問 1		○		
問 2	○			○
問 3	○			○
問 4 - ア				○
問 4 - イ			○	
問 4 - ウ			○	○
問 4 - エ			○	

注) 同じ設問で複数の○は、解答する際に求められる認知負荷の要素が複数あることを示す

(Schnotz and Kürschner, 2007: 471, 478)。筆者は、認知負荷の違いによって、学習者の熟達度（理解度）の差を測ることができると発想し、提示する情報（設問）を認知負荷の観点から表2の(a)～(d)に分類し、設問の難易度に差をつけることで、受験者の学力の個人差の識別に貢献できると判断した。

2018年度実施および2019年度実施における各設問の認知負荷の種類は表3、表4の通りである。負荷の種類および設問ごとの区別は筆者が考案・判断した。

2020年度「志」（2019年度実施）に関して、設問（著作権の許諾を得ていない資料を除く）および出題の意図は、本学アドミッションセンターの公式ウェブサイトで公開している（神戸大学, 2020b）。

以下において、2019年度実施入試の各設問の内容、ねらい、結果および分析を記す。

なお、得点分布を示すグラフおよび表は非公開とし、分布状況を文章化した。

■ 問1

【設問】次の「資料1」は、イギリスの13の植民地の推定人口を示しています。人口が急増したメリーランド植民地やヴァージニア植民地では、タバコ栽培が盛んでした。1700年以降においてそこに居住した人たちの中で、タバコ栽培の労働者の多くは、どこからどのような経緯で植民地に来たのですか。模擬講義の内容を踏まえて、45字以内で説明しなさい。

【ねらい】配付資料に記述がなく、口頭での説明のみの内容も含んだ設問である。実際の大学での授業では口頭での説明を聞き取りメモに残す“note taking”は学修上基本的で重要なスキルであり、入学後の日常的な学修を想定し、模擬講義の理解度を測ることをねらいとした。

【結果】上位層が極めて少なく、中位層、下位層に分散した。

【分析】配付資料や設問の会話文中にはなく、口頭でのみ説明された明示性が弱い情報（認知負荷の種類(b)）の理解度を測る問題であるが、文字による情報に頼らないで、口頭での説明を聞き取りメモに残す学習方法は高等学校でも実践されていると推察されるものの、その基本的なスキルの習得の差が顕著に現れたと考えられる。

■ 問2

【設問】アメリカ合衆国におけるアファーマティブ・アクションは、憲法の精神に反するのではないかという批判があります。それはなぜですか。「模擬講義資料」のスライドNo.28およびNo.29の説明を踏まえて、そ

の理由を考え、140～160字で説明しなさい。

【ねらい】アファーマティブ・アクションという政策は、法の平等な保護を規定した合衆国憲法修正第14条が制定の根拠でもあることを模擬講義で説明している。しかし、特定の人々を優遇する政策は、法の平等な保護という憲法の問題に違反するという側面も有しているという批判がある。その矛盾点を論理的に考察する思考力を測るねらいがある。

【結果】上位層、中位層、下位層に分散された。中位層が他の層よりも比較的厚かった。

【分析】明示性が強い情報((a))と、受験者自身のみの判断や考察の比重が大きい情報((d))という認知負荷の異なる2つの要素を盛り込んだ工夫が結果に反映されたと推察できる。

法の平等な保護という観点からアファーマティブ・アクションが制定された論理は理解できているが、逆差別という視点から捉え、論理的に問題点を指摘し、的確に表現できているかどうかという点で個人差がついたと考えられる。

■ 問3

【設問】「模擬講義資料」のスライドNo.41の「るつぽ」論とはどのような考え方ですか。また、「るつぽ」論の問題点は何ですか。模擬講義の内容を踏まえて、「るつぽ」論の考え方とその問題点について130～150字で説明しなさい。

【ねらい】「るつぽ」論とはどのような考え方であるのかは模擬講義で説明しているが、その問題点に関しては明示していないので、模擬講義全体の内容から類推する思考力を測るのがねらいである。

【結果】上位層、中位層、下位層に分散された。上位層の内、中、下の層がやや厚かった。

【分析】問2と同様、明示性が強い情報((a))と、受験者自身のみの判断や考察の比重が大きい情報((d))という認知負荷の異なる2つの要素を盛り込んだ工夫が結果に反映されたと推察できる。

先住民や黒人、アジア系、ヒスパニック系など白人と文化的背景の異なる人たちの歴史や文化に関する模擬講義全体の理解力と的確なことばでまとめる表現力において個人差が現れたと考えられる。

■ 問4（全体）

【設問】アキコとタダシは、アメリカ社会に関する授業（本日の模擬講義と同じ内容）に出席した大学生です。授業の後で、次の「資料2」～「資料4」および「模擬講義資料」のスライドNo.3について会話をしています。本日の模擬講義の内容を踏まえて、下の会話文

の空所（ア）～（エ）に適切な表現を入れ、会話を完成しなさい。ただし、それぞれの空所の後に示された[]内の字数で答えること。

【ねらい】設問とその解答のヒントを二人の大学生の会話の中に織り込み、模擬講義の内容理解に基づいて、講義で提示されたり、新しく提示された資料に関して自身で考察する思考力、判断力、表現力を測ることをねらいとした。

■ 問 4・ア

【設問・ねらい】2016 年のアメリカ合衆国大統領選挙において、得票数で対立候補を下回ったトランプ候補が勝利した理由を考察する問題である。

アメリカ合衆国の大統領選挙制度の特徴から、問われている理由を論理的に考察する思考力、表現力を測ることをねらいとした。

【結果】上位層が非常に薄く、中位層が少数で分散し、下位層が非常に厚かった。

【分析】受験者自身のみの判断や考察の比重が大きい情報（(d)）を提示したため、個人の思考力や表現力の差が大きく反映されたと推察できる。

一部の州を除いて、州全体の得票数が最も多い候補者がすべての選挙人を獲得する「勝者総取り方式」については模擬講義で説明しているが、提示した資料は新しい情報であり、模擬講義の理解を基に、設問が求める理由を推察し、論理的に説明する表現力が求められたため個人差がみられたと考えられる。

■ 問 4・イ

【設問・ねらい】ニューヨークの自由の女神像の台座に彫られている詩人エマ・ラザラスの詩はどのようなメッセージを伝えているのかを問う問題である。

エマ・ラザラスの詩は新情報であるが、模擬講義の理解力と講義の説明に関連させて詩のメッセージを理解する読解力を測るねらいがある。

【結果】上位層、中位層が少数で分散し、下位層が非常に厚かった。

【分析】問われる内容は新情報であるが、模擬講義の内容や会話文をヒントとして考察できる認知負荷（(c)）に設定したねらいがあったが、予測通りの結果には至らなかった。

詩の中にある文言（たとえば、「自由に生きたいと請い願う人々の群れ」「貴国では屑ともみなされる、惨めな人々」「これらの人々を、私のもとに送りなさい」など）と模擬講義の内容を関連させれば、詩のメッセージは浮かんでくるはずであるが、関連させた説明が不十分な解答が多くみられた。抽象的な表現と具体的な

事実とを結びつける発想力において個人差が現れたと考えられる。

■ 問 4・ウ

【設問・ねらい】移民の流入増加と 2 言語教育政策の問題点を問う設問である。前者については模擬講義で説明しているが、後者については講義終了直前に少し触れた程度であり、会話文の中で解答のヒントを与えている。模擬講義の理解を会話文中のヒントと関連させて、2 言語教育政策の問題点を 2 つ考え出す思考力を測ることをねらいとしている。

【結果】上位層、中位層、下位層の 3 つの山ができ、その中で中位層が最も多かった。

【分析】受験者自身のみの判断や考察の比重が比較的小さい情報（(c)）と、受験者自身のみの判断や考察の比重が大きい情報（(d)）の 2 種類の認知負荷を織り交ぜた出題形式が結果に反映されたと推察される。

会話文から問題点を 2 つに絞るように誘導し、その内 1 つの解答のヒントは比較的小さい情報に考察できるのに対し、残りの 1 つの解答のヒントは受験者自らが判断し、考察する深い思考が求められるため、解答の正確さで得点の上位層と中位層に、さらに、全く思考できていない下位層に分かれたと考えられる。

■ 問 4・エ

【設問・ねらい】日本人のアメリカに対するイメージに関するアンケート調査を題材に、資料としての「表」からどのような内容が読み取れるのかという理解度を測ることをねらいとしている。模擬講義では、「表」の紹介のみを行い、内容の解釈は省いている。

【結果】上位層がほとんどなく、中位層が薄く、下位層が非常に厚い分布となった。

【分析】認知負荷の種類は、受験者自身のみの判断や考察の比重が比較的小さい情報（(c)）であったが、考察力が不十分な受験者が想定以上に多かったと推察される。

会話文の中で、「文化的側面からみると」「アメリカ社会を捉えるときには、合衆国成立以前の北アメリカ大陸における文化の継承も考慮する必要がある」というヒントを与えている。模擬講義全体の内容に対する理解を基に、文化的な観点から模擬講義内で提示した「表」における「大多数の回答者の一面的な理解」を説明し、その理解を批判的に解説する判断力・思考力の有無が得点の個人差に現れたと考えられる。

■ 全体

【ねらい】提示された情報を受験者が処理する際に要

する認知負荷(表2の(a)~(d))の質的な違いを意識して出題し、得点分布において個人差が識別できることをねらいとした。

【結果】上位層に比べ、中位層および下位層がやや厚い得点分布となったが、標準偏差が比較的大きく(2018年度13.0¹⁾、2019年度12.4)、分散された分布が得られた(吉田, 2019, 2020)。

【分析】模擬講義レポート全般については、表2の(a)~(d)の認知負荷の質的な違いを意識した出題を行ったことにより、出題者のねらいの一つであった学力の個人差の識別が可能な結果が得られたと考えられる。

しかし、必ずしも出題者の想定通りとは言い難い面があった。たとえば、問1は、認知負荷(b)の設問だが、ノート・テイキングが十分な受験者が想定より少なく、上位層が薄かった。問4ーイは、認知負荷(c)の設問だが、模擬講義の内容と提示された情報を関連させる発想力が想定より低かった。また、問4ーエも認知負荷(c)の設問だが、問4ーイよりも上位層、中位層が少なかった。①アンケート調査の回答者が見落とししている視点、②アメリカ社会の特徴という2つの事項を記述する必要性が会話文中にヒントとして織り込まれているものの、それを読み取る力が想定以上に不足していたと考えられる。

4 考察と今後の課題

模擬講義レポート全体の得点分布から、「思考力・判断力・表現力を測り、得点分布の標準偏差をできるだけ大きくし、学力の個人差を容易に識別できる」という出題のねらいは概ね達成されたと考えられる。

出題のねらいをできる限り想定通りに導く工夫は、「3.3 出題のねらい・工夫と結果の分析」の「全体：【ねらい】」の項で示した情報処理の4種類の認知負荷であった。2018年度、2019年度実施の「志」において、その認知負荷を意識し、出題にあたった。質的に異なった認知負荷を設問に反映させた結果、得点の上位層、中位層、下位層を「ある程度」ねらいに沿って形成できたと推察される。2018年度、2019年度の2回の実施を通して、4種類の認知負荷の活用は、受験者の学力の個人差を識別する点において、ある程度有効であることが示唆された(吉田, 2019, 2020)。

2019年度では情報処理の認知負荷をより一層意識したが、標準偏差において大きな差異はなかった。「全体：【分析】」で記述したように、必ずしも想定通りでなかった設問がみられた。ノート・テイキングのように大学の授業においては日常的に必ず求められる学習習慣や、講義の内容と別の情報とを関連させて考察する統合力は、「志」の受験時の受験者の中ではまだ十分に

に育成されていないのかもしれない。

2回の実施結果を踏まえ、想定により近い結果を導き出せるように検討を重ね、さらに工夫を加えることが今後の課題として求められる。

注

- 1) 2018年度実施の模擬講義レポート(全体)の標準偏差に関して、吉田(2019, 2020)に不備があり、26.1(100点満点換算値では13.0)が適切であった。本稿では100点満点換算値を示した。

参考文献

- 夢ナビ編集部(2020)。「夢ナビライブの講義を動画でみてみよう!」。
<https://yumenavi.info/WNF011/WNF011.aspx> (2020年11月30日)。
 九州大学(n.d.)。「21世紀プログラム 入学者選抜の基本方針」
<http://www.21cp.kyushu-u.ac.jp/about/housin.html> (2020年11月30日)。
 北九州市立大学(2019)。「2020(令和2)年度 AO入試(文系)試験問題・解答・解答例・出題の意図」。
<https://www.kitakyu-u.ac.jp/uploads/aef9fde479afb7e8b0da34cbc69990e.pdf> (2020年11月30日)。
 山口大学(2019)。「令和2年度AO入試学生募集要項」。
http://nyushi.arc.yamaguchi-u.ac.jp/yoko/dat/r2_ao_boshu_yoko.pdf (2020年11月30日)。
 京都工芸繊維大学(2019)。「令和2年度ダビンチ(AO)入試スクーリング内容の公表について」。
https://www.kit.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2013/08/R2_ao_kougai.pdf (2020年11月30日)。
 弘前大学(2019)。「令和2(2020)年度入学者選抜要項(総合型選抜)」。
https://nyushi.hirosaki-u.ac.jp/wp-content/uploads/2019/09/R2_bsyk_abro.pdf (2020年11月30日)。
 弘前大学(2020)。「令和3(2021)年度入学者選抜要項(総合型選抜)」。
https://nyushi.hirosaki-u.ac.jp/wp-content/uploads/2020/09/r3_bsyk_sogo_puls.pdf (2020年11月30日)。
 神戸大学(2020a)。「「志」特別選抜入学試験状況」。
<http://www.edu.kobe-u.ac.jp/admc-info/results.html> (2020年11月30日)。
 神戸大学(2020b)。「2020年度「志」特別入試第1次選抜入試問題」。
<http://www.edu.kobe-u.ac.jp/admc-info/exam.html> (2020年11月30日)。
 Schnotz, W. and Kürschner, C. (2007). "Reconsideration of Cognitive Load Theory," *Educational Psychology Review* 19(4), 469–508.
https://www.researchgate.net/publication/226456963_A_Reconsideration_of_Cognitive_Load_Theory (2020年11月30日)。
 吉田健三(2019)。「令和元年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会研究発表予稿集Ⅱ(招待研究会用)」, 19–24。
 吉田健三(2020)。「令和2年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会研究発表予稿集(クロウズセッション用)」, 83–88。

センター試験の英語における英語民間試験導入の効果と課題

——広島大学におけるみなし満点方式を申請した志願者分析より——

竹内 正興, 永田 純一 (広島大学)

本研究は、大学入試センター試験（以下、共通試験）における英語民間試験導入の効果と課題について、広島大学のみなし満点方式に申請した志願者のケースから検討することを目的とする。分析の結果、みなし満点方式は、広島県内からの申請割合が高い傾向が見られた。また、申請した志願者の、実際の共通試験・英語の平均得点率は約 85% だったことがわかった。一方、申請した志願者の中には、共通試験・英語の得点率が 70% 未満の者が複数存在し、それらの者は、個別試験・英語の得点率も低い傾向が見られた。共通試験・英語の得点率が低い者の英語力については、今後、入学後の英語の成績との関連を検証する必要があるだろう。

キーワード：大学入試センター試験（共通試験）、みなし満点方式、英語民間試験

1 問題の所在

本研究は、大学入試センター試験（以下、共通試験）における英語民間試験導入の効果と課題について、広島大学のみなし満点方式に申請した志願者のケースから検討することを目的とする。

大学入試における英語民間試験の活用促進については、英語指導方法等改善の推進に関する懇談会（2001 年 1 月 17 日）、教育再生実行会議第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」

（2013 年 5 月 28 日）、中教審答申「新しい時代にあふさしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」

（2014 年 12 月 22 日）、文部科学省「高大接続改革の進捗状況について」（2016 年 8 月 31 日）などに見られるように、これまで 20 年近くに渡って提言が繰り返されてきた。その後、受験生の経済的状況や地域格差をはじめとする多くの課題を引き続き検討する必要があることから、令和 2 年度大学入試における英語民間試験活用のための「大学入試英語成績提供システム」の導入が見送られたものの（文部科学省 2019a）、文部科学省（2019b）は大学入試英語ポータルサイトを開設し、英語資格・検定試験の活用を促進している。

このような状況の中、世界トップ 100 の研究型大学をミッションとする広島大学は、グローバル人材の発掘・育成のための一つ的手段として、2016 年度入試より AO 入試で、2019 年度入試からは一般入試にも対象を拡大して英語民間試験を活用している（杉原ほか 2019）。活用方法は、「共通試験の外国語（英語）の得点を満点とみなす方法」、「出願要件と

する方法」、「加点する方法」、「合否判定の際に評価する方法」の 4 タイプある（表 1）。

表 1 広島大学 英語民間試験の活用状況（学部別）

利用方法 選抜方式 ／ 学部	共通テスト みなし満点	出願資格	加点	合否判定
	一般 総合型 学校推薦型	総合型	総合型 学校推薦型	総合型
総合科学部	○	△		○
文学部	○			○
教育学部	○		△	
法学部	○			△
経済学部	○			
理学部	○			△
医学部	○	△		
歯学部	○		○	
薬学部	○		○	
工学部	○		○	
生物生産学部	○		△	
情報科学部	○		○	

出典：令和 3（2021）年度広島大学入学者選抜に関する要項。
学部の中的全募集単位で活用されている場合は「○」、一部の募集単位で活用されている場合「△」としている。総合型は、国際バカロレア型、帰国生型、社会人型を除く。

このうち、「共通試験の外国語（英語）の得点を満点とみなす方法」は、英語が得意な受験生のための希望者優遇制度として、一般選抜、総合型選抜、学校推薦型選抜の共通試験を課す全学部の全募集単位で活用されている。出願時に、CEFR 相当レベル B2 以上¹⁾を証明する書類等の提出によって²⁾、共通試験・外国語（英語）の得点に関わらず、満点を保証する制

度設計となっている。このみなし満点方式の特徴として、「加点する方法」、「可否判定の際に評価する方法」と同様に、出願要件とはしていない点があげられる。あくまで、英語が得意な受験生のための希望者優遇制度であり、出願要件と比較した場合、受験生の経済的状況や地域格差に一定の配慮を行っているといえる。

また、このみなし満点方式のメリットとしては、受験生側に立った場合、「受験機会の複数回化（一発勝負ではなく高校3年間の努力が評価される）」、「英語に対する学習意欲の持続性」、「試験の結果に対する納得度の高まり」などがこれまで指摘されている（竹内 2018）。

本研究では、全学部全募集単位で導入している共通試験・外国語（英語）のみなし満点方式について、申請した志願者の出身高校所在地都道府県別の割合から見た場合、志願者にとって出願のインセンティブとして機能しているのか、また、申請した志願者は、実際に共通試験・英語で満点に近い得点（本研究では得点率 90%以上を満点に近い得点と定義する）を取れているのかの二点を問いとして設定し、英語力が高い人材を獲得する手段となっているのかについて、広島大学のみなし満点方式に実際に申請した志願者の入試結果から検討する。

2 分析の概要

2.1 対象・時期

本研究では第1章で設定した問いを解明するため、2020 年度入試における広島大学の共通試験・英語のみなし満点方式に申請した志願者（ $n=448$ ）を分析の対象とした。なお、志願者は延べ数としている。申請した志願者は志願者全体の 6.4%であり、2019 年度入試よりも 50 人、割合で見ると 1.5%増加している（表 2）。また、入試日程別に見た場合、申請した志願者数は一般前期日程が 244 人と最も多いが、割合としては一般後期日程が 8.0%と他の入試日程よりもやや高い結果となった（表 3）。学部別では、A 学部が申請した志願者全体の約 1/4 を占め最も多かった。A 学部は、理系の学部である。また、B 学部と C 学部を合わせた 3 学部で申請した志願者全体の過半数を占める一方で、全ての学部で 10 人以上の申請した志願者がいた。B 学部は文理融合型、C 学部は文系の学部である（表 4）。

表 2 みなし満点方式に申請した志願者（全体）

	申請者数	志願者に占める割合
2019年度	398	4.9%
2020年度	448	6.4%
差	50	1.5%

出典：広島大学令和2年度入学者選抜結果情報。広島大学高大接続・入学センター分析資料。志願者に占める割合は、共通試験を課す募集単位の志願者の合計から算出している。

表 3 みなし満点方式に申請した志願者（入試日程別）

	申請者数	志願者に占める割合
一般前期日程	244	5.6%
一般後期日程	179	8.0%
A O・推薦	25	6.3%
合計	448	6.4%

出典：広島大学令和2年度入学者選抜結果情報。広島大学高大接続・入学センター分析資料。

表 4 みなし満点方式に申請した志願者（学部別）

	申請者数	申請者に占める割合
A 学部（理系）	112	25.0%
B 学部（文理融合）	64	14.3%
C 学部（文系）	57	12.7%
D 学部（理系）	39	8.7%
E 学部（文理融合）	36	8.0%
F 学部（理系）	35	7.8%
G 学部（文系）	22	4.9%
H 学部（理系）	18	4.0%
I 学部（理系）	17	3.8%
J 学部（文系）	17	3.8%
K 学部（理系）	16	3.6%
L 学部（理系）	15	3.3%
合計	448	100%

出典：広島大学令和2年度入学者選抜結果情報。広島大学高大接続・入学センター分析資料。学部は申請者数の降順に記載。

2.2 方法

はじめに、申請した志願者（ $n=448$ ）の出身高校所在地都道府県別の状況を確認する。

次に、申請した志願者（ $n=448$ ）の共通試験・英語の得点状況について、全体、および合格者と不合格者別に検討する。

最後に、申請した志願者（ $n=448$ ）の共通試験・英語の得点と個別試験・英語の得点との間に相関関係が見られるのかどうかについて確認する。

3 結果

3.1 都道府県別の申請状況

申請した志願者（ $n=448$ ）の出身高校所在地都道府県別の状況について、志願者全体と比較したのが表 5 である。広島県内から申請した志願者が最も多かった点は志願者全体と同様だが、割合を見ると、志願者全体に占める広島県内の割合は 27%、みなし満点方式に申請した志願者の割合は 35%と、約 8 ポイントみなし満点方式に申請した志願者の割合が高くなっている。また、兵庫県と鹿児島県から申請した志願者が志願者全体と比べて 2～3 ポイント程度高くなっている。一方、志願者全体では 7%を占める福岡県や 5%を占める大阪府から申請した志願者は 3 ポイント程度低い結果となった。

3.2 共通試験・英語の得点状況

申請した志願者（ $n=448$ ）の共通試験・英語の得点状況を一覧にしたのが表 6、得点分布で示したのが図 1 である。200 点満点に換算した場合の平均点は 169.8 点であり、得点率でみると約 85%という結果となった。また、最高点と最低点を見ると、最高点はほぼ満点の 198 点であったのに対し、最低点は 93 点と得点率が 50%に達しておらず、最高点と最低点の得点差が 100 点以上あった。

次に、申請した志願者（ $n=448$ ）を広島大学の入学者選抜による合格者と不合格者に分け、それぞれの得点状況と得点分布を一覧にしたのが表 7 と図 2 である。平均点は、合格者 172.1 点、不合格者 168.4 点となり、大きな差は見られなかった。一方、標準偏差を見ると、合格者 12.7 に対し不合格者が 17.9 と、5 ポイント以上不合格者の方が大きかった。得点率 70%未満の人数が、合格者においてはほとんどいなかったのに対し、不合格者では複数いたため、不合格者の標準偏差が合格者よりも大きくなっている。

表 5 みなし満点方式に申請した志願者
(出身高校所在地都道府県別)

志願者全体 (共通テストを課す募集単位)			みなし満点方式に 申請した志願者		
都道府県	志願者数	割合	都道府県	申請者数	割合
広島	1887	27%	広島	155	35%
福岡	477	7%	兵庫	39	9%
兵庫	467	7%	鹿児島	26	6%
大阪	368	5%	福岡	17	4%
愛知	256	4%	山口	15	3%
山口	246	4%	東京	14	3%
岡山	232	3%	宮崎	14	3%
香川	218	3%	岡山	13	3%
愛媛	207	3%	大阪	11	2%
鹿児島	198	3%	愛媛	10	2%
京都	164	2%	大分	10	2%
東京	153	2%	京都	9	2%
大分	148	2%	徳島	9	2%
長崎	147	2%	島根	9	2%
静岡	130	2%	沖縄	9	2%
熊本	125	2%	静岡	7	2%
宮崎	110	2%	鳥取	7	2%
その他	1482	21%	その他	74	17%
合計	7015	100%	合計	448	100%

出典：広島大学令和 2 年度入学者選抜結果情報。広島大学高大接続・入学センター分析資料。

表 6 みなし満点方式に申請した志願者
共通試験・英語の得点状況（200 点満点換算）

人数	平均点	最高点	最低点	標準偏差
448	169.8	198	93	16.2

出典：広島大学高大接続・入学センター分析資料。

表 7 みなし満点方式に申請した志願者
共通試験・英語の得点状況・合格別（200 点満点換算）

	人数	平均点	最高点	最低点	標準偏差
合格者	169	172.1	196	125	12.7
不合格者	279	168.4	198	93	17.9

出典：広島大学高大接続・入学センター分析資料。

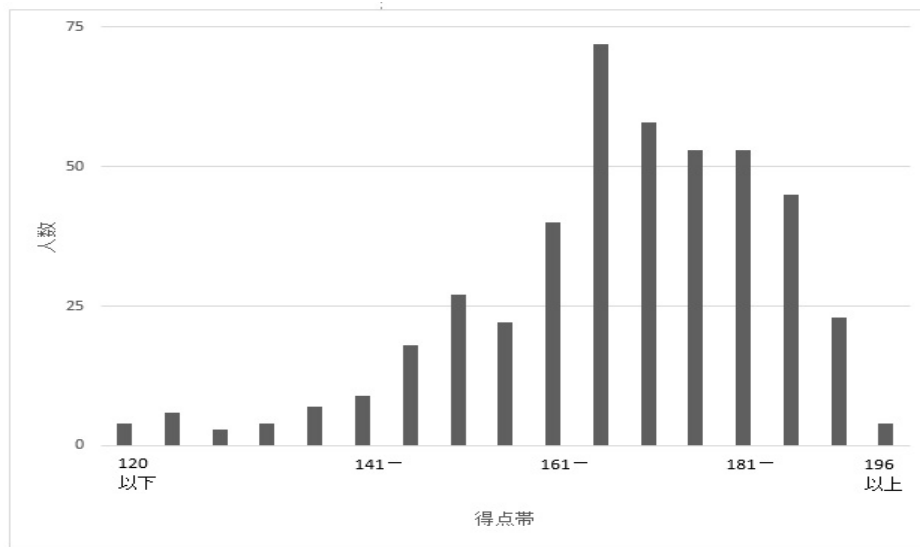


図1 みなし満点方式に申請した志願者（n＝448） 共通試験・英語の得点分布

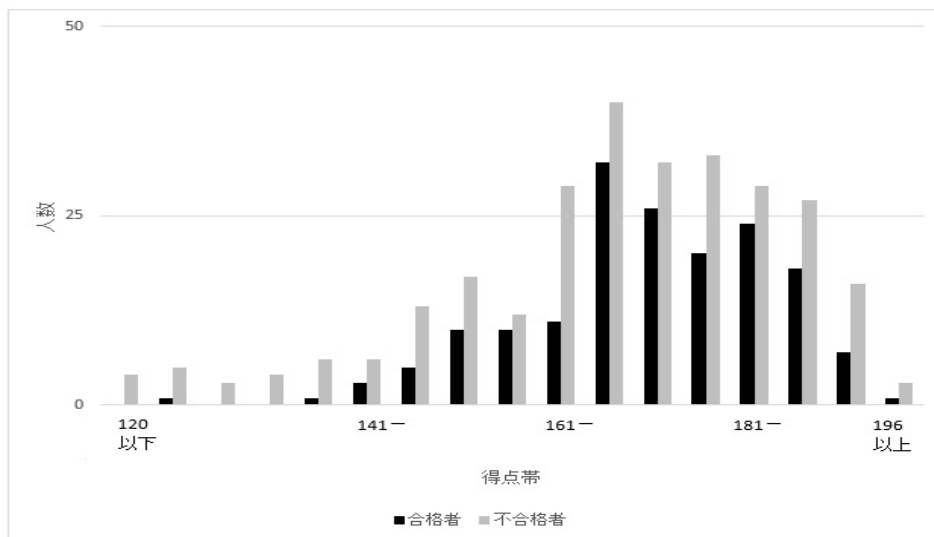


図2 みなし満点方式に申請した志願者（n＝448） 共通試験・英語の得点分布（広島大学入学者選抜による合否別）

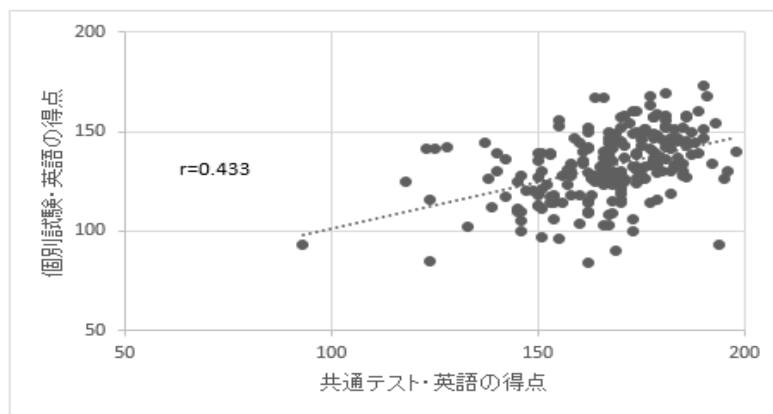


図3 みなし満点方式に申請した志願者（n＝219） 共通試験・英語の得点と個別試験・英語の得点との関係

3.3 個別試験・英語の得点状況

次に、申請した志願者（ $n=448$ ）の個別試験・英語（ $n=219$ ）の得点状況を一覧にしたのが表 8、合格者と不合格者に分けて一覧にしたのが表 9 である。200 点満点に換算した場合の申請した志願者全体の平均得点は 132.6 点、標準偏差は 16.9 であった。一方、合格者と不合格者に分けた場合、平均点は合格者が約 15 点高く、標準偏差もやや小さい結果となった。

表 8 みなし満点方式に申請した志願者
個別試験・英語の得点状況（200 点満点換算）

人数	平均点	最高点	最低点	標準偏差
219	132.6	173	84	16.9

出典：広島大学高大接続・入学センター分析資料。

表 9 みなし満点方式に申請した志願者
個別試験・英語の得点状況・合格別（200 点満点換算）

	人数	平均点	最高点	最低点	標準偏差
合格者	119	139.4	173	103	14.7
不合格者	100	124.5	168	84	16.0

出典：広島大学高大接続・入学センター分析資料。

3.4 共通試験・英語と個別試験・英語との関係

最後に、申請した志願者（ $n=448$ ）の共通試験・英語の得点と一般前期日程における個別試験・英語（ $n=219$ ）の得点との間に関係性が見られるのかどうか確認した。図 3 は共通試験・英語の得点と個別試験・英語の得点の関係を示している。相関係数は 0.433 [0.319, 0.535] と中程度の相関関係が見られた。少数ではあるが、共通試験・英語の得点率と個別試験・英語の得点率がともに 50% に満たない者が存在した。

4 考察とまとめ

設定した二つの問いの検証を踏まえ、英語民間試験における共通試験・みなし満点方式導入の効果と課題について検討したい。

まず、申請した志願者（ $n=448$ ）の出身高校所在地都道府県別の割合を志願者全体の出身高校所在地都道府県別の割合と比較した場合、最も志願者が多い広島県から申請した志願者が 35% と志願者全体の割合よりも 8% 程度上回っていることから、2020 年度入試の場合、少なくとも広島県内からの志願者については、みなし満点方式が出願行動を促進する働きをもたらしたことが考えられる。また、本学と同様のみなし

満点方式、もしくは、みなし満点方式に準じた活用をする国立大学が所在する都道府県からの志願者は、みなし満点方式に対する認知度の高まりから、みなし満点方式を採用する大学を、併願や志望変更先など、出願の候補校に組み込むインセンティブが働いていたことが考えられる。2020 年度入試については、鹿児島県から申請した志願者の割合が 6% と志願者全体の割合と比較して 3% 高いことがあげられる。

一方、地方と比較して複数の英語民間試験の受験機会を多く確保しやすい東京や大阪などの大都市を有する都道府県から申請した志願者の割合については、志願者全体と比較して高くなってはいるとはいえない結果となった。現時点では、本制度が、大都市圏の受験生にとってのインセンティブとはなっていないことが考えられる。

次に、もう一つの問いである申請した志願者の共通試験・英語の得点状況について検証する。申請した志願者の平均点は、169.8 点と、満点に近い得点率と本稿で定義した 90% には届かなかったものの、約 85% の得点率となった。また、90% 以上の得点を取った者も 133 人 (30.0%) いた。したがって、平均点から見た場合、みなし満点制度に申請した志願者の多くは、英語を得意とする受験生とみなすことができるだろう。しかし、得点分布を見た場合、問題点も散見される。それは、ほとんどが不合格者ではあるものの、共通試験・英語の得点率が 70% を下回る者が 17 人 (3.8%) と、少数ではあるが存在していることである。竹内(2018)が「英語民間試験の基準をクリアした者は、その後、英語以外の教科・科目を集中的に学習することが予想されるため、英語については直前の試験対策をしないことが考えられる」と述べているように、みなし満点制度の場合、満点となる基準をクリアした時点以降、共通試験・英語の試験準備をしなくなるのはごく自然のことであるといえる。もちろん、大学で学ぶための英語力が備わっていれば問題はないと考える立場もあるだろう。しかし、共通試験・英語の得点率が例えば 70% を下回った場合、個別試験の英語の得点率も 60% を下回っている者が複数いることは事実である。また、共通試験の直前期に英語の学習を行わないことは、高校の英語教育に対してマイナスの効果を生み出す可能性が考えられ、今年度と同様の傾向が続くのかどうかを次年度以降の入試で注視していく必要がある。

最後に、申請した志願者の共通試験・英語の得点差が大きかった可能性として、申請された試験団体別の得点状況から検討したい。表 10 が示す通り申請した

志願者の 95%にあたる 426 人はA社の検定（テスト）結果を申請しているため、他の試験団体との対等な比較はできない。しかし、B社、C社の検定（テスト）は人数が少ないものの、共通試験・英語の最低点がA社の検定（テスト）と比べて高く、標準偏差が小さい傾向が見られる。この点については、サンプルサイズの問題から、次年度以降の結果の検証の積み重ねが必要となるが、特に、C社の検定（テスト）は一般的に大学入学後の留学のための試験としても活用されており、今後、仮に受験料や受験できる地域の問題が改善され利用者が増加すれば、大学入学者選抜と入学後の双方のデータを活用できる可能性が考えられるだろう。

表 10 共通試験・みなし満点方式に申請した志願者試験団体別 共通試験・英語の得点状況（200 点満点換算）

	申請者数	申請者に占める割合	平均	最高点	最低点	標準偏差
A 社	426	95%	169.5	198	93	16.4
B 社	11	2%	167.4	195	145	13.2
C 社	5	1%	189.0	195	182	6.4
その他	6	1%				
合計	448	100%	169.8	198	93	16.3

出典：広島大学高大接続・入学センター分析資料。

英語民間試験の活用は、現時点で、広島県外よりも広島県内の志願者に対して、出願のインセンティブとなっている傾向が窺える。また、共通試験・英語の平均得点率から見て、高い英語力を有する人材を獲得する手段として効果をもたらしていると考えられる。一方で、大学は、制度設計に際しては、高校の学習指導要領に基づく英語教育への影響や受験生の経済状況、地域格差についても配慮しなければならない。また、一大学だけでなく、複数の大学の実施事例から多角的に分析することで、効果と課題を具体化し、今後の活用の方向性について検討していく必要があるだろう。

注

- 1) 例えば、英検の場合、準1級合格以上。ただし、試験会場が、学校や自宅等に限定され公開会場を設置していない等の英語民間試験団体の検定（テスト）は対象外としている。
- 2) 2021 年度入試の場合、2018 年4月以降に実施され、出願期間最終日までに成績証明書等を提出することができる検定（テスト）を有効としている。詳細は、広島大学令和3（2021）年度入学者選抜に関する要項に記載。

参考文献

- 中央教育審議会（2014）.『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）』2014年12月22日 7, 14－16.
- 教育再生実行会議（2013）.『これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）』, 平成25年5月28日<www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaicei/pdf/dai3_1.pdf>（2020年7月30日）
- 文部科学省（2001）.『英語指導方法等改善の推進に関する懇談会（報告）』, 平成13年1月17日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/010110.htm>（2020年7月31日）
- 文部科学省（2016）.『高大接続改革の進捗状況について』, 平成28年8月31日<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/08/1376777.htm>（2020年7月30日）
- 文部科学省（2019a）.『大臣メッセージ（英語民間試験について）』令和元年11月1日, <https://www.mext.go.jp/a_menu/other/1422381.htm>（2020年7月30日）
- 文部科学省（2019b）.『大学入試英語ポータルサイト』令和元年10月9日, <https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1420229.htm>（2020年7月30日）
- 杉原敏彦・永田純一・高地秀明（2019）.「国立大学の入学者選抜における英語外部検定試験の活用について」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 234－238.
- 竹内正興（2018）.「共通テストへの英語民間試験導入が受験生に与えた影響－B大学の事例からの検討－」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 187－192.

大学入試における少人数を対象としたオンライン筆記試験の可能性

—大学の授業における期末考査をモデルケースとして—

倉元 直樹, 林 如玉 (東北大学)

2020 (令和2) 年に入り, 新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) が世界中で猛威を振っている。日本では欧米ほどの被害は出ていないが, 教育分野への影響は大きい。大学入学者選抜に関しては, 2020 (令和2) 年度入試の影響は局所的であったが, 2021 (令和3) 年度以降への影響が懸念されている。本研究は, 大学の期末考査を利用して大学入学者選抜場面を想定したオンライン筆記試験の実施可能性を検討したものである。試験監督のみをオンラインに置き換えるという発想で, 少人数を対象とした実施が不可能ではないことを示したが, 不正行為防止, 受験環境, 通信環境の確保等の面でさらに検討すべき課題が残された。

キーワード: COVID-19, 大学入試, オンライン, 筆記試験, 少人数

1 問題

1.1 新型コロナウイルス感染症と大学入試

2020 (令和2) 年に入って突然猛威を振り始めた新型コロナウイルス感染症 (以下, 「COVID-19」と表記する) は, 社会の様々な局面で甚大な被害を及ぼしている。大学を含む学校教育も大きな影響を受けた分野である。欧米と比較すると COVID-19 による被害が抑えられてきたわが国でも, 3月2日から始まった全国一斉の休校措置を皮切りに, 4月の新年度開始後もその影響は各所に及んでいる。2020 (令和2) 年度において, 初中等教育に関わる諸学校は休校措置のための通常の年度より短い授業日数, 代替となるオンライン授業や分散登校, 夏休みなどの長期間休暇の短縮など, 非常事態と言うべき異例の学校運営を強いられてきた。

大学でも COVID-19 の影響は甚大である。日本国内の大学はほぼ例外なくキャンパス封鎖やオンライン授業への移行を余儀なくされた。国公立大学と高等専門学校を対象とした文部科学省の調査によれば, 5月12日の時点で新年度の授業開始を延期したのは930校 (86.9%) に達し, ほぼ全て (99.6%) が遠隔授業を実施または検討していた。7月1日時点でも, 面接授業のみは173校 (16.2%) に過ぎず, 全面的に面接授業を開始する予定時期も検討中が535校 (59.7%) と約6割を占める状況で, 影響が通年に及ぶことは確実となっている (文部科学省, 2020a, 2020b)。教職員の勤務形態も一時期は在宅勤務が主体となった。

COVID-19 の最初の拡大期は日本では3月下旬から始まった。2020 (令和2) 年度入試がほぼ終了した時期であり, 大学入試については全国的な影響は生じなかった¹⁾。しかし, COVID-19 の影響が長期化する

中, 今後の大学入学者選抜への影響が懸念されている。2021 (令和3) 年度入試については, 全国高等学校総合体育大会や全国高等学校総合文化祭の中止を受け, 5月に総合型選抜, 学校推薦型選抜に関して配慮を求める通知が発出された (文部科学省高等教育局長, 2020a)。さらに, 例年5月下旬頃の日付で通知されるのが通例の大学入学者選抜実施要項の公表も6月19日まで遅れた (文部科学省高等教育局長, 2020b)。各大学はそこから準備を加速し, 7月末の公表期限に向けて入学者選抜要項の詰めの作業を行うこととなった。

本来, 2021 (令和3) 年度入試は高大接続改革初年度となるはずであったが, 2019 (令和元) 年末になって英語民間試験の延期, 大学入学共通テストへの記述式問題導入の見直し等, 大きな変更があった。大学進学希望者の受験準備に対する影響に加え, 大学側も在宅勤務で活動が制約される中, 例年通りの入試の準備に加え, 高大接続改革の方針転換と COVID-19 拡大防止への対応を同時に迫られている。

1.2 大学入試のオンライン化検討の必要性

自由な移動が制限された中での入試の実施は大きな課題である。広域の移動に関して, 緊急事態宣言²⁾ 下では県境を超えた移動が原則禁止となった。

国境を越えた移動は, 本稿執筆時点 (2020 [令和2] 年8月) でも原則的に厳しい制限下にある。本来, 「事前に公表された入試方法は, 大学が受験生に向けた契約書と言える」ものであり, 大学のアドミッション・ポリシーを受験生に伝えるためのメッセージである。したがって, コロナ禍の移動制限の下であっても「受験会場への移動は『要』であり『急』である」と社会

に認めてもらいたい（以上、倉元，2020）。

その一方で、本稿執筆時点の COVID-19 の蔓延状況を前提として考えた場合、全ての状況で一律に同じ方法が可能なのではない。例えば、渡航制限が課せられた海外に在住している受験生に対し、来日して試験場に来場させた上で他の受験生と同じ条件で一斉試験を課すことを要求するのはどう見ても無理がある。実質的に不可能だったり、受験生を大きな危険にさらしたり、著しく高コストな条件を課すのは、当該の受験生に対して酷であると同時に制度として著しく公正性を欠くことになる。したがって、次善の策として準備すべきことは、手続き的公平性を保ったまま一斉試験とほぼ同等の方法で入試を実施する工夫である。

その一つのアイデアが本稿で検討する入試のオンライン化ということになる。ただし、オンライン形式の入試方法を最初から設計、構築するためには、それを目的とする研究の積み上げと膨大な実証研究が必要となる。本稿はあくまでもコロナ禍の下での緊急対応として、通常は対面形式³⁾で行われる試験の代替実施をオンラインで行うことについて検討したものである。

1.3 オンライン筆記試験の条件

通常、対面形式で行われる大学入試の選抜方法には、筆記試験、面接試験、実技試験が考えられる。面接試験や実技試験においては同時に評価される受験生が1名、あるいは、複数名でも比較的少人数であることが特徴として挙げられる。試験時間も長くとも数十分程度と比較的短い場合が多い。したがって、オンラインで実施した場合でも、対面形式と遜色ない条件を設定することはさほど難しいことではないかもしれない。

一方、筆記試験をオンラインで対面形式と同等の条件で行うにはいくつか障壁があると思われる。以下、テスト・スタンダード（日本テスト学会，2007）を参照しつつ、オンライン筆記試験の条件について述べる。

一つは「テスト用具の管理」に関わることである。テスト・スタンダードでは「テスト実施責任者は、質問冊子などのテスト用具を、関係者以外が扱ったり触れたりすることがないように厳重に管理する（p.71）」とされている。当然の常識だが、試験の内容が事前に外部に漏れたり、受験者に知られたりしてはならない。

受験者が不慣れな形式の試験という点に配慮すると「実施前の受検者への説明（pp.73-74）」も必要となる。さらに「手順どおりの実施と不測の事態への対処」は重要だ。特に、受験者が複数存在し、受験場所が個別に異なるような状況の場合には、「同一条件での実施」をどのように確保するかが課題となる。「不測の事態へ

の対処」、特に「不正行為や妨害行為への対処」も対面形式と比較すると著しく困難となるだろう（pp.74-78）。

以上の条件を満たし、公正な選抜方法として成立させるには、具体的な実施上の工夫が必要となる。

2 目的

本研究の目的は、少人数受験者を想定した場面における筆記試験のオンライン実施方法を探ることである。

具体的には、大学の授業における期末考查を対象に実施したオンライン期末考查の場面を利用する。オンラインで期末考查の受験を希望した一部の学生に対して、大学入学者選抜でも耐えうるような条件を想定した厳密な管理の下に試験を実施した。その結果から、実際にオンライン筆記試験を実施する場合の条件や困難、留意点について検討を行う。

3 方法

3.1 研究対象

本研究の対象は、2020（令和2）年度にA大学において第1著者が担当した講義の期末考查である。 Semester制の前期に開講されており、5月からオンラインで実施された。事前収録された授業をオンデマンド配信し、受講者は自由な時間に視聴することができる形式である。学部生と大学院生、聴講生を合わせて10数名の受講登録者があり、全員が期末考查を受験した。

期末考查は8月上旬に行われた。この時期、A大学の当該学部では COVID-19 の感染拡大防止措置を採ることを条件に一部で対面授業が許可されていた。そこで、対面形式による期末考查を基本としながら、対面受験が困難な受講者に対する代替措置として、オンライン期末考查を実施したものである。

本研究で分析対象とするデータは、希望者に対して行ったオンライン期末考查の記録である。

3.2 期末考查の実施形式

期末考查の実施時間は、例年、80分としている。一切の資料参照を禁止する紙筆形式の記述式テストであり、大学入学者選抜で一般的な個別学力検査に近い実施形式である。

本研究で分析の対象とするオンライン期末考查は、試験問題に関する情報のやり取りを防ぐために、通常、対面形式の期末考查と時間的に並行して行われた。ただし、同時に指示を出すのは難しいため、開始及び終了時刻にはタイムラグが生じる。試験問題と解答用紙は対面形式の期末考查と同じものを用いた。

2名の実施者は、対面形式の期末考查が実施される

教室に、開始時刻の 45 分前を目途に集合した。対面形式の試験に加えてオンライン期末考査を実施するためにノートパソコンが 2 台準備された。

オンライン期末考査は対面の期末考査が始まる 26 分前に開始し、26 分前に終了した。試験開始後は主に第 2 著者がオンライン期末考査、第 1 著者が対面形式の主監督を務めた。なお、当該の授業がオンデマンド式のオンライン授業で行われたため、受験者は準備セッションまで、いずれの監督者とも直接接する機会は無かった。

対面形式の受験者にもオンライン期末考査の受験者が同時並行で同じ試験を受験することを事前に周知していた。したがって、対面形式の受験者がオンライン受験者に向けた指示を混同することはなかった。

3.3 オンライン期末考査の実施手順

3.3.1 受験希望者の募集と応募

受講者全員に、当初のシラバスに記載した通りの期末考査を行うことを通知した。ただし、COVID-19 感染拡大防止の観点から「(1) 対面での受験ができない者」「(2) 対面での受験に躊躇を感じる者」を対象として、特別措置としての代替手段の位置づけでオンライン期末考査を実施することを通知した。その際に付した環境条件は以下の図 1 の通りである。

日時：期末考査（対面実施）とほぼ同時刻
場所：任意（ただし、室内に他人がいない[出入りもしない]静謐な場所）
テレビ会議システム：ZOOM（事前に通信テストを行う）
必要設備・装備、環境等：
 パソコン、パソコンを設置する台、ZOOM が利用可能な良好な通信環境（オンライン授業の受講ができる程度）、ウェブカメラ（パソコン内蔵可）、答案作成可能な環境（机、紙、鉛筆、その他の筆記用具）、試験問題と解答用紙の開封および答案の封入が可能な環境

図 1. オンライン期末考査の実施条件

図 1 の内容から分かる通り、本研究のオンライン期末考査は試験場が教室外に設定されており、ビデオ会議システム ZOOM を利用するものの、教室環境における対面形式の筆記試験と同等の環境設定による試験実施を狙ったものである。結果的に 2 名の受講者がオンライン期末考査の希望を申し出た。該当する理由は上述の (1)、(2) がそれぞれ 1 名ずつであった。

3.3.2 オンライン期末考査実施方法の概要

本研究で実施したオンライン期末考査の基本設計は、試験監督業務のみをオンラインで行う、というものである。すなわち、ウェブカメラを通して遠隔から試験監督を行うところが「オンライン」であることの意味を成す。逆に言えば、それ以外の部分をどのようにして対面形式に近づけるかに工夫が必要となる。

試験問題、解答用紙等と答案の授受は、宅配便を用いることとした。封入物は、図 2 の通りである。

試験問題は試験開始時に初めて受験者の目に触れるように、中封筒に入れることとした。今回実施した期末考査においては、通常、解答作成に必要とする解答用紙は 2～4 枚程度であるが、後述するように、万が一の事故が起こった際に行う再試験実施の可能性も視野に入れて、多めに封入した。なお、解答用紙の右下には個人と通番が識別できるように赤字で記号番号を付した。答案封入用の茶封筒には口糊加工が施されたものを利用した。また、返送用封筒は見た目が異なる青色、マチ付きのものを利用した。

1. 封入物一覧（本状）
2. オンライン期末考査の手続き
3. 試験問題入り封筒
4. 解答用紙（10 枚）
5. 答案封入用茶封筒
6. 返送用封筒（青色、マチ付き）
7. 送付状（着払）

図 2. 郵送物内容一覧

3.3.3 マニュアルの作成

あらかじめ「オンライン期末考査の手続き」と称する受験者用の実施マニュアルを作成した（図 2 参照）。以下、マニュアルに従って実施手順を概説する。

3.3.4 概要説明

最初にオンライン期末考査の概要説明が記載されている。対面実施の期末考査と同等の内容であること、適正に実施されたことを証明するために厳密に手順を定めること、当日はあらかじめ定められた手順に従うこと、手続きに違反する行為があった場合、不正行為と認定される場合があることが説明されている。

実施については以下の通りである。試験問題等は宅配便⁴⁾で送付されること、封筒の開封から答案等の封入までの様子について ZOOM を用いて送受信し、録画すること、答案等の返送は送付された封筒に同封さ

れている返送用封筒を利用することが記載されている。

試験問題等の受領における注意点としては、試験前日に配達指定で送付されること、追跡可能な送付状コードが知られること、該当の郵便物が到着したら速やかに電子メールで実施者に通知すること、試験実施前には絶対に開封しないこと、郵便物等を開封する可能性がある人物にもその旨を伝えておくことである。

3.3.5 オンライン期末考査の事前準備

次は受験日当日に行う事前準備である。期末考査の受験に必要な物品を事前に用意しておくこと、オンライン期末考査の通信開始前に通信状況が良好であることを確認すること、となっている。なお、試験中はウェブカメラで映る範囲外への移動は禁止とされている。

通信の開始に当たっては、以下の注意が与えられた。パソコンとウェブカメラを用いること、開始の少し前に通信可能な状況にすること、開始直前に電子メールでミーティング ID とパスワードが通知されること、ミーティングへ入室許可が出されたらただちに参加すること、表示名を受験者氏名とすること、通信開始から終了までカメラとマイクをオンにすること、ヘッドセットやイヤホン等の外部接続機器の使用を禁止することである。さらに、意図的にマイクやカメラをオフにした場合や使用禁止のデバイス等を利用した場合には不正行為とみなされる、といった内容も加えられた。

オンライン期末考査は対面形式と並行実施だが、少し早く開始、終了する予定であること、試験監督はヘッドセットを利用し、後述の通り、必要な場合を除き、試験時間中は原則的にマイクとカメラをオフにすること、2名が交替で務めることが記載されている。

3.3.6 試験環境の確認

次の記載内容は、試験環境の確認についてである。受験者全員の通信が開始されたら、ミーティングの録画が開始され、直後に行われるのが試験環境の確認である。なお、試験環境の確認は、後述の準備セッションで確認した方法に従って実施することとした。

最初に、監督者の指示の下、ウェブカメラを360度回して部屋の中に不正行為につながる物品や人物などが存在しないことを確認する。その後、試験実施中に受験者の手元と出入口が写る位置にカメラを設置する。受験する場所の条件について、その詳細はマニュアルでは指示していないが、後述する準備セッションの際に、室内の環境を確認し、死角から人が出入りできない位置に机とパソコンを設置することを指示している。

試験環境が整ったら、それ以降、返送物の封入が終

了してオンライン期末考査の終了が宣言されるまで、パソコンとウェブカメラに触れることは禁止となる。

3.3.7 試験問題等の開封

次の記載内容は、事前に送付された試験問題等の開封手順である。受験者は、試験監督者の指示に従って、カメラの前で送付された封筒を開封する。その際、開封動作全体がカメラに映るようにする。開封後、全ての必要物品が封入されていることを確認するが、合図があるまで試験問題が入った袋は開けてはいけない。確認を終えたら、解答できる体制を整えて試験開始まで静かに待つことが指示されている。

3.3.8 試験実施

次の記載内容は試験実施の手順であり、基本的に対面形式と同等である。すなわち、試験開始の合図に従い試験問題を袋から取り出して解答を始めること、解答中は一切の資料を参照が禁止であること、試験終了10分前に監督者から音声でその旨通知があること、試験終了の合図とともに鉛筆を置いて、解答を終了することである。唯一、オンライン実施に関わる指示は、必要がある場合を除き、試験中は監督者のカメラとマイクがオフになっていることである。

3.3.9 答案等の封入と送付

次に、答案等の封入と送付に関する指示が記載されている。試験が終了したら、同封されている返送用の封筒を用いて返送の準備をすること、監督者の指示に従って、カメラの前で所定の封筒に答案等を封入し、その際、封入動作全体がカメラに映るように気をつけることとなっている。さらに、答案封入に関する具体的な手順が記載されている。答案を送付物の中にある答案封入用封筒に入れること、直ちに封をして封筒の表に氏名を書き、割印を押すこと、なお、割印代わりにボールペンによるサインも可とすることである。

続いて、試験問題、送付状を除き、全ての送付物を返送用封筒に入れて封印し、送付状コードが事前に通知された番号と一致することを確認する手順が記載されている⁵⁾。最後に送付状に氏名を記入し、返送用封筒に貼るまでが指示内容であった。

なお、試験問題の封入を求めなかったのは、対面形式の試験と同等の条件を確保することが目的である。

3.3.10 通信の終了、その他

以上の作業が滞りなく終了した後、試験監督がオンライン期末考査の完了を告げ、それに従って通信を終

了することが指示されている。

なるべく当日中に答案等を発送すること、発送手続きが完了したら、その旨を速やかに電子メールで通知すること、答案等が到着したら、直ちに電子メールで連絡すること等が記載されている。

なお、試験の途中で通信トラブルが起こった場合、試験監督の指示に従うこと、短時間では修復不可能なほど深刻な通信トラブルが生じた場合、再試験となる可能性があることとなっている。

3.4 準備セッション

試験の実施に先立ち、準備セッションを実施した。主要な目的は受験する部屋の状況及び通信環境の確認と手順の確認である。2名の対象者に対してあらかじめ準備セッションの目的を伝え、受験予定の場所での参加を求める旨を伝えた。「オンライン期末考査の手続き（暫定版）」を送付し、準備セッションの際に記載内容の確認を行った。

準備セッション当日には ZOOM への接続と通信環境についてテストし、さらには部屋の様子を映して、特に問題ないことを確認した。また、事後インタビュー実施に関する許諾手続きを実施した。

3.5 事後インタビュー

本研究に鑑み、オンライン期末考査に関する半構造的インタビューを企画した。6項目の質問から成るインタビューガイドを作成し、それに沿って2名の対象者に質問を行った。第2著者がインタビュアーを務め、第1著者は補助者としてインタビュー場面に参加し、補足的な質問を行った。

オンライン期末考査を受験した2名の協力者に対し、準備セッションの機会を利用して事後インタビューへの協力を依頼した。インタビュー方法は試験と同様に ZOOM を用いたオンライン形式であること、各自個別に行うこと、許可を得て録画・録音し、それに基づいて分析を行うこと等を伝え、協力の許諾を得た。

インタビュー当日、ZOOM のチャットシステムを用いて同意書を送付し、調査の目的、調査方法、プライバシー保護、結果の保管、調査結果の公表、倫理的配慮について伝えて改めて同意を得た。

3.6 研究倫理に関する承認手続き

第1著者が所属する組織の倫理審査委員会⁹委員長に照会し、医学系の基準を準用すれば、10名未満を対象とした介入を伴わない事例研究については倫理審査が不要であること、入試業務に関連する内容の研究に

については東北大学入試センター長の許可の下に研究発表を行って差支えないことを確認した。

4 結果

4.1 オンライン筆記試験の実施

準備セッションの時点で確認したオンライン期末考査の手続きについて2名の対象者は問題なく理解し、変更を加える必要は生じなかった。なお、実施者側が準備セッションを行った場所が試験当日とは異なっていたため、本番で2名の実施者のうちの1名のパソコンにおいて予期せぬ通信障害が発生したが、試験開始前には解消された。

オンライン筆記試験の実施については、当初の予定通りスムーズに進み、特段の問題は生じなかった。また、対面形式で受験した学生にも影響はなかった。

4.2 事後インタビューの概要

事後インタビューの概要は以下の通りである。事前に作成したインタビューガイドに沿って進行した。紙面の関係で具体的な文言は省略する。

4.2.1 通信環境に対する懸念

最初の質問項目として「受験前に抱いた不安、心配」について尋ねた。協力者A、B（以下、「A」「B」と表記する）に共通の懸念事項は通信状況であった。Bは加えて郵便事故についても心配していた。

受験後は、二人とも懸念していた点は問題なかったと回答した。Bによれば、「通信環境は時間帯によって違うので、受験の時間帯が早かったのがよかった」ということであった。

4.2.2 セキュリティ（不正行為）

2番目の質問項目として「オンライン期末考査の手続き」について尋ねた。基本的に二人とも「内容は厳密で良かった」との意見であった。しかし、同時に問題点の指摘もあった。「事前にカメラを360°回して確認しても、不正行為を完全に防ぐのは難しい」という点で、二人が異口同音に同じ意見を述べた。

4.2.3 オンライン受験のメリットとデメリット

3～5番目の質問項目として「不快に感じたこと」「困ったこと」「メリットとデメリット」について尋ねた。これら三つの質問に対する回答を「オンライン試験のメリットとデメリット」の観点から整理した。

オンライン試験のデメリットとして、二人が共通して挙げたのは「プライバシーの問題」と「手続きの複

雑さ」である。今回はA、Bともに自宅を受験会場としたため、整理整頓に気を使ったとのことであった。手続きの複雑さに関しては、事前説明が十分だったので、気になるほどではなかった、との発言もあった。

メリットに関しては、二人とも「自宅での受験はリラックスできる」ことを挙げた。さらに、Bは「通学が必要はないので時間が節約できる」点も指摘した。

ところで、今回は音声オンにして ZOOM を利用したため、生活騒音が双方の受験者に聞こえる状態であった。その点については、二人とも「解答に影響はなかった」としたが、Bからは「大人数の受験になると、雑音が気になる可能性がある」旨の発言があった。

4.2.4 オンラインと対面の公平性

補足として「オンラインと対面では不公平と感じるようなことはあったか」との質問を行った。それに対する回答は「(条件の違いは) テスト自体と関係ない」という内容であり、受験者側から不公平と感じた点はなかったと思われる。

5 考察

本研究では試験監督のみをオンライン化した。そして、それ以外は可能な限り忠実に対面形式の試験を再現することを試みた。特に、セキュリティ対策として試験実施場面で受験者がパソコンに触れない方法を考えた。インタビューに基づく限り、詳細なマニュアルと準備セッションの存在が前提であるが、当初の意図は達せられた。ただし、改善すべき課題も見える。

一つは試験問題を封入した中封筒である。本研究では円滑に試験を開始するために、封をしなかった。他方、誤って事前に郵送物が開封される事故を想定すると、試験問題入り中封筒の厳封は必須と思われる。中封筒の封緘がそのままであれば、試験問題の漏洩はないと判断できるからである。厳格な輸送、保管ができない以上、試験問題の事前漏洩防止は最大の課題である。大学入試の場合、より高度な配慮が求められる。

通信環境には常に不安が付きまとう。可能であれば受験者が有線 LAN で接続できる環境が望ましいが、必須とするのは難しい。事前に良好な通信環境を整えるとともに音声や通信の遮断に対してどのように対応するか、事前に様々なケースを検討の上、状況に応じた手順と事後処理を明確化しておく必要があるだろう。

不正行為防止に関しては、受験した協力者側から、試験直前の確認の際に机の下もカメラで映すなど、細かな配慮が必要であるという指摘があった。一方、監督者にとっては対面形式よりも個々の受験者の視線の

動きが追いやすい。したがって、対面形式と比較して不正行為の発見は難しくはないという印象であった。

生活騒音の問題は、受験者数と採用したビデオ会議システムの仕様に依存する。どの程度の人数までなら実施可能か、データを積み重ねる必要がありそう。なお、図1の環境条件で内蔵マイクの記載がなかったのは不備であった。今回の実施で問題は生じなかったが、改善すべき点である。

留学生や帰国生等を対象にした試験など、受験者が海外に居るケースではオンライン試験のニーズがより大きいと思われるが、海外への応用を考えると、事前に通信環境だけではなく郵便事情の調査も必要になってくる。問題や解答を郵送する方法が地理的にどこまで適用可能か、慎重な判断が求められる。

以上、総じて様々な側面から対面形式よりも実施ミスが発生する蓋然性が高いことは否めない。再試験を想定した準備も必要となってくるだろう。

COVID-19の感染拡大という問題状況は、誰も予想できない形で突然現れた。全ての人が否応なしに状況に巻き込まれ、それぞれの立場で待ったなしの対応に迫られている。本研究は「COVID-19 緊急対応」という大きな課題の一応用分野として、大学入試について検討した事例研究という位置づけになる。本研究は技術的な検討もなく、限定された状況のみで応用可能な一事例を試したに過ぎないが、今は多様な発想とアイデアに基づく数多くの事例を集めることが必要だ。通常行われる対面による一斉試験の要素のうち、試験監督のみをウェブカメラに置き換えるだけという素朴な発想が本研究の特徴である。高度な技術や大規模な組織を必要とせず、簡単に応用できる方法であることが利点と思われる。

その反面、今回の実施で通信障害等のアクシデントが起こらず、スムーズに試験を実施できたのは単に幸運が味方したためと考えるべきだろう。受験生が多くなるほど、また、実施機会が増えるほど、入試ミスや不正行為が入り込む確率は高くなる。定期考査と比較して、さらにハイレベルな選抜場面で課される試験問題に求められる精度は著しく高い。代替問題の準備も難しい。したがって、オンライン筆記試験を本格的に実用に応用するためには、総合的な通信技術の検討、入試ミスや不正行為防止の対策、再試験の準備を含めたアクシデント対応等、クリアすべき問題点が山積していることは言うまでもない。

注

1) ただし、大学職員の COVID-19 感染が判明した北海道大学

ほか、感染が拡大していた北海道を中心に数校が後期日程の個別試験を中止するなど、一部には影響が見られた。

- 2) 4月7日に東京と大阪を含む7都府県を対象地域として宣言が発令されたのを皮切りに全都道府県に拡大された。5月14日から順次解除され、25日に全国で解除となった。
- 3) 試験実施者と受験者が、教室などの他から区切られた試験実施を目的として設定された場所(試験場)に同時に居る方式を「対面形式」と表現する。したがって、何らかの形でオンライン形式を取り入れている場合でも、試験監督に相当する実施者が受験者と同じ空間にいるケースは「対面形式」に含まれるとする。
- 4) 実際に利用された特定業者名を記載。
- 5) 送付状コードのメモの用意を指示していなかったため、実際にはこの部分は省略となった。
- 6) 東北大学高度教養教育・学生支援機構倫理審査委員会。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP20K20421 の助成を受けた研究成果の一部である。

参考文献

- 倉元直樹 (2020). 『今年の大学生を「ロスト・ジェネレーション」にするな!』 「こころ」のための専門メディア note (<https://www.note.kanekoshobo.co.jp/n/nda0a8c35dd00>) (最終閲覧日 2020 年 8 月 14 日), 金子書房.
- 文部科学省 (2020a). 『新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について』 令和 2 年 5 月 13 日 (https://www.mext.go.jp/content/202000513-mxt_kouhou01-000004520_3.pdf) 最終閲覧日 2020 年 8 月 13 日.
- 文部科学省 (2020b). 『新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況』 令和 2 年 7 月 17 日 (https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf) 最終閲覧日 2020 年 8 月 13 日.
- 文部科学省高等教育局長 (2020a). 『高等学校等の臨時休業の実施等に配慮した令和 3 年度大学入学者選抜における総合型選抜及び学校推薦型選抜の実施について (通知)』, 2 文科高第 161 号, 令和 2 年 5 月 14 日.
- 文部科学省高等教育局長 (2020b). 『令和 3 年度大学入学者選抜実施要項』, 2 文科高第 281 号, 令和 2 年 6 月 19 日.
- 日本テスト学会 (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.

会場形式進学相談会が入試動向に及ぼす影響

——鳥取大学の事例——

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

2009～2019 年に鳥取大学が参加した会場形式進学相談会において相談者で個人情報を得られたものの鳥取大学への志願状況を調査した。会場形式進学相談会で鳥取大学のブースで相談した高校生等の 32.5%が次年度以降の入試で鳥取大学を志願した。また、翌年に受験可能な 3 年生以上に限定して次年度入試の志願率は 33.5%と大きな差はなかったが、これらの結果から、会場形式進学相談会で入試広報活動として一定の効果があったと考えられる。2010～2020 年度入試の志願者のうち、会場形式進学相談会での相談者の割合は、2.9%であった。また、早期に実施される入試区分の志願率が高かった。

キーワード：入試広報、会場形式進学相談会、志願率、効果測定、入試動向

1 はじめに

受験者やその保護者、高等学校の教員等との直接接
触による入試広報は、受験生確保のために欠かすこ
とができない。鳥取大学では、直接接
触による入試広報活動として、重要と考
えている企画が 3 種類ある。1
つはオープンキャンパス、次に高校内での大学説明会
(以下、「高校内ガイダンス」と省略)、最後に外部
団体(受験産業や新聞社等)が主催し、学外のホール
などを会場として多くの大学等が一堂に会し、ブース
形式で生徒や保護者からの相談や質問に答える進学相
談会(以下、「会場形式進学相談会」と省略)である。

著者らは、これまでに、これらの活動が志願に結び
ついているかについて調査している。2010～2014 年
に鳥取大学のオープンキャンパス参加者の翌年度入試
の志願率は 28%だった。また、入試区分によって状
況が大きく異なり、早期に実施され、第一志望の割合
が高い AO 入試では、入学者に対するオープンキャン
パスへの参加率は 90%、大学入試センター試験を課
さない推薦入試では、65%以上ときわめて高いが、
一般入試後期日程では、合格者の 5%しか参加してい
なかった。このことから、入試区分により大きな違い
はあるものの、オープンキャンパスは入試広報活動と
して有用であると報告している(森川ほか, 2017)。

高校内ガイダンスに関しては、2009～2017 年度に
鳥取大学が参加し、個人情報得られた高校生の志願
率は、25.5%だった。さらに、3 年生に限ると 28.9%
だった。高校内ガイダンスでは、入試区分による差は
オープンキャンパスのように見られず、志願者に対す
る高校内ガイダンス参加率(接触率)は、一番多い
AO 入試でも 6.4%、一番少ない一般入試後期日程が
2.2%、全体でも 2.7%だった。高校内ガイダンスは、

オープンキャンパスほどではなかったが、一定の効果
が見られたと結論された(森川ほか, 2020)。

そこで、同様に会場形式進学相談会での相談者の入
試動向について調査したいと考えた。これまで、鳥取
大学が参加した会場形式進学相談会でのブース着席者
では、本学が第一志望で学部・学科の研究内容や AO
入試や推薦入試に関する質問を熱心にする者がいる一
方、少し調べればわかること(例えば、本学の入学金
や授業料)を質問する者もいた。これは、会場による
差のように思われた。特に、西郡・藤田(2011)も
述べているように、学校行事としてバスなどで動員さ
れる参加者が多い会場では、相談会へ参加の必要がな
いと感じることがあった。

鳥取大学では、毎年、合格者に対して「鳥取大学へ
の志望に関するアンケート調査」を実施している¹⁾。
2020 年度入試合格者へのアンケートで「受験を決定
するための情報源」として 20 項目を列挙し、そのう
ち参考にした情報源を複数回答可で尋ねたところ、
「会場形式進学相談会」を挙げた者が 4.1% (14 位)
であった。これは、「高校の先生」57.9% (1 位)と
比較して圧倒的に低かった。

この傾向は、他の国立大学でも同様だった。筑波大
学へ 2009 年度に入学した学生 2,239 名のアンケート
(回収率 86.7%)で、受験で利用した情報源として
10 項目から複数回答で挙げさせたところ、最下位の
73 名 (3.8%)しか回答がなかった。さらに、受験で
役立った情報源となると 41 名 (2.1%)と利用した者
の 6 割弱しか役に立っていないとの結果だった。

ある地方国立大学(大学名を伏せている)では、
2013 年度入学生アンケートで「入試広報で最も参考
になったもの」を 15 項目(そのうちその他を 1 項目

としている)から選択させており、「進学相談会」は 1.5% (11 位) と低い順位だった (雨森, 2016)。

入学者を対象とした調査の報告では、大学による尋ね方が異なるために単純比較できないが、当該大学の入試に関する情報源として、会場形式進学相談会はあまり活用されていないという結果だった。ところが、会場形式進学相談会での相談者が、その後に当該大学を志願したかどうかに関する報告例は少ない。

そこで、会場形式進学相談会の効果測定を行うため、鳥取大学が参加した会場形式進学相談会で、鳥取大学のブースで相談した者を接触者と定義し、その後の鳥取大学への志願状況について調査した。

会場形式進学相談会の開催は、土日が多いため振替休日の取得が必要である。また、県外であれば出張旅費がかかる、場合によっては参加費用が発生するなどの問題がある。そのため、会場形式進学相談会による接触者の志願率の調査は、今後の入試広報活動の計画立案上、重要であると考えられる。

2 先行研究について

国立大学における会場形式進学相談会での接触者の志願状況を報告している例を挙げる。

村松ら (2008) の報告で静岡大学が 2004～2006 年度に参加した会場形式進学相談会の参加者の翌年度入試での出願率を調査している。相談会の種類を 4 種類 (県内大学主催、県外大学主催、県内外部団体主催、県外外部団体主催) に分けており、一番出願率の高い県内大学主催では約 60%、一番低い県外外部団体主催で約 10% だった。ただし、参加者を 3 年生以上に限定するとその値は 5～10% 上昇した。

また、地方国立大学である Y 大学の事例では、2008 年 3 月から 2009 年 2 月まで接触者のうち、2009 年度入試を対象に会場形式進学相談会について、大学主催と大学以外の主催で分けて調べている。ただし、グラフのみ記載のため正確な志願率は不明であるが、大学主催での接触者の志願率と受験率は 50% 程度、合格率と入学率は 30% 程度だった。ところが、年度の後半 (9 月から翌年 2 月) では、接触者のうち 70% が志願し、40% が入学に至っている。一方、大学主催以外の場合、年間の志願率と受験率は 10% 程度、合格率と入学率は 5% 程度と大差が見られた (福島ら, 2011)。

これらから判断すると、主催や開催地にも依存するが、会場形式進学相談会での接触者の 40% 程度が志願につながっていると判断できる。

3 調査の概要

3.1 調査対象とした接触者

今回の調査対象とした接触者は、会場形式進学相談会のブースに着席して相談した高校生、または、保護者とした。資料だけの入手者は対象に加えなかった。

会場形式進学相談会での接触者には、鳥取大学独自のアンケート用紙²⁾の記入をお願いしている。なお、保護者が相談者の場合は、受験対象者の情報を記入してもらった。相談の際に、アンケートへの記入を拒否した者もいたが、95% 程度は記入しており、森川ほか (2020) の高校内ガイダンスよりも記入した割合はかなり高い。

対象とした期間は、2009 年 4 月から 2020 年 1 月まで 11 年間に行われたものとした。

3.2 調査対象とした入試の種類と実施年度

2020 年度まで、鳥取大学で学部学生を募集する入試として、AO 入試、推薦入試 I (大学入試センター試験を課さない)、推薦入試 II (大学入試センター試験を課す)、一般入試前期日程、一般入試後期日程、帰国子女特別入試、社会人特別入試、私費外国人留学生入試、編入学試験の合計 9 種類を実施している³⁾。会場形式進学相談会の接触者のうち、帰国子女特別入試、社会人特別入試、私費外国人留学生入試、編入学試験の出願対象者は、1 年間で 10 名にも満たないため、今回の調査対象から除外した。したがって、今回の調査対象とした入試の種類は AO 入試、推薦入試 I、推薦入試 II、一般入試前期日程、一般入試後期日程の 5 種類の入試での志願者とした。また、入試の実施年度は 2010～2020 年度の 11 年間を調査対象とした。

3.3 調査方法

村松ら (2008) の報告で高校名と氏名等をキーにマッチングをしたと書かれていたが詳細は不明である。

また、福島ら (2011) の報告では、市販のデータベース・サービス「進学アクセスオンライン」を利用したと記載されていたが、マッチングに用いた情報について、明らかにされていなかった。

マッチングに関しては、オープンキャンパス、高校内ガイダンスで調査した時と同様に、真鍋ら (2008) によって開発された「大学接触・志願・入試・卒業時成績の一元管理・分析システム」を用いて調査を行った⁴⁾。マッチングには、接触者情報と志願者情報のうち、「氏名 (漢字とふりがな)、高校名、学年」の 3 つのすべてが合致した場合に同一人物であると判定した。

4 調査結果

4.1 接触以降の志願状況

表1に接触年度毎の会場形式進学相談会での接触者数、接触者中の鳥取大学志願者数と志願率（接触者中の鳥取大学志願者数を接触者数で除した）を掲載した。

2009～2019 年度の 11 年間における会場形式進学相談会での接触者の合計は 5,657 名で、そのうち、のべ 1,840 名（32.5%）が鳥取大学を志願した。この表では、接触年度の翌年度入試だけでなく、それ以降に志願した者も含んでいる。例えば、ある生徒が 3 年生で接触して翌年度入試に志願し、さらに既卒生として接触した翌々年度に志願した場合は、それぞれでカウントするため、志願者は 2 名となる。同様に、同一年度で AO 入試と一般入試前期日程など複数の入試区分に志願した場合は、それぞれでカウントした。

この 11 年間合計での接触者中の志願率（32.5%）は、先行研究で紹介した静岡大学や Y 大学よりもやや低い値だった。これは、後に示すが、県内での接触者が少ないこと、本学の入学者の地元占有率が 17%であることを考えると遜色がないと思われる。また、本学で先に調査したオープンキャンパス参加者の志願率（28%）よりやや高い値だった。これは、会場形式進学相談会の場合、鳥取以外でも開催していることと、自分の居住地に近いところでの開催地で参加すれば良いため、オープンキャンパスよりも高くなったと考えられる。年度を経過すると志願率が大きく低下してい

表 1 会場形式進学相談会での接触年度と接触者数、接触者中の鳥取大学の志願者数と志願率

接触年度	接触者数	接触者中 志願者数	志願率 (%)
2009	441	227	51.5
2010	525	194	37.0
2011	669	243	36.3
2012	502	201	40.0
2013	530	180	34.0
2014	637	182	28.6
2015	571	142	24.9
2016	582	135	23.2
2017	503	164	30.9
2018	367	91	24.8
2019	330	81	24.5
合 計	5,657	1,840	32.5

表 2 入試年度の全志願者数、会場形式進学相談会での接触者数と接触率

入試年度	全志願者数	全志願者中 接触者数	接触率 (%)
2010	7,486	174	2.3
2011	5,451	188	3.4
2012	6,935	224	3.2
2013	6,310	197	3.1
2014	5,837	180	3.1
2015	5,315	166	3.1
2016	6,082	172	2.8
2017	4,984	129	2.6
2018	5,313	172	3.2
2019	5,625	126	2.2
2020	4,481	112	2.5
合 計	63,819	1,840	2.9

るようにみえるが、これは、接触の翌年度以降でも志願が可能なためと考えられ、特に、直近の年度では志願率が低下する。そのため、後の 4.2 節で高校 3 年生以上の接触者に限定して調査する。

表 2 では入試年度の全志願者数における会場形式進学相談会の接触者の割合を記載した。2010～2020 年度入試の 11 年間の合計で、全志願者からみた接触率は 2.9%であり、高校内ガイダンスの 2.7%とほぼ変わらなかった。この値は、志願者と入学手続き者の違いはあるものの、2020 年度入試合格者への鳥取大学への志望に関するアンケート調査で、受験を決定するための情報源に「会場形式進学相談会」と挙げた者が 4.1%だったことにおおむね一致した。

4.2 接触翌年の志願状況

高校 3 年生以上を対象に、相談した当該年度に実施する入試への志願状況を表 3 にまとめた。ただし、ここでは複数年度での志願者をカウントしていない。これを見ると近年は漸減傾向である。この理由として、高校生のかかり多くがスマートフォンを持っており、気軽に大学の入試情報にアクセスできることも考えられるが、開催地や主催者別に後の節で調査する。会場形式進学相談会での接触者（5,657 名）のうち、高校 3 年生と既卒者数と割合は、3,975 名と 70%だった。これはオープンキャンパスの高校 3 年生以上の割合（47%）と大きく異なった。

表3 会場形式進学相談会における翌年度出願可能
接触者数と接触者中志願者数、志願率

入試年度	翌年度出願 可能接触者数	接触者中 志願者数	志願率 (%)
2010	376	174	46.3
2011	376	147	39.1
2012	411	176	42.8
2013	335	135	40.3
2014	357	121	33.9
2015	405	112	27.7
2016	374	101	27.0
2017	417	87	20.9
2018	365	123	33.7
2019	287	75	26.1
2020	272	81	29.8
合 計	3,975	1,332	33.5

4.3 開催地別での志願状況

次に会場形式進学相談会の開催地による志願状況について調査した。表4に2010～2020年度入試での開催地別での接触者数、接触者中の志願者数と志願率をまとめた。

表4 開催地による志願者中接触者数、志願率
(2010～2020年度入試の合計)

開催地	開催地別 接触者数	接触者中 志願者数	志願率 (%)
鳥取	650	461	70.9
島根	256	116	45.3
奈良・和歌山	85	34	40.0
兵庫	449	177	39.4
大阪	1,234	440	35.7
京都	376	130	34.6
岡山	571	197	34.5
東海	456	107	23.5
広島	281	56	19.9
関東	365	72	19.7
九州	565	31	5.5
四国	369	19	5.1
合 計	5,657	1,840	32.5

表4では、志願率の高い順に並べた。このことからわかるように、大学の所在地に近いところから志願率が圧倒的に高くなった。重複してカウントしているとはいえ、鳥取県では会場形式進学相談会での相談者の半数以上は志願していた。

4.4 会場形式進学相談会の主催者別での志願状況

これまでに、会場形式進学相談会においては、主催団体別で対応者所属高校の偏差値属性を調査した報告がある（高木，2014）。今回は、主催団体別の志願状況について調査し、表5に示した。なお、一部の団体名は伏せて掲載している。

表5 主催者による接触者中志願者数、志願率
(2010～2020年度入試の合計)

主催者	主催者別 接触者数	接触者中 志願者数	志願率 (%)
鳥取大学	61	80	131.1
A 社	509	308	60.5
国立大学合同	307	181	59.0
B 社	117	61	52.1
C 社	86	39	45.3
D 社	1,108	446	40.3
奈良県立高校	23	9	39.1
E 社	94	33	35.1
F 社	554	174	32.0
A 予備校	113	36	31.9
G 社	519	123	23.7
H 社	259	58	22.4
I 社	122	27	22.1
J 社	350	77	22.0
K 社	291	62	21.3
B 予備校	74	13	17.6
L 社	58	10	17.2
M 社	410	55	13.4
N 社	156	19	12.2
O 社	31	3	9.7
C 予備校	277	9	3.2
D 予備校	92	2	2.2
その他	56	15	26.8
合 計	5,657	1,840	32.5

会場形式進学相談会の主催団体は非常に多様である。中でもっとも志願率が高かったのは、鳥取大学主催の相談会である。なお、志願率が 100%を超えているが、これは、1 名の接触者が複数の入試を受験する、または、翌年度以降に受験した場合、重複してカウントするためである。村松ら（2008）の報告と同様、自大学が主催する会場形式進学相談会は、志願率が高かった。2009 年まで、県内 3 会場で行われた高校教員対象説明会と併設して実施した。また、翌年には、入学前教育合宿研修の最終日の午後に推薦入試Ⅱと一般入試の募集要項の配布を目的とした相談会を実施した。しかし、2011 年度以降は、他の相談会等へ参加する機会が増えたため、マンパワーが不足することとなり、実施していない。そのため、接触者数は少なくなっている。

次いで高かったのが A 社だった。現在は、会場形式進学相談会を行っていないが、2015 年まで 6 月上旬に鳥取、米子、松江で開催していた。

その次は、国立大学合同での主催の会場形式進学相談会で、中国地区の 5 大学や中国四国地区の国立大学で企画立案をして実施したものだった。

このように志願率の高いケースには、4.3 節での述べたように近隣で開催されるものと大学が中心となって主催した場合と言える。例えば、C 社は、中国四国地区の国立大学のための相談会（大学説明会のプレゼンテーションも行う）を企画している。また、奈良県立高等学校が主催して 4 年前から大学説明会が開催されている。これは、30 分の大学紹介とともに相談ができる形式で、どちらかを言えばプレゼンテーションによる大学紹介を主としている形であるが、その後に相談をするため、志願につながっている。

一方で、志願率の低いものもある。K 社は、参加大学を国立大学と有名私立大学のみとして学力層の高い生徒が多いがなぜが志願率につながっておらず、参加料が非常に高額であるため、鳥取大学では予算の都合上、2017 年を最後に参加していない。N 社と O 社は、模擬講義を中心に行われている企画である。学問への興味関心を高めるために非常に良い企画と思われるが、バス動員が多いことと、大学そのものへの興味関心が高い層は来ていないと思われ、志願率へ結びついていない。

また、医学科に特化した相談会である L 社、A 予備校、B 予備校では、接触者は多いが難易度の問題で、志願率はやや低い。なお、C 予備校と D 予備校も医学科志望者が多く、さらに接触者のほとんどがその学校の生徒であることから非常に志願率が低い。

これらをまとめると、大学の近隣県での開催が多い場合や、国立大学合同で企画立案した場合は、志願率が高くなった。これに対して、学力層が高くても、難易度の高い学科志望者（鳥取大学の場合、医学科、共同獣医学科）が多い場合は、大学入試センター試験の結果により、出願できないため志願率が低くなっていると思われる。

4.5 入試区分別の志願状況

最後に、表 6 に 2010～2020 年度入試での入試区分別の志願者数、志願者中の接触者と接触率をまとめた。

接触者の志願者数は、一般入試が圧倒的に多かったが、接触率では、AO 入試では、16.7%と 1/6 の志願者が相談に来ていた。推薦入試Ⅰは 11.5%、推薦入試Ⅱは 8.1%と、面接などの内容などを詳しく聞きたいと思い相談に来ていていると考えられる。

これに対して、一般入試では前期日程で 2.4%、後期日程で 1.5%だった。

表 6 入試区分による志願者中接触者数、接触率
(2010～2020 年度入試の合計)

入試区分	入試区分別 志願者数	全志願者中 接触者数	接触率 (%)
AO 入試	1,597	266	16.7
推薦入試Ⅰ	1,225	141	11.5
推薦入試Ⅱ	3,966	321	8.1
前期日程	27,207	653	2.4
後期日程	29,824	459	1.5
合 計	63,819	1,840	2.9

5 おわりに

2009～2019 年に会場形式進学相談会で接触した高校生の志願から入学への動向について調査した。高校内ガイダンスでの接触者のうち 32.5%が鳥取大学を志願した。また、翌年度入試への志願が可能である高校 3 年生以上の接触者は全体の 70%で、その志願率は 33.5%だった。この結果から、入試広報活動として効果があったと考えられる。

しかし、全志願者からみると 2.9%しか接触していないため、入試広報活動としての効果を疑問視する意見もあるが、単に志願率だけで判断すべきでない部分もある。例は少ないが、学部や学科の名前が同じでも大学によって学ぶ内容が相談者の想像と異なる、高校で履修していない科目が入試科目に含まれる、資格が

取得できないなど、相談することで志願しないこともあり得る。これらの場合、相談したことでミスマッチを防ぐことができたため、有意義だったと言える。

会場形式進学相談会への参加回数を増やせば、接触者数、接触後の志願者数、接触率が増加し、ミスマッチの事前防止ができる可能性はある。しかしながら、相談内容によっては 1 回当たり 15 分以上も時間がかかる場合がある。待機者との兼ね合いもあり、人員を増やしたいところであるが、マンパワーや費用負担など問題が発生する。そのため、どの程度増やせば適切であるかの判断は難しいため、開催時期、開催地、主催団体を熟考する必要がある。

また、従来は、一般入試の出願直前に募集要項を渡すとともに相談ができる企画は、地方国立大学にとって有用であった。しかし、近年は、インターネット出願となり、募集要項の取り寄せが不要となり相談者が減少しており、新しい相談会を模索する必要がある。

そのタイミングで、2020 年春に日本でも感染が拡大している新型コロナウイルス感染症の影響で、対面での接触ができない状況である。今後もしばらくは、オープンキャンパスも含めて対面型のイベントの実施は難しいと思われる。すでに大学によっては、ICT を利用した相談会を実施している。しかし、画面越しで資料は共有画面で説明できるが、資料そのものを渡すことができないなど、実際に行ってから初めて対面での説明の重要性を認識することができた。

コロナ禍、アフターコロナの相談会のあり方を考え、人を待たせない分かりやすい資料作成や説明方法を検討して対応したい。

注

- 1) 鳥取大学への志望に関するアンケート調査は、合格者へ合格通知とともに発送し、入学手続の際に回収する方法で行っている。2020 年度入学手続者は 1,180 名で全員からアンケートを回収した。ただし、入学手続後の辞退者が 7 名含まれている。また、2020 年度入試では、追加募集を行い、6 名が入学したが、その者は含まれていない。
- 2) 鳥取大学では、2009 年 4 月以降、会場形式進学相談会での接触者に対し、ふりがなを含む氏名、高校名、学年、性別、高校での文理選択、志望する学部や学科（専攻・コース）、受験を考えている入試区分をアンケート用紙に記入してもらっている。このアンケートに書かれた情報を接触者情報として活用した。
- 3) 2013 年度入試までは、中国引揚者子女特別入試も実施していた。また、編入学試験には医学部医学科は 2 年次、その他の一部の学部や学科で 3 年次で実施している。

- 4) 「大学接触・志願・入試・卒業時成績の一元管理・分析システム」は市販されており、それを購入して利用した。

参考文献

- 雨森聡 (2016). 「入試広報戦略のありようについて—入試広報の効果検証を中心に—」『大学入試研究ジャーナル』**26**, 111—116.
- 福島真司・吉村修・坂本嵩幸・笠原龍司 (2011). 「大学入試広報における効果測定の研究—データベースを用いた入試広報媒体の測定について—」『大学入試研究ジャーナル』**21**, 75—82.
- 本多正尚・島田康行・大谷奨・高野雄三・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.
- 真鍋芳樹・山崎裕正・安部文雄 (2008). 「大学接触・志願・入試・卒業時成績の一元管理・分析システムの開発」『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第 3 回大会研究発表予稿集』, **12**, 50—56.
- 森川修・山田貴光・古塚秀夫 (2017). 「オープンキャンパス参加者の入試動向—鳥取大学の事例—」『大学入試研究ジャーナル』**27**, 149—154.
- 森川修・山田貴光・小山勝樹・小倉健一・古塚秀夫 (2020). 「高校内ガイダンスが入試動向に及ぼす—鳥取大学の事例—」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 140—145.
- 西郡大・藤田修二 (2011). 「入試広報および入試改善に向けた情報収集—高校訪問活動から得られた知見—」『大学入試研究ジャーナル』**21**, 219—224.
- 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相談会の分析—」『大学入試研究ジャーナル』**24**, 155—161.
- 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.

ICT を活用した主体性評価の一考察

——入試改革、入試広報の観点から——

小勝 健一 (デジタルハリウッド大学)

今般の大学入学者選抜を考える上で、学力の 3 要素をどのように評価するかは各大学の個別試験における課題となっている。デジタルハリウッド大学では 2020 年からの入試改革に先立ち、サマー・トライアウト AO 入試 (2019 年 8 月) において Adobe Spark Post という ICT ツールを活用したグループワークを実施し、学力の 3 要素、特に「主体性・多様性・協働性」(主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度) を測る試みを行った。本稿では上記の取り組みを通じて、今後の大学入試広報のあり方についても考察する。

キーワード: 入試改革, ICT 活用, 主体性評価, グループワーク

1 背景と目的

1.1 学力の三要素

2021 年 4 月入学者を対象とする大学入学者選抜改革の中で、学力の三要素の多面的評価への転換が提唱されている。学力の三要素とは、文部科学省が「変化の激しい時代において、新たな価値を創造していく力を育成する」ために必要な学力と定義したもので、①「知識・技能」、②「思考力・判断力・表現力」、そして③「主体性を持って多様な人々と共同して学ぶ態度」(以下、「主体性」) の 3 つを指す。各大学はそれぞれのアドミッション・ポリシーに基づき、個別の入学選抜においてもこの三要素を総合的に測ることで、よりよい形で受験生の資質や能力を見極めることが求められる。

デジタルハリウッド大学 (以下、本学) でも近年、学力の三要素による総合的評価の導入にあたってさまざまな準備・検討を行ってきた。本稿ではその一事例として、2020 年度「サマー・トライアウト AO 入試」について取り上げる。

1.2 サマー・トライアウト

サマー・トライアウト (以下、サマトラ) とは、一次選抜に「面接」、二次選抜に「夏期講習」による選抜を行い、合格後も入学までの準備期間を利用して継続的に課題に取り組む、本学独自の AO 入試である。入学までの時間を有効に使いながら入試を通じて自己成長できる試験として、2012 年度から実施している。なお本稿では紙幅の都合上、特に二次選抜の夏期講習で行われる「グループワーク」について詳述する。

サマトラは 8 月中に選抜が行われ、9 月には合否が出るため、本学を第一志望とする受験生が主な対象と

なる。グループワークを課す唯一の入試ということもあり、例年、新入生のリーダー候補が多く出願してくることもあり、本学が最も重要視する選抜区分となっている。

2021 年度から学力の三要素の総合的評価を導入するにあたりデモンストレーションの場が必要であると考へた本学では、前年度にあたる 2020 年に実施されるサマトラの「夏期講習」の内容を一新し¹、特に主体性の評価方法の確立を図った。

1.3 本稿の目的

筆者は本学入試広報担当者 (2016 年着任、2019 年より課長職) として、2020 年度サマトラ夏期講習の構築および PR 施策に取り組んできた。本稿では以上の背景を踏まえ、

1. 本学が入試改革に対してどのような姿勢で取り組もうとしてきたのか
2. 1 の動きをどのように大学広報に活かそうとしてきたのか

の 2 点を導出し、今後の入試広報研究の一助となることを目的とする。

1 については、Adobe Spark Post というアプリケーションを用いたグループワークに焦点を当て、大学入試における ICT 活用と主体性評価という観点から考察する。

2 については、入学者選抜改革初年度となる 2021 年度受験生に対する迅速かつ適切な情報提供を念頭に置いた本学ならびに筆者自身の取り組みを紹介する。入試改革に絡めたパブリシティの獲得という面からも考察する。

2 「入試」と「広報」の再構築

2.1 サマトラ夏期講習における課題

先述の通りサマトラとは「面接」「夏期講習」「課題」を通して受験生の成長を促す、本学独自の AO 入試である。一次選抜の面接を通過した学生は全員参加する夏期講習では例年、キャリアガイダンスなどの座学に加えて、1 グループ 4～6 名のグループワークを実施してきた。ただし目的としては「入学後の大学生活を疑似体験する」ことに主眼が置かれたものであり、主体性評価を行うことを意識して設計されたものではなかった。

本学はデジタルコンテンツ（3DCG、映像、Web、メディアアート等）と企画・コミュニケーション（ビジネス、広報 PR 等）を複合的に学べる 1 学部 1 学科の大学である。受験時点でプロ並みのデジタルスキルを有する者もいれば、PC 未経験ないし初心者も相当数いる。入試の公平性を鑑み、受験時点でのデジタルスキルの有無を問わないこととしている。

そのためサマトラ夏期講習も、グループワークの結果を紙やペンなどを用いてポスターにまとめる、あるいは紙のレポートとして課題提出させる、といったアナログな手法に終始していた。

筆者の課題は次の 3 点にまとめられる。

(1) 本学の開学当初からのスローガンであり、アドミッション・ポリシーにも掲げられている「すべてをエンタテインメントにせよ！」²の精神に基づき、入試も受験生が楽しめるものでなければならない。

(2) EdTech をはじめとする ICT 活用を推進する教育機関として、デジタルの名の付く大学に相応しい選抜方法を模索したい。

(3) 学力の三要素の多面的評価をふまえた入試制度を再構築しなければならない。

以上のような課題意識のもとに、新しいサマトラ夏期講習の検討を進めていった。

2.2 Adobe Spark Post の導入

検討の結果、サマトラ 2020 夏期講習では、Adobe 社が提供する無料アプリ「Adobe Spark Post」（以下、SP）を導入することとした。

SP は、デザイン経験のない人でも簡単に使えるグラフィック制作ツールである。テンプレートや AI によるレイアウトやカラーパターンなどの優れたサジェスト機能を持ち、スマホ感覚で誰でもプロ仕様のビジュアル（画像）作成ができる。本学では Adobe 社のソフトウェアを授業でも使用している他、SP を高校生向けの体験授業で使った実績があった。

受験時点でのデジタルスキルの有無・高低による影響を極力減らしながら、「デジタルコミュニケーションの利活用により人類社会へ貢献する意欲のある人」を歓迎する、とした本学のアドミッション・ポリシーに沿った入学選抜を行うことができると考え、SP の採用を決めた。広報面においても「ICT 活用」を謳うにあたって、クリエイティブ制作ツールの世界最大手である Adobe 社との産学連携による本学流の入試制度改革であることを内外に示すことで、パブリシティ獲得の面でも効果が期待できると考えた。

2.3 夏期講習当日の様子

サマトラ夏期講習当日の流れは次の通りである。

まず受験者は 4 名ごとのグループに分け、筆記用具、付箋、各グループに SP がインストールされた iPad、検索用の PC 各 1 台を支給した（図 1-2）。

図 1：グループワーク会場



図 2：グループワークの様子



受験生はこれらを自由に用いながら、任意の役割分担（ディレクター、リサーチャー、デザイナー、プレゼンター）を行ったうえで、他のメンバーと協働して全グループ共通の課題（「デジタルハリウッド高校の新しい校内イベントを企画せよ」）に取り組んだ。

グループ分けにあたっては、受験生に事前に自分が担当したい役割を第1～第3希望まで聞いておき、希望する役割がばらけるように配慮した上で、試験当日にグループ内で再度話し合いをした後に決定することとした。ただし役割は固定化されたものではなく、例えばディレクターがリサーチャーと一緒に調査を行ったり、チーム全員で分担してプレゼンテーションを行う、といったことに制限は加えないものとした。

最終的にはSPを用いて企画内容を1枚の画像にまとめ、ビジュアルプレゼンテーションとして表現してもらった（図3-5）。制限時間はグループワーク120分、発表各5分以内とした。

開始当初はどの受験生も緊張した様子だったが、結果的にいずれのグループもいわゆる崩壊状態に陥ることなく、終始和やかに話し合いが進んだ印象である。グループワークの様子やSPを用いた制作風景については筆者出演のYouTube（小勝 2019a, 2019b）を参照されたい。

実際に作成されたビジュアルを2点紹介する。図4は「Harvest Festival（収穫祭）」と題したイベントで、生徒が自主制作した映像やゲーム、グラフィックなどを展示する秋の学園祭を企画した。図5は「SEA祭DO（シーサイド）」。デジタルハリウッド高校が海沿いに立地しているという設定のもと、海のゴミ問題について考えるシンポジウムを開催する、とした。いずれのグループもフリー画像やグループワーク中に実際に撮影した写真をうまく組み合わせて、内容的にもビジュアル的にも優れたプレゼンテーションを行った。

図3：SP テンプレート例



図4：SPを用いて制作された画像1

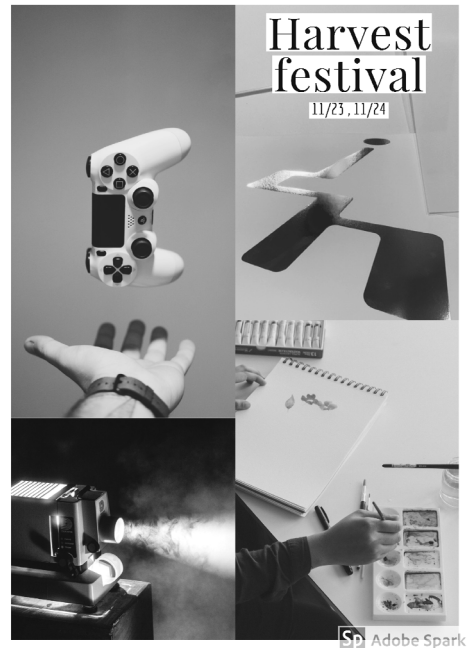


図5：SPを用いて制作された画像2



グループワークの採点は本学の教職員が行った。採点官はSPの使用を前提とした新しいグループワーク用ルーブリックをもとに評価を依頼した。他方、受験生をただ審査するだけでなく、「入試を通じて成長を促す」というサマトラ本来の目的を鑑み、プレゼンテーションへの講評を通じて受験生に対する教育的効果を持たせるようにした。なお、ルーブリックについては非公開のため本稿内では詳述できないことをご容赦願いたい。

図 6 : 教職員による採点の様子



受験生の主体性や ICT に対する姿勢や素養を総合的に評価することで、DHU のアドミッション・ポリシーにより合致した入学選抜を実現することができた。なお本学では今回の経験を元に 2021 年度の入試制度設計を行っており、この点については最後（4 章）に少し触れる。

2.4 広報ツールとしてのサマトラ

入試改革は今や大学のブランディングに大きな影響を及ぼしている。河合塾(2019)によれば、2021 年からの新入試について「知っているが具体的にはわからない」と答えた保護者は 57.3%（前年 29.2%）、生徒は 49%（前年 29.2%）と増加しており、各大学に適切な情報提供が重要となっている。

本学が 2021 年度入試に先立ち、サマトラ 2020 夏期講習において学力の三要素の総合的評価を取り入れた理由もそこにある。1 年前から本学のスタンスを明確に示し、早めの情報提供を行うことで、受験生および保護者の新年度入試に対する不安を軽減し、出願者増に繋げることが狙いであった。

Adobe 社との連携はその代表施策である。筆者は本学内のネットワークを通じて Adobe 社の教育プログラム担当者と接触し、2019 年 5 月に「グラフィック制作アプリ「Adobe Spark Post」が大学入試に初採用」との見出しで共同プレスリリースを行った。その後も 6 月に行われた EDIX（第 10 回教育総合展）の Adobe 社ブース、7 月の Adobe Education Forum2019 にてデモンストレーションの機会を得るなど、パブリシティ獲得という点において大きなシナジーを生むこととなった。

図 7 : Adobe Education Forum2019 の様子



3 結果と考察

3.1 数値

サマトラ志願者数の推移は表 1 の通りである。2020 年度の志願者数は 5 年前の 3 倍強、倍率も 2 倍となった。増加要因を特定することは難しいが、夏期講習の内容については例年、Web サイトでは募集要項では詳述せず、説明会参加者に説明する程度に留めていた。一方、2020 年度は入試改革に絡めたパブリシティを獲得するため、5 月のプレスリリース以降、オープンキャンパスや入試説明会、Web サイト上にて周知を行ってきた。こうした試みが数値となって結実したものと分析される。

表 1 サマー・トライアウト AO 入試

	志願者数	合格者数	倍率
2016 年度	52	49	1.06
2017 年度	45	40	1.12
2018 年度	87	76	1.14
2019 年度	117	85	1.37
2020 年度	170	78	2.17

学内では主体性評価をはじめ夏期講習の大幅な内容変更によって、受験生から敬遠される（もしくは通常の AO 入試に流れる）のではないかとという危惧もあった。過去最高の志願者数を集めた背景には、2020 年度の AO 入試全体の志願者（612 名）のオープンキャンパス・説明会の平均参加回数が 1.4 回だったのに対し、サマトラ受験者の平均参加回数が 3.1 回と突出していたことも挙げられる。

3.2 パブリシティ

Adobe 社とのプレスリリース関連では 6 社（大学ジャーナルオンライン、EdTechZine 他、5 月 30-31 日）への掲載・転載があった。サマトラ実施後に筆者自身が行った事例報告として、デジタルハリウッド主催「近未来教育フォーラム 2019」での登壇（11 月 28 日）、iTeachersTV への出演（12 月 11 日、12 月 18 日）があった。後者の様子はリセマムや ICT 教育ニュースに掲載され、リセマムの記事は Yahoo!ニュースにも転載された。

翌年（2020 年）にはリクルート進学総研の「カレッジマネジメント」（2020 年 8 月 11 日）の取材があり、筆者のインタビューが掲載されている³。こうした露出をきっかけに高校教員をはじめとする教育関係者からの問い合わせが来るケースもあり、入試制度改革を大学自体のブランディングに繋げようとする当初の目的がある程度達成された。

4 まとめと課題

筆者自身も本学教員とともにファシリテーターとしてグループワークに参加したが、事前準備（例：試験当日の資料作成）や主体性の評価方法（例：個人評価とグループ評価のバランス）など反省すべき点も多く、これらについては今後の課題として別の機会に考察したい。本学では今回の経験を元に、2021 年度入学者選抜においても学力の三要素をより多面的に評価する手法を模索していく次第である。

サマトラ 2020 における入学者選抜の質的向上はもちろん、2021 年度の入試制度構築においても役立った。2021 年度は「オータム・トライアウト総合型選抜」と名称を変更し、グループワークは COVID-19 対応によりオンラインでの実施となったが、リオ五輪閉会式のステージ演出等で知られるライゾマティクス社とのタイアップをはじめ、コロナ禍においても迅速かつ適切な情報提供を可能にしたのは、サマトラ 2020 の経験があつてこそだと考える。

筆者自身も、アドミッション・オフィサーとしての役割を追究していきたいと考える。サマトラは、追手門学院大学「アサーティブ入試」や九州産業大学「育成型入試」と同様に、入学前から受験生の意欲と大学に対する理解を育てるよう設計されている。これをより高い次元に引き上げるには、永野（2018）のいうアドミッション・オフィサーに課せられる「3 つのミッション」、すなわち「調査・分析（入試研究を含む）」「企画・提言」「入試広報」の遂行が不可欠である。

常に「すべてをエンタテインメントにせよ!」の精神に立ち返りながら、受験生、教員、職員、そして社会が面白いと感じる、ワクワクするような入学者選抜改革に、今後もチャレンジしていきたい。

注

- 1) サマトラ 2020 夏期講習では「デジタルコンテンツに関する講義&設問」という筆記試験も新たに実施した。これは主に受験生の「知識・技能」を測るため、はじめにデジタルコンテンツに関する 10~15 分程度の映像講義を受け、その後講義内容に関連する選択式設問に解答するものである。
- 2) 「すべてをエンタテインメントにせよ!」(Entertainment. It's Everything.)とは、人々が幸せに生きること貢献することを念頭において作られた本学の標語であり、本学のアドミッション・ポリシーやディプロマ・ポリシーにも明記されている。

参考文献

- 文部科学省高大接続改革PT(2017年1月31日).「高大接続改革の動向について」文部科学省.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/02/15/1381780_3.pdf
- 河合塾(2019年6月21日).「大学入試改革に関する意識調査」
https://www.kawaiijuku.jp/jp/news/pdf/20190621_NR_research_contents.pdf
- Adobe (2019)「アドビ、グラフィック制作アプリ「Adobe Spark Post」が大学入試に初採用」
<https://www.adobe.com/jp/news-room/news/201905/20190530-adobe-edu-digital-hollywood.html> (2020年3月31日)
- 小勝健一 (2019a)「大学入学者選抜におけるICT活用：DHU「サマー・トライアウトAO入試」での実践（前編）」213, iTeachersTV.
<https://youtu.be/QrRpqIIHDg0>
- 小勝健一 (2019b)「大学入学者選抜におけるICT活用：DHU「サマー・トライアウトAO入試」での実践（後編）」214, iTeachersTV.
<https://youtu.be/Fjw6tjawBQI>
- リセマム (2019)「大学入試におけるICT活用, デジハリ大の挑戦」iTeachersTV
<https://resemom.jp/article/2019/12/18/53914.html> (2020年3月31日)
- リクルート進学総研 (2020)「看板入試「オータム・トライアウト」を軸にした2021入試設計／デジタルハリウッド大学『カレッジマネジメント』(2020年8月11日)
http://souken.shingakunet.com/college_m_jirei/2020/08/2021-a8e1.html

池内摩耶(2020).「高校生価値意識調査2019／予測困難なこれからの時代」『リクルートカレッジマネジメント』**221**, 34－39.

<https://shingakunet.com/ebook/cm/221/html5.html#page=1>

川嶋太津夫(2018年5月24日).「大阪大学アドミッション・オフィサー育成プログラム」**13**, 入研協

<https://shingakunet.com/ebook/cm/221/html5.html#page=1>

PR TIMES(2020)「デジタルハリウッド大学 [DHU] 2021年度『オータム・トライアウト総合型選抜』秋の総合型選抜にライゾマティクスが技術協力」

<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000001843.000000496.html> (2020年9月8日)

永野拓矢(2018).「アドミッション教員に課された入試業務における「三つのミッション」の意義」『名古屋高等教育研究』**18**, 55－70.

<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/no18/04.pdf>

イギリスの大学によるウェブサイトの活用法

——バーミンガム大学の事例を中心に——

板倉 孝信, 吉田 章人, 並川 努, 坂本 信 (新潟大学)

18 歳人口の減少を受けて、日本の大学における志願者確保対策の重要性は高まりつつある。特に企業が積極的に推進してきたブランディング戦略は、大学にも浸透してきている。本稿ではこのブランディングの視点から、海外の大学における志願者確保対策を検討したい。具体的には、国内外から大学志願者を確保しているイギリスを取り上げ、これを日本と比較する。異なる国の大学ウェブサイトの特徴を比較し、その検討結果を発表することは、広報戦略の改善に資すると考えられる。

キーワード：ウェブサイト、ブランディング、イギリス、海外事情、志願者確保

1 はじめに

1.1 本稿の目的—大学ブランディングの重要性

近年の 18 歳人口の減少加速を受けて、日本の大学における志願者確保対策の重要性はますます高まりつつある。特に広報手段の一環として、企業が積極的に推進してきたブランディング戦略は、大学にも浸透してきている。大学ブランディングとは、①志願者が大学の存在自体を見出し、②その教育サービスに興味・関心を持った上で、③最終的に出願・入学に繋げる、志願者・大学間のコミュニケーションと定義される。これを実現するためには、④大学が他校との差別化を図る特色・個性を見出し、⑤それを 1 つのコンセプトに沿って凝縮した上で、⑥魅力的なコンテンツとして志願者に示す必要がある (酒井, 2017)。

実際に、大学ブランディングの具体的な手法を紹介した文献 (岩田, 2014; 吉田, 2019) や、デザインやメディアの効果的な利用を検討した文献 (酒井, 2017; 学校広報ソーシャルメディア活用勉強会, 2018) も発表されている。一方で、海外でも同様に大学ブランディングの重要性は指摘されており、学生ニーズを意識して大学イメージを刷新することが求められている (Thornton, 2015; Ihme et al., 2016)。そこで本稿ではブランディングの視点から、海外の大学における志願者確保対策を検討してみたい。

1.2 イギリス大学事情に関する先行研究の動向

本稿では対象国として、近年も THE (Times Higher Education) 大学ランキングでアメリカに次いで上位を占め (11 大学/上位 100 大学: 2020 年)、留学生受入数でもアメリカに次いで多い (43.5 万人: 2017 年) イギリスを取り上げ、これを日本と比較する (THE 世界大学ランキング・2020 年ランキ

ングページ; ユネスコ統計研究所・教育・留学生受入数の国別推移ページ)。イギリスの大学に関しては、日本でも多くの研究が重ねられてきたため、以下で簡単に整理しておく。

特に志願者確保に関わる事例に限っても、①入試改革・高大接続に関する研究 (沖, 2017; 沖, 2019)、②授業料・奨学金に関する研究 (田中, 2012; 小林ほか, 2015)、③留学生支援と受入政策に関する研究 (奥村, 2011; 高橋, 2012)、④学生相談・キャリア支援に関する研究 (夏目, 2015; 伊藤, 2017) などが挙げられる。先行研究では大学ウェブサイトに関する言及も散見されるが、これをブランディングと併せて論じたものは 1 点のみで (Ihme et al., 2016)、しかも若年層以外の志願者確保に関する研究であった。志願者確保対策における大学ウェブサイトの影響力を分析した研究も、管見の限り見当たらない。

前述したように、大学ブランディングは入試広報戦略の重要な構成要素であるため、大学入学者の多数を占める若年層を主要なターゲットとする必要がある。その若年層に対する訴求力が強いコンテンツとして、大学ウェブサイトは重要な役割を果たしているが、先行研究でその点に触れたものは見られなかった。特に 800 校に迫る大学を擁しながら、少子化が急速に進行している我が国で、大学が生き残りを図るためには、他大学との差別化が不可欠である。その差別化された特色や個性を若年層の志願者にアピールする媒体として、大学ウェブサイトは有効な存在であり、いわば「大学ブランディングの尖兵」と言える。

1.3 大学ウェブサイトへの着眼とその検討意義

上記を踏まえて、本稿ではブランディングと志願者確保の視点から、大学ウェブサイトの日英比較を試み

たい。大学ウェブサイトは、志願者が出願先を決定する際、情報収集のために閲覧する最も重要な媒体の一つである。ここには、もう一つの重要な媒体である大学案内も、デジタル文書としてアップロードされていることが多い。両者は大学にとって、ブランディングと志願者確保の主軸となる存在であり、これらを検討する意義は大きい。日本の大学がウェブサイトを作成する際に、国内他大学の事例を参照する可能性は高いが、海外の事例まで参照することは少ないと予測される。これはイギリスでも同様であると見られ、ヘッドラインのメインタブ構成は、どの大学も非常に似通っている。この事実からも、異なる国の大学ウェブサイトの特徴を比較し、その検討結果を発表することは、広報戦略の改善に大いに資すると考えられる。

2 大学ウェブサイトの日英比較

2.1 日英双方に見られる共通点の整理

日本とイギリスの大学ウェブサイトを比較すると、そのコンテンツのラインナップには共通点が多く見られる¹⁾。トップページには、利用者別のメインタブ（受験生・在学生・卒業生・教職員・研究者・一般など）と、目的別のメインタブ（入試・教育・研究・産学連携・国際交流・大学訪問など）を備えている大学が多い。またサブページのコンテンツも、それぞれページの割り当ては異なるが、慎重に観察するとラインナップは類似している。それに対して、日英両者で大きく異なるのは、コンテンツに関する「ウェイトとアプローチ」であり、いわば「見せ方（魅せ方）」の違いであると言える。これは些細な問題に思えるが、大学ブランディングによるイメージ戦略を念頭に置くと、意外に重要な意味を帯びてくる。

2.2 日本と比較したイギリスの特徴

日本と比較した場合の、イギリスの大学ウェブサイトの特徴は、①学生自身による説明、②映像・画像の多用、③鮮明なイメージ形成の 3 点に求められる。図 1 は、筆頭著者が以前に訪問研究員として所属した、バーミンガム大学²⁾の学部志願者向け案内³⁾の一部である。このページでは、Student Hub と呼称される学生支援センターを紹介しているが、説明する右上の女性は職員ではなく学生である。この案内は、大学が公式的に作成している媒体であるが、日本の場合と異なり、教職員はほとんど登場しない。



図 1 在学生自身による学生支援サービスの説明
(バーミンガム大学・学部志願者向け大学案内)

これはウェブサイトでも同様であり、キャンパス・都市・学生寮・留学・サークルなどに関する説明も、大半を学生が担当している。またウェブサイトには、日本よりも圧倒的に多くの映像や画像が掲載されているが、これらに出演しているのも、講義以外は大半が学生である。このように志願者が身近に感じる在学生の姿を常に前面に出すことで、大学生活を鮮明にイメージできるような工夫が施されている。

2.3 イギリス事例紹介における着眼点

3.で行うイギリスの大学ウェブサイトの事例紹介では、①Course Search による各種情報の提供、②キャンパス所在地の歴史・文化の紹介、③在学者や卒業者の同窓ネットワーク化の 3 点に注目する。詳細は後段に委ねるが、①は日本の大学ウェブサイトに見られず、②・③は存在するものの、その分量・密度がイギリスより乏しい。これらを踏まえた上、イギリスの大学ウェブサイトの全体的特徴をまとめつつ、筆頭著者が所属経験を持つバーミンガム大学の事例を中心に分析を進める。さらにその後で、日本の大学ウェブサイトの特徴にも言及することで、日英両者の長所と短所を相互補完できる可能性を探っていく。

本稿で事例として注目するバーミンガム大学は、イギリスでロンドンに次ぐ人口（約 115 万人）を擁するバーミンガム市に拠点を置く、ウェスト・ミッドランズ地方（イングランド中部）の中核大学である。学部生数で国内 6 位（約 3 万人）、2020 年の THE ランキングで国内 13 位（世界 112 位）を誇っており、留学生比率も約 30%に達している。このようにバーミンガム大学は、教育・研究力の高い国際的な大規模大学であるが、THE ランキングで国内 9 位（世界 77 位）のウォーリック大学が近郊にあり、留学生比率もランキング上位の他大学と比べて低い状況にある。そのためか、他大学と比べて大学ウェブサイトのコンテンツが充実しており、特に国内他地域や外国から志願者を呼び込むための工夫が多く施されている。また、前述したイギリスの大学ウェブサイトにおける 3 点の特徴も全て持ち合わせており、本稿で注目する事例として適切な条件を備えている。

3 イギリスのウェブサイトの特徴

3.1 Course Search による各種情報の提供

イギリスの大学公式ウェブサイトには、Course Search もしくは Course Finder と称される、コース（主専攻・副専攻）の検索機能が存在する。大学ごとに形式に微妙な差異はあるが、筆頭著者が調査した大学ウェブサイトは、全てこの機能を備えていた。この結果からは、コースの概要や構成だけでなく、出願基準や年間授業料などの情報が読み取れる。特に出願時点で必要となる、GCE A-Level（General Certificate of Education Advanced Level）や IB（International Baccalaureate）Diploma などの成績水準も、ここに明記されている。

また、各コースの卒業・修了のために必要な取得単位や留学期間、基本的な教育方針や評価基準も詳細に記載されている。さらに、履修を通じて取得できるスキルや資格、卒業・修了後に期待される就職・進学の方角性が示されるケースもある。このページを見るだけで、大学の「入口・本体・出口」が一貫して見通せるようになっており、利便性が高い。他のページと比較すると、難易度も重要度も高い内容が並んでおり、熟読が必要とされる部分であると言える。

図 2 はバーミンガム大学の公式ウェブサイトの Course Search で、“history”という単語を検索した際の結果を示したものである。この検索条件では、学部生対象のコースが計 21 件、大学院生対象のコースが計 47 件ほどヒットした。この中には、コース名称に“history”という単語を含まないものも多く存在する

ため、いわゆる「あいまい検索」の一種であると推定される。特定の分野に関心を持つ志願者に対して、より多くの候補を取りこぼしなく紹介するために、検索条件が工夫されているのであろう。

The screenshot shows the University of Birmingham's Course Search interface. At the top, there's a navigation bar with links like 'Teaching excellence', 'Alumni', 'Work here', 'Events', 'Visit', 'UK', 'Dubaï', and a search icon. Below this is a search bar with 'history' entered and a 'Search' button. The main heading is 'Search Undergraduate Courses'. Below that, there's a filter bar with 'Course search', 'A to Z', and 'Search colleges, schools & departments'. The search results are displayed in a table with columns: Course Name, Level, and Course type. The results list various undergraduate history courses, including 'History BA', 'History and History of Art BA', 'History and Philosophy BA', etc. The table is paginated, showing '1 2' and a 'Next page' button.

Course Name	Level	Course type
History BA	Undergraduate	Single honours
History and History of Art BA	Undergraduate	Joint honours combined
History and Philosophy BA	Undergraduate	Joint honours combined
History and Political Science BA	Undergraduate	Joint honours combined
History and Theology BA	Undergraduate	Joint honours combined
History of Art BA	Undergraduate	Single honours
Ancient and Medieval History BA	Undergraduate	Single honours
Ancient History BA	Undergraduate	Single honours
Anthropology and History BA	Undergraduate	Joint honours combined
Archaeology & Ancient History and History BA	Undergraduate	Joint honours combined
Archaeology and Ancient History BA	Undergraduate	Single honours
English and History BA	Undergraduate	Joint honours combined
English and History of Art BA	Undergraduate	Joint honours combined
Modern Languages and History BA	Undergraduate	Joint honours combined
Modern Languages and History of Art BA	Undergraduate	Joint honours combined
Classical Literature and Civilisation BA	Undergraduate	Single honours
Education BA (Hons)	Undergraduate	Single honours
International Relations BA	Undergraduate	Single honours
International Relations with Economics BA	Undergraduate	Major-minor combined, single honours
International Relations with Economics BA with Year Abroad	Undergraduate	Major-minor combined, single honours, study abroad year

図 2 Course Search による“history”の検索結果
(バーミンガム大学・学部志願者向けページ)

検索一覧には Course Name（コース名称）の他に、Level（学部 or 大学院水準）、Course Type（単一 or 複数専攻）、Study Options（履修年限）が提示されている。さらに各コースをクリックすると、出願・履修・修了に関する説明に加えて、学生・教員が出演する動画（YouTube）のリンクが多数埋め込んである。動画数は学生によるものの方が多く、志願者にロールモデルを示すことで、入学後のイメージを想像させる効果を有する。一方で教員による動画は、文字情報で伝わりにくい専門分野の初歩的な内容を、志願者向けに分かりやすく説明している。

上記のような Course Search が、日本で見られないのは、入試や学位に関する制度が、イギリスとは大きく異なるためと考えられる。イギリスでは、選択コース（希望学位）ごとに GCE A-Level や IB Diploma の出願基準だけでなく、取得単位・留学期間などの卒業要件も別々に設定されている。例えばバ

ーミンガム大学では、学部生対象の歴史系コースだけでも主専攻 19 件、副専攻 4 件があり、極めて選択肢が多い。さらに、コース別に入口から出口まで異なる設定であるため、日本のような学部・学科単位でなく、コース単位で整理されていると考えられる。

ちなみに、このウェブサイトでは学部生対象のコースが約 400 件、大学院生対象のコースが約 600 件もヒットする。このコースごとに、出願・履修・修了条件や、学生・教員の出演動画が掲載されているページが用意されており、情報量は大変に充実している。ただし後述するように、その膨大な情報量ゆえに、複数の類似コースを比較対照することが困難な側面がある。また図 2 は紙面構成の都合上、文字が小さくて読みづらいため、以下に計 21 件に及ぶ学部生対象の歴史学コースの名称のみを全て列挙しておく。

- ・ History BA
- ・ History and History of Art BA
- ・ History and Philosophy BA
- ・ History and Political Science BA
- ・ History and Theology BA
- ・ History of Art BA
- ・ Ancient and Medieval History BA
- ・ Ancient History BA
- ・ Anthropology and History BA
- ・ Archaeology & Ancient History and History BA
- ・ Archaeology and Ancient History BA
- ・ English and History BA
- ・ English and History of Art BA
- ・ Modern Languages and History BA
- ・ Modern Languages and History of Art BA
- ・ Classical Literature and Civilisation BA
- ・ Education BA (Hons)
- ・ International Relations BA
- ・ International Relations with Economics BA
- ・ International Relations with Economics BA with Year Abroad
- ・ International Relations with German BA

3.2 キャンパス所在地の歴史・文化の紹介

イギリスの大学公式ウェブサイトでは、メインキャンパスが存在する都市に関して、歴史・文化・生活・観光を紹介するページが充実している。もちろん、日本の大学にも同様のページは存在するが、あくまで大学紹介の付録に過ぎず、イギリスのそれには及ばない。例えば、東京・京都・大阪・名古屋などの歴史ある都

市に、多数の大学が存在しているが、ウェブサイトでその歴史・文化を丁寧に紹介している例は、比較的少ない。またイギリスの場合、自宅通学者は 20%程度と少なく（National Union of Students, 2015: 11）、キャンパス周辺に住む自宅外通学者が比較的多い。こうした背景から、イギリスの大学生生活は、見知らぬ都市に移り、そこで生活しながら、経験を重ねていくことを前提としているのであろう。

また学生が持つ都市の歴史や文化に対する関心の度合や方向も、イギリスと日本では少し違うように思われる。日本の大学公式ウェブサイトでは、キャンパスが存在する都市を紹介する際に、生活や観光に大きなウェイトが置かれる傾向が強い。これに対してイギリスでは、歴史や文化、音楽や美術に関する記述も豊富であり、志願者の関心がそれらに向いていることが窺える。さらに言えば、イギリスでは都市の魅力も大学の魅力の一部と認識している節があり、そのためアピールに余念がないように感じる。

図 3 は、バーミンガム大学の公式ウェブサイトにある、都市紹介の特設ページを示したものである。冒頭に、バーミンガムの魅力を凝縮した 2 分強の YouTube 動画のリンクが貼られているが、スタイリッシュな作りに驚かされる。またその右側には、Music and Nightlife, Arts and Culture, Food and drink, Shopping, Getting around, Our history の項目が並んでおり、それぞれ別ページで詳細な説明がなされている。前述のように、筆頭著者はこのバーミンガムに正味 10 ヶ月ほど滞在した経験があるが、ここで紹介された場所は半分も回れていない。

ただ、若年層をメインターゲットとする以上、各項目の構成は彼らの関心に寄り添ったものにせざるを得ない。例えば音楽に関して、バーミンガムはクラシック・オーケストラが拠点を置く都市として有名だが、その説明はほとんど見られない。実際の Music and Nightlife のページでは、ポップ・ジャズ系のライブ、フード・デザイン関連のイベントなどが並んでいる。また Our history のページでも、ジュエリー・チョコレート・デザインなどの側面が強調される一方で、産業革命期の工業都市化には言及がなく、近代史研究者である筆頭著者には寂しい気もする。

このように、歴史や文化に関する説明が豊富であるといっても、当然ながらそれらは若年層のニーズを強く意識している。生活・観光に関しては、図 3 下部の City centre, Digbeth, Jewellery Quarter, Moseley and Kings Heath, Harborne, Selly Oak の各項目で、若年層が楽しめるバーミンガムのエリア

を列挙している。特に New Street と Moor Street の 2 つのターミナル駅を中心とする City centre の説明は詳しく、在学生在がおすすめのスポットやショップを訪れる様子をブログ風に紹介している。他のエリアに関しても、在学生在が 15〜20 ポンドの限られた予算で、どのように楽しめるかを動画で示している。

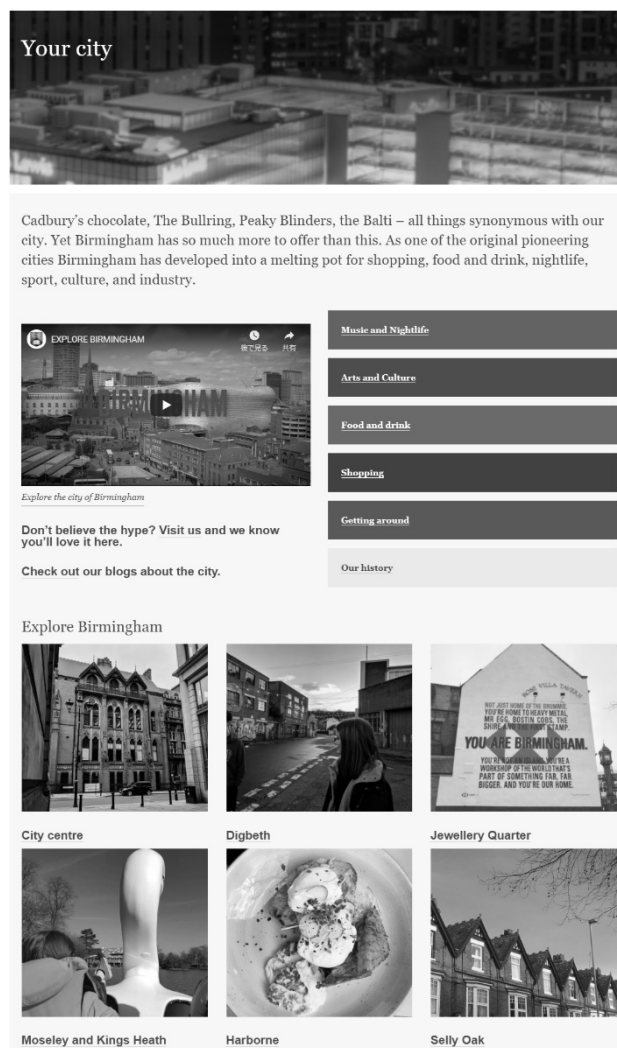


図3 バーミンガムの歴史・文化・生活・観光紹介
(バーミンガム大学・バーミンガム市街紹介ページ)

3.3 在学生や卒業生による同窓ネットワーク化

イギリスの大学公式ウェブサイトには、Guild of Students (学生組合) や Clubs and Societies (クラブ・サークル) など、在学生のネットワークに関するページが設置されている。日本のウェブサイトにもこうしたページは存在するが、都市紹介と同様に、分量・密度共にイギリスの方が充実している。日本の場合は、生活協同組合の利用説明や強豪サークルのアピールが中心だが、イギリスでは、学生目線から学生組

合やサークルへの参加意義を具体的に示している。特に学生組合が、学生支援の一環として、生活全般に関する相談対応を行っている事例も見られる。

また卒業生のネットワークに関しても、在学生の場合と同様に、イギリスの方がウェブサイトでの取り扱いが優れている。日本でも、早稲田大学の稲門会や慶應義塾大学の三田会などに代表されるように、大規模な同窓会組織を形成している大学も存在する。しかしウェブサイトでは目立たず、たとえ志願者が参照しても、役立ちそうな情報はあまりない。それに対して、イギリスの卒業生向けページは構成も工夫されており、卒業後のコミュニティーの様子が明確に伝わるものが多く、志願者の参考になる可能性が高い。

図4は、バーミンガム大学の公式ウェブサイトにおける、卒業生向けのページを示したものである。同窓会の機関誌やイベント、大学の研究・教育紹介やキャリア形成に関して、画像や映像を交えて生き生きと伝えている。ラインナップは日本の大学と大差ないかもしれないが、分量・密度が異なるため、志願者に与える影響力は大きく変わると思われる。卒業後に出身大学とどのように関わっていくかを想起させることは、大学への信頼醸成に繋がり得るであろう。

またバーミンガム大学は、約 1km² の広大な敷地に多くのスポーツ施設を保有しており、運動系のサークルが多い。スポーツの特設ページでは、フィットネスジム・体育館・プール・グラウンド・クライミングウォールなどの各種施設が紹介され、授業外の学生交流も盛んであることが窺える。また大きく 4 つの地区に分かれた学生寮に関するページもあり、YouTube 動画には寮生同士が親しく会話する様子が映っている。大学案内では、実際の入寮者が学生寮に関する解説を担当しており、リアルな感覚が伝わってくる。

ちなみに、筆頭著者は訪問研究員としてバーミンガム大学に所属したため、クラブ・サークルに参加せず、学生寮にも入らなかった。当時は博士論文のための資料収集に忙殺されていたこともあり、在学生のネットワークを十分に経験し損ねたように思う。その一方で、卒業生のネットワークは、毎月ペースで送られてくる同窓会事務局からのメールで実感している。そのリンクから、図4の卒業生向けのページを初めて閲覧した際に、日本の大学の淡泊な内容との違いに衝撃を受けたことは、今でもはっきり覚えている。

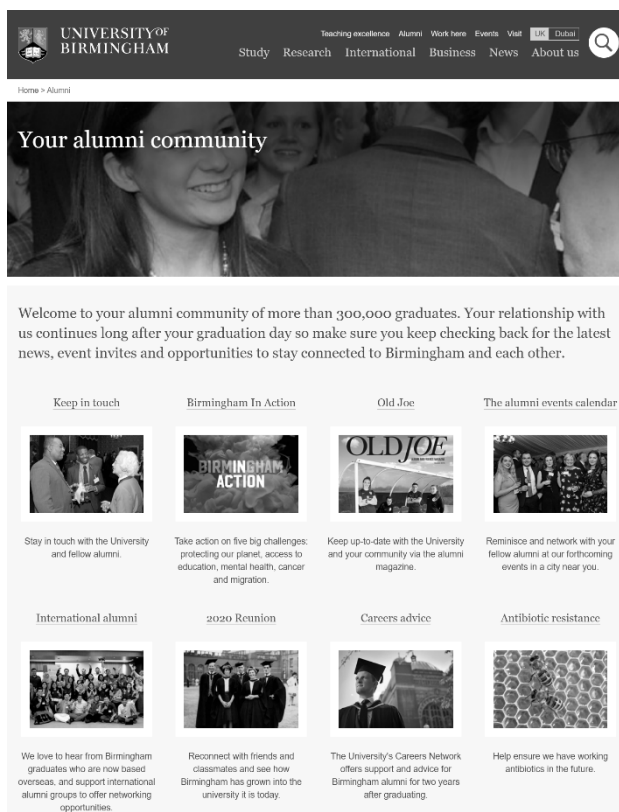


図 4 大学卒業生向けページでの積極的な活動紹介
(バーミンガム大学・卒業生コミュニティーページ)

4 イギリスと比較した日本の特徴

4.1 大学説明・進学相談などの志願者対応

ここまでの内容を踏まえて、イギリスと比較した場合の、日本の大学ウェブサイトの特徴にも触れておきたい。イギリスの大学ウェブサイトにも、オープンキャンパス（Open Days）やイベントなどの告知は掲載されているが、それらの大半はキャンパスの内部か近郊での開催である。管見の限りであるが、留学フェアなどの国外で実施される一部の例外を除けば、日本のようなキャンパス外での大学説明会や進学相談会の告知はほぼ見られなかった。大学説明に関しては、ウェブサイト上の映像で十分に代替できると考えられるが、個別相談に関しては、キャンパスを直接訪問する他は、原則として電話・メール・チャットなどの遠隔通信を利用するしかない。ウェブサイトにも未掲載のイベントが存在する可能性も否定できないが、日本のようにキャンパス外で進学相談会を開催した方が、志願者のニーズを正確に把握できると思われる。

4.2 学年単位のカリキュラム概要と一覧表

前述したように、イギリスの大学ウェブサイトでは、Course Search の検索結果から、各コース（主専攻・

副専攻）の出願・履修・卒業に関する情報が、全て一度に把握できる。これはコースが確定している志願者には便利だが、複数の主専攻を比較したり、主専攻と副専攻を組み合わせたりする志願者には不向きである。ここには学年単位のカリキュラムが図示されておらず、主専攻と副専攻の組み方も示されていないためである⁴⁾。コース選択で迷っている志願者には、日本の大学ウェブサイトや大学案内で見られる学年単位のカリキュラム概要と一覧表の方が比較しやすい。入試情報のみを一覧として示す大学もあるが、イギリスの方が日本より選択肢が多いため、比較しづらいのは同様である。このように日本の事例と比較すると、先進的に見える Course Search にも弱点があることが窺える。

4.3 アナログによるデジタルの補完可能性

これまで確認してきたように、イギリスの大学ウェブサイトは、多数の動画リンクや Course Search のようなデジタル要素（電子媒体・非対面式）で日本を凌いでいる。一方で、デジタルではカバーしきれない、進学相談会やカリキュラム概要・一覧表などのアナログ要素（紙媒体・対面式）では、日本がイギリスよりも優れていると見られる。今後は大学ウェブサイトに限らず、志願者確保対策の全体でデジタル化が進んでいくと予測されるが、これを補完するアナログ的な要素も必要とされ続けるであろう。日本とイギリスの大学が、ウェブサイトなどを通じたブランディングに関して、相互に学び合うことで弱点を克服できれば、将来的な志願者確保に資すると思われる⁵⁾。

5 おわりに

5.1 本稿の総括—大学ブランディングの行方

本稿は、志願者確保のために最も重要な媒体の一つである大学ウェブサイト注目し、日英比較分析を試みた。まず日本と比較した際、イギリスの大学ウェブサイトの特徴的な点として、①学生自身による説明、②映像・画像の多用、③鮮明なイメージ形成を挙げた。さらに、①Course Search、②都市の歴史・文化紹介、③在学・卒業生の交流に関して、バーミンガム大学の事例を参照しつつ、イギリスの大学ウェブサイトの特徴を確認した。最後にイギリスと比較すると、日本の大学ウェブサイトはデジタルで及ばないが、これを補完するアナログで勝っていると指摘した。

上記の 6 点のうち、イギリスに特有な入試方式に合わせて設計された Course Search を例外として、いずれの要素も日本の大学ウェブサイトにも即座に応用可能である。前述したように、日本の大学ウェブサイ

トは教育・研究以外のコンテンツが貧弱な傾向にあり、全体的に文字が多くて堅い印象を受けるため、志願者のニーズに応えるという点で、イギリスのそれに見習うべき部分は多い。唯一の例外とした Course Search については、バーミンガム大学以外の事例でも、専攻同士の比較が行いにくいという欠点は同様であるため、まだ改善の余地がある。日本の大学ウェブサイトでも導入可能なアイデアとしては、専攻希望の分野を入力すると、あいまい検索によって適切な学部・学科候補を提示する機能が考えられる。ただし、こうした学部・学科の探索機能は、大手教育出版社・予備校ウェブサイトの方が充実しており、それとの差別化を図ることが、導入上の課題となるであろう。

5.2 イギリスの大学に対する日本の事例紹介

本稿によって、日本の大学にはウェブサイトに関するイギリスの事情を伝える機会を得たので、今度はイギリスの大学に日本の事情を伝えるよう努めたい。そのためには、日本の大学ウェブサイトに見られる特徴を中心に検討を進めて、その成果を英語論文にまとめて海外雑誌に投稿する必要がある。前述のように、イギリスの大学ウェブサイトは、トップページのメインタブ構成が似通っており、海外の事例を参照している可能性は高くない。ましてや、日本の大学ウェブサイトを参考にする可能性はほぼ皆無と思われるので、この日英比較分析を発表する意義は十分にある。

5.3 今後の課題—ウェブサイト以外の対象へ

本稿では紙幅の都合から、大学ウェブサイトの特化した、今後は他の志願者確保対策に関する日英比較に視野を広げる。実際に現地で取材する機会が得られるのなら、イギリスの大学でオープンキャンパスの実態を調査し、ウェブサイトだけでは窺い知れない日英両国の相違を探りたい。また日本国内で開かれる留学フェアなどに参加し、イギリスの大学が留学生を募集するための工夫を調査する。さらにこれを、日本の大学が海外の留学フェアなどで留学生を募集するための工夫と比較し、その相違を明らかにしたい。

注

1) 2020 年 8 月時点で、イギリス (United Kingdom) には、総合大学 (University) が 140 校、単科大学 (College) を含めると 170 校の大学が存在する。本稿の執筆に際しては、全体の傾向を把握するため、総合大学のウェブサイト全てを確認したが、全ページを網羅的に閲覧した訳ではない。紙幅の都合もあるため、具体的な事例については、バーミンガム

大学のみ限定したことを予め断っておく。

- 2) バーミンガム大学は、1825 年に創立されたバーミンガム医学校を前身として、1900 年に特許状を得て大学となった。当時の植民地大臣でこの特許状取得に尽力し、初代学長となったジョセフ・チェンバレン (1836–1914) が、創立者とされる。キャンパスの中心部には彼を記念した時計塔があり、現在も学内では“Old Joe”の愛称で親しまれている。
- 3) バーミンガム大学のウェブサイト上には、学部志願者向け、大学院志願者向け、留学志願者向けの大学案内が、それぞれデジタル資料としてアップロードされている。ただし、氏名・生年月日・メールアドレス・入学予定年度・志望分野などの情報を入力しないと、ダウンロードできないシステムになっており、マーケティングが徹底している。
- 4) 例えば、3.1.でも述べたように、バーミンガム大学では学部生対象の歴史学コースだけで 21 件も存在しており、それぞれが別々のページに分かれているため、比較対照がしづらい。コースの選択肢が充実していること自体は望ましいのだが、明確な方向性が定まっていない志願者は、目移りしてしまい、適切な候補を見つけるまでに苦勞する姿が目に見え浮く。
- 5) 実際にキャンパスに赴き、オープンキャンパスなどのイベントに参加することが、大学のイメージを最も鮮明にする方法であるが、遠方に住む志願者にとってそれは容易でない。特に留学生にとっては、ウェブサイトのイメージが大きな比重を占めると予測されるため、国際化が進展する中でブランディングにおけるウェブサイトの重要度は増しつつある。

参考文献

Ihme, T. A., Sonnenberg, K., Barbarino, M., Fisseler, B. and Stürmer, S. (2016). ‘How University Websites’ Emphasis on Age Diversity Influences Prospective Students’ Perception of Person-Organization Fit and Student Recruitment,’ *Research in Higher Education*, **57**(8), 1010–1030.

イギリス・バーミンガム大学・学部志願者向け大学案内 (<https://www.birmingham.ac.uk/Documents/students/undergraduate-prospectus.pdf>) [最終アクセス年月日: 2020年8月29日]

イギリス・バーミンガム大学・学部志願者向けページ (<https://www.birmingham.ac.uk/undergraduate/index.aspx>) [最終アクセス年月日: 2020年8月29日]

イギリス・バーミンガム大学・公式ウェブサイト・トップページ (<https://www.birmingham.ac.uk/index.aspx>) [最終アクセス年月日: 2020年8月29日]

イギリス・バーミンガム大学・卒業生コミュニティーページ (<https://www.birmingham.ac.uk/alumni/index.aspx>) [最終アクセス年月日: 2020年8月29日]

イギリス・バーミンガム大学・バーミンガム市街紹介ページ
(<https://www.birmingham.ac.uk/study/birmingham/city/index.aspx>) [最終アクセス年月日: 2020年8月29日]

伊藤直樹 (2017). 「ウェブサイト上における日・米・英・台の
学生相談機関の情報発信」 『心理学研究』 **88**(1), 79-85.

岩田雅明 (2014). 『大学の戦略的広報 学校を変える秘密兵器』
ぎょうせい.

沖清豪 (2017). 「英国における2015年 A-Level 試験改革につ
いて」 『早稲田大学大学院文学研究科紀要』 **62**, 87-98.

沖清豪 (2019). 「英国における高大接続改革の背景: 高等教育
への機会の公正・公平性をめぐって」 『早稲田大学総合人文
科学研究センター研究誌』 **7**, 105-114.

奥村圭子 (2011). 「英国の留学生政策の推移—我が国の大学での
留学生受入れへの示唆—」 『留学交流』 **1**, 1-7.

学校広報ソーシャルメディア活用勉強会 [編集] (2018). 『これ
からの「教育」の話をしよう4 教育改革 × 大学広報力』 イ
ンプレスR&D.

小林雅之・岩田弘三・劉文君・濱中義隆・西明夫・牧野良介・
小西利幸 (2015). 『イギリスにおける奨学制度等に関する調
査報告書』 独立行政法人 日本学生支援機構.

酒井文也 [監修] (2017). 『学校ブランディング—大学案内に学
ぶ, 募集広報のコンテンツ&デザイン実例集』 ビー・エヌ・
エヌ新社.

Thornton, M. [ed.] (2015). *Through a Glass Darkly: The
Social Sciences Look at the Neoliberal University*, ANU
Press.

Times Higher Education 世界大学ランキング [2020年]
(https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats) [最終アクセス年月日: 2020年8月29日]

高橋彩 (2012). 「イギリスにおける留学生支援: 支援の現場か
ら考える」 『北海道大学留学生センター紀要』 **16**, 6-17.

田中正弘 (2012). 「イギリスの新しい授業料・奨学金制度に関
する考察: 低所得者層の機会拡大に向けて」 『高等教育ジャ
ーナル: 高等教育と生涯学習』 **19**, 45-51.

National Union of Students [ed.] (2015). *Reaching home –
Policy and practice for students living in the parental home*.

夏目達也 (2015). 「イギリスの大学における生涯キャリアガイ
ダンス政策の展開: 学生のキャリア形成支援活動の現状」
『名古屋高等教育研究』 **15**, 117-138.

ユネスコ統計研究所・教育・留学者受入数の国別推移ページ
(<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=172>) [最
終アクセス年月日: 2020年8月29日]

吉田健一 (2019). 『リアル大学ブランドデザイン論 ぶれない
広報で経営を強くする』 日経BPコンサルティング.

パフォーマンス課題受講者の追跡調査

——高大接続にかかわるパフォーマンス評価の検証——

中切 正人, 橋本 康弘, 大久保 貢 (福井大学)

高大接続を意図したパフォーマンス課題を受講した高校生が得た評価と福井大学選抜試験との可否、および、合格者の福井大学入学後の学業成績との関係について追跡調査した。その結果、受講者のパフォーマンス評価と選抜試験の可否との間に有意差は確認されなかったが、一般選抜に比べてセンター試験の配点比率が低い推薦入試ではコミュニケーション力の評価の高かった受講生が合格した可能性が推定された。そして、受講者のパフォーマンス評価と入学後の学業成績との間に相関は認められなかったが、高大接続プロジェクトを主体的に受講して思考力とコミュニケーション力の高い評価を得た受講者ほど、入学後の学業成績と修得単位数の双方で上位に位置している可能性が推定された。

キーワード：追跡調査、パフォーマンス評価、高大接続、学業成績、選抜試験

1 はじめに

1.1 本研究の背景と目的

本研究は、パフォーマンス課題とその評価を国立大学の総合型選抜・学校推薦型選抜（AO 入試・推薦入試）に活用して、汎用的な選抜・評価方法の確立を目指す実証的研究である。本研究のパフォーマンス課題と評価は、近代大学の創設者フンボルトの理念「文系ゼミナール教育（理系は実験室教育）」（潮木、2004）に基づくものである。

本研究は、これまで福井大学アドミッションセンターが主催した課題探究プロジェクト事業にかかわる資料を用いる。この事業は、2017 年度から 2019 年度にかけて福井県内の高等学校 2 年生を主たる受講対象として 10 回実施された、文系ゼミナール教育を模した課題探究プロジェクトである。福井県内の高校と、静岡大学・三重大学・福井大学の先生方の協力を得て実施された。この一連のプロジェクトでは、パフォーマンス課題「2050 年の未来の中学校のカリキュラムの作成」とそのパフォーマンス評価が行われた。

本研究は、最初に、これらのプロジェクトを受講した受講者の中で、福井大学を受験した受講者の可否とプロジェクト受講時のパフォーマンス評価の結果との有意差について分析・考察する。次に、福井大学に合格して入学した受講者の福井大学入学後の学業成績と、プロジェクト受講時のパフォーマンス評価の結果との相関について分析・考察することを目的とする。

2 調査方法

2.1 調査対象

本研究の調査対象は、第 1 に、2017 年度と 2018 年度と 2019 年度に福井大学で実施した課題探究プロジェクト「2050 年の未来の中学校のカリキュラムの作成」におけるパフォーマンス評価の結果である。

調査対象のプロジェクトの内訳は、2018 年度と 2019 年度と 2020 年度の福井大学の選抜試験を受験した受講者がそれぞれプロジェクトを受講した 5 回分である。まず、2017 年 12 月 16 日実施のプロジェクトには福井県内の高等学校 9 校の 1 年生 21 名、2 年生 31 名、3 年生 5 名の合計 57 名（男 16 名、女 41 名）が受講し、パフォーマンス評価は高校側 7 名および大学側 5 名の合計 12 名の評価者が実施した。以下同様に、2018 年 3 月 17 日のプロジェクトには県内の高校 3 校から 2 年生 16 名（男 8 名、女 8 名）が受講し、大学側 2 名が評価した。2018 年 6 月 23 日のプロジェクトには県内の高校 4 校から 2 年生 22 名、3 年生 5 名の合計 27 名（男 10 名、女 17 名）が受講し、高校側 6 名と大学側 3 名の合計 9 名が評価した。2018 年 9 月 29 日のプロジェクトには県内の高校 3 校から 2 年生 9 名（男 7 名、女 2 名）が受講し、高校側 2 名と大学側 1 名の合計 3 名が評価した。2019 年 12 月 21 日のプロジェクトには県内の高校 3 校から 2 年生 12 名、3 年生 2 名の合計 14 名（男 7 名、女 7 名）が受講し、大学側 5 名が評価した。以上、5 回分の合計 123 名の高校生がプロジェクトを受講した中で、38 名の受講者が福井大学を受験した。

調査対象の第 2 は、上記のプロジェクト受講者の中から、2018 年度と 2019 年度と 2020 年度の福井大

学の選抜試験を受験した受講者 38 名の可否結果である。合計 26 名が合格した。

調査対象の第 3 は、2018 年度と 2019 年度の福井大学の選抜試験を受験して合格し、その後福井大学に進学して、2020 年度に福井大学教育学部の 2 年生および 3 年生として在籍する 14 名の受講者の、福井大学の学業成績である。さらに、14 名の受講者が在籍する教育学部の在籍学生全体の学業成績である。

なお、2020 年度の福井大学の選抜試験に合格し、2020 年度に福井大学の 1 年生として在籍する受講者 10 名の学業成績については、本稿の執筆時点で学業成績を得られなかったため、調査対象から外す。また、国際地域学部合格して 2 年生に在籍している 2 名の受講者については、次の調査対象とする。

2.1.1 調査対象が受講したプロジェクトの概要

この項の記述は今回の一連のプロジェクトのモデルとなった 2017 年 12 月 16 日実施の第 1 回プロジェクトの概要で、中切・橋本・宮下・大久保（2019）に基づく。

プロジェクト当日の朝、受講者は受付で『未来の学校づくりに関する調査研究報告書』（国立教育政策研究所、2013）の抜粋部（全 14 頁）の要約が課せられた事前課題を提出した。そして、後日この提出課題を元に「理解力」が測定・評価された。

午前の講義では、最初に事前課題の資料に加えて、2050 年の未来が描かれた資料（日本交通計画協会自主研究会、2011）を元に作成した、未来の学校風景のスライドが提示された。次に、プロジェクト用に創作された未来の学習指導要領、およびカリキュラム表の作成方法のスライドが紹介された。その上で、受講者は各自で第 1 回目のカリキュラム表を作成することが指示された。後日、このカリキュラム表を元に「適用力、分析力」が測定・評価された。そして、小休憩の後、グループ毎に各自のカリキュラム表を紹介しあい、その後昼食となった。

午後のグループワーク①では、最初にグループ毎にカリキュラム作成の方針が検討され、カリキュラム表を囲んで話し合いが進んだ。ここで、カリキュラムが完成するまでの 2 時間、評価者により「相互理解力、伝達工夫力、共同創作力、進行調整力」が測定・評価された。次のグループワーク②では、およそ 30 分かけてプレゼンテーションの模擬練習が繰り返された。プレゼンでは、各グループ 1 人 2 分の発表に対して「表現力①、表現力②」が測定・評価された。プレゼン終了後は、ここまでの活動を総括しつつ各自の

考える 2050 年のカリキュラム表が作成され、後日これを元に「評価力、創造力」が測定・評価された。

2.1.2 調査対象のパフォーマンス評価の概要

この項の記述は、中切ほか（2019）および中切・橋本・宮下・大久保（2020）に基づく。評価者によりルーブリックを用いて評価された、パフォーマンス評価の構成要素とその評価規準を示す。

まず、事前課題と当日作成されたカリキュラム表を元に「情報収集力：理解する、適用する」と「高次の思考力：分析する、評価する、創造する」で構成された「思考力」が測定・評価された。これは、アンダーソンらの改訂版タキソノミー（Anderson, 2001）の認知過程次元に相当し、また、学習指導要領の「知識・技能」「思考力・判断力」に対応すると考えられる。

以下、2017 年 12 月段階の評価規準を記す。

「理解力」：事前課題の資料の趣旨を要約する能力。
「適用力」：諸資料（文献や当日の解説）を引用して、それを根拠に自己の見解を解説・検証する能力。
「分析力」：2050 年の学習指導要領の趣旨とカリキュラムの関係（強弱、＋－等）構造化する能力。
「評価力」：資料に基づいて未来のカリキュラムのプラス面とマイナス面に留意し、判断を下す能力。
「創造力」：新たなカリキュラムを生み出したり、その設計プランを計画したりするなど、より包括的な教育システムを作り出す能力。

次に、グループワークとプレゼンテーションでは「コミュニケーション力：相互理解力、伝達工夫力、共同創作力、進行調整力、表現力①②」が測定・評価された。これらは、学習指導要領の「表現力」「主体的に学習に取り組む態度」に対応すると考えられる。

以下、2017 年 12 月段階の評価規準を記す。

「相互理解力」：他者の意見に耳を傾けて合理的な理解・判断を下したり、共感したりする能力。
「伝達工夫力」：他者の意見に対し論理的な質問をしたり自分の考えを伝える工夫をしたりする能力。
「共同創作力」：他者と共同して一つの研究成果をまとめ、完成させる能力で、以下の 4 観点で構成。
①メンバーに敬意を払い礼儀正しく振る舞う。②明るく話し方などで前向きな姿勢を伝える。③メンバーの能力を信頼してみんなで課題を達成できるという確信を伝え、やる気を高める。④メンバーを手助けしたり励ましたりする。
「進行調整力」：メンバーから意見をうまく引き出し、最終的な合意を導くファシリテーションにかかわる能力で、以下の 4 観点で構成。①意見やアイデ

アを出やすいムード作りをする。②意見や議論をまとめて合意形成を促す。③議論すべき内容へ誘導する。④話し合いの合理性を高める。

「表現力①」：プレゼンテーション時に、話術（姿勢・声の表現等）を駆使し、メッセージを聴衆に伝達できる能力。

「表現力②」：プレゼンテーション時に、発表者が中心的なメッセージを聴衆に伝達できる能力。

以上の「思考力」と「コミュニケーション力」の各構成要素のパフォーマンスレベルを示す評価基準を4段階とし、「3」を基準点に「4」を最高点とした。

2.2 本研究の2つの分析対象とそれぞれの分析方法

追跡対象の受講者の選抜試験の可否結果と入学後の成績管理については、「福井大学の保有する個人情報保護に関する規程」に基づいて厳格に対処した。

2.2.1 分析対象（1）：福井大学の「選抜試験」

最初の分析対象は、2018年度と2019年度と2020年度の福井大学の「選抜試験の可否判定」と、その選抜試験を受験したプロジェクト受講者の「パフォーマンス評価の結果」である。評価結果は【表1】と【表2】に示す様にプロジェクトで評価された5つの思考力と6つのコミュニケーション力のそれぞれの平均値、およびそれらを合わせた「全体の平均値」である。

2.2.2 分析対象（2）：福井大学の「学業成績」

2つ目の分析対象はプロジェクト受講者の福井大学入学後の「学業成績」と、「プロジェクト受講者の評価結果：全体の平均値」である。福井大学での「学業成績」にはGrade Point Average（以下、GPAと表記）と「修得単位数」を用いた。

GPAは、5段階評価を採用している教育学部の学生に対しては「秀S=4、優A=3、良B=2、可C=1、不可=0」により算出した。「修得単位数」は在籍生の学業努力を示す指標としてとらえ、GPAと修得単位数が共に高い学生ほど、努力を惜しまず優秀な成績を収めた模範的な学生としてとらえている。

3 分析結果と考察

3.1 選抜試験との相関

3.1.1 福井大学文系学部の選抜試験の概要

最初に、プロジェクト受講者が受験した福井大学文系学部の特別入試について紹介する。教育学部の入学定員は100名で、国際地域学部の入学生定員は60名である。その中で、教育学部と国際地域学部ではセンタ

ー試験を課す「推薦入試Ⅱ（以下、推薦Ⅱと表記）」が実施され、教育学部では28名（2020年度は26名）、国際地域学部では10名が定員とされた。次に、国際地域学部ではセンター試験を課さない高大接続型入試の「AO入試Ⅰ（以下、AOⅠと表記）」が実施され、2019年度から5名が定員とされた。

教育学部の推薦Ⅱは面接型で（実技型は美術、音楽）、調査書の評定平均4.0以上の志願者が5教科もしくは6教科のセンター試験（450点）と、面接（プレゼンテーションと口述試験：450点）、調査書・推薦書・志願理由書を元に選抜された。また、教育学部の前期日程（以下、前期と表記）では900点満点のセンター試験に加えて、600点満点の個別学力検査（英語・数学が必修で300点、国語・地歴公民・英語から選択1教科300点）が課された。一方、5教科以外の教科では、たとえば音楽の個別学力検査では500点満点の実技と100点満点の面接の合計600点満点が課された。そして、後期日程では900点満点のセンター試験に加えて、400点満点の個別学力検査（小論文）が課された。

国際地域学部の推薦Ⅱでは、調査書の評定平均4.0以上の志願者が5教科もしくは6教科のセンター試験（450点）と、個人面接（450点）、調査書・推薦書・志願理由書を元に選抜された。さらに、AOⅠでは、第1次選考で調査書・志願理由書・高校での取り組み等のレポートが課された。そして、その合格者は第2次選考で高校での取り組みのプレゼンテーションと面接が実施されて総合的に選抜された。

3.1.2 プロジェクト受講者の選抜結果の分析と考察

表1に、2018年度と2019年度と2020年度の福井大学の選抜試験を受験した38名のプロジェクト受講者について、それぞれ合格者（26名）と不合格者（12名）と全体（38名）に分けて、パフォーマンス評価の平均値を示す。さらに、表2では38名のプロジェクト受講者について、一般選抜に比べてセンター試験の配点比率が低く二次試験で面接等を課す推薦Ⅱとセンター試験を課さずに面接等を課すAOⅠ、および、センター試験の配点比率が高く二次試験で個別学力検査を課す一般選抜の2グループに分けて、それぞれの合格者と不合格者のパフォーマンス評価の平均値を示す。

選抜試験別に見ると推薦Ⅱは受験者17名の中で13名が合格し4名が不合格、AOⅠは1名が受験し合格した。そして、前期は受験者19名の中で11名が合格し8名が不合格、後期は1名が受験し合格した。

表 1 を見ると、合格者 26 名のプロジェクトの評価の「全体の平均値」の平均は 3.10 で、不合格者の平均はそれを下回る 2.87 だった。しかし、プロジェクト受講者の「全体の平均値」を元にして、合格者 26 名と不合格者 12 名の母平均の差の検定(両側 t 検定: 有意水準 0.05)を実施したところ、p 値は 0.12 となり帰無仮説「合格者と不合格者の母平均は等しい」は棄却されず、合格者と不合格者の「全体の平均値」に統計的に有意差が認められなかった。

しかし、表 1 に示す様に合格者と不合格者の「思考力」と「コミュニケーション力」の各構成要素やそれぞれの平均値に差が認められ、さらに「全体の平均値」には 0.24 の差がある。そこで、合格者と不合格者の「全体の平均値」に有意差が認められなかった原因を考察する。

有意差無しの原因の一つとして、不合格者の中で「全体の平均値」が最高点であった 1 名の受講者の数値が他の不合格者の数値よりもかなり高いものであり、かつ、その数値は合格者の「全体の平均値」の最高点と等しいものであったことが推定される。このケースが特異なものであったかどうかについては、今後の追跡調査の蓄積によりデータを増やし、再度検証を試みることにしたい。

このように、プロジェクト受講時の評価の高低と選抜試験の可否との間に有意差は認められなかったが、表 1 と表 2 に示す様に合格者と不合格者の数値にある程度の差が見られるため、その差について考察を加える。なお、表 1 と表 2 では、それぞれ合格者と不合格者の数値の高い方に網掛けを施している。

まず、表 1 でプロジェクトの評価項目の「思考力」と「コミュニケーション力」の平均値を見ると、双方とも合格者の平均値の方が高い。さらに、「思考力」と「コミュニケーション力」のそれぞれの構成要素 11 項目を見ると、8 項目で合格者が不合格者を上回り、残りの 3 項目は等しくなっている。以上、合格者のプロジェクトの評価は「思考力」と「コミュニケーション力」の双方でその高さが確

認される。

次に、表 2 で選抜試験別に「思考力」と「コミュニケーション力」の平均値を見る。まず、一般選抜に比べて合否に占めるセンター試験の比率が低い推薦Ⅱとセンター試験を課さない AOⅠでは、「思考力」において 1 項目の構成要素のみが不合格者を上回るのに対し、「コミュニケーション力」では 3 項目が不合格者を上回っている。そして、合格者の「思考力の平均値」3.44 は不合格者を下回るが、「コミュニケーション力の平均値」2.84 は不合格者を上回っている。ここから推薦Ⅱと AOⅠでは、センター試験の様に紙ベースで測定された「思考力」よりも、受講者間のグループワークとプレゼンテーションで発揮された「コミュニケーション力」の高さが合否に影響を及ぼしたものと推定される。

これに対して、紙ベースで測定・評価されるセンター試験の配点比率が比較的高く、二次試験でもほぼ紙ベースの試験で測定・評価される一般選抜を見ると、プロジェクトにおいて紙ベースで測定された「思考力」の 6 項目中の 5 項目の構成要素が不合格者を上回り、コミュニケーション力」においても 8 項目中の 6 項目で上回っている。そして、一般選抜におい

表1 プロジェクト受講者の評価結果と本学の選抜試験の合否

プロジェクトで 測定・評価 された能力	思考力					コミュニケーション力						思考力の 平均値	コミュニ ケーション力の 平均値	平 全 均 体 値 の
	理 解 力	適 用 力	分 析 力	評 価 力	創 造 力	相 互 理 解 力	伝 達 工 夫 力	共 同 創 作 力	進 行 調 整 力	表 現 力 ①	表 現 力 ②			
合格者平均値 (n=26)	3.1	3.1	3.2	3.8	3.8	2.9	3.0	2.8	2.8	2.9	2.7	3.40	2.84	3.10
不合格者平均値 (n=12)	2.9	3.1	3.2	3.3	3.5	2.9	2.6	2.5	2.4	2.5	2.7	3.21	2.59	2.87
全体平均値 (N=38)	3.0	3.1	3.2	3.6	3.7	2.9	2.9	2.7	2.7	2.8	2.7	3.34	2.77	3.03

表2 プロジェクト受講者の選抜試験別の評価結果と選抜試験別の合否

プロジェクトで 測定・評価 された能力	思考力					コミュニケーション力						思考力の 平均値	コミュニ ケーション力の 平均値	平 全 均 体 値 の
	理 解 力	適 用 力	分 析 力	評 価 力	創 造 力	相 互 理 解 力	伝 達 工 夫 力	共 同 創 作 力	進 行 調 整 力	表 現 力 ①	表 現 力 ②			
合格者平均値 推薦Ⅱ・AOⅠ (n=14)	3.1	3.3	3.2	3.8	3.8	2.8	3.0	2.7	2.8	3.0	2.8	3.44	2.84	3.11
不合格者平均値 推薦Ⅱ (n=4)	3.3	3.4	3.6	3.6	3.8	2.8	2.8	2.7	2.0	2.5	2.8	3.53	2.60	3.02
合格者平均値 前期・後期 (n=12)	3.0	3.0	3.1	3.8	3.8	3.0	3.0	2.9	2.8	2.8	2.6	3.35	2.85	3.07
不合格者平均値 前期 (n=8)	2.8	3.0	3.0	3.2	3.3	3.0	2.4	2.4	2.5	2.5	2.6	3.05	2.57	2.79

では、合格者の「思考力」の平均値 3.35 も「コミュニケーション力」の平均値 2.85 も共に不合格者を上回っている。以上より、「コミュニケーション力」のみが不合格者の平均値を上回った推薦Ⅱ・AOⅠと比較した場合、一般選抜では紙ベースの「思考力」の評価も合否にかかわった可能性が推定される。

3.2 入学後の学業成績との相関

3.2.1 福井大学合格者の入学後の学業成績

図 1 は、福井大学教育学部に合格して入学したプロジェクト受講者の 3 年生と 2 年生の合計 14 名について、プロジェクト受講時のパフォーマンス評価と福井大学入学後の GPA との相関関係を表す散布図である。ピアソンの積率相関係数を用いて分析した結果、 $r=0.45$, $p=0.11$ が得られた。よって、プロジェクト受講時の成績と福井大学入学後の GPA との相関は認められなかった。また、図 1 には回帰直線を示したが、相関係数の 2 乗の R^2 値は 0.20 と低く、回帰式が成立する可能性は低い。

以上の、プロジェクトの評価と GPA との相関が無いという分析結果の一因として、分析対象者の数の少なさが推定される。今後は、分析対象のプロジェクトを継続して受講者が福井大学へ合格するケースを蓄積し、合わせて合格後の受講者の GPA を蓄積することによってデータを積み重ね、再度検証を試みる。

そこで、これ以降の分析には、福井大学での学業成績の指標として新たに「修得単位数」の項目を加え、GPA と修得単位数をそれぞれ x 軸と y 軸とする散布図を作成する【図 2, 図 3】。そしてそれぞれの図中に、教育学部の 3 年生と 2 年生の在学生のデータを位置づけ、さらにその中にプロジェクト受講者を位置付け、合わせてプロジェクト受講時の評価を記す。

ここで、修得単位数を加えた理由は、第 2 節で既述した様に、修得単位数は学業努力を示す指標であり、GPA と修得単位数が共に高い学生ほど優秀な学業成績を収めた学生として考えられるからである。さらに、GPA と修得単位数のマトリクスに在籍学年の学部生と受講者を位置付ける理由は、プロジェクト受講者の学業成績を学部生全体という広い視野の中で位置づけ、プロジェクト受講生の受講時の評価の高低が福井大学入学後の学業成績とどの様にリンクするものであるかどうかを確認するためである。

以下、学部全体の広い視野に立って、プロジェクト受講者の受講時の評価と、拡張した学業成績との相関関係を分析・考察することにした。具体的には、同学年の学部生の所属する学年全体の学業成績を上位層・中位層・下位層として、各層の人数が大体等しくなる様に 3 区分する。そして、受講者がどの層に属しているのか確認する方法をとる。

図 2 の y 軸の数値は 2020 年度現在 3 年生 102 名の 2 年生までの成績、すなわち 2018 年度から 2019 年度までの 2 年間の GPA を示している。そして、x 軸の数値は 2018 年度から 2019 年度までの修得単位数を示している。同様に、図 3 の y 軸は 2020 年度現在教育学部 2 年生 102 名の 1 年生の成績、すなわち 2019 年度の GPA、そして、2019 年度の修得単位数を示している。さらに、それぞれの図の中にプロジェクト受講者を位置づけ、図中には受講者の ABC 等の仮名とプロジェクト受講時のパフォーマンス評価の「全体の平均値」を記している。

図 2 と図 3 に示す様に、指標とした教育学部生の GPA と修得単位数には低い正の相関が見られる。図 2 の教育学部 3 年生の相関係数は 0.32 ($p<0.001$)であり、図 3 の教育学部 2 年生の相関係数は 0.41 ($p<0.001$)である。なお、両図において点線で囲った 2 つの部分には、在籍する学年の学業成績を概略的に 3 区分した中の、上位層と中位層を示したものである。GPA と修得単位数が共に高い右上の点線で囲った部分を上位層として示し、その下の点線で囲った部分を中位層として示した。これらを用いてプロジェクト受講者の福井大学入学後の学業成績と、プロジェクト受講時の評価との関係を分析・考察することにした。

3.2.2 パフォーマンス評価と学業成績の分析と考察

図 2 を見ると、まず、プロジェクトである程度高

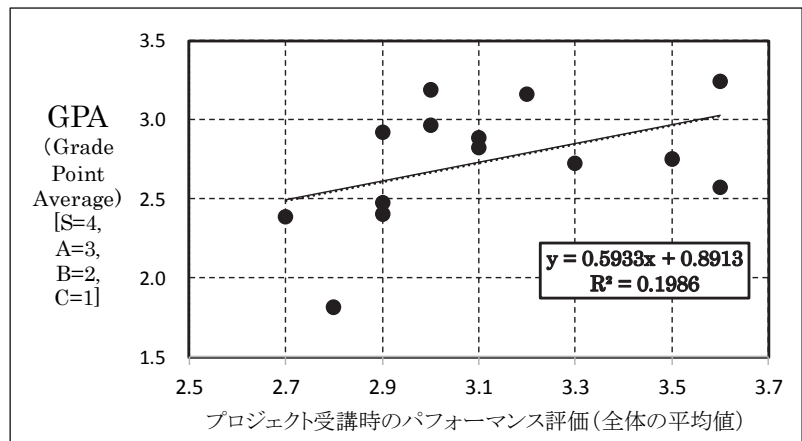


図1 プロジェクト受講者の教育学部の成績(2・3年生のGPA)とプロジェクトの評価

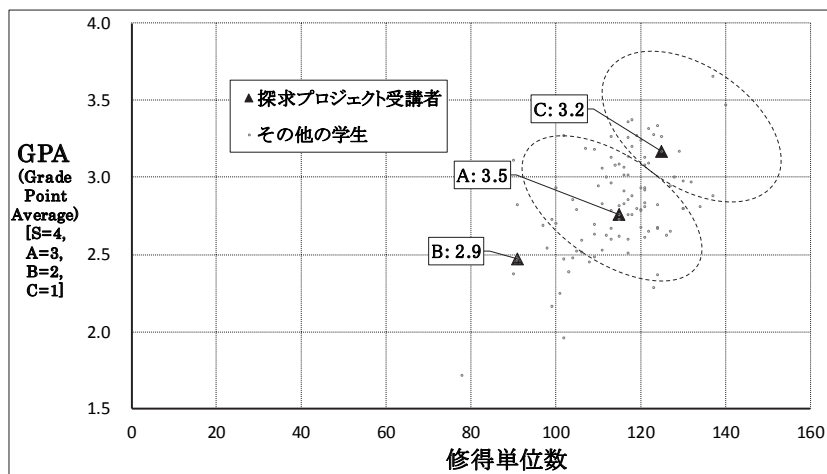


図2 教育学部2年後期終了時成績(H30年度入学生102名)

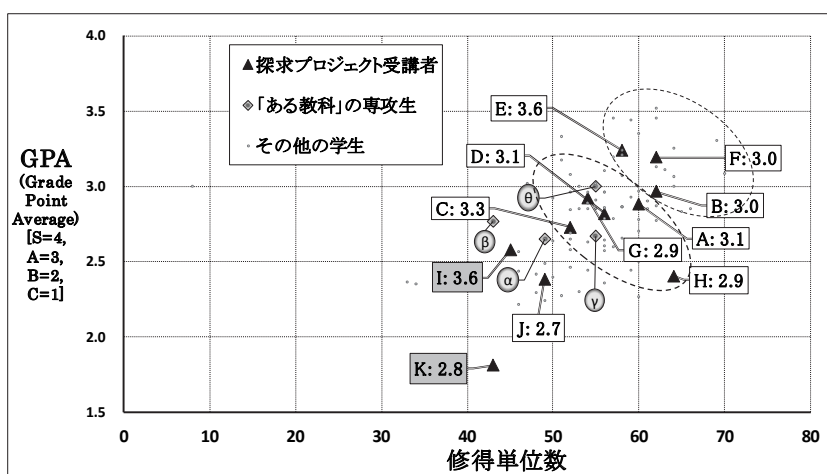


図3 教育学部1年後期終了時成績(H31年度入学生102名)

い評価の 3.2 を受けた受講者 C が GPA と修得単位数が共に高い上位層に位置している。次に、プロジェクトで大変高い 3.5 の評価を得た受講者 A が中位層に位置している。そして、プロジェクトで低い評価を得た受講者 C が下位層に位置している。

プロジェクト受講時の評価の上位と中位が入れ替わっているものの、プロジェクト受講者の中の合格者の全体の平均値の 3.10 を超える A (3.2) と C (3.5) は中位層以上に位置している。以上より、プロジェクト時の評価と大学入学後の学業成績との相関がある程度確認されたと考える。

次に、図 3 でプロジェクト受講者が比較的多い 2020 年度現在教育学部 2 年生を見ると、上位層の 3 人 (B, E, F) のプロジェクト受講時の評価の平均値の平均が 3.20 で、中位層の 5 人 (A, C, D, G, H) のプロジェクト受講時の評価の平均値の平均が 3.06 である。よって、プロジェクト受講時の評価と大学入学後の学業成績との相関がある程度確認されたと考える。

しかし、下位にはプロジェクトで高い評価の 3.6 を得た受講者 I が位置したり、2.8 の低い評価とはいえ受講者 K は主要集団からかなり離れた低位置に位置したりしている。これは何故であろうか。

そこで、受講者 K と I を調べてみると、彼らは共に 5 教科以外の「ある教科」の専攻生であることが確認された。そこで、図 3 に示す様にその教科を専攻する学生 6 名 (α, β, γ, θ, I, K) を抽出して分析し直した。すると、この教科の専攻生 6 名全員が上位層に見られず、中位層以下に位置して、総じて低めの成績である。

また、この 6 名の専門教育科目に絞ってその評点を見ると 6 名全員に「秀」の評価が見られない。さらに、共通科目の評価も総じて低い。

これらの理由として、この教科では専門科目で厳格な評価がなされると同時に、実技科目の学習等で多くの学習時間が奪われることから、他科目を履修したり他科目を学習したりする余裕が無いのではないかと推察される。よって、「ある教科」の専攻生の低い学業成績を考慮すれば、

プロジェクト受講者のプロジェクト受講時の評価と学業成績にはある程度正の相関があると推定される。

4 まとめ

本研究は、高校時代に福井大学で開催された「2050 年の未来の中学校のカリキュラムの作成」プロジェクトを受講した受講者を対象に、プロジェクト受講時のパフォーマンス評価と福井大学選抜試験の可否との関係、および入学後の学業成績との関係について分析・考察した。

その結果、福井大学で取り組んできた高大接続活動において、福井大学で実施するプロジェクトを高校時代に主体的に受講して大学で必要とされる能力を育成し、そこで評価された思考力とコミュニケーション力の高かった受講者が、選抜試験に合格した可能性が推定された。そして、合格した受講者のプロジェクトの評価が福井大学入学後の学業成績に反映されている可能性が推定されたと考える。

今後、本研究が高大接続研究に寄与できる様に、「2050 年の未来の中学校のカリキュラムの作成」のパフォーマンス評価のプロジェクトをリファインし、その成果を追跡調査で検証して行きたい。その際、分析方法やプロジェクトに新たな視点を加えることにしたい。

まず、分析方法について述べる。当初の予想では、推薦入試や AO 入試と異なり紙ベースで測定・評価される割合の高い一般入試において、合格者のコミュニケーション力の評価（2.85）が不合格者の評価（2.57）よりもかなり高くなることは予想していなかった【表 2】。コミュニケーション力の差が予想以上に開いた理由の一つとして、個別学力検査で紙ベースの試験が課されず、実技や面接が課された教科の存在が推定される。しかし、今回の分析では一般選抜の教科別に分析することは出来なかった。今後、個別学力検査別に分析・検証する視点を加えたい。そのためにも、プロジェクト受講者の福井大学選抜試験の可否追跡調査を継続して、教科別に分析できる様にデータを積み重ねることにしたい。

次に、新たなプロジェクトについて述べる。2020 年度は新たなパフォーマンス課題による高大連携探究プロジェクトとして、看護分野への進学を志す高校生を受講対象とする「2040 年の未来の看護」とその評価を立ち上げる。ここで取り上げる未来は、高齢者人口が増加して一人の高齢者を 1.5 人の現役世代が支えたと予想される 2040 年で（現在はおよそ 2 人が支えている）、現在の医療環境が大きく変化し在宅看護の拡大が予想されている。このプロジェクトの受講者は、ナイチンゲールの生涯とその活躍や、在宅看護にかかわる資料を参考にしながら、未来の看護について考察したり、グループワークで検討したり、その成果をプレゼンテーションしたりして思考力とコミュニケーション力を発揮することが求められている。そして、それらの能力の測定と評価にあたっては、これまで「2050 年の未来の中学校のカリキュラムの作成」で培ってきたパフォーマンス評価が活用される。これにより、将来的には本研究と並行して、新プロジェクト受講時のパフォーマンス評価と福井大学選抜試験の可否との関係、および入学後の学業成績との関係について新たに分析・考察を蓄積することが出来る。

このように、今後は新たな分析方法の視点や新たなパフォーマンス課題の実践も取り込みながら、本研究で取り組んできたパフォーマンス評価の検証を深めて行くことにしたい。

参考文献

- Anderson, L. W., et al (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*, Longman.
- 国立教育政策研究所(2013).『未来の学校づくりに関する調査研究報告書』平成24年度プロジェクト研究調査研究報告書（研究代表者：工藤文三）。
- 中切正人・橋本康弘・宮下伊吉・大久保貢（2019）.「AO・推薦入試を見据えた文系パフォーマンス評価——パフォーマンス課題「未来の時間割」の実践とコミュニケーション力の評価の分析——」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 85–90.
- 中切正人・橋本康弘・宮下伊吉・大久保貢（2020）.「総合型選抜・学校推薦型選抜を見据えた文系パフォーマンス評価の研究——パフォーマンス課題の実践とルーブリックの分析——」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 234–241.
- 日本交通計画協会自主研究会（2011）.『2050 年都市ビジョン 研究会中間成果報告』
- 潮木守一（2004）.『世界の大学危機』中央公論社.

神戸大学「志」特別入試（第1次選抜理系型受験）の概要と 入学前教育の設計

進藤 明彦, 西山 覚, 高橋 真, 吉田 健三, 杉山 浩一（神戸大学）

神戸大学では、学力の3要素を多面的・総合的に評価する、神戸大学「志（こころざし）」特別入試を開発し、2019年度入試より実施してきた。初年度に比べ2020年度入試では、全体として志願者が約1.2倍、志願者の所属する学校数が約1.3倍と増加するなどの変化がみられた。また、書類審査では、2020年度入試において「活動実績に関する証明書」を導入することで、活動証明書類が入手しにくいボランティア等の活動が、初年度に比べ約1割増加した。また、本入試合格者を対象に、大学における学修との接続を考えた独自の通信添削による教科学習と、他大学ではあまりみられない探究的学習を取り入れた入学前教育を開発し導入した。

キーワード：特別入試、神戸大学、理系、1次選抜、入学前教育

1 導入の経緯

神戸大学では、「高大接続改革実行プラン」（文部科学省、2015）に対応するため、2015年6月に「入試改革推進本部」が設置され、学力の3要素を測る入試への転換が示された。神戸大学における入試改革に関する検討から、大学全体で取り組む特別入試を担う部署として2016年4月に、アドミッションセンター長（兼任）と専任教員2名の体制からなるアドミッションセンターが設置された。

2016年3月31日には、「高大接続システム改革会議（最終報告）」（高大接続システム改革会議、2016）が発表され、学力の3要素を多面的・総合的に評価するため、面接に加え、調査書の活用や入学希望理由書など多様な評価方法を取り入れ、主体性・多様性・協働性を評価することが求められた。

神戸大学では、入試改革推進本部等の特別入試についての議論から、「一般入試改革に先行して特別入試を実施する」、「学力の3要素を多面的・総合的に評価して特色ある学生を選抜する」、「特別入試は神戸大学の入試改革を先導する位置づけとする」という方針が打ち出され、アドミッションセンターを中心に、学力の3要素を多面的・総合的に評価する「神戸大学『志』特別入試（以下、志入試と表記）」を開発し、2019年度志入試より実施している。

2 志特別入試の概要

2.1 出願から入学までの流れ

志入試の出願から入学までの流れを、表1に示す。

志入試は、大学入試センター試験の成績を利用しない特別入試で、11月末までに最終合格発表を行うため、出願を8月上旬とした。第1次選抜の実施まで

は、アドミッションセンターが行い、第1次選抜の実施結果による選考および最終選抜は、各学部学科等が行っている。

表1 志特別入試の出願から入学までの流れ

日 程	内 容
8月上旬	出願
9月中旬	第1次選抜
10月上旬	第1次選抜合格者発表
10月下旬	最終選抜
11月下旬	最終合格者発表
12月～3月	入学前教育
4月上旬	入学式

2.2 募集人員と志願者数

2.2.1 全体概要

募集人員と志願者数を、表2に示す。

2020年度志入試は、7学部、22学科、専攻・コースにおいて実施された。このうち、文学部人文学科、法学部法律学科、農学部食料環境システム学科食料環境経済学コースでは、第1次選抜において文系型受験を実施し、それ以外の学部、学科、専攻・コースでは、第1次選抜において理系型受験を実施した（神戸大学アドミッションセンター、2020a）。

募集人員は、2019年度志入試で、全体合計48名（理系型受験合計40名）から、2020年度志入試では、医学部保健学科看護学専攻において2名増加し、全体合計50名（理系型受験合計42名）となった。

志願者数は、2019年度志入試で、全体合計116名（理系型受験合計70名）となった。文系学部である文学部と法学部では、いずれも募集人員3名のところ

に20～24名と、多くの志願者を集めているのに対し、理系型受験実施の学部、学科、専攻・コースにおいては、国際人間科学部環境共生学科等の一部を除き、全体的に低迷し、5学科、専攻・コースにおいて志願者数が0となった。

2020年度志入試の志願者数は、全体合計138名と、約2割近く増加した。文系型受験では、志願者数の変動は見られなかったが、理系型受験では合計89名と、

約3割近い志願者増が見られた。これは実施初年度には、志入試の存在が十分周知されていなかったことによると考えている。しかしながら、2020年度志入試においても、4学科、専攻・コースにおいて、志願者数が0となった。これらはいずれも募集人員が1～2名のところであった。これらのことから、よりいっそうの広報活動が必要であると同時に募集人員枠の拡大も必要であると考えている。

表2 2020年度志入試の入試区分と募集人員・志願者数・第1次選抜合格者数・最終選抜合格者数

学部	学科	専攻・コース	募集人員 (名)	志願者数 (名)	第1次選抜 合格者数 (名)	最終選抜 合格者数 (名)
文	人文		3	20(24)	12(11)	2(3)
国際人間科	環境共生		5	17(14)	12(13)	3(3)
法	法律		3	25(20)	7(8)	3(4)
医	保健	看護学専攻	4(2)	4(8)	4(6)	3(2)
		検査技術科学専攻	2	8(2)	6(2)	2(2)
		理学療法学専攻	2	8(8)	5(8)	2(2)
		作業療法学専攻	2	5(0)	4(0)	2(0)
工	建築		2	10(3)	2(2)	2(1)
	市民工		2	0(0)	0(0)	0(0)
	電気電子工		2	3(1)	2(1)	0(1)
	機械工		2	0(2)	0(2)	0(1)
	応用化		2	2(7)	1(3)	1(3)
	情報知能工		2	4(1)	3(1)	1(1)
農	食料環境システム	生産環境工学コース	2	4(4)	3(4)	1(1)
		食料環境経済学コース	2	4(2)	3(2)	1(1)
	資源生命科	応用動物学コース	1	3(0)	3(0)	1(0)
		応用植物学コース	1	3(3)	3(3)	1(1)
	生命機能科	応用生命化学コース	1	2(5)	0(3)	0(1)
		応用機能生物学コース (環境生物学コース)	3	6(5)	6(5)	3(3)
海事科	グローバル輸送科	航海マネジメントコース	5	10(7)	6(4)	1(1)
		ロジスティクスコース	1	0(0)	0(0)	0(0)
	海洋安全システム科		1	0(0)	0(0)	0(0)
全体合計			50(48)	138(116)	82(78)	29(31)
理系型受験合計			42(40)	89(70)	60(57)	23(23)

注) 括弧内の名称および数値は、2019年度志入試のものである

2.2.2 所属学校の所在地別の志願者数（全体）

志願者の所属学校の所在地（地方区分）別の数をまとめたものを表3に示す。

2019年度志入試の志願者は、北は千葉県から南は沖縄県までの16府県で、8割以上が近畿地方からの

出願であったが、2020年度志入試では、北は北海道から南は沖縄県までの28道府県にまで広がった。近畿地方からの志願者数は変化していないことから、実施2年目になり、志入試が全国的に周知されるようになってきたと考えている。

合格者数は、2019 年度志入試では、合格者は、5 府県にわたり、近畿地方 30 名、近畿地方外では福井県 1 名と近畿地方に集中していた。2020 年度志入試では、合格者は 12 府県にわたり、近畿地方 19 名、近畿地方外では沖縄県からも 1 名、計 10 名と全体に拡がる傾向が見られた。今後の実施結果も含めて傾向を分析していきたいと考えている。

表 3 所属学校の所在地方区分別志願者数（全体）

地方区分	2019 年度入試	2020 年度入試
北海道地方	0(0)	2(0)
東北地方	0(0)	1(0)
関東地方	2(0)	2(0)
中部地方	7(1)	7(0)
近畿地方	96(30)	96(19)
中国地方	4(0)	8(5)
四国地方	3(0)	11(2)
九州地方	4(0)	11(3)

注) 数値の単位 (名) , 括弧内は合格者数を表す

2.2.3 志願者の所属学校の国公私立別学校数（全体）

志願者の所属する学校の国公私立別の学校数を、表 4 に示す。2019 年度志入試 79 校から、2020 年度志入試 106 校と、全体で約 3 割増加しているが、国公私立別の学校数割合は、ほぼ変化しておらず現時点では運営主体による差はないと考えられる。

表 4 志願者の所属学校の国公私立別学校数（全体）

	2019 年度入試	2020 年度入試
国立	2(2.5)	3(2.8)
公立	37(46.8)	49(46.2)
私立	40(50.6)	54(50.9)
計	79	106

注) 数値の単位は学校数、括弧内は割合(%)を表す

2.2.4 所属学校の国公私立別志願者数（全体）

志願者の所属学校の国公私立別志願者数（全体）を、表 5 に示す。2019 年度志入試から、国公私立別の志願者の割合は大きく変化していなかった。

表には示していないが、合格者数の割合は、公立高校で、38.7%→58.6%、私立学校で、51.6%→34.5%と、公立学校で増え、私立学校で減少していた。この変化についても、今後の動向に注目していきたい。

表 5 所属学校の国公私立別志願者数（全体）

	2019 年度入試	2020 年度入試
国立	8(6.9)	5(3.6)
公立	46(39.7)	57(41.3)
私立	62(53.4)	76(55.1)
計	116	138

注) 数値の単位は志願者数、括弧内は割合(%)を表す

2.2.5 SSH, SGH 指定校における志願者数（全体）

スーパーサイエンスハイスクール（SSH）指定校およびスーパーグローバルハイスクール（SGH）指定校に所属する志願者数（全体）を表 6 に示す。

SGH 指定校 18.1%→6.5%、SSH+SGH 指定校 37.9%→25.4%と減少しているが、これは 2014 年度から始まった SGH の制度において新規指定が終わり、2019 年度には、初年度指定校の 56 校が指定終了となり全体数が減少したことによると考えられる。

表には示していないが、2019 年度志入試における、SSH および SGH 校所属の志願者の合格割合は、38.6%に対して、非指定校所属の志願者の合格割合は 14.1%、2020 年度志入試における、SSH および SGH 校所属の志願者の合格割合は、40.0%に対して、非指定校所属の志願者の合格割合は 13.5%と、いずれも SSH および SGH 指定校所属の志願者の合格割合の方が高い傾向にあった。

この傾向は、SSH および SGH 指定校では、一定期間の課題研究に取り組んでいることが関係している可能性も考えられる。2019 年度から全ての高等学校において「総合的な探究の時間」が設定され、探究的学習が実施されるため、探究的学習を経験した非指定校の志願者の合格率について、引き続き注目していきたい。

表 6 SSH, SGH 指定校に所属する志願者数（全体）

	2019 年度入試	2020 年度入試
SSH	28(24.1)	27(19.6)
SGH	21(18.1)	9(6.5)
SSH・SGH	5(4.3)	1(0.7)
SSH, SGH 計	44(37.9)	35(25.4)
非 SSH,SGH	72(62.1)	103(74.6)

注) 数値の単位 (名) , 括弧内は全志願者に対する割合(%)を表す

3 第 1 次選抜（理系型受験）の内容

第 1 次選抜は、アドミッションセンターが担当し、

書類審査、模擬講義・レポート、総合問題に基づいて行われる。

3.1 書類審査

提出する書類は、高等学校側が用意するものとして、調査書、学業等評価書の2点と、志願者が用意するものとして、活動実績報告書、志望理由書の2点がある。出願はインターネット出願であるが、調査書と学業等評価書は、高等学校側が紙媒体として作成し厳封のうえ郵送し、活動実績報告書と志望理由書は、志願者がデジタルデータとしてインターネット出願のシステムから提出することとしている。

3.1.1 学業等評価書

この書類の書式は、神戸大学のWEBサイト経由で、PDFとワードのファイルを提供していた。書類への記載方法は、手書きまたはPC等による編集のどちらも認めるが、いずれの場合も紙媒体の書類を郵送・提出することとしていた。

記載内容は、「志望学部・学科・コース・専攻のアドミッションポリシー及び求める学生像からみて、学業等において志願者に関する特筆すべき事項について具体的根拠を示し簡潔に記入」とし、記入枠と11ポイントのフォントサイズの指定のみで文字数の指定はしていなかった。

学業等評価書は、新調査書への移行に伴い2021年度入試から廃止している。

3.1.2 活動報告書

神戸大学のWEBサイト経由で、記入可能なPDFファイルとして提供している（神戸大学アドミッションセンター、2020b）。一般に無料で提供されているPDFリーダーでファイルを開き記入・保存することが可能である。記入する内容は、以下の3つの項目からなる。

1：「これまでの活動実績のうち、主なものを5つ以内で記入」。図1に、その書式の一部を示す。

活動実績については、その活動を証明する資料を提出できるもののみとし（生徒会活動、部活動等は調査書による証明も可とした）、インターネット出願時にシステムから、証明する資料をPDFファイルとしてアップロードして提出する。

2：「活動実績のうち、特にアピールしたいものを1つ選び、その活動を通して得られたことも含めて、具体的に記入（400字以内）」

3：「主体性をもって多様な人々と協働して活動した

記録を具体的に記入（300字以内）」

活動報告書			
【1】これまでの活動実績のうち、主なものを5つ以内で記入してください。			
名称 (選活動、発表、資格、受賞など)	活動の期間 (活動の開始年度、開始月、年度など)	活動の種類 どちらかを選択	添付資料 資料 No.
		・授業、課外活動の一環 ・学校外の自主的な活動	
○ 活動実績には、その活動を証明する資料が添付できるものについて記入してください。活動を証明する資料として「活動実績に関する証明書」を利用する場合は、添付資料欄では「調査書参照」を選んでください。			

図1 活動報告書の書式（一部分）

活動実績の記入に関して志願者の書類作成補助のため、活動実績を19に分類し、計125項目の記入例を示した「神戸大学『志』特別入試（AO入試）出願時における提出書類作成の手引き（以下、手引き）」を作成し、神戸大学のWEBサイト経由で志願者に示した（神戸大学アドミッションセンター、2020c）。その一部抜粋を図2に示す。

○ 科学・技術等に関する研究発表の例

【記載項目】正式名称、活動の期間、活動の種類（選択）、発表タイトル、主催団体名、予選（選抜、査読）の有無、発表会の規模（発表会の継続年数、主な対象地域、発表数（応募数）、発表者数等）、参加形態（個人研究、共同研究（人数）、口頭発表、ポスター発表、紙面発表等）、受賞の有無（賞の名称、賞のレベル（最優秀賞に相当等）、同じ賞の本数等）、上位の大会等

名称 (選活動、発表、資格、受賞など)	活動の期間 (活動の開始年度、開始月、年度など)	活動の種類 どちらかを選択	添付資料 資料 No.
第○回日本○○科学賞○○県知事賞 研究期間：○年○月～○月	受賞：○年○月 研究期間：○年○月～○月	学校外の自主的な活動	No. ○
○ 所属学校における2年次の「総合的な学習の時間」において取り組んだ研究内容を、第○回日本○○科学賞○○県知事賞に全員が応募した。その結果、「○○○○」（研究タイトル）（4人の共同研究）は、査読審査（56本中）により奨励賞（参加賞相当）となるが、中央審査段階には選ばれなかった。			
名称 (選活動、発表、資格、受賞など)	活動の期間 (活動の開始年度、開始月、年度など)	活動の種類 どちらかを選択	添付資料 資料 No.
第○回全国高等学校○○文化祭 自然科学部門 ポスター発表部門/生物部 発表：○年○月 在籍：○年度～○年度	発表：○年○月 在籍：○年度～○年度	学校外の自主的な活動	No. ○
○ 県教育委員会主催、県内諸大学共同発表会において、生物部化学部（4名）として、共同研究「○○○○」（研究タイトル）を口頭発表（16本）し、優秀賞（2位相当、3本）を受賞し、上記入会のポスター発表部門（120本）でポスター発表を行った。/ 1～3年次、生物部在籍。○部活動の在籍についての記載は調査書による。			

図2 「出願時における提出書類作成の手引き」
活動実績の記入例（一部抜粋）

この「手引き」は、志願者の主体的活動のうち、評価の対象となる活動の種類や出願時に必要な情報が何かを示すことにもつながると考えている。このような詳細な記入例を多く示した「手引き」は他大学には見られず、今後の志願者の主体的活動評価を重視した選抜の拡大において参考になると考えている。

活動実績の志願者ごとの記入数の割合を図3に示す。

2019年度志入試と2020年度志入試で大きな差はなく、約8割の志願者が4項目以上を記入していた。

活動実績の項目数は、多すぎると高等学校において必要以上に学校内外の活動を推奨することにつながり、本来の学習活動に支障をきたすことにつながりかねない。この2回の実施結果から考えて、志願者の評価において、5項目という活動実績の上限は、妥当な数であると考えている。



図3 活動報告5項目の記入数（理系型受験者）

活動実績に関する証明書		
学校名	志願者氏名	卒業年月
		年 月 卒業・卒業見込
活 動 実 績 の 名 称		
※ 裏面の「証明書利用上の注意」に従って記載してください。		
上記の活動実績は、志願者本人が取り組んだ活動であり、いずれも調査書に記載されていることを証明する。		
年 月 日		
学 校 名	校 長 名	印

図4 「活動実績に関する証明書」の書式

2019年度志入試実施の課題として、ボランティア等の一部の活動に、証明する資料の入手が困難なものがあることや提出される調査書を志願者が閲覧できず、どのような活動が記載されているか分からずに出願しなければならないことが明らかになった。この解決策として、2020年度志入試では、図4に示す「活動実績に関する証明書（以下、実績証明書）」を導入した（神戸大学アドミッションセンター、2020d）。

この「実績証明書」は、活動を証明する資料が提出できない活動等について、志願者が学校側に示し、それを調査書に記載することで、その活動等を証明することを可能とした。また、この「実績証明書」は志願者が閲覧可能であり、自分の活動が調査書に記載されていることを把握した上で、出願することも可能とした。

図5に示した活動実績の種類とその割合では、2019年度志入試に比べ、2020年度志入試で「ボランティア」、「その他の活動」の割合が増加していることが分かる。これは「実績証明書」の導入により、ボランティア等の証明資料の入手が困難な活動の記載が増えたものと考えている。

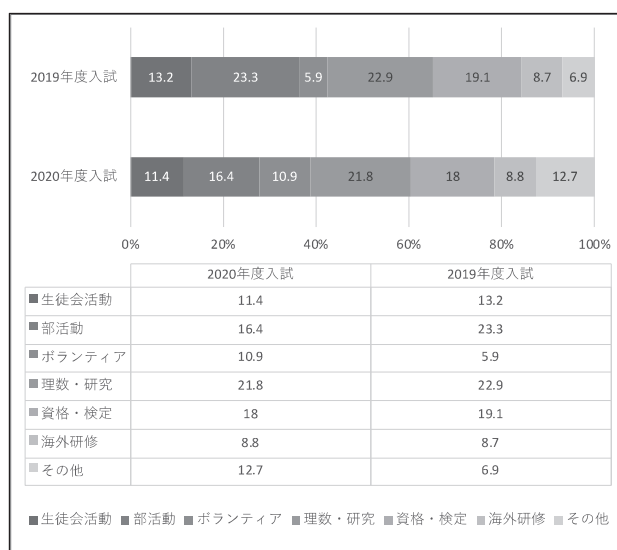


図5 活動報告5項目における活動実績の種類（理系型受験者）

また、2021年度入試から導入される新書式の調査書では記載内容の増加が予想され、該当する活動記録を探す時間と労力が增大することが考えられる。この「実績証明書」による活動実績証明の確認のしくみを、各大学が共有することで、大学側と受験者側の双方の負担軽減につながると考えている。

3.1.3 志望理由書

記入する内容は、以下の2つの項目からなる。

- 1: 「学部・学科・コース・専攻に関心を持った理由を記入（800字）」
- 2: 「大学入学後に学びたいことや大学卒業後の進路について記入（800字）」

大学入学前と大学入学後に分けることで、志願者

の志望理由を明確化するとともに、最終選抜における面接でも活用している（神戸大学アドミッションセンター，2020b）。

3.2 模擬講義・レポート（120分）

文系型受験用と理系型受験用の2種類の模擬講義・レポートを用意している。45分程度の模擬講義のあと、講義内容に関連した課題に取り組む。

理系型受験の模擬講義・レポートでは、大学における学修につながる、探究的学習に取り組む上で参考となる講義を行い、探究的学習に関連した課題として、知識を直接問う出題ではなく、中学校理科・数学や高等学校の理科・数学の基礎科目レベルの知識を活用して取り組む課題を課している。

2020年度志入試の模擬講義・レポートについては、出題の意図とともに、神戸大学のWEBサイトに公開している（神戸大学アドミッションセンター，2019）。

3.3 総合問題（120分+120分）

文系型受験用と理系型受験用の2種類の総合問題を用意している。

理系型受験の総合問題では、主に英語と数学を含む総合問題120分、主に理科の化学、物理、生物を含む総合問題120分を課している。

理系型受験の総合問題では、従来からのペーパー試験で主に測ってきた知識・理解・思考力を問う出題を課し、模擬講義・レポートの課題と出題内容を分けている。

9月中旬の段階では、中高一貫校等とそうでない高等学校では授業進度に差があるため、模擬試験の業者が示す9月実施の模擬試験の出題範囲を参考に題し、範囲外からの出題については知識を問わず、分析力・思考力を問うような配慮を行っている。

また、多くの理系の受験生は、高等学校の理科において、物理と生物のどちらかを選択しており、選択科目の違いにより有利不利が生じないよう、物理分野を主とする大問と生物分野を主とする大問を出題し、受験時に選択できるようにして公平性を担保している（神戸大学アドミッションセンター，2019）。

4 入学前教育

志入試では、早期（11月末）に合格が決まるため、一般入試合格者との間に基礎学力差が生じることが懸念されている。そのため入学までの約4ヶ月間の学習習慣の維持と大学における学修との接続を目的として

入学前教育を実施している。

入学前教育では、2回のスクーリングと探究的学習、添削指導による教科学習を課している。

4.1 内容と期間

入学前教育の内容を、以下に示す。

1：スクーリング（第1回：12月下旬，第2回：2月下旬）

遠方からの合格者もいるため、2回に限定してスクーリングを行っている。

第1回スクーリングでは、入学前教育に関するガイダンスを行っている。その中で、本学の学生が講義で利用するLMS（Learning Management System：学習管理システム）神戸大学BEEFの使い方講習を行い、入学前教育の教材の配付やレポート等の提出をデジタルデータベースで行っている。

また、志入試合格者間の入学後のつながりを持たせることと論理的表現力の育成を兼ねた、自己紹介を題材とした「情報の構造化と表現研修」および文理共通となる「英語学習研修」を行っている。

第2回スクーリングでは、入学前教育期間中に取り組んだ探究的学習の成果を発表する探究的学習成果発表会と、文理共通して必要となる英語力に関する学力診断テストを行っている。

探究的学習成果発表会は、ポスター発表形式で行い、各学部学科コース・専攻の教員だけでなく受講生にも積極的な質問を促すことで、質疑応答を通した論理的思考力と論理的表現力の育成を図っている。

2：大学入試センター試験の学習レポート（合格発表後，大学入試センター試験まで）

所属学校の他の生徒と一緒に高等学校から課される教材を用い5教科の学習に取り組ませ、学習内容と学習量をレポートにまとめて提出させる。文系理系を問わず5教科の学習に取り組ませることで、広く知識・理解を習得させることを目的としている。

また、推薦やAO入試で早い時期に合格が決まった生徒が、高等学校における学習を疎かにし、まだ合格が決まっていない生徒に影響を及ぼすことを懸念して、推薦やAO入試への出願に消極的な進路指導を行う高等学校もあり、大学入試センター試験に向けて同じ学習に取り組ませることで、周囲の生徒や学校の先生への配慮を行う事で、受験生の多様な入試制度の選択機会の確保にも配慮している。

3：通信添削による教科学習（大学入試センター試験後，3月上旬まで）

入学後に必要とされる各教科における基礎学力を習

得させるため、学習範囲を2週間×3期に分けて示し、各期の最後に課題レポートの提出と確認テストを行い、アドミッションセンターの教員が中心となって添削指導を行っている。

文系の受講生は主に国語・英語・数学、理系の受講生は主に英語・数学・理科の教科学習を、市販の問題集、参考書等を用いて取り組ませている。

理科は2科目の教科学習を課しているが、理科の科目選択は、各学部、学科、コース・専攻ごとに大学における学修に必要な科目を指定している。高等学校における理科の科目選択は受講生により異なるため、履修・未履修の状況に応じて教材を変えて実施している。

4：課題研究等の探究的学習（合格発表後、第2回スクーリングまで）

高等学校における課題研究の継続研究や、新たなテーマを設定し探究的学習に取り組ませている。

課題研究等の経験がない受講生には、研究課題を提示するのではなく、それぞれの受講生の興味関心に応じた研究課題をアドミッションセンター教員が導く形で設定させ取り組ませている。また、BEEFのメッセージ機能を利用して、研究の進め方等に関する指導を行っている。

探究的学習等の成果は、第2回スクーリング時にポスター発表形式で各自の発表を行っている。

発表用ポスターの作成は、模造紙に手書き、大判プリンターで印刷、パワーポイントのスライド等をA4用紙に印刷し並べて貼るなど、発表者のIT環境やスキルに合わせた形で取り組めるよう配慮している。

発表に関しては、発表原稿を読むことなく、自分の言葉で説明するよう指示している。高等学校の研究発表会では、原稿を読みながら発表する様子も見られるが、この2年間の実施においては、全員が原稿を読むことなく、聴衆に合わせて自分の言葉で説明することができている。

5：その他（合格発表後、3月上旬まで）

以上の取り組みと並行して、卒業論文・修士論文発表会への参加や、高校生対象の研究発表会やシンポジウム等を紹介し、積極的な参加を呼びかけている。また、3月には、教科学習を設定せず、短期海外研修等、各自の自主的な学修の取り組みを推奨している。

5 終わりに

本稿は、今後、総合型選抜や入学前教育を立ち上げる大学等の参考となるよう、中間発表として概要を報告した。

志入試は、まだ2回の実施のみで、実施データの分

析は、これからのデータ蓄積により傾向が明らかになると考えている。

志願者の主体的活動の評価において、活動実績の証明は、資料を準備する志願者とそれを確認する大学側の双方に多大な労力が必要となる。本学ではその解決策の1つとして、書類審査における主体的活動の評価における新しいしくみとして「実績証明書」と「手引き」を活用している。

また志入試では、課題研究に熱心に取り組んできた志願者も多く、高等学校学習指導要領（平成30年告示）で新たに導入された必修の「総合的な探究の時間」（文部科学省、2018）で取り組んだ探究的学習の経験を大学の学修につなげるためにも、入学前教育において課題研究の継続研究等の探究的学習を取り入れている。

これらの取り組みは、まだあまり他大学では見られず、総合型選抜や入学前教育を実施している大学や、今後立ち上げを検討している大学の参考になると考えている。

参考文献

神戸大学アドミッションセンター（2019）.「2020年度『志』特別入試第1次選抜入試問題」

<http://www.edu.kobe-u.ac.jp/admc-info/exam.html>（2021年1月5日）

神戸大学アドミッションセンター（2020a）.「令和3年度神戸大学『志』特別選抜学生募集要項（総合型選抜）」

http://www.office.kobe-u.ac.jp/stdnt-examinavi/wp-content/uploads/2020/07/2021kokorozashi_bosuyoukou_0717_3.pdf（2021年1月5日）

神戸大学アドミッションセンター（2020b）.「活動報告書/志望理由書」

http://www.office.kobe-u.ac.jp/stdnt-examinavi/wp-content/uploads/2020/07/2021sibouriyuu-katsudouhoukou_win.pdf（2021年1月5日）

神戸大学アドミッションセンター（2020c）.「令和3年度神戸大学『志』特別選抜（総合型選抜入試）出願時における提出書類作成の手引き」

<http://www.office.kobe-u.ac.jp/stdnt-examinavi/wp-content/uploads/2020/07/2021tokubetsu-tebiki-2.pdf>（2021年1月5日）

神戸大学アドミッションセンター（2020d）.「活動実績に関する証明書」

<http://www.office.kobe-u.ac.jp/stdnt-examinavi/wp-content/uploads/2020/07/2021katsudouzisseki.docx>（2021年1月5日）

高大接続システム改革会議（2016）.「高大接続システム改革会議『最終報告』（平成28年3月31日）」

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf（2021年1月5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）」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/sonota/_icsFiles/afieldfile/2015/01/23/1354545.pdf（2021年1月5日）

文部科学省(2018). 「高等学校学習指導要領（平成30年告示）」

https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf（2021年1月5日）

一般選抜における活動報告書の評価項目の作成方法

——「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」のAPに基づく評価——

大塚 智子, 喜村 仁詞 (高知大学)

入試における主体性等の評価は客観性に乏しく、評価項目や評定尺度の設定が容易ではない。特に一般選抜においては、時間的・人的制約の中で多様な志願者に対して一律かつ根拠ある評価の実施が喫緊の課題だといえる。本稿ではその解決策として、活動報告書におけるアドミッション・ポリシー(以下、AP)に基づく評価項目の作成方法を示し、主体性等の根拠ある評価方法を提案する。

キーワード：活動報告書, 主体性等評価, 評価方法, アドミッション・ポリシー

1 背景

1.1 「主体性等」評価が抱える課題

2021年度入試(2020年度実施)以降は、入試制度の改革に伴い「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度(以下、主体性等)」の評価が必須となる。つまり今後の入学者選抜においては、主体性等の評価が可否に影響を与えることになるが、これらの評価は科目試験とは異なり、どのような点に着目し何を基準に何段階で評価するかといった評価項目や評定尺度の設定が容易ではない。主体性等に関する根拠ある評価項目等の設定は大学関係者にとって大きな課題となっている。このような状況は、評価を受ける側である受験者においても不安材料とされており、試験後に受験者が自身の受けた評価が適切であったのか成績開示を求める可能性も高い。大学はこうした求めに対して明確な評価基準を持った上で対応しなければならない。

入試において主体性等を評価するには様々な選抜方法がある(文部科学省, 2018)。面接、グループワーク、調査書、活動報告書等があげられるが、それぞれ異なる特性(メリット・デメリット)を備えている。例えば、面接は受験者との直接の対話により主体性等に関わる深い思考まで探ることができる反面、膨大な数の受験者に対して実施するには時間的・人的に限界がある。多くの志願者が見込まれる一般選抜においては、時間的かつ人的に制限がある中で適切な判断を行わなければならない。面接やグループワークによる長時間の主体性等評価を行うことは容易とは言えない。ゆえに、主体性等の評価方法の確立は、特に一般選抜において喫緊の課題だといえる。

1.2 一般選抜における「活動報告書」の活用

文部科学省の方針では、一般選抜で主体性等を評価するために、調査書や志願者本人が記載する資料等の

積極的な活用が促されている(文部科学省, 2018)。これらの提出書類にもそれぞれ異なる特徴があるが、一般選抜のように多様な背景を持つ者を対象とする選抜においては、すべての志願者が提出可能なものを課す必要がある。調査書は高等学校等が作成するが、卒業後5年以上経過した場合や高等学校卒業程度認定試験合格者など調査書を提出できない者がいる。

一方、志願者本人が記載する資料(活動報告書、志望理由書、学習計画書等)は、すべての志願者が提出可能であることから、一律な基準による評価が可能であり一般選抜での活用が期待できる。井上ほか(2017)によると、志願者本人が記載する資料のうち志望理由書及び学習計画書は将来へ向けての意欲や関心の高さをアピールするものであり、あくまでも出願時点での予定、希望、期待が中心だと述べている。志願者本人の「思い」に対して評価するため、主体性等の評価に適した資料であると言い難い。これに対して活動報告書は確定済みの事実に基づくため、より妥当な主体性等の評価が可能となる。もちろん虚偽の記載がなされる可能性はあるわけだが、何等かのエビデンスを提出させることがその対策となる。

1.3 ルーブリックを用いた活動報告書評価の課題

主体性など情意領域に関する評価手法としては、授業などのパフォーマンス評価で用いられるルーブリックによる段階評価がある。ルーブリックは学習すべき事項を示す評価項目と、その到達レベルを示す評価基準(尺度)をマトリクス形式で示したもので、学生の学習到達レベルを測る指針として有効である。入学者選抜に関連したルーブリック評価の活用例は、菊池(2017)や大久保(2018)の報告があり、いずれも特定の課題に対する被験者のパフォーマンスを評価している。しかしながら、入学者選抜における活動報告

書のような限られた情報内で評価する場合は、ループリック評価では困難なケースが生じてくる。これは、授業であればすべての学生が同じ活動を実施するので同じ項目・基準で評価できるのに対し、活動報告書ではそれぞれの活動が異なるために一律な評価ができないからである。ゆえに活動報告書の評価では、ループリックに基づいて各評価項目を評価し、その合計得点を算出する方法は困難といえるが、これに関する評価方法の先行研究は管見の限り見当たらない。本稿ではこれらの問題点を考慮し、一般選抜で実用可能な、活動報告書を用いた主体性等評価方法を提案する。

2 活動報告書について

高知大学では、医学部医学科総合型選抜Ⅰにおいてすでに活動報告書の評価を行っているが、2021 年度入試より人文社会科学部、教育学部、及び理工学部的一般選抜においても、活動報告書の主体性等に関する評価を開始する。

2.1 活動報告書の構成

高知大学の活動報告書は、2016 年に四国地区国立大学連合アドミッションセンター（以下、四国連合ADC）¹⁾が開発したものである。これは高大接続システム改革会議の最終報告（文部科学省、2016）で述べられている「活動報告書」と奇しくも同様の内容となっている。本学の活動報告書が求める内容は、中学校卒業後の学習・活動に関するもので、具体的には以下の3つの項目からなる。

- (1) 意欲的に取り組んだ活動
- (2) 課題研究
- (3) 資格・検定等

2.1.1 意欲的に取り組んだ活動

「意欲的に取り組んだ活動」は、受験者が中学校卒業後に意欲的に取り組んだ活動について提出を求めるものである。例えば、部活動、生徒会活動、留学、ボランティア活動などが該当する。記入事項は以下のとおりである。

- (1) 活動名：100 字以内
- (2) 活動期間：①3 ヶ月未満、②3 ヶ月以上6 ヶ月未満、③6 ヶ月以上1 年未満、④1 年以上2 年未満、⑤2 年以上、から1 つ選択
- (3) 活動の内容：300 字以内
- (4) 参考資料：活動内容を補足するもの。提出は任意

2.1.2 課題研究

「課題研究」は、個人またはグループで、関心のある事柄について計画的に学習を深めたり、疑問を解明したりしようとするものである。記入事項は以下のとおりである。

- (1) 研究名（テーマ）：100 字以内
- (2) この研究を選んだ理由：①もともと関心があった、②授業・教科書・書籍等で関心を持った、③卒業生や先輩のテーマを引き継いだ、④先生や他の生徒等から提案された、から1 つ選択
- (3) 研究の概要：300 字以内
- (4) 活動人数：①私を含む5 人以上のグループで行った、②私を含む2～4 人のグループで行った、③単独で行った、から1 つ選択
- (5) 研究期間：①3 ヶ月未満、②3 ヶ月以上6 ヶ月未満、③6 ヶ月以上1 年未満、④1 年以上2 年未満、⑤2 年以上、から1 つ選択
- (6) 補足：300 字以内。記入は任意
- (7) 問合わせ先（指導教員名）
- (8) 参考資料：研究内容を補足するもの。提出は任意

2.1.3 資格・検定等

「資格・検定等」は、受験者が取得した資格、合格した検定等について提出を求めるものである。合格証書、認定書、及びスコアシートなどを入学願書等と一緒に大学に郵送する。記入事項は以下のとおりである。

- (1) 名称
- (2) 級、スコア、賞等
- (3) 取得等の年月

2.2 活動報告書の「今ログ」への記録

出願に先立ち志願者は、活動報告書の内容をインターネット上のポートフォリオサイトである「進学支援サイト今ログ（以下、今ログ）²⁾」に蓄積することができる。今ログは四国連合ADCが開発・運営しているが、大学は今ログ内に蓄積された個人情報を読覧できないため、選抜とは切り離された活動成果のポートフォリオとしても活用できる。また、今ログは現役・浪人、出願の有無にかかわらず誰でも利用可能である。

出願時に、志願者は今ログに記録した活動報告書の内容をインターネット出願サイトに呼び出すことにより、スムーズな出願が可能となる。詳細については、井上ほか（2017）を参照されたい。

3 活動報告書「意欲的に取り組んだ活動」の評価方法

本学の一般選抜においては、活動報告書を構成する 3 項目のうち「意欲的に取り組んだ活動」1 件について評価することを採用している。「主体的」と「意欲的」は関連があり、「主体的」であるためには「意欲的」である必要がある。ゆえに「意欲的に取り組んだ活動」「課題研究」「資格・検定等」のなかでは「意欲的に取り組んだ活動」を「主体性等」の評価に用いるべきである。

実施面では、一般選抜は多数の受験者が見込まれるため、限られた時間内で如何に簡潔に評価するかが肝要となる。従って評価項目は最小限にすべきである。実際に記入内容が最少となる項目は「資格・検定」だが、多様な資格と級・スコアから受験者の主体性等に関する能力を一律に読み取することは困難だといえる。

「課題研究」は活動内容を研究に限定するため、すべての志願者が提出可能とはいえない。これに対して「意欲的に取り組んだ活動」は活動の種類を限定しないため、背景の異なる多様な志願者に対して求めることができる。

また各大学の方針にもよるが、一般的に一般選抜においては大学入学共通テスト（以下、共通テスト）や個別学力検査の学科試験の配点が大きく、つまり「知識・技能」及び「思考力・判断力・表現力」に比重を置くことが多い。おのずと「主体性等」の比重（配点）は小さくなるため、活動報告書もそれに合わせて少ない項目数にする必要がある。

一方、受験者の立場で考えると、一般選抜では共通テスト後の短期間で出願大学を決めなければならず、活動報告書の準備が時間的且つ精神的に大きな負担となる可能性がある。これは、選抜で求める提出書類が大学により異なることが一因としてあるが、共通テスト以降に初めて本学への出願を意識する者は、活動報告書の準備が不十分である可能性も高い。一般選抜における活動報告書の活用の際には、こうした状況を考慮し評価する項目を決めるのが望ましい。

次に、活動報告書の「意欲的に取り組んだ活動」の評価方法について説明する。

3.1 評価者

評価者数は 2 名以上、可能であれば 3 名以上が望ましい。そして、例えば性別や年齢など評価者の多様性にも配慮することが重要である。複数名且つ多様な背景を持つ評価者とすることにより、評価の偏りを防ぐことができる。受験者からは様々な種類の活動が提出されるが、すべての活動に関して評価者間のすり合わせ

（評価基準の確認）を行うことは時間的ロスが大きい。また場合によっては、評価者間のすり合わせを行ったとしても価値観や経験の違いにより意見が割れることも起こりうる。こうした意見の相違は、評価者の性別など背景に起因する可能性があるが、評価者の均一化は逆に評価の偏重を招く危険性がある。つまり評価のばらつきを完全に防ぐことはできないため、複数名の評価者を設置することにより、例えば評価の平均値や評価の最高・最低値を外した平均値等の活用が可能となり、より適切な評価結果が期待できる。いずれの集計値を用いるかは、評価者数や尺度により異なる。

3.2 評価項目

3.2.1 AP に基づいた評価項目

入学者選抜においては、AP に適合した人材を獲得するために、評価項目は AP に基づき決定する。例えば「主体性等」に関する AP として「主体的に活動できる」とある場合、活動報告書のどのような点に着目すれば「主体的な活動である」と判断できるのか、また、それがどうであれば「優れる・劣る」のかという点も考慮し検討しなければならない。AP は各大学で異なるため、最終的には各大学の AP に沿った評価項目を設定する必要があるが、ここでは例として「主体性等」に関する AP「主体的に活動できる」「多様な人々と協働できる」を示し説明する。

3.2.2 AP「主体的に活動できる」の評価項目

AP として「主体的に活動できる」とある場合、評価項目は「活動の主体」「活動量（期間・頻度）」「活動内容・成果」などがある（表 1）。

「活動の主体」項目では、活動の主体が自己にあるのか他者にあるのかという点から AP「主体的に活動できる」を評価する。活動が、受験者自身で計画・実行したものであればより能動的であり主体的だといえる。これに対して、例えばイベント等への参加は、その多くが主催者側であらかじめ計画・準備されていることから、客として参加することになる。よって主体性としてはやや低い活動だといえる。

「活動量（期間・頻度）」項目では、活動の回数や頻度、継続性から主体性の程度を判断する。また、記載内容が少なく更に添付資料からも活動内容が読み取れない場合もある。このような場合も、受験者の主体的な活動量が乏しいとして低い評価となる。

「活動内容・成果」では、活動の具体的な内容や成果の有無により判断する。活発な活動であれば具体的な内容を書くことができ、また高い成果があれば当然

それに見合うだけの主体的な活動があったと解釈できる。

表 1 AP と評価項目

学力の3要素	AP	評価項目	評 価	
			低い	高い
主体性を持って 多様な人々と 協働して 学ぶ態度	主体的に 活動できる	活動の主体	他者 受動的	自己 能動的
		活動量 (期間・頻度)	不活発	活発
		活動内容・成果	単調な内容 成果がない	創意工夫 独自性 高い成果
	多様な 人々と 協働できる	多様な人間関係	単一	多様
		協働作業	消極的 受身、孤立	積極的 リーダー、サポート

3.2.3 AP「多様な人々と協働できる」の評価項目

AP として「多様な人々と協働できる」とある場合、評価項目は「多様な人間関係」「協働作業」などがある(表 1)。

「多様な人間関係」項目では、活動における人間関係の多様性を評価する。多様性には、年齢、国籍、性別などがあるが、例えば、町内会での活動、留学などがこれに該当する。ただし、高校生であればその活動の多くは校内、つまり自校の生徒間という単一な人間関係での活動に限定されるのが通常である。ほとんどの高校生は未成年であるため自ずと活動の場は制限される。これは本人の能力とは別の要因であることも考慮しなければならない。従って、単一な人間関係であることが低い評価に直結しない配慮が必要である。

「協働作業」項目では、他者との関わりから協働性を評価する。ここでは単に協働作業を行えば良いとするのではなく、作業の中での役割や行動から判断する。例えば、リーダーまたはサポート役として積極的に他者と関われば協働性も高くなるが、指示待ちの消極的な活動では協働的とは言い難い。

3.2.4 評価項目の留意点

実際の評価においては、すべての項目の評価ができない場合もある。活動内容によっては、評価に限界がある項目もあるからである。例えば、単独で行う競技などは協働作業が少ないが、だからといって本人の協働性が劣るとは判断できない。同様に、学校行事に関する活動は人間関係の多様性としては単一であるが、これを低い評価とするのは受験者の能力を正確に判断することにはならない。活動報告書は受験者の一面を示すにすぎないことを十分考慮し、特に低い評価とする際には慎重に客観的な根拠に基づき判断をすべきで

ある。

3.4 評価基準及び加点・減点項目

3.4.1 評価基準及び加点・減点項目の設定

評価は 3 点を基準とした加点・減点で行い、0～5 点の総合評価とする。評価は「標準的な高校生」を基準とし、そこからの加点・減点で考える。つまり、種々の活動において「標準的な高校生ならばどうであるか」を考え、これに当てはまる場合は 3 点とし、これより優れるのであれば 4 点もしくは 5 点、これより劣るのであれば 1 点もしくは 2 点となる。白紙もしくは文章が意味をなさず評価不能な場合は 0 点とする。加点・減点の方法は、活動の種類(例：部活動、委員会活動)ごとに加点項目、減点項目を設定し、1 項目につき 1 点として該当する数だけ加点・減点を行う。尚、場合によっては該当する減点項目が多く、減点の結果が 0 点を下回ることもあるが、その場合も総合評価は 1 点とする。加点についても評価の上限は 5 点とする。個々の評価は 0～5 点となるが、最終的にこれを可否に用いる際には配点に合わせて傾斜をかけるなどして得点を調整する。

評価に際しては、活動の種類ごとに各評価項目において具体的にどのような場合に加点・減点とするのかを決めておく必要がある。これは評価の根拠を明確にし、受験者全員に対して一律な評価を実施するためにも必要である。以降に、高校生の多くが行う活動として「部活動」を例に挙げ、各評価項目における具体的な加点・減点の項目例を示す。

3.4.2 部活動の加点・減点項目

部活動に関する加点・減点項目は表 2 のとおりである。評価項目「活動の主体」は加点・減点項目を設定していない。部活動は強制されるものではないため「活動の主体」は受験者自身にあるといえるが、高校側で準備された課外活動でもあるので入部は容易であり、入部するだけで主体的であるとも言い難い。ゆえに「活動の主体」については評価を行わず、活動期間や内容等で判断をする。部活動は、標準的な高校生ならば入学時から 3 年生の引退時まで継続して活動すると考える。よって「活動量(期間・頻度)」の項目では、活動期間が「2 年以上」の場合を基準とし、それより短い場合は 1 点減点とする。また、記載量が半分(150 字)以下且つ参考資料からも活動の詳細を読み取れない場合にも減点とする。「活動内容・成果」項目では、「通常の活動以上の創意工夫・独自性」「具体的な成果がある」「心からの学びがある」場合に各

表 2 「部活動」に関するチェックリスト

			基準:3点	
学力の3要素	AP	評価項目	減点項目	加点項目
主体性を持って 多様な人々と 協働して 学ぶ態度	主体的に 活動できる	活動の主体		
		活動量(期間・頻度)	・2年未満 ・内容が乏しい:文章が短く(150字以下)、参考資料からも読み取れない	
		活動内容・成果		・通常の活動以上の創意工夫・独自性 ・具体的な成果がある ・心からの学びがある
	多様な 人々と 協働できる	多様な人間関係		・学外など多様な人々への働きかけがある
		協働作業		・部長, キャプテン ・他者をまとめるような働きがある
	総合評価			0 ・ 1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5

1 点ずつ加点する。AP「多様な人々と協働できる」に関する「多様な人間関係」の項目では「学外など多様な人々への能動的な働きかけがある」場合、「協働作業」の項目では「部長, キャプテン」もしくは「他者をまとめるような働きがある」場合に加点する。

3.5 サンプル評価と評価項目の改善

選抜時には作成したチェックリスト(表 2)に基づき評価を進めるが、評価項目や加点・減点項目が AP への適合度を測るのに適切であるか確認をするために、事前にサンプル(回答例)評価を行う。活動報告書のサンプルを試験的に評価することにより、作成時には気が付かなかった評価項目の不足や不要な部分が見えてくる。また、具体的に加点・減点項目を設定し評価を行うことで、求める学生像がより明確となり、AP の改善点も認識しやすくなる。当然であるが、初めて作成した評価項目や加点・減点項目が完璧であることはまずないので、使用・検証しつつ改善を重ねることが重要である。

4 その他の留意点

4.1 配点

活動報告書のうち「意欲的に取り組んだ活動」1 件のみを活用する際には、その配点には注意が必要である。評価は 0～5 点で行うため、これに過剰な傾斜をかけると現実には則さない結果となる恐れがある。また、活動報告書は 300 字というわずかな情報に対する評価であることから、例えば合否境界上の同点者やボーダー層の判定に用いるなど、情報量にふさわしい活用

とすべきである。高配点とするためには、より詳細なチェックリストの作成、評価対象の拡大(参考資料の必須化、文字数の増加)などが必要である。もちろん、活動報告書の 3 項目(意欲的に取り組んだ活動、課題研究、資格・検定等)すべてを評価することによっても高配点は可能となる。

可否に与える影響力は、活動報告書配点の合計得点に対する割合や評価の分散により異なる。各大学の方針にもよるが、一般選抜では多くの大学が共通テストなど科目試験の配点を高くし「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力」を重視している。主体性等に関する配点は、一般選抜では低くし総合型選抜や学校推薦型選抜では高くするなど、選抜の特徴に沿った配点とすることも重要である。

4.2 評価の限界

活動報告書は提出書類である以上、その評価は限られた情報内で行わなければならない。活動報告書の内容はあくまで当該受験者の一面を示すだけであり、すべての能力を表すものではない。例えば、協働性に関する評価をしたくとも、活動内容が「一人で行った研究」であれば、協働性に関する評価はできないことになる。これは「評価できない」というだけで、協働性が「劣る」という判断とは異なることに注意しなければならない。面接等であれば、協働性に関する事項を直接受験者本人に質問し確認することができるが、活動報告書のような提出書類では、主体性等に関わるすべての項目を評価可能とは限らない。また、活動を裏付けるエビデンスとして参考資料の提出も可能として

いるが、これの真偽も厳密には判断不可能である。提出された内容については、真実として評価する他ない。ゆえに、活動報告書による主体性等の評価には限界があることに留意しなければならない。

5 考察

5.1 評価結果の妥当性

未検証ではあるが、活動報告書による主体性等の評価はグループワーク等による評価と比べると、妥当性という点で劣る可能性が高い。限られた情報内での評価となるため致し方ないのだが、これに対しては過剰な配点を控えるとともに、参考資料を必須化することで改善が期待できる。今後、今ログなどのポートフォリオサイトが普及し、活動の記録が高校生にとってより一般的なものになれば、参考資料の提出も必須化可能となるだろう。また先行的な取り組みとして、佐賀大学での導入事例があるが、活動実績を申請した者は申請しなかった者よりもAPの認知度等が高いことが確認されている(西郡ほか, 2020)。活動報告書の選抜への活用がAPの認知度を高め、よりAPを満たす学生の確保、つまり妥当性ある選抜へつながる可能性も期待できる。本稿は活動報告書評価の妥当性検証という点では不十分な内容であるが、評価の設計段階として、評価項目や基準等の設定方法を提案した。評価項目がAPに基づき、更に実用に耐える方法であることが意義深い。今後の検証により、活動報告書の有効な活用方法について検討を重ねたい。

5.2 活動報告書の情報開示

大学は活動報告書の配点や選抜での活用方法(可否ボーダー層評価など)に関して募集要項で明確に示す必要があり、こうした情報は大学が活動報告書を積極的に評価するのか、あるいは参考程度に留めるのかという大学の意思表示となる。そして例えば配点が少ないとしても、一般選抜における「主体性等」評価は受験者にとってはブラックボックスであり、受験者(特に不合格者)の疑問に対して大学側は根拠ある説明をしなければならない。その際は評価結果だけでなく、場合によっては評価基準等も示す必要がある。一方で活動報告書の積極的評価やその評価基準を示すことは、活動報告書に対する受験対策を生むことになり、「受験のための活動」という本来あるべき「主体性」から遠く結果を招く懸念もある。しかしながら主体性等の評価が大学入試に導入されることにより、学力一辺倒であった高校教育が変わり、大学入学者の能力が向上することも期待できる。主体性等評価の取り組みは

始まったばかりである。今後検証を重ねAPに基づいた根拠ある評価を実施することが、受験者のみならず大学に対する社会の信頼も厚くすると考える。本稿が各大学における主体性等評価の一助になれば幸いである。

注

- 1) 文部科学省の国立大学改革強化推進補助金事業として、四国の5国立大学(徳島大学、鳴門教育大学、香川大学、愛媛大学、高知大学)の「四国5大学連携による知のプラットフォーム形成事業」が採択された。これにより、5大学は連携して入学者選抜の改革に取り組むことになり、四国地区国立大学連合アドミッションセンターを平成25年度に設置した。
- 2) 「進学支援サイト今ログ」のURLは以下のとおりである。
<https://portal.postanet.jp/shikoku/>

参考文献

- 井上敏憲・中村裕行・前村哲史・植野美彦・立岡裕士・岡本崇宅・大塚智子(2017). 「四国地区国立5大学共通のインターネット出願と多面的・総合的評価への取り組み」『大学入試研究ジャーナル』27, 91-96.
- 大久保貢・森幹男・中切正人(2018). 「『探求力』に対するルーブリック評価の開発」『大学入試研究ジャーナル』28, 53-59.
- 菊池明泰・細川和彦・塚越久美子・碓山恵子・中島寿宏・石田眞二・林孝一(2017). 「AO入試における多面的評価の導入—ルーブリック評価を用いた入試制度の構築—」『大学入試研究ジャーナル』27, 23-28.
- 西郡大・福井寿雄・園田泰正(2020). 「一般入試における主体性等評価の導入とその結果—特色加点制度に対する高校教員の不安と受容—」『大学入試研究ジャーナル』30, 1-7.
- 文部科学省(2016). 高大接続システム改革会議「最終報告」
文部科学省 2016年3月31日<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/toushin/1369233.htm> (2019年3月12日)
- 文部科学省(2018). 平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告の改正について 文部科学省 2018年10月22日<http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397731.htm> (2019年3月12日)

「自己評価シート」を活用した主体性等評価の導入

——鳥取大学一般入試での主体性等評価について——

小山 勝樹（鳥取大学）

鳥取大学は、令和2年度一般入学者選抜において、多面的・総合的評価を実施するため調査書を活用した評価を行った。評価導入の課題は、「受験生、評価者（大学）双方の負担軽減」「調査書を活用して評価できる方法」「主体性等の解釈」を踏まえ、公平・公正性を担保することであった。それらを踏まえ、医学部（生命科学科、保健学科）と工学部では、「自己評価シート」を活用した評価を実施した。一般入学者選抜の結果は、自己評価シートを導入した医学部、工学部ともに志願者は減少したが、それは、多面的・総合的評価を導入した影響よりも、受験環境の変化による影響が大きかったと総括した。

キーワード：主体性等評価、調査書の活用、自己評価シート、一般選抜

1 報告の目的

筆者が所属する鳥取大学入学センターでは、具体的な検討の前に、現状の各入試において、「多面的・総合的」に評価できているか確認を行った。

AO入試¹⁾、推薦入試Ⅰ・Ⅱにおいては、調査書も活用しながら、「面接」「口頭試問」「グループディスカッション」「小論文」「大学入試センター試験（以下、センター試験）」などを各入試で取捨選択して評価していることから、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（以下、主体性等）」を含む学力の3要素を多面的・総合的に評価できているとした。

一方、一般入試（前期・後期）は、「面接」「総合問題」「小論文」を課している一部の選抜以外は、多面的に評価できていないとした。

そのため、一般入試において「主体性等」をどのように多面的に評価するかが目標となった。ただし、文部科学省（2017）の「大学入学者選抜改革について」の「一般入試の改善」においては、「①筆記試験に加え、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」をより積極的に評価するため、調査書や志願者本人が記載する資料等の積極的な活用を促す（文部科学省、2017：43）。」とされていることから、「調査書を活用する」ことが条件となった。

このような背景も踏まえ、予定通り令和2年度一般入試から全学で主体性等の評価を導入した。しかし、鳥取大学の実施した方法が最善とは考えておらず、様々な条件のもと試行錯誤しながら実施したため、まだまだ改善の必要がある。

一般入試の主体性等の評価について、以前から本研究協議会でも研究報告があり関心は高い。未だ検討中の大学にとっては、この事例が参考になる可能性があ

り、今後の主体性等の評価の研究促進に寄与すると考え報告することとした。

2 自己評価シートの導入決定まで

2.1 一般入試の主体性等の評価の課題

鳥取大学入学センターでは、一般入試での主体性等の具体的な評価方法の検討を行うに際し、以下の3点を課題として捉えていた。

- ①受験生、評価者（大学）双方の負担軽減
- ②調査書を活用して評価できる方法
- ③「主体性等」の解釈

2.1.1 受験生、評価者（大学）双方の負担軽減

国立大学の一般入試は、センター試験を受験し自己採点などの結果から、前期・後期に出願する。センター試験の自己採点結果しだいでは、試験の終了から約15日²⁾の短期間に、受験生の第一志望校と出願校が変わる可能性がある。つまり一般入試の場合は、大学入試センター試験の自己採点しだいでは、第一志望に出願できない可能性があり、そのため一定数の志望度が低い受験生を含め志願者の母集団を形成している。

今回、鳥取大学は、他大学に一年先んじて主体性等の評価を導入するため、他大学の入試よりも受験生負担が大きくなり、志望度の低い志願者の大幅減少に繋がると予測していた。志望度の低い志願者が減ることは、多数の出願者のある一般入試の実施・運営面の負担を考えるとメリットではあるが、一方では、一定の教科学力のある志願者を逃すことにもなる。

つまり、評価方法は、志願者の減少を極力抑えるため、受験生や高校教員が、なるべく負担に感じない方法で、かつ、多数を評価する大学教員の負担を増大さ

せないような方法を考える必要があった。

2.1.2 調査書を活用して評価できる方法

冒頭で述べた通り、文部科学省（2017）は、調査書の積極的な活用を促している。

また、調査書の活用においては、「調査書等の活用に当たり、（中略）各大学が必要に応じ提供を求めることができる旨、実施要項に明記する。（文部科学省、2017：47-48）」としている。

しかし、これは、高校教員の負担が増えることが想像できるため、本学から高校に対して、別途「必要な情報の提供」を求めることは、検討当初から選択肢としては無かった。

調査書に関しては、先行研究があり、吉村（2019）は、調査書の「特別活動の記録および指導上参考になる諸事情」が文章記載による難点（学内組織の役職名や取得検定名称の多様性、大会等の成果の価値判断など）により、現状では評価指標として使えないことを指摘している（吉村、2019：68-69）。

また、永野ほか（2019）は、志願者の出身校を進学実績から4タイプに分けたところ、進学上位校ほど、「評定が厳しく、調査書記載量が少ない」傾向がある（永野ほか、2019：76）と指摘した。

筆者も2018年度入試のA学部的一般入試出願者約750名分の調査書の内容について確認した。吉村（2019）や永野ほか（2019）が指摘したことの他に、以下のような事例も散見された。

- ①調査書の「特別活動の記録および指導上参考になる諸事情」の各項目の記述が、「特記事項なし」と書かれ、様子が全くわからない。
- ②特に「総合的な学習時間の記録」は、学校の取り組みへの目標・目的の記述になっているものが多く、生徒個人の評価になっていない。また、学校内で記述内容が統一されている。SSH校などの場合は、通常カリキュラムに入っているため記述がない場合がある。
- ③高卒認定者、再受験生（高校卒業5年以上経過者）には調査書が無い³⁾。

以上により調査書は、学校によって書き方のルールなどが全く異なり、その内容から公平に評価しづらい。また、受験生本人の記述した書類ではなく、第三者である高校教員が作成した資料であり、調査書のみで受験生を評価することは適切とは言えない。

つまり、調査書単独では評価しにくい。よって、鳥取大学では、受験生本人記載の書類を活用し、第三者

である高校教員が評価した調査書と併用し、多面的評価とすることにした。

2.1.3 「主体性等」の解釈

吉村（2019）の指摘通り、そもそも「主体性等」が示すものが「何なのか」が明白でない（吉村、2019：69）。これが、主体性等の評価の一番の課題である。宮本（2019）は、主体性の一つの定義として『学び』という文脈・領域における自律性の高い動機付け（宮本、2019：23）と提案している。また、鈴木（2019）は、「主体性の評価を成果にのみ基づいて行うことは困難（鈴木、2019：31）」と、主体性の評価について指摘している。

これらの指摘を前提に筆者は、過去の体験や経験などから、主体性等があると考えられる行動を想定し、その行動にどのような能力が必要だったか検討してみた。その結果、経済産業省が2006年に提唱した「社会人基礎力の12の能力要素」に関連するのではないかと仮説に至った。

表1 鳥取大学のDPと社会人基礎力

鳥取大学のDP	社会人基礎力
知識・理解（教養）	
知識・理解（専門）	
コミュニケーションスキル	働きかける力、傾聴力、発信力、情報把握力、柔軟性
数量的スキル	
情報活用スキル	
論理的思考力 創造的表現力	創造力
問題発見・課題解決力	課題発見力
自己管理・実行力	主体性、実行力、規律性、計画力 ストレス耐性
チームワーク力 リーダーシップ	
生涯学習力	
倫理観	規律性
責任ある市民としての社会性	

その仮説から、表1の通り、鳥取大学のディプロマ・ポリシー（以下、DP）と社会人基礎力を対比してみた。

例えば、鳥取大学のDPの「自己管理・実行力」は、「自らを律して積極的に行動し、目的や目標の達成に向けて確実に行動に移すことができる」と定義され、社会人基礎力に置き換えると、「実行力」「規律性」「主体性」「計画力」「ストレス耐性」が該当する。鳥取大学のDPは、複合的な能力で定義されている場合もあ

るが、その身につける能力は、ほぼ、社会人基礎力に符合する。

文部科学省 (2019a) の「令和元年度学校基本調査」によると、高等学校卒業後に就職する者の割合は、17.6%であると報告している。

本来なら、大学のアドミッション・ポリシー (以下、AP) に沿う受験生を評価すべきだが、上述した通り、「主体性等」が明白でない以上、評価が難しい。そこで、大学の AP は、DP やカリキュラム・ポリシーを踏まえている点と、上述した大学の DP は、「社会人基礎力」も考慮して作成されている点に着目した。つまり、高等学校卒業後に社会人になる生徒が一定数いる以上、高等学校の DP と大学の DP は、各高等学校の進路目標が違ったとしても、「社会人基礎力」によりある程度は符合でき、高大で接続も可能となる。

このような仮説のもと、後述する自己評価シートの選択肢は、本学の DP と社会人基礎力を参考に検討した。

2.2 導入決定までの過程と評価方法

各学部提案する評価方法は、後述する自己評価シート案を含む複数案を提案した。各学部の検討は、2017 年 11 月から始めたが、評価方法・自己評価シートが確定し公表までに約 2 年かかった。なお、各学部の検討の結果は、表 2 の通りである。

表 2 令和 2 年度一般入試 主体性等の評価方法

学部	学科/ コース専攻	日程	配点	割合 (%)	評価方法
地域	地域/地域	前	300	30.0	「小論文」+「調査書」
		後	500	45.5	
	地域/人間	前	10	0.9	「志望理由書」+「調査書」
		後	300	40.0	
	地域/国際	前	10	0.6	「志望理由書」+「調査書」
		後	300	37.5	
医	医	前	100	6.3	「面接」(参考に「自己評価シート」)
		後	200	18.2	
	生命	前	20	1.1	「調査書」+「自己評価シート」
		後	200	18.2	
	保健/看・検	前	10	1.1	「調査書」+「自己評価シート」
		後	100	11.1	
工	全学科	前	10	0.9-1.3	「調査書」+「自己評価シート」
		後	10	1.0-1.1	
農	生命環境農	前	20	1.8	「調査書」
		後	20	2.2	
	共同獣医	前	10	0.8	「調査書」

注 割合は、センター試験+個別試験の総得点に対する配点の割合を示す。

注 工学部は、各学科で総得点が違うため、最小と最大の割合を示した。

表 2 の通り、自己評価シートを採用したのは、医学部と工学部であった。「自己評価シート+調査書」で主体性等を評価するのは、医学部生命科学科、保健学科(看護学専攻/検査技術科学専攻)の前期と、工学部の前期・後期である。

医学部医学科(前期)と生命科学科、保健学科の後期は、面接の際に調査書とともに自己評価シートを活用することになった。

地域学部の地域創造コースは、前期・後期ともに「小論文」と「調査書」で総合的に評価する。人間形成コース、国際地域文化コースの前期は、「志望理由書+調査書」で評価し、後期の人間形成コースは、「総合問題+調査書」、国際地域文化コースは、「小論文+調査書」で総合的に判断する。

農学部生命環境農学科の前期・後期、共同獣医学科の前期については、調査書のみで主体性等を評価する。

なお、農学部は、事情(「指導に関する記録」が保存年限(5 年)以上の場合、指導要領の保存年限(20 年)以上の場合。廃校、被災その他の事情により出身学校長の調査書が取得できない場合)により単位証明書又は成績通信簿の写し等が発行できない場合は、「自己申告書」を提出する。

2.3 配点の公表について

配点は、「面接」「小論文」「総合問題」を課さない主体性等の評価の配点は、表 2 の通り、10~20 点に設定した。なお、配点は、「非公表にする」「段階別評価」にするなど検討したが、点数化し公表した理由は、以下の通りである。

①学内に対して

- ・公平・公正な評価を担保するため。

(後述の「3.3 評価の公平・公正性の担保」を参照)。

②学外に対して

- ・一般入試は学力を重視した入試であることを示すため。
- ・受験生全員の調査書を公平に評価することを示すため。
- ・「非公表」「段階別評価」にしても、可否の影響について質問されるため。

なお、「面接」「小論文」「総合問題」の調査書は、参考または、総合的に判断しているため、配点を分けることはしなかった。

3 自己評価シートについて

3.1 自己評価シートの記入・提出方法

自己評価シートの記入は、インターネット出願システムで行う。入力後の自己評価シートは、受験料支払後、他の書類と一緒にプリントアウトされ、受験生は他の書類と同封し出願する。

入力された自己評価シートの内容は、大学でCSVデータにより出力・確認が可能である。

3.2 自己評価シートの内容について

3.2.1 自己評価シートの仕様

「2.1 一般入試の主体性等の評価の課題」で指摘した課題（受験生、評価側双方の負担軽減）を念頭に、自己評価シートの内容を検討し、次の通りとした。

- 1) A4用紙1枚に収まる分量（設問2～3題）にする。
- 2) インターネット出願システムに組み込む。
 - ①システムのタイムアウトとの関係もあり、A4用紙1枚程度の分量に制限する。また、記述させる場合の入力文字数を100～150文字に制限する。
 - ②選択肢は、様式見本をHP上に公表することも考慮し、チェックボックス方式を採用する。
 - ③未入力、未提出の防止
 - ・自己評価シートを入力しないと受験料支払いできない仕様にする。
 - ・他の出願書類と一緒にプリントアウトされる仕様にする。
 - ④自己評価シートは、予算の関係もあり、学科毎に作成せずに、学部毎（医学部用と工学部用の2種類）に準備する。

3.2.2 設問と選択肢について

自己評価シートの各項目については、工学部の自己評価シート（図1）を例に工夫したことを述べる⁴⁾。なお、入試の機密性を確保するため、評価基準に関わる内容には触れないこととする。

まず、「②調査書も併用して評価できる方法」の課題を念頭に設問内容を検討した。自己評価シートの内容は、入学センターから提案し学部・学科で加筆修正を行った。

自己評価シートの設問は、「1.高校時代及び本学を受験するまでの活動履歴（自己分析）」と、「2.入学後に身につけたいこと」の構成とした。

「1.高校時代及び本学を受験するまでの活動履歴（自己分析）」は、「1）特に力を入れて取り組んだ項目」の「学習活動」、「総合的な学び・探求活動」、「学校行

事」、「部活動・課外活動」、「ボランティア活動」、「資格取得・検定取得」、「その他」、「特になし」から1つ選択する。この選択肢は、調査書の「指導上の参考となる諸事情」の項目にリンクするように設定した。これは、評価者が調査書の確認する箇所を絞る目的がある。

2) の設問は、1) で選択した項目について、100字程度で活動内容を記述する。ここでは、「表現力」・「文字数」は、評価対象にしていない。

3) の設問では、その活動について身につけた能力を選択させる。「身につけた能力」、その次の設問の「2.入学後に身につけたい能力」は、選択した項目や選択肢は、評価対象にしていない。また、ここでの各能力の表記は、各学科（専攻）のDPと社会人基礎力の文言を参考にした。

自己評価シートの内容を一般入試募集要項で事前に公表した理由は、受験生と担任教員が事前に話し合いもできるようにしたためでもある。

これについて、永野ほか（2019）は、生徒が記載する書類（活動報告書、学習ポートフォリオ等）と調査書の関係について、生徒が（担任が記入する）調査書の書き足りない箇所を活動報告書等で補うことや、その逆に担任が調査書で生徒の記載する書類を補うことは、重要であり利点である（永野ほか、2019：74-75）と指摘している。

つまり、生徒、担任が各々記載する書類が相互補完できれば、それらの書類の信頼度も上がり、それを評価する大学にも利点となる。

3.3 評価の公平・公正性の担保

入試情報に関して、受験生や指導する者は、合格を得るために配点や評価基準など、「何をどの程度評価しているのか」に関心がある。

しかし、文部科学省（2019b）は、試験内容や配点等が明らかにされることにより、大学が入学者にどのような力を求めているかという明確なメッセージを伝えることとしている一方、面接試験等の評価の観点や配点、結果の活用方法等の詳細を明らかにすると、入学志願者等がそのための対策を講じ、本来必要な評価ができにくくなる等の弊害もある（文部科学省、2019b：11-12）と指摘している。この指摘からも主体性等の評価の全容を公表するのは、入試の機密性からも難しい。そのため主体性等の評価の公平・公正を担保するために、次の施策を行った。

- 390 -

①評価の配点は点数化し公表する。

②2019年度の第三者評価における自己点検の項

目に以下の2点を追加し徹底する。

- ・評価基準を定め用紙に残す。判定は、複数で実施し記録を残す。
- ・判定会議で可否を決め議事録を残す。

①の点数化し公表する目的は、先述した通り、受験生に「一般入試は学力重視」を明確にすると同時に、主体性等については、配点分だけ公平・公正に評価する大学の意思表示とした。

②については、主体性等を公平・公正に評価するための「決まり事」として第三者評価の自己点検を活用した。これについては、事前に学部の教員にヒアリングしたが、「当然」との返答が多かった。教員は、新たに追加した「決まり事」については、負担には感じていないようであった。

4 導入の結果

4.1 令和2年度一般入試志願者の影響

平成29(2017年度)から、令和2(2020)年度までの4カ年の一般入試の志願者の前年比を前期は表3、後期は表4の通り集計した。

表3、表4の通り、2020年度の一般入試の志願者は、全体集計で前期は前年比81%、後期は前年比73%と、全学部の志願者が前年を割り込んだ。

表3、表4の中で、2020年度入試で最も志願者が減少したのは、表4の医学部の後期である。その要因は、医学科の後期日程(2019年志願者数294名)の廃止による影響が大きかった。

それ以外の志願者減少が、「主体性等の評価を導入した影響」と言えなくもないが、減少の大きな要因は別にある。それは、前年の志願者増による反動である。紙面の関係で、ここでは、工学部の例のみ述べる。

工学部の減少の要因は、前期、後期ともに電気情報系学科の志願者減(前期-181名/後期-108名)の影響が大きかった。他学科の志願者前年差が、機械物理系学科(前-54名/後-26名)、化学バイオ系学科(前+15名/後-7名)、社会システム土木系学科(前-21名/後-19名)だったので、電気情報系学科の志願者減の影響の大きさがわかる。

鳥取大学の工学部電気情報系学科は、表5の通り、この4年間は、前期の志願倍率は約3-6倍、後期は9-16倍と高倍率で推移していた。しかし、後述する2020年度の入試の大学入試センター試験最終年度であることなどをはじめとするトレンドが、受験生に慎重な出

願を促し、結果、これまで高倍率であった、電気情報系学科の出願を敬遠したと考えられる。

表3 志願者前年比4カ年推移(前期) ※数値は%

	2020	2019	2018	2017
地域	78	103	113	64
医のみ	102	80	148	84
医以外	57	186	89	95
工	76	136	84	76
農	96	159	53	105
総計	81	125	92	82

表4 志願者前年比4カ年推移(後期) ※数値は%

	2020	2019	2018	2017
地域	88	94	106	103
医のみ	-	78	149	75
医以外	67	97	145	75
工	88	94	132	65
農	59	144	100	105
総計	73	95	128	74

注 表3・表4とも医学部医学科は、2020年度入試より後期日程を廃止したため、医学部については、医のみ(医学科)と医以外(生命科学科と保健学科(看護学専攻・検査技術科学専攻))に分けて集計している。

表5 電気情報系学科 志願者倍率5カ年推移

	2020	2019	2018	2017	2016
前期	2.4	4.6	3.3	3.9	6.2
後期	9.5	13.0	13.8	10.7	16.3

なお、「志望理由書」を人間形成コースと国際地域文化コースで導入した地域学部の志願者は、前期は国際地域文化コース(前年差-49名)、後期は地域創造コース(前年差-67名)で志願者が大きく減少した。確かに、国際地域文化コース(前期)は、記述式の「志望理由書」と「調査書」を配点10点(配点の0.6%)で新たに課し受験生の負担になったことは考えられる。しかし、このコースの近年の志願倍率は、2016年度2.9倍、2017年度3.5倍、2018年度3.3倍、2019年度3.4倍と高倍率で推移し、2020年度入試では、1.8倍と落ち込んだ。地域創造コース(後期)の志願倍率は、2016年度6.7倍、2017年度7.5倍、2018年度

13.2 倍、2019 年度 16.4 倍と 2018 年度、2019 年度は 10 倍を超える高倍率であったが、2020 年度入試では、9.7 倍と 10 倍を切る結果となった。なお、表 2 の通り、地域創造コース（後期）は、「調査書」と「小論文」を総合的に評価したが、受験生の実質的な負担増にはなっていない。

つまり、令和 2（2020）年度入試の大学入試センター試験のトレンドが、①大学入試センター試験の最後の年であったこと、②受験人数の減少（前年差-19,126 名）、③大学入試センター試験の難化（5-8 文系：前年差-22 点/5-7 理系：前年差-17 点/数学 I・A：前年差-7.7 点/英語（筆記）：前年差-6.3）⁵⁾ による受験生の「安全志向」と、本学の昨年度までの入試結果（高倍率）の影響が大きく、それが志願者減少の一番の要因と指摘できる。

鳥取大学の場合は、上述の「2.3 配点の公表について」で述べた通り、「自己評価シート」+「調査書」の評価の配点は 10~20 点であり、それは、総得点の約 1~2%である。そのため、2020 年度入試の結果については、「自己評価シート」や「志望理由書」による主体性等の評価導入よりも、受験環境の変化の方が、志願者減少に大きく影響したと指摘できる。

4.2 自己評価シートの提出状況

出願時に自己評価シートの未提出者はいなかった。なお、工学部（前期）のシート記入状況は、表 6 の通りであった。

表 6 自己評価シート記入状況
(工学部 前期, n=783)

設問	項目	件数	%
1-1	「特になし」の選択	6	0.8%
	未回答	0	0.0%
1-2	活動内容文字数（最大）	120	-
	活動内容文字数（最小）	7	-
	活動内容文字数（平均）	101	-
	未回答	20	2.6%
1-3	「特になし」の選択	0	0.0%
	未回答	6	0.8%
-	白紙提出	3	0.4%

表 6 の集計数値の通り、未回答、白紙の回答がわずかであった。なお、設問 1-2、1-3 に「未回答」の受験生がそれぞれいるが、システム上、「未回答」でもその

先に進めるようになっている。つまり、受験生が、自己採点シートの記入が面倒と思い、白紙、または提出を放棄することもシステム上は可能である。それを踏まえ、「白紙提出」の受験生が 3 名しかいなかったことは、ほとんどの受験生が、自己評価シートに真摯に回答してくれたと総括できる。

なお、採点した教員からは、自己評価シートの採点に関する負担増の不満等は上がらなかった。

5 まとめと今後の課題

ここまで、鳥取大学の 2020 年度一般入試での自己評価シートと調査書を活用した「主体性等」の評価について報告してきた。

導入についての課題は、「2.1 一般入試の主体性等の評価の課題」で述べた通り、①受験生、評価者（大学）双方の負担軽減、②調査書を活用して評価できる方法、③主体性等の解釈であった。検討の結果、インターネット出願システムに質問シートを組み込むことにより設問量を制限し、受験者の負担軽減を図った。また、「3.3 評価の公平・公正性の担保」で述べた通り、主体性等の評価の公平・公正を担保するために、配点を公表し、第三者評価を活用し、評価判定についての学内のルールを明確にした。

しかし、「③主体性等の解釈」の課題は残っている。今回は、「社会人基礎力」が大学の DP と高校の DP で接続できると仮説を立て、調査書の内容と「社会人基礎力」から設問内容を設定したが、これ以外にも別の評価方法があるのではないかと考えている。そして、他大学よりも 1 年前倒しでの実施による志願者大幅減を考慮し、配点の割合を低くしたが、「主体性等の質の担保」という意味では、評価方法そのものを含め改良が必要とも考える。

そして何よりも、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」がどのような高校生の姿を現しているのか、明確にする必要があり、それが、大学入試で評価できるのかを吟味する必要がある。

文部科学省（2018）によれば、2040 年までの今後 20 年間は、18 歳人口は減少し続ける。少子化は、大学の統廃合、大学の解散など大学経営に与える影響が大きい。そして、大学の教育モデルは、マーチン・トロウの指摘するユニバーサル段階がさらに進行する。

天野（2013）は、高等教育がマス段階からユニバーサル段階に移行する時、入学者選抜は、平等主義の圧力が強くなりエクセレンス（優秀さや卓越性）の保証の必要性が言われ、エフィシエンシー（効率）の問題が重要性を増すと指摘している（天野、2013：147）。

つまり、これまで報告した通り今回の事例は、「主体性等」の評価に「エクセレンス（優秀さや卓越性）」と「エフィシエンシー（効率）」が課題だったことがわかる。

今後の少子化の影響化で大学の入学選抜は、入学定員を満たすために、入学生の質を「教科学力」だけに求められなくなり、「志願者数の確保」「入学者数の定員確保」と、「入学者の質の担保」の課題に直面する大学が増加する。

特に、国立大学の一般入試は、募集定員の多くを一般入試に割り当てているため、少子化の影響で「教科学力」のみで「入学者の質の担保」ができなくなる分、主体性等を含めた「教科学力以外のどのような能力」に「優秀さや卓越性」を求めるのか、公平性・公正性と効率を担保した上での評価方法の検討を含め、今後試行錯誤していくことになる。

注

- 1) 令和3年度より入試区分の名称が変更になるが、本稿においては、旧名称で統一する。
- 2) 令和2年度は、大学入試センター試験の2日目(1/19)の翌日(1/20)に自己採点が終了し、出願締め切りの2日前(2/3)に郵送した場合、15日間となる。
- 3) 高校卒業5年以上経過した出願者の調査書(正確には、卒業証明書)には、単位取得した科目・単位数と出欠状況の情報は取得できる。
- 4) 書式については、工学部のものを図1で示す。医学部のものについては、令和2(2020)年度 学生募集要項―一般入試(前期日程・後期日程)を参照。
- 5) 『2020年度大学入試センター自己採点集計』(データネット実行委員会)を参照。

参考文献

- 天野郁夫(2013).『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版会.
データネット 2020(2020).『2020年度大学入試センター自己採点集計』データネット実行委員会.
<https://dn-sundai.benesse.ne.jp/dn/center/>(2020年2月17日).
経済産業省(n.d.).『「人生100年時代の社会人基礎力」説明資料』経済産業省.
<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>(2020年1月15日).
宮本友弘(2019).「「主体性」評価の課題と展望・心理学と東北大学AO入試からの示唆」『大学入試における「主体性」の評価-その理念と現実-』東北大学出版会.7-29.
文部科学省(2017).『大学入学者選抜改革について』文部科学省.

- http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1388131.htm(2020年1月15日).
文部科学省(2018)「資料2 大学への進学者数の将来推計について」『将来構想部会(第9期～)(第13回)配布資料』文部科学省.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/042/siryo/1401754.htm(2020年3月9日).
文部科学省(2019a).『令和元年度学校基本調査(確定値)の公表について』文部科学省.
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1419591_00001.htm(2020年3月9日).
文部科学省(2019b).『大学入学者選抜の公正確保に向けた方策について(最終報告)』文部科学省.
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbatsu/1417494.htm(2020年1月15日).
永野拓矢・橘春奈・石井秀宗(2019).「新入試「主体性」評価が一般選抜に及ぼす影響」『大学入試研究ジャーナル』29, 73-78.
鈴木雅之(2019).「教育心理学からみた「主体性」-自己調整学習の観点から」『大学入試における「主体性」の評価-その理念と現実-』東北大学出版会.31-48.
吉村幸(2019).「一般選抜前期入学者選抜における調査書の活用について」『大学入試研究ジャーナル』29, 67-72.

オンラインによる高校教員向け入試説明会の実践と評価

久保 沙織, 南 紅玉, 檜田 豪利, 宮本 友弘 (東北大学)

東北大学では昨年まで、高校教員を対象とした入試説明会を全国 21 会場で実施してきた。今年度は、新型コロナウイルスの感染拡大防止のために対面での説明会を中止し、オンラインで実施した。本稿では、東北大学オンライン入試説明会の実践報告ならびに実施後の評価について論じる。オンライン入試説明会は、7 月 13 日～8 月 7 日の期間に計 41 回実施した。参加者数の総計は 226 名であり、うち 152 名から事後アンケートの回答が得られた。アンケート結果より、説明会の実施時期や時間帯、内容について肯定的な回答が 9 割以上であり、実施方法や参加定員の設定についても適切性が示唆された。

キーワード：入試広報、オンライン、入試説明会、高校教員

1 はじめに

東北大学では、主な入試広報活動として、高校教員を対象とした入試説明会や高校訪問、受験生および保護者を対象とした進学説明会・相談会等を毎年実施してきた(倉元, 2020:49)。しかしながら、今年度は新型コロナウイルス感染症の全国的な感染拡大を受けて、参加者を募って対面で行うような例年通りの入試広報活動は中止することに決定した。その代替として、オンラインを活用した入試広報活動を実施すべく、全学的な委員会である入試企画・広報委員会の下に、著者ら 4 名から成るオンライン広報作業部会が新年度開始直後に組織された。今年度取り組んだオンラインによる入試広報活動には、「オンライン入試説明会」、「オンライン進学説明会・相談会」、「オンラインオープンキャンパス」が含まれるが、本稿ではこのうち「オンライン入試説明会」について、企画から実施までのプロセス、および実施結果を報告する。

1.1 東北大学入試説明会とは

東北大学では、1999 年のアドミッションセンター¹⁾発足以来、高校教員を対象とした入試広報活動として入試説明会を実施している。入試説明会は、進路指導に携わる高校教員に対して、東北大学の入試に関する情報を丁寧に伝えと共、進路指導の現場である高校からの声を直接拾い上げることにより、入試制度の改善に資することを目的として行われてきた。例年 5 月末から 7 月初旬にかけて、近年は全国 21 会場で実施しており、2019 年度は 366 校、557 名の参加があった。このように、入試説明会は東北大学と高校教員との間における入試に関する情報交換の貴重な場であり、コロナ禍においても継続が望まれる重要な入試広報活動の 1 つであった。

2 「オンライン入試説明会」の実施概要

本年度当初より、オンライン広報作業部会のメンバーを中心として、オンライン入試説明会の実施方法に関する検討を重ねた。これまで全国 21 会場で対面で開催してきた東北大学入試説明会の内容を、オンラインでもできる限り踏襲することを基本方針とした。

2.1 実施時期の決定

はじめに、実施時期について検討した。前述のように、従来の入試説明会は、5 月末から 7 月初旬までの間に全国 21 会場で逐次的に開催されていた。本年度のオンライン入試説明会は、4 月初旬より計画を開始したが、当初、学内における入試関連の懸案事項も、新型コロナウイルス感染症の感染拡大により不確定な要素が多く、文部科学省や国立大学協会による 2021 年度入試に関する決定も、例年より遅れることが見込まれていた。しかし、このような状況下であっても、高校の先生方に可能な範囲で少しでも早く情報を届けたい、そして直接対話をすることで不安も軽減させられるのではないか、という思いがあった。一方で、初めての試み故に綿密な計画を立て、ソフト・ハード両面での環境整備等、十分な準備期間を確保する必要があった。これらを勘案し、約 3 ヶ月の準備期間を設け、7 月 1 日から参加申込みを開始し、説明会は 7 月第 3 週以降の実施とする目標を立てた。

2.2 使用するビデオ会議システムの選定

Zoom, WebEx, Google Meet を候補とし、オンライン広報作業部会のメンバーで実際に使用し、それぞれのメリット、デメリットについて議論した。加えて、これまでの入試広報活動を通じて交流のあった全国のいくつかの高校から、ネットワーク環境や使用できるビデオ会議システムについてヒアリングを行った。そ

これらの結果を踏まえ、全国の高校への普及状況と、画面共有機能やスケジューリング機能等のユーザビリティの観点から、ビデオ会議アプリ Zoom を使用することとした。

2.3 説明会の構成

従来の入試説明会は、本学入試センター教員による東北大学全体の説明と入試に関する説明、参加者を交えた質疑応答を合わせて 90 分で構成されていた。オンライン入試説明会では、参加者の時間的拘束を最小限にすることを目的に、入試説明と質疑応答のみとし、60 分で実施することとした。大学説明については、オンライン入試説明会と並行して企画し、6 月 1 日時点で公開されていた、オンライン進学説明会・相談会のサイトで視聴できる動画を紹介することにした。

実施時間帯の検討に当たって、どのような時間帯が参加しやすいか、元高校教員である本学特任教授の意見を聴取した。概ね授業時間を終えて、かつ勤務時間内に収まる時間帯として、15:30-16:30 が有力であった。この時間帯をメインに、地域や高校によって時間割や勤務時間に違いがあることを考慮し、A. 13:00-14:00, B. 14:15-15:15, C. 15:30-16:30, D. 16:45-17:45 のいずれかの時間帯に設定することを決定した。

2.4 実施方法とスケジュール

2.4.1 ブロックとセッション数

従来の入試説明会では、地域によって受験生の志願傾向や入試広報に求められる情報が異なることを考慮して、当該地域の実情とニーズに合致するよう全国 21 会場それぞれで内容を少しずつ変更していた。このことから、オンライン入試説明会も全国を地域ごとにブロック分けして実施することにした。これまでの入試説明会における開催回数や来場者数等の実績、および全国高等学校総合体育大会のブロック区分（全国高等学校体育連盟，n.d.）を参考に、全国を 11 ブロックに分け、勤務校が所在するブロックの説明会に申し込んでもらうこととした。

オンライン入試説明会では、1 回の説明会をセッションと呼び、回線負荷や Zoom 画面上での視認性、質疑応答における双方向コミュニケーションの限界を考慮して、1 回のセッションにおける募集定員を 20 名とした。その上で、2020 年度入試における都道府県別出願校数を参考に各ブロックでの開催回数（セッション数）を決定した。セッション数の決定においては、早期に定員上限に達したことを理由に申込みできない参加希望者が生じないことを最重要と考え、余裕を持た

表 1 ブロックとセッション数

ブロック	都道府県	セッション数
北海道	北海道	2
北東北	青森県, 秋田県, 岩手県	4
宮城	宮城県	6
南東北	山形県, 福島県	3
北関東	茨城県, 栃木県, 群馬県, 埼玉県	4
南関東	東京都, 千葉県, 神奈川県, 山梨県	4
北信越	新潟県, 長野県, 富山県, 石川県, 福井県	3
東海	静岡県, 愛知県, 岐阜県, 三重県	3
近畿	滋賀県, 京都府, 大阪府, 兵庫県, 奈良県, 和歌山県	2
中国四国	鳥取県, 島根県, 岡山県, 広島県, 山口県, 徳島県, 香川県, 愛媛県, 高知県	1
九州沖縄	福岡県, 佐賀県, 長崎県, 熊本県, 大分県, 宮崎県, 鹿児島県, 沖縄県	1

せた定員上限となるよう配慮した。また、できるだけ多くの高校からの参加機会を確保するため、同一高校からの申込み可能人数は、1 回のセッションにつき 2 名（2 回線）までに制限した。ただし、申込者の端末を複数名の教員で視聴することは許容した。ブロック区分および各ブロックのセッション数を表 1 に示した。

2.4.2 実施スケジュール

オンライン入試説明会を担当する本学入試センター教員は 9 名であった。ブロック区分とセッション数が確定した段階で、ブロックごとに担当者を 3~4 名ずつ、オンライン広報作業部会メンバーが少なくとも 1 名含まれるように割り振った。オンライン入試説明会の開始日は 7 月 13 日とし、(1) 担当ブロック内で 1 回のセッションにつき主担当と副担当の 2 名を配置し、いずれかはオンライン作業部会のメンバーとする、(2) 1 日に実施するセッションの上限は 3 とする、という 2 つの条件の下、説明会の実施スケジュールを確定した。

オンライン入試説明会の実施スケジュールを表 2 に示した。なお、ブロックの全国という表記は、全国どのブロックからでも参加可能なセッションであり、7 月 20 日付で追加したものである。新型コロナウイルス感染症の感染拡大の影響により、例年 6 月に発表される国立大学協会による入学者選抜についての実施要領の発表が 7 月 13 日となったため、説明会開始時点

で本学の入学者選抜要項の 2021 年度版はまだ作成途中であり、7 月中の公表予定となっていた。そこで、全国を対象とした 8 回のセッションを 8 月開催で追加し、計 41 セッションを実施した。

2.4.3 参加申込み

オンライン入試説明会のサイト（東北大学入試センター、2020）を作成し、参加希望者にはそのサイトを經由して、申込みフォームにより事前に参加申込みを行ってもらった。サイトは 7 月 1 日にオープンし、同時に参加申込みの受付を開始した。申込みフォームは、株式会社フロムページが提供する OCANs²⁾ を利用し、申込み期限は各セッションの前日の 17 時までとした。申込みの際、セッションの録音、録画及び無断転載、配信を禁止する旨、校内への配信等によって不特定多数の教員あるいは生徒が視聴することは認めない旨を明示し、これに同意しないと参加申込みが完了しないように設定した。周知の方法としては、過去 5 年間の出願高校と国立大学附属高校合わせて 1,443 校に案内状を郵送したことに加え、入試センターの教員が連絡先を既知の高校教員に対しては、メールや FAX を直接送付した。

2.5 テストセッションの実施

実施者と参加者の双方で、参加申込みから説明会までの流れを実践を通して最終確認するため、あらかじめ交流のあった全国の高校教員に参加依頼をし、6 月 31 日にテストセッションを実施した。テストセッションの参加者は、入試センターの教員 9 名と、高校教員 25 名であった。

2.6 説明会における役割分担の決定

オンライン作業部会のメンバーのうち、申込みシステム OCANs の管理者権限を持つ 2 名を SE 担当とし、全てのセッションをこの 2 名で分担して、申込者名簿の作成と事前配布資料のアップロードを行った。申込者名簿は各セッションの 3 日前の暫定版と、前日の申込み締め切り後の確定版の 2 回作成し、それぞれ当該セッションの担当者にメールで送付した。事前配布資料は、前日までにアップロードし、参加者には当日午前中にダウンロードしてもらった。

各セッションの担当者 2 名のうち、オンライン作業部会のメンバーは、Zoom でのミーティングの事前のスケジュールリングと当日のミーティング開始を担当した。テストセッションでの経験をもとに、2 名のセッション担当者の役割を明確にし、主担当の役割は、説

表 2 実施日程および申込者数、参加者数

月日（曜日）	時間	ブロック	申込者数	参加者数
7/13(月)	C	宮城 ①	7	7
7/13(月)	C	北関東 ①	3	2
7/14(火)	C	南関東 ①	5	4
7/14(火)	C	九州沖縄 ①	2	1
7/14(火)	D	北海道 ①	2	2
7/15(水)	C	東海 ①	0	0
7/15(水)	C	中国四国 ①	16	12
7/15(水)	D	南東北 ①	9	9
7/16(木)	A	北東北 ①	15	12
7/16(木)	C	北信越 ①	3	3
7/16(木)	C	近畿 ①	5	4
7/17(金)	C	宮城 ②	5	5
7/17(金)	C	南関東 ②	7	5
7/20(月)	C	東海 ②	8	7
7/21(火)	C	北東北 ②	5	5
7/21(火)	C	南関東 ③	16	12
7/21(火)	C	北信越 ②	1	1
7/22(水)	C	宮城 ③	1	1
7/22(水)	C	南東北 ②	7	7
7/22(水)	C	北関東 ②	11	7
7/27(月)	C	南東北 ③	6	6
7/27(月)	C	北関東 ③	11	8
7/28(火)	C	北東北 ③	9	9
7/28(火)	C	北信越 ③	11	9
7/28(火)	C	東海 ③	9	8
7/29(水)	C	南関東 ④	15	12
7/29(水)	C	近畿 ②	5	4
7/30(木)	C	北海道 ②	8	7
7/30(木)	C	宮城 ④	5	5
7/30(木)	C	北関東 ④	8	7
7/31(金)	C	北東北 ④	9	8
8/3(月)	C	宮城 ⑤	6	5
8/3(月)	D	全国 ①	9	6
8/4(火)	A	全国 ②	9	5
8/4(火)	C	全国 ③	3	3
8/5(水)	C	全国 ④	0	0
8/5(水)	D	全国 ⑤	2	1
8/6(木)	A	全国 ⑥	3	2
8/6(木)	C	宮城 ⑥	6	5
8/7(金)	B	全国 ⑦	6	5
8/7(金)	C	全国 ⑧	5	5

注) 同一ブロックで複数回のセッションを開催した場合には、開催時期の早い順に囲み数字で示した。

明資料の作成、当日の司会進行、入試説明および質疑応答、実施記録の作成とした。副担当の役割は、主として Zoom ミーティング内での参加者の管理とし、質疑応答では必要に応じて主担当のサポートをすることとした。

2.7 事後アンケート

オンライン入試説明会の参加者には、事後アンケートの回答を依頼した。項目は表3の通りとし、加えて、任意で氏名および高校の所在地、高校名の回答を求めた。なお、Q3以降は昨年度までの入試説明会で用いていたアンケートと同じである。

表3 事後アンケートの項目

Q1	参加した説明会のブロックを選択してください。【必須】 「北海道」、「北東北」、「宮城」、「南東北」、「北関東」、 「南関東」、「北信越」、「東海」、「近畿」、「中国四国」、 「九州沖縄」、「その他」より選択
Q2	参加した説明会のセッション番号を選択してください。 【必須】 「セッション①」、「セッション②」、「セッション③」、「セ ッション④」、「セッション⑤」、「セッション⑥」、「セッ ション⑦」、「セッション⑧」より選択
Q3	説明会の時期についてはいかがでしたか？【任意】 「1. ちょうど良い時期である」、「2. 早すぎる（いつ頃が 最適か）」、「3. 遅すぎる（いつ頃が最適か）」から選択
Q4	曜日・日時設定についてはいかがでしたか？【任意】 「1. 特段の不都合はなかった」、「2. 参加しにくい時間設 定だ（どのような曜日・時間設定が最適か）」から選択
Q5	説明会の内容について伺います。東北大学のAO入試等につ いて、十分な情報が得られましたか？【任意】 「1. よくわかった」、「2. 大体わかった」、「3. 情報が不十 分だ（どのような情報が不足していたか）」から選択
Q6	配布資料についてはいかがでしたか？【任意】 「1. 十分な内容だ」、「2. 多すぎる（どのような資料が余 分か）」、「3. 足りない（どのような資料が不足か）」から選 択
Q7	説明の進め方、プレゼンテーション等はいかがでしたか？ 【任意】 「1. わかりやすかった」、「2. わかりにくかった（どん なところがわかりにくかったか）」から選択
Q8	その他、ご要望、お気づきのことがあればお聞かせくだ さい【任意】 自由記述形式

3 「オンライン入試説明会」実施後の評価

3.1 申込者数と参加者数

セッションごとの申込者数と参加者数を表2に示した。東海ブロックのセッション①と全国のセッション④は、申込者が0名であったため、実際に開催されたセッションは39回であった。申込者数の総計は273名、参加者数の総計は194校から226名であり、申込者数に占める参加者数の割合（参加率）は82.8%であった。前述のように昨年度の入試説明会の参加者数は557名であったが、このうち232名が仙台会場への参加者であった。仙台会場では、入試センター教員だけ

表4 ブロック別の申込者数、参加者数、志願者数

ブロック	申込者数	充足率	参加者数	参加率	志願者数
北海道	10	25.0%	9	90.0%	198
北東北	38	47.5%	34	89.5%	930
宮城	30	25.0%	28	93.3%	1236
南東北	22	36.7%	22	100.0%	566
北関東	33	41.3%	24	72.7%	1450
南関東	43	53.8%	33	76.7%	1668
北信越	15	25.0%	13	86.7%	620
東海	17	28.3%	15	88.2%	464
近畿	10	25.0%	8	80.0%	357
中国四国	16	80.0%	12	75.0%	159
九州沖縄	2	10.0%	1	50.0%	113
全国	37	23.1%	27	73.0%	—

注) 充足率は、ブロックごとのセッション数×20（=1セッションの募集定員）に占める申込者数の割合である。志願者数は、2020年度入試の数値である。

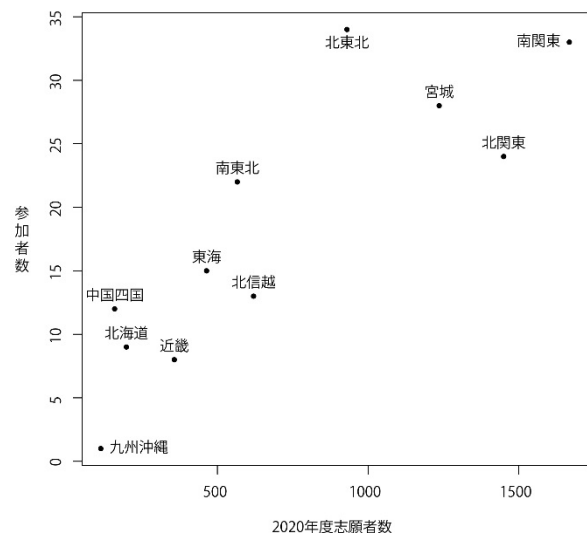


図1 志願者数と参加者数の散布図

でなく各学部の教員も参加して個別の入試解説も行っていることから、例年全参加者数の約4割を占める。仙台会場への参加者の集中を考慮すると、従来の入試説明会に比較してオンライン入試説明会の参加者数が極端に少なかったとは言えないだろう。

表4では、ブロックごとに申込者数と参加者数をまとめ、各ブロックに該当する地域ごとの2020年度入試における志願者数を併せて示した。ブロックごとに、募集定員の上限に占める申込者数の割合、および申込者数に占める参加者数の割合を算出し、それぞれ充足率、参加率とした。

また、全国対象の追加セッションを除く11ブロックに関する、2020年度入試における志願者数と、オンライン入試説明会への参加者数との散布図が図1であ

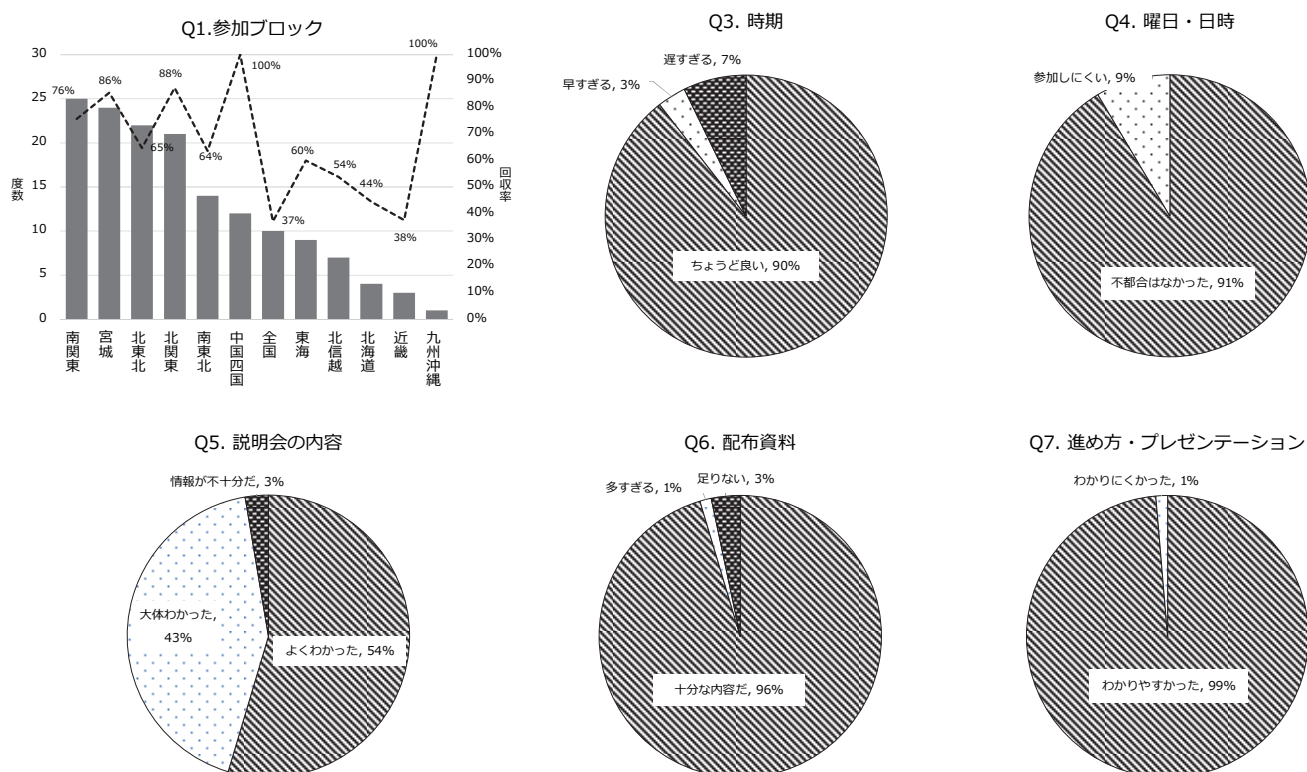


図 2 事後アンケートの回答結果

る。志願者数の多かったブロックほど、オンライン入試説明会への参加者数も多い傾向が見られ、スピアマンの順位相関係数は $0.87(p<.001)$ 、ケンダールの順位相関係数は $0.67(p<.01)$ であった。

3.2 事後アンケートの結果

事後アンケートへの回答者数は 152 名であり、参加者数の総計 (226 名) に対する回収率は 67.3% であった。Q1, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7 の回答結果を図 2 に示した。Q1 の棒グラフは、回答者が参加したブロックごとの人数を表している。併せて、ブロックごとの回収率も示した。近畿ブロックおよび全国を対象に追加したセッションでは回収率が 40% を下回っていたものの、表 4 に照らして、ブロックごとの参加者数の多寡と回答者数は概ね同様の傾向を示しており、回答者が特定のブロックに偏ってはいない。

Q3 の時期に関しては、「ちょうど良い時期である」という回答が 90% であった。「早すぎる」の理由としては、募集要項や入学者選抜要項がまだ発表されていない時点で説明会を開始したことを指摘する意見がほとんどであった。一方、「遅すぎる」を選択した回答者からは、例年のように 6 月から 7 月上旬までを希望する声が多かった。

Q4 の曜日・日時設定について、A. 13:00-14:00, B. 14:15-15:15, C. 15:30-16:30, D. 16:45-17:45 の 4 つの時間帯を候補としていたが、多くのセッションが C の時間帯で設定されていた。「参加しにくい時間帯だ」を選択した回答者のほとんどが、平日 16 時以降のより遅い時間帯や土曜日を希望していた。

説明会の内容について、十分な情報が得られたかという Q5 への回答は、「よくわかった」と「大体わかった」を合わせて 97% であった。「情報が不十分だ」を選択した回答者は、入学者選抜要項の発表前で、不確定な情報が多かったことに不満を抱いていたようだ。

Q6 の配布資料について「多すぎる」を選択した回答者は、具体的に「令和 3 年度大学入学共通テスト出題教科・科目の出題方法等」や「入学試験成績通知見本」を挙げていた。一方で、「足りない」と回答した参加者からは、当日のみ提示した資料についても欲しかった、という意見や、そもそも事前配布資料のダウンロード方法がわからなかった、という記述が見られた。

説明の進め方およびプレゼンテーション等に関する Q7 では、99% が「わかりやすかった」という回答であった。「わかりにくかった」の理由としては、音声小さかったという意見があった。

Q8 の自由記述項目の回答をいくつか抜粋し、表 5

表5 事後アンケートの自由記述結果（抜粋）

1. オンライン開催に関する好意的なコメント
●オンラインの説明会は参加しやすいので、新型コロナウイルスが収束した後も開催して頂けると助かります。 ●遠方に出張せずとも、説明会に参加できて、会場への移動時間や時間割変更処理などの労力が大幅に省けました。
2. 内容に関するコメント
●時期に関して、来年度は新型コロナウイルス感染症の影響がなければ6月～7月の開催を望みたい。 ●学部からの説明がないのは仕方のないことですが、少々残念でした。
3. 操作上の躓きに関するコメント
●資料を上げているページが分からなかった。 ●Zoomに入る方法について、「スワイプする」となっていたのですが、本校配付のパソコンではそのような機能がなくて入れないため右往左往しました。

に示した。他には、使用した校務用PCにカメラ、あるいはマイクがなく、映像や音声の出力ができなかったといった記述も複数見られた。

3.3 今後の課題

3.3.1 ブロック区分・セッション数・参加定員

従来の入試説明会と同様に、主担当は各ブロックの地域性に配慮して説明資料を作成しており、地域ごとにブロック分けをして実施したことについては、アンケートの自由記述でも否定的な意見はなかった。各セッションの参加者は最大で12名であったが、Zoom上できめ細やかな対応が可能なのは10名程度が限界であるという声が多くの実施担当者から聞かれた。アンケートでは、少人数だからこそ質問がしやすかったという意見もあった。今回20名とした1セッションの募集定員の妥当性については議論の余地が残るが、表4に示した通り各ブロックの定員上限に対する充足率は最大で80.0%であり、申込者が殺到して希望するセッションに申込みないという事態を回避できたという意味では、適切な参加定員の設定だったと言える。

3.3.2 実施時期・実施時間帯

事後アンケートでは、開催時期（Q3）や曜日・日時（Q4）に関しては肯定的な回答が90%以上であったが、例年通り6月、7月の実施を望む声も一定数あった。オンライン入試説明会の実施を例年通り5月下旬

の開始とできなかった理由の1つとして、新型コロナウイルス感染拡大の影響により、入学者選抜要項の発表が遅れていたことが挙げられる。このような状況にあってもできるだけ早く全国の高校教員と情報を交換する場を設けたいという思いから7月13日の開始としたが、入学者選抜要項の発表が7月末日になったことで、7月中のセッションでは提供できる入試情報が限定的となってしまった。アンケートではその事情を汲んだ温かいコメントもあった一方で、選抜要項発表前の説明会開始は早すぎたのではという意見も目立った。

参加人数が極端に少なかったブロックおよびセッションについては、実施日程や時間帯に要因があったのか今後検討していきたい。また、アンケートは参加者のみからの回答であり選択バイアスが生じているため、来年度以降の実施に当たっては、参加できなかった教員の意見も収集して、実施時期と時間帯を決定する必要があるだろう。

3.3.3 説明会の内容と使用したシステム

事後アンケートのQ5～Q7の結果より、説明会の内容に対しては、9割以上が好意的な意見であった。仙台会場への参加経験がある高校教員からは学部からの説明を希望する声もあり、来年度以降の実施では内容構成についても検討する必要性が示唆された。1回のセッションの所要時間を従来の90分から60分に減らしたが、特に不満の声はなく、1時間でポイントをおさえた説明だったというコメントも見られた。

Q8の自由記述では、ビデオ会議システムZoomや申込みシステムOCANsの操作で躓いたという記述が散見された。この点については、操作方法等を詳細に解説した資料をあらかじめ掲載しており、本来、これらの資料に目を通すことで解決できる問題であったと考える。インターネットの接続状況やPCのスペック等、参加者側の環境に依存する問題もあったが、これらに対処することは不可能である。

4 結語

倉元（2007）では、東北大学入試説明会の“全国展開は、資金、人員、時間、労働力の面で不可能である”とされていたが、オンラインの活用がそれを実現する1つの方法となり得ることが示された。今回の参加者からは、アクセシビリティや移動時間の削減等、オンラインならではのメリットに言及するコメントも得られた。東北大学入試センターでは今年度、新型コロナウイルス感染症の感染拡大をきっかけに入試広報のオ

ンライン化に取り組んだが、今後日本国内のみならず海外を含めボーダレスかつインクルーシブな入試広報を展開していくためには、ポストコロナにおいてもオンラインの活用を 1 つの選択肢として、対面での広報活動と併せて実施していく必要がある。対面とオンラインそれぞれのメリットとデメリットを整理し、それらの使い分けやバランスについて引き続き検討していきたい。

注

- 1) 入試センターの前身
- 2) OCAANS (オーキャンズ) は、株式会社フロムページが提供するプログラム管理システムの商品名である。開催日・時刻の異なる複数のイベントを設定し、それぞれに定員や申込み締切等の柔軟な設定が可能であり、Zoom との連携も容易である。イベントへの参加者は、申込みフォームを介したオンライン上での事前申込みから、Zoom による当日の参加までスムーズに行うことができる。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP20K20421 の助成を受けた研究成果の一部である。

参考文献

- 倉元直樹 (2007). 「入試広報戦略のための基礎研究(1) —過去 10 年の東北大学入試データから描く『日本地図』—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』2, 9—22.
- 倉元直樹 (2020). 「『大学入試学』の展開 —東北大学におけるアドミッションセンターの構想(転換期)—」倉元直樹編『「大学入試学」の誕生』金子書房, 48—57.
- 東北大学入試センター (2020). 「東北大学オンライン入試説明会」東北大学入試センター http://www.tnc.tohoku.ac.jp/online-nyushi_setsumeil/ (2020 年 11 月 25 日).
- 全国高等学校体育連盟 (n.d.). 「全国高等学校総合体育大会開催基準要項」全国高等学校体育連盟 https://zen-koutairen.com/pdf/kaisai_re.pdf (2020 年 11 月 25 日).

2018 年度 (No. 29) と 2019 年度 (No. 30) の審査協力者の方々 (50 音順)

審査協力者の氏名は、全国大学入学者選抜研究連絡協議会企画委員会の任期（2 年）が満了する度にまとめて開示します。括弧内に示す所属は審査依頼時点のものです。

雨森 聡（静岡大学）	高山 峯夫（福岡大学）
荒井 克弘（元大学入試センター）	竹内 正興（鹿児島大学）
荒井 清佳（大学入試センター）	立脇 洋介（九州大学）
石井 秀宗（名古屋大学）	田中 義郎（桜美林大学）
石倉 佑季子（大阪大学）	寺尾 尚大（大学入試センター）
石崎 龍二（福岡県立大学）	中切 正人（福井大学）
伊藤 圭（大学入試センター）	永野 拓矢（名古屋大学）
岩田 弘三（武蔵野大学）	中村 和生（北里大学）
植野 美彦（徳島大学）	夏目 達也（名古屋大学）
内田 照久（大学入試センター）	西郡 大（佐賀大学）
大久保 智哉（大学入試センター）	橋本 貴充（帝京大学 ¹⁾ 大学入試センター ²⁾ ）
大澤 公一（京都大学）	花井 渉（大学入試センター）
大谷 奨（筑波大学）	濱中 淳子（東京大学 ¹⁾ 早稲田大学 ²⁾ ）
大塚 智子（高知大学）	林 篤裕（名古屋工業大学）
大塚 雄作（元大学入試センター）	林 寛子（山口大学）
片野 浩一（明星大学）	日下田 岳史（大正大学）
菊地 賢一（東邦大学）	福島 真司（大正大学）
木村 拓也（九州大学）	船橋 伸一（富山大学）
喜村 仁詞（高知大学）	星野 由雅（長崎大学）
倉元 直樹（東北大学）	前川 眞一（大学入試センター）
齋藤 朗宏（北九州市立大学）	益川 弘如（聖心女子大学）
桜井 裕仁（大学入試センター）	宮澤 芳光（大学入試センター）
佐藤 隆（東京薬科大学）	宮埜 壽夫（元大学入試センター）
椎名 久美子（大学入試センター）	宮本 友弘（東北大学）
島田 康行（筑波大学）	森川 修（鳥取大学）
清水 一彦（山梨県立大学）	安野 史子（国立教育政策研究所）
荘島 宏二郎（大学入試センター）	山路 浩夫（電気通信大学）
杉澤 武俊（新潟大学 ¹⁾ 早稲田大学 ²⁾ ）	山本 以和子（京都工芸繊維大学）
鈴木 敏明（仙台白百合女子大学）	吉村 宰（長崎大学）
鈴木 規夫（元大学入試センター）	脇田 貴文（関西大学）
高木 繁（名古屋工業大学）	

【編集専門委員】

委員長	山 地 弘 起	(大学入試センター)		
委 員	鈴 木 誠	(北海道大学)	大 谷 奨	(筑波大学)
	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)	猪 股 俊 光	(岩手県立大学)
	丸 岡 博	(福岡大学)	本 郷 真 紹	(立命館大学)
	村 上 隆	(中京大学)	大 津 起 夫	(大学入試センター)
	石 岡 恒 憲	(大学入試センター)	椎 名 久美子	(大学入試センター)

【編集規定】 (2019年改訂)

1. 本誌は、独立行政法人大学入試センター理事長が委嘱するところの、全国大学入学者選抜研究連絡協議会編集専門委員会のもとで編集を行う。
2. 本誌は、各大学等における特長ある入試研究にもとづく論文、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にもとづく論文を収録する。本誌は大学入試研究専門の電子ジャーナルとして年1回発行し、大学入試センターのホームページ上で公開する。掲載論文の著者には本誌を印刷して1部提供する。
3. 投稿期間は、毎年6月上旬から8月下旬とし、投稿方法の詳細は大学入試センターのホームページ上で告知する。なお、全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会での研究発表者には、編集専門委員会から投稿案内を送付する。
4. 投稿された論文は、著者名を伏せずに編集専門委員及び審査協力者による匿名の査読を行い、「原著論文」「資料」または「ノート」として掲載の可否を決定する。「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ものとする。「資料」は、既存の知見を補強する事例・データの呈示、事例のまとめ等を主な内容とするものとする。「ノート」は、既に公開された研究に対する追加・補強、比較的報告事例が少数で一般的に関心の高い事例の報告、萌芽的発想の提案などを著したものとする。

【投稿規程】 (2019年改訂)

1. 投稿の際は、「原著論文」「資料」「ノート」のうちから、審査を希望する種別を明示する（複数でも可）。なお、「原著論文」のみを希望種別とする場合、他の種別での審査は行わない。
2. いずれの種別においても刷り上り6ページ程度とし、審査の過程で加筆を求められた場合でも最大で8ページとする。
3. 原稿の書式は、A4版縦置き・横書き、24字×46行×横2段組で作成する。
4. 原稿は和文・英文のみ可とする。和文原稿には和文要約（200～300字程度）を、英文原稿には英文要約（100～150 words程度）を付す。
5. 執筆要領は、「大学入試研究ジャーナル原稿執筆ガイド」を参照すること。
6. 原稿の執筆にあたっては、以下に示すような倫理的な要請を満たしているかについて、所属機関における倫理委員会等の承認を得る、もしくは著者全員による十分な確認を行うこと。
 - － 研究参加者による研究協力への同意
 - － 研究参加者に対するプライバシーの保護（匿名性の保証）
 - － 他者が作成した原稿、図表、材料、プログラム等の利用における出典の明示
 - － 二重投稿の無いこと
 - － 不適切、差別的な用語や表現の無いこと
 - － 利益相反状態の無いこと
7. 原稿の送付にあたっては、電子ファイル（PDF形式、Microsoft Word形式、TeX形式、Text形式のいずれか）を提出すること。ただし、掲載が決まった段階で、図表等を含め元データの提出を求めることがある。
8. 査読結果をふまえた修正稿を送付する際には、各査読者の指摘事項への対応を記した文書を付すこと。
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たうえで再利用することを妨げない。
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 試験企画部試験企画課
 - 電話：03-5478-1216 メール：nyukenkyo@cen.dnc.ac.jp

大学入試研究ジャーナル No.3 1
令和3年3月発行

編集者 全国大学入学者選抜研究連絡協議会
企画委員会編集専門委員会

発行者 独立行政法人大学入試センター
試験企画部試験企画課
〒153-8501 東京都目黒区駒場 2-19-23
電話 (03) 5478-1216 (直通)