

A0 入学予定者への学力補完ではない入学前教育

本多正尚, 島田康行, 大谷奨, 白川友紀 (筑波大学)

A0 入学予定者への入学前教育についてアンケート調査を行った。その結果, A0 入学者予定者は, 学力補完目的ではない入学前教育を肯定的に評価していた。A0 入学者予定者の入学前教育に対する意識は数年前と比べて変化があり, A0 入学者予定者は基礎学力に関する入学前教育も求めていることが示唆された。また, 学部・学科間の学習志向の差異は認められなかった。入学前教育と入試広報の連携を図ることにより, これらの業務の効率化が期待できると考えられた。

1 はじめに

1.1 研究の目的

入学前教育の実施状況については, 既に2008年の時点で8割以上の国公立大学で何らかの入学前教育を行っているという報告がある(河合塾, 2008)。特にA0入試では, その選抜において学力試験を課さないことと同時に, 選抜時期が早いと, 合格発表後に合格者が勉学を疎かにする危険性が高いので, 学力不足が懸念されている(たとえば, 日本生涯学習総合研究所, 2006)。こうした問題に対処するため, A0入学者への単なる入学前教育の実施だけでなく, 入学前教育実施の効果の検証(たとえば, 大久保・東光, 2011), e-Learningの実践(たとえば, 森川他, 2011), ホームページ等を利用した系統的な指導等の取り組みも行われている。

一方, アドミッションポリシーは大学間, 同一大学の学部間, さらに同一大学同一学部の学科間でも異なり, また同じ大学, 同じ学部, 同じ学科であっても入試により異なっている。特にA0入試に関しては, アドミッションポリシーの違いが大きい場合が多い。異なるアドミッションポリシーで選抜した学生に対しては, 当然それに相応しい入学前教育を検討する必要があると考えられる(島田, 2007)。筑波大学のA0入試(筑波大学ではア

ドミッションセンター[AC]入試という名称を用いているが以後A0入試という表記に統一する)においても, 学類・専門学群という教育組織毎に異なるアドミッションポリシーに基づいて選抜している(表1)。これらの学生は様々な部分で考え方や入試に対する経験に違いがあり(本多他, 未発表データ), 入学前教育の評価に際しては, 当然教育組織間で差異についても検討する必要がある。

また, 下で述べるように, 入学前教育の重要性, 特にA0入学者への入学前教育の重要性は増加しているにもかかわらず, それを取り巻く状況はかなり複雑である。特に基礎学力の補完以外の入学前教育の導入や実施に関する調査研究は非常に少なく(島田, 2007), 今後の実施の参考となる基礎資料もほとんどない。そこで本研究では, 1) A0入試合格者の入学前教育, 特に学力の補完目的ではない入学前教育に対する必要性や評価, 2) 異なるアドミッションポリシーによって選抜されたA0入試合格者の学習指向性の学類・専門学群の差異の検討, 3) 入学前教育の効果的な利用について, A0入学予定者についてのアンケート調査をもとに検討する。

1.2 入学前教育を取り巻く背景

大学入学者の学力の低下, 特にA0入学者の

学力の低下が問題視されている。学力低下の原因は、いくつか考えられる。まず1980年、1992年、2002年から施行された学習指導要領に沿った教育内容の改革、いわゆる「ゆとり教育」が挙げられる。1972年に日本教職員組合により「ゆとり教育」と「学校5日制」が提起され、その後の1977年から1978年の学習指導要領の全面改正（1980年施行）により学習内容と授業時数の削減が行われた。1987年には臨時教育審議会が「個性重視の原則」、「生涯学習体系への移行」、「国際化、情報化など変化への対応」等の「ゆとり教育」の基本答申をまとめた。1989年の学習指導要領の全面改正（1992年施行）から「新学力観教育」が行われ、さらなる学習内容や授業時数の削減、小学校の第1学年および第2学年の社会科と理科を統合した生活科の新設等が行われた。研究者によっては、この「新学力観教育」に基づく教育を「ゆとり教育」とする場合もある。

続いて、学校教育法施行規則の改正により、1992年9月から第2土曜日が休日に、1995年4月からはこれに加えて第4土曜日も休業日となった。1998年から1999年にかけての学習指導要領の全面改正（2002年施行）では、さらなる学習内容と授業時数の削減、完全学校週5日制の実施、総合的な学習の時間の新設、絶対評価の導入等が行われた。

その結果、学習到達度調査（PISA）や国際数学理科教育調査（TIMSS）での日本の点数の減少をはじめ学力の低下が問題となった（たとえば、戸澤，2009）。このため、2008年の新学習指導要領案では、「脱ゆとり教育」が示されたが（2011年施行）、現在の大学入学者のほとんどが「ゆとり教育」を受けた世代であり、学習内容と授業時間数の削減分の補完が、全てではないにせよ相当な部分、大学に求められている。

さらには、大学進学希望者がピークであった1992年の約121万人から、2010年には約

74万にまで減少し、いわゆる「全入学」の問題も発生している。「全入学」になれば、これまで選抜の課程では学力不足として不合格になっていた受験生までもが入学することが十分予想される。こうした「全入学」による学力低下の問題に対処するため、「高大接続テスト」等も検討されているが（佐々木，2011）、実現化に向けての具体的な動きは現時点ではない。

こうした大学進学希望者の減少が起こる一方で、入試のほうは多様化し、1991年からはAO入試が始まった。文部省は1995年度入試で国公立大に対して、推薦入試の枠を学部や学科などの募集単位ごとに3割と通知し、国立大学協会も1995年度入試から推薦枠の上限を3割とした。しかし、国立大学協会は2008年度入試からAO入試も含めた推薦入試の上限を5割まで認めるように緩和した。このAO入試は、他の入試に先立って入試・合格発表が行われる場合が多い。早く合格発表を行えば、合格発表後に勉強をあまり行わない生徒が出てしまい、その結果AO入学者の学力低下が問題となっている（たとえば、日本生涯学習総合研究所，2006）。

入学者の学力低下と並行して問題になっているのが、特定科目の未履修である。この問題は、理系の学部で深刻である。たとえば、医学部においては、1999年に国立大学協会の医学教育特別委員会は、国立大学の医・歯学部入試の理科3科目の必修化を提言した。その後、2006年度入試からは物理、化学、生物の3科目を入試に課す大学が現れたが、一部の大学では理科3科目から再び2科目へ科目数を減らしている。また、工学部では、工業高等学校や工業高等専門学校から入学者の数学や理科の一部の科目の未履修や学力不足が問題とされている。特に学力試験を課さないAO入試での入学者においては、一層の学力不足が懸念されている（たとえば、大久保・東光，2011）。

その一方で、大学教育に関しては、1991年の大学設置基準の大綱化によって教養部がほとんどの大学で廃止された。これにより、専門教育の早期実施が可能となり、教育的にメリットがあった。しかしその一方で、これまで大学1年生から2年生の教養部で行っていた基礎教育に十分な時間が取れなくなると同時に、余裕のあるカリキュラムが採用できなくなった。この教養部の基礎教育には、高等学校の授業内容と大学での専門教育の接続をする部分があり、授業によっては高等学校の内容に関連づけて教育を行い、大学生のほうも「ゆとり」あるカリキュラムで自身が不足する内容を勉強していたようである。しかし、教養部廃止によって、2年、早い場合は1年生から専門科目が入り、その結果、基礎教育の時間が十分に取れない、あるいは基礎教育に先立ち専門教育が行われてしまう等の問題も発生した。このため、大学入学後に、高等学校の授業内容と大学での専門教育の円滑な接続を図るため、一部高等学校の内容の補習を行う大学まで出ている。

そこで、重要視されるようになったのが、大学による入学予定者に対する入学前教育である。入学前教育については、1999年の中央教員審議会の答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」の中で、模擬授業や体験入学の積極的な導入が望まれるとされたが、主な目的は大学が求める学生像や教育内容等の情報を的確に受験生に周知するための方策であった。翌2000年の大学審議会の答申「大学入試の改善について」では、情報の周知徹底のための入学前教育ではなく、学習指導としての入学前教育の必要性が述べられた。その後、2004年の文部科学省からの通知「平成16年度入学者選抜実施要項」においては、「入学後の学習のための準備をあらかじめ用意しておくことが望ましい」と、入学前教育の必要性が記載され、現在でも同様の内容が「入学者選抜実施要項」に示されてい

る。

入学前教育の実施状況については、既に2008年の時点で8割以上の国公立大学で何らかの入学前教育を行っている（河合塾、2008）。筑波大学の入学前教育に関しては、2005年度までは、入学前教育を行ってきいていなかった。特に問題視されがちなA0入試合格者に対しても同様である。これは、筑波大学のA0入試が、志願者の「問題解決能力」を重視し、志願者が取り組んできた研究活動等の主体性と継続性を重要な評価の観点にしているからである。すなわち、主体的に学ぶ力を重視する入試での合格者であるならば、入学までの期間に何を学ぶべきであるかということは本人が考えるべきである、という判断に基づいていた。

しかし、その後、A0入試合格者のほうから、大学からの入学前教育を求める声が寄せられ、2006年度からA0入学者へ対してのみ筑波大学でも入学前教育を導入している（詳しくは、島田他[2006]）。もちろん、実施にあたっては、島田他（2006）で述べられているように、入学前教育の内容は選抜の内容と同時にアドミッションポリシーにふさわしいものでなければならないという考えに基づいて、方法や内容が検討されている。A0入試合格者に対しては、基礎学力の補完ではなく、「志願者の取り組みを引き続きサポートする内容の働きかけ（島田他、2006）」として、1) 出願時に提出した自己推薦書資料の内容をまとめ直す、2) 合格後から入学までの活動状況を報告する、の2点を課している。しかし、その評価に関しては、初年度の1年分に対してのみ公表されただけである（島田、2007）。上で述べたように、入学前教育、特にA0入試合格者に対する入学前教育を取り巻く状況は、年々変化してきており、改めて評価されることが強く求められている。

表1 筑波大学の A0 入試のアドミッションポリシーの一覧.

学類・専門学群	アドミッションポリシー
人文学類	人文系の学問に関わる専門的知識を主体的に吸収し、自己の判断力を磨いていく能力と創造的な問題解決能力を有する人材を選抜します。
比較文化学類	主専攻（文学、地域、思想）に関連する特定の専門分野について具体的なテーマを設定し、内容及び方法に関して独自の研究成果を挙げている者を選抜します。
日本語・日本文化学類	日本語や日本文化、国際交流や異文化理解について独自の視点を持ち、自ら問題を見出し、解決する能力を重視して選抜します。
教育学類	教育事象に関心を持ち、教育学について明確な問題意識と目標を持ち、その問題意識と目標に関連した優れた活動実績や、具体的な研究活動を評価します。
生物学類	生物世界や生き物の仕組みに対する強い興味を持ち、自ら設定したテーマに関してユニークな研究をし、その結果を分析して、独善的な考えに陥ることなく、科学的及び論理的にレポートにまとめ、それを具体的に発表する能力を評価します。
生物資源学類	生物資源及び関連事項に対して強い興味と問題意識を持ち、自ら問題を発見し解決に取り組む能力と、それを他人に伝え論理的に説明する能力、そして生物資源に関連する基礎学力と学習意欲を持つ人材を選抜します。
地球学類	地球環境や地球史に強い好奇心を持ち、自ら設定したテーマに対して、創造的かつ問題解決志向で取り組む能力のある人材を選抜します。
数学類	数学に対する強い好奇心を持続的に有していることを重視するとともに、独自に課題を設定し解決する能力を総合的に評価します。
物理学類	自然科学に対する持続的な強い関心、独自に問題を発見し解決する高い能力、そして物理学への学習意欲を総合的に評価します。
化学類	化学及び関連事項に対する強い関心を持ち、独自に問題を発見し、明確な目標のもとに主体的に学習し、問題解決する高い能力を総合的に評価します。
応用理工学類	個人の学習あるいは社会活動の範囲で見出した科学や技術に関わる問題を取り上げ、自然科学の基本的な考え方、つまり論理的（数学的）に考察・分析する能力と、わかりやすく説明する能力を有することを重視します。
工学システム学類	本人からアピールされた、今までの経験、あるいは、ものに継続的に取り組む態度、論理的な文章を作成する能力、数学的思考能力、コミュニケーション能力に基づいて、技術者になるという明確な目的意識、並びに、興味の広さと深さ、積極性、行動力、表現力を評価します。
社会工学類	社会システムについての問題を発見し、解決するまでの一連の活動を意欲的かつ主体的に行うことのできる明確な目的意識と勉学意欲を持つ人材を選抜します。

表1 つづき.

学類・専門学群	アドミッションポリシー
情報科学類	情報科学や情報技術、または関連する分野に強い関心を持ち、自ら研究課題と明確な目標を設定して問題の分析や解決を創造的に図る意欲と能力を評価し、その過程と結果を論理的に説明することのできる人材を選抜します。
情報メディア創成学類	情報メディア科学と処理技術、特にコンテンツやネットワークメディアに強い関心を持ち、自ら研究課題と明確な目標を設定して問題の分析や解決を創造的に図る意欲と能力、その過程と結果を論理的に説明するプレゼンテーション能力を総合的に評価します。
知識情報・図書館学類	社会における情報の伝達や知識の創造に関して幅広く興味を持ち、関連した課題を自ら発見し、分析・解決していく能力を評価します。課題の分析結果を論理的に説明することや、説得力のある提案ができることも評価します。
体育専門学群	ひとつの運動種目における優れた技能を重視し、自立的な実践活動における科学的知識の活用と論理的思考能力を多面的に評価します。
芸術専門学群	問題発見・解決能力、行動力などの一般的能力に加え、専門領域に関する意欲、資質を評価します。

2 対象と方法

2.1 調査対象

国立大学法人筑波大学（茨城県つくば市）に 2011 年 4 月に入学を予定する男女合計 54 名を対象として、無記名の質問紙調査を行った。

調査した筑波大学では、学部・学科制ではなく、学群・学類制を用いており、学士課程の大学生は学群または専門学群、および学群の下部組織である学類に所属している。この 2 専門学群と 23 学類を合わせた 25 の組織が入試の実施単位となる。実施している入試は、一般入試（前期、後期）、推薦入試、アドミッションセンター入試、帰国生徒特別入試等であり、学類・専門学群によっては一部実施していない入試もある。アドミッションセンター入試については、25 学類・専門学群中 16 学類・専門学群で実施している。

2006 年度から A0 入学者への入学前教育として、合格前の活動および合格後から入学までの活動の記録をレポートとしてまとめ、入

学前に提出するように郵送にて案内を送付している。

2.2 調査項目と調査方法

アンケートの質問項目は、所属、課題の評価、他の課題の必要性、他の課題の内容、合格後の取り組み状況、および学習目標志向尺度（谷島・新井，1994）等で構成した。学習目標志向尺度（谷島・新井，1994）は、課題志向、自己志向、協同志向、競争志向という4つの下位尺度からなる23個の質問項目で構成されている。

調査は2011年2月から3月にかけて実施した。A0 入学予定者への課題の提出時期後に郵送にてアンケートを配布した。同封した返信用封筒で、課題とは別に郵送での送付を求めた。

2.3 分析方法

質問項目の一部に無回答の回答用紙があったが、この回答についてもデータからすべて省くのではなく、比較する項目のあるものは分析の対象とした。主成分分析および線型モデルを用いた変数選択を統計ソフト R2.11.1（R development core team, 2009）を用いて行った。

2.4 倫理性への配慮

調査については無記名で行い、調査用紙から個人が特定されないことを説明した。また、調査用紙の提出に関しても任意であり、協力が得られない場合でも入学後の成績等で不利益を被ることは一切ないことを説明した。調査結果についても、教育・研究目的のみでの使用に限られ、個人が特定できるような形で集計、保管、公表されることがないことを明示した。

これらのことは、調査用紙に同封した文書および調査用紙の冒頭の文頭に記載した。また、提出は、先に行った課題とは別郵便で求

めることにより、匿名性や任意性を保証した。

3 結果と考察

3.1 入学前教育と必要性とその評価

アンケートについては、53名の回答があり、回収率は98%であった。その中で、課題を提出した者は38名（72%）であった。提出者でなかった理由として、「忙しかった」、「合格発表からの期間が短かった」、「課題を行う意義がわからなかった」等の回答があった。

島田（2009）の高等学校の進路担当教員を対象にした調査では、高等学校教員の8割以上が、入学前教育が必要であると回答している。しかしながら、その在り方については、その学校の進学率によって異なる意見が出ており、必ずしも学力補完を目的にしたものだけが望ましいと評価されるわけではない（島田，2009）。

与えられた課題について、「あって良かったか」を尋ねたところ、8割近い入学予定者が肯定的な回答をしていた（図1）。これから、入学予定者は何らかの入学前教育を期待していることが示唆される。この値は、平成18年度合格者の6割から増加しており（島田，2007）、入学前教育を期待する割合が年々増加していることが示唆される。

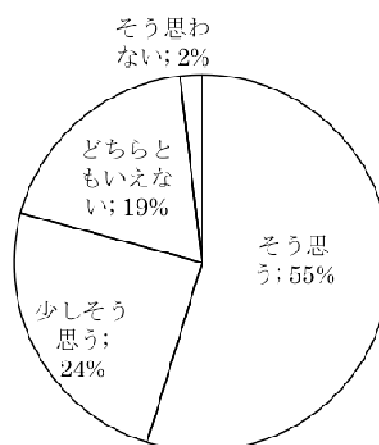


図1 入学前教育に対する評価。

次に、課題（合格前の活動記録と合格後の活動記録）以外の入学前教育の必要性を聞いたところ、約 4 割が必要を感じており、不必要の約 3 割を上回った（図 2）。筑波大学の A0 入試は、筆記試験での学力検査は行わず、その代わりに「問題解決能力」を、主に提出されたレポートと面接から判定して合否を決定している。本来なら基礎学力とは独立の選抜であるが、大学としては「問題解決能力」という学力を見ているので、それに基礎学力も付随していることを想定している。しかし、「問題解決能力」に基礎学力も付随していると期待されて選抜された入学予定者のほうが、自分自身の基礎学力を心配しているようである。

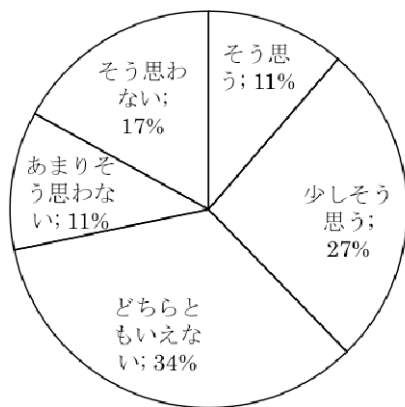


図2 他の入学前教育の必要性.

入学前教育の内容については、「大学への学習への円滑な導入」や「基礎学力の向上・補完」という学習に関連する回答が多くなった（図 3）。平成 16 年度から平成 18 年度の調査では、「動機づけ」が 5 割弱から 6 割を占めていたが（島田, 2007）、この項目は今回の調査では約 1 割にまで大幅な落ち込みを見せている。これは、A0 合格者の入学前教育への意識の変化があったことを強く示唆している。

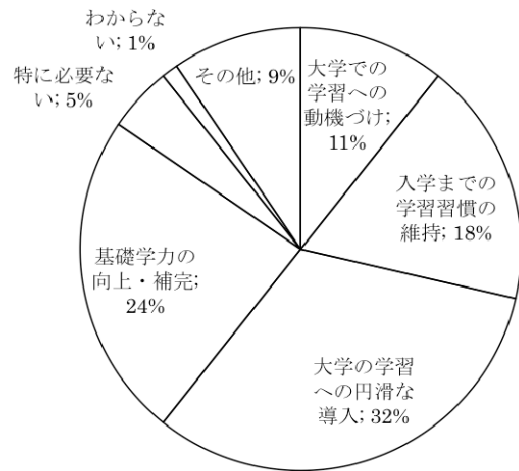


図3 他の入学前教育で必要とされる事柄.

筑波大学の A0 入試では、「問題意識を持って、自ら学び、自ら考え、よりよく問題を解決する資質や能力」という「問題解決能力」が全体のアドミッションポリシーとして挙げられている。本来の趣旨から言えば、入学前教育を必要としない人材の入学が期待されている。しかしながら、今回の調査では、8 割近い A0 入学予定者が入学前教育を肯定的に評価しつつも、その内容については、動機づけではなく、学習に関連するものへ変化していることが強く示唆された。したがって、学力補完を全く目的としない入学前教育が、A0 入学予定者の期待とずれている可能性が指摘される。

しかしその一方で、入学前教育はアドミッションポリシーにふさわしいものでなければならぬと考えられ（島田他, 2006）、高等学校からの入学前教育への希望は様々であるので（島田, 2009）、今回のような学力補完ではない入学前教育も今後ますます重要性が増すことが予想される。今後は、内容についても厳選され、実施方法についても吟味されることが強く望まれるだろう。

3.2 学類・専門学群間での学習志向性の違い

学習目標志向尺度（谷島・新井，1994）の各得点を計算すると，課題志向 18.1 点（質問 1 から質問 6 の合計），自己志向 22.4 点（質問 7 から質問 13 の合計），協同志向 17.4 点（質問 14 から質問 18 の合計），競争志向 12.9 点（質問 19 から質問 23 の合計）となった。このうち，競争志向のみが先行研究（谷島・新井，1994）より，低い値となった。筑波大学の A0 入試をはじめ多くの A0 入試では，自己アピールが求められるので，競争志向が強いことが予想されたが，実際は低い傾向にあることが明らかになった。これは，これまでの A0 入学者のイメージとはかなり異なっているように思える。

入学前教育を大学全体あるいは学部全体で実施する場合には，学部間あるいは学科間の学生の特性が問題になる場合がある。そこで，学習目標志向尺度の各質問に対して，主成分分析を行った（表 2）。

表 2 主成分分析の結果。第一主成分，第二主成分，第三主成分までの値を示す。

質問項目	第一主成分	第二主成分	第三主成分
質問 1	-0.273	-0.522	-0.147
質問 2	0.363	0.058	0.521
質問 3	-0.230	-0.680	-0.020
質問 4	0.536	-0.073	0.352
質問 5	0.446	-0.149	-0.384
質問 6	-0.080	-0.621	-0.033
質問 7	-0.181	-0.038	0.622
質問 8	0.124	0.018	0.562
質問 9	-0.414	-0.297	0.417
質問 10	-0.641	-0.271	0.010
質問 11	-0.644	0.221	0.193
質問 12	-0.381	-0.298	-0.419
質問 13	-0.288	-0.646	0.220
質問 14	0.532	-0.217	-0.081
質問 15	-0.748	0.323	0.144
質問 16	0.728	0.077	0.294
質問 17	0.768	-0.065	0.068
質問 18	-0.713	0.246	0.157
質問 19	-0.089	-0.678	-0.063
質問 20	0.058	-0.644	-0.120
質問 21	0.442	-0.344	0.198
質問 22	0.194	-0.562	0.346
質問 23	-0.406	-0.092	0.394
固有値	4.903	3.409	2.180
寄与率	0.213	0.148	0.095
累積寄与率	0.213	0.361	0.456

各人を 1 プロットとして主成分分析の結果の散布図を描いても，筑波大の学群・学類間の明瞭な違いは検出できなかった（図 4）。

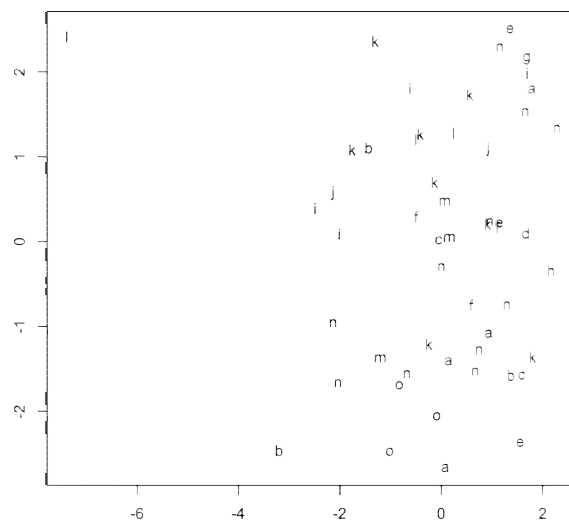


図 4 学習目標志向尺度の各質問項目に対する主成分分析の結果。第一主成分を横軸に，第二主成分を縦軸にして，各人を 1 プロットとして描いてある。同一のアルファベットは同じ学類・専門学群に所属していることを示す。

学類・専門学群別が分類単位として細かすぎる可能性もあるので，文系，理系，その他の 3 群にわけ，同様に主成分分析を行った。しかし，この分類でも明確な違いは見られなかった（図 5）。

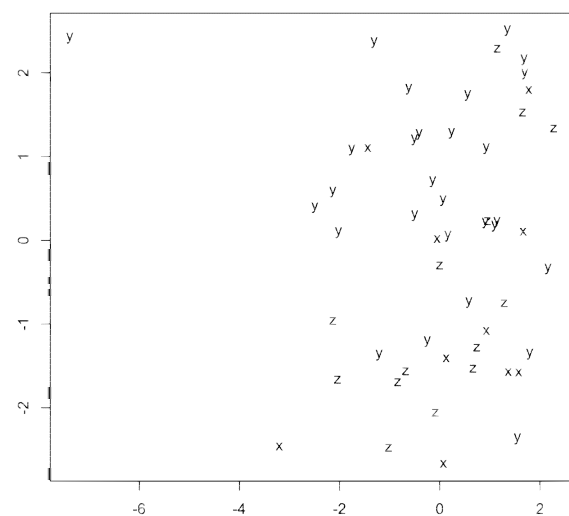


図5 学習目標志向尺度の各質問項目に対する主成分分析の結果. 第一主成分を横軸に, 第二主成分を縦軸にして, 各人を1プロットとして描いてある. 文系(x), 理系(y), その他(z)の3群に分けて, 図4を再プロットした. 図4と同じ位置にあるプロットは, 同一人物であることを意味する.

質問項目の得点をそのまま用いた分析では, 第二主成分までの累積寄与率が36%と説明力が低いので, 23個ある質問項目の変数選択を行った. 課題志向, 自己志向, 協同志向, 競争志向それぞれに対して, 赤池情報量基準(AIC)を指標とした線型モデルを用いた変数選択を行ったが, 適切に変数選択が行えなかった. そこで, 課題志向, 自己志向, 協同志向, 競争志向の各得点で主成分分析を行った.

その結果, 第二主成分までの累積寄与率は79%と向上した(表3). しかしながら, 学群・学類間(図6), 文系, 理系, その他の3群においても(図7), この分類間での明瞭な違いは見られなかった.

表3 主成分分析の結果. 第一主成分, 第二主成分, 第三主成分までの値を示す.

質問得点	第一主成分	第二主成分	第三主成分
課題志向	-0.514	-0.595	0.296
自己志向	-0.462	0.506	-0.584
協同志向	0.301	-0.602	-0.739
競争志向	-0.657	-0.166	-0.159
固有値	9.598	5.570	2.639
寄与率	0.498	0.289	0.137
累積寄与率	0.498	0.787	0.924

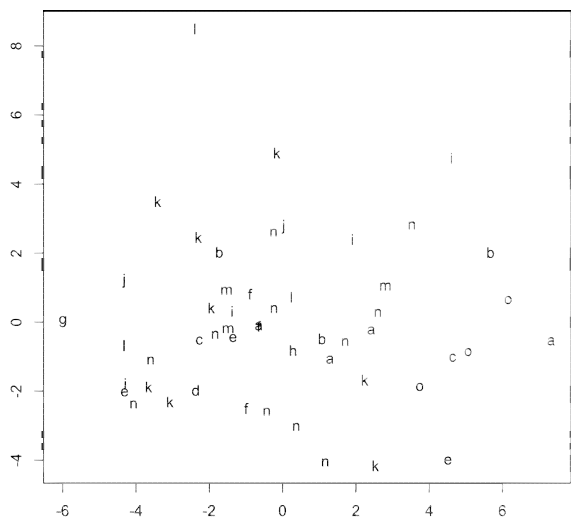


図6 学習目標志向尺度の下位尺度得点に対する主成分

分析の結果. 横軸が第一主成分, 横軸が第二主成分である. プロットの説明は図4と同じ.

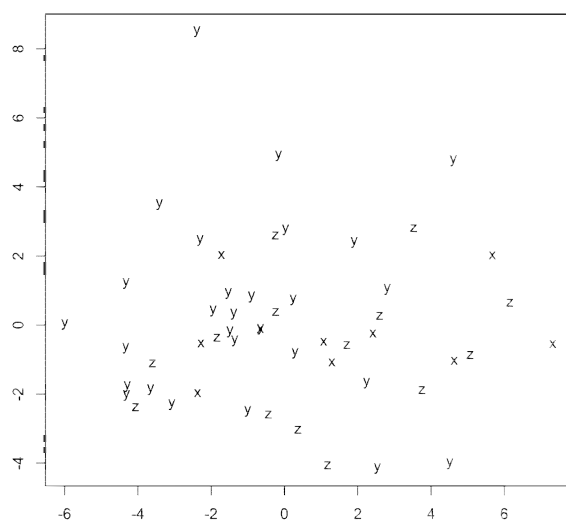


図7 学習目標志向尺度の下位尺度得点に対する主成分分析の結果. 横軸が第一主成分, 横軸が第二主成分である. プロットの説明は図5と同じ.

一般に, 異なるアドミッションポリシーで選抜すれば, 当然学習の志向性についても, ことなる学生が選抜されてくることが期待される. しかし, 今回の結果は, 入学者の学習に関する意識の違いが文系, 理系の別, あるいは学類・専門学群を超えて存在していることを強く示唆する. 残念ながら, 今回の調査項目では, この違いがどこに起因するかまで検討できていない. 今後, これらの要因も含めた検討が強く望まれる.

3.3 入学前教育の広報への利用

既に多くの大学が入学前教育を実施し, 一部の大学では独自の取り組みや評価が行われている. したがって, 今回報告したような筑波大学が行っているA0入学予定者への入学前教育は特筆すべきものが少ないかもしれない. しかしながら, 筑波大学では, 課題(合格前の活動記録と合格後の活動記録)として提出されたレポートを集めて製本し, A0入学者の合格体験記として, 入試広報活動にそのまま利用している. もちろん, 課題提出の時点で,

実名で公開可または匿名で公開可の了承を得られたものだけを公表しているが、ほとんどの入学者が協力してくれている。この合格体験記は、A0 入試志願者の参考資料となるばかりでなく、大学が求める人材像すなわちアドミッションポリシーを受験生に伝える重要な役割も担っている。

近年、入試広報に係る負担は増大する一方だが、こうした入学前教育との連携を図ることで、少しは軽減できるかもしれない。

4 謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力頂いた関係者各位および入学予定者各位に感謝の意を表す。

5 参考文献

河合塾 (2008). 「入学前教育」『Guideline』
2008. 9, 47-55.

森川修・三宅貴也・小山直樹・清水克哉
(2011). 「学力試験を課さない入試区分合格者への e-Learning を用いた入学前教育」『大学入試研究ジャーナル』**21**, 231-236.

日本生涯学習総合研究所 (2006). 『大学の新生教育に関する現状調査・調査報告』財団法人日本生涯学習総合研究所.

大久保貢・東光正浩 (2011). 「福井大学 A0 入試「入学前教育」と入学時の成績」『大学入試研究ジャーナル』**20**, 227-232.

R development core team (2009) R: a language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.

佐々木隆生 (2011). 「日本型高大接続の転換点—「高大接続テスト (仮称)」の協議・研究をめぐって」『年報公共政策学』**5**, 81-114.

島田康行 (2007). 「アドミッションポリシーに応じた入学前教育の施行」『大学教育学会誌』**29**, 169-175.

島田康行 (2009). 「A0 合格者の「不安」と入学前教育への依存」『大学入試研究ジャーナル』**19**, 41-46.

島田康行・白川友紀・渡邊公夫・山根一秀
(2006). 「入学前教育の在り方を再考する—アドミッションポリシーとの整合性」『大学入試研究ジャーナル』**16**, 113-118.

谷島弘仁・新井邦二郎 (1994). 「学習の目標志向の発達の検討および学業達成との関連」『筑波大学心理研究』**16**, 163-173.

戸澤幾子 (2009). 「学習の目標志向の発達の検討および学業達成との関連」『レファレンス』**2009. 5**, 33-58.