

Online edition : ISSN 2187-6762

Print edition : ISSN 1348-2629

大学入試研究ジャーナル

No. 24

2014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】

- 近未来の大学生は日本の学校でどのようなライティング指導を受けてくるか
——『言語活動の充実に関する指導事例集』にもとづく予想——
渡辺 哲司（文部科学省）……………1
- AO入試合格者に対する入学前英語教育の効果と心理尺度を用いた要因分析
當山 明華，吉村 幸（長崎大学）……………7
- 高校一年次の学習時間——そのばらつきと背景を探る——
濱中 淳子，山村 滋，鈴木 規夫（大学入試センター）……………15
- 都心部へのキャンパス移転が志願者数に及ぼす影響について——大学は立地産業なのか——
船橋 伸一（富山大学）……………21
- 追跡データを用いた大学生の成績推移の分析
山田美都雄，西本 裕輝（琉球大学）……………29
- 推薦及び一般入試の受験者層の推移に関する検討
石井 秀宗（名古屋大学）……………35
- 大学入学志願者の基礎的学力測定のための枠組みの検討および「言語運用力」についての予備的分析
椎名久美子，宮埜 寿夫，伊藤 圭，荒井 清佳，桜井 裕仁，小牧研一郎（大学入試センター）、
田栗 正章（中央大学，大学入試センター），安野 史子（国立教育政策研究所）……………41
- 大学入学志願者の基礎的学力測定のための「数理分析力」の調査とその予備的検討
桜井 裕仁（大学入試センター），田栗 正章（中央大学，大学入試センター），
安野 史子（国立教育政策研究所），小牧研一郎，荒井 清佳，伊藤 圭，椎名久美子，
宮埜 寿夫（大学入試センター）……………51

大学入学志願者の基礎的学力測定のための英語問題の試作とモニター調査による予備的検討 ——正答率分析図を用いた問題内容と受験者の応答の事例分析—— 伊藤 圭, 宮埜 寿夫, 椎名久美子, 荒井 清佳, 桜井 裕仁 (大学入試センター), 田栗 正章 (中央大学、大学入試センター), 小牧研一郎 (大学入試センター), 安野 史子 (国立教育政策研究所) ……………	59
長期的視点での大学入学者選抜状況とシステム変更との関連 安野 史子 (国立教育政策研究所) ……………	69
大学入試制度の変更は何をもたらしたのか?——昭和62年度改革の事例—— 倉元 直樹 (東北大学) ……………	81
著作者の希望により非掲載……………	91
米国の競争性の高い大学における入学者選抜 山形 伸二 (九州大学), 繁樹 算男 (帝京大学) ……………	97
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—— 山本以和子 (京都工芸繊維大学) ……………	105
実質的な活用に向けた「入学者受入れの方針」の見直し 西郡 大 (佐賀大学) ……………	113
中国の大学入学試験 (数学) とセンター試験 (数学) の比較 荒井 清佳, 大津 起夫, 宮埜 寿夫 (大学入試センター) ……………	121
文字認知に障害を有する受験者に健常受験者と公平な高校入試の受験機会を保障するドットパター ンコード音声問題の開発 藤芳 衛(大学入試センター), 青松利明(筑波大学附属視覚特別支援学校), 澤崎陽彦(南多摩中等教育学校), 藤芳明生(茨城大学)……………	127
公立併設型中高一貫校における進路指導——現状と課題—— 大谷 奨 (筑波大学) ……………	135
高校生の進路意識と保護者の関与について	

永田 純一, 高地 秀明, 杉原 敏彦 (広島大学)	143
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——	
並川 努, 佐藤 喜一, 濱口 哲 (新潟大学)	149
東海・北陸地区国立大学—入試広報の取組⑦——参加者および相談者からみた進学説明会の分析——	
高木 繁 (名古屋工業大学)	155
新潟大学におけるアドミッション・ポリシーの見直しに向けた予備的検討	
佐藤 喜一, 並川 努, 濱口 哲 (新潟大学)	163
提示メディアが視覚障害者の大学入試出題相当長文の読解速度に与える影響——音声提示は読解速度を改善するか?——	
南谷 和範 (大学入試センター)	173
【ノート】	
大学初年次生が経験した高校「国語」の学習内容——「学習指導要領」の指導事項と実際の指導状況——	
島田 康行 (筑波大学)	179
東日本大震災と志願者数の推移 —— 一地方国立大学の事例から——	
福島 真司, 齋藤 祐輔 (山形大学)	187
筑波大学「理数学生応援プロジェクト」と入学経路	
白川 友紀, 本多 正尚, 戸田さゆり (筑波大学), 川勝 望 (呉工業高等専門学校)	195
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	
坂本 尚志 (旭川医科大学)	201
アドミッション・ポリシーの違いをもたらす要因の検討	
齋藤 朗宏 (北九州市立大学)	207
大学広報担当からみた高校進路指導部の現状と課題	
永野 拓矢 (高知大学), 門馬 甲児 (山形大学)	213
【資料】	

夜間主・二部学部の現状と課題①——国公立大学の入学者選抜から—— 三宅 貴也（電気通信大学）	219
6年間の入学時意識変化についての検討——琉大生入学前アンケートに基づくトレンドの解析—— 岡崎 威生，中村 肖三，黒田登美雄（琉球大学）	225
鳥取大学のAO入試実施10年間を振り返って 森川 修，山田 貴光，小山 直樹，清水 克哉（鳥取大学）	237
共通一次及びセンター試験における障害者特別措置の変遷 立脇 洋介（大学入試センター）	243
大学入試研究ジャーナル第23号（143-150頁）掲載論文の訂正	251

【原著】

近未来の大学生は日本の学校でどのようなライティング 指導を受けてくるか

—『言語活動の充実に関する指導事例集』にもとづく予想—

渡辺哲司（文部科学省）

文部科学省『言語活動の充実に関する指導事例集』を、大学におけるライティングとのつながりという視点から分析し、近未来の大学受験生・新入生の学習経験を予想した。その結果、望ましい点、不足が懸念される点を各々いくつか見出すとともに、とくに「総合的な学習の時間」が大学における学習へとつながり得るものであることを見出した。

1 緒言

大学では、学生が〈レポート〉を満足に書けないことが積年の問題となっている。その背景に、彼らの高校までの学習経験があることは自明である。つまり、従来の高校までの学習の中では、大学でレポートを書くための準備が十分にできていなかったといえる。

一方では今、高校までの学習（初等中等教育）の内容は大きく変わろうとしており、その変化の中核が「言語活動の充実」である。それは2008（平成20）年の中央教育審議会答申が学習指導要領の改訂に当たって充実すべき重要事項の第一として挙げたものである（文部科学省，2012：第1章）。そのポイントは二つあり、一つは〔国語〕を基礎として各教科・科目等の指導において充実すること、もう一つは思考力・判断力・表現力等をはぐくむ観点から充実することである（文部科学省，2012：参考資料）。新しい学習指導要領の完全実施（高校は2013年）以降は大学受験生・新入生のライティングの学習経験や技能も変わる可能性がある。よって、大学教師は「言語活動の充実」をあるていど理解しておくべきであろう。

大学教師が「言語活動の充実」を理解する

のに役立つ材料の一つが『言語活動の充実に関する指導事例集』（以下「事例集」）である。事例集は、これまでの教室における優れた実践事例をもとに文部科学省が編集・公表したもので、今後の教室における指導の規範ともなり得る。それを見ることによって、大学教師は、教室で生徒たちが何を・どう学んでくるかをあるていど具体的にイメージできるよう。

本研究では、その事例集の内容を、大学におけるライティングとのつながりという視点から分析し、近未来の大学受験生・新入生の学習経験として予想してみた。「大学におけるライティング」とは、ここではレポートや入試小論文といった論証的な文章、すなわち〈問い〉に対し〈根拠〉をともなつて〈答え〉る文章を意味する。

最後に付言すると、筆者はいま初等中等教育に関わる官吏であるが、2011年春までは大学教師であった。そうした経歴にもとづき、一研究者の立場で、以下の論述を行う。

2 方法

2.1 材料

材料は、事例集の高等学校版と中学校版

(文部科学省, 2012, 2011) である。それぞれに収載された事例の数は, すべての教科等の合計で 74 と 83 である(表 1)。高校・中学とも教科等の数は 12 以上だが, 本研究ではそれらを①-⑧の 8 つに整理した。

各事例には, 事例集のなかで A4 版 2 ページ(見開き)が割り当てられている。そのスペースに, おおむね共通の書式で, 指導の目標, 計画, 解説などが記されている。

2.2 分析

各事例を「大学におけるライティングとのつながり」という主たる視点から分析した。その視点を具体的に表す事項を, 表 2 に示す。全 11 の事項をその意味によって四群(A-D)に分け, 各群・事項に説明を付した。なお, それらの群・事項はすべて筆者が独自に, 事例集の記述を分析しながら, その結果を整理するために設定したものである。

表 1 教科等別の事例数

高校		中学	
① 国語	17	① 国語	15
② 社会	10	② 社会	10
地理歴史 6			
公民 4			
③ 数学	6	③ 数学	10
④ 理科	4	④ 理科	10
⑤ 外国語	8	⑤ 外国語	10
⑥ 総合学習*	6	⑥ 総合学習*	11
⑦ 職業+	8		
⑧ ほか	15	⑧ ほか	17
保健体育 3		保健体育 3	
芸術 4		音楽 2	
家庭 3		美術 2	
情報 3		技術家庭 4	
特別活動 2		道徳 4	
		特別活動 2	
総計	74	総計	83

* : 総合的な学習の時間

+ : 専門学科における職業に関する科目

すなわち, 何らかの外的基準(先行事例など)に拠ったものではない。

表 2 分析の視点(一覧)

A 群 : 一般に〈言語活動〉の特徴と見なされる事項
[a1 交流] 何らかの形で, 仲間との意見交換(いわゆる話し合い)などを行うこと。
[a2 共同探究・制作] a1のうち, 仲間と協力して探究したり発表の準備をしたりすること。
[a3 共同発表] a2のうち, 共同探究・制作の成果を, あるていどフォーマルな形・場面で, 仲間とともに発表すること。
[a4 個人発表] レポートやポスターの発表, 口頭プレゼンテーション等を, あるていどフォーマルな形・場面で, 一人で行うこと。
B 群 : 大学におけるライティング課題と同等・同質の事項
[b1 レポート完成]* 調べたことや考えたことの全体を, ほぼ一人の力で, 構造をもったひとまとまりの文章の形にまで仕上げること。
[b2 構造的ワークシート] レポート完成とまではいえないが, 調べたことや考えたことの全体を, ほぼ一人の力で, あらかじめ構造が示されたワークシート等の上に記述すること。
C 群 : 大学におけるライティングの重要な性質・要素
[c1 具体的テーマ決定] 広く漠然としたテーマが与えられた条件の下, 自分(たち)の力で, 自分(たち)が探究する具体的なテーマ(問い)の決定が求められること。
[c2 根拠・理由の明示] 自分(たち)の意見(問いへの答え)を提示するのに合わせ, その根拠・理由の意識的な明示が求められること。
D 群 : 大学におけるライティングにつながる技法
[d1 構想の技法] いわゆるイメージマップの作成や「ブレインストーミング」など, 構想の技法が意識的に指導されること。
[d2 形式モデルの提示]+ 期待される文章の完成形(型)があらかじめ例示されること。
[d3 相互評価による改善] 仲間の意見や感想にもとづいて文章等を改善するよう求められること。

* : 「レポートを書く」等の記述があってもその「レポート」の内容が推察できないような場合は, 除く。

+ : 手紙や自己紹介文などは含まない。

A群は〈言語活動〉の表面的・外形的な特徴と一般に見なされている事項で、[a1 交流] [a2 共同探究・制作] [a3 共同発表] [a4 個人発表] から成る。

B群は、大学におけるライティング課題と同等・同質の事項で、[b1 レポート完成] [b2 構造的ワークシート] から成る。

C群は、大学におけるライティングの重要な性質・要素になっている事項で、[c1 具体的テーマ決定] [c2 根拠・理由の明示] から成る。

D群は、大学におけるライティングにつながる技法、すなわち「書き方」や「考え方」に関する技術的な事項で、[d1 構想の技法] [d2 形式モデルの提示] [d3 相互評価による改善] から成る。

以上の各事項に該当することが文面から明

らかに読み取れる・強く推察される事例を集計し、その相対頻度（以後「該当率」）を検討した。

3 結果

3.1 集団または個人で行う探究や発表

A群の事項（表2上段）の該当率を図1に示す。高校・中学のいずれでも、[a1 交流] は99%，[a2 共同探究・制作] は半数以上、[a3 共同発表] は3分の1以上であり、それら三者が一続きとなった事例も多かった。他方、[a4 個人発表] の該当率（高校24%，中学19%）はa1 - a3を明らかに下回った。さらにa4の該当事例には、いわゆるスピーチなどの口頭発表が多く、レポート等の文書が作成される事例は高校で8%，中学で7%と少なかった。

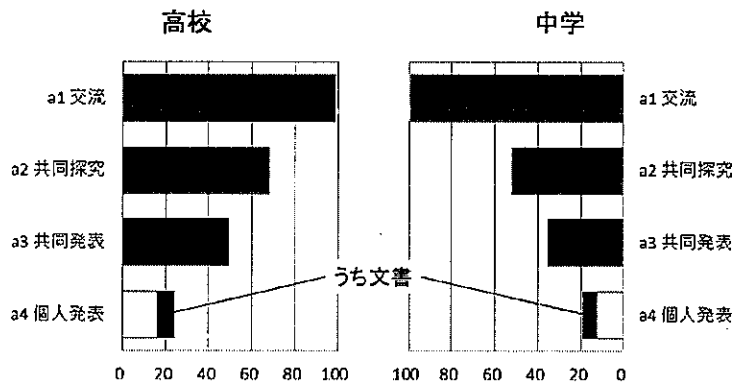


図1 事項 a1 - a4 (A群) の該当率
縦軸の項目中 [a2 共同研究・制作] のみ略記

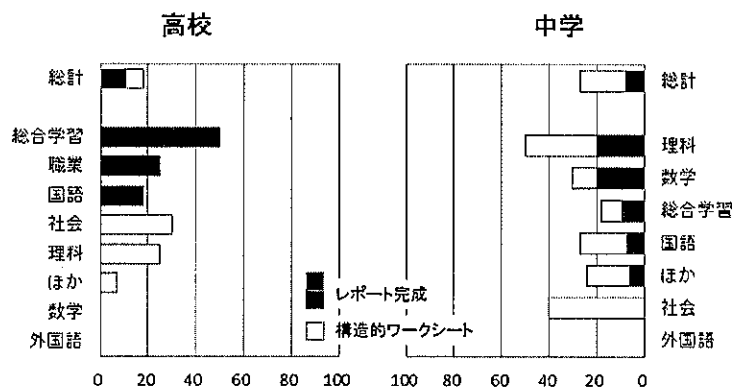


図2 事項 b1 - b2 (B群) の該当率

3.2 論証的な文章の作成

B群の事項(表2中上段)の該当率を図2に示す。図中、縦方向の各教科等の並びは、まず[b1 レポート完成]の該当率の降順、次いで[b2 構造的ワークシート]を加算した該当率の降順である。

[b1 レポート完成]は、総計で高校11%、中学8%だった。そこへ[b2 構造的ワークシート]のみ該当する事例を加えると、高校18%、中学27%となった。

教科等別にみると、[b1 レポート完成]は高校「総合学習」(50%)で最高、それに高校「職業」(25%)、中学の「理科」「数学」(ともに20%)が続く、他はどれも20%未満で、0%も多かった。そこへ[b2 構造的ワークシート]のみ該当する事例を加算すると、中学の「理科」(50%)と「社会」(40%)が比較的高い水準に達した。

3.3 論証の基本的要件を学ぶこと

C群の事項(表2中下段)の該当率を、表3の上二段に示す。

[c1 具体的テーマ決定]は、高校・中学とも「総合学習」で最高(それぞれ100%、82%)であり、高校「理科」(50%)がそれに次いだ。「総計」(高校31%、中学17%)との差が大きいことから「総合学習」の突出ぶりがわかる。

[c2 根拠・理由の明示]は、高校の「社会」「数学」「国語」「職業」および中学の「数学」「社会」「理科」で50%以上だった。ほかにも比較的多くの教科で満遍なく、中等度に高い値となったため「総計」は高校・中学とも40%を超えた。

3.4 ライティングの技法を学ぶこと

D群の事項(表2下段)の該当率を、表3の下三段に示す。

表3 事項c1-d3 (C・D群)の該当率

高校		中学	
c1 具体的テーマ決定			
総合学習	100	総合学習	82
理科	50	数学	20
ほか	33	理科	10
社会	30		
総計	31	総計	17
c2 根拠・理由の明示			
社会	70	数学	80
数学	67	社会	70
国語	53	理科	50
職業	50	国語	40
総合学習	33		
総計	43	総計	42
d1 構想の技法			
総合学習	33	総合学習	82
外国語	13	ほか	18
職業	13	社会	10
ほか	13	外国語	10
国語	12		
総計	12	総計	17
d2 形式モデルの提示			
国語	18	数学	30
外国語	13	理科	20
職業	13	国語	13
(以下)	0	総合学習	9
総計	7	総計	10
d3 相互評価による改善			
社会	50	外国語	50
理科	50	国語	40
外国語	50	社会	30
国語	41	数学	30
ほか	27		
総計	32	総計	31

数字は百分率(%)。上下方向(教科等)の並びは該当率の降順で、「総計」を下回る最初のものまで表示。

[d1 構想の技法]は、高校・中学とも「総合学習」で突出していた。とくに中学のそれは82%と絶対的にも高い(高校は33%)。他の教科が10%台もしくは0%であるため、高校・中学とも「総計」は10%台と低かった。

[d2 形式モデルの提示]は、中学「数学」で30%とやや高いが、他は高校・中学とも20%以下、多くは0%と総じて低く、「総計」はともに10%以下であった。

[d3 相互評価による改善]は全般的にや

や高く、「総計」では高校・中学とも 30 % を超えた。高校の「社会」「理科」「外国語」（いずれも 50 %）および「国語」（41 %）、中学の「外国語」（50 %）「国語」（40 %）などで比較的高いが、他の複数の教科で満遍なく、中等度に高い値が見られたため、突出する教科は無かった。

4 論議

4.1 望ましい点

結果のうち、大学におけるライティングに直接つながる・貢献することが予想できるのは、[c2 根拠・理由の明示]の該当率が総じて高い（表 3）ことである。何かを主張する際にその根拠・理由を示すことは、論証の最も基本的な要件であり、そのまま大学の授業レポートや入試小論文でも生かせる。

次いで、共同（協働）的な学習活動が多い——[a1 交流][a2 共同探究・制作][a3 共同発表]（図 1）および[d3 相互評価による改善]（表 3）の該当率が総じて高めである——ことも望ましいといえるだろう。それらはライティングそのものではないが、意見交換や相互批評などを通じて客観的な思考・判断・表現を体験的に学ぶことで、結果的に質の高いライティングにつながるものと推論できる。

4.2 注目点：「総合学習」の可能性

上記のこの他、ライティングに限らず大学における学習一般とのつながりという点で注目すべきは「総合学習」であろう。総合学習は、他教科等に比べ、また総合的にみて、大学における学習に最も近い性質をもつといえそうである。その根拠は、いずれも他教科に比べ、[b1 レポート完成]の該当率が高校で突出し（図 2）、[c1 具体的テーマ決定][d1 構想の技法]の該当率が高校・中学でともに突出している（表 3）こと等である。それらはいずれも、大学の教室において

主要かつ困難な学習事項となっている。

「総合学習」に対する各高校・中学校の取り組みは一様ではないようだが、趣旨どおりに熱心に取り組んでいる学校の出身者は、ある面において、大学入学後の学習へと円滑に移行しやすいのではないだろうか。

4.3 不足が懸念される点

大学におけるライティングとのつながりという点で不足が懸念されるのは、下記 4 点に該当する指導事例が、総じて見れば少ない／多くないことである：

- ・論証的な文章を書くよう求める：[a4 個人発表]のうち文書の割合（図 1）
[b1 レポート完成][b2 構造的ワークシート]（図 2）
- ・論証的な文章のモデルを示す：[d2 形式モデルの提示]（表 3）
- ・独力での探究や発表を求める：[a4 個人発表]（図 1）
- ・独力でテーマ（問い）を設定するよう求める：[c1 具体的テーマ決定]（表 3）

もし以上のデータが実態（近未来の高校・中学の教室における指導）をよく反映するのであれば、近未来の大学においても、現在と変わらず、学生に独力で探究的な学習を進めたり、その成果を文章にまとめたりするよう求める課題（すなわちレポートや卒業論文）は困難であり続けるであろう。そのことは同時に、上に列挙した 4 点のような事柄について重点的に学生を訓練することこそが、大学初年次教育の要諦（力の入れ所）であることを示唆するであろう。

4.4 限界と課題

本研究の主な限界は三つある。そのうち二つは研究の具体的手法に、残る一つは研究の基本設計に関わっている。

具体的手法に関わる限界の一つ目は、表 2

に示す分析の視点および具体的事項の妥当性が、客観的には確かめられていないことである。うがった見方をすれば、それらの視点や事項は「筆者一人の見方」を表すものに過ぎない。この問題の根本的な解決は難しく、究極的には多くの読者から是認を得られるか否かにかかっている。

具体的手法に関わる限界の二つ目は、該当率が実態を過小に見積もっているかもしれないことだ。本研究における「該当」は、あくまでも事例集の文面にもとづくならば実行されていることが強く推察できる、という意味である。つまり、実行されていても文面に記述がなければ「該当」ではない。そうした過小見積もりの影響が、たとえば [b1 レポート完成] の該当率（の低さ）などに表れているのかもしれない。

第三の限界、すなわち研究の基本設計に関わる限界とは、本研究の結果が、教室における指導の実績を観察してのものではないことだ。事例集が実際の教室における指導をどの程度反映したものになるかは、未だ不明である。よって、上述のような筆者の予想も当否は不明である。

以上三つの限界のうち、後二者から自然に導かれる課題は、事例集に記されているような指導が実際に浸透・普及している／いく程度を実測することである。その最も力強い手法は“現場”すなわち教室の観察であるが、それには広範囲に実行し難い（よって一般性をとらえ難い）という難点がある。そこで、より実行しやすい代替法として、大学新入生の記憶（過去の経験の回顧）にもとづく調査をしたいと筆者は考え、現在その調査を複数の大学において進めている。

4.5 派生的な問題提起

最後に、緒言に記した筆者の経歴をふまえて、一つの問題を提起しておきたい。

その問題とは、今日の大学におけるライテ

ィング指導が、学生たちの高校までの学習内容をあまり顧慮せずに進められているように見えることである。「今日の大学におけるライティング指導」とは、概して現代米国式〈エッセイ〉の直輸入的な指導であり、その内容については、論証的ライティングとしての妥当性や教えやすさ・学びやすさを筆者も認めるものである。しかし、それが日本の学校における作文指導と無関係なもののように教えられることは、問題である。そのために“演出”されてしまう学習内容の断絶は、一人の生徒・学生の視点から見れば学習上のムリ・ムダであり、不幸である（渡辺, 2013: 149-166）。

真の高大接続とは、高校までの学習という基盤の上に大学での学習が築かれていくことである。それら二つの学習の間に区別や区分はあってもよいが、否定的・相反的な意味での断絶があってはならない。

よりよい高大接続を実現するために取り得る手段の一つとして「言語活動の充実」の理解を、大学教師に勧めたいのである。

参考文献

- 文部科学省 言語活動の充実に関する指導事例集【高等学校版】 文部科学省
2012年6月 <
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1322283.htm > (2013年12月17日)
- 文部科学省 言語活動の充実に関する指導事例集【中学校版】 文部科学省 2011年5月 <
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1306108.htm > (2013年12月17日)
- 渡辺哲司 (2013). 『大学への文章学——コミュニケーション手段としてのレポート・小論文』 学術出版会.

【原著】

AO 入試合格者に対する入学前英語教育の効果と 心理尺度を用いた要因分析

當山明華・吉村 宰（長崎大学アドミッションセンター*）

2013年度のAO入試合格者に対して、入学までのモチベーションおよび大学生活へのレディネスを高めるために、入学前教育を行った。さらに、英語運用能力を向上させるために英語力の養成に特化した教育を行いその効果を検証した。その結果、英語の必要性を認識しつつ学習を行い、TOEICの得点が上がった者がいた一方で、必要性を認識し学習も行ったが得点に反映されなかった者もいた。受講者の心理学的特性と関連づけて結果を考察した。

1. はじめに

AO入試入学者については、これまで学力不足が幾度となく問題視されてきており、長崎大学においても例外ではない。学力低下の原因は、いくつか考えられるが、AO入試入学者については、早い段階での選抜のため、合格後の学習がおろそかになることなどがあげられている（たとえば、日本生涯学習総合研究所, 2006）。

こうした問題への一つの対処として入学前教育の実施がある（左巻他, 2004, 島田他, 2004, 2006, 中村他, 2005, 菅沢他, 2006, 東光, 2007, 永野, 2010, 小島, 2010, 木村他, 2012, 池田他, 2012, 本多他, 2012, 田中, 2013）。これらの研究ではプレ・ポストテストの変化や受講者に対するアンケートで入学前教育（導入教育）の効果を確認しているが、標準化された尺度でその効果、あるいは変化を検証したものは見当たらない。

本研究では、AO入試合格者に対する入学前教育の効果をTOEICの成績を用いて確認し、またその結果と学習状況および心理的な特性との関連を調べた。

2. 入学前教育の概要

長崎大学では、2002年度入試からAO入試

を実施している。AO入試にはIとIIがあり、Iはセンター試験を課さない、IIはセンター試験を課すという違いがある（推薦入試I, IIも同様である）。

入学前教育の対象となるのはAOI入試を実施している教育学部・経済学部・工学部・水産学部・環境科学部それぞれの合格者計80名である。合格者に課せられるのは、入学前合宿への参加と入学までの課題を提出することである。なお、2013年度は、前年度までの入学前教育の基本設計を引き継ぎつつも主たる目的を「ビジョン形成」（木村他, 2012）から「英語能力向上のための補習教育」に変更している。

2.1 入学前教育合宿

2012年12月22～24日の2泊3日間、合宿を行った。合宿では「各学部における英語の必要性」、「大学で学ぶ英語の魅力」についての講義、民間企業出身の監事による「世界で活躍するグローバル人材になるためには」というテーマでの講演が実施された。これらの講義、講演の狙いは大学生活および大学卒業後の英語の必要性と重要性について具体的なイメージを与えることである。

また、「目標を持つことの大切さ」や「学び

を継続させるため」というテーマでの講義およびワークショップを行い、合格者が入学までに英語学習を主体的、計画的に進めることができるよう支援を行った。

合宿期間中、以上の他に、TOEIC(1回目)、心理尺度を用いたアンケート、チューターとの座談会、e-learning システム (WebClass) の使い方およびネットワーク型学習システム NetAcademy2 (ALC 社) の使い方の説明を行った。

2.2 入学前教育合宿後の学習教材

合宿終了後、入学までの課題として、全員に対して共通の英語学習課題を課した。別途学習課題を課している学部もあるが、英語に関しては共通課題のみとした。

英語の学習課題は、NetAcademy2 中の語彙力強化を目的とした「PowerWords コース プラス」と、基礎力・文法力の強化を目的とした「英文法コース」である。教員は NetAcademy2 での入学前学習時間をモニターすることができる。

また、WebClass を用い、チューターや教員に課題に関する質問やその他学生生活に関する質問をできるようにした。

3. 2012 年度入学者の初年度の TOEIC 成績

入学 1 年目の TOEIC 成績がどのようなものであるか、2012 年度入学者を例に入試区別に示す。また、AO I 入学者については学部別にも示す。

図 1 は 2012 年度合格者の入試区別の TOEIC の成績である。入試区別でみた TOEIC の成績は AO I の成績が低く、同様に推薦 I の成績も総じて低い。この傾向は 2011 年でも同様である。

なお、推薦 I は教育学部・経済学部・医学部保健学科・工学部・水産学部が実施している。推薦 II は医学部医学科と環境科学部が実施している。AO I は、教育学部・経済学部・

工学部・環境科学部・水産学部が実施している。AO II は医学部医学科、歯学部、薬学部、工学部が実施している。ただし、医学部医学科、工学部は TOEIC を実施していないのでこの統計には含まれておらず、総受験者数は 1,227 名であった。

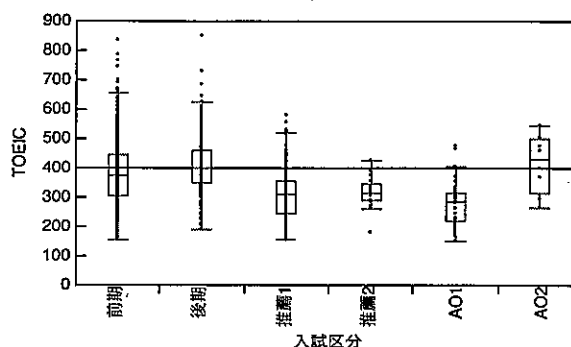


図 1 2012 年度の入試区分による成績別分布

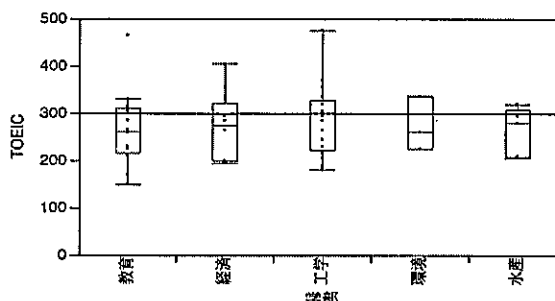


図 2 2012 年度の AO I 合格者の学部別成績分布

図 2 は 2012 年度 AO I 合格者の TOEIC の成績である。どの学部もスコアが低い。

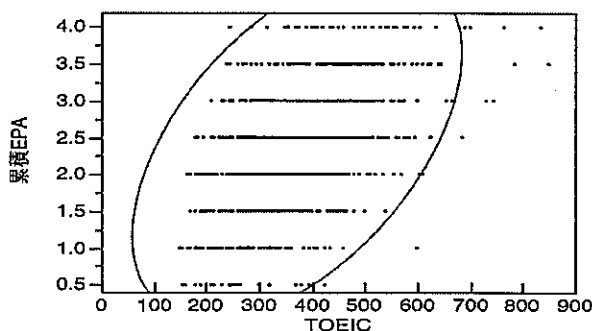


図 3 2012 年度の TOEIC と累積 EPA

図 3 は、2012 年度入学者の TOEIC 得点と累積 EPA (English Point Average) の散布図である。累積 EPA とは、2012 年度末まで

の英語科目の GP を単位取得科目数で割った数値である。TOEIC の平均（標準偏差）は 371.8 (103.00)，累積 EPA の平均（標準偏差）は 2.4 (0.79) である。

図から分かるように、TOEIC と累積 EPA との間には一定の相関関係があり ($r=0.52$)，AO I 合格者の TOEIC の得点が入学時に 300 点を満たしていない現状を考えると、大学での英語教育への円滑な接続のためには、入学前の英語の補習は欠かせない。

4. 2013 年度入学者の入学前合宿時の TOEIC 得点の分布と英語学習教材のレベル診断

2013 年度の AO I 入試による合格者 80 名の入学前教育の合宿（2012 年 12 月）の際に実施した 1 回目の TOEIC の成績の分布を図 4 に示す。平均（標準偏差）が 309.1 (66.03) 点であり、最高点が 595 点、最低点が 180 点であった。

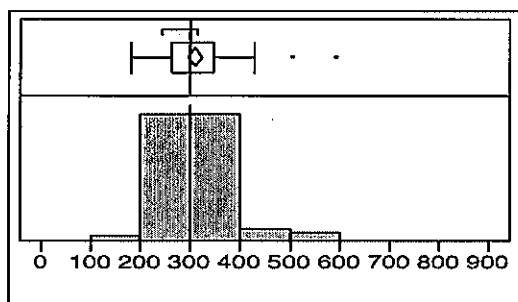


図 4 1 回目の TOEIC 成績

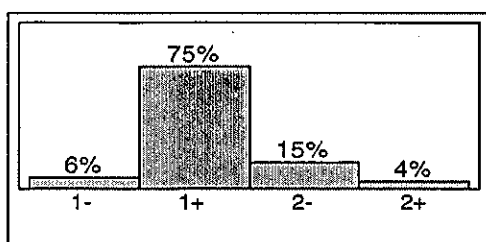


図 5 英文法レベル診断の結果

図 5 は ALC の NetAcademy2 における英文法のレベル診断の結果である。英文法レベルには、1- から 3+ までの 6 つのレベルがある。レベル 1 は、英文法の基礎事項の理解が

まだ不十分なレベルである。レベル 2 は、入門レベルの英文法はほぼ理解できているが、中級レベルがまだ不十分なレベルである。AO I 入試による合格者の約 8 割が英文法の基礎事項の理解が不十分な状態である。

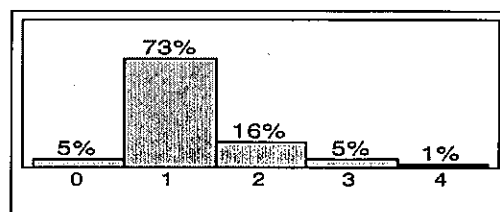


図 6 英単語レベル診断の結果

図 6 は英単語レベル診断の結果である。英単語レベルは、ALC の標準語彙水準である SVL12000 をもとにしたものであり、レベル 1 (入門基礎単語) から最上級のレベル 12 (視野や世界を広げるレベル) までである。レベル 1 は、入門レベルであり英語の基礎をなす必修単語レベル、レベル 2 は日常生活で活躍できる英単語レベルである。レベル 3 は楽しく会話の弾むレベルであり、レベル 4 は読解の基礎を固める英単語レベルである。AO I 入試による合格者の 73% が必修単語レベルのレベル 1 であり、ほぼ全員が読解の基礎を固めるレベルまで達していない。

5. 入学前合宿時と入学後の TOEIC 得点の差

2013 年度の AO I 入試による合格者 76 名の入学後の 4 月に実施した 2 回目の TOEIC の成績 (Total スコア) と 1 回目の成績との差の分布を図 7 に示す。スコアの平均 (標準偏差) は -21.8 (53.6) 点で、最大値が 95 点、最小値が -140 点である。

1 回目よりも 1 点でも点数が上がった学生は 27 名であり、それ以外の学生が 49 名であった。

次に、TOEIC の 1 回目と 2 回目の成績を Reading と Listening に分けその得点差をみしてみる。図 8 は Reading における差の分布で

ある。平均（標準偏差）は-7.2（34.7）点、最大値が 100 点、最小値が-75 点である。1 回目と比べ、35 点以上点数が増えた学生は 11 名であり、35 点以上点数が減った学生は 23 名であった（TOEIC User Guide には測定の標準誤差が 35 点であると述べられており、このことを考慮して 35 点という区切りを用いた）。

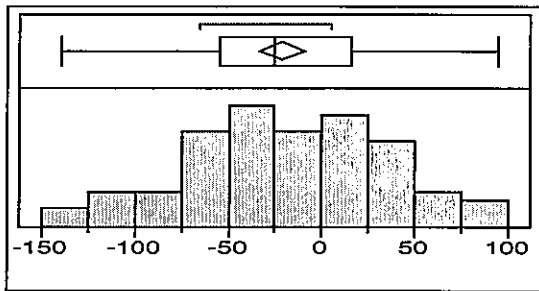


図 7 1 回目と 2 回目の Total スコアの差

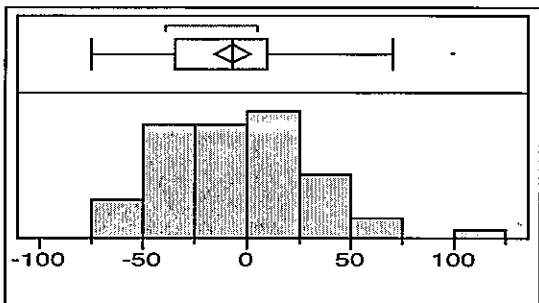


図 8 1 回目と 2 回目の Reading の成績の差

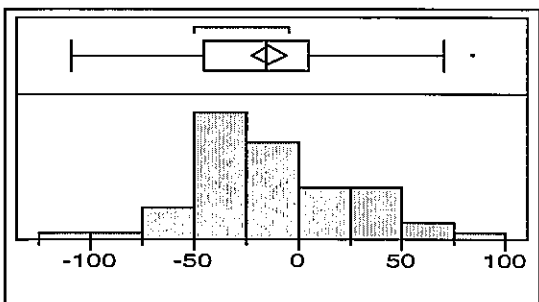


図 9 1 回目と 2 回目の Listening の成績の差

Listening における 1 回目の 2 回目の差の分布を図 9 に示す。平均（標準偏差）は-14.6

（37.3）点、最大値が 85 点、最小値が-110 点である。1 回目よりも 35 点以上点数が上がった学生は 9 名であり、35 点以上点数が下がった学生は 28 名であった。

入学前教育で用いた英語の教材は文法と語彙を中心とするものでありその学習の効果を詳細に検討するために以下 Reading スコアに焦点をあててその変化を分析する。

6. Reading 得点の変化と心理尺度を用いて測定された学生の特徴

合宿の際にいくつかの既存の心理尺度を用いたアンケートを行った。使用した尺度は、Sherer（1982）が作成した自己効力感尺度の邦訳版である「特性的自己効力感尺度」（成田他,1995）の 23 項目、「高校生版・課題価値尺度」（伊田,2004）のうちの、興味価値（課題の内容が面白い）、実践的利用価値（就職後の職業実践における有用性を意味する）、制度的利用価値（進学や就職試験を突破するために役立つ）、学業的利用価値（進学後の専門的な学習において現在の学習内容が役に立つ）の 15 項目、「学習観尺度」（植木,2002）の 18 項目である。すべての尺度は 7 段階評定で回答を求めた。

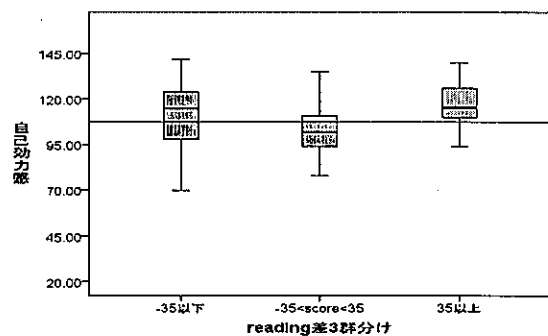


図 10 自己効力感

受験者を Reading の成績が 35 点以上上がった者 11 名、35 点以上さがった者 23 名、どちらでもない者 46 名の 3 群に分け、上記尺度得点をそれぞれ比較した者を図 10～図 17 に示す。Y 軸の参照線は全体平均値である。

図 10 の自己効力感, および図 11~14 までの課題価値の下位尺度のすべてにおいて, Reading の得点に変化が見られなかった群の尺度得点が低い傾向にあることが分かる。彼らは英語の学習自体に価値を見いだせず, 自己効力感も低い可能性がある。

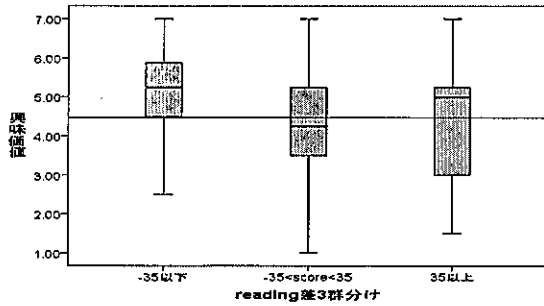


図 11 課題価値「興味価値」

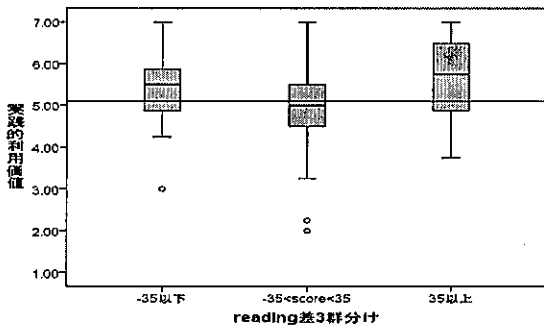


図 12 課題価値「実践的利用価値」

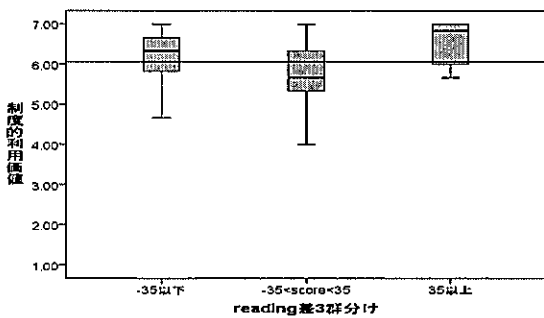


図 13 課題価値「制度的利用価値」

図 15~17 は, どのようにしたら学習が効果的に進むのかという学習観について比較を行ったものである。図 15 の環境志向とは「良い環境に身を置くことで, 勉強とはいつの間にか身につけている」という学習観である。

図 16 の方略志向とは「学習は自分でその方法について試行錯誤し, あれこれと工夫しながら要領を得ていくものだ」という学習観である。図 17 の学習量志向とは「学習の量や時間が重要であり, 反復練習によって学習が成立する」という学習観である。

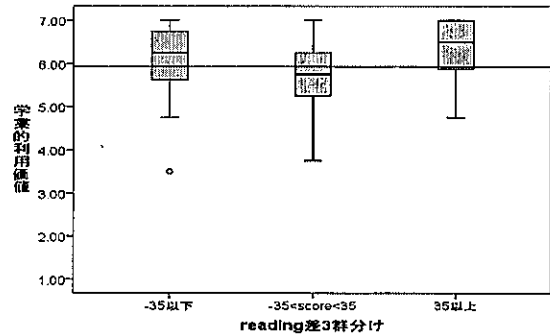


図 14 課題価値「学業的利用価値」

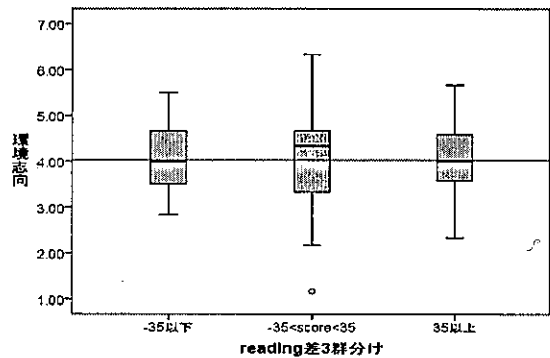


図 15 学習観「環境志向」での比較

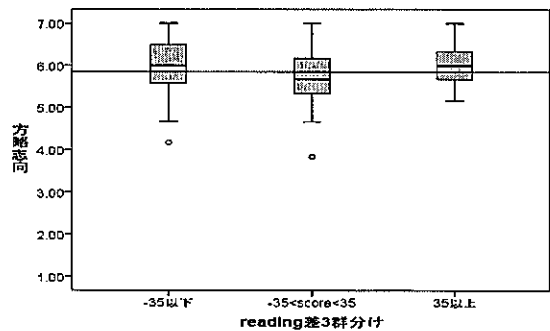


図 16 学習観「方略志向」での比較

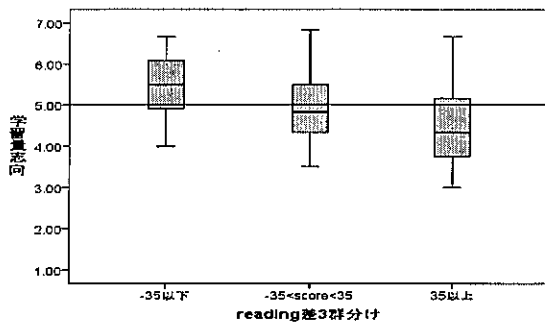


図 17 学習観「学習量志向」での比較

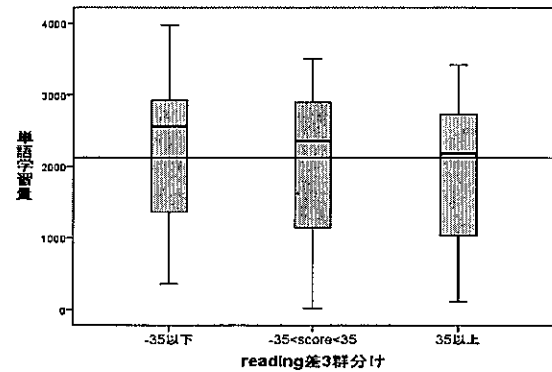


図 19 単語学習量での比較

図 15 の環境志向および図 16 の方略志向では、3 群間で特徴的な差は見られない。図 17 の学習量志向においては、成績が向上したかどうかによって、違いが見られるようである。成績が伸びたものほど、学習は量や時間ではないと考えているようである。

Reading の得点が 35 点以上上がった者は、「学習量志向」の尺度得点が高く、実際に英文法と英単語の両方とも多く学習している。しかし TOEIC の得点は下がっている。

次に、入学前教育で使用した英語教材の学習状況を見ていく。

表 1 Reading 得点が 35 点以上上がった者

7. 入学前教育教材の学習状況と TOEIC 得点の変化

図 18, 19 は、英文法の学習量と英単語学習量をそれぞれ Reading の得点差で 3 群に分け、比較を行ったものである。図 20 の英文法の学習量においては、Reading の得点に変化が見られなかった群の学習量が少ない。図 19 の英単語量では、3 群とも大きな違いはない。

合宿時スコア	スコア増減	単語ユニット数	単語学習時間	文法進捗率	学校
130	+100	400	21:10	100	英語科
80	+70	400	55:16	100	工業科
75	+70	18	1:46	1	普通科
120	+55	400	58:58	100	芸術科
80	+45	400	48:14	100	普通科
90	+40	38	1:49	38	工業科
75	+35	400	54:21	100	工業科
140	+35	400	37:12	100	商業科
285	+35	28	1:16	1	普通科
85	+35	400	43:12	96	工業科
75	+35	300	20:34	100	普通科

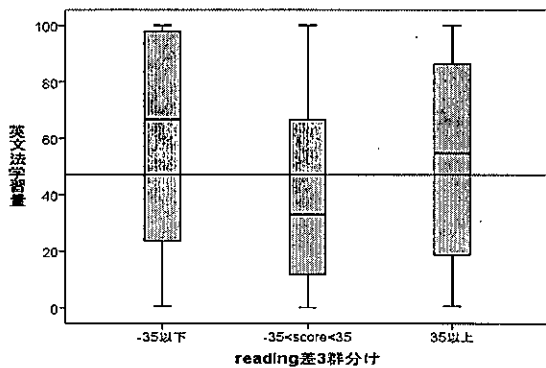


図 18 英文法学習量での比較

表 2 Reading 得点が 35 点以上上がった者

合宿時スコア	スコア増減	単語ユニット数	単語学習時間	文法進捗率	学校
215	-75	300	26:30	100	普通科
145	-75	400	32:14	100	普通科
145	-60	200	33:36	62	普通科
145	-60	400	37:19	100	普通科
150	-55	400	43:10	100	普通科
145	-55	400	36:41	77	普通科
130	-50	400	34:08	14	普通科
135	-50	400	55:05	100	普通科
125	-50	400	49:58	100	総合学科
130	-45	400	45:03	100	普通科
210	-45	400	29:51	100	普通科

Reading の得点が 35 点以上伸びた者と 35 点以上下がった者の学習履歴をさらに詳しく検討した。表 1 に、Reading の得点が 35 点以上あがった者、表 2 に 35 点以上下がった者の学習履歴および出身高校学科である。

表 1 から、Reading の得点が 35 点以上あがった者には専門学科の出身者が多い。彼らは TOEIC の得点が総じて低く、英語学力の低さを自覚して危機感を感じて学習に取り組んだのかも知れないが、課題の到達度、学習時間等には一定の傾向は見られない。

表 2 にみられるように、Reading の得点差が 35 点以下であった者は、与えられた課題をほぼ全てこなしたにも関わらず、得点が下がっている。彼らの学習観は「学習は量と時間である」傾向が他に比べて強く、各自の学習状況を見ても一定のペースでコツコツ学習しているものが多い。このことは彼らの学習方略が適切でないことを示唆する。学習方略の指導を入学前教育に取り入れるなどの工夫が必要である。

また、得点に変化のなかった者の学習状況を見てみると、課題を行ってはいるが入学までの 3 か月を有効に使って学習せずに短期間で終わらせている者が散見された。一定のペースで学習するような仕掛けも必要と思われる。

8. まとめと今後の課題

AO I の合格者に対して、英語学習を中心とした入学前教育を行い、TOEIC の得点の変化を指標として入学前教育の効果を検証した。またその結果を受講生の心理学的特性と関連づけて考察した。

Reading の得点が上がった学生には、英語の必要性を感じているという特徴があった。Reading の得点が下がった学生には、英語の必要性を感じているという特徴と同時に、学習の量や時間を重んじるという学習観を持つという特徴も見られた。得点に変化のなかつ

た者は、他の 2 群と比べて英語の必要性を感じていないようである。次年度以降の参考としたい。

今年度の AO I 合格者への入学前教育では、入学後の円滑な英語学習へとつながるよう、大学での講義や研究における英語の重要性についての具体的なイメージを与えること、入学までに必要な英語学習を自ら計画し実行させることを主な目的としていた。しかし、計画的に学習しない者や、与えられた課題をこなしていても得点に結びつかない者がいた。今後は、一定のペースで学習ができるようにスケジュールの管理の方法を工夫するとともに、適切な学習方略を習得できるよう定期的な学習カウンセリングを行うなど、継続的に支援を行う工夫が必要だろう。

参考文献：

- 本田正尚・島田康行・大谷 奨・白川友紀 (2012). AO 入学予定者への学力補完ではない入学前教育 大学入試研究ジャーナル, 22, 271-279.
- 伊田勝憲 (2004). 高校生版・課題価値測定尺度の妥当性検討—自意識および達成動機との関連から— 名古屋大学大学院教育発達化学研究科紀要 心理発達科学, 51, 117-125.
- 池田光彦・木村拓也・田山 淳・井ノ上憲司・竹内一真・山口恭弘 (2012). 長崎大学入学前教育における科学実験講義の狙い—スイッチバック方式の教材の提案と実践— (2012). 大学入試研究ジャーナル, 22, 303-308.
- 木村拓也・池田光彦・西原俊明・大橋絵理・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, 22, 95-104.
- 小島正明 (2010). 岡山大学マッチングプログラムコースの AO 入試と入学前教育 大学入試研究ジャーナル, 20, 97-102.
- 永野拓矢 (2010). 岩手大学 AO 入試合格者入学前教

- 育の取り組み—合格者と在籍高校への教育的負担に配慮— 大学入試研究ジャーナル, 20, 171-176.
- 中村肖三・福島真司 (2005). 鳥大方式 AO 入試「入学前教育」について—アウェアネスを持った学生作りのために— 大学入試研究ジャーナル, 15, 111-117.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 (1995). 特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る— 教育心理学研究, 43, 306-314.
- 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.
- 左巻健男・大嶋知之 (2004). 多様なスクリーニングプログラムによるダビンチ (AO) 入試と入学前教育 大学入試研究ジャーナル, 14, 79-83.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandate, B., Printice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. (1982). The self-efficiency scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- 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.
- 島田康行・白川友紀・渡邊公夫・山根一秀 (2004). 入学前教育に対する学生自身の意識—筑波大学 AC 入試合格者の場合— 大学入試研究ジャーナル, 14, 73-78.
- 菅沢 茂・佐藤勝昭・岡山隆之・桑原俊彦 (2006). 学力低下問題への対応—科学技術系大学における導入教育の在り方— 大学入試研究ジャーナル, 16, 119-124.
- 田中 均 (2013). 入学前指導・教育の構想—入学前段階の情意的な特性把握の試み— 大学入試研究ジャーナル, 23, 179-184.
- TOEIC User Guide – Listening & Reading (2007). Test of English for International Communication, Educational Testing Service.
- 東光正浩 (2007). 福井大学 AO 入試「入学前教育」について—入学前教育のより良い方法を確立するために— 大学入試研究ジャーナル, 17, 9-14.
- 植木理恵 (2002). 高校生の学習観の構造 教育心理学研究, 50, 301-310.
- *2013年10月1日づけで「大学教育イノベーションセンター アドミッション部門」として再編された。

高校一年次の学習時間

—そのばらつきと背景を探る—

濱中淳子，山村滋，鈴木規夫（大学入試センター）

高校生を学習に向かわせるため、学力試験の導入を前提にした入試改革の必要性が説かれるようになってきている。しかし、学力試験は本当にいまの高校生たちを学習に導くのだろうか。そもそも、高校生たちの学習行動がどのようなものなのか、十分に明らかにされているわけではない。本報告は大学入試センターが実施している質問紙調査のデータを用いて、進学中堅校に通う高校1年生の学習行動とその背景を探るものである。

1 本報告の目的

大学生の学力低下が問題視されている。大学入学をめぐる選抜競争の弛緩や学力不問入試の拡大に伴って、基礎学力もおぼつかない学生が入学するようになった。高校生を積極的な学習に向かわせるため、何らかの学力試験を取り入れる必要があるのではないか。こうした認識のもと、現在では、中央教育審議会など政策論議の場でも、入試改革の具体像を求めた模索がはじまっている¹⁾。

たしかに、政策論議の場で参照されている資料をみると、高校生の学習離れが進んでいる様相をうかがい知ることができる。たとえば、2005年11月に全国の高校3年生を対象に実施した東京大学大学経営政策研究センターの調査データは、ふだんの学校外での学習時間を「まったくなし」とする生徒が4割を超えている実態を明らかにしている。また、全国4地域の高校2年生を対象に1990～2006年にかけて4回実施されたベネッセ教育研究開発センターの調査データは、ふだんの学習時間が、とりわけ中間層で大きく減少していることを語っている。偏差値50-55と分類される生徒たちの学習時間は、112.1分、83.6分、67.0分、60.3分と推移しており、わずかに十数年で半減している。

なるほど、高校生の学習時間が減少してい

るとなれば、それは大学教育にとっても、高校教育にとっても、決して望ましい状態とはいえないだろう。学力試験の導入が政策上の関心事項になるのも、当然のことに思う。しかしながら他方で、こうした議論の展開がやや短絡に過ぎるという印象も拭いきれない。部活動などに多忙な高校生たちは、もしかしたら「ふだん＝オフ」と「テスト期間＝オン」を切り分けながら学習を進めるようになってきているのかもしれない。だとすれば、オンの状態を見極めないまま議論を展開することには、少なからぬ危険が伴うのではないか。また、学習離れが起きているにしても、入試や学力試験が、もはや高校生たちの学習誘因にならないこともあり得る。改革の方向性は、学習行動の背景にまで迫ってから見定めたほうがいいはずだ。そもそも、参照データとして用いられている調査には、実施時期に難点がある。とりわけ、東京大学大学経営政策研究センターの調査が実施された時期は、推薦入試の結果が出るときと重なっている。合格者の一時的な学習離れは容易に推測でき、この時点の学習時間にどれほどの意味があるのか、吟味が必要であろう。

大学入試センター研究開発部では、こうした観点から、学習実態の全体像を捉えるべく、高校生を対象としたパネル調査（追跡調

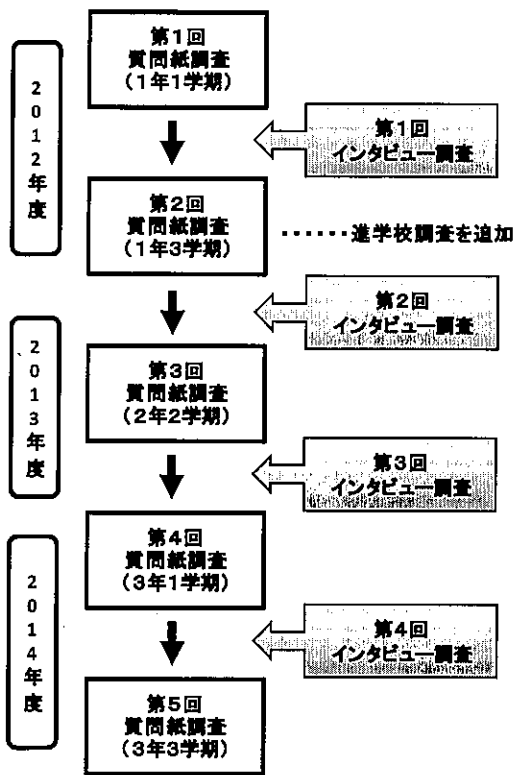


図1 パネル調査の流れ

査)を実施している(図1)。入学から卒業までの3年間に5回の調査を行うことになっているが、質問紙調査には、学習行動に関する質問項目のみならず、学習行動を左右すると思われる要因の項目(受験を考えている入試や友人関係、進路指導など)も組み込んでいる。学習行動の実態やその変化、そしてその背景まで多面的に探ることが可能なデータセットになる予定である。

調査対象には、その多くが一般入試以外の方法(指定校推薦や公募推薦、AO入試といった方法)で大学に進学する「進学中堅校」に通う生徒を設定した。さきに触れたベネッセ教育研究開発センターの「中間層で学習時間が減少している」という指摘を意識していることである。ただし、第2回の質問紙調査に限り、比較という観点から、同地域で一番手と認識されている「進学校」にも調査協力を依頼した。結果として、進学中堅校については首都圏の6つの公立高校、進学校について

は4つの公立高校の協力が得られている。

本報告では、すでに終えた2回分の調査データを用いて、高校1年次の学習時間をめぐる議論を展開したい。高校1年の5~6月と1~2月の学習時間がどのようなものなのか。これらの期間で学習行動に変化は生じているのか。進学校と進学中堅校の学習行動は違うのか。どれほどの差が見出されるのか。テスト期間の学習時間を考慮したとき、生徒たちの学習行動にどのような特徴が見出されるか。そして、学習時間は、どのような要因に左右されるのか。以上の点を明らかにしたうえで、知見から読み取れる実践上、そして政策上の課題を最後に示したいと思う。

2 ふだんの学習時間の分布状況

はじめに、学習時間の実態を素描しておこう。質問紙調査では、「ふだん(平日)」と「テスト期間中」のそれぞれについて「学校の授業以外の学習時間(=自宅や図書館、塾等での学習時間)」を六択で回答してもらっている。まず、「ふだん(平日)」の回答分布を示すと、図2のようになる。特徴として3点を指摘しておきたい。

第一に、進学中堅校には入学直後の時点から学習離れの兆しをみることが出来る。「まったくしない」と「30分ぐらい」の2つに注目すれば、半数以上の生徒がこれら選択肢に該当すると答えている。

第二に、進学中堅校の学習離れは、1~2月の時点でさらに強化している。回答の比率は、「まったくしない」が34.4%、「30分ぐらい」が38.1%。これら2つの選択肢を選ぶ生徒は、7割以上にまで増えている。

そして第三に、進学校の状況は異なっている。「まったくしない」、「30分ぐらい」と答える生徒はいるものの、回答が集中するのは「1時間ぐらい」と「2時間ぐらい」の2つである。また、「3時間ぐらい」、「4時間以上」とする生徒も一定数存在してお

【進学中堅校・5～6月】	
まったくしない	20.1%
30分ぐらい	31.9%
1時間ぐらい	35.3%
2時間ぐらい	11.5%
3時間ぐらい	1.2%
4時間以上	0.0%

【進学中堅校・1～2月】	【進学校・1～2月】
まったくしない	まったくしない
30分ぐらい	30分ぐらい
1時間ぐらい	1時間ぐらい
2時間ぐらい	2時間ぐらい
3時間ぐらい	3時間ぐらい
4時間以上	4時間以上

図2 学習時間の分布（ふだん：平日）

り、合わせれば、7割以上が「1時間以上」という分布になっている。進学中堅校とは対照的な結果である。

以上は基本的に、「中間層にあたる高校生の学習離れが著しい」とするベネッセ教育研究開発センターの見解と軌を一にする結果だといえるだろう。ただ、ここで、「テスト期間中」の学習時間を加えれば、どのような姿がみえてくるだろうか。次いで確認したい。

3 指標「ふだんの学習時間」の限界

図3にテスト期間中の学習時間分布を示した。ここからは、ふだん（平日）とは一転し、多くの生徒が学習へとシフトしている様相がうかがえる。5～6月の時点でもっとも回答が集中しているのは「3時間ぐらい」であり、比率は34.8%。「4時間以上」という生徒も19.5%おり、5割以上がテスト期間中に3時間以上の勉強時間を確保していることになる²⁾。

そして、この傾向は、1～2月になっても変わらない。2つの時期の回答分布に目立った差はなく、同時に進学校との差異も、ふだん（平日）ほど大きなものではないことがうかがえる。

以上の分布で類推されるのは、進学中堅校の生徒のなかには、ふだん（平日）は学習しないものの、テスト期間に集中して学習する「メリハリ型」が少なからず存在するということだ。試みとして、図4に示す分類を作成し、各類型の比率と成績分布を確認すれば、図5のとおりになった。この基準を用いたときのメリハリ型の比率は、32.0%、そしてこのタイプの生徒は、オンとオフを切り分けた学習行動をとることで、それなりの成績をとっていることがわかる。「平日多・テスト期間多」の生徒にこそ及ばないものの、成績が「上」もしくは「中の上」だというメリハリ型は28.0%、「中」まで含めれば、71.0%。ふだん（平日）もテスト期間中も学習しない生徒（平日少・テスト期間少）との違いが大きいばかりか、ふだん（平日）は勉強しているもののテスト期間中は少なめだという生徒（平日多・テスト期間少）より成績は良いという結果になっている。

学習には、積み重ねが大事だという側面がある。だからこそ「ふだん（平日）の学習時間」が重要な指標だとみなされているところもあるだろう。あるいは、何も無いときの学習状況こそが、学習意欲の適した指標と捉え

【進学中堅校・5～6月】	
まったくしない	0.9%
30分ぐらい	3.0%
1時間ぐらい	12.1%
2時間ぐらい	29.7%
3時間ぐらい	34.8%
4時間以上	19.5%

【進学中堅校・1～2月】	【進学校・1～2月】
まったくしない	まったくしない
30分ぐらい	30分ぐらい
1時間ぐらい	1時間ぐらい
2時間ぐらい	2時間ぐらい
3時間ぐらい	3時間ぐらい
4時間以上	4時間以上

図3 学習時間の分布（テスト期間中）

		テスト期間	
		「2時間ぐらい」以下	「3時間ぐらい」以上
ふだんの 平日	「30分ぐらい」 以下	平日少・テスト期間少	平日少・テスト期間多 【メリハリ型】
	「1時間ぐらい」 以上	平日多・テスト期間少	平日多・テスト期間多

図4 学習行動の分類

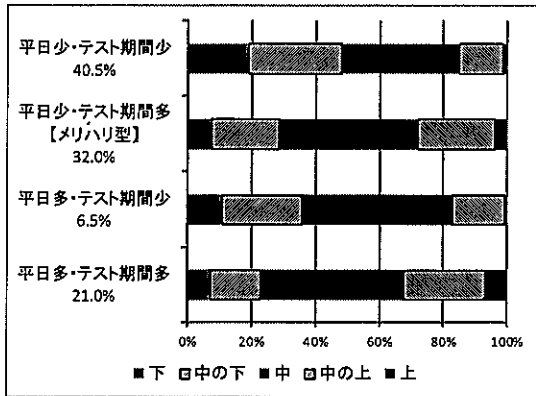


図5 類型別にみた成績分布 (進学 中堅校)

することもできる。しかしながら、実践的、政策的課題を抽出するという試みをする際に重要な意味を持つのは、進学中堅校の生徒における「オンとオフの切り替えによる学習行動」と「それによる成績の担保」という事実ではないだろうか。テスト期間中の学習時間を向上させる可能性は、ふだん(平日)のそれより大きいように思う。まず、テスト期間中に学習するようになる背景がどのようなものなのか。そのうえで、ふだん(平日)の学習時間を伸ばす要因は何であり、両者の関連をどのように判断すればいいのか。こうしたアプローチから学習時間の問題を検討することが効果的であると考えられる。

4 学習時間を伸ばす要因は何か

では、「テスト期間中の学習時間」と「ふだん(平日)の学習時間」はどのように規定されているのだろうか。最後にこの点を確認しておきたい。

学習行動に影響を与える要因については、

いくつか想定される。塾や性別のほか、次のような要因が挙げられよう。

第一に、部活動の有無である。部活動に多くの時間を割けば、それだけ学習時間を捻出することは難しくなる。ただ他方で、部活動は集中力を育むといった意見も根強く、だとすれば、逆に学習量にプラスの効果が認められることも考えられる。

進路のイメージが具体的になることで、学習量が増える可能性もあろう。行きたい大学や就きたい仕事が決まることが学習に向かわせる。目標の明確化がもたらすプラスの効果だ。

友人や教師の影響もある。熱心に学習する周りの友人に感化されながら、あるいは教師から学習の意義やキャリアを描くことの大事さを説かれることで、学習への意欲が沸くといった図式である。ただし、友人については、学内よりも学外の友人のほうが、有意な影響を与えていることもあり得る。

そして、本報告の目的からして、とくに注目しておきたいのが、入試の影響である。冒頭で触れたように、高校生たちを学習に向かわせる術として、学力試験の導入が政策論議の場で検討されている。推薦入試では学習の誘因になり得ず、学力試験で率いるべきだという発想だが、いまや学力試験の効力はどれほどのものなのだろうか。ここでは、現行の一般入試の効果をみることで、その答えを探ることにしたい。

以下では、第2回の調査データを用いて、「テスト期間中」と「ふだん(平日)」の学習時間の背景を重回帰分析で検証する。テスト期間中の分析に関しては、ふだん(平日)との関連性をみるため、その学習時間も独立変数として投入した。なお、対象は第一志望の進路を大学進学とする生徒のみとし、比較できるように進学校の分析も行った。その結果が、表1になる。

まず、中堅進学校におけるテスト期間中の

学習時間からみると、有意な効果を与えている要因が散見される。部活動や就きたい仕事の明確度、進路指導に認められるプラスの効果であるが、ここで入試要因の議論に入る前に、ふだん(平日)の学習時間の効果をみておくと、そこにはプラスの影響を確認することができる。さきに進学中堅校にはメリハリをつけながら学習を進めている生徒がいと述べたが、全体的な視野に立つてみれば、ふだん(平日)学習できない者は、テスト期間中も学習しないという傾向はたしかにある。学習時間の問題は、テスト期間中のみなら

ず、やはりふだん(平日)のことも念頭に置きつつ、検討を加えなければならないことを教えてくれる結果だといえるだろう。

では、テスト期間中、そしてふだん(平日)の学習時間に影響を及ぼす入試要因は何か。いよいよこの検討に入れば、テスト期間の学習時間については「指定校推薦ダミー」がプラスの効果をもたらしている一方で、ふだん(平日)の学習時間については、いずれの入試要因もなんら影響を及ぼしていないことがわかる。ふだん(平日)の学習時間は、部活動や進学したい学校や就きたい仕事の明

表1 学習時間の規定要因
(第一志望として、大学進学を念頭に置いている者のみ)

	テスト期間		ふだん(平日)	
	中堅進学校	進学校	中堅進学校	進学校
定数	66.648 **	71.613 **	2.816	35.556 **
塾ダミー	-6.289	1.692	19.999 **	3.758
女子ダミー	21.103 **	14.447 **	4.514 *	16.443 **
部活動ダミー	11.268 *	22.178 **	-5.939 *	-22.673 **
進学したい学校(明確度)	-0.040	3.305	5.363 **	12.704 **
就きたい仕事(明確度)	7.521 **	-1.671	2.896 **	2.215
勉強に熱心な学内友人	-0.709	10.359 *	0.340	15.032 **
勉強に熱心な学外友人	-4.019	2.690	3.575 *	4.745
進路指導	1.635 **	1.759 **	0.939 **	1.241 *
指定校推薦ダミー	21.031 **	-19.514	-1.794	-55.196 **
公募推薦ダミー	4.771	26.984	-1.300	1.479
AO入試ダミー	-0.568	-1.458	-5.108	13.763
ふだん(平日)の勉強時間	0.675 **	0.633 **		
調整済み決定係数	0.212	0.350	0.105	0.081

**1%水準で有意 *5%水準で有意

【変数の作成方法】

- 従属変数 (平日の勉強時間は独立変数としても使用)
学習時間... まったくしない = 0, 30分ぐらい = 30, 1時間ぐらい = 60, 2時間ぐらい = 120, 3時間ぐらい = 180, 4時間以上 = 240, として設定
- 独立変数
塾ダミー... 塾に行っている = 1, 行っていない = 0, というダミー変数を作成
女子ダミー... 女子 = 1, 男子 = 0, というダミー変数を作成
部活動ダミー... 部活動をしている = 1, していない = 0, というダミー変数を作成
進学したい学校(明確度)... 進学したい学校は決まっていない = 1, おおまかには決まっている = 2, 決まっている = 3, として設定
就きたい仕事(明確度)... 将来就きたい仕事を選択肢から選んでもらい、その選択に対して尋ねた回答を利用。他の仕事でもかまわない = 1, とりあえず就きたい = 2, できれば就きたい = 3, ぜひ就きたい = 4, として設定
勉強熱心な学内友人... 学内の友人は勉強を頑張っている = 1, 頑張っていない・わからない = 0
勉強熱心な学外友人... 勉強を頑張っている学外の友人との付き合いが多い = 1, 付き合いはない = 0
進路指導... 学校の先生から次のことをいわれるかどうかについて尋ねた4択の回答を、それぞれ1〜4で得点化し、足し合わせる。「社会で生活していくとはどういうことか、話してくれ」「できるだけいい学校への進学を目標にするように言われる」「楽な方向に流されて、進路を選ぶことはやめなさい」と言われる」「勉強時間を多くとるように言われる」「将来の仕事について、具体的に考えるように言われる」
指定校推薦ダミー・公募推薦ダミー・AO入試ダミー... もっとも真剣に受験を考えている入試を1つ選んでもらう項目について、一般入試をベースにした3つのダミー変数を作成

確度，学外友人や進路指導の影響のなかで増減することはあっても，受験を考えている入試で違いは生まれないのである。

以上の結果は，きわめて示唆的である。まず，学習の誘因が一般入試ではなく指定校推薦だというのは，いわゆる一般的な理解を覆す結果だといえる。テスト期間中に限れば，指定校推薦での進学を考えている生徒は，一般入試で進学しようとしている生徒よりも学習している。数年後にある学力試験より，継続的に良い成績を収めておかなければならないことの方が，大きなプレッシャーになるということだ。加えて一般入試は，ふだん（平日）の学習時間を向上させているわけでもない。学力試験を導入したところで，どれほどの効果があるのか。その悩ましさがかげえる結果だといえる。

なお，進学校には，逆に指定校推薦志向にマイナスの効果が確認される。進学校の場合，そもそも一般入試以外の方法で進学しようとしている者がかなり少数であり，参照程度の結果に過ぎないが，指定校推薦での大学進学をねらっている生徒のふだんの勉強時間が 55 分ほど少ないのは興味深い。というのは，学力試験導入の主張が，進学校の実態のみを基準に提示されているのではないかという危惧が示唆されるからである。

5 まとめと考察

本パネル調査では，並行して進学中堅校の生徒にインタビュー調査も行っている。すでに延べ 70 人ほどに実施したが，調査では入試と学習行動の関連の薄さを裏付ける声も多く収集された。学習に身が入らない理由について「入試は数年後なので，まだそんなに…」，「そういうことは 2 年生になったら考えようかと…」と述べるものである。いま現在の生活のことで手一杯であり，数年後の入試のことまで考えられない。いわば近視眼的

な生徒像が浮かび上がるものだった。

高校生の学習時間を伸ばすための手段はある。進学先や仕事を考えさせるキャリア教育，進路指導の継続はその例であり，高校側に提示すべき実践的課題として挙げられる。ただ，政策課題となるとどうか。少なくとも本報告の分析結果を踏まえる限り，学力試験を導入するにしても，近視眼的な生徒にプレッシャーを与えるものとして導入しなければ，その効果も小さいもので終わってしまうと考えられる。では，近視眼的な生徒も引き付けることができる入試のありようはどのようなものなのか。実施時期を早めればいいのか。しかし，その場合，レベルや高校教育との調整をどうするのか。少し考えただけでも，直面する難問はあまりに多い。

入試改革の議論を進めることが重要だ。ただ，その前提として共有すべき理解が，まだあまりにも乏しい。改革の限界も意識しつつ，さらなる実態理解に努める。いま，なによりも必要なのは，こうした作業である。

注

- 1) 現在進められている議論の前段階として，文部科学省委託調査「高等学校段階の学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組みに関する調査研究」があった。いわゆる「高大接続テスト（仮称）」の提唱に結びついたものであり，詳細は佐々木（2012）を参照されたい。
- 2) 一方で，学習行動へシフトしているとはいえ，テスト期間中ですら，4 時間以上学習する生徒が 2 割しかいない結果ともいえる。合わせて指摘しておきたい。

引用文献

- 佐々木隆生（2012）『大学入試の終焉——高大接続テストによる再生』北海道大学出版会。

【原著】

都心部へのキャンパス移転が志願者数に及ぼす影響について

——大学は立地産業なのか——

船橋伸一（富山大学アドミッションセンター）

都心部へのキャンパス移転が、志願者数の増加に影響を及ぼす要因として取り上げられることが多い。そこで実際に都心部へ移転した大学・学部の志願者数の推移に着目し、その影響を調べてみた。すると、移転した大学・学部すべてにおいて志願者が増加している訳ではないことが明らかになった。具体的には、東洋大学国際地域学部のように、都心部移転後に志願者数が大幅に増加したケースがあった半面、逆に減少している大学・学部も見られた。都心部へ移転する前後4年間の志願者数の推移を見てみると、都心部へ移転したすべての大学において、志願者が増加するわけではなく、増加の可能性があるところは、女子学生に人気が高いと推測される学部であることが明らかになった。

1. はじめに

本稿の目的は、都心部へのキャンパス移転が志願者数に及ぼす影響を明らかにすることである。2002年に「首都圏の既成市街地における工業等の制限に関する法律」と「近畿圏の既成都市区域における工場等の制限に関する法律」が見直され、都心部に大学がキャンパスを新設することが可能となった。1970年代には、数多くの大学が学生運動の拡大を嫌ったり、広いキャンパスを求めて郊外に移転していった。しかし最近では、再び都心部にキャンパスを移すケースが数多く見られるようになった。その表向きの理由は様々であるが、実際のところ志願者増を図るのが主目的であろう。さらに都心部にキャンパスを移す他のメリットとしては、教員を採用しやすいことが考えられる。実際、船橋（2006）によれば、私立大学教員の賃金は、様々な属性をコントロールしてでも、大都市部においては低く抑えられており、それは求職者の不効用が小さいためであると指摘している。つまり、教員を採用するうえでも大都市に位置することは有利になっている。ただ、志願者確

保に関して、郊外に位置していると優秀な学生を確保できないという主張には疑問が残る。都会とは言い難い国際教養大学や、立命館アジア太平洋大学が社会で高い評価を受けている現実を見る限り、立地による影響は限定的なのではないかと感じたことが本調査のもととなっている。

雑誌『カレッジマネジメント』No.163(2010)においては、キャンパス移転した一部の大学の志願者の変化が示されている。しかし、同一学校で移転した学部と、そうでない学部の比較は行われていないため、移転による効果をはかることは困難である。同時に、移転していない他大学の同様の学部との比較も行われていないが、これらを調べることにより、より総合的に移転の効果をはかることができると思われる。

同一学校での比較は、学校の人気の変化の影響を制御して移転効果を見るために必要であり、移転していない他大学の同系統の学部との比較は、たまたま人気のある学部が移転したことで生じる効果を制御するために必要だと考えられる。

そこで本稿では、2002 年以降に都心部に移転した大学・学部一般入試の志願者数の推移を調べ、実際にキャンパス移転が志願者確保に効果をあげているのかを分析した。具体的には、学部がまるごと都心部に移転するケースのみを取り上げ、(1) 移転しないで郊外に残った同一大学の他学部、(2) 移転せず郊外に立地している似た条件の他大学と比較をした。もちろん、学部名称の変更をしたり、

全学部統一入試の導入や入試方式を変更したケースもあると推測されるが、ここでは純粋に志願者数のみに着目していく。志願者数のデータは、毎日新聞社『サンデー毎日臨時増刊 大学入試に勝つ 入試展望と対策』(1999 年度版～2012 年度版) から得た。

なお、郊外に立地している似た条件の大学・学部を選択する際は、可能な限り同一県内とし、偏差値ランクが近いところとした。

2. 各大学の志願者数推移

2.1 立正大学の事例

立正大学は 2002 年に、経済・経営・文学部の 1～2 年次生が埼玉県熊谷市から移転し、3～4 年次生同様、一貫して東京都品川区で学ぶこととなった。また 2006 年には文学部が、2007 年には仏教学部が同じく移転した。ここで数値を比較してみると、移転前の 4 年間の平均志願者数に比べて、移転後の 4 年間には、2002 年の移転では志願者数が 12.7% 増加し、2006 年の移転では 34.4% 増加し、平均して 21.6% の増加となっている。なお、移転しなかった学部においては、志願者数があわせて 31.5% 減少している。これだけを見ると、移転効果があったように見えるが、郊外にとど

まり移転しなかった埼玉県草加市に位置する獨協大学経済学部、埼玉県越谷市に位置する文教大学文学部においても、あわせて 34.5% 志願者が増加している。よってこの増加をもって移転効果と結論付けるには尚早であろう。

なお、獨協大学経済学部は東京駅からの直線距離が 17.9 キロ、文教大学文学部は同じく 25.0 キロであるのに対し、立正大学熊谷キャンパスは 59.8 キロと距離的に違いがあるが、比較対象の他大学の同系統学部をもってこない、たまたま受験生に人気のある学部が移転したことによって生じる志願者増と、移転そのものによる効果が峻別しにくくなるため、この 2 校を比較対象とした。

表 1 都心へ移転した立正大学の学部 (2002 年)

学部名	移転年	1998年	1999年	2000年	2001年	前平均	2002年	2003年	2004年	2005年	後平均
経済	2002	2,615	1,425	1,335	1,195	1,643	2,367	2,328	2,452	1,444	2,148
経営	2002	4,471	2,443	1,337	1,360	2,403	2,308	2,449	2,467	2,424	2,412

表 2 移転しなかった立正大学の学部 (2002 年)

学部名	移転年	1998年	1999年	2000年	2001年	前平均	2002年	2003年	2004年	2005年	後平均
法	—	2,947	1,724	1,541	1,078	1,823	1,329	1,365	1,892	1,228	1,454
文	—	4,718	5,023	3,600	3,398	4,185	2,661	2,672	2,809	2,989	2,783
地球環境科	—	1,667	2,233	1,282	1,305	1,622	1,235	1,391	1,320	858	1,201
社会福祉	—	3,339	2,444	1,755	2,193	2,433	1,690	1,785	1,417	1,983	1,719

表 3 立正大学の比較対象となる郊外にとどまった他大学 (2002 年)

大学名	学部名	1998年	1999年	2000年	2001年	前平均	2002年	2003年	2004年	2005年	後平均
獨協	経済	5,615	3,505	3,784	4,592	4,374	7,464	7,037	6,679	6,671	6,963

表4 都心へ移転した立正大学の学部 (2006年)

学部名	移転年	2002年	2003年	2004年	2005年	前平均	2006年	2007年	2008年	2009年	後平均
文	2006	2,661	2,672	2,809	2,989	2,783	4,297	3,815	3,396	3,454	3,741

表5 移転しなかった立正大学の学部 (2006年)

学部名	移転年	2002年	2003年	2004年	2005年	前平均	2006年	2007年	2008年	2009年	後平均
法	—	1,329	1,365	1,892	1,228	1,454	1,310	1,123	993	984	1,103
地球環境科	—	1,235	1,391	1,320	858	1,201	787	862	622	637	727
社会福祉	—	1,690	1,785	1,417	1,983	1,719	1,410	872	647	677	902

表6 立正大学の比較対象となる郊外にとどまった他大学 (2006年)

大学名	学部名	2002年	2003年	2004年	2005年	前平均	2006年	2007年	2008年	2009年	後平均
文教	文	2,006	2,581	3,168	2,751	2,627	2,679	2,745	2,210	2,164	2,450

※仏教学部は比較対象から除外した。

2-2 文教学院大学の事例

文教学院大学は2004年に、経営学部の1～2年次生が埼玉県ふじみ野市から移転し、3～4年次生同様、一貫して東京都文京区で学ぶこととなった。ここで数値を比較してみると、移転前の4年間の平均志願者数に比べて、移転後の4年間には、志願者数が平均で2倍以上(208.3%)と大幅に増加している。なお、移転しなかった人間学部においても、志願者数が35.2%増加している。そして郊外にとどまった埼玉県川越市に位置する東京国際大学商学部・経済学部、坂井戸市に位置する城西大学経済学部、飯能市に位置する駿河台大学経済学部においては、あわせて志願者が48.8%と半減している。

なお、東京国際大学、城西大学、駿河台大学と文教学院大学との違いの一つに、文教学

院大学が元は裁縫学校であり、2005年度までは女子学生のみを対象にしていた点が挙げられる。つまり、一般に女性は親元から通うよう求められる可能性が高いと推測されるが、このことにより、進学する大学を通学にかかる時間によって制約されている可能性が考えられる。そこで都心部へ移転することにより、交通の便が良くなったことから進学先として、これまで以上に選ばれている可能性がある。

さらに、共学化によって、3割の男子学生を擁することになったことも、志願者増に影響を及ぼしている可能性が高い。ただし、これを除いたとしても、2倍以上の志願者を得ていることから、一定の移転効果があったといえるだろう。

表7 都心へ移転した文教学院大学の学部

学部名	移転年	2000年	2001年	2002年	2003年	前平均	2004年	2005年	2006年	2007年	後平均
経営	2004	503	430	335	262	383	458	1,150	698	881	797

表8 移転しなかった文教学院大学の学部

学部名	移転年	2000年	2001年	2002年	2003年	前平均	2004年	2005年	2006年	2007年	後平均
人間	—	1,216	1,277	1,291	1,105	1,222	1,179	2,453	1,810	1,167	1,652

表9 文教学院大学の比較対象となる郊外にとどまった他大学

大学名	学部名	2000年	2001年	2002年	2003年	前平均	2004年	2005年	2006年	2007年	後平均
東京国際	商	1,426	1,179	1,082	1,017	1,176	974	777	535	408	674
東京国際	経済	1,857	1,373	1,244	1,157	1,408	970	883	614	545	753
城西	経済	2,644	2,222	1,590	1,570	2,007	1343	718	584	523	792
駿河台	経済	1,613	789	653	711	942	602	507	443	381	483

2-3 東洋大学の事例

東洋大学は 2005 年に、文学部・経済学部・経営学部・法学部・社会学部が埼玉県朝霞市から東京都文京区に移転した。また 2009 年には国際地域学部が群馬県板倉町から東京都文京区へ移転した。ここで数値を比較してみると、2005 年の移転においては、移転前の 4 年間の平均志願者数に比べて、移転後の 4 年間には、志願者数が平均で 4.5%増加している。なお、移転しなかった学部においては、志願者数が 8.3%減少している。そして日東駒専と呼称される川崎市多摩区に位置する専修大学経済学部・商学部・経営学部・文学部・ネットワーク情報学部、そして埼玉県草加市に位置する獨協大学外国語学部・経済学部・法学部においては、平均して志願者が 11.9%減少している。

そしてキャンパスの移転効果を謳ううえで欠かせない 2009 年の国際地域学部の移転では、志願者数が 2 倍以上 (245.1%) となっている。ここで移転しなかった他学部をみると、改組を伴った理工学部を除外すると 76.1%の増加、理工学部も含むと 43.0%の増加となっていることがわかる。なお、郊外にとどまった他大学をみると、4.1%の減少となっている。

つまり、2009 年度の移転をみると、国際地域学部だけでなく、移転しなかった学部も含め、東洋大学全体が増加していることが窺える。よってむしろ大学広報のイメージ戦略に「ムーミン」が浸透した影響による可能性すら指摘できる。そして国際地域学部は女子学生の比率が約 70%であることから、女子学生に人気の高い学部であるといえるだろう。

表 10 都心へ移転した東洋大学の学部 (2005 年)

学部名	移転年	2001年	2002年	2003年	2004年	前平均	2005年	2006年	2007年	2008年	後平均
文	2005	12,375	11,638	11,409	10,194	11,404	10,125	10,448	10,633	11,119	10,581
経済	2005	8,062	6,938	7,381	7,276	7,414	8,572	7,915	9,478	8,751	8,679
経営	2005	6,867	7,023	5,888	5,470	6,312	6,498	7,821	8,943	8,422	7,921
法	2005	6,103	6,000	6,627	6,554	6,321	6,024	5,127	7,300	5,831	6,071
社会	2005	10,430	9,894	9,553	8,349	9,557	9,971	7,971	9,869	10,518	9,582

表 11 移転しなかった東洋大学の学部 (2005 年)

学部名	移転年	2001年	2002年	2003年	2004年	前平均	2005年	2006年	2007年	2008年	後平均
ライフデザイン	—	1,485	2,535	2,270	2,212	2,126	2,183	3,479	3,472	3,167	3,075
工	—	7,972	7,769	8,119	7,268	7,782	7,228	6,384	5,892	5,315	6,205
生命科学	—	2,424	2,314	2,088	1,752	2,145	1,426	970	1,104	1,138	1,160
国際地域	2009年	1,485	2,535	2,270	2,212	2,126	1,974	2,225	2,202	3,848	2,562

表 12 東洋大学の比較対象となる郊外にとどまった他大学 (2005 年)

大学名	学部名	2001年	2002年	2003年	2004年	前平均	2005年	2006年	2007年	2008年	後平均
専修	経済	7,118	7,604	7,213	5,549	6,871	6,063	5,315	6,614	6,684	6,169
専修	商	4,444	5,026	4,497	4,287	4,564	4,813	4,072	4,385	4,648	4,480
専修	経営	6,205	5,903	4,780	5,033	5,480	5,777	4,213	5,448	5,917	5,339
専修	文	8,227	8,788	8,175	7,905	8,274	8,160	6,278	6,861	8,083	7,346
専修	ネットワーク情報	2,035	2,939	2,255	1,959	2,297	1,949	1,122	1,753	1,491	1,579
獨協	外国語	4,906	6,448	6,830	6,028	6,053	6,266	5,434	4,273	4,568	5,135
獨協	経済	4,592	7,464	7,037	6,679	6,443	6,671	5,825	5,576	5,812	5,971
獨協	法	2,374	4,355	3,934	4,055	3,680	3,139	2,638	2,563	2,840	2,795

表 13 都心へ移転した東洋大学の学部 (2009 年)

学部名	移転年	2005年	2006年	2007年	2008年	前平均	2009年	2010年	2011年	2012年	後平均
国際地域	2009年	1,974	2,225	2,202	3,848	2,562	7,466	5,298	5,803	6,550	6,279

表 14 移転しなかった東洋大学の学部 (2009 年)

学部名	移転年	2005年	2006年	2007年	2008年	前平均	2009年	2010年	2011年	2012年	後平均
ライオン	—	2,183	3,479	3,472	3,167	3,075	4,121	4,379	4,672	4,237	4,352
理工	—	7,228	6,384	5,892	5,315	6,205	6,533	7,704	7,742	7,893	7,468
生命科学	—	1,426	970	1,104	1,138	1,160	2,449	3,141	3,471	3,368	3,107

※2008 年まで工・2009 年から理工+総合情報で算出

表 15 郊外にとどまった東洋大学の比較対象となる他大学 (2009 年)

大学名	学部名	2005年	2006年	2007年	2008年	前平均	2009年	2010年	2011年	2012年	後平均
文教	国際	1,447	1,335	1,118	1,225	1,281	1,168	1,246	1,344	1,152	1,228

2-4 名古屋学院大学の事例

名古屋学院大学は 2007 年に、ほとんどの学部が名古屋市郊外の瀬戸市から名古屋市熱田区白鳥に移転した。経済学部・商学部・外国語学部・文学部は瀬戸市から移転し、人間健康学部が 2007 年に瀬戸市に新設された。ここは、もともと経済学部のみ単科大学として 1964 年に名古屋市東区に設置されたが、その 4 年後には瀬戸市に移転した経緯がある。

ここで比較対象として、受験の併願先でもある名古屋市郊外の日進市に位置する愛知学院大学の文学部・商学部・経営学部・法学部・総合政策学部・心身科学部、そして春日井市

に位置する中部大学の経営情報学部・人文学部・国際関係学部に着目して比較する。

移転前の 4 年間の平均志願者数に比べて、移転後の 4 年間には、移転した学部の志願者数が平均で 13.9%増加している。さらに日進市に位置する愛知学院大学の各学部と、春日井市に位置する中部大学の各学部に着目すると、同期間に平均で 16.3%の志願者数の減少が見られる。

これらを考慮すると、移転による志願者の増加の効果は限定的であると言っても過言ではないと思われる。

表 16 都心へ移転した名古屋学院大学の学部

学部名	移転年	2003年	2004年	2005年	2006年	前平均	2007年	2008年	2009年	2010年	後平均
経済	2007	643	627	889	—	720	936	1,050	1,060	1,288	1,084
商	2007	302	355	401	—	353	360	290	601	514	441
外国語	2007	415	452	645	—	504	669	398	465	465	499
文	2007	2,193	1,841	1,789	1,997	1,955	2,162	1,965	1,761	2,111	2,000

表 17 名古屋学院大学の比較対象となる郊外にとどまった他大学

大学名	学部名	2003年	2004年	2005年	2006年	前平均	2007年	2008年	2009年	2010年	後平均
愛知学院	文	2,193	1,841	1,789	1,997	1,955	2,162	1,965	1,761	2,111	2,000
愛知学院	商	1,898	1,545	1,614	815	1,468	1,077	884	1,268	1,060	1,072
愛知学院	経営	1,877	1,713	1,746	1,457	1,698	1,608	1,460	1,343	1,907	1,580
愛知学院	法	2,116	1,714	1,594	1,548	1,743	1,152	1,529	1,373	1,857	1,478
愛知学院	総合政策	1,085	1,003	724	934	937	628	1,065	822	1,140	914
愛知学院	心身科	1,192	1,460	1,482	1,436	1,393	1,491	1,185	1,426	1,699	1,450
中部	経営情報	1,384	1,217	1,079	1,065	1,186	672	700	657	784	703
中部	人文	1,395	1,873	1,614	1,344	1,557	1,100	970	914	972	989
中部	国際関係	601	590	485	370	512	270	242	221	205	235

2-5 愛知大学の事例

愛知大学は 2012 年に本部を含め、ほとんどの学部が名古屋市の都心に位置する中村区笹島に移転した。法学部は 1~2 年次が名古屋市郊外のみよし市・3~4 年次が名古屋市東区から、経営学部と現代中国学部がみよし市から、経済学部と国際コミュニケーション学部が名古屋市から約 70 キロ離れた豊橋市から移転し、文学部はそのまま豊橋市に残った。また地域政策学部が、豊橋市に新設された。

ここで比較対象として、豊橋市に残って移転しなかった文学部と、受験の併願先でもある瀬戸市に位置する南山大学総合政策学部、そして日進市に位置する名古屋外国語大学外国語学部・現代国際学部に着目して比較する。

移転前の 4 年間の平均志願者数に比べて、移転後 2 年間では、移転した学部の志願者数が平均で 18.5% 増加している。しかし、大幅に増加しているのは東洋大学と同様、女子学生の比率が約 7 割と高い割合を示す国際コミュニケーション学部のみであり、44.3% の増加となっている。

なお、移転しなかった文学部も 7.6% 増加

しており、逆に移転した現代中国学部は 1.5% の減少となっている。また法学部では 12.6%、経営学部では 13.0%、経済学部では 21.2% の増加となっている。

さらに、南山大学の総合政策学部と、名古屋外国語大学の外国語学部と現代国際学部に着目すると、同期間に平均で 20.8% の志願者数の増加が見られる。

ただ現代中国学部に関しては、中国で数カ月間を過ごさなくてはならないカリキュラムのため、尖閣諸島問題による影響や現地の大気汚染を心配する受験生が敬遠した可能性によってもたらされた可能性がある。

これらを見る限り、300 億円に迫るキャンパス移転経費の少くない部分を、借入れによってまかなった割に、多くの受験生を獲得していないことが窺える。

よって、移転による志願者の増加の効果は限定的であると言っても過言ではないと思われる。ただし、これを結論付けるには、次年度以降の志願者数の比較も必要であろう。

表 18 都心へ移転した愛知大学の学部

学部名	移転年	2008 年	2009 年	2010 年	2011 年	前平均	2012 年	2013 年	後平均
法	2012	2,845	2,816	3,122	2,530	2,828	2,730	3,638	3,184
経営	2012	3,042	3,165	3,257	3,467	3,233	3,094	4,210	3,652
現代中国	2012	665	763	1,453	750	908	1,026	761	894
経済	2012	2,810	2,838	3,315	2,575	2,885	3,535	3,459	3,497
国際コミュニケーション	2012	1,534	1,844	1,550	1,987	1,729	2,733	2,257	2,495

表 19 移転しなかった愛知大学の学部

学部名	移転年	2008 年	2009 年	2010 年	2011 年	前平均	2012 年	2013 年	後平均
文	—	2,506	2,784	2,708	2,557	2,639	2,946	2,734	2,840

表 20 愛知大学の比較対象となる郊外にとどまった他大学

大学名	学部名	2008 年	2009 年	2010 年	2011 年	前平均	2012 年	2013 年	後平均
南山	総合政策	4,012	3,738	3,327	3,191	3,567	3,279	3,457	3,368
名古屋外国語	外国語	2,688	3,010	3,713	3,752	3,291	4,367	4,004	4,186
名古屋外国語	現代国際	854	1,007	1,080	1,328	1,067	1,708	2,324	2,016

3. まとめ

非常に単純な形で志願者数を比較してみたが、都心部への移転が志願者の増加に大きな効果をもたらすと言われていたことが、実は非常に限定的な効果しかないことが明らかになった。

そして都心部への移転による志願者の増加は、すべての大学・学部該当する訳ではなく、女子学生に人気が高いと推測される学部である可能性が高いことが明らかになった。もちろん、女子学生が増えるのであれば、なぜ移転して志願者が減少するケースが出るの

かという疑問が生じるが、志願者変化に影響を及ぼす要因として、①各大学の経営上の努力、②他大学の動向、③学費の変化、④その他の予期せざる変化、などがあるために必ずしも目論見通りにはならないと推測される。

今後の課題としては、効果があった都心部移転と効果が見られなかった移転の差異について、網羅的にデータを確保し、統計的に分析すべきであろう。

参考文献

- リクルート「都市部を目指す大学」『カレッジマネジメント』2010,Jul.-Aug,163, 5-15
船橋伸一（2006）「私大教員の賃金決定に関する実証分析」『経済科学』第54巻第2号, 49-64
毎日新聞社『サンデー毎日臨時増刊 大学入試に勝つ 入試展望と対策』（1999年度版～2012年度版）

追跡データを用いた大学生の成績推移の分析

山田美都雄，西本裕輝（琉球大学）

本稿では、成績追跡システム上のデータと教務情報データを連結させたデータを用いて、入試関連データと学業成績データとの関係性について分析を行った。その結果、推薦入学の学生および前期入学の学力上位の学生の学業成績（GPA・単位修得率）は一貫して良好であること、また、入試学力と入学後の成績には対応関係が確認されるが、学部別に見ると入試学力から入学後成績への移動に関して固定化の程度が異なることなどが検証された。

1 本研究の目的とその背景

琉球大学では、平成 24 年度に「成績追跡システム」が導入され、これにより当大学の教職員らは、学生の GPA の推移について学部・学科レベルで、また入試形態別に、比較的容易に確認できるようになった。本稿では、この成績追跡システムの利用可能性について視野に入れながら、これに教務情報データを連結させたデータを用いた分析を通して、主として当大学の学生の入試に関するデータと入学後の学業成績推移との関連について明らかにすることを目的とする。

このような分析を行う背景には、2008 年に中央教育審議会が取りまとめた「学士課程答申」に見られるような「大学教育の質保証」を推進する全国的潮流、そしてこれを入学者選抜の文脈に寄せてより端的に言うならば、3つのポリシーの1つである「アドミッション・ポリシー」の機能性の検証という社会的要請がある。すなわち、今日の大学教育改革においては、アドミッション・ポリシーとして明示された入学者要件と大学教育における学修成果（ラーニング・アウトカムズ）の適合化が期待されているのである。この課題は、それこそ従来の大学入学者選抜研究が行ってきた、入学者選抜方法の「予測妥当性」に関する膨大な研究（中村 2010）の必要性を我々に想起させるものであるとも言えるが、その重心はどちらかと言えば「入試選抜方法自体の改善」という方向以上に、「大学教育の実質

化（＝質保証）の達成」にあると思われる。本稿はこの文脈を踏まえ、あくまで「入試関連データを基準とした大学教育の改善の在り方」について問う方向を目指す。なお、教育経済学者の矢野（1991）は、「経済の教育化」あるいは「豊かさのパラドックス」という視点から「人材の発見・選抜・育成」の一体性が重要であることを主張しているが、今日において要請される上述の課題はまさに、大学が入試（選抜）を経た入学者を、責任をもって引き受け、そして責任をもって教育（育成）することの重要性をいうものとして理解することができよう。

2 分析の基本的方針と先行研究

本稿では、以下の視座に立脚した分析を行う。まず、入試関連データ（ここでは特に入試形態、入試学力）を基準として、学生の4年間の学業成績推移（ここでは特に GPA、単位修得率）について分析を行う。この分析により、ひとまず当大学が抱える学生集団全体における入試と学修の影響関係を見定めることが可能となるだろう。

次に、入試学力と入学後の成績間の移動に着目した分析を行う。入試学力と入学後の成績の関連性については、「選抜効果」により両者間の相関が弱まることが想定されるが、ここでは選抜後、なおも残存する入試学力の影響性に着目する。なぜなら、少子化の影響により入試選抜の効力が薄まる今日的状況下に

あつては、入試における学力差がそのまま大学での学修に持ち込まれる事態が従来以上に想定され得るからである。また、そこには専門分野によって入試学力の影響の有無が異なるという状況が生じている可能性も考えられる。そしてさらに、入試学力の影響が大学教育にも残存していることが判明すれば、より十全な学修成果の達成を企図した効果的な補習教育が求められることになるかもしれない。

入試関連データと入学後の学業成績に着目した先行研究としては、たとえば大膳・岩田(2005)によるものが挙げられる。この研究では、学士課程 1 年次の学生を対象として入試方法別に入学後の学業成績(優取得率、不可取得率、GPA)を比較しているが、有意な違いは確認されなかったと結論づけている。しかし、入試方法と学業成績の関係性は個々の大学によって結果が異なる可能性があること、また、一時点だけでなく複数の時点から両者の関連について分析する余地が残されていること、さらに、入試方法だけでなく入試学力の影響性にも注意が払われる必要があることが課題として残されていると言えよう。

さらに、当大学における個別的な先行研究として、黒田・岡崎(2006)の研究がある。この研究では、入試成績(英語・数学)とその後の在籍状態(休学・除籍・退学)の関係について扱っており、両者の間の関連性は見いだせないと結論されている。ただし、直接的な学業成績指標である GPA や単位修得率等については扱っていない。

本研究では、これらの先行研究が言及していない、上述の課題について検証を行う。

3 使用するデータ・変数の説明

3.1 データの概要

本稿で使用するデータは、琉球大学に 2006 年度に入学した学生の 2011 年度終了時点(6 年間分)までの成績追跡システム上のデータ及び教務情報データの連結データ(以下、追跡データと呼ぶ)である。データの連結には

学籍番号を用いて行った。この追跡データを用いることで、同一学生の実態について、これまで以上に多角的かつ長期的な(複数時点間の)分析が可能となる。

ここで分析対象を 2006 年度入学生としたのは、分析時点において本データから得られる情報量がもっとも多かったためである。なお、学生の学力の偏りを極力小さくすることを意識し、本稿での分析対象には医学部医学科及び法文学部・工学部の夜間主コースの学生及び留学生を含めていない。また、入試形態が推薦入学、前期入学、後期入学の学生を対象とした¹⁾。その結果 1405 名の学生が対象となった。

3.2 主な変数の説明

つづいて、本分析で使用する主な変数について説明する。「入試形態」は、本稿では推薦、前期日程、後期日程の 3 種について扱う。「入試学力」は、1 次試験(大学入試センター試験)と 2 次試験(個別学力検査)の得点を合算した総合点の得点率である。ただし、学部毎の入試難易度の相違を考慮し、ここでは入試得点率の全体の平均値から学部毎の平均値を引くことによって得られた数値を、もとの入試得点率に加算するという得点調整の手続きをとった。「GPA」は、本稿では「学期毎の GPA」または「通算 GPA」として扱っている。前者は学期毎の GPA であり、後者は 2011 年度終了時点での通算の GPA を指す²⁾。

「単位修得率」は学生が履修登録した単位のうち何単位を修得したかを示す割合である。

4 分析結果

本章では、いくつかの分析結果を提示する。まず、入試関連データと入学後の学業成績の関係について、大学全体の傾向性を把握するために、入試形態別、入試学力別の GPA 推移及び単位修得率推移について確認する。その際、学生の履修情報の視点として履修単位数についても併せて分析を行っている。次に、

入試学力と入学後の成績に関して学生の移動に着目した分析結果を検討する。

4.1 GPA 推移の分析

4.1.1 入試形態別 GPA

図1は入試形態別に入学1年目前期から4年目後期にかけてのGPA推移を示している。これを見ると、推薦入学の学生のGPAが、一般入試（前期日程・後期日程）を経て入学した学生のGPAに比べて一貫して高いことが分かる。なお、4年目前期にGPAがいずれの群においても上昇しているが、これは当該学期の取得科目数が少ないこと、また演習系科目が多いことの表れと推測される。

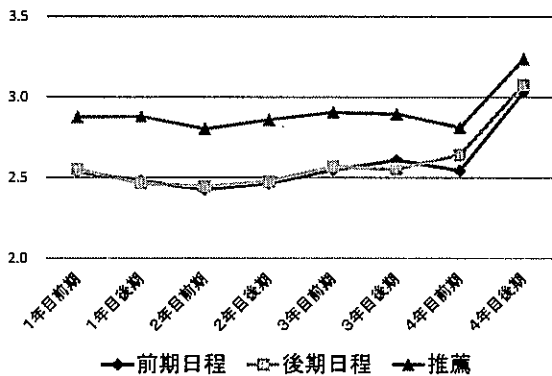


図1 入試形態別 GPA の比較

4.1.2 入試学力別 GPA

つづいて、入試学力群別に GPA 推移を確認する³⁾。図2から、入試学力上位群がもっとも高いGPAを記録していることが分かる。これに学力中位群、下位群の順で続いて

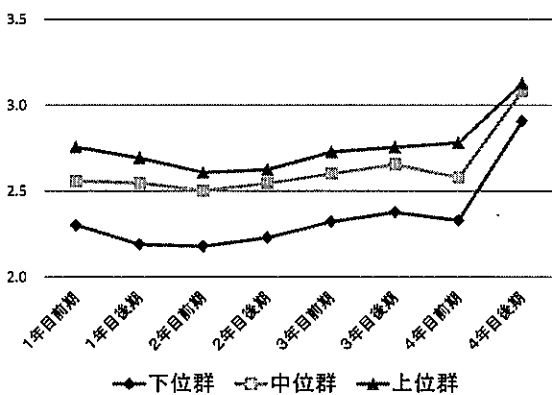


図2 入試学力別 GPA の比較

おり、このことから、入試学力と GPA の間にはある程度の対応関係があると言える。

4.1.3 入試形態×入試学力別 GPA

図3に入試形態に入試学力の情報を加味したカテゴリ毎のGPA推移を示した⁴⁾。これを見ると、おおよそ推薦のGPAがもっとも高く、それに前期・学力上位群が続く形となっている。そして、これよりやや低い水準で、前期・学力中位群、後期・学力上位群並びに中位群がほぼ同様の推移を示している。ただし、4年前期においては、前期・学力中位群以外は、高水準のGPAとなっている。さらに、これに後期・学力下位群、前期・学力下位群の順で続くが、4年目前期においては両者の順位が逆転している。

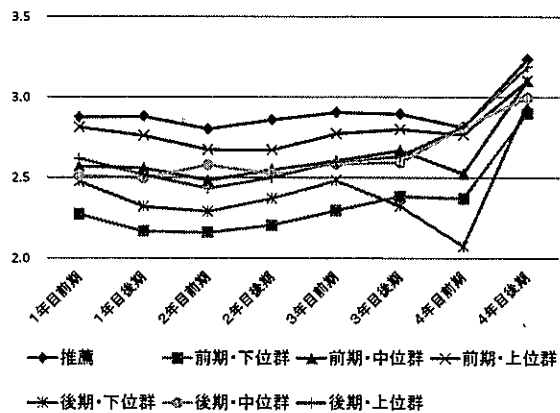


図3 入試形態×入試学力別 GPA の比較

4.2 単位修得率推移の分析

次に、単位修得率の推移について、前節と同様に入試形態別、入試学力別、入試形態×入試学力別の順に分析結果を示す。

4.2.1 入試形態別単位修得率

図4を見ると、1年目前期から3年目前期にかけて推薦入学の学生の単位修得率がやや高め（90%強）となっており、それに前期日程と後期日程の学生がほぼ同値で続いている。また、いずれの入試形態の群も4年目前期において修得率が落ちこむ傾向にあることが分かる。この落ち込みの理由としては、就職活動の影響や卒業前時点での中だるみ等が想定されるが今後より詳細な分析が求められる。

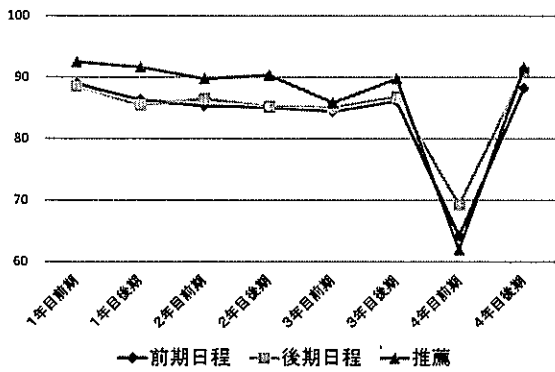


図 4 入試形態別単位修得率の比較

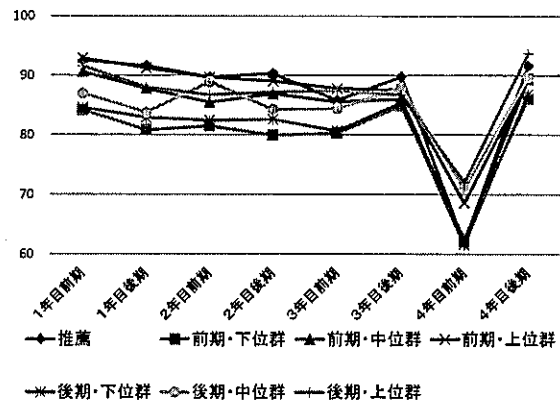


図 6 入試形態×入試学力別単位修得率の比較

4.2.2 入試学力別単位修得率

つづいて、図 5 に入試学力群別の単位修得率を示した。これを見ると、入試学力上位群と中位群の単位修得率が全体的にほぼ同水準（90%程度）で推移している。しかし、3 年目後期では下位群も併せて顕著な差は見られなくなっている。また、4 年目前期の落ち込みは入試学力別に見ても確認され、その程度は学力上位群においてももっとも弱い。

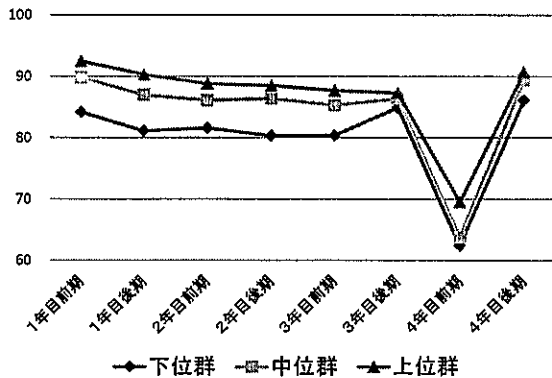


図 5 入試学力別単位修得率の比較

4.2.3 入試形態×入試学力別単位修得率

図 6 は入試形態群に入試学力群を掛け合わせる形で対応させたカテゴリ一間の比較の結果であるが、これを見ると、推薦と前期・学力上位群の学生がほぼ同様の推移を描いている。また、前期及び後期の学力下位群の単位修得率は 3 年目後期まで 8 割程度と相対的に低く、さらに 4 年目前期における落ち込みの程度ももっとも強い。

4.3 履修単位数推移の分析

ここで、学業成績指標ではないが、学生の履修状況に関する情報を得る目的で履修単位数の推移についても検討しておきたい。以下に、その結果を示す。

4.3.1 入試形態別履修単位数

図 7 に示したように、履修単位数は、1 年目前期から 3 年目前期にかけて 20 単位から 25 単位の間で横ばいとなっており、3 年目前期から半期で約 5 単位ずつ減らす形で推移していく。この傾向は入試形態別に見てもほとんど差が見られない。

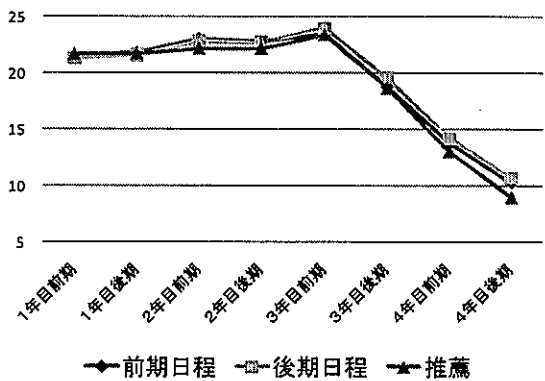


図 7 入試形態別履修単位数の比較

4.3.2 入試学力別履修単位数

図 8 に示すように、入試学力別に履修単位数の推移について見ると、入試形態別に見た場合と同様、一貫して目立った差は見られない。

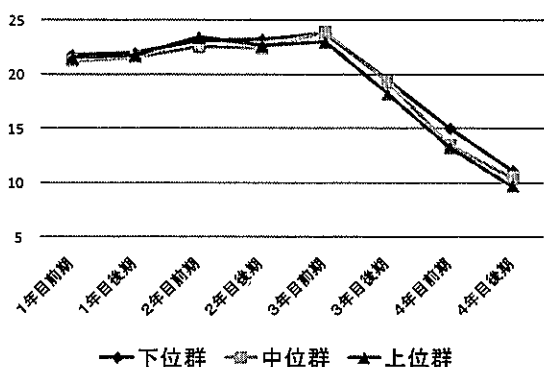


図 8 入試学力別履修単位数の比較

4.3.3 入試形態×入試学力別履修単位数

入試形態と入試学力を合わせたカテゴリー別に履修単位数を示したものが図 9 である。これを見ると、3 年目前期以降やや差が見られ始めるが、大きな違いは見られない。

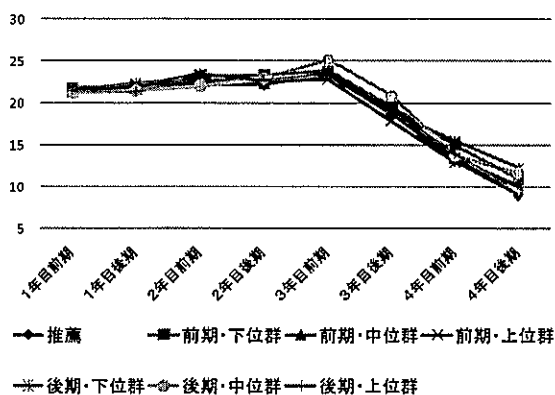


図 9 入試形態×入試学力別履修単位数の比較

4.4 成績の移動に関する分析

本節では、入試学力と通算 GPA についてそれぞれ上位群、中位群、下位群に 3 等分した群間における移動に着目した分析を行う。本分析から、間接的にはあるが大学教育に対する入試学力の影響の浸透具合を検証することができる。また、学部によって入試の難易度や成績評価文化が異なることが想定されるため、ここでは学部別に分析を行った結果を示す。なお、紙幅の都合から分析においては特に学力下位群と上位群の移動に着目した⁵⁾。

4.4.1 入試学力×通算 GPA (学力下位群)

図 10 は入試学力下位群が通算 GPA のどの

群に移動したかを示したものである。これを見ると、法文学部においては「下位のまま」が 6 割弱に達している一方で、農学部においてはその割合が 33.3%に止まっている。また、入試学力下位群から通算 GPA 上位群へ上昇移動した割合がもっとも高いのは理学部 (34.4%) で、反対にその割合がもっとも低い学部は法文学部 (14.2%) であった。

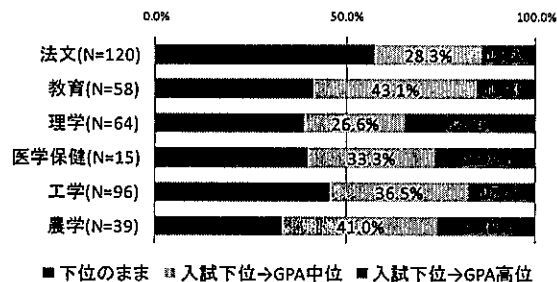


図 10 入試学力下位群×通算 GPA (学部別)

4.4.2 入試学力×通算 GPA (学力上位群)

次に、入試学力上位群における通算 GPA の各群への移動について、図 11 に示した。医学部保健学科においては、度数が少ないが、もっとも変動が大きく、上位のままが 25.0%、上位から下位への下降移動が 50.0%に及んだ。教育学部においては「上位のまま」の割合が 49.1%で、もっとも高かった。なお、学力下位群において対照的な様相を示した法文学部と農学部に関してはほとんど同様の値を示した。

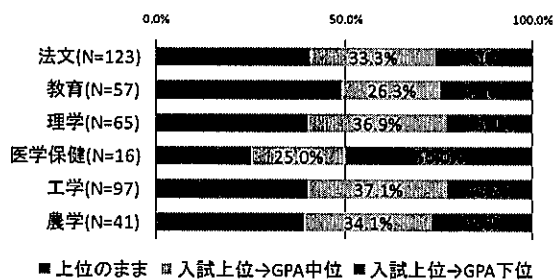


図 11 入試学力上位群×通算 GPA (学部別)

5 まとめと考察及び今後の課題

ここまで当大学の学生の学業成績の推移及び移動について、入試関連データを基準としたいくつかの分析結果を概観してきた。本分

析の諸知見から、とりわけ以下の意義を導き出すことができるものと考えられる。

第一に、当大学においては推薦入学生及び入試学力が高い学生の学業成績が優れていることから、このような知見が大学教員らにとっては自大学の学生の特徴を把握するための有力な手がかりとなる、ということである。また、本結果は大膳・岩田(2005)による研究とは異なる結果を示しており、それゆえに大学の個別性に注目することの意義をうかがい知ることができよう。

第二に、入試形態・入試学力ベースで見ると「単位登録行動(あるいは単位登録の意志)」自体に差が見られなかったことから、当大学の学生は、履修については皆同様の登録状況であるものの、第一の知見と併せて考察すると、成績の「質」の面において差が出ているということである。それゆえ、学生の学修過程への着目がより重視されるべきである。

そして第三に、本分析結果は大学における学生のアチーブメントの固定化・再生産という問題に対しても一定の知見を示している、ということである。すなわち、大学教育は高校までの学力が前提するものと想定されるが、その影響具合が学部によって異なっているのである。大学教育においても入試学力の影響をそのまま浸透させてしまうのか、それとも学びの転換等の契機を築くことで異なる学修スタイルを導き出すことを志向するのかが極めて重要な分岐点であると思われる。この視点は学修成果の達成の問題に直接的に関連するものである。

このように、入試・学業成績や教務情報等を組み込んだデータを用いることで、自大学の学生のパフォーマンスについて、より多角的な分析を試みることができる。これらの分析は、一面では入学者選抜方法の妥当性を吟味するための分析でもあり得るし、また他面では教育改善、あるいは学修成果の達成に向けた分析としても位置づけ得るものである。今後、こうした追跡データの保有体制の整備、

また、取り入れるべき変数の選定等により、さらに有意義な分析結果が導けるようになる可能性は大いにあるであろう。

注

- 1) 入試形態別の度数は、推薦：194、前期日程：951、後期日程：258、欠損値：2となっている。
- 2) 4年間の学士課程をストレートで卒業した学生は実質的に2009年度終了時点での通算GPAとなる。なお、当大学のGPAは、5段階(0~4点)のグレード・ポイント(GP)をもとに、 $[(GP \times \text{単位数}) / \text{履修登録単位数}]$ の式によって算出される。
- 3) ここでは入試得点率の上位1/3の群を上位群(67.6%以上)、中位1/3の群を中位群(63.1%~67.6%)、下位1/3の群を下位群(63.1%以下)としている。
- 4) 今回の分析では推薦入学に関して入試学力の情報を与えていないので、そのままの値を用いる。
- 5) 入試学力中位群の変動は、上位群、下位群の変動に比して概して偏りが小さい傾向が確認されている(表は省略)。

参考文献

- 黒田登美雄・岡崎威生(2006).「琉球大学における入学者選抜試験の追跡調査—入学試験の成績と休学者・除籍者・退学者の関係について—」『大学入試研究ジャーナル』, 16, 165-172.
- 中村高康(2010).「戦後日本における大学入学者選抜の特質とその変容」『大学への進学選抜と接続』玉川大学出版部, 216-223.
- 大膳司・岩田光晴(2005).「入試形態と入学後の学業成績・大学生活の関係—H大学の事例を参考に—」『大学入試研究ジャーナル』, 15, 125-130.
- 矢野眞和(1991).『試験の時代の終焉 選抜社会から育成社会へ』東信堂.

推薦及び一般入試の受験者層の推移に関する検討

石井秀宗（名古屋大学）

本研究では、受験者の学力レベルがどのように推移しているか、推薦入試との関連も含め検討した。その結果、(1)上位校離れは起きていないこと、(2)しかし、上位者離れは起きている可能性があること、(3)推薦入試、特にセンター試験を課さない推薦入試自体が、相対的に学力水準が低い層の受験者のための入試になっており、その層からの受験者をより大きい割合で合格させていること、(4)そのことが入学者の学力水準の低下として捉えられている可能性があること、などが示唆された。

1 問題と目的

推薦入試をめぐる議論において、「推薦入試を実施すると学部レベルが下がる」という意見が聞かれる。ここで言うレベルとは、主に学力レベルのことである。

このように言われる理由としては、推薦入試で合格した学生は一般入試を受験した学生に比べ受験勉強をした期間が短い、上位校に比べ下位校のほうが学校の指導体制が整っており、相対的に学力の低い生徒が推薦入試で合格する可能性が高い、そもそも推薦入試を受験する生徒の学力層が一般入試を受験する生徒の学力層よりも低いなど、推薦入試志願者側の要因が挙げられている。

また、関連する別の理由として、相対的に下位校の生徒が推薦入試で合格するような学部に対しては、上位校の生徒は進学意欲を減退させ、一般入試において上位層離れが起きるといふ、一般入試志願者側の要因も考えられている。

A 大学 B 学部(国立文系)では、2007 (H19) 年度入試から、定員の一部について推薦入試を実施しているが、2011 (H23) 年度に行った検討(石井, 2012)では、教養教育段階の各年度入学生の成績はほぼ横ばいで、低下していないという結果を報告していた。しかし、

そこでは、入学後の成績であるため入試不合格者及び入学辞退者のデータがないこと、入学後一定期間が経過した成績であり受験段階の成績ではないこと、成績評価が4段階と精度が粗いことなど、いくつかの問題点が残されていた。

そこで本研究では、受験者の出身学校に関する情報、一般入試受験者の大学入試センター試験の成績などのデータを加え、同学部受験者の学力レベルがどのように推移しているか、推薦入試との関連も含め検討する。

まず、次節において、同学部の推薦入試及び一般入試の概要について説明する。

次に、入試区分別、年度別に、受験者の出身高校の偏差値分布を検討する。もし、入試区分別または年度別に分布の違いが見られれば、出身高校の層に変化が生じているということになる。

受験者の出身高校の偏差値分布には違いが見られなかったとしても、志願してくる生徒個人の成績は変化しているかもしれない。つまり、上位校離れは起きていなくても、上位者離れは起きているかもしれない。そこで、一般入試受験者について、大学入試センター試験の得点を変換して年度間で比較できるようにした上で、成績分布の年度間比較を行う。

もし、年度別のセンター試験成績分布に違いが見られれば、一般入試受験者層に変化が生じているということになる。

なお、本研究では、推薦入試は 2007 (H19)～2013 (H25)年度、一般入試は 2010 (H22)～2012 (H24)年度のデータを利用する。各年度の受験者数及び定員を表 1 に示す。

表 1 から分かるように、同学部の入試倍率は、一般入試は 3 倍前後であるが、推薦入試では 2007 年度から 2012 年度にかけ 4.60 から 1.40 へと大きく減少している。

表 1 本分析に用いたデータ

年度	推薦		一般		
	定員	受験者数	定員	受験者数	
2007	15	69	50	/	
2008		50			
2009		45			
2010		42			170
2011		24			164
2012		21			146
2013	10	38	55	/	

2 入試の概要

2.1 推薦入試

A 大学 B 学部の推薦入試は、大学入試センター試験を課さない入試であり、11 月下旬に実施される。選抜は、第 1 次選考と第 2 次選考により行われる。定員は、2012 年度までは 15 名、2013 年度からは 10 名である。

第 1 次選考は書類審査で、志願書と推薦書及び調査書を審査する。志願書には、志望動機（約 600 字）と、課題に対する小論文（約 1200 字）を記述する。推薦書及び調査書には、学級担任またはこれに相当する者による推薦理由や特記事項の記述と、人物評価項目及び学業成績項目への回答からなる。これらの書類を審査し、定員の約 2 倍の人数を第 1 次合格者とする。

第 2 次選考は、第 1 次合格者に対して、小論文及び面接試験を課して行われる。小論文の試験時間は 3 時間で、日本語及び外国語（英語）で出題される設問に解答する。面接試験

では、複数教員による 20 分程度の個別面接が、各受験者に対して 2 回実施される。それぞれの面接において受験者は、志願書の課題に対して書いた小論文に基づき数分間のプレゼンテーションを行い、その後質疑応答がなされる。小論文及び面接試験の結果を総合的に判定し、合格者を決定する。

2.2 一般入試

同学部の一般入試は、大学入試センター試験と、前期日程で個別学力試験を課す入試である。

大学入試センター試験においては、「国語」「数学①(数 I・数 A)」「数学②(数 II・数 B, 工業数理基礎, 簿記・会計, 情報関連基礎から 1)」「外国語(英, 独, 仏, 中, 韓から 1)」「地理歴史(世界史 B, 日本史 B, 地理 B から 1)」「公民(現代社会, 倫理, 政経, 倫理政経(2012 年度)から 1)」「理科(物理 I, 化学 I, 生物 I, 地学 I から 1)」の 5 教科 7 科目を課している。配点は、国語 200, 数学 200, 英語 200, 地歴・公民 200, 理科 100 である。なお、2013 年度から、地歴・公民は、「世界史 B, 日本史 B, 地理 B, 倫理政経から 2」である。

個別試験においては、国語, 数学, 外国語の 3 教科 3 科目を課している。配点は、国語 600, 数学 600, 外国語 600 である。

2 段階選抜は行わず、総合成績に基づいて選抜を行っている。定員は、2012 年度までは 50 名、2013 年度からは 55 名である。

3 受験者の出身高校偏差値の分布

各受験者の出身高校の偏差値を推定し、入試区分別、年度別にその分布を比較する。

まず、高校偏差値を、「高校受験 高校偏差値情報 2013」(<http://momotaro.boy.jp/>)の値から得た。中高一貫校等で高校偏差値がなく、同じ学校の中学校偏差値がある場合は、中学校偏差値を使用した。また、通信制高校、

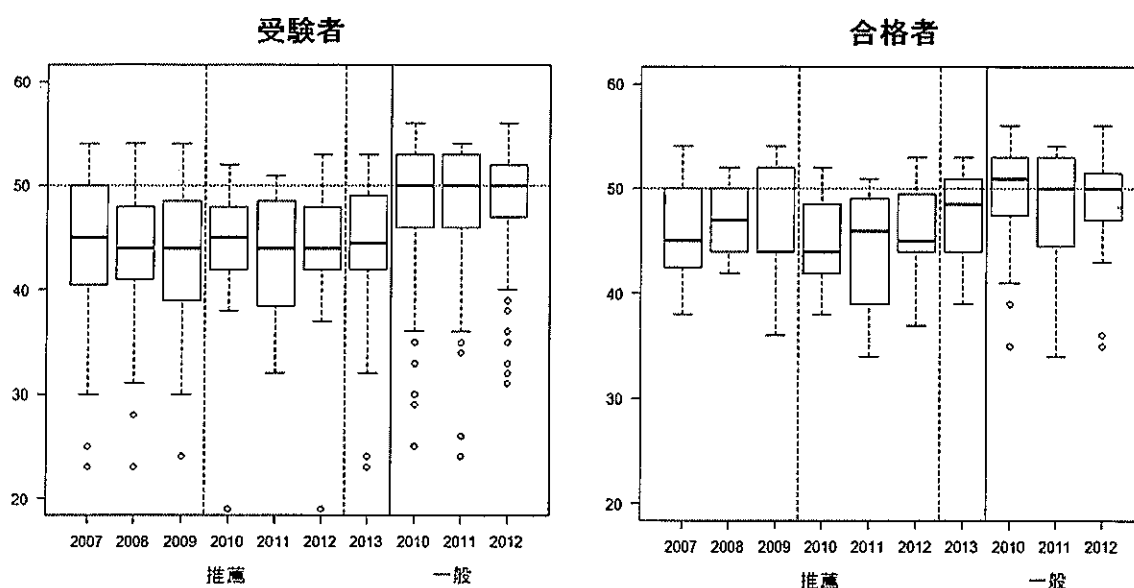


図1 入試区分別, 年度別の高校偏差値分布

単位制高校, 高卒認定試験などで高校偏差値が推定できない場合は欠測値とした。

次に, 2010年度一般入試受験者の高校偏差値分布の中央値が50になるように, 全受験者に一定数を加えた。

図1に, 入試区分別, 年度別に集計した受験者出身高校の偏差値分布を示す。図1の左図は全受験者について, 右図は合格者についてのものである。

図1を見ると, 一般入試受験者の中央値は3カ年とも50であるのに対し, 推薦入試受験者の中央値は44~45で, 分布の広がりに変動はあるものの, 分布の中心的位置はどちらもほぼ変化していないことが分かる。

合格者について見てみると, 一般入試では中央値が50以上であるのに対し, 推薦入試では, 2007~2009年度は上ヒンジ(値が中央値以上であるデータの中央値)が50以上であるものの, 2010~2012年度は上ヒンジが50未満となっている。

そこで, 入試年度を2007~2009年度, 2010~2012年度, 2013年度の3期間に分け, 各期間の高校偏差値の分布統計量を算出した。その結果を表2, 表3に示す。

表2 受験者の高校偏差値分布

区分	年度	Q1	Med	Q3	Mean	SD
推薦	2007-09	40	44	49	43.9	6.6
	2010-12	42	44	48	44.3	5.9
	2013	42	44.5	49	44.1	6.8
一般	2010-12	47	50	52	48.5	5.2

表3 合格者の高校偏差値分布

区分	年度	Q1	Med	Q3	Mean	SD
推薦	2007-09	44	46	51	46.5	4.7
	2010-12	42	44	49.3	45.1	4.8
	2013	44.8	48.5	50.5	47.0	4.9
一般	2010-12	47	50	52	49.1	4.4

表2, 3を見ると, 3つの期間の推薦入試受験者の分布はほぼ同じ位置にあること, 推薦入試受験者の分布は一般入試受験者の分布よりも低い位置にあること, 推薦入試合格者の分布は2010~2012年度で低く, 2013年度で上昇していることが分かる。

4 一般入試受験者のセンター試験成績の分布

一般入試受験者の, 年度別の大学入試センター試験の成績分布を比較する。

センター試験の科目としては, 受験者が多かった「国語」「数Ⅰ・数学A」「数Ⅱ・数B」「英語」を用いた。

成績処理は以下のように行った。まず、当該年度の全国平均と標準偏差を用いて、全国平均の値が 50、全国平均+1 標準偏差の値が 60 になるように、各科目の得点を Z 得点化した。各年度の各科目の全国平均、標準偏差、及び満点の Z 得点は表 4 に示す通りである。

次に、2010 年度の同学部受験者の当該科目の中央値が 50 になるように、各科目において Z に一定数 C を加えた(Z')。

さらに、表 4 にあるように、同じ科目でも年度ごとに満点の Z 得点が異なることから、次のような変換をした。すなわち、最小の満点の Z 得点 U に先の一定数 C を加えた値(U)よりも大きい Z' の値を U' に置き換えた。

例えば、国語であれば、各年度の全国平均と標準偏差を用いて得点を Z に変換し、次に、2010 年度のデータから国語における一定数 C を求め、Z+C により Z' を計算し、次いで、最小の満点の Z 得点 U は 2012 年度の 73.23 であるので、73.23 + C により U' を求め、そして、2010 年度及び 2011 年度のデータにおいて U' よりも大きい Z' の値を U' に置き換えた。数 I・数 A、数 II・数 B、英語についても同様の変換を行った。

3 教科の合計得点の計算にあたっては、同学部におけるセンター試験の配点比率に従い、国語、英語のデータをそれぞれ 2 倍し、それらと 2 つの数学のデータを合計して、各受験者の 3 教科合計の成績とした。

3 カ年の間で、センター試験全受験者の学力分布が一定であれば、各年度の 3 教科合計得点の分布を比較することにより、センター試験成績の経年変化を捉えることができる。

図 2 に一般入試受験者のセンター試験 3 教科成績の分布を示す。また、表 5、表 6 に分布統計量を示す。

表 4 センター試験の全国平均と標準偏差

	2010	2011	2012
国語	107.62	111.29	117.95
	30.17	33.10	35.32
	80.62	76.80	73.23
数 I・数 A	48.96	65.95	69.97
	19.63	20.52	19.98
	76.00	66.59	65.03
数 II・数 B	57.12	52.46	51.16
	23.20	24.08	19.90
	68.48	69.74	74.54
英語	118.14	122.78	124.15
	39.96	41.24	42.05
	70.49	68.72	68.04

上:平均, 中:標準偏差, 下:満点のZ得点

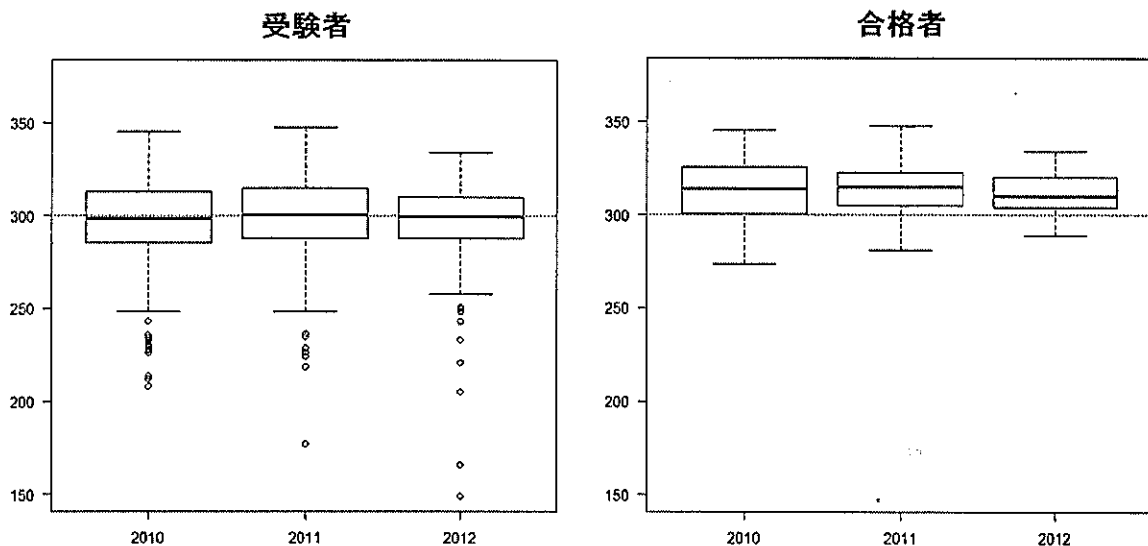


図 2 年度別のセンター試験3教科成績分布

表5 一般入試受験者のセンター試験3教科成績分布

区分	年度	Q1	Med	Q3	Mean	SD
一般	2010	285.4	298.5	312.8	293.6	32.5
	2011	288.1	300.8	314.6	297.8	26.0
	2012	287.8	299.6	310.1	295.3	26.9

表6 一般入試合格者のセンター試験3教科成績分布

区分	年度	Q1	Med	Q3	Mean	SD
一般	2010	300.6	313.8	325.1	313.3	16.1
	2011	305.0	314.9	322.5	314.6	15.0
	2012	304.1	310.0	320.2	311.0	11.9

図2を見ると、一般入試受験者において、3教科成績の中央値はほぼ300で、年度間でほとんど上下しておらず、分布の中心的な位置はほとんど変化していないことが観察される。しかし、髭の上端及び上ヒンジの位置は、2010、2011年度に比べ2012年度は低い位置にあり、2012年度において成績の高いところの値が減少していることが分かる。

表5、6を見ると、一般入試受験者の第1四分位数（分布の下から25%のところの値）がやや上昇する一方、第3四分位数（分布の下から75%のところの値）はやや低下していることが見てとれる。合格者においては、第1四分位数は3ポイント以上上昇しているが、中央値が約4～5ポイント、第3四分位数は約2～5ポイント低下しており、成績の高いところの値が減少していることが確認される。

5 考察

5.1 出身高校偏差値分布の推移に関して

図1及び表2、3の結果から、推薦入試、一般入試のそれぞれにおいて、受験者の高校偏差値分布の位置はあまり変化していないことが明らかとなった。よって、少なくとも検討した期間において、いわゆる上位校離れは起きていないと考えられる。

しかし、推薦入試合格者の分布は、2007～2009年度は上ヒンジが50以上であるものの、2010～2012年度は上ヒンジが50未満となっていた。

これについては、志願倍率が影響している

と考えるのが妥当である。表1に示すように、推薦入試の受験者数は2012年度まで単調減少であった。一方で定員は15名と同じであったから、倍率は年々低下していた。それゆえ、相対的により大きい割合で受験者を合格させた2010～2012年度のほうが、合格者の高校偏差値分布が低いところに位置するようになったのである。2013年度入試では倍率が高くなった結果、合格者の分布が高くなっている。それでも、推薦入試合格者の分布は、一般入試受験者の分布より低い位置にある。もともと推薦入試受験者の分布が一般入試受験者の分布より低い位置にあるからである。

高校偏差値が相対的に下位の学校からの入学者数が大きくなれば、入学者に占めるそれらの学生の割合は大きくなり、入学者全体の学力水準が低下していると捉えられている可能性がある。

5.2 推薦入試とセンター試験の関連について

図1及び表2、3の結果から、推薦入試受験者の高校偏差値の分布は、一般入試受験者の分布より5ポイント程度低い位置にあり、推薦入試は、相対的に下位の学校を対象とした入試区分になっていることが確認された。

この要因の1つとして、同学部の推薦入試では、大学入試センター試験を課していないことが考えられる。

実際、同学部の推薦入試不合格者が同学部の一般入試を受験する割合は、センター試験を課す推薦入試を実施している他の学部の人に比べ小さく、また、センター試験を課す推薦入試を実施している学部において、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やや低い程度であり、同学部のような隔たりは見られない。さらに、推薦入試においてセンター試験を課すように切り替えた学部において、推薦入試受験者の高校偏差値分布が上昇するとともに、推薦入試不合格者が同じ学部の一般入試を受験する割合

が大きくなっていることも確認されている。

これらのことから、同学部の推薦入試不合格者の多くは、一般入試では同学部を志望せず、より合格可能性の高い大学・学部などに志願先を変更している可能性が示唆される。

5.3 センター試験成績分布の推移について

図 2 及び表 5, 6 の結果から、一般入試受験者及び合格者のセンター試験成績の分布は、年度間であまり上下しておらず、分布の中心的位置はほとんど変化していないことが分かった。しかし、同じ図表において、成績の高いところの値が減少していることも確認された。このことから、一般入試において上位者離れが起きている可能性が示唆される。科目別で検討すると、英語はほとんど変化はないが、国語及び数Ⅱ・数Ⅲにおいて高成績者が減少していることが確認される。

5.4 全体的考察

以上から、少なくとも 2010～2012 年度における同学部の一般入試受験者において、いわゆる上位校離れは起きていないが、上位者離れは起きている可能性があると考えられる。

上位者離れに見える現象が、「推薦入試を実施すると学部のレベルが下がる」現象なのか、上位大学との入試科目の違いから敬遠されるようになったのか、それとも、各年度の受験者数が 150 名程度であることによる経年変動の範囲内のことなのか、本研究の結果から断定することはできない。

しかし、推薦入試の影響として言えることは、推薦入試、特にセンター試験を課さない推薦入試自体が、相対的に学力水準が低い層の受験者のための入試になっており、その層からの受験者をより大きい割合で合格させているということである。それが入学者の学力水準の低下として捉えられている可能性はあるであろう。

6 まとめと今後の課題

本研究では、受験者の学力レベルがどのように推移しているか、推薦入試との関連も含め検討した。その結果、2010～2012 年度の 3 カ年の間において、(1)上位校離れは起きていないこと、(2)しかし、上位者離れは起きている可能性があること、(3)推薦入試、特にセンター試験を課さない推薦入試自体が、相対的に学力水準が低い層の受験者のための入試になっており、その層からの受験者をより大きい割合で合格させていること、(4)そのことが入学者の学力水準の低下として捉えられている可能性があること、などが示唆された。

本研究では、一般入試について、3 カ年という短い期間の検討であるため、より長期的な影響や、推薦入試導入以前との比較ができていない。より長いスパンでの検討が必要である。

また、本研究では、高校偏差値及びセンター試験受験者全体の学力水準は検討した期間で一定という仮定を置いている。もし、センター試験受験者全体の学力レベルが変化していたら、本分析で用いた手法では不十分であり、係留テスト法などを用いた調査研究を行う必要がある。

本研究では、学力レベルに関する懸念について検討するため、高校偏差値及びセンター試験成績を分析指標に用いたが、推薦入試の特長を捉えるためには、他の指標を用いて検討することも必要であると考えられる。また、入学後及び卒業後の追跡調査を行うことも必要であると考えられる。

参考文献

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.

【原著】

大学入学志願者の基礎的学力測定のための枠組みの検討 および「言語運用力」についての予備的分析

椎名久美子，宮埜寿夫，伊藤圭，荒井清佳，桜井裕仁，小牧研一郎（大学入試センター），
田栗正章（中央大学，大学入試センター），安野史子（国立教育政策研究所）

既存の教科・科目の学科試験とは異なる観点から大学で学ぶための基礎的な学力を評価する新しい試験について検討を行った。主な受験者として想定したのは，AO入試や推薦入試などを経て大学や短期大学に入学を志願する者である。「言語運用力」と「数理分析力」の2つの分野から測定する枠組みのもとで，各分野で測定する能力を分類し，試作問題と対応づけた。能力のバランスを考慮して編集した問題冊子を用いて，高校生と大学・短大生を対象にモニター調査を実施し，各設問の難易度や識別力を分析した。

1 研究の背景および目的

1.1 幅広い学力層の基礎的学力の測定に関する研究

大学進学率の上昇とAO入試や推薦入試による選抜の増加に伴って，従来の共通第1次学力試験および大学入試センター試験では対象となっていなかった幅広い学力層が大学に入学するようになってきている。

大学入試センターでは，AO入試や推薦入試などを経て大学や短期大学に進学する受験者の基礎的な学力を診断・評価する必要があると考え，国語，数学，英語について「義務教育の範囲及び高等学校学習指導要領における該当教科のミニマム・エッセンスをカバーするように努めた」出題範囲から，「大学入学の為に十分準備した受験生であれば満点，平均的な生徒であれば80点をとれるような難しさ」を目指した問題冊子を試作した（大学入試センター，2003，2004）。想定受験者に近い集団を対象としたモニター調査が実施され，難易度や入試区分との関係等に関する分析が行われた（石井ほか，2004，2005；椎名ほか，2006）。

分析の結果，数学と英語の試作問題は目標とした難易度よりも難しく，特に数学の得点分布は低得点に集中しており，上述したような受験者の学力の識別には向かないことが示された。これらの結果は，教科別の出題範囲を狭めただけでは，幅広い学力層の基礎的な能力を測定するには不十分であることを示唆している。

1.2 教科・科目別でない試験による能力測定に関する研究

大学入学志願者の高校での履修教科や科目は多様化しており（山村・荒牧，2002；山村，2010），教科・科目別の試験とは異なる方法で大学入学後の履修に必要な基礎的な能力を担保する仕組みが求められている。平成12年11月の大学審議会の答申「大学入試の改善について」（大学審議会，2000）における研究の必要性の指摘以降に絞ってみても，教科・科目別の試験とは異なる観点からの能力測定について大学入試センターや大学関係者によって様々な観点から研究が行われてきた。海外での導入事例（藤井ほか編著，2002；

大澤ほか, 2007) や我が国の大学の個別試験における導入の動向(伊藤, 2006)に関する研究に加えて, 医学部学士編入学者選抜を想定した教科・科目フリー型の試作問題も開発された(柳井ほか, 2006)。試作問題については, モニター調査に基づき, 各問題項目の難易度や識別力などの統計的な特徴や, 既存の教科・科目の得点との相関, 能力・資質の自己評価との関係など様々な角度からの分析が行われている(林ほか, 2010; 伊藤ほか, 2010, 2011; Ito and Yanai, 2012)。

また, 大学入試センターで平成 15 ~ 22 年度に実施された法科大学院適性試験は, 法科大学院における履修の前提として要求される判断力, 思考力, 分析力, 表現力等の資質(司法制度改革審議会, 2001)を測定しようとするものであり, 特定の専門分野の知識に依存しない能力の測定という意味で, 多様な履修パターンを経た大学入学志願者の基礎的な能力の測定への応用可能性を有している。

しかし, 医学部学士編入学者選抜のための教科・科目フリー型の試作問題や法科大学院適性試験は, 何らかの専門分野を学んで大学教育を修了した者(含, 修了見込者)を受験者として想定しており, 大学入学志願者にとっては難し過ぎる。

本研究の目的は, 教科・科目別でない試験に関するこれまでの研究で得られた知見を踏まえて, AO 入試や推薦入試などを経て大学や短期大学に入学を志願する幅広い学力層の受験者を想定して, 基礎的な能力を評価する「新しい試験」にとって適切な出題内容や問題項目のタイプを検討することである。

2 測定する枠組みについての検討と試作問題の作成

2.1 大学での導入事例からの検討

AO 入試や推薦入試による入学者の割合が多い A 大学が開発して, A 大学の入学前教育の一環として実施されている「日本語運用能

力テスト」(上村・藤木, 2011)を事例として, 出題内容や開発方法, 実施結果に関する情報収集を行った。この試験は, 漢字の読み書き, 慣用句に関する記述式の小問と, 意味用法, 外来語の意味, 文の整序に関する多肢選択式の小問で構成されている。

聞き取り調査の結果をもとに, 「新しい試験」で測るべき能力について検討を行い, 漢字の読み書きや語の意味に関する知識ではなく, 入学後の講義で教科書や参考文献を読んで理解するのに必要となる読解力を測る方向を目指すことにした。具体的には, 書かれていることを正確に読み取る力や, 単語の意味を前後の文脈から類推して読む力などを測るために, B5 版 1 ページ程度の文章を材料として与える問題を試作した。

2.2 適性試験で測定される能力因子からの検討

法科大学院適性試験(以降, 適性試験と略記)は, 特定の学部における教育内容を前提とせずに解けることを意図していた。適性試験で測定される能力の構造を検討するために, 各年度の適性試験本試験受験者の解答データに関して, 第 1 部(推論・分析力)と第 2 部(読解・表現力)の各設問(採点単位)の正答を 1, 不正答を 0 とした 2 値データの分散・共分散行列を用いて因子分析を行った。いずれの年度も, 主因子解を初期解として, 固有値のスクリープロット等をもとに因子数を決定して因子を抽出し, promax 回転を施した。その結果, ほとんどの年度で 4 因子を抽出し, それぞれ「高次の推論能力」「ルールや事実を正確に理解する能力」「読解・表現力」「読解速度」と意味づけをした(椎名・荒井・小牧, 2011)。

各因子への負荷量が大きな設問の特徴をもとに, 「新しい試験」で測定する基礎的な能力の枠組みの 1 つに, 文章を論理的に読む力を入れることにした。この枠組みに合致する

問題として、題材として与えられた文章の文脈を理解した上で図表を読み取ったり、論理構造が同じ文を選んだりする問題を試作した。

また、数理的な理解力・思考力・問題解決能力も「新しい試験」で測定する基礎的な能力の枠組みに入れることにした。この枠組みに合致する問題として、与えられた定義やルールを理解する問題や、適性試験の第1部の問題を易しくした問題を試作した。

2.3 測定の枠組みと試作問題で測られる能力の対応づけ

上記の検討を経て、「新しい試験」では、大学での履修に必要な基礎的な学力を「言語運用力」と「数理分析力」の2つの分野から測定する方針を固めた。さらに、各分野で測定する能力を表1のように分類してラベルづけした。設問と能力分類の対応づけについては、必ずしも1対1ではなく、1つの設問で複数の能力を測ろうとするものも認めることで、限られた設問数での多角的な能力測定を試みることにした。

表1に基づいて、試作問題の各設問と測定される能力の対応づけを検討すると共に、各設問の解の一意性や題意の伝わり方についても吟味して改良を加えた。

3 モニター調査による検討

3.1 問題冊子の作成

各設問で測定する能力のバランスを考慮して試作問題を組み合わせ、言語運用力と数理分析力の問題冊子を複数種類作成した。解答形式は、大学入試センター試験と同様のマークシートによる多肢選択式（数理分析力については数学②と同様のマークシート方式）として、各冊子40分で解くことを想定した。

「言語運用力」の問題冊子は、8つの大問で構成され、日本語の長文を読ませる大問やセンター試験で過去に出題された英語リスニ

ングの英文スクリプトを材料とした小問などが含まれる。「言語運用力」の冊子の構成については3.3節で詳述する。

一方、「数理分析力」の冊子は、4つの大問で構成した。大問のうち1つは、受験者の数学の能力を把握するために、『数学I・数学A』の小問で構成されているが、残りの3つの大問は、与えられた情報をもとに解答する問題である。「数理分析力」の冊子の構成については、桜井ほか(2014)で詳述されている。

表1 各分野で測定する能力の分類

(a) 言語運用力

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

(b) 数理分析力

ラベル	測定する能力
M1	数と式、関数に関わる計算ができる
M2	定義・ルールを理解し、適用できる
M3	グラフや数表から内容を読み取れる
M4	数理的な思考力を働かせて問題を解決する

3.2 モニター調査の実施

作成した複数種類の問題冊子を用いて、題意が伝わりにくい問題の有無や、設問の難易度や識別力を調べるために、モニター調査を

2 段階に分けて実施した。モニター調査は、AO 入試や推薦入試での大学進学者が比較的多い公立高校および一般入試での大学進学者が多い公立高校の 2 年生と、AO 入試や推薦入試を経た入学者が多い大学と短期大学（私立）の 1 年生を対象として実施した。

まず、平成 24 年 10 月には、高校 1 校の 2 年生 2 クラス（約 70 名）を対象に、小規模なモニター調査を行った。分析の結果、

「言語運用力」「数理分析力」共に、難し過ぎる設問が含まれることが明らかになり、問題文の分量や選択肢を変更したり、情報の与え方を工夫したりするなどの改良を行った。

平成 24 年 12 月には、改良した問題冊子を用いて、大学 2 校と短期大学 1 校の 1 年生（約 300 名）および高校 2 校の 2 年生（いずれも平成 24 年 10 月のモニター調査とは別の高校、約 550 名）に規模を広げたモニター調査を実施して、設問の難易度や識別力に関する検討を行った。

なお、上記のモニター調査で用いた問題冊子は、他の集団に対する調査でも使用する可能性があるため、公開していない。ただし、「言語運用力」の試作問題のうち、提示された文が英語のものは、モニター調査の受験者の応答の事例分析をまとめた伊藤ほか(2014)において、付録として数問が提示されている。

3.3 「言語運用力」についての分析結果

本節では、平成 24 年 12 月に実施したモニター調査の分析結果のうち、「言語運用力」について述べる。「数理分析力」の分析結果については、桜井ほか(2014)で述べる。

モニター調査では「言語運用力」の問題冊子を 4 種類（P, Q, R, S 冊子）作成し、いずれか 1 種類を受験者に割り当てた。4 種類のうち P 冊子は、平成 24 年 10 月のモニター調査と同じ設問で構成し、高校生のみ割り当てた。2 種類（Q, R 冊子）は 10 月のモニター調査を経て改良した冊子である。残りの 1 種類（S 冊子）には、次年度以降のモニター調査に備えて、初出の設問も入れた。

表 2 に、P, Q, R 冊子の構成と、各大問の設問で測定しようとする能力のラベル（表 1(a) 参照）を示す。問題の内容は冊子間で共通だが、Q, R 冊子の第 1, 2, 6, 8 問は、改良を経た設問で構成されている。

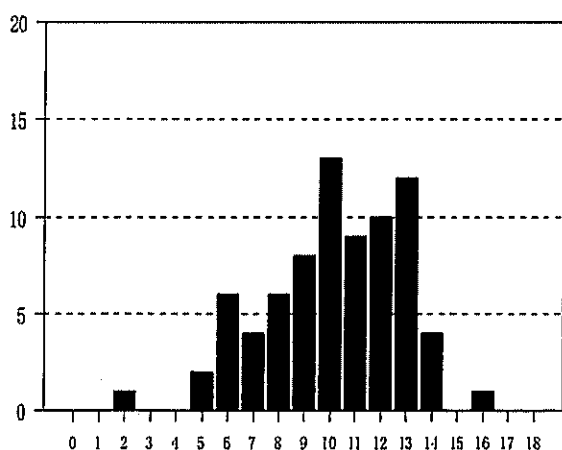
第 1 問と第 5 問では比較的短い日本語の文が題材として示されるのに対して、第 4 問と第 7 問では、B5 版 1 ページ程度の日本語の文章が題材として示される。英語の大問のうち、第 2, 3, 6 問は、センター試験で過去に出題された英語リスニングの会話文やモノログを筆記形式に変更した小問で構成される。第 8 問では、1 段落程度の英語の文章と図が与えられる。P, Q, R のいずれの冊子も

表 2 「言語運用力」の問題冊子（P, Q, R 冊子）の構成

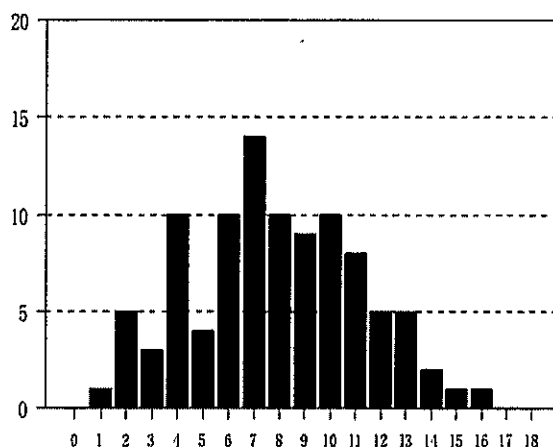
大問番号	問題の内容	日英	ラベル
第 1 問	紛らわしい表現の理解	日本語	L2
第 2 問	会話の内容の正確な読み取り	英語	L1, L2
第 3 問	会話の文脈の理解に基づく適切な応答	英語	L2, L3
第 4 問	会話文から読み取った情報を地図に適用して理解する	日本語	L1, L2
第 5 問	正しい推論を選ぶ	日本語	L3
第 6 問	会話の内容からの状況の推測	英語	L2, L3
第 7 問	長文の読み取りとそれに基づく類推	日本語	L1, L3
第 8 問	文章と図の組み合わせによる理解	英語	L2

表3 Q, R 冊子の合計点の集計結果

	高校2年生			大学・短大1年生		
	度数	平均	標準偏差	度数	平均	標準偏差
Q冊子	118	11.4	2.6	111	7.6	3.3
R冊子	76	10.2	2.6	98	7.9	3.3



(a) 高校2年生



(b) 大学・短大1年生

図1 R 冊子の合計点のヒストグラム

採点項目数は 18 で、正答した採点項目数を合計点とした。

表3に、Q, R冊子の合計点の集計結果を、高校2年生と大学・短大1年生の集団に分けて示す。この2つの冊子は、第8問の選択肢が異なる他はまったく同じ設問で構成されている。以後は、R冊子の分析結果のみを、高校2年生と大学・短大1年生に分けて示す。

図1に、R冊子の合計点のヒストグラムを示す。今回の調査対象では、高校2年生のほうが大学・短大1年生よりも高得点寄りに分布しているが、既に大学に入学した大学・短大生より、高校生のほうがテストに取り組む動機づけが強いためとも考えられるので、単純な比較は避けるべきであろう。

図2に、R冊子の第1問から第8問の大問得点率分析図を示す。大問得点率分析図は、高校2年生と大学・短大1年生の集団ごとに冊子の合計点の高い順に受験者を人数がほぼ等しい4群に分けて(横軸)、各群における

大問の平均点を分子、大問の満点を分母として算出した割合を縦軸にプロットしたもので、大問が「言語運用力」の成績上位群と下位群の識別に寄与したかどうかの目安となる。

第3問では、どちらの集団においても、高得点群になるにつれて大問得点率が上昇しているが、多くの大問では、高校2年生と大学・短大1年生で、成績上位群と下位群の識別力の傾向が異なっている。ここでは、「言語運用力」を構成する日本語の大問(第1, 4, 5, 7問)を中心に識別力の傾向をみることにする。英語の大問については、伊藤ほか(2014)で詳述されている。

第1問では、高校2年生は最も合計点が低い群でも正答率は0.3を下回らず、L群の識別には寄与していない。それに対して、大学・短大1年生では、下位群から中位群にかけて正答率が順調に上昇しており、高い識別力を持つことがみてとれる。

第5問では、どちらの集団においても正答

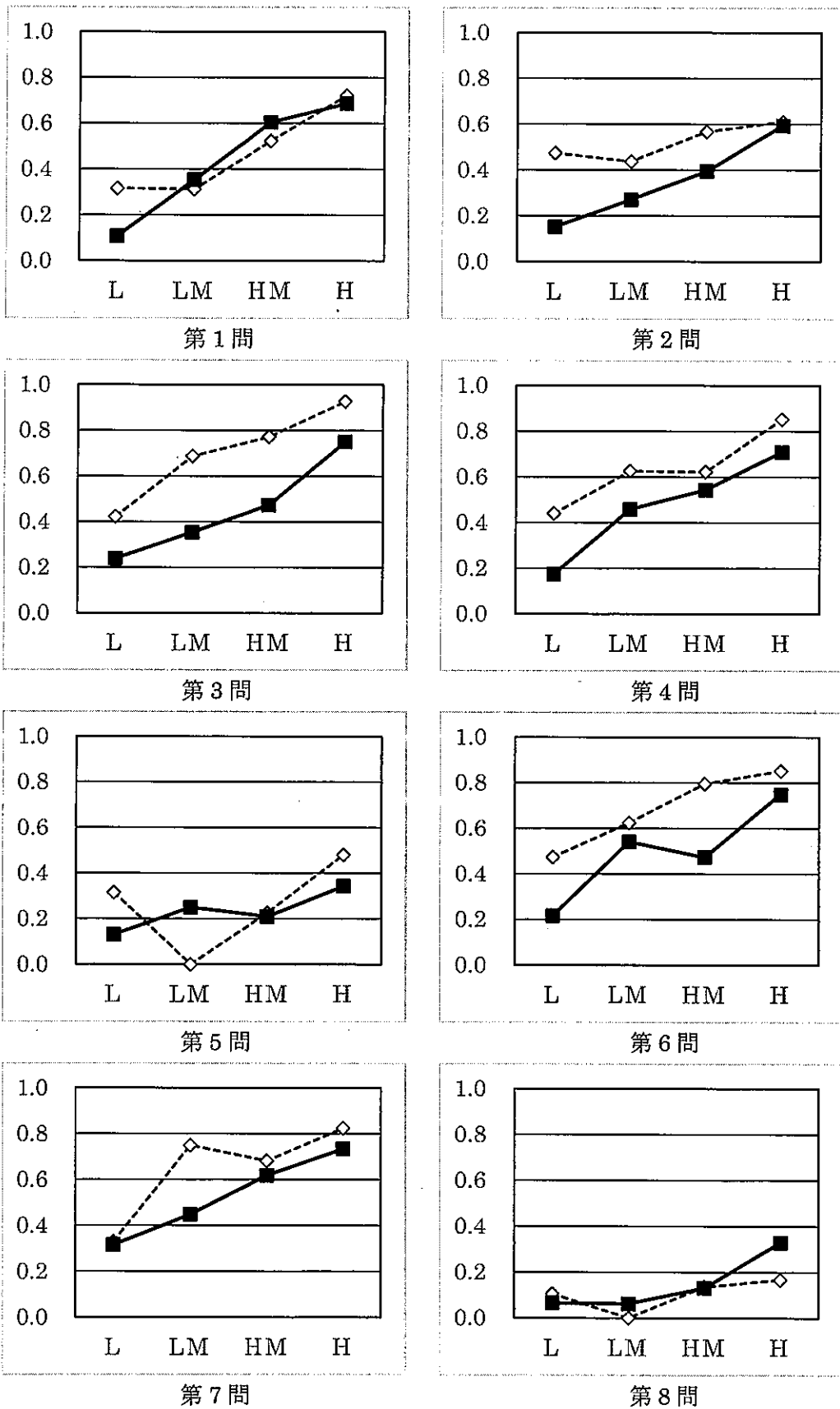


図2 R冊子の大問得点率分析図 (破線: 高校2年生, 実線: 大学・短大1年生)

率が低い。特に大学・短大1年生ではどの群でも正答率が低く、上位群になっても正答率の上昇はみられない。

第1問と第5問は、比較的短い日本語の文が題材として与えられる点は共通だが、第5問は大学・短大1年生の集団では上位群と下位群の識別にほとんど寄与していない。第5問は、3つの短文で構成される一連の文が4組提示されている中から、「正しい推論」を1組選ぶことを要求する設問であるが、アンケートで受験者に問題の感想を尋ねたところ「『正しい推論』がどういうものを指すのかわからない」という主旨の記述が複数みられた。第5問のような問題を「新しい試験」が想定する受験者に対して出題するには、「正しい推論」の意味を易しい言葉で説明した上で出題するなどの工夫をして、想定する受験者が取り組みやすいように誘導する必要がある。一方、紛らわしい表現の理解が要求される第1問については、想定する受験者の能力を測定するには適切な紛らわしさであることが示唆される。

第4問では、高校2年生では下位群から中位群にかけての正答率の上昇が緩やかなのに対して、大学・短大1年生では、下位群から上位群になるにしたがって正答率が順調に上昇しており、識別力が高い。

第7問では、高校2年生はL群以外の得点率は比較的高い。それに対して、大学・短大1年生では、上位群になるに従ってほぼ一定の傾きで得点率が上昇しており、識別力が高い。

第4問と第7問は、B5版1ページ程度の日本語の文章が題材として示されるという共通点があるが、どちらも、大学・短大1年生の集団において識別力を有しており、「新しい試験」が想定する受験者の能力の測定に有効であることが示唆される。

3.4 規模を広げたモニター調査に向けた「言語運用力」の問題冊子の改良

3.3節より、日本語の大問については、与える文章の長さだけでなく、測ろうとする能力の側面によっても、難易度や識別力が左右されることが示された。「推論や推察」を要求する設問は、想定する受験者が取り組みやすいように誘導する必要があることが示唆された。問題冊子は、表1に示す能力のバランスを確保しつつ、想定受験者の能力の識別に寄与する設問で構成する必要がある。

規模を広げたモニター調査に向けて、英語の大問および設問の統計的な特徴に関する分析結果（伊藤ほか、2014）も加味して、「言語運用力」のR冊子を以下のように改良した。第5問については、大問の冒頭での説明を丁寧にして、受験者が題意を理解しやすいように変更した。想定する受験者にとって難し過ぎる（上位群の正答率が4割未満）ことが判明した第8問については、S冊子の第8問と差し替えた。

4 今後に向けて

平成25年4月には、想定受験者により近い集団として、AO入試や推薦入試を経た入学者が多い大学と短期大学の新生を対象に、改良した冊子を用いて規模を広げたモニター調査を実施した。その際、能力・資質に関する自己評定アンケートも実施したので、「新しい試験」の成績との関連についても分析を行う予定である。

謝辞

本稿を作成するにあたり、有益なコメントをいただいた査読者の方々に御礼申し上げます。また、モニター調査にご協力いただいた高校、大学、短期大学の教職員のみならず、および、各校の生徒・学生のみなさまに感謝申し上げます。

注

1) 本論文では、「新しい試験」の測定の枠組みとその検討過程、「言語運用力」のモニター調査の分析結果の一部について述べる。「新しい試験」のうち「数理分析力」については、桜井ほか(2014)で詳述する。「言語運用力」の試作問題のうち、提示された文が英語のものについては、伊藤ほか(2014)で詳述する。

参考文献

- 大学入試センター (2003). 『総合問題調査研究委員会調査研究報告書—国語と数学の基礎学力評価の試み』.
- 大学入試センター (2004). 『総合問題調査研究委員会調査研究報告書—総合基礎問題「国語」「数学」「英語」の作成—』.
- 大学審議会 (2000). 「大学入試の改善について (答申)」.
- 藤井光昭・柳井晴夫・荒井克弘 編著 (2002). 『大学入試における総合試験の国際比較—我が国の入試改善に向けて—』多賀出版.
- 林篤裕 [研究代表者] 他 (2010). 平成 18-20 年度プロジェクト研究報告書『新しい枠組みとしての総合試験の実証的研究』大学入試センター研究開発部.
- 石井秀宗・椎名久美子・柳井晴夫・荒井克弘・中山長年・山本善彦 (2004). 「国語と数学の基礎学力評価試作問題についての検討」『大学入試研究ジャーナル』 14, 127-134.
- 石井秀宗・椎名久美子・柳井晴夫・岩坪秀一・荒井克弘 (2005). 「基礎学力評価のための国語, 数学, 英語試験問題の開発研究」『大学入試センター研究紀要』 34, 1-17.
- 伊藤圭 (2006). 「大学入試における総合試験および適性試験の動向」『大学入試研究ジャーナル』 16, 149-155.
- 伊藤圭・林篤裕・椎名久美子・田栗正章・小牧研一郎・柳井晴夫 (2010). 「学科試験および科目得意度との比較による総合試験の妥当性の検証」『日本テスト学会誌』 6, 113-124.
- 伊藤圭 [研究代表者] 他 (2011). 平成 21-22 年度プロジェクト研究 I 報告書『新しい枠組みとしての総合試験の実証的研究 (2)』大学入試センター研究開発部.
- Ito, K. and Yanai, H. (2012). "Validation of a Non-curriculum-based Ability Test through Factor Analysis with Consideration of External Performance Score Scales". *Analysis and Modeling of Complex Data in Behavioural and Social Sciences, JCS-CLADAG12, Italy*.
- 伊藤圭・宮埜寿夫・椎名久美子・荒井清佳・桜井裕仁・田栗正章・小牧研一郎・安野史子 (2014). 「大学入学志願者の基礎的学力測定のための英語問題の試作とモニター調査による予備的検討—正答率分析図を用いた問題内容と受験者の応答の事例分析—」『大学入試研究ジャーナル』 24, 59-67.
- 大澤公一・伊藤圭・椎名久美子・林篤裕・田栗正章・柳井晴夫・齋藤宣彦 (2007). 「韓国メディカルスクール入学者に求められる能力—入学試験 MEET/DEET における測定領域に注目して—」『医学教育』 38(2), 115-118.
- 桜井裕仁・田栗正章・安野史子・小牧研一郎・荒井清佳・伊藤圭・椎名久美子・宮埜寿夫 (2014). 「大学入学志願者の基礎的学力測定のための「数理分析力」の調査とその予備的検討」『大学入試研究ジャーナル』 24, 51-58.
- 椎名久美子・石井秀宗・柳井晴夫 (2006). 「基礎学力評価のための試作問題の成績に関する入試属性分析」『大学入試研究ジャーナル』 16, 133-139.
- 椎名久美子・荒井清佳・小牧研一郎 (2011). 「法科大学院適性試験の問題項目の特性—

因子分析による検討一」『日本テスト学会
第9回大会発表論文抄録集』92-93.

上村和美・藤木清(2011).「大学入学時における読解力と『日本語運用力テスト』との関係に関する一考察」『関西国際大学研究紀要』12, 89-99.

山村滋(2010).「高校と大学の接続問題と今後の課題—高校教育の現状および大学で必要な技能の分析を通して—」『教育学研究』77(2), 157-170.

山村滋・荒牧草平(2002).「高校教育多様化政策のもとでの受験シフト—普通科からの大学進学者の履修実態・受験実態の分析—」『大学入試研究ジャーナル』12, 101-107.

柳井晴夫〔研究代表者〕他(2006).平成15-17年度共同研究報告書『総合試験問題の分析的研究』大学入試センター研究開発部. 司法制度改革審議会 司法制度改革審議会意見書 2001年6月12日

< <http://www.kantei.go.jp/jp/sihouseido/report/ikensyo/> > (2013年3月22日)

【原著】

大学入学志願者の基礎的学力測定のための「数理分析力」の調査とその予備的検討

桜井裕仁（大学入試センター）、田栗正章（中央大学，大学入試センター），
安野史子（国立教育政策研究所），小牧研一郎，
荒井清佳，伊藤圭，椎名久美子，宮埜寿夫（大学入試センター）

AO入試や推薦入試などによる大学・短大への入学志願者を主な対象として，基礎的な学力を評価する試験についての検討を行った。既存の教科・科目の学科試験とは異なる観点から，新しい試験として「言語運用力」と「数理分析力」の問題を試作し，その評価のためのモニター調査を実施した。本稿では，2012年度に実施した数理分析力の調査について，その概要と試作した問題冊子の大問分析結果を報告する。分析の結果，試作した問題冊子は，今回の調査参加者の成績上位群と下位群をある程度識別できる問題で構成されていたことが示された。

1 はじめに

大学入学志願者の高校での履修教科・科目は多様化しており（山村・荒牧，2002；山村，2010），また，大学進学率の上昇とAO入試や推薦入試による選抜単位数の増加に伴い，幅広い学力層が大学に入学するようになってきている。このため，教科・科目別の試験とは異なる方法で大学入学後の履修に必要な基礎的な能力を担保する仕組みが求められている。

2000年11月には「総合試験」に関する答申（大学審議会，2000）が出され，林・伊藤（2010）では，約70の大学でこれに類する試験を実施していることが報告されている。試験内容の観点から総合試験を大別すると，教科・科目複合型の総合試験と教科・科目にとられないカリキュラムフリー型の総合試験に分類される（林・伊藤，2010）。前者の例としては，大学入試センター内に設置された総合問題調査研究委員会（第1期：2001年4月～2003年3月，第2期：2003年4月～2004年3月）による「総合基礎」問題の試作と評価がある（石井ほか，2004，2005；椎名ほか，2006；柳井ほか，2006a）。後者の例としては，大学の研

究者と大学入試センター研究開発部との共同研究による医学部学士編入学者選抜を想定した問題の試作と評価がある（伊藤ほか，2006，2011；赤根ほか，2006；柳井ほか，2006b；林ほか，2010）。

このような知見等を踏まえ，大学入試センター研究開発部では，AO入試や推薦入試などによる大学・短大への入学志願者を主な対象として，基礎的な学力を評価することを目的とした新しい試験の開発に関する調査研究が進められている。2012年度にはその一環として，「言語運用力」と「数理分析力」の問題が試作され，試作問題評価のためのモニター調査が高校2年生と大学・短大1年生を対象として実施された（椎名ほか，2014；伊藤ほか，2014）。本稿では，「数理分析力」に関する調査の概要と試作された4種類の問題冊子の大問分析結果を報告する。

2 数理分析力の測定

2.1 数理分析力の測定の枠組み

大学入学志願者の基礎的な能力として，数理的な理解力，思考力，問題解決能力などが

必要であり、このようなものを新しい試験で測定する基礎的な能力の枠組みに入れることにした。そして、「数理分析力」では表 1 に示すような能力を測定することを目指し、そのためには具体的にどのような問題を出題するのが相応しいかを検討することとなった。表 1 のラベル M1 や M2 だけでなく、M3 や M4 などの出題も重視する点で、数理分析力の試験は、既存の教科・科目の学科試験とは異なる総合試験の一種であると位置づけられよう。

ただし、各設問と表 1 の能力分類の対応づけは必ずしも 1 対 1 でなくてもよいものとし、1 つの設問で複数の能力を測ろうとする問題を作ることも認めた。これは、限られた設問数で多角的な能力測定を試みるためである。

2.2 試作問題と問題冊子の作成

数理分析力の問題は、表 1 の能力を測れるものとしたが、次に、想定する試験の難易度や内容のイメージ、対応する大学入試センター試験の科目、高等学校学習指導要領（1999（平成 11）年告示）の科目等を検討した。

具体的には、大学入試センター試験の科目に対応する、数学 I・数学 A（ほぼすべて）、数学 II・数学 B（統計の内容を中心）、工業数理基礎、情報関係基礎、などの問題を参考にすることにした。また、学習指導要領の科目では、数学基礎、工業数理を、さらに、2003～2010 年度に大学入試センターにより実施された法科大学院適性試験の第 1 部（推論・分析力）、2003 年度から日弁連法務研究財団により実施されている法科大学院全国統一適性試験（旧：法科大学院統一適性試験）の第 1 部（論理的判断力を測る問題）および第 2 部（分析的判断力を測る問題）なども視野に入れ、作題することとした。また、作題にあたっては、1 つの大問は 10 分で解ける程度の問題を目指すこととした。

複数の試作問題を作成後、「数理分析力」の問題冊子として、まずは 2 種類（冊子 (A)、冊

子 (B)) 作成した。これは、試作問題の各設問で測定しようとする能力のバランスを考慮しつつ、試作問題をさらに修正したり、取捨選択することにより構成されている。各問題冊子の出題内容は表 2 の通りである。解答方式は、大学入試センター試験の数学②と同様なマークシート方式とし、各冊子の解答時間は、ともに 40 分を想定して作成した。

数理分析力の冊子は、各冊子とも 4 つの大問で構成される。冊子作成の基本的な方針として、4 つの大問のうち、3 つ（第 1 問、第 3 問、第 4 問）は問題中に与えられた情報をもとに解答できる問題とし、残りの 1 つの大問（第 2 問）は、受験者の数学の能力を把握するため、数学 I・数学 A の小問集を入れることにした。これは、(i) 数と式、(ii) 連立不等式、(iii) 2 次関数、(iv) 三角比、(v) 確率、の内容から構成される設問を出題している。

3 モニター調査による検討

3.1 調査の概要

作成された試作問題の難易度や識別力、あるいは受験者にとって題意が伝わりにくい問題があるか否か等の検討を目的として、2 回に分けてモニター調査を実施した。ここで、数理分析力の試験（調査）を受験したのは、AO 入試や推薦入試による大学進学者が比較的多い公立高校と一般入試による大学進学者の多い公立高校の 2 年生、および、AO 入試や推薦入試による入学者の多い私立の大学と短期大学の 1 年生である。

まず、2012 年 10 月には、 H_1 高校の 2 年生 2 クラスを対象として、小規模なモニター調査を実施した。1 つのクラスで冊子 (A) を、もう 1 つのクラスで冊子 (B) を用いた。冊子 (A) と (B) の受験者数を表 3 に示す。

得られた得点データを解析したところ、両方の冊子ともに、正答率の極めて低い設問を含むことが判明した。そこで、新規の問題を作成するとともに、いくつかの問題は、問題

表 1: 数理分析力の能力分類

ラベル	測定する能力
M1	数と式, 関数に関わる計算ができる
M2	定義・ルールを理解し, 適用できる
M3	グラフや数表から内容を読み取れる
M4	数理的な思考力を働かせて問題を解決する

表 2: 各問題冊子の出題内容

大問番号	ラベル	出題内容	冊子の種類			
			(A)	(B)	(C)	(D)
第 1 問	M2	漢数字表示の規則の理解	○		○	
	M2	電子メールシステムの規則の理解		○		○
第 2 問	M1	数学 I・数学 A の小問集 (1)	○	○		
	M1	数学 I・数学 A の小問集 (2)			○	○
第 3 問	M1	絶対値を含む関数とグラフ	○			
	M3, M1	最小 2 乗法による近似直線の当てはめ		○		○
	M3	平均点の推移表とそのグラフの読み取り			○	
第 4 問	M4, M2	文字列を模様で表すための規則の理解	○		○	
	M4	蚊取り線香の燃えつきる時間		○		
	M4	平均値と中央値の計算				○

文の表現を変更したり, 出題方法を再検討することとなった。

次に, 2012 年 12 月には, 冊子 (A) と (B) だけでなく, それらに修正を加えた冊子 (C) と (D) も用いて, H_2, H_3 高校 (2 校 14 クラス) と U_1 短大, U_2, U_3 大学にてモニター調査を実施した。ここで, 冊子 (C) は冊子 (A) をベースに, 冊子 (D) は冊子 (B) をベースに, それぞれ作成したものである。ここで, 冊子 (A) と (B) の問題は, 想定する学力層の大学生や短大生には難しいことが予想されたため, これらの学生には冊子 (C) と (D) を用いた調査を行った。なお, 冊子 (C) と (D) では, 冊子内に数学 I の内容に関する公式集および三角比の表を添付し, 必要があれば参照できるようにもした。これは, 単に知識を問うだけでなく, 数理的活用力を見ることに主眼をおいているからである。各冊子での出題内容は表

2 に, 各冊子の受験者数は表 3 に, それぞれまとめている。

表 3: 受験者 (解析対象者) 数
冊子の種類

	冊子の種類			
	(A)	(B)	(C)	(D)
H_1 高校	33	34		
H_2 高校	76	75	40	39
H_3 高校	79	79	79	80
U_1 短大			72	31
U_2 大学			29	66
U_3 大学			60	56
合計	188	188	280	272

3.2 大問と合計点の得点率

本節では, 数理分析力の調査で得られたデータのうち, 得点データに着目し, 冊子 (A) ~ (D) の各大問と合計点の得点率を示す。ここで採点は, 採点単位が正答の場合は 1, 不正答の場合は 0 とし, 合計点を算出している。各

冊子の採点項目数（満点）は、冊子(A)が22、冊子(B)が21、冊子(C)が24、冊子(D)が26である。表4に各冊子の大問ごとの採点項目数をまとめる。

まず、図1と図2には、冊子(A)と(B)の各大問と合計点の得点率を示す。ここで、図1のA1からA4は冊子(A)の大問（第1問から第4問）に、Totalは合計点に、それぞれ対応し、図2のB1からB4、およびTotalも同様である。

表 4: 各冊子の採点項目数（満点）

	冊子の種類			
	(A)	(B)	(C)	(D)
第1問	4	4	4	4
第2問	8	8	10	10
第3問	7	6	7	6
第4問	3	3	3	6
合計	22	21	24	26

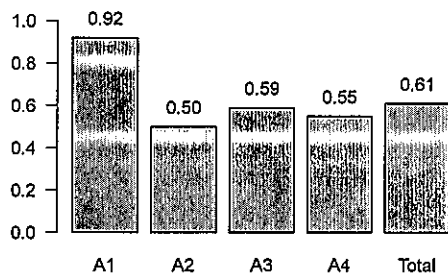


図 1: 冊子(A)の得点率（高校2年生）

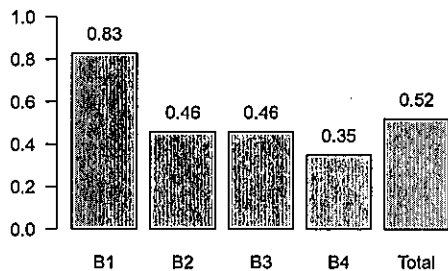


図 2: 冊子(B)の得点率（高校2年生）

次に、図3～7に、冊子(A)と(B)の各大問と合計点に関する得点率分析図を示す。これは、個人の合計点に着目し、各冊子の受験者集団（高校2年生）を得点の高い順に、上位群(H)、中上位群(HM)、中位群(M)、中下位群

(LM)、下位群(L)、として人数がほぼ等しい5群に分け、各群の受験者の平均が考察の対象とする大問あるいは合計点の満点に対し、得点している割合をプロットして折れ線で結んだ図である。これらの図は、大問や冊子全体が、成績上位群と下位群の識別に寄与したかどうかを検討する際の目安となる。

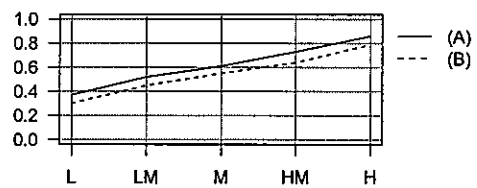


図 3: 得点率分析図（冊子(A), (B), 合計点）

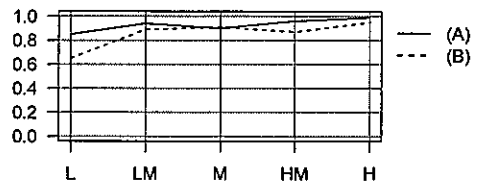


図 4: 得点率分析図（冊子(A), (B), 第1問）

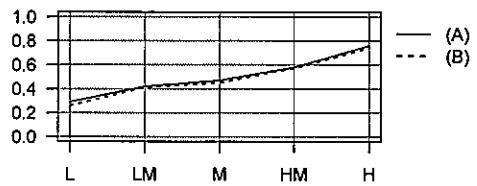


図 5: 得点率分析図（冊子(A), (B), 第2問）

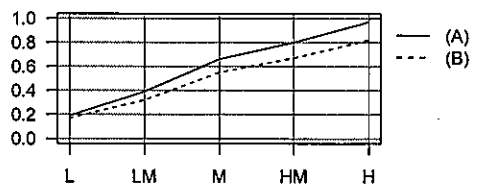


図 6: 得点率分析図（冊子(A), (B), 第3問）

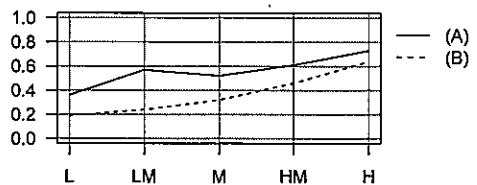


図 7: 得点率分析図（冊子(A), (B), 第4問）

ここで、2つの冊子の難易度は、冊子(B)よりも(A)の得点率のほうが高くなることを目指して作成されている。図1, 2の合計点の得点率、および図3~7の5群の得点率を見る限り、そのような出題ができたと考えてよいであろう。なお、図5は、冊子(A)と(B)で同一の問題を出題した第2問の得点率分析図であり、2つの折れ線がほぼ重なっている。5群の正答率がほぼ等しく、また図1, 2の第2問の得点率もほぼ等しいことから、冊子(A)と(B)の受験者層は、同じような数学の能力を有している集団と判断してよいであろう。

次に、図8~11には、冊子(C)と(D)の各大問と合計点の得点率を示す。

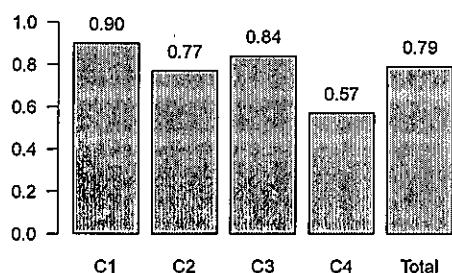


図 8: 冊子(C)の得点率(高校2年生)

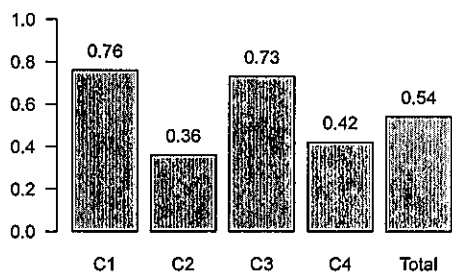


図 9: 冊子(C)の得点率(大学・短大1年生)

冊子(C)と(D)について、高校2年生と大学・短大1年生の成績を比較すると、各冊子の全ての各大問、および合計点において、高校生の方が得点率が高くなっていることが観察される。特に、数学I・数学Aの内容を出題した第2問での得点率の差が大きい。

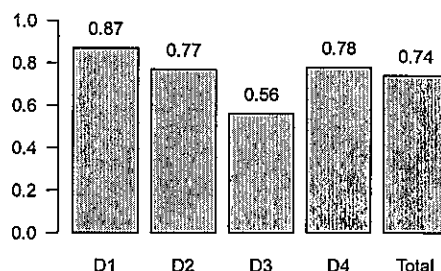


図 10: 冊子(D)の得点率(高校2年生)

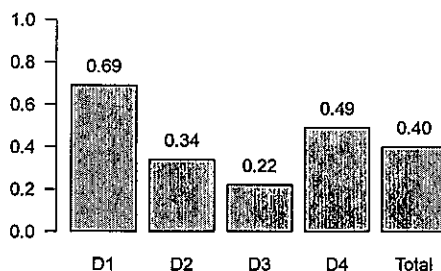


図 11: 冊子(D)の得点率(大学・短大1年生)

3.3 数理分析力の問題冊子の改良

本節では、冊子を改良した効果を検討する。まず、各冊子の第2問として出題された数学I・数学Aの小問集については、冊子(A)と(B)での、(ii) 連立不等式、(iii) 2次関数、(iv) 三角比、に関する設問の正答率の低さを考慮し、小問集(2)(冊子(C)と(D)で共通の第2問)ではこれらを改良した。また、冊子(C)と(D)では、冊子内に数学Iの公式集と三角比の表をつけた。(i) 数と式、(v) 確率、に関する設問は変更せず、小問集(1)と小問集(2)で同一のものを用いた。図12では、冊子(C)と(D)の第2問がほぼ同じ得点率を示しており、これらは冊子(A)と(B)の得点率よりも上昇している。一方、冊子(A)~(D)の高校2年生の受験者は、成績によってクラス分けされていない集団であり、4つの受験者層は、いずれもほぼ等しい数学の能力を有する集団であると想定してよいであろう。したがって、上述したような得点率の上昇は、問題の難易によるものと考えられよう。

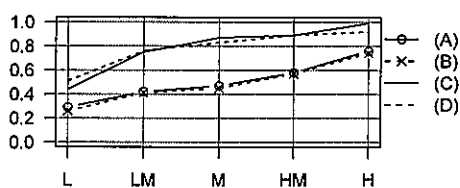


図 12: 得点率分析図 (冊子(A)~(D), 第2問, 高校2年生)

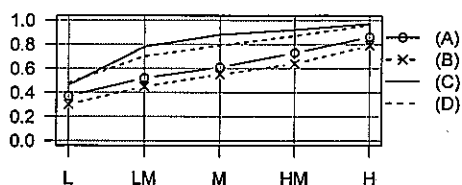


図 13: 得点率分析図 (冊子(A)~(D), 合計点, 高校2年生)

また、4種類の冊子の難易度は、冊子(B)が一番難しく、得点率は高いほうから、(C)、(D)、(A)、(B)の順になることを想定して作題を行った。各冊子の合計点の得点率は、図1, 2, 8, 10から、冊子(C)が0.79, 冊子(D)が0.74, 冊子(A)が0.61, 冊子(B)が0.52である。また図13において、(A)と(C)、(B)と(D)を比較すると、それぞれにおいて各群の得点率が上昇している。以上から、冊子改良の効果のあった可能性が高いといえるであろう。

3.4 高校生と大学・短大生の成績の比較

3.2節で高校生と大学・短大生の成績を比較した結果、高校生のほうが得点率が高いという結果が得られた。本節では、その違いをより詳しく見るために、高校生と大学・短大生の両者が受験した冊子(C)と(D)の得点率分析図を重ね合わせ、受験者を5群に分けた場合に、各群においてどの程度の差があるのかを検討する。ただし、調査に参加した高校と大学・短大には、さまざまな学力レベルの学校が含まれているため、以下では差が発生した原因については言及しない。

まず、図14~18に冊子(C)の合計点と第1問~第4問に関する得点率分析図を示す。実線

は高校生(HS)に、破線は大学・短大生(Univ)に、それぞれ対応する得点率を表す。第2問で両者の得点率の差の大きいことを3.2節で示したが、それは図16から、中上位(HM)群以下での差の大きいことが一因といえよう。

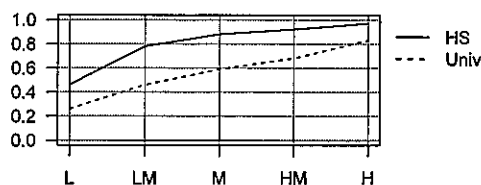


図 14: 得点率分析図 (冊子(C), 合計点)

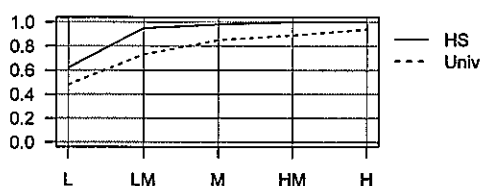


図 15: 得点率分析図 (冊子(C), 第1問)

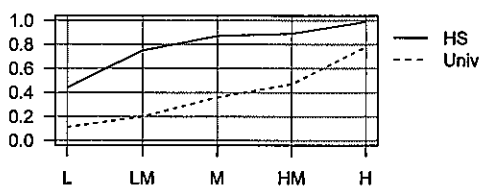


図 16: 得点率分析図 (冊子(C), 第2問)

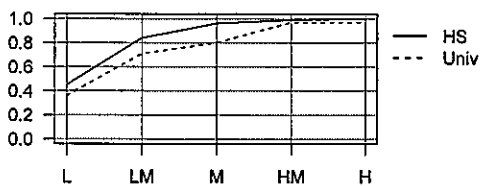


図 17: 得点率分析図 (冊子(C), 第3問)

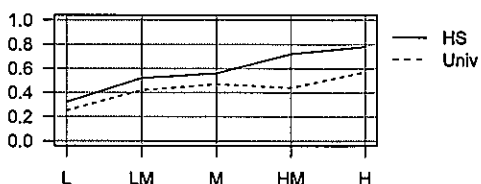


図 18: 得点率分析図 (冊子(C), 第4問)

次に、図19～23には、冊子(D)の合計点と第1問～第4問に関する得点率分析図を示す。冊子(D)の第2問(図21)も、図16と同様に、中上位(HM)群以下での差が大きくなっている。

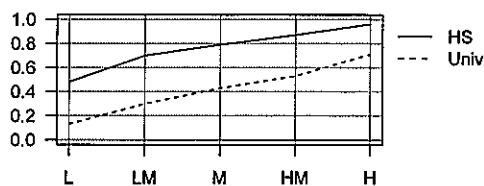


図19: 得点率分析図(冊子(D), 合計点)

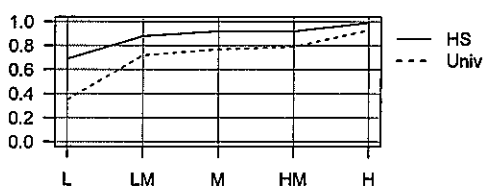


図20: 得点率分析図(冊子(D), 第1問)

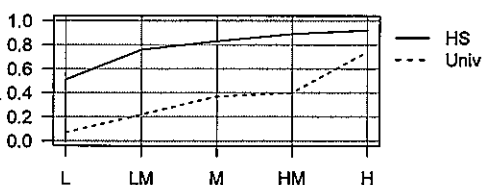


図21: 得点率分析図(冊子(D), 第2問)

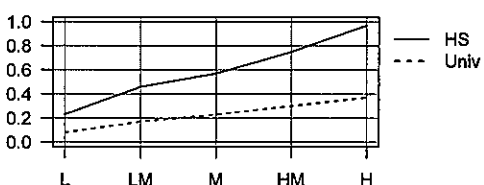


図22: 得点率分析図(冊子(D), 第3問)

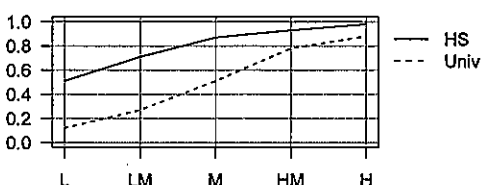


図23: 得点率分析図(冊子(D), 第4問)

以上では、得点率分析図の観点から高校生

と大学・短大生の成績を比較した。このような解析を行うことにより、2群の平均点差を見るだけでは分からない知見を得ることができ、試験の目的に応じた作題のためのヒントが得られる場合も多いであろう。

4 おわりに

本稿では、2012年度に実施された数理分析力の調査の概要、および調査で得られた得点データの解析結果を紹介した。表1で示した能力分類のうち、M1(数と式、関数に関わる計算ができる)、M3(グラフや数表から内容を読み取れる)、M4(数理的な思考力を働かせて問題を解決する)の測定を意図した問題については、3.2節と3.4節の大問得点率分析図から、今回のモニター調査参加者の成績上位群と下位群を識別する出題ができていたといえよう。ただし、同一の問題を解いた高校生と大学・短大生で、得点率の差が最大で0.4程度発生しているが、この結果の解釈については、今後さらなる検討が必要であろう。

今回の調査では、表1に基づいて数理分析力として測定する能力の分類を行ったが、よりよい分類方法があるかどうかなどについて、今後も引き続き検討を行う予定である。またこの調査では、解答後に各大問の問題の難易等に関するアンケート調査も実施しており、今後は、その結果も含めた解析を行う予定である。

本研究で得られた知見をもとに、2013年4月にはAO入試や推薦入試による入学者の多い大学と短期大学の新生を対象として、大規模なモニター調査を行った。この調査結果については、別な機会に報告する予定である。

謝辞

本稿を作成するにあたり、有益なコメントをいただいた査読者に御礼申し上げます。また、本研究に関する調査にご協力いただいた高校、大学、短期大学の教職員、および、各校の生徒・学生のみなさまに感謝いたします。

参考文献

- 赤根敦・伊藤圭・林篤裕・椎名久美子・大澤公一・柳井晴夫・田栗正章 (2006). 識別指数による総合試験問題の項目分析, 大学入試センター研究紀要, 35, 19-47.
- 大学審議会 (2000). 「大学入試の改善について (答申)」 < http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315961.htm > (2013 年 9 月 20 日)
- 林篤裕 (研究代表者) 他 (2010). 『新しい枠組みとしての総合試験の実証的研究』平成 18-20 年度プロジェクト研究報告書, 大学入試センター研究開発部.
- 林篤裕・伊藤圭 (2010). 「総合試験の実態調査」『大学入試研究ジャーナル』20, 57-61.
- 石井秀宗・椎名久美子・柳井晴夫・荒井克弘・中山長年・山本善彦 (2004). 「国語と数学の基礎学力評価試作問題についての検討」『大学入試研究ジャーナル』14, 127-134.
- 石井秀宗・椎名久美子・柳井晴夫・岩坪秀一・荒井克弘 (2005). 「基礎学力評価のための国語, 数学, 英語試験問題の開発研究」『大学入試センター研究紀要』34, 1-17.
- 伊藤圭 (研究代表者) 他 (2011). 『新しい枠組みとしての総合試験の実証的研究 (2)』平成 21-22 年度プロジェクト研究報告書, 大学入試センター研究開発部.
- 伊藤圭・林篤裕・椎名久美子・大澤公一・石井秀宗・柳井晴夫・田栗正章・岩坪秀一・赤根敦・麻生武志・岩堀淳一郎・内田千代子・川崎勝・齋藤宣彦・武田龍司 (2006). 「医学部学士編入学者選抜のための総合試験の開発とその評価」, 『大学入試センター研究紀要』35, 49-108.
- 伊藤圭・宮埜寿夫・椎名久美子・荒井清佳・桜井裕仁・田栗正章・小牧研一郎・安野史子 (2014). 「大学入学志願者の基礎的学力測定のための英語問題の試作とモニター調査による予備的検討— 正答率分析図を用いた問題内容と受験者の応答の事例分析—」『大学入試研究ジャーナル』24, 59-67.
- 椎名久美子・石井秀宗・柳井晴夫 (2006). 「基礎学力評価のための試作問題の成績に関する入試属性分析」『大学入試研究ジャーナル』16, 133-139.
- 椎名久美子・宮埜寿夫・伊藤圭・荒井清佳・桜井裕仁・小牧研一郎・田栗正章・安野史子 (2014). 「大学入学志願者の基礎的学力測定のための枠組みの検討および「言語運用力」についての予備的分析」『大学入試研究ジャーナル』24, 41-49.
- 山村滋 (2010). 「高校と大学の接続問題と今後の課題— 高校教育の現状および大学で必要な技能の分析を通して —」『教育学研究』77, 157-170.
- 山村滋・荒牧草平 (2002). 「高校教育多様化政策のもとでの受験シフト— 普通科からの大学進学者の履修実態・受験実態の分析—」『大学入試研究ジャーナル』12, 101-107.
- 柳井晴夫 (研究代表者) 他 (2006a). 『総合試験問題の分析的研究 — 総合基礎編 —』平成 15-17 年度共同研究報告書, 大学入試センター研究開発部.
- 柳井晴夫 (研究代表者) 他 (2006b). 『総合試験問題の分析的研究』平成 15-17 年度共同研究報告書, 大学入試センター研究開発部.

大学入学志願者の基礎的学力測定のための 英語問題の試作とモニター調査による予備的検討

— 正答率分析図を用いた問題内容と受験者の応答の事例分析 —

伊藤圭，宮埜寿夫，椎名久美子，荒井清佳，桜井裕仁（大学入試センター），
田栗正章（中央大学，大学入試センター），小牧研一郎（大学入試センター），
安野史子（国立教育政策研究所）

大学入学者選抜方法の多様化に対応するため，従来の教科・科目型試験とは異なる観点から受験者の能力を評価する「新しい試験」として，言語運用力と数理分析力の問題を試作し，問題評価のためのモニター調査を行った。本稿では，特に言語運用力の問題の一部として作成された英語問題について，問題内容と調査結果に基づいて分析した受験者の応答の特徴について報告する。分析の結果，試作問題は概ね調査参加者の能力に適した困難度であることが分かった。また，問題の選択枝を工夫することにより，問題内容を変更せずに困難度を操作できることが分かった。

1 はじめに

大学入学志願者の社会的，教育的背景の多様化に伴い，大学入学者選抜方法も多様化してきている。近年増加しているAO入試や推薦入試を経た大学入学者は，大学入試センター試験や個別大学の学科試験などの教科・科目型試験を受験していない場合が多く，これらの学生の学力を適切に評価する方法が求められている。

平成12年11月の大学審議会の最終答申「大学入試の改善について」では，幅広い層の大学進学に対応するため，教科・科目ごとの知識等ではなく，数理的な思考力や言語的な表現力，複数の教科・科目に基づく知識等を組み合わせて応用していく能力等の判定を目的とした，総合的な問題に関する調査研究の必要性が指摘された（大学審議会，

2000）。この間，大学入試センターでは，AO入試や推薦入試などを経て大学や短期大学に進学する受験者の基礎的な学力を診断・評価する「総合基礎」問題の試作（大学入試

センター，2003, 2004）や，医学部学士編入学者選抜を想定した教科・科目フリー型の総合試験の開発を行ってきた（柳井ほか，2006；林ほか，2010；伊藤ほか，2011）。また，平成15～22年度には，特定の専門分野の知識に依存せず，読解力，表現力，推論力，分析力等を評価するタイプの試験として，法科大学院適性試験が大学入試センターによって実施され，試験得点の統計的性質や測定している能力・特性の分析が行われている（椎名ほか，2007；杉澤ほか，2009）。

このような大学入学者選抜を取り巻く社会的要請および多面的，総合的な能力評価に関する先行研究の知見に基づき，大学入試センター研究開発部では，従来の教科・科目型試験とは異なる観点から受験者の基礎的な能力や適性を評価する「新しい試験」の開発に関する新たな調査研究を平成23年度から進めている。その一環として，言語運用力を測定する問題と数理分析力を測定する問題を試作し，平成24年10月から同年12月までの

間に、高校 2 年生と大学・短大 1 年生を対象としたモニター調査を行った（椎名ほか、2013；桜井ほか、2013）。

本稿では言語運用力の問題の一部として出題した主に英語で提示された問題（以下、英語問題）に焦点を絞り、その問題内容とモニター調査のデータに基づく受験者の応答の事例分析を行った結果を報告する。

2 言語運用力問題の一部としての英語問題

今回試作した言語運用力の問題冊子は、課題遂行や問題解決を行う様々な場面で必要となる実践的な言語運用力を評価することを目指したもので、日本語で提示された問題（以下、日本語問題）と英語問題が 1 冊子あたりそれぞれ大問 4 問ずつ、合計 8 問の大問で構成されている。解答時間は 1 冊子 40 分である。

英語問題の作成にあたっては、一部の問題を除き、過去に行われた大学入試センター試験の「英語リスニング」の問題を利用し、音声で提示されたリスニングの問題を文字による提示に置き換えたり、選択枝を一部変更したりした。大学入試センター試験の「英語リスニング」の問題は、「新しい試験」で想定する受験者層（AO 入試や推薦入試などを経て大学や短期大学に入学を志願する受験者層）にある程度適した難易度であると予想したためである。また、内容の面から見ても、大学入試センター試験の「英語リスニング」の問題は、日常に近い言語活動場面を題材にしており、音声を聞き取る能力以外にも実践的な能力との関係が深いと考えられる（荒井ほか、2009）ためである。表 1 に試作した問題の問題 ID（問題を識別するための記号）と試作に利用した問題の出典を示す。

一般に問題解決や課題遂行の場面では、新たな知識の獲得、既有知識との関連づけや新たな意味づけを行いながら思考し、その後の具体的な行動のための判断を行う。今回試作

表 1 試作英語問題の出典
（セ試：大学入試センター試験）

問題ID	出典
a	2009年度「セ試」英語リスニング第1問-問1
b1	2009年度「セ試」英語リスニング第1問-問6
b2	
c	2009年度「セ試」英語リスニング第2問-問7
d	2010年度「セ試」英語リスニング第2問-問8
e	2006年度「セ試」英語リスニング第3問-問14
f	2006年度「セ試」英語リスニング第4問-問21
g	2009年度「セ試」英語リスニング第1問-問3
h	2007年度「セ試」英語リスニング第2問-問12
i	2007年度「セ試」英語リスニング第2問-問10
j1	オリジナル問題
j2	
j3	
k	2006年度「セ試」英語リスニング第4問-問20

した英語問題がこのような実践的な能力を測定するものになっているかどうか、すなわち、問題の内容的妥当性を一通り確認するために、「単純想起」「意味の解釈」「判断」という 3 つの知的操作に対応づけが可能かどうかを検討した。これら 3 つの構成概念は、Bloom の教育目標分類（Bloom et al., 1956）のモデルを参考にして試験問題の分類をするために作成されたとされるもので、それぞれタキソノミー I 型、II 型、III 型などと呼ばれ（日本医学教育学会、2008）、医師国家試験や保健師助産師看護師国家試験等の試験問題を知識と実践的能力の観点から分類する際に用いられているものである。検討の結果、今回試作した英語問題についても、ある程度の対応づけが可能であることが分かった。

一方、日本語問題については、前節で述べた教科・科目フリー型総合試験や法科大学院適性試験等を参考にし、書かれていることを正確に読み取ったり、文章の文脈を理解したりする能力を測る問題の試作を試みた。参考

にした総合試験や適性試験は、学部レベルとしては困難度が高いが、いずれも特定の専門分野固有の知識ではなく、問題解決や課題遂行に必要な基本的な能力を測定するという点では本研究の試作問題と共通するものであり、問題の分量や論理構造などの複雑さの違いに注意すれば、本研究における問題の試作に十分応用可能である。

以上のような検討を経て、本研究においては、言語運用力とは一定の意味を有する言葉のまとまりであるテキスト（文章、または発話を文字として提示したもの）から必要な情報を読み取り、その情報を運用して知的活動に結びつける能力とした。日本語問題と英語問題のどちらも言語運用力を測定するという共通の枠組みの下で設計するために、上記の英語問題と対応づけた能力を包含しつつ、日本語問題とも統一的に対応づけることができる能力分類の枠組みを検討した結果、言語運用力の問題で測る能力を「L1: 情報の把握」「L2: 内容の理解」「L3: 推論と推察」という3つの構成概念にまとめた。

大学での学びはテキストを批判的に読んで自分の意見を構築したり、新たな問題を自ら発見したり、既存の知識だけでは解決できない問題に取り組んだりといった主体的なスタイルで行われる。これらの知的活動を行うにあたって、日本語や英語などの言語の違いに依らず、共通に必要な能力として定義し得る上記のL1～L3を言語運用力として測定することが本試作問題の目的である。

基本的な言語運用力を測るものであっても、日本語問題を解く上で日本語の知識は必要であり、その多寡がある程度成績に影響すると考えられる。同様に、英語問題を解く上で英語の知識が必要ないわけではない。しかし、本試作問題は個別の言語の固有知識の評価を意図するものではない。この点が教科科目の到達度を測る英語試験などと異なるところである。

3 問題冊子の種類と英語問題の配置

モニター調査で使用する試験問題冊子を4種類作成し、識別のために、それぞれにP, Q, R, Sという記号を割り当てた。これは、受験者属性や選択枝の変更が問題の解答に与える影響を評価できるようにすることと、できるだけ多くの試作問題の特性（困難度、識別力等）を把握できるようにするためである。問題冊子の種類と英語問題の配置を表2に示す。

表2に示されていない第1問、第4問、第5問、第7問は日本語問題である。aからkまでの記号は表1で定めた問題IDである。b1, b2やj1, j2, j3のように同じアルファベットと数字が組み合わさっている場合は、問題内容は同じであるが、与えられている図や選択枝の内容が異なることを表す。具体的な問題例は付録にまとめた。

表2 問題冊子中の英語問題の配置

問題番号	解答番号 PQR/S	P	Q	R	S	
第2問	問1	[3]/[5]	a	a	a	a
	問2	[4]/[6]	b1	b2	b2	g
第3問	問1	[5]/[7]	c	c	c	h
	問2	[6]/[8]	d	d	d	i
第6問	問1	[11]/[22]	e	e	e	e
	問2	[12]/[23]	f	f	f	f
第8問	[17][18]/[28]	j1	j2	j3	k	

4 問題冊子の割り当てと受験者数

モニター調査は、AO入試や推薦入試での大学進学者が比較的多い公立高校（H1）および一般入試での大学進学者が多い公立高校（H2, H3）の2年生と、AO入試や推薦入試を経た入学者が多い大学と短期大学（いずれも私立；U1～U3）の1年生を対象として実施した。今回のモニター調査における問題冊子の割り当てと受験者数を表3に示す。

表 3 問題冊子の割り当てと受験者数

実施校	冊子の種類			
	P	Q	R	S
H1高校	71			
H2高校	76	39	36	79
H3高校	79	79	40	119
U1短大		34	33	36
U2大学		39	30	26
U3大学		38	35	40
合計	226	229	174	300

表 2, 3 から分かるとおり, 高校生のデータを用いることにより, P 冊子とその他の冊子の比較が可能である。また, 高校生と大学生の比較は主に Q, R 冊子を通して行うことができる。なお, 本稿では, 共通問題が多い P, Q, R 冊子のみを分析対象とし, S 冊子についての分析は省略する。また, H1 高校の調査は他の高校, 大学・短期大学の調査に先立って試行的に行われたものであり, 本稿での検討対象とはしない。

5 受験者の応答の事例分析

本節では, P, Q, R 冊子に含まれる問題に対する受験者の応答の事例分析の結果を述べる。以下に示す図 1~8 は項目応答の分析によく用いられる設問正答率分析図であり, 冊子の得点の順に受験者集団をほぼ等しい人数の 5 群に分け, 各受験者群の正答率を折れ線で表したものである。ここで L, LM, M, HM, H は, それぞれ下位群, 中下位群, 中位群, 中上位群, 上位群を表す。折れ線の縦軸方向の高低が困難度の高低を, 折れ線の傾きの大きさが識別力の大きさを意味する。

5.1 問題 a, c, d, e, f の分析

まず, P, Q, R 冊子に共通の英語問題

a, c, d, e, f の分析を行う。図 1~5 はそれぞれ問題 a, c, d, e, f の設問正答率分析図である。実線が高校生 (P, Q, R 冊子に解答した H2, H3 高校の生徒 349 名), 破線が大学生 (Q, R 冊子に解答した大学・短大生 209 名) を表す。これによって高校生と大学生の項目応答を比較することができる。

これら図 1~5 を見ると, 問題 a, c, d, e, f のいずれにおいても, 全体的に高

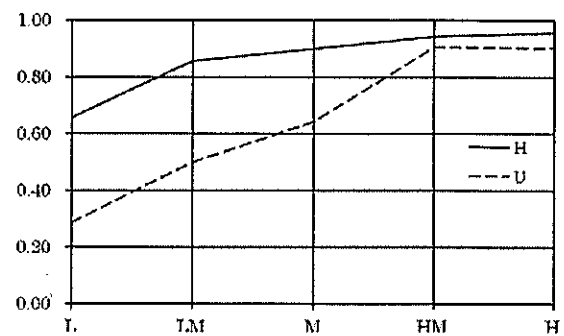


図 1 問題 a (第 2 問 - 問 1- [3])

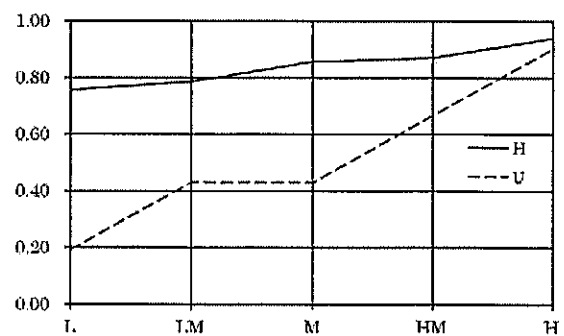


図 2 問題 c (第 3 問 - 問 1- [5])

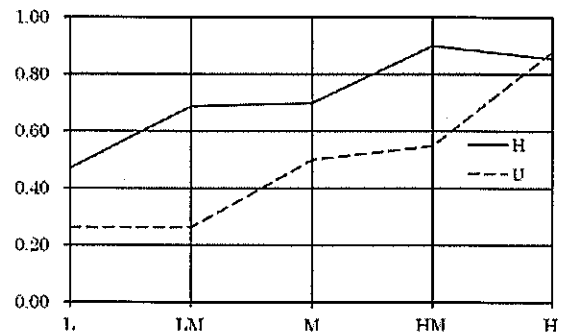


図 3 問題 d (第 3 問 - 問 2- [6])

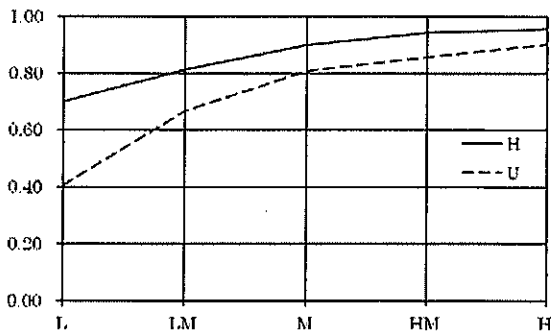


図4 問題 e (第6問 - 問1- [11])

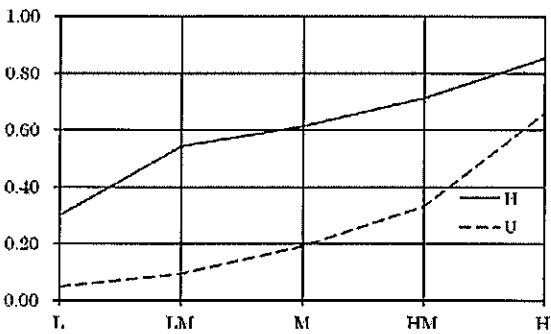


図5 問題 f (第6問 - 問2- [12])

校生の正答率の方が高く、高校生と大学生の正答率に開きがある。問題 a, c, d, e では高校生の識別力が大きいとは言えない。しかし、大学生では下位群に行くにしたがって正答率が下がり、上位と下位をよく識別している。

今回試作した問題は大学進学のために十分準備した受験生であれば、比較的高い正答率が得られるように目指したものであり、受験者全体(上位から下位まで)の正答率が高い場合には必然的に識別力が小さめの問題となり得るが、試験の目的に著しく反するものではない。実際に、高校生の参加者のうち半数程度は一般入試での大学進学者が多い高校からの参加者であった。問題 f では高校生と大学生のいずれにおいても比較的高い識別力が見られた。

基本的な能力を測る総合試験についての先行研究では、学科試験と総合試験の間に中程度の相関がみられ(伊藤, 2006), 教科科目

学力と基本的な能力とが互いに影響しながら両者の能力を向上させるものと思われる(伊藤ほか, 2010)。その意味では、今回の調査において、一般入試での大学進学者が多い高校からの参加者が含まれている高校生の正答率が大学生の正答率より高いことは不自然ではない。

既に大学入試を経た大学・短大生より、今後に大学入試を予定している高校生の方がテストに対する動機づけが強かったとも考えられるので、単純な比較はできないが、大学生の下位群での識別力が高かったのは高校での学習で十分に定着しなかった基礎的な能力が今回の試作問題で識別された結果とも考えられよう。

5.2 問題 b1, b2 の分析

次に P 冊子に収録されている英語問題 b1 と Q, R 冊子に収録されている英語問題 b2 の分析を行う。これによって同一内容の問題における選択枝の違いの効果を見ることが出来る。ここでは、P, Q, R 冊子に解答した H2, H3 高校の生徒 349 名のデータのみを用いる。問題 b1, b2 の具体的な内容は付録の A.1, A.2 節に示すとおりである。対話の内容から美術館の入場料を正しく計算させるものであり、save や free といった料金に関わる単語を正しく解釈できるかがポイントである。誤答選択枝はこれらのポイントに対応した起こり得る誤りのパターンからなる。

b1 より b2 の方で、より多くの誤りのパターンに対応した選択枝が用意されている。

受験者の解答結果から誤答選択枝の選択状況を確認したところ、b1 では、3つの誤答選択枝のうち2つが比較的选择率が高く、残りの1つは低かった。b2 では、b1 で选择率の低かった誤答選択枝は元々含まれておらず、新たに3つの誤答選択枝が追加されているが、追加した3つのうち1つだけが比較的高い选择率を有していた。したがって、b2

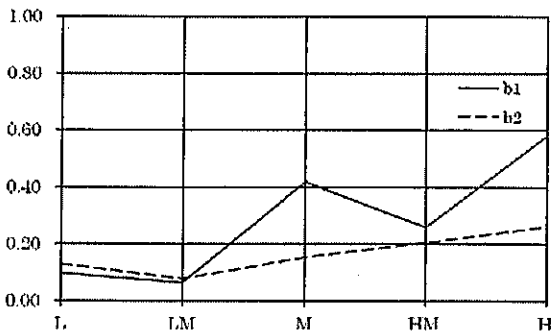


図 6 問題 b1, b2 (第 2 問 - 問 2 - [4])

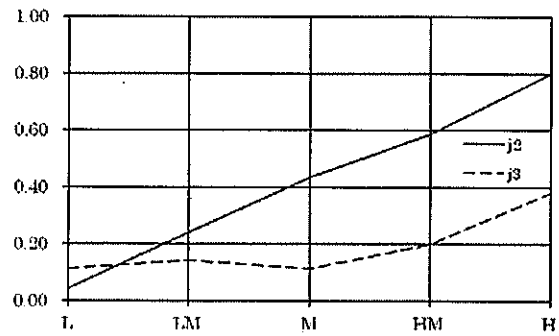


図 7 問題 j2, j3 (第 8 問 - [17])

では元々 b1 にあった 2 つの魅力的な誤答選択枝にさらに 1 つの魅力的な誤答選択枝が加えられたことになる。図 6 を見ると b2 (破線) の正答率の方が b1 (実線) の正答率より低く、魅力的な誤答選択枝の追加が困難度を高めていると推察される。また、対話内容の理解に加え、それに基づいて計算をするという複雑な操作が必要になるため、b1, b2 のどちらも全体として比較的困難度が高くなったものと思われる。

5.3 問題 j2, j3 の分析

最後に Q 冊子に収録されている英語問題 j2 と R 冊子に収録されている英語問題 j3 の分析を行う。これも同一内容の問題における選択枝の違いの効果を見ることができる。ここでは、Q, R 冊子に解答した H2, H3 高校の生徒 194 名、大学・短大生 209 名、合計 403 名のデータを用いる。問題 j2, j3 の具体的な内容は付録の A.3, A.4 節に示すとおりである。j2 と j3 の違いは選択枝の内容である。

j2 の誤答選択枝は連続する番号を機械的に並べただけであるが、j3 の誤答選択枝は起こりそうな誤りを意図的に配置したものである。そのため、j2 に比べて j3 の方が受験者を惑わす効果が大きく、図 7 に示すように j3 の方が正答率が低くなったと思われる。

次に、図 8 を見ると、最上位群 (H) だけ j3 より j2 の正答率が高いことが顕著である。解答番号 [17] では正答となる数値「8」

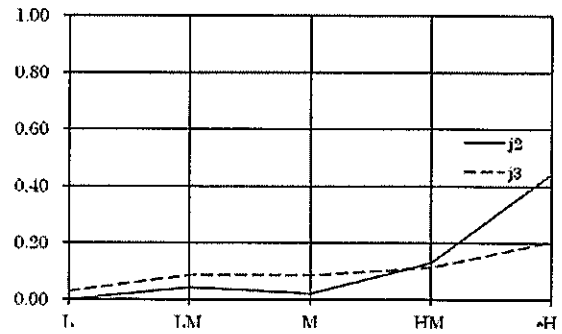


図 8 問題 j2, j3 (第 8 問 - [18])

が問題文中に示されており、問題文を正しく読み取れば正答することができるのに対して、解答番号 [18] では図中で伏せられている数値を計算で求め、さらに樹状図の分岐の一段前の数値から減算をするという過程が必要となるため、最上位群以外では困難度が高すぎて j2 と j3 で差が生じなかったものと思われる。

さらに誤答選択枝の選択状況を確認したところ、j2, j3 とともに「選択枝番号」と「図中の空欄に入る数」を混同していると思われる答案が見られた。また、j3 では、j2 に存在しない選択枝「⑥ 14」が比較的多く選択されていた。これは問題文中に「14」という数値があるため、問題文の読解が不十分な受験者が誤って選択したものと思われる。

6 おわりに

今回、900 名を超える受験者に対して、4 種類の問題冊子を割り当てることにより、多

くの試作問題の特性を把握することができた。その結果、試作問題は概ね「新しい試験」が想定する受験者の能力レベルに合った困難度であったと思われる。

また、問題内容が同一でも選択枝を変化させることによって問題項目の困難度を操作することができることが分かった。

今後、選択枝の影響をより詳細に分析するには、成績順の受験者群ごとに選択枝の選択率を見ていく必要がある。また、試験の妥当性をより詳しく検証するには、試作した「新しい試験」と基本的な能力・資質に関する外的基準との関連を調べるが必要と思われる。

なお、平成 25 年 4 月に、本稿で述べたモニター調査の結果に基づいて改良された試験問題を用いて、新たに、より規模の大きなモニター調査を行った。その結果については別途報告する予定である。

参考文献

- 荒井清佳・橋本貴充・杉澤武俊・荘島宏二郎・伊藤圭 (2009). 「センター試験『英語』得点と受験者の主観評価に基づく英語能力イメージとの比較」『日本テスト学会第 7 回大会発表論文抄録集』 114-115.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., and Krathwohl, D. R. (Eds.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- 大学入試センター (2003). 『総合問題調査研究委員会調査研究報告書—国語と数学の基礎学力評価の試み—』.
- 大学入試センター (2004). 『総合問題調査研究委員会調査研究報告書—総合基礎問題「国語」「数学」「英語」の作成—』.

大学審議会 (2000). 「大学入試の改善について (答申)」 < http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315961.htm >

(2013 年 9 月 20 日)

林篤裕 [研究代表者] 他 (2010). 平成 18-20 年度プロジェクト研究報告書『新しい枠組みとしての総合試験の実証的研究』大学入試センター研究開発部.

伊藤圭 (2006). 「総合試験と教科・科目別試験との関連についての分析」『平成 18 年度大学入試センター試験モニター調査研究報告書』大学入試センター研究開発部, 89-103.

伊藤圭・林篤裕・椎名久美子・田栗正章・小牧研一郎・柳井晴夫 (2010). 「学科試験および科目得意度との比較による総合試験の妥当性の検証」『日本テスト学会誌』 6, 113-124.

伊藤圭 [研究代表者] 他 (2011). 平成 21-22 年度プロジェクト研究 I 報告書『新しい枠組みとしての総合試験の実証的研究 (2)』大学入試センター研究開発部.

日本医学教育学会 (監修) (2008). 『医学教育マニュアル 4 「評価と試験」』篠原出版社.

桜井裕仁・田栗正章・安野史子・小牧研一郎・荒井清佳・伊藤圭・椎名久美子・宮埜寿夫 (2014). 「大学入学志願者の基礎的学力測定のための「数理分析力」の調査とその予備的検討」『大学入試研究ジャーナル』 24, 51-58.

椎名久美子・杉澤武俊・桜井捷海 (2007). 「大学入試センター法科大学院適性試験の設計及び安定性に関する実証的検討」『日本テスト学会誌』 3, 110-121.

椎名久美子・宮埜寿夫・伊藤圭・荒井清佳・桜井裕仁・小牧研一郎・田栗正章・安野史子 (2014). 「大学入学志願者の基礎的学力測定のための枠組みの検討および

「言語運用力」についての予備的分析
『大学入試研究ジャーナル』 24, 41-
49 .
杉澤武俊・内田照久・椎名久美子 (2009).
「法科大学院適性試験が測定している能
力・特性に関する実証的検討」『日本テ

スト学会誌』 5, 128-135.
柳井晴夫 [研究代表者] 他 (2006). 平成 15-
17 年度共同研究報告書『総合試験問題
の分析的研究』大学入試センター研究開
発部 .

A 付録 (問題例)

A.1 問題 b1 (第 2 問 - 問 2)

問 2 次の英文は、小さな美術館の前での会話である。教師 3 人、生徒 11 人のグループ
入場料は何ドルか。正しいものを、下の①～④のうちから一つ選べ。

M : The sign says admission is five dollars each.

W : But since we're a group, we can save a dollar on each ticket.

M : We have eleven students and teachers are free.

W : Sounds good.

① 40 ドル ② 44 ドル ③ 56 ドル ④ 70 ドル

A.2 問題 b2 (第 2 問 - 問 2)

問 2 次の英文は、小さな美術館の前での会話である。教師 3 人、生徒 11 人のグループ
入場料は何ドルか。正しいものを、下の①～⑥のうちから一つ選べ。

M : The sign says admission is five dollars each.

W : But since we're a group, we can save a dollar on each ticket.

M : We have eleven students and teachers are free.

W : Sounds good.

① 44 ドル ② 52 ドル ③ 55 ドル ④ 56 ドル ⑤ 65 ドル ⑥ 70 ドル

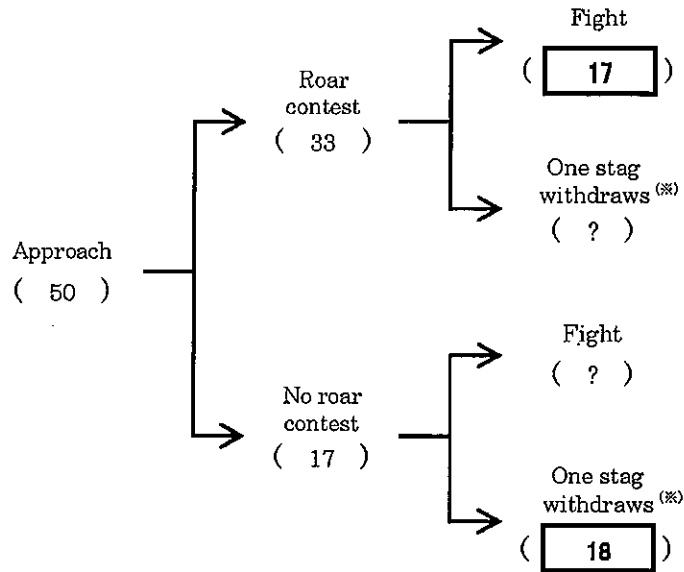
A.3 問題 j2 (第 8 問)

雄鹿 (stag) は、9 月の終わり頃から 10 月の初め頃にかけて、雄鹿の群れの所有をめぐって争うことが知られている。次の文章を読み、図中の空欄 ・ に入る数をそれぞれ下の①～⑨のうちから一つずつ選べ。ただし、同じものを繰り返し選んでもよい。

(次頁に続く)

(前頁からの続き)

Figure 1 shows 50 contests between two stags, which approached to within 100 meters of each other. Of these only 14 led to escalated fights, and in 8 of these cases escalation was preceded by a roaring contest.



※ withdraw (引き下がる)

Figure 1

- ① 4 ② 5 ③ 6 ④ 7 ⑤ 8
⑥ 9 ⑦ 10 ⑧ 11 ⑨ 12

A.4 問題J3 (第8問)

雄鹿 (stag) は、9月の終わり頃から10月の初め頃にかけて、雄鹿の群れの所有をめぐって争うことが知られている。次の文章を読み、図中の空欄 ・ に入る数をそれぞれ下の①～⑨のうちから一つずつ選べ。ただし、同じものを繰り返し選んでもよい。

Figure 1 shows 50 contests between two stags, which approached to within 100 meters of each other. Of these only 14 led to escalated fights, and in 8 of these cases escalation was preceded by a roaring contest.

(A.3と同じ図)

Figure 1

- ① 5 ② 6 ③ 8 ④ 9 ⑤ 11
⑥ 14 ⑦ 17 ⑧ 25 ⑨ 27

長期的視点での大学入学者選抜状況とシステム変更との関連

安野 史子(国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部)

本稿では、昭和30年代以降の大学・短期大学の入学定員数、志願者数及び入学者数の推移といった大学入学者選抜状況を概観し、高等教育施策や入学者選抜制度というようなシステムの変更がそれらにどのように影響を及ぼしてきたかを検証することを目的とする。その結果、教育政策とは関連のない人口、経済、ジェンダーといった外的な要因は急激な変化をもたらさないが、政策的なシステム変更といった要因は急激な変化をもたらすことが実データに基づいて実証された。

1 はじめに

新制大学の制度は、戦後における教育改革として1947(昭和22)年に発足し、60年以上が経過し今日に至る。昭和40年代までは十分な計画性をもって高等教育政策が行われたとはいえ、中央教育審議会「大学教育の改善について」(答申)(第19回答申(昭和38年1月28日))以下、三八答申)において、高等教育機関の計画的設置の必要性が提案された。さらに、中央教育審議会「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」(答申)(第22回答申(昭和46年6月11日))以下、四六答申)において、高等教育の整備充実に関する基本計画の策定の必要性が強調された。これを受けて、1976(昭和51)年度以降、文部省は計画的な整備の実施に着手し、18歳人口及び進学動向の推移に基づいて、高等教育の将来規模をある程度想定したり試算したりしながら、施策を行ってきた(図1)。

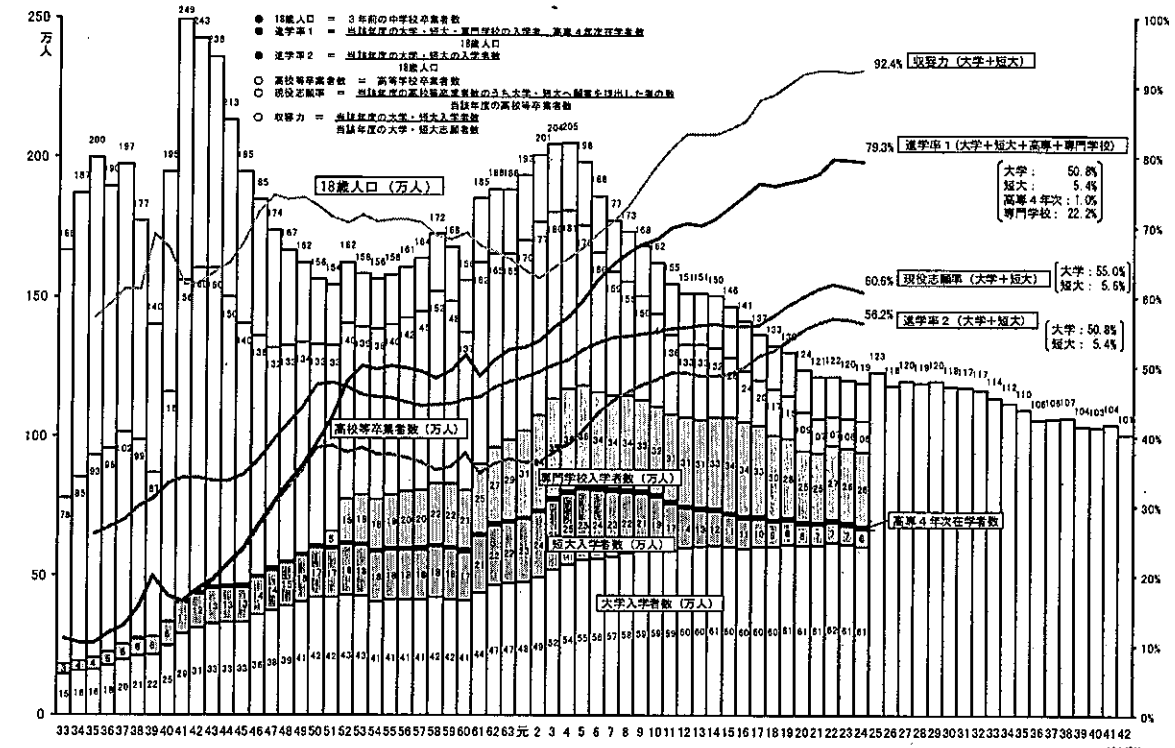
また、大学入学者選抜制度改革としては、戦後、大学教育を受けるにふさわしい能力・適性等を有する者を合理的、客観的方法により選抜することを目指し、1947(昭和22)年度～1954(昭和29)年度に「進学適性検査」、1963(昭和38)年度～1968(昭和43)年度に「能研テスト」の導入が試みられたが、十分な活用がみられないままどちらも廃止となった。その後、一回の学力検査に頼って合否を決定する傾向や、各大学が独自に行っている学力検査において、高

等学校教育の程度や範囲を超えたいわゆる難問・奇問の出題といったことを背景に、国立大学協会における調査研究、大学入学者選抜方法の改善に関する会議(文部省)の提案を経て、1979(昭和54)年度入学者選抜から「共通第1次学力試験」(以下、共通1次)が導入された。それと同時期に、大学間格差の顕在化を避けるため、国立大学の一期校・二期校制が廃止された。その後、1990(平成2)年度入学者選抜より「大学入試センター試験」へと移行した。

これらを踏まえ、本稿においては、高等教育計画等の施策及び大学入学者選抜の改善が長期的視点で大学入学者選抜状況にどのように影響を及ぼしてきたのかの検証報告を行う。

2 大学数・短期大学数の推移

図2は、1948(昭和23)年以降の大学数・短期大学数の推移を示したものである。1947(昭和22)年制定の学校教育法により、戦前の旧制大学等は4年制の新制大学として再編され、1948(昭和23)年4月に12大学が発足した。翌1949(昭和24)年5月に学制改革、それ以降も学制改革は引き続き、さらに、学制改革後も併合、分離、新設等により大学数は増加の一途をたどった。1970年代は医科系、工科系の国立単科大学、1980年代以降は看護系の公立単科大学、1990年代以降は県立の総合大学が多く設置され、国公立大学の法人化までに700大学を超える大学数となった。国立大学法人法(2003年10



高等教育計画等名	高等教育の計画的整備		昭和61年度以降の高等教育の計画的整備	平成5年度以降の高等教育計画的整備	平成12年度以降の高等教育の将来構想	高等教育の将来像
	前期 S40~43	後期 S51~55 S56~61	S61~H4	H5~12	H12~16	H17~ (H27~32年頃まで)
対象時期	S40~43	S51~55 S56~61	S61~H4	H5~12	H12~16	H17~ (H27~32年頃まで)
基本方針	定員の大幅な増加	量的充実より質的拡充	量的充実(臨時定員増)	大学等新增設・定員増抑制	規模抑制 ^{a)}	抑制方針は基本的に撤廃 将来像の提示と政策誘導
地域配置		大都市抑制 地方整備	大都市抑制 地方整備	大都市抑制 政令指定都市 ^{b)} 地域制限廃止 程度弾力化	大都市抑制	

a) 臨時定員は5割まで恒常定員化認めつつ16年度位までの間に解消
b) 前計画対象区域及び仙台市、広島市
c) 首都圏、近畿圏及び中部圏以外

図1 18歳人口及び高等教育機関への入学者数・進学率等の推移

※出典：文部科学省「学校基本調査」、平成37~42年度については国立社会保障・人口問題研究所「日本の将来推計人口(出生中位・死亡中位)」を基に文部科学省が作成

月施行)及び地方独立行政法人法(2004年施行)に基づき大学統合が行われたものの、私立大学数の増加に伴い2012(平成24)年には783大学まで増加し続けている。短期大学は、暫定制度として、1950(昭和25)年に公立17校、私立132校の計149校が設置された。短期大学数も増加し続けたが、1996(平成8)年の598校をピークに減少に転じ、2012(平成24)年には372校となった。減少した大部分は、事実上4年制大学への改組となっている。

3 大学・短期大学定員数の推移

図1は、18歳人口及び高等教育機関への入

学者数・進学率等の推移に高等教育施策の概要を併せて示したものである。大まかにみると、18歳人口の急増期は政策的に量的拡大をし、急減期は抑制をし、結果が実績として数字に表れていることがうかがえる。

図3は大学・短期大学、図4は設置者別大学、図5は設置者別短期大学の定員数の推移を示したものである。また、図9、図10は、それぞれ大学、短期大学の定員数の増減の推移を示したものである。これらの図から、大学と短期大学の総定員数は、1999(平成11)年度のピークまで増加し続け、その後、緩やかな減少に転じていることがうかがえる。また、1966(昭

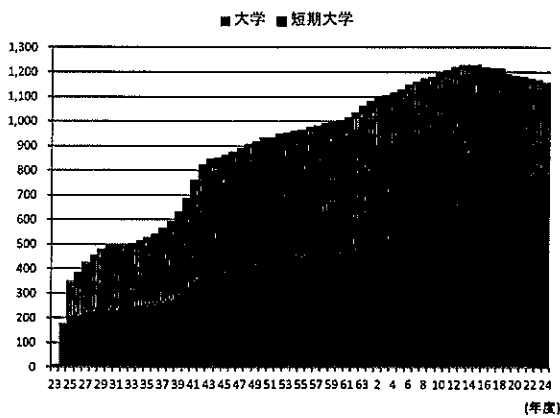


図2 大学数・短期大学数の推移
出典：文部科学省「学校基本調査」年次統計より作成

和41)年度前後、1976(昭和51)年度、1986(昭和61)～1987(昭和62)年度、1991(平成3)～1992(平成4)年度に、定員が大幅に拡充されたことがわかる。

1966(昭和41)～1968(昭和43)年度は、1947(昭和22)～1949(昭和24)年の3年間に生まれた第一次ベビーブーム世代による18歳人口の急増期で、図3から当時としては大幅な定員拡充であったにもかかわらず、人口の急増が激しいためそれに追いつかず、1966(昭和41)年度は18歳人口に対する定員割合及び進学率が前後数年と比較して底となっている様子が見られる。

1976(昭和51)年度に大幅拡充を行っているが、この年度は高等教育の計画的整備が着手された年度で、私立学校振興助成法(以下、私学助成法)の制定(1975、時限立法)、専門学校、専修学校制度の創設(1976)がされた時期である。

1986(昭和61)～1987(昭和62)年度及び1991(平成3)～1992(平成4)年度は、昭和60年代高等教育計画の時期で、1971(昭和46)～1974(昭和49)年に出生した第二次ベビーブーム世代が18歳に達することを踏まえ、臨時的定員増による量的拡大を行った時期にあたる。図11は臨時定員数の推移、図12はその増減の推移を示したものである。これらの図からもわかるように、1986(昭和61)年度は臨時定員増を開始した年度で、1991(平成3)～1992(平成4)年度は私立大学に対して大幅に臨時定員増が施された

年度である。

2000(平成12)年度以降は、政策的に高等教育の将来構想の時期で、図4及び図9より大学定員数は増加しているが、図5及び図10より短期大学定員数は減少し、図3からも合計すると緩やかな減少から停滞傾向へとなっている。このことは、短期大学が4年制大学にかなり移行した結果が表れているともとれる。

1976(昭和51)年を境に定員決定の計画性に違いがあったものの、図3に示すように、1955(昭和30)～2012(平成24)年度の57年間で、18歳人口に対する大学・短期大学定員総数の割合は9%から55%に拡大させる政策がとられたといえる。それに併せて進学率も上昇してきたが、必ずしも同じ動きをしていないことがわかる。特に、昭和50年代の計画的整備の時期は、人口の増減も緩やかで、進学率も停滞傾向にあり、量的充実より質的拡充が推進されてきたが、18歳人口に対する大学・短期大学定員総数の割合は進学率のように下がっているわけではない。1976(昭和51)年の専門学校、専修学校制度の創設により、進学者が専門学校、専修学校に流れたということでは説明がつかない。なぜ、このようなことが起きてきたかを以下でみていく。

4 入学者数の推移

図6は大学・短期大学、図7は設置者別大学、図8は設置者別短期大学の入学者数の推移を示したものである。これらと図3～図5の定員数の推移を見較べると、全体的に膨れ上がっているだけでなく、形状が異なっていることがわかる。特に、昭和40年代から50年代の私立の大学、短期大学の入学者数が、定員数よりもかなり膨れ上がっていることが顕著に見受けられる。このことは、私学助成法の制定(1975)以前は、四六答申で指摘されているように、私立学校に関する国の方針が、その設置について、国の全体計画を前提とした規制を加えることなく、一定の基準に合致すると認められ

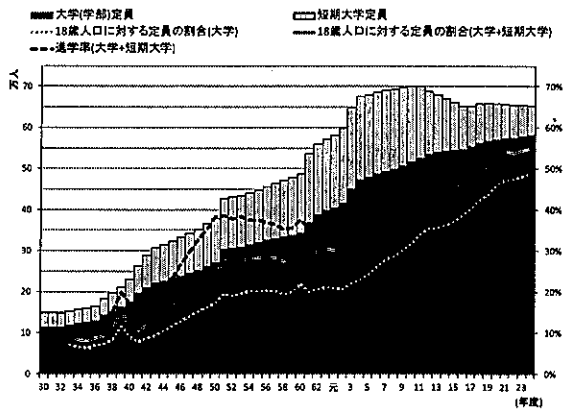


図3 大学・短期大学定員数の推移

出典：昭和 27 年度-平成 24 年度「全国大学一覧」「全国 短期大学 高等専門学校一覧」より作成

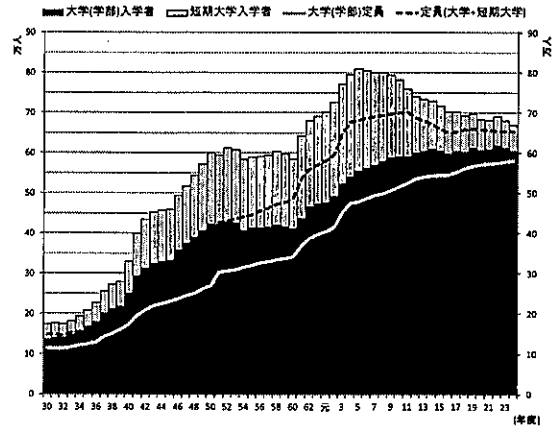


図6 大学・短期大学入学者数の推移

出典：昭和 30 年度-平成 24 年度「学校基本調査」より作成

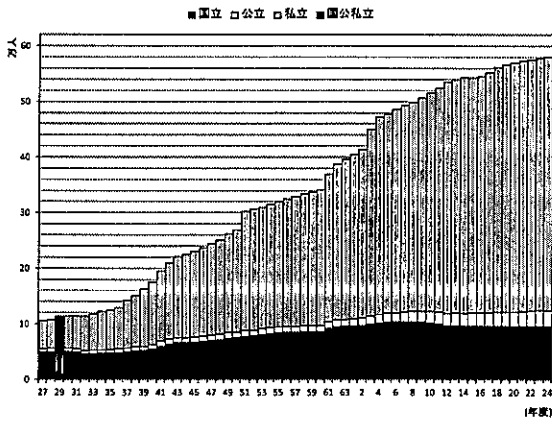


図4 大学定員数の推移

出典：昭和 27 年度-平成 24 年度「大学一覧」より作成

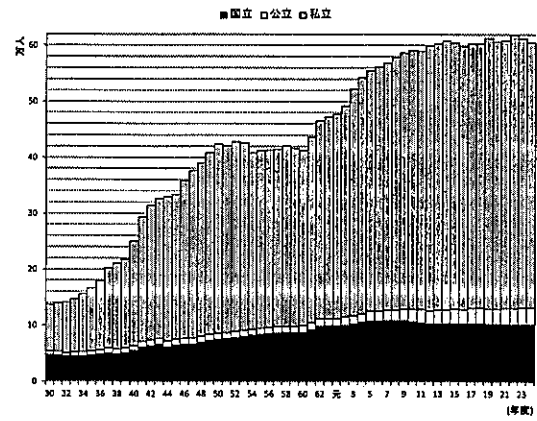


図7 設置者別大学入学者数の推移

出典：昭和 30 年度-平成 24 年度「学校基本調査」より作成

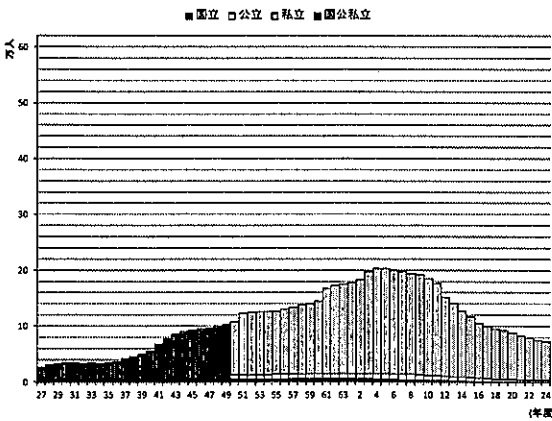


図5 短期大学定員数の推移

出典：「全国 短期大学 高等専門学校一覧」より作成

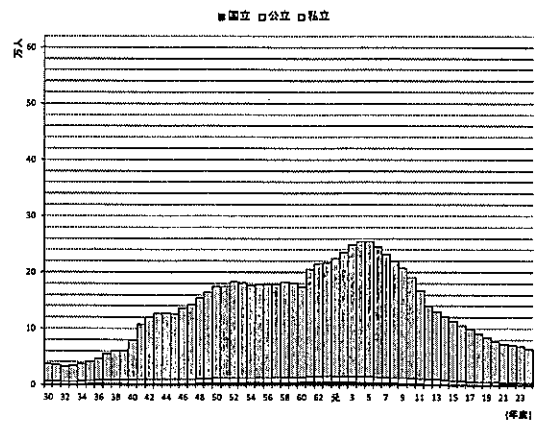


図8 設置者別短期大学入学者数の推移

出典：昭和 30 年度-平成 24 年度「学校基本調査」より作成

長期的視点での大学入学者選抜状況とシステム変更との関連

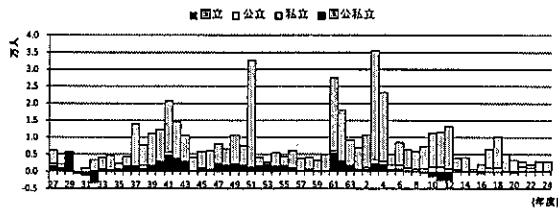


図9 大学定員数の増減推移

出典：昭和27年度-平成24年度「全国大学一覧」より作成

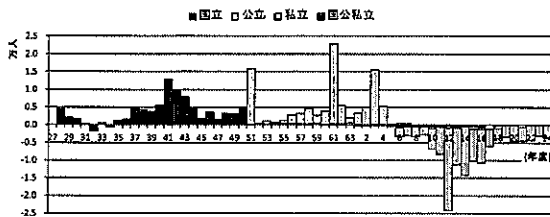


図10 短期大学定員数の増減推移

出典：「全国短期大学高等専門学校一覧」より作成

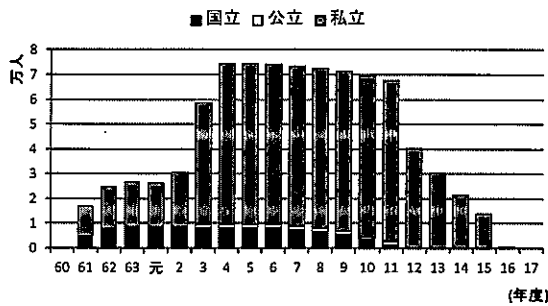


図11 臨時定員数の推移

出典：昭和60年度-平成17年度「大学一覧」より作成

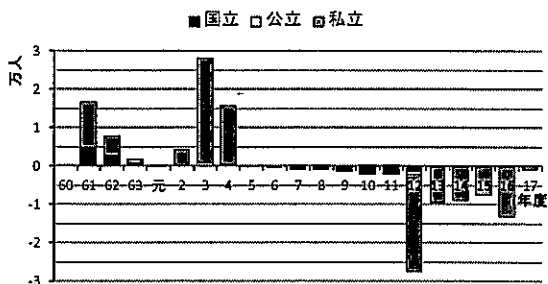


図12 臨時定員数の増減推移

出典：昭和60年度-平成17年度「大学一覧」より作成

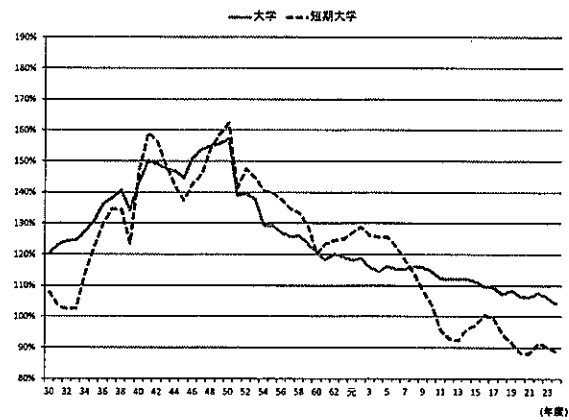


図13 入学定員充足率の推移

出典：昭和30年度-平成24年度「大学一覧」「全国短期大学高等専門学校一覧」「学校基本調査」より作成

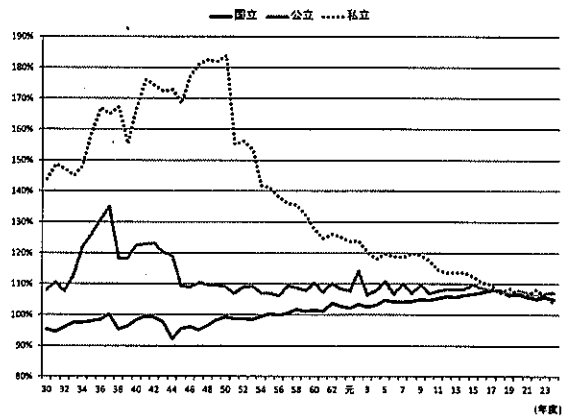


図14 設置者別大学入学定員充足率の推移

出典：昭和30年度-平成24年度「大学一覧」「学校基本調査」より作成

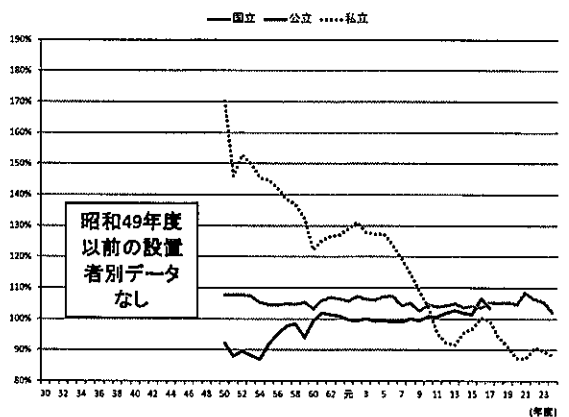


図15 設置者別短期大学入学定員充足率の推移

出典：昭和30年度-平成24年度「全国短期大学高等専門学校一覧」「学校基本調査」より作成

たものは認可するとともに、その維持経営についても国として直接の責任を負わないこととしてきた。その結果として、このようなことが起こりえたといえる。私学助成法の制定(1975)以降は、教育水準の維持向上のために、国費による財政援助方式となり、国の教育計画の中で規制が強まっていき、入学者が定員総数に近づいてきたといえる。そのため、昭和50年代の計画的整備の時期は、18歳人口の変動が小さい中で、定員総数は実態に近づけるべく微増、入学者総数は抑制され停滞となり、3で指摘したことが起きたと考えられる。

また、2003(平成15)年度以降は、大学・短期大学の総定員数が停滞傾向にあるのに、入学者総数は減少傾向にある。

このように、定員総数と入学者総数にかなりのずれが生じているが、このことについては5でさらに仔細にみていく。

5 入学定員充足率の推移

「大学設置基準」(昭和31年,文部省令第28号)第十八条(収容定員)において、収容定員についての規定があるが、これの指標として、収容定員充足率と入学定員充足率の二つがある。ここでは、大学入学者選抜状況と関連が強い入学定員充足率をみていく。入学定員数に対する入学者数の割合(%)が入学定員充足率(または入学定員超過率)である。

図13は大学・短期大学、図14は設置者別大学、図15は設置者別短期大学の入学定員充足率の推移を示したものである。これらを見るに当たっては、1970(昭和45)年度以前、1971(昭和46)～1975(昭和50)年度、1976(昭和51)～2003(平成15)年度、2004(平成16)年度以降の4期に分けて見ていくこととする。これら4期の境は、ちょうど私立大学等経常費補助金(以下、補助金)の創設(1970)、私学助成法の制定(1975)、国立大学の法人化(2003)及び公立大学の法人化(2004)である。

大学、短期大学とも、補助金の創設以前、つ

まり1970(昭和45)年度以前までは、18歳人口の推移と入学定員充足率の変動が一致していることがわかる。設置者別にみると、私立大学がその傾向が顕著に表れている。公立大学については昭和40年代に入ってからはその傾向は見られるものの停滞傾向に移行している。国立大学にいたっては、18歳人口の推移に連動したような微変動はみられるものの、この時期は入学定員充足率100%弱で推移している。

1971(昭和46)～1975(昭和50)年度の5年間は、18歳人口が減少しているにもかかわらず、私立学校の入学定員充足率は増加していつている。国立大学は微増、公立大学は横ばいである。

1976(昭和51)～2003(平成15)年度については、1975(昭和50)年に私学助成法が制定され、1978(昭和53)年に「私立大学等経常費補助金取扱要領」に特例措置が設けられ、入学定員充足率が140%以上の場合は、補助金が不交付となった。その後、2000(平成12)年度に、要件のさらなる見直しもあり、私立学校の入学定員充足率は規制が強まっていき、激減した。公立大学は横ばいのままであったが、国立大学は緩やかに増加し続けた。

そして、2004(平成16)年度以降、国公立大学は法人となり、18歳人口が減少し続けている中で、2006(平成18)年度に、国立大学と私立大学の入学定員充足率が初めて逆転した。特に、教員養成系国立単科大学が軒並み110%前後(2007)で、高い傾向がみられ、それ以外の総合国立大学においても5,6大学が同程度に高い傾向がみられた。国立大学の定員増に対する抑制策として、2008(平成20)年度より一定の入学定員充足率(2008年度:130%, 2009年度:120%, 2010年度:110%(小規模学部120%))以上の学生分の授業料収入相当額の運営費交付金を国庫納付させる取扱いが設けられた。また、私立大学については補助金の不交付基準が、年々強化され、ここ数年、140%(2008)、137%(2009)、134%(2010)、130%(2011)、130%(収容定員8,000人以上、125%(2012)、120%(2013))ま

で引き下げられた。なお、公立大学についての取扱いは、過去4年間の平均入学定員超過率が130%以上の場合、学部等の設置認可をしないというものである。それらの制度変更により、大学については最終的には国公立すべてで入学定員充足率が105%前後に収束している。

このように入学者数を規定内に留める必要性が高まり、このことは大学入学者選抜に少なからず影響を及ぼしてきていると思われる。特に、私立大学においては、確実に入学者を確保できるAO入試、推薦入試による募集人員の増加につながっているといえなくはない。

なお、短期大学については、国公立短期大学の入学定員充足率は100%前後で推移してきていたが、国立は2006年度以降募集停止(2010年3月全面廃止)、公立短期大学も多くが廃止後、4年制大学に改組されて、定員大幅縮減の中での維持(ここ数年は減少)である。私立の短期大学は、激減と微増を繰り返し、1999(平成11)年度に入学定員充足率が100%を切り、図10からもわかるように、その後、定員削減(4年制大学に移行)を推し進め、2004(平成16)年度に入学定員充足率が100%まで回復したものの、その後、さらに減少の一途をたどり、かなり多くの短期大学で定員割れが生じている。

6 志願者動向

志願者動向は、高等教育計画以外の教育的要因、例えば大学入試制度改革といった教育的要因、あるいは18歳人口以外の経済成長、雇用環境といった教育政策とは関連性のない外的要因が大きく関連していると考えられる。そこで、ここでは志願者数がどのように推移していったかをまず見ていくことにする。図16は大学・短期大学、図17は設置者別大学、図18は設置者別短期大学の志願者数の推移を示したものである。また、入学者数に対する志願者数の割合も併せて示した。大学・短期大学志願者総数の推移は、1978(昭和53)年度の350万人強まで上昇し、その後、1981(昭和56)年度

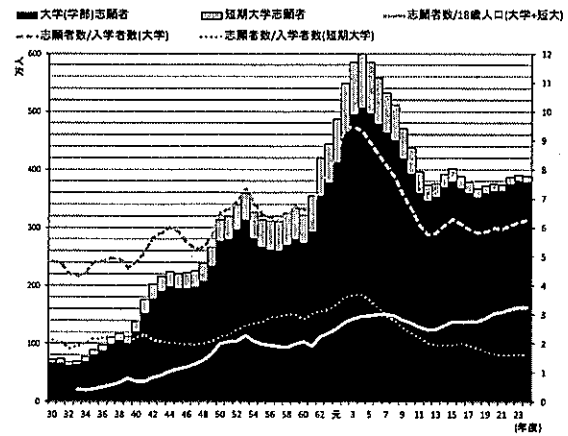


図16 大学・短期大学志願者数の推移
出典：昭和30年度～平成24年度「学校基本調査」より作成

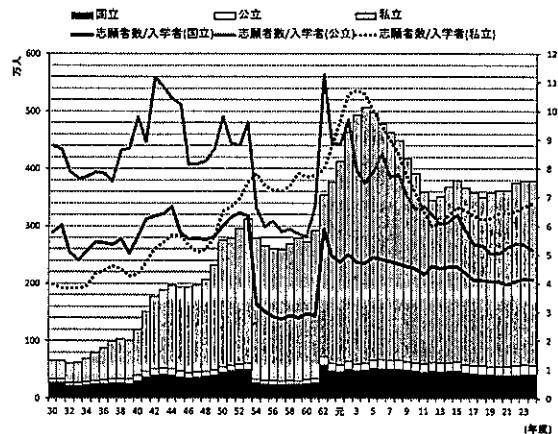


図17 設置者別大学志願者数の推移
出典：昭和30年度～平成24年度「学校基本調査」より作成

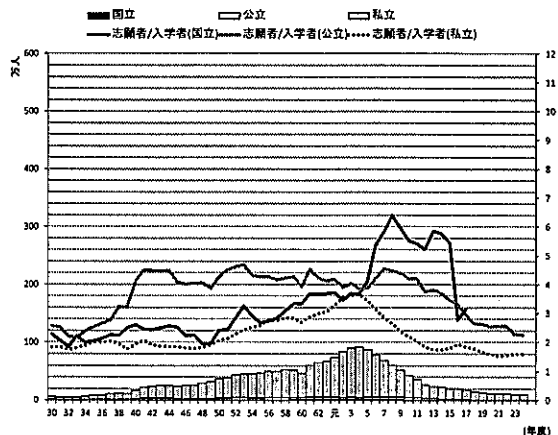


図18 設置者別短期大学志願者数の推移
出典：昭和30年度～平成24年度「学校基本調査」より作成

の301万人弱まで下降、再び上昇に転じ、1992(平成4)年度に600万人目前まで激増して、再度、下降に転じている。図16には、18歳人口に対する志願者数の割合も示したが、1955(昭和30)年度の志願者数は当時の18歳人口の0.4倍程度であったが、この割合は長期的にみると緩やかに増加し、2012(平成24)年度の志願者数は18歳人口の3.3倍近くになっている。

大学の設置者別にみると、国公立大学の志願者については、共通1次が導入された年の1979(昭和54)年度から1986(昭和61)年度までは、国公立大学の入学試験が一元化されていたため、その期間の前後の志願者数の半数程度に落ち込むこととなった。大学入試制度改革が大きく影響を及ぼしており、このことは再度後述する。

短期大学は定員数の大部分が私立短期大学であり、志願者数は1992(平成4)年度の93万人強まで緩やかに上昇し、その後、急激に下降し2012(平成24)年度は10万人強で、入学定員数がピーク時の1/3弱程度に対し、志願者数はピーク時の1/9程度になってしまっている。

7 男女別志願者数・入学者数の推移

男子と女子で志願者数及び入学者数がかなり異なって推移してきていることに、ここで触れておく。図19～図21は設置者別大学、図23～図25は設置者別短期大学の、志願者数及び入学者数の推移を示したものである。また、図22は大学、図26は短期大学の、志願者数及び入学者数の男子が占める割合の推移を示したものである。

国立大学は、1955(昭和30)年度頃、男子が志願者数の約90%、入学者数の約80%を占めていたが、1993(平成5)年度以降は志願者数、入学者数とも男子が占める割合は約65%前後で推移している。公立大学は、1955(昭和30)年度頃、国立大学と同様、男子が志願者数の約90%、入学者数の約80%を占めていたが、志願者数は1999(平成11)年度に男子が占める割合が50%と

なりその後横ばい、入学者数は1998(平成10)年度に男子が占める割合が50%を切り、その後2012(平成24)年度までに約45%まで下がった。私立大学は、1955(昭和30)年度頃、志願者数、入学者数とも男子が占める割合は約90%前後で、緩やかな減少傾向をたどり、2012(平成24)年度には男子が占める志願者数の割合は59%、入学者数の割合は55%まで下がった。国公立大学すべてにおいて、女子の志願者数、入学者数は実数、率とも、1985(昭和60)年度頃から2000(平成12)年度頃に比較的伸びがみられる。

短期大学については、国立の短期大学は定員数が最大でも1987(昭和62)年度の6,120人で、その時代時代で学科の系統に偏りがあることから、男女比は大きく変化してきている。志願者数、入学者数とも1955(昭和30)年度頃は男子が占める割合が98～99%であったのが、1996(平成8)年度には15%程度まで減少し、それ以降完全募集停止までの数年間は短期大学数が激減していった影響を受け、男子が占める割合は逆に30%程度まで増加した。公立と私立の短期大学は、そもそも女子短期大学も多く、図24、図25からも明らかなように、女子が占める割合が非常に高い。

大学・短期大学の入学者総数を男女別にみると、1955(昭和30)年度は男子76%、女子24%であったところから、1990(平成2)年度に女子(366,120人)が男子(361,415人)を追い抜き、1993(平成5)年度には女子が52%まで伸び、その後、数%下がったもののほぼ横ばいである。人口、国民所得といった外生変数と入学定員充足率といった政策変数の組合せによって大学・短期大学の入学者数を計算する予測式が四六答申に示されている。後にこの検証が行われ(高橋・安野, 2000)、1971(昭和46)年当時の予測と大きくずれていったのは、女子の高学歴志向、短期大学から4年制大学への移行、労働市場(雇用環境)の変化などが影響との指摘がされているように、女子の進学率の上昇は予測以上であったと思われる。

長期的視点での大学入学者選抜状況とシステム変更との関連

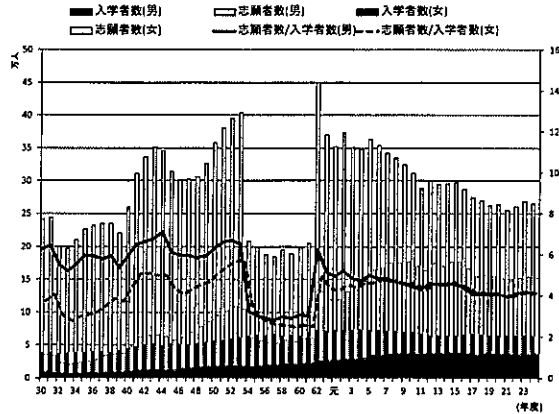


図19 男女別国立大学志願者数・入学者数の推移
出典：昭和30年度～平成24年度「学校基本調査」より作成

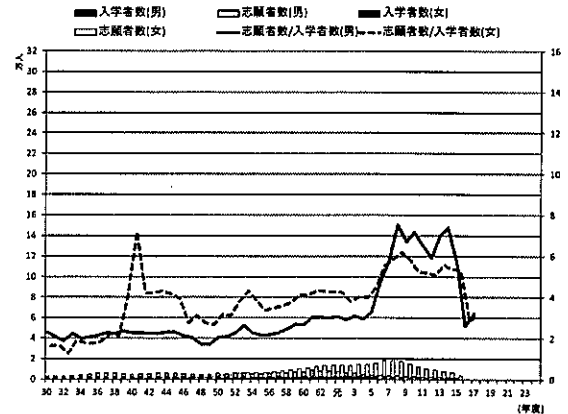


図23 男女別国立短大志願者数・入学者数の推移
出典：昭和30年度～平成24年度「学校基本調査」より作成

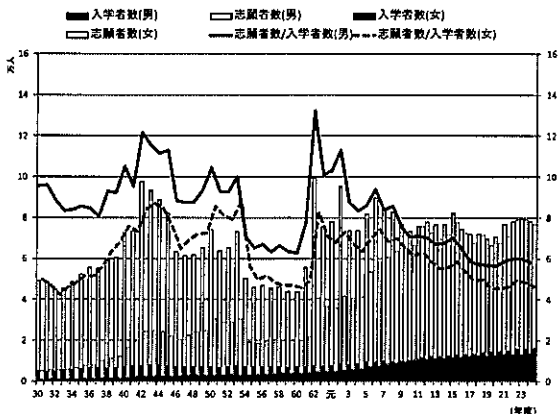


図20 男女別公立大学志願者数・入学者数の推移
出典：昭和30年度～平成24年度「学校基本調査」より作成

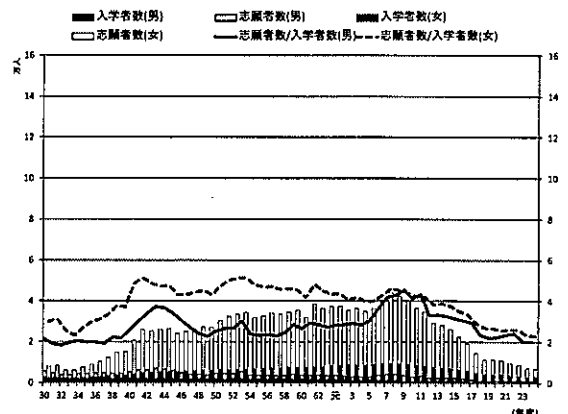


図24 男女別公立短大志願者数・入学者数の推移
出典：昭和30年度～平成24年度「学校基本調査」より作成

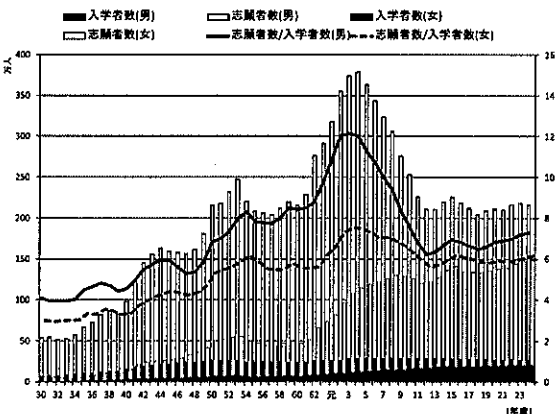


図21 男女別私立大学志願者数・入学者数の推移
出典：昭和30年度～平成24年度「学校基本調査」より作成

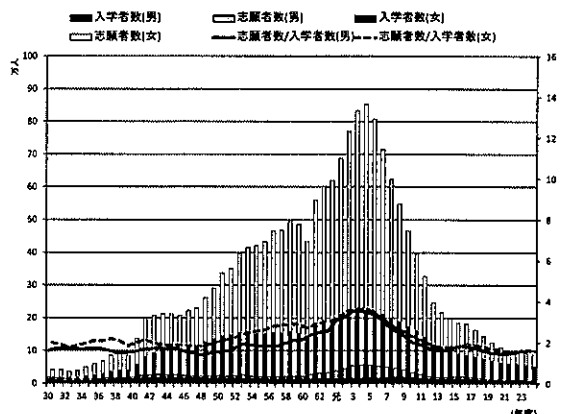


図25 男女別私立短大志願者数・入学者数の推移
出典：昭和30年度～平成24年度「学校基本調査」より作成

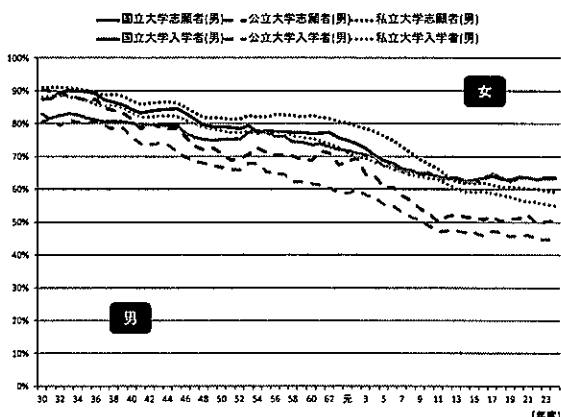


図22 大学志願者数・入学者数の男女比の推移

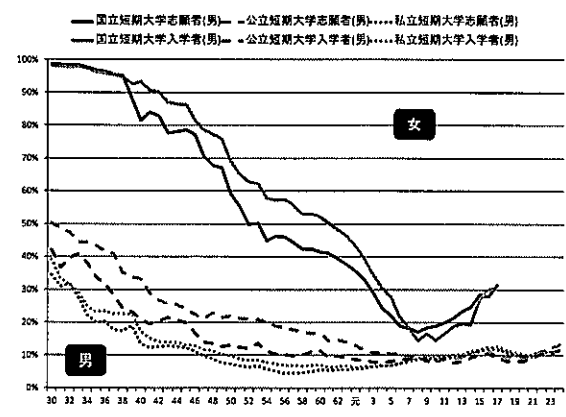


図26 短大志願者数・入学者数の男女比の推移

8 国立大学の入学者選抜状況の推移

図 27 は国立大学の募集人員・志願者数の推移及び志願倍率の推移を示したものである。

国立大学の入試制度は、1949(昭和 24)年度から 1978(昭和 53)年度まで、入学試験の区分が一期校(3月上旬実施)と二期校(3月下旬実施)の二つの区分に分けられた一期校・二期校制であった。だが、大学間格差の顕在化を避けるため、共通 1 次導入と同時に廃止され、1979(昭和 54)年度より 1986(昭和 61)年度までは入試期日が一元化され、国公立大学は原則 1 校のみしか受験できなくなった。その後、1987(昭和 62)年度入試より、共通 1 次の科目削減(5 教科 5 科目)及び自己採点制度廃止とともに、共通 1 次実施前事前出願、国立大学の入試時期を A 日程・B 日程の 2 回に分ける連続方式、事後選択制へと制度変更がなされた。しかし、様々な問題を引き起こし、翌 1988(昭和 63)年度は、共通 1 次実施後出願、連続方式の A 日程・B 日程は大学単位でなく学部単位へと制度変更、さらに翌 1989(平成元)年度は、A 日程・B 日程の「連続方式」(A 日程及び B 日程の試験を実施したあと、一定の期日までに合格者の発表及び入学手続きを行う方式)と「分離分割方式」(入学定員を前期日程と後期日程に分割し、前期日程の試験を実施し、その合格者の発表及び入学手続きを行った後に、後期日程の試験の実施と合格者の発表及び入学手続きを行う方式)の併用へとさらなる制度変更となった。この度重なる制度変更の影響は如実に国立大学の志願者総数の変動に現れ、1978(昭和 53)年度までは多少の増減はあったものの 20 年間で倍増し、1979(昭和 54)年度に一気に半減、8 年間横ばいの後、1987(昭和 62)年度に突出して 2 倍以上に急増し、翌 1988(昭和 63)年度以降は共通 1 次導入以前の状況に戻ったような推移をたどることとなった。

9 国立 9 大学の入学者選抜状況の推移

図 28 は国立 9 大学(旧帝国大学、一橋大学及

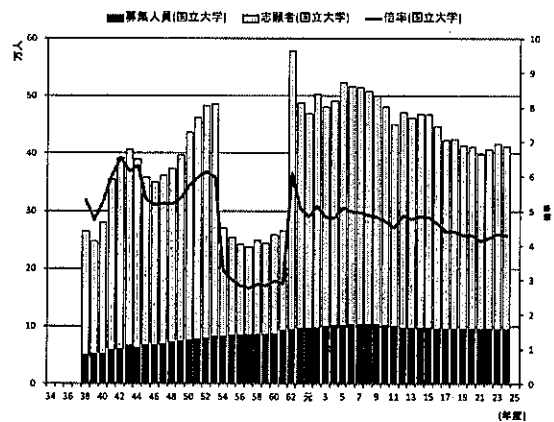


図27 国立大学募集人員・志願者数の推移

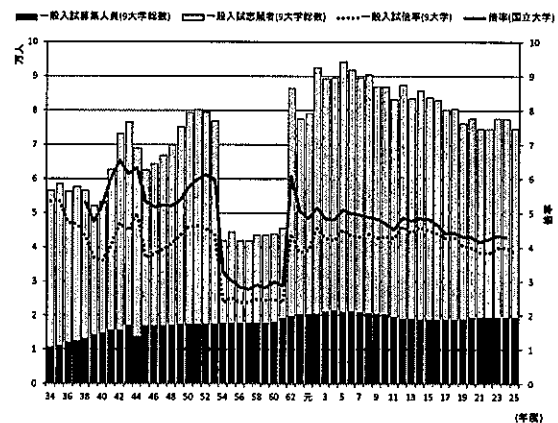


図28 国立 9 大学募集人員・志願者数の推移

び東京工業大学)の一般入試の募集人員・志願者数及び志願倍率の推移を示したものである。

1987(昭和 62)年度入試では、旧一期校・二期校制の弊害を再現しないように留意し、旧帝国大学を「箱根の山」を境にして 2 つのグループに分けたことにより、これらの大学は、A 日程グループ「名古屋大学、京都大学、大阪大学、九州大学」、B 日程グループ「北海道大学、東北大学、東京大学、一橋大学、東京工業大学」に分けられた。翌 1988(昭和 63)年度入試では、東日本にある「北海道大学、東北大学、東京大学、一橋大学、東京工業大学」は「全学部 B 日程」のまま、それに対し西日本にある「名古屋大学、京都大学、大阪大学、九州大学」は「学部単位」に A・B グループに分けての実施となった。さらに翌 1989(平成元)年度からは、「連続方式」と「分離分割方式」の併用となったため、これら 9 大学は「分離分割方式」へと切り

替えていき、それぞれの募集定員の推移は、図 29(A・B 日程)、図 30(前期日程)及び図 31(後期日程)に示すとおりである。1989(平成元)年度より、京都大学、大阪大学(全学部)、九州大学が「分離分割方式」を導入し、翌 1990(平成 2)年度より、9 大学すべてで「分離分割方式」を導入した。逆に「連続方式」との併用は名古屋大学と九州大学だけとなった。その後、九州大学は 1991(平成 3)年度、名古屋大学は 1992(平成 4)年度まで併用で、1993(平成 5)年度には 9 大学すべてが「分離分割方式」に移行した。また、「分離分割方式」での後期定員の配分は、1993(平成 5)～2006(平成 18)年度までは各大学 10%～20%強であったが、2007(平成 19)年度以降は大部分の大学で縮小し、一部の大学は後期日程を廃止した。このことから、一期校・二期校制への回帰といった感も否めない。

図 32 は国立 9 大学の倍率(一般入試)の推移を示したものであるが、受験機会や日程といった制度による変化が如実に表れていることがわかる。

最後に、図 33 は国立 9 大学の募集人員(一般入試)の推移である。1959(昭和 34)年度から 1968(昭和 43)年度までは募集定員の増加が続き、1968(昭和 43)年度から臨時定員増が始まる前の 1985(昭和 60)年まではほぼ一定で、臨時定員増以降から一般入試の募集人員の推移が複雑化してきているのがわかる。これら 9 大学での AO 入試、推薦入試による定員保留分、東京大学を除く旧 6 帝国大学の医療技術短期大学部廃止後、医学部保健学科等の設置(1993(平成 5)年 10 月(大阪大学)～2003(平成 15)年 10 月(北海道大学・東北大学・京都大学))による定員増加、さらには九州大学と九州芸術工科大学の統合(2003(平成 15)年 10 月)、大阪大学と大阪外語大学の統合(2007(平成 19)年 10 月)による定員の移行といったものが複雑に入り込んだ結果である。これらの様相は、他の国公立大学においては、さらなる複雑さを露呈していくことになっていくと思われる。

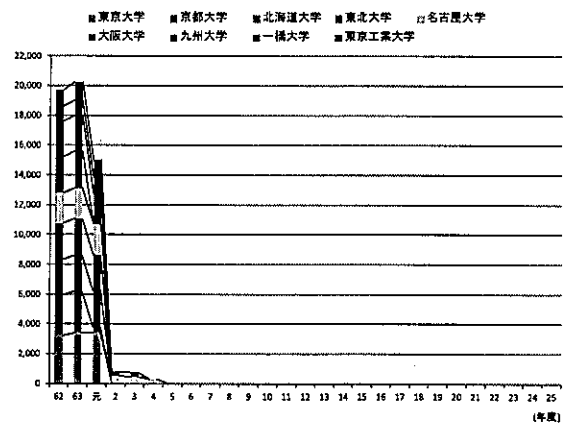


図 29 9 大学連続方式募集人員の推移

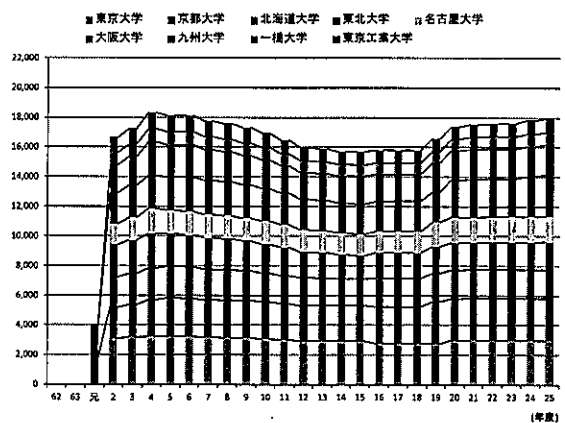


図 30 9 大学前期日程募集人員の推移

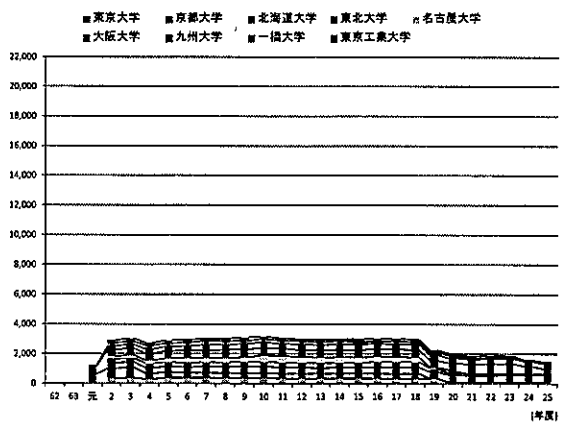


図 31 9 大学後期日程募集人員の推移

10 まとめ

本稿において、主に大学及び短期大学の定員数、入学者数及び志願者数の推移といった入学者選抜状況と、高等教育施策及び大学入学者選抜制度のシステム変更との関連を見てきたが、教育政策とは関連のない外的な要因は

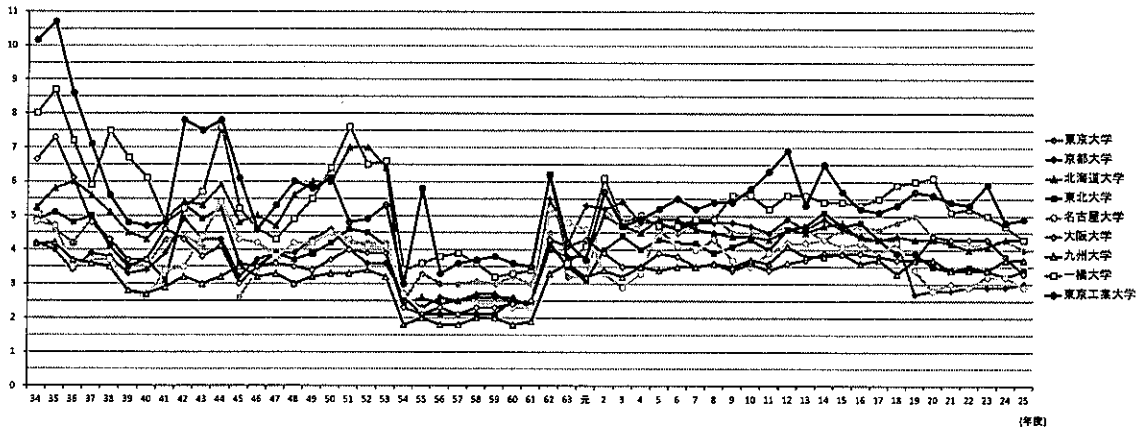


図32 国立9大学の倍率(一般入試)の推移

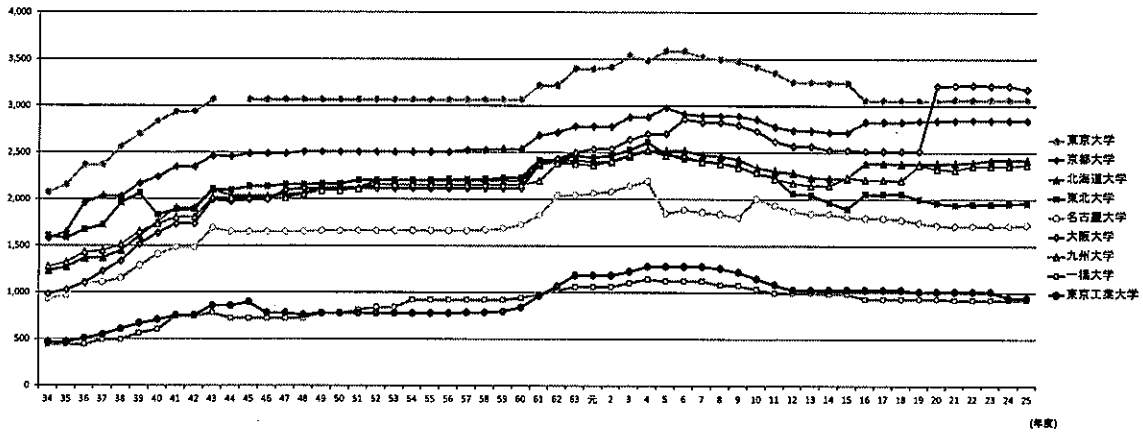


図33 国立9大学の募集人員(一般入試)の推移

急激な変化をもたらさないが、政策的なシステム変更といった要因は急激な変化をもたらすことが実データに基づいて実証された。しかしながら、これらは大学の学部系統ごとのような属性別にみていくと、トレンドによる影響等があると思われるため、推移が異なることが予想される。これらについては、さらなる検証をする必要がある。

謝 辞

本研究は JSPS 科研費 21240069 の助成を受けたものである。

参考文献

文部省(文部科学省)編(1951-2012).
「学校基本調査報告書」.
文部省(文部科学省)監修(1950-2012).
「全国大学一覧」,(1964以降,文教協会).
文部省(文部科学省)監修(1975-2012).「全国短期
大学高等専門学校一覧」文教協会.
文部省編(1992).「学制百二十年史」,ぎょうせい.

中央教育審議会(1963).「大学教育の改善について」(第19回答申).

中央教育審議会(1971).「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」(第22回答申).

国立大学協会(1985).

「国立大学の受験機会の複数化について」.

国立大学協会入試改善特別委員会(1986).「共通第1次学力試験のあり方をめぐって」.

国立大学協会入試改善特別委員会(1987).

「国立大学協会入試改善特別委員会報告」.

国立大学協会(1988).

「昭和64年度入試について」.

日本私立学校振興・共済事業団(2008-2012).

「私立大学等経常費補助金取扱要領」.

高橋誠,安野史子(2000).平成12年度「学校基本調査」(速報)の結果について,教育と情報, No.503,14-19.

安野史子(2013).「戦後日本における全国規模テスト」(改訂増補第2版),科学研究費補助金基盤研究(A)報告書(課題番号21240069).

大学入試制度の変更は何をもたらしたのか？

——昭和62年度改革の事例——

倉元直樹（東北大学高等教育開発推進センター）

大学入学者選抜制度に対する改革は特定の目的を持って行われるが、制度変更に伴い意図されなかった変化が生じることもある。本来の目的に沿わない影響は、小さいに越したことはない。本稿では、1987（昭和62）年度に共通第1次試験に施された制度改革の影響について検証する。歴史的に振り返ったとき、1987（昭和62）年度の制度変更は抜本的大改革には見えなかったが、実は、個別大学の志願動向の変化に及ぼした影響は大きかった。

1 問題

本稿では1987（昭和62）年度に共通第1次学力試験（以下、共通1次と略記する）に対して施された制度改革（以下、「S62改革」と略記する）について取り上げ、個別大学の視点からその意図と結果としてもたらされた影響について検証する。最初に「S62改革」が必要とされた背景を理解するため、共通1次導入の目的と共通1次に対する当時の評価について振り返る。

1.1 共通1次導入の目的

進学適性検査の廃止以来、大学入試は各大学が個別に実施する学力試験による選抜が中心となった。この時代の最大の問題は「難問・奇問」の出題である。入試で出題される試験問題は日常的な学習活動の結果として解ける問題ではなく、特殊な受験勉強が強いられるとされ、大学受験によって高校以下の教育を歪められることや、浪人の増加といった影響が問題視されていた。大学入学者選抜は過度に学力検査に依存しているとされ、学力検査以外の選抜資料、例えば、調査書の活用などが課題となっていた。

さらに、国立大学では1期校・2期校制²⁾を取っていた。2期校の受験生には1期校で不合格となった者が多く、「2期校コンプレックス」が存在すると言われ、物議を醸していた。

以上のような諸問題を解消すべく導入された共通1次は、当初は調査書重視の入学者選抜制度を実現する「調査書の高校間格差を補正することを目的とした共通テスト」として構想されたが、結局、「高校での学習成果を問う全国一斉試験で調査書成績を代用する（木村，2012）」との位置づけに落ち着いた。共通1次導入の主

たる目的と導入時点での大学入学者選抜制度改革の主旨は、以下のようにまとめられる³⁾。

(1) 高校における学習達成の程度の評価

なるべく広い範囲を評価するため、一律に「5教科7科目」の試験を課すこととなった。

(2) 2期校コンプレックスの解消

共通1次の導入と同時に、国立大学間の格差意識を解消するために国立大学における2次試験の期日を統一することとなった。

(3) 多角的な選抜資料の活用

共通1次と各大学の2次試験の組合せで合否判定を行う。2次試験では大学・学部の特徴に応じた多角的な選抜資料の活用が期待された。

改革を実現するための条件として、共通1次は以下のような特質を備えることとなった。

(4) マークシート方式

30万人を超える受験生の答案を正確に、短期間で処理しなければならない。

(5) 「国立大学」の共通試験

国立大学協会が主体となった。必然的に「国立大学協会が私立大学の入試について言及することはできない（国立大学協会入試改善特別委員会，1986）」状況であった。公立大学は共通1次を利用する形で参加することとなった。

(6) 自己採点方式

受験生の国立大学の受験機会は1回に減ることとなった。その補償的措置として、入試センターが公表する正解や平均点等の統計資料を利用して、最終的な志願先を決定することを可能とする「自己採点方式」を採用することとなった。

1.2 共通 1 次に対する批判

以上のような目的で導入された共通 1 次だったが、はなはだ不評であったとされる。

共通 1 次に対する主な批判のポイントは以下のようにまとめることができる⁴⁾。

(1) 大学の序列化と輪切り

共通 1 次という共通の尺度が誕生したことによって、逆に大学ごとの入試の難易度が細かくランキングされるようになった。特に問題視されたのが自己採点方式である。共通 1 次の自己採点の結果、志願する大学を決定するため、「学びたい大学」よりも「入れる大学」を選ぶ傾向となって輪切りが進んだと批判された。

出願校決定に際し、受験産業が大きく関与するようになったことも非難的であった。

(2) 過重負担論

各大学の 2 次試験では学力中心の選抜が主流となり、多様な選抜方法の導入には至らなかったとされた。二つの学力検査の存在は無駄であり、共通 1 次で課せられている 5 教科 7 科目という科目数も受験生にとっての負担が大きすぎるのではないかと批判にさらされた。少数の科目で受験することができた私立大学の併願が困難であるとされた。

(3) 受験機会の一元化による受験機会の減少
入試日程の一元化によって、国立大学への貴重な受験機会を奪われた。

(4) 画一化

マークシート方式のため、記述力、創造力、考察力の評価ができないとされた。学生の積極性が失われ、学力低下が目立つ、とされた。

1.3 臨時教育審議会第 1 次答申

世論の強い逆風の中、中曽根康弘首相の下に 1984 (昭和 59) 年 9 月に臨時教育審議会が設置された。中曽根首相は共通 1 次廃止論者だったという (黒羽, 2001)。

大学入試制度に関しては第 4 部会で審議された。審議の結果は第 1 次答申に盛り込まれた (臨時教育審議会, 1985)。

(1) 偏差値偏重の受験競争の弊害を是正するため、各大学に自由にして個性的な入学者選抜を行うよう入試改革に取り組むことを要請する。

(2) 現行の共通 1 次に代えて、国公立を通

じて各大学が自由に利用できる「共通テスト」を創設する。

以下、具体的な提言内容の骨子である。

(ア) 共通テスト

良質の試験問題の再利用、マークシート方式の改善、採点区分の簡素化、資格試験的な取扱い、自己採点方式の廃止、受験生への得点通知、総点主義によらない弾力的利用の積極的推進、利用する教科・科目は各大学の選択、1 科目のみの利用も可能とする。大学入試センターには大学と高等学校間の情報交換のための仲介機能、調査研究機能を付与することが提言された。

(イ) アドミッション・オフィスの設置、強化

(ウ) 進路指導における偏差値重視の是正

(エ) 国立大学の受験機会の複数化

1 期校・2 期校制時代の弊害が生じないような適切な方策を取ることが前提とされた。

(オ) 職業科卒業生、帰国子女、社会人、身体に障害のある者への配慮

(カ) 以上の諸提案について早急に具体的検討

1.4 「S62 改革」の概要

以上のような背景を踏まえ、後に大学入試センター試験へとつながる当時の「新テスト構想」実現の前段階として、1987 (昭和 62) 年度入試から、共通 1 次の制度的枠組みはそのまま残しながら、以下の三つの改革が実行に移された。

(1) 教科・科目数及び利用方法

5 教科 7 科目から 5 教科 5 科目以下へと受験科目数が減らされた。「社会」、「理科」が各 1 科目に減じられ、各大学が入学志願者に要求する受験教科数は 4 教科以下でも構わないこととなった。1985 (昭和 60) 年 3 月 18 日に出された国立大学入試改善特別委員会の中間報告 (国立大学入試改善特別委員会, 1985) の提言をそのまま踏襲した形だが、同報告では「一般的には 5 教科の受験が望ましい」と付言している。

(2) 受験機会の複数化

後に、「連続方式」と呼ばれる 2 次試験の実施日ごとに二つのグループに分ける方式が採用された。1987 (昭和 62) 年度は「A 日程」の試験日が 3 月 1 日から、「B 日程」は原則 3 月 5 日から実施とされた。一部の大学では学部によって日程を振り分けたり、学部の定員の一部を

別日程に割りたりしたケースもあった。また、旧1期校・2期校制の弊害を避けるために、旧帝大の7大学は北海道大学、東北大学、東京大学が「B日程」、名古屋大学、京都大学⁵⁾、大阪大学、九州大学は「A日程」で2次試験を実施することとなった(大学入試センター、1986)。

さらに、双方の日程の試験での合格通知を受けた後に入学する大学・学部が選択可能な「事後選択制」の方式を取るようになった。

(3) 自己採点方式の廃止

自己採点方式を廃止し、個別大学への出願期間を1月12日(月)～19日(月)として、1月24日(土)、25日(日)に実施される共通1次を受験するよりも前に大学に出願する日程を採ることとなった(大学入試センター、1986)。

2 「S62改革」の影響について

結果的に「S62改革」では、以上の3点の改革とそれに関わる具体的な変更が複合し、様々な影響が生じた。一部は翌年の1988(昭和63)年度入試に反映すべく早急に対策を立てる必要性がある、緊急性の高い問題もあった。

2.1 国立大学協会の総括

1987(昭和62)年6月16日に、国立大学協会第80回総会で入試改善特別委員会からの報告がなされている(国立大学協会入試改善特別委員会、1987)。

ア・ラ・カルト方式への道を開いた受験科目数の削減については、当時は実質的な影響がさほど大きくなかった⁶⁾ためか、特に言及はなかった。甚大な影響をもたらしたと認識されたのは、受験機会の複数化であり、それに伴って新たに導入された仕組みである。特に大きく取り上げられているのは、事後選択制の問題である。それに自己採点制度の廃止に伴う出願期間の時期設定の時期の問題が加わり、結果的に第一次選抜不合格者の激増につながった。

1989(昭和64)年度からは連続方式と分離分割方式の「併存制」となり(国立大学協会、1988)、1997(平成9)年度から現行の分離分割方式で統一されることとなった(国立大学協会、1993)。2006(平成18)年度入試からは「分割比率が少ない日程の募集人員に推薦入学・AO入試などを含めることについてはこれを妨げない(国立大学協会、2003)」となり、現在に至っている。

1987(昭和62)年度入試では、共通1次の成績によって2次試験を受験することができない、いわゆる「足切り」に遭う受験生が数多く発生したことも問題となった。

以上のことから、1988(昭和63)年度入試においては、複数の受験機会の確保、事後選択方式、自己採点方式廃止の方針は維持される一方で、出願期間を共通1次の後に戻し、重願は認めない、といった変更が加えられた⁷⁾。

2.2 大学入試センターにおける研究

山田・石塚(1988)は、1987(昭和62)年度入試における共通1次受験者の出願状況を類型化し、1985、86(昭和60、61)年度入試との比較の中で、「単願者」、「2回出願者」、「3回出願者」といった類型ごとの得点分布や合格可能性、辞退率等について詳細な分析を行った。その結果、直前の2年度ではいずれも標準得点(偏差値)「50点の半ばから60点の後半にかけての範囲で、合格率の停滞」が見られたのに対し、1987(昭和62)年度入試では「ほぼ直線的に合格率が増加」したことを見出した。S62改革によって、共通1次得点が合否に直接関係する傾向が以前よりも強くなったと言ってよいだろう。入学辞退率も7%台から11.4%に高まった⁸⁾。

また、岩田・岩坪(1988)は、従来から行っていた国公立大学の出願に関する地理的選択範囲の研究(岩田、1986、1987、1988)を基礎に、受験機会複数化に伴う志願動向の地理的流動性に関する分析を行った。1982(昭和57)年度入試のデータを分析した結果、「いくつかの県がブロックとでもいえるようなまとまりを作り、その範囲内で受験生が大学を志願している(岩田、1986)」ことが観察された。1987(昭和62)年度入試では、「従来同様、多くの受験生は第一に自県、第二に近県の範囲を中心として」志願していたものの、学力が高い受験生は「受験生の出身県が属する地方の中心都市(7大学所在県)と併願可能な、他の地方にある中心都市(7大学所在県)への志願が総じて増加していた(岩田・岩坪、1988)」という。

3 東北大学への志願動向に対する影響

3.1 志願倍率

それでは、S62改革は東北大学に対する志願動向にどのような影響を与えたのだろうか。

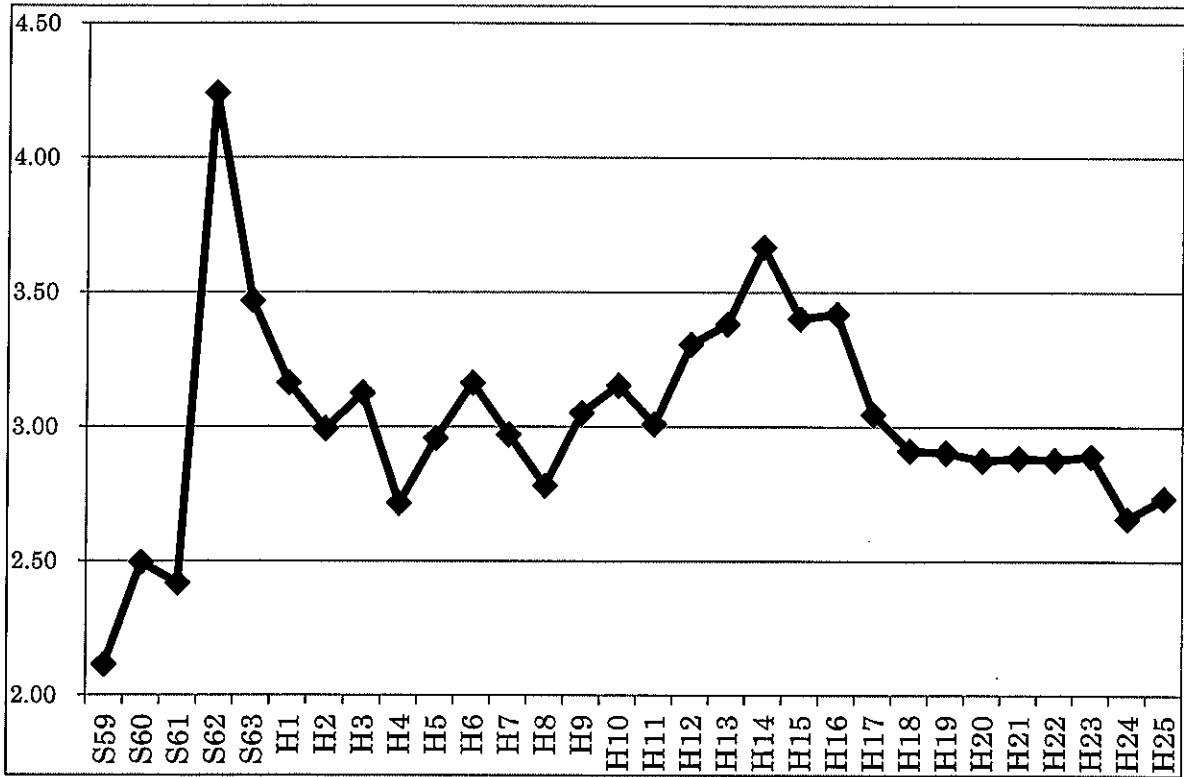


図 1. 東北大学における一般入試（前期日程試験）の志願倍率の推移

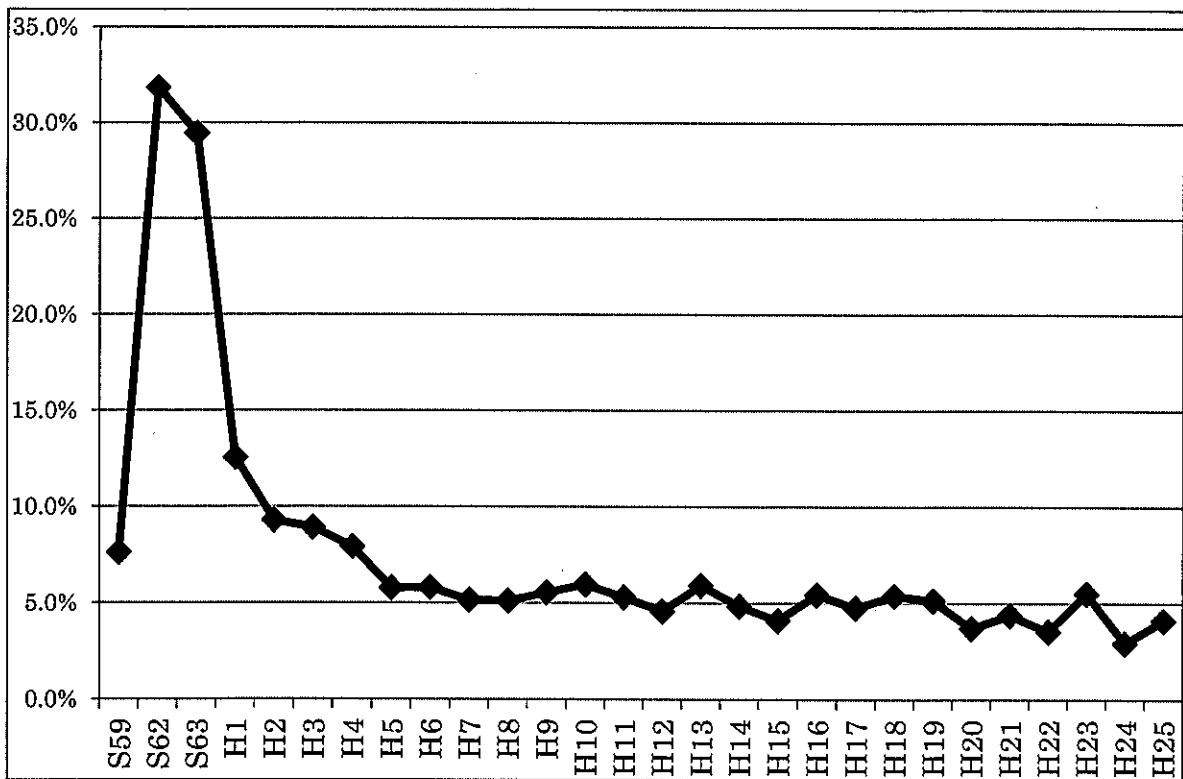


図 2. 東北大学における入学辞退率の推移

図1は1984(昭和59)～2013(平成25)年度入試まで30年間の東北大学への志願動向を示したグラフである。倍率は学士課程新入学者に対する全募集人員を分母とした全入試区分における志願者数合計の比率である。なお、入試区分によって倍率は大きく異なるので、対象とする入試区分は一般入試であり、分離分割方式を取ることとなった1990(平成2)年度以降は前期日程試験のものである。

1984(昭和59)年度には、東北大学の志願倍率は2倍を少し超える程度の水準であった。それが1987(昭和62)年度入試では倍率がいきなり4倍を超えた。過去30年間を遡ってみても、この年度の倍率がきわめて特異に高かったことが分かる。その後は3倍程度のラインを上下する時期があって、その後、2002(平成14)年度までやや上昇し、その後の数年間は下降線を辿ったが、2006(平成18)～2011(平成23)年度の期間は3倍弱のところまで安定していた。2012(平成24)年度入試では東日本大震災の影響が懸念され、実際に志願者数で前年度比-7.8%と落ち込んだが、長期的にはさほど大きな変化ではなかった。少なくとも量的には、S62改革のインパクトの方がはるかに大きかったことが見て取れる。

3.2 入学辞退率

図2は1984(昭和59)～2013(平成24)年度入試までの東北大学への入学辞退率の動向を示したグラフである。入学辞退率は国内の4月入学の学士課程新入学者対象全合格者を分母として、それに対する入学手続を行わなかった、ないしは、入学を辞退した合格者数の比率である。推薦入試、AO入試の入学者は数年に一人という頻度なので、ほとんどの入学辞退者は一般入試の区分で合格した者である。なお、1985、1986(昭和60、61)年度入試のデータが入手できなかったため、S62改革以前に比較可能なデータは1984(昭和59)年度のみである。

受験機会が2回となり、事後選択制が採用された以上、辞退率が増加するのは当然であるとは言え、S62改革以前には10%未満だった入学辞退率が一気に30%を超える水準まで跳ね上がっている。その後、高い入学辞退率は2年間続いたものの、1990(平成2)年度からの分離分割方式の導入を前にして、1989(平成元)年度

には10%強程度までに収束し、1993(平成5)年度からは1984(昭和59)年度の水準を割り込んだ。東日本大震災の影響で後期日程試験の合格者の入学辞退率が47.9%と極めて高かったために全体の比率も押し上げられた2011(平成23)年度を例外として、最近では全合格者数に対して5%を割り込むところまで抑えられている。なお、2012(平成24)年度の一般入試前期日程のみの辞退率は2.8%と、この30年間で最低であった。

3.3 地理的流動性の影響

入学辞退率の急上昇は、岩田・岩坪(1988)が指摘した地理的流動性の問題が大きく影響したとみられる。

3.3.1 志願者の出身地域

図3は1987(昭和62)年度入試における東北大学志願者の地域区分別の志願者数について、1984(昭和59)年度をベースとした増加数を示したものである。1984(昭和59)年度入試の志願者総数が4,714名だったのに対し、1987(昭和62)年度入試では10,258名と2倍以上の志願者が集まった(5,544名増、+117.6%)。出身地域別に見ると、東北、関東、中部、近畿の各地方からの志願者がそれぞれ1,000名以上増えている(図3参照)。一見、各地方から万遍なく志願者が増えたように見えるが、実際には著しい地域的な偏りが見られた。例えば、東北地方出身の志願者が1,867名から3,263名に増加し、増加率が74.8%であったのに対し、近畿地方出身の志願者は218名から一気に1,520名に増え(597.2%増)、約7倍に膨れ上がったのである。

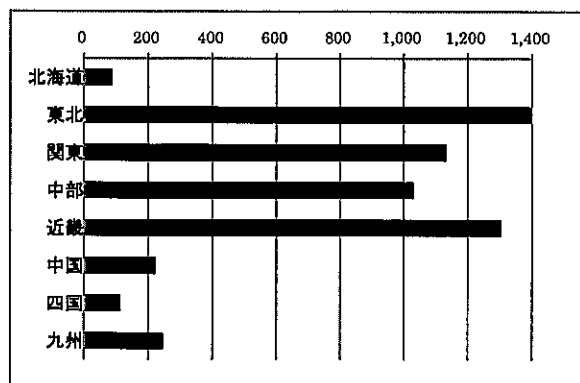


図3. S59と比較したS62志願者数の増加数

都道府県別に志願者数が多かった順に 10 位までを並べたものが表 1 である。数値は志願者数全体を 100%としたときに当該都道府県出身の志願者の人数が占める比率を表わす。表には、S62 改革以前の状況を表わす 1984 (昭和 59) 年度、S62 改革の影響が最も大きく表れた 1987 (昭和 62) 年度、分離分割方式導入以後の最高の志願倍率を記録した 2002 (平成 14) 年度、近年の状況を示す 2012 (平成 24) 年度の数値を抜粋して掲載した。

1987 (昭和 62) 年度以外は東北、関東、北信越といった、地理的に近く、東北大学が所在する宮城県仙台市にアクセスの容易な都道府県が上位を占めている。岩田 (1986) の表現に基づけば、多数の受験生が訪れたのはせいぜい「隣のブロック」からである。ところが、1987 (昭和 62) 年度は、愛知、大阪、兵庫といった遠方から多数の受験生が出願していたことが見て取れる。さらに、その後の志願動向を見ると、遠方からの受験生の流入は恒常的なものとは言えない。S62 改革に伴う一過性のものだったことが分かる。

3.3.2. 合格者の出身地域

表 2 には多くの合格者を輩出した順に上位 10 位までを示した。1987 (昭和 62) 年度では、大阪、兵庫、愛知は宮城県に次いで合格者数の上位 2~4 位を占めており、志願者数と同様に他の時期には見られない現象が起こっている。

図 4 は合格者数について、1984 (昭和 59) 年度をベースとした増加数を示したものである。入学辞退者を相当数見込んだため、全体としては、1984 (昭和 59) 年度よりも 1,330 名多く合格者を出した。ところが、その増加分は半数以上が近畿地方の出身者、次いで中部地方の出身

者で占められ、元々、志願者、合格者の比率が高かった東北地方、関東地方、さらに北海道出身者は実数ベースでも 1984 (昭和 59) 年度実績を下回る結果となった。

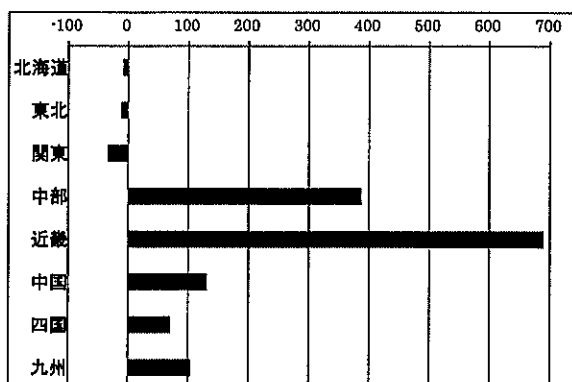


図 4. S59 と比較した S62 合格者数の増減

3.3.3. 入学辞退者の地理的特徴

それでは、S62 改革によって現れた新たな志願者層は東北大学にから見たときにどのような特徴を持つ層だったのだろうか。それは入学辞退者の地理的特徴に見出すことができる。

表 3 は、入学辞退者数の実数が多かった順に上位 10 都道府県を並べたものである。通常の年度では、都道府県別に見た場合、入学辞退者数は多くとも 20 名程度に止まっている。ところが、1987 (昭和 62) 年度の欄には、一ケタ、ないしは、二ケタ違った数値が現れている。複数の大学に合格することが可能な制度だったので入学辞退者が増加するのは当然だが、大阪、兵庫、愛知の三つの都道府県からの受験生は、たとえ合格しても、三ケタのオーダーで入学を辞退していった。

表 1. 東北大学一般入試前期日程志願者数上位 10 都道府県

	昭和 59 年度		昭和 62 年度		平成 14 年度		平成 24 年度	
1	宮城	20.51%	宮城	15.96%	宮城	18.40%	宮城	19.25%
2	東京	9.50%	東京	7.78%	福島	6.10%	東京	7.12%
3	福島	6.17%	大阪	6.62%	東京	6.00%	福島	6.27%
4	神奈川	5.79%	愛知	4.73%	山形	4.91%	岩手	5.64%
5	埼玉	5.30%	神奈川	4.48%	茨城	4.62%	山形	5.36%
6	千葉	4.03%	福島	4.39%	岩手	4.31%	青森	4.79%
7	静岡	3.97%	兵庫	4.29%	神奈川	4.03%	茨城	4.77%
8	岩手	3.95%	埼玉	4.07%	埼玉	3.71%	埼玉	4.75%
9	山形	3.39%	千葉	3.56%	栃木	3.61%	栃木	4.39%
10	茨城	3.35%	山形	3.45%	青森	3.48%	新潟	4.21%

表 2. 東北大学一般入試前期日程合格者数上位 10 都道府県

	昭和 59 年度		昭和 62 年度		平成 14 年度		平成 24 年度	
1	宮城	15.93%	宮城	10.12%	宮城	14.91%	宮城	14.19%
2	東京	7.62%	大阪	9.09%	山形	6.12%	東京	6.32%
3	福島	6.97%	兵庫	6.47%	福島	6.01%	山形	6.02%
4	神奈川	5.54%	愛知	6.42%	栃木	5.22%	栃木	5.87%
5	埼玉	5.22%	東京	4.89%	静岡	4.65%	新潟	5.67%
6	岩手	4.48%	神奈川	3.86%	茨城	4.31%	岩手	5.57%
7	静岡	4.28%	福島	3.59%	東京	4.14%	埼玉	5.18%
8	千葉	4.16%	富山	3.33%	群馬	4.08%	茨城	5.08%
9	茨城	4.07%	山形	3.20%	岩手	3.97%	福島	4.93%
10	山形	4.03%	静岡	3.09%	青森	3.68%	青森	4.48%

表 3. 東北大学一般入試前期日程入学辞退者数上位 10 都道府県

	昭和 59 年度		昭和 62 年度		平成 14 年度		平成 24 年度					
	辞退者数	辞退率	辞退者数	辞退率	辞退者数	辞退率	辞退者数	辞退率				
1	神奈川	22	16.18%	大阪	191	55.52%	東京	12	16.44%	東京	10	7.87%
2	千葉	21	20.59%	兵庫	128	52.24%	埼玉	10	17.24%	宮城	6	2.11%
3	東京	19	10.16%	愛知	119	48.97%	群馬	6	8.33%	茨城	5	4.90%
4	福島	16	9.36%	東京	59	31.89%	宮城	5	1.90%	神奈川	4	7.14%
5	宮城	12	3.07%	神奈川	52	35.62%	秋田	4	7.02%	岩手	4	3.57%
6	愛知	10	12.66%	静岡	36	30.77%	静岡	4	4.88%	栃木	4	3.39%
7	埼玉	10	7.81%	富山	35	27.78%	長野	3	6.67%	福島	3	3.03%
8	静岡	9	8.57%	福岡	30	47.62%	千葉	3	5.77%	埼玉	3	2.88%
9	山梨	7	21.21%	長野	28	31.82%	神奈川	3	5.08%	愛知	2	6.06%
10	北海道	7	8.64%	京都	28	44.44%	茨城	3	3.95%	千葉	2	4.88%

以上の結果を総括すると、東北大学にとって S62 改革、特に受験機会の複数化は、西日本、特に大阪、兵庫、愛知といった大都市を抱えた地域の学力の高い受験生に広く門戸を開くこととなった。彼らは、複数となった受験機会を利用して、この年、突如として東北大学に志願し、比較的高い割合で合格を射止めたが、最終的には半数を超える者が入学を辞退した。

4 考察

S62 改革の理念の眼目は、一言で言えば、受験生の興味関心に沿った大学選択の実現、『『入れる大学』から『学びたい大学』へ』ということにあった。言い換えるならば、偏差値重視の大学選びからの脱却が目的であった。まさしく、大学側もそのような主体的な進路選択に関しては大いに歓迎するところである。学力水準を担

保した上でアドミッション・ポリシー、ないしは求める学生像に叶う意欲を持った第 1 志望の学生をどのように確保するかということは、アドミッションの現場では、ますます大切な至上命題となっている。

問題の基本的な構図が当時から変わっていない反面、大きく変化したのは大学入試を巡る環境である。当時は受験生にとって有用な大学情報を得るのは難しかったかもしれないが、今は情報が溢れている。情報メディアが大きく進歩しただけではなく、高等学校も大学も高大連携活動に大きなエネルギーを注ぐようになった。

大学入試それ自体も大きく様変わりした。特に、推薦入試の拡大、AO 入試の導入、各種の特別入試の導入により、大学入試の多様化は大いに進んだ。学力検査を中心とした一般入試が「一般入試」の名称に相応しいほどの規模と影

響力を持たなくなっていることは周知の事実である。大学進学志望者に対する大学の収容力も拡大し、浪人は年々減っている。それとは裏腹に、大学入試を巡る環境の大きな変化に対応する形で入試に関わる議論の論点やフレームワークは変化してきたのだろうか。十分、検討に値する問題ではないだろうか。

状況が大きく変化したにも関わらず、どうしても解決されずに残ってしまう問題もある。例えば、高木 (2013)、長澤 (2013) は、現状において、大手受験産業が提供する「センターリサーチ」が、志願者の出願先の最終動向に多大な影響を及ぼしている状況を示した。たとえ、「自己採点方式」を制度として廃止しても、民間の教育産業が再構成する情報を利用した自己採点は可能である。したがって、どのように工夫してもその結果を利用した合格可能性の見積もりとそれに基づく志願先の検討というプロセスそのものを根絶することは不可能なようである。要は、いつの時代でも自らの関心に照らしながら、大学に関わる情報と合格可能性の双方をどの程度の重みで勘案した上で出願先を決定することは、個々の受験生に課せられた不可避の進路選択プロセスに違いない。そのような実態を踏まえると、偏差値重視の進路選択の原因を自己採点方式に求めたことが正しい認識だったのか、考え直す余地もありそうだ。

東北大学という一個別大学の立場から見たとき、S62 改革によって新たに惹きつけられた受験生は「学びたい大学」として東北大学を選択したというより、「入れる大学」として選択した者だったように思われる。結果的に S62 改革は極めて強い力で理念とは逆方向に作用した印象が否めない。入試におけるその影響力は東日本大震災という未曾有の大災害よりもはるかに強力であり、個別大学の現場でのあらゆる努力と工夫を一気に吹き飛ばしてしまうほどのものだったと言える。たとえそうであっても、1990 (平成 2) 年度入試からの分離分割方式導入と工学部を皮切りにした推薦入学の導入、2000 (平成 12) 年度からの AO 入試の導入と拡大、とい

った学内の入試改革が積極的に取り組みられることとなった。その背景には、現在では忘れ去られてしまったこの S62 改革の残した甚大なインパクトがあったことが推察される。

S62 改革を歴史的な教訓として受け止めるならば、制度改革の前提として、冷静な現状分析のプロセスを経た上での改革理念の吟味が欠かせないと思われる。

注

- 1) 例えば、西堀 (1978) は「入学試験の学力検査の程度が、高校新卒者にとっては難しすぎるからで、これでは浪人をして受験勉強に専念しなければ入学競争に勝つことができない」と述べている。
- 2) 新制国立大学の入学者選抜において国立大学を 2 グループに分け、入試日程をずらして一斉に実施する制度。「どの大学を 1 期校とするか、2 期校とするかは大学入学者選抜実施要項の別表で定められ、30 年間ほぼ固定されていた。このことから、大学の区分として 1 期校、2 期校の呼称が生まれた。」という (大学入試センター、1992)。
- 3) 国立大学入試改善特別委員会の中間報告 (国立大学入試改善特別委員会、1985) を参考にまとめた。
- 4) 主として黒羽 (2001) の記述による。
- 5) 法学部の定員の一部を「B 日程」に割いた。
- 6) 山田・石塚 (1988) によれば、「共通 1 次全出願者の 88.7% が 5 教科全てを、そして 5.5% が一部教科を受験」していた。また、4 教科以下を課した大学は国立大学 15 大学 20 学部、公立大学 12 大学 18 学部には過ぎなかった。
- 7) 大学への出願期間を共通 1 次実施日の後に設定しつつ「自己採点方式は廃止」という仕組みは平均点等の「実施結果の概要」が大学入試センターから公表されるタイミングの問題である。1986 (昭和 61) 年度までは各大学の出願受付開始日前に中間発表が行われた。1987 (昭和 62) 年度からは中間発表が無くなり「平均点等統計数値については、2 月初旬の発表」となった (大学入試センター、1992)。なお、1998 (平成 10) 年度入試から得点調整が導入されたが、その決定とともに平均値等統計数値の中間集計結果が公表されるようになり (大学入試セン

ター, 1996, 1997), 現在に至っている。

- 8) ただし, 辞退者の定義は「複数の大学・学部合格しても, その全てを辞退した者, つまり国公立大学への入学そのものを取りやめた者 (山田・石塚, 1988)」としている。

文献

- 大学入試センター (1986). 『'86 大学入試センター』.
- 大学入試センター (1992). 『'92: 大学入試フォーラム——特集: 大学入試用語集——』.
- 大学入試センター (1996). 『平成 8 (1996) 年度 文部省 大学入試センター要覧』.
- 大学入試センター (1997). 『平成 9 (1997) 年度 文部省 大学入試センター要覧』.
- 岩田弘三 (1986). 「国公立大学 2 次試験出願者の地理的選択の範囲に関する分析」『'86: 大学入試フォーラム』 8, 93-118.
- 岩田弘三 (1987). 「学部系統別にみた受験者の地理的選択の範囲」『'87: 大学入試フォーラム』 9, 110-135.
- 岩田弘三 (1988). 「志願者の属性別にみた地理的選択の範囲」『'88: 大学入試フォーラム』 10, 136-167.
- 岩田弘三・岩坪秀一 (1988). 「受験機会の複数化にともなう地理的流動性——昭和 61 年度以前の地理的志願動向とのひかくをとおして——」『大学入試センター研究紀要』 17, 29-100.
- 木村拓也 (2012). 「共通第 1 次学力試験の導入の経緯——『日本型大学入学者選抜の三原則』の帰結として——」東北大学高等教育開発推進センター編『高等学校学習指導要領 VS 大学入試』, 東北大学出版会, 125-155.
- 国立大学協会 (1988). 『昭和 64 年度入試について』.
- 国立大学協会 (1993). 『国立大学の入学者選抜における現行の『連続方式』と『分離分割方式』の統合について』.
- 国立大学協会 (2003). 『平成 18 年度入試にかかる分離分割方式の改善について』.
- 国立大学協会入試改善特別委員会 (1985). 『入試改善特別委員会中間報告』.
- 国立大学協会入試改善特別委員会 (1986). 『共通第 1 次学力試験のあり方をめぐって』.
- 国立大学協会入試改善特別委員会 (1987). 『国立大学協会入試改善特別委員会報告』.
- 黒羽亮一 (2001). 『新版 戦後大学政策の展開』玉川大学出版部.
- 長澤武 (2013). 「変わりゆく教育環境の中で, 問われる大学入試」, 東北大学高等教育開発推進センター編『大学入試と高校現場——進学指導の教育的意義——』, 東北大学出版会, 189-225.
- 西堀道雄 (1978). 「入試に関する教育心理学的諸問題 I 大学入試」『教育心理学年報』 17, 117-163.
- 臨時教育審議会 (1985). 『教育改革に関する第 1 次答申』.
- 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.
- 山田文康・石塚智一 (1988). 「国公立大学受験機会複数化のもとでの受験者の行動」『大学入試センター研究紀要』 17, 1-27.

米国の競争性の高い大学における入学者選抜

山形伸二（九州大学）， 繁榊算男（帝京大学）

本研究では、アメリカにおいて比較的競争性の高い4つの大学(ペンシルバニア州立大学，ブラウン大学，ボストン大学，ハーバード大学)のアドミッションズ・オフィスを対象とした訪問調査の結果を報告する。具体的には，1) アドミッション・ポリシー，2) アドミッションズ・オフィスの組織，3) 入学者選抜プロセス，について結果を要約し，各大学に共通する入学者選抜の特徴について，公平性，信頼性，妥当性の観点から考察する。

1 問題

日本で最初のアドミッションズ・オフィス(AO)入試が1990年度に慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス(SFC)で行われてから20年以上が経った。この間，AO入試の規模は飛躍的に拡大し，2000年度からは国公立大学にもAO入試が導入された。文部科学省(2012)によれば，平成24年度入試において，70国公立大学137学部(それぞれ国公立大学全体の43.2%，31.4%)，460私立大学1,112学部(それぞれ私立大学全体の79.4%，68.1%)がAO入試を実施した。入学者数は，国公立大学において3,416名(全体の3.2%)，私立大学においては47,210名(全体の20.7%)であった。

ただし，一口にAO入試といってもその内実は様々である。SFCにおけるAO入試は，学力試験の成績を求めず面接を重視しており，導入当初からアメリカにおけるcollege admissionsとは異なっていた(中井，2007)。また，競争性の高くない私立大学においては，少子化が進む中で入学者数を確保するための方法として，AO入試は推薦入試と共に学力試験を課さない「非学力型」選抜のひとつとして拡大してきた(小谷野・繁榊，2011)。一方で，有力な国立大学におけ

るAO入試は学力を重視した選抜を行っているものの(e.g. 倉元，2011)，定員数は少ない。日本において最も競争性の高い東京大学と京都大学においてもAO入試は導入されていない。

しかし，昨今，東京大学が後期日程の廃止と推薦入試の導入を発表し，京都大学も独自の入学者選抜方式の検討を開始するなど，日本における競争性の高い大学も入学者選抜方法の転換期を迎えている。このような時期に，AO入試の発生の地であるアメリカの，とりわけ競争性の高い大学におけるアドミッションズ・オフィスのあり方を確認することは，今後の入学者選抜のあり方を考えるうえでひとつの参考となるであろう。アメリカの大学のアドミッションズ・オフィスの実態を報告したものには既に東京工業大学(1988)，細川・小川(1999)，倉元(2005)などがあるが，本報告では，特にアメリカにおいて競争性の高い4つの大学に焦点を当て，そのアドミッションズ・オフィスの実態について報告する。

2 各大学の概要 (事前調査)

2.1 ペンシルバニア州立大学

(Pennsylvania State University)

オンライン・キャンパスと州内各地に計21のキャンパスを持ち、160以上の専攻があり、約90,000人の学部生・大学院生が在籍している。メイン・キャンパスであるユニバーシティパーク校には44,000人の学部生、大学院生が在籍し、2,500人の教員が所属している。通常、学生は2年生の後半(春学期)まで自らの専攻を変更することができ、特定の専攻を決めずに入学することもできる。前半の2年間と後半の2年間で別のキャンパス・専攻を選ぶことは2+2プランと呼ばれ、広く用いられている。

出願者には、高校において14単位を習得することが要件とされている。14単位には、英語(4)、数学(3)、社会科学(3)、科学(3)、外国語(2)が含まれる。Advanced Placement (AP)、国際バカロレア (IB) 等を含む大学進学予備プログラムを習得することが推奨されている。標準学力試験としては、SAT I または ACT の成績の提出が求められる。出願は、高校の正式な成績証明書を郵送する他は、原則大学のウェブページを通じ、オンラインでペンシルバニア州立大学用願書(500語のエッセイを含む)を提出することでなされる。2012年は、ユニバーシティパーク校において、44,502名の入学志願者中、23,855名が入学を許可され、7,306名が実際に入学している。入学者の中位50%は、SAT 読解で530-630点、数学で560-670点、作文で540-640点である。

2.2 ブラウン大学 (Brown University)

学部学生数は約6,000名、大学院生数は2,000名、医学部生400名、教員数は700名である。44の研究科に約80の専攻がある。通常、学生は2年生の後半(春学期)までに自らの専攻を選択する。全ての学生は、少なくとも最初の3年間、キャンパス内の寮で生活

する。

出願者には、高校において19単位を習得することが勧められている。19単位には、英語(4)、数学(4)、科学(3)、歴史(2)、外国語(4)、音楽・美術(1)、その他選択科目(1)が含まれる。カリキュラムの強さ(APまたはIB等、大学進学予備プログラムや高度な科目をどの程度履修しているか)とその学業成績が最も重要とされている。標準学力試験としては、SAT I または ACT と、SAT II のうち2科目の提出が求められる。出願は、原則 Common Application を通じオンラインで行われる。各大学共通願書の他、ブラウン大学用願書 (Brown supplement)、高校内申書 (Secondary School Report)、高校3年生前期の成績 (Mid-Year School Report)、教員2名からの評価書 (Teacher Evaluation) を提出する。ほとんどの出願者が卒業生との面接を受ける。家庭の学費負担力は選考にあたっては考慮されない(ニード・ブラインド・ポリシー)。2012年は、30,944名の入学志願者中、2,757名が入学を許可され、1,507名が実際に入学している。SAT 読解の中位50%は660-750点、数学は680-770点、作文は670-770点である。

2.3 ボストン大学 (Boston University)

16のカレッジ、250の専攻に16,000名の学部学生、14,000名の大学院生が在籍している。外国人留学生の受け入れに積極的であり、2012年の新入生の17%が外国人留学生である。教員数は2,600名。出願の段階で志望するカレッジと専攻を決める必要があるが、教養学科を志望すれば入学後2年間かけて自由に専攻を選ぶことができる。

出願者には、高校において15単位を習得することが要件とされ、20単位の修得が推奨されている。20単位には、英語(4)、数学(3~4)、社会科学(3~4)、科学(3~4)、外国語(2~4)が含まれる。AP や IB を含む大学進学予備プログラムの習得も要件とされている。標

進学力試験としては、SAT I または ACT の提出が求められ、学科によっては SAT II のうち 2 科目も必要となる。出願は、原則

Common Application を通じオンラインで行われる。各大学共通願書の他、ボストン大学用願書 (Boston supplement) 、高校内申書、高校 3 年生前期の成績、教員 1 名からの評価書、正式な高校の成績証明書を提出する。カウンセラーからの推薦状も評価される。

2012 年は、41,802 名の入学志願者中、20,662 名が入学を許可され、4,023 名が実際に入学している。SAT 読解の中位 50% は 570-670 点、数学は 610-700 点、作文は 600-680 点である。

2.4 ハーバード大学 (Harvard University)

学部学生数は約 6,700 名、大学院生数は 4,000 名、教員数は 2,100 名である。11 の研究科に、44 の専攻がある。通常、学生は 2 年生の春学期までに自らの専攻を選択する。全学生はキャンパス内の寮で生活する。

入学志願者には、高校において 21 単位を習得することが勧められている。21 単位には、英語 (4) 、数学 (4) 、社会科学 (3) 、歴史 (2) 、科学 (4) 、外国語 (4) が含まれる。

AP や IB を含む大学進学予備プログラムの習得も推奨されている。標準学力試験としては、SAT I または ACT と、SAT II のうち 2 科目の提出が求められる。出願は、原則

Common Application または Universal College Application を通じオンラインで行われる。各大学共通願書の他、ハーバード大学用願書 (Harvard supplement) 、高校内申書、高校 3 年生前期の成績、教員 2 名からの評価書、正式な高校成績証明書を提出する。ほとんどの出願者が卒業生との面接を受ける。家庭の学費負担力は選考にあたっては考慮されない。

2012 年は、34,950 名の入学志願者中、2,188 名が入学を許可され、1,661 名が実際に入学している。SAT 読解の中位 50% は 690-790 点、数学は 700-800 点、作文は

690-790 点である。

3 訪問調査の方法

訪問調査は、著者 2 名により、2012 年 11 月 5 日～9 日の 4 日間にわたって実施された。

3.1 調査対象者

ペンシルバニア州立大学については、ランチョン・ミーティングの形式で、C. Schwab (Director of Admissions Services and Evaluation) を含む計 4 名を相手に約 2 時間行われた。ブラウン大学については、J. Miller (Dean of Admissions) を相手に 1 時間ほど行われた。ボストン大学については、K. Walter (Associate Vice President & Executive Director) 他 1 名を相手に 1 時間ほど行われた。ハーバード大学については、T. Dingman (Dean of Freshman) 、R. M. Worth (Director of International Admissions) を相手に、それぞれ 1 時間ほど行われた。

3.2 調査票

東京工業大学 (1988) で用いられた調査票に、若干の修正を加えたものを用いた。調査票は、5 つの領域 (A: 大学全体の方針とアドミッション・ポリシー、B: 管理運営形態・予算、C: 職員、D: 機能、E: アドミッションズ・オフィスの将来) 、36 の質問項目から構成されており、事前に調査対象者に e メールを通じて共有された。調査は半構造化面接により行い、調査の内容は時間的制約、状況や相手の回答に応じて柔軟に変更した。

4 調査結果

以下では、(1) アドミッション・ポリシー、(2) 組織、(3) 入学者選抜プロセス、の 3 つの観点に絞り調査結果を要約する。調査結果のより詳細な内容については、繁樹・山形 (2013) を参照されたい。

4.1 ペンシルバニア州立大学

4.1.1 アドミッション・ポリシー

公立大学として、全ての州民に高等教育へ

のアクセスを提供することを使命としている。州の全域に多数のキャンパスを持つのはこのためである。多様性は、経済状況、国際性、性別、人種、宗教などあらゆる側面において重要視されている。ただし、アフアマティブ・アクションは採用されていない。多様性は入学者選抜における選抜基準としてではなく、募集の段階で多様な集団にアプローチすることで追求されている。

4.1.2 組織

情報システム・研究、入学審査・評価、マーケティング・募集の3つの部門により構成され、総職員数は55名である。州内の出願者と個別に接触することができるように職員は各キャンパスに配置されており、小さいキャンパスでは2名、大規模なキャンパスでは10名程度が配置されている。ただし、全キャンパスの入学者選抜は、ユニバーシティパーク・キャンパスにおいて一括して行われる。

4.1.3 入学者選抜プロセス

通常の前選抜においては、高校の成績におよそ3分の2、標準試験の成績やその他の要素におよそ1/3の重みづけを与えた重み付き加算得点を用い、カット・オフ値を定めて選抜を行っている。ただし、APや優等学位(Honors)プログラム、希望する専攻に関連する科目の標準試験の得点等は別途評価の対象となるため、純粋に定量的な判断がなされているわけではない。高校での成績について、高校を単位とした重みづけによる調整は行われていない。

4.2 ブラウン大学

4.2.1 アドミッション・ポリシー

学生の卓越性(excellence)と多様性の両方を強調している。この多様性には、地理的要因(出身国・地域)、社会経済的地位、宗教、政治的背景から、学力以外の個人的特徴(リーダーシップ、独創性、野心、自発性、企業家精神、芸術・スポーツに関する達成)等様々な要因が含まれる。アフアマティブ・ア

クションは採用されていない。ただし、募集の段階で、社会経済的地位の低い家庭の学生や親が高等教育を受けていない学生により多くの労力を割いており、これらの層は結果的に多くのマイノリティを含む。

4.2.2 組織

職員37人のうち、実際に願書を読み、合否決定に携わるのは約20人である。退職した教員も含まれる。通常、現役の教員は含まれないが、特定の分野(e.g. 物理、数学)について特に秀でた出願者がいる場合、その分野の専門家として意見を求められることがある。25年以上の職歴を持つ上級職員が6人おり、上級委員会を構成している。上級職員はそれぞれ情報技術、コミュニケーション、留学生の募集など異なる領域の責任を負う。

20人の職員の男女は半々であり、年齢、人種、ブラウン大学の卒業生/非卒業生などの構成も多様である。ただし、全員が最低でも4年制大学の学位を有しており、多くが修士号、数名が博士号などの上級学位を有している。専門分野は自然科学から社会科学、ビジネスに至るまで多様だが、高校や大学における教師経験者がしばしばスタッフとして最も優秀であると評価している。

4.2.3 入学者選抜プロセス

総合的(holistic)な評価を行う。一人の出願者につき、願書を実際に読む評価者は3人である。最初に、出願者の区域を担当する職員が評価を行う。次に、中立的な2人目の職員が評価を行う。最後に、上級委員会の職員が3回目の評価を行う。この際、一部数値的な評価も行われるが、個々の選抜資料についての明確な重みづけは設定されていない。3人の評価者は合否の判断において一致しないこともあるが、不一致が生じること(評定者間信頼性の低さ)は特に問題視されていない。各区域の担当者はその区域の全ての願書の評価する責任を負い、候補となる出願者を委員会に提示する。最終的には、20名で構成

される委員会における投票によって意思決定がなされる。委員会における審議時間は短い場合数分であるが、長ければ3時間半に及ぶこともある。

4.3 ポストン大学

4.3.1 アドミッション・ポリシー

(1) 入学する学生の質を高めること、(2) 選抜性を高めること、(3) 世界的な評価を高めること、の3つを掲げている。学生の「質」としては、SAT、ACTの成績、GPAや選択履修科目の積極さ、好奇心・知識欲の高さ等を挙げている。多様性については、入学者の20%を外国人留学生とすることを目標としている。経済的多様性についても重要視されているものの、ニード・ブラインドではなく一定の限界があることが示唆されている。

4.3.2 組織

入学審査に関わる職員は55名である。全職員は学士号を取得しており、多くは修士号を持っている。リベラル・アーツ出身者が多く、専攻は哲学、芸術、歴史、数学等様々である。出願者数の増加の応じ(2005年度は31,000人、2011年度は44,000人)、職員数を数年おきに増員している。職員の中では、ポストン大学の卒業生が増える傾向にある。これは、国内外で学生を募集する際、ポストン大学での実際の経験に基づいて語る事が有効と考えられているためである。

4.3.3 入学者選抜プロセス

総合的な評価を行う。高校の学業成績(GPA、履修科目の積極さ)が最重要であり、成績の推移の傾向も考慮される。次いでSAT、ACTの成績が重要であることが示唆されている。推薦状では、主に好奇心、動機付け、積極性等が評価される。

多くの場合、願書は2～3名の職員により評価される。通常、一人目は経験の浅い職員、二人目はより熟練した職員である。この段階で上位20%は直ちに合格、下位30%は直ちに不合格とされる。残りの50%の志願者

が、3～5名で構成される委員会での合議の対象となる。委員会での合議は、5分で終わることもあれば、45分間議論することもある。委員会の議論においては、5つの選抜資料に大まかな重みづけを与えたいうえで、出願者に対し総合的なひとつの評定値が与えられる。個別の選抜資料についての評定値は与えられない。

4.4 ハーバード大学

4.4.1 アドミッション・ポリシー

学問以外の様々な分野を含む卓越性を重視する。学生が在学中にキャンパスの資源をどのように活用し、キャンパスに何をもち得るか、卒業後に何をし、他者のために受けた教育をいかに活用するかという将来的可能性の観点から選抜を行うとしている。多様性については、学生が育った環境や経験、見解、目標が全く異なる他者と接触することを重要視し、地理的、民族的、社会経済的多様性を考慮している。また、両親が4年制大学卒でない、第一世代の学生を入学させることに積極的である。

4.4.2 組織

入学審査業務に関わるアドミッションズ・オフィス職員は32～33名である。このうち、入学審査業務のみを行う職員は20名であり、残りの職員は留学生管理業務や学生への資金援助等他の業務も行っている。職員の多くが教育に関する修士号を有しており、博士号を持つ者もいる。働きながら教育を受ける職員もいる。

4.4.3 入学者選抜プロセス

職員はそれぞれ担当区域を持っており、その区域からの願書を全て評価する。その後、上級職員(e.g. 海外部門長)が評価を行う。特定の専門分野に関しては、教員に評価を依頼する場合もある。その後数名からなる小委員会(20の小委員会があり、3つの小委員会が同時に開かれる)において、6～7週間かけて可否に関する仮決定がなされる。その

後、30名職員全員からなる委員会において、2週間かけて各小委員会の作業結果について審査を行う。この委員会においては、キャリアによらず職員全員が一票の投票権を持つ。

選抜資料について、統一された明確な重みづけは設定されていないが、高校での学業達成、教師による推薦状、標準試験の成績の順に重要であるとされている。高校におけるクラスランクは相対的に重要でない。教師による推薦状では、主に学生の学習に対する姿勢、他の学生との関わり方、運動能力・芸術など特異な才能についての情報を得ることに主眼が置かれている。推薦状は、担当区域や教師を良く知る評価者により個々の事情を勘案して評価される。

5 考察

テスト理論からみた大学入試(繁樹, 2012)では、信頼性、妥当性、標準化・等化・公平性の三つの観点から、テスト理論の専門家が行うべき仕事を整理している。これを踏まえ、調査結果を(1)公平性、(2)信頼性、(3)妥当性の3つの観点から考察する。

5.1 公平性

いずれの大学も、アドミッション・ポリシーとして多様性を重視している。これは、入学後の学生が互いに学び合う教育効果を高めるために、どのような学生集団を構成するかという集団レベルでの観点が入学選抜に含まれていることを意味している。また、大学入学資格として求められる個人的資質について、大学入学後に受験者がどの程度大学のリソースを活用できるか、他の学生によい影響を与え得るかという観点が重視されている。この結果、たとえば高校生活において学業のみに労力を投下したいいわゆる「ガリ勉」が、課外活動に打ち込んだ学生よりわずかによいGPAやSATの得点を得たとしても、後者の方がより入学に値すると判断される可能性が高い。このような状況は、日本の大学入試にお

ける公平性の感覚からは不相当と感じられやすいように思われるが、アメリカでは広く受け入れられている。大学入学者選抜の文脈に即した公平感についての心理学的研究が必要であろう(e.g. 林・倉元, 2003)。

5.2 信頼性

選抜資料の評価には主観の入る余地が大きい。このことは、最も競争性の高いハーバード大学、ブラウン大学においてより顕著であると推測される(ペンシルバニア州立大学においては、GPA3分の2、標準試験の成績その他3分の1という単純な重みづけによる定量的評価が機能しているとされている)。最も競争性の高い大学においても、明らかに合格/不合格と評価される志願者は上位/下位に一定割合存在し、それらの判断はアドミッションズ・オフィスにおいてほとんど議論をせずに判断されている。しかし、中間の半分程度の志願者層については、アドミッションズ・オフィスの職員が心理測定に関する専門性を必ずしも有しておらず、多様な背景を持つ評価者による合議を重視していることから、評価の信頼性は高くないことが推測される。最終的な投票も、倉元(2005)に報告されているように、その場の雰囲気や偶然がかなり作用しやすい状況で判断がなされている可能性が高い。信頼性のみを問題とすれば、日本の一般入試の方が明らかに優れていると言えよう。

5.3 妥当性

以上のように選抜資料の評価には主観が入る余地は大きいものの、アドミッションズ・オフィスは入学選抜の妥当性を高めるための様々な工夫も行っている。まず、各大学における個別の追跡調査に加え、カレッジ・ボードと共同した妥当性検証を行っている(e.g. Kobrin et al. 2008)。また、入学後の個別の学生の定性的追跡からのフィードバックも、選抜プロセスの改善に利用している。エッセイを他人が代理で書いている可能性については

完全に排除することは不可能であるものの、標準試験の作文の成績や推薦状等の情報を利用してチェックを行っている。また、教師やカウンセラーからの推薦状は記名であり、特定の地域を担当する職員を配置することで、不正確な評価を極力排除しようとしている。

一方で、アドミッションズ・オフィス職員による面接は、原則として行われていない。学習意欲や知的好奇心等の標準試験で測定困難な要因は、面接ではなく推薦状やエッセイ、そして高校におけるカリキュラムの強さとその成績によって判断されている。実際、National Association for College Admission Counseling (NACAC)が2002年以来毎年行っている調査においては、カリキュラムの強さと大学進学予備プログラムの成績が、標準試験の成績や科目全体のGPAよりも選抜資料として一貫して重要視されていることが明らかにされており、この傾向は競争性の高い大学でより顕著である(NACAC, 2012)。大学進学予備プログラム、特にAPは全米の高校の8割で提供されており、APの認定試験の成績は、入学後の学業成績を予測することが報告されている(Geiser & Santelices, 2006)。日本の大学入学者選抜においては、高校学習指導要領の学習内容の達成を評価することが前提となっており、同様の制度を採用するのは困難と思われるが、日本における高大接続の新しい形として検討の余地があると思われる。

参考文献

林洋一郎・倉元直樹 (2003). 公正研究から見た大学入試. 教育情報学研究, 1, 14-16.

Geiser, S. & Santelices, V. (2006). The role of Advanced Placement and honors courses in college admissions. In P. Gandara, G. Orfield, & C. Horn (Eds.) *Expanding opportunity in higher education: Leveraging promise*. NY: State University of New York Press.

細川敏幸・小川悟 (1999). 米国の入試システムとアドミッションズオフィスの実際. 高等教育ジャーナル, 5, 42-48.

Kobrin, J. L., Patterson, B. F., Shaw, E. J., Mattern, K. D., & Barbuti, S. M. (2008). Validity of the SAT for predicting first-year college grade point average. College Board Research Report 2008-5.

小谷野仁・繁樹算男 (2011). セクターと難易度による分類の下での近年の大学入学者選抜の分析. 独立行政法人大学入試センター入学者選抜研究機構報告書4「大学入試の標準化, 多様化, および精密化」 pp. 35-65.

倉元直樹 (2005). ヴァージニア大学における入学者選抜と広報活動. 教育情報学研究, 3, 113-124.

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

文部科学省 (2012). 平成24年度国公立大学入学者選抜実施状況 <

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/10/_icsFiles/afieldfile/2012/10/19/1326903_1_4.pdf 2013年2月26日>

中井浩一 (2007). 大学入試の戦後史—受験地獄から全入時代へ. 中公公論新社

National Association for College Admission Counseling (2012). State of college admission report 2012.

< <http://www.nacacnet.org/research/PublicationsResources/Marketplace/research/Pages/StateofCollegeAdmission.aspx> 2013年2月26日>

繁樹算男 (2012). 入試に役立つテスト理論. 独立行政法人大学入試センター入学者選抜研究機構報告書7「大学入試の標準化, 多様化, および精密化」 pp. 15-29.

繁榊算男・山形伸二 (2013). 独立行政法人大学入試センター入学者選抜研究機構報告書10「大学入試の標準化, 多様化, および精密化」.

東京工業大学 (1988). 大学入学者選抜に関する学内組織の在り方に関する報告書

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——

山本以和子（京都工芸繊維大学）

我が国のAO入試が本格的に導入されて10年余りが経つ。当初は、学力偏重入試を脱し、多面的評価による新しい大学入試の一つとして導入されたが、その役割や意義について、課題も生じている。一方、近年、この多面的評価を取り入れ入学査定官制を導入した韓国ではどのような状況となっているのであろうか。実施5年を経た現在の状況および成果を調査した結果、この制度の拡大、選考内容の進化、および制度の成果が高評価であるという状況がみられた。

1 はじめに

我が国のAO入試が本格的に導入されて10年余りが経過した。その間、AO入試の多様化・拡大化が進行してきた。中央教育審議会高大接続部会で使用された数値¹⁾によると、平成12年度には、4年制大学におけるAO入試の実施率が1.4%だったが、12年後の平成24年度には、8.5%にまで増加しており、実施大学数は、国公私立を合わせて530大学50626名の入学者数の規模となっている。しかし、AO入試の拡大状況の中には、工夫を凝らした選抜方法を構築して受験生を選抜するシステムを創生しても、大学経営面への配慮のため実質は学力不問となってしまう状況や、合格者の入学後の追跡調査によりAO入試を廃止するという動きも表出している。開設以来、増加を続けてきたAO入試であったが、その入学者の割合は、平成22年度の8.8%をピークに減少している。また、設置区分別AO入試入学者の割合は、平成24年度で、国立大学で2.9%、公立大学が1.9%、私立大学で10.2%という結果になっており、ピークの平成22年度に比べて、公立大学、私立大学で入学者が減少している。

一方、韓国では、修学能力試験で課される教科中心の教育課程運営や試験準備中心の単純な知識増幅ならびに個人負担教育費における教育格差等の課題が社会問題化していた。2007年、

李明博政府は個人負担教育費軽減と公教育正常化などを目的に高等学校の教科、副教科領域の全てを大学入学試験に反映するため、入学査定官が選考を行う「入学査定官制入試」を取り入れた。

入学査定官制については、これまでも大学入試制度研究の中で導入背景・選考類型の内容が調査されている（松本,2012;南部,2010;川嶋,2010）。そこでは、いわゆる教科学力考査を廃し、学校生活記録簿（高校での活動および成績証明書）の比重を高め、面接や口述などで判定する選抜システムが報告された。しかし、入学査定官制の導入後、どのように発展していき、成果があったのかについての言及はまだ行われていない段階での報告であった。ここでは、韓国における入学査定官制度がその後どのように発展していったのか経緯と成果について調査したものを報告する。

2 調査方法

本調査は、韓国教育開発院大学入試制度研究室長の紹介を経て、慶熙大学校、中央大学校、ソウル女子大学校の入学管理部を訪問した。対応者は、専属教員ならびに専属のアドミッション・オフィサーの方々であるが、その中には韓国大学入学査定官協議会初代会長で現在顧問を務めている方にも取材をした。また、韓国現地

で収集した論文、資料をはじめ、韓国大学教育協議会のホームページも参考にした。

3 入学査定官制の拡大状況

韓国では、教育先進国の大学入試選考を検討し、その中でも米国の主要大学の入学選考方式をモデルにした「入学査定官制入試」を 2007 年に導入した。入学査定官とは、高等学校の教育課程および学生の成績や能力、素質、個人環境、大学入学後の伸長を推測する学生選抜の専門家である。主な役割は、入試関連の資料（選考のために利用する志願票、推薦書、学校成績、志望理由書など）を調査・審査し、志願者の入学可否を決定することである。修学能力試験の点数により機械的に合否判定する点数中心の選抜から脱却して、学生の学業成就の程度と素養、創造力など能力を総合的に評価するという観点を含んでいる入試である。韓国では 2007 年以降、この入学査定官制入試を導入する大学が年々増加している。導入すれば、大学の育成人材像に合う学生が選抜でき、さらに巨額の入学査定官制支援事業費による支援金が準備されている。表 1 と表 2 は、その政府支援の経緯と拡大状況

である。

韓国において、修学能力試験のような単なる教科成績合算による選抜ではなく、多様な選考要素に対する総合的かつ専門的な選抜評価という概念は、盧武鉉政府 2004 年の教育革新委員会大学入試特別委員会で、初めて議論されている。公式的な文書で登場したのは、2004 年に発表した「学校正常化のための 2008 学年度以降大学入学制度改善案」である。その後、教育革新委員会と韓国教育開発院で議論され始めた入学査定官制は、2006 年 12 月に 20 億ウォンの予算が配分され、2007 年度から 10 大学の先行実施が行われた。引き続き、2008 年には 40 大学に拡大して、表 2 にあるように 4476 名が入学査定官制を通じて選抜された。2009 年には、実施大学数は 7 大学のみ増加だが、選抜数を大幅に増加して 24696 名（全体の 6.6%）の選抜を行った。その後、2009 年には 350 億ウォンの予算と長期支援計画を策定し、2010 年には、政府支援大学を 60 大学に拡大したうえで、さらに入学査定官養成機関として 7 大学を指定した。2011 年度は、予算額を維持したまま、政府支援大学を増加し、これにより支援開始以来 2012 年まで毎年選抜

人数が拡大しているという状況である。

政府支援大学は、10 の先導大学（全国に先駆けて試行的に導入する責任を負った大学）から開始された。当時の先導大学は、国公立大 2（慶北大・ソウル大）、私立大 8（カトリック大、建国大、慶熙大、成均館大、延世大、仁荷大、中央大、漢陽大）²⁾であった。入学査定官制の政府支援大学の選定は、各大学からの申請を受けつけ、現職の大学教授、入学査定官、高校教師等の専門家とで、前年度事業の実績、次年度の事業運営計画、今後 3 年間の発展計画を中心に評価して政府支援大学を決定し、教育科学部（文部科学省）と大学教育協議会（大学教育質保証機関）より発表される。2012 年の政府支援大学は、表 3³⁾のとおりである。

先導大学は、入学査定官制の募集人員が全体の 24.5%以上の比率でなければ指定されないという基準がある。指定されたほとんどの大学が次年度もこの値を維持し、継続して先導大学の指定を受けている。さらに、前年度の新規で指定された大学（「新規大学」と呼ばれている）の中で推進要領や

表 1 入学査定官制の政府支援経緯

年度	政府支援大学
2004.1	入学査定官制導入提案
2006.12	国会予算 20億ウォン配当
2007.9	10大学入学査定官制 示範施行
2008.9	継続大学と新規大学選定
2009.3	40大学に 236億ウォンの支援計画発表
2009.6	先導大学、継続大学、新規大学発表 入学査定官養成機関発表(5大学)
2009.12	350億ウォンの支援計画及び長期支援発表
2010.6	入学査定官制 支援大学発表 入学査定官養成機関発表(7大学)
2011.5	支援大学60大学：先導 (30)、優秀 (20)、特性化募集運営 (10) 入学査定官養成期間の選定 (追加2大学、総9大学)

表 2 入学査定官制の拡大状況

年度	全支援大学	国庫支援 予算 (ウォン)	導入大学 (率)	学生数(率)
2007	10	20億	10 (5%)	254 (0.05%)
2008	40 (継続10, 新規30)	162億	41 (20%)	4,476 (1.2%)
2009	47 (先導15, 継続23, 新規9)	242億	90 (45%)	24,696 (6.5%)
2010	60 (先導29, 優秀21, 特性化10)	350億	107 (52%)	35,421 (10.1%)
2011	66 (先導30, 優秀20, 特性化 8, 教員養成大学8)	351億	121 (60%)	41,762 (10.5%)
2012	66 (先導30, 優秀20, 特性化 8, 教員養成大学8)	391億	123 (62%)	43,138 (11.5%)

表3 2012年入学査定官制支援事業施行大学

<p>入学査定官制 先導大学 国公立大学：ソウル大、全南大、全北大、忠南大、ソウル市立大 私立大学：建国大、慶北大、慶熙大、高麗大、檀国大、東国大、東亜大、西江大、ソウル女子大、成均館大、誠信女子大、崇実大、延世大、仁荷大、中央大、翰林大、淑明女子大、梨花女子大、漢陽大、朝鮮大、韓国外国語大、韓東大 専門大学：蔚山科技大、カリスト、ポステク</p> <p>入学査定官制 優秀大学 国公立大学：江原大、慶尚大、公州大、木浦大、釜慶大、釜山大、忠北大、韓国交通大、ソウル科技大 私立大学：嘉泉大、カトリック大、江南大、建国大（地方）、京畿大、順天郷大、亜州大、田光大、全州大、弘益大、東義大</p> <p>入学査定官制 特性化募集単位運営大学 国公立大学：光州科学技術大 私立大学：慶雲大、コットソネ賢都社会福祉大、国民大、明知大、嶺南大、又石大、又松大</p> <p>入学査定官制 教員養成大学 運営大学 全体募集率47.9% を入学査定官制で選択している 国公立大学：光州教育大、釜山教育大、晋州教育大、韓国教員大、京仁教育大、大邱教育大、ソウル教育大、春川教育大</p> <p>入学査定官制 司法大学 インセンティブ師範大学 慶北大、東国大、成均館大、梨花女子大、中央大、漢陽大、公州大、釜山大、全州大、忠北大</p> <p>入学査定官 研修訓練機関 国公立大学：ソウル大、慶北大、全南大、忠北大、韓国外大 私立大学：東国大、成均館大、梨花女子大 大字は、初期の先導大学</p>	<p>全体募集率24.5% を入学査定官制で選択している</p>
---	----------------------------------

成果が特に優秀な大学を先導大学に追加する仕組みになっている。優秀大学も、先導大学同様に前年度からの継続と新規大学の中から比較的评价が高い大学が選定される。特性化募集単位運営大学は、入学査定官制において特性化高校（職業や体験型の高校）の募集枠を設けている大学である。教員養成大学は、入学査定官制の募集人員を全体の47.9%以上で実施している大学である。

支援金は、入学査定官人件費だけでなく、査定システムの開発資金が主であるが、巨額の国庫負担がどこまで続くかは、韓国国内でも議論になっている。ただし取材した大学によると、選考料収入や教育力強化事業など他の大学支援事業との連携により、捻出が可能という話であった。

4 入学査定官制の募集割合

表2にあるように2012年度入学査定官制の全4年制大学の募集割合は、約11%である。中でも、

政府支援を受けている先導大学の募集割合は、24.3%（ソウル首都圏は27%）であり、制度開始以降、導入大学および募集割合は拡大している。特に先導大学では、入学査定官制の募集比率が、2008年の0.1%から、2009年度17.3%、2010年度21.0%、2011年度24.1%となり、急激に比率が上昇している。

表4は、中でも高い募集比率の大学の一例である。大学ごとに見てみると、国公立大学、首都圏の私立大学かつ大規模大学で、募集比率が高い傾向がうかがえる。

現在の韓国において、入学査定官制という制度そのものは大学のイメージ向上にも一役買っている。従来の教科成績一辺倒の人材育成から多面的評価を通して適性や行動姿勢（韓国語では「人間性」）を判断する入学査定官制は、一種の「文武両道」を表す全人格者としてのイメージが伴うと言われている。入学査定官制を導入するという大学広報は、新時代や未来志向の大学教育のイメージを創出することにつながる

表4 2012年度 主要大学の随時募集入学査定官選考選抜比率

選抜比率	大学数	大 学 名
100%	7	光州教育大 光州科学技術大 ソウル大 蔚山科学技術大 晋州教育大 KAIST ポリテク
70%~100%	4	韓東大(97.8%) コットソネ大(97.5%) 釜山教育大(94.6%) ソウル女子大(74%)
40%~70%	3	翰林大(53.8%) 江原大(53.2%) ソウル市立大(42.2%)
30%~40%	15	釜山大(39.8%) 東国大(38.8%) カトリック大(38.7%) 建国大(34.4%) 慶熙大(33.6%) 東亜大(30.4%) 淑明女子大(35.4%) 成均館大(32.9%) 漢陽大(32.9%) 誠信女子大(31.3%) 順天郷大(36.6%)、亜州大(33.5%)、仁荷大(34.7%)、中央大(33.1%)、忠北大(33.4%)、
24.5%~30%	11	全南大、全北大、忠南大、慶北大、高麗大、檀国大、西江大、崇実大、延世大、朝鮮大、韓国外国語大

大字は国公立大学。またポリテクは韓国労働部が設立のため、国公立大学には合っていない

いうものである。また個人の教育費負担を削減し、高校現場の教育の活性化につながる大学の「社会貢献」の演出にも効果的だという話であった。そして、2011年に大学入学査定官協議会が実施したアンケートによる⁴⁾と入学査定官制が拡大した理由は、「総合的學生評価を通じて点数中心の選抜から脱皮したいから」が46%、次いで「高校教育の正常化に寄与したいから」44%、「學生構成を多様化したいから」および「大学理念に合う學生選抜をしたいから」という回答がそれぞれ9%という結果が出た。

5 入学査定官制の進化

入学査定官制の評価審査基準は、進化し続けている。先述したように入学査定官制の導入背景には、韓国の大学進学にかかる私教育費（学校外教育機関受講費）負担増の格差問題、教科中心の大学入試準備的学習（詰め込み学習）等の脱却の目的があった。それにより当初の入学査定官制は、修学能力試験の点数結果だけではなく、学校生活記録簿および大学入試を多様化させて、多方面の評価基準を持つという機能を包含していた。そのため、入学査定官制の導入直後では、修学能力試験を利用せずに学校生活記録簿および推薦書、自己紹介書、個人活動および実績物といった出願資料を参考に選考を行ってきた。選考の中心は潜在力（大学入学後に伸長が期待できる能力）を測るということで、学業成績だけでなく、学校外で華麗な活躍をしている生徒、または校外実施の資格取得で補充した受験生を合格にするという学校外活動に対して可点を施すような判定をしてきた。

我が国でも、推薦入試等で資格を点数化するという状況が90年代半ばから始まっており、語学検定等を入試で点数化している大学の一覧を業者が広告に掲載したりしている。また、文部科学省の大学入学者選抜入試実施要項の中でも入試で活用している学部試験の例として、各種検定を明示している。このような資格や検定結果を選考過程で点数化するという行為に表れているように大学の合否判定では、定性的な内容を評価するという行為より、比較しやすく認知されている尺度を代用するケースが見受けられる。

韓国でも同様に数年前に修学能力試験の等級制を導入したが、高校、受験生が混乱し、翌年

には点数制に戻ったという経緯がある。修学能力試験で何点ならどの大学に合格できるかを考え、得点できなければ不合格になることを当然と受け入れる。そこには、大学合格を果たすための最低条件を、しかもわかりやすく準備しやすい条件を、受験生だけでなく保護者も教師も求めてくるという背景もある。さらに、入学査定官制のような入試の対策では、華々しい学校外活動が列挙できれば、合格に近くなると考えられ、校外活動のカリキュラムコースを設置する学校外教育機関が多く発生する事態にもなった。そこでは他人と異なる稀少な体験ができるよう、短期留学や検定・資格対策といった速成的な学びを促し、出願書類の自己アピールの項目を飾ることだけを目的としていたため、教科偏重型とは違った意味で学校活動が疎かになり、制度導入の本来の意味（高校教育平準化）がなくなりつつあった。

韓国では、このように保護者をはじめとした一般社会における入学査定官制の理解が乏しく、誤解と偏見が初期のころにあった。その誤解と偏見を簡単にまとめるどころだ。まず、教科成績が不足している学生にとって、簡単に大学に進学できる制度である。そして、外部の資格実績や校外での受賞など華々しい活動や体験が多ければ多いほど合格しやすいといったものである。その誤解や偏見から脱するために、2010年に大学教育協議会は、入学査定官制運営の共通基準を発表している。その内容を整理したのが、

表5 入学査定官制運営共通基準 共通選考要素

評価要素	評価基準	総合評価
<教科関連要素>		
教科成績		
学年別成績推移		
学業関連探求活動	学業意志および	
教科関連校内受賞実績	専攻適合性	
放課後学校活動 等		
<創意的体験活動>		
読書活動		
目標達成証(認可証)	創意的	
進路探索・体験活動		
クラブ活動		総合評価に
ボランティア活動		よる最終等
放課後学校活動 等	人間性	級評価
<学校生活充実度、人的適性>		
共同体意識		
リーダーシップ		
学業意志		
特別活動		
出欠状況	学業成就度	
教師の評価		
交友関係 等		
<学習環境>		
家庭環境	成長潜在力およ	
学校の教育課程	び発展可能性	
地方の教育環境		
学業遂行における障害克服 等		

表 5⁵⁾である。

入学査定官制での選考では、この共通の選考要素を反映しており、各大学で建学理念や募集単位別の特性および差別化された基準を適用し、合否判定を行っている。選考要素の内容は、教科関連と創意的体験活動、学校生活充実度や適性、そして学習環境である。これらを総合的に評価して合否判定を行っている。

また表 6⁶⁾の内容は追加公告である。そこには、校外の実績および個別で対処可能な稀少な体験に関して排除し、受験生が学校という環境の中でいかにして活動を充実させ、自分の能力を伸ばすことができたかという点で評価を行おうとしていることがわかる。これは、高校という公正性の高い環境の中で成果が出ている生徒は、大学でも成果を出すことができるという考えから

来ている。私費の経済力に左右される各イベント体験のようなスペックではなく、学校生活を創意的体験の場としてどのように創出して、自分自身を伸ばしてきたか、そのストーリーが求められる評価となっているのが特徴である。

表 6 入学査定官制運営の共通基準

公教育活性化を阻害する選考要素(例示)	
TOEIC・TOFLE・TIMSS・JLPT(日本語能力試験)・HSK(中国語検定)など公認語学試験成績、教科関連校外受賞実績、口述英語面接など選考要素活用	
海外奉仕実績など校外教育機関の依存可能性が高い体験活動活用	
自己紹介書および証拠書類など必ず英語技術	
入学査定官制主旨に査定が合わない受験資格制限(例示)	
TOEIC・TOFLE・JLPT・HSKなど公認語学試験成績	
特別目的高校卒業(予定)者または海外高校卒業(予定)者	
数学・物理・化学など教科関連オリンピック入賞成績	
論述大会・音楽コンクール・美術大会など校外入賞成績	
一般高校に開設されにくい専門教科履修または履修単位	
該当の大学が開設した教科関連特別教育プログラム履修	

6 入学査定官制の成果

韓国の入学査定官制の拡大理由の一つに入学生追跡管理の結果から学習成果優秀者が多いということが挙げられている。表 7⁷⁾は、2010年に入学査定官制で入学した学生と入学査定官制以外の選考で入学した学生の大学入学後の学業成績(GPA)の平均を比較した表である。それによると、入学査定官制で入学した学生は、時間経過により非入学査定官選考の学生より成績がよく、伸び率も高いという結果となっている。

また図 1・2⁸⁾は、首都圏にある難易度上位の私立大学における大学と専攻に対する入学後の

表 7 入学査定官選考後の入学生の学業成績の推移

大学	区分	2009学年度入学生				2010学年度入学生	
		1年生 1学期	1年生 2学期	2年生 1学期	2年生 2学期	1年生 1学期	1年生 2学期
建国大	入学査定官選考	2.91	3.07	3.21	3.44	3.55	3.73
	非入学査定官選考	3.06	3.15	3.13	3.25	3.25	3.41
慶熙大	入学査定官選考	2.91	3.09	3.19	3.23	3.1	3.21
	非入学査定官選考	3.03	3.09	3.11	3.22	2.99	3.05
成均館大	入学査定官選考	3.6					
	非入学査定官選考	3.45					
梨花女大	入学査定官選考	3.2	3.24	3.25		3.3	
	非入学査定官選考	3.11	3.25	3.3		3.15	
中央大	入学査定官選考	3.3	3.18	3.07	3.44	3.4	3.4
	非入学査定官選考	2.94	3.09	3.13	3.3	3.22	3.2
漢陽大	入学査定官選考					3.43	
	非入学査定官選考					3.14	

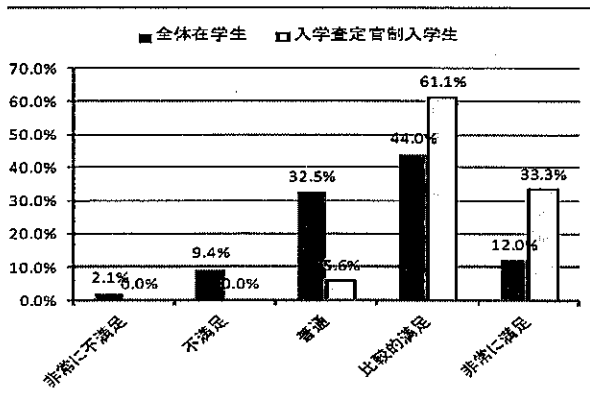


図1 K大学 大学満足度

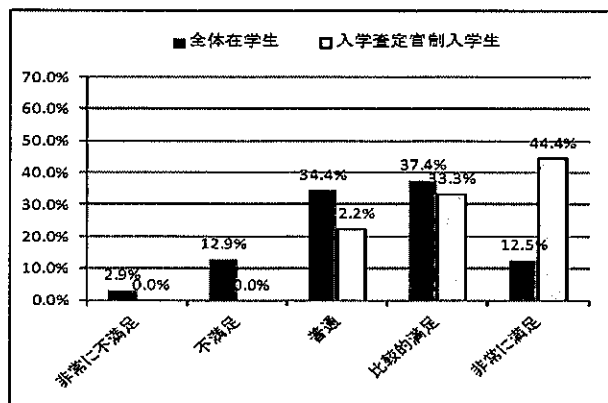


図2 K大学 専攻満足度

満足度を測定した結果である。入学査定官制で入学した在校生は、「非常に不満足」・「不満足」と回答した者はなく、また比較的「満足」・「非常に満足」の割合が全体と比べて非常に高くなっている。さらに、専攻の満足度においても「非常に不満足」・「不満足」と回答した者がいない状況である。「満足」は、在学生全体の方が多く回答しているが、「非常に満足」の割合は、入学査定官制で入学した在校生の方が非常に高い結果となっている。

その他、この大学では中途退学および転学部の比率も入学査定官制の入学者の方が、非入学査定官制の入学者より低いという結果も出ている。

7 まとめ

このたび韓国の入学査定官制がどのような展開になっているのかを現地で調査をしてみて、導入当初より内容がずいぶん異なっていることがわかってきた。

まず、韓国型多様化入試（多面的判定入試）の導入、成立のために人材育成と設備・組織運営にかなりの費用を投資している。また大学へ制度導入を拡大し、本稿では詳しく触れていないが、国民への理解と認知の促進を図っている。しかも、影響力の強い有名大学や首都圏にある大学ほど入学査定官制を導入し、定員枠も多いことがわかった。さらに、校外教育機関に影響される教育格差を廃し、高校教育平準化を目指す入学者選抜判定を徹底している。また、この制度の入学者追跡調査の結果、多くの大学で非入学査定官制の学生より入学査定官制の学生の方が満足度、帰属意識ともに高く、教育成果も高いという評価となっている。しかし、筆者が掘っている追跡結果は、まだ一部の人気大学でのものであり、限定的であるのも事実である。今後も制度が拡大・長期化した場合の追跡調査については、観察が必要であろうと考える。

取材をした前大学入学査定官協議会会長は、現在の入学査定官制は、「該当の高校の教育課程を忠実に履修した生徒」や「学校生活（高校生時代ではなく）で頭角を現した生徒」の場合、高校生活で成果が出ているのだから、大学でもうまくいこうという期待を持っている制度であると話していた。高校での成果の背景は学校環境だけでなく、生活環境も含まれる。成長

過程も重視され、困難をいかに克服したか、どれだけ意欲的に取り組んできたかの具体的事例も出願書類の中で明示することを求められるようになってきている。この「高校教育中心」とまで受け取れる選抜評価の姿勢は、実質は高校教育の審査であり、その行為は、高校教育の質保証に関連する動きになると考えられる。「大学入試が変わらなければ、高校教育も変わらない」と指摘されるが、まさしくその突破口を開いたような新しい制度であり、注目できる。しかし、その審査方法の詳細については、まだ韓国側からの回答を得ておらず、引き続いて調査を行いたい。

今回は、入学査定官制のその後について調査研究した内容のうち、動向に焦点をあてて報告した。今後のAO入試をはじめとする我が国の入学者選抜および高大接続のあり方を考えるときに韓国の入学査定官制の選考内容や評価方法から多くの示唆が得られると感じている。

- 1) 中央教育審議会第4回高大接続部会資料1 (2013)。「AO入試等の実施状況について」
- 2) 教育人的資源部(現・大学教育協議会)(2007)。「入学査定官制支援計画の確定・発表」
- 3) 大学教育協議会(2012)。「入学査定官制支援事業選定結果発表」報道資料
- 4) イム・ジンテク(2012)「大学入学査定官制の運営と経緯」大学入学査定官協議会(韓国語)
- 5) 大学教育協議会(2010)。「入学査定官制運営共通基準(共通選考要素)」より整理・作表
- 6) 大学教育協議会(2010)。「入学査定官制運営共通基準(共通選考要素)」より整理・作表
- 7) イム・ジンテク(2012)「大学入学査定官制の運営と経緯」大学入学査定官協議会(韓国語)の資料より引用
- 8) イム・ジンテク(2012)「大学入学査定官制の運営と経緯」大学入学査定官協議会(韓国語)の資料より引用

参考文献

- イムジンテク (2012) .「高校と大学の連携強化
 方案」慶熙大学研究資料 (韓国語)
- ハンスンヒ・パクスングン・キルヘジ (2012) .
 「ソウル大学校の入学選考 ―入学査定官
 制を中心に―」京都大学大学院教育学研
 究科公開シンポジウムレジュメ
- 韓国教育開発院 (2009) .「入学査定官制の成功
 的定着方案探索」韓国教育開発院 (韓国語)
- 韓国大学教育協議会 (2010) .「(報道資料) 入
 学査定官制運用の共通基準」(韓国語)
 [http://univ.kcue.or.kr/ao/board/AoBoard
 _view.do?part=pr&selectedId=13917](http://univ.kcue.or.kr/ao/board/AoBoard_view.do?part=pr&selectedId=13917)
- 韓国大学教育協議会 (2012) .「2013 大学入試
 準備方法」「2013 年度大学入試選考基本計
 画説明会資料」韓国大学教育協議会ホーム
 ページ (韓国語) <http://univ.kcue.or.kr/>
- 川嶋太津夫 (2008) .「韓国における共通テスト
 (CSAT) のみによる大学入学選抜の現状
 および入学後の成績との関係や高大接続の
 現状などに関する調査研究」平成 19・20 年
 度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業
 調査研究報告書
- 松本麻人 (2012) .「韓国における高大接続プロ
 グラム」『東アジアの高大接続プログラム』
 広島大学高等教育研究開発センター高等教
 育研究叢書 115,17-38
- 南部広孝 (2010) .「東アジア諸国・地域におけ
 大学入学者選抜制度の比較研究」平成 19
 年~平成 21 年度科学研究費補助金 (基盤研
 究 (C)) (課題番号: 19530757) 研究成果
 報告書,1-3.61-69.
- 山本以和子 (2012) .「日本 AO 入試の運営と課
 題」韓国教育開発院研究資料 RRM2011-3-4
- ユンソンイ (2011) .「入学査定官選考学生成果
 研究」慶熙大学研究資料 (韓国語)

実質的な活用に向けた「入学者受入れの方針」の見直し

西郡大（佐賀大学アドミッションセンター）

大学入試において「入学者受入れの方針」や「アドミッション・ポリシー」という用語は、すでに一般的なものになった。我が国では、同方針を単に「求める学生像」と捉える大学は少なくない。しかし、実際の方針は、抽象的な表現が多く具体性が乏しいため、受験生にとっては理解しがたいとも言われる。一方、「入学者受入方針に沿った入学者の受入」が求められる大学にとっては、受入れ方針と実際の入試方法との整合性が不十分であれば検証作業は困難である。こうした背景を踏まえ、受験生にとって理解しやすく、検証作業でも有効に機能する実質的な「受入れの方針」を定めるために何を見直すべきかを問い直し、佐賀大学における「受入れ方針」の見直し事例について報告する。

1. はじめに

大学入試の現場において、「入学者受入れの方針」や「アドミッション・ポリシー」という言葉は、一般的な用語として定着した。この言葉が中央教育審議会（以下、「中教審」と略記）の答申に初めて登場したのは、「初等中等教育と高等教育の接続の改善について（答申）」（1999年）である。その後、「大学入試の改善について（答申）」（大学審議会,2000）、「我が国の高等教育の将来像（答申）」（中教審,2005）、「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（中教審,2008）において、アドミッション・ポリシーあるいは入学者受入れの方針が議論されてきた。平成14年度入試からは、文部科学省が各大学に通知する『大学入学者選抜実施要項』において、「入学者受入方針（アドミッション・ポリシー）」の文言が付加され、実際の入試場面でも同方針に基づく入試の運用が推奨されるようになった。

一方、「入学者受入れの方針」¹⁾（以

下、「受入れ方針」と略記）の重要性が広く認識されるに伴い、同方針に関する研究や調査も行われるようになった。これらの先行研究を概観すると、各大学における「受入れ方針」の位置づけに関する調査（鳴野ら,2004;鈴木ら,2006）、「受入れ方針」に対する受験者の認識（鳴野ら,2006）,入学前教育に対する「受入れ方針」の観点からの考察（島田ら,2006）,高校調査書と「受入れ方針」との関連分析（大久保,2008）,個別大学の「受入れ方針」に対する入学者の認識調査（望月,2009）,「受入れ方針」の記述内容の分析（松本ら,2010）などが挙げられる。

このように「受入れ方針」が様々な角度から吟味されるに伴い、「アドミッション・ポリシーと選抜方法を表裏一体のものとしてとらえる必要がある」（鳴野,2004:71）,「求める学生像だけでなく、高等学校段階で習得しておくべき内容・水準を具体的に示すように努める」（中教審,2008）といった問題提起がなされるようになった。

さらに近年では、『大学機関別認証評価』(大学評価・学位授与機構)の「基準4 学生の受入」においても、「入学者受入方針(アドミッション・ポリシー)が明確に定められ、それに沿って、適切な学生の受入が実施されていること」と定められ、各大学における重要な評価指標となっている。

「受入れ方針」に沿った入学者受入れの検証手段では、一般的に入学者の追跡調査が行われている(西郡,2011)。しかしながら、「受入れ方針」に沿った選抜ができていないかを検証するためには、「アドミッションポリシー=Σ選抜方法」(鳴野,2004:72)といった関係性が成り立たなければ容易ではない。例えば、「意欲があり行動力がある学生」を求めても、その評価方法が学力検査のみであれば、方針に沿った選抜が行われているとは言いがたく、検証は困難であると思われる。

こうした背景から、本研究では、全国の国立大学を対象に、「受入れ方針」と「選抜方法」の対応付けがどの程度なされているかを整理した。さらに、『求める学生』というものが余りに理念的・抽象的に過ぎて、ポリシーとして現実に機能しうるのかどうかという問題」(鳴野,2004:68)に対する「何をどの程度学んでほしいかをできる限り具体的に明示する」(大学入学者選抜実施要項)という指針が、どの程度浸透しているのかについても併せて検討した。これらの観点から各大学の実態を整理することで、実質的な「入学者受入れの方針」を定めるための課題点を抽出し、課題解決に向けた具体的な改善策について検討したい。

2. 国立大学の「受入れ方針」に関する実態調査

国立82大学(大学院大学は除く)について、ホームページに公表されている学部の「受入れ方針」を分析対象とした。整理の観点は、「求める能力や適性等について、それらを測る評価方法が示されているか(観点1)」「高校までに何を学んできて欲しいかを明示しているか(観点2)」という2点である。

観点1は、学部・学科等が求める能力や適性等をどのように評価するのかを示した文言が含まれているかを判定した(図1)。観点2は、「高等学校において(大学入学までに)身につけておくべき教科・科目等」など、どのような教科や科目を入学までに学習してきて欲しいかなど、大学入学までに身につけておくべき能力や適性等について具体的に記述しているかどうかを判定した。なお、学部・学科間で「受入れ方針」の考え方や構成が異なる大学も散見されるため、一部の学部あるいは学科でも当該観点が含まれていれば大学として含まれていると判定した²⁾。

大学入試センター試験では、5教科7科目の基礎的学力を評価します。個別学力検査では、工学を学ぶ上で不可欠な基礎学力を数学と理科を課して評価します。

図1. 観点1の記述例

授業内容を理解するために必要な教科である数学、理科に関しては次の内容を理解しておくことが望まれます。
 数学：数学Ⅰ,Ⅱ,Ⅲ,数学A,B,Cの知識と論理的思考能力
 理科：「物理ⅠⅡ」「化学ⅠⅡ」,「生物ⅠⅡ」の3つの区分のうち2つの区分
 国語：現代文の基礎的読解力,表現力
 英語：基礎的読解力,表現力

図2. 観点2の記述例

整理した結果を表 1 に示す。観点 1 のみが含まれたのが 17 大学、観点 2 のみが含まれたのが 27 大学、両観点とも含まれたのが 3 大学であった。

全大学の「受入れ方針」を整理して共通的に示されていたのは、教育の理念や目的等に基づく「求める学生像」であった。「受入れ方針」の必要性が説かれて、14 年になるが、我が国の国立大学における同方針の考え方の中心は、依然として「抽象的な希望学生像を記述することが多い」(荒牧,2004:71) 内容であった。

表 1. 観点別に整理した結果

観点	該当大学数
観点 1 のみ	17 大学
観点 2 のみ	27 大学
両観点を含む	3 大学
両観点ともに無し	41 大学

3. 実質的な「受入れ方針」を定めるための検討～佐賀大学の場合～

筆者が所属する佐賀大学の「受入れ方針」は、観点 2 のみが含まれた。各学部とも教育理念や目的を中心とする概念的な記述が多かった。鳴野ら(2006)は、「受入れ方針」が高校側の理解を得て、その役割・機能を十全に果たす「使える方針」になるためには、[1]曖昧さを廃止、選抜基準たり得るもの(具体性)、[2]一般選抜を含むすべての選抜方法に妥当するもの(整合性)、[3]教育内容等と一貫的であること(一貫性)が必要だと指摘している。この枠組みで捉えれば、佐賀大学の「受入れ方針」が高校側から支持される「使える受入れ方針」として、認識されているとは言い難かった。

そこで、これらの問題点を解決するために、理念的で抽象的な受入れ方針の形を見直し、実際の入試場面において活用

される実質的な「受入れ方針」の実現に向けて、全学的な改定を行うことにした。

従来の方針は、各学部・学科等がそれぞれの考え方や様式で方針を定めていたため、学部全体で定めるケースや学科・課程単位で定めるケースなどが混在し、統一的な考え方にに基づき定められているものではなかった。

改定作業では、まず、アドミッションセンターで作成した「新たな受入れ方針の考え方」について全学の入学試験委員会です承を得た。その後、この考え方にに基づき、アドミッションセンターにおいて、各学部、学科別の受入れ方針(たたき台)を作成し、学部の入試委員と調整しながら見直し作業を進め、教授会および全学の入学試験委員会の審議を経て、新たな受入れ方針が決定した。図 3 に、見直しの骨格(イメージ)を示す。

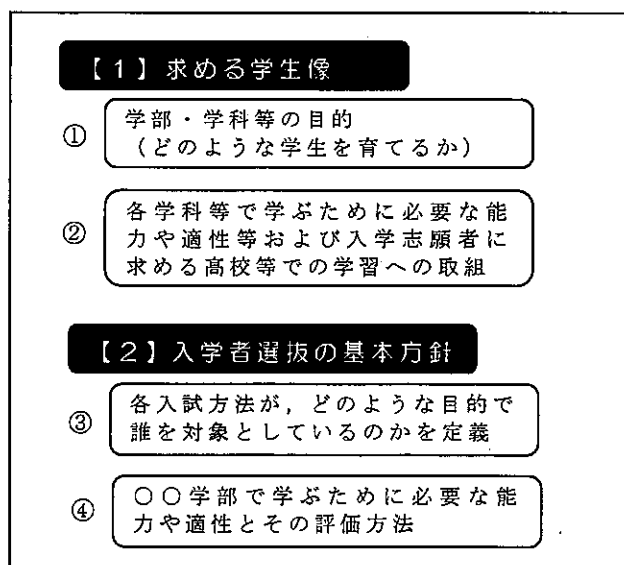


図 3. 見直しの骨格 (イメージ)

方針の前半は、「求める学生像」であるが、「①学部・学科等の目的(どのような学生を育てるか)」と「②各学科・課程で学ぶために必要な能力や適性等および入学志願者に求める高校等での学習への取組」に分かれる。①は、どの

ような学生を育てるかという理念的なものが中心になる。佐賀大学では、「学位授与の方針」「教育課程編成・実施の方針」に基づき、「どのような人材を育成するか」という教育目的が、学部、学科単位で定められている。したがって、この教育目標を基軸に、学科単位で「求める学生像」を簡潔に示すことにした。

ここで記述される「求める学生像」は、各学科等が期待する理想的な学生像である。確かに、理想的な学生像の列挙は、「このような理想的な学生は、ほとんど存在しないのではないかなど現実的な側面からみれば、考慮すべき点は多い。しかし、あまりに現実的な学生像の列挙は、学科等の理念や目標を矮小化してしまう可能性があるため、あくまで「教育目標を達成するために期待する理想像」という学部・学科等の意思表示のセクションとして位置づけた。

②では、具体性を追求した。「各学科・課程で学ぶために必要な能力や適性等」においては、抽象的な用語や概念的な内容ではなく、受験生が可能な限りイメージできるような大学入学後の具体的な学習場面を想定し、どのような能力や適性が実際の学習場面で必要になるのかを記述することにした。

「入学志願者に求める高校等での学習への取組」は、「何をどの程度学んできてほしいかをできる限り具体的に明示する」という『大学入学者選抜実施要項』の方針を反映している。入学後の学習場面とリンクさせるだけでなく、専門分野とは一見関係ないような入試科目(例えば、数学を専門とする学科における国語や社会など)の必要性についても具体的に示すことで、高校時代における学習への取り組みを意識させる仕組みにしている(図4)。

数学の概念や論理的厳密性を修得するためには、微分積分、線形代数、集合・位相といった数学の基本的な考え方や手法を身につけることが必要です。そのためには、高等学校で履修する数学の基礎的理解と応用力が不可欠です。さらに、自然科学の基本的な概念や原理・法則を理解して科学的な自然観を養っておくことは、学びの視野を広げることに繋がります。そのため、高等学校で学ぶ理科についても教科書レベルの知識を有していることが望まれます。一方、専門科目に限らず、大学では多くのレポートを書くことが一般的です。レポート作成には、文章の読解力と記述力さらには社会的な常識が必要となります。したがって、高等学校で学ぶ国語や社会の基礎的な学力が必要です。さらに、日本語文献だけでなく英語文献などもセミナー形式で学習しますので、英文の基礎的な読解力だけでなく、自分で辞書等を調べて英文を読みこなす習慣をつけておくことが必要です。

図4. 入学後の具体的な学習場面を意識した記述例(理工学部数理科学科)

一方、図3の③と④の部分では「入学者選抜基本方針」として、「受入れ方針」と入試方法との整合性を意識し、入学者に求める能力や適性等を具体的にどのような入試方法および評価方法によって、選抜するのかについて記述している。

『大学入学者選抜実施要項』では、基本方針として、「入試方法の多様化、評価尺度の多元化」に努めることが示されており、こうした指針に基づき、各大学は入試を運用する必要がある。したがって、各入試方法(前期日程、後期日程、推薦入試、AO入試など)が、何を目的として誰を対象とした方法であるかを定義し、「多様化」の考え方、各入試方法の位置づけを明確化した(③の部分)。

④の部分は、「評価尺度の多元化」に対応するものである。評価尺度の多元化は、様々な評価方法を用いて多面的な側面を評価するというのが主旨である。しかし、複数の評価方法を用いて「総合的

に評価する」という記述は、各大学とも多くみられるものの、それぞれの方法が受験生のどの側面を評価しているのかを明確に示す方針は多いとは言えない。評価方法と評価すべき対象の対応が不十分であれば、方針と入試方法の整合性は保てない。同一の評価対象や測定対象に対して、それを評価する方法や考え方が全く異なるといったケースは、一定の考慮が必要であるだろう。

したがって、「各学科・課程で学ぶために必要な能力や適性等」について、「大学で学ぶために必要な基礎学力」や「志望学科で学ぶための明確な志望動機や入学後の意欲」といった形でカテゴリー化し、これらを各入試方法において、どのように評価するのかを具体的に示すことで、評価対象と評価方法の対応付けを行った（表2）。

表2. 入学後に必要な能力や適性等と評価方法との対応関係

観点	入学後に必要な能力や適性等	評価方法	入試方法
知識・理解・思考・判断	大学で学ぶために必要な汎用的な学力	大学入試センター試験において、5教科7科目の総合的な基礎学力を評価します	前期日程 後期日程
		調査書において、高校時代における学業成績、学習態度を評価します。	推薦入試
		小論文によって、「問題理解力」、「文章構成力」、「論理性」、「表現力」、「知識」について評価します。	推薦入試
	専門科目を学ぶために必要な基礎学力	大学入試センター試験において、5教科7科目の総合的な基礎学力を評価します。	前期日程 後期日程
		個別試験において、高校で履修する数学、物理および化学に関する標準的な知識と理解、数理的な解析力、それに基づく論理的思考と表現力について記述式によって評価します。	前期日程
		個別試験において、高校で履修する数学、物理および化学の中から1つの科目について、深い知識と理解および応用力、数理的な解析力、それに基づく論理的思考と表現力について記述式によって評価します。	後期日程
	口頭試験によって、志望学科で学ぶために必要な基礎的な知識とその理解力を評価します。	推薦入試 帰国子女	
興味 関心 態度 意欲	志望学科で学ぶための明確な志望動機や入学後の意欲	調査書において、高校時代における課外活動や志望学科での学習と関連する実績等を評価します。	推薦入試
		推薦書において、推薦の理由を参考にします。	推薦入試
		面接試験において、志望学科で学ぶ動機、意欲、積極性、一般的態度等を評価します。	推薦入試 帰国子女

4. 今後の課題と展望

今回の見直しでは、必ずしも十分とは言えないものの、評価方法と評価対象との対応関係をある程度明確にすることができた。これにより、認証評価等で求められる「入学者受入れ方針に沿った入学者の受入」について、これまで以上に客観的なデータでの検証が可能になるものと考えられる。例えば、一般入試の得点分布において、個別試験の得点が極端に低いにも関わらず、センター試験との総

合点によって合格するケースがある。これは、一般入試における個別試験の位置づけに関する問題であり、個別試験の意義が問われるものである。しかし、個別試験で評価すべき対象や重視する側面が明確でなかったら、「何がどのように問題なのか」といった課題点が抽出されず、「入学者受入れ方針に沿った入学者の受入」の検証と改善が困難となる。逆に、個別試験で評価すべき対象が明確に定まっており、その評価側面を重視する

ということであれば、「個別試験で課す科目得点が極端に低い場合は、総合点が高くても不合格とする」といった手続きを導入できる。これらのことから、個別大学の入試制度のPDCAサイクルを「受入れ方針」に沿って実質的に回すためには、こうした条件が整っていることが前提の1つになると思われる。

また、「受入れ方針」を抽象的な記述から、ある程度構造化した形に変更することで期待される側面がある。例えば、構造化することで、評価方法等の検討すべき点が具体的になり、求める能力や適性等を適切に評価するための方法の精微化や質の高い問題作成につなげるための、「出題ポリシー」といった考え方への展開が期待されるだろう。

「入試設計」という言葉がある。適切な入試制度の設計には、経験的な知識やノウハウに頼るのではなく、論理的な方針や考え方に基づいた設計が必要である。特に、競争倍率が低下する中で、「入学者の質」を維持するためには、精度の高い入試方法、評価方法が欠かせないだろう。その設計書ともいえるべき「受入れ方針」の実質化は、今後さらに重要になっていくのではないだろうか。

注

- 1) 「アドミッション・ポリシー」や「入学者受入れの方針」など様々な用語が用いられるが、本稿では、中教審(2008)の表記に合わせて、「入学者受入れの方針」とする。
- 2) すべての学部、学科等において当該観点が含まれることを以って「該当有り」と判定した場合、該当大学が極めて少数になるため、緩い条件で判定作業を行った。

参考文献

- 荒牧草平(2004)「UCLAにおけるアドミッションシステムの概要-Admission as a Freshman-に着目して」『アドミッション・ポリシーと入学受入方策の今後の課題-大学における学生の入学受入方策に関する総合的調査研究-』(ユニバーサル化時代における高校と大学の接続の在り方に関する調査研究(イ)報告書,119-133)。
- 中央教育審議会(1999)「大学入試の改善について(答申)」。
- 中央教育審議会(2005)「我が国の高等教育の将来像(答申)」。
- 中央教育審議会(2008)「学士課程教育の構築に向けて(答申)」。
- 大学審議会(2000)「大学入試の改善について(答申)」。
- 大学評価・学位授与機構『大学機関別認証評価』(平成25年度実施分)。
- 望月由起(2009)「大学生のアドミッション・ポリシー認知-入学時調査の結果を踏まえて-」『大学入試研究ジャーナル』,19,71-76。
- 松本茂・山本裕子・橋場諭(2010)「アドミッション・ポリシーの現状と課題に関する考察-円滑な高大接続を目指して-」『立教ビジネスレビュー』,3,122-135。
- 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。
- 大久保敦(2008)「高校調査書及びアドミッション・ポリシーで重視される内容の比較-高校調査書『指導上参考になる諸事項』に記載されている内容の分析から-」『大学入試研究ジャーナル』,18,31-36。

- 鳴野英彦（2004）「アドミSSION・ポリシーと入学受入方策の今後の課題」『アドミSSION・ポリシーと入学受入方策の今後の課題-大学における学生の入学受入方策に関する総合的調査研究-』（ユニバーサル化時代における高校と大学の接続の在り方に関する調査研究（イ）報告書,67-74）。
- 鳴野英彦・鈴木規夫（2004）「国立大学における『入学者受入方針』,『選抜方法』,および『教育面の配慮』の実態とその相互関連について」『大学入試研究ジャーナル』,14,119-126.
- 鳴野英彦・鈴木規夫「受験生から見たアドミSSION・ポリシーと入学受入方策」『大学入試研究ジャーナル』,16,143-148.
- 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SSIONポリシーとの整合性-」『大学入試研究ジャーナル』,16,113-118.
- 鈴木規夫・鳴野英彦・石岡恒憲・内田照久（2005）。「『入学者受入方針等に関する調査』結果の概要」,15,19-24.

中国の大学入学試験（数学）とセンター試験（数学）の比較

荒井清佳，大津起夫，宮埜壽夫（大学入試センター研究開発部）

日本における外国人留学生の中で最も多いのは中国からの留学生である。本研究では、中国の全国統一大学入学試験の数学とセンター試験の数学の試験の両方を実験参加者に解答してもらい、その出題内容や参加者の成績などを比較した。その結果、中国の試験とセンター試験とは、出題形式が異なるほか、出題範囲も一部異なっていた。また、センター試験と比べると、より易しい問題からより難しい問題まで含まれていることが分かった。

1 はじめに

1.1 研究背景

日本における外国人留学生の数は、1990年代にはおよそ5万人程度を推移していたが、2000年頃から急激に増加し、2003年度には10万人を超えた。2012年度の外国人留学生の数は約13万8千人で、その約8割が中国・韓国・台湾の東アジア地域からの留学生であり、なかでも中国からの留学生は全留学生の約63%を占めている（独立行政法人日本学生支援機構，2013）。

東アジア地域は、西欧諸国と比べて激しい受験競争が存在していることが知られており、各国とも全国統一的な試験による大学入学者の選抜が行われている。その一方で、高等教育の規模の拡大と多様化を背景に、統一的な選抜方法の見直しが進められている（南部，2011；南部・渡辺，2012）。具体的な試験制度や高等教育の現状等は国ごとに違いがあるとはいえ、大学入学者選抜をとりまく状況は日本と似ているところがあるが、実際に行われている試験はどのようなものであろうか。

本研究では、留学生の中でも国別構成比が最大である中国で行われている全国統一大学入学試験に焦点を当て、日本における統一試験である大学入試センター試験との比較を行う。

1.2 中国の大学入学者選抜制度について

中国では、1952年から全国統一の大学入学試験制度が始まり、一時中断されたものの、現在も続いている。全国統一大学入学試験の他に、推薦入学制度や大学が行う「自主学生募集」制度もあるが、その定員はわずかであり、圧倒的大多数は全国統一大学入学試験の成績のみで選抜される（南部・渡辺，2012）。

全国統一大学入学試験は毎年6月のはじめに実施される。試験科目は、国語、数学、外国語の3科目が必須であり、それに加えて大学の要求に応じて個別あるいは複数を合わせた科目を受験者が選択する「3 + x」方式が採用されている。試験問題は、全国版のほか、省が自主的に作成した問題もあるため、省によって異なる¹。学生の募集人数は各省に分配されているため、受験生の競争はその省内で完結する仕組みになっている（南部・渡辺，2012）。

2 実験について

本研究の実験は、平成25年度大学入試センターモニター調査の一つとして行われた（荒井・大津・宮埜，2013a）。実験の参加者は都内五つの国立大学に在籍する348名の大学1年

¹2011年には、17の省と直轄市で自主的に試験問題を作成され、全国版の試験問題は2種類が作成された（張・荒井・大津，2012）

生であり、本実験のほか、平成 25 年度大学入試センター試験の主要 8 教科科目も受験した。実験日は平成 25 年 1 月 27 日であった。

表 1: 問題冊子の構成

2.1 問題冊子と割り当て

問題冊子の編集

2011 年に実施された中国の大学入学統一試験のうち、影響力の大きい北京版を利用し、そのなかの数学の試験問題を対象とした。数学の試験問題には理系用と文系用があり、ともに、多肢選択式の問題が 8 問（配点 40 点）、短答式の問題が 6 問（配点 30 点）、記述式の問題が 6 問（配点 80 点）含まれ、試験時間は 120 分、150 点満点である。まず、各試験問題を日本語に翻訳し、さらに教科の専門家により表現を整えた物を用意した（張・荒井・大津，2012）²。

さらに、実験可能な試験時間を考慮して、理系用と文系用をそれぞれ多肢選択式が 4 問、短答式の問題が 3 問、記述式の問題が 3 問となるように二分割した。その際、問題内容が偏らないように配慮し、理系用の冊子を R1, R2, 文系用の冊子を R3, R4 と呼ぶことにした。

各冊子の試験時間は 70 分、満点は 75 点とした。試験時間が 120 分の半分の 60 分より長いのは、実験参加者には短答式や記述式など複数の問題形式が含まれていることを事前に知らせていなかったため、問題形式に慣れるために中国の受験生より長い時間が必要と考えたためである。

問題冊子について

各問題冊子の構成及び内容を表 1 に示す。また、例として、冊子 R1 の各問題形式から 1

²実際には、筆者らが最終的にすべてを見直したものを使用した。その際、冊子 R1 の問 9 及び冊子 R4 の問 10 の楕円に関する問題では、焦点及び離心率についての注を加えた。

冊子 R1

問 1	多肢	複素数の計算
問 2	多肢	極座標を求める
問 3	多肢	円と直線の関係
問 4	多肢	四面体の面積
問 5	短答	正弦定理
問 6	短答	等比数列
問 7	短答	実数解を持つ範囲
問 8	記述	三角関数の周期, 最大値・最小値
問 9	記述	楕円に関する問題
問 10	記述	条件を満たす数列と証明

冊子 R2

問 1	多肢	補集合について
問 2	多肢	フローチャート
問 3	多肢	文章から式を組み立て値を求める
問 4	多肢	平行四辺形の内部にある格子点の数
問 5	短答	同一直線上にあるベクトル
問 6	短答	場合の数
問 7	短答	平面上を動く点の軌跡
問 8	記述	四角すいと証明
問 9	記述	確率分布と期待値
問 10	記述	指数関数の単調に変化する区間

冊子 R3

問 1	多肢	補集合について
問 2	多肢	対数関数の大きさ
問 3	多肢	四角すいの表面積
問 4	多肢	文章から式を組み立て値を求める
問 5	短答	正弦定理
問 6	短答	等比数列
問 7	短答	実数解を持つ範囲
問 8	記述	三角関数の周期, 最大値・最小値
問 9	記述	指数関数の単調に変化する区間
問 10	記述	条件を満たす数列と証明

冊子 R4

問 1	多肢	複素数の計算
問 2	多肢	否定と対偶
問 3	多肢	フローチャート
問 4	多肢	定点と放物線上の点を作る三角形
問 5	短答	双曲線の方程式
問 6	短答	同一直線上にあるベクトル
問 7	短答	平行四辺形の内部にある格子点の数
問 8	記述	平均と分散, 確率
問 9	記述	四面体と証明
問 10	記述	楕円に関する問題

題ずつを以下に示す³。

【問1】複素数 $\frac{i-2}{1+2i}$ を計算した値として正しいものを、次の①～④のうちから一つ選べ。

- ① i ② $-i$ ③ $-\frac{4}{5} - \frac{3}{5}i$ ④ $-\frac{4}{5} + \frac{3}{5}i$

【問5】 $\triangle ABC$ において、頂点A, Bに向かい合う辺をそれぞれ a, b とする。ここで、 $b=5$, $\angle B = \frac{\pi}{4}$, $\tan A = 2$ とする。このとき $\sin A$ と a の値を求めよ。

【問8】関数 $f(x) = 4 \cos x \sin(x + \frac{\pi}{6}) - 1$ を考える。

(1) $f(x)$ の基本周期を求めよ。

(2) $-\frac{\pi}{6} \leq x \leq -\frac{\pi}{4}$ のとき、 $f(x)$ の最大値と最小値を求めよ。

参加者と冊子の割り当て

参加者を理系群と文系群に分け、さらに、在籍大学と性別のバランスが取れるように2群に分けた。理系の2群には冊子R1とR2を、文系の2群には冊子R3とR4を割り当て、解答してもらった。

各群の人数は、R1群が103名、R2群が96名、R3群が73名、R4群が76名であった。

2.2 採点

多肢選択式及び短答式の問題については、筆者らが採点を行った。記述式の問題については、採点基準が非公開であるため、筆者らが推測して詳細な採点基準や配点の方針を作成し、この基準に基づいて採点を行った⁴。実際の採点作業は、教科の専門家に依頼した。

³使用した問題冊子および解答用紙は、荒井・大津・宮埜 (2013b) に掲載した。

⁴冊子R1の問10では表現の不備が残ってしまっていたが、そのまま採点を行った。

3 結果

3.1 中国の試験問題の結果

冊子ごとの人数、平均点、標準偏差を表2に示した。なお、各冊子の満点は75点である。

設問ごとの正答率と平均得点率を表3に示した。問1～7までは正答率を、問8～10までの記述式の問題は各問の満点に対する得点率を示した。

表2: 平均点と標準偏差 (75点満点)

冊子	人数	平均点	標準偏差
R1	103	45.4	16.3
R2	96	49.2	13.6
R3	73	34.1	16.9
R4	76	37.6	11.5

表3: 設問ごとの正答率 (問1～7) および平均得点率 (問8～10)

		R1	R2	R3	R4
多肢	問1	0.87	0.99	0.74	0.91
	問2	0.64	0.72	0.75	0.59
	問3	0.63	0.89	0.71	0.66
	問4	0.52	0.61	0.38	0.33
短答	問5	0.68	0.81	0.73	0.14
	問6	0.69	0.92	0.68	0.74
	問7	0.76	0.62	0.62	0.13
記述	問8	0.62	0.46	0.24	0.83
	問9	0.54	0.67	0.15	0.38
	問10	0.44	0.48	0.43	0.31

3.2 センター試験の得点との関係

参考のため、センター試験の数学 (数学I・数学A及び数学II・数学B) の平均点、標準偏差を表4に示す。センター試験と中国の試験の得点の相関係数は表5の通りであった。図1には、問題形式ごとの得点率分析図を示した。これは、中国の試験の総得点に基づいて

実験参加者を上位層 (Q1層) から下位層 (Q4層) に四分し, 層ごとの問題形式別得点率, すなわち多肢選択式は問 1~4 までの, 短答式は問 5~7 までの, 記述式は問 8~10 までの平均点をそれぞれの満点 (20 点, 15 点, 40 点) で割ったものを示したものである。

表 4: 群別のセンター試験の数学の平均点および標準偏差

冊子	数学 I・A		数学 II・B	
	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差
R1	75.1	17.2	80.0	18.6
R2	77.3	18.2	81.0	19.8
R3	63.9	18.4	63.5	21.6
R4	63.8	17.0	63.6	22.9

表 5: 相関係数

冊子	数学 I・B	数学 II・B
R1	0.71	0.73
R2	0.75	0.69
R3	0.71	0.74
R4	0.56	0.65

4 考察

4.1 中国の試験問題について

本研究では, 日本の大学入試センター (数学) と中国の全国統一大学入学試験 (数学) の両方を, 実際の受験者に近い大学 1 年生に実際に解答してもらい, その結果を比較した。

中国の試験問題は, センター試験の問題とは内容面でも形式面でも違いがある。内容面については, まず, 日本での履修範囲外の内容 (投影図の問題) が出題されているほか, 格子点の数や立体図形の証明など, 大学入試ではそれほど扱われない問題が出題されている。図形に関する問題が多いことは, 河合塾 (2012) でも指摘されている通りである。形式面については, 多肢選択式のほかに, 答え

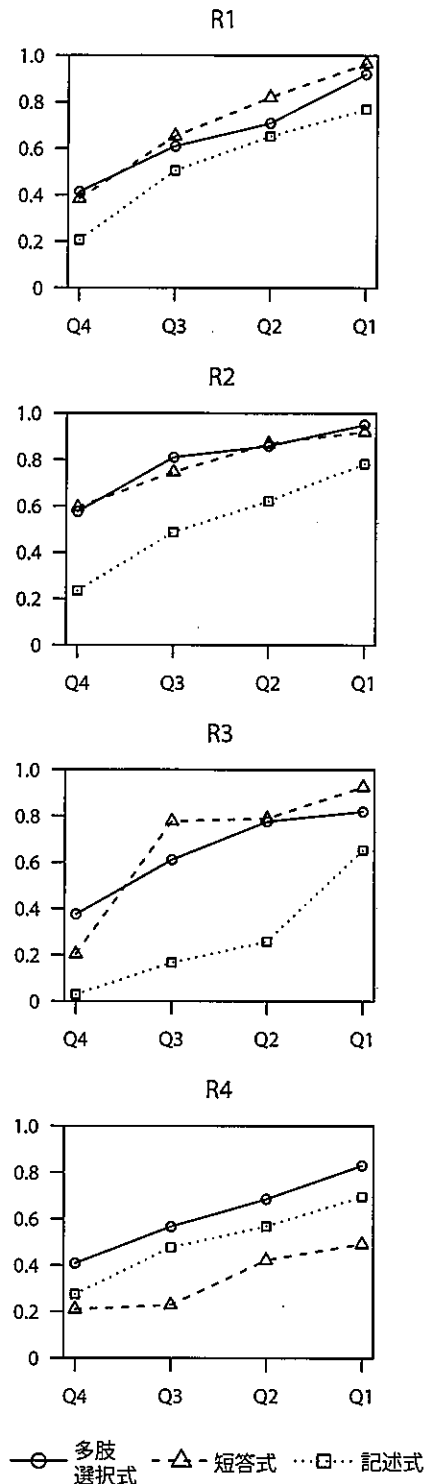


図 1: 問題形式ごとの得点率分析図 (縦軸: 得点率, 横軸: 層)

表 6: センター試験と中国試験の得点の比較

数 I + 数 II	R1		R2		R3		R4	
	人数	平均点	人数	平均点	人数	平均点	人数	平均点
180~200	29	58.8	37	57.9	5	58.8	4	54.0
160~179	25	51.7	22	52.2	12	47.2	14	46.1
140~159	21	43.6	12	49.4	17	39.9	13	41.3
120~139	12	33.9	7	41.7	12	34.3	14	38.5
100~119	8	27.8	8	36.3	8	28.3	16	32.9
80~99	5	18.8	8	29.4	9	14.7	7	25.0
60~79	3	13.3	2	12.5	5	26.8	4	31.3
40~59	0	-	0	-	5	9.8	3	24.0
20~39	0	-	0	-	0	-	1	25.0
0~19	0	-	0	-	0	-	0	-

を書かせる短答式と解答過程も書かせる記述式がある。いずれの形式においてもセンター試験のような誘導は見られない。

中国の試験の平均点を見ると（表2）、得点率は理系でおよそ6~7割、文系でおよそ4~5割である。実験参加者のセンター試験での得点率は理系が7~8割、文系が6割程度であることと比べると、中国の試験の方が得点率が低い。得点率だけで言えば中国の試験の方が難しい試験であるように見えるが、なじみの薄い問題や予想していない形式の問題についての得点であることを考えると、悪い成績ではないであろう。

実際、設問別の正答率（表3）を見ると、正答率が8割以上の問題が7問ある一方で、正答率が2割以下の問題が3問あり、非常に易しい問題もあれば難しい問題も含まれていることが分かる。図1は、総得点の高い層~低い層による問題形式別得点率の違いを示したものである。折れ線が右上がりであるほど、総得点の高い層と低い層で得点率の差が大きいことを表す。冊子R3を除くと、3本の折れ線の傾きに大きな違いはなく、問題形式による影響の違いはそれほどないことが分かる。冊子

R3では、短答式は低い方の層で、記述式は高い方の層での識別が高くなっている。これは、冊子R3の記述式が難しかったため得点の高い層しか得点できず、そのため短答式の得点で低い層の識別が行われたためと考えられる。

4.2 センター試験との関連について

センター試験の得点との関連を見ると、冊子R4を除くと相関係数は0.69~0.75であり（表5）、高い相関が見られた。形式面では異なるものの、同じような数学の能力を測定していると言える。冊子R4は正答率が2割以下の問題を2問含んでいるため、受験者の能力差をうまく点数に反映できず、相関係数が高くない結果になったのであろう。

また、センター試験と中国の試験とを直接的に比較する試みとして、センター試験の数学と中国の試験との得点との比較表（表6）を作成した。これは、数学I・数学Aの得点と数学II・数学Bの得点の和得点を20点ごとにグループ分けし、そのグループにおける中国の試験の平均点を表にまとめたものである。人数の少ない区分があること、事前の予告が無い場合での得点であること、また実際の採点

基準が不明であることを考えると、数値のみを単純に比較することはできないが、例えば「中国の試験（理系）で 100 点とは、センター試験の和得点が 140～180 点程度の者が特別な準備をせずに取れる点数に相当する」などと解釈することは可能である。

4.3 まとめ

本研究では、実際に日本と中国の試験を解答してもらった。履修内容や試験への準備の違いなどから、両者の試験を単純に比較することはできないが、中国の試験には易しい問題から難しい問題まで含まれていること、形式の違いはあっても、日本と中国の試験で同じような数学の能力を測定していることが分かった。中国の大学入試では統一試験のみで選抜が行われるため、易しい問題を含むことで数学が苦手な層の識別を、難しい問題を含むことで数学が得意な層の識別を可能とするような構成になっているのかもしれない。今後も各国の大学入学試験やさまざまな問題形式の試験などを比較していき、よりよい大学入試に役立てれば幸いである。

謝辞

本研究の一部は、科学研究費補助金（基盤研究（B）：課題番号 23300310「大学入試のためのスタンダードの作成」研究代表者：繁樹算男）の助成を受けました。ここに記し、謝意を表します。

中国における大学入試の現状については、華南師範大学の張一平先生に大変お世話になりました。また、投影図の問題に関しまして、適切で分かりやすい日本語になるように大学入試センター研究開発部の椎名久美子先生に修正していただきました。心より感謝申し上げます。

実験の実施にあたりましては、大学入試センター試験モニター調査の時間を使わせていただきました。モニター調査に関わった全て

にみなさまに御礼申し上げます。

参考文献

- 荒井清佳・大津起夫・宮埜壽夫. (2013a). 中国の入試問題（数学）. 平成 25 年度大学入試センター試験モニター調査研究報告, 39-46.
- 荒井清佳・大津起夫・宮埜壽夫. (2013b). 大学入試問題（数学）の難易度の日中比較－採点結果－. 大学入試センター研究開発部リサーチノート, RN-13-05.
- 独立行政法人日本学生支援機構. (2013). 平成 24 年度外国人留学生在籍状況調査結果. http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/data12.pdf
- 河合塾. (2012). 東アジアの大学入試問題分析. Kawaijuku Guideline 2012.45, 16-28. http://www.keinet.ne.jp/doc/gl/12/04/toku2_1204.pdf
- 南部広孝. (2011). 東アジア諸国における高大接続－大学入学者選抜方法の改革に焦点をあてて－. 高等教育研究, 14, pp.151-167.
- 南部広孝・渡辺雅之. (2012). インドと中国における大学入学者選抜制度－現状と改革動向の比較的分析－. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 58, pp. 19-42.
- 張一平・荒井清佳・大津起夫. (2012). 中国における大学入試のための統一試験. 大学入試センター研究開発部リサーチノート, RN-12-02.

【原著】

文字認知に障害を有する受験者に健常受験者と公平な高校入試の受験機会を保証するドットパターンコード音声問題の開発

藤芳 衛・大澤彰子(大学入試センター), 青松利明(筑波大学附属視覚特別支援学校),
澤崎陽彦(南多摩中等教育学校), 藤芳明生(茨城大学)

従来の点字問題及び通常文字または拡大文字問題に加えて、問題冊子に重ねて印刷しても文字や図の視認を妨げないドットパターンコードを活用した新しい2種類の音声問題、すなわち文字と音声のマルチモーダル問題及び文書構造表音声問題の開発は、文字認知に障害を有するすべての受験者に健常受験者と公平な高校入試の受験機会を保証する。評価実験の結果、国語・英語・数学・社会・理科の5教科の高校入試問題の音声出題が可能であった。また、健常受験者に対する試験時間がたとえ教科一律に設計されていようとも障害を有する受験者に対する試験時間延長率は障害別、教科別に設計する必要性が見出された。試験時間延長率が2倍ないし3倍を超える教科は、単なる試験時間延長措置だけでなく、出題問題量の適正化の必要性が示唆された。

1 はじめに

大学入試センター試験(以下「センター試験」と略記)には、音声問題が用意されていないため、中途失明者、特に重度の弱視者及び読字障害の発達障害者(以下「読字障害者」と略記)等は受験が困難である。

欧米の小問形式の共通テストとは異なり、長文で問題の文書構造も複雑な大問形式のセンター試験等には、能動的読書が可能な独自の音声問題の開発が必要である。

このため、問題冊子に重ねて印刷しても文字や図の視認を妨げないドットパターンコードを活用して鉛筆をペン型のデジタルオーディオプレーヤーに置き換えた、紙筆テスト感覚の新しい2種類の音声問題を開発した。2009年に文書構造表音声問題を(Fujiyoshi et al., 2010; 藤芳他, 2010), また2010年に文字と音声のマルチモーダル問題(以下「マルチモーダル問題」と略記)を開発した(藤芳他, 2011; Fujiyoshi et al., 2012)。

この2種類の音声問題の評価実験を4次に渡り実施している。センター試験の現代社会の過去問を出題した第1次の評価実験の結果、音声出題が可能であることと共に、解答所要

時間は音声の再生話速度にはほぼ依存しない事が見出された。総合試験問題を出題した第2次の評価実験の結果、従来の点字問題冊子及び通常文字または拡大文字問題冊子の紙筆テストに加えて、この紙筆テスト感覚の新しい2種類の音声問題を実用化すれば、中途失明者、重度の弱視者及び読字障害者はもとより、文字認知に障害を有するすべての受験者のセンター試験等の受験が可能となることが見出された。

本研究は高校入試問題を出題する第3次の評価実験により、国語・英語・数学・社会・理科の5教科の音声出題が可能となることを明らかにする。また、音声問題の作成にあたり、肉声に替えて合成音声の使用が可能であること及び2機種 of デジタルオーディオプレーヤーの性能に差異がないことを検証する。また、健常受験者と公平な試験の実施にあたり、試験時間延長率の推定及び問題出題量についても検討した。

2 2種類の音声問題

鉛筆をペン型のデジタルオーディオプレーヤーに置き換えた紙筆テスト感覚のこの2種類

の音声問題は、試験実施側でドットパターンコードが重ねて印刷された問題冊子と、コード・スキャナ内蔵のデジタルオーディオプレーヤの 2 つを準備しさえすれば、試験監督者は教示するだけで試験を容易に実施する事が可能となる。

2005 年に発表された問題冊子に重ねて印刷しても文字や図の視認を妨げないドットパターンコードに着目し、文書構造表音声問題を開発した(藤芳他, 2010; Fujiyoshi et al., 2010)。ドットパターンコードは、現在グリッドオンプリント(グリッドマーク(株))とスクリーンコード(アポロジャパン(株))の 2 種類が使用可能である。約 0.25mm 間隔の小さな点の配列で、1 つのコードは 2mm 角である。問題冊子に重ねて印刷しても、文字や図の視認を妨げない特長を有している。

文書構造表音声問題は、問題の文書構造だけを通常文字または点字の記号で表記した文書構造表の冊子を使用する。

文書構造表 1 ページに 1 問題の文書構造を表記可能である。ページの上部に段落番号や文、下線部や数式及び空欄記号等、問題文の文書構造だけを記号で表記する。また、下部に設問番号や解答番号及び選択肢番号等、設問文の文書構造だけを記号で表記する。

任意の文書構造記号をデジタルオーディオプレーヤの先端のコード・スキャナでタッチすると、コードが読み取られ、そのコードに対応したオーディオプレーヤ内蔵の音声データが再生される。

文書構造表に点字の記号を重ねて印刷すれば、点字の中途失明者用の文書構造表冊子も作成可能である。

この文書構造表音声問題の研究過程から 2010 年にマルチモーダル問題が誕生した(藤芳他, 2011, Fujiyoshi et al., 2012)。マルチモーダル問題冊子は、通常文字または拡大文字の漢字仮名交じり文の問題冊子を文書構造単位に区分し、各区分にドットパターンコード

を割り付け、重ねて印刷して作成する。

デジタルオーディオプレーヤで問題の任意の箇所をダイレクトにタッチすると当該箇所の文書構造の音声が生座に再生される。例えば、文をタッチすればその文のみを、下線部をタッチすればその下線部のみを読み上げる。

コード・スキャナ内蔵のデジタルオーディオプレーヤには、スピーキングペン(グリッドマーク(株))とスピークン(アポロジャパン(株))等が使用可能である。ペン型の装置の先端のコード・スキャナでコードを読み取ると、そのコードに対応した、オーディオプレーヤに内蔵された音声データが再生される。音声は、内蔵スピーカまたはイヤフォンで聞くことができる。また、再生音量と話速度も調整可能である。再生話速度は 0.75 倍速から 2.0 倍速ないし 2.5 倍速まで可変である。

肉声の音声データは、デジタル録音し、編集して作成する。合成音声は問題文のテキスト・データから合成音声作成ソフトウェアのボイス・ソムリエ・ネオ(日立ビジネスソリューション(株))等で作成する。

3 第 3 次の評価実験

3.1 実験目的

ドットパターンコード方式の音声問題の開発により中途失明者、重度の弱視者及び読字障害者はもとより文字認知に障害を有するすべての受験者に国語・英語・数学・社会・理科の 5 教科の高校入試問題の音声出題が可能となることを明らかにする。また、健常受験者と公平な試験時間延長率を推定するためのテストデータを収集する。

3.2 実験方法

実験計画は、繰り返しのある 3×3 のグレコ・ラテン方格法である。表 1 に実験計画のイメージを示す。

被験者グループの要因は、各被験者群とも 3 グループである。点字被験者群は 1 グループ

プ 6 名ずつの計 18 名の点字使用の視覚障害高校生である。弱視被験者群は、1 グループ 3 名ずつの計 9 名の弱視高校生である。晴眼被験者群は 1 グループ 9 名ずつの計 27 名または 12 名ずつの計 36 名の晴眼高校生である。

テストメディアの要因は、各被験者群とも 3 種類である。3 被験者群とも、点字問題・拡大文字問題・通常文字問題の主要テストメディアと音声問題を比較する実験計画が組まれている。また、点字被験者群と晴眼被験者群には肉声と合成音声及び 2 機種種のデジタルオーディオプレーヤ(スピーキングペンとスピークン)を比較する実験計画が含まれている。弱視被験者群には拡大文字問題とマルチモーダル問題を比較する実験計画である。

点字被験者群は、国語・英語・数学の 3 教科は(A)点字問題、(B)肉声の文書構造表音声問題、(C)合成音声の文書構造表音声問題である。社会と理科の 2 教科は(A)点字問題、(B)スピーキングペンによる合成音声の文書構造表音声問題、(C)スピークンによる合成音声の文書構造表音声問題である。

晴眼被験者群は点字被験者群の(A)を通常文字問題に替えた実験計画である。

弱視被験者群は 5 教科とも、(A)拡大文字問題、(B)合成音声のマルチモーダル問題、(C)合成音声の文書構造表音声問題である。

弱視被験者群に対する拡大文字問題冊子及びマルチモーダル問題冊子の文字サイズと冊子は、10.5, 14, 18 ポイントの A4 冊子、28 ポイント A3 冊子の 4 種類から、被験者に最適なものを選択してもらった。文書構造表音声問題冊子は 20 ポイント B4 である。

問題冊子とドットパターンコードの印刷は、グリッドレイアウト((株)沖データ)及び画竜点声(アポロジャパン(株))のソフトウェアを使用して LED プリンタ C830dn((株)沖データ)で行った。また、点字の問題冊子と文書構造表冊子の印刷は、触読図作図ソフトウェア Bplot(Fujiyoshi et al., 2008)及び点字プリン

タ・プロッタ ESA721(JTR(株))を使用した。

問題の要因は、高校入試用国語・英語・数学・社会・理科の 5 教科 3 セットずつである。

実験手続きは試験時間を制限しない作業制限法である。

表 1 3×3 のグレコ・ラテン方格法の実験計画のイメージ

		被験者群		
		グループ 1	グループ 2	グループ 3
順序	1	テストメディア A・セット 1	テストメディア B・セット 2	テストメディア C・セット 3
	2	テストメディア B・セット 3	テストメディア C・セット 1	テストメディア A・セット 2
	3	テストメディア C・セット 2	テストメディア A・セット 3	テストメディア B・セット 1

3.3 実験結果

(1) 得点

5 教科別、3 被験者群別に得点の分散分析とシッフエの多重比較を行った。図 1 に国語の得点の箱ひげ図を示す。図中、テストメディアの右の縦線はシッフエの多重比較の結果である。線で直接結ばれていないテストメディア間には有意差がある事を示す。

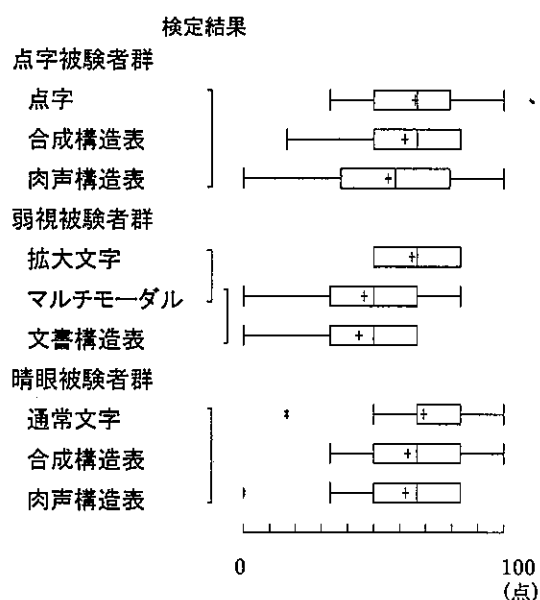


図 1 テストメディア別国語の得点分布の箱ひげ図

なお、本稿の検定の有意水準はすべて 5% とした。

点字被験者群は、5 教科とも点字問題と 2 種類の音声問題の 3 テストメディア間にすべて有意差は認められなかった。

弱視被験者群は、5 教科とも拡大文字問題とマルチモーダル問題間に有意差は認められなかった。数学・社会・理科の 3 教科は、3 テストメディア間に有意差は認められなかった。しかし、国語と英語の文書構造表音声問題は、拡大文字問題よりも有意に低かった。

晴眼被験者群は、国語・数学・社会・理科の 4 教科は 3 テストメディア間に有意差は認められなかった。しかし、英語は、2 種類の文書構造表音声問題が共に通常文字問題よりも有意に低かった。

マン・ホイットニーの検定により点字被験者群の点字問題・弱視被験者群の拡大文字問題・晴眼被験者群の通常文字問題の得点を比較した結果、3 被験者群の 5 教科の学習到達度はほぼ同程度と推定される。確かに、英語と数学は、点字被験者群が晴眼被験者群よりも若干低く有意であった。社会は、弱視被験者群が晴眼被験者群よりも若干高く有意であった。しかし、弱視被験者群と晴眼被験者群間に国語・英語・数学・理科の 4 教科に有意差は認められなかった。また、点字被験者群と晴眼被験者群間に国語・社会・理科の 3 教科に有意差は認められなかった。

(2) 解答速度

5 教科別、3 被験者群別に解答速度の分散分析とシッフエの多重比較を行った。解答速度は、文書量(文字数)を各被験者の解答所要時間で割って、単位時間あたりに処理可能な文書量として算出した。

点字被験者群の解答速度は、数学を除く 4 教科は 3 テストメディア間に有意差は認められなかった。しかし、数学だけは点字問題の方が 2 種類の音声問題よりも有意に速かった。

弱視被験者群の解答速度は、5 教科とも拡

大文字問題・マルチモーダル問題・文書構造表音声問題の順に速かった。確かに、文書構造表音声問題はある程度遅い。しかし、テストメディア間にはすべて有意差は認められなかった。

晴眼被験者群の解答速度は 5 教科共通して、通常文字問題が 2 種類の音声問題よりも有意に速かった。2 種類の音声問題間には有意差は認められなかった。

マン・ホイットニーの検定により点字被験者群の点字問題・弱視被験者群の拡大文字問題・晴眼被験者群の通常文字問題を比較した。解答速度は 5 教科とも共通して、晴眼被験者群、弱視被験者群、点字被験者群の順に有意に速かった。しかし英語と数学の弱視被験者群と点字被験者群間に有意差は認められなかった。

(3) 肉声と合成音声の比較

音声問題の作成にあたって肉声と合成音声とは機能的に同様であることが見出された。国語・英語・数学の 3 教科について点字・晴眼両被験者群共に、2 種類の音声問題の得点間及び解答速度間にすべて有意差は認められなかった。しかし、英語は両被験者群とも、肉声の方が合成音声よりも得点が若干高く、解答速度は逆に遅かった。

(4) 2 機種 of デジタルオーディオプレーヤの比較

実験に使用したスピーキングペンとスピークンの 2 機種 of オーディオプレーヤは機能的には同様であることが見出された。社会と理科の点字被験者群と晴眼被験者群のスピーキングペンによる文書構造表音声問題とスピークンの文書構造表音声問題の得点間及び解答速度間にすべて有意差は認められなかった。

3.4 考察

第 3 次評価実験の結果、従来の点字問題、拡大文字問題、通常文字問題に加えて、このドットパターンコード方式の新しい 2 種類の

音声問題、すなわちマルチモーダル問題と文書構造表音声問題を採用すれば、文字認知に障害を有するすべての受験者の国語・英語・数学・社会・理科の5教科の高校入試問題の出題が可能となる事が見出された。点字被験者群の2種類の音声問題と点字問題の得点間に5教科とも有意差はすべて認められなかった。弱視被験者群のマルチモーダル問題と拡大文字問題の得点間にも5教科とも有意差は認められなかった。文書構造表音声問題も拡大文字問題の得点間に国語と英語を除き、3教科とも有意差は認められなかった。

読字障害者に対する音声問題の出題も視覚障害者と同様、可能となるものと予測される。晴眼被験者群の2種類の文書構造表音声問題と通常文字問題の得点間に、英語を除き、4教科とも有意差が認められなかった。また、弱視被験者群のマルチモーダル問題と拡大文字問題の得点間にも5教科とも有意差が認められなかった。

音声問題の作成に合成音声の使用が肉声に替えて可能であることが見出された。英語は、肉声の方が得点が若干高く、解答速度は若干遅くなることが認められた。肉声は日本人話者の発音であり、合成音声はパソコンによる米国人話者をシミュレートした発音であったためと推測される。

実験で使用した2機種のアオーディオプレーヤーは同等な性能であることが見出された。

音声問題の作成過程で、5教科の音声出題方法が開発された。国語は、古文の音声出題方法を開発した。英語は、デジタルオーディオプレーヤーの内部プログラムを書き換えることにより、リスニングテストシステムを開発した(藤芳他, 2013)。音声問題使用者もデジタルオーディオプレーヤー1本で英語の問題を音声で読みながら、リスニングテストの受験が可能となった。また、図や表の音声出題方法を開発した。

4 試験時間延長率の推定

3節のテストデータに基づき、高校入試問題に関する視覚障害受験者に対する試験時間延長率の推定を試みた。

4.1 推定理念

障害受験者に対する試験時間延長率の推定法が提案されている(Fujiyoshi and Fujiyoshi, 2003)。通常の試験時間制限内に健常受験者群が到達する、解答終了率または得点取得率に、障害受験者群も等しく到達するまでは、解答所要時間を保証しようとするものである。この解答終了率または得点取得率における、健常受験者群の解答所要時間(健常受験者に対する試験時間)に対する障害受験者群の解答所要時間の倍率を、試験時間延長率の推定値とする。

4.2 推定手順

試験時間延長率の推定にあたっては、試験の開発に先立ち、テストデータ収集実験を実施し、健常被験者群と障害被験者群の解答終了率曲線または得点取得率曲線を作成し、比較して推定する。

解答終了率曲線は、横軸に解答所要時間を取り、縦軸に試験時間の経過と共に解答を終了した被験者の全被験者数に対する割合(相対累積度数)を取り、プロットしたものである。また、得点取得率曲線は、横軸に解答所要時間を取り、縦軸に試験時間の経過と共にその時刻までに解答を終了した被験者が取得した得点の和が全得点に占める割合(相対累積得点)を取り、プロットしたものである。

まず、実験で収集されたテストデータから解答終了率曲線を作成する。図2に、国語の点字被験者群の点字問題、弱視被験者群の拡大文字問題、晴眼被験者群の通常文字問題の解答終了率曲線を示す。図中、右上がりのなめらかな曲線は、解答終了率曲線を平滑化すると共に数式化するために当てはめたワイブ

ル分布関数のグラフである。曲線付近の各点は解答終了率の実測値である。

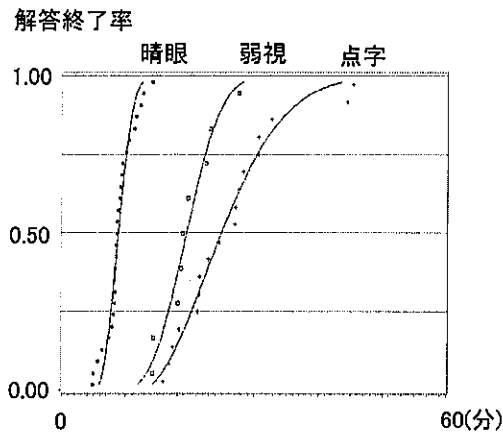


図 2 被験者群別国語の解答終了率曲線のグラフ

この解答終了率曲線から試験時間延長率を推定するための指標として、解答終了率別に晴眼被験者群の通常文字問題の解答所要時間に対する被験者群別、テストメディア別の解答所要時間の倍率の分布表を作成する。解答終了率 0.25, 0.50, 0.80 における倍率を表 2 に示す。表中、「構造表 A」はスピークンによる文書構造表音声問題、「構造表 B」はスピーキングペンによる文書構造表音声問題である。

もしこの高校入試問題をパワーテストとして実施するのであれば、晴眼受験者に対する試験時間は、晴眼被験者群の解答終了率が 0.80 に達したときの解答所要時間となる。また、被験者群別、テストメディア別試験時間延長率は、表 2 の解答終了率 0.80 における解答所要時間の倍率から推定される。

4.3 推定結果

試験時間延長率の推定値には教科間に一定の差異が見出された。その傾向は被験者群やテストメディアの違いを問わず共通しており、国語と理科と社会は非常に大きく、英語は若干低く、数学は最も低くなっていることが認められた。

表 2 高校入試問題に関する晴眼被験者群の通常文字問題に対する各テストメディアの解答終了率別解答所要時間の倍率

科目	被験者群 (人数)	テストメディア	解答終了率別所要時間の倍率		
			0.25	0.50	0.80
国語	点字 (18)	点字	2.63	2.83	3.11
		肉声構造表	2.61	2.83	3.17
		合成構造表	2.45	2.73	3.06
	弱視 (9)	拡大文字	2.17	2.21	2.24
		マルチモーダル	1.82	2.26	2.91
		合成構造表	2.37	2.41	2.50
	晴眼 (27)	通常文字	1.00	1.00	1.00
		肉声構造表	2.12	2.36	2.79
		合成構造表	2.02	2.09	2.26
英語	点字 (18)	点字	2.51	2.69	2.64
		肉声構造表	3.11	3.24	3.11
		合成構造表	2.68	2.76	2.65
	弱視 (9)	拡大文字	2.08	2.14	2.20
		マルチモーダル	2.20	2.38	2.67
		合成構造表	2.80	2.52	2.13
	晴眼 (27)	通常文字	1.00	1.00	1.00
		肉声構造表	2.26	2.33	2.23
		合成構造表	1.83	1.80	1.73
数学	点字 (18)	点字	2.33	1.98	1.52
		肉声構造表	3.28	2.86	2.26
		合成構造表	2.83	2.46	2.14
	弱視 (9)	拡大文字	2.14	2.04	2.14
		マルチモーダル	2.49	2.04	1.62
		合成構造表	3.20	2.45	1.71
	晴眼 (27)	通常文字	1.00	1.00	1.00
		肉声構造表	1.87	1.60	1.29
		合成構造表	1.72	1.52	1.32
社会	点字 (18)	点字	4.42	4.01	3.47
		構造表 A	3.43	3.36	3.42
		構造表 B	3.85	3.58	3.76
	弱視 (9)	拡大文字	2.17	2.12	2.42
		マルチモーダル	2.60	2.42	2.25
		合成構造表	3.45	2.80	2.21
	晴眼 (36)	通常文字	1.00	1.00	1.00
		構造表 A	2.72	2.43	2.13
		構造表 B	2.49	2.33	2.17
理科	点字 (18)	点字	3.40	3.03	2.85
		構造表 A	3.27	3.19	3.13
		構造表 B	3.53	2.92	2.46
	弱視 (9)	拡大文字	1.80	1.94	2.36
		マルチモーダル	2.30	1.97	2.34
		合成構造表	2.68	2.56	2.49
	晴眼 (36)	通常文字	1.00	1.00	1.00
		構造表 A	2.55	2.44	2.40
		構造表 B	2.81	2.51	2.27

点字被験者群の点字問題は、国語と社会と理科が 2.9～3.5 倍、英語が 2.6 倍、数学が 1.5 倍であった。

弱視被験者群の拡大文字問題も若干類似しており、国語と社会と理科が 2.2～2.4 倍、英語が 2.2 倍、数学が 2.1 倍であった。しかし、教科間の倍率の差異は非常に小さい。

音声問題についても同様、点字被験者群の 2 種類の文書構造表音声問題は、5 教科とも点字問題とほぼ類似しており、国語と社会と理科が 2.5～3.8 倍、英語が 2.7～3.1 倍、数学が 2.1～2.3 倍であった。

弱視被験者群のマルチモーダル問題と文書構造表音声問題もほぼ類似している。確かに、国語と社会と理科が 2.2～2.9 倍、英語が 2.1～2.7 倍と教科間の差異が小さい。しかし、数学は 1.6～1.7 倍と非常に小さかった。

晴眼被験者群の 2 種類の文書構造表音声問題もほぼ類似しており、国語と社会と理科が 2.1～2.8 倍、英語が 1.7～2.2 倍、数学が 1.3 倍であった。

社会には地図とグラフに関する図の問題が含まれていたため、視覚と触覚のモダリティ特性の差異が認められた。点字被験者群の点字問題と 2 種類の文書構造表音声問題の倍率は 3.5～3.8 倍と非常に大きかった。それに対して、弱視被験者群と通常文字問題を除く晴眼被験者群の倍率は 2.1～2.4 倍であった。

4.4 考察

推定結果から、たとえ健常受験者に対する試験時間が教科一律に設計されていようとも障害受験者に対する試験時間延長率は障害別、教科別に設計する必要性が見出された。例えば、試験時間延長率の推定値は、点字問題の国語が 3.1、社会が 3.5 に対して数学が 1.5 であった。

また、高校入試に関して試験時間延長措置と共に、問題出題量の適正化を検討する必要性が示唆された。従来、東京都の高校入試の

試験時間延長率は、センター試験と同様、点字使用者に対して 1.5 倍、良い方の目の矯正視力が 0.15 以下の弱視者に対して 1.3 倍を基準に受験者に応じて措置されている。しかし、実験結果によれば、点字問題、拡大文字問題、マルチモーダル問題、文書構造表音声問題に対する試験時間延長率の推定値は、国語と社会と理科は 2.2～3.8 倍必要とされている。高校入試において 2 ないし 3 倍を超える教科については単なる試験時間延長措置では対応が困難である。試験時間延長率を 1.5 倍ないし 2.0 倍程度に留めるためには出題問題量の適正化が必要である。確かに、出題問題数を減らすことはテストの信頼性を低下させる恐れがある。しかし、読み切れない問題を出題し、テストの妥当性を失わせてはならない。出題しなかった得点は健常受験者の得点から線形回帰分析により推定することも可能である。

この評価実験結果は、第 1 次の評価実験の結果(藤芳他, 2010; Fujiyoshi et al., 2010)、及び第 2 次評価実験の結果(藤芳他, 2011; Fujiyoshi et al., 2012)とほぼ一致している。

5 結論

従来の点字問題及び通常文字または拡大文字問題に加えて、問題冊子に重ねて印刷しても文字の視認を妨げないドットパターンコードを活用して開発した新しい 2 種類の音声問題、すなわちマルチモーダル問題と文書構造表音声問題(Fujiyoshi et al., 2010, 2012; 藤芳他, 2011, 2012, 2013)を採用すれば、文字認知に障害を有するすべての志願者に健常受験者と公平な高校入試の受験機会を保障することが可能となる。評価実験の結果、従来受験が困難であった中途失明者、特に重度の弱視者及び重度の読字障害者等、文字認知に障害を有するすべての高校入試の志願者に、国語・英語・数学・社会・理科の 5 教科の音声出題が可能となることを見出された。

本実験結果から、文字認知に障害を有する

受験者に公平な高校入試の受験機会を保証するためには、たとえ健常受験者に対する試験時間が教科一律に設計されていようとも試験時間延長率は障害別、教科別に設計する必要性が見出された。また、試験時間延長措置と共に出題問題量の適正化の必要性も示唆された。

このドットパターンコード方式の 2 種類の音声問題は、共通一斉テストの実施に最適である。試験実施側が問題冊子とオーディオプレーヤの 2 つを準備しさえすればよく、セキュリティ管理が容易である。オーディオプレーヤは 1 本 3 千円程度と低価格である。また、不具合が発生しても予備のものに取り替えるだけで試験を即座に継続可能である。

5 教科の高校入試の音声出題が可能となったことは、ただ単に高校入試に留まらず、センター試験等、広く障害受験者に対する音声出題の可能性を立証するものである。

今後、公平な受験機会を保証するため、試験時間延長率の推定法と出題問題量の適正化の研究を推進する計画である。

謝辞

本研究は平成 23~25 年度科学研究費補助金基盤研究(B) 23300313 によって行っている研究の一部である。

参考文献

- Fujiyoshi, M. and Fujiyoshi, A. (2003). "Estimating testing time extension ratios for students with disabilities from item cumulative curves", *New Developments in Psychometrics: Proceedings of the International Meeting of the Psychometric Society IMPS 2001*, 265-272.
- Fujiyoshi M., Fujiyoshi A., Otake N., Yamaguchi K. (2008). "The Development of a Universal Design

Tactile Graphics Production System BPL0T2", *ICCHP 2008, LNCS 5105, Springer-Verlag*: 938-945.

藤芳 衛・藤芳明生・青松利明 (2010). 重度の読字障害者及び中途失明者の受験を可能にする文書構造表方式の音声問題の開発, 大学入試研究ジャーナル, 20, 131-138.

Fujiyoshi, M., Fujiyoshi, A., Aomatsu T. (2010). "New Testing Method for the Dyslexic and the Newly Blind with a Digital Audio Player and Document Structure Diagrams", in *K. Miesenberger et al. (Eds.): ICCHP 2010, Part I, LNCS 6179, Springer-Verlag*: 116-123.

藤芳 衛・南谷和範・藤芳明生・青松利明・澤崎陽彦 (2011). 読字障害者および重度の弱視者のための文字と音声のマルチモーダル問題の開発, 大学入試研究ジャーナル, 21, 181-190.

Fujiyoshi, M., Fujiyoshi, A., Oosawa A., Aomatsu, T., Sawazaki, H., (2012). "Development of Two Types of New Auditory Testing Media with Paper Booklets and Digital Audio Players for the Active Reading of Test-takers with Print Disabilities", in *K. Miesenberger et al. (Eds.): ICCHP 2012*, (in press).

藤芳 衛・南谷和範・大澤彰子・小山田寛史・薬師寺駿介・新井佑弥・清水厚介・青松利明・澤崎陽彦・藤堂栄子・森田聡子 (2012). 鉛筆を音声 IC プレイヤに置き換えた紙筆テスト感覚の 2 種類の音声問題の評価, 大学入試研究ジャーナル, 22, 199-208.

藤芳 衛・大澤彰子・小山田寛史・薬師寺駿介・青松利明・澤崎陽彦・藤芳明生 (2013). 文字認知障害者のための 2 次元コード方式のリスニングテストシステムの開発, 大学入試研究ジャーナル, 23, 113-120.

公立併設型中高一貫校における進路指導

—現状と課題—

大谷 奨（筑波大学）

公立の併設型中高一貫校は現在 70 数校が設立されている。本稿では訪問調査から得たこの一貫校における学習指導、進路指導の実態について考察する。一貫校は中等教育学校と同様、限られたスタッフで一貫教育に伴う必然的な学力格差の拡大に対応しながら、同時に進学実績を求められている。加えて、高校段階から内部進学者と学部入学者の合流に配慮しなければならないという特有の課題を抱えている。これら多くの課題に対し、学校ごとに試行錯誤している実態が明らかとなった。

1 はじめに

現在、併設型で一貫教育を行う中学校・高等学校は、全国に 300 数校開設されており、うち公立の併設型中高一貫校は 70 数校である。周知のように、中高一貫教育は、「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（1997 年中教審第二次答申）において提唱され、翌年の学校教育法改正によって実施可能となった。この改正により中等教育学校が創設され、あわせて併設型中高一貫校がそれに準じた教育を行うことができるようになった。

中高一貫教育の趣旨は、中等教育の多様化を促進し、生徒一人一人の個性をより重視した教育の実現を目指すところにある。中教審答申は、いくつかの利点を挙げるなかで、とりわけ「ゆとりある学校生活をおくることを可能にするということの意義は大きい」としていた。すでに一貫教育は制度的によく知られるところとなったが、このゆとりのある学校生活の中で、どのような能力が生まれ、どのような人材が輩出されるのか、つまり一貫校ではどのような教育が行われ、どのような進路指導が展開されているのかが注目されるのである。筆者はすでに公立中等教育学校における教育活動や進路指導について考察

し、小規模ゆえに生徒の多様な個性の発現や個人差の拡大には気づきやすい反面、それに対処するための人的資源の確保には苦慮していること、外部からは進学校としての機能を期待されていることなどを指摘しつつ、当初の理念が十分には実現されていない現状を明らかにしたり。

本稿では同様に、併設型中高一貫校の機能の実態や進路指導の特質について、学校訪問による聞き取り調査やウェブ上で収集できる資料などをもとに考察する。一貫教育という性質上、中等教育学校の場合と同様に、まず個人差の拡大とその対応に苦慮していることが予想される。加えて併設型では高校 1 年段階で新規入学者と内部進学者が合流することになるため、その際の学習指導や進路指導の取り扱いが注目される。

2 公立併設型一貫校の概要と本研究の対象

表 1 は公立併設型中高一貫校の開設年と学校数を示したものである。1999 年に市立商業高等学校と工業高等学校を再編する形で設立された岡山市立岡山後楽館が併設型の嚆矢である。その後数年間は散発的な設立にとどまっていたが、2002 年に 6 校が設置されると、2004 年と 2007 年をピークとして増設

が進み現在に至っている。また多くの場合学校設置者は都道府県であり、市立学校は少ない。さらに、これらの一貫校のうち全くの新規で開設されたのは3校だけで、他はすべて既設の高等学校に中学校を付設したものである。つまり公立併設型中高一貫校の大半は、県立高等学校を活用する形で発足したということである。

その母体となった高校の内、3分の1以上は戦後の新しい学制下で誕生したいわゆる新設校であり、旧制中等学校を系譜にもつ場合でも後発であることが多い。中には千葉高等学校や洛北高等学校のように古い歴史を持つ学校を改組したケースも皆無ではないが、大半の場合、県や地域における二番手、三番手の県立高校が一貫校となっている。

表1 公立併設型中高一貫校の設置状況

年 度	学校数
1999年度	1
2000年度	1
2001年度	1
2002年度	6
2003年度	9
2004年度	13
2005年度	3
2006年度	7
2007年度	13
2008年度	5
2009年度	3
2010年度	5
2011年度	2
2012年度	5

各地で少子化に伴う高等学校の再編が進んでいるが、こうした中で公立学校であっても入学生の確保を図るために特色ある教育を打ち出す必要に迫られている。このような状況で一貫教育という特色をアピールしつつ、た

とえ学年定員を減らし学年あたりの学級数を削減したとしても、その縮小分を中学校に回すことで、改組後も総学級数はほとんど変わらない、つまり学校規模を大きく変えずに少子化に対処できるという点も、学校にとっては一貫校転換のメリットとなる。

以上の点を考慮し、今回の考察にあたっては、九州地区の4つの一貫校（以下、K1～K4）、東京都内の2学校（M1、M2）、中国地区および東北地区の学校（C1、T1）を訪問調査した。それぞれの学校の属性は表2の通りである。検討開始当初は、ブロックとしての共通性、地方部と都心部との対比を予想したが、得られた知見からは、学校ごとの高い個別性と、併設型全体が抱える共通の課題が明らかとなった。

表2 訪問した併設型中高一貫校の概要

	設置者	設置年度	前 身	学 級 数	
				中	高
K1	県立	2004	旧制中学 + 高女	3	4
K2	市立	2006	旧制中学	3	6
K3	県立	2007	新設高校	2	10
K4	県立	2007	新設高校	3	7
M1	都立	2006	旧制中学	3	5
M2	都立	2005	旧制高女	4	6
C1	県立	2002	旧制高女	3	7
T1	県立	2007	旧制高女	3	6

3 中学校段階

3.1 キャリア教育

学校訪問によるヒアリングの限りでは、通常の中学校と際立った違いはなさそうであった。また多くの学校はここ数年内で完成年度を迎えていたこともあり、一貫校としての進路指導の方法や態勢については試行錯誤しながら進めている学校もあった（K2）。中等教育段階におけるキャリア教育は、中学校段

階で培った職業理解を、高校が継承して進路選択に結びつけるという展開が一般的であるが、一貫校の場合、それを前倒ししたり、区切りを変えたりすることが可能である。そのため、中学校1年で大学訪問、2年に大学の出前授業などを行い、高校に進学した段階で早期の文理分けができるように措置している例がみられた（K1）。このように通常であれば高校段階で行われる行事を中学校へ前倒しすると、高校段階でもう一度類似の行事が繰り返されることにもなるが、同じ大学訪問でも学年が上がれば進路意識の深まりによって構えが変わってくるため、繰り返しであっても意味はあると考えているとのことであった（K2）。

また6年間を、1, 2年次：職業観の育成・適性や能力の理解, 3, 4年次：適性についての理解の深化・情報収集と活用による将来の考察, 5, 6年次：進路の決定と具体的な準備, と三期に分けて進路実現過程のスムーズステップ化を図る試みも見られる（M2）。

一方で、すでにその県内では多くの中学校で実施されているインターンシップを2012年度から導入した一貫校があった。これはこの学校が低学年段階でのキャリア教育についてあまり積極的ではなかったと見ることもできるが、逆に、普通の中学校では高校受験に際して学校を選択しなければならないことから、進路や職業に就いて考える機会が不可欠となっていることを示しているとも言える。併設型一貫校では、高校1年の段階でこのようにキャリア教育の経験に温度差を持つ生徒が合流することになる。

3.2 学習指導

3.2.1 先取り学習

文科省の特例により、高等学校の教育内容を併設型中学校や中等教育学校前期課程に移行して教育することが可能である。これがい

わゆる先取り学習であるが、訪問した学校では程度の差はあるものの、中学校の段階で、通常定められている総授業時間数を上回る教育課程を編制し、先取り学習を進めていた。特に、学習時間数が進度に直結しやすい理数系の教科や英語などについて、週1, 2時間多く課している学校が多かった。

また直接教科の時間数を増やしてはいないものの、学校設定教科目を実質的に数学、理科、英語の学力強化のために用いる学校も見られた（K3）。

時間数が多くなれば、週5日の6時間授業では不足することになるが、平日6時間、土曜は4時間授業を実施する（M2）、7時間授業の曜日を設ける（K4）、夏季冬季休業を短縮して授業週数を増やす（K2ほか）などで授業時間を確保している。

適性検査によって入学者の学力は通常の中学校に比べると均質である。そこに時間数が確保され、また高校籍の教員が中学校の授業を担当する場合もあるため（C1）、意識せずとも結果的に先取り学習となってしまうという声も聞かれた。

3.2.2 個人差への対応

しかし入学者選抜によってある程度適格主義が機能しているとはいえ、公立中高一貫校の入試では私立学校のような学力試験を課することはできない。また青年期前期は興味関心とともに、学力も大きな個人差が目立つようになる時期である。さらに、無試験で高校に進学できることが学習意欲の喚起を難しくしている部分もある。そのため中等教育学校の場合と同様に、併設型中学校でも学年進行の伴う生徒の学力差の対処に腐心している。

格差の補正は3年生の秋以降、インフォーマルな補習という形で施されていることが多いが、学習進度やつまづきなど生徒の学修状況を、学級担任が早めに把握できるような「コーチングブック」を生徒教師間でやりと

りする (K3), 中3の終わりに英語と数学については高校教師が補習を行う (C1) という事例も見られた。

このような学力差に対処する中で、本来ならば高校受験というゲートがなくても生徒の学習意欲を高めるような教師側の工夫や努力が必要であるという認識を得たという意見も示された。

4 高等学校段階

4.1 「ジャンクション」問題

公立併設型中高一貫校においては、高校の段階で併設中学校から無試験で進学してくる内進生に、入試を経て高校から入学してくる高進生が加わる。原則として途中編入のない中等教育学校とは違い、既存の学習生活集団に一定程度の新たな集団が合流してくるといった点が併設型の大きな特徴であり、同時に特有の課題が生じていると思われる。高校段階については、まずこのジャンクションの問題を生活面と学習面から確認してみたい。

4.1.1 生活面

訪問先の中学校の学級数はいずれも3から4とほぼ揃っていたが、高進生の募集は1学級から8学級と大きく分かれており、それにより内進生が多数となる学校、ほぼ均等な学校、高進生が多数となる学校が現れる。この内進生と高進生の比率が、それぞれの学校における生活面の配慮の違いに影響を与えているようであった。

発足当初は相当気をつけていたが生徒どうしは意外に屈託なく合流していった

(M1)、学校行事を通じて自然と馴染んでいくので生活面での配慮は不要と考えている

(M2) とする学校がある一方、合流時には合宿や討論会といった協同的なイベントを意識的に行い、高校1年段階での交流に細かな配慮を示す学校もあった (K4)。このような配慮は入学前にも見られ、たとえば C1 の

中学生向けの高校案内は、「入学当初は (中学校からの生徒と) 仲良くできるかどうかと少し不安」だったが「親しく話しかけてくれ」たので「お互い打ち解け」た、という高進生の声を複数掲載している。

合流に気をつかわないとした M1 は内進生3学級に高進生が2学級、M2 は内進生4学級に高進生が2学級といずれも中学からの進学者が多数を占める。逆に、K4C1 はともに内進3に対し高進生は4学級とこちらは高校からの合流が過半を超えている。合流地点での対処の差は、それぞれの学校の内進生、高進生の割合によるのかもしれない。

4.1.2 学習面

学習面では、内進生、外進生の比率に加え、中学校段階での先取り学習の程度が関わってくる。中学校段階で先取り傾向が強い場合、学習進度の関係から、高校1年段階ではそれぞれ別クラスで授業を受け、2年から混合編制するという措置がとられる (M2)。文科省の特例では先取りした教育内容については、高校ではスキップすることができるので、このような1年目での補正が必要となる場合がある。

一方、先取り部分を既習扱いとせず、高校1年から完全混合でクラス編制をする学校 (M1) や、当初は分けていたが現在は高1から混合で授業を行う学校 (K2) もあった。この場合、学級内で学習進度に最初から差が出ることになるが、教員がそれに十分留意、配慮しながら授業経営を行う (ように努力している) とのことであった。

4.2 学習指導

ほぼ全ての学校で主要科目については習熟度別に授業を行っている。背景としては上述のような、内進生と高進生の学習進度の違いに加え、内進生間の学力差への対処がある。もともと中学校段階で習熟度別学習を行って

いることから、学力別に学習集団を編制すること自体について高校内での抵抗感はないとのことであった。しかしスタッフの関係上、編制にも限度があること、また実際には習熟度別学習を続けている限り学力差は縮まらないというジレンマを抱えているといった指摘もあり、学習指導として決して万能ではないという認識も示されていた。

また、内進生が抱える学力差を前提としながら、入試によってある程度学力が整っている高進生を迎え入れることになるが、その高進生も学年が上がるに従い、高進生のトップ層を目標に奮励する生徒と、成績のふるわない内進生を見て安心してしまい学力が伸びない高進生とに分化してしまうという、いっそう複雑な格差構造についての指摘もあった。

4.3 進路指導

4.3.1 キャリア教育

多数の学校OBを集め、生徒に対し職業についての講演を行うといった大規模な慣例行事を一貫校化以前から行っているところもあり（K3）、通常的高等学校と際だった違いは見られないものの、一貫校の特性が活かされる事例も見られた。例えば、総合的な学習の時間について、6年一貫のテーマを設定し（志学）、学年進行に従い、①将来の夢や希望を育む、②自らの興味・関心と仕事の関連、③自己の適性に関する考察、④社会への貢献意識の涵養、⑤進路に対する意志決定、⑥進路実現に向けての取り組み、とキャリア教育を段階的に発展させる指導を行う一貫校がある（M1）。このように具体的な進路選択が高校段階で設定されていれば、高進生でも途中からスムーズに合流できると思われる。

むしろ、この学校では次のような意見が示された。すなわち、高進生はもともと進学志向の高い高校であることを自覚して入学してくるため、進学につながっていくキャリア意

識はもともと高い。逆に内進生は小学校卒業以降、併設校内部に留まっているため、かえってそういう意識が育ちにくいということであった。学習は進むものの、それが単純には進路意識の形成につながらないところに一貫制の利点と難点を窺うことができる。

4.3.2 AO・推薦入試へのスタンス

最後の学年まで学力を身につけさせたいので、AOや推薦入試については積極的にすすめることはしていない、高校単独であったときには比較的多用していたが、一貫校としての完成が進むにつれ、利用度が下がっていったという学校が多かった。またもともと学力中位層でも一つ上の大学を志望する雰囲気があるため、選抜性の高くないAO推薦については、生徒自身が受験を希望しないという学校もあった。

しかし今回の訪問校は、進学方法としてAOや推薦を完全に除外している訳ではない。アドミッションポリシーと照らし合わせ、整合性が高い場合にはリスクを説明しつつ受験させる場合がある（K2）、いったんAOや推薦の受験が決まれば小論文の対応などについては手厚く指導する（M2）と述べる学校は少なくなかった。適性や興味などを勘案しつつAOや推薦を「活用」している（K3）という方針からも理解されるように、今回の訪問校はAO推薦を受験方法として「精選」（K4）しているといえる。

5 併設型中高一貫校の課題

5.1 スタッフ

教員については、先述のように一貫校へ改組した場合、高校のクラス数は減少するため、高校担当教員もまた単独高校の時よりも減ることになる。それに伴い、例えば理科の教員も減り、科目担当教員の確保が難しくなる。加えてほとんどの学校では高校所属の教員も中学校の授業をいくつか担当しているた

め、一貫校となってから教員の負担は確実に増加しているといえそうである。

一貫校化に伴う教職員の加配について尋ねたところ、有る、無いはほぼ半々であった。都内の 2 校は加配有りとなっていたので、加配措置は都道府県教委の判断によると思われる。しかし加配があった場合でも、習熟度別授業によってほぼ費消してしまうとのことであつた。加えて、中学校と高校のキャンパスが離れているため時間割編制の際に移動時間を考慮しなければならず、人員を効率的に活用できないといった声も聞かれ、教員の多忙化、スタッフの不足感は中等教育学校と同様である。

またスタッフの配置に困難を抱えている学校が少なからず存在した。一貫校の教員組織は、中学校から異動してくる教員（中学籍）と、高校から移ってくる教員（高校籍）によって成り立っているが、一貫校が県立である場合、県立高校からの異動はスムーズに行われるが、中学籍教員は市町村立学校から人材を求めることになり、県費負担教職員とはいえその異動には市町村教委の協力や合意が不可欠である。しかし力量のある教員は市町村立学校にとっても貴重な存在であり、中学籍教員についてなかなか思うような人材を確保することが難しいという状況がある。その結果、本来中学籍教員が担当するはずの中学校の授業を、中学校免許を取得している高校籍教員が受け持たざるを得ない学校もあつた。

なお一貫校であることから、高校籍であっても中学校で学習指導を行ったり、中学籍でも高校生の生徒指導に対応したりする場面は決して珍しいことではなく、一貫校に異動してきた教員は、未経験の学校の運営も経験することになる。これが教員個人の資質や力量の向上につながると考えることもできるが、反面指導に慣れてないために困難を感じる場面も少なくないとのことであつた。この点で、東京都が併設型や中等教育学校での勤務

を希望する教員に対し、「中高一貫教育理解研修」の受講を求めていることは注目してよい。

5.2 学校に対する期待の変容

このような併設型中高一貫校に対する周囲からの期待は、中等教育学校と同様、設立以降徐々に変容している。端的に言えば、学校教育法改正時の衆参両院による、一貫校をエリート校化しない、という歯止めの付帯決議にも関わらず、進学校としての実績を求める声が高くなっている。訪問調査においても、大学進学を期待して入学させる保護者や周囲の期待の大きさについてはしばしば話題になった。

問題は、その期待が設置者である自治体や地方議会からも寄せられ、実績として難関大学の合格者数を求める動きが露骨になってきたことである。例えば、石川県では県議会でも中高一貫教育の成果について問われた教育長が「先ごろの国公立大学の前期日程では…公立私立問わず難関校に多数合格を出すことができ…進路実現に関しては十分機能を果たしてきたのではないか」と応じている（石川県議会文教公安委員会 2010 年 3 月）。同様に、公立中高一貫校については多くの県議会でも「大学合格実績の面からいっても非常に上がっている…おととしまでは滋賀医科大学に入学したのはゼロだった…が、ことしは 3 人入学した」（滋賀県議会 2009 年 12 月定例）、「有名難関大学に入学できる数の多寡がその地域の教育の力の入れ方を見る上での一つの指標となっている…学力アップの観点からしても…中高一貫校というものは非常に注目されるべき」（青森県議会 2012 年 2 月定例）といったように中高一貫校の進学機能に注目が集まっている。

もちろん、中高一貫教育の趣旨は「知識の習得のみならず、体験を重視した特色ある教育活動等を通して、生徒の学習意欲の伸長や

豊かな人間性の育成を図ることであり実際に「希望する進路の実現や各種大会での活躍などの成果を上げており、生徒や保護者の期待にこたえている」と答弁し、一貫教育発足当初の理念を堅持すると明言する県教委もある（岡山県議会 2012 年 2 月定例会）。

公立併設型中高一貫校が単純に進学校化せず、一貫制の理念を活かした進路指導や学習指導を展開するためには、行政側の理解は不可欠だといえよう。

6 おわりに

中等教育学校がメンバーを入れ替えることなく文字通り 6 年一貫で個性を育もうとするのに対し、併設型中高一貫校は途中から高進生を入学させ、内進生と互いに刺激し合う中で生徒一人一人の多様化を促そうとするものといえよう。そのため、進路指導についても一貫制を活かすと同時に、高進生が加わる高校 1 年生の段階での処遇がきわめて重要となるが、内進生と高進生の比率によって訪問校それぞれの対応が異なっていたことが特徴的であった。

また中等教育学校と同様、併設型でも教員の確保に難渋していた。県立高等学校再編の流れで既存の高校が中高一貫校に転換されたケースは少なくない。その改組に際し、一貫教育が抱える特有の問題が人員配置の面でどれほど考慮されたのかについても検証しておく必要がある。さらに県と市町村の人事が異なっているために、県立学校の場合中学籍の適任教員は得にくい状況にある。その点で、中学校教員と高校教員の人事を一元的に管理できるような態勢にある、例えば政令指定都市が設立する中高一貫校の動向には今後注目してよいかも知れない。

一方一貫校が進学校化、エリート校化するのではないかと、という懸念は当初から示されており、また実際にエリート校化しているという批判もみられる。しかし学力の高い層は

たしかに存在しているが、学校は一貫教育によってより広がる学力差の問題にも腐心していた。少なくとも公立一貫校の場合、学校全体がエリート校化しているとはいえない。

問題は一貫校そのものではなく、そこに進学実績を期待する保護者や設置者にあるのではないだろうか。中等教育学校と同様、併設型中高一貫校のねらいも中等教育の多様化にあったはずである。しかし中等教育と高等教育の接続地点である大学入試の多元化が図られなければ、学校の目標は結局学力試験に対応できる能力の獲得に収斂されてしまう。

大学も、自身の入学者選抜方法が持っている中等教育に対する規定力の強さを十分に認識しておく必要がある。

注

- 1) 大谷奨 (2012). 「公立中等教育学校と大学入試：理念と現状」『大学入試研究ジャーナル』 22,13-20.
- 2) このことはかなり以前から「今日の高校教育が、よい意味でも、悪い意味でも、大学入試によって影響されているのは事実」と指摘されている（「大学入試問題と高校教育（座談会）」『日本物理教育学会誌』 9(2),p16(1961)）。これを実証した近年の研究としては、大学入試の軽量化が高校生の科目履修の幅を偏らせていることを指摘した論考などがある（山村滋・荒牧草平 (2002). 「高校教育多様化政策のもとでの受験シフト」『大学入試研究ジャーナル』 12,101-107.）。

参考文献

- 田中洋 (2006). 「公立中高一貫校の現状」『琉球大学教育学部紀要』 68,273-284.
- 油布佐和子・六島優子 (2006). 「中高一貫教育の現状と課題」『福岡教育大学紀要第 4 分冊教職科編』 55,101-118.

高校生の進路意識と保護者の関与について

永田純一，高地秀明，杉原敏彦（広島大学）

高校 1・2 年の生徒とその保護者に対し，卒業後の希望する進路や進学・就職に対する期待感と不安感，さらに保護者との関係に関するアンケート調査を実施した。生徒と保護者から得られた回答について，生徒のみ，保護者のみの分析に加えて，「生徒」と「保護者」というペアをもとにした分析を行った。その結果，進路に不安を感じている生徒は保護者と成績についてよく話をする事，保護者は生徒と進路について具体的な話をする中で情報収集意欲が高められる可能性が示唆された。

1 はじめに

現代の高校生は，非常に多様な高等教育の分野の中からその進路を選択する必要がある，決定のための十分な情報を得る重要性が一層増している。高等学校教員，保護者，友人，あるいは進路情報誌，インターネット等広範な環境から入手した情報をもとに，進路選択の判断を行っている。

高校生がどのような情報源からどのような進路選択を行っているのか，そのプロセスを把握することは，中等教育と高等教育の接続の観点から大変重要なテーマであり，長い年月にわたり研究対象となっており，入試制度との関連や進路選択の意思決定プロセスに他者が与える影響について，これまでに詳細に検討されている（日本教育学会入試制度研究委員会編，1983；「高校生の進路についての調査」ワーキンググループ，2007；楠見ほか，2008；中村高康編，2010；東京大学教育学部比較教育社会学コース・Benesse教育研究開発センター共同研究，2009，2010；全国高等学校PTA連合会・リクルート，2011）。また，いわゆる社会階層研究としての学歴の世代間移動については，荻谷（2001），あるいは吉川（2006）等において我が国特有の構造が分析されており，片岡（1990）では，祖父の世代までも

含めた三世代間の分析がなされている。

我々はこれまでに，高校生の進路選択に関連して，本学への入学者や入試説明会等に参加した保護者に対し，進路意識や情報入手行動等に関するアンケート調査を行ってきた（広島大学入学センター，2009；永田・高地・杉原，2012）。入学者に関する調査では，進路選択において影響を受けた他者が，入学する学部・学科等により異なっていること（広島大学入学センター，2009），説明会等における保護者対象の調査からは，多くの保護者が進路について子どもとよく話し合っている状況があることが確認されている（永田・高地・杉原，2012）。

本研究では，先行研究と同様に，高校生の進路選択における意思決定プロセスを把握することを目的としているが，特に保護者の役割に着目する。また，現在の保護者世代の高等教育進学率は，一世代前とは異なっていることから学歴に対する価値観も変化していると思われ，保護者の意識や価値観の調査も視野に入れている。しかし，保護者の役割を明らかにする為には，生徒（子）自身及び保護者自身の意識，さらにその関係を把握する必要がある。今回は，我々のこれまでの調査や先行研究と異なり，生徒（子）とその保護者のペア（対応のある）に基づいた調査を行っ

た。対象とした学年は、高校1年及び2年であり、これから進路を選択していく段階にある高校生と保護者について、先行研究の視点に加えて、より幅広い詳細な分析が可能と考えられる。得られた結果と今後の課題について報告する。

2 高校生とその保護者を対象としたアンケート調査

2.1 調査の実施内容について

広島県の公立高校2校の1・2年生の生徒及びその保護者を対象に、高校卒業後の進路に関する意識等について、無記名式のアンケート調査を実施した（2012年3～4月）。A校は普通科のみの1学年約320名の規模であり、B校は普通科と専門学科が設置されており、1学年約200名である。両校とも大学・短期大学進学率（国公立）は90%以上であり、進学状況からいけば中堅校に位置する。回収数は2校の合計で827人（生徒）、433人（保護者）であり、生徒の学年の内訳は、1年生が314人、2年生が506人である（学年不明者が7人）。性別は、男子357人、女子453人、である。また、保護者の属性は、父親41人（子：1年生=30人、2年生=11人）、母親389人（子：1年生=223人、2年生=155人、学年不明=11人）、不明3人、である。

生徒の回答は、ホームルームの時間に教室で記入後回収し、保護者の回答は、生徒が持ち帰ったアンケート票に保護者が記入後、本学宛に郵送する方法をとった。生徒の回収率は高く、全体で98%であったが、保護者の回収率は52%程度であった。

質問項目は、生徒が34項目、保護者が28項目である。質問の内容は、大きく分けると、（1）回答者の属性、（2）希望する進路（大学等、就職、その他）、（3）進路を考えたときの行動、（4）進路を考えたときの意識、である。これらの多くは、全国高

等学校PTA連合会・リクルート（2012）において使用されたものを用いた。また、これに加えて、いくつか新たに設定した質問項目も含まれている。

2.2 生徒の「進路に関する意識」調査結果

多くの質問項目の中から、ここでは特に、進路を考えたときの行動や意識に関連した設問である「保護者と話をする内容（A～L）」「進路について考えたときの気持ち（M～T）」について取り上げる。

表1 生徒を対象としたアンケート調査の質問項目

「保護者と話をする内容」	
A	高校卒業後の具体的な進路について
B	将来どんな職業に就きたいか
C	現在の成績について
D	将来の自分の夢
E	将来どんな生活をしたいか
F	保護者の（現在の）仕事の話
G	将来どんな生き方をしたいか
H	経済や企業の動き
I	進学費用について
J	入試（大学・短大・専門学校）の動向
K	保護者の学生時代の話
L	保護者の進路選択時の話
「進路のことを考える時の気持ち」	
M	自分の可能性が広がるようで、楽しい
N	自分がどうなってしまうのか不安になる
O	自分の未来を考えるとわくわくする
P	考えること自体がめんどう
Q	進路のことよりもっと考えたいことがある
R	今が楽しければいいので先のことは考えない
S	自分の将来にそんなにいいことはない、考えてもつまらない
T	進路のことはわからない

前述したとおり、全国高等学校PTA連合会・リクルート調べ（2012）では、高校生と保護者の進路意識について、多くの側面の継続した調査がなされているが、このうち、「進路を考えるときの気持ち」について、「『楽しい』と回答した高校生のほぼ半数が『将来の自分の夢』について会話をしている」ことが指摘されている（全国高等学校PTA連合会・リクルート調べ、2012: 27）。我々の調査においても、同様の質問を行っているので、以下にその結果を示したい。

表1の「保護者とよく話をする内容」については、「よく話をする（4）」「たまに話をする（3）」「あまり話をしない（2）」「まったく話をしない（1）」から1つ回答を求め、「進路のことを考える時の気持ち」については、「よくあてはまる（4）」「ややあてはまる（3）」「あまりあてはまらない（2）」「まったくあてはまらない

（1）」から1つ回答を求めた。（ ）は得点化された値を示している。この得点化された値を用いて、項目A～LとM～Tとの相関係数を算出した（表2）。項目P～Tについては、項目A～Lとはほとんど相関がみられなかったため、表2からは除外し、M、N、Oのみ取り上げた。表2において、二重下線は相関係数（r）が0.3より大きい値、下線は0.2～0.3の範囲の値である。この表から、進路のことを考える時の気持ちが「自分の可能性が広がるようで楽しい（M）」の項目について、比較的rが大きいのは、「将来の自分の夢（D）」、「将来どんな生活をしたいか（E）」「保護者の仕事の話」であることがわかる。つまり、生徒は自分の進路について肯定的な気持ちをもっている場合、単に具体的な進路先の大学や学科等専門分野について話をするだけでなく、自分の「夢」や「将来の生活」「保護者の仕事」についてよく保護者と話をしていると考えられる。このことは、全国高等学校PTA連合会・リクルート

表2 質問項目間の相関係数（r）

	M	N	O
(m, sd)	(3.20,.78)	(2.95,.82)	(2.70,.89)
A(2.99,.77)	<u>.28**</u>	.16**	<u>.29**</u>
B(2.98,.80)	<u>.27**</u>	.09**	<u>.29**</u>
C(2.94,.78)	.15**	<u>.22**</u>	.18**
D(2.78,.84)	<u>.33**</u>	.07**	<u>.35**</u>
E(2.61,.84)	<u>.31**</u>	.04	<u>.35**</u>
F(2.50,.85)	<u>.29**</u>	.06	<u>.32**</u>
G(2.51,.89)	.18**	.07**	<u>.21**</u>
H(2.18,.84)	.21**	.06	.17**
I(2.44,.89)	.13**	.15**	.08**
J(2.17,.84)	.19**	.11**	.13**
K(2.38,.88)	.18	.07	<u>.20**</u>
L(2.03,.84)	<u>.21**</u>	.05	.19**

** 1%水準で有意

m：平均値， sd：標準偏差

（2012）の結果と同様の傾向が、今回の調査においても示された、ということである。一方、「自分がどうなってしまうのか不安になる（N）」については、rがそれほど大きな値を示す項目は見いだされていないが、「現在の成績（C）」との値が他の項目と比べた場合、比較的大きくなっている。生徒は、進路に対する不安感が強い程、保護者と「現在の成績」についてよく話をしているようである。

2.3 保護者の「進路に関する意識」調査結果

生徒と同様に、アンケート対象校生徒の保護者に対して「進路に関する意識」のアンケート調査を行った。

保護者対象の質問項目のうち、本節では、保護者の進路に対する行動・態度である

「(a)詳しく情報収集したい」「(b)具体的にアドバイスしたい」と「(c)～(g)進路に対する価値観」との関係について触れたい。

ここでの興味は、保護者の具体的な進路に関する情報収集の行動や態度は、いったいどのような考え方から生じているのか、である。

表 3 は、質問項目 (a)・(b) と質問項目 (c)～(g) との相関係数を示している。前節の生徒の場合と同様に、質問項目への回答は得点化されており、(a)・(b) では「とてもそう思う (4)」「ややそう思う (3)」「あまりそう思わない (2)」「全くそう思わない (1)」であり、(c)～(g) では「よ

表 3 保護者を対象としたアンケート調査の質問項目間の相関係数 (r)

	(a)	(b) 具体
	詳しく情報収集したい	的にアドバイスしたい
(m, sd)	(3.32, .66)	(2.84, .75)
(c) 自分の個性や能力を生かせる学校に進学させたい (3.70, .49)	.27**	.14**
(d) 社会で役立つような知識・技術を身につけられる学校に進学させたい (3.69, .51)	.29**	.18**
(e) 資格を取得できる学校に進学させたい (3.52, .63)	.25**	.15**
(f) 同じことを学ぶなら、専門学校より大学・短大に進学させたい (3.26, .84)	.19**	.20**
(g) できるだけ知名度の高い大学に進学させたい (2.60, .79)	.19**	.21

** 1% 水準で有意

m : 平均値, sd : 標準偏差

くあてはまる (4)」「ややあてはまる (3)」「あまりあてはまらない (2)」「全くあてはまらない (1)」である。

これをみると、「(a) 詳しく情報収集したい」の項目と、弱いが一応の相関を示しているのは、「(c) 自分の個性や能力を生かせる学校に進学させたい」「(d) 社会で役立つような知識・技術を身につけられる学校に進学させたい」「(e) 資格を取得できる学校に進学させたい」の項目であった。また、「(b) 具体的にアドバイスしたい」については、「(f) 同じことを学ぶなら、専門学校より大学・短大に進学させたい」「(g) できるだけ知名度の高い大学に進学させたい」という項目であった。この場合、大学などの内容に関する情報というよりも、社会的な評価について、子どもにより多くの情報を与えたい、ということがその要因になっているのではないだろうか。一方、表には示していないが、「できるだけ難易度が高い大学に進学させたい」「受験であまり苦勞せずに入れる学校に進学させたい」や「お子様の考えを尊重したい」といった質問も保護者に尋ねている。これらの項目では、(a) や (b) の項目との相関係数は小さな値となった。

2.4 「進路に関する意識」における高校生とその保護者の関係

子どもと保護者との意識のずれ、あるいは一致していることについては、多くの事項が考えられる。今回のアンケートでは、生徒とその保護者とのペアの関係が把握可能な調査方法をとっているため、一例として、2.2 節と 2.3 節でそれぞれみた項目について、このペアをもとにした場合、生徒と保護者の間において、どのような関係があるか、を調べてみたい。

生徒の「進路のことを考える時の気持ち」と保護者の行動との関係はどのようになって

表4 生徒（「不安(N)」）と保護者（「詳しく情報収集したい(a)」）のクロス集計表

(生徒)	(保護者) 情報収集の意欲		合計
	あり	なし	
不安あり	290(91.2%)	28(8.8%)	318
不安なし	84(87.5%)	12(12.5%)	96

χ^2 検定：非有意

いるのであろうか。保護者の行動は、生徒の気持ちと連動している部分はないのだろうか。

表4は、「進路のことを考える時の気持ち」について、『不安』であるかどうかと、その保護者（親）が、実際に情報収集に意欲的かどうかについて、433名の保護者とその生徒の回答を集計し、生徒と保護者の回答の組合せに基づきグループ化し集計を行ったものである。

この表の値に対して χ^2 検定を行ったところ非有意となった($\chi^2 = 1.153$, n.s.)。生徒の不安感とその保護者の情報収集意欲とについては、明確な関連性は示されなかった。さらに、進路について考える時の気持ちが『楽しい』についても同様の分析を行ったが、こちらも情報収集への意欲に対しては非有意となった($\chi^2 = 1.263$, n.s.)。

一方、生徒(子)が「保護者とよく話をする内容」(表1)のうち、「(A) 高校卒業後の具体的な進路」と保護者の「(a) 詳しく情報収集したい」との相関係数を求めると、 $r=0.126$ ($p<0.05$) となり、他の質問項目のrの値よりも大きくなっている(『楽しい(M)』: $r=0.005$, 『不安(N)』: $r=0.009$)。したがって、2.3節で示されたとおり、保護者の情報収集意欲は、生徒の気持ち(楽しさ、不安)と関係しているというよりも、具体的な進路について生徒(子)と話が進んでいくなかで生まれているのではな

いか、と推測される。

3 まとめと今後の課題

今回、我々は、「進路に関する意識」についてのアンケート調査を、公立高校の生徒とその保護者に対して同時に実施した。対象となった高校の数は2校と少数であるが、サンプルサイズとしては生徒、保護者とも十分な大きさである。

2.2節で述べたとおり、生徒から得られた回答では、進路について考える時に、楽しく感じる場合は、自分の夢を保護者とよく話す傾向があること、また、不安に感じる場合には、成績に対する不安要因が大きい傾向があることがわかった。

2.3節では、保護者から得られた回答をもとに、行動特性の一側面の検討を行った。得られた相関係数の値は、いずれも大きな値ではないが、保護者が「詳しく情報収集したい」のは、子の個性にあった学校、社会で役立つ知識・技術が身につく学校、資格を取得できる学校、といった学校への進学を希望する場合である傾向がみられた。

さらに、2.4節では、保護者の進路に関する情報収集の行動意欲と、その子(生徒)の意識や行動との関係について検討を行った。今回の分析では、明確な結論は得られていないが、進路について具体的な話がすすむことで、保護者の情報収集意欲も高まる可能性が示唆された。より明確な結論を得るためには、例えば、保護者についても、なぜ、そのような行動をとりたいのか、その理由について問うような質問内容が望ましい。今後、今回得られた結果を踏まえて、より細かな質問内容によるアンケートの再調査を行う必要があると思われる。

今回の分析結果から傾向として得られた成績と進路に対する『不安感』の関係は、その内容をさらに詳しく分析することで、不安感の質的内容を把握することが重要であると考

えられる。一方、生徒（子）の進路に関する保護者の行動は、生徒（子）と具体的な進路について話をする中で強化されるようである。我々の広報活動においても、高校生や保護者の進路に対する考え方や志向等に応じた具体的な情報提供が求められる。

付記

本研究はJSPS科研費 23653268 の助成を受けたものです。

謝辞

アンケートに協力いただいた高等学校の関係者の皆様に心より感謝いたします。

参考文献

- 広島大学入学センター (2009). 『入学者選抜に関する調査研究報告書』広島大学入学センター.
- 荻谷剛彦 (2001). 『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂.
- 片岡栄美 (1990). 「三世代学歴移動の構造と変容」『現代日本の階層構造3 教育と社会移動』東京大学出版会, 57-83.
- 吉川 徹 (2006). 『学歴と格差・不平等—成熟する日本型学歴社会』東京大学出版.
- 「高校生の進路についての調査」ワーキンググループ (2007). 『高校生の進路追跡調査・第1次報告書』東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター.
- 楠見孝・栗山直子・齊藤貴浩・上市秀雄 (2008). 「進路意思決定における認知・感情過程」『キャリア教育研究』, 26, 3-17.
- 永田純一・高地秀明・杉原敏彦 (2012). 「大学志願者における保護者の進路支援意識と大学広報」『全国大学入学者選抜研究連絡協議会 (第7回) 研究発表予稿集』, 97-102 .
- 中村高康編 (2010). 『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』ミネルヴァ書房.
- 日本教育学会入試制度研究委員会編 (1983). 『大学入試制度の教育学的研究』, 東京大学出版会.
- 東京大学教育学部比較教育社会学コース・Benesse 教育研究開発センター共同研究 (2009). 「都立高校生の生活・行動・意識に関する調査」.
- 東京大学教育学部比較教育社会学コース・Benesse 教育研究開発センター共同研究 (2010). 「都立専門高校の生徒の学習と進路に関する調査」.
- 全国高等学校PTA連合会・リクルート (2012). 『第5回 高校生と保護者の進路に関する意識調査 2011』.

【原著】

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—

並川 努，佐藤喜一，濱口 哲（新潟大学）

入試広報活動に関連する受験生や保護者の現状を把握することを目的に，新潟大学の新生 2287 名および保護者 820 名を対象にした質問紙調査が行われた。「新生および保護者が利用した広報媒体」「志望校選びにおいて重視していた点」「影響を受けた人物」の 3 点について検討が行われ，新生と保護者の比較や学系別の比較結果等が報告された。これらの結果をもとに，より効果的な広報についての検討が進められることが期待される。

1 はじめに

18 歳人口の減少が叫ばれている中，優秀な学生を安定的に確保し続けていくことは大学にとって重要な課題の一つである。そのため，大学の研究や教育の質を高めていくことはもちろんのこと，様々な広報活動を通して受験生に大学の魅力を伝えていくことの重要性も，今後はさらに高まっていくと考えられる。しかし，入試広報をより効果的なものにしていくためには，受験生やその保護者の動向を継続的に分析，把握し，それを広報活動に活かしていくことが必要となってくると考えられる。

新潟大学においても，佐藤・中畝・濱口（2012）で紹介されているように，高校訪問や高校教員招聘事業（アドミッション・フォーラム）等，様々な形で入試広報活動を行っている。また，例年 4 月に新生およびその保護者に対して「入試広報改善のためのアンケート（以下，入試広報アンケート）」を実施することで，その成果の検証を試みている。佐藤ほか（2012）では，2010 年度に実施された新生への入試広報アンケートの結果が報告されているが，この入試広報アンケートは，2011 年度以降も一部改変を加えながら実施されている。そこで，本稿では

2012 年度に実施された入試広報アンケートの結果をもとに，受験生および保護者が志望校決定のプロセスにおいて，どのような形で情報を集め，何を重視しているのかを分析し，より効果的な広報のあり方について検討を行う。具体的には以下の 3 点を取り上げる。

まず，1 点目は「新生および保護者が利用した広報媒体とその有用性」についてである。受験生やその保護者がどういった広報媒体から志望校の情報を得ているかについての情報は，入試広報戦略を考える上で重要な資料の一つである。佐藤ほか（2012）でも，利用実態については検討がなされているが，各媒体が受験生及び保護者にどの程度評価されているのかは十分に検討できていないため，その評価も含めた形で検討を行う。

2 点目は「新生および保護者が志望校選びにおいて重視している点」である。効果的な広報活動を行うためには，受け手にとって意味のある情報，受け手が関心を持っている情報を整理して提供することも必要になってくる。そのため，ここでは新潟大学に入学してきた学生が何を重視して志望校選びを行ったのかについて検討を行う。

最後に，3 点目として志望校決定に際して

「影響を受けた人物」についても検討を行う。志望校を選択する過程で、受験生は親や教師、同級生などさまざまな他者から影響を受けることが予想される。受験生がどういった人の話や態度に影響を受けるかは、入試広報の対象を検討する上でも重要な情報の一つであると考えられる。特に新潟大学では、高校訪問や高校教員招聘事業等、高校の教員を対象とした広報にも大きな力を入れている。そのため、これらの効果を検証する上でも、高校教員が受験生に対してどの程度の影響力を持っているのかは重要な資料となると考えられる。

2 方法

2.1 調査協力者

新入生 2012 年度に新潟大学に入学した新入生 2460 名（編入生、留学生等を含む）を対象に調査を実施した。協力が得られたのは 2287 名（男性 1389 名、女性 879 名、不明 19 名）であり、全体の 93.0%であった。

保護者 2012 年度の入学式に出席した新入生の保護者 820 名から回答を得た。入学者との関係では、父親 212 名、母親 578 名、祖父 1 名、祖母 2 名、その他・不明 27 名であった。

2.2 質問項目

利用媒体と有用性 「大学のホームページ」や「大学案内パンフレット」「オープンキャンパス」など、表 1 に示した 13 種類の広報媒体（イベント）について、新潟大学に関する情報を得るために利用（参加）したかを尋ねた。また、「利用した」と回答した場合には、それらがどのくらい役に立ったかを「1：まったく役に立たなかった」「2：どちらかと言えば役に立たなかった」「3：どちらともいえない」「4：どちらかと言えば役に立った」「5：かなり役に立った」の 5 件法で回答するように求めた。

志望校選びで重視していた点 志望校を選ぶ際に一般的に重視していたことを尋ねた。項目は「国公立大学であること」「興味のあるテーマの授業が開講されていること」等の 20 項目であり（表 2）、回答選択枝は「1：まったく重視していなかった」「2：どちらかと言えば重視していなかった」「3：どちらともいえない」「4：どちらかと言えば重視していた」「5：かなり重視していた」の 5 件法であった。

志望校選びで影響を受けた人物 「高校の先生」「母親」「父親」等の 8 項目それぞれについて、志望校を選ぶ際にどのくらい影響を受けたかを尋ねた。影響を受けた程度は、「1：まったく影響を受けなかった」「2：どちらかと言えば影響を受けなかった」「3：どちらともいえない」「4：どちらかと言えば影響を受けた」「5：かなり影響を受けた」の 5 段階で尋ねた。

2.3 手続き

新入生対象の調査は、2012 年 4 月 6 日から 10 日にかけて実施された学部の新入生オリエンテーション時に行われた。また、保護者に対する調査は、入学式当日に質問紙を配布回収する形で行われた。

なお、新入生と保護者のアンケートは、基本的には同一の項目を用いたが、それぞれ回答する立場に合うように一部表現の修正を行った。また、保護者のアンケートには「影響を受けた人物」の項目は含まれていなかった。

3 結果と考察

3.1 新入生および保護者が利用した広報媒体とその有用性

新入生が利用した広報媒体は、利用率が高い順に、「大学のホームページ（87%）」「大学案内パンフレット（84%）」「学部・学科のホームページ（78%）」「学部案内パ

表1 広報媒体の利用数及び評価

	新入生					保護者				
	利用の有無		利用した人の評価			利用の有無		利用した人の評価		
	順位	利用人数 (%)	順位	M	SD	順位	利用人数 (%)	順位	M	SD
大学のホームページ	1	1985 (86.8%)	5	4.1	0.8	2	611 (74.5%)	2	4.2	0.7
大学案内パンフレット	2	1918 (83.9%)	2	4.2	0.7	1	645 (78.7%)	3	4.2	0.7
学部・学科のホームページ	3	1766 (77.2%)	4	4.1	0.8	4	533 (65.0%)	5	4.1	0.8
学部案内パンフレット	4	1736 (75.9%)	3	4.2	0.8	3	582 (71.0%)	4	4.1	0.7
オープンキャンパス	5	1065 (46.6%)	1	4.2	0.8	5	308 (37.6%)	1	4.3	0.8
高校内にある大学の資料	6	1014 (44.3%)	6	4.0	0.8	7	295 (36.0%)	9	3.8	0.8
教員・研究室のホームページ	7	988 (43.2%)	10	3.7	0.9	8	287 (35.0%)	10	3.7	0.8
高校内での進学説明会	8	845 (36.9%)	11	3.7	0.9	6	306 (37.3%)	7	3.9	0.7
業者による進学情報雑誌	9	767 (33.5%)	12	3.7	0.9	9	237 (28.9%)	12	3.7	0.7
業者による進学情報のホームページ	10	698 (30.5%)	9	3.8	0.9	10	189 (23.0%)	11	3.7	0.8
業者主催の進学ガイダンス	11	514 (22.5%)	13	3.6	0.9	12	136 (16.6%)	13	3.5	0.7
高校主催の大学見学会	12	396 (17.3%)	8	3.8	0.9	11	153 (18.7%)	6	4.0	0.8
新潟大学主催の大学説明会	13	300 (13.1%)	7	3.9	0.9	13	93 (11.3%)	8	3.8	1.0

ンフレット (76%)」であった。これら4大広報媒体の利用率が他よりも高くなる傾向は、一昨年(佐藤ほか, 2012)と同様であった。また、保護者の結果においても、これら四つが上位を占めていた(表1)。なお、パンフレットとホームページの利用率は、例年ほぼ拮抗しているものの、2012年度の新入生では大学、学部レベル共にホームページの方が多く、保護者ではパンフレットの方が利用者は多くなっていた。

また、これらの媒体が役に立ったかの評価では、四つの媒体に大きな差はなかったことから、ウェブの利用率が高くなってきたとしても、手に取ることのできる紙媒体の広報も引き続き重要であることが示唆される。

紙やウェブ媒体の物とは異なり、直接参加する形式のイベントである「オープンキャンパス」は、新入生の46.6%が「利用した」と回答していた。昨年度までの調査とは、質問の形式が若干異なるため、厳密な比較はできないものの、これらの数値は昨年、一昨年よりもやや多くなっていた。また、どのくらい役に立ったかの評価では、「オープンキャンパス」は、大学のパンフレットやホームページ同様上位になっており、利用者は相対的に少ないものの、受験生へのアピールという点

では有用であることが示唆された。

なお、新入生を出身高校の所在地によって県内出身者と県外出身者に分けて集計を行うと、県内出身者では691人(70.2%)と多くの新入生がオープンキャンパスを利用していたことが示された。一方、県外出身者でオープンキャンパスを利用していたのは359人(29.3%)であった。

3.2 志望校選びにおいて重視している点

新入生及び保護者が、志望校選びにおいてどういった点を重視しているのかについての結果を表2に示した。新入生・保護者いずれも「国立大学であること」が最も重視されており、全体の87.9%が「かなり重視していた」と回答していた。

新入生では、「国立大学であること」に次いで「興味のあるテーマの授業が開講されていること」「入試科目が自分に合っていること」「国家試験、公務員・教員採用試験の合格率が高いこと」等の値が高くなっていた。一方、「マスコミ等で有名な先生がいること」等は、新入生・保護者ともにあまり重視されていないことが示唆された。

新入生と保護者の比較を行うと、「入試科目が自分に合っていること」($t(3066)=9.45$,

表2 志望校選びにおいて重視していること(新入生と保護者の比較)

	新入生			保護者		
	順位	M	SD	順位	M	SD
国公立大学であること	1	4.9	0.5	1	4.8	0.5
興味のあるテーマの授業が開講されていること	2	3.6	1.2	10	3.4	1.1
入試科目が自分に合っていること	3	3.6	1.3	2	4.1	1.0
国家試験、公務員・教員採用試験の合格率が高いこと	4	3.6	1.3	3	3.8	1.1
資格取得を支援する制度が充実していること	5	3.4	1.3	4	3.7	1.2
実験や実習、演習等が充実していること	6	3.4	1.3	8	3.4	1.1
サークル・部活動が充実していること	7	3.2	1.2	16	3.1	1.1
教育のサポート体制が整備されていること	8	3.2	1.2	5	3.5	1.1
学生生活のサポート体制が整備されていること	9	3.1	1.2	6	3.5	1.1
関心のあるテーマで研究をしている先生がいること	10	3.1	1.3	13	3.2	1.1
食堂などの福利厚生施設が充実していること	11	3.0	1.2	7	3.5	1.1
図書館が充実していること	12	3.0	1.3	12	3.3	1.1
少人数教育に力を入れていること	13	2.9	1.3	11	3.3	1.1
アドミッション・ポリシーが自分に適していること	14	2.9	1.2	14	3.2	1.2
出身高校から進学実績があること	15	2.8	1.4	9	3.4	1.3
大学のホームページが充実していること	16	2.8	1.2	15	3.1	1.1
他大学との交流・単位互換が活発であること	17	2.6	1.2	17	2.9	1.0
日本から海外留学する学生がたくさんいること	18	2.6	1.3	18	2.8	1.1
前年度の志願倍率が高くないこと	19	2.4	1.2	19	2.5	1.1
マスコミ等で有名な先生がいること	20	2.0	1.0	20	2.4	1.1

$p<.001$)」「食堂などの福利厚生施設が充実していること ($d(3053)=8.42, p<.001$)」「出身高校から進学実績があること ($d(3063)=10.54, p<.001$)」等の項目は、保護者の平均値が新入生よりも有意に高くなっていた。これらの項目は、受験生本人よりも、保護者の方が強く意識していることが示唆される。

次に、新入生について、所属ごとに比較を行った。新潟大学では、全9学部を人文・教育・法・経済の4学部からなる「人文社会・教育科学系(以下、人社系)」, 理・工・農の3学部からなる「自然科学系」, そして医学部、歯学部をあわせた「医歯学系」の3つの学系に分けることができるため、この学系ごとに集計を行った(表3)。その結果、いずれの学系でも「国立大学である」が最も高いことは共通していたが、いくつかの項目では学系による違いが見られた。例えば、人社系、医歯学系では、「国家試験、公務員・教

員採用試験の合格率が高いこと」が「国立大学」に次いで高い値になっていた一方、自然科学系では、「国家試験」よりも「興味のあるテーマの授業が開講されていること」の方が高くなっていた。将来的に国家試験を受験する医歯学系や、卒業後公務員、教員になる学生が比較的多い人社系に比べ、自然科学系を志望する受験生にとっては、これらがあまり重視されていないことが示唆される。逆に、自然科学系が他よりも高い値を示していた項目は「関心のあるテーマで研究をしている先生がいること」であった。

また、人社系では「実験や実習、演習等が充実していること」が他の学系よりも低く、医歯学系では「アドミッションポリシーが自分に適していること」が他の学系よりも高くなっていた。これらは各学系の学問的な特徴とも関連させながら詳細に検討していく必要があるだろう。

なお、前節の利用広報媒体に関する設問で

表3 志望校選びにおいて重視していること(新入生物学系別)

	人社系(n=1082)			自然科学系(n=869)			医歯学系(n=317)		
	順位	M	SD	順位	M	SD	順位	M	SD
国公立大学であること	1	4.9	0.5	1	4.8	0.5	1	4.9	0.3
国家試験、公務員・教員採用試験の合格率が高いこと	2	3.7	1.2	6	3.3	1.3	2	3.9	1.2
興味のあるテーマの授業が開講されていること	3	3.6	1.3	2	3.8	1.2	6	3.4	1.2
入試科目が自分に合っていること	4	3.6	1.3	3	3.7	1.3	3	3.7	1.3
資格取得を支援する制度が充実していること	5	3.5	1.2	7	3.3	1.2	5	3.6	1.3
サークル・部活動が充実していること	6	3.3	1.3	8	3.2	1.2	8	3.3	1.2
教育のサポート体制が整備されていること	7	3.2	1.2	9	3.1	1.1	10	3.2	1.2
学生生活のサポート体制が整備されていること	8	3.2	1.2	10	3.1	1.1	9	3.2	1.3
実験や実習、演習等が充実していること	9	3.1	1.2	4	3.5	1.2	4	3.7	1.2
少人数教育に力を入れていること	10	3.0	1.3	16	2.8	1.2	13	3.0	1.3
食堂などの福利厚生施設が充実していること	11	3.0	1.3	11	3.1	1.2	12	3.1	1.2
図書館が充実していること	12	3.0	1.3	12	3.0	1.2	11	3.1	1.3
出身高校から進学実績があること	13	2.9	1.4	15	2.8	1.4	18	2.6	1.4
関心のあるテーマで研究をしている先生がいること	14	2.9	1.3	5	3.4	1.3	14	3.0	1.3
アドミッション・ポリシーが自分に適していること	15	2.8	1.2	13	2.9	1.2	7	3.3	1.2
大学のホームページが充実していること	16	2.8	1.2	14	2.8	1.1	15	2.8	1.2
日本から海外留学する学生がたくさんいること	17	2.6	1.3	19	2.5	1.2	17	2.7	1.2
他大学との交流・単位互換が活発であること	18	2.5	1.2	17	2.7	1.2	16	2.8	1.3
前年度の志願倍率が高くないこと	19	2.3	1.2	18	2.6	1.3	19	2.3	1.2
マスコミ等で有名な先生がいること	20	2.0	1.0	20	2.1	1.1	20	2.0	1.0

はホームページが高く評価されていたにもかかわらず、ここでは「大学のホームページが充実していること」の項目は新入生、保護者ともに低い評価となっていた。これは、ホームページが充実していることは既に前提となっており、それが充実しているか否かが特に重視されることはないという現状を表していると考えられる。ホームページ等に関する項目については、今後はもう少し具体的な内容の項目に修正するなど、何らかの検討が必要である。

3.3 影響を受けた人物

最後に、新入生が志望校決定において、誰の話やアドバイス等から影響を受けたかについて分析を行った。全体では「高校の先生」が3.6($SD=1.4$)と、最も高くなっていた(表4)。この結果から、志望校決定において高校教員が受験生に与える影響は、父親や母親が与える影響よりも強く、入試広報活動において高校教員が重要な対象であることが改め

て示唆された。

しかしながら、先行研究では必ずしも一貫して高校教員の影響が強いと報告されているわけではない。例えば、北澤・渡辺・上野(2012)による都内T大学入学志願者を対象とした調査では、情報収集の際に役に立った情報源として「家族、知人等からの話」を選ぶ割合が「学校・予備校の先生」を選ぶ割合よりも高いことが報告されている。また、筑波大学入学者を対象とした本多・島田・大谷・高野・関・佐藤・白川(2011)の調査でも、「入学を決めた決定的な助言者」として挙げられた割合は「高等学校教員」と「家族」で大きく異なっているようには見えない。これらはいずれも本調査とは質問項目や形式、調査対象者も異なっており、直接比較することはできないが、高校教員だけでなく、家族の影響力も決して小さくないことを示唆していると言えるだろう。特に本調査では、家族を「父親」「母親」「兄弟姉妹」それぞれに細かく分けて聞いているため、評価

表4 新入生が影響を受けた人物

	全体			人社系			自然科学系			医歯学系		
	順位	M	SD	順位	M	SD	順位	M	SD	順位	M	SD
高校の先生	1	3.6	1.4	1	3.7	1.4	1	3.5	1.4	2	3.1	1.5
母親	2	3.1	1.4	2	3.2	1.4	2	3.0	1.4	1	3.3	1.5
父親	3	2.9	1.5	3	2.9	1.5	3	2.8	1.4	3	3.0	1.6
高校の同級生	4	2.7	1.5	4	2.8	1.5	4	2.6	1.4	4	2.5	1.5
高校の先輩	5	2.2	1.4	5	2.3	1.5	5	2.1	1.4	7	2.0	1.3
学習塾や予備校の先生	6	2.1	1.5	7	2.1	1.5	6	2.1	1.4	5	2.5	1.6
兄弟姉妹	7	2.0	1.3	6	2.1	1.4	7	2.0	1.3	6	2.1	1.4
大学の先生	8	1.7	1.1	8	1.6	1.1	8	1.7	1.1	8	1.6	1.1

が「高校の先生」全体よりも低くなった可能性も指摘できる。今後も受験生がどういった人から情報を得たり、影響を与えられたりしているのかについて検討していく必要があるだろう。

また、学生の所属学系別でも集計を行った(表4)。その結果、三つの学系の中で、高校教員の影響が特に強いのは人社系であった。さらに、人社系は「高校の同級生」や「高校の先輩」からの影響も、他の学系よりも強くなっていた。このことから、高校への働きかけが相対的に有効なのは、人社系の受験生であることが示唆される。

また、医歯学系では、「学習塾や予備校の先生」からの影響が他の学系に比べて強いことが示された。学科単位で見えていくと、この「学習塾や予備校」の影響は、特に医学部医学科 ($M=2.9, SD=1.7$) や歯学部歯学科 ($M=3.0, SD=1.7$) で強くなっており、これらの学科では「高校の先生」と同程度の値になっていた。ここから、学問分野の特性や、受験の難易度によっても影響力を持つ人物が異なることも示唆される。

また、父母兄弟などの家族のメンバーの中では、母親の影響が一番強いことが示された。学系別にみると、特に医歯学系において母親の値が高くなっており、高校教員と同程度の影響力があることがうかがえる。

4 まとめ

本研究では、新潟大学の新入生とその保護者を対象にした入試広報アンケートの調査結果を報告した。今回得られた知見には、新潟大学、そして2012年度入学生に固有の側面も多いと考えられ、必ずしも受験生一般にあてはまるわけではない。しかしながら、これらのデータを蓄積し、他の研究による知見とも照らし合わせながら分析を行っていくことは、入試広報のあり方を考えていく上で重要なことであると考えられる。

参考文献

- 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.
- 北澤 武・渡辺美紀・上野 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析から—— 『大学入試研究ジャーナル』, 22, 163-171.
- 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.

東海・北陸地区国立大学一入試広報の取組 ⑦

—参加者および相談者からみた進学説明会の分析—

高木 繁（名古屋工業大学）

業者主催の進学説明会と自前で開催した進学説明会のブース対応者の学年属性と学力属性を分析し、説明会の評価を行った。その結果、バス動員が主体となっている業者主催の説明会は、学年属性・学力属性ともに必ずしも満足すべき状態ではないことが確認された。国立大学と私立大学が連合して独自開催した説明会（工学系，top19）では、ターゲットの設定が適切であったことにより、学年属性・学力属性ともに十分に満足できる結果であることが確認された。

1 序論

入試広報手段として、説明会における対面広報は重要な位置を占めている。業者が開催する合同説明会・国立12大学のような大学の連合が主催する合同説明会など、様々な形態がある。国公立大学は予算削減や人員不足のために、参加する説明会を絞らざるを得ない状況になっている。よって、各合同説明会について評価していく必要がある。東海・北陸・信州地区の12の国立大学が連合している国立12大学の広報活動についてはすでに大学入試研究ジャーナルで2回報告している。¹⁾ 東海地区には、国立12大学とは別に私立大学や公立大学と連合した合同説明会を、業者を全く利用せずに自前で開催している。本研究では、名古屋地区で開催された合同説明会について、参加者の属性を見ることにより、それぞれの説明会の評価を行うことを目的としている。特に、業者を利用しない合同進学説明会で、国公立と私立が連合する意義について考察していく。

1.1 業者主催の合同説明会の分類

名古屋地区で行われた業者主催の大規模な以下の5つ、(1) 進学フェア（ベネッセ）、(2) 大学フェア（ライオン企画）、(3) 主要大学説明会（DJC：主要大学と略す）、(4)

夢ナビ（フロムページ）、(5) マイナビ進学フェスタ（マイナビと略す）、の説明会について更に分類する。(1)～(3)はいわゆる受験情報の提供という通常のスタイルの説明会であるが、(4)と(5)は模擬授業（講演）が主体になっており、(4)は学問分野の紹介、(5)は職域の紹介が中心となっている。単純に区分けすると、(4)と(5)は受験生ではなく、高1や高2をターゲットとした説明会だといえる。表1に各説明会の入場者数を示す。マイナビは2012年度が初である。

説明会名	2011	2012
(1) 進学フェア	2147	3095
(2) 大学フェア	2204	2618
(3) 主要大学	1250	1600
(4) 夢ナビ	6862	7521
(5) マイナビ	未実施	2822

また、(1)、(4)、(5)は高校丸抱えのバス動員が中心になっているのに対して、(2)と(3)はバス動員を全く行っていない。

1.2 大学自前開催の説明会

1 大学で説明会を開催したところで、集客は期待できない状況であり、護送船団方式を

とる必要があることは各大学共通の認識である。国立12大学は国立大学の良さをアピールするための連合であり、その合同進学説明会について、実施内容の紹介、参加者数・アンケート結果の分析からの有効性の検証を2回報告した。¹⁾ 地域活性の観点で考えると国立大学だけではなく、私立大学との共同広報が重要になる。愛知県には愛知県私大広報会という連合があり、私大のみで「大学展」という合同説明会を開催している。国公立と私立の連合としては京都コンソシアムなどがあるが、単一の県内のみという構成が多い。

東海地区では、8年前から「工学部離れ」を防ぐために国立・私立が連合した説明会を開催している。最初は5大学でスタートしたが、3年前から12大学の連合で河合塾を会場として合同説明会を行っている。参加大学は以下の通りである。(名古屋大学は、協賛はしているが、メンバーではない。)

【東海地区12大学工学系学部コンソシアム】

国立大学：岐阜大学，静岡大学，豊橋技術科学大学，名古屋工業大学，三重大学，（名古屋大学は資料参加）

私立大学：愛知工業大学，大同大学，中京大学，中部大学，豊田工業大学，南山大学，名城大学

2011年度は6月5日に、2012年度は6月3日に開催した。参加者数は、2011年度は363組、2012年度は358組であった。(業者主催のカウントの仕方とは違い、1家族は1組とカウントしている。) 3年前に南山大学が初めて参加した年は460組であったが、それ以外は毎年360組程度の参加数である。内容は、基調講演2つ(工学系の学科選び、先輩からのアドバイス)と個別相談コーナーのみであり、各大学の紹介プレゼンは行っていない。告知方法は、国立12大学の合同説明会と同様に、工学系コンソシアムのHP、各大学

のHP、河合塾の夏期講習のDMへのチラシ挿入、高校へのチラシの配布である。

2012年度に新たな試みとして、国立12大学と愛知県内の主要な公立大学・私立大学との連合による合同説明会(Top19)を愛知大学の名古屋(笹島)キャンパスで6月17日に開催した。工学系の説明会はあくまで工学系に絞った説明会という位置づけであるのに対して、国公立とその併願関係にある主要な私立大学が合同で行うという、ある程度学力の高い受験層にターゲットを絞った説明会である。参加大学は以下の通りである。

【Top19】12大学・主要大学

国立12大学：愛知教育大学，金沢大学，岐阜大学，静岡大学，信州大学，富山大学，豊橋技術科学大学，名古屋大学(資料参加)，名古屋工業大学，浜松医科大学，福井大学，三重大学

公立大学：愛知県立大学，名古屋市立大学

私立大学：愛知大学，中京大学，豊田工業大学，南山大学，名城大学

詳細については2.2で述べるが、参加者数は600組を超えていた。内容は、3つの基調講演 文系のための学科選び(愛知大学)，経済学とは何か(名古屋市立大学)，理系のための学科選び(名古屋工業大学)と個別相談コーナーのみであり、工学系同様に各大学の紹介プレゼンは行っていない。この説明会の告知は、国立12大学のHP²⁾と東海地区主要大学のHP³⁾・各大学のHP、および高校へのチラシ送付のみである。チラシは10000枚印刷し、約700校に送付した。1大学あたりの負担費用は、7700円であった。

2 結果と分析

2.1 ブース対面者の属性

名古屋工業大学がブースで対応した参加者について、まず学年別の属性を調べた。保護

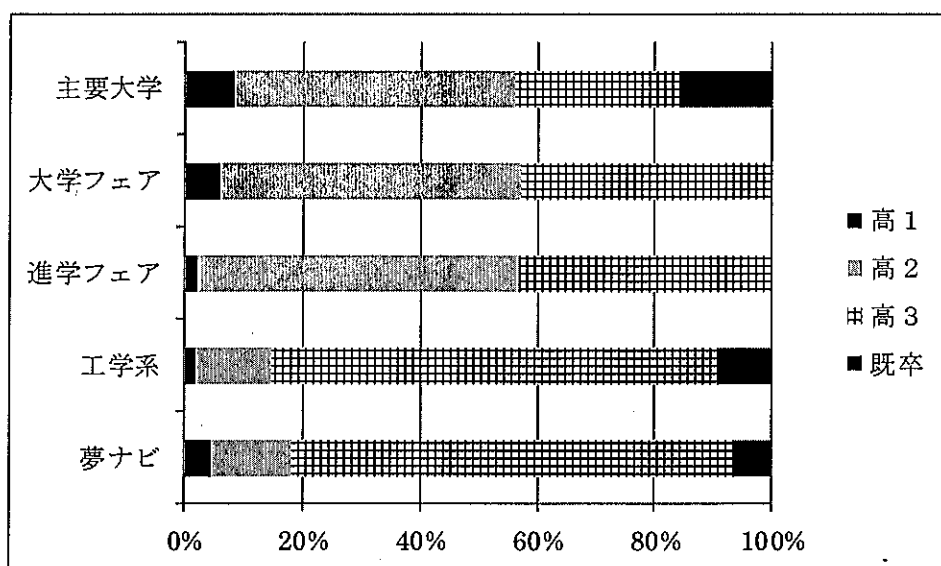


図1 2011年度対応者の学年属性

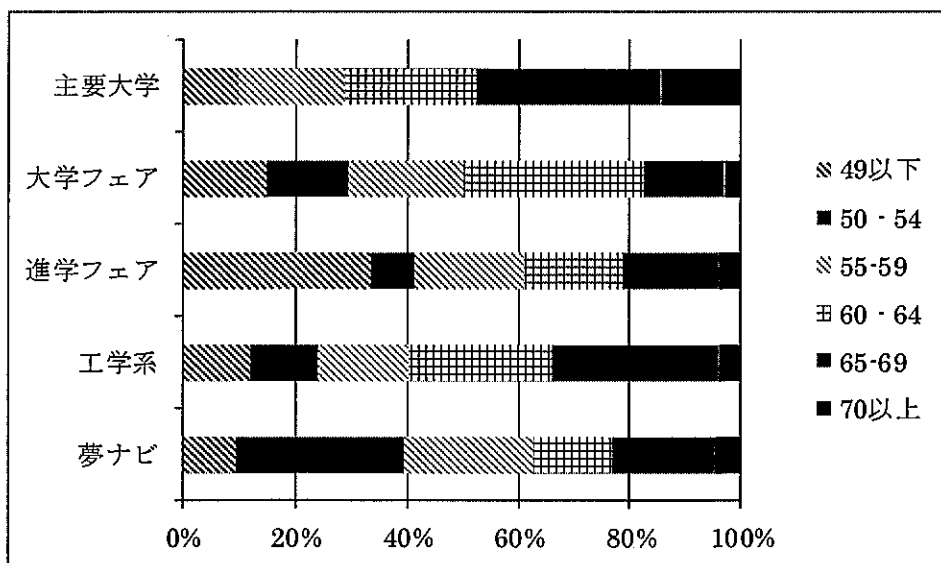


図2 2011年度対応者の偏差値属性

者が来た場合には、実際に受験する子供の学年を記載してもらった。

図1は2011年度の対応者の学年別属性である。工学系と夢ナビにおいて受験生（高3と既卒）の割合が非常に高いことがわかる。夢ナビは、全体の参加者では受験生の割合はあまり大きくないので、本学だけの動向であるかもしれない。対応者に確認したところ、バス動員で来た受験生は1人もいなかった。例年、主要大学も受験生の割合が高いのだが、

2011年度は開催日が河合塾の全統模試と重なってしまい、主催者の発表では受験生の割合が例年よりも低かった。名古屋工業大学も同様に受験生の割合が低くなっている。図2は対応者の学力層の分布を示したものである。数字は高校入試の際の偏差値を示している。偏差値は河合塾の中学統一テストにおける各高校のボーダーラインの値を用いた。高校入試の偏差値が、その高校の進学実績に直結しているわけではないが、進学実績

は年により大きく変動するのと大学のレベル分けが非常に難しかったので、単純に偏差値を尺度とした。

本学の在学生の出身校から考えると、偏差値が60以上の高校が大部分を占める。ただし、建築・デザイン工学科が工業高校を対象としたAO入試を行っているため、偏差値49以下の工業高校の学生も入学している。他の説明会では工業高校生も相談に来るが、バス動員主体である進学フェアと夢ナビでは、工業高校の生徒は1人もいなかった。

進学フェアでの対応者は、偏差値の下位層

の高2が非常に多く、高校から渡されたマニュアル通りの質問をするものばかりであった。主催者の報告によると、バス動員以外の参加者の会場への滞留時間が非常に短く、開始30分後にはアンケートを出して会場から出て行ったものが多かったそうである。単に、資料を収集しに来ただけの参加者が多かったということであろう。主要大学と工学系は成績上位者が6割以上であり、大学フェアも5割以上が上位者になっている。バス動員主体

の説明会で、どの高校を動員できるのかということで学力分布は変わってくるのだが、各説明会のバス動員の高校のリストを見ると、成績上位（特に偏差値65以上）の高校が入っていない。上位の高校は、生徒の自主性を重んじるという姿勢なのであろう。

図3と図4は2012年度の結果である。オープンキャンパスの日程変更により、本学は進学フェアへの参加を取りやめている。マイナビは、基本的に低学年へのキャリア形成を前

面に打ち出した説明会なので、高1が7割以上であった。学力層で見ると、中下位層が多いことがわかる。バス動員された高校をみると、就職や専門学校の比率が高い高校が多かったので、当然の結果であるともいえよう。

夢ナビは受験生の割合が2011より大きく低下している。これは、会場を名古屋の中心部から不便な場所（ポートメッセなごや）に変更したため、塾や補習授業の関係で移動時間の制約が生じてしまい、参加できなかった

たのではないかと考えている。実際、ブース

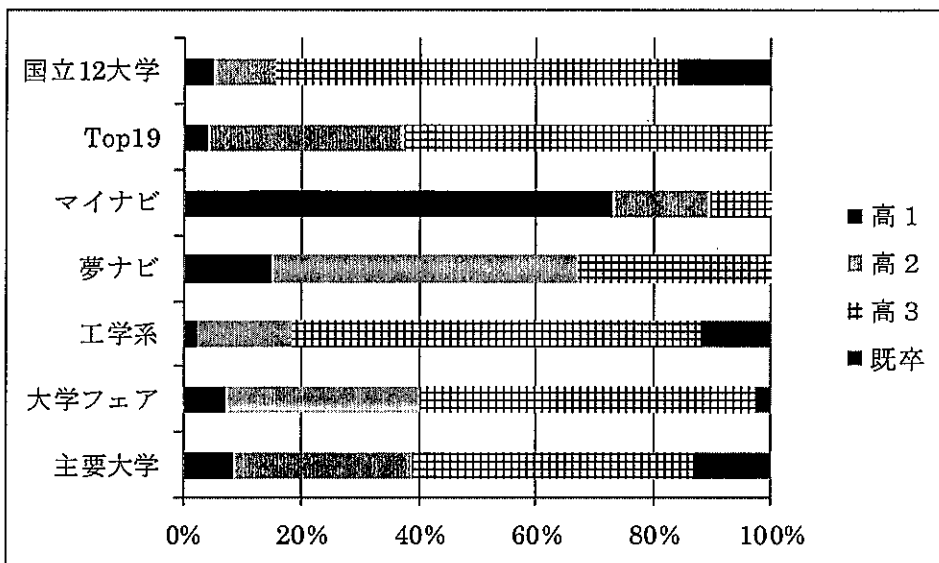


図3 2012年度対応者の学年属性

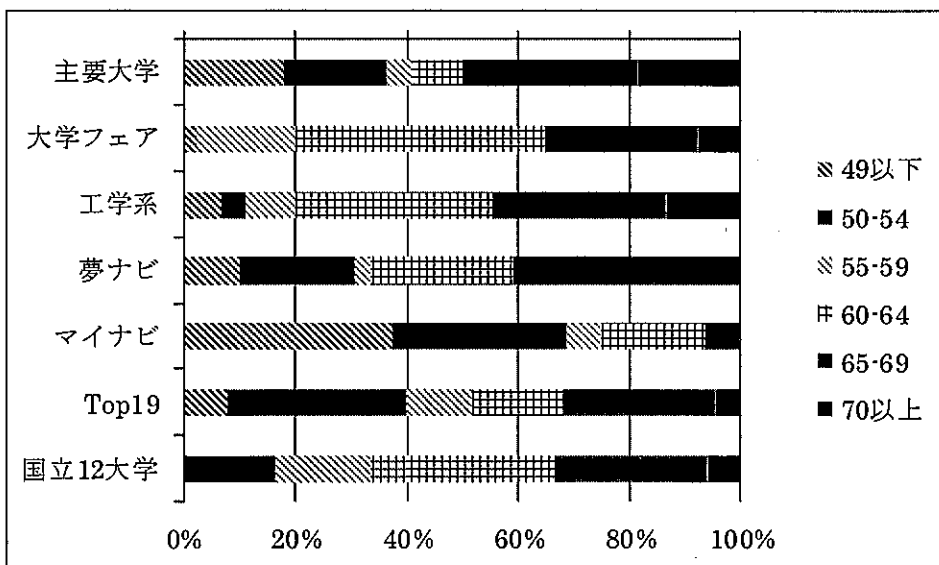


図4 2012年度対応者の偏差値属性

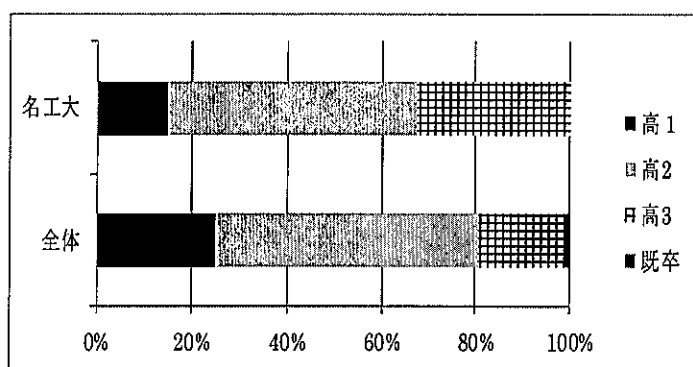


図5 夢ナビ (2012) の全体との比較

で対応した受験生は、バス動員の高3が半分近くを占めており、2011年度とはかなり違う状況であった。

図5に夢ナビの参加者全体の分布と名工大の分布の比較を示す。本学の対応者の高3の割合が多くなっているが、それほど大きな違いはない。ただし、学力層に関しては本学対応者の高3もそれほど低くはなかった。進学フェアよりも偏差値の高い高校をバス動員で数多く集めることに成功したということであるともいえる。

主要大学は、模擬試験とのバッティングを避けたことにより、受験生の比率が従来通りに戻った。工学系は受験生が8割以上という点はかわらなかったが、学力層に関してはかなり高い方にシフトした。大学フェアも、受験生の割合が高くなっただけではなく、学力層も高くなっている。国立志向のさらなる高まりと、地元志向・安全志向の現れだろうと考えている。これらの結果から、バス動員主体の説明会とそうでない説明会で

は、様々な違いが生じていることが確認される。

2.2 連合主催の説明会の評価

私立大学と連合して開催した2つの説明会（工学系およびTop19と略す）について、国立12大学の説明会と比較しながら検討を加えていく。工学系は完全に定着している説明会

であるが、Top19は初めての開催であり、かつ前日がベネッセの進学フェア（および本学の第1回オープンキャンパス）という悪条件の元での開催であった。しかし、国立12大学主催の合同進学説明会としては最も多い参加者数となった。それぞれの説明会でのアンケート結果から、参加者の学年属性を比較してみる。図6にその結果を示す。

国立12大学の説明会でも、年々保護者の割合が増えているが、Top19はかなりの割合を占めている。工学系は例年10%未満であり、それほど変化はない。工学部志望は男子が多いこともあるが、愛知大学の保護者会が同日に開催されていたため、ついでに参加した保護者が多かった可能性が大きい。保護者の男女比は1：2であり、母親だけでなく父親もかなり参加していた。夫婦そろって子供と共に説明会に参加するということが増えていることがわかる。

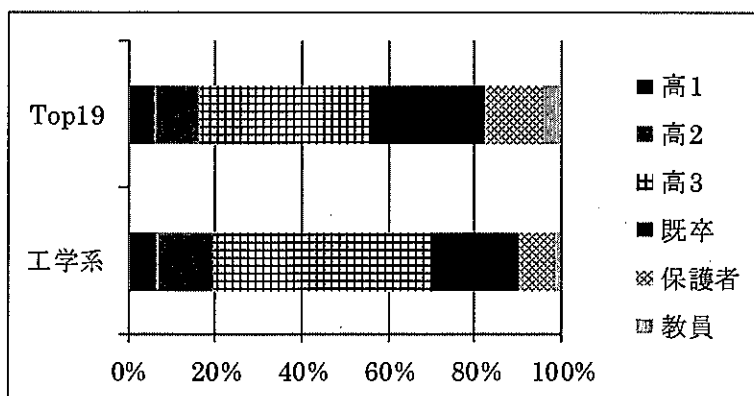


図6 説明会全体の参加者属性

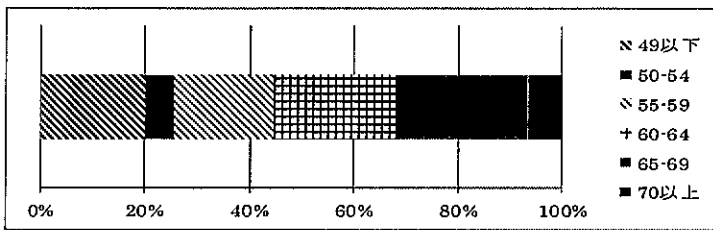


図7 工学系全体の偏差値属性

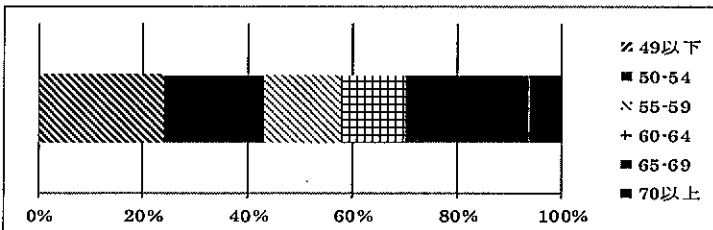


図8 Top19 全体の偏差値属性

受験生の割合がかなり高いことは共通しているが、Top19では既卒の比率が25%近くにもなっている。河合塾を会場とした説明会では、業者主催の説明会に比べて既卒の割合が高く、会場の性格からして当然と考えられる。しかし、Top19は愛知大学を会場としており、直前に工学系や進学フェアがあるのにもかかわらずこれだけの数の既卒者が参加した理由については明確ではない。国立12大学の秋の説明会も受験生が主体であるが、既卒者の割合は工学系の説明会と同程度である。参加者の県別の分類では共に東海4県が中心である。特に工学系では、参加大学が東海地区に限定されていることもあり、東海4県以外の参加者はほとんどいない。それに対して、Top19は少ないながらも、東京、神奈川、兵庫、中国地区、四国地区からの参加があった。Top19の基調講演は3つとも部屋（140名教室）に入りきれないほどの人数が聴講していた。工学系の基調講演も毎年250名以上（参加者の半分以上）が聴講しているが、受験生にとっては早い時期に分野の特色をわかりやすく講演してもらえと言うことが好評なのであろう。

図7に工学系の参加者全体の偏差値属性の結果を示す。偏差値49以下の層も20%近い

るが、半数以上は工業高校の学生である。工業高校卒の入試に関する質問がほとんどで、目的意識ははっきりとしていた。工学系の参加大学は、様々な偏差値の大学の集まりであるが、各ブースでほとんど途切れることなく相談者がいた。参加者の意識もしっかりしており、説明会としては大成功だと考えている。図8にTop19の偏差値属性を示す。工学系に比べると比較的下位層が多くなっている。私立大学で指定校推薦に関する相談がかなりあったので、その影響がでているのかもしれないが、工学系人気により工学系の方が学力の高い層が集まるようになったと考える方が妥当であろう。

3 まとめ

合同説明会への参加は、受験生の確保が最大の目的となっているので、受験生の占める割合があまり小さいと魅力がないことになる。この点では、バス動員を主体とする業者主催の説明会は当たり外れが大きいの。また、学力層に関しても、それほど期待できないケースがある。自前の説明会は、成功した場合には学年・学力ともに業者主体の説明会とは比較にならないほど有効なものとなる。ただし、ターゲットをかなりきちんと設定した説明会でないと成功は難しい。国立と私立が連合して行った工学系とTop19の説明会は、合同進学説明会の成功例であると考えている。各大学の参考になれば幸いである。

参考文献

- 1) 「東海・北陸地区国立大学 - 入試広報の取り組み ③ - 国立12大学および理工系コンソシアムによる広報活動の結果報告と分析」, 高木繁, 大学入試研究ジャーナル, 20, 203-208(2010). 「東海・北陸地区国立大学 - 入試広報の取組 ⑤ - 一連

合としての合同説明会の有効性についての検討」, 高木他, 大学入試研究ジャーナル, 21, 213-218 (2011)

- 2) <http://www.12daigaku.jp/th12-pc/> (最新更新日 2013/12/15)
- 3) <http://www.leading11.jp/leding11/> (最新更新日 2013/12/16)

新潟大学におけるアドミッション・ポリシーの 見直しに向けた予備的検討

佐藤喜一，並川 努，濱口 哲（新潟大学）

本稿では、新潟大学のアドミッション・ポリシー（AP）の見直しに向けた最初の取り組みとして、本学の AP の現状を把握するとともに、その見直しの方向性について考察した。学部 AP の現状として、「求める学生像」には抽象的で理想的な希望学生像が記述されていること、「入学者選抜方針」の記述の具体性は学部によって異なること、旧六の学部 AP は多様な構成を持つことを把握した。学部 AP の見直しについては、おもに中央教育審議会の答申に基づき、本学の AP の見直しの方向性を模索した。

1 はじめに

近年、18 歳人口の減少、大学定員の増加、大学進学率の上昇などを背景に、入学者選抜の在り方は、大学による「選抜」から大学と学生との「相互選択」へと転換しつつある。より良い「相互選択」を図るには、大学は、受験生に求める能力、適性等についての考え方をまとめた入学者受入方針（アドミッション・ポリシー、AP）を明確に持ち、これを対外的に明示するとともに、実際の選抜方法や出題内容等に反映させることが重要である（文部科学省、1999）。

AP は、より良い「相互選択」のためだけではなく、円滑な高大接続の観点からも重要な役割を担っている。たとえば、AO 入試における入学前教育の設計や入学者選抜での高校調査書の活用について AP の重要性が指摘されている（島田・白川・渡邊・山根、2006；大久保、2008）。

AP の役割の重要性を反映するかのようになり、多くの大学で AP が策定・公表されている。文部科学省（2011）によれば、国内の国公立大学 753 大学を対象とした調査では、平成 21 年度（2009 年度）の段階で AP を「定めている大学」は 654 大学（89%）、「学内外

に公表している大学」は 590 大学（81%）であった。これらの数値をみると、AP の存在する大学が圧倒的に多いことがわかる。

一方、受験生や入学者の AP の認知度や重視度は決して高いとはいえないという調査結果が存在する。嶋野・鈴木（2006）は、大学進学率が 40%以上の高校 2,350 校の中から無作為に抽出した 675 校の高校 3 年生を対象にアンケート調査を実施し、受験生は AP についてその存在すらほとんど知らないという実態を明らかにしている。また、望月（2009）は、横浜国立大学の 2007 年度入学者に対するアンケート調査を実施し、総じて入学者の AP 非認知率が高かったことを報告している。さらに、2012 年 4 月に実施された本学の入試広報アンケートにおいて、AP を志望校選びで重視した度合いを「1 まったく重視していなかった」から「5 かなり重視していた」の 5 段階で尋ねたところ、入学者（N=2287）・保護者（N=820）の回答の平均値（標準偏差）はそれぞれ 2.9（1.2）と 3.2（1.2）となった（並川・佐藤・濱口、2013）。保護者の方が AP を重視する傾向が強かったものの、入学者と保護者の平均値は「3 どちらともいえない」程度の重視度であった。

このように、多くの大学で AP は策定・公表されたものの、AP が有効に機能しているとはいえない状況にある。その背景の一つとして、嶋野・鈴木 (2006) は、進学指導にあたる教師たちの現在の AP に対する否定的評価を指摘している。嶋野・鈴木 (2006) は、前述の高校 3 年生を対象とした生徒調査と同時に、進路指導教員を対象とした教師調査も実施している。その調査結果によれば、生徒とは異なり、進学指導にあたる教師たちの多くは AP の存在を知っている。それにもかかわらず、多くの受験生に AP が浸透していないのは、嶋野・鈴木 (2006) が指摘するように、進学指導にあたる教員の多くが現在の AP は進路指導にあまり役立たず、AP の存在を生徒たちにあえて伝達する必要はないと判断しているからと推察される。

本稿では、上述した AP の状況を踏まえつつ、本学の AP の見直しに向けた最初の取り組みとして、本学の AP の現状を把握するとともに、その見直しの方向性について考察する。

本稿の構成は以下のとおりである。2 節では、本学の学部 AP の現状について説明する。3 節では、本学の学部 AP の見直しの方向性について考察する。4 節では、本稿の内容を総括する。

2 本学の学部 AP の現状

2.1 AP 策定の経緯

AP 策定の必要性が政策上はじめて指摘されたのは、1999 年の中央教育審議会の答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」(文部科学省, 1999)であった。その答申を受け、本学では 2001 年ごろに最初の AP が策定され、本学のホームページ上で公表された。当時は、学科別入試区分別に「採点・評価基準」と「合否判定基準」が設けられ、「採点・評価基準」の一部として AP が策定されていた。その際の AP には、現

在の AP の入学者選抜方針に相当する内容が記述されていた(表 1, 表 2 を参照)。その後、本学の AP は、2006 年に大幅に見直されて現在の構成となり、平成 19 年度(2007 年度)から学生募集要項にも掲載されるようになった。

現在、本学には、全学共通の AP と学部レベルの AP が存在する。本稿では、全学共通の AP は取り扱わないこととし、学部レベルの AP に焦点を絞って現状の把握に努めることとする。

2.2 学部 AP の現状把握

本学の学部 AP は、「教育理念・目標」、「教育内容・特色」、「求める学生像」、「入学者選抜方針」の四つの見出しから構成されている。「教育理念・目標」には、学部の教育理念や教育目標が簡潔に記述されている。「教育内容・特色」には、学部が提供する科目群や特徴的なカリキュラムについて記述されている。「求める学生像」には、学部が受験生に求める資質について「～人」という形式で記述されている。「入学者選抜方針」には、どのような適性をもつ受験者を選抜するのかが記述されている。

学部 AP の構成要素のうち、最初の二つは学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー, DP)および教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー, CP)に比較的強く関連する要素である。それに対し、直接 AP に関連するのは、「求める学生像」と「入学者選抜方針」の二つである。本節では、後者の二つの構成要素だけを比較対象とし、本学の学部 AP の特徴を調べることにした。

表 1 と表 2 に、本学の典型的な学部 AP として、人文学部と農学部の例をそれぞれ示す。「求める学生像」をみると、どちらの学部も抽象的で理想的な希望学生像が記述されていることがわかる。その内容を詳しくみると、両学部とも関心・意欲・態度について記述さ

れており、とりわけ人文学部の場合は、「しっかりと基礎学力」という知識・理解についても記述されていることがわかる。本学の場合、他学部についても同様の記述の傾向が認められる。すなわち、学部 AP の「求める学生像」については、抽象的で理想的な希望学生像が記述されており、その内容を詳しくみると、おもに関心・意欲・態度について記述されていることが多く、一部の学部には知識・理解についての記述が散見されるという状況である。

表 1 新潟大学人文学部の AP

求める学生像	<ul style="list-style-type: none"> ・しっかりと基礎学力と旺盛な学習意欲をもつ人 ・豊かな感性と強い関心をもって学習に取り組む人
入学者 選抜方針	一般入試(前期日程) <ul style="list-style-type: none"> ・大学入試センター試験では 5 教科 7 科目または 6 教科 7 科目の試験を課し、基礎的な学力を重視します。 ・個別学力検査では国語、外国語の他に選択科目として数学、地理歴史の中から 1 教科を選択でき、多様な人物を選抜します。
	一般入試(後期日程) <ul style="list-style-type: none"> ・大学入試センター試験では 5 教科 7 科目または 6 教科 7 科目の試験を課し、基礎的な学力を重視します。 ・個別学力検査では総合問題を課しており、論理的な思考・表現能力を持った人物を選抜します。
	推薦入試 <ul style="list-style-type: none"> ・大学入試センター試験では、3 教科 3 科目の試験を課し、基礎的な学力を重視します。 ・小論文および面接により、強い勉学意欲を持った人物を選抜します。

表 2 新潟大学農学部の AP

求める学生像	<ul style="list-style-type: none"> ・農学に強い関心を抱き、粘り強く勉学し続け、自ら課題を探し出すことのできる創造性豊かな人 ・学んだ成果を社会へ向けて発信することのできる積極性あふれる人
入学者 選抜方針	一般入試(前期日程) <ul style="list-style-type: none"> ・広い視野から様々な課題を追求できる幅広い十分な学力に加え、専門分野に関連する科目に対する高い理解度を持つ人を選抜します。
	一般入試(後期日程) <ul style="list-style-type: none"> ・バランスのとれた幅広い十分な学力に加え、勉学への強い意欲や明確な目的意識を持つ人を選抜します。
	推薦入試 <ul style="list-style-type: none"> ・人物・学業ともに優れ、明確な目的意識と勉学への強い意欲とともに関連分野での活躍が期待されるリーダー的資質を兼ね備えた人を選抜します。

表 1 と表 2 の「入学者選抜方針」を比較すると、人文学部の方が農学部より記述が具体的であることがわかる。人文学部の場合、センター試験、個別学力検査、小論文、面接の利用目的が記述されている。それに対し、農学部の場合、どのような適性をもつ受験者を選抜するのかという選抜方針は明記されているものの、各種試験の利用についての記述は一切ない。このように、本学の学部 AP の「入学者選抜方針」には、確かに選抜方針は記述されているものの、その記述の具体性については学部によって異なるという状況である。

2.3 旧六 AP の現状把握

学内だけでなく他大学の状況も参考とするため、本学と大学設立の背景が似ている旧六（医科大学）の学部 AP を各大学のホームページから収集した（2013 年 3 月 5 日アクセス）。表 3 に、旧六の学部（学科・学類）AP の構成を示す。第 2 列には、各大学の学部 AP の見出しが列挙されている。表 4 に、旧六の学部 AP の実質的な記述内容を示す。記述内容の分類は、本学の学部 AP の構成要素と「入学までに身につけて欲しいこと」を基準として分類した。表内の「○」は、その要素に関連する何らかの記述が学部 AP の中に存在することを示す。なお、各大学の学部 AP をみると、学部によっては必ずしもフォーマットが守られておらず、記述の具体性についても大学や学部でさまざまであった。そのため、表 3 と表 4 は、おおまかな傾向を示すものと考えていただきたい。

表 3 をみると、各大学の学部 AP の見出しは一致せず、同一の構成は存在しないことがわかる。四つを見出しをつけている本学の構成から、まったく見出しをつけていない熊本大学の構成まで、さまざまな学部 AP の構成が存在する。表 4 をみると、実際の記述内容については、各大学で共通する部分と特徴的な部分があることがわかる。「教育理念・目標」と「求める学生像」は、具体的かどうかの差はあれども、各大学で共通する記述内容となっている。金沢大学と千葉大学の「入学までに身につけて欲しいこと」は、入学までに学ぶべき科目・教科や身につけるべき関心・態度・姿勢について記述されており、高校生の履修行動に影響を与えるような特徴的な内容となっている。

表 3 旧六の学部 AP の構成（見出し）

新潟大学	教育理念・目標
	教育内容・特色
	求める学生像
	入学者選抜方針
岡山大学	教育理念・目標
	入学者受入方針
千葉大学	〇〇学部の求める入学者
	入学者選抜の基本方針
	千葉大学入学までに身につけて欲しいこと
金沢大学	見出しのない文章
	求める人材
	入学までに身につけて欲しい教科・科目等
長崎大学	教育理念・目標
	求める学生像
熊本大学	選抜方法
	見出しのない文章

表 4 旧六の学部 AP の実質的な記述内容

	新 潟	岡 山	千 葉	金 沢	長 崎	熊 本
教育理念・目標	○	○	○	○	○	○
教育内容・特色	○	○		○		
求める学生像	○	○	○	○	○	○
入学者選抜方針	○	○	○		○	
入学までに身につけて欲しいこと			○	○		

3 本学の学部 AP の見直しに向けて

3.1 AP の定義と AP の構成

学部 AP を見直すには、AP とは何かという原点に立ち返ることが有効な方法の一つであろう。AP の定義としては、松本・山本・橋場（2010）のように、2008 年の中央教育審議会の答申「学士課程の構築に向けて」（文部科学省、2008）の用語解説を採用するのが妥当と考えられる。少し長いものの、以下に AP についての用語解説を引用する。

【入学者受入れ方針（アドミッション・ポリシー）】

「入学者受入れ方針」は、各大学・学部等が、その教育理念や特色等を踏まえ、どのような教育活動を行い、また、どのような能力や適性等を有する学生を求めているのかなどの考え方をまとめたものであり、入学者の選抜方法や入試問題の出題内容等にはこの方針が反映されている。また、この方針は受験者が自らにふさわしい大学を主体的に選択する際の参考ともなる。

アメリカにおいては、高等学校の成績（GPA）の点数、高等学校で履修しておくべき科目・内容、SAT等の標準的な試験の点数などを具体的に示すことが一般的である。

本学の学部 AP は、「教育理念・目標」、「教育内容・特色」、「求める学生像」、「入学者選抜方針」という四つの見出しを持っている。これらの構成要素を上述の用語解説と照らし合わせてみると、AP の構成としては十分な要素をもっていると考えられる。ただし、学部 AP の見直しにあたり、現在の「教育理念・目標」、「教育内容・特色」は、AP の中心的内容である「求める学生像」、「入学者選抜方針」と比較して記述量が多すぎる印象を受けるので、「教育の概要」として簡潔に記述するのがよいと考えられる。

3.2 「求める学生像」と「入学者選抜方針」

2008 年の中央教育審議会の答申「学士課程の構築に向けて」（文部科学省、2008）では、AP の策定・公表は、DP、CP とともに、学士課程教育の改善の具体的方策として位置づけられている。さらに、同答申では、学士課程教育の構築のため、明確な三つの方針に貫かれた教学経営が求められている（文部科学省、2008）。これらの三つのポリシーに一貫性を持たせるためには、少なくとも AP と CP が整然と接続されている必要がある。

現在、本学では、新潟大学学士力アセスメントシステム（Niigata University Bachelor Assessment System, NBAS）の開発を通して

CP の精緻化が進められている（澤邊・後藤・並川・生田、2012）。本学には、九つの学部のもとに 42 の主専攻プログラム（2012 年 4 月現在）が教育プログラムとして整備されている。各主専攻プログラムでは、人材育成目的に基づき、「知識・理解」、「当該分野固有の能力」、「汎用的能力」、「態度・姿勢」の四つの教育目標領域ごとに到達目標を明示した教育カリキュラムが構成されている。

CP に複数の教育目標領域が設定されている場合、AP をそれらと対応させて記述することが AP と CP を整然と接続させる一つの方法である。本学の場合、なるべく主専攻プログラムの単位に近づけるため、従来の学部単位ではなく入学者受入れ単位（学科単位、学部によっては専攻単位）で AP を記述するとともに、「求める学生像」を四つの教育目標領域と対応させて記述するとよいと考えられる。ただし、中等教育に「当該分野固有の能力」はなじまないことから、「求める学生像」には、「知識・理解」、「能力」、「態度・姿勢」と項目立てするなどの工夫が必要である。このように、教育領域目標に合わせて AP を記述しようという試みには先例があり、たとえば、立教大学の AP は、DP の項目である「知識」、「技能」、「態度」、「体験」と連動している（松本ほか、2010）。

再び 2008 年の中央教育審議会の答申「学士課程の構築に向けて」（文部科学省、2008）によれば、大学に期待される取組として、大学と受験生とのマッチングの観点から入学者受入れの方針を明確化することが求められている。その際、求める学生像等だけではなく、高等学校段階で習得しておくべき内容・水準を具体的に示すように努めること、とくに高等学校で履修すべき科目や取得が望ましい資格などを列挙するなど最低限「何ほどの程度学んでほしいか」を明示することが求められている。2.3 節で述べたように、

旧六においては、すでに金沢大学と千葉大学がこの方針に対応済みである。本学でも、この方針には積極的に対応することが望まれる。その理由は、実際の進学説明会等において「〇〇学科に入学するには、高校で何を勉強しておけばよいか」と質問されることが少なくないこと、高等学校で履修すべき科目などを具体的に列挙することは高校での進路指導にも役立つと考えられることである。本学の場合、「求める学生像」の「知識・理解」と「能力」の項目にそれらの内容を記述すればよいと考えられる。

理想的な「入学者選抜方針」としては、センター試験、個別学力検査、実技、小論文、面接、調査書などを組み合わせて「求める学生像」に合致する人物を選抜する方法を記述すればよい。しかし、現実には志願者確保という制約もあり、「求める学生像」に沿った受験者を選抜するような入学試験を実施できないことがある。たとえば、工学部では、多くの学科で高校時代に「物理」の履修が望まれるものの、志願者確保の観点から、入学試験において物理を選択科目にせざるを得ない場合が存在する。このような場合、鳴野(2004)も指摘するように、「入学者選抜方針」には、理想と現実の間にギャップが存在することになる。

このギャップにどのように対応したらいいのか、その上で「入学者選抜方針」を具体的にどのように記述したらいいのか、一つの解決の方向性としては、「求める学生像」と「入学者選抜方針」にある程度の独立性を持たせることである。たとえば、「求める学生像」には、各学部が求める理想的な学生像を記述する。その際、高校時代に履修することが望ましい科目があれば、入試科目とは関係なく具体的な科目名を記述する(たとえば、工学部の「物理」など)。そして、「入学者選抜方針」は入試区分別に記述し、「求める学生像」のうち、どの側面を重視する入試方

法であるのかを記述する。工学部における「物理」の履修などのギャップには、入学後の教育を通して責任を持って対応する。

3.3 AP と CP の接続問題

AP, CP, DP の一貫性についての本学固有の問題として、2 年次以降に主専攻プログラムを選択しなければならない学生の AP と CP の接続の問題がある。1 学科 1 主専攻プログラムの場合、入学時の AP がそのまま主専攻プログラムの CP に接続するので特に問題は生じない。それに対し、1 学科に複数の主専攻プログラムが存在する場合は、AP と CP の接続の問題が発生する。

たとえば、人文学部人文学科には、六つの主専攻プログラムが整備されている。入学者の募集単位は学科であり、人文学科に入学した学生は、一年間の共通の初年次教育を経て、2 年次から主専攻プログラムを選択することになる。この場合、入学時の AP は一年間のギャップを挟んで複数の CP に接続されなければならない。AP と CP を厳密に接続させることはできない。

筋論では、学科の AP に主専攻プログラムの CP をうまく接続できる初年次教育を実施するというのが一つの解決策である。あるいは、学科の AP とは別に入学後に主専攻プログラムに入るためのプログラム AP を作成する、つまり二重の AP を設定するという方法も考えられる。ただし、実際には、それらの実現はかなりの困難を伴うと考えられるので、一年間の AP と CP のギャップをあまり深刻に受け止めないか、あるいは乖離をほどほどに留める何らかの工夫が必要になると考えられる。

3.4 米国 AP からの見直しの示唆

アドミッション・ポリシーは、欧米とりわけ米国の入学者選抜において言い習わされてきた Admission Policy をカタカナ表記にした

ものと考えられる(鳴野, 2004)。それゆえ、米国の AP の事例からも何らかの見直しの示唆が得られるはずである。

荒牧(2004)は、文部科学省の在外研究員(2001年度)として滞在したカリフォルニア大学ロサンゼルス校(University of California, Los Angeles, UCLA)のアドミッション・システムについて概要を紹介している。荒牧(2004)によれば、米国における AP は、抽象的な希望学生を記述することが多い日本の場合とは異なり、文字通りの入学受入れ方策、とりわけ選抜方針を公開するための文書となっている。3.1節で述べた AP の定義と比較すると、中央教育審議会が解説する APの方が米国の AP より広くて抽象的な概念を表しているようである。

鳴野(2004)は、米国の大学で入学者の選抜や学生の教務に携わる専門職員等を対象にしたハンドブックの「アドミッション・ポリシーの確立(Establishing Admissions Policy)」という章(Oliver, 1979)をもとにして、米国で AP がどのように捉えられているかを紹介している。その中から、とくに参考になりそうな考え方を以下に二点だけ紹介する。一つは AP の基準についてであり、①大学の教育理念と一致していること、②現実的なものであること、③分かりやすいものであること、④幅広い支持が得られるものであることの4点が要求される。もう一つは、当該基準に AP が合致するか否かを検証するため、①入学者の追跡調査、②入学に強く関係している集団(教授陣、管理者、学生)の参画、③AP についてのしっかりとした意見表明と普及広報が必要となる点である。前者は、AP の基準として当然のことを述べているにすぎないものの、改めて受け手を意識しながら AP の見直し作業を進めなければいけないことを再確認できる記述である。後者の記述からは、AP を検証するにあたり、単に入学者の追跡調査を実施するだけでは不十分であ

り、多角的に AP を評価することの必要性が示唆される。資料としては古いものの、AP の見直しと検証の過程で参考となる指針である。資料としては古いものの、AP の見直しと検証の過程で参考となる指針である。

4 おわりに

本稿では、本学の AP の見直しに向けた最初の取り組みとして、本学の AP の現状を把握するとともに、その見直しの方向性について考察した。本学の学部 AP の「求める学生像」については、抽象的で理想的な希望学生像が記述されており、その内容を詳しくみると、おもに関心・意欲・態度について記述されていることが多く、一部の学部知識・理解についての記述が散見されるという状況であった。「入学者選抜方針」については、確かに選抜方針は記述されているものの、その記述の具体性は学部によって異なるという状況であった。旧六の学部 AP の比較からは、各大学の AP の構成はさまざまであり、実質的な記述内容も「教育理念・目標」と「求める学生像」以外は大学によって異なることがわかった。また、学部 AP の見直しの方向性については、従来の学部単位ではなく学科単位(学部によっては専攻単位)で AP を作成するのがよいこと、従来の「教育理念・目標」と「教育内容・特色」は「教育概要」として簡潔にまとめて記述するのがよいこと、「求める学生像」は「知識・理解」、「能力」、「態度・姿勢」と項目立てて高等学校で履修すべき科目なども列挙するのが一つの見直し方法であること、「入学者選抜方針」は「求める学生像」とある程度の独立性を持たせて記述するのがよいことなどを考察した。近年では、大学機関別認証評価(大学評価・学位授与機構)の「基準4 学生の受入」においても、「入学者受入方針(アドミッション・ポリシー)」が明確に定められ、それに沿って、適切な学生の受入が実施されて

いること」という評価基準が設けられるに至っている。今や AP は、大学と受験生との適切なマッチングに必要なだけでなく、各大学の認証評価における重要な指標の一つともなっている。AP の重要性が社会に広く認識されるのに伴い、今後、AP についての調査・研究の重要性はますます高まってくるであろう。

本稿では、おもに中央教育審議会の答申に基づき、本学の AP の見直しの方向性を模索してきた。いわばトップダウン的な視点で見直しの方向性を模索しており、ボトムアップ的な視点が欠けている。それゆえ、今後の AP の見直しには、進路指導の現場に携わる高校教員・高校生・保護者からの意見も何らかの形で反映させることが望まれる。そのような制限は存在するものの、本学の AP の見直しに向けた最初の取り組みとしては、本稿によって十分な足がかりがつかめたはずである。

以上、本学の AP の見直しに向け、学部 AP の現状を把握するとともに、その見直しの方向性について、いくつかの方針と課題を明らかにした。

参考文献

- 荒牧草平 (2004). 「UCLAにおけるアドミッション・システムの概要—Admission as a Freshman に着目して—」大学入試センター研究開発部『アドミッション・ポリシーと入学受入方策—大学における学生の入学受入方策に関する総合的調査研究—』, 119-133.
- 松本 茂・山本裕子・橋場 論 (2010). 「アドミッション・ポリシーの現状と課題に関する考察—円滑な高大接続を目指して—」『立教ビジネスレビュー』, 3, 122-135.
- 望月由起 (2009). 「大学生のアドミッション・ポリシー認知—入学時調査の結果をふまえて—」『大学入試研究ジャーナル』, 19, 71-76.
- 文部科学省 大学における教育内容等の改革状況について (平成21年度) 文部科学省 2011年8月24日 <http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daiigaku/04052801/1310269.htm> (2013年3月8日)
- 文部科学省中央教育審議会 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 1999年12月16日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm> (2013年3月7日)
- 文部科学省中央教育審議会 学士課程教育の構築に向けて (答申) 文部科学省 2008年12月24日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm> (2013年3月7日)
- 並川 努・佐藤喜一・濱口 哲 (2013). 「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—」『平成25年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 (第8回) 研究発表予稿集』, 253-258.
- 大久保敦 (2008). 「高校調査書及びアドミッション・ポリシーで重視される内容の比較—高校調査書「指導上参考になる諸事項」に記載されている内容の分析から—」『大学入試研究ジャーナル』, 18, 31-36.

- Oliver, E. E. (1979). "Establishing Admissions Policy," in C. J. Quann and Associates, *Admissions, Records, and Registrar Services: A Handbook of Policies and Procedures*, Jossey-Bass Publishers.
- 澤邊 潤・後藤康志・並川 努・生田孝至 (2012). 「新潟大学における学士課程教育の実質化に向けた『プログラムFD』の実践」『日本教育工学会論文誌』, 36(2), 147-157.
- 鳴野英彦 (2004). 「アドミッション・ポリシーと入学受入方策の今後の課題」大学入試センター研究開発部『アドミッション・ポリシーと入学受入方策—大学における学生の入学受入方策に関する総合的調査研究—』, 67-74.
- 鳴野英彦・鈴木規夫 (2006). 「受験生から見たアドミッション・ポリシーと入学受入方策」『大学入試研究ジャーナル』, 16, 143-148.
- 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.

【原著】

提示メディアが視覚障害者の大学入試出題相当長文の読解 速度に与える影響

——音声提示は読解速度を改善するか?——

南谷和範（大学入試センター）

視覚障害者は、健常者と比較して高速な音声を聞き取り、理解することができるという認識が存在する。他方、視覚障害者に対する音声を用いた試験出題が要求する試験時間延長率は、速度が制約されると言われるメディア（点字および拡大文字）と同等となるという認識が併存する。文字メディア（点字冊子による提示）と音声メディア（画面読み上げソフトウェアを導入したパソコンによるテキストファイル提示）に関して、視覚障害者の大学入試出題相当長文の理解速度を測定した。

1 本論の課題

本論は、視覚障害者が大問形式の大学入試問題に代表される高度な内容を含む複雑な文章を読解するに際して、音声メディアによる提示が読解速度に与える影響を分析する。本論において、「高度な内容を含む複雑な文章」と呼ぶのは、大学入試に出題される長文を含むおよそ大学などの高等教育課程で読解を要求される水準の文章である（以下「高度な文章」と略記）。

視覚障害者は、健常者と比較して高速な音声を聞き取り、理解することができるという認識が、視覚障害支援関係者の間で広く共有されている。こうした認識は、書籍を朗読したカセットテープを早回しにして聴く習慣や、コンピュータの画面読み上げを行うスクリーンリーダーソフトウェアの音声出力速度を設定可能範囲の最速にする実践の観察によって形成されてきた。

この認識は、経験的観察のみならず、実証的研究を通じても一定程度裏付けられている。浅川らは被験者実験を行い、視覚障害者のうちコンピュータ利用歴5年以上のユーザの音声聞き取り「最高速度」が、約 1400～1500

モータ/分に到達するという結果を導いた（浅川, 2005）。これは、当時の日本語テキスト音声合成エンジン（text to speech engine）の最高速度（渡辺 2005）の 1.6 倍、初期値速度の 2.8 倍程度に相当する。よって、視覚障害者の利用に供するテキスト音声合成エンジンのさらなる速度向上の必要も提唱されている（Asakawa, 2003）。テキスト音声合成エンジンの初期値速度や最高速度は、技術的制約の範囲内で、一般ユーザ（健常者）のニーズに従い決定されるものであり、この結果は視覚障害者の聞き取り能力の高さを確認するものとなる。ところで、点字ないし拡大文字を用いて読み書きを行う重度視覚障害者においては、これらの文字メディアを用いる読み速度は厳しく制約される。そのため、視覚障害者の音声聞き取り・理解能力を活用した音声メディアによる情報提示には期待が寄せられてきた。

他方、高度な思考作業を伴う複雑な文章の読解において、上に示したような視覚障害者の高速な音声聞き取り・理解能力がそのまま機能するかには疑問が残る。このような疑問を具体的に表しているものが、視覚障害を有

する受験者に対する入学試験や資格試験の実施形態，特に一般受験者の試験時間に加えられる時間延長である。重度の視覚障害者に対しては彼ら・彼女らが利用できるテストメディア，具体的には点字，拡大文字ないし音声を用いて出題が行われる。その際，テストメディアの読み速度の制約から不公平が生じることを防ぐ目的で，試験時間の延長が行われる。この時間延長率は，国内では当該試験の健常者の試験時間に対して，点字では 1.5 倍以上，拡大文字では 1.3 倍以上が一般化している（大学入試センター，2012）。これに対して音声を用いた出題では，日本に比して定着している海外の例を見ても，より低い時間延長率での試験実施が行われるという実践は定着していない。すなわち，点字，拡大文字，音声のいずれを用いる出題でも，おおむね通常の 2 倍の試験時間を上限に時間延長が認められており，テストメディアに応じて延長倍率を設定する実践は見受けられない（Educational Testing Service, 2012 Joint Council for Qualifications, 2012）。このような音声を用いた出題が要求する時間延長率は，冒頭で述べた「視覚障害者は，健常者と比較して高速な音声を聞き取り，理解することができるという認識」と矛盾する印象を与える。

ここまで見てきた 2 つの認識—視覚障害者は，健常者と比較して高速な音声を聞き取り，理解することができるという認識（以下，「認識 A」と略記），視覚障害者に対する音声を用いた試験出題が要求する時間延長率は，速度が制約されると言われるメディア（点字および拡大文字）と同等となるという認識（以下，「認識 B」と略記）—を整合的に理解するには両者の詳細を検討し，本論が採用する一定の問題枠組みに位置づける必要がある。「認識 A」，「認識 B」および本研究で行った実験の問題関心（詳細は後述）の図式的な整理を表 1 に示す。

表 1 2 つの認識および本研究で実施した実験の問題関心の異同

	比較対象	作業	内容の難易度
認識 A	健常者の音声聞き取り能力	音声の聞き取りに限定	低
認識 B	視覚障害者の文字メディアを用いた理解速度	解答に必要な他の作業を含む	高
本実験	視覚障害者の文字メディアを用いた理解速度	(音声聞き取りによる)内容理解に限定	高

「認識 A」について。この認識においては，対象となる文章（音声提示）の内容の難易度はおおむね関心とされていない。たとえば，浅川は，単語ないし単文の聞き取り能力の測定を課題としている。当該実験は，純粋な音声の聞き取り能力の測定を目指しており，「高度な文章」の読解能力の測定を試みたものではない。他方で浅川は音声提示される単語や短文の難易度が聞き取り能力に影響を与えるとも述べている（Asakawa, 2003）。

「認識 B」について。試験問題の解答作業には，複雑な文章の読解作業に加えて，解答を導く思考作業や出題が要求する形式に従って解答を記入する作業が含まれる。現実の解答過程では，これらの作業が区別しがたい形でしばしば同時進行しており，解答時間中に文章読解作業が占める割合を導出することは困難である。また，在来の音声メディアを用いる出題は，リーダー（朗読者）による読み上げや特定の再生装置を用いる録音済み音声の再生などの出題方式に限定されており，それら方式が用いる音声出題や解答記入の方式に解答時間が影響されている可能性を考慮しなくてはならない。

ここまでの問題の整理を踏まえた本論の課題は，文書提示メディアが視覚障害者の「高度な文章」の読解時間に与える影響となり，とりわけ音声メディアでの文章提示と他メデ

ィアでのそれとの比較となる。

「高度な文章」の読解能力は、高等教育および知的職業における就労に際して不可欠のものである。視覚障害者にとってそのような能力をもっとも効率的に発揮できるメディアはいかなるものであるかを探求することは、視覚障害者の自立、社会進出を促進する上で重要であるが、とりわけ大学進学、大学入試また進路指導に直接関わる問題となる。従来の視覚障害特別支援教育においては、点字ないし拡大文字による読み書きの習得とそれらを学習手段とする教育が行われてきた。初等・中等教育段階において、この方針が転換されることは短期的には考えにくい（文部科学省、2012）。他方、『特別支援学校高等部学習指導要領』では生徒の ICT（Information and Communication Technology, 情報通信技術）の活用能力育成も重視されている。視覚障害者（児）の ICT 利用において、コンピュータ合成音声を用いた画面読み上げ技術は中核的な役割を果たしており、ICT の活用能力育成は教育現場にこうした画面読み上げ技術を導入することとなる。本論で扱う課題は、初等・中等教育のどのような場面で ICT の積極導入を試みるべきかについての知見となろう。また、視覚障害者（児）の進路指導は、当人の点字・拡大文字の読み書き能力が選択の幅を左右してきた。仮に「認識 A」が「高度な文章」の読解に対しても十分成立するとすれば、このような進路の制約は、ICT の積極活用で緩和される。

また、近年、初等・中等教育における ICT 活用の一環として、いわゆるデジタル教科書の有用性が注目されている。デジタル教科書は、音声読み上げ機能の付与や、文字サイズ・フォントの変更機能の実現など、多様なニーズへの柔軟な対応を実現しうる。この点で、画一化された従来の紙の教科書の利用が困難であった障害者の学習環境改善にも大きく寄与することが期待される（松原、2013）。こうし

た期待には、学習効率の改善、利便性の向上、製作コストの低減など複数の観点が介在するが、既に点字や拡大文字による教科書の供給が定着している視覚障害児童・生徒に対しては、デジタル教科書がこれら在来の教科書に比していずれの観点でどのような利点を有するのかが分析されなくてはならない。教科書が、学習対象である知識を含んでいるという点で児童・生徒にとって「高度な文章」であること、デジタル教科書の（視覚）障害者への有用性としてその音声読み上げ機能が注目されていることを勘案すれば、本研究の課題はデジタル教科書導入の意義をめぐる関心にも一定の示唆を与えるものとなろう。

2 被験者実験

2.1 実験の概要

音声による提示が視覚障害者の「高度な文章」の読解時間に与える影響を評価するために、音声による文章提示、文字メディア文章提示の 2 種類の提示方式の要因が、提示される「高度な文章」の読解に必要とする時間に及ぼす効果を分析した。本実験では、課題の性質に鑑み、センター試験「国語」近現代文大問の解答作業から、解答を導く思考作業と解答を記入する作業を取り除き、文章の読解作業に必要な時間ができる限り直接的に表れるような実験を実施するよう配慮した。

被験者は、一般大学在学、点字使用、点字使用歴 8 年以上、大学での修学にスクリーンリーダを導入したパソコンを日常的に使用の条件を満たす重度視覚障害者 10 名（男性 5 名、女性 5 名）である。

提示メディアの要因は、音声メディアと、被験者が利用可能な文字メディア（点字冊子）である。被験者の文章読解能力が適切に発揮されるよう、それぞれ以下のような条件で実施した。

音声メディアによる提示は、被験者所有のスクリーンリーダ導入済みのパソコンを持参

してもらい、日常的に利用している文書閲覧ソフトウェア(ワードプロセッサやエディタ)を用いて行った。よって音声はコンピュータ合成音声である。課題文章(後述)はいわゆるプレーンテキストフォーマットで提供した。読解の対象となる文章は、段落ごとに改行し閲覧性を確保した。閲覧ソフトウェアが有する文節や文章単位での移動機能を利用することは認めた。閲覧ソフトウェアの文字列検索機能は音声提示での閲覧とは異質と考えられ、利用を禁止した。

文字メディアによる提示は、点字プリンタを用いて片面印刷した点字冊子を用いて行った。被験者は初等・中等教育の大半を点字を用いて受けており、標準的な点字印刷物の形式を用いることが文章読解能力を測定する上で妥当と判断した。

読解の対象となる文章の要因は、「文章 A」と「文章 B」の 2 つである。2 つの文章は、センター試験の「国語」で出題された文章が含まれるエッセイ集から選んだ。分量は「文章 A」が 3859 字、「文章 B」が 3751 字である。

手続きは時間を制限しない作業制限法である。閲覧ソフトウェアの特殊な機能の使用など、実験監督者が想定しない行為の有無を確認するため、実験は一人ずつ行いビデオカメラで記録し検証した。

読解の完了を確認するための作業課題は、設問 2 問への解答とした。設問は文章の内容さえ理解できればそれ以上の思考を必要としないものとした。文章全体の把握と、個別の箇所探索およびその箇所の記述の詳細な理解を確認するため、いずれも「はい」、「いいえ」で解答できる

1. 文章中の一定箇所の記述に関する設問
 2. 文章の要旨に関する設問
- を行った。設問は、テキストファイルや点字冊子の最後に記載し、予め被験者にそのことを知らせた。2 つの設問への解答が分かった

時点で被験者に「分かりました」と発話してもらい、この時間を読解終了時間とした。その後、2 つの設問に対する解答を口頭で確認した。

実験の性質上、同じ文章を同じ被験者群に提示メディアを替えて出題できない。そのため、実験計画は、繰り返しのある 2×2 のラテン方格法である。

読解の対象となる文章と設問の具体例として「文章 A」とそれに付随する設問の詳細を示す。「文章 A」として、岩井(1992)に含まれる「ホンモノのおカネの作り方」のほぼ全文(第 1 段落から第 11 段落)を用いた。付随する設問は、

1. 佐土原藩が、ニセガネを火で煎るときに加えた粉末は、礬砂と硝酸カリと硫酸亜鉛と硝酸鉄を混ぜあわせたものであり、こうして作ったニセガネを約二百両ほど流通させた。
2. 著者は、色や形をまねた偽金は本物のお金になることができないが、見た目は全く違っても従来のお金の代わりに流通するのは将来本物のお金になりうると主張している。

である。1.は文章中の一定箇所の記述に関する設問であり、第 2 段落の記述と詳細に照らし合わせることで解答が得られる。2.は文章の要旨に関する設問であり、文章全体の読解を通じて解答が得られる。

2.2 実験結果

2.2.1 概要

被験者中 1 名の持参したパソコンの動作不良により、有効な測定を行うことができなかった。残り 9 名の実験結果について述べる。

以下、本節で各要因が作業(読解)の終了時間に対して及ぼす効果の概要を述べ、次節で提示メディアが読解速度に対して及ぼす影響の詳細を述べる。

提示メディア、読解対象の文章、順序の 3

要因が及ぼす効果をウィルコクソンの符号付順位和検定を用いて調べた。以下、有意水準はいずれも5%である。

読解終了時間に対する読解対象の文章の要因、順序の要因の主効果は、いずれも有意でなかった。読解終了時間に対する提示メディアの要因には、有意な主効果が認められた。読解終了時間は、音声メディアによる提示(中央値 362.0 秒)、点字冊子による提示(中央値 707.0 秒)の順に遅くなり、両者の間に有意な差が認められた ($p=0.019$)。

いずれの被験者も実験開始直後にテキストファイルや点字冊子の末部に記載された設問を読み、その上で文章の読解に取り組む方略を用いた。

2.2.2 読解速度

速度の測定には、音声の最小単位であるモーラに基づく、モーラ/分を用いる。これは、

- (1) 文章に含まれる漢字の比率で大きく字数が変化する原文文字数は、モーラ数とも点字文字数とも性質を異にするため、今回の課題の測定単位としては不適切である
- (2) 音声の速度測定の単位として、モーラ/単位時間が適切であり、視覚障害者の音声聞き取り速度の測定(asakawa,2003)や、テキスト音声合成エンジンの速度測定(渡辺, 2005)にも用いられてきている
- (3) カナ分かち書きを行う日本語点字表記は、音声での表現との類似性が高く(南谷, 2013)、モーラに基づく単位が十分許容されると判断できる(ただし、濁点、半濁点を伴う文字を2文字で表現する点など、点字の文字数とモーラが完全に一致するわけではない)

という理由による。

読解速度は、音声メディアによる提示(中央値 605.0 モーラ/分)、点字冊子による提示(中央値 309.8 モーラ/分)の順に遅くなり、両者の間に有意な差が認められた ($p=0.007$)。

横軸に音声メディアによる提示の読解速度、縦軸に点字冊子による提示の読解速度をプロットした散布図を示す。図1中、45度線の右下側にプロットされた値は、当該被験者の音声メディアによる提示の読解速度が点字冊子による提示の読解速度を上回ることを示す。大半の被験者(9人中8人)がこれに該当する。なお、該当しない1名は点字冊子による提示の読解速度の高さ(617.0 モーラ/分)が際立つ。記録映像からは設問への解答に必要な最低限の箇所の探索に作業を限定する方略が観察された。

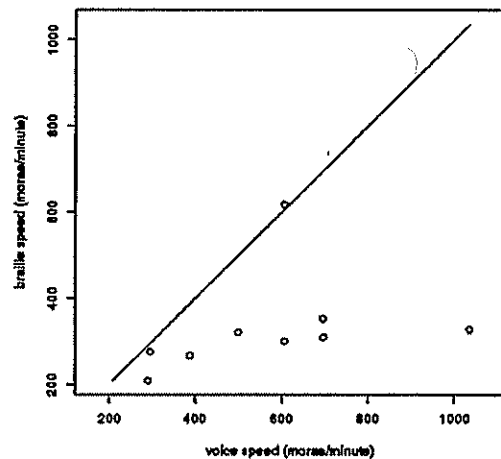


図1 読解速度の分布

3 結論と今後の課題

視覚障害者による「高度な文章」の読解において、音声メディアによる提示は点字冊子による提示に比して速度の点で有効である可能性が確認された。「認識B」が成立する背景には、実用化されている音声出題方式の特性、特にそれら方式が読解速度に及ぼす限界が介在している可能性がある。在来の方式とは異なる出題システムの研究・開発が期待される。

他方で、先行研究が視覚障害者の単語ないし単文の聞き取り能力として示した値(1400~1500 モーラ/分)と、本研究で示された「高度な文章」の読解速度(平均 567.7 モーラ/分)には大きな差異が存在する。そのため、「認識A」から受ける印象に従い、デジタル教科書

などを用いた音声提示の導入が学習効率を大きく改善すると軽々に断定することは差し控えられるべきである。加えて、文字が読み書きの手段である以上、音声提示により視覚障害者の読み的手段がある程度補償されたとしても、書きの手段としての文字の習得は不可欠である。このことから、視覚特別支援教育における点字、拡大文字の使用は引き続き中核的な役割を担うと考えられる。教育テストである大学入試の実施形態は、こうした条件を十分考慮して決定されなくてはならないであろう。

ところで、近年、一部の発達障害者（児）の初等・中等教育における ICT を用いた教材文書への音声読み上げの付与の有効性が示されつつある。これは、大学入試における発達障害を有する受験者に対する音声を用いた出題の有効性を示唆するものでもある。現時点では、発達障害者に関して、視覚障害者における「認識 A」に相当するような認識の定着は見受けられない。ICT 利用の進展とともに、「認識 A」、「認識 B」が発達障害者にも妥当する状況が出現するかどうかを注視していく必要があるだろう。

参考文献

- Asakawa, C., Takagi, H., Ino, S., and Ifukube, T. (2003). "Maximum listening speeds for the blind," *Proceedings Conference of International Community for Auditory Display 2003*, 276-279.
- 浅川智恵子・高木啓伸・井野秀一・伊福部達 (2005) 視覚障害者への音声提示における最適・最高速度 ヒューマンインタフェース学会誌, 7 (1), 105-111.
- 大学入試センター 受験特別措置案内 (平成 25 年度)
<http://www.dnc.ac.jp/modules/center_exam/content0523.html> (2013 年 3 月 20 日)
- Educational Testing Service Bulletin Supplement for Test Takers with Disabilities or Health-related Needs. <http://www.ets.org/s/gre/pdf/bulletin_supplement_test_takers_with_disabilities_health_needs.pdf> (2013 年 3 月 11 日)
- 文部科学省 特別支援学校高等部学習指導要領 第 2 章 各教科 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/tokushi/1284605.htm> (2013 年 3 月 20 日)
- 岩井克人(1992) 「ヴェニス商人の資本論」筑摩書房.
- Joint Council for Qualifications Access Arrangements, Reasonable Adjustments and Special Consideration 2012-2013 <<http://www.jcq.org.uk/exams-office/access-arrangements-and-special-consideration/regulations-and-guidance/access-arrangements-reasonable-adjustments-and-special-consideration-2012-2013>> (2013).
- 松原聡・山口翔・岡山将也・池田敬二(2013) 「デジタル教科書プラットフォームの検討—アクセシビリティを中心に—」『経済論集』東洋大学経済研究会, 38 (2), 185-199.
- 南谷和範(2013) 「視覚障害者への漢字説明と大学入試センター試験点字冊子問題への字注付与状況」『大学入試研究ジャーナル』, 23, 135-142.
- 渡辺哲也(2005) 「視覚障害者用スクリーンリーダーの速度・ピッチ・性別の設定状況」『電子情報通信学会論文誌』. D-I, 情報・システム, I-情報処理, 88 (8), 1257-1260.

大学初年次生が経験した高校「国語」の学習内容

—「学習指導要領」の指導事項と実際の指導状況—

島田康行（筑波大学）

大学で学ぶために重要と考えられる知識や能力は、高校においてどのように学ばれるのか、「国語」に関する内容について、大学初年次生を対象として調査した結果、「読むこと」に関する指導はよくなされている一方、「話すこと・聞くこと」「書くこと」に関する指導は十分になされていないことがうかがわれた。学習指導要領の改訂にともない、高校の授業はどのように変わるのか、今後、同様の調査を継続、拡大することで、入試改革にいつそう資する情報の提供が可能となる。

1 はじめに

1.1 背景

荒井克弘(2013)は、高校教育と大学教育との接続を下の[図1]のようなモデルによって示している。このモデルは、大学教育が、高校教育の上に積み上げられるわけではないことを示すとともに、大学での学びに必要な知識や能力の一部は、高校教育において育まれることを示そうとしたものである。

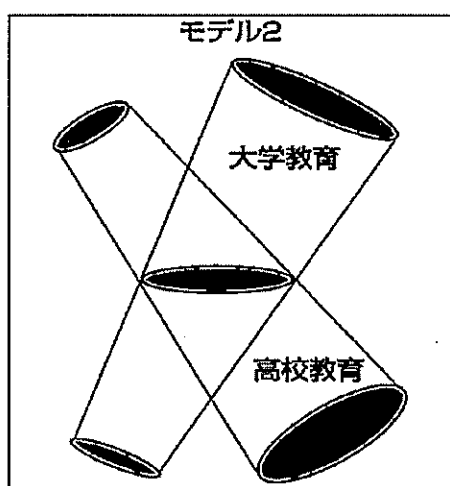


図1 荒井克弘(2013)によるモデル

それでは、たとえば高校の教科「国語」で養われる能力のうち、大学での学びに必要な知識や能力とはどのようなものだろうか。

高等学校学習指導要領「国語」（平成 21 年告示）は、「国語総合」の指導内容を「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域と「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の1事項にまとめて提示する。各領域には、たとえば次のように指導事項が列挙されている。

A 話すこと・聞くこと

ア 話題について様々な角度から検討して自分の考えをもち、根拠を明確にするなど論理の構成や展開を工夫して意見を述べること。

イ 目的や場に応じて、効果的に話したり的確に聞き取ったりすること。

B 書くこと

イ 論理の構成や展開を工夫し、論拠に基づいて自分の考えを文章にまとめること。

ウ 対象を的確に説明したり描写したりするなど、適切な表現の仕方を考えて書くこと。

C 読むこと

ア 文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて要約や詳述をしたりすること。

ウ 文章に描かれた人物、情景、心情など

を表現に即して読み味わうこと。

一方、大学教育において求められるのはどのような能力か。たとえば、「大学における教育内容等の改革状況について」（文部科学省高等教育局，2011）によれば，平成 21 年度に「学部段階における初年次教育の具体的内容」として最も盛んに行われたのは「レポート・論文などの文章作法を身に付けるためのプログラム」（533/753 校）であり，次に「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法を身に付けるためのプログラム」（488校/753 校）であった。多くの大学が初年次教育でこれを取り上げるのは，それが大学で学ぶために必要な能力であると考えからであると同時に，入学時に学生が身に付けている能力では十分でないと考えからでもあろう。

根拠に基づいて意見を述べる文章の書き方

や，議論・口頭発表の方法などを学ぶことは，前掲のように，必履修科目「国語総合」の指導事項として明確に位置づけられている。高校「国語」で養われるべき諸能力のうち，これらの力は，[図1]のモデルにおいて高校・大学の教育がクロスする部分に含まれると考えられる。

1.2 問題の所在

しかし，多くの大学は，入学してくる学生のそのような能力を十分ではないと考え，場合によっては基礎的な内容から，あらためて学ぶ機会を設けているわけである。

では，彼らのそのような能力は，高校における「国語」の学習の中でどのように育まれているのか。ここでは高校「国語」の指導内容に注目し，高校卒業間もない大学初年次生に対する調査をもとに，高校「国語」の指導の実際を明らかにしようとする。

高校 3 年間に受けた「国語」（「国語総合」「国語表現」「現代文」など）の授業では，主にどのような指導を受けたと感じますか？ 次の各項について「1 十分に指導された」～「5 ほとんど指導されていない」の 5 段階でお答えください。

- 1) 文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと
- 2) 様々な問題について自分の考えをもち、筋道を立てて意見を述べること
- 3) 文章の内容を的確に読み取ったり、必要に応じて要約したりすること
- 4) 目的や場に応じて効果的に話したり的確に聞き取ったりすること
- 5) 文章を読んで、構成を確かめたり表現の特色をとらえたりすること
- 6) 課題を解決したり考えを深めたりするために、相手の立場や考えを尊重して話し合うこと
- 7) 論理的な構成を工夫して、自分の考えを文章にまとめること
- 8) 様々な文章を読んで、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりすること
- 9) 優れた表現に接してその条件を考え、自分の表現に役立てること
- 10) 相手や目的に応じて題材を選び、効果的な表現を考えて書くこと
- 11) 論理的な文章について、論理の展開や要旨を的確にとらえること
- 12) 情報を収集、整理し、正確かつ簡潔に伝える文章にまとめること
- 13) 目的や場に応じて、言葉づかいや文体など表現を工夫して話したり書いたりすること
- 14) 国語の表現の特色、語句や語彙の成り立ち及び言語の役割について理解を深めること
- 15) 目的や課題に応じて様々な情報を収集し活用して、進んで表現すること

図 2 質問：どのような指導を受けたか

2 方法

国立T大学において開講された平成24年度全学共通科目等の受講生のうち、1年生104名（文系教育組織所属43名、理系教育組織所属61名）を対象として、質問紙による調査を行った。調査は、文章表現を課す入試の受験経験の有無、高校3年間の「国語」授業中における文章表現の経験、「国語」以外の教科等における文章表現の経験と、「国語」の授業で受けた指導の内容等の質問によって構成された。

このうち、本稿では高校「国語」の指導の実際を明らかにするという目的に即し、「国語」の授業で受けた指導の内容についての質問・回答に焦点を当てる。前頁[図2]に実

際の質問を示す。

学生は、各項目について、指導されたと感じる程度を「1十分に指導された」「5ほとんど指導されていない」までの5段階で回答した。

実は、この質問の1)～15)の文言は、調査対象の学生が受けてきた教科「国語」（国語総合、国語表現I、現代文）が拠って立つ「高等学校学習指導要領」（平成11年告示）における「指導事項」の文言をほぼそのまま引用したものである。

3 結果

回答状況を[図3]に示す。

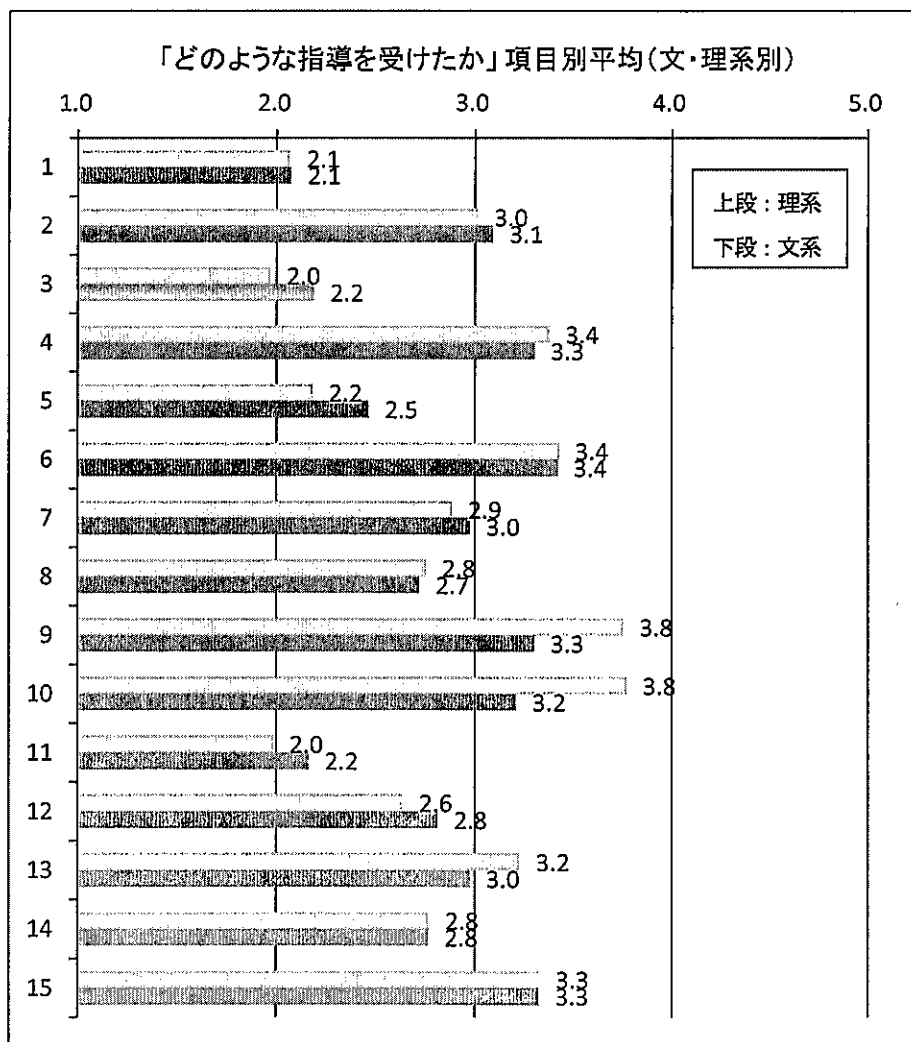


図3 回答状況:「国語」の授業で受けた指導の内容

項目ごとの平均をみると、文・理系どちらの教育組織所属の学生の回答もよく似た傾向を示した（[図 3]）。

全体を一括して集計すると平均は2.87、標準偏差は1.20となった。1)～15)の各回答は、中央値が2から4、最頻値が1から4に分布した。

中央値が2となったのは1), 3), 5), 11)の4項目で、それぞれの最頻値は1), 3)が1, 5), 11)は2であった。この4項目は平均値でも最下位（最小）から下位4位を占める。

このうち1), 3), 5)は必修科目「国語総合」の「読むこと」の指導事項に、11)は選択科目「現代文²⁾」の指導事項に基づくものである。この4項目それぞれの回答の分布を

[図 4] に示す。

一方、中央値が4となったのは6), 9), 10)の3項目で、6), 10)は最頻値も4であった。平均値でもこの3項目が最上位（最大）から上位に並ぶ。平均値でこれに次ぐ項目は4), 15)である。

4), 6)は「国語総合」の「話すこと・聞くこと」の指導事項に、9), 10)は「国語総合」の「書くこと」の指導事項に基づいた項目である。また15)は「現代文」の指導事項を基にした、課題探究的もしくは調べ学習的な内容である。

平均値の上位4項目それぞれの回答の分布を[図 5]に示す。なお15)の分布は4)とよく似ている。

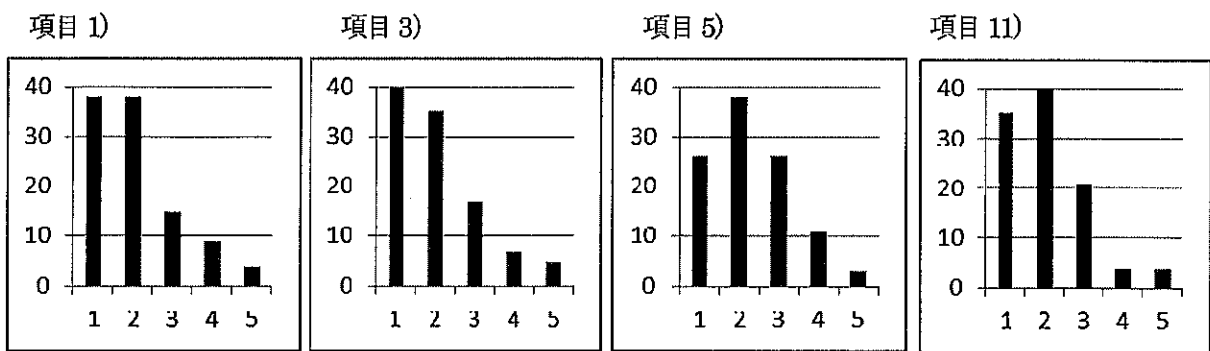


図 4 回答の分布(1)

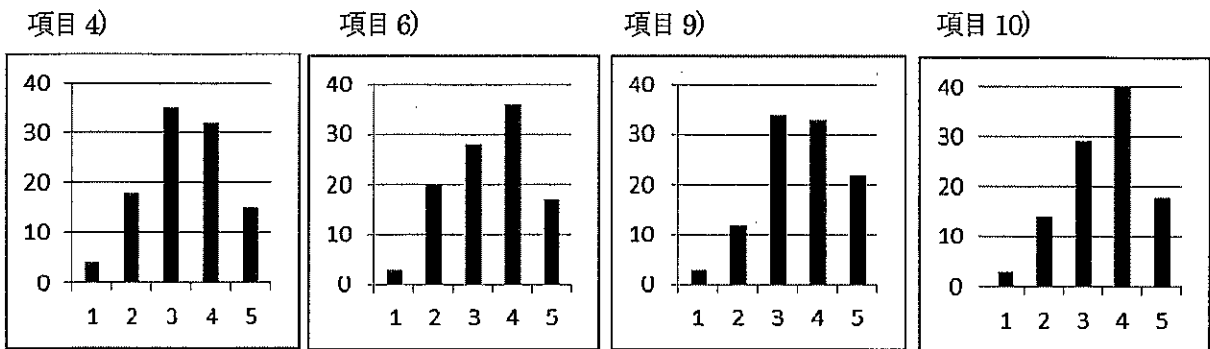


図 5 回答の分布(2)

4 考察

4.1 全体の傾向

[図 3] から見てとれるように、全体の回

答の傾向は文・理系でよく似ている。質問の1)～10)は必修科目「国語総合」の指導事項に基づくものである。この科目は1年次に履修する場合がほとんどであり、多くの学生

は文・理のクラス分けが行われる前にこの科目を学んでいると考えられる³⁾。

そして、この回答傾向の近似は、進学校での実際の指導における重点の置かれ方や授業の形態が、きわめて均質なものであることを示唆している。

その背景には、採択率が大きいいくつかの教科書の内容が、互いによく似ていることの影響もあるのかもしれない。

一方、文・理系の別で回答の傾向にやや差があった項目に9)、10)がある。両項目で、理系の平均値が文系のそれを0.5ポイント以上、上回っている。この2項目の回答分布を[図6]に示す。

中央値を見ると、両項目で文系は3であるのに対して理系は4、最頻値も理系は両項目で4であり、9)が3、10)が4の文系クラスとは様相が異なっている。

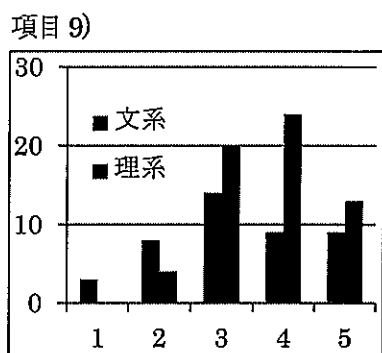


図6 回答の分布(3)

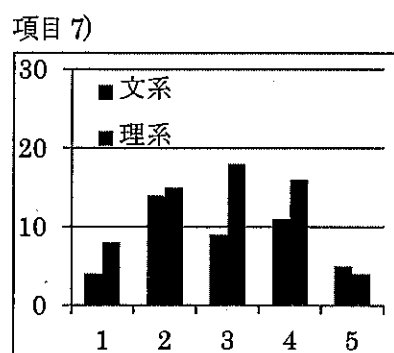
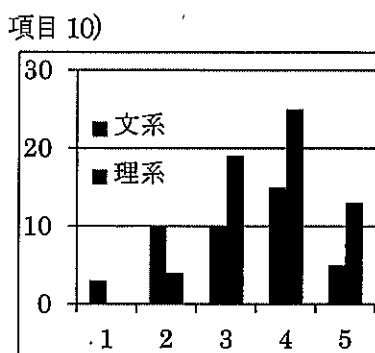


図7 回答の分布(4)

4.2 学ばれていること／いないこと

学生は、1)、3)、5)、11)、すなわち「読むこと」の指導事項に該当する内容を相対的によく指導されたと感じ、4)、6)、すなわち「話すこと・聞くこと」、9)、10)、すなわち「書くこと」の指導事項に該当する内容は十分に指導されていないと感じている。その差はかなりはっきりしている。

また、9)、10)については、文・理系の間でも差があり、理系の学生は十分に指導されていないと感じる傾向がより強い。

「国語総合」、また「国語表現Ⅰ」「現代文」等を含めて、「国語」の授業では「読むこと」の指導がよく行われている一方、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の指導は十分になされていない、少なくとも学生はそのように感じていることが指摘できる。また、こうした傾向が、進学校を中心に一般的になっていることも指摘できるだろう。

9)の「優れた表現に接して…自分の表現に

役立てる」ことや、10)の「相手や目的に応じて…効果的な表現を考え」ことは、文章の種類を問わず、場に応じた的確・適切・効果的に書くことを主体的に学ぶ能力の育成という点で、「書くこと」の根幹にかかわる重要な学習内容である。もちろん論理的な文章表現の学習にも欠かせない内容である。

一方、同じ「書くこと」の指導事項に基づく項目でも、7)は9)、10)に比べて、やや指導がなされたと感じられている。回答の分布を[図7]に示す(中央値3、最頻値2)。

この項目の内容は「論理的な構成を工夫して、自分の考えを文章にまとめること」である。その文言からは「小論文」の練習のような学習も想起されるが、9)、10)のような学習が十分になされなければ7)の効果も上がらないだろう。

実は、同じ質問紙で行った別の質問項目への回答によると、高校において一律に課される民間の「小論文模試」を受験した経験のあ

るものが 69 %、「小論文」の書き方を学ぶ「授業」があったと答えたものが 38 %、「小論文」の個別指導を受けた経験のあるものが 38 %に上っている。

「国語」の授業において「書くこと」の指導が重視されない状況がある一方で、大学入試「小論文」への対応が進められている。文章表現の学習の契機が入試への対応に偏っていることが窺われる。

ちなみに、よく指導されているものの一つである3)は「読むこと」の指導事項に基づく項目だが、その内容は「必要に応じて要約すること」である。近年の大学入試「小論文」の出題傾向が「要約」に傾きつつある4)こととの関連から注目しておきたい。

4.3 「教育課程実施状況調査」との関連

今回、調査票の質問項目に文言を利用した高等学校学習指導要領（平成 11 年告示）のうち「国語総合」の実施状況については、国立教育政策研究所による大規模調査（平成 17 年度教育課程実施状況調査）がなされている。

高校生約 15 万人を対象としたこの調査の結果、「理由や根拠を基に自分の考えを記述する問題で無回答が多い」ことが特色として指摘されるなど、「書くこと」に課題がある高校生の実態が浮かび上がった。そして「自分の考えを筋道立てて分かりやすく表現することができる力（論理的表現力）」の育成が「喫緊の課題」として位置付けられた。

また、この調査では、教科の指導を担当する教師にも同時に質問紙調査が行われた。それによると「説明や意見などを書くこと」を「指導している」と回答した教師は 98 %（804 人中 788 人）に上ったが、その内容が「生徒にとって理解しにくい」ものだったと回答した教師が 22.7%（778 人中 179 人）と、「理解しやすい」ものだったという回答 23.1%（182 人）と拮抗した。

さらに、その内容が「生徒は興味を持ちにくい」ものだったと回答した教師は 40.6%（778 人中 320 人）に上り、「興味を持ちやすい」ものだったという回答 30.2%（238 人）を上回った。

これらの結果は、「説明や意見などを書くこと」について「指導はしているが、その内容には生徒にとって理解しにくい部分もあり、生徒を主体的な学びに向かわせるには至っていない」という教師の声を伝えている。大学初年次生たちが「十分に指導されていない」と感じた「書くこと」の指導について、教師側もまた、十分ではないという認識をもっているのである。

一方、実施状況調査の対象となった高校生の 75 %以上は、「普段の生活や社会生活の中で役立つよう、勉強したい」「入学試験や就職試験に役立つよう、勉強したい」と考えてもいる。理由や根拠を基に自分の考えを書くことや、説明や意見を書くことが、入試のみならず社会生活にも役に立つということ、あるいはよりよい社会生活のためには不可欠であるということが、高校生に明確に意識されるような指導が望まれよう。

5 おわりにー入試改革に向けて

調査を通じて、高校「国語」の指導内容のうち「話すこと・聞くこと」「書くこと」に関するいくつかの事項について、対象の大学初年次生が「あまり指導されていない」と感じていることが明らかになった。

大学の学習が、主体的に課題を設定し、調査し、議論し、考察し、発表し、研究としてまとめる、そのような一連の過程のうちにあるならば、「あまり指導されていない」各事項は、大学での学びにとって重要な、すなわち高大の教育内容がクロスする部分に位置づくものと考えられる。

そのことを、入試プロセスの全体を通して「大学での学びにはこういう知識、能力が必

要だ、という具体的なメッセージ」として示すことが重要である。

そのメッセージは適切に発信されているだろうか。大学で学ぶ上で重要な資質や能力が「読むこと」に関する内容に偏って捉えられかねない状況はないだろうか。もしあるならば、そうした状況は早急に改善されなければならない。

改訂された学習指導要領では、各教科における「言語活動の充実」が強調されている。その実施にともない、高校「国語」の指導はどう変わっていくのだろうか。

今後、調査の対象を全国の大学に広げ、観察を継続することで、大学入試の改革や入学後の教育にいっそう有用な情報を提供していくことが可能になるだろう。

注

- 1) 3領域1事項の構成は、平成11年告示の学習指導要領から継承されている。
- 2) 「現代文」は「近代以降の様々な文章を読む能力を高める」ことを目標とする選択科目である。
- 3) 高校における文・理のクラス分けは2年進級時に行われる場合が多く、調査対象の学生は文系43名中36名が文系クラスに、理系61名中55名が理系クラスに所属していた。なお、必履修科目に「国語表現Ⅰ」を設定する高校は少なく、とくに進学校では皆無に等しい。
- 4) 島田康行(2012a)による。

参考文献

- 荒井克弘(2013)「高大接続と大学入試改革のゆくえ」『月刊高校教育』46-1, 32-36
- 国立教育政策研究所(2007)「高等学校教育課程実施状況調査概要・集計結果・科目別報告書」
- 〈<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/kyouiku/katei.html>〉 [accessed on 20 Dec.2013]

文部科学省高等教育局(2011)「大学における教育内容等の改革状況について」

〈http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1310269.htm〉

[accessed on 20 Dec.2013]

島田康行(2012a)「大学入試『小論文』の10年—出題傾向の変遷に関する考察—」『大学入試研究ジャーナル』22,

島田康行(2012b)『「書ける」大学生に育てる—AO入試現場からの提言—』大修館書店

渡辺哲司(2013)『大学への文章学』学術出版会

本稿は、日本学術振興会科学研究費助成事業学術研究助成基金助成金(基盤研究(C))23531156「高大接続場面における『小論文』等を契機とする文章表現の学習に関する研究」による成果の一部である。

東日本大震災と志願者数の推移

— 一地方国立大学の事例から —

福島真司，齋藤祐輔（山形大学）

未曾有の災害である東日本大震災から，2年が経過した。その間，国立大学法人は，平成23年度一般入学者選抜（後期日程）を含めると，3度の入学者選抜を経験した。本稿は，福島・齋藤（2013）に引き続き，東北地区の一国立大学の入学者選抜に関するデータのうち，志願者数に焦点を当て，東日本大震災が大学入試に与えた影響を考察したものである。その結果，平成24年度入学者選抜で減少した関東地区からの志願者数の回復や，個々の高等学校によって状況は異なるものの，被災地の高等学校からの志願者数の回復状況などが看取された。

1 はじめに

福島・齋藤（2013）では，東北地方に所在し，被災県に隣接する地方国立大学法人P大学の平成20年度から平成24年度入学者選抜における志願者データに焦点を当て，東日本大震災の大学入試への影響の一端を考察した。

その結果，地区別では，関東地区の比率の下降と北陸・甲信越地区の比率の上昇が見られた。また，県別では，関東地区の各県及び福島県の比率が下降し，一方で，宮城県，岩手県の比率が上昇していた¹⁾。また，被災3県の被災地域に所在する高等学校へのインタビューから，震災を起因とする経済的なダメージや学習進度の遅れ，転校を余儀なくされるケースなどがあり，進路指導に影響があることがわかった。

本稿は，福島・齋藤（2013）に引き続き，平成25年度データを加え，東日本大震災の大学入試への影響の一端を考察するものである。

2 調査概要

本調査は，P大学の平成21年度から平成25年度入学者選抜における志願者データを

対象にし，報告するものである²⁾。

3 調査結果と考察

3.1 地区別志願者数

図1は，各年度の志願者全体に占める各地区の比率を示している³⁾。

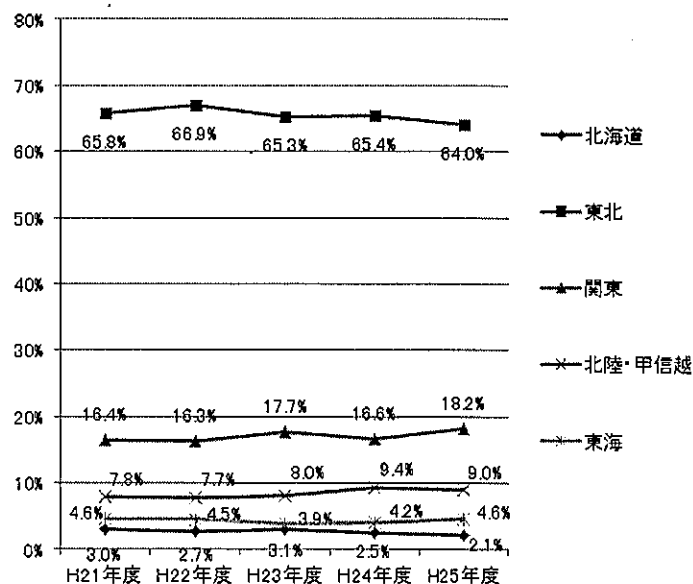


図1 志願者全体に占める各地区比率の推移

これを見ると，上位5地区の順位には変化が見られないが，東北地区が震災後の平成24年度入試では比率を0.1%上げたが，平

成 25 年度入試では 1.4% 下げていることがわかる。一方で、関東地区は、平成 24 年度入試では 1.1 % 比率を下げたが、平成 25 年度入試では 1.6 % 比率を上げ、この 5 年間で最も高い比率となった。

図 2 は、推薦入試 I（以下、推薦 I）志願者に占める各地区の比率を示している。

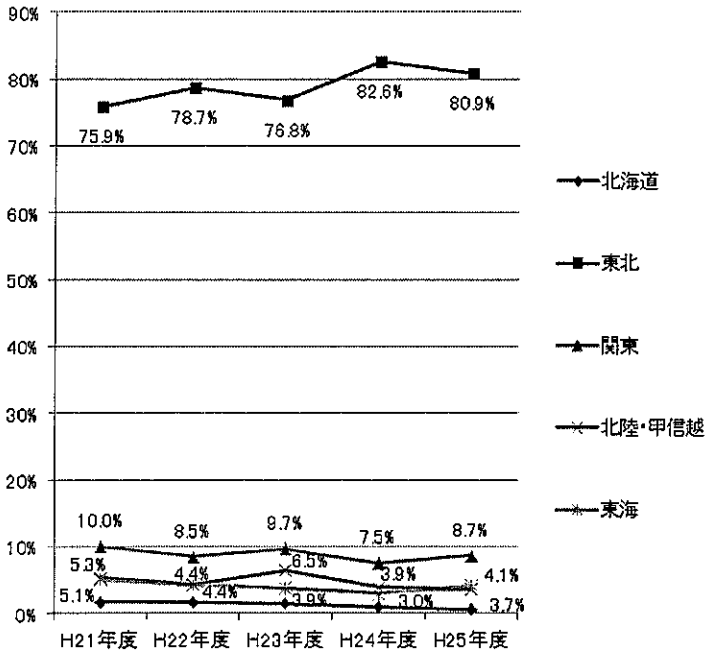


図2 推薦 I 志願者に占める各地区比率の推移

推薦 I では、東北地区が震災後の平成 24 年度入試では 5.8% と比率を大きく上げたが、平成 25 年度入試では 1.7% 下げている。一方で、関東地区は、平成 24 年度入試では 2.2 % 比率を下げたが、平成 25 年度入試では 1.3 % 比率を上げた。加えて、東海地区も 1.1% 比率を上げており、前年度入試の揺り戻しを感じさせる。

図 3 は、推薦入試 II（以下、推薦 II）志願者に占める各地区の比率を示している。推薦 I 同様に、平成 24 年度、平成 25 年度の対比では、東北地区が 14.2% と大きく比率を下げ、関東地区が 9.1% と大きく比率を上げた。東海地区は前年比倍増と、前年度減少の揺り戻しを強く意識させる。なお、北陸・甲

信越地区も比率を上げた。

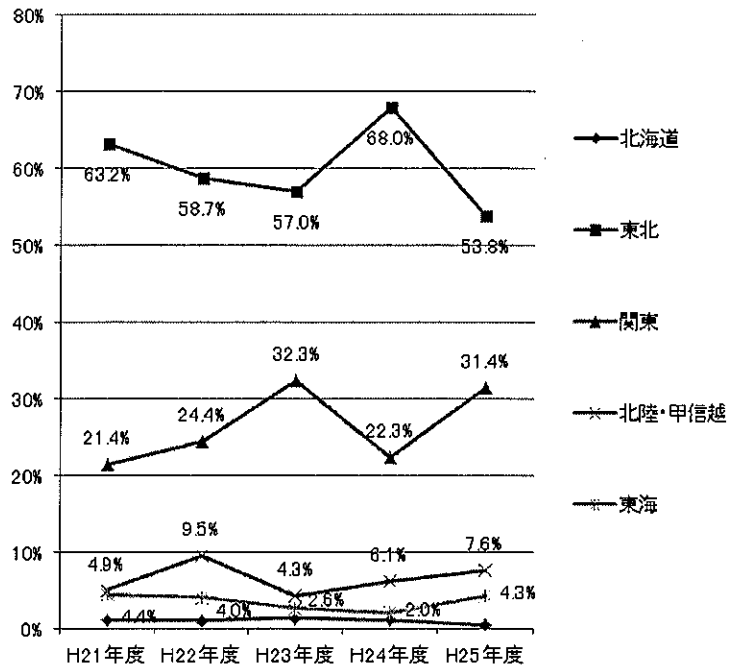


図3 推薦 II 志願者に占める各地区比率の推移

図 4 は、一般入試前期日程（以下、前期）志願者に占める各地区の比率を示している。

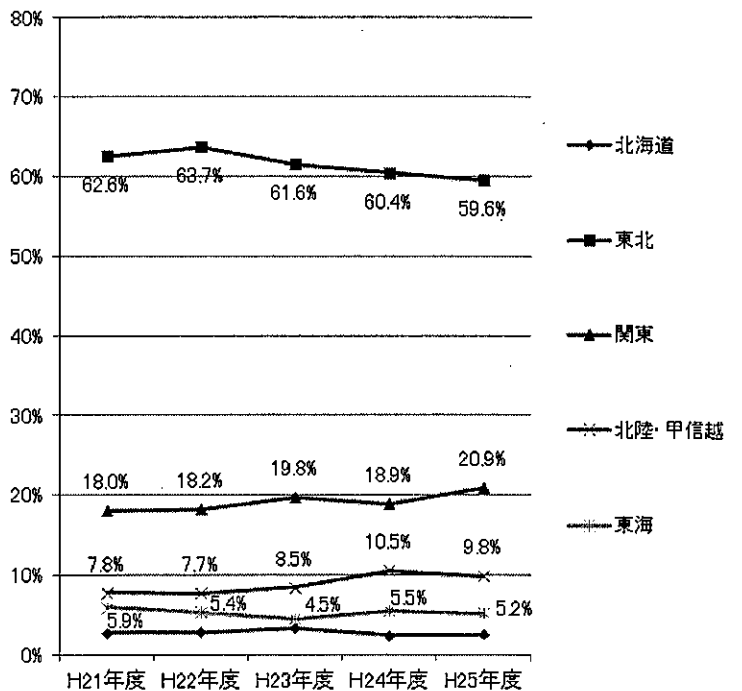


図4 前期志願者に占める各地区比率の推移

前期については、東北地区は、平成 23 年度以降比率を下げ続けている。一方で、関東地区は、平成 25 年度は前年度より 2.0 % 比率を上げている。北陸・甲信越地区、東海地区は、平成 24 年度では前年比で比率を上げたが、平成 25 年度は比率を下げており、この 3 地区は前年度と逆の傾向を示している。

図 5 は、一般入試後期日程（以下、後期）志願者に占める各地区の比率を示している。

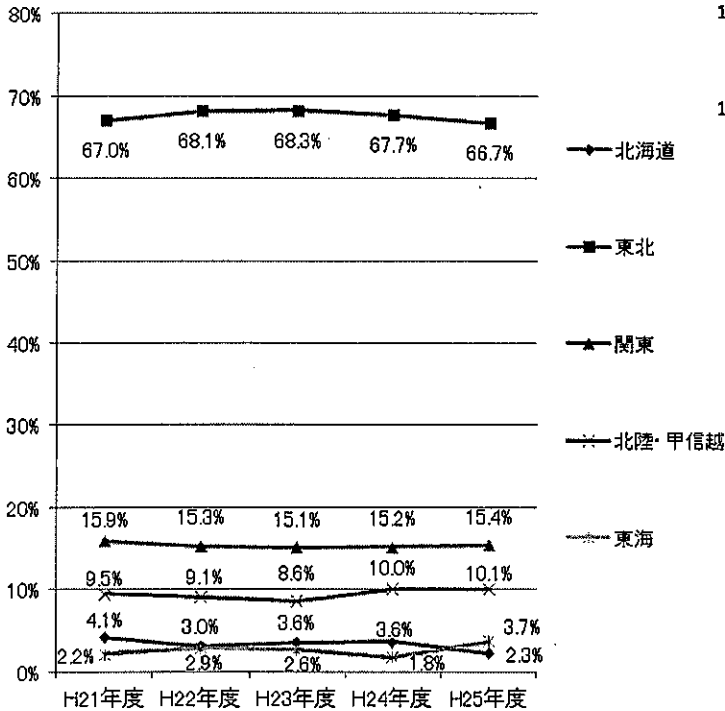


図5 後期志願者に占める各地区比率の推移

平成 24 年度と平成 25 年度の対比では、上位 3 地区に大きな変化はない。1 % 以上の変化があったのは、東海地区と北陸・甲信越地区のみであり、それぞれ 1.9% の増加と、1.5% の減少を示し。この両者は順位が入れ替わった。

3.2 県別志願者数

図 6 から図 10 は、平成 24 年度あるいは平成 25 年度入試において P 大学の志願者数合計が 100 名を超えた 14 県について、各入試区分等の志願状況を示している⁴⁾。

図 6 は、各年度の志願者全体に占める 14 県の比率を示している。

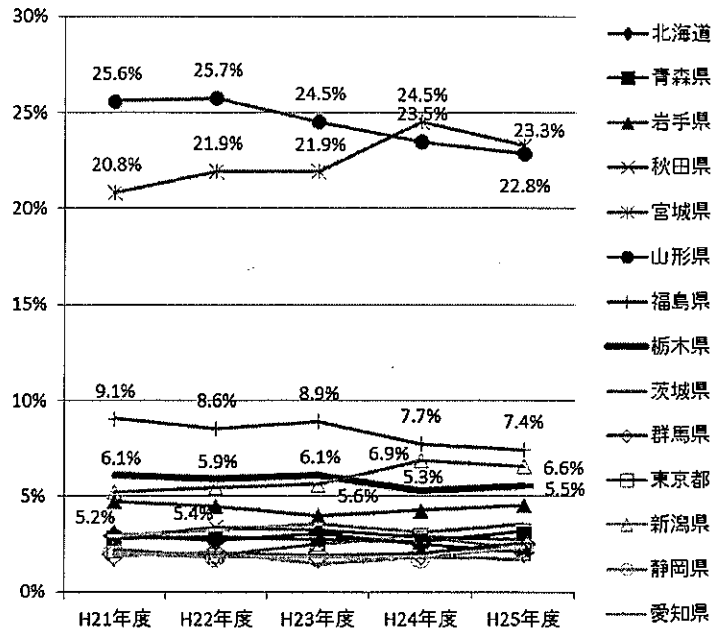


図6 志願者全体に占める各県比率の推移

平成 25 年度入試では、前年度と同様に、宮城県が最も比率が高い。ただし、平成 25 年度は前年比 1.2% 減少している。平成 25 年度入試において、前年度比で 1 % 以上の変化があったのは、14 県中宮城県のみである。P 大学の立地する山形県の比率は、平成 22 年度以降減少を続けている。

図 7 は、推薦 I 志願者に占める 14 県の比率を示している。平成 24 年度入試において、推薦 I の上位 6 県は、全て東北地区で占められることとなったが、この傾向は、平成 25 年度も継続している。14 県中 10 県で、平成 24 年度に比率を上げたところは平成 25 年度に比率を下げ、平成 24 年度に比率を下げたところは平成 25 年度に比率を上げるという、いわゆる「隔年現象」を起こしているが、宮城県は 2 年連続で比率を上げ、1 位の山形県に迫る比率となっており、一方で、福島県は 2 年連続で比率を下げている。

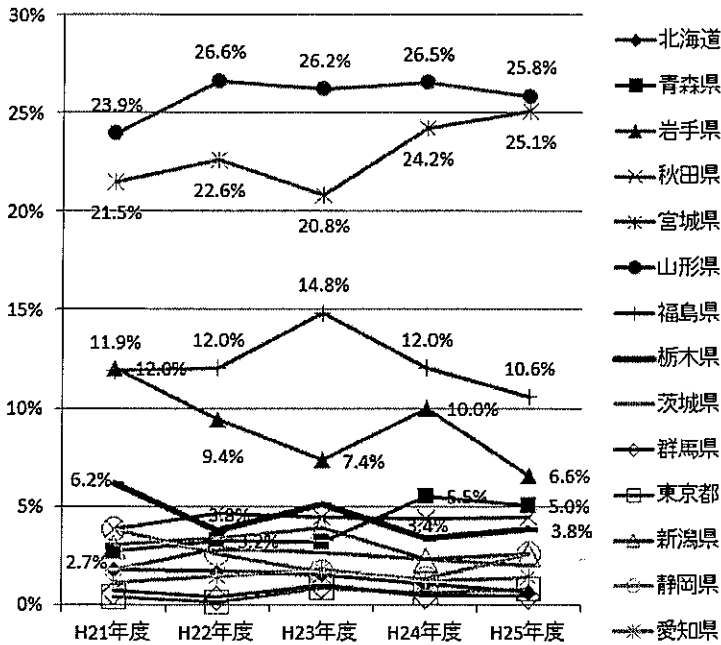


図7 推薦Ⅰ志願者に占める各県比率の推移

図8は、推薦Ⅱ志願者に占める14県の比率を示している。

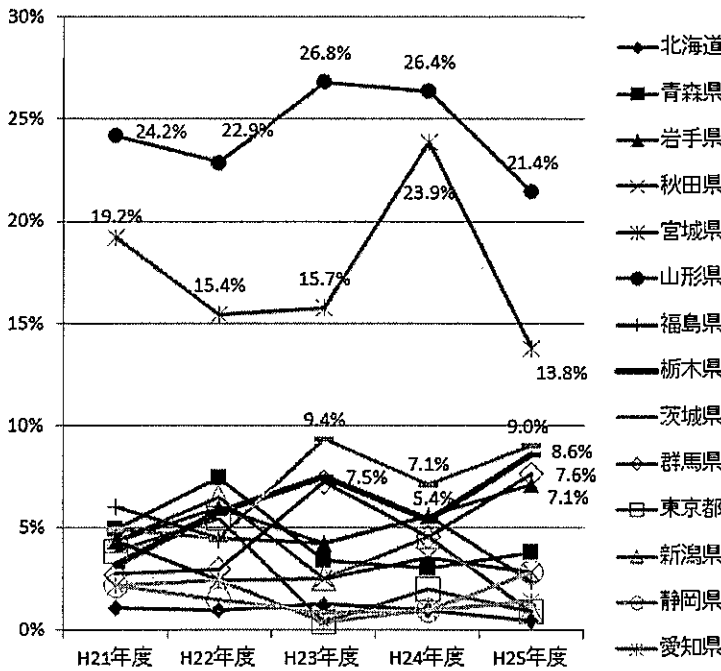


図8 推薦Ⅱ志願者に占める各県比率の推移

上位2県である山形県、宮城県の順位は変わらないが、両県とも、平成25年度は、対前年比で大きく比率を下げている。特に、宮

城県は10.1%と下降幅が極めて大きく、前年度大きく上昇したことの反動とも考えられる。平成24年度に比率を下げた茨城県、栃木県、群馬県は、平成25年度では比率を上げ、上位5位にこの3県が入ることとなった。これも前年度比率を下げたことの反動と考えられるが、14県中9県が「隔年現象」を起こしている。

図9は、前期志願者に占める14県の比率を示している。

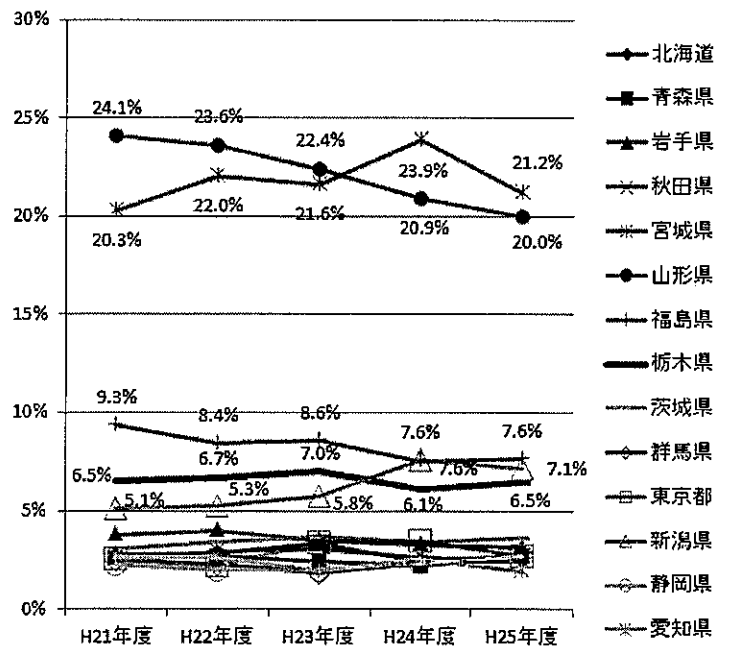


図9 前期志願者に占める各県比率の推移

平成24年度と平成25年度の上位5県は、宮城県、山形県、福島県、新潟県、栃木県と変化はない。平成25年度入試で、前年度比1%以上の比率の変化は、宮城県の2.7%下降のみであり、これを除くと、あまり大きな変化は見られない。

図10は、後期志願者に占める14県の比率を示している。

平成24年度と平成25年度とでは、上位5県は、山形県、宮城県、新潟県、福島県、栃木県と変わらないが、昨年度1位の宮城県と、2位の山形県が入れ替わった。前期と同

様に、宮城県が 2.3 % 比率を下げたこと以外は、大きな変化は見られなかった。

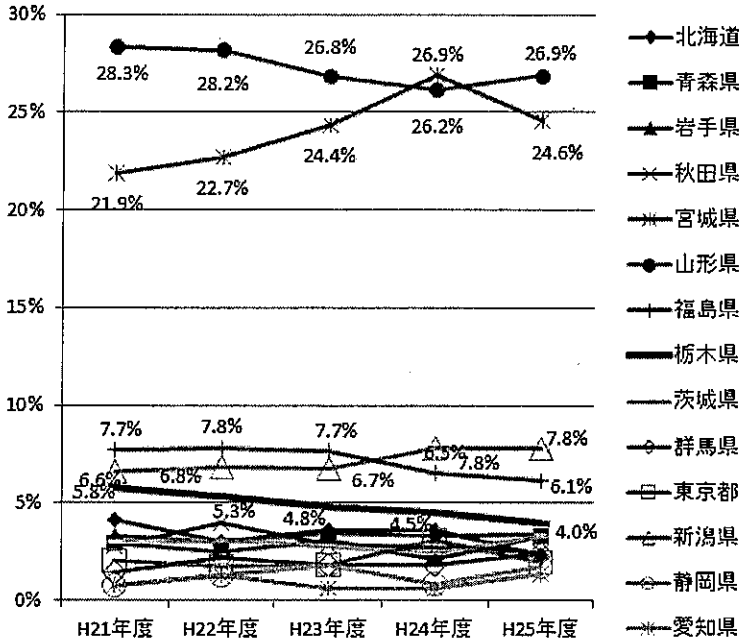


図 10 後期志願者に占める各県比率の推移

3.3 被災地高等学校の志願者数

ここまで、P大学の志願者に占める比率の推移を地区別に見ると、東日本大震災後の平成 24 年度入試では、東北地区が若干比率を上げ、一方で、関東地区が比率を下げていたが、平成 25 年度入試では、東北地区は反対に比率を下げ、関東地区は比率を上げたことがわかった。東北地区の県別の詳細を見ると、平成 24 年度は、P大学が所在する山形県が減少傾向であったが、宮城県の増加がそれをカバーし、比率を引き上げていたが、平成 25 年度入試では、宮城県が大きく比率を下げたために、東北地区全体の比率が下がっていることがわかった。また、関東地区では、平成 25 年度に栃木県、群馬県、茨城県の北関東に位置する 3 県が比率を上げ、それが関東地区の比率を押し上げたことがわかった。いわゆる「隔年現象」が一定程度見られ、平成 24 年度の揺り戻しが看取できた。

ここからは、被災 3 県の中でも、被災地域

に所在する高等学校の志願者に焦点を当てる。被災地の高等学校の定義は、福島・齋藤（2013）を踏襲し、平成 20 年度から平成 24 年度入試において 20 名以上の P 大学志願者があり、東日本震災により大きな被害を受けた地域に所在し、沿岸部から一定の距離内に立地する高等学校とし、具体的には 14 の高等学校を対象とした。県別の内訳は、岩手県 6 校、宮城県 5 校、福島県 3 校である。なお、この 14 校に対しては、筆者らは平成 23 年、平成 24 年の 12 月中旬に高等学校を訪問し、進路指導関連の管理職教員を中心にヒアリングも行っている。

表 1 3 県の被災地の高等学校の志願者数推移

(人)	H21年度	H22年度	H23年度	H24年度	H25年度	合計
岩手県						
A高校	7	2	7	1	1	18
B高校	5	11	7	2	5	30
C高校	12	12	8	12	12	56
D高校	18	10	17	20	18	83
E高校	12	14	12	7	8	53
F高校	6	12	8	10	6	42
G高校	19	54	31	50	35	189
H高校	5	13	11	21	12	62
宮城県						
I高校	4	10	2	7	2	25
J高校	27	33	37	19	20	136
K高校	3	6	6	3	1	19
L高校	7	4	13	1	2	27
福島県						
M高校	5	5	10	5	8	33
N高校	15	8	10	5	6	44

表 1 を見ると、東日本大震災以降の入試である平成 24 年度、平成 25 年度では、岩手県 6 校のうち、A 高校、E 高校は、平成 24 年度に減少したまま志願者数の回復をしていないが、C 高校は一定の志願者数を安定的に示し、その他、B 高校、D 高校、F 高校は、隔年現象を起こしており、震災を挟んでも、P大学の志願者数については、大きな影響を受けていないことが看取される。進路指導教員へのヒアリング調査についても、A 高校、E 高校については、震災を理由に志望校を変更した者は、国立大学志望者においてはごくわずかであり、A 高校においては、震災の影響とは無関係に国公立大学を志願できる層が

当該学年において少なかったということ、E 高校においては、P 大学志願者は減少したが、「東北地区全体の国公立大学の合格実績は、関東地区からの受験生が減少したためか、よかった」とのことであった。

宮城県 5 校においては、J 高校と K 高校が、平成 24 年度入試で減少させた志願者を平成 25 年度入試で回復していないが、その他の 3 校は、東日本大震災前から続く隔年現象を継続している様子が看取される。進路指導教員へのヒアリングでも、この 3 校については、国公立大学の志願者については、震災を挟んで大きな変化はなかったと回答している。一方で、J 高校については、平成 25 年度も平成 24 年度と同様に、仮設住宅に居住する生徒が多く、学力が追いつかないことが進路指導上の困難であり、全体的に進学を取り巻く環境は依然として厳しいとのことであった。K 高校については、進学コースの生徒が、震災後、転校によって大きく減少し、国公立受験者自体が減少してしまったことと、地元の公務員採用者数が増え、生徒自身からの地元に残って復興に貢献したいという希望もあり、公務員試験を受験する者が増え、実績もかなり上がったため、進学以外も含めた進路実績は全体的に悪くなかったとのことであった。

福島県 3 校は、平成 25 年度入試では、L 高校を除き、回復傾向にある。進路指導教員へのヒアリングから、M 高校は、震災後、転校により一時的に生徒数を減少させたが、その後、逆に多くの転校生を受け入れたことで、今年度はかえって生徒数が増加し、震災前の水準まで進学実績を回復したことがわかった。N 高校も、転校していた生徒が戻ってきつつあることを聞いた。ただし、震災前の水準までは回復していないことと、近隣の人口が減少してしまい、様々な面で大変厳しい状況は変わらないとのことであった。

L 高校は、震災後、県内に複数あったサテ

ライトキャンパスを 1 つにまとめたが、生徒数は全く回復せず、進学実績の悪化に加え、大手電力会社とその関連企業を中心とする就職実績も極めて悪化し、高等学校自体の存続が危ぶまれるとの話を聞いた。

3 県について、それぞれ 6 校、5 校、3 校の P 大学志願者数を合算し、平成 21 年度志願者を指数 1 として、平成 25 年度までの指数の推移を表したものが、図 11 である。

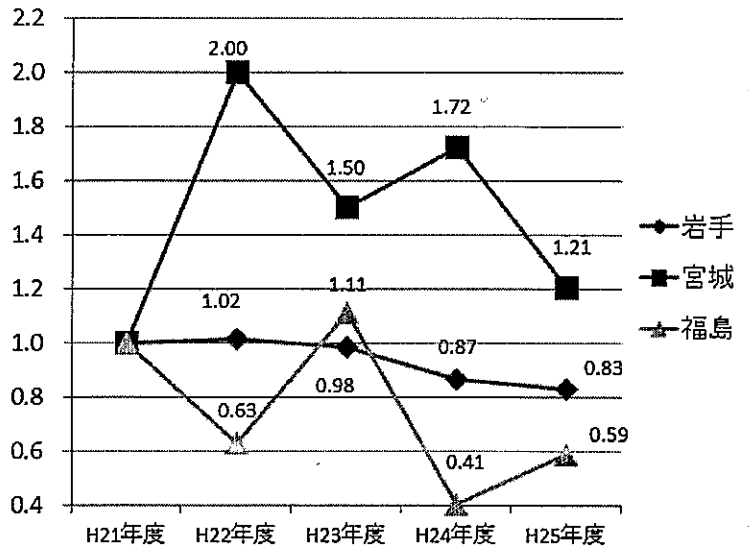


図 11 3 県の被災地の高等学校の志願者指数推移

これを見ると、岩手県 6 校の P 大学志願者数合計の指数は、下降傾向にあることがわかる。平成 24 年度は、下降幅が、前年、後年に比較して若干大きいことがわかる。また、宮城県 5 校、福島県 3 校については、隔年現象の傾向が明確に看取されるが、平成 24 年度は、宮城県 5 校は平成 23 年度に比較して上昇幅が小さく、福島県 3 校は下降幅が大きく、平成 25 年度は、宮城県 5 校は平成 24 年度に比較して下降幅が大きく、福島県 3 校は上昇幅が小さいことがわかる。3 県共に、震災後の最初の入試である平成 24 年度入試以降、P 大学志願者数は負の影響を受けているとも考えられる。

個々の高等学校の状況による差は大きい

が、P大学志願者に関しては、一部を除き、ほとんどの高等学校で、震災前の状況に徐々に回復しつつあることがわかった。

4 おわりに

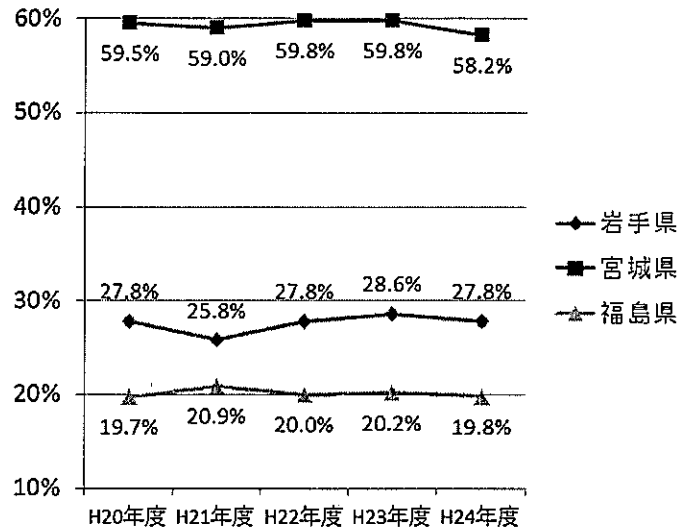
以上、福島・齋藤（2013）に引き続き、P大学入学者選抜の志願者データから、東日本大震災後の志願者動向を考察した。本稿及び福島・齋藤（2013）は、P大学の志願者数についての考察でしかない。今後、当然ながら、合格者、入学者についての考察や、学力面の変化も含めた諸方面からの考察が必要である。また、P大学だけではなく、他の国立大学、公立大学、私立大学の考察を可能な限り進めることで、未曾有の災害が進学動向に与えた影響をさらに分析できると考える。

被災地の高等学校の進路指導教員へのヒアリングでは、一旦、L高校から関東圏の高等学校へ転校したが、志望校を変えず、その後P大学を受験し、P大学に通っているというケースも聞いた。このように、当該高等学校から、東北地区以外の高等学校に転校した者が東北地区の大学に進学するケースもあろうし、高校生の転校による移動と、その後の進学先の追跡調査を行うことも必要であろう。

また、レアケースとして聞いたが、震災で大きな経済的ダメージを受け、検定料、入学料、授業料を免除されたため進学したが、2年次以降の授業料が免除されないことを最近知り、退学するかどうか悩んでいるというケースがあった。経済的な影響は1年でなくなるものではない。こういうケースに対し、どのように対処すべきかも、大学進学後の状況に関する詳細な調査から明らかになるところもあろう。また、震災当時の受験生だけが被災したわけではないため、検定料・授業料の免除や奨学金等に対する需要は続いているが、今後何年間支援を継続する必要があるのか等も、各大学にとっては関心のあるところであろう。今後さらに研究を重ねたい。

注

- 1) 岩手県、宮城県、福島県の高等学校卒業者が県内の大学・短期大学に進学した比率の推移は、学校基本調査から作図すると、以下の通りであった。



震災後の平成24年度は、県内進学率が前年度に比較し3県とも下がったが、福島県は他の2県に比して減少率が低かった。これは、地元福島大学への志願者が急増したことが原因だと考えられる。

- 2) P大学では、AO入試Ⅰ、AO入試Ⅱ、推薦入試Ⅰ、推薦入試Ⅱ、一般入試前期日程、一般入試後期日程と、6つ区分で入試を実施しているが、AO入試については、Ⅰは平成23年度から実施を始めたばかりで3年度分しかデータがないこと、Ⅱは県内のみに受験者に限定していることから、志願者数には含めていないが、本稿の考察の多くの部分から割愛している。

なお、P大学の平成20年度から平成24年度入試の志願者数の推移は、次の表の通りである。

なお、志願者総数には、高等学校等卒業程度認定試験合格者等も含まれるが、表からはそれらを除外し、日本の都道府県に所在する高等学校出身の志願者数の

みを示している。本稿で扱う比率等は、
全てこの数値をもとに算出している。

また、近畿以西の各地区については、
全体及び各入試区分について、比率が
2.0% 以下であるため、全ての図から割
愛している。

(人)	H21年度	H22年度	H23年度	H24年度	H25年度
全体	5608	5915	5770	5537	5301
AO I	-	-	23	20	33
AO II	19	40	24	24	13
推薦 I	731	773	721	690	654
推薦 II	182	201	235	197	210
一般前期	3011	3316	3254	3231	3003
一般後期	1665	1585	1513	1375	1388

- 3) 図 1 から図 5 のデータラベルは、図の見やすさを考慮し、後期以外は、上位 4 地区のみ表示している。
- 4) 図 6 から図 10 のデータラベルは、図の見やすさを考慮し、図によって、上位 4 県から 6 県のみ表示することを原則に、適宜表示を省略している。

参考文献

- 福島真司・齋藤祐輔 (2013). 「東日本大震災が大学入試に与えた影響——地方国立大学の志願者数を巡って——」, 『大学入試研究ジャーナル』, 23, 157-164
- 倉元直樹 (2013). 「志願動向の隔年現象抽出の試み——時系列データ解析の適用——」, 『大学入試研究ジャーナル』, 23, 37-43

筑波大学「理数学生応援プロジェクト」と入学経路

白川友紀，本多正尚，戸田さゆり（筑波大学），川勝望（呉工業高等専門学校）

2009年度から「理数学生応援プロジェクト」を受託して推進した筑波大学の「開かれた大学による先導的研究者資質形成プログラム」において，理工農系1～3年生から研究計画を募集したところ，AC入試（アドミッションセンター入試），国際科学オリンピック特別入試による入学者ならびにGlobal30の入学者の参加の割合が大きかった。このことからこれらの入試による入学者の研究に対する意欲が高いことが示されたと考えられる。また一般入試（前期）による入学者の参加割合が小さかったことも示された。

1 はじめに

筑波大学では文部科学省の委託事業である「理数学生応援プロジェクト」を受託し，2009年度から2012年度まで「開かれた大学による先導的研究者資質形成プログラム」を実施した。このプログラムでは，理工農系1～3年生から研究計画を募集し，採択された学生にはアドバイザー教員が付いて研究を実施させ，研究成果を発表させると共に報告書を提出させた。

このプログラムへ参加学生と入学経路について，「筑波大学入試と理数学生応援プロジェクト」（白川ほか，2011）と「筑波大学『理数学生応援プロジェクト』とスーパーサイエンスハイスクールとの関係」（川勝ほか，2013）に報告があり，AC入試（アドミッションセンター入試）による入学者の申請の割合が他の入試による入学者の申請の割合より多かったことが示されている。しかし，前者は2009～2010年度の，後者は2009～2011年度のデータについての調査で，全体としての参加者数が多くなかったため，他の入試については特徴を明らかにすることができなかった。

そのため，2012年度に参加者が増えたこと，新しい入試が始まったこと，さらに4年間の受託事業「理数学生応援プロジェクト」

が終了したことから，4年間のプロジェクト全体の参加者について再度入学経路を調査し報告する。

2 理数学生応援プロジェクトの概要

理数学生応援プロジェクトは，理系学部を置く大学において理数分野に関して強い学習意欲を持つ学生の意欲・能力をさらに伸ばすことに重点を置いた取組を行うことにより，将来有為な科学技術関係人材を育成することを目的として2007年度から2010年度まで募集された文部科学省の委託事業である。取組には，

- 1) 入試等選抜方法の開発・実践
- 2) 教育プログラムの開発・実践
- 3) 意欲・能力を伸ばす工夫した取組

が含まれる。

委託期間は4年間で委託額上限（1年間）は1,600万円程度である。2007年度と2008年度にそれぞれ5大学，2009年度に10大学，2010年度に2大学が採択され，合計22大学で実施された。

筑波大学では，学生の学習意欲と課題探求の能力をさらに伸ばすため，研究者が科学研究費補助金（科研費）を申請して採択され，研究費を得て研究を実施し，研究成果を発表して，さらに次の研究費申請を行いステップ

アップしていくという、研究者生活（キャリア）と同様の過程を学生に体験させた。具体的には、理工農系の 1～3 年生を対象に、科研費の申請書よりやや簡単な「研究計画書」を提出して採択されれば研究費を使用できる「先導的研究者体験プログラム」を作って募集をおこなった。科研費に似せて、研究のレベルに応じて研究費の額に区分を設け、学生からの研究計画書を募集し、審査は審査委員会を置いて行った。実際には、教育的配慮から不採択の場合も計画書の書き方を指導してなるべく書き直しなどをおこなったうえで申請を採択するようにした。応募者が採択されればアドバイザーが教員について研究を遂行させた。研究終了後、参加学生は実績報告書の提出と研究成果の発表を行い、研究実績が評価されれば、さらに上のレベルの申請をして研究のステップアップができる仕組みとした。

理数学生応援プロジェクトを筑波大学で受託するにあたっては、筑波大学の「開かれた大学」の理念に基づき、入試による枠は設けず、理工農系の 1～3 年生すべての学生が参加可能とした。そして、本研究ではこのプログラムにどのような入学経路の学生が参加したかを調査した。

3 筑波大学の入試

筑波大学では開学当初から実施している推薦入試や帰国生徒のための 8 月入学の入試をはじめ、以下に示すような多様な入試を行ってきた。¹⁾

- 1) 推薦入試
- 2) 一般入試（前期日程）
- 3) 一般入試（後期日程）
- 4) AC 入試（アドミッションセンター入試）
- 5) 国際科学オリンピック特別入試
- 6) Global30 入試（9 月入学）
- 7) 学群編入学²⁾
- 8) 第 2 学期推薦入試（帰国生徒特別入

試 8 月入学）

9) 帰国生徒特別入試（4 月入学）

10) 私費外国人留学生入試

11) AC 入試第 II 期（8 月入学）

AC 入試は「問題解決能力」を見る入試で 2000 年度から実施している。受験生は受験する学群・学類のアドミッションポリシーを考慮して自らの「問題解決能力」を示す「自己推薦書」と「志願理由書」などの書類を提出する。これらの書類の内容から「問題解決能力」を審査し、合格した者が面接・口述試験を受ける。面接・口述試験では「問題解決能力」を確認する。自己推薦内容には、高校における課題研究などの取組における問題解決の実績や過程が示されていることが多い。特に生物学類はアドミッションポリシーの中に「自ら設定したテーマに関してユニークな研究を」する能力の評価を含めているため、受験生は課題研究や自主研究での取組に基づいて自己推薦を行っている。

国際科学オリンピック特別入試は 2009 年度から開始した入試で、国際科学オリンピックの日本代表や国内選考等で一定の成績を収めた者等を対象として、明確な目標を持って学ぶ意欲や計画的に学ぶ意欲を評価している。国際科学オリンピックは次代を担う高校生等の理数分野や科学技術に対する興味・関心を喚起し、意欲・能力を高め、将来の科学技術をリードしていく人材を育成することを目的として開催されており、筑波大学では

「国際科学オリンピック特別入試」を通じてこれらの活動を支援し、専門領域に関する確かな学力、高い課題解決能力を身につけた人材を育成したいと考えている。

「国際科学オリンピック特別入試」の受験生には志望動機や将来の目標、入学後に学びたい内容を記入したエントリーシート（A4 判 1 頁）の提出を求めている。生物学類では書類選考後、他の学類は書類選考無しで、面接・口述試験により選考している。

Global30 入試は 2010 年度から始まった英語で授業を行うコースへの学生を選抜する入試で、外国人留学生を募集してきた。学士課程のコースと大学院のコースがあり、本稿に関わるのは学士課程のコースのうち生命環境学群のコースである。海外から出願を受け、書類審査の合格者に対してインターネットを用いた遠隔面接により選抜している。

学群編入学は原則として学士課程の3年次への編入を行う。本稿に係る理工農系の3学群すべての学類で、全体として50名+若干名の学生を募集している。

その他の第2学期推薦入試、私費外国人留学生入試、AC入試第Ⅱ期の理工農系への

2009年度～2012年度の入学者は合計でそれぞれ28名、52名、1名と少なく、「先導的研究者体験プログラム」への参加者がいなかったため、本稿では調査対象としなかった。また、帰国生徒特別入試（4月入学）も理工農系に該当しないので調査対象とはならなかった。

4 プログラム参加者と入学経路

4.1 プログラム参加者と対象者

2009年度から2012年度までの理数学生応援プロジェクト参加者数を入学経路別に表1に示す。

表1 理数学生応援プロジェクト参加者

入試	参加者				合計
	2009	2010	2011	2012	
AC	13	9	8	12	42
国際	0	1	1	3	5
推薦	3	5	2	7	17
G30	0	0	2	4	6
前期	6	4	6	11	27
後期	2	2	6	4	14
編入	0	2	0	2	4
合計	24	23	25	43	115

前報（白川ほか，2011）では2009年度と2010年度のデータのみで、全参加者が47名であったが、本稿では2009年度から2012年度までの4年間で参加者が100名を超え、ある程度信頼できる量のデータが得られたと考える。

本プログラムには約12%の学生が複数年度に渡って参加しており、表1には複数年度に参加者として計上されている。すなわち表1の参加者数は延べ人数である。また研究計画の申請には共同研究者を加えることができ、2009年度は実際に共同研究者として参加した学生もいた。代表者であって、かつ他の研究の共同研究者となった学生は2重にカウントした。2010～2011年度は全て単独の研究であった。2012年度には共同研究があったが複数の研究に参加した学生はいなかった。

一方、理工農系3学群の2007～2012年度のAC入試、国際科学オリンピック特別入試、推薦入試、Global30入試、一般入試（前期、後期）の入学者数と2009～2012年度の3年編入学者数は、表2に示すとおりである。

このプログラムに参加することができる学生は、理工農系である理工学群、生命環境学群、情報学群の3つの学群の1～3年生（編入生も含む）であるから、2009年度は2007～2009年度の入学生と2009年度の3年次編入学生に参加資格があることとなる。同様に2010年度は2008～2010年度の入学生と2010年度の3年編入学生、2011年度は2009～2011年度の入学生と2011年度の3年編入学生、2012年度は2010～2012年度の入学生と2012年度の3年編入学生に参加資格があるので、これら全体の学生が調査の対象となる。

対象となる学生数を求めるため、表2から2009～2012年度の1～3年生の人数をまとめて本プログラム対象者数を算出した。そ

の結果を表 3 に示す。ただし、本プロジェクトへの申請がなかった私費外国人留学生、第

2 学期推薦入試（帰国生徒特別入試）と AC 入試第 II 期は対象から除いた。

表 2 2007～2012 年度の理工農系入学者数
(私費外国人留学生, 帰国生徒, AC 入試第 II 期は記載していない)

入試	年 度					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
AC	45	38	32	31	28	28
国際	—	—	5	6	9	6
推薦	233	215	215	214	201	195
G30	—	—	—	14	14	23
前期	676	705	698	666	660	650
後期	146	142	166	147	140	140
編入	—	—	126	104	88	89
合計	1,100	1,100	1,242	1,182	1,140	1,131

表 3 2009～2012 年度の理工農系入試別在学者数
(私費外国人留学生, 帰国生徒, AC 入試第 II 期は記載していない)

入試	理工農系 1～3 年在学生				合計
	2009	2010	2011	2012	
AC	115	101	91	87	394
国際	5	11	20	21	57
推薦	663	644	660	610	2,577
G30	0	14	28	51	93
前期	2,079	2,069	2,024	1,976	8,148
後期	454	455	453	427	1,362
編入	126	104	88	89	407
合計	3,442	3,398	3,364	3,261	13,038

4.2 入学経路との関係

理数学生応援プロジェクトの受託事業であるプログラムを実施している大学によっては、特定の入試で入学した学生に限って当該プログラムに参加させている場合や、特定の入試で入学した学生を優先的に当該プログラムに参加させている場合があるが、本プログラムでは、理工農系全ての学生が参加可能で、入試による枠は設けていない。そのた

め、プログラム参加学生と入試との関係を調べる事が可能である。

2009 年度～2012 年度までの入学経路別の本プログラムへの参加率の違いを表 4 に示す。表 4 に示されるように、AC 入試による入学者の参加率が 10.7% と最も大きく、次いで国際科学オリンピック特別入試による入学者が 8.8%、Global30 入試による入学者が 6.5% となっている。

表4 入学経路別参加率

入試	参加者	対象者	参加率 (%)
AC	42	394	10.7
国際	5	57	8.8
推薦	17	2,577	0.7
G30	6	93	6.5
前期	27	8,148	0.3
後期	14	1,362	1.0
編入	4	407	1.0
合計	115	13,038	0.9

他の入学経路の学生の参加率は、推薦入試 0.7%、一般入試（後期） 1.0%、学群編入学 1.0% で、一般入試（前期）の 0.3% が最も小さくなっている。

以上のことを、フィッシャーの正確確率検定により確かめたところ、AC 入試、国際科学オリンピック特別入試ならびに Global30 入試の入学者の割合が有意に大きく、反対に一般入試（前期）の入学者の割合が有意に小さかった ($p < 0.001$)。

このことから、AC 入試、国際科学オリンピック特別入試、Global30 入試による入学者は研究志向が強いと考えられる。ただし、国際科学オリンピック特別入試ならびに

Global30 入試の入学者については、まだ参加者数が少ないため、さらに続けて調査することが必要であろう。

一方、推薦入試、一般入試（後期）、学群編入学については有意ではなかった ($p > 0.05$)。もっとも学群編入学による入学者は入学時に 3 年次になり、本プログラムに参加することができる期間が入学した年度の 1 年間に限られるため、参加しにくいと考えられる。そのため、学群編入学による入学者が研究志向でないと判断することは適当ではないと思われる。

これらの結果は、学生が将来大学院に進学するかどうか、さらには博士課程に進学するかどうかなど、追跡調査を続けて研究する必

要がある。2009 年度に 3 年生として本プログラムに参加した学生 11 名のうち 7 名が一貫制博士課程もしくは博士後期課程に在籍中で、そのうち 3 名が日本学術振興会の特別研究員 (DC1) に面接免除で採用されている。この 7 名の入学経路は、AC 入試 4 名、推薦入試 1 名、一般入試（前期） 1 名、一般入試（後期） 1 名である。

4.3 入学経路と GPA

2009 年度に 1 年生として 4 月に理工農系に入学した学生の 2012 年度末までの GPA (履修申請科目における A, B, C, D の評価に対し、それぞれ 3, 2, 1, 0 の重みを単位数に掛けて合計し、それを単位数の合計で除した値) を算出した。入学経路毎の学生の GPA の平均を表 5 に示す。

表5 理工農系 2009 年度入学生の GPA (2012 年度までの GPA の平均)

入学経路	学生数	GPA
推薦入試	215	2.3
一般入試（前期）	693	2.2
一般入試（後期）	161	2.1
AC 入試	31	2.0
国際科学オリンピック特別入試	5	2.4

入学経路別の学生の GPA の平均と理数学生応援プロジェクトへの参加率との間には特に関係はなさそうである。

5 おわりに

本研究では、学士課程の 1～3 年次に研究者の生活を体験する「先導的研究者体験プログラム」への参加者の割合から、入学経路別の学生の研究志向性を調査した 2010 年度と 2011 年度の結果を確認するため、再度 4 年分のデータにより同様の調査を行った。AC

入試による入学者の参加割合が大きいことが確認され、さらに 2010 年度、2011 年度までの結果からは分からなかった国際科学オリンピック特別入試ならびに Global30 入試の入学者も研究意欲が高いらしいことが分かった。また、一般入試（前期）の入学者の本プログラムへの参加割合が小さいことも明らかとなった。

筆者らは、また、スーパーサイエンスハイスクール（SSH）出身者の本プログラムへの参加割合が他の高等学校出身者の参加割合と有意な違いがないことを報告している（川勝ほか、2013）。そのため、今後、本プログラムに参加する学生が高等学校でどのような理数教育を受け、どのような研究活動を行ってきたかを調査することも必要であると考えていた。

Global30 で入学した学生が「先導的研究者体験プログラム」への参加率が大きい、その学生の出身校である海外の科学高校を訪問したところ、日本の SSH と同様に実験室が整えられており、生徒が様々な研究を行ってパネルやポスターで研究成果を発表しているようであった。高校には大量のパネルが積み上げられており、多くの生徒が自分の研究を行っているように思われた。日本においても全国の SSH の発表会があり各高校の代表が発表を行っているが、各々の高校でどれほどの生徒が自分で発表を行っているか、ということ調べてみることも必要かと思われた。

2013 年度から「先導的研究者体験プログラム」は、理工農系の学生がより広い分野と交流を広げ、他分野の人とのチームワーク力を付けていくため、他分野の学生も参加できるように募集対象を全学群の 1～3 年生に拡大した。これにより、入試研究の観点から

は、理工農系以外の分野での研究志向性と入試との関連を明らかできる可能性があると考えている。

福島ら（福島、2007；福島・清水、2009）は、GPA のみによらずに様々な観点から入試の評価を行うことの必要性を述べている。本研究により、研究への意欲、研究活動とその実績という観点においても入試によって差異が見られたことから、入試のひとつの評価になりうるということが示された。

海外の高校の視察は科研費（23402003）によるものである。

注

- 1) 2013 年度からの 2 学期制への移行に伴い 8 月入学は 10 月入学になる。
- 2) 筑波大学では、学部・学科制ではなく、学群・学類制を採用しており、学士課程の学生は学群・学類に所属している。

参考文献

- 福島真司 (2007). 「AO 入学者の視点—入学後 AO 入学者全員面接調査から—」『大学入試研究ジャーナル』, 17, 23-31.
- 福島真司・清水克哉 (2009). 「AO 入学者が過ごした 4 年間—T 大学 AO 入学者全員面接調査（1 期生 4 年分）から—」『大学入試研究ジャーナル』, 19, 25-32.
- 川勝望・白川友紀・本多正尚・戸田さゆり (2013). 「筑波大学『理数学生応援プロジェクト』とスーパーサイエンスハイスクールとの関係」『大学入試研究ジャーナル』, 23, 185-189.
- 白川友紀・本多正尚・島田康行・大谷 奨・川勝望・戸田さゆり (2011). 「筑波大学入試と理数学生応援プロジェクト」『大学入試研究ジャーナル』, 21, 97-103.

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

坂本尚志 (旭川医科大学)

大学入試センター試験（以下センター試験）を学力担保として用いた AO 入試と地域枠入試を組み合わせた入試を、医学部医学科に導入した。センター試験の難易度の変化が合格者数に与える影響について報告し、センター試験の学力担保としての有用性について、考察を加えた。

1 導入の背景

1.1 地域枠導入

2006年8月「地域医療に関する関係省庁連絡会議（総務・財務・文部科学・厚生労働省）」が開かれ、「医師不足県における暫定的定員調整」が容認され、併せて「地域枠拡充」が謳われた。更に、翌2007年8月再び開かれた「地域医療に関する関係省庁連絡会議（総務・財務・文部科学・厚生労働省）」において、「医師不足地域や診療科で勤務する医師の養成の推進」が急務とされ、医学部における地域枠の拡充を図ること等を盛り込んだ「緊急医師確保対策」が出された。全ての都道府県で2009年から9年間最大5名（北海道は15名）として認められ、地域枠の設定・拡充も合わせて容認された。更に、2008年「経済財政改革の基本方針2008」による特例措置が出され、全ての医学部で養成定員の増加が認められた。

旭川医科大学（以下本学）は緊急医師確保対策としての7名に加えて特例措置の5名併せて12名の増員となった。既に20年度地域枠推薦入試（旭川を除く道北・道東の高校卒業生対象）および第2年次後期学士編入学地域枠（道内高校出身者または道内大学卒業生対象）として合計15名の地域枠の設置が認められていたが、「地域枠の拡充」という答申の方向に

沿って、AO入試北海道地域枠（35名（22年度より40名）、道内高校卒業生対象）を新設し、その定員を「推薦・AO入試の定員併せて入学定員の50%以下」という限度近くまで拡充し、大幅な（112名中55名）地域枠導入となった（表1）。

表1 入学者定員推移

年度	一般入試		特別入試			編入		合計
	前期	後期	AO入試	地域枠		一般枠	地域枠	
				AO入試	推薦			
19	30	40	20			5	5	100
20	20	40	20		10	5	5	100
21	40	17		35	10	5	5	112
22	40	22		40	10	5	5	122
23	40	22		40	10	5	5	122

1.2 学力担保としてのセンター試験利用

本学では特別入試における学力担保を、高等学校の調査書の評定平均値に一定の水準（4.3以上）を受験資格として設定する形式で行っていた。

AO入試として地域枠を導入するにあたって、定員が大幅に増加したことから、受験生数増加のために、評定平均値の水準を4.0に引き下げる代わりに、更なる学力担保としてセンター試験の受験および一定の得点率を求めるこ

ととした。

平成 12 年の大学審議会答申「大学入試の改善について」では、「大学入試センター試験の成績の資格試験的な取扱いの推進」が提言され、具体的な例として、大学入試センター試験で必要とする成績水準を明示した上で、大学入試センター試験の成績がその水準に達している者は個別試験に進ませ、大学入試センター試験の成績は合算せずに個別試験の成績のみで合否を判定するという方式等が例示されている。

本学の、地域枠推薦入試では、センター試験を資格試験（本学配点の 75%以上）として扱い、個別試験の成績のみで合否を判定するという方式を導入した。

また、平成 21 年度から導入した AO 入試においては、同時に後期日程の定員を減らし、前期日程の定員を増加するという変更を行ったため、学力担保を求めるとともに、より学力の高い受験生を取りたいという意向から、センター試験を資格試験として扱うとともに、推薦入試に比べさらに高い水準（本学配点の 80%程度）を要求し、かつ個別試験（面接・小論文）と合算する方式を導入した。また、道東・道北の高校出身者対象の推薦入試と AO 入試を併願した場合は、より高いセンター試験水準を超えていることから、AO 入試による合格を優先するものとした。

センター試験の各科目に対する傾斜配点は、本学の求める学生像を反映するものであり、一般入試においては個別試験の科目配点も考慮して、数学、理科、英語に重点を置いた傾斜配点がされている。特別入試、特に AO 入試においては、求める学生像、すなわち数学、理科、英語により高い学力を有する学生を反映する配点とした。（表 2）

2 入試実施状況

2.1 志願状況および入学者状況

AO 入試志願者は初年度の 21 年度は 60 名と定員の 1.7 倍であった。22 年度は 85 名（2.1 倍）、23 年度は 119 名（3.0 倍）と年度と共に増加した。

推薦入試志願者は初年度の 20 年度は 22 名（2.2 倍）、21 年度は 27 名（2.7 倍）、22 年度は 29 名（2.9 倍）、23 年度は 31 名（3.1 倍）と、増加率は低い、AO 同様年度と共に増加した。

表 2 センター試験配点

	国語	社会	数学	理科	英語	合計
前期	100	50	100	200	100	550
後期	100	50	150	100	150	550
AO	200	100	300	300	300	1200
推薦	200	100	200	200	200	900

入学者は、AO 入試では、21 年度センター試験 80%という資格を超えて合格したものは 15 名であり、35 名の定員を満たさなかった。そのため余剰の定員 20 名は、前期日程に振り替えることとなった（表 3）。

表 3 定員振り替えによる入学者推移

年度	前期	AO 入試	推薦入試
21	60(40)	15(35)	10(10)
22	68(40)	17(40)	5(10)
23	40(40)	40(40)	10(10)

（括弧内は振り替え前の定員）

22 年度も、合格したものは 17 名であり、40 名の定員を満たさず、余剰の定員 23 名は、前期日程に振り替えることとなった。

推薦入試は、20、21 年度はセンター試験 75%という資格を超えて合格したものは 10 名以上あり、定員割れはなかったが、22 年度は資格を超えて合格したものは 5 名であり、5 名

を前期日程に振り替えた。

その結果, 前期日程の定員は 21 年度 60 名, 22 年度 68 名と大幅に増加した (表 3)。

表 4 センター試験結果推移 (傾斜配点に対する得点率(%))

年度		20	21	22	23
AO	最高	/	90.9	88.3	88.4
	最低	/	79.7	79.7	75.0
	平均	/	83.6	83.5	80.9
推薦	最高	92.4	82.1	79.4	85.4
	最低	75.4	75.3	75.9	75.7
	平均	81.0	78.6	77.7	81.2
前期	最高	92.1	88.9	87.0	90.0
	最低	83.6	73.4	73.8	83.9
	平均	87.7	81.6	80.7	78.5
後期	最高	93.3	89.2	88.0	89.7
	最低	81.9	75.3	73.7	79.2
	平均	88.3	83.8	81.7	84.3

振り替えによる大幅な定員増加により, 従来と比べ, センター試験得点率の低い学生が一般入試で入学することとなったため, AO 入試・推薦入試の定員を満たし, 前期日程への振り替えが少なくなるように, 23 年度より, AO 入試のセンター試験下限点を推薦入試と同じ 75%に引き下げた。

また, 学力担保のレベルを同等にしたことから, 併願した場合 AO 入試による合格を優先していたが, 学校推薦である推薦入試による合格を優先することと改めた。

その結果, 23 年度は AO 入試, 推薦入試ともに定員を満たした (表 3)。

2.2 センター試験成績

AO 入試では募集要項にセンター下限点は 80%程度としていたが, 入試委員会において“程度”とは得点率の小数点以下第一位を四捨五入して 80%と定義したので, 21 年度, 22

年度ともに最低は 79.7%となった (表 4)。

しかしながら, 最高点は一般入試と比べても遜色なく, 平均点は 21, 22 年度とも, 振り替えにより定員増となった前期日程より有意に高かった。また, 22 年度は振り替えのなかった後期日程よりも高い値となった。

センター試験の下限を引き下げた 23 年度は AO の下限点は 75%となり, 平均も 80.9%と低下したが, 一般入試の平均も低い値となっており, 前期日程よりも高い値を示していた。

推薦入試では, 下限点は 21, 22, 23 年度とも変わっていないので, 最低点は 75%か, わずかに上回る値であり, 平均点も振り替えのあった 21, 22 年の前期日程よりも低値となっていた。23 年度は, AO 入試の下限点引き下げにより, 推薦入試の合格を優先するために, 平均値はやや高くなったが, 20 年度の値とさほど違いはなかった。

2.3 道内出身者割合

112 名中 55 名という大幅な地域枠の導入により, 一般入試も含めた入学者のうち北海道出身者の占める割合 (道内率) は, AO 入試, 推薦入試が定員割れを起こした 21 年度, 22 年度でも 70%を超え, 定員を満たした 23 年度には 80%を超え, 過去最高の値となった (表 5)

表 5 道内出身者率(%)

年度	19	20	21	22	23
道内率	34.0	51.0	71.4	70.5	81.1

3 成績追跡

3.1 入試区分別成績

21 年度に設定した AO 入試におけるセンター試験下限得点率 80%および推薦入試における 75%は, 前年度の一般入試前期日程の最低得点率 83.6%よりも, 低い値であった (表 4) ことから, 入学後の修学に問題がないか, 入学

後の学生の成績を追跡した。

表 6 入試区分別 GPA の平均と標準偏差(S.D.)

		前期	後期	推薦	AO
21 年 度	平均	2.207	2.094	2.211	2.314
	S.D.	0.396	0.364	0.284	0.381
22 年 度	平均	2.197	2.209	2.310	2.338
	S.D.	0.367	0.365	0.269	0.323
23 年 度	平均	2.247	2.233	2.338	2.177
	S.D.	0.385	0.472	0.377	0.380

21, 22 年度ともに, 入試区分による成績に有意の差は認められなかった。(表 6)

3.2 センター試験成績

21 年度入学生は, 1 学年終了時, 10 名の留年生 (AO 入試 1 名, 一般入試前期 8 名, 後期 1 名) があり, センター試験得点率は AO 入試 79.7%, 前期 81.8% (平均), 後期 84.8% であった。

22 年度は, 1 学年終了時, 14 名の留年生 (推薦入試 1 名, 一般入試前期 9 名, 後期 4 名) があり, センター試験得点率は推薦入試 77.8%, 前期 79.6% (平均), 後期 (82.7%) であった。

21, 22 年度いずれの年度においても, 全入学者において, センター試験と GPA の間に有意の相関は認められず, 入試区分別においても, 有意の相関は認められなかった。成績不良 (GPA 低値) のものは, センター試験得点率 80% 前後の者に多く, 75% 近くや 90% 近いものには少なかった (図 1, 2)。

4 考察

センター試験を資格試験として, 定員割れを起こしているということは, 受入方針に合致しているかを評価するために, 大学独自の工夫・開発を行ってきた面接・小論文と言った二次試験が全く有効に機能しないという結果を招いたことになる。最低限の学力担保のために導入したセンター試験のために, 特別入試の本来の

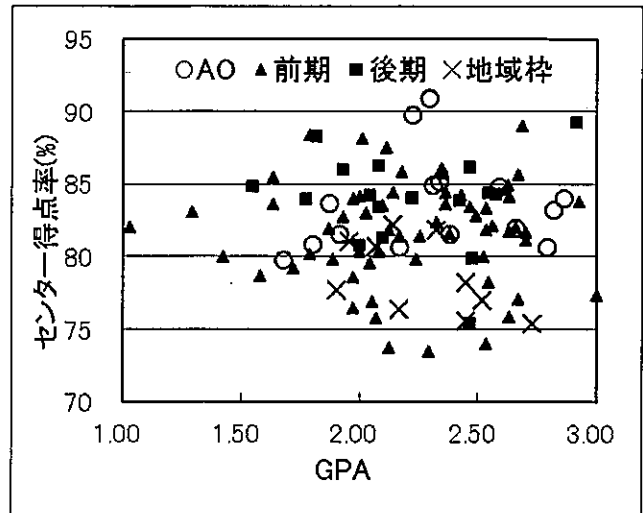


図 1 GPA とセンター得点率 (平成 21 年度)

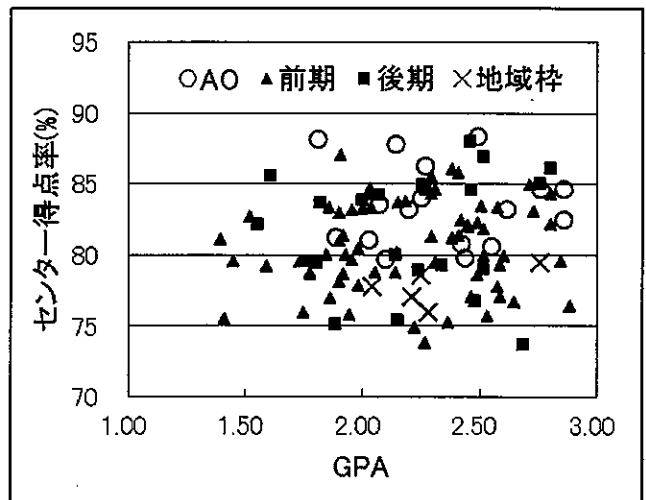


図 2 GPA とセンター得点率 (平成 22 年度)

意図が蔑ろになってしまうという本末転倒の結果を招いたともいえよう。

18 歳人口の減少とともに, 入学者確保として学力試験を伴わない AO 入試が利用されているという風評があり, 従来受験学力の成績高位のものしか入学出来なかった医学科において, AO 入試を導入することには, たとえ審議会答申に沿っているとはいえ, 当初学内外から多くの戸惑いがあった。しかしながら, 入学後の追跡調査により, 一般入試により入学したセンター試験高得点の学生よりも, 臨床実習における態度・技術評価において有意に高い評価を

受けるという追跡調査結果が出る(坂本尚志他 2007, 2009)につれ, AO 入試に対する評価は変わってきた。

しかしながら, 地域枠導入に伴う, AO 入試の大幅な定員増加に際して, 学力担保としてのセンター試験の導入を行った。

従来, 一般入試における最低得点率は, 80%を超えていた(表 4)ので, 推薦入試で用いた 75%よりも高い 80%というレベルはさほど高い水準ではないという予測であった。しかしながら, 初年度の 21 年度の結果は 60 人中 15 名しか 80%を達成できていなかった。

この原因の一つとしては, 初年度であり, どのような判定基準となるか不安を持った受験生が多く, 受験をしり込みした可能性が推測される。事前に道内各地において AO 入試の説明会を複数回開催したが, 受験生数が 60 名と募集人員の 1.5 倍しか集まらなかったことは, 評定平均値やセンター試験といった受験資格のハードルよりも, 新しい受験制度への不安が, 受験生に二の足を踏ませた可能性は否めないであろう。

翌 22 年度には 85 名と 2 倍以上の倍率となった。しかしながら, 前年度以上に 80%というセンター試験の基準を満たすものが少なく, 地域枠推薦と併せて 28 名という大量の前期定員の増加となってしまった。

初年度は周知不足の可能性もあるが, 2 年目になり, 受験生も増えており, 定員割れをきたす原因, すなわちセンター 80%以上の学生が十分な数そろわなかったのは, 周知不足に起因するとは言いえないと思われた。

本学を志す受験生が少ない可能性もあるが, 一般入試は例年 10 倍近い倍率であり, 決して志望するものが少ないとは思われない。

21 年度のセンター試験の結果(表 4)を見ると, 定員振り替えのなかった後期日程においても, センター試験の平均が 83.8%と前年度より 5%近く低下し, 最低点も 80%を下回っていた。資格試験としてのセンター試験の難易度が高かった可能性が推測された。

大学入試センターから公表されている平均点を見ると, (大学入試センター, 2013) 各科目の平均得点率は概ね 60%程度であり, その増減は, プラスマイナス 10 点程度に収まっているが, 科目によっては 20~30 点以上増減することが多々ある(図 3)。

平成 21 年度を見ると, 前年度より増加した科目は化学 1 科目のみであり, 他の科目は全て減少している。また, 平成 22 年度は増加した科目は 3 科目に対して減少した科目は 4 科目あり, うち 2 科目は 20 点以上の減少であった。平均点は 60%程度であり, 本学の求める 80%水準の難易度をそのまま反映しているとは言えないかもしれないが, 21, 22 年度はセンター試験の難易度は高かったといえよう。

大学入試センターより合格者データと共に送付されたデータの解析から, 80%以上の高得点の受験生数の増減を見ると, 科目により受験者数が異なるが, 21 年度は高得点者が増加した科目は 2 科目のみ, 残りの 5 科目はいずれも減少しており, また 22 年度は増加した科目は 3 科目, 減少した科目は 4 科目であった(図 4)。

本学では科目ごとに傾斜配分を定めている(表 2)ので, 高得点者の増減した科目の多少だけで, 合格者レベルに達した受験者数の増減を説明できないが, 資格試験として一定の水準を求めるには, 大きすぎる変化であろう。

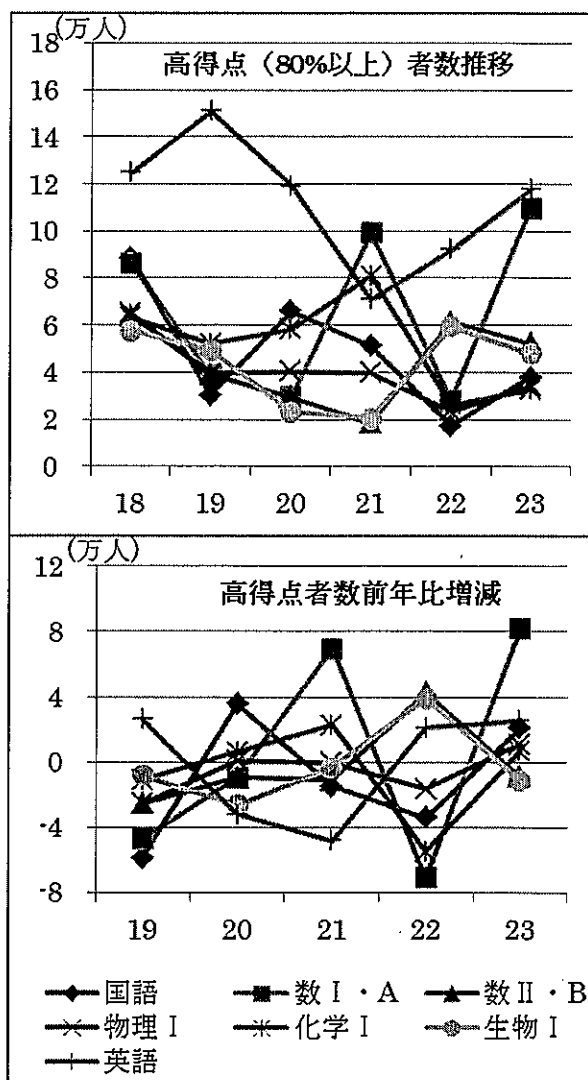
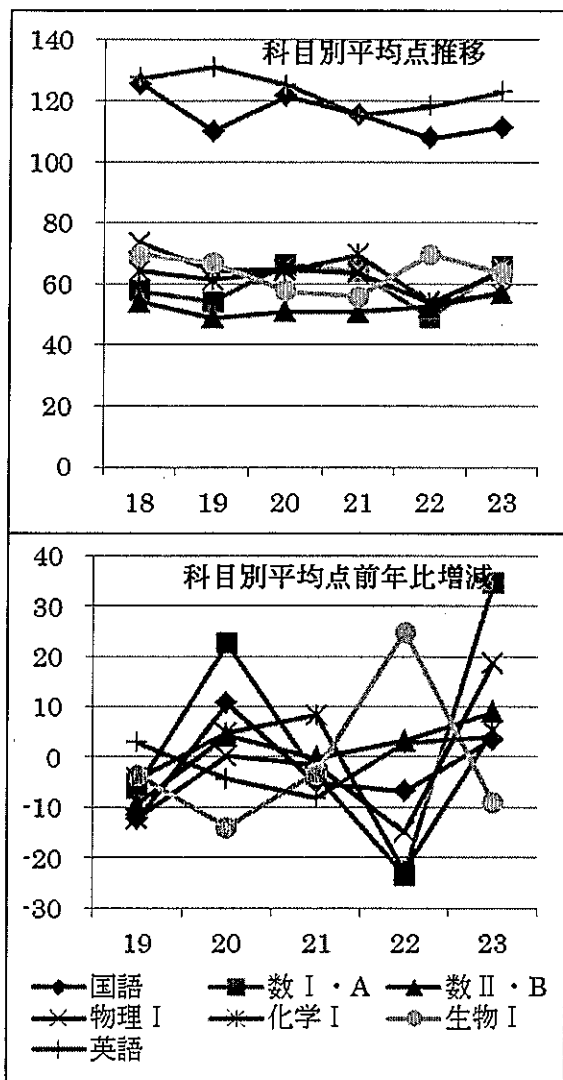


図3 センター試験平均点推移 (H18-23年度)

図4 センター試験高得点者数推移 (H18-23年度)

面接・小論文等を工夫して、受入方針に沿った選抜方法を開発しても、学力担保としてのセンター試験のレベルがある程度一定となっていないと、求める人材を確保できなかった事例として、今後、センター試験を資格試験として導入する他校の参考となれば幸いである。

参考文献

坂本尚志, 藤尾 均, 谷本光穂, 内藤 永, 渡部 剛, 木村昭治, 塩野 寛, 2007, 「A0 入試とその他の入試区分学生の医学科臨床実習における評価の比較」 大学入試研究ジャーナル No, 18, P101-106.

坂本尚志, 中村正雄, 内藤 永, 渡部 剛, 清水恵子, 長谷部直幸, 山内一也 (2009).

「医学部共用試験成績(CBT・OSCE)と入学者選抜方法の違い」 全国大学入学者選抜研究連絡協議会予稿集

大学入試センター 受験者数・平均点の推移(本試験) 平成18~23年度センター試験
 大学入試センター 2013年 <http://www.dnc.ac.jp/modules/center_exam/content_0097.html> (2013年)

アドミッション・ポリシーの違いをもたらす要因の検討

齋藤朗宏（北九州市立大学経済学部）

大学において、どのような学生を求めているのかを示すアドミッション・ポリシーの記述内容には、学習意欲や能力など、様々な事柄がある。そういったポリシーの内容は、大学が主体的に決定するのが本来であると考えられるが、一方で、齋藤(2013)では、外的要因によってアドミッション・ポリシーが変わる可能性を示唆している。そこで、本研究では、どのような要因によってアドミッション・ポリシーが変化するのかを検討した。その結果、特に大学の偏差値がアドミッション・ポリシーに影響を与えることが示された。

1 はじめに

1.1 アドミッション・ポリシー

平成11年の中央教育審議会答申において、それぞれの大学（学部・学科）の教育理念、目的、特色等に応じて受験生に求める能力、適性等についての考え方をまとめた入学者受入方針（アドミッション・ポリシー）を大学が確立し、対外的に明示するとともに、選抜方法や出題内容等に反映させることが重要であるとの指摘が行われた。これに始まり、平成20年の同じく中央教育審議会答申では、大学は、大学と受験生のマッチングの観点から入学者受入方針を明確化する必要があるとの指摘がなされている。さらに、平成22年6月の学校教育法施行規則一部改正により、大学が公表すべき情報が明確化され、上記の内容を含めた各種情報を、インターネットを含めて広く公開することが定められるなど、大学入試においてアドミッション・ポリシーをより重視する方向に進んでいるのは明らかである。

アドミッション・ポリシーの最も大規模な調査としては、鳴野他(2004)が挙げられる。同研究では、各大学にアンケート調査を行い、制定されているアドミッション・ポリシーの内容、策定水準(大学全体のポリシーか、学部レベルか、学科レベルかなど)等に関する分析を行っている。また、これに引き続き、鳴野他(2006)では、高等学校側から見たアドミッ

ション・ポリシーに注目し、高校生、また、高校教員に対する調査を行っている。

齋藤(2013)では、各大学経済学部を対象を絞り込んだデータベースを作成し、テキストマイニングの手法を用いて分析、単語のクラスタリングや、アドミッション・ポリシーの類型に関する検討を行っている。その結果、多くの大学では、入学前の段階で必要なものとして、身につけておくべき学力、思考力等の一般的能力を、また、入学後にきちんと勉学に取り組むために必要な条件として、専門分野に関する興味関心、卒業後の進路に対するビジョンを要求していることなどを確認している。

また、国公立という設置者での違いについても検討されており、論理的思考力等抽象的な能力を重視する国立大学と、課外活動や資格など、より具体的な成果を重視する私立大学というような違いが示されている。

1.2 研究目的

本研究では、齋藤(2013)で作成された経済学部に関するアドミッション・ポリシーのデータベース並びに内容の6つの類型を用い、内容の違いがどのような要因の影響によって起こるのかを分析、検討する。この分析を通して、アドミッション・ポリシーに対して理解を深め、大学間での生徒獲得競争が激化する今後に向け、大学がどのような形で個性を

表 1 内容別, 設置別分類別集計(齋藤, 2013, 表 2)

	意欲	展望	表現力	思考力	学力	科目
国立	22 (96%)	15 (65%)	9 (39%)	13 (56%)	13 (56%)	7 (30%)
公立	12 (92%)	6 (46%)	4 (31%)	2 (15%)	7 (54%)	1 (8%)
私立	91 (97%)	46 (49%)	15 (16%)	7 (7%)	38 (40%)	20 (8%)
合計	125 (96%)	67 (52%)	28 (22%)	22 (17%)	58 (45%)	28 (22%)

出していくべきなのか, 検討するための材料とすることを目的とする。尚, 今回使用する 6 つの類型並びにそれぞれの頻度は表 1 の通りである。

2 方法

2.1 データベースへの情報追加

要因検討のため, まず齋藤(2013)で作成したデータに情報の追加を行った。アドミッション・ポリシーは国公立大学という設置別で異なり, 大学の入試困難度や地域性などがその原因になっている可能性を齋藤(2013)では指摘している。それに従い, 当該学部の偏差値並びに住所の情報を追加した。

偏差値の追加に用いたのは, 代々木ゼミナールによる入試難易ランキングであり, 住所については, 各大学の公式ウェブサイト参照した。偏差値情報は, 入試区分が複数ある場合には, 募集定員が一番多い入試区分の難易度を採用しており, 住所は, 1 つの学部で複数のキャンパスがある場合, 上級生が所属するキャンパスの情報を利用している。齋藤(2013)のデータベースにある 130 大学より, 代々木ゼミナールのウェブサイトには偏差値情報が掲載されていなかった 1 大学を除いた 129 大学が本研究における分析対象となる。

追加した情報を利用し, まず学部住所からいくつかの分類を行った。1 つめは, 北海道・東北, 関東, 中部, 近畿, 中国・四国, 九州・沖縄の 6 地方への分類である。後述の表 1 にもあるように, 北海道と東北, 中国と四国は大学数が多くないことも考慮し, それぞれ 1

つにまとめた地方区分を採用している。

2 つめは, 東京・大阪・名古屋圏内の大学か否かという情報の設定である。この分類では, 東京は東京国際フォーラム(旧東京都庁, 東京都千代田区)を中心とした 70 キロ圏, 名古屋は名古屋市役所(名古屋市中区)を中心とした 50 キロ圏, 大阪は大阪市役所(大阪市北区)を中心とした 50 キロ圏を基準とした。これは, 国勢調査などでよく用いられている基準である。この基準では, 東京 70 キロ圏に属するのは東京, 埼玉, 千葉, 神奈川のほぼ全域, 小山市など栃木県南部, つくば市など茨城県南部である。同様に, 名古屋 50 キロ圏に属するのは渥美半島周辺を除く愛知県ほぼ全域, 岐阜市, 美濃市など岐阜県南部, 四日市市, 鈴鹿市など三重県北部である。また, 大阪 50 キロ圏に属するのは大阪府全域, 京都市中心部など京都府南部, 大津市など滋賀県南部, 神戸市, 明石市など兵庫県東部, 奈良市など奈良県北部である。

この他にも都市圏の基準には様々なものがあるが, 基本的に, 大学は大都市の近辺にあることが多いため, たとえば同じく国勢調査など, 総務省で用いられている 8 大都市圏, 6 都市圏を用いると, 合わせて 14 都市圏内にほぼすべての大学が所在することになってしまう。これを防ぐために, 都市圏内外にある程度近い数の大学が所在することになる基準として, 比較的厳しい基準である 3 つの大都市からの所定キロ圏を用いている。この分類では, 3 大都市圏内が 74 大学, 圏外が 55 大学となった。

これらの情報について、設置別で集計した結果は表2の通りである。ここから、全体の5割以上の大学が関東地方か近畿地方にあり、私立大学に限れば、全体の6割以上という結果になっている点、国公立大学は各地方に満遍なくある点がわかる。また、それらを反映して、国公立は3大都市圏外の方が多く、私立は3大都市圏内にあることが多い点なども確認できる。

表2 地方，都市圏ごとの大学分類

	国立	公立	私立	総計
北海道・東北	3	2	8	13
関東	4	2	34	40
中部	4	1	11	16
近畿	5	3	24	32
中国・四国	4	2	6	12
九州・沖縄	3	2	11	16
70,50km 圏外	16	7	32	55
70,50km 圏内	7	5	62	74
総計	23	12	94	129

続いて、偏差値情報についても確認を行った。全129大学の偏差値は、平均50.20、標準偏差8.38であり、設置別で見ると、国立が平均58.22、公立が55.08、私立が47.62であった。

2.2 集計と分析

これらの情報について、以下の手順で集計並びに分析を行った。

1. それぞれの地方，70kmまたは50km都市圏内外で，6つの類型についてどの程度の割合の大学が提示しているかを整理，確認する。
2. 大学を偏差値で区分した上で，6つの類型について，どの程度の割合の大学が提示しているかを整理，確認する。
3. ロジスティック回帰分析における変数選択の手法を用い，どの変数が出現率

にどのように影響を与えているのかを確認する。

3 結果と考察

3.1 出現率に注目した集計

それぞれの地方，70kmまたは50km都市圏内か否か，偏差値を四捨五入した値で分類した結果ごとの6類型に関する集計結果は表3のとおりであった。これらの集計結果と，表末にある総計，即ち全体地方や偏差値を問わない値との間で割合に差があれば，その部分が地方等に特有の傾向があることを示唆しており，より詳細な分析を行う必要があると考えられる。

1列目、「意欲」に注目すると，全体で96.1%であるのに対して，どの行においても92.3%から100%の範囲となっており，地方や偏差値等を問わず普遍的な内容であると思われる。

以下同様に、「展望」では，全体で50.8%であるのに対して，地方別では最も低い関東地方の37.5%から最も高い中部地方，中国・四国地方の75%まで，ある程度の幅をもって散らばっている。70,50km圏内外についても差が大きく，都心部以外の方が言及されやすいことが見て取れた。また，特に大きな違いが見られたのは，偏差値による結果である。元々大学数の少ない偏差値30前後に関する例外はあるものの，偏差値40周辺で62%であるものが，偏差値が上がるにつれて徐々に減少し，偏差値70周辺では0になっている。ここから，展望については，特に偏差値に注目して検討する必要がある。

「表現力」では，中国・四国地方で割合が大きくなっているが，中国・四国地方は大学数が多くなく，偶然の可能性は否定できない。70,50km圏内外で見ると，圏外での出現率が高いところから，特に圏内外に注目すべきだろう。偏差値については，中程度，50周辺で高く，高偏差値，低偏差値帯では低くなっている。ここから，中偏差値帯で特有の内容である可能性が示されるが，このような結果

表 3 地方，都市圏，偏差値別集計

	意欲	展望	表現力	思考力	学力	科目
北海道・東北	12(92.3%)	6(46.2%)	0(0%)	1(7.7%)	4(30.8%)	1(7.7%)
関東	38(95%)	15(37.5%)	11(27.5%)	9(22.5%)	23(57.5%)	13(32.5%)
中部	16(100%)	12(75%)	1(6.3%)	0(0%)	2(12.5%)	1(6.3%)
近畿	32(100%)	14(43.8%)	6(18.8%)	5(15.6%)	16(50%)	8(25%)
中国・四国	11(91.7%)	9(75%)	5(41.7%)	4(33.3%)	8(66.7%)	3(25%)
九州・沖縄	15(93.8%)	10(62.5%)	4(25%)	3(18.8%)	5(31.3%)	2(12.5%)
70,50km 圏外	52(94.5%)	32(58.2%)	13(23.6%)	9(16.4%)	21(38.2%)	8(14.5%)
70,50km 圏内	72(97.3%)	34(45.9%)	14(18.9%)	13(17.6%)	37(50%)	20(27%)
40	39(100%)	24(61.5%)	3(7.7%)	1(2.6%)	11(28.2%)	6(15.4%)
50	42(95.5%)	26(59.1%)	10(22.7%)	5(11.4%)	19(43.2%)	10(22.7%)
60	38(92.7%)	16(39%)	14(34.1%)	13(31.7%)	26(63.4%)	11(26.8%)
70	5(100%)	0(0%)	0(0%)	3(60%)	2(40%)	1(20%)
総計	124(96%)	66(51.2%)	27(20.9%)	22(17.1%)	58(45%)	28(21.7%)

表 4 ロジスティック回帰分析によって推定された係数(括弧内はオッズ比)

	意欲	展望	表現力	思考力	学力	科目
切片	3.21***	4.63**	-4.63**	-8.19**	-3.39**	-1.77***
国立	—	1.29 †(3.61)	—	1.60 †(4.97)	—	—
私立	—	-0.38(0.68)	—	-0.33(0.72)	—	—
圏内外	—	—	—	—	—	0.78 †(2.18)
偏差値	—	-0.90**(0.41)	0.64*(1.90)	1.18**(3.25)	0.63**(1.88)	—

*** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05, † p<0.1

は、後述するロジスティック回帰分析にも適さず、検討も困難であり今後の課題としたい。

先行研究においても設置別における差が顕著に出た「思考力」は、偏差値において大きな差が見られた。低偏差値帯から高偏差値帯にかけて、明確に増加していることが確認できる。

「学力」も、大学数の少ない偏差値 70 以上を除いて概ね偏差値の高い大学ほど言及されやすい傾向が見て取れる。また、大学数の多い関東、近畿圏での出現率が高い点、70,50km 圏内での出現率が明らかに高い点など、地域性も否定できない結果であった。

「科目」については、学力同様に地域差が確認できる一方で、偏差値による差はほぼ見られなかった。70,50km 圏内で出現率が高い一方で、70,50km 圏内に多い私立大学では表 1 にあるように出現率が低いということで、特に地域差の可能性が示唆される。

3.2 ロジスティック回帰分析による要因の影響の検討

3.1 の結果を踏まえ、ロジスティック回帰分析により、どの要因が実際にアドミッション・ポリシーと高い関連性を持っているのか検討を行う。推定には R2.15.2 の関数「glm」

を用い、AICによる変数増減法で変数選択を行った。尚、本分析にあたり、偏差値は値を1/10したものをを用いた。これは、オッズ比を確認する際、1単位分の変動が1標準偏差となるように変換することで、より解釈しやすくするためである。また、6つの地方分類は分析の対象から外している。これは、中国・四国など、サンプル数が少なく推定に困難が生じる場合が多かったためである。

ロジスティック回帰分析による係数の推定結果、オッズ比は表4の通りである。尚、設置別の推定では国立と私立の結果のみが示され、公立大学が示されていない。これは、名義カテゴリ変数を用いた推定の都合上、公立大学を基準(係数0)と設定し、国立大学、私立大学は公立大学との違いで示しているためである。

表のうち、「切片」は、設置者や地域、偏差値を問わないその種類の言及されやすさを示しており、本研究における興味の対象にはあたらない。そこで、「切片」以外で*が表示されているセルに注目すると、「展望」、「表現力」、「思考力」、「学力」における「偏差値」がそれぞれ有意になっている点を確認できた。特に、「展望」、「思考力」、「学力」は $p < 1\%$ で有意であり、検定の繰り返しを考慮しても、関係性の強さが確認できたと言える。一方、「表現力」については、前述の通りロジスティック回帰分析で解釈するのは困難である。

特に注目に値するのが「思考力」における「偏差値」の影響である。「思考力」は、齋藤(2013)など、従来は設置者の影響が大きいと見られていたものであったが、実際には偏差値の高い大学ほど言及されやすいものであり、「偏差値」の影響を取り除くと、設置者の影響は確実なものとは言えないことが確認できた。偏差値と「思考力」の言及確率との関係を図示したのが図1である。Y軸で0の部分にプロットされている点は、X軸で示される偏差値の大学が、「思考力」につい

て言及していないことを示しており、点の色の濃さは、色が濃い程その点上に多くの大学があることを示している。同様に、Y軸で1の部分にプロットされている点は、「思考力」について言及していることを示している。このプロットからも、「思考力」について言及している大学が高偏差値帯に集中していることは明らかである。

「学力」についても、「思考力」ほど明確であるとは言えないが、やはり偏差値の高い大学ほど言及されやすい内容であることが確認された。

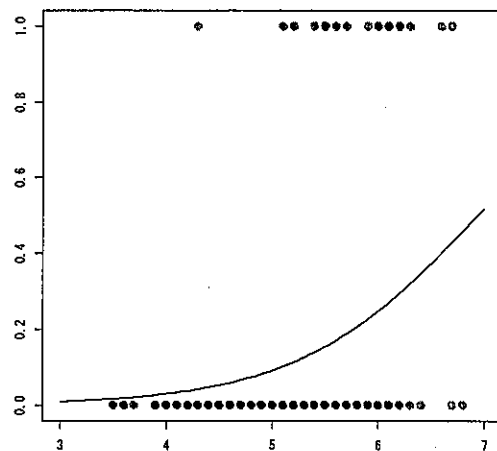


図1：偏差値と「思考力」言及確率

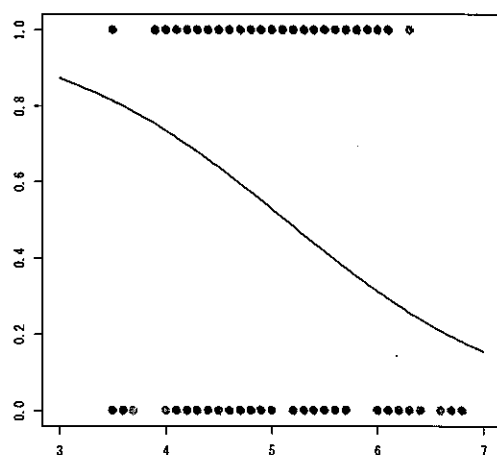


図2：偏差値と「展望」言及確率

一方、「展望」は、係数がマイナスであり、表 3 において検討した通りで、偏差値が高い大学ほど言及されにくい内容である。この偏差値と「展望」の言及確率との関係を図示したのが図 2 である。この図からも、また、他の変数の内容を考慮に入れても尚、高度に有意な結果が得られた点からも、関係性について確認できたと考えられる。

4 まとめ

アドミッション・ポリシーの内容について、外的要因を説明変数として加えて分析することで、外的要因によって、内容に差異が出るのかについて検討を行った。その結果、「思考力」や「学力」を要求しているのは偏差値の高い大学に集中している点など、特に大学の偏差値が無視できないことが確認できた。これは、ある程度の偏差値帯の大学でなければ受験生に要求できない能力があることを示唆し、外的要因の影響によってアドミッション・ポリシーの内容が左右される一例であると言えるだろう。

一方で、少なくとも今回取り上げた説明変数の範囲においては、外的な変数の影響が見られない内容もあった。大学が個性を出すことを考える上では、外的な変数の影響を受けず、大学・学部の方針として決められる内容をより重視していく必要があるのではないだろうか。

今後の課題としては、外的な変数として用いたものが住所と偏差値のみと少なかったため、より多くの変数を用いた検討を行う必要がある点がまず挙げられる。また、住所についても、基本的には 3 大都市圏か否かのみが検討の対象となっていた。実際には、たとえば関東地方の大学では「展望」に関する言及確率が低いというように、地方ごとの特色がある可能性も否定できず、地方ごとの違いについても、より明確にする必要がある。さらに、今回はロジスティック回帰分析を用い

たので、「表現力」のように、中程度の偏差値帯でよく言及される内容についての検討などを行うことが出来なかった点も挙げられる。

参考文献

- 文部科学省 中央教育審議会(1999). 『初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)』(平成 11 年 12 月 24 日).
- 文部科学省 中央教育審議会(2008). 『学士課程教育の構築に向けて(答申)』(平成 20 年 12 月 16 日).
- 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.
- 鳴野英彦他(2006). 「高等学校における進学情報の利活用とアドミッション・ポリシー」大学入試センター研究開発部共同研究報告書.
- 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.
- 代々木ゼミナール 入試難易ランキング(2013 年度入試合否調査結果)学部別入試難易ランキング表 <<http://www.yozemi.ac.jp/rank/gakubu/>> (2013 年 6 月 5 日)

大学広報担当からみた高校進路指導部の現状と課題

永野 拓矢 (高知大学), 門馬 甲児 (山形大学)

近年の高校はキャリア教育や学校評価制度等の導入により、生徒の進路実現に向けて大学等について幅広く情報を収集する積極性が感じられる。一方で収集する側の進路指導部に所属する教員は恒常的に多忙であるが故に組織的に情報共有が難しい状況にある。高校個々の実情に照らした効果的な広報が大学側に求められている。

本稿では進路指導部についてアンケート調査を行い、部内の現状を明らかにし、大学への期待について検討した。

1. 高校の進路指導部

1.1 進路指導とは

進路指導については、これまでさまざまな研究者のもとで定義されているが、ここでは文部省(当時)『進路指導の手引—高等学校ホームルーム担任編』(1983)の中で掲載されている定義をとりあげる。

「生徒の一人ひとりが、自分の将来の生き方への関心を深め、自分の能力・適性等の発見と開発に努め、進路の世界への知見を広くかつ深いものとし、やがて自分の将来の展望を持ち、進路の選択・計画をし、卒業後の生活によりよく適応し、社会的・職業的自己実現を達成していくことに必要な、生徒の自己指導能力の伸長を目指す、教師の計画的、組織的、継続的な指導・援助の過程」とあることから高等学校(以下、高校)の進路指導部は在校生の卒業後の進路(進学・就職)に関する情報を収集し、分析を行い、生徒個々に適した指導を行うことによって希望の進路に導く等、高校にとって重要な組織(分掌)のひとつといえよう。

1.2 高校進路指導部の役割

高校や中等教育学校の進路指導部には部長(主事)が必置とされ、校長の監督の下生徒の進路指導に関する事項をつかさどり、

該当事項について連絡調整および指導、助言に当たる¹⁾。職務の分担は進路指導部長のもと校務分掌²⁾により主に教諭が行う。学校全体の進路指導に関する企画運営は進路指導部が担当するが、生徒個々への指導については担任が行うのが一般的である。

以上から、高校では「進路指導部—担任—生徒」への情報の流れが確立されており、その中において、とりわけ進学校の進路指導部は、「大学に関する情報(入試をはじめ大学の研究実績や進路および資格取得、その他生活面等)を収集し、求める生徒に対し円滑な進路指導を行えるよう努める」ことが主たる任務であるが、前提として受験学年までに学年担当の教員団に入試や在校生の成績等に関する様々な情報を提供している(図1)。

進路指導部教員の担当する授業時間は、長でなければ大きく削減はされていない。したがって他の教員と同様の時間数を担当し、かつクラス担任業務や部活動指導などを並行した上で進路指導部の分掌を担う教員が大半である(表1)。よって、訪問者の対応は、進路部長が不在の場合は時間割の空いている者が対応することになるが、進路指導部アンケート(後述)によれば、頻繁な来訪者の対応として学校の規模に関わらず10名以上の進路担当を配置する高校が少

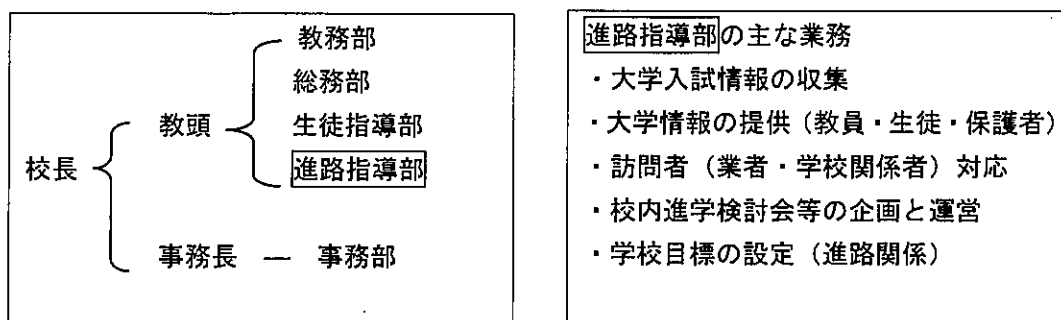


図 1 高校分掌組織と進路指導部の役割 (概要)

なくないことで訪問および案内自体は可能だが、上記の多忙さから説明を受けても部内共有および校内（生徒）への伝達が難しい状況にある。

ける「進路保証」が期待されている。

これまでは教育産業に学習や進路に関する指導を半ば委ねていた大都市部の高校でも進学重点校など教育政策の転換により、高校で「進路実現」を完結化（総抱え）する動きがみられる（永野・門馬，2011）。これは進路指導を行うには情報収集も積極的に行わなければ生徒のニーズに応えられないということから、受験産業の発信する入試情報や、大学の対高校広報（出前授業・高大連携・広報等）が効果的になるという結論に結びつく。

表 1 進路指導部教員の担当時間割例
(北海道 A 高校教諭提供)

	月	火	水	木	金	土
1		授業	授業		授業	補習
2	授業			授業		補習
3		授業	授業		授業	
4	授業				授業	
5		授業	授業	授業		
6	授業		授業			
備考	【空き時間の対応】 進路室常駐で、「訪問者対応」のほかに授業準備、教材研究、郵送物の整理、模試の見直しと成績分析、プリントの採点、校務分掌の仕事、担当する部活動の書類作成など多岐に及ぶ。					

高校側の一般的な窓口は「進路指導部」である。近年は進路指導において生徒が教員とともに出願大学を決めるにあたって受験産業のデータを重視する傾向（センター試験の得点や模擬試験の偏差値に基づいて実力相応校を選ぶ）にある⁶⁾。教員もキャリア教育の理念に基づき、受験データだけでなく、検討大学の魅力や実力を総合的に判断して出願に導く。

2. 進路指導部と大学広報の関係

進路実現を体系的に示すキャリア教育³⁾導入のほかに、2005年以降に順次施行された「(学校・評価) 評価制度」によって、合格実績など進路に関する数値目標を掲げる高校も増加傾向にある⁴⁾。立地や進学の度合いによって高校の目標は異なるが、概ね「現役合格率」「国公立大学や難関私立大学などの合格数」などに収斂される(大河内，2012)⁵⁾。要するに進学校にとっての重要な責務のひとつとして大学の合格実績にお

以上から、受験校決定のプロセスに教員の助言（指導等）が大きく関わることは明らかである。進路指導の関係上、結果的に教員も大学の情報収集に積極的になることに鑑みれば、広報する側としては窓口である進路指導部にアプローチすることがより効果を高めるといえよう。

3. 進路指導部アンケートから

3.1 調査の趣旨

永野ら（永野・門馬，2012）は広報を目的とする国公立大学の訪問を高校は歓迎することを明らかにしたが、「訪問校のニーズに沿った案内で無ければ効果は高まらない」等の指摘を受けている。高校にとって関心度の低い学校（大学や専門学校等）の頻繁な訪問や、目当ての学校でも訪問校の「聞きたいこと」に対する的外れな説明を延々と並べるだけでは逆効果になる意見も多く聞かれた。この要因は訪問者側の高校の希望に合わぬ画一的広報の問題が挙げられるが、上述の通り進路指導部も含めた高校教員の多忙さも背景にある。

以上から、高校の進路指導部について、所属する教員の大学や入試に関することや勤務校の情報の把握量、さらに訪問者から得た情報の共有について調査を行い、高校訪問における広報の効果について検討した。

3.2 調査の概要

調査は2012年8月から2013年2月にかけて、高校に訪問時に当調査に対し趣旨の理解が得られた進路指導部に対し無記名の設問方式で実施した（回答はFAXや郵送）。調査した高校は都市の規模を問わず国公立大学進学志向の強い進学校である。期間内で175校に打診し、そのうち全国33の都道府県160校の有効回答があり、回収率は91.4%だった。本稿は其中で「各学年5クラス以上（中～大規模校）で、国公立大学合格数が50以上⁷⁾の「公立高校」分として130校抽出した。

表2は調査した高校を1学年のクラス数で大規模校（8クラス以上）、中規模（5～7クラス）に分類し、さらに国公立大学の合格数で分類したクロス集計である。

1校あたりの進路指導部教員数は、調査校においては大規模校よりも中規模校のほ

うが僅かながらも多いことが明らかになった（表3）。地方の進学校において、とりわけ学力的に幅広い層を抱え込む高校では、国公立大学志望者でも一般入試の他に推薦やAO入試を積極的に活用するケースがあり、そのような高校は指導の上で進路指導部教員の配置が大規模校並みに必要なことから配慮されたものと考えられる。教員配置は生徒数（クラス数）によって決められるため、中規模校に勤務する教員の多忙さが窺える。所属数の最多は栃木県の中規模校で20名、最少は兵庫県の大規模校で4名であった。

表2 高校規模別の国公立大学合格者数

国公立大学合格数 (法人含む)	200名以上	100-200名	50-100名	計	【調査高校の所在地域】 北海道15、東北22、関東16、中部・北陸20、近畿20、中国16、九州21
大規模校 (1学年 8クラス以上)	14	29	10	53	
中規模校 (1学年 5～7クラス)	2	38	37	77	
合計				130	

調査期間：2012年8月～2013年2月

表3 1校あたりの進路指導部教員配置数

	進路指導部 所属の教員数	進路指導部教員の所属学年			担当教科		
		3年	2年	1年	文系	理系	その他
大規模校 (1学年 8クラス以上)	10.2 (10)	4.2	2.5	2.5	5.2	4.3	0.02
中規模校 (同上 5～7クラス)	10.5 (10)	4.5	2.8	2.6	5.3	4.7	0.5

注) 数値は平均人数で、「進路指導部所属の教員数」欄の()は中央値を示す

3.3 大学入試に関する精通度

全国には約800の国公立大学や文科省管轄外の大学校などがあり、入学試験の種類も多岐に及ぶ。大学入試は細部では毎年変化しているといっても過言ではない（募集人員、配点、入試科目や実技種目等）。それらを進路指導部に所属しているという理由で全員が精通していることは不可能といえよう。

表4は、大学入試情報に関する認識度調査である。「半数程度が把握」が最多だったが、注目すべきは「熟知している者は少ない」が大規模・中規模校合計では1割近く

回答したことである。「進路指導部に所属しても受け持ちの授業が減るのは進路指導部長くらいで、他の教員は通常時間数は減らず、空き時間帯に進路指導部の業務を遂行している（表 3）。受け持ち授業の空き時間に来客対応や他の掛け持ち業務を行う等、非常に多忙である。これが進路部の人数分、同じ状況下に置かれているのであれば他者の得た情報を「共有」することはかなり難しいといえよう。

表 4 大学入試情報に関する認識度

①「大学受験情報」について、	大規模校 (8クラス以上)		中規模校 (5-7クラス)	
進路部教員全員、あるいはほぼ全員が精通している	17	32.7%	13	16.9%
進路部教員の半数程度は精通している	23	44.2%	33	42.9%
進路部教員の何割かは精通している	9	17.3%	16	20.8%
進路部教員といえども、熟知している者は多くない（理由：「進路が多様化しているため」等）	2	4.0%	11	14.3%
その他	1	1.9%	4	5.2%

(回答52名) (回答77名)

3.4 進路指導部の実情

訪問者が知りたい項目のひとつとして訪問校の「学校情報」があげられる。文系理系の在籍人数や卒業生の浪人数など、ホームページに公表されていないことを訪問して得られる貴重な情報である（経年比較するとその高校の特徴が見えてくる）。その他に「今年の3年は農学志望が多い」「(同)AO・推薦をあまり使わないでセンター試験まで全員が気持ちを一つにして進む方針のようだ」など、訪問時に各校独自の情報を得ることで、当校に適した案内を行うことが出来る。

表 5 は勤務校の進学面に関する情報共有の度合いである。7割以上の高校は「半数以上が自校情報を把握している」と低調な回答だった。これは適切でかつ簡潔な大学案内を行うためには、対応する進路部教員は勤務高校の進路に関する情報をもっと知っておくべき事柄といえよう。一方で、訪問する大学側が「訪問校の情報はさほど気にせず、どの高校も画一的な案内」による、目的意識に欠けた“希薄な広報”が、進路指導教

員の「学校情報」に関する認識度の低さを是認していることも一因といえる。

進路指導部教員の多忙な業務（表 6）から、十分に推測できることが表 6 の（教員間の）得た情報の共有状況である。回答者の7割以上が「何割かが共有」、「共有は難しい」と一部の共有にとどまる。ヒアリングでは「特に学部や学科単位で大学教員が訪問することもあるが、専門用語を並べて語るだけで受け手には伝わらないことが多い」とあった。学部学科毎に訪問するのは理系学部が多い傾向にある。ところが進路指導部教員の担当教科は半数以上が理系以外である（表 3）。理系特有の専門用語をまずは分かりやすく高校教員に説明しなければ、生徒にその魅力が十分に伝わりにくいとの見が多かった（理系担当の教員も含め）。

表 7 は大学側が重視すべき回答のひとつといえよう。質問に対し大半が「生徒に伝達されると思う」と回答しつつも、「内容によっては」であり、さらに「大学によっては」であった。

本稿は国公立大学合格が多い進学校を対象に調査を行ったが、同じ進学校であっても「AO・推薦入試にも積極的」な高校（地区2~3番手校）がある一方で、一般入試しか関心ない高校（地区のトップ校）も存在する。大学情報には大学・学部情報から入試や研究、さらにクラブ活動から就職状況まで多岐に及ぶ。高校にとって訪問大学の欲する情報を聞き出したうえでピンポイントかつ短時間で説明することが望ましいといえよう。

その他自由記述欄では「アポイントはずとってほしい」の見が多かった。アポイントせずに訪問する大学は相当数あると思われる。高校事務室の訪問者の記帳ノートに記載されている入退室時刻が10分以内の訪問者はアポイントせずに訪問したも

のと察せられるが、この程度では立ち話程度であろうし、大学側も本気で訪問校にアプローチしたいとの意気込みは伝わらないのではと考えられる。

一方で、「本校にとって進学実績のほとんどない大学はアポの段階でお断りする」高校も少なくないため、「門前払い」を防ぐ意もあって窓口で直接来意を告げたほうが得策との判断で敢えてアポインとは行わぬ一部学校の事情もあると見受けられる。

表5 学校情報の認識

②「貴校の進学情報（進学実績や進人数、3年生の志望校や志望学部の傾向等）」について、	大規模校 (8クラス以上)	中規模校 (5-7クラス)
進路部教員全員、あるいはほぼ全員が把握している	18 34.0%	21 27.3%
進路部教員の半数程度は把握している	29 43.4%	35 45.5%
進路部教員の何割か（当該学年担当など）は把握している	72 22.6%	16 20.8%
進路部教員といえども、把握している者は少ない（理由：「担当が細分化されているため」等）	0 0.0%	5 6.5%
その他	0 0.0%	0 0.0%

(回答53名) (回答77名)

表6 進路部教員の共有状況

③訪問者から得た進学情報等の貴校進路部（課）教員間の「共有状況」について、	大規模校 (8クラス以上)	中規模校 (5-7クラス)
（訪問者から得た情報は）進路部教員全員、あるいはほぼ全員が共有している	2 3.8%	8 7.8%
（同上）進路部教員の半数程度は共有している	10 19.2%	14 18.2%
（同上）進路部教員の何割か（3年担当など）は共有している	27 51.9%	42 54.5%
（同上）進路部教員といえども、共有は難しい（理由：「頻繁な訪問状況のため」等）	11 21.2%	15 19.5%
その他	2 3.8%	0 0.0%

(回答52名) (回答77名)

表7 訪問者情報の生徒への伝達

④訪問者から得た進学情報等の生徒への伝達について、	大規模校 (8クラス以上)	中規模校 (5-7クラス)
（訪問者から得た情報は）当該生徒に対し概ね伝達されていると思う	3 5.7%	3 3.9%
（同上）訪問した大学、あるいは内容によっては生徒に伝達される	38 71.7%	61 79.2%
（同上）あまり伝達されないと思う（理由：「頻繁な訪問状況のため」等）	10 18.7%	10 13.0%
その他	3 5.7%	3 3.9%

(回答53名) (回答77名)

4. まとめ

評価制度の導入後は、これまでは進路指導が消極的だった大都市圏も含めて全国的に「高校総抱えの直下型」的な指導が行われている（永野・門馬，2011）。よって、「対高校へのPR訪問強化」は広報としても最も効果的な手法のひとつであるといえるが、近年の高校教員は忙しく、さらに進路指導部の教員は多忙であるため「簡潔に手短かに」伝えることが広報効果につながることを明

らかにした。

国公立大学と私立大学、あるいは大学と短大・専門学校など、高校によってその需要は大きく異なるため一律的な広報を行うことは難しい。「質より量」を重視する大学は訪問手法自体を改める必要がある。一方で、生徒に伝わりやすい情報を大学側から曳き出すために高校側も、少なくとも進路指導部内で高校情報を共有し、大学に提供して「訪問高校に適した話題の提供」をスムーズに引き出せる工夫を行うべきともいえよう。

注

- 1) 学校教育法施行規則第65条、第73条の16第4項・第5項等
- 2) 高校の主な校務分掌は、進路指導のほか総務、庶務、図書、生徒指導、人権教育、特別活動、保健、情報などがある。各分掌の責任者は「部長」「主事」などと呼ばれ、組織の構成職員（主に教諭職）と共に校長が決定する。
- 3) 「高等学校キャリア教育の手引き」『文部科学省』43-44において「高等学校における進路指導は、教育活動を通じ、計画的、組織的に行われるものであり、この点においてキャリア教育との差異はない」と位置付けている。
- 4) 目標値を数値化する一方で数値化はせず努力目標にとどめるなど、高校や地域の見解によって表現に違いがみられる。
- 5) 同『高等学校キャリア教育の手引き』p44には、「進路指導」はキャリア教育に包括するとの見解を示しているが、近年一部の進学校で実践されている「入学試験に合格させるための支援や指導に終始する実践（いわゆる出口指導）」は、子供たちの意識の変容や能力の態度の育成に十分結びついていないとの指摘があるとして改善を示唆している。

一方で、学校目標など評価制度の導入によって各高校が掲げた目標値に対し、結果公表と外部からの評価を受ける現状がある。以上から進学校における「キャリア教育」と「進路指導」は包括的關係とは必ずしも言えない側面が窺える。

- 6) 高知大学入学者アンケートでは、平成 23～24 年度前期日程入学者調査で回答者の 40%以上が「高校の教員が一番の相談者」と回答した（2 位が「保護者・親類」の約 30%）。
- 7) ヒアリングした各高校の国公立大学の合格実績は 2012 年度「現役・浪人」の合計。

参考文献

- 文部科学省 (2012) 「キャリア教育と進路指導の關係」『高等学校キャリア教育の手引き』 43-44.
- 永野拓矢・門馬甲児 (2012) 「国公立大学教職員による広報活動に関する研究—高校は何を求めているのか—」『平成 24 年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会 (第 7 回) 研究発表予稿集』 109-114.
- 永野拓矢・門馬甲児 (2011) 「“変わる高校”に即した大学広報について」『大学入試研究ジャーナル』 21, 207-212.
- 日本進路指導協会 (1983) 文部省『進路指導の手引—高等学校ホームルーム担任編』.
- 大河内保雪 (2012) 「学校経営へのマネジメントシステム導入」『副校長からみた都立高校改革』 学事出版 90-94.

謝辞

本研究を進めるにあたり、全国の高校進路指導部の先生方には、ご多用のところアンケートに快くご回答を賜りました。心より感謝を申し上げます。

夜間主・二部学部の現状と課題①

— 国公立大学の入学者選抜状況から —

三宅貴也（電気通信大学アドミッションセンター）

国公立大学の一部では昼間学部に加えて夜間主・二部学部が併設されている。古くは働きながら学ぶ勤労学生、社会人が主対象であり、現在でも各大学のアドミッションポリシーにそれらの文言が何らか触れられている。一方、社会人の学びの場は通学課程のみならず大学院、生涯学習の面から通信制大学・大学院に拡大している。本稿では、国公立大学夜間主・二部学部の入学者選抜に着目し、系統、地域別の状況、および社会人受入の視点からみえる課題を考察する。

1 はじめに

大学・短期大学への現役進学率は1990年の30.5%から2010年の52.2%まで右肩上がりであったが、2011年から2013年にかけて51.7%→51.2%→50.8%と横ばいからやや低下傾向にある。昨今の経済状況により教育費はますます家計を圧迫しており、経済的負担、教育内容から見れば、昼間学部準じて夜間主、二部学部の存在は維持、評価されても良いと思われるが、近年の募集定員は縮小する一途である。夜間主・二部学部を語る上では国立大学だけではなく、公立大学、私立大学も含めた数値を示す必要がある。過去20年間で国公立大学夜間主・二部学部の在籍学生数をみると、ピークの平成7年度（1995年度）127,835名から平成23年度（2011年度）37,222名と29.1%に落ち込んでいる。設置者別の在籍学生数を20年間のピーク時と2011年度を比較すると、国立17,408名→8,873名（51.0%）、公立6,032名→1,856名（30.8%）、私立108,534名→26,493名（24.4%）と国立大学以外の減少が大きい事がわかる。（以上、学校基本調査より）

そのような環境の中で従来の国立大学は、時代の変化とともに二部、夜間主、最近では一部でフレックスを設置してきた。歴史を辿

れば、国立大学は短期大学部（二部）が学部に昇格したケース（外国語、法経・商科・経済、工業）が多数を占め、昼間学部直接併設したケースが若干みられた。平成25年度入試で学生募集している大学の中で最も歴史があるのは昭和25年度設置の広島（当時の政経第二部）であり、昭和29年度の大阪教育（教育第二部）、昭和34年度の名古屋工業（工第二部）と続き、昭和40年度の岡山（当時の法文第二部）、昭和54年度の愛媛（法文）、昭和58年度の山形（工）、昭和61年度の富山（経済）、昭和62年度の電気通信（電気通信）等が平成以前に設置された。

2 国公立大学夜間主・二部学部の入学者選抜

国公立大学夜間主・二部学部の入学者選抜はどのように推移してきたのであろうか。ここでは毎年の入学選抜情報から過去12年間（2002年度～2013年度）における募集定員、方式を系統、地域、入試別に分析した。

2.1 国公立大学夜間主・二部学部の入学者選抜における募集定員

国公立大学夜間主・二部学部の定員規模をみると、表1の通り、2002年度3963名をピークに2013年度は1442名と半減以下である。

文理別では2002年度に文系 61% : 理 39% であったが徐々に理系の定員が減少し、2013年度は文系 69% : 理 31% となっている。系統は文系が人文、外、法、経済、社会、教育等であり、理系は工学のみとなっている。系統別割合では外、工の順で低下している。逆に経済が上昇しており、その他はほぼ変動はみら

れない。表 2 は2002年度の募集人員を100%とし、2013年度と比較したものであり、文系で外が 19%、工も 28% と減少率が大きくなっている。経済は 49% と半減ではあるものの、他系統の減少が大きいため、表 1 で示した全体の中での割合 (%) が維持されている系統といえる。

表 1 国公立大学夜間主・二部学部の系統別募集人員、割合推移 (2002 年度～ 2013 年度)
表中の割合は、行割合である。

年度	人文		外		法		経済		社会		教育		文系(計)		工		合計
	募集人員	割合	募集人員	割合	募集人員	割合	募集人員	割合	募集人員	割合	募集人員	割合	募集人員	割合	募集人員	割合	
02年	249	6%	430	11%	517	13%	1151	29%	30	1%	40	1%	2417	61%	1546	39%	3963
04年	210	6%	430	12%	432	12%	1082	31%	30	1%	40	1%	2224	64%	1236	36%	3460
06年	220	8%	430	15%	302	11%	874	31%	0	0%	40	1%	1866	65%	996	35%	2862
07年	225	8%	430	16%	302	11%	787	29%	0	0%	40	1%	1784	65%	950	35%	2734
08年	245	11%	255	11%	282	12%	727	32%	0	0%	40	2%	1549	68%	720	32%	2269
09年	130	7%	120	7%	230	13%	657	37%	40	2%	40	2%	1217	69%	550	31%	1767
10年	100	6%	80	5%	180	12%	572	37%	40	3%	40	3%	1012	65%	550	35%	1562
11年	100	7%	80	6%	180	12%	572	39%	40	3%	40	3%	1012	70%	440	30%	1452
12年	100	7%	80	6%	180	12%	572	39%	40	3%	40	3%	1012	70%	440	30%	1452
13年	100	7%	80	6%	180	12%	562	39%	40	3%	40	3%	1002	69%	440	31%	1442

表 2 2002 年度の募集人員を 100% とした場合、2013 年度の割合

割合	人文	外	法	経済	社会	教育	文系(計)	工	合計
	40%	19%	35%	49%	133%	100%	41%	28%	36%

2.2 国公立大学夜間主・二部学部の系統別、地方別設置状況

表 3 では国公立大学における夜間主・二部学部の系統別・地方別の設置学部数、定員数を2002年度と2013年度で比較しており、参考として私立大学の状況も示した。

国公立では募集定員の多い経済・工は比較的全国に設置されているが、地方によっては存在しない場合もある。都道府県単位で社会人が平日夜に通学することを考えると非常に偏りが大きいと言える。

特に人口規模が大きい首都圏、近畿、東海では設置学部数の少なさが目立つ。2002年度当時には首都圏で 9 学部、近畿で 15 学部、東海で 7 学部が存在していたが、中規模の公立大学 (東京都立、大阪市立、愛知県立) が昼

間へ完全移行したことが大きな要因となっている。併せて私立大学をみると、近畿で学部数 13 から 2、定員数 1731 から 190、東海では学部数 11 が 0 と大幅減になったが、北海道、九州では定員が残っているなど、地域間での違いがある。以前は民間企業、官庁の現職の通学も多かったようだが、大学進学率上昇、特に昼間学部への進学に加え、進学景気の悪化、公務員採用数縮小、昼間の私立大学定員増による入学易化、私立大学の経済支援が厚くなったこと等が減少に拍車をかけた。

首都圏では国公立の夜間主・二部が減少したものの、私立大学は2013年度2835名の募集定員を擁しており、私立大学の夜間主・二部は首都圏に集中しているおり、私立大学の役割が増々高まっている。

夜間主・二部学部の現状と課題①

表3 夜間主・二部学部の系統別・地方別設置状況（2002年度と2013年度の比較）

学部数(国公立大学 夜間主・二部)

地方	系統	人文		外		法		経済		社会		教育		理・工		合計	
		02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年
北海道								1	1					1	1	2	2
東北			1			1	1	1	1	1				1	1	4	4
北関東														3	3	3	3
首都圏		1					1	3	2					5	1	9	4
甲信越						1		1	1							2	1
北陸								1	1							1	1
東海		1		1		1	1	1	1					3	1	7	3
近畿		1		2	1	2		7	1			1	1	2	1	15	4
中国						2	2	2	2					1		5	4
四国		1	1			2	2	1	1					1	1	5	5
九州		2	1	1		1		3	3		1			2	1	9	6
合計		6	3	4	1	10	7	21	14	1	1	1	1	19	10	62	37

定員数(国公立大学 夜間主・二部)

地方	系統	人文		外		法		経済		社会		教育		理・工		合計	
		02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年
北海道								100	50					40	40	140	90
東北			20			30	20	60	20					120	50	210	110
北関東														310	110	310	110
首都圏		39				35		126	82					370	100	570	182
甲信越						20		40	40							60	40
北陸								60	60							60	60
東海		90		90		30	30	40	30					330	20	580	80
近畿		40		295	80	100		380	50			40	40	140	40	995	210
中国						130	60	130	100					60		320	160
四国		30	50			120	70	50	20					80	50	280	190
九州		50	30	45		52		90	110	75	40			96	30	408	210
合計		249	100	430	80	517	180	1076	562	75	40	40	40	1546	440	3933	1442

学部数(私立大学 夜間主・二部)

地方	系統	人文		法		経済		社会		教育		理・工等		その他		合計	
		02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年
北海道		1	1	1	1	1	2									3	4
東北		1	1			2										3	1
北関東																0	0
首都圏		13	3	13	5	19	4	4	2	4	2	12	4	2	2	67	22
甲信越																0	0
北陸						1										1	0
東海		1		2		5		1				2				11	0
近畿		2		1		6	2	1				3				13	2
中国						1										1	0
四国						1										1	0
九州		1		2		7	2	2	1			1				13	3
合計		19	5	19	6	43	10	8	3	4	2	18	4	2	2	113	32

定員数(私立大学 夜間主・二部)

地方	系統	人文		法		経済		社会		教育		理・工等		その他		合計	
		02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年	02年	13年
北海道		70	70	180	180	120	220									370	470
東北		50	30			210										260	30
北関東																0	0
首都圏		1838	220	2045	760	3341	460	959	285	219	50	2730	850	220	220	11352	2845
甲信越																0	0
北陸						110										110	0
東海		45		145		320		150				69				729	0
近畿		140		170		770	190	110				541				1731	190
中国						30										30	0
四国						30										30	0
九州		150		200		935	250	115	80			196				1596	330
合計		2293	320	2740	940	5866	1120	1334	365	219	50	3536	850	220	220	16208	3865

2.3 国公立大学夜間主・二部学部の入試別募集状況

表 4 では国公立大学夜間主・二部学部の入試別募集定員、割合の推移を示した。明らかに後期、前期、推薦（センター無）、社会人選抜の順で低下している。募集人員を2013年度とピーク年度で比較すると前期-1008、社会人選抜-627、後期-550、推薦（センター無）-425である。夜間主・二部の募集定員は一般高校生・受験生対象、社会人対象の入試のいずれにおいても大きく減少した。社会人選抜は割合でみると2012年度まで高まり、

2013年度ではやや低下した。逆に実数は少ないものの、2002年度当時と比べて継続的な定員として微増しているのはAO（センター有・無）、専門高校枠であり、多様な入試を行なう傾向が続いている。一般入試の中でも、前期は2011年度まで減少が続いたが、その後は2年連続して増加した。一部大学では推薦（センター無）、AO（センター無）から前期へのシフトがみられ、社会人以外の受験生には基礎学力の担保としてセンター試験が役割を果たす傾向がやや強まっている。

表 4 国公立大学夜間主・二部学部の入試別募集人員、割合推移（2002年度～2013年度）

年度	前期		後期		中期		推薦(セナ有)		推薦(セナ無)		AO(セナ有)		AO(セナ無)		専門高校		社会人選抜		合計
	募集人員	割合	募集人員	割合	募集人員	割合	募集人員	割合	募集人員	割合	募集人員	割合	募集人員	割合	募集人員	割合	募集人員	割合	
02年	1449	37%	685	17%	20	1%	4	0%	634	16%	0	0%	51	1%	9	0%	1095	28%	3947
04年	1186	34%	597	17%	20	1%	4	0%	572	17%	0	0%	57	2%	8	0%	1017	29%	3461
06年	958	33%	400	14%	20	1%	4	0%	507	18%	5	0%	35	1%	12	0%	921	32%	2862
07年	948	35%	350	13%	0	0%	4	0%	467	17%	5	0%	35	1%	12	0%	908	33%	2729
08年	889	39%	276	12%	0	0%	12	1%	345	15%	5	0%	35	2%	8	0%	699	31%	2269
09年	591	33%	218	12%	0	0%	12	1%	275	16%	30	2%	15	1%	8	0%	623	35%	1772
10年	472	30%	170	11%	0	0%	9	1%	269	17%	30	2%	15	1%	8	1%	591	38%	1564
11年	410	28%	134	9%	0	0%	9	1%	219	15%	90	6%	65	4%	10	1%	537	36%	1474
12年	417	29%	135	9%	0	0%	9	1%	197	14%	75	5%	75	5%	10	1%	534	37%	1452
13年	441	31%	135	9%	0	0%	9	1%	209	14%	75	5%	80	6%	25	2%	468	32%	1442

表 5 では2012年度に学生募集を行った夜間主・二部学部を入学選抜パターンで分類したものである。学部でのベカウントした場合、最も多いのは社会人選抜31であり、前期24、後期17、推薦（センター無）17の順となっている。一般入試を含めて4～5種類の選抜を行う大学がある一方で、募集定員全体を単一入試で選抜する大学が複数存在する。単一入試のパターンの1つは、センター試験、個別検査で一般の受験生をメインとし、社会人にも同じ入試を課すケース（名古屋工業、大阪教育）であり、もう一方は社会人選抜のみを行うケース（新潟、香川、長崎）でいずれも地方部の社会科学系学部となっている。

表 5 国公立大学夜間主・二部学部の入学選抜パターン（2012年度入試）

入試方式のパターン	学部数	大学例
前+後+推+社	8	琉球
推+社	5	静岡
前+後+AO+社	4	京都工繊
社のみ	4	香川
前+後+推+専+社	2	横浜国立
前+推+社	2	徳島
前+社	2	滋賀
前+後+社	1	富山
前+後	1	大阪教育
前+推+専+社	1	前橋工科
前+AO+推+社	1	山形
前のみ	1	名古屋工業
AOのみ(社含む)	1	電気通信

※前:前期、後:後期、推:推薦、社:社会人、専:専門高校・総合学科の各入試を示す

2.4 国公立大学夜間主・二部学部の社会人入学選抜状況

表6 国公立大学夜間主・二部学部における社会人選抜の出願要件（2012年度）

大学・学部	募集要項での表記(筆者による抜粋)	18歳(卒業見込み)での出願可否
文系 小樽商科・商	大学入学資格を有する者で①～②のいずれかに該当する者。 ①23歳以上で社会人経験を5年以上有する者 ②現に就業し(家業従事を含む)、入学後も就業しながら勉学することを確約できる者	○
文系 福島・人文社会	大学入学資格を有する者で①～②のいずれかに該当する者。①満22歳に達している者 ②満22歳に達していない者で出願時に就職しているもの(主婦(主夫)兼を含む。)または就職が内定している者で高等学校等を卒業、または卒業見込みの者。(注意)就職にはアルバイト、パート等を含み、労働時間が週平均20時間以上のものに限る	○
文系 埼玉・経済	大学入学資格を有する者で①～②のいずれかに該当する者。 ①現に職を有し、入学後も就業しながら勉学することを確約できる者 ②満23歳以上の者 (注)①の資格で出願する者は、在職を証明する書類(在職証明書など)を提出して下さい。 ※卒業見込みの者は入学志願票裏面の「高等学校長推薦欄」に学校長の推薦を受けて下さい。	×
文系 横浜国立・経営	大学入学資格を有する者で満20歳以上、現に就職し、入学後も就業を続ける意思がある者 (注)就職には、アルバイト、パート等を含み、労働時間が週平均20時間以上のものに限る。 TOEIC又はTOFELを受験した者で、大学が指定スコアをクリアしている者	×
文系 新潟・経済	大学入学資格を有する者で①～③のいずれかに該当する者。 ①23歳以上で社会人経験を5年以上有する者 ②就職が内定している者及び現に就業し入学後も就業しながら勉学することを確約できる者 ③就業の意志があり、入学後、就業しながら、勉学することを確約できる者	○
文系 富山・経済	大学入学資格を有する者で①～③のいずれかに該当する者。 ①就職内定者(注)で、人物、学力ともに優れ、かつ、勉学意欲が旺盛であり、学校長が責任をもって推薦するもの (注)出願時に就職が内定していない場合には、就業意志が確認できることが必要である。 ②勤労者については、高等学校等を卒業した者で、人物、学力ともに優れ、かつ、勉学意欲が旺盛であり、職場長の推薦するもの ③その他の社会人については、満23歳に達している者で、人物、学力ともに優れ、かつ、勉学意欲が旺盛であるもの	○
文系 静岡・人文社会	大学入学資格を有する者で①～③のいずれかに該当する者。 ①1年以上の職歴を有する人または1年を経過することが見込まれる人 ②職歴が1年未満であっても現に就業し、入学後も就業しながら勉学することを確約できる人(確約書が必要) ③高等学校等卒業大学入学資格を取得した年に関わらず、通学可能な範囲に就職することが内定している人	○
文系 滋賀・経済	大学入学資格を有する者で①～②のいずれかに該当する者。 ①22歳以上の社会人 ②大学入学資格を有する者(平成24年3月取得見込みを含む)で入学後就業しながら勉学する予定の者、または高等学校卒業見込みの者で就職を予定している者	○
文系 大阪教育・教育*	雇用の社会的活動(仕事、ボランティアなど)と夜間の勉学との両立ができる人(第二部アドミッションポリシーより)	-
文系 神戸市外国語・外国語	満21歳に達する者で高等学校等を卒業した者又は卒業見込みの者	×
文系 岡山・法、経済	大学入学資格を有する者で①～③のいずれかに該当する者。 ①満21歳に達し、3年以上の職歴を有する者 ②現に就業し、または就業の意志があり、入学後就業しながら勉学することを確約できる者 ③高校卒業見込みで就職が内定している者または採用試験に出願している者	○
文系 広島・法、経済	大学入学資格を有し、満22歳以上の者。法学部へ広く生涯学習の場を提供するとともに、従来から高度の専門的職業人を目指す学生を求め、経済学部＝時代のニーズに応えられる多様な能力や資質、意欲をもった学生を求め(アドミッションポリシーより)	×
文系 香川・法、経済	①満22歳に達し、社会人としての経験を2年以上有する者 ②高校を卒業し、現に就業し入学後も就業しながら勉学することを確約できる者 ③高校を卒業見込みの者で、就職が内定している者または現に就業している者	○
文系 愛媛・法文	満23歳以上で、5年以上の社会人経験を有し、高等学校を卒業した者又は卒業見込みの者及び卒業見込みの者	○
文系 北九州市立・地域創生	満21歳以上で、高等学校を卒業した者または卒業見込みの者	×
文系 長崎・経済	現に就業し(就職内定及び就職予定を含む。)、入学後も就業しながら勉学することを確約できる者で、①～②のいずれかに該当するもの ①高等学校又は中等教育学校を卒業した者及び卒業見込みの者 ②社会人経験(主婦・退職者を含む。)を有し、22歳に達する者	○
文系 琉球・法文	社会人(就職の有無は問わない)かつ満23歳以上の者で高等学校若しくは中等教育学校を卒業した者または卒業見込みの者	×
理系 室蘭工業・工	満23歳以上(社会人経験、勤務年数表記なし)	×
理系 山形・工	有職者で高校既卒(19歳以上)	×
理系 茨城・工	在職1年以上、満19歳以上、勤務先所属長の承認を得られる者	×
理系 群馬・工	社会人経験5年以上を有する年齢23歳以上の者	×
理系 船橋工科・工	高校卒業見込みの者、又は高校卒業後で働きながら学ぶことを希望する者。学校長推薦書又は事業主推薦書を提出できる者	○
理系 電気通信・情報理工	高校卒業後および卒業見込みの者。原則として、昼間に修学を希望しながら、夜間に修学を希望する者(AO入試・社会人コースの要件)	○
理系 名古屋工業・工*	入学時に有職者であることが望ましい(二部前期の要件)	-
理系 京都工芸繊維・工芸科	23歳以上又は職務経験2年以上を有する21歳以上	×
理系 徳島・工	事業所長の推薦を受けた者で、入学時に職務経験を通常1年以上有する者。21歳以上で、社会人経験通常3年以上有する者	×
理系 琉球・工	3年以上の勤務経験があり、勤務先から承認書が得られた者	×

表6は2012年度国公立大学夜間主・二部学部における社会人選抜の出願要件を文系・理系別、大学別での比較である。目につく点は文系学部が大阪教育を除く文系16大学中10大学(63%)で就業先内定、または就業する意志のある高校生新卒(満18歳)を比較的受け入れていることが挙げられる。理系の場合は名古屋工業を除く9大学中2大学(22%)に留まり、社会人経験(1年～5

年)や勤務先所属長の承認を必要とする等、一定の社会経験かつ就業先が認めた学生を求める傾向が強い。文系も社会人経験(1年～5年)は出願要件の柱ではあるが、一定年齢以上(満21歳～満23歳)であれば、それまでの就業経験、入学後の就業を問わない大学(福島、神戸市外国語、広島、北九州市立、琉球)もある。また、社会人経験として自営業、主婦(主夫)、定年退職者を受け入

れる等、生涯教育面で受け皿が広い点は評価すべきであり、理系との大きな相違である。

一方、文系学部社会人選抜は入学後の課題も多々見受けられる。学部のアドミッションポリシーの文言にある通り、勤労学生、社会人学生が本来の対象であるが、「働き方」が多様になっている点、上記社会人選抜の中では社会人としての経験、就業意志までは確認できたとしても、入学後の「就業」をどこまで把握、管理するかという点である。就業先は大学と異なり、継続するとは断言できず、グレーゾーンとなっている。これらは大学のみが負えるものではないと考える。理系社会人選抜の課題は、広く生涯学習の要素がない分、志願者が限定されること、出願要件の「年齢」「社会人経験」「勤務先の承諾」のバランスをどうとるかである。条件を厳しくすれば、志願数に影響があり、緩めれば、入学後の学びに支障がでることとなり、頭を悩ます点である。また文系・理系を問わず、都市部と地方部の状況が異なることも挙げられる。特に理系での社会人選抜は経済状況、産業の変化に伴って、企業、官庁を通じた募集人員が若干名に留まる地域もあり、募集定員はほぼ若干名となっている。人口の多い地区でも表5のような出願要件をクリアできる受験生は限られる状況となっている。

3 今回のまとめ

本稿では国公立大学夜間主・二部学部の入学者選抜状況を公開されたデータおよび国公立大学入学者選抜要項、学生募集要項情報の分析であり 2000 年以降を振り返った。現状を語るには過去に遡っての入試統計を更に分析する意義はあると思われる。表3の通り、夜間主・二部学生を受け入れる学部数、募集人員において私立大学の割合は高いものの、私立大学は設置状況に地域間格差がある反面、国公立大学の夜間主・二部学部は万遍なく残っており、都市部ほど大学の選択肢がな

い場合にも、貴重な存在である。また、近年の経済状況、奨学金返済の滞りを考えると経済的にも無理をせず大学進学する手段としてセーフティネットの役割を担っており、近年のキャリア教育推進の面からも「働きながら学ぶ」は古くて新しい進学の形である。また、夜間主・二部学部において現職社会人と新卒の高校生が交わり、相互に成長できる点も見逃せない点である。今までは昼間学部と夜間主・二部学部を同じ目線で捉えていたが、高校教諭、保護者にも実情を広く伝えることで、理解が深まり、高校生の志願につながると思われる。

ただし、それらのメリットも一定の学力担保が前提であり、国公立大学でも夜間主・二部学部の入学者選抜における科目負担と志願のバランスをとることが重要である。それらの課題に対して、国立大学夜間主工学部の一部（山形、群馬、徳島）では「フレックス制」を導入し、履修方法により昼間学部に近い学び方ができるようにして、マーケットを開拓するなど、新しい試みがみられる。今後も入学者選抜に留まらず、教学面を含めた学び方の柔軟さが必要である。また、社会人選抜であれば、高校新卒生の進学機会を増やす方策として「働く」「学ぶ」「一人暮らし」のサポートとして、「大学」「就業先」「地域（地方自治体）」間の連携が求められる。

参考文献

- 文部科学省ホームページ
- 学校基本調査 平成12年～23年度
- 国公立大学入学選抜要項・学生募集要項
平成24年度、平成25年度
- 大学受験案内 2002 年度～ 2013 年度
学研

6年間の入学時意識変化についての検討

—琉大生入学前アンケートに基づくトレンドの解析—

岡崎威生, 中村肖三, 黒田登美雄 (琉球大学)

本学に入学してくる学生の中には、「入学前のイメージと入学後の現実が違った」として、転学部・転学科を希望する学生が依然として後を絶たない(黒田ほか, 2009)。その要因の一つに、自分が将来就きたい職業またはライフワークとして取り組みたいことなどに対する希望や目的意識がないままに、とりあえず合格しそうな学部・学科に入学する「ミスマッチ入学」が考えられる。その入学防止対策としては、面接を重視した推薦入試等の入学者選抜方法がすでに実施されている。その他にも学習意欲の低下を食い止め、本人のやる気を喚起するようなカリキュラム改革(URGCC:琉大グローバルシテイズン・カリキュラム)及びそれらの科目を提供する教員によるFDについても改善策が検討されている。これらの検討をより加速させるため、平成19~24年度までの6年間にわたる外国人留学生を除く入学者全員に対して、本学を志望した理由と将来の進路や学生生活に関する入学前アンケート調査を実施した。各質問項目の集計結果から見えてくる琉大生の入学時意識変化のトレンドについての解析結果(岡崎ほか, 2013a, 2013b)が明らかになったので報告する。

1 はじめに

アベノミクスなどの政策により、景気は上向きつつあるとはいえ、就職活動中の学生にとっては厳しい状況が続いている。その原因として、大学卒業生の割合が大幅に増えたにもかかわらず、出口としての受け皿となるべき就職において、それに見合う職業構造の改革が進んでいないこと、また、経済のグローバル化に伴い派遣労働の規制緩和等で、企業は大卒非正規労働者を大量に雇用することが可能になったことなどがある。

文部科学省(2007)が公開した資料によると、18歳人口は年々減少し、平成24年(2012年)には119万人になるという。

それによると、平成19年度における進学率(大学+短大)は53.7%に達している。一方、収容力=(当該年度の大学・短大入学者数)/(当該年度の大学・短大志願者数)は90%を超えており、やがて大学卒業生が同世代の半数を超すことは容易に推測できる。ところが、規制緩和により大学の 신설増設は進んでいる。ZAITEN(2013)によると、2002~2012年の10年

間で、国立大学は減少率13%で減ったが、公立大学は増加率23%、私立大学は増加率18%で増えている。その結果、私立大学は全体の4割が定員割れの状況で、大学は選ばれる時代に突入しているという(木村, 2011, 2012)。大学生の4分の3を占める私立大学、生き残り戦略に必死の公立大学を相手に、国立大学法人は生き残りをかけ、より一層厳しい競争原理にさらされるようになる。

このような厳しい環境の中で生き残っていくためには、入学した学生が大学に対して何を期待し、また、大学生活をとおして何を求めているかを知ることが重要となる。その第一歩として、本学では入学者の「志望理由」はじめ「将来の進路や学生生活」等に関するアンケート調査を平成19年度以来継続して行っている。

アンケート調査とその調査結果から得られた情報は、入試制度及びカリキュラム改革や広報活動をとおして、受験生の視野での情報提供に役立っているので紹介する。

入学者アンケート調査

アンケート調査は、入学者が本学を志望した理由と将来の進路や学生生活についてどのような考えをもって入学してくるか調査し、入学者選抜方法の改善ならびに入学後の指導に役立てることを目的としている。調査は外国人留学生を除く平成 19～平成 24 年度までの入学者全員に対して、本学を志望した理由と将来の進路や学生生活に関する入学前アンケートを実施した。アンケート調査用紙は、合格通知書に同封して配付した(黒田ほか, 2009)。ただし、平成 19 年度のアンケート調査は一般選抜入試入学者(前期日程と後期日程)に限定して行った。平成 20 年度入学者からは推薦入試等の全ての選抜試験入学者に対して行っている。表 1 には年度別の入学者数(平成 19 年度は配付者数)に対するアンケート回答者数及びその回答率などの内訳を示す。アンケート調査への回答率は、平成 22 年度を除き、おおむね 65～70%弱の間である。

表 1 入学者アンケート調査実施状況

年度	入学者数			回答者数			回答率(%)		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
平成19年度	872	564	1436	604	410	1015	69.3	72.7	70.7
平成20年度	971	681	1652	697	506	1210	71.8	74.3	73.2
平成21年度	981	643	1624	636	441	1077	64.8	68.6	66.3
平成22年度	977	678	1655	546	453	1001	55.9	66.8	60.5
平成23年度	1024	629	1653	680	455	1138	66.4	72.3	68.8
平成24年度	954	685	1639	658	456	1116	69.0	66.6	68.1
6年間合計	5872	4008	9880	3821	2721	6557	65.1	67.9	66.4

2.1 アンケート調査項目

アンケートは無記名により入学者属性、志望理由及び将来の進路や学生生活の項目について選択回答させた。

1) 入学者属性

入学形態 (1:前期日程, 2:後期日程, 3:推薦 I, 4:推薦 II, 5:A0, 6:社会人, 7:帰国子女), 学部・学科等 (1:法文学部 5 学科, 2:観光産業科学部 3 学科, 3:教育学部 2 課程, 4:理学部 3 学科・2 系, 5:医学部 2 学科, 6:工学部 6 学科, 7:農学部 4 学科), 性別 (1:男, 2:女), 出身校所在地 (1:沖縄県内, 2:県外, 3:その他・海外) について選択回答させた。ただし、「2:県外」を選択した場合は、都道府県名を記入させた。入

学形態について、前期日程及び後期日程は各学部・学科共に実施しているが、推薦 I・推薦 II, A0, 社会人及び帰国子女等については、全ての学部学科で募集しているわけではない。

2) 志望理由

志望理由については、次の Q1 から Q19 までの質問項目を用意し、各問に対しては図 1 に示すとおり、「肯定」か「否定」かが区別できるように 1～4 の四段階で選択回答させた。

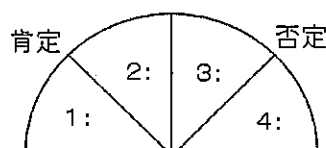


図 1 各質問に対する四段階 (1:よくあてはまる, 2:ややあてはまる, 3:あまりあてはまらない, 4:全くあてはまらない) による選択回答

Q1:琉球大学でしか学べない専門分野を学ぶことができるから

Q2:専門的な勉強ができるから

Q3:教養教育(琉大特色科目など)が充実しているから

Q4:英語をはじめ外国語教育が充実しているから

Q5:就職のための免許・資格が取れるから

Q6:地元への就職に有利だから

Q7:優秀な先生がいるから

Q8:優れた研究を行っているから

Q9:国立大学であるから

Q10:施設が充実しているから

Q11:授業料・学費が安いから

Q12:自宅通学が可能であるから

Q13:クラブ・サークル活動が充実しているから

Q14:学生生活が楽しそうだから

Q15:沖縄が好きだから

Q16:オープンキャンパス・ホームページ等で琉球大学について良く知っていたから

Q17:琉球大学は入学したい好きな大学だから

Q18:まわりの人にすすめられたから

Q19:難易度を考慮したから

3) 将来の進路や学生生活

質問項目 Q20～Q29 の学生生活および将来の就職等についても、「志望理由」と同様に図 1 に示すとおり、自分が感じたことを1～4の四段階で選択回答させた。

- Q20: 将来就きたい職業がすでに決まっている
- Q21: 大学卒業後、就職することは考えていない
- Q22: 将来、大学院に進学することを考えている
- Q23: 在学中に転学・編入など再受験を考えている
- Q24: 入学後、友だちをうまく作れるか不安である
- Q25: 入学後、自分の学びたいことが学べると思う
- Q26: 入学後、講義などについていけると思う
- Q27: 入学後、学費を払っていけるか不安である
- Q28: 入学後、勉学とサークル活動やアルバイト等との両立ができるか不安である
- Q29: 卒業後、就職ができるか不安である

1位は「Q9: 国立大学であるから(84.5%)」であり、以下、2位は「Q15: 沖縄が好きだから(57.9%)」、3位「Q11: 授業料・学費が安いから(53.9%)」、4位「Q14: 学生生活が楽しそうだから(47.4%)」、5位「Q17: 琉球大学は入学したい好きな大学だから(45.2%)」、6位「Q2: 専門的な勉学ができるから(43.3%)」、7位「Q12: 自宅通学が可能であるから(40.4%)」となっている。その他の質問項目では、8位の「Q5: 就職のための免許・資格が取れるから(34.1%)」などが続いている。

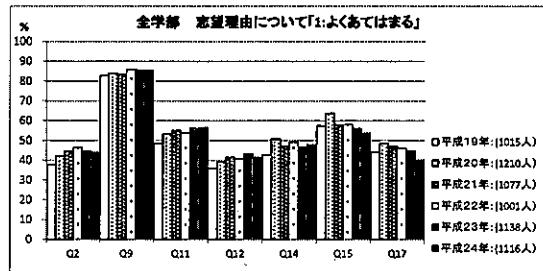


図 2 志望理由について「1:よくあてはまる」を選択回答した比率 7項目

3 調査結果

アンケートの集計方法としては、入試選抜方法、学部・学科単位、男女の性別、県内・県外など出身高校所在などを組み合わせたクロス集計などが考えられる。アンケートの回答率において実施した年度による違いが認められるように、アンケートの調査結果は、集計するカテゴリによって興味ある結果が期待できる。しかし、紙面の都合上、限られた切り口での紹介にとどめる(詳細は岡崎ほか, 2013a, 2013b 参照)。

3.1 全学部集計結果の概要

本学に入学した主な「志望理由」及び「将来の進路や学生生活」についての概要を示す。

1) 志望理由

Q1～Q19の「志望理由」を示す各質問項目に対する選択回答で「1:よくあてはまる」と回答した点に着目し、入学年度単位で集計した。その質問項目に対する選択率が平均して40%を超えるものについて、その結果を図2に示す。

図2を注意して見ると、2位の「Q15: 沖縄が好きだから」及び5位の「Q17: 琉球大学は入学したい好きな大学だから」などは、平成20年度(2008年)を境として右肩下がりに低下していることが読み取れる。

2008年はサブプライム・ローンの破たんにより、世界的な不況が始まった年である。このことは、3位の「Q11: 授業料・学費が安いから」及び7位の「Q12: 自宅通学が可能であるから」が右肩上がりで増加していることと整合している。このような経済的な低迷(不景気)を反映してか、本学への入学者数に占める県外からの入学者の数は平成19～24年度にかけて、615人、566人、502人、505人、486人、520人と減少傾向を続けている。平成23年度には、県外からの入学者の割合は29.4%(486人/1653人)まで落ち込んでいる。

このような社会的背景の中で志望する大学・学部を決める時、どのようなことがその判断基

準となっているかを見極める必要がある。また、志望理由には大学入学後の「将来の進路や学生生活」がリンクしていることも考えられる。

次に、「1:よくあてはまる」の対極にあたる「4:全くあてはまらない」の選択比率に着目し、上位5項目を図3に示す。

1位は「Q12:自宅通学が可能であるから(39.0%)」、2位「Q18:まわりの人にすすめられたから(19.9%)」、3位「Q6:地元への就職に有利だから(14.5%)」、4位「Q13:クラブ・サークル活動が充実しているから(11.8%)」、5位「Q16:オープンキャンパス・ホームページ等で琉球大学について良く知っていたから(10.9%)」である。

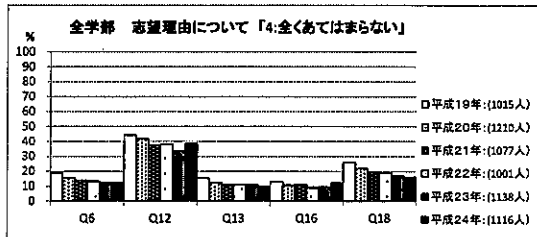


図3 志望理由で「4:全くあてはまらない」を選択回答した比率5項目

「4:全くあてはまらない」の1位がQ12の「自宅通学が可能であるから(39.0%)」となっていることは興味深い。「4:全くあてはまらない」との回答が期待できる入学者は、通学が困難な県外出身高校からの入学者、県内離島及び沖縄本島北部地域などからの入学者に限られるからである。県外出身高校からの入学者の割合は、アンケート調査を始めた平成19年度の37.1%から減り始めている。平成20年度には34.3%、平成21年度には30.9%、平成22年度には30.5%と減り続け、ついに平成23年度には29.4%と3割をきっている。そして、平成24年度には31.7%と3割を回復するも、現状では4割にせまることは期待できない(岡崎ほか, 2013b)。「4:全くあてはまらない」に関して、そのトレンドに注目すると項目Q12と同様に右肩下がりを示している項目にQ6(地元への就職に有利だから)及びQ18(まわりの人にすすめられたから)があげられ

る(図3参照)。

図2に示した7項目の志望理由は、図1に示す「1:よくあてはまる」及び「2:ややあてはまる」を合算すると、7項目全てにおいて肯定的な回答は7割以上を超え、相対的に有力な志望理由であると見なすことができる。しかし、詳しく見ると経年変化している項目があることがわかり、考察する必要がある。

2) 将来の進路や学生生活

項目Q20~Q29の「将来の進路や学生生活」についての集計結果は、同様に「1:よくあてはまる」の選択比率の高い主な6項目を図4に示す。

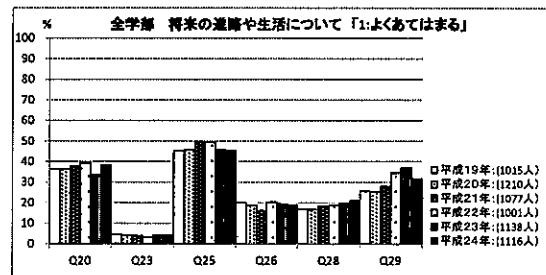


図4 将来の進路や生活について「1:よくあてはまる」を選択回答した比率6項目

1位は「Q25:入学後、自分の学びたいことが学べると思う(46.9%)」、2位「Q20:将来就きたい職業がすでに決まっている(36.9%)」、3位「Q29:卒業後、就職ができるか不安である(30.4%)」、4位「Q26:入学後、講義などについていけると思う(19.0%)」、5位「Q28:入学後、勉学とサークル活動やアルバイト等との両立ができるか不安である(18.6%)」である。以下順に「Q24:入学後、友だちをうまく作れるか不安である(16.6%)」、「Q22:将来、大学院に進学することを考えている(14.6%)」、「Q27:入学後、学費を払っていけるか不安である(9.5%)」、「Q21:大学卒業後、就職することは考えていない(5.9%)」、「Q23:在学中に転学・編入など再受験を考えている(4.1%)」である。

これらの質問項目に対する「1:よくあてはまる」の選択回答比率はすべて半数の50%を下回っている。4位の「Q26:入学後、講義などにつ

いていけると思う」にいたっては、19.0%と2割にも満たない。入学前の意識として検討を要する事項である。

次に、「1:よくあてはまる」の対極にあたる「4:全くあてはまらない」に着目した選択回答比率の結果は、図5に示す。

1位は「Q23:在学中に転学・編入など再受験を考えている(59.8%)」、2位「Q21:大学卒業後、就職することは考えていない(57.7%)」、3位「Q27:入学後、学費を払っていけるか不安である(21.7%)」、4位「Q22:将来、大学院に進学することを考えている(20.9%)」、5位「Q24:入学後、友だちをうまく作れるか不安である(16.5%)」である。以下順に「Q28:入学後、勉学とサークル活動やアルバイト等との両立ができるか不安である(9.4%)」、「Q29:卒業後、就職ができるか不安である(9.2%)」である。「Q20:将来就きたい職業がすでに決まっている(7.4%)」、「Q26:入学後、講義などについていけると思う(1.3%)」及び「Q25:入学後、自分の学びたいことが学べると思う(0.5%)」である。

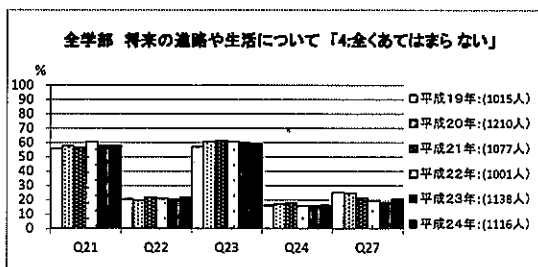


図5 将来の進路や生活について「4:全くあてはまらない」を選択回答した比率5項目

「4:全くあてはまらない」の1位と2位はQ23とQ21で、それらの占める選択比率はそれぞれ約60%と58%でほとんど変わらない。問題は入学前にも関わらず、「Q23:在学中に転学・編入など再受験を考えている」及び「Q21:大学卒業後、就職することは考えていない」という問いに対して、「4:全くあてはまらない」と答えられない入学者がそれぞれ約4割も存在するということがある。その一方でQ21とQ23に、肯定的に「1:

よくあてはまる」と回答した入学者は、それぞれ約6%と4%である。「卒業後、就職を考えていない」と回答する理由としては、次の3つがその要因として関わっていると考えられる。(1)Q22の卒業後、大学院へ進学する、(2)Q27の学費及びQ28のアルバイトと勉学の両立面から卒業が危ぶまれ就職について考えられない、または卒業後、しばらくの間は語学留学等のモラトリアム期間として就職しないなどの経済的要因、(3)Q23のため、卒業して就職することは考えられないである。

(1)Q22の「将来、大学院に進学することを考えている」という問いに対して肯定的に「1:よくあてはまる」と選択回答した比率は約15%である。同様に、(3)Q23の「在学中に転学・編入など再受験を考えている」に、肯定的に「1:よくあてはまる」と選択回答した比率は平均すると約4%である。

次に、(2)の要因としてQ27の「入学後、学費を払っていけるか不安である」という問いに「1:よくあてはまる」と選択回答した比率は9.5%、同様にQ28の「入学後、勉学とサークル活動やアルバイト等との両立ができるか不安である」は18.6%である。

(3)のQ23は「1:よくあてはまる」の選択率の順位が最下位ながら本学における懸案事項の一つとなっている。それは「とりあえず合格しそうな学部・学科に入学する」いわゆるミスマッチ入学に該当し、そのことを裏付けるように本学における休学者数は他大学に比べて多い。平成15年度から平成11年度までの過去5年間に遡って休学者・除籍者・退学者の動向について調査したところ、平成11年度における休学者と除籍・退学者の比率は、それぞれ4.87%、3.23%と、全国平均(内田ほか, 2001)の2.44%、1.66%を大幅に上回っていることが判明した。平成15~16年度の2ヶ年をかけた追跡調査(平成11~15年度の5年間を対象)の結果、休学者1946人が届け出た主な事由として、いわゆるミスマッチに該当すると考えられるものは、「希望にそ

ぐわなく入学し他大学を受験する」, 「入学のイメージと実際が違った」及び「進路再検討及び医学科受験」のためなどの合計が 253 人で 13%(253 人/1946 人)であった(黒田・岡崎, 2006; 黒田ほか, 2009; 岡崎ほか, 2013b; 入学試験の追跡調査小委員会, 2005)。

4. 調査結果の解析と考察

各質問項目に対して, 高い頻度で「1:よくあてはまる」と選択回答している質問項目に注目すると, 類似の回答パターンを示すことがグラフ化により読み取れる。このような回答パターンに相関性があるといえるか否かの統計的な検討についても行った。関連性の数値化指標としては相関係数が一般的であるが, 今回のアンケート調査において行った回答形式は, 図 1 に示す「1:よくあてはまる」から「4:全くあてはまらない」を選択回答させる 4 件法である。四段階の選択回答では, 順位に基づいた統計量として取り扱うことが妥当なため, 本報告では Lee, S. Y., et al. (1995) 及び Bonett, D. G., et al. (2005) によるポリコリック順位相関係数 (Polychoric correlation coefficient) を適用した。順位相関係数を各質問間で算出後, 距離行列に変換し群平均法でクラスタリングを行い検討した。また, 将来の進路や学生生活に対する考えに, 志望理由に関する項目がどの程度影響しているかを検証するために回帰分析を行った(岡崎ほか, 2013b)。今回行ったアンケート調査では, 前述したとおり, 目的変数と説明変数がいずれも順序尺度であるため, Agresti, A. (2002) による順序ロジスティック回帰を適用した。紙面の都合から, 調査結果の解析については志望理由のトレンド解析及びミスマッチ解析についてその概要を紹介する。

4.1 志望理由のトレンド解析

6 年間における全入学者を対象とした志望理由に関する質問項目 Q1~Q19 の回答結果を, 順位相関係数に基づき群平均法でクラスタリング

を行いデンドログラムで表すと図 6 に示すような結果が得られる。

図 6 から明らかなように, 志望理由に関する質問項目は大きく 3 つのグループ (G1, G2, G3) に分かれていることがわかる。志望理由のクラスタリング結果の表示に際しては, 各問いに対して質問内容がわかる範囲で簡略表記している(一例: Q5:就職のための免許・資格が取れるから→「免許・資格」と簡略化)。

- G1・・・Q5 (免許・資格), Q6 (地元就職), Q12 (自宅通学)
- G2・・・Q1 (琉球大学専門), Q2 (専門性), Q3 (教養教育), Q4 (外国語教育), Q7 (優秀な教員), Q8 (優れた研究), Q10 (施設充実), Q13 (部活動), Q14 (学生生活), Q15 (沖縄が好き), Q16 (大学広報), Q17 (好きな大学)
- G3・・・Q9 (国立大学), Q11 (学費), Q18 (周囲の勧め), Q19 (難易度)

次に, 平成 19~24 年度までの 6 年間における各年度の志望理由に対する質問項目 Q1~Q19 の回答結果についてクラスタリングを行い, 図 6 と同様 G1~G3 の 3 つのグループに区分し, デンドログラムで表示すると, 図 7 に示すとおりとなる。図 6 に示す G3 に属する質問項目 Q18 (周囲の勧め) に着目して, 志望理由項目間の関連性について, 年度ごとの推移を見ると次のことがわかる。

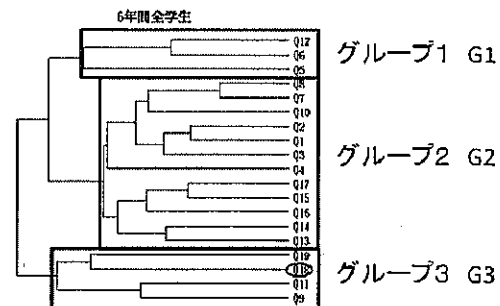


図 6 全入学者を対象とした「6 年間全学生」の志望理由に関するデンドログラム

図 6 に示す「6 年間全学生」の志望理由に関

するデンドログラムにおいて、G2 クラスターを構成する項目 (Q1:琉球大学専門, Q2:専門性, Q3:教養教育, Q4:外国語教育, Q7:優秀な教員, Q8:優れた研究, Q10:施設充実, Q13:部活動, Q14:学生生活, Q15:沖縄が好き, Q16:大学広報及び Q17:好きな大学) は、図7に示すデンドログラムにおいて、平成21年度以降、常に1つのクラスターとして推移していることがわかる。そして、Q18 (周囲の勧め) は、平成19年度ではG1に分類され、平成21~23年度ではG3、そして平成24年度には、またG1に分類されている。一方、図6に示す「6年間全学生」の志望理由に関するデンドログラムにおいて、G1 (Q5:免許・資格, Q6:地元就職, Q12:自宅通学) と G3 (Q9:国立大学, Q11:学費, Q18:周囲の勧め, Q19:難易度) に分類される項目は、図7に示すデンドログラムにおいて相互にクラスター間を移動していることがわかる。たとえば、Q18 (周囲の勧め) は、平成19~20年度ではG1に、平成21~23年度ではG3

に、平成24年度ではG1へと移動している。つまり、平成19年度と平成20年度では図6に示す元のG1とG3が近い関係にあったものが、平成21年度以降G1とG2が近い関係へと変化していることがわかる。また、Q9 (国立大学) とQ11 (学費) は常に一対として移動し、G1とG3のクラスター間を行き来している。平成19~20年度はG1に、平成21~22年度はG3に、平成23~24年度はG1へとそれぞれ移動している(図7参照)。このような解析結果から、志望理由については次のような特徴が見えてくる。

1) 全入学者による志望理由

全入学者 (平成19~24年度) による主な志望理由の優先順位としては、図6に示すデンドログラムからQ19 (難易度)、Q18 (周囲の勧め) 及びQ5 (免許・資格) の項目がきて、次にQ9 (国立大学)、Q11 (学費)、Q6 (地元への就職) 及びQ12 (自宅通学) の項目と移ることが読み取れる。ここで、Q18 (周囲の勧め) としては、進路指導教員または両親・先輩などによる勧め

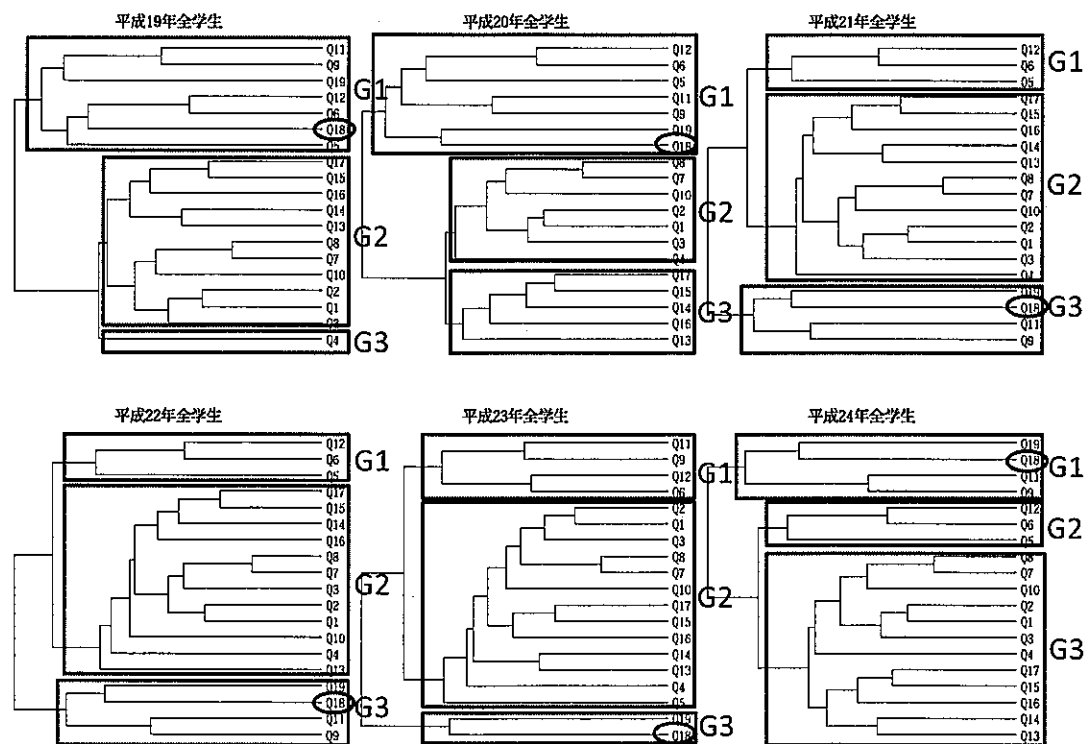


図7 全入学者を対象とした志望理由項目に関するデンドログラム (平成19~24年度)

が考えられる。

2) 志望理由のトレンド

平成 19～20 年度における志望理由は、第 1 にキャリアパスを重視した Q5 (免許・資格)、Q19 (難易度) 及び Q18 (周囲の勧め)、その次に Q9 (国立大学)、Q11 (学費)、Q6 (地元への就職) 及び Q12 (自宅通学) があげられる。

ところが、平成 21～22 年度における志望理由は、第 1 に Q19 (難易度)、Q18 (周囲の勧め)、Q9 (国立大学)、Q11 (学費) で、その次に Q5 (免許・資格)、Q6 (地元への就職) 及び Q12 (自宅通学) となり、キャリアパスとしての Q5 (免許・資格) が順位を下げている。そのことは、サブプライム・ローンの破綻 (2008 年) による平成 21 年度 (2009 年) からいよいよ深刻となった経済不況と就職難を考えるとうなずける。

平成 23 年度における志望理由は、第 1 が Q19 (難易度) 及び Q18 (周囲の勧め) で、次に Q9 (国立大学)、Q11 (学費)、Q6 (地元への就職) 及び Q12 (自宅通学) がきて、Q5 (免許・資格) は別のクラスターへ移動している。

次に、平成 24 年度における志望理由は、第 1 に Q19 (難易度)、Q18 (周囲の勧め)、Q9 (国立大学)、Q11 (学費) で、そのあとに Q6 (地元への就職)、Q12 (自宅通学) 及び Q5 (免許・資格) となっているのが特徴である (図 7 参照)。

志望理由のトレンド解析については、入試種別、男女別、県内・県外別及び学部別についても行っているが紙面の都合で割愛する。同じく、将来の進路や学生生活に関するトレンド解析についても省略する (詳細は、岡崎ほか, 2013b 参照)。

4.2 ミスマッチ解析

質問項目 Q23 は「在学中に転学・編入など再受験を考えている」という問いに対して図 1 に示したような選択回答を求めたものである。つまり、この質問項目 Q23 は琉球大学への入学が

本意であるか否かをたずねており、今問題となっている「ミスマッチ」の指標の一つとなる。6 年間の入学者アンケート調査結果で Q23 に対して「1:よくあてはまる」を選択回答した入学者の比率は図 8 に示すとおり、入学前にもかかわらずミスマッチの存在が確認できる。この図から明らかのように、平成 22 年度の 3.4%を除き、毎年 4%を超える入学者が Q23 に対して「1:よくあてはまる」を選択回答しているということは、実数にして 50 人近くの入学者が琉球大学での学びを希望していないということである。

以上のような理由から Q23 に関しては、今回のアンケート調査結果からどのような特徴が読み取れるかについても詳細な検討を行っている (黒田ほか, 2009 ; 岡崎ほか, 2013a, 2013b)。

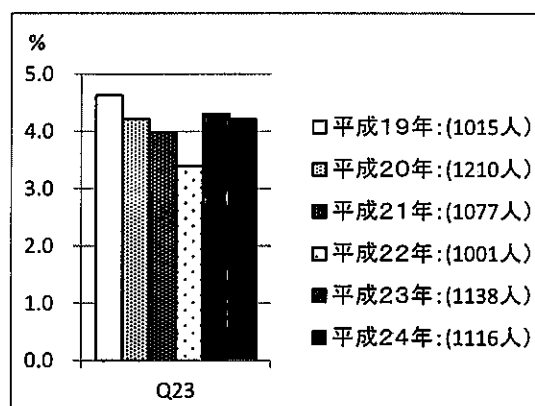


図 8 Q23 に対して「1:よくあてはまる」を選択回答した比率 (平成 19～24 年度)

表 2 には、質問項目 Q23 に関する過去 6 年間 (平成 19～24 年度) における入学者全体、男性、女性、前期日程入試入学者、後期日程入試入学者、県内 (高校所在地) 入学者、県外 (高校所在地) 入学者、県内 (前期) 入学者、県外 (前期) 入学者、県内 (後期) 入学者及び県外 (後期) 入学者について、それぞれ選択回答した比率の内訳を示す。

表 2 に示すように、Q23 の質問に対し「1:よくあてはまる」と選択回答した件数を集計すると、入学者全体では 4.1% (271 人/6557 人) であるが、男性、女性、前期日程、後期日程、県

内入学, 県外入学, 県内 (前期), 県外 (前期), 県内 (後期) 及び県外 (後期) について, 各入学者のカテゴリ別にその比率を求めると, 4.7%, 3.3%, 3.7%, 8.5%, 4.5%, 3.6%, 4.2%, 3.0%, 9.8%, 6.8%とそれぞれ差異があることがわかる。中でも, 入学者全体の4.1%に対して, 後期日程の8.5%, 県内 (後期) 入学の9.8%及び県外 (後期) 入学の6.8%は他に比べて比率が高い。これらの差異には, 統計的に有意な差が認められるか否かについて検定を行う必要がある。

Q23 の質問項目に対する母集団の回答パターン
表2 Q23 に関する過去6年間 (平成19~24年度) における各カテゴリ別集計結果

	入学者全体	男性	女性	前期日程	後期日程	県内入学	県外入学	県内 (前期)	県外 (前期)	県内 (後期)	県外 (後期)
1:よくあてはまる	4.1	4.7	3.3	3.7	8.5	4.5	3.6	4.2	3.0	8.8	6.8
2:ややあてはまる	9.7	10.7	8.2	9.0	17.7	10.1	8.9	9.7	7.7	18.8	15.2
3:あてはまらない	28.2	28.1	25.6	26.4	28.7	25.8	27.1	25.9	27.1	29.2	29.8
4:全くあてはまらない	29.8	28.4	34.8	30.7	44.0	59.8	60.2	60.1	62.0	41.2	47.8
5:回答なし (空白)	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	0.2	0.5	0.5	0.2
回答者合計人数	6537	3021	2721	4458	1073	4148	2367	2816	1784	511	451
χ^2 検定の計算値	1	0.45	1.10	0.10	15.90	0.28	0.23	0.23	2.04	24.35	2.81

χ^2 値(4, 0.05)=9.488

ンとしては, 入学者全体の選択回答比率が予測値 (理論値) とし期待できる。そこで, Q23 に対する入学者全体の選択回答比率を予測値とみなして, 男性, 女性, 前期日程, 後期日程, 県内入学, 県外入学, 県内 (前期), 県外 (前期), 県内 (後期) 及び県外 (後期) についての χ^2 統計量を求めた。統計量の計算値 (χ_0^2) は表2に示すとおりである。信頼度95%, 自由度4の χ^2 値(4, 0.05)は9.488となり, 後期日程の15.90及び県内 (後期) の24.35を除き, 他の χ_0^2 値は基準値である9.488を下回る。

表2に示す結果からは, 男性・女性の性別, 前期日程, 県内入学, 県外入学, 県内 (前期), 県外 (前期) 及び県外 (後期) 入学者の間には, 選択回答パターンに大きな違いはない。一方, 後期日程及び県内 (後期) 入学者のQ23に対する回答パターンは, 入学者全体と異なることが明らかとなった。

4.3 ミスマッチ識別可能な項目抽出

この「ミスマッチ」入学者のプロフィールを分析するために, Q23 に対する残り28の質問項目 (Q23を除くQ1~Q29) に関するポリコリック順位相関係数を, 入学年度別・入学形態別・性別・出身校所在地別・学部学科別に算出した。なお, ポリコリック順位相関係数等の算出には, 平成19年度を除く, 全入学形態 (1:前期日程~7:帰国子女) について実施した平成20~24年度のデータを使用した。

その計算結果が0.6以上または-0.6以下の大きな相関値を示したものは, A0入試, 観光産業科学部産業経営学科夜間主コース, 理学部数理学科, 工学部機械システム工学科夜間主コース及び同電気電子工学科夜間主コースの5カテゴリに過ぎなかった。表3にはカテゴリとしてA0入試を例として, 平成19年度を除く, 平成20~24年度までの全入学者がアンケートに選択回答した結果に基づき算出したポリコリック順位相関係数を示す。また, 表3では順位相関係数値が0.6以上を太文字で, -0.6以下を太文字斜体で表示している。

抽出結果の表示に際しては, 前述したQ1~Q19の質問項目に対してと同様, Q20~Q29の質問項目についても, その質問内容がわかる範囲で以下のように簡略表記している。

Q20 (希望職有り), Q21 (就職考えていない), Q22 (大学院進学), Q23 (転学編入など再受験), Q24 (友人不安), Q25 (自分の学び), Q26 (講義対応自信), Q27 (学費不安), Q28 (両立不安), Q29 (就職不安) などと簡略表記する。

A0入試は表3に示すとおり, 入学者数が少なく欠損値もあり, また, 選抜方法も特殊であるため, 相関値も年度による変動も大きいことがわかる。Q23に対する質問項目Q5 (免許・資格) は全ての年度で負値であり, Q13 (部活動) は正值であるので, この2項目に対してはそれぞれ負相関と正相関があるといえる。同様に, 表3から明らかのように, Q20 (希望職有り) も全ての年度で負値を示し, 負相関を, 一方, Q24 (友人不安) は全ての年度において正值を示し,

正相関を示す項目として抽出できる。AO 入試をはじめ、前述した産業経営学科夜間主コース、機械システム工学科夜間主コース及び電気電子工学科夜間主コースなどは入学定員が数名程度と少なく、選抜方法も異なるため、相関値も年度による変動が大きいことがわかった。また、入学形態別・性別・出身校所在地別・学部別・学科別等の全カテゴリに対して Q23 (転学編入など再受験) との相関値を算出したが、各年変動が大きく規則性を見いだすことは困難であった。

表 3 AO 試入学者における Q23 と他の質問項目との順位相関係数

	全体	H20年度	H21年度	H22年度	H23年度	H24年度
Q1	-0.320	0.000	0.000	-0.995		-0.130
Q2	-0.616	-1.000	-0.550	-0.999	-0.996	0.979
Q3	-0.311	0.742	-0.584	-0.999		0.000
Q4	0.013	0.629	0.080	0.991	-0.997	-0.048
Q5	-0.451	-0.212	-0.259	-0.999	-1.000	-0.130
Q6	-0.024	0.152	0.032	0.997	0.000	-0.056
Q7	0.068	0.435	0.037	0.983	-1.000	0.421
Q8	-0.206	0.000	-0.155	-0.992	-1.000	0.550
Q9	-0.270	-0.534	-0.405	0.946	0.996	
Q10	-0.323	0.000	-0.227	0.983	-0.997	-0.057
Q11	-0.233	0.991	-0.216	-0.991		-0.995
Q12	-0.056	0.996	-0.542	0.987	0.996	-0.187
Q13	0.216	0.998	0.112	0.996	0.000	0.643
Q14	-0.089	-0.991	-0.071	0.977	0.000	0.536
Q15	0.109	0.996	-0.214	0.983	-0.996	0.531
Q16	-0.478	-1.000	-0.787	0.991	-0.996	-0.252
Q17	-0.113	0.000	-0.674	0.980	0.000	0.793
Q18	-0.161	0.256	-0.255	0.987	0.000	-0.296
Q19	0.302	-0.997	0.783	0.978	1.000	-0.205
Q20	-0.498	-0.212	-0.412	-0.623	-1.000	-0.661
Q21	0.439	0.534	0.753	-0.992	0.000	0.376
Q22	0.053	0.743	0.121	-0.507	0.000	-0.463
Q24	0.375	0.327	0.259	0.000	0.395	0.661
Q25	-0.251	-0.534	-0.418	0.980	-1.000	0.582
Q26	-0.114	0.155	-0.057	0.996	-0.996	0.027
Q27	0.110	-0.167	0.073	-0.263	0.395	0.366
Q28	-0.112	0.254	-0.647	-0.997	0.996	0.985
Q29	-0.107	0.991	-0.680	0.000		-0.124

なお、ここでいうカテゴリとは、入学年度、入学形態及び性別等の、一定の基準に基づいて分類した際の個々の区分を表す。例えば、理学部数理科学科を例に区分すると、カテゴリは年度(平成 20~24 年度の 5 通り)×入学形態(前期日程・後期日程の 2 通り)×性別(男・女の 2 通り)×出身校所在地(県内・県外の 2 通り)の $5 \times 2 \times 2 \times 2 = 30$ 通りで、そのカテゴリ数は 30 となる。入学形態は学部学科・課程・系等により、それぞれ異なっている。

そこで、図 9 に示すような相関値 0.6 以上ま

たは -0.6 以下の大きな正負の関係性が質問項目で発生した個数をカウントし、正負値で割合を示すことを試みた。なお、AO 入試は平成 19 年度から法文学部・人間科学科・人間行動学専攻及び工学部・情報工学科が開始し、続いて平成 21 年度からは工学部・電気電子工学科昼間主コースが開始している。ところが、法文学部・人間科学科・人間行動学専攻は平成 22 年度に AO 入試の募集を停止し、現在では工学部 2 学科のみが継続しているに過ぎない。そのため、AO 入試に関するカテゴリは、各年変動が大きく規則性獲得にはノイズの要因となると考えられる。そこで図 9 は全カテゴリから AO 入試を除外したカテゴリに対して正負割合を算出し図示している。例えば図 9 に示す Q1 (琉球大学専門) では、全カテゴリ (AO 入試を除く) 中、1 カテゴリで 0.6 以上を示し、6 カテゴリで -0.6 以下を示したことになる。あるカテゴリでは大きな正の関係、あるカテゴリでは大きな負の関係ということから、ミスマッチについて Q1 からは規則性を見いだすことができない。

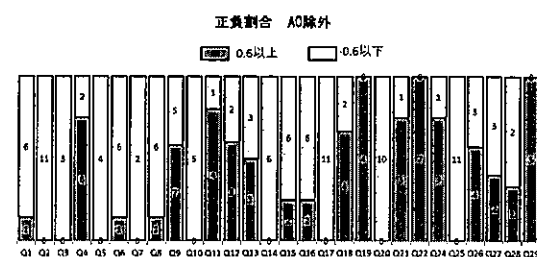


図 9 AO 入試を除く各質問での相関値 0.6 以上または -0.6 以下の発生個数

一方、Q2 (専門性) では 11 カテゴリがすべて -0.6 以下を示し、ミスマッチ識別にその効果が期待される。このような正負一様な反応となる質問は Q2 以外にも Q3 (教養教育) はじめ、単一応答項目を抽出することができている。たとえば、正の関係を示す項目は、Q19 (難易度)、Q22 (大学院進学) 及び Q29 (就職不安) の 3 項目である。

一方、負の関係を示す項目は、Q2 (専門性)、Q3 (教養教育)、Q5 (免許・資格)、Q7 (優秀な

教員), Q10 (施設充実), Q14 (学生生活), Q17 (好きな大学), Q20 (希望職有り) 及び Q25 (自分の学び) の9項目が抽出されている。

平成19～24年度までの6年間のデータを基に検証したところ, Q23 (転学編入など再受験) に対して「1:よくあてはまる」と選択回答した件数は, 前述したとおり 271 件であった。そこで, 今回のミスマッチ解析の結果明らかとなった, Q23 に対して単一応答項目が正の関係を示すものとして抽出された Q19 (難易度), Q22 (大学院進学) 及び Q29 (就職不安) の3項目を用いて, Q19, Q22 及び Q29 に対する選択回答が「1:よくあてはまる」で, かつ, Q23 に対する選択回答が同様に「1:よくあてはまる」に合致する標本を抽出したところ 196 件で, 72.3% (196/271) となった。

この例のようにアンケート調査結果を解析すると, ミスマッチ入学発見についても有用な手がかりが得られることが明らかになった。これらのアンケート結果を参考にして学生の指導法やカリキュラム (キャリア教育を含む) を見直すことによって, ミスマッチ解消につながると考えられる。

5 おわりに

琉大生入学前アンケートに基づくトレンドとしては, 次のようなことが明らかとなった。

入学者の大学に対する要望は, その時の経済情勢や時代のトレンド等によって左右される。大学は常に入学者の要望等を把握し, 時代のトレンドから乖離しないようにカリキュラムをはじめとした教育改革に備えなければならない。そのためには, 調査結果をふまえたアンケート質問項目の見直しを行い, 入学者に対するアンケート調査方法等についても十分検討し, より正確な情報の収集と, 得られた情報の蓄積が重要と考えられる。今後のアンケート調査のあり方については, その結果の活用を考慮すると, 次の二つの可能性が考えられる。

1) アンケートデータの統合

一つは稼働を始めた成績追跡システム (山田・西本, 2013) へのデータ統合である。成績追跡システムは, 入学形態 (入学者選抜方法) 及び出身高校から入学後の成績履歴までを追跡できることから, 学生診断カルテの役割も果たすことができる。そのため, 本システムは学生指導やカリキュラム改善ならびに, その教育効果の検証等にも利用できるが, 志望理由をはじめ将来の進路や学生生活等に関する意識調査で得られた情報をそのシステムに付加することで, より精緻な成果が期待できる。特に, 今後とも重要視されるキャリア教育等をより一層充実させるためには, 入学時におけるフレッシュな学生の意識情報は不可欠となる。

2) 広報活動へのフィードバック

二つ目には, 受験生に対する大学広報活動への寄与があげられる。入学者が大学に対して何を期待し, 大学生活をとおして何を求めているかについて知ることが, 広報活動の第一歩といえる。アンケート調査により得られた情報は, 広報として受験生の視点での情報提供実現に, 非常に大きな役割を果たすものと期待できる。また, そのような広報活動の充実は, 間接的にミスマッチ入学解消の一助ともなる。

以上のように, 今後は状況把握のためのアンケート調査から, 教育改革等のアクションのためのアンケート調査へ昇華することが喫緊の課題といえる。

最後に, 今回のアンケート調査の実施ならびにそのとりまとめに際して協力援助いただいた, 学生部高橋神奈男部長, 学生部入試課武富茂樹課長, 同入試課多和田真利課長代理はじめ, 学生部入試課職員の皆様にお礼申し上げます。

参考文献

- Agresti, A. (2002) *Categorical Data Analysis*, 2nd ed., Wiley-Interscience.
- Bonett, D. G., Price, R. M. (2005) *Inferential Methods for the Tetrachoric Correlation Coefficient*, *Journal of Educational and*

- Behavioral Statistics, 30, pp. 213.
- 木村誠 (2011) 『消える大学生き残る大学』, 朝日新書.
- 木村誠 (2012) 『危ない私立大学残る私立大学』, 朝日新書.
- 黒田登美雄・岡崎威生 (2006), 「琉球大学における入学者選抜試験の追跡調査—入学試験の成績と休学者・除籍者・退学者の関係について—」『大学入試研究ジャーナル』, No. 16, 165-172.
- 黒田登美雄・西本裕輝・岡崎威生 (2009), 「琉球大学入学者アンケート調査に基づく入試方法の検討—平成 19 年度入学者を対象とした検—」『大学入試研究ジャーナル』, No. 19, 89-94.
- Lee, S. Y., Poon, W. Y., Bentler, P. M. (1995) A two-stage estimation of structural equation models with continuous and polytomous variables, *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 48, pp. 339-358.
- 文部科学省 (2007) 「18 歳人口及び高等教育機関への入学者数・進学率等の推移」, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/002/003/004/2_3_3.pdf
- 入学試験の追跡調査小委員会 (2005) 「平成 16 年度入学者選抜方法に関する調査・研究報告書」, 『国立大学法人琉球大学学生部入試課』, 平成 17 年 1 月発行, pp. 261.
- 岡崎威生・中村肖三・黒田登美雄 (2013a) 「6 年間の入学時意識変化について—琉大生入学前アンケートに基づくトレンド—」, 全国大学入学者選抜研究連絡協議会, 『平成 25 年度第 8 回大会研究発表予稿集』, 平成 25 年 5 月発行, 91-98.
- 岡崎威生・中村肖三・黒田登美雄 (2013b) 「6 年間の入学時意識変化について—琉大生入学前アンケートに基づくトレンド—」, 『琉球大学アドミッション・オフィス紀要』, 国立大学法人琉球大学学生部入試課, 平成 25 年 9 月発行, 13-52.
- 内田千代子・野村正文・中島潤子 (2001), 「大学における休・退学, 留年学生に関する調査—第 22 報—その 1」, 『CAMPUS HEALTH, 37(2)』, 2001, p. 121-126.
- 山田美都雄・西本裕輝 (2013) 「追跡データを用いた大学生の成績推移の分析」, 全国大学入学者選抜研究連絡協議会, 『平成 25 年度第 8 回大会研究発表予稿集』, 平成 25 年 5 月発行, 85-90.
- ZAITEN (2013) 『大学経営の光と影』, 特集, 大学経営を破滅に追い込む文科省「改革プラン」, 2 月号, 財界展望新社.

鳥取大学の AO 入試実施 10 年を振り返って

森川 修, 山田貴光, 小山直樹, 清水克哉 (鳥取大学)

鳥取大学の AO 入試は平成 25 年度入試で 10 年を迎えた。第 1 次選考における地方試験会場導入や農学部獣医学科での大学卒業者限定の入試など独自の方法を行ってきた。また、志願倍率は、初年度は 7 倍程度であったが、2 年目以降からは 5 倍前後と安定していた。さらに、AO 入試入学者の大学在学中での学業成績について、卒業時の GPA 平均値を調査したところ、AO 入試入学者は AO 入試以外の入学者と比較して有意差は認められなかった。

1 はじめに

鳥取大学では平成 14 年 4 月にアドミッションセンターが設置され、平成 16 年度入試から 4 学部のうち 3 学部で AO 入試を導入し、平成 25 年度入試で 10 年を迎えた。

当初は学部の教授会で AO 入試を導入しない決定をしたが、学長の強いリーダーシップの元、一転して実施へ変更した学部があるなど混乱が生じた。さらに、同一学部内で実施する学科と実施しない学科が混在するなど、準備不足が否めない状況もあった。

AO 入試の導入を受け、選考方法について各学部・学科で検討が行われ、鳥取大学の AO 入試は、学力試験を課さずに意欲を重視した選抜をする方針が紹介された。これは「詳細な書類審査と時間を掛けた丁寧な面接等を組み合わせることによって、受験生の能力・適性や学習に対する意欲、目的意識等を総合的に判定する方法(アドミッション・オフィス入試)」や「大学は、学力検査を行う場合には、原則として二月以降とし、学力検査を課す場合は、これに過度に重点を置いた選抜基準としないこと。」(文部科学省高等教育局長, 2003) の「第一 選抜方法」に書かれた文字をあまりにも厳格に解釈したことと、入試時期を推薦入試実施前の 9 ~ 10 月とすることがすでに決定しており、そのために大学入試センター試験等の学力試験を課すことができないと判断したと推測される。これに対し、特に工学部は、当初から意欲

を重視した選抜で学力試験を課さない場合に基礎学力の把握が難しいと懸念されていた。

その後、AO 入試が実施され、入学者が入学し、学年が進行するにつれて、AO 入試入学者に対して教員からいろんな話を聞いた。「うちの学科の AO 入試入学者は、学年 1 位になったので、AO 入試は良い制度だ。」や「講義などで積極的に発言し、クラスのリーダー的な存在になっている。」と肯定的に捉える教員もいれば「AO 入試で入った学生は全然勉強ができない。早く AO 入試を止めてしまいたい。」と否定的な教員などで賛否両論あった。これまで AO 入試入学者の在学時における成績調査は、全学的に行われておらず、個人の印象で語られる場面が多かった。

一方で、学力を重視した AO 入試を実施する大学での学生の成績追跡調査では、AO 入試入学者には成績良好者が多い(倉元・大津, 2011)、もしくは、有意差はない(坂本ほか, 2008; 池田, 2008)との報告がある。これらの調査は、意欲を重視した AO 入試の在り方にも大きな影響を及ぼすと考えられた。

そこで、本稿では、平成 25 年度入試で 10 年を迎える鳥取大学 AO 入試の特徴と AO 入試入学者の入学後の学力面における評価として、平成 16~21 年入学の 6 年間の AO 入試入学者の GPA¹⁾ 平均値と在籍 4 年間で卒業した割合を調査した結果について報告する。

表 1 平成 16～25 年度鳥取大学 AO 入試の募集人員と志願者数

学部	学 科	16年		17年		18年		19年		20年	
		募集人員	志願者数	募集人員	志願者数	募集人員	志願者数	募集人員	志願者数	募集人員	志願者数
地域学部	地域政策学科	2	30	5	27	5	21	7	30	7	30
	地域教育学科	4	21	5	54	5	40	5	26	5	30
	地域文化学科	2	18	2	10	4	12	4	10	4	16
	地域環境学科					5	8	5	14	5	11
	計	8	69	12	91	19	81	21	80	21	87
工学部	機械工学科	2	13	2	11	2	11	2	16		
	知能情報工学科	2	12	2	7	2	5	2	23		
	電気電子工学科	2	8	2	7	5	13	5	22		
	物質工学科	2	5	2	2						
	生物応用工学科	2	6	2	9	4	8	4	16	4	10
	土木工学科	2	8	3	6	3	6	3	9	3	12
	社会開発システム工学科	2	5	2	2	5	11	5	5	5	11
	応用数理工学科	2	0	2	12	2	8	2	5	2	8
計	16	57	17	56	23	62	23	96	14	41	
農学部	生物資源環境学科	5	65	5	44	10	70	15	87	16	73
	獣医学科	2	31	2	18	2	36	2	63	2	42
	計	7	96	7	62	12	106	17	150	18	115
総 計		31	222	36	209	54	249	61	326	53	243
志 願 倍 率		7.16		5.81		4.61		5.34		4.58	

学部	学 科	21年		22年		23年		24年		25年	
		募集人員	志願者数	募集人員	志願者数	募集人員	志願者数	募集人員	志願者数	募集人員	志願者数
地域学部	地域政策学科	6	28	6	27	6	31	6	29	6	18
	地域教育学科	4	32	4	28	4	41	4	31	4	26
	地域文化学科	4	20	4	8	4	11	4	17	4	15
	地域環境学科	5	17	5	24	5	10	5	12	5	6
	計	19	97	19	87	19	93	19	89	19	65
工学部	生物応用工学科	4	7	2	15						
	土木工学科	3	4	3	15						
	社会開発システム工学科	5	13	5	12	5	5	5	11	5	14
	応用数理工学科	2	4	2	9						
計	14	28	12	51	5	5	5	11	5	14	
農学部	生物資源環境学科	16	93	16	97	14	64	14	58	14	66
	獣医学科	2	37	2	39	2	37	2	33	2	29
	計	18	130	18	136	16	101	16	91	16	95
総 計		51	255	49	274	40	199	40	191	40	174
志 願 倍 率		5.00		5.59		4.98		4.84		4.35	

*表中の塗りつぶしは、募集をしていない。

2 AO 入試の募集人員と志願者数

平成 16 年度入試から医学部を除く 3 学部で AO 入試を導入したが、そのすべての学科で実施しておらず、地域学部地域環境学科だけが、当初の 2 年間は実施を見送った。表 1 の募集人員と志願者数から、毎年のように募集人員を変更してきた(表中のグレーは前年度と募集人員を変更、表中の塗りつぶしは募集をしていない)。初めの 5 年間は募集人員を増やしてきたが、それ以降に増やす学科はなかった。また、工学部では、物質工学科のように導入後、わずか 2 年で取り止めをする学科もあり、5 年後に半数の学科、8 年後にはわずか 1 学科の実施にとどまった。もっとも募集人員の多かった平成 19 年度入試では、全学定員の 5.5% (61 名) が AO 入試の割合であったが、平成 25 年度入試では 40 名と全学定員の 3.5% である。

志願倍率は、初年度が 7 倍程度であったが、2 年目以降からは 5 倍前後と安定していた。

3 鳥取大学 AO 入試の特徴

3.1 第 1 次選考の地方試験実施

鳥取大学の AO 入試は、導入当初から第 1 次選考と第 2 次選考を実施しているが、平成 16 年度入試の第 1 次選考は、書類選考のみで実施した。

ところが、「詳細な書類審査と時間を掛けた丁寧な面接等を組み合わせることによって、受験生の能力・適性や学習に対する意欲、目的意識等を総合的に判定する」という AO 入試の趣旨から考えると、書類審査だけではなく、面接を全員に行うことが望ましいと考え、平成 17 年度入試の第 1 次選考から、農学部獣医学科を除き²⁾、書類審査と個人面接の両方を行うこととした。

しかし、受験のために 2 度も鳥取を訪れることは受験生の負担となる。そこで、受験生の所在地になるべく近い場所で第 1 次選考(面接)の実施することを検討した。前年度受験生の所在地と交通の利便性から判断し、鳥取のほか

東京、大阪、岡山、福岡の合計 5 会場で実施した(中村・福島, 2006)。それ以降も引き続き 5 会場で実施している。

平成 17 年度入試において、国立大学で地方試験を実施している例はきわめて少なく、一般入試前期日程で 4 大学(秋田、群馬、信州、鹿児島)が東京会場で実施していたが、AO 入試とはいえ、東京以外にも会場を設けていたことは特筆すべきことであった。また、「第 1 期中期目標の達成状況に関する評価結果」(平成 21 年 3 月独立行政法人大学評価・学位授与機構)の中の優れた点に取り上げ、高く評価されている。

3.2 農学部獣医学科の出願資格

農学部獣医学科の出願資格は他学科と異なっていた。初年度は、大学在学者、もしくは、学士取得者(翌年 3 月取得見込み者も含む)、2 年目以降から学士取得者のみを対象としており、しかも、2 年次以降に編入学でなく 1 年次へ入学する。導入の経緯は不明であるが、学士取得者のみを対象にしていることは、きわめてユニークであったが、平成 25 年 4 月より岐阜大学と共同獣医学科を設置するため、平成 25 年度入試を最後に取り止めた。

3.3 工学部の出願要件(エントリー方式)

初年度(平成 16 年度)の入試において、工学部だけが AO 入試の出願要件として 8 月上旬に行われるオープンキャンパスへの参加をエントリーとして義務付けた。これは意欲をみることに、初年度であるために志願者数を把握する目的で行った。

しかし、工学部の志願倍率が 4 倍以下と他の 2 学部よりも低く、また、1 学科では志願者が 0 名であった。AO 入試初年度で、告知が十分に行き渡らなかったこと、高校総体などの高校行事と重なるなど、高校側からの意見もあり、わずか 1 年間でエントリー方式は取り止めた(中村・福島, 2006)。

4 AO 入試入学者の大学在学時の学業成績

平成 25 年 3 月に AO 入試入学者第 6 期生(平成 21 年度入学者)が卒業した。AO 入試入学

表 2 地域学部の入学者 GPA 平均値

入学 年度	AO 入試			AO 入試以外		
	GPA	σ	<i>N</i>	GPA	σ	<i>N</i>
16	2.24	0.610	16	2.47	0.733	185
17	2.49	0.733	16	2.46	0.713	185
18	2.34	0.843	18	2.66	0.740	194
19	2.92	0.442	20	2.60**	0.736	179
20	2.65	0.597	22	2.58	0.688	182
21	2.79	0.587	25	2.66	0.695	176

σ :標準偏差, *N*:入学者数,
AO との有意差 **: $p < 0.01$

表 3 工学部の入学者 GPA 平均値

入学 年度	AO 入試			AO 入試以外		
	GPA	σ	<i>N</i>	GPA	σ	<i>N</i>
16	1.58	0.699	19	1.95*	0.741	450
17	1.66	0.837	23	1.93	0.801	465
18	1.78	0.747	25	1.87	0.806	471
19	1.75	0.727	21	2.01	0.794	453
20	1.68	0.683	12	2.06	0.791	485
21	1.81	0.553	10	1.92	0.791	484

σ :標準偏差, *N*:入学者数,
AO との有意差 *: $p < 0.05$

表 4 農学部の入学者 GPA 平均値

入学 年度	AO 入試			AO 入試以外		
	GPA	σ	<i>N</i>	GPA	σ	<i>N</i>
16	2.61	0.608	5	2.32	0.641	207
17	2.30	0.867	8	2.23	0.710	199
18	1.87	0.699	16	2.28*	0.741	206
19	2.53	0.662	19	2.33	0.768	191
20	1.85	0.878	16	2.25	0.796	184
21	2.00	0.733	18	2.29	0.663	192

σ :標準偏差, *N*:入学者数,
AO との有意差 *: $p < 0.05$

者の大学在学中の学業成績を判断する材料として, AO 入試と AO 入試以外の入学者の 2 群に分け, 平成 16~21 年度入学者の卒業時の GPA 平均値を調査した。

なお, 平成 25 年 3 月の時点で未卒業者は, 平成 24 年度終了時の値を用いた。また, 農学部獣医学科については, 他学科と AO 入試の出願資格が異なり, 入学者は大学卒業者であるため, 今回のデータに含めなかった。

表 2 に地域学部, 表 3 に工学部, 表 4 に農学部を入学年度でまとめた。また, 学部内の各入学年度における, AO 入試入学者と AO 入試以外の入学者間の有意差について t 検定を用いて検証したところ, 有意差が認められた ($p < 0.05$) のは, 地域学部の平成 19 年度, 工学部の平成 16 年度, 農学部の平成 18 年度であった。

いずれの学部でも 6 年間で 1 年間だけが入学年度により有意差が認められたものの, AO 入試入学者は, AO 入試以外の入学者と比較して大学在学中の学業成績に有意差はないと結論される。

5 AO 入試入学者の在籍 4 年間での卒業率

平成 16~21 年度 AO 入試入学者の在籍 4 年間で卒業した割合(以下, 4 年間卒業率とする)を表 6 のように学部別にまとめた。なお, 留学によって留年した場合は, 在籍期間から除いてカウントしている。

他の入試区分と 4 年間卒業率の比較をしていないため, 詳細な検討はできない。そこで, 同じ学部内で各年度の AO 入試入学者 GPA 平均値と 4 年間卒業率について検証したところ, いずれも高い相関が認められた(相関係数: 地域学部 0.939, 工学部 0.630, 農学部 0.867, いずれも 0.1%水準で有意)。

また, 平成 21 年度入学者は, 4 年間卒業率が 90%を超え, それ以前より改善がみられた。これは, AO 入試入学者の入学前教育の方法を変えたこと(森川ら, 2011: 森川, 2012)や

表 6 AO 入試入学者の 4 年間卒業率 (%)

入学 年度	計	学部		
		地域	工	農
16	63 (25/40)	75 (12/16)	42 (8/19)	100 (5/5)
17	70 (33/47)	81 (13/16)	57 (13/23)	88 (7/8)
18	63 (37/59)	83 (15/18)	44 (11/25)	69 (11/16)
19	83 (50/60)	95 (19/20)	71 (15/21)	84 (16/19)
20	70 (35/50)	91 (20/22)	42 (5/12)	63 (10/16)
21	91 (48/53)	96 (24/25)	90 (9/10)	83 (15/18)
計	74 (228/309)	88 (103/117)	55 (61/110)	78 (64/82)

*カッコ内は、4 年間での卒業生数/入学者数

志願書に英語の資格を記載する欄を設けて、基礎学力の把握に努めたことなどが要因として挙げられる。しかし、単年度での結果であるため、平成 22 年度入学者以降の推移を注目したい。

6 まとめ

今回行った平成 16~21 年入学者の 6 年間での調査から、鳥取大学の AO 入試入学者全体での大学在学中の成績を GPA 平均値で調査したところ、AO 入試入学者は、AO 入試以外の入学者と比較して学力面では有意差はないと結論される。

しかし、これまで GPA 平均値に関して統計的な考察が行われておらず、学内では GPA 平均値で議論されてきた。

表 4 から工学部では、導入初年次と 2 年目に AO 入試以外の入学者と比べて AO 入試入学者の GPA 平均値が 0.4 近く悪いという結果が得られた。この値は在学中に得られていない

が、工学部所属の教員は、授業等で AO 入試入学者の学力不足を感じていたと推測される。そのため、AO 入試の募集を停止する学科が増え、平成 20 年度入試から全 8 学科中 4 学科での実施、平成 23 年度入試からはわずか 1 学科の実施となった。

また、農学部も AO 入試の募集人員を増やし始めた平成 18 年度入試入学者が、AO 入試以外の入学者の間に有意差があり、さらに平成 20 年度入試入学者以降の GPA 平均値が悪くなっていた。そのため、平成 23 年度入試から定員を削減している。

統計的手法により、AO 入試入学者は、AO 入試以外の入学者と比較して学力面に差がないことについて、まず学内での共通理解が必要である。そして、GPA 平均値だけを指標として AO 入試の定員を削減することのないよう努め、最低限の基礎学力を担保しつつ、意欲を持った受験生の確保が、今後の鳥取大学の AO 入試に一番求められているものと考えられる。

7. 謝辞

今回の発表の一部は、平成 23 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) (課題番号 23501148) により実施された。

注

1) 鳥取大学における GPA (Grade Point Average) の計算法

鳥取大学では成績を A, B, C, D, F ランク法で評価している。100 点満点で A は 100~90 点, B は 89~80 点, C は 79~70 点, D は 69~60 点, F は 59 点以下である。A, B, C, D を合格点, F を不可とし、このランクに A は 4, B は 3, C は 2, D は 1, F および不履修は 0 のそれぞれ数値 GP (Grade Point) を与えて履修科目の GP にその科目の単位数をかけ、その総和を履修登録科目の総単位数で除して GPA を算出する。

$$\text{GPA} = \frac{(A \times 4) + (B \times 3) + (C \times 2) + (D \times 1)}{\text{受講登録単位数}}$$

- 2) 農学部獣医学科の志願者には社会人等が多いため、受験にかかる時間的負担を軽減するための配慮である。

参考文献

- 池田文人(2008). 「北海道大学におけるAO入学者の学業成績—厳格な成績評価に基づくGPA導入に伴う追跡調査—」『平成20年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会(第3回)研究発表予稿集』, 93-96.
- 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.
- 文部科学省高等教育局長(2003). 『平成16年度大学入学者選抜実施要項について(通知)』.
- 森川 修(2012). 「入学前教育:事例集」日本リメディアル教育学会 監修『大学における学習支援への挑戦—リメディアル教育の現状と課題—』, ナカニシヤ出版, 88-89.
- 森川 修・三宅貴也・小山直樹・清水克哉(2011). 「学力試験を課さない入試区分合格者へのe-Learningを用いた入学前教育の実践」『大学入試研究ジャーナル』, 21, 231-236.
- 中村肖三・福島真司(2006). 「進化するAO入試—“青い鳥”を求めて—」『大学入試研究ジャーナル』, 16, 85-90.
- 坂本尚志・藤尾 均・谷本光穂・内藤 永・渡部 剛・木村昭治・塩野 寛(2008). AO入試とその他の入試区分学生の医学科臨床実習における評価の比較」『大学入試研究ジャーナル』, 18, 101-110.

共通一次及びセンター試験における障害者特別措置の変遷

立脇洋介（大学入試センター研究開発部）

入試における特別措置は、障害のある受験者の受験行動に大きな影響を与える。そこで国内の大学入試の基準となっている、共通第1次学力試験と大学入試センター試験における障害者特別措置の変遷を整理した。1979年から1999年までの20年間は、大学進学率の増加に伴って特別措置受験者数が緩やかに増加していた。2006年以降は、試験の形式や特別措置の対象の変化の結果、大幅に増加していた。

1 はじめに

入試において障害のある受験者は、適切な措置を受けることにより、本来持っている学力や能力を発揮しやすくなる。しかし、必要な措置を受けられない場合、入試の本質とは関係のない部分で大きな負担がかかるため、得点の低下だけでなく、受験の断念に至ることさえある。このように、入試における特別措置は、障害のある受験者の受験行動に大きな影響を与える。

国内の大学入試のうち、大学入試センター試験（以下では「センター試験」と表記）では障害者受験特別措置が実施されている。また、各大学が個別に行っている入試でもセンター試験に準ずる特別措置が実施されている。

そこで本研究では、国内の大学入試のスタンダードとみなせるセンター試験とその前身である共通第1次学力試験（以下では「共通一次試験」と表記）の障害者特別措置の変遷を報告する。具体的には、1979年の第1回共通一次試験から2013年のセンター試験における①特別措置の対象と人数、②受けられる措置の内容を整理する。

2 制度の概要

受験特別措置は、1978年に行われた共通一次試験の試行テストの段階で、視覚障害57人、聴覚障害14人、肢体不自由12人の計83人を対

象に検討され、翌年の第1回共通一次試験から「身体障害者受験特別措置」が導入された。「身体障害者」という名称からもわかるように、初期の特別措置は、当時の盲・聾・養護学校（2007年より特別支援学校）に在籍する身体障害の受験者が対象であった。

1984年からは申請後の事故による負傷等でも特別措置が認められ、2011年からは発達障害も特別措置の対象に追加された。その結果、2012年からは名称が「受験特別措置」に変更された。また、1988年と2002年に学校教育法施行令の盲・聾・養護学校への就学基準が改正されたことに伴い、各障害の区分が変更されている。さらに、2006年から英語リスニング試験が実施されるようになり、それに対応する特別措置も導入された。

3 各障害での変遷

3.1 視覚障害

視覚障害の特別措置の変遷をまとめた結果を表1に示す。

共通一次試験の間は盲学校に在籍する全盲または弱視の受験者のみを対象としていた。1998年からは視野の損失がある受験者も対象に加えられた。人数は30～100人の範囲で推移しており、他の障害に比べて安定している。

主な措置内容は、点字問題や拡大文字問題などの「読み」に関する措置と、点字や文字

表1 共通第1次学力試験と大学入試センター試験における視覚障害への特別措置の変遷

年度	全志願者数	特別措置受験者数	資格	措置内容							備考欄	
				出題形式		解答形式		時間延長	機材			座席 明窓側の座席
				点字	拡大文字	点字解答	文字解答		拡大鏡	照明器具		
1979年	341875	53	両眼の矯正視力が0.1未満	○		○	○	1.5倍	○	○	○	
1980年	349566	45		○		○	○	1.5倍	○	○	○	
1981年	357633	43		○		○	○	1.5倍	○	○	○	
1982年	352743	36		○		○	○	1.5倍	○	○	○	
1983年	362609	54		○		○	○	1.5倍	○	○	○	
1984年	360846	43		○	○	○	○	1.5倍	○	○	○	
1985年	336357	32		○	○	○	○	1.5倍	○	○	○	
1986年	360306	36		○	○	○	○	1.5倍	○	○	○	
1987年	394134	39		○	○	○	○	1.5倍	○	○	○	
1988年	396575	38		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	学校教育法施行令の 就学基準変更(9月)
1989年	395508	57	強度の弱視者で、 良い方の 眼の矯正視力が0.15未満	○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
1990年	430542	40		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	第1回センター試験
1991年	455855	49		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
1992年	472098	51		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
1993年	512712	53		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
1994年	531177	59		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
1995年	557400	34		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
1996年	574115	51		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
1997年	599962	55		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
1998年	597271	57		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	視野の損失が対象と なる
1999年	580064	31	良い方の眼の矯正 視力が0.15未満	○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
2000年	581958	44		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
2001年	590892	46		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
2002年	602090	59		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	学校教育法施行令の 就学基準変更(4月)
2003年	602887	61		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
2004年	587350	61		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
2005年	569950	45		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
2006年	551382	48		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	英語リスニング開始
2007年	553352	90		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
2008年	543385	90		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
2009年	543981	79	良い方の眼の矯正視力が0.15以下	○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
2010年	553368	90		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
2011年	558984	69		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
2012年	555537	64		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	
2013年	573344	95		○	○	○	○	1.3倍 1.5倍	○	○	○	

大学入試研究ジャーナル第 24 号

表3-A 共通第1次学力試験と大学入試センター試験における肢体不自由・病弱・その他の障害への特別措置の変遷

年度	全志願者数	特別措置受験者数				資格		
		肢体不自由	病弱	その他	合計	肢体不自由	病弱	その他
1979年	341875	41			41	左項に掲げるもののほか、 下肢の機能の障害が歩行をすることが不可能又は困難な程度以上のもの 上肢の機能の障害が筆記をすることが不可能又は困難な程度以上のもの 体幹の機能の障害が体幹を支持することが不可能又は困難な程度以上のもの	慢性の胸部疾患、 心臓疾患、 腎臓疾患等の状態が 1ヶ月以上の医療又は生活規制を必要とする程度以上のもの	身体虚弱の状態が1ヶ月以上の生活規制を必要とする程度以上のもの
1980年	349566	46			46			
1981年	357633	68			68			
1982年	352743	82			82			
1983年	362609	65			65			
1984年	360846	104			104			
1985年	336357	137			137			
1986年	360306	156			156			
1987年	394134	163			163			
1988年	396575	147			147			
1989年	395508	176			176	左記以外の肢体不自由者	慢性の胸部、 心臓、 腎臓疾患等の状態が6ヶ月以上の医療・生活規制を必要とする程度の者又はこれに準ずる者	その他
1990年	430542	169			169			
1991年	455855	202			202			
1992年	472098	189			189			
1993年	512712	197			197			
1994年	531177	232			232			
1995年	557400	327			327			
1996年	574115	311			311			
1997年	599962	378			378			
1998年	597271	371			371			
1999年	580064	403			403	下肢の機能障害により歩行をすることができない又は困難 上肢の機能障害により筆記をすることができない又は困難 体幹機能障害により座位を保つことができない又は困難	慢性の呼吸器、 心臓、 腎臓疾患等の状態が継続して医療・生活規制を必要とする程度以上の者	神経症等・その他の病気で特別な措置を必要とする 頻尿等・その他の病弱... その他の病弱...
2000年	581958	441			441			
2001年	590892	485			485			
2002年	602090	189	68	123	186			
2003年	602887	186	34	161	271			
2004年	587350	189	42	176	283			
2005年	569950	191	55	221	234			
2006年	551382	205	78	406	376			
2007年	553352	219	80	570	550			
2008年	543385	239	74	746	539			
2009年	543981	241	55	749	546			
2010年	553368	252	84	768	1350			
2011年	558984	242	85	851	582			
2012年	555537	244	92	768	427			
2013年	573344	251	75	1503	1829			

共通一次及びセンター試験における障害者特別措置の変遷

表3-B 共通第1次学力試験と大学入試センター試験における肢体不自由・病弱・その他の障害への特別措置の変遷

年度	措置内容															備考欄						
	解答形式			時間延長	リスニング	機材					試験室			座席			その他					
	チェック解答	文字解答	代筆解答		声を出して聴く	特製の試験機・椅子の準備	特製の試験機・椅子の使用	車椅子の使用	杖の持参使用	試験室での受検	1階又はエレベーターが利用できる試験室での受検	別室の設定	いすの出入りに近い	試験室入口までの付添者の配置	試験室への入構		試験場の入構					
1979年		○					○	○				○	○									
1980年		○					○	○				○	○									
1981年		○					○	○				○	○								○	
1982年		○					○	○				○	○								○	
1983年		○					○	○				○	○								○	
1984年		○					○	○				○	○								○	直前の負傷等も対象となる
1985年	○							○	○	○	○	○	○								○	
1986年	○							○	○	○	○	○	○								○	
1987年	○							○	○	○	○	○	○								○	
1988年	○			1.3倍				○	○	○	○	○	○								○	学校教育法施行令の就学基準変更(9月)
1989年	○			1.3倍				○	○	○	○	○	○								○	
1990年	○			1.3倍				○	○	○	○	○	○								○	第1回センター試験
1991年	○			1.3倍				○	○	○	○	○	○								○	
1992年	○			1.3倍				○	○	○	○	○	○								○	
1993年	○		△	1.3倍				○	○	○	○	○	○								○	
1994年	○		△	1.3倍				○	○	○	○	○	○								○	
1995年	○		○	1.3倍				○	○	○	○	○	○								○	
1996年	○		○	1.3倍				○	○	○	○	○	○								○	
1997年	○		○	1.3倍				○	○	○	○	○	○								○	
1998年	○		○	1.3倍				○	○	○	○	○	○								○	
1999年	○		○	1.3倍(1.5倍)				○	○	○	○	○	○								○	
2000年	○		○	1.3倍(1.5倍)				○	○	○	○	○	○								○	
2001年	○		○	1.3倍(1.5倍)				○	○	○	○	○	○								○	
2002年	○		○	1.3倍(1.5倍)				○	○	○	○	○	○								○	学校教育法施行令の就学基準変更(4月)
2003年	○		○	1.3倍(1.5倍)				○	○	○	○	○	○								○	
2004年	○		○	1.3倍(1.5倍)				○	○	○	○	○	○								○	
2005年	○		○	1.3倍(1.5倍)				○	○	○	○	○	○								○	
2006年	○		○	1.3倍(1.5倍)				○	○	○	○	○	○								○	英語リスニング開始
2007年	○		○	1.3倍(1.5倍)	○			○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	
2008年	○		○	1.3倍(1.5倍)	○			○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	
2009年	○		○	1.3倍(1.5倍)	○			○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	
2010年	○		○	1.3倍(1.5倍)	○			○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	新型インフルエンザの流行
2011年	○		○	1.3倍(1.5倍)	○			○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	
2012年	○		○	1.3倍(1.5倍)	○			○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	
2013年	○		○	1.3倍(1.5倍)	○			○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	

による「解答」に関する措置である。時間延長は、元々点字問題で受験した場合のみ利用できたが、拡大文字で受験した場合にも利用できるようになった。しかし、他の措置内容は、第 1 回共通一次試験からほとんど変更されていない。

3.2 聴覚障害

聴覚障害の特別措置の変遷をまとめた結果を表 2 に示す。

第 1 回共通一次試験から、口頭でなされる指示を伝達する措置（例、手話通訳士や文書による伝達、補聴器の使用など）のみが行われてきた。しかし、2006年に英語リスニング試験が開始されたため、イヤホンの使用、CD プレイヤーによる聴取、リスニングの免除などの措置が追加された。その結果、リスニング実施後の人数（290～416人）は、実施前（44～174人）に比べて2倍以上に増加した。

3.3 肢体不自由・病弱・その他

肢体不自由・病弱・その他の特別措置の変遷をまとめた結果を表 3 に示す。

肢体不自由・病弱・その他の特別措置は、第 1 回共通一次試験から様々な変更がなされてきた。元々は養護学校に在籍する受験者が対象であったが、1984年からは事故による負傷等も対象となった。さらに2006年からは、神経症や頻尿等のその他の病気の人も対象に加えられた。その結果、人数は、第 1 回共通一次試験では41人であったが、ここ数年では体調不良の人を除いても1000人を超えるほどになっている（2013年はその他と体調不良が分類されていない）。

障害の程度が様々であるために、措置内容の種類が最も多い。このうち、解答形式や時間延長に関する措置は、書くことに困難のある上肢の障害の受験者を対象としている。下肢の障害や病弱・その他の障害の受験者は、

試験室や座席等の措置が中心である。

3.4 発達障害

発達障害の特別措置の変遷をまとめた結果を表 4 に示す。

発達障害の特別措置は、2011年に開始された。対象は、自閉症、アスペルガー症候群、広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害の人である。身体障害と異なり発達障害は、特別支援学校への就学基準が適用できないため、発達障害者支援法の定義にしたがっている。人数は、96人、137人、156人と毎年増加している。

措置内容は、拡大文字問題、チェック解答、時間延長、別室受験に、2012年から注意事項等の文書による伝達を追加された。

4 全体的な変遷と今後の展望

特別措置を利用した受験者数の推移をまとめた結果を図 1 に示す。第 1 回共通一次試験の受験者数は、視覚障害53人、聴覚障害49人、肢体不自由・病弱41人の計 143 人であった。2013年のセンター試験では、視覚障害95人、聴覚障害 416 人、肢体不自由 251 人、病弱75人、発達障害 156 人、その他1503人の計2092人で15倍ほどに増加していた。

図 1 を見ると、1979年から1999年までの20年間は、10年ごとにおよそ2倍に増加している。この期間は、特別措置の内容がほとんど変化していないものの、全志願者数が増加している。したがって、この期間の結果は、障害のある人の大学進学率の増加のためと考えられる。しかし、英語リスニング試験が開始され、その他の病気の人が特別措置の対象となった2006年以降、全志願者数はやや減少しているにもかかわらず、特別措置を利用した受験者数は大幅に増加している。したがってこれらの増加は、試験の形式や特別措置の対象の変更によってもたらされたと考えられる。

表4 共通第1次学力試験と大学入試センター試験における発達障害への特別措置の変遷

年度	全志願者数	特別措置受験者数	資格	特別措置					備考欄
				出題形式	解答形式	時間延長	注意事項等の伝達	試験室	
				拡大文字	チェック解答				
2011年	558984	96	自閉症、アスペルガー症候群、広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害のため特別な措置を必要とする	○	○	1.3倍		○	
2012年	555537	137		○	○	1.3倍	○	○	
2013年	573344	156		○	○	1.3倍	○	○	

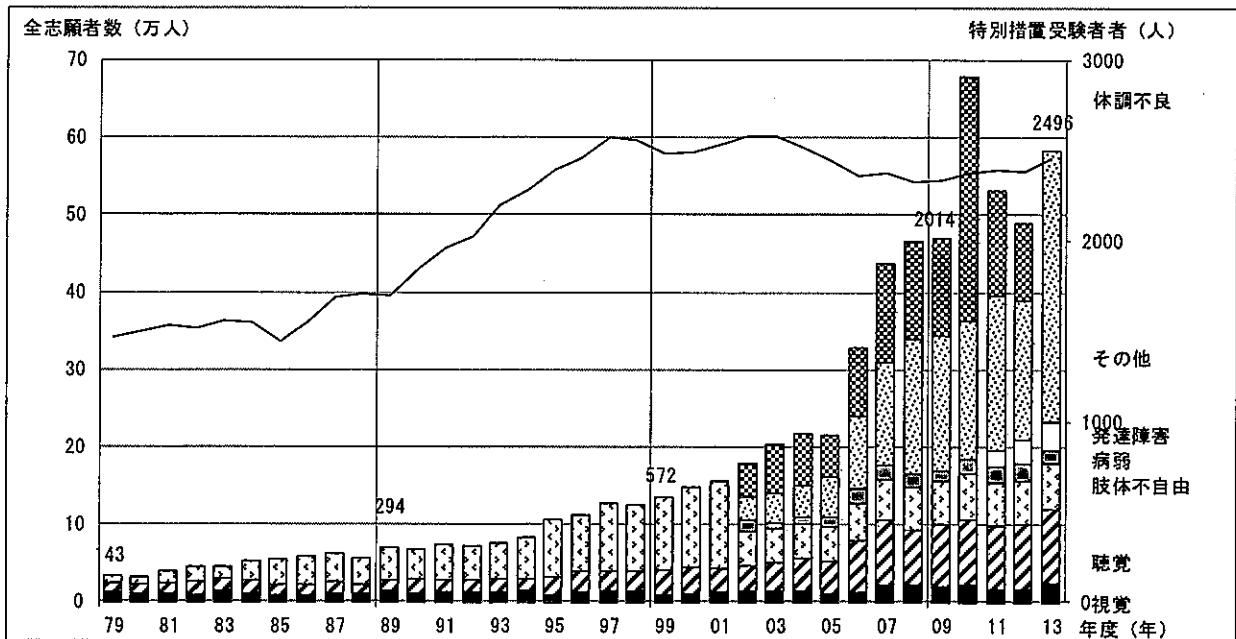


図1 共通第1次学力試験と大学入試センター試験の志願者数と特別措置受験者数の推移

5 まとめと今後の展望

以上より、特別措置を利用した障害受験者数は、①大学進学率、②試験の形式、③特別措置の対象の変化に伴って増加してきたとまとめられる。②に関しては、今後新しい形式の試験（例、英語のスピーキングや面接など）が追加された場合、それに対応する措置が必要となり、人数も増加するであろう。また、③に関して、諸外国の特別措置では身体障害よりも発達障害の受験者が圧倒的に多いことから、国内でも今後増加していくと推測される。

参考文献

- 大学入試センター (1980-2010). 『大学入試センター年報 (昭和53年度 - 平成20年度)』 大学入試センター.
- 大学入試センター 平成25年度大学入試センター試験受験上の配慮決定者数 大学入試センター 2013年7月4日 <
<http://www.dnc.ac.jp/modules/file/index.php?page=visit&cid=90&lid=1796>> (2013年9月10日)

大学入試研究ジャーナル第23号(143-150頁)掲載論文の訂正
 解答形式とパフォーマンスに関する実証的研究

安野 史子(国立教育政策研究所), 浪川幸彦(椋山女学園大学),
 森田康夫(東北大学), 三宅正武(名古屋大学), 西辻正副(文部科学省),
 倉元直樹(東北大学), 林篤裕(九州大学), 木村拓也(長崎大学),
 宮埜寿夫, 椎名久美子, 荒井克弘(大学入試センター), 村上隆(中京大学)

テスト3(国語)の集計結果を掲載する際, 表7においては, 準正答の得点を正答と同等に扱った得点, 表8(テスト2の得点との相関)及び図1においては, 準正答の得点を正答の50%として扱った得点によるものを掲載していた。また, 一部の問題において, 準正答の得点が正しく反映されていない集計結果を載せていた。

テスト3(国語)については, 形式によって小問数が同一ではなく, 配点においても部分点が与えられたりして, 正しい比較がしにくい構造になっている。テスト1(数学)においては, 準正答には得点を与えず, 各問題同一配点で形式比較を行っているため, テスト3(国語)においても, なるべくそれに近い方法で比較を行うこととした。

その結果, テスト3(国語)に関する図表を下記のように訂正いたします。なお, 本文については訂正がありません。

P147

表7 テスト3結果: 基本統計量 (50点満点)

	国語A	国語B	国語C
平均	31.1	26.4	29.2
標準偏差	6.0	8.0	8.2
最高点	45	45	48
最低点	8	5	5
人数	206	209	211

P147

表8 テスト2結果: 基本統計量 (100点満点)

センター試験 数学①	全体	母集団別					
		数学			国語		
		A	B	C	A	B	C
平均	54.9	56.6	52.6	55.4	55.5	54.0	55.1
標準偏差	27.7	27.3	28.5	27.1	26.7	29.3	27.0
最高点	100	100	100	100	100	100	100
最低点	0	3	0	2	2	0	5
人数	626	213	208	205	206	209	211
相関係数	-	0.89	0.92	0.89	0.30	0.47	0.52

P148

(※3形式の比較は設問五～九)

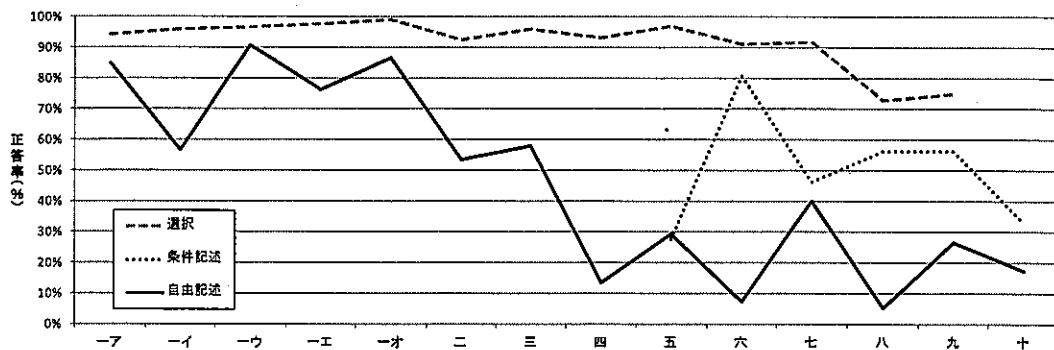


図1 テスト3(国語) 解答形式別正答率

大学入試研究ジャーナル執筆ガイド

—体裁の統一を目指して—

鈴木一郎，山田花子（入研協大学），岡本太郎（東京美術大学）

ここに要約を200字程度で記入する。論文題目は明朝体16ポイント太字，副題がある場合は明朝体12ポイントで前後に2倍ダッシュ「—」を入れる。著者名は題目の後に空白行を一行入れ，氏名（所属）の形式で記入する。著者が複数の場合は全角コンマ「，」で区切る。所属が同じ場合は，最後の著者名の後に所属を記す。特に指定がない限り，本文のフォントは明朝体10.5ポイントとする。

1 本文の体裁

1.1 字数，行数と枚数

本文はA4判に2段組で20字×40行，枚数は刷り上がりで6枚程度とする。ただし，最初のページは論文題目と要約が入るので，28行程度となる。

1.2 ページ余白

ページの余白は上下30mm，左右25mmとする。

1.3 見出し

1.3.1 番号のつけ方

大見出しは「1」，中見出しは「1.1」，小見出しは「1.1.1」の形式で番号を振る。最後の番号にはピリオド「.」をつけない。番号と各見出しタイトルの間は半角スペースを空ける。

1.3.2 フォント

大見出しと中見出しは**太字ゴシック**，小見出しはゴシックとする。大きさは本文と同じ10.5ポイントとする。

1.4 本文の記述

1.4.1 フォント

本文のフォントは明朝体10.5ポイントとす

る。

1.4.2 全角と半角

和文は全角文字，欧文および算用数字は半角文字とする。和文を書くときはカッコなどの記号もすべて全角とする。

1.4.3 句読点

句点は全角の「。」を，読点は全角の「，」を使う。

1.4.4 算用数字と漢数字

横書きの文章なので，数字は原則として算用数字「1，2，3…」を用いる。ただし，「第一歩」「一生」など漢数字を使わないと不自然な場合は漢数字を用いる。

2 注と引用

2.1 注

注をつける場合は，本文の該当個所に半角の上付き文字で¹と番号を振る。注の内容は，本文の後，文献リストの前にまとめて記載する。

2.2 引用

2.2.1 原則

本文中で文献に言及する場合は，原則とし

て、著者名（出版年），または（著者名，出版年）の形式にしたがうこと。後者の場合、著者名と出版年の間に半角のカンマおよびスペースを入れる。たとえば、Russell による 1991 年の文献の場合、(Russell, 1991) とする。

インターネット上の資料を引用する場合は、著者名、資料題名、サイト名、アップデート日、<URL>、（資料にアクセスした日）を記入する。具体例はこのガイドの最後に示してある。

2.2.2 引用する場合

文献から直接引用する場合、必ずページ数を明記する。ページ数は出版年の後に半角コロンと半角スペース「:」で区切り記載する。

(山田, 2002: 55)

2.2.3 さまざまなケースの表記法

複数の文献に言及する場合は半角セミコロンと半角スペース「;」で区切る。

(岡本・佐藤, 1989; Clark, 1985)

同一著者による複数の文献を参照する場合は、各文献の出版年の間は半角コンマと半角スペースでつなぐ。

(見田, 1979, 1984)

同一著者による同じ出版年の文献が複数ある場合には、出版年の後に半角アルファベットを順につけて区別する。

(鈴木, 2000a, 2000b)

共著の場合は邦文文献ならナカグロ「・」で、英語の場合は and でつなぐ（その他、ドイツ語なら und, フランス語なら et など）。ただし 3 名以上の場合はファーストオーサーのみ記載し、「ほか」「et al.」をつける。

(岡本・佐藤, 1989)

(Treiman and Yamada, 1993)

(高橋ほか, 1995)

(Zald et al., 1996)

訳書の場合は（原著者名、原書の出版年 訳者名 訳書の出版年）の形式で記載する。

(Trow, 1961 天野訳 1981)

2.2.4 文献リスト

文献は、注の後に 1 行空けて参考文献という見出しに続けて、和文・欧文にかかわらず、著者の姓のアルファベット順に記載する。なお、雑誌論文の巻号は、巻数に続けて半角丸カッコ内に号数を記載する。ただし巻ごとに通しページ番号がある場合は号数を省略してよい。具体例はこのガイドの最後に示してある。

3 図表

3.1 図表番号の付け方

図・表別に通し番号を振る。図は図の下に、表は表の上にタイトルをつけ、番号とタイトルの間は半角スペースを空ける。

3.2 表示方法の例

3.2.1 表の場合

表1 センター試験志願者数・受験者数の推移

	志願者数	受験者数
1990 年度	430,542	408,350
1992 年度	472,098	445,508
1994 年度	531,177	498,729
1996 年度	574,115	534,751
1998 年度	597,271	549,401
2000 年度	581,958	532,797
2002 年度	602,090	553,465

3.2.2 図の場合

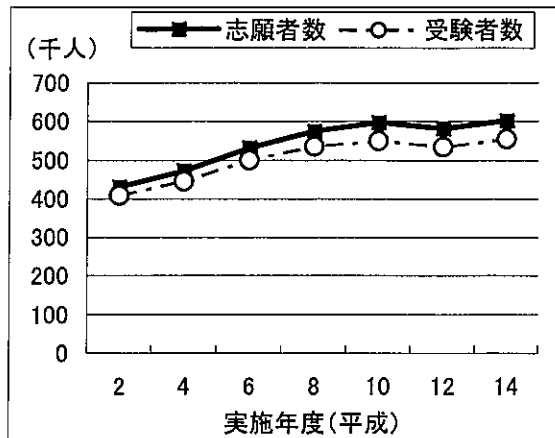


図1 センター試験志願者数と受験者数の推移

注

- 1) 注は本文の後、文献リストの前に、本文で言及した番号順に記載する。
- 2) 本文と注の間は1行空け、注と文献リストの間も1行空ける。

参考文献

- Clark, B. R. (1985). *The School and the University: An International Perspective*, University of California Press.
- 池田 央 (1999). 「試験方法の技術革新」柳井晴夫・前川眞一編『大学入試データの解析——理論と応用』現代数学社, 254-263.
- 岡本太郎・佐藤春夫 (1989). 「『英語』試験問題の出題形式に関する比較研究」『大学入試センター研究紀要』20, 1-20.
- Mare, W. (1999). "University Entrance Examinations in 15 Countries," *Journal of International Education*, 50(1), 156-189.
- 中島直忠 (1986). 『世界の大学入試』時事通信社.

鈴木一郎 (2000a). 「推薦選抜における評価の妥当性と信頼性」『入研協大学紀要』30, 105-129.

——— (2000b). 『大学入試多様化の現状』入研協出版.

Treiman, K. and Yamada, D. (1993).

"Trends in Educational System in Japan," in Y. Shavit and H. P. Blossfeld (eds.), *Persistent Inequality: Changing Educational System*, Westview Press: 229-250.

Trow, M. (1961). *The Second Trans-*

formation of American Secondary Education, Oxford University Press

(天野郁夫訳 (1981). 『アメリカ中等教育の構造変動』東京大学出版会).

山田花子 (2002). 「本学入学者の『理科』入試得点と高校での履修状況の関連——入研協大学の場合」『大学入試研究ジャーナル』, 12, 50-56.

大学入試センター 平成 23 年度大学入試センター試験志願者数及び受験者数等 大学入試センター 2011 年 2 月 3 日 <
<http://www.dnc.ac.jp/modules/news/content0433.html>> (2011 年 2 月 9 日)