

入試区分と学生像

—自己管理学習レディネス尺度 (SDLRS) を中心に—

雨森 聡 (静岡大学)

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

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

1 目的とねらい

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

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

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

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

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

2 研究の位置づけと自己管理学習レディネス尺度

2.1 研究の位置づけ

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

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

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

さて、上記の項目は、素直に読み取ると自己管理学習

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

2.2 自己管理学習レディネス尺度 SDLRS

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

松浦ほか (2003) の 7 因子の各因子に係る質問項

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

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

2.3 本稿で用いるデータと SDLRS の基礎統計量

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

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

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

当アンケートにおいても、松田ほか(2014)同様に、上記の16項目を「全くあてはまらない」から「いつでもあてはまる」の5段階で問い、1点から5点を与えた。なお、質問文の内容をもとに、②⑥⑩⑭は値を反転している。SDLRS16項目の平均値を入試区分別に示したのが表2である。入試区分については、

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

表2 入試区分別のSDLRSの平均値(項目の*は逆転項目)

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

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

3 分析

3.1 SDLRSの尺度構成

16項目をつぶさに分析するのは煩雑であるし、情報量が多いと筆者は考えている。情報量を要約すべく、16項目で主成分分析を行った。元々7因子であることから、7つの主成分が析出されるように分析を行った。紙幅の都合上、分析結果は割愛するが、第1主成分は「学習への愛着」、第2主成分は「学習に対する自己責任の受容」、第3主成分は「基礎学習技法の活用能力」、第4主成分は「エネルギッシュな自己イメージ」と「将来に対する前向きな姿勢」、第5主成分は「学習における主体性」、第6主成分は「探究心」の⑩、第7主成分は「探究心」の⑭の項目で構成されていることがわかった。

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

表3より、16項目の主成分分析の際は「探究心」の⑩と⑭が、別の主成分となっていたが、15項目のものでは、ひとつにまとまることになった。すなわち、15項目の場合、第1主成分は「学習への愛着」、第2主成分は「学習に対する自己責任の受容」、第3主成分は「基礎学習技法の活用能力」、第4主成分は「エネルギッシュな自己イメージ」、第5主成分は「学習における主体性」、第6主成分は「探究心」で構成されることがわかった。

表3 SDLRS15項目の主成分分析の結果(バリマックス回転)

	1	2	3	4	5	6
①学ぶことが好きだ	0.770	-0.009	0.248	0.093	0.161	0.055
②学べば学ぶほど、世界はおもしろくなる	0.725	0.194	-0.057	0.167	0.053	-0.015
③学習は楽しい	0.852	0.018	0.176	0.105	0.160	0.023
④自分が学ぶことについて責任を負うのは、自分以外の何者でもない	0.046	0.801	0.020	0.084	0.107	-0.065
⑥*もし、私が学習しなくても、自分のせいではない	0.091	0.642	-0.051	-0.211	-0.006	0.242
⑬自分の学習に責任を負うのは、自分であり他人ではない	0.059	0.819	0.082	0.088	0.073	-0.118
②*自分一人ではうまく学習できない	0.043	0.072	0.795	-0.067	-0.023	0.140
③他の多くの人達よりもうまく自己学習ができる	0.143	-0.088	0.763	0.127	0.128	-0.002
⑯クラスの中でも自分一人の時でも、効果的な学習ができる	0.138	0.091	0.626	0.170	0.307	-0.036
⑧私は、何事にも好奇心がおう盛だ	0.325	0.097	0.010	0.696	0.235	0.077
⑨私は、何をやるにもユニークな方法を考え出すのが得意だ	0.110	-0.069	0.147	0.830	0.057	0.082
⑤学習しようと決めたことがあれば、たとえどんなに忙しくても、そのための時間を作ることができる	0.134	0.074	0.218	-0.016	0.812	0.054
⑦知る必要があることは、ほぼ何でも勉強することができる	0.197	0.105	0.069	0.283	0.714	-0.001
⑪*うまくいくかどうかわからない学習状況は好きではない	0.094	-0.024	0.054	-0.077	0.154	0.807
⑭*いつも新しい方法を試すよりは、よく知られた学習方法どおりやる方がよい	-0.064	0.020	0.062	0.340	-0.134	0.703
固有値	3.624	1.775	1.365	1.268	1.038	0.871
寄与率	24.2	11.8	9.1	8.5	6.9	5.8
累積寄与率	24.2	36.0	45.1	53.5	60.5	66.3

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

3.2 SDLRS と入試区分の関連

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

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

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

結果より、センターなし AO・推薦が、学習に対し

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

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

4 まとめ

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

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

表4 SDLRS と入試区分の関連

	レンジ	全体	一般前期	一般後期	センターなし AO・推薦	センターあり AO・推薦	一元配置分散分析
		N=1770	N=966	N=450	N=91	N=263	
学習への愛着	3-15	11.3(2.00)	11.2(2.01)	11.3(1.97)	11.6(1.47)	11.4(2.06)	F(3,1761)=1.502, n.s.
学習に対する自己責任の受容	3-15	9.5(2.06)	9.4(2.06)	9.7(2.03)	9.0(2.05)	9.8(2.00)	F(3,1747)=4.643, p<0.05
基礎学習技法の活用能力	3-15	12.9(1.82)	13.0(1.78)	13.1(1.82)	13.0(1.76)	12.8(1.80)	F(3,1733)=1.562, n.s.
エネルギッシュな自己イメージ	2-10	5.3(1.50)	5.3(1.51)	5.3(1.56)	5.3(1.35)	5.3(1.39)	F(3,1764)=0.148, n.s.
学習における主体性	2-10	6.9(1.47)	6.9(1.47)	7.0(1.43)	7.1(1.38)	6.9(1.54)	F(3,1759)=1.283, n.s.
探究心	2-10	6.5(1.60)	6.4(1.55)	6.4(1.66)	6.9(1.45)	6.6(1.66)	F(3,1764)=3.343, p<0.05

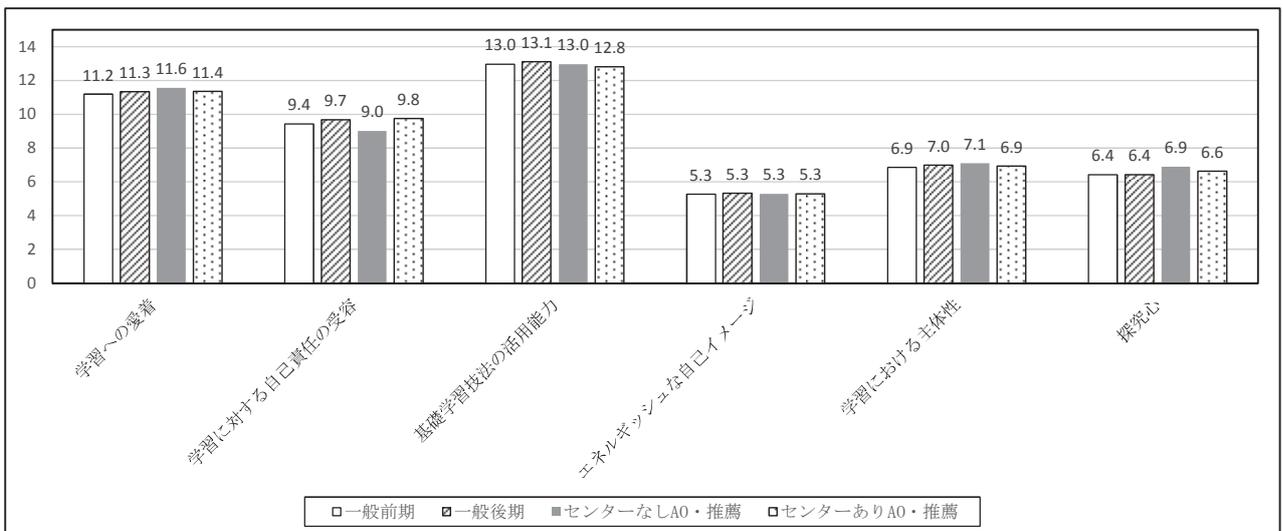


図1 SDLRS と入試区分の関連

りも新規性への志向性を持つということが見て取れる。

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

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

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

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

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

今後さらなる分析を進めたいと筆者は考えている。

注

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

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

参考文献

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