

「大学入試学」基盤形成への挑戦
——真正な評価と実施可能性の両立に向けて——

令和元～令和4年度 日本学術振興会科学研究費助成事業 挑戦的研究〔開拓〕
(課題番号 20K20421/19H05491)

研究成果報告書

2023(令和5)年2月

研究代表者 倉元 直樹

東北大学高度教養教育・学生支援機構 教授

はじめに

本研究プロジェクトは「「大学入試学」基盤形成への挑戦——真正な評価と実施可能性の両立に向けて——」と称する。日本学術振興会科学研究費助成事業（科学研究費補助金）による4年計画の研究種目「挑戦的研究（開拓）課題番号19H05491」として平成31・令和元年度（2019年度）に開始されたが、翌年度から「科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）課題番号20K20421」へと移行し、予定通り今年度で終了することとなった。研究期間の途中で、研究資金の年度間の繰り越しが認められる「基金化」が実施されたわけだが、このタイミングで本研究プロジェクトが基金となったことは、プロジェクトの遂行にとって大きな意味があった。それば、ちょうどその時期から世界中が新型コロナウイルス感染症（以下、「COVID-19」と表記する）に席捲され、本研究プロジェクトもその影響を大きく受けることになったためである。まず、人の移動が制限されたことにより、全国各地に点在する研究分担者が一堂に会して対面による研究会を実施することが難しくなった。ましてや、国境を越えた移動を伴う海外調査が事実上不可能になった。その結果、当初想定していた研究計画の進行プロセスは、ある程度の組み直しを余儀なくされた。例えば、当初は年に1度ずつは開催を構想していた、研究分担者や研究協力者が集まって実施する研究会は2年目からオンラインを基本とすることとなった。さらに、各国の大学入学者選抜制度が置かれた状況を学ぶべく企画した海外調査は全面的に止まらざるを得なかった。そのため、旅費として計上していた研究費が当該年度で宙に浮くことになったが、挑戦的研究が基金化されたことによって、これを無駄に浪費することなく繰り越すことができた。その結果、渡航費用の異常な急騰の中でも最終年度の海外調査（フランス・オランダ調査）を実施することが可能となったのである。

当初計画の背景には「高大接続改革」の推進があった。本研究プロジェクトの計画調書が練り上げられた時期は、平成26年（2014年）12月22日に公表された中教審高大接続特別部会答申の構想がいよいよ現実のものとなるタイミングであった。ところが、大学入試センター試験が予定通りに令和元年度（2021年度）入試から大学入学共通テストと衣替えされた一方で、共通テストにおける記述式問題の導入、英語民間試験の活用、e-ポートフォリオを用いた学習活動記録の評価といった改革の目玉となるはずだった事業が

次々に中止となり、撤回されていった。研究計画を執筆した時点と研究の遂行に取り掛かった時点で、大学入試の環境が一変する事態となったわけである。本来であれば、受験生に不利益をもたらす右往左往が起こらないように、大学入試を取り巻く環境を安定的に整えることが本研究プロジェクトの役割であったはずだが、実際には、現実の問題の方が先行してしまった格好である。

その中であって、初年度には本研究プロジェクトの成果として東北大学大学入試研究シリーズ第1巻「『大学入試学』の誕生」（令和2年〔2020年〕3月刊行）を上梓することができた。さらに、引き続いて4年間の研究期間を通じて、第3巻「変革期の大学入試」（令和2年〔2020年〕6月刊行）、第4巻「大学入試の公平性・公正性」（令和3年〔2021年〕5月刊行）、第5巻「大学入試を設計する」（令和3年〔2021年〕5月刊行）の計4冊を科学研究費による研究成果物として出版できたことは、曲がりなりにも本研究プロジェクトにとって主要な研究成果と言えるだろう。

高大接続改革の方向転換に加え、突然現れたのが先ほども触れたCOVID-19の問題である。COVID-19の出現が研究進行の障害となった反面、新しい創造のきっかけをもたらしたことも事実である。まずは、人と人との接触が制限される中での研究の進め方に大きな影響が生じた。テレビ会議システムによって遠隔地にいる研究分担者をつないで研究会を実施するという発想は、我々の研究チームの当初の構想にはなかったことである。COVID-19環境下で急激に進んだ教育場面におけるデジタル技術の活用の波に本研究プロジェクトも便乗させてもらったということになるだろう。さらに、影響は研究内容の実質にまで及ぶこととなった。すなわち、事前には想像すらできなかった「COVID-19が大学入学者選抜に対して及ぼす影響」という新たな研究テーマが生まれたのである。まさしく、大学入試に対するCOVID-19の影響を研究課題の中心に据えた新たな研究計画（日本学術振興会科学研究費助成事業〔科学研究費補助金〕基盤研究（A）「コロナ禍の下での大学入試政策及び個別大学の入試設計のための総合的・大学入試研究」課題番号21H04409）が令和3年度（2021年度）に始まるまでは、大学入試におけるCOVID-19の影響に関わる研究テーマが、期せずして本研究プロジェクトの射程に納まることとなったのである。

本研究プロジェクトは「大学入試を学際的研究手法の融合により大学入試学（Admission Studies）」という学術分野として成立させるため、基盤となる理論及び実践

モデルの提示を目的とした挑戦的研究」としてスタートした。「評価の真正性と効率や公平性のバランスを取り、実施可能性 (feasibility) の高い大学入学者選抜方法の開発」を行うという立ち位置であったが、万全な準備がない中で、いきなり現れた COVID-19 環境下における大学入試の実施という課題は、実践的な学問としての大学入試学を志向する本研究プロジェクトにとって、これまでの蓄積とこれからの展望を試される舞台となった。結果的に、研究期間の2年目となる令和2年度(2020年度)の後半からの研究成果には、COVID-19 への対応を主題としたものが多くを占めるようになった。特に、対人接触が厳しく制限される中で、当該年度の受験生をどのように迎えるべきか、という喫緊の課題への対応策が主要な課題となったが、その中でも様々な場面での急速にデジタル技術の活用が進んだことから、大学入試のオンライン化という研究テーマが、突如、切迫感を持って登場してきた。COVID-19 蔓延の初期が時期的に入試広報活動の時期と重なったことから、入試広報のオンライン化を対象とした研究が目立つように思われるが、オンライン筆記試験を対象とした研究や COVID-19 環境下における大学入学者選抜の実施に関する高校側の意見、さらには、各国の COVID-19 対策に関する比較研究等、様々な分野にまたがるテーマに目を向けることとなった。

当初計画によれば、大学入学者選抜方法に着目して、研究課題を「堅実型選抜方法」と「挑戦型選抜方法」に2分し、さらにテーマごとに3つのサブテーマを設けて具体的な研究課題を追求するスタイルを考えていた。ところが、予測が難しい形で短期間に大学入学者選抜を取り巻く環境が激変したことで、COVID-19 によって研究分担者間のコミュニケーションも制約を受けざるを得なかったことから、研究成果を当初の分類に従ってきれいに仕分けていくことは難しくなってしまったと思われる。それでも、COVID-19 の影響に直接かかわる研究テーマに加え、大学入学者選抜を巡る教育政策とその影響に関する国内外で比較研究、英語のスピーキングテストといった高大接続改革の個別課題を取り上げた研究、新学習指導要領の下での大学入学者選抜に関する高校側の受け止めといった、大学入試を取り巻く現在の状況への即応を目指した諸研究や、個別大学の入試設計の影響に関する調査、個別大学の入試データの分析と現場へのフィードバックといった、従前から常に必要とされてきた研究が遂行され、一定の成果が得られた。そして、先述のように、研究計画の最終年度となった令和4年度(2022年度)の後半には国境を超えた人の往来も許されるようになり、学術論文にまでは至らなかったものの、

調査概要速報の一部も本報告書に加えることができた。大学入試を題材として学術研究を積み上げていくうえで必要となる様々な課題へのアプローチのラインナップを示すことはできたと感じている。

本来、これまでの蓄積を全て投入し、活用したとしても、学問的な基盤を盤石にしていくには4年の研究期間は短すぎる。今後、本研究プロジェクトの成果を礎にして、近い将来「大学入試学」を開花させていくには、本研究プロジェクトの4年間の成果をどのように継承し、発展させていくかが課題となるであろう。いまだに大学入学者抜制度は不透明な中で無秩序に揺れ動いている最中である。それ故に当事者である受験生やそれを指導する立場の教員が翻弄され、途方に暮れて立ち往生してしまうような混沌とした状況が、さらに加速しているように感じられる。大学入学者選抜の制度設計、企画、実践に、その根拠となる学術的な研究が付随するのが当然の前提となるまで、これからも「大学入試学」の基盤構築を続けていく場が与えられることを願っている。

最後に、研究分担者、研究協力者をはじめ、本研究プロジェクトの遂行に様々な形で協力して下さった皆さんに心から感謝の意をささげたい。

研究代表者： 倉元 直樹

東北大学高度教養教育・学生支援機構教授

目 次

はじめに

第1章 令和2年度研究成果

1. 高大接続改革に対する高校側の意見とその変化
——「受験生保護の大原則」の観点から——
倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸 …… 1
2. センター試験志願者の暦年齢別の構成比率の特徴
内田照久・橋本貴充・山地弘起 …… 23
3. 中国の大学入試政策
——韓国，台湾，そして，わが国における高大接続改革との関連性を中心に——
倉元直樹・尹 得霞 …… 29
4. センター試験志願者の暦月齢別の対人口構成比率の推移
内田照久・橋本貴充・山地弘起 …… 35
5. わが国の高大接続改革と中国，韓国，台湾の大学入試多様化政策
——特に中国の入試改革との同型性，共時性を中心に——
倉元直樹・尹 得霞 …… 37
6. 東北大学における一般入試前期日程志願者の学力水準の経年分析
——過去3年間の大学入試センター試験成績から——
宮本友弘・倉元直樹・長濱裕幸 …… 45
7. 大学入試英語問題における設問形式による識別力比較
——英文和訳・和文英訳の機能を中心に——
秦野進一・倉元直樹・長濱裕幸 …… 51
8. オンラインによる高校教員向け入試説明会の実践と評価
久保沙織・南 紅玉・樫田豪利・宮本友弘 …… 57
9. 大学入試における少人数を対象としたオンライン筆記試験の可能性
——大学の授業における期末考査をモデルケースとして——
倉元直樹・林 如玉 …… 65
10. 大学選択時の親子関係に関する日中比較研究の展望
郭 伊晗 …… 73
11. 大学入試一般選抜における出願プロセスの日中比較
——自己採点制度を中心に——
周 睿嫻 …… 79

第2章 令和3年度研究成果

1. 大学入試における各国の COVID-19 対策
—日本, 中国, 韓国の共通試験を事例に—
南 紅玉 …… 85
2. 高大接続改革が高校生に及ぼす影響に関する日中比較研究
—大学選択方略を巡る高校生活の実態を中心に—
林 如玉・倉元直樹 …… 99
3. 東北大学歯学部一般選抜における面接試験導入の効果
倉元直樹・久保沙織・服部佳功 … 103
4. L2 speaking assessment in secondary school classrooms in Japan.
Koizumi, R … 107
5. COVID-19 蔓延下における個別大学の入試に関する高校側の意見
倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸 … 129
6. 東北大学志望を促進する要因の検討
—新入学者アンケートから—
宮本友弘・久保沙織・倉元直樹・長濱裕幸 … 137
7. 私立大学定員管理の厳格化が東日本の公立高等学校に与えた影響
—地域と進学実績を説明要因として—
末永 仁・倉元直樹 … 145
8. 反復試行における反応の揺らぎを表すパラメタを組み込んだ IRT モデルの提案
倉元直樹 … 153
9. 英語長文読解用素材文の客観的難易度分析の方法について
—リーダビリティ指標と語彙レベル分析ツールを用いて—
秦野進一 … 155

第3章 令和4年度研究成果

1. 東北大学における入試広報の国際展開
—オンラインを活用した多言語情報発信の取り組み—
南 紅玉・宮本友弘 … 161
2. 大学進学における進路選択プロセスに関する日中比較研究
—情報収集活動を中心に—
林 如玉・倉元直樹 … 165
3. 大学生の学業先延ばしと達成動機
—セルフコントロールの媒介作用—
朱 力行・倉元直樹 … 183

4. 令和7年度大学入学共通テストにおいて「情報」を課すことに対する高校側の意見	宮本友弘・久保沙織・倉元直樹・長濱裕幸 … 185
5. 高校進学時の暦年少者の状況と暦年長者を凌駕していく3年間を追いかけよう！ —「21世紀出生児縦断調査」から見えるもの—	内田照久・橋本貴充・山地弘起 … 187
6. 東北大学のAO入試における書類審査と入学前教育に対する高校側の意見	倉元直樹・宮本友弘・久保沙織・長濱裕幸 … 189
7. 知的障害者の包摂を目指す高等教育機関の実践と課題 —日本と韓国における近年の動向から—	井口啓太郎・田中光晴 … 191
8. 東北大学歯学部一般選抜における面接試験の機能	倉元直樹・久保沙織・服部佳功 … 209
9. リーダビリティと語彙分析ツールを利用した大学入試長文読解用英文の難易度分析	秦野進一・倉元直樹 … 225
10. 新学習指導要領の下での大学入試 ——高校調査から見えてきた課題——	倉元直樹・宮本友弘・久保沙織・長濱裕幸 … 235

付録

1. 第36回東北大学高等教育フォーラム「大学入試政策を問う——教育行政と教育現場の「対話」」	243
2. 国立大学アドミッションセンター連絡会議20周年記念事業における調査	244
3. 河北新報記事（2022年1月25日）	257
4. 東北大学入試開発室欧州調査2023報告 阿部和久 久保沙織	259
5. 東北大学 大学入試研究シリーズI 『「大学入試学」の誕生』（倉元直樹編）	270
6. 東北大学 大学入試研究シリーズIII 『変革期の大学入試』（宮本友弘編）	271
7. 東北大学 大学入試研究シリーズIV 『大学入試の公平性・公正性』（西郡大編）	272
8. 東北大学 大学入試研究シリーズV 『大学入試を設計する』（宮本友弘・久保沙織編）	273
研究成果出典	274
研究組織・研究経費	277

研究概要	282
研究会記録	286

第 1 章 令和 2 年度研究成果

事例研究論文

高大接続改革に対する高校側の意見とその変化
——「受験生保護の大原則」の観点から——

High school opinion on the articulation reform policy and its change:
From the view point of The Principle of Prospective Student Protection

倉元 直樹¹, 宮本 友弘¹, 長濱 裕幸¹

Naoki T. Kuramoto¹, Tomohiro Miyamoto¹, and Hiroyuki Nagahama¹

¹東北大学

¹Tohoku University

Correspondence concerning this article should be sent to: Naoki T. Kuramoto, Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University, 28 Kawauchi, Aoba-ku, Sendai, Miyagi, Japan 980-8576.
E-mail: ntkuramt@tohoku.ac.jp This research was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP19H05491

高大接続改革に対する高校側の意見とその変化 ——「受験生保護の大原則」の観点から——

倉元 直樹¹, 宮本 友弘¹, 長濱 裕幸¹

¹東北大学

かつてない大規模な制度変更が予定されていた2021(令和3)年度入試に際し、東北大学では2018(平成30)年度中に2度に渡って「予告」を公表した。意思決定に際し、前年度末に実施した高校調査の結果が結論を導くための貴重な根拠資料となった。それを受け、2022(令和4)年度入試の参考とするため、改めて東北大学の基本方針に関する意見について調査を行った。本稿では主としてその結果の概要について報告する。特に文部科学省が導入延期を決めた英語民間試験については、2回の調査結果を比較してこの間の意見の異同を確認した。分析結果によると、高等学校側は東北大学の基本方針を強く支持していた。大学入試に関わる個別大学の権限と責任について、一石を投ずる結果となった。

キーワード : 高大接続改革, 受験生保護, 高等学校, 英語民間試験, 東北大学の基本方針

High school opinion on the articulation reform policy and its change: From the view point of The Principle of Prospective Student Protection

Naoki T. Kuramoto¹, Tomohiro Miyamoto¹, and Hiroyuki Nagahama¹

¹Tohoku University

In the university entrance examination of the 2021 academic year, the system will be changed on a larger scale than ever before. Correspondingly, Tohoku University released “notices” twice in 2018. Results of a high school survey conducted the previous academic year became a valuable basis for making decisions regarding changes to the university admissions. Therefore, to create a reference to use for making decisions for the 2022 academic year exam, we surveyed opinions on the basic policy of Tohoku University. This paper mainly reports a summary of the results of that survey, focusing especially on changes in opinion between the two surveys regarding the English tests provided by private testing companies, the introduction of which was postponed by the Ministry of Education. As a result, high schools expressed strong support for the basic policy of Tohoku University. The result drew strong attention to the power and responsibility of individual universities related to university entrance examinations.

Keywords : articulation reform policy, prospect student protection, high school, English tests provided by private testing companies, basic policy of Tohoku University

1. 問題と目的

1.1. 高大接続改革の経緯

2021（令和3）年度入試における大学入学共通テストの導入を中心とした「高大接続改革」は、自由民主党に置かれた教育再生実行本部の第一次提言（自由民主党，2013）をきっかけとして始まった。議論は首相官邸の下に置かれた安倍晋三首相の諮問機関である教育再生実行会議に引き継がれた。その審議結果を待つために、すでに審議が始まっていた中央教育審議会高大接続部会では、議論が約半年間ストップした。さらに、その後、同会議の第四次提言（教育再生実行会議，2013）が公表されるのを待って中教審の審議が再開され、教育再生実行会議の提言を踏まえた議論が展開された結果、翌年（2014〔平成26〕年）12月に出されたのが、2021（令和3）年度入試に導入が予定されている大学入試改革の流れを決定づけた「高大接続答申」である（中央教育審議会，2014）。

高大接続答申では一般入試・推薦入試・AO入試の区分の廃止や個別選抜における学力の三要素の評価といった、大学入試の骨格そのものの組み換えが構想された。例えば、大学入試センター試験に代わる共通テストについても「合教科・科目型」「総合型」の出題、年複数回実施、段階別表示による成績提供、CBT方式の導入、社会人等を含めた受験目的の拡大など、数々のドラスティックな改革案が提言されたが、現場の実情とはかけ離れた内容が多かった。結局、初年度の準備に実質的に完了のめどが立つべき時期から見て2年あまり前に文部科学省が公表した「実施方針」（文部科学省高等教育局，2017）とそれに先立って公表された「進捗状況」（文部科学省，2017）によって、改革の具体策が最終的に判明した。進捗状況及び実施方針によれば、大学入試センター試験（以後、「センター試験」と表記する）に代わる新しい共通テストの名称が「大学入学共通テスト」と定められ、大学入学共通テストへの「記述式問題の導入」「英語4技能評価」と個別選抜での「学力の3要素の評価」に絞られることとなった。簡単に要約すると、「記述式問題の導入」とは、大学入学共通テストの「国語」と「数学I」「数学I・数学A」の一部に記述式の設問が導入されることを指す。「英語4技能評価」は大学入学共通テストの一環として、英語民間試験¹⁾が課されることを指す。「学力の3

要素の評価」については、今後、各大学が一般選抜の中で入学者受入れ方針に従って、調査書をどのように活用するのかについて明示することが求められる。

ところが、その後、実施準備が進むにつれて、徐々に様々な問題が表面化していった。高大接続改革の具体策への不安と導入に反対する動き²⁾が強まる中、大学入学共通テストの一環としての英語民間試験の活用は、志願者が受験のための登録を行う「大学入試英語成績提供システム」の登録受付期間の初日に設定されていた2019（令和元年）年11月1日になって、突然、文部科学大臣の声明という形で導入の延期が報じられた（文部科学大臣，2019）。それを受けて、大学入学共通テストへの記述式問題の導入についても、延期の方向で検討が始まり、2019（令和元）年12月17日に文部科学大臣の記者会見の場で正式に見送りが表明された。今後は一般選抜における「学力の3要素の評価」を巡る議論などが浮上するものと思われる。

改革の初年度をまさに迎えようとする時期における変更によって、改革初年度の受験生を中心に、様々な立場の関係者に広範囲に混乱が生じている状況であることは否めない。

1.2. 受験生保護の大原則と2年前予告

いかなる事情にせよ、大学入学者選抜方法を一気に大きく変更するのは難しい。それは、わが国の大学入学者選抜制度においては、受験に当たって、志願者が選抜方法に対応して、相当な労力を投入した準備を行うことが前提となっているからである。

毎年、文部科学省高等教育局長名で通知される大学入学者選抜実施要項には「学力検査実施教科・科目、選抜方法等の決定・発表」という項目がある。例えば、2019（平成31）年度入試を対象とした通知には第7項として「個別学力検査及び大学入試センター試験において課す教科・科目の変更等が入学志願者の準備に大きな影響を及ぼす場合には、2年程度前には予告・公表する。なお、その他の変更についても、入学志願者保護の観点から可能な限り早期の周知に努める（文部科学省高等教育局，2018，傍点筆者）」と記載されている。いわゆる「2年前予告ルール（以後、『2年前予告』と表記する）」である。2006（平成18）年度入試に向けての通知から独立な条項として登場した³⁾。

2年前予告とは、直接的には「学力検査の教科・

科目等の変更」が受験準備の負担増となる場合、すなわち、入学者選抜に課される学力検査の教科・科目等の増加を想定した条項である。つまり、受験に課す科目を新たに加える場合、遅くとも2年前に大学側がその旨を公表しておかなければならない、という主旨である。高校の教育課程の多様化に伴い、文系、理系という履修科目を左右する選択が多くの高校で2学年進学時に行われる現状に鑑みると、受験生の立場に立った合理的な規定と考えられる。

一方、高校側も大学側もこの条項の意味するところを額面通りに「学力検査実施教科・科目、選抜方法等」のみに限定して理解してはいない。むしろ、なお書き以降に示された「入学志願者保護の観点」に鑑みて、2年前予告に該当する事項を広く捉えようとするのが普通である。すなわち「入学者選抜の中で受験準備に関わる事項に関わる変更」については、「可能な限り早期に決定し、公表、周知すべきものである」という努力義務が大学に課されたものと解釈されている。倉元(2019)は2年前予告の背景に存在する理念を大学入学者選抜における「受験生保護の大原則」と呼び、受験生保護の大原則は大学入試制度の変更に際して「何よりも優先されなければならぬ(p. 204)」と指摘した。

実際には、2年前予告の存在が、結果的にその理念である受験生保護の大原則とは反対に作用することがある。すなわち、変更の内容によっては、公表が2年前では遅すぎるケースがあるのだ。しかし、2年前予告の規定が存在するため、大学側には一律に「大学入学者選抜制度の変更予告は2年前に間に合えばよい」とする風潮がみられる。

例えば、2015(平成27)年度入試では、高等学校学習指導要領の改訂⁴⁾に伴い、従来、センター試験で出題されていた「理科」に大きな変更が加えられた。3年間の高等学校教育課程は当該学年の生徒が入学する以前に定められ、遅くとも入学時には生徒に伝えられている必要がある。受験を希望する大学のセンター試験利用科目を履修できない事態を避けるには、個別大学が教育課程の編成が行われる時期には、利用科目が予告されている必要がある。したがって、高等学校側が「予告の期限が2年前では遅すぎる」と主張するのには相応の理由があると考えざるを得ない(以上、詳細は倉元, 2012; 渡邊, 2012)。

1.3. 受験生保護の大原則にかなう大学入学選抜制度改革の条件

倉元(2012)は平成27年度問題を前に、2012(平成24)年度入試におけるセンター試験の時間割変更が高等学校の教育課程の編成に大きな問題を引き起こすことを指摘し、それを「平成24年度問題」と呼んだ⁵⁾。そして、2015(平成27)年度にさらに大きな変更が予定されていたことから、平成27年度問題がセンター廃止論にまでエスカレートする危険性を予見し、危惧した(倉元, 2012: 82-87)。実際には、大学入試の現場では平成24年度問題それ自体がクリアできず、大規模な入試ミスの発生という、倉元(2012)の想定とは全く異なるプロセスを経由して「予言」が的中することとなった(平成24年度大学入試センター試験に関する検証委員会, 2012; 倉元, 2017a,b)。

受験生保護の大原則が大学入学者選抜要項に登場した時期、文部科学省は多様化した大学入学者選抜制度の下で、個別大学による急激な大学入学者選抜の制度変更が受験生に対して悪影響を及ぼすことを懸念していたと思われる。ところが、それとは裏腹に、高大接続改革の流れの中で、政策主導による制度変更が急速に進められるようになった。かつて何よりも大切にされていた受験生保護の大原則は忘れ去られたかのようである。英語民間試験の活用や大学入学共通テストへの記述式問題導入の根拠には、佐々木(1984)が「大学入試の三原則」の一つと数えた「下級学校への悪影響」の是正が根拠として挙げられている⁶⁾。もちろん、形式的な論理としては一定の意義があるようには見えるが、導入時期までの準備期間の短さを含めて考えれば、受験生保護の大原則とは相いれない。導入決定過程で受験生保護の大原則が顧みられた形跡は見出せない。

一方、2021(令和3)年度入試から導入と刻限が切られた高大接続改革への対応として、大学側は多分に2年前予告を意識した対応を行ってきた。国立大学協会(以下、「国大協」と表記する)が2017(平成29)年11月10日付で公表した平成32年度以降の「基本方針(国立大学協会, 2017a)」においても、同時に公表された「会長談話」の中で「改革の実施までに残された期間は短く、各大学及び受験生の準備や心構えを考慮すると、基本方針については早急に示す必要があることから、このたび策定・公表したものである。」との認識を表明している(山極,

2017). 導入までの期間を考慮すると, 2年前予告が念頭にあったとみられる. 可及的速やかに具体的な制度改革の策定・公表を行うべし, との配慮は, 制度改革の公表時期という側面からは, 受験生保護の大原則にかなうものである.

しかし, 早期に制度改革を公表すれば, それだけで受験生保護の大原則が満たされる訳ではない. それ以上に大切なのは, 制度そのものが受験生にどのような影響を与えるのか, という観点である. 確かに「下級学校の悪影響」の是正には重要な意義があるが, だからと言ってそれが改革初年度対象者に対する受験生保護の大原則に優先して良いというものではない. 国大協基本方針の策定と公表に先立って, 同年6月14日に公表された意見(国立大学協会, 2017b)の中で指摘されていた諸課題に対し, 「さらなる詳細が示されるべき課題を指摘したところであり, その認識には現在も変わりはない。」とされていた(山極, 2017). ところが, 公表された方針は, 国立大学が「一般選抜」の全受験生に対して大学入学共通テストの英語と英語認定試験の双方, 記述式問題を含む国語及び数学を課すことを定めたものであった. 問題が未解決のまま実施に踏み切るという決定は, 受験生保護の大原則に鑑みると腑に落ちるものではない.

1.4. 高大接続改革に関する高校側の意見と東北大学の予告

国大協基本方針やその後に出されたガイドラインは個別大学の意思決定に重大な重みを持つ. その一方で, 大学入試の諸原則(倉元, 2018a, b)に照らすと, 個別大学がそれぞれの状況に応じて判断すべき事情もある.

東北大学では2021(令和3)年度入試について受験生保護の大原則を加味して最適な意思決定を行うべく, 学内で独自に検討が行われてきた. 議論の結果, 2018(平成30)年度中に2度にわたって予告が行われた.

2018(平成30)年7月26日付の予告は, 大学入学共通テストに記述式が導入されることによって大学入試センターから成績提供が1週間程度遅れることに伴い, 現状のようなAO入試Ⅲ期の実施が不可能になることに伴うものである. AO入試Ⅲ期は現在の選抜方法になるべく近い形で継続するが, 第1次選考を原則的に廃止することと, 万が一実施する

場合には「自己採点利用方式」を採用すること等を示した(東北大学, 2018a, 以後, 「AOⅢ期継続(予告)」と表記する).

2018(平成30)年12月5日付の予告は, 新制度下の一般選抜に関する包括的な基本方針を定めたものである(以後, 「東北大学の基本方針」と表記する). 大学入学共通テストへの対応として, 改革初年度の2021(令和3)年度入試においては「『CEFRにおけるA2レベル以上の能力を備えていることが望ましい』ことを出願基準」とする一方で, 「英語認定試験の受検とその結果提出を求めるものではありません」とした. なお, AO入試については「AO入試Ⅲ期の継続(予告)」で他の資格試験とともに従来通りの取扱いとしている.

記述式問題の活用は, 国語は段階別評価を点数化せず, 「合否ラインに志願者が同点に並んだ場合, 記述式問題の成績評価が高い志願者を優先的に合格」, 数学は「点数表示の成績を合否判定に用います」とした. 調査書等の扱いは「5項目程度のチェックリスト項目を設け, 志願者がこれをチェックする自己申告方式」を取り, 「合否ラインに志願者が同点に並んだ場合, チェックリストによる主体性評価が高い志願者を優先的に合格」とした. さらに「チェックの根拠を調査書により確認することとし, その他の資料を求めることはしません」とした(以上, 東北大学, 2018b).

なお, これらの予告については, いずれも予告文本文に続き, 予告の決定理由を示す箇条書きの補足説明が付されている.

以上の決定に際しては, 東北大学に多くの志願者, 合格者を輩出する高等学校に対して2017(平成29)年度末に行った質問紙調査(以後, 「調査2017」と表記する)の結果が重要な根拠資料となった. 国立大学の基本方針に沿って英語民間試験を一般選抜の全受験者に課するという国大協の方針に対する「賛成」は8.3%, 記述式を「とても重視してほしい」とした比率は5.6%であった. それに対し, 前者に対する「反対」が42.1%, 後者に対して「あまり重視してほしくない」という意見が39.3%と, 圧倒的に国大協方針への反対が賛成を上回る結果となった(倉元・長濱, 2018; 倉元・宮本・長濱, 2019).

個別大学としての東北大学の制度設計に際し, 同調査が有効に機能したと考えられたことから, 翌年度(令和4[2022]年度)の入試についても, 東北

大学の基本方針に関する調査を行った上で、方針を継続すべきか否か、引き続き検討することとなった。本稿では主として同調査（以後、「調査2018」と表記する）に基づく内容を中心としている。

なお、「調査2017」については、英語民間試験の部分を除く調査結果について、倉元他（2019）で報告している。したがって、本稿において「調査2017」の結果を用いて比較を行う場合には、英語民間試験に関する調査内容を取り上げる。

2. 方法

2.1. 調査対象

「調査2017」については、倉元他（2019）において報告済みなので、「調査2018」について記載する。

「調査2018」では、「調査2017」に準じ、東北大学に志願者、合格者を多数輩出する高等学校等312校を対象とした。選定基準は以下の通りである。いずれも「調査2017」の基準を踏襲し、広げたものである。一部に入れ替わりはあるものの、ほとんどの調査対象校は「調査2017」と同一である。

- (1) 平成26～30年度入試において通算合格者数8名以上の高等学校 / 中等教育学校(該当311校)
- (2) (1)以外の高等学校 / 中等教育学校の中からAO入試Ⅲ期合格者数3名以上の学校(該当1校)

2.2. 調査方法

「調査2017」と同様、質問紙調査として実施した。調査票はA4判両面1枚である。本稿末尾の【付録】に付した通り、内容は、東北大学の入試や予告に対する関心、認知が3項目、2022（令和4）年度の入試制度策定に関連して東北大学の基本方針への意見を問う項目が3項目である。東北大学の基本方針に関する項目には自由記述欄を設けた。

実施方法も「調査2017」と同様に郵送調査である。調査票はMS-Word版と一太郎版を用意し、ウェブサイトからダウンロードすることも可とした。さらに、AO入試Ⅲ期継続（予告）及び東北大学の基本方針を同封した。

回答方法は電子メール、FAX又は郵送に加え、回答を入力するWEBサイトを作成した。

2018（平成30）年12月11日に対象校に調査票が送付された。2度の督促を経て2019（令和元）年

4月16日までに回答が行われた。

2.3. 集計方法

「調査2017」と同様、本調査の目的に鑑み、単純集計の他に全志願者数、全合格者数を重みとして用いることとした。例えば、通算志願者数が10名であれば、「全志願者数重み」は10となるし、100名であれば100となる。以下、同様である。

2.4. 自由記述の分析方法

自由記述のカテゴリー分類基準は調査で得られた記述の内容に応じて調整した。「調査2018」の「意見カテゴリー」は、先述のような「調査2018」の調査目的に鑑み、「東北大学の基本方針（東北大方針）への賛否」と「英語認定試験への賛否」の2種類を作成した。「キーワード・概念」は「調査2017」において作成された内容を一部改変して適用することとした。「調査2017」における自由記述の分析手順は倉元他（2019）の通りである。「調査2018」についても、おおむね同一の手順に従った。すなわち、いずれも第1著者が定義を行って仮分類を行い、それに対して第2著者が再分析を加える手順で客観性の担保を確保した。

3. 結果

3.1. カバー率

有限である調査対象母集団のうち、本調査の実施結果が網羅している割合を示す指標を「カバー率」と呼ぶことにする。

調査設計段階でのカバー率を表1に示す。上段「単純集計」は調査対象校として選定された学校数である。その比率は全国の高等学校等のうち6.3%に過ぎないが、全志願者数や全合格者数を基準にすると8割以上が網羅されている。

3.2. 回収率と実質カバー率

250校から回答があった。表1に示す通り、返送率は単純集計で80.1%に達する。設計段階のカバー率に返送率を乗じた実質カバー率は全志願者数基準で71.2%、全合格者数基準で74.7%に達している。したがって、本調査の結果は東北大学に志願者を輩出する高校の代表的な意見を表すと考えられる。

3.3. 関心と認知

(1) 東北大学の入試に対する関心

東北大学の入試に対する関心について4段階評定で質問した。結果は表2に示すとおりである。約8割は「強い関心」があり、全志願者数重み、全合格者数重みではその割合はそれぞれ9割弱に上る。

(2) 東北大学の2つの予告に対する認知

東北大学の2つの予告について「1. 既に予告を入手した」「2. 予告の現物を持っていないが内容は把握していた」「3. 内容は知らなかったが、予告の存在は知っていた」「4. 今回の調査で初めて予告の存在を知った」の4段階評定で質問した。結果は表3、表4に示す。回答分布は酷似している。単純重みでは入手済と内容把握済を合わせて7割強である。重みを掛けると8割台に達する。予告は調査対象校にはよく知られていることが分かった。

表1. 「調査2018」の調査規模、返送率、カバー率

	調査票 送付校	調査対象	調査設計 カバー率	返送率	実質 カバー率
単純集計	312	4,960	6.3%	80.1%	5.0%
全志願者数	31,611	38,657	81.8%	87.0%	71.2%
全合格者数	10,824	12,712	85.1%	87.8%	74.7%

表2. 「調査2018」における東北大学の入試に対する関心

	強い 関心がある	ある程度 関心がある	あまり 関心はない	ほとんど 関心はない
単純集計	196 (78.4%)	52 (20.8%)	2 (0.8%)	0 (0.0%)
全志願者数	28,975 (87.2%)	3,465 (12.6%)	70 (0.3%)	0 (0.0%)
全合格者数	8,323 (87.6%)	1,152 (12.1%)	25 (0.3%)	0 (0.0%)

表3. 「調査2018」における「AOⅢ期継続（予告）」の把握

	入手済	内容把握済	存在は認知	今回知った
単純集計	94 (37.6%)	88 (35.2%)	24 (10.0%)	43 (17.2%)
全志願者数	15,839 (57.6%)	8,192 (29.8%)	1,467 (5.3%)	2,012 (7.3%)
全合格者数	5,281 (55.6%)	2,987 (31.4%)	546 (5.7%)	686 (7.2%)

表4. 「調査2018」における「東北大学の基本方針」の把握

	入手済	内容把握済	存在は認知	今回知った
単純集計	93 (37.2%)	89 (35.6%)	26 (10.4%)	42 (16.8%)
全志願者数	15,181 (55.2%)	7,856 (28.6%)	1,963 (7.1%)	2,510 (9.1%)
全合格者数	5,040 (53.1%)	2,371 (30.2%)	734 (7.7%)	855 (9.0%)

3.4. 2021（令和3）年度の東北大学の入試について

東北大学の基本方針に含まれる「英語認定試験（一般選抜）」、「記述式問題の活用（一般選抜及びAO入試Ⅲ期）」、「調査書等の扱い（一般選抜）」について、「1. 賛成」「2. どちらとも言えない」「3. 反対」の3段階評定で質問した。

最初に、本稿で「調査2017」との比較を行わない「記述式問題の活用」および「調査書等の扱い」について報告を行う。

(1) 記述式の活用について

大学入学共通テストにおける記述式問題の活用（一般入試及びAO入試Ⅲ期）に関する回答結果は表5に示すとおりである。単純集計で東北大学の基本方針に「賛成」と回答した比率は5割強、志願者数重み、合格者数重みでは約6割であった。「賛成」が過半数に達しているが、大多数が賛成というほどではない。自由記述から見ると、反対には様々な相容れない立場の意見が見られた。すなわち、同じ反

対であっても「一切利用すべきではない」とするものから「積極的に活用すべき」とするものまで、多様な観点による正反対の意見が混在していた。

(2) 調査書等の扱いについて

調査書等の扱い（一般選抜）に関する回答結果は表6に示すとおりである。単純集計で東北大学の基本方針に「賛成」と回答した比率と「どちらとも言えない」と回答した比率が約4割で並んでいる。志願者数重み、合格者数重みでは「賛成」が5割近くに達したものの、「反対」が1割（単純集計では2割近く）あり、他の2項目ほどの支持は得られていない。

自由記述を見ると、反対意見には「ポートフォリオを積極的に活用すべきだ」というような意見から「一般選抜で主体性に関わる評価を行うべきではない」といった意見まで両極に分かれ、さらに多種多様な観点からの意見がみられた。

表5. 「調査2018」における記述式問題の活用に関する意見

	賛成	どちらとも言えない	反対
単純集計	139 (55.6%)	87 (34.8%)	24 (9.6%)
全志願者数	16,618 (60.4%)	8,795 (32.0%)	2,097 (7.6%)
全合格者数	5,717 (60.2%)	3,093 (32.6%)	690 (7.3%)

表6. 「調査2018」における調査書等の扱いに関する意見

	賛成	どちらとも言えない	反対
単純集計	104 (41.6%)	102 (40.8%)	44 (17.6%)
志願者数	12,907 (46.9%)	11,631 (42.3%)	2,972 (10.8%)
合格者数	4,502 (47.4%)	4,022 (42.3%)	976 (10.3%)

3.5. 英語民間試験の活用に関する意見とその変化

(1) 調査票の表記

英語民間試験の活用に関する質問文は、「調査2017」においては以下の図1、「調査2018」においては図2のとおりである。調査票の表現が異なるため、両者が回答を求めている内容についても微妙な意味の違いがあるので、数値の比較と解釈には注意が必要である。

「調査2017」においては、国大協方針に関する意見を尋ねる質問であり、「調査2018」は東北大方針に関

する意見を尋ねる質問であった。英語民間試験を指す用語も「調査2017」では「英語外部試験」、「調査2018」では「英語認定試験」と違いがある。

質問内容の同等性は成立していないが、英語民間試験の導入に関する賛否という観点では、回答者側がおおむね類似の趣旨の設問と理解したとみなすことができる。本稿では、以上のような観点から、図1と図2で示した2つの項目については、基本的な意味内容において、おおむね比較対照することが可能な設問内容と考えて分析を行った。

3. 英語の外部試験について

新テストの英語科目に加えて、外部試験を一般選抜の全受験者に課すという国立大学協会の「基本方針」についてどうお考えでしょうか。該当箇所の一つだけ○を付けて下さい。また、そのように考える理由について、[]に記述して下さい。

1. 「基本方針」に賛成 2. 「基本方針」はやむを得ない 3. 「基本方針」に反対

図1 「調査2017」における質問項目

3.1 英語認定試験（一般選抜）について

2021年度入試において、予告文にあるように、東北大学では「CEFRにおけるA2レベル以上の能力を備えていることが望ましい」ことを出願基準とします。ただし、英語認定試験の受検を求めるものではありません。この方針について、貴校では、どのようにお考えでしょうか。該当箇所の一つだけ○を付けてください。また、そのように考える理由について記述してください。

1. 賛成 2. どちらとも言えない 3. 反対

図2 「調査2018」における質問項目

表7. 英語認定試験に対する高校側の意見（集計結果）

集計方法	国大協方針（調査2017）			東北大方針（調査2018）		
	1. 賛成	2. やむを得ない	3. 反対	1. 賛成	2. どちらとも言えない	3. 反対
単純集計	8.3% (18)	49.5% (107)	42.1% (91)	82.8% (207)	14.8% (37)	2.4% (6)
全志願者数	6.5% (1,370)	49.0% (10,395)	44.5% (9,440)	87.7% (24,118)	9.7% (2,661)	2.7% (731)
全合格者数	5.9% (442)	49.2% (3,394)	44.9% (3,376)	87.8% (8,341)	9.6% (912)	2.6% (247)

(2) 選択式回答に基づく高校の意見とその変化

英語民間試験に関する選択式の設問に対する回答結果を表7に示す。「調査2017」の「国大協方針に賛成」、
 「調査2018」の「東北大方針に反対」が、基本的に英語民間試験の導入への賛成意見とみなすことができる。既報のとおり、「調査2017」で「国大協方針に賛成」は8.3%であったが、「調査2018」では「東北大方針に反対」とした高校は2.4%（6校）とさらに低い割合にとどまった。

「調査2017」と「調査2018」との回答傾向で、年度を超えた一貫性は見られなかった。すなわち、「調査2017」で「国大協方針に賛成」と回答した高校のうち「調査2018」で対象外、無回答の2校を除いた81%（16校中13校）が東北大方針には「賛成」と回答し

ていた。逆に「調査2018」で「東北大方針に反対」とした6校のうち、「調査2017」で国大協方針に「賛成」と回答した高校は皆無であった。

(3) 意見カテゴリー（自由記述）の分析

意見カテゴリーについては、「調査2017」は英語民間試験の導入そのものの賛否について分類を行った。「調査2018」においては、東北大学の基本方針に対する賛否（東北大方針）と英語民間試験の導入に対する賛否（英語民間試験）の軸が入り混じっている。そこで、「調査2018」については上記2種類の意見カテゴリーを作成して以後の分析を行うこととした。

表8に示す通り、「調査2017」については、全体として「9. 根拠に基づく明確な反対」が4割弱、「4.

消極的賛成 (やむを得ない)」「8. 本来は反対 (決まった以上仕方がない)」がその半分弱ずつ, 「6. 条件面に問題が大きい (理念は理解できる)」が1割強といった分布であった. 選択式回答と合わせると, 国大協方針に「反対」の立場では8割以上が「9. 根拠に基づく明確な反対」であったのに対し, 「賛成」の立場では「1. 根拠に基づく明確な賛成」が半分に満たず, 十分な情報を得た上での回答であったのか, 疑いもたれる結果となった. また, 「やむを得ない」と回答した群では「4. 消極的賛成 (やむを得ない)」とともに「8. 本来は反対 (決まった以上仕方がない)」が多数を占めた.

「調査 2018」について, 東北大方針に対する賛否を表 9 に示す. 「1. 根拠に基づく明確な賛成」が最も多く, 全体で 8割近くに達した. 東北大方針に「反対」とした 6 件の回答は方向性がまちまちで, 「9. 根拠に基づく明確な反対」は 1 件のみであった. したがって, 「東北大方針に反対」とする意見がそのまま「英語民間試験導入に賛成」とはならないため, 記述内容をさらに精査する必要性が示唆された.

英語民間試験に対する賛否を表 10 に示す. 「8. 英語外部試験に懸念・反対」が 6割弱を占めた. 「調査

2017」と比較しても明らかに「反対」の方向の意見が増加している. 東北大方針に「2. どちらとも言えない」と回答した群では「3. すでに受験体制を整えている, 結局受験する, 他に方法がない」「4. 大学によって対応が違うことが問題」との意見が約 30% ずつであった. すでに試験対策を行っていた高校にあっては, 英語民間試験に対する賛否以前にそのことで回答が誘導されたように思われる.

東北大方針に反対の立場の群の回答傾向はまちまちであった. なお, 自由記述の内容と合わせると, 設問を読み違えて選ぶべき選択肢を勘違いしたのではないかと思われる回答が 6 件中 2 件あったことも判明した.

以上の結果から, 「調査 2018」実施時点において英語民間試験の導入は高校現場の理解がほとんど得られていなかったことが判明した. 英語民間試験の導入について詳細な情報が明らかになっていくにつれて, 少数派であった英語民間試験導入への賛成意見が賛同を集めることはなく, むしろ, 懸念や反対が拡大していった状況が看取される. なお, 本研究の調査結果からは, 設置者や地域などの特性による違いは見出されなかった.

表 8. 自由記述に基づく英語民間試験への賛否「調査 2017」

カテゴリー分類	全体	国大協方針		
		1. 賛成	2. やむを得ない	3. 反対
1. 根拠に基づく明確な賛成	13 (6.5%)	6 (37.5%)	7 (7.4%)	0 (0.0%)
2. 改善点はあるが理念に賛成	7 (3.5%)	3 (18.8%)	4 (4.2%)	0 (0.0%)
3. 賛否両論併記 (賛成寄り)	8 (4.0%)	2 (12.5%)	6 (6.3%)	0 (0.0%)
4. 消極的賛成 (やむを得ない)	32 (16.0%)	3 (18.8%)	29 (30.5%)	0 (0.0%)
5. どちらとも言えない	3 (1.5%)	0 (0.0%)	3 (3.2%)	0 (0.0%)
6. 条件面に問題が大きい (理念は理解できる)	21 (10.5%)	1 (6.3%)	15 (15.8%)	5 (5.8%)
7. 賛意両論併記 (反対寄り)	10 (5.0%)	0 (0.0%)	3 (3.2%)	7 (8.1%)
8. 本来は反対 (決まった以上仕方がない)	28 (14.0%)	1 (6.3%)	25 (26.3%)	2 (2.3%)
9. 根拠に基づく明確な反対	77 (38.5%)	0 (0.0%)	3 (3.2%)	73 (83.9%)

表 9. 自由記述に基づく東北大方針への賛否「調査 2018」

カテゴリー分類	全体	東北大方針		
		1. 賛成	2. どちらとも言えない	3. 反対
1. 根拠に基づく明確な賛成	175 (77.4%)	170 (91.9%)	4 (11.4%)	1 (16.7%)
2. 具体的な根拠の記述はないが賛成	10 (4.4%)	8 (4.3%)	2 (5.7%)	0 (0.0%)
3. 理念には賛成, 英語 4 技能を基準に加えることに反対・懸念	5 (2.2%)	2 (1.1%)	2 (5.7%)	1 (16.7%)
4. どちらかと言えば賛成	7 (3.1%)	3 (1.6%)	4 (11.4%)	0 (0.0%)
5. どちらとも言えない	12 (5.3%)	0 (0.0%)	12 (34.3%)	0 (0.0%)
6. 疑問有 (誤解含)	5 (2.2%)	1 (0.6%)	3 (8.6%)	1 (16.7%)
7. どちらかと言えば反対	10 (4.4%)	1 (0.6%)	8 (22.9%)	1 (16.7%)
8. 具体的根拠の記述はないが反対	1 (0.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (16.7%)
9. 根拠に基づく明確な反対	1 (0.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (16.7%)

表 10. 自由記述に基づく英語民間試験への賛否「調査 2018」

カテゴリー分類	全体	東北大方針		
		1. 賛成	2. どちらとも言えない	3. 反対
0. 英語外部試験に対して記述なし, その他	3 (1.3%)	1 (0.5%)	1 (2.9%)	1 (16.7%)
1. 根拠に基づき, 英語外部試験を課すことに賛成	2 (0.9%)	1 (0.5%)	0 (0.0%)	1 (16.7%)
2. 英語外部試験が前提, 好ましい	4 (1.8%)	0 (0.0%)	8.6% (3)	1 (16.7%)
3. すでに受験体制を整えている, 結局受験する, 他に方法がない	15 (6.6%)	4 (2.2%)	11 (31.4%)	0 (0.0%)
4. 大学によって対応が違うことが問題	12 (25.3%)	1 (0.5%)	10 (28.6%)	1 (16.7%)
5. 自校は問題ないが, 全体には懸念あり	2 (0.9%)	1 (0.5%)	1 (2.9%)	0 (0.0%)
6. 他の方法 (個別試験, 公の機関) で 4 技能を測定すべき	5 (2.2%)	4 (2.2%)	1 (2.9%)	0 (0.0%)
7. 東北大方針に賛成, 英語外部試験を一律に課すことに反対・懸念	38 (16.8%)	37 (20.0%)	1 (2.9%)	0 (0.0%)
8. 英語外部試験に懸念・反対	130 (57.5%)	124 (67.0%)	5 (14.3%)	1 (16.7%)
9. 4 技能評価そのものに反対, ないしは, 現状で十分	15 (6.6%)	12 (6.5%)	2 (5.7%)	1 (16.7%)

(4) キーワード・概念 (自由記述) の分析

「調査 2017」の分類結果を表 11 に示す. 表 11 の左側の上部は表 8 で示したカテゴリー分類の全体集計の再掲で, 対応分析に利用するための情報である. 末尾の 3 変数も同様である. 中間に当該キーワードが出現した自由記述の比率を示す. なお, 右側のカラムは後述する対応分析の結果である.

抽出されたキーワードは 19 種類であった. 上位概念は「A. 理念」「B. 公平性 (試験方法)」「C. 公平性 (条件)」「D. 高校教育」「E. 大学・入試」「F. 社会問題」「G. 総論」となった. 出現頻度が小さいキーワードを削除した結果, 「F. 社会問題」は 1 概念 1 キーワードとなった.

「G1. 総論 (肯定・否定)」の出現頻度が最も高く, 約 1/3 を占めた, 次いで「C1. 公平性 (条件 [経済])」「C2. 公平性 (条件 [地域])」といった公平性に関わる記述, 「E3. 大学・入試 (大学の問題)」「B1. 公平性 (試験方法 [測定・尺度])」も数多く見られた一方, 「A1. 理念 (4 技能)」に言及した記述も比較的多かった.

「調査 2018」の分類結果を表 12 に示す. 左側の上部は表 10 で示したカテゴリー分類の全体集計の再掲で, 対応分析に利用するための情報である. その下に当該キーワードが出現した自由記述の比率を示す. 右側は後述する対応分析の結果である.

抽出されたキーワードは 23 種類であった. 基本的に「調査 2017」と同一のキーワード分類概念を用いるこ

ととしたため、7種類の上位概念は全て「調査 2017」と同一である。「E2. 大学・入試 (共通試験)」は表現に変更があった。また、「E. 大学・入試」には新たに「E4. 大学・入試 (東北大学)」が加わった。「G. 総論」は構成が大きく変わって5種類に区分されることとなった。「G5. 総論 (既決事項)」のみが「調査 2017」と同一である。なお、「調査 2018」では、質問紙調査への回答方法にウェブ回答を加えたため、紙による回答のようなレイアウト上の記述量の物理的限界がなくなったため、一部に極めて長い文章による回答が寄せられた。その結果、「調査 2017」と比べると全体として自由記述一つあたりに含まれるキーワード数も増加した。

最も多く出現したのが「G1. 総論 (東北大方針肯定)」と「G4. 総論 (英語民間試験否定)」で、それぞれ自由記述全体の2/3近くで見られた。「調査 2017」と比較して、約1年間という2つの調査の間に特定の方向性を持って意見が収束していった様子がうかがえる。次いで、「F1. 社会問題 (受験産業)」が6割近くに達し、「C4. 公平性 (条件 [包括])」が5割近く見られた。結果を直接比較できるかどうかは慎重に考える必要があるが、公的な機関が実施する試験ではないという事実と、公平性の問題に関わる問題が生じているという認識が浸透した様子をうかがい知ることができる。

「調査 2017」と「調査 2018」で同じ表現のキーワードの中では、「B2. 公平性 (試験方法 [包括])」「D1. 高校教育 (対策)」「D3. 高校教育 (生徒負担)」の出現比率が高くなった。英語民間試験に関わる情報の詳細が判明するにつれ、試験方法の問題や生徒の負担の問題に意識が行き、受験対策について検討するようになってきた状況が看取される。

(5) 対応分析結果

自由記述回答の様相を表すため、「意見カテゴリー×キーワード」の分割表を対象に対応分析を試みた。キーワードには、倉元ほか (2019) と同様に設置者が「私立」か「国公立」か、全入試区分を含む東北大学の学部入試に5年間総計で「20名以上」の合格者を輩出しているか否か、「東北地方」に立地するか否か、といった観点で「1: 該当」「0: 非該当」と数値化した3つの変数を加えた。

「調査 2017」について、第3軸までの値を表11 (右側) に示す。第1軸のイナーシャが.171、第2軸が.116、第3軸が.060であり、あまりきれいな分布

とはなっていなかった。

図3では第1軸の値を横軸、第2軸の値を縦軸にとって、各「意見カテゴリー」と「キーワード」の散布図を作成した。「G2. 総論 (既決事項)」が1つだけ右下に位置したため、全体として左上に分布が固まる形となった。縦軸 (第2軸) の正 (上) 方向が「賛成」、負 (下) 方向が「反対」を示している。横軸 (第1軸) の意味は判然としないが、強いて言えば「B. 公平性 (条件)」や「D. 高校教育」に関わるキーワードが負 (左) にまとまっているようである。

「賛成-反対」の軸に照らすと「9. 明確な反対」よりも「8. 本来は反対」の方が大きな負の値を取っており、「B2. 公平性 (試験方法 [包括])」と「G2. 総論 (既決事項)」が比較的近くに分布している。「賛成」に属する3カテゴリーの周囲には「A. 理念」に属するキーワードと「D4. 高校教育 (包括)」「E2. 大学・入試 (共通英語)」が位置しており、条件や評価方法に関するキーワードは見られない。対照的に「9. 明確な反対」の近傍には公平性に関わるキーワードが5種類、「D. 高校教育」に関わるキーワードが3種類位置するなど、主として公平性や高校教育への悪影響に関する多様な懸念事項が記述されていたようだ。「4. 消極的賛成」「5. どちらとも言えない」は「E3. 大学・入試 (大学の問題)」なので、決定権は大学側にあり、高校側が決めるべき事柄ではないという意見だったようである。

次に、同様の手続きで「調査 2018」についても対応分析を実施した。なお、「0. 英語民間試験に対して記述なし」については、分析から取り除いた。第3軸までの値を表12 (右側) に示す。第1軸のイナーシャが.166、第2軸が.091、第3軸が.072と、「調査 2017」と同様にきれいな分布は得られず、「調査 2017」のような「賛成-反対」の軸も見出せなかった。

基本的に多くのキーワードが縦軸の中央、横軸の左側に固まっているが、近傍に意見カテゴリーが見当たらない。第1軸の中央やや右、第2軸の上側に位置したのが「9. 4技能評価に反対」「6. 他の方法で測定」「7. 東北大方針賛成」である。近傍に位置するキーワードは「A2. 理念 (英語力)」「E1. 大学・入試 (個別)」「E2. 大学・入試 (共通試験)」「E4. 大学・入試 (東北大学)」と、「A2. 理念 (英語力)」以外は「E. 大学・入試」に関わる項目が集まっていた。やはり、英語力を民間試験を活用して測定するという方法論に疑問が集まっている傾向が見て取れる。

一方, それ以外の6つの意見カテゴリーが右下に集まった。「2. 民間試験が前提」「3. 既に対応」「4. 大学毎の対応に問題」の近傍には「E3. 大学・入試 (大学の問題)」「G2. 総論 (東北大方針否定)」「G5. 総論 (既決事項)」が位置した。東北大学の基本方針は, 国大協の基本方針とは必ずしも歩調を合わせていなかったため, 調査時点では大学間の対応が不ぞろいである印象を与えたとしても不思議ではない。すでに英語民間試

験への対応策を講じていた高校からは, その観点から不評だったと言える。

「5. 自校対応済・全体懸念」の近傍には「D1. 高校教育 (対策)」が位置していた。「1. 明確な賛成」には近傍にキーワードが見当たらない。「8. 英語民間試験に反対」は中央に位置して, 際立った特徴はみられない。

表 11. 英語民間試験に関する国大協方針への賛否 (自由記述) の分類と対応分析結果「調査 2017」

項目	頻度 (%)	ラベル	第1軸	第2軸	第3軸
1. 根拠に基づく明確な賛成	13 (6.6%)	1. 明確な賛成	0.378	0.727	-0.065
2. 改善点はあるが理念に賛成	7 (3.6%)	2. 理念には賛成	0.105	0.633	-0.499
3. 賛否両論併記 (賛成寄り)	8 (4.1%)	3. 賛否両論 (やや賛成)	-0.128	0.435	0.352
4. 消極的賛成 (やむを得ない)	31 (15.8%)	4. 消極的賛成	0.397	0.294	-0.185
5. どちらとも言えない	3 (1.5%)	5. どちらとも言えない	0.430	0.253	-0.723
6. 条件面に問題が大きい (理念は理解できる)	21 (10.7%)	6. 条件面に問題	0.021	0.149	0.420
7. 賛意両論併記 (反対寄り)	10 (5.1%)	7. 賛意両論 (やや反対)	-0.290	0.052	0.344
8. 本来は反対 (決まった以上仕方がない)	28 (14.3%)	8. 本来は反対	0.659	-0.523	0.050
9. 根拠に基づく明確な反対	75 (38.3%)	9. 明確な反対	-0.416	-0.164	-0.134
合計	196 (100.0%)				
A1. 理念 (4 技能)	47 (24.0%)	A1. 理念 (4 技能)	0.277	0.720	0.144
A2. 理念 (英語力)	8 (4.1%)	A2. 理念 (英語力)	-0.252	0.674	1.039
A3. 理念 (包括)	13 (6.6%)	A3. 理念 (包括)	0.197	0.628	0.538
B1. 公平性 (試験方法 [測定・尺度])	39 (19.9%)	B1. 公平性 (試験方法 [測定・尺度])	-0.496	-0.091	-0.200
B2. 公平性 (試験方法 [包括])	20 (10.2%)	B2. 公平性 (試験方法 [包括])	0.436	-0.719	0.218
C1. 公平性 (条件 [経済])	62 (31.6%)	C3. 公平性 (条件 [経済])	-0.528	-0.136	0.144
C2. 公平性 (条件 [地域])	46 (23.5%)	C1. 公平性 (条件 [地域])	-0.554	0.033	0.286
C3. 公平性 (条件 [時期])	23 (11.7%)	C2. 公平性 (条件 [時期])	-0.199	-0.219	0.026
C4. 公平性 (条件 [包括])	14 (7.1%)	C3. 公平性 (条件 [包括])	-0.414	-0.173	-0.219
D1. 高校教育 (対策)	15 (7.7%)	D1. 高校教育 (対策)	-0.181	-0.575	0.196
D2. 高校教育 (行事日程)	18 (9.2%)	D2. 高校教育 (行事日程)	-0.769	-0.418	-0.162
D3. 高校教育 (生徒負担)	24 (12.2%)	D3. 高校教育 (生徒負担)	-0.428	-0.218	-0.199
D4. 高校教育 (包括)	19 (9.7%)	D4. 高校教育 (包括)	-0.221	0.336	-0.746
E1. 大学・入試 (個別試験)	10 (5.1%)	E1. 大学・入試 (個別)	-0.126	-0.559	0.073
E2. 大学・入試 (共通試験の英語)	7 (3.6%)	E2. 大学・入試 (共通英語)	-0.113	0.369	-0.496
E3. 大学・入試 (大学の問題)	51 (26.0%)	E3. 大学・入試 (大学の問題)	0.472	0.207	-0.225
F1. 社会問題 (受験産業)	31 (15.8%)	F1. 社会問題 (受験産業)	0.180	0.060	0.324
G1. 総論 (肯定・否定)	63 (32.1%)	G1. 総論 (肯定・否定)	0.312	0.035	-0.078
G2. 総論 (既決事項)	18 (9.2%)	G2. 総論 (既決事項)	1.403	-1.027	0.129
私立	30 (22.7%)	私立	0.091	0.110	-0.102
全合格者数総計 20 名以上	75 (56.8%)	合格 20 名以上	0.123	-0.073	0.014
東北地方	49 (37.1%)	東北地方	0.121	0.135	-0.141
		イナーシャ	.171	.116	.060

表 12. 英語民間試験に関する東北大方針への賛否（自由記述）の分類と対応分析結果「調査 2018」

項目	頻度 (%)	ラベル	第1軸	第2軸	第3軸
0. 英語民間試験に対して記述なし	3 (1.3%)	—	—	—	—
1. 根拠に基づき、英語民間試験に賛成	2 (0.9%)	1. 明確な賛成	0.369	-0.485	1.543
2. 英語民間試験が前提、好ましい	4 (1.8%)	2. 民間試験が前提	1.180	-0.423	-0.040
3. 受験体制を整えている、結局受験する	15 (6.6%)	3. 既に対応	0.900	-0.195	-0.018
4. 大学によって対応が違うことが問題	12 (5.3%)	4. 大学毎の対応に問題	0.975	-0.360	0.014
5. 自校は問題ないが、全体には懸念あり	2 (0.9%)	5. 自校対応済・全体懸念	0.660	-0.360	-0.127
6. 他の方法で4技能を測定すべき	5 (2.2%)	6. 他の方法で測定	0.101	0.460	1.024
7. 東北大方針に賛成	38 (16.8%)	7. 東北大方針賛成	0.172	0.395	-0.418
8. 英語民間試験に懸念・反対	130 (57.5%)	8. 英語民間試験に反対	0.252	-0.109	-0.004
9. 4技能評価に反対ないしは現状で十分	15 (6.6%)	9. 4技能評価に反対	0.184	0.849	0.209
合計	226 (100.0%)				
A1. 理念 (4技能)	58 (25.7%)	A1. 理念 (4技能)	0.179	0.086	0.042
A2. 理念 (英語力)	43 (19.0%)	A2. 理念 (英語力)	0.182	0.951	-0.122
A3. 理念 (包括)	20 (8.8%)	A3. 理念 (包括)	0.029	0.089	0.379
B1. 公平性 (試験方法 [測定・尺度])	45 (19.9%)	B1. 公平性 (試験方法 [測定・尺度])	-0.243	-0.161	0.245
B2. 公平性 (試験方法 [包括])	57 (25.2%)	B2. 公平性 (試験方法 [包括])	-0.482	-0.231	0.128
C1. 公平性 (条件 [経済])	34 (15.0%)	C3. 公平性 (条件 [経済])	-0.439	-0.016	-0.061
C2. 公平性 (条件 [地域])	33 (14.6%)	C1. 公平性 (条件 [地域])	-0.211	-0.187	0.188
C3. 公平性 (条件 [時期])	21 (9.3%)	C2. 公平性 (条件 [時期])	-0.159	-0.060	-0.059
C4. 公平性 (条件 [包括])	102 (45.1%)	C3. 公平性 (条件 [包括])	-0.441	-0.181	0.032
D1. 高校教育 (対策)	64 (28.3%)	D1. 高校教育 (対策)	0.494	-0.250	0.233
D2. 高校教育 (行事日程)	17 (7.5%)	D2. 高校教育 (行事日程)	-0.319	-0.214	-0.193
D3. 高校教育 (生徒負担)	55 (24.3%)	D3. 高校教育 (生徒負担)	-0.102	-0.107	-0.167
D4. 高校教育 (包括)	45 (19.9%)	D4. 高校教育 (包括)	-0.021	0.140	0.028
E1. 大学・入試 (個別試験)	29 (12.8%)	E1. 大学・入試 (個別試験)	0.137	1.143	0.756
E2. 大学・入試 (共通試験)	13 (5.8%)	E2. 大学・入試 (共通試験)	-0.174	0.692	0.870
E3. 大学・入試 (大学の問題)	50 (22.1%)	E3. 大学・入試 (大学の問題)	0.759	-0.086	0.152
E4. 大学・入試 (東北大学)	43 (19.0%)	E4. 大学・入試 (東北大学)	0.295	0.480	-0.439
F1. 社会問題 (受験産業)	133 (58.8%)	F1. 社会問題 (受験産業)	-0.120	-0.159	0.083
G1. 総論 (東北大方針肯定)	149 (65.9%)	G1. 総論 (東北大方針肯定)	-0.064	0.154	-0.321
G2. 総論 (東北大方針否定)	29 (12.8%)	G2. 総論 (東北大方針否定)	1.629	-0.521	0.162
G3. 総論 (英語民間試験肯定)	3 (1.3%)	G3. 総論 (英語民間試験肯定)	0.178	-0.148	3.177
G4. 総論 (英語民間試験否定)	146 (64.6%)	G4. 総論 (英語民間試験否定)	-0.411	-0.130	0.056
G5. 総論 (既決事項)	32 (14.2%)	G5. 総論 (既決事項)	1.103	-0.376	-0.181
私立	66 (29.2%)	私立	0.308	-0.008	-0.093
全合格者数総計 20 名以上	124 (54.9%)	合格 20 名以上	0.013	-0.034	-0.170
東北地方	66 (30.1%)	東北地方	0.089	0.124	-0.171
		イナーシャ	.166	.091	.072

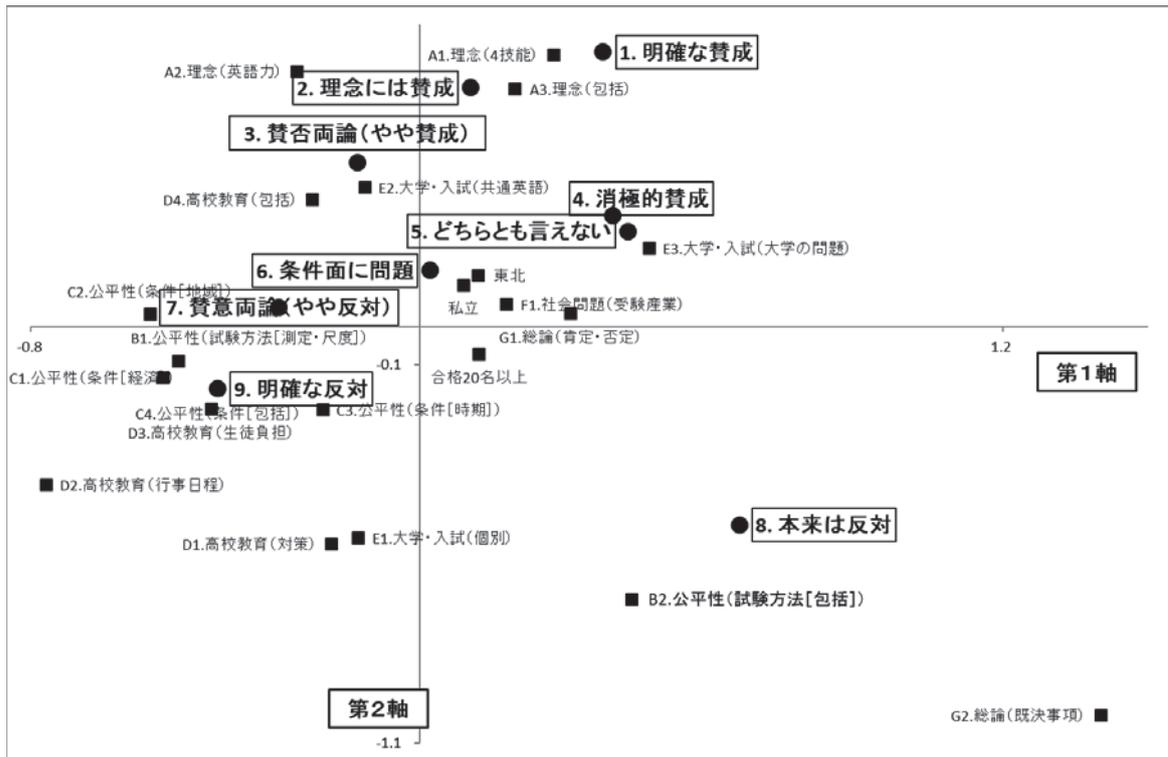


図3. 英語民間試験に対する国大協方針に関わる自由記述の分布「調査2017」(対応分析)

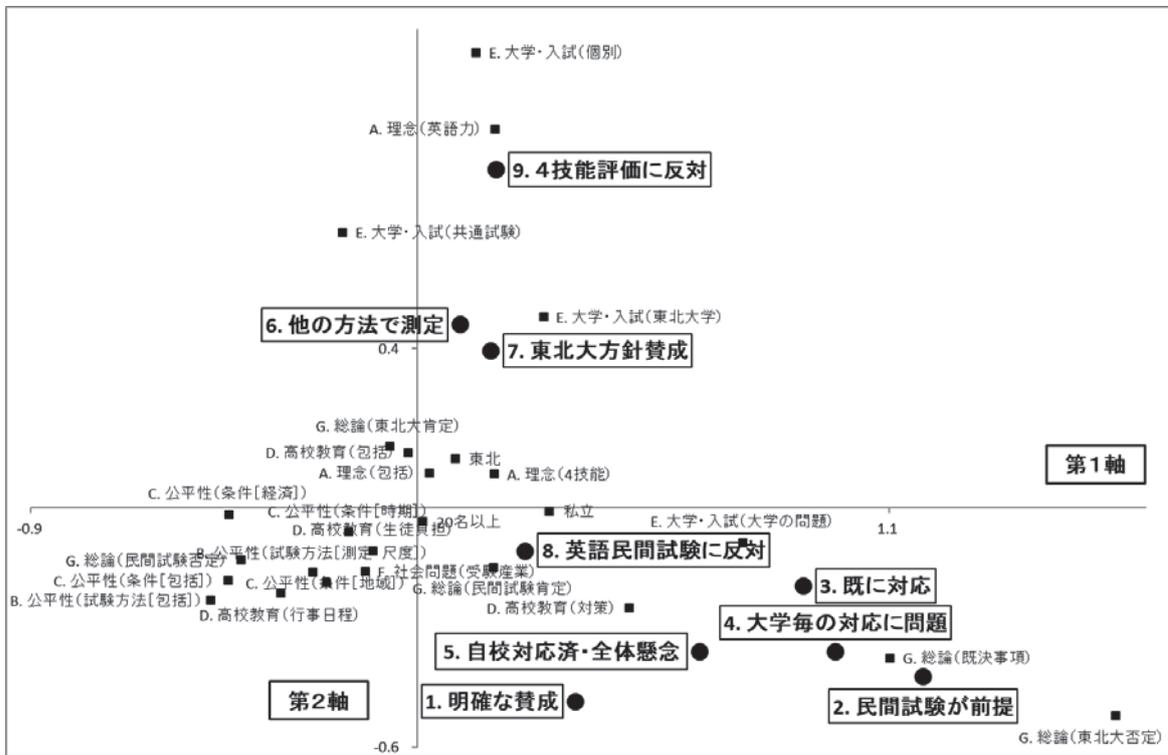


図4. 英語民間試験に対する東北大方針に関わる自由記述の分布
 (英語民間試験に関わる意見カテゴリー)「調査2018」(対応分析)

4. 考察

すでに英語民間試験の導入が延期された段階で2回の調査を振り返ると、当初の予定通りに導入できなかった決定的要因が見えてくる。それは、実施時期に近づいて新制度に対する理解が深まるどころか、わずかに存在していた導入賛成派までが懸念を感じるようになったことである。このことから、現場感覚からは大きな無理を感じる政策が進められてしまったことが分かる。逆に、東北大学の基本方針全体として高等学校側から強く支持された。英語民間試験の活用に関しては、東北大学の基本方針でも言及されていたように、高等学校側の受入れ状況が整っていないことが明白に示された。

大学入学共通テストに対する記述式問題の導入についても、導入先送りが決定された。これも、2回の調査から高校側の理解が進んでいないことが分かっていた改革である。今後、喫緊の課題としては個別選抜における「学力の3要素の評価」に関する具体策が焦点となる可能性が高い。いずれにせよ、受験生保護の大原則を基盤に据えて、受験生側がどのように改革を受け入れるのか、慎重に見極めてから時期的に余裕をもって具体策を打ち出す必要があるだろう。

受験生保護の大原則の目安とされる入学時期の2年前をはるかに過ぎた時期の方針転換には様々な意見があると思われる。新制度に向けて準備を進めてきた受験生や高校関係者にとっては、急な方針転換は受け入れがたいものであろう。しかし、それでも導入延期が決定されたということは、圧倒的多数の当事者の意見を顧みないままに改革が進められてしまっていた証左である。もちろん、今後、その経緯に関しては学術研究のメスが入っていくことが期待されるが、そういった状況に至ったことには、大学側にも応分の責任があるのではないだろうか。

一部には「東北大学の基本方針は国大協の基本方針やガイドラインに沿うものではない」という批判が見られた。しかし、2度の調査を合わせて見ると、高等学校側の大多数の意見としては、国大協の基本方針が受験生保護の大原則を踏まえて決定されていないことが問題視されていたように思われる。現に、構成員である国立大学からも、国大協の意思決定プロセスに疑義が表明されている（東京大学高大接続研究開発センター、2018）。

個別大学には入学者の選抜に関する決定権がある。

大学の自治を形成する重要な要素なので、おろそかにすることはできない。それは同時に、個別大学には受験者に対する責任があることも意味する。何らかの問題が生じたとき、今回のようにそれが国大協などの決定を順守した帰結であるとしても、全ての責任を国大協に帰することは難しい。国大協はあくまでも国立大学で構成される任意団体であり、法的な拘束力を持つものではない。

個別大学の立場から大学入試に求められる条件について記述した大学入試の諸原則によれば、「アドミッション・ポリシーに沿った学生を定員通りに確保することこそが入試を実施する唯一の目標（倉元、2018a, b）」である。大学入試の目標を達成するには、受験生保護の大原則は欠かすことができない基盤である。自ら主体性を持って大学入学者選抜制度を決定することが、個別大学の責任と言えるのではないだろうか。そして、最大のステークホルダーである受験生に受け入れられるアドミッション・ポリシーを掲げていくためには、様々な高大連携活動を通じた日常からの関係づくりと、個別大学のための大学入試研究を基礎にした情報収集、証拠に基づく意思決定が何よりも大切と言えるのではないだろうか。

謝辞

調査に協力し、質問紙の作成、実施、回答方法、集計に多大な貢献を行った東北大学入試センターの同僚、貴重な時間を割いて回答を寄せてくださった高等学校関係者に心から感謝いたします。

本研究は JSPS 科研費 JP19H05491 の助成を受けたものである。

付記

本研究におけるデータ分析に当たり、京都大学学術情報メディアセンターのスーパーコンピュータの統計ソフトウェアSASを利用した。

注釈

- 1) 一般的に、同一の内容について「英語資格・検定試験」「英語外部試験」「英語認定試験」などが混用されている。これらの用語は基本的に同一の内容を指すと思われる。本稿では引用部分

を除き、「英語民間試験」と表記する。なお、「英語認定試験」については、英語民間試験のうち「大学入試センターが『大学入試英語提供システム』によって成績提供を行うことを認定したもの」を指すと考えるのが一般的と思われるので、文脈によっては「英語認定試験」を用いる場合もある。

- 2) 英語民間試験については、阿部 (2017) など、比較的早期から警鐘を鳴らす専門家が存在していた。東京大学が行ったシンポジウム (東京大学高大接続研究開発センター, 2018) が、問題が広く一般に知られるきっかけになったと思われる。導入の経緯に関する疑念は南風原 (2018) が指摘している。2019 (令和元) 年に入ってから、学識者による中止の署名運動と国会議員への請願書の提出 (6月18日)、全国高等学校長協会による延期の要望書の文部科学省への提出 (9月10日) など、具体的な意思表示が活発化していった。記述式については、導入根拠とされたデータの解釈には当初から疑問が提起されていた (庄司・宮本・田中・石上・倉元, 2016; 宮本・倉元, 2017)。英語民間試験をきっかけに大学入試改革への批判が噴出する中、採点結果の不正確さ、自己採点との不一致、試験問題の質等について問題点を指摘する報道が盛んとなり、11月中旬には国会でも議論された。
- 3) 当該項目は2005 (平成17) 年5月26日付通知の第6項として初めて登場した。なお書き部分が付け加わったのは、平成21年度大学入学者選抜実施要項からである (文部科学省高等教育局, 2005, 2008)。
- 4) 2009 (平成21) 年度告示, 2013 (平成25) 年度全面実施の高等学校学習指導要領では、数学と理科が2012 (平成24) 年度から先行実施されたため、当該指導要領の下で学んだ生徒が初めて大学入試に臨んだのは、2015 (平成27) 年度入試ということになる。
- 5) 国立大学協会 (2002) がセンター試験において「地理歴史」から2科目選択を可能にすることを要望した時期から学習指導要領が変わり、高等学校における「地理歴史」「公民」の科目編成に関する考え方が変わったことが平成24年度問題の背景にある。詳細は倉元 (2012) を参照のこと。

- 6) 例えば、文部科学省 (2016) によれば、大学入学共通テストに対する「記述式導入の意義」として「国立大学の二次試験においても、国語、小論文、総合問題のいずれも課さない募集人員は、全体の約6割にのぼる。共通テストに記述式問題を導入し、より多くの受験者に課すことにより、入学者選抜において、考えを形成し表現する能力などをよりの確に評価することができる。このことで、高等学校における能動的な学習を促進する (傍点筆者)。」ことが挙げられている。一方、宮本・倉元 (2017) は、2017 (平成29) 年度入試における国立大学の一般入試の個別試験について小問単位まで遡って分析した結果、各科目ともほとんどの試験問題が記述式で出題されていることを示した。すなわち、「『国語、小論文、総合問題』が課された募集人員」の割合が正しいとしても記述式導入の根拠とするにはふさわしくない。
- 7) 本調査の実施までの倫理審査関連手続きは倉元他 (2019) に準ずる。東北大学における全学学部入試関係の会議 (非公表) の審議の資料を収集するための調査と位置付けられている。実施主体の上位組織における研究倫理規定である「東北大学高度教養教育・学生支援機構における人間を対象とする研究の倫理審査に関する申し合わせ (東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2014)」における研究倫理審査委員会の審査対象外である。

文献

- 阿部公彦 (2017). 『史上最悪の英語政策 ウソだらけの「4技能」看板』ひつじ書房.
- 中央教育審議会 (2014). 『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について——すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために—— (答申)』2014年12月22日 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf) (最終閲覧日 2019年11月20日).
- 南風原朝和 (2018). 『検証 迷走する英語入試 スピーキング導入と民間委託』岩波書店.
- 平成24年度大学入試センター試験に関する検証委

- 員会 (2012).『平成 24 年度大学入試センター試験に関する検証委員会報告書』.
- 自由民主党 (2013) 『教育再生実行本部 成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言』平成 25 年 4 月 8 日 <https://www.jimin.jp/policy/policy_topics/pdf/pdf112_1.pdf> (最終閲覧日 2019 年 10 月 19 日).
- 国立大学協会 (2002).「大学入試センター試験『地理歴史』教科の 2 科目選択について (要望)」平成 14 年 4 月 11 日, 国大協総第 40 号.
- 国立大学協会 (2017a).『平成 32 年度以降の国立大学の入学者選抜制度——国立大学協会の基本方針——』, 2017 年 11 月 10 日 <<http://www.janu.jp/news/files/20171110-wnew-nyushi1.pdf>> (最終閲覧日 2019 年 4 月 8 日).
- 国立大学協会 (2017b).『「高大接続改革の進捗状況について」に対する意見』, 2017 年 6 月 14 日 <<https://www.janu.jp/news/files/20170614-wnew-teigen.pdf>> (最終閲覧日 2020 年 3 月 14 日).
- 倉元直樹 (2012).「大学入試制度の変更に伴うスケジュール問題の構造」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, 53-89.
- 倉元直樹 (2017a).「大学入試制度改革の論理に関する一考察——大学入試センター試験はなぜ廃止の危機に至ったのか——」『大学入試研究ジャーナル』**27**, 29-35.
- 倉元直樹 (2017b).「大学入試制度改革の論理——大学入試センター試験はなぜ廃止の危機に至ったのか——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における共通試験』, 東北大学出版会, 47-82.
- 倉元直樹 (2018a).「大学入試の諸原則から見た東北大学の入試改革」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 119-125
- 倉元直樹 (2018b).「個別大学の入試設計から見た高大接続改革の展望」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『個別大学の入試改革』, 東北大学出版会, 43-86.
- 倉元直樹 (2019).「おわりに ポールは大学に」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における「主体性」の評価——その理念と現実——』, 東北大学出版会, 203-207.
- 倉元直樹・長濱裕幸 (2018).「高大接続改革への対応に関する高校側の意見——自己採点利用方式による第 1 次選考, 認定試験及び新共通テスト記述式問題の活用——」『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第 13 回大会研究発表予稿集』78-83.
- 倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸 (2019).「高大接続改革への対応に関する高校側の意見」『日本テスト学会誌』**15**, 99-119.
- 教育再生実行会議 (2013).『高等学校教育と大学教育の接続・大学入学者選抜の在り方について (第四次提言)』2013 年 10 月 31 日 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai4_1.pdf> (最終閲覧日 2019 年 11 月 20 日).
- 宮本友弘・倉元直樹 (2017).「国立大学における個別学力試験の解答形式の分類」『日本テスト学会誌』**13**, 69-84.
- 文部科学大臣 (2019).『受験生をはじめとした高校生, 保護者の皆様へ』令和元年 11 月 1 日
- 文部科学省 (2016).『高大接続改革の進捗状況について』平成 28 年 8 月 31 日 <http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/08/1376777.htm> (最終閲覧日 2020 年 3 月 15 日).
- 文部科学省 (2017).『高大接続改革の進捗状況について』平成 29 年 5 月 16 日 <http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/05/1385793.htm> (最終閲覧日 2020 年 3 月 15 日).
- 文部科学省高等教育局 (2005).『平成 18 年度大学入学者選抜実施要項』平成 17 年 5 月 26 日 17 文科高第 153 号文部科学省高等教育局長通知.
- 文部科学省高等教育局 (2008).『平成 21 年度大学入学者選抜実施要項』平成 20 年 5 月 29 日 20 文科高第 140 号文部科学省高等教育局長通知.
- 文部科学省高等教育局 (2017).『「大学入学共通テスト実施方針」について』平成 29 年 7 月 13 日 29 文科高第 350 号文部科学省高等教育局長通知.
- 文部科学省高等教育局 (2018).『平成 31 年度大学入学者選抜実施要項』平成 30 年 6 月 4 日 30 文科高第 186 号文部科学省高等教育局長通知.
- 佐々木亨 (1984).『大学入試制度』, 大月書店.
- 庄司強・宮本友弘・田中光晴・石上正敏・倉元直樹 (2016). 国立大学の入試問題における解答形式の研究 (2)——平成 27 (2015) 年度一般入試における国語・数学・英語の解答形式——, 日本テスト

- 学会第 14 回大会発表論文集, 42-43.
- 東北大学 (2018a). 『平成 33 年度東北大学入学者選抜における「AO入試 3 期」の継続について (予告)』 2018 年 7 月 26 日 <<http://www.tnc.tohoku.ac.jp/images/news/H33AO3keizoku.pdf>> (最終閲覧日 2019 年 4 月 9 日).
- 東北大学 (2018b). 『平成 33 年度入試における本学の基本方針について (予告)』, 2018 年 12 月 5 日 <<http://www.tnc.tohoku.ac.jp/images/news/H33housin.pdf>> (最終閲覧日 2019 年 4 月 9 日).
- 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (2014). 『東北大学高度教養教育・学生支援機構における人間を対象とする研究の倫理審査に関する申し合わせ』2014 年 9 月 2 日(<<http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2011/04/91ba049642718499c6a1a395d0a50ce7.pdf>>, 最終閲覧日 2019 年 2 月 28 日).
- 東京大学高大接続研究開発センター (2018). 『大学入学者選抜における英語試験のあり方をめぐって』東京大学高大接続研究開発センター主催シンポジウム報告書 <<https://www.ct.u-tokyo.ac.jp/images/400081175.pdf>> (最終閲覧日 2019 年 4 月 11 日).
- 山極壽一 (2017). 『平成 32 年度以降の国立大学の入学者選抜制度——国立大学協会の基本方針——の策定に当たって (会長談話)』, 2017 年 11 月 10 日 <<https://www.janu.jp/news/files/20171110-wnew-nyushi2.pdf>> (最終閲覧日 2019 年 4 月 8 日).
- 渡邊重夫 (2012). 「センター試験理科の科目設定を巡る高校の準備状況について」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『高等学校学習指導要領 VS 大学入試』, 東北大学出版会, 91-102.

(2019 年 12 月 17 日受付, 2020 年 4 月 13 日採択)

3.2. 記述式問題の活用（一般選抜及びAO入試Ⅲ期）について

2021年度入試において、東北大学では大学入学共通テストの記述式問題に関連して「『国語』の記述式問題については、合否ラインに志願者が同点で並んだ場合」に活用することを決めました。この方針について、貴校では、どのようにお考えでしょうか。該当箇所の一つだけ○を付けてください。また、そのように考える理由について記述してください。

1. 賛成

2. どちらとも言えない

3. 反対

※字数に制限はありません。適宜改行して記述してください。

3.3. 調査書等の扱い（一般選抜）について

2021年度入試において、東北大学では「『主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度』の評価（主体性評価）については、チェックリストによる自己申告方式をとる」「合否ラインに志願者が同点で並んだ場合、チェックリストによる主体性評価が高い志願者を優先的に合格とする」「チェックの根拠は調査書により確認し、その他の資料は求めない」ことを決めました。これらの方針について、貴校では、どのようにお考えでしょうか。該当箇所の一つだけ○を付けてください。また、そのように考える理由について記述してください。

1. 賛成

2. どちらとも言えない

3. 反対

※字数に制限はありません。適宜改行して記述してください。

4. 東北大学の入試に関するご意見

現在まで実施されてきた、ないしは、2020年度までに実施される東北大学の入試に関して、何らかのご意見がございましたら記述してください。

※字数に制限はありません。適宜改行して記述してください。

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。

センター試験志願者の暦年齢別の構成比率の特徴

内田照久¹, 橋本貴充¹, 山地弘起¹

¹ 独立行政法人 大学入試センター 研究開発部

大学入試センター試験（以下、センター試験）をどんな背景を持つ者が受験しているかを把握するため、志願者の年齢を分析した。志願者には、高校新卒者や浪人生以外に、団塊世代や戦中戦前生まれの者も一定数見られた。また、各年次人口の大きさが志願者数にも反映していた。新卒志願者については、月齢ごとに、人口動態調査からもとめた全国学年コーホートの月齢人口に対する志願率を分析した。その結果、暦年長者である程、センター試験の志願率が高い傾向が見出された。一方、英語や数学の試験の成績は、逆に暦年少者程、高いという結果であった。暦年少者のポテンシャルは低いものではなく、高校での学力は発達差でなく学習の成果として顕在化するため、相対的人数は少ないが成長面での不利に抗したポテンシャルの高い暦年少者集団が、暦年長者集団を凌駕したのではないかと、とする作業仮説を提案した。

1. はじめに

大学入学試験では、どのような背景を持つ者が受験しているかを正確に把握することは、試験の実施運営面では元より、問題の内容や難易度を設定する上でも極めて重要である。本報告では、センター試験志願者の属性の中で、年齢に着目する。そして、その分布や構成比率を分析することによって、センター試験志願者の年齢面での特徴の抽出を試みる。

さらに、このような教育測定データの蓄積を、教育制度の改革や、配慮が必要な児童生徒の支援に生かしていくことを目指す。そこでは、初等・中等教育から高等教育まで連なる社会的な制度としての教育課程と、生物としての子どもの成長発達のための適合性についても考察する。

2. センター試験での志願者の年齢分布

2.1 センター試験志願者の年齢の算出と若年志願者

センター試験の志願票に記載されたデータを基に、志願者の年齢をもとめた。ここでは、高校卒業見込み、いわゆる現役生の学年に属する志願者を一つの単位、学年コーホートとしてまとめた。これは志願者の年齢に基づいて集計している。そのため、高校などで留年した者は、一つ上の学年コーホートに計上されるため、高校新卒志願者の人数とは若干異なるものとなる。

センター試験志願者の大多数を占める 21 歳までの若年者の人数を試験の年代ごとに示す(図 1)。これを

見ると、センター試験が導入された 1990 年度では、18 歳の学年コーホートの志願者は 30 万人に届かない状況だったのだが、10 年後の 2000 年度には 40 万人を超えていた。その後、18 歳人口の減少が続く中でも、2010 年度、2018 年度と、18 歳コーホートの志願者は漸増していたことがわかる。

一方、19 歳以上の浪人コーホートでは、1990 年度、2000 年度の志願者数は、むしろ 2010 年度、2018 年度よりも多かった。特に 1990 年度は、18 歳コーホートの志願者は、他の年代より遥かに少ないにも拘わらず、浪人コーホートではそれを上回っている。そこからは、かつては現役合格が困難であったこと、翻って、現在は大学全入時代となっており、新卒者はその時点で、何らかの進学先を定めているものとみられる。

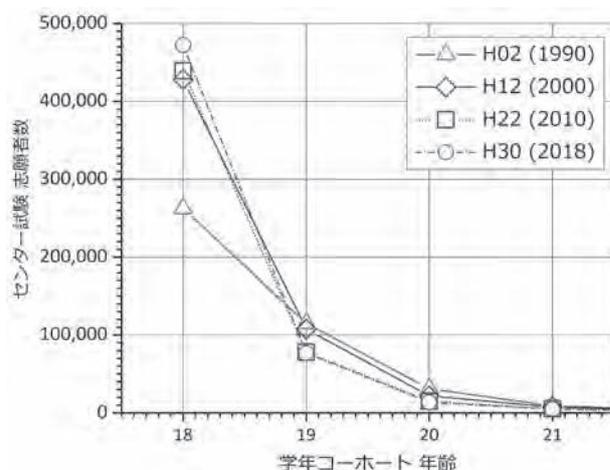


図1 センター試験の年代別の若年コーホート志願者数

2.2 センター試験志願者の年齢分布と特徴

センター試験の導入時から10年ごとに区分して、志願者の年齢分布を図示した(図1-3)。センター試験の志願者数の年齢分布は、ダイナミックレンジが大きいので、少数志願者のふるまいをわかりやすくするため、志願者数を対数軸で示した。

はじめに、図1の1990年代を見えたと、18歳から42～52歳までは、滑らかな減少カーブを描いている。しかし、それ以上の年齢との間には、不連続な分断がみられ、その後は、不規則に変動しながら徐々に減少している。

この期間の主要な志願者の若年コーホートは、団塊ジュニアの世代である。1992年度の18歳コーホートが、18歳人口の極大期のピークに相当する。ここで1990年度の試験を例にとると、その時点の18歳は1971年生まれが中心である。そして、その時の42歳は1947年生まれで、第1次ベビーブームの団塊世代である。すると、団塊世代と第2次ベビーブームの団塊ジュニア世代の、二つの世代を繋ぐように、年齢に対して志願者数が滑らかに推移していたことになる。

そして、団塊世代の上の世代には、第二次世界大戦の終戦前後の出生数の減退による、極端な人口の収縮があった。したがって、団塊世代と、その上の世代の間の志願者数の非連続は、人口規模の大きな乖離が引き起こしたものと考えるのが順当であろう。さらにその上の世代は、戦中・戦前生まれ世代であることから、志願者数が不規則に変動することも想像に難くない。いずれにしても、センター試験の志願者数に、第二次世界大戦の災禍を顧みることになるとは全く想定しておらず、大きな驚きであった。

図3の2000年代でも、団塊世代とその上の世代の不連続が見られる。なお、89歳、90歳の外れ値に見える志願者は、1990年代から志願を続けている者と同じの者と思われる。時にこのような志願者も存在する。

2010年代に入ると、81歳以上の志願者が局所的に頻出した。しかし、志願者の他の属性を調べてみると、高校新卒だったり、高校の種別が理数科だったりした。おそらく、志願票の記入時に平成と昭和を書き誤ったため、本来の18歳に昭和の63年分が加算され、81歳として集計されたものと想定される。

なお、2018年度になると、45歳～55歳の範囲では、いずれも100名程度出願しており、合わせると1,000名程に及ぶ。そのような受験者は、受験を行うだけで、大学に出願する者は必ずしも多くない。

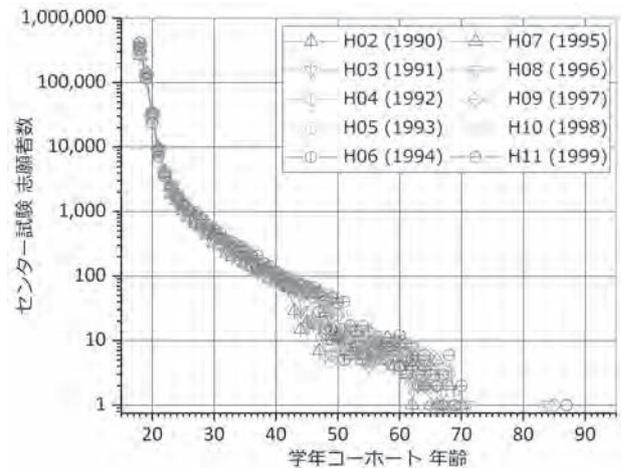


図2. 1990年代のセンター試験志願者の年齢分布

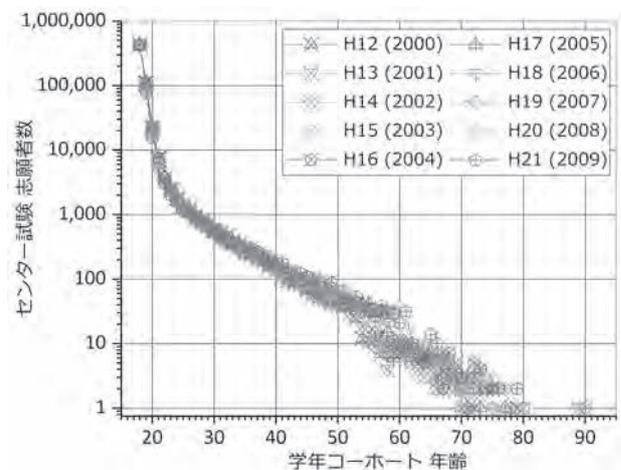


図3. 2000年代のセンター試験志願者の年齢分布

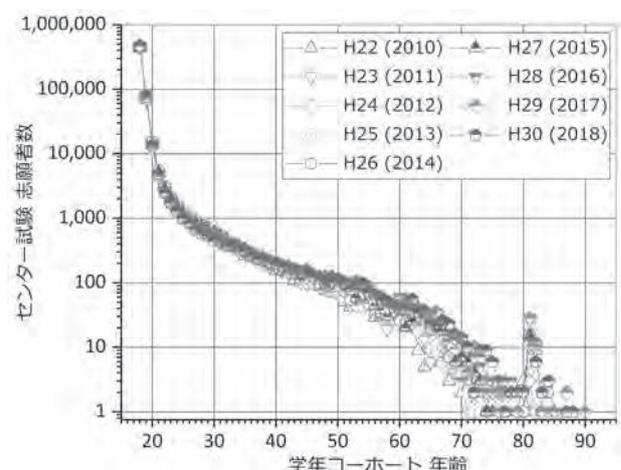


図4. 2010年代のセンター試験志願者の年齢分布

3. センター試験の新卒志願者の暦年齢分布

3.1 新卒志願者の学年コーホートの月齢人口

前章では、センター試験志願者の年齢分布を大きく俯瞰した。しかし、図1からわかるように、志願者の絶対数では、圧倒的に高校の新卒者が多い。そこで、新卒志願者に焦点を絞り、その中での暦年齢別の構成を検討する。

まず対象とする学年コーホートごとに、全国規模の月齢別の人口を算出する。厚生労働省の人口動態調査の「出生月別にみた出生数・乳児死亡数」を一次資料とした。そして、平成2(1990)年度～30(2018)年度のセンター試験の新卒志願者が、それぞれに属する学年コーホートごとに、満1歳時点の月齢人口をもとめた。

なお、4月1日生まれの者は、学校教育法第17条第1項、及び、年齢計算ニ関スル法律と民法第143条によって、前年度の学年コーホートに入ることになる。そこで、そのための補正も行った。具体的には、4月の月齢人口は、4月1日の1日分を差し引くために、29/30を乗じて補正した。そして3月の月齢人口は、その次の4月の月齢人口の1/30を加算して調整した。したがって、当該月の日数は、4月は29日間、3月は32日間として扱うこととなる。

ここまでの集計の手続きを、2018年度センター試験を例にして、表1にまとめた。なお、月齢による表示は直観的に理解しやすいが、統計的な処理には不向きなので、年率換算の暦年齢に換算した。

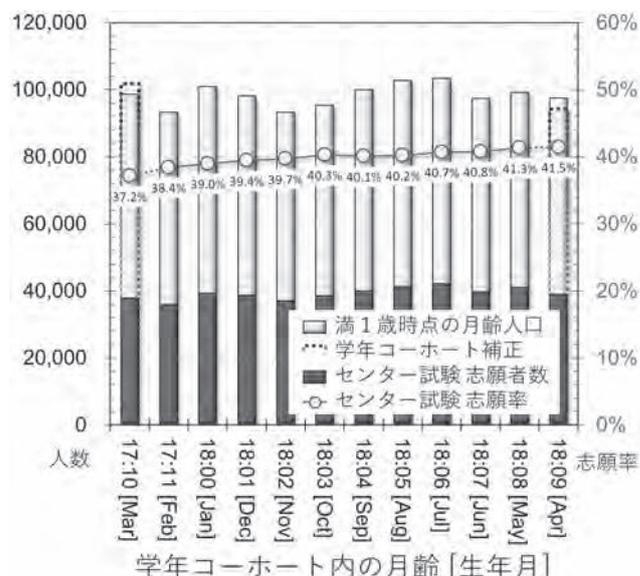


図5. 月齢人口とH30(2018)年度センター試験の志願率

3.2 月齢人口とセンター試験の志願率

次に、全国の月齢別の人口の中での、センター試験の志願者の割合を算出した(図5)。月齢ごとのセンター試験の志願率を見ると、月齢が高い程、志願率が上昇していることがわかる。いわゆる早生まれの暦年少者では志願率が低く(37.2%～)、月齢が高くなるとその比率が次第に上昇していき、4月生まれの暦年長者での志願率が最も高い(41.5%)。

そこで、この傾向が単年度の特異的な現象なのか、定常的に生じているのかを検討することにした。

表1. H30(2018)年度のセンター試験の新卒志願者の学年コーホートの月齢別人口と暦年齢への換算

センター試験 実施年度 H30(2018)	月齢表示 [出生月]	17:10 [Mar]	17:11 [Feb]	18:00 [Jan]	18:01 [Dec]	18:02 [Nov]	18:03 [Oct]	18:04 [Sep]	18:05 [Aug]	18:06 [Jul]	18:07 [Jun]	18:08 [May]	18:09 [Apr]
新卒学年 コーホート	出生年月	H12(2000)				H11(1999)							
		3月 4/1生 加算済	2月	1月	12月	11月	10月	9月	8月	7月	6月	5月	4月 4/1生 調整済
H11-12 (1999-2000) [うるう年]	月齢人口	101,819	93,343	101,009	98,245	93,296	95,466	100,013	102,863	103,363	97,433	99,134	94,305
年間日数 (366日)	当該月の 日数	32 (31+1)	29 うるう年	31	31	30	31	30	31	31	30	31	29 (30-1)
月内中央までの 累積日数		16.5	47	77	108	138.5	169	199.5	230	261	291.5	322	352
年率換算		0.0451	0.1284	0.2104	0.2951	0.3784	0.4617	0.5451	0.6284	0.7131	0.7964	0.8798	0.9617
暦年齢換算	月内中央 暦年齢	17.835	17.918	18.000	18.085	18.168	18.251	18.335	18.418	18.503	18.586	18.669	18.751

3.3 月齢人口とセンター試験志願率の偏移と歴史

センター試験の実施年代別に歴史を追って、高校新卒者の月齢別の志願率を算出した(図6)。図を見ると、まず試験の実施年度によって、全体の志願率そのものが大きく異なっている。センター試験の導入期の1990年度は全体でも10%台だったものが、2018年度には、40%前後まで上昇している。その上で、さらに年度ごとに見てみると、いずれも暦年長者程、志願率が上昇している様相が読み取れる。

上述のように、試験年度によってセンター試験の志願率は大きく異なる。そこで、年度間での相互比較を容易にするために、各年度の学年コーホート全体のセンター試験志願率を基準(100%)とし、各月齢の志願率との比を算出した。H2(1990)~H30(2018)年度の結果を図7に示す。ここでは、月齢を年率に換算した暦年齢に対する志願率として示した。図7を見ると、いずれの年度においても、暦年少者では志願率が低く、暦年長者になるにつれて志願率が上昇していた。

さらに、この志願率の上昇の程度が、歴史的にどのように推移しているかを検討した。図7の年度ごとの暦年齢に対する志願率比について、1次の線形近似を行った。その近似関数の傾きは、学年志願率を基準とした際の、1年分の志願率の増減の割合を意味する。

その傾き、すなわち暦年齢に対する志願率の増減勾配を、試験の実施年度順に示した(図8)。これを見ると、センター試験導入当時は20%程度の増減勾配があったが、次第に低減してきたことがわかる。しかし、現在でも10%程度の増減勾配が存在する。

ここでもし学年コーホートの全員がセンター試験を志願すると、月齢人口と志願者が同数となるので、増減の勾配は0%となって消滅する。1990年代と2010年代では、学年全体の志願率が10%台から40%台にまで大きく上昇している。この全体の志願率の上昇が、増減勾配の見かけ上の低下を引き起こしている可能性にも留意する必要がある。

さらに注意すべき点として、1990年度実施の学年コーホートの月齢人口がある。H2(1990)年度の新卒学年コーホートは、S46(1971)年4月からS47(1972)年3月までに生まれた者である。1972年には沖縄の返還が行われている。それ以前の1971年までは人口動態調査には、沖縄県の出生数が計上されていない。一方、1972年からは、統計に反映されている。したがって、この学年は早生まれの分母が大きくなるため、他との比較は困難である。解釈上は、留意が必要となる。

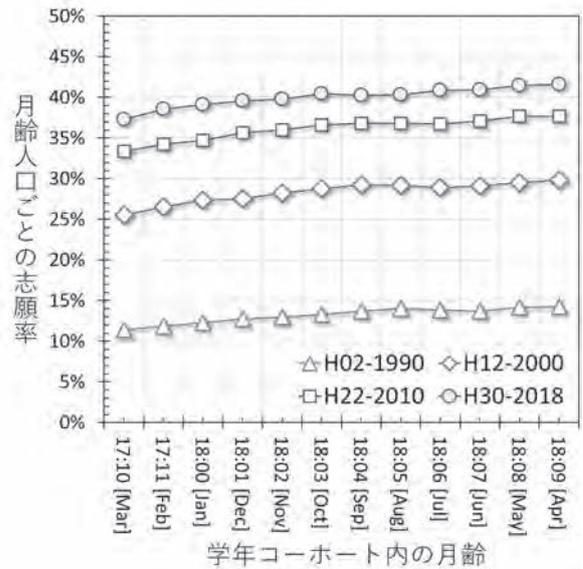


図6. センター試験の年代別の月齢ごとの志願率

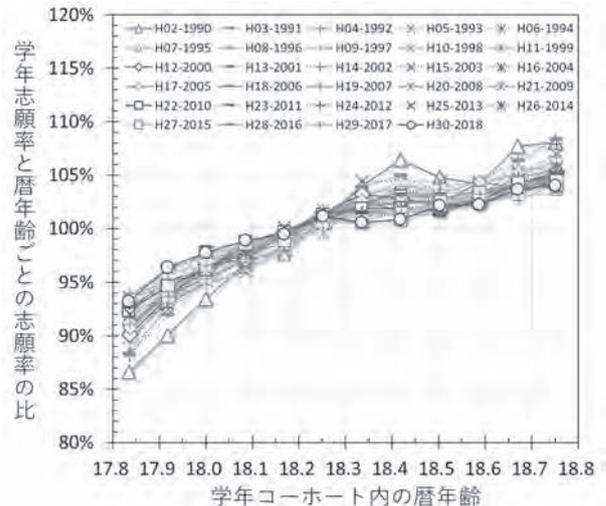


図7. 学年全体の志願率と暦年齢ごとの志願率の比

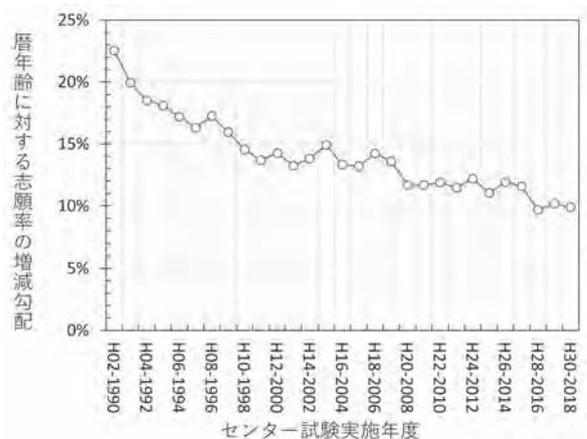


図8. 学年志願率基準の暦年齢志願率の増減勾配

3.4 暦年齢とセンター試験の試験成績

前章での暦年齢に対する志願率の偏移をふまえて、英語筆記、数学IA・IIB、国語について、月齢ごとの成績を分析した。まず、センター試験の実施年代別に、英語筆記の試験成績の月齢ごとの平均点を示す(図9)。図を見ると、暦年長者程、成績がわずかに低下している傾向がみられる。

試験の実施年度によって、問題の難易度が異なるので、年度間の比較を容易にするために、標準得点をもとめた。学年コーホートごとに平均を500、標準偏差を100として指標化した。H2(1990)~H30(2018)年度のセンター試験の英語筆記、数学IAと数学IIBの合計、国語の結果について、暦年齢ごとの標準得点の平均を示した(図10-12)。

図10-12を見ると、英語筆記と数学IA・IIBでは、暦年齢が高い程、成績が低下する傾向が見られた。しかし、国語では、必ずしも明確な傾向は見られなかった。前章では、暦年齢が高い程、センター試験の志願率が高かった。一方、英語や数学の成績においては、逆に暦年齢が低い程、成績が高かったことになる。

4. 暦年齢ごとの志願率の偏移と試験成績の関係性

4.1 児童生徒の早期選抜の影響の可能性

この原因の一つとして、中学受験などの早期選抜の影響が考えられる。暦年長者は成長発達面で先んじているので難関校の合格者が多くなり、その構成比率が高校まで維持される可能性が高い。

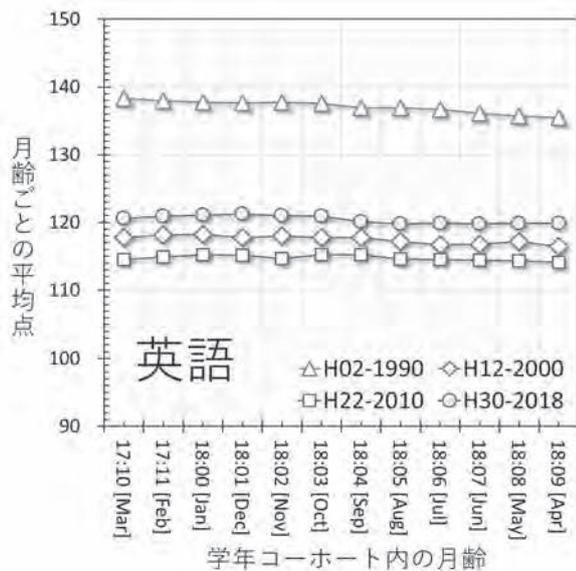


図9. 年代別の月齢ごとの英語筆記の平均点

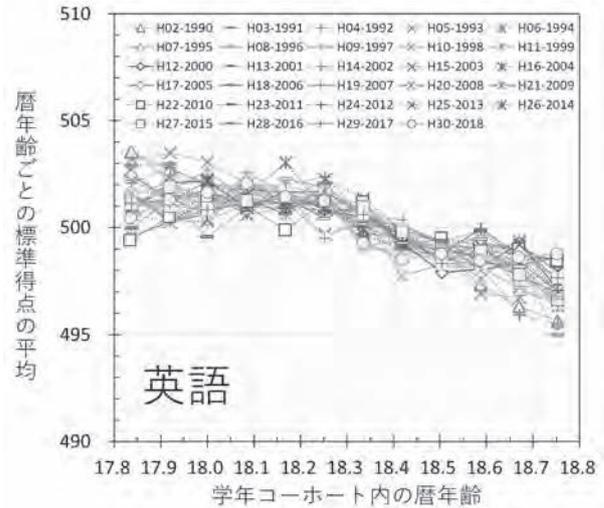


図10. 暦年齢ごとの英語筆記の標準得点の平均

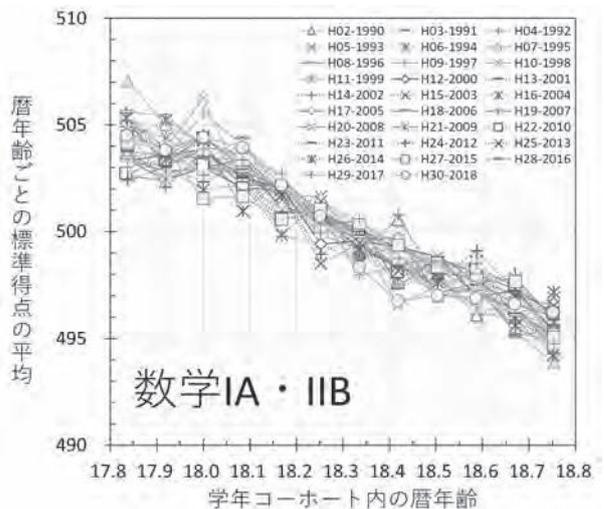


図11. 暦年齢ごとの数学IA・IIBの標準得点の平均

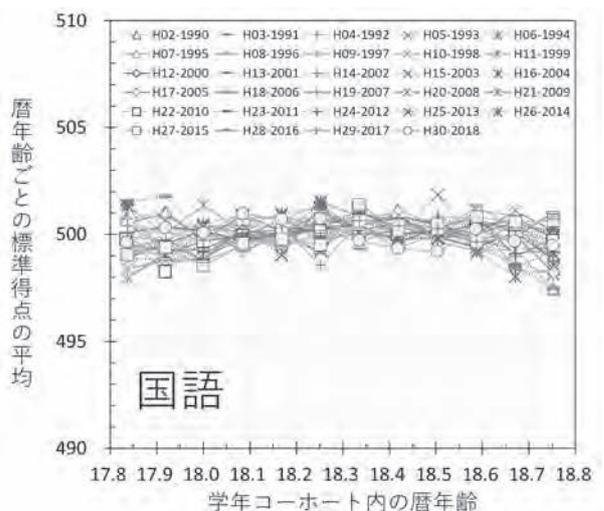


図12. 暦年齢ごとの国語の標準得点の平均

しかし、暦年少者のポテンシャルは、けっして低いはずである。一般に、高校段階の年齢になると、学力差は生育・発達差でなく、学習の成果として顕在化するようになる。すると、その結果として、相対的な人数は少ないが、成長面での不利に抗したポテンシャルの高い暦年少者集団が、暦年長者集団を、学力面で凌駕したと考えることもできよう。

4.2 早期選抜が行われている事例区分の分析

前節での作業仮説を検討するために、早期選抜の実施が想定される学校区分の分析を行った。具体的には、中等教育学校の新卒者を抽出した。中等教育学校とは、「学校教育法等の一部を改正する法律(平成10年6月)」に基づき、6年間の中高一貫教育の実施を目的として新しい学校種として設けられたものである。

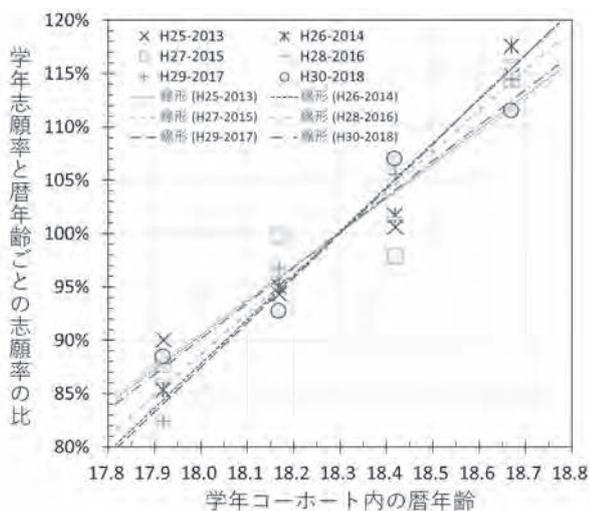


図13. 中等教育学校の新卒者の暦年齢ごとの志願率

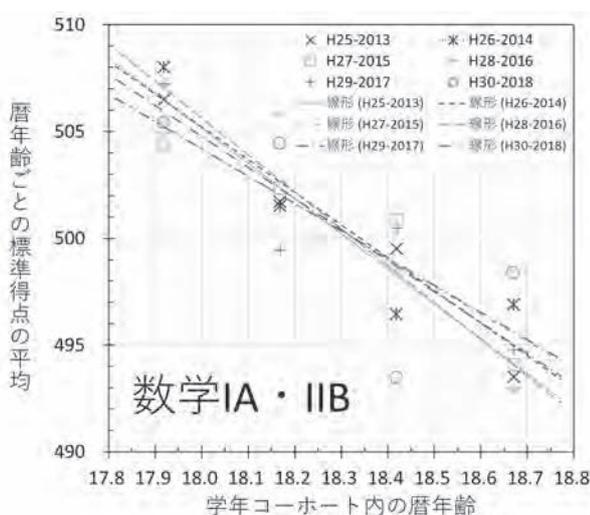


図14. 中等教育学校の新卒者の数学IA・IIBの標準得点

なお、公立の中等教育学校では、入学時に学力検査は行わないとされているが、それ以外は設置者に任されている。したがって、入学にあたっては、小学6年の12歳の段階で、何らかの選抜が行われていることになる。

この中等教育学校の新卒者について、月齢人口に対する暦年齢ごとの志願率、及び、暦年齢ごとの数学IA・IIBの成績を示す(図13-14)。なお、該当志願者は、5,000名以下と少ないので、月ごとではなく、四半期ごとにまとめた。

中等教育学校の新卒者の暦年齢ごとの志願率の増減勾配を見ると、図7のセンター試験全体の増減勾配よりも急峻である。したがって、年長者が占める割合がより高いことがわかる。一方、数学の成績では、負の増減勾配がより強く、暦年少者の学力の優位性がよりはっきり読み取れる。この結果は、先の作業仮説と矛盾せず、一つの傍証になり得ると考える。

4.3 今後の課題

センター試験には、暦年齢による制約などは一切ない。受験資格がある者には、すべからく門戸が開かれている。その中で、このような偏移が生ずる原因については、より幅広い見地からの検証が必要である。

参考文献

- Borg, Mark G. & Joseph M. Falzon (1995). Birth Date and Sex Effects on the Scholastic Attainment of Primary Schoolchildren: A Cross-Sectional Study, *British Educational Research Journal*, 21 (1), 61-74.
- 川口大司・森 啓明 (2007). 誕生日と学業成績・最終学歴 日本労働研究雑誌, No.569, 29-42.
- 厚生労働省 (1960-2018). 人口動態統計(上・中・下巻) 厚生労働省 人口動態・保健社会統計室
- 松原達哉 (1966). 生れ月からみた児童・生徒の心身の発達差に関する縦断的研究 教育心理学研究, 14, 37-44.
- 内田照久 (2019). センター試験志願者の暦月齢別の対人口構成比率 日本教育心理学会第61回総会発表論文集, 342.

付記 本研究は、令和元～2年度 大学入試センター理事長裁量経費「センター試験から共通テストへの移行を踏まえた情報基盤の構築」、及び、JSPS科学研究費補助金(JP20K03353, JP19H05491)の助成を受けました。また、大学入試センターの入学者選抜研究のための調査室の鈴木規夫先生には、データ分析にあたって多大なご尽力を賜りました。ここに深く感謝いたします。

中国の大学入試政策

——韓国，台湾，そして，わが国における高大接続改革との関連性を中心に——

倉元直樹（東北大学高度教養教育・学生支援機構）・尹得霞（東北大学大学院教育学研究科）

高大接続答申によって本格的に着手された大学入試改革は、英語民間試験と記述試験の共通テストへの導入が昨年末に相次いで見直されたことにより転換点を迎えた。政策が具体化する段階で、現場が直面する諸課題を克服できなかったことが直接の原因である。しかしながら、そもそも最初から答申が描く高校教育と大学入試の諸課題は、わが国の現状に合致しないのではないかという疑問が残されている。本稿では、相互に影響しながら進められてきた東アジアの大学入試政策にミスマッチの原因の一端を探ることとした。中国の大学入試改革関連の政策文書に焦点を当て、わが国の高大接続改革の政策的基盤に与えた影響に関する仮説的推論を試みる。

1 問題

1.1 高大接続改革の論理に対する疑問

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

改革の問題点は早期から指摘されていた。しかし、当初は改革に対する期待が勝っており、全国紙等の大手のマスメディアが批判的に報道するようになったのは、2018（平成 30）年中頃からと思われる。2019（令和元）年に入ると様々な立場から懸念が表明され、見直しが要求されるようになっていった。そして、ついに年末には改革の大きな 2 本柱を失うこととなった。すなわち、まさに「大学入試英語提供システム」への受験申込み受付が始まろうとしていた 11 月 1 日に、文部科学大臣の記者会見という形で、大学入学共通テストに対する英語民間試験¹⁾の導入の延期が発表されたのである。追って 12 月 17 日には記述式問題導入の見送りが発表された。この二つの出来事により、高大接続改革は大きな転換点を迎えた格好である。12 月 27 日には「大学入試のあり方に関する検討会議」が設置され、2020（令和 2）年度末を目途として、大学入試のあり方について検討を行うこととなっている。

大学入学共通テストに対する英語民間試験、記述式

問題の導入撤回は、かねてから疑問視されていた実施上の困難が導入時期までに解決できなかったこと由来する。しかしながら、そもそも当初から答申で描かれたわが国の高等学校教育や大学入試の課題が実情にそぐわないのではないかと、という疑念も存在している。

例えば、高大接続答申の 6 年前に出されたいわゆる「学士課程答申」は、急速に進む少子化と大学の定員拡大の中、わが国は大学全入時代を迎え、その結果、大学入試の選抜機能が低下し、入試によって学力水準を担保することは困難な状況、との立場に立っていた（中央教育審議会，2008）。倉元（2017）は、高大接続答申で展開されている改革の論理が、むしろ約 30 年遡った臨教審第 1 次答申（臨時教育審議会，1985）に酷似しているのではないかと指摘した。臨教審答申で示された個性重視の原則に基づき、高校教育や大学入試の実情は大きく変化してきた。その事実、高大接続答申には全くと言ってよいほど反映されていない。

さらに、学士課程答申は、大学入試センター試験（以下、「センター試験」と表記する）に対して、高等学校段階の基礎学力を客観的に把握する試験として、入試改善推進に大きな貢献をしてきた、と役割を極めて高く評価していた。ところが、高大接続答申では、センター試験の試験問題は「知識・技能」を問う問題が中心だとして、突然、廃止の方向性が示された。この突然の評価の逆転も、にわかに理解しがたいことであった。

高大接続答申の拠りどころとなる基本的認識枠組みは「高校教育が受験勉強により歪められている」という構図である。学士課程答申が指摘したような時代の趨勢があるにせよ、現在も大学入試が高校教育に一定の影響力を及ぼしていることは否めない。一方、高大接続答申が立脚する視座は、わが国の歴史上、繰り返して現れてきた「大学入試の三原則（佐々木，1984）」の一つである「高校教育の悪影響の排除」に当てはま

る。よく見られてきた大学入試改革の論理である。その結果、センター試験が廃止となり、大学入学共通テストが導入されることとなった。しかし、現状のセンター試験の問題内容が実際に「知識・技能」を問う問題が中心だという前提も、それに代わる「思考力・判断力・表現力」を問う問題に置き換える方法も、実証的な検証を経て確認されてきたものではない。

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

1.2 東アジアの大学入試改革からのアプローチ

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

中国、台湾、韓国と日本を政策的に類似性の高いグループとして比較するアプローチは南部（2016）や石井（2020）にみられる。本稿はこれらの諸研究を頼りに、以下の調査で収集した独自資料を加えて構成した。令和2（2020）年1月6日～14日の日程で、第1著者を含む視察団は、科学研究費補助金挑戦的研究（開拓）

『大学入試学』構築への挑戦——真正な評価と実施可能性の両立に向けて——（研究代表者 倉元直樹）の一環として、中華人民共和国教育部考試中心（中華人民共和国教育省テストセンター）を含む中国の大学入試実施組織等を訪問し、情報収集を行った²。その際、中国の大学入試改革の流れと、その中における具体的な政策の内容とともに、高大接続答申発表の約3か月前に公表された大学入試改革に関する政策文書の内容を知った（中華人民共和国国务院, 2014）。本稿は、高大接続答申をそれと照らし合わせることにより、中国の入試改革からの直接的な示唆、ないしは、影響について確認することを目的とする。なお、本稿の文責は基本的に第1著者にある。調査には日本語通訳が同行した。また、政策文書の逐語訳は第2著者が担当した。

2 韓国、台湾、中国の大学入試改革

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

2.1 韓国における大学入試改革の概要

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

韓国では大学入学者選抜制度の大きな改革が何度も行われてきた。従来は大学がそれぞれ独自に課す個別試験による選抜であったが、1994年に大学入学者選抜のための共通試験である大学修学能力試験（CSAT）が導入され、それに伴って個別大学による学力検査が禁止された。韓国の入試区分はCSATとポートフォリオ型の調査書に当たる「総合学生生活記録簿」を用いた「一般選考」と特定の対象に対して行われる「特別選考」に分かれている。時期としては11月から2月の「定時募集」とその前に行われる「随時募集」があり、随時募集では特別選考が多いとされる。現在では、随時募集が7割を占める。韓国の現在の大学入試における最大の特徴は2008年度入試に導入された入学査定官である。書類審査や面接を通じて可否を判定する。

独特のスタイルで多様化を成し遂げてきた韓国の大学入試制度であるが、結果として極めて複雑で受験する側からは分かりにくい制度となった。その結果、朴槿恵前政権下では簡素化が打ち出されている（山本, 2014, 2016; 松本, 2016; 田中, 2017; 石井, 2020）。

2.2 台湾における大学入試改革の概要

台湾の近代高等教育システムは植民地時代に作られたが、定員の大半は日本人学生に割かれていた。中国（中華民国）に返還後はアメリカ型制度を基にした中国近代大学がモデルとなって改革された。1949年の中華人民共和国建国後には経済発展と相まって、1960年代に急速に拡大した。一方、大学入試政策は全く異

なり、入学試験の得点だけに基づいて合否が決められた。基本的に複数の高等教育機関が共同で実施する方式で、最も競争の激しい単科大学・総合大学共通入試（連合試験）は1954年に作られた（以上、呉・陳・伍，1993）。受験生はその成績によって志望大学に振り分けられ、大学が選抜に関与することはなかった。

連合入試は公平性、客観性の観点から評価されたが、激しい受験競争を産み、生徒の興味・関心、創造性等に悪影響があるとの弊害が指摘され、2002年に「大学多元入学方案」の導入によって廃止された。その後、一部に連合試験の流れをくむ「指定科目試験」を用いた「試験配分入学」を残しながら、大学独自の方法及び基準で選抜を行う「独自選抜入学」が拡大されていった。2017年時点では独自選抜入学の1次試験を主目的とした「学科能力試験」を用いながら、現在は学校推薦を基礎にした選抜を行っている「繁星推薦入学」が18%、2次選考で募集単位独自の選抜方法が課される「個人申請入学」が56%、伝統的な試験配分入学が27%となっているが、2022年を目途とする入試改革に置いて、「学習ポートフォリオ」を全面的に活用することによって、個人申請入学を70%まで拡大する方針が示されている（以上、石井，2019）。近年の台湾の入試改革には、韓国からの影響が強く感じられる。

2.3 中国における大学入試改革の概要

2.3.1. 中華人民共和国建国から文化大革命直後

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

1966年に文化大革命が始まり、すべての学校機能が停止する時期を経験した。大学は60年代末から70年代初めに徐々に再開されたが、1977年文化大革命が終了し、大学入試が再開するまで11年間の空白期間が生まれた。統一試験再開の1977年には570万人の受験者に対して入学許可は273,000人であり、合格率4.8%の狭き門であった（以上、大塚，1989）。その際には、文化大革命前の学校教育を経験し、下放政策によって学校教育から遠ざかっていた1966～68年卒の「老三届」の成績が上位を占めたという（呉，2001）。

2.3.2. 多様化政策の始まりから2000年代まで

中国で大学進学率の構図が大きく変化し、大学入試の多様化政策に拍車がかかったのは1999年に受験競争の緩和を目指した高等教育拡大政策が掲げられてからである。その頃までの高等教育進学率は5%程度³⁾であり、文化大革命後はこの狭き門をめぐる熾烈な受験競争が繰り広げられていった。年1回の全国統一入試（高考）が全てであり、必然的に大学進学志望者は高得点を目指して受験勉強に血道を上げることになる。1984年からの推薦入試の導入、1995年全面実施となった科目削減などがこの時期の改革例である。

1999年に受験教育へのアンチテーゼとして「資質教育」と同時に高等教育の拡大が基本方針となって、入試改革も加速的に進展した。2002年には全国統一入試が共通3科目（言語・文学、数学、外国語）に地方や大学が指定する科目「X」を加えた「3+X」方式となったが、実際には「X」として「文科総合」ないしは「理科総合」を課すケースが多かった。近年は、単独出題をする省・市も多かったが、負担も大きく、近年は縮小傾向にある。また、2003年からは一部のトップレベルの大学に「事前独自選抜」が認められ、一部の定員に独自に筆記試験や面接試験等を実施し、統一試験と組み合わせて選抜する方法が採られている。独自事前選抜では試験の成績だけではその才能が分からない「偏才、怪才、奇才」を発掘して選抜することが目的とされ、募集人員は小さいが、有力大学が実施していることから、高級中学や社会に対する影響力は甚大だとされる（以上、主として、石井，2014，2017）。

2.3.3. 2010年以降の改革

中国共産党中央および國務院は、2010年に「国家中長期教育改革および発展計画要綱（以下、『要綱』と表記する）」を発表した。改革開放政策導入後3度目という大きな意味を持つ文書である。大学入試制度改革においては、長年激しい受験競争をもたらしてきたとして、試験の分類化、総合評価、多元的選抜の3つの改革方針を示した。試験の分類化とは、4年制大学は全国統一入試、それ以外の高等教育機関は各地方が組織する入試を行うというものである。総合評価とは、全国統一入試と高校卒業試験として各地方で行われる学力水準試験を「2つの根拠」、高校調査書（総合資質評価）を「1つの参考」として、学力検査のみに頼らない選抜を目指すというものである。多元的選抜とは、独自選抜、推薦入試、地方から学生募集をする契約選抜に独自事前選抜をさらに特化させた破格選抜を導入し、入試区分を増やす構想である。

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

この改革は2014年の上海市、浙江省を皮切りに開始された。改革後の教育課程で学んだ2017年入試には初の「3+3」方式が実施され、目標年度の2020年度に向けて全国に普及を図ることとなった（以上、石井、2017, 2018, 2020）。

3 中国の大学入試改革のわが国への影響

3.1 「実施意見」に見られる中国の大学入試の問題点

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

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

3.2 中国における大学入試の構造と受験競争

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

・・・主に点数だけによる選抜は学生の全面的発展に影響

し、一つの試験で学生の一生を決定してしまうことは学習負担を重荷にさせ、区域、都市と農村の格差を生じ、特に中小校の学校選択問題が注目され、偽装の点数加算、規則違反の学生募集問題がしばしば生じる（傍点筆者）。

多様化を志向する中国の大学入学者選抜制度改革であるが、実際には、現在でも全国統一入試で高得点を取ることが大学入学のための唯一の手段であると言っても過言ではない。石井（2018）によれば、各種の入試区分のうち、全国統一入試を受験せずに大学入学が可能なのは推薦入試だが、資格要件を厳格にする方向で規模縮小が図られているという。独自事前選抜では大学独自の試験を課することができる。社会的な影響は大きいとされているが、それでも全国統一入試が課され、大きなウェイトを占めていることには変わりがない。また、独自に課される筆記試験も全国統一入試よりも難易度が高く、受験勉強の緩和にはつながっていないとされ、規模縮小の方向にある。中国が入試の多様化に向けて試行錯誤してきた様子がうかがえる。

上海市教育考試院提供の資料によれば、1977年の全国統一入試復活の際の合格率は急激に改善し、1985年には30%代半ばとなった。その後、定員抑制政策が採られたようで1991年に底を打つが、1999年には同程度の水準まで回復、高等教育拡大政策が打ち出されてからは急伸する時期と停滞する時期を繰り返しながら、2019年度現在では90%に近づいている。したがって、量的な意味での受験競争の厳しさは劇的に改善された。しかし、同時に進学率も急激に向上した。すなわち、受験の世界が一部のエリートから大衆に広がっていった様相が見て取れる。その中で、事実上、全国統一入試で好成績を獲得することのみがステータスの高い大学に到達する唯一の手段であることが、受験競争を社会問題として深刻化させているという構図が見て取れる。上海市における高校生の日常生活の例として示された時間割では、40分授業が9時間組まれており、7:10開始の朝自習の開始から21:15の夜自習の終了まで間断なく学習時間が続いていた⁴。選抜資料として全国統一入試以外の要素を取り入れ、その重みを拡大していくことが最重要課題となる実情は理解できる。

3.3 わが国の大学入試の構造と高大接続答申の見方

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

・・・18歳頃における一度限りの一斉受験という画一化された条件において、知識の再生を一点刻みで問う問題を用いた試験の点数による客観性の確保を過度に重視し、そ

うした点数のみに依拠した選抜を行うことが・・・。

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

周知のように、わが国の大学入試の多様化は中国とは異なるプロセスをたどってきた。昭和47(1972)に本格的に導入された推薦入学は「出身高等学校長の推薦に基づき、原則として学力検査を免除し、調査書を主な資料として評価・判定する入試方法」である。平成12(2000)年度に国公立大学に導入されてから急速に普及したAO入試と合わせると、平成31(2019)年度入試の時点で約47%（私立大学に限ると約54%）がこの2つの入試区分で大学に入学している。さらに、センター試験の受験者数は令和2(2020)年度入試では557,699名の志願者があり、527,072名が受験したが、そのうちの約1/4はセンター試験の成績を受験に利用していない⁵⁾。したがって、センター試験の影響力は、中国の全国統一入試には遠く及ばない。

日本では受験の機会も多い。国公立大学は分離分割方式によって一般入試における2回の受験機会が確保されている⁶⁾。センター試験が利用されるため、センター試験で失敗すると志望する大学への合格可能性が低くなる。しかし、実際には受験機会に制約がない私立大学への進学者が全体の2/3を占めている。

さらに、高校生が進学のために採る戦略は多様である。西郡・倉元(2010)は、高校生活を通じて得られた認識や大学入学後の期待によって、大学入学者選抜方法に関する選好が分かれることを示した。また、山村・濱中・立脇(2019)は、大規模なパネル調査によって「進学校」と「進学中堅校」における生徒の学習行動と進学準備行動、大学入試の学習行動に対する影響力に大きな違いがみられることを示した。大学入試制度改革によって高校生の学習活動を変えることが困難であるという指摘は、三位一体改革の基本理念に根本的な疑問を投げかけるものである。一方、「柄相応主義(竹内, 1991)」と称される上昇志向に欠ける現在の子どもたちに対して、進学意欲と学習意欲を喚起するためのキャリア教育、進路探究活動も盛んに行われてきた。1年生でオープンキャンパスや模擬講義のような「対面型広報活動」、2年生になると各種のパンフレットやウェブページなど、大学が不特定多

数に向けて発信する「発信型広報活動」にアクセスして進学先を絞っていくパターンも見えてきた(林・倉元, 2020)。こういった高校教育における努力や長年かけて積み上げられてきたノウハウも高大接続答申の視野には一切入っていないのである。

高大接続答申における問題点の描写は日本よりも中国の現状に当てはまる。韓国, 台湾, 中国, そして、日本の大学入試改革は、それぞれの国情を背景にして独自の発展を遂げつつ、「多様化」という方向性で一致してきた。そのことを考えると、高大接続答申のわずか3か月前に出された中国の「実施方針」が全く影響を及ぼさなかったということも考えにくい。

2014年に公表された「実施方針」は実行段階に移っている。先行して新制度が導入された上海市では、「3+3」の科目選択のため、教員が生徒のキャリアについて丁寧な指導が必要となった。その反面、生物の人气が高く、担当教員が不足するようになった、といった変化が表れているという。中国における入試の多様化政策は、今後も試行錯誤が続くだろう。

一方、わが国も独自の試行錯誤をする必要がある。同じ「多様化」ということばで表現されながら、国情は異なっている。選抜方法が多様化し、受験生のニーズも多様化しているわが国の現状を考えると、それに応じた具体的な問題解決を図るには、まずは冷静に実情を把握するところから始めるべきではないだろうか。

注

- 1) 同一の内容について「英語資格・検定試験」「英語外部試験」「英語認定試験」などが混用されている。本稿では基本的に「英語民間試験」と表記する。
- 2) 調査団は第1著者、宮本友弘教授、秦野進一特任教授、末永仁特任教授（いずれも東北大学高度教養教育・学生支援機構）から成る。教育部考試中心、北京教育考試院、上海市教育考試院等を訪問した。教育部考試中心の訪問メモは秦野特任教授、上海市教育考試院は末永特任教授が作成した。
- 3) 中国の全日制高等教育機関には大学、専科学校、職業技術学院の3種類があり、その他に成人高等教育機関がある。中国当局は進学率を公表していないが、石井(2014, 2017)が独自に推計した進学率には、この3種類の高等教育機関が含まれる。ちなみに、2012年における進学率は46%と推計されている(石井, 2017)。
- 4) 郑方贤(2020)。「上海高考综合改革情况介绍」2020年1月13日説明資料(私信)。
- 5) 内田・橋本(2019)によると平成29(2017)年度にセンター試験を受験した高校新卒者のうちセンター試験未利用者は115,020名(24.4%)であった。

- 6) 平成18(2006)年度入試以降は、複数の受験機会に推薦、AOを含むことも可となった(国立大学協会,2003)。

文献

- 中華人民共和國國務院(2014).『國務院關於深化考試招生制度改革的實施意見』國發〔2014〕35號(http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201409/t20140904_174543.html) 最終閲覧日2020年3月26日。
- 中央教育審議会(2008).『学士課程教育の構築に向けて(答申)』平成20年12月24日(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf) 最終閲覧日2020年3月26日。
- 中央教育審議会(2014).『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育,大学教育,大学入学者選抜の一体的改革について——すべての若者が夢や目標を芽吹かせ,未来に花開かせるために——(答申)』2014年12月22日(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf) 最終閲覧日2020年3月26日。
- 土井真一(2020).「中教審公開接続答申から考える」倉元直樹編『大学入試センター試験から大学入学共通テストへ』,金子書房,8-29。
- 呉念聖(2001).「文化大革命と教育の崩壊」西村和雄編『ゆとりを奪った「ゆとり教育」』日本経済新聞社,210-238。
- 呉文星・陳舜芬・伍振鸞(1993).「台湾における高等教育の発展」,P.G.アルトバック,V.セルバラトラム編,馬越徹・大塚豊監訳『アジアの大学——隷属から自立へ——』玉川大学出版部,348-371。
- 石井光夫(2014).「中国における『書く力』の養成——大学入試における作文問題を中心に——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『「書く力」を伸ばす——高大接続における取組みと課題——』高等教育ライブラリ8,東北大学出版会,159-185。
- 石井光夫(2017).「中国の全国統一入試——総合試験と記述式問題を焦点にして——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における共通試験』高等教育ライブラリ12,東北大学出版会,185-216。
- 石井光夫(2018).「中国の大学入試個別選抜改革——調査書活用やAO入試の試み——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『個別大学の入試改革』高等教育ライブラリ14,東北大学出版会,227-246。
- 石井光夫(2019).「台湾の2022年入試改革——学習ポートフォリオを活用する『個人申請入学』を主流に——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における「主体性」と評価——その理念と現実——』高等教育ライブラリ15,東北大学出版会,171-202。
- 石井光夫(2020).「東アジアの大学入試改革——多様化と『基礎学力』保証の両立は可能か——」,宮本友弘編『変革期の大学入試』(印刷中)。
- 国立大学協会(2003).『平成18年度入試にかかる分離分割方式の改善について』平成15年11月12日。
- 倉元直樹(2016).「大学入試制度改革の論理に関する一考察——大学入試センター試験はなぜ廃止の危機に至ったのか——」『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第11回大会研究発表予稿集』35-40。
- 倉元直樹(2017).「大学入試制度改革の論理——大学入試センター試験はなぜ廃止の危機に至ったのか——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における共通試験』高等教育ライブラリ12,東北大学出版会,47-82。
- 松本麻人(2016).「韓国における大学入試改革——新たな『学力』の評価への挑戦——」『比較教育学研究』53,28-39。
- 南部広孝(2016).『東アジアの大学・大学院入学者選抜制度の比較——中国・台湾・韓国・日本——』,東信堂。
- 西郡大・倉元直樹(2010).「大学進学希望者の高校生が選好する評価方法とは?——『入学者受入れ方針』を検討する上での一視点——」『大学入試研究ジャーナル』20,35-41。
- 大塚豊(1989).「中国——政治変動のはざまで揺れる教育——」馬越徹編『現代アジアの教育——その伝統と革新——』,東信堂,82-106。
- 臨時教育審議会(1985).『教育改革に関する第1次答申』。
- 林如玉・倉元直樹(2020).「大学進学における進路選択プロセスに関する研究——日本高校生の情報収集活動を中心に——」『日本教育心理学会第62回総会発表論文集』(印刷中)。
- 佐々木亨(1984).『大学入試制度』,大月書店。
- 竹内洋(1991).『立志・苦学・出世』,講談社。
- 田中光晴(2017).「韓国における大学入試の多様化とその後」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における共通試験』高等教育ライブラリ12,東北大学出版会,165-183。
- 内田照久・橋本貴充(2015).「センター試験利用による私立大学出願の特徴と年次推移」『日本テスト学会誌』15,79-97。
- 馬越徹(1995).『韓国近代大学の成立と展開——大学モデルの伝播研究——』,名古屋大学出版会。
- 山本以和子(2014).「韓国大学入学者選抜の変容——入学査定官制導入後の展開状況——」『大学入試研究ジャーナル』24,105-111。
- 山本以和子(2016).「多面的・総合的評価入試の判定資料に関する日韓比較調査」『大学入試研究ジャーナル』24,105-111。
- 山村滋・濱中淳子・立脇洋介(2019).『大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか』,ミネルヴァ書房。

謝辞

本研究はJSPS科研費JP19H05491の助成を受けたものである。

センター試験志願者の暦月齢別の対人口構成比率の推移

○内田照久 (大学入試センター)
 山地弘起 (大学入試センター)

橋本貴充 # (大学入試センター)

キーワード：大学入試センター試験，月齢，発達

問題と目的

本研究は、教育測定データの蓄積を、教育制度の改革や、配慮が必要な児童生徒の支援に生かしていくことを目的とする。ここでは、初等・中等教育から高等教育まで連なる「社会的制度としての教育課程」と「生物としての子どもの成長発達」の間の適合性について、大学入試のデータを基に検討する。

方法

厚生労働省の人口動態調査から、平成2年度～30年度のセンター試験の新卒志願者について、学年コーホートごとに、月齢別人口をもとめた。出生月別にみた出生数・乳児死亡数から満1歳時点での月齢別人口を集計した。なお、4月1日生まれの者は前年度の学年コーホートに入るため、その補正も行った。

その上で、月齢ごとにセンター試験の志願率をもとめた。試験年度によってセンター試験の志願率は異なるので、各学年コーホートでのセンター試験志願率を基準(100%)とし、各月齢での志願率との比を算出して示した (Figure 1)。

次に各月齢ごとに、センター試験の英語筆記、数学IA・IIB、国語について、成績を分析した。実施年度によって難易度が異なるので、標準得点をもとめた。学年コーホートごとに平均を500、標準偏差を100として指標化した (Figure 2)。

結果と考察

Figure 1から、暦年齢が高い程、センター試験の志願率が高いことがわかる。一方で、センター試験の英語や数学の試験成績は、逆に月齢が低い程、成績が高い (Figure 2)。

その原因の一つとしては、中学受験などの早期選抜の影響が考えられる。暦年長者は成長発達面で先んじているので難関校の合格者が多くなり、その構成比が高校まで維持される可能性が高い。

しかし、暦年少者のポテンシャルは決して低くないはずである。高校段階になると、学力差は発達差でなく、学習の成果として顕在化する。その結果、相対的な人数そのものは少ないが、成長面の不利に抗したポテンシャルの高い暦年少者集団が、暦年長者集団を、学力面で凌駕したと考えることもできよう。今後の検証が不可欠である。

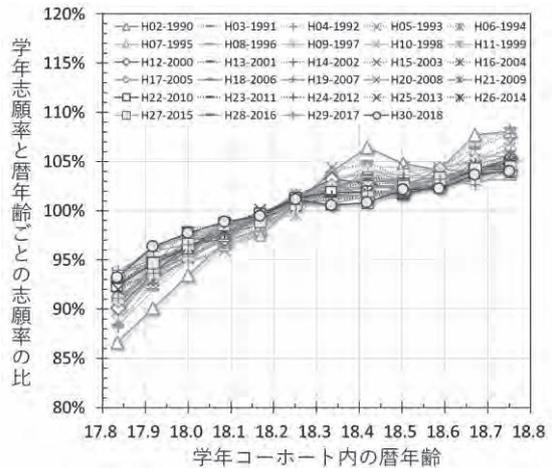


Figure 1 学年コーホート全体のセンター試験の志願率に対する暦月齢ごとの志願率の割合

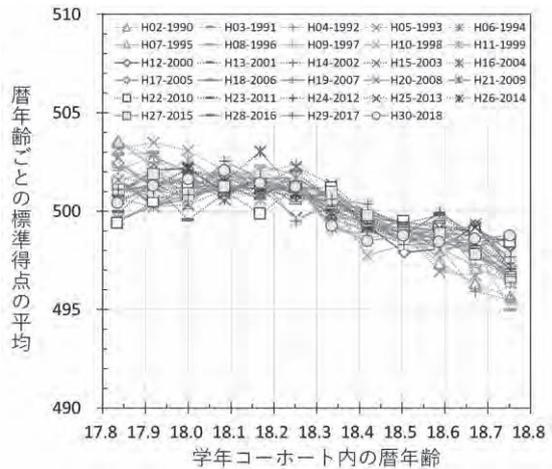


Figure 2 暦月齢ごとのセンター試験の英語成績

引用文献

川口大司・森 啓明 (2007). 誕生日と学業成績・最終学歴 日本労働研究雑誌, No. 569, 29-42.

付 記

本研究は、令和元～2年度大学入試センター理事長裁量経費、及び、JSPS 科学研究費補助金 (JP20K03353, JP19H05491)の助成を受けました。

わが国の高大接続改革と中国, 韓国, 台湾の大学入試多様化政策

—特に中国の入試改革との同型性, 共時性を中心に—

倉元 直樹, 尹 得霞 (東北大学)

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

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

キーワード: 大学入試, 多様化政策, 高大接続改革, 中国, 東アジア

1 問題

1.1 高大接続改革の論理に対する疑問

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 東アジアの大学入試改革からのアプローチ

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

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

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

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

2 韓国、台湾、中国の大学入試改革

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

2.1 韓国における大学入試改革の概要

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

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

現在の韓国の入試区分は CSAT とポートフォリオ

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

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

2.2 台湾における大学入試改革の概要

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

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

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

2.3 中国における大学入試改革の概要

2.3.1 中華人民共和国建国から文化大革命直後

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

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

2.3.2 多様化政策の始まりから2000年代まで

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

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

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

2.3.3 2010年以降の改革

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

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

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

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

3 高大接続改革と中国の大学入試改革

3.1 「実施意見」に見られる中国の大学入試の問題点

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

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

3.2 中国における大学入試の構造と受験競争

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

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

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

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

上海市教育考試院提供の資料によれば、1977年の全国統一入試復活の際の合格率は急激に改善し、1985年には30%代半ばとなった。その後、定員抑制政策が採られたようで1991年に底を打つが、1999年には同程度の水準まで回復、高等教育拡大政策が打ち出されてからは急伸する時期と停滞する時期を繰り返しながら、2019年度現在では90%に近づいている。したがって、量的な意味での受験競争の厳しさは劇的に改善されたはずである。しかし、その中で、「双一流大学」⁵⁾ といった、政策的に重点を置かれている大学を中心とした一部の大学に受験生の人気が過度に集中しているのもまた事実である。そして、事実上、全国統一入試で好成績を獲得することのみがそれらのステータスの高い大学に到達する唯一の手段であることが、受験競争を社会問題として深刻化させている、という構図が見て取れる。

上海市における高校生の日常生活の例として示された時間割では、40分授業が9時間組まれており、7:10開始の朝自習の開始から21:15の夜自習の終了まで間断なく学習時間が続いていた⁶⁾。選抜資料として全国統一入試以外の要素を取り入れ、その重みを拡大していくことが最重要課題となる事情は十分に理解できる。

3.3 わが国の大学入試の構造と高大接続答申の見方

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

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

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

周知のように、わが国の大学入試の多様化は中国とは異なるプロセスをたどってきた。1972(昭和47)年に本格的に導入された推薦入学は「出身高等学校長の推薦に基づき、原則として学力検査を免除し、調査書を主な資料として評価・判定する入試方法」である。2000(平成12)年度に国公立大学に導入されてから急速に普及したAO入試と合わせると、2019(平成31)年度入試の時点で約47%(私立大学に限ると約54%)がこの二つの入試区分で大学に入学している。さらに、センター試験の受験者数について見ても2020(令和2)年度入試では557,699名の志願者があり527,072名が受験したが、そのうちの約1/4はセンター試験の成績を受験に利用していない⁷⁾。したがって、センター試験の影響力は中国の全国統一入試には遠く及ばないと言える。

日本では受験の機会も多い。国公立大学は分離分割方式によって一般入試における2回の受験機会が確保されている⁸⁾。センター試験が利用されるため、センター試験で失敗すると志望する大学への合格可能性が低くなる。しかし、実際には受験機会に制約がない私立大学への進学者が全体の2/3を占めている。

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

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

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

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

4 まとめ

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

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

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

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

いずれにせよ、実情に応じた具体的な問題解決を図るためには、まずは一步立ち止まり、冷静に自らの足元を見つめるべきである。有効で現実的に機能する改革を始めるためには、少なくとも一定程度は多様化した高校教育と大学入学者選抜の現在のわが国の姿を虚心坦懐に認める必要がある。そして、その上で、現状の問題点について、先入観抜きに客観的かつ多角的に洗い出すところから改革の歩みを始めるべきではないだろうか。

注

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

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

謝辞

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

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

参考文献

- 中華人民共和国国务院 (2014)。「国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见」国发〔2014〕35号〈http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201409/t20140904_174543.html〉最終閲覧日2020年3月26日。
- 中央教育審議会 (1969/1971)。「我が国の教育発展の分析評価と今後の課題、今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」大蔵省印刷局, 77-552。
- 中央教育審議会 (2008)。「学士課程教育の構築に向けて(答申)」平成20年12月24日〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afildfile/2015/01/14/1354191.pdf〉最終閲覧日2020年3月26日。
- 中央教育審議会 (2014)。「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について——すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために——(答申)」2014年12月22日〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afildfile/2015/01/14/1354191.pdf〉最終閲覧日2020年3月26日。
- 土井真一 (2020)。「中教審公開接続答申から考える」倉元直樹編『大学入試センター試験から大学入学共通テストへ』金子書房, 8-29。
- 呉念聖 (2001)。「文化大革命と教育の崩壊」西村和雄編『ゆとり

- を奪った「ゆとり教育」』日本経済新聞社, 210-238。
- 呉文星・陳舜芬・伍振騫 (1993)。「台湾における高等教育の発展」, P.G. アルトバック, V. セルバトラム編, 馬越徹・大塚豊監訳『アジアの大学——隷属から自立へ——』玉川大学出版部, 348-371。
- 石井光夫 (2014)。「中国における『書く力』の養成——大学入試における作文問題を中心に——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『「書く力」を伸ばす——高大接続における取組みと課題——』高等教育ライブラリ 8, 東北大学出版会, 159-185。
- 石井光夫 (2017)。「中国の全国統一入試——総合試験と記述式問題を焦点にして——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における共通試験』高等教育ライブラリ 12, 東北大学出版会, 185-216。
- 石井光夫 (2018)。「中国の大学入試個別選抜改革——調査書活用やAO入試の試み——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『個別大学の入試改革』高等教育ライブラリ 14, 東北大学出版会, 227-246。
- 石井光夫 (2019)。「台湾の2022年入試改革——学習ポートフォリオを活用する『個人申請入学』を主流に——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における「主体性」と評価——その理念と現実——』高等教育ライブラリ 15, 東北大学出版会, 171-202。
- 石井光夫 (2020)。「東アジアの大学入試改革——多様化と『基礎学力』保証の両立は可能か——」, 宮本友弘編『変革期の大学入試』金子書房, 165-186。
- 石川裕之 (2011)。「韓国の才能教育制度——その構造と機能——」東信堂。
- 姜姫銀 (2018)。「大学入学者選抜制度」, 小川佳万・姜姫銀『韓国の高等教育——グローバル化対応と地方大学——』高等教育研究叢書 139, 広島大学高等教育研究開発センター。
- 木村拓也・倉元直樹 (2006)。「戦後大学入学者選抜制度の変遷と東北大学のAO入試」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』1, 15-27。
- 国立大学協会 (2003)。「平成18年度入試にかかる分離分割方式の改善について」平成15年11月12日。
- 倉元直樹 (2016)。「大学入試制度改革の論理に関する一考察——大学入試センター試験はなぜ廃止の危機に至ったのか——」『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第11回大会研究発表予稿集』35-40。
- 倉元直樹 (2017)。「大学入試制度改革の論理——大学入試センター試験はなぜ廃止の危機に至ったのか——」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における共通試験』高等教育ライブラリ 12, 東北大学出版会, 47-82。
- 松本麻人 (2016)。「韓国における大学入試改革——新たな『学力』の評価への挑戦——」『比較教育学研究』53, 28-39。

- 南部広孝 (2016). 『東アジアの大学・大学院入学者選抜制度の比較——中国・台湾・韓国・日本——』 東信堂.
- 西郡大・倉元直樹 (2010). 「大学進学希望者の高校生が選好する評価方法とは?——『入学者受入れ方針』を検討する上での一視点——」 『大学入試研究ジャーナル』 **20**, 35-41.
- 大塚豊 (1989). 「中国——政治変動のはざまに揺れる教育——」 馬越徹編『現代アジアの教育——その伝統と革新——』 東信堂, 82-106.
- 大塚豊 (2007). 『中国大学研究——変貌する国家の人材選抜』 東信堂.
- 臨時教育審議会 (1985). 『教育改革に関する第1次答申』.
- 林如玉・倉元直樹 (2020). 「大学進学における進路選択プロセスに関する研究——日本高校生の情報収集活動を中心に——」 『日本教育心理学会第62回総会発表論文集』 77.
- 佐々木亨 (1984). 『大学入試制度』, 大月書店.
- 竹内洋 (1991). 『立志・苦学・出世』, 講談社.
- 田中光晴 (2017). 「韓国における大学入試の多様化とその後」 東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における共通試験』 高等教育ライブラリ 12, 東北大学出版会, 165-183.
- 内田照久・橋本貴充 (2015). 「センター試験利用による私立大学出願の特徴と年次推移」 『日本テスト学会誌』 **15**, 79-97.
- 馬越徹 (1995). 『韓国近代大学の成立と展開——大学モデルの伝播研究——』 名古屋大学出版会.
- 山本以和子 (2014). 「韓国大学入学者選抜の変容——入学査定官制導入後の展開状況——」 『大学入試研究ジャーナル』 **24**, 105-111.
- 山本以和子 (2016). 「多面的・総合的評価入試の判定資料に関する日韓比較調査」 『大学入試研究ジャーナル』 **26**, 29-36.
- 山村滋・濱中淳子・立脇洋介 (2019). 『大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか』 ミネルヴァ書房.

東北大学における一般入試前期日程志願者の学力水準の経年分析

—過去 3 年間の大学入試センター試験成績から—

宮本 友弘, 倉元 直樹, 長濱 裕幸 (東北大学)

本研究では、東北大学における一般入試前期日程志願者の学力水準の経年変化について、大学入試センター試験の国語、数学Ⅰ・A、数学Ⅱ・B、英語の 3 年間の成績を使用して分析した。その結果、前期日程志願者のうち、AO 入試Ⅲ期の合格者の成績は一貫してそれ以外の者よりも高く、AO 入試が設計コンセプト通りに機能していた。AO 入試Ⅲ期合格者を除いた前期日程志願者の 3 年間の成績は学部等にかかわらず安定していた。また、3 年間の成績を指標にして志願者の出身都道府県を分類すると先行研究と同様の類型となった。そのうち、東北地方の 3 つの県からなる群の学力水準が他の群に比べて低く、地域特性の詳細な分析が今後の課題となった。

キーワード：東北大学, 前期日程志願者, 大学入試センター試験, 経年変化

1 目的

東北大学のアドミッション・ポリシーでは、学部志願者に求める学生像の要素として「高水準の学力」を掲げている。本学の学部入試は AO 入試と一般入試を二本柱にして設計されているが、「学力重視」という点では両者に違いはない(倉元, 2018)。なぜなら、本学の使命の一つは研究者の養成であり、研究者の資質として学力はもっとも重要な要素であるからである(倉元, 2011)。このため、志願者の学力水準の分析は、我々が籍を置く東北大学入試センターの重要なミッションの 1 つに位置付けられている。

その一環として、本研究では、もっとも募集人員の多い一般入試前期日程(以下、前期日程)志願者の学力水準の経年変化を分析する。その際、学力水準の尺度としてセンター試験の成績を用いる。毎年、センター試験の各教科・科目の平均点と標準偏差が公開されており、それらを利用することによって、得点を受験者全体における偏差値に換算することができる。毎年のセンター試験の受験者全体の学力に著しい差がないと仮定すれば、偏差値によって経年比較をすることが可能となる。なお、本学の前期日程では、経済学部以外は個別学力試験の配点の割合がセンター試験よりも高い(経済学部は 50%)。しかしながら、センター試験の成績と個別学力試験の成績の間には比較的強い相関が見られてもいる(石上・倉元, 2019)。このことから、センター試験の成績は、前期日程志願者の学力水準を把握する尺度として適切と考えられる。

また、本研究では、AO 入試の影響についても併せて検討する。上述の通り、本学の AO 入試では学力が重視されている。そのため、受験生からみれば、

AO 入試から一般入試まで一貫した計画的な受験準備を行うことが可能になる(倉元, 2018)。とくに、2 月に実施される AO 入試Ⅲ期(以下、AOⅢ)では、大学入試センター試験(以下、センター試験)を利用するため、前期日程と併せて出願する者も少なくない。なお、AOⅢの合格発表と入学手続きは前期日程より前に行われ、また、AOⅢの出願要件は「合格した場合には必ず入学することを確約できる者」としている。このため、AOⅢの合格者は、前期日程を受験することはないが、上記の通り、前期日程出願者の中には AOⅢの合格者が含まれている。AOⅢで入学した学生は、前期日程で入学した学生よりも大学での学業成績が良好である(宮本, 2019)ことから、入学前の学力水準も高いことが予想される。したがって、純然たる前期日程志願者の学力水準を把握するためには、AOⅢ合格者の影響を取り除いて分析する必要がある。

さらに発展的な分析として、本研究では、学力水準の経年データを指標にして、志願者の出身地域(都道府県)の分類を試みる。この点については、倉元(2007)の研究が示唆的である。倉元(2007)は、過去 10 年間にわたる「前期日程における実質合格率」等、14 の指標から都道府県を分類した。その結果、①ホーム(東北地方の 6 県)、②ネイバー(茨城、栃木、群馬、新潟、富山、石川、長野)、③シティ(北海道、埼玉、千葉、東京、神奈川、静岡、愛知、大阪、兵庫、福岡)、④アウェー(①～③以外の 24 府県)、と命名した 4 つの地域分類を見出した。その上で、各地域に適切な入試広報の在り方を考察している。このように、志願者から得られたデータに基づいて地域を分類することによって、入試広報にも役立つ

つ地域の特徴を把握することが可能となる。

2 方法

2.1 学力水準の尺度

センター試験のうち前期日程志願者のほぼ全員が受験する国語、数学Ⅰ・数学 A (以下、数学Ⅰ・A)、数学Ⅱ・数学 B (以下、数学Ⅱ・B)、英語の成績を使用した。各教科・科目の得点は、大学入試センターが公開している各教科・科目の平均点と標準偏差¹⁾を用いて偏差値(平均 50, 標準偏差 10)に換算した。

2.2 分析対象期間

表 1 は、平成 29 年度～31 年度(以下、平成〇年度は H〇と表記する)の本研究で使用するセンター試験の各教科・科目の平均点と標準偏差を示したものである。それ以前の期間に比べて、この 3 年間はいずれの教科・科目の平均点、標準偏差ともに比較的安定している。ただし、H31 の国語の平均点は、H29, H30 に比べてやや高いので、偏差値の解釈には留意が必要である。

2.3 分析対象者

分析対象者は、H29～H31 の前期日程志願者であるが、受験資格のない者 6 名、センター試験の外国語で英語以外を受験した者 11 名を除外した。H29 は 4,921 名、H30 は 5,238 名、H31 は 4,806 名、計 14,965 名であった。なお、成績の分析を学部ごとに行う場合、医学部については、医学科と保健学科に分けて分析する。

3 結果

3.1 前期日程志願者における AOⅢ合格者とそれ以外の者との比較

まず、学部等ごとに H29～H31 の前期日程志願者を AOⅢ合格者とそれ以外の者を分け、両群の各教科

表 1 偏差値算出において使用したセンター試験の平均点 (M) と標準偏差 (SD)

教科・科目		H29	H30	H31
国語	M	106.96	104.68	121.55
	SD	35.44	34.95	36.77
数学Ⅰ・A	M	61.12	61.91	59.68
	SD	21.35	18.69	20.07
数学Ⅱ・B	M	52.07	51.07	53.21
	SD	24.29	22.63	23.00
英語	M	123.73	123.75	123.30
	SD	44.95	41.20	43.59

・科目成績(偏差値)について t 検定(両側検定)を行うとともに、効果量 d を算出した。効果量 d は、山際・服部(2016)によれば、0.20 以上 0.50 未満は「小さい効果」(平均値差は小さい)、0.50 以上 0.80 未満は「中程度の効果」(平均値差はやや大きい)、0.80 以上は「大きい効果」(平均値差は大きい)と解釈される。表 2 は、その結果を示したものである。平均値差とは、AOⅢ合格者の平均値からそれ以外の者の平均値を引いた値である。なお、文学部と理学部は H29, H30 は AOⅢを実施しておらず、他学部等の AOⅢを受験して両学部いずれかの前期日程を志願した者は、1 名あるいは 0 名であったため分析から除外した。

表 2 に示す通り、教育学部、経済学部、医学科、保健学科、歯学部の一部の年度の教科・科目で有意差が認められなかったものの、全ての学部等の全ての年度において、いずれかの教科・科目で AOⅢ合格者群の成績が、それ以外の群の成績よりも有意に高かった。また、有意差の認められた平均値差の効果量を見ると、0.5 未満はわずか 2 個であり、それ以外はすべて 0.5 を超え、平均すると 0.79 であった。総じて、中程度～大きい効果があるといえる。

以上から、学部等にかかわらず、H29～H31 の AOⅢ合格者のセンター試験成績は、それ以外の者よりも一貫して高く、両者の間には比較的大きい開きがあるといえる。この結果を踏まえて、以降の分析では、AOⅢ合格者を除外する。

3.2 前期日程志願者の 3 年間の比較

学部等ごとに、それぞれの教科・科目の 3 年間の成績について分散分析を行うとともに、効果量 η_p^2 を算出した。山際・服部(2016)によれば、効果量 η_p^2 は、0.01 以上 0.06 未満は「小さい効果」、0.06 以上 0.14 未満は「中程度の効果」、0.14 以上は「大きい効果」と解釈される。表 3 はその結果を示したものである。各教科・科目の偏差値は H29 を基準にして、それとの差で示している。

表 3 の通り、文学部、教育学部、法学部、経済学部、理学部、医学科、工学部、農学部の一部の教科・科目では年度間に有意差が認められたが、効果量を見るといずれも 0.02 以下であり、効果はきわめて小さい。実際、全教科・科目の H29 からの平均値の変化量の範囲は、-1.82～1.62 であった。

以上から、いずれの学部等においても、H29～H31 の志願者のセンター試験の成績はほとんど変化がないことが示唆された。

3.3 前期日程志願者の出身都道府県の種類と比較

ここでは、前期日程出願者の出身都道府県（以下、県）のうち、H29～H31 の 3 年間の平均志願者数が 100 名を超える 18 の県を対象とした。この 18 の県で各年度の前期日程志願者（AOⅢ合格者を除く）の 88～89%を占める。18 の県それぞれにおいて文系学部・理系学部別に各年度の教科・科目の平均値を算出し、それらを使用してクラスター分析（Ward 法）を

実施した。デンドログラムから 4 クラスターが妥当と判断した。各クラスター（以下、CL）の構成を見ると、CL1 に属する 6 県は全て倉元（2007）のシティに分類されたものであったので、シティと命名した。CL2 と CL3 は倉元（2007）のホームが 3 つずつに分かれたものであることから、前者をホーム A、後者をホーム B と命名した。CL4 に属する 6 県のうち 5 県は全て倉元（2007）のネイバーであった。残りの 1 県

表 2 各学部等における教科・科目の AOⅢ合格者とそれ以外の平均値差及び *t* 検定結果、効果量 (*d*)

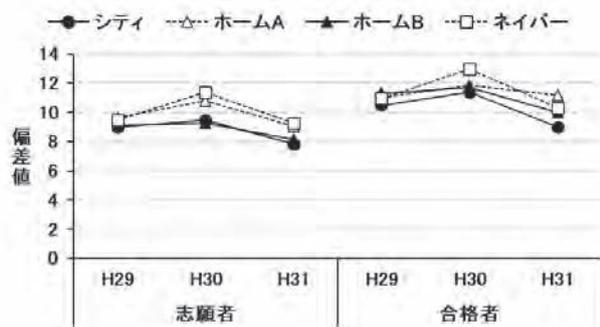
学部等	教科・科目	H29		H30		H31	
		平均値差	<i>d</i>	平均値差	効果量	平均値差	<i>d</i>
文学部	国語	—		—		2.95 ***	0.61
	数学Ⅰ・A	—		—		5.53 ***	0.91
	数学Ⅱ・B	—		—		4.68 ***	0.75
	英語	—		—		2.64 **	0.59
教育学部	国語	2.77	0.52	5.40 **	0.97	2.82	0.53
	数学Ⅰ・A	3.15	0.57	2.08	0.40	5.32 **	0.92
	数学Ⅱ・B	4.31 ***	0.81	3.51	0.62	5.28 **	0.97
	英語	3.21 **	0.86	3.55 *	0.80	4.73 ***	1.09
法学部	国語	5.26 ***	0.87	5.87 ***	0.97	4.71 ***	1.04
	数学Ⅰ・A	4.10 **	0.72	3.03 *	0.54	4.55 **	0.75
	数学Ⅱ・B	4.88 ***	0.78	2.74 *	0.44	4.32 **	0.71
	英語	2.49 *	0.51	3.76 ***	0.90	2.89 ***	0.70
経済学部	国語	4.88 ***	0.88	5.23 ***	0.91	3.03 **	0.59
	数学Ⅰ・A	4.18 ***	0.76	2.78 **	0.51	1.84	0.30
	数学Ⅱ・B	4.24 ***	0.71	4.01 ***	0.72	3.10 ***	0.54
	英語	3.19 ***	0.71	2.50 ***	0.58	2.11 ***	0.49
理学部	国語	—		—		5.35 ***	0.91
	数学Ⅰ・A	—		—		4.00 ***	0.62
	数学Ⅱ・B	—		—		4.26 ***	0.68
	英語	—		—		4.15 ***	0.77
医学科	国語	7.23 ***	1.11	9.49 ***	1.40	5.46 ***	1.05
	数学Ⅰ・A	4.99 ***	0.86	4.67 ***	0.71	3.51 ***	0.68
	数学Ⅱ・B	3.66 ***	0.70	5.54 ***	0.84	2.35	0.44
	英語	2.96 ***	0.75	4.27 **	0.94	2.03	0.52
保健学科	国語	5.67 ***	0.90	7.10 ***	1.09	4.62 ***	0.91
	数学Ⅰ・A	3.42 ***	0.58	4.14 **	0.71	3.53 **	0.63
	数学Ⅱ・B	2.04	0.34	4.10 **	0.66	2.09	0.38
	英語	3.17 ***	0.62	3.80 ***	0.80	4.48 ***	0.98
歯学部	国語	4.43	0.64	3.02	0.46	6.31 **	1.11
	数学Ⅰ・A	3.40	0.57	4.04 *	0.66	0.23	0.03
	数学Ⅱ・B	2.27	0.40	4.79 *	0.77	2.13	0.35
	英語	5.42 ***	0.96	3.13 *	0.68	4.46 ***	0.92
薬学部	国語	6.94 ***	0.96	8.12 ***	1.09	4.59 ***	0.64
	数学Ⅰ・A	3.52 ***	0.52	5.59 ***	0.78	6.97 ***	1.03
	数学Ⅱ・B	4.73 ***	0.71	5.97 ***	0.76	7.21 ***	1.07
	英語	4.63 ***	0.74	6.35 ***	1.04	4.18 ***	0.66
工学部	国語	6.71 ***	1.06	7.47 ***	1.14	4.66 ***	0.84
	数学Ⅰ・A	2.98 ***	0.55	3.25 ***	0.60	3.23 ***	0.58
	数学Ⅱ・B	2.99 ***	0.56	3.99 ***	0.65	3.86 ***	0.70
	英語	3.76 ***	0.80	3.39 ***	0.77	3.88 ***	0.82
農学部	国語	5.50 ***	0.93	6.84 ***	1.06	5.61 ***	0.91
	数学Ⅰ・A	5.89 ***	1.04	3.78 *	0.65	3.43 **	0.50
	数学Ⅱ・B	3.25 *	0.59	5.41 **	0.90	3.90 **	0.63
	英語	3.38 **	0.76	3.35 **	0.71	4.71 ***	0.92

p*<05 *p*<01 ****p*<001

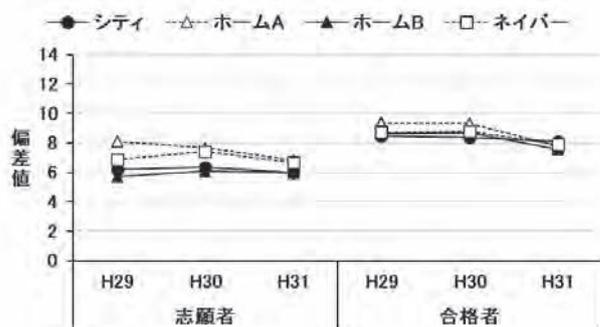
表3 各学部等における教科・科目の偏差値（H29 との偏差）及び分散分析の結果（ F ），効果量（ η_p^2 ）

学部等	教科・科目	H30	H31	F	η_p^2
文学部	国語	1.06	-0.81	12.42 ***	0.02
	数学Ⅰ・A	-0.16	0.22	0.40	0.00
	数学Ⅱ・B	-1.24	-0.24	5.08 **	0.01
	英語	0.06	-0.10	0.15	0.00
教育学部	国語	-0.66	-1.82	5.63 **	0.02
	数学Ⅰ・A	-0.77	-1.03	1.57	0.01
	数学Ⅱ・B	-1.19	-1.00	2.13	0.01
	英語	-0.75	-0.72	1.56	0.01
法学部	国語	1.62	-0.42	11.88 ***	0.02
	数学Ⅰ・A	0.44	1.14	3.07 *	0.01
	数学Ⅱ・B	-0.63	-0.03	1.08	0.00
	英語	0.43	-0.01	1.05	0.00
経済学部	国語	0.44	-0.46	2.84	0.00
	数学Ⅰ・A	1.02	1.27	5.49 **	0.01
	数学Ⅱ・B	0.24	1.36	6.27 **	0.01
	英語	-0.21	0.31	1.50	0.00
理学部	国語	0.04	-1.61	9.06 ***	0.01
	数学Ⅰ・A	0.03	0.30	0.33	0.00
	数学Ⅱ・B	0.13	-0.42	0.97	0.00
	英語	0.22	-0.61	2.77	0.00
医学科	国語	0.97	0.55	2.32	0.00
	数学Ⅰ・A	-0.21	1.38	7.46 ***	0.01
	数学Ⅱ・B	1.01	1.01	3.83 *	0.01
	英語	0.04	0.04	0.01	0.00
保健学科	国語	0.18	0.94	1.65	0.00
	数学Ⅰ・A	-0.61	-0.91	1.59	0.00
	数学Ⅱ・B	-0.90	-0.19	1.63	0.00
	英語	0.26	-0.11	0.36	0.00
歯学部	国語	0.57	0.01	0.43	0.00
	数学Ⅰ・A	-0.46	0.11	0.38	0.00
	数学Ⅱ・B	-1.11	-0.31	1.48	0.01
	英語	0.54	-0.21	0.99	0.00
薬学部	国語	-0.40	-0.62	0.34	0.00
	数学Ⅰ・A	-1.14	-1.12	1.65	0.01
	数学Ⅱ・B	-1.30	-1.53	2.44	0.01
	英語	-1.15	-1.36	2.53	0.01
工学部	国語	0.54	0.10	3.34 *	0.00
	数学Ⅰ・A	0.04	0.57	4.92 **	0.00
	数学Ⅱ・B	-0.10	0.09	0.41	0.00
	英語	0.24	-0.21	3.45 *	0.00
農学部	国語	-0.41	-1.23	2.98	0.01
	数学Ⅰ・A	0.28	0.06	0.18	0.00
	数学Ⅱ・B	-0.63	-0.84	1.60	0.00
	英語	-0.47	-1.10	3.88 *	0.01

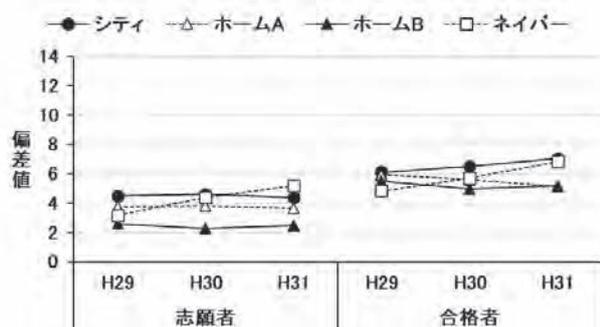
* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$



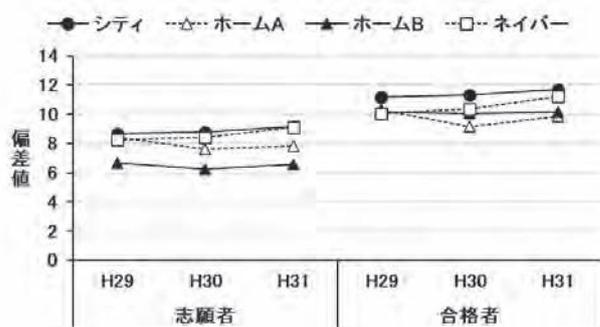
a-1 文系・国語



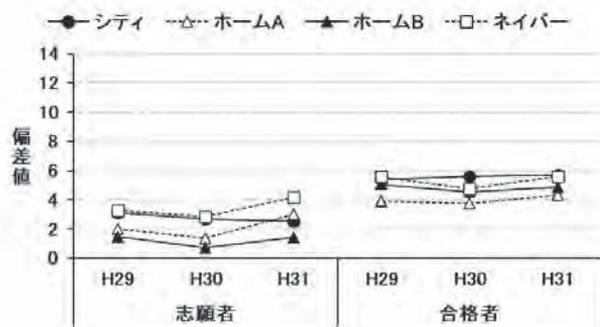
b-1 理系・国語



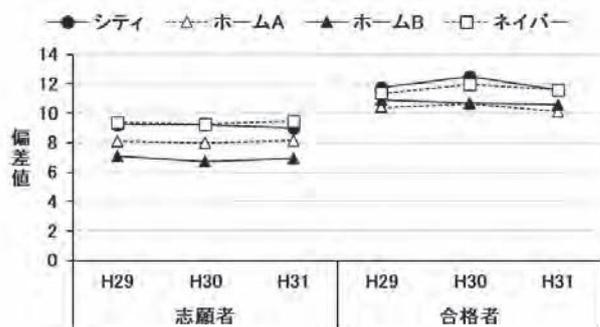
a-2 文系・数学I・A



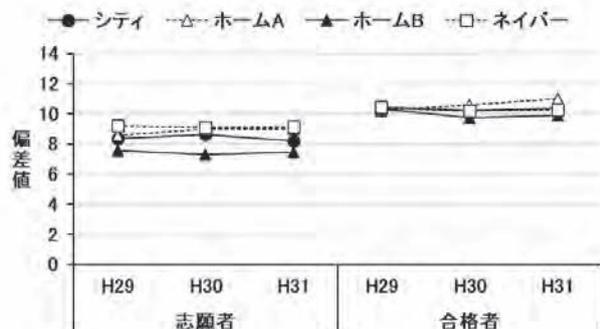
b-2 理系・数学I・A



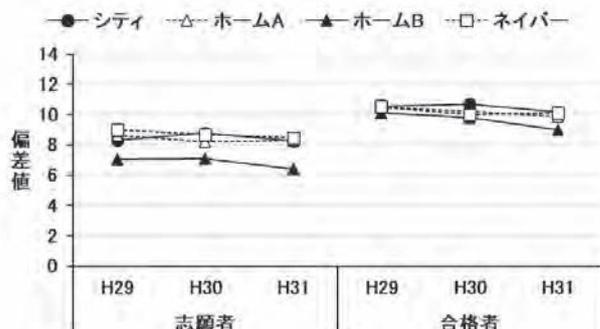
a-3 文系・数学II・B



b-3 理系・数学II・B



a-4 文系・英語



b-4 理系・英語

図1 各地域における文系・理系ごとの教科・科目の偏差値の推移
注) 縦軸は、ある特定の偏差値を0とし、そこからの偏差を示す。

はシティであったが、倉元（2007）の県をプロットした図を見ると、ネイバーにも近接していた。そこで、CL4はネイバーと命名した。

以上の4つの地域において、文系学部・理系学部別に志願者及び合格者の各年度の教科・科目の平均値を算出し、プロットしたものが図1である。いずれの地域においても、国語以外では文系・理系にかかわらず3年間の偏差値の変動幅は、ほとんどが1未満であった。国語については、とくに文系学部でH31の偏差値が低下した。これは、表1に示した通り、H31の国語の平均値がH29、H30よりも若干高くなっていることに起因すると考えられる。

志願者の偏差値をみると、ネイバーは全般的に高く、一方、ホームBは全般的に低かった。シティは文系・理系にかかわらず国語が相対的に低く、ホームAは文系・理系にかかわらず数I・A、数II・Bが相対的に低かった。合格者については4つの地域の差は、志願者ほどはない。

4 考察

本研究の目的は、H29～H31のセンター試験の成績から、前期日程志願者の学力水準を検討することであった。

まず、前期日程志願者のうち、AOⅢ合格者とそれ以外の者を比較すると、予想通り、学部等にかかわらず一貫してAOⅢ合格者の成績が高かった。倉元（2011）は、東北大学では「AO入試が一番難しい」という定評があることを指摘したが、それと整合する結果である。と同時に、AO入試では東北大学を第1志望とすることを出願要件としているが、志願者の東北大学に対する強い意欲と関心が、高水準の学力につながる（宮本，2019）と推測される。この意味で、少なくともH29～H31において、AOⅢはうまく機能しているといえる。本学の入試改革の柱の一つは、AO入試の拡大（募集定員の30%）であるが、本結果はそれを支持するものでもある。

AOⅢ合格者を除いた前期日程志願者の学力水準を見ると、学部等にかかわらず安定していた。当該年度のセンター試験受験者全体の中での位置づけではあるが、特定の学力層が東北大学を志願していることが分かった。志願者の著しい学力の低下といった現象は生じていないといえる。

AOⅢ合格者を除いた前期日程志願者の出身都道府県をセンター試験の成績を基に分類すると、ホームが2つに分かれた以外は、倉元（2007）の類型とほぼ一致した。志願者の成績は全般的に、ネイバーが最も

高く、次いで教科・科目で異同があるもののホームAとシティが同程度で並び、ホームBが最も低かった。倉元（2007）の分類指標のうち、前期合格率をみると、ネイバー、ホーム、シティの順であった。このことから、①ネイバーからの志願者は高い水準の学力を維持していること、②シティからの志願者の学力水準が上がりつつあること、③ホームについては、県単位で学力水準の2層化が進み、ホームAからの志願者は従来の学力水準を維持する一方で、ホームBからの志願者の学力水準は下がりつつあること、が示唆される。

以上、前期日程志願者全体においては学力水準に大きな変動はないが、地域による差がみられた。今後は、そうした学力水準の差が何に起因するかを明らかにするために、地域特性の詳細な分析が必要である。

注

1) 大学入試センター「過去の試験情報」https://www.dnc.ac.jp/center/kako_shiken_jouhou/index.html（2020年3月31日）

謝辞

本研究はJSPS 科研費JP20K20421の助成を受けたものである。

参考文献

- 石上正敏・倉元直樹（2019）。「国公立大学における大学入試センター試験の選抜機能—合否決定における大学入試センター試験の重みについて—」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 91—98.
- 倉元直樹（2007）。「入試広報戦略のための基礎研究(1)—過去10年の東北大学入試データから描く『日本地図』—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』**2**, 9—22.
- 倉元直樹（2011）。「大学入試の多様化と高校教育—東北大学型『学力重視のAO入試』の挑戦—」東北大学高等教育開発推進センター編『高大接続関係のパラダイム転換と再構築』東北大学出版会, 7—40.
- 倉元直樹（2018）。「大学入試の諸原則から見た東北大学の入試改革」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 119—125.
- 宮本友弘（2019）。「『主体性』評価の課題と展望—心理学と東北大学AO入試からの示唆—」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における「主体性」の評価—その理念と現実—』東北大学出版会, 7—29.
- 山際勇一郎・服部環（2016）。「文系のためのSPSSデータ解析」ナカニシヤ出版

大学入試英語問題における設問形式による識別力比較

—英文和訳・和文英訳の機能を中心に—

秦野 進一, 倉元 直樹, 長濱 裕幸 (東北大学)

英語教育で4技能重視の流れが定着する一方, 伝統的な英文和訳・和文英訳の意義が問われている。本研究では東北大学個別学力検査「英語」について設問形式別に分析し, 大学入試の観点から英文和訳・和文英訳の役割を探った。分析の結果, 英文和訳は問題によって識別力のばらつきが大きかった。和文英訳・自由英作文等のライティングの問題は識別力のばらつきが小さく、安定した得点全体への寄与が見られた。記述式の問題に比べて採点が比較的容易な多肢選択式の問題は識別力の高い問題の出題が比較的容易であること, リーディングは問題によって識別力のばらつきが大きいため, 受験生の学力を多面的に測定するために多様な問題の出題が望ましいことなどが示唆された。

キーワード: 大学入試, 識別力, 英語試験, 英文和訳, 和文英訳

1 問題

2009年3月に告示された高等学校学習指導要領(文部科学省, 2009a)では「授業は英語で行うことを基本とする」と明示され, 英語による言語活動を授業の中心とすることが現場の教師たちに求められることになった。また同年12月告示の学習指導要領解説外国語編・英語編(文部科学省, 2009b)では「中学校・高等学校を通じて, 4技能を総合的に育成する指導を充実することや『聞くこと』, 『話すこと』, 『読むこと』及び『書くこと』の4技能の総合的な指導を通して, これらの4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成することなどを挙げて授業改善の基本方針が示された。その後, 実際に高等学校の英語の授業ではペア・ワークやグループ・ワーク等で生徒が英語で言語活動をしている時間の割合が増えていった(秦野, 2018)。さらに2014年には「英語力の評価及び入学者選抜における英語力の測定については, 4技能の総合的なコミュニケーション能力が適切に評価されるよう促す」(文部科学省, 2014)ことも示され, 授業だけでなく, 大学入試においてもコミュニケーション重視, 4技能の総合的な評価が求められるようになってきている。

このような英語教育の流れの中で, 大学入試の英語の問題にも変化が見られる。全国大学入試問題正解英語 国公立大編 2010年受験用(旺文社, 2009)と2020年受験用(旺文社, 2019)の全般的傾向分析を比較すると, 読解問題において増加した設問形式は英問英答(14.4% → 21.4%), 減少した設問形式は和訳(部分訳・全文訳合わせて14.0% → 6.3%)である。作文・表現問題に関しては, 増加した設問形式は

英訳(自由 15.2% → 21.1%), 表現力・その他(30.8% → 41.5%)であり, 減少したのは和訳(全文訳・部分訳合わせて37.8% → 23.7%)である。ここから英文和訳・和文英訳はどちらも減少しつつあるタイプの出題形式であることがわかる。

英文和訳・和文英訳のように母語を外国語に訳させる, あるいは外国語を母語に訳させるというタイプのテストについては, 今まで主としてその信頼性と妥当性の側面から研究が行われてきた。

Buck (1992) は日本人学生121人の答案を7人の英語教師に採点させた結果を分析し, 英文和訳問題は信頼性, 妥当性が十分あることを示した。しかし一方では教育現場に望ましくない波及効果を及ぼすとの注意も促した。また信頼性に関してUshiro et al. (2005) は, 102人の大学生の英文和訳の答案を4人の英語教師が採点した結果を分析し, 採点における違いを生み出すのは, 採点者の異なった採点基準(全体の印象で採点するか, 分析的に採点するか)と不適切な日本語表現やケアレスミスに対しての採点者の寛容の度合いの違いであると述べている。また馬場(2006)は, 設問によって受験者のパフォーマンスが左右されない点や誰が作っても同水準の問題ができる点などを英文和訳問題の長所と指摘し, また採点の妥当性・信頼性の確保が難しい点や指導・学習に対する負の波及効果が懸念される点などを短所と指摘した。その上で, 「テスト方法の選択においては, それぞれの方法の長所・短所を見極めて, テストの目的に合致するものを取捨選択する」ことを提言している。

このように信頼性や妥当性に関しては様々な知見が存在している。一方, 英文和訳の波及効果に関しては,

静 (2002) は、第2言語能力 (英語) のテストにおいて、第1言語 (日本語) での生成を求めるテストであるという問題点を指摘し、「英語を必ず日本語に直しながら読む」という態度を育成するという望ましくない波及効果を持つとした。

英語教育の中では、英文和訳、和文英訳は負の波及効果を及ぼすと経験的に言われている。しかし選抜試験として重要となる「識別力」という観点から課題があるかどうかは実証的なデータが明示されていない。そこで本研究では大学入試という文脈の中で、主として識別力の観点から英文和訳・和文英訳の役割を他の設問形式と比較して実証的に検討し、またその中で一部波及効果についても考察する。

具体的には、設問形式別に主として古典的テスト理論に基づく項目分析を行い、英文和訳・和文英訳と他の設問形式、特に昨今増加しつつある自由英作文などの形式をとる設問の識別力性能や測定している学力の内実について実証的に検討を加える。

2 方法

2.1 分析対象

本研究で分析対象としたのは、平成31年度東北大学前期日程学力検査「英語」(以下「前期」と表記する)の設問別成績のうち二つの学部(文系1, 理系1)(文系230名, 理系176名, 合計406名)のデータである。前期の英語では4技能のうち、リーディングとライティングの2技能のスキルが測定されている。設問の構成は表1に示すとおりである。

表1 分析対象の試験問題の構成

大問	I				II					III		IV	
	問1	問2	問3	問4	問1	問2	問3	問4	問5	問1	問2	(A)	(B)
小問(項目)	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
問題数	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
技能	リーディング				リーディング					リーディング・ライティング		ライティング	
語数(英文)	1038				795					652			
設問形式	内容 説明	英文 和訳	英文 和訳	空所 補充 選択式 (4択)	内容 説明	英文 和訳	英文 和訳	空所 補充 選択式 (4択)	文章 整序 選択式 (3択)	内容 一致 自由 英作文	自由 英作文	和文 英訳	和文 英訳
解答形式	記述式	記述式	記述式	記述式	記述式	記述式	記述式	記述式	記述式	選択式	記述式	記述式	記述式

全体の構成は大問4問であった。I, IIはリーディング, IIIはリーディングとライティングの双方, IVはライティングに関する問題である。大問I「問2」「問3」及び大問II「問2」「問3」は下線部の英文を和訳させる英文和訳である。それ以外のリーディング問題の設問形式には、下線部の語句や文章の文中での意味や根拠を説明させる内容説明、文中の空所に入る語句や文章を選択する空所補充、空所に入る文章の順序を問う文章整序、本文の内容に合う英文を選ぶ内

容一致がある。ライティング問題では、大問III「問2」が条件に合う英文を自由に書く自由英作文、大問IVの「(A)」「(B)」が下線部の和文を英訳させる和文英訳である。英文の素材は大問I, 大問IIが論説文、大問IIIがディベートであり、解答時間は100分である。

各項目の設問形式と解答形式について、測定対象となる技能別に再分類した結果を表2に示す。「(大問番号) - (問番号)」で表記する。また、リーディングに関しては英文和訳とそれ以外の設問形式を、ライティングに関しては和文英訳と自由英作文を区別する。

表2 設問・解答形式による検査問題の構成

技能	リーディング								ライティング				
	英文和訳		空所補充		文章整序		内容一致		内容説明		和文英訳		自由英作文
設問形式													
解答形式	記述式				選択式				記述式		記述式		記述式
項目(小問)	I-2	I-3	II-2	II-3	I-4	II-4	II-5	III-1	I-1	II-1	IV(A)	IV(B)	III-2
問題数	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1

2.2 分析方法

本研究では、平均値、標準偏差、最小値、最大値などの基礎統計量に加えて、クロンバックの α 係数により信頼性係数を推定する。さらに困難度、識別力を算出し、各項目を比較検討する。

困難度(難易度)はその問題がどの程度難しかったかを示す指標で、得点率で表す。数値が大きいほど易しい問題となる。例えば配点6点の問題で平均得点が3点ならば、その問題の困難度は50%となる。また、受験者全員が正解した問題の困難度は100%となる。なお大問の配点は非公表となっているため、本論文では得点率のみを記載している。

識別力は成績上位の受験者と下位の受験者をどの程度識別できるかを示す指標である。識別力には以下の二つの指標を用いる。一つは各項目の得点と全体の得点との相関係数(I-T相関)である。値が大きいほど、全体として成績上位の者と下位の者の学力差を識別していることになる。なお本稿では全体の得点には相関係数を計算する当該の項目得点は含まれていない。

もう一つは、五分位図(トレースライン)である。合計の得点率に基づいて受験者を低群, 低中群, 中群, 高中群, 高群の5群に分け、各群の小問ごとの平均得点率を算出し、左から並べて図示する。

3 結果

3.1 基礎統計量

3.1.1 得点分布

全体の平均得点率は 56.5%であった。受験者の得点分布を図1に示す。一部に得点率が著しく低い受験者がみられるものの、全体としてやや負に歪んだ単峰形を示しており、天井効果、床効果とも見られない。受験生の英語力を識別できる、学力水準に見合った難易度の問題であった。

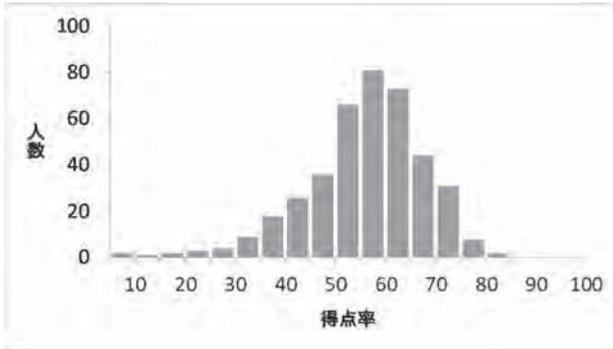


図1 得点分布

3.1.2 項目分析結果

項目分析に関わる基礎統計量を表3に示す。クロンバックによる α 信頼性係数は0.71であった。

表3 基礎統計量

技能	リーディング										ライティング			総計	
	英文和訳				空所補充	文章整序	内容一致	内容説明			和文英訳	自由英作			
設問形式	記述式										記述式			記述式	記述式
解答形式	記述式										選択式			記述式	記述式
項目(小問)	I-2	I-3	II-2	II-3	I-4	II-4	III-3	III-5	III-1	I-1	II-1	IV(A)	IV(B)	III-2	
困難度(平均得点率)	72.4%	60.0%	63.8%	34.9%	66.0%	70.2%	27.1%	82.6%	35.4%	43.6%	64.9%	54.3%	54.7%	56.5%	
標準偏差	21.1	21.5	20.6	26.6	22.9	22.6	35.0	45.8	44.5	25.8	18.1	21.4	17.3	11.9	
最低得点率	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8%	
最高得点率	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	90%	100%	100%	100%	90%	82%	
I-T相関	0.25	0.26	0.45	0.40	0.39	0.21	-0.01	0.32	0.42	0.27	0.48	0.48	0.52	1.00	
受験者数	406														

*各問題の配点は非公表のため記載していない。また同じ理由で最低点、最高点もここでは得点率で表記している

3.1.3 項目困難度

困難度(平均得点率)が最も高かった(易しかった)のはIII-1(内容一致)の82.6%、最も低かったのはII-5(文章整序)の27.1%であった。

英文和訳の小問は4問あるが、そのうち3問は全体平均(56.5%)より易しかった(72.4%, 60.0%, 63.8%)が、難しい小問も1問(II-3, 34.9%)あった。リーディングの問題には解答形式が選択式の問題が4問あるが、そのうち3問は全体平均より易しかった(66.0%, 70.2%, 82.6%)。1問は特に難しい問題(II-5, 27.1%)であった。記述式の内容説明の2問はどちらも全体平均より難しかった(35.4%,

43.6%)。

ライティングの問題は3問あり、1題のみが全体平均より易しかった(IV-A: 64.9%)が、残りの2題はほぼ全体平均並み(54.3%, 54.7%)であった。

3.1.4 標準偏差

大問の配点が非公表となっているため、設問ごとの標準偏差は各問題の得点率を使用して計算し、単位はポイントと表現した。得点のばらつきが比較的大きかったのはIII-1(内容一致: 45.8ポイント), I-1(内容説明: 44.5ポイント)であった。残りの問題は大体20~30ポイント前後であった。

3.2 I-T 相関

I-T 相関から見た識別力は、大問Iの英文和訳2題(0.25, 0.26)よりも大問IIの英文和訳(0.45, 0.40)の方が高かった。ライティングの問題は3問とも同程度に高かった(0.48, 0.48, 0.52)。

その他の問題は小問によってばらつきが大きく、一貫した傾向は見られなかった。

3.3 五分位図

五分位図作成のための分類基準を表4に示す。特に識別性能が高い部分において、群間の平均正答率差が大きくなる。グラフ化した場合、傾きが急峻な右肩上がりとなる。

表5に結果を示す。

表4 五群分類基準

	平均得点率(%)	人数
低群	0-48	82
低中群	49-55	85
中群	56-60	81
高中群	61-66	82
高群	67-100	76
	計	406

表5 群別の各問題困難度(正答率)

大分類	①(英文)和訳				②英訳			③その他					総計	
	英和訳				自由	和文英訳		空所補充	整序	内容	読解力			
設問形式	記述式				記述式	記述式		選択式						
解答形式	記述式				記述式	記述式		4択	4択	3択	5択	記述式		
項目(小問)	I-2	I-3	II-2	II-3	III-2	IV(A)	IV(B)	I-4	II-4	II-5	III-1	I-1	II-1	
低群	59.3	49.7	43.8	11.1	37.7	48.3	35.2	38.7	40.2	20.7	66.5	19.0	30.8	38.4
低中群	72.5	57.0	60.7	19.7	53.2	64.4	49.9	60.6	65.9	17.6	75.9	30.6	42.5	52.2
中群	72.8	61.9	65.0	30.2	57.5	67.4	57.6	71.0	74.1	27.2	85.8	36.7	43.9	58.3
高中群	78.8	64.1	70.7	43.2	61.0	71.2	60.6	75.6	82.9	34.1	90.9	39.9	47.0	63.2
高群	78.8	68.0	80.3	73.9	65.0	74.0	69.3	85.9	89.5	36.8	95.4	52.1	54.7	71.4
高-低差	19.5	18.4	36.5	62.7	27.3	25.7	34.1	47.1	49.2	16.1	28.9	33.1	23.9	33.0

高群と低群の差が特に小さい（識別力が低い）問題が3問あった。I-2（英文和訳：19.5）、I-3（英文和訳：18.4）、II-5（文章整序：16.1）であり、2問が英文和訳であった。一方で高群と低群の差が最も大きかったのはII-3の62.7であるが、この問題も英文和訳であった。英文和訳以外のリーディング問題では、空所整序の2問（I-4、II-4）の識別力が高かった（47.1、49.2）。

ライティングの3問はどれも識別力はあまり高くなく、和文英訳の2問（IV-A：25.7、IV-B：34.1）と自由英作文（III-2：27.3）の間にも大きな差は見られなかった。I-T 相関の結果との解釈の整合性については考察で論じる。

3.3.1 英文和訳の五分位図

英文和訳問題の五分位図を図2に示す。4問中2問（I-2、I-3）の高-低差は合計点の高-低差（33.0）より10ポイント以上低かった。

残りの2問（II-2、II-3）は対照的な識別性能を示した。II-2は低中-低差が15.5ポイントと低学力層での識別性能が高く、II-3は高-高中差が30.7ポイントと高学力層における識別性能が著しく高かった。

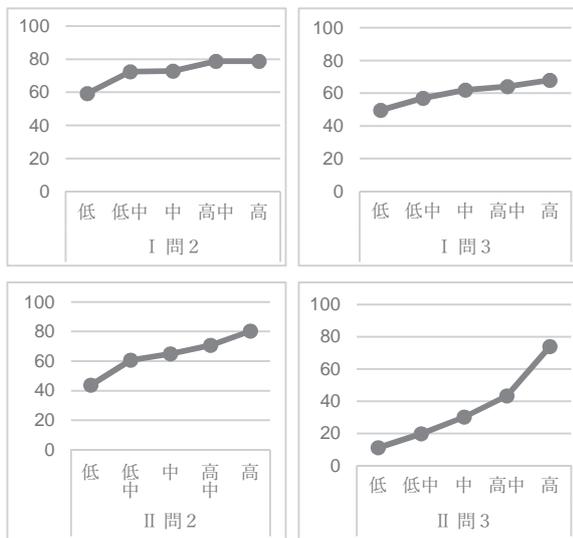


図2 英文和訳問題五分位図

3.3.2 他のリーディング問題（選択式）の五分位図

選択式問題の五分位図を図3に示す。問題4問中2問（I-4、II-4）は特に低中-低差が21.9ポイント、25.7ポイントと大きかった。一方、II-5は高群でも平均得点率が40%に達せず、低中-低差はマイナスであった。III-1は対照的に易しすぎ、低群でも得点率が70%に近かった。

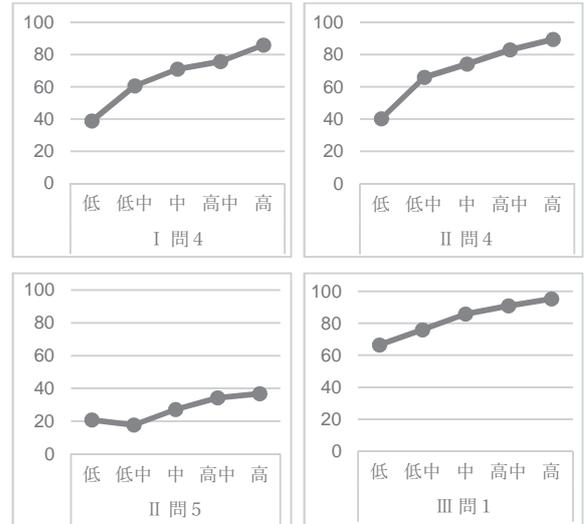


図3 選択式問題（リーディング）五分位図

3.3.3 他のリーディング問題（記述式）の五分位図

記述式問題の五分位図を図4に示す。I-1の識別力は平均程度（33.1）であったが、II-1は平均より10ポイント近く低い23.9であった。

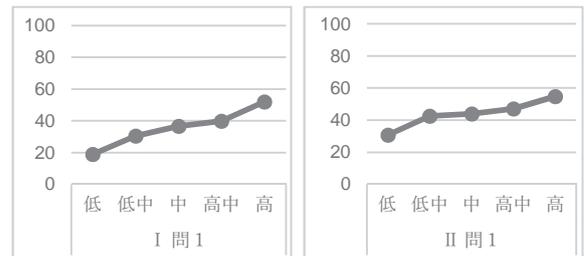


図4 記述式問題（リーディング）五分位図

3.3.4 ライティング問題の五分位図

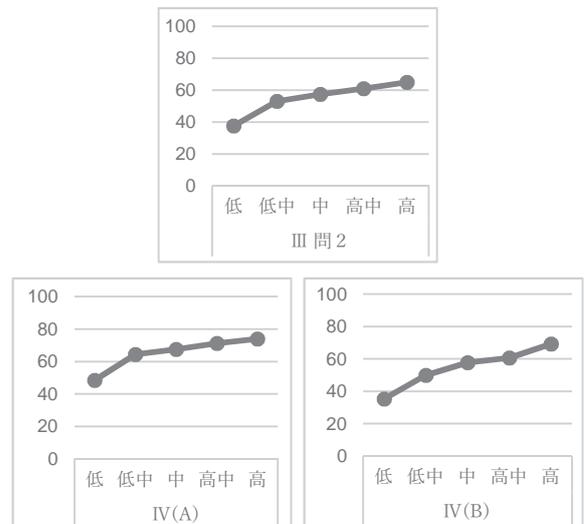


図5 ライティング問題五分位図

ライティング問題の五分位図を図5に示す。自由英作文、和文英訳ともに大きな特徴はないが、どちらかと言えば、低学力層の識別性能が高かった（低中-低差が15.5, 16.1, 14.7）。

3.4 主成分分析

英文和訳、和文英訳、自由英作文がどのような能力を測定しているかを分析するために、項目ごとの得点に対して主成分分析を行った。二つの主成分を抽出し、バリマックス回転を行った結果を表6及び図7に示す。相関行列の第1固有値は3.28、第2固有値は1.16、寄与率はそれぞれ.25、.09、累積寄与率が.34とあまり高くはないので、解釈はあくまでも参考程度であるが、和文英訳と自由英作文は第1軸への負荷が高く、「英語での表現力」とでも呼べるような「書く力」を測っていると言える。英文和訳は1問を除いて近い位置にある。ライティングの各項目とも相対的に近く、「日本語での表現力」が関与していると思われる。

表6 主成分負荷量（回転後）

	第1主成分	第2主成分
和文英訳 (IV-B)	0.81	0.06
和文英訳 (IV-A)	0.78	0.12
自由英作文 (III-2)	0.65	0.30
英文和訳 (II-3)	0.52	0.23
英文和訳 (I-3)	0.31	0.21
英文和訳 (I-2)	0.22	0.27
英文和訳 (II-2)	0.21	0.65
文章整序 (選) (II-5)	-0.11	0.10
内容説明 (II-1)	-0.12	0.72
内容説明 (I-1)	0.30	0.55
空所補充 (選) (I-4)	0.25	0.50
空所補充 (選) (II-4)	0.07	0.36
内容一致 (選) (III-1)	0.30	0.34
寄与率	0.19	0.16

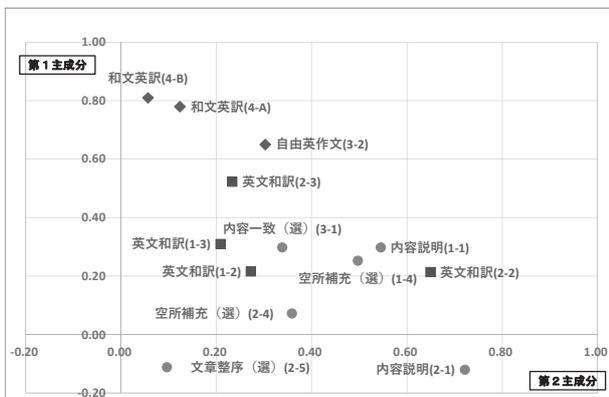


図7 主成分分析結果

4 考察

4.1 英文和訳

英文和訳問題の識別力は問題によってばらつきが大きいことから、英文和訳という設問形式のみから識別力の高低を判断することは難しいことがわかる。受験生の学力レベルに合った出題をすれば、II-3のように識別力の高い出題になるが、そうでないとI-2や3のように学力の高低に関係なく点差が出ない識別力の低い問題になってしまう危険性がある。そのため受験生に訳させる英文の選定には細心の注意が必要である。

4.2 選択式問題（リーディング）

II-5は困難度が27.1%と低く、識別力も全問題の中で最も低かった。図3のグラフからもわかるように低群から高群までを通して困難度がさほど変わらず、受験生の学力に比べて難しすぎる問題であったことがわかる。I-T相関がほぼ0であったことから、成績は他の設問で測定している英語の学力とは異なると考えるべきである。

I-4とII-4に関しては高-低差がそれぞれ47.1と49.2と高く、グラフからも低群から高群までよく識別していることがわかる。採点のしやすい選択式の設問でも識別力の高い問題の出題が可能であることを示している。

4.3 他のリーディング問題（記述式）

2問とも困難度が35.4%、43.6%と総計の平均と比較して低く、選択式と比較すると記述式の問題の方が、得点率が低くなりがちであることがわかる。

また、図7からも、英文和訳や和文英訳とは異なる能力を測っている可能性が考えられる。出題する問題によって識別力に大きなばらつきがあることから様々な問題を出題して受験生のリーディング力を測ろうとすることが大切であろう。

4.4 ライティング問題

困難度に関しては、自由英作文(III-2)と和文英訳のIV-Bがそれぞれ54.7%と54.3%でほぼ同じで、もう1問の和文英訳IV-Aは64.9%とやや高かった。

I-T相関も自由英作文が.52、残り二つが.48、.48とほぼ同じであり、ライティングの問題は出題形式に関わらずI-T相関から見た識別力は高かったと言える。一方、五分位図から見た識別性能は必ずしも高くなかった。特に、高学力層の識別性能は難しいことが分かった。

一見矛盾する結果だが、総合的な解釈を試みるとすれば、他の設問と比べて測定している能力が異質とみられることが挙げられる。すなわち、自由英作文と和文英訳は設問形式の違いに関わらず、得点間の相関係数の値が相互に大きく、他の項目とは相対的に小さいことから見られる結果であり、他教科・科目の得点との関係にもよるが、最終的には合否にも大きく影響を与えていることが推測される。10問あるリーディングの問題は得点全体への寄与が低い問題から高い問題までであったが、ライティングの問題は3問とも安定した得点全体への寄与が見られた。

なお、ライティングの問題は、英語の学力が低い低群の受験生とその他の受験生を識別するには寄与したが、比較的上位層の受験生を識別する力は弱かった。東北大学の入試問題においては和文英訳か自由英作文（あるいはその両方）が20年以上に亘って出題されてきた。そのため、東北大学を志望する生徒の多い高等学校などで、これらの問題に対応できる学力の養成に力を入れた結果、多くの受験生がライティングに関して、ある程度の力が身についていたという推測も成り立つ。仮にその見立てが正しいならば、入試問題の出題形式と内容が、高等学校の教育へ波及効果を与えた例とみなせるであろう。

5 今後の課題

採点に充てられる人数、期間などの制約がある中で、識別力のある作題を行うには、自分の大学にはどのような学力層の受験生が出願してきているのか、そしてどの学力層間を識別する必要があるのか、またどのような問題ならその目的にふさわしいのかなどについて理解した上で作題にあたることが大切だと思われる。

識別力は入試問題において重要な要素ではあるが、かといって識別力の観点からのみ入試問題を考えることは適切ではない。その大学に入学を希望する受験生の多くが入試問題を研究して準備を進めることを考えると受験生の学習への波及効果は絶大である。「このような問題が解ける学生に入学してほしい」という大学からのメッセージと捉えられることを鑑み、どのような英語力を持った学生に入学してもらいたいのかということを明確にした上で使用する問題形式を考えることが望ましい。

今回の調査では、記述式に比べて採点が容易な選択式の問題でも記述式よりも識別力が高い出題が可能であることが示された。記述式で問う問題、選択式で問う問題を精査して作題することで、記述式の問題の採点体制を手厚くするなどの余裕を生むことも可能にな

るであろう。

今回の分析は単年度の1つの問題に関する分析なので、今後様々なデータを集めて分析することが必要であろう。

注

1)入試業務に関連する内容の研究については東北大学入試センター長の許可の下に研究発表を行って差し支えないことを確認している。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP19H05491 の助成を受けたものである。

参考文献

- 馬場哲彦 (2006). 「英文和訳テストの功罪」 英語青年, **152** (7), 408-410.
- Buck, G. (1992). "Translation as a Language Testing Procedure: Does It Work?" *Language Testing*, **9** (2), 123-148.
- 秦野進一 (2018). 「大学入試で問われるべき英語力とは何か～資格・検定試験導入の持つ意味～」 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (編) 高等教育ライブラリー14『個別大学の入試改革』 東北大学出版会, 163-182.
- 文部科学省 (文部科学省, 2009a) 「高等学校学習指導要領」
- 文部科学省 (文部科学省, 2009b) 「高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編」
- 文部科学省 (2014). 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」 改革3.高等学校・大学の評価及び入学選抜の改善. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352463.htm (2020年3月18日)
- 旺文社 (旺文社, 2009) 「全国大学入試問題正解 英語 国公立大編 2010年受験用」
- 旺文社 (旺文社, 2019) 「全国大学入試問題正解 英語 国公立大編 2020年受験用」
- 静鉄人 (2002). 「英語テスト作成の達人マニュアル」 大修館.
- Ushiro, Y., Hijikata, Y., Shimizu, M., In'nai, Yo., Kasahara, K., Shimoda, A., Mizoshita, H., and Sato, R. (2005). "Reliability and Validity of Translation Tests as a Measure of Reading Comprehension" *Annual Review of English Language Education in Japan*, **16**, 71-80.

オンラインによる高校教員向け入試説明会の実践と評価

久保 沙織, 南 紅玉, 檜田 豪利, 宮本 友弘 (東北大学)

東北大学では昨年まで、高校教員を対象とした入試説明会を全国 21 会場で実施してきた。今年度は、新型コロナウイルスの感染拡大防止のために対面での説明会を中止し、オンラインで実施した。本稿では、東北大学オンライン入試説明会の実践報告ならびに実施後の評価について論じる。オンライン入試説明会は、7月13日～8月7日の期間に計 41 回実施した。参加者数の総計は 226 名であり、うち 152 名から事後アンケートの回答が得られた。アンケート結果より、説明会の実施時期や時間帯、内容について肯定的な回答が 9 割以上であり、実施方法や参加定員の設定についても適切性が示唆された。

キーワード：入試広報、オンライン、入試説明会、高校教員

1 はじめに

東北大学では、主な入試広報活動として、高校教員を対象とした入試説明会や高校訪問、受験生および保護者を対象とした進学説明会・相談会等を毎年実施してきた(倉元, 2020:49)。しかしながら、今年度は新型コロナウイルス感染症の全国的な感染拡大を受けて、参加者を募って対面で行うような例年通りの入試広報活動は中止することに決定した。その代替として、オンラインを活用した入試広報活動を実施すべく、全学的な委員会である入試企画・広報委員会の下に、著者ら 4 名から成るオンライン広報作業部会が新年度開始直後に組織された。今年度取り組んだオンラインによる入試広報活動には、「オンライン入試説明会」、「オンライン進学説明会・相談会」、「オンラインオープンキャンパス」が含まれるが、本稿ではこのうち「オンライン入試説明会」について、企画から実施までのプロセス、および実施結果を報告する。

1.1 東北大学入試説明会とは

東北大学では、1999 年のアドミッションセンター¹⁾発足以来、高校教員を対象とした入試広報活動として入試説明会を実施している。入試説明会は、進路指導に携わる高校教員に対して、東北大学の入試に関する情報を丁寧に伝えると共に、進路指導の現場である高校からの声を直接拾い上げることにより、入試制度の改善に資することを目的として行われてきた。例年 5 月末から 7 月初旬にかけて、近年は全国 21 会場で実施しており、2019 年度は 366 校、557 名の参加があった。このように、入試説明会は東北大学と高校教員との間における入試に関する情報交換の貴重な場であり、コロナ禍においても継続が望まれる重要な入試広報活動の 1 つであった。

2 「オンライン入試説明会」の実践概要

本年度当初より、オンライン広報作業部会のメンバーを中心として、オンライン入試説明会の実施方法に関する検討を重ねた。これまで全国 21 会場で対面を実施してきた東北大学入試説明会の内容を、オンラインでもできる限り踏襲することを基本方針とした。

2.1 実施時期の決定

はじめに、実施時期について検討した。前述のように、従来の入試説明会は、5 月末から 7 月初旬までの間に全国 21 会場で逐次的に開催されていた。本年度のオンライン入試説明会は、4 月初旬より計画を開始したが、当初、学内における入試関連の懸案事項も、新型コロナウイルス感染症の感染拡大により不確定な要素が多く、文部科学省や国立大学協会による 2021 年度入試に関する決定も、例年より遅れることが見込まれていた。しかし、このような状況下であっても、高校の先生方に可能な範囲で少しでも早く情報を届けたい、そして直接対話をすることで不安も軽減させられるのではないかと、という思いがあった。一方で、初めての試み故に綿密な計画を立て、ソフト・ハード両面での環境整備等、十分な準備期間を確保する必要があった。これらを勘案し、約 3 ヶ月の準備期間を設け、7 月 1 日から参加申込みを開始し、説明会は 7 月第 3 週以降の実施とする目標を立てた。

2.2 使用するビデオ会議システムの選定

Zoom、WebEx、Google Meet を候補とし、オンライン広報作業部会のメンバーで実際に使用し、それぞれのメリット、デメリットについて議論した。加えて、これまでの入試広報活動を通じて交流のあった全国のいくつかの高校から、ネットワーク環境や使用できるビデオ会議システムについてヒアリングを行った。そ

これらの結果を踏まえ、全国の高校への普及状況と、画面共有機能やスケジュールリング機能等のユーザビリティの観点から、ビデオ会議アプリ Zoom を使用することとした。

2.3 説明会の構成

従来の入試説明会は、本学入試センター教員による東北大学全体の説明と入試に関する説明、参加者を交えた質疑応答を合わせて 90 分で構成されていた。オンライン入試説明会では、参加者の時間的拘束を最小限にすることを目的に、入試説明と質疑応答のみとし、60 分で実施することとした。大学説明については、オンライン入試説明会と並行して企画し、6 月 1 日時点で公開されていた、オンライン進学説明会・相談会のサイトで視聴できる動画を紹介することにした。

実施時間帯の検討に当たって、どのような時間帯が参加しやすいか、元高校教員である本学特任教授の意見を聴取した。概ね授業時間を終えて、かつ勤務時間内に収まる時間帯として、15:30-16:30 が有力であった。この時間帯をメインに、地域や高校によって時間割や勤務時間に違いがあることを考慮し、A. 13:00-14:00, B. 14:15-15:15, C. 15:30-16:30, D. 16:45-17:45 のいずれかの時間帯に設定することを決定した。

2.4 実施方法とスケジュール

2.4.1 ブロックとセッション数

従来の入試説明会では、地域によって受験生の志願傾向や入試広報に求められる情報が異なることを考慮して、当該地域の実情とニーズに合致するよう全国 21 会場それぞれで内容を少しずつ変更していた。このことから、オンライン入試説明会も全国を地域ごとにブロック分けして実施することにした。これまでの入試説明会における開催回数や来場者数等の実績、および全国高等学校総合体育大会のブロック区分（全国高等学校体育連盟，n.d.）を参考に、全国を 11 ブロックに分け、勤務校が所在するブロックの説明会に申し込んでもらうこととした。

オンライン入試説明会では、1 回の説明会をセッションと呼び、回線負荷や Zoom 画面上での視認性、質疑応答における双方向コミュニケーションの限界を考慮して、1 回のセッションにおける募集定員を 20 名とした。その上で、2020 年度入試における都道府県別出願校数を参考に各ブロックでの開催回数（セッション数）を決定した。セッション数の決定においては、早期に定員上限に達したことを理由に申込みできない参加希望者が生じないことを最重要と考え、余裕を持た

表 1 ブロックとセッション数

ブロック	都道府県	セッション数
北海道	北海道	2
北東北	青森県, 秋田県, 岩手県	4
宮城	宮城県	6
南東北	山形県, 福島県	3
北関東	茨城県, 栃木県, 群馬県, 埼玉県	4
南関東	東京都, 千葉県, 神奈川県, 山梨県	4
北信越	新潟県, 長野県, 富山県, 石川県, 福井県	3
東海	静岡県, 愛知県, 岐阜県, 三重県	3
近畿	滋賀県, 京都府, 大阪府, 兵庫県, 奈良県, 和歌山県	2
中国四国	鳥取県, 島根県, 岡山県, 広島県, 山口県, 徳島県, 香川県, 愛媛県, 高知県	1
九州沖縄	福岡県, 佐賀県, 長崎県, 熊本県, 大分県, 宮崎県, 鹿児島県, 沖縄県	1

せた定員上限となるよう配慮した。また、できるだけ多くの高校からの参加機会を確保するため、同一高校からの申込み可能人数は、1 回のセッションにつき 2 名（2 回線）までに制限した。ただし、申込者の端末を複数名の教員で視聴することは許容した。ブロック区分および各ブロックのセッション数を表 1 に示した。

2.4.2 実施スケジュール

オンライン入試説明会を担当する本学入試センター教員は 9 名であった。ブロック区分とセッション数が確定した段階で、ブロックごとに担当者を 3~4 名ずつ、オンライン広報作業部会メンバーが少なくとも 1 名含まれるように割り振った。オンライン入試説明会の開始日は 7 月 13 日とし、(1) 担当ブロック内で 1 回のセッションにつき主担当と副担当の 2 名を配置し、いずれかはオンライン作業部会のメンバーとする、(2) 1 日に実施するセッションの上限は 3 とする、という 2 つの条件の下、説明会の実施スケジュールを確定した。

オンライン入試説明会の実施スケジュールを表 2 に示した。なお、ブロックの全国という表記は、全国どのブロックからでも参加可能なセッションであり、7 月 20 日付で追加したものである。新型コロナウイルス感染症の感染拡大の影響により、例年 6 月に発表される国立大学協会による入学者選抜についての実施要領の発表が 7 月 13 日となったため、説明会開始時点

で本学の入学者選抜要項の 2021 年度版はまだ作成途中であり、7 月中の公表予定となっていた。そこで、全国を対象とした 8 回のセッションを 8 月開催で追加し、計 41 セッションを実施した。

2.4.3 参加申込み

オンライン入試説明会のサイト（東北大学入試センター、2020）を作成し、参加希望者にはそのサイトを經由して、申込みフォームにより事前に参加申込みを行ってもらった。サイトは 7 月 1 日にオープンし、同時に参加申込みの受付を開始した。申込みフォームは、株式会社フロムページが提供する OCANs²⁾ を利用し、申込み期限は各セッションの前日の 17 時までとした。申込みの際、セッションの録音、録画及び無断転載、配信を禁止する旨、校内への配信等によって不特定多数の教員あるいは生徒が視聴することは認めない旨を明示し、これに同意しないと参加申込みが完了しないように設定した。周知の方法としては、過去 5 年間の出願高校と国立大学附属高校合わせて 1,443 校に案内状を郵送したことに加え、入試センターの教員が連絡先を既知の高校教員に対しては、メールや FAX を直接送付した。

2.5 テストセッションの実施

実施者と参加者の双方で、参加申込みから説明会までの流れを実践を通して最終確認するため、あらかじめ交流のあった全国の高校教員に参加依頼をし、6 月 31 日にテストセッションを実施した。テストセッションの参加者は、入試センターの教員 9 名と、高校教員 25 名であった。

2.6 説明会における役割分担の決定

オンライン作業部会のメンバーのうち、申込みシステム OCANs の管理者権限を持つ 2 名を SE 担当とし、全てのセッションをこの 2 名で分担して、申込者名簿の作成と事前配布資料のアップロードを行った。申込者名簿は各セッションの 3 日前の暫定版と、前日の申込み締め切り後の確定版の 2 回作成し、それぞれ当該セッションの担当者にメールで送付した。事前配布資料は、前日までにアップロードし、参加者には当日午前中にダウンロードしてもらった。

各セッションの担当者 2 名のうち、オンライン作業部会のメンバーは、Zoom でのミーティングの事前のスケジュールリングと当日のミーティング開始を担当した。テストセッションでの経験をもとに、2 名のセッション担当者の役割を明確にし、主担当の役割は、説

表 2 実施日程および申込者数、参加者数

月日 (曜日)	時間	ブロック	申込者数	参加者数
7/13(月)	C	宮城 ①	7	7
7/13(月)	C	北関東 ①	3	2
7/14(火)	C	南関東 ①	5	4
7/14(火)	C	九州沖縄 ①	2	1
7/14(火)	D	北海道 ①	2	2
7/15(水)	C	東海 ①	0	0
7/15(水)	C	中国四国 ①	16	12
7/15(水)	D	南東北 ①	9	9
7/16(木)	A	北東北 ①	15	12
7/16(木)	C	北信越 ①	3	3
7/16(木)	C	近畿 ①	5	4
7/17(金)	C	宮城 ②	5	5
7/17(金)	C	南関東 ②	7	5
7/20(月)	C	東海 ②	8	7
7/21(火)	C	北東北 ②	5	5
7/21(火)	C	南関東 ③	16	12
7/21(火)	C	北信越 ②	1	1
7/22(水)	C	宮城 ③	1	1
7/22(水)	C	南東北 ②	7	7
7/22(水)	C	北関東 ②	11	7
7/27(月)	C	南東北 ③	6	6
7/27(月)	C	北関東 ③	11	8
7/28(火)	C	北東北 ③	9	9
7/28(火)	C	北信越 ③	11	9
7/28(火)	C	東海 ③	9	8
7/29(水)	C	南関東 ④	15	12
7/29(水)	C	近畿 ②	5	4
7/30(木)	C	北海道 ②	8	7
7/30(木)	C	宮城 ④	5	5
7/30(木)	C	北関東 ④	8	7
7/31(金)	C	北東北 ④	9	8
8/3(月)	C	宮城 ⑤	6	5
8/3(月)	D	全国 ①	9	6
8/4(火)	A	全国 ②	9	5
8/4(火)	C	全国 ③	3	3
8/5(水)	C	全国 ④	0	0
8/5(水)	D	全国 ⑤	2	1
8/6(木)	A	全国 ⑥	3	2
8/6(木)	C	宮城 ⑥	6	5
8/7(金)	B	全国 ⑦	6	5
8/7(金)	C	全国 ⑧	5	5

注) 同一ブロックで複数回のセッションを開催した場合には、開催時期の早い順に囲み数字で示した。

明資料の作成、当日の司会進行、入試説明および質疑応答、実施記録の作成とした。副担当の役割は、主として Zoom ミーティング内での参加者の管理とし、質疑応答では必要に応じて主担当のサポートをすることとした。

2.7 事後アンケート

オンライン入試説明会の参加者には、事後アンケートの回答を依頼した。項目は表3の通りとし、加えて、任意で氏名および高校の所在地、高校名の回答を求めた。なお、Q3以降は昨年度までの入試説明会で用いていたアンケートと同じである。

表3 事後アンケートの項目

Q1	参加した説明会のブロックを選択してください。【必須】 「北海道」、「北東北」、「宮城」、「南東北」、「北関東」、 「南関東」、「北信越」、「東海」、「近畿」、「中国四国」、 「九州沖縄」、「その他」より選択
Q2	参加した説明会のセッション番号を選択してください。【必須】 「セッション①」、「セッション②」、「セッション③」、「セッション④」、 「セッション⑤」、「セッション⑥」、「セッション⑦」、「セッション⑧」より選択
Q3	説明会の時期についてはいかがでしたか？【任意】 「1. ちょうど良い時期である」、「2. 早すぎる（いつ頃が最適か）」、 「3. 遅すぎる（いつ頃が最適か）」から選択
Q4	曜日・日時設定についてはいかがでしたか？【任意】 「1. 特段の不都合はなかった」、「2. 参加しにくい時間設定だ（どのよう な曜日・時間設定が最適か）」から選択
Q5	説明会の内容について伺います。東北大学のAO入試等について、 十分な情報が得られましたか？【任意】 「1. よくわかった」、「2. 大体わかった」、「3. 情報が不十分だ（どの ような情報が不足していたか）」から選択
Q6	配布資料についてはいかがでしたか？【任意】 「1. 十分な内容だ」、「2. 多すぎる（どのような資料が余分か）」、 「3. 足りない（どのような資料が不足か）」から選択
Q7	説明の進め方、プレゼンテーション等はいかがでしたか？【任意】 「1. わかりやすかった」、「2. わかりにくかった（どんなところがわかり にくかったか）」から選択
Q8	その他、ご要望、お気づきのことがあればお聞かせください【任意】 自由記述形式

表4 ブロック別の申込者数、参加者数、志願者数

ブロック	申込者数	充足率	参加者数	参加率	志願者数
北海道	10	25.0%	9	90.0%	198
北東北	38	47.5%	34	89.5%	930
宮城	30	25.0%	28	93.3%	1236
南東北	22	36.7%	22	100.0%	566
北関東	33	41.3%	24	72.7%	1450
南関東	43	53.8%	33	76.7%	1668
北信越	15	25.0%	13	86.7%	620
東海	17	28.3%	15	88.2%	464
近畿	10	25.0%	8	80.0%	357
中国四国	16	80.0%	12	75.0%	159
九州沖縄	2	10.0%	1	50.0%	113
全国	37	23.1%	27	73.0%	—

注) 充足率は、ブロックごとのセッション数×20(=1セッションの募集定員)に占める申込者数の割合である。志願者数は、2020年度入試の数値である。

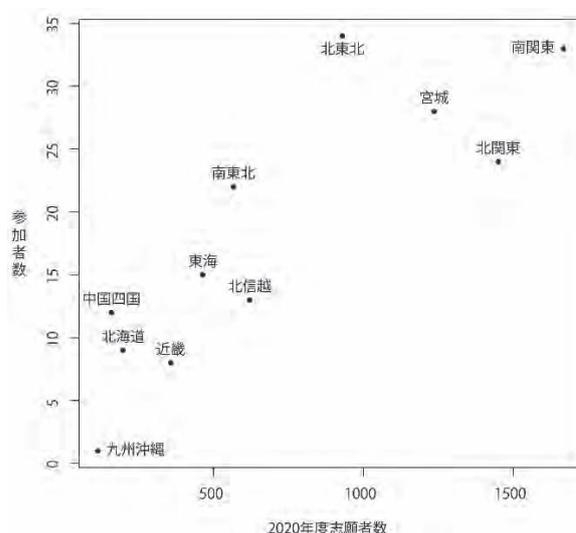


図1 志願者数と参加者数の散布図

でなく各学部の教員も参加して個別の入試解説も行っていることから、例年全参加者数の約4割を占める。仙台会場への参加者の集中を考慮すると、従来の入試説明会に比較してオンライン入試説明会の参加者数が極端に少なかったとは言えないだろう。

表4では、ブロックごとに申込者数と参加者数をまとめ、各ブロックに該当する地域ごとの2020年度入試における志願者数を併せて示した。ブロックごとに、募集定員の上限に占める申込者数の割合、および申込者数に占める参加者数の割合を算出し、それぞれ充足率、参加率とした。

また、全国対象の追加セッションを除く11ブロックに関する、2020年度入試における志願者数と、オンライン入試説明会への参加者数との散布図が図1であ

3 「オンライン入試説明会」実施後の評価

3.1 申込者数と参加者数

セッションごとの申込者数と参加者数を表2に示した。東海ブロックのセッション①と全国のセッション④は、申込者が0名であったため、実際に開催されたセッションは39回であった。申込者数の総計は273名、参加者数の総計は194校から226名であり、申込者数に占める参加者数の割合(参加率)は82.8%であった。前述のように昨年度の入試説明会の参加者数は557名であったが、このうち232名が仙台会場への参加者であった。仙台会場では、入試センター教員だけ

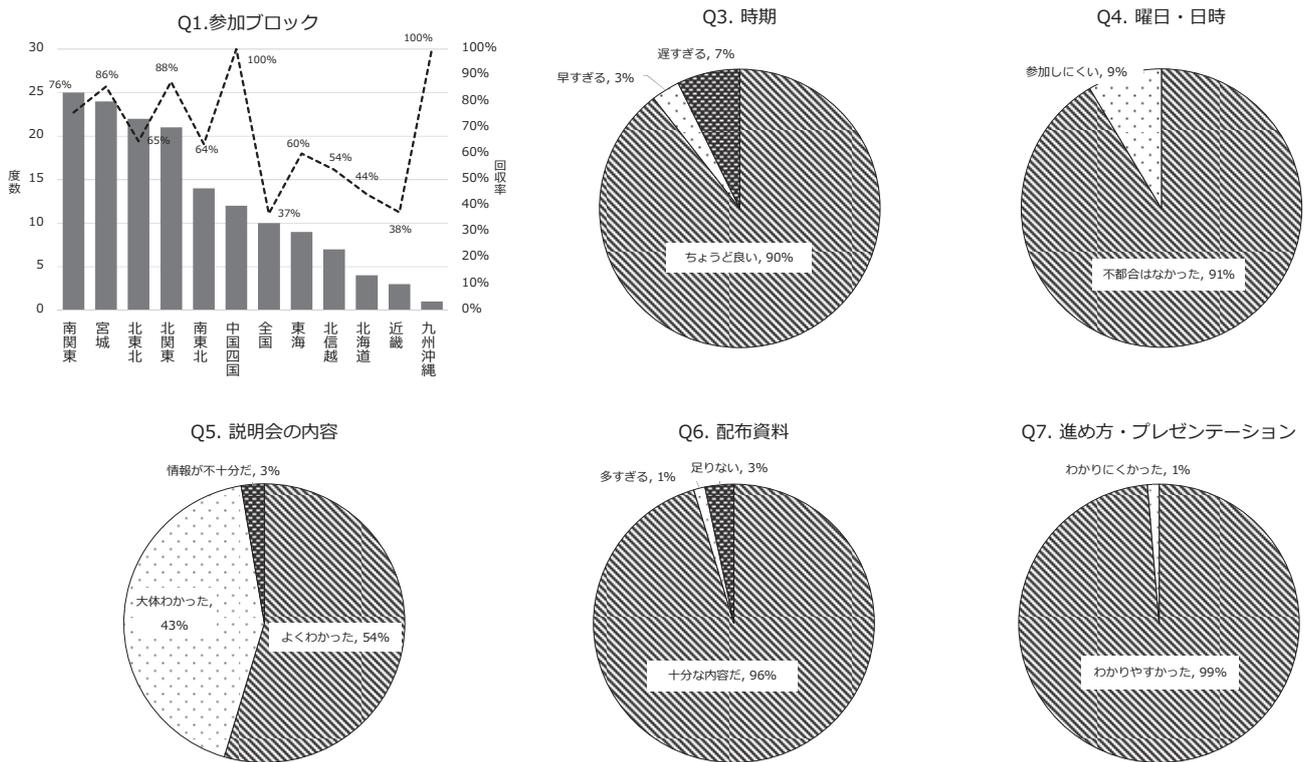


図 2 事後アンケートの回答結果

る。志願者数の多かったブロックほど、オンライン入試説明会への参加者数も多い傾向が見られ、スピーアマンの順位相関係数は $0.87(p < .001)$ 、ケンドールの順位相関係数は $0.67(p < .01)$ であった。

3.2 事後アンケートの結果

事後アンケートへの回答者数は 152 名であり、参加者数の総計 (226 名) に対する回収率は 67.3% であった。Q1, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7 の回答結果を図 2 に示した。Q1 の棒グラフは、回答者が参加したブロックごとの人数を表している。併せて、ブロックごとの回収率も示した。近畿ブロックおよび全国を対象に追加したセッションでは回収率が 40% を下回っていたものの、表 4 に照らして、ブロックごとの参加者数の多寡と回答者数は概ね同様の傾向を示しており、回答者が特定のブロックに偏ってはいない。

Q3 の時期に関しては、「ちょうど良い時期である」という回答が 90% であった。「早すぎる」の理由としては、募集要項や入学者選抜要項がまだ発表されていない時点で説明会を開始したことを指摘する意見がほとんどであった。一方、「遅すぎる」を選択した回答者からは、例年のように 6 月から 7 月上旬までを希望する声が多かった。

Q4 の曜日・日時設定について、A. 13:00-14:00, B. 14:15-15:15, C. 15:30-16:30, D. 16:45-17:45 の 4 つの時間帯を候補としていたが、多くのセッションが C の時間帯で設定されていた。「参加しにくい時間帯だ」を選択した回答者のほとんどが、平日 16 時以降のより遅い時間帯や土曜日を希望していた。

説明会の内容について、十分な情報が得られたかという Q5 への回答は、「よくわかった」と「大体わかった」を合わせて 97% であった。「情報が不十分だ」を選択した回答者は、入学者選抜要項の発表前で、不確かな情報が多かったことに不満を抱いていたようだ。

Q6 の配布資料について「多すぎる」を選択した回答者は、具体的に「令和 3 年度大学入学共通テスト出題教科・科目の出題方法等」や「入学試験成績通知見本」を挙げていた。一方で、「足りない」と回答した参加者からは、当日のみ提示した資料についても欲しかった、という意見や、そもそも事前配布資料のダウンロード方法がわからなかった、という記述が見られた。

説明の進め方およびプレゼンテーション等に関する Q7 では、99% が「わかりやすかった」という回答であった。「わかりにくかった」の理由としては、音声がかさかしたという意見があった。

Q8 の自由記述項目の回答をいくつか抜粋し、表 5

表 5 事後アンケートの自由記述結果 (抜粋)

<p>1. オンライン開催に関する好意的なコメント</p> <ul style="list-style-type: none"> ● オンラインの説明会は参加しやすいので、新型コロナウイルスが収束した後も開催して頂けると助かります。 ● 遠方に出張せずとも、説明会に参加できて、会場への移動時間や時間割変更処理などの労力が大幅に省けました。 <p>2. 内容に関するコメント</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 時期に関して、来年度は新型コロナウイルス感染症の影響がなければ6月～7月の開催を望みたい。 ● 学部からの説明がないのは仕方のないことですが、少々残念でした。 <p>3. 操作上の躓きに関するコメント</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 資料を上げているページが分からなかった。 ● Zoomに入る方法について、「スワイプする」となっていました。本校配付のパソコンではそのような機能がなくて入れないため右往左往しました。
--

に示した。他には、使用した校務用 PC にカメラ、あるいはマイクがなく、映像や音声の出力ができなかったといった記述も複数見られた。

3.3 今後の課題

3.3.1 ブロック区分・セッション数・参加定員

従来の入試説明会と同様に、主担当は各ブロックの地域性に配慮して説明資料を作成しており、地域ごとにブロック分けをして実施したことについては、アンケートの自由記述でも否定的な意見はなかった。各セッションの参加者は最大で12名であったが、Zoom上できめ細やかな対応が可能なのは10名程度が限界であるという声が多くの実施担当者から聞かれた。アンケートでは、少人数だからこそ質問がしやすかったという意見もあった。今回20名とした1セッションの募集定員の妥当性については議論の余地が残るが、表4に示した通り各ブロックの定員上限に対する充足率は最大で80.0%であり、申込者が殺到して希望するセッションに申込みないという事態を回避できたという意味では、適切な参加定員の設定だったと言える。

3.3.2 実施時期・実施時間帯

事後アンケートでは、開催時期(Q3)や曜日・日時(Q4)に関しては肯定的な回答が90%以上であったが、例年通り6月、7月の実施を望む声も一定数あった。オンライン入試説明会の実施を例年通り5月下旬

の開始とできなかった理由の1つとして、新型コロナウイルス感染拡大の影響により、入学者選抜要項の発表が遅れていたことが挙げられる。このような状況にあってもできるだけ早く全国の高校教員と情報を交換する場を設けたいという思いから7月13日の開始としたが、入学者選抜要項の発表が7月末日になったことで、7月中のセッションでは提供できる入試情報が限定的となってしまった。アンケートではその事情を汲んだ温かいコメントもあった一方で、選抜要項発表前の説明会開始は早すぎたのではという意見も目立った。

参加人数が極端に少なかったブロックおよびセッションについては、実施日程や時間帯に要因があったのか今後検討していきたい。また、アンケートは参加者のみからの回答であり選択バイアスが生じているため、来年度以降の実施に当たっては、参加できなかった教員の意見も収集して、実施時期と時間帯を決定する必要があるだろう。

3.3.3 説明会の内容と使用したシステム

事後アンケートのQ5～Q7の結果より、説明会の内容に対しては、9割以上が好意的な意見であった。仙台会場への参加経験がある高校教員からは学部からの説明を希望する声もあり、来年度以降の実施では内容構成についても検討する必要性が示唆された。1回のセッションの所要時間を従来の90分から60分に減らしたが、特に不満の声はなく、1時間でポイントをおさえた説明だったというコメントも見られた。

Q8の自由記述では、ビデオ会議システムZoomや申込みシステムOCANsの操作で躓いたという記述が散見された。この点については、操作方法等を詳細に解説した資料をあらかじめ掲載しており、本来、これらの資料に目を通すことで解決できる問題であったと考える。インターネットの接続状況やPCのスペック等、参加者側の環境に依存する問題もあったが、これらに対処することは不可能である。

4 結語

倉元(2007)では、東北大学入試説明会の“全国展開は、資金、人員、時間、労働力の面で不可能である”とされていたが、オンラインの活用がそれを実現する1つの方法となり得ることが示された。今回の参加者からは、アクセシビリティや移動時間の削減等、オンラインならではのメリットに言及するコメントも得られた。東北大学入試センターでは今年度、新型コロナウイルス感染症の感染拡大をきっかけに入試広報のオ

オンライン化に取り組んだが、今後日本国内のみならず海外を含めボーダレスかつインクルーシブな入試広報を展開していくためには、ポストコロナにおいてもオンラインの活用を1つの選択肢として、対面での広報活動と併せて実施していく必要がある。対面とオンラインそれぞれのメリットとデメリットを整理し、それらの使い分けやバランスについて引き続き検討していきたい。

注

- 1) 入試センターの前身
- 2) OCANs (オーキャンズ) は、株式会社フロムページが提供するプログラム管理システムの商品名である。開催日・時刻の異なる複数のイベントを設定し、それぞれに定員や申込み締切等の柔軟な設定が可能であり、Zoom との連携も容易である。イベントへの参加者は、申込みフォームを介したオンライン上での事前申込みから、Zoom による当日の参加までスムーズに行うことができる。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP20K20421 の助成を受けた研究成果の一部である。

参考文献

- 倉元直樹 (2007). 「入試広報戦略のための基礎研究(1) —過去10年の東北大学入試データから描く『日本地図』—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』 **2**, 9–22.
- 倉元直樹 (2020). 「『大学入試学』の展開 —東北大学におけるアドミッションセンターの構想(転換期)—」倉元直樹編『「大学入試学」の誕生』金子書房, 48–57.
- 東北大学入試センター (2020). 「東北大学オンライン入試説明会」東北大学入試センター http://www.tnc.tohoku.ac.jp/online-nyushi_setsume/ (2020年11月25日).
- 全国高等学校体育連盟 (n.d.). 「全国高等学校総合体育大会開催基準要項」全国高等学校体育連盟 https://zen-koutairen.com/pdf/kaisai_re.pdf (2020年11月25日).

大学入試における少人数を対象としたオンライン筆記試験の可能性

—大学の授業における期末考査をモデルケースとして—

倉元 直樹, 林 如玉 (東北大学)

2020 (令和2) 年に入り, 新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) が世界中で猛威を振っている。日本では欧米ほどの被害は出ていないが, 教育分野への影響は大きい。大学入学者選抜に関しては, 2020 (令和2) 年度入試の影響は局所的であったが, 2021 (令和3) 年度以降への影響が懸念されている。本研究は, 大学の期末考査を利用して大学入学者選抜場面を想定したオンライン筆記試験の実施可能性を検討したものである。試験監督のみをオンラインに置き換えるという発想で, 少人数を対象とした実施が不可能ではないことを示したが, 不正行為防止, 受験環境, 通信環境の確保等の面でさらに検討すべき課題が残された。

キーワード: COVID-19, 大学入試, オンライン, 筆記試験, 少人数

1 問題

1.1 新型コロナウイルス感染症と大学入試

2020 (令和2) 年に入って突然猛威を振り始めた新型コロナウイルス感染症 (以下, 「COVID-19」と表記する) は, 社会の様々な局面で甚大な被害を及ぼしている。大学を含む学校教育も大きな影響を受けた分野である。欧米と比較すると COVID-19 による被害が抑えられてきたわが国でも, 3月2日から始まった全国一斉の休校措置を皮切りに, 4月の新年度開始後もその影響は各所に及んでいる。2020 (令和2) 年度において, 初中等教育に関わる諸学校は休校措置のための通常の年度より短い授業日数, 代替となるオンライン授業や分散登校, 夏休みなどの長期間休暇の短縮など, 非常事態と言うべき異例の学校運営を強いられてきた。

大学でも COVID-19 の影響は甚大である。日本国内の大学はほぼ例外なくキャンパス封鎖やオンライン授業への移行を余儀なくされた。国公立大学と高等専門学校を対象とした文部科学省の調査によれば, 5月12日の時点で新年度の授業開始を延期したのは930校 (86.9%) に達し, ほぼ全て (99.6%) が遠隔授業を実施または検討していた。7月1日時点でも, 面接授業のみは173校 (16.2%) に過ぎず, 全面的に面接授業を開始する予定時期も検討中が535校 (59.7%) と約6割を占める状況で, 影響が通年に及ぶことは確実となっている (文部科学省, 2020a, 2020b)。教職員の勤務形態も一時期は在宅勤務が主体となった。

COVID-19 の最初の拡大期は日本では3月下旬から始まった。2020 (令和2) 年度入試がほぼ終了した時期であり, 大学入試については全国的な影響は生じなかった。しかし, COVID-19 の影響が長期化する

中, 今後の大学入学者選抜への影響が懸念されている。2021 (令和3) 年度入試については, 全国高等学校総合体育大会や全国高等学校総合文化祭の中止を受け, 5月に総合型選抜, 学校推薦型選抜に関して配慮を求める通知が発出された (文部科学省高等教育局長, 2020a)。さらに, 例年5月下旬頃の日付で通知されるのが通例の大学入学者選抜実施要項の公表も6月19日まで遅れた (文部科学省高等教育局長, 2020b)。各大学はそこから準備を加速し, 7月末の公表期限に向けて入学者選抜要項の詰め作業を行うこととなった。

本来, 2021 (令和3) 年度入試は高大接続改革初年度となるはずであったが, 2019 (令和元) 年末になって英語民間試験の延期, 大学入学共通テストへの記述式問題導入の見直し等, 大きな変更があった。大学進学希望者の受験準備に対する影響に加え, 大学側も在宅勤務で活動が制約される中, 例年通りの入試の準備に加え, 高大接続改革の方針転換と COVID-19 拡大防止への対応を同時に迫られている。

1.2 大学入試のオンライン化検討の必要性

自由な移動が制限された中での入試の実施は大きな課題である。広域の移動に関して, 緊急事態宣言²⁾ 下では県境を超えた移動が原則禁止となった。

国境を越えた移動は, 本稿執筆時点 (2020 [令和2] 年8月) でも原則的に厳しい制限下にある。本来, 「事前に公表された入試方法は, 大学が受験生に向けた契約書と言える」ものであり, 大学のアドミッション・ポリシーを受験生に伝えるためのメッセージである。したがって, コロナ禍の移動制限の下であっても「受験会場への移動は『要』であり『急』である」と社会

に認めてもらいたい (以上, 倉元, 2020)。

その一方で, 本稿執筆時点の COVID-19 の蔓延状況を前提として考えた場合, 全ての状況で一律に同じ方法が可能なのではない。例えば, 渡航制限が課せられた海外に在住している受験生に対し, 来日して試験場に会場させた上で他の受験生と同じ条件で一斉試験を課すことを要求するのはどう見ても無理がある。実質的に不可能だったり, 受験生を大きな危険にさらしたり, 著しく高コストな条件を課すのは, 当該の受験生に対して酷であると同時に制度として著しく公正性を欠くことになる。したがって, 次善の策として準備すべきことは, 手続き的公平性を保ったまま一斉試験とほぼ同等の方法で入試を実施する工夫である。

その一つのアプローチが本稿で検討する入試のオンライン化ということになる。ただし, オンライン形式の入試方法を最初から設計, 構築するためには, それを目的とする研究の積み上げと膨大な実証研究が必要となる。本稿はあくまでもコロナ禍の下での緊急対応として, 通常は対面形式³⁾で行われる試験の代替実施をオンラインで行うことについて検討したものである。

1.3 オンライン筆記試験の条件

通常, 対面形式で行われる大学入試の選抜方法には, 筆記試験, 面接試験, 実技試験が考えられる。面接試験や実技試験においては同時に評価される受験生が1名, あるいは, 複数名でも比較的少人数であることが特徴として挙げられる。試験時間も長くとも数十分程度と比較的短い場合が多い。したがって, オンラインで実施した場合でも, 対面形式と遜色ない条件を設定することはさほど難しいことではないかもしれない。

一方, 筆記試験をオンラインで対面形式と同等の条件で行うにはいくつかの障壁があると思われる。以下, テスト・スタンダード (日本テスト学会, 2007) を参照しつつ, オンライン筆記試験の条件について述べる。

一つは「テスト用具の管理」に関わることである。テスト・スタンダードでは「テスト実施責任者は, 質問冊子などのテスト用具を, 関係者以外が扱ったり触れたりすることがないように厳重に管理する (p.71)」とされている。当然の常識だが, 試験の内容が事前に外部に漏れたり, 受験者に知られたりしてはならない。

受験者が不慣れな形式の試験という点に配慮すると「実施前の受検者への説明 (pp.73-74)」も必要となる。さらに「手順どおりの実施と不測の事態への対処」は重要だ。特に, 受験者が複数存在し, 受験場所が個別に異なるような状況の場合には, 「同一条件での実施」をどのように確保するかが課題となる。「不測の事態へ

の対処」, 特に「不正行為や妨害行為への対処」も対面形式と比較すると著しく困難となるだろう (pp.74-78)。

以上の条件を満たし, 公正な選抜方法として成立させるには, 具体的な実施上の工夫が必要となる。

2 目的

本研究の目的は, 少人数受験者を想定した場面における筆記試験のオンライン実施方法を探ることである。

具体的には, 大学の授業における期末考査を対象に実施したオンライン期末考査の場面を利用する。オンラインで期末考査の受験を希望した一部の学生に対して, 大学入学者選抜でも耐えうるような条件を想定した厳密な管理の下に試験を実施した。その結果から, 実際にオンライン筆記試験を実施する場合の条件や困難, 留意点について検討を行う。

3 方法

3.1 研究対象

本研究の対象は, 2020 (令和2) 年度にA大学において第1著者が担当した講義の期末考査である。 Semester制の前期に開講されており, 5月からオンラインで実施された。事前収録された授業をオンデマンド配信し, 受講者は自由な時間に視聴することができる形式である。学部生と大学院生, 聴講生を合わせて10数名の受講登録者があり, 全員が期末考査を受験した。

期末考査は8月上旬に行われた。この時期, A大学の当該学部では COVID-19 の感染拡大防止措置を採ることを条件に一部で対面授業が許可されていた。そこで, 対面形式による期末考査を基本としながら, 対面受験が困難な受講者に対する代替措置として, オンライン期末考査を実施したものである。

本研究で分析対象とするデータは, 希望者に対して行ったオンライン期末考査の記録である。

3.2 期末考査の実施形式

期末考査の実施時間は, 例年, 80分としている。一切の資料参照を禁止する紙筆形式の記述式テストであり, 大学入学者選抜で一般的な個別学力検査に近い実施形式である。

本研究で分析の対象とするオンライン期末考査は, 試験問題に関する情報のやり取りを防ぐために, 通常 of 対面形式の期末考査と時間的に並行して行われた。ただし, 同時に指示を出すのは難しいため, 開始及び終了時刻にはタイムラグが生じる。試験問題と解答用紙は対面形式の期末考査と同じものを用いた。

2名の実施者は, 対面形式の期末考査が実施される

教室に、開始時刻の 45 分前を目途に集合した。対面形式の試験に加えてオンライン期末考査を実施するためにノートパソコンが 2 台準備された。

オンライン期末考査は対面の期末考査が始まる 26 分前に開始し、26 分前に終了した。試験開始後は主に第 2 著者がオンライン期末考査、第 1 著者が対面形式の主監督を務めた。なお、当該の授業がオンデマンド式のオンライン授業で行われたため、受験者は準備セッションまで、いずれの監督者とも直接接する機会はなかった。

対面形式の受験者にもオンライン期末考査の受験者が同時並行で同じ試験を受験することを事前に周知していた。したがって、対面形式の受験者がオンライン受験者に向けた指示を混同することはなかった。

3.3 オンライン期末考査の実施手順

3.3.1 受験希望者の募集と応募

受講者全員に、当初のシラバスに記載した通りの期末考査を行うことを通知した。ただし、COVID-19 感染拡大防止の観点から「(1) 対面での受験ができない者」「(2) 対面での受験に躊躇を感じる者」を対象として、特別措置としての代替手段の位置づけでオンライン期末考査を実施することを通知した。その際に付した環境条件は以下の図 1 の通りである。

<p>日時：期末考査（対面実施）とほぼ同時刻</p> <p>場所：任意（ただし、室内に他人がいない【出入りもしない】静謐な場所）</p> <p>テレビ会議システム：ZOOM（事前に通信テストを行う）</p> <p>必要設備・装備、環境等：</p> <p>パソコン、パソコンを設置する台、ZOOM が利用可能な良好な通信環境（オンライン授業の受講ができる程度）、ウェブカメラ（パソコン内蔵可）、答案作成可能な環境（机、紙、鉛筆、その他の筆記用具）、試験問題と解答用紙の開封および答案の封入が可能な環境</p>

図 1. オンライン期末考査の実施条件

図 1 の内容から分かる通り、本研究のオンライン期末考査は試験場が教室外に設定されており、ビデオ会議システム ZOOM を利用するものの、教室環境における対面形式の筆記試験と同等の環境設定による試験実施を狙ったものである。結果的に 2 名の受講者がオンライン期末考査の希望を申し出た。該当する理由は上述の (1)、(2) がそれぞれ 1 名ずつであった。

3.3.2 オンライン期末考査実施方法の概要

本研究で実施したオンライン期末考査の基本設計は、試験監督業務のみをオンラインで行う、というものである。すなわち、ウェブカメラを通して遠隔から試験監督を行うところが「オンライン」であることの意味を成す。逆に言えば、それ以外の部分をどのようにして対面形式に近づけるかに工夫が必要となる。

試験問題、解答用紙等と答案の授受は、宅配便を用いることとした。封入物は、図 2 の通りである。

試験問題は試験開始時に初めて受験者の目に触れるように、中封筒に入れることとした。今回実施した期末考査においては、通常、解答作成に必要とする解答用紙は 2～4 枚程度であるが、後述するように、万が一の事故が起こった際に行う再試験実施の可能性も視野に入れて、多めに封入した。なお、解答用紙の右下には個人と通番が識別できるように赤字で記号番号を付した。答案封入用の茶封筒には口糊加工が施されたものを利用した。また、返送用封筒は見た目が異なる青色、マチ付きのものを利用した。

<ol style="list-style-type: none"> 1. 封入物一覧（本状） 2. オンライン期末考査の手続き 3. 試験問題入り封筒 4. 解答用紙（10 枚） 5. 答案封入用茶封筒 6. 返送用封筒（青色、マチ付き） 7. 送付状（着払）
--

図 2. 郵送物内容一覧

3.3.3 マニュアルの作成

あらかじめ「オンライン期末考査の手続き」と称する受験者用の実施マニュアルを作成した（図 2 参照）。以下、マニュアルに従って実施手順を概説する。

3.3.4 概要説明

最初にオンライン期末考査の概要説明が記載されている。対面実施の期末考査と同等の内容であること、適正に実施されたことを証明するために厳密に手順を定めること、当日はあらかじめ定められた手順に従うこと、手続きに違反する行為があった場合、不正行為と認定される場合があることが説明されている。

実施については以下の通りである。試験問題等は宅配便⁴⁾で送付されること、封筒の開封から答案等の封入までの様子について ZOOM を用いて送受信し、録画すること、答案等の返送は送付された封筒に同封さ

れている返送用封筒を利用することが記載されている。

試験問題等の受領における注意点としては、試験前日に配達指定で送付されること、追跡可能な送付状コードが知られること、該当の郵便物が到着したら速やかに電子メールで実施者に通知すること、試験実施前には絶対に開封しないこと、郵便物等を開封する可能性がある人物にもその旨を伝えておくことである。

3.3.5 オンライン期末考査の事前準備

次は受験日当日に行う事前準備である。期末考査の受験に必要な物品を事前に用意しておくこと、オンライン期末考査の通信開始前に通信状況が良好であることを確認すること、となっている。なお、試験中はウェブカメラで映る範囲外への移動は禁止とされている。

通信の開始に当たっては、以下の注意が与えられた。パソコンとウェブカメラを用いること、開始の少し前に通信可能な状況にすること、開始直前に電子メールでミーティング ID とパスワードが通知されること、ミーティングへ入室許可が出されたらただちに参加すること、表示名を受験者氏名とすること、通信開始から終了までカメラとマイクをオンにすること、ヘッドセットやイヤホン等の外部接続機器の使用を禁止することである。さらに、意図的にマイクやカメラをオフにした場合や使用禁止のデバイス等を利用した場合には不正行為とみなされる、といった内容も加えられた。

オンライン期末考査は対面形式と並行実施だが、少し早く開始、終了する予定であること、試験監督はヘッドセットを利用し、後述の通り、必要な場合を除き、試験時間中は原則的にマイクとカメラをオフにすること、2名が交替で務めることが記載されている。

3.3.6 試験環境の確認

次の記載内容は、試験環境の確認についてである。受験者全員の通信が開始されたら、ミーティングの録画が開始され、直後に行われるのが試験環境の確認である。なお、試験環境の確認は、後述の準備セッションで確認した方法に従って実施することとした。

最初に、監督者の指示の下、ウェブカメラを360度回して部屋の中に不正行為につながる物品や人物などが存在しないことを確認する。その後、試験実施中に受験者の手元と出入口が写る位置にカメラを設置する。受験する場所の条件について、その詳細はマニュアルでは指示していないが、後述する準備セッションの際に、室内の環境を確認し、死角から人が出入りできない位置に机とパソコンを設置することを指示している。

試験環境が整ったら、それ以降、返送物の封入が終

了してオンライン期末考査の終了が宣言されるまで、パソコンとウェブカメラに触れることは禁止となる。

3.3.7 試験問題等の開封

次の記載内容は、事前に送付された試験問題等の開封手順である。受験者は、試験監督者の指示に従って、カメラの前で送付された封筒を開封する。その際、開封動作全体がカメラに映るようにする。開封後、全ての必要物品が封入されていることを確認するが、合図があるまで試験問題が入った袋は開けてはいけない。確認を終えたら、解答できる体制を整えて試験開始まで静かに待つことが指示されている。

3.3.8 試験実施

次の記載内容は試験実施の手順であり、基本的に対面形式と同等である。すなわち、試験開始の合図に従い試験問題を袋から取り出して解答を始めること、解答中は一切の資料を参照が禁止であること、試験終了10分前に監督者から音声でその旨通知があること、試験終了の合図とともに鉛筆を置いて、解答を終了することである。唯一、オンライン実施に関わる指示は、必要がある場合を除き、試験中は監督者のカメラとマイクがオフになっていることである。

3.3.9 答案等の封入と送付

次に、答案等の封入と送付に関する指示が記載されている。試験が終了したら、同封されている返送用の封筒を用いて返送の準備をすること、監督者の指示に従って、カメラの前で所定の封筒に答案等を封入し、その際、封入動作全体がカメラに映るように気をつけることとなっている。さらに、答案封入に関する具体的な手順が記載されている。答案を送付物の中にある答案封入用封筒に入れること、直ちに封をして封筒の表に氏名を書き、割印を押すこと、なお、割印代わりにボールペンによるサインも可とすることである。

続いて、試験問題、送付状を除き、全ての送付物を返送用封筒に入れて封印し、送付状コードが事前に通知された番号と一致することを確認する手順が記載されている⁹⁾。最後に送付状に氏名を記入し、返送用封筒に貼るまでが指示内容であった。

なお、試験問題の封入を求めなかったのは、対面形式の試験と同等の条件を確保することが目的である。

3.3.10 通信の終了、その他

以上の作業が滞りなく終了した後、試験監督がオンライン期末考査の完了を告げ、それによって通信を終

了することが指示されている。

なるべく当日中に答案等を発送すること、発送手続きが完了したら、その旨を速やかに電子メールで通知すること、答案等が到着したら、直ちに電子メールで連絡すること等が記載されている。

なお、試験の途中で通信トラブルが起こった場合、試験監督の指示に従うこと、短時間では修復不可能なほど深刻な通信トラブルが生じた場合、再試験となる可能性があることとなっている。

3.4 準備セッション

試験の実施に先立ち、準備セッションを実施した。主要な目的は受験する部屋の状況及び通信環境の確認と手順の確認である。2名の対象者に対してあらかじめ準備セッションの目的を伝え、受験予定の場所での参加を求める旨を伝えた。「オンライン期末考査の手続き(暫定版)」を送付し、準備セッションの際に記載内容の確認を行った。

準備セッション当日には ZOOM への接続と通信環境についてテストし、さらには部屋の様子を映して、特に問題ないことを確認した。また、事後インタビュー実施に関する許諾手続きを実施した。

3.5 事後インタビュー

本研究に鑑み、オンライン期末考査に関する半構造的インタビューを企画した。6項目の質問から成るインタビューガイドを作成し、それに沿って2名の対象者に質問を行った。第2著者がインタビュアーを務め、第1著者は補助者としてインタビュー場面に参加し、補足的な質問を行った。

オンライン期末考査を受験した2名の協力者に対し、準備セッションの機会を利用して事後インタビューへの協力を依頼した。インタビュー方法は試験と同様に ZOOM を用いたオンライン形式であること、各自個別に行うこと、許可を得て録画・録音し、それに基づいて分析を行うこと等を伝え、協力の許諾を得た。

インタビュー当日、ZOOM のチャットシステムを用いて同意書を送付し、調査の目的、調査方法、プライバシー保護、結果の保管、調査結果の公表、倫理的配慮について伝えて改めて同意を得た。

3.6 研究倫理に関する承認手続き

第1著者が所属する組織の倫理審査委員会⁶⁾委員長に照会し、医学系の基準を準用すれば、10名未満を対象とした介入を伴わない事例研究については倫理審査が不要であること、入試業務に関連する内容の研究に

については東北大学入試センター長の許可の下に研究発表を行って差支えないことを確認した。

4 結果

4.1 オンライン筆記試験の実施

準備セッションの時点で確認したオンライン期末考査の手続きについて2名の対象者は問題なく理解し、変更を加える必要は生じなかった。なお、実施者側が準備セッションを行った場所が試験当日とは異なっていたため、本番で2名の実施者のうちの1名のパソコンにおいて予期せぬ通信障害が発生したが、試験開始前には解消された。

オンライン筆記試験の実施については、当初の予定通りスムーズに進み、特段の問題は生じなかった。また、対面形式で受験した学生にも影響はなかった。

4.2 事後インタビューの概要

事後インタビューの概要は以下の通りである。事前に作成したインタビューガイドに沿って進行した。紙面の関係で具体的な文言は省略する。

4.2.1 通信環境に対する懸念

最初の質問項目として「受験前に抱いた不安、心配」について尋ねた。協力者A、B(以下、「A」「B」と表記する)に共通の懸念事項は通信状況であった。Bは加えて郵便事故についても心配していた。

受験後は、二人とも懸念していた点は問題なかったと回答した。Bによれば、「通信環境は時間帯によって違うので、受験の時間帯が早かったのがよかった」ということであった。

4.2.2 セキュリティ(不正行為)

2番目の質問項目として「オンライン期末考査の手続き」について尋ねた。基本的に二人とも「内容は厳密で良かった」との意見であった。しかし、同時に問題点の指摘もあった。「事前にカメラを360°回して確認しても、不正行為を完全に防ぐのは難しい」という点で、二人が異口同音に同じ意見を述べた。

4.2.3 オンライン受験のメリットとデメリット

3～5番目の質問項目として「不快に感じたこと」「困ったこと」「メリットとデメリット」について尋ねた。これら三つの質問に対する回答を「オンライン試験のメリットとデメリット」の観点から整理した。

オンライン試験のデメリットとして、二人が共通して挙げたのは「プライバシーの問題」と「手続きの複

雑さ」である。今回はA, Bともに自宅を受験会場としたため、整理整頓に気を使ったとのことであった。手続きの複雑さに関しては、事前説明が十分だったので、気になるほどではなかった、との発言もあった。

メリットに関しては、二人とも「自宅での受験はリラックスできる」ことを挙げた。さらに、Bは「通学が必要はないので時間が節約できる」点も指摘した。

ところで、今回は音声をオンにして ZOOM を利用したため、生活騒音が双方の受験者に聞こえる状態であった。その点については、二人とも「解答に影響はなかった」としたが、Bからは「大人数の受験になると、雑音が気になる可能性がある」旨の発言があった。

4.2.4 オンラインと対面の公平性

補足として「オンラインと対面では不公平と感じるようなことはあったか」との質問を行った。それに対する回答は「(条件の違いは) テスト自体と関係ない」という内容であり、受験者側から不公平と感じた点はなかったと思われる。

5 考察

本研究では試験監督のみをオンライン化した。そして、それ以外は可能な限り忠実に対面形式の試験を再現することを試みた。特に、セキュリティ対策として試験実施場面で受験者がパソコンに触れない方法を考えた。インタビューに基づく限り、詳細なマニュアルと準備セッションの存在が前提であるが、当初の意図は達せられた。ただし、改善すべき課題も見える。

一つは試験問題を封入した中封筒である。本研究では円滑に試験を開始するために、封をしなかった。他方、誤って事前に郵送物が開封される事故を想定すると、試験問題入り中封筒の厳封は必須と思われる。中封筒の封緘がそのままであれば、試験問題の漏洩はないと判断できるからである。厳格な輸送、保管ができない以上、試験問題の事前漏洩防止は最大の課題である。大学入試の場合、より高度な配慮が求められる。

通信環境には常に不安が付きまとう。可能であれば受験者が有線 LAN で接続できる環境が望ましいが、必須とするのは難しい。事前に良好な通信環境を整えるとともに音声や通信の遮断に対してどのように対応するか、事前に様々なケースを検討の上、状況に応じた手順と事後処理を明確化しておく必要があるだろう。

不正行為防止に関しては、受験した協力者側から、試験直前の確認の際に机の下もカメラで映すなど、細かな配慮が必要であるという指摘があった。一方、監督者にとっては対面形式よりも個々の受験者の視線の

動きが追いやすい。したがって、対面形式と比較して不正行為の発見は難しくはないという印象であった。

生活騒音の問題は、受験者数と採用したビデオ会議システムの仕様に依存する。どの程度の人数までなら実施可能か、データを積み重ねる必要がある。なお、図1の環境条件で内蔵マイクの記載がなかったのは不備であった。今回の実施で問題は生じなかったが、改善すべき点である。

留学生や帰国生等を対象にした試験など、受験者が海外に居るケースではオンライン試験のニーズがより大きいと思われるが、海外への応用を考えると、事前に通信環境だけではなく郵便事情の調査も必要になってくる。問題や解答を郵送する方法が地理的にどこまで適用可能か、慎重な判断が求められる。

以上、総じて様々な側面から対面形式よりも実施ミスが発生する蓋然性が高いことは否めない。再試験を想定した準備も必要となってくるだろう。

COVID-19の感染拡大という問題状況は、誰も予想できない形で突然現れた。全ての人が否応なしに状況に巻き込まれ、それぞれの立場で待たなしの対応に迫られている。本研究は「COVID-19 緊急対応」という大きな課題の一応用分野として、大学入試について検討した事例研究という位置づけになる。本研究は技術的な検討もなく、限定された状況のみで応用可能な一事例を試したに過ぎないが、今は多様な発想とアイデアに基づく数多くの事例を集めることが必要だ。通常行われる対面による一斉試験の要素のうち、試験監督のみをウェブカメラに置き換えるだけという素朴な発想が本研究の特徴である。高度な技術や大規模な組織を必要とせず、簡単に応用できる方法であることが利点と思われる。

その反面、今回の実施で通信障害等のアクシデントが起こらず、スムーズに試験を実施できたのは単に幸運が味方したためと考えるべきだろう。受験生が多くなるほど、また、実施機会が増えるほど、入試ミスや不正行為が入り込む確率は高くなる。定期考査と比較して、さらにハイスタークな選抜場面で課される試験問題に求められる精度は著しく高い。代替問題の準備も難しい。したがって、オンライン筆記試験を本格的に実用に供するためには、総合的な通信技術の検討、入試ミスや不正行為防止の対策、再試験の準備を含めたアクシデント対応等、クリアすべき問題点が山積していることは言うまでもない。

注

1) ただし、大学職員の COVID-19 感染が判明した北海道大学

ほか、感染が拡大していた北海道を中心に数校が後期日程の個別試験を中止するなど、一部には影響が見られた。

- 2) 4月7日に東京と大阪を含む7都府県を対象地域として宣言が発令されたのを皮切りに全都道府県に拡大された。5月14日から順次解除され、25日に全国で解除となった。
- 3) 試験実施者と受験者が、教室などの他から区切られた試験実施を目的として設定された場所(試験場)に同時に居る方式を「対面形式」と表現する。したがって、何らかの形でオンライン形式を取り入れている場合でも、試験監督に相当する実施者が受験者と同じ空間にいるケースは「対面形式」に含まれるとする。
- 4) 実際に利用された特定業者名を記載。
- 5) 送付状コードのメモの用意を指示していなかったため、実際にはこの部分は省略となった。
- 6) 東北大学高度教養教育・学生支援機構倫理審査委員会。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP20K20421 の助成を受けた研究成果の一部である。

参考文献

- 倉元直樹 (2020). 『今年の大学生を「ロスト・ジェネレーション」にするな!』 「こころ」のための専門メディア note (<https://www.note.kanekoshobo.co.jp/n/nda0a8c35dd00> (最終閲覧日 2020年8月14日)), 金子書房.
- 文部科学省 (2020a). 『新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について』 令和2年5月13日 (https://www.mext.go.jp/content/202000513-mxt_kouhou01-000004520_3.pdf) 最終閲覧日 2020年8月13日.
- 文部科学省 (2020b). 『新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況』 令和2年7月17日 (https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf) 最終閲覧日 2020年8月13日.
- 文部科学省高等教育局長 (2020a). 『高等学校等の臨時休業の実施等に配慮した令和3年度大学入学者選抜における総合型選抜及び学校推薦型選抜の実施について (通知)』, 2文科高第161号, 令和2年5月14日.
- 文部科学省高等教育局長 (2020b). 『令和3年度大学入学者選抜実施要項』, 2文科高第281号, 令和2年6月19日.
- 日本テスト学会 (2007). 『テスト・スタンダード 日本のテストの将来に向けて』, 金子書房.

報告

大学選択時の親子関係に関する日中比較研究の展望

Review of Japan-China Comparative Study on Parent-Child Relationships during College Selection

郭 伊晗¹Yihan Guo¹¹東北大学¹Tohoku University

日本と中国は、現在、ともに大学進学率が高くなっている。大学選択は人生を決める重要な場面であるため、その決定にはただ受験生自身の意思だけではなく、親子関係も影響する。大学選択時の親子関係は大学選択に影響すると同時に、青少年の心理的発達にも影響を与えると考えられる。本稿では、先行研究に基づき、青年期における心理的発達、親子関係の発達、大学選択時の親子関係の分類、親子関係が大学選択に与える影響という四つの方面から大学選択時の親子関係について日本と中国を比較する視点を見出す。青年期における子どもは親に対する独立心と依頼心が両方あり、親子間に葛藤が起りやすい。中国の青年は日本の青年より独立性が高く、日本と中国の青年の親子関係には異なる側面もあると考えられる。日本と中国の研究は互いに異なる視点から大学選択時の親子関係のあり方を分類している、家庭の社会経済地位、親子間相互作用、親子間コミュニケーション、親の教育方針という側面から親子関係が進路選択に与える影響に考察した研究が見られる。

キーワード: 大学選択, 親子関係, 日中比較, 青年期

Correspondence concerning this article should be sent to: Yihan Guo, Graduate School of Education, Tohoku University, 27-1 kawauchi, Aoba-ku, Sendai, Miyagi, Japan 980-8576. E-mail: guo.yihan.s7@dc.tohoku.ac.jp

1. はじめに

日本の高等教育は大学進学率の50%を超えたユニバーサル段階に入って久しい、中国の高等教育も大衆化の段階から普及化の段階に移行している(張, 2019)。高等教育を受けられる青年の生徒が増えている一方、多くの高校生が単に大学に行けば満足だというわけではなく、高等教育の質や高等教育を通じて得られる機会を評価し、慎重に選択している。理想の大学に入って理想の専攻を学ぼうと考えるならば、学習成績を上げるために努力するだけでなく、合理的な方法で大学を選択しなければならない(肖, 2006)。

しかし、日本においては、入学する大学に対して不本意感を持つ学生が多く存在していることが示唆されている(竹内・定金, 2019)。一方、中国でも、大学選択への不満を持ち、何に向かって努力すればよいのかをわからず、勉強意欲と自信が徐々になくなった事例や、大学の途中で一時的に専攻を変更した事例も数多く見られる(冯, 2013)。

大学選択は、受験生本人の要因で完結するわけではない。受験生自身の能力以外に、家庭の社会経済地位、両親の教育方針、大学のイメージ、社会の価値観などの因子が関連し、特定の時代の特徴も反映される(趙・傅, 1998)。大学選択に関与する数多くの要因の中で、親子関係は一つの重要な要素であると考えられる。何故ならば、青年期にある高校生は、大学選択という人生に関わる大事なチャレンジに直面するときまでには、アイデンティティが十分に確立しておらず、経済的、精神的に両親に依存し、親のアドバイスを受けた心理状態にある反面、自立欲求も高まり、親子間葛藤が起きる可能性が高い(白濱・江頭・五位塚・古賀, 2017)。大学選択時の親子関係は生徒の青年期の心理的な発達に影響を与える同時に、大学選択行動にも重要な影響を及ぼすと考えられる。

そこで、本稿では、先行研究に基づいて日本と中国を比較する視点から大学選択時の親子関係について検討することを目的とする。具体的に言えば、「青年期の心理的発達」、「青年期の親子関係の発達」、「大学選択時の親子関係の分類」、「親子関係が大学選択に与える影響」という四つの分野に関して、日本と中国においてどのような研究が見られるのか、日中を比較した研究においてはどのような知見が得られているのか、といった諸点について明らかにしたい。

2. 青年期の発達と親子関係

2.1. 青年期の心理的発達の特徴

青年期は身体の発達と生理的成熟とともに、青年の心理的発達にも多くの変化がある。認知的発達と社会性の発達から整理すると、認知について、青年期は個人の知力の全盛期であり、思考力が飛躍的に向上する。知識の習得だけでなく、倫理的に応用することもできるようになる。さらに、創造性も徐々に発達する(王, 2010)。

社会性の発達については、アイデンティティの発達に特徴がある。アイデンティティはエリクソン(E. H. Erikson, 1902-1994)によって提唱された概念である。日本では、エリクソンの理論は古くから紹介されている。最近では、杉村(2001)が「青年が自身の欲求のみではなく他者の意見・期待を考え、他者と相談し、アイデンティティを形成すること」と述べている。畑野・杉村・中間・溝上・都築(2014)は「アイデンティティとは、個人が自分の内部に斉一性と連続性を感じられることと、他者がそれを認めてくれることの両方の事実の自覚である。」と述べている。「斉一性」と「連続性」に注目する研究が増えている。

中国では、1980年代から紹介されている。日本と同様にエリクソンによるアイデンティティの発達段階論への解説に関する文献が数多い。孫(1984)は青年期におけるアイデンティティの混乱に対する解決すべき七つの危機を説明している。それらの危機は時間の混乱感、漠然、否定的アイデンティティ、勤勉さの拡散、性別の混乱、権威への混乱、価値観の混乱である。最近では、王(2010)が「青年が自分自身に対する探索に注意を払い、生活の経験や他者の評価に照らしてアイデンティティを常に見直していくこと」と述べている。日本と中国におけるエリクソンのアイデンティティの理論に関する研究はともに青年期におけるアイデンティティ形成の困難さと大切さ、さらに形成過程における他者の重要性を強調している。

社会性、すなわち、対人関係の発達について、王(2008)は「年齢を重ねるにつれて、青年はますます独立を望むようになるが、他人との関係の質を上げることも要求している。」と述べている。しかし、青年期は身体と心の発達や成熟につれて、それまで一貫した安定性を保って発展してきた心身が不安定に陥りやすい。身体にも心理に

も社会性にも様々な障害が生じてくる。自我同一性の確立の困難、親との葛藤、友人関係の葛藤、自我発達上の危機状態などがある(王, 2008)。

青年期には認知と社会性が急速に発展するが、様々な危機状態に陥りやすい時期であると考えられる。アイデンティティの形成には他人の評価が不可欠である。青年には独立欲求がある一方で、他人との親密的関係性も望んでいる。そのため、青年の最も親近な関係とする親子関係は、考慮すべき重要な事項である。

2.2. 青年期の親子関係の特徴

親子関係は遺伝学の用語では、親と子どもの間の生物学的な血縁関係を指すために使用されている。心理学では、親子の相互関係を指す(叶・白, 2002)。これまで、親子関係における親の教育方針、家庭の社会経済的地位、父母の学歴や職業、父母の親子関係に対する認識、親子間コミュニケーション、家族のパターンなどの要素に関する研究がより多く行われている。以下、青年期の親子関係の発達について考察した関連研究を紹介する。

子どもの成長とともに、親子関係のあり方も変わっていく(王, 2008)。日本では、高・木藤(2008)が「青年期における親子関係の変化は、青年の独立心・依存心と関連が深い」と述べている。白濱・榊原・古川・古賀(2019)によると、青年期は児童期と成人期の間に位置し、青年の自立欲求が高まる一方、親に対する依存欲求も存在し、また経済的にも精神的にも親に依存しなければならない状況にあることから、親に対する葛藤が高まることと考えられる。中国では、俞(2003)が「青年の社会性の発達が家庭に対しても大事であり、その過程において親子衝突の発生が必然的である。身体・心理・社会的要素の相互作用によって親子間葛藤を分析し、青年期の親子間衝突が子どもの認知発展や社会化発展に良い影響を与えられる」と述べている。段(2007)は「青年期には子どもの批判の意識が高くなり、親との関係を改めて認識し、親に対する期待も変わる。かつ、青年は独立心があるため、親と対等な立場になりたい、親に理解させたいが、親と相談したくない」と述べている。つまり、青年期には子どもの親からの独立を巡って親子間に葛藤が生じる可能性が高くなると考えられる。客観的に親子間の葛藤を認識し、研究することが大切だと思われる。

青年期の親子関係の発達の順序については、他にも様々な研究がある。Blos(1971)によれば、まずは親からの分離(距離を取り、反抗する)で、次に分離が進みながら親を客観的に見られるようになり、最後に親と対

話でき、和解する、といった経過をたどる。小高(2000)は、青年期前期では親との意見や価値観のずれから子どもが親に反抗し葛藤が生じやすいが、青年期後期になると親との葛藤が緩和され、親との関係が再構築される、と論じている。片岡・園田(2010)も、青年期中期の子どもは親から分離し、後期は親を再び愛着対象とする可能性がある、と述べている。そのように、青年期は親子関係が分離から仲直りまでの複雑な過程の途上にあることが推察される。

2.3. 青年期の発達と親子関係に関する日中比較研究

青年期の心理的発達の特徴と親子関係に関する日中比較研究、特に、高校生を対象にする調査は数少ない。

張(1991)は、質問紙調査による中国の大学生と日本の大学生の心理的特徴と心理的発達について比較研究を行った。結果としては、中国の青年は日本の青年と比べ、「自尊心」、「独立性」、「他者への信頼感」という指標の得点が有意的に高かった。日本の青年は中国の青年より「従順・依存」の得点が高く、中国の青年は日本の青年も「他者と対立する態度」の得点が低いことが明らかになった。

高・木藤(2008)は中国と日本の大学生を対象として質問紙調査を行い、「独立意識」と「親子関係」を比較し、両国の文化的背景と社会的背景を考察した。その結果、全体的に、自身と将来の生き方や自己判断について、中国の大学生の得点は日本の大学生の得点より有意に高いことを示した。中国の大学生は日本の大学生より高い自信や自負を持っていることが示唆された。親子関係について、母子関係と父子関係に分けて検討した。結果、中国の母親は日本の母親よりも青年期の子どもを信頼し、子どもの考えを尊重するが、子どもを危険から守る意識と子どもの活動を干渉する傾向が強かった。一方、日本の母親はあまり子どもの活動を制限しないが、完全には手放さないことを示した。父子関係については、両国の父親が母親よりも子どもの能力を承認し、信頼できると評価する傾向がある、とされた。日本と中国の家庭内環境はかなり異なっている、と述べている。

二つの比較研究から、中国と日本の青年の親子関係には異なる側面があり、中国の青年は日本の青年と比べて独立志向が高いことが示唆されている。

3. 大学選択時の親子関係

杉村(2001)は青年期における進路選択という課題が

青年の独立志向だけでなく、親などの重要な他人から自分に向けられる期待にも関わる、と述べている。一方、自立を目指す青年と青年の進路を懸念する親との間で葛藤が起こることも予想される。青年期は進路選択において親子間葛藤が生起する可能性が高い（白濱・榊原・古川・古賀, 2019）。現在の「大学全入」と言われる段階にあっても、大学の選択と場面は普遍的で重要であると思われる。したがって、大学選択時の親子関係については、特に焦点化して検討する必要があると考えられる。

3.1. 大学選択時の親子関係の分類

大学選択や高校選択などの進路選択時の親子関係に関する先行研究については、研究者によって親子関係のあり方の分類が異なっている。

張（2011）は大学選択における親子関係を四つのタイプに分類した。一つ目は両親が全部やってくれるタイプである。親が完全に進路選択を主導しており、子どもは勉強して受験すれば良い。二つ目は全部子どもが自分で選択するタイプである。このような意見を持つ親は少数派であるが、彼らは子どもが成長し自分の道を選択する能力と権利を持っている、と考えている。この家庭において親の考えは子どもにとって最終的判断のための参考意見に過ぎない。三つ目は他人に依頼すぎるタイプである。親と子どもの双方が高校教員や他の専門家や親戚などの意見に依存しすぎる。最後は理知的なタイプである。親は情報を集め、子どもと相談しながら選択をし、共通的目标に達する。これが理想的大学選択時の親子関係である、と述べている。

白濱・江頭・五位塚・古賀（2017）は、進路選択場面における親の態度について大学生を対象にして質問紙調査を行った結果に基づいて、大学選択における親子の関係を三種類に分類した。一つ目は「主張的態度」で、自分の意見を主張したり、青年の意見に反論したりする親の態度である。次は「共感的態度」で、青年の意見に理解を示したり、応援したりする親の態度である。最後は「回避的態度」で、青年の意見に対して「よくわからない」「いいんじゃない」と言い、議論を深めないようにしようとする親の態度である。

高橋（2006）は進路選択における親子間相互作用を「自律性と関係性」、「独自性と結合性」という二つの側面から分類した。具体的には、「自律性」と「関係性」のコードディングシステムは、「表出された自律的-関係性」、「自律性の抑制」、「関係性の抑制」三つの因子から成る。「表出された自律的-関係性」は不一致の理由を表現し、

議論し、他者の立場を確認し同意するということである、と述べている。「自律性の抑制」は議論を終わらせ、他者に賛成するように圧力をかけることで、「関係性の抑制」は敵意を直接に表し、他者を邪魔し無視することである。一方、「独自性」は明確な考えを示し、意見を直接に述べ、相手の考えに賛成しない態度である。「結合性」は相手の感情を理解したように見え、相手の期待に合わせてよとする態度である。

これらの先行研究では、様々な異なる視点（進路選択をする方式、親の態度、親子の互いの態度など）から進路選択時の親子関係を分類している。今後、大学選択時の親子関係を研究するには、様々な側面を考慮し、総合的に分類する方向性を目指すべきだと考えられる。

3.2. 親子関係が進路選択に与える影響

中国では、親子関係において、家庭の社会経済地位（SES）、親子間コミュニケーション、親も教育方針という側面と進路選択の関連に関する先行研究が多い。一般的に、親の社会経済的地位（SES）に関する研究は教育社会学の視点からのものである。楊（2019）は調査を通じて家庭の資本が高校生の進路選択に与える影響を検討した。楊は、家庭の「社会資本」とは「両親の職業」、「家柄」、「文化資本」とは「両親の最終学歴」と定義した。その結果、都市と農村の高校生を比較し、家庭の資本の違いに応じて、都市部の生徒は進学先の学校や専攻の選択に合理的かつ積極的な態度で臨むのに対し、農村部の生徒は比較的に慎重で保守的であることを述べている。郜（2020）は質問紙調査とインタビュー調査を用いて、大学入試における家庭のSESが生徒の進路選択に及ぼす影響を研究した。結果として、家庭のSESが生徒の進路選択行動に正の相関を及ぼし、家庭の年収と父親の学歴が生徒の自己認識に強い影響を与えている、とした。親子間コミュニケーションについて、張・張（2008）は質問紙調査を行い、青年の進路選択と親子間コミュニケーションとの関係について検討した。その結果、青年が特定の課題（例えば、大学選択、未来の職業、結婚の問題など）へ努力する程度は、この課題に関する親とのコミュニケーションの頻度と有意な正の相関がある、すなわち、青年は特定の課題について親と交流すればするほど、その課題への関心と努力が高まる、とした。また、親子間コミュニケーションは、青年の大学選択や職業に対する努力への影響が大きいということが示された。親の教育方針に関して、張（2008）は、教育方針として、親が青年期の子どもの期待を伝えることによって、彼ら

の興味、目標、価値観の確立や形成を導くと考えられる、とした。さらに、親が支援やフィードバックを与えると、子どもの状況適応能力に対する自己評価に影響を与える可能性があり、子どもの自省を励ます親は、子どもの主体性、計画や意思決定のスキルを促進することができる、といったことも示唆されるとした。

日本では、親子関係において、親子間相互作用、親子間コミュニケーションという側面と進路選択の関連に関する先行研究がある。高橋（2006）は進路選択における親子間相互作用と青年のアイデンティティの発達との関連を検討した。結果としては、親子が自分の意見を説明することや相手の考えを聞き、話し合いを避けないことが青年のアイデンティティ確立と正の関連があることを示した。高橋（2009）は職業進路選択における親子間コミュニケーションの特徴とアイデンティティとの関連を考察した。その結果、女子青年が母親との話し合いを避けることはアイデンティティ達成と負の相関があり、父親が直接的に意見や立場の違いを明らかにすることより、職業選択において精神的な支えを得ることに意味があるということを示した。コミュニケーションのタイプについては、親が「独自性」と「結合性」の双方を示すタイプが、女子青年のアイデンティティ達成や職業選択への積極的な取り組みの得点が高いとした。

3.3. 大学選択時の親子関係に関する日中比較研究

大学選択時の親子関係に関する日中比較研究は少ない。林・倉元（投稿中）は質問紙調査に基づいて、日本と中国の高校生が大学進学時に親と相談を行う頻度を分析した。そして、その異同について、両国の文化の違いや高校の進路指導体制などの背景要因から考察している。林・倉元によれば、日本と中国の高校生はともに大学進学について父親よりも母親と相談する頻度が高い、とした。また、日本の女子生徒は中国の女子生徒よりも頻繁に母親と相談している。一方、中国の高校1年生と3年生は、ともに日本の1年生と3年生よりも頻繁に父親と相談する傾向が見られた。その原因は両国の親子関係の在り方の違いで説明できる可能性があると述べている。中国の3年生は2年生と比べ、父と相談する頻度が高いと示した。原因として、大学進学の費用という経済的要素が考えられている。

4. おわりに

これまで、日本と中国では青年期の心理的発達と青年

期の親子関係の特徴や発達について多くの研究が行われてきた。一方、青年の心理的特徴と発達に関する日中比較研究と青年期の親子関係の日中比較研究もあるが、数が少なく、また、新しい研究でも10数年が経過しており、以下のような現在の状況が反映されていない。

2020年1月から最初に中国で流行した新型コロナウイルス感染症は、これまで日本と中国を含む世界のほとんどの国に影響を与えている。新型コロナウイルスの伝染性の高さにより、中国と日本の政府を含む世界中で、国民の外出制限や学校の授業のオンライン化が推進された。中国では、高校生は高校に併設されている寮に住むのが一般的である。しかし、外出制限が掛かったタイミングは春節（旧正月）の時期であり、高校生はそれぞれ実家に帰省していた。自粛期間には、コロナの脅威とオンライン授業によって、親子とも通常期とは違って敏感で不安な感情を抱くようになっていたはずである。その中で親子が長い時間を一緒に家で過ごすこととなった。このような状況が親子間の関係を変化させ、より一層の葛藤を引き起こした可能性があると考えられる。一方、日本では、寮に住む高校生が稀なので、コロナ禍による自粛が親子関係に与えられる影響は、中国ほどは大きくないと考えられる。したがって、コロナ禍の影響について両国を比較するのは意義があると思われる。

また、大学選択時の親子関係について、両国で行われた先行研究では、それぞれ異なる角度から焦点を当てており、様々な親子関係の要素が進路選択に与える影響を検討してきた。しかし、その中では大学選択に焦点を当てた研究は少なく、さらに、両国の比較研究はほとんど行われていない。

今後、コロナ禍の下で、青年期の親子関係がどのように変化したかという観点は、研究課題の一つと言えよう。かつ、コロナ禍の影響によって変化した可能性がある親子関係が大学選択に与えた影響について、日中比較研究を進めることが求められるだろう。

謝辞

指導教員の倉元直樹教授の添削指導に感謝します。なお、本研究はJSPS 科研費 JP20K20421 の助成を受けた研究成果の一部である。

文献

Blos, P. (1971). On adolescence : A psychoanalytic

- interpretation. NY: Free Press. 野沢英司(訳). (1971). 青年期の精神医学. 東京:誠信書房. (Original Work published 1962).
- 段巧灵(2007). 青春期親子衝突と良好親子关系的建立. 现代教育论丛, 12, 66-70
- 冯伟光(2013). 大学生转专业动机及适应性分析. 高校辅导员, 02, 63-66
- 藤原あやの, 伊藤裕子(2017). 親子の対立・葛藤における青年の反応尺度の作成. カウンセリング研究, 50(1), 32-40.
- 畑野快, 杉村和美, 中間玲子, 溝上慎一, 都築学(2014). エリクソン心理社会的段階目録(第5段階)12項目版の作成. 心理学研究, 85(5), 482-487.
- 郜文凤(2020). 家庭社会经济地位对学生高考志愿选择行为的影响研究. 石河子大学
- 胡妍妍(2020). 重大疫情下叙事疗法在改善中职学生亲子关系中的应用. 职业教育(中旬刊), 19, 58-60
- 岩男尚美, 古賀聡(2019). 対人関係イメージ図を用いたソシオドラマ体験による親との心理的距離の変化青年期に起こる愛着対象の移行における親の位置づけ. 九州大学心理学研究, 20, 33-41.
- 高天碩, 木藤恒夫(2008). 日中大学生の独立意識と親子関係. 久留米大学心理学研究, 07, 19-28
- 片岡祥, 園田直子(2010). 青年期に起こる愛着対象の移行における親の位置づけ. 久留米大学心理学研究, 9, 1-8.
- 小高恵(2000). 親—青年関係尺度の作成の試み. 南大阪大学紀要, 3(1), 87-96.
- 王怡(2008). 親子関係が青年期の自我発達上の危機へ及ぼす影響—日中比較研究. 北星学園大学大学院社会福祉学研究所北星学園大学大学院論集, 11, 71-91
- 劉楠(2019). 青年期から成人期へ移行する親子関係とIT利用:一越「域」する地方の若者の自立を中心に—. 21世紀東アジア社会学, 10, 28-39
- 林如玉, 倉元直樹(投稿中). 大学進学における相談相手の役割に関する日中比較研究. 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要第7号
- 孙名之(1984). 埃里克森的自我同一性述評. 湖南师院学报(哲学社会科学版), 04, 88-93
- 白濱あかね, 江頭愛, 五位塚和也, 古賀聡(2017). 進路選択における親子間コミュニケーションと大学生のアイデンティティ形成および親子関係認知の関連. 九州大学心理学研究, 18, 73-83
- 白濱あかね, 榊原有紀, 古川依里香, 古賀聡(2019). 大学生が回想した進路選択時の親子間葛藤:ロールプレイングによる親子間葛藤の捉え直し. 九州大学総合臨床心理研究, 10, 1-6
- 杉村和美(2001). 関係性の観点から見た女子青年のアイデンティティ研究:2年間の変化とその要因. 発達心理学研究, 12(2), 87-98
- 高橋彩(2006). 進路選択における親子間相互作用とアイデンティティとの関連. 日本青年心理学会大会発表論文集, 14(0), 42-43
- 高橋彩(2009). 女子青年における進路選択時の親子間コミュニケーションとアイデンティティとの関連. パーツナリティ研究, 17(2), 208-219
- 竹内正興, 定金浩一(2019). 現代の大学不本意入学者—入学と就学の観点からの検討—. 甲南大学教職教育センター年報・研究報告書, 1-11
- 王静(2010). 浅谈青年期心理发展与心理保健. 中国中医药现代远程教育, 14, 115-116
- 肖蕾(2006). 影响高考志愿填报的因素及探析. 上海教育科研, 11, 31-33
- 杨秀芹(2019). 社会分层的代际传递:家庭资本对高考志愿填报的影响. 中国教育学刊, 06, 24-29
- 叶一舵, 白丽英(2002). 国内外关于亲子关系及其对儿童心理发展影响的研究. 福建师范大学学报, 02, 130-136
- 俞国良, 周雪梅(2003). 青春期親子衝突及其相关因素. 北京师范大学学报(社会科学版), 06, 33-39
- 张日昇(1991). 关于青年期心理特征的中日比较研究. 北京师范大学学报, 01, 25-34
- 赵文波, 傅志刚(1998). 影响高考志愿填报的因素及成因分析. 浙江师大学报, 02, 3-5
- 张玲玲, 张文新(2008). 中晚期青少年的个人规划及其与亲子, 朋友沟通的关系. 心理学报, 05, 583-592
- 张玲玲(2008). 青少年未来取向的发展与家庭, 同伴因的关系. 山东师范大学, 08
- 张渝鸿(2011). 高考志愿引发親子衝突. 北京教育, 02
- 张继明(2019). 构建有质量的普及化高等教育. 高校教育管理, 13(02), 49-56.

(2000年00月00日受付, 2000年00月00日採扱)

報告

大学入試一般選抜における出願プロセスの日中比較

—自己採点制度を中心に—

Comparison of the application process for the university admission between China and Japan : Focusing on self-scoring system

周 睿嫻¹

Ruixian Zhou¹

¹東北大学

¹Tohoku University

本研究では中国と日本の大学入試における出願プロセスについて、歴史的な視点から制度を比較した。中国の一般選抜における出願方式は、「順序志願」から「平行志願」へと転換し、出願時期も高考の受験前から、受験後に自己採点を基に出願する方式を経た後、現在のように高考の成績が通知された後に出願する方式へと変化している。中国では「成績」と「進路志望」とのバランスをとって大学入試制度を構築することに苦慮している。受験者数が多い割に受験機会の少ない中国では、成績を選抜の第一要因とする「平行志願」と成績通知後に出願する「タイプ C」の組み合わせが機会的な公平性を最大限にするやり方だと考えられている。一方、日本では歴史的に受験機会の複数化の改革が行われてきた。「偏差値重視」の進学をできる限り避けるべきと考える傾向が根強く存在し、「入れる大学」より「学びたい大学」という志望決定が期待されてきた。共通テストを用いた選抜における「自己採点制度」は、公式には昭和1979年度から昭和1986年度までの共通1次時代にのみ存在したが、1988年度に事実上復活し、現在まで続いている。

キーワード：大学入試，自己採点，出願，日中比較

1. はじめに

大学入試センター(2019)によると、日本の文部科学省は、2019年末に2021年度入試の大学入学共通テスト(以後、「新共通テスト」と略記する)において導入が計画されていた国語と数学の記述式問題の導入を見送ると発表した。採点者による採点のブレや自己採点との不一致などが指摘され、受験生から不安の声が上がっていたからである。その背景には日本では、1987(昭和62)年度入試を除き、共通第1次学力試験(以後、「共通1次」と略記する)や大学入試センター試験(以後、「センター試験」と略記する)を受験した上で大学に志願した者のほとんどが、自己採点を行ったうえで出願先を最終決定してきたことにある(倉元・宮本・長濱, 2019)。そのため、自己採点は出願プロセスの一部として高校生の大学への進学選択に影響を与えている。

日本の共通試験が全てマーク式であるのに対して、中国の大学入試一般選抜「普通高等学校招生全国统一考試(高考, 全国統一大学入学試験。以下、「高考」と表記する。)」はマーク式だけではなく、記述式の設問も必ず課せられる。現在、受験生は高考の試験成績が通知された後に出願先を決め、出願した大学から、その成績によって決定される合格判定結果を知らさせる、というプロセスになっている。

しかし、中国でも受験生が自己採点をもとに出願する時期が存在した。ここでは、日中両国の大学入試一般選抜における自己採点制度が導入された経緯、また、それが廃止となった背景を資料に基づいて明らかにする。

2. 中国における大学入試一般選抜の出願プロセス

2.1. 中国の大学入試一般選抜制度

中国の高考は毎年6月7日から9日の3日間にわたって実施される。各省で同じ試験期日で行われる大学入試は試験内容、成績公表日、出願期日などがそれぞれ異なっている。その中、試験内容は各省によって異なっているが、どの科目もマーク式と記述式問題が課される。

中国の大学はほとんど国公立である。「一本」、「二本」、「三本」という名称のランク付けがなされており、出願時にはそれぞれのランクの中から学校を選ぶ仕組みとなる。毎年、各省はその年度の大学入試の実施について、試験時期、出願のプロセス、出願期日、成績公表日など

を定めて発表する。また、各大学各学部ごとに、それぞれの省に対する募集人員の割り当てがある。それは大学自身の教育水準、設備の条件とその省の受験生の人数、受験生の水準などの要素を合わせて決まったもので、教育部(中国教育省)の承認が必要とされる。

2.2. 出願方式の分類

(1) 出願時期の三つのタイプ

中国の高考を用いた大学出願はその時期によって、以下の三つのタイプに分けられる。

- a. 高考の受験前に出願(タイプA)
- b. 高考の受験後、自己採点をもとに出願(タイプB)
- c. 高考の成績通知後に出願(タイプC)

この三つのタイプを図1に示す。

丁(2011)はこの三つのタイプの特徴について以下のように述べて評価している。

「タイプA」の場合、受験生は高校での模試の成績と自分の志望を合わせて進学先を選んで出願する。このような出願方式では、受験生が普段の成績に基づいて選ぶので、出願先が特定の大学に集中せず、各レベルの大学に散らばる。しかし、偶然に本番で高い点数をとった受験生は相対的にレベルの低い大学に進学することになり、低い点数をとった受験生は不合格になるという問題が出てくる。

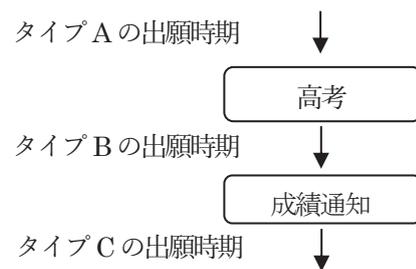


図1 出願時期の三つのタイプ

「タイプB」は試験の後に公表された模範解答と照らし合わせて行う自己採点を基に出願するので、本番で異常に高い得点や低い得点を取ったことによって、進学先が成績と合わない、あるいは、不合格になってしまうという問題に対応できる。しかし、受験生が出願するとき、全体的な得点状況が分からないため、出願に際して一定のリスクもある。

「タイプC」は受験生自分の成績や各ランクの大学のボーダーラインなどの情報がわかった後、自分の志望に合わせて出願できる。そのメリットは、受験生が自分の得点の全体的位置づけを理解した上で出願するので、成績に最も適合するレベルの志望校を選ぶことができることにある。ただし、この出願方式は、他の学生の出願情報までは分からないため、特定の大学で局所的に競争倍率が高くなる可能性がある。また、学生が成績を重視し、「損をしない」という考え方で自分の成績と一番合うレベルの大学を選ぶといふことになり、不本意入学につながる可能性があるという。

中国の各省における出願時期の改革の時点について調べた。そのうちの五つの省について図2に示す。

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
北京	A				C					
広東	C									
上海	A						C			
遼寧	B			C						
山西	B	C								

図2 2011-2020年の中国における出願時期のタイプ

この図から、2011-2020年の間では中国の各省における出願時期のタイプに三種類が混在していた時期があったが、最終的には成績公表後（タイプC）に統一されていたことが分かる。

(2) 出願順位の三つのタイプ

中国においては、出願時期に上記の違いがあるほか、出願する際の志望順位の有無によって、さらに出願方式が三つに分類される。

- d. 順序志願
- e. 平行志願
- f. 非完全平行志願

「順序志願」は受験生の志望を優先する方式である。受験生が出願するとき、いくつかの志望校を順序づけて並べる。そして、一つの大学を第一志望校として出願する受験生を成績順に並べ、募集人員範囲内の順位の受験生が合格する。もし、合格した第一志望者全員の数が大学の募集人員より少ない場合には、その大学を第二志望とする志望者を成績順に並べ、合格者を決定していく。例えば、受験生AとBが存在して、Aの得点がBより高いものとする。そして、AはX大学を第一志望校、BはY大

学を第一志望校として出願する、とする。もし、AがX大学の第一志望者の中で、募集人員以内の順位に位置すれば、X大学に合格する。しかし、Aが第一志望校X大学に不合格になり、さらに、第二志望校Y大学が募集人員を充足しているならば、合格者の最低得点より上の得点を取っていたAであってもY大学には不合格となる。一方、Bは、Y大学の第一志望者の中で募集人員以内の順位に位置してY大学に合格する、とする。その結果、Aより成績の低いBがY大学を第一志望校としたため、相対的にレベルの高いY大学に進学することが可能になるのに対して、AはBよりレベルの低い大学に進学することになる。

平行志願は、志望順位を設定せず、いくつかの志望校を並べて出願する。そして、受験生全員を成績順に並べ、得点の上位者から出願先を決めていく。一人の受験生に対して、平行志願の最初に並べた大学の定員数が充足した場合、平行志願に並べた次の志望校に移動し、志望校範囲内の合格する大学が決まるまでこのような作業が続く。例えば、受験生CとDがいて、Cの得点が高いとする。CもDもX、Y大学に出願したとする。得点が高いCの合格は優先される。X大学の募集人員が充足されたら、Y大学に移動して、募集人員内の順位であれば、Y大学に合格する。Cが合格する大学が決まったら、得点の低いDが合格する大学を決めていく。

非完全平行志願は順序志願と平行志願の混合であり、第一志望校は順序志願として申告するものの、第二志望からは平行志願となる。受験生は各選抜グループで第一志望校を一つ、平行志願校をいくつか選んで出願する。

各省の大学入試は、出願時期と出願順位のそれぞれ一つを採用して組み合わせたものである。李・甘・楊（2010）によると、2008年において中国の各省で採用された出願時期と出願方式の組み合わせは表1の通りであった。

表1 2008年の各省出願時期と出願順位の組み合わせ

出願時期 出願順位	受験前	自己採点 後	成績通知後
順序志願		天津, 山西, 黑龙江	福建, 江西, 内蒙古, 宁夏, 广东, 广西, 西藏, 海南, 河北, 云南, 青海
平行志願	北京	河南, 新疆, 陕西	重庆, 山东, 湖北, 四川, 吉林, 甘肃
非完全 平行志願	上海	辽宁	浙江, 安徽, 湖南, 江苏

(李・甘・楊 [2010] の表1により転載)

丁 (2011) によると、順序志願は受験生の志望を一番に重要な要素にして合格者を決定するため、最大限に受験生の志望を満足させるが、第一志望校に落ちた一部の受験生にとっては、かなり高い得点を取っていたとしても、第二志望、第三志望といった大学に合格することができず、かなり不本意な結果となる。平行志願は受験生の志望よりも得点を重視するので「大学入試の得点を絶対的なものにするすることで、多面的な評価や選抜に資するものではない」、また、大学の立場から見ると「平行志願は進学者の多様化を妨害し、特色のある大学づくりにも不利である」と言われる。

(3) 自己採点を利用した出願方式の導入と廃止の経緯

中国における大学入試一般選抜の出願制度は出願時期と志望順位の有無において改革が行われている。基本的に順序志願から平行志願へと転換し、出願時期についても「タイプA」から「タイプB」を経由して、現在では「タイプC」に出願する方式となった。

中国では、「录取匹配質量」という言葉が存在する。それは、受験生の成績と進学先の大学のレベルとの適合度を意味する。異なる出願方式の下で、高考の得点を基に受験生を適正配置する程度についての研究がある。康・哈 (2016) は2005年から2011年の間、中国の各省の出願方式改革について分析した結果、「タイプA」から「タイプB」への転換を経て、さらに「タイプC」の出願時期へ転換した改革は、各大学の入学者の得点の幅が著しく狭まり、成績をもとに受験生の適正配置の程度を上げるのに効果があったという。

さらに、康・哈は高考の出願方式を改革する原因の一つとみなされるミスマッチの問題についても論述している。高考で高い得点を得た際に、進学する大学のレベルとのミスマッチが起こる現象には以下の二つの要因が存在する。一つは、タイプAの出願方式である。タイプAでは普段の成績が良い学生がレベルの高い大学を目指して失敗するリスクが高くなる。もう一つは順序志願の仕組みである。順序志願の場合、第一志望の受験生から優先的に合格となるので、第一志望校に不合格となった場合には、募集人員割れの大学にしか合格の機会が得られない。出願時期については、過渡期にタイプBが出現したが、自己採点の結果が不正確な場合もあり、実際の得点からかけ離れる場合もあると言われる。各省で行われた出願時期と出願順位の改革の措置やプロセスは一樣ではないが、結果的に「平行志願」と「タイプC」に定着してきたのはこれらの問題を解決するためと考えられる

(康・哈, 2016)。

なお、高考には記述式問題が含まれることが、自己採点の精度を低くし、出願行動にも影響を及ぼしてきたと考えられる。白 (2009) は自己採点に影響する二つの要因について論じている。一つは、各科目の特徴という客観的要素である。数学、物理、化学などの科目は客観式の問題が多くて自己採点しやすいが、国語、政治、歴史などの科目は記述式の問題が多く、自己採点することは難しい。もう一つは、受験生個人の心理的要素である。自分に対する過小評価や過大評価は予測得点に影響する可能性があるという。また、高考後は試験問題の持ち帰りは禁止されている。そのため、受験生は自分の解答を記憶しなければならない。これらの要因が存在し、受験生が高考後に自己採点することは難しい。

大学は高考の得点を基に合否判定をするため、得点が大学合格のための絶対的な条件である。しかし、出願先が不適切であれば、「高い得点で低いレベルの大学に落ちる」状況になる可能性がある。そのため、適切に成績に応じた出願先を決めることが、大学入試における勝負の決め手であるとされる(王・刘, 2018)。このような状況のため、自己採点を利用した出願方式は最終的に廃止に至ったと考えられる。

遼寧省は、2014年からタイプCの方式を採用しているが、その理由を公開している。「辽宁招生考试之窗」(2014) (遼寧省の教育入試のHP) によれば、出願方法の政策変更の理由について、「調査分析を通じて、平行志願の下では、自己採点後と成績通知後の出願という二つの方式の合格率及び受験生の志望満足度は差があまりなく、自己採点の有無は実質的な影響はないということを確認した」と述べた。また、出願時期を成績公表後にする利点について、「成績を知らせた後での出願にすることによって、受験生が成績を推測すること、また自己採点の確かさについての不安はなくなる」「受験生は試験中に自分の解答内容を記憶する必要はなく、受験生と高校側の自己採点へのストレスを減らす」と説明している。

このように、受験生が高考の得点に応じて出願先を決め、高い得点を取ったにもかかわらず低いレベルの大学に入学したり浪人したりするリスクを軽減するために、中国では一連の改革が行われたと考えられる。

3. 日本における大学入試一般選抜の出願プロセス

3.1. 共通1次と「自己採点制度」

日本の大学入試一般選抜においては、現在には公式には「自己採点制度（「自己採点方式」という表現も使用されている。以下、「自己採点制度」と表記する。）」は存在しない。しかし、共通1次時代にできた「自己採点を行った上で2次試験に出願する」というプロセスは今でも続いている。日本の大学入試における「自己採点制度」は共通1次の改革と深く関連している。

平野（1985）によれば、「自己採点方式」¹⁾は共通1次の構想が公表された後、1976年に導入が決まったという。国立大学協会（1986）はこの「自己採点制度」について、「国立大学への受験機会がただ一回となったことに対するいわば保証措置として高等学校側からの要望もあり実施されてきたもの」と説明した。

時期	出願プロセス	背景
1979年 ～1986 年	共通1次 → 出願 ↑ 自己採点制度	・旧I・II期 校制度の廃止 ・入試期日の 一元化
1987年	出願 → 共通1次 ↑ 自己採点制度の廃止	・受験機会の 複数化 ・A日程・B日 程の導入
1988年 ～	共通1次 → 出願 ↑ 自己採点活動 ²⁾	

図3 出願プロセスにおける自己採点の改革

図3で示したように、1979年から1986年までの8回の共通1次は、「自己採点制度」が存在し、受験生が共通1次の後で自己採点をもとに出願するプロセスであった。

しかし、国立大学協会（1987）によれば、「自己採点制度」が実施された後、偏差値による大学志望決定の傾向を定着させるという弊害を生み、そのことはさらに国立大学の一次元的な序列化の原因となると批判された。共通1次導入からの8年間で、「輪切り現象」「大学の序列化」「偏差値重視」などの問題点が社会問題化したために、国立大学協会は1987年度から受験機会の複数化を実施し、国立大学の入試時期を二回に分けることとした。また、「自己採点制度」は1987年度で廃止され、さらに各大学の第2次試験への出願期間を共通1次の前に置くことにした、という。

しかし、国立大学協会（1987）によると、「自己採点制度」の廃止により、受験生にとっては不安を持つものが

多く、また、高校での進学指導に困難を生じ、受験産業の情報への依存を高めたという問題が指摘されたと言われ、国大協で「自己採点制度」は1988年度も復活しないことを結論としたが、第2次試験への出願期間は共通1次実施後とすることとなった、という。

3.2 自己採点活動と大学入試

日本の大学入試一般選抜における「自己採点制度」は8年しか存在しなかったが、事実上、共通1次からセンター試験、さらに新共通テストを通じて、受験生が自らの成績を自己採点する「自己採点活動」は存在し、統一テストを利用する受験生が大学の個別試験への出願プロセスに重要な役割を果たしている。「自己採点制度」が存在していた時期には、批判的に評価されることが多かった。一方、廃止後も事実上復活して続いてきた「自己採点活動」について、現在、積極的に評価する研究もある。例えば、内田（2018）はセンター試験における大学合格率の停滞現象の原因を検討し、受験生の自己採点の結果の利用は受験者を分散配置する社会的なフィルタとして機能している可能性があるとした。

4. 中日大学入試一般選抜における出願プロセスの比較

中国の大学入試一般選抜における出願方式の改革理念は、成績を重視して、成績に基づく受験生の適正配置を大学の大学入試の公平性と考へ、それを保証していく、という考え方に転じる。中国では、成績の良い学生が学力水準の高い大学に行くことは納得できる、という社会的なコンセンサスが存在する。そのような考え方が出てくる背景を考えると、中国の大学入試制度における選抜方法の一元性と関係が深いと思われる。石井（2018）によると、中国では「ほとんどの学生が一般選抜で入学」することになるという。それゆえ、受験生には高考を受験して大学に進学する以外の道はない。「一発勝負」の機会としての高考は決定的に重要なのである。

刈（2002）は中国の教育政策の公平性を検討する時、非義務教育の段階では、機会の均等、能力本位、評価基準が同じなどという教育公平を保証すべきだと論述した。中国の大学入試一般選抜においては、「大学入試の時点での成績」という判断基準で学生を評価するため、受験生の能力は高考の結果として反映されることが期待されている。すなわち、「得点の前に全ての人が平等である」という考えが普遍的であり、そのため、得点の高い順から合格者を決めていくことが公平かつ効率の高い選抜方

式だと考えられている。

中国教育部のデータによると、2020年の高考に出願した受験生は約1,071万人である。現在の中国の高考では、出願から合格者決定までの時間が短いため、高考得点だけで合否判定を下すことを避けることが現実的にはできない(張, 2019)。このような状況のため、中国の大学入試一般選抜で、成績を評価指標にすることがある程度効率的な選抜制度と考えられているのではないだろうか。

一方、日本では、国立大学協会(1987)で見られるように、「自己採点制度」は、大学進学において「学びたい大学」というよりは「入れる大学」を選ぶという偏差値による大学志望決定の傾向を定着させる、と理解されてきた。当時、日本では、合格可能性の要因を度外視してでも、偏差値による大学志望決定を避けるべきとされていた。その後、日本の高校では進路学習が浸透し、進学指導を担当する教員が大学に関する情報を学生に提供することが普通となった。また、日本の大学入試一般選抜における出願プロセスにおいては、受験産業が受験生に自己採点した後の偏差値が全国の受験生にどのような位置であるかなどといった出願に必要な情報を提供する役割を果たしている。それに対して、自己採点制度を採用する場合でも、中国には受験生が全体における自分の成績の位置を知るための情報を提供する受験産業が存在しない。両国で考え方が異なる背景には、このような側面も影響しているのではないだろうか。

注釈

- 1) 平野(1985)の論文では、「自己採点方式」と表記されているため、本文ではそのまま引用する。
- 2) 本稿では、1987年「自己採点制度」が廃止された後、日本の大学入試統一テストを利用する受験生が共通試験を受けた後大学個別試験に出願する前の自己採点という行為を「自己採点活動」と呼ぶこととする。

謝辞

本論文を添削指導して下さった指導教員の倉元直樹教授に感謝します。本研究はJSPS科研費JP20K20421の助成を受けた研究成果の一部である。

文献

白艳艳(2009). 我国高考志愿填报方式研究. 南开大学

硕士学位论文.

大学入試センター(2019). 大学入学共通テストの記述式問題の導入見送りについて.

<https://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00038023.pdf&n=大学入学共通テストの記述式問題の導入見送りについて.pdf> (2020/10/16 アクセス).

丁秀涛(2011). 对高考志愿填报方式的比较研究. 考试研究, 4, 25-30.

平野光昭(1985). 自己採点方式の確率論的考察. 山梨医大紀要, 2, 50-56.

石井光夫(2018). 中国の大学入試個別選抜改革——調査書活用や推薦・AO入試の試み—— 東北大学高度教養教育, 学生支援機構(編)『個別大学の入試改革』, 227-246, 東北大学出版会.

康乐・哈巍(2016). 高考志愿填报改革对录取匹配质量的影响. 北京大学教育评论, 14, 105-125.

国立大学協会(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(1987). 国立大学入試改善特別委員会報告.

倉元直樹, 宮本友弘, 長濱裕幸(2019). 高大接続改革への対応に関する高校側の意見—東北大学のAO入試を事例として—. 日本テスト学会誌, 15, 99-119.

李凤, 甘犁, 杨小玲(2010). 高考志愿填报时间和录取机制研究. 教育研究, 10, 53-59

刘复兴(2002). 我国教育政策的公平性与公平机制. 教育研究, 1, 45-50

辽宁招生考试之窗(2014). 2014年我省高考实行知分填报志愿.

http://www.lnzsks.com/newsinfo/IMS_20140321_29754.htm (2020/9/10 アクセス).

王世斌・刘旭东(2018). 我国高考志愿填报机制的演变与优化. 江苏高教, 5, 60-63.

张会杰(2019). 考试招生“唯分数”的两难困境: 观念及制度性的根源. 中国考试, 1, 10-14+39.

中华人民共和国教育部(2008). 教育部2008年工作要点.

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s7049/200802/t20080217_180457.html (2020/11/10 アクセス).

中华人民共和国教育部(2020). 最高标准 最严举措 全力以赴做好2020年高考工作.

http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202007/t20200702_469848.html (2020/11/10 アクセス).

(2000年00月00日受付, 2000年00月00日採扱)

第 2 章 令和 3 年度研究成果

事例研究論文

大学入試における各国の COVID-19 対策
—日本, 中国, 韓国の共通試験を事例に—

COVID-19 Prevention Measures in University Entrance Examinations
-A Comparative Case Study of Standardized Tests in Japan, China, and
South Korea -

南 紅玉¹

Hongyu Nan¹

¹東北大学

¹Tohoku University

Correspondence concerning this article should be sent to: Hongyu Nan, Tohoku University Institute for Excellence in Higher Education., 28 Kawauchi, Aoba-ku, Sendai, Japan 980-8576. E-mail: hongyu.nan.c4@tohoku.ac.jp
This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP 20K20421

大学入試における各国の COVID-19 対策 — 日本, 中国, 韓国の共通試験を事例に —

南 紅玉¹

¹東北大学

2020年, 大学入試の変革期を迎えている日本, 中国, 韓国においては, 大学入試改革の遂行にCOVID-19対策という新たな課題が加わる事態となった。本研究では, 日本, 中国, 韓国において, 大学入試, とくに共通試験において, どのようなCOVID-19対策が行われたかについて比較検討した。その結果, 日本, 中国, 韓国はコロナ禍においても共通試験を実施または実施予定であった。中国は例年より1カ月延期して7月, 韓国は2週間延期して12月に実施された。日本は当初の通り1月に実施される予定だが, 日程の追加がなされた。共通試験の実施に向けて, 各国ではCOVID-19防止対策を講じているが, 国の感染状況によりその対策に違いがみられた。こうした異同の背景について, 「公平性の確保」と「適切な能力の判定」という観点から考察した。

キーワード: 大学入学者選抜試験, COVID-19, 国際比較, 日本, 中国, 韓国

COVID-19 Prevention Measures in University Entrance Examinations -A Comparative Case Study of Standardized Tests in Japan, China, and South Korea -

Hongyu Nan¹

¹ Tohoku University

In 2020, the university entrance examinations of Japan, China and South Korea are entering a revolutionary transforming period. The new university entrance examinations reformation saw various prevention measures against COVID-19 being implemented. In this study, COVID-19 prevention measures for university entrance examinations taken by Japan, China and South Korea were studied and compared. Through comparison, it was found that Japan, China, and South Korea were either conducting or planning to conduct their national unified entrance examinations in spite of the corona virus pandemic. In China, examinations were postponed until July, one month behind usual, whereas for South Korea, examinations were postponed until December, behind by two weeks. Japan's examinations were scheduled to be held in January, but the examination period has been extended. In this paper, the similarities and differences of measures taken by each country will be discussed under the perspectives of "ensuring fairness" and "determining relevant abilities".

Keywords : University entrance examination, COVID-19, international comparison, Japan , China, South Korea

1.はじめに

2020年1月以降、新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19と記す）が世界中で猛威を振るい、全世界の人々の生活に計り知れない影響を与えている。日本では2020年4月7日に緊急事態宣言が出され、日常生活を含む多くの経済活動が様変わりした。一方で、教育活動では、三密を避けるとともに休校やオンライン授業などが実施され、現在も継続している。新学年の開始を挟む約2か月間に渡り学校が休校になったことにより、学校の年間行事計画の変更など、大学入試を控える受験生にとっても大きな負担が生じた。

近年、大学入試改革を進めてきた日本、中国、韓国にとっては、2020年は重要な年である。日本では、2020年度に「大学入試センター試験」が「大学入学共通テスト」へ変更されるなど、大きな改革が行われる。中国では、2020年は、2014年に始まった入試改革を中国全土で実施する年である。また、韓国では、2008年から実施している独自の入試制度の問題点が明らかになり、今後の改善に向けた取り組みが行われようとする年である。このように、三か国の大学入試の変革期に、COVID-19対策という新たな課題が加わる事態となった。

また、三か国いずれにおいても、大学進学希望者を対象とした全国規模の試験（以下、共通試験と記す）が実施される。このため、COVID-19が各国の大学入試にどのような影響を与えたかを見ることは、今後のコロナ禍での大学入試の在り方を考える上で有益であろう。

そこで、本研究では、日本、中国、韓国において、大学入試、特に共通試験において、どのようなCOVID-19対策が行われたかを比較検討する。なお、日本は4月入学、中国は9月入学、韓国は3月入学であるため、本研究で検討する入試は、日本と韓国は2021年入学者用、一方、中国は2020年入学者用である。

2. 日中韓3カ国の大学入試制度の概要

2.1. 大学入試制度の相違

表1は、日本、中国、韓国の入試制度を比較したものである。大学入試を大きく分けると、共通試験と個別大学が実施する選抜試験（以下、個別試験と記す）の二種類に分けられる。3カ国すべてにおいて共通する点は、毎年決まった日程で大規模な共通試験が実施されることで

ある。大学による個別試験については、3カ国それぞれ異なる方法で実施されている。日本の個別試験には一般選抜、総合型選抜、学校推薦型選抜など多様な選抜方法がある。中国では、主に共通試験である「普通高等学校全国統一試験（略称：高考）」の成績により各大学が選抜を行う方式をとっている。近年、一部の大学では推薦入試など独自の事前選抜が試行されているがまだその数は少ない。韓国では、「定時選考」と「随時選考」がある。定時選考は、共通試験である「大学修能試験（略称：修能）」の受験を必須とする選抜である。随時選考は、日本の調査書に当たる「総合学生生活記録簿（略称：学生簿）」、小論文、実技等による選抜である。

2.2. 大学入試改革の動向

日本では2014年からの高大接続改革の本格的な議論が開始され、高大接続改革実施プラン（文部科学省、2015）、高大接続システム改革会議の最終報告（高大接続システム改革会議、2016）に沿って、大学入試改革が推進された。改革の柱は、2021年度入試から大学入試センター試験を廃止し、大学入学共通テストを新たに開始することであった。そこでは、英語の資格・検定試験の活用と記述式問題の導入が予定されていたが、2020年度実施は見送られた。また、個別試験の改革として、「主体性等」の多面的・総合的評価が重視され、調査書等の活用が要請されている。

中国の入試改革においては、2010年に「国家中長期教育改革および発展計画要綱」（中国中央政府、2020）、2014年に要綱を具体化して工程表を示した「入試制度改革の深化に関する実施意見」（中国国務院、2014）が国務院から発表された。実施意見には合格率の地域間格差の是正、試験形態と内容の改革、選抜方法の改革が盛り込まれた。特に募集人員のほとんどが受験する共通試験では、従来の「3+X」方式の「X」として広く利用されてきた総合問題を廃止し、文理合わせて6科目から自由に3科目を選択する「3+3」方式が採用されることとなった。この改革は2014年の上海市、浙江省を皮切りに開始された。改革後の教育課程で学んだ受験生を対象とする2017年度入試には初の「3+3」方式が実施され（石井、2020）、2020年から、北京、天津、山東、海南省では新しい形式（「3+X」）での試験が本格的に実施された。2020年1月に教育部は「一部の大学において基礎学科を対象とする生徒募集改革の試行に関する意見」（教育部、2020a）を発表し、現在試行的に実施されている「独自事前選抜入試（自主募集）」を取りやめ、「強基計画」¹⁾という個別

表1 日・中・韓の入試制度の対照表

		日本	中国	韓国
共通試験	名称	大学入学共通テスト	普通高等学校全国統一試験	大学修学能力試験
	略称	共通テスト	高考 (ガオカオ)	修能 (スヌン)
	用途	主として一般選抜	一般選抜	主として一般選抜
	試験日	1月16, 17日	6月7, 8日	11月の第2木曜日
	志願者数	57万6,829人 (2019年度)	1,031万人 (2019年度)	49万5,500人 (2019年度)
個別試験	一般選抜	<ul style="list-style-type: none"> ・国公立：共通テストと個別学力試験 ・私立：共通テストまたは個別学力試験 	<ul style="list-style-type: none"> ・主として高考の成績により各大学が選抜 ・全国の入学者のほとんどが一般選抜で入学 	<ul style="list-style-type: none"> ・定時選考：主として修能で選抜 ・個別試験（大学別の学科筆記試験は禁止）
	特別選抜	<ul style="list-style-type: none"> ・推薦入試 ・AO入試 ・その他 	<ul style="list-style-type: none"> ・推薦入試：人数限定 ・独自事前選抜：試行段階、一部の大学で実施 	<ul style="list-style-type: none"> ・随時選考 ・学生簿、小論文、実技等、主とする選抜資料によって下位区分がある

注) 個別試験については石井 (2020) を参考に作成方針を出している。

試験を実施するとした。そのほか、芸術やスポーツなどの「推薦入試」についても教育部から選抜方法の規範を厳格にするよう指示が出された。

韓国では、大学入試改革が何度も行われてきた。1990年代以降推薦入試やAO入試に当たる随時選考が導入・拡大されるなど大学入試の機会と方法は多様化してきているが、修能試験の重要性には変化がない。現行の大学入試制度では、修能試験と各大学による個別試験が前後して行われる。但し個別試験に関しては、1998年に導入された「三不政策」により大学別本考査（大学別の学科筆記試験）が禁止された（石川, 2011）。随時選考では、2008年に書類審査や面接を通じて合否を判定する入学査定官が導入された。その結果、随時選考の募集人員が拡大し、現在、多くの大学において随時選考の割合が、7割以上に達し、問題視されている。この状況を改善するために、2022年度入試では、定時選考の募集人員を40%まで引き上げること、また、総合学生生活記録簿の評価の公正性を高めることが政策として打ち出された。

3. 中国の大学入試におけるCOVID-19対策

3.1 中国の感染状況

図1は、2020年1月22日から12月7日までの中国の感染者数の推移を示したものである。図1から、中国の感染状況の特徴は、1月から2月にかけて感染者数が急増している点である。1月22日に548人だった感染者数が一週間後には6,087人に増え、2月4日には2万人を超えた。その後、さらに急激に感染者数が増加し、2月10日には2倍の4万人に達した。3月初旬には感染者数が8万人を超えた。し

かし、それ以降は、COVID-19対策が功を奏し、感染者数は横ばいとなっている。

感染者数が1月中旬から急増し始めたことに対し、中国政府は、1月23日に武漢市など4都市に対してロックダウン（都市封鎖）の措置をとった。その後、都市封鎖は湖北省全域15都市に拡大された。また、医療資源の有効活用とITの活用によって短期間で感染拡大を防いだ。

3.2 大学入試とCOVID-19対策

(1) 中国の大学入試の流れと高考の日程

図2は、中国の大学入試の流れを示したものである。中国の大学入試は、主として高考の成績をもとに大学が選抜を行う仕組みになっている。高考の時期は1985年から全国一律で、6月7日、8日の二日間の日程で行われる。6月下旬に成績が発表され、受験生は7月から8月にかけて志望する大学へ出願する。地域によっては、成績発表の前に出願を受理するところもある。その場合、自己採点をもとに複数の大学への出願が可能である。成績発表後に大学から合否が通知され、9月に入学し、新学期が開始される。

COVID-19の影響により、今年の試験日程について、中国教育部は、3月31日に1ヶ月の延期を発表し、7月7日から8日とした（中国教育部, 2020b）。延期の理由として、二つ挙げられた。まず一つ目は、「健康第一」である。3月31日現在の中国全土の感染状況は、ある程度収まっているが、まだ小規模な発症例や一部の地域でクラスター発生の危険性が存在していることと、世界的には継続した感染拡大の傾向にあることを踏まえた感染防止専門家の意見によるものであった。二つ目は、「公平第一」の

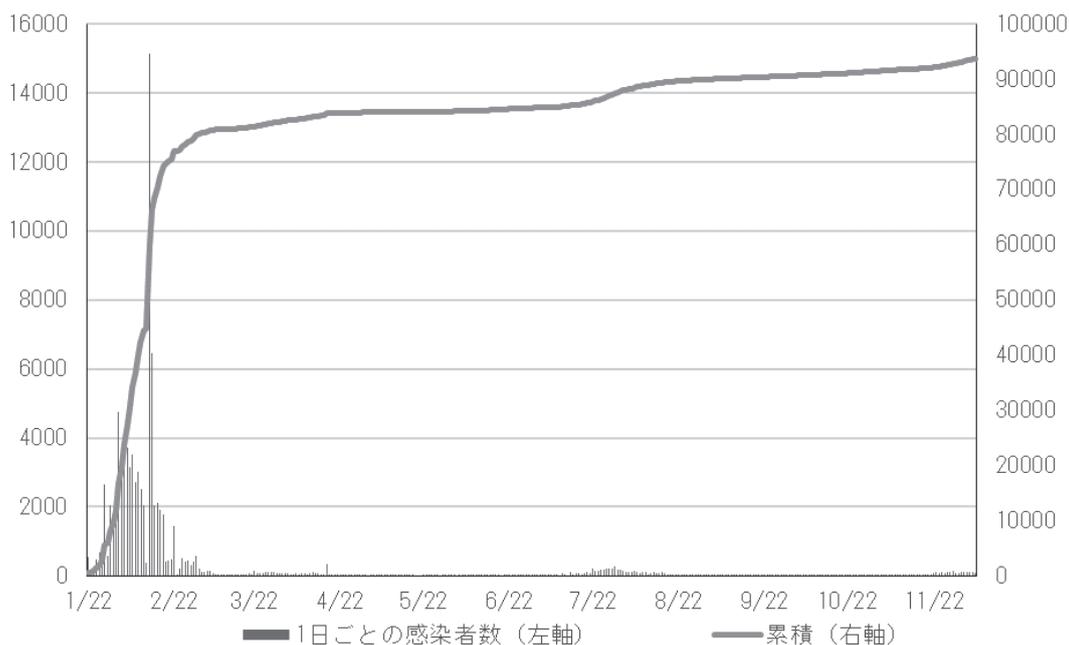


図1 中国の感染状況²⁾

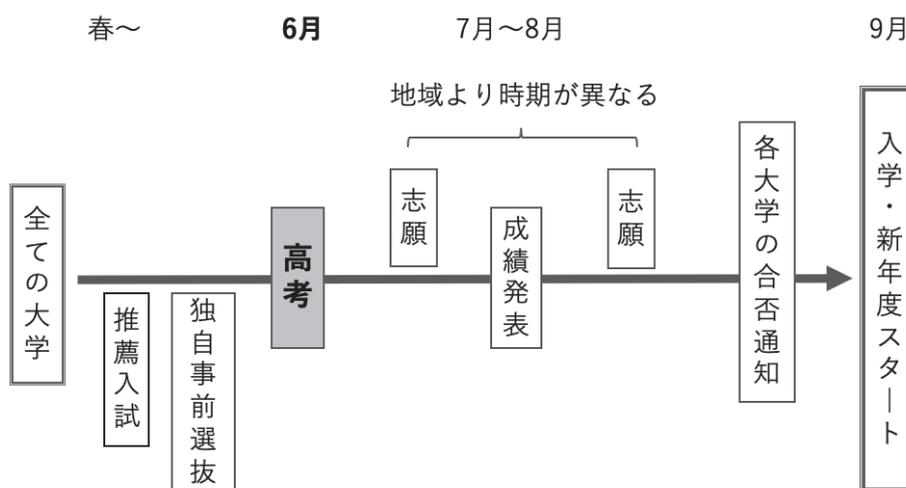


図2 中国の大学入試の流れ

観点からである。受験生，特に農村などに居住する者の受験準備への影響を最小限にするためである。感染症の発生後，各地では学校の始業日が延期となり，大学進学を希望する高校3年生は家庭で勉強せざるを得なくなり，十分な学習ができていないことが考えられた。特に，都市と農村でのオンライン授業の実施状況などに格差が生じた。高考では，基本原則として，公平公正の確保が重

要であるため，試験日を1ヶ月延期することにより，大学進学希望者の学習時間を確保し，公平性を最大限に保障することを目指した。

(2) 受験生の学習状況

中国の小中高校では，地域により異なるがおおむね1月下旬から2月20日前後まで冬休みがあり，2月20日前後

から第2学期が始まる。教育部は1月29日に、2020年の第2学期の開始について、COVID-19防止対策のため、新学期の開始を延期するとともにオンライン授業の実施を推奨する通知を発出した（教育部, 2020c）。その後、党中央・國務院からの指示を受け、2月28日に教育部は全国の大学、中学校、小学校、幼稚園の開校時期の延期を継続すると発表した。また、教育部は、各地方自治体、学校、個人に対して、法律と規則に基づき徹底した感染症対策を行うことで感染拡大やクラスター発生などを防止するよう厳しく求めた。

休校中の学習については、オンライン授業の実施を推奨し、対面授業ができなくても学びを継続するよう求めた。さらに、オンライン授業の内容や方法の改善、安定的なインターネット環境の整備についても指示があった。原則として、感染症がある程度収まるまでは開校しないが、開校する場合は、地域関係部署が責任をもって、時間差での開校やオンライン授業による補完が要請された。ただし、原則として高校三年生においては省ごとに同時開校、中学校三年生は市ごとに同時開校する方針が示された。以上の方針に従い、3月30日から4月20日までに、各省でそれぞれ時期をずらして高校3年生、中学校3年生を優先して順次授業が再開された。

(3) 高考実施に向けての感染防止対策

教育部の3月31日記者会見（教育部, 2020a）では、2020年の高考の実施について、今年はCOVID-19防止対策と日程の延期など複雑な状況に直面していると説明され、

第一に感染症防止対策を強化する方針が示された。併せて、各省の入試委員会に対して、衛生健康部門と協力し、7月の感染状況についての研究予測に基づく詳細な感染防止対策基準を作るよう指示した。

今年の高考の受験者数は1,071万人と去年に比べ40万人増えている。全国では約7,000カ所、40万室の試験会場を設置し、試験監督者及び試験実施スタッフ約94万5千人を配置した。高考は、COVID-19以来、中国全土で初めての大規模な集団行動となるため、いかに徹底した感染症防止対策をとって実施するかが最大の課題であった。6月19日に、教育部では、「高考の感染防止対策状況」（教育部, 2020d）（表2）を発表した。その中で、試験場の感染防止対策、試験場の設置、試験場の安全面などへの対応について具体的な内容を示した。

特徴的な点としては、試験に関わるスタッフ及び受験生には、14日前から日常の健康状態の観察と毎日の体温の記録が義務づけられたことである（表2の1）。また、試験会場に入るすべての人に対して、入り口で体温検査を行うこととした（表2の3）。同時に、屋外に暑さ対策の休憩場の設置、体温異常者の再検査室の設置（表2の3）や10の試験場に対し必ず1つの予備試験場を準備し、当日発熱や咳、呼吸器症状のある受験生が発生する場合に使用する（表2の4）。

今年は、感染症の影響により試験実施日が7月になったことによる高温対策のため、試験場にて空調を使用することができるが、空調の事前清掃や消毒作業、予備試験場の空調については中央空調ではなく個別の空調の使

表2 高考の感染防止対策

	項目	内容
1	健康チェック	試験監督、入試スタッフ及び受験生は受験日の14日前から毎日体温測定と健康状態観察を行い記録すること。
2	異常状態の評価システム	試験前または試験中に受験者やスタッフに異常症状が発見された場合、受験及び業務遂行の可否について専門家による包括的な評価のもと対処する。
3	試験場の体温測定	試験場の入り口に体温測定所を設置し、試験場に入るすべての人に検温を行う。また、休憩場や体温異常者の再検査室を設ける。
4	予備試験場の設置	原則として10カ所の試験場ごとに必ず1カ所の隔離した予備試験場を設置すること。試験会場となる施設・学校に最低3カ所の予備試験場を設置しなければならない。発熱や咳などの症状のある受験生を隔離する予備試験場として使用。原則として1人1室、予備試験場が足りない場合は最前列、最後列あるいは角に座らせるなどで複数人数の使用も可、ただし最多4人まで。
5	環境衛生と消毒	感染者が出た学校は試験会場として使用できない。試験実施前に試験場、教室、通路、ドアノブ、机・椅子、宿舍などについて全面的な清掃・消毒する。
6	試験場の温度を下げることで換気	試験会場の空調を全面的に点検し消毒する。通常の試験場は中央空調や個別空調の使用が可能、予備試験場は個別空調を使用すること。自然換気、扇風機などによる換気も可。
7	関係者の衛生措置	感染危険レベルの低い地域では、受験生は、試験場に入る直前にマスクを着用、着席後はマスクを外しても構わない。予備試験場と感染危険レベルの高い地域の試験場では常にマスクを着用する。試験監督とスタッフは常にマスクを着用する。予備試験場の試験監督とスタッフは医療用防護服やマスク、手袋などを着用する。

用が求められた(表2の6)。また、感染危険レベルが高い地域の受験生は必ずマスクを着用すること、感染危険レベルが低い地域では着席してからマスクを外すこともできるとした(表2の7)。試験監督やスタッフは、常時マスクの着用と予備試験場の試験監督やスタッフは医療用マスク、手袋、防護服の使用が必須とした(表2の7)。

(4) 高校の実施状況

先述の通り、2020年の高校の受験者数は1,071万人で、2008年の1,050万人という最高記録を超え、1977年高校制度が回復以来最高人数となった。高校実施の際の徹底した感染症対策が功を奏し、試験期間中に大きな混乱や問題は発生せず、また、試験後、感染者が著しく増加することはなかった。こうした高校での感染症対策の成功は、中国国内では高く評価され、中考(高校入試)や成人高考(社会人大学入試)など、高考以降に実施される大規模な試験の基準となった。

4. 韓国における大学入試とCOVID-19対策

4.1. 韓国の感染状況

図3は、韓国の感染状況を示している。2月中旬から急増し、2月29日には感染者が3,150人に達し、3月中旬には8千人を超えた。その後、4月1日からは増加傾向にあったものの緩やかな増加だったが、8月中旬から9月初旬の短期間で再び感染者数が急激に増加した。さらに、11月中旬から12月7日まで急増を続けている。

韓国の感染防止対策は三つの大きな特徴がある。一つ目は、2月上旬から民間の検査会社が開発したPCR検査用の試薬が承認され、大規模な検査が行われたことである。二つ目は、医療崩壊を防ぐために、症状に応じた患者の振り分けと隔離を行なったことである。三つ目は、スマートフォンのアプリなどIT技術による感染経路の追跡である。

4.2. 大学入試とCOVID-19対策

(1) 韓国の大学入試の流れ・修能の日程

図3は、韓国の大学入試の流れを示したものである。韓国の大学入試は、修能を課す定時選考と、生活簿、小論文、実技等による随時選考がある。なお、随時選考の実施日は、修能の実施日以降と定められている。また、現状では、約70%~80%の受験生が随時選考を受ける傾

向にある。

毎年の修能は、11月の第2週の木曜日に実施される。今年はCOVID-19の影響を受け、修能の試験日は、当初予定の11月19日から12月3日に変更された。それに伴い、学生簿の作成、随時選考、個別試験等に関わる日程も、約2週間後ろ倒しで実施されることとなった。

(2) 受験生の学習状況

韓国の学校は、3月から新学期が始まる。先述の通り、2020年2月~3月にかけて韓国の感染者数は急増した。それを受けて、韓国政府は、新学期の開始を4月9日に延期した。

授業は、オンライン授業とし、1ヶ月程続いた。登校開始日は一斉でなく、学年別とした。順番としては、4月9日に高校3年生と中学校3年生、4月16日に高校1・2年生、中学校1・2年生と小学校4~6年生、4月20日に小学校1~3年生であった。5月中旬から対面授業が開始され、高校3年生と中学校3年生が優先された。

(3) 修能実施に向けての感染防止対策

韓国の教育部では、感染防止の基本方針として、8月4日に「2021学年度大学入学者選抜試験のCOVID-19防止対策についての管理方法」(韓国教育部, 2020a)を発表した。そこでは、受験生の受験機会をいかに保証するかが重視された。一般の受験生のうち、発熱症状のある受験生は再度検温を行なったうえ別室での受験場にて受験させること、感染確定の受験生は隔離中の病院または生活治療施設で受験させること、自主隔離中の受験生は別室の試験場で受験させること等、具体的な感染防止措置をとることとした。

修能を直前に控えた11月15日には、教育部と保健福祉部は、「2021学年度修能集中安全管理法案」(韓国教育部, 2020b)を発表した。そこでは(表3)、感染確定・隔離中の受験生への支援として、試験会場の確保、他機関との連携、修能特別感染防止期間の設定、受験後の支援についての詳細が示された。

(4) 修能の実施状況

今年度の修能は、日程を約2週間延期し、12月3日に実施された。試験場での感染防止対策、感染確定者と自主隔離中の受験生、感染の疑いのある受験生のための試験場の設置など万全な感染症対策をして試験日を迎えた。49万3433人が86の試験地区の1383の試験会場で一斉に受験した。受験者数が50万名に満たないのは修能制度が

導入されて以来初めてのことである。

教育部によれば、12月1日までの感染症検査結果では、全国で感染確定した受験生が37人、自主隔離の受験生が430人であった（韓国教育部2020c）。感染確定した受験生のうち35人は全国の病院や生活治療センターで試験を受け、残りの2人は受験しなかった。自主隔離中の受験生のうち、26人が受験しなかった。

News1 Korea の報道によれば、一般の受験生の中には無症状の感染者がいた可能性があり、マスクの着用などの感染対策はとっていたが、昼食時などにおける感染の

可能性も排除できないとしている。また、アクリル板などの事前の感染防止措置などは限界があると指摘している。

感染者は、症状が出てから感染確定するまで 2~3 週間かかることから、今後の感染者拡大が懸念される。韓国では、来年の 2 月まで各大学の個別試験が続くことから、受験生の全国的な移動による感染拡大の防止が喫緊の課題である。大学別に行われる小論文試験はもちろん、体育大学や音楽大学等での実技試験では、より細やかな感染症対策を行う必要がある。

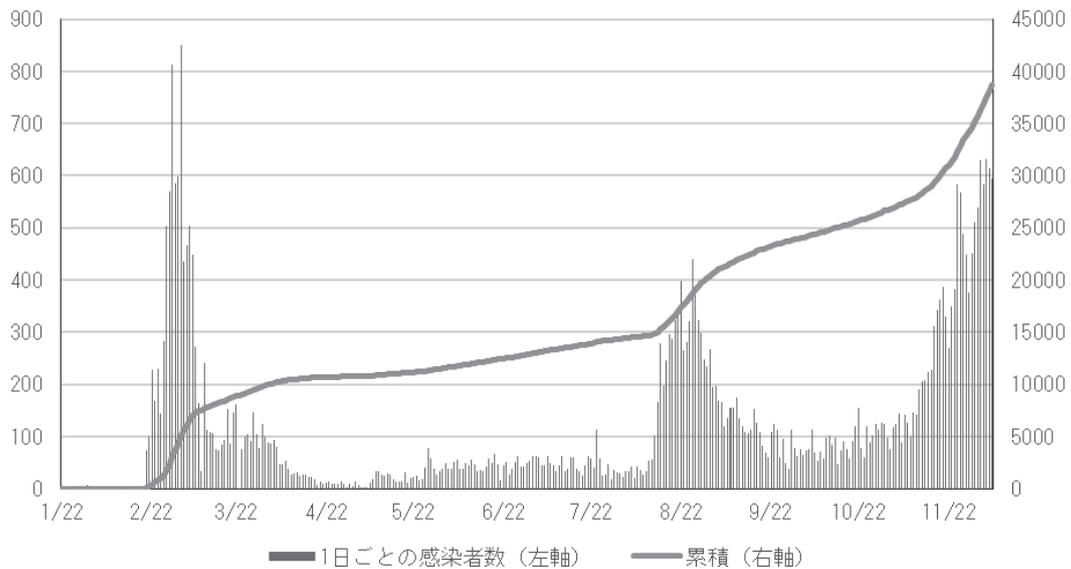


図3 韓国の感染状況

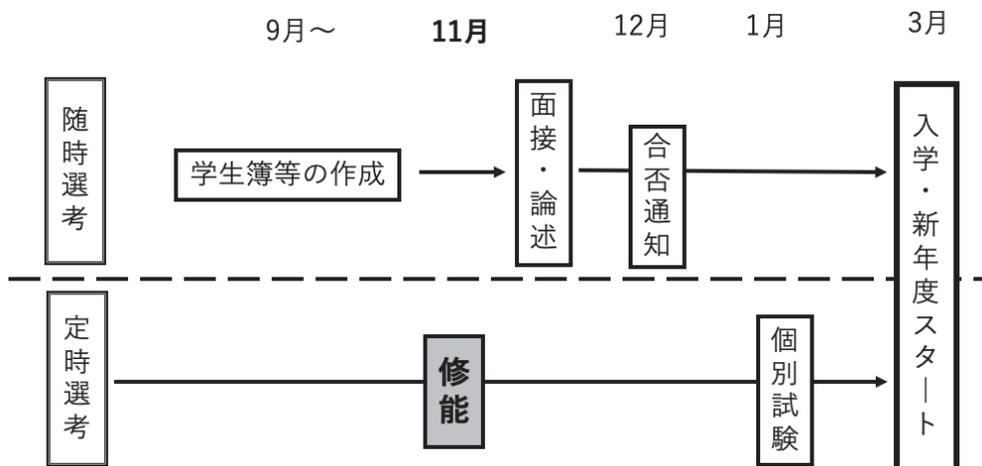


図4 韓国の大学入試の流れ

表3 感染確定・隔離中の受験生への受験支援

1	試験会場の確保	<ul style="list-style-type: none"> ・感染確定の受験生への対応として、各市・道の病院及び生活治療センターにおいて計 29 の施設(拠点施設)、約 120 の病床を優先的に確保 ・感染確定の受験生が増加した場合、拠点施設内の病床を追加確保する、または病院及び生活治療センターを追加し、対応する ・修能の3週間前(11月12日)から感染確定の受験生を拠点施設に割り当て、修能1週間前(11月26日)に受験生の退院予定日を把握し、実際の受験者数を確定し、市・道の教育庁と連携して施設内での受験環境を整える ・隔離中の受験生には、試験地区(86地区)がそれぞれ試験会場を用意し、計 113 の試験場、754 の試験室を確保した(11月13日) ・修能1週間前(11月26日)から試験場の設置に着手し、受験生のうち、自家用車での移動が困難な受験生を支援する
2	他機関との連携	<ul style="list-style-type: none"> ・共同状況班は、疾病管理庁と韓国教育過程評価院と協同し、市・道別の感染確定・隔離者の状況を分析の上、関係機関に提供し、感染確定・隔離中の受験生の名簿を継続的に確認する。 ・関係機関は該当情報をもとに、拠点の病院・生活治療センター及び別室試験場の追加確保などを検討する ・現場管理班は、市・道の教育庁と自治体が連携して自治体保健所の感染確定・隔離者についての情報を共有し、それに応じて試験場を設置する
3	修能特別感染防止期間の設定	修能実施の2週間前から「修能特別感染防止期間(11月19日～12月3日)」を設定し、受験生の感染・隔離の危険を最小化する
4	受験後の支援	<ul style="list-style-type: none"> ・教育部は、市・道教育庁及び関係機関との協議を経て「修能以降の学校運営の支援計画」を準備する ・登校と遠隔授業を組み合わせた多様なプログラムを提供し、学生の安全確保及び生活指導を強化する ・修能以降にも、個別試験が続くため、国民全員が感染防止基準を継続的に守り、受験生のための安全な環境を整える

5. 日本における大学入試とCOVID-19対策

5.1. 日本の感染状況

日本では、2月に入ってから感染者が徐々に増え始め、3月下旬には2,000人を超えた。4月に入り感染者数はさらに拡大していき、1日の新規感染者が300人から500人単位で増え続けた。4月11日は701人と、1回目のピークを迎えた。その後、5月中旬から6月中旬までの約1カ月間は、1日あたりの新規感染者が100人以下に抑えられた。しかし、7月からは再び急増し、7月30日は1,762人と、2回目のピークを迎えた。その後も感染拡大は止まらず、10月30日には感染者数の累計が10万人を超えた。11月に入ってから感染がさらに広がり、12月1日現在の感染者数の累計は15,976人、1日の新規感染者数は2,014人となっている。その後も感染拡大は続いている。

日本では、2月28日に全国すべての小中学校に臨時休校の要請がなされた(文科省、2020a)。3月に入り感染者数が急速に増加した状況を踏まえ、4月7日に7都府県に「緊急事態宣言」が出された。4月16日には、「緊急事態宣言」が全国に拡大され、13都道府県は「特定警戒都道府県」と指定され感染防止対策が講じられた。5月25日に「緊急事態宣言」が解除された。その後も、都道

府県を跨ぐ移動の自粛要請などの感染防止対策が引き続き行われていたが、6月19日から全国で緩和されるようになった。

5.2. 大学入試と COVID-19 対策

(1) 日本の大学入試の流れと共通テストの日程

日本の大学入試の仕組みは、図6の通りである。大学入学共通テストは、昨年度までの大学入学センター試験の後継として2020年度から実施開始される。

共通テストの日程については、変更の議論がなされたが、高校現場からの懸念の声を踏まえ、原則として、当初予定通り、2021年1月16日(土)、17日(日)に実施することになった。しかし、COVID-19の影響に伴う学業の遅れを考慮し、当該試験日程で受験することが適当でないとして在学する学校長に認められた者を対象として1月30日(土)、31日(日)も試験日とした。前者を第1日程、後者を第2日程とした。さらに、第2日程に実施する試験を疾病、負傷等やむを得ない事情により受験できない者を対象とした特例追試験も、2月13日(土)、14日(日)に設定された。

(2) 受験生の学習状況

感染者数の増加は、学校の授業にも大きな影響を与え

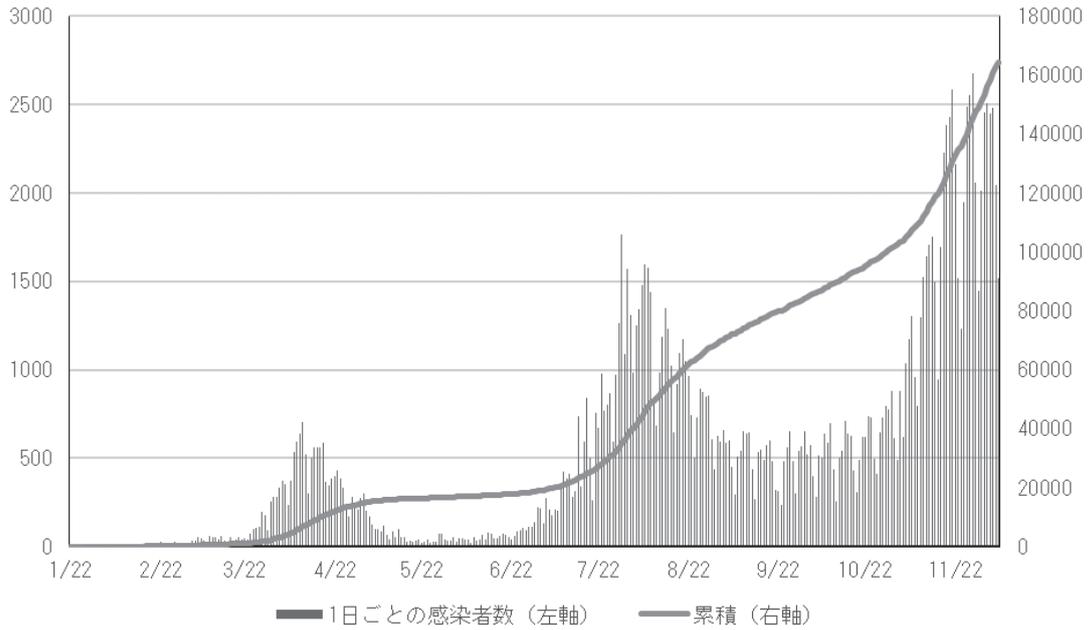


図5 日本の感染状況

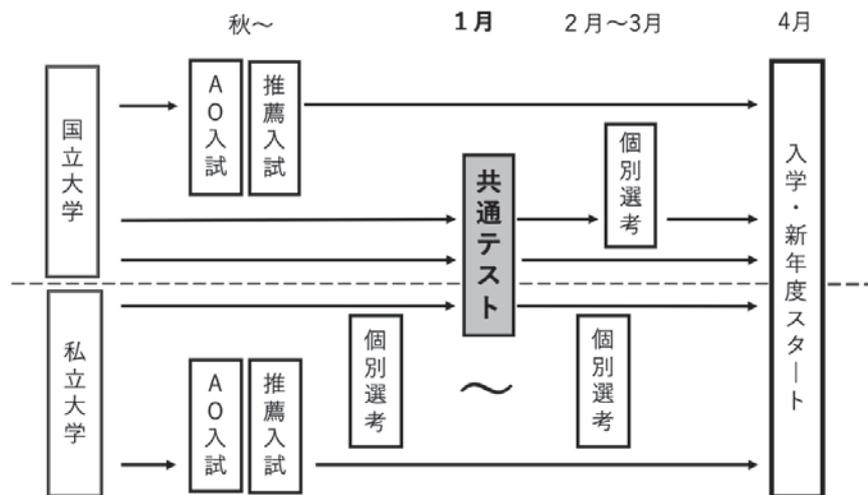


図6 日本の大学入試の流れ

た。感染拡大を受けて政府から全国の小中高校等に臨時休校が要請された。3月2日から春季休業の開始日までの休校の予定だったが、感染拡大に伴い、休校も延長を余儀なくされた。その間の学習は、オンライン授業等で補うことが求められたが、その対応は学校によって異なった。休校が解除され、登校が再開された後、一部の学校では、学習進度の遅れを取り戻すために夏休み期間の短縮、土曜日の補習授業などの対策がとられた。先述した

共通テストにおける第2日程及び特例追試験といった日程の追加は、こうした事情に配慮したものであった。

(3) 共通テストに向けての感染防止対策

文科省は、6月19日に「令和3年度大学入学者選抜に係るCOVID-19に対応した試験実施のガイドライン」(以下、大学入試ガイドラインと記す)(文科省, 2020b)を発売し、大学入試における感染拡大を防止するための措置を

講じることの方針を出した。主な内容として、(1) 事前の準備：試験室の数、体調不良者のための別室、座席間の距離の確保、消毒作業の実施や医師や専門相談窓口の設置など、(2) 試験当日の対応：マスクの着用や手指の消毒の義務付け、換気の実施、発熱・咳等の症状のある受験生の対応など、(3) 試験終了後：試験監督者の健康観察など、が挙げられている。さらに、受験生に対する要請事項として、発熱等の症状がある場合医療機関への事前受診を行うこと、当日マスクの持参や体調不良の場合に申し出ることなど、が挙げられている。

共通テストのガイドラインは、上記にベースに策定された。概要を表4に示す(大学入試センター、2020a)。波線で表記している部分は大学入試ガイドラインに記載のない事項となっている。具体的には、試験監督者と受験生との距離を2メートル以上確保すること、発熱等の症状のある受験者に対して医師等がチェックリストに基づ

き受験者の症状について確認し、別室での受験または追試験を案内する。その他に、新型コロナウイルス接触確認アプリCOCOAのダウンロードが望ましいことを受験生に周知することである。

以上に加えて、共通テストのガイドラインでは、試験当日に受験生に自主検温を行なってもらい、試験場の入場時の検温を実施しないことにしている。その理由として、一つの会場に集合する形となるものの、試験中は基本的に試験問題を解くことに集中し、他者との交流・接触を行うものではないことから、ガイドラインに沿った感染拡大の防止策をあらかじめ講じておけば、感染拡大のリスクは比較的低位に分類されるからとしている。

また、無症状の濃厚接触者の大学受験については、大学入試ガイドラインによれば、保健所から濃厚接触者に該当するとされた者で、14日間健康観察期間中に受験日が重なる場合は、無症状でも受験することはできない。

表4 大学入学共通テストCOVID-19予防対策(概要)

1	試験室の設定等	<ul style="list-style-type: none"> 試験室の座席間の距離(1m程度)の確保 休養室に医師等の配置 保護者等の控室は原則設置しない 等
2	試験場入場時の対応	<ul style="list-style-type: none"> 昼食時を除きマスクの常時着用を義務付け 速乾性アルコール製剤等を配置し、入退室を行うごとに手指消毒を義務付け 1科目終了ごとに少なくとも10分程度以上換気 昼食時は学生食堂の開放は行わず、他者との会話等を極力控えつつ、自席での食事を指示 トイレ入り口に導線を示し、混雑を避けた利用を促すとともに、必要に応じ試験開始時間を繰り下げ 試験前日に机・椅子等のアルコール消毒実施 <u>主任監督者の口頭指示による飛沫対策のため、主任監督者と受験者との距離を2m以上確保</u> 等
3	各種感染防止策	<ul style="list-style-type: none"> 入場時の混雑を避けるため、試験場ごとに、入場開始時間の前倒しや、一定間隔の確保、複数の入口・門の使用などの工夫を行い、大学のホームページ等で周知 発熱・咳等の症状のある受験者は申し出るよう、試験場入口に案内を掲示し、注意喚起 一斉退出による混雑を避けるため、退室の順番や、試験場からの退出方法等を監督者から指示 等
4	発熱・咳等の症状を申し出た受験者への対応	<ul style="list-style-type: none"> 各試験の開始前ごとに、発熱・咳等の症状の有無を監督者が確認し、症状のある者は、休養室で対応 休養室では医師等がチェックリスト(次頁参照)に基づき受験者の症状について確認。 <u>チェックリストの確認項目に該当した者は、追試験を案内(※当日の受験は認めない。)</u> <u>チェックリストの確認項目に該当せず、継続受験を希望する場合は別室受験(別室の座席間隔は概ね2メートル以上とする。)</u> 等
5	保健所等の行政機関への協力	<ul style="list-style-type: none"> 試験終了後、感染が判明した受験者・監督者等がいた場合、保健所等行政機関が行う調査に協力
6	監督者等への周知事項等	<ul style="list-style-type: none"> 感染拡大を予防する「新しい生活様式」を实践 試験前7日間を目安に継続して体温測定を実施 監督等の業務従事後、体温測定や体調観察を実施 等
7	受験者に対する周知	<ul style="list-style-type: none"> 試験の前から継続して発熱・咳等の症状がある場合、あらかじめ医療機関での受診を行うこと 新型コロナウイルス罹患中の者は受験できないこと 試験当日は自主検温を行い、37.5度以上の熱がある場合は受験を取り止め、追試験の受験を検討すること 37.5度までの熱はないものの、発熱や咳等の症状のある者は、その旨監督者等に申し出ること 「新しい生活様式」を实践するとともに、体調管理に心がけること <u>新型コロナウイルス接触確認アプリCOCOAのダウンロードが望ましいこと</u> 等

共通テストにおける対応として、自治体等によるPCR検査の結果が陰性であること、受験当日も無症状であること、公共の交通機関を利用せず、かつ、人が密集する場所を避けて試験所に行くこと、終日、別室で受験すること、の要件を満たしている場合には受験を認めている。その際、別室まで他の受験者と接触しない導線が確保されること、別室では受験者の間隔が2メートル以上空いていること、監督者の感染対策が講じられていることが求められている。

なお、大学入試センターが12月8日に公表した2020年度に実施する共通テストの志願者数は535,245人であり、前年度に比べ22,454人が減少した。日程別の志願者は第1日程が534,527人、第2日程が718人となっている。共通テストを利用する大学・専門職大学・短期大学の総数は866大学であり、前年度より8大学増加し、過去最大である。

6. 終わりに

本研究では、世界的にCOVID-19が蔓延している状況の中で日本、中国、韓国の共通試験に焦点を当て、感染症防止対策を比較検討した。その結果、以下のことが明らかになった。

一つ目は、日本、中国、韓国は入試制度として共通試験を導入しているが、コロナ禍においても中止することなく、特定の日程で実施または実施予定であることである。中国は例年より1か月延期して7月、韓国は2週間延期して12月に実施された。日本は当初の通り1月に実施される予定だが、日程の追加がなされた。

二つ目は、共通試験の実施に向けて、各国ではCOVID-19防止対策を講じているが、国の感染状況によりその対策に違いがみられた。

中国では、1月中旬から感染拡大が始まり、中国政府の徹底した感染拡大防止対策により比較的短期間で感染拡大を抑えた。3月末に、教育部より7月の高考実施に向けての感染防止対策の指示が各省に出され、各省ごとに所管の地域、学校、家庭、個人に至るまで徹底した感染防止対策が指示された。さらに、試験実施日まで、受験生や受験関係者の健康チェックと感染防止対策、試験会場のあらゆる所の清掃と消毒作業などが義務づけられた。その結果、高考は大きな混乱や問題が生じなかった。

韓国は、2月中旬から感染が拡大し、大規模なPCR検査の実施などにより一時的に感染拡大を抑えることができた。しかし、8月に入ってから再び新規感染者が急増し、11月からはさらに感染が拡大している状況になった。韓

国教育部では、修能実施に向けて、試験会場の増設や受験生の健康管理などについて指示を出した。その他、11月にはさらに感染や感染の疑いのある受験生の受験機会を担保するため、病院や治療センターに受験場を設置し対応した。12月3日に修能は、感染拡大が続いている状況の中で予定通り実施された。しかし、今年の修能の受験者数の減少や修能の受験者の感染が懸念されるなどの課題も浮かび上がった。さらに修能の後に実施予定の個別試験への影響についても問題視されている。

日本の共通テストは1月に実施予定である。日本国内では11月から感染拡大が急速に進んでいる。文科省は、共通テストの実施における感染防止対策について、試験会場の座席の距離確保により飛沫感染の予防、マスクや手指の消毒などを要請した。受験生や試験関係者の事前の感染対策については、個々人が徹底するよう要請している。

いわゆる「46答申」によれば、大学入試の原則として、「公平性の確保」、「適切な能力の判定」、「下級学校への悪影響の排除」の3つが挙げられている（文科省資料）。中国教育部が発表した「高等学校招生全国统一考試考務工作規定」の総則（中国教育部、2012）、韓国の「大学修学能力試験」の概要と目的（韓国教育課程評価院）の双方に、「公平性」と「適切な能力の判定」に関する記述が明記されている。これらの観点から、3カ国の共通試験におけるCOVID-19防止対策を考察してみたい。

まず、いずれの国でもコロナ禍でありながら共通試験を実施することは、大学入試における学力を担保する選抜資料として、共通試験が不可欠という認識を表していると考えられる。すなわち、大学進学者の「適切な能力の判定」を实行する上で、共通試験がきわめて重要な役割を果たしていると言えるだろう。この背景には、東アジア共通の入試観があるのかもしれない。

また、各国のCOVID-19防止対策の特徴から、それぞれの国の「公平性の確保」の実現方法に違いがあることがわかった。中国は、相当の強制力をもって感染それ自体を抑えることによって、「公平性の確保」を目指した。韓国では、病院等に試験場を用意することで、感染者の受験機会を担保するところに力点が置かれた。日本では、日程を追加することによって、感染者の受験機会に配慮しているが、COVID-19防止対策は要請にとどまっている。こうした相違は、政治制度や国民性等によると推測されるが、一義的に結論づけることはできない。さらなる比較検討が必要であろう。

以上、世界的なCOVID-19の蔓延という非日常的な状況下で、3カ国の共通試験における感染防止対策を見ること

によって、その背景にある、各国の大学入試に対する考え方の異同が浮き彫りにされた。これらの異同は、日常的な状況ではむしろ見えにくい。非日常的な状況だからこそ、顕現されるのではないだろうか。この意味で、本研究は、国際的比較研究に新たな課題を示すものでもある。

謝辞

本研究の執筆にあたり、倉元直樹教授には、研究の進め方や枠組みについて有益な助言をいただきました。この場を借りて深く御礼申し上げます。

本研究はJSPS科研費JP19H05491の助成を受けたものです。

注釈

1) 「強基計画」: 中国教育部が2020年1月15日に発表した「一部の大学において基礎学科を対象とする生徒募集改革の試行に関する意見」を「強基計画」ともいう。この新しい制度では、試行校に選ばれた大学が「強基計画」で定められた重点学科の募集において、既存の高考成绩を85%、そのほかに志願大学の総合評価、受験生の総合素養評価(高校より提供)も考慮した入試を行う。

2) 図1, 図3, 図5は、下記のホームページにあるデータをもとに作成したものである。中国の感染者累計についてはもとデータの地域別感染者数を合計した数である。

https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19/blob/master/csse_covid_19_data/csse_covid_19_time_series/time_series_covid19_confirmed_global.csv .

参考文献

中華人民共和国中央人民政府 (2010). 国家中长期教育改革と発展計画綱要

http://www.gov.cn/jrzq/201007/29/content_1667143.htm (2020.12.11)

中華人民共和国教育部 (2012). 教育部关于印发《2012 年高等学校招生全国统一考试工作规定》的通知,

http://www.moe.gov.cn/srcsite/zsdwxxgk/201205/t2012050_135374.html (2020.12.11)

中華人民共和国国务院 (2014). 国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见

http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201409/t20140904_174543.html (2020.12.11)

中華人民共和国教育部 (2020a) 教育部关于在部分高校开展基础学科招生改革试点工作的意见

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/moe_776/s3258/202001/t20200115_415589.html (2020.12.11)

中華人民共和国教育部 (2020b). 应对新冠肺炎疫情 稳妥做好 2020 年高考组织实施工作

http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/202003/t20200331_436696.html (2020.12.11)

中華人民共和国教育部 (2020c). 疫情期间中小学线上教学工作情况

http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2020/51987/sfcl/202005/t20200514_454112.html (2020.12.11)

中華人民共和国教育部 (2020d). 介绍 2020 高考防疫及组织实施工作安排

http://www.gov.cn/xinwen/202006/19/content_5520554.htm (2020.12.11)

大学入試センター (2020a). 新型コロナウイルス感染症防止対策等について

https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/shiken_jouhou/coronavirus.html (2020.12.11)

大学入試センター (2020b). 令和3年度大学入学共通テストの志願者数等について

<https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/index.html> (2020.12.11)

石井光夫 (2020). 東アジアの大学入試改革—多様化と「基礎学力」保証の両立は可能か— 宮本友弘(編) 変革期の大学入試 金子書房, 165-186.

石川裕之 (2011). 『韓国の才能教育制度—その構造と機能—』 東信堂, 42-44

韓国教育部 (2020a). 코로나 19 대응 2021 한년도 대입관리방향 발표

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0204&opType=N&boardSeq=81445> (2020.12.11)

韓国教育部 (2020b). 2021 학년도 수능 집중 안전 관리 방안 발표

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0204&opType=N&boardSeq=82591> (2020.12.11)

韓国教育部 (2020c). 교육분야 코로나 19 대응 현황 자료 (12.2.) (등교수업)

<https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0204&opType=N&boardSeq=82842> (2020.12.11)

韓国 NEWS1 KOREA (2020) . 오늘 확진자 600 명
넘나...수능·대입전형 수험생 대이동 '설상가상'

<https://www.news1.kr/articles/?4139312>

(2020.12.11)

韓国教育課程評価院 ホームページ

대학수학능력시험 시험개요

<https://suneung.re.kr/sub/info.do?m=0101&s=suneung>

(2020.12.11)

文部科学省 (2015) . 高大接続改革プラン

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyoyo12/sonota/_icsFiles/afieldfile/2015/01/23/1354545.pdf (2020.12.11)

文部科学省 (2016) . 高大接続システム改革会議 「最終報告」

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/thousein/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf (2020.12.11)

文部科学省 (2020a) . 新型コロナウイルス感染症対策のための小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校 等における一斉臨時休業について(通知)

https://www.mext.go.jp/content/202002228-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf (2020.12.11)

文部科学省 (2020b) . 令和3年度大学入学者選抜に係る新型コロナウイルス感染症に対応した試験実施のガイドライン

https://www.mext.go.jp/content/20201030-mxt_daigakuc02-000005144.pdf (2020.12.11)

文部省 (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<中教育審議会答申> 大蔵省印刷局.

(2020年12月14日受付, 2021年3月23日採択)

高大接続改革が高校生に及ぼす影響に関する日中比較研究 —大学選択方略を巡る高校生活の実態を中心に—

○林如玉*, 倉元直樹**

東北大学教育学研究科*, 東北大学高度教養教育・学生支援機構**

1. 問題と目的

日本では、長年の間、いわゆる偏差値による大学選択を克服しようとして大学入試改革が行われてきた。臨時教育審議会第一次答申(1985)を起点として高校生の大学進学をめぐるキャリア教育が進んできたが、最近でも中央教育審議会の高大接続答申(2014)で類似の議論が繰り返されている。一方、中国でも同答申の3か月ほど前に中国国務院から「入試・生徒募集制度改革の深化に関する実施意見」が公布された。改革のポイントは高考開始以来、初めて「教育・大学入試・生徒募集」を含めた大枠での高大接続改革を実施することにある、とされている(築, 2020)。

両国の大学入試制度は大きく三つの入試区分に分けられる点で類似しているが、各入試区分の募集人員比率には大きな違いがある。日本の令和2年度入試における「一般入試」「推薦入試」「AO入試」(調査当時)の割合は、一般入試が50.9%、推薦入試が38.4%、AO入試が10.6%であった(文部科学省, 2021)。一方、中国の大学入試は、ほとんどが「高考(gaokao, 普通高等学校招生全国统一考試)」を選抜資料とする、日本の一般入試と対応する入試区分である。AO入試に類似した大学の自主募集制度や推薦入試も存在はしているが、一部の大学に募集人員の5%までの自主募集が認められている程度である。また、石井(2020)によれば、中国では1984年度入試から推薦入試が導入されたが、全国で5,000人程度の規模に限定されてきた。すなわち、大半の受験生にとっては高考で高得点を取ることが、事実上志望する大学に入学するための唯一の手段となってい

る。そのため、先述の実施意見(2014)には「多元採用」「科目選択の自由」などが掲げられ、大学入試制度の実質的な多様化が志向されている。

入試制度が多様化すると、受験生にとって大学と入試に関する情報が重要となってくる。多様化が進んだ日本では、進路選択のプロセスの中で得られる大学情報の重要性は、以前から認識されてきた。現在、日本の大学にとっては「入試広報活動は欠かせないもの」(倉元・泉, 2014)であり、受験生が大学情報を得る機会が豊富にある。一方、画一的な入試制度の中国では、大学関連情報を発信する重要性は充分認識されていない。

高校側の体制にも違いが見られる。日本の高校には「進路指導」を担当する校務分掌が存在するが、中国の高校には、それに該当する組織は存在しない。そこから、中国の高校ではキャリア教育が十分に重視されていないことが分かる。

長年の改革を経て、日本では多様な高大接続に向けた環境が整備されてきたが、中国では高大接続に対する意識はない。この環境と認識の差は高校生の大学進学に向けた情報収集活動に影響している。中国と比較して日本の高校生は早期から頻繁に大学選択のための情報収集活動を行っている(林・倉元, 2021)。そこに両国の高校生の大学選択方略の質的な違いが現れている可能性がある。本研究では、両国の進学校で学ぶ高校生の大学選択方略を巡る生活実態を浮き彫りにする。

2. 方法

2.1 調査方法

本研究は質問紙調査法を用いた。日本調査は、

2019年2～4月に全国11校の高校生7,700名を対象にウェブ調査を行った。中国調査は2019年6～8月に中国河南省における6校の高校生419名を対象に実施した。調査対象や調査手続きの詳細について、林・倉元（2021）を参照。

2.2 調査内容

調査票のうち、本報告で分析に用いた項目は、学年、性別、高校生活の中心、入試方式の選択と志望大学の決定時期に関する項目である。そのうち「入試方式の選択」と「志望大学の決定時期」は学年による状況が違うので、高校1、2年生と高校3年生の2群に分けて、それぞれの質問項目を設定した。他の項目は学年共通項目である。具体的な質問内容は以下に説明する。

(1) 「高校生活の中心」

全学年共通の項目として、高校生活の中で「自分が一番大事だったと思う活動」について尋ねた。この設問への回答を「高校生活の中心」と定義する。選択肢は「①勉強、②部活、③（校外の）自分の興味関心」である。

(2) 「入試方式の選択」

「どのような方式で大学入試を受験するか」について回答は「一般入試」「推薦入試」「AO入試」

「その他」の四つに設定した（本報告で入試区分の表記は日本の用語を使う）。1,2年生対象の設問で「まだ決まっていない」という選択肢を加えた。

(3) 「志望大学の決定時期」

1,2年生の「志望大学の決定時期」について、志望する大学はまだない可能性があるため、具体的な決定時期を問うのではなく、現在の志望大学の状況を問う設問とした。「今の自分の気持ちに一番合う選択肢を選んでください」という設問について「①絶対進学したいと思う大学がある」「②憧れの大学がある」「③何となく気になる大学がある」「④進学したいと思う大学はまだない」の四つから回答を求めた。

3年生の「志望大学の決定時期」について、決定時期の具体化をするため「第一志望の大学への受験はいつ決めましたか？」という設問に「高校1年目」「高校2年目」「高校3年目」「統一試験が終わった後」の回答を設定した。次に、早期に受験したい大学と最終に受験した大学の一貫性を検証するため「実際に受験した大学は1~2年生の頃に、受験したいと思っていた大学と同じですか」を問うものがあった。

3.結果

データクリーニング後の中国の有効回答者数は192、日本の有効回答者数は1,019であった。性別、学年の度数を表1に示す。

表1 性別と学年の度数表

		国		合計
		中国	日本	
性別	男子	71	440	511
	女子	121	578	699
学年	1年生	48	437	485
	2年生	58	423	481
	3年生	86	159	245

注：無回答は除く

3.1 「高校生活の中心」

高校生活の中心に関する分析結果は表2に示す。高校生活の中で一番重要な活動として、「勉強」を選ぶ生徒の割合が両国とも一番高い。「部活」「自分の興味や関心」について、日本では半分以上の生徒がこの二つの活動を選択したが、中国ではその割合は15%にも達しなかった。

表2 「高校生活の中心」の度数表

	中国		日本	
	N	%	N	%
勉強	166	86.5	484	47.5
部活	6	3.1	365	35.8
自分の興味関心	20	10.4	169	16.6

次に、「国」と「高校生活の中心」とのクロス集計表を作成し、カイ2乗検定を行った、「国」

($\chi^2(2) = 105.927, p < .001$) に有意な差が見られた。「国」と「高校生活の中心」に対して残差分析を行った結果、「勉強」を「高校生活の中心」と選んだ中国の高校生の割合は日本より有意に多かった。「部活」「自分の興味関心」を選択した割合について、日本高校生のほうが有意に多かった。最後に、学年ごとに「国」と「高校生活の中心」とのクロス集計表を作成し、カイ2乗検定を行った。全学年において有意な差が見られた(1年生: $\chi^2(2)=23.461, p < .001$, 2年生: $\chi^2(2)=46.428, p < .001$, 3年生: $\chi^2(2)=41.302, p < .001$)。残差分析の結果、全学年において、中国データの方が「勉強」を「高校生活の中心」を選択した割合が日本より多かった。「部活」は日本データの方が多かった。

3.2 「入試方式の選択」

1,2年生を対象とした「入試方式の選択」の回答を表3のクロス集計表に示す。「国」と「入試方式の選択」との連関を検定したところ、有意であった($\chi^2(4)=31.969, p < .001$)。残差分析を行った結果、「まだ決まっていない」を選んだ日本の高校生の割合は中国より有意に多かった。3年生を対象とした「入試方式の選択」の回答は表4にまとめ、「国」と「入試方式の選択」との連関を検定したところ、有意であった($\chi^2(3)=12.120, p < .01$)。受験した入試方式について、「一般入試」と選んだ中国の3年生の割合は日本より有意に多かった。「推薦入試」を選択した割合について、日本高校生のほうが有意に多かった。

表3 1,2年生「国」と「入試方式の選択」のクロス集計表 (N=961)

		一般入試	推薦入試	AO入試	まだ決まっていない	その他
中国	度数(%)	80(75.5)	3(2.8)	5(4.7)	10(9.4)	8(7.5)
日本	度数(%)	585(68.4)	63(7.4)	54(6.3)	145(17.0)	8(0.9)

表4 3年生「国」と「入試方式の選択」のクロス集計表 (N=199)

		一般入試	推薦入試	AO入試	複合型
中国	度数(%)	34(81.0)	1(2.4)	2(3.4)	5(6.5)
日本	度数(%)	84(53.5)	33(21.0)	14(8.9)	26(24.5)

表5 1,2年生「国」と「志望大学の決定時期」のクロス集計表 (N=964)

		絶対進学したい と思う大学	憧れの大学	何となく気にな る大学	進学したい大 学はまだない
中国	度数(%)	9(8.5)	55(51.9)	29(27.4)	13(12.3)
日本	度数(%)	195(22.7)	294(34.3)	308(35.9)	61(7.1)

表6 3年生「国」と「志望大学の決定時期」のクロス集計表 (N=180)

		高校1年目	高校2年目	高校3年目	統一試験が終わった後
中国	度数(%)	1(2.4)	2(4.8)	6(14.3)	33(78.6)
日本	度数(%)	12(8.7)	45(32.6)	80(58.0)	1(0.7)

3.3 「志望大学の決定時期」

1,2年生を対象とした設問への回答を表5で示す。「国」と「志望大学の決定時期」との連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ、有意であっ

た($\chi^2(3)=22.361, p < .001$)。残差を見ると、日本の1,2年生が「絶対進学したいと思う大学」を選択した割合が中国より多かった。「憧れの大学」を選択した割合は中国の1,2年生が多かった。

3年生を対象とした設問で、「国」と「志望大学の決定時期」の回答を表6で示す。連関を検定したところ、有意であった($\chi^2(3)=127.510, p<.001$)。残差分析の結果、「統一試験が終わった後」を選択した高校生の割合は中国の方が多く、「高校2年目」「高校3年目」に関しては日本高校生の方が多かった。「志望大学の一貫性」の解答(N=199)は表7で示す。次に、「国」と「志望大学の一貫性」との連関性を見るためにカイ2乗検定を行ったところ、有意な結果が見られた($\chi^2(1)=12.184, p<.001$)。また、残差分析を行った結果、「同じ大学を受験した」を選択した3年生は日本の方が多かったと解釈することができる。

表7 「国」と「志望大学の一貫性」のクロス集計表

		同じ	違う
中国	度数(%)	5(11.9)	37(88.1)
日本	度数(%)	64(40.8)	93(59.2)

4.考察

「高校生活の中心」については、日中両国とも「勉強」を選択する生徒が一番多かった。しかし、その程度には大きな違いが見られた。中国ではほとんど「勉強」が選択されていた一方で、日本においては「部活」「自分の興味関心」を選択した生徒の比率が半数を超えていた。「部活」を「高校生活の中心」と選択した日本の高校生の割合が中国の高校生よりも多かった背景には、部活に割く時間に大きな差があることが挙げられる。このことから、日本の高校生が学校において、決して受験勉強一色の生活を送っているわけではないことが改めて確認された。すなわち、日本の高校生の活動は中国よりも豊富で、勉強以外にも多種多様な活動を行っていることが分かる。

「入試方式の選択」について、「まだ決まっていない」と選択した日本の1,2年生の割合は中国の高校生よりも多かった。一方、中国の1,2年生は将来「推薦入試」や「AO入試」を選択した者は少なく、実際に受験した3年生になるとそれぞれ

1, 2名しかいなかった。日本の入試方式が多様であるのに対し、中国の入試方式は一般入試がほとんどであり、「推薦入試」や「AO入試」の募集人員は厳しく制限されているため、高校生は1, 2年生の時から一般入試以外の入試方式を選択する余地がない。一方、日本の場合、多様な入試方式があり、高校生は入試方式に対する選択権を持っている。1, 2年生の時はそれを考える時期と位置付けられていると言える。

「志望大学の決定時期」について、1, 2年生の段階で「絶対に進学したい大学がある」日本の高校生は中国より多かった。3年生に対する志望大学の具体的な決定時期に関する質問では、日本の高校生は「高校2,3年目」で決定する傾向があるのに対し、中国の高校生の7割以上は「統一試験が終わった後」に志望大学を決定していた。さらに、日本の高校生が1,2年生の時に受験したいと思う大学と実際に受験した大学が同じである割合は中国の高校生より多かった。したがって、中国の高校生は入試の成績によって志望大学を決定しているのに対し、日本の高校生は早い段階で志望する大学を決め、その大学の入試に向かって準備をしていることがうかがえる。

以上の結果から、大学選択方略を巡る高校生活の実態には日中の高校生に間に本質的な違いが見られる。日本の高校生は高校生活で様々な体験をし、大学に関する情報を得て、より早い段階で志望する大学を決めている。日本における長年の高大接続改革政策が高校生の大学選択方略に影響してきたと言えるだろう。中国で始まった高大接続改革政策が高校生の選択行動にどのような影響を及ぼすか、今後の変化について注目したい。

「謝辞」

本研究の日本調査はJSPS 科研費 JP16H02051、中国調査はJSPS 科研費 JP20K20421 の助成に基づく研究成果の一部である。

東北大学歯学部一般選抜における面接試験導入の効果

倉元直樹* ・ 久保沙織* ・ 服部佳功**

*: 東北大学高度教養教育学生支援機構 **: 東北大学大学院歯学研究科

1. 問題

1.1. 入学者選抜における面接試験導入の背景

東北大学歯学部では、令和3年度（2021年度）入試から一般選抜前期日程試験において新たに面接試験を導入した。最初にその背景について簡単に触れることとする。

わが国の大学入学者選抜政策の方向性は、長年の間「多様化」というキーワードで特徴づけられてきた。中でも「評価尺度の多元化」の一環として学力検査以外の選抜資料を積極的に入試に取り入れることが推奨されてきた。さらに、昨今の入試改革政策の起点となる高大接続答申（中央教育審議会、2014）では、学校教育法第30条②で小学校の規定として掲げられている「学力の3要素（知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体性）」を大学入試においても評価すべきとした。その結果、大学独自で実施する個別試験に、いわゆる「主体性」の評価が求められるようになって現在に至っている。実施可能性の面から議論の焦点となった選抜方法は主としてポートフォリオや調査書の評価のような書類審査であったが、面接試験も学力の3要素の「主体性」に関する有力な評価方法の一つと言える。

ところで、歯学部を含む医療系の教育プログラムでは、医療職としての適性に欠ける学生の存在が、長年、課題となってきた。歯科医師免許は医師免許と並ぶ高度な業務独占資格であり、大学に設置されている6年制の歯学部を修了して国家試験の受験資格を得たうえで、国家試験に合格して歯科医師免許を得ることが、資格を得る唯一の手段である。そのため、進学先として、比較的人気がある分野の一つとなってきた。結果的に適性とは無関係に、いわゆる偏差値の高さで進学先を選ぶ志願者が多いとみられる。さらに、受験直前に医師への道を断念し、歯学部へ変更する者も多い。歯学部の教育内容は歯科医学分野での教育研究者育成と歯科医師の養成に限られるため、高い能力を保持していたとしても進路の修正は難しい。それゆえ、医療系の教育に携わる関係者の間には、最初から適性に欠ける志願者を入学させないことが、教育を施す側にとっても本人にとっても互いに望ましい、という考え方が根強く存在している。学力検査や書類審査で効果的に情意面での適性を判別する簡便で適切な方法論は存在しないため、いきおい、面接試験にその役割が求められることになる。

1.2. 東北大学歯学部の入試における面接試験とその設計

多様化した入試制度の下、東北大学歯学部ではAO入試において面接試験を実施し、経験を蓄積してきた。平成12（2000）年度に第1次選考に大学入試センター試験を課す「AO入試Ⅲ期（当時、募集人員10名）」導入して以来、AO入試では20年以上にわたって面接試験の実施経験がある。さらに、平成30（2018）年度からは第1次選考で独自の筆記試験を課す「AO入試Ⅱ期（令和3（2021）年度入試の募集人員8名）」が加わった。従来のAO入試が総合型選抜と呼称されるようになった現在でも、総定員53名のうちの16名を2種類の「AO入試（総合型選抜）」で募集している。AO入試は歯科医学分野に意欲と関心が強い第1志望の志願者を募集する入試区分であるため、志願者の適性を積極的に評価（ポジティブ評価）することを目的とした面接試験が実施されてきた。さらに、東北大学入試センター（以後、「入試センター」と略記する）¹⁾の協力の下、毎年、受験者が定量的な分析が可能と思われる数に達するAO入試Ⅲ期では実施後に面接試験の統計的な分析による評価を行って

おり、おおむね安定した結果が得られている。

一方、一般選抜では学部のアドミッションポリシーで「求める学生像」を明示しているものの、「出願基準」は学部ごとに設けられていないため、出願基準には歯学教育に対する適性が含まれていない。結果的に、面接試験に求められる機能はAO入試とは対照的に歯学教育への不適格性といった側面に対する評価（ネガティブ評価）が求められることになる。したがって、一般選抜の面接試験の設計にはAO入試の面接試験とは異なるコンセプトと評価方法で組み立てる必要がある。

面接試験に対する期待が大きい一方で、妥当性、信頼性の高い面接試験の開発は困難である。測定すべき能力・資質は「将来の歯科医師、歯科医学研究者としての適性」という茫漠としたものであり、事後の検証も困難である。さらに、受験者は合格を目指して面接の訓練を行ってくることも想定される。他に本務を抱えた教員が面接員として短い打合せで面接業務に当たらずを得ず、過大な期待は寄せられない。したがって、東北大学歯学部では受験者が一定程度、面接に対してテクニカルな対応を行ってくることを想定したうえで、複数の面接員を配置し、明らかな差異を正確にとらえること、すなわち、信頼性の向上を志向してきた。また、選抜資料全体の中での位置づけとしては、面接試験を重視しすぎず、あくまでも他の選抜資料で得られた成績によって合否ボーダー付近に僅差で並ぶ受験生のうち、より適性がある者を高く評価する、という「適度な効果」への期待を心がけてきた。

2. 目的

本研究は、東北大学歯学部一般選抜における初年度の面接試験について、入試データの入学者選抜資料としての性能について総合的に評価することを目的としたものである。なお、面接試験の具体的な内容、評価基準等は公表できない事項であり、分析の対象ともしない。

3. 方法

3.1. 面接の設計と実施

新たな設計による面接を導入するにあたり、東北大学歯学部と東北大学入試センターが共同で準備作業を進めた。AO入試の企画、実施を通じて日頃から交流があり、意思疎通がスムーズであるため、課題と方向性については互いにポイントを再確認する程度であった。面接時間や面接員数、同時並行で実施を行う面接室の数など、外形的な規格は歯学部が提案した。具体的な採点基準、評価シート、配点、面接マニュアル等の原案は入試センターが複数案を作成し、最終決定は歯学部で行った。

3.2. 面接員との事前打合せ

毎年、2度行われるAO入試の実施に当たっては、会議形式の事前打合せ兼面接員FDが実施されてきたが、一般選抜は志願者数が多いため、面接員として関わる関係者の数も多くなる。未経験の面接員も多い。経験者であってもAO入試の面接との異同に関する認識は重要な確認事項となる。そこで、説明会形式の事前打合せを設けることとした。講師は入試センター教員が務めた。事前打合せの様子は収録され、欠席者には事後に動画を視聴することによって事前打合せへの参加とした。

3.3. 面接室の構成と面接点の算出

多数の受験生に面接試験を実施するため、複数の面接員で構成される複数の面接室が設けられた。各受験者はそのうちの一つに割り当てられて受験する。面接点は、当該面接室で面接員として実施に当たる個々の採点者が独立に採点したうえで素点から換算し、それを合算した得点で定められる。なお、採点基準については緩やかなガイドラインを定め、実施後の対応付けは行わないこととした。

3.4. 分析の観点

面接試験の性能評価について絶対的基準は存在しない。本研究では、主として平成12(2000)年度入試からの分析結果が蓄積されているAO入試Ⅲ期との比較において検討することとした。なお、AO入試Ⅱ期については導入されてからの年次も浅く、第1次選考を通過する志願者が少数で定量的な事後評価が難しいため、利用しない。また、欠席者は分析対象から除く。追加合格者が生じた場合、分析上は不合格とみなして処理を行う場合がある。

4. 結果

4.1. 基礎分析

4.1.1. 受験者数等

令和3(2021)年度入試の東北大学歯学部の定員は53名、うち一般選抜前期日程の募集人員は37名、志願者数が115名、志願倍率は3.1倍であった。第1段階選抜は全員合格したが、個別学力試験欠席者が20名生じ、第2次選考の受験者は95名、合格者数は45名、実質倍率は2.1倍となった。

4.1.2. 評価の公平性

各面接室の素点平均点は、全体の素点分布に基づき標準化した値で最小値が -0.315 、最大値が 0.349 であった²⁾。なお、欠席者が存在するため、各面接室の受験者数は必ずしも同一ではない。

4.1.3. 評価の精度(一致度)

同一面接室内の各面接員の評価の一致度については、一般化可能性係数として解釈可能な相関係数系の指標を用いた。AO入試Ⅲ期では、毎年、面接結果の一致度は筆記試験並みに高く、最大値で 0.93 、中央値で 0.76 であった。本研究のデータと合わせ、昇順に並べてパーセンタイル順位を比較した。その結果、最小値が 5.8 パーセンタイル、中央値が 13.5 パーセンタイル、最大値が 59.6 パーセンタイルとなり、全体的にAO入試Ⅲ期ほどの精度は得られなかった。一方、同室の面接員との相関係数を同様の方法で分析した場合、最小値が 35.0 パーセンタイル、中央値が 50.0 パーセンタイル、最大値が 90.7 パーセンタイルとなり、AO入試Ⅲ期と比較して遜色ない結果であった。したがって、評価の精度の問題は個々の面接員の評価ではなく、一室の面接員数に起因することが分かった。

4.2. ネガティブ評価としての特徴

前期日程試験の面接では、「適格性」よりも「不適格性」がより強く反映された評価が期待されている。したがって、評価が適正に行われているならば面接点は負に歪んだ分布となる。換算点を用いて分析した結果は、最小値が -1.53 、中央値が -0.77 、最大値が -0.31 であり、全ての面接室の評価が負に歪んだ分布となった。AO入試Ⅲ期のデータと合わせ、パーセンタイル値を比較したところ、最小値が 6.7 パーセンタイル、中央値が 23.3 パーセンタイル、最大値でも 40.0 パーセンタイルと、全て中央値よりは負に歪んだ分布となった。ネガティブ評価としての特徴がみられる結果となった。

4.3. 影響力

4.3.1. 配点比と共分散比

令和3(2021)年度入試AO入試Ⅲ期の面接試験の配点⁴⁾は $1,050$ 点満点中 200 点であり、配点比にして 19.0% である。一方、前期日程の配点は $1,300$ 点満点中の 100 点であり、配点比は 7.7% とAO入試Ⅲ期よりもさらに小さい。配点比が見かけの影響力指標であるのに対し、実質的な影響力は共分散比で示すことができる。前期日程面接試験の共分散比は 0.80% と極めて小さかった。一方、AO入試Ⅲ期は最小値が 0.47% 、中央値が 6.79% 、最大値が 62.69% であり、最小値に近い値であった。

4.3.2. 合否入替り率

面接試験での合否入替りが1名あり、合否入替り率としては2%であった。AO入試Ⅲ期においても各年度の合否入替りは0～2名であり、合否入替り率に換算した場合、最大でも20%である。

4.4. 妥当性の検証

「共通テストの成績」「個別学力検査の成績」「調査書評定平均値」「主体性チェックリスト合計点」の4変数を説明変数、面接点(換算点)を従属変数として重回帰分析を行った。回帰モデルは有意(修正決定係数は.14)であり、「調査書評定平均値」と「主体性チェックリスト合計点」において、有意水準5%で正の回帰係数が得られた。

5. 考察

大学入学者選抜は他に本来業務に携わる多くの関係者が関与する営みである。業務の多忙化が加速する折、面接試験の準備に労力と時間を割くことは不可能である。東北大学歯学部においては、前期日程試験への導入に際して、説明会形式で効率的な面接員事前打合せを行った。その結果、個々の面接員の判断ではAO入試Ⅲ期に引けを取らない高い一致度が得られた。講演会方式の面接員事前訓練は有効に機能したと言える一方で、面接室単位でみた場合、AO入試Ⅲ期並みの高い精度を確保するには面接員数を増やさなければならず、実質的な解決は難しい。共分散比と合否入替り率から、影響力は小さく抑えられており、合否ボーダー層の入替えという目的には合致していた。精度の向上が困難である以上、面接試験の影響力は、今後も小さく抑えることが必要となるであろう。

ネガティブ評価という一般選抜の面接試験の特徴も、歪度から見ると目的が達成されたと言える。具体的方法は詳らかにできないが、個々の面接員に負荷をかけずに換算方式を工夫した成果が出た。

さらに、限定的ではあるが、勤勉さや情意面を評価することを目的とした選抜資料との相関関係から、一定程度の妥当性も示された。なお、本来の目的に鑑みれば、技術的に大きな困難が伴うことが予想されるが、本格的な妥当性の検証は、何らかの形で将来の成果を指標とした予測的妥当性の文脈によって行う必要があると思われる。

以上のことから、新しく導入された面接試験は当初の目的を達することができたと思われる。

注釈

- 1) 第1著者と第2著者の所属は冒頭に記載した通りであるが、入試業務は「東北大学入試センター」という名称の業務センターの下で実施している。
- 2) 素点平均点ほか、業務上秘匿すべき非公開情報の数値は詳らかにできない。
- 3) 令和3年度東北大学入学者選抜要項によれば、AO入試Ⅲ期においては出願書類の評価が面接点に含まれる。前期日程試験の場合、そのような記載はない。

謝辞

本研究はJSPS科研費20K20421の助成を受けたものである。

付記

本研究は「人を対象とした研究」に該当するが、入試業務に関連する内容であり、個人情報も含まれないため、東北大学高度教養教育・学生支援機構倫理審査委員会の所掌には含まれない。本研究は東北大学入試センター長の許可の下で遂行したものである。

連絡先：倉元直樹 (ntkuramt@tohoku.ac.jp, 会員番号 11000029)



L2 Speaking Assessment in Secondary School Classrooms in Japan

Rie Koizumi

To cite this article: Rie Koizumi (2022) L2 Speaking Assessment in Secondary School Classrooms in Japan, Language Assessment Quarterly, 19:2, 142-161, DOI: [10.1080/15434303.2021.2023542](https://doi.org/10.1080/15434303.2021.2023542)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/15434303.2021.2023542>



© 2022 The Author(s). Published with license by Taylor & Francis Group, LLC.



Published online: 15 Jan 2022.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 4713



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

L2 Speaking Assessment in Secondary School Classrooms in Japan

Rie Koizumi 

Research Institute for Language Education, Seisen University, Tokyo, Japan

ABSTRACT

In Japanese secondary schools, speaking assessment in English classrooms is designed, conducted, and scored by teachers. Although the assessment is intended to be used for summative and formative purposes, it is not regularly or adequately practiced. This paper reports the problems (i.e., lack of continuous speaking assessment, limited speaking test formats used, and reliability that is not ensured) and presents future directions for second language speaking assessment implementation to enhance the summative and formative uses of speaking assessments: improving teacher training and resources and discussing an effective speaking assessment framework.

日本の中学校・高等学校において、英語授業でのスピーキング評価は教員によって作成・実施・採点されている。その評価は総括的・目的と形成的目的のために意図されているが、評価の実践は定期的でなく、適切でもない。本論文は、それに関連する諸問題（継続的なスピーキング評価の不足、限られたテスト形式のみの使用、信頼性の不足）をまとめる。さらに、総括的・形成的目的のスピーキング評価の改善に向けた方向性（教員研修と教材資源の改善、効果的なスピーキング評価の枠組みについての議論）を提案する。

It is widely recognized that assessing second language (L2) speaking in the classroom is an essential part of education, facilitating the tracking of learning progress and providing feedback to improve both learning and teaching (Poehner & Inbar-Lourie, 2020; Yan et al., 2021). In addition to the formative functions of L2 classroom assessment, summative functions are important for reporting progress to students and families and for future admission and employment opportunities.

To realize the formative and summative assessment of L2 speaking in the classroom, speaking tests are ideally conducted multiple times; students are invited to speak in various formats, such as oral presentations to the class or dialogues with the teacher or their peer(s); teachers and students evaluate oral performances using rubrics (i.e., teacher, self-, and peer assessment), with reliability between or within raters checked; scores and comments are used for grading and provided to students as feedback. However, ideal summative and formative practice is not often observed in classrooms, where L2 English classroom speaking assessment (SA) is designed, administered, and graded by teachers who do not usually have much knowledge about SA. While this issue can be observed across countries, this

CONTACT Rie Koizumi  rkoizumi@seisen-u.ac.jp  Research Institute for Language Education, Seisen University, 3-16-21 Higashi Gotanda, Shinagawa-ku, Tokyo 141-8642, Japan

© 2022 The Author(s). Published with license by Taylor & Francis Group, LLC.
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

paper focuses on L2 English classrooms at secondary schools in Japan as a case study, examines relevant problems, and proposes directions to improve L2 English SA both summatively and formatively. The paper is primarily based on published reports relevant to the Japanese context, particularly from the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology in Japan (MEXT) and the National Institute for Educational Policy Research (NIER), an organization under the purview of MEXT.

This paper addresses classroom SA in secondary school education (Years 7–12) in Japan for two reasons. First, MEXT provides national guidelines on teaching and assessment of primary and secondary school education, which can serve as the basis for discussing SA comprehensively. This contrasts with tertiary education, which does not have such guidelines and values the relatively strong autonomy of teachers (Katsuno, 2019), allowing universities and teachers to teach and assess at the discretion of their own principles. Second, English language education as a required subject officially began in primary school in the 2020 academic year (hereafter 2020), and it is too early to examine its practices. In contrast, data are available at the secondary school level. The current paper also focuses on classroom SA created, administered, and scored by teachers, which are embedded with learning and are learning-focused (see Akiyama, 2019; Allen, 2020; Meijitoshō Shuppan, 2021; Sawaki & Koizumi, 2017, for the use of standardized speaking tests for entrance exams and monitoring learning progress).

Summative and formative use of classroom-based speaking assessment in Japan

Typically, classroom SA in Japanese secondary schools is used for formative and summative purposes, with more emphasis on the latter (Bacquet, 2020; Wicking, 2020), and the same test can serve one or two purposes. Davison and Leung (2009) categorized four types of formative assessment according to different purposes and priorities: “in-class contingent formative assessment-while-teaching;” “more planned integrated formative assessment;” “more formal mock or trial assessments modeled on summative assessments but used for formative purposes;” and “prescribed summative assessments, but results also used formatively to guide future teaching/learning” (p. 400). Classroom SA in Japan, as illustrated and problematized in the current paper, is categorized as the fourth type.

In terms of summative SA in Japan, the stakes are neither high nor low; SA scores are used for grading, but carry a relatively small weight in the overall grade. However, the grades for each term and each year are cumulative and are considered for decisions such as admission to higher education (Negishi, 2020). For formative use, SA is meant to be used to improve learning and teaching by having students work on their speaking strengths and weaknesses and by having teachers modify future lesson plans, materials, styles, short- and long-term teaching goals, and curricula. However, SA for summative and formative purposes is not well executed in Japan, despite strong recommendations for and reforms in teacher education and training.

Previous studies on formative and summative assessment have shown positive washback effects on learning and teaching. Lee et al. (2020) conducted a meta-analysis of formative assessment in U.S. K-12 education and found that learners who experienced formative assessment performed slightly better than those who did not (Hedges's $g = .29$, with 33 studies). Muñoz and Álvarez (2010) delineated their classroom L2 SA system, with both

formative and summative aspects using rubrics, self-assessment, and teacher training and regular meetings on formative assessment, and conducted formal speaking tests six times over 15 months ($n = 55$). They demonstrated that their system improved teachers' instructional behaviors, students' perceptions, and speaking ability. Green (2020) stated that washback is mediated by many factors, including teachers, students, and other stakeholders, as well as the authenticity, resources, importance, and difficulty of the test, and emphasized that positive consequences can be derived by careful planning and collaboration with those involved in test development and use.

While summative and formative SA potentially affect teaching and learning positively, several key elements are required for it to work effectively in practice. Muñoz and Álvarez (2010) summarized five principles to generate positive test washback: (a) continuous assessment that allows students to showcase their abilities; (b) effective use of various tasks that match teaching objectives and instructional tasks, that are authentic and meaningful, that cater to different types of learners, and that specify clear instructions and procedures to elicit targeted ability; (c) the use of rubrics that focus on wide aspects of speaking ability, which makes it easy for students and teachers to understand the tested ability; (d) encouragement of self-assessment; and (e) concrete, specific feedback to students. While these points are primarily related to validity, reliability and practicality should be considered, as they are vital aspects of L2 assessment (Brown & Abeywickrama, 2019; Green, 2020): (f) test scores and feedback that are sufficiently reliable, and (g) test development, administration, scoring, and feedback that are reasonably feasible. As seen in Table 1, each principle is related to summative and formative functions, and following these seven principles would lead to the improvement of classroom summative and formative SA. This improvement could exert a positive impact on learning and teaching specifically (1) by formatively providing opportunities for students to study to improve their speaking ability, grasp their characteristics, and modify their learning behaviors, and for teachers to modify future lesson plans, teaching goals, and curricula; and (2) by teachers summatively including SA results in grades and acknowledging students' efforts and

Table 1. Principles for effective classroom speaking assessment and why they are important in summative and formative assessment.

	Summative	Formative
(a) Continuous assessment	(x) To examine students' speaking ability and improvement comprehensively	(y) To provide regular diagnostic information and use it to improve learning and teaching (z) To provide ample opportunities for students to reflect on their speaking ability and study for the test
(b) Effective use of various tasks	Same as (x)	Same as (y) and (z)
(c) The use of effective rubrics	Same as (x)	Same as (y) and (z)
(d) Encouragement of self-assessment	NA	Same as (z)
(e) Concrete, specific feedback to students	NA	Same as (y) and (z)
(f) Test scores and feedback that are sufficiently reliable	Same as (x)	Same as (y)
(g) Test development, administration, scoring, and feedback that are reasonably feasible.	Same as (x)	Same as (y) and (z)

NA = Not applicable.

achievement. It should be noted that refinement does not guarantee success in learning and teaching L2 speaking because such educational success involves various complicated interplays among many factors such as students, teachers, materials, and learning environments, as documented in previous studies on washback, L2 acquisition, and assessment (Ali & Hamid, 2020; Kormos, 2006; Taylor, 2011). Among these factors, functional SA practice is an essential element of progress toward improved L2 education.

Current context

Foreign language education is a required subject at primary schools (Years 5–6), junior high schools (or lower secondary school; Years 7–9), senior high schools (or upper secondary school; Years 10–12), and tertiary schools. Japan has national guidelines for the primary and secondary stages, called the Course of Study. Foreign language curricula, primarily focusing on English, aim to develop four well-balanced skills – listening, reading, speaking (interaction and production), and writing – as well as integrated skills, for example, by having students listen to and read something, then speak both extemporaneously and with preparation (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT], 2020a).

L2 English proficiency among students is still considered inadequate, despite long-standing efforts to improve it. MEXT (2018) aimed for over half of junior high school (HS) students to obtain a high A1 level and over half of senior HS students to obtain the A2 level of the Common European Framework of Reference (CEFR). However, these goals were not achieved; in a stratified sample of students, only 33.1% of junior HS students and 12.9% of senior HS students met the speaking target (MEXT, 2018).¹

To boost students' English ability, MEXT and NIER created plans to improve English teaching and assessment. Some examples include refining national guidelines, encouraging teachers to focus more on communicative ability, distributing teaching materials and tips for teachers, and conducting fact-finding surveys on English education (MEXT, 2020b). Others are providing teachers with handbooks that include good assessment practice samples along with explanations; encouraging performance-based speaking and writing tests; and conducting learning-oriented and criterion-referenced teacher, self-, and peer assessment (National Institute for Educational Policy Research [NIER], 2021).

MEXT also commissioned a research group to formulate the National Core Curriculum for Teaching English to enhance pre-service and in-service training (Kasuya et al., 2021). This Core Curriculum for teachers highlights the central role of L2 assessment and mandates training to acquire knowledge and skills to create paper-based and performance tests that evaluate independent and integrated skills, aiming to help teachers gain language assessment literacy (Inbar-Lourie, 2017) and conduct effective assessment as part of L2 education. Further, MEXT (2020c) has required each region (i.e., prefecture and government-designated city) to create annual concrete plans for teacher training and make efforts to realize these plans, which should include increasing the number of speaking and writing tests.

¹While this result may be affected by the sampling method and test used (as suggested by one of the reviewers), no evidence shows that students in Japan have high speaking ability. For example, Educational Testing Service (2020b) reported that Japanese people taking the Test of English as a Foreign Language Internet-based test (TOEFL iBT) scored 17 points on average, with a percentile rank of 20 (Educational Testing Service, 2020a). This shows that the Japanese group has a CEFR B1 level speaking ability on average and ranks near the bottom. While I acknowledge that the Japanese test takers in the survey may not be representative of the entire Japanese population, I argue that the survey can be used to infer a trend.

It should be emphasized that assessment guidelines presented by NIER (2021) only provide general assessment frameworks to follow, with sample tasks and rubrics. Therefore, teachers are expected to create, administer, and score SA on their own and use test scores to improve learning, teaching, and school education within the Plan-Do-Check-Act cycle. Thus, teachers have freedom to a certain degree in this system, but a lack of language assessment literacy usually creates difficulty in effectively juggling teaching and assessment.

Issues and challenges

Considering the use of L2 classroom SA in secondary schools in Japan for formative and summative purposes, the aforementioned seven key elements should be implemented. Among the seven, three areas that are essential for summative and formative purposes deserve particular attention because they point to areas for improvement based on available evidence: (a) conducting continuous assessment, (b) using various tasks effectively, and (f) ensuring sufficiently reliable test scores and feedback. The issues and challenges related to these three are summarized below. Regarding the other areas, they are not necessarily practiced well, but the lack of clear evidence related to classroom SA hinders detailed analysis.

Lack of continuous speaking assessment

Japanese secondary schools, in particular senior HSs, do not conduct SA as frequently as desired (Yonezaki, 2016), so SA is not continuously implemented. MEXT (2020b) conducted an annual survey of all public schools to track the current conditions in English language education, including how frequently speaking and writing tests are administered. While the survey is based on self-reports from teachers, meaning precise numbers may not be very accurate, it shows an overall tendency. Figure 1 shows that 86.1% of junior HSs conducted both speaking and writing tests, while 8.0% conducted only speaking tests. On the other hand, 36.4% of senior HSs conducted both tests, while 15.7% conducted only speaking tests. In other words, almost all junior HS courses (94.1%) conducted SA at least once a year, while only about half of the senior HS courses (52.1%) conducted SA. In addition, SA frequency in junior HSs was higher than in senior HSs: on average, 3.8 times a year in junior HSs (98,893/26,239) and 1.8 times in senior HSs (16,067/9,083). Large variations across regions have also been reported (MEXT, 2020c). In Japan, the academic year is usually divided into three terms, and term tests are conducted five times per year. Thus, I would argue that SA should be conducted at least three times a year to examine progress, and the current frequency at senior HSs appears insufficient.

Some educators may argue that it is not feasible to conduct SA three times a year because entrance examinations do not typically include SA and teachers are busy preparing students for examinations, an issue common in other Asian countries (Vongpumivitch, 2014).² However, the abovementioned previous studies (e.g., Muñoz & Álvarez, 2010) suggest that continuous assessment is needed to meet the formative and summative purposes of SA, garner positive effects on learning and teaching, and increase L2 ability. Regardless, making time to administer and score classroom SA and changing teachers' mindsets

²The author wishes to thank one of the reviewers for suggesting this point.

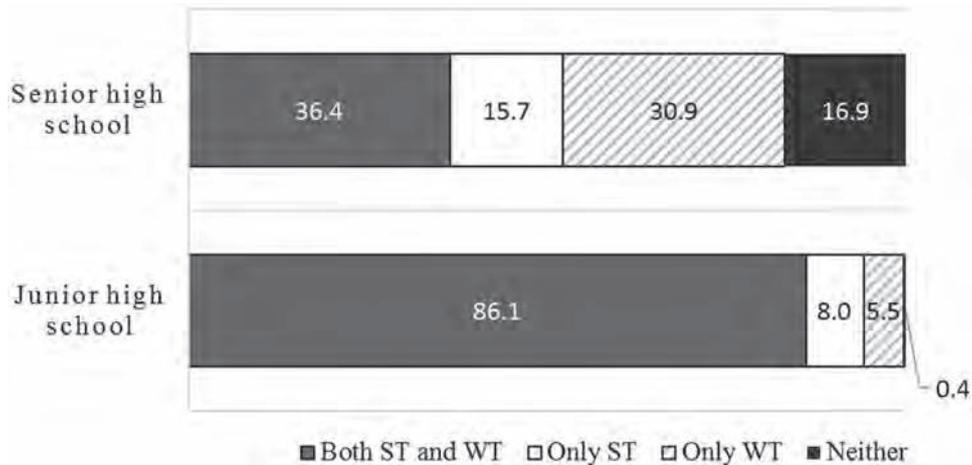


Figure 1. Percentages of courses that conducted (or would conduct in the same year) both a Speaking Test (ST) and Writing Test (WT), either an ST or WT, or neither tests in a year. *Note.* Calculated by (a) “the number of courses in each category” divided by “the total number of courses (that had students)” multiplied by 100. The counting unit was a course: Junior high schools (HSs) typically had three courses (i.e., first-, second-, and third-year); senior HSs had several courses, whose number depends on each school (five-course example: Communication English I, II, and III, and English Expression I and II). When schools have multiple departments, such as a general department (*futsuka*), an international department, and an agricultural department, courses were counted by each department. Data for this figure were derived from MEXT (2020b). These also apply to Figure 2.

regarding SA are challenging. The current article addresses this issue and presents the following possible ways to make classroom SA feasible by efficiently using in-class or out-of-class time to administer and score speaking tests.

Limited speaking test formats used

One of the principles of classroom SA is to use various tasks effectively. However, SA formats used are limited in Japanese secondary classrooms (MEXT, 2020b). As Figure 2 shows, frequently used formats are interview (39.7% and 32.4% at junior and senior HSs, respectively), speech (35.6% and 27.8%), and presentation (16.8% and 24.2%), which suggests a limited range of SA formats used. Related to this finding, three issues need to be addressed. First, assessing talks between students, such as discussions and debates, is rare, although it seems feasible, as similar pair and group activities are frequently employed as learning activities, particularly in junior HS (MEXT, 2016). Second, prepared or scripted talk is frequently assessed (Honda, 2007). MEXT (2018) reported that 61.2% of senior HS students responded *negatively* to the statement that they experienced extemporaneous talking on a given topic in class in a learning setting. Third, tasks that integrate speaking with other skills are not often conducted. MEXT (2018) reported that 50.7% of senior HS students responded *negatively* to the statement that they experienced talking about what they listened to and read in class. Thus, particularly missing are SA formats that elicit spoken interaction with classmates, extemporaneous talk, and integrated skills.

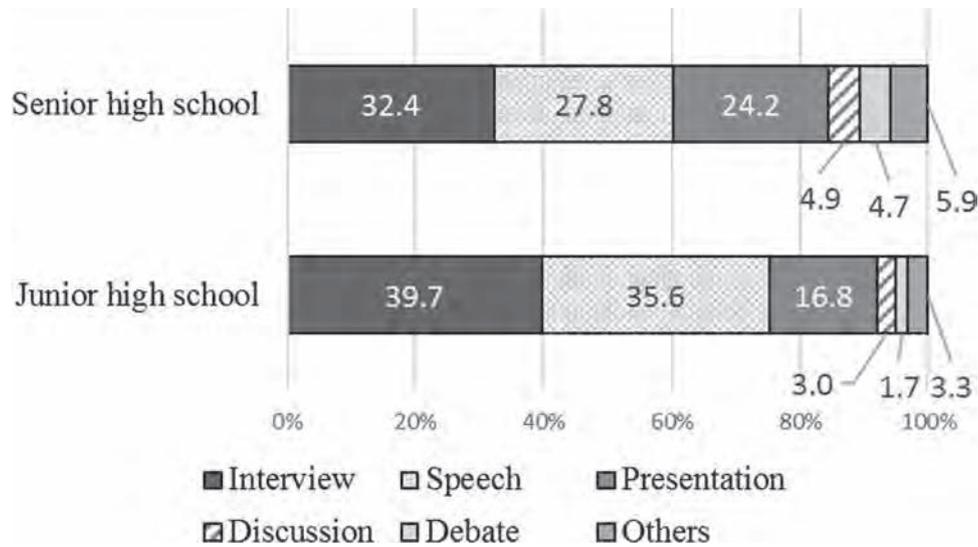


Figure 2. Percentages of speaking test formats that courses used (or would conduct in the same year). *Note.* Calculated by (a) “the number of times that each format was used” divided by “the total number of tests conducted” multiplied by 100.

The limited use of SA formats in Japan is likely to result in unsuccessful formative and summative SA (see Table 1(b)). Moreover, the restricted use of SA formats may lead to the assessment of a limited range of speaking ability. Previous studies indicate that each format taps a somewhat shared but substantially different aspect of speaking ability (Honda, 2007; Roever & Ikeda, 2021). Ockey et al. (2015) examined how scores derived from different SA formats were correlated among 226 Japanese university students. They reported moderate correlations between scores of group oral discussion, oral presentation, picture and graph description, and other monologic tasks ($r = .67$ to $.76$), which indicate the distinctiveness of constructs measured by SA formats.

Narrowly measured aspects of speaking ability due to a narrow range of SA formats used lead to a lack of firm relationships between learning/teaching and assessment². As described earlier, speaking (both interaction and production) is taught at secondary schools, as specified by the national teaching guidelines (MEXT, 2020a). When only a limited range of task formats are conducted, students’ achievement is not adequately measured. This leads to construct underrepresentation in summative and formative assessment, specifically in grades and feedback. In other words, because some SA formats are not used, some aspects of students’ achievement and L2 development may not be precisely identified and valued, and other aspects may be overestimated. This could also lead to difficulty in grasping students’ strengths and weaknesses of L2 speaking and the failure to give appropriate feedback and modify teaching contents, methods, syllabus, and curriculum catering to students’ needs. Further, the lack of the use of certain SA formats may suggest that certain aspects of speaking ability are not very important, which could generate negative washback on teaching and learning. Thus, the use of multiple, varied tasks would lead to better construct representation of targeted speaking ability, thus improving the validity and fairness of SA (Akiyama, 2004).

Reliability that is not ensured

While lack of continuous SA and limited format use of SA are primarily related to validity, issues of reliability also require attention. In classroom assessment, the degree to which the same concepts of validity and reliability as used in high-stakes assessment apply remains controversial (Lewkowicz & Leung, 2021). However, given the current focus on both summative and formative purposes, moderate yet adequate reliability would be required (e.g., reliability of .70 or higher; Wells & Wollack, 2003).

Reliability involves the consistency of test scores across test forms, tasks, occasions, and raters, which is assumed and not often examined in practice. Takaki et al. (2018) examined whether interrater or instrument reliability was reported in articles published between 2002 and 2017 in one of the prestigious Japanese peer-reviewed journals *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*. They found that reliability was reported in only 27% of speaking studies, which, according to the authors, were conducted in classrooms. Since reliability is usually examined more frequently in peer-reviewed studies than in SA practices, the results suggest rare practices of checking reliability in classrooms.

To ensure rater reliability, rater training or moderation is usually recommended (Knoch et al., 2021). However, teachers in Japan typically do not have such training or time to discuss how to administer and score speaking tests, which are typically scored by a single rater. In this case, misjudgment can lead to relatively large scoring variations for students with similar achievement levels. At many large schools, several classes in the same grade are taught by a few teachers, with each class taught by one teacher. Inconsistency in rating among teachers may lead to a lack of score comparability. Moreover, there is concern about consistency across and within raters (Kaneko, 2019). Large divergences in scoring could lead to errors in decision making and hesitation to conduct SA and use the results for feedback. Koizumi and Watanabe (2021) examined the rater reliability of four speaking tests at a senior HS ($N = 116$) using a simple rubric without prior intensive rater training and found that rater reliability with a single rater was acceptable for presentation and paired role play ($\Phi = .69$ and $.86$, respectively) but low for free group discussions ($\Phi = .39$ to $.45$; three or four raters were needed to obtain $\Phi = .70$). This result is not surprising, since relatively low rater reliability has been documented in the literature on group oral discussions, even with intensive rater training (e.g., Van Moere, 2006). The current practice of using a single rater without intensive rater training appears to have room for improvement, particularly in group oral discussions.

Factors behind the problems

The three major issues of summative and formative classroom SA in secondary schools in Japan, mentioned above, could be attributed to three factors: (a) the inherent nature of SA, (b) teachers' personal factors, and (c) surrounding contextual factors that make classroom SA difficult. Since these factors are not new or specific to the Japanese context, references can date back more than 10 years and include those from other countries. In particular, (b) personal and (c) contextual factors have been comprehensively summarized in Yan et al.'s (2021) systematic review based on 52 articles that contained elements affecting teachers'

willingness to conduct assessment and their actual administration². While Yan et al. (2021) focused on formative assessment, the factors that they proposed are also relevant to summative assessment in the current context (see Saito & Inoi, 2017; Wicking, 2017, for teachers' perceptions and beliefs of assessment in general in Japan).

Inherent difficulties in L2 classroom speaking assessment

Previous research suggests that SA is inherently difficult for three main reasons (Akiyama, 2004, 2019; Hirai & Koizumi, 2013; Honda, 2007; Luoma, 2004; Matsuzawa, 2002). First, speaking performance and scores are affected by various factors. Fulcher (2003) delineated key factors influencing SA scores, including test-takers' ability, real-time processing, personality, tasks, interlocutors, local performance conditions, rubrics, raters, and test purposes. Because of these factors, SA tends to have low reliability, especially consistency across and within raters in general and across test situations with different interlocutors (i.e., interviewers, pairs, and group members).

Second, SA suffers from low practicality, particularly in administering tests and scoring students' responses. Each format requires teachers' time, test space, devices, and efforts, including having students prepare for SA and reflecting on their achievement using feedback.

Third, classroom assessment provides challenges for teachers who need to play two contrasting roles as facilitators (for teaching and formative assessment) and assessors (for summative assessment), with teaching as the primary focus (Teasdale & Leung, 2000). Studies suggest that systematically maintaining classroom assessment is challenging for teachers (Brindley, 2001; Davison, 2004).

Teachers' personal factors

Teachers are the main agents in classroom SA for creating, administering, and scoring SA and providing feedback to students. Thus, their personal perceptions of SA may affect actual SA practices. There appears to be three major factors related to perceptions and practices (based on Yan et al., 2021): instrumental attitude toward SA, self-efficacy (or perceived control), and education and training.

First, teachers' negative attitudes toward classroom SA are related to how SA is planned and conducted, especially instrumental attitudes, or the perceptions as to whether SA is effective and whether it impacts learning and teaching. It has been reported that some teachers doubt the effectiveness and usefulness of SA given its low reliability and practicality (Akiyama, 2004). Kaneko (2019) reported several teachers' relevant comments: A junior HS teacher mentioned that s/he can conduct classroom SA and give overall feedback to the class, but s/he cannot find time to provide individual feedback and have students reflect on their performances. This teacher wondered whether SA was effective when formative feedback was not provided. Another junior HS teacher valued the positive impact of SA on students' learning but worried about other students' waiting time, potentially leading to more preparation time for students who take the test later and less time devoted to learning (see also Kellermeier, 2010). Although this teacher asked students who finished the test to reflect on their performance, strengths, and weaknesses and provided tasks to review previous lessons, s/he still felt that SA was challenging. Some teachers use breaks between

classes and time after school to conduct SA to shorten students' waiting time. Some teachers also question whether extraverted students may have an advantage in SA, thus creating unfairness. Others also note difficulties in eliciting responses, particularly extemporaneously, from beginners who can handle only a limited range of topics and situations using narrow grammatical structures and vocabulary.

Some teachers feel that they do not need formal SA because they believe that they can grasp students' achievement via class observation. Akiyama (2004) reported that 32.7% of junior HS teachers use observation rather than speaking tests to assess speaking ability. Although observation is a powerful formative tool, one disadvantage is that it can be difficult to obtain information on progress and achievement systematically for summative purposes (McKay & Brindley, 2007).

Others worry about dedicating time to SA rather than preparing students for entrance examinations that do not have a speaking component. Further, Akiyama (2019) reported that some senior HS teachers (16.2%) tend to believe that teaching speaking skills is less important than teaching reading and writing, and they consider "English as a cognitively demanding academic subject" (p. 170). These views correspond with the lack of SA in entrance examinations (see Vongpumivitch, 2014), undervaluing the importance of teaching and assessing speaking ability and maintaining wide construct representation in classroom English assessment (Akiyama, 2004; see also Leung et al., 2018, for similar conflicting values in teacher assessment in other contexts). While classroom SA is not high-stakes, teachers explicitly or implicitly have positive or negative views toward SA that can affect the implementation of SA (Akiyama, 2004).

The second aspect related to teachers' personal factors is teachers' self-efficacy or lack of confidence in conducting SA, particularly in creating rubrics and scoring students' performances. Takashima (2019) reported that junior HS teachers stated that they were less confident in administering interaction-type SA than monologue-type SA, with 57.1% vs. 38.1% lacking confidence, respectively. He also reported that junior HS teachers lacked confidence in scoring interactions and monologues to a similar degree, with 61.9% and 66.7% lacking confidence, respectively. Kaneko (2019) reported that junior HS teachers tended to assign all or most SA-related work to foreign assistant language teachers, possibly due to a lack of confidence. In contrast, senior HS teachers tended to conduct SA themselves, possibly due to the limited number of assistant teachers' visits to senior HSs (MEXT, 2020b). Teachers' limited involvement in formative SA can be problematic, leading to insufficient integration of teaching objectives, instructional tasks, and test tasks.

Third, some teachers may struggle with insufficient knowledge and skills of SA as well as English itself, probably due to a lack of education and training. MEXT (2020b) reported that only 38.1% of junior HS teachers and 72.0% of senior HS teachers said that they attained a level of CEFR B2 or higher. As mentioned above, teacher training for managing classroom SA is not yet sufficient at pre-service and in-service stages (see Kasuya et al., 2021). Kaneko (2019) documented teachers' desires for SA examples to use as templates. Teachers' relatively low levels of English ability and language assessment literacy may be related to less confidence in managing classroom SA.

Contextual factors

In addition to teachers' personal factors, four contextual factors appear to affect teachers' plans and actual implementation of SA (based on Yan et al., 2021): school environment, student characteristics, external policy, and cultural norms.

First, the school environment, including working conditions and internal school support, may impact SA practices. Examples include short class time (i.e., 50 minutes maximum per lesson), large class size (i.e., up to 40 students), less cooperative school culture, shortage of teachers, long working hours, large workload, and time constraints, which are not specific to L2 classroom SA (Katsuno, 2019). Lee (2010) reported similar issues in South Korea as factors that made teachers hesitant to conduct SA. A less desirable environment can lead to situations where only a limited degree of training, assistance (both mental and technical), resources, and materials are provided at school to help teachers conduct SA. Although technology can assist teachers in conducting SA efficiently, teachers struggle with a lack of devices and/or expertise in using them (MEXT, 2020b).

Second, student characteristics, including student resistance or anxiety, may be another reason for limited SA practices. Kellermeier (2010) documented that students hesitate to participate in SA due to a lack of motivation or confidence and fear of failure, particularly in front of other students. Some teachers need to provide psychological care for students who lack speaking skills and are likely to skip speaking tests due to test anxiety (Kaneko, 2019).

Third and fourth, external policies and cultural norms are involved. In relation to external policy, NIER (2021) strongly encourages teachers to conduct summative and formative SA, so this could be a positive move for SA administration. However, as mentioned previously, speaking skills are not typically tested in high-stakes entrance exams in Japan, so some teachers may feel that classroom SA is less important or unnecessary. Regarding cultural norms, SA practices may be affected by an examination-oriented culture with more emphasis on summative assessment rather than formative assessment, or a Confucian heritage culture (Wicking, 2020).

As Yan et al. (2021) described, contextual factors are closely related to teachers' personal factors. These factors, along with the inherent difficulties of SA, may make teachers hesitant to conduct SA multiple times using multiple formats, and to take time to ensure reliability.

Future directions

The previous sections discussed the major issues of classroom SA in Japan (i.e., lack of continuous assessment, limited use of task formats, reliability not ensured) and suggested the reasons behind them from three viewpoints: inherent difficulties of classroom SA, teachers' personal factors, and contextual factors. Based on these issues, two future directions are proposed by the author to improve summative and formative SA in Japan. They are to (a) conduct intensive teacher training and make resources available to teachers, and (b) explore a possible, feasible, and effective SA system in the Japanese context through discussion.

Regarding the first point (a), although inherent characteristics of classroom SA in Japan, such as low reliability and practicality, are difficult to resolve, teachers can explore ways to conduct SA that fits into their own contexts, for example, by using simple and clear tasks

and rubrics, ensuring time for rater training, sharing work with colleagues, and creating a community of practice at school and in the region (e.g., Knoch et al., 2021; Koizumi & Watanabe, 2021). However, to achieve this, teachers are required to know the basic principles and practices of classroom SA through teacher training and self-study using available resources. The teachers' factor "education and training" has been reported to affect teachers' perceptions and actual implementation of assessment (Yan et al., 2021) and could also change contextual factors such as internal school support. Concerning the second point (b), discussions on classroom SA frameworks have been scarce in Japan. These discussions could help impact "external policy" (contextual factor) and lead to the modification of personal and other contextual factors.

These two directions are likely to advance summative and formative SA practices. Among them, I would argue that the first direction should be prioritized because of feasibility in the current system and possible achievability in the short term once intensive efforts are made and resources are given. The second direction would be essential for making classroom SA more appropriate and sustainable in the long term.

Improving teacher training and resources

After the abovementioned Core Curriculum was established for pre-service and in-service teacher training, a model program for putting the Curriculum into practice was recently developed for pre-service teacher training courses (Kasuya et al., 2021). This program includes performance assessment as a fundamental component of L2 assessment, although this is one of numerous entries for pre-service teachers to learn, including second language acquisition, English linguistics and literature, and intercultural understanding. Still, this is a promising advancement for pre-service teacher training. However, the program has not yet included in-service training, and it is difficult to ascertain whether important components of language assessment literacy are taught and acquired in teacher training programs. Given the difficulty of organizing classroom SA, the topic should be covered mandatorily and repeatedly in training programs. Moreover, to ensure effective teacher training with up-to-date information, experts specializing in L2 assessment, particularly classroom SA, are needed. They should introduce theoretical and practical issues and provide hands-on training involving test development, administration, evaluation, and feedback using SA, especially the ways in which each teacher can apply existing insights and resources in their own school environment. Opportunities for teachers to reflect on their own explicit and implicit views toward SA are also required, which may help teachers alter negative beliefs and attitudes. Training contents and methods can be improved by learning from previous studies (Gebriel, 2021; Malone, 2017).

In addition, open resources, particularly online platforms that compile existing information (Fulcher, 2020; Japan Language Testing Association [JLTA], n.d.) and newly constructed content must be created. Guidelines, sample tasks, and sample performances should be added to enable teachers to learn how to conduct SA. One attractive website is the Tools to Enhance Assessment Literacy for Teachers of English as an Additional Language (TEAL; <https://teal.global2.vic.edu.au/>). According to Michell and Davison (2020), this system was created in collaboration with researchers and teachers in Victoria and New South Wales, Australia. The TEAL uses assessment for learning (AFL) principles (Black & Wiliam, 1998) and a Vygotskian theory of learning, consisting of "(1) a set of

sequenced teacher professional learning resources about EAL [English as an Additional Language] (including self-assessments) designed for small group or self-directed study; (2) an assessment tool bank containing a range of assessment tools and tasks . . . ; (3) a range of AfL and teaching exemplars including a selection of annotated units of work across a range of subject areas and year levels showing assessment tasks with formative feedback embedded within a teaching/learning cycle; and (4) an online teacher discussion forum” (pp. 33–34). The website is organized in a way that teachers and first-time visitors can readily understand its importance and content. This would be helpful for teacher professional development, dialogue, and assessment quality maintenance (Brindley, 2001). Item (2) can include a task bank or “a bank of fully-piloted exemplar assessment tasks with known measurement properties that teachers can use either for specific assessment in their own classrooms or as exemplars for writing their own tasks,” and the bank “will be continuously updated as new tasks are developed and piloted, using Rasch-calibrated tasks as ‘anchors’” (Brindley, 2001, p. 401). Although the creation of such task banks has also been advocated by Akiyama (2004) and Nakamura (2019), it has not been realized in Japan. Open resources with such task banks would be useful.

Discussing effective speaking assessment directions in Japan

Although a general assessment framework is provided, there are no fixed assessment procedures for classroom SA in Japan. Teachers can decide when and how SA is conducted, because the national guidelines are not legally binding. There are three possible directions for improving SA according to the level of standardization.

Maintaining the current, unstandardized system while improving administration and scoring

The first direction is to continue with the current system of not having strict mandated procedures but with a clarification of four possible methods of administering and scoring classroom speaking tests: (a) in-class administration and in-class scoring, (b) in-class administration and out-of-class scoring, (c) out-of-class administration and scoring on the spot, and (d) out-of-class administration and scoring after the test (Koizumi, 2022). In (a), teachers can conduct a speaking activity in class as part of teaching speaking and assess students’ performance at the same time; this is often observed in presentation activities. Another pattern of (a) is to conduct a speaking test for a student(s) in a separate room, while other students are being taught by another teacher or study by themselves. In (b), teachers record students’ performance and listen to it after class. In (c) and (d), teachers conduct the test during lunch break or after school and score performance (c) on the spot or (d) after the test. All methods have advantages and disadvantages, and the most feasible style differs across school contexts. With respect to using time outside class, (a) requires little time, and (b) to (d) use a few hours outside of the lesson time. In terms of using lesson time, (a) uses one to three lessons, (b) uses limited time, and (c) and (d) use no time. Further, concerning collaboration with other teachers, (c) and (d) often require more understanding from other teachers, since they may have other plans for the break and after school. Additionally, (b) and (d) present difficulties in scoring while listening to recorded utterances, especially to student interactions in a noisy classroom.

Out of the four methods, (a) seems to be suitable in many situations because it is practical timewise, with the administration and scoring completed by the end of a few lessons. This method is one possible way to make continuous SA feasible without overburdening teachers. Further, SA is considered worthwhile to spend lesson time on, considering that they provide important learning opportunities, including test activities and reflections on speaking ability through self-, peer, and teacher assessment. Students also tend to value SA opportunities. For example, in response to a questionnaire that asked about SA impressions, a senior HS student who took 20 speaking tests over three years wrote that it was a greater learning experience for him to perform on a speaking test with a sense of tension than to speak on multiple occasions in normal lessons (Koizumi, 2022). Table 2 provides one example that used the (a) in-class administration and in-class scoring method at an upper secondary school. Teachers annually conducted three or four speaking tests per English course for about 700 students (Years 10–12). Teachers used approximately two 50-minute lessons per test; a student's performance was scored by one or two teachers; SA scores were used for summative grading (30% of the total grade); and score reports were provided as formative feedback. Koizumi et al. (in press) analyzed two speaking tests at this school, which used simple rubrics without intensive rater training, and reported no misfits for raters or rating criteria and high reliability across raters ($\Phi = .71$ or higher for a single rater). This school had used method (a) for seven years. The continued good practice appears to indicate that method (a) is sustainable and suitable for conducting continuous SA formatively and summatively.

Adopting standardized procedures for school-based assessment

The second direction is more standardized. Globally, there are many school-based assessment procedures, some of which are stipulated by national or regional governments. There are two promising systems from which Japan may be able to learn, each of which is strongly based on AfL principles. The first system is a school-based assessment (SBA) of L2 English speaking in Hong Kong. All English teachers are required to conduct SBA in secondary-school years 4 to 6, and two scores in years 5 or 6 must be sent to the Hong Kong Examinations and Assessment Authority (HKEAA); the SBA scores account for 15% of the examination for university admission. The SBA uses two tasks (a group discussion and an individual presentation) and rubrics; teachers embed this SA in their teaching, providing formative feedback. According to Hong Kong Examinations and Assessment Authority (HKEAA, 2019), school representatives join “SBA conferences and coordinator-teacher meetings” before SBA. Then, a principal selects

Table 2. Example of a year-long plan using an in-class administration and in-class scoring method.

	First (June)	Second (September)	Third (November)	Fourth (February)
Year 10: CE I	Paired conversation			
Year 10: EE I	Individual presentation (Show & Tell)			
Year 11: CE II	Group conversation (among three or four students)			
Year 11: EE II	Teacher-led individual interview	Individual presentation	Individual speech	
Year 12: CE III	Group conversation (among three students)	Teacher-led individual interview	Group debate (between two groups of four students)*	–
Year 12: EE II	Individual presentation	Group discussion (among four students)*	Group presentation (from three to four students)	–

CE = Communication English (which focuses on four skills). EE = English Expression (which focuses on speaking and writing skills). *Analyzed by Koizumi et al. (in press).

school coordinators for English Language who “oversee the conduct of the SBA,” hold meetings to have all relevant teachers understand the rubric and procedures, and “conduct a within-school meeting to review performance samples and standardise marks before the submission of marks to the HKEAA” (pp. 26–29). HKEAA then adjusts SBA scores through across-school statistical moderation.

Another useful system is pair or group interaction assessment (*interact*) in L2 classrooms in New Zealand (East, 2020). It is a high-stakes, year-end, school-based test used for summative and formative purposes. It is intended to assess extemporaneous, natural conversation and was introduced to replace *converse*, “a summative teacher-led interview test” (East, 2020, p. 224), which elicited prepared and memorized answers in response to questions from a teacher from whom students learned. During *interact*, students talk extemporaneously in regular lessons with other students in L2 about a topic. The teacher or students record talks of good performance in an audio/video format. Every year, students and/or teachers choose two or more recordings per student that show “the best evidence of [the students’] interactional proficiency” (East, 2020, p. 225). The teacher then evaluates the talks in a holistic rubric and assigns grades, and formative feedback is provided to students. To maintain comparability and consistency within and across schools, tasks are examined through within-school moderation, and sample recorded talks are examined through outside-school moderation. Supporting materials are available, such as sample tasks, evaluation criteria, and audio samples with grades and explanations (East, 2015).

The systems in the two countries are intended for both summative and formative uses and include not only assessment tasks, rubrics, and procedures, but also embedded teacher training and moderation processes. They are viable systems that ensure the quality of education across regions. Although limitations have been reported, they appear to function appropriately (Chan & Davison, 2020; East, 2020; Leung et al., 2018). While scores from the two systems are explicitly included in high-stakes entrance examinations, it would be possible to adopt one of the systems without using the scores for such examinations. Even so, one concern may be that standardization decreases teachers’ autonomy in teaching and assessment (Katsuno, 2019) and increases the stakes of classroom SA. However, in my opinion, these systems, which focus on AfL principles and involve teachers as active key players, are flexible enough to provide opportunities for teachers to make local, creative, and autonomous decisions, for example, about how to organize lessons, select topics for discussion/presentation, and determine the timing of the test tasks. The optimal balance of implementing standardization and securing autonomy may be a contentious issue that needs to be discussed carefully.

Adopting some aspects of standardization

The third direction is an intermediate between the first two. The current Japanese system of flexibility and freedom for teachers is maintained, while some aspects of the fixed systems in Hong Kong and New Zealand are introduced. For example, it is possible to mandate the use of common standardized rubrics (Akiyama, 2004), tasks, and/or procedures. An example is to require the use of fixed rubrics and specified timing of a speaking test (e.g., at the end of the final year at junior and senior HSs), while allowing teachers to determine other SA procedures. Mandating even one of the fixed components would greatly benefit teachers who are unfamiliar with formative and summative SA. To improve classroom SA in Japan, discussions on which direction(s) to adopt while considering the strengths and weaknesses of each direction and summative and formative purposes of SA would be helpful.

Conclusion

Although L2 SA in classrooms at secondary schools in Japan should be conducted regularly and adequately and used summatively and formatively, it is not well practiced, and there are many various problems surrounding teacher-made, teacher-scored SA. The current review provides a summary of the main issues and challenges and presents future directions to improve practices by providing more intensive teacher training and resources and discussing an effective SA framework that fits the Japanese educational model. Classroom SA involves complicated practical, personal, and contextual issues but is worth developing because of its distinct advantages in L2 education.

While the current paper focuses on Japan, the issues, challenges, underlying factors, and possible future directions are relevant to other countries with similar educational situations, cultures, and orientations. For example, Ross (2008) mentioned that Asian countries share common assessment characteristics. Further, Wicking (2020) described some East Asian nations, including Japan, Hong Kong, China, Taiwan, Singapore, and South Korea, sharing a Confucian heritage culture and common contextual factors affecting classroom SA. More research is needed in Japan and other countries to further understand the contextual factors behind SA practices, to improve classroom SA, and address problems with which teachers struggle. Such research should involve secondary school teachers and researchers, appraising theory and improving practices (Poehner & Inbar-Lourie, 2020). In Japan, teacher–researcher collaboration is emerging (Koizumi et al., in press; Nekoda, 2020; Shinshu English Project, 2020) but should be expanded. Such studies will inform not only Japan and other countries but also the language assessment field in general. They will be particularly useful in light of Fan and Yan's (2020) findings that SA studies on classroom-based or learning-oriented speaking assessment are limited.

Acknowledgments

I would like to thank Anthony J. Kunnan, Constant Leung, Yo In'nami, and three anonymous reviewers for their assistance.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Funding

This work was supported by the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) KAKENHI, Grant-in-Aid for Challenging Research (Pioneering), Grant Number [20K20421].

ORCID

Rie Koizumi  <http://orcid.org/0000-0001-6750-704X>

References

- Akiyama, T. (2004). *Introducing EFL speaking tests into a Japanese senior high school entrance examination* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Melbourne. <http://hdl.handle.net/11343/36633>
- Akiyama, T. (2019). Investigations of past and present stakeholders' values using Messick's validity framework: A case of introducing EFL speaking tests into a high-stakes test. In C. Roever & G. Wigglesworth (Eds.), *Social perspectives on language testing: Papers in honour of Tim McNamara* (pp. 159–172). Peter Lang.
- Ali, M. M., & Hamid, M. O. (2020). Teaching English to the test: Why does negative washback exist within secondary education in Bangladesh? *Language Assessment Quarterly*, 17(2), 129–146. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1717495>
- Allen, D. (2020). Proposing change in university entrance examinations: A tale of two metaphors. *Shiken*, 24(2), 23–38. <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.TEVAL24.2-2>
- Bacquet, J. N. (2020). Implications of summative and formative assessment in Japan—A review of the current literature. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8(2), 28–35. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.2p.28>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brindley, G. (2001). Outcomes-based assessment in practice: Some examples and emerging insights. *Language Testing*, 18(4), 393–407. <https://doi.org/10.1177/026553220101800405>
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson.
- Chan, C., & Davison, C. (2020). Learning from each other: School-university collaborative action research as praxis. In M. E. Poehner & O. Inbar-Lourie (Eds.), *Toward a reconceptualization of second language classroom assessment: Praxis and researcher-teacher partnership* (pp. 61–81). Springer.
- Davison, C., & Leung, C. (2009). Current issues in English language teacher-based assessment. *TESOL Quarterly*, 43(3), 393–415. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00242.x>
- Davison, C. (2004). The contradictory culture of teacher-based assessment: ESL teacher assessment practices in Australian and Hong Kong secondary schools. *Language Testing*, 21(3), 305–334. <https://doi.org/10.1191/0265532204lt286oa>
- East, M. (2015). Coming to terms with innovative high-stakes assessment practice: Teachers' viewpoints on assessment reform. *Language Testing*, 32(1), 101–120. <https://doi.org/10.1177/0265532214544393>
- East, M. (2020). Addressing the possibilities and limitations of implementing a new classroom-based assessment of oral proficiency. In M. E. Poehner & O. Inbar-Lourie (Eds.), *Toward a reconceptualization of second language classroom assessment: Praxis and researcher-teacher partnership* (pp. 221–240). Springer.
- Educational Testing Service. (2020a). *Compare TOEFL® scores*. <https://www.ets.org/toefl/institutions/scores/compare/>
- Educational Testing Service. (2020b). *TOEFL iBT® test and score data summary 2019*. https://www.ets.org/toefl/score_data_summary
- Fan, J., & Yan, X. (2020). Assessing speaking proficiency: A narrative review of speaking assessment research within the argument-based validation framework. In V. Aryadoust, T. Eckes, & Y. In'nami (Eds.), *Frontiers in psychology: Frontiers in language assessment and testing* (pp. 4–17). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00330>
- Fulcher, G. (2020). *Language testing resources website*. <http://languagetesting.info/>
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. Pearson Education.
- Gebriel, A. (Ed.). (2021). *Learning-oriented language assessment: Putting theory into practice*. Routledge.
- Green, A. (2020). *Exploring language assessment and testing: Language in action* (2nd ed.). Routledge.
- Hirai, A., & Koizumi, R. (2013). Validation of empirically derived rating scales for a Story Retelling Speaking Test. *Language Assessment Quarterly*, 10(4), 398–422. <https://doi.org/10.1080/15434303.2013.824973>

- Honda, T. (2007). *Assessment of speaking performance in Japanese junior high school EFL classes—Task types and good task combinations* [Unpublished master's thesis]. Tokyo Gakugei University.
- Hong Kong Examinations and Assessment Authority. (2019). *Hong Kong diploma of secondary education examination 2022: English language: School-based assessment teachers' handbook*. http://www.hkeaa.edu.hk/en/sba/sub_info_sba/dse_subject.html?2&2
- Inbar-Lourie, O. (2017). Language assessment literacy. In E. Shohamy, I. Or, & S. May (Eds.), *Language testing and assessment: Encyclopedia of language and education* (3rd ed., pp. 257–270). Springer.
- Japan Language Testing Association. (n.d.). *Workshop video/web tutorial*. http://jlta2016.sakura.ne.jp/?page_id=808
- Kaneko, J. (2019). *Chuko renkei wo fumaeta eigo jugyo niokeru activity to performance test kaiatsu nikansuru chosakenkyu* [Survey research into activities and performance test development for English lessons based on collaborations between junior and senior high schools]. 2018 Report of a Survey Research Project on Teacher Pre-service Training. https://www.gakushubunka.jp/scholarship/kenkyugaiyou_kaneko_h30.pdf
- Kasuya, K., Ano, K., Usukura, M., Uchino, S., Ota, H., Kawakami, N., Sakai, H., Suzuki, W., Takayama, Y., Takeuchi, O., Nakano, T., Baba, T., & Yorozuya, R. (2021). *Eigo kyoin yosei Core Curriculum no kensho to gutaiteki, hokatsuteki program no kaiatsu* [Examination of Foreign Language (English) Core Curriculum for pre-service teacher training courses and development of a comprehensive program]. (with a digest of report in English and annual reports in Japanese). <http://www.u-gakugei.ac.jp/~coretgu/>
- Katsuno, M. (2019). The relationship between teachers' working conditions and teacher quality. In Y. Kitamura, T. Omomo, & M. Katsuno (Eds.), *Education in Japan: A comprehensive analysis of education reforms and practices* (pp. 87–103). Springer.
- Kellermeier, G. K. (2010). *Foreign language oral assessment practices in Florida middle and high schools* [Doctoral dissertation]. University of Central Florida. <https://stars.library.ucf.edu/etd/1626/>
- Knoch, U., Fairbairn, J., & Jin, Y. (2021). *Scoring second language spoken and written performance: Issues, options and directions*. Equinox.
- Koizumi, R. (Ed.). (2022). *Jitsurei de wakaru eigo speaking test sakusei gaido* [A practical guide for developing English speaking tests]. Taishukan Publishing.
- Koizumi, R., Hatsuzawa, S., Isobe, R., & Matsuoka, K. (in press). *Nihon no koko niokeru speaking hyoka no saitensha shinraisei: Kyoshitsunai group gata no discussion to debate no baai* [Rater reliability in speaking assessment in a Japanese senior high school: Case of classroom group discussion and debate]. *JALT Journal*.
- Koizumi, R., & Watanabe, A. (2021). Rater reliability in classroom speaking assessment in a Japanese senior high school. *ARELE*, 3(2), 129.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: A systematic review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124–140. <https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>
- Lee, S. (2010). *Current practice of classroom speaking assessment in secondary schools in South Korea* [MA thesis]. University of Queensland. https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:211623/s41938553_MA_Thesis.pdf
- Leung, C., Davison, C., East, M., Evans, M., Liu, Y., Hamp-Lyons, L., & Purpura, J. E. (2018). Using assessment to promote learning: Clarifying constructs, theories and practices. In J. M. Davis, J. M. Norris, M. E. Malone, T. H. McKay, & Y.-A. Son (Eds.), *Useful assessment and evaluation in language education* (pp. 75–91). Georgetown University Press.
- Lewkowicz, J., & Leung, C. (2021). Classroom-based assessment. *Language Teaching*, 54(1), 47–57. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000506>
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.

- Malone, M. E. (2017). Training in language assessment. In E. Shohamy, I. Or, & S. May (Eds.), *Language testing and assessment: Encyclopedia of language and education* (3rd ed., pp. 225–239). Springer.
- Matsuzawa, S. (2002). *Eigo kyoshi notameno atarashii hyokaho* [New assessment methods for English teachers]. Taishukan Shoten.
- McKay, P., & Brindley, G. (2007). Educational reform and ESL assessment in Australia: New roles and new tensions. *Language Assessment Quarterly*, 4(1), 69–84. <https://doi.org/10.1080/15434300701348383>
- Meijitoshō Shuppan. (2021). *Kokonyushi eigo no hanasu chikara wo dohyokasuru* [How can we assess English speaking ability in senior high school entrance exams]? <https://www.meijitoshō.co.jp/sp/eduzine/news/?id=20200143>
- Michell, M., & Davison, C. (2020). ‘Bringing the teacher back in’: Toward L2 assessment praxis in English as an additional language education. In M. E. Poehner & O. Inbar-Lourie (Eds.), *Toward a reconceptualization of second language classroom assessment: Praxis and researcher-teacher partnership* (pp. 23–41). Springer.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2016). *Chugakko niokeru eigo kyoiku no kaizen nitsuite* [Improving English education at junior high schools]. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/112/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2016/06/06/1371753_11.pdf
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2018). *Heisei 29 nendo eigo kyoiku kaizen notameno eigoryoku chosa jigyo hokoku* [2017 survey on English ability to improve English education]. https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1403470.htm
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2020a). *Gaikokugo kyoiku* [Foreign language education]. https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/index.htm
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2020b). *Reiwa gan nendo eigo kyoiku jisshi jokyo chosa no kekka nitsuite* [2019 survey on English education]. https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043.htm
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2020c). *Reiwa ni nendo eigo kyoiku kaizen puran* [Plan for improving English language education in 2020]. https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1418086_00001.htm
- Muñoz, A. P., & Álvarez, M. E. (2010). Washback of an oral assessment system in the EFL classroom. *Language Testing*, 27(1), 33–49. <https://doi.org/10.1177/0265532209347148>
- Nakamura, Y. (2019). *Nihon no eigo kyoiku niokeru kongo no kadai to gengo test heno teigen* [Future issues and proposal about language testing in English education in Japan]. Association for English Language Proficiency Assessment.
- National Institute for Educational Policy Research. (2021). *Shido shiryō jirei shū* [Handbook of teaching materials and case examples]. <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryō.html>
- Negishi, M. (2020). Teiki shiken ga mondai [Term tests are important and problematic]. *ELPA Vision*, 6(1). <https://elpa.or.jp/elpavision/>
- Nekoda, H. (2020). Instruction and evaluation of English-speaking skills: A case study of a Japanese high school. In S. Ishikawa (Ed.), *Learner corpus studies in Asia and the world* (Vol. 5, pp. 145–164). Kobe University. <http://www.lib.kobe-u.ac.jp/kernel/seika/ISSN=21876746.html>
- Ockey, G. J., Koyama, D., Setoguchi, E., & Sun, A. (2015). The extent to which TOEFL iBT speaking scores are associated with performance on oral language tasks and oral ability components for Japanese university students. *Language Testing*, 32(1), 39–62. <https://doi.org/10.1177/0265532214538014>
- Poehner, M. E., & Inbar-Lourie, O. (Eds.). (2020). *Toward a reconceptualization of second language classroom assessment: Praxis and researcher-teacher partnership*. Springer.
- Roever, C., & Ikeda, N. (2021). What scores from monologic speaking tests can(not) tell us about interactional competence. *Language Testing*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/02655322211003332>
- Ross, S. J. (2008). Special issue: Language testing in Asia: Evolution, innovation, and policy challenges. *Language Testing*, 25(1), 5–13. <https://doi.org/10.1177/0265532207083741>

- Saito, H., & Inoi, S. (2017). Junior and senior high school EFL teachers' use of formative assessment: A mixed-methods study. *Language Assessment Quarterly*, 14(3), 213–233. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1351975>
- Sawaki, Y., & Koizumi, R. (2017). Providing test performance feedback that bridges assessment and instruction: The case of two standardized English language tests in Japan. *Language Assessment Quarterly*, 14(3), 234–256. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1348504>
- Shinshu English Project. (2020). *Eigo kyoiku niokeru CAN-DO katsuyo to gengo katsudo no kufu* [Use of Can-Do statements in English education and measures to improve language activities]. <http://shinshu-eigoproject.jp/category/outcome>
- Takaki, S., Hamada, A., & Kubota, K. (2018). A systematic review of research designs and tests used for quantification of treatment effects in ARELE 13–28. *ARELE*, 29, 129–144. https://doi.org/10.20581/arele.29.0_129
- Takashima, K. (2019). *Shikoryoku wo hatarakaseru gakushu saikuru no kochiku* [Construction of learning cycle that involves activation of thinking ability: To enhance interactional ability beyond using fixed phrases]. 2018 Report of Long-term Research Training in Chiba, Japan.
- Taylor, L. (Ed.). (2011). *Examining speaking: Research and practice in assessing second language speaking*. Cambridge University Press.
- Teasdale, A., & Leung, C. (2000). Teacher assessment and psychometric theory: A case of paradigm crossing? *Language Testing*, 17(2), 163–184. <https://doi.org/10.1177/026553220001700204>
- Van Moere, A. (2006). Validity evidence in a university group oral test. *Language Testing*, 23(4), 411–440. <https://doi.org/10.1191/0265532206lt336oa>
- Vongpumivitch, V. (2014). Assessing English in East Asia. In A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (Vol. IV, pp. 1671–1680). Wiley Blackwell.
- Wells, C. S., & Wollack, J. A. (2003). *An instructor's guide to understanding test reliability*. Testing & Evaluation Services, University of Wisconsin. <https://testing.wisc.edu/Reliability.pdf>
- Wicking, P. (2017). The assessment beliefs and practices of English teachers in Japanese universities. *JLTA Journal*, 20, 76–89. https://doi.org/10.20622/jltajournal.20.0_76
- Wicking, P. (2020). Formative assessment of students from a Confucian heritage culture: Insights from Japan. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 180–192. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1616672>
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 228–260. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>
- Yonezaki, M. (2016). A comparative analysis of semi-direct speaking testing and direct speaking testing for Japanese EFL learners. *International Journal of Curriculum Development and Practice*, 18(1), 27–38. https://doi.org/10.18993/jcrdaen.18.1_27

COVID-19 蔓延下における個別大学の入試に関する高校側の意見

倉元 直樹, 宮本 友弘, 長濱 裕幸 (東北大学)

2021 (令和 3) 年度入試は特別な年となった。高大接続改革の開始予定年度であったが急な方針転換の上に、突然、COVID-19 の流行に見舞われ、その中で受験生も実施側も未経験の対応に追われたからである。本稿は東北大学が個別大学としてコロナ禍の下で万全な入試実施を模索するために、AO入試Ⅱ期、Ⅲ期及び一般選抜を対象にして行った高校調査の結果である。2020 (令和 2) 年秋の時点では、筆記試験に対しては地方会場の設置、面接試験はオンラインの希望が多かった。コロナ禍の下で初の入学者選抜を終えた現在、貴重な経験を踏まえ、受験生保護の大原則に基づく「ウィズコロナ時代」の大学入試の検討が喫緊の課題となるだろう。

キーワード: COVID-19, オンライン, 地方会場, ウィズコロナ, 受験生保護の大原則

1 問題と目的

2021 (令和 3) 年度入試は新型コロナウイルス感染症 (以後、「COVID-19」と表記する) による未曾有のパンデミックに襲われた中で行われた。広範に流行した感染症という意味では 2009 (平成 21) 年の新型インフルエンザが記憶に新しい。入学者選抜の実施において特別な対応が取られたことも事実である (倉元・安藤, 2011)。しかし、入試が本格化する時期には通常のインフルエンザ以上に重症化することはないことが知られており、翌年には通常の状態に復帰した。

一方、COVID-19 の場合、影響の大きさも期間も新型インフルエンザとは比較にならないような深刻さを伴っている。影響は単年度に止まらず、生活習慣や社会の在り方も変容を迫られている。その中で行われたのが 2021 (令和 3) 年度入試であった。対策として何が有効か、通常とは異なる何をすべきか、それ自身が手探りで進んでいった。本研究は、その手探り状態の途上における記録を残す試みである。とりわけ、情報や実施条件が不完全な中、目前に迫った受験生を送り出す高校側が何を望んだかを分析しておくことにより、大学入学者選抜において重視すべき原理原則を改めて確認する。ひいては、不透明な状況における大学入学者選抜の実施における具体的な意思決定のよりどころを探る。

1.1 コロナ禍の下での大学入学者選抜の準備

当初から 2021 (令和 3) 年度入試には特別の位置づけが与えられていた。それは、高大接続答申 (中央教育審議会, 2014) の下に進められた高大接続改革の導入予定年度だったことによる。受験生も大学も大改革への対応に追われていた。

東北大学では高大接続改革による入試の激変を回

避するために様々な問題を抱えて対応していた。2018 (平成 30) 年頃には準備が本格化した。例えば、大学入学共通テスト (以後、「共通テスト」と略記する) への記述式問題導入に端を発する日程問題から AO入試Ⅲ期が継続不可能になる危機に追い込まれ、第 1 次選考に自己採点を利用するという「奇策」に打って出ることになった (倉元・長濱, 2018; 倉元ほか, 2019, 東北大学, 2018)。このほか、英語民間試験の導入などのドラスティックな改革も予定され、各種課題への対応に苦慮しつつも 2021 (令和 3) 年度入試に向けての準備を整えていた。ところが、高大接続改革は 2019 (令和元) 年末頃から次々に方向転換した。共通テストへの記述式問題の導入も同年 12 月 17 日に見送りが決定した¹⁾。AO入試Ⅲ期の第 1 次選考における自己採点利用は撤回され、受験生を困惑させたであろう大幅な入試制度の激変は回避されたかに思われた。

大学入試政策改革とその対応に伴う動揺が収まり、2021 (令和 3) 年度入試の準備に本格的にかかろうかという時期に突如として現れ、世界中を席卷したのが COVID-19 の蔓延である。わが国では、第 1 波と呼ばれる最初の流行期は 2020 (令和 2) 年 3 月中頃から 5 月頃であった。具体的な感染機序が解明されておらず、未知の感染症への恐れも伴って、社会全般に広範な行動制限が加えられた²⁾。2020 (令和 2) 年度入試への影響は局所的に抑えられた³⁾ が、緊急事態宣言の発令に先だって公教育の活動は 3 月から停止し、本来 4 月からの新年度開始も実質的に大幅に遅れた。

大学でも全国的にキャンパス閉鎖やオンライン授業への移行が慌ただしく進み中、テレワークも加わって大学入学者選抜の準備が進まない状況となった。さらに、関連して勃発したのが秋入学移行の議論である。様々な入試関連情報の公表準備が最終段階に差し掛か

った時期に秋入学移行の議論に巻き込まれた(倉元, 2020a)こともあり, 文部科学省による全国的な対応方針の表明も遅れがちになった。5月になって総合型選抜, 学校推薦型選抜に関して配慮を求める通知(文部科学省高等教育局長, 2020a)が発出されたのが最初の本格的な対応となった。

大学入学者選抜実施要項(以後,「要項」と略記する)の公表も例年から3週間ほど遅れた6月19日に発出された(文部科学省高等教育局長, 2020b)。変更点の概要は, 大きな変更がある場合には1年前の要項に予告という形で知らされるのが慣例となっているが, COVID-19に関わる広範な特別対応は, 要項の公表で初めて明確になった。具体的には, 一般選抜では, 大学入試センター試験に替わる初年度の共通テストについて, 学習の遅れに配慮して2週間後の「第2日程」を選択できる制度となり, それに伴い, 2月13, 14日に「特例追試」が設けられることとなった。また, 個別学力検査にも COVID-19 の罹患に配慮した追試験が設けられるなど, 広範囲にわたる大きな変更があった。各大学は入試日程等に大きな変更を余儀なくされ, 急遽, 7月末の公表期限に向けて選抜要項の詰め作業を行うこととなった。この時期, 横浜国立大学が一部を除いて個別学力検査中止を公表したことは, 各大学や受験生サイドに大きなインパクトを持って受け止められたと思われる。

1.2 令和3年度入試に向けた高校調査

東北大学では学内の感染症対策本部や文部科学省から通知される COVID-19 への対応方針に依拠しつつ, 公表通りの選抜の実施を基本として準備が進められた。それでも10月にAO入試Ⅱ期³⁾の出願, 11月には実施を控え, 何をどこまで準備すべきか, 的確な判断を下す根拠となる情報が不足していた。ひき続き, 翌年2月にはAO入試Ⅲ期と一般選抜前期日程個別試験, 3月には後期日程個別試験も控え, 方針策定のためのエビデンスが求められていた。

そこで, 2017(平成29)年度から年度末の時期に実施していた東北大学の入学者選抜に関わる高校調査について, 急遽, COVID-19 への対応をテーマとして8月に前倒しで実施することとなった。「県境をまたいだ行動制限が要請されるような状況」を想定したうえで, 大学入試をその例外と位置付けて予定通り実施すべきか否かを中心に, その他, 何らかの特別な対応をすべきかについて問う内容とした。

一連の高校調査はその都度テーマを決めて行われてきた。初回の2017(平成29)年度は高大接続改革

に伴う「自己採点利用方式」の導入や英語民間試験, 共通テストに導入予定の記述式の利用に関する調査(倉元・長濱, 2018; 倉元・宮本, 2018; 倉元ほか, 2018; 倉元ほか, 2019)であった。2回目は前回調査を参考に決定された「予告」や一般選抜の主体性評価用チェックリスト導入に関する意見(倉元・長濱, 2019; 倉元ほか, 2020)に関する内容であった。3回目は結果的に中止となった東京オリンピック開催に伴う2020(令和2)年度オープンキャンパスの日程変更等が中心の調査であった。本稿の調査はそれらに続く第4弾の高校調査と位置付けられる。

なお, 今回の調査内容は東北大学の個別大学としての対応に関するものであり, 共通テストへの対応は含まれない。また, 東北大学の入学者選抜は, 選抜対象となる母集団が異なる特別選抜を除くと, AO入試Ⅱ期, AO入試Ⅲ期, 一般選抜が存在するが, 特徴が異なることから, それぞれについて尋ねることとした。

2 方法

2.1 調査対象

例年の調査に準じ, 全国の高等学校, 中等教育学校及び高等専門学校6,015校のうち, 東北大学に志願者, 合格者を多数輩出する高等学校等325校を調査対象とした。選定基準は以下の通りである。いずれも前回までの調査基準を踏襲し, 今回の調査に合わせて調整したものである。一部に入れ替わりはあるものの, 大半の調査対象校は例年ほとんど同じである⁴⁾。

- (1) 2014(平成26)～2020(令和2)年度入試において通算合格者数11名以上の高等学校 / 中等教育学校(該当300校)
- (2) 2014(平成26)～2020(令和2)年度入試において通算合格者数8名以上の高等学校 / 中等教育学校のうち, AO入試Ⅱ期・Ⅲ期の双方に合格実績がある学校(該当25校)

2.2 調査方法

例年の調査と同様, 質問紙調査とした。調査票はA4判両面1枚である。東北大学のAO入試Ⅱ期及びⅢ期に対する認知及び関心に関わる質問が合計4項目, AO入試Ⅱ期第1次選考, 第2次選考, AO入試Ⅲ期第2次選考, 一般選抜個別試験の実施に関する項目が各1項目ずつ合計4項目, 全体で以上の8項目であり, 加えて自由記述欄がある。

実施方法は基本的に前回調査と同様である。郵送で調査票を送付し, 回答用特設WEBサイトにQRコー

ド等を通じてアクセスしての回答を標準とした。その他、電子メール、FAX 及び郵送による回答も可とした。調査票は MS-Word 版と一太郎版を用意し、ウェブサイトからダウンロードして入力することも可能とした。

2020 (令和 2) 年 8 月 3 日に調査票が送付された。2 度の督促を経て最後の回答は 2020 (令和 2) 年 10 月 26 日に受け付けられたものである。

2.3 集計方法

例年の調査と同様、本調査の目的に鑑み、単純集計の他に調査目的に応じて通算、AO 入試Ⅱ期またはⅢ期の志願者数、合格者数を重みとして用いた。

3 結果

3.1 カバー率

調査設計段階でのカバー率を表 1 に示す。調査対象校として選定された学校は全国の高等学校等のうち 5.4% に過ぎないが、志願者数や合格者数を基準にすると、全ての基準において 8 割以上が含まれている。

3.2 回収率と実質カバー率等

最終的に 264 校からの回答が得られた。表 1 に示す通り、返送率は単純集計で 81.2% に達した。設計段階のカバー率に返送率を乗じた実質カバー率は全志願者数基準で 73.1%、全合格者数基準で 76.7% に達している。AO 入試Ⅱ期、Ⅲ期の各基準でも 73.7 ~ 82.8% に達しており、本調査の結果は本学に志願者を輩出する高校の代表的な意見を表すと考えてよい。

表 1. 調査規模、返送率、カバー率

	調査票送付校	対象数	調査設計カバー率	返送率	実質カバー率
単純集計	325	6,015	5.4%	81.2%	4.4%
全志願者数	44,901	54,777	82.0%	89.2%	73.1%
全合格者数	15,090	17,737	85.1%	90.2%	76.7%
AOⅡ志願者数	4,024	5,028	80.0%	92.1%	73.7%
AOⅡ合格者数	1,261	1,488	84.7%	93.4%	79.2%
AOⅢ志願者数	5,216	6,087	85.7%	90.5%	77.6%
AOⅢ合格者数	1,891	2,103	89.9%	92.1%	82.8%

なお、回答及び返送方法としては、ウェブ回答が 208 件 (78.8%)、FAX が 44 件 (16.7%)、電子メール (添付ファイル) が 9 件 (3.4%)、郵送が 3 件 (1.1%) であった。同一校から複数回の回答が寄せられた場合には、最初の回答を有効とした。回答返送状況を図 1 に

示す。8 月 7 日から返送が始まり、過半数は 8 月中に回答が寄せられた。2021 (令和 3) 年度入試における AO 入試Ⅱ期の募集開始日は 10 月 16 日であったが、それ以前に 258 件 (返送率 79.4%、最終返送数に対して 97.7%) の回答が寄せられていた。

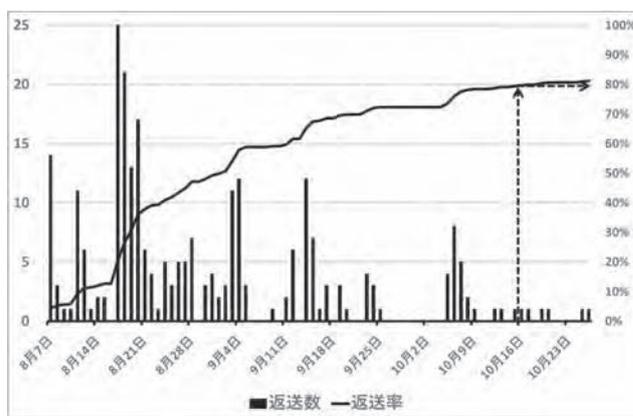


図 1. 回答返送状況

3.3 AO 入試Ⅱ期

3.3.1. AO 入試Ⅱ期に関する認知と関心

東北大学の AO 入試Ⅱ期に関する認知について 4 段階評定で質問した。結果を表 2 に示す。

単純集計結果では「あまり知らない」「ほとんど知らない」は合計 10% に満たない。残りが「よく知っている」と「ある程度知っている」に 2 分される。重みづけ集計では、3/4 以上が「よく知っている」と回答している。「ある程度」を加えると志願者重みでは 99.2%、合格者重みでも 98.9% に達する。

表 2. 東北大学 AO 入試Ⅱ期に関する認知

	単純集計	志願者数集計	合格者数集計
よく知っている	118 (44.7%)	2,835 (76.5%)	906 (76.9%)
ある程度知っている	123 (46.6%)	841 (22.7%)	259 (22.0%)
あまり知らない	16 (6.1%)	29 (0.8%)	13 (1.1%)
ほとんど知らない	7 (2.7%)	2 (0.1%)	0 (0.0%)

*: AO 入試Ⅱ期の志願者数、合格者数

次に、東北大学の AO 入試Ⅱ期に関する関心について 4 段階評定で質問した。結果を表 3 に示す。単純集計結果で見た場合、「あまり関心はない」「ほとんど関心はない」は合計 5% に満たない。「強い関心がある」が半数を超え、「ある程度関心がある」も 4 割を超える。重みづけ集計では、85% 以上が「強い関心」と回答しており、「ある程度関心」を合わせるといずれの重みで

も99.7%に達する。

以上のことから、本研究の回答者は十分な知識と関心の下、以下の回答を寄せていると考えてよい。

表3. 東北大学AO入試Ⅱ期に対する関心

	単純集計	志願者数集計*	合格者数集計*
強い関心がある	140 (53.0%)	3,228 (87.1%)	1,012 (85.9%)
ある程度関心がある	111 (42.0%)	468 (12.6%)	163 (13.8%)
あまり関心はない	12 (4.5%)	11 (0.3%)	3 (0.3%)
ほとんど関心はない	1 (0.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

*: AO入試Ⅱ期の志願者数, 合格者数

AO入試Ⅱ期は、2021（令和3）年度入試から実施する全ての募集単位において第1次選考で筆記試験を課し、第2次選考で面接試験を課す。したがって、調査項目も第1次選考と第2次選考に分けて尋ねることとした。なお、提出書類の審査は学部ごとに取り扱いが異なっている。

3.3.2. AO入試Ⅱ期第1次選考に対する意見

第1次選考では、入学後の教育に必要なアカデミック分野の基礎的資質・能力を測るための筆記試験が行われている。調査票には第1次選考での筆記試験実施が明示されている。状況設定としては「第1次選考の時期に県境をまたいだ行動制限が要請されるような場合、面接試験を中心とした第2次選考も実施困難な状況である」とした。

選択肢は「大学入試は行動制限の例外と位置づけ、予定通り筆記試験を実施する」、「日程を延期して筆記試験を実施する」、「地方会場を設けて筆記試験を実施する」、「筆記試験が中止となってもやむを得ない（提出書類のみで選抜を行う）」、「選抜を中止し、募集人員をAO入試Ⅲ期と一般選抜に振替える」の5肢択一とした。

表4. AO入試Ⅱ期第1次選考に対する意見

	単純集計	志願者数集計*	合格者数集計*
予定通り実施	63 (23.9%)	892 (24.1%)	265 (22.5%)
日程延期して実施	14 (5.3%)	348 (9.4%)	112 (9.5%)
地方会場で実施	114 (43.2%)	1,932 (52.1%)	625 (53.1%)
筆記試験中止	26 (9.8%)	160 (4.3%)	46 (3.9%)
選抜中止, 定員振替	47 (17.8%)	375 (10.1%)	130 (11.0%)

*: AO入試Ⅱ期の志願者数, 合格者数

調査結果は表4に示すとおりである。最も多かった

のが「地方会場で実施」であり、単純集計で40%強、重みづけ集計ではそれぞれ50%を超えた。「予定通り実施」も約1/4ほどあり、例年に近い形で実施して欲しいという意見が大勢を占めたと考えられる。一方、「筆記試験中止」と「日程延期」は少なかったが、単純集計と重みづけ集計で様相が異なり、重みづけの方が「筆記試験中止」の意見が少なかった。従来から、「学力重視のAO入試」と位置付けて積極的に広報してきたが、AO入試Ⅱ期に多くの受験生を送り出す高校ほど、「筆記試験が必須である」という認識を示した格好である。

3.3.3. AO入試Ⅱ期第2次選考に対する意見

第2次選考では、東北大学への志望と入学後の研究への強い意欲の保持を確認することを目的に面接試験が行われている。調査票には面接試験の実施を明示した。状況設定として「第1次選考は実施済み」とした。

選択肢は基本的に第1次選考に関する項目と同じだが、「オンライン等の代替手段を用いて面接試験を実施する」という選択肢を加えて6肢択一とした。また、「面接試験が中止となってもやむを得ない」については、「提出書類および筆記試験で選抜を行う」とした。

調査結果は表5に示すとおりである。最も多かったのが第1次選考には設けていなかった「オンライン等で実施」であり、全体の4割強を占めた。「地方会場で実施」が少なくなり、15%前後となった。「オンライン」が「地方会場」の代替と捉えられた格好である。なお、選択肢数が異なるので単純に比較することはできないが、「予定通り実施」は第1次選考ほど多くはなかった。

「面接試験中止」は重みづけ集計では約1/4ほどを占め、第1次選考とは対照的な結果であった。最も少なかった回答が「選抜を中止し、募集人員をAO入試Ⅲ期と一般選抜に振替える」であり、重みづけ集計では1%程度であった。

表5. AO入試Ⅱ期第2次選考に対する意見

	単純集計	志願者数集計*	合格者数集計*
予定通り実施	45 (17.0%)	614 (16.6%)	187 (15.9%)
日程延期して実施	5 (1.9%)	81 (2.2%)	18 (1.5%)
地方会場で実施	38 (14.4%)	534 (14.4%)	195 (16.6%)
オンライン等で実施	115 (43.6%)	1,513 (40.8%)	475 (40.3%)
面接試験中止	47 (17.8%)	923 (24.9%)	288 (24.4%)
選抜中止, 定員振替	14 (5.3%)	42 (1.1%)	15 (1.3%)

*: AO入試Ⅱ期の志願者数, 合格者数

基本的に「筆記試験を中心とした第1次選考が実施されれば、面接試験が中止となっても選抜は成立する」と考えられているようだ。

3.4 AO入試Ⅲ期

3.4.1. AO入試Ⅲ期に関する認知と関心

東北大学のAO入試Ⅲ期に関する認知について4段階評定で質問した。結果は表6に示す⁵⁾。

表6. 東北大学AO入試Ⅲ期に関する認知

	単純集計	志願者数集計*	合格者数集計*
よく知っている	128 (48.5%)	3,593 (76.1%)	1,399 (80.3%)
ある程度知っている	111 (42.0%)	977 (20.7%)	309 (17.7%)
あまり知らない	16 (6.1%)	109 (2.3%)	21 (1.2%)
ほとんど知らない	8 (3.0%)	26 (0.6%)	4 (0.2%)

*: AO入試Ⅲ期の志願者数, 合格者数

単純集計結果で見た場合、「あまり知らない」「ほとんど知らない」は合計10%に満たない。残りが「よく知っている」、「ある程度知っている」でほぼ2分される。重みづけ集計では、大多数が「よく知っている」と回答しており、「ある程度知っている」を合わせると合格者数重みでは98.0%、志願者数重みでも96.8%に達する。

次に、東北大学のAO入試Ⅲ期に対する関心について4段階評定で質問した。結果は表7に示す。

単純集計結果の場合、「あまり関心はない」「ほとんど関心はない」は合計6%程度である。「強い関心がある」は6割近くに達し、「ある程度」も1/3を超える。重みづけ集計では85%前後が「強い関心がある」と回答しており、「ある程度」を合わせると志願者数重みでは98.4%、合格者数重みは98.9%であった。合格者数重みでは「ほとんど関心はない」という回答は皆無であった。

以上のことから、本研究の回答者は十分な知識と関心の下に回答を寄せていると考えてよい。

表7. 東北大学AO入試Ⅲ期に対する関心

	単純集計	志願者数集計*	合格者数集計*
強い関心がある	154 (58.3%)	3,937 (83.4%)	1,525 (87.5%)
ある程度関心がある	93 (35.2%)	712 (15.1%)	197 (11.3%)
あまり関心はない	15 (5.7%)	52 (1.1%)	11 (0.6%)
ほとんど関心はない	1 (0.4%)	4 (0.1%)	0 (0.0%)

*: AO入試Ⅲ期の志願者数, 合格者数

3.4.2. AO入試Ⅲ期第2次選考に対する意見

AO入試Ⅲ期はAO入試Ⅱ期とは異なり共通テストを第1次選考で行うため、第1次選考で独自の筆記試験や面接試験は課していない。したがって、調査においては第1次選考に関する項目は設けず、第2次選考に関わる質問のみとした。なお、第2次選考では一部の募集単位で筆記試験を課すものの、大半は面接試験のみの実施である。リード文本文に明示していないが、選択肢を共通テスト実施済みが前提と読み取れる表現とした。

選択肢は、「大学入試は行動制限の例外と位置づけ、予定通り第2次選考を実施する」、「第2次選考が中止となってもやむを得ない(共通テストおよび提出書類のみで選抜を行う)」、「選抜を中止し、募集人員を一般選抜に振替える」の3肢択一とした。実施日程が極めてタイトであることから、日程の延期、オンラインおよび地方会場設置などの対応は実質的に不可能であるため、選択肢に含めなかった。

調査結果は表8に示すとおりである。最も多かったのが「第2次選考中止」であり、その点ではAO入試Ⅱ期とは異なる結果となった。共通テストの実施が前提であることから、多くの回答者が面接試験と同一と理解したことが考えられる。「選抜を中止し、募集人員を一般選抜に振替える」の選択もAO入試Ⅱ期の第1次選考に対する回答と同様に、1割程度あった。

表8. AO入試Ⅲ期第2次選考に対する意見

	単純集計	志願者数集計*	合格者数集計*
予定通り実施	71 (26.9%)	1,193 (25.3%)	391 (22.4%)
第2次選考中止	157 (59.5%)	2,984 (63.2%)	1,175 (67.5%)
選抜中止, 定員振替	35 (13.3%)	528 (11.2%)	167 (9.6%)

*: AO入試Ⅲ期の志願者数, 合格者数

3.5 一般選抜個別試験

一般選抜については、基本的な知識や関心がない回答者は存在しないことを前提に、認知や関心に関する設問を設けなかった。

選択肢は5肢択一とした。「大学入試は行動制限の例外と位置づけ、予定通り個別試験を実施する」、「日程を延期して個別試験を実施する」、「地方会場を設けて個別試験を実施する」、「個別試験が中止となってもやむを得ない(共通テストのみで選抜を行う)」という4つの選択肢は基本的にAO入試Ⅱ期と同様である。特徴的なのは5番目の選択肢で、「令和3年度入試の募集を取りやめる」というものである。

調査結果は表 9 に示すとおりである。「令和 3 年度入試の募集を取りやめる」との選択肢を選んだ回答が皆無であったことが最大の特徴と言える。最も選択が多かったのが AO 入試Ⅱ期第 1 次選考と同様の「地方会場で実施」で約 4 割、次いで「予定通り実施」が約 1/3 であった。「個別試験中止」も約 2 割あったが、少数意見に止まっている。「日程の延期」は 1 割に満たなかった。

表 9. 一般選抜個別試験に対する意見

	単純集計	志願者数集計*	合格者数集計*
予定通り実施	76 (28.3%)	13,323 (33.3%)	4,335 (31.8%)
日程延期して実施	21 (6.0%)	3,192 (8.0%)	1,057 (7.8%)
地方会場で実施	103 (39.0%)	15,487 (38.7%)	5,441 (40.0%)
個別試験中止	63 (23.9%)	7,890 (19.7%)	2,727 (20.0%)
募集取りやめ	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

4 考察

本調査は COVID-19 の第 1 波が収束した後、7 月末から 8 月にかけての第 2 波と呼ばれる 2 度目の流行が収束にかかった頃に実施されたものである。本調査の場合、調査時期、回答時期が重要な意味を持つ。調査時期は COVID-19 に対する極度の警戒感が薄れていくと同時に、感染症対策については未解明の部分が多かった頃に当たる。秋から冬にかけての第 3 波の襲来が予想されており、再度の流行に対する警戒感が強かった半面、入試の実施場面における接触が感染をもたらす可能性に関して、明確に否定できる具体的かつ客観的な根拠は見出せていなかった。

そのようなタイミングで実施された調査であるが、最初に注目すべき結果は、年度の最後の入試機会である一般選抜において、「募集取りやめ」という回答が 1 件もなかったことである。入学者選抜の実施に相当の危険が伴い、代替措置が困難と考えられる場合、机上ではその年度の募集を見送る判断も可能性としては存在する。しかし、それは受け入れられる選択肢ではないことが明確となった。社会機能が長期間にわたって完全にマヒして社会の在り方を根本的にリセットしなければならないような事態に陥らない限り、大学は最終的に何らかの手段でその年度の選抜を完遂する覚悟を持つ必要があるということだろう。そして、次に考えるべきはその中で取り得る手段の優先順位は何かということになる。

AO 入試Ⅱ期と一般選抜においては、「地方会場で実施」が最多の回答を集めた選択肢であった。地方会

場の設置は現実的には個別大学一大学では実現不可能である。真剣に実現を目指すとするれば、入試の実施を一括で扱う組織の新たな設置など、実施が個別大学に任されている現行の仕組みを根本的に見直す必要性があり、ハードルが高い。AO 入試Ⅱ期の第 2 次選考、すなわち、面接試験におけるオンライン入試の導入も調査当時は期待が高かったが、実際に経験してみると接続に関わる技術的問題や不正防止の不十分さ等の課題も浮き彫りになったようである（例えば、大野, 2021; 大野ほか, 2021）。東北大学でも AO 入試Ⅱ期の第 2 次選考におけるオンライン面接試験の可能性は検討されたが、実現には至らなかった。面接試験、実技試験、筆記試験等、様々な選抜方法での利用が考えられるが、大学の授業における期末考査を用いて筆記試験のシミュレーションを行った研究によれば、少人数であれば不可能ではないが、全体的には対面型の入試に代替する水準に至ってはいない（倉元・林, 2021）。オンライン入試の実践に関する研究はまだ少ない。今後も研究の蓄積が期待される。

以上の結果に加えて、全体を通じて「予定通り実施」も 2～3 割程度の選択があった。「予定通り」という表現は言葉足らずであるが「受験生が受験に向けて準備した選抜方法で実施してほしい」という意味が込められているのではないだろうか。地方会場やオンラインも予定していた選抜方法の置き換えを意味しており、告知した内容とは異なる代替法を導入することではない。あらゆる条件において、大学は予定して告知していた通りの実施を探ることが対策の基本と言えよう。

ただし、どうしてもそれが不可能となった場合の優先順位も考えておかなければならない。AO 入試Ⅱ期第 1 次選考における「筆記試験中止」は 1 割に満たなかったのに対し、AO 入試Ⅱ期第 2 次選考における「面接試験中止」については、他に多くの選択肢があったものの 2 割弱存在した。共通テストの実施を前提とした一般選抜における「個別試験中止」にも 2 割を超える支持があった。やむを得ない事情があつて予定通りの実施がどうしても不可能となった場合に、一部の選抜資料で選抜を行わなければならない事態を想定する必要は否定できない。これらの結果を見ると、東北大学においては何らかの形で筆記試験的な内容の実施を模索する必要があるということになるのではないだろうか。

COVID-19 流行下で初めて行われた大学入学者選抜を経験した現在において、入試による集団感染が報じられたケースが皆無だったことは、本来、社会的に極めて高く評価されるべきであろう。その背景には、

文部科学省が示した的確な指針とそれを忠実に励行しようと腐心した個別大学、さらには感染予防に努めた受験生と周囲の努力がある。ウィズコロナにおける初の入試の経験から、過度に感染症を恐れて選抜方法を変更し、受験生の努力を無にするような対応までは必要がないことは示されたと言える。

流行状況がより深刻な欧米では、COVID-19 流行下での大学入学者選抜に対して、大胆な特別措置が取られたようである。一方、東アジア文化圏に位置する中国、韓国では、日本と同様に従来の選抜方法を保つことが腐心された(南, 2021)。「受験生保護の大原則」(倉元, 2020b)の基本理念は、受験生の努力を発揮する機会の保障にある。「ウィズコロナ時代」の大学入学者選抜方法の再構築は喫緊の課題だが、従来と同様に受験生保護の精神に則って検討されるべきであろう。

注

- 1) 結局、同年末に発足した「大学入試のあり方に関する検討会議」において議論が重ねられた結果、思考力・判断力・表現力の評価や総合的な英語力評価を各大学の個別試験等で推進する方針を示した提言が2021(令和3)年7月8日に公表され、記述式問題の共通試験への導入や英語民間試験の大規模な活用は正式に断念となった(大学入試のあり方に関する検討会議, 2021)。
- 2) 大学職員のCOVID-19感染が判明した北海道大学ほか、感染が拡大していた北海道を中心に教校が後期日程の個別試験を中止するなど、一部には影響が見られた。
- 3) 2021(令和3)年度入試から、従来の「AO入試」は「総合型入試」へと変更されることとなった。東北大学では、従来の「アドミッションズ・オフィス入学試験(AO入試)」を「AO入試(総合型選抜)」と変更し、略称としての「AO入試」「AO入試Ⅱ期」「AOⅡ期」「AO入試Ⅲ期」「AOⅢ期」は変更しないこととした(東北大学, 2019)。
- 4) 本調査の実施までの研究倫理審査関連手続きは倉元ほか(2019)に準ずる。東北大学における全学学部入試関係の会議(非公表)の審議の資料を収集するための調査と位置付けられている。実施主体の上位組織における研究倫理規定である「東北大学高度教養教育・学生支援機構における人間を対象とする研究の倫理審査に関する申し合わせ(東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2014)」における研究倫理審査委員会の審査対象外である。
- 5) AO入試Ⅲ期に関する3つの項目に関しては無回答の学校が1校あったため、相対度数の合計は100%に満たない。

謝辞

本研究はJSPS科研費JP20K20421の助成による研究成果の

一環である。

文献

- 中央教育審議会(2014).『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について——すべての若者が夢や目標を芽吹かせ, 未来に花開かせるために——(答申)』2014年12月22日
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf) 最終閲覧日 2021年4月3日.
- 大学入試のあり方に関する検討会議(2021).「大学入試のあり方に関する検討会議 提言」, 令和3年7月8日 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/103/toushin/mext_00862.html) 最終閲覧日 2021年8月22日.
- 倉元直樹(2020a).『今年の大学生を「ロスト・ジェネレーション」にするな!』「こころ」のための専門メディア note (<https://www.note.kanekoshobo.co.jp/n/nda0a8c35dd00>) 最終閲覧日 2021年4月4日, 金子書房.
- 倉元直樹(2020b).「受験生保護の大原則と大学入試の諸原則」倉元直樹監修・編『「大学入試学」の誕生』東北大学大学入試研究シリーズ, 金子書房, 6-17.
- 倉元直樹・安藤朝夫(2011).「平成22年度入試における東北大学の新型インフルエンザ対策について」『大学入試研究ジャーナル』21, 149-157.
- 倉元直樹・林如玉(2021).「大学入試における少人数を対象としたオンライン筆記試験の可能性——大学の授業における期末考査をモデルケースとして——」『大学入試研究ジャーナル』31, 338-344.
- 倉元直樹・宮本友弘(2018).「大学入試における英語認定試験の利用に対する高校側の意見——主として賛否の根拠をめぐって——」『日本教育心理学会第60回総会発表論文集』, 270.
- 倉元直樹・長濱裕幸(2018).「高大接続改革への対応に関する高校側の意見——自己採点利用方式による第1次選考, 認定試験及び新共通テスト記述式問題の活用——」『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第13回大会研究発表予稿集』, 78-83.
- 倉元直樹・長濱裕幸(2019).「2021年度東北大学入試の予告に対する高校側の評価——『受験生保護の大原則』の観点から——」『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第14回大会研究発表予稿集』, 39-44
- 倉元直樹・宮本友弘・泉毅(2018).「大学入学共通テスト記述式問題の利用に対する高校側の意見」『日本心理学会第82回大会発表論文集』, 937.
- 倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸(2019).「高大接続改革への対応に関する高校側の意見——東北大学のAO入試を事例として——」『日本テスト学会誌』, 15, 99-119.
- 倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸(2020).「高大接続改革に対する

- 高校側の意見とその変化——『受験生保護の大原則』の視点から——『日本テスト学会誌』 **16**, 87–108.
- 文部科学省高等教育局長 (2020a). 『高等学校等の臨時休業の実施等に配慮した令和3年度大学入学者選抜における総合型選抜及び学校推薦型選抜の実施について (通知)』, 2文科高第 161号, 令和2年5月14日.
- 文部科学省高等教育局長 (2020b). 『令和3年度大学入学者選抜実施要項』, 2文科高第 281号, 令和2年6月19日.
- 南紅玉 (2021). 「大学入試における各国の COVID-19 対策——日本, 中国, 韓国の共通試験を事例に——」『日本テスト学会誌』, **17**, 61–74.
- 大野真理子・花堂奈緒子・播磨良輔 (2021). 「オンライン入試の意義と課題——九州工業大学における総合型選抜 I の事例をもとに——」『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 (第 16 回) 研究発表予稿集 (クローズドセッション用)』, 68–73.
- 大野義文 (2021). 「叡啓大学のオンラインによる入試および一般選抜の教科・科目試験の CBT 試験の実施に関する報告」『令和3年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会 (第 16 回) 研究発表予稿集 (オープンセッション用)』, 119–126.
- 東北大学 (2018). 『平成 33 年度 (2021) 年度東北大学入学者選抜における「AO入試Ⅲ期」の継続について (予告)』, 平成 30 年 7 月 26 日. (<http://www.tnc.tohoku.ac.jp/images/news/H33AO3keizoku.pdf>) 最終閲覧日 2021 年 11 月 30 日.
- 東北大学 (2019). 『令和 3 年度 (2021) 年度入学者選抜における入学試験名称等の変更について (予告)』, 令和元年 7 月 17 日. (http://www.tnc.tohoku.ac.jp/images/news/20190717yokoku_1.pdf) 最終閲覧日 2021 年 4 月 4 日.
- 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (2014). 『東北大学高度教養教育・学生支援機構における人間を対象とする研究の倫理審査に関する申し合わせ』 2014 年 9 月 2 日.
(<http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2011/04/91ba049642718499c6a1a395d0a50ce7.pdf>) 最終閲覧日 2021 年 4 月 4 日.

東北大学志望を促進する要因の検討

— 新入学者アンケートから —

宮本 友弘, 久保 沙織, 倉元 直樹, 長濱 裕幸 (東北大学)

本研究では、東北大学志望を促進する要因を明らかにするために、令和 2 年度入学者全員に実施された「新入学者アンケート」を新たな視点から分析した。受験理由の自由記述に対するテキストマイニングからは、「研究」と「自分」が重要なキーワードであること、性別、出身地域、学部の文理別、選抜の種類によって重視する要素が異なることが示唆された。また、受験に際して重視する相談相手を分析した結果、母親と進路指導の先生が重要な役割を果たしていることが明らかになった。以上に基づき、どのような情報を誰に訴求するかを中心に今後の広報活動のあり方を考察した。

キーワード：入試広報、受験理由、テキストマイニング、相談相手

1 問題

東北大学の入試研究において大きな役割を果たしてきた調査の 1 つに、各年度の全入学者を対象にした質問紙調査（「新入学者アンケート」と呼称される）がある（倉元ほか, 2020）。2000 年度（平成 12 年度）から始まり、毎年 4 月の各学部の新入生オリエンテーション時に実施されてきた。アンケートの内容は、東北大学の入試、オープンキャンパス、広報活動についての質問項目から構成されている。回収率は、例年、ほぼ 100%である。

この新入学者アンケートによって、例えば、AO入試が不合格になった後に一般入試に再挑戦する受験生が相当数存在すること（倉元, 2011）や、オープンキャンパスの参加が入学した学部等の志望決定にあたって決め手となること（倉元ほか, 2020）が明らかになっている。このように、本学の入試制度の設計や広報活動にとって有益なエビデンスがもたらされてきた。

さて、本学の 2021 年度（令和 3 年度）入試では、かねてから目標として掲げてきた、全募集人員に対する「AO入試（総合型選抜）30%」が達成された。この割合を維持するためには、これまで以上に、本学を第一志望とする志願者層の拡充が喫緊の課題となっている。そこで、本研究では、新入学者アンケートを新たな観点から分析し、本学志望を促進する要因を探ることを目的とする。具体的には、次の 2 つの観点から探索を試みる。

1 つは、新入学者アンケートで得られた本学受験理由に関する自由記述である。これに対し、テキストマイニングによる分析を試みる。ソフトウェアとしては、近年、多くの研究で活用されている「KH Coder」（樋口, 2021）を使用する。KH Coder では、テキ

ストデータを形態素に分割し、抽出された語を集計したり、語と語の関係性を視覚的に表示したりすることができる。テキストマイニングのソフトウェアとして、入門から上級までの各種機能がバランスよく実装されている（末吉, 2019）²⁾。2,000 名を超える自由記述データの分析は容易でないことから、方法論として、こうした手法の可能性を検討することにも一定の意義がある。

もう 1 つは、本学を受験するにあたり重視した相談相手である。新入学者アンケートは、2019 年度（平成 31 年度）入学者用では大きな改訂がなされ、相談相手に関する質問項目が追加された。高校生の大学進学についての相談頻度は相手によって異同があることが実証されており（林・倉元, 2021）、相談相手としてのプライオリティがあることが示唆される。誰を重視するかを明らかにすることは、広報活動において、高校生や受験生以外の訴求対象を検討する上で、有益であろう。

以上について、本研究では、入学者の属性として、とくに、性別、出身地域、学部の文理別、選抜の種類を取り上げ、関連性を検討する。その際、出身地域は、地理的な分類ではなく、本学入試の当事者性を考慮した倉元（2007）の分類を用いる。倉元（2007）は、過去 10 年間にわたる「前期日程における実質合格率」等、14 の指標から都道府県を分類した。その結果、①ホーム（東北地方の 6 県）、②ネイバー（茨城、栃木、群馬、新潟、富山、石川、長野）、③シティ（北海道、埼玉、千葉、東京、神奈川、静岡、愛知、大阪、兵庫、福岡）、④アウェー（①～③以外の 24 府県）、と命名した 4 つの地域分類を見出した。これらの地域分類は、宮本ほか（2021）によってほぼ再

現されており、安定していると考えられる。

2 方法

2.1 調査対象と手続き

本研究で分析したアンケートは、令和 2 年度 (2020 年度) 入学者 2,416 名を対象に実施されたものである。回答は任意とし、無記名であった。例年、4 月の新入生オリエンテーション時に配布・回収を行ってきたが、新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、オリエンテーションは中止となったことから、今回は、郵便にて入学手続き書類とともに送付、回収を行った。2,372 名から回答が得られた。回収率は 98.2% であり、例年並みであった。回答者の属性のうち、以降の分析で使用する性別、出身地域、学部の文理別、選抜の種類³⁾の各カテゴリーの人数と割合を表 1 に示す。

表 1 回答者の属性

属性		人数	%
性別	男性	1,763	74.3
	女性	608	25.6
	無回答	1	0.0
出身地域	ホーム	813	34.3
	ネイバー	518	21.8
	シティ	868	36.6
	アウェー	136	5.7
	無回答	37	1.6
学部	文系	685	28.9
	理系	1,687	71.1
選抜の種類	AO入試Ⅱ期 (AOⅡ)	240	10.1
	AO入試Ⅲ期 (AOⅢ)	347	14.6
	前期日程	1,651	69.6
	後期日程	96	4.0
	その他	38	1.6

2.2 質問内容

アンケートは、フェイス項目として 4 項目、東北大学の入試について 6 項目、オープンキャンパスについて 5 項目、東北大学の広報活動について 2 項目、から構成された。本研究では、入試についての項目のうち、①東北大学の受験理由 (自由記述)、②受験決定の際、重視した相談相手 (「父親」、「母親」、「兄弟・姉妹」、「親戚」、「高校の進路指導の先生」、「塾・予備校の先生」、「本学の在学中の友人や先輩」、「本学に在学以外の友人や先輩」、「特に相談や助言を求めなかった」から選択 (複数回答可)) の 2 項目を分析対象とした。

3 結果・考察

3.1 受験理由の分析

3.1.1 頻出語

受験理由については、2,204 名が回答した。全自由記述データを KH Coder ver.3 で分析した。総抽出語数は 13,550 語、異なり語数は 1,653 語であった。その際、語の重要性から、「オープンキャンパス」、「センター試験」、「東北地方」、「旧帝国大学」、「国際交流」、「理系入試」は強制抽出とした (例えば、「オープンキャンパス」は、「オープン」と「キャンパス」と分解されてしまうからである)。

上位 50 までの頻出語を表 2 に示した。最も多かったのは、「研究」(789 回) で、次いで、「自分」(418 回)、「思う」(402 回)、「高い」(276 回)、「環境」(232 回)、「レベル」(217 回)、「学ぶ」(211 回) が続いた。「研究」の出現回数は突出していることから、

表 2 頻出語上位 50 のリスト

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	研究	789	26	行く	73
2	自分	418	27	志望	72
3	思う	402	28	将来	71
4	高い	276	29	行う	68
5	環境	232	30	力	65
6	レベル	217	31	受ける	62
7	学ぶ	211	32	国立	61
8	感じる	182	33	多い	61
9	興味	180	34	家	59
10	教育	165	35	工学	59
11	オープンキャンパス	161	36	キャンパス	58
12	充実	153	37	先生	58
13	分野	138	38	学生	57
14	良い	128	39	旧帝大	57
15	魅力	125	40	入れる	54
16	学べる	114	41	留学	53
17	学力	111	42	学科	52
18	雰囲気	102	43	強い	52
19	整う	101	44	参加	52
20	考える	100	45	勉強	52
21	近い	99	46	地元	51
22	設備	99	47	施設	50
23	合う	96	48	受験	49
24	仙台	79	49	内容	49
25	学習	73	50	学校	47

本学を志望するにあたって決定的なキーワードであることがうかがえる。また、2 番目に多い「自分」の出現回数も、他に比べると著しく多く、重要なキーワードと考えられる。

3.1.2 共起ネットワークによる分析

抽出された語がどの語と共に使用されているか (共起しているか) を見るために、KH Coder で共起ネットワークを作成した。共起関係の測定にはデフォルトの Jaccard 係数⁴⁾を使用した。設定項目について

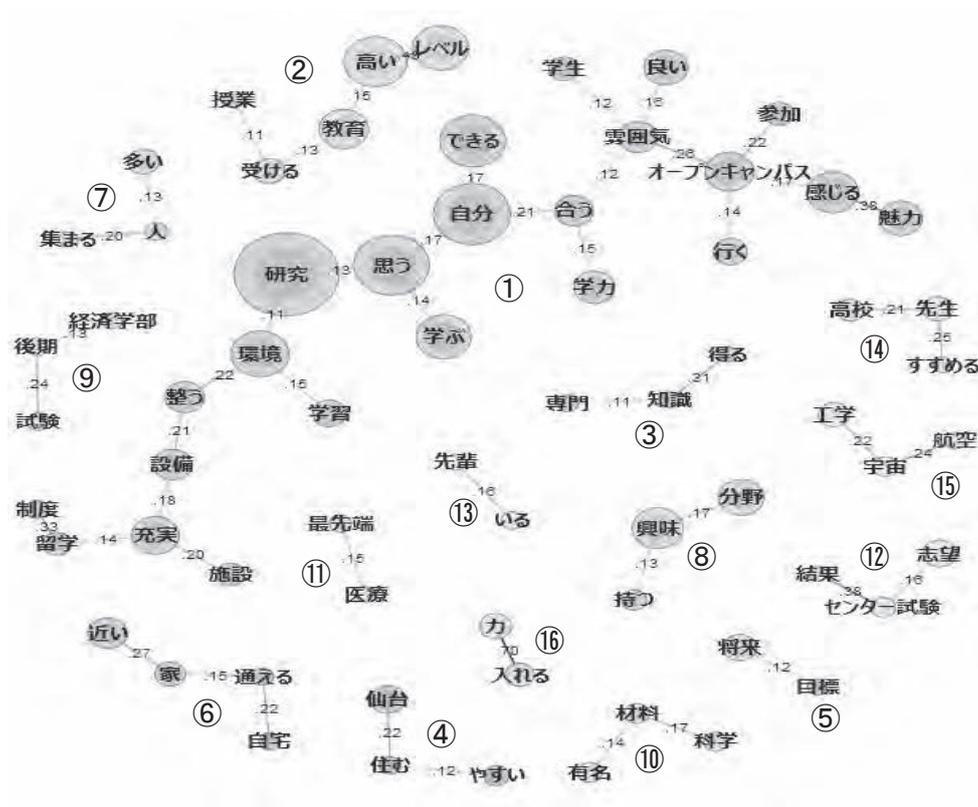


図1 共起ネットワーク (丸数字はグループ番号)

は、何回かの試行の結果、最終的に、最小出現数 20, 最小文書数 10, 描画数 60 とした⁵⁾。また、煩雑さを避けるために、最小スパニング・ツリー⁶⁾だけを描画した。

その結果、図 1 に示す共起ネットワークが得られた。円が大きいほど出現回数が多く、また、語と語が線で結びられているかどうか共起性の有無を示し、線の太さが関連性の強さを表し、線上の数値は Jaccard 係数である。さらに、相対的に強く結びついている部分ごとにグループ分けがなされる。なお、語と語の距離は共起性とは関係はない。

図 1 の通り、16 のグループが見られた。原文を参照しつつ、各グループ (丸数字) が示唆する内容を解釈した。さらに、それらの類似性から、グループをまとめると表 3 の通りとなった。受験理由の観点として、「自己実現」、「教育の質」、「研究の質」、「身近な人」、「暮らし」、「受験方略」の 6 つが見出された。

3.1.3 各属性と抽出語の共起関係の分析

さらに、性別、出身地域、学部・文理別、選抜の種類と、抽出語との共起関係をみるために、それぞれを外部変数として設定し、共起ネットワークを作成し

表 3 共起ネットワーク (図 1) から見出された受験理由の観点

観点	グループの概要
自己実現	①オープンキャンパスで本学の雰囲気等が自分とあっていると感じ、充実した環境で自分のやりたい研究ができる
	⑤将来の目標を達成できる
教育の質	②高いレベルの教育を受けられる
	③専門的な知識を得られる
	⑦優秀な人が多く集まっている
	⑩研究、教育、国際交流に力を入れている
研究の質	⑧興味を持っている研究分野がある
	⑩材料科学が有名
	⑮航空宇宙工学を学べる
身近な人	⑬先輩がいる
	⑭高校の先生からすすめられた
暮らし	④仙台市が住みやすい
	⑥自宅から近く、通える
受験方略	⑨経済学部には後期日程がある
	⑫センター試験の結果から志望した

注) 丸数字は図 1 のグループ番号

た。その結果を図 2～図 5 に示す。それぞれ、とくに強い共起関係にある語を中心にみていく。

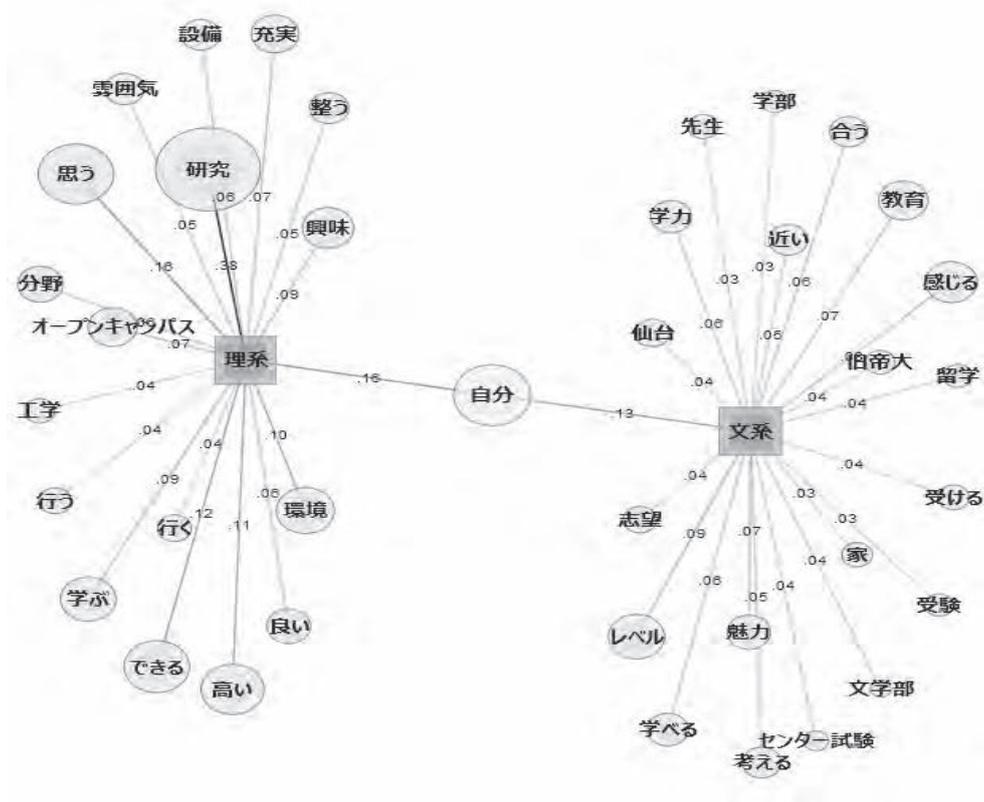


図4 学部の文理別と抽出語の共起関係

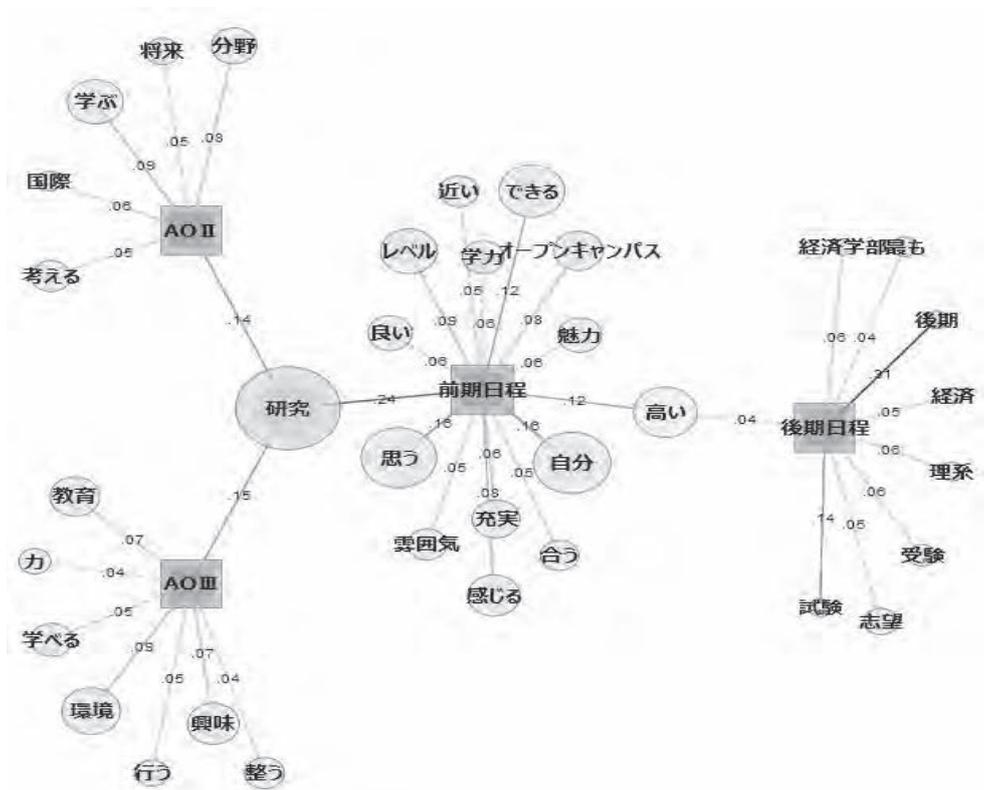


図5 選抜の種類と抽出語の共起関係

性別 (図 2) では、男女ともに「研究」と結びついていた。また、男性では「自分」、「環境」、「高い」、「レベル」、女性では「オープンキャンパス」、「興味」、「教育」、「学ぶ」、「できる」と結びついていた。男女ともに研究を重視しつつ、男性では自分とのマッチングや大学の環境やレベルの高さを、一方、女性では、オープンキャンパスを通じて大学の魅力を感じ、自分の興味にあった学びができることを重視していることが示唆された。

出身地域 (図 3) では、ホームは「自分」と「研究」、ネイバーとアウェーは「自分」、シティは「研究」と結びついていた。また、ホームは「高い」、「レベル」、「学ぶ」、「できる」、「家」、「近い」、ネイバーは「環境」、「興味」、「教育」、シティは「オープンキャンパス」、「魅力」、アウェーは「強い」と結びついていた。ホーム出身者は自分のやりたい研究ができること、高いレベルで学べること、家が近いことを、ネイバー出身者は教育や環境が自分の興味に適していること、シティ出身者は研究とともに、オープンキャンパスを通じて魅力を感じたこと、アウェー出身者は自分のやりたい研究や分野の強さを重視していることが示唆された。

学部の文理別 (図 4) では、文系・理系ともに、「自分」と結びついていた。また、文系は「教育」、「レベル」と、理系は「研究」、「高い」、「できる」、「オープンキャンパス」、「環境」、「興味」、「学ぶ」と結びついていた。文系の者は自分に合った教育を、理系の者は自分の興味にあった研究を高い水準で学び、できることと、オープンキャンパスでの経験を重視していることが示唆された。

選抜の種類 (図 5) では、AOⅡ、AOⅢ、前期日程は「研究」と結びついていた。AOⅡでは「学ぶ」、「分野」と、AOⅢでは「教育」、「環境」、「興味」と、前期日程では「自分」、「高い」、「レベル」、「できる」、「オープンキャンパス」と、後期日程では「後期」、「試験」と結びついていた。AOⅡ合格者は自分が学びたい、研究したい分野があること、AOⅢ合格者は自分の興味のある分野の環境や教育が整っていること、前期日程合格者はオープンキャンパスを通じた自分とのマッチング、高いレベルで研究ができること、後期日程合格者は後期に受験できる大学であったことを重視していることが示唆された。

3.2 重視した相談相手の分析

重視した相談相手の選択率については、「進路指導の先生」(39.6%) が最も多かったが、2 番目に多か

ったのは「特になし」(31.5%) でもあった。3 番目以降、「母親」(30.2%)、「父親」(24.7%)、「塾・予備校の先生」(20.5%)、「友人や先輩 (本学)」(8.6%)、「友人や先輩 (本学以外)」(5.3%)、「兄弟・姉妹」(3.8%)、「親戚」(1.8%) であった。そこで、以後の分析では、主な相談相手である「父親」、「母親」、「進路指導の先生」、「塾・予備校の先生」に「特になし」を加えた 5 つについて、回答者の属性との関連性を見ていくこととする。

回答者の属性ごとに、相談相手別に選択の有無をクロス集計し、 χ^2 検定を行った。検定結果が有意の場合は、残差分析を行った (表 4)。

まず、性別については、女性では「父親」、「母親」、「進路指導の先生」が有意に多く、「特になし」が有意に少なかった。一方、男性では女性の結果とは逆のパターンであった。

出身地域については、ホームでは「父親」、「母親」、「進路指導の先生」が有意に多く、「特になし」が有意に少なかった。ネイバーでは「父親」が有意に少なく、「進路指導の先生」が有意に多かった。シティでは「進路指導の先生」が有意に少なく、「特になし」が有意に多かった。アウェーでは「父親」が有意に少なく、「特になし」が有意に多かった。

学部の文理別では、「進路指導の先生」でのみ有意な偏りが見られ、文系では有意に多く、理系では有意に少なかった。

選抜の種類では、AOⅡでは「母親」、「進路指導の先生」が有意に多く、「塾・予備校の先生」が有意に少なかった。AOⅢでは有意な偏りはみられなかった。前期日程では「母親」、「進路指導の先生」が有意に少なく、「塾・予備校の先生」が有意に多かった。後期日程で「進路指導の先生」が有意に少なく、「特になし」が有意に多かった。

4 まとめ

受験理由の自由記述データの分析から、「研究」と「自分」が、本学志望において重要なキーワードであることが分かった。また、共起ネットワークから、観点として、「自己実現」、「教育の質」、「研究の質」、「身近な人」、「暮らし」、「受験方略」の 6 つが見出された。これまでの高校生向けの説明会等では、主に、本学の教育研究の特徴や入学後の生活を強調してきたが、そうした情報は、「自己実現」、「教育の質」、「研究の質」、「暮らし」の観点に整合している。また、「大学案内」や各種のパンフレットにおいては、学生インタビューを掲載してきたが、その際、学生の

出身校が多様になるように配慮してきた。この点は、「身近な人」の観点に整合するであろう。以上のような広報活動の方向性は、今後も継続していくことが望ましいと考えられる。

なお、6つの観点のうち、「受験方略」は、選抜の種類との共起関係の分析から、とくに、後期日程合格者において重視された観点といえる。原文を参照すると、合格可能性を前提としつつも、「教育の質」、「研究の質」など、本学を選んだ積極的な理由も述べられていた。このことから、必ずしも本学を第一志望としていない高校生に対しても、広報活動をしていくことは重要といえよう。

属性と抽出語の共起関係の分析からは興味深い結果がいくつか得られた。とくに注目したいのは、オープンキャンパスである。前述したようにオープンキャンパスは、本学志望にとってきわめて重要な促進要因であるが、今回の分析からは、女性、シティ、理系、前期日程との結びつきが強いことが示唆された。本学では、女子学生比率を高めることが従来からの課題ではあるが、オープンキャンパスが1つの糸口になる可能性がある。

重視する相談相手としては、進路指導の先生が最も多く挙げられ、次いで、母親であった。回答者の属性との関連性をみると、両者は、女性、ホーム出身者、AOⅡ合格者においても有意に多かった。前述した通り、全募集人員に対する「AO入試（総合型選抜）30%」を達成した現在、それに見合う志願者の確保が課題となっている。この点について、今回の結果からは、進路指導の先生と母親への働きかけが重要であることが示唆された。これまでも、進路指導担当の高校教員に対しては、入試説明会や高校訪問などの広報活動を行ってきたが、一層強化していく必要がある。また、母親に直接的に訴求するような広報活動が望まれる。これに関しては、高校が主催する保護者向けの説明会に参加してきたが、それ以外の場を積極的に企画する必要もあろう。ただし、新型コロナウイルス感染症がまん延する現状においては、オンラインをどううまく活用するかが鍵を握る。

一方、相談相手が「特になし」、すなわち、自分だけで本学志望を決定する者は、男性、シティ及びアウェー出身者、後期日程合格者において多い傾向がみられた。本学志願者層を拡充する方法論の1つとして

表4 回答者の属性と相談相手の関連

			父親	母親	進路指導の先生	塾・予備校の先生	特になし
性別	男性 (N = 1,763)	選択率(%)	22.2	24.8	36.5	20.4	36.1
		調整済み残差	-4.8**	-9.8**	-5.3**		8.2**
	女性 (N = 608)	選択率(%)	31.9	45.9	48.7	20.9	18.1
		調整済み残差	4.8**	9.8**	5.3**		-8.2**
		χ^2 値(df=1)	23.0**	95.5**	28.2**	0.1	67.8**
出身 地域	ホーム (N = 813)	選択率(%)	28.8	35.3	43.7	19.7	28.9
		調整済み残差	3.4**	3.9**	3.0**		-2.0*
	ネイバー (N = 518)	選択率(%)	20.1	27.4	48.5	17.8	29.0
		調整済み残差	-2.7**	-1.6	4.7**		-1.4
	シティ (N = 868)	選択率(%)	24.7	28.2	31.6	23.5	34.0
		調整済み残差	0.1	-1.6	-6.1**		2.0*
	アウェー (N = 136)	選択率(%)	16.2	23.5	32.4	19.1	41.2
調整済み残差		-2.3*	-1.8	-1.8		2.5*	
		χ^2 値(df=3)	18.6**	16.4**	49.0**	7.6	12.5**
学部 の 文理別	文系 (N = 685)	選択率(%)	24.2	30.9	45.3	22.8	29.2
		調整済み残差			3.6**		
	理系 (N = 1,687)	選択率(%)	24.9	29.9	37.3	19.6	32.4
		調整済み残差			-3.6**		
		χ^2 値(df=1)	0.1	0.2	12.9**	3.0	2.3
選抜の 種類	AOⅡ (N = 240)	選択率(%)	23.3	37.9	53.8	8.8	23.3
		調整済み残差		2.7**	4.6**	-4.8**	-2.9**
	AOⅢ (N = 347)	選択率(%)	29.1	34.0	40.9	22.5	28.8
		調整済み残差		1.7	0.4	1.0	-1.1
	前期日程 (N = 1,651)	選択率(%)	24.1	28.8	38.3	22.2	32.3
		調整済み残差		-2.3*	-2.4*	3.1**	1.4
	後期日程 (N = 96)	選択率(%)	20.8	21.9	28.1	14.6	45.8
調整済み残差			-1.8	-2.4*	-1.5	3.1**	
		χ^2 値(df=3)	5.0	13.8**	26.7**	26.2**	18.3**

** $p < .01$ * $p < .05$ 注) 調整済み残差は、 χ^2 検定結果が有意の場合のみ記載。

は、アウェーでの志願者を増やすことが考えられるが、共起ネットワークの分析結果を踏まえると、本学ならではの特徴や強みといった情報を高校生にしっかり訴え、自己決定を促すことが有効であろう。具体的には、アウェーの高校に訪問する際は、教員との情報交換だけでなくとどまらず、生徒向けの説明会等を積極的に行っていくことが重要であろう。

以上、本研究では、新入学者アンケートを新たな視点から分析し、「どのような情報」を「誰」に訴求するかを中心に、本学志望者の促進につながる可能性のある要因を見出した。

なお、樋口 (2021) によれば、KH Coder による分析には、①自動抽出した語を用いて、恣意的になりうる操作を極力避けつつ、データの様子を探る段階、②分析者が、主体的かつ明示的にデータの中からコンセプトを取り出し、分析を深める段階、があるとし、各段階に応じた機能も実装されている。今回の分析は、①の段階であり、見出された観点も、機械的な基準に依っていることに留意する必要がある。とはいえ、分析結果を見る限り、探索ツールとして有用であると思われる。過去の新入学者アンケートで得られた受験理由に関する自由記述データをすべて用いて分析することによって、あらたな知見が得られる可能性が期待できる。とくに、受験理由に関する項目開発に使えるのではないだろうか。

倉元 (2006) は、大学入試研究の基本は、その場で使える学問的技法 (discipline) を駆使して、具体的、暫定的な問題解決につながる情報を得ることとしている。この意味においても、本研究のようなアプローチを継続することは意義があるろう。

注

- 1) 大学入試研究ジャーナルにおいては、例えば、齋藤 (2013, 2020, 2021) が一連の研究で使用している。
- 2) 他のソフトウェアと比べて KH Coder の優れた点の詳細は、樋口 (2021) の第 2 章を参照していただきたい。
- 3) 東北大学の学部入試は、大きく、①総合型選抜 (AO 入試Ⅱ期 (11 月実施), AO 入試Ⅲ期 (2 月実施)), ②一般選抜 (前期日程, 後期日程), ③その他 (各種の特別入試) からなる。
- 4) Jaccard 係数は、2 つの語 A と B の両方を含む文書数を、A または B を含む文書数で除したものである。0~1 の値をとり、大きいほど共起関係が強いことを表す。
- 5) 最小出現数, 最小文書数, 描画数とは、KH Coder の共起ネットワーク作成時の設定項目である。具体的な機能は次の通りである。

①最小出現数：語の出現数が、設定した数未満の場合は、分析結果から除外される。

②最小文書数：語の出現する文書数 (今回は回答者数) が、設定した数未満の場合は、分析から除外される。

③描画数：語と語の共起関係を示す線の数。

- 6) KH Coder の共起ネットワーク作成時の設定項目の 1 つである。設定することによって、重要だと見られる線だけを使ったネットワークが描かれる。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP20K20421 の助成を受けたものである。

参考文献

- 樋口耕一 (2021). 『社会調査のための計量テキスト分析【第2版】 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版。
- 倉元直樹 (2006). 「東北大学における『アドミッションセンター』の取組と課題2006」『大学入試フォーラム』**29**, 15-23.
- 倉元直樹 (2007). 「入試広報戦略のための基礎研究(1)—過去10年の東北大学入試データから描く『日本地図』—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』**2**, 9-22.
- 倉元直樹 (2011). 「大学入試の多様化と高等教育—東北大学型『学力重視のAO入試』の挑戦—」東北大学高等教育開発推進センター編『高大接続関係のパラダイム転換と再構築』東北大学出版会, 7-40.
- 倉元直樹・宮本友弘・久保沙織・南紅玉 (2020). 「東北大学における入試広報活動の『これまで』と『これから』—頂点への軌跡からオンライン展開への挑戦—」『教育情報学研究』**19**, 55-69.
- 林如玉・倉元直樹 (2021). 「大学進学における相談相手の役割に関する日中比較研究—相談頻度を中心に—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』**7**, 205-218.
- 宮本友弘・倉元直樹・長濱裕幸 (2021). 「東北大学における一般入試前期日程志願者の学力水準の経年分析—過去3年間の大学入試センター試験成績から—」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 134-139.
- 齋藤朗宏 (2013). 「各大学経済学部におけるアドミッション・ポリシーのテキストマイニングによる分析」『大学入試研究ジャーナル』**23**, 171-178.
- 齋藤朗宏 (2020). 「3つのポリシーの連携に関する分析」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 74-79.
- 齋藤朗宏 (2021). 「3つのポリシーと大学属性との関係性の分析」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 211-217.
- 末吉三善 (2019). 『テキストマイニング入門 Excel と KH Coder でわかるデータ分析』オーム社。

私立大学定員管理の厳格化が東日本の公立高等学校に与えた影響

—地域と進学実績を説明要因として—

末永 仁, 倉元 直樹 (東北大学)

2016 年度入試より私立大学定員管理の厳格化が始まった。受験生の志願動向に与えた影響について、本格的な検討はこれからである。本研究では、志願者が多く難易度も高い東京都内の大学への合格者を指標として、定員管理厳格化前後における東日本（北海道、東北、関東）の公立高校の志願動向を分析した。2016 年度入試以前 6 年間と以後 5 年間の平均値を比較した結果、北関東と東北の中核都市、首都圏・東京の郊外の高校にダメージが見られたが、逆に首都圏・東京の都市部の高校は相対的に大きく実績を伸ばしていた。高校の進学実績や国公立大学への進学動向も加味すると、首都圏・東京 23 区にある主な高等学校と北関東・東北・北海道にある主な高等学校の間に顕著な格差拡大傾向が看取された。

キーワード：私立大学定員管理の厳格化，東日本の公立高校の進学実績，国公立大学への進学動向

1 はじめに

2015 年 7 月 10 日、「平成 28 年度以降の定員管理に係る私立大学等経常費補助金の取扱について（通知）（以後『通知』と略記する）」が各学校法人理事長宛に発出された（文部科学省高等教育局・日本私立学校振興・共済事業団，2015）。通知によれば，2014 年度入試において，全国で 4 万 5 千人の入学定員超過が生じ，そのうちの約 8 割に当たる 3 万 6 千人が三大都市圏に集中しているという。都市部の大学等が定員を上回る学生を受け入れることで大学進学時に地方から都市部への大きな人口流出を生じさせているとされている。さらに「地元学生定着促進プラン」のもと，大都市圏の大学等における入学定員超過の適正化を図ることによって，教育環境の改善，地方大学等への進学者の増加及び地元企業への就職者の増加を推進していくということがこの通知の狙いとされている。

私立大学に対する定員管理の厳格化（以後「厳格化」と略記する）の適用は三大都市圏限定ではない。全国的に収容定員 4 千人以上の大・中規模大学で適用された。一方，2014 年度入試を基礎とした試算によれば，定員管理の厳格化により抑制される定員超過学生約 1 万 6 千人のうち 1 万 4 千人は三大都市圏に集中している，とされる。当然，このような大規模な定員抑制政策は受験生の志願動向に影響を及ぼすことになる。日下田・福島（2020）は，東京 23 区に立地する人文・社会科学系の私立 A 大学の一般入試・センター利用入試の志願者数を高等学校別に集計し，志願者数上位の高校出身者の合格率の推移を調査した。その結果，厳格化以降，入学者に対する「基礎学力調査」の平均点

に上昇傾向がみられ，A 大学の志望順位が低い学生が増加したことが分かった。ここから，厳格化により合格からこぼれた受験生がより合格難易度（すなわち，偏差値）が低い大学に進路を変える現象が起こっていると考え，それを「トリクルダウン現象」と呼んだ。さらに，同じ A 大学において出身校のランク別合格率が大きく変化し，合格者に占める上位校出身者の構成比も大きくなったことが示された。隣接する私立高校の聞き取り調査からも「トリクルダウン現象」を裏付けたとしている（日下田・福島，2021）。

「トリクルダウン現象」仮説は非常に説得性が高い反面，受験生の行動や志願動向に与えた影響についてそれだけで説明が尽くされるのか，若干の疑問も禁じ得ない。大学入試政策の中心である入試の多様化は，大学進学の手段を多様な資質，能力の評価へと変化させると同時に，大学進学を目指す受験生に多様な選択肢を提示し，偏差値以外の価値観に基づく進路選択を促す政策でもあった。受験生にとって合格可能性が最も重要な進路選択要因であることには疑いないが，それだけで進路が決まるわけではない。例えば，内田ほか（2018）は，出願先の学部系統によってセンター試験成績から見た合格率停滞の水準が異なることを示している。すなわち，受験生は専門の内容と自らの得点による合格可能性を総合的に判断して最終的な志望校を決定していると考えられる。したがって，厳格化の影響も受験者が置かれた立場によって異なる可能性が否定できない。

そこで，本研究では厳格化の影響について先行研究とは異なる角度からアプローチすることとした。まず，

第1点目に、日下田・福島(2020, 2021)が大学側から見た受験者の志願動向の分析を行っていたのに対し、高校側の指標に焦点を当てる。第2点として、政策意図にある地域移動の要因について検討する。第3点として、統計解析に基づくマクロな視点からの分析を行う。さらに、第4点として、偏差値序列以外の厳格化による進路変更先の候補として、国公立大学を取り上げる。これらのアプローチにより、厳格化の影響について「トリクルダウン現象」仮説だけでは十分に説明し切れない様相を描き出すことを試みる。

2 目的

本研究は、厳格化から5年が経過した時点において、政策目的の「地方から都市部の大学への人口の流出の抑制」に寄与する可能性について定量的に検討することを目的とする。具体的には、直接的影響指標として、東京都内にある大規模の私立大学を取り上げる。地域的にそれらの大学を志願する生徒が多いと思われる東日本(北海道、東北、関東)の公立高等学校における進学動向に関して、厳格化の前後の変化を調査する。

さらに、進学先に変化が見出された場合、代替となる進学先候補の間接的影響指標として国公立大学の進学者数に注目する。以上の指標から、厳格化の影響について検証を試みるとともに、大学進学志望の生徒への進路保証の観点から、対象とした高等学校における進路指導への影響についても検討を加える。

3 方法

3.1 本調査の指標

本研究では「東京都内にある大規模大学」であり、「志願者が約30,000人以上で、難易度が大手予備校の資料で偏差値70以上」の大学を「有名私立大学」と定義し、厳格化の直接的影響分析の対象指標として選定した。具体的には、慶應義塾大学、早稲田大学、青山学院大学、上智大学、中央大学、東京理科大学、法政大学、明治大学、立教大学の9大学である。高校別に各大学の合格者数を調査し、集計した。さらに、調査対象校の分類基準及び間接的影響分析の対象指標として、「難関国立大学¹⁾」の合格者数、国公立大学合格者数を用いることとした。国公立大学合格者数については「地元国公立大学」と「地方国公立大学」に分けて算出した²⁾。調査対象年度は厳格化前の6年間(2010年度～2015年度入試)と厳格化後の5年間(2016年度～2020年度入試)の合計11年間である。

なお、調査指標は、第1著者がベネッセコーポレーション進研模試(2010年度～2020年度)『合格者数

一覧』及び毎日新聞出版(2016年度版～2020年度版)『大学入試全記録』を利用して高校別のデータを集め、独自に作成したものである。

3.2 調査対象と選定基準

調査対象とした高校は、「難関国立大学」に直近5年間で5名以上の合格者を出している1学年4クラス以上の公立普通科高等学校で、中等教育学校を除く。国立と私立の高校は、授業時数、進路指導体制が公立と異なる場合が多く、調査対象から除くこととした。

調査対象校の所在地域は、東京都内の私立大学の合格者数が多い東日本とした。地域区分は、「北海道」、「東北」、茨城、栃木、群馬の3県から成る「北関東」、埼玉、千葉、神奈川、東京の4都県から成る「首都圏」の4区分とした。さらに、「北海道」「東北」「北関東」は「地方」と「中枢中核都市³⁾」(『中核』と略記する)の2区分、「首都圏」は「東京郊外」、「政令指定都市(『政令』と略記する)」「東京23区」の3区分、計9区分とした。そこから地域に応じて調査校を選定した。

「北海道」は面積が広く交通の便も悪い。難関国立大学に毎年合格者を出すような高校が生徒の居住地の通学範囲にない場合もある。後述する「進学実績ランキング」の選定基準には達しないが、地域性を考慮して調査対象校とした高校が1校含まれる。札幌市内には高校が多数あるため、調査対象校を一部に絞ることとした。また、道内各支部の基幹校を調査対象とすることで北海道全域をカバーした⁴⁾。

「東北」、および、「北関東」各県の県庁所在地は人口が多く、高校数も多い。県庁所在地については調査対象校を一部に絞ることとした。「東北」と「北関東」も県全体をカバーすることに配慮し、県内各地区の基幹校を中心に選定した。

「首都圏」の高校はさらに数が多く、大都市中心に偏在しているため、調査対象校を一部に絞ることとした。また、各都県ともに全体をカバーすることに配慮し、各地区の基幹校を中心に選定した。都内の高校は東京都教育委員会が指定している進学指導重点校、進学指導特別推進校を中心に選定し、それ以外の高校も複数加えた。

その結果、表1に示す通り「北海道」から21校(中核8校、地方13校)、「東北」から44校(中核19校、地方25校)、「北関東」から29校(中核11校、地方18校)、「首都圏」から52校(首都圏・東京郊外29校、政令指定都市15校、東京23区8校)、計146校が調査対象となった。

次に、調査対象校に対して「進学実績ランキング」に基づく分類を行った。1学年の在籍数に対する難関

国立大学合格者数に基づき、調査対象校を以下のように「S」「A」「B」「C」「D」の5段階に区分した。なお、難関国立大学合格者数及び国公立大学合格者数は、すべての入試区分の合計値である。学年在籍数に対し、現浪合わせた難関国立大学合格者総数が40%以上は「Sランク」、20～40%は「Aランク」、10～20%は「Bランク」、5～10%は「Cランク」、5%以下は「Dランク」とした。「Sランク」には15校、「Aランク」には24校、「Bランク」には24校、「Cランク」には57校、「Dランク」には26校が含まれることとなった。

以上の指標、および、選定基準の策定、対象校の選定、及び分析用の基礎データの作成は第1著者が行った。所在地域とランクによる調査対象校数の分布は表1に示すとおりである。

表1 所在地域とランクごとの調査対象高等学校数

	S	A	B	C	D	地域合計
1: 北海道・中核	2	4	0	1	1	8
2: 北海道・地方	0	1	6	5	1	13
3: 東北・中核	1	7	3	8	0	19
4: 東北・地方	0	1	1	16	7	25
5: 北関東・中核	3	3	4	1	0	11
6: 北関東・地方	1	1	2	9	5	18
7: 首都圏・東京郊外	3	3	6	8	9	29
8: 首都圏・政令	3	2	2	6	2	15
9: 東京23区	2	2	0	3	1	8
各ランク合計	15	24	24	57	26	146

3.3 分析方法

各指標への進学者数の年平均値について、厳格化以後から厳格化以前を引いた差分を従属変数、分析対象校が立地する「地域」と「進学実績ランキング」の2変数を説明変数として数量化I類を用いて分析した。ソフトウェアは駒澤・橋口・石崎（1998）を用いた。なお、統計解析は第2著者が担当した。

4 結果

4.1 基礎集計結果

表2に基礎集計結果を示す。値は数量化I類における分析の従属変数となる値である。

有名私立大学の平均値のマイナスが最も大きく、厳格化による定員減少の影響が感じられる。他方、国立大学の平均値は-0.2～2.8であり、有名私立大学ほどの変化は見られない。標準偏差も有名私立大学が最も大きく、最大値、最小値も3ケタに達している。

ここからも厳格化の影響が感じられる。

表2 基礎集計結果

	平均値	標準偏差	最大値	最小値
有名私立大学	-8.9	41.1	139.8	-132.1
難関国立大学	-0.2	8.6	36.8	-27.5
地元国公立大学	1.3	8.1	29.4	-30.7
地方国公立大学	2.8	16.6	60.9	-35.9

4.2 数量化I類による分析

4.2.1 有名私立大学

図1⁵⁾は有名私立大学に対する数量化I類の結果である。重相関係数が.631、説明率39.8%とわずか2変数にも関わらず、大きな説明力を有していた。

「地域」と「進学ランキング」によって、厳格化の影響力の違いのうちの4割ほどが説明できたことになる。

中でも「地域」のレンジは86.6と大きく、地域間格差が大きい。それに比べると「進学実績ランキング」は16.8と比較的小さな値に止まっている。具体的には「6: 北関東・中核」のカテゴリー値が-31.5と負の方向で最も大きく、次いで「5: 北関東・地方」の-19.1、「4: 東北・中核」の-11.6、「7: 首都圏・東京郊外」の-11.0が同程度で2ケタに達している。したがって、これらの地域に厳格化の影響が大きく及んだことが見て取れる。一方、「8: 首都圏・政令」は55.1、「9: 東京23区」は52.0と逆に大きく数値を伸ばしていた。

「進学ランキング」は「Sランク」と「Dランク」が数値を伸ばしていたが、合理的な説明は難しい。

4.2.2 難関国立大学

図2は難関国立大学に対する数量化I類の結果である。「地域」のレンジが19.6、「進学ランキング」のレンジが12.5と図1と比較すると小さく見えるが、重相関係数は.721、説明率は52.0%と大きな説明力を有していた。有名私立大学のように厳格化の影響が直接及んでいるわけではないが、難関国立大学への合格実績の変化の傾向は「地域」と「進学ランキング」によってかなりの程度説明できることになる。

最も進学実績を落としていたのは「2: 北海道・中核」で-9.7、次いで「1: 北海道・地方」が-4.5、「4: 東北・中核」が-3.8、「6: 北関東・中核」が-3.3と続く。一方、「7: 首都圏・東京郊外」は4.3と正の値となっている。ここでも「9: 東京23区」が10.0と大きく数値を伸ばし、次いで「8: 首都圏・政令」も5.9とそれに次ぐ拡大であった。

最も顕著に違いが表れたのは「進学ランキング」の「S ランク」とそれ以外である。「S ランク」が 10.0 と大きく数値を伸ばしていたのに対し、「A ランク」以下は軒並み微減の傾向となった。

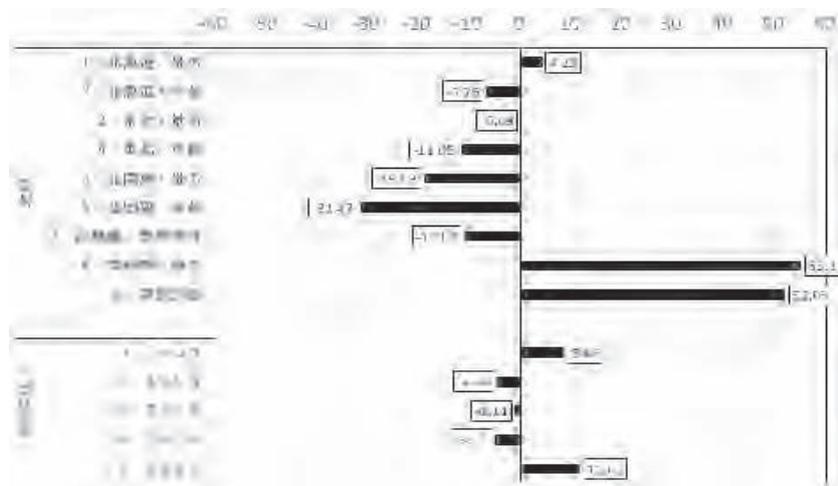


図1. 厳格化前後における有名私立大学合格者数の増減

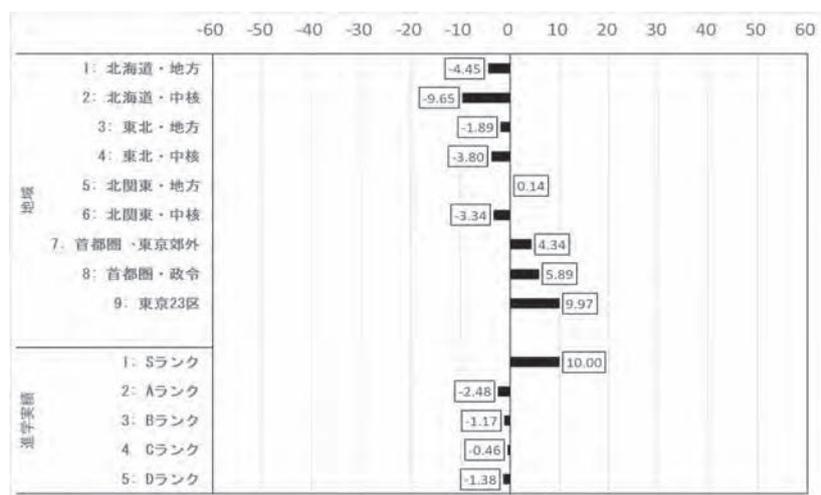


図2. 厳格化前後における難関国公立大学合格者数の増減

4.2.3 地元国公立大学

図3は、地元国公立大学に対する数量化I類の分析結果である。「地域」のレンジが14.8, 「進学ランキング」のレンジが5.0と小さい。重相関係数は.463, 説明率は21.4%とあまり大きくないが、変化の2割程度はこの2変数で説明できる。

最も進学実績を落としていたのは「1: 北海道・地方」の-7.1, 「3: 東北・地方」の-3.1, 次いで「2: 北海道・中核」の-3.1と、北海道で特に実績

が落ち込んでいる。逆に「6: 北関東・中核」は4.6, 「4: 東北・中核」が2.0と小さな正の値を示していた。一方、「9: 東京23区」は7.7と比較的大きく進学実績を伸ばし, 「8: 首都圏・政令」も2.8と、ややプラスに転じている。「進学ランキング」では大きな影響は見られないものの, 「B ランク」が-3.1と数値を落としていた。

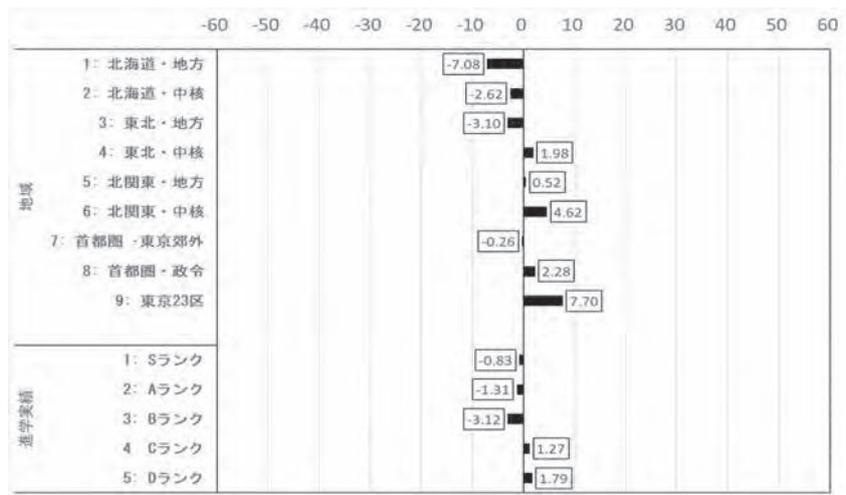


図 3. 厳格化前後における地元国公立大学合格者数の増減

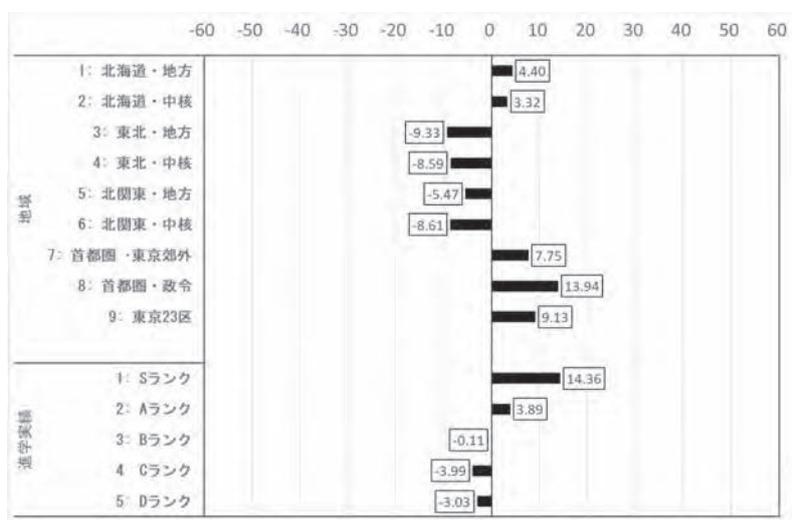


図 4. 厳格化前後における地方国公立大学合格者数の増減

4.2.4 地方国公立大学

図 4 は、地方国公立大学に対する数量化 I 類の結果である。「地域」のレンジが 23.8, 「進学ランキング」のレンジも 18.4 と国公立大学の中では最も大きな変化が見られた。重相関係数は .650, 説明率は 42.2%と、有名私立大学の変化よりも説明力大きい。

顕著に進学実績を落としていたのは「3: 東北・地方」の -9.3, 「6: 北関東・中核」の -8.6, 「4: 東北・中核」の -8.6で「6: 北関東・地方」の -5.5がそれに次ぐ。逆に「1: 北海道・地方」は 4.4, 「2: 北海道・中核」は 3.3 と道外の大学に進学する傾向が見られた。しかしながら、ここでも最も進学実績を伸ばしたのは「8: 首都圏・政令」の 13.9 であり、「9:

東京 23 区」も 9.1 とそれに次ぐ大きな伸びを見せている。

「進学ランキング」では「S ランク」が 14.3, 「A ランク」が 3.9 と伸び、逆に「C ランク」が -4.0, 「D ランク」が -3.0 と数値を落としていた。

4.3 厳格化前後における 1 校当たりの有名私立大学への年間合格者数 (実数)

以上の分析結果に対する解釈を補うため、数量化 I 類による分析と同様に厳格化前後の有名私立大学への調査対象校 1 校当たりの年間合格者数 (実数) の平均値を「北海道」「東北」「北関東」「首都圏」「東京 (23 区)」で比較したのが図 5 である。

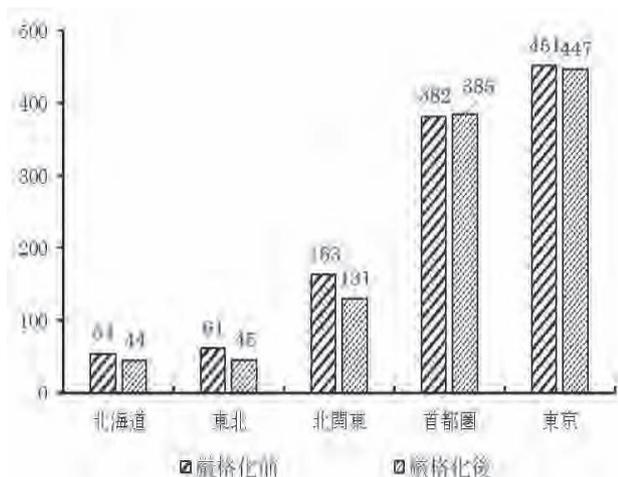


図5. 1校当たりの有名私立大学
年間合格者数(実数)の変化

図5によれば、北関東では厳格化前後で1校当たり30名程度、年間合格者実数が減少した。首都圏、および、東京では、他地方と比べて有名私大合格者数が格段に多い。また、厳格化前後で1校当たりの合格者実数に明確な違いは認められなかった。北海道、東北地区では、合格者数が元々少なかった。そのため、減少傾向が数量化I類による分析指標には表われにくかったものと考えられる。

5 考察

本研究の目的は私立大学定員管理の厳格化の影響、特に政策目的である「地方から都市部への人口の流出の抑制」にどの程度効果があったかを定量的に検収することであった。しかしながら、大きな影響として検出されたのは、「地域間格差の拡大」ともいえるような現象であった。本研究では「地域」と「進学ランキング」という2要因を取り上げ、厳格化の影響の大きさに違いがあるかどうかを調べた。その結果、地域に大きな偏りが見られた。特に厳格化の影響が大きかったのは「北関東」であり、「中核」も「地方」も大きなダメージを受けていた。さらに、「東北・中核」、「首都圏・東京郊外」にも影響が及んでいた一方で、「首都圏・政令」や「東京23区」は有名私立大学の合格者実績を相対的に大きく伸ばし、さらに「難関国立大学」や「地方国公立大学」の実績も伸ばしていた。「有名私立大学」に対する「進学実績ランキング」の影響力も鑑みると、学力的な側面に加えて、都市部と地方の格差が広がる、地域的な格差拡大が起きていると考えざるを得ない。

なお、本研究の分析結果からは大きな影響が見ら

れなかった「北海道」や「東北・地方」であるが、図5で示したように、元々の有名私立大学への進学実績が少なかったことが結果に大きく影響したと考えられる。すなわち、地域間格差の観点から考えると、厳格化政策の影響がこれらの地域には及んでいないとは考えにくい。調査対象大学を変えれば、厳格化による格差拡大の兆候を見出せる可能性は高い。

厳格化に伴い各校では従来とは異なる受験者の進学環境に対応した進学戦略をたて、生徒個々の希望進路実現のため指導に当たっていると思われる。例えば、東北地方では1990年代を通し、県教育委員会の受験指導重点化施策によって公に提示され、さらに学校現場で補強されることで、教員が全面的に生徒の進路保証に関して面倒をみるという姿勢が確立した。このような状況は、他地域においても同様にみられる現象であろう。しかしながら、学校外教育機会の偏在が、地域による進路指導の在り方に影響を与えている可能性は高い。首都圏と首都圏以外では、教科指導から進路指導まで、進学に関わる教育的活動を学校が抱え込まざるを得ない。状況の変化に対する潜在的対応力には限界があり、その結果の一部が本研究の分析結果に表われたと考えられる。

厳格化の影響を最も大きく受けた北関東や東北地方の中核都市の高校は、進学先の一部が地元の国公立に向かい、首都圏や東京郊外の地方都市の高校は立地県以外の地方大学の実績を伸ばしていた。一般選抜⁶⁾で国公立大学を志望するには5教科7科目の受験勉強が必要になるため、私立大学への進学とは受験準備が大きく異なる。ただし、学校推薦型選抜や総合型選抜⁷⁾ならば、その限りではない。実態に即して進路指導や受験動向の変化を捉えるには、本研究のデータだけでは限界があるが、厳格化が進路指導の在り方にも影響を与えているとすれば、少なくとも、実証的にその兆候を見出したとは言えるだろう。

一方、国公立大学への進学実績は、有名私立大学への進学実績低下から見れば微々たるもので、到底、それを補うほど大きなものではなかった。日下田・福島「トリクルダウン現象」仮説を合わせると相補的に私立大学定員管理厳格化の影響の実情がより良く説明できるように思われる。

「地方創生」が政策課題となっている現在、厳格化政策の影響により、単に難易度が低い大学に志望を変更するのではなく、わずかながらも難関国立大学を含む国公立大学に向かう受験生の動向が確認されたことには意味があるだろう。予備校等による

2021年国公立大入試志願動向分析によると、私立大一般選抜の志願者が大幅減(約13%減)となったのに比べ国公立大志願者は3.2%減となった。背景にはコロナ不況に加え、あえて自宅から遠い大学に行く必要性を見出せない受験生が増加し、「超地元志向」ともいべき現象が起きたと予備校等は分析している。

現在、地方国公立大学の特例的な定員増も検討されている(中央教育審議会大学分科会, 2021)。地方国公立大学への支援政策が実現すれば、厳格化も「地方創生」の方向性で実を結ぶことが期待できるかもしれない。

一方、それと同時に東京23区や首都圏政令都市に立地する高校、特に元々進学実績が高い「Sランク」の高校は、厳格化政策にもかかわらず、従来の合格者数を保ち、他の地方と比較すると、相対的には大きく進学実績を伸ばしていた。地域未来投資推進法を活用した予算による支援措置、税制による支援措置、金融による支援措置、情報に関する支援措置、規制の特別措置等の支援策が適用されたとしても、それだけで地域間格差の拡大傾向を食い止めるのは難しい。厳しい環境下で格差拡大に抗うには、大学入試政策のみに頼るのではなく、生徒の進路保証に向けた高校現場のさらなる努力が欠かせないことは言うまでもない。同時に、地域に根差したいわゆる「地方国公立大学⁸⁾」には、日頃からの高大連携活動に基づく地元の高校のニーズの拾い上げが期待される。さらには、公平でありながらも地元の高校の努力を支援するような即効力のある入試改革が求められるであろう。

なお、本研究には様々な点で方法論上の限界があることは否めない。まず、本研究が調査対象とした有名私立大学は一部に限られ、私立大学全般への進学動向を示すには至らなかった。また、高校も東海北信越以西や国立、私立および中高一貫の中等教育学校に関しては調査対象とはできなかった。さらに、基本データを作成した後で進学実績ランキングの判断を行わなければならないため、「東京23区」の「Dランク」校がわずか1校であるなど、地域によるランクの偏りが生じた。「進学実績ランキング」における不自然な結果は、基本データ作成手続きの不十分さによるものと思われる。ランクの分類結果も、地域による進学動向の違いを考慮すれば、異なる判断もあり得ただろう。また、先述の通り、指標となる大学を変えれば、地域による厳格化の影響について異なる結果が得られることであろう。

いずれにせよ、厳格化の影響に関する検討は大学

入試の現場にとって重要な課題と言える。厳格化の影響の総体を描き出すために、本研究とも異なるアプローチによる、様々な研究の蓄積が待たれるところである。

注

- 1) 「七帝大+東京工業大学+一橋大学」と定義した。
- 2) 本研究では、「地元」とは各調査対象校が所在する都道府県とし、「地方」とは「地元」以外の都道府県と定義した。
- 3) 中枢中核都市とは、活力ある地域社会を維持し、圏域から東京圏への人口流出を抑止することを期待して2018年12月に内閣府が全国82市を指定したものである(内閣府地方創成推進事務局, 2020)
- 4) 北海道の各支部とは、石狩、道南、後志、空知、道北、オホーツク、釧根、十勝、胆振の9支部である。
- 5) 視覚的に比較可能とするため、図1～図4は同一のスケールに統一した。
- 6) 調査時点では、一般入試。
- 7) 調査時点では、それぞれ推薦入試、AO入試。
- 8) 本研究の操作的定義ではなく、一般的な意味。

謝辞

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

参考文献

- ベネッセコーポレーション 進研模試(2010年度～2020年度) . 『合格者数一覧』.
- 中央教育審議会大学分科会(2021年2月). 「魅力ある地方大学の実現に資する地方国立大学の特例的な定員増について」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/202103_02-koutou01-1411360_00003_0003.pdf (2021年4月4日).
- 日下田岳史・福島真司(2020). 「私大定員管理の厳格化に伴う『トリクルダウン現象』の事例研究」 『大学入試研究ジャーナル』 **30**, 179-185.
- 日下田岳史・福島真司(2021). 「私立大学における『トリクルダウン現象』の検証」 『大学入試研究ジャーナル』 **31**, 226-238.
- 駒澤勉・橋口捷久・石崎龍二(1998). 『新版パソコン数量化分析』, 朝倉書店.
- 毎日新聞出版(2016年度版～2020年度版). 『大学入試全記録』 . 文部科学省・日本私立学校振興・共済事業団(2015). 「平成28年度以降の定員管理に係る私立大学等経常費補助金の取扱について(通知)」 .
- 内閣府地方創生推進事務局(2020年2月). 「中枢中核都市及び支援策の概要」

https://www.kantei.go.jp/jp/singi/tiiki/toshisaisei/chusuchukaku/chuusuuchukaku_gaiyou.pdf (2021年4月1日).

内田照久・鈴木規夫・橋本貴充・荒井克弘 (2018). 「センター試験における大学合格率の停滞現象——自己採点による出願先の主体的選択が生み出す受験者の分配配置——」『日本テスト学会誌』 **14**, 18–30.

PF-003 反復試行における反応の揺らぎを表すパラメタを組み込んだIRTモデルの提案

○倉元 直樹¹

¹東北大学

キーワード：項目反応理論，モデル，パラメタ

南風原(1984)は特定の被験者 i が特定の項目 j に正答する確率(個人正答確率) π_{ij} がIRT(Item Response Theory)における θ の関数としての正答確率 $P_j(\theta_i)$ が $\pi_{ij} \neq P_j(\theta_i)$ となるモデルを「制限の弱いモデル」と呼んだ。これをLordの累積正規モデルによる項目反応関数に当てはめ、反復試行における反応の揺らぎを組み込んで式を展開したところ、(1)式のように2パラメタモデルに変動パラメタ(fluctuation parameter)が加わったIRTモデルが導かれた。

$$P_j(\theta) = \Phi(f_j a_j (\theta - b_j)) \quad (1)$$

本稿では、(1)式で表されるIRTモデルについて、変動パラメタ f_j を組み込んだ「FIRTモデル」と呼ぶ。なお、 f を第3の項目パラメタとはせず、反復試行におけるテスト全体における $\pi_{ij} \neq P_j(\theta_i)$ の程度を表す係数として、識別力パラメタ a_j から試行ごとの反応の揺らぎを分離するモデルとする等の応用も可能と思われる。

連絡先 E-mail: ntkuramt@tohoku.ac.jp

英語長文読解用素材文の客観的難易度分析の方法について

——リーダビリティ指標と語彙レベル分析ツールを用いて——

秦野 進一（東北大学）

大学入試の英語試験などで一般的な長文読解問題に使用する素材文の難易度を客観的に分析・数値化する方法を紹介する。文章の内容に対して感じる質的な難しさの感覚は個人差があるので数値化できないが、英文の形状的な難しさや使用語彙の難しさは客観的に数値化可能である。本稿では主として文章の長さや単語の難しさを分析対象として英文の難易度を数値化するリーダビリティ指標と、語彙レベルリストに基づいた語彙レベル分析ツールを利用して英文で使用されている単語の難易度を分析する方法を紹介する。事前に素材文の候補を客観的な指標で分析することが、受験生の学力を考慮した、適切な難易度の作題を行う一助となることが期待される。

1 はじめに

英語の読解問題用の素材文は担当者の主観で選ばれることが多いように思われる。それぞれの担当者が自分のこれまでの経験を活かして適切な難易度の英文を選ぶことができれば問題ないが、経験の乏しい担当者の場合、自分の判断に自信が持てなかったり、あるいは受験生の学力を測るという目的に合っていない難易度の英文を選んでしまったりということは十分に起こりうることである。そのような際に英文の難易度を客観的に測定するスケールがあれば、安心して適切な難易度の英文を選ぶことができる。すでに英語の入試問題研究や語彙分析などの研究で用いられている指標や語彙リストが存在しているので、これらを素材文選択の際に活用すれば客観的な判断指標を元に素材文を選ぶことができるようになる。そこで本稿では適切な難易度の英文を選ぶための資料を提供し、かつ作題者の負担軽減にも寄与する難易度分析の方法を提案したい。

2 リーダビリティ指標

英文の難しさを数値化するためにすでに様々なリーダビリティ指標が利用されている。本稿では英語圏で一般的に利用されている、文章の長さや単語の音節の多さを変数にして分析を行う Flesch Reading Ease と Flesch-Kincaid Grade Level, それに文章の長さや使用語彙の意味的な難しさを変数に加えて分析を行う Lexile measures を紹介する。

2.1 Flesch Reading Ease と Flesch-Kincaid Grade Level

一番簡単に計測できるリーダビリティ指数はこの 2 つであろう。多くの人が使っているワープロソフトの

Word の校閲機能を利用することでインターネットに接続することもなく 2 種類のリーダビリティ指標の数値が得られる。どちらも文章の平均の長さ（文の数で割った単語数）と 1 単語あたりの平均音節数を元に公式にあてはめて算出する。1 文の長さが長く、単語の平均音節数の多い文章は難易度が高く、1 文が短く、単語の平均音節数が短い文章は難易度が低いという考えに基づく指標である。各指標には以下のような特色がある。

2.1.1 Flesch Reading Ease

この指標は以下の計算式によって得ることができる。¹⁾（日本語訳は筆者）

$$206.835 - (1.015 \times 1 \text{ 文あたりの平均単語数}) - (84.6 \times 1 \text{ 語あたりの平均音節数})$$

スコアは 0 から 100 までの数値で表され、60～70 が標準的な難しさで、数が小さいほど英文が難しく、数が大きいほど英文が簡単であることを表している。

2.1.2 Flesch-Kincaid Grade Level

上記の指標の公式に改良を加えた以下の計算式で指標が得られる。²⁾

$$(0.39 \times 1 \text{ 文あたりの平均単語数}) + (11.8 \times 1 \text{ 語あたりの平均音節数}) - 15.59$$

この指標は数値がアメリカの学校の児童・生徒の読解レベルを表す学年で表されるので難易度が理解しやすいという利点がある。この指標以外にも The

SMOG Index という指標は数値を学年で表している。リーダビリティ指標には様々なものがあるが、それぞれ特有の数値で表されるものが多いため 58 とか 980 といった数値がいったいどの程度難しいものなのかは慣れないと理解しにくい。その点この指標は「6」ならば小学校 6 年生レベル、「9」なら中学 3 年生レベルの英文であることを表しているのでイメージしやすい。

2.2 Word を使った分析

Word 2016 を利用してリーダビリティの分析を行うための事前設定方法は Microsoft サポート³⁾ に図 1 のように説明されている。

1	[ファイル>オプション]に移動します。
2	[文章校正]を選択します。
3	[Word のスペルチェックと文章校正]で[文章校正とスペルチェックを一緒に行う]チェックボックスがオンになっていることを確認します。
4	[読みやすさの統計情報を表示]を選択します。

図1. リーダビリティ指標の事前設定方法

この設定を行った後、分析対象のファイルを開き、F7 キーを押してスペルチェックを実行するか、「校閲」→「スペルチェックと文章校正」をクリックすると表記上の修正候補などが提示され、文章校正が終了すると読みやすさの評価スコアが出てくる。一番下の Readability の欄に Flesch Reading Ease と Flesch-Kincaid Grade Level のスコアが表示される。

2.3 Lexile measures

Lexile measures は米国 MetaMetrics 社が開発した指標で、英文の難しさを表す指標であると同時に読み手の読解力を表す指標でもある。Lexile reading measure と Lexile text measure の 2 種類あり、前者はテストの結果などによって計測された受験者の読解力を数値で示し、後者は「1 文あたりの長さ」と「単語の出現頻度」から分析した単語の難易度によって文章の難易度を数値で示す。そのため教育現場では生徒の読解力に合わせたテキストを選択する際に使われている。Flesch Reading Ease と Flesch-Kincaid Grade Level が単語の難しさを単語の音節の長さで計測しているのに対し、Lexile measures は 500 万語に及ぶコーパス（言語資料の集合体・用例集）に多く出てくる単語（出現頻度の高い単語）は難易度の低い単

語であり、コーパスにあまり出てこない単語（出現頻度の低い単語）は難易度の高い単語であるという考えに基づいて分析を行う。1 文の長さが長く、また出現頻度が低い単語が使用されている文章は難易度が高く、1 文が短く、使用されている単語の出現頻度が高い文章は難易度が低いという考えに基づく指標である。この指標は 900L, 1000L のように数値に L の記号を付けて表され、数値の大きい方が難易度が高い。

分析手順としては Lexile Analyzer⁴⁾ というウェブサイト上の分析ツールのテキストボックスに分析対象の英文を入れて分析ボタンを押すことでスコアが得られる。なおこの分析は 250 語未満の語数なら登録なしで利用できるが、250 語を超える英文を分析するには簡単な登録をしてアカウントを作成することで 60 日間は無料で利用できる。その期間以降も利用する場合には年間 2000 円程度の料金がかかる。

2.4 実際の分析例

同じテキストを使って上記 3 つのリーダビリティの分析を行ってみた結果が以下の表 1 である。それぞれの指標が難易度の異なる 2 つのテキストをどのように数値化しているかをみるために令和 3 年度共通テスト第 2 日程第 6 問 (B) と TIME 誌の記事”We May Never Eliminate COVID-19. But We Can Learn to Live With It” (Jamie Ducharme, 2021) の 2 つの英文を使用した。第 6 問 B の語数 (628 語) とほぼ同じ語数で分析をするために TIME の記事は前半部分 (621 語) のみを使用した。いずれの指標も第 2 日程第 6 問 (B) より TIME の記事の方が難易度が高いことを示している。

	第2日程6問(B)	TIME記事
Flesch Reading Ease	52.9	38.3
Flesch-Kincaid Grade Level	9.4	13.1
Lexile text measure	1010L-1200L	1210L-1400L

2.5 その他のリーダビリティ指標

素材のおおよその難易度を知るには上記のいずれかの指標を用いれば十分だと思われるが、もっと多くの指標を参考にしたいという方は、Readability Formulas⁵⁾ というウェブサイトにある Automatic Readability Checker⁶⁾ を利用して分析したい英文を送れば同時に 7 種類のリーダビリティ指標の数値を返

してくれる。研究目的でなければここまで多くの指標は不要なので、自分に合った使いやすいものを選べばよいであろう。

リーダビリティ指標は主として英文の形状的な難易度を利用して計測しているため、受験生にとって本当にその指数が示す難易度通りに難しく感じるかどうかは実際に人間の目で英文を読んで確かめる必要がある。あくまで参考資料として利用することをお勧めする。

3 単語の難易度

我々が英文を読むときに、その英文を「難しい」と思う大きな要因の1つは単語の難しさである。知らない単語が多く出てくる英文を読むことはつらく、辞書に頼ることなく内容を理解することが難しいことも多いであろう。作題者は受験生にある程度の語彙力を持っていることを期待して素材文を選ぶであろうが、受験生の英語力に比して難しすぎる英文では英語力を適切に測ることはできない。受験生の英語力を測るのに適した難易度の英文を選ぶためには使用されている単語の難易度を理解した上で素材文を選ぶことが大切である。単語の難易度は、しかるべき語彙レベルリストに基づいて使用されている単語について分析をし、難易度の高い語がどの程度含まれているかをみることで判断できる。以下に日本人英語学習者を対象とした単語の分析に適していると思われる語彙レベルリストである新JACET8000とCEFR-J Wordlist, それに単語レベルチェッカー⁷⁾ (語彙レベル分析ソフト) とその具体的な利用方法について紹介する。

3.1 新JACET8000

新JACET8000 (大学英語教育学会基本語改定特別委員会, 2016) は 2005 年に大学英語教育学会により日本人英語学習者のための教育語彙集として出版された 8000 語の英単語リスト「JACET8000」(相澤ほか, 2005) の 2016 年改訂版である。旧版は BNC (The British National Corpus) という 1990 年前後に作られた大規模なイギリス英語コーパスを母体に編集されたが、新版では BNC に加えて、アメリカ英語のコーパスである COCA (The Corpus of Contemporary American English) を母体としてベースとなるリストを作成し、さらに日本人英語学習者の英語学習の実態および英語学習の目標に合わせたものに補正するための資料を基に補正された。資料として使われたのは、中学・高校の検定教科書、大学入試センター試験問題、47 都道府県の公立高校入試問題、英検・TOEFL・TOEIC の問題、日本の英字新聞、英

語による学術入門書などである。

JACET8000 は 1000 語単位でレベル分けがされており、2005 年版の目次では以下の表 2 のようにおおよそのレベルについての説明が掲載されている。

レベル	順位	説明
Level 1	1-1000	中学校の教科書に頻出する基本単語
Level 2	1001-2000	高校初級レベルの単語。英検準2級レベル。
Level 3	2001-3000	高校英語教科書レベルの単語。大学入試センター試
Level 4	3001-4000	大学受験、及び大学一般教養の初級レベルに相当。
Level 5	4001-5000	難関大学受験、及び大学一般教養に相当。
Level 6	5001-6000	英語を専門としない大学生やビジネスマンが目指すレベル。英検準1級レベル。
Level 7	6001-7000	英語専攻の大学生や仕事で英語を使うビジネスマンの到達目標とするレベル。英検1級、TOEICの95%以上の単語をカバーしている。
Level 8	7001-8000	日本人の英語学習者一般的な単語学習の最終到達目標です。

また新JACET8000には本体としてのリスト以外に「中学・高校コミュニケーション支援語彙リスト」、「共通学術語彙リスト」、「発信語彙リスト」の3つの付加リストも付いている。

2020 年度から小学校で全面実施されている新しい小学校学習指導要領 (文部科学省, 2017) では小学校でも英語の教科化が始まり、600 語から 700 語の単語学習が行われている。したがって小学校・中学校・高校を通した学習単語数は 4000 語から 5000 語へと大幅に増えることになり、現在では上記リストの Level 3 が「高校英語教科書レベルの単語」であるが、新学習指導要領が完全実施された場合には Level 4 もしくは Level 5 までの単語が「高校英語教科書レベルの単語」となる。

仮にこの分類で Level 4 レベルまでの単語力 (項目

数累計 4000 語) を受験生に求めるならば, Level 5 レベル以上の語について注を付けるかどうかを検討すればよい。また選抜性の高い大学であれば Level 5 までの 5000 語を受験生に求めることとして Level 6 以上の語について注を付けるかどうか検討することになる。前後関係から意味を推測できる語や, すでに日本語として使われている語などには注は不要であるので, 設定したレベル以上の語だからといって機械的に注を付ける必要はない。

3.2 CEFR-J Wordlist

CEFR-J のウェブサイト⁸⁾ によれば, 「CEFR-J は欧州共通言語参照枠 (CEFR) をベースに, 日本の英語教育での利用を目的に構築された, 新しい英語能力の到達度指標」である。指標自体は「聞くこと」, 「読むこと」, 「書くこと」, 「話すこと (やりとり)」, 「話すこと (発表)」の 5 技能それぞれについて 12 レベルの「言葉を使って何が出来るか」を示す CAN-DO リストの形式を取っている。例えば B1.1 レベルの「話すこと (やりとり)」では, 「個人的に関心のある具体的なトピックについて, 簡単な英語を多様に用いて, 社会的な会話を続けることができる。」, B1.2 レベルの「聞くこと」では, 「はっきりとなじみのある発音で話されれば, 身近なトピックの短いラジオニュースなどを聞いて, 要点を理解することができる。」などと表記されている。この CEFR-J に付属する資料として CEFR-J Wordlist がある。約 7000 語が A1 から B2 までの 4 レベルに分類されている。おおよその相当レベルを表 3 に示す。仮にこの分類で B2 レベルまでの単語力 (項目数累計 6868 語) を受験生に求めるならば, (B2 までのリストに) 該当なし (NA : Not Applicable) と表示された単語について注を付けるかどうかを検討すればよい。

レベル	単語数	日本の学校教育での相当レベル
A1	1068	小学校～中学1年程度
A2	1352	中学2年～高校1年程度
B1	2353	高校2年～大学受験レベル
B2	2692	大学受験～大学教養レベル
合計	6868	

3.3 単語レベルチェッカー

単語レベルチェッカーはイー・キャスト社製の市販ソフトで, 中学校・高校の各教科書の持つシェアのパーセンテージに基づいて生徒の何%がその単語を知っているかという「認知率」を学年別に数値化し, さら

に過去 10 年分のセンター試験の本試験の全単語を分析して, 6 段階のレベルに分けた 8517 語のリストに基づいて語彙レベルのチェックを行う。自分のパソコンにインストールして使用するのでインターネットにつながることなく分析ができる。毎年新しいセンター試験 (今後は共通テスト) のデータを元に改訂版を作成しているため最新の単語などもリストに反映されている。分析後にはレベル外単語数, レベル外単語率などが表示され, 難語を平易語への置き換えをサポートするソーラス (類義語辞典) 機能も搭載されている。レベルのおおよその目安を表 4 に示す。

レベル	単語数	基準
中1	482	中1の認知率50%以上
中2	419	中2の認知率45%以上
中3	445	中3の認知率35%以上
高1	965	高1の認知率25%以上
高2	1588	高2の認知率15%以上
高3 / センター試験	4618	高2の認知率14.9%以下, または高3新出語, センター試験
合計	8517	

仮にこの分類で「高3 / センター試験」レベルまでの単語力 (項目数累計 8517 語) を受験生に求めるならば, レベル外と示された単語について注を付けるかどうかを検討すればよい。

3.4 実際の語彙分析

語彙リストの特徴を知っただけでは実際にどのように語彙分析を進め, どのように結果を利用するのかイメージがつかみにくいと思うので, 同じテキストを使って実際に分析を行ってみることとする。使用するテキストは 1.4 で使用した令和3年度共通テスト第2日程第6問 (B) と TIME 誌の記事 (前半部分) である。

3.4.1 New Word Level Checker⁹⁾ 利用の語彙分析

オンラインで利用できる英文語彙難易度解析プログラムである New Word Level Checker を利用すれば上記の新 JACET8000 と CEFR-J の語彙リストに基づいた難易度分析ができる。このサイトでは他にも SVL12000¹⁰⁾ などの5種類の語彙リストに基づく語彙分析が可能である。利用方法はいたって簡単で, ウェブサイトのテキストボックスに分析したい英文を入れ,

使用したい語彙リストを選択して「Check」ボタンをクリックするだけで語彙レベルごとにテキストカバー率とそのグラフ、難易度ごとに色分けしたテキストを返してくれる。その後「Word List」をクリックすればすべての語のレベルの一覧表が返ってくる。このWord Listはボタン1つでExcelファイルとしてダウンロードできるので、レベル順に並び替えて難しい語の一覧を表示させるなどの使い方ができる。4~5色で色分けされたテキストの表示は色によってはやや見分けが付きにくいという難点がある。その場合にはダウンロードしたWord Listの一覧表も併用して注を付けるかどうかの判断の際に使うとよい。

New Word Level Checkerでは固有名詞や数字は既知語として分類される(PropNoun_Numと表示)ので、それ以外の語についてそれぞれの語彙レベルが表示される。

今回は受験生に求める語彙レベルをLevel 5(新JACET8000)とB2(CEFR-J)として分析し、リスト外(NA)に分類された語からアルファベット単体(AやXなど)や記号(%など)を除いた語を難語と定義し、総数を表2にまとめた。

	条件	第2日程6B	TIME記事
新JACET8000	Level 6以上 +リスト外の語*	7語	39語
CEFR-J	リスト(B2まで)外の語*	15語	43語
単語レベルチェッカー	「高3/センター」レベル外の語	5語	40語
*アルファベット単体と記号は除く			

3.4.2 単語レベルチェッカー利用の語彙分析

単語レベルチェッカーのテキストボックスに分析対象の英文をコピー&ペーストし、レベルを高3/センターに設定してレベル判定を行った結果も表2にまとめている。

設定したレベルが「高3/センター」なので、そのレベルを超える難易度の語(難語)が赤色、それ以外の語は黒字で表示されるので難語が一目でわかり見やすい。前述の2つのリストでは難語に分類されてしまったアルファベット単体や記号は単語レベルチェッカーでは難語には分類されていない。

またそれぞれのリストに基づいて難語と認定された語が3つのリストに共通なのかどうかを調べてみた結果を以下に記す。

第2日程第6問(B)について単語レベルチェッカー

で難語となった5語(floss, gel, harden, sealant, prevention)のうちprevention以外の4語は他の2つのリストでも難語となっている。preventionは新JACET8000ではL5, CEFR-JではB2にレベル分けされているためそれぞれのリストでは難語となっていない。新JACET8000とCEFR-Jでは難語となっているが、単語レベルチェッカーでは難語となっていない語は以下表6の通りである。

新JACET8000	coating, conversely, Finnish, well-maintained
CEFR-J	age(動詞), brushing, chewing, coating, digest, Finnish, impact, Japanese, low(名詞), Ministry, seal, well-maintained

TIMEの記事についてはそれぞれおよそ40語前後が難語と分類されており、3つのリストに共通して難語となっている語は24語であった。残りの語も多く、3つのリストのうち2つのリストでは共通して難語となっていた。リストが扱っている語数の違いもあるので多少の違いはあるものの、英文で使用されている単語のおおよその難易度を把握することは、ここにあげた3つのリストのいずれでも可能であると思われる。

いずれの語彙レベルリストを用いても、ときどきどうしてこの語が難語と分類されているのだろうか(あるいはその逆もある)ということがあるので必ず自分の目でリストを確認する必要がある。

3.5 難語の言い換えと著作権

難しい単語があるのなら、すべて平易な単語に置き換えれば素材文として使えるかというところ簡単にはいかない。著作権の問題が絡むからである。文化庁(n.d.)では入学試験問題として詩や論文を利用する場合の改変の許容程度について以下のように説明している。

「A 著作者は著作者人格権の一つとして、著作物の内容や題名を他人に無断で改変されない権利を持っています(第20条)。しかし、どのような場合においても、改変が認められないわけではなく、例えば、教育目的上必要な用字・用語の変更(例難しい漢字をひらがなに改める)、空白の個所に正しい用語を入れさせる穴埋め問題など、真に

やむを得ない改変は許されます(第20条第2項)。なお、(社)日本文芸家協会から、入試問題への文芸作品の使用について『出題に際しみにだりに作品を改変しないこと』などを内容とした要望書が、全国の大学などへ送付されています。」

文芸作品については「みにだりに作品を改変」せず、それ以外の文章についても「真にやむを得ない」「教育目的上必要な用字・用語の変更」についてのみ許されるのであるから、平易な語に書き換えることは真に必要な場合に限られ、注として説明を加えるなどの方法と併用して対応すべきであろう。もし注語が多くなりすぎるから平易な語への改変を多くしなくてはならないとしたら、それはそもそも素材文として不適格であると考えべきである。

4 おわりに

本稿で紹介したリーダビリティ指標や語彙レベル分析ツールは慣れないと作業が煩雑に思えるかもしれない。また得られた数値もどう解釈していいのかわからないこともあるであろう。しかしどれも慣れれば5分程度で終わるものばかりであり、自分にとって理解しやすい数値で表記されたものを使っていればすぐに慣れると思われる。そしてぜひ経年で同じ指標を用いて分析していくとともに、試験結果の分析も合わせて行って英文を検討してみたい。そうすれば自分の大学の受験生の英語力を測定するのに適切と思える難易度の英文がどの程度のものか見えてくるであろう。初めは過去に出題した問題の中でうまくできていたと思われる英文を分析して、その難易度に近いものを選ぶということも可能である。勘や主観に基づいた素材文選択から客観的な指標に基づいた選択に移行するために今回紹介した分析ツールが活用されることを期待している。

注

- 1) <https://www.readabilityformulas.com/flesch-reading-ease-readability-formula.php> (2021.2.16)
- 2) <https://readabilityformulas.com/flesch-grade-level-readability-formula.php> (2021.2.16)
- 3) [81%99%E3%82%8B-85b4969e-e80a-4777-8dd3-f7fc3c8b3fd2](https://support.microsoft.com/ja-jp/office/%E6%96%87%E6%9B%B8%E3%81%AE%E8%AA%AD%E3%81%BF%E3%82%84%E3%81%99%E3%81%95%E3%81%A8%E3%83%AC%E3%83%99%E3%83%AB%E3%81%AE%E7%B5%B1%E8%A8%88%E6%83%85%E5%A0%B1%E3%82%92%E5%8F%96%E5%BE%97%E3%81%99%E3%82%8B-85b4969e-e80a-4777-8dd3-f7fc3c8b3fd2) (2021.2.10)

- 4) <https://hub.lexile.com/analyzer> (2021.2.10)
- 5) <https://readabilityformulas.com/> (2021.3.8)
- 6) <https://readabilityformulas.com/free-readability-formula-tests.php> (2021.2.16)
- 7) 単語レベルチェッカー2020 イー・キャスト
- 8) <http://cefr-j.org/cefrj.html> (2021.2.10)
- 9) 関西大学大学院外国語教育研究大学院応用言語学部の水本敦教授によって開発されたプログラムで、前身のプログラムは青山学院大学文学部英米文学科の染谷泰正教授が開発したWord Level Checkerである。
<https://nwlc.pythonanywhere.com/> (2021.3.23)
- 10) 株式会社アルクが独自に開発した語彙リストで最上級のレベルの難語を含む12000語を1000語ずつの12レベルに分類している。

謝辞

本研究はJSPS科研費JP20K20421の助成を受けたものである。

参考文献

- 相澤一美, 石川慎一郎, 村田年編集代表; デビッド・クルソン 英文校閲 (2005). 『「大学英語教育学会基本語リスト」に基づくJACET8000英単語』 桐原書店.
- 文化庁 (n.d.). 著作権なるほど質問箱, https://pf.bunka.go.jp/chosaku/chosakuken/naruhodo/answer.asp?Q_ID=0000369, (2021.3.23)
- 大学英語教育学会基本語改定特別委員会 (2016). 『大学英語教育学会基本語リスト 新JACET8000』 桐原書店.
- Jamie Ducharme, (2021.2.4). “We May Never Eliminate COVID-19. But We Can Learn to Live With It” *TIME*
- 文部科学省 (文部科学省, 2009). 「高等学校学習指導要領」
- 文部科学省 (文部科学省, 2017). 「小学校学習指導要領」
- 染谷泰正 (2009). オンライン版「英文語彙難易度解析プログラム」(Word Level Checker)の概要およびその教育研究分野での応用可能性, 『青山学院大学文学部紀要』 **51**, 99-122.

第3章 令和4年度研究成果

東北大学における入試広報の国際展開

—オンラインを活用した多言語情報発信の取り組み—

南紅玉, 宮本友弘 (東北大学)

東北大学では、2020年から新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止の観点から、入試広報活動のオンライン化を即急に進めた。オンライン化の推進に伴い、その中で海外からより多くの優秀な学生を受け入れることを目標に入試広報活動の国際展開を試みた。本稿では、入試広報の国際展開の第一歩として実施したオンラインを活用した多言語情報発信の取り組みの現状と課題について検討し、今後の入試広報の国際化への展望について考察を加えた。

1 はじめに

世界的に優秀な人材を獲得する競争が国や組織レベルで展開されている。日本においても2008年より文部科学省が2020年までに日本への留学生数を30万人に増やす「留学生30万人計画」施策を進めてきた。日本学生支援機構(2020)の「外国人留学生在籍状況調査」によると、2019年5月1日には留学生数が312,214人となり、計画が1年前倒しする形で達成された。現在では、新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえながら受入れの質の向上を図る「ポスト留学生30万人計画」が継続されている。

東北大学でも、「東北大学ビジョン2030」(東北大学, 2018)で「アドミッション・ポリシーに合致した多様な学生を広く国内外から確保するための入試制度を開発・実施する」とし、さらに「アップデート版」(東北大学, 2020)では、「距離・時間・国・文化等の壁を越えた多様な学生の受入れを推進、海外ネットワークを利用した戦略的なアドミッションを通して卓越した留学生を獲得、オンラインを活用して国内外を対象とする高大接続プログラムやオープンキャンパス等を機動的に展開する」ことを掲げている。

その一環として、東北大学では、海外からより多くの優秀な学生を受け入れることを目標に2020年からオンラインによる入試広報を実施するうえで、入試広報活動の国際展開を試みた。本稿では、入試広報の国際展開の第一歩として実施したオンラインを活用した多言語情報発信の取り組みの現状と課題を検討することを通して、今後の入試広報の国際化への展望について若干の考察を加えたい。

2 東北大学の外国人留学生数の現状と課題

2.1 学籍別にみる外国人留学生数の推移

表1は、2010年から2021年までの学籍別にみた東北大学外国人留学生数の推移である。総数の推移をみると、2010年は約1,700人の留学生が在学していたが、2011年の東日本大震災の影響によりその数は約1,500人まで減少した。その後は2015年から再び増加し始め、2016年には2,000人を超えるようになっている。2020年から2021年には、新型コロナウイルス感染症の影響で若干の減少はあるものの2,000人以

表1 学籍別にみる東北大学外国人留学生数推移 (2010年~2021年)

年月	学部生	大学院生	研究生	その他	総数
2010年11月	132	1,043	320	226	1,721
2011年11月	148	1,128	169	139	1,584
2012年11月	159	1,043	168	181	1,551
2013年11月	171	1,002	201	209	1,583
2014年11月	191	1,068	230	253	1,742
2015年11月	198	1,185	309	297	1,989
2016年11月	218	1,307	346	289	2,160
2017年11月	222	1,393	331	271	2,217
2018年11月	217	1,489	322	227	2,255
2019年11月	201	1,600	354	283	2,438
2020年11月	204	1,622	221	56	2,103
2021年11月	189	1,569	227	148	2,133

注：大学院生：修士・前期2年、博士後期3年、博士（医歯薬）、専門職学位（2019年～）
研究生：学部、大学院、研究所等
その他：日本語研修コース研修生、特別聴講生、特別研究生、科目等履修生
出典：東北大学外国人留学生数調査票のデータに基づき、筆者作成

上の留学生が在学している。

学籍別の内訳をみると、大学院生が大多数を占めていることが見て取れる。修士課程の準備段階にある学部研究生及び大学院等の研究生の数も合わせると、大学院生の数は留学生総数の7割～8割を占めている。それに対し、学部生はこの10年間で毎年130～220人程度になっており、大学院生と研究生を合わせた数の10分1と少ないのが現状である。

2.2 国籍・地域別にみる外国人留学生数

表2は、2021年11月現在の国籍・地域別にみた東北大学の外国人留学生数を示したものである。東北大学には、2021年11月1日現在で87カ国・地域からの2,133人の留学生が在学している。そのうち、アジアの総数が1,879人と全体の約88%を占めている。具体的な国・地域別でみると、中国が1,392人と最も多く、その次にインドネシアが116人、韓国90人、台湾68人と続く。インドネシアの総数は、中国に次いで2番目に多い国ではあるものの、費用別に分けると、国費が54人、私費が62人となっている。私費外国人留学生の数のみで見た場合、中国が1,334人と1番多く、2番目に韓国が78人、3番目が台湾の68人、インドネシアは4番目になる。近年、東南アジアからの私費外国人留学生数が増加傾向にあるが、2021年までのデータではやはり中国、韓国、台湾からの留

学生数が多いことには変わりはない。特に学部生の受け入れは今後も伸び代があり、中国、韓国、台湾は引き続き入試広報の国際展開の有力な広報先として考えられる。

こうした状況を踏まえ、東北大学入試センターでは、2020年から海外の高校生に向けてオンラインを活用した入試広報の国際化の取り組みを試みた。次にその現状と課題について紹介する。

3 オンラインを活用した入試広報の国際展開

3.1 オンライン進学説明会・相談会の開設

東北大学入試センターでは、入試広報活動として「高校生、受験生とその保護者を対象とした進学説明会・相談会」・「高等学校の進路指導担当教員を対象とした入試説明会」・「オープンキャンパス」・「高校訪問」などが実施されてきた（久保、2021）。2020年からは、新型コロナウイルス感染症の影響により、対面で行われてきたこれらの入試広報活動の実施が困難になり、代替案としてオンライン化が導入された。既存の入試広報活動の名称を「オンライン入試説明会」、「オンライン進学説明会・相談会」、「オンラインオープンキャンパス」などとした上で、それぞれの特設サイトを設置し、オンデマンドコンテンツやライブイベント等の形で実施・運営することとなった。

そのうちの「オンライン進学説明会・相談会」では、東北大学を志望する全国各地の高校生、受験生およびその保護者を対象とした従来の対面型で行った内容以上の多彩なコンテンツを提供することで、東北大学の特色や魅力を伝えることに努めた。具体的には、東北大学の説明や東北大学の入試に関する説明動画コンテンツ、及び10学部がそれぞれ準備した学部の教育内容や教育環境についての学部紹介動画コンテンツ等をオンデマンドで一定期間に渡って閲覧できるようにした。さらに、東北大学の総長と学生支援担当理事からのメッセージを届けることで、コロナ禍で受験準備をしている高校生や受験生を励ました。

時間と空間の壁を乗り越えた形で広範に情報発信ができるオンラインの特徴を活かして国内のみならず、今まで実施が難しいとされてきた海外の高校生や受験生への情報発信が可能となった。その第一歩として「オンライン進学説明会・相談会」の一部コンテンツを多言語化に取り組み、世界への情報発信を試みた。

3.2 多言語コンテンツ作成による情報発信

先述した通り、本学の留学生の大多数が中国を中心としたアジアからの留学生である。特に私費外国人留

表2 東北大学の国・地域別外国人留学生数（2021年11月1日現在）

国・地域	計	費用別人数		計 (両欄)	学籍別人数				
		国費	私費		学部	大学院	研究生	その他	
合計 (87カ国・地域)	2,133	342	1,791	2,133	189	1,669	227	148	
アジア (17)	インド	38	17	21	38	8	26	2	2
	インドネシア	116	54	62	116	25	78	7	6
	韓国	90	12	78	90	49	34	8	4
	カンボジア	1	1	0	1	1	0	0	0
	シンガポール	6	4	2	6	3	2	1	0
	スリランカ	8	4	4	8	0	8	0	0
	タイ	62	32	30	62	16	40	0	6
	台湾	68	0	68	68	6	41	2	17
	中国	1,392	58	1,334	1,392	53	1,100	191	48
	ネパール	1	0	1	1	0	1	0	0
	パキスタン	12	9	3	12	0	11	0	1
	バングラデシュ	21	12	9	21	2	18	1	0
	フィリピン	12	7	5	12	2	8	2	0
	ベトナム	28	10	18	28	5	19	2	2
	マレーシア	14	6	9	14	2	9	0	3
	ミャンマー	3	3	0	3	0	3	0	0
	モンゴル	7	2	5	7	1	6	0	0
小計	1,879	220	1,649	1,879	176	1,404	211	89	
中東 (8)	—	26	19	26	3	22	0	1	
アフリカ (19)	—	52	32	52	2	34	4	12	
大洋州 (4)	—	8	7	8	0	8	1	1	
北米 (2)	—	21	6	21	2	16	1	2	
中南米 (16)	—	48	30	48	3	34	4	7	
欧州 (22)	—	99	54	99	4	53	6	36	

出典：東北大学外国人留学生数調査票のデータに基づき、筆者作成

学生は、中国、韓国、台湾の人数が全体の約7割を占めている現状と東北大学の入試センターには、中国語と韓国語のコンテンツ作成に即戦力として取り組める人的資源があったことも加わり、最初の試みとして中国語および韓国語による情報提供が優先的に取り組まれた。

具体的には、2020年度から設置された特設サイトのコンテンツの多言語版の作成である。まず、東北大学の総長からのメッセージ及び教育・学生支援担当の理事挨拶の中国語と韓国語の字幕版をいち早く作成し発信した。その後すぐに、東北大学の全体を知ってもらうための大学説明の動画の中国語と韓国語の吹き替え版を作成し、情報提供を行った。また、10学部の学部紹介動画については、中国語と韓国語の字幕版を作成し、順次アップロードした。それに加え、英語版の作成にも取り組んだ。以前から英語による情報発信をしてきた本学のグローバルラーニングセンターの協力の基に作成した英語版のコンテンツをグローバルラーニングセンターのホームページに掲載し、発信を行った。

表3は、2020年度に作成した多言語動画コンテンツの再生回数（2022年3月25日現在）を示したものである。多言語動画コンテンツは東北大学公式YouTubeチャンネルを経由して閲覧可能となっている。中国語版については、中国国内でYouTubeが利用できない状況対応として、東北大学の北京事務所を通じて中国本土で閲覧可能なサイトにも掲載してある。表3にある数値は、初年度の取り組みの経過を示すためのものであり、今後は、このようなデータを多面的に蓄積、分析するで戦略的な入試広報の国際展開に役立ていきたい。

3.3 私費外国人留学生向けの入試説明会

2020年度に取り組んだ多言語での情報発信は、ある程度の反響があった反面、国内の受験生に向けた内容であったため、留学生向けのコンテンツを作成することが課題であった。そのため、2021年度には私費外国人留学生に向けた入試説明会を多言語によって行った。内容としては、2022年3月に実施する2022年度私費外国人留学生入試の募集要項に基づき、中国語、韓国語、英語による詳しい入試情報の解説を行った。

現在、東北大学の私費外国人留学生入試に関連する募集要項や受験手続きの書類等は日本語版のみとなっている。表3で示している私費外国人留学生説明会の中国語、韓国語、英語の動画コンテンツの公開は2021年の11月下旬とかなり遅い時期であったにもかかわらず再生回数が一定数あった。私費外国人留学試験に

臨む受験生には、一定程度の日本語能力が求められているが、早い段階から東北大学を目指す高校生やその保護者を対象として、多言語による入試関連情報を提供する必要があることが推察できる。今後、海外から東北大学を志望する学部受験生を増やすためには、これらの多言語化も課題である。多言語による入試情報の発信の有効性については、エビデンスに基づき検討していきたい。

表3 2020年度 多言語動画コンテンツ再生回数（3月25日現在）

動画コンテンツ名	中国語	韓国語	英語
東北大学総長からのメッセージ	279	685	1767
理事挨拶（教育・学生支援担当）	276	190	298
大学説明	628	541	—
文学部	51	30	487
教育学部	243	157	216
法学部	177	303	461
経済学部	249	166	208
理学部	250	499	419
医学部医学科	320	352	370
歯学部	17	9	248
薬学部	17	14	365
工学部	19	13	1087
農学部	92	30	255
私費外国人留学生入試説明会（2022年度）	389	905	322

3.4 課題

3.4.1 海外の受験生向けの入試情報の発信

先述したように、2020年と2021年に作成した多言語版の動画コンテンツは国内の受験生を対象としたものである。特に入試については、日本人学生の入試と外国人留学生の入試は異なるため、留学生向けの入試情報の提供が必要である。また、国・地域によっては東北大学の認知度が低いなどのことも考えられるため、国外から優秀な留学生をより多く獲得するためには、東北大学の認知度を上げるための大学紹介及び適切な入試情報を発信していくことが必須である。

3.4.2 多言語コンテンツにアクセスしやすい環境

現在、作成した多言語動画コンテンツは基本的にオンライン進学相談会・説明会の日本語版のコンテンツの下に置いてある。例えば、学部紹介の中国語版にアクセスするためには、当該学部のページに行き探すことになる。入試センターのHPのトップページには多言語版のコンテンツの情報に関する掲示は常にしているが、外国人がすぐに多言語コンテンツを見つけやすいとは言い難い状況である。海外からより多くの人が簡単に多言語コンテンツのような情報にアクセスできるように、アクセスしやすいサイトのデザインの工夫

が必要と考える。

3.4.3 入試広報の国際化に向けたエビデンスの蓄積

本稿で紹介した東北大学のオンラインを通じた入試広報の国際化の取り組みの成果を踏まえ、今後は他大学の留学生獲得戦略についての調査・研究や東北大学を志望する外国人留学生を増やすための入試広報のあり方について調査と研究を進めていく必要がある。

3.4.4 アジアの高校生むけの入試広報の可能性

先述したとおり、東北大学の留学生は大学院生が大多数となっており、学部の留学生の数は多いとは言えない。東北大学の留学生全体からみると、中国や韓国を中心としたアジアからの留学生が圧倒的に多い。このような現状を踏まえると、アジアからの学部留学生を増やすための入試広報の国際展開の可能性は大きい。中国や韓国の高校生向けの調査を通してその可能性を検証するとともに、主にオンラインを通じた入試広報を拡充していくことが望ましい。

4 おわりに

新型コロナウイルス感染症の感染拡大の影響により、必要に迫られ、急速に押し進められた東北大学における入試広報活動のオンライン化は、ある意味で入試広報の国際展開の可能性を見せた。その実現に向けての第一歩として多言語コンテンツによる入試広報の国際展開の取り組みは、新たな可能性を提供してくれた一方で多くの課題をも提示した。今後はその課題の解決に向けて更なる検証が必要となる。

本研究は JSPS 科研費 JP20K20421 の助成を受けたものです。

文献

- 文部科学省 2021.3.31 「留学生 30 人計画」 骨子検証
果報告、「留学生 30 万人計画」 関係省庁会議
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/jik_koukaigi_wg/koutou_wg/dai8/siryou1-3.pdf (閲覧
2022.3.25)
- 東北大学 (2018) 「東北大学ビジョン 2030」
<https://www.tohoku.ac.jp/japanese/profile/vision/01/vision002030/> (閲覧 2022.3.25)
- 東北大学 (2020) 「東北大学ビジョン 2030 (アップデート版)」

- https://www.tohoku.ac.jp/japanese/newimg/newsimg/news20200729_00.pdf (閲覧 2022.3.25)
- 東北大学グローバルラーニングセンター「留学に関する統計データ」(教職員限定)
<https://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/aboutus/d-ata/> (閲覧 2022.3.25)
- 倉元直樹・宮本友弘・久保沙織・南紅玉 (2020) 「東北大学における入試広報活動の「これまで」と「これから」—頂点への軌跡からオンライン展開への挑戦へ—」, 『教育情報学研究』 第 19 号, pp. 55-69.
- 久保沙織・南紅玉・樫田豪利・宮本友弘 (2021) 『オンラインによる入試広報の展開 —「オンライン進学説明会・相談会」の実践を通して—』, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』 第 7 巻, pp. 57-65.

一般研究論文

大学進学における進路選択プロセスに関する日中比較研究 —情報収集活動を中心に—

林如玉¹, 倉元直樹¹

¹東北大学

要約

日本と中国では高等教育の大衆化が進み、大学進学を目指す両国の多くの若者にとって合理的な進路選択を行うことが重要な課題となっている。日本では長年の改革を経て、入試制度の多様化が実現した。一方、中国では大学入試制度の多様化が日本ほど進んでいない。「多様化」の進み具合が違う日本と中国で、高校生の大学進学における進路選択行動に異同が見られるか否かは興味深い。本研究は2019年時点における日中両国の高校生の大学選択行動の実態比較を目的とする。両国の進学校で学ぶ高校生の大学進学に向けた情報収集行動に焦点を当て、質問紙調査を行った。その結果、日中高校生の進路選択における情報収集活動の行動パターンには質的な違いがあることが分かった。日本の高校生は中国の高校生より頻繁に情報収集活動を行い、志望大学の決定面では進路決定をより早い段階で行うことが分かった。背景要因として、両国の大学入試制度とともに進路指導体制の違いが考えられる。

キーワード：大学進学，高校生，進路選択，日中比較，情報収集活動

A comparative study on the information gathering behavior for university matriculation of Chinese and Japanese high school students

Ruyu Lin¹, Naoki T. Kuramoto¹

¹Tohoku University

Abstract

With the massification of higher education in Japan and China, making rational selection of universities is an important issue for many young people in both countries. Japan has diversified its entrance examination system after years of reform. In China, on the other hand, the diversification of the entrance examination system is not as advanced as in Japan. It is interesting to see whether there are differences in the university decision making behaviors of high school students in Japan and China, where the degree of 'diversification' is different. This study aims to compare the actual university decision making behaviors of high school students in China and Japan as of 2019. A questionnaire survey was conducted focusing on the information gathering behaviors of high school students. The results reveal significant differences in the information gathering behavior between Japanese and Chinese high school students when selecting universities. The Japanese high school students tended to gather information earlier and more frequently than the Chinese high school students and appeared to confidently make their decision on which university to attend with clear reasons. This outcome might be due to differences in the university admission policies and resultant career guidance systems of the two countries.

Keywords: university matriculation, high school students, university decision making, Japan-China comparison, information gathering behaviors

1. 問題と目的

日本では高等教育の大衆化が進んでいる。2019年度の「学校基本調査」によると、日本の高等教育機関（大学・短大）への進学率は58.1%で過去最高に達した（日本文部科学省2019）。中国でも高等教育が大衆化している状況は同じである。中華人民共和国教育部¹（Ministry of Education of the People's Republic of China）（以下、「教育部」と表記する）の「2019年全国教育事業発展統計」によれば、2019年中国の高等教育機関（大学・短大）への進学率も51.6%に達している。

高等教育が大衆化した現代社会では、多くの高校生が高校卒業後、高等教育機関への進学を選択する。日中両国の高校生にとっても、進学先となる大学の選択はその後の人生を左右する決定的な分岐点の一つであり、合理的な進路選択を行うことが大学進学を目指す若者に共通の重要な課題となっている。高校生がどのような活動を行い、どのようなプロセスを経て大学を選択しているのか、その実態を解明することは、高校生の合理的な進路選択を支援するためにも必要なことである。

本研究では、日中両国の高校生を対象に行った質問紙調査の分析を通じて高校生の進路選択プロセスの実態を明らかにすることを試みる。

1.1 背景

日本では、長年の間、高校生がいわゆる偏差値によって大学選択を行っているという根強い批判が存在してきた。すなわち、大学の内容とは無関係に入学の困難度を指標とする大学の威信のみが進学の動機であり、入学後の学習や将来展望を考えないまま大学選択が行われているという批判である。このような状況を改善するため、大学入試改革が行われてきた。例えば、1985年に出された臨時教育審議会（以下、「臨教審」と表記する）第一次答申では、学力検査のみの「一発勝負」という課題を改善するため、「選抜方法や基準の多様化、多元化の推進」、「受験機会の複数化への配慮」が提言された（臨教審、1985）。さらに、1997年の中央教育審議会での「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の第二次答申が発表された。同答申では「能力・適性や意欲・関心などを多角的に評価するため、選抜方法の多様化、評価尺度の多元化に一層努めることが必要」と指摘された（中央教育審議会、1997）。

長年の改革を経て、日本では大学入試制度の多様化が進んできた。現在、日本の大学入試制度は大きく「一般選抜」「学校推薦型選抜」「総合型選抜」の三つの入試区分に分けられる。「一般選抜」は2020年度入試までは「一般入試」と呼ばれてきた区分である。日本の大学入試制度として基本的な制度であり、学力検査によって合否を判定する。すなわち、個別大学で実施する個別学力検査に加えて、国公立大学や私立大学の一部では大学入学共通テスト（以下、「共通テスト」と表記する）の結果を総合して合否を決定する制度である。私立大学を中心に実質的に共通テストの得点のみを用いて選抜する区分を設けている大学も多い。「学校推薦型選抜」は2005年度入試までは「推薦入学」、2020年度までは「推薦入試」と呼ばれていた区分である。学校推薦型選抜では学力検査を課さず、受験生が所属する高校の学校長の推薦に基づき、書類審査や面接、小論文などの選考を行って合否を決める制度である。1972年度入試で正式に導入され、拡大してきた。「総合型選抜」は2020年度入試まで「AO入試」と呼ばれていた区分である。「AO入試」は1990年度に慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスで初めて導入され、書類審査、面接などにより出願者の能力・適性、学習意欲などに関して多面的に評価することによって合否を判定する、とされてきた入試制度である。推薦を要しないことから、自己推薦型の入試とも理解されている。選抜の方法は推薦入試と比べても個別大学の裁量に任される自由度が高い。「AO入試」は2000年度入試の国公立大学の参加により拡大してきた。本研究の調査当時（2019年度）において、これらの入試区分は「一般入試」「推薦入試」「AO入試」と呼ば

¹ 中華人民共和国教育部（略称教育部）は中華人民共和国国務院に属する行政機関。教育、言語、文字事業等を所管する。日本の文部科学省にあたる役所である。

れていた。2019 年度入試における三つの入試区分によって入学した学生の割合は、「一般入試」が 50.9%、「推薦入試」が 38.4%、「AO 入試」が 10.6%であった（文部科学省，2020）。

日本では進路選択のプロセスの中で得られる大学情報の重要性は以前から認識されてきた。現在のように入試の多様化が進行する前の状況で出された臨教審第 1 次答申（臨教審，1985）においても大学関連情報を提供することの重要性が述べられている。当時、偏差値以外の大学に関する情報は乏しいと認識されていたことから、それを改善するため、個別大学の利害に左右されない中立の機関である大学入試センターに「HEART システム」をはじめとする大学情報提供の機能が導入された。また、各大学には「情報通信ネットワークを活用」「一日体験入学」「キャンパスツアーの開催」等、大学情報の提供が求められた。現在の日本では、大学にとって入試広報活動は欠かせないものとなっている（倉元・泉，2014）。

大学側だけではなく、高校側も受験生の大学選択を支援するためのキャリア教育・進路指導を行っている。大学入試制度の多様化に伴い、受験生にとって大学情報と入試情報を知った上で受験することが重要となってきた。すなわち、同じ大学に入学する場合でも、どの区分で受験するのかという経路によって、受験戦略が異なるからである。1999 年答申「今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について」では「キャリア教育を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある」と指摘されていた（中央教育審議会，1999）。日本の高校には一般的に進路指導を担当する校務分掌が存在している。国立教育政策研究所（2013）「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第一次報告書」によれば、調査対象者とした約 1,000 校の高校のほぼ全てにキャリア教育の担当者が配置されている。ほとんどの生徒が大学進学を希望する進学校では、進路指導とは大学進学に向けてのガイダンス機能を意味する。

一方、中国の状況を見ると、大学入試は「千軍万馬過独木橋（千軍万馬が一本の木橋を渡る）」との警句に象徴されるように受験競争が極めて激しいという認識が社会に行き渡っている。中国では、大学入試における学力検査のみの「一発勝負」が問題視されている状況は日本（臨教審，1985）と同じである。ただし、大学入試制度の多様化は日本ほど進んでいない。現在でもほとんどの受験生が「高考（gāokǎo, 普通高等学校学生募集全国統一考試）」を選抜資料とする区分で大学に進学している。日本の「一般選抜」と類似しているが、個別大学の学力検査は存在せず、まさしく、共通試験のみの「一発勝負」となっている。制度上は「大学の自主募集制度」や「推薦入試」など「大学入試制度の多様化」への試みも存在しているが、それらの制度によって大学に進学する学生は極めて例外的な存在である。2003 年、教育部¹⁾から「教育部による 2003 年の普通高等学校の生徒募集に関する通知」が出された。それ以降、一部の大学は日本の総合型選抜に当たる「自主募集」を実施することが可能になり、募集人員の 5%までの自主募集が認められている。しかし、2019 年度入試の時点では、中国全国にある 2,688 校の普通大学の中、自主募集を行う大学はわずか 90 校（3%程度）に止まっている。中国では、「推薦入試」も 1984 年度入試から導入されたが、資格要件は全国共通で厳格に決められ、全国で 5,000 人程度の規模に限定されてきた（石井，2020）。2019 年度の中国の大学合格者数は 914.9 万人（教育部，2020）であったが、そのうち「推薦入試」で入学した生徒の数はわずか 2,232 人であり、全体としては例外的な入試区分に止まっている。すなわち、多くの受験生にとっては高考（gāokǎo）で高得点を取ることが志望する大学に入学するための唯一の手段となっていることが分かる。

大学入試制度の多様化が進んできた日本では、各高校には基本的にはキャリア教育を担当する校務分掌が存在する。一方、大学入試制度はまだ画一的である中国において、高校には、それに該当する組織は存在しない。

1.2 高校生の大学選択に関する研究

(1) 日本における大学選択の研究

近年、日本では、大学における入試広報活動が盛んになるにつれ、高校生の大学選択に関する研究も盛んになってきている。その多くは大学の入試広報活動に焦点を当てたもので、大学側の視点から受験生の大学選択行動を分析したものである。倉元・泉（2014）は2003年度から2013年度まで東北大学工学部受験者を対象に実施したアンケート調査のデータを分析し、大学の入試広報の有用性について検証した。倉元・泉（2014）は2014年までに発表された大学入試広報のレビューも行っている。年ごとの発表数で見ると、2000年代に入ってから「大学入試広報」をテーマとする研究が頻出してきた。例えば、村松・寺下・田中（2008）は静岡大学のオープンキャンパス参加者、進学相談会参加者を対象に質問紙調査を行った。その結果、大学入試広報活動参加者のうち、1/4は静岡大学の入試に出願していたことが分かった。また、AO入試や推薦入試など、一般入試以外の出願者ほど大学の入試広報の機会をよく利用していたことが報告されている。森川・山田・古塚（2017）は鳥取大学オープンキャンパス参加者の入試動向について調査を行った。オープンキャンパス参加者の約1/4以上が出願や受験につながり、同大学のオープンキャンパスが入試広報として有用であることを示した。類似した視点で入試広報活動の効果を分析した研究として、野口（2018）、吉田・並川・坂本（2018）、大野・河西・溝口（2021）などがある。

大学を受験する高校生側の心理から大学選択を研究したものとしては、進学動機という視点からの研究が比較的早くから存在する。例えば、瀧上（1984）、八木・齊藤・牟田（2000）、楠見・栗山・齊藤・上市（2008）などが挙げられる。八木・齊藤・牟田（2000）は高校生を対象に「大学進学志望動機」「進学先に関する情報源・有用度」に関する質問紙調査を行った。その結果、志望動機によって生徒の考える情報の有用度が異なっているため、生徒の進学目的に沿って情報を提供することが重要だとされている。その他、進路選択における自己効力感に関する研究として、富永（2010）、山口・堀井（2017）などが挙げられる。

一方、高校生の大学選択における具体的な行動面に焦点を当てた研究は数少ない。その中で本研究との関連が特に深い研究として、寺下・村松（2009）、山村・濱中・立脇（2019）が挙げられる。

寺下・村松（2009）によれば、大学入試センター試験（2021年度入試からは大学入学共通テスト）を利用して受験する場合、センター試験の自己採点の結果を踏まえて最終的な出願大学を決定する受験生が大半とされる。確かにセンター試験の自己採点成績が出願の最終的な決め手になるため、偏差値による大学進学、という批判が当てはまるように見える。しかし、受験生が大学に関して何も情報がない状態で出願先を決定しているとは限らない。それ以前に高校生が進学先の候補となる大学を絞り込むためにどのような活動を行ってきたのか、という視点が重要だと思われる。

山村・濱中・立脇（2019）は高校生の学習行動を中心に首都圏10校の高校生を対象にパネル調査を行った。その結果、大学入試は学習を促す要因になっているとは言えないと指摘している。その理由として、学力レベルで中堅層の高校生には、大学に進学するルートとして推薦入試やAO入試が典型的であり、入学試験の成績を上げるよりも、充実した部活動と調査書に記載される定期試験の成績を重視した学習生活を送っていることが指摘されている。この研究は多様化した入試制度の下での日本のボリュームゾーンにある高校生の進学準備行動の実態を解明したことに意義がある。

(2) 中国における大学選択の研究

中国における高校生の大学選択に関する研究は数少ない。徐（2005）、肖（2006）、蔣（2010）、尤（2014）がある。そのなかで、本研究との関連が深いのは以下の三つである。

肖（2006）は大学1年生を対象に、大学選択する時の情報源、大学や専攻に関する情報の把握程度などに関する質問紙調査を行った。結果、2005年時点で、学生の半数以上が大学の情報を十分把握していない状態で大学を選択したことが指摘されている。さらに、自分の専攻内容に対して「十分理解

していない」学生は 70%に達している。肖（2006）は専攻の情報への把握程度は低いことが大学での学習に負の影響を及ぼしていると述べている。

蔣（2010）は大学選択における進路決定因子、自己効力感、大学に対する満足度の三つの側面から高校卒業生の大学選択行動について質問紙調査で検討した。高校生の大学選択における自己効力感は大学に対する満足度と有意な相関があり、自己効力感が高ければ高いほど大学に対する満足度が高くなることが報告されているが、中国の高校生は自分の「情報収集」と「自己評価」能力にはあまり自信がなかったとしている。

尤（2014）は高校生の大学に対するイメージと、大学に対するイメージが高校生の大学選択に与える影響についてインタビュー調査と質問紙調査を行った。中国の高校生にとってインターネットと大学のホームページが大学イメージを構成する際に重要な情報源であることが報告されているが、村松・寺下・田中（2008）など日本の研究と比較すると、オープンキャンパスなどの「対面型広報活動」²は視野に入っていない。当時の中国では基本的にこのような広報活動が行われていなかったためと考えられる。

1.3 目的

日本と中国では、高等教育の大衆化が進み、合理的な進路選択を行うことが大学進学を目指す両国の多くの若者にとって重要な課題となっている。さらに、大学入試制度に対する「一発勝負」の批判も両国に共通している。この問題を改善するため、日本では長年の改革を経て、入試制度の多様化が実現した。一方、中国では大学入試制度の多様化への試みはあったが、入試制度の多様化は日本ほど進んでいない。「多様化」の進み具合が違う日本と中国で、高校生の大学進学における進路選択行動に異同が見られるか否かは興味深い。

先行研究には日本と中国の高校生の大学選択行動を比較した研究は見当たらない。本研究は、日中両国の大学進学を目指す高校生を対象に、主として進路選択プロセスの情報収集活動を中心とした質問紙調査を行い、現在の日中両国の高校生の大学選択行動に関する実態把握を行うことを目的とする。

2. 方法

2.1 調査対象と手続き

林・倉元（2021）は大学進学における様々な相談相手との相談頻度について、質問紙を用いた調査を行い、日中両国の高校生の進路選択プロセスにおけるステークホルダーの異同について分析した。本研究で分析するデータは、林・倉元（2021）の研究に用いられたデータとは同じ調査で得られたものであり、同一の調査票の異なる部分を用いている。調査対象や手続きは林・倉元（2021）において報告済みであるため、以下、簡単に触れる。

日本調査は、2019年2月～4月に全国11校の高校生7,700名を対象に調査を行った。中国調査は2019年6月～8月に中国河南省³における6校の高校生419名を対象に実施した。両国における調査は同様にウェブ調査の形式で行った。

² 「対面型広報活動」とは「受験者に直接に関わり情報を伝わる広報行動」を指す。寺下・村松（2009）、倉元・泉（2014）の研究を参考して、この用語を用いた。具体的には2.2の(1)「情報収集活動」の部分参照のこと。

³ 河南省は中国の中部にある。2020年国勢調査によれば、河南省の人口数は全国3位で、9605万である。2019年国民経済と社会発展統計広報によれば、河南省2019年のGDPは54,259.20億元であり、全国5位である。河南省2019年度「高考（gāokǎo）」の受験生数は100万を超えて、全国受験生のおよそ10%に及んでいる。受験生の数が最も多い省である。調査時点の2019年では、河南省は全国大部分の地域と同じく、2014年の新しい大学入試制度まだ実施されていなかった。2019年時点、中国の高校生の情報収集活動の実態調査には、河南省は中国の典型的な地域と言える。

日中両国で調査対象となった高校は、大学進学や学力を指標として表現すれば、各地域の上位から中位レベルの進学校とみなされる高校であり、相対的に見ると、両国の調査対象の社会的な位置づけには本質的な違いはないと考えてよい。

日本での調査実施は各高校の担当教員に依頼し、QRコードが掲載された「研究協力をお願い」を調査対象者に配布した。中国調査は中国在住の協力者を通じてQRコードを調査に協力する高校教員に知らせ、教員から調査対象者にSNSを通じて調査を依頼した。両国とも調査サイトへのアクセスは任意とした。ウェブ調査の冒頭に調査内容及び倫理的配慮を説明する「研究同意書」を提示し、同意した者のみに回答を求めた。なお、本調査は東北大学高度教養教育・生徒支援機構で論理審査委員会の承認を得た。

2.2 調査内容

調査票のうち、本研究で分析に用いた変数は以下のとおりである。

最初に性別、学年について選択式で回答を尋ねた。調査の対象とする時期は直近の1学年とした。質問紙の冒頭に「以下の質問は過去約1年間のことについてお聞きします」とする回答に当たっての指示を示した。日中の学年開始時間が異なるため、両国の学年暦に合わせて対象期間を設定した。すなわち、具体的には調査の対象とした時期は、日本では「2018年4月~2019年3月」であり、中国は「2018年9月~2019年7月」である。次に、情報収集活動を行う頻度についての質問を設定した。最後に、志望大学の決定時期や入試区分の選択を問う設問を設定した。

質問紙は日本語で作成し、バックトランスレーション法を使って中国語版を作成した。日中両国で使用した質問紙の内容は同一であるが、一部の質問には両国の実情によって表現の調整を行った。具体的な質問内容は以下に説明する。

なお、本調査の質問紙には、上記に記述した内容以外に大学進学における相談相手（林・倉元, 2021を参照）、高校生活の実態、進路決定要因などの質問も含まれているが、本論文の分析には用いていない。

(1) 「情報収集活動」

情報収集活動について、2種類の行動に分けて、1年間の活動頻度について回答を求めた。寺下・村松（2009）は「大学の教育、研究内容や入試情報などを大学案内などの印刷物やホームページを通して受験者に伝える広報活動」を「発信型広報」と命名した。また「受験者に直接に関わり情報を伝える広報活動」を「対面型広報」とした。倉元・泉（2014）は大学の広報活動に関する11項目に対して因子分析を行った。その結果、2因子が抽出されたが、寺下・村松（2009）にしたがって「対面型広報」と「発信型広報」と命名している。本研究ではこれらの研究を参考に、行動主体を受験生に移して「対面型情報収集活動」「受信型情報収集活動」と表現する。

対面型情報収集活動については「大学主催のオープンキャンパスに参加する」「大学のキャンパスを見学する（オープンキャンパス以外の機会）」「大学教員の出前講義や講演会に参加する」「卒業生による講演会に参加する」「進路説明会（多くの大学が集まって、講演や相談を行うイベント）に参加する」の5種類に分類し、それぞれの活動に参加した頻度を「① 0回、② 1回、③ 2~3回、④ 4回以上」から選ぶように求めた。

受信型情報収集活動については「大学のホームページ」「インターネット（大学のホームページ以外）」「大学情報に関する雑誌や本」「大学のパンフレット」の四つのメディアを利用する頻度について「① 利用しなかった、② 1~2回利用した、③ 時々利用していた、④ 頻繁に利用していた」の中から回答を求めた。

(2) 「入試区分の選択」と「志望大学の決定時期」

「入試区分の選択」と「志望大学の決定時期」について、高校 1,2 年生と高校 3 年生の 2 群に分けて、それぞれの質問を設定した。

「入試区分の選択」についての回答は「一般入試」「推薦入試」「AO 入試」「その他」の四つに設定した。なお、両国における入試区分に関わる用語は異なるが、概念的にはほぼ対応している。したがって、以下の入試区分に関する表記は日本の用語に統一することとした。さらに、1,2 年生の大学入試は受験する区分がまだ決まっていない可能性があるため、1,2 年生対象の質問で「決まっていない」という選択肢を加えた。3 年生は複数の区分で大学入試を受験した可能性があるため、入試区分に関する質問は複数選択可能な質問として設定した。以下、複数の入試区分を選択した方は「複合型」と表記する。そして、「その他」を選択した者に対しては「具体的に記述してください」という自由記述式の質問も設定したが、自由記述式への回答は少なかったため、「その他」という選択肢は本論文の分析から除外する。

1,2 年生の「志望大学の決定時期」について、志望大学はまだない可能性があるため、具体的な決定時期を問うのではなく、現在の状況を問う質問にした。「今の自分の気持ちに一番合う選択肢を選んでください」という質問について「①絶対進学したいと思う大学がある」「②憧れの大学がある」⁴「③何となく気になる大学がある」「④進学したいと思う大学はまだない」の 4 段階から回答を求めた。

3 年生の「志望大学の決定時期」について、まずは具体的な決定時期を明らかにするため「実際に受験した大学の中で、第一志望の大学への受験はいつ決めましたか?」という質問に「高校 1 年目」「高校 2 年目」「高校 3 年目」「統一試験が終わった後」の回答を設定した。次に、1,2 年生時に受験を考えていた大学と最終的に受験した大学の一貫性を検証するため「実際に受験した大学は 1~2 年生の頃に、受験したいと思っていた大学と同じですか」を問うものがあつた。

3. 結果

本報告で分析に用いた項目は、学年、性別、情報収集活動、入試区分と志望大学の状況に関する項目である。データクリーニング後の中国の有効回答者数は 192、日本の有効回答者数は 1,019 であつた。また、データの分析には SPSS Statistics 25 を用いた。性別、学年の度数を表 1 に示す。

表 1 性別と学年の度数表

		国		合計
		中国	日本	
性別	男子	71	440	511
	女子	121	578	699
学年	1 年生	48	437	485
	2 年生	58	423	481
	3 年生	86	159	245

注：無回答は除く

⁴ 「絶対進学にしたいと思う大学」は明確な目標である。それに対して、「憧れの大学」は漠然と理想とする大学である。

3.1 「入試区分の選択」と「志望大学の決定時期」

(1) 「入試区分の選択」

1,2年生を対象とした「入試区分の選択」の回答を表2のクロス集計表に示す。「国」と「入試区分の選択」との連関を検定したところ、有意であった($\chi^2(4)=31.969, p<.001$)。また、残差分析(1%水準)を行った結果、「まだ決まっていない」と選んだ日本の高校生の割合は中国より有意に多かった。3年生を対象とした「入試区分の選択」の回答は表3にまとめ、「国」と「入試区分の選択」との連関を検定したところ、有意であった($\chi^2(3)=12.120, p<.01$)。また、残差分析(1%水準)を行った結果、受験した入試区分について、「一般入試」と選んだ中国の3年生の割合は日本より有意に多かった。「推薦入試」を選択した割合は、日本高校生のほうが有意に多かった。

(2) 「志望大学の決定時期」

1,2年生を対象とした質問の回答を表4に示す。「国」と「志望大学の決定時期」との連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ、有意であった($\chi^2(3)=22.361, p<.001$)。この結果と残差(1%水準)を見ると、日本の1,2年生が「絶対進学したいと思う大学がある」を選択した割合が中国より多かった。「憧れの大学がある」を選択した割合は中国の1,2年生が多かった。

3年生を対象とした質問で、「国」と「志望大学の決定時期」の回答を表5に示す。連関を検定したところ、有意であった($\chi^2(3)=127.510, p<.001$)。また、この結果と残差(1%水準)を見ると、「統一試験が終わった後」を選択した高校生の割合は中国の方が多く、「高校2年目」「高校3年目」に関しては日本高校生の方が多かった。

表6は「志望大学の一貫性」の解答(N=199)を示している。次に、「国」と「志望大学の一貫性」との連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ、有意な結果が見られた($\chi^2(1)=12.184, p<.001$)。また、残差分析(1%水準)を行った結果、日本の高校生の方が「同じ大学を受験した」を選択した人が多いと解釈することができる。

表2 1,2年生「国」と「入試区分の選択」のクロス集計表(N=961)

		一般入試	推薦入試	AO入試	まだ決まっていない	その他
中国	度数(%)	80(75.5)	3(2.8)	5(4.7)	10(9.4)	8(7.5)
日本	度数(%)	585(68.4)	63(7.4)	54(6.3)	145(17.0)	8(0.9)

注：無回答は除く

表3 3年生「国」と「入試区分の選択」のクロス集計表(N=199)

		一般入試	推薦入試	AO入試	複合型
中国	度数(%)	34(81.0)	1(2.4)	2(3.4)	5(6.5)
日本	度数(%)	84(53.5)	33(21.0)	14(8.9)	26(24.5)

注：無回答は除く

表4 1,2年生「国」と「志望大学の決定時期」のクロス集計表(N=964)

		絶対進学したい と思う大学	憧れの大学	何となく気にな る大学	進学したい大学はま だない
中国	度数(%)	9(8.5)	55(51.9)	29(27.4)	13(12.3)
日本	度数(%)	195(22.7)	294(34.3)	308(35.9)	61(7.1)

注：無回答は除く

表 5 3年生「国」と「志望大学の決定時期」のクロス集計表 (N=180)

		高校1年目	高校2年目	高校3年目	統一試験が終わった後
中国	度数(%)	1(2.4)	2(4.8)	6(14.3)	33(78.6)
日本	度数(%)	12(8.7)	45(32.6)	80(58.0)	1(0.7)

注：無回答は除く

表 6 3年生「国」と「志望大学の一貫性」のクロス集計表 (N=199)

		同じ	違う
中国	度数(%)	5(11.9)	37(88.1)
日本	度数(%)	64(40.8)	93(59.2)

注：無回答は除く

3.2 情報収集活動の記述統計

(1) 対面型情報収集

「対面型情報収集」の4段階評定は、得点が高いほど、該当する対面型情報収集活動に参加する頻度が高いと解釈される。得られた回答の記述統計を表7（日本データ）、表8（中国データ）に示す。平均値降順で各活動を並び替えた。得点1の定義は「0回」であるため、平均値が2未満の項目は、本調査の対象期間において当該活動へほぼ参加していなかったと言える。日本では「オープンキャンパス」の平均値が最も高く、平均値が唯一「2」に達した項目である。中国において最も頻繁に参加した活動は「卒業生による講演」であったが、平均値は「2」には満たない。日本における「オープンキャンパス」以外、両国の高校生は他の項目が表す活動には、ほぼ参加していなかったといえる。

(2) 受信型情報収集

「受信型情報収集」に関しても、得点が高いほどメディアの利用頻度が高いと解釈される。得られた回答を表9（日本データ）、表10（中国データ）に示す。平均値降順で各活動を並び替えた。得点「1」の定義は「利用しなかった」であるため、平均値が「2」に満たない項目は、本調査の対象期間において当該メディアをほぼ利用していなかったと言える。日本では「大学のホームページ」の利用頻度が最も高く、平均値は2.88であった。対照的に中国データで利用頻度が一番高かったのは「インターネット」であった。平均値が「2」に満たない項目は中国の「雑誌や本」だけであった。

表 7 日本「対面型情報収集」各項目の記述統計

	N	M	SD
オープンキャンパス	1015	2.00	0.78
大学先生による講演	1006	1.73	0.94
卒業生による講演	1001	1.62	0.81
キャンパス見学	997	1.49	0.74
進路説明会	1006	1.43	0.75

注：無回答は除く

表 8 中国「対面型情報収集」各項目の記述統計

	N	M	SD
卒業生による講演	192	1.85	0.88
キャンパス見学	192	1.75	0.95
大学先生による講演	192	1.66	0.94
進路説明会	192	1.52	0.87
オープンキャンパス	192	1.40	0.77

表 9 日本「受信型情報収集」各項目の記述統計

	N	M	SD
大学ホームページ	1016	2.88	0.82
インターネット	1013	2.61	0.97
大学のパンフレット	1012	2.32	0.95
雑誌や本	1011	2.10	0.91

注：無回答は除く

表 10 中国「受信型情報収集」各項目の記述統計

	N	M	SD
インターネット	192	2.79	1.00
大学ホームページ	192	2.16	1.05
大学のパンフレット	192	2.06	0.98
雑誌や本	192	1.89	1.00

3.3 情報収集活動の日中比較

「対面型情報収集」5項目の項目得点の平均値を算出し、下位尺度得点とした。得点が高いほど対面型情報収集活動を頻繁に行くと解釈される。「受信型情報収集」についても同様に項目得点の平均値を算出し、下位尺度得点とした。得点が高いほど受信型情報収集活動を行う頻度が高いと解釈される。次に、情報収集活動「対面型情報収集」と「受信型情報収集」が「国」「性別」「学年」によって異なるかどうかを検討した。各情報収集活動について、それぞれ「国」「性別」「学年」を要因とする3要因分散分析を行った。二つとも2次交互作用は見られなかった。以下、各要因の主効果と1次交互作用について説明する。

(1) 対面型情報収集

「対面型情報収集」の分散分析を行った結果を表 11 に示す。「学年」($F[2,1166]=7.008, p<.01$)の主効果が有意であった。また、「国」と「学年」の1次交互作用が有意($F[2,1166]=18.113, p<.001$)であった。「対面型情報収集」について、「国」と「学年」の1次交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行ったところ(表 12)、国の単純主効果が全学年において有意であった。平均値を比較したところ(図 1)、日本データにおける1,2年生が中国データよりも対面型情報収集活動を頻繁に行う傾向が見られた。3年生では逆転し、中国の高校生が日本よりも頻繁に対面型情報収集活動を行う傾向が見られた。

学年の単純主効果については、日中両国ともに有意な結果が見られた。そこで、国別に学年の主効果について多重比較を行った結果、日本の1年生は2,3年生より、中国の3年生は1,2年生より頻繁に「対面型情報収集」を行う傾向が見られた。

表 11 「対面型情報収集」要因の効果に関する分散分析表

変動因	SS	DF	MS	F
国	0.033	1	0.033	0.134
性別	0.193	1	0.193	0.777
学年	3.483	2	1.741	7.008**
国×性別	0.249	1	0.249	1.003
国×学年	9.001	2	4.500	18.113***
性別×学年	0.292	2	0.146	0.587
国×性別×学年	0.399	2	0.200	0.803
誤差	289.719	1166	0.248	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

表 12 「対面型情報収集」国と学年の交互作用効果に関する単純主効果検定

変動因	SS	DF	MS	F
国 at 1 年生	2.041	1	2.041	8.212**
国 at 2 年生	1.354	1	1.354	5.451*
国 at 3 年生	5.381	1	5.381	21.658***
学年 at 中国	7.264	2	3.632	14.617***
学年 at 日本	5.089	2	2.545	10.241***
誤差	289.719	1166	0.248	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

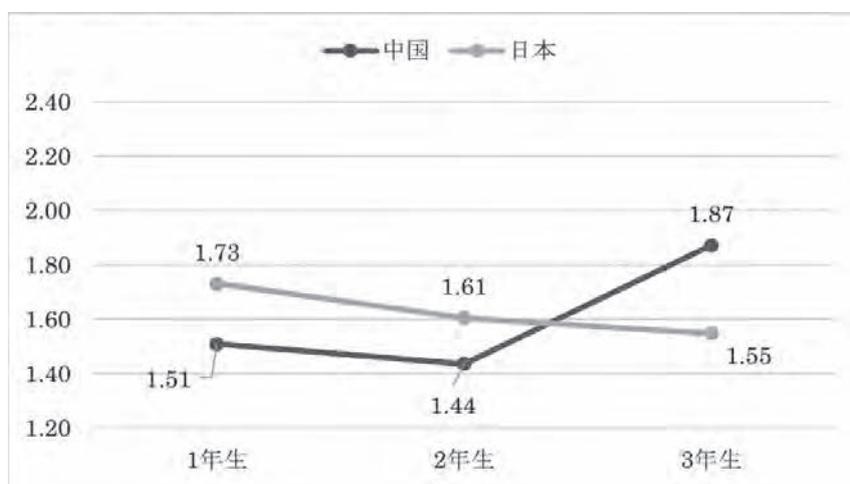


図 1 対面型情報収集に関する国×学年の平均値

(2) 受信型情報収集

「受信型情報収集」の分散分析を行った結果を表 13 に示す。「国」(F[1,1186]=69.438, p<.001), 「性別」(F[1,1186]=38.6315, p<.001), 「学年」(F[2,1186]=88.534, p<.001) の主効果が有意であった。「性別」と「学年」の 1 次交互作用も有意 (F[1,1186]=3.121, p<.05) であった。

「国」の主効果について、平均値を比較したところ、日本の平均値 (M=2.05) は中国 (M=1.71) より有意に高かった。日本の高校生は中国の高校生より頻繁に受信型情報収集活動を行う傾向が見られた。

「性別」と「学年」の1次交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行った(表14)。学年ごとの性別の単純主効果を見ると、2年生と3年生で有意であった。この2学年において、女子の平均値は男子より有意に高かった。女子生徒が男子生徒より頻繁に「受信型情報収集」を行う傾向が見られた(図2)。学年の単純主効果は男子、女子ともに有意であった。多重比較の結果、男子の3年生は1,2年生より頻繁に受信型情報収集活動を行う傾向が見られた。女子の場合、学年が上がるにつれて、「受信型情報収集」を行う頻度が高くなる傾向が見られた。

表13 「受信型情報収集」要因の効果に関する分散分析表

変動因	SS	DF	MS	F
国	18.596	1	18.596	69.438***
性別	10.346	1	10.346	38.631***
学年	47.421	2	23.710	88.534***
国×性別	0.317	1	0.317	1.183
国×学年	1.184	2	0.592	2.211
性別×学年	1.672	2	0.836	3.121*
国×性別×学年	0.684	2	0.342	1.277
誤差	317.625	1186	0.268	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

表14 「受信型情報収集」性別と学年の交互作用効果に関する単純主効果検定

変動因	SS	DF	MS	F
性別 at 1年生	0.769	1	0.769	2.873
性別 at 2年生	2.224	1	2.224	8.305**
性別 at 3年生	2.383	1	2.383	8.898**
学年 at 男子	9.402	2	4.701	17.553***
学年 at 女子	18.773	2	9.386	35.048***
誤差	317.625	1186	0.268	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

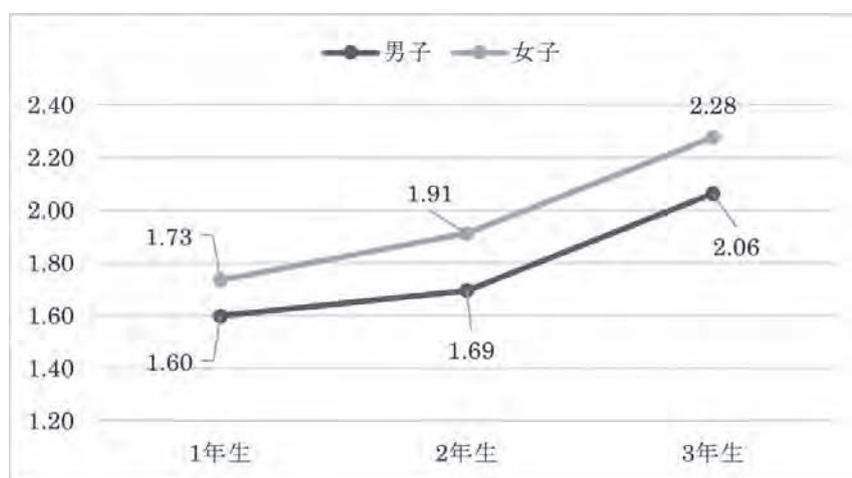


図2 受信型情報収集に関する性別×学年の平均値

(3) 情報収集活動の行動パターン

異なる種類の情報収集活動の行動パターンについて、学年による変化を国別で比較するため、「対面型情報収集」と「受信型情報収集」の学年による変化を同一の図に示す。なお、それぞれの活動頻度に国による差が見られたため、「対面型情報収集」と「受信型情報収集」のデータの単位を揃えるために二つの情報収集活動の下位尺度得点を国別に算出し、下位尺度得点のz得点 ($M=0$, $SD=1$) を算出して図示することとした。

図3、図4に両国それぞれのz得点の平均値が学年による変化を示す。標準化を行っているため、数値は実際の活動頻度とは対応していない。

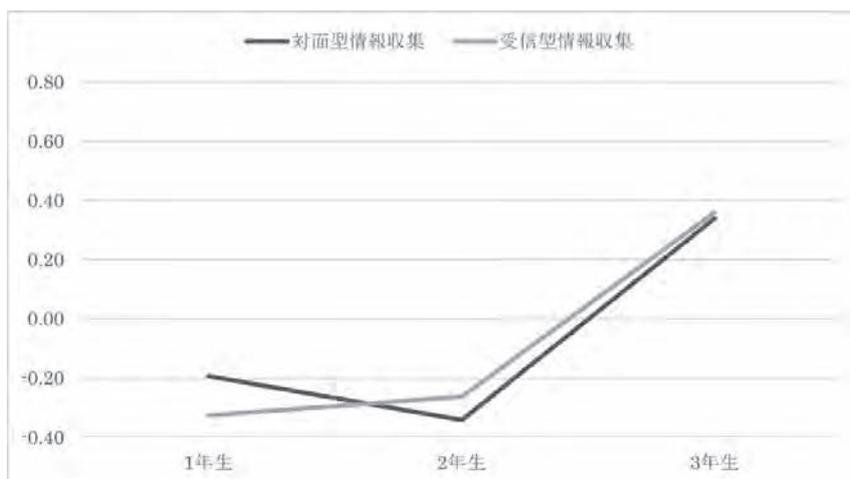


図3 中国の情報収集活動の行動パターン

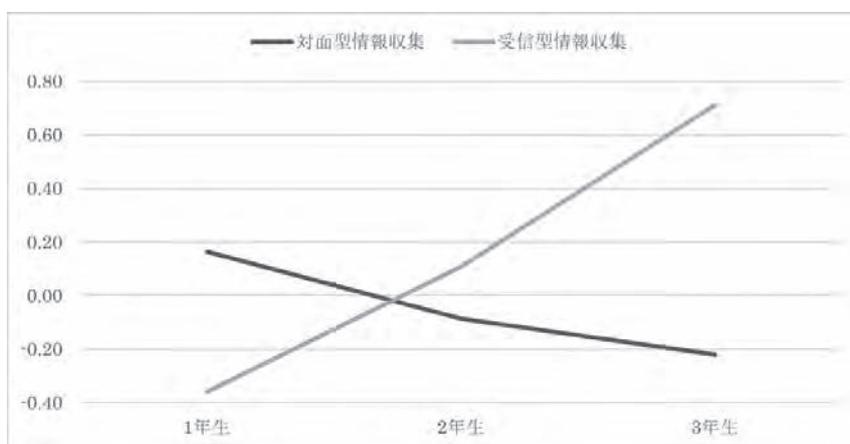


図4 日本の情報収集活動の行動パターン

4. 考察

4.1 日中比較

(1) 入試区分と志望大学の決定時期

「入試区分の選択」について、「まだ決まっていない」と選択した日本の1,2年生の割合が中国より多かった。一方、中国の1,2年生は将来「一般入試」という入試区分を希望する割合が75%あった。「推薦入試」や「AO入試」という入試区分について、1,2年生では希望者は少なく、実際に受験した3年生になるとそれぞれ1,2名しかいなかった。それに対して、「推薦入試」を選んだ日本の高校生は

多かった。背景で述べたように、中国の大学入試は現在ほぼ全てが一般入試であり、「推薦入試」や「AO入試」の募集定員数は厳しく設定されているため、高校生は1,2年生の時から一般入試以外の入試区分を選択する余地がない。一方、日本の場合、多様な入試区分があり、高校生は入試区分に対する選択権を持っている。1,2年生の時はそれを考える時期と位置付けられていると言える。

「志望大学の決定時期」について、1,2年生の段階で「絶対に進学したい大学がある」日本の高校生の割合は中国より多かった。3年生に対する志望大学の具体的な決定時期に関する質問では、日本の高校生は「高校2,3年目」で決定する傾向があるのに対し、中国の高校生の7割以上は「統一試験が終わった後」に志望大学を決定していた。さらに、「志望大学の一貫性」に関して、日本の高校生が1,2年生の時に「受験したいと思っていた大学」と「実際に受験した大学」が同じである割合は中国の高校生より多かった。したがって、中国の高校生は入試の成績によって志望大学を決定しているのに対し、日本の高校生は早い段階で志望する大学を決め、その大学の入試に向かって準備をしていることがうかがえる。

(2) 情報収集活動

進路選択に影響を与える可能性がある情報収集活動については、対面型情報収集活動と受信型情報収集活動でやや異なる傾向が見られた。対面型情報収集活動については、日本の高校生が「オープンキャンパス」を経験している以外には、さほど活発な活動は行われていないことが分かった。それでも、学年と国の要因を分析したところ、日本では2,3年生よりも1年生の時点でより積極的に対面型情報収集活動を行う傾向が見られた。一方、中国では3年生の方が、1,2年生よりも頻繁に対面型情報収集活動を行っていた。これより、日中の高校生の進路選択における情報収集活動の行動に質的な違いがあることが推察される。

日本では、物理的な時間の使い方という意味で、1年生は対面型情報収集活動も含めて多様な活動に参加する時間があり、2,3年生は勉強中心で対面型の活動へ参加する時間がないことで結果を説明できる。しかし、もう一つの重要な要因は、学校で行われている組織的なキャリア教育の影響である。日本の高校では進路指導の一環として生徒に大学への興味を持たせる活動を企画し、実施している。具体的には「大学教員の出前講義や講演会」「卒業生による講演会」「進路説明会」など対面型広報活動への参加が学校行事として設定されていることが多い。大野・河西・溝口(2021)は高大連携活動が高校生に与える影響について大学教員の講演に参加した学生を対象にアンケート調査を行った。その結果、高校1年生が他の学年と比べて自発的に講演へ参加している傾向が見られた。それは、本研究の結果と一致する。なお、1年生の段階で対面型情報収集活動に高い頻度で参加する理由としては、多くの学校で2年から文理選択が行われていることも挙げられる。したがって、1年生で行われる情報収集は、進学する大学を絞り込む行動の一環と位置付けられる。

一方、中国では、一般に1,2年生の時には進路に対する意識は希薄である。勉強のみが高校生活の中心になり、進路選択のための情報収集活動を行う余裕がないのが実情である。林・倉元(2019)が行った分析によれば、中国の高校生は大学受験が終わってから大学に関する情報を収集し始めることが報告されている。すなわち、自分の成績で入学できる大学を見定めるために大学情報を収集するのである。本研究の中国データにおける対象期間は前年の9月から調査年の7月までであった。調査を行った2019年の河南省³⁾の大学入試時間は6月7,8日であったため、大学受験後の約2ヶ月の期間も「3年生の時」に含まれると解釈して調査を実施した。中国データに含まれる3年生は、高考(gāokǎo)の前は受験勉強に集中し、受験が終わってから対面型情報収集活動を行った可能性が高いと思われる。

受信型情報収集活動については、両国ともに比較的活発に行われていた。その一方で、利用頻度が一番高い項目としては、日本では「大学のホームページ」、中国では一般的な「インターネット」と違いが見られた。背景要因の一つとして、日中の大学入試制度の違いが考えられるのではないだろうか。日本における大学入試は、一般選抜以外にも総合型選抜や学校推薦型選抜がある。各大学の入試

方法にも多様性があるため、特定大学の情報を収集するためには関心がある大学のホームページを利用した方が、情報の正確性や情報収集の効率が保証できる。中国の大学入試はほぼ一般入試に限られており、大学間の入試方法には特殊な区分を除いて大差はない。特定大学のホームページを利用するよりも、インターネットで一般に通じる入試関連情報を検索する方がより効率的だと推測される。

さらに、日本の高校生の方が中国の高校生よりも頻繁に受信型情報収集活動を行う傾向が見られた。また、女子生徒の方が男子生徒よりも頻繁に受信型情報収集活動を行っていた。この結果についても、進路選択における意識づけの差が考えられる。林・倉元（2021）が行った分析によれば、日本の生徒は中国の生徒より頻繁に「高校教師」と相談していた。日本においては、基本的に学校内の進路指導体制が整備されており、高校生は自分の進路選択に常に高い意識を持つことを教育されている。中国の高校生は進路選択意識より成績への関心意欲が高く、日本の高校生と比べて、進路選択意識が希薄であることが推測される。学年については、学年が上がるにつれて受信型情報収集活動を行う頻度が高くなる傾向が見られた。これは国を問わず、同様な傾向であった。背景要因として、2,3年生になると、自然に生徒の進学意識が高まってくることが考えられる。

なお、中国のデータは日本と比べると、特定の地域に限定したデータである。しかし、河南省³⁾の「高考（gāokǎo）」出願者数は全国一位であり、対面型情報収集活動には恵まれた地域である。受信型情報収集活動の情報源である「インターネット」「大学のホームページ」などは全国共通の情報源であり、地域によって大差が生じるようなものではない。ゆえに、地域の偏りはあるものの、調査地域は高校生の情報収集活動の実態調査には典型的な地域であり、本研究の定性的な結論を揺るがすものではないと考えられる。また、無回答が日本より多かった理由としては、中国調査の実施時期が夏休み期間中であったことが考えられるが、結果が覆るような偏りを及ぼすことは考えにくい。

(3) まとめ

以上の結果から、日中の高校生の大学選択方略を巡る行動には本質的な違いが見られることが分かった。日本の高校生は日常生活や受験行動の一環としてより頻繁に情報収集活動を行い、より早い段階で志望する大学を決めている。すなわち、大学に関する知識をある程度備えた状態で進学先を選択している。長年の改革を経て、日本では多様な大学入試制度や完備されてきたキャリア教育・進路指導の環境が高校生の大学選択方略に影響してきたと言えるだろう。

中国の高校生は勉強が高校生活の中心となり、進路選択のための情報収集活動を行う余裕がないように見える。それは、中国の大学入試が現在ではほとんどが高考（gāokǎo）を選抜資料とする区分であることが背景要因になっていると考えられる。高校生は高考（gāokǎo）で高得点を取るため、勉強中心の高校生活を送っている。このような「点数主義」「1回入試による過負担」など中国の大学入試の問題点に対して、2014年9月3日に中国国務院（State Council of the People's Republic of China）から「入試・生徒募集制度改革の深化に関する実施意見」が公布された。改革の内容としては、「大学入試制度改革」「高校の教育改革」「試験負担の合理的軽減」「科目選択の自由」「選抜方法の多様化」の5点が挙げられている。改革は2017年度入試から上海市と浙江省で初めて実施され、2020年度から順次、全国に展開する予定となっている。

中国では大学入試制度改革により、高校生が多くの選択権を持つようになることが期待される。王（2015）は中国の入試・生徒募集制度改革の「科目選択の自由」という内容について、生徒が受験科目を選択することは専門を選択することを意味し、実はキャリアプランを行うことになる。そのため中国の学校もキャリア教育・進路指導を提供しなければならない、と指摘している。今後、中国において高校生の合理的な進路選択を支援することが必要となっていこう。この面では日本は一つのモデルを示したと言えるのではないだろうか。

4.2 今後の課題と展望

限界があるものの、本研究は高校生の情報収集活動をめぐる大学進学における進路選択の現状を明らかにし、日中比較の面で新たな視点を提供した。

先述のとおり、中国では、2014年に高大接続改革の方針が発表されている。改革の前後で受験生の高校生活、進路選択行動に変化が起こることが予想されるが、実際に効果が見出されるには一定の期間が必要となる。中国の入試・生徒募集制度改革とそれに伴う各種の改革が中国の高校生の大学情報収集と進路選択プロセスにどのような影響を及ぼすか、今後の変化について注目していきたい。そして、中国国内における地域差を調べることも含め、今後は中国において範囲を広げて調査することが有益と考えられる。

謝辞

調査にご協力いただきました高校関係者、高校生の皆様に心より御礼申し上げます。本研究の日本調査はJSPS科研費JP16H02051の助成に基づく研究成果の一部である。中国調査はJSPS科研費19H05491の助成に基づく研究成果の一部である。

引用文献

- 中央教育審議会 (1997).21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第二次答申).文部科学省 HP,1997年6月公開.https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/970606.htm
- 中央教育審議会 (1999).今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について (答申).文部科学省 HP,1999年12月16日公開.https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/001.htm
- 石井光夫 (2020).東アジアの大学入試改革―多様化と「基礎学力」保証の両立は可能か―.宮本友弘編『変革期の大学入試』金子書房,165-186.
- 淵上克義 (1984).大学進学決定におよぼす要因ならびにその人的影響源に関する研究.教育心理学研究,32巻3号,228-232.https://doi.org/10.5926/jjep1953.32.3_228
- 蔣峰 (2010). 高中毕业生择校决策行为研究.Master dissertation.华东师范大学.
- 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 : 高校から大学への追調査に基づく検討(<特集>「決める」). キャリア教育研究, 26巻1号,3-17.https://doi.org/10.20757/jssce.26.1_3
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2013).キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第一次報告書.国立教育政策研究所 HP.2013年3月公開.https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/career-report.htm
- 倉元直樹,泉毅 (2014). 東北大学工学部 AO入試受験者にみる大学入試広報―その意義と発信型,対面型広報の効果―.日本テスト学会誌,No.10,125-146.
- 林如玉,倉元直樹 (2019).高校生の進路選択プロセスに関する研究―中国鄭州市を例として―.日本教育心理学会第61回総会発表論文集,554. https://doi.org/10.20587/pamjaep.61.0_554
- 林如玉,倉元直樹 (2021). 大学進学における相談相手の選択に関する日中比較研究―相談頻度を中心に―, 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要第7号
- 村松毅,寺下榮,田中勝 (2008).「対面型」入試広報の効果測定に関する調査(総括).大学入試研究ジャーナル,18,1-6.
- 森川修,山田貴光,古塚秀夫 (2017). オープンキャンパス参加者の入試動向―鳥取大学の事例―. 大学入試研究ジャーナル,27,149-154.
- 文部科学省 (2019). 令和元年度学校基本調査.文部科学省 HP.2019年12月25日公開. https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1419591_00001.htm
- 野口将輝 (2018). オープンキャンパスで変わる参加者の志望順位―オープンキャンパスの広報効果の測定手法の提起. 大学入試研究ジャーナル, 28, 209-214.
- 大野真理子, 河西奈保子, 溝口侑 (2021).高大連携活動が高校生に与える影響について―「都立高校生のための先端研究フォーラム」の事例をもとに―.大学入試研究ジャーナル,31,49-55.
- 臨時教育審議会 (1988).教育改革に関する答申―臨時教育審議会第一次～第四次(最終)答申― 大蔵省印刷局.
- 寺下榮, 村松毅 (2009).東海・北陸地区国立大学-入試広報の取組--エリア別志願者の受験行動に関する調査. 大学入試研究ジャーナル 19,145-150.

- 富永美佐子 (2010). 高校生の進路選択の構造 : 進路選択能力, 進路選択自己効力, 進路選択行動の関連. キャリア教育研究, 28(2), 35-45. <https://doi.org/10.20757/jssce>
- 王晓燕 (2015). 中国の大学入試制度改革が普通高中教育にもたらす挑戦. 科学技術トピック第 107 号. 2015 年 9 月 2 日公開. https://spc.jst.go.jp/hottopics/1509/r1509_wangx.html
- 徐国兴 (2005). 高中生的大学升学抱负和升学选择-兼论其他社会经济因素的影响. 高等教育研究, 26(10), 43-47.
- 肖蕾 (2006). 影响高考志愿填报的因素及探析. 上海教育科研, 11, 31-33.
- 八木晶子, 齊藤貴浩, 牟田博光 (2000). 高校生の大学進学志望動機と進学情報の有用度との関連に関する分析. 進路指導研究, 20(1), 1-8. https://doi.org/10.20757/career.20.1_1
- 尤斌 (2014). 大学形象与高中生择校研究. Doctoral dissertation. 华东师范大学.
- 山口源, 堀井俊章 (2017). 高校生の「とりあえず進学」と進路選択自己効力との関連に関する分析. 教育デザイン研究, 8, 80-87.
- 山村滋, 濱中淳子, 立脇洋介 (2019). 大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか. ミネルヴァ書房.
- 吉田章人, 並川努, 坂本信 (2018). 新潟大学における入試広報アンケートの分析. 大学入試研究ジャーナル, 28, 127-132.
- 中华人民共和国教育部 (2003). 教育部关于做好 2003 年普通高等学校招生工作的通知. 教学 [2003] 1 号, 中华人民共和国教育部 HP. 2003 年 1 月 10 日公開. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/gk_gbgg/moe_0/moe_9/moe_32/tnull_5322.html
- 中华人民共和国国务院 (2014). 国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见. 国发 [2014] 35 号, 中华人民共和国国务院 HP. 2014 年 9 月 4 日公開. http://www.gov.cn/zhengce/content/2014-09/04/content_9065.html
- 中华人民共和国教育部 (2020). 2019 年全国教育事业发展统计公报. 中华人民共和国教育部 HP. 2020 年 5 月 20 日公開. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202005/t20200520_456751.html

大学生の学業先延ばしと達成動機 —セルフコントロールの媒介作用—

○朱力行*, 倉元直樹**

東北大学教育学研究科*, 東北大学高度教養教育・学生支援機構**

1. 問題と目的

大学生の学業先延ばしは、世界的に広く見られる現象になっている。Ellis (1977) の研究によると、学業先延ばしが広く見られて、20~30%の大学生では長期的または深刻な学習課題先延ばしの現象が発生している、さらに、この割合が増加しつつあると指摘している。(Kachgal, 2001) 多くの研究で、先延ばしと大学生の不安、ストレスの間に有意な正の相関があることが報告されている。(Zuo, 2010) 先延ばしは非常に広く普及しており、その影響は大きいであるため、大学生の学業先延ばし原因について研究することは必要がある。

多くの研究者は、学業先延ばしの原因は動機づけと指摘している。(e.g.竹村, 2018) Schouwenburg (1995) の研究により、成功を求める動機と失敗を回避する動機、その2種類の達成動機が先延ばしに与える影響も異なることが示されている。まだ、セルフコントロールは、先延ばしと負の相関があることが多くの研究で明らかにされている。(Koushki, 2014) 自制力が高いほど、成功への期待現状を変えようとする意欲が高まり、先延ばし行動が起こりにくくなることが示唆される。(Baumeister, 2018)

前述を踏まえて、本研究の目的は、達成動機、学業先延ばし、原因帰属方法の相互関係を明らかにすることを試みる。ここでは、達成動機を独立変数、先延ばしを従属変数、セルフコントロールを媒介変数とした媒介モデルで仮定する。

2. 方法

2.1 調査方法

2022年4~6月に中国広東省内の大学生、大学院生250名を対象に(男性70名、女性180名)、ウェブにおける質問紙調査を行った。QRコードが掲載された「研究協力をお願い」を調査対象者に配布した。調査サイトへのアクセスは任意とした。

2.2 調査内容

調査票のうち本研究で分析に用いた変数は「性別」「学年」「学業先延ばし」「達成動機」と「セルフコントロール」である。

学業先延ばし尺度は、Aitken によって作成された23項目からなる課題先延ばし行動傾向測定尺度をもとに、藤田(2005)が翻訳して13項目にまとめたもののうち、課題先延ばし因子9項目を抜粋したものである。達成動機尺度は、Lang によって、AMS スケールに基づく改訂された、達成欲求と失敗恐怖の2つの下位尺を含む10項目の達成動機尺度。光浪(2010)の日本語翻訳版を使用する。セルフコントロール尺度は、Tangney によって開発された Self-Control Scale 尺度の短縮版。日本では、尾崎(2016)が Brief Self-Control Scale を日本語に翻訳した。上記の三つの尺度はすべて、東北大学大学院教育学研究科の中国人博士によって中国語にバックトランスレーションされた。

3. 結果

質問項目に対する回答が全て同一である、回答

時間短すぎるなど調査に非協力的と判断され調査参加者を外し、239名を分析対象として分析を行った。

3.1 各変数の相関関係

調査結果を通じて、各質問紙について信頼性分析を行った。そして、先延ばし尺度、達成動機尺度（達成欲求、失敗恐怖を含む）、セルフコントロール尺度の総合得点を求めた。また、各総合得点についてピアソン相関分析を行い、相関行列を作成した。3つの尺度はいずれも良好な内部整合性を有している。そして、先延ばしは、セルフコントロール、失敗恐怖、達成欲求と有意に関連している。特に、先延ばしは達成欲求、セルフコントロールと負の相関があり、失敗恐怖と正の相関がある。また、達成欲求は、セルフコントロールと正の相関があり、失敗恐怖と負の相関がある。

表1 尺度の相関関係とクロンバックα係数

	先延ばし	セルフコン	失敗恐怖	達成欲求
先延ばし	0.854			
セルフコン	-0.694**	0.865		
失敗恐怖	0.225**	-0.416**	0.814	
達成欲求	-0.503**	0.392**	-0.128*	0.865

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

3.2 媒介作用分析

達成欲求とセルフコントロールの線形回帰 ($\beta = 0.726^{**}$, $SD = 0.111$, $t = 6.559$)、達成欲求と先延ばしの線形回帰 ($\beta = -0.865^{**}$, $SD = 0.096$, $t = -8.969$)、達成欲求とセルフコントロールと先延ばしの重回帰分析 (達成欲求: $\beta = -0.470^{**}$, $SD = 0.082$, $t = -5.728$) (セルフコントロール:

$\beta = -0.544^{**}$, $SD = 0.044$, $t = -12.283$) による、三つの変数は: 達成欲求→セルフコントロール→先延ばしの媒介作用効果が有意であることを確かめる。すなわち、「達成欲求不足の人が、セルフコントロールできない。セルフコントロールできない人が、先延ばしにする」というパスである。

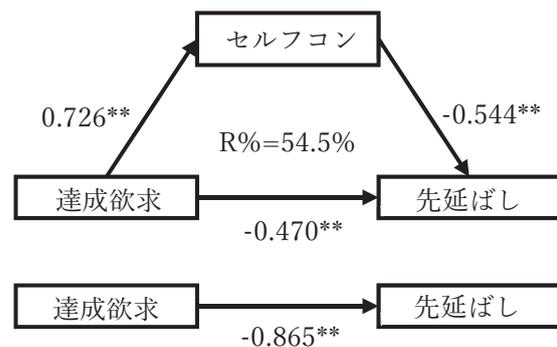


図1 達成欲求、セルフコントロール、先延ばしの媒介モデル分析結果 (** $p < 0.01$)

4. 考察

本研究は、大学生の学業先延ばしの発生メカニズムを明らかにするため、達成動機、セルフコントロールと先延ばし三者の媒介モデルを仮設して、質問紙調査の結果から検討した。その結果、達成欲求→セルフコントロール→先延ばしの媒介モデルが成立した。相関行列と回帰分析を用いると、達成欲求が高い人ほど失敗を恐れず、自制心が強く、その結果、先延ばしが少ないという傾向があることがわかる。逆に、もし大学生が成功を願わなければ、失敗を恐れ、自制力を働けない、当然ながら先延ばしする。したがって、先延ばしをコントロールするためには、時間管理などのコントロール方法を強化するだけでなく、大学生のモチベーションから始める必要がある。

「謝辞」

本研究は JSPS 科研費 JP20K20421 の助成を受けた研究成果の一部である。

高校進学時の暦年少者の状況と暦年長者を凌駕していく3年間を追いかけよう！

「21世紀出生児縦断調査」から見えるもの

○内田照久 (大学入試センター), 橋本貴充 # (大学入試センター), 山地弘起 (大学入試センター)

キーワード: 大学入試センター試験, 月齢, 発達

問題と目的

これまで、児童-生徒の月齢差を大学入試のデータから見つめ直す研究を進めてきた。その研究の中で、学年コーホート内では、暦年齢が高いほど、大学入試センター試験の志願率が高いことが示された。一方、月齢が低い暦年少者では、国公立大学の合格率が逆に高いことを発見した(内田・橋本・山地, 2021)。

この一見矛盾する結果を検討するため、1月生まれと7月生まれの者を、20年にわたって追跡している厚生労働省と文部科学省の共管調査である「21世紀出生児縦断調査」の公開データを分析した。

方法

調査対象者 平成13(2001)年に生まれた子どもの中で、1月10日~17日に生まれた者と、7月10日~17日に生まれた者。

調査実施日 毎年1回、1月生は1月18日、7月生は7月18日を調査日として追跡調査を実施。

分析データ 中学1年から、高校3年までに相当する第13~18回の調査の公開データを分析した。なお、第13回調査の回収数は30,331名(回収率89.5%)。

結果と考察

分析の結果、高校進学時には、暦年少者は選抜性の高い高校への進学が少なく、進路に不満を感じていたことがわかった。しかし、高校3年間の教科別の学力の自己評価を追跡してみると、暦年少者の高1当初の自己評価は、暦年長者より低かったが、高3になるとそれが逆転していることがわかった(Figure 1-3)。

暦年少者は、高校進学時には学力面で不利な状況が見られたが、その後の学習の過程で学力が伸び、学力意識としても自覚されたと考えられる。そして、高校終了時のセンター試験での成績、大学合格の形で実を結んでいると解釈することができる。

付記 研究援助: JSPS(JP20K03353, JP20K20421)

引用文献

内田照久・橋本貴充・山地弘起 (2021). 大学入試センター試験志願者の暦年齢別の構成比率と大学合格率の特徴 日本教育心理学会第63回総会発表論文集, 483.

文部科学省 (2020). 21世紀出生児縦断調査(平成13年出生児). Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa08/21seiki/1380892.htm (April, 21, 2014)

Figure 1

中学1年時と高校1年時の授業内容の理解度

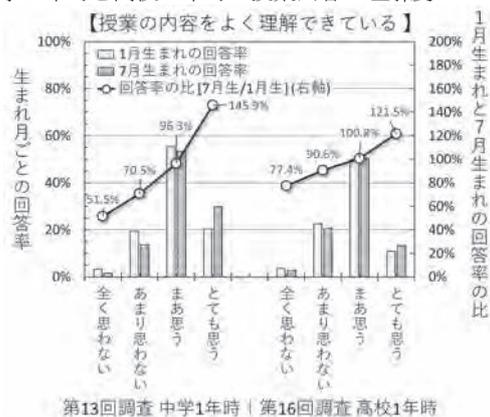


Figure 2

高校1年時の進学高校等の設置者と学校の満足度推移

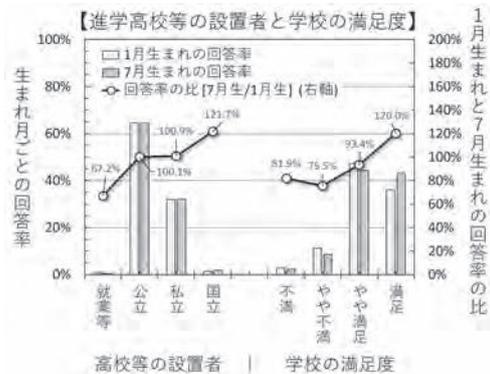
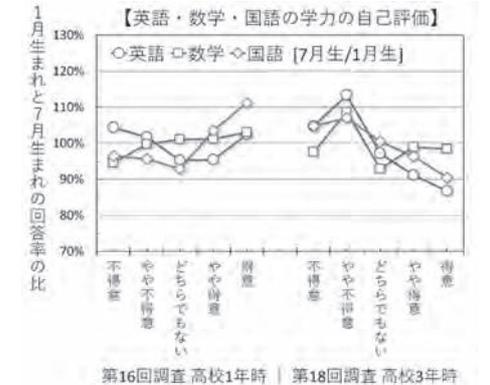


Figure 3

高校1年時と高校3年時の教科別の学力自己評価



東北大学のAO入試における書類審査と入学前教育に対する高校側の意見

○倉元直樹（東北大学）
久保沙織（東北大学）

宮本友弘（東北大学）
長濱裕幸#（東北大学）

キーワード：総合型選抜，選抜資料，入学前教育

問題と目的

東北大学のAO入試は2000年度入試に導入され、2022年度入試が23回目となった。2009年度入試から全学部で実施されている。2021年度入試から入試区分の公式名称が「総合型選抜」となったが、東北大学では略称「AO入試」に変更はない。2014年度で推薦が廃止、一般選抜とAO入試が主要入試区分となっている。AO入試には10月募集、11月選抜実施で第1次選考に独自の筆記試験を課す「AOⅡ期」と1月募集、2月に選抜実施で第1次選考に大学入学共通テストを課す「AOⅢ期」がある。学部や募集単位毎に独自のアドミッション・ポリシーがあり、選抜方法も異なることが特色だが、志願者への分かり易さを重視して全学共通の基本コンセプトと実施体制が整備されてきた。

東北大学入試センターでは2017年度から東北大学の入試の特定課題に関する高校調査を実施している。5回目となる2021年度調査では2025年度開始の新指導要領の下での入試と東北大学のAO入試の方針について調査を行った。前者は倉元・宮本・久保・長濱(2022)等で報告した。本研究は後者について報告する。

課題の1つは書類審査のタイミングである。Ⅱ期、Ⅲ期とも第1次選考は学習成果を筆記試験で問い、第2次選考は面接試験で関心・意欲等を問う。書類審査をどの段階で課すかは募集単位で異なる。第1次選考で課すとコンセプトが曖昧になる。第2次選考で課すと第1次選考不合格の受験者の書類審査が行われない。もう1つは早期に合格が決まるAOⅡ期の入学前教育についてである。東北大学では希望者に対する入学前の短期留学など、入学前教育には力を入れてきた。現在、高大連携プログラムの一環として、大学の授業を高校生に開放する試みが進んでいる。従来から実施してきた入学前教育をさらに推進する契機であるが、入学前教育の拡充は高校側にもニーズがあるのだろうか。

方法

調査対象者・調査方法

例年の調査に準じ、全国の高等学校、中等教育学校及び高等専門学校のうち、東北大学に志願者、合格者を多数輩出する高等学校等330校を調査対象とした。

調査方法は倉元ほか(2022)の通り。

集計方法

例年と同様、単純集計のほか、AOⅡ期及びⅢ期の志願者数、合格者数を重みとして用いた。

結果と考察

書類審査のタイミング

Table 1に示す通り、「1次」と「どちらでもよい」に二分される。重みによる違いは見られない。

Table 1 書類審査を課すタイミング

	1次	2次	どちらでも	その他	無回答
単純集計	34.4%	8.9%	51.9%	3.7%	1.1%
全志願者	30.4%	8.9%	50.1%	4.2%	6.3%
全合格者	30.5%	8.7%	51.1%	3.9%	5.8%
AOⅡ志願	34.6%	10.5%	45.5%	5.6%	3.7%
AOⅡ合格	34.3%	10.8%	46.2%	4.9%	3.8%
AOⅢ志願	29.8%	8.9%	51.2%	4.0%	6.1%
AOⅢ合格	29.4%	8.7%	50.0%	4.4%	7.5%

AOⅡ期の入学前教育

Table 2に示す通り、「積極的にやるべき」との意見が大半を占めた。特に、対象者であるAOⅡ期志願者及び合格者を多数輩出する高校にその傾向が強い。

Table 2 AO入試Ⅱ期の入学前教育

	積極的	控えめ	どちらでも	その他	無回答
単純集計	67.4%	12.6%	15.6%	4.4%	0.0%
全志願者	69.1%	12.2%	12.4%	6.3%	0.0%
全合格者	69.5%	11.3%	12.7%	6.5%	0.0%
AOⅡ志願	82.0%	5.4%	8.2%	4.4%	0.0%
AOⅡ合格	84.2%	4.5%	7.1%	4.1%	0.0%
AOⅢ志願	72.0%	12.9%	8.8%	6.2%	0.0%
AOⅢ合格	75.9%	10.7%	7.0%	6.5%	0.0%

以上の結果を踏まえつつ、今後の実施体制を整備すべく検討することが今後の課題である。

引用文献

倉元直樹・宮本友弘・久保沙織・長濱裕幸(2022). 学習指導要領の下での大学入試—高校調査から見えてきた課題—全国大学入学者選抜研究連絡協議会第17回大会研究発表予稿集, 60-65.

付記

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

知的障害者の包摂を目指す高等教育機関の実践と課題

—日本と韓国における近年の動向から—

井口啓太郎（国立市公民館／東洋大学大学院）

田中光晴（文部科学省／国立教育政策研究所フェロー）

1. 課題の設定

日本において、特別支援学校高等部を卒業した知的障害者の高等教育進学率は極めて低い。日本政府が2014年に批准した障害者の権利に関する条約の第24条には、障害者も差別されることなく高等教育を受ける権利があることが明記されている。しかし現実には、知的障害者が高等教育機関で不自由なく学ぶには様々な障壁がある。近年、文部科学省は学校卒業後の特に知的障害者の生涯学習機会の充実を推進しているが、高等教育機関における環境整備はこれからの課題といえる。

この状況は日本に限ったことではない。大韓民国（以下「韓国」という。）では、2007年に障害者等に対する特殊教育法が制定されたことにより、就学前教育段階から後期中等教育までの障害者の義務教育化が達成された。これ以降、高等学校において障害のある生徒に対して、卒業後の進路や就職を見据えた指導の在り方が模索されるようになるとともに、障害者の生涯学習の推進体制を構築する動きが活性化するなど、日本と類似の動きがみられる。

韓国の高等教育では、1995年から障害のある生徒に対する大学教育の機会を拡充すべく、障害者に対する特別な入試枠（障害者等対象者特別選考）を設け、障害のある生徒らの高等教育機会の保障を目指してきた。先行研究においては、障害者を多く受け入れるナザレ大学等の取組が紹介されているが、近年韓国では知的障害者に特化した取組も登場している。

そこで、本稿では、日本と韓国の近年の動向に着目し、高等教育における知的障害者の包摂を目指す実践とその課題について明らかにすることを目的とする。本稿前半では、まず日本に

における知的障害者の学校から社会への移行期における課題を整理し、近年の「福祉型専攻科」や大学公開講座等の実践、関連する障害者の生涯学習政策の動向を概観し、その方向性を検証する。そして、本稿後半では、韓国における知的障害者のための学びの保障を目指す取組を事例として取り上げ、大学における知的障害者のための学びの支援モデルの可能性について論じる。両国ともに高等教育における知的障害者の包摂をめぐる取組は組織化の道程にある。今日、障害者権利条約のもとでインクルーシブな教育制度の推進が国際的に求められるなか、大学等における高等教育を知的障害者にも開放し、移行期における教育保障の議論を進めていく必要があると考える。これらの日韓比較を通じて、高等教育や生涯学習（平生教育）をめぐる課題や論点に言及したい。

2. 日本における知的障害者のための学びの保障を目指す取組

日本において、知的障害者が高等教育機関で学ぶ条件はいかに制約されているのであろうか。2020年度においては、大学等に在籍する障害のある学生数は35,341人であり、全学生数に対する割合は約1.1%である。障害者権利条約に日本政府が批准した2013年度の障害学生数は11,768人、全学生数に対する割合は0.37%だったことから考えれば、割合は少ないものの、障害学生数はこの間に3倍以上増加している（日本学生支援機構、2021）。大学等における障害学生支援は、2016年に施行した障害者差別解消法のもと各大学等において課題となってきた。2021年5月に成立した同法の改正によって、私立大学における合理的配慮も法的義務になり（施行は3年以内）、大学には障害のある学生へのさらなる修学支援の充実等が求められている。しかし、入学してくる学生支援の対象となる主な障害種別は視覚障害、聴覚・言語障害、肢体不自由、病弱・虚弱、発達障害、精神障害であり、知的障害は想定されていない。2021年度学校基本調査によれば、後期中等教育卒業生全体の高等教育機関への進学率が8割を超える中、特別支援学校高等部の全卒業生約2万人超の高等教育機関への進学率は約2.2%、特に卒業生の9割近くを占める知的障害者の進学率は約0.5%に留まっている。

特別支援学校に通う知的障害者は、大学等へ進学する選択肢が用意されてこなかったといっても過言ではない。特別支援学校高等部の教育活動は、大学入学選抜試験を想定した内容ではないし、進路指導においても障害者雇用による就労が障害福祉サービスの利用のいずれかに実質的に限られてきた。現在、特別支援学校高等部で重視されているのは、キャリア教育や職業教育である。現場実習や作業学習等を通じた就業体験活動を充実させ、卒業後の進路としてい

1 実際には、大学入試制度の多様化などを背景に、療育手帳を有する軽度の知的障害者が大学に入学している実態があると推察される。後述の通り特別支援学校高等部から大学に進学する知的障害者もごくわずかにいる。また、入学後に特別なニーズが顕在化して合理的配慮の対応がなされるケースもある。管見の限り大学に入学した知的障害者の実態を把握した調査等は存在しない。

わゆる正規就労を目指す進路指導が強化されてきた²。その結果、2010年度は約23.6%（知的障害約26.7%）だった就職者の割合は2021年度には約32%（知的障害約34.7%）に向上している（学校基本調査）。しかし、就職後の障害者の職場定着状況に関する調査によれば、知的障害者の1年後の職場定着率は約68.8%だったという結果もある（障害者職業総合センター、2017）。就職できたとしても、そのうち約三分の一が1年後に退職を余儀なくされているのである。どこに課題があるのだろうか。

たとえば、知的障害者本人や保護者からは、高校や特別支援学校高等部を卒業する知的障害者の進路が就労に特化されている現状について、以下のような課題が指摘されている（障がい児・者の学びを保障する会、2022）。

- ・社会へ移行するタイミングが、知的障がい者の特性（認知や言語などにかかわる知的機能の発達に遅れがある：文部科学省）を踏まえた設定になっていない現状と、そのギャップにより生じる就労や生活の場でのトラブルや課題に対する個別性の高い支援及び学習の機会が不十分なこと
- ・学校教育終了後、就労や地域生活及び社会参加等のために生涯にわたって必要となる学習の機会が不十分なこと
- ・社会における様々な制度や機会、情報提供等が、障がい者の利用を前提に、障がい者の参画の中でその在り方が検討・設計されていないこと
- ・社会の中で共生に向けたコミュニケーション力を醸成するための機会が不十分なこと
- ・高等教育機関への進学ができていないこと など

これは、学校から社会への移行期において、「発達がゆっくり」とされる知的障害者に18歳の特別支援学校高等部卒業時点で就労しか選択肢がなく、また生涯学習環境も不十分という状況がもたらす課題の指摘であり、換言すれば「移行期における教育保障」に関する問題提起であると考えられる。

本稿は、日本におけるこうした問題をめぐる構図を、韓国の状況と照らし合わせることを通じて、解決の糸口を探ることを目的としたものである。まず「移行期における教育保障」をめぐる日本の動向を以下三つの観点に分けて捉えておきたい。

第一に、中等後教育としての「専攻科」をめぐる運動と実践である。2000年代後半から、特別支援学校の教師や障害のある子どもをもつ保護者を中心に、特別支援学校高等部などに専攻科をつくる必要を提起する教育年限延長要求運動が展開されてきた。現状ではいわゆる「学校型専攻科」ではなく、「福祉型専攻科」あるいは「福祉型カレッジ」等としての実践が広が

2 たとえば、2008年中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」では、社会人・職業人として自立していくためには、生徒一人一人の勤労観・職業観を育てるキャリア教育を充実することが重要であり、その一環として小学校での職場見学、中学校での職場体験活動、高等学校での就業体験活動等を通じた体系的な指導を推進することが提言されている。2011年中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」では、「特別支援学校高等部（本科）の卒業生のうち、就職した者の割合は2割強と厳しい状況にある」ことが指摘され、特別支援教育における進路指導の充実、現場実習先や就職先の拡大、学校・企業間の橋渡し役を行う職員等の配置などに加えて、特別支援学校高等部の専攻科の在り方等に言及した職業教育・就業支援の充実等が提起されている。

りつつある。

第二に、1990年代後半以降、展開されてきた知的障害者を対象とした大学の「オープンカレッジ」運動の展開である。この運動は、知的障害者へ大学教育を開放していくことを企図しているが、それぞれの大学の実践は問題意識を持つ研究者を中心とした属人的な取組になりやすく、実践の継続や拡大が課題になってきた。ただ、後述する政策との関係で新たな枠組みのもと、より発展的な取組を模索する大学も現れている。

第三に、2010年代後半から開始された文部科学省における障害者の生涯学習政策が挙げられる。この政策化の背景は、直接的には2014年の日本政府による障害者権利条約への批准が挙げられるが、この政策は当初から「特別支援教育の生涯学習化」や「学校卒業後の障害者の生涯学習」を謳っており、問題の焦点の一つは「移行期における教育保障」であったといえる。

近年の先行研究においては、こうした「移行期における教育保障」問題とそれらに対応した各分野の実践や運動に関わる議論があるが、問題の構図は共通するにも関わらず全体を俯瞰する視点が乏しかった。そこで、本節では、これらの先行研究等に依りながら、1990年代から2020年代に至る日本の動向を整理する。

(1) 中等後教育としての「専攻科」をめぐる運動と実践

まず、2000年代前半から始まった教育年限延長要求運動には、どのような背景があるのか述べておく。これらの運動を牽引するのは、2004年11月に設立された全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会（以下「全専研」という。）である。全専研の初代会長の田中良三は、全専研のスローガンを「第三の学びの扉を開けよう」と表現している⁵。なぜ、「専攻科」設置を要求する教育年限延長要求運動が「第三の」なのか。以下でこれらの運動の歴史的経緯を概観する⁶。

日本の障害児教育の「第一の教育権保障運動」とされるのは、1960年代半ばからの障害児の不就学をなくすための養護学校義務制実施を求めた取組である。この運動は障害児の教育権保障の「うねり」となり、1979年に養護学校義務制が開始されるに至る。この運動を担ったのは、全国障害者問題研究会（以下「全障研」という。）が中心であった。義務教育9年間の保障は、次に15歳以降の教育機会の問題を浮き上がらせる。高等学校・高等部への希望者全員進学を求めた運動が、全障研を中心に1980年代後半から展開されるようになる。これが「第二の教育権保障運動」とされる。これらによって、1990年代後半に高等部の設置率等が飛躍的に増加し、2000年には高等部の訪問教育学級も制度化されるなど、後期中等教育への希望者全員進学が実現する。

伊藤は、こうした運動の歩みと制度化の変遷を踏まえ、「この国は、『運動』を通して実践的事実を示しながら要求を繰り返していかないと、教育を受ける権利さえ保障してくれない」と

3 「オープンカレッジ」は、「一般に、公開講座等の市民を対象とした大学開放の名称として用いられることが多いが、近年その中でも特に知的障害の成人を対象とした、大学における生涯学習機会の提供をさすようになってきた」とされる（津田、2012：51）。

4 たとえば園本（2017）、伊藤（2020）、田中ら（2021）、田中・川住ら（2022）など。

5 現在の全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会HPでは、現「会長あいさつ」として「第三の学びの扉は新たなステージへ」と表現されている。<http://zensenken.iinaa.net/index.html>（2022年6月1日アクセス）

6 以下の歴史的経緯等は、主に渡部（2017）、園本（2017）、伊藤（2020）を参照した。

述べ、「障害のある方々の権利保障の歴史というのは、基本的にこの構造におかれている」と指摘する（伊藤、2020：12）。

そしてまた、高等学校・高等部の教育を終える18歳の教育年限延長や教育機会保障を求める声、つまり「第三の学び」の保障を求める運動が2000年代後半以降、広がってくることになる。特別支援学校高等部の卒業生の進路は、障害者雇用等による就職と社会福祉施設等への通所・入所に、実質的には限られていることは前述の通りである。そこで注目されたのが、学校教育法の制度を活用して、高等部3年間に加えて専攻科2年間の課程を追加する、私立の養護学校（当時）の存在であった。2000年代前半当時、7校が設置するに留まっていた私立の養護学校高等部専攻科を後追いするように、2006年、公立ではじめて鳥取大学附属特別支援学校高等部に専攻科が設置された。しかし、その後の公立校での設置は進まず、専攻科を設置する知的障害特別支援学校は計10校に留まっている⁷。

それに代わり広がったのは、障害福祉サービスの自立訓練事業等を活用した「福祉型専攻科」や「福祉型カレッジ」の実践である。和歌山県では、鳥取大学附属特別支援学校特別支援学校高等部での専攻科設置が契機となって「紀南養護専攻科を考える会」が2006年に組織され、和歌山県教育委員会に県内公立校への専攻科設置を求めるものの実現をみない。そこで「教育がダメなら福祉で」という発想で、障害者福祉サービスの自立訓練事業を活用して、2008年、和歌山県田辺市・社会福祉法人ふたば福祉会が「たなかの杜・フォレスクール」を開設する。この取組が起点となり、保護者や元特別支援学校教師等が中心になって自立訓練事業等を活用した「福祉型専攻科」の教育実践が全国に広がっていく（國本、2017）。制度の趣旨が異なる障害福祉サービスを活用して教育実践を展開することについては、さまざまな課題や矛盾も指摘されているが、現に「移行期の教育保障」が求められている事実からすれば、いかなる教育制度を構想すべきかが問われているといえる。

このような2000年代後半以降の教育年限延長要求運動は、高等教育としての大学や専門学校等の取組ではなく、中等後教育としての「専攻科」設置を求め、それに代わる実践を創り出していく運動という点に特徴がある。これに対して、本稿の関心は高等教育機関の取組にある。その理由の一つとして、上述した養護学校義務制実施を求めた全障研の「第一の」運動に対して、共生教育を求める運動が提起してきた論点がある。いわゆる共生教育運動では、養護学校での「分離別学教育体制」ではなく、地域の普通学校で障害児も「共に生き」「共に育つ」ことが主張されてきた（小国、2021）が、これを思い起こすと、特別支援教育の枠内において特別支援学校高等部や障害福祉サービス活用による「専攻科」を拡充し、「卒業年限を延長する」方向性で良いのか、議論の余地が生まれてくる。すなわち、学校から社会への移行期において、社会参加を見越した非障害者とのインクルーシブな教育機会を保障していく道筋が模索されることも必要であろう。

そこで、次に注目したいのが大学での学びを知的障害者に開いていこうとする「オープンカレッジ」の実践や運動である。次項でこれらの課題や到達点を概観する。

7 専攻科の学級数は学校基本調査の公開データで把握できるが、各学科の障害種の内訳が確認できない。公式な調査は文部科学省による2012年度の「特別支援学校専攻科に関する実態調査」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1345255.htm（2022年6月1日アクセス）があるが、やや古いデータのため、本稿では國本（2021）を参照した。

(2) 大学の「オープンカレッジ」の実践や運動

大学において、知的障害者にも大学教育を開いていこうとする実践は、「オープンカレッジ」と総称される。オープンカレッジは、知的障害者を対象とした公開講座、関係機関・研究室等の取組としての生涯学習の機会提供であり、知的障害者を正規の学生として受け入れるわけではない。しかし、今日の段階で高等教育における知的障害者の包摂を検討する際、大学における専門的知識の探究を知的障害者にとって意味ある学習となるよう工夫してきたオープンカレッジの経験は重要であろう。

オープンカレッジの実践の端緒となったのは、1995年に公開講座として出発した東京学芸大学、また関西では1998年に開始された大阪府立大学における二つの実践だといわれる(津田、2012)。また、大阪府立大学が中心となって、1998年にはオープンカレッジ協議会が設立、オープンカレッジの実践の拡大と研究の交流が促進され、短期間に多数の大学で同様の事業が実施されてきた。これらの運動を牽引した一人、建部は、オープンカレッジの理念を、「人権(教育)の保障」、「変化(発達)の保障」、「大学の役割の変革・創造後、大学の貢献」として、これらの明確化の必要を述べていた(建部、2001:35)。

現状では、オープンカレッジの実践と研究は活発になされているとはいえない。2020年に実施された「大学等が開講する主に知的障害者を対象とした生涯学習プログラムに関する調査」によれば、オープンカレッジ等に関する論文や書籍の文献調査を通じて、かつて知的障害者を対象とした公開講座等を実施していたと思われる大学は40校あったとされるが、現在実施している大学は30校であった。この減少については、オープンカレッジを開始した教員の異動・退職等によって事業の承継が困難という理由が主な要因とされている(リベルタス・コンサルティング、2021)。他方、オープンカレッジの系譜とは異なる文脈で、主権者教育など特定テーマを掲げた実践に知的障害者等を包摂していこうとする鹿児島大学の取組や、本調査の回答には含まれていないものの学生のボランティア参加を組織した都留文科大学の「クロスボーダー・プロジェクト」など、インクルーシブな地域づくりを企図した実践もある。

このように大学の取組は、必ずしも数は多くないものの、多様な取組が生まれつつあり、オープンカレッジの実践は大学で知的障害者が学ぶ入口を切り拓いてきたといえる。当初オープンカレッジとして構想された理念は、障害者権利条約批准以降の新たな観点から再検討される必要も生じているように思われる。いずれにしても、大学が知的障害者の学び、インクルーシブな地域づくりに貢献する意義は大きく、「大学の役割の変革・創造」の芽が育ちつつあるともいうことができる。

しかし、大学における知的障害者の学びの「保障」を謳うオープンカレッジは、生涯学習としての公開講座、いわば授業体験的な取組に留まる限定性がある。移行期の学びにおいて求められているのは、フルタイムの学生として学校課程に進学する選択肢である。学習権保障を考える際には、何よりもまず学校教育のあり方が問われねばならない。また、生涯学習としての取組も、決して学校教育の代位や補足の機能に限定して存在するわけではない。

この点に関わって、國本は、教育年限延長を「タテへの権利」と捉え、その実践形態には学

8 都留文科大学地域交流研究センターウェブサイト <https://www.tsuru.ac.jp/site/tiikikouryuukennkyuusennta/kurobo.html> (2022年6月1日アクセス)。詳細は堤(2022)を参照。

校教育や福祉型大学（カレッジ型）を想定する。また、これに対して生涯学習＝「社会における学び」への教育的ニーズを「ヨコへの権利」と捉え、その実践形態には障害者青年学級や大学公開講座、オープンカレッジを想定した整理を行った。國本はこのような検討を通じて、「障害のある人の教育年限延長要求に呼応する営みは、単に日本国憲法・障害者権利条約などで規定される教育の権利を完全に実現する意味を超えて、生涯学習社会における教育の仕組みとそのなかでの権利保障の在り方を問う文脈で位置づけていく必要」を提起する（國本、2018：34）。筆者らもこの見解に同意しつつ、実践におけるインクルージョンの観点から分析の視座に追加して、以下の検討を進めたい。

すなわち、今日問われているのは、学校教育を延長するという制度の在り方だけではなく、生涯学習社会に障害者を包摂していく実践をいかに構想できるか、そしてこれらの諸権利を実現していく道筋をどのように描いていくかであるといえる。

（3）障害者の生涯学習政策における「学校から社会への移行期」

次に、上述の動向と2016年頃から開始された障害者の生涯学習政策との関連を確認していく。文部科学省では、2017年4月に生涯学習政策局生涯学習推進課に障害者学習支援推進室が設置（2018年10月の組織再編により、総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課に移管）され、これ以降本格的な「障害者の生涯学習」政策が展開されている。

文部科学省において同室が設置された直後、2017年4月7日に大臣メッセージ「特別支援教育の生涯学習化に向けて」が発出されている。このメッセージは、当時の松野博一文部科学大臣の特別支援学校視察時のエピソードから始まっている。そこで出会った生徒は「高等部3年生で、春に学校を卒業する予定であり、保護者によれば、卒業後の学びや交流の場がなくなるのではないかと大きな不安を持って」いたとある。また、18歳までは利用できる放課後等デイサービスが卒業後は利用できなくなることによる青年期以降の余暇支援の課題も指摘されてきた。こうした現状を踏まえて政策化された「特別支援教育の生涯学習化に向けて」というコンセプトには、生涯を通じた学習環境整備のなかでも、特に特別支援学校高等部卒業直後の「学校から社会への移行期の学び」に関する課題意識を読み取ることができる。

2019年3月には、学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議（2018年2月設置）が「障害者の生涯学習の推進方策について一共に学び、生きる共生社会を目指して―（報告）」をまとめ、基本的な考え方や現状・課題の整理、今後の施策の具体的方策等に関する方向性を示している。ここで注目したいのは、本報告の参考資料11に「諸外国の大学における知的障害者の受入れについて」を掲載し、本文では「アメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、中国、韓国等において、多様な形態で知的障害者の大学での学びを提供して」いることを紹介している点である。それらは「単位や学位の取得を目指すものも一部あるが、多くは聴講生の形態で大学の講義を受講するもの」であり、「知的障害者のみが受講する講義もあれば、知的障害者が一般の学生と共に受講する講義もある」としている。また、日本において「知的障害者等の学びの場を継続的につくるためにはどのような準備が必要となるのか、知的障害者等の学びの場を大学に設けることで大学にどのようなメリットがあるのか、社会的な効果としてどのようなことが考えられるか、といった観点から、実践的な研究を行うことが求められる」と

も述べている（学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議、2019：18-19）。この実践的な研究とは、2018年度から毎年度、文部科学省が約1億円超の予算を計上し、全国各地で実施されている「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究」事業を指している⁹。この実践研究事業を受託する団体の一つ、神戸大学は、KUPI「学ぶ楽しみ発見プログラム～知的障害青年のための大学教育の創造～」(以下「KUPI」という。)と題して、2019年度から学校卒業後の知的障害者等を対象とした特別の課程（履修証明プログラム）を開設し、その履修者に対して法令に基づく履修証明書を交付する新たな取組を開始した。特徴は、半年間という短期間ではあるが、週3日授業が生まれ、仲間や一般学生とともに学ぶプログラムとして構成されている点である。KUPIでは、聴講生制度や履修証明プログラムを組み合わせることで、大学の知へのアクセスから最も遠ざけられてきた知的障害者の学びに貢献する大学教育の新しい形を模索している点で、これまでのオープンカレッジの限定性を乗り越える可能性を有している¹⁰。

日本ではこのような事例がようやく登場した状況にある。次節では、この分野の政策や実践で先行する韓国の取組を見ていくこととする。

3. 韓国における知的障害者のための学びの保障を目指す取組

本節では、韓国における知的障害者のための学びの保障モデルを検討する。具体的には、まず障害者の状況と関連政策について押さえたうえで、次に高等教育段階における知的障害者のための支援策を概観する。そして、韓国の高等教育段階における特別支援の事例を取り上げ、韓国の高等教育における知的障害者のための学びの保障モデルの導出を試みたい。

(1) 韓国における障害者の状況と政策展開

①国内での関心の高まり

韓国における特殊教育制度は、1977年に特殊教育振興法が制定（1979年施行）されたことでその基盤が整えられた。同法第5条に、「国立又は公立の特殊教育機関に就学する者及び私立の特殊教育機関のうち、義務教育課程（初等学校課程——筆者注）に就学する者の教育は無償とする」ことが定められたことで、国公立の初等学校から高校までの無償化、私立学校の初等学校課程の無償化が図られた。1994年の改定では、初等学校（当時「国民学校」と呼称）及び中学校が義務教育とされるとともに、幼稚園及び高等学校課程の無償化が明記され障害のある児童・生徒への教育保障は拡大されてきた。しかし、特殊教育振興法には、高等教育や生涯学習に関する規定はなく、障害者の生涯学習体制の構築という点で課題が指摘されていた。この状況に変化が生じたのは、2007年のことである。これまでの特殊教育振興法を廃止し、

9 文部科学省「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究」ウェブサイト https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/1407843.htm (2022年6月1日)

10 神戸大学 KUPI ウェブサイト <http://www2.kobe-u.ac.jp/~zda/KUPI.html> (2022年6月1日アクセス)

11 以下、本稿で参照する法令は、韓国法制処国家法令情報センターウェブサイト <http://www.law.go.kr/> (2022年6月1日アクセス) で公開されている法令情報に基づく。

「障害者等に対する特殊教育法」を2007年に制定（2008年5月施行）することで、障害者の生涯学習体制を整えようとしたのである。同年には、「障害者差別禁止及び権利救済等に関する法律」も制定（2008年4月施行）されており、障害者の学びを保障しようとする動きが活発になった。韓国では、教育基本法により6年の初等教育と3年の前期中等教育が無償・義務教育であり、特殊教育対象者にも同規定が適用されていたが、「障害者等に対する特殊教育法」の制定により、特殊教育対象者は、就学前教育と高等学校課程までを無償・義務教育とすることとなった。就学前教育から高校までを無償義務教育となったため、徐々に中等教育後の進路やキャリアへの関心が増していった。障害者において高等教育のニーズが高まった背景には、このような関連法の整備がある。教育部『2021年特殊教育年次報告書』によれば、2021年現在、韓国における幼児から後期中等教育段階までの特殊教育（特別支援教育の意味）対象者は、9万8,154人で、2011年の8万2,665人から約1万6,000人増加した。障害類型別でみると、知的障害者が5万1,788人（52.8%）と半数を占め、次いで自閉症1万5,215人（15.5%）、発達遅滞9,367人（9.5%）と続く（教育部、2021a：21-22）。

高等教育分野では、1995年以降、韓国の大学では、障害者等対象者特別選考（定員外）が行われており、高等教育への接続が推進されてきた。2004年には、2003年に行われた大学内の障害者に対する教育福祉実態評価（3年周期）の結果を受け、「大学の障害学生の学習権保障の総合対策」が発表され、それ以降、教育部が高等教育における障害学生のための学習支援事業を展開するようになったことも重要な動きである（国立特殊教育院、2021：18）。

受け入れる側である大学の環境改善も企図された。2011年には「障害者高等教育発展プラン」が策定され、大学に義務付けられている情報公開項目に「大学の障害学生の支援体制」が加えられた。現在は、障害学生への支援基盤づくり、障害学生のためのカスタマイズ型学習支援体制の構築を目的に2020年に策定された「障害大学生の教育福祉支援活性化計画（2020～2022年）」（教育部、2020）に基づき各種政策が展開されている。

②障害者の高等教育進学状況

教育部は、毎年特殊教育統計を公表しているほか、3年ごとの特殊教育実態調査や特殊教育対象者の学校卒業後の生活実態を把握するための調査を行っている。教育部（2021）『特殊教育統計2021』によると、後期中等教育における特殊教育対象者（専攻科を除く）は、全生徒数130万1,036人のうち、2万169人（このうち知的障害者は1万2,747人）で、およそ2.0%である。進学状況をみると、2021年2月の特殊教育対象者の卒業生6,827人のうち1,283人（特殊学校高校課程卒業生77人、一般高校の特殊学級卒業生555人、一般高校通常級卒業生651

12 日本の文部科学省に相当する機関。時期により文教部、教育人的資源部、教育科学技術部、教育部などと名称及び機構が異なるが、本稿では引用等、一部を除き、教育部と表記する。

13 特殊教育対象者とは、同法第15条で、「特殊教育を必要とする人で教育長又は教育監は次の各号のいずれか1つに該当する人のうち、特殊教育を必要とする人であると診断・評価された人を特殊教育対象者に選定する」とされており、①視覚障害、②聴覚障害、③知的障害、④肢体不自由、⑤情緒・行動障害、⑥自閉症（これと関連する障害を含む）、⑦意思疎通障害、⑧学習障害、⑨病弱・身体衰弱、⑩発達遅滞、⑪そのほかに大統領令が定める障害、に区分されている。

人)が大学・専門学校に進学した¹⁴。

15～64歳人口における、障害者の学歴でみると、2013年に47.9%だった中卒者以下が2021年には31.8%に減少する一方で、高卒者は36.9%から44.9%へ、大卒以上は15.2%から23.3%と上級学校卒業者の割合が増加傾向にある(教育部、2022:3)。障害者の大学進学率の増加は障害者の高等教育及び生涯学習全般に対する関心につながり、障害者に対する生涯学習の中心的な運営機関として地域の生涯学習機関だけでなく高等教育機関の役割が増加した(キム・ジュヨン、カン・ギョンスク、2012:220)。このように義務教育年齢の拡大による中等教育卒業者の増加と、法的整備による支援の拡大が障害者の高等教育ニーズを高め、具体的に高等教育機関で学ぶ者が増えたことで、政府の包括的な支援施策へとつながった。

(2) 高等教育段階における障害者支援策—一般学部への接続

①障害者等対象者特別選考

韓国では、1995年から障害のある生徒に対する大学教育の機会を拡充すべく、障害者に対する特別な入試枠(障害者等対象者特別選考)を設けてきた。障害者等対象者特別選考は、何らかの障害のある生徒らの高等教育機会を保障することを目的に設けられた定員外募集枠である。選考方法は大学によって異なるが、多くが内申書や全国共通の修学能力試験の結果、面接などを選抜資料としている。教育部によれば、2021年度に特別選考を経て入学した学生は、24の専門大学に94人、107の大学に797人で合計891人であった(教育部、2021a:96)。この入試枠を設ける大学は年々増加傾向にあり、全体で1,000人程度(全募集定員の約0.4%)の枠となっている。ただし、全体の大学募集定員(約34万人)から見ると1%にも満たないのが現状である。

たとえば、国立韓国福祉大学¹⁵の特殊教育対象者入試(総合選抜型)の判定資料の比率は、内申30%、面接70%とされている。特殊教育対象者入試(修能試験利用型)では、内申20%、修能試験(日本の大学入学共通テストに類似)の成績50%、面接30%と、いずれも面接が課されることが特徴である。なお、韓国福祉大学の2018年度入学者195人のうち、特別選考で入学したのは74人で、このうち、最も多いのは肢体不自由者(36人)、次いで聴覚障害(23人)で、知的障害者は6人であった(韓国福祉大学、2018)。当該年度の知的障害者の出願者数が90人であったことを考えると門戸は開放されつつあるが、知的障害者にとってハードルは低くない。

②大学入学後の支援

大学入学後の支援については「障害者等に対する特殊教育法」に定められている。同法30条によれば、大学に障害のある学生のための支援センターを設置することとされ、同センターは、障害のある学生への支援、便宜提供、関連スタッフに対する教育、障害のある学生への教

14 このほか主たる進路として高校専攻科があり、専攻科を上級課程に含めると、進学率は54.5%となる。なお、同統計資料による進学者の障害類型の内訳は不明。

15 2002年に国立韓国リハビリ福祉大学として設立された専門大学(2～3年制)である。2021年現在、691人の在学生のうち、278人が障害学生である。国立韓国福祉大学ウェブサイト <https://www.knuw.ac.kr/knuw/main.do> (2022年6月27日アクセス)。

育福祉実態調査などを担当することとされている。また、大学の長は、障害のある学生の教育活動の便宜のために、学習補助機器等の物的支援、補助スタッフ配置などの人的支援、就学便宜支援、情報アクセス支援、便宜施設の設置などを行わなければならない。

2021年6月現在、大学の障害のある学生をサポートする教育支援スタッフは、231大学に2,092人で、主に、学内移動や代筆などを支援するスタッフでなお、そのほか、手話通訳、速記、点訳などの支援を行う専門支援員がいる（教育部、2021a：97）。2020年基準で、大学への障害学生支援センターの設置率は79.5%だが、専任スタッフの配置率が29.5%と低く課題とされている（教育部、2022：4）。

（3）韓国の大学における知的障害者への支援モデル

以上、韓国の大学における障害者支援の現状を概観した。以下ではより具体的な事例を挙げ、韓国の大学における知的障害者の学びの保障モデルについて検討する。

①事例の検討

ナザレ大学（Korea Nazarene University）は、韓国国内で最初に一般大学の中に知的障害者のための学科を設置した事例として日本でも紹介されている¹⁶。ナザレ大学のリハビリテーション自立学科（原語：再活自立学科、現ブリジ学部）は、知的障害者のための4年制の正規高等教育課程（学位課程）で、2009年に開設された。前述した特別選考を経て知的障害者を一般学科に受け入れるものとは異なり、教育課程自体が知的障害者のために編成されている¹⁷。同学科は、多様な非教科プログラムの提供を中心に個々人にカスタマイズされた教育を特色としており、健康管理や生活管理なども行う。一般選択科目の単位の履修や副専攻などの機会も開かれており、非障害者との学びの共有も意識されている。また、就職や進路開拓支援に力を入れており、その一環として「一人一技」の取得を目指す取組や各種資格取得のサポート体制が組まれている。卒業には他の学科と同様に127単位の修得が必要で、修了者には学士学位が授与される。ナザレ大学は、知的障害者への学位授与を伴うプログラムとして先駆的事例に位置付けられる。

学位授与を伴わない非学位型特別教育プログラムでは、梨花女子大学の生涯学習センター（原語：平生教育院）¹⁸が2001年に開校した「発達障害者地域社会生活アカデミー（E-ACOLA）」が韓国国内では初めてである¹⁹。15週を1学期とする短期特別課程で、地域社会生活と職業生活、自己管理、余暇生活などを内容とするプログラムが基本課程として提供される。深化課程も提供され、基本課程と合わせて1年の課程である。同プログラムの立ち上げから運営にかかわり、

16 ナザレ大学については、近藤ら（2015）、村田ら（2017）、金丸ら（2017）、ゆたかカレッジ・長谷川正人（2019）などに詳しい。ナザレ大学ウェブサイト <https://www.kornu.ac.kr/>（2022年6月1日アクセス）。

17 ナザレ大学（2022）によれば、出願資格は、障害者福祉法と国家有功者等礼遇及び支援に関する法律¹⁹による知的障害及び自閉症の者で、高校の卒業生や2023年2月に卒業予定の者、または法律により高校卒業以上の学力が認められた者、とされる。募集定員は大学定員内募集枠が5人で、定員外募集が25人の計30人である。学費は年間約830万ウォン（83万円、0.1ウォン＝1円換算）。

18 梨花女子大学グローバル未来生涯学習センターウェブサイト <https://sce.ewha.ac.kr/>（2022年6月1日アクセス）。

19 E-ACOLAは、Ewha Academy for Community Living of Adults with Developmental Disabilitiesの略語。

韓国特殊教育学会会長を歴任した梨花女子大学の朴承姫教授は、同プログラムが受講生にとって効果的だった理由として「大学という環境が持っているメリットはどの障害者福祉施設とも比較にならない。大学は高等教育機関という点で社会的に大きな価値がある空間であり、発達障害者らはここで非障害者である同窓集団と出会い、価値ある環境に露出されることで自己尊重感を養うことができる」点を挙げており、知的障害者が大学で学ぶことの意義を強調している²⁰。

このような非学位型プログラムはほかにもある。大邱大学付設の生涯学習センターは、知的障害者のための非正規特別課程「K-PACE」²¹を2011年から開設している。大学付設の生涯学習センターが実施しているという点では、梨花女子大学の事例と同様であるが、大邱大学が提供するプログラムは、知的障害者を対象に提供される3年制の非正規特別教育課程で、比較的長期のプログラムである。同ウェブサイトによれば、生活技術の習得、職務及び職業指導教育、コミュニケーションに必要な授業を受け、大学内の多様な施設（図書館、ジム、プール、ゴルフ練習場など）及びサービス（演劇、音楽、美術、心理治療、言語治療、相談、英会話など）が利用できる。K-PACEの学生たちは3年間で、計90単位（専攻科目58単位、教養科目32単位）を履修する。必要に応じて1年の専攻深化課程に進むことが可能で、事実上4年制課程となっている。大邱大学の特別課程は、学位ではなく修了証（certificate）が授与される。入学資格は、障害者福祉法による知的障害、自閉症の者又は障害者等に対する特殊教育法に基づく発達に困難があったり学習障害があったりする者で、18～25歳の者とされる。入学者は、全員寮生活をするものとされている点も特徴的である。

安山大学の事例は、非学位プログラムから学位プログラムへと展開した事例として興味深い。同大学に付設されている生涯学習センター²²は、3年課程の非学位特別教育課程である「安山エイブル大学」を2019年に開設した。教育課程は、専攻課程と生涯学習課程の2つがあり、前者は、カスタマイズされたプログラムにより、企業で必要とされる人材を養成することを目的に、基本教養、職務能力を身に付けるべく、現場職務インターンなどの現場中心型プログラムが提供される。専攻課程には、事務効率化専攻、保健医療サービス専攻、サービス経営専攻、ビューティケア専攻など、各種職業の補助人材として役立つようなコースが用意されている。後者の生涯学習課程は、社会構成員としての役割と共同体意識を持ち、地域社会になじみ、安定的な暮らしを維持することを目的とした課程で、基本教養、社会的な生き方、技能訓練などのプログラムが提供される。いずれも定員は30人で、出願資格は、①発達障害及び学習障害を持つ者、又は障害者福祉法による知的障害、自閉症の者、②満18～30歳の者、③高校卒業またはこれと同等以上の学力があると認められた者、とされる。選考方法は課程によって異なり、専攻課程の場合は、数理・語文試験（70%）、集団・個人面接（30%）、生涯学習課程の場合は、集団面接（30%）、個人面接（70%）で選抜される。

20 梨大学報ウェブ版、「全ての人々が尊重される世界を夢見て。特殊教育界の新たな地平を開いた朴承姫教授」2022年4月3日付、<https://inews.ewha.ac.kr/news/articleView.html?idxno=33785>（2022年6月1日アクセス）。

21 大邱大学 K-PACE センターウェブサイト、https://kpace.daegu.ac.kr/hakgwa_home/kpace/（2022年6月1日アクセス）。大邱大学は、アメリカで PACE（Professional Assistant Center for Education）プログラムを展開していた National Louis University と交流協定を締結し、K-PACE プログラムを開発したとしている。

22 安山大学生涯学習センターウェブサイト <https://psedu.ansan.ac.kr/>（2022年6月1日アクセス）

教育課程は3年課程（6学期間）で、全て履修すると「安山エイブル大学」学長名義の修了証が授与される。入学した学生は、日常生活訓練、問題解決能力、進路教育、社会性訓練、独立生活訓練などを通じて、独立した社会生活に必要なスキルや技能を身につける。知的障害のある学生は、安山エイブル大学に入学後、安山大学のキャンパスで大学生とともに生活しながら社会性を築き、地域社会での現場体験を通して社会性を高められるよう学習環境が整えられている。図書館や講義室など安山大学の施設利用や海外研修への参加も可能である。教育課程を運営するにあたっては、地元企業と協定を結び、同課程の学生への教育便宜、職業教育、現場実習の提供と就職の斡旋を受けている点は他の事例と共通する。

安山大学では、この非学位課程の支援モデルを発展させ、2022年度に3年制の専門学位課程であるエイブル自立学科を新設した。知的障害及び自閉症の者を対象とした学科で、2022年2月の卒業予定者が志願可能である。エイブル自立学科²³は、知的障害者の自立を目指し、共同体に貢献し、自らの幸福を能動的に作って享受できる健康な社会構成員を育成することを目標としている。具体的には、事務行政補助、図書業務補助、保健医療システムの専門補助支援人材の養成のほか、保健福祉部（日本の厚生労働省に相当）が推進する社会的ケアサービス機能強化の一環でニーズが高まった専門的な保健医療補助専門人材を養成するために、現場実習に重きを置いた実務中心教育を提供するとしている。情報技術資格、コンピュータ活用能力、文書実務士などの資格取得にも力を入れ、卒業後の進路につなげる方針をとっている。

最後に、知的障害者及び自閉症障害者のみ入学できる教育機関を設置したという点で特異な事例がホサンナ大学の事例である。教育部による認可を受けていないため、法的には高等教育レベルの各種学校であり、オルタナティブスクール（原語：代案学校）である。3年制の同大学は、教養学部（1.5年）に入学した後、2年次2学期から各専攻学科（1.5年）に別れる。非認可大学であるため学位は授与されず、修了証が授与される²⁴。学科は、老人ケア学科、事務効率化学科、ビューティケア学科、パリスト学科、ドッグケア学科があり、それぞれ、療養保護士、事務補助員、美容師、パリスト、調理師、愛犬美容師、ペットシッターなど具体的な職業が想定された教育が提供される。年間40人ほどを募集定員としており、筆記試験と面接で選抜される²⁵。ホサンナ大学は、正規の高等教育機関ではないものの、知的障害者のための大学（キャンパス）を設置した点で特徴的である。

②支援モデルの類型化

いくつかの事例を取り上げたが、ここで韓国的高等教育における知的障害者に対する支援モデルを整理してみたい。知的障害者が高等教育の機会提供において転機となったのは、1995年の障害者の特別選考制度の実施と2007年の障害者差別禁止及び権利救済などに関する法律、障害者等に対する特殊教育法の制定であった。これを契機に障害者の特別選考制度を経て一般学部に入学者が増加した。これは入口の平等という意味では画期的であった一方で、入学後の支援が問題となった。その点では、2001年に開校した梨花女子大学の社会生活

23 安山大学エイブル自立学科ウェブサイト <https://auable.ansan.ac.kr/auable>（2022年6月1日アクセス）

24 ホサンナ大学ウェブサイト <https://www.hosannacollege.net>（2022年6月1日アクセス）

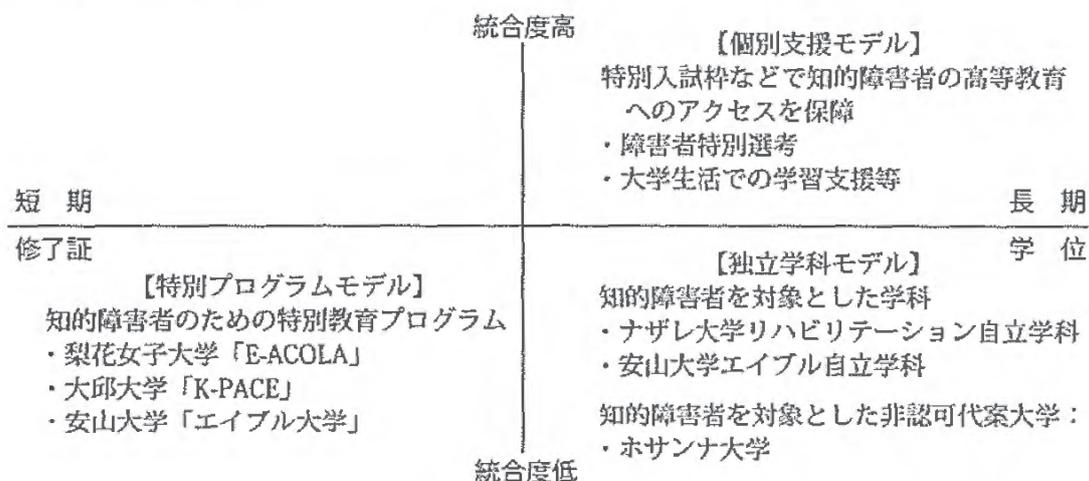
25 2022年6月27日現在、ホサンナ大学ウェブサイト（<https://www.hosannacollege.net>）へのアクセスはできないが、エイブルニュース（<http://abnews.kr/1UU1>）が新入生募集等について報じている。

アカデミーに代表される学位授与を伴わない知的障害者のための特別教育課程を大学が提供するようになったことは、入口の支援とは異なるアプローチといえる。韓国の事例は、プログラムが多様化しており、半期課程や1年課程、3年課程、深化課程など学位課程に引けをとらない特別教育課程がみられるようになっていた。ナザレ大学の事例は、知的障害者のための学科を設置したという点でこれまでの事例とは一線を画す。一方、ホサンナ大学は、教育部による認可を受けていないものの大学全体を知的障害者のための大学として開校したのも同じ方向性に位置付くが、キャンパスとして独立している点で、非障害学生との距離感が生じてしまうという課題も生じうる。

以上の事例には、共通点がみられた。まず、職業ベースの教育課程が組まれている点である。どのケースにおいても修了・卒業後の進路を想定し、職業訓練課程が提供されている点は共通する。資格証の取得を目指したり、インターンシップを充実させたりする取組みは、いずれも知的障害者の社会的自立を目指したものであった。

また、どの事例も20～40名程度と募集定員が限られており、選抜が生じていた点である。ニーズが高い証左でもあるが、一機関での受け入れ体制を考慮すると定員の設定はせざるを得ない。大邱大学の事例のように全寮制をとる場合はなおさらであろう。また、就職と関連して企業などの採用数との兼ね合いを意識しなければならない事情も考えられる。

ここまでみた事例から、韓国的高等教育における知的障害者の支援モデルを仮説的に図示すると、以下のようになる。



図：韓国的高等教育における知的障害者の支援モデル

横軸は、期間の長短である。短期的なモデルは、修了証を授与しているケースが多く、長期的な支援は、学位につながる可能性がある。縦軸は、知的障害者と非障害者の統合度である。一般学部へ知的障害者を受け入れるような施策は、統合度は高いがその分特別な配慮が個々で必要となる。一方で、知的障害者のための学科や学校を作る場合、統合度は低くなるが、ベースとしての支援が充実する。この二軸を設定し、類型化すると、既存の学部へ知的障害者を受け入れるモデルは、第1象限（個別支援モデル）に位置付く。この支援モデルでは、個々の

ニーズに応じて支援が求められると同時に、非障害者が学ぶ環境での学びが保障されるようなサポートがとられるのが特徴である。一方知的障害者のための学科・学校設置は、第4象限（独立学科モデル）に位置付く。長期的な学びの保障が学科という制度に担保されており、学位の授与にもつながる点の特徴である。個別支援モデルと異なり、知的障害者のために設計された教育課程が提供されることで個別支援のみならず、集団への支援が確保される。一方、統合の度合いは低くなるため、プログラムでは非障害者との接触が意識的に用意されたり、他学科での履修などが開かれていたりする。ただし、ホサンナ大学のようにキャンパス自体が専用となっていると統合度はかなり低くなる。第3象限（特別プログラムモデル）は、比較的短期の支援モデルで、大学に付設される生涯学習センターなどが運営する特別教育プログラムなどが位置付く。学位授与を伴わないため、基準や学則の縛りをうけず、多様なプログラムが展開される。したがって、期間的にも1年未満のものから、大邱大学や安山大学の事例のように深化課程やインターンシップなどを置くことでほとんど学位課程と変わらない長期プログラムを提供している事例もある。学科モデルとの決定的な違いは学位の授与を伴うかどうかである。統合度合いは、一般学生との交流や共学が想定されている場合もあるが、学科モデル同様、必ずしも高くはない。

支援モデルとしては特別プログラムモデルが個々の大学の資源に合わせ設計できるという点で導入しやすい。学科モデルは学科設置基準や学位授与規定など、考慮すべき要素が増えるため、ハードルは低くないが、特別プログラムモデルからの発展形として位置付けられよう。

4. 考察

以上、日本と韓国的高等教育段階における知的障害者の教育保障の現状について、それぞれの特徴を明らかにした。韓国では就学前段階から後期中等教育までが無償義務教育化されている点で日本と異なるが、知的障害者に対する中等教育機会の拡大は両国で共通しており、それに伴い生じた中等後教育の教育保障が課題となっていた。特に、知的障害者の高等教育へのアクセスは依然として壁が高い。また、両国では、これらの課題に対し、例えば専攻科の設置のような中等後教育の提供や高等教育機関による生涯学習の提供がみられた。しかし、高等教育機関の提供モデルには両国間に差がみられた。前節で提示した図に添えば、既存学部に受け入れる個別支援モデル、そして修了証を伴わない特別プログラムモデルは両国で事例がみられたのに対し、独立学科モデルは韓国特有のモデルであった。また、特別入試枠が制度化されている点も韓国の特徴といえよう。知的障害者に対する高等教育の支援モデルの一般化には、まだ検討の余地が残されているものの、単純な日韓比較からでもその支援アプローチに違いがあることが明らかとなった。

最後に本稿を通して導出できる論点を提示しておきたい。

まず、知的障害者の教育保障を高等教育機関で行うとした場合、その教育を高等教育として提供するのか、中等後教育として保障するのか、あるいは生涯学習として提供するのかという点である。中等後教育の英語表記である Post-secondary Education は、1960年代から70年

代の初頭にナショナルレベルの教育制度の段階別区分として用いられる。語義的には、第1段階 (primary education) に次ぐ「第2段階以後の教育」を意味するが、段階区分としては Tertiary Education (第3段階の教育) と同様に中等教育以後のあらゆる教育体系を包括する概念を示している。即ち「従来の Higher Education の制度に中等教育段階以後に提供される各種の further education の機会を含めた意味」(喜多村、1999:28) として定着しつつある。Post-secondary Education という概念によって、「第2段階後」の教育体系全体構造を再検討しようとする考え方の台頭は、高等教育の量的拡大と多様化の進行を背景とする。喜多村は、ここでいう「多様化 (diversification)」を、「高等教育の機関、機能、目的、制度、構造に至るあらゆる側面において多彩な分化が進行する傾向」としたうえで、このような多様化を促進する一般的傾向は、教育の領域においては、具体的には教育プログラムの数や種類の増大、入学機会の拡大や選抜方式の多様化、多彩な学習パターンやカリキュラムの開発、学位や資格の種類の増加とこれを取得する方法等の多様化を要求するとしている(喜多村、1999:29)。このロジックを当てはめれば、韓国においてみられた知的障害者の学びの保障は、高等教育の多様化の表れと捉えることもできる。現代の高等教育の特徴を示すものとしてはしばしば「大衆化」「多様化」などが挙げられるが、そのような現象はたんに段階や水準のレベルにおける曖昧性のみならず、「社会教育」「継続教育」「生涯学習」といった、学校教育外の教育セクターとの重複化、境界のボーダレス化等の様相を帯びざるを得ない(喜多村、1999:16)。つまり、これらの議論の焦点は、いわゆる大学という教育・研究を核とした academic community が外部社会の non academic community にどのようなインターフェースを構築し、どのような社会貢献・サービスを行うのかということに集約される(姉崎、2008:180)。

次に保障する場の問題である。韓国の場合、中等教育までの義務教育化が達成されているため、その後の教育をどう保障するかという点が問題となっている。単線型教育システムが敷かれ、大学への進学率が高く、そのほかの中等後教育や第3段階教育がメインストリームではない場合、「移行期における教育保障」は大学が念頭に置かれる可能性がある。ここで、中等後教育の保障は、高等教育機関で保障すべきなのか、という論点が生じうる。さらに踏み込めば、知的障害者の教育保障において、生涯学習機関が果たす役割は何かという点にもつながる。いわば、高等教育と生涯学習のはざまにある領域に「死角」として存在する学習者への支援が問題となっているのである。先の分析枠組みでいうと、学位を伴わず、一般と統合度が高いモデル(第2象限)をカバーするのが生涯学習の領域といえるのではないだろうか。つまり、高等教育機関でのそれとともに、生涯学習機関での知的障害者の学びの保障を議論していくことが、知的障害者の学びの保障モデルの多様化に貢献し、保障の網の目を構築していく契機となると考える。引き続き、その可能性を模索していきたい。

付記:本稿の執筆は、井口が1及び2、田中が3及び4をそれぞれ分担し、全体の調整は井口が行った。

また、本研究の一部(田中担当箇所)は、科研費(20K20421)の助成を受けたものである。

【引用・参考文献】※は韓国語文献

姉崎洋一（2008）『高等継続教育の現代的展開—日本とイギリス』北海道大学出版会。

※安山大学（2022）『2022年度募集要項』。

伊藤修毅（2020）「青年期の学びを支えるということ」伊藤修毅監修・NPO 法人大阪障害者センター総合実践研究所 青年期支援プロジェクトチーム編著『障害のある青年たちとつくる「学びの場」』かもがわ出版。

学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議（2019）「障害者の生涯学習の推進方策について—共に学び、生きる共生社会を目指して—（報告）」。

金丸彰寿、大山正博、川手さえ子、張主善、和田仁美、岩崎陽、塩田愛里、高寅慶、金明淑、金英淑、金榮喆、津田英二（2017）「障害学生の「学び」から見るインクルーシブな大学教育の意義と課題：韓国ナザレ大学卒業生のインタビュー調査を踏まえて」神戸大学大学院人間発達環境学研究科『神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要』、11巻、19-36頁。

喜多村和之（1999）『現代の大学・高等教育—教育の制度と機能』玉川大学出版部。

※キム・ジュヨン、カン・ギョンスク（2012）「韓国の発達障害者の高等教育携帯に関する探索」『特殊教育研究』19(1)、217-240頁。

※教育部（2020）『障害大学生教育福祉支援活性化計画（2020～2022）』。

※教育部（2021a）『2021年特殊教育年次報告書』。

※教育部（2021b）『特殊教育統計2021』。

※教育部（2022）『障害者高等教育支援総合計画』。

國本真吾（2017）「教育年限延長の要求運動と青年期教育の意義」鳥取大学附属特別支援学校編著、三木裕和監修『七転び八起き「自分づくり」：知的障害青年期教育と高等部専攻科の挑戦』今井出版。

國本真吾（2018）「障害青年の教育年限延長要求と生涯学習」『人間発達研究所紀要』第31号。

國本真吾（2021）「『専攻科』づくり運動に見る障害青年の教育権保障の実態」日本社会教育学会第68回研究大会プロジェクト研究「障害をめぐる社会教育・生涯学習」報告資料。

小国善弘編（2019）『障害児の共生教育運動：養護学校義務化反対をめぐる教育思想』東京大学出版会。

※国立特殊教育院（2021）『障害大学生の教育福祉支援実態評価指標改訂研究報告書』。

近藤龍彰、柴川弘子、森本彩、赤木和重、津田英二（2013）「知的障害のある青年が大学生になることに関する一考察：韓国ナザレ大学リハビリテーション自立学科の調査を通して」神戸大学大学院人間発達環境学研究科『神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要』、7巻、135-152頁。

障がい児・者の学びを保障する会（2022）「障害者と健常者をつなぐ学びとは」日本社会教育学会2022年六月集会プロジェクト研究「障害をめぐる社会教育・生涯学習」報告資料。

（独）障害者職業総合センター（2017）「調査研究報告書 No.137 障害者の就業状況等に関する調査研究」。

建部久美子編著・安原佳子著（2001）『知的障害者と生涯教育の保障：オープン・カレッジの成立と展開』明石書店。
田中真理・川住隆一（2022）『知的障害者とともに大学で学ぶ 東北大学オープンカレッジ「社のまなびや」の取り組み』東北大学出版会。

田中良三・國本真吾・小畑耕作・安達俊昭（2021）『障がい青年の学校から社会への移行期の学び』クリエイツかもがわ。

津田英二（2012）「オープンカレッジ」社会教育・生涯学習辞典編集委員会『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店、51頁。

堤英俊（2022）「大学を拠点にしたインクルーシブな地域づくり—都留文科大学の「クロボ」の活動—」『文部科学教育通信』No.527（2022年3月14日号）、22-23頁。

※ナザレ大学（2022）『2023年度ナザレ大学随時新入生募集要項』。

（独）日本学生支援機構（2021）「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」。

村田観弥、近藤龍彰、張主善、盛敏、柴川弘子、金鍾敏、赤木和重、津田英二（2015）「学生間の相互性に着目したインクルーシブ教育のケーススタディ：韓国ナザレ大学におけるドゥミ制度及び寄宿舎共同生活」神戸大学大学院人間発達環境学研究科『神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要』、9巻、29-43頁。

松矢勝宏監修・養護学校進路指導研究会編（2004）『大学で学ぶ知的障害者：大学公開講座の試み』大揚社。

（株）リベルタス・コンサルティング（2021）「大学等が開講する主に知的障害者を対象とした生涯学習プログラムに関する調査報告書」。

ゆたかカレッジ・長谷川正人（2019）『知的障害の若者に大学教育を—米・欧・豪・韓9か国20大学の海外視察から』クリエイツかもがわ、157-184頁。

渡部昭男（2017）「専攻科設置の源流と経緯」鳥取大学附属特別支援学校編著、三木裕和監修『七転び八起き「自分づくり」：知的障害青年期教育と高等部専攻科の挑戦』今井出版。

東北大学歯学部一般選抜における面接試験の機能

倉元 直樹*, 久保 沙織**, 服部 佳功***

* 東北大学大学院教育学研究科 / 東北大学高度教養教育・学生支援機構

** 東北大学高度教養教育・学生支援機構

*** 東北大学大学院歯学研究科

要旨：本研究では2021（令和3）年度入試で一般選抜前期日程試験に導入された東北大学歯学部の面接試験に対して入試データを用いて妥当性や信頼性の検討を行った。最初に導入の背景について、大学入学者選抜の多様化及び主体性評価に関わる政策、歯学部の志願者集団の特性等の側面から説明を加えた。東北大学歯学部はAOⅢ期で20年以上面接試験を実施してきたが、一般選抜は目的が異なるため、独自に設計する必要がある。受験者数や試験時間の制約も厳しい。分析ではAOⅢ期データとの比較を行った。面接室単位の信頼性はAOⅢ期より低かったが、面接員個人単位の一貫性は遜色なかった。換算点の分布から、ネガティブチェックの特徴も検出された。さらに、他の選抜資料との関係について主成分分析を行ったところ、主体性合計点、調査書平均点に近い付置が得られた。以上のことから、新規に導入された面接試験は当初の目的を達成したと評価できる。

キーワード：大学入試、面接試験、歯学部、主体性、信頼性、妥当性

1. 問題

東北大学歯学部では2021（令和3）年度入試から一般選抜前期日程試験において新たに面接試験を導入した。本研究では初年度における面接試験の機能について定量的に分析し、妥当性や信頼性について検証した。

最初に面接試験導入の背景について述べる。

1.1. 選抜資料の多元化に関わる問題

1.1.1. 大学入学者選抜における多様化政策

わが国の大学入学者選抜政策の方向性は「多様化」というキーワードで特徴づけられる。大学入学者選抜における多様化への志向は、国の大学入学者選抜のガイドラインである大学入学者選抜実施要項（以下、「要項」と表記する）¹⁾に明示されている。冒頭の「基本方針」には「入学者に求める力を多面的・総合的に評価・判定する」「入学志願者の能力・意欲・適性等を多面的・総合的に評価・判定する」「多様な背景を持った学生の受

入れに配慮する」「入試方法の多様化、評価尺度の多元化に努める」と、多様化に向けた大学の努力義務が強調されている（文部科学省高等教育局長，2021）。

多様化政策は伝統的なものであるが、現状に即応した政策とは言い難い面もある。天野（1992）はすでに1990年代初頭の段階で、日本の大学入学者選抜における「多様化」という言葉を「錦の御旗」と称し、疑問を投げかけていた。30年ほど経過した現在も多様化政策は脈々と受け継がれ、わが国のみならず東アジア諸国で共通に大学入学者選抜に対する改革理念の基底に置かれている（倉元・尹，2021）。

倉元・當山・西郡（2008）は、大学入学者選抜における多様化には実質的に「選抜資料の問題」「学生集団の問題」「受験機会の複数化」が含まれると整理した。学生集団の問題は「多様な背景を持った学生の受入れ」と表現されている。受験機会の複数化は、要項の「入試方法」の節に「一般

選抜のほか、各大学の判断により、入学定員の「一部」に「総合型選抜」「学校推薦型選抜」²⁾等の「多様な入試方法を工夫することが望ましい」とされている（文部科学省高等教育局長，2021）。

本研究に直接関わるのは選抜資料の問題である。各大学には個別試験で多面的・総合的な評価を実現するために評価尺度の多元化が求められ、学力検査以外の様々な評価手法を取り入れることが推奨されている。評価尺度の多元化は一般選抜にも適用され、「調査書の内容、学力検査、小論文、・・・（中略）・・・入学志願者本人の記載する資料等により、入学志願者の能力・意欲・適性等を多面的・総合的に評価・判定する入試方法」と規定されている。さらに「入学志願者本人が記載する資料等」の「等」に含まれる選抜資料として具体的に「エッセイ、面接、ディベート、集団討論、プレゼンテーション、各種大会や顕彰等の記録、総合的な学習の時間などにおける生徒の探究的な学習の成果等に関する資料やその面談等（傍点筆者）」が記載されている（以上、文部科学省高等教育局長，2021）。

1.1.2. 多元的な評価尺度と主体性の評価

次に、本研究において分析指標として用いられる調査書と主体性評価チェックリストについて触れておく。

政策的に推奨されてきた評価尺度の多元化だが、評価が期待されるべき資質・能力の内実は判然としない。欠けているのは評価方法の技術的側面に関する測定論的議論である。一般論として、評価・判定すべき資質が多岐にわたるほど、評価方法の構築は困難となる。特に、情意的な資質は能力的な資質よりも評価が難しい。詳細な選抜資料を集めると測定の妥当性や信頼性が増すと期待されがちだが、それは新たな問題をも引き起こす。例えば、評価に要するコストである。ハイスタークな場面に採用された評価方法が学習行動それ自体に影響を与える悪しき波及効果の惹起もある。

調査書は一般選抜における選抜資料の例示の冒頭に掲げられている。戦前から活用に期待を寄せられ、利用が推奨されてきた。一方、「学校によって評価基準が異なる」「同一学校でも教師によっ

て評価基準が異なる」「学校差が現存しており、相互の比較が困難である」「卒業年次によって評価基準が異なる」「卒業後の学力変化が認められない」といった測定技術的課題が解決できず、利用が進まないことも古くから認識されてきた（増田・徳山・斎藤，1961, p.195）。「学校推薦型選抜」は「出身高等学校長の推薦に基づき、調査書を主な資料」とする選抜方法であり、推薦枠の拡大によって必然的に調査書の利用も拡大してきたが、増田他（1961）で指摘された課題は解消されていない。推薦入試やAO入試の拡大により、総体として評定が甘くなる「グレード・インフレーション」も生じている（倉元，2015）。評定平均値のような学力に関わる項目以外の要素は、そもそも重視されてこなかった（富永・大久保，2004）。

多元的な評価尺度によって評価が期待される資質について一定の方向付けを与えたのは、いわゆる「高大接続改革」と称される今般の大学入試改革政策である。点となる中教審答申（以後、「高大接続答申」と表記する）（中央教育審議会，2014）は、学校教育法第30条②で小学校の規定として掲げられている「学力の3要素（知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体性）」を大学入学者選抜にも適用し、評価すべきであるとした。中でも「主体性を持ち、多様な人々と協働しつつ学習する態度（以下、『主体性』）」の評価は、各大学が独自に実施する個別試験の中に位置づけられた。当初はデジタル技術の発展を背景に、電子ポートフォリオに対して選抜資料としての期待が寄せられ、導入が推進された。しかし、資料作成にかかる膨大な手間や評価技術について十分な検討に至らないままに導入計画が推進されたため、実施を目前にして問題が噴出した。個人情報保護に関わる疑念や選抜に有利になることを目的としてポートフォリオに書き込む活動を誘発する波及効果の問題、活動に影響を与える地域差や所得間格差の問題など、様々な問題点を取り沙汰されたが、最終的には利用大学数が確保できなかったことなどから2020（令和2）年7月には「Japan e-Portfolio」を運営する予定だった一般社団法人教育情報管理機構の運営認可が取り消されるに至った。大学入学者選抜資料の観点から捉えると、選抜資料の精緻化を追求するあまり評価コストや波及効果を無

視した結果として引き起こされた必然的な帰結と言える。

以上のように、方法論的に解決困難な課題を抱えたまま、「各大学の入学者受入れの方針に基づき、調査書や志願者本人の記載する資料等をどのように活用するのかについて、各大学の募集要項等に明記(文部科学省高等教育局長, 2017)」することが求められるようになった。特に、主体性の評価が「一般入試の課題」として挙げられたため、各大学は一般選抜における主体性の評価という課題に取り組まざるを得なくなった。

この指針を受け、東北大学では2021(令和3)年度入試から一般選抜において5項目の自主申告制のチェックリストを設け、「合否ラインに並んだ場合、チェックリストによる主体性評価が高い志願者を優先的に合格」させることとした。チェックリストが「志願者本人の記載する資料」であり、その裏付けとして調査書を用いる、という位置づけである。志願者は、出願の際に自らの取組状況を振り返り、出願用ウェブサイトを示される「(A) 高校における学習活動に主体的に取り組んできた」等の5項目に対し、自分が該当すると考えた場合にチェックボックス「」をマークすることが求められる(東北大学, 2018, 2019a, 2020a)。

このチェックリスト方式には理論的なバックボーンが存在する。1つは動機づけの発達に関する理論である(宮本, 2019)。もう1つは自己調整学習の理論である(鈴木, 2019)。以上のことから、抑制的な利用方法で自己内省の結果を大学入学者選抜のプロセスに取り入れることとなった。チェックリストによる自己申告方式は調査書の記載を根拠資料とすることから、募集要項への明記という課題もクリアしている。受験生にも大学側にも過度な負担が掛からないという意味で画期的な選抜資料である。

1.1.3. 面接試験における方法論的な困難

面接試験の利用も期待されているが、他の評価手法と同様に方法論的課題が山積している。面接試験は「主観的な評定による採点」が行われる評価手法であり、妥当性や信頼性の面では面接員の存在に特別な配慮が必要となる。あらかじめ評定

する特性や質問内容の標準、評定基準を定めておかなければならない。面接員の「個性」は評価尺度の機能を損なう誤差要因となる。したがって、面接員には自らの考え方はともかく、定められた評定基準に沿った評定を行うことが要求される。設計した通りに機能する面接を行うためには事前に訓練を行っておくことが重要である(以上, 二村, 2007)。当然、受験者は合格を目指して面接試験に対する訓練を行って来ると想定されるが、通常、実際の入学者選抜場面では、エキスパートの面接員は存在しない。他に本務を抱えた教員が面接員となるため、短い時間の打合せだけで業務に当たらざるを得ない。面接試験における受験者の反応が日常生活の延長線上にあるのか、面接場面を想定した作為的なものなのかを瞬時に見分けるのは難しい。以上のような困難を熟知し、面接試験の役割と方法論的限界を考慮した上で面接試験を設計する必要がある。

1.2. 歯学部志願者集団に関する問題

1.2.1. 歯学部志望者の特徴と選抜における課題

主体性評価に関わる最近の教育政策に加え、大学入学者選抜における情意面の評価は歯学部を含む医療系の教育プログラムでは大きな課題とされてきた。医療職への適性に欠ける学生の存在が、長年、教育上の課題となってきたからである。歯科医師免許は医師免許と並ぶ高度な業務独占資格であり、大学に設置されている6年制の歯学部を修了して国家試験の受験資格を得て国家試験に合格して歯科医師免許を得ることが、資格を得る唯一の手段である。進学先としては比較的人気がある分野の1つと見られ、その結果、適性とは無関係にいわゆる偏差値の高さを主たる理由として進学先を選ぶ志願者も一定程度は存在する。

加えて、歯学部には他の医療系のプログラムには見られない特殊な事情がある。深刻なレベルの不本意入学の問題である。それは、元々医学部医学科を志望しながら、受験直前に医師への道を断念して歯学部へ進路変更する者が多いことに由来する。東北大学の大半の学部では、入学者のうち第1志望で入学する者の割合が軒並み80%を超えている。例外は、経済学部、理学部と歯学部だが、経済学部と理学部は一般選抜で後期日程を実

施している。後期日程では合格者の大半が他大学を第1志望とする者で占められる。歯学部は2006（平成18）年度入試を最後に、後期日程を廃止している。それにもかかわらず第1志望比率が70%に達しない。かつて後期日程を実施していた時期に志願者の前期日程の併願先を調べたところ、その7割程度は医学部医学科であった（倉元・市川，2015）。後期日程における歯学部の志願者の大半が、元々は医学部医学科が第1志望の志願者であったことが、このデータからも明らかとなっている。

歯学部の教育内容は歯科医学分野での教育研究者育成と歯科医師の養成に限られる。そのため、いったん入学してしまえば、高い能力を保持していたとしても進路の修正は難しい。それゆえ、関係者の間には、最初から適性に欠ける志願者を入学させないことが、教育を施す側にとっても本人にとっても互いに望ましい、という考え方が根強く存在している。

1.2.2. 東北大学歯学部への AO 入試の導入と拡大

以上のような問題を軽減し、可能な限り歯科医学を第1志望として志す志願者を獲得するため、東北大学歯学部が取った戦略は AO 入試の利用である。

東北大学歯学部は国公立大学における AO 入試の先駆的存在である。国公立大学に初めて AO 入試が導入された2000（平成12）年度入試から工学部とともに AO 入試を導入した。推薦入学（当時）を AO 入試に切り替えた工学部に対して、歯学部は新規の導入である。背景には、志望と適性の問題があった。歯学部は大学入試センター試験（以後、「センター試験」と表記する）を課す AO 入試Ⅲ期³⁾のみを導入した。工学部が AO 入試Ⅲ期の出願資格に制約を掛けず、卒業見込み生徒（以後、「現役生」と表記する）と既卒生徒（以後、「浪人生」と表記する）の双方から募集したのに対し、歯学部が出願資格を現役生のみに限ったことにも同じ理由がある。当時の歯学部は一般入試前期日程、後期日程という一般入試で入学者選抜を行っていたが、入学者の約7割がセンター試験後に志願先を決定した者で占められていた。さらに、浪人生が全体の8割以上を占め、2浪以上の浪人を経験したいわゆる多浪生も他学部と比較して極端に

多かった。浪人生のほとんどが、医学部医学科への志望を直前で諦めて歯学部に入学者と見られていた。AO 入試をいち早く取り入れて意欲のある現役生を確保しようとしたのには、入学者の歯科医学教育に対するモチベーションを上げたいという狙いがあったと言える。

AO 入試の導入により、期待されていた現役生の確保には成功した。成績の面でも、センター試験の最低点と比較した場合、AO 入試Ⅲ期の合格者が一般入試の合格者よりも30点以上上回っており（倉元・奥野，2001）、現在でもこの傾向は継続している（倉元・市川，2015）。追跡調査の結果においても全体として AO 入試入学者の成績の平均が一般入試入学者の平均を上回っている（倉元・大津，2011；宮本，2019）。未発表のデータであるため詳らかにできないが、新入学者対象アンケートによれば、一般入試のみを受験して入学した学生と比較して、AO 入試から受験してきた学生は毎年約15～20%程度、第1志望比率が高いのが全学的な傾向となっている。

東北大学では2016（平成28）年度入試から募集人員の30%を目標値に置いた AO 入試の募集人員の拡大が始まり、2021（令和3）年度入試に30%を達成するまで続いた。歯学部でも2018（平成30）年度入試に現役生を対象とした AO 入試Ⅱ期を新たに導入した。同時に AO 入試Ⅲ期では出願資格を従来の現役生に加えて一浪生まで拡大した。2022（令和4）年度入試の時点では募集人員53名の内訳は AO 入試Ⅱ期が6名（11.3%）、AO 入試Ⅲ期が10名（18.9%）、一般選抜前期日程が37名（69.8%）となっている。

1.2.3. 一般選抜における課題と面接試験の導入

AO 入試で入学する学生は高く評価されており、戦略の方向性に大きな異論はない。一方、AO 入試は手間がかかり、負担となるため、野放図に拡大することはできない。そのため、募集人員の7割を占める一般選抜においても主体的に歯科医学を学ぶ態度について、一定程度評価することが求められるようになってきた。

歯学部の AO 入試の選抜方法には、長年工夫が施されてきた。AO 入試は学部がアドミッション・ポリシーに基づいて選抜方法をカスタマイズする

ことが可能な仕組みだからである。それゆえ、逆に全学で統一した方法で実施される一般入試の選抜方法の改善は学部レベルでは見過ごされてきたきらいもある。効果的に情意面での適性を判別する簡便で適切な方法論は他に存在しないため、面接試験にその役割が求められることになる。他大学の歯学部が一般入試において次々と面接試験を導入する中、面接試験を課さない一般入試を実施していることが志願者から見た東北大学の歯学部の特色となっていた。その結果、面接試験に不得意感を抱く受験生をことさらに引き付けているのではないかと、との懸念も意識されるようになってきた。

東北大学においては、一般入試における面接試験は他学部にも波及しない例外として、従来から医学部医学科及び保健学科看護学専攻で実施されてきた。医学部保健学科の残る2専攻(放射線技術科学専攻及び検査技術科学専攻)でも2011(平成23)年度入試には面接試験が導入され、10年あまりが経過している。東北大学歯学部が一般選抜で面接試験を実施しないのが難しい状況が作られてきた。その意味で、主体性評価を含む高大接続改革の導入年度とされた2021(令和3)年度入試は、面接試験の導入に踏み切る好機となった。

1.3. 一般選抜の面接試験における設計上の工夫

1.3.1. 選抜における面接試験の位置づけと評価指標

AO入試Ⅲ期の選抜方法は大学入学共通テスト(以後、「共通テスト」と表記する。なお、2020[令和2]年度入試まではセンター試験)と面接試験を主たる選抜資料としている。共通テストの成績に基づく第1次選考を実施し、その合格者に対して第2次選考で面接試験を実施する。出願書類の評価を得点化せず、評価結果は面接点に反映される、というのがAO入試Ⅲ期の基本的な評価方針である。AO入試Ⅱ期では、共通テストの代わりに独自の筆記試験を課す(東北大学, 2021)。選抜の透明性、公正性を確保するため、東北大学の学部入試では基本的に個別の選抜資料それぞれに重みを与えて加算した合計得点の順位で合否を決する「総合得点方式」を取っている。したがって、個々の選抜資料に対して全体の中でどの程度の重みを与えるかという点は、公表資料としては「配点」

で示される。

2021(令和3)年度入試における東北大学歯学部の一一般選抜前期日程では、大学入学共通テストには450点、個別学力試験には850点が配点され、計1,300満点として採点されている。面接試験は個別学力試験に含まれ、100点満点である。全体の7.7%(100/1,300)が面接試験の占める事前に定められた配点上の重みである。AO入試Ⅱ期の第2次選考では筆記試験が800点、面接試験が200点、計1,000点満点であり、面接試験の重みは20.0%(200/1,000)となっている。AO入試Ⅲ期の第2次選考では大学入学共通テストが850点、面接試験が200点、計1,050点満点であり、面接試験の重みは19.0%(200/1,050)となっている。

合否を決定的に左右するような大きな重みをもつ選抜資料を「主要な選抜資料」、合否判定における比重が軽い選抜資料を「補助的な選抜資料」と呼ぶとすれば、各入試区分ともに面接試験は配点比から見て補助的な選抜資料の位置づけである。合否を大きく左右する主要な選抜資料と位置付けられる評価尺度には、より高い精度と綿密な設計が求められる。情意的側面を測定する面接試験は評価ツールとしての妥当性や信頼性の確保は難しいが、補助的な選抜資料の位置づけであれば、個々の面接員の事前訓練の必要度も設計上の精密さも過度に高い水準を求められることはない。

以上のような認識に基づき、東北大学歯学部では主としてAO入試Ⅲ期の実施方法が工夫されてきた。受験者数が定量的な分析が可能な程度の人数に達すると考えて、東北大学入試センターの協力の下、毎年、実施後に合否入替り率を含む面接試験の統計的な分析による評価が行われてきた。選抜資料全体の中での位置づけとして、面接試験が重視され過ぎずに「適度な効果」を発揮しているかどうかのチェックが行われてきた。

その1つが共分散比の指標に基づく実施後の実質的な重みの検証である(竹内, 1986)。合計得点との相関係数が負の値にならない限り、全得点に占める各部分得点の影響力として得られた値をそのまま比率として解釈できるのが共分散比の利点である。もう1つは「合否入替り率」の指標による確認である。合否入替りは一般の面接員にも理解しやすい。すなわち、「センター試験や独自の

筆記試験で得られた成績によって合否ボーダー付近に僅差で位置づけられた受験者のうち、結果的により適性がある者が高く評価されることで合否が入れ替わる場合がある」ことが面接試験を実施する意義である、という形で実施に携わる構成員の共通理解が図られてきた。原理的には総合得点方式の下では選抜資料は同時に利用されるが、合否入替りの考え方は仮想的に選抜資料を逐次的に適用する。合格者数を固定して一方の資料での仮合格者を決定し、それにターゲットとなる選抜資料を加算することによって「合否入替り率」を算出するという考え方であり、大学入試の分析では伝統的に選抜資料の効果として用いられてきた(例えば、垂水・山本, 1999)。なお、一般選抜における共通テストと個別学力検査との関係のように、実際に逐次的に選抜資料が課される場合もある。

1.3.2. アドミッション・ポリシーと面接試験の設計

東北大学のアドミッション・ポリシー⁴⁾は、大学入学者選抜要項等、受験生の目に触れる公表資料の冒頭に掲げられている。学部入試に関わるアドミッション・ポリシー構成は、全学を通じての「東北大学の理念」「東北大学の特徴」「東北大学が学部志願者に求める学生像」が示され、その次に「東北大学の入試方法(学部)」が示されている。その他に各学部のアドミッション・ポリシー、当該学部のAO入試Ⅱ期及びⅢ期のアドミッション・ポリシーが加わる、という構成になっている。例えば、「東北大学の入試方法(学部)」における本研究に関係する記述を抜粋すると、「・・・一般選抜では、5～6教科7科目の大学入学共通テストで幅広い知識・技能を含む基礎学力を強化するとともに、前期日程(全学部)では3教科、・・・、さらに、調査書と対応したチェックリストにより主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度を確認するとともに、・・・、医学部、歯学部については医療人としての適性を問う面接試験を行います。(東北大学, 2021, p.4, 傍点筆者)」という記載がある。それに加えて「歯学部」のアドミッション・ポリシーの記載がある、という構成である。

一般選抜のアドミッション・ポリシーは面接試

験に言及した部分を除けば全学部共通で、学部ごとの違いは反映されていない。文理の大きな類型による違いがあるものの、共通テストや個別学力検査の教科科目構成は基本的に全学部で統一されており、各学部の違いは科目選択の制約や配点に現れるのみだからである。

一方、総合型選抜に位置づけられるAO入試Ⅱ期及びⅢ期には、それぞれの入試区分ごとに独自のアドミッション・ポリシーが存在する。入学後の教育プログラムには入試区分による区別がないために共通点が多いが、AO入試Ⅱ期、Ⅲ期それぞれに異なる特色もあることから、ある程度は異なった設計の面接試験が必要と言える。機密性保持の観点から詳細を述べることはできないが、古くから行われてきたAO入試Ⅲ期の面接試験においては、受験者が面接試験に関する情報を事前に得て一定程度テクニカルな対応を行ってこることを想定したうえで、複数の面接員を配置して、受験生の中の明らかな差異を正確に捉えることを志向した面接試験を設計し、改良を重ねてきた。AO入試Ⅱ期ではAO入試Ⅲ期の方法を基本に据えつつ、AO入試Ⅱ期のアドミッション・ポリシーを反映したアレンジを加えて面接試験を構築してきた。

一般選抜の志願者集団の特性はAO入試の志願者集団とは主体性を含む情意的な側面で違いがある。AO入試は、歯科医学分野に意欲と関心が強く、東北大学歯学部への入学を強く希望する「第1志望の志願者」を募集するための入試区分である。したがって、志願者の意欲や適性を積極的に評価(ポジティブ評価)することを目的とした面接試験の設計が求められる。一方、一般選抜の志願者にはその前提を置くことはできない。医学部医学科を典型とする他の分野を第1志望とする志願者が少なくないことを想定しておく必要がある。その結果、AO入試とは対照的に、一般選抜の面接試験に求められる機能は「歯科医学教育への不適格性」をクローズアップするような評価(ネガティブチェック)が求められるという違いがある。

1.3.3. 志願者数と実施体制

志願者数やそれに伴う実施条件においても、

AO入試と一般選抜では大きな違いがある。

AO入試Ⅲ期が導入された2000(平成12)年度入試から2021(令和3)年度入試まで、AO入試Ⅲ期第2次選考の倍率は0.9～4.1倍であった。募集人員は10名(現在は8名)なので、最も志願者数が多かった年度でも40名程度が上限である。想定以上に志願者が殺到したとしても、制度的にはセンター試験の成績に基づいて第2次選考で面接試験を受験する受験者数を絞り込むことが可能となっている。また、第2次選考は面接試験のみの実施なので、試験日には丸1日かけて全受験者の面接試験のみを実施すればよい。

一方、過去の一般入試前期日程では37名～53名の募集人員に対して2.9～5.2倍の倍率で推移してきた。面接試験の実施人数を絞るには第1段階選抜が必要である。しかし、2006(平成18)年度を最後に後期日程が廃止されたことから、前期日程試験が当該年度の最後の東北大学歯学部への受験機会になる。受験機会の保障の観点からも第1段階選抜は慎重に行う必要がある。2022(令和4)年度入試においては、第1段階選抜の予告倍率を約4.0倍としている。現在の募集人員37名を前提に考えたとして、最大で約150名に対する面接試験の機会を確保しなければならない。

さらに、入試日程により、面接試験に割くことのできる時間にも厳しい制約がある。東北大学では一般選抜前期日程の個別試験は2日間で実施される。2日目の昼過ぎまでは、医学部保健学科看護学専攻を除く理系学部には同じ時間割で共通の個別学力検査が課される。そのため、面接試験に割くことのできる時間は個別学力検査が終了した後の半日程度に限られる。

以上のような物理的な限界条件により、AO入試で培った面接試験のノウハウを最大限に生かすとしても、AO入試以上の制約が課されることを考慮しなければならない。1つの面接室を担当する面接員数を減らす必要がある。各面接員が基本設計に従って適切かつ独立に評価を行うという前提に立てば、面接員数の減員は必然的に信頼性の低下につながる。面接時間も短くせざるを得ない。この点も信頼性においてはマイナスと考えるべきである。さらに、全ての受験者が同じ面接員によって評価されるわけではないため、面接員間の評価

水準を一定に統制する必要が生じる。

2. 目的

本研究は、東北大学歯学部一般選抜における初年度の面接試験について入試データの入学者選抜資料としての性能について総合的に評価することを目的とする。

面接試験は多くの教員が面接員として参加しなければ成立しないため、実施における負荷が高い。関係者に納得して面接員を引き受けてもらうためにも、面接試験導入の意義について実証的なエビデンスが求められる。妥当性と信頼性に関するエビデンスは、入試データレベルの分析でもある程度提供可能なものである。本研究ではこれまでに蓄積されてきたAO入試Ⅲ期の入試データとの比較に基づき、一般選抜の面接試験の統計的性質について検討することとした。

情意的な側面を測るという測定の目的に鑑み、厳密な意味での妥当性の検証、高いレベルでの信頼性の確保を期待するのは困難である。妥当性の検証に際しては、内容的側面、本質的側面、構造的側面、一般化可能性の側面、外的側面、結果的側面といった多角的な証拠が求められるとされるが、本研究では外的側面からの証拠に当たる検証について報告する。すなわち、同時に選抜資料として用いられた評価尺度との相関関係によって、情意的な側面を測定することに成功していたかどうかを吟味する。

複数の面接室の評価基準の適否も「各面接室にランダムに割り当てられた受験生の資質の平均値が等しい」といった前提条件を置くことになる。完全に前提条件を満たすと考えるのは非現実的であるが、それ以上に合理的な前提条件を設けることはもっと困難である。

共分散比や合否入替り率に基づく面接試験の効果については、導入初年度であることから抑制的な期待を持つべきと考える。なお、評価方法が確立し、安定的に運用できる確証が得られた場合、将来的に面接試験の効果を拡大していく方向性を取ることは構わない。

面接試験の具体的な内容、評価基準等は公表できない機密事項であるため、本研究における分析の対象とはしない。例えば、1室における面接員

の人数等、通常は報告する情報も非公表事項であるため、詳らかにすることはできない。分析結果の表現に大きな制約が生じることをあらかじめ付言しておく。

3. 方法

3.1. 面接試験の設計

面接試験を導入するにあたり、第3著者を含む東北大学歯学部と第1、第2著者を含む東北大学入試センターが共同で準備作業を進めた。AO入試の企画、実施等を通じて両者は日頃から交流があり、意思疎通がスムーズに行える関係性を保っている。したがって、一般選抜の面接試験の基本設計においても、課題認識と方向性については主だったポイントを互いに再確認する程度で済み、大きな意見の隔たりはなかった。

一般選抜に導入された面接試験は一定の流れを持った半構造化面接として設計されている。各面接員が受験者に評価結果を与える評定の考え方と具体的方法については、特に念入りに協議を行った。複数の方法が提案され、それらについて比較検討された。先述のように、面接試験の基本設計に求められる評価の目的はAO入試とは異なるが、実施体制に関わる制約条件も併せて考えると、面接の内容に大きな差異を設けることはリスクが大きいとの結論に達した。その結果、実施上の設計はAO入試の面接方法を基盤として簡略化することで止め、ネガティブチェックの特徴付けは評定結果の変換方法の工夫に委ねることとなった。

面接時間や1室あたりの面接員数、同時並行で実施を行う面接室の数など、外形的な規格は歯学部が提案した。具体的な評定基準、評価シートの様式、配点、面接マニュアル等の原案は入試センターが複数案を作成し、最終決定は歯学部で行った。

3.2. 面接員対象の事前打合せ

AO入試に際しては、東北大学入試センターが講師を派遣し、事前に対面会議形式の事前打合せ兼面接員研修が実施されてきた。一方、一般選抜は面接員として関わる人数も格段に多い。未経験の面接員も数多く含まれる。また、AO入試の面接員経験者であっても、面接試験の目的や受験者

層の違いに関して、十分に理解することが重要である。さらに、東北大学の入学者選抜の考え方に必ずしも詳しくない者も含まれることも想定される。面接試験の導入に関する事情を詳しく知らされずに、単に職務として命じられた業務として面接試験に臨む面接員がいることも懸念された。

そこで、事前打合せの形式を変え、多人数が対象であることを前提とした説明会を行うこととした。面接員予定者全員を対象として、前期日程個別学力検査の数日前に企画し、実施回数は1回、所要時間は1時間とした。説明時間を長めに確保し、面接試験導入の経緯から面接試験の目的、実施方法の詳細まで、可能な限り丁寧な説明を試みることとなった。説明会のプログラムには、面接試験の設計と手引き、評価基準の解説のほかに、面接試験導入の背景、東北大学の入試の仕組みといった内容が含まれる。

講師は、従来通り東北大学入試センター教員が務めた。事前打合せの様子はビデオ録画された。欠席者は事後に動画を視聴することによって情報を補い、事前打合せへの参加の代わりとすることとした。以上のような方法で、全ての面接員が面接試験の主旨や実施方法を十分に理解した上で当日に臨む準備を整えた。

3.3. 面接室の構成と面接点の算出方法

同時に複数の受験者に対する面接試験を実施するために複数の面接室が設けられ、同時進行で面接試験が実施された。各面接室には複数の面接員が割り当てられた。各受験者はそのうちの1つの面接室に割り振られて面接試験を受験することになる。

評価のしやすさや受験者の面接試験に関わる能力分布の仮定の現実性などを勘案した結果、面接員には事前に素点の与え方に厳しい制約をかけることなく、緩やかな評価基準を示し、それに従って個々の受験者に対して定量的評価を行うように指示することとなった。

複数の面接員が評価を行う際に重要なことは、面接員が意見交換を行う場を設けず、個々の面接員がそれぞれ独立に評点を与えることである。合議を行うと、自分の意見を強く主張する者に結果が引きずられ、評価の妥当性や公平性に疑念が生

じるからである。評価の独立性が保たれていることを前提に、評定は素点から換算点を算出して各受験者の面接試験成績が定められる仕組みを取ることとした。その段階でネガティブチェックが強調されるような変換を行うこととしたが、具体的な変換方法については詳らかにできない。評価基準に対する形式的な公平性の検証には、個々の面接員レベルでの評価の厳しさに関する事後分析を行って評価基準の改善に資する検討を行うこととした。

3.4. 分析の観点

面接試験の性能評価について、本研究では主として2000（平成12）年度入試からの分析結果が蓄積されているAO入試Ⅲ期の面接試験に関わるデータとの比較を行うこととした。なお、AO入試Ⅱ期は導入されてからの年数も浅く、募集人員や志願者数も少ない。例年、第1次選考を通過して面接試験を受験する受験者がさらに少数に絞られるため、定量的な事後評価は難しい。そのため、本研究には利用しないこととした。

欠席者は分析対象から除くこととした。また、追加合格者が生じた年度においては、追加合格者は分析上不合格とみなして処理を行うこととした。

3.5. 研究倫理上の配慮

東北大学の入学者募集要項には、入試データの取扱いに関する規定が明示されており、本研究で分析したデータの取扱いはその規定に従ったものである⁵⁾。第1著者及び第2著者が所属する東北大学高度教養教育・学生支援機構では、入試業務に関連する内容のデータ利用及び研究発表について、同機構の中に位置する業務組織である東北大学入試センターの責任者である東北大学入試センター長の許可の下に実施することとなっている。本研究は東北大学入試センター長に報告し、了承を得た上で実施した。

AO入試Ⅲ期の入試データに関しては第3著者が所属する東北大学大学院歯学研究科から提供されたものである。利用に際し、歯学部内の入試委員会の責任者宛てに「研究目的の利用」を含む利用目的を明示した「預かり証」を提出している。

4. 結果

4.1. 基礎分析

4.1.1. 受験者数等

2021（令和3）年度入試の東北大学歯学部の募集人員は全体で53名であった。そのうち、一般選抜前期日程の募集人員は37名であった。志願者数は115名、志願倍率は3.1倍であった。第1段階選抜の予告倍率に達しなかったため、志願者は全員合格となったが、個別試験の欠席者が20名生じた。その結果、第2次選考の受験者は95名となった。最終的に合格者数は45名であったので、実質倍率は2.1倍となった。

なお、先述の通り、面接室数や各面接室当たりの面接員数は非公表の情報であるため、本研究の分析では詳らかにしない。

4.1.2. 評価基準の公平性

評価基準の公平性について検討するため、各面接員が受験者に与えた素点の平均値を面接室毎に比較した。全ての面接室において受験者の資質・能力が同じ分布をしているとの仮定の下では、評価者の評価基準が同一であれば、平均値が一致することが期待される。

分析の結果、各面接室の素点平均値は、全体の素点分布に基づき標準化した値で最小値が-.315、最大値が.349であった。完全に均一とは言えないが、極端に評価基準が偏った面接員はいなかったと判断した。なお、平均値の差をどの程度、受験者の資質・能力の違いに帰すべきか、評価の厳しさにおける面接員の個人差、すなわち、誤差に帰すべきかについては、実際には確たる証拠がなく定かではない。いずれにせよ、問題になるほど大きな差は検出されなかったと考えられる。

なお、欠席者が存在するため、各面接室で対応した受験者数は必ずしも同一ではなかったことを付言する。

4.1.3. 評価の信頼性（一致度）

同一面接室内の各面接員の評価の信頼性については、一般化可能性係数として解釈可能な相関係数系の指標を用いた。2000（平成12）年度入試から2021（令和3）年度入試まで20年にわたって行われたAO入試Ⅲ期においては面接結果の一致度は

筆記試験並みに高いケースもあり、最大値で .93、中央値で .76となっている。

AO入試Ⅲ期と一般選抜のデータを合わせ、昇順に並べてパーセンタイル順位を比較した。その結果、図1に示すように、最小値が6パーセンタイル、中央値が13パーセンタイル、最大値が60パーセンタイルに相当し、全体的にAO入試Ⅲ期ほどの信頼性は得られなかった。なお、図1から図4を通じて、グラフの縦軸はパーセンタイル値となっている。原則として、縦軸、横軸ともに目盛りは表示しない。また、本文で言及した2021（令和3）年度入試一般選抜面接試験に関わるプロットはポイントを大きくして表示しているが、それ以外のデータについては、一般選抜とAO入試Ⅲ期の区別がつかないように表示している。

一方、図2に示すように、同室の面接員との相関係数を同様の方法で分析した場合、最小値が35

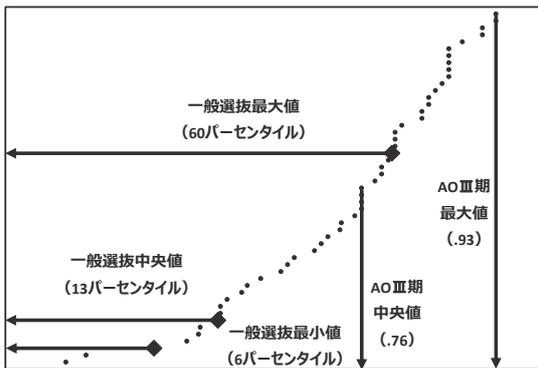


図1 面接試験評価結果における面接室単位の信頼性係数推定値

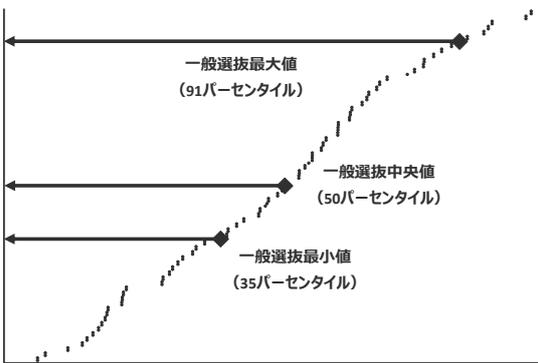


図2 個々の面接員の同室内面接員の評価結果との相関係数

パーセンタイル、中央値が50パーセンタイル、最大値が91パーセンタイルとなった。AO入試Ⅲ期と比較して遜色ない結果であった。したがって、個々の面接員の評価の信頼性に問題はなく、評価の精度の問題は一室の面接員数に起因することが判明した。

4.2. ネガティブチェックとしての特徴

先述のように、一般選抜の面接では、「適格性」よりも「不適格性」がより強く反映された評価が期待されている。したがって、面接試験の得点は負に歪んだ分布となることが期待されるが、先述のように、素点のレベルでネガティブチェックの特徴が現れることは想定していない。個々の受験者に与えられた素点の分布の歪度を算出したところ、その値は -0.06 であり、ほぼ左右対称の分布となった。

換算点に変換した場合、様相は一変した。個々の受験者に与えられた換算点の分布の歪度は -0.77 となり、大きな負の値が得られている。したがって、面接員個人にはネガティブチェックを意識させずに、換算点への変換によって面接試験の評価が下位に位置する受験者の得点差を拡大させる、という当初の方針が外形的には狙い通りに機能していることが確認された。

次に、従来からポジティブ評価を行ってきたAO入試Ⅲ期との比較を行った。ここでは、各面接室を単位として評価結果の得点分布について分析を加えた。すなわち、2000（平成12）年度から2021（令和3）年度までのAO入試Ⅲ期と2021（令和3）年度に新規に導入された一般選抜の面接試験の双方において、それぞれあらかじめ定められた方式に基づいて算出した換算点を用いて、各面接室の評価における歪度を算出した。

結果は、図3に示すとおりである。2021（令和3）年度一般選抜では、歪度の最小値が -1.53 、中央値が -0.77 、最大値が -0.31 であり、全ての面接室における換算点の分布が負に歪んでいた。AO入試Ⅲ期のデータと合わせてパーセンタイル値を比較したところ、最小値が6.7パーセンタイル、中央値が23.3パーセンタイル、最大値でも40.0パーセンタイルと、全て中央値よりは負に歪んだ分布となった。

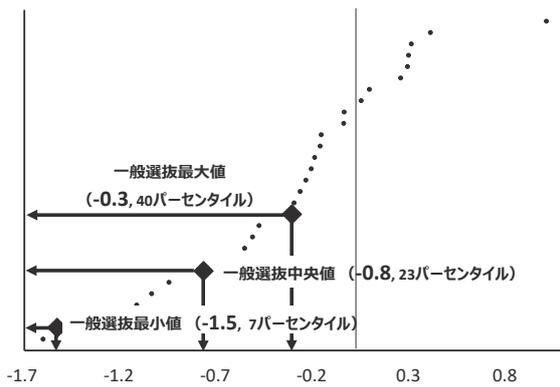


図3 面接試験評価結果における面接室毎の換算点の分布の歪度

AO入試Ⅲ期と比較においてもネガティブチェックとしての特徴がみられることが分かった。

4.3. 面接試験の影響力

面接試験の影響力指標として、竹内(1986)の共分散比を用いた。加えて、共通テストと個別学力検査の総合得点に面接試験を加えたことによる合否入替り率を用いて分析することとした。

4.3.1. 配点比と共分散比

共分散比を算出したところ、一般選抜における面接試験の共分散比は0.80%と極めて小さい値であった。AO入試Ⅲ期は、最小値が0.47%、中央値が6.79%、最大値が62.69%であった。図4に示すように、従来のAO入試Ⅲ期と比較しても、最小値に近い値であった。

なお、AO入試Ⅲ期では、近年において共分散比が大きい傾向が見られるが、その背景には検証結果に基づく入試実施方法の改善の努力がある。2012(平成24)年度入試と2014(平成26)年度入試の2度にわたって実施方法に関する抜本的な見直しが行われ、従来よりも面接試験が重視される方向で変更が行われた。ただし、配点に関する変更は行われていない。また、2012(平成24)年度入試と2018(平成30)年度以降の入試では実質的な第1次選考が行われるようになり、一部の受験者が面接を受験する前にセンター試験の成績に基づき不合格となっている。そのため、センター試験

成績に対する選抜効果が働き、極端に面接試験の共分散比が高くなった年度がある。

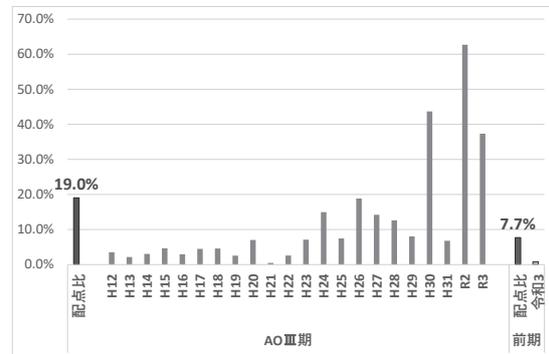


図4. 面接試験の共分散比

4.3.2. 合否入替り率

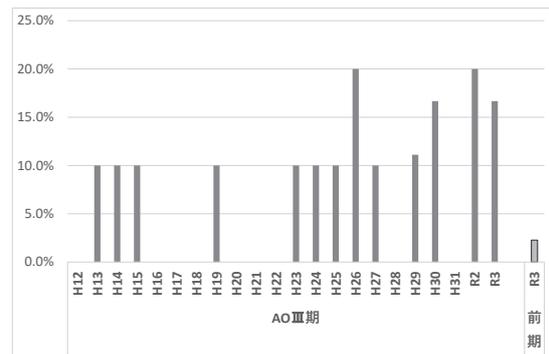


図5. 面接試験の合否入替り率

一般選抜では面接試験での合否入替りが1名、合否入替り率としては2%であった。AO入試Ⅲ期でも各年度の合否入替りは0~2名であり、合否入替り率に換算した場合、最大でも20%程度である。結果を図5に示す。共分散比ほど年度間に極端な違いは見られない。

4.4. 妥当性の検証

面接試験の妥当性の問題について、他の選抜資料との相関関係から分析を試みた。利用した選抜資料は、「大学入学共通テストの成績(以後、『共通テスト成績』と表記する)」「個別学力検査の成績(以後、『個別成績』と表記する)」「調査書

評定平均値（以後、『調査書平均点』と表記する）」「主体性チェックリスト合計点（以後、『主体性評価』と表記する）」及び「面接試験換算点（以後、『面接換算点』と表記する）」である。共通テスト成績と個別成績はあらかじめ各教科・科目ごとに定められた配点を用いて合計した傾斜配点済の総合得点を用いた。主体性評価は、各項目のチェックボックスにチェックがあった場合を「1」、なかった場合を「0」として、5項目について足し合わせたものである。

表1 2021(令和3)年度東北大学歯学部一般選抜における選抜資料間の相関係数

	個別成績	調査書平均点	主体性評価	面接換算点
共通テスト成績	.72***	.22*	-.04	.06
個別成績		.18	.02	.06
調査書平均点			.20*	.37***
主体性評価				.28**

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

表1にこれらの5つの変数の相関行列を示す。面接換算点については調査書平均点及び主体性評価との間に統計的に有意な相関係数が得られた。調査書平均点と主体性評価の相関も有意であった。一方、主な選抜資料として機能している共通テスト成績と個別成績との相関係数は.72と、相対的に大きな値が得られた。ちなみに、面接換算点の代わりに素点を用いた場合でも、定性的にはほぼ同じの結果が得られた。

次に、これらの変数に主成分分析を施し、分析結果をまとめた。2つの主成分を抽出したうえでバリマックス回転を加え、結果を見やすくした。抽出時の第1主成分の固有値は1.90、寄与率38%、第2主成分の固有値は1.44、寄与率29%、累積寄与率67%であった。回転後は第1軸の寄与率が36%、第2軸の寄与率が31%となった。

結果を図6に示す。直交回転であることから、2つの軸は独立な成分を表している。横軸は明白に「学力」ないしは「知的能力」と解釈できる。縦軸には「調査書平均点」が含まれるが、「面接換算点」と「主体性評価」が近接していることから「情意的特性」を表す成分と解釈することができる。な

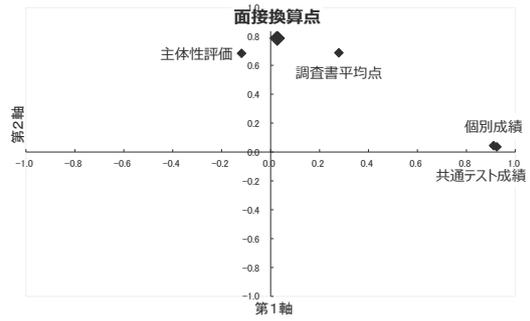


図6 5種類の選抜資料による主成分分析

お、「調査書平均点」は小さい値であるが、第1軸の値がプラスとなっている。

5. 考察

大学入学者選抜は他に本来業務に携わる多くの関係者が関与する営みである。大学教職員における業務多忙化が加速する折、面接試験の準備に大きな労力を割くことは不可能である。時間的にも厳しい制約の中、東北大学歯学部では面接試験の一般選抜への導入に際して、説明会形式による効率的な面接員事前打合せを試みた。その結果、個々の面接員の判断というレベルでは、長年の経験を積み重ねてきたAO入試Ⅲ期に引けを取らない高い一致度が得られた。また、面接室単位で見た場合には、評価の厳しさについても大きな違いは生じていなかった。結果的に説明会方式の面接員事前訓練はある程度有効に機能したと言えるだろう。

一方、面接室単位でみた場合、AO入試Ⅲ期並みの高い精度を確保するには面接員数を増やさなければならぬことが分かった。本来はより高い精度の測定を目指すべきだろうが、実質的にその達成は難しい。したがって、測定の信頼性がある程度は確保されているが、それ以上の精度は得られないことを前提に、選抜資料としての利用を考えるべきことが確認された。

高い信頼性が確保できない以上、合否に大きく作用するような利用は控えるべきである。共分散比と合否入替り率から、2021(令和3)年度入試においては、面接試験の影響力は小さく抑えられている一方で、合否ボーダー層における合否入れ替わりが生じたことから、導入の目的には合致する

結果となっていた。労力に対して、合否入れ替わり率が小さいことに関しては、面接員として参加した側には不満も残るかもしれない。しかし、受験者にとって大学入学者選抜は今後の人生を左右する重大なイベントである。テスト技術的な観点から適切な数値目標を掲げることは難しい。大幅な精度向上が困難である以上、面接試験の影響力は、今後も抑制的に運用することが必要だというコンセンサスの形成が望まれる。

ネガティブチェックという一般選抜の面接試験の特徴については、換算点の分布の歪度の分析から目的が達成されたと言える。面接試験の評価は設計によっては面接員に大きな負担がかかる。個々の面接員に負担をかけずに換算方式を工夫した成果が出た。半面、注意しなければならないのは換算方式に関わる入試ミスの発生である。入試業務を担当する事務職員は毎年交替する。素点から換算点へ非線形的な変換を行うのは一般的な手法ではない。担当者が業務に精通しているとは限らないことから、今後は確実な業務の引継ぎが何よりも重要である。換算点の算出方法のみの引継ぎでは心もとない。一般選抜における面接試験の設計コンセプトを入学者選抜に係る構成員に浸透させて引き継いでいくことが、将来にわたっても入試ミスを起こさないための重要なポイントとなってくるであろう。

最後に、限定的ではあるにせよ、相関分析の結果から、選抜資料が「学力」や「知的能力」を測る学力検査とそれ以外の資料に明確に分類されたことは興味深い。特に「主体性評価」が「調査書平均点」や「面接換算点」と有意な相関を持ち、これら3つが1次元の指標を構成していたことが特筆される。面接試験は従来から行われてきたもので、大きな設計上の失敗がなければある程度は機能することが予想されていたと言える。調査書も利用上の方法論的な問題点が指摘されてはきたが、長年にわたって選抜資料として活用されてきた定評のある選抜資料である。一方、自己申告に基づく主体性評価は過去に類例がなく、今回、初めてその機能が実証的に明らかになった。自己申告である以上、一定程度、恣意的な操作が介入することを防ぐのは不可能である。しかし、本研究の分析結果を通じて、自己申告に基づく主体性評価が

情意面の評価に関して確かに意味のある尺度を成していることが明らかとなった。本研究の目的は歯学部一般選抜に導入された面接試験の評価であったが、副産物として主体性評価の妥当性が検証されたと言える。わが国の大学入学者選抜は政策的に総合的・多面的評価が推し進められ、評価尺度の多元化が推奨されてきた。しかし、様々な評価指標の信頼性、妥当性についてきちんと検証が成されてきたとはいえない。個々の大学で行われる個別試験は負担が大きい。とりわけ、筆記試験以外の選抜資料の活用は実施側にも志願者側にも大きな負荷をかける。評価指標としての妥当性、信頼性に関するエビデンスが乏しい中、大きな労力を費やす選抜資料の導入にはリスクが伴うことになる。その点、チェックリストを用いた自己申告方式は実施側と志願者側の双方にとって負担を最小限化する方法と言える。それが一定程度機能したという事実は、大学入学者選抜の実務を担当する関係者にとって意義深いことと言えよう。なお、調査書平均点が学力ではなく情意面の評価と近い関係にあったことも興味深い結果であった。

半面、過大な期待は禁物である。学力検査の信頼性に比べて、情意面の評価の信頼性の確保が困難であることは、相関係数の値から見ても明白である。信頼性が低いままに入学者選抜の中で大きな役割を与えることは、選抜場面をギャンブル化することになる。入学者選抜制度全体が志願者の信頼を失い、崩壊する危険性がある。大きな労力を注入すればその分だけ信頼性が向上する保証はない。情意面を含めた多面的・総合的評価にどの程度の労力をかけてどの程度の成果を期待するか、各大学が問われている状況である。本研究の成果が一つの指針として機能することを期待する。

測定の妥当性の検証には多様な側面からのアプローチが必要である。もちろん、追跡調査は伝統的な基準関連妥当性の考え方に沿った手法であるが、選抜効果の問題を抱えており、方法論的には問題がある。また、結果が出るまでに数年間の時間を要するのが欠点である。毎年のように状況が変化する大学入学者選抜に具体的な調整を行うためのエビデンスとしては、本研究で行ったような

定量的、速報的な入試データの分析が即効性を持ち、有効であると言える。

注

- 1) 大学入学者選抜実施要項は毎年通知されている。本稿の記述は令和4年度大学入学者選抜を対象とした要項に依拠したものである。
- 2) 2021（令和3）年度入試から、従来の「一般入試」が「一般選抜」、「AO入試」が「総合型選抜」、「推薦入試」が「学校推薦型選抜」と呼ばれるようになった。なお、「学校推薦型選抜」は2008（平成20）年度入試以前には「推薦入学」「推薦に基づく選抜」などと呼ばれていたが、本稿では、明らかに2021（令和3）年度より前の年度について言及している場合には「一般入試」「AO入試」「推薦入試」を用いることとした。
- 3) AO入試導入時の2000（平成12）年度入試で、工学部はAO入試Ⅰ期～Ⅳ期の4種類の入試区分でAO入試を実施していた。社会人を対象としたAO入試Ⅰ期は2013（平成25）年度入試をもって廃止となり、10月入学の帰国子女（当時、現在は「帰国生徒」）を対象としたAO入試Ⅳ期は2018（平成30）年度入試をもって廃止となり、現在は全学でAO入試Ⅱ期、AO入試Ⅲ期のみを実施している。なお、2021（令和3）年度入試における高大接続改革にしたがい、東北大学では従前の正式名称「アドミッションズ・オフィス入学試験（AO入試）」を「AO入試（総合型選抜）」に変更したが、略称の「AO入試」「AO入試Ⅱ期」「AO入試Ⅲ期」「AOⅡ期」「AOⅢ期」等の呼称はそのまま引き継いで変わらずに用いられている（東北大学, 2019b）。なお、東北大学では導入当初から全学一律の方針は取らずに、AO入試の選抜方法のみならず、実施の有無を含めて学部の裁量を広く取っているため、学部ごとに出願資格や選抜方法などが少しずつ異なっている。
- 4) AO入試Ⅲ期が始まった平成12（2000）年度には、アドミッション・ポリシーという考え方は存在しなかった。入学者選抜要項等の資料にアドミッション・ポリシーが掲載されるようになったのは平成13（2001）年度入試からである。
- 5) 東北大学令和3年度（2021年度）一般選抜入学

試験学生募集要項には、「個人情報の取扱い」として、「① 本学が保有する個人情報は、『独立行政法人等の保有する個人情報の保護に関する法律』等の法令を遵守するとともに、『国立大学法人東北大学個人情報保護規定』に基づき厳密に取り扱い、個人情報保護に万全を期しています。」「② 入学者選抜に用いた試験成績等の個人情報は、入学者の選抜、入学手続、入学前教育、追跡調査等、入学後の学生支援関係（奨学・授業料免除及び健康管理等）及び修学指導等の教育目的並びに授業料徴収等の関係に利用します。」と記載されている（東北大学, 2020b）。2021（令和3）年度入試やそれ以前のAO入試Ⅲ期の募集要項にも同様の記載がある。

謝辞

本研究はJSPS 科研費20K20421の助成を受けたものである。

文献

- 天野郁夫（1992）. 大学入学者選抜論, IDE・現代の高等教育, 338, 5-12.
- 中央教育審議会（2014）. 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について——すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために——（答申）, 2014年12月22日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afildfile/2015/01/14/1354191.pdf（最終閲覧日2021年11月23日）.
- 倉元直樹（2015）. 大学入学者選抜における高校調査書, 教育情報学研究, 14, 1-13.
- 倉元直樹・尹得霞（2021）. わが国の高大接続改革と中国, 韓国, 台湾の大学入試多様化政策——特に中国の入試改革との同型性, 共時性を中心に——, 大学入試研究ジャーナル, 31, 83-90.
- 倉元直樹・市川博之（2015）. 東北大学歯学部における志願者・入学者の学力水準の変化——医学部医学科定員増の影響を中心に——, 大学入試研究ジャーナル, 25, 63-71.
- 倉元直樹・奥野攻（2001）. 平成12年度東北大学歯

- 学部 AO 入試について, 大学入試研究ジャーナル, 11, 43-48.
- 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
- 倉元直樹・當山明華・西郡大 (2008). AO 入試の実情調査 (1) ——大学入試の多様化と AO 入試——, 日本テスト学会第6回大会発表論文集, 82-83.
- 増田幸一・徳山正人・斎藤寛治郎 (1961). 入学試験制度誌研究 東洋館出版社.
- 宮本友弘 (2019). 「主体性」評価の課題と展望 ——心理学と東北大学 AO 入試からの示唆——, 東北大学高度教養教育・学術支援機構編 大学入試における「主体性」の評価 ——その理念と現実——, 東北大学出版会, 7-29.
- 文部科学省高等教育局長 (2017). 平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに関わる予告, 29文科高第355号, https://www.mext.go.jp/content/20200318-mxt_daigakuc02-000005730_10.pdf (最終閲覧日2021年11月23日).
- 文部科学省高等教育局長 (2021). 令和4年度大学入学者選抜実施要項, 3文科高第284号, https://www.mext.go.jp/content/20210716-mxt_daigakuc02-000016437_3_2.pdf (最終閲覧日 2021年11月23日).
- 二村英幸 (2007). 面接評定における「テスト規準」, 日本テスト学会編 テスト・スタンダード——日本のテストの将来に向けて——, 金子書房, 157-159.
- 鈴木雅之 (2019). 教育心理学から見た「主体性」——自己調整学習の観点から——, 東北大学高度教養教育・学術支援機構編 大学入試における「主体性」の評価——その理念と現実——東北大学出版会, 31-48.
- 竹内啓 (1086). 入試科目の事後の重みの評価について, 国立大学入学者選抜研究連絡協議会編 国立大学入学者選抜研究連絡協議会研究報告書, 7, 500-501.
- 垂水共之・山本義郎 (1990). 合否入れ替わり率 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, 62-74.
- 富永倫彦・大久保敦 (2004). 高校調査書の利用実態に関する調査研究, アドミSSION・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——, 共同研究「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, 大学入試センター研究開発部, 75-104.
- 東北大学 (2018). 平成33年度 (2021年度) 入試における本学の基本方針について (予告), 平成30年12月5日, <http://www.tnc.tohoku.ac.jp/images/news/H33housin.pdf> (最終閲覧日2021年11月23日).
- 東北大学 (2019a). 令和3年度 (2021年度) 一般選抜入学試験における主体性等の評価について (予告), 令和元年7月17日, http://www.tnc.tohoku.ac.jp/images/news/20190717yokoku_2.pdf (最終閲覧日2021年11月23日).
- 東北大学 (2019b). 令和3年度 (2021年度) 入学者選抜における入学試験名称等の変更について (予告), 令和元年7月17日, http://www.tnc.tohoku.ac.jp/images/news/20190717yokoku_1.pdf (最終閲覧日2021年12月1日).
- 東北大学 (2020a). 令和3年度 (2021年度) 一般選抜入学試験における主体性評価チェックリストの活用について (予告), 令和2年1月17日, http://www.tnc.tohoku.ac.jp/images/news/20200117_2yokoku.pdf (最終閲覧日2021年11月23日).
- 東北大学 (2020b). 令和3年度 (2021年度) 一般選抜入学試験学生募集要項, 令和2年 (2020年) 11月.
- 東北大学 (2021). 令和4年度 (2022年度) 入学者選抜要項, 令和3年 (2021年) 7月, <https://web-pamphlet.jp/tohoku/2022a/html5.html#page=1> (最終閲覧日2021年12月1日).

Interview test in general selection of Tohoku University School of Dentistry

Naoki T. KURAMOTO*, Saori KUBO**, Yoshinori HATTORI***

*Graduate School of Education / Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

** Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

*** Graduate School of Dentistry, Tohoku University

ABSTRACT

In this study, the validity and reliability of the interview test of the entrance exam of Tohoku University School of Dentistry introduced to the general selection first schedule exam for 2021 admission were examined. School of Dentistry has been conducting interview tests for over 20 years in the AO type III examination. However, since the purpose this interview test is different, a different design was required. There are also strict restrictions on the number of examinees and interview duration. The reliability of the interview room unit was lower than that of the AO III, but the degree of agreement between individual was not inferior. Negative check features were also detected from the distribution of converted scores. In a principal component analysis, constellation close to the score of the independence checklist and the average score of the manuscript were obtained. The initial purpose of the newly introduced interview test was achieved.

Key words: university admissions, interview test, School of Dentistry, proactive attitude, reliability, validity

リーダビリティと語彙分析ツールを利用した大学入試長文読解用英文の難易度分析

秦野 進一*, 倉元 直樹**

* 東北大学入試センター

** 東北大学大学院教育学研究科 / 東北大学高度教養教育・学生支援機構

要旨: 英文の内容に対して感じる質的な難しさの感覚には個人差があり, 尺度化は困難である. 一方, 英文の形状的な難しさや使用語彙の難しさは客観的に数値化が可能である. 本稿では主として文章の長さや単語の難しさを分析対象として英文の難易度を数値化するリーダビリティ指標と語彙レベルリストに基づいた語彙レベル分析ツールを利用して, 旧七帝大の入試問題で使用された英文を分析する. 各大学の長文読解用英文は分量・難易度が様々であり, 英文の内容に応じてどのような試験問題が適しているかも異なってくる. 問題作成前の素材文選びの段階でこのような分析を行うことで, 客観的な指標を用いて適切な難易度の英文を選ぶことができると思われる.

キーワード: 大学入試, 英語, リーダビリティ, 英文難易度, 語彙分析

1. はじめに

受験生の学力に比して難しすぎる試験や逆に易しすぎる試験は識別力が低く, 入学者選抜の資料として十分に機能しない. 作題担当者には受験生の学力に合った適切な難易度の試験を安定的に作成することが求められている. 常に経験豊富な担当者が作題を担い, 受験生に合った難易度の英文を選ぶことができているなら問題はないが, 必ずしもいつもそのような状況ばかりではないであろう. たとえ経験が浅い担当者が作題を行うことになったとしても, 英文の素材を選択する際に勘や主観に基づくのではなく, 客観的な手法に基づいて行うことができれば適切な難易度の英文を選ぶことができる. 今までの研究では入試問題や教科書の英文の分析はリーダビリティや語彙リストに基づいて行われている. 例えば Kikuchi (2006) は, 国立・私立の1994年と2004年の個別試験の問題について, 3つのリーダビリティ指標を用いて分析した. その結果, 2つの年の難易度はほぼ同じであり, そのレベルは英語の母語話者にとっても大変難しいレベルであると報告している. また中條・長谷川 (2004) は中学・高校の教科書で習

得する語彙のリストを基に10年分の大学入試センター試験 (以後, 「センター試験」と略記する) の長文読解問題用の英文を分析した. その結果, 年度により差はあるが, 高校卒業時の学力を測定するには適正なレベルであると報告している. これらの研究から英文の難易度分析ツールや語彙リストに基づく語彙分析が英文の難易度を客観的に分析する上で十分機能していることは明らかである. これらを客観的な指標として作題の際に使うことで適切な難易度の素材文を選ぶことができると思われる.

しかし, 入試が多様化している現在, 英語に関わる問題を出題する作題担当者が必ずしも英語教育の知識を豊富に持っているとは限らない. まして, リーダビリティや語彙レベル分析の手法について詳しいとは限らない. そこで本稿では, 英語の試験問題の素材文選びの参考になることを意図し, リーダビリティ指標と語彙レベルリストに基づいた語彙レベル分析ツールの具体的な使用手順について述べる. さらに, それらの手法を用いて旧七帝大の令和4年度入試で使用された英文の難易度分析を行った結果について述べる.

2. リーダビリティ指標

英文の難しさを数値化するには、様々なリーダビリティ指標が提案されている。本稿ではワープロソフトの Word の校閲機能を利用することで簡単にリーダビリティが測定できる Flesch Reading Ease と Flesch-Kincaid Grade Level を利用する。

2.1 Flesch Reading Ease と Flesch-Kincaid Grade Level

この2種類のリーダビリティ指標は多くの人が利用しているワープロソフトの Word の校閲機能を利用することでインターネットに接続することもなく測定結果が得られる。したがって機密保持のためインターネットを遮断した状態で作題を行わなくてはならない場合でも問題なく使用できる。どちらも英文の平均の長さ（総単語数を英文の数で割った1文あたりの単語数）と1単語あたりの平均音節数を元に公式にあてはめて算出する。1文の長さが長く、単語の平均音節数の多い文章は難易度が高く、1文が短く、単語の平均音節数が短い文章は難易度が低いという考えに基づく指標である。各指標には以下のような特色がある。

2.1.1 Flesch Reading Ease

この指標は以下の計算式によって得ることができる²⁾。なお、日本語訳は第1著者による。

$$206.835 - (1.015 \times 1\text{文あたりの平均単語数}) - (84.6 \times 1\text{語あたりの平均音節数})$$

スコアは0から100までの数値で表され、数が小さいほど英文が難しく、数が大きいほど英文が簡単であることを表している。例えば、英検2級の読解用試験問題の英文では55から65の指標を示している（秦野，2019）。

2.1.2 Flesch-Kincaid Grade Level

上記の指標の公式に改良を加えた以下の計算式で指標が得られる³⁾。

$$(0.39 \times 1\text{文あたりの平均単語数}) + (11.8 \times 1\text{語あたりの平均音節数}) - 15.59$$

この指標は数値がアメリカの学校の児童・生徒の読解レベルを表す学年で表されるので難易度が理解しやすいという利点がある。この指標以外にも The SMOG Index という指標が数値を学年で表している。リーダビリティ指標には様々なものがあるが、それぞれ特有の数値で表されるものが多いため58とか980といった数値がいったいどの程度難しいものなのかは慣れないと理解しにくい。その点この指標は「6」ならば小学校6年生レベル、「9」なら中学3年生レベルの英文であることを表しているので、日常的にリーダビリティ指標を使い慣れていない人でも難易度をイメージしやすい。

2.2 Word を使った測定

Word 2019を利用してリーダビリティの測定を行うための事前設定方法は Microsoft サポート⁴⁾に図1のように説明されている。

1 [ファイル]、[オプション] の順に移動します。
2 [文章校正] を選択します。
3 [Word でスペル チェックと文章校正を行う場合] で、[スペル チェックで文章校正を行う] チェックボックスを オンにします。
4 [文書の読みやすさを評価する] を選択する

図1. リーダビリティ指標の事前設定方法

この設定を行った後、測定対象のファイルを開き、F7キーを押してスペルチェックを実行するか、「校閲」→「スペルチェックと文章校正」をクリックすると表記上の修正候補などが提示され、文章校正が終了すると読みやすさの評価数値が出てくる。一番下の Readability の欄に Flesch Reading Ease と Flesch-Kincaid Grade Level の数値が表示される。通常は自動的に日本語と英語を判断して分析が行われるが、英文の分析を行ったのにリーダビリティ指標が表示されない場合には、上記事前設定方法のファイルオプションで「言語」を選択して校正機能で優先する言語を英語に設定するとよい。

2.3 旧七帝大の長文読解用英文の難易度分析

旧七帝大の令和4年度前期入試で使用された英文を以下の手順にしたがって準備し、上記2つの

リーダビリティ指標を用いて分析を行った結果を表1にまとめた。なお本稿では各大学の長文読解問題のうち、最も語数の多い大問の本文についてのみ分析を行った。ただし大阪大学については外国語学部（以下、「外国」と略記）とそれ以外の学部（以下、「外国以外」と略記）で一部使用する長文読解問題が異なるので、それぞれ最も語数の多い問題について分析を行った。

- (1) 大学入試問題のデータベースである Xam (イグザム) 英語2022⁵⁾ から旧七帝大の長文読解問題を取り出す。問題は Word か一太郎のいずれでも出せるので Word を使用する。その中から今回の分析対象となる最も語数の多い問題を選ぶ。電子データのない英文を分析する場合には、OCR ソフト（スキャナーで読み取った画像データをテキストデータに変換する文字認識ソフトウェア）を利用して新聞や雑誌の記事などをテキストに変換して Word に張り付ける。OCR ソフトは多くの種類が市販されているが無料で使えるフリーソフトもある。
- (2) 本文として使用されている英文の下線、記号、番号等、問題作成者によって付加されたものを取り除き、また空欄に単語、語句、文章などを補充する問題がある場合には、空欄に正解を入れて加工前の元の英文に復元する。
- (3) 2.2で述べた手順にしたがってリーダビリティの測定を行う。

表1を見ると各大学の読解問題で使用された英文の分量・難易度にはかなりの違いがあることが

わかる。あくまで今回分析の対象とした問題に限定した議論ではあるが、8題の平均語数は837語で、大阪大（外国）（1071語）が一番多く、東北大（985語）、東京大（977語）が次いで多い。一番少ない京都大（595語）と一番多い大阪大（外国）では476語の差がある。

分析対象とした8題の中で最も難易度が高かった（Flesch Reading Ease の数値が小さく、Flesch-Kincaid Grade Level の数値が大きいものを指す）のは京都大の問題で、2つの指標の双方で8題中最も難しかったことが示された。Flesch-Kincaid Grade Level の数値は、アメリカの大学2年生が読むレベルの英文であることを示している。次いで東北大（高校3年生レベル）、九州大（高校2年生レベル）が難易度の高い英文となっている。最も難易度が低かったのが東京大の問題で、小学校6年生レベルである。ただし、東京大は長文読解問題を5題出題しているため、今回対象となった「最も語数の多い英文」に関しては平易なものが使用されているということを示しているに過ぎない。1つの英文に関して、何を問い、どのように答えさせるかによって問題は易しくもなり、難しくもなるので、ここにあげた数値だけをもって問題が平易であるということとはできない。リーダビリティの数値はあくまで使用されている英文の難易度を示すものである。

2.4 その他のリーダビリティ

本文として利用された素材文のおおよその難易度を知るには上記のいずれかの指標を用いれば十分だと思われるが、もっと多くの指標を参考にしたいという場合には、Readability Formulas⁶⁾ というウェブサイトにある Automatic Readability

表1 旧七帝大の長文読解用英文分析結果

大学名	北海道大	東北大	東京大	名古屋大	京都大	大阪大		九州大	平均	
						外国語学部	外国語以外			
長文読解用英文の数	4	2	5	2	2	2	2	3	2.8	
分析対象大問番号	1	1	5	1	2	2	2	2		
語数	862	985	977	786	595	1071	719	701	837.0	
リーダビリティ	Flesch Reading Ease	57.8	44.2	79.3	54.9	34.4	59.9	66.2	47.9	55.6
	Flesch-Kincaid Grade Level	9.1	12.6	6.1	11.8	14.1	9.5	8.2	11.8	10.4

Checker⁷⁾を利用して分析したい英文を送れば、同時に7種類のリーダビリティ指標を返してくれる。研究目的でなければここまで多くの指標は不要なので、作題担当者に合った使いやすいものを選べばよい。

また、米国 MetaMetrics 社が開発した Lexile measures という指標は、英文の難しさを表すと同時に読み手の読解力も表す指標となっている。Lexile reading measure と Lexile text measure⁸⁾ の2種類あり、前者はテストの結果などによって計測された受験者の読解力を数値で示し、後者は「1文あたりの長さ」と「単語の出現頻度」から分析した単語の難易度によって文章の難易度を数値で示す。そのため教育現場では生徒の読解力に合わせたテキストを選択する際などに使われている。これを応用すれば例えば授業を担当するクラスの学生の Lexile reading measure を計測して学生に適した難易度の英文を選ぶといった利用法も可能である。TOEFL のウェブサイトでは子どもたちがこの指数を利用して自分の英語力に合った洋書を選べるようになってきている⁹⁾。

リーダビリティは主として英文の形質的な難易度を利用して測定しているため、実際に英文を読む対象者にとって本当にその数値が示す難易度通りに難しく感じるかどうかは、人間の目で英文を読んで確かめる必要がある。あくまで参考資料として利用することをお勧めする。

3. 単語の難易度分析

我々が英文を読むときに、その英文を「難しい」と思う大きな要因の1つは単語の難しさである。知らない単語が多く出てくる英文を読むことはつらく、辞書に頼ることなく内容を理解することが難しいことも多いであろう。作題者は受験生にある程度の語彙力を持っていることを期待して素材文を選ぶであろうが、受験生の英語力に比して難しすぎる英文では英語力を適切に測ることはできない。受験生の英語力を測るのに適した難易度の英文を選ぶためには使用されている単語の難易度を理解した上で素材文を選ぶことが大切である。単語の難易度は、しかるべき語彙レベルリストに基づいて使用されている単語について分析をし、難易度の高い語がどの程度含まれているかをみる

ことで判断できる。本稿では日本人英語学習者を対象とした単語の分析に適していると思われる語彙レベルリストである新 JACET 8000 と CEFR-J Wordlist、それに単語レベルチェッカー（語彙レベル分析ソフト）¹⁰⁾ を利用した語彙レベル分析を行う。

3.1 新 JACET 8000

新 JACET 8000（大学英語教育学会基本語改定特別委員会、2016）は2005年に大学英語教育学会により日本人英語学習者のための教育語彙集として出版された8000語の英単語リスト「JACET 8000」（相澤ほか、2005）の2016年改訂版である。旧版は BNC（The British National Corpus）という1990年前後に作られた大規模なイギリス英語コーパスを母体に編集されたが、新版では BNC に加えて、アメリカ英語のコーパスである COCA（The Corpus of Contemporary American English）を母体としてベースとなるリストを作成し、さらに日本人英語学習者の英語学習の実態および英語学習の目標に合わせたものに補正するための資料を基に補正された。資料として使われたのは、中学・高校の検定教科書、大学入試センター試験問題、47都道府県の公立高校入試問題、英検・TOEFL・TOEIC の問題、日本の英字新聞、英語による学術入門書などである。

JACET 8000は1000語単位でレベル分けがされており、2005年版の目次では表2のようにおおよそのレベルについての説明が掲載されている。また、新 JACET 8000には本体としてのリスト以外に「中学・高校コミュニケーション支援語彙リスト」、「共通学術語彙リスト」、「発信語彙リスト」の3つの付加リストも加えられている。

令和2年度から小学校で全面実施されている新しい学習指導要領（文部科学省、2017）では小学校でも英語の教科化が始まり、600語から700語の単語学習が行われている。さらに中学校、高校でも学習する単語数は増えているので、小学校、中学校、高校を通した総学習単語数は旧学習指導要領では3000語だったのが新しい学習指導要領では4,000語から5,000語へと大幅に増えることになる。現在では上記リストの Level 3が「高校英語教科書レベルの単語」であるが、新学習指導要領が完全

実施された際には Level 4もしくは Level 5までの単語が「高校英語教科書レベルの単語」となる。

表2 JACET 8000(2005)のレベル分類

レベル	順位	説明
Level 1	1-1000	中学校の教科書に頻出する基本単語
Level 2	1001-2000	高校初級レベルの単語英検準2級レベル。
Level 3	2001-3000	高校英語教科書レベルの単語、センター試験。
Level 4	3001-4000	大学受験、及び大学一般教養の初級レベルに相当。
Level 5	4001-5000	難関大学受験、及び大学一般教養に相当。
Level 6	5001-6000	英語を専門としない大学生やビジネスマンが目指すレベル、英検準1級レベル。
Level 7	6001-7000	英語専攻の大学生や仕事で英語を使うビジネスマンの到達目標とするレベル、英検1級、TOEICの95%以上の単語をカバーしている。
Level 8	7001-8000	日本人の英語学習者一般的な単語学習の最終到達目標。

仮に、この分類で Level 4レベルまでの単語力(項目数累計4,000語)を受験生に求めるならば、Level 5レベル以上の語について注を付けるかどうかを検討すればよい。また選抜性の高い大学であれば Level 5までの5,000語を受験生に求めることとして Level 6以上の語について注を付けるかどうか、検討することになる。前後関係から意味を推測できる語や、すでに日本語として使われている語などに対する注は不要であるので、設定したレベル以上の語だからといって機械的に注を付ける必要はない。

3.2 CEFR-J Wordlist

CEFR-J のウェブサイト¹¹⁾によれば、「CEFR-J は欧州共通言語参照枠(CEFR)をベースに、日本の英語教育での利用を目的に構築された、新しい英語能力の到達度指標」である。指標自体は「聞くこと」、「読むこと」、「書くこと」、「話すこと(やりとり)」、「話すこと(発表)」の5技能それぞれについて12レベルの「言葉を使って何ができる

か」を示す CAN-DO リストの形式を取っている。例えば B1.1レベルの「話すこと(やりとり)」では、「個人的に関心のある具体的なトピックについて、簡単な英語を多様に用いて、社交的な会話を続けることができる」、B1.2レベルの「聞くこと」では、「はっきりとなじみのある発音で話されれば、身近なトピックの短いラジオニュースなどを聞いて、要点を理解することができる」などと表記されている。この CEFR-J に付属する資料として CEFR-J Wordlist がある。約7,000語が A1から B2までの4レベルに分類されている。おおよその相当レベルを表3に示す。

表3 CEFR-J Wordlistのレベル分類

レベル	単語数	日本の学校教育での相当レベル
A1	1068	小学校～中学1年程度
A2	1352	中学2年～高校1年程度
B1	2353	高校2年～大学受験レベル
B2	2692	大学受験～大学教養レベル
合計	6868	

仮にこの分類で B2レベルまでの単語力(項目数累計6,868語)を受験生に求めるならば、(B2までのリストに)該当なし(NA: Not Applicable)と表示された単語について注を付けるかどうかを検討すればよい。

3.3 単語レベルチェッカー

単語レベルチェッカーはイー・キャスト社製の市販ソフトで、中学校・高校の各教科書の持つシェアのパーセンテージに基づいて生徒の何%がその単語を知っているかという「認知率」を学年別に数値化し、さらに過去10年分のセンター試験の本試験の全単語を分析して、6段階のレベルに分けた8,517語のリストに基づいて語彙レベルのチェックを行うものである。自分のパソコンにインストールして使用するので、インターネットにつなぐことなく分析が可能である。Wordでのリーダビリティ分析同様、機密保持の観点からインターネットを遮断して作題しなくてはならない場合にも使用できる。毎年新しい試験のデータを元に改訂版を作成しているため、最新の単語などもリストに反映されている。分析後にはレベル外単語数、レベル外単語率などが表示され、難語を平

易語への置き換えをサポートするシソーラス(類義語辞典)機能も搭載されている。レベルのおおよその目安を表4に示す。なお現在、大学入学共通テストの開始に伴い、新バージョンへのプログラムの改修中であり、バージョン2020が最新版となっている。

仮にこの分類で「高3/センター試験」レベルまでの単語力(項目数累計8,517語)を受験生に求めるならば、レベル外と示された単語について注を付けるかどうかを検討すればよい。

表4 単語レベルチェッカーのレベル分類

レベル	単語数	基準
中1	482	中1の認知率50%以上
中2	419	中2の認知率45%以上
中3	445	中3の認知率35%以上
高1	965	高1の認知率25%以上
高2	1588	高2の認知率15%以上
高3/センター試験	4618	高2の認知率14.9%以下、または高3新出語、センター試験
合計	8517	

3.4 語彙分析の具体的方法

以下に、それぞれの語彙リストに基づいた分析を行う具体的な方法を示す。

3.4.1 New Word Level Checker¹²⁾ 利用の語彙分析

オンラインで利用できる英文語彙難易度解析プログラムである New Word Level Checker を利用すれば上記の新 JACET 8000 と CEFR-J の語彙リストに基づいた難易度分析ができる。このサイトでは他にも SVL 12000¹³⁾ などの5種類の語彙リストに基づく語彙分析が可能である。利用方法はいたって簡単で、ウェブサイトに表示されているテキストボックスに分析したい英文を入れ、使用したい語彙リストを選択して「Check」ボタンをクリックするだけで語彙レベルごとにテキストカバー率とそのグラフ、難易度ごとに色分けしたテキストを返してくれる。その後「Word List」をクリックすればすべての語のレベルの一覧表が返ってくる。この Word List はボタン1つで Excel ファイルとしてダウンロードできるので、レベル順に並び替えて難しい語の一覧を表示させるなどの使

い方ができる。4色～5色で色分けされたテキストの表示は色によってはやや見分けがつきにくいという難点がある。その場合にはダウンロードした Word List の一覧表を併用して注を付けるかどうか判断するとよい。

New Word Level Checker では固有名詞や数字は既知語として分類される (PropNoun_Num と表示) ので、それ以外の語についてそれぞれの語彙レベルが表示される。

また、reason という語は「理由」という意味の名詞で使用されれば平易な語だが、「推論する、説得する」という意味の動詞になると難しくなる。CEFR-J ではこのような品詞まで含めて分析しているので、black (黒くなる、黒くする: 動詞) なども難語に分類されている。

ほかにも、原形と過去形をそれぞれリストアップするかどうか、短縮形をどう扱うかなどは使用する語彙リストによって異なる。

3.4.2 単語レベルチェッカー利用の語彙分析

インストールした単語レベルチェッカーを開き、テキストボックスに分析対象の英文をコピー＆ペーストする。「高2」「高3/センター試験」などのレベルを設定した上でレベル判定ボタンを押せば判定結果が表示される。

設定したレベルを超える難易度の語(難語)が赤色、それ以外の語は黒字で表示されるので難語が一目でわかり見やすい。前述の2つのリストでは難語に分類されてしまうアルファベット単体や記号は単語レベルチェッカーでは難語には分類されていない。

いずれの語彙レベルリストを用いても、ときどきどうしてこの語が難語と分類されているのだろうか(あるいは、その逆もある)ということがあるので、分析結果をそのまま鵜呑みにするのではなく、どのような語が難語と分析されたのかをリストで確認することを勧める。

3.4.3 旧七帝大の長文読解用英文の語彙分析

2.3で用意した旧七帝大の令和4年度前期試験で使用された長文読解用英文をコピーして、3.4.1と3.4.2で示したテキストボックスに入れて語彙分析を行った結果をまとめたものが表5である。設

定した語彙レベルはそれぞれ Level 6 (新 JACET 8000), B2 (CEFR-J), 高3/センター試験(単語レベルチェッカー)である。CEFR-Jではリスト外(NA)に分類された語からアルファベット単体(AやXなど)や記号(%など)を除いた語を難語と定義し, 新 Jacet8000ではそれに Level 7以上の語を加えたものを難語として扱った。単語レベルチェッカーではレベル外単語と表示された語を難語として扱った。

平均難語数が一番多かったのは大阪大(外国: 41.7語)で, 最も少ない京都大(18.7語)・九州大(18.7語)とは23語の差がある。次に多かったのは東北大(34.3語)と大阪大(外国以外: 32.3語)であるが, それぞれ注語として東北大は8語, 大阪大(外国以外)は3語に説明をつけている。東京大は平均難語数が31.3語であるが, 注語として10語に説明をつけているので実際は難語数としては20語程度である。難語率で比較すると3%台前半の大学が多い。大阪大(外国以外)が4.5%とやや高く, 九州大が2.7%とやや低い。

4. 各大学の問題文の特長

表1のリーダビリティと表5の語彙レベルの2つの分析結果から, 各大学の問題文には以下のような特徴があることがわかる。以下, 構文難易度の高い順に記載する。

京都大: 英文量は多くないが, 構文の難しい(1文の長さが長い)英文である。難語数は多くなく, 難語率はそれほど高くないので, 語彙力よりは構文理解力を問うのに適した英文で

ある。

東北大: 英文量が多い。構文難易度も高く, 難語も多く, 難語率も比較的高い。語彙力, 構文理解力ともに要求される英文である。

名古屋大: 8題の中では英文量はさほど多くはないが, 構文の難易度は高めである。難語率は高くない。

九州大: 英文量はあまり多くない。構文の難易度は高めである。難語は少なく, 難語率も低い。

大阪大(外国): 英文量が多く, 構文難易度は8題の中では平均的な難しさである。難語数も多く, 難語率も高い一方で注語が1つもない。かなりの語彙力が必要とされる英文である。

北海道大: 英文量は8題のほぼ平均であり, 構文の難易度はやや平易, 難語数, 難語率も8大学のほぼ平均である。

大阪大(外国以外): 英文量はさほど多くなく, 構文もそれほど難しくはないが難語数が多く, 難語率が高い。語彙力が必要とされる英文である。

東京大: 英文量は多いが, 構文の難易度が低いので英文の意味を理解することは難しくない。英文を訳す, あるいは構文の理解度を問うような問題では平易になりすぎてしまうので適さない。

5. 素材文選択時の活用例

本稿で分析したのはすでに実施された試験問題の英文難易度だが, 同様の分析を作題前の素材候

表5 旧七帝大の長文読解用英文語彙分析結果

	北海道大	東北大	東京大	名古屋大	京都大	大阪大		九州大	平均
						外国語学部	外国語以外		
語数	862	985	977	786	595	1071	719	701	837.0
JACET	28	15	27	18	17	43	29	14	23.9
CEFR-J	29	51	37	32	20	51	44	25	36.1
単語レベルチェッカー	26	37	30	23	19	31	24	17	25.9
平均難語数	27.7	34.3	31.3	24.3	18.7	41.7	32.3	18.7	28.6
難語率	3.2%	3.5%	3.2%	3.1%	3.1%	3.9%	4.5%	2.7%	3.7%
注語数	1	8	10	0	0	0	3	2	3.0

補の英文で行うことで客観的な指標を用いての素材選択が可能になる。例えば、難しい構文の英文の意味を正しく理解できるかどうかを見たい場合、京大、東北大、九州大、名古屋大などの英文のようにリーダビリティが難解であることを示している英文が適している。それに加えて高度な語彙力も身につけているかどうか見たい場合には東北大のように難語率の高い英文が適している。

分量の多い英文を与えて必要な情報を読み取らせるような問題は、東大、大阪大(外国)のように語数が多く、リーダビリティもそれほど高くない英文が適している。さらに、ある程度の語彙力があることを受験生に求める場合には大阪大(外国)のように語彙レベルが難解であることを示し、平均難語数が多い英文が適している。

しっかりとした語彙力を身に着けた学生を選抜したい場合、大阪大(外国、外国以外)のような難語の多い英文を使用し、注語も必要最小限にするという出題の仕方が考えられる。

6. おわりに

本稿で紹介したリーダビリティや語彙レベル分析ツールは、慣れないと作業が煩雑に思えるかもしれない。また、得られた数値もどう解釈しているのかよく分からないこともあるであろう。しかし、どれも慣れれば5分程度で終わるものばかりである。作題担当者にとって理解しやすいと思われる指標を継続的に使っていれば、慣れるのにそれほど長い時間はかからない。そして、経年で同じ指標を用いて分析していくとともに、試験結果も合わせて分析すれば受験生の英語力を測定するのに適切と思える難易度の英文がどの程度のものか見えてくる。初めは、過去に出題した問題の中でうまくできていたと思われる英文を分析して、その難易度に近いものを選ぶ、という方法も可能である。今回紹介した分析ツールが客観的な指標に基づいた素材文選択に活用されることを期待している。

注

- 1) 北海道大学、東北大学、東京大学、名古屋大学、京都大学、大阪大学、九州大学。
- 2) <https://www.readabilityformulas.com/>

[flesch-reading-ease-readability-formula.php](https://www.readabilityformulas.com/flesch-reading-ease-readability-formula.php) (2022.11.21)

- 3) <https://readabilityformulas.com/flesch-grade-level-readability-formula.php> (2022.11.21)
- 4) https://support.microsoft.com/ja-jp/office/%E3%83%89%E3%82%AD%E3%83%A5%E3%83%A1%E3%83%B3%E3%83%88%E3%81%AE%E8%AA%AD%E3%81%BF%E3%82%84%E3%81%99%E3%81%95%E3%81%A8%E3%83%AC%E3%83%99%E3%83%AB%E3%81%AE%E7%B5%B1%E8%A8%88%E6%83%85%E5%A0%B1%E3%82%92%E5%8F%96%E5%BE%97%E3%81%99%E3%82%8B-85b4969e-e80a-4777-8dd3-f7fc3c8b3fd2#ID0EBDD=Older_versions_of_Office (2022.11.21)
- 5) イグザム2022英語 株式会社ジェイシー教育研究所
- 6) <https://readabilityformulas.com/> (2022.9.8)
- 7) <https://readabilityformulas.com/free-readability-formula-tests.php> (2022.9.8)
- 8) <https://hub.lexile.com/analyzer> (2022.11.21)
- 9) <https://toefljunior.lexile.com/ja/> (2022.11.21)
- 10) 単語レベルチェッカー 2020 イー・キャスト
- 11) <http://cefr-j.org/cefrj.html> (2022.9.8)
- 12) 関西大学大学院外国語教育研究大学院応用言語学部の水本敦教授によって開発されたプログラムで、前身のプログラムは青山学院大学文学部英米文学科の染谷泰正教授が開発した Word Level Checker である。 <https://nwl.pythonanywhere.com/> (2022.11.21)
- 13) 株式会社アルクが独自に開発した語彙リストで、最上級のレベルの難語を含む12,000語を1000語ずつの12レベルに分類している。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP20K20421 の助成を受けたものである。

文献

相澤一美・石川慎一郎・村田年編集代表 デビッド・クルソン英文校閲(2005).『「大学英語教育学会基本語リスト」に基づく JACET8000英単語』桐原書店。

大学英語教育学会基本語改定特別委員会
(2016).『大学英語教育学会基本語リスト 新
JACET8000』桐原書店.

秦野進一 (2019).「資格・検定試験における長
文読解用英文の難易度比較」『大学入試研究
ジャーナル』, 29, 176-182.

Keita Kikuchi (2006). “Revisiting English Entrance
Examinations at Japanese Universities after a
Decade” JALT Journal, Vol.28, No.1, 77-96.

中條清美・長谷川修治 (2004).「語彙のカバー率
とリーダビリティから見た 大学英語入試問題
の難易度」『日本大学生産工学部研究報告 B』,
37, 45-55.

染谷泰正 (2009). オンライン版「英文語彙難易度
解析プログラム」(Word Level Checker) の概要お
よびその教育研究分野での応用可能性, 『青山
学院大学文学部紀要』 51, 99-122.

Analysis of the Difficulty Level of English Sentences for Entrance Examinations Using Readability and Lexical Analysis

Shinichi HATANO*, **Naoki T. KURAMOTO****

* Admission Center, Tohoku University

** Graduate School of Education / Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

ABSTRACT

The qualitative difficulty felt with the content of English texts varies from person to person and is difficult to quantify. On the other hand, the difficulty of a particular English sentence structure and the difficulty of the vocabulary used can be objectively quantified. In this paper, we analyze the English sentences used in the entrance examination of the former Seven Imperial Universities using a vocabulary-level analysis tool based on a readability index and a vocabulary level list that quantifies the difficulty of English sentences mainly by analyzing sentence length and word difficulty. The amount and difficulty of English texts used for reading comprehension tests vary by university, and the type of test questions that are appropriate for each type of English text will differ depending on the content of the English text. By performing such analysis at the stage of selecting the texts, before preparing the questions, it will be possible to select English texts that are suitable for measuring the English ability of examinees.

Key words: university entrance examinations, English, readability, difficulty level of English sentences, vocabulary-level analysis

新学習指導要領の下での大学入試

——高校調査から見えてきた課題——

倉元 直樹, 宮本 友弘, 久保 沙織, 長濱 裕幸 (東北大学)

2022 (令和4) 年度から学年進行で実施の学習指導要領の下での最初の選抜機会は2025 (令和7) 年度入試である。本稿では, 高校調査の結果から新学習指導要領の下で東北大学の入学者選抜における課題について検討した。共通テストで新しく設けられる『情報』を全国立大学で課すという国大協の方針については大勢が反対であった。過重負担, 情報を担当する教員の不足, 地域間格差等のほか, 科目「情報Ⅰ」が試験に適さない, といった意見が見られた。情報教育が求められる時代背景を前提としても, 「情報」の導入に対する高校現場の理解は伴っていない。早期の予告公表を求められる条件の下, 最適な入学者選抜制度に向けての模索が続く。

キーワード: 情報, 学習指導要領, 2025 (令和7) 年度入試, 高校調査, 地域間格差

1 問題

1.1 新学習指導要領の下での入試

2018 (平成30) 年公示, 2022 (令和4) 年度から学年進行で実施の学習指導要領 (以下, 「新学習指導要領」と表記する) の下で学んだ高校生が初めて大学入学者選抜に臨むのは2025 (令和7) 年度入試となる。

大学入学者選抜実施要項にいわゆる「2年前予告」の規定があることから, 各大学では2022 (令和4) 年度末となる2023 (令和5) 年3月を目途として新学習指導要領の下での入学者選抜に関する予告を策定していくことになる。このような状況を背景に, 本稿では東北大学入試センターが実施した2021 (令和3) 年度実施の高校調査から見出された課題について検討する。

1.2 大学入学共通テスト『情報』の新設

大学入試センターでは, 2021 (令和3) 年3月に新学習指導要領の下での大学入学共通テスト (以下, 「共通テスト」と表記する) の出題科目を発表している (大学入試センター, 2021)。「地理歴史」「公民」で「探究」を含む科目のほか, 『地理総合, 歴史総合, 公共』といった教科をまたがる総合科目が出題されたり, 「数学」で『数学Ⅱ, 数学B, 数学C』と「数学C」を含む科目が設定されるなどの変化があったが, 最も注目される変化は2単位科目「情報Ⅰ」を出題範囲とする教科『情報』が新設されたことであろう。

国立大学協会 (以下, 「国大協」と表記する) は2022 (令和4) 年1月に公表した「基本方針」の中で, 『情報』を含む6教科8科目を課すことを表明した (国立大学協会, 2022)。本研究は主として新教科『情報』を巡る高校側の意見に焦点を当てて検討したものである。

1.3 令和7年度入試に向けた高校調査

東北大学入試センターは, 2017 (平成29) 年度から東北大学の入試をめぐる特定の課題に関する高校調査を行ってきた。初年度は高大接続改革への対応 (倉元・長濱, 2018; 倉元・宮本, 2018; 倉元ほか, 2018; 倉元ほか, 2019), 2回目は前回調査を参考に決定された「予告」等への意見 (倉元ほか, 2020), 3回目は東京オリンピック開催 (中止) に伴うオープンキャンパスの日程変更, 4回目はCOVID-19への対応がテーマであった (倉元ほか, 2022)。

本稿は一連の調査の第5回目に該当する。

2 方法

2.1 調査対象

例年の調査に準じ, 全国の高等学校, 中等教育学校及び高等専門学校5,981校のうち, 東北大学に志願者, 合格者を多数輩出する高等学校等330校を調査対象とした。選定基準は以下の通りである。いずれも前回までの調査基準を踏襲し, 今回の調査に合わせて調整したものである。一部に入れ替わりはあるものの, 大半の調査対象校は例年同一である¹⁾。

- (1) 2014 (平成26) ~2021 (令和3) 年度入試において通算合格者数12名以上の高等学校 / 中等教育学校 (該当316校)
- (2) 2014 (平成26) ~2021 (令和3) 年度入試において通算合格者数11名の高等学校 / 中等教育学校のうち, AO入試Ⅱ期・Ⅲ期のいずれかに合格実績がある, ないしは, 双方に出願実績がある学校 (該当14校)

2.2 調査方法

例年同様、質問紙調査とした。調査票は A4 判両面 1 枚で、東北大学の入試に対する認知及び関心に関わる質問が 2 項目、「情報」に関わる項目 6 項目（うち自由記述 2 項目）、新学習指導要領の下での入試に関わる自由記述 1 項目、その他（本稿対象外）2 項目である。

実施方法は基本的に前回調査と同様である。郵送で調査票を送付し、回答用特設 WEB サイトに QR コード等を通じてアクセスしての回答を標準とした。その他、電子メール、FAX 及び郵送による回答も可とした。調査票は MS-Word 版と一太郎版を用意し、ウェブサイトからダウンロードして入力することも可能とした。

2021（令和 3）年 9 月 16 日に調査票が送付された。2 度の督促を経て最後の回答は 2021（令和 3）年 12 月 29 日に受け付けられたものである。

2.3 集計方法

例年の調査と同様、本調査の目的に鑑み、単純集計の他に調査目的に応じて通算、AO 入試Ⅱ期またはⅢ期の志願者数、合格者数を重みとして用いた。

3 結果

3.1 カバー率

調査設計段階でのカバー率を表 1 に示す。調査対象校として選定された学校は全国の高等学校等のうち 5.5% に過ぎないが、志願者数や合格者数を基準にすると、全ての基準において 8 割以上が含まれている。

表 1. 調査規模、返送率、カバー率

	調査票 送付校	対象数	調査設計 カバー率	返送率	実質 カバー率
単純集計	330	5,981	5.5%	81.8%	4.5%
全志願者	51,254	62,496	82.0%	88.6%	72.7%
全合格者	17,237	20,213	85.3%	89.1%	76.0%
AOⅡ志願者	4,909	6,133	80.0%	90.5%	72.4%
AOⅡ合格者	1,493	1,764	84.6%	90.9%	76.9%
AOⅢ志願者	5,938	6,962	85.3%	89.3%	76.2%
AOⅢ合格者	2,223	2,473	89.9%	90.8%	81.6%

3.2 回答校のプロフィール

270 校からの回答が得られた。返送率は単純集計で 81.8% に達した（表 1 参照）。設計段階のカバー率に返送率を乗じた実質カバー率は各志願者数、合格者数重みで 72.4% ～ 81.6% に達している。本学に志願者を輩出する高校の代表的な意見と言える。

次に、東北大学の入試に関する知識と関心について 4 段階評定で質問した結果を表 2、表 3 に示す。

「知識」は「1. よく知っている」～「4. ほとんど知らない」、「関心」は「令和 7 年度から始まる新学習指導要領の下での東北大学の入試」に対して「1. 強い関心がある」～「4. 全く関心がない」という選択肢である。

表 2. 東北大学の入試に関する知識

	1. よく	2. ある 程度	3. あまり	4. ほと んど
単純集計	124 (45.9%)	130 (48.1%)	14 (5.2%)	1 (0.4%)
全志願者 重み	27,659 (60.9%)	16,731 (36.8%)	771 (1.7%)	63 (0.1%)
全合格者 重み	9,441 (61.4%)	5,615 (36.5%)	245 (1.6%)	26 (0.2%)
AOⅡ期 志願者重み	3,389 (76.3%)	1,026 (23.1%)	27 (0.6%)	0 (0.0%)
AOⅡ期 合格者重み	1,063 (77.8%)	297 (21.7%)	7 (0.5%)	0 (0.0%)
AOⅢ期 志願者重み	3,450 (65.1%)	1,792 (33.8%)	43 (0.8%)	4 (0.1%)
AOⅢ期 合格者重み	1,394 (69.1%)	609 (30.2%)	13 (0.6%)	1 (0.0%)

*: 割合の算出には無回答も含むので、合計は 100% に満たない

表 3. 令和 7 年度からの東北大学の入試への関心

	1. 強い	2. ある 程度	3. あまり	4. 全く
単純集計	179 (66.3%)	87 (32.2%)	3 (1.1%)	0 (0.0%)
全志願者 重み	36,793 (81.0%)	8,259 (18.2%)	172 (0.4%)	0 (0.0%)
全合格者 重み	12,636 (82.2%)	2,635 (17.1%)	56 (0.4%)	0 (0.0%)
AOⅡ期 志願者重み	4,075 (91.7%)	364 (8.2%)	3 (0.1%)	0 (0.0%)
AOⅡ期 合格者重み	1,247 (91.9%)	109 (8.0%)	1 (0.1%)	0 (0.0%)
AOⅢ期 志願者重み	4,541 (85.6%)	743 (14.0%)	5 (0.1%)	0 (0.0%)
AOⅢ期 合格者重み	1,819 (90.1%)	197 (9.8%)	1 (0.0%)	0 (0.0%)

*: 割合の算出には無回答も含むので、合計は 100% に満たない

単純集計で「1」または「2」を選択した回答がそれぞれ 94.1%、98.5% とほとんどを占め、重みづけ集計ではその程度がさらに高い。回答者のほとんどは十分な知識と関心の下、以下の回答を寄せたとと言える。

3.3 共通テスト「情報」について

3.3.1. 「情報」に関する知識

共通テスト「情報」については、「1: よく知ってい

る」～「4: ほとんど知らない」の4段階評定で回答を求めた。表4に示すように、「1: よく知っている」が4割強、「2: ある程度知っている」が5割ほどで、この2つの選択肢の回答でほとんどを占めた。

表4. 共通テスト「情報」に関する知識

	1. よく	2. ある程度	3. あまり	4. ほとんど
単純集計	112 (41.5%)	147 (54.4%)	10 (3.7%)	1 (0.4%)
全志願者 重み	19,929 (43.9%)	22,371 (49.3%)	3,074 (6.8%)	48 (0.1%)
全合格者 重み	6,656 (43.3%)	7,706 (50.1%)	985 (6.4%)	19 (0.1%)
AOⅡ期 志願者重み	2,018 (45.4%)	2,226 (50.1%)	193 (4.3%)	6 (0.1%)
AOⅡ期 合格者重み	590 (43.5%)	692 (51.0%)	73 (5.4%)	2 (0.1%)
AOⅢ期 志願者重み	2,250 (42.4%)	2,698 (50.9%)	350 (6.6%)	5 (0.1%)
AOⅢ期 合格者重み	826 (40.9%)	1,052 (52.1%)	140 (6.9%)	0 (0.0%)

3.3.2. 国大協の方針に対する意見

国立大学入試に大学入学共通テストの『情報』を課すとの国大協方針が示された場合の見解について尋ねた結果を表5に示す。調査時点で方針は公表されていなかった。「1. 強く賛成」は単純集計で約3%、重みづけ集計では2%を切った。「2. やや賛成」を加えても5～10%程度、逆に「5. 強く反対」は単純集計で4割弱、重み付けでは、5割弱に達する。「4. やや反対」を加えると7～8割程度が「反対」を表明した。東北大学に志願者、合格者を多数送ってきた高校の方が反対の比率が高かった。

表5. 国立大学に「情報」を課す案への賛否

	1. 強く 賛成	2. やや 賛成	3. どちら ともと	4. やや 反対	5. 強く 反対
単純集計	8 (3.0%)	18 (6.7%)	70 (25.9%)	73 (27.0%)	101 (37.4%)
全志願者 重み	693 (1.5%)	2,264 (5.0%)	8,632 (19.0%)	12,705 (28.0%)	21,028 (46.4%)
全合格者 重み	256 (1.7%)	817 (5.3%)	2,898 (18.9%)	4,304 (28.0%)	7,091 (46.1%)
AOⅡ期 志願者重み	29 (0.7%)	196 (4.4%)	793 (17.8%)	1,427 (32.1%)	1,998 (45.0%)
AOⅡ期 合格者重み	14 (1.0%)	55 (4.1%)	214 (15.8%)	441 (32.5%)	633 (46.6%)
AOⅢ期 志願者重み	54 (1.0%)	269 (5.1%)	962 (18.1%)	1,498 (28.2%)	2,520 (47.5%)
AOⅢ期 合格者重み	17 (0.8%)	99 (4.9%)	340 (16.8%)	566 (28.0%)	996 (49.4%)

令和7年度からの東北大学の入試に対する関心とのクロス集計結果(単純集計)は表6に示す通りである。なお、「関心」については「2. ある程度…」～「4. 全く…」は一つにまとめ、「1. 強い関心」と2分割とした。%表示は行の合計に対する比率である。カイ2乗検定の結果、統計的に有意な関連性 ($\chi^2[4]=23.2, p<.001$) が見られ、残差分析の結果、「1. 強い関心」を持つ層が「5. 強く反対」が多かった ($\delta=4.48$) のに対し、「2. ある程度以下」は「3. どちらとも言えない」が多かった ($\delta=3.53$)。

表6. 東北大の入試への関心と国大協案

	1. 強く 賛成	2. やや 賛成	3. どちら ともと	4. やや 反対	5. 強く 反対
1. 強い 関心	5 (2.8%)	10 (5.6%)	34 (19.0%)	46 (25.7%)	84 (46.9%)
2. ある程 度以下	3 (3.3%)	8 (8.9%)	35 (38.9%)	27 (30.0%)	17 (18.9%)

情報に関する知識とのクロス集計結果は表7に示す通りである。なお、「知識」については「2. ある程度…」～「4. ほとんど…」は一つにまとめ、「1. よく知っている」と2分割とした。%表示は行の合計に対する比率である。カイ2乗検定の結果、統計的に有意な関連性 ($\chi^2[4]=16.2, p<.01$) が見られ、残差分析の結果、「1. 良く知っている」層に「5. 強く反対」が多かった ($\delta=2.32$) のに対し、「2. ある程度以下」は「4. やや反対」が多かった ($\delta=2.58$)。なお、ごく少数 ($n=7$) ではあるが、「1. 良く知っている」層が「1. 強く賛成」という傾向も見られた ($\delta=2.68$)。

表7. 情報に関する知識と国大協案

	1. 強く 賛成	2. やや 賛成	3. どちら ともと	4. やや 反対	5. 強く 反対
1. よく	7 (6.3%)	8 (7.1%)	25 (22.3%)	21 (18.8%)	51 (45.5%)
2. ある程 度以下	1 (0.6%)	10 (6.3%)	45 (28.5%)	52 (32.9%)	50 (31.7%)

3.3.3. 東北大学の入試における「情報」の取扱い

東北大学の一般選抜での「情報」の取扱いに関する意見を尋ねた結果を表8に示す。単純集計では「1. 重視すべき」が5%弱、「2. どちらとも言えない」が約30%、「3. 重視すべきでない」が6割を超えた。一般選抜の志願者数、合格者数の重みづけ集計では「3. 重視すべきでない」が10ポイント程度高くなった。

同様にAO入試Ⅲ期における「情報」の取扱いに関する意見について尋ねた結果を表9に示す。一般選抜

とはほぼ同様だが、「3. 重視すべきでない」の比率は一般選抜と比べて 10 ポイント程度低くなっている。

表 8. 東北大学一般選抜における「情報」の取扱い

	1. 重視すべき	2. どちらとも	3. 「1」でない	4. その他
単純集計	13 (4.8%)	81 (30.0%)	172 (63.7%)	4 (1.5%)
全志願者 重み	1,629 (3.6%)	10,040 (22.1%)	33,432 (73.6%)	321 (0.7%)
全合格者 重み	501 (3.3%)	3,419 (22.3%)	11,358 (73.9%)	88 (0.6%)

表 9. 東北大学 AOⅢ期における「情報」の取扱い

	1. 重視すべき	2. どちらとも	3. 「1」でない	4. その他
単純集計	13 (4.8%)	93 (34.4%)	156 (57.8%)	8 (3.0%)
AOⅢ期 志願者重み	89 (1.7%)	1,404 (26.5%)	3,694 (69.7%)	116 (2.2%)
AOⅢ期 合格者重み	29 (1.4%)	512 (25.4%)	1,447 (71.7%)	30 (1.5%)

表 10. 情報に関する知識と

東北大学一般選抜における「情報」の取扱い

	1. 重視すべき	2. どちらとも言えない	3. 重視すべきでない
1. よく	10 (9.1%)	30 (27.3%)	70 (63.6%)
2. ある程度以下	3 (1.9%)	51 (32.7%)	102 (65.3%)

情報に関する知識と一般選抜における「情報」の取扱いのクロス集計結果を表 10 に示す。「4. その他」は欠損値として扱った。カイ 2 乗検定の結果、統計的に有意な関連性 ($\chi^2[2]=7.4, p<.05$) が見られ、残差分析の結果、「1. よく知っている」層に「1. 重視すべき」という意見が多かった ($\delta=2.67$)。AO 入試Ⅲ期については統計的に有意な傾向は見出されなかった。

一般選抜に対する利用について、自由記述に基づき回答の理由を分析した結果は以下のとおりである。

「1. 重視すべき」のうち、1 件は国大協の方針に反対で、内容からもチェックミスと考えられる。13 件中 10 件は国大協の方針にも賛成だが、理由は「情報が重要」「重視することの影響力」の 2 点に集約される。

「2. どちらとも言えない」とした回答では、「判断材料が不足」「大学側が判断すべき、アドミッション・ポリシーによる」「大学が足並みを揃えるならば構わない」といった理由以外は、主に「3. 重視すべきでない」と判断した理由と通じるものが多かった。

一方、「3. 重視すべきでない」理由は多岐にわたる。

まず、教える側の「教員不足」「教員の負担」が挙げられる。「準備期間不足」「時期尚早」を指摘した意見も多かった。また、教員配置の不均一による「公平性の問題」「格差を拡大する」との意見、受験する側の視点に立った「生徒の負担」「情報を課すなら何かを削るべき」「時間不足、カリキュラムの過密」との意見も多かった。「既卒生に不利」という意見もあった。

「情報」自体に対して「学問ではない」「大学入学に必要なのか?」「知識、スキル、リテラシーに過ぎない」

「内容の変化が激しく入試に不向き」「中学までの積み上げがない」「暗記科目である」「実技教科である」「基礎学力ではない」といった指摘が多かった。さらに、入試科目となったことで「従来の探究的な情報教育を諦めて入試対応の内容にする」というものがあった。

入試科目としては「2 単位科目で他科目と整合性が取れるのか?」「試験問題の検討が不十分」「出題内容に変化が望めない」「適度な難易度の作題を続けるのは困難」「すぐに陳腐化するスキルは入試に不適」「選抜に適さない」「情報の知識は今日的に必要なだが、試験で問う必要性がない」「信頼性が不明」「何を測るのか分からない」「受験産業の影響が大きく反映する可能性」「ペーパーテストで問えるのか?」「思考力、判断力を付ける教育の時間を奪う」「受験科目を増やして身に付けさせようという発想が疑問」「大学入学後でもよいのでは?」等々の疑問が寄せられた。大学教育との関係では「研究の基礎としては不十分」「受験生全員に必要なのか? 必要な者が学べばよい」「大学教育のニーズが見えない」「現行の入試システムで問題ない、変えるべきではない」「国公立離れを招く」との意見が見られた。

「東北大学」を意識した意見としては、「難関大で必要な学力ではない」「従来の学問体系を重視してほしい」「思考力・探究心・向上心等に富んだ学生なら入試に課されなくとも対応できる」「趣味の強い生徒が有利になる」「負担増で志望者が減る」との意見があった。

また、導入のプロセスに関して「政治や経済主導で、十分な議論がない」「導入の経緯に英語民間試験等と同様の粗さを感じる」との指摘も見られた。

AO 入試Ⅲ期にもほぼ同様の理由が挙げられていた。

3.3.4. 『情報』を課すことの利点

東北大学の一般選抜で情報を「1. 重視すべき」とした回答では、「情報のスキル」「幅広い学力・教養」の育成、高い資質を持った学生が入学する点で利点があるという指摘などが見られた。

「3. 重視すべきでない」と回答した場合にも同様の

意見が散見された。その他、高校における「情報の学習」「学習一般」等への影響、大学入学後の教育としては、「情報教育」「情報系の専門」で利点がある、さらには、情報の重要性に関する「他大学への影響」「社会的メッセージの発信」といった主旨の意見があった。一方、「利点は何もない」「思いつかない」との意見が多数見られた。「2. どちらとも言えない」では、類似の意見のほか、「高校における情報教育の環境整備が進む」「文部科学省、国の政策に貢献」との意見があった。

3.3.5. 『情報』を課すことの問題点

利点と比べて問題点に関する指摘は多岐にわたった。内容は「東北大学の入試における『情報』の取扱い」についての理由と重なる点も多い。

東北大学の一般選抜で情報を「1. 重視すべき」とした回答では「高校の体制が整っていない」「生徒の負担増」が挙げられていた。

「3. 重視すべきでない」とした回答では「説明不足」「入試科目にする意義が理解できない」「高校教育がますます大学入試に紐づけされる」「課す目的が不明確」「高度情報人材の育成には意味がない」との意見が見られた。高校現場の体制が整っていないことから、「高校現場が混乱する」「高校側で情報の扱いを議論できないまま入試を迎える」「専門外の教員による指導の悪影響が懸念」といった回答も目立った。さらに、『情報』の教育の指導に悪影響「探究型学習を勧めておきながら、点を取るための指導を導く。従来の探究活動ができなくなる」「ICTは日々進化しており、高校生が受験勉強するには荷が重い」等、高校における教科「情報」の指導にかえて悪影響が及ぶという意見が見られた。

教員配置が整っていないことから、公平性に対する懸念も多かった。「都道府県による指導者の格差」「公平性が保たれない」「地方に不利」「過年度生への対応が困難」「教育格差が拡大」といった意見が多数であった。『情報』の受験に対して「対策に時間を割かれる」「水準が分からず、対策できない」といった意見も見られた。他の教科の学習や高校生活全般への影響として、「記述力をつけたいのに時間が足りない」「他教科の学力が低下する」「行事、部活動、探究学習等が圧迫され、高校生活が破綻する」といった意見も目立った。

共通テストの教科『情報』について「学力の測定に合わない」「直感的に解答できる」「マーク式に合わない」「本来、求める資質とは別の努力」「他科目と整合性に問題」といった問題が提起され、その結果、『情報』を課す大学への進学に関する影響として「点が取りやすくミスが致命的なため、優秀な生徒が回避する」「地

方高校からの進学者が減少する」「文系受験者が減少する」「首都圏私大へ志望変更する生徒が増える」等の懸念が出された。東北大学を意識した回答としては、「東北大の入試、アドミッション・ポリシー、教育内容にそぐわない」「入試に課さなくとも入学後の教育で十分賄える」「学力重視にマイナス」「学力が不十分な者が選ばれる可能性」「東北大で必要なのか検討して公表すべき」「全国区の大学なので教育格差に配慮すべき」「他大学に悪影響が及ぶ」との意見があった。一方、「全然使わないのも問題」という意見も1件あった。

「2. どちらとも言えない」とした回答では、上記と同様の意見のほか、「どのような出題となるのか分らず、何とも言えない」「時期尚早」「高校のカリキュラム編成が間に合っていない」との意見があった。

3.4 新学習指導要領への対応に関する一般的要望

一般的な要望事項の自由記述に関して報告する。

270件の回答のうち、半数弱が無記入か「特になし」であった。実質的な回答のうち、従来の仕組みを高く評価して「大きく変えないでほしい」という意見が最多であった。入試問題全般に関しては、「基礎・基本」「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」を測定するような出題が望まれている。予告の公表時期については全て早期の公表を求めるものであった。『情報』について言及した記述も多かったが、ほとんどが慎重な検討を求めるもので、方針の早期発表を求める意見も多かった。高校側に丁寧な説明を求める意見もあった。

その他のテーマでは、評価に関わる意見として、観点別評価や調査書の評価に関わる意見や質問と、配点バランスについての意見が見られた。入試区分ごとの募集人員については、一般選抜枠の維持、拡大、特に後日程実施学部の拡大を求める意見が見られた。

個別学力検査に関しては「数学」に関する意見が多く、ほとんどが文系の出題範囲に関わるものであった。「地理歴史・公民」についてはほとんどが共通テストの科目指定に関してのものであった。また、諸問題に関して十分な研究、検討を期待する意見も寄せられた。

4 考察

新学習指導要領の下での大学入試の課題は様々あるが、高校側の中心的な関心は『情報』をめぐる問題にあることが確認された。東北大学では「東北大学AIMDリテラシー教育プログラム」に基づき情報教育を重視している（東北大学、2022: 73）。今後さらに充実していく方針である。その前提で、共通テストの『情報』をどのように扱うべきかが課題と言える。

論点は3点存在する。情報教育の重要性をどのように高校に伝えるか、高校で行われている情報教育が大学での情報教育の基礎となり得るか、新教科『情報』が大学入学者選抜にふさわしいか、である。これらは相互に関連するが、まずは個別に検討すべきだろう。

共通テストに『情報』が採用され、国大協が基本方針に組み入れたことで情報教育の重要性は十分に伝わった。しかし、それは大きな副作用の伴うものでもある。高校のカリキュラムはすでに飽和している。新たに情報教育を充実させるには、教育基盤を整備すると同時に何かを手放す必要がある。強引に情報教育の拡充を進めると従来の取組みが破綻する。かえって情報教育に対する強い忌避感情を呼び起こしかねない。高校側の取捨選択には、各大学が課す入試科目と配点の状況が大きく左右する。大学入試の高校教育への影響力を考えるならば、この点への配慮は必須である。

次の論点は大学における情報教育の目的である。高等学校に教科「情報」が設けられた目的は、情報領域における最先端の研究者や技術者の養成というよりも、情報に関する基礎的な理解の広範な普及が目的と言えるだろう。一方、大学における情報教育も高校と同様に広範な普及を目指すのか、それとも先端に行く研究者や技術者を養成するためのものか、明確化する必要がある。後者の場合、高校の「情報Ⅰ」が大学教育の基礎として必須なのか、丁寧な説明が求められるだろう。

共通1次以来、共通テストでは小中学校からの積み上げを前提に、多くの受験者が選択する科目においては、入試問題として出題可能な豊富な内容を含む「主要5教科」から出題科目が構成されてきた。大学で必要とする資質・能力を適切に測る問題を毎年作成し続けられる潤沢な学習内容が含まれることが、入試科目を構成する必要条件となっているからである。したがって、高等学校で初めて教科として登場する『情報』の2単位科目「情報Ⅰ」を基にした出題は大きなチャレンジと言える。学習指導要領で定められた「情報Ⅰ」の内容を出題範囲として、毎年、受験者の学習成果としての「「情報Ⅰ」の学力」を適切に測定可能な新たな試験問題を作り続けられる条件が整っているだろうか。その点について、受験生や指導を行う高校側が十分に納得して受け入れられる状況が整わない限り、「情報Ⅰ」は本来の学力とは異なる受験テクニックで対応可能な科目とみなされてしまう。結果的に「情報重視の入試＝情報教育重視の大学」とは認識されなくなってしまうだろう。例えば、先端的な情報教育を推進してきた高校において、『情報』が入試科目となったことが原因で従来の実践を諦めてしまった事例は、本来の目的と

は逆の悪影響がもたらされた証拠と看做されてしまうのではないだろうか。「情報Ⅰ」の共通テストへの導入が、高校と大学における先進的な情報教育の実践に対して足かせとなるのでは元も子もない。大学入試の意味と役割を改めて考えるための大切な教訓とすべき事例と思われる。

多くの矛盾と不透明さを抱えた現状において、高校の実情に耳を傾けながら、適切かつ迅速に2025(令和7)年度入試の予告を決定して公表するのは実現困難なミッションとなった。現実的な解決策を見出すには、具体的な方針を定めるまでにしばらく試行錯誤の期間が必要となるだろう。

なお、本調査は東北大学に志願者、合格者を多数輩出する高校を対象としている。したがって、調査結果にある程度の偏りがある可能性は否めない。しかし、一定の制約があるにせよ、2年前予告に該当しない事項も含む各個別大学の意思決定において、1つの参考事例として活用されることを期待したい。

注

- 1) 本調査の実施までの倫理審査関連手続きは倉元ほか(2019)に準ずる。東北大学における全学学部入試関係の会議(非公表)の審議の資料を収集するための調査と位置付けられている。実施主体の上位組織における研究倫理規定である「東北大学高度教養教育・学生支援機構における人間を対象とする研究の倫理審査に関する申し合わせ(東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2014)」における研究倫理審査委員会の審査対象外である。

謝辞

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

参考文献

- 大学入試センター(2021)。「平成30年告示高等学校学習指導要領に対応した令和7年度大学入学共通テストからの出題教科・科目について」, 令和3年3月24日 [http:// www.dnc.ac.jp/kyotsu/shiken_jouhou/r7ikou.html](http://www.dnc.ac.jp/kyotsu/shiken_jouhou/r7ikou.html). (2022年3月29日).
- 国立大学協会(2022)。「2024年度以降の国立大学の入学者選抜制度——国立大学協会の基本方針——」, 令和4年1月28日 https://www.janu.jp/wp/wp-content/uploads/2022/01/20210128_news_001.pdf (2022年3月29日).
- 倉元直樹・宮本友弘(2018)。「大学入試における英語認定試験の利用に対する高校側の意見——主として賛否の根拠をめぐって——」『日本教育心理学会第60回総会発表論文集』, 270.

- 倉元直樹・長濱裕幸 (2018). 「高大接続改革への対応に関する高校側の意見——自己採点利用方式による第1次選考, 認定試験及び新共通テスト記述式問題の活用——」『全国大学入学者選抜研究連絡協議会第13回大会研究発表予稿集』, 78-83.
- 倉元直樹・宮本友弘・泉毅 (2018). 「大学入学共通テスト記述式問題の利用に対する高校側の意見」『日本心理学会第82回大会発表論文集』, 937.
- 倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸 (2019). 「高大接続改革への対応に関する高校側の意見——東北大学のAO入試を事例として——」『日本テスト学会誌』, 15, 99-119.
- 倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸 (2020). 「高大接続改革に対する高校側の意見とその変化——『受験生保護の大原則』の視点から——」『日本テスト学会誌』, 16, 87-108.
- 倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸 (2022). 「COVID-19蔓延下における個別大学の入試に関する高校側の意見」『大学入試研究ジャーナル』, 32, 1-8.
- 東北大学 (2022). 『東北大学統合報告書2021』 <http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2011/04/91ba049642718499c6a1a395d0a50ce7.pdf> (2022年3月29日).
- 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (2014). 『東北大学高度教養教育・学生支援機構における人間を対象とする研究の倫理審査に関する申し合わせ』2014年9月2日.
<http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2011/04/91ba049642718499c6a1a395d0a50ce7.pdf> (2021年4月4日).

付 録

助成企画

第36回東北大学高等教育フォーラム（新時代の大学教育を考える [19]）

大学入試政策を問う——教育行政と教育現場の「対話」——

日時：令和4年5月18日（水）13:00～17:00

会場：東北大学百周年記念会館 川内萩ホール（及びオンライン配信）

〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内 40

主催：東北大学高度教養教育・学生支援機構

共催：国立大学アドミッションセンター連絡会議

基調講演1 教育の現場と政策と研究と——やはり「教育は現場が命」だ——

浅田和伸（国立教育政策研究所所長）

基調講演2 大学入試のコンプライアンス

——未履修，入試ミス，そして，コロナ対策——

倉元直樹（東北大学教授）

現状報告1 地方公立高校の現場から

延沢恵理子（山形県立東桜学館中学校・高等学校教諭）

現状報告2 入試をめぐる行政と現場との対話——高校入試と大学入試を比較して——

宮本久也（東京都立八王子東高等学校校長）

<http://adchan.ihe.tohoku.ac.jp/wp-content/uploads/2022/11/458cd6775aa1636de54da25bcd292a51.pdf>



令和4年11月

国立大学アドミッションセンター連絡会議加盟機関の長 殿
国立大学入試関係部署の長 殿

国立大学アドミッションセンター連絡会議
会長 長濱 裕幸 [公印省略]

国立大学アドミッションセンター連絡会議 20周年記念事業における 調査協力をお願い（依頼）

向寒の候、貴職におかれましてはますますご盛栄のこととお慶び申し上げます。日頃より、国立大学アドミッションセンター連絡会議の諸活動に対してご理解とご支援を賜り、心から感謝申し上げます。

この度、本会は20周年を迎えて記念事業を実施することになり、「国立大学アドミッションセンター連絡会議20周年記念事業実行委員会」を立ち上げました。同委員会の下、記念行事の一環として、国立大学におけるアドミッションセンターないしは入試関連専門部署に関する調査を実施することとなりました。ご多用中大変申し訳ありませんが、今後の本会の在り方に深くかかわる調査と位置付けられますので、是非、貴学にもご協力いただきたく、ここにお願い申し上げます。

記念事業の準備スケジュールにかんがみ、回答期限は**令和4年(2022年)12月28日(水)**とさせていただきます。短い期日で申し訳ありません。

回答方法等に関しましては、別紙「回答方法」をご参照ください。調査結果につきましては、主として20周年記念シンポジウム及び同記念誌等において公表の予定です。調査結果を公表する場合には統計処理を行い、大学名等の個別情報を公表することはありません。どうか率直なご回答をお寄せくださいますようお願い申し上げます。

末筆ながら、貴学の益々のご発展を祈念いたしております。

問合せ先：国立大学アドミッションセンター
連絡会議事務局
〒980-8576 仙台市青葉区川内28
TEL: 022-795-4809
E-mail: januac20@januac.jp

* この調査は、JSPS 科研費 20K20421 の一環として実施します。

令和4年11月

ご担当者 殿

「国立大学アドミッションセンター連絡会議 20周年記念事業における調査」 回答方法

向寒の候、ますます御健勝のこととお慶び申し上げます。ご多忙のところ、調査にご協力いただき、心から感謝いたします。

お忙しい時期に大変恐縮ですが、回答は令和4年(2022年)12月28日(水)までに以下の方法でお答えいただきたく存じます。

1 回答方法

ウェブページによる回答（なるべく、この方法でお願いします）、又は、電子メールによる回答

(1) ウェブによる回答

下記 URL にてご案内しております。

URL : <https://www.ihe.tohoku.ac.jp/januac20/>

パスワード: januac20



右の QR コードからもご利用いただけます。

(2) 電子メールによる回答（送付先: januac20@januac.jp）

以下のいずれかの方法でお願いします。

① 下記 URL に掲載の回答フォームに回答を書き込み、添付ファイルで送る

URL : <https://www.ihe.tohoku.ac.jp/januac20/>

② お送りした調査票に書き込んで SCAN した後、添付ファイルで送る

2 参考資料

国立大学アドミッションセンター連絡会議のウェブサイトにてこれまでの活動に関わる各種資料が掲載されています。

国立大学アドミッションセンター連絡会議 URL : <https://www.januac.jp/>

問合せ先：国立大学アドミッションセンター
連絡会議事務局
〒980-8576 仙台市青葉区川内28
TEL: 022-795-4809
E-mail: januac20@januac.jp

* この調査は、JSPS 科研費 20K20421 の一環として実施します。

2.1.8. 貴学にはアドミッションセンターに所属する専任教員（他部局等から派遣された責任者等を除く）や専門職員はいますか？この設問は当てはまるところ全てにチェックして、（ ）内に数値を入れてください。また、人数は規定等で定められた定員ではなく、現員数（回答時点で採用予定がある場合も含む）を入れてください。

- アドミッションセンター所属の専任教員がいる
(任期なし 名, 任期付 名)
- 所属する学内組織や他部局等の所属でアドミッションセンター専従の専任教員がいる
(任期なし 名, 任期付 名)
- 教員ではないが、他部署へ異動しない専門職員がいる
(任期なし 名, 任期付 名)
- 構成員に教員や専門職員はいない（事務職員のための組織である）
- その他（具体的に)

2.1.9. 貴学のアドミッションセンターでは専任教員や専門職員に対する人事権（採否等の権限）は付与されていますか？

- 独立した人事権が付与されている
- 人事権は所属する学内組織や運営委員会等外部にあるが、実質的な決定権が付与されている
- 人事権は所属する学内組織や運営委員会等外部にあるが、決定に関与できる可能性がある
- 人事権は付与されていない
- その他（具体的に)

2.1.10. 貴学のアドミッションセンターでは、教員、ないしは、専門職員と事務職員の組織上の区別はありますか？

- アドミッションセンターには教員ないしは専門職員と事務職員が所属するが、組織上の切り分けが出来ている
- アドミッションセンターには教員ないしは専門職員と事務職員が所属しており、組織上の切り分けはない
- アドミッションセンターには教員ないしは専門職員のみが所属している
- アドミッションセンターは実質的に事務職員からなる組織であり、教員が責任者を務めている

- その他（具体的に)

2.2. 【業務範囲】

2.2.1. アドミッションセンターは学部入試に関する意思決定に際し、どのように関与していますか？

- アドミッションセンターが主導して意思決定を行う権限が付与されている
- 全学の方針を起案、提案し、議論に加わる機能が付与されている
- 全学の方針の策定で提案された内容に関し、議論に加わる権限が付与されている
- 自分たちが実施に関わる部分に関しては一定の権限が留保されている
- 意思決定に関わる権限はない（指示、命令に従って実施する役割のみが与えられている）
- その他（具体的に)

2.2.2. アドミッションセンターには貴学の学部入試に関わる調査研究及びコンサルテーション機能（FD、SD等の実施を含む）が付与されていますか？（複数選択可）

- 主体的にテーマを立てて自由に入試研究を行う機能が付与されている
- 研究成果等に基づいて学内他部局のコンサルテーション（FD、SD等の実施を含む）を行う機能が付与されている
- 対外的な啓発活動（セミナー、シンポジウム等）を企画、実施する機能が付与されている
- 選抜方法の改善等に関わる分析を行う役割がある
- 入試結果の分析、入学後の追跡調査等の役割がある
- 入試広報、学生募集等に関わる調査を実施する役割がある
- テーマによらず、指示に従って調査分析を実施する役割がある
- 上記に類するような調査研究やコンサルテーション機能は付与されていない
- その他（具体的に)

2.2.3. アドミッションセンターには入試広報や学生募集, 高大連携活動等について, どのような機能や役割が付与されていますか? (複数選択可)

- 入試広報活動を企画・立案する機能が付与されている
- 高校訪問や学生募集活動を実施する役割がある
- 受験生や高校教員, 保護者等を対象とした入試広報活動を行う役割がある
- オープンキャンパスやキャンパス案内などを実施する役割がある
- 入学前教育を実施する役割がある
- 国際的な学生募集活動に関する機能や役割がある
- 入試広報, 学生募集, 高大連携活動等には関与しない
- その他 (具体的に)

2.2.4. 貴学のアドミッションセンターは学校推薦型選抜や総合型選抜の実施 (例えば, 実施本部員, 面接員, 試験監督者, 作題・採点等) に関与していますか? (複数選択可)

- 学校推薦型選抜の実施に関与している
- 総合型選抜の実施に関与している
- 一般選抜の実施に関与している
- その他の選抜に関与している
- 学士課程の入試には関与していない

2.2.5. 貴学のアドミッションセンターは学校推薦型選抜にどのように関与していますか? (複数選択可)

- 制度設計に関与している
- 調査・分析 (効果検証含む), コンサルテーションに関与している
- 実施に関与している (具体的に)
- 関与していない
- 大学として学校推薦型選抜を実施していない

2.2.6. 貴学のアドミッションセンターは総合型選抜にどのように関与していますか？（複数選択可）

- 制度設計に関与している
- 調査・分析（効果検証含む）、コンサルテーションに関与している
- 実施に関与している（具体的に _____）
- 関与していない
- 大学として総合型選抜を実施していない

2.2.7. 貴学のアドミッションセンターは一般選抜にどのように関与していますか？（複数選択可）

- 制度設計に関与している
- 調査・分析（効果検証含む）、コンサルテーションに関与している
- 実施に関与している（具体的に _____）
- 関与していない

2.2.8. 貴学のアドミッションセンターは特別選抜（例えば、留学生選抜、社会人特別選抜等々）にどのように関与していますか？（複数選択可）

- 制度設計に関与している
- 調査・分析（効果検証含む）、コンサルテーションに関与している
- 実施に関与している（具体的に _____）
- 関与していない
- 大学として特別選抜を実施していない

2.2.9. 貴学のアドミッションセンターは貴学の入試全般において、以下の各項目に関与していますか？（複数選択可）

- 選抜要項，募集要項及び各種パンフレット作成等の企画に関わる業務
- 大学入学共通テストの実施に関連する業務
- 大学院入試および編入学入試の実施に関連する業務
- 入試に関わる学内の連絡調整，支援に関連する業務
- 入試に関わる学外組織（文部科学省，国立大学協会，大学入試センター，他大学等）への対応に関連する業務
- 成績開示請求等，情報公開への対応に関連する業務
- 入試ミス対応，入試ミス防止等に関わる業務

2.2.10. 貴学のアドミッションセンター（上位機関に所属する組織は上位機関も含む）にはアドミッション人材（入試に関して専門性を備えた人材）を組織的に育成する機能がありますか？（複数選択可）

- アドミッションセンター所属の教員が，組織内でアドミッション人材志望の学生を指導する権限を有する
- アドミッションセンター所属の教員が，組織外（協力講座など）でアドミッション人材志望の学生を指導する権限を有する
- ポスドク（日本学術振興会学術研究員等）や他大学からの客員研究員等を組織で受け入れることが可能である
- アドミッション人材を志向する一般の事務職員や入試を関係する教員等に対して，まとまった研修プログラムを実施している
- その他（具体的に _____ ）
- アドミッション人材の育成機能はない

3. 【第3期中期目標・計画期間の取り組み及び将来展望】

3.1. 第3期中期目標計画期間（2016年度〔平成28年度〕～2021年度〔令和3年度〕）（以下、「第3期」）において、アドミッションセンターの整備や高大接続改革に関する財政支援（機能強化経費やその他財源など）がありましたか。

- あった（具体的に： _____ ）
- なかった

3.5. 第4期中期計画目標計画期間（2022年度〔令和4年度〕～2027年度〔令和9年度〕）に大学が定めるビジョンなど、今後の大学の方向性を示す計画や指針において、アドミッションセンターの整備や入試改革に関する記述はありますか。

- ある（記述内容：_____）
- 記述はないがアドミッションセンターが担わなければならない計画や指針がある。
（どのような計画か：_____）
- ない

3.6.1 貴学のアドミッションセンターが大学にとってこれからも必要とされるには、どのような役割を担っていくことが期待されていますか。各項目につき、以下の1～5、または、0のうち、一つだけ記入してください。

- 1. 全く期待されていない
- 2. あまり期待されていない
- 3. どちらとも言えない
- 4. 多少期待されている
- 5. 非常に期待されている
- 0. わからない、回答できない

- ① 入試制度設計（多面的・総合的評価の開発や提案等を含む）（ ）
- ② 入試の実施組織（例えば、特定の選抜方法の企画から実施まで）（ ）
- ③ データ分析業務（追跡調査、入試方法の精度検証、志願者動向の分析など）（ ）
- ④ 志願者確保に向けた入試広報の企画提案及び実施（ ）
- ⑤ 高大連携（高校との繋がり強化を目指した取り組み）（ ）
- ⑥ 入学前教育の企画・実施（ ）
- ⑦ 入試の国際化（グローバルアドミッション）（ ）
- ⑧ 教学マネジメントを担う一組織（ ）
- ⑨ アドミッション人材の育成、輩出（ ）
- ⑩ その他（ ）（ ）

3.6.2 上記の①～⑩のうち、最も期待されている役割は何ですか？ ①～⑩のうち、一つだけ選んで（ ）内に記入してください。（ ）

3.7 貴学のアドミッションセンターの今後の展望について、どのように考えますか？

- 人員も機能も拡大される傾向となるだろう
- 人員はそのまま機能は拡大される傾向となるだろう
- 人員も機能も現状維持となるだろう
- 機能はそのまま人員は縮小される傾向となるだろう
- 機能は拡張されるが、人員は縮小される傾向となるだろう
- 人員も機能も縮小される傾向となるだろう
- 早晩、廃止されるだろう
- その他（具体的に _____)

3.8 国立大学アドミッションセンター連絡会議、20周年記念事業、ないしは、本調査に関連して、ご意見、要望、ご感想等ありましたら、ご自由に記入してください。

調査は以上です。ご協力ありがとうございました。

東北大生 東北勢減

河北新報社提供

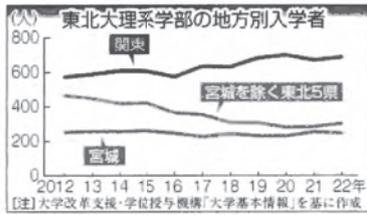
10年で2割減 関東勢2割増、逆転

東北大に入学する東北の学生が減り続けている。この10年で2割減り、替わりに関東勢が2割強増え、立場は逆転した。大学進学者そのものが首都圏で増え、地方で減っているのが一因とみられる。(コンテツセンター・佐藤理史) 26面に関連記事

進学者の減少一因か

独立行政法人大学改革支援・学位授与機構がウェブで公開する大学基本情報によると、2022年度の東北大の「出身高校の所在地別入学人数」は東北893人に

対し、関東903人。10年前の12年度は東北1103人、関東735人だった。東北と関東の差は年々縮まり、19年度以降、逆転した。東北の落ち込みが大きいのは理系(工、理、農、薬、医、歯)で、22年度は12年度と比べて23%減った。文系(文、教育、法、経済)は同11%減だった。理系の入学者について県別に見ると、宮城は毎年2500人前後でおおむね横ばい。宮城を除く5県は12年度466人から22年度303人へ、1600人(35%)減った。



東北大青葉山キャンパス。理系学部では東北の入学者の減少が著しい。



大学進学者数の差が広がっているのが要因の一つと考えられる。文部科学省の学校基本調査によると、22年度の大学進学者は東北5県で2万2189人(22年度)、この10年で13975人(6%)減った。宮城は9097人で、610人(7%)増えた。関東は2万2775人(13%)増え、19万3337人となった。

東北大への東北の入学者が減少し続ける背景には、地方の進学校の凋落もあるようだ。東北大高度教育・学生支援機構の倉元直樹教授(教育心理学)によると、東北大の東北出身者の合格率は2007年度の45.6%をピークに、20年度の33.7%まで減っている。ここ2年は新型コロナウイルス禍に伴う地元志向の高まりからか、やや持ち直しているが、15年前から減少傾向が続いてきたという。

中部出身者が8割を超えている名古屋大を筆頭に、東京大、京都大、大阪大も圏域出身者が6〜7割を占める。東北大は元々、高くなかった地元比率が輪をかけて下がっている。

倉元教授は「東北出身者はAO入試で5割超ながら、一般入試は3割ほど。AO入試を拡充してきたため、減少幅をとめられてきたとも言える」と明かす。「優秀な生徒が他大学に流出しているならまだいい

東北大 倉元教授「未履修問題で学校の指導負担増」 背景に地方進学校の凋落

が、難関大に届く生徒を育て切れないのが実態だと指摘する。倉元教授は06年に発売した必修科目未履修問題がきっかけとみる。教育現場は問題以前からカリキュラムが飽和しており、学習指導要領の緩やかな運用で何とか対応してきたが、問題後は厳格に守らなければならなくなった。「都市部と違って民間の教育リソースが乏しい地方では、学校が全てを担わなければならない。一方で少子化が進み、学校規模が縮小し、教員不足は深刻化している。かつての進学校にも今は幅広い水準の生徒が

集まるようになり、学校の指導負担が増している」と現状を分析する。受け入れ側としても危機感を抱く。「優れた学力を持つ志望する生徒なら出身地を問わないのは当然」と前置きした上で「高校野球で地元校を応援するように、東北大に特別な思いを持って地元の生徒は大事にしたい。その基盤が弱くなるのは望ましくない」と話す。

対策の一環として、東北大は昨年6、7月、宮城を除く東北各県で進学説明会を開催した。例年3月に宮城で行ってきた取り組みを初めて広げた。進路指導教諭を集め、入試の考え方について膝詰めで意見を擦り合わせたという。倉元教授は「学校単独で頑張るのではなく、県単位でチームを作り、限られたリソースの配分をどう工夫できるかが問われている。効果はこれからだが、山形など即応してくれた県もある」と語る。

必修科目未履修問題 2006年10月、富山県立高岡南高を筆頭に、全国の高校で必修科目の未履修が相次いで発覚した。地理歴史や情報などの科目で履修不足が明らかになった。同年11月下旬までの国の調査で、熊本県を除く46都道府県の663校、10万人以上で確認された。過去の年度は不問とされ、当時の3年生については70時間の補修で卒業を認めるという救済措置で落ち着いた。

受験意識と通塾率高く

東北大生 首都圏勢が増

東北出身の入学生が減り続ける東北大。難関大を目指す生徒を後押しする地元の学習塾関係者はどう見るか。

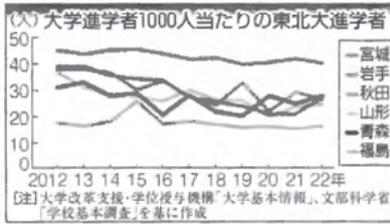
◇ (1面に関連記事)

河合塾仙台校(仙台市)の渡辺真吉校長は「首都圏勢は早い段階から受験への意識が高く、通塾率も高い。東北の学生が押され気味な印象は確かにある」と語る。

東北大は進学説明会やオンラインでのオープンキャンパスを開催するなど、首都圏での広報活動に力を入れている。渡辺校長は「東大、京大に並ぶ『指定国立大』とし

て、優秀な学生を全国から集めたいという考えが背景にあるのだろう」とみる。

2次試験の配点比率が共通



テストの2倍程度となつている点も、受験生の「流入を強める要因の一つとなつている」という。「共通テストが不本意な成績で、2次試験で逆転を目指す受験生に選ばれる」と渡辺校長。「実際はともかく、他の難関大と比べて理科など一部の試験はくみしやすいと考える首都圏の受験生も一定数いるようだ」

岩手県内を中心に進学塾を展開する「M進」の佐々木優教育事業部統括本部長は「東北大だけでなく、北海道や九州大といった旧帝大も同じ傾向がもたれない」と推測する。

学習塾関係者 高難度AO入試に対応

首都圏の教育行政の方針転換を理由に挙げ「東京都教委が進学指導重点校を選ぶ基準として難関国立大に合格できる得点水準を求めているように、国立大志向が高まっている。早稲田、慶応といった私立文系から、旧帝大へ人氣が移りつつある」と解説する。

東北大はAO入試に熱心で定員の3割を乗めているが、「近頃は一般入試よりも高い学力が問われるほど難易度が上がっている」と指摘。「首都圏の学生がしっかり対策しているが、東北の学生は受かりにくくなっている。青森県は青森高、八戸高、弘前高と3校が踏みとまっているが、岩手県は盛岡一高の1強に次ぐ高校がなく苦しい」と語る。



東北大の2次試験会場に向かう受験生。2023年2月25日、仙台市青葉区の東北大川内北キャンパス

東北大学入試開発室欧州調査 2023 報告

倉元直樹（高度教養教育・学生支援機構高等教育開発部門入試開発室教授）
久保沙織（高度教養教育・学生支援機構高等教育開発部門入試開発室准教授）
阿部和久（高度教養教育・学生支援機構東北大学入試センター特任教授）

フランス編

記録者 阿部和久



1. フランス国民教育・青少年省

1.1. 調査概要

訪問先：国民教育・青少年省 パリ，グルネル通り9

対応者：マリー・エレヌ・ブラウン（国民教育・青少年省バカロレア試験運営委員長）

ブルーノ・ガラン（同担当者）

ベルトラン・リフォール（高等教育・研究省高等教育進路指導担当責任者）

タン・トリュク・ヴェ（同アジア・オセアニア圏担当者）

ドミニク・ボルド（フランス国際教育機構アフリカ・アジア・オセアニア・フランス語圏担当部長）

ステファン・デラポルト（同外国訪問団担当次長）

ジョアンナ・ゴドレッカ（同外国訪問団担当課長）

ベルナデット・トマ（同アジア・オセアニア協力担当官）

同席者：安發明子 立命館大学大学院生（通訳）

訪問日：2023年1月4日（水）14時～16時30分

1.2 機関の概要

フランスの国民教育・青少年省（以下、「国民教育省」と書く）は、日本の文部科学省に当たる中央官庁である。フランスの公立及び私立の初等中等教育並びに幼児教育等を司る。

国民教育省はバカロレア（後期中等教育修了資格認定試験制度）を所管する。一方、大学等への入学については高等教育・研究・イノベーション省（以下、「高等教育省」と書く）が所管する。今回の調査対象の一つである新しい高等教育進学制度パルクールシュップは、高等教育省が運営しているため、同省の担当官が国民教育省で開かれた当日の会談に同席した。

1.3 バカロレアとパルクールシュップの現状

COVID-19 がバカロレアに与えた影響を 2019 年から 2022 年までのバカロレア試験の受験者、合格者数及び合格率によって確認する。

バカロレア受験者数・合格者数・合格率の推移

年	受験者数	合格者数	合格率
2019 年	759, 111	668, 343	88. 0%
2020 年	760, 833	722, 971	95. 0%
2021 年	732, 458	687, 428	93. 9%
2022 年	729, 426	664, 300	91. 1%

注) DEPP2019～2022 から記録者が作成

2020 年は、バカロレア試験が史上初めて中止され、リセの内申点 100% で評価された年である。2021 年は、哲学の試験と最終口頭試問の 2 科目のみが実施され、その結果に内申点 82% を加えて評価された年である。この 2 年の合格率だけが突出していることが分かる。リセの内申点が高く付けられている可能性が示唆され、いわば「COVID-19 バブル」のような状態が生じた。

2022 年は、3 月に予定された専門科目 2 科目の試験を 5 月に延期したものの、新しいバカロレアの全科目の試験を実施した初めての年となった。その結果、合格率は若干下降したが、以前と比べ有意的に高い状態が続いている。

参考として、リセ最終学年の留年率を見る。フランスではバカロレアに不合格となった場合、高校に留まって学び直すのが一般的である。2020 年異常に高いバカロレアの合格率が出たのであればリセの留年率は大きく下がったことが予想される。実際 2020 年の普通・技術リセの 3 年次の留年率は 1.4% だった。2013 年以来、留年率は 6% 前後で推移してきたので、異常に低い数値である。ここでも「COVID-19 バブル」つまり、基準の大幅な引き下げが起こったと考えられる。

パルクールシュップと呼ばれる、新たな高等教育機関進学用プラットフォームの設置は、2018 年 1 月 15 日、フィリップ首相がパリのリセに赴き、ヴィダル高等教育相とブランケール国民教育相を従え公表した。新聞には「偽装選抜」"une sélection déguisée" などの表現が見られ（Parismatch, 2018.1.15），批判的内容の記事が多く掲載された。

パルクールシュップでは、formation（「教育課程」の意だが、ここでは「学部・学科」と訳す）が受験生に「期待されるもの」（attendu）を示す。志願者が学部・学科の定員を超えた場合内申点やバカロレアの成績、「期待されるもの」などによって出願書類を審査（examiner）する。出願書類を審査して、序列化（classement）を行う。したがって、パルクールシュップ以前の高等教育機関進学制度 APB（Admission Post Bac：バカロレア取得後事前登録制度）まで実施されていた「抽選」は行われなくなった。

パルクールシュップでは、受験生は志願する高等教育機関を優先順位を付けずに1人10カ所まで登録し、志望動機や特記事項などを書いて出願する。リセからは日本の調査書に当たる（内容的には推薦書に近い）「将来カルテ」（fiche Avenir）が、受験生を介さず、リセから志願先へデジタルで直送される。すなわち、これら出願書類の審査を通して、実質的に進学先の振り分けが行われることになった。パルクールシュップ登場以来、「フランスは大学入試が無いので、バカロレアに合格すればどこでも好きな大学に入れる」という幻想を信じることは、より一層難しくなった。

1.4 国民教育省による説明（要点）

バカロレア改革というよりはリセ改革が行われたと考えるべきである。従前、リセにおける学びと大学等の学びが乖離している傾向があった。そこで、バカロレアを真ん中に置き、その前の3年間（リセ）とその後の3年間（大学）を継続したものにしてしようという考えが根底にある。なぜならバカロレアの合格率は既に90%台に達し、ほとんどの生徒が合格するようになった（記録者注：2022年の普通バカロレアの合格率は、前年より1.5ポイント下がったものの96.1%）。後期中等教育修了資格認定試験としては100%を目指しているわけで、合格することを前提とした発想である。

COVID-19への対応としてこれまで様々なことを実施してきた。弱者を救うための措置ということはもちろんだが、「バカロレア改革は生徒たちのためになる改革だ」ということを実感させるために取られた措置でもあった。試験問題に選択制を多く導入したことや、哲学の試験で内申点かバカロレア試験のよい方を成績に採用するという措置などがそれに当たる。児童生徒だけではなく、教員も感染したり濃厚接触者となったりして休むケースが多く見られた（記録者注：記録者の見聞によれば、フランスでは欠勤した教員に代替教員が配置されることはまれであり、そのまま自習になるケースが多い）、授業が十分に受けられなかった生徒もたくさんいる。家庭環境によって自宅での学習にも差が生じた。そういうこともあり、フランスはヨーロッパ諸国の中では、最も学校を開けていた国だと自負している。学校を開け続けることにより、保護者や地域社会が学校の存在意義を改めて認識する機会を与えることができた。親は働きに行くこともできた。

1.5 高等教育省による説明（要点）

パルクールシュップ以前の高等教育機関進学制度 APB に対する批判は、「アルゴリズムが合否を決定するのは不当だ」というものだった。しかし、パルクールシュップは、いわばマーケットプレイスのようなもので、受験生と高等教育機関のマッチングはするが、合否の決定はしない。決定するのは各高等教育機関に設けられる委員会であり、人が決めている。バカロレアの結果や内申点、高等教育機関が求める資質などを踏まえて決定している。確かにパルクールシュップにもアルゴリズムは存在するが、それは、ある割合で奨学生を合格者名簿に挿入することや、困窮家庭出身の生徒を優遇することなど、限られたものであり、透明性を一層高めようと努めている。

1.6 所感

国民教育省の担当官からバカロレアについて、高等教育省の担当官からパルクールシュップについて、直接説明をお聞きすることができた。こちらの質問にも丁寧に答えていただき、冗談が飛び交って笑いの絶えない贅沢な時間を過ごすことができた。最後は30分延長して対応して下さるなど、感謝の言葉もない。1月初旬という困難な時期に、このような会談の場を設定して下さったフランス国際教育機構の皆さんには、この場をお借りして心からお礼を申し上げたい。国の制度を支える思想や、制度を変更する社会的状況及び政治的状況など、中央官庁でなければ聞くことのできない内容も多くあり、帰国してから十分咀嚼して理解を深めたいと思った。

2. シテ・スコレル・クロード・モネ

2.1. 調査概要

訪問先:リセ・クロード・モネ パリ ドクター・マグナン通り 1

対応者:ミシェル・セルヴォーニ校長

同席者:バプティスト・デュマン (同校を所管するパリアカデミー担当者)

ジョアンナ・ゴドレッカ・バロー (フランス国際教育機構担当者)

安發明子 立命館大学大学院生 (通訳)

訪問日:2023年1月5日(木)10時~12時30分

2.2 機関の概要

シテ・スコレル・クロード・モネは、同じ敷地の中にクロード・モネの名を冠するリセ、コレージュ(中学)、グランゼコール準備学級の3つの学校を有している。校長室にはモネの絵の複製が掲げられていた。1年前までは原画だったが、保安上の理由から、今は複製になっているとのことだった。

2.3 校長による説明(部分)

バカロレア改革を教員はどう考えているかということだが、元々、学校というところは余り変化を好むところではない。特に今回のような根本的な改革ともなれば、余り歓迎されない。第1に生徒の評価の問題がある。これまでは普段の学習の中で評価をしてきても、最終的にはバカロレアが決めるという意識があった。しかし現在は最終成績の40%を継続的評価(内申点)が占めるため、教員は評価に対する意識を根底から改めなくてはならなくなった。

第2に選択科目の問題がある。リセ改革の前は科学系・経済社会系・人文系の3つの系があるだけだったので、選択科目の配置は容易だった。しかし今は各自で選ぶ(記録者補足:12の専門科目から2年次に3科目選び、その中の1科目をやめて、3年次に2科目を継続して履修する)ようになったため、この高校では専門科目群を40種類準備しなくてはならなくなった。これまでは、クラスの生徒は同じことを学んでいるという概念が生きていたが、今はクラスという概念が覆されてしまった。

フランスは中央集権的であることが特徴であり、バカロレアはその象徴とも言えるものだったが、今は、その権力が各学校に分散されてしまった。これまでバカロレアが担っていたものが段々かき消されるような方向に進むのではないかと、教員たちは不安に思っている。各教員が行う評価というのは、場所によってまちまちだということを、教員はよく知っているからだ。

一方、生徒は自分が選択できるものが増えたので喜んでいる。ただ選択の仕方には2通りあり、自分の好みに従って選ぶ方法と自分の進むべき将来を考えて選ぶ方法だ。両者はしばしば両立しない。また、好きな科目が余り多くない生徒にとって選ぶことは容易だが、学びたい科目が多くある生徒にとって、どの科目を捨てる(abandonner)か決めるのは容易でない。

もう一つは継続的評価の問題がある。職業リセは、これまでも継続的評価によって成績を決めてきた。普通リセ・技術リセには、そういう習慣がなかった。継続的評価が生徒にどのような心理的負担を与えているかについては、今後確かめる必要がある。なぜなら継続的評価は生徒にストレスを与えているからだ。生徒はテストの度に自分たちが評価されていると感じている。以前であれば、バカロレアの前につじつまを合わせるような教え方ができたかもしれないが、今は先生によって評価の機会異なるので、毎月かもしれないし何ヶ月に1回かもしれないが、評価を積み重ねていく。よって、生徒の学び方は大きく変わった。以前、例えば「歴史・地理」の成績がつくのは、最後のバカロレア

試験の時だったので、3年の最後の1日で決まった。今は、何回か分からないが、例えば2～3年で15回試験したとすれば、リスクが15回に分散されたということができる。バカロレアの失敗は致命的だが、15回あるうちの1回であれば挽回できる。ところが生徒はそう感じない。リスクが15回に増えたと感じている。だから、今回の変革を生徒にとってよいものだと伝えることは難しい。

次に2020年のバカロレアの合格率が（記録者注：リセの内申点だけで最終成績を決めたため）非常に高くなったことについては、その時、私はこのリセの校長ではなかったが、自分の働いていたリセでもバカロレアの合格率は100%だった。ただ内申点は、生徒の質がよくなればよくなるほど、厳しく付けられる傾向がある。この学校の生徒は優秀なので、バカロレア試験の成績よりも内申点の方が低くなるという現象が生まれる。逆に、余り優秀でない生徒が多い学校では、生徒の価値を評価することが大事なので、内申点はこの学校の生徒よりもよく付けられることになる。だから、何を評価するかということが問題になる。生徒の将来性を評価するのか、全体の基準に従って評価するのか。私は2021年に、教員を集め、余り勉強に励まなかった生徒に罰を与えることのリスクについて考える機会を持った。評価の具体例を挙げる。私が先生をしていた時、1年間の終わりにはここまで到達してほしいという目標を基に、1年の最初の成績を定めていた。だから生徒たちは1年を通じて成績が次第に上がっていく経験を積むことができた。生徒の発展や伸長を成績が示していた。そして生徒は自分の価値が認められていくことを実感することができた。しかし、現在の継続的評価の方法ではこのような評価方法を取ることができない。



2.4 所感

一読お分かりのように、言葉を選びながらではあったが、驚くほど率直に話をしてくれた。訪問者たちの理解は非常に深まった。記録はまだ途中なので、早く完成させて多くの人と共有したい。

3 パリ・シテ大学.

3.1. 調査概要

訪問先：ジャン・アントワン・バイーフ通 15/17 グランムーランキャンパス ラボワジエ棟

対応者：タン・ハー・ドゥオン理学部化学課程准教授（パルクールシュップ委員）

同席者：ジョアンナ・ゴドレッカ・バロー（フランス国際教育機構担当者）

安發明子 立命館大学大学院生（通訳）

訪問日：2023年1月5日（木）14:00～16:00

3.2. 機関の概要

パリ・シテ大学は健康学部・理学部・人文社会学部の3学部及びパリ地球物理学研究所、パストゥール研究所（提携研究所）により構成される総合大学である。HP（2023年2月3日閲覧）によれば、学生51,680人、教員7,868人、研究室119、事務職員2,700人を擁する。入学受け入れについて当日説明を受けたのは、理学部化学科である。

3.2.1 理学部化学科の構成と定員(167)

化学専攻／化学副専攻(64)，化学専攻／生物学副専攻(32)，健康学部接続コース(24)

物理学と化学のダブルディグリー(32)，フランス・ドイツのダブルディグリー(15)

3.2.2 化学科の学位獲得状況

2020/2021年は、3年生131人の68%に当たる86人が大学卒業資格を取得した。

3.3 化学科の入学受け入れ状況

3.3.1 化学科パルクールシュップ委員会

教員9名で構成される。基本的に毎年同じ教員が務める。6～9月、研究・教育の傍ら入学受け入れ業務に当たる。業務手当は支給されるが、ボランティア的側面も強いという。

3.3.2 入学受け入れ業務の概要

志願者がパルクールシュップの10の志願先の中に、パリ・シテ大学化学科の5つの専攻のうち1つでも入れていれば情報が届く。各専攻には、あらかじめどのような項目を重視して学生を受け入れるか聞き、それに基づいてアルゴリズムを作っている。したがって「基本形」であれば、出願書類は自動的に序列化が行われる。基本形とは、2022年7月、化学と数学を専門科目として受験しバカロレアを取得した志願者などである。序列化された出願書類は50人に1人ずつ抜き出し、アルゴリズム通りに序列化されているか、委員がチェックする。基本形以外にも様々な「例外」があるので、それは委員が一つずつ出願書類をチェックする。例外とは、過年度卒や旧課程卒、海外県や外国でバカロレアを取得した志願者などである。2022年7月のバカロレア取得者でも、専門科目に化学と数学以外を選んだ生徒は、例外としてチェックの対象となる。一方リセ改革前の旧課程卒でも、経済社会系や人文系は例外となるが、科学系の卒業生は基本形に入るように組んである。アルゴリズムは各学部・学科によって異なり、化学科は化学と数学の成績を重視し、2年次のフランス語の成績は余り重視しないような形に組んである。それは、化学と数学の力が十分でないと、入学してから成功がおぼつかないからである。さらに奨学生を15人に1人序列の中に挿入するというような作業もある。

3.3.3 パルクールシュップ2022で志願者に提示したこと

募集要項：主として物理・化学・数学の成績優秀な普通バカロレア取得者。

成功の条件：真面目さ、やる気、規則正しい仕事、方法論の厳密さ。

3.3.4 パルクールシュップ 2022 の概要

化学専攻／化学副専攻(64) 非選抜：志願者(2750),入学許可通知者(1070)

化学専攻／生物学副専攻(32) 非選抜：志願者(2017),入学許可通知者(310)

健康学部接続コース(24) 非選抜：志願者(2504),入学許可通知者(325)

物理学と化学のダブルディグリー(32) 選抜：志願者(1936),入学許可通知者(611)

フランス・ドイツのダブルディグリー(15) 選抜：志願者(157),入学許可通知者(81)

3.4 パルクールシュップへの評価

(非公開のアルゴリズムが合格者を自動的に決定し、合格者多数の時は抽選で入学者を決定した)

APB と比べ、よくなった。第一に志願者をより広い範囲から募ることができるようになった。以前は、プレパ（グランゼコール準備学級）を目指している優秀な生徒たちは、パリ・シテ大学を視野に入れることは無かったが、プラットフォーム上で一元化されたため、選択肢の中に入ってきた。また、パルクールシュップには、世界中どこからでもアクセスできるので、パリ以外の地域から志願する生徒も増えてきた。第二に、受験生が何を専門科目として学んできたかがわかるようになった。学科と専門科目のマッチングを図ることにより、進路変更などの数を減らすことを期待している。バカロレアに合格したにも関わらず、9月になっても進路先が決まらないなど課題があることは承知しているが、大学としてはパルクールシュップを評価している。

4 所感

パルクールシュップについて、制度を十分理解して臨んだつもりだったが、現実に圧倒された。

「事実上の選抜」という言葉は既に意味をなさない。明らかな選抜が始まっていた。オープンキャンパスでどのような生徒がほしいか周知している。これには驚いた。日本の入試担当者からすれば、学科と専門科目のマッチングは当然のことだが、もうここまできていた。その一方で、専門科目として「サーカス」や「映画」を選んだ生徒にも道が開かれればいい、という説明者の言葉が印象に残った。バカロレアの試験には、専門科目芸術の中に、美術や音楽とともに、サーカス、映画の試験がある。それがフランスという国である。



4. オランダ教育測定研究所(Cito: Dutch Institute for Educational Measurement)

記録者：久保 沙織

4.1. 調査概要

訪問先：オランダ教育測定研究所 (Cito, Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, Dutch Institute for Educational Measurement), Amsterdamseweg 13, 6814 CM Arnhem, The Netherlands.

対応者：Mr. Nico M. A. Dieteren MA (Senior consultant, Cito International)

訪問日：2023年1月6日(金) 9:00~14:00

4.2. 機関の概要 (Mr. Nico Dieteren による講演の要約)

Cito は、テスト及び教育測定の専門機関として 1968 年にオランダ政府によって設立された。当初は国立の機関であったが、1999 年に民営化された。現在は、約 50% がオランダの法律で規定されたオランダ教育省のための活動、残りの 50%がその他のクライアントを対象とした非営利の業務である。約 500 名（財団法人約 250 名、民間約 250 名）の従業員と 2,000 名のフリーランサーが働いている。Cito は IAEA

(International Association for Educational Assessment), AEA (Association for Educational Assessment) -Europe の創設メンバーでもある。

教育、ビジネス、政府機関などで、2,000 名以上の教師及び教育やビジネスの専門家と協力しながら年間 500 以上のテストや評価に関わっている。主な顧客はオランダ教育省、初等・中等教育学校、高等一般及び職業教育機関、国際的な教育機関・組織・企業などである。業務内容は、研究・開発 (Research & Development) と研修・コンサルタント (Training & Consultancy) に大別される。

研究・開発の業務は、現行のテストを扱う心理測定部門 (Department of Psychometrics) と、新たなテストの開発に関わる CitoLab が担っている。心理測定部門は、Cito が開発したテスト、試験、その他の評価ツールに関する心理測定学的品質の責任を負っており、数理モデル及びソフトウェアの開発、適応型 CBT や自動テスト構成、リンキング (linking)、規準設定等の手法の研究と開発を行っている。一方で、CitoLab ではテストの開発と配信における新たな手法や教育的アプローチについて研究を行っている。

研修・コンサルタントの業務では、能力開発、試験制度、全国的なアセスメント、児童・生徒のモニタリング、テスト及び項目の作成、CBT 等の領域で、コンテンツの開発に当たっている。具体的には、オランダ教育省の下で全国的な試験として実施されている初等教育終了時のテスト、中等教育修了資格試験、中等教育算数テストや、学校で使用するために Cito が提供している初等教育・中等教育・特別支援学校の児童及び生徒に対するモニタリングシステム、外国語のリスニングテストなどが挙げられる。他にも、海外からの労働者などを対象とした第二言語としてのオランダ語試験 (NT2)、オランダでの永住を希望する移民などを対象としたオランダ市民権証明書 (Integration Test)、ファイナンシャルプランナー試験 (FFP)、公共交通機関特

別捜査官の試験（BOA-OV），運転免許における知識試験（CBR）などを作成・提供している。

また，オランダ国内のみならず国際的にも教育測定・評価に関連する研修及びコンサルタント事業を展開しており，テスト開発者や教育評価に携わる者を対象とした専門能力開発プログラムの実施や，評価システムの開発・実装のための支援を行っている。近年では，ケニア，カザフスタン，ペルー，ベトナムなどでも活動し，コソボでは紛争後の教育システムの構築や教員の育成・トレーニング，学校の運営支援などにも従事した。

4.3. オランダの教育システムと Cito の役割（Mr. Nico Dieteren による講演の要約）

はじめに，オランダの教育システムは図 4-1 のようになっている。オランダでは，中等教育以降の教育が複線型となっている点が特徴的である。なお，「高等教育」と言った場合には，大学（University）と高等職業教育（Higher professional education）を指す。

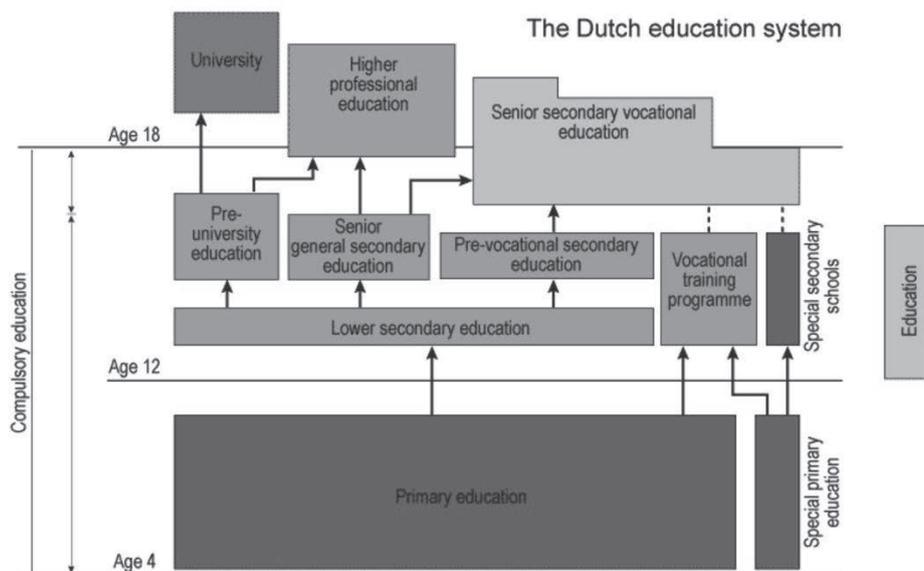


図 4-1 オランダの教育システム

Cito の創設者 Adriaan de Groot（写真 4-2）が最初に開発したテストが，12 歳の初等教育終了時に全員が受験するテスト，通称 CITO テストである¹。このテストのスコアをもとに，中等教育でどの種別の学校に進むのかアドバイスとレコメンドが行われる。大学準備教育（Pre-university education）は 6 年間，上級一般中等教育（Senior general secondary education）は 5 年間，中等職業準備教育（Pre-vocational secondary education）は 4 年間である。基本的に，大学へ進学したい場合には大学準備教育，高等職業教育へ進みたい場合には上級一般中等教育，中等職業

¹ もともと小学校終了時に全国の小学生が受験するテストは Cito により開発されたものであったが，現在では，Cito が提供するテストを含め複数のテストの中から学校が選択することができる仕組みとなっている。



教育（Senior secondary vocational education）へ進みたい場合には中等職業準備教育を選択しなくてはならないため、12歳の初等教育終了時に受けるテストは非常にハイスタークスなものとなっている。

図 4-2 Cito の創設者 A. D. de Groot と
Mr. Nico Dieteren

オランダの教育システムのそれぞれの段階で、Cito は様々なテストシステムを提供しているが、以下では中等教育修了資格試験について解説する。図 4-1 でオレンジ色で示した大学準備教育，上級一般中等教育，中等職業準備教育，そして職業実践教育（Vocational training programme）の 4 種類の学校を合わせると，約 1,700 の学校があり²，毎年 600 回の全国試験が実施され，受験者数は 200,000 人に上る。中等教育修了資格試験は，各学校で生徒をその担当教員が評価する学校試験（School based examinations）と，生徒をその担当教員が採点し他の学校の教員がチェックする中央試験（Central examinations，全国試験）から成り，それぞれ 50%ずつの配点となっている。

学校試験では，実技試験なども含み，それぞれの学校で教員が作成したテストが使われるほか，Cito などの民間企業が提供しているテストが購入され使用されている。学校試験は，各学校の責任の下に実施されるが，Cito は，リスニング試験や科学の実技に関する客観的評価のためのツールを開発するなど，国の教育革新政策の実施に貢献する役割を果たしている。

中央試験は全国的な筆記試験で，全ての生徒が同時に同じ試験を受ける。中央試験において Cito は試験請負業者の立場であり，科目ごとに専門家集団を構成し，教育省を代表する試験委員会（CvTE）の科目の専門家と高等教育機関の代表者から成る検証グループと連携しながら試験を作成する。試験は 2 年のサイクルで作成されている。中央試験は 3 つのテストで構成され，1 つ目は 1 度のみ出題で問題が公開される。2 つ目と 3 つ目の問題は非公開となっている。

4.4. COVID-19 の影響について

オランダを含め，各国の学校教育や大学入学者選抜等への COVID-19 の影響をまとめた IAEA の Web ページ（<https://iaea.info/covid-archived/>）を紹介していただいた。

² 大学準備教育と上級一般中等教育がそれぞれ全体のおよそ 20%，中等職業準備教育と職業実践教育が残りの 60%を占める。



図 4-3 インタビュー後の記念撮影

4.5. 所感

オランダは優秀な心理統計学者が多い国であり、CitoはPsychometricianとして勉強のために訪れてみたい機関の1つであった。Citoはもともと国立の研究所として創設されており、民営化後の現在でも、オランダの教育システムと深い関わりを持ち、教育のそれぞれの段階でテストの作成及び提供、生徒や学生のモニタリング、新たなアセスメントツールの開発などを行うことで、国家の教育政策に貢献する役割を果たしていることが分かった。近年は、教育測定のための専門的知識とスキルを活かし、国内外での教育支援活動にも熱心に取り組んでいるとのことであった。

オランダの教育システムでは、小学校から中等教育へ進学する12歳という早い段階でおおよその進路が決定され、進学した学校種別により、途中でより上級の教育機関へは進学できない仕組みになっている点が印象的であった。今回、中等教育修了資格試験について詳しくお話を聞くことができたが、時間的制約や私自身の能力不足により、テスト作成の過程で教育測定の理論や技術が具体的にどのように活用されているのかについて踏み込んだ議論ができなかった点は少し心残りであった。

クリスマスと新年の長い休暇の合間での訪問となり、多くのスタッフがまだ出勤していない状況であったにもかかわらず、Mr. Nico Dieterenには事前のメールのやり取りから、当日のプレゼンテーション、ランチの手配、予定時間を延長してのディスカッションまで、快く親切にご対応いただいた。ここに感謝の意を表したい。機会があればぜひCitoを再訪したいという目標ができた。

大学入試研究の成果の一端を紹介し、
「大学入試学 (admission studies)」の必要性と有効性を訴える新シリーズ



東北大学大学入試研究シリーズ

倉元直樹 [監修] 各巻 A5 判

様々な議論を呼び起こしている大学入試改革。
大学入試研究における第一人者たちが、
大局的な視点で大学入学者選抜制度設計のあるべき姿を考察・提示する。

第1巻



「大学入試学」の誕生

倉元直樹 [編]

204 ページ・本価 2,700 円+税

実践的な「大学入試研究」確立を目指して。

CONTENTS

第1部 「大学入試学」構想の軌跡

第1章 「大学入試学」構想の源流をたどる

Introduction 受験生保護の大原則と大学入試の諸原則

第2章 国立大学におけるアドミッション・オフィスの系譜

第3章 「大学入試学」の提唱

——東北大学におけるアドミッションセンター構想（草創期）

第4章 「大学入試学」の展開

——東北大学におけるアドミッションセンター構想（転換期）

第5章 国立大学におけるアドミッションセンターの組織と機能

第2部 大学入試研究の実情と課題

Introduction 「大学入試学」の成立条件

第6章 大学で実施されている入試研究の実態調査

第7章 個別大学の追跡調査に関するレビュー研究

第8章 大学入試研究者の育成

——「学生による入試研究」というチャレンジ

第3部 大学入試研究の可能性

Introduction 「実学」としての大学入試研究

第9章 大学入学者選抜における「入試ミス」の分類指標作成の試み

第10章 新聞記事からみた「入試ミス」のパターンとその影響の検討

第11章 東北大学入試広報戦略のための基礎研究

——過去10年の東北大学入試データから描く「日本地図」

第12章 東北大学歯学部における志願者・入学者の学力水準の変化——医学部医学科定員増の影響を中心に



K 金子書房

〒112-0012 東京都文京区大塚 3-3-7
URL : <http://www.kanekoshobo.co.jp>

最新情報・詳細・ご注文は
こちらから



TEL : 03-3941-0111 (代) / FAX : 03-3941-0163

2020年3月現在

大学入試研究の成果の一端を紹介し、
「大学入試学 (admission studies)」の必要性和有効性を訴える新シリーズ



東北大学大学入試研究シリーズ

倉元直樹 [監修] 各巻 A5 判

様々な議論を呼び起こしている大学入試改革。
大学入試研究における第一人者たちが、
大局的な視点で大学入学者選抜制度設計のあるべき姿を考察・提示する。

第3巻



変革期の大学入試

宮本友弘 [編]

220 ページ・3,190 円 (本体 2,900 円+税)
ISBN978-4-7608-6103-3

大学入試制度が変わるとき、受験が危機に瀕するとき.....

新制度を目前に控えた今、入試を実施する側のリスクと、受験する側の不安を多角的な視座から考察する。本書は実践知としての「大学入試学」の試金石である。

はじめに

宮本友弘

第1部 共通テストの変革理念の軌跡

- 第1章 共通第1次学力試験の導入とその前後——何が期待され何が危惧されたのか——大谷 奨
第2章 共通1次からセンター試験への改革は受験生と大学に何をもたらしたのか 倉元直樹

第2部 高大接続改革と高校現場

- 第3章 生徒の学びと大学入試について——生徒の学びの本質を考える——廣瀬辰平
第4章 地方公立高校における構え——入試制度変更への対応と課題——渡辺豊隆
第5章 高等学校の現状と、今、大学に求めること 宮本久也

第3部 高大接続改革の多角的検証

- 第6章 英語入試改革の挫折から対策の可能性を探る 羽藤由美
第7章 入試制度の変更と試験問題——国語(古典)に関する設問を中心に——伊藤博美
第8章 入試を受ける側は「大学入試改革」をどのように捉えているのか——学生質問紙調査結果の分析——石井秀宗・寺嘉裕登・橘 春菜・永野拓矢
第9章 東アジアの大学入試改革——多様化と「基礎学力」保証の両立は可能か——石井光夫

第4部 第30回東北大学高等教育フォーラム「入試制度が変わるとき」から

- 第10章 討議——パネルディスカッション——

詳細・ご注文はこちらから



K 金子書房

〒112-0012 東京都文京区大塚 3-3-7 TEL: 03-3941-0111 (代) / FAX: 03-3941-0163
URL: <https://www.kanekoshobo.co.jp>

2023年1月現在

大学入試研究の成果の一端を紹介し、
「大学入試学 (admission studies)」の必要性和有効性を訴える新シリーズ



東北大学大学入試研究シリーズ

倉元直樹 [監修] 各巻 A5 判

様々な議論を呼び起こしている大学入試改革。
大学入試研究における第一人者たちが、
大局的な視点で大学入学者選抜制度設計のあるべき姿を考察・提示する。

第4巻



大学入試の公平性・公正性

西郡 大 [編]

228 ページ・3,190 円 (本体 2,900 円 + 税)
ISBN978-4-7608-6104-0

「大学入試学」が公平性・公正性の解明に挑戦する！

選抜である以上、すべての人が満足な結果を得る入試など存在しない。この前提こそ、大学入試の公平性・公正性を考えるための出発点だ。受験当事者の納得性を高め、受容される入試の在り方と方法にせまる。

序章

西郡 大

第1部 大学入試における公平性・公正性の捉え方

第1章 公正研究から見た大学入試 林洋一郎・倉元直樹

第2章 大学入学者選抜における公平性・公正性の再考——受験当事者の心理的側面から——西郡 大

第2部 様々な選抜・評価場面にみる公平性・公正性

第3章 日本の大学入試をめぐる社会心理学的公正研究の試み——「AO入試」に関する分析——西郡 大・倉元直樹

第4章 大学進学希望者の高校生が選好する評価方法とは——「入学者受入れ方針」を検討する上での一視点——西郡 大・倉元直樹

第5章 大学入試における面接試験に関する検討——公正研究の観点からの展望——西郡 大

第6章 面接試験の印象を形成する受験者の心理的メカニズム——大学入試における適切な面接試験設計をするために——西郡 大

第7章 選抜試験における得点調整の有効性と限界——合否入替りを用いた評価の試み——倉元直樹・西郡 大・木村拓也・森田康夫・鶴池 治

第8章 大規模リスニングテストにおける「妥当性」と「均一性」——ICプレーヤー試験体験に参加した高校生の意見分析——西郡 大・倉元直樹

第3部 公平・公正な入試の実現に向けて

第9章 公平・公正な入試の実現と個別選抜の在り方 西郡 大



K 金子書房

〒112-0012 東京都文京区大塚 3-3-7 TEL : 03-3941-0111 (代) / FAX : 03-3941-0163
URL : <https://www.kanekoshobo.co.jp>

詳細・ご注文はこちらから



2023年1月現在

大学入試研究の成果の一端を紹介し、
「大学入試学 (admission studies)」の必要性和有効性を訴える新シリーズ



東北大学大学入試研究シリーズ

倉元直樹 [監修] 各巻 A5 判

様々な議論を呼び起こしている大学入試改革。
大学入試研究における第一人者たちが、
大局的な視点で大学入学者選抜制度設計のあるべき姿を考察・提示する。

第5巻



大学入試を設計する

宮本友弘・久保沙織 [編]

212 ページ・3,190 円 (本体 2,900 円+税)

ISBN978-4-7608-6105-7

大学入試は、「妥協の芸術」である。

大学入試設計の要は、理念と現実の均衡を図ることである。その礎となる入試研究と、そこから産出されるエビデンスのあり方を問う。

序章 大学入試の新たな「均衡点」を求めて 宮本友弘

第1部 エビデンスに基づく大学入試

第1章 エビデンスからみた大学入試学の意義と実際 宮本友弘

第2章 高大接続で今考えるべきこと 中村高康

第3章 主体性評価と調査書——心理計量学からのアプローチ——脇田貴文

第2部 個別大学の入試設計

第4章 アドミッション・オフィスの機能と役割——多面的・総合的評価を実現するために——林篤裕

第5章 大学入試の設計——筑波大学アドミッションセンター20年の軌跡——島田康行

第6章 入試を創るということ——お茶の水女子大学新フンボルト入試の挑戦——安成英樹

第3部 高校教育と入試改革

第7章 高大接続改革に対する高校現場の受け止めと今後への期待 杉山剛士

第8章 「入試」を読み解き、解きほぐす 笠井敦司

第4部 わが国の大学入試の展望

第9章 討議——パネルディスカッション——

第10章 わが国の大学入試制度における基本設計の問題——東アジア4カ国、主として中国との比較から——倉元直樹

終章 大学入試研究に求められる Validity と Validation 久保沙織

詳細・ご注文はこちらから



K 金子書房

〒112-0012 東京都文京区大塚 3-3-7 TEL : 03-3941-0111 (代) / FAX : 03-3941-0163
URL : <https://www.kanekoshobo.co.jp>

2023年1月現在

研究成果出典

令和2年度研究成果

1. 倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸 (2020). 高大接続改革に対する高校側の意見とその変化——「受験生保護の大原則」の観点から—— 日本テスト学会誌, 16, 87-108.
2. 内田照久・橋本貴充・山地弘起 (2020). センター試験志願者の暦年齢別の構成比率の特徴 全国大学入学者選抜研究連絡協議会第13回大会, 29-34.
3. 倉元直樹・尹得霞 (2020). 中国の大学入試政策——韓国, 台湾, そして, わが国における高大接続改革との関連性を中心に—— 全国大学入学者選抜研究連絡協議会第15回大会, 171-176.
4. 内田照久・橋本貴充・山地弘起 (2020). センター試験志願者の暦月齢別の対人口構成比率の推移 日本教育心理学会第62回総会発表論文集, 326.
5. 倉元直樹・尹得霞 (2021). わが国の高大接続改革と中国, 韓国, 台湾の大学入試多様化政策——特に中国の入試改革との同型性, 共時性を中心に—— 大学入試研究ジャーナル, 31, 83-90.
6. 宮本友弘・倉元直樹・長濱裕幸 (2021). 東北大学における一般入試前期日程志願者の学力水準の経年分析——過去3年間の大学入試センター試験成績から—— 大学入試研究ジャーナル, 31, 134-139.
7. 秦野進一・倉元直樹・長濱裕幸 (2021). 大学入試英語問題における設問形式による識別力比較——英文和訳・和文英訳の機能を中心に—— 大学入試研究ジャーナル, 31, 140-145.
8. 久保沙織・南紅玉・樫田豪利・宮本友弘 (2021). オンラインによる高校教員向け入試説明会の実践と評価 大学入試研究ジャーナル, 31, 394-400.
9. 倉元直樹・林如玉 (2021). 大学入試における少人数を対象としたオンライン筆記試験の可能性——大学の授業における期末考査をモデルケースとして—— 大学入試研究ジャーナル, 31, 338-344.
10. 郭伊晗 (2021). 大学選択時の親子関係に関する日中比較研究の展望 日本テスト学会誌, 17, 103-108.
11. 周睿嫻 (2021). 大学入試一般選抜における出願プロセスの日中比較—自己採点制度を中心に— 日本テスト学会誌, 17, 109-114.

令和3年度研究成果

1. 南紅玉 (2021). 大学入試における各国のCOVID-19対策—日本, 中国, 韓国の共通試験を事例に— 日本テスト学会誌, 17, 61-74.

2. 林如玉・倉元直樹 (2021). 高大接続改革が高校生に及ぼす影響に関する日中比較研究—大学選択方略を巡る高校生活の実態を中心に— 日本テスト学会第19回大会発表論文集, 80-83.
3. 倉元直樹・久保沙織・服部佳功 (2021). 東北大学歯学部一般選抜における面接試験導入の効果 日本テスト学会第19回大会発表論文集, 84-87.
4. Koizumi, R. (2021). L2 speaking assessment in secondary school classrooms in Japan. *Language Assessment Quarterly*, 19 (2) , 142-161.
5. 倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸 (2022). COVID-19蔓延下における個別大学の入試に関する高校側の意見 大学入試研究ジャーナル, 32, 1-8.
6. 宮本友弘・久保沙織・倉元直樹・長濱裕幸 (2022). 東北大学志望を促進する要因の検討—新入学者アンケートから— 大学入試研究ジャーナル, 32, 69-76.
7. 末永仁・倉元直樹 (2022). 私立大学定員管理の厳格化が東日本の公立高等学校に与えた影響—地域と進学実績を説明要因として— 大学入試研究ジャーナル, 32, 84-91.
8. 倉元直樹 (2021). 反復試行における反応の揺らぎを表すパラメタを組み込んだIRTモデルの提案 日本心理学会第85回大会発表論文集, 105.
9. 秦野進一 (2021). 英語長文読解用素材文の客観的難易度分析の方法について—リーダビリティ指標と語彙レベル分析ツールを用いて— 全国大学入学者選抜研究連絡協議会第16回大会研究発表予稿集, 107-112.

令和4年度研究成果

1. 南紅玉・宮本友弘 (2022). 東北大学における入試広報の国際展開—オンラインを活用した多言語情報発信の取り組み— 全国大学入学者選抜研究連絡協議会第17回大会研究発表予稿集, 84-87.
2. 林如玉・倉元直樹 (2022). 大学進学における進路選択プロセスに関する日中比較研究—情報収集活動を中心に— 日本テスト学会誌, 18, 39-55.
3. 朱力行・倉元直樹 (2022). 大学生の学業先延ばしと達成動機—セルフコントロールの媒介作用— 日本テスト学会第20回大会発表論文抄録集, 106-107.
4. 宮本友弘・久保沙織・倉元直樹・長濱裕幸 (2022). 令和7年度大学入学共通テストにおいて「情報」を課すことに対する高校側の意見 日本教育心理学会第64回総会発表論文集, 213.
5. 内田照久・橋本貴充・山地弘起 (2022). 高校進学時の暦年少者の状況と暦年長者を凌駕していく3年間の追いかけよう！—「21世紀出生児縦断調査」から見えるもの— 日

本教育心理学会第 64 回総会発表論文集, 408.

6. 倉元直樹・宮本友弘・久保沙織・長濱裕幸 (2022). 東北大学の AO 入試における書類審査と入学前教育に対する高校側の意見 日本教育心理学会第 64 回総会発表論文集, 409.
7. 井口啓太郎・田中光晴 (2022). 知的障害者の包摂を目指す高等教育機関の実践と課題—日本と韓国における近年の動向から— 東アジア社会教育研究, 27, 240-256.
8. 倉元直樹・久保沙織・服部佳功 (2022). 東北大学歯学部一般選抜における面接試験の機能 教育情報学研究, 21, 35-50.
9. 秦野進一・倉元直樹 (2022). リーダビリティと語彙分析ツールを利用した大学入試長文読解用英文の難易度分析 教育情報学研究, 21, 89-98.
10. 倉元直樹・宮本友弘・久保沙織・長濱裕幸 (2023). 新学習指導要領の下での大学入試——高校調査から見えてきた課題—— 大学入試研究ジャーナル, 33, 掲載予定.

【2019（令和元）年度（順不同，所属・肩書は当時）】

[研究代表者]

倉元直樹 東北大学高度教養教育・学生支援機構・教授

[研究分担者]

宮本友弘 東北大学高度教養教育・学生支援機構・准教授

小泉利恵 順天堂大学・医学部・准教授

安成英樹 お茶の水女子大学・基幹研究院・教授

西郡 大 佐賀大学・アドミッションセンター・教授

山地弘起 独立行政法人大学入試センター・研究開発部・教授

内田照久 独立行政法人大学入試センター・研究開発部・教授

銀島 文 国立教育政策研究所・教育課程研究センター・総合研究官

田中光晴 国立教育政策研究所・国際研究・協力部・フェロー

泉 毅 東北大学高度教養教育・学生支援機構・助教

[研究協力者]

大谷 奨 筑波大学・人間系・教授

中瀬博之 東北大学大学院・工学研究科・特任教授

【2020（令和2）年度（順不同，所属・肩書は当時）】

[研究代表者]

倉元直樹 東北大学高度教養教育・学生支援機構・教授

[研究分担者]

宮本友弘 東北大学高度教養教育・学生支援機構・教授

小泉利恵 順天堂大学・医学部・准教授

安成英樹 お茶の水女子大学・基幹研究院・教授

西郡 大 佐賀大学・アドミッションセンター・教授

内田照久 独立行政法人大学入試センター・研究開発部・教授

銀島 文 国立教育政策研究所・教育課程研究センター・総合研究官

田中光晴 国立教育政策研究所・国際研究・協力部・フェロー

伊藤博美 東北大学高度教養教育・学生支援機構・特任教授

久保沙織 東北大学高度教養教育・学生支援機構・准教授

南 紅玉 東北大学高度教養教育・学生支援機構・助教

[研究協力者]

大谷 奨 筑波大学・人間系・教授

中瀬博之 東北大学大学院・工学研究科・特任教授

【2021（令和3）年度（順不同，所属・肩書は当時）】

[研究代表者]

倉元直樹 東北大学高度教養教育・学生支援機構・教授

[研究分担者]

宮本友弘 東北大学高度教養教育・学生支援機構・教授

小泉利恵 清泉女子大学・言語教育研究所・准教授

安成英樹 お茶の水女子大学・基幹研究院・教授

西郡 大 佐賀大学・アドミッションセンター・教授

内田照久 独立行政法人大学入試センター・研究開発部・教授

銀島 文 国立教育政策研究所・生涯学習政策研究部・部長

田中光晴 国立教育政策研究所・国際研究・協力部・フェロー

久保沙織 東北大学高度教養教育・学生支援機構・准教授

南 紅玉 東北大学高度教養教育・学生支援機構・助教

[研究協力者]

大谷 奨 筑波大学・人間系・教授

中瀬博之 東北大学大学院・工学研究科・特任教授

【2022（令和4）年度（順不同，所属・肩書は当時）】

[研究代表者]

倉元直樹 東北大学高度教養教育・学生支援機構・教授

[研究分担者]

宮本友弘 東北大学高度教養教育・学生支援機構・教授

小泉利恵 清泉女子大学・言語教育研究所・准教授

安成英樹 お茶の水女子大学・基幹研究院・教授

西郡 大 佐賀大学・アドミッションセンター・教授

内田照久 独立行政法人大学入試センター・研究開発部・教授

銀島 文 国立教育政策研究所・生涯学習政策研究部・部長

田中光晴 国立教育政策研究所・国際研究・協力部・フェロー

久保沙織 東北大学高度教養教育・学生支援機構・准教授

南 紅玉 札幌医科大学・医療人育成センター・講師

[研究協力者]

大谷 奨 筑波大学・人間系・教授

中瀬博之 東北大学大学院・工学研究科・特任教授

研究経費

2019（令和元）年度	600万円
2020（令和2）年度	550万円
2021（令和3）年度	450万円
2022（令和4）年度	380万円
合計	1,980万円

研究概要

1. 研究概要

大学入学者選抜に抜本的変革が迫られている。2021年度入試からセンター試験に代わる大学入学共通テスト（以後、新共通テストと略記）が導入され、思考力・判断力・表現力等を含む高次の学力測定が想定されている。主体性・協働性・多様性の測定は各大学に任される。個別大学にかかる負担は格段に重くなると予想される。長年、入試改革の流れは評価の真正性（authenticity）の追求にあり、個別大学でも改革の流れに沿う新しい入試の導入が相次いでいる。真正な入試の難点は膨大な手間暇と評価の妥当性・信頼性、公平性の確保にある。一方、評価の真正性への志向は世界的趨勢である。労力注入型の制度もあるが、PISA等の国際比較調査、フィンランドの大学入試へのCBT導入等、ICT技術の導入も進んでいる。海外の制度の模倣が問題解決するかは疑問だが、反面教師も含めて参考にすべき事例は多い。大学入試における真正な評価の試みは理念と現実の狭間で大きく揺れてきた。それは現場の問題を総合的、俯瞰的にとらえる学術的視点の欠如による。申請者は学際的研究手法の融合により大学入試学（Admission Studies）という学術分野として確立させる必要があると考えた。本研究は、評価の真正性と効率や公平性のバランスを取り、実施可能性（feasibility）の高い大学入学者選抜方法の開発を通じて基盤となる理論及び実践モデルを提示する。

研究課題を堅実型選抜方法と挑戦型選抜方法に分類、班方式の研究組織に基づいて、それぞれ効率性、妥当性・信頼性、公平性を担保する選抜方法の開発を試みる。

(<http://adchan.ihe.tohoku.ac.jp/outline/> 閲覧日 2022 [令和5]年1月31日)。

2. 研究目的

大学入学者選抜に抜本的変革が迫られている。学力が知識・技能、思考力・判断力・表現力等、主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（以後、主体性・協働性・多様性と略記）の3要素に分類され、2021年度入試から順次、センター試験に代わる大学入学共通テスト（以後、新共通テストと略記）と個別試験でそれら进行评估する仕組みに移行する。新共通テストでは思考力・判断力・表現力等を含む高次の学力測定が想定され、主体性・協働性・多様性の測定は各大学に任される。個別大学にかかる負担は格段

に重くなると予想される。

ここ30年ほど入試改革の流れは評価の真正性（authenticity）の追求にある。教育方法も学習者主体の学びへの転換が進んでいるが、選抜でも現実に近い評価や長期的成果を評価するポートフォリオ評価が推奨されてきた。個別大学でも京都大学の特色入試、東京大学の推薦入試等、改革の流れに沿う新しい入試制度の導入が相次いでいる。中でもお茶の水女子大学の新フンボルト入試では図書館を試験会場とする図書館入試、実験室で行われる実験室入試といった意欲的な試みられているが、真正な入試の難点は膨大な手間暇と評価の妥当性・信頼性、公平性の確保にある。AO入試を野放図に全体に拡大した場合、多人数の面接員と時間の確保で大学が機能停止するとした試算もある。一方、評価の真正性への志向は世界的趨勢である。韓国の入学査定官制度等、労力注入型の制度も見られる一方、ICT技術の導入が進んでいる。PISA等の国際比較調査、英語4技能評価、フィンランドの大学入試へのCBT（Computer Based Testing）導入等が挙げられる。海外の制度の模倣で問題が解決するとの期待は早計だが、反面教師も含めて参考にすべき事例は多い。従来、大学入試場面での真正な評価の試みは理念と現実の狭間で大きく揺れてきた。それはひとえに現場の問題を総合的、俯瞰的にとらえる学術的視点の欠如によると考えられる。したがって、申請者は大学入試に関わる調査研究を学際的研究手法の融合により大学入試学（Admission Studies）という学術分野として確立させる必要があると考えた。不公平な選抜は教育を歪め、労力注入型の方法は現場を疲弊させ、結果的に継続、普及の芽を摘む。本研究は、評価の真正性と効率や公平性のバランスを取り、実施可能性（feasibility）の高い大学入学者選抜方法の開発を通じて基盤となる理論及び実践モデルを提示する。

2.1. 研究構想に至った背景と経緯

教育実践と評価の真正性の追求は世界的な趨勢である。しかし、それは同時に実施負担の際限なき拡大を産む。教育測定論的な表現を用いると真正な評価を一般入試にまで広げるのが現在の高大接続改革の本旨とされているが、海外を見渡しても我が国にとって直接適用可能なモデルは存在しない。その結果、大学入試の現場は政策によって方針が変わるたびに翻弄され、場当たりの対応を繰り返してきた。

本研究では、評価の妥当性・信頼性及び公平性と評価の真正性という相互矛盾する条

件を止揚し、実行可能な制度として結実するための鍵概念が効率性の追求にあると考えた。高大接続改革の成否は、手続きの実施可能性にかかっているということである。研究代表者及び一部の研究分担者が勤務する東北大学では募集人員比率3割を目指したAO入試拡大方針が掲げられ、体制整備が進められている。東北大学型AO入試は国立大学における個別大学の入試制度のモデルとして、20年近くの長きにわたって制度的骨格が変わらずに継続されてきた。その背景には当初から仕組の中に効率性の追求が組み込まれ、各種の調査データを駆使した実践研究の形でそれを支える証拠（evidence）が供給されてきたことが挙げられる。

本研究を学術的な知見と大学入試の現場で育まれてきた実践知を融合させて大学入試学（admission studies）という新研究分野を創設するきっかけとしたい。その結果、個別大学及び社会全体の大学入試改革をアドホックな議論の連続から解放し、将来に渡って成果を社会に還元していくサイクルの構築を目指す。

2.2. 挑戦的研究としての意義

従来、大学入試は研究の対象として重視されていなかった。結果的に大学入試に関わる調査研究は蓄積が浅く、未開拓分野である。わが国の大学入試は教育の論理と測定の論理の狭間で揺れてきた。教育の論理が先鋭化していく傾向がある現在、入学者選抜に効率性を主張することは困難である。しかし、現在の大学入試改革には構造的に全ての高校関係者、大学関係者が巻き込まれる。もはや一部の問題として等閑視するのは難しく、全力で現実に向き合っていく必要がある。2021年度入試からの新制度導入、学習指導要領改訂期に合わせての本格実施というスケジュールを前提とすると、刻々と変化する局面に合わせて可変性に富んだ研究遂行が求められる。基盤研究のように当初計画に沿って粛々と成果を上げるのは難しい。

本研究の課題には技術と理念を俯瞰する視点が不可欠である。必然的に幅広い学際的領域をカバーするには、多様な学術的背景を持ち、大学入試の現場に精通している研究チームの編成が必要となる。以上の要因を総合的に勘案すると、本研究はまさしく新分野を開拓する挑戦的研究と位置付けるのがふさわしい課題と言える。

3. 研究方法・研究体制

研究課題を堅実型選抜方法と挑戦型選抜方法に分類，班方式の研究組織に基づいて，それぞれ効率性，妥当性・信頼性，公平性を担保する選抜方法の開発を試みる。

〔堅実型選抜方法研究グループ〕

- ① 書類審査開発班：公正かつ効率的な調査書，ポートフォリオ評価様式の開発
- ② 面接試験開発班：面接のルーブリック作成技法，面接員マニュアルの開発
- ③ 記述論述問題開発班：記述式，論述式問題のルーブリック作成技法の開発

〔挑戦型選抜方法研究グループ〕

- ① 4技能評価開発班：英語外部試験の性能分析，公平で効率的な利用法の開発
- ② CBT開発班：入学者選抜のデジタル化について，技術的観点から開発
- ③ 新評価方式開発班：新方式入試を事例に，持続可能な新評価のひな型の開発

〔海外調査〕

各班で重点地域を定め諸外国の情報を収集。東アジアは入試査定官制度の韓国，高考で記述式を課す中国，多面的評価が進む台湾が重点。ヨーロッパではフィンランドの大学入試CBT化とフランスの伝統的バカロレアが重点。米国ではCBTと作文の自動採点。先端事例を追うのではなく，批判的視点も含む情報収集を図る。

(以上，「研究計画調書」より。一部改変。)

研究会記録

1. 令和元年度第1回研究会 (<http://adchan.ihe.tohoku.ac.jp/2019-8-25/>)

令和元年度第1回挑戦科研研究会が下記の通り開催されました。

開催日時：2019年8月25日（日） 13:00 ～

開催場所：東北大学片平会館2階会議室

当日は、研究代表者である倉元直樹教授（東北大学）より令和元年度研究計画についての報告があり、その後、研究メンバーによる情報交換を行いました。

報告者及び報告題目は以下の通りです。

【研究報告1】

報告題目： 「大学入試学」構築への挑戦
——真正な評価と実施可能性の両立に向けて——

報告者： 倉元直樹（東北大学高度教養教育・学生支援機構 [研究代表者]）

【研究報告2】

報告題目： CBTにおける算数の得点と文字入力方式に関する分析

報告者： 銀島 文（国立教育政策研究所・教育課程研究センター・総合研究官
[研究分担者]）

【研究報告3】

報告題目： 大学教育再生加速プログラム（AP）
お茶の水女子大学の新フンボルト入試を例に

報告者： 倉元直樹（東北大学高度教養教育・学生支援機構 [研究代表者]）
[代理]

2. 令和2年度第1回研究会 (<http://adchan.ihe.tohoku.ac.jp/2021-3-5/>)

令和2年度第1回挑戦科研研究会が下記の通り開催されました。

開催日時：2020年3月5日（金） 15:00 ～

開催場所：Web会議（Zoom）

当日は、研究代表者である倉元直樹教授（東北大学）より、令和2年度研究進捗状況について報告し、その後、研究メンバーによる情報交換を行いました。

報告者及び報告題目は以下の通りです。

【研究報告1】

報告題目： お茶大新フンボルト入試の現状と課題

報告者： 安成英樹（お茶の水女子大学・基幹研究院人文科学系・教授
[研究分担者]）

【研究報告2】

報告題目： 入学者選抜の効果検証の在り方を考える

報告者： 西郡 大（佐賀大学アドミッションセンター・教授 [研究分担者]）

【研究報告3】

報告題目： 韓国の大学修学能力試験における記述式問題導入の議論

報告者： 田中光晴（文部科学省／国立教育政策研究所・フェロー
[研究分担者]）

3. 令和3年度第1回研究会 (<http://adchan.ihe.tohoku.ac.jp/2021-9-29/>)

令和3年度第1回挑戦科研研究会が下記の通り開催されました。

開催日時：2021年9月29日（水） 10:00 ～

開催場所：Web会議（Zoom）

当日は、研究代表者である倉元直樹教授（東北大学）より、令和3年度研究進捗状況について報告し、その後、研究メンバーによる情報交換を行いました。

報告者及び報告題目は以下の通りです。

【研究報告1】

報告題目： 英語スピーキングテストを大学入試に導入する国内外の取り組み
報告者： 小泉利恵（清泉女子大学・言語教育研究所・准教授〔研究分担者〕）

【研究報告2】

報告題目： eアセスメントにおける国内外の現状と課題
報告者： 銀島 文（国立教育政策研究所・教育課程研究センター・総合研究官
〔研究分担者〕）

【研究報告3】

報告題目： 私立大学定員管理の厳格化が東日本の公立高等学校に与えた影響
一地域と進学実績を説明要因として一
報告者： 末永 仁（東北大学高度教養教育・学生支援機構・特任教授
〔研究協力者〕）

4. 令和4年度第1回研究会（<http://adchan.ihe.tohoku.ac.jp/563-2/>）

令和4年度第1回挑戦科研研究会が下記の通り開催されました。

開催日時：2022年8月28日（日） 13:00 ～

開催場所：佐賀大学／Web会議（Zoom）

当日は、研究代表者である倉元直樹教授（東北大学）より、研究の進捗状況について報告し、その後、研究メンバーによる情報交換を行いました。

報告者及び報告題目は以下の通りです。

【研究報告1】

報告題目： 大学進学における進路選択プロセスに関する日中比較研究
報告者： 林 如玉（東北大学大学院・教育学研究科・M3〔研究協力者〕）

【研究報告2】

報告題目： 入試の不正防止と公平性

報告者： 西郡 大（佐賀大学・アドミッションセンター・教授 [研究分担者]）

【研究報告3】

報告題目： 大学入試学会への期待と展望

報告者： 倉元直樹（東北大学高度教養教育・学生支援機構・教授 [研究代表者]）

編集担当：東北大学高度教養教育・学生支援機構 教授 倉元直樹

令和元～令和4年度 日本学術振興会科学研究費助成事業 挑戦的研究〔開拓〕
(課題番号 20K20421/19H05491)

「大学入試学」基盤形成への挑戦
——真正な評価と実施可能性の両立に向けて——

研究成果報告書

発行：2023年2月

研究代表者：倉元直樹

〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内28 東北大学入試センター

Tel: 022-795-4814

Email: ntkuramt@tohoku.ac.jp

URL: <http://adchan.ihe.tohoku.ac.jp/>

印刷所：有限会社 明倫社