
「大学生基礎力レポートI(新入生版)」 結果の入試区分による差異

■
原田 章

キーワード:アサーティブ入試、大学生基礎力テスト、大学入試、対応分析

1.はじめに

追手門学院大学(以下、本学)のみならず、多くの大学で入試制度が多様化したことにより、さまざまな学力や学習習慣を持った学生が入学してくるようになった。一方で、中央教育審議会(2008)では、大学教育の質保証が、同(2012)では、能動的学修を通して生涯にわたって学び続ける力や主体的に考える力を持った人材の養成が大学に求められるようになった。そこで、大学では、IRを用いた教学に関する情報の収集・分析が進められるようになってきた。

例えば、池田(2009)は、北海道大学の入学者を対象にAO入試で入学した学生と他の入試区分で入学した学生との間にGPAの違いはなかったと報告している。一方、上森ら(2015)は、島根大学の新入生に対して入学時学力調査を行い、新入生の学力傾向を入試区分別に分析した。その結果、AO入試入学生が得意であるはずの科目成績において他と差がなかったと報告されている。また、高橋ら(2015)は、薬学部の学生に対して学習に関するアンケートを行い、その調査結果とGPAの関係性を検討している。その結果、能動的自立学習スコアとGPAの間に正の相関を見いだしている。

本学では、2014年度から「アサーティブプログラム」と「アサーティブ入試」を実施し、「育成型」入試を導入し

ている(志村, 2015)。また、2016年度より全入学生を対象に、(株)ベネッセi-キャリアが提供する「大学生基礎力レポートI(新入生版)」を実施している。これは学生の基礎学力と、学修や学生生活に対する学生の自己評価などについて調べるものである。

原田(2018a)は、この調査結果を分析し、アサーティブ入試で入学した学生(以下、アサーティブ生)の特徴をその他の入試区分で入学した学生と比較することで明らかにしている。その結果、アサーティブ生の基礎学力は他の入試区分で入学した学生と大きく異ならないが、大学での学びに対する効力感が高く、アサーティブプログラムの効果が現れていることを示唆した。また、原田(2018b)は、アサーティブ生の入学後3セメスターのGPAを入試区分別に比較した。その結果、他の入試区分で入学した学生よりもアサーティブ生のGPA平均値が低い傾向が見られたが、その差は大きいものではないことが分かった。ただし、原田(2018b)はGPAを指標とすることに限界があり、より多くの指標と組み合わせることで学生の成長を検討することが必要であると指摘している。

本研究では、原田(2018a)で触れられていないアサーティブ入試以外の入試区分についても取り上げ、

その特徴や傾向について検討する。また、原田(2018a)で詳細が報告されていない項目の記述統計量や分析

についても取り上げ、大学生基礎力レポートI(新入生版)から分かる入試区分の差異を考察する。

2. 方 法

比較する入試区分の選択

原田(2018a)にある通り、本研究で用いる調査対象は2016年4月に本学へ入学した学生1594名であった。このうち、「大学生基礎力レポートI(新入生版)」に回答した学生は1592名、回答率は99.9%であった。Table 1は、回答者の入試区分別人数を示したものである。比較する入試区分として、まず、人数が多い「指定校推薦入試」「公募制推薦入試」「一般入試」「アサーティブ入試」を含めることとした。次に、「スポーツ推薦入試」と「特別選抜入試」を合わせて「旧AO入試」とし、比較することとした。これはアサーティブ入試を導入する以前に行われていたAO入試に近い入試形態であることから含めることとした。「旧AO入試」の人数は114名(女性34名、男性80名)で、全体に対する比率は7.2%(女性2.1%、男性5.0%)であった。

一方、「内部推薦入試」は通常の指定校推薦入試と異なり、高大連携に関するプログラムを受けて入学する学生が含まれることから、本研究で比較する入試区分には含めないこととした。また、人数が少ないことから、「小論文入試」「留学生入試」「チャレンジ入試」「センター利用入試」も含めないこととした。

本学の場合、「一般入試」「公募制推薦入試」「アサーティブ入試」は学力試験を課す入試区分である。このうち「一般入試」と「公募制推薦入試」は合否判定に占める学力試験の割合が高い。「アサーティブ入試」は学力試験の他にグループディスカッションや面接の結果も合否判定に含める総合型入試であるため、学力試験の比重は高くない。また、この入試は事前面談やeラーニングといった従来にはない取り組みによって、大学での学びに対する心構えを育成するという取り組み

がなされることが特徴である(志村, 2015)。「指定校推薦入試」と「旧AO入試」は学力を直接測定するような試験は含まれていない。「指定校推薦入試」は高等学校での評定平均値と面接によって、「旧AO入試」は高等学校での評定平均値と高校での活動評価、志望理由書、面接によって合否が判定される。

大学生基礎力レポートI(新入生版)の内容

本研究で用いた「大学生基礎力レポートI(新入生版)」は(株)ベネッセi-キャリアが提供しているアセスメントツールである。構成は基礎学力を測定する内容と大学生としての意識を調査する内容の2部になっている。原田(2018a)にある通り、基礎学力は「英語運用」「日本語理解」「判断推理」の3側面を測定している。測定結果は、それぞれの全国偏差値と3側面を総合した「基礎学力総合」の全国偏差値として示される。

大学生としての意識を調査する内容では、「協調的問題解決力」「学びへの取り組み」「学びへの意識」「進路に対する意識・行動」などについて調査している。各内容は、複数の質問項目から構成されている。また、質問項目の多くは、多段階選択肢の中から自分の態度や考え方、経験に最も近いものをひとつ選択するという形式であった。

「協調的問題解決力」は、これまで自分がどのような経験をしてきたかについて答えるものであった。項目数は27項目で、回答選択肢は「1=ぜんぜんやっていなかった」「2=少しやっていた」「3=時々やっていた」「4=よくやっていた」「5=とてもよくやっていた」の5段階であった。この27項目は3項目ずつがひとつの経験に対応していた。具体的には「挑戦する経験」「続ける経験」

「ストレスに対処する経験」「多様性を受容する経験」「関係性を築く経験」「議論する経験」「課題を設定する経験」「解決策を立案する経験」「実行・検証する経験」の9つであった。

「学びへの取り組み」は、これまで自分が学びに対してどのような行動を取ってきたかについて答えるものであった。項目数は10項目で、回答選択肢は「1=よくした」「2=時々した」「3=ほとんどしなかった」「4=まったくしなかった」の4段階であった。

「学びへの意識」は大学での学びに対する考え方や態度について答えるもので、項目に示された内容が自分にどの程度あてはまっているかを答えるものだった。項目数は20項目で、回答選択肢は「1=非常にあてはまる」「2=ややあてはまる」「3=あまりあてはまらない」「4=まったくあてはまらない」の4段階であった。この20項目は4項目ずつがひとつの内容に対応していた。具体的には、「大学で学ぶ価値」「学びへのコミット」「学びへの心構え」「学びの見通し」「学び・経験への積極性」の5つであった。代表的な項目として、大学で学ぶ価値では「大学での学びは、将来社会で活躍するために必要な力を高めてくれる」「授業の内容と将来の目標との結びつきを理解している」、学びへのコミットでは「今の自分に足りない知識やスキルは何かを意識しながら学ぼうと思っている」「将来の自分に何が必要かを優先的に考えて履修科目を選ぶつもりだ」、学びへの心構えでは「物事を鵜呑みにせずできるだけ多角的に考えようとする」「普段から自分なりの意見や視点を持つようとしている」、学びの見通しでは「授業で求められる

レベルはクリアできると思う」「卒業までに何を学んでいくのかイメージできる」、学び・経験への積極性では「新しいことを学ぶのは楽しい」「教員や仲間との間で積極的に意見交換したい」といった項目が挙げられる。

「進路に対する意識・行動」は、自分の特性や行動様式を理解しているか、将来の進路に対する意識を持っているかなどについて答えるものであった。項目数は20項目で、回答選択肢は「学びへの意識」と同じく4段階であった。この20項目は5項目ずつが1つの内容に対応していた。具体的には、「自己理解」「社会理解」「進路の明確化」「進路実現に向けた行動」の4つであった。代表的な項目として、自己理解では「自分の得意な能力分野を知っている」「自分の性格の長所と短所を理解している」、社会理解では「どのような進路にはどのような適性が必要か理解している」「職業を取り巻く社会や業界について理解している」、進路の明確化では「自分が就きたい職業が明確である」「自分がやりたい仕事のイメージがはっきりしている」、進路実現に向けた行動では「自分が関心のある企業や業界についての研究をしている」「希望する進路の実現に向けて、アルバイトやインターンシップなどの活動に取り組んでいる」といった項目が挙げられる。

大学生基礎力レポートI(新入生版)では、こうした内容の他にも「大学入学後に力をいれたい活動や能力、スキル」に関する質問項目もあった。これは回答選択肢の中から2つを順位付けて選択するものであった。また、「大学で学ぶ目的」を回答する項目もあり、回答選択肢の中からひとつを選択する形式であった。

Table 1 入試区分別分析対象者の内訳(括弧内は全体に対する比率)

入試区分	女性	男性	合計
指定校推薦入試	136(8.5%)	329(20.7%)	465(29.2%)
公募制推薦入試	159(10%)	259(16.3%)	418(26.3%)
一般入試	103(6.5%)	202(12.7%)	305(19.2%)
アサーティブ入試	46(2.9%)	81(5.1%)	127(8.0%)
スポーツ推薦入試	15(0.9%)	57(3.6%)	72(4.5%)
内部推薦入試	19(1.2%)	44(2.8%)	63(4.0%)
特別選抜入試	19(1.2%)	23(1.4%)	42(2.6%)
小論文入試	17(1.1%)	24(1.5%)	41(2.6%)
留学生入試	13(0.8%)	17(1.1%)	30(1.9%)
チャレンジ入試	7(0.4%)	11(0.7%)	18(1.1%)
センター利用入試	5(0.3%)	6(0.4%)	11(0.7%)
合計	539(33.9%)	1053(66.1%)	1592(100%)

3.結果

入試区分と基礎学力の関係

まず、大学生基礎力レポートI(新入生版)の基礎学力に関する分析結果を述べる。基礎学力は「英語運用」「日本語理解」「判断推理」の3側面で、全国平均に対する偏差値として求められる。また、3側面の総合偏差値として「基礎学力総合」も求められる。

Table2からTable5は4つの偏差値「基礎学力総合」「英語運用」「日本語理解」「判断推理」それぞれ

の記述統計量を入試区分別に求めたものである。いずれの偏差値も平均値が高い順に「一般入試」「公募制推薦入試」「アサーティブ入試」「指定校推薦入試」「IHAO入試」となった。歪度や尖度の値から著しく分布の形状に問題があると思われる偏差値や入試区分はなかった。また、Figure1からFigure4は、各偏差値の分布を表す確率密度分布を入試区分別に作成したものである。

Table 2 「基礎学力総合」偏差値の入試区分別記述統計量

入試区分	度数	平均値	中央値	標準偏差
アサーティブ	127	43.0	42.8	6.38
一般	305	50.0	50.0	7.50
公募制推薦	418	46.5	46.4	7.10
指定校推薦	465	40.8	41.0	6.69
IHAO	114	39.5	39.2	6.25

Figure 1 「基礎学力総合」偏差値の入試区分別確率密度分布

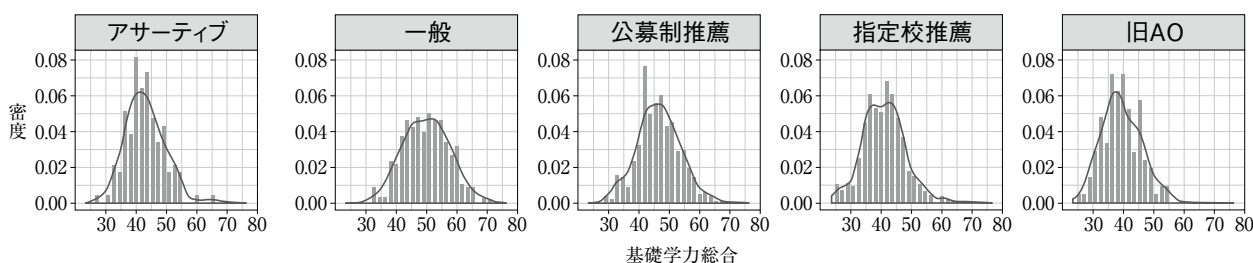


Table 3 「英語運用」偏差値の入試区分別記述統計量

入試区分	度数	平均値	中央値	標準偏差
アサーティブ	127	41.8	41.9	6.72
一般	305	49.1	50.2	8.02
公募制推薦	418	46.7	46.0	7.88
指定校推薦	465	40.8	41.9	6.28
IHAO	114	39.8	37.7	6.26

Figure 2 「英語運用」偏差値の入試区分別確率密度分布

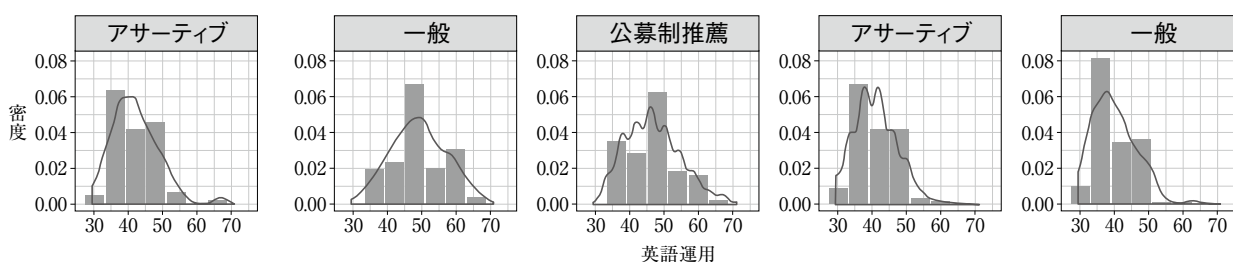


Table 4 「日本語理解」偏差値の入試区分別記述統計量

入試区分	度数	平均値	中央値	標準偏差
アサーティブ	127	47.6	47.8	8.48
一般	305	51.4	53.3	8.68
公募制推薦	418	49.2	47.8	8.65
指定校推薦	465	45.3	42.3	8.67
旧AO	114	44.1	42.3	8.96

Figure 3 「日本語理解」偏差値の入試区分別確率密度分布

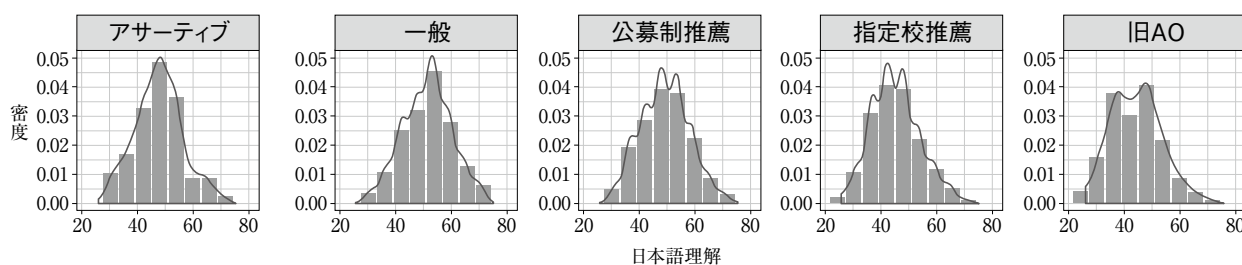
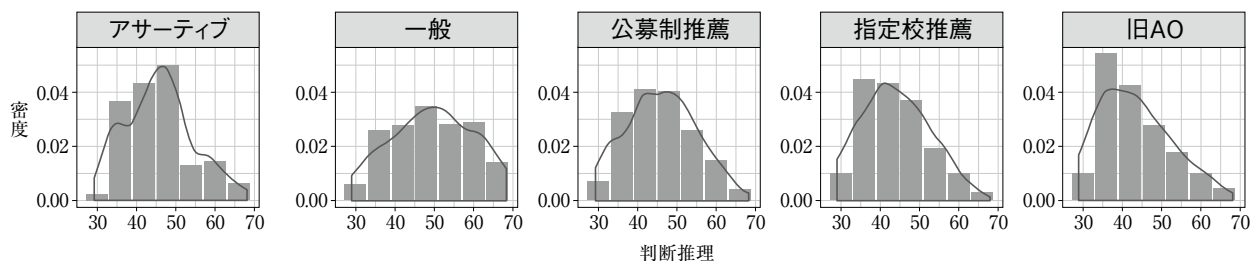


Table 5 「判断推理」偏差値の入試区分別記述統計量

入試区分	度数	平均値	中央値	標準偏差
アサーティブ	127	45.9	46.7	8.68
一般	305	49.5	48.7	10.36
公募制推薦	418	46.0	46.7	8.91
指定校推薦	465	44.2	42.9	8.58
旧AO	114	43.4	42.9	9.05

Figure 4 「判断推理」偏差値の入試区分別確率密度分布



4偏差値について、入試区分間に有意差があるかどうか、TukeyのHSD検定を用いて調べた。Table6とTable7は、検定結果をまとめたものである。表では、危険率5%で有意差の見られた入試区分間をチェック(✓)マークで表している。「基礎学力総合」の偏差値では、「指定校推薦入試」と「旧AO入試」以外のすべての入試区分間に有意差が見られた。「英語運用」の偏差値では、「アサーティブ入試」と「指定校推薦入試」、「旧AO入試」の間で有意差が見られなかった。「日本語理解」の偏差値では、「公募制推薦」と「アサーティブ入試」の間、「アサーティブ入試」と「指定校推薦

入試」の間、「指定校推薦入試」と「旧AO入試」の間に有意差が見られなかった。「判断推理」の偏差値では、「公募制推薦入試」と「アサーティブ入試」の間、「アサーティブ入試」と「指定校推薦入試」および「旧AO入試」の間、「指定校推薦入試」と「旧AO入試」の間に有意差が見られなかった。

入試区分で見ると、「一般入試」はすべての偏差値で他の入試区分と有意差が見られた。「公募制推薦入試」は「日本語理解」と「判断推理」の偏差値において「アサーティブ入試」との間以外には有意差が見られた。また、どの偏差値においても「指定校入試」と「旧AO入

試」の間に有意差は見られなかった。

Table8は、3偏差値「英語運用」「日本語理解」「判断推理」間の相関係数を入試区分別に求めたものを比較できるように表で表したものである。全体での相関

係数は危険率1%で有意な傾向が見られたが、入試区分別では、すべての相関係数が有意になるような区分はなかった。また、相関係数が .300 を超えるものはなかった。

Table 6 「基礎学力総合」と「英語運用」のTukey のHSD 検定結果(危険率5%)

基礎学力総合	入試区分	一般	公募	アサ	指定	旧AO
	平均値	49.1	46.7	41.8	40.8	39.8
一般	50.0		✓	✓	✓	✓
公募制推薦	46.5	✓		✓	✓	✓
アサーティブ	43.0	✓	✓			
指定校推薦	40.8	✓	✓	✓		
旧AO	39.5	✓	✓	✓		

Table 7 「日本語理解」と「判断推理」のTukey のHSD 検定結果(危険率5%)

日本語理解	入試区分	一般	公募	アサ	指定	旧AO
	平均値	49.5	46.0	45.9	44.2	43.4
一般	51.4		✓	✓	✓	✓
公募制推薦	49.2	✓			✓	✓
アサーティブ	47.6	✓				
指定校推薦	45.3	✓	✓			
旧AO	44.1	✓	✓	✓		

Table 8 「英語運用」「日本語理解」「判断推理」偏差値の入試区分別相関係数の比較

入試区分	相関係数		
	英語-日本語	日本語-判断推理	判断推理-英語
アサーティブ	.073	.202*	-.066
一般	.119*	.239***	.009
公募制推薦	.112*	.110*	.072
指定校推薦	.181***	.200***	.065
旧AO	.012	.046	.076
全体	.228***	.220***	.127***

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

協調的問題解決力

協調的問題解決力では、9つの経験について各3項目ずつ5段階で回答してもらった。そこで、各経験で入試区分の差があるかどうかを調べるため、各経験の得点を対応する3項目の回答選択肢数値を平均することで各回答者の得点を求めた。Table9は協調的問題解決力の9つの経験の得点から入試区分別に記述統計量を求めた結果である。

Table10は、各経験についてTukeyのHSD検定を行った結果から有意差の見られた入試区分間の大小関係を示したものである。例えば、「挑戦する経験」では、「旧AO>(指定校、一般、公募制)」と書いてある。これは旧AO入試と指定校推薦入試、旧AO入試と一般入試、旧AO入試と公募制推薦入試の間に有意差があったことを示し、その平均値の大小関係は旧AO入試が他の3つと比較して高かったことを表している。同様に、「続ける経験」では、「旧AO>指定校>(公募制、一

般)』と書いてある。これは、旧AO入試と指定校推薦入試、旧AO入試と公募制推薦入試、旧AO入試と一般入試、指定校推薦入試と公募制推薦入試、指定校推薦入試と一般入試の間に有意差があったことを示している。

協調的問題解決力の平均値の中で最も低かったの

は「実行・検証する経験」の一般入試2.53で、最も高かったのは「多様性を受容する経験」のアサーティブ入試3.46であった。検定の結果、アサーティブ入試と旧AOの間に有意差が見られた内容はなかった。同様に、一般入試と公募制推薦入試の間に有意差が見られた内容もなかった。

Table 9 協調的問題解決力の入試区分別記述統計量

経験	統計量	アサーティブ	一般	公募制推薦	指定校推薦	旧AO
挑戦する経験	平均値	3.29	3.06	3.05	3.09	3.41
	標準偏差	(.829)	(.906)	(.865)	(.872)	(.875)
続ける経験	平均値	3.15	2.87	2.98	3.14	3.41
	標準偏差	(.847)	(.845)	(.840)	(.835)	(.841)
ストレスに対処する経験	平均値	3.12	2.85	2.89	2.97	3.12
	標準偏差	(.834)	(.904)	(.843)	(.846)	(.789)
多様性を受容する経験	平均値	3.46	3.13	3.14	3.17	3.35
	標準偏差	(.815)	(.919)	(.914)	(.875)	(.855)
関係性を築く経験	平均値	3.17	2.74	2.76	2.92	3.22
	標準偏差	(.857)	(.900)	(.918)	(.842)	(.860)
議論する経験	平均値	3.25	2.95	2.84	2.92	3.15
	標準偏差	(.827)	(.934)	(.899)	(.872)	(.804)
課題を設定する経験	平均値	2.98	2.91	2.79	2.78	3.06
	標準偏差	(.820)	(.883)	(.881)	(.811)	(.842)
解決策を立案する経験	平均値	3.05	2.80	2.78	2.84	2.98
	標準偏差	(.741)	(.839)	(.832)	(.813)	(.791)
実行・検証する経験	平均値	2.76	2.53	2.56	2.67	2.93
	標準偏差	(.832)	(.841)	(.881)	(.823)	(.806)

Table 10 協調的問題解決力で有意差の見られた入試区分間の関係性

経験	有意差が見られた入試区分の関係性
挑戦する経験	旧AO>(指定校,一般,公募制)
続ける経験	アサーティブ>一般,旧AO>指定校>(公募制,一般)
ストレスに対処する経験	(旧AO,アサーティブ)>一般
多様性を受容する経験	アサーティブ>(指定校,公募制,一般)
関係性を築く経験	(旧AO,アサーティブ)>指定校>(公募制,一般)
議論する経験	アサーティブ>(一般,指定校,公募制),旧AO>公募制
課題を設定する経験	旧AO>(公募制,指定校)
解決策を立案する経験	アサーティブ>(一般,公募制)
実行・検証する経験	旧AO>(指定校,公募制,一般)

学びへの取り組み

学びへの取り組みでは、10個の質問項目があり、4段階回答選択肢の中からひとつを選択してもらった。そこで、回答選択肢の選択傾向と入試区分の関係性を調

べるため、「1=よくした」もしくは「2=時々した」と回答した人数を各入試区分別に求めた。Table11は、その度数と入試区分による相対度数を表したものである。すべての入試区分で半数以上の選択率があった項目は「グループワークやディスカッションに積極的に参加」

「大事なことはノートにとる」「疑問に思ったことはすぐ調べる」「自分なりの意見や視点を持って学習」の4つであった。逆に、すべての入試区分で半数以下の選択率となった項目は「予習・復習をして授業に臨む」「必要な情報を図書館で調べる」「授業に興味を持てば自主的に学習」「自分なりに計画や目標を立てて学習」の4つであった。

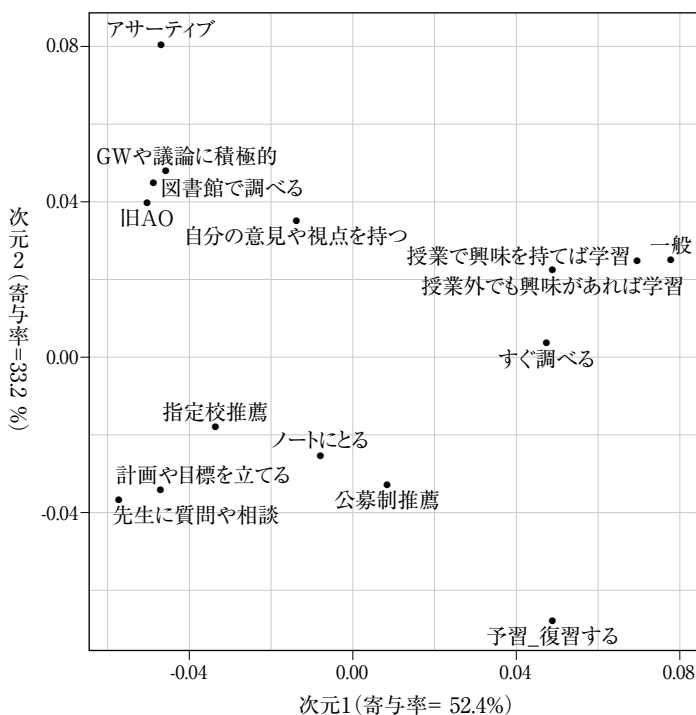
と入試区分の布置を2次元座標上に表した結果である。次元1および2の寄与率はそれぞれ52.4%、33.2%であった。各入試区分と距離の近い項目を調べると、旧AO入試では「必要な情報を図書館で調べる」および「グループワークやディスカッションに積極的に参加する」、一般入試では「授業に興味を持てば自主的に学習する」となった。

Figure5は、Table11の度数を対応分析し、質問項目

Table 11 学びへの取り組みに積極的な回答の入試区分別度数

項目	入試区分				
	アサーティブ	一般	公募制推薦	指定校推薦	旧AO
予習・復習をして授業に臨む	48(38%)	126(41%)	198(47%)	184(40%)	36(32%)
グループワークやディスカッションに積極的に参加	96(76%)	170(56%)	249(60%)	276(59%)	69(61%)
大事なことはノートにとる	86(68%)	206(68%)	302(72%)	333(72%)	77(68%)
分からないことは先生に質問や相談	77(61%)	147(48%)	253(61%)	273(59%)	60(53%)
疑問に思ったことはすぐ調べる	89(70%)	217(71%)	294(70%)	296(64%)	66(58%)
自分なりの意見や視点を持って学習	94(74%)	196(64%)	269(64%)	298(64%)	76(67%)
必要な情報を図書館で調べる	31(24%)	50(16%)	80(19%)	81(17%)	20(18%)
授業に興味を持てば自主的に学習	58(46%)	150(49%)	189(45%)	189(41%)	46(40%)
授業外に興味があれば自主的に学習	61(48%)	156(51%)	197(47%)	208(45%)	51(45%)
自分なりに計画や目標を立てて学習	58(46%)	128(42%)	203(49%)	230(49%)	55(48%)
入試区分人数	127(100%)	305(100%)	418(100%)	465(100%)	114(100%)

Figure 5 学びへの取り組みの対応分析結果



学びへの意識

学びへの意識では、5つの内容について各4項目ずつ4段階で回答してもらった。そこで、各内容で入試区分に差があるかどうかを調べるため、各内容の得点を対応する4項目の回答選択肢数値を平均することで各回答者の得点を求めた。回答選択肢が「1=非常にあてはまる」「2=ややあてはまる」「3=あまりあてはまらない」「4=まったくあてはまらない」であったので、得点が低いほど学びへの意識が強いことを表す指標となる。

Table12は、学びへの意識の5つの内容について入試区分別に記述統計量を求めた結果である。Table13

は、各内容についてTukeyのHSD検定を行った結果から有意差の見られた入試区分間の大小関係を示したものである。5つすべての内容でアサーティブ入試の平均値が最も低く、次いで旧AO入試が低くなった。各内容の値は、回答選択肢数値の分布範囲[1,4]で分布する。したがって、平均値が2.5より高いか低いかで分布の重心が中央からどちらにずれていたかが分かる。学びの意識の5つの内容では、すべての平均値が2.5よりも低い値となった。また、有意差の見られた内容はアサーティブ入試に関するものが多かったが、全体的には有意差の見られた入試区分は少なかった。「学びの見通し」では、有意差のある入試区分が見いだせなかった。

Table 12 学びへの意識の入試区分別記述統計量(平均値が小さいほど傾向が強い)

経験	統計量	アサーティブ	一般	公募制推薦	指定校推薦	旧AO
大学で学ぶ価値	平均値	1.76	1.94	1.92	1.90	1.82
	標準偏差	(.604)	(.566)	(.551)	(.534)	(.618)
学びへのコミット	平均値	1.73	1.87	1.89	1.90	1.79
	標準偏差	(.565)	(.582)	(.579)	(.565)	(.632)
学びへの心構え	平均値	1.94	2.04	2.08	2.12	2.02
	標準偏差	(.574)	(.544)	(.558)	(.549)	(.579)
学びの見通し	平均値	2.14	2.25	2.25	2.27	2.18
	標準偏差	(.595)	(.565)	(.573)	(.586)	(.615)
学び・経験への積極性	平均値	1.70	1.89	1.85	1.84	1.74
	標準偏差	(.593)	(.640)	(.555)	(.600)	(.646)

Table 13 学びへの意識で有意差が見られた入試区分間の関係性

内容	有意差が見られた入試区分の関係性
大学で学ぶ価値	アサーティブ<(一般,公募制)
学びへのコミット	アサーティブ<指定校
学びへの心構え	アサーティブ<指定校
学びの見通し	-
学び・経験への積極性	アサーティブ<一般

進路に向けた意識・行動

進路に向けた意識・行動では、4つの内容について各5項目ずつ4段階で回答してもらった。そこで、各内容で入試区分に差があるかどうかを調べるため、各内容の得点を対応する5項目の回答選択肢数値を平均することで各回答者の得点を求めた。回答選択肢が「1=非

常にあてはまる」「2=ややあてはまる」「3=あまりあてはまらない」「4=まったくあてはまらない」であったので、得点が低いほど進路に向けた意識・行動が強いことを表す指標となる。

Table14は、進路に向けた意識・行動の4つの内容について入試区分別に記述統計量を求めた結果である。Table15は、各内容についてTukeyのHSD検定を

行った結果から有意差の見られた入試区分間の大小関係を示したものである。回答選択肢数値の分布範囲が1から4であることから、Table14より、「自己理解」ではすべての平均値が2.5以下、「社会理解」ではすべての

平均値がほぼ2.5、「進路実現に向けた行動」ではすべての平均値が2.5以上となっていた。また、「社会理解」を除く他の3つの内容でアサーティブ入試が最も低い平均値となった。

Table 14 進路に対する意識・行動の入試区分別記述統計量(平均値が低いほど傾向が強い)

経験	統計量	アサーティブ	一般	公募制推薦	指定校推薦	旧AO
自己理解	平均値	2.11	2.34	2.39	2.31	2.14
	標準偏差	(.580)	(.608)	(.582)	(.525)	(.561)
社会理解	平均値	2.50	2.59	2.65	2.60	2.49
	標準偏差	(.590)	(.562)	(.560)	(.547)	(.559)
進路の明確化	平均値	2.38	2.65	2.66	2.66	2.38
	標準偏差	(.736)	(.794)	(.769)	(.749)	(.758)
進路実現に向けた行動	平均値	2.82	3.14	3.08	3.04	2.97
	標準偏差	(.577)	(.568)	(.579)	(.576)	(.589)

Table 15 進路に対する意識・行動で有意差の見られた入試区分間の関係性

内容	有意差が見られた入試区分の関係性
自己理解	(アサーティブ,旧AO)<(指定校,一般,公募制)
社会理解	-
進路の明確化	(アサーティブ,旧AO)<(一般,指定校,公募制)
進路実現に向けた行動	アサーティブ<(指定校,公募制,一般)

大学で力をいれたい領域

「大学で力をいれたい領域」を答える質問項目では、13種類の中から最も力をいれたいもの、2番目、3番目に力をいれたいものと3種類を順位づけて回答することとなっていた。Table16は、順位に関係なく、13種類の領域それぞれが選択された度数を入試区分別に求めた結果である。アサーティブ入試、公募制推薦入試、指定校推薦入試では「友人や先輩・後輩など、人の交流」に力をいれたいと回答する割合が高かった。一般入試では、この領域も割合が高かったが最も高かったのは「専門分野の勉強」であった。旧AO入試では、「クラブ活動やサークル活動」が最も高い割合となった。

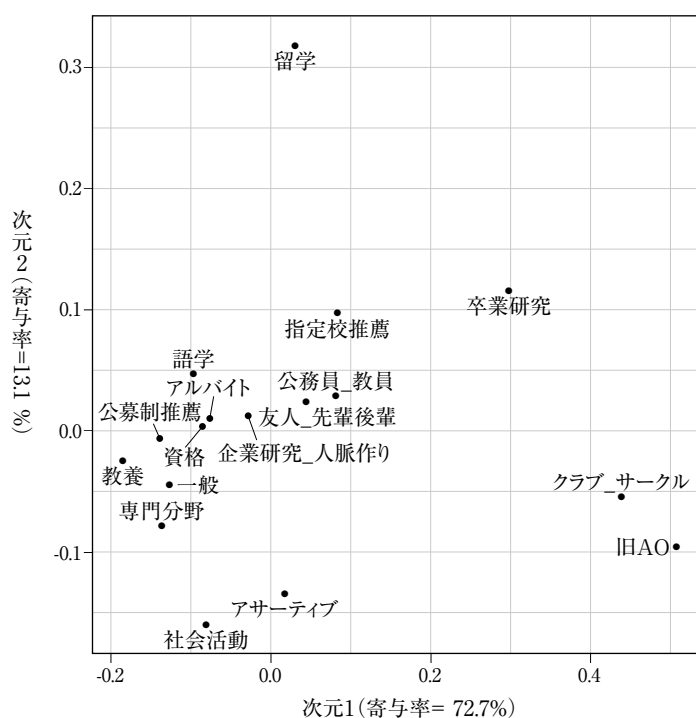
次に、つけられた順位を考慮しつつ13領域と入試区分の関係性を検討するため、最も力をいれたいと回答した領域に3点、2番目に2点、3番目に1点と配点し、この点数の合計を領域と入試区分のクロス集計表として求

めた。そのクロス集計表から「その他」を除外して対応分析を行い、2次元で領域と入試区分の布置を求めた。Figure6はその結果である。次元1、2の寄与率はそれぞれ72.7%、13.1%であった。Figure6から入試区分と領域が近い組み合わせを調べると、一般入試と「専門分野の勉強」「教養を身につけるための勉強」、公募制推薦入試と「資格取得・スキル習得のための勉強」「教養を身につけるための勉強」、指定校推薦入試と「公務員・教員等の採用試験対策のための勉強」、旧AO入試で「クラブ活動やサークル活動」、アサーティブ入試で「社会活動」が見いだされた。

Table 16 大学で力をいれたい領域の入試区分別人数

領域	入試区分				
	アサーティブ	一般	公募制推薦	指定校推薦	旧AO
専門分野の勉強	55(43%)	134(44%)	166(40%)	142(31%)	31(27%)
教養を身につけるための勉強	26(20%)	81(27%)	128(31%)	98(21%)	20(18%)
卒業研究	2(2%)	9(3%)	6(1%)	16(3%)	4(4%)
語学に関する勉強	24(19%)	62(20%)	107(26%)	99(21%)	21(18%)
留学または留学準備	8(6%)	27(9%)	36(9%)	61(13%)	9(8%)
資格取得・スキル習得のための勉強	41(32%)	131(43%)	170(41%)	165(35%)	36(32%)
公務員・教員等の採用試験対策のための勉強	18(14%)	52(17%)	74(18%)	85(18%)	27(24%)
就職活動に向けた準備 (業種・企業研究,人脈づくりなど)	40(31%)	105(34%)	127(30%)	138(30%)	27(24%)
クラブ活動(部活動)やサークル活動	54(43%)	82(27%)	108(26%)	189(41%)	74(65%)
友人や先輩・後輩など,人との交流	67(53%)	127(42%)	202(48%)	240(52%)	55(48%)
社会活動(ボランティア,NPOなど)	15(12%)	22(7%)	21(5%)	26(6%)	3(3%)
アルバイト	23(18%)	62(20%)	84(20%)	81(17%)	20(18%)
その他	1(1%)	15(5%)	12(3%)	17(4%)	1(1%)
入試区分人数	127(100%)	305(100%)	418(100%)	465(100%)	114(100%)

Figure 6 大学で力を入れたい領域の対応分析結果



大学で力を入れたい能力・スキル

「大学で力を入れたい能力やスキル」を答える項目では、10種類の中から最も力を入れたいものとその次に力を入れたいものの2種類を選択することとなっていた。Table17は、順位に関係なく10種類の能力・スキルが選択された度数を入試区分別に求めた結果である。すべ

ての入試区分で「コミュニケーションスキル」の選択された割合が最も高く、次いで「語学力」の選択された割合が高かった。

次に、つけられた順位を考慮しつつ、能力・スキルと入試区分の関係性を検討するため、最も力を入れたいと回答した能力・スキルに2点、2番目に1点を配点し、この点数の合計を能力・スキルと入試区分のクロス集計表と

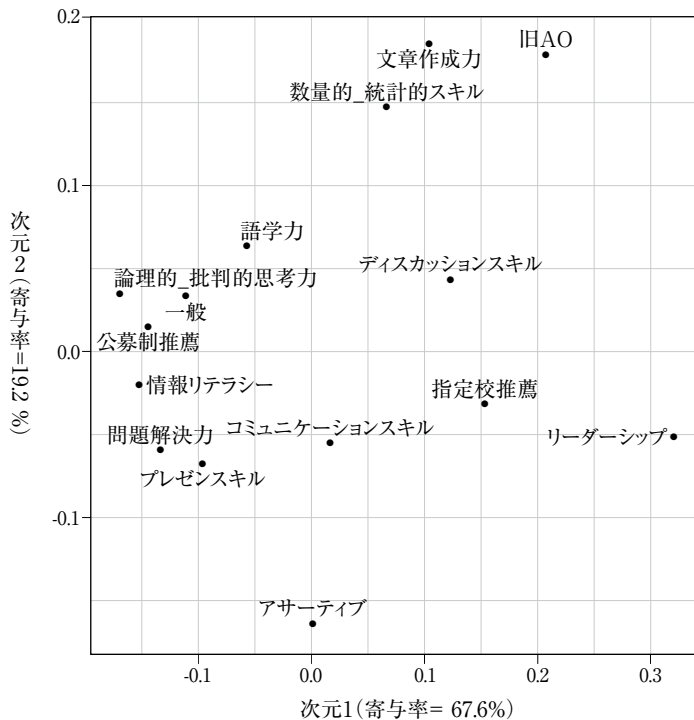
して求めた。そのクロス集計表を元に対応分析を行い、2次元で領域と入試区分の布置を求めた。Figure7はその結果である。次元1、2の寄与率はそれぞれ67.6%、19.2%であった。Figure7から入試区分と能力・スキルで

距離の近い組み合わせを調べると、一般入試と公募制推薦入試で「論理的・批判的思考力」、旧AO入試で「文章作成力」が見いだされた。指定校推薦入試とアサーティブ入試には特に近い能力・スキルはなかった。

Table 17 大学で力を入れたい能力・スキルの入試区分別度数

能力・スキル	入試区分				
	アサーティブ	一般	公募制推薦	指定校推薦	旧AO
論理的・批判的思考力	24(19%)	73(24%)	100(24%)	73(16%)	19(17%)
数量的・統計的スキル	3(2%)	17(6%)	26(6%)	29(6%)	9(8%)
情報リテラシー	10(8%)	31(10%)	44(11%)	35(8%)	8(7%)
問題解決力	27(21%)	48(16%)	83(20%)	72(15%)	16(14%)
チームワーク・リーダーシップ	30(24%)	40(13%)	68(16%)	124(27%)	29(25%)
プレゼンテーションスキル	29(23%)	60(20%)	74(18%)	80(17%)	15(13%)
ディスカッションスキル	12(9%)	32(10%)	44(11%)	63(14%)	14(12%)
コミュニケーションスキル	69(54%)	165(54%)	201(48%)	236(51%)	51(45%)
文章作成力	11(9%)	48(16%)	51(12%)	64(14%)	22(19%)
語学力	37(29%)	92(30%)	140(33%)	127(27%)	39(34%)
入試区分人数	127(100%)	305(100%)	418(100%)	465(100%)	114(100%)

Figure 7 大学で力を入れたい能力・スキルの対応分析結果



大学で学ぶ目的

「大学で学ぶ目的」を答える項目では、11種類の目的の中からひとつを選択することとなっていた。Table18は、11種類の目的が選択された度数を入試区分別に求めた結果である。アサーティブ入試と旧AO入試では、「就職に役立つ専門知識や技術の習得」を目的と回答する割合が最も高かった。一般入試と公募制推薦入試では「興味や関心のあることを深く追求」、指定校推薦入試では「就職に役立つ専門知識や技術の習得」を目

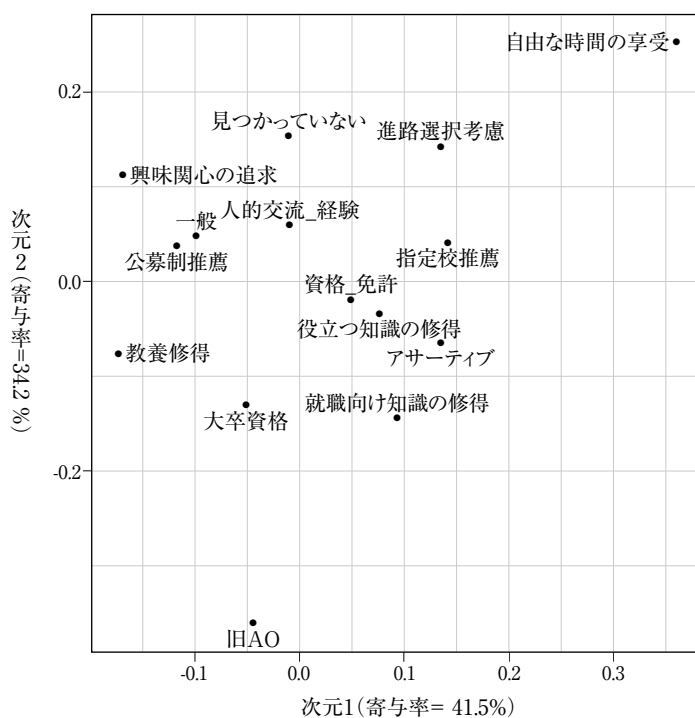
的と回答する割合が最も高かった。

次に、Table18から対応分析を行い、2次元で目的と入試区分の布置を求めた。Figure8はその結果である。次元1、2の寄与率はそれぞれ41.5%、34.2%であった。Figure8から距離の近い入試区分と目的を調べると、一般入試と公募制推薦入試で「興味や関心のあることを深く追求」、アサーティブ入試と指定校推薦入試で「社会で役立つ知識や技術の習得」が見いだされた。旧AO入試と近い目的はなかった。

Table 18 大学で学ぶ目的の入試区分別度数

目的	入試区分				
	アサーティブ	一般	公募制推薦	指定校推薦	旧AO
興味や関心のあることを深く追求	19(15%)	58(19%)	70(17%)	54(12%)	10(9%)
教養の習得	12(9%)	35(11%)	65(16%)	46(10%)	18(16%)
必要な資格や免許の取得	13(10%)	34(11%)	49(12%)	63(14%)	15(13%)
就職に役立つ専門知識や技術の習得	28(22%)	47(15%)	58(14%)	80(17%)	26(23%)
社会で役立つ知識や技術の習得	18(14%)	29(10%)	46(11%)	55(12%)	13(11%)
さまざまな人と交流や経験	11(9%)	38(12%)	48(11%)	57(12%)	11(10%)
大卒の学歴を得る	6(5%)	21(7%)	18(4%)	23(5%)	9(8%)
自由な時間を楽しむ	4(3%)	6(2%)	7(2%)	16(3%)	0(0%)
進路選択について熟慮	11(9%)	21(7%)	32(8%)	44(9%)	4(4%)
まだ見つかっていない	3(2%)	15(5%)	20(5%)	24(5%)	3(3%)
その他	0(0%)	0(0%)	4(1%)	1(0%)	4(4%)
入試区分人数	127(100%)	305(100%)	418(100%)	465(100%)	114(100%)

Figure 8 大学で学ぶ目的の対応分析結果



4. 考 察

本研究は、入試区分によって基礎学力や大学の学びに対する意識や態度が異なるかどうかを検討することを目的としていた。そこで、本学の2014年度入学生が入学直後に受けた「大学生基礎力レポートI(新入生版)」の結果を分析し、入試区分による差異を調べた。比較した入試区分は「一般入試」「公募制推薦入試」「アサーティブ入試」「指定校推薦入試」「旧AO入試」であった。

入試区分によって基礎学力に差はあるか

基礎学力に関する結果は、Table2からTable5に示されている。「英語運用」「日本語理解」「判断推理」の3側面とその総合指標となる「基礎学力総合」の4つの結果を見ると、学力試験の有無によって基礎学力の差があるように思われる。分析に用いられた偏差値は大学基礎力レポートIの全国偏差値であることから、学生の基礎学力を知る上で重要な指標となる。どの指標においても、「一般入試」「公募制推薦入試」「アサーティブ入試」「指定校推薦入試」「旧AO入試」の順で偏差値平均が下がっていく。上位3つの入試区分は学力試験を課している入試で、その順序は学力試験の比重が高い順と一致する。下位2つの入試区分は実質的に学力試験を課していない入試である。

また、Table6とTable7の検定結果を見ると、指定校推薦入試と旧AO入試には有意差が見られないことが多く、この2区分の間には実質的な差はないと考えてよいことが分かる。しかし、それ以外の入試区分間にはほぼ有意差が見られたことから、入試区分によって基礎学力の偏差値平均は異なると考えてよいだろう。

この結果は、本学の入試形態を考えると妥当な内容である。上森ら(2015)は、入学時の基礎学力において、AO入試の学生が入試区分の特性上高得点になるべき内容で得点できていない現状を報告している。本研

究の結果もこの内容と実質的に同じであろう。ただし、池田(2009)のように、入学後の学業成績では入試区分の差がないといった報告も多くあり、入学時の基礎学力差は大学の学びを進める上で問題とはならないと考えることもできる。しかし、大学での学修は基礎学力に基づいて進められるべき内容のものであり、基礎学力と入学後の学業成績が対応しない現状が実は問題ではないかと思われる。もちろん、基礎学力では測定できない適性や能力はあるが、学生が大学での学びで躓かないためにも基礎学力は重要である。

では、本学学生の場合、基礎学力のどの部分に入試区分の差が見られるのだろうか。Table3からTable5の「英語運用」「日本語理解」「判断推理」を見ると、この中では日本語理解の偏差値が相対的に高く、英語運用が相対的に低いように思われる。Figure3から分かる通り、日本語理解の分布には問題がなく、入試区分の差は十分意味があると判断できる。

一方、英語運用では、Figure2から分かる通り、「一般入試」を除いて偏差値の分布が低い方に偏っている。特に、指定校推薦入試の分布においてこの傾向が顕著であり、英語運用が不得意な学生が群として存在していることが分かる。このことから、平均値が実態よりもやや高くなっている可能性があり、結果で得られた差よりも実態の差はより大きいかもしれない。

また、Figure4から分かる通り、判断推理においても同様の傾向が見られる。しかし、判断推理の入試区分別偏差値平均値は、英語運用や日本語理解に見られるほど大きな差とはなっていない。英語運用では、平均値の最も低い旧AO入試と最も高い一般入試の差は10点ほどあるが、判断推理では、それが6点ほどになっている。この差が小さくなることは、本学の一般入試と公募制推薦入試の試験科目と関係があると思われる。本学の入試科目は国語と英語が中心で、数学の受験者は決して多くない。本学の受験生は、受験科目の学習を優

先的に行うため、学力試験を課す入試区分であっても数学分野の学習は進んでいない可能性が高い。このことから、判断推理の問題が数学的な思考を必要とするならば、入試区分間に見られる判断推理の差は英語運用ほど大きくないと考えられる。

さらに、Table8から分かる通り、英語運用、日本語理解、判断推理の3偏差値の間に高い相関は見られなかった。これは入試区分に関係なく同じ傾向で、基礎学力が全体的に養われていないことを表していると思われる。

どのような体験・学びを経てきたか

大学生基礎力レポートIには、大学入学以前の体験や学びに関する質問項目として「協調的問題解決力」や「学びへの取り組み」がある。まず、協調的問題解決力の結果から、入学前の経験ではアサーティブ入試と旧AO入試の学生が他の入試区分に比べてさまざまな経験を積極的に積んできたことが分かる。Table9から分かる通り、平均値の上位2つはアサーティブ入試と旧AO入試である。また、Table10からこの両者の間に有意差が見られなかったことも分かる。これは両入試区分の特徴が現れたためであると思われる。

アサーティブ入試は、単に試験を受けるのではなく、事務職員との事前面談やインターネットを使った事前学習を行う必要がある。また、1次試験ではグループディスカッションと学力試験、2次試験では面接試験と他の入試区分に比べて評価基準が多い。その結果、この入試にに取り組むことで、Table9のような経験をしたと考えられる。特に、事前面談で大人の意見を聞く経験が「多様性を受容する経験」、グループディスカッションの経験が「議論する経験」の回答を高めているように思われる。

一方、旧AO入試は、「スポーツ推薦入試」と「特別選抜入試」を合わせた入試区分となっている。どちらも過去の実績を示した自己推薦文と面接によって合否が決まる方式である。高校生までにさまざまな取り組みをした学生が多く含まれていることから、Table9のような経験

の平均値が高くなったと思われる。特に、「挑戦する経験」「続ける経験」の平均値が高くなったことは、高校でクラブ活動に打ち込んだ経験が現れていると思われる。

その他の入試区分を見ると、アサーティブ入試や旧AO入試ほど平均値が高いわけではないが、著しく低い平均値も見当たらない。Table10の検定結果と合わせて考えると、「続ける経験」と「関係性を築く経験」以外は、指定校推薦入試と公募制推薦入試、一般入試の3入試区分は同じであると思われる。このことから、この3入試区分の学生がアサーティブ入試や旧AO入試の学生に比べて経験の差が大きいと言い切ることは難しいと思われる。

次に、学びへの取り組みでも入試区分による違いが見られるが、その差が大きいとは言えないようである。全体的な傾向として、Table11から分かる通り、大事なことをノートにとったり、疑問に思ったことをすぐ調べたりといった取り組みはよくしていたことが分かる。ただし、図書館で調べるという回答率は全体的に低かったので、インターネットを使って調べたことを示唆しているのかもしれない。また、グループワークやディスカッションに参加することや自分なりの意見や視点を持って学習することに対して回答率が高かった。特に、アサーティブ入試の回答率が他の入試区分より高くなった。逆に、予習・復習をするとか自分なりに計画や目標を立てて学習するといった項目の回答率は全体的に低くなった。

学びへの取り組みに関する各項目は、大学の学びにおいても重要な学習習慣と重なっている。したがって、全体的に回答率の高い項目については大学でより促進されるような仕組みを作ることが重要である。一方、結果から、図書館の利用や予習・復習、計画や目標を立てて学習という内容が苦手であるように思われる。大学では自発的自立的に学ぶことが重要であるので、こうした行動を促進するような仕掛けが必要であろう。

Figure5の対応分析結果から入試区分の特徴を見ると、旧AO入試と一般入試の近隣に項目が布置されているのが分かる。旧AO入試の方は、入試の形態を表していると思われる。一般入試の方は、興味にした

がって学習する特徴が他の入試区分よりあることを表しているように思われる。一般入試の学生はいわゆる「受験勉強」に取り組んで入学してきた学生であり、学習習慣が最も身につけていると考えられる。その結果、他の入試区分に比べて自主的に学ぶ姿勢が身につけているのかもしれない。このことは、Table11の「分からないことは先生に質問や相談」で、一般入試のみ回答率が半分を下回っていることから示唆されているように思われる。

大学での学びや将来に対する意識

大学入学後の学びや将来に対してどのように考えているかについて、大学生基礎力レポートIでは、「学びの意識」や「進路に対する意識」「大学で力を入れたい領域」「大学で力を入れたい能力・スキル」「大学で学ぶ目的」といった内容に答えてもらっている。学びの意識や進路に対する意識では、アサーティブ入試の学生の意識が他に比べて積極的であるように見える。Table12やTable14を見ると、アサーティブ入試の平均値が最も低くなっている内容が多い。学びの意識では、Table13から分かる通り、アサーティブ入試と有意差を持つ入試区分は限定的であることが分かる。一方、進路に対する意識では、Table15から分かる通り、入試区分間に明確な差があるように思われる。進路に対する意識でこのような差が出るのは、アサーティブ入試の特徴のひとつであると思われる。アサーティブ入試では、事前面談で自分が大学で何を学びたいかを明確にすることが行われる。このことが回答に現れていると考えられるだろう。

大学で力を入れたい領域では、Table16から分かる通り、全体的に選択率が半数を超える領域は少なかった。入試区分すべてで選択率が比較的高くなった領域は「友人や先輩・後輩など、人との交流」であった。この領域が選択されたのは、想定される内容がやや曖昧で多義的であったことが原因ではないかと思われる。その他には「資格取得・スキル修得のための勉強」も全体的

に高かった。すべての入試区分で高くなるわけではないが、就職に関する内容は選択率が高くなる傾向があり、学生の関心事であることが推測される。

また、各入試区分の特徴については、Figure6から分かる通り、一般入試や公募制推薦入試では専門的な内容、資格、教養、アサーティブ入試では社会活動、指定校推薦入試では公務員・教員、旧AO入試ではクラブ活動と関係が深いことが分かった。

大学で力を入れたい能力・スキルでは、Table17から分かる通り、入試区分すべてで「コミュニケーションスキル」の選択率が高くなった。これは力を入れたい領域の結果でも「人との交流」の選択率が高いことの表れであると思われる。回答した時期が入学直後であったため、大学内での人間関係は学生にとっての関心事であり、場合によっては不安も抱えていたと考えられる。

また、各入試区分の特徴を見ると、Figure7から分かる通り、一般入試や公募制推薦入試では論理的・批判的思考力、旧AO入試では文章作成力との関係が深いことが分かった。アサーティブ入試と指定校推薦入試はそうした能力が見いだされなかった。

最後に、大学で学ぶ目的では、Table18から分かる通り、特定の目的の回答選択率が高くなるということではなかった。その中で、比較的に入試区分すべてで高くなったのは「就職に役立つ専門知識や技術の習得」「興味や関心のあることを深く追求」「教養の習得」であった。各入試区分の特徴については、Figure8から分かる通り、入試区分と特定の目的が近接するということはないように思われた。

以上のことから、大学での学びに対する意識や将来に対する意識に関して、どの入試区分であっても就職に関する内容には関心を持っていると言えそうである。その一方で、一般入試や公募制推薦入試では、より学問的な内容に関心があり、アサーティブ入試や指定校推薦入試はより実利的な内容に関心があるように思われる。旧AO入試はスポーツ推薦入試の割合が高いせいも、入学後もスポーツを続けるということが結果に反映されているように思われる。

本研究の限界と今後の課題

本研究は、学生の基礎学力や学びに対する意識などを調査に基づき多角的に検討したものである。基礎学力のみならず学びに対する意識においても入試区分による差は見いだされた。しかも、その傾向は入試形態の特徴を考慮することで解釈できるものが多い。ただ、大きな差が見られたかどうかについては判断が難しく、実質的な差として考えてよいかどうかは継続的な検討が必要であろう。

入試区分による差異を解釈する上で懸念されるのは、入学した学部学科の特性との交絡が考慮されていない点である。本研究では、学生が入学した学部や学科の要因を分析に含めてはいない。それは交絡要因の影響があった場合にそれを解釈できるだけの指標が足りないと判断したからである。しかし、学部学科によって、指定校推薦入試の比率が高いところや一般入試の比率が高いところなどがあり、入試区分の差として捉えられていた内容が実は学部学科の違いで説明できるものであるかもしれない。こうした問題に対処するためには、学部学科の特性をどの程度理解した上で入学しているかといった指標の測定や興味分野の指向性などを調べる必要がある。

また、入試区分の差異が必ずしも学業成績に影響を与えないという先行研究が多く見られることから、時間

経過に伴う学生の変化を検討することも必要であろう。これについては、本研究の分析対象者がその後も大学基礎力レポートIIを受けており、木村(2018)がアサーティブ入試で入学した学生の比較を行っている。今後は他の入試区分で入学した学生についても比較検討することが必要であろう。

エンロールマネジメントから考える入試

大学のエンロールマネジメントを考える上で、入試は重要な施策のひとつである。しかし、それは大学が必要とする人材、養成する人材を明確に示した上で進めるべきである。定員充足を目的とする入試制度の多様化は、学生の無秩序な多様化につながり、大学の教育現場の混乱を引き起こしている。本研究で述べた通り、入試区分によって入学してくる学生の質には違いがあり、必要な学修や効果的な学修もさまざまであるように思われる。

そこで、受験生にとっては、アサーティブ入試で実践しているような大学の教育課程の適合性や将来の展望を考慮した上で大学を選ぶことが重要である。一方、大学もどのような人材養成をどのような方法で行うか、どのような目的意識を持った受験生に入学してほしいのかを今以上に明確に示す必要があるように思う。その上で、入試制度を整備していく必要があると思われる。

謝 辞

本研究は追手門学院大学アサーティブ研究センターとベネッセ教育総合研究所の協同研究の一環として行われたものである。データの提供については、株式会社ベネッセi-キャリアおよびベネッセ教育総合研究所に協力いただいた。

参考文献

- 中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて(答申). 文部科学省.
- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(答申). 文部科学省.
- 原田章 (2018a). 「大学生基礎力レポート」に基づく、アサーティブ生の入学時の特徴. 追手門学院大学アサーティブ研究センター・ベネッセ教育総合研究所: 共同報告書 「学びと成長の可視化」からその先へアサーティブプログラム・アサーティブ入試の実証的研究で見えてきたこと一, 16-23.
- 原田章 (2018b). 成績評価から見る学生の成長. 追手門学院大学アサーティブ研究センター・ベネッセ教育総合研究所: 共同報告書 「学びと成長の可視化」からその先へアサーティブプログラム・アサーティブ入試の実証的研究で見えてきたこと一, 30-35.
- 池田文人 (2009). 入試区分による入学後の学業成績の優劣の検証. 大学入試研究ジャーナル, 19, 95-99.
- 木村治生 (2018). アサーティブ生の1年間の成長ー「大学生基礎力レポート」からの検証. 追手門学院大学アサーティブ研究センター・ベネッセ教育総合研究所: 共同報告書 「学びと成長の可視化」からその先へアサーティブプログラム・アサーティブ入試の実証的研究で見えてきたこと一, 24-29.
- 志村知美 (2015). 「選抜型」入試から「育成型」入試へ: 追手門学院大学アサーティブプログラムとアサーティブ入試. 私学経営, 486, 20-27.
- 高橋真樹・森雅博・細川正清 (2015). 学習成績に影響を及ぼす問題点抽出と、因果関係分析に基づいた問題解決の例. 千葉科学大学紀要, 8, 39-50.
- 高橋哲也・星野聡孝・溝上慎一 (2014). 学生調査とeポートフォリオならびに成績情報の分析についてー大阪府立大学の教学IR実践からー. 京都大学高等教育研究, 20, 1-15.
- 上森さくら・橋爪一治・富安慎吾・辻本彰・畑智子 (2015). 島根大学教育学部2014年度入学生の入学時学力調査結果の分析. 教育臨床総合研究, 14, 27-36.