
特色あるAO入試の成果と 課題に関する検討

追手門学院大学アサーティブプログラム・アサーティブ入試を事例に



木村 治生

1. 研究の目的

わが国におけるアドミッション・オフィス入試（以下、AO入試）は、1990年に慶應義塾大学の入学者選抜（以下、入試）に導入されて以来、今日に至るまで拡大してきた。旧・大学審議会の「大学入試の改善について」（2000年）では、選抜方法や評価尺度の多様化・多元化を実現する方法としてAO入試の充実が提言され、2000年度に1.4%だったAO入試の入学者比率は、2010年度には8.0%まで増加した。その一方で、AO入試が定員充足率の低い大学で多く採用され、「学力不問」と揶揄される状況を生んだとの批判もある（高大接続システム改革会議「最終報告」2016）。それに対応するように、基礎学力も含めた多様な資質・能力を評価するAO入試が、入学難易度が高い国公立大学や私立大学でも導入されている。AO入試による入学者の比率は、2010年度以降は8%台でずっと横ばいだったが、2017年度は9.1%、2018年度は9.7%（文部科学省「平成30年度国公立大学・短期大学入学者選抜実施状況の概要」）と再び増加の傾向を示し、今後も拡大が予想される。

このように選抜の多様化に伴って拡大するAO入試であるが、それは大学が多大なコストを投下して

行うのに見合う効果が得られる選抜方法なのだろうか。次項で述べるように、そのことを多面的な観点から検討する研究は少ない。AO入試の拡大は、わが国の今後の大学入試のあり方を左右するだけに、その効果についてエビデンスに基づいた検証を重ねる必要がある。さらに、「2040年に向けた高等教育グランドデザイン」（2018年中央教育審議会答申）では学習成果^{*1}の可視化の必要が強調されている。特定の選抜方法で入学した学生が、入学後にどのような学習成果を上げているのかを分析し、選抜と教育の双方のあり方を不断に見直すようなサイクルを作ることが求められる。このような大学教育と連動した入試研究は、ほとんど見られない。

そこで、本稿では、追手門学院大学が行っているアサーティブプログラム・アサーティブ入試という特色あるAO入試を事例に、次の2点について検証を行う。

一つは、この入試が、その理念に合った学生を選抜できているのかという点、つまり、入試の効果、入学生の特徴の可視化という観点での検証である。この入試は受験生像として、「1. 追手門学院大学で学びたいという気持ちを描き、その思いを

伝えられる人」「2. 今は確かな希望や理念がなくとも、知的な事柄への興味や活動を通じ、何のために学ぶのかを問い続け、努力する人」「3. 高校までの基礎的な知識や技能の習得を見直し、向上しようと努力する人」の3つを掲げている。そのために、受験生には高校時代からガイダンス、個別面談、学力向上のための学習（MANABOSS）、アサーティブノートなどの教育プログラム（アサーティブプログラム）の受講を必須とし、グループディスカッション、基礎学力検査、個別面談などの手法で選抜（アサーティブ入試）している。こうしたきめ細やかな取り組みは、「学力の3要素」をバランスよく評価する入試改革の先進的取り組みに位置づけられる。だが、このように運営に多くのコストを投下する入試が、コストに見合う効果を上げているのか。その効果の検証は、今後の大学入試のあり方を検討

するうえでも重要だろう。

もう一つは、選抜された学生が、大学教育によってどのように成長しているのかという点、つまり、大学教育の効果であり、在学生の学習成果の可視化という観点での検証である。この取り組みがユニークなのは、単に選抜方法を変えるというだけでなく、高校時代から受験生を教育して大学教育につなげるという三位一体の高大接続改革を実現できている点にある。この入試を経て入学した学生が大学入学後にどのような学習成果を上げているのかを検証することは、大学教育全体に与えるインパクトを査定することにつながると考える。

本研究は、以上の2点からアサーティブプログラム・アサーティブ入試の成果と課題を明らかにする。さらに、それを敷衍することで、今後拡大が予想されるわが国のAO入試のあり方を考察したい。

2. 先行研究と本研究の違い

AO入試の効果に関する研究は、制度が拡大した2000年以降に数多くなされてきた。まず、比較的多いのが、AO入試で入学した学生の相対的な学力の低さを指摘する研究である。片瀬（2010）、池田ほか（2011）、大久保ほか（2011）、吉村（2015）、横山（2016）などの研究がこれにあたる。これらは、個別の大学（場合によっては、特定の学部・学科）の学内成績（GPAなど）や入学直後のテスト結果などから、AO入試で入学した学生が一般入試で入学した学生に比べて成績が劣ることを示している。また、中西（2017）は、大学横断のデータから、国立大学でも推薦・AOで入学した学生の学業成績が低いことを明らかにしている。これは、従来は大学に進学しなかった学力層の高校生が、AO入試や推薦入試を経て大学に入学するようになった「四大シフト」（中村、2010）の結果と見ることができる。

反対に、AO入試で入学した学生の学内成績は、それ以外の選抜で入学した学生と同等かそれに勝る

とする研究もある。池田（2009）、加藤（2010）、倉元・大津（2011）、西丸（2014）、森川ほか（2014）、杉原ほか（2015）は、AO入試で選抜された学生が一定の成果を修めていることを示している。とはいえ、これらの研究は、相対的に入学難易度が高い大学での検証結果であることが多い。そうした大学ではAO入試でも、一定以上の学力を持つ学生を選抜できている可能性が高い。

ところで、AO入試は本来、ペーパーテストで測定される学力以外の側面を積極的に評価することをねらっており、入学後のテストやGPAで成果を判断するのは趣旨に合わない面がある。このため、多様な資質・能力を積極的に評価しようとする研究もある。AO入試による入学者の特徴として、宮下（2003）は自己効力感の高さを、高地・永田（2012）はモチベーションの高さを、内村・山本（2013）はプレゼンテーションやコミュニケーション力の高さを、中室ほか（2014）はリーダーシップ、

目的意識、学部への帰属意識の高さを指摘している。ただし、GPAのように学内で継続して得られるデータとは異なり、このような資質・能力は追跡して測定することが難しいという問題がある。

以上のような先行研究の課題を総括すると、①選抜の効果が大学の置かれている状況によって異なり一般化しにくいこと、②測定する能力が入手しやすい学内成績などに限定されがちなこと、③多様な資質・能力を測定しようとする継続的な調査が難しいことの3点が挙げられる。本研究は、それに対して次のような意義をもつ。

①については、追手門学院大学を事例にしているために、検証結果が同大学の置かれている状況に左右する点は従来の研究と変わらない。しかし、同大学が入学難易度において中堅に位置する私立大学である点に注目したい。これまでの研究は入学難易度が低い大学での低学力問題と、入学難易度が高い大学での選抜の有用性を論点とする研究が多かった。本研究のように、進学者のボリュームゾーンである

中堅の私立大学で成果と課題を明らかにする意義は他大学にとっても大きいと考える。次に、②についてであるが、本研究は基礎学力や批判的思考力などの能力の実測結果のほかに、自己評価でたずねた多様な資質・能力や学生生活の様子を変数として扱う。さらに③について、本研究は入学時（1年次）から4年次まで同じ対象に継続して調査を行った。これにより、入学時の選抜による違いだけでなく、それが入学後の学習によってどのような変化したかを追跡できる。複数時点における多面的な学びの成果を総合的に検証する研究は、管見の限りほとんどない。

なお、本研究は、同じ調査の入学時の結果について入試区分別の分析を行った原田（2018）の研究、および1～2年次までの結果を分析した木村（2018）の研究の後継にあたる。その後の継続調査で得られた3～4年次の結果を加えて、総括的にアサーティブプログラム・アサーティブ入試の成果と課題を検討する。

3. 使用するデータ

① 調査の内容

本研究で使用するのは、ベネッセi-キャリアの「大学生基礎力レポートⅠ（新入生版）」と「大学生基礎力レポートⅡ（在学生版）」のデータである。調査は、2016年度入学生を対象とし、2019年度まで同じ対象を追跡した。2016年度（1年次）はⅠを、2017年度（2年次）以降はⅡを実施している。いずれの調査も、基礎学力などの能力を実測する部分、多様な資質・能力形成に関連する意識・行動を評価する部分、学習活動の様子や大学教育に対する評価を回答するアンケート部分からなる。Ⅰは高校時代の学びについてたずねる項目があるのに対して、Ⅱは大学生活の様子や大学満足度をたずねる項目があるなど、一部の内容が異なっているが、基本的には

同一項目で構成されており、経年での比較が可能である。

主な調査の内容は、以下の通りである。

- 1) 基礎学力／批判的思考力……1年次と2年次では、日本語理解、判断推理、英語運用からなる基礎学力を測定した。また、3年次と4年次では、大学での学習成果の状況を判断することをねらって批判的思考力を測定した。
- 2) 資質・能力形成に関連する意識・行動……協調的問題解決力、学びへの意識・取り組み、進路に対する意識・行動、成長実感などについて、自己評価をたずねた。
- 3) 学生生活の様子や大学納得度……1年次は、大学納得度、志望度、大学観、大学選択理由、高校時代の学びの様子など、2年次以降は、大

学納得度、大学満足度、カリキュラム評価、適応状況、イメージ変化、授業役立ち度などについてたずねた。

詳細については岡田（2018）の論文に記載されているので、そちらを参照してほしい。

② 調査対象／分析対象

調査対象は、2016年度に追手門学院大学の各学部（経済学部、経営学部、地域創造学部、社会学部、心理学部、国際教養学部）に入学した学生である。2016年度は入学時のガイダンス等でほぼすべての学生に回答してもらっているが、2017年度以降は履修登録等の際に協力を依頼した。表1は、回収されたサンプルについて入試区分ごとに示したものである。

分析対象は、二重囲み線で示したアサーティブ入

試、推薦入試、一般入試で入学した学生（以下、アサーティブ入試生、推薦入試生、一般入試生）のデータを扱う。サンプルサイズは、2016年度1,548名、2017年度1,107名、2018年度713名、2019年度295名である。推薦入試生については、推薦の形式によって回答傾向が異なることが明らかになっている（原田、2018）が、4年次のサンプルが少ないことから、アサーティブ入試生の相対的な特徴を明らかにすることを第一に考えてすべてを推薦入試生としてまとめることとした。また、4時点すべてに回答しているケースのみを対象とすると全体で219名（うち、アサーティブ入試生25名）まで減少するため、分析は各時点で有効回答が得られたすべてのサンプルを用いることとした^{*2}。このため、各年度の回答者は必ずしも一致しない。

表1 調査対象

調査年度		2016年度		2017年度			2018年度		2019年度			
学年		1年次		2年次			3年次		4年次			
		回答数		回答数	残存率	回答数	残存率	回答数	残存率			
アサーティブ入試生		127		78	61.4	51	40.2	47	37.0			
推薦入試生	推薦（指定校）	1,087	419	791	72.8	496	45.6	190	17.5			
	推薦（付属）		65							42	24	13
	推薦（一般・公募）		412							304	209	73
	推薦（その他）		191							132	86	40
一般入試生		334		238	71.3	166	49.7	58	17.4			
その他	センター試験利用入試	11		9	81.8	7	63.6	2	18.2			
	留学生	27		20	74.1	7	25.9	9	33.3			
	不明	8		0	0.0	0	0.0	11	137.5			
合計		1,594		1,136	71.3	727	45.6	317	19.9			

※残存率は、2016年度の回収数をベースにしたときの各年度の回収数の比率を表す。

③ 分析方法

分析では、基礎学力／批判的思考力、資質・能力形成に関連する意識・行動、学生生活の様子や大学満足度・納得度の順に、正答率や回答の平均値をアサーティブ入試生、推薦入試生、一般入試生に分けて算出する。その数値について、集団間の差に統計的な意味があるかを一元配置分散分析により検証し、

有意なものについては多重比較によって入試区分ごとの比較を行う。これにより、アサーティブ入試生の特徴を明らかにする。多重比較は、集団ごとのサンプルサイズが異なるため、HochbergのGT2検定を用いた。

さらに、1年次（1年次で調査していない内容は2年次）を基準に、それ以降の学年で数値がどのように変化したのかを対応のあるt検定によって確認

する。ここでは、1年次と2年次、1年次と3年次、1年次と4年次を対応させて、学年間の差に統計的な意味があるかを検証する。学年変化を見ることで、大学での学習成果や学生の成長を明らかにする。

なお、この方法ではサンプル数の多い1～2年次

に有意差が表れやすく、3～4年次には差が表れにくくなる。記述にあたってはこの点に留意し、アサーティブ入試生の特徴や学年間の違いを総合的に評価する。

4. 分析結果

それでは、アサーティブ入試生は、推薦入試生や一般入試生と比べてどのような特徴があるのだろうか。また、それは学年の上昇に伴ってどのように変化するのだろうか。多面的な観点で検証を行う。まずは、基礎学力／批判的思考力の比較である。

① 基礎学力／批判的思考力

表2は、基礎学力／批判的思考力のアセスメント結果を100%に換算した得点を示した。これを見ると、アサーティブ入試生の得点は、一般入試生よりも低い。推薦入試生とはほぼ互角で、2年次を除くと統計的に有意な差はないことがわかる。1年次のデータを用いて出題領域ごとに詳細な検討を行った原田（2018）も、一般入試や公募推薦入試などの基礎学力が問われる入試を経た学生よりは得点が高いが、指定校推薦入試や旧AO入試（スポーツ推薦

入試と特別選抜入試）を経た学生よりも得点が高いことを明らかにしている。

一方で、1年次から4年次までの推移をみると、1年次に存在した一般入試生との差がそのまま維持されている。年次間の相関係数は $r=0.5\sim 0.6$ 程度で、個人単位に見た場合は上下の入れ替わりが一定程度あるのだが、それは集団内でランダムに起こっており、集団間の差異は変わらない。アサーティブ入試生は、3年次から4年次にかけて数値が低下しており、基礎学力や批判的思考力が上昇しているようには見えない。

ただし、3年次春までのGPA平均は、アサーティブ入試生2.4、推薦入試生2.5、一般入試生2.6で、一元配置分散分析の結果、差異は認められなかった（図表は省略）。学内の成績は三者がほぼ同等で推移している。

表2 基礎学力／批判的思考力

	1年次	2年次	3年次	4年次	1・2年次比較／3・4年次比較 (t検定)
測定内容	基礎学力	基礎学力	批判的思考力	批判的思考力	
全学平均	38.9	39.3	38.8	39.9	n.s./n.s.
アサーティブ入試生	36.4	33.4	39.4	34.6	n.s./3>4
推薦入試生	36.5	37.4	35.5	36.8	n.s./3<4
一般入試生	48.0	47.4	48.7	54.2	n.s./3<4
一元配置分散分析	p.<0.001	p.<0.001	p.<0.001	p.<0.001	
多重比較	ア、推<一	ア<推<一	ア、推<一	ア、推<一	

※多重比較に記載した「ア」はアサーティブ入試生、「推」は推薦入試生、「一」は一般入試生を示す。n.s.は有意差がないこと(not significant)を意味する。以下の表も同様。

※t検定に記載した「1」は1年次、「2」は2年次、「3」は3年次、「4」は4年次を示す。n.s.は有意差がないこと(not significant)を意味する。以下の表も同様。

※多重比較およびt検定の不等号は、危険率5%水準で有意なものを示している。以下の表も同様。

※1・2年次と3・4年次は異なる内容を測定しているため、比較はできない。

② 資質・能力形成に関連する意識・行動

1) 協調的問題解決力

次に、資質・能力形成に関連する意識・行動について検討する。最初に、協調的問題解決力に関するデータを取り上げる。

大学生基礎力レポートでは、協調的問題解決力についてA：挑戦する力、B：続ける力、C：ストレスに対処する力、D：多様性を受容する力、E：関係性を築く力、F：議論する力、G：課題を設定する力、H：解決策を立案する力、I：実

行・検証する力の9つの観点からとらえている^{*3}。その得点の平均値を算出して入試区分ごとに集計したのが、表3である。

集団間で差が有意なのは1年次のみだが、全体として、アサーティブ入試生の得点は1年次から4年次まで高い。観点ごとでは、1年次はA、B、C、D、E、F、Gで、4年次はEでアサーティブ入試生の数値が有意に高い傾向が見られた。

学年による変化では、いずれの入試区分も1年次よりも4年次の数値が高い。4年次にかけて数値が上昇する傾向は、入試区分を問わず共通している。

表3 協調的問題解決力

	1年次	2年次	3年次	4年次	1年次との比較 (t検定)
全学平均	2.94	2.88	2.96	3.20	1>2、1<4
アサーティブ入試生	3.13	3.04	3.02	3.26	1<4
推薦入試生	2.93	2.86	2.97	3.26	1>2、1<4
一般入試生	2.87	2.88	2.92	2.95	1<3、4
一元配置分散分析	p.<0.01	n.s.	n.s.	p.<0.05	
多重比較	A>推、一			推>一	

※協調的問題解決力にかかわる27項目のそれぞれについて、「ぜんぜんやっていなかった」1点、「少しやっていた」2点、「時々やっていた」3点、「よくやっていた」4点、「とてもよくやっていた」5点を割り当て、総合計の平均値を算出した。

2) 学びへの意識・取り組み

続いて、学びへの意識・取り組みに関する項目である。調査では、大学における学びについて、A：大学で学ぶ価値、B：学びへのコミット、C：学びへの心構え、D：学びの見通し、E：学びや経験に対する積極性の5つの観点から、それぞれ4つの質問でとらえた^{*4}。表4は、その得点の平均値を算出して入試区分ごとに示している。結果は協調的問題解決力と類似しており、2年次以降では差が有意ではなくなるものの、全体にアサーティブ入試生の得点は高い。観点ごと多重比較した結果では、1年次はA、B、C、Eで、2年次はCでアサーティブ入試生の数値が高かった。

学年間の比較では、入学直後である1年次の数値がもっとも高く、2・3年次に数値が低下するが、4年次には回復して1年次との有意差がなくなる。

すべての入試区分で同じ推移を示している。

3) 進路に対する意識・行動

次に、進路に対する意識・行動をたずねた項目を取り上げる。調査では自分の進路選択に関連して、A：自己理解、B：社会理解、C：進路の明確化、D：進路実現行動の5つの観点から、それぞれ5つの質問をたずねている^{*5}。その合計の平均値を示したのが、表5である。これらの項目については、いずれの学年でもアサーティブ入試生の得点が高く、分散分析や多重比較の結果でも差が認められた。とくに、一般入試生との差が顕著である。観点ごとでは、1年次と2年次はA、C、Dで、3年次はC、Dで4年次はCで、アサーティブ入試生の数値が有意に高い。C：進路の明確化は1年次から4年次までつねに肯定率が高く、アサーティブ入試生には将来

表4 学びへの意識・行動

	1年次	2年次	3年次	4年次	1年次との比較 (t検定)
全学平均	3.02	2.85	2.82	2.94	1 > 2、3
アサーティブ入試生	3.15	2.96	2.91	2.94	1 > 2、3
推薦入試生	3.01	2.83	2.83	2.96	1 > 2、3
一般入試生	3.01	2.88	2.78	2.83	1 > 2、3
一元配置分散分析	p.<0.05	n.s.	n.s.	n.s.	
多重比較	ア>推、一				

※学びへの意識・行動にかかわる20項目のそれぞれについて、「まったくあてはまらない」1点、「あまりあてはまらない」2点、「ややあてはまる」3点、「非常にあてはまる」4点を割り当て、総合計の平均値を算出した。

について明確なイメージを有する者が相対的に多いことを示している。

学年間の比較では、1～3年次は概ね同じ水準だが、4年次に数値が高まる。就職活動などで進路に

ついて考え、行動する場面が増えたためだと考えられる。このカテゴリーも数値の高低は異なるが、学年による推移の仕方は入試区分による違いはない。

表5 進路に対する意識・行動

	1年次	2年次	3年次	4年次	1年次との比較 (t検定)
全学平均	2.49	2.49	2.49	2.83	1 < 4
アサーティブ入試生	2.66	2.66	2.60	2.92	1 < 4
推薦入試生	2.48	2.49	2.51	2.87	1 < 3、4
一般入試生	2.45	2.45	2.39	2.61	1 < 4
一元配置分散分析	p.<0.001	p.<0.01	p.<0.01	p.<0.01	
多重比較	ア>推、一	ア>推、一	ア、推>一	ア、推>一	

※進路に対する意識・行動にかかわる20項目のそれぞれについて、「まったくあてはまらない」1点、「あまりあてはまらない」2点、「ややあてはまる」3点、「非常にあてはまる」4点を割り当て、総合計の平均値を算出した。

4) 成長実感

大学生基礎力レポートⅡでは、A：知的好奇心の高まり、B：自己の客観視、C：対人関係の成熟、D：社会への関心の4つの観点で、大学での学びを通じて自分が成長した実感を得られているかどうかをたずねている^{※6}。ここまでと同様に回答を平均値に換算すると、表6のような結果が得られた。アサーティブ入試生は、成長実感についても肯定的に回答する傾向があり、2年次では推薦入試生、一般入試生よりも数値が高い。3年次は肯定率が低下して入試区分による違いがなくなるが、4年次に再び上昇して一般入試生との差が大きくなる。このよう

に、アサーティブ入試生は、自己の成長についても前向きにとらえる特徴がある。

学年間の違いでは、いずれの入試区分でも4年次でもっとも数値が高い。アサーティブ入試生は学年間の違いが有意ではなかったが、入試区分を問わず同様に推移すると見てよいだろう。卒業に向けて成長実感は上昇している。

表6 成長実感

	2年次	3年次	4年次	2年次との比較 (t検定)
全学平均	2.82	2.87	3.06	2 < 4
アサーティブ入試生	2.98	2.89	3.12	n.s.
推薦入試生	2.80	2.88	3.10	2 < 4
一般入試生	2.81	2.83	2.88	2 < 4
一元配置分散分析	p.<0.05	n.s.	p.<0.05	
多重比較	ア>推、-		ア、推>-	

※自己の成長実感にかかわる20項目のそれぞれについて、「まったく実感しない」1点、「あまり実感しない」2点、「やや実感する」3点、「強く実感する」4点を割り当て、総合計の平均値を算出した。

③ 学生生活の様子や大学納得度

1) 自習時間(週当たり)

調査では大学における学生生活の様子、大学教育に対する評価などもたずねている。ここでは、自習時間と大学納得度について、アサーティブ入試生の特徴を抽出する。なお、自習時間については、1年次は高校時代(塾・予備校での学習を除く)の時間を、2年次以降は大学の授業以外の時間を聞いている。その結果を示したのが、表7である。

これを見ると、1年次に回答した高校時代の自習

時間は入試区分によって明確な違いがあるが、2年次以降の回答では差が解消する。推薦入試やAO入試を利用する高校生は一般入試を受ける高校生よりも学習時間が短いことは、これまでも多くの先行研究によって示されてきた。しかし、入学後は課題などで求められる学習量が入試区分によって異なることがないため、どのような集団も一定の学習時間に収斂していくのだと考えられる。アサーティブ入試生が高校時代に十分な学習習慣を身につけていなかったとしても、それによって大学での自習時間が他の集団よりも短くなるという様子は見られない。

表7 自習時間(週当たり)

	1年次	2年次	3年次	4年次	1年次との比較 (t検定)
全学平均	2.48	2.69	2.44	2.13	1 > 4
アサーティブ入試生	1.57	2.40	2.57	1.74	1 < 2、3
推薦入試生	2.26	2.75	2.51	2.17	1 < 2、1 > 4
一般入試生	3.52	2.57	2.21	2.30	1 > 2、3、4
一元配置分散分析	p.<0.001	n.s.	n.s.	n.s.	
多重比較	ア、推<-				

※単位は時間。「自習していない」は0、「1時間未満」は0.5、「1～2時間」は1.5のように中央の値、「10時間以上」は12に換算して平均値を算出した。

2) 大学納得度

最後に、大学納得度(通う大学に入学してよかったと思うか)のデータを検証する。

アサーティブ入試生は、1年次の調査で追手門学院大学を「第一志望」と回答する比率が高く、88.5%である(推薦入試生は50.5%、一般入試生は

17.3%)。彼らは、大学で学ぶ意味を考えるプログラムを経ており、同大学への入学を肯定的にとらえている。それでは、1年次から4年次まで継続してたずねている大学納得度は、どのような推移を示すのだろうか。その結果を示したのが、表8である。これを見ると、1～2年次まではアサーティブ入試

生の納得度が有意に高い。それ以降は他の入試区分との違いが小さくなるが、一貫して肯定的な傾向が強い様子が表れている。

学年間の違いをみると、1年次の納得度が高く、

2・3年次にその数値は低下するが、4年次には再び上昇し、1年次との有意差はなくなる。こうした変化は、入試区分にかかわらず見られる。

表8 大学納得度

	1年次	2年次	3年次	4年次	1年次との比較 (t検定)
全学平均	3.07	2.94	2.88	3.12	1 > 2、3
アサーティブ入試生	3.39	3.15	2.96	3.26	1 > 2、3
推薦入試生	3.11	2.97	2.94	3.13	1 > 2、3
一般入試生	2.83	2.79	2.66	2.98	1 > 3
一元配置分散分析	p.<0.001	p.<0.01	p.<0.01	n.s.	
多重比較	ア>推>一	ア、推>一	推>一		

※大学に入学してよかったかという問いに、「まったくそう思わない」1点、「あまりそう思わない」2点、「まあそう思う」3点、「とてもそう思う」4点を割り当て、総合計の平均値を算出した。

5. まとめと考察—特色あるAO入試の成果と課題

① 調査結果のまとめ

ここまでの結果をまとめると、追手門学院大学のアサーティブ入試生には、他の入試区分の学生と比べて以下のような特徴がある。

- 1) 基礎学力／批判的思考力……1～4年次を一貫して一般入試生よりは数値が低いが、推薦入試生とはほぼ同等である。3年次までのGPAには三者の間に差は認められず、学内成績もほぼ同じ水準である。
- 2) 資質・能力に関連する意識・行動……全般に推薦入試生や一般入試生よりも高い傾向が見られる。もっとも顕著なのは「進路に関する意識・行動」であり、これは4年間一貫して数値が高い。また、「協調的問題解決力」「学びへの意識・行動」の結果も、2年次以降は統計的に有意でなくなるものの、相対的に高い水準で推移する。さらに、大学での学びを通じて得る「成長実感」は、2年次と4年次で他の入試区分よりも有意に高い。

- 3) 学生生活の様子・大学納得度……「自習時間」を見たところ、アサーティブ入試生は大学入学前（高校時代）の時間が短く、十分な学習習慣が身につけていない学生が多い様子がうかがえるが、入学後はその差異が見られなくなる。「大学納得度」については数値が一貫して高く、大学入学を肯定的にとらえる傾向が強い。
- 4) 学年による変化の仕方は入試区分によって大きく異ならず、同様に推移する。たとえば、1年次から2年次にかけてアサーティブ入試生は上昇するのに、一般入試生は下降するといったように、入試区分によって異なる変化を示す項目はない（ただし、自習時間の1→2年次の変化を除く）。したがって、大雑把に言えば、1年次に存在する入試区分による差異は、4年次までそのまま維持される傾向にある。

② 考察

以上の調査結果を踏まえて、特色あるAO入試の

成果と課題を検討し、汎用的なインプリケーションを抽出したい。

1) 選抜の効果について

最初に検討するのは、アサーティブプログラム・アサーティブ入試が、理念に合った学生を選抜できているのかという点である。分析の結果では、アサーティブ入試生は、進路に対する意識が明確で、大学で学ぶ目的をしっかりと持ち、学習活動に対する自己評価や大学入学の納得度も高い。しかも、その特徴は1年次から4年次まで継続して維持されている。これは、入学時の一時的な気持ちの高まりとして表れたのではなく、そのような資質・能力や態度を有する学生が入試によって選抜できたことを意味するのではないだろうか。冒頭にも述べたように、この入試は、受験生の高校時代からガイダンスや個別面談を義務づけるなど、きめ細やかな育成型の選抜手法をとっている。選抜プロセスそのものが教育的な効果を持ち、学生を育てている面がある(志村、2018)。こうした取り組みによって、通常の学力試験では判定できない資質・能力を見極め、目指す受験生像に合った学生を選抜することに成功しているのだと考える。同大学では、2014年度から経営の強い意志の下で取り組みを続けている。他の大学でも同じように継続的にコストが投下できれば、設定した理念に合う学生を選抜するAO入試が実現できる可能性は高まるだろう。

2) 大学教育の効果について

次に検討するのは、選抜された学生が、入学後の大学教育を通してどのように成長しているのかについてである。こちらは、選抜の効果が明確なのに比べると、結果は微妙である。入試区分を問わず言えるのは、「協調的問題解決」や「進路に関する意識行動」「成長実感」「大学納得度」などは4年次にかけて数値が上昇する傾向にあり、大学教育が学生にとって有意味であることはうかがえる。しかし、1年次に存在する入試区分による差異が4年次までそ

のまま維持されるということは、入学後に優れた特徴をさらに伸ばしているわけでも、望ましくない特徴を改善しているわけでもないことを示している。アサーティブ入試生で言えば、資質・能力に関連する意識・行動の自己評価は良好にもかかわらず、基礎学力／批判的思考力の実測値が伸びていない点も気になる。溝上(2018)が言うように、資質・能力の多くは大学入学までに形成されており、「学生は大化けしない」ということなのかもしれない。また、入学後のカリキュラムや各種サービスは、入試区分によって変わるということがない。このため、学習成果(各種の資質・能力の伸び)にも入試区分による違いが表れにくいということも考えられる。AO入試を充実させるだけでは、入学後の学生の成長までを実現するのは難しい。

だが、個人を単位に見た場合、学習成果の表れ方はさまざまであり、大きな成長を示す学生がいるのも事実である。大学としては、入試の効果によって得られた学生の多様性を活かして、いかに個人を成長させるかを考えるべきだろう。学生の成長を軸に置くとすれば、入試区分や学部・学科といったカテゴリーによる数値の把握だけでなく、個々の学生のデータの蓄積と活用が課題となる。

このため、同大学では、各種のデータをポートフォリオ(「オйнаビ」)として集積し、学生本人が自らの学びの成果を確認したり、教職員が学生の成長を支援したりできる体制を築いている。このように、アサーティブプログラム・アサーティブ入試という特色あるAO入試の試みは、多様な資質・能力を持つ学生の獲得という入試の効果を活かしつつ、その成果を大学教育にいかにつなげるかという新たなステージに進んでいるように見える。高大接続の目標達成のためには、入試を教育に転換させ、多数の教育プログラムと接続させる必要がある。しかし、わが国では、そうした取り組みはほとんど行われてこなかった(荒井、2011)。それぞれの大学でも、学生の成長を軸に入試と教育の成果を可視化し、個々の成長を学生自身にフィードバックしてさらな

る成長を促すような取り組みを広げる必要があると言えよう。

③ 今後の課題

最後に、今後の研究上の課題について述べておこう。

一つめは、個人の変化に注目した分析を行う必要である。今回は縦断データである利点を生かした分析を行っていない。上述した通り、もっとも重要なのは、個々の学生の成長である。成長した学生はなぜ成長したのか、それを促す要因を検討することが求められる。

二つめは、他の入学年度の学生を分析する必要がある。今回の分析では、2016年度入学生のみを対象としたが、明らかにした特徴がこのコホートだけに見られるものである可能性を否定できない。

三つめは、資質・能力の多面的な把握の必要であ

る。可視化すべき学習成果は多様であり、エビデンスを取得する手法も量的評価だけでなく質的評価もある（松下、2017）。一方で、たくさんの調査を行えばよいというものでもなく、どのような内容・方法が適切かを検討すること自体が重要な研究テーマである。

四つ目は、教育実践との関連づけの必要である。現在、同大学では、データ活用やポートフォリオの運用が発展的に行われている。それが、教育実践にどのような影響を与え、学生の成長に貢献するのかについて、縦断的な研究ができるとういだろう。

同大学は2018年度から大学生基礎力レポートの後継であるGPS-Academicを実施し、複数のコホートで効果検証が可能な仕組みを構築している。今後はその仕組みを活用し、ここで挙げた研究課題をクリアして、その成果を学生に還元をしていくことが求められる。

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。共同研究にご参画いただいた追手門学院大学の教職員の皆様、データ提供に協力いただいた株式会社ベネッセ i-キャリアの関係者の皆様に深く感謝申し上げます。

注

- ※1 答申では「学修成果」が用いられているが、本稿では「学習成果」で統一した。
- ※2 この場合、脱落したサンプルの偏りが懸念されるため、各年度で回答した者と回答しなかった者に分けて、3年次までの修得単位数を算出し、大学の授業への参加の程度に違いがあるかを確認した。その結果、いずれの年度でも両群は全体平均と同程度、単位を修得しており、有意な差はないことが確認できた。
- ※3 A～Gの各領域はすべて3項目の質問からなる。代表的な質問内容は、次のようなものである。A：挑戦する力「難しいと思えることでも挑戦した」、B：続ける力「一度決めたことは最後までやり遂げた」、C：ストレスに対処する力「嫌なことや苦手なことでも、その経験はためになると思って取り組んだ」、D：多様性を受容する力「自分とは違う考え方をする人から自分にはないものを学んだ」、E：関係性を築く力「初対面の人でも積極的に声をかけた」、F：議論する力「チーム活動では自分の考えや意見を積極的に主張した」、G：課題を設定する力「チーム活動や試験勉強などで立てた計画はきちんと実行した」、H：解決策を立案する力「チーム活動などで意見を出すとき、できるだけ新しいアイデアを出した」、I：実行・検証する力「チーム活動や試験勉強などで立てた計画はきちんと実行した」。
- ※4 A～Eの各領域はすべて4項目の質問からなる。代表的な質問内容は、次のようなものである。A：大学で学ぶ価値「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」、B：学びへのコミット「厳しい環境でも、

やるべきことをしっかりやりたいと思っている」、C：学びへの心構え「世の中の動きについて、その原因や結果、影響を考えようとする」、D：学びの見通し「大学での学びを通じて、自分が成長できるイメージを持っている」、E：学びや経験に対する積極性「失敗しそうでであっても、いろいろなことに挑戦してみたい」。

- ※5 A～Dの各領域はすべて5項目の質問からなる。代表的な質問内容は、次のようなものである。A：自己理解「自分の得意な能力分野を知っている」、B：社会理解「職業を取り巻く社会や業界について理解している」、C：進路の明確化「自分がやりたい仕事のイメージがはっきりしている」、D：進路実現行動「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」。
- ※6 A～Dの各領域はすべて5項目の質問からなる。代表的な質問内容は、次のようなものである。A：知的好奇心の高まり「自分で考えることの面白さを知った」、B：自己の客観視「自分の立場や状況を客観的に見られるようになった」、C：対人関係の成熟「相手の立場に立って物事を考えられるようになった」、D：社会への関心「周囲の人や地域・社会への貢献を考えるようになった」。

参考文献

- ・荒井克弘（2011）「高大接続の日本的構造」『高等教育研究』第14集、7-21。
- ・原田章（2018）「『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」『アサーティブ学習 高大接続研究』第2号、2-19。
- ・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』第19号、95-99。
- ・池田太臣、伊藤実歩子、山田尚子、佐伯勇（2011）「甲南女子大学におけるAO入試に関する現状と課題」『甲南女子大学研究紀要 人文科学編』第47号、107-111。
- ・片瀬一男（2010）「AO入試に関する試論（3）—なぜ入試改革は『失敗』しつづけたのか？：東北学院大学工学部の場合」『東北学院大学教育研究所報告集』第10号、21-52。
- ・加藤雅子（2010）「お茶の水女子大学AO入試の現状」『高等教育と学生支援：お茶の水女子大学紀要』第1号、37-48。
- ・木村治生、（2018）「アサーティブ入試生の1年間の成長—「大学生基礎力レポート」に基づく検証」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「『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」24-29。
- ・高地秀明、永田純一（2012）「AO入試に関する一考察—広島大学A学部BコースのAO入試から見えてきたこと」『大学入試研究ジャーナル』第22号、265-270。
- ・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』第21号、39-48。
- ・松下佳代（2017）「学習成果とその可視化」『高等教育研究』第20巻、93-112。
- ・宮下明大（2003）「AO選抜入学者にみる進路選択理由と自己効力感について」『立命館高等教育研究』第2号、39-58。
- ・溝上慎一（2018）『大学生白書2018—いまの大学教育では学生を変えられない』東信堂。
- ・森川修、山田貴光、小山直樹、清水克哉（2014）「鳥取大学のAO入試実施10年を振り返って」『大学入試研究ジャーナル』第24号、237-242。
- ・中村高康（2010）「四大シフト現象の分析」、中村高康編著『進路選択の過程と構造—高校入学から卒業までの量的・質的アプローチ』ミネルヴァ書房、163-183。
- ・中室牧子、藤原夏希、井口俊太郎（2014）「『AO入試』の再評価：慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（SFC）を事例に」『Keio SFC journal』Vol.14-No.1、178-197。
- ・中西啓喜（2017）「国立大学は推薦・AO入試によって『成績優秀な学生』を獲得できているのか？：エリートセクターにおけるマス選抜の導入」『高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習』第24号、63-74。
- ・西丸良一（2014）「大学生の学業成績・能力向上感と入試選抜方法の関連」『同志社大学 評論・社会科学』第111号、141-155。
- ・岡田佐織（2018）「評価と育成を両立させる学びと成長の可視化—本研究の目的・方法・射程」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「『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」24-29。
- ・大久保貢、金澤悠介、倉元直樹（2011）「福井大学工学部新入生における高校時代の履修状況と入学後の初年次成績—平成21年度新入生アンケートに基づく調査研究（1）」『大学入試研究ジャーナル』第21号、59-67。
- ・志村知美（2018）「インタビュー調査から見た、アサーティブ入試生の『成長の姿』」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「『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』48-51。
- ・杉原俊彦、高地秀明、永田純一（2015）「AO入試の何が変わり、何が変わらなかったか—広島大学AO入試の10年」『大学入試研究ジャーナル』第25号、117-122。
 - ・内村浩、山本以和子（2013）「『学びの接続』の視点からAO入試のデザインを考える—京都工芸繊維大学のダビンチ入試の場合」『大学入試研究ジャーナル』第23号、1-5。
 - ・横山悟（2016）「入学試験区分による経時的データに基づいた大学初年次学生の英語力の分析」『千葉科学大学紀要』第9号、9-16。
 - ・吉村宰（2015）「AO入試入学者の『言語運用力』『数理分析力』」『大学入試研究ジャーナル』第25号、49-56。