Assertiveness
アサーティブ研究センター紀要

第3号

アサーティブ学習高大接続研究

Research Journal of Assertive Learner Transition to College

追手門学院大学

追手門学院大学
アサーティブ研究センター紀要
第3号

アサーティブ学習
高大接続研究

Research Journal of Assertive Learner
Transition to College

目　次

【巻　頭　言】
第３号の発刊に寄せて
福島　一政 …… 1

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 …… 2

高校が生徒に活用を促している進路学習のためのコンテンツに関する考察
―高大接続改革「三つの方針」と「三つの理解」をモデルにして―
倉部　史記 …… 15

戦略立案から捉える高大接続の挑戦：アサーティブ接続取組みの事例
池田　輝政 …… 24

高校生の意識実態と中高教員の労働実態から高大接続・高大連携の在り方を考える
福島　一政 …… 34

【巻　頭　言】

第３号の発刊に寄せて

アサーティブ研究センター長　福島　一政

アサーティブ研究センター紀要第３号をお届けします。

アサーティブプログラム・アサーティブ入試の事業は、2019年度末をもって、６年間の「大学教育再生加速プログラム」の補助対象期間を終えます。これからは、自前の資金でこの事業を推進していくこととなります。当研究センターは、この事業に直接責任を負っているわけではありませんが、本事業の結果に対する分析を通して課題を示し、事業の発展に大きく寄与してきたと自負しています。

「大学教育再生加速プログラム」の中間評価では、「本事業の目的を十分に達成することが期待できる」、「全国的な先進性を一層発揮できるのではないか」としてＳ評価をいただきました。

「大学教育再生加速プログラム」の令和元年度フォローアップ報告書では、すべての項目について順調に進捗しているとされ、取組上の課題については一つも指摘されていません。これに基づく、審査委員等による現地視察が、2020年２月10日に行われましたが、極めて前向きな講評をいただきました。３月末までには正式な形で公表されるとのことですので、ここで記すことは控えます。

さて、本号では、客員研究員の木村治生氏から、「特色あるAO入試の成果と課題に関する検討」として、本学アサーティブプログラム・アサーティブ入試を事例に、当研究センターでのアサーティブ入試入学者の４年間追跡データを基に検証したうえで、学生の成長を軸に入試と教育の成果を可視化することの重要性を指摘し、今後の課題も明らかにする意欲的な論文を寄稿していただきました。

また、同じく客員研究員の倉部史記氏からは、「高校が生徒に活用を促している進路学習のためのコンテンツに関する考察－高大接続改革「三つの方針」と「三つの理解」をモデルにして―」を寄稿していただきました。ご自身の体験も踏まえた実証的な分析をされています。現状の高大接続に関する議論が入学者選抜に関わる一部の施策の詳細に偏重しており、そこを乗り越えたバランスの良い議論が重要であると指摘されています。

当センター前センター長の池田輝政氏からは、「戦略立案から捉える高大接続の挑戦：アサーティブ接続取組みの事例」として、アーティキュレーションとトランジションの視点から表題の分析をして、アサーティブの取組が、大学経営戦略として数少ない成功事例とし、今後の展開を示唆する論文を寄稿していただきました。

私の論考は、「高校生の意識実態と中高教員の労働実態から高大接続・高大連携の在り方を考える」とし、現状の高大接続や入試改革の議論は、高大接続システム改革会議の最終報告の内容とかけ離れたものになっているのではないかという視点から、高校生の意識や高校教員の労働実態を踏まえた問題提起をさせていただきました。

最後に、世界と日本の未来を担う青年たちの成長をどのように支えていくのか、という視点から大学入試や高大接続・高大連携を考えるとき、大学人は何をなすべきか。本紀要が何らかの示唆になればと心から願っています。

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年度国公私立大学・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と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	313	72.8	496	177	190	64	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が、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低いが、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.=0.5～0.6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	ア＞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、一		ア、推＞一	

※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＜一				

※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、に「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い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ということを示している。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（「オイナビ」）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である。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よいだろう。

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、次のようのものである。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」からその先へー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年間を振り返って」『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」からその先へー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」からその先へー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。

高校が生徒に活用を促している進路学習のためのコンテンツに関する考察

―高大接続改革「三つの方針」と「三つの理解」をモデルにして―

■

倉部　史記(*)

高大接続改革では、すべての大学に「三つの方針」の明確化と発信を求めている。各大学が掲げる教育方針や具体的な教育方法などを発信することで、高校生の側がそれらを参考にし、進学先選択に活かせるようにとの意図である。だが「三つの方針」を読み解くために必要なコンテンツを、高校は進路指導の中で高校生に提供、あるいは紹介できているのだろうか。本稿では「三つの理解」という観点を元に、高校生の進路学習を構成するコンテンツ群の構成や内容について考察する。

キーワード：高大接続、進路指導、三つの方針、三つの理解、進路指導白書

1．はじめに：高大接続改革が前提とする進路指導の変化と実態

我が国では現在、文部科学省が主導する高大接続改革が進められている。2012年より文部科学省の諮問機関である中央教育審議会にて高校教育と大学教育の円滑な接続に関する議論が進められ、2015年には「高大接続改革実行プラン」が文部科学省から発表された。以降、改革を構成する施策の詳細について様々な発表がなされている。当初の予定通りに進行している改革施策もあれば、中には大学入学者選抜のあり方など、現在も賛否両論を集めながら予定の延期、変更が決定されている施策もある。

そもそも高大接続改革の狙いは、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜を通じて学力の三要素を確実に育成・評価する、三者の一体的な改革であるとされる[i]。このうち大学教育の改革において進められたのが、「すべての大学は卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー：DP)、教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー：CP)、入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー：AP）という三つの方針を一貫性あるものとして策定・公表せよ」、という施策である[ii]。

この「三つの方針」は、大学入学希望者が進学先を選ぶ際の基準になるとされる。さらには大学が入学者選抜を行う際の多面的・総合的な評価が、どのような観点に基づき行われるかという点でも、重要

な情報になると見込まれている。

だがこれまでのメディアでの報道や、高校および大学の教職員をはじめとする教育関係者間での議論は、英語四技能を評価するための外部試験導入や大学入学共通テストにおける記述式問題の是非など、入学者選抜の細部に偏重しているように思われる。「三つの方針」を高校3年間の中で読み解かせ、各自の進路選択に反映させるためには、これまで行われてきた進路指導のスケジュールや方法論を見直す必要もあるように思われるが、その点に関する具体的な議論や実践は多くないように思われる。

筆者が理事を務める特定非営利活動法人NEWVERYは2017年12月に、高校における進路指導の実態を調査・検証した白書『進路指導白書2017』（以下、進路指導白書）[iii]を発表した。全国すべての高校（中等教育学校含む、特別支援学校を除く）の進路指導責任者へ協力を依頼し、その約12%から回答を得た調査に基づく白書である。その調査結果に関する考察はアサーティブ研究センター紀要 第２号でも論じた[iv]。第２号の論考では主として大学入学後に発生している中途退学などの進学ミスマッチを高校側が把握していないことや、ミスマッチ抑制のための適切な指導を行おうとしても組織内外の様々な要因によって実行が困難である実態を論じた。

本稿ではこうした点に加え、進路指導白書の調査結果をもとに、高大接続改革が求める「三つの方針」に対応するために最低限必要と考えられる進路学習のためのコンテンツが、高校の進路指導の中で生徒に対して用意されている、あるいは活用を促されているかという点での現状整理を試みる。

大学側が高校生に対して提供しているコンテンツ群の偏りなどを知る上で、筆者が大学教職員に対して行ったワークショップの結果も参照する。

なお本稿では、大学が行う模擬授業やオープンキャンパス、大学案内などの媒体資料など、高校生及び入学希望者に提供されている学習のための機会や資料を総称して「コンテンツ」と表現する。

２．進路指導の中で活用されているコンテンツの分類

２．１ 「三つの理解」モデル

高大接続改革における「三つの方針」とは、「生涯学び続け、主体的に考える力を持ち、未来を切り拓いていく人材を育成する大学教育の実現」のため、「大学教育の『入口』から『出口』までを一貫したものとして構築し、高等学校や産業界をはじめ広く社会に発信」することを狙いにしたものとされる。[v]

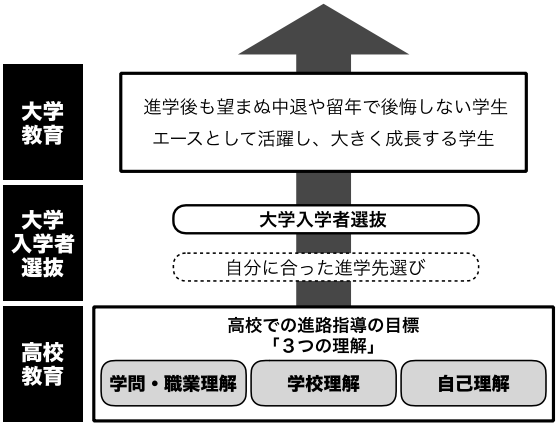

図１ 「三つの理解」と、
高大接続に基づく大学進学の流れ

それでは自分に合った大学選択を実現させるためにはどのような経験を通じて、どのような理解を深めていくことが必要なのか。ここでは筆者による「三つの理解」を、整理のためのモデルとして用いる。

【学問・職業理解】 （例）心理学とはどんな学問か。その面白さはどこにあるのか。学ぶ上で、大変な部分はどういうところか。
【学校理解】 （例）A大学の心理学科と、B大学の心理学科にはどんな違いがあるのか。どちらのカリキュラムや学習環境が自分に合っているのか。
【自己理解】 （例）そもそも私は本当に心理学を学びたいのか。これを学んで将来、自分はどのような成果を生み出したいのか。

図２　ミスマッチをなくす進路指導のための「三つの理解」

【学問・職業理解】は「何を学ぶか」を決定する上で重要な理解である。【学校理解】は「どこで学ぶか」を検討する上で必要な理解となる。【自己理解】は、自分自身の過去の経験や将来の展望に基づき、自分にとってどのような学びが意義を持つのかを理解することである。

高校では一般的に、文理選択や学部・学科リサーチなど、「何を学びたいか」あるいは「将来、どのような職業に就きたいか」を問う【学問・職業理解】の施策には相応の時間が割かれているように思われる。だが同じ学問領域であっても、大学によってその教育方針や、カリキュラム、授業スタイルなどの方法論は異なる。この点はまさに高大接続改革が提示する「三つの方針」が示す通りである。さらに今後、高大接続改革の進行に伴ってこうした大学ごとの差異は「個性化を進める」という意図のもと、より明確に大きくなっていくことが予想される。

こうした【学校理解】を深める機会が進路指導の中でどの程度実施されているのかを検証することで、生徒一人ひとりが自らの進学準備に向けて「三つの方針」を読み解けるよう、学校として備えをさせているかどうかの実態をある程度、俯瞰できるものと考える。

そして、三つの方針に基づいて各大学が自学の教育方針を明確に発信するという進学マーケットの姿は同時に、大学進学希望者一人ひとりが「自分にはどのような学びが必要なのか」と問われることを意味している。図３に、三つの方針が対照的な２大学の例を挙げた。ここに例示したA大学、B大学のどちらが「良い」大学なのか、という問いに正解はない。グローバルカンパニーのように多文化・多国籍な環境や、国境をまたいで活動する組織で働きたいと望む学生にとっては、A大学の方が期待に応えてくれるだろうが、簿記や会計の資格を得て地元の中堅企業で堅実に働きたいと願う学生はB大学を選ぶかもしれない。

このような判断をする上では、【自己理解】もまた不可欠である。この【自己理解】を促す施策が高校でどの程度、実施されているのかも、合わせて整理した。

	A大学経営学部	B大学経営学部
DP	・グローバルビジネスパーソンの育成	・難関資格の取得 ・就職率９割達成
CP	・企業と連携した、実践的なプロジェクト型授業の展開 ・学生の５割が海外留学 ・専門科目の２割を英語で開講	・資格対策講座、公務員対策講座の充実 ・地元企業へのインターンシップ充実 ・ICT教育の充実
AP	・グローバル教育への意欲や関心を持っていること （その確認のための面接や小論文を入試で義務化） ・外部英語試験の成績優秀者は一部試験免除	・バランスの良い基礎学力を持っていること ・指定校推薦枠を拡充

図３　「三つの方針」が対照的な２大学の例

2.2　高校側が行っている進路指導：進路指導白書の調査結果より

高校側は、生徒に対してどのような進路指導を行い、その中でどのようなコンテンツを提供する、あるいは活用するよう促しているのだろうか。進路指導白書で行った調査の中から、その実態が伺える結果を以下に引用する。

図４は、高校３年間のいつ頃、どのような趣旨の進路指導が学校によって計画されているかを問うた結果である。本稿の目的に合わせ、各調査項目をその趣旨に照らし合わせて【職業理解】【学問理解】【学校理解】【自己理解】へ分類した。各項目名称に【職業】などと記載されているのがその分類にあたる。なお調査実施時には、こうした分類の表記は行っておらず、回答する側もこの点を意識していなかったことを付言しておく。

この結果からは１年生で文理選択、２年生で学部・学科研究、３年生で具体的な進学先の検討、というスケジュールが多くの高校で前提とされている実態が伺える。

とりわけ「職業や働き方についての情報収集【職業理解】」は１年次での実施比率が約75%、「文系・理系それぞれの理解【学問理解】」は同じく約81%と、この時期に集中して実施されている点が目立つ。２年次での「学部・学科についての情報収集【学問理解】」が約84%も同様である。本来の文系、理系の趣旨を考えれば、将来学びたい学部・学科をまず検討してから入試が求める科目を文理選択で絞る順番になるべきだが、実際には順序が逆になっている点も重要だ。大学入試への準備のために２年次から文理に分けたクラスを編成するためには、教員の手配や教科書発注のためにこのようなスケジュールにせねばならないことが背景にある。従って高校側には、まだ進路理解が十分でない高校1年生前半の段階から、最低限でも文理選択を行える程度のコンテンツを生徒に体験させる必要があるのである。

図５は、学校として全生徒に実施している進路指導行事の実態を調べたものである。「大学・専門学校による進学ガイダンス」が67.6%と最多。さらに「大学・専門学校のキャンパスに行っての施設・授業見学」57.4%、「大学・専門学校の教員を高校に招いての出張模擬授業」53.4%など、大学および専門学校のスタッフが内容を主導する企画が上位に見られる。高校の進路指導が大学側の提供するコンテンツに依存し、それなしには実現し得ない実態が伺える。

項　　目	１年生		２年生		３年生		実施せず
	４～８月	９～３月	４～８月	９～３月	４～８月	９～３月	
職業や働き方についての情報収集【職業】	32.1%	42.8%	18.7%	22.8%	22.3%	4.0%	18.7%
文系・理系それぞれの理解【学問】	31.9%	49.1%	13.2%	11.2%	4.1%	1.2%	27.3%
就職後を見据えたライフプランの検討【自己】	23.1%	26.9%	12.1%	14.7%	12.9%	8.4%	40.8%
学部・学科についての情報収集【学問】	18.0%	32.9%	41.7%	42.0%	29.6%	6.0%	19.0%
（高校卒業後の）進学と就職の比較【職業】	18.7%	26.1%	14.4%	12.9%	9.9%	0.8%	47.9%
大学・短大と、専門学校の比較【学校】	13.2%	25.1%	22.8%	23.5%	13.1%	1.0%	40.8%
国公立大学と私立大学の比較【学校】	10.6%	18.3%	18.0%	23.3%	15.0%	3.3%	52.9%
同分野における学校ごとの比較【学校】	4.1%	10.7%	17.4%	31.4%	26.6%	5.1%	45.8%
問入学試験についての情報収集【ほか】	5.6%	13.2%	16.9%	44.1%	65.0%	26.4%	20.5%

図４　進路指導の施策と実施時期（着色部分は、回答比率が30%を越える箇所）

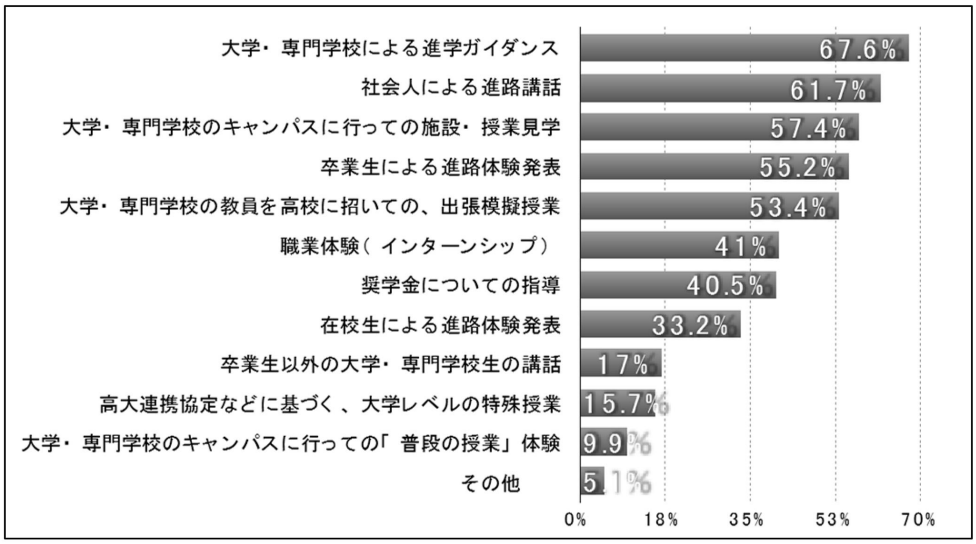

図５　学校として全生徒に実施している進路指導行事

項　　目	回答比率
1．課題などとして設定し、参加を義務づけている	35.5%
2．義務ではないが、積極的に参加するよう促している	58.2%
3．参加は本人の判断に任せている	6.0%

図６　大学や専門学校が実施する
オープンキャンパスへの参加を生徒に促しているか

図６は、大学や専門学校が主催するオープンキャンパスへの参加を、生徒に課題などとして義務づけているかどうかを調べた結果である。義務づけている高校は35.5%、義務づけてはいなくても積極参加を促す高校は過半数に上り、両者の合計は93.7%に上る。高校にとってオープンキャンパスは進路学習のための重要なコンテンツとして活用されている実態が読み取れる。

2.3　大学が提供しているコンテンツ：大学教職員によるワークショップの結果より

大学側はオープンキャンパスの具体的な内容も含め、どのようなコンテンツを高校生や入学希望者へ提供しているのだろうか。その実態を把握するために、ここでは倉部が大学教職員向けに実施した２回のワークショップの結果を参照する。

2.3.1　ワークショップの概要

ワークショップの手順

① 大学が、高校生および入学希望者に対して行っている施策、提供しているコンテンツをすべて付箋紙に書き出す

② その付箋紙を、模造紙上に等間隔で記載された【学問理解】【学校理解（※ワークショップ（1）では大学理解と表記）】【自己理解】の文字に合わせて分類する。複数の趣旨を合わせ持つ施策はその両者の中間地点に配置するなど、必ずしもいずれか一つの理解に限定する必要はない。

ワークショップ（1）の概要

・実施日：2016年８月29日
・大学コンソーシアム八王子 FD・SDフォーラム「５年後、10年後に向けた持続可能な学生募集と高大接続」にて実施
・23大学、１高等専門学校、２団体から35名が参加

ワークショップ（2）の概要

・実施日：2017年５月26日
・大学コンソーシアム京都による大学職員共同研修プログラム「マーケティング　～高校生・新入生の心を掴む」にて実施
・12大学、１団体から17名が参加

2.3.2　ワークショップの結果

ワークショップ（1）および（2）にて、付箋紙を分類した結果を示す。

図７から図14まで、多少の差異はあるものの、共通した傾向が見られる。なかでも【学問理解】と【学校理解】に比較的多くの付箋紙が貼られる一方、【自己理解】に分類された施策はこれらと比べて著しく少ないという点は顕著で、１枚あるいはゼロ枚のケースもあった。高校生が【自己理解】を深めるために寄与するコンテンツを用意するのは、大学の役割ではないと考える大学教職員が多いことを示唆している。

【学問理解】と【学校理解】の内訳にも注目すべき共通点がある。図15は、ワークショップ（2）Aの分類結果から、「学問理解」の部分を拡大したものである。大学がオープンキャンパスや高校への出張講義で提供している「模擬授業」はどの大学も基本的に【学問理解】に分類している。高校への出張模擬授業では、事前に指定されていた各学問領域に関する説明に注力し、大学自体のPRは限定された範囲でのみ行う、ないしはまったく行わぬよう大学側は事前に指定されているケースが少なくない[vi]。このワークショップの結果も、そのような実態を裏付けているように思われる。

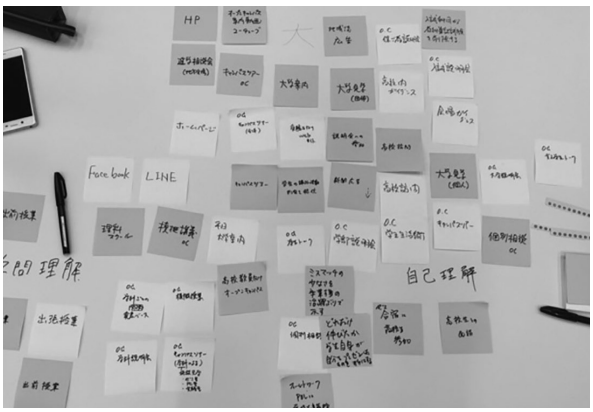

図７　ワークショップ（1）結果A

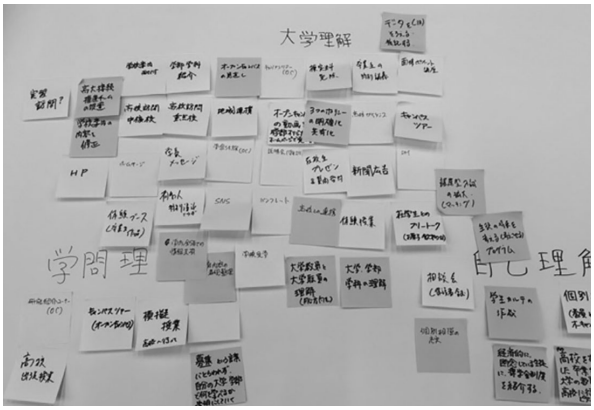

図８　ワークショップ（1）結果B

図９　ワークショップ（1）結果C

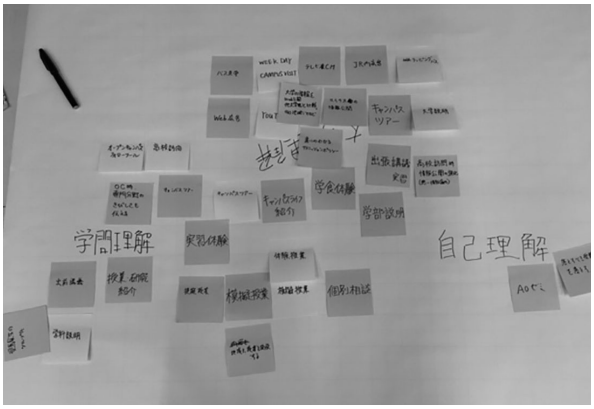

図10　ワークショップ（1）結果D

図11　ワークショップ（2）結果A

図12　ワークショップ（2）結果B

図13　ワークショップ（2）結果C

図14　ワークショップ（2）結果D

図15　ワークショップ（2）A「学問理解」部分拡大

図16　ワークショップ（2）A「学校理解」部分拡大

同じく図16は「学校理解」の部分を拡大した図である。こちらには①大学案内やウェブサイト、ダイレクトメール（DM）、ソーシャルメディアなどの情報媒体、②キャンパスツアーや施設公開、という２種類のコンテンツへの偏重が伺える。

情報媒体に記載しているのだから大学の様々な特色は高校生に十分届いているはず、という前提がここにはあるようだ。高大接続改革の構想に基づけば、図３で例示したように、明確に個性化された「三つの方針」に従って、教育の方向性や具体的な方法の差異が明確に表現されていなければならない。しかし実際に高校生へ提供されているコンテンツは、そのような期待に応える前提で設計、制作されているだろうか。

キャンパスツアーや施設公開への過度な偏重も、授業やカリキュラムではなく施設のキレイさや立地のアクセス面など、物理的なハード面に参加者の関心をフォーカスさせる結果に繋がってはいないだろうか。

大学の教育実態を知る上で重要な各種のデータ、たとえば中退率や留年率、教員一人あたりの学生数（ST比）などを公開するといった取り組みは、ワークショップではほとんど出されなかった。エビデンスが大学側から提供されないため、表面的な印象で進学先を選ばざるを得ないというのが、高校生側から見た実態ではないだろうか。

大学の研究活動に参加してもらう、普段の授業に参加してもらうといった施策も、大学側の想定にはないようである。

3．考察

２の結果を踏まえ高校側、大学側、そしてそれをコンテンツ提供の面で仲介する企業群（進路情報を扱う企業）の３者が、それぞれどのような姿勢でコンテンツに関わっているか、そこでどのような問題が生じているかを考察する。

3.1　高校側の現状と問題

高校側が生徒に向けて各コンテンツの提供あるいは活用促進を検討する際、「３つの理解」のような包括的な指針を意識しているとは限らない。

文理選択、学部・学科選択、進学先の検討など、スケジュール上必要な締切は存在するため、それに合わせて生徒を【学問・職業理解】を中心にしたコンテンツ群に参加させる必要性は抱えている。

だが高校側は多忙であるため、そのコンテンツ群の提供は大学および企業に依存している。

3.2　大学側の現状と問題

入学希望者が「三つの方針」を深く理解し、他大学と比較した上で自学の特色を主体的に選択して入学してくることが大学にとっては本来望ましい。高大接続改革もこうした進学先選びの実現を目指している。

そのためには入学希望者が「三つの理解」のような包括的な進路理解を経てくることが望ましいが、大学側はその理解がどう満たされ、あるいは不足した状態でいるかを把握できていない。結果的に、大学側が提供すべき進路学習のためのコンテンツは偏重している。

中退率のような教学データは志願者募集にネガティブな影響を与えると考えられるからか、あまり発信されていない。

3.3　企業側の現状と問題

高校は【学校理解】【自己理解】の必要性を理解せず、必然性も低いと考えている。そのため高校向けにコンテンツの手配や制作を行う企業の側も【学問・職業理解】を中心にしたコンテンツ提供に注力をすることになる。中退率のような情報は志願者募集にネガティブな影響を与えると考えられているため、スポンサーである大学が発信に消極的であり、企業の提供する媒体などでもほぼ扱われない。

3.4　考察のまとめ

「三つの方針」を十分に読み解くためには、高校生が適切なコンテンツを通じて進路学習を深めていく必要がある。そのコンテンツは高校、大学、企業の三者によって主に提供されるが、3.1から3.3で述べたように、それらの十分な提供を阻む構図が三者の間に存在している。現状のままでは「三つの理解」を前提にした進学先選びや高大接続の実現は、想定通りには行われないことが予想される。

4．提言および今後の展望

冒頭１でも述べたように、現状の高大接続に関する議論は、入学者選抜に関わる一部の施策の詳細に偏重している。本稿では「三つの方針」の重要性に鑑み、それをとりまく現状について論じたが、そもそも高大の関係者をはじめ、多くのステークホルダーが「三つの方針」と、それを実行化するための施策に関する議論を行っていないことが大きな問題と考える。改革案の進展に伴い、バランスの良い議論が広く行われることが重要と考える。

本稿の内容が、そうした議論を広める機会になることを望む。

参考文献

[i] 文部科学省「高大接続改革とは」等 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/index.htm

[ii] 学校教育法施行規則・第百六十五条の二

[iii] 特定非営利活動法人NEWVERY『進路指導白書2017』2017年12月
https://www.newvery.jp/service/koutou/2017_careerguidancewp/

[iv] 「『進路指導白書』実態調査から見る、高校側の課題」（追手門学院大学　アサーティブ研究センター紀要 第２号（ISSN__2424-0095））

[v] 文部科学省「三つの方針の策定・公表に関する省令改正」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/10/24/1397732_001.pdfなど

[vi] 倉部史記『大学入試改革対応！ミスマッチをなくす進路指導』（ぎょうせい、2019）ほか

戦略立案から捉える高大接続の挑戦：アサーティブ接続取組みの事例

■

池田　輝政

1．はじめに

日本における高大接続のテーマを論議する際には複眼的な視点が求められる。このことは英語のコンセプトで表現するとわかりやすい。米国の文脈にそって表現すると、コンセプトとはアーティキュレーション（Articulation）とトランジション（Transition）の二つである。

アーティキュレーションは、米国では高校と大学を制度的につなぐ目的のもとに、19世紀後期から論議され始めた。特徴は、大学への知的準備度（academic readiness）のあり方を制度要件として設計する考え方であった。他方のトランジションは、大学大衆化に伴う留年問題が背景にあり、20世紀後半から論議が登場する。その焦点は、大学入学後（とくに１年次）の学業適応を主要基準にして高校から大学への移行を円滑にする考え方であった。高大接続のテーマの現在は、歴史的に生起したこれらの二つの考え方と現実が展開し、交差しながら論議されている複雑な様相にある。

研究文献をレビューする際にも、複眼の見方を知っていれば、整理しながら読むことができる。試みに比較的最近の関連研究を二つの観点にそって調べた。いくつか事例を挙げると、最近では、清水（2016）、荒井（2018）がアーティキュレーションからの接続問題を論じている。また、京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾（2014、2017）はトランジションの視点を取りあげている。M.キャロル・中島（2005）は米国の高大接続をトランジションの観点から論じている。最近、社会的関心を引いた2016年12月の「高大接続」中教審答申は、アーティキュレーションからの改革提言である。これは大学と高校と入試をシステム一体的に捉えた点で画期的であるが、トランジションの知見も部分的に取り入れているので、そこに留意して読む必要がある。

筆者は、日本の高大接続のコンセプトを質的に転換するヒントを探るために、米国オレゴン州の実証プロジェクトを調べたことがある。この成果を『教育接続』の考え方として研究仲間と共に発信した[(1)]。教育接続の焦点はアーティキュレーションであり、21世紀に向けた高大教育の質転換をシームレスに制度接合する点にある。当時出会ったプロジェクト・リーダーのD.コンリー博士をネットでフォローしてみると、大学とキャリア準備度（College readiness and career readiness）を統合するアーティキュレーションの新たな接続プロジェクトを支援している[(2)]。このプロジェクトは、アーティ

キュレーションをベースにトランジションのコンセプトを融合する政策・方法・実践の知をつくり出そうとしている点で興味深い。

本論文は、追手門学院大学が2016年から導入した第２期中期経営計画を、戦略立案の観点から振り返ることにある。これをとくに「追大志願者の育成と確保」ドメインに位置づけたアサーティブプログラム・アサーティブ入試（以下、アサーティブ接続の取組みと略称する。）に適用する。

一つの事例を分析・省察する理由は４点を挙げたい。一つは、筆者が追手門学院大学の在職中に、アサーティブ接続にかかわる戦略の立案と進捗点検に参画できたことに関係する。これまでの戦略経営の仕組みを組織開発した経験[(3)]を踏まえ、優れた事例に即して、いま新たに何が見えるかを探ってみる。

二つ目は、アサーティブ研究センターの所員として、2015年度からずっと研究支援を続けてきたことにかかわる。政府補助事業としてのアサーティブ接続の取組みが2019年度で満期を迎える節目に、そのプロセスを開発研究の視点から見つめ直してみる。

三つ目としては、アサーティブ接続の取組みが「育成型」のトランジション戦略であることを広く共有したい思いがある。「育成型」の言葉は、学力偏差値の競争戦略とは一線を画す価値観をもつ。この接続戦略がこれからの大学経営にどこまで普及できるかを考えてみる。

最後の四点目は、大学の戦略経営が機能するために、組織文化・組織設計と組織能力の仕組みづくりに長く携わってきたことに関係している。組織現場で体験してきた悩みや失敗を踏まえて内省し、その思考のあり様を記録として残すことにしたい。

２．導入期の強みの源泉を確認する

アサーティブ接続の取組みは2013年から企画が始まり、2014年度からの新規事業となった。2015年４月には独自の募集・入試方式で第１期の入学者者を受入れた。2018年度に第１期入学者が卒業し、2019年度現在で５期の入学者が新入生として学んでいる。政府補助事業に対する2017年中間評価では、「S」ランクの高い評価を受けている。このように、短期間の取組みではあるが、社会的にも注目される成果を挙げている。戦略的な観点からみれば、強みを形成するには、組織の内外において初期段階でどれだけ有利な環境を開拓し構築できたかが注目点である。以下この観点から、アサーティブ接続の導入期の位置取りを確認してみる。

ポジショニングとしては、アサーティブ接続の取組みが事業開始と同年度に、文部科学省大学教育再生加速プログラム（入試領域）に採択されたことである。採択は対外的な認知効果と、補助金という資源調達の効果をもたらす。また、物心両面にわたる学内サポートも期待できる。補助金申請のための事業開始ではなかったのが奏功し、その後も組織内で主体的な運営体制が維持できている。

組織能力の注目点は、担当副学長が担当部署を直に統括するフラットなマネジメントの形を整えたことである。業務推進の担当部署であるアサーティブ課に企画担当者を配置できたのも組織能力の強化となった。初期段階の組織設計のあり方は、その後の戦略的な企画・運営の一貫性と、組織ルーチンに埋没しない現場づくりという面に、目に見えないプラスの効果をもたらした。

効果的な組織設計の妙は、業務組織のアサーティブ課を研究・開発面から支援するアサーティブ研究センターの新設（2015年度）にも発揮された。新事業の戦略を創造的に展開していくには、学内外の専門人材が集まる環境を学内に形成することが一つの知恵である。当研究センターはこの知恵を具現化する組織内環境として機能してきた。たとえば、①高

等学校へのオンライン版基礎学力テストのシステム[(4)]（MANABOSS、学内ではマナボスと呼称される。）開発、②2015年入学者をコーホート追跡する外部組織との共同研究、③テーマ関連の研究活動の発信、はこの組織内環境のもとで可能となった成果である。

最後に、戦略経営の仕組みに対する組織文化の機能に触れたい。一般的に、組織文化の機能的方向は、インセンティブの創出と推進現場のモチベーション維持である。しかし現実の多くは、経営・教学のリーダーシップのタイプによって統制や管理の逆機能を招きやすい。追手門学院の場合は、法人と大学の双方が2013年から第１期の中期経営計画を導入し、経営と教学のトップはとくに迅速性の面では機能的方向にスウィッチを押すことができた。動き出した流れが2016年度からの第２期中期経営計画に生かされた。アサーティブ接続の取組みは、中核となる戦略施策として位置づくこととなり、対外発信や資源配分の面で優先的な処遇を組織文化として期待できた。

３．戦略のマップ表現を確認する

来る2020年４月からすべての私立大学にも中期計画の作成が義務化される。ただし、計画内容の公表は裁量事項となったが、これは当分の間の猶予措置である。戦略経営は海外の大学でも1990年代から始まる。日本の大学は10年遅れで始まったが、戦略文書を比較する限り、いまだ戦略経営の組織文化は形成途上にある。当面の大きな課題は、戦略経営に対する経営・執行部の信託、戦略を立案する人材の育成、進捗を記録・報告する推進組織の能力強化である。

追手門学院大学の戦略立案に参画して最初に重視したことを振り返ってみると、それはまず、現場の強みをよく知る職員の言動と、強みの候補となる裏付け資料の収集である。つぎに、裏付け資料が集まれば、それらを根拠に戦略を表現する段階に入る。そのポイントは、大学の強みをよく知る人々の認識や言葉を表現にうまく取り入れることである。立案に許された期間は案の完成、合意・決定の手続きから逆算すると４カ月程度しかなかったが、上記の二つはできる限り誠実に実行したと思う。

戦略文書の表現形式は、以前に勤務した名古屋大学、名城大学で実践してきた戦略マップを活用した。これは、ミッションに立脚し、ビジョンに向かう戦略の筋道を論理的・時間的につなげて一覧するマッピング法である。先述のように、立案時点で、アサーティブ接続の取組みは文部科学省の大学教育再生加速プログラムに採択されていたので、躊躇なく戦略の中核候補とすることができた。この戦略マップ表現が図１に示す形と内容である。

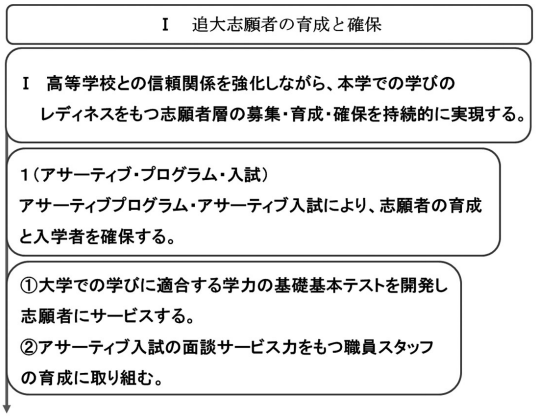

図１　アサーティブ接続取組みの戦略マップ

活用してきた戦略マップの表現部分は論理的に３つの階層構造からなる。特定のドメイン名（ここでは「Ⅰ追大志願者の育成と確保」を指す。）のもとにある三つの階層構造は、上位階層の基本目標から行動目標、そして戦略計画の下位階層に向かって目的・手段の論理連鎖で表現を一貫させる。逆に、実現の歩みは、３層目の戦略計画から２層目の行動目標、そして１層目の基本目標へと未来に向かう行動であり、手段・目的の連鎖を論理表現する。演繹的

な思考と帰納的な思考の流れを上下交互に機能させるのが戦略マッピングの特徴だと考える。

思考法としてはやや難しいので、慣れるしかない。要領は、表現する言葉の階層水準（上位の包括的な言葉から下位の行動的な言葉への流れ）を使い分けることがポイントである。現実的には、戦略施策の候補の質にもよる。候補が実績や潜在力にすぐれていれば、言葉の選択と階層水準の見分けはそれほどやっかいではない。ただし、戦略施策のすぐれた候補はそれほど多くは存在しないのが現実である。組織の体裁もあり、失敗を予想しつつ戦略の候補にする場合も多々あった。少数精鋭に絞って資源を大胆に投入する、戦略経営の実質化が今後の課題と考える。

図１に戻る。マップ表現では進捗を点検するプロセスを考えて、三つの階層に対応する指標の水準を意識した。指標の水準について、以下では、アサーティブ接続の取組みに即して、戦略計画から上位の階層方向に向かって説明する。

戦略計画は、「①大学での学びに適合する学力の基礎基本テストを開発し志願者にサービスする」と「②アサーティブ入試の面談サービス力をもつ職員スタッフの育成に取り組む」の二つを表現した。最初の行動指標となるのが『①学力の基礎基本テスト開発とサービス』、次の行動指標が『②面談サービス職員の育成』である。これらはアサーティブ接続の取組みの独自性を表す行動指標だと位置づけた。

つぎに２層目の行動目標に移る。手段・目的の論理からは、戦略計画からみて成果指標となる言葉をここに位置づけた。具体的には、行動目標は「アサーティブプログラム・アサーティブ入試により、志願者の育成と入学者を確保する」と表現した。成果指標とする言葉は、①志願者の育成、②入学者の確保、の二つとした。なお、成果指標の候補になりやすい言葉には、たとえば、①志願者の増加、②入学者偏差値の確保、なども選ばれることがある。これらの言葉は競合戦略としてはあり得るかも知れないが、アサーティブ接続の取組みをよく理解すれば、成果指標としては適切な言葉ではないと判断した。

上位の１層目に位置する基本目標は一つの戦略ドメインを全体的に包括する位置にある。したがって、表現のポイントは、①外部環境となる国内外の政策課題との関連、②自大学のミッション・ビジョンとの一貫性、③２層目の行動目標の目的としての論理的関係、そして④もう一つの戦略施策「推薦・一般入試の取組み」の上位階層としての位置づけ、の４点から検討する必要がある。包括的なので、一度決めると、表現の手直しはあまり必要ではない。

具体的には、基本目標は「高等学校との信頼関係を強化しながら、本学での学びのレディネスをもつ志願者層の募集・育成・確保を持続的に実現する」という表現にした。長期にわたって向き合う目標指標の言葉としては、①高校との信頼関係、②学びのレディネスをもつ志願者、の二つとした。いずれの目標指標も達成という一過性の考え方ではなく、向き合い続けるという考え方を必要とする。言い換えれば、高校との間にある高い壁の存在を前提として、対面的な交流活動を地道に続け、信頼あるチャネルを持続させていく考え方である。

４．戦略の進捗を確認する

合意・策定された戦略にはその進捗を確認し検討する仕組みが不可欠である。採用した戦略マップの形式を尊重すれば、三つの階層に応じた確認が合理的である。しかし、戦略経営の組織文化が醸成されていない現状が日本の大学にはあるので、その合理性を一律に求めるのは、現実的ではない。また筆者は、これまで現実にもそれは求めなかった。こうした事情もあるので、以下では、アサーティブ課が作

成・公表した既存の資料[(5)]を活用し、将来に向けた戦略マップの確認のあり方を示唆するものとして、話しを進めてみる。

戦略計画①「学力の基礎基本テスト開発と志願者サービス」については、進捗を確認するために、表１と表２の二つを利用する。『表１学力基礎基本テスト開発』は、オンラインプラットフォームとテスト内容の二つを含むMANABOSS（マナボス）システムのテスト項目開発を指す。『表２志願者利用サービス』は、マナボスシステムに利用申請した高校の生徒（潜在的志願者も含めた１～３年生）に提供されているサービスを指す。

表１のデータでは、(1) 言語テストと (2) 非言語テストの５年間の開発項目数を分野別に示した。言語（国語）テストは13分野からなり、５年間で1,845項目、非言語（数学）テストは15分野について全2,190項目が蓄積された。テスト問題の著作権をクリアしながら、わずかな人数で開発を進めたことを考え合わせると、この進捗状況と実績は相当に高く評価できる。さらに、2016年からは新たに英検過去問（５級～１級）をテスト問題として導入している。

表１　学力基礎基本テスト開発

(1) 言語テスト

分野別＼入試年度別	2015年	2016年	2017年	2018年	2019年
①二語関係	66	31	2	27	22
②同意語/同義語	45	23	33	29	19
③反意語/反語	55	22	26	27	19
④慣用句	63	16	19	24	24
⑤ことわざ	3	16	53	32	42
⑥語句の用法	45	22	36	19	24
⑦熟語	49	21	24	26	29
⑧言葉の意味	37	17	22	32	37
⑨言葉の用法	50	28	20	22	27
⑩敬語	40	21	33	22	27
⑪文章整序	18	11	43	22	22
⑫長文読解	34	15	21	20	20
⑬漢字	0	77	8	38	28

(2) 非言語テスト

分野別＼入試年度別	2015年	2016年	2017年	2018年	2019年
①推論	8	15	46	40	35
②集合	9	32	30	40	35
③表の読み取り	5	32	33	35	35
④順列・組み合わせ	11	41	20	40	30
⑤確率	8	42	24	40	35
⑥代金の清算	3	40	27	35	36
⑦料金の割引	5	40	36	35	30
⑧分割払い	2	32	47	35	30
⑨損益算	8	41	22	35	35
⑩仕事算	13	33	26	36	36
⑪速さ・時間・距離	13	51	13	34	38
⑫グラフの領域	5	30	32	30	40
⑬物の流れと比率	6	15	45	30	40
⑭装置と回路	4	15	51	30	40
⑮基礎数学	0	11	88	45	45

表２のデータでは、MANABOSS（マナボス）の志願者利用に関する５年間の実績を示した。サービス利用者は、①登録者（高１から高３まで)、②利用者（志願者)、の２つを利用している。進捗をみると、登録者と利用者ともに年々増加している。オンライン基礎学力システムがサービスとしては機能していることがわかる。

表２　志願者利用サービス

マナボス登録・利用別＼入試年度別	2015年	2016年	2017年	2018年	2019年
①マナボス登録者(高1～高3)	136	384	536	592	733
②マナボス利用者(志願者)	77	191	233	261	407

戦略計画②「面談サービス力をもつ職員スタッフ育成」の進捗を把握するために、『表３志願者面談サービス』と『表４面談職員育成』の二つの表を利用した。志願者への個別面談というサービスは、「育成型」アサーティブ接続を支える独自性の一つである。面談職員の育成は、このサービスの担い手となる職員の質向上であり、米国型のアドミッション・オフィサーの将来シーズとなる点でも興味深いものがある。

表３のデータでは、募集段階において志願者に対して提供した個別面談の回数を、①延人数、②実人数、③実人数のリピーター数（比率）に分けて示している。面談対象者の規模は２年目から３倍以上に増え、その後も1000名規模にまで増え続けている。

年度間のリピーター率は20％前後のラインで安定している。サービスの提供が年々充実していると評価できる。

表３　志願者面談サービス

延･実･リピート別＼入試年度別	2015年	2016年	2017年	2018年	2019年
①個別面談※延人数	221	710	906	978	1,072
②個別面談※実人数	190	557	751	772	894
③個別面談※リピーター(比率)	31(16%)	153(27%)	155(21%)	206(27%)	178(20%)

表４のデータでは、面談職員の育成について、①職員規模、②研修日程数（ケースカンファレンスとグループディスカション）の二側面に分けている。面談に携わるのは教員を除く職員であり、初年度を別にすれば、50～60名以上が毎年サービス業務に参加している。ちなみに、一人当たり面談数の違いを平均値で算出してみると、2018年度の場合は、志願者延人数に対して16名程度となる。この数値は、サービスの適正数という観点から、その上限など今後の課題として組織的には検討してもよいだろう。また研修の日程は年によって２～４回の幅があるが、毎年開催されおり、継続性は安定している。面談職員の研修内容については、たとえば報告書（2017年度、2018年度）[(6)] をみると、面談者がアサーティブ入学の在学生や４年生と交流し、入学後のフィードバックをもらうなど、創意工夫の一面を知ることができる。

表４　面談職員育成

面談･研修＼実施年度別	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年
①面談職員数	32	53	61	58	66
②研修日程数(ケースカンファレンス及びグループディスカション)	4回	3回	3回	2回	2回

２層目の行動目標に位置づけた成果指標は、①志願者育成、②入学者確保の２点である。二つのなかで、とくに前者の志願者育成についてのデータ表現には一工夫が求められると考えた。まずは入学者確保の成果指標を確認するために、『表５志願者・入学者確保』のデータを用意した。

表５には、募集から入試までの段階別に、①ガイダンス、②志願者数、③合格者数、④募集人員、⑤入学者数、の順に並べたデータを示している。アサーティブ接続への自己選抜（Self-selection）行動をとる母集団の先行指標が、ガイダンス志願者（延人数）だと解釈してみると、2019年度までのこの集団の増加傾向は意味がある。これに連動して志願者集団の厚みも毎年増加の基調を維持している。

今後検討すべきと思われる点は、募集人員の枠と生徒の自己選抜行動への影響である。志願プロセスに「育成」の視点をとっているので、アサーティブ接続の特徴に適切な募集枠については学内関係者の議論と合意が必要である。また、合格者・入学者数のデータのなかで目を引くのが、2019年の募集人員と合格者・入学者数の大きな差である。前年と比較してかなり違いが生じている。組織としてやむを得ない事情があったとしても、こうした事態が二度と起きないような仕組みを検討し合意しておくことも必要である。

表５　志願者・入学者確保

段階別＼入試年度別	2015年	2016年	2017年	2018年	2019年
①ガイダンス※延人数	300	777	932	1,014	1,271
②志願者	91	290	395	383	514
③合格者	53	130	190	197	114
④募集人員	60	111	216	230	200
⑤入学者	52	128	190	196	114

つぎに「表６志願者育成」の進捗を確認する。「育成」の成果指標にかかわる適切なデータを選択するために、アサーティブプログラムのプロセス要素と「育成目標」の関係を改めて明確にしてみた。この結果を以下の図２に示す。

図の表頭にある「(1) アサーティブプログラムの構成要素」と「(2) 育成目標とする学力要素」とは対応する関係として描いている。具体的には、①ガイダンスと②個別面談の局面では、『受験生の主体的選択力』の育成が重視されていることがわかる。③マナボス学習システム（オンライン）の局面では、『基礎学力』（言語・非言語テスト。後に英語テストが加わる）と『テーマ議論力』（追手門バカロレア

問題）の育成がかかわる。そして、④アサーティブノート活用には、『振り返り力』の育成が意図されている。このように、「志願者育成」の局面は多次元であり、これに対応する育成目標も多様であるので、進捗を知るデータ選択は実行可能性から判断する。

(1)アサーティブプログラム構成要素	(2)育成目標とする学力要素
①ガイダンス	受験生の主体的な選択力
②個別面談	
③マナボス学習システム	基礎学力(言語・非言語)＋テーマ議論力
④アサーティブノート活用	振り返り力

図２　アサーティブ志願者の育成目標

既存の資料[(7)]を利用して作成した成果指標が、以下に示す「表６志願者育成：基礎学力面」である。基礎学力育成は志願者のテスト得点の伸びが適切だが、これは高校側の指導や協力もかかわるデータなので、別の開発研究の課題となる。したがって以下では、MANABOSS（マナボス）システムから採取できるデータに工夫を加えた結果から、成果の進捗を確認する。

表６では、前期日程志願者を不合格／合格に区別し、両集団の解答状況の違いに着目している。解答状況は、①利用日数の平均、②解答問題数の平均（下段は当該年度の問題総数)、③志願者数、の各データから構成する。年度推移の結果をみると、利用日数と解答問題数は合格者が高い傾向にある。高校３年の４月から９月までの間に努力をする志願者が、最終的な合格を勝ち得る可能性があると推測する。こうしたデータがもっと明確化できれば、ガイダンスや個別面談の場において、基礎学力の育成目標を志願者と共有できる。また、他の育成目標もデータとして表現できれば、成果指標の進捗確認だけではなく、志願者や高校へのフィードバック情報としても活用できる。

表６　志願者育成：基礎学力面

解答状況＼入試年度別	2015年	2016年	2017年	2018年	2019年
①利用日数平均	11/12	13/15	12/13	17/17	15/23
②問題回答数平均 (問題総数)	307/459 (605)	648/934 (1,395)	455/808 (2,275)	1,055/1,069 (3,155)	829/1,545 (4,035)
③前期日程志願者数	32/53	648/935	129/130	123/137	303/85

最後に、第１階層の基本目標についての進捗確認である。目標指標の言葉は、①高校との信頼関係、②学びのレディネスをもつ志願者、の２点である。目標指標の言葉は、目標に向き合う地道な行動の持続を指し、この特徴が結果として把握する成果指標とは異なる。

目標に向き合う持続性として注目する出来事がある。それが2016年３月に結ばれた滋賀県教育委員会との連携協定である。協定のもとで県下の高校関係者との高大接続協議ができる環境が整えられた。この環境から展開したのが、県下高校が依頼するアサーティブ課の職員の講演活動である。依頼講演の活動を目標指標としてデータにしたのが、「表７高校での講演依頼」である。志願者誘導と高校から受けとめられない高大連携活動がここから始まったと判断する。この活動の延長線上に沖縄県など他府県の高校での講演活動が展開されてきた。

表７のデータには、2016年から４年間の講演実施状況を示している。講演対象は、①高校、②在校生、③教師、④保護者に区分している。１学年を含む高校生への講演テーマは、アサーティブ課の職員が共有する「自分のモノサシを持つ」の内容が大半を占めている。データをみると、講演の高校数は20校程度、生徒数は2000前後が最近の実績である。また、教師や保護者の参加も最近ではみられる。志願者誘導を意図していないが、高校１年生も含まれているので結果として志願者に結びつく効果がもたらされる。追手門学院大学への信頼を獲得する目標指標の例として受けとめてよい進捗データである。

表７　高校での講演会依頼

対象別＼実施年度別	2016年	2017年	2018年	2019年
①高校数	4	19	22	24
②高校生数	610	2,911	1,868	2,098
③教師数	0	0	81	5
④保護者数	50	53	203	335

５．結び

以上、2016年第２期中期経営計画立案にかかわった立場から、戦略マップの表現様式と内容を紹介し、同時にアサーティブ接続の取組みを改めて見つめ直した。活用してきた経験を踏まえると、戦略マップは論理的な型にはめる表現行為であるから、そこに自ずと限界はある。しかしながら、戦略の進捗状況を戦略計画、行動目標、基本目標の各指標に対応する分析データから判断する限り、アサーティブ接続の取組みは戦略マネジメントに成功している数少ない貴重な事例といえる。

成功事例となった大きな要因は、この取組みの導入期に形成された強みの源泉にあると考えた。これらが、①ポジショニング（大学教育再生加速プログラム採択)、②組織設計能力（フラット型のリーダーシップ組織・企画専門人材配置・研究支援環境整備)、③組織文化（戦略経営のリーダー行動、戦略プランニングとマネジメントの規範醸成)、の４点であった。

戦略マップ表現に対する筆者の内省も、アサーティブ接続の取組みに出合うことで深められた。具体事例にそって明確にできた知見としては、成果体系図をベースとする３階層表現では、行動指標・成果指標・目標指標となる言葉の水準が鍵となることである。

現場の好事例を活用して戦略の進捗を確認する事後的作業からも、新たな知見を具体化できた。アサーティブ接続の取組みにみるように、戦略の好事例には進捗を記録・分析するデータ・マネジメントが伴っている。これにより、今回、事後的に再分析が可能となり、戦略表現の３階層に位置づく行動指標・成果指標・目標指標の言葉を手がかりに、進捗の量的データを活用・再活用する方法論が見つかった。

最後に、アサーティブ接続の取組みを未来につなげるために、明らかとなった戦略表現の限界点について触れておきたい。それは戦略表現の修正・調整にかかわることである。戦略の対象とする取組みがすぐれた事例であれば、進化・変容もダイナミックに生起する。アサーティブ接続の取組みからこのことが明らかとなった。この点を少し考察してみる。

以下には、アサーティブ接続の企画・設計に携わった、福島氏と志村氏の問題認識と解決の方向性を示している。これが「育成」型高大接続の取組みの原点[(8)]であると考える。

(1) 自己効力感が著しく低い教師と自己肯定感が著しく低い中・高生の日本の問題状況を認識し、『発達支援原理』に基づく高大接続を提案・普及する（福島氏）

(2) 志望校選択に対する『学びのメンタルモデル』を自己卑下から自己肯定の感情に転換させる（志村氏）

志願者の自己効力感・自己肯定感を育成する原点から出発したアサーティブ接続の取組みは、その後、入学後の学生の育成へと問題認識と解決の方向性を伸展させていった。これは「育成」を特徴とするトランジション型高大接続のコンセプトに進化・拡大したことを意味する。このきっかけとなったのが、アサーティブ研究センターとベネッセ教育総合研究

所の共同研究[(9)]ではなかったかと筆者は推察する。

しかし、この取組みのダイナミックな展開を、今回の戦略マップの表現は取り込めていない。なぜなら、志願者の育成というプロセスに戦略表現の焦点を当てたからである。2016年から始まった戦略のスパンは中期３年であったので、新たな2019年からの第３期中期経営計画には、取組みの進化を盛り込む再表現は可能であった。現実には退職により修正に参画できなかったが、戦略のスパンが中期３年である合理性には納得することとなった。ただし、３年スパンを持続的に改善していく戦略改訂の仕組みは今後の課題である。

2016年戦略マップで戦略表現した部分戦略（行動目標・戦略計画のセット）は全部で15施策であった。俯瞰的な視点からいえば、アサーティブ接続の取組みは、「育成」型のトランジション戦略として、とくに教育ドメインのカリキュラム戦略に影響を与え連動していくことになる。推進に携わった関係者はこの方向性を十分に認識しているが[(10)]、これを組織文化として育むことを追手門学院大学の戦略経営に期待したい。

注記

（1）荒井克弘・橋本昭彦編著（2005）『高校と大学の接続　入試選抜から教育選抜へ』玉川大学出版部、127-138.

（2）inflexion, https://www.inflexion.org/　2020年２月閲覧.

（3）池田輝政（2002）と中井俊樹、鳥居朋子、酒井正彦、池田 輝政（2003）の二つは、国立大学法人化への移行期に当時の大学執行部から託された戦略経営の仕組みづくりを紹介した論文である。いずれも筆者のその後の大学経営手法の開発と普及努力の原点となっている。

（4）オンライン基礎学力システムのプラットフォームとテスト項目の開発経緯は以下の論文から知ることができる。篠原健（2016）を参照。

（5）公表されている既存資料では追手門学院大学（2018、2019）の報告書を活用した。

（6）前掲書。追手門学院大学（2018, 2019）の報告書各15頁を参照。

（7）前掲書。追手門学院大学（2019）の報告書７頁を参照。

（8）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（2018）は、トランジション型高大接続を本格的に実証研究したものである。この取組みの設計については、志村知美「インタビュー調査から見た、アサーティブ生の『成長の姿』」、48.と福島一政「『育成』視点の高大接続プログラムの今後の展開に関する議論」、62. を参照。

（9）研究成果については、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（2018）、原田章(2018)および佐藤昭宏（2018）を参照。

（10）前掲書。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（2018）掲載の福島一政「『育成』視点の高大接続プログラムの今後の展開に関する議論」、62. を参照。

参考文献等

荒井克弘・橋本昭彦編著（2005）『高校と大学の接続　入試選抜から教育選抜へ』玉川大学出版部、127-138.

荒井克弘（2018）「高大接続・再考」名古屋高等教育研究、第18号、5-21.

池田輝政（2002）「名古屋大学の試みを通して見た大学の組織・経営」高等教育研究、第５号、53-65.

高等教育研究開発推進センター・教育研究開発本部（2014）「学校と社会をつなぐ調査－１時点目（高校２年生）報告書－」京都大学・河合塾、1-79.

高等教育研究開発推進センター・河合塾（2017）「学校と社会をつなぐ調査－２時点目成果報告書－」京都大学・河合塾、1-34.

佐藤昭宏（2018）「可視化した学生の『成長の姿』を次の支援にどうつなげるか」アサーティブ研究センター紀要、第２号、20-32.

清水一彦（2016）「教育における接続論と教育制度改革の原理」教育学研究、第83巻４号、384-397.
キャロル・マッチ（中島英博訳）（2005）「高校から大学への移行に関する一考察－学生・教員・大学組織の三者への提言－」名古屋高等教育研究、第５号、167-184.
Carol Mutch（2005）.“The Transition from High School to University: An Analysis of Advice for Students, Faculty and Administration”名古屋高等教育研究、第5号、143-166.
篠原健（2016）「MANABO：教育改革の為のツールとしての基礎学力把握システム」アサーティブ研究センター紀要、第１号、2-11.
中井俊樹、鳥居朋子、酒井正彦、池田 輝政（2003）「名古屋大学における経営情報システムの構築」名古屋高等教育研究、第３号、47-65.
原田章（2018）「『大学生基礎力レポート（新入生版）』結果の入試区分による差異」アサーティブ研究センター紀要、第２号、2-19.
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（2018）「『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－」共同研究報告書、1-64.
追手門学院大学（2018）『2017年度アサーティブプログラム・アサーティブ入試　補助事業報告書』1-26.
追手門学院大学（2019）『2018年度アサーティブプログラム・アサーティブ入試　補助事業報告書』1-26.

高校生の意識実態と中高教員の労働実態から高大接続・高大連携の在り方を考える

■

福島　一政

はじめに

2019年の年末、大学入試改革の一環として実施することが決まっていた、2021年度からの「大学入試共通テスト」で英語の「四技能」と国語・数学における「記述式問題」を課すことが再検討されることになった。メディアなどでは、この問題をすべて文部科学省の責任のように報じているが、果たしてその側面だけであろうか。特にこの数年検討されてきた、高校教育改革、大学教育改革と高大接続改革について、その本質的なところを今一度振り返ってみる必要がないだろうか。

この問題のそもそもの発端は、2016年３月31日に発表された高大接続システム改革会議最終報告に盛り込められた多くの提案のうちの一つの具体化ということであった。

この会議に至るまでには、それまでの数年間に以下の検討経過をたどっている。

○2013年10月31日　教育再生実行会議第四次提言

大学入学者選抜を、能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定するものに転換するとともに、高等学校教育と大学教育の連携を強力に進める。

○2014年12月22日　中央教育審議会答申

「すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花咲かせるために」高等学校教育・大学教育および両者を接続する大学入学者選抜の抜本的改革を提言

○2015年１月16日　文部科学大臣決定

中教審答申を踏まえ、文科省として今後取り組むべき重点施策とスケジュールを明示し、体系的かつ集中的な施策展開を図ることを目的として高大接続改革実行プランを策定。

○2016年３月31日

高大接続システム改革会議「最終報告」

高大接続改革実行プランに基づき、高大接続改革の実現に向けた具体的な方策について検討。高等学校教育・大学教育・大学入学者選抜の一体的改革の具体化について提言。

最終報告の内容は、当改革会議までに様々なレベルで検討されてきた「改革」について総まとめを行い、大学入試にかかる問題点と課題を明らかにし、その解決のためには、高校教育と大学教育、それをつなぐ大学入学者選抜を一体的に改革する必要があるとした具体的提案であった。決して、英語の四技能と記述式問題に焦点を当てたものではなかった。とりわけ、入試における評価は、従来の「知識・

技能」だけの学力でなく、「思考力・判断力・表現力」や、「主体的に多様な人々と協働する力」の学力の三要素をバランスよく身につけているかどうかで行うべきであるという点が強調されていた。

事実、2021年度の入試からは、入試形態を３形態に整理し、従来の一般入試を一般選抜型、AO入試を総合選抜型、推薦入試を学校推薦型入試とし、すべての形態にわたって、「アドミッションポリシーに基づき、学力の三要素を多面的・総合的に評価する選抜に改善」とされた。各形態の入試の改善事項にもそのことが明記されている。

それにもかかわらず、英語の四技能と記述式だけに焦点が当たってしまったのはなぜであろうか。

そこには、「多面的・総合的に評価する選抜」に対して、多くの大学と受験産業の側の度し難い怠慢な態度が背景にあるのではないだろうか。メディアの、本質を見ない認識にも大きな問題がある。従来の一般入試で用いられる「偏差値」による序列と評価でいけば、大学も受験産業も、大学入試における「改革」なぞは大した手間もかからない。しかしながら、学力の三要素を評価する多面的・総合的評価を導入すれば、面倒なことこの上ない。グローバル化だとか人生100年時代だとか、AI時代をどう生きていくかだとか、予測できない時代の人材を育成するために必要だとして、学力の三要素を定義づけたのに、そのための対応をしないというのは無責任のそしりを免れない。

そうなってしまっているのは、肝心の高校生の意識の実態がどうなっているのか、それを教えている教師の実態がどうなっているのか、について真剣に向き合っていないからではないかと考えている。そこで、本稿では、それらについて実態を示し、追手門学院大学でのささやかな実践を紹介しつつ、今後の高大接続・高大連携の在り方について提言したい。

第１章　高校生の意識の変遷

日本青少年研究所（その後、国立青少年教育振興機構に改称）は、主な調査目的は違っても、高校生の意識についての日本・米国・中国・韓国の４か国調査を継続的に行っている。2015年と2019年調査では高校生のみである。

その中で、「自分はダメな人間だと思う」、「自分はダメな人間だと思うことがある」、と微妙に設問が変わっているが、そのデータは表１～表３の通りである。

表１「自分はダメな人間だと思う」割合

	中　学　生				高　校　生			
	日本	米国	中国	韓国	日本	米国	中国	韓国
とてもそう思う	20.8%	4.7%	3.4%	7.9%	23.1%	7.6%	2.6%	8.3%
そう思う	35.2%	9.5%	7.7%	33.8%	42.7%	14.0%	10.1%	37.0%
合　計	56.0%	14.2%	11.1%	41.7%	65.8%	21.6%	12.7%	45.3%

＊2008年調査：財団法人日本青少年研究所「中学生・高校生の生活と意識－日本・アメリカ・中国・韓国の比較－」報告書から作成

表２「自分はダメな人間だと思うことがある」割合

	日　本	米　国	中　国	韓　国
とてもそう思う	25.5%	14.2%	13.2%	5.0%
そう思う	47.0%	30.9%	43.2%	30.2%
合　計	72.5%	45.1%	56.4%	35.2%

＊2015年国立青少年教育振興機構「高校生の生活と意識に関する調査報告書」から作成

表３「自分はダメな人間だと思うことがある」割合

	日　本	米　国	中　国	韓　国
とてもそう思う	33.9%	25.9%	13.6%	11.2%
まあそう思う	46.9%	35.3%	26.4%	41.3%
合　計	80.8%	61.2%	40.0%	52.5%

＊2019年６月　国立青少年教育振興機構「高校生の留学に関する調査報告書」から作成

以上の表１～表３までをグラフにすると、図１の通りとなる。

2008年調査では、日本が米国・中国・韓国に比べて飛び抜けて「自分はダメな人間だと思う」(「とてもそう思う」と「そう思う」) 割合が高い。2015年以降は「自分はダメな人間だと思うことがある」と微妙に設問を変えたことも影響してか、日本以外の3か国の割合も高くなっているが、日本の高校生のそれは一貫して高く、2019年調査では８割が「自分はダメな人間だと思うことがある」と答えている。

日本の高校生が、米国・中国・韓国の高校生と比べて、著しく自己卑下感情が高い、裏返せば自己肯定感が乏しいということになる。

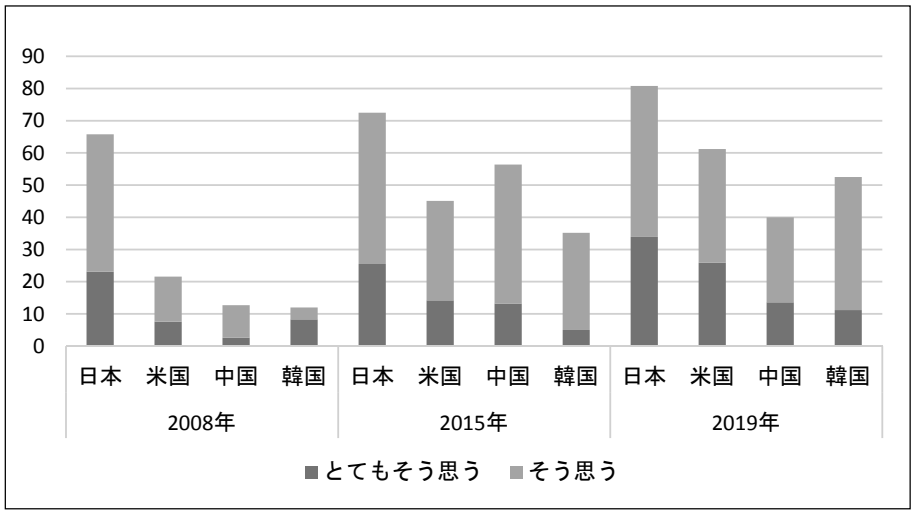

図１「自分はダメな人間だと思う」割合推移

2019年６月に国立青少年教育振興機構から発刊された「高校生の留学に関する調査報告書」には、次のようなデータもある。

「私は他の人々に劣らず価値のある人間だと思う」割合や「私は今の自分が好きだ」と思う割合についてである（表４・表５）。両方とも、日本の高校生は、他の３か国の高校生に比べて著しく低く、自己肯定感の乏しさを裏付けている。

表４「私は他の人々に劣らず価値のある人間だと思う」割合

	日　本	米　国	中　国	韓　国
そうだ	12.4%	46.1%	50.9%	33.9%
まあそうだ	38.0%	33.6%	40.8%	46.2%
合　計	50.4%	79.7%	91.7%	80.1%

＊2019年６月「高校生の留学に関する調査報告書」（国立青少年教育振興機構）から作成。

表５「私は今の自分が好きだ」と思う割合

	日　本	米　国	中　国	韓　国
そうだ	11.3%	47.0%	25.0%	29.5%
まあそうだ	37.1%	33.7%	45.0%	44.0%
合　計	48.4%	80.7%	70.0%	73.5%

＊2019年６月「高校生の留学に関する調査報告書」（国立青少年教育振興機構）から作成。

第２章　中学校教員の労働実態と自己効力感

OECDは継続的に国際教員指導環境調査を行っており、報告書を出している。その2013年と2018年の調査報告書によると、次のような事実が明らかになっている。

・2013年調査による教員（中学）の１週間当たり勤務時間

　調査国（34か国・地域）平均は、38.3時間となっている。日本は、53.9時間で、調査国中最長である。

・2018年調査による教員（中学）の1週間当たり勤務時間

　調査国（48か国・地域）平均は、38.3時間となっており、2013年調査と同じである。日本は、56.0時間で、調査国中最長であることは変わらない。

・2013年調査・2018年調査によれば、日本の中学校教員の「授業時間」や「生徒の課題の採点や添削に従事した時間」は参加国平均と同程度。

・2013年調査・2018年調査によれば、日本の中学校教員は、「課外活動指導」が参加国平均より特に長い。また、事務業務や学校運営業務も長い。

以上のように、日本の中学校教員は、世界でも最長ともいえる労働時間となっている。残念ながら、高等学校教員についての同様の調査が無いので、その点はわからないが、実態を見ていれば中学校教員とさほど大きくは変わらないだろうと思われる。

中学校教員の労働実態については、このデータを裏付ける調査結果もある。

文部科学省「教員勤務実態調査」によれば、以下の実態が明らかである。

○中学校教員の１日の勤務時間（1966年・2006年・2016年調査の比較）７時間59分→11時間８分（1.39倍）→11時間32分

○中学校教員の週当たり校内総勤務時間数（2006年・2016年調査の比較）

2006年　58：06、2016年　63：18

○学校経営、学年・学級経営、事務・報告書作成にかかる時間の割合（1966年・2006年調査の比較）

10.2%→18.1%

このように、日本の中等教育の教師は長時間労働であるという実態がある。

では、その教師たちが生徒の教育に関して、どのような自己効力感を持っているのか、OECDの同じ調査の中で明らかになっているデータがある。

2013年と2018年の調査で、表６、表７の設問項目があるが、これに対して「非常に良くできている」「かなりできている」と答えた割合が以下のとおりである。

表６「非常に良くできている」「かなりできている」の割合

設問項目	批判的思考を促す	勉強ができると自信を持たせる	関心を示さない生徒に動機づけ	学習の価値を見出す手助け
日　　本	15.6%	17.6%	21.9%	26.0%
調査国平均	80.3%	85.3%	70.0%	80.7%

（OECD 2013年「国際教員指導環境調査書」から作成）

表７「非常に良くできている」「かなりできている」の割合

設問項目	批判的思考を促す	勉強ができると自信を持たせる	関心を示さない生徒に動機づけ	学習の価値を見出す手助け
日　　本	24.5%	24.1%	30.6%	33.9%
調査国平均	82.2%	86.3%	72.0%	82.8%

（OECD 2018年「国際教員指導環境調査書」から作成）

以上の結果で見れば明らかなように、調査48か国の平均と比べても、著しく自己効力感が乏しいことがわかる。

第１章で見た、高校生の自己卑下感情の高さ、自己肯定感の低さが顕著な中で、教える側の教員が、このような自己効力感の低さであることは、日本の青年の半分以上が大学に進学する時代となった中で、極めて深刻な問題であると考える。自信のない生徒が、自信のない教員に教えられて、まともに成長するはずがないからである。大学は、この事実を直視しなければ、次代を担うことができる人材を育成するまともな教育改革はできない。

第３章　大学進学率と入学定員未充足

1990年代の後半以降、大学進学率が上昇するも（図２）、18歳人口が急減する中（図３）で、私立大学・同短期大学の入学定員の未充足状況が進行（図４－１、図４－２）してきた。（図２～図４－２までのデータはすべて学校基本調査から作図）

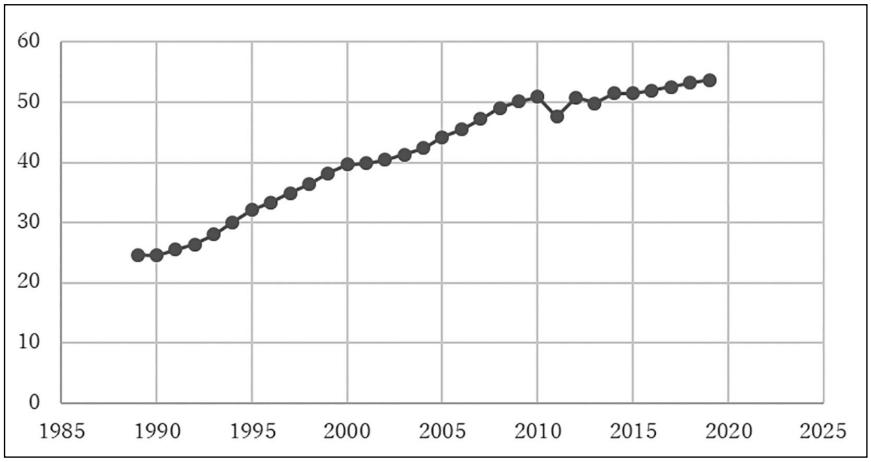

図２　大学進学率の推移

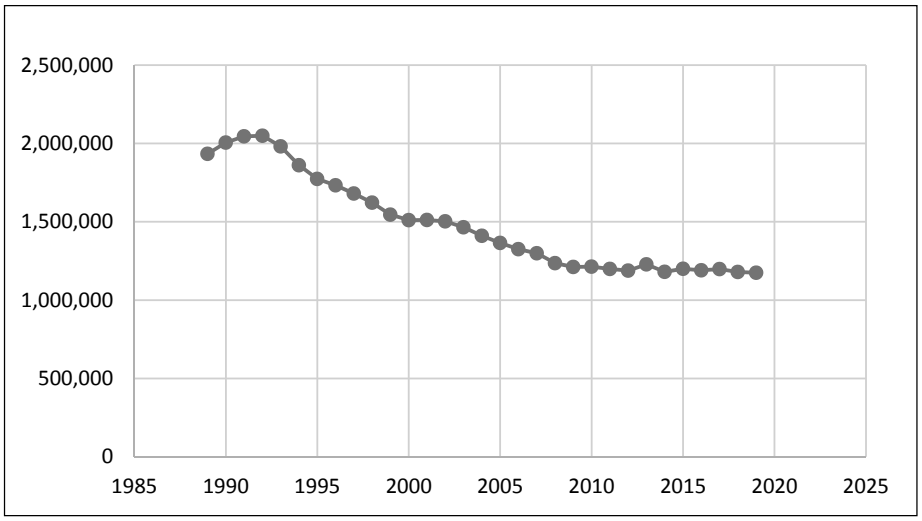

図３　18歳人口の推移

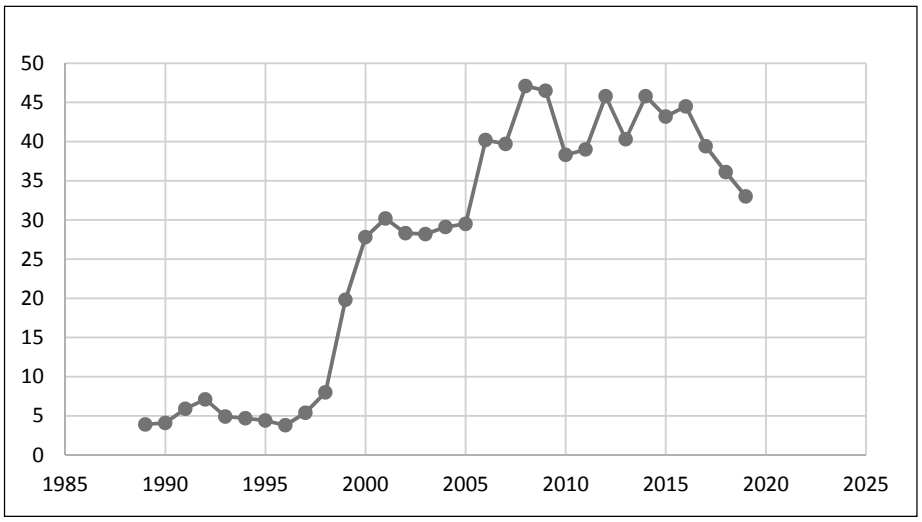

図４－１　私立大学の入学定員未充足状況の推移

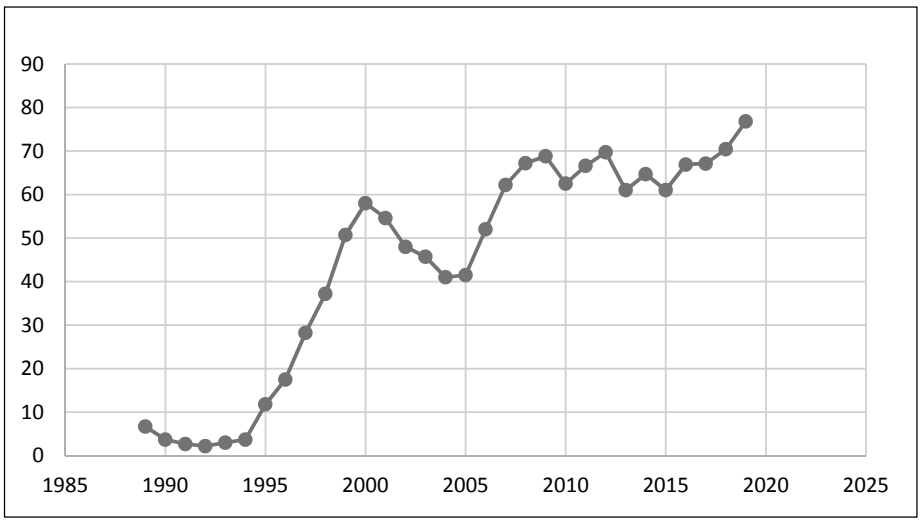

図４－２　私立短期大学の入学定員未充足状況の推移

18歳人口が減少する中で、各大学が志願者を多く確保し、その中で「優秀な」入学者を確保しようと躍起になっていることは周知の事実である。多くの私立大学では志願者確保のために、ありとあらゆるともいえる方策を打ち出すようになった。奇抜な宣伝で注目を集めたり、教育の手法を前面に打ち出したりしている。少人数教育、４年間一貫したゼミ、アクティブラーニング、資格講座の充実、面倒見の良さ、一人ひとりの学生を大切にする、ラーニング・コモンズの設置、語学教育の充実、ライティングセンターの設置、等々挙げればキリがない。志願者確保のための「競争的環境」の下ではある意味でやむを得ない側面も持つことは理解できる。しかしながら、ある方策をある大学が実施して、メディアに取り上げられると、それに追随する大学が次々と現れる。その結果、その方策は、その大学の特色としての価値を失うことになる。それらの大学は、宣伝材料として大学のパンフなどに掲載するが、大学以外の第三者や社会的な評価がどのようであるかは、ほとんど聞かれないことが多い。冷静に見れば、滑稽ともいえる状況を生み出す。

そんなむなしい「努力」をしても、入学定員を確保できない大学・短期大学は極めて多い。私立大学の定員未充足状況の推移を見ると（図４－１参照)、1998年度までは10％未満だった未充足の大学数が1999年度にいきなり19.8％となり、以降20％を急速に超えていく。

2017年度以降の入学定員厳格化の影響で、未充足状況は改善傾向になっているが、先行きは不透明である。

私立短期大学は（図４－２参照)、1994年度までは10％未満が未充足だったのが、1995年度に11.8％となり、それ以降、大学以上に急な勢いで未充足校が拡大し、1999年には50.7％と半分以上となる。2019年度では、実に76.8％の短期大学が未充足となっている。

18年後の2038年には18歳人口が約86万人になることは、昨年の出生者数からも明らかである。2019年の18歳人口は117万人余であるから、31万人、26％ほど減少する。

このまま放置すれば、大学間の「志願者獲得競争」「学生獲得競争」はとどまるところを知らないことになるとなるだろう。「競争」が学生たちの成長にとってよい教育を促進するのなら問題はない。だが、その「競争」が「可視化」を強要されて、資格取得者数や率、著名就職先の数や率、就職率、退学率、GPA平均の高さ、果ては「偏差値」等ばかりで争われたらどういう事態になるであろうか。

第１章と第２章で明らかにした、自己効力感の低い教員に育てられた自己卑下感情の高い高校生が、そんな大学でまともに成長できるとはとても考えられない。

高校生たちが、大学で学ぶことに希望を持ち、実際に学んで成長を実感でき、社会に出ていく自信になる、そういう大学教育にするためには、大学だけで取り組んでも難しいであろう。大学と高校との連携や、入試を含む接続について、具体的な取組を模索していく必要があると考える。

第４章　高大接続の現実と改革に関する国の方向性

2013年以降、国は矢継ぎ早に高大接続や入試改革の議論を推進してきた。主な提言や答申は、本論文冒頭「はじめに」のとおりである。

このうち、2016年３月31日に発表された、高大接続システム改革会議「最終報告」は、それまでの議論の集大成となり、その後、具体化されることとなった。その内容の概要は以下のとおりである。以下4ページにまたがる引用となるが、「はじめに」でも述べたように、大学入試改革の議論が、決して「英語の四技能」と「記述式」を中心にしてされていたのではなく、もっと深い議論がされていたことを思い返すために、あえて引用する。ただ、長くなりすぎると、本稿の論旨が散漫になるので、具体的方策の個所は省略した。

［検討の背景・目的］

○新たな時代に向けて国内外に大きな社会変動が起こっている中、多様な人々と協力しながら主体性を持って人生を切り開いていく力が重要であり、知識の量だけでなく、混とんとした状況の中に問題を発見し、答えを生み出し、新たな価値を創造していくための資質・能力が一層重要になる。このような中で、今後の時代を生きる上で必要となる資質・能力の育成に向けた教育改革を進めるに当たり、特に重視していくべきは、(1) 十分な知識・技能、(2) それらを基盤にして答えが一つに定まらない問題に自ら解を見いだしていく思考力・判断力・表現力等の能力、(3) これらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（これらを「学力の３要素」と呼ぶ)。

○上記の基本的認識は、現行学習指導要領においても共有しており、記録、要約、説明、論述、討論などの「言語活動」を充実。小中学校においては、近年、各学校で指導の改善が進み、改革の成果が上がってきていると評価。

OECDのPISA調査でも、我が国の子供たち全体の成績は国際的に高い水準。

○一方、高等学校教育、大学入学者選抜、大学教育にはそれぞれ課題。

・高等学校教育：授業改善への取組も見られるが、「学力の３要素」を踏まえた指導が十分浸透していない。

・大学入学者選抜：知識の暗記・再生や暗記した解法パターンの適用の評価に偏りがち。一部のAO・推薦入試はいわゆる「学力不問」と揶揄される状況。

・大学教育：授業改善への取組も見られるが、知識の伝達にとどまる授業も見られ、学生の力をどれだけ伸ばし社会に送り出せているのかについて社会から厳しい評価。

○多様な背景を持つ子供の夢や目標の実現に向けた努力をしっかりと評価し、社会で花開かせる高等学校教育改革、大学教育改革及び大学入学者選抜改革を創造すべく、これらをシステムと捉え、一貫した理念の下、一体的に改革（高大接続システム改革）に取り組む。【一人一人の持つ主体性や多様な個性の尊重、学びの「プロセス」の充実と多面的な評価】

［具体的方策］

１．高等学校教育改革

(1) 教育課程の見直し

○全ての生徒が共通に身に付けるべき資質・能力を明確化。必履修教科・科目等の改善を図るとともに、教科・科目間の関係性を可視化。

○加えて、各高等学校が生徒の実態等を考慮して、学校設定教科・科目を設けることや、学習指導要領上の教科・科目等について標準単位数を増加して対応することなども、「カリキュラム・マネジメント」の中で検討。

(2) 学習・指導方法の改善、教員の指導力の向上

○いわゆるアクティブ・ラーニングの視点からの授

業改善を行うことが必要。高等学校教員が、課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学びを重視した教育を展開できるよう、教員の養成・採用・研修の各段階を通じた抜本的な改革を行うことが必要。

○上記の取組を支える基盤の整備（独立行政法人教員研修センターの機能強化、教職大学院等における履修証明制度の活用、教職員定数の拡充、研修リーダーの養成など）

(3) 多面的な評価の充実

○「学力の３要素」をバランスよく育成するため、指導の在り方と一体となって、評価の在り方を見直すことが必要。このため、目標に準拠した観点別の学習評価、教科等にとどまらない学校内外での学習活動全般を通して、生徒の資質・能力の多面的な評価を推進し、指導の改善を図る。

○こうして育まれた生徒一人一人の資質・能力が、大学入学者選抜や採用試験等を通じて多面的に評価されることが必要。

(4) 「高等学校基礎学力テスト（仮称）」の導入

２．大学教育改革

(1) 三つの方針に基づく大学教育の実現

○大学教育の使命は、社会の大きくかつ急激な変化に向き合い、生涯を通じて不断に学び、考え、予想外の事態を乗り越えながら、自らの人生を切り開き、社会づくりに貢献できる人間を育成することにあり、大学教育は、家庭環境や経済的状況の如何、障害の有無等にかかわらず、社会人等も含め、大学で学びたいと願う誰にも開かれたものでなければならない。

○各大学は、高等学校を含む初等中等教育段階において能動的学習の方法を身に付けてきた多様な入学者の力を更に向上させるため、カリキュラム構成の見直し、学生の能動的な学修を重視した指導方法の導入、学生の学修時間増加に向けた指導、学修成果に係る評価の充実などの取組を実効性を持って進めることが重要。

○各大学が教育を行う上で基本とすべきは、「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）、「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の三つの方針とそれらの間の緊密な関係であり、三つの方針に基づく充実した大学教育の実現に取り組む必要。

○国においても、各大学における三つの方針とその間の関係及びそれらと入学者選抜方法との関係を重視した教学マネジメントの確立を促し、高大接続システム改革を推進するための支援に取り組むことが必要。

(2) 認証評価制度の改善

○大学教育が新たな時代に向けて実効性をもって質的に転換していくためには、一体化した三つの方針、それを具体的に反映した新しい大学入学者選抜、三つの方針や社会との関係も踏まえた各大学の教育への取組についての新しい評価が必要。

○認証評価については、大学教育改革や大学入学者選抜改革、さらには改革後の大学の教育研究機能の高度化に、より積極的な役割を果たすものとすることが重要。

３．大学入学者選抜改革

(1) 大学入学者選抜改革の基本的な考え方

○大学入学者選抜が、「学力の３要素」の育成に向けて、高等学校における指導の在り方の本質的な改善を促し、また、大学教育の質的転換を大きく加速し、改革の好循環をもたらすものとなるよう、個別大学の入学者選抜と大学入学者選抜における共通テストの双方について改革を進める。

(2) 個別大学における入学者選抜改革

○「学力の３要素」を多面的・総合的に評価する入学者選抜への改善

各大学において、卒業認定・学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針を踏まえた入学者受入れの方針において、「学力の３要素」に関し、入学希望者に求める能力と評価方法の関係を明確化し、それに基づく入学者選抜を実施するものへ改善。今後、「学力の３要素」を評価するため、「大学入学希望者

学力評価テスト（仮称）」の導入による「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」の十分な評価とともに、調査書や大学入学希望理由書、面接など多様な評価方法を工夫しつつ、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」についての評価を重視すべき。

○多様な背景を持つ受検者の選抜

年齢、性別、国籍、文化、障害の有無、地域の違い、家庭環境にかかわらず、多様な背景を持つ入学希望者がより適切に評価される仕組みを構築。

○入学者選抜で学力の評価が十分に行われていない大学における入学者選抜の改善

多様な評価の方法（小論文、プレゼンテーション、推薦書等）、出題科目の見直しや作問の改善、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の活用、調査書の有効な活用等により入学者選抜を改善。

(3)「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の導入

○大学入学者選抜の改革を進めるに当たっては、個別大学における取組と並んで、多数の大学入学希望者が受検し、高等学校教育に大きな影響を与える大学入学者選抜における共通テストの改革が鍵。

○大学入学者選抜改革の推進のため、新たな共通テストして「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」を導入する。

以上、いささか長い引用となったが、「最終報告」の概要である。

高等学校教育・大学教育・大学入学者選抜の一体的改革の具体化に向けて、専門家が知恵を絞った提案となっている。

さて、これまで一般的に高大接続だとか高大連携というのはどのようになされてきたのだろうか。高大接続というのは、そのほとんどが、大学と付属関係にある高等学校や法人内の系列関係にある大学と高校との関係で、高校から大学への進学者をどのように確保するかという問題であった。大学から見ると、それなりの基礎学力を身につけた学生をあらかじめ一定程度の割合で確保しておくことができれば、一般入試を中心とする他の入試での相対的に「優秀な」学生確保に有利となるということである。高校から見れば、付属や系列の大学に一定数の入学者が見込めるということであれば、生徒募集に有利になるということになる。

一方、高大連携というのは、多くの場合、大学と高等学校との関係で、「教育連携」の名のもとに、実際には「提携校推薦」という形で、大学からすれば学生確保、高校から見れば進路実績の確保、ということになっている。

いずれの場合も、教育的な観点よりも、学生確保、進路実績の確保が主要な目的として運用されてきた。

これまで述べてきたように、高校生の意識の実態、中等教育の教員の実態、今後の高大接続の在り方を総合的に見たとき、個々の大学では、どのような具体的方策を考えるべきなのだろうか。

本学では、教育改革につなげる入試改革として、アサーティブプログラム・アサーティブ入試を開発実践し、大きな成果を生み出してきた。社会的にも大きな評価を受け、文科省等から全国の大学のモデルになるとまで言われている。この中で、あまり大きく知られていないが、新しい高大接続・高大連携に関する取り組みも開発的に実践している。それらを紹介しながら、今後の高大接続・高大連携の在り方について考えたい。

第５章　新たな高大接続・高大連携に関する取り組み事例

追手門学院大学が進めている併設校２校（追手門学院中・高等学校、追手門学院大手前中・高等学校）とのAdvanced　Placement（AP）制度について紹介する。この制度は、2013年頃から始まったが、本学アサーティブ課が所管し、体制上も本格的に取り組まれたのは2015年度からであった。

上記２校の本学専願者を対象に、本学の秋学期の通常科目を履修できる制度である。毎週２日程度、生徒が本学に来て、在学生と一緒に講義を受講する。学期末に試験を受けて合格点となれば、大学入学後の取得単位に組み入れられる。大学で単位を取得すれば、高校での単位にも組み入れられる。取得できる単位は、年度の時間割にもよるが、最大で10単位程度は取得可能となる。両高校とも20名前後の受講者がいる。

一般には、単位の先取り、などとも言われる。単位を先取りして、余裕のできた時間を、他の学習や留学などに活用すれば意味があるが、実態は、必ずしもそうならない場合もある。学生によっては、先取り単位があるために慢心してしまい、アルバイトや遊びに走ってしまうこともある。

そのようなことを避けるために、この制度の目的を、大学での学びを高校時代に経験して、大学入学後の学びがスムーズにできるようにする、と明確にして、単なる単位の先取りとはしないようにした。

授業時間以外の時間は、「APナビゲーション」の時間とし、レポートの書き方、パソコンの使い方、履修登録の仕方、等を学ぶようにした。

2020年度以降からは、高校の３学期に、併設校からの内部推薦合格者全員に対象を広げて「APナビゲーション」を行い、大学合格から入学までの空白期間を少なくする高大接続プログラムとして実施することを提案している。

本学の高大連携の取り組みについて紹介する。

2016（平成28）年度から開始した滋賀県教育委員会との連携協力協定に基づく５校との取り組みが典型的である。この取り組みは、当時の滋賀県教育長であった河原恵氏が、本学のアサーティブの取り組みに大きな関心を持たれ、共感いただいたことから始まった。本学と滋賀県教育委員会が連携協力協定を締結したうえで、滋賀県立高等学校のうち、「分厚い中間層」にあたる５校を指定校としていただき、それらの高校と本学が、新しい高大連携の在り方を試行錯誤しながら模索していくこととした。

当初から、高校と本学が、生徒の成長を支援し、促すために、双方があまり無理をせずに協働してできないだろうかと確認しながらの出発であった。この取り組みを通じて、本学への志願を強制することは一切しないと約束した。進路先の確保や志願者確保のためではなく、本稿で明らかにした高校生の実態や高校教員の実態を踏まえて、文字通り教育を中心にした高大連携の新しい在り方を追求したかったからである。

具体的には、以下のようなことを実施している。

・年１回の教育委員会教育長等と本学副学長等との協議
・年２回の５校の各校長等と本学副学長等との協議
・各校と個別事業の実施
　１年生全員対象講演「自分のモノサシを持つ」
　２年生保護者対象講演
　本学教員による模擬講義
　高校単位でのアサーティブプログラムで使用しているMANABOSSの利用
　「自己の探求」授業での本学教員との協働

このうち、1年生全員対象の「自分のモノサシを持つ」講演では、受講者全員にA4用紙１枚の感想文を提出してもらい、それに対してコメントを付して全生徒に返却するようにしている。１学年全員というのは、280名ないし320名程度である。一人ひとりの生徒の感想文に適切なコメントを書くのは、正

直言ってかなりの作業量になる。大体、一人当たり15分くらいかかるが、１クラス40名として10時間はかかる。これをアサーティブ課員３名と私の４人でやっている。今は、この５校と併設校２校はマストで行っているが、昨年度までは、講演をしたすべてで実施していた。さすがに手に負えなくなってきたので、基本的には７校のみとしたい。ただ、高校生の感想文を一人ひとり丁寧に読んでいくと、第１章で明らかにしたことが、数字ではなく実感として迫ってくる。だからこそ、入試制度改革や、新たな高大接続・高大連携が絶対に必要だという認識になり、私やアサーティブ課の職員たちのエネルギー源にもなっている。

もう一つ、アサーティブプログラムで行っている、MANABOSSの高校単位での利用促進である。基礎学力の確認と向上に高校単位で活用できるように、システムもそのようなことができる仕様にした。すでに、2018年度から岡山県のある高校で実施しているが、2020年度からは予定も含めると、あと７校で実施されることになる。本学の資源を活かして、このような取り組みが拡大し、高校生の基礎学力の向上に少しでも役に立つことができればと思う。

さらには、まだ協議中ではあるが、本学の教員が、高校の教員と協働して「探求の時間」の授業を展開する取り組みも行おうと考えている。

以上のように、高大連携においても、その本質的目的を教育と定めて取り組み、試行錯誤と模索を続けて、新しい在り方を追求していきたい。

ちなみに、滋賀県との協定を締結した2016年度を100とした2019年度の、大学全体の志願者数の伸び率は、179.1%、滋賀県の協定指定５校の志願者数の伸び率は、351.9%である。

断っておくが、協定指定の５校と協議してきた過程では、高校側に志願者を増やしてほしいとは一切言っていないし、生徒たちにも本学の受験を進めることは一切言っていない。

おわりに

私は、大学教育再生加速プログラム（AP）の入試領域で採択された本学のアサーティブの取組の事例紹介をするようにとのことで、2015年４月23日の高大接続システム改革会議に招かれた。わずか15分ほどの時間での発表であったが、会議後、多くの方々から質問攻めにあった。あれからもう５年近くがたってしまった。アサーティブの取り組みはデータで見ても実感としても大いに成果が上がった。社会的評価も、これ以上ないほどいただいた。

しかしながら、課題もまだまだ存在する。本学のアサーティブの取り組みや、高大接続・高大連携の取り組みは最先端を行っていると自負しているが、だからこその困難さもある。ことは本学だけでなく、日本の未来を担う若者たちの成長を盤石に支えることができるかどうか、である。困難な時代だからこそ、多くの方々と率直に意見を交わし、具体的な実践を通して新しい仕組みを作り上げていきたい。教育には、非効率に見えることもたくさんある。簡単に目標を定められず、試行錯誤の中で見いだせることも多い。対象が人間、とりわけ発達途上の青年たちだからである。そのことを理解せず、数字や効率だけで教学を判断していけば、大学としての存在価値を失うだろう。

マーチン・トロウが言うような、ユニバーサル化時代の大学教育や入試の在り方を、学生や高校の実態を踏まえながら真剣に考えていきたいものである。

参考文献等

1．2008年調査：財団法人日本青少年研究所「中学生・高校生の生活と意識－日本・アメリカ・中国・韓国の比較－」報告書
2．2015年　国立青少年教育振興機構「高校生の生活と意識に関する調査報告書」
3．2019年６月　国立青少年教育振興機構「高校生の留学に関する調査報告書」
4．（1966年、2006年、2016年）文部科学省「教員勤務実態調査」
5．2013年OECD「国際教員指導環境調査書」
6．2018年OECD「国際教員指導環境調査書」
7．2016年３月31日　高大接続システム改革会議「最終報告」・同概要資料

アサーティブ研究センター紀要　編集・執筆要項

2017年11月１日改定

追手門学院大学アサーティブ研究センター（以下、センターとする。）は、高校生から大学生への意味ある移行プログラムの改善・改革を進めるセンターの成果を刊行するために、本要項を定める。

１．紀 要 名 称　『アサーティブ学習者高大接続研究』
（あるいは『アサーティブ入試＆プログラム研究』）

２．英 文 名 称　Research Journal of Assertive Learner Transition to College
(or Research Journal of Assertive Admissions & Programs)

３．刊 行 期 日　２年に１回、当該年度３月末にｅジャーナル（本センターホームページ上に公開）として刊行

４．編集委員会　センター所員から構成し、委員長はセンター長とする

５．事　務　局　編集委員会事務局はセンター内におく

６．執　筆　者　次のいずれかの条件を満たす者
１）研究員、特別研究員、客員研究員、奨励研究員
２）追手門学院の教職員
３）その他、編集委員会が認めた者

７．紀 要 構 成　１）特　　集：高大接続にかかわるテーマへの寄稿論文
２）研 究 論 稿：高大接続にかかわるテーマの原著論文
３）研究ノート：内外の高大接続にかかわるテーマ・資料の紹介・解題等
４）そ　の　他：編集委員会の判断による

８．言　　語　原則として日本語

９．体　　裁　Ａ４判横組み
タイトル・要約・キーワードを含む

10. 執 筆 要 領　以下のように定める
１）原稿分量：原則として10ページ（400字詰原稿用紙35枚）以内
２）製　　本：仕上がりはA4判
３）原稿提出：完成原稿をワードファイルにして１月末日までに提出
４）提 出 先：編集委員会編集委員長宛にEメール添付で提出
５）そ の 他：図・写真・表等を転載・引用する場合は、執筆者が著作権者に転載・引用の許可をとること。また、追手門学院大学機関リポジトリ及びCiNiiへの掲載許可も取得すること。

著作権

本誌に掲載された論文の著作権は執筆者にある。但し、論文を出版または転載する場合には、紀要編集委員会に届け出、本誌よりの転載であることを付記すること。

執筆者一覧（掲載順）

●木村　治生　　ベネッセ教育総合研究所　　主席研究員
　　アサーティブ研究センター　客員研究員

●倉部　史記　　アサーティブ研究センター　客員研究員

●池田　輝政　　アサーティブ研究センター　客員研究員

●福島　一政　　アサーティブ研究センター　センター長

アサーティブ学習高大接続研究　第３号

発 行 日：2020年３月24日

編　　集：追手門学院大学アサーティブ研究センター紀要編集委員会

発　　行：追手門学院大学アサーティブ研究センター
〒567-8502 大阪府茨木市西安威2-1-15
TEL：072-697-8193

印刷会社：川西軽印刷株式会社
〒540-0005 大阪市中央区上町A番22号
TEL：06-6761-5768

OTEMON GAKUIN