

# AO入試再訪：10年の後に

片瀬一男

階級特有のやり方がそれ以上にないほど明瞭にあらわれるのは、採点者を伝統的な採点技術の暗黙の未分化な基準へと方向づける試験においてであるが、たとえばその例は小論文または口述の試験である。これは人の総体<sup>ひと</sup>にたいし、社会的知覚の無意識の基準によって武装された総体的判断がくだされる機会にほかならない。じっさい、この人の道徳的・知的資質<sup>ひと</sup>は、文体や態度物腰、アクセントや発声法、姿勢や身振り、ばあいによっては服装や化粧品にさえかかわる無限にことこまかな点を通じて捉えられる。

P.ブルデュー et al. J.C.パスロン『再生産』藤原書店：186-187.

・・・将来さらに選抜がある者に対して制度は個人の差異を認知し、差異に応答し、差異を促進しようとさえするが、もはやいかなる選抜もない者に対して制度は個人の差異の認知、応答を停止し、同質的で互換可能な者として対応しがちだからである。

竹内洋『日本のメリトクラシー』東京大学出版会：207

・・・われわれは、行為する者に、その人の行為によってもたらされるはずの所期の結果と、予期しない結果とを比較検討する可能性をあたえる。・・・責任をもって行動する人間ならば、みずからを省みて行為の目的と結果を照らしあわせてみることを怠るわけにはいかない。

M.ウェーバー「社会科学および社会政策的認識の客観性」

『ウェーバー社会学論集』青木書店：7.

## はじめに

AO入試をはじめ、およそ入学選抜のための面接や小論文は、ここに引いたブルデューら(Bouredieu et Passeron 1979=1991)も言うように、「人の総体<sup>ひと</sup>にたいし、社会的知覚の無意識の基準によって武装された総体的判断がくだされる機会」であるともいえよう。面接や小論文で採点されるのは、学校的な知識の量ではなく、受験生がその階級文化を背景に家族の中で相続し、刻印された文化資本の質なのかもしれない。こうした面接や小論文試験を、フランスでは国立行政学院(ENA)に代表されるグランゼコールの二次試験——それは国家貴族というエリート最後の登竜門という意味で、前近代の中国における科学試験の殿試にも比肩する——において用いるのに対して、戦後日本の大衆化した高等教育では、AO入試というマス選抜(中村 2011)の一次試験でも広範に取り入れている。

本学においてもAO入試が「AO入試元年」<sup>1</sup>と言われた2000年に導入されて間もなく20年に

---

<sup>1</sup> この年が「AO入試元年」と言われるのは、大学審議会が「大学入試の改善について(答申)」の3章2節「アドミッション・オフィス入試の適正かつ円滑な推進」のなかで、AO入試を「選抜方法の多様化、評価尺度の多元化」に資するものと位置づけたことによる。そして、一般的にはAO入試はアメリカのようにアドミッション・オフィスなる機関が行う入試というよりは、学力検査に偏ることなく、詳細な書類審査と時間をかけた丁寧な面接等を組み合わせることによって、受験生の能力・適性や学習に対する意欲、目的意識等を総合的に判定しようとするきめ細かな選抜方法の一つとして受け止められている」としている。

なる。この入試は、1990年に慶應大学（湘南藤沢キャンパス）の新設学部である総合政策学部・環境情報学部ではじめて導入された。この2つの学部は、アメリカ型の大学教育をめざし、「問題発見・解決型」の教育・研究や文理融合・学際的研究、実学重視などを志向するためにAO入試を導入したとされる（山本 2002:53,中井2007:86）。その後、1990年代から2000年代を通じて、AO入試実施校は増加の一途をたどり、『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』（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/03/1414952.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/03/1414952.htm)）によれば、2018年度の実施校は、国立で57校（69.5%）、公立で30校（33.7%）、私立では482校（82.5%）と、私立大学で実施する大学が際立って多い。また近年の入学者に占めるAO入試入学者の比率（各年度『国公立大学・短期大学入学者選抜実施状況の概要』）も、図1に示したように私立大学は2000年代に3%程度から10%を超えるまで増加し、またその後もほぼ同じ水準を保っている。また、国公立大学でも2~4%程度で推移しているが、いずれの設置者でも2017年度から18年度にかけてわずかながら上昇の兆しがみられる。

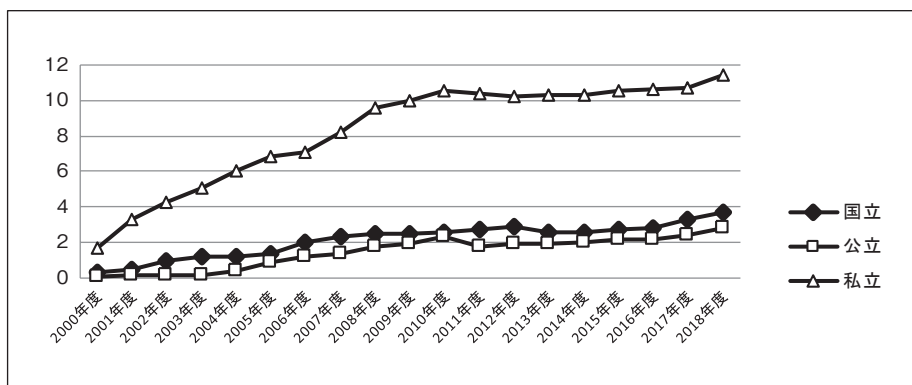


図1 入学者に占める AO 入試入学者：設置者別

その背景には、文部科学省が2017年に公表した『今後の高等教育の将来像の提示に向けた論点整理』に示された今後の18歳人口の推計にあったと考えられる。そのなかの「IV. 18歳人口の減少を踏まえた高等教育機関の規模や地域配置」（[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2018/12/17/1411360\\_10\\_5\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/12/17/1411360_10_5_1.pdf)）で示された大学進学者数の推計によれば、第二次ベビーブームの世代が進学期を迎えた1992年の205万人を1つのピークに18歳人口が減少し続ける中でも、大学進学率は上昇し、大学進学者数も増加傾向にあったが、2018年以降は18歳人口のさらなる減少に伴い、大学進学率が上昇しても大学進学者数は減少局面に入るとされている。設置者を問わず、この2~3年、AO入試入学者が増えている背景には、こうした大学入学者数の実質的減少についての推計があったのかもしれない。

実際、私立大学を中心にAO入試は大学入学のルートとして、すでに定着しているし、今後も定着していくものと考えられる。図2は2017年度の新入生を入試区分別に示したもの（先の

『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』から算出)であるが、私立大学では推薦入試入学者とAO入試入学者を合わせると51.2%と半数を超えている。

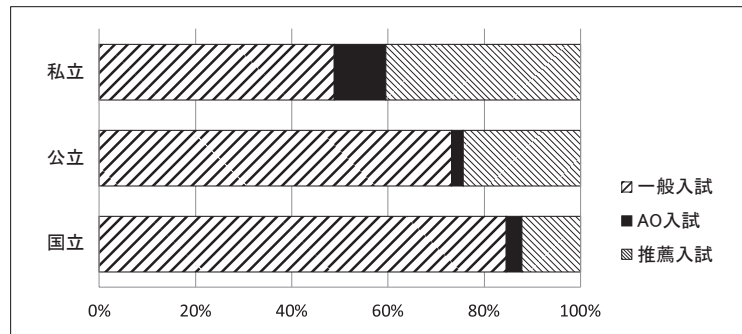


図2 入試区分別入学者割合；設置者別

### 1. 本学における導入当初のAO入試

先にも述べたように、本学にAO入試が導入されたのは、2000年のことであった。筆者は、このAO入試入学者の4年間の成績を学部学科ごとに追跡するという作業を、2008年度から2010年度にかけて行った。対象となったのは、2000年度入学生から2003年度入学の教養学部学生、2000年度入学生から2004年度入学の文学部・経済学部・法学部学生、2000年度から2005年度入学の工学部学生であった。

その結果は次のように要約できる。まず、教養学部のAO入試入学者の成績を追跡した論考(片瀬 2008:42)では、

本学にAO入試が導入された2000年度入学生から2003年度入学生については、少なくとも1年次から3年次に関しては、教養学部におけるどの専攻でもAO入試入学者の成績は、一般入試・学業推薦入学者の成績とほぼ同じ水準にあった。しかし、4年次の総合研究(卒業論文)に関しては、専攻によってはAO入試開始から3年たった2002年度入学生(2005年度卒業生)よりAO入試入学者の成績が、他の入学類型に比べて有意に低くなる傾向が現れ始めていた。また経年でAO入試入学者の成績の推移をみたところ、とくに2003年度入学生(2006年度卒業生)から1年次と3年次の成績が有意に低下する傾向がみられた。

さらに文系3学部のAO入試入学生の成績の推移を検討した論考(片瀬 2009:24-25)では、高校における推薦入試の「意図せざる結果」としての「失敗」をめぐる中澤(2007)の分析や、高等教育の市場化に関する矢野(2005)の議論をもとに、次のような結論が導かれた<sup>2</sup>。

<sup>2</sup> 以下引用文中、A型、B型、AB型、O型とあるのは、矢野(2005)による大学もしくは大学生の区分である。A型はAfterすなわち大学入学後に熱心に学習する学生、B型はBeforeで入学以前のみ熱心に学習する学生、またAB型は大学入学前も入学後も学習をする学生であるのに対し、O型は大学入学前も入学後も学習しない学生を意味する。AO入試の趣旨からすると、本来A型もしくはAB型の学生を選抜すべきところ、実際にはO型もしくはB型の学生を入学させているのではなかというのが、ここでのAO入試への疑惑である。

## AO入試再訪：10年の後に

文科系5学科のAO入試入学者について、その後の3年間の成績の推移を2003年度卒業学生から07年度卒業学生まで追跡したところ、いずれの学科でもAO入試の選抜機能の低下傾向が認められた。そして、本学のAO入試は入学後の成績という観点からすると、A型もしくはAB型学生を選抜する機能をほとんど果たしていなかった。また、この5年間の文科系学部のAO入試入学者について入学後の平均成績の経年変化をみた結果、とくに2002年度以降の入学生において、AO入試入学者の成績は低下しつづけており、本学におけるAO入試の選抜機能が「失敗」と呼ぶべき危険水域に近づいていると言わざるをえなかった。そして、一般入試である程度の学力レベルの学生を獲得しておけば、あとは学業推薦だけで学生を確保すれば十分であり、膨大な人的・時間的コストをかけてAO入試を実施する意味はみあたらなかった。とりわけ、近年の本学のAO入試が、A型またはAB型学生を選抜につながらず、かえって「入りやすい入試」「早期に受験勉強から解放される入試」としてO型やB型学生に選好されている疑惑は払拭できなかった。

さらに工学部のAO入試入学者の分析からも同様の結果が導かれたことを踏まえて、(片瀬 2010: 49) では、次のような提言がなされた。

2010年度、本学は、2008年12月の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」をふまえて、本格的な教育課程改革に進もうとしている。そして、全学的な「学位授与の方針」「教育課程編成・実施の方針」をもとに、学科ごとに「学士課程の到達目標」を明確化し、カリキュラムマップも作成して、学士教育課程の改革に臨もうとしている(斎藤, 2010)。こうして入試改革から教育課程改革への転換は望ましいことだが、またしても、AO入試の導入と同様、文部科学省・中教審答申の後追いとして始められている。この点では、本学における教育課程改革が、しかるべきエビデンスの精査にもとづいて計画されているとは思えない。また、学生の履修指導について斎藤(2010: 13)は、「履修指導による誘導の場合は、それが実際に効果をあげているかどうかをチェックしなければならない」としているが、そのチェックの方法まで示していない。高校の推薦入試も、大学のAO入試も、主たる行為者である生徒・学生のミクロな選択行動——短期的な利益の最大化しか眼中にないという意味で「合理的な愚か者」(Sen, 1982=1989)の選択行動を予測し、それがマクロな制度に意図せざる波及効果をもつことを想定しなかったために「失敗」した。本学における今回の教育課程改革もまた、同じく愚かな合理主義者である学生の単位取得行動——すなわち最小限の努力で最大限の効用(単位取得や卒業など)を追求する履修行動の予測なしには、「失敗」に至る可能性も否定できない。過去の「失敗」を繰り返さないために、今、必要なことは、まず学生や教職員も含む大学の冷静な実態把握であろう。本学の教育研究所は、今回のデータ分析で用いたように、過去の卒業生の入学類型だけでなく、単位履修行動や成績に関するデータを蓄積してきた。その意味では、今回行った入試改革の事後的な検証だけでなく、しかるべき制度改革の帰結の予測も今後は行っていかねばならない。

今年度は、上記の提言(片瀬 2010)から10年たつ。そこで改めて本学のAO入試が本来目指している目的、すなわち「(志望する)学科で学ぶ学生として、積極的で有意義な学生生活を送ることができる学力、意欲、適性をもっており、それをアピールできる」(<https://www.tohoku-gakuin.ac.jp/admission/admissions/guide/ao.html>)入学生を選抜する機能を果たしているか再検討したい。なお、前回は、入試区分と在学中の成績データの分析であったが、今回は新たにこれに新入生調査および卒業時調査を連結し、学生番号で個人ごとにマッチングした一種のパネルデータを用いて分析を行う。



## 2. エリート選抜とマス選抜

そのまえに、AO入試が国公立を問わず増加してきた背景について、中村（1996,2011）に依拠しながら、考察しておこう。日本の高等教育が、進学率の点から見て、1968年にはトロウ（Trow）の高等教育の発展段階でいう「エリート段階」から「マス段階」に移行し、2005年にはついに「ユニバーサル段階」に到達したことはよく知られている。こうしたなかで、中村（1996）は、日本の入試を一般入試を中心とした公平で競争的なエリート選抜と、学力検査を伴わない推薦入試（AO入試も含む）などのマス選抜の二重構造からなるものとしてとらえ、大学入学者選抜実施要項において推薦入試が公認された1967年にさかのぼり、あえて公平が重視される日本社会でなぜ推薦入試制度が制度化されていったのかを「メリトクラシーの再帰性」という観点から問題にする。結論的に言えば、推薦入試が公認された時期は、日本の高等教育がエリート段階からマス段階へと移行する時期にあたり、しかもこの移行は、ベビーブーマーが大学進学期を迎えたことによって推し進められた<sup>3</sup>。そのため浪人問題や過度の受験競争がマスコミでセンセーショナルに報じられた。

こうした受験競争の過熱化に関する世論を背景に、文部省（当時）は、1つは不振に陥っていた能研テストの再生と結び付けて推薦入試を導入しようとした。2つに国立教育研究所の研究などで高校の調査書と大学入学後の成績の相関の高さが示されたことから、調査書を判定の柱とする推薦入試の「妥当性」を主張した。また高校校長会も、この推薦入試の妥当性を根拠に、推薦入試導入による受験競争の緩和を要求した。さらに当時のジャーナリズムもまた推薦入試を受験競争の緩和という観点から好意的な報道をしたという。こうして「受験競争の緩和」という大義名分を背負った推薦入試には、その公平性（たとえば高校格差があるなかで調査書での評価をどう比較するかといった問題）をめぐって問題視する声は表立って出にくくなった（中村 1996）。

この点で、中村（2011：95）によれば、「推薦入学制度の公認は、教育拡大という社会的背景において、エリート選抜の論理（＝公平性の主張）が、大衆を受け入れなければならないマス選抜の論理（＝試験地獄緩和の主張）に戦後初めて大きく妥協した現象」といえるという。つまり、この時期、日本の大学はエリート段階からマス段階への移行に伴って、学業試験による選抜というエリート選抜を保持しつつも、推薦入試などのマス選抜を部分的に導入せざるをえなくなったという。

この背後にある事態を、中村（2011）はギデンス（Giddens 1991＝2001）らの議論をもとに、

<sup>3</sup> ,によると、18歳人口は1964年の140万人から1966年の249万人と急増し、高校卒業者数もこの2年間で87万人から156万人と倍増するとされた。

後期近代における「メリトクラシーの再帰性」の帰結ととらえる。すなわち、近代化を推し進めてきたメリトクラシーは、後期近代になって教育拡大によって大衆教育社会を迎えると、大衆からの教育要求に直面するようになる。そうした教育圧力に直面して再帰性を高めたメリトクラシーは、部分的にせよマス選抜を受け入れざるをえなくなってくる。

さらに1990年代後半を迎え、バブル崩壊後の長期不況による高卒労働市場ひっ迫（片瀬 2005）と少子化による18歳人口の減少が明確になってくると、新たな問題として進路多様校や専門高校（職業科）出身者の進路志望に「四年制シフト」（中村 2011:163-183）とも呼ぶべき現象が生じてきた。不況による高卒労働市場のひっ迫で専門高校を出ても実績関係（荻谷 1991:45-90）の解体で就職が困難になった高校生が、18歳人口の減少で入学が容易になった大学への進学へと進路選択を変えるという現象である。しかも、こうした高校生の多くは、折から募集定員を増やした推薦入試やAO入試を利用して大学を目指すこととなった。中村（2011）は、量的調査と質的調査を組み合わせて行うことで、こうした「四年制シフト」が専門高校のなかでも工業科ではおこりにくく、商業科の成績上位層でおこりやすいこと、またそこには高校の進路指導教師の指導という教育実践が関与していることを明らかにした。

### 3. AO入試をめぐる調査研究

こうしたエリート選抜とマス選抜という中村（2011）の二分法を用いて、中西（2017）は、推薦入試やAO入試の選抜性をパネルデータを用いて実証的に検討している。中西（2017）の課題は、エリートセクターである国立大学へのマス選抜入試である推薦入試・AO入試の導入が「成績優秀な学生」の獲得に成功しているかどうか、というものである。というのも。近年ではエリートセクターを代表する「旧帝大」のような国立大学でも推薦入試やAO入試を導入するようになった一方で、これらの入試が「学力選抜を課さない入試」として「ダメ学生」を量産するという批判（海老原 2009）も表だってきたからである。

中西（2017）は、大学での成績（優/Aの割合）を大学入試区分や高校の成績、高校ランク（大学進学者比率）などに回帰することで次のような結論を導いた。まず焦点となった国立大学では、推薦・AO入試ダミーの偏回帰係数はマイナスの値を示し、10%水準で有意であったが、高校成績はプラスの値で0.1%水準で有意であり、高校ランクでは大学進学率5割未満に比べて8割から9割未満がプラスの値で5%水準で有意であった。私立大学では、入試区分は有意な効果をもたず、高校成績は0.1%水準で有意な正の効果、高校ランクは大学進学率5割未満に比べて5割から8割未満で5%のプラスの値をしめした。ここから中西（2007）は、入試区分は大学の成績に強い影響はもたないが、国立大学というエリートセクターでは推薦・AO入試といったマス選抜入学者の成績が若干劣ること、また高校成績は国立私立を問わず、高校ラ

ンクを統制しても大学成績を高める方向に作用していること、さらには国立大学においては相対的に上位の高校ランクの出身者ほど大学での成績も良好となっていた、という知見を導いている。そして、国立大学では高校成績や高校ランクを統制しても、推薦・AO入試の大学成績に対するマイナスの効果は残るという操作仮説が立証されたことから、国立大学というエリートセクターでは推薦・AO入試というマス選抜は成功しているとはいいがたいと結論づける。

ただし、個別の国立大学を見ていくと、AO入試入学者の成績が一般入試入学者よりも良好なケースもある。旧帝大でエリートセクターとみなされる東北大学がその一例である。東北大学では、本学と同じ2000年にまず工学部と歯学部でAO入試を導入し、徐々に導入する学部を拡大し、2009年には全学部で実施した。同大学のAO入試の第一の特徴は、「学力の重視」である。これは東北大学が、研究者養成を使命とする大学であることによる（倉元 2011:21,宮本 2019:19）。そのため、AO入試では（学部による違いはあるが）1期の選考は書類選考、2期は面接と筆記試験、その後センター試験を受験した後、3期は1期から2期の成績をもとに総合的な選抜が行われる。第二は「第一志望者のための特別な受験機会」という特徴で、合格した場合に必ず入学することを確約することを受験条件とする（宮本 2019）。その結果、東北大学においては、共通科目・専門科目いずれにおいても、AO入試入学者は一般入試入学者よりも優秀な成績を収めているという（宮本 2019:21）。

このように「研究第一主義」をかかげる東北大学では、AO入試受験者は一般入試受験者よりも厳しい学力選抜を受けている。したがって、AO入試は一概にマス選抜とは言えず、他の試験（センター試験や筆記試験など）と組み合わせて運用することで、エリート選抜にもなりうる。文部科学省がマス選抜は「学力にとらわれない多様な学生を入学させる」ものであると言ったとしても、その「多様な学生」に将来の企業人だけでなく、研究者も含まれるとするならば、「学力」は必然的に不可欠の入学要件とならざるを得ない。東北大学が創設以来、「研究第一主義」を校是としてきた以上、それは当然の帰結であろう。実際、2018年度の東北大学のAO入試入学者は614名であり、全入学者2,461名の25%をしめ、全国の国立大学の3.7%を大きく上回っている。このことは将来の研究者育成を目指して、AO入試に取り組んでいるという同大学の識見を示すものと評価できよう。

こうした研究のほかにも、この間、AO入試をめぐるいくつかの調査研究がおこなわれてきた。たとえば、AO入試を日本で最初に導入した慶応大学SFCでおこなわれた研究（中室・藤原・井口 2014）がある。この研究は従来のAO入試入学者の研究について2つの批判を加えている。まず第一に、AO入試入学者は、他の入試区分を選択した者と異なる特徴をもっている可能性があり、入試区分の選択がランダムでないことから生じるサンプリング・バイアスが発生していることが考えられる。従来の研究はこのサンプリング・バイアスがコントロールで

きていないのに対して、この研究では傾向マッチングスコアをもちいてバイアスをコントロールしたうえで、入試区分と学習成果の因果関係を検討した。第二に、AO入試が本来、学力によらない、意欲や興味関心にもとづく教育選抜であるにも関わらず、従来の研究は大学入学後の学業成績のみを学習成果の指標としてきた。それに対して、この研究ではリーダーシップや精神的健康（抑うつ傾向の低さ）、大学への帰属意識といった心理学的指標を用いて大学生活への適応を測定することによって分析した結果、AO入試による入学者は、他の入試類型に比べて、リーダーシップを発揮するとともに、目標意識を持ち、大学に愛着をもっていることが明らかにした。以上のことから、中室ら（2014:194）は、「問題意識の明確な学生を確保する」というAO入試本来の目的を、慶應大学SFCでは依然として維持していると結論づけている。

#### 4. 本稿で分析するデータ

以上のことを踏まえて、本稿では本学教養学部の2018年度卒業生（9月卒業生も含む）について4つのデータを分析する。ここで分析する4つのデータとは、①入試部（アドミッションオフィス）から提供を受けた入試区分、②入学時に行った新入生意識調査（2015年4月 オリエンテーション時実施）のデータ、③学務部から提供された1年次から4年次までの成績データ、④卒業時調査（2019年2月の成績発表時実施）のデータである。なお、ここで教養学部を取り上げるのは、同学部には文科系・社会科学系・理科系学科がそろっており、全学の予測もある程度立てられるためである。

これらのデータは原則として学生番号でマッチング（紐づけ）してあり、一種のパネルデータになることになっていた。しかし、この学年は②の新入生意識調査のみ学生番号の記入が任意となっていたため、ほぼ全員が調査には回答したにもかかわらず、表1に示たように新入生意識調査に学生番号を記入し、他のデータとマッチングできたのは全体でも50.8%、一番低い人間科学科では37.7%にすぎない。そこで新入生意識調査は学科別には分析せず、学科による著しい差異があった場合に言及することにする。これに対して、卒業時調査は全体の回収率が84.2%、一番低い言語文化学科でも77%あったので、学科別の集計を行うことにした。



表1 有効回収数・率 上段：回収数 下段：回収率

学科	新入生意識調査	卒業生調査	卒業生全体
人間	40	91	106
	37.7	85.8	
言語	102	137	178
	57.3	77.0	
情報	63	102	108
	58.3	88.9	
地域	52	96	116
	44.8	81.9	
全体	257	426	506
	50.8	84.2	

## 5. 新入生調査にみるAO入学者の特徴

### 5.1. どんな高校生がAO入試を利用するのか

メリトクラシーすなわち能力に応じた公平な選抜に基礎を置く現代社会において、とりわけ1990年代以降、推薦入試やAO入試といったマス選抜が浸透・拡大したのはなぜか。この問いに対しては、先にも触れたように、中村（2011）が後期近代における「メリトクラシーの再帰性」という観点から説明していた。それによれば能力を厳密に測定する装置が存在しない以上、メリトクラシーは不断に不安定さを内在させている。それゆえ、さまざまな教育言説に曝されるたびに再帰的な自己点検をし、多様な選抜基準を模索せざるを得ない。他方、後期近代になって高等教育の大衆化がさらに進行すると、選抜基準の多様化によって、受験生も自己の能力アイデンティティをたえず更新することを迫られる。こうした中では、一元的な学力試験による教育選抜が疑問視され、「意欲」などを基準とした推薦入試やAO入試が正当化されていく。そして、これらの「マス選抜入試」が取り入れられる結果、従来の「非進学校」「進路多様校」あるいは「専門高校（職業科）」から大学を目指すという「四年制シフト」が生じる。つまり、推薦入試やAO入試といった「マス選抜」は、逆にそれまで大学進学を志望していなかった高校生の教育アスピレーションを加熱することになる（中村2011:195-202）。

以上の点を踏まえるならば、本学のAO入試も非進学校の受験生によって利用されていることが予想される。そこで、入学者数から主要な入試区分として一般入試、学業推薦、AO入試を取り上げる。そして、今回の新入生調査では、出身高校の進学度を4段階に分けて聞いているので、入試区分ごとに高校の進学度をみると、図3のようになった。

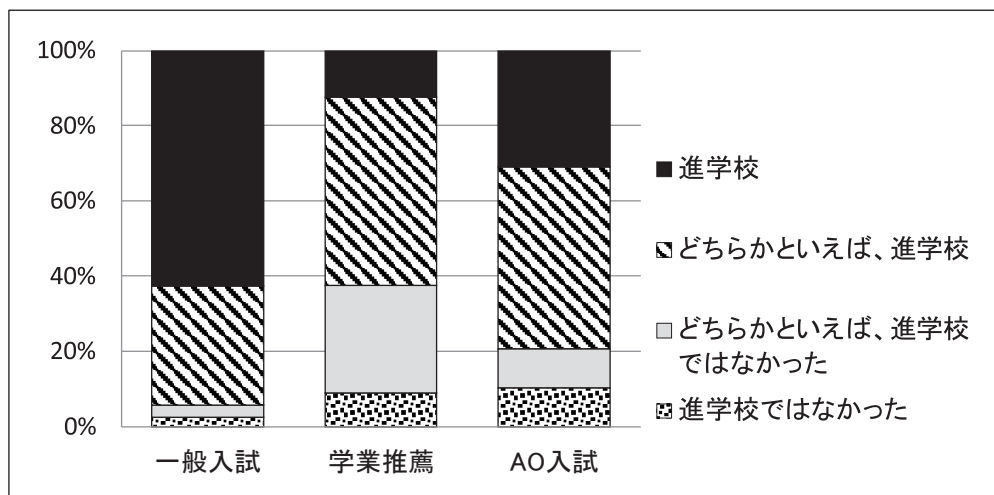


図3 入試区分別出身高校進学度

これによれば、「進学校」は、一般入試では6割を超えているのに対して、学業推薦では約1割、AO入試で約3割と著しい差が見られる。他方、「進学校でなかった」「どちらかといえば進学校でなかった」を合わせると、学業推薦では37.5%、AO入試では20.6%にのぼり、これらの入試が中村（2011）のいう「マス選抜」の色合いが強いことがわかる。ただし、これには学科による差異も大きく、「進学校でなかった」「どちらかといえば進学校でなかった」の合計が多いのは順に情報科学科の学業推薦（69%）、地域構想学科の学業推薦（57%）、情報科学のAO入試（44%）となっている。

## 5.2. 入試区分別に見た入学者の学習・読書習慣

次に問題になるのは、これらの入学者がどのような高校生活を送ってきたかである。ここでは新生調査から次の2項目を取り上げる。1つは、高校時代の1日の学習時間、もう1つは月の読書量（読んだ本の冊数）である。

まず図4には、入試区分別に学習時間を示した。一般入試入学者はさすがに1日3時間以上という者が約7割を占めているが、これが学業推薦では10%、AO入試では20%と激減する。これにかわって「ほとんどしなかった」という回答は、学業推薦で18%、AO入試で21%ほどとなっている。AO入試ではほぼ5人に1人が受験勉強なしに本学に入学していることになる。

次に読書量はどうか。普段から読書をするという習慣、すなわち読書文化資本 (Bourdieu et Passeron 1979=1991) は、仙台圏の高校生の読書量に関する分析から、高校生の向学校的態度を形成することを通じて、高校生の教育アスピレーションを高めることが確認されている (片瀬 2005)。そこで、図5には入試区分別に読書量を示した。ここからは先の学習時間とは異なる傾向が読み取ることができる。

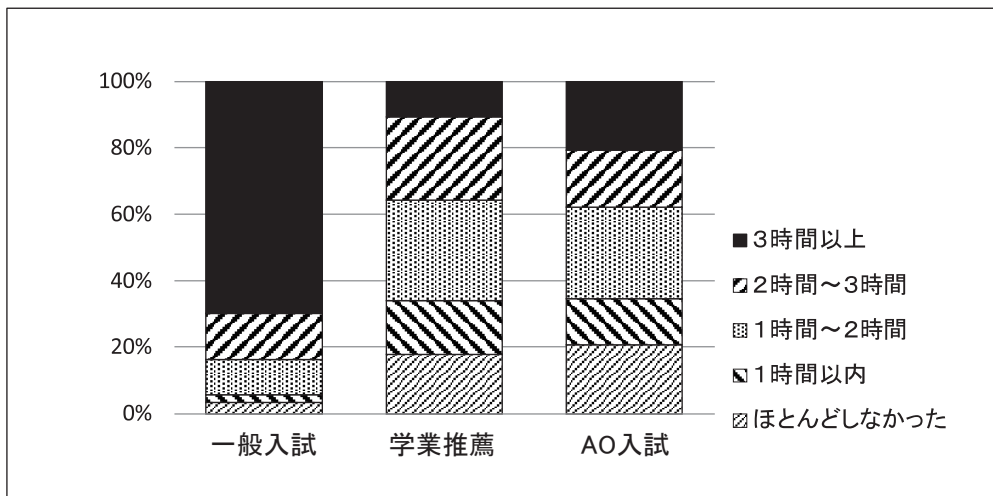


図4 入試区分別学習時間

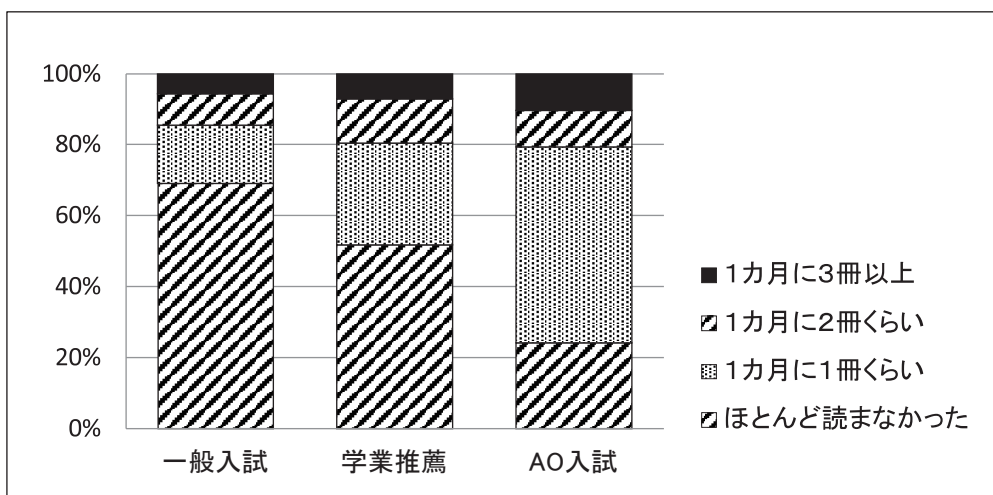


図5 入試区分別にみた読書量

まず「ほとんど読まなかった」という者は、一般入試で約7割いるのに対し、学業推薦では約6割、AO入試では24%となっている。他方、「1ヶ月に1冊」という者は、AO入試で55%と最も多く、次いで学業推薦の29%、一般入試の16%となっている<sup>4</sup>。この結果の背景にはいくつかの要因が考えられる。まず、先に見たように一般入試で入学する学生は受験勉強に時間を取られて読書に費やす時間がないのに対して、学業推薦やAO入試の入学者にはそうした時間があること、とくにAO入試入学者は高校時代に興味関心に沿った読書体験から自分の志望

<sup>4</sup> ただし、この「1ヶ月に1冊」という読書量は、全国の高校生の水準に比べても低い。全国学校図書館協議会が毎日新聞社と共同で2019年6月に行った第65回学校読書調査によれば、全国の高校生の月平均読書量は1.4冊であった。

を固めて受験する可能性もあるうえに、学科によっては読書体験を重点評価項目に挙げていること（たとえば人間科学科の第一の重点評価項目は「人間や社会の問題に関して深い理解が得られるような本を積極的に読み、その内容を的確に理解する基礎的な学力を有すること」である）が考えられる。

## 6. 入学後の成績の推移とその規定因

### 6.1. 専門科目における成績の推移

次に学務部より提供を受けた在学中の成績の推移について分析を行う。ここでは、いわゆる非専門科目（教養共通科目）を除いた専門科目の成績のみを対象とする。というのもAO入学者は、何よりその学科の専門分野に魅力を感じて入学してきたことが考えられるうえに、非専門科目について実際に入試区分による有意差を見たところ、ほとんど有意な差が見られなかったことによる。

まず図6-1には、人間科学科について3つの入試類型ごとに4年間の専門科目の平均について、分散分析で有意差を検討した結果を示している。

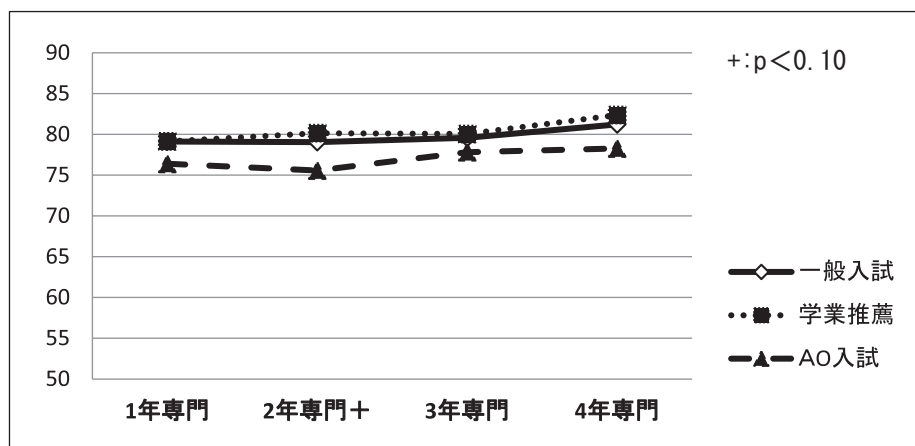


図6-1 入試区分別成績推移：人間科学科

これによると、AO入学者の成績は、4年間を通じて一般入試・学業推薦入学者より5点程度低く、とくに2年次では10%水準ではあるが他の入試区分の入学者よりも有意に低くなっている。

他方、言語文化学科における入試区分別成績の推移は、図6-2に示した。



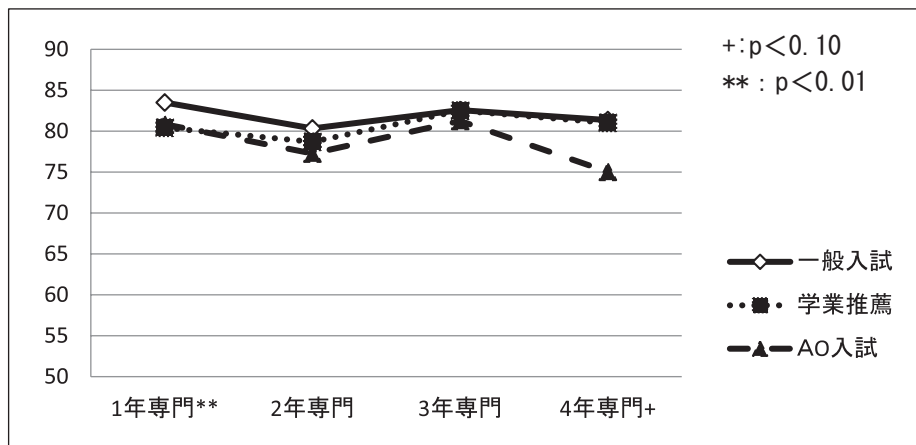


図6-2 入試区分別成績推移：言語文化学科

ここでもAO入試入学者の成績はどの学年でも他の入試類型を下回り、とくに4年次では6点ほど低くなってる。4年次の成績には総合研究（卒論）がかなりの比重を占めるはずであるから、AO入試入学者はその学科の専門を強く志望して入学したにもかかわらず、その集大成ともいふべき総合研究の成果に問題があることになる。

他方、情報科学科における入試区分別成績の推移は、図6-3に示した。

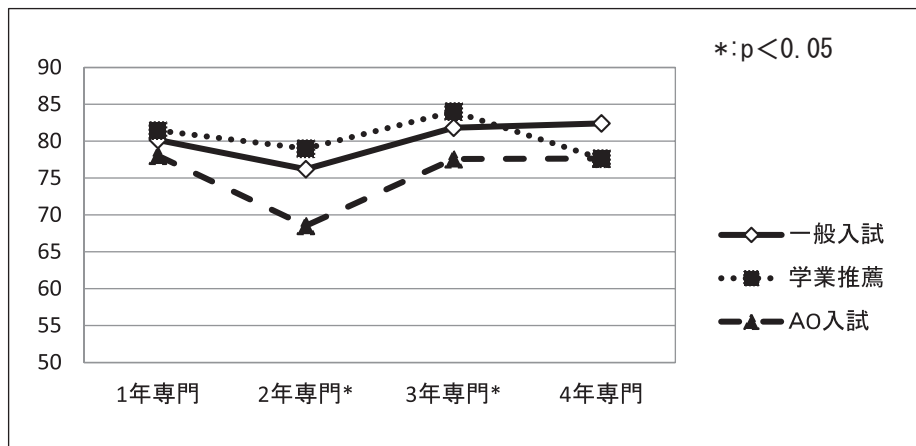


図6-3 入試区分別成績推移：情報科学科

情報科学科では、AO入試入学者と他の入試区分による入学者との成績の乖離が最も著しく、2年次と3年次において5%水準で有意な差がある。とくに2年次の平均点は68点と他の入試区分を10点ほど下回っている。

これに対して、AO入試入学者の成績が良好なのは図6-4に示した地域構想学科である。

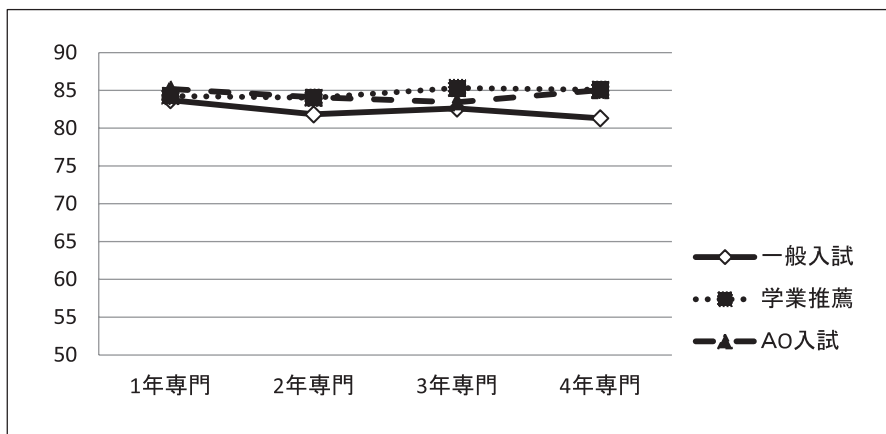


図6-4 入試区分別成績推移：地域構想学科

この図からわかるように、地域構想学科では入学後の専門科目の成績は他の入試区分とどの学年においても有意な差はない。したがって、学科に適合的な学生を入学させているという点で、教養学部4学科の中で唯一、AO入試に「成功」している学科といえるだろう。これは同学科が面接の際に、受験生にプレゼンテーションを課すなど、工夫をしている成果かもしれない。

## 6.2. 専門科目における成績の規定因

では、こうした専門科目の成績は、どのような要因によって規定されるだろうか。

以下では専門科目の成績の規定因を、学年ごとに、性別（男性ダミー）、高校ランク、高校時代の学習時間・読書習慣、入試区分（学業推薦を基準としたダミー変数）を独立変数とした重回帰分析で探った（なお、独立変数がいずれも新入生調査によるものなので、学科別の分析はおこなわず、再び教養学部全体の分析となる）。その結果は表2に示した。

表2 学年別成績の規定因  $\beta$

	1年次専門		2年次専門		3年次専門		4年次専門	
	$\beta$		$\beta$		$\beta$		$\beta$	
男子ダミー	-0.232	***	-0.231	***	-0.298	***	-0.087	
高校進学度	-0.033		0.101		-0.029		0.055	
学習時間	0.074		0.043		-0.005		0.027	
読書習慣	0.032		0.009		0.030		-0.116	
一般入試ダミー	0.220	*	-0.039		0.022		0.155	
学業推薦ダミー	(基準カテゴリー)		(基準カテゴリー)		(基準カテゴリー)		(基準カテゴリー)	
AO入試ダミー	0.086		-0.064		-0.017		0.036	
調整済み R <sup>2</sup>	0.058	**	0.045	***	0.071	***	0.019	

この表で目につくことは、まず1年次から3年次まで、ずっと男性ダミーの負の効果が有意であることである。すなわち、この間、他の要因を統制しても、男子の成績が女子より低いということである。この男子の低学力という問題は小中学生を対象としたOECDのPISA試験で、日本のみならず世界的にも指摘されてきたが（木村 2010, 伊藤 2017）、安田（2015）は日本労働研究研修機構が2005年に全国の大学4年生を対象に実施した「大学生のキャリア展望と就職活動に関する実態調査」データをもとに、成績の男女差の有無を検討した結果、若干の例外（たとえば文科系では「人文・社会融合型学部」）をのぞいて、偏差値による大学区分や学部別などでみても、4年生女子の成績は男子より優れており、男子の低学力という知見は頑強であるという。なお、この研究からは一般入試の入学者は、他の要因をコントロールするとAO入試や学業推薦による入学者よりも優れた成績をおさめていると指摘されている。

しかし、本稿の表2の分析からは、入試区分による差異が見られたのは、1年次の成績だけで、一般入試入学者の成績が基準カテゴリーとした学業成績による入学者より良いという結果で、本稿で論じているAO入試の効果はいずれの学年でも有意にならなかった。先にみたように、国立大学におけるAO・推薦入試入学者の成績を分析した中西（2017）の研究では、エリートセクターにおけるこれらマス選抜の入学者の成績が劣ることが指摘されていたが、本学のようなノンエリート・セクターにおいては、マス選抜は必ずしも大学の学業成績には有意な影響をもたなかったことになる。

## 7. 卒業時の学習成果の自己評価

### 7.1. 総合的学習成果と専門的学習成果

前節では入試区分による学業成績の推移の差異を検討したが、ここでは学業成績だけでなく、大学での学習成果全般を扱う。というのも、先に中室ら（2014）による慶応大学でのAO入試の再評価を検討した際に、AO入試が学業成績による入試でない以上、学習成果を学業成績だけでなく大学への適応や対人能力の獲得も含めた幅広いものとしてとらえる必要性が指摘されていたからである。

本学の卒業時調査では、表3にあげた10項目によって大学での学習成果を自己評価させている。このなかには専門分野の基礎知識だけでなく、課題解決能力や対人関係能力、論理的表現力や国際的視野の獲得まで含まれている。表3にはこの10項目について主成分分析をした結果を示した。

主成分分析からは固有値1以上の主成分が2つ抽出され、表3にはそれぞれの主成分ごとに各項目の主成分負荷量を示した。このうち、第1主成分は、10の項目すべてについて主成分負荷量が高いことから、総合的学習成果の主成分と解釈できる。これに対して、第2主成分は専

攻分野の基礎知識や基本的視点の獲得に関する項目（項目2, 3）の主成分負荷量が高いので、専門的学習成果の主成分と解釈することができる。

表3 学習成果の主成分分析

	主成分	
	第1	第2
1 生涯にわたって学び続けるための基礎となる能力や技能を身につけることができた	0.686	0.340
2 専攻した学問分野（学科）に関する基礎知識を身につけることができた	0.566	0.627
3 専攻した学問分野（学科）における基本的なものの見方・考え方を身につけることができた	0.657	0.435
4 ものごとを広く多様な視点から理解し、自分を相対化・客観化してとらえることができるようになった	0.722	-0.121
5 自分で課題を見つけ、自分のもっている知識や技能を活用してそれを解決できるようになった	0.735	-0.259
6 人生をよりよく生きようと思えるようになった	0.715	-0.101
7 異なる意見や立場を踏まえて考えをまとめ、他人と協力してものごとを進められるようになった	0.690	-0.060
8 自分の知識や考えを文章や図表などで論理的に表現することができるようになった。	0.684	-0.160
9 外国語の力がつき、国際的な視野を身につけることができるようになった。	0.449	-0.283
10 自ら先頭に立って行動し、グループをまとめることができるようになった。	0.594	-0.415

### 7.2. 総合的学習成果と専門的学習成果の規定因

次に図7には、この2つの主成分得点を3つの入試区分ごとに示した。これによれば、一般入試入学者で2つの主成分得点が平均を下回る負の値（とくに総合的学習成果得点の値が-0.1と低い）を示すのに対し、AO・推薦入試入学者ではいずれ得点も正の値を示している。ここからは一般入試よりもマス選抜であるAO・推薦入試の入学者の方が大学在学中に学習成果を上げているように見える。しかし、分散分析を行ってみると、2つの主成分得点とも入試区分による有意な差はみられない（総合的学習成果得点では $F=0.880$   $df=2,293$   $n.s.$ 、専門的学習成果得点では $F=0.192$   $df=2,293$   $n.s.$ ）。

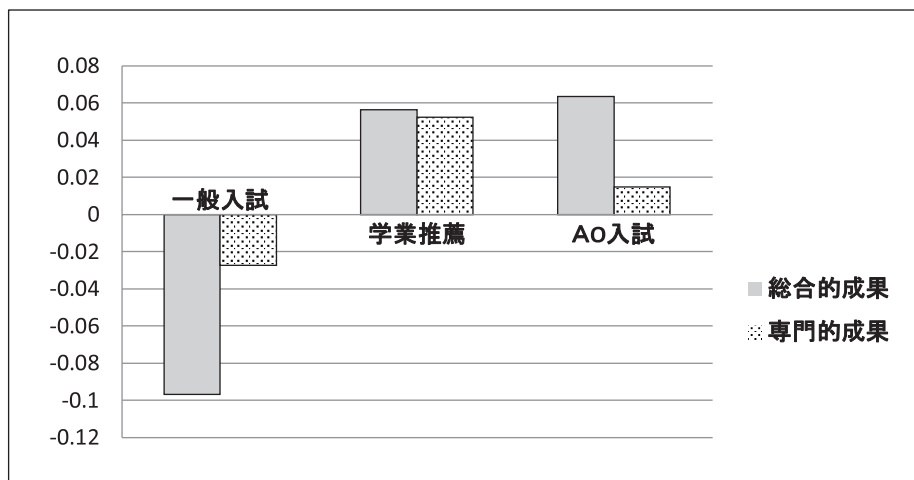


図7 入試区分別主成分得点



最後に、この2つの主成分得点を従属変数として、性別、入試区分、学科、各年次の学業成績を独立変数とした重回帰分析を行った。その結果は、表4-1（総合的学習成果得点）、表4-2（専門的学習成果得点）に示した。

表4-1 総合的学習成果の規定因

	$\beta$
男子ダミー	0.097 +
一般入試ダミー	-0.086
学業推薦ダミー	(基準カテゴリー)
AO入試ダミー	0.000
人間科学科ダミー	0.014
言語文化学科ダミー	-0.002
情報科学科ダミー	-0.126 +
地域構想学科ダミー	(基準カテゴリー)
1年専門科目成績	0.056
2年専門科目成績	0.014
3年専門科目成績	0.126 +
4年専門科目成績	-0.009
調整済み R <sup>2</sup>	0.022 n.s.

注) +:  $p < 0.10$

表4-2 学業的学習成果の規定因

	$\beta$
男子ダミー	-0.060
一般入試ダミー	-0.006
学業推薦ダミー	(基準カテゴリー)
AO入試ダミー	0.010
人間科学科ダミー	0.114
言語文化学科ダミー	-0.060
情報科学科ダミー	-0.001
地域構想学科ダミー	(基準カテゴリー)
1年専門科目成績	-0.039
2年専門科目成績	0.058
3年専門科目成績	0.063
4年専門科目成績	0.016
調整済み R <sup>2</sup>	0.022 n.s.

まず総合的学習成果の規定因からみると、男子であること、3年次成績が良いことがこの学習成果得点をあげ、地域構想学科であることに比べ情報科学科の学生であることがこの得点を有意に下げていることが分かる。ただし、有意水準は10%であり、いずれの要因もそれほど総合的学習成果を強く規定しているとはいえない。他方、専門的学習成果については、ここに入れた要因では10%水準でもても有意な規定因となっているものはない。また決定係数をみても、総合的学習成果にしても、専門的学習成果にしても有意水準に達していない。このことから、これらの学習成果が入試区分や学業成績によって十分に説明できるものではないといえる。

## 8. 要約・考察・結論

### 8.1. 知見の要約

本稿では、2018年度（昨年度）の教養学部4学科の卒業生について、①入試区分、②新入生調査、③在学時成績（専門科目）、④卒業時調査を学生番号でマッチングすることで、競争試験を伴うエリート選抜を経て入学した学生と、AO入試・学業推薦といったマス選抜によって入学した学生に、どのような差異があるのか検討してきた。

この一連の分析から得た知見をまず要約してみよう。

まず第一に、AO・推薦入試と一般入試の利用者には、その背景にかなりの差異があった。

出身高校が「進学校」という者は、一般入試では6割を超えていたのに対して、学業推薦では約1割、AO入試で約3割にとどまった。非進学校出身者はAO入試よりも学業推薦が多く、また学科による差異も大きく、「進学校でなかった」「どちらかといえば進学校でなかった」の合計が多いのは情報科学科の学業推薦、地域構想学科の学業推薦、情報科学科のAO入試となっている。いずれにせよ、AO入試や推薦入試は、「メリトクラシーの再帰性」によってメリトクラシー自体に穿たれたマス選抜の門である。そして、中村（2011）が言うように、それに誘発される形で高校入学当初は大学進学を志望していなかった高校生も、その進学アスピレーションを再加熱されることが予想される。また、学習時間をみると、一般入試入学者は1日3時間以上という者が約7割を占めているが、これが学業推薦では10%、AO入試では20%と激減する。これにかわって「ほとんどしなかった」という回答は、学業推薦で18%、AO入試で21%となっており、学習時間からみてもマス選抜の入学者の学習時間は少ない。しかし、その分、読書量は相対的に多くなっていた（ただし、人間科学科では、面接に際して高校時代に人間を理解するうえで「印象に残った本」を自由記述のアンケートで尋ねてるが、ほとんどの受験生があげるのは、ライトノベルやスポーツ選手のエッセイ、心理学などの通俗的な入門書である）。

次に、4年間の専門科目の成績の推移をみると、地域構想学科をのぞいて、どの学科でもどの学年でもAO入試入学者の成績は、学業推薦または一般入試の入学者の成績を下回っていた。特に言語文化学科の4年次、情報科学科の2年次では、他の入試区分を10点以上下回っていた。この点でAO入試は学業推薦以上に「マス選抜」の傾向が強いとみなすことができる。

しかし、専門学科の成績を規定する要因を他の要因も統制してさぐったところ、入試区分は決定的な要因となっていなかった。すなわち、専門科目の成績の規定因を、学年ごとに、性別（男性ダミー）、高校ランク、高校時代の学習時間・読書習慣、入試区分を独立変数とした重回帰分析で探ったところ、1年次から3年次まで、ずっと男性ダミーの負の効果が有意であった。このことは、女子に比べ男子の成績が一貫して低いことを意味する。このことについて、伊藤（2017）は、国際会議での報告などをもとに、男子の学習意欲の低さや学習時間の短さ（逆にゲーム時間の長さ）などがその背景にあることを示唆するものの、日本においては依然として「見えない課題」のままであるという。他方、AO入試入学者の大学入学後の成績についていえば、全国の大学4年生を対象に実施された調査（安田 2015）や、国立大学におけるAO・推薦入試入学者の成績に関する分析（中西2017）からは、AO入試や学業推薦といった「マス選抜」による入学者の入学後の成績は、一般入試といった「エリート選抜」入学者よりも劣ることが報告されていたが、本学教養学部の場合、他の要因を統制すると、入試区分による差異が見られたのは、1年次の成績だけで、一般入試入学者の成績が学業推薦による入学者より良いという結果で、AO入試の効果はいずれの学年でも有意にならなかった。つまり、AO入試入学者の

他の入試区分による入学者の成績の差異は、性別や高校の進学度、高校時代の学習・読書習慣などを統制すると消滅してしまう程度のものであった。

最後に卒業時調査から学習成果について入試区分による差異を見た。主成分分析によって総合的学習成果と専門的学習成果を抽出したうえで、この2つの主成分得点について入試区分による差異を見たところ、有意な差はみいだされなかった。またその規定因をみたところ、性別や学科の影響が部分的に見られただけで、入試区分による影響はみられなかった。

## 8.2. 知見に関する考察

以上の知見からみて、本学の2018年度教養学部卒業生についてみる限り、入学前の高校時代に関しては、入試類型による差異が見られ、AO入試などマス選抜を経て入学した者ほど、一般入試というエリート選抜によって入学した者より、在籍した高校の進学度が低く、学習時間が少なかった。それにもかかわらず、入学後の専門科目の成績や卒業時の学習成果の自己評価においては、両者の間に目立った差異は生じていなかった。この知見は、後期近代における「メリトクラシーの再帰性」によってマス選抜の浸透を説明する中村（2011）の理論枠組みと相いれないだけでなく、全国の大学の4年生を対象に実施された調査から安田（2015）が得た知見や、国立大学というエリートセクターにおけるAO・推薦入試入学者の成績に関して中西（2017）がおこなった分析の結果とも相いれない。安田（2015）や中西（2017）によれば、中村（2011）のいうマス選抜入学者は、エリート選抜入学者よりも大学入学後の成績が劣っていたからである。

これらの知見と、今回の分析で得られた知見の齟齬はどのように説明できるだろうか。ここには2つの可能性があると考えられる。1つはマス選抜入学者が、入学後に周囲にいるエリート選抜による入学者に感化され、学習態度を改めて学習時間も確保するようになり、エリート選抜入学者に伍していくだけの学力を獲得したということである。もう1つは反対にエリート選抜入学者が、マス選抜の入学者に引きずられる形で学習意欲を喪失し、次第に学力を低下させていくという可能性である。

そして、ここからは仮説の域を出ないが、大衆化した今日の大学において考えられるのは後者の可能性である。かつて竹内洋（1995:205-225）は、高校職業科の生徒がそのアスピレーションを冷却していくメカニズムとして「低位」同質的社会化を提唱した。それは中村（2011）のいうマス選抜（推薦入学）の存在が職業科の生徒の教育アスピレーションを4年制大学進学に向けて加熱していくメカニズムと正反対のものである。竹内（2005）によれば、「低位」同質的社会化とは、学校のトラッキング（日本の高校でいえば学校間格差）が生徒に及ぼす制度的社会化の効果と言う。それは、学校と卒業生に対する社会的定義であるチャーター、いわば世間の評判が生徒にもたらす社会化効果である。竹内（2005）が調査した職業高校でも、入学時は

生徒の学力・意欲にばらつきがあるが、低学力の者が多いので教師は彼らに基準を合わせて授業をせざるをえない。そうしたなかで、当初は比較的「専門の知識や技術」の習得に意欲をもっていた生徒も、その意欲を失い、低位の者に同化していく。したがって、冒頭にも引いたいたように、「将来さらに選抜がある者に対して制度は個人の差異を認知し、差異に応答し、差異を促進しようとさえするが、もはやいかなる選抜もない者に対して制度は個人の差異の認知、応答を停止し、同質的で互換可能な者として対応しがち」という制度特性が、この「低位」同質的社会化をもたらす。それゆえ、上位にある者には分化過程によるアスピレーションの差異化と過熱が働くが、下位にある者には同化過程が働き、アスピレーションの冷却がおこなわれることになる。

今回分析した2018年度の教養学部生505名のうち、一般入試入学者は215名であり、残りの289名(57.3%)<sup>5</sup>は何らかの推薦入学生であった。こうした状況では、教師は、竹内(2005)が指摘するように、マス選抜で入学した低位の学力の学生に基準を合わせた授業をせざるを得ない(片瀬 2007)。その結果、エリート選抜で入学し、学力のあるもの者も次第に意欲を失っていく。こうして、職業科の高校だけでなく、ノンエリート大学においても低位同質的社会化のメカニズムが作動し、当初は意欲のあった学生の意欲は剥奪されていくのである。もしこの推論が当てはまるならば、AO入試をはじめとするマス選抜は、矢野(2005)のいうO型学生やB型学生を大学に引き入れるだけでなく、学習意欲をもって入学したA型学生やAB学生の意欲までも奪うという点で、「AO入試は悪貨は良貨を駆逐する」ともいべき最悪の入試制度ともいえよう。

### 8.3. 今後の展望(1)：2020大学入試改革とその批判

2018年10月、文部科学省は高等教育局長名で、全国の教育委員長などにあてて「平成33年度大学入試選抜実施の見直しに係る予告の改正について(通知)」をだし、「高大接続システム改革会議の最終報告」(2016年3月)などを踏まえ、2021年度の「大学入学者選抜実施要項」に、I. 大学入学者選抜に関わるルールとII. 調査書や提出書類等の改善について、の2項を追加するとした<sup>6</sup>。

<sup>5</sup> ここには、本章で分析した学業推薦、AO入試に加えて、スポーツ推薦、TG推薦などが含まれる。また1名は入試類型が不明であった。

<sup>6</sup> この文部科学省の「予告」が、高大接続システム改革会議の最終報告にもとづいてなされていることから、この「予告」は①高校教育の改革、②大学入試の改革、③大学教育の改革にわたるという点で、従来の予告や通達よりも広範な内容を含むものであった。そのため、まず学習指導要領を改定し、2018年度に移行措置を小学校から始め、2020年度に小学校で全面実施、2021年度に中学校で全面実施、高等学校では2022年度から年次進行による実施がなされる。さらに、高校では、2019年度から「高校生のための学びの基礎診断」が新たに実施され、2020年度からセンター試験に代わり「大学入学共通テスト」が実施されることになっている(高松 2018a)。このうち、本稿では「大学入学共通テスト」による大学入試改革を中心に論じる。



このうち、I. 大学入学者選抜に関わる新たなルールについてまとめると、今回の入試改革によって、①各大学のアドミッションポリシーにもとづき、学力の3要素（知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体性をもって多様な人々と協働して学ぶ態度）を総合的に評価するものに変えるとともに、②入試の名称も、従来的一般入試は「一般選抜」、AO入試は「総合型選抜」、学業推薦は「学校推薦型選抜」に変える。③高大接続も念頭に、高校教育への影響を考慮する観点から入学者選抜のプロセス（時期）について基準を設ける（具体的には、総合型選抜を9月以降に、学校推薦型選抜を11月以降に実施する）。

とくにAO入試（総合型選抜）の改善点としては、大学教育に必要な知識・技能、思考力・判断力・表現力を問わないため、入学後の大学教育に円滑に接続されないものとなっているとの反省にたち、新たに始まる大学入学共通テストをはじめ校内の選抜方法、自分の考えを記述させる評価方法（小論文）。プレゼンテーション・口頭試問、実技、資格・検定試験の成績のいずれかの活用を必須化する一方、高校からの推薦書の中で本人の学習歴・活動歴を踏まえた3つの学力を記載し、大学側もこれを活用することを必須化している。

(<https://search.e-gov.go.jp/servlet/PcmFileDownload?seqNo=0000161636>)。

こうした2020年度の大学入試改革は、英語試験の民間委託の頓挫で注目を集めたが、どのような流れで提案され、どんな意味をもつものなのかここで整理しておこう。今回の改革の核をなす「確かな学力」は、1980年代末の中曽根政権時代に始まったいわゆる「ゆとり教育」が大學生の学力低下を招いたという批判（岡部・戸瀬・西村 1999）や、2003年のOECD（経済開発協力機構）による国際学力到達度調査において読解力の順位が急落したPISAショックなどに対して、2003年5月に遠山敦子文部科学大臣（当時）が中央教育審議会に「初等中等教育の教育課程及び指導の充実・改善方策について」を諮問したことに端を発する。同年10月に中央教育審議会から答申がなされ、これを受けて当時の「学習指導要領」を2003年12月に一部改正した。これが「ゆとり教育」を転換し、「確かな学力」を推進する初期の政策であった。その後、「教育再生」「大学入試センター試験廃止」を掲げる第二次安倍晋三首相直属の諮問機関として、2013年に教育再生実行会議が設置される<sup>7</sup>。同会議が道徳の教科化やいじめ対策の法制化といっ

<sup>7</sup> なお、第一次安倍内閣でも教育再生会議が設置されていたが、2007年の安倍の突然の退陣で頓挫する。ただし、教育政策の提言を行うために私的諮問機関を利用するという手法は、安倍と同様、新自由主義を標榜し、「ゆとり教育」をすすめた中曽根康弘の臨時教育審議会と酷似している。また、第二次安倍内閣の教育再生実行会議の座長は法律学者の鎌田薫座長（早稲田大学総長）であり、教育の専門家があまり含まれていない点でも、臨教審と似通っていた。この第二次安倍内閣の文教政策をめぐる政治手法については（広田 2019:36-43）参照。広田（2019）参照。広田（2019）によれば、第二次安倍内閣は、橋本龍太郎内閣によって始められ、小泉純一郎内閣によって強化されたトップダウンの官邸主導方の手法をさらに徹底化し、内閣直属の教育再生実行会議が作成した新自由主義的文教政策を中教審等を下請け機関化して押しつけ、短期間の審議で国会提出をさせているという。

た権威主義的ともいえる答申を出したあと、大学入試をめぐる議論は、高大接続システム改革会議に引き継がれる。その最終答申で打ち出されたが、大学入試センター試験に代わる大学入学共通テスト（正式名称：大学入学希望者学力評価テスト）であり、AO入試および推薦入試改革である。

この答申は、その冒頭で、近代化を成し遂げた日本では、もはや受動的な知識の受容は不要であり「（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、そして（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」が必要であるとしている。

([https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232\\_01\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf))。

この冒頭に示された時代認識は、ベックら（Beck, Giddens and Lash 1994=1997）の後期近代に日本も突入したことを表明していると言える。すなわち、日本は近代化を成し遂げたのであるから、これからは新しい能力が養成されるという認識の表明である。ここにあげられた学力の３つの要素は、2002年の学習指導要領で「生きる力」の構成要素の１つである「確かな学力」として取りあげられ、2007年に改訂された学校基本法30条２項にも記されたもので、とりたてて、目新しいものではない<sup>8</sup>。

文部科学省の推薦・AO入試改革は、大学入試センター試験から大学入学共通テストへの移行とセットとなって「予告」されてはいるが、各大学の対応はまだ明確にされない（読売新聞教育部 2016）。本学でも今年12月に全学AO委員会で上記文部科学省の「予告」が紹介され、各学科にB日程のAO入試を行うか諮問があっただけである。ただその内容を見る限り、AO入試などのマス選抜が、大学教育に必要な知識・技能、思考力・判断力・表現力を問わないものと認めたとうえで、何らかの学力考査による選抜を認めた点で、近年の「メリトクラシーの再帰性」という観点からみれば、マス選抜からエリート選抜へ揺れ戻しがあったとみるべきであろう。これもまた、後期近代における「メリトクラシーの再帰性」の１つの現われと言えなくもないだろう。

こうした2020年のエリート主義的な入試改革を批判したものに、高松（2018a,2018b）によ

---

<sup>8</sup> 中教審答申レベルで見れば、1996年答申で「生きる力」が「自ら学び、自ら考える」力、「豊かな人間性」、「健康や体力」からなるものと規定され、97年答申では「高齢社会に対応する初等中等教育段階の子どもたちに対する教育の在り方」という観点から「生きる力」が展開されたという。さらに2003年答申は、96年答申と97年答申を承けた1998年の学習指導要領に対する学力低下批判に応じて、「確かな学力」の育成を提言した。ここで初めて、生きる力には確かな学力、豊かな人間性、健康・体力という３つの構成要素がある、という考え方が表明された（八幡, 2016）。

る論考がある。それによると、2000年代初頭から18歳人口が急激に減少することが予測されていたにも関わらず、文部科学省は1991年に大学設置基準を大綱化して、大学の設立・存続をいわば市場原理に委ねるといった新自由主義的政策をとった。その結果、私立大学の乱立（その多くは専門学校から格上げ）を招き、1991年の大綱化の開始以前の時点で378校であった私立大学（4年制）は2015年には604校と急増したものの、そのうちの約4割が定員を充足してないといわれる。そうすると、高松（2018）によれば、文部科学省が「学力考査を伴わない」と批判しようとも、AOや推薦入試といった手段を使っても学生を確保しなければ経営が成り立たない。

加えて文部科学省は、大学入試で3つの能力、すなわち知識・技能、思考力・判断力・表現力および主体的に学ぶ態度を判定せよというのが、高松（2018a）によれば、この3つの能力は、同一のレベルにあるものではない。まず基礎的な知識があって初めて思考力・判断力・表現力が身につく、さらにそれらの能力を前提に主体的に学ぶ態度も形成される。したがって、大学入試では基礎学力を測定しておけばよく、あとの2つの能力は大学教育で身につけさせればよい、という。

そもそも高松（2018a）によれば、大学入試改革によって生徒の学習態度を改善することすら困難であるという。というのも、生徒たちは「上級学校の入学試験問題に出れば、その試験で高得点が得られるように対策するし、試験に出なければ対策しない。つまり、必要があれば勉強するし、必要がなければ勉強しないという極めて単純な行動原理に拠っている」（高松2018a）からである<sup>9</sup>。また、今回の入試改革の目玉の1つともいえる記述式解答の導入にしても、日本語学・大学教育論を専門とする筆者は、自らの教育実践からまずは「読解力」の育成が先決で、次いで対面での指導による丁寧な添削が有効であり、記述式の導入は高校や学習塾に表演的な記述式対策を流行させるだけで、真の「思考力・判断力・表現力」の測定にはなら

<sup>9</sup> もちろん進学実績を上げたい高校もこれに加担している。その端的な表れが、2006年10月に明るみに出た高等学校の「必修科目未履修問題」であった（高松 2018b）。世界史が受験科目とならない生徒には、世界史が必修科目であったにも関わらず多く高校で履修させていなかったという問題である。かつて、マルクスは試験（ただし国家官僚を選抜する試験）についてこう書いた。「試験は知の官僚制的洗礼、俗知の聖知への化体の公的承認にほかならない」（Marx:287）。この言を踏まえてブルデューらは、試験がもつ意味を次のように再定式化する。すなわち、「知の社会的定義とそれを明示する様式を、大学における賞罰（サンクション）にふさわしいものとして課すかぎり、試験は支配的文化とその価値を教え込むという企てにとって、もっとも効果的な手段を提供してくれるものである。正統的文化と文化への正統な関係の修得は、カリキュラムの拘束によるものと同じくらい、またそれ以上に、試験の判例解釈において成り立っている慣習法によって規定される」。換言すれば、試験（とくに全国的なもの、たとえば今回の大学入学希望者学力テスト）の問題は、その社会の正統的文化すなわち教養のレベルを国家的に定義するものである。たとえば、吉本ばなの作品が入試に登場し、吉本隆明が試験に出なくなると、父親は受験生の関心から消え去り、娘の作品は「俗知」から「聖知」へと公的承認を得て「化体」していく。P.ブルデュー & C.パスロン『再生産：教育・社会・文化』藤原書店、166ページ。

ないという。

ここで高松（2018a,b）が入試について抱いている疑惑は注目に値する。それは、入試は受験生の能力を正確に測定していないのではないかという疑惑である。高松（2018a:300）自身の言を引けば「そもそも筆記試験では、受験生の勉学への取り組み姿勢ややる気、人格や人間性などは測りようがない。筆記試験など、単に限られた知識量と設問への対応力を知る程度に過ぎないものだと最初から割り切るべきである」。こうした入試に対する高松の疑念は、実は本稿前半で論じてきた中村（2018）の「メリトクラシーの再帰性」という議論の重要な前提の1つなので、最後にこの問題を論じることで大学教育の在り方を展望しよう。

#### 8.4. 今後の展望(2)：メリトクラシーの再帰性と大学教育改革

中村（2018）は、後期近代における「メリトクラシーの再帰性」をめぐる議論には、2つの前提があるという。1つは抽象的能力は厳密には測定できないというもので、もう1つは教育・地位達成で問題化する能力は社会的に構成されるというものである。このうち、第一の前提は高松（2018a）の試験による能力測定への疑惑に通底するものであるが、中村（2018）があげている例は「新しい能力」としてのコミュニケーション能力である。こうした能力はAO面接などで重視されるものだが、中村（2018）によれば、コミュニケーション能力は場面や相手、話題によっても発揮のされ方は異なるので正確な評価が難しいという。2020年の共通テストから採用される記述問題もまた同様であろう。これに対して、第二の前提はローゼンバウム（Rosenbaum1986）のトーナメント移動と能力の社会的構成説にもとづく。ローゼンバウム（Rosenbaum1986）のいうトーナメント移動とは、日本の高校野球と同じように、選抜の勝者は次の選抜に進むことができるが、敗者はそれ以上の選抜にすすめない競争を意味する。この点で、トーナメント移動では、選抜された結果（入試や昇進）が敗者の能力の限界（上限）を規定する一方で、勝者も次の選抜に向けて努力を怠るわけにはいかない。こうしてみると、能力とは初めから個人に内属するものではなく、競争や選抜の結果、事後的・社会的に構成されるものとなる。

こうした能力観を前提とする限り、中村（2018）によれば、メリトクラシーの基礎となる能力の測定も暫定的なものにとどまらざるを得ず、それゆえメリトクラシーはたえずその根拠を批判的に問い続けざるうえない。とりわけ高学歴化と情報化が進展した後期近代社会においては、あらゆる制度の妥当性が最新の知に照らして問い返される。というのも、後期近代では、電子的メディアによって空間的に遠い場所にも瞬時に情報を伝え、世界規模で社会関係を取りむすぶことが可能になり（「時間と空間の分離」）、その結果、相互行為や社会制度が狭い領域から離脱していくことが可能になる（「脱埋め込み化」）<sup>10</sup>。これらによって後期近代を特徴づ



ける「再帰性 (reflexivity)」が生じてくる。再帰性とは、制度や組織の自明性が失われ、それがたえず問い直されることを意味する。

2020年度に予定されている大学入試改革、すなわち大学入試センター試験の廃止と大学入学共通試験の導入および推薦・AO入試への学科試験等の導入もまた、こうしたメリトクラシーの再帰性の表れと言えなくもない。これによって1990年以来、実施されてきた大学入試センター試験は30年の幕を閉じる。しかし、そこで養成がめざされる「新しい学力」ですら、すでに述べたように、2000年代初頭から言われてきたものであり、「新しい酒は新しい革袋に盛る」(『新約聖書 マタイ伝第九章の一節』)という状態ではない。加えて、メリトクラシーの基盤となる能力の測定が常に暫定的なものであり、厳密な測定が「未完のプロジェクト」(中村 2018)である以上、その拙速な導入の経緯(英語試験の民間委託も含めて)も含めて、遠からずまた疑問視される可能性も高い。

本稿の主題であるAO入試に関しては、学業試験を始めとする何らかの学力検査が求められている。しかし、中村(2011)によれば、推薦入試やAO入試は、「学力によらない」入試として大学の大量化に対応してきたマス選抜の制度であり、専門高校の生徒にも大学進学の手機を与える「敗者復活戦」(竹内 1995)でもあった。ここに学力検査を導入することは、マス選抜のエリート選抜化を意味する。そうなると、政策あれば対策ありで、専門高校では進学コースを設けるであろうし、定員充足に苦しむ偏差値の低い大学では専門高校向けの選択科目を用意するか、試験の得点を傾斜的配分にすることだろう。

すでにふれたように、今回の大学入試改革は、「教育再生」を標榜する第二次安倍内閣の官邸主導の下、短兵急ともいえる速度で推し進められようとしている。こうした政治主導の教育改革の危険性について、広田(2019)は、それが多くの場合、教育界にもたらす負の波及効果や弊害を見落としがちであるという。というのも、教育関係の法令や制度だけでなく、それが運用される実態についてまでも知悉していないと、教育改革のもたらす帰結について予測ができず、有権者に説明することが困難なHard Issueであるからだという。これを克服することこそ、真の政治の課題である。実際、本稿冒頭に3番目の引用として置いたように、かつてM. ウェバー(Weber 1904=1971)はこう述べていた。「…あらゆるできごとがすべて連関しあっ

<sup>10</sup> 「脱埋め込み化」とは、ギデンズによると「社会関係を相互行為の局所的(ローカル)な脈絡から「引き離し」、時空間の無限の広がりの中に再構築すること」(Giddens,1990=1993:35-36)を意味する。たとえば、経済のグローバル化によって、原油の値上がりはビニールハウスを暖める灯油や漁船の燃料の高騰を招き、野菜や魚の値段にも影響することになる。こうして1つの現象が思いがけない場所で予想外の事態を引き起こす「脱埋め込み化」は、2つのメカニズムによって促進される。1つは貨幣など標準的な価値をもった交換システムとしての「象徴的通標」であり、もう1つは科学技術的知識に代表される「専門家システム」である。



ている以上、必要とされる手段を用いたばあいに、達成されるであろう所期の目的とは別に、どんな結果が起こるかを確定することができる。こうしてわれわれは、行為する者に、その人の行為によってもたらされるはずの所期の結果と、予期しない結果とを比較検討する可能性をあたえる。そればかりではない。所期の目的を達成するためにはそれとは別の価値の実現をさまたげるおそれがある。…責任をもって行動する人間ならば、みずからを省みて行為の目的と結果を照らしあわせてみることを怠るわけにはいかない」。

しかるに、日本の政治家たとえば橋下徹元大阪府知事などは教育行政に民間経営の手法を導入して効率性を高めるというNPM (New Public Management) という手法をとろうとしていた。広田 (2019) は、この手法とりわけ大学評価の方法に疑問をもち、行政学者に評価のサイクルを止める方法について意見を訊く。その結果、得られた回答は、評価のサイクルが始まると、評価の信憑性に絶えず疑問が投げかけられてもそれを止める装置がないので、評価のサイクルは止められず、最後は評価が形式化して失敗・破綻するしかない、というものであった。それはメルトダウンするまで完全に止められない原子力発電のようなものである。こうした教育評価も後期近代にビルトインされた再帰性であるとするならば、「教育改革のやめ方」と題するエッセイを、広田 (2019: 93) が「評価についても、そのサイクルが暴走しないような制度論が必要である」と嘆息交じりに結ぶのもやむを得ないと思われる。

【付記】本稿執筆にあたって、いつものことながら、本学学務部ならびに入試部（アドミッションオフィス）には、本務多忙のなかデータの作成並びに提供をいただいた。また教育研究所の長谷部育子さんには、専門科目と非専門科目に分けて成績の平均点を算出するという例年になく煩雑な作業をしていただいた上に、これを入試区分データ・新入生調査データ・卒業時調査データとマッチングするという困難な作業をしていただいた。以上、深甚の感謝をしたい。なお、傾向スコアマッチングについては、突然の問い合わせにも関わらず、中澤渉大阪大学大学院人間科学研究科教授には懇切なご教示をいただいた。併せて深謝したい。

## 文献

- Beck, Ulrich, Anthony Giddens and Scott Lash ,1994, *Reflexive Modernization : Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Oder*. Polity Press 1997松尾精文, 小幡正敏・堂隆三訳『再帰的近代化 — 近現代における政治、伝統、美的原理』而立書房.
- Bouredieu, Pierre et Jean-Claude Passeron,1979, *La Reproduction*. Minit. 宮島喬訳,1991,『再生産』藤原書店.
- 海老原嗣, 2009,『学歴の耐えられない軽さ』朝日新聞出版.
- Giddens,Anthony,1990, *The Consequence of Modernity*. Polty Press. (=1993, 松尾精文・小幡正敏訳『近代とはいかなる時代か? —モダニティの帰結』而立書房).

- 広田照幸,2019,『教育改革のやめ方—考える教師、頼れる行政のための視点』岩波書店
- 伊藤公雄,2017,「男子の学力低下問題をめぐって」『学術の動向』22(11), 34-38.
- 片瀬一男,2005,『夢の行方—高校生の教育・職業アスピレーションの変容』東北大学出版会.
- ,2007,「ユニバーサル化した大学における教員の苦悩—東北学院大学の教員意識調査から」『東北学院大学教育研究所報告集』第7集5-40.
- ,2008,「AO入試に関する試論(1)—教養学部におけるAO入試入学者の成績の推移を事例に」『東北学院大学教育研究所報告集』第8集31-45.
- ,2009,「AO入試に関する試論(2)—AO入試はA型学生を選抜したか、それともB型学生に選好されたのか?—東北学院大学文科系学部の場合」『東北学院大学教育研究所報告集』第9集: 31-45
- ,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集: 21-52.
- 木村涼子,2010,「ジェンダーと教育」岩井八郎・近藤博之編『現代教育社会学』有斐閣:61-77.
- 倉元直樹,2011,「大学入試の多様化と大学入試—東北大学「学力重視のAO入試」の挑戦」東北大学高等教育開発推進センター編『高大接続のパラダイム転換と再構築』東北大学出版会: 7-40.
- 宮本友弘,2019,「「主体性」評価の課題と展望—心理学と東北大学AO入試からの示唆」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における「主体性」の評価—その理念と現実』東北大学出版会: 7-29.
- 文部省,1968,『我が国の教育水準』
- 中井浩一,2007,『大学入試の戦後史—受験地獄から全入時代へ』中公新書
- 中室牧子・藤原夏希・井口俊太郎,2014,「AO入試の再評価」『KEIO SFC JOURNAL』, 14(1): 178-197
- 中村高康,1996,「推薦入学制度の公認とマス選抜の成立—公平信仰社会における大学入試多様化の位置づけをめぐって」『教育社会学研究』59:145-165.
- ,2010,「四大シフト現象の分析」中村高康編『進路選択の過程と構造』ミネルヴァ書房: 163-183.
- ,2011,『大衆化とメリトクラシー—教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス』東京大学出版会.
- ,2018,『暴走する能力主義—教育と現代社会の病理』筑摩書房.
- 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』24: 63-74.
- 中澤渉,2007,『入試改革の社会学』東洋館出版社
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編,1999,『分数ができない大学生—21世紀の日本が危ない』東洋経済新報社.
- 大前敦巳,2002,「キャッチアップ文化資本による再生産戦略—日本型学歴社会における「文化的再生産」論の展開可能性」『教育社会学研究』,70(0): 165-184.
- Rosenbaum,James,E.,1986,Institutional Career Structures and the Social Construction of Ability. John G.Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press.:139-171.

## AO入試再訪：10年の後に

斎藤誠,2010,「本学の教育課程改革に向けての私案」『東北学院大学教育研究所紀要』10：41-50.

Sen, Amartya, 1982, *Choice, Welfare and Measurement*, Blackwell. (=1989大庭健・川本隆史訳『合理的な愚か者—経済学=倫理学的探究』勁草書房.

高松正毅,2018a,「2020年の高大接続改革を批判する」『高崎経済大学論集』第60巻第4号：297-307.

———,2018b,「2020年の大学授業改革に向けて」『高崎経済大学論集』第61巻第1,2合併号：71-80.

竹内洋,1995『日本のメリトクラシー—構造と心性』東京大学出版会.

Weber, Max. 1904, "Die  $\geq$ Objektivitat $\leq$  sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 19(1), 22-87. 1971濱嶋朗・徳永恂訳「社会科学および社会政策的認識の『客観性』」『ウェーバー社会学論集』青木書店.

山根一秀,2004,「AO方式による入学者選抜の現在」『IDE』No.457：19-23.

矢野眞和,2005,『大学改革の海図』玉川大学出版会.

安田宏樹,2015,「大学4年生の成績に関する男女間差異」『東京経大会誌』(285)：127-153.

八幡恵,2016,「「生きる力」の展開」『東北学院大学教養学部論集』第173号：145-158.

読売新聞教育部,2016,『大学入試改革—海外と日本の現場から』中央公論新社.

## Parerga und Paralipomena\* アクティブラーニングについて

先般、来年度の「シラバス編集委員会」に出席した際に、配布された資料に以下の科目は一律アクティブラーニングとして扱うとして「実習」とならんで「実技」とあったので不審に思って質すと「体育実技」のことだという。心理学や社会学の実験実習ならば、学生の主体的な授業参加や創意工夫もいるだろうからアクティブラーニングというのはわかるが、体育実技が（もちろん学生の工夫の余地はあるだろうが）一律にアクティブラーニングというのは解せない。そこでさらに尋ねると学務部長の回答は、文科省の規準によれば座学（講義）でないものはアクティブラーニングだという。そのような話は初耳であったので、他大学はどうかとさらに質すと「関知していない」という回答であったので、「それならこちらで調べておく」と引き取った。

以下はその結果である。ただ時間がなかったので、在仙の大学に限定さえたうえに各大学のシラバスを子細に検討する余裕はなく、HPに紹介された代表的なアクティブラーニングが中心となる。

まず東北大学に特徴的なアクティブラーニングは、全学共通科目に開設された「基礎ゼミ」「展開ゼミ」であろう。このうち「基礎ゼミ」は1年生前期におかれ、高校までの受動的な学びを大学の自主的・主体的な学びに転換することを目的とした少人数（20人以下）のゼミである。シラバスで見ると、150ほどのテーマを用意し、各学部の教授陣（中には学外講師もくむ）が入門的な講義をワークショップも交えて行っている。他方、「展開ゼミ」はこの基礎ゼミを発展させたもので、90科目ほどあり、実験や実習、フィールドワークがおこなわれている。なお、保健対体育科目は、外国語科目とともに、これらの全学の転換・少人数科目の埒外である。

こうした全学的なアクティブラーニングを展開するために、東北大学は、2014年には教養教育院や高等教育開発センターなども統合し、高度教養教育・学生支援機構を発足させた。全学の教養共通科目も同機構を中心に運営させており、全学的な初年次教育も、本学のように学部割ではなく、学部を超えた全学組織によって運営されているところが特徴である。

これに対して、宮城教育大学のアクティブラーニングの目玉は「未来の教室でアクティブラーニング」というものである、これは、独立行政法人教職員支援機構（茨城県つくば市）との連携事業の一環として地方拠点となる「教職員支援機構」として宮城教育大学センターを設置し、2018年3月には最新型のICT機器や壁一面に投影可能な設備を備えた「未来の教室」を完成させた（<http://muestyle.miyakyo-u.ac.jp/news/>）。HPによれば、数名の発表者が最新のICT機器を活用して自己紹介に挑戦した。学生は、壁面スクリーンに多くの情報を同時表示したプレゼンを行う一方、受講者はPCから質問を入力し、リアルタイムにモニターに表示される内容に発表者が応答する展開で授業がすすねられたというが、これはICTの活用事例であっても、実際にどの程度、アクティブラーニングになっているか疑わしい（以前に同大学が電子薄板を導入したときも、授業にどう活用してよいかわからず、本学教員が教えにいったこともあった）。また今後の教員養成のためには教員自身がアクティブラーニングの技能を身につけることが重要と述べられているが、同大学の教員にはICTやSTEMの専門家はいても、アクティブラーニングの専門家はいない。設備は整えたが運用はこれからなのだろう。ただし、体育実技はアクティブラーニングになっていない。

東北福祉大学は、もともと福祉系の演習や実習科目が多かったので、教員や他の受講生と意見交換をするなどのアクティブラーニングが導入しやすかった。その他、心理系の「カウンセリング演習」等ではロールプレイ・グループワークを行い、傾聴の訓練などを行っている。「心理学実験」でも実験者役・

被験者役の双方で実験を体験するなど、学生参加型学修が行われている。アカデミックなアクティブラーニングとは対照的に、実務型のアクティブラーニングが最も活発なのはこの大学であろう。しかし、同大学でも保健体育科目はアクティブラーニング科目とはみなされていない。

保健体育科目をアクティブラーニングと位置づけていたのは宮城学院女子大学だけであった（西田理絵・篠原秀典,2018,「アクティブラーニングを導入した水泳実技授業の課題」『宮城学院女子大学発達科学研究』18:1-12）。ただし、この実技も受講生にアンケートを取りながらその授業運営に生かしていくものであり、双方向的な授業ではあっても、受講生の主体的な参加を促すものではなかった、

結局、アクティブラーニングとは何だろうか。文部科学省 ([https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110\\_2\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_5.pdf)) は2012年の「用語集」で次のように言う。

教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

そして、松下佳代（『ディープ・アクティブラーニング』）を引きながら、その一般的特徴として、

- (a) 学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること
- (b) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
- (c) 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること
- (d) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること
- (e) 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること
- (f) 認知プロセスの外化を伴うこと

たしかに、大学の体育実技がそれなりの知的操作をとまなうことは事実だが、上記の項目や他大学の位置づけに照らしても、これを一律にアクティブラーニングとして居続けるのには困難が伴う。ちなみにかの委員会の配布資料によると、「私立大学等改革総合支援調査票」によれば、開講科目のうち50%以上がアクティブラーニング型の授業であると、3点が付与されるとの記載があったが、この3点が何を意味するかには説明がなかった。

アクティブラーニングによる開講コマ数が多いほど、私学補助金が多いといった物言いも学内にはあるが、本学の2019年度の予算額（収入）32,607,354,788円に対し、国庫補助金収入は1,194,748,000円であり、総収入の3.7%を占めるに過ぎない。このわずかばかりの補助金の維持のために教学の理念という魂をメフィストフェレスに売ってしまうのはいかがなものかと思う。

なお、Google検索で「体育実技 アクティブラーニング」を入れると62,400件ほどがヒットするが、管見の限り中学・高校の授業か、大学の場合、宮城学院女子大学のように中学・高校の体育教員養成課程の体育実技であったことも付言しておく。

#### \*Parerga und Paralipomena

「余録と補遺」を意味する。哲学者・Arthur Schopenhauerが主著『意志と表象としての世界』の巻末につけた2巻からなる付録でkleine philosophische Schriftenの副題を持つ。日本では『知性について』『女について』『自殺について』などが訳出されている。