

## 第4章 大学入学者選抜における評価尺度の多元化と 選抜資料としての調査書

倉元 直樹(東北大学)

### 1. はじめに

本書では、各章で様々な角度から「主体性」及び「主体性評価」に関わる問題について論じられている。第I部第1章における「筆記試験の得点にも『主体性』を含めた『学力の三要素』がそれぞれ一定程度反映される(宮本2019:24)」という考え方には、心理学の理論と実証研究に裏付けられた合理性がある。一方、長年の間、政策的に「学力試験によっては測ることができない能力や態度(国立大学協会2017)」といった表現で、主体性を含む様々な能力の評価手法としての学力検査以外の選抜資料の活用可能性に期待が寄せられ、大学入学者選抜への利用が模索され続けてきたことも事実である。いわゆる「評価尺度の多元化」政策である。したがって、本書で議論されている「主体性の評価」にかかわる諸問題も、評価尺度の多元化の流れという文脈に位置づけて議論を展開することが可能と思われる。

そこで、本章では視点を変えて、選抜の方法論、選抜資料の観点から大学入学者選抜について議論することを試みる。とりわけ大学入学者選抜への活用が期待され続けてきた調査書について焦点を当てる。

最初に、学力検査以外の選抜資料として、調査書を除くその他の選抜方法について触れる。その後、調査書について議論を展開する。最初の観点は、調査書にはどのような能力の評価が期待されてきたかという点にまつわるものである。二つ目の観点は、調査書の活用が中々広まらない理由を探るものである。すなわち、大学入学者選抜における評価指標としての調査書は評価を受ける側の高校からどう見られてきたのか、実際に大学入学者選抜に調査書の活用が進んだ場合、果たして、どのよう

な問題が生じる可能性があるのだろうか。過去に行われた研究を基にして探っていくことにする。

## 2. 調査書以外の選抜資料

### 2.1 ポートフォリオ評価とパフォーマンス評価

わが国の大学入試を巡る議論において、学力検査への批判は明治時代から今まで止むことなしに続いてきたものである。一方、学力検査に代替、ないしは、学力検査を補完する資料として大学入学者選抜への利用に強く期待がかけられる具体的な選抜資料のラインナップには、時代による流行り廃りがあるように思われる。

現在の流行は、日常に近いより直接的な測定方法の追求ということになるだろう。テストにおける真正性 (authenticity) の追求と言い換えてもよいかもしれない。伝統的な筆記試験の弱点は、試験問題として課される課題が日常生活や学習場面とは切り離されて構造化されたものであるため、得点や成績として表される評価結果に実際に測定したい能力とは異なる「テストを解くこと」に特化した技術、いわゆるテストスキルの巧拙が混入することにある。たしかに筆記試験の場合、原理的にそれを完全に排除することは不可能である。筆記試験を解くための技術が測定したい能力と全く違ったものとして存在し、その技術を習得するための学習活動が培うべき能力の育成とかけ離れていると考えれば、テストの波及効果 (washback effect) の観点からその状況は深刻な問題と受け止められる。テストに向けた準備行動、すなわち、受験勉強が本来育成したい能力の育成に必要な学習活動とは全く異なる活動であり、有害な行動とみなされるからだ。まさにこの観点から「悪しき受験勉強」の抑制を一つの大きな柱に、我が国の大学入学者選抜に対する伝統的な政策が立案されてきた。もしも、筆記試験よりも直接的に測定目的となる能力を評価する代替手段が存在するならば、その方法を用いた評価を行うことによって結果として現れる成績がより妥当なものになるだろう、という予測が導かれることになる。

その一つの現れがポートフォリオ評価に対する期待につながっていると思われる。ポートフォリオ、すなわち、学習や活動の履歴・記録を大学入学者選抜に用いようという発想は20年以上前から存在していた。例えば、1990年代に行われたアメリカ合衆国オレゴン州におけるオレゴン州立大学機構のPASSプロジェクトは、真正性の高い評価資料による大学入学者選抜の中で、生徒の作品集としてのポートフォリオを評価に用いる構想が示されている(Conley 1995=1995)。ポートフォリオ評価が今日まで広まらなかった理由の一つに、ポートフォリオ評価の構造的弱点の存在があると思われる。それは、膨大な活動記録をどのように収集して整理し、保管して、その中から選抜資料をどのように効率的に抽出するか、という点にあった。ところが、この問題は昨今のデジタルテクノロジーの急速な発達により、克服されつつある。それが、今日、ポートフォリオ評価に期待が高まる大きな背景要因であると言えよう。

しかし、ポートフォリオが大学入学者選抜の場面で有効に活用されるためには、さらに克服すべき大きな課題が残されている。まず、ポートフォリオの作成に必要なとされる手間暇、いわば「機会費用」の問題である。行動記録に関わる情報の入力には、膨大な手間がかかる。生徒や教員にそのための労力と時間、さらには費用を割かせるくらいならば、実質的な教育学習活動自体にそれを当てる方がよほど教育的な効果が期待できるのではないか、という意見には説得力がある。また、ポートフォリオにどのような情報をどのように分類、蓄積し、整理して保管しておくか、ということも大きな課題である。大学入学者選抜に利用される資料であることを考慮すると、記録されるべき内容を全て網羅する行動目録が存在し、全ての受験生のあらゆる行動が、あらかじめ定められた共通のコードやフォーマットの下で整理され、管理されていることが望ましい。さらに、選抜の場面ではどのような情報を抽出して、どのような指標を用いて評価するかが課題となる。その上、紙ベースの時代にはありえなかった問題だろうが、高度に集約された濃密な個人情報であるデジタルポートフォリオを誰が保有し、管理するのか、それを誰が誰に提

供する権限を持つか、本人の管理下を離れた情報が適切に管理され、目的外に利用されていないことをどのようにして確認できるかなど、今後、新たな問題が生じてくるように思われる。もちろん、本書の様々な章で言及されている、ポートフォリオを選抜に用いることによる悪しき波及効果も見逃せない。

もう一つの流行は実技、すなわち、パフォーマンス評価への期待であろう。「実技」というと、運動やスポーツ競技、ないしは音楽や美術のような特別な領域が思い浮かぶが、パフォーマンス評価と言い換えても問題の構造自体は全く同じことである。

現在、パフォーマンス評価に関わる喫緊の課題としては英語4技能の評価にまつわる問題がある。とりあえず、高大接続改革の理念にしたがって四つの技能を切り分けてそれぞれ別々に評価する状況を考える。4技能のうちの「読む力」「書く力」の評価は伝統的な筆記試験の手法で評価できる。また、これまでも筆記試験を用いて評価されてきた。「聞く力」は、筆記試験の中で発音問題や強勢問題として出題されてきた。リスニングテストという形式で音声による出題を行う場合は、テスト問題として与えられる課題はより日常場面に近づく。その側面では試験問題が紙の上で表現される従来型の筆記試験よりは真正性が高いと考えられるが、解答形式は筆記試験のスタイルである。書かれた回答を評価する水準に関しては、従来の筆記試験と技術的に異なることはない。

それに対し、「話す力」の評価は解答形式も含めて従来型の筆記試験の範疇に収めることができない。したがって、必然的にパフォーマンス評価にまつわる様々な技術的課題から逃れることができないこととなる。すなわち、ハイステークスな場面で大人数の受験者に対して実技試験を課すのと同じ困難が伴う評価方式なのである。

「話す力」をコミュニケーション能力から切り離して「英語を母語話者に近く発話すること」と考えれば、例えば、大学入試で「音楽」の試験が課せられたときに受験生の「歌唱力」を評価することにたとえられるかもしれない。50万人規模で受験者が存在するとしても、ごく身近なカラオ

ケが機械で歌唱力を自動採点できることを考えれば、それ自体は不可能というほど難しいことでもないような気がしてくる。しかし、合否が人生の分かれ道になる大学入学者選抜において、誰もが納得するような妥当な基準で一貫した評価が果たして可能だろうか。そのうえ、完全に出来上がった自動採点システムが存在しない条件であれば、人が評価をしなければならなくなる。評価基準の妥当性、異なる採点者間の評価の一貫性、一人の評価者が一定時間に採点・評価できる答案数にまつわる問題、採点にかかる費用等、具体的に解決しなければならない課題が山積している。

さらに重要なのは、4技能の一つとしての「話す力」とは何なのかという問題である。もし、それが人と人との「コミュニケーション能力」を指すとすれば、その場の人と人との関係性の中で意味のある言葉を考え、やり取りすることができなければ真正性からはかけ離れたものとなる。英語教育の専門家の間には、その意味で「4技能」とその評価という概念枠組み自体に強い違和感と危機感が根強く存在する（例えば、鳥飼 2018）。

## 2.2 小論文と面接試験

現在の大学入試センター試験（以後、「センター試験」と表記する）や2021年度入試から導入される予定の大学入学共通テストにつながる共通第1次学力試験（以後、「共通1次」と表記する）の導入時点において、マークシート式の共通1次は各国立大学が個別に実施する2次試験との組合せで評価する能力及びその評価尺度の多元性・多様性を確保することが想定されていた。その際、2次試験における評価方法として役割を担うことを期待されていたのは、内申書（すなわち、調査書）、小論文、面接、実技などで、共通1次制度の発足当初に特に進められたのは小論文と面接の導入であった（大谷・島田・本多・松井・白川 2017:39）。なお、小論文は学習指導要領に規定された教科・科目の内容の習得程度を評価する「学力検査」とは目的や内容が異なるが、筆記試験の一部に分類することができる。

方法論的観点から言えば、もちろん面接試験は筆記試験とは異なるものである。ただし、面接試験を通じて評価することが期待される能力には多種多様なものがある。例えば、東北大学の平成31年度(2019年度)入学者選抜要項(東北大学2018)に記載されているAO入試II期を例にとると、文学部では「文学部の学問・研究に対する熱意や問題関心、独創性や積極性、及び文学部で学ぶ積極的な意思その他について質問します。それにより、自分の考えを口頭で的確に表現できるかどうか、すなわち、話す力を評価します(p.24)」、理学部では「学習意欲、論理性・独創性・好奇心及び理学的センスなどについて評価します(p.26)」、農学部では「…農学への関心度と知識、発想の柔軟性と豊かさ、表現力、行動力、協調性等を総合的に評価します(p.31)」といった形で、様々な資質や能力の評価が言明されている。主体性に関する心理学的モデル(宮本2019)に依拠するならば、文学部の「文学の学問・研究に対する熱意や問題関心」、農学部の「農学部への関心度」といった表現に見られる資質・能力は、受験する学部の学問分野への意欲や関心という「領域レベル」に関する「動機づけ」に相当する内容であり、まさに「主体性」概念の主要な部分を占める側面について面接試験という方法によって直接的に評価する試みと言える。一方、理学部の「理学的センス」、農学部の「農学への(関心度と)知識」などは、通常は筆記試験で評価されるような当該学問分野に関わる認知的な能力について、面接試験という筆記試験とは異なる方法で評価する試みとも考えられる。もしも、測定の対象となる認知的側面が教科・科目の内容に対する知識、理解と同一であれば、目的は筆記試験と何ら変わらない。むしろ、測定の妥当性や信頼性の側面から考えると、筆記試験の方が測定装置としての性能は格段に優れている。米国における20世紀のテスト(評価方法)の発展に鑑みても、口頭試問が記述式の筆記試験に置きかわり、さらに客観式、選択式形式のテストへと主要な測定方法が時代とともに変化していった歴史的経緯がある(池田1997)。

現在は様々な役割が期待されている面接試験であるが、戦後直後の新

制大学入試の発足時には、全面的に禁止された時期もあったそうである。佐々木(1984)は、その背景には戦時中に「受験生の思想・信条に立ち入ったり、それを合否の判定の資料としたりすることにたいする危惧と厳しい反省があったとみるべき(p.137)」としている。

### 3. 選抜資料としての調査書<sup>1)</sup>

#### 3.1 調査書が大学入学者選抜に占める位置

学力検査以外の大学入学者選抜の資料として大きな期待が寄せられる評価手法が時代によって移り行く中、一貫して期待が寄せられてきたのが大学入学者選抜への調査書の利用である。調査書は高等学校生徒指導要録に基づいて作成される。したがって、調査書には受験生の大学入学までのポートフォリオを要約したエッセンスとしての期待がある。

わが国の大学入試では調査書を活用することが常に奨励されてきた。たとえば、平成31年度大学入学者選抜実施要項(以下、「実施要項」と表記する)の「第3入試方法」では、その第1項で「一般入試」が「調査書の内容、学力検査、小論文、面接、集団討論、プレゼンテーションその他の能力・意欲・適性等に関する検査、大学入学希望理由書及び学修計画書、資格・検定試験等の成績、その他大学が適当と認める資料により、入学志願者の能力・適性等を合理的に総合して判定する入試方法」と規定されている。すなわち、「調査書の内容」は一連の選抜資料の冒頭に登場する重要な選抜資料という位置づけであると伺える。第2項の「(1) アドミッション・オフィス入試」は、「…調査書を積極的に活用することが望ましい」という一文で締めくくられている。さらに、「(2) 推薦入試」は「出身高等学校長の推薦に基づき、原則として学力検査を免除し、調査書を主な資料として判定する入試方法」と定義されている(文部科学省 高等教育局 2018)。

大学入学者選抜の選抜資料として調査書を重視する政策は近年になって始まったことではない。戦前から、調査書に記された学業成績を重視して選抜試験における学力検査の役割を軽減する試みは何度もあったが

成功しなかった(増田・徳山・斎藤 1961;佐々木 1984)。戦後も新制大学の発足に伴う入学者選抜制度、推薦入学の導入、共通第1次試験の構想など、様々な機会において大学入学者選抜における調査書の活用が政策的に奨励されてきた(Edmiston 1949=1961;中村 1996)。

### 3.1.1 大学入学者選抜における調査書の利用状況

それでは、調査書の利用実態はどうだろうか。少々古いデータだが、2002(平成14)年に大学入試センター研究開発部が全国677大学に対して選抜単位ごとに実施した「入学者受入方針等に関する調査(AP調査)(以下、『AP調査』と表記する)」によれば、利用率はさほど低くはないが、全面的に活用されているというほどでもない。AP調査の該当部分を分析した鈴木・内田(2004)によれば、当該調査で分析された8種類の大学入学者選抜のうち、最も調査書が利用されていなかった「センター試験のみ」の入試区分では39.3%、「個別試験」を実施する三つの入試区分では45.2～67.1%であった。ただし、最も利用率が高かった「一般推薦入学」では91.4%で調査書が選抜に利用されていたという。

また、AP調査と同じプロジェクトの中で2003(平成15)年に全国の673大学4,575募集単位に対して「高校調査書の利用実態に関する調査」を実施した富永・大久保(2004)によれば、一般入試における調査書の利用率は50.5%、推薦入試では88.0%と報告されているが、同時に「調査書の『参考程度の利用』も利用している範疇に含めた回答」としたため、「各質問項目において求めた利用の度合いや方法についての回答では、『回答できない』および無回答が多く」課題が残ったとしている(以上、富永・大久保 2004)。

### 3.1.2 大学入学者選抜における調査書の利用に関する高校側の見解

歴史的には大学入学者選抜における調査書の活用は生徒を送り出す高校側が望んだものとされる。中村(1996)によれば、推薦入学の公認に当たって、全国高等学校長協会はかねてから調査書の重視を要望してきた



ことで、文部省の方針に足並みをそろえることになったという。推薦入学(当時)、AO入試が学力不問となっていることを批判した中教審学士課程答申(中央教育審議会2008)の際も、全国高等学校長協会から要望書が出されたが、三つの要望項目のうちの一つとして「3 調査書の利用」が挙げられている(全国高等学校長協会2008)<sup>2)</sup>。

一方、現場の高校教員からは調査書の積極的利用は望まれていない。東北大学のAO入試に関係した高校訪問における会話記録等をまとめて分析した倉元・當山・西郡・石井(2009)によれば「調査書により重きを置いた選抜を望む意見は皆無である。むしろ、選抜資料として調査書のウェイトが小さいことを歓迎する内容で占められている(p.157)」としている。

このように、大学入学者選抜における高校調査書の利用は、政策的に推進されてきた経緯があり、その結果、ある程度は利用されてはいるものの、選抜資料として信頼されて活用されているとは言いがたい。

### 3.1.3 調査書の記載事項の変化

調査書の記載事項には時代による変化が見られる。西堀(1978)によれば、戦前、高校調査書は「特に、人物、思想等を知るもの」としての役割があったという。戦後は、大学入学者選抜から非民主的な要素を排除することを目的としてより客観的な様式に改められ、調査書の内容は「a 出席に関する事実上の資料、b 最終3ヶ年間の各教科の得点、c 身体検査による事実上の資料、d 在学中の活動及び指導委員等任命の状況、e 卒業後、上級学校へ志望するまでの経歴如何、f 進学適性検査の成績、g 性格調査書、h 出身高校長の証明の自書(Edmiston 1949=1961)」という構成となった。

調査書の様式は毎年春に文部科学省高等教育長名で通知される大学入学者選抜実施要項の末尾に掲載されている。例年、ほぼ同じ体裁だが、部分的に改訂が施されてきた。たとえば、2004(平成16)年度入試まで調査書には「健康の状況」を記載する欄が設けられていた(文部科学省高等教育局2003)。かつては、感染症の拡大防止も入学者選抜の役割とす

るような記述も見られたが、2005（平成17）年度入試の様式からは「健康の状況」欄が削除され（文部科学省高等教育局 2004）、翌年には要項から「健康診断」の項目自体がなくなった（文部科学省高等教育局 2005）。このような変化は、衛生状態の改善といった物理的な環境条件の改善と同時に、世の中の価値観に合わせて大学入学者選抜に関わる基準が徐々に変化して行ったことの表れと受け取れる。同時に、大学入学者選抜において調査書に期待される役割も時代とともに変化しうることを示している。

#### 3.1.4 現在の調査書記載項目

直近の2019（平成31）年度入試の実施要項では、調査書の様式は以下のように規定されている（以下、文部科学省高等教育局 2018）。

A4判の表裏1枚に作成することが定められた調査書の表側には、高等学校における学習成績に関わる記録が記載されることとなっている。現在の調査書様式のおもて面を図1に示す。



履修した教科・科目について学年ごとの評定と修得単位数の合計が記載されるが、『評定』の欄は、5、4、3、2、1の5段階で表示することと規定されている。「各教科の評定平均値」及び「全体の評定平均値」を記載する欄が設けられているが、その算出方法には細かい決まりがある。「学習成績概評（以下、主に『概評』と表記する）」とは、「高等学校における同一学年生徒全員（ただし、教育課程の異なる類型のある場合は類型別、専門教育を主とする学科の場合は科別）の3か年間（ただし定時制及び通信制の課程で修業年限が3年を超えるものにあつては当該期間）における全体の評定平均値」を「A、B、C、D、Eの5段階」に分類したものである。それぞれの段階は、全体の評定平均値に対応して表1のように定められている。

表1 学習成績概評と全体の評定平均値

全体の評定平均値	学習成績概評
5.0 ～ 4.3	A
4.2 ～ 3.5	B
3.4 ～ 2.7	C
2.6 ～ 1.9	D
1.8 以下	E

文部科学省高等教育局（2018:15）より作成

調査書の裏面には学習成績以外の内容が記録される。現在の調査書様式のうら面を図2に示す。「出欠の記録」、「特別活動の記録」の記載欄には学年ごとに所見を記入する欄が設けられている。「指導上参考となる諸事項」には、学年ごとに三つの欄が設けられ、「(1) 学習における特徴等、(2) 行動の特徴、特技等」「(3) 部活動、ボランティア活動等、(4) 取得資格、検定等」「(5) その他」の所見を記入することとなっている。さらに「総合的な学習の時間の内容・評価」、「備考」を記入する欄があり、末尾に学校長、及び記載責任者の署名捺印の欄が設けられている。

第4章 大学入学者選抜における評価尺度の多元化と選抜資料としての調査書

(裏)

※		※				※				※			
5. 出欠の記録													
区分	学年				区分	学年							
	1	2	3	4		1	2	3	4				
授業日数					欠席日数								
出席停止・忌引き等の日数					出席日数								
留学中の授業日数					備考								
出席しなければならない日数													
6.		第1学年			第2学年			第3学年			第4学年		
特別活動の記録													
7.		(1)学習における特徴等			(3)部活動、ボランティア活動等			(5)その他					
		(2)行動の特徴、特技等			(4)取得資格、検定等								
		第1学年											
		第2学年											
		第3学年											
8.		総合的な学習の時間の内容・評価											
活動内容													
評価													
9.		備考											
		この調査書の記載事項に誤りがないことを証明する 平成 年 月 日 学校名 所在地 校長名 <input type="text"/> 印 記載責任者職氏名 <input type="text"/>											

図2 調査書様式(うら面)

文部科学省高等教育局(2018:12)より作成

### 3.2 学力以外の指標と学力の指標

調査書の項目は「学習の記録」に現れる「学力」に関わる指標と「学力以外」の諸活動との2種類に大別できる。大学入学者選抜資料としての調査書の役割は、いずれに重きが置かれてきたのだろうか。

#### 3.2.1 「学力以外」の要素

学力以外の要素については、例えば「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」と題して1997(平成9)年に出された中央教育審議会の答申において大学入学者選抜の改善の具体的な取組みに触れた中で「調査書は、高等学校における平素の学習状況等を評価し、学力だけでない生徒の多様な能力を総合的かつ多面的に判定するための参考に供することを趣旨としており、高等学校での生徒の活動をきめ細かく評価していく上で欠くことのできない重要な資料である(中央教育審議会1997)」との位置づけが与えられている。しかし、学力以外の要素は、入学者選抜に積極的に活用されてきたとは言いがたい。富永・大久保(2004)によれば「無回答」「回答困難」を除いて選抜において重視した項目としては「評定平均値」が最も多く、推薦では61.4%、その他の入試区分では20%台の値であったが、「出欠の記録・健康状況」は一般入試で10.0%、「特別活動の記録」がAO入試で15.7%であったと報告されている。

大学側と高校側の期待が食い違っているという指摘もある。2002(平成14)年度入試に公立A大学に提出された高校調査書の「指導上参考になる諸事項」を分析した大久保(2008a)によれば、記載内容は「人間性・良識」「生徒会・委員会」「クラブ活動」「努力」「資格取得」といった事項が多かったのに対し鈴木・内田(2004)が分析したアドミッション・ポリシーの記載内容項目の中で記載率が高かったのは「基礎学力」「目的意識」「専門への興味や関心」「教科学力」「実行力・実践力」といった項目であり、「両者の傾向に明らかな差異があることが判明した」としている(大久保2008a)。

「指導上参考になる諸事項」等といった学力以外の要素を表す項目が、実際問題として何を評価する指標になっているのか、また、どの程度、信頼に足るものなのか、といった測定の妥当性・信頼性という側面からの構造的な問題点に対する疑問も払しょくしがたい。倉元・西郡・石井(2010)は「調査書が高校教員によって作成されることを忘れてはならない。結局、評価結果は志願者本人の活動に加えて、記述を担当した教員の力量に大きな影響を受けてしまう。すなわち、志願者本人だけではなく、教員の意欲と作文能力とを同時に評価していることになる(p.30)」と指摘している。構造的に評価指標に教員の主観が含まれることから、調査書重視の入試では、無意識のうちに評価にポジティブ・バイアスがかかる可能性を否定できない。

### 3.2.2 「学力」の要素

大学入学者選抜資料としての調査書への期待は学力を表す学習の記録に止まらないが、実際には大学入学者選抜資料としての調査書の利用は、学力に関わる部分が大きかったことが分かる。

実際、調査書に関する実証的な研究は学力指標としての調査書に焦点を当てたものが多い。国立大学入学者選抜研究連絡協議会<sup>3)</sup>から発行されてきた大学入試研究ジャーナル誌に掲載された個別大学の追跡調査研究をレビューした西郡(2011)によれば、121本の論文のうち、「高校成績」や「高校での履修状況」を独立変数とした研究がそれぞれ25本、4本あったのに対し、「高校での活動実績」を独立変数とした研究は7本であったという。全てが調査書を指標として用いた研究とは限らないだろうが一つの目安とすることは可能だろう。

学力検査との関係から見ると、学力指標としての調査書への期待は、顕在的ないしは潜在的に以下二つに大別できると思われる。

一つは学力検査に代わる学力指標としての調査書への期待である。制度的には推薦入学の導入がそれに当たる。さらに、従来は学力検査を課さない、課す必要がないとされてきた推薦入試とAO入試が、従来の論

理とは逆に学力不在の大学入学者選抜として批判を浴びた際に学力指標としての期待が表面に現れた。直接の契機となった2008(平成20)年に出された中央教育審議会答申において、調査書は「高等学校段階の学習成果を記した重要な資料」と位置付けられた上で、その活用が不十分であるとして「推薦入試において、評定平均値を出願資格や出願の目安として募集要項に明記する等、調査書の積極的な活用に努める」ことが提言された(中央教育審議会2008:33)。

もう一つは、学力検査と併用した際に学力検査を補完する学力指標としての調査書の役割への期待である。

### 3.3 学力指標としての調査書に関わる問題点

#### 3.3.1 追跡調査と選抜効果

学力指標として学力検査と調査書が併用されるケースで追跡調査を行った場合、通常は調査書の予測的妥当性の方が高くなる。それは、可否判定に大きく寄与するのが学力検査によることに起因する選抜効果の現れにすぎないのだが、一般的に認識されにくい。

個別大学における追跡調査研究の中では、選抜効果は考慮すべき問題であることが古くから知られ、それを周知する試みもなされてきた。共通1次の開始直後、国立大学に設置された入学者選抜方法研究委員会を集めて1980(昭和55)年に発足した国立大学入学者選抜研究連絡協議会の共同研究プロジェクトのテーマの一つとしても取り上げられている(肥田野1985)。しかし、それでも選抜効果に関する配慮が十分に浸透しているとは言えない。先述の西郡(2011)は、追跡調査で得られた代表的な知見の1番目として、「『入試成績』と『入学後学業成績』には相関がみられず、むしろ調査書の評定平均を中心とした『高校成績』の方が、入学後の学業成績を予測している(p.35)」という結果を取り上げている。しかし、のべ43件見られた「入試成績」および「高校成績」と「入学後学業成績」との相関分析を行った研究のうち、選抜効果に配慮しなかったものが23件と過半数に上ったという。選抜効果を考慮しない場合、見



かけ上、調査書の予測力は高く見えることが多い。調査書に利用に関する議論が錯綜する原因の一つともなっている。西郡(2011)は、こういった「入試研究特有の問題点は、同研究に携わる者にとって共通通知として認識されるべきものであろう。そうでなければ、今後も生産的とは言えない議論の繰り返しを招く可能性も否定できない(p.36)」と述べている。

### 3.3.2 学習の記録に関わる測定論的問題

追跡調査の技術的問題も調査書をめぐる議論が混乱する一因ではあるが、調査書には尺度としての信頼性における構造的欠陥が存在する。齋藤(1961)は、調査書が大学の入学者選抜に十分活用されていない理由として「(1) 学校によって評価基準が異なる、(2) 同一学校でも教師によって評価基準が異なる、(3) 学校差が現存しており相互の比較が困難である、(4) 卒業年次によって評価基準が異なる、(5) 卒業後の学力変化が認められない(p.195)」という5点を挙げている。すなわち、大学入学者選抜資料としての技術的な扱いにくさは古くから認識されていたと言える。

大久保(2010)によれば、調査書の原資料となる、生徒指導要録に記載される評定の基準は文部科学省からの通知で定められている。文部科学省初等中等教育局(2001)の「別紙第3 高等学校生徒指導要録に記載する事項等」の「指導に関する記録 1 各教科・科目等の学習の記録 (1) 評定」によれば、「ア 各教科・科目の評定は、各教科・科目の学習についてそれぞれ5段階で表し、5段階の表示は、5、4、3、2、1とする。その表示は、高等学校学習指導要領に示す各教科・科目の目標に基づき、学校が地域や生徒の実態に即して設定した当該教科・科目の目標や内容に照らし、その実現状況を総括的に評価して、『十分満足できると判断されるもの』のうち、特に高い程度のもの』を5、『十分満足できると判断されるもの』を4、『おおむね満足できると判断されるもの』を3、『努力を要すると判断されるもの』を2、『努力を要すると判断されるもの』のうち、特に低い程度のもの』を1とする」とされている。さらに、「イ 評定に当たっては、ペーパーテスト等による知識や技能のみの評価など一部

の観点に偏した評価が行われることのないように、『関心・意欲・態度』、『思考・判断』、『技能・表現』、『知識・理解』の四つの観点による評価を十分踏まえながら評価を行っていくとともに、5段階の各段階の評価が個々の教師の主観に流れて客観性や信頼性を欠くことのないよう学校として留意する。…(中略)…具体的な評価基準を設定するなど評価の在り方の工夫・改善を図ることが望まれる」と記載されている。

要点をまとめると、たとえば以下になるだろう。調査書における評価値の表現の仕方は統一されているが、基準は学校に任されている。学校として個々の教師の主観を排除することが要請されているが、評価の在り方は学校で工夫することが求められている。また、具体的な評価値5～1の分布に関しても明示的な定めはなく、結果的にそれを集積した評価平均値も、そこから作成される概評もその内容や基準は学校に一任されている形である。もしも、一貫した基準による評価が徹底されているならば、同一学校内における評価は共通尺度としての性質を保つことが可能だろう。しかし、異なる学校の評価結果を相互に比較することには確たる根拠がない。結果的に齋藤(1961)が指摘した五つの問題のうち「(1) 学校によって評価基準が異なる」「(3) 学校差が現存しており相互の比較が困難である」は構造的に不可避の問題であることが分かる。

### 3.4 調査書の活用が学力指標に与える影響

調査書に係る技術的な諸問題のうち、学力指標としての調査書に対して大学入試制度が与えた影響について、間接的な検証を定量的に行った分析を示す。先述の齋藤(1961)による調査書に関わる議論の枠組は、約半世紀以上を経過した現在でも有効である。調査書が活用されない五つの理由のうち、学校内の問題である「(2) 教師による評価基準の違い」は個々の教師の評価基準を定義し、それを検証するための方法論が見出せない。逆に「(5) 卒業後の変化が認められない」は自明である。「(1)、(3)、(4)」の論点に関わる検証が試みられた。

特に「(4) 卒業年次によって評価基準が異なる」という観点は、大学入

学者選抜制度との関係という視座から分析されるべきだろう。少子化に伴い調査書重視の推薦入試が、近年、急速に拡大した。政策的な後押しもあり、大学入試制度が全体として長い年月を経て相対的に調査書を重視した制度に移行してきたことは事実である。評価基準の経年的な変化を追うことで、間接的に推薦入試拡大との関係を推測する必要がある。

類似した研究として倉元・川又(2002)がある。倉元・川又(2002)は、単年度における特定大学特定学部のAO入試の志願に当たって提出された調査書において、出願要件として課されている「学習成績概評A」の分布に着目した。概評Aの比率には学校間格差が大きかった。齋藤(1961)の「(1)学校によって評価基準が異なる」事実が存在し、その基準の違いが著しく大きいと同時に「理数科」「普通科」といったコースの違いが無視できないことを見出した。しかし、限られたデータということもあり「(4)卒業年次によって評価基準が異なる」という事実は見いだせなかった。また、倉元ほか(2010)は、調査書が出願条件に課されているAO入試への出願校と非出願校における概評Aの分布を比較することで、特定大学の入試が評定平均値に与える影響を見出すことを試みたが証拠は得られなかった。高校側から見た場合には生徒の出願校は多様であるため、特定大学の入試の影響力を析出するのは不可能と思われる。

以下の分析は、8年というまとまった期間の経年変化を追うことで、マクロな入試制度の変化の影響を間接的に捉えるアプローチである。手法は倉元・川又(2002)を踏襲しながら、経年変化を手掛かりに大学入試制度の変化が高校調査書に与えた影響を分析したものである。分析手法は倉元・川又(2002)、倉元(2015)を参照のこと。

### 3.4.1 データ

国立B大学の平成m年度入試とその8年後の平成n年度入試において、X学部の複数の入試区分の選抜資料として提出された調査書から抽出された学習成績概評欄の成績段階別人数、および、学校名、コース、卒業年度(または、卒業見込年度)である。全部で930校、1,778件のデータが

得られている。調査書の作成年度は以下の6区分に分類された。古い順から「m-2年度まで」が129件(7.3%)、「m-1年度」が369件(20.8%)、「m年度」が563件(31.7%)、「m+1～n-2年度」が40件(2.2%)、「n-1年度」が215件(12.1%)、「n年度」が462件(26.0%)であった。設置者別では「国立」が9件(0.5%)、「公立」が1,209件(68.0%)、「私立」が560件(31.5%)、コースは「普通科」が1,591件(89.5%)、「理数科」が161件(9.1%)、「普通科・理数科以外」が26件(1.5%)であった。都道府県別に見た場合、47都道府県の全てから1～154件のオブザベーションが得られた。都道府県を単位として全国の地域を「東北・北海道」「関東」「中部」「関西以西」の区分に再分類した結果、「東北・北海道」が427件(24.0%)、「関東」が555件(31.2%)、「中部」が351件(19.7%)、「関西以西」が445件(25.0%)となった。進学実績に基づく高校ランクは、平成m年度のデータを基に倉元・川又(2002)の基準に従って、中村(1999、2002)に基づく11カテゴリーに分類後、「A1以上」「A2」「A3」「B1」「B2～B3」「C以下」の6カテゴリーに再分類された<sup>4)</sup>。判定できずに欠測となった17件を除くと、「A1以上」が352件(20.0%)、「A2」が382件(21.7%)、「A3」が351件(19.9%)、「B1」が277件(15.7%)、「B2～B3」が313件(17.8%)、「C以下」が86件(4.9%)である。以上、データプロフィールに関する詳細は倉元(2015)を参照していただきたい。

なお、本研究で分析の対象とする資料の中には、受験者の個人情報の類は一切含まれていない。

### 3.4.2 指標

分析指標に関しては倉元・川又(2002)を参照していただきたい。基本的には「概評A」と「概評B」の境界に当たる評定平均値4.25を各高校の「概評A」に該当する人数の比率に基づき補正したものである。相対的に評価が甘くて「概評A」の比率が大きいと境界値が低くなる。学校間格差は考慮しておらず、あくまでも相対評価としての厳しさの指標である。倉元・川又(2002)では、この指標は「標準スケール値(SS値)」と呼ばれている。

### 3.5 結果

#### 3.5.1 評定平均値の分布に影響を与える要因

全データに含まれる「概評A」比率の算術平均は24.5%、中央値は21.2%であった。最大値は95.1%、最小値は1.3%、すなわち、最も評定が甘い高校では95.1%の生徒に「概評A」を与えており、最も厳しい高校では全体の1.3%の生徒しか「概評A」の成績が得られていなかったということである。

調査書評定基準の学校間格差の様相と大学入試制度がそれに与える影響を示すために、「設置者」「コース」「卒業年度」「高校ランク」「卒業年度」「地域」の五つの変数を説明変数、SS値を基準変数として数量化Ⅰ類を用いて分析された結果が図3である。数量化Ⅰ類を用いて結果が産出されている。カテゴリー値が負の方向に振れるほどSS値が小さくなる、すなわち、「概評A」の比率が大きくて評価基準が相対的に甘いことを示す。逆に正の方向に振れるほど、「概評A」の比率が小さくて相対的に評価が厳しいことを示す。

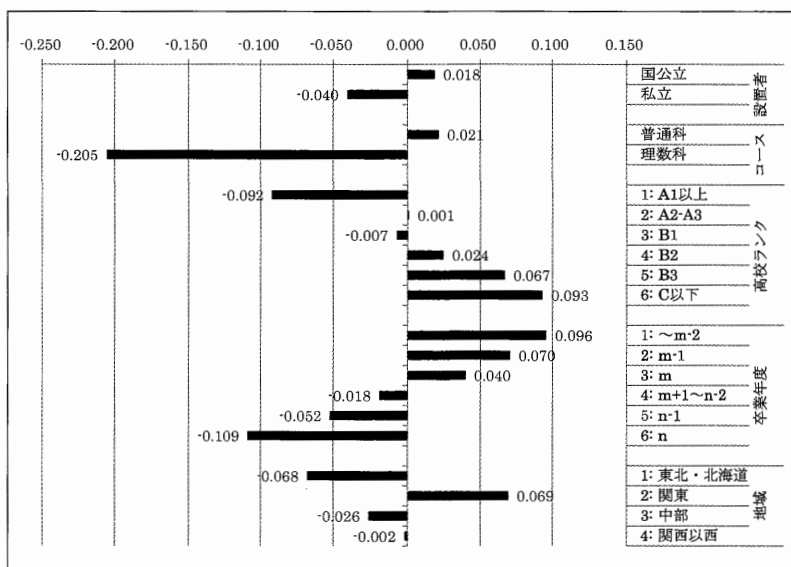


図 3 数量化 I 類によるカテゴリー値

「設置者」に関しては、「私立」がやや「-」、国公立が「+」方向に振れているものの、大きな要因とはなっていない。「コース」に関しては大きな違いが見られた。すなわち、「理数科」が「普通科」よりも著しく甘い基準となった。おそらく、同一高校の中で普通科と併設されて設けられた理数科には特進クラスのような位置づけが与えられているケースが多く、学校内で統一した基準で評価を行った場合に好成绩を修めて「概評 A」に達する生徒の割合が高くなるのでであろうと推察される。

「高校ランク」も概ねランクの高い高校の評価が甘くなっており、いわゆる高校間格差を補正する方向に作用していた。ただし、わずかながらランクの順序性が乱れているところが 1カ所存在する。すなわち、「3: B1」のカテゴリー値が「2: A2~A3」よりも小さくなっている。

「卒業年度」には大学入試制度の変化の影響が疑われる結果が出た。「m-2年度まで」が最も評定が厳しく、最後の「n年度」に至るまで、年度を経るにしたがって評定が甘くなる傾向が見出されたのである。しかも、

「高校ランク」をしのぐ影響力の強さである。

地域差もある。最も甘いのが「東北・北海道」、最も厳しいのが「関東」であった。

### 3.5.2 評定平均値の経年変化

図4はランクごとのSS値平均の変化である。データは「普通科」に限っている。なお、「m+1～n-2年度」は省略して表記した。各セルの度数は6～106である。

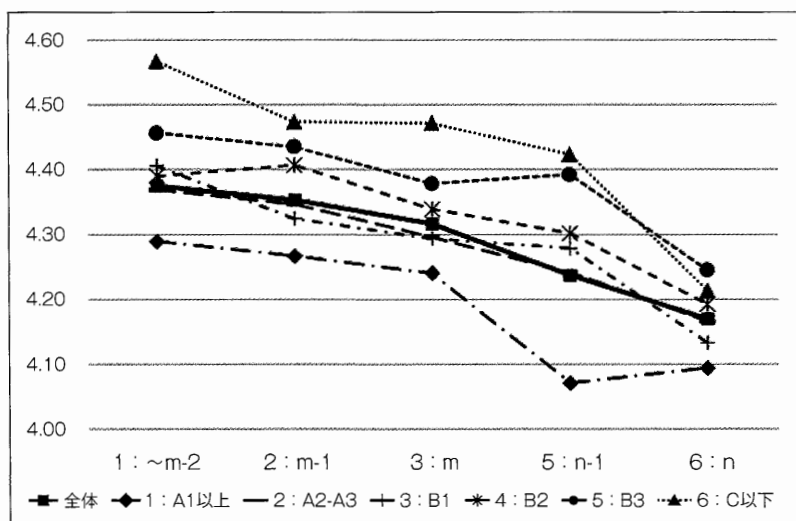


図4 ランクごとのSS値の変化

全体としては全てのランクでSS値が下がっているが、問題はその大きさである。平均的には「n年度」の「C以下」のSS値は「m-2年度まで」の「A1以上」のSS値に匹敵するほどの大きさの変化となっている。

図5は地域ごとのSS値の変化である。各地域とも評価基準が甘くなっている様相が見て取れる。さらに、若干、地域間格差が開いているようにも見える。

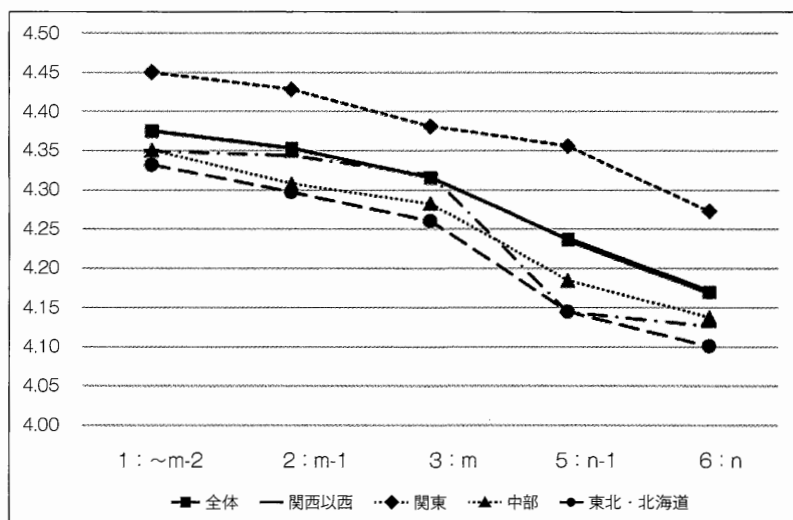


図5 地域ごとのSS値の変化

ここまでのデータは年度によって学校の入れ替わりがあるので、地域による経年的な変化の様相をより詳細に確認するため、卒業年度の「m-1年度」または「m年度」及び「n-1年度」または「n年度」の双方にデータが存在する普通科と理数科を抽出し、新しい年度から古い年度の「SS値」を引くことでその差分を求めた。なお、各時期で両方の年度にデータがある場合は平均が用いられた。

条件に合うデータは364件見出された。287件(78.9%)で評価が甘くなっており、全く変化がなかったケースが1件あった。厳しくなる方向に振れたのが76件(20.1%)であった。

地域ごとのSS値の変化は表2に示すとおりである。各地域とも全体的に評価が甘くなっているが、その程度は地域によって少し異なる。



表2 地域ごとのSS値の変化

	m-1, m年度 平均 (sd)	n-1, n年度 平均 (sd)	差分 平均 (sd)
全体	4.31 (0.22)	4.18 (0.27)	-0.13 (0.20)
東北・北海道	4.25 (0.20)	4.10 (0.21)	-0.16 (0.17)
関東	4.38 (0.21)	4.30 (0.27)	-0.08 (0.19)
中部	4.28 (0.23)	4.13 (0.28)	-0.14 (0.22)
関西以西	4.28 (0.20)	4.12 (0.24)	-0.15 (0.22)

#### 4. 調査結果からの教訓

評定が学習状況の評価を忠実に反映したものであり、それが生徒の学力を反映したものであれば、基準が多少あいまいであっても、ある程度、学力を示す外的変数との一貫性が見られるはずである。SS値と学校ランクの間にはある程度の整合性が部分的に確認された。ただし、その事実をもって、異なる学校、コースに属する個人の評定間の公正な比較が保証できるかと言うと、それはそれで全く異なる話である。「2:A2～A3」と「3:B1」の間でSS値の算術平均値が逆転していたのは、若干、気になる兆候である。データとなった調査書が得られた二つの年度の間、私立大学においては一般入試による入学者が5割を割り込んだ。その分、学力検査を要しない入試の比重が増し、相対的に選抜資料としての調査書の比重は増していったと考えられる。その間も、齋藤(1961)が指摘した大学入学者選抜資料としての調査書の問題点は残ったままである。高校ランクという本来であれば調査書の評定基準に最も大きな影響を与えるべき変数の影響力を超えて、8年の間に評定が甘くなってきたということは、調査書を重視する方向の大学入学者制度に合わせた受験対策の影響が疑われる。

高等学校で「進路のしおり」等の名称で作成され、生徒に配布される進路指導資料の分析を通じて、進学重点校の推薦入試、AO入試への対応の分析を行った大谷(2011)によれば、伝統的な進学校においては「表だって推薦/AOの存在を示すことには積極的ではない」傾向があるもの

の、「中堅の進学重視校では高校間の序列構造からの脱却を目指し、推薦/AOを学校全体として積極的に活用する事例も見られる(p.6)」という。すなわち、一般入試、推薦入試、AO入試といった多様な入試の指向性は、生徒の学力水準によって異なっており、進路指導の方針もそれに応じて異なっていることが示唆されている。先述の学校ランクから見た際のSS値の逆転現象もこのような戦略と関連している可能性がある。

もちろん、推薦入試やAO入試に向けて、充実した指導がなされている事例もある。しかし、同時に評定値に関して明確な基準が存在しないことを考えると、大学入学者選抜を実施する側としては、受験生を送り出す立場の高校側が、何ら規定等に反することなく進学実績を意識して技術的な対応を施すことも可能な制度となっていることも意識しておかなければならない。推薦入学が開始された時期から現在まで、この点における本質的な構造は変わっていない。

佐々木(1984)は当時の大学入学者選抜実施要項の記述に「大学入学者選抜は、①大学教育を受けるにふさわしい能力・適性を備えた者を②公正かつ妥当な方法で選抜するように実施するとともに③入学者選抜のために高等学校の教育を乱すことのないように配慮するものとする(p.8)」という記述がみられることから、これらを「大学入試の三原則」と呼んだ。これらの原則は、ときとして相互に矛盾する。多くの制約の中で最適に近い選抜方法を模索するには、一つの論点に捉われずに様々な矛盾を俯瞰的に眺める視野が必要であり、調査書に関する取扱いもその一例と考えるべきだろう。すなわち、1回限りの試験成績が合否を決定的に左右するよりも、長い期間にわたって積み上げられてきた学習成果を評価すべきであるという主張は正しい。しかし、調査書には「公平」を担保できる仕組みがなく、結果的に「妥当な方法」と呼ぶには不十分なのである。調査が示したのは、学校間の比較の困難さと評価基準が大学入学者選抜制度に影響を受けることの2点である。それ以外にも、個々の評定に対する評価基準の問題は手つかずに残っている。さらには、主体性を含む学力以外の能力・適性を「公正かつ妥当」に評価する指標はどの

ようにすれば作れるのか。

これらの問題を包括的に検討し、改善方法を見出すことはできているのだろうか。「調査書にまつわる状況は、基本的には30年前に指摘されたものとほとんど変化していない(大久保 2008b:30)」という状況からさらに10年あまりが経過した現在、調査書を主たる選抜資料として「主体性評価」に踏み出し、それを大きく展開しようとするならば、その真価が問われている。

### 【注】

- 1) 本節の記述は主として倉元(2015)からその一部を抜粋して、加筆修正したものである。
- 2) 学士課程答申(中央教育審議会 2008)は、学力把握措置としての調査書の機能に期待していたが、全国高等学校長会からの要望では、「高等学校教育では、学校教育活動全体を通じて『人間力の育成』に努力を重ねている。今後も、生徒の多面的な『人間力』を表現可能となるように調査書の書式・記載事項・記載方法を見直すとともに、高校3年間の活動歴を何らかの形で入試合否に反映をさせることを求めたい(全国高等学校長協会 2008)」と、学習成績以外の情報についての活用を求める内容となっている。結果的に、校長会の要望を反映する形で、2011(平成23)年度入試から、調査書様式の「指導上参考となる諸事項」の部分が改訂された(文部科学省高等教育局 2010)。
- 3) 2007(平成19)年発行の第17巻からは、全国大学入学者選抜研究連絡協議会の組織改編されている。
- 4) 中村(1999)では、旧帝大7大学に一橋大学、東京工業大学の合格者数等を元に全国の高等学校が3A、2A、A1～A3、B1～B3、準B1～準B3、C1、C2…といった形で分類されている。

### 【謝辞】

本研究はJSPS科研費(基盤研究[A]JP16H02051)の助成に基づく研究成果の一部である。

### 【文献】

- 中央教育審議会(1997)「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第二次答申)」、  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/970606.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/970606.htm)  
(閲覧 2018/12/28)、
- 中央教育審議会(2008)「学士課程教育の構築に向けて(答申)」平成20年

- 12月24日,  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiel\\_dfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiel_dfile/2008/12/26/1217067_001.pdf). (閲覧 2018/12/28).
- Conley, D. (1995) "Oregon's Proficiency-Based Admission Standards System (PASS)", *The National Center for University Entrance Examinations Eds. Proceedings of the International Conference on University Admissions for the 21st Century*, pp.108-118. (=1995 コンリー, D. 「オレゴン州の新しい大学入学基準 (PASS) —高校と大学への今後の影響—」, 大学入試センター編 『21世紀に向けての大学入試 国際シンポジウム報告書』, pp.102-115.)
- Edmiston, V. (1949 /1961) 「日本に於ける上級学校入学者の選抜法」, 増田幸一・徳山正人・斎藤寛治郎『入学試験制度史研究』東洋館出版社, pp.294-298.
- 肥田野正 (1985) 「高校調査書・共通1次学力試験・2次試験・入学後の成績間の相関分析の方法論的研究」, 『教育心理学年報』第24巻, pp.151-152.
- 池田央 (1997) 「心理・教育測定の理論と技術はいかに発展してきたか——この20世紀の歴史を振り返る——」, 『立教大学社会学部応用社会学研究』39, pp.15-35.
- 国立大学協会 (2017) 「平成32年度以降の国立大学の入学者選抜制度——国立大学協会の基本方針——」平成29年11月10日,  
<http://www.Janu.jp/news/files/20171110-wnew-nyushilpdf>  
(閲覧 2018/12/15).
- 倉元直樹 (2015) 「大学入学者選抜における高校調査書」, 『教育情報学研究 (東北大学大学院教育情報学研究部・教育部紀要)』第14号, pp.1-13.
- 倉元直樹・川又政征 (2002) 「高校調査書の研究—『学習成績概評A』の意味—」, 『大学入試研究ジャーナル』No.12, pp.91-96.
- 倉元直樹・西郡大・石井光夫 (2010) 「選抜資料としての調査書」, 『大学入試研究ジャーナル』No.20, pp.29-34.
- 倉元直樹・當山明華・西郡大・石井光夫 (2009) 「東北大学 AO 入試における調査書利用の考え方と高校側の意見」, 『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第4巻, pp.147-159.
- 増田幸一・徳山正人・斎藤寛治郎 (1961) 『入学試験制度史研究』東洋館出版社.

- 宮本友弘 (2019) 『『主体性』評価の課題と展望——心理学と東北大学 AO 入試からの示唆——』, 東北大学高度教養教育・学生支援機構編『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, pp.7-29.
- 文部科学省高等教育局 (2003) 「平成 16 年度大学入学者選抜実施要項」平成 15 年 6 月 5 日, 15 文科高第 185 号.
- 文部科学省高等教育局 (2004) 「平成 17 年度大学入学者選抜実施要項」平成 16 年 5 月 20 日, 16 文科高第 128 号.
- 文部科学省高等教育局 (2005) 「平成 18 年度大学入学者選抜実施要項」平成 17 年 5 月 26 日, 17 文科高第 153 号.
- 文部科学省高等教育局 (2010) 「平成 23 年度大学入学者選抜実施要項」平成 22 年 5 月 21 日, 22 文科高第 206 号.
- 文部科学省高等教育局 (2018) 「平成 31 年度大学入学者選抜実施要項」平成 30 年 6 月 4 日, 30 文科高第 186 号.
- 文部科学省初等中等教育局 (2001) 「高等学校生徒指導要録に関する記載事項等, 小学校指導要録, 中学校指導要録, 高等学校指導要録, 中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校, 聾(ろう)学校及び養護学校の小学部児童指導要録, 中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について」平成 13 年 4 月 27 日, 13 文科初第 193 号【別紙第 3】高等学校生徒指導要録に記載する事項等,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/attach/1288254.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/attach/1288254.htm)  
(閲覧 2018/12/15).
- 中村忠一 (1999) 『全国高校格付け 2000 年版』東洋経済新報社.
- 中村忠一 (2002) 『エリートへの道は中学・高校選びで決まる』エール出版社.
- 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る—」, 『教育社会学研究』第 59 巻, pp.145-165.
- 西堀道雄 (1978) 「入試に関する教育心理学的諸問題— I 大学入試」, 『教育心理学年報』第 17 巻, pp.117-126.
- 西郡大 (2011) 「個別大学の追跡調査に関するレビュー研究」, 『大学入試研究ジャーナル』No.21, pp.31-38.
- 大久保敦 (2008a) 「高校調査書及びアドミッション・ポリシーで重視され

- る内容の比較—高校調査書「指導上参考になる諸事項」に記載されている内容の分析から—, 『大学入試研究ジャーナル』No.18, pp.31-36.
- 大久保敦 (2008b) 「文献探訪」, 『大学教育』第6巻第1号, 大阪市立大学, pp. 29-31.
- 大久保敦 (2010) 「大学入学者受け入れにおける高校調査書情報活用の可能性—高校評定平均値と大学 GPA の分析から—」, 『大学入試研究ジャーナル』No.20, pp.159-164.
- 大谷奨 (2011) 「進学重視校における進路指導と推薦 / AO 入試—A 県県立高校の『進路指導資料』を手掛かりとして—」, 『大学入試研究ジャーナル』No.21, pp.1-6.
- 大谷奨・島田康行・本多正尚・松井亨・白川友紀 (2017) 「共通第一次学力試験実施に伴う個別学力検査の多様化についての再検討」, 『大学入試研究ジャーナル』No.27, pp.37-42.
- 齋藤寛治郎 (1961) 「入学試験制度における今後の問題点」, 増田幸一・徳山正人・齋藤寛治郎編『入学試験制度史研究』東洋館出版社, pp.175-221.
- 佐々木亨 (1984) 『大学入試制度』大月書店.
- 鈴木規夫・内田照久 (2004) 「アドミッション・ポリシー等に関する調査結果の分析」, 大学入試センター研究開発部編『アドミッション・ポリシーと入学受入方策—大学における学生の入学受入方策に関する総合的調査研究—共同研究「ユニバーサル化時代における高校と大学の接続の在り方に関する調査研究 (i)」報告書』pp.21-42.
- 東北大学 (2018) 「平成 31 年度 (2019 年度) 入学者選抜要項」東北大学.
- 鳥飼玖美子 (2018) 『英語教育の危機』ちくま新書.
- 富永倫彦・大久保敦 (2004) 「高校調査書の利用実態に関する調査研究」, 大学入試センター研究開発部編『アドミッション・ポリシーと入学受入方策—大学における学生の入学受入方策に関する総合的調査研究—, 共同研究「ユニバーサル化時代における高校と大学の接続の在り方に関する調査研究 (i)」報告書』pp.75-104.
- 全国高等学校長協会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)」への意見」全高長第 20 号, 平成 20 年 5 月 12 日, <http://www.zen-koh-choh.jp/iken/2008/080617/chyukyoso.pdf> (閲覧 2018/12/17).