

# 立教大学における アドミッション・ポリシー



立教大学  
大学教育開発・支援センター

ISSN 1881-1035

# 立教大学における アドミッション・ポリシー

---

## はじめに

---

本学では2008年度に、大学全体、全学共通カリキュラム、各学部のディプロマ・ポリシー（教育目的・学習成果・学習環境）を策定し、学内外に公開した。2009年度に入り、学士課程教育のさらなる充実と改善のためにはアドミッション・ポリシー（入学者受入れ方針）の策定を行うことが重要であるとの認識から、アドミッション・ポリシー検討グループが設置され、策定に向けて検討を進め、2010年3月までには取りまとめて発表することになっている。

このような状況を踏まえ、弊センターは、「立教大学におけるアドミッション・ポリシー」というタイトルのシンポジウムを2009年10月13日に開催した。本報告書はその時の内容をまとめたものである。アドミッション・ポリシーの記述について検討・改革を進めている学内外の関係者にとって参考になれば幸いである。

当日は、まず、本学の教育改革担当総長補佐の菊地進氏（経済学部教授）が、開会挨拶の中で、本学におけるアドミッション・ポリシーの策定についての意義と経過について説明された。

その後、講演と報告の部に入った。

大学にとってのアドミッション・ポリシーとは、「高大接続」に直接かかわるものである。その接続のあり方を研究し、「大学入試センター試験」を作成している機関である独立行政法人大学入試センターで教授と試験・研究副統括官をお務めの荒井克弘氏に「大学入試はどう変わるか」という演題でご講演いただいた。

お話の中で、荒井氏は、1990年代後半ごろから大学関係者が大学進学者の学力低下を問題視し始めたことに触れ、「実は入試学力は低下していなかった。高校で、特定の入試科目に時間の集中投入が行われ、それらの科目については、一定レベルにまで学力が“技巧的に”つくられた。しかし、全体の学力はやせ細り、大学人には学力低下と感じ取られた」と、根本的な問題を指摘された。また、「大学入学者の約45%が推薦入学、AO入試という現状からも分かるように、入試が多様化して学力選抜がなくなることによって、人工的な学力を育てるといった構造すらなくなりつつある」「センター入試を高校時代の最後の仕上げとして受け、入学試験として受けない層が51万人のうち10万人もい

---

る。今や日本の唯一の共通の学力評価指標であるセンター試験が、機能的に破たんする危機に直面している」と問題提起された。センター入試の機能や形式に関する大幅な見直しは、さほど遠くない時期にあることを予感させるコメントであった。

さらに、「大学教育とは高校教育の上に積み上げるものだという理解は一度捨てたほうがよい」「縦に積み上げられる分野もあるかもしれないが、横に接続させていくという仕方もある」といったご発言は、多くの大学教職員にパラダイムシフトを迫るものであり、インパクトがあった。「教育接続のモジュール化」を高等学校の教職員とともに取り組まなければいけない時代になったことを荒井氏の講演が教えてくれた。

荒井氏の講演の後に、アドミッション・ポリシー検討グループ座長の白石典義氏（経営学部長）が、「立教大学としてのアドミッション・ポリシーの理解と考え方」という演題で報告された。本学のアドミッション・ポリシー策定に当たって考慮したこと、記述すべきことなどについて説明され、その上で、策定した後の“セカンド・ステージ”における活動の重要性を力説された。

講演と報告の後に行われたディスカッションでは、荒井氏から立教大学のアドミッション・ポリシーの策定方針についてフィードバックをいただいた後に、フロアから、総長室の足立寛調査役、塚本伸一入学センター長、寺崎昌男大学教育開発・支援センター顧問がレベルの高い質問をしてくださり、盛り多きシンポジウムになった。

最後になったが、今回のシンポジウムを開催するに当たり、ご登壇いただきました荒井克弘先生、白石典義先生、菊地進先生には深くお礼申し上げます。また、企画・準備段階からこの報告をまとめるまで、弊センターのスタッフにサポートしていただいたことに感謝申し上げます。

大学教育開発・支援センター 副センター長／経営学部教授  
松本 茂

# 目次

はじめに

シンポジウムプログラム..... 9

## 第一部 話題提供

---

[講演]

### 大学入試はどう変わるか

—入試政策の停滞とアドミッション・ポリシー—

荒井 克弘 氏 ..... 17

大学入試政策をめぐる3つの論点

戦後の大学入試政策とその変遷

日本の入試政策、アメリカの入試政策

大学入試多様化以後の現状

学力低下と入試政策

日本における学力低下の意味

大学入試センター試験のゆらぎ

大学教育制度の課題と展望

【配布資料】

[報告]

### 立教大学としてのアドミッション・ポリシーの理解と考え方

白石 典義 氏 ..... 47

アドミッション・ポリシー策定に向けた検討内容の報告に当たって

立教大学の学士課程教育とカリキュラム・マップについて

アドミッション・ポリシーを検討するに当たって考慮したこと

アドミッション・ポリシー策定の現状はまだ1stステージ

【配布資料】

## 第二部 ディスカッション

---

[ディスカッション]

# 立教大学における アドミッション・ポリシー

2009年10月13日(火)開催  
シンポジウムの記録

# プログラム

## 立教大学における アドミッション・ポリシー

[開会の挨拶] 菊地 進 氏 (総長補佐、経済学部教授)

### 第1部 話題提供

[講演]

#### 大学入試はどう変わるか

—入試政策の停滞とアドミッション・ポリシー—

荒井 克弘 氏

(独立行政法人大学入試センター教授、試験・研究副統括官)

[報告]

#### 立教大学としてのアドミッション・ポリシーの理解と考え方

白石 典義 氏

(アドミッション・ポリシー検討グループ座長、経営学部長)

### 第2部 ディスカッション

[司会] 松本 茂 氏

(大学教育開発・支援センター副センター長、経営学部教授)

日 時 2009年10月13日(火)18:10~20:00

場 所 池袋キャンパス 12号館地下1階 第1・2会議室

A black and white portrait of a man with glasses, wearing a suit and tie, holding a microphone. He is looking slightly to the right of the camera.

# 立教大学における アドミッション・ ポリシー

司会  
松本 茂氏

**松本** それでは、時間になりましたので、本日のシンポジウムを始めさせていただきますと思います。本日、総合司会を務めさせていただきます、大学教育開発・支援センターの松本茂です。よろしくお願いいたします。

皆様におかれましては、連休明けの夜に集まってお楽しみいただきありがとうございます。本日のシンポジウムは、「立教大学におけるアドミッション・ポリシー」ということで、18時10分スタートで、20時閉会ということで進めさせていただきます。

大学教育開発・支援センターでは、教員、職員、学術調査員がいくつかのワーキンググループをつくって活動しております。昨年はそのワーキンググループの1つが学習成果、ディプロマ・ポリシーについての研究を行いました。その研究の内容が一応まとまったということで、今年は何をしようかということをお話しているときに、やはり学習成果の次はアドミッション・ポリシーでしょう、ということになりまして、ワーキンググループを立ち上げて、2・3月ごろから構想を練って、研究活動をしてまいりました。

その一環で、今回、「立教大学におけるアドミッション・ポリシー」ということをテーマとしてシンポジウムを開催することになりました。ちょうどこれからごあいさついただく菊地先生から、各学部アドミッション・ポリシー執筆の依頼が出されたところでありますので、立教大学にとっては非常にタイムリーなトピックとなりました。今日は、ディスカッションの時間を約40分間設けておりますので、皆様方からの熱いコメント、あるいは質問等をお受けできるのではない

---

かと思っておりますので、ご協力よろしくお願いいたします。

それでは、開会に当たりまして、経済学部教授で、教育改革担当総長補佐の菊地先生よりごあいさつをいただきたいと思います。よろしくお願いいたします。

**菊地** こんばんは。総長補佐の菊地です。教育改革担当となっておりますので、教育改革として何かやらなければいけないということで、ちょうど2年前になりますが、一昨年秋、立教大学におきまして、教育改革推進会議というものを立ち上げました。構成は基本的に部長会のメンバーです。

誠に立教らしくないというか、立教の風土になじまない名前ものを立ち上げたということで、最初は、私の所属する学部の学部長をはじめ何人かの学部長から激しいお叱りを受けました。しかし、立教大学というのは不思議な所で、その後は意外と順調に進んでいくものです。立ち上げのころの激論がなかったかのように議論が進んでいきました。最初の半年間は全学共通カリキュラムについて検討をしていただきまして、今年度より新しく歩みを始めているところでございます。

今、松本先生からお話がありましたが、昨年度は、立教大学の使命、教育理念、教育目的を整理するという提案をしました。これについて全学部で議論をしていただき、その上で、各学部からも教育目的、つまりどういう学生を育てるのか、いわゆる育てる人材像、それから、その学部を出たら何ができるようになるのか、すなわち学習成果、そして、それを達成するための学習環境を明らかにするという願いをしました。

このときやはり議論がありまして、例えば、「学士（文学）」を授与される学生は、「以下のような能力を有することを保証する」とするか、「能力を有する」で止めるかでかなりの議論をしました。昨年度の段階では、まだ「保証する」というところまでは書けないということで、各学部全体を通じ、「能力を有する」で止めるとなった経緯があります。言ってみれば、これが先ほどお話をしましたディプロマ・ポリシー、学士を出していく方針そのものということになります。

学習成果につきましては、すべての学部で4から8項目ぐらいにまとめていただき、また、その成果を実現するために、どういう学習環境を提供しているのかもまとめていただきました。この4月に大学のホームページを通じ、全学部のものを公表するに至っております。さらに、今年度はもう1歩進めまして、その学

習成果を達成するために、カリキュラム・個々の授業が、どういう力をつけさせるのか、何ができるようになるのか、これも全科目についてまとめていただきましょうということになりました。いわゆるカリキュラム・マップの作成です。

これを各学部にお願したところ、夏休み前に開かれた担当者の集まりでは、何を作らせるのかと、大荒れになったということでございます。でも、立教大学はすごいです。あれほど夏休み前に大荒れだったのが、夏休みを越えて、後期に入りますと、何事もなかったかのように皆さん冷静に作業を進めていただいております。10月末の締め切りで集約する、こういう段階でございます。

もう1つ、ディプロマ・ポリシーに基づいて、どうい学生を集めるか、どうい学習の準備をして立教大学を受験しに来てほしいかを明らかにするアドミッション・ポリシーを検討しようではないか、こういう機運も起こってまいりました。先ほど若干ご紹介がりましたが、先週の教育改革推進会議でアドミッション・ポリシーの作成について全学部へ正式の依頼がなされました。11月の初めに集約するというふうになっております。今年度はこのように進んできています。

ただ、よくよく考えますと、先ほどの松本先生のお話で、大学教育開発・支援センターの会議で、昨年は何をやった、今年は何をやろうかという議論がなされてきているということがありましたが、実は、この議論に教育改革推進会議は大体乗って動いてきている。誰がリードしているかということが、よくお分かりいただけたのではないかと思います。



**[開会の挨拶]**

総長補佐、経済学部教授  
菊地 進 氏

本日は、教育改革推進会議でいま最もホットなテーマであるアドミッション・ポリシーについて考えるということになっています。そこで、本日は全国の入試の状況にお詳しい荒井先生からまずお話しいただきます。それから、アドミッション・ポリシー作成検討グループ座長の白石先生から現在の検討状況についてお話しいただき、皆様より積極的な議論をお願いしたいと思っております。時間が限られておりますが、どうぞよろしく願いいたします。

**松本** 菊地先生ありがとうございました。それでは講演に入りたいのですが、皆さんのお手元にある資料の中に「コメントペーパー」というのがあるかと思えます。これを言わないと私の役割は最後終わらないものですから、忘れてしまいそうなので、先に申し上げておきます。今回のシンポジウムに関するご意見、ご感想をご記入いただければ幸いです。ご講演、ご発表をお聞きになりながら、この紙にコメントを書いていただいて、お帰りの際に担当者にお渡しください。それではシンポジウムに入っていきたいと思えます。

最初のご講演は、荒井先生をお願いしております。荒井先生のご経歴につきましては、皆様のお手元の資料をご覧ください。現在、独立行政法人大学入試センター教授、試験・研究副統括官でございます。国立教育研究所、広島大学、東北大学等を経て、現職にあられます。ご専門は高等教育研究、教育計画論でして、私どものセンターでこのアドミッション・ポリシーについてどなたにご講演いただくかということで話をしておりました時に、寺崎顧問から真っ先にお名前が挙がったのが、本日のご講演者の荒井克弘先生でございます。

本日のご講演のタイトルは「大学入試はどう変わるか」ということであります。後ほどご報告していただきます白石座長の方の、アドミッション・ポリシーの検討グループにおきましても、アドミッション・ポリシーの策定後は、将来的には入試の在り方、あるいは入試問題等の改善が必要であるということを見野に入れて議論しておりますので、本当に今日はタイムリーなご講演内容ということになるかと思えます。ぜひ、先生のご講演の後のディスカッションにも、皆さんに積極的に関わっていただきたいと思っております。それでは、荒井先生よろしく願いいたします。

# 第一部 話題提供

# 大学入試は どう変わるか

— 入試政策の停滞と  
アドミッション・ポリシー —

独立行政法人 大学入試センター教授、試験・研究副統括官  
荒井 克弘 氏



**荒井** ただ今ご紹介にあずかりました、大学入試センターの荒井でございます。お話にありましたように、今回は、尊敬する寺崎先生からお声を掛けていただき、シンポジウムでお話させていただくことになりました。喜んでお引き受けしたままでは良かったのですが、今日の日が近づいてまいりますと、ご期待に添えるような話ができるのかどうか、だんだん不安になってきたところでございます。雑ばくな話に終始することかと存じますが、よろしく願いいたします。

私がいただいたのは「アドミッション・ポリシーの基本的な理解を深める」という趣旨のテーマです。アドミッション・ポリシーをめぐって、いろいろなレベルで、また具体的な事例についても多くの議論があります。最近では大学の自己点検評価報告書の中にもこの種の項目が含まれるようになりました。アドミッション・ポリシーという概念はともかく、用語は十分に普及したのではないかと、いう印象がいたします。むしろ最近では、マクロ的なレベルでのポリシー・モラトリアムの方が気になるところでございます。

わが国の大学入試政策がなぜ停滞しているのか、どのように停滞しているのかについて3つのトピックからお話をさせていただければと思っています。

## Ⅰ 大学入試政策をめぐる3つの論点

現在、日本の大学入試がなぜこれほど混沌とした状況に放っておかれているのか、次の方向がまるで見えないのではないかと、という印象がいたします。あるいは、こうした状況そのものが、直面しなければならない新しい入試のかたちであ

るのかもしれませんが。第1の話題として、わが国の大学入試改革のこれまでを振り返ってみたいと思います。

第2は、入ってくる学生たちの学力の問題です。学力だけでなく入学者の進学準備全般にわたって考えることが重要とは思いますが、現状では、大学の側が期待している学力と多くの学生たちが有している学力の間に深刻なギャップがあります。そのことが大きな教育の無駄をつくり出しているのではないかという問題です。学力のギャップをどのように解消していくのか、高校教育の状況を含めて、この問題の背景を考えてみたいと思います。

第3は、入学者選抜の根本の問題は何かということです。第1、第2の論点から見えてくるのは、大学入試という部分にとどまらない、学校制度そのものの不具合が浮上ってきているのではないかという疑問です。教育人口が増え、大学進学率が上がり続ける中で大学はどういう使命を担っていくのか、また大学教育に期待される役割は何であるのか、改めて問われています。立教大学ではすでにディプロマ・ポリシーを確定したと伺いました。学生たちが何を身に付けて大学を卒業していくのか、明確なイメージをすでにおつくりになりました。問題の半分は解決されたといつて良いのでしょうか。では、それに整合するアドミッション・ポリシーとは何か、それを今検討されていると聞いております。私の話はすでに検討し尽くされた議論を蒸し返すだけのこともかもしれませんが、アドミッション・ポリシーを策定する上で、何か参考になることが含まれていれば幸いと存じます。最後に、大学教育の位置付けについて思うことを少し付け加えてまとめをしたいと考えております。

## ■ 戦後の大学入試政策とその変遷

戦後の大学入試政策を振り返ってみますと、現在の入試状況は、実は臨時教育審議会の第1次答申がでた80年代の半ばを境にして違ってきたように思います。戦後から臨時教育審議会までは、一応一貫した流れが入試政策（アドミッション・ポリシー）にあったように思います。それが変わってきた。どう変わってきたのか、4回にわたる共通試験の試みに即して戦後の主要な入試改革（政策）の狙いをたどってみます。

第1は、戦後すぐに始まった進学適性検査の導入です。この検査の導入には戦

後の混乱期の事態収拾という側面が強くありましたが、それ以上に新しい学校制度に合わせて高等教育の機会をいかに開放するかという狙いが根底にあったと考えられます。

第2は、1960年代に入りまして、能研テストの実施がありました。これは6年ばかりで中止になりましたが、全貌はまだ分かりません。目的は限られた高等教育資源を効果的に配分するにはどうしたら良いかということでした。背後には、当時の経済成長政策やマンパワー・ポリシー（人的能力開発政策）があり、大学はそのまま能研テストを受け入れることはできなかった。そういう難しい面がありました。とはいえ、このテストの実施を通じて、受験競争の過熱を回避し、能力・適性による進路選択を実現させるにはどうしたら良いか、その模索に対しては当時は共有するものも多かったのだらうと思います。

その後、1979年に共通第1次学力試験が導入されています。過熱した受験状況の中で、みんなが納得できる妥当な教育評価を目指したのが共通1次試験制度でした。当時は国公立大学の受験者だけを対象にしていたのですが、急速に大衆化が進んでいく中で、入学試験の妥当性、信頼性を高めることが教育のひずみを是正するという理想があった改革だったといえます。

こうした一連の動きは、戦後の混乱の収拾、過熱する受験競争への対応、適切な教育評価の実現へと向かっていく入試改革の歩みでもありました。ところが1986年に答申された臨時教育審議会の提言はこれまでの流れからすると、趣のだいぶ異なるものです。提言の趣旨は「入試の多様化」でした。学力偏重の選抜から脱脚し、大学側に主導権のある選抜中心の大学入試から受験者の側に選択の自由がある入学者選抜を提言したのです。この結果、「入試の多様化」のスローガンの下に、多くの大学・学部が試験科目数の削減や推薦入試を受け入れ、「入試の多様化」が予想以上のスピードで進んだのはご存じの通りです。

試験科目数の削減は入学者選抜における学力偏重を是正する措置の一つでしたが、それを加速させたのは、90年代に予想される少子化の波、学生マーケットの縮小を懸念した経営主義的な動きでした。「入試の多様化」は学生募集のための経営上の格好の道具にもなりました。そして推薦入試の普及は、やがて日本型アドミッション・オフィス入試を登場させるきっかけにもなります。

良くも悪くも、「入試の多様化」は学力試験に封じ込められてきた大学入試の枠を崩し、主観的な評価を導入するきっかけとなりました。入試の平等性、評価



の客観性という、犯してはならないタブーを犯したというふうにも見ることができます。しかし社会もまたそれに同意した。入学偏差値で硬直化していた入試市場はこれによって劇的な変化を遂げていきます。学力偏差値だけにとらわれない入学者選抜、偏差値以外の指標によって学生が大学を選択できるという余地、可能性を引き出したという点で、「入試の多様化」は画期的であったのだと思います。臨時教育審議会の答申を境にして入試状況が大きく変わったというのはそうした意味からです。

高等教育の量的な拡大が進行する中で学力選抜への疑問が表出したこと、受験勉強の緊張感に社会が倦んでいたことは大学の大量化と切っても切れない現象です。しかしそれだけではなく、先ほども触れましたように、背後に18歳人口の減少という、人口的な変化、入試市場の物理的な縮小が入試を変える上で大きな圧力になったことは間違いありません。私立大学にとって、入試市場の縮小はまさに大学の生き残りの問題であったからです。

## ■ 日本の入試政策、アメリカの入試政策

資料に2つのグラフがあります。中等教育と高等教育の進学率です。上に描いてある折れ線グラフは（後期）中等教育の進学率の推移です。戦前の部分は、該

当する年齢段階の中等教育進学率ですが、戦後は48年に発足した新制高校の進学率につないであります。戦後30%台でスタートした進学率は1975年ごろに進学率90%を超え、さらに全入化へ近づいていきます。下の折れ線グラフは大学・短大への進学率の推移です。1975年から85年に10年間ほどの停滞期がありますが、大学・短大への進学率もほぼ順当に伸び続けてきた様子がうかがえます。

戦後、すぐに「進学適性検査」の導入がありました。進学率は6~7%のころです。GHQの勸告もあって高等教育の機会開放が図られました。その後、1960年代に入るところには、限られた高等教育資源をどのように配分するのか、効果的な人的能力開発の観点から、高卒者の進路選択に注目が集まり、能研テストの実施が決まりました。結局、このテストは大学の受け入れるところにはならず、6年後に中止されますが、その後、共通第1次学力試験が登場することになります。目標は適正な教育評価、能力評価の実現と高校教育の是正の2つでした。

グラフに描いてみると、教育人口の増加と入試改革の対応がどのように展開してきたか、その間の国内事情が浮かんできます。

話は変わりますが、大学進学者の増大と入学者選抜の変化を鮮やかに読み解いてくれたのはマーチン・トロウという高等教育研究者です。このグラフは、マーチン・トロウの「中等教育の構造変動」という論文に挿入されていたグラフですが、中等教育と高等教育への就学率が示されています。トロウは高等教育の就学率が15%ぐらいまでの段階をエリート段階と名付けたわけですが、この段階では、大学の収容力がわずかであるために、大学進学に当たって能力主義的な選抜が行われるのがふつうです。さらに進学者が増えて就学率15%を超えた段階をマス化段階、大衆化段階と呼び、高等教育の構造が変わってくることを指摘しました。この段階においては、大学入学の際の教育機会の均等化、入学志願者の適正な配置が必要な施策になってきます。それからさらに進学者が増えて、就学率50%を超えると、今度は機会の平等化・均等化から結果の平等へと入学者選抜の目標が変化していく、というのがトロウの論文から示唆されるところです。

アメリカの事情がそのまま手本になるわけではありませんが、トロウの論文では、大学進学者が増加し就学率が高まっていくとともに、入学者選抜の方法もそれに応じて当然のことのように変化していく。能力主義的な選抜から教育機会の平等化、適正な配置の実現へ。そしてさらには、すべての者が高等教育を享受できる段階へと進むというプロセスです。すなわち、機会の平等化から結果の平等

---

化に向けて大学入学の施策が展開される、というものです。このアメリカと日本の事例を比べると、どうも戦後日本の入試政策はあまり自然ではない。進学者の増加の実態と入試政策との対応にいささかズレを感じます。

戦後の日本の入試改革は、教育機会の開放から能力適正に見合った進路選択へ、そして適正な能力評価の実現へという経過をたどってくるわけです。この最後の段階が共通1次試験の実施に当たりますが、この制度は入学試験の妥当性と信頼性を高めるといった目的のもとに制度を構想したわけですが、その理路整然とした枠組みを実際に実施に移してみると、実現できる部分とできない部分があり、結果的に非常に厳格な能力主義的な選抜方式ができあがってしまったところがあります。大衆化段階の末期に突然エリート段階の能力主義的な選抜が復活を遂げたような具合ではなかったでしょうか。

大学の大学化が進む中で、時代の潮流に流されない一定の入学水準を確保したいという願いが共通1次試験に込められていたと思いますが、個別大学に付託された多様な能力・適性の評価は棚上げになった。実際、やろうにもできなかったという事情があります。その結果、共通1次の試験制度が構想よりも厳格な学力選抜の方式として実現されたところがあります。

日本の今の入試状況が、なぜこれほど混乱をしているのか、という原因に立ち戻ってみると、共通1次の反動がいまだに尾を引いている感じがします。そもそも戦後の入試政策の流れ自体が、どうも大学教育の実態と相応しない展開であったのではないかという疑問も同時にわいてきます。それは、多少誇張した言い方をすれば、「逆走」という表現に近いと思えるほど、変化に対する認識を欠いていたのではないかと思います。

大学・短大進学率が40%に近い段階で、エリート高等教育段階に求められるような厳格な能力主義的な選抜方式がとられた。その結果、大学入試に対する国民的な反発が生じた。戦後最大の入試改革であったはずの共通1次試験のショックから今も立ち直れていない、その姿勢で「多様化」というカウンターを食ったという印象です。

臨時教育審議会が提言した「入試の多様化」は、入学偏差値という物差しを捨てて、もっと自由に入学者を選抜しようという提言でした。確かに、新しい私立大学がつくられても、入学偏差値はランキングの一番下に割り当てられるというのが慣行でしたから、そこからなかなか抜け出せない。大学の入学偏差値は「の

れんの古さ」による伝統的な威信が支配している。そのために大学経営の工夫も非常に限られていたといえます。それがにわかに加圧の少ない空間に放り出された。関係者には従来と違った開放感を与えたといつて良いのでしょうか。国を代表する審議会が正面からそれを宣言したわけですから、ひどく狭い入試マーケットの中で苦しんできた多くの大学にとってはたいへんな朗報であったといえます。そして、着々と近づきつつあった年齢人口の減少の中で大学がどう生き残れるか、不安を抱いていた大学にとつても多少の光明を見いだすチャンスになったのかも知れません。ただ、その後の「多様化」路線の展開は経営主義の台頭が目立ち、教学の側が後退を続けるという事態が重なっていったと言えます。

## Ⅰ 大学入試多様化以後の現状

次のグラフは1998年から2008年までの11年間にわたる4年制大学の進学者数です。18歳人口の急減期は続き、この間にも40万人以上が減っているけれども、大学進学者の減少は見られない。60万人レベルですっと維持されているのは驚くべきことです。「入試の多様化」を示すデータとして注目されるのは推薦入学、AO入試の増加ですが、2009年のデータでは推薦入学は22万人、AO入試で入ってくる者は5万人います。他方、いわゆる学科試験を受けて大学に入学してくる一般入試ルートは33万人です。割合で見ると、推薦入学、AO入試ルートの合計が入学者の45%ぐらい。残りの55%が学科試験を受けて入ってくることになります。

先ほど、臨時教育審議会の答申以降、入試が変わったと申し上げました。その顕著な1例が、推薦入学、AO入試の増加、そして従来型の一般入試の減少です。推薦入学、AO入試のそのほとんどは学力評価を課さない選抜方法を取っているわけですが、その種の選抜方式が多数になれば、入学者の学力に影響しないわけにはいきません。2009年の進学フローを見てみましょう。義務教育を修了した人々のほとんどが高校に進んでいく。この割合は98%に及びます。事実上、全員入学です。そして、そのだいたい7割強が大学・短大、そして専門学校（専修学校専門課程）に進学をしていきます。

学校システムのかたちは、明らかに1960年代に存在したピラミッド型の学校システムとは違う形に変わった。徐々に長方形に近づいています。長方形型の学校

システムは、日本だけが例外であるわけではありません。諸外国でも確実にこの方向へ向かっている。これを教育的にどう支えるかという仕組みを残念ながら我々はまだ開発していない。文科省の授業理解度調査の結果では、小学校で授業が理解できるという回答は7割。中学校は5割。そして高校になると、授業を理解できると答える生徒は3割だと言います。その一方で高校を卒業した後に大学・短大、あるいは専門学校に進学をしていく生徒は7割を超えます。これが積み木ならば、それを積み上げることは少々無理な話です。しかし、我々がいま問われているのはそういう工夫をしなければならないという話だろうと思います。

## Ⅰ 学力低下と入試政策

アメリカでは、高等教育進学者の増加に対応して大学入学制度の改革、調整が続けられてきたということを先ほど申しました。アメリカにおける学力低下問題はそうした環境の中で起きたことです。

共通入学テストであるSATの成績は、1963年から80年にかけて毎年、単調に下がり続けました。グラフでは、上の実線が数学の成績です。下の点線が言語領域の成績です。これがどういう状況で起きたのか、その理由は、依然として不明なままです。原因究明を難しくしているのは、進学率が急速に上昇した時期にSATの成績低下が起きたわけでは必ずしもないからです。学力低下の原因を究明するために、カレッジボードやETS (Educational Testing Service) の研究グループがさまざまな角度から躍起になって研究しましたが、はっきりした結果は出てきていない。60年代の成績低下は進学者の構造変化に求めるのが妥当だと言われていますが、70年代の説明にはこの種の要因はあまり説得的ではない。因果分析の難しさはSATがもともと生得的な能力を測るテストとして開発されたことも影響しているのかもしれませんが。

60年代から80年代にかけてアメリカのSATの成績が下がったときには、日本の学会等でも盛んに話題になりました。アメリカ政府もこの問題を重視してレーガン政権 (1983) に『Nation at Risk (危機に立つ国家)』という冊子をつくり、教育改革の大キャンペーンを張りました。アメリカという国家が凡庸の波に押し流されようとしているとの警戒の声を上げたのです。その後、先代のブッシュのときには50州の知事が集まって教育サミットを催し、2000年に向けた教育目標を



掲げています。政権が共和党から民主党に移っても教育政策の方針は変わらず、クリントン政権からさらに次のブッシュ政権にも引き継がれました。では、そうした努力は、学力にどのように反映したでしょうか。80年以降、90年代に学力は回復してきたのでしょうか。

入手できたデータは72~98年に限定されていますが、成績低下の後の変化を見るには貴重なものです。まず、言語領域テストの成績ですが、このグラフを見るかぎり、その後の政策努力によっても60~70年代のレベルに得点に戻るといった状況にはなっていないようです。もう一方の数学ですが、言語領域と比べれば、数学テストの方に回復傾向が見られます。ただ、70年代までのレベルまでで、60年代に戻ることはないというのがこのグラフから読み取れる内容です。

一般に、大学進学者が増えれば、入学テストの成績も下がるというのが常識的な変化なのでしょうが、SATの成績の変化には、通常の到達度学力とは違った資質的な面を測っているというSAT固有のテスト特性も考慮する必要があるかもしれません。大学へ進学するために準備学力をしっかりとつけることは大事ですが、単に入試学力だけを上げることだけに熱中するのでは意味がない。これからの入試を考える際には、入学基準となる学力達成がどのレベルのものであるのか、その目安をどのように決めるのが重要になると思われます。学力分布には、学力の高い層、低い層、それから学力が無い（学力が測れない）という層もあります。努力すれば学力が上がるというのは一面の真理であり、間違いではないで

しょう。ですが、我々が理解しなければいけないのは、大学の大量化がある段階まで進んでくれば、入学者の学力も頭打ちになると考えなくてはならない。その上で、どのような教育の工夫をするのが我々に問われている問題なのだろうと思います。

## ■ 日本における学力低下の意味

ここでもう一つ別のデータを紹介しておきます。先ほど、アメリカのSATの成績を紹介しましたが、今度は日本の入試学力の変化です。日本の入学試験はアメリカの標準テストと違って、初出問題に限られますので試験問題のequating（等化）が行うことができません。そのため、各年度の平均点をそのまま時系列に並べても比較することはできないのです。そこで、大学入試センターでは、すでに出題された問題を集めたモニターに解答させて事後的に試験問題の難易度を測定するという試みをしていたことがあります（2001、p.38スライド14参照）。英語と数学について調査を実施し、分析した結果がここに示したグラフです。

1981年から96年までに出版された英語と数学の試験問題を使って、まず問題の難易度を測定する作業を行い、その上で学力の変化を推定するアプローチを取りました。この作業では、共通1次試験と大学入試センター試験の時期を横断して試験問題を採取しているので、そのことを念頭において分析結果を見る必要があります。

さて、その結果ですが、多少のジグザグはありますが、上記の期間を通して問題の難易度に一定の傾向は認められませんでした。さらに、それを能力に変換した結果も、上記の2教科に関する受験者の学力変化は認められなかった。ただ、規模の限られた調査ですので、この研究だけで学力の変化を解釈するには無理がありますが、この分析結果はとても興味深い示唆を含んだものです。

試験の成績は、問題が難しければ低くなり、問題が易しければ高くなります。上記の分析結果でまず注目されるのは、共通1次試験からセンター試験の時代が変わって問題は易くなったのかどうか、という点です。この点については、先に述べた通り問題の難易度に特定の変化は認められなかった、というのが調査研究の結論です。

センター試験も共通1次試験もともに、難易度の目安を受験者の平均点が60点

となるように作題目していますので、センターの調査研究の通りに、もし試験問題の難易度に変化がなければ、センター試験受験者の科目学力は、学力低下どころかむしろ高くなっているという解釈も可能です。共通1次試験のころは受験者が国公立大学受験者に限定されていてその数は30万人足らずでした。ところが、センター試験では多数の私立大学も参加し、新たな受験者が加わった。英語、数学の科目受験者数は60万人近い規模に近づきました。この事情を勘案すれば、学力は上がったのではないかと見ることもできるわけです。

調査結果の一つとして興味深いものです。ただ、これをどのように解釈して良いかはなかなか難しい。アメリカのSATの得点変化は、マクロ的に見れば、大学進学者が増加して、その広がりに応じて学力低下が進んだと解釈できないことはない。ところが、日本の場合には、共通1次試験からセンター試験へ受験者が2倍に増えています。しかも、かつては学力の上位層に限定された試験が、センター試験になってからはより広い学力層を対象とするようになった。調査が実施されたのは90年代後半ですから、ちょうど日本の大学で学生の学力低下が騒がれだした時期にも当たります。

あくまで仮説的な解釈ですが、高校での授業の状況を見ますと、80年代から90年代にかけて、履修科目の選択制が大幅に認められるようになりました。必修科目の数も全体に少なくなる傾向があります。その結果、特定科目、特に入試科目に集中的に授業時間を投入することも可能になった。数年前に世界史の未履修問題が露見したことがありましたが、必修科目でさえ、時間割から外すことが学校現場では相当程度浸透しているということがあります。限定された教科の教育学習に多くの時間が投入されて、それによって一定レベルにまで学力を伸ばすことが可能になったのかもしれない。

学生の学力低下を嘆く教員は近年多いわけですが、先ほどの分析に従えば、実は入試の教科科目に関するかぎり学力は低下していないことになります。では、このギャップをどのように解釈したら良いのか。可能な一つの解釈は、大学教員の感じる学力低下は科目学力ではなく「学力」の幅の狭小化、あるいは知識の奥行きのようなものではないかと、考えられます。高校での履修状況の変化を考慮するとそうした解釈も可能であるかもしれません。アメリカにおいても日本においても、大学進学者の増加とともに学力変化が生じていますが、その表れ方は対照的です。日本とアメリカとでは学習の仕方も違うし、学力の測り方が違うとい

---

うことがあります。それらのことが今後の対応にどのような違いを生むかということでしょう。

## Ⅰ 大学入試センター試験のゆらぎ

学力、あるいは学力評価の問題でもう一つお話ししておくことがあります。これは立場上、話題にすることを多少ためらうところもあったのですが、むしろ多くの方に理解しておいてもらう方が良いだろうと思い、お話しすることにしました。現在、大学入学者の約半分が推薦入試、AO入試で入ってきます。そうした状況の中で、センター試験は学力評価の指標として前にも増してその役割が重要になっています。

2009年段階のデータで言いますと、大学志願者数は、4年制大学の場合、66万人。この中で大学へ入学していくのは61万人です。センター試験実受験者は51万人に及びます。従来の印象でいえば、センター試験の受験者は志望大学の個別試験を受けるのと同じような緊張感で試験に臨んでいたと思われるのですが、最近はその事情が多少変わってきました。現在のセンター試験受験者の中には、推薦入試やAO入試で合格が決まり、大学への成績提供を求めない受験生が相当数含まれるようになりました。一般入試の入学者が33万人であることも公表されています。仮に5万人の不合格者がすべて一般入試の受験者であったとすれば、一般入試の志願者の最大規模は38万人になります。推薦入試やAO入試でセンター試験を課している大学・学部もありますが、その数はさほど多くはない。教科科目によって事情は異なりますが、実際にはその成績を受験に要しないセンター試験受験者は2割程度いることになります。センター試験の作題、実施体制は極めて緻密にできあがっていますが、実施体制とは別の受験者そのものの部分で、構造変化が始まっているといえるでしょう。

センター試験の成績が入学選抜の資料となることを想定せずに受ける、単に高校での学習の総仕上げの記念として受ける者もいます。その数は最近では無視できないほど多くなっています。そうすると、センター試験の難易度が受験者平均点60点を目安にしているといっても、その根拠自体が揺らいでくる危険があります。この問題をどのように乗り越えるかということも、入学選抜をめぐる新しい課題の一つです。

## Ⅰ 大学教育制度の課題と展望

2008年の『教育社会学研究』に掲載された潮木守一先生の論文では、大学・短大進学率には地域による違いはあるが、これからも進学率の上昇は続くとの見通しを述べています。潮木論文によれば、進学率の上昇に影響を与えるのは、家計収入や失業率、景気のよし悪しよりも教育的要因であることを指摘しています。既存の諸変数の中では、地元の大学収容力や地元から進学する主要な大学のある地域の収容力が効いています。しかし、収容力の多寡だけで進学が決まるわけではなく、そこにどれだけ魅力的な教育が提供されているかということがこれからの決め手になるとも述べています。

細かな図で少々見にくいですが、この下の赤い矢印が1960年から今に至る、大学・短大進学率の推移です（p.42スライド21参照）。多少の停滞期等はあるにしても、この間一貫して伸びてきました。大学・短大の進学者に、さらに専修学校の専門課程、専門学校に進学率を加えると、ブルーの矢印のような傾斜と伸びになります。進学率がある水準以上になると、学歴をもつこと以上に学歴をもたないことの不利益が増大するという指摘もあります。いずれにしても、進学率は伸び続ける可能性が高い。そして他方では、社会は高度な知識、能力を持った人々を求め続けているという現実があります。

「戦後の学校システムが揺らいでいる」ということを先ほど申し上げましたが、これに関連して、2つのことを申し上げておきたいと思います。第1は、義務教育から中等教育（高校教育）へ進んで、その上に大学教育を積み上げるという図式がすでに成立していない可能性もあるという点です。現在の大学教育が高校教育よりも‘高度’なことをやっている、と断言することもなかなか難しくなっています。それからもう一つ、これは今日の話の枠を超えてしまいましたが、大学院の教育に関しても、それが学部段階よりもより質の高い教育を行っていると言断することも難しくなっている。これらのことを考えてみますと、教育段階というものが年齢の順に、一つずつ積み上がっていくと考えることは今では大きく違ってきているといわざるを得ません。

制度的な図式と違って、実態としての教育段階は実はまともに積み上げられてはいないとすれば、我々はこの問題に対してどのように考えたら良いのか。大学進学率は依然として上昇する気運にあり、そして、社会が求める労働力需要もよ

り高度なものを求めている。

この図は2009年の4月に大学に入学した世代進学フローです（p.43スライド23参照）。中学校を卒業して高校に入っていく人たちが116万人いる。116万人の人が高校へ進学していきませんが、3年後に高校を卒業する人々は106万人に減少しています。年齢人口の96%、97%が高校に入っていくが、そこから3年後までの間に年齢人口の8%以上の生徒数が目減りしてしまう。正確にはドロップアウトです。だいたい8.6%いるわけです。卒業後に進路不明の数も無業者の数も相当数いるわけですが、それよりもはるかに大きな集団が途中で高校から離脱していきます。

また、現役で大学に進学して行く人たちは2009年で50万人います。ところが、大学の側から数えた時には、大学入学者は61万人に達します、現役進学者50万人に対して、61万人というわけですが、この11万人のイメージは年々変わってきています。典型的な浪人生は減る傾向にあります。帰国子女であるとか、社会人のような人々が次第に増えています。

次の図は90年、今から19年前に大学入学した人たちの進学フローです（p.43スライド24参照）。この時にもドロップアウトは数の上では12万人いましたが、年齢人口全体が今よりも70万人ぐらい多かった。ですから、これは全体の6%相当、さらに10年さかのぼりますと、この値が4%台になります。10年ごとに2%から3%ぐらいずつ増えてきた。97%入ってきても出ていく人は90%未満であるということです。

さて、これが最後の図（p.44スライド26参照）になります。申し上げたいことは、高校と大学の接続を考える。あるいはアドミッション・ポリシーを考えるとときには、大学教育は高校教育の上に積み上げるものだという通念はそろそろ捨てた方が良くかもしれない、ということです。縦であれ、横であれ、高校教育と大学教育に教育の無駄を生じさせないためには、教育段階を縦に積み上げるだけでなく、横に接続させる可能性も考える必要がある。それは広い意味で、アドミッション・ポリシーと関わりがありますが、それぞれの大学、学部の特性に応じて、さまざまな接続関係を考える必要がでてきたということだろうと思います。

高校教育の上に大学を積み上げるという発想に固執するかぎり、アドミッション・ポリシーは非常に限定されたものにならざるを得ない。その意味では、戦後の学制そのものの賞味期限が切れてきたのではないかと、教育接続のモジュール化

ということを視野に入れていかななくてはならないというのが今日申し上げたかったことの一つです。従来の学校システムに代わるものとして、我々は何をそこに提起できるのか。それが重要だろうと思います。時間が少し超過をいたしました。私の話は以上でございます。ご静聴ありがとうございました。



# 大学入試はどう変わるか

## 入試政策の停滞とアドミッション・ポリシー

荒井 克弘(大学入試センター)

1

### 論点

- 1 戦後の入試政策の変遷
- 2 学力低下問題について
- 3 大学教育のゆくえ

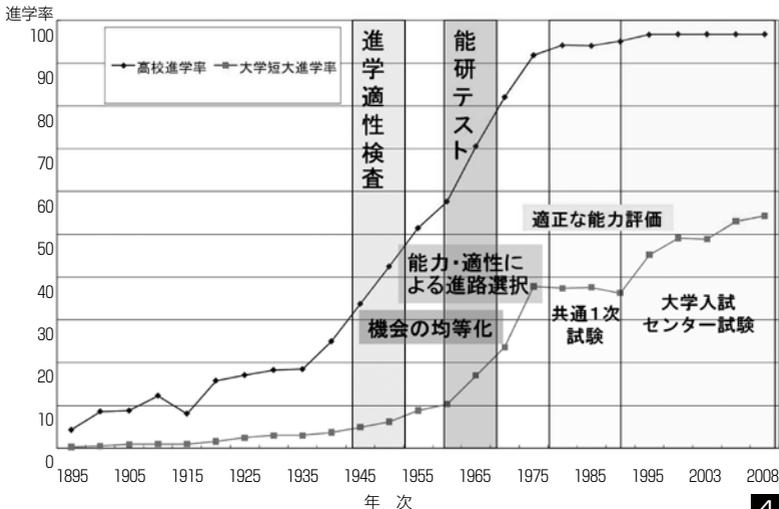
2

# 1 戦後の入試政策の変遷

- ▶ 戦後～臨時教育審議会
  - ▶ 教育機会の均等化：進学適性検査の導入
  - ▶ 能力・適性による進路選択：能研テストの実施
  - ▶ 適正な教育評価の実現：共通第1次試験の導入
- ▶ 臨時教育審議会～現在
  - ▶ 選抜から選択へ：入試の多様化
  - ▶ 試験科目数の削減：学力偏重の打開
  - ▶ AO入試・推薦入試の奨励：高校教育の是正

3

## 高校&大学・短大進学率の推移



4

## アメリカにおける入学者選抜の大衆化

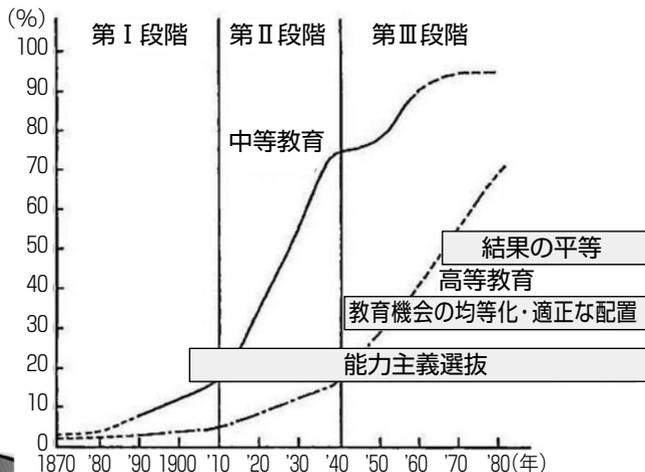


図1 アメリカの中等教育と高等教育の発展段階

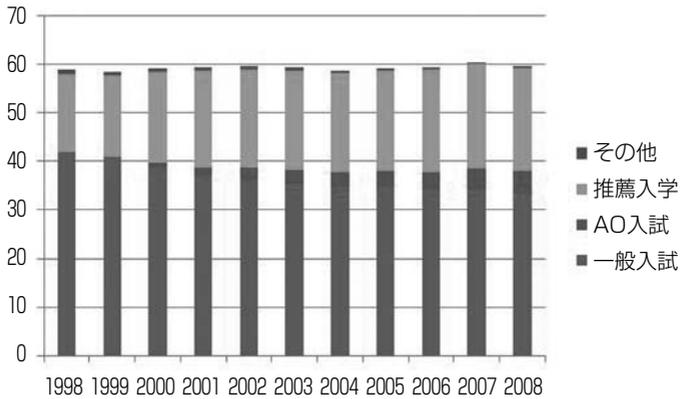
5

## 逆走した戦後の入試政策

- ▶ 教育機会の均等化 → 能力適性に見合った進路選択 → 適正な教育評価の実現
- ▶ 加熱する教育選抜 → 学力選抜の破綻
- ▶ → 入試の多様化 → 受験市場の拡大・自由化
- ▶ → 経営主義の台頭
- ▶ → 進学者の増加とその多様化

6

## 大学入試の多様化

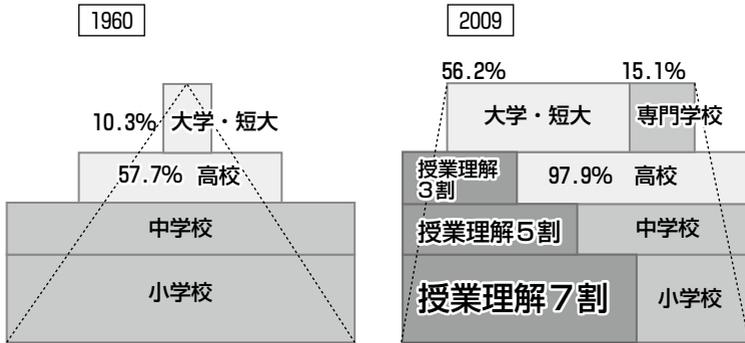


7

## 2 学力低下の問題

8

## 進学人口の増加



9

## SAT(アメリカ)の学力降下

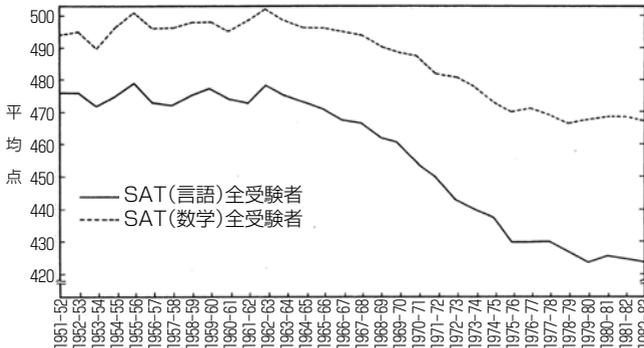


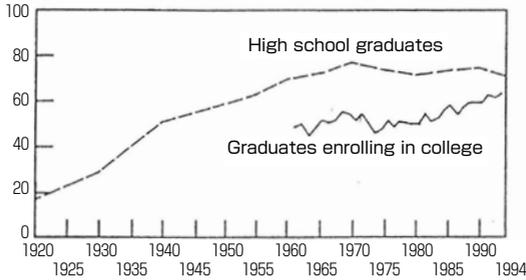
図 6-1 等化平均値によるSATの経年変化

(Donlon, T. F. (Ed.). *The College Board Technical Handbook for the Scholastic Aptitude Test and Achievement Tests*. College Entrance Examination Board, 1984. より)

10

## アメリカの大学進学率

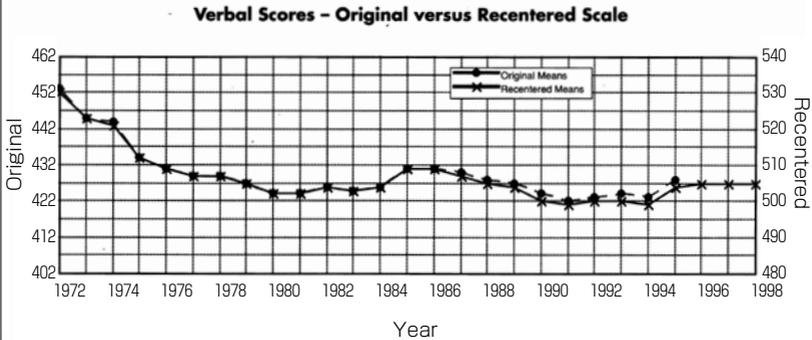
Figure3-2. Percentage of All 17-Year-Olds Graduating from High School and of Graduates Going on to College, 1920-94  
Percentage



Source: National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics, 1994*, pp. 108.

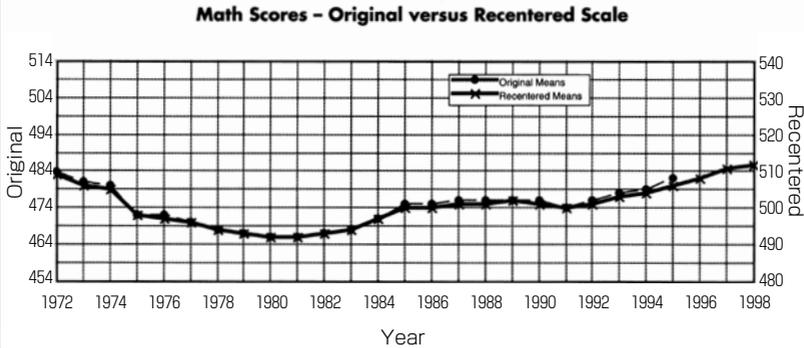
11

## 1972-1998年以降のSAT得点 (言語領域)



12

## 1972-1998年のSAT得点(数学領域)



13

## 入試学力の分析(日本;1981~96)

- ▶ 共通第1次学力試験(1979~1990)
  - ▶ 25~30万人(受験者数)
- ▶ 大学入試センター試験(1991~ 現在)
  - ▶ 50~60万人(受験者数)
- ▶ 1981~1996年のセンター試験の標準化研究では
- ▶ 科目学力(英語と数学)の低下は認められなかった。
- ▶ (大学入試センター研究開発部、2001)

14

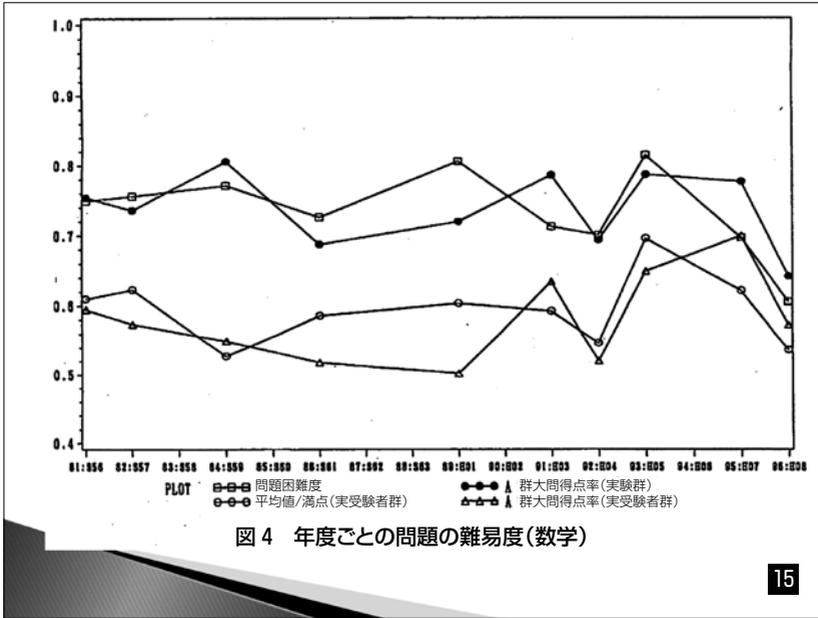


図4 年度ごとの問題の難易度(数学)

15

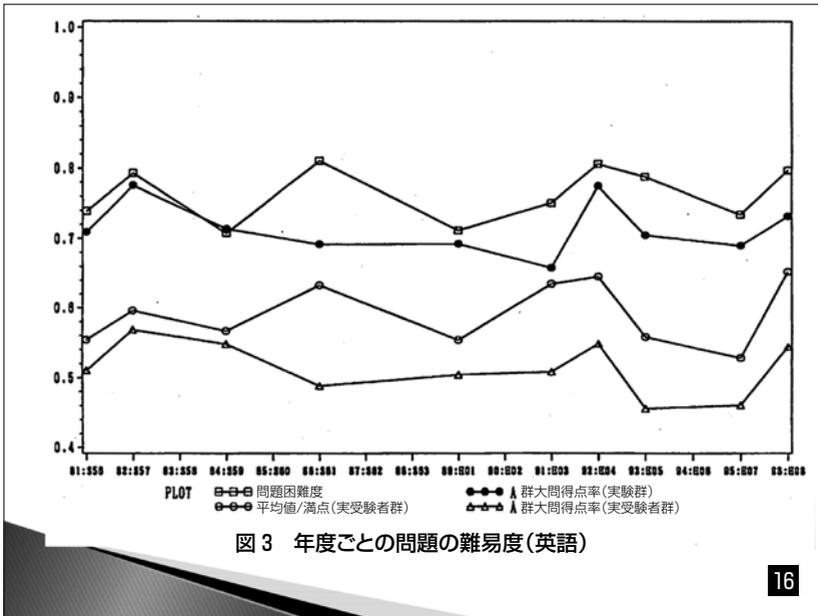
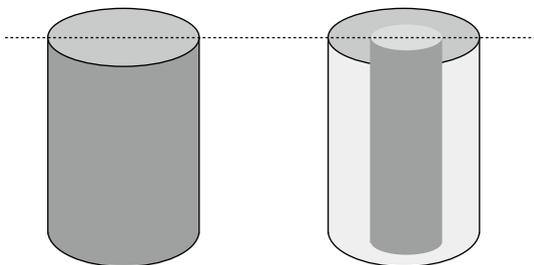


図3 年度ごとの問題の難易度(英語)

16

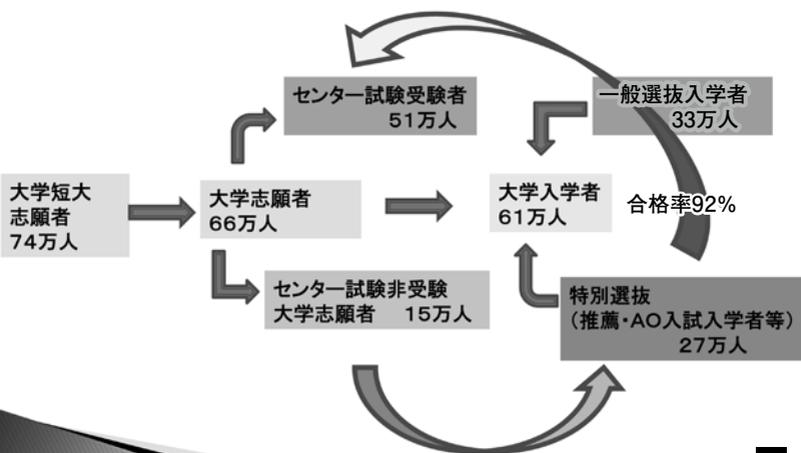
## 学力低下の要因

試験科目の削減、履修科目の減少、推進・AO入試の増加等 → 幅が狭く奥行きのない学力



17

## 大学入試センター試験のきしみ



18

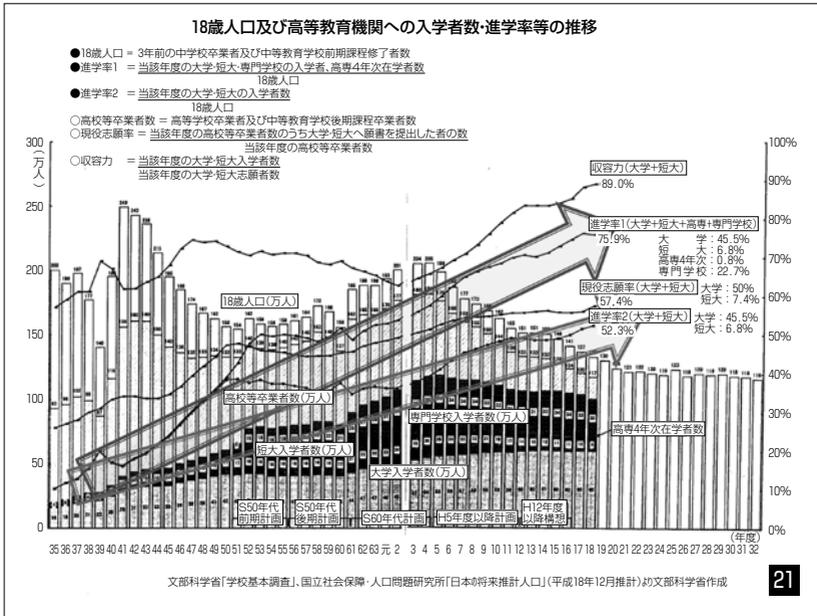
### 3 大学教育のゆくえ

19

#### 潮木守一(2008)氏の示唆

- ▶ 進学率を規定しているのは経済要因よりも教育システムの要因
  - 家計実収入、高卒求人倍率、高卒初任給、高卒無業率などはいずれも説明力をもっていない。
- ▶ 進学率に説明力をもっているのは、主要県収容力、自県収容力といった教育機会の提供量
- ▶  教育の質が問われる時代

20



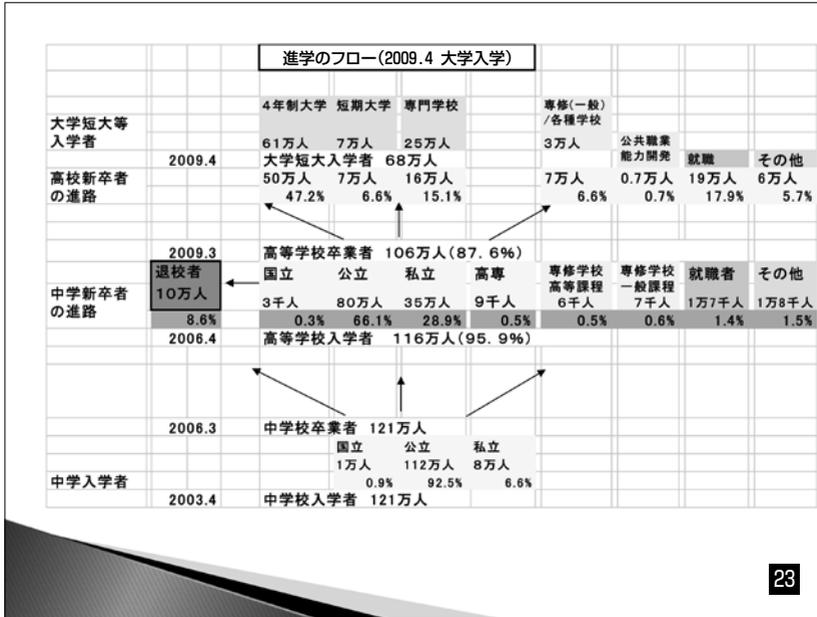
## 学校システムの揺らぎ

### ▶ 転倒する教育段階の図式

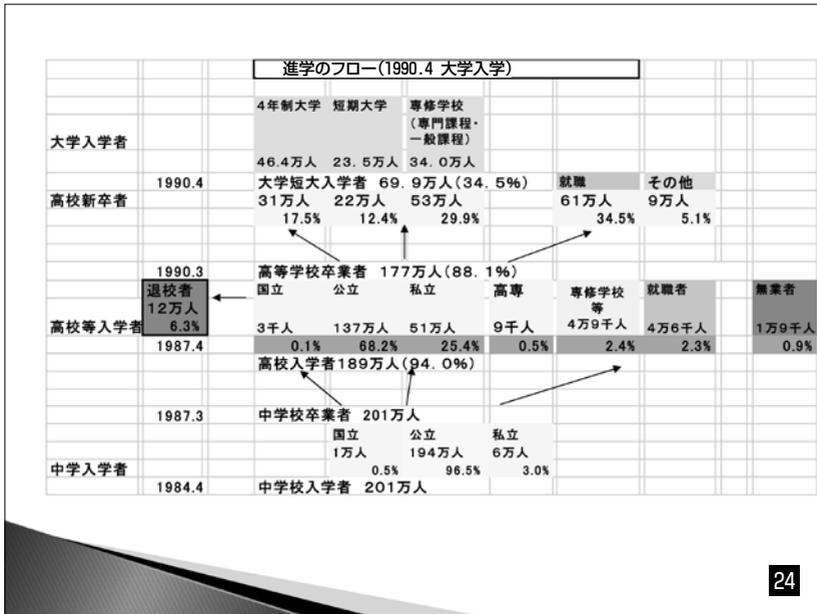
- 大学教育のすべてが高校教育より高度なわけではない。
- 学部段階より質の劣る大学院教育の存在する。

### 依然として……

- 上昇する大学進学率
- 高度化する労働力需要



23



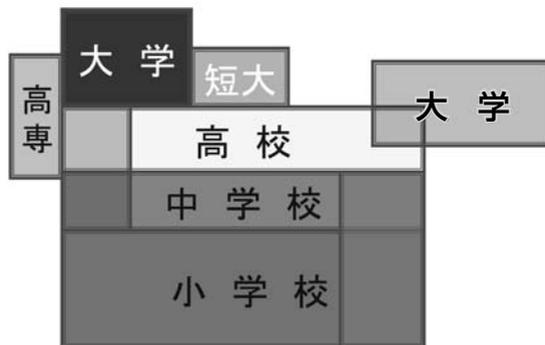
24

## 高校と大学の新しい接続関係



25

## 教育接続のモジュール化



26

ご講演 登壇者プロフィール

**荒井 克弘(あらい かつひろ)氏**

- **現職**：独立行政法人大学入試センター 教授、試験・研究副統括官
- **専門**：高等教育研究、教育計画論
- **学歴**：1947年生まれ。東京工業大学工学部高分子工学科卒業  
同大学大学院理工学研究科(社会工学)博士課程修了、工学博士
- **職歴**
  - 1986年 国立教育研究所教育計画研究室長
  - 1993年 広島大学 大学教育研究センター教授
  - 1996年 大学入試センター研究開発部教授
  - 2000年 東北大学大学院教育学研究科教授
  - 2005年 東北大学教育学部長・大学院教育学研究科長
  - 2006年 東北大学教務担当副学長
  - 2009年 東北大学名誉教授
  - 同 年 現職
- **社会的活動**
  - 日本高等教育学会理事
  - 文部科学省「全国学力・学習状況調査の分析活用の推進に関する専門家検討会議」委員
  - 宮城県「県立高校将来構想(H23~32)審議会」委員長
- **現在の研究テーマ**

教育接続の観点から新しい大学・学校システムの研究に取り組む一方、私立大学の供給母体(設置者)である「学校法人」の成り立ち、発展について研究を進めている。
- **最近の主要業績**
  - 2009 荒井克弘「大学の管理運営の視点から」日本教育行政学会研究推進委員会編『学校と大学のガバナンス改革』教育開発研究所
  - 2008 荒井克弘・倉元直樹編著『全国学力調査 日米比較』金子書房
  - 2008 荒井克弘編『中等学校法人による大学設置の研究』科研費報告書
  - 2006 荒井克弘編『学校法人の研究』科研費報告書
  - 2005 荒井克弘・橋本昭彦編著『高校と大学の接続 一入試選抜から教育接続へ』、玉川大学出版部
  - 2002 藤井光昭・柳井晴夫・荒井克弘編著『大学入試における総合試験の国際比較』、多賀出版
  - 2000 荒井克弘編著『学生は高校で何を学んでくるのか』大学入試センター

他

# 立教大学としての アドミッション・ポリシー の理解と考え方

アドミッション・ポリシー検討グループ座長、経営学部長  
白石 典義 氏

**松本** ありがとうございます。データに裏付けされました、非常に綿密に分析されたお話だったと思います。個人的には、入試学力は低下していないというお話がポイントだと感じました。それは、試験という技巧的につくられた学力に関してはそうであるけれども、幅が狭く、奥行きのない学力になっているというご指摘でした。それでは、大学として高校生、あるいは受験生にどういう力をこれから求めていくのか。そして、大学としては、学力とは何かということをご真剣に考えていかなければならないと思いました。それから、最後のメッセージはとても目の覚める、発想の転換を迫られるようなお話だったと思います。高大接続というのは必ずしも積み上げるものではないというポイントをととても印象深く受け止めることができました。

それではこれから立教大学の方のアドミッション・ポリシーにつきまして、経営学部長、そしてアドミッション・ポリシー検討グループの座長であります白石典義先生から「立教大学としてのアドミッション・ポリシーの理解と考え方」について、15分ほどお話をいただきたいと思います。よろしくお願いします。

## アドミッション・ポリシー策定に向けた 検討内容の報告に当たって

**白石** 皆さん、こんばんは。今日は基本的に大学内でのシンポジウムですが、関係高校からも、立教高校、香蘭女学院からもご出席いただいていますし、また、法政大学からもお越しいただいていると聞いています。立教大学の実態に

ついて、隠すのではなくて、共有して、お互いに情報を交換したいと思います。

話を始める前に、今、荒井先生のお話を聞きまして、また、司会の松本先生からもご指摘のあった2つの点について感想を申し上げます。第1点、入試学力は落ちずに、学力が落ちている。これは本当に実感があります。1つ例を申し上げますと、我々の入試は窓口がたくさんあるというのは皆さんをご存知だと思いますが、その中に大学入試センター試験利用入試がございます。我々は3教科型と4教科型を実施しています。例えば、経営学部で言いますと、センター試験3教科型で受験する志願者はほぼ90%以上得点しないと合格できない。他の学部も似たようなところがあります。ところが、経営学部は今年で4年目になりますが、経営学部の成績優秀者の中には、センター試験3教科型受験で入学した者はほとんどいないのです。関係高校、立教高校は何人かいます。一般入試はそれほど多くありません。成績上位者は指定校推薦等の一般入試以外で入学した学生が多くを占めています。このような我々の状況を考えると、入試学力は落ちずに学力が落ちているということが、まさに現実であるのだと思いました。

今、荒井先生からは、日本の入試ということでお話を伺いましたが、私の方からは立教大学としてのアドミッション・ポリシーの理解と考え方について、現状でどうしているかということをお話を踏まえて、お話ししたいと思います。

そして、第2点は、縦につながる入試ではなくて、横につながるという荒井先生のご指摘についてですが、我々は関係高校との一貫連携教育に力をいれています。とりわけ立教池袋・新座の両高校との連携です。そういう意味では、横の連携というのは、一貫連携に対する示唆かなと思いました。ところが、これが同時に、非常に我々が悩んでいるところでもあって、縦型でいくとなかなか学力的に厳しいところがあります。それでは、横型であればどういう方向や方策が考えられるかといったことを、今、一貫連携制度検討委員会で議論している次第です。

## 立教大学の学士課程教育と カリキュラム・マップについて

それでは、立教大学としてのアドミッション・ポリシーの理解と考え方について話をいたします。先ほど司会の松本先生と教育改革推進会議座長の菊地先生か

らのお話にもありましたが、我々は大学直轄で教育改革推進会議を設けまして、学士課程教育の実効化を目標として、3つのポリシーを検討してきました。アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシーとディプロマ・ポリシーの3ポリシーです。言葉を変えれば、立教大学が、どのような学生を受け入れ、どのような教育を行い、どのような人材として社会に送り出すかについて考えることです。これらのそれぞれのポリシーについて、教育改革推進会議の下に委員会、またはワーキンググループを設けまして、検討を進めてきました。ディプロマ・ポリシーはすでに検討を終え内容を確定しました。アドミッション・ポリシーは、私が座長を務めております検討グループが担当して現在検討を進めているところです。また、カリキュラム・マップも検討中で、10月末に第一次の取りまとめを行う予定です。

『立教大学の学士課程教育』とカリキュラム・マップについて、若干説明いたします。『立教大学の学士課程教育』はディプロマ・ポリシーとカリキュラム・ポリシーに対応しています。大学全体、各学部、そして全学共通カリキュラムのそれぞれについて、「教育目的」「学習成果」「学習環境」という3つの項目に分け、それぞれの学部等において、どういう教育目標を掲げているのか、どういう学生を育てるということを目標にしているのかを「教育目的」にまとめています。また、学生諸君が大学で4年間を過ごした時に、一体どのようなことができるようになるのか、どのような能力を持って卒業していくのかを「学習成果」としてまとめています。そして、これらに対応して、各学部、全学共通カリキュラムがどのような「学習環境」を提供するのかを細かに記述しています。

この『立教大学の学士課程教育』は2008年度に確定し、学外にも公開されています、ウェブサイトからいつでも見ることができます。私は、時間をかけた検討の上にこれを確定したわけですが、やはりアップデートしていくべきものだと思っています。ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーは、一度確定したならば、もうしばらく変えないというものではないと思います。やはり、状況に応じて、アップデートしていくべきものだと考えています。いわゆるPDCAサイクルでしょうか、それは本件にも必要だと考えています。

次に、現在検討しているカリキュラム・マップですが、これはカリキュラム・ポリシーに対応しています。我々が策定した『立教大学の学士課程教育』、ここ



では「学習成果」として学生諸君はこういう能力を身に付けるのだ、身に付けることができるのだ、ないしは保証したい、保証するということを言っているわけです。そのためにどういう「学習環境」を我々が提供すべきかということはすでに策定したわけですが、それが本当に我々のカリキュラムにおいて達成されているかどうか、それを検証しなければならないということです。具体的にはマップの形を使って、各科目の内容がこの「学習成果」、「学習環境」にどう対応しているのかということをチェックしようとするものです。現在、経営学部は4年目を迎え、学部教育としてのワンサイクルが終わり次のサイクルに入る段階です。その際に、カリキュラムの再検討を考えていますが、カリキュラム・マップを用いてチェックすると、我々の掲げている「学習成果」、「学習環境」と授業科目の内容がどれだけ合っているのか、合っていないのかが、本当に非常によく分かります。そういう意味で、次の新たなステップに進む際のチェックリストとして大いに利用できる。それだけが理由ではありませんが、カリキュラム・マップはこのような効果が非常に高いと私は思います。

## アドミッション・ポリシーを検討するに当たって考慮したこと

さて、アドミッション・ポリシーについてです。スライドに示した定義は、中央教育審議会の用語解説（出典：中央教育審議会、2008年12月24日、「学士課程教育の構築に向けて（答申）」、「用語解説」）から採ったものです。アドミッション・ポリシー（入学者受入れ方針）は、「各大学・学部が、その教育理念や特色を踏まえ、どのような教育活動を行い、また、どのような能力や適性等を有する学生を求めているかなどの考えをまとめたもの」と述べられています。したがって、アドミッション・ポリシーが固まっていれば、入学者の選抜方式や、入試問題の出題内容にもそれが反映されるものと考えられます。

アドミッション・ポリシーをめぐる環境ですが、文科省からは、2011年度入試からアドミッション・ポリシーを明確化すべきという通知がありました。また、経常費補助金の申請書に、アドミッション・ポリシーを記載することが求められています。さらに、大学基準協会からは来年度に点検・評価項目の見直しをするということで案が公表されていますが、やはりアドミッション・ポリシー、学生の受け入れに関する新たな点検項目・評価項目が導入され、かなり細かい記述になっています。

先ほど荒井先生から、これまで戦後の日本の教育、大学の教育の中で、大学入試はどう変わっていったかということをお伺いしましたが、やはりこのアドミッション・ポリシーを考えると、大学の違いによって学生受け入れに関するディメンションが違うのではないのかなと私は考えております。

例えば、立教大学のような私立大学、ある程度学生確保に不安のない私立大学。一方では、独立行政法人、そこでも東京大学、京都大学といった旧帝国大学と地方に所在する国立大学といった違いがある。さらには、大学全入時代を迎えて、入学者の確保が困難な私立大学がある。そういった、いろいろなディメンションがあって、それぞれが独自のアドミッション・ポリシーの策定を求められている。例えば、東京大学ではどういう意味でアドミッション・ポリシーをもう一度検討する必要があるのでしょうか、私は最初に疑問に思いました。典型的に言えば、東京大学は、若干の例外がありますけど、基本的には学力審査だけです。今まで基本的には学力だけでした。また、多くの医学部等において、学力偏重といいま

---

すか、医学部の最低点は、他の学部の高点を上回る場合があります。他の学部の最高得点者であっても、医学部には入学できない。このような学力に偏重した入試によって学生を入学させている医学部にとって、本当の意味での医者の育成が可能なのか、社会にとって好ましいのか、現状のままの入試制度でよいのかという論点はあるのではないのでしょうか。この意味で、学力偏重ではなくて、学部の理念や特色を踏まえて、将来の医者として社会に貢献できるような学生を入学させる仕組み、アドミッション・ポリシーが必要になるのだと思います。

一方では、先ほどのお話にありました学力低下の中で、学力についてのチェックをほとんど課せずに、入学者を受け入れている大学もあります。そのような大学では、また違った意味でのアドミッション・ポリシーが必要なのかもしれません。

我々は、アドミッション・ポリシーについて他大学の事例を、現在アドミッション・ポリシーを公表している大学、独立行政法人、私立大学を含めてできる限りチェックしました。結果、アドミッション・ポリシーの全体像、その構成要素は各大学により非常に多種多様でした。このような現状では、何か共通のモデルとか、プロトタイプを探すというのは無理であろうと判断しました。したがって、我々としては立教大学独自のアドミッション・ポリシーを策定すべきとの結論に至りました。

もう一度アドミッション・ポリシーの定義に戻ると、そこには大きく分けて3つのポイントがあることが分かります。第1は、「教育理念や特色等を踏まえ」は、「教育目的」に対応すること。第2は、「どのような教育活動を行うのか」は「教育活動」です。そして第3は、「どのような学部能力や適性等を有する学生を求めているのか」の記述は、「入学者に求める知識・技能・態度・経験」に対応します。このように考えて、我々のアドミッション・ポリシーは4つの項目で構成することにしました。

1 番目は、教育目的。

2 番目は、教育活動。

3 番目は、入学者に求める知識・技能・態度・経験。

4 番目は、事前教育。

4 番目の事前教育は、大学に入ることが決まった、これから入ってくる学生に対する高校在学時の教育を指します。アドミッション・ポリシーに対する我々の

方針は、ここに挙げた4つの項目、つまり「教育目的」、「教育活動」、「入学者に求める知識・技能・態度・体験」、「入学前学習」について、全学、各学部、全力で具体的に検討するということにしたわけです。

## アドミッション・ポリシー策定の現状は まだ1stステージ

上記項目の1・2番目にある「教育目的」、「教育活動」はすでに1年以上の時間をかけて、『立教大学の学士課程教育』ですでに議論を進めてきましたので、それからのまとめという形で記述してもらえばいいと思っています。この意味で、我々は真っさらな所からいきなりアドミッション・ポリシーを考えるという状況ではなくて、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーと検討を重ねてきましたので、その上に今回アドミッション・ポリシーを考えればいい、そういう状況です。

3番目の項目である「入学者に求める知識・技能・態度・体験」等については、次のように考えています。まず、入学者の条件として、立教大学の学士課程教育の理念と目的を理解し受け入れるとともに、当該学部の教育目的に賛同することが前提となります。次に、特別な学習支援を受けず4年間で卒業できるように備えていることが望まれる最低限の知識・技能・態度・経験が入学者に求められることとなります。これは学部によって違いがあります。したがって、学部が、すでに作成した『学士課程教育』、そして今検討しているカリキュラム・マップに基づいて、望まれる最低限の知識・技能・態度・体験を検討しなければならない段階にあるということです。同時に、高等学校で履修することが望ましい教科・科目の関連性・接続性を検討しなければならない。このような形で現在検討を進めているというのが立教大学の現状です。

このような現状は、私はまだ1stステージだと思います。今、来年度に向けて我々がしなければならないことは、アドミッション・ポリシーを策定することですが、現行制度として我々は多くの入試窓口を持っているため、これを包括するような形で、つまり現行の入試制度に対応してアドミッション・ポリシーを今は考えなければならない、そういう状況です。

次は2ndステージが待っています。1stステージでは、現行制度に基づい



てアドミッション・ポリシーを策定するわけですが、2ndステージでは、望ましいアドミッション・ポリシーに基づいて現行の入試制度を検証していかなければならない。私はこれが一番タフ、大変な仕事ではないかと思えます。大学内の各部署のご意見もあるし、反対も一部はあるかもしれません。具体的には、現行の入試制度では9つの入試窓口があることを先ほど紹介しましたが、それぞれ窓口の基本方針をもう一度再検討しなければなりません。その目的、方法、選抜評価の基準をもう一度考えなければなりません。各入試窓口からの入学者を、それぞれ何割にするのが望ましいかは、やはりアドミッション・ポリシーに基づいて検討しなければならない。立教高校、関係高校、推薦指定校との教育連携のあり方や入学定員、これもやはりアドミッション・ポリシーに基づいて検討しなければならない。推薦指定校の選定方法、被推薦条件もそうです。そして、入試問題の内容、採点方針、さらには試験問題の質と量、これらを包括的に検討する段階が2ndステージであるということ最近、痛切に感じているところです。

例えば、入試問題の作成一つ考えても、どのような方向に進むべきか。過去の経緯もあり、また現行では担当者は本当に多忙でご苦労ですが、やはりア

ドミッション・ポリシーから、どのように見直していくのか、どう変えていくのか、ということを考えなければなりません。この辺りがかなりタフなところだと思うのですが、これができるれば、立教大学らしい入試制度を確立することができるのではないかと思います。このような意味で、先ほど申し上げましたように、1stステージ、2ndステージ、PDCAサイクル、の形で動かしていくということが必要であると感じます。初期の段階ではいろいろご意見もあり、また反対もあるかと思うのですが、動かしていくということが一番重要ではないのかと、座長としては感じております。

## 報告

# 「立教大学としてのアドミッション・ポリシーの理解と考え方」

経営学部長  
アドミッション・ポリシー検討グループ座長  
白石典義

1

## 学士課程教育の実効化(3ポリシー)

- アドミッション・ポリシー(立教大学が、どのような学生を受け入れ)  
「アドミッション・ポリシー検討グループ」
- カリキュラム・ポリシー(どのような教育を行い)
- ディプロマ・ポリシー(どのような人材として社会に送り出すか)  
「立教大学の学士課程教育」(2008年度実施)  
「学士教育課程における全学カリキュラム・マップ検討委員会」

2

## 「立教大学の学士課程教育」

- カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーに対応
- 大学、各学部、全学共通カリキュラムの  
「教育目的」「学習成果」「学習環境」
- 2008年度に確定
- 学外に公開

3

## 「学士課程教育における 全学カリキュラム・マップ検討委員会」

- カリキュラム・ポリシーに対応
- 「立教大学の学士課程教育」における(学習成果)(学習環境)がカリキュラムにおいて達成されているかの検証作業(カリキュラム・マップ作成)
- 2009年10月

4

## アドミッション・ポリシー(1)

- ・ アドミッション・ポリシー(定義)

各大学・学部等が、その教育理念や特色等を踏まえ、どのような教育活動を行い、また、どのような能力や適性等を有する学生を求めているかなどの考えをまとめたもの(中央教育審議会編「用語解説」)

入学者の選抜方法や入試問題の出題内容に反映される

5

## アドミッション・ポリシー(2)

- ・ アドミッション・ポリシーをめぐる環境

2011年度入試からの入学者受け入れ方針の明確化(文部科学省通知)

入学者受け入れ方針の記載化(2009年度経常費補助金)

学生受け入れに関する新たな点検・評価項目の導入(大学基準協会)

6

## アドミッション・ポリシー(3)

- 他大学の事例

全体像・構成要素は各大学により多様

立教大学独自の記述項目を作成する

7

## アドミッション・ポリシー(1) [再述]

- アドミッション・ポリシー(定義)

各大学・学部等が、その教育理念や特色等を踏まえ(教育目的)、どのような教育活動を行い(教育活動)、また、どのような能力や適性等を有する学生を求めているか(入学者に求める知識・技能・態度・経験)などの考えをまとめたもの(中央教育審議会編「用語解説」)

8

## アドミッション・ポリシーの記述方針

- 教育目的  
「学士課程教育」の(教育目的)から
- 教育活動  
「学士課程教育」の(学習成果)(学習環境)  
および「カリキュラム・マップ」から
- 入学者に求める知識・技能・態度・体験  
次ページ参照
- 入学前学習

9

## 入学者に求める知識・技能・態度・体験

- 立教大学の学士課程教育の理念と目的を受け入れ
- 当該学部の教育目標に賛同
- 特別な学習支援を受けずに4年間で卒業できるために備えていることが望まれる最低限の(知識)(技能)(態度)(体験)
- 高等学校で履修することが望ましい教科・科目との関連性・接続性

10

## アドミッション・ポリシー策定：1stステージ

- ・ 現行の入試制度に対応してアドミッション・ポリシーを策定

- ①関係高校入試、②指定校推薦入試、③アスリート選抜入試、④自由選抜入試、⑤帰国生入試、⑥外国人留学生入試、⑦社会人入試、⑧大学入試センター試験利用入試(3教科・4教科)、⑨一般入試(全学部日程・個別学部日程)

11

## アドミッション・ポリシー策定：2ndステージ

策定したアドミッション・ポリシーに基づき以下を検討：

- ・ 各入試制度における入学者選抜の基本方針  
一実施目的・試験方法・選抜評価の基準
- ・ 各入試制度の入学者の割合(構成比)
- ・ 関係高校・推薦指定校との教育連携のあり方と入学定員
- ・ 推薦指定校の選定、被推薦条件
- ・ 出題・採点方針と試験問題の質・量

12

## 第二部 ディスカッション

**松本** 白石先生ありがとうございました。長時間にわたっておりますけれども、休憩を取らずにディスカッションに入ってまいりたいと思います。今、白石座長の方から、立教大学のアドミッション・ポリシーの策定に当たっての経緯と現状のお話があり、それから将来に向けて実際にどうしているかをしていかなければならないのかというような問題提起もなされたかと思います。それで、後半のディスカッションですが、まず皆さんからご質問やご意見をいただく前に、せっかく荒井先生にご登壇いただいておりますので、立教大学のアドミッション・ポリシーの策定の経緯や、今後の方向性について、何か問題点はないのか、あるいはこういう視点でもう一度考え直した方がいいのではないのかといったようなご指摘等をいただくと幸いです。荒井先生から口火を切っていただければと思います。よろしくをお願いします。

**荒井** それではご指名ですので僭越ですが、私の方から簡単に、白石先生のご報告に関連して発言させていただきます。ディプロマ・ポリシーからカリキュラム・ポリシー、そしてアドミッション・ポリシーという通常の順序とは逆に作業を進めていかれたことに感銘を受けました。大変効果的なアプローチだったと思います。もう7、8年前になりますが、ある大学の学長先生とお話ししていた時に「カリキュラムが学生を選んでくれます」ということを仰っていて、その言葉が大変印象に残った記憶があります。

「うちの大学はトップスチューデントが来てもあまり意味がない。高校で十分



---

に自分の才能を開花させることができなかつたぐらいの学生がちょうどいいのです。カリキュラムは教員たちの個性と学校の伝統が育んだものだから、簡単に変わるものではない。そのカリキュラムが効果的な学生というのもおのずと限られているものです」ということを言っておられました。カリキュラムを変えることは容易ではないから、一定の枠組みを決めたら、改善を続けながら、5年、10年と受け継いでいかななくてはならない。そのカリキュラムをもっとも有効に使える学生たちを入学させることがアドミッション・ポリシーだというわけです。白石先生のお話を伺いながら、立教大学の場合もおそらく同じような発想に立たれたのだらうと思ひまして、大変興味深く伺いました。

それから、白石先生が2ndステージのところで「これからは大変苦勞です」と仰っていたことも印象的でした。アドミッション・ポリシーというとおおかた美辞麗句を連ねた文章であることが多い。しかし本当は、アドミッション・ポリシーは簡潔に表現できるもの、誰にも分かる内容でなければならない。結局のところ、アドミッション・スタンダードに表現されるものでなければならない、と考えています。アメリカの大学関係者にアドミッション・ポリシーとは何かと尋ねると、総合評価の成績を算出する公式を見せられることがあります。それは、SATの成績や高校の成績、推薦書や本人のエッセイの評価点などをどのように組み合わせるか、それを定式化したものです。入学者選抜の基本は、教育の責任を負うものがこれに当たるといのが本来の在りようだと思います。しかしそれを教員ではなく、アドミッションズ・オフィスの専門職員に任せるということであれば、その評価の定式化がきちんとできあがっている必要があります。それがアドミッションズ・オフィスの前提かと思ひます。

アドミッション・スタンダードに基づいてアドミッションが行われるとしたときに、それが期待した成果を挙げているかどうか、そのチェックをするのがプロベーション (probation) という仕組みかと思ひます。プロベーションとは学生の進級判定のことを指します。GPA (grade point average) システムと同義のものと考えてよいだらうと思ひます。

アドミッションとプロベーションとは一定の緊張関係をもったシステムです。アドミッションの担当職員は大変な努力をして学生を集め選抜を行うわけですが、入ってきた学生を教育し評価するのは教員です。進級判定のときに多くの学生が進級から水準に達しない場合には両者の意見が対立することもあります。学生の

出来が悪ければ、アドミッションの担当者は教育が成功していないと考えるかもしれませんし、教員の側は学生募集、入学者選抜が成功していないのではないかと考えることもあります。

「苦労して良い学生たちを集めたのに、教員は十分な教育をしていないのではないか」、という意見と、「一生懸命教育しているのに学生たちが伸びないのは入学者の選抜に問題があるのではないか」と考える意見の対立です。こうした緊張関係は、おそらく大学教育にとっては悪くはないのだらうと思います。

いろいろ申し上げましたが、第1は、ディプロマ・ポリシーからアドミッション・ポリシーに進む手続きについて。特にカリキュラムがアドミッション・ポリシーを形づくる可能性について申し上げました。第2は、アドミッション・ポリシーは、アドミッション・スタンダードに還元されなければならない。そうでなければ実体を持ちにくいということです。それから第3は、入った後の進級判定とアドミッションの関係について、両者が一定の緊張関係にあって教育が機能するところに意味がある、これらがポイントかなと考えております。以上です。

**松本** ありがとうございます。荒井先生のご説明について、白石先生の方から何かご意見・ご質問はございますか。

**白石** お褒めいただき恐縮ですが、実は理由があります。アドミッション・ポリシーから手を付けることは、先ほど言いましたように、やはり現行の入試制度がありますのでなかなか難しかったということです。それだけではなくて、やはり中身と言いますか、入口・中身・出口としますと、やはり中身が一番重要ですので、アドミッション・ポリシーを先にやれと言われたら、たぶんどできなかったらうと思います。いろいろな大学でもやはり最初に中身、つまりカリキュラムが検討されます。そして、次のステップとして現行のアドミッション・ポリシーを見直す、そういうプロセスになっていく。それがスムーズかなと思います。

2番目に、他大学の学長さんのお話ということで、カリキュラムが活かせる、そういう学生を入学させるべきということについては、実は経営学部も先般、外部諮問委員会を設けまして、外部の方々6、7人にお集まりいただいて、経営学部の試みについて説明をしました。その際に、経営学部は他大学の経営学部と違って新設ですから、特色あるカリキュラムを持つということで、その特徴について説明しました。その際の質問ですが、「経営学部のそのような新しい試みは評価できるし、その試みは社会の要請に込んでいるものである」という点は理解で



きます。しかし、そのような特色あるカリキュラムに合った生徒、学生を、どれだけ、どういう形で入学させているのですか？」という質問がありました。先ほど紹介しましたように、我々はいろいろな入試窓口を設けていますが、基本的にはやはり学力に基づく3教科入試、いわゆる一般入試です。経営学部が社会の要請に応えたいと思っているいろいろ努力を重ねて資源を投入しているカリキュラム、プログラム、それを生かせる学生を入学させているかということを本当に問われれば、我々はそういう状況にまだ達していないと思います。この点で、どのように、我々のカリキュラムに合った、カリキュラムを活かせる学生をどうやって入学させるのか、その方策を考えていかなければならないと思います。

同様にその時に言われたのは、高校生、ないしは高等学校の先生方は、なかなかカリキュラム、プログラムの内容や特徴を理解していませんよということでした。理解させるような努力をしていますか？と問われた時に、いろいろ広報はやっていますとは申し上げましたけれども、外部の方ですから、それだけでは無理だという厳しいご指摘をいただきました。そのようなご指摘に対して我々は応えていかなければならない。外部諮問委員会でいろいろのご意見を伺うのはPDCAのCですので、半年後開催される時には、ご指摘に基づいてどういうアクションを起こすかというプランを策定しなければなりません。先生のお話をお伺い

しまして、この点を強く感じました。

**松本** ありがとうございました。それでは、ここでフロアからご質問およびご意見等をいただきたいと思います。今日は関係校の先生方もいらしておりますので、ぜひ、高校サイドからもご質問、ご意見等もいただければというように思っております。いかがでしょうか。

### 質問 1

**足立 寛**（総長室立教セカンドステージ大学事務室課長）：

立教大学の足立と申します。最後のところで、荒井先生にお伺いしたいのですが、横の連携が必要だということについて、もう少し詳しくお話が聞きたいなと思って、ご質問差し上げたいのですが、要するに、この横の連携とは、いわゆる積み上げるということでは成功しない。それで、横の連携というのは、もう少し具体的に、どのような取り組みであればいいのか。例えば、リメディアルとか初年次教育みたいなものと言われていますが、そういったものなのか、それとも全く別のものなのか。そして、そういった取り組みをやるに当たって実現するためには、どのような前提条件が必要なのか、この辺りをお聞かせいただければと思います。

**荒井** 一番準備の乏しいところですが、大変良いご質問をいただきました。従来の意味での縦の積み上げをしなければならない分野はいつの時代にもあると思います。それは理科系や医学系であったり、社会科学系でももちろんそうした分野があると思います。しかし他方で、高校教育と同レベルの教育内容であって、それを横に追加していくような類の高等教育もあるのではないかと、社会的な要請として今の時代はあるのではないかと考えたことです。例えば、基礎基本として高校教育を十全にマスターしているとはいえないが、高校での学習とコンピュータ関係の学習とを組み合わせるとか、あるいは高校教育に実務的な職業知識を追加していくことによって、より専門的な職業人をつくっていくことなどが新たな高大接続の課題として考えられないか、ということです。

大学教育、高等教育は高校教育の上に積み上げられるものという固定観念を崩さないと成立しない話なのです。専修学校の専門課程などで行われていることに近いのかもしれませんが、その大学バージョンをどのようにつくるか、です。専



修学校と大学では教育のどこが違うのか、その違いをきちんと考えなくてはなりません。高校段階の教育が不十分で良いといっているのではなく、これまでのように、高校教育の内容が修得できていなくては学べない分野とそうではない分野があるはずだという状況を想定しています。

すべての人が高等教育を享受できることが望ましいという立場に立ったとして、それを縦の接続関係の中だけで実現するのは難しい。数年前には、専門職大学院の設置が一種の流行のようでしたが、最近勢いが下火になっています。話がやや反れますが、専門職大学院は大学の学部の上に積み上がっているかという点、それは必ずしもそうではない。法学部卒でなくとも法科大学院には進学できるわけですし、高校から横に接続していった法科大学院に至る道もあるかもしれません。制度的には高校の次に大学の学部があって大学院があるという積み上げになりますが、どこまでそれを壊してよいのかという点で躊躇があります。ただ、大学での教育はこれから教育内容がどんどん小さなパッケージに変わっていくような予感がしています。それは、大学が知識や技能の流通センターのようになっていくというイメージです。望むと望まないにかかわらず、パッケージ化された知識や能力を流通させていくセンターのような存在に大学が変わっていく。大学の

進学率は2009年段階で56%まで来ました。これが、例えば東京都の場合だとすでに68%までいっている。日本全国ではまだ進学率が30数%の県もあるわけですが、これまでのイメージで大学教育を考えていくのは大変に困難になっていくだろうと思います。

大学院の話になって恐縮ですが、アメリカの大学院に関する論文などを読みますと、修士の学位を取ることが目的の学生は少なくなっていると書かれています。特に社会人学生の場合にその傾向が強く、例えば、金融工学を学びたい学生はその分野のある知識のまとまりを学んで履修証明をもらう、それで十分だというわけです。なぜ修学満期まで学んで学位を取らないのか。この傾向が浸透してくると、カリキュラムの内容を小さくパッケージ化させて提供する大学院も増えてくる可能性があります。この傾向が強まると、学部教育との関係も変わってきます。

高校と大学の関係に戻りますが、積み上げを前提とする高大接続関係であれば、3年で無理ならば、4年に延長するという選択もあります。その道に進みたい人は修学期間を延長するという選択があって良いかもしれません。他方で、修得度は十分とはいえないが、当人の知識なり能力の幅を広げることで社会的な需要を満たせる分野もあるかもしれません。どの機関がそうした教育提供をするのか。専門学校の可能性もありますが、大学に来てそれを学びたい人々が多くいるはずです。

新しい進学者たちの要請に大学はどのように応えるのか。おそらく今の教育体制、あるいは学部学科方式のカリキュラムでは対応できない部分がいろいろ出てくるのだらうと思います。大事なのは、縦であれ横であれ、教育課程の移行において、その学生がどのような知識と能力を持っているのか、その準備の程度を診断することでしょう。学ぶべき教育内容をこなすだけの準備があるかどうかをきちんと把握していくプロセスがアドミッション入試をするためには必要になります。アドミッションにはそのためのポリシー、スタンダードを持つことが求められると思います。

**松本** ありがとうございます。

**白石** ちょっとコメントしてもよろしいですか。縦と横についてです。縦か横じゃなくて、縦と横の間もあると思うのですが。立教大学として、縦と横の間を実現、あるいは考えることができるのは、この場に立教高校の鈴木校長さんがいらっしゃるんですけども、一貫連携教育ではないのかなという気がします。1つの方向性としての話です。立教高校との連携を考えると、基本的に立教高校

卒業生の大多数を大学は受け入れるわけです。その場合、やはり成績の序列で考えれば、100人来れば、1番もいれば必ず100番もいるわけですから、そういう生徒諸君を大学が一貫連携の中で受け入れる時、従来の縦型での学力チェックだけですと、やはりどうしても無理がどこからかくるだろう。もう少し横を考える、ないしは縦と横の間を考える時には、その軸としては立教大学のキリスト教に基づく教育という建学の精神を入れてもいいわけですし、そういったような形で方向性がもしかしたらあるのではないのでしょうか。横というところで私自身が、お話の中で感じたのはそういう点です。必ずしも立教高校との連携だけで達成しようという意味で、申し上げているわけではないのですが、横という考え方が非常に力を持つ考え方になりそうなところとして、一貫連携教育があるなど、そういう実感を持ちました。

**松本** はい、ありがとうございます。他にご質問、ご意見等はございますか。では、塚本先生お願いします。

## 質問 2

**塚本 伸一**（入学センターセンター長、現代心理学部教授）：

現代心理学科の塚本でございます。入学センター長をさせていただいて、白石先生と一緒にアドミッション・ポリシーの策定などにもかかわらせていただきました。先ほど、荒井先生の話の最後のところで、アドミッション・ポリシーはスタンダードでないと思いのにならないという話を伺って、ある種ショックを私は受けたのであります。アドミッション・ポリシー策定に当たって、いろいろな他大学等を見ますと、文科省が明確化とは言いつつ、その概念化の程度と言ったらいいのでしょうか、明確化の程度にはかなりのバラツキがありまして、非常に理念を掲げているものもあれば、具体的な数値、実際的な数値を掲げているものもあって、我々は一体どこまで目指せばいいのかということ非常に悩むわけでございます。実際に白石先生からも先ほどお話がありましたが、2ndステージとして実際に入試の内容に結びつけていくとすると、より、それこそ明確な数値的なものが必要にはなってくるわけですが、例えば、本学のアドミッション・ポリシーに関して申しますと、知識・技能・態度・体験というような4要素を掲げておりますが、これらの中でも、おそらく概念化の程度、明確さの程度というのは異なってくるわけだろうというふうに思ったりもするわ

けであります。実際どこまでの明確さ、ないしは概念化の水準というのを我々は目指すべきなのだろうかということが、大変に悩ましいところでありまして、ぜひ、ご示唆をちょうだいできればと思います。よろしく願いいたします。

**荒井** 今のご質問はどこまでいっても悩ましい問題かと思えます。アメリカの大学にアドミッションズ・オフィスができたのはコロンビア大学が最初で1935年だったと記憶しています。アドミッション・ポリシーをどのようなイメージで描くか、どのような内容とするかは、教員がどこまで引き受けられることができるかということと深くかかわっていると思います。立教大学では、年間何回くらいの入学試験をやっておられるか分かりませんが、私が東北大学にいました時には、学部、大学院を加えると10を超えるくらいの入学試験に付き合わされてきたような気がします。

主観的な判断基準をアドミッション・ポリシーにどこまで含めるかは、大学運営における教員の役割と深くかかわっています。アドミッションズ・オフィスの機能をどこまで独立させるのか、もちろん事務職員の方の多大な支援によって入学者選抜が成り立っているのはいまでもありませんが、入学者選抜の負担がどんどん増えている現状ではどこかで線引きすることを考えることが必要になるだろうと思います。

**松本** では最後に寺崎先生からお願いいたします。

### 質問 3

**寺崎 昌男**（立教学院調査役、大学教育開発・支援センター顧問）：

最後に非常に大事なことに言及していただいたと思います。私は日本の場合、アドミッション・ポリシーというのですが、これを政策と訳した場合に、政策には必ず主体があるわけです。荒井先生のおっしゃっているポリシーというのは、国、ないしは政府のポリシーが主体であって、白石先生のおっしゃったのは立教が主体であってという、非常に大きい差があるなと思って聞いていたのですが、今のようなお話でだんだん接点ができてきたように思います。私は、やはり、人手と時間とをこれほどかけないでやっているということは、その行動全体がやっぱりいけないのではないかと思うのです。ちょっと長くなりますが、私のところに来た2人の受験生のことを申し上げます。1人は、本当の甥でございまして、高3になるという年の夏、日本でいえば高3の春休みですね、うちにちょっ

と来たのですが、アメリカから持ってきた道具といえば、段ボール一杯の本でございました。一般の教養書です。自分はこのを読まなくてはいけない。日本で1つボランティアをやらなくてはいけない。これが、彼が8月いっぱい我が家にいたころの彼の仕事でございました。そうやって、どうしてそういうことをやらなくてはいけないかという、いろいろな情報を常にアドミッションズ・オフィスから得て知っていたからです。もう1人は、これは妻の方の甥です。彼は医科大学に無事合格して、合格した直後に私のうちに春休みに参りました。彼が横浜の我が家から、伊勢崎町にある有隣堂の本屋で、狂ったように一般教養書を買い込んできました。それをどうして買いたいのかと聞くと、今までこういうのを読みたかったのだ、でも、一切読めなかったと言うのです。私はこの2人を見ておまして、両方あまり違わない時期でしたが、違うなと思いました。これから意見になりますが、白石先生がアドミッション・ポリシーの定義で引いていらっしゃる中央教育審議会の答申の用語解説が「方針をまとめること」というので終わっていますが、これを使って荒井先生に申し上げるのですが、これは各大学の側から見るとまとめるだけではなくて、知らせなくてはいけないのですが、知らせることについて、一体どういう方法が、メカニズムとあるのかどうか、その辺りの考えを承りたいと思っております。アメリカから来た甥も、もう1人の甥も、両方とも大学の情報を知ってはおりましたけれども、特にアメリカ



から来た甥はよく知っておりました。スタンダードをいわば周知させたいという、その主眼についてお考えがあったら伺いたい。

**松本** 荒井先生、お願いいたします。

**荒井** 私の能力を超える質問ばかりです。直接のお答えになりませんが、アメリカの大学の職員の中で、最も定着率が悪いのがアドミッションズ・オフィスの職員だといわれています。これには調査のデータもあります。数年すると職員が辞めていく。職務時間のほとんどを高校回りで時間を費やし、疲れ切って辞めていくのですが、大学にいる時間が少ないために、大学の他の部署に移ることもままならないのが実情のようです。それでも、職員による高校回りは、それほど重要な情報伝達の手段であるのだと思います。

それから、ご存知のとおり、各大学では一年中、毎週といってよいのだろうと思いますが、大学院生が進学希望者とその家族を引率して回るキャンパスツアーというのがあります。曜日や時間帯はそれぞれの大学で違うとは思いますが、アドミッションズ・オフィスのドアはほとんどいつもオープンになっています。私学などの場合は、親子で訪れる進学者、保護者に丸テーブルを囲んで相当な時間をかけてアドミッションズ・オフィスのメンバーがそれに付き合うのが日常のキャンパスの風景になっているかと思います。ただ、これは80年代の中ごろに調べたことで、それ以来、私も調べておりません。アメリカの大学でアドミッションズ・オフィスを独立させている大学は、公立と私立の違いはありますが、当時の調査では55%ぐらいでした。アメリカではどの大学にも独立したアドミッションズ・オフィスがあるかといえば、そうではないようです。私立大学の方がアドミッションには充実した組織体制をもっている場合が多かったと思いますが、大学の広報、とくに進学希望者の情報を伝えるというためには、いつでも大学のアドミッションズ・オフィスのドアが開いているという状態、こうした雰囲気をつくりだせるということが非常に大きいのでは、と思っています。

**松本** ありがとうございます。ディスカッションをまだまだ続けていきたいのですけれども、お時間ですので、残念ながら、これにて本日は終了とさせていただきますと思います。アドミッション・ポリシーの策定と実行ということに関して、今日のお話を聞いて、これはますます大変なことに取り組み始めているのだなということを感じました。さまざまご示唆をいただきまして、アドミッション・ポリシーにどういう機能を持たせるのかとか、学力とは何かとか、では、

実行するに当たってどうやって周知徹底していくのかといったようなことも、これから考えていかなければならないということが分かりました。菊地先生から各学部に依頼されたアドミッション・ポリシーの策定について、今日のご講演、ご報告、ディスカッションを、ぜひ参考にさせていただきたいということと、高大の教育接続・連携がますます進むことを祈りまして、本日は閉会とさせていただきます。どうもありがとうございました。お二人にもう一度拍手をお願いいたします。それと、お帰りの際に、コメントペーパーのご提出をよろしく願います。ありがとうございました。

●立教大学 大学教育開発・支援センター 大学教育開発研究シリーズ



**No.1** 外から見た立教大学  
—ミッションと社会的要請—, 2006



**No.2** 「学生による授業評価アンケート」にもとづくRIKKYO授業ハンドブック  
—学生の積極的な学習を促すために—, 2006



**No.3** 変化する高校生と大学への期待  
—高校から見た立教大学—, 2007



**No.4** わが大学・わが学部での教育改革を語る  
—学生の学び力、選ぶ力とカリキュラム—, 2007



**No.5** 立教大学の初年次教育とその展開  
—〈勉強〉から〈課題探求型学習〉への道—, 2007



**No.6** 学生が見た立教大学の初年次教育  
—今後の充実に向けて—, 2008



**No.7** 立教大学の今後と中教審の審議  
一 学士課程教育の再検討と将来を  
考える一, 2009

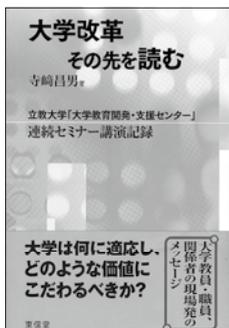


**No.8** バージニア工科大学視察報告  
一 米国における先進的な教育改革の  
事例に学ぶ一, 2009



**No.9** 立教大学における学習支援と図書館  
2009

●立教大学「大学教育開発・支援センター」連続セミナー講演記録



寺崎昌男  
『大学改革 その先を読む』, 2007  
東信堂, ¥1,300

# 大学教育開発研究シリーズ No.10 立教大学におけるアドミッション・ポリシー

2010年2月発行

---

発 行

立教大学 大学教育開発・支援センター

〒171-8501 東京都豊島区西池袋3-34-1

TEL : 03-3985-4624 FAX : 03-3985-4615

[http : //www.rikkyo.ac.jp/aboutus/philosophy/activism/CDSHE/](http://www.rikkyo.ac.jp/aboutus/philosophy/activism/CDSHE/)

e-mail : [cdshe@grp.rikkyo.ne.jp](mailto:cdshe@grp.rikkyo.ne.jp)

印 刷

株式会社 ナナオ企画

〒104-0043 東京都中央区湊1-6-11

TEL : 03-3297-2805 FAX : 03-3297-2807

