

大学入学者選抜における高校調査書

倉元 直樹*

*東北大学大学院教育情報学教育部 / 東北大学高度教養教育・学生支援機構

要旨：わが国では大学入試制度をめぐって、幾度となく似たような議論が繰り返されてきた。常にやり玉に挙がるのが学力試験である。学力試験の結果は一時点のパフォーマンスに過ぎないと問題視されてきた。それに対して、高校調査書（以下、「調査書」と略記する）は受験生の日常的活動記録の集積であり、選抜資料としてより妥当性が高いのではないかという期待が寄せられる。その結果、大学入試で調査書を重視すべきだという議論が繰り返し提起され、教育政策的にも推奨され続けてきた。ところが、測定尺度として見たときに調査書には構造的に致命的な欠陥がある。議論を単純化するために、本研究では学力指標としての調査書に焦点を絞る。調査書に関わる様々な問題点のうち、調査書に比重を置いた選抜方法によって評定が経年的に甘くなっていると疑われる証拠を間接的に示した。さらに、評定平均値における学校間格差、その集積としての地域間格差を実証的に示した。

キーワード：大学入試，高校調査書，地域間格差，評定平均値，総合得点

1. 問題

1.1 大学入学者選抜制度における高校調査書

1.1.1 大学入学者選抜における高校調査書重視政策

高校調査書（以下、「調査書」と略記する）は高等学校生徒指導要録等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学習履歴とその評価のエッセンスを的確に示す資料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奨励されている。たとえば、平成27年度大学入学者選抜実施要項（以下、「実施要項」と略記する）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・面接その他の能力・適性等に関する検査、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，2014）。

大学入試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とされている（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経緯がある（Edmiston, 1949；中村，1996）。

1.1.2 大学入学者選抜における調査書の利用状況

それでは、調査書はどの程度大学入学者選抜に利用されているのだろうか。

2002（平成14）年の時点において、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』と略記する）」の結果にしたがえば、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。同調査の該当部分を分析した鈴木・内田（2004）によれば、当該調査で分類された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」の入試区分でも 39.3%, 「個別試験」を実施する三つの入試区分²⁾では 45.2～67.1%, 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。

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³⁾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)。

1.1.3 調査書の利用に関する高校側の見解

基本的に, 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が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³⁾, 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)⁴⁾。

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という報告もある。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」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, 上から強力に推し進められてきた経緯があり, ある程度利用は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いいがたい。その背景には何があるのだろうか。

1.1.4 調査書の記載事項の変化

調査書には何が書かれているのだろうか。実は, 調査書の記載事項には時代に応じて変化が見られる。

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 性格調査表, h 出身高校長の証明の自書(Edmiston, 1949)」の構成となった。

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, 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, 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), 翌年には要項自体からも「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することを示している。

1.1.5 現在の調査書記載項目

直近の平成27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, 2014)。

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。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。

末尾に本稿で取り上げる「学習成績概評」, 及び, 「成績段階別人数」を記載する欄が設けられている。

「学習成績概評」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 (2014) より

調査書の裏面には学習成績以外の内容が記録される。「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。

1.2 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であろうか。

1.2.1 「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。

ところが、実際には学力以外の要素は、入学者選抜に積極的に活用されてきたとはいえない。先述の富永・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念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」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。

1.2.2 「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⁹⁾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の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、近年になって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)。

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。

1.3 学力指標としての調査書に関わる問題点

1.3.1 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、合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。例えば、「四六答申 (中央教育審議会, 1971)」で示された追跡調査のデータが選抜効果を考慮しないものであったことが木村 (2007) によって明らかになっている。

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」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は 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」と述べている。

1.3.2 学習の記録に関わる測定論の問題

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。増田他 (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」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達で定められている。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定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定を行っていくとともに、5段階の各段階の評定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、調査書における評定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、具体的な評定値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定平均値も、そこから作成される学習成績概評の評価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は可能だろう。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。結果的に増田他 (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。

2. 目的

本稿では、調査書に係る技術的な諸問題の中でも学力指標としての調査書の不完全さと調査書の記載に対する大学入試制度の影響についての検証を量的に行うことを目的とする。先述の増田他 (1961) による調査書に関わる議論の枠組は、約半世紀を経過した現在でも有効と考えられる。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。本稿では、「(1), (3), (4)」の論点に関わる検証を試みる。

「(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観点から分析されるべきだろう。すなわち、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。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。

本稿と類似した問題意識で行われた研究に倉元・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 of 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 (以下、「概評 A」等と略記する)」の分布に着目した。概評 A の比率は 10% 未満から 90% 以上まで広がっていた。増田他 (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・西郡・石井 (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。

そこで、本稿では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を試みる。すなわち、倉元・川又 (2002) の手法を踏襲しながら、主として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する。なお、倉元・川又 (2002) の方法については後述する。

3. 方法

3.1. 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) を抽出した。

全部で930校、1,778件のオブザベーションが得られた。データの構成を表2に示す。

高校名から、各高校の設置者を判定した。「国立」が9件 (0.5%), 「公立」が1,209件 (68.0%), 「私立」が560件 (31.5%) であった。

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。

卒業年度は17の年度から1～563件のオブザベーションが得られた。分析対象とした調査書が提出された年度が平成m年度入試と平成n年度入試の2時点のみのため、年度ごとの分布に大きなばらつきが見られた。そこで、それを六つの区分に分類することとした。年次が古い順から「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。

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。

次に、進学実績に基づき「高校ランク」を判定した。高校ランクは平成m年度のデータを基に、倉

表2 データプロフィール

	件数	%
設置者		
国立	9	0.5%
公立	1,209	68.0%
私立	560	31.5%
コース		
普通科	1,591	89.5%
理数科	161	9.1%
それ以外	26	1.5%
卒業年度		
m-2年度まで	129	7.3%
m-1年度	369	20.8%
m年度	563	31.7%
m+1～n-2年度	40	2.2%
n-1年度	215	12.1%
n年度	462	26.0%
地域		
東北・北海道 (7都道府県)	427	24.0%
関東 (7都道府県)	555	31.2%
中部 (9都道府県)	351	19.7%
関西以西 (24都道府県)	445	25.0%
高校ランク		
A1以上	352	20.0%
A2	382	21.7%
A3	351	19.9%
B1	277	15.7%
B2～B3	313	17.8%
C以下	86	4.9%

元・川又 (2002) の基準に従って、中村 (1999, 2002) に基づく「3A, 2A, A1, A2, A3, B1, B2, B3, C0, C1, C2」の11カテゴリーに分類した後、「A1以上」「A2」「A3」「B1」「B2～B3」「C以下」の6カテゴリーに再分類した。必ずしも厳密な分類基準とは言えない⁹⁾にせよ、大学入試制度の変化の影響を分析するためには必要な変数と考えた。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%) となった。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。

3.2. 指標

倉元・川又 (2002) による指標の算定方法は以下の通りである。まず、個々の評定平均値の分布がそれぞれの評価の母集団で正規分布を成すと仮定し、調査書に記載された人数が正規分布を5段階に区分して得られたものと考え、段階の境界値に当たる z 値を逆算する。 z 値を評定平均値のスケールに変換するための値を作成すると、 $D = 1.7$ と置いたとき、

$$p = 1/(1 + \exp(-Dz))$$

が標準正規累積分布関数によく近似するので、

$$\hat{y} = \log(p/(1-p)) = b_0 + b_1x \quad (1)$$

としてロジットモデルを用いて「 x 以下の評定平均値が得られる比率 p 」と「評定値 x 」との対応関係を表現している。本来、(1)式の x は任意であるが、表1より、調査書の学習成績概評からデータとして得られる値は「概評A」と「概評B」の境界値が4.25、「概評B」と「概評C」の境界値が3.45、「概評C」と「概評D」の境界値が2.65、「概評D」と「概評E」の境界値が1.85といった具合に4点に限られ、比率もそれに対応する4種類となる。なお、「概評E」は稀にしか見られないため、その後の分析からは除かれている。倉元・川又 (2002) では

「概評A」から「概評D」までのそれぞれの境界値、 $X = 4.25$, $X = 3.45$, $X = 2.65$, を説明変数とし、「成績段階別人数」から算出した累積比率を予測変数とした単回帰分析によって b_0 , b_1 を算出した。そして、分析対象となったB大学のAO入試Ⅱ期の出願基準の目安である「概評A」に基づき、「概評A」と「概評B」との境界値を指標として用いている。すなわち、(1)式において「概評A」と「概評B」との標準的な境界値を4.25とした上で、「概評A」の割合から学校ごとの評定の厳しさを相対的に定量的に評価する指標としている。「概評A」の比率が大きい、すなわち、評価が甘いと値が小さくなり、「概評A」の比率が小さいと値が小さくなる。なお、オブザベーション間の学力格差は考慮の対象となっておらず、あくまでも相対評価としての厳しさを指標である。

倉元・川又 (2002) ではこの指標を同大学同学部のAO入試における「標準スケール値 (SS値)」と呼んでおり、本稿でもその呼称を踏襲する。

4. 結果

4.1. 数量化Ⅰ類による要因分析

各データ値を独立とみなして分析を行った。

全データに含まれる「概評A」の比率の算術平

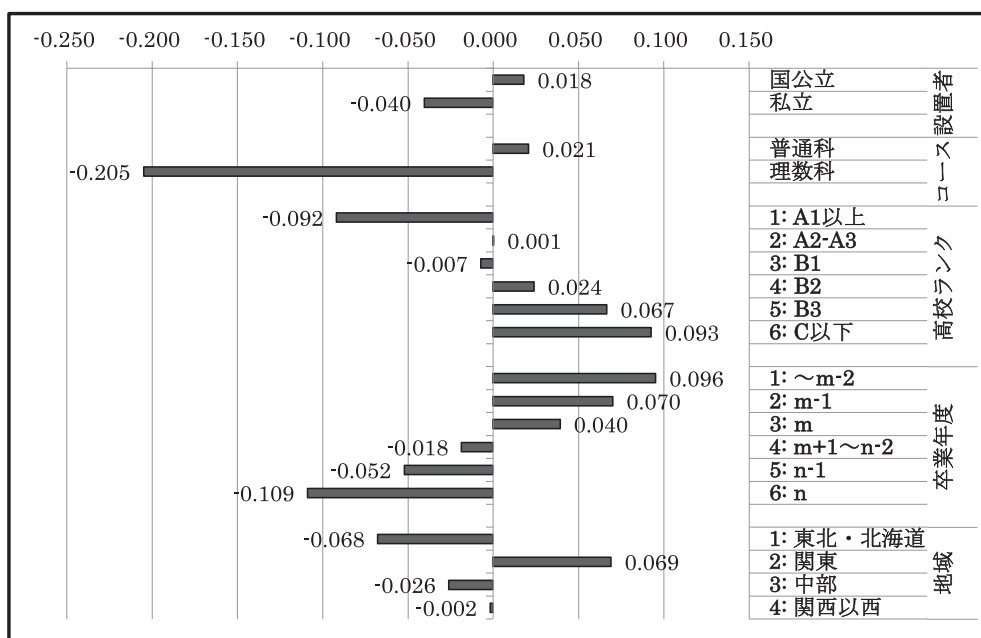


図1. 数量化Ⅰ類によるカテゴリー値

均は 24.5%，中央値は 21.2%であった。その中で、最大値は 95.1%，最小値は 1.3%と大きく散らばっていた。SS 値に換算するための係数は $b_0 = -11.629$, $b_1 = 3.051$ と推定された。

推定された SS 値の平均値は 4.28 (標準偏差.25)、最大値 5.10、最小値 2.94 であった。なお、最大値が「5」を超えるのは調査書の評定値の定義からして不自然だが、SS 値の指標としての限界である。

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 類を用いて分析を試みることとした。

1,778 件のオブザベーションのうち、「普通科・理数科以外」のコース、ランクが欠損値となったデータ、卒業年度が著しく古かった 1 件を除くと、数量化 I 類の分析対象となったデータは 1,735 件となった。

図 1 に数量化 I 類による分析結果を示す。予測値と実測値の重相関係数は .50、決定係数は .25 であった。オブザベーション数が 2,000 件近くと多く、説明変数がそれぞれカテゴリー数 2～6 程度の質的変数であることを考えると、説明力は低くはない。

各カテゴリー値は図 1 に示す通りである。カテゴリー値が「-」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「+」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。

「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レンジが 0.058 と小さく、また、偏相関係数も .117 であり、大きな要因とはなっていない。

「コース」に関しては、倉元・川又 (2002) で見出されたように大きな違いが見られた。すなわち、レンジが 0.226 と大きく、偏相関係数も .280 と比較的大きい。「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ることが分かった。カテゴリー値のレンジも 0.185 と大きく、偏相関係数も .240 であった。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、カテゴリー値のレンジは 0.204、偏相関係数が .320 と「高校ランク」をしのぐ影響力の強さとなった。

さらに、地域差も見出された。レンジは 0.137 であり、偏相関係数が .220 である。最も甘いのが「東北・北海道」、最も厳しいのが「関東」であった。なお、この結果は、鈴木・山本 (2015) の結果とも符合する。

図 2 はランクごとの SS 値平均の変化である。コースによる影響が見過ごせないのも、データは「普通科」に限っている。「m+1～n-2 年度」はランクごとに分けるとデータ数が不足して度数 0 のセルが生ずるので、省略して表記することとした。各セルの度数は 6～106 である。

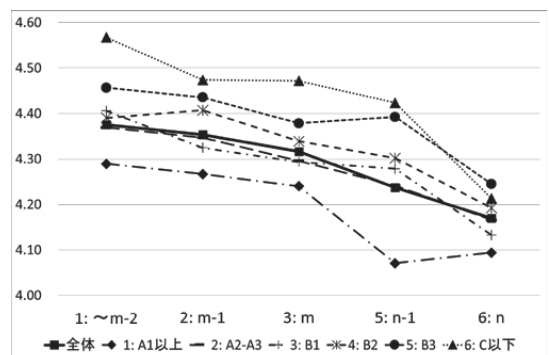


図 2. ランクごとの SS 値の変化

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。

表3に数量化Ⅰ類に用いたカテゴリーごとのSS値の平均等を示す。

表3 数量化Ⅰ類カテゴリーごとの平均値等

	件数	平均	標準偏差
設置者 (偏相関係数 =.117)			
国公立	1,194	4.28	0.24
私立	541	4.27	0.28
コース (偏相関係数 =.280)			
普通科	1,574	4.30	0.24
理数科	161	4.05	0.32
高校ランク (偏相関係数 =.240)			
A1 以上	351	4.19	0.24
A2	380	4.28	0.25
A3	344	4.26	0.27
B1	275	4.31	0.24
B2～B3	306	4.36	0.23
C 以下	79	4.37	0.29
卒業年度 (偏相関係数 =.320)			
m-2 年度まで	126	4.38	0.18
m-1 年度	365	4.35	0.22
m 年度	554	4.32	0.23
m+1～n-2 年度	39	4.23	0.25
n-1 年度	210	4.24	0.27
n 年度	441	4.17	0.28
地域 (偏相関係数 =.220)			
東北・北海道 (7 都道府県)	414	4.21	0.22
関東 (7 都道府県)	542	4.36	0.25
中部 (9 都道府県)	344	4.24	0.25
関西以西 (24 都道府県)	435	4.27	0.27

図3は地域ごとのSS値の変化である。図2と同様に、データは「普通科」のみを用いており、「m+1～n-2年度」を省いて表示している。各度数のセルは、13～140である。

各地域とも評価基準が甘くなっている様相が見取れる。さらに、若干、地域間格差が開いているようにも見える。

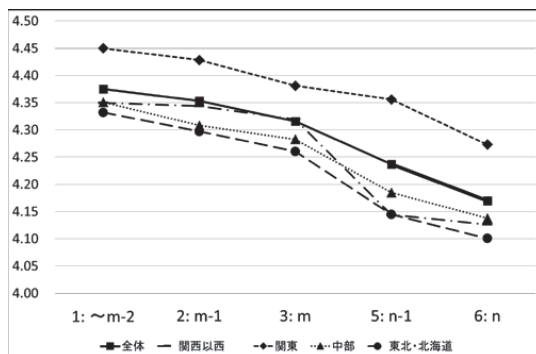


図3 地域ごとのSS値の変化

4.2. 2時点間の比較

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」、および、「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を用いた。この分析によって、個別の学校の評価基準の偏りについて、約8年程度の変化を定量的に捉えることが可能であると考えた。

条件に合うデータは364件見出された。2時点間の差分の平均は-0.13、標準偏差は0.2であった。287件(78.9%)で評価が甘くなっており、最も甘くなったケースが-1.13であった。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%)、最も厳しくなったケースは0.41であった。

地域ごとのSS値の変化は表4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若干の違いがみられる。一元配置の分散分析を行い、シェッフエ法による多重比較を行った結果を表5に示す。相関比は $\eta = .167$ であった。

表4 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)

表5 地域ごとのSS値の変化に関する分散分析表

要因	自由度	平方和	平均平方	F (3,360)	P 値
地域	3	0.4103	0.1367	3.44	0.017
残差	360	14.3164	0.0398		
合計	363	14.7267			

5. 考察

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。本稿で検討の対象としたのは、「学習成績概評A」の比率という限られた指標と「学校ランク」という不完全な指標との関係ではあったが、SS値と学校ランクの間に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、それはそれで全く事情が異なる話であると言わざるをえない。むしろ、「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。

分析対象とした調査書を収集した二つの年度の間に、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、増田他(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と見えなくはない。

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」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もある。

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何ら変わっていない。

わが国の大学入試は、常に、「公平性の確保」「適切な能力の判定」「下級学校への悪影響の排除」という「日本型大学入学者選抜の三原則(例えば、木村, 2012)」を同時に満たすことを求められてきた。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座が必要であり、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、「下級学校への悪影響の排除」という観点からは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「公平性の確保」を担保できる仕組みがなく、したがって、実態として「適切な能力の判定」には不十分である。本研究で示したのは、主として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二点である。それ以外にも、個々の評定に対する評価基準の問題、さらには、学力以外の指標をどうするのかといった問題が手つかずに残っている。これらの問題を包括的に検討し、改善方法を見いだす努力が行われなければ「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はほとんど変化していない(大久保, 2008b)」という状況から脱却するのは不可能に等しいに違いない。

付記

本稿は倉元・金澤(2010)、倉元(2012)を基に大

幅に改稿したものである。

計算には京都大学学術情報メディアセンターが提供する SAS を利用した。数量化 I 類の分析には、駒澤・橋口・石崎 (1998) を用いた。

謝辞

かつて共同で行っていた研究について、本稿への利用を快く許諾してくださった岩手県立大学 (現所属) の金澤悠介先生に感謝申し上げる。

注釈

- 1) セ個 (学): センター試験+個別試験 (学科試験), セ個 (他): センター試験+個別試験 (学科以外), 個別: 個別試験のみ, の 3 種類
- 2) いずれも回収数。
- 3) 平成21年度からは「高等学校長が責任をもって推薦できる者」という表現が消え (文部科学省高等教育局, 2008) た。また, 「推薦入試」という名称に改められて現在に至っている。
- 4) 中教審答申 (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, 平成 23 (2011) 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)。
- 5) 平成 15 年 (2007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。平成 25 年度入試において, 推薦入試によって大学に入学した者は 21 万人を超え, 四年制大学進学者の 1/3 強を占めるに至っている。私立大学に限って言えば, 約 40.3 %が推薦入試による入学者となっている。
- 6) 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

校を 3 A, 2 A, A 1 ~ A 3, B 1 ~ B 3, 準 B 1 ~ 準 B 3, C 1, C 2 . . . といった形で分類している。本稿では中村 (1999) の表にしたがい, 補助的に中村 (2002) を用いた。なお, 準 B 1 ~ 準 B 3 と判定されていた高等学校は, 当初から C 0 とコーディングして区別しなかった。また, 各年度に中村 (1999) の基準を当てはめた場合, ランクが変化する可能性もあるが, 煩雑さを避けるために一貫して「m 年度」のランクを用いることとした。

文献

- 中央教育審議会 (1971). 今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について (答申), 文部省。
- 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), 文部省。
- 中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて (答申), 文部科学省。
- Edmiston, V. (1949). 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 (1961). 入学試験制度史研究, 東洋館出版社, 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, 24, 151-152.
- 木村拓也 (2007). 大学入学者選抜と「総合的かつ多面的な評価」——46答申で示された科学的根拠の再検討——, 教育社会学研究, 80, 165-186.
- 駒澤勉・橋口捷久・石崎龍二 (1998). 新版パソコン数量化分析 朝倉書店。
- 倉元直樹 (2012). 大学入学者選抜における調査書の利用について, 独立行政法人大学入試センター入学者選抜研究機構編「大学入試の標準化、多様化、および精密化」独立行政法人大学入試センター入学者選抜研究機構入試評価部門報告書, 47-55.
- 倉元直樹・金澤悠介 (2010). 大学入学者選抜における調査書利用の考え方(2) —— grade inflation の問題を中心に ——, 日本高等教育学会第13回大会発表要旨集録, 88-89.
- 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, 12, 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, 20, 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, 4, 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.
- 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長通知).
- 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長通知).
- 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長通知).
- 文部科学省高等教育局 (2008). 平成21年度大学入学者選抜実施要項 (平成20年5月29日 20文科高第140号文部科学省高等教育長通知).
- 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長通知).
- 文部科学省高等教育局 (2014). 平成27年度大学入学者選抜実施要項 (平成26年5月28日 26文科高第207号文部科学省高等教育長通知).
- 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光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号文部科学初等中等教育局長通知).
- 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, 59, 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, 17, 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, 21, 31-38.
- 大久保敦 (2008 a). 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, 18, 31-36.
- 大久保敦 (2008b). 文献探訪, 大学教育, 6 (1), 大阪市立大学, 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, 20, 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, 21, 1 - 6.
- 佐々木亨 (1984). 大学入試制度, 大月書店.
- 鈴川由美・山本知弘 (2015). 高等学校の調査書における学習成績概評の評価基準, 大学入試研究ジャーナル, 25, 137-142.
- 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, 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 (イ)」報告書, 大学入試センター研究開発部, 21-42.
- 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, 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 (イ)」報告書, 大学入試センター研究開発部, 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.

High School Transcript for University Admissions

Naoki T. KURAMOTO*

*Graduate School of Educational Informatics / Education Division, Tohoku University
Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

ABSTRACT

In the history of the reformation of university admission system in Japan, we repeatedly find similar type of arguments. Achievement tests have always been held in great odium. In contrast, high school transcript has been anticipated as a promising and valid tool as the index for pass / fail judgment. People regard the score of achievement tests as nothing more than an index for temporary competence gained by chance at one time. On the other hand, they feel that a transcript is an essence of portfolio accumulated through long-time effort. It has also been supported by government policy. However, transcript contains fatal defects from the viewpoint of measurement theory. We focused on the academic record in order to simplify discussion. We found an indirect evidence for grade inflation induced by transcript-oriented admissions. We also found the evidence of school biases and regional bias on GPA as a pile of them.

Key words: university admissions, high school transcripts, regional bias, GPA, total score