



Title	大学入試センター試験を課さない入試区分合格者への入学前教育の効果と課題
Author(s)	當山, 明華
Citation	長崎大学大学教育イノベーションセンター紀要, 10, pp.1-5; 2019
Issue Date	2019-03-01
URL	http://hdl.handle.net/10069/39160
Right	

This document is downloaded at: 2019-06-17T09:03:19Z

大学入試センター試験を課さない入試区分合格者への 入学前教育の効果と課題

當山 明華

長崎大学 大学教育イノベーションセンター

The Effect and Issue of Pre-Admission Education for Students who Passed the University Entrance Requirements which did not Involve the National Center Test for University Admissions

Sayaka TOYAMA

Center for Educational Innovation, Nagasaki University

Abstract

This study aims to examine the effects and issues that pre-admission education has on learning. The coursework progress level and survey results revealed that students who were strongly motivated showed a positive coursework completion level, as indicated by statements such as “I became interested in the classes at university” and “I became interested in my future (career), such as employment”. Furthermore, the existence of a student tutor was suggested to potentially impact how the students engaged in the coursework.

Key Words : High school students, Pre-Admission Education

1. はじめに

入学前教育は、「平成23年度実施要項から、『各大学は、入学手続きをとった者に対しては、必要に応じ、これらの者の出身高等学校と協力しつつ、入学までに取り組むべき課題を課すなど、入学後の学習のための準備をあらかじめ講ずるように努める。』旨盛り込んでいる」（文部科学省,2017）としており、各大学がさまざまな入学前教育を実施している（東光,2007；小島,2010など）。

長崎大学においても、2011（平成23）年度入試より大学入試センター試験を課さないAO入試の合格者に対して入学前教育を行い、さまざまな効果検証を行ってきた（たとえば、木村ら,2012；當山,2015；吉村,2015）。文部科学省（2017）は、早期に合格が決定した後の学習意欲の継続する観点から入学前教育を講ずることとしており、長崎大学でも学習の動機づけの維持について検証したが、

動機づけには至っていない状況にあった（當山・吉村,2014）。そのため、2016（平成28）年度入試の合格者より入学前教育の設計を一部変更し、提出課題を課すことにした。その結果、動機づけの維持が示唆された（當山・中川,2017）。

しかし、當山・中川（2017）は、提出課題のみを調査の対象としており、参加者が自主的に学習を行うE-learningによる英語課題についての検証は行っていない。

そのため、本研究では、E-learningによる英語課題の学習効果について調査する。具体的には、英語課題の学習率および入学前教育に対する興味関心についての様相を調査し、その結果を報告する。

また、入学前教育では、コミュニケーション機能を備えた教育支援システムであるLACS（Learning Assessment & Communication System）を用いて、参加者同士が日々の学習状況を報告し合い、情報交

換が出来るようにし、一人で悩まない体制を作っている。さらに、それぞれの担当の学生チューターが定期的にコメントし、参加者を支援できるようになっている。向後（2006）によると、学生は授業者からのフィードバックを強く望んでいる。学生チューターは授業者ではないが、支援者であるため、それぞれのコメントと英語課題への取り組みとの関係についても調査する。

2. 方法

2.1 調査対象者

2018（平成30）年度 AO I 入試（大学入試センター試験を課さない AO 入試）の合格者のうち、大学教育イノベーションセンターが実施する入学前教育の参加者は84名（男性50名、女性34名）であった。対象学部と対象人数は、教育学部26名、経済学部11名、工学部42名、水産学部5名である。そのうち、工学部の1名はスクーリングに参加しなかったため、調査対象から省き、83名（男性49名、女性34名）を調査対象とした。

2.2 調査期間・入学前教育の内容

調査期間は、2017（平成29）年12月24日（日）～2018（平成30）年3月31日（土）である。

2016（平成28）年度入試の合格者より、教育学部・経済学部・水産学部の3学部と工学部のスクーリングの講義および課題を異なるものにしていく。その内容については、表1に示す。

全学部共通の講義として、大学で勉学を始めることについての意識醸成を図る「大学生活を迎え

るための心構え」を行った。各学部の講義については、教育学部・経済学部・水産学部では「ロジカルライティング」を行い、工学部では微分・積分を中心とした「数学」の講義を行った。

課題については、全学部共通の課題として E-learning による英語の課題を課した。各学部の課題については、提出課題として教育学部・経済学部・水産学部では、新書の要約課題を課し、工学部では、数学の課題を課した。要約課題、数学課題いづれも入試課へ郵送し、担当教員が添削して返却するものであった。

2.3 尺度・調査内容

本研究では、E-learning による英語課題の取り組み状況を入学前教育の効果として取り上げた。この英語課題は、中学・高校の英語を基礎から確実に理解していくもので、英単語と英文法の2種類あり、それぞれ学習率で示した。

入学前教育に対する興味関心については、表2の通り項目を作成して使用した。表2に示した4項目は、「1：まったくあてはまらない～7：非常にあてはまる」の7件法を用いて回答を求めた。なお、本調査においては他の心理傾性などを含む複数の尺度への回答も求めているが、これらについては本研究の目的とは関連しないため、本研究における報告は省略する。

さらに、LACS へのコメントについては、参加者および学生チューターともにコメントした数で示した。

表1 各学部の内容

学部	教育・経済・水産	工学
対象者数	教26名・経11名・水5名	42名
スクーリング	12月末に1泊2日	
	3月末に1時間	1月末に1泊2日 3月末に半日
講義	大学生活への心構え1回 学生チューターによる座談会1回	
	ロジカルライティング3回	数学6回
テスト数	0回	2回（数学）
課題	12月末～3月末	
	英語e-learning課題	
内容	新書の要約課題 提出2回	数学課題 提出4回

表2 本研究で用いた質問項目

No.	質問時期	内容
1	12月末 スクーリング終了後	大学での授業に興味があった
2	12月末 スクーリング終了後	就職など自分の将来(キャリア)に興味があった
3	3月末 入学前教育終了後	出来ることならスクーリングでの講義をもう一度受けたい
4	3月末 入学前教育終了後	来年度入学してくるAO入試合格者にも薦めたい

2.4 手続き

英語課題およびLACSへのコメントについては、2017(平成29)年12月24日(日)のスクーリング終了時から2018(平成30)年3月31日(土)までの学習率とコメント数を使用した。

表2に示した4項目について、項目1)~2)は、2017年12月末に行われたスクーリングの終了時に一斉に質問紙を配布し、回答を求めた。項目3)~4)については、2018年3月末に行われた課題提出時(工学部は数学のテストも行った)に質問紙を配布し、回答を求めた。

回答者の学部を特定するために、受験番号および氏名の記入を求めたが、本調査への回答は個人が特定されるものではなく、個人の評価とは一切関係がない旨を質問紙の冒頭に記載した。質問紙への回答に要した時間は、他の尺度への回答も含めて15分程度であった。

3. 結果

3.1 データの処理

本研究では、質問紙の分析において、回答に欠損値が見られた場合はペアワイズ法による処理を行っている。

3.2 尺度の様相

英語課題の学習率およびLACSへのコメント数、質問紙の各項目について、記述統計量および相関係数を算出した。結果は表3に示すとおりである。

表3から、大学での授業に興味を持っているほど、英単語課題($r = .31, p < .01$)および英文法課題($r = .33, p < .01$)を行い、LACSへのコメントが多かった($r = .30, p < .01$)。また、就職などの自分の将来(キャリア)に興味があったと答えるほど、英単語課題($r = .28, p < .05$)および英文法課題($r = .27, p < .05$)を行っていた。さらに、LACSへのチューターのコメント数が多いほど、できることならスクーリングでの講義をもう一度受けたい($r = .35, p < .01$)、来年度入学してくるAO入試合格者にも薦めたいと考えていることが示された($r = .23, p < .05$)。

3.3 課題による相違

本研究で収集した変数の平均値について、英語課題以外の課題(要約課題と数学課題)の違いによって参加者の平均値に差があるか否かを検討するため、対応のないt検定を行った。結果は表4に示すとおりである。

表3 各項目の相関係数および記述統計量(全体)

	2	3	4	5	6	7	8	M	SD
1 英単語課題 学習率	.51 **	.13	-.07	.31 **	.28 *	-.04	.16	11.9	17.64
2 英文法課題 学習率	—	.18	-.12	.33 **	.27 **	-.06	-.01	30.3	37.31
3 LACSへのコメント数		—	.23 *	.30 **	.16	.17	.11	24.9	26.18
4 LACSへのチューターコメント数			—	.01	-.07	.35 **	.23 *	6.2	12.61
5 大学での授業に興味があった				—	.61 **	.15	.29 **	6.1	1.13
6 就職など自分の将来(キャリア)に興味があった					—	.15	.27 *	5.8	1.10
7 できることならスクーリングでの講義をもう一度受けたい						—	.60 **	5.2	1.31
8 来年度入学してくるAO入試合格者にも薦めたい							—	6.2	1.03

* $p < .05$, ** $p < .01$

表4 各項目の平均値の差の検定結果

	要約課題		数学課題		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	結果
	M	SD	M	SD				
英単語課題 学習率	16.05	22.38	7.57	9.72	2.25	.028	0.49	A>B
英文法課題 学習率	42.41	39.59	17.83	31.14	3.15	.002	0.69	A>B
LACSへのコメント数	29.05	28.54	20.71	23.47	1.46	.149	0.32	
LACSへのチューターコメント数	0.52	0.89	11.98	16.17	-4.53	.000	1.01	A<B
大学での授業に興味をわいた	6.07	1.42	6.15	0.76	-0.30	.765	0.07	
就職など自分の将来(キャリア)に興味をわいた	5.95	1.27	5.71	0.90	1.02	.313	0.22	
出来ることならスクーリングでの講義をもう一度受けたい	4.81	1.44	5.68	1.02	-3.16	.002	0.69	A<B
来年度入学してくるAO入試合格者にも薦めたい	5.92	1.19	6.50	0.78	-2.52	.014	0.57	A<B

t 検定の結果、「英単語課題の学習率」、「英文法課題の学習率」の2項目において要約課題を行った参加者の方が数学課題を行った参加者より平均値が高く、「LACS へのチューターコメント数」、「出来ることならスクーリングでの講義をもう一度受けたい」、「来年度入学してくる AO 入試合格者にも薦めたい」の3項目において数学課題を行った参加者の方が要約課題を行った参加者より平均値が高かった。

4. まとめ

相関分析の結果より、大学での授業に興味を持っていると回答しているほど、英単語課題および英文法課題を行い、LACS へのコメントが多かった。また、就職など自分の将来(キャリア)に興味をわいたと答えるほど、英単語課題および英文法課題を行っていた。大学の講義への興味を高め、自分の将来への興味を高めることが、大学へ入学するまでの主体的な学習へとつながる可能性が示唆された。そのため、スクーリングでの講義および学生チューターによる座談会においては、今まで以上にこの点を留意する必要があるだろう。

もちろん、これらの結果は相関関係であり、因果関係は認めることはできないが、これらの変数の間で正の相関があることが示された。

次に、*t* 検定の結果より、要約課題を行った参加者は数学課題を行った参加者よりも英語課題を行っていた。要約課題は、新書一冊を副題ごとに要約し、章の終わりにその章の感想を書くという課題であった。数学課題は、毎週月曜日から金曜日まで1日2問の問題を解き、土曜日にLACSにア

ップされる解答を見て答えあわせをし、何を間違えたのか自分で確かめるといった課題であった。要約課題および数学課題のいずれも全員が提出していたが、英語課題については、要約課題を行った参加者が課題を多く行っていた。この点を考慮すると、英語課題と数学課題のそれぞれの課題の量は、数学課題の方が多かったと考えられるため、それぞれの課題の量について再検討する必要があるだろう。加えて、それぞれの課題の得手不得手などもあるため、難易度等についても今後は検討する必要があるだろう。

さらに、LACS は参加者の担当学生チューターが参加者のコメントに対して直接返信を行い、参加者を支援する仕組みとなっていた。相関分析の結果より、学生チューターのコメントが多いほど、スクーリングでの講義をもう一度受けたと考え、来年度入学してくる AO 入試合格者にも薦めたいと考えていることが示唆された。学生チューターによる参加者の支援が、スクーリングの満足感を得ることにつながり、来年度の AO 入試合格者へ推薦したい気持ちにつながることが考えられる。そのため、学生チューターによる支援方法について検討する必要があるだろう。

5. 今後の課題

本研究では、大学講義への興味および自分の将来への興味を持つことが、大学入学までの主体的な学習につながることが示されたが、課題の量や質の調整が必要なことも示唆された。調整するためには、参加者の入学直前までの入学前教育以外の学習状況等を確認する必要がある。文部科学省

(2017)には、「各高等学校においても、大学と連携し学習意欲を維持するための必要な指導を行うよう努める」とあり、高等学校との連携についても積極的に検討する必要がある。また、今回英語課題として用いた E-learning 教材は PC で学習を行うものであり、スマートフォン対応となっていなかった。参加者の数名から、「家に PC がないため、高校で放課後にやっています」と報告を受けたため、スマートフォン対応の E-learning 教材を検討する必要がある。

さらに、学生チューターの支援が多いほど、スクーリングの満足感を得ることができ、来年度の AO 入試合格者にも薦めたいということが示された。担当した学生チューターは 14 名いたが、そのうちの 8 名は一度も LACS へコメントを入力していなかった。学生チューターの支援は参加者の満足感へとつながることが考えられるため、学生チューターの負担にならず、彼らが参加しやすいような支援方法についても検討し、改めて調査が必要である。

引用文献：

- 木村拓也・池田光壺・西原俊明・大橋絵里・田山淳・竹内一真・井ノ上憲司・山口恭弘(2012). 長崎大学における入学前教育の枠組みと効果測定—学生チューターを交えたヴィジョン形成教育の組織化と基礎学力向上の取組— 大学入試研究ジャーナル, 22, 95-104.
- 小島正明(2010). 岡山大学マッチングプログラムコースの AO 入試と入学前教育 大学入試研究ジャーナル, 20, 97-102.
- 向後千春(2006). 大福帳は授業の何を変えたか 日本教育工学会研究報告集, 6, 23-30.
- 文部科学省(2017). 平成 33 年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397731.htm (最終閲覧：2019 年 1 月 10 日)
- 東光正浩(2007). 福井大学 AO 入試「入学前教育」について——入学前教育のより良い方法を確立するために— 大学入試研究ジャーナル, 17, 9-14.
- 當山明華(2015). 入学前教育が高校生の入学前の不安な気持ちに及ぼす影響 長崎大学大学教育イノ

ベーションセンター紀要, 7, 41-45.

當山明華・中川幸久(2017). 入学前教育における数学の授業の効果と今後の課題 長崎大学大学教育イノベーションセンター紀要, 8, 81-85.

當山明華・吉村 宰(2014). AO 入試合格者に対する入学前英語教育の効果と心理尺度を用いた要因分析 大学入試研究ジャーナル, 24, 7-14.

吉村宰(2015). AO 入試合格者の「言語運用力」「数理分析力」 大学入試研究ジャーナル, 25, 49-56.

