

高大接続を目指した入学前教育の現状と課題

井下千以子¹

桜美林大学

Current State and Problems of Bridge Program for Newly Enrolled High School Students in Japanese Higher Education

Chiiko INOSHITA

J. F. Oberlin University

本稿は、推薦・AO入試が大学入試の4割強を占める実態など、高大接続における問題を背景とし、高校生を受け入れる大学側から見た入学前教育のあり方について大学教育の質保証という観点から考察した。入学前教育に関する全国調査と事例研究を分析することによって、入学前教育を学士課程教育へと連動させていくためには、体系的なプログラムの策定と、教育パラダイムの質的転換が必要であることを明らかにした。

[キーワード：高大接続，入学前教育，推薦・AO入試，教育パラダイムの質的転換]

1. 高大接続を目指した入学前教育の問題と本稿の目的

1990年代から、多様な選抜方式によって、多様な学生が大学に入学するようになった。18歳人口は減少に転じ、大学のユニバーサル化の進行に伴い、大学生の質は急速に変化してきた。2013年度大学入学者選抜(四年制大学)における入試方法別の入学者数および割合は、全学入学者604,648人中、一般入試が338,413人(56.0%)、AO入試が52,302人(8.6%)、推薦入試211,167人(34.9%)、その他が2,766人(5%)となっている(平野, 2014; 数値は文部科学省大学入試室調べ)。

なぜ今、高大接続なのか、その理由を金子(2014)は次の3点に絞って分析している。第一は、入試体制自体の空洞化による学生の学力の低下である。推薦とAO入試を含めると4割を超える学生が学力を試されることなく入学していることになる。第二は、学力・能力観の転換である。産業や職業の構造が多様化し、知識を獲得するだけでなく、汎用的な能力など幅広い学力・能力観が要求されている。第三は、教育段階ごとに学力を確認するシステムが機能していないことである。小中学校は自動進級が制度化され、高校や大学では選抜性に大きな差が生じている。

こうした現状を踏まえると、あたらしい接続のメカニズムを開発していくためには未来

¹ 桜美林大学 inoshita@obirin.ac.jp

の日本を見据え、教育によって学生に何を身につけさせたいのかという人間の知識や能力観に関する深い議論が必要とされていることがわかる。そこで、本稿では、こうした大学入試の実情、高大接続における問題を背景とし、高校生を受け入れる大学側から見た入学前教育のあり方について大学教育の質保証という観点から考察する。

まず、推薦・AO入試による入学予定者を対象とした入学前教育について、朝日新聞社と河合塾による「ひらく日本の大学」、読売新聞社による「大学の實力」の2つの全国調査結果からその動向を見ていく。

そのうえで、事例研究として、筆者が開発し実施した入学前教育「学問の世界へようこそ」を分析する。なぜ、入学前教育において、「学問」の要素を重視することとなったのか、量的・質的調査の両面から分析した結果と、そのモデルとした東北大学の特色GP「大学における学びの転換」の事例研究をもとに検討をおこなう。

最後に、心理学の学習論と発達論を基軸として、近年の入学前教育の問題を検証した上で、教育パラダイムの質的転換の必要性を説く。さらに、入学前に行われる教育と入学後の初年次教育の違いを踏まえ、入学前教育をいかに学士課程教育へと連動させていくのか、今後の課題を指摘することを本稿の目的とする。

2. 推薦・AO入試と入学前教育

(1) 入学前教育の実施主体はどこか

入学前教育のあり方の検討は、AO入試で早々と合格を決定した高校生を対象に行われてきた。非学力選抜ともいわれる推薦・AO入試が私学の主流となっているだけでなく、国公立でも実施されるようになってきた実情からすれば、「合格が決まってからの約半年の期間」をどう活かすかという入学前教育のあり方は、日本のすべての大学の検討課題となってきたといっても言い過ぎでないだろう。

とすれば、入学前教育を行う主体はどこなのか。実施時期や期間はどのようにするのか。学力選抜か非学力選抜かという入試による学生の質の違いや、高校生か大学生かという高校卒業直後の身分の不安定さも考慮すると、多様な教育目的や教育方法を想定しておく必要があるだろう。

たとえば、推薦・AO入試で合格を決定した高校生に対する入学前教育は、高校が主体となって高校のカリキュラムの一部として教育するのか、あるいは高校生を対象とした大学の取り組みとして行うのか。高校卒業後であれば、大学が主体となるのか。または、主体は大学や高校であっても、実施は教育産業が担うのか。大学が主体となる場合、中核は、教員が担うのか、職員が担うのか。実施主体によって教育内容にも、かなりの違いが出てくるであろう。

教育目的は、非学力選抜であれば、補習教育に力点をおくのがいいのか。あるいは大学教育への意識を高めるため、学問への動機づけを重視するのか。

教育方法は、郵送やe-learningなどの通信教育とするのか。スクーリングも実施するのか。オリエンテーションのようなイベントとして行うのか。まとまった期間があれば、短期留学や職業体験など体験型学習も射程に入れるのか。

さらには、その間の教育費用の負担はどのようにするのか、トラブルが発生した際に大学あるいは高校が責任を負えるのかといった問題も発生する。しかし、これまで具体的な議論も

ないまま、入学前教育の多くが、高校までの学習の補習教育として、予備校などの教育産業に業務委託し、通信教育としておこなわれてきた。

(2) 推薦・AO 学生に細やかな教育—全国調査から

朝日新聞と河合塾の調査によると、入学前教育の目的では「大学に必要な基礎知識の習得」が45%と最も多く、「高校までの学習の確認・向上」39.1%と合わせると、8割以上が基礎的な学力の向上を目的としていることがわかった。入学前教育の内容については、最も多いのが指定図書や課題提示によるレポートや小論文で、次が英語・数学・国語などの補習課題で、12月から翌年3月にかけて、予備校などの教材を利用し、遠方からの入学予定者にも配慮して通信教育でおこなわれている。多くが予備校などに業務委託しており、独自に教材を作成している大学や、入学前にオリエンテーションやスクーリングをおこなっている大学は少ないという²。

読売新聞社教育取材班による「大学の实力」では、補習教育を入学前あるいは新生に実施しているかどうかを問うている。2010年度調査の入学前の補習教育は「半数以上の学部」「半数未満の学部」も含めると、61%の大学が実施しており、国立大学だけ見ても54%と、2009年調査より8ポイント増えている。また、入学後の新生を対象とした補習教育も「半数以上の学部」「半数未満の学部」も含めると、68%の大学が実施していた。国立が83%と私立を上回っており、前年より3ポイント増え、国立でも学力にばらつきが進行しているという³。

(3) 大学教育導入期に必要な教育とは

こうした全国調査をみると、いまや、国公私立を問わず、学力の低下やばらつきが問題となっており、そのため、入学前教育は高校までの学習の補習の場となっていることがわかる。しかし、入学前教育が補習教育でよいのだろうか。荒井(2011)や濱名(2011)が指摘しているように、試験選抜による高大接続が維持できない状況ならば、今後も学生の学力低下は必至で、勉強させる仕組みづくりを早急に議論する必要がある。確かに、基本的な知識がおぼつかなければ、専門教育へと学習を進めていくことは難しい。学生の学習歴を調べ、学力を測定し、足りない部分を補っていく補習教育は必要である。

だが、初等・中等教育段階で、学び方や学ぶ意欲を身につけることができなかつた学生に、通信教育教材を用いて自学自習することを期待できるだろうか。また、急速に進展する知識基盤社会においては、知識を詰め込む学習だけではなく、知識を活用し、問題を解決する力や創造する力、生涯を通じて自ら学び続ける力を育成していくことの重要性が指摘されている(中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」, 2012年12月24日付)。そうした問題解決能力を育成していくことは、学力選抜か非学力選抜かにかかわらず、すべての学生にとって、困難な時代を生き抜いていくために必要な能力であるとともに、学校教育の最終段階である大学教育が担うべき必須の課題でもある。

したがって、大学教育導入期においては、まずは大学で学ぶことの意味を知ること、頭でわかるだけでなく、学ぶことの面白さを体験的に理解していくことが必要である。自らで問いを立て、立証していくプロセスは、学問の原型である。その面白さを発見し、学問へと動機づけていく経験を取り入れていくことこそ、入学前教育や初年次教育において最優先すべき内容であると思われる(井下, 2011)。

3. 入学前教育の事例研究

そこで、ここからは、入学前教育の事例研究として、筆者が開発し、2009年に実施した「学問の世界へようこそ」を取り上げる。なぜ、入学前教育において、学問の要素を重視したのか。開発のモデルとしたのは、東北大学の初年次教育、基礎ゼミにおける「学びの転換」の長年の成果である。この「学びの転換」の構想を、入学前教育に導入する契機となったフォーカス・グループ・インタビュー調査はじめ6つの調査結果(表1)から、入学前教育の質の保証について検討することとしよう。

(1) 東北大学の基礎ゼミが目指した「学びの転換」

東北大学の基礎ゼミは、学生の学びを、受験中心の定型的受動的学習から、主体的能動的な「大学での学び」へ転換させることを目的として、新入生のすべてが履習することになっている初年次教育である。入学手続き書類に、基礎ゼミのシラバスを同封し、入学前の3月末に、「大学での学び」への誘導を開始している。基礎ゼミでは、ディシプリンでの学習を重視しつつも、それによって狭隘化することなく、全学支援体制のもと、「学部横断型クラス編成」による幅広い学びが取り入れられている。学問と人間形成としての教養を融合した研究大学の取り組み「学びの転換」は、初年次教育の1つのあり方を示したともいえる。

では、初年次の学生を対象とした「学びの転換」を促す手立てとはどのようなものであったか。ここでは、『東北大学基礎ゼミ実践集』(2007)の中の学生らの振り返りをもとに、「学びの転換」を促進する条件について見ていく。

まず、「基礎ゼミで学生は何を学んだのか」という問いに、多くの学生が「自分でゼミを選ばなければならなかった。実験や調査など、自分たちで動かなければならなかった。教えてもらうのではなく、自分たちで知らなければならなかった。自分たちでまとめて、発表しなければならなかった。楽しい。気づきや発見があった。プレゼンの基礎が学べた。多様な思考を学び合えた」と答えている。

すなわち、基礎ゼミには、大学での学びを促進する条件が用意されていたといえよう。

表1 入学前教育の実施状況と調査内容一覧

08年	ブリッジ・スクール 全3回×2グループ、リベラルアーツ学群のみ(推薦・AO入試合格者)	
2~3月	①事後アンケート	(対象：参加学生)
10月	②入学半年後 FGI*	(対象：参加学生)
11月	09年の方向性決定→「学問」の要素を取り入れた主体的学習への転換	
09年	ブリッジ・カレッジ「学問の世界へようこそ」の実施 全2回×3グループ、全学群(推薦・AO入試合格者)	
3月	③事後アンケート	(対象：参加学生)
	④授業記録	(対象：担当教員)
	⑤振り返りアンケート	(対象：担当教員)
	⑥振り返り FGI*	(対象：大学生スタッフ)

* FGI：フォーカス・グループ・インタビュー調査の略

大学側は、担当教員に、脱講義型教育、体験実習型授業をおこなうことを奨励したという。たとえば、実習や自然観察などのフィールドワーク、イベントの企画などの体験型学習や発見学習、ディスカッションやプレゼンテーション、レポート作成などの表現学習、仲間との協同学習などである。

担当教員の振り返りをみると、「能動的に調べさせる。自分で考えて答えを導き出させる。自分の目で確かめさせる。必ずしも正解はないことを気づかせる。データと既存の知識は必ずしも一致しないことを知る。疑問を追究させることが学問の第一歩となる」など、主体的に学ぶ姿勢を促進する条件を提供していたことがうかがえる。また、座して知識を得ることだけではなく、様々な経験を通して、ディシプリンすなわち学問分野の思考の基本的道筋を学ぶことを促進する条件が有効に働いていることがわかった。

筆者は、ライティング教育研究を通して、大学での学びで最も重要な要素は「ディシプリンでの学習経験を自分にとって意味のある知識として再構造化する力」を育むことであると考えてきた。定型的な技術訓練だけでなく、ディシプリンと教養を融合させ、学問の原型ともいえる批判的思考や論理的思考を育むためのライティングの指導が必要だと考え、考えるプロセスを支援するための授業実践やテキストを開発してきた(井下, 2014)。東北大学の基礎ゼミが目指した「学びの転換」は筆者の学習観や授業観とも重なるものであった。

(2) 入学前教育に「学びの転換」の要素を導入した経緯

1 入学半年後にフォーカス・グループ・インタビューを実施

そこで、研究大学における学問と教養を融合した初年次教育を、教養大学における入学前教育の構想へと展開させた(井下, 2010)。桜美林大学で2009年に実施した入学前教育「学問の世界へようこそ」である。推薦入試やAO入試に合格し、早期に入学を決定した高校生を対象とし、高校と大学をつなぐ架け橋として、2008年にブリッジ・スクールがスタートした。2009年にはブリッジ・カレッジと名称を改め、大学での学びを高校生により強く意識化させる取り組みへと転換を図った。企画の転換を図る契機となったのは、入学半年後に実施したフォーカス・グループ・インタビュー調査である。

表1に、入学前教育の実施状況と調査内容を示した。導入1年目は、大学生生活の適応や学習習慣の形成を主たる目的とし、英語の授業や仲間を知るためのコミュニティ活動をおこなった。受講生への事後アンケートでは「入学前の不安が解消された」「友だちができた」「楽しかった」など9割を超える高い満足度が示された。

しかし、入学前教育が楽しいイベントや大学生生活への適応プログラムでよいのか。果たして大学教員が企画する意味はあるのだろうか、疑問が残った。そこで、翌年の実施に向け、内容のさらなる向上を目指し、参加高校生が半年間の大学生活を経て、入学前教育をどう評価しているかに関して、フォーカス・グループ・インタビュー(FGI)を実施し検討をおこなった。その結果、「ある程度入学前の不安は解消されたが、楽しいだけでなく、大学の授業がどのようなものかを知っておくとよかった」「授業が難しいと感じることも必要だ」「簡単だ、安心だと思うことが入学した後のストレスをなくすことにはならない」「この程度かと思ってしまい、春休みにもっと英語の勉強をすればよかったと授業が始まってから感じた」などの回答を得た。この結果は、入学前教育の質の向上を検討していた筆者の見解と一致するものだった。

2 「学問の世界へようこそ」—主体的学習への転換—

そこで、大学生生活の適応や学習習慣の形成をねらった受動的なイベントから、「大学での学び」へと主体的に意識転換させる取組み「学問の世界へようこそ」を企画した。ところが、授業を基盤教育院の教員に依頼すると「普段、語学を担当している人間は、学問を教えるという授業ではあまり役立たないのではないか」という意見が出た。

そこで、入学前教育のねらいを「既成の学問領域に限らず、あるテーマと向き合い探究すること」「学問する態度を育むための第一歩」とした。授業には、5つの学問の要素「主体的に考える。問いがある。発見がある。仲間を知る。楽しい」を盛り込んだ「学問の扉」が開講された。2日間連続プログラムで、1日目に12の「学問の扉」から1つ授業を受ける。2日目は「学問の扉」での学びを参加者全員で共有する取組みをおこない、「大学での学びとは何か」を体験的に理解させるようにした。

実際には、1日目の授業終了後に、受講生を対象とした振り返りアンケート(表1の③)、担当教員を対象とした授業記録(表1の④)と振り返り(表1の⑤)の3つの調査結果を即日集計し、高校生が授業でどのようなことを感じたのか、考えたのかをアンケートから丁寧に拾い、担当教員が授業での高校生の学びをどのように評価したかも含め、2日目に学びを共有し合う取組みを実施した。その結果、高校生は「大学での学びとは何か」を体験的に理解できたことが、次のような感想から読み取ることができる。

「興味を持ったことを調べることで、新しい世界の扉が次々と開いていくのですね。大学での授業が楽しみになりました」「人に伝えようとしていることが、自分の知識や経験で大きく変わってしまうと知って驚きました」「今まで考えたことがなかったことを話し合うのはたとえ簡単にみえることでも難しかったです」そこには、主体的に学ぶこと、発見や驚き、学ぶことの難しさも綴られていた。そうした高校生の学びに、担当教員は「自分で考えたユニークな分析を行っていました」「真剣に考えていることが表情からよくわかりました」「授業に対する積極的な姿勢は入学後も続けてほしいです」とメッセージを送っている。

(3) 入学前教育の質の検証と自発的实践型FD

こうした入学前教育の検証に有効だったのは、取組みに対する評価を、入学前と入学後に時期をずらし、かつ量的調査と質的調査の両面から測定したことである。参加した高校生は、入学前教育実施直後の満足度調査では高い値を示していたが、入学半年後に実施したフォーカス・グループ・インタビュー調査では批判的客観的に取組みを評価していた。高校生は半年後に大学生となり、入学前教育の内容を大学での授業や大学生活に照らしてその意味と価値を評価している。入学前教育直後の「楽しかった」という高校生としての感想から、「難しいと感じることも必要だ」「簡単だ、安心だと思うことがストレスをなくすことにはならない」と大学生の視点で評価していることがわかった。その結果、大学の授業に対する高校生の期待に「学問」の要素を見出し、翌年に「学問の世界へようこそ」を実施できたことは、入学前教育の質を大学教育の視点から検証した成果だといえる。

さらに、これらの調査は教員の意識の向上にもつながった。担当教員による振り返りには「実施前は、多少の不安を持って入学したほうが新鮮でよい、入学前教育は必要ないと考えていたが、彼らの様子を見てその考えは変わった」「普段、何気なく見たり聞いたりしているものも別な角度から分析すれば学問になっていくと気づいた」「授業で高校生の

気づきの様子が見られたことにより、学問というテーマの重要性が再認識され、学期中の授業でも考慮することが必要だと感じた」「日常の授業と異なる場面を体験し、授業方法など考えることが多々あった」など、教員の意識の転換が確認された。それは最初からねらっていたものではなく、ボトムアップによる実践型FDであり、自発的なものだった。

また、東北大学の基礎ゼミ実践集にも、教員の振り返りが寄せられている。「教えることは同時に学ぶことでもある」「研究者になると忘れてしまう前提となること、研究者同士では議論にはならない前提をわかりやすく説明することに発見があった」「受講者からの意表をつく質問なども多く、勉強させてもらったと感謝している」「受講生は偏りのない柔軟な思考と優れた吸収力を有していたこともあり、短い授業期間の中で受講生が成長する姿を見て、研究者としても教員としても誠に啓発されることの多い教育の機会であった」など、初年次教育を担当することが、FDになっていることが読み取れる。教員が研究内容を学生に向けてわかりやすく再構成していることや、学生の偏りのない素直なものの見方が、研究に刺激を与え、研究は教育に役立つとの感覚を抱いている。こうして、学生の学びを支援する教員の振り返りを丹念に見てくると、入学後の初年次教育だけでなく、入学前教育をおこなうことにより、学生にとっても教員にとっても、また認知的側面だけでなく、情意的側面の成長にも成果が表れていることがわかった(井下, 2009a, 2010)。

4. 入学前教育の今後の課題

本稿では、全国調査の分析や事例研究を通して、入学前教育の質保証について検討してきた。最後に、心理学を理論的枠組みとし、入学前教育の問題を検証した上で、学習観の転換と発達観の転換を説く。さらに、その後の初年次教育、学士課程教育へといかに有機的連関を図ることができるのか、入学前教育の在り方について、今後の課題を指摘する。

(1) 単発的部分的な入学前教育—学習観の転換—

「ひらく日本の大学」の調査結果では、知名度の低い小規模大学に自発的な革新を起こすエネルギーがあると評価しつつも、高等教育の改革は総じて単発的部分的なものにとどまっていると指摘している(金子, 2011)。

入学前教育にも同様の課題がある。背景には、「重層的なカリキュラム」と「知識の再構造化」を重んずる構成主義的学習観が教職員に十分理解されていないことがある。これまでは、従来の教育課程的カリキュラム観に立ち、基礎から応用へと単線的に知識を積み上げていけば、確実に短期間で学習できるという定型的順次性を示す制度のもと、入学前教育においても補習教育が中心であった。学習目標は収束的で、学ぶ意欲があれば、効率的に学力不足を補うことができる。しかし、学びへの動機づけが十分でなければ、機能しない。実際に高校までの学習が十分でなかったから、大学教育まで積み残されてきたとも言える。それに対し、学生一人ひとりの主体的な学びを重んじ、多様な学びを保証する重層的なカリキュラムは、はじめから学習目標が明確に設定されているというわけではなく、様々な学び方を提供できる点において、拡散的であり、創造的である。そうしたカリキュラムやプログラムでは、学生は主体的に学んだ知識を自分にとって意味があるように再構造化することができるから、未知の困難な問題を解決することが可能であり、高いレベルでの体系化した学びが期待できる(井下, 2008)。基礎学力の問題も学生自身が意識化することで解決への道筋が開ける。

すなわち、入学前の体験的な学びを学士課程教育での学びへと意味づけ発展させていくことが可能となり、学生を広く深い学びへと誘うことができる。したがって、入学前教育が正課外教育であっても、入学前教育を導入することで構成主義的学習観へと教員の意識が転換されるのであれば、単発的部分的な教育にとどまることなく、体系的な学士課程教育へと連続した、より積極的な改革として位置づけることができるのではないだろうか。

(2) イニシエーション不在の入学前教育—発達観の転換—

また、これまでの入学前教育では、学生が学習面でも生活面でもできるだけつまづくことがないように準備を整え、ストレスを取り除くことに力が注がれてきた。困ったことがあれば、いつでも相談に応じる。それが面倒見の良い大学として、教育の質保証にもつながるといのが大方の大学の認識であり、GPでも様々な取組みが評価されてきた。だが、生涯発達心理学の視座から考えれば、これらが本当の意味で学生の自律(自立)や発達を促す支援といえるものかどうか、長いスパンで捉える発達観へと転換を図っていく必要があると思われる(井下, 2012)。

かつて、一人前の大人と社会に認められるための儀式として、イニシエーションがあった。青年は自己と対峙し、難行、苦行に耐え、試練に打ち勝って、初めて大人社会への仲間入りを許され、大人としての自信と誇りと自覚を持つことができた。このイニシエーションの要素を現代の入学前教育に付与できるだろうか。イニシエーションには難行苦行、すなわち学生から見て高さのあるハードルが必要となる(井下, 2011)。

たとえば、入学前教育に参加した高校生は楽しいことに満足していたが、半年後に大学生となり、難しい課題も必要だと、その認識は変化した。翌年の「学問の世界へようこそ」では、学ぶことの難しさ、ハードルの高さを上げることによって、学問への関心が湧き、大学で学ぶことへの動機づけにつながっていった。問いを立てることや、解は一つではないことなど「学問」の要素を取り入れ、ハードルの高さを上げていくことが、知的自律を促し、自分は何に関心があるのか、自己を模索することともつながって、深い学びへと導くことができる。学生は「興味を持ったことを調べることで、新しい世界の扉が開いていくのですね」と述べている。

本来、大学生活は、将来の大成を期待されて高度な知識や技能を身につけるべく修行に励むため、社会から与えられた猶予期間(モラトリアム)であった(小此木, 1980)。さらに入学前教育をインパクトのあるものとするには、学問へと動機づけていく入学前教育の中に、自律的な自己の探求のプロセスを積極的に埋め込んでいく体験型学習が必要である(Inoshita & Matsukubo, 2009b; 井下, 2011)。

(3) 意味のある入学前教育とするために

しかし、入学前教育が、学力低下の穴埋めのための補習教育や、単発的なイベントによって入学時期の隙間を埋めるという消極的なものでは、十分な効果は期待できないだろう。さらには入学前教育を、一体、誰がやるのか、どう評価するのか。入学前の学習体験を、入学後の初年次教育へとどう展開し、学士課程教育に反映していくのか。これまでの多くの入学前教育の内容は、体系的ではなく、高大接続を現実化するための施策はまだまだ具体性に欠ける。

本稿で事例研究として紹介してきたように、学生自身にとって、入学前の学習体験が、自分にとって意味ある学習として認識できることや、主体的に学習内容を選択する経験、

さらには、イニシエーションの意味を持つ難行苦行が組み込まれていなければ、入学前教育は「半年の間隙」(天野, 2012), つまり入学前のひまつぶしになる可能性もある。

まずは、大学教育関係者のみならず、高校の教員とも十分に連携を図り、入学前教育と入学後の初年次教育との内容の違いを、個々の高校や大学の実情に合わせて明確化し、学士課程教育へと続く意味のある連関をいかに図っていくか、高大接続を目指した体系的なプログラムを策定していくことが求められている。

注

² 「ひらく日本の大学」における入学前教育に関するこれまでの調査は2011年度のみで、2012年度よりCD-ROMに収録したデータベースが発売されている。

³ 「大学の實力」における入学前教育に関する調査は2009年度と2010年度に実施され、『大学の實力2010』『大学の實力2011』として出版されている。

参考文献

天野郁夫(2012)「学年制と秋入学を考える」『IDE 現代の高等教育』, 541, 12-19.

荒井克弘(2011)「高大接続の日本的構造」『高等教育研究』, 14, 7-22.

朝日新聞社・河合塾「ひらく 日本の大学」(<http://www.asahi.com/edu/hiraku/> 2014年12月15日閲覧)

中央教育審議会(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm 2014年12月15日閲覧)

濱名 篤(2011)「“勉強させる仕組み”づくり 大学分科会で早期に議論を」日本私立大学協会『アルカディア学報(教育学術新聞掲載コラム)』No. 462.

平野 誠(2014)「大学入学者選抜の現状」『IDE 現代の高等教育』, 566, 56-59.

井下千以子(2008)『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに』東信堂

井下千以子(2009a)「研究大学における書く力考える力の育成と実践型FD—学習観の転換・発達観の転換・デザイン観の転換—」東北大学高等教育開発推進センター編『「学びの転換」と言語・思考・表現』東北大学出版会, 85-97.

Inoshita, C. & Matsukubo, A. (2009b) Establishing an Academic Cornerstone through Self Exploration: An Attempt at Academic and Career Advising, *22nd International Conference on the First Year Experience*, Montreal.

井下千以子(2010)「学士課程カリキュラム・マップに見る「学びの転換」と「学びの展開」」東北大学高等教育開発推進センター編『大学における「学びの転換」と学士課程教育の将来』東北大学出版会, 28-40.

井下千以子(2011)「知的自律と自己の発達を支援するアカデミック・キャリアガイダンス—初年次教育と入学前教育プログラムの開発を踏まえて—」『大学教育学会第33回大会発表要旨集録』, 170-171.

井下千以子(2012)「生涯発達心理学の視座から「キャリア」を考える—「考え抜く力」を育む授業デザイン」小田隆治・杉原真晃編『学生主体型授業の冒険2』, ナカニシヤ出版

井下千以子(2014)『思考を鍛えるレポート・論文作成法[第2版]』慶應義塾大学出版会

金子元久(2014)「高大接続の展望」『IDE 現代の高等教育』, 566, 13-19.

小此木啓吾(1978)『モラトリアム人間の時代』中央公論社

東北大学高等教育開発推進センター(2007)『学びの転換を楽しむ—東北大学基礎ゼミ実践集』東北大学出版会

読売新聞教育取材班(2010)『大学の實力2011』中央公論新社