

探究のプロセスに対する自己評価と 大学入学後の授業での指導希望の関係

——高校時代に探究的な学習活動を経験した島根大学の入学者についての考察——

和久田 千帆（島根大学）

今後、探究的な学習活動を経験する高校生は増加する。したがって、島根大学としては高校で探究的な学習活動を経験した入学者の状況を整理しておく必要がある。そこで本稿では、本学で行っている入学時アンケートを用いて、探究的な学習活動の経験者の探究のプロセスに対する自己評価と大学入学後の授業での指導希望の関係について考察した。その結果、探究のプロセスの自己評価が低い者ほど、大学入学後の授業での指導を希望していることがわかった。また、探究のプロセスの自己評価が高い者を対象とすると、大学入試センター試験を課さない入試による入学者の方が大学入学後の授業での指導希望が高い質問項目が複数存在することがわかった。

キーワード：探究的な学習活動、探究のプロセス、自己評価、大学の授業への期待

1 はじめに

高校では、2022年4月の入学者から新しい学習指導要領が適用される。2019年4月の高校入学者からは新しい学習指導要領が、一部先行実施されている。その中には、これまでよりも探究的な活動を重視する視点から、総合的な学習の時間を総合的な探究の時間として実施することが含まれる。これまでの総合的な学習の時間は、課題を解決することで自己の生き方を考えていく学びとされていた。それに対して、総合的な探究の時間は、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開していくこととなる。したがって、総合的な探究の時間には、課題を解決するための質の高い探究（探究過程の高度化、自律的な探究活動）が行われることが求められている。

一方、高等教育では、すべての学修者が自らの可能性の伸長を実感できる高等教育改革の実現がメッセージとして発せられている（「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」, 2018年11月26日付中央教育審議会答申）。この教育改革を実現するために、高等教育機関が初等中等教育機関と連携すること、受入れ可能な学生の再定義をすること、学び続けることが価値づけられ、得られた学修成果を活かすことができる社会を創出することが求められている。

島根大学では、高校で探究的な学習活動を経験した入学者の割合の変化や、高校で身に付けた力等について把握するために、入学時アンケート（以下、入学時調査と記す）を用いて整理しているところである。昨年度は、①高校で探究的な学習活動¹⁾を経験した

者の割合が増えており、その増え方は、大学入試センター試験（以下、CTと記す）を課さない入試での入学者の方が、CTを課す入試での入学者よりも大きかったこと。②高校で探究的な学習活動を経験した入学者の探究のプロセス（【課題の設定】【情報の収集】【整理・分析】【まとめ・表現】）の自己評価から、【情報の収集】【まとめ・表現】についての取組が十分ではない可能性があること。③【まとめ・表現】について、CTを課さない入試での入学者はCTを課す入試での入学者よりも自己評価が高いとはいえなかった（調査対象年度及び検定方法の差はあるが、山口大学の類似の調査では、CTを課さない入試での入学者の方が、CTを課す入試での入学者よりも自己評価が高かった（林, 2015））ことを報告した（和久田, 2019）。

上述した高校の次期学習指導要領、中央教育審議会答申どちらにおいても学びの接続について触れている。本学における学びの接続について考える上では、入学者の変化（高校での学び方の変化）を本学が蓄積しているデータを用いて示すことが必要となる。このことは、本学での教育と入試の改革を進める上で、学内の理解を得ていくためにも必要である。そこで、本稿では、本学入学者のうち、高校で探究的な学習活動を経験した者を対象とし、探究のプロセスの自己評価と大学入学後の授業での探究のプロセスの指導希望の関係から、学びの接続について考察する。対象年度の始めは昨年度の報告と同じ2015年度とした。また、今後本学ではCTを課さない入試での募集人員を増やす予定であることから、入学時調査を用いて、次の2つの仮説を検証した。

- (1) 探究のプロセスの自己評価が低い入学者は、探究のプロセスの自己評価が高い入学者よりも、大学入学後の授業での探究のプロセスの指導希望が高い。
- (2) 探究のプロセスの自己評価が高い入学者を対象とすると、CTを課さない入試での入学者は、CTを課す入試での入学者よりも、大学入学後の授業での探究のプロセスの指導希望が高い。

仮説(1)、(2)で用いた自己評価の高低、大学入学後の授業での指導希望の高低については、「2.3 表記について」で述べている。

2 方法

2.1 調査対象者

本学では、毎年4月に編入学生、帰国生、社会人入学生、私費外国人留学生を除く入学者全員に対して、2012年度から大学教育センターが入学時調査を行っている²⁾。2015年度から2018年度の回収率は、2015年度：98.4% (n=1193)、2016年度：97.8% (n=1175)、2017年度：97.6% (n=1186)、2018年度：98.2% (n=1190)であった。本稿の調査の対象としたのは、2015年度から2018年度の入学時調査の回答者で、高校で探究的な学習活動を経験した者のうち、本稿で考察の対象とする質問項目の回答に不備がない者である³⁾。

2.2 調査方法と入学時調査の構成

入学時調査は記名式で、共通教育科目の授業時間に行っている。質問項目は、回答者の属性、高校での経験、受験に関すること、高校で身につけた力とそのことについての大学入学後の授業での指導希望等である。本稿の考察では、探究のプロセスに着目する。探究的な学習活動に関する先行研究では、例えば初等中等教育におけるカリキュラム開発、探究のプロセスにおける【まとめ・表現】に該当するプレゼンテーションをルーブリックで評価するもの、特定の教科・科目についてのもの等は存在する。しかし私の浅識では、教科・科目を限定せず、探究のプロセス全体を評価するものや中等教育と高等教育の接続の観点からのものは存在しなかった。そこで、本学が実施している入学時調査の質問項目のうち、高校で身につけた力とそのことについての大学入学後の授業での指導希望に対する質問項目の中から、探究のプロセスに該当すると判断した以下の質問項目を考察の対象とした。

【課題の設定】現状を分析し、課題を見いだす
 【情報の収集】わからないことを図書館等で調べる
 【整理・分析】

- ・本に書かれている文脈を正しく理解する
- ・ものごとを批判的・多面的に考える
- ・情報や知識を論理的に分析する
- ・多様な情報を適正に判断し、効果的に活用する

【まとめ・表現】

- ・あるテーマに関して小論文にまとめる
- ・自分の知識や考えを形式に従って文章で書く
- ・コンピュータを使って文書や資料を作成し、表現する
- ・自分の知識や考えを図や数字を用いて表現する
- ・自分の知識や考えを相手にわかりやすく伝える
- ・自分の知識や考えを口頭で論理的に相手に伝える

これらの質問項目それぞれについて、4件法で問うた(高校では「1. 全く身につかなかった」「2. あまり身につかなかった」「3. ある程度身についた」「4. かなり身についた」。大学入学後の授業では、「1. 指導の必要はない」「2. あまり指導は必要ない」「3. ある程度指導してほしい」「4. 指導してほしい」)。

2.3 表記について

本文に用いた用語とその説明は以下の通りである。

学生 B：CTを課さない入試での入学者

学生 C：CTを課す入試での入学者

学生 1：高校で探究的な学習活動を経験した入学者

高校で身につけた力について、

自己評価が低い者：「1. 全く身につかなかった」「2. あまり身につかなかった」と回答した入学者

自己評価が高い者：「3. ある程度身についた」「4. かなり身についた」と回答した入学者

大学入学後の授業での指導希望について、

指導希望が低い者：「1. 指導の必要はない」「2. あまり指導は必要ない」と回答した入学者

指導希望が高い者：「3. ある程度指導してほしい」「4. 指導してほしい」と回答した入学者

以上のことから、学生 B1は、高校で探究的な学習活動を経験したCTを課さない入試での入学者を指す。

3 結果と考察

仮説(1)「探究のプロセスの自己評価が低い者は、探究のプロセスの自己評価が高い者よりも、大学入学後の授業での探究のプロセスの指導希望が高い」に

ついて考察する。帰無仮説を「質問項目の自己評価の高低と大学入学後の授業での質問項目の指導希望の高低は独立である」とし、探究のプロセスに該当する質問項目それぞれに、Pearson のカイ 2 乗検定を行った。紙面の関係で【まとめ・表現】についてのみ表 1 に示す。

表 1 によると、検定の結果、「自分の知識や考えを図や数字を用いて表現する」(2017 年度)以外のすべての質問項目・年度において有意差が認められた(すべての年度で $df=1$, P 値は、質問項目や年度により $P<0.05$, $P<0.01$ どちらの場合も存在した)。したがって、高校時代に探究的な学習活動の経験がある対象年度の入学者は、仮説 (1) の通りといえた。また、すべての質問項目・年度において、自己評価が高い者においても、73.4%以上が大学入学後の授業で質問項目についての指導を希望していた。【まとめ・表現】においては、高校で身につけた力を本学入学後に更に伸ばすことを希望しているといえる。

掲載を省略した探究のプロセスについても、すべての質問項目・年度で有意差が認められ、仮説 (1) の通りであった。但し、自己評価が高い者における、大学入学後の授業での指導希望が高い者の割合は、【課題の設定】では 71.1%以上、【情報の収集】では 37.8%以上、【整理・分析】では 62.2%以上となっており、ばらつきがあった。高校生は、スマートフォン等で情報を収集することが多いと考えられる。自分が収集した情報の信用性を確認すること、情報の出所を正確に記載すること等を本学入学後に指導する必要があると推察する。

次に、仮説 (2) 「探究のプロセスの自己評価が高い者を対象とすると、学生 B1 は学生 C1 よりも、大学入学後の授業での探究のプロセスの指導希望が高い」について考察する。帰無仮説を「CT の受験⁴⁾と大学入学後の授業での質問項目の指導希望の高低は独立である」とし、探究のプロセスに該当する質問項目それぞれに、Pearson のカイ 2 乗検定を行った。検定の結果を表 2 から表 5 に示す。

表 2 は探究のプロセスの【課題の設定】「現状を分析し、課題を見いだす」についてである。検定の結果、2015 ~ 2017 年度では有意差は認められず、2018 年度では有意差が認められた($df=1$, $P < 0.05$)。したがって、対象年度で探究のプロセスの自己評価が高い者については、2018 年度のみ、仮説 (2) の通りであった。

表 1【まとめ・表現】に該当する質問項目
自己評価と大学の授業での指導希望との関係

年度	自己評価	指導希望が		Pearson のカイ 2 乗値	P 値
		低い	高い		
2015	低い	25 (11.0%)	202 (89.0%)	4.904	0.027*
	高い	36 (18.7%)	157 (81.3%)		
2016	低い	23 (9.4%)	221 (90.6%)	13.903	0.000**
	高い	49 (21.9%)	175 (78.1%)		
2017	低い	15 (5.8%)	242 (94.2%)	22.198	0.000**
	高い	51 (19.7%)	208 (80.3%)		
2018	低い	31 (10.3%)	270 (89.7%)	23.902	0.000**
	高い	63 (26.4%)	176 (73.6%)		
2015	低い	10 (7.0%)	133 (93.0%)	7.543	0.006**
	高い	46 (16.6%)	231 (83.4%)		
2016	低い	12 (6.6%)	171 (93.4%)	18.921	0.000**
	高い	61 (21.6%)	222 (78.4%)		
2017	低い	12 (6.4%)	175 (93.6%)	12.524	0.000**
	高い	58 (17.5%)	274 (82.5%)		
2018	低い	14 (7.5%)	172 (92.5%)	13.419	0.000**
	高い	69 (19.5%)	285 (80.5%)		
2015	低い	7 (3.4%)	199 (96.6%)	22.622	0.000**
	高い	38 (17.8%)	176 (82.2%)		
2016	低い	12 (5.1%)	225 (94.9%)	34.649	0.000**
	高い	56 (24.2%)	175 (75.8%)		
2017	低い	9 (3.1%)	285 (96.9%)	29.985	0.000**
	高い	38 (17.0%)	185 (83.0%)		
2018	低い	7 (2.3%)	294 (97.7%)	54.036	0.000**
	高い	54 (22.4%)	187 (77.6%)		
2015	低い	22 (12.3%)	157 (87.7%)	4.811	0.028*
	高い	49 (20.4%)	191 (79.6%)		
2016	低い	28 (13.1%)	185 (86.9%)	8.315	0.004**
	高い	60 (23.6%)	194 (76.4%)		
2017	低い	33 (13.6%)	210 (86.4%)	2.731	0.098
	高い	52 (19.0%)	222 (81.0%)		
2018	低い	27 (11.3%)	211 (88.7%)	19.585	0.000**
	高い	81 (26.6%)	223 (73.4%)		
2015	低い	7 (5.1%)	130 (94.9%)	9.910	0.002**
	高い	45 (15.9%)	238 (84.1%)		
2016	低い	13 (7.8%)	154 (92.2%)	12.236	0.000**
	高い	60 (20.1%)	239 (79.9%)		
2017	低い	10 (6.1%)	154 (93.9%)	12.434	0.000**
	高い	62 (17.7%)	289 (82.3%)		
2018	低い	12 (7.9%)	139 (92.1%)	12.891	0.000**
	高い	82 (21.0%)	309 (79.0%)		
2015	低い	10 (6.0%)	157 (94.0%)	13.592	0.000**
	高い	47 (18.6%)	206 (81.4%)		
2016	低い	14 (7.1%)	182 (92.9%)	15.625	0.000**
	高い	55 (20.3%)	216 (79.7%)		
2017	低い	8 (4.9%)	173 (95.1%)	13.761	0.000**
	高い	54 (16.1%)	281 (83.9%)		
2018	低い	9 (5.1%)	169 (94.9%)	22.855	0.000**
	高い	76 (21.0%)	286 (79.0%)		

*, ** は統計的に有意な差 (*: 有意水準5%, **: 有意水準1%)

表2【課題の設定】に該当する質問項目で自己評価が高い者について、CTの受験と大学入学後の授業での指導希望の関係

年度	学生	指導希望が低い	指導希望が高い	Pearsonの カイ2乗値	P値
2015	B1	13 (22.4%)	45 (77.6%)	0.821	0.365
	C1	61 (28.4%)	154 (71.6%)		
2016	B1	12 (22.6%)	41 (77.4%)	1.214	0.271
	C1	74 (30.2%)	171 (69.8%)		
2017	B1	11 (16.2%)	57 (83.8%)	3.659	0.056
	C1	77 (27.4%)	204 (72.6%)		
2018	B1	8 (14.0%)	49 (86.0%)	5.656	0.017*
	C1	94 (29.2%)	228 (70.8%)		

*は統計的に有意な差, 有意水準5%

表3は探究のプロセスの【情報の収集】「わからないことを図書館等で調べる」についてである。検定の結果, 2015~2016年度では有意差は認められず, 2017~2018年度では有意差が認められた。(どちらも $df=1, P<0.05$)。したがって, 対象年度で探究のプロセスの自己評価が高い者については, 2017年度以降は, 仮説(2)の通りであった。2017年度以降の学生B1は, 本学入学時点で二次情報の信用性を確認することの必要性を意識できているのかもしれない。

表3【情報の収集】に該当する質問項目で自己評価が高い者について、CTの受験と大学入学後の授業での指導希望の関係

年度	学生	指導希望が低い	指導希望が高い	Pearsonの カイ2乗値	P値
2015	B1	19 (52.8%)	17 (47.2%)	0.181	0.671
	C1	89 (48.9%)	93 (51.1%)		
2016	B1	17 (53.1%)	15 (46.9%)	1.290	0.256
	C1	131 (63.6%)	75 (36.4%)		
2017	B1	19 (43.2%)	25 (56.8%)	6.546	0.011*
	C1	151 (63.7%)	86 (36.3%)		
2018	B1	12 (38.7%)	19 (61.3%)	6.450	0.011*
	C1	153 (62.4%)	92 (37.6%)		

*は統計的に有意な差, 有意水準5%

表4は探究のプロセスの【整理・分析】に該当する。1つ目「本に書かれている文脈を正しく理解する」については, 検定の結果, 2015年度では有意差は認められず, 2016~2018年度では有意差が認められた(どの年度も $df=1, P$ 値は, 2016年度のみ $P<0.01$, 他の年度は $P<0.05$)。

2つ目「ものごとを批判的・多面的に考える」については, 検定の結果, すべての年度で有意差は認め

られなかった。

3つ目「情報や知識を論理的に分析する」については, 検定の結果, 2015~2017年度では有意差は認められず, 2018年度では有意差が認められた($df=1, P<0.05$)。

4つ目「多様な情報を適正に判断し, 効果的に活用する」については, 検定の結果, 2015~2017年度では有意差は認められず, 2018年度では有意差が認められた($df=1, P<0.05$)。

したがって, 対象年度で探究のプロセスの自己評価が高い者の【整理・分析】についての検定結果は, 質問項目によりばらつきがあった。しかし, 2018年度は, 「ものごとを批判的・多面的に考える」を除いては, 仮説(2)の通りであった。

表4【整理・分析】に該当する質問項目で自己評価が高い者について、CTの受験と大学入学後の授業での指導希望の関係

年度	学生	指導希望が低い	指導希望が高い	Pearsonの カイ2乗値	P値
2015	B1	17 (33.3%)	34 (66.7%)	0.054	0.816
	C1	97 (35.0%)	180 (65.0%)		
2016	B1	13 (22.4%)	45 (77.6%)	7.023	0.008**
	C1	119 (40.9%)	172 (59.1%)		
2017	B1	12 (20.7%)	46 (79.3%)	4.828	0.028*
	C1	120 (35.4%)	219 (64.6%)		
2018	B1	11 (22.0%)	39 (78.0%)	5.893	0.015*
	C1	133 (39.8%)	201 (60.2%)		
2015	B1	13 (22.8%)	44 (77.2%)	0.992	0.319
	C1	70 (29.4%)	168 (70.6%)		
2016	B1	15 (24.6%)	46 (75.4%)	0.544	0.461
	C1	80 (29.3%)	193 (70.7%)		
2017	B1	15 (23.4%)	49 (76.6%)	1.112	0.292
	C1	93 (30.0%)	217 (70.0%)		
2018	B1	16 (30.8%)	36 (69.2%)	0.309	0.578
	C1	119 (34.7%)	224 (65.3%)		
2015	B1	8 (16.0%)	42 (84.0%)	2.187	0.139
	C1	59 (25.9%)	169 (74.1%)		
2016	B1	8 (18.2%)	36 (81.8%)	0.125	0.724
	C1	45 (20.5%)	186 (79.5%)		
2017	B1	7 (14.6%)	41 (85.4%)	0.185	0.667
	C1	46 (17.1%)	223 (82.9%)		
2018	B1	6 (12.0%)	44 (88.0%)	4.558	0.033*
	C1	80 (25.9%)	229 (74.1%)		
2015	B1	15 (27.8%)	39 (72.2%)	0.488	0.485
	C1	81 (32.7%)	167 (67.3%)		
2016	B1	10 (16.1%)	52 (83.9%)	3.059	0.080
	C1	72 (26.8%)	197 (73.2%)		
2017	B1	11 (20.0%)	44 (80.0%)	0.125	0.724
	C1	64 (22.1%)	225 (77.9%)		
2018	B1	8 (14.3%)	48 (85.7%)	5.308	0.021*
	C1	97 (29.0%)	237 (71.0%)		

*, **は統計的に有意な差 (*: 有意水準5%, **: 有意水準1%)

表 5 は探究のプロセスの【まとめ・表現】に該当する。1 つ目「あるテーマに関して小論文にまとめる」、2 つ目「自分の知識や考えを形式に従って文章で書く」については、検定の結果、2015 年度、2017～2018 年度では有意差は認められず、2016 年度では有意差が認められた（どちらも $df=1$, $P<0.05$ ）。

3 つ目「コンピュータを使って文書や資料を作成し、表現する」、4 つ目「自分の知識や考えを図や数字を用いて表現する」、6 つ目「自分の知識や考えを口頭で論理的に相手に伝える」については、検定の結果、すべての年度で有意差は認められなかった。

5 つ目「自分の知識や考えを相手にわかりやすく伝える」については、検定の結果、2015 年度、2017 年度では有意差は認められず、2016 年度、2018 年度では有意差が認められた（どちらも $df=1$, $P<0.05$ ）。

したがって、対象年度で探究のプロセスの自己評価が高い者の【まとめ・表現】についての検定結果は、質問項目によりばらつきがあった。しかし、2016 年度は 6 つの質問項目のうち半分の質問項目で仮説 (2) の通りといえた。また、探究のプロセスにおける質問項目は、互いに関連するものもある。【整理・分析】と【まとめ・表現】で例をとると、「情報や知識を論理的に分析する」と「自分の知識や考えを口頭で論理的に相手に伝える」、「多様な情報を適正に判断し、効果的に活用する」と「自分の知識や考えを図や数字を用いて表現する」がある。この例については【整理・分析】では 2018 年度のみ有意差が認められ、【まとめ・表現】では有意差は認められなかった。2018 年度の学生 B1 は学生 C1 よりも、高校での探究的な学習活動で、「情報や知識を論理的に分析する」「多様な情報を適正に判断し、効果的に活用する」ことの必要性を意識することができているが、そのことが「自分の知識や考えを口頭で論理的に相手に伝える」こと、「自分の知識や考えを図や数字を用いて表現する」ことまでには反映されていないのかもしれない。

表 5【まとめ・整理】に該当する質問項目で自己評価が高い者について、CT の受験と大学入学後の授業での指導希望の関係

	年度	学生	指導希望が低い	指導希望が高い	Pearson のカイ 2 乗値	P 値
文あるテーマに関して小論文	2015	B1	7 (14.3%)	42 (85.7%)	0.825	0.364
		C1	29 (20.1%)	115 (79.9%)		
	2016	B1	6 (10.5%)	51 (89.5%)	5.762	0.016*
		C1	43 (25.7%)	124 (74.3%)		
	2017	B1	11 (16.7%)	55 (83.3%)	0.512	0.474
		C1	40 (20.7%)	153 (79.3%)		
2018	B1	10 (19.6%)	41 (80.4%)	1.523	0.217	
	C1	53 (28.2%)	135 (71.8%)			
自分で自分の知識や考えを形式	2015	B1	6 (15.6%)	38 (84.4%)	0.043	0.836
		C1	39 (16.8%)	193 (83.2%)		
	2016	B1	6 (11.3%)	47 (88.7%)	4.039	0.044*
		C1	55 (23.9%)	175 (76.1%)		
	2017	B1	6 (10.3%)	52 (89.7%)	2.475	0.116
		C1	52 (19.0%)	222 (81.0%)		
2018	B1	5 (10.0%)	45 (90.0%)	3.343	0.067	
	C1	64 (21.1%)	240 (78.9%)			
コンピュータ資料を作成し、表現	2015	B1	9 (23.1%)	30 (76.9%)	0.924	0.336
		C1	29 (16.6%)	146 (83.4%)		
	2016	B1	7 (14.0%)	43 (86.0%)	3.645	0.056
		C1	49 (27.1%)	132 (72.9%)		
	2017	B1	11 (20.4%)	43 (79.6%)	0.559	0.455
		C1	27 (16.0%)	142 (84.0%)		
2018	B1	10 (24.4%)	31 (75.6%)	0.112	0.738	
	C1	44 (22.0%)	156 (78.0%)			
数字を用いて知識や考えを図や	2015	B1	8 (20.0%)	32 (80.0%)	0.005	0.944
		C1	41 (20.5%)	159 (79.5%)		
	2016	B1	6 (14.3%)	36 (85.7%)	2.431	0.119
		C1	54 (23.5%)	158 (74.5%)		
	2017	B1	6 (15.0%)	34 (85.0%)	0.482	0.488
		C1	46 (19.7%)	188 (80.3%)		
2018	B1	10 (20.4%)	39 (79.6%)	1.162	0.281	
	C1	71 (27.8%)	184 (72.2%)			
自分の知識や考えを相手に伝える	2015	B1	7 (13.5%)	45 (86.5%)	0.284	0.594
		C1	38 (16.5%)	193 (83.5%)		
	2016	B1	5 (8.8%)	52 (91.2%)	5.601	0.018*
		C1	55 (22.7%)	187 (77.3%)		
	2017	B1	6 (9.8%)	55 (90.2%)	3.111	0.078
		C1	56 (19.3%)	234 (80.7%)		
2018	B1	6 (10.7%)	50 (89.3%)	4.149	0.042*	
	C1	76 (22.7%)	259 (77.3%)			
で論理的知識や考えを伝える	2015	B1	8 (18.2%)	36 (81.8%)	0.006	0.938
		C1	39 (18.7%)	170 (81.3%)		
	2016	B1	7 (13.7%)	44 (86.3%)	1.676	0.195
		C1	48 (21.8%)	172 (78.2%)		
	2017	B1	9 (13.4%)	58 (86.6%)	0.447	0.504
		C1	45 (16.8%)	223 (83.2%)		
2018	B1	7 (13.5%)	45 (86.5%)	2.077	0.150	
	C1	69 (22.3%)	241 (77.7%)			

*は統計的に有意な差、有意水準 5%

4 まとめ

探究のプロセスの自己評価が高い者を対象とした場合、対象年度のどの年度においても有意差が認められなかったものは、【整理・分析】「ものごとを批判的・多面的に考える」、【まとめ・整理】「コンピュータを使って文書や資料を作成し、表現する」「自分の知識や考えを図や数字を用いて表現する」「自分の知識や考えを口頭で論理的に相手に伝える」であった。他の質問項目については、対象年度のいずれかの年度において、学生 B1 が学生 C1 よりも大学入学後の授業において、探究のプロセスの指導を希望していた。学生 B は本学への合格が決定してから入学するまで 3 か月という時間がある。現在本学ではこの期間を利用した入学前教育として、入学予定学部・学科からの課題、1泊2日の入学前セミナー、英語 e-Learning を課している。学生 B の中には高校で探究的な学習活動を経験していない者も存在することから、入学予定学部・学科からの課題を探究的な学習活動を伴うものとし、学部教員から探究のプロセスを意識したアドバイスが得られるようにしてもよいと思う。入学前教育は、基礎学力の補強を意識して行う場合が多いが、探究的な学習活動を通して、入学予定学部・学科で必要とされる基礎学力を自ら高めるような取組になると理想的ではある。

入学時調査は間接評価であることから、回答者のダニング＝クルーガー効果等が存在することには注意を払う必要がある。しかし、入学時調査から示された、大学入学後の授業での指導希望が高い質問項目は、入学者自らが希望する学びである。本学で提供する授業の中で、これらのことについて学生自身が身についたと自覚できるようにしていくことが、入学者自身が求める学びの接続を実現することとなる。特に、全学共通教育や初年次教育の授業については、シラバスにおいて、個々の授業を通して探究のプロセス全体が身に付く（または強化される）という示し方ではなく、探究のプロセスのどの段階に力点をおいた授業であるかを学生に対して示す等の工夫も必要であろう。中等教育も改革の途中であることから、今後も調査を続け、高校生が身につける力の変化に注意を払い、入学者自身が求める学びの接続を実現できる入学者選抜、高等教育となるように努めることが必要である。

注

1) 本稿で記述する探究的な学習活動は、本学の入学時調査における、高校の授業の一環としての「課題研究・発表・討論」

を指す。

- 2) 入学時調査は、教育開発センター（今年度から大学教育センター）が初年次教育プログラムを構築するにあたって、学修動機や、各種能力・資質の自己評価と成長ニーズ、学生生活に係る意識などを問うものとして作成し、2008年度から始めた。その後、年度ごとに改修し、2012年度からキャリアセンター、入学センター（共に今年度から大学教育センター）が個別に行っていたアンケート調査と統合して実施してきた。その後も年度ごとに改修し現在の形に至っている。
- 3) 質問項目によって回答に不備のある者が異なるため、使用した質問項目ごとに該当者が異なる場合がある。
- 4) 本稿で記述する CT の受験は、本学への入学につながる入試での CT の受験を指す。したがって、学生 B で本学への合格が決まった後に、高校の進路指導の方針として CT を受験した者は、CT を受験しなかった者として扱う。

参考文献

- 高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編（平成 30 年 7 月）
- 中央教育審議会（2018）「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/12/20/1411360_1_1_1.pdf（2018 年 12 月 18 日）
- 林寛子（2015）「入学後の成功と資質・能力自己評価にみる入試の評価—山口大学入学者追跡データ分析より—」『大学入試研究ジャーナル』, 25, 151-156
- 和久田千帆（2019）「探究的な学習活動を経験した入学者が得た力—入学時アンケートから見えること—」『大学入試研究ジャーナル』 29, 144-149