ISSN　2187-6762
ISSN-L 1348-2629

大学入試研究ジャーナル

No.３４
２０２４年３月

全国大学入学者選抜研究連絡協議会

独立行政法人大学入試センター

大学入試研究ジャーナル　No.34　　目　次

【原著】

総合型選抜・学校推薦型選抜における選抜方法の傾向調査
――情報系学科を対象として――
樽松 理樹，天野 哲彦（岩手県立大学） …… 1

学生募集広報におけるマーケティング理論応用の可能性
喜村 仁詞（岡山県立大学）…… 8

大学入学共通テスト利用大学における入試改善に向けた取り組みの状況
伊藤 圭，桜井 裕仁，荒井 清佳，椎名 久美子（大学入試センター），大塚 雄作（国際医療福祉大学），
花井 渉（九州大学）…… 16

高等学校における観点別学習状況の評価と高大接続
――先進県と茨城県内高等学校への聞き取り調査から――
大谷 奨，島田 康行，本多 正尚，松井 亨（筑波大学）…… 24

CBT における出題の在り方に関する検討
―「ヒント問題」の可能性に注目して―
西郡 大（佐賀大学）…… 31

アドミッション専門人材について学ぶ教養科目の開講とその成果
――履修者が授業の演習として入試広報活動に参加することの効果――
平井 佑樹，一之瀬 博（信州大学） …… 38

高校時の高大連携活動に対する価値評定と大学生活の認識との関連
――利用した入試区分による検討――
橘 春菜，永野 拓矢，寺嶌 裕登，石井 秀宗（名古屋大学）…… 44

大学入学共通試験への教科「情報」追加の経緯に関する考察
――2010 年代初頭以降の動向に着目して――
吉田 翔太郎（山梨大学）…… 52

大学入学共通テストにおける物理の出題傾向について
加藤 徳善，倉元 直樹（東北大学） …… 60

大学入試英語における語順整序問題は英語を「書く力」を測ることができるのか
――語順整序・和文英訳・自由英作文の比較から――
秦野 進一（東北大学）…… 68

入学者の AP 認知と入学後の学修行動・成果の関係
――早稲田大学における２時点の学生調査を用いて――
山田 寛邦，遠藤 健（早稲田大学大学総合研究センター） …… 74

豪州の大学に見る留学生アドミッションの実践と日本への示唆
赤松 茂利（早稲田大学）…… 82

一般選抜における「主体性等」評価の実施状況とその関連要因
賈 立男（北海道大学）…… 90

完全情報最尤法を用いた令和５年度理科②の周辺平均
荘島 宏二郎，橋本 貴充，宮澤 芳光，石岡 恒憲，大津 起夫，前川 眞一（大学入試センター）…… 98

【資料】

高校の探究学習の支援と高大接続入試
――教育学部嶺南地域枠入試の設計と導入――
大久保 貢，田中 幸治，三浦 麻（福井大学）…… 104

スポーツ推薦入学者の大学進学行動の特徴に関する検討
長谷川 誠（神戸松蔭女子学院大学），黒田 真二（中京大学）…… 111

国立教員養成大学・学部における「地域枠」選抜の現況分析
山田 美都雄（宮城教育大学）…… 118

九州工業大学における多面的・総合的な入試の制度設計検証Ⅱ
――総合型選抜によって多様な資質を持つ学生を受け入れられているか――
木村 智志，播磨 良輔，大石 哲也，安永 卓生（九州工業大学）…… 126

入学者選抜改革と学習指導要領の改訂が高校生に与える影響
立脇 洋介（九州大学）…… 134

COVID-19 禍における高校生の大学選択行動
――情報収集活動変容の詳細――
林 如玉，倉元 直樹（東北大学）…… 139

WEB 型オープンキャンパスの開催効果
―K 大学入学者の情報参考度・出願校決定時期・第１志望率に着目して―
竹内 正興（香川大学）…… 147

大くくり入試と３ポリシーの現状について
齋藤 朗宏（北九州市立大学）…… 155

大学入学共通テストの段階表示を合否判定に用いた新しい入試制度の設計
森川 修（鳥取大学），三井 規裕（桃山学院大学），山根 俊喜（鳥取大学）…… 163

面接方法の改善に向けた「コンピテンシー面接」の導入
――「問題解決に至る思考や行動特性」を評価する試み――
大塚 智子，関 安孝，藤田 博一，武内 世生，瀬尾 宏美（高知大学）…… 169

高大接続事業「医学部体験授業」の効果の持続の可能性
山田 恭子，高山 千利，清水 千草，田中 寛二（琉球大学）…… 175

高大接続改革に係る入学前教育の実施状況と課題
山本 以和子（京都工芸繊維大学），花堂 奈緒子（活水女子大学），林 寛子（山口大学），
當山 明華（長崎大学），陣内 未来（九州大学大学院）…… 182

1 次試験か 2 次試験の何れか一方の成績のみを用いて合否判定を行う場合の方策について
―― 2022 年 1 月のできごと ――
林 篤裕（名古屋工業大学）…… 190

英語の基礎学力を担保する総合試験の研究（総括）
――令和 3 年度「志」特別選抜の総合試験に類似したサンプル問題を代用して――
吉田 健三（神戸大学）…… 197

東北大学の一般選抜におけるチェックリストを活用した主体性評価の実施結果について
宮本 友弘，久保 沙織，倉元 直樹，長濱 裕幸（東北大学）…… 205

大学成績の規定要因に関する実証的研究
――学校歴と成績の効果に関する比較検証――
真鍋 亮（愛媛大学）…… 211

医師養成課程における「求める学生像」の実態調査
――テキストマイニングの手法を用いて――
大関 智史，松本 成史（旭川医科大学） …… 218

国内高等学校から米国大学学士課程への進学の障壁
小俣 岳（東北大学大学院教育学研究科・広島大学）…… 223

【ノート】

日本語学校外国人留学生の留学国決定要因と定着に関する研究
三好 登（上海交通大学）…… 229

入試広報活動における「地域オフィス」の役割と課題
――広島大学高大接続・入学センター「地域オフィス」を事例として――
森島 久幸，杉原 敏彦，永田 純一（広島大学），村田 豊治（九州工業大学） …… 237

山梨大学志願者の居住市町村ごとの特徴
齊藤 太郎（山梨大学）…… 243

大学定員管理に対する政府介入の経済学的考察
――アファーマティブアクション廃止と私立大学の定員管理厳格化政策の意外な共通点――
柳浦 猛（筑波大学），日下田 岳史，福島 真司（大正大学），山地 弘起（大学入試センター）…… 248

何が教員志望を止めるのか
――大学生・高校生の進路選択意識調査を通じて――
杉原 敏彦（広島大学）…… 254

教育学部保育士養成課程において小学校教員免許等をあわせて取得した学生の特徴
深谷 和義，小杉 裕子（椙山女学園大学） …… 260

試験科目としての小論文と総合問題の妥当性と信頼性
天野 哲彦，榑松 理樹（岩手県立大学） …… 267

共通テストの英語における英語民間試験導入の効果と課題（3）
――みなし満点方式５か年の分析――
永田 純一，小俣 岳（広島大学） …… 273

学校推薦型選抜の学生評価をいかにして行うのか
―― 学内調査の方法の提案と結果の概要――
植阪 友理，柴 里実，内田 奈緒，石井 徳子，劉 夢思（東京大学） …… 279

札幌医科大学における入試に関するリスクマネジメントの取り組み
齊藤 正樹，中村 眞理子，佐々木 泰史，仙石 泰仁，鷲見 紋子，櫻井 晃洋，三瀬 敬治，鈴木 拓，
高橋 弘毅，小山内 誠（札幌医科大学） …… 285

入学者選抜業務を支援する分散評価システムの改善と運用
――DX 推進による業務の効率化に向けて――
関 陽介，植野 美彦，上岡 麻衣子（徳島大学）…… 291

日本語学校における広報活動の試行的実践
――中国人留学生を対象に――
翁 文静，立脇 洋介（九州大学），宮本 友弘（東北大学）…… 298

教師・大学進学者である保護者からの情報と大学選択基準との関連
――大学が少ない和歌山県の公立進学校 A 高校を事例とした探索的分析――
津多 成輔（島根大学）…… 304

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 34 号，1-7，2024

総合型選抜・学校推薦型選抜における選抜方法の傾向調査
――情報系学科を対象として――

樽松 理樹，天野 哲彦（岩手県立大学）

総合型選抜，学校推薦型選抜では，出願書類や面接，小論文等，各大学が多様な選抜方法を実施しており，出願資格や推薦要件も異なる。これらの選抜区分の動向を把握するには網羅的な調査が必要であるが，その数はまだ少ない。この課題に対し，我々は国公立大学の情報系学科を対象に両選抜の選抜方法の傾向について調査分析した。その結果，情報系学科の特色は出願資格・推薦要件に一部見られる程度であったが，全体としては「両選抜を実施している学科は 4 割程度」「総合型選抜の半数以上で既卒の出願が可能」「受験生に発言を求める選抜方法が主流」「大学入学共通テストは国立大学で利用が多い」等の傾向を得た。また出願書類等から得られる情報が，各大学の入試制度設計に活用できることを示唆した。

キーワード：総合型選抜，学校推薦型選抜，情報系学科，出願資格，選抜方法

1 はじめに

『令和 5 年度大学入学者選抜実施要項について（通知）』（以後, 実施要項）（文部科学省, 2022）によれば，我が国の大学入学者選抜試験（以後，入試）は，大きく一般選抜とその他の選抜に分類される。その他の選抜の中には，総合型選抜（以後，総合型），学校推薦型選抜（以後，推薦型）等が含まれる。

これらの選抜のうち，一般選抜の選抜方法は，大学入学共通テスト（以後，共通テスト）と個別学力検査等の利用が多く，募集人数等に違いはあるが，日程も限定されている為，大学間の共通点は多い。

これに対し，総合型は「詳細な書類審査と時間をかけた丁寧な面接等を組み合わせることによって，入学志願者の能力・適性や学習に対する意欲，目的意識等を総合的に評価・判定する入試方法」，推薦型は「出身高等学校長の推薦に基づき，調査書を主な資料としつつ，以下の点に留意して評価・判定する入試方法」と実施要項で述べられており，各選抜に係る留意事項として，総合型には「入学志願者自らの意志で出願できる公募制という性格に鑑み，『見直しに係る予告』で示した入学志願者本人の記載する資料を積極的に活用する」，推薦型には「推薦書の中に，入学志願者本人の学習歴や活動歴を踏まえた第 1 に示す三つの要素に関する評価や，生徒の努力を要する点等その後の指導において特に配慮を要するものがあればその内容について記載を求める」が挙げられている。また実施日程について，総合型は「入学願書受付を令和 4 年 9 月 1 日以降とし，その判定結果を令和 4 年 11 月 1 日以降に発表する」，推薦型は「入学願書受付を令和 4 年 11 月 1 日以降とし，その判定結果を令和 4 年 12 月 1 日以降で一般選抜の試験期日の 10 日前まで（学校推薦型選抜で大学入学共通テストを活用する場合は前日までのなるべく早い期日）に発表する」と規定されている。これらに加え，実施要項第 4 条において，総合型及び推薦型において教科・科目の学力検査を課す場合の期日が「令和 5 年 2 月 1 日から 3 月 25 日までの間」と規定されている。

以上のような要件を踏まえ，各大学では，総合型，推薦型において多様な選抜方法を実施している。個々の選抜方法については，進学情報誌での紹介や，ドリコム .net（株式会社日本ドリコム，2023）のような Web サイトでの一覧公開があるが，網羅的な傾向調査は，荒井らの調査（荒井ほか，2023）等極少数である。『令和 4 年度国公私立大学入学者選抜実施状況』（文部科学省，2023）によれば，令和 4 年度入学者における推薦型及び総合型の割合は，国立大学が 17.3%，公立大学が 29.6%，私立大学が 57.5% を占めていることから，両選抜の傾向調査は，今後の両選抜区分における入試制度設計の一助となると考えられる。

以上の背景から本稿では，考察がしやすいことから，筆頭著者が所属する国公立大学の情報系学科を対象に, 総合型, 推薦型の選抜方法について傾向分析を行う。

2 分析対象および分析方法

2.1 対象とする学科

本研究では，情報系学科として，『超スマート社会における情報教育の在り方に関する調査研究』（一般社団法人情報処理学会，2017）において，日本の情報系学科として挙がっている学科の中から，現在も設置されている学科，名称等は変更されたが同系統と考え

られる学科に，筆頭筆者の所属する学科及び，近年設置が増えている「データサイエンス」を名称に含む学科を加えたものを用いる。また選抜方法は，令和 5 年度入試で定員が設定されている選抜を対象とする。

2.2 収集・分析方法

分析では，実施要項をもとに「(1) 募集・選抜区分単位毎の総合型・推薦型の実施数」「(2) 出願資格，推薦要件の記載項目」「(3) 試験日数」「(4) 選抜期間」「(5) 出願書類」「(6) 個別選抜」について，各大学の Web ページで公開されている選抜要項及び学生募集要項から人手で抽出する。抽出した各項目について，次に示す方法で人手により分類し，その傾向として実施数を中心に分析する。

(1) 募集・選抜区分単位毎の総合型・推薦型の実施数

募集単位は，学科やコース等入学者の募集を行う単位，選抜区分は，定員が設定されている単位を意味する。選抜区分単位においては，県内・全国等複数の枠が設定され，各々に定員を設定している場合は別々にカウントする。また「内 20 名は県内」というような内数がある場合も，別にカウントする。

(2) 出願資格，推薦要件の記載項目

記載項目は「既卒」「成績」「履修」「学科」「地域」「資格等」の 6 項目とする。項目によっては，出願資格に記載する大学と推薦要件に記載する大学があるため，本研究では出願資格と推薦要件の両方からこれらの項目を抽出する。ここで「既卒」は令和 4 年 4 月以前に卒業した者が出願可能な選抜区分を示す。「成績」は，全体の学習成績の状況（旧評定平均値）及び特定の科目に対し，評定点の条件が記載されている選抜区分を示す。「履修」は特定の科目名が，「学科」は特定の学科名が，「地域」は指定校を含め出願可能な地域がそれぞれ記載されている選抜区分を示す。「資格等」については，英語検定等の資格のほか，科学系コンテスト，大学独自教育プログラムや出願に向けたプレゼミへの参加等をカウントする。

(3) 試験日数

共通テストを除き，筆記試験や面接試験等，受験生が大学等の受験会場に赴き試験を受ける日数を示す。

(4) 選抜期間

選抜期間は，入学願書受付開始時期から最終合否判定確定時期までとし，月単位で示す。

(5) 出願書類

出願書類については「調査書」は必須であることから除外し，「推薦書」「他者評価」「志願者作成」の 3 つに分類する。「他者評価」の書類としては，志願者評価書，志願者調書等がある。「志願者作成」の書類としては，志望理由書，活動報告書，学習計画書等が挙げられる。また出願書類に含まれるが，書類評価で用いる等の配点が明記されている場合，面接の参考とする場合，取り扱いに明確な表記が見あたらない場合等選抜区分での利用方法は分かれる。そのため本研究では，選抜方法に明記している書類を対象とする。

(6) 個別選抜

個別選抜については，「面接」「口頭試問」「プレゼン」「小論文等」「テスト」「共通テスト」「資格」「その他」に分類する。選抜要項や募集要項における表記を基本とするが，次に示すように説明内容に応じて表記と異なる分類とする場合もある。なお実施要項においては選抜方法として「実技」もあるが，該当する選抜区分がなかったため，今回は含めない。

「面接」は，志望動機や活動実績等を問うものとする。「口頭試問を含む」という記載がある場合は，「面接」と「口頭試問」両方にカウントする。またプレゼンテーションと表記されている場合でも，内容が志望動機や活動実績の場合は「面接」に分類する。

「プレゼン」は，上記で「面接」に分類しなかったプレゼンテーションに加え，自らの考えに基づく論や調査した内容等を報告するものをカウントする。

「小論文等」は，小論文の他，教科・科目との関係を明記していない筆記試験，講義受講後に作成するレポートのうち講義内容が教科・科目ではないもの等，自らの考えに基づき論を立てて記述させる評価方法と著者が判断した選抜方法を含む。なお各教科・科目との関係が明確な場合は，後述の「テスト」とする。

「テスト」は，共通テストを除き，教科・科目が名称に含まれるものや出題範囲として挙げている選抜方法が含まれる。また共通テストは「共通テスト」としてカウントする。

「資格」は，各種資格や検定試験について，配点や加点が明記されている場合をカウントする。

「その他」は，上記に含まれない選抜方法であり，グループワークやグループディスカッション等をカウントする。

3 分析結果

3.1 募集・選抜区分単位毎の総合型・推薦型の実施数

3.1.1 収集結果

表 1 に，募集・選抜区分単位毎の実施数を示す。募集単位数の丸括弧内の数は，総合型，推薦型のどちらかのみを実施している数を示し，大学数，募集単位数，選抜区分数の合計は，総合型，推薦型両方を実施して

いる場合は 1 としてカウントする。

3.1.2 分析結果

表 1 で示すように，国立大学は総合型，推薦型を実施している大学数，募集単位数，選抜区分数は同程度である。一方，公立大学は推薦型を実施している大学が多い。これは公立大学が地域における進学先となることが求められているためと考えられる。実際，公立大学の推薦型 23 選抜区分のうち，12 選抜区分において地域指定がある。一方，国立大学は，推薦型において地域指定はない。これは設置者の位置づけが反映されているためと考えられる。

総合型，推薦型の両方を実施している募集単位の割合が国立大学では 43.2%，公立大学では 41.7% と半数以下である。また総合型，推薦型の両方を実施していても，選抜日程が重なっている場合，総合型のみ実施の大学においても，同一大学の他学部や学科では推薦型を実施している場合，定員を若干名として設定している場合がある。このように両選抜の実施は，大学毎に多様化している。

また選抜区分は募集単位より多い。これは募集単位内で出願資格や選抜方法等により細分化されていることを示している。全体的傾向として，公立大学の推薦型を複数に分ける傾向があり，分割としては，指定校を含む地域や学科に基づく場合が多い。

表 1 募集・選抜区分単位毎の実施数

設置者	国立大学			公立大学		
選抜区分	合計	総合型	推薦型	合計	総合型	推薦型
大学数	33	23	25	11	6	10
募集単位数	44	27 (8)	36 (17)	11	6 (1)	11 (6)
選抜区分数	91	46	45	30	7	23

3.2 出願資格，推薦要件の記載項目

3.2.1 収集結果

2.2 節で記載した条件の元，各項目について記載がある割合を設置者・選抜区分別に図 1 に示す。

3.2.2 分析結果

総合型において「既卒」を認めている選抜区分が多い。これは自己推薦型が前身であることや，より受験の機会を多くするためと考えられる。ただし，本学の出願傾向から類推すれば，既卒の出願者は少ないと予想される。これは出願者の認知度や予備校等での進路指導が要因と考えられる。総合型の志願者確保の面から，この点をアピールすることは有用と考えられる。

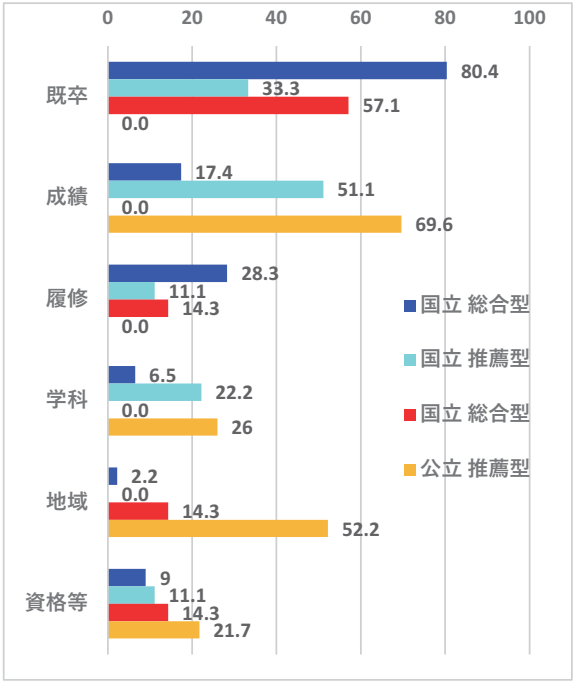


図 1 出願資格・推薦要件の記載割合（%）

一方，推薦型では国立大学の 45 選抜区分中 15 選抜区分で既卒を認めている。ただし，卒業後 1 年以内や学科指定等の制約がある場合が多い。この制約は，推薦書作成労力や卒業後の動向把握等，高校側への負担を考慮していると考えられる。

「成績」については，推薦型で設定されている選抜区分が多い。その理由としては，高校側の推薦者決定の明確さ，基礎学力の確認が考えられる。成績の設定については，全体の学習成績の状況に対し，A や 4.0 という基準を定めている場合，数学や物理等の特定科目を指定している場合がある。情報や工業等の科目については，履修についてはあるが，成績についてはない。これは教科の科目数や科目構成の影響が考えられる。また成績要件を明記している 47 選抜区分中 33 選抜区分は共通テストを課さない。これは共通テストの目的が基礎学力の確認とすれば，「成績」により確認するため不要とみなしていると考えられる。

「履修」については，設定している割合は少ない。設定している場合，数学や理科のほか，理数や工業，情報等，学科の学習内容と関連深い科目を指定する傾向がある。

指定校も含む「地域」については，公立大学の推薦型に多い傾向がある。これは公立大学の役割から見ても妥当と言える。

「資格等」としては，英語や情報処理関係の資格があげられており，成績等との選択であることが多い。

各種資格は，TOEIC や実用英語検定，基本情報処理等，学外で受験可能な資格が多く，複数の資格から選択可能な場合が多い。また大学独自プログラムの参加やプレゼミ受講を記載する大学もある。高大接続の在り方に変革が求められていることや，コロナ禍によりオンライン環境整備が進んだ点を鑑みれば，この種の取り組みは今後増えると予想される。

3.3 試験日数

3.3.1 収集結果

試験日数の割合を図 2 に示す。0 日は，選抜方法が書類審査及び共通テストのみの選抜区分である。

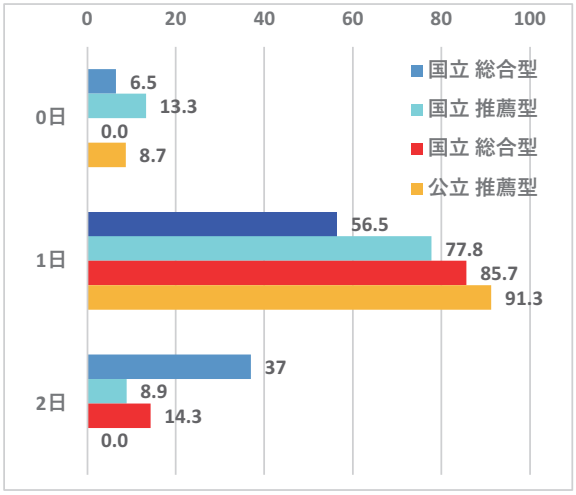


図 2 試験日数の割合（%）

3.3.2 分析結果

書類審査ではなく，筆記試験や面接試験を受験生が受ける日数は，1 日が全体の 72.7% を占めている。これは受験生への負担や選抜者側の運営を考慮しているためと考えられる。またプレゼミを除けば，最長でも 2 日である。また 2 日実施する 22 選抜区分中 21 件は国立大学，さらにそのうちの 17 件が総合型である。このことから，国立大学の総合型は選考の日数を多くする傾向が見受けられる。

3.4 選抜期間

3.4.1 収集結果

選抜期間の割合を図 3 に示す。図 3 において，X → Y は X が入学願書受付開始日を含む月，Y が最終合否確定日を含む月を示す。

3.4.2 分析結果

選抜期間は，総合型と推薦型の違いが最も明確な項目である。総合型は 9 月入学願書受付 11 月最終合否確定が最も多く，推薦型は 11 月入学願書受付 12 月最終合否確定が最も多い。これは実施要項に示された実施日程と一致している。またどちらも入学願書受付開始時期が，実施日程の開始時期に集中していることから，入試期間をできるだけ早めに設定する傾向がうかがえる。これは，早く合否を決めることで受験生が大学入学後に備えられること，大学としてはできるだけ早く受験生を確保することが理由と考えられる。また，共通テストを課す場合でも，10 月から 12 月に出願時期を設定している場合がある。

このように選抜期間は，1 ヶ月から 2 ヵ月が多いが，9 月から 2 月までの約半年かける選抜区分もある。受験生からすれば，特に推薦型においては，結果が出るまでは他大学の受験を控える，受験の結果が気になる等の拘束が発生すると予想される。そのため，選抜期間が長い場合は，その大学への志望が強い受験生が出願することが考えられる。

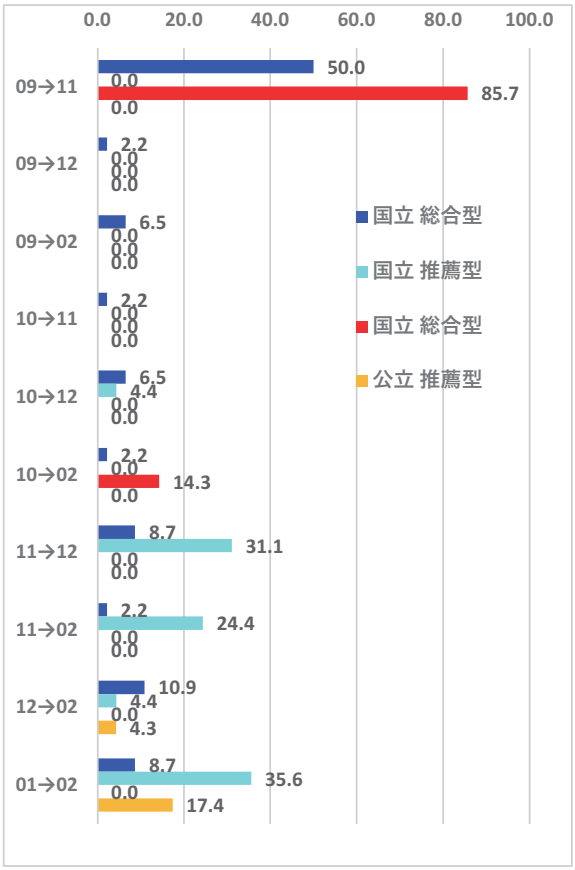


図 3 選抜期間の割合（%）

3.5 出願書類

3.5.1 収集結果

出願書類については，選抜方法に明記のある割合を

求めた。図 4 にその結果を示す。

3.5.2 分析結果

「推薦書」については，推薦型では全選抜区分で提出を課しているが，選抜方法に明記されていない場合もある。これは評価より主に推薦要件の確認として利用していると考えられる。

「他者評価」については，推薦型で課している大学は無い。これは推薦型の位置づけを考えれば妥当である。一方で総合型では 10% 弱が求めている。高校教諭以外の評価により，その受験生を多角的に評価できる反面，受験生に依頼など作成の負担がかかるため，比較的少数にとどまっていると考えられる。

「志願者作成」の書類については，実施要項において「入学志願者本人の記載する資料を積極的に活用する」との記載もあることから，ほぼ全選抜区分で求めている。求めていない場合は，共通テストと調査書等で判断する方法が多い。記載内容としては，志望理由の他，自らについて述べる活動報告や自己推薦，自己評価がある。また入学後の学習計画も複数の選抜区分で課している。さらに特定の課題に関するレポートの提出を求め，その内容を面接で確認する選抜もある。これらのように出願書類については，項目が明確であることから，受験生はそれらをもとに志望大学への対策が可能になると考えられる。

またこれらの書類は，受験生が作成する関係上，公開されている。求める人材像とも関連付け，それらの内容を吟味することは，各大学の入試制度設計において有用と考えられる。

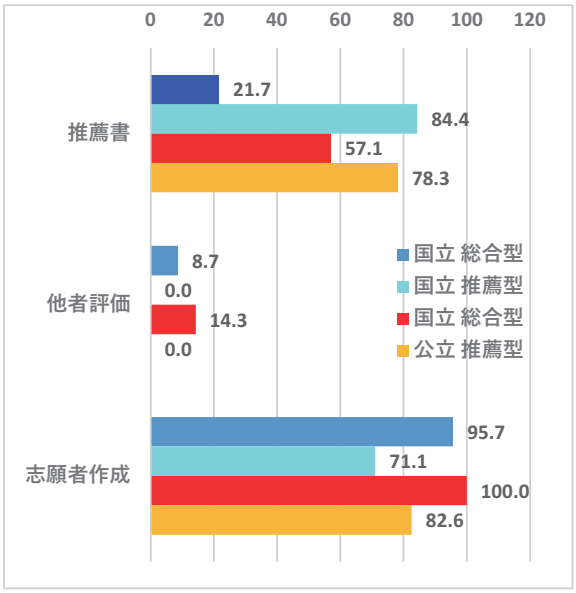


図 4 選抜方法に明記のある出願書類の割合（%）

3.6 個別選抜

3.6.1 収集結果

図 5 に収集結果を示す。なお 2.2 節で述べた通り「その他」には「実技」は含まれない。

3.6.2 分析結果

選抜方法として多用されているのは「面接」である。「面接」については，募集要項や選抜要項において，質問内容や方法が記載されていることが多い。それらの内容によれば「面接」と記載されているが，教科・科目に関することのみを問う「口頭試問」に相当する方式や模擬講義受講後にその内容について発表する方式がある。このように「面接」と記載されていても実施内容に選抜区分毎による違いがあるため，受験生はその内容を理解するとともに，事前に対策をする必要がある。強い志望があれば，高校 1 年次から対策を取ることも可能である。

また面接やプレゼン等で解答を求める内容の公開情報は，出願書類同様に，入試制度設計を行う際に，有効活用可能な情報といえる。

「口頭試問」は「面接」に含む場合も併せて推薦型での利用が多い。これは『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の改正について（通知）』（文部科学省，2018）において，学力の 3 要素を評価することが求められ，その評価方法として「口頭試問」が挙げられていることが大きいと考える。

「プレゼン」については，公立大学の総合型の 28.6% で実施しているが，他は少ない。特に推薦型では 0% である。著者の経験に基づけば「プレゼン」は時間管理や機器の不具合への対応等が必要となる。また実施要項では「「見直しに係る予告」で示した評価方法等又は大学入学共通テストのうち少なくともいずれか一つを必ず活用」と記載されており，「プレゼン」は「見直しに係る予告」で示された評価方法に含まれ，実施が必須ではない。これらのことから，運営コストが大きい「プレゼン」を避け，他の評価方法を選択している可能性が考えられる。

「小論文等」「テスト」については，どちらも実施していない選抜区分が 61 件と最多である。一方「小論文等」のみは 27 選抜区分，「テスト」のみは 28 選抜区分とほぼ同数である。また両方実施している選抜区分も 5 件ある。

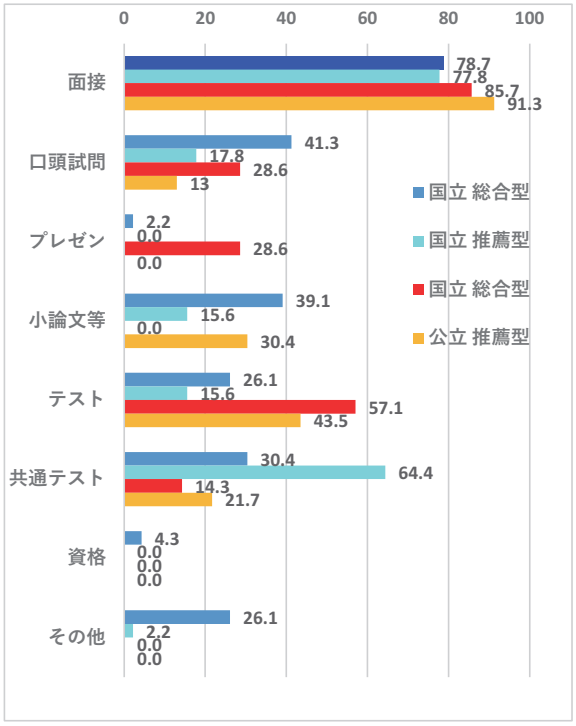


図 5 実施する選抜方法の割合（%）

両方実施している場合，第 1 段階選抜で「テスト」，第 2 段階選抜で「小論文等」を課している選抜区分が 4 件ある。基礎学力の確認が求められるため「小論文等」「テスト」の実施している選抜区分が多いと予想したが，実際は半数程度に留まった。

また英語の「テスト」において CBT を利用する大学が複数ある。CBT が採点の効率化等の利点がある一方，機器トラブルへの対応，操作方法の確認等の対応が必要になる。

「共通テスト」は，国立大学において利用する傾向がある。推薦型では 64.4% であり，公立大学の 2 倍以上である。これは一般選抜における学力の均衡化，高校での学習の継続を意図していると考えられる。また選抜時には利用しないが，合格後に受験を求め，結果の報告を課している選抜区分が，国立大学の総合型で 8.7%，公立大学の推薦型で 13.0% ある。これらは自己申告ではなく，成績請求書の提出を求めている。

「資格」については配点を明記している選抜区分が少数であり，多くの大学では活動実績の一部として評価していると推察される。また「その他」は，その内容から協働力に着目していると考えられる。

出願書類と個別選抜を総合してみた場合，実績重視，能力重視の 2 つの方向性があると考えられる。書類の記載内容や面接の質問等についてさらに分析が必要である。

3.7 情報系学科としての特色

筆頭著者が所属する情報系学科入試として捉えた場合，特色と言える点としては，資格に，情報処理技術者試験等の情報関係の資格が記載されている点，一部ではあるが出願資格の「教科」や試験の出題範囲において教科「情報」の記述がある点が挙げられる。筆頭著者が所属する学科においては，資格は推薦型の出願資格の一部に用いるが，必須ではない。また「教科」は総合型の「口頭試問」の出題範囲に留まっている。

しかし，全体的に教科「情報」も含め，情報に関する活動実績は受験生の活動実績の 1 つであり，その点を必須とする選抜区分は極少数である。これは情報系の技能・知識は入学後に学ぶことであり，出願時に有していることは求めないという考えがあると予想される。

一方，令和 7 年度入試から「情報 I」が共通テストの出題科目となることが決定していることから，各選抜区分において情報の扱いが見直され，選抜方法に反映されることが予想される。英語の CBT 同様に，今後「実技」を課すことも考えられる。

4 おわりに

本稿では，国公立大学の情報系学科の総合型，推薦型の選抜方法について分析した。情報系学科の特色は出願資格の一部でみられる程度であるが，全体として「既卒の出願が可能」，「受験生に発言を求める方法が多い」という傾向が見られた。また出願書類に加え，面接での質問内容等が公開されており，それらの内容から，実績重視・能力重視の 2 つの方向性が読み取れる。また受験生は，公開されている内容をもとに，自分の志望する選抜区分に対応する必要があり，早くから特定の大学に志望を絞ることが求められていると考えられる。

各大学の入試制度設計への活用に視点を置けば，今回の調査結果は，各大学の選抜方法の位置づけを検討するための情報になると考える。また出願書類等の公開情報は，選抜方法の検討・設計において有益な情報である。例えば，情報系学科で言えば，情報に着目した「テスト」や「実技」を導入することが特色ある選抜方法に繋がる可能性がある。

今後の課題としては，出願書類や面接の質問項目等のより詳細な分析を行うとともに，他学科系統における調査分析を進め，分類することが挙げられる。

参考文献

荒井清佳・伊藤圭・椎名久美子・桜井裕仁・大塚雄作・花井渉（2023）.「令和 3 年度の総合型選抜・学校推薦型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価資料の利用実態」『大学入試研究ジャーナル』**33**，226 − 232

一般社団法人情報処理学会（2017）.「超スマート社会における情報教育の在り方に関する調査研究［文部科学省先導的大学改革推進委託事業］平成 28 年度報告書」，https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/__icsFiles/afieldfile/2017/06/26/1386892_2.pdf（2023 年 12 月 28 日閲覧）

株式会社日本ドリコム（2023）．ドリコムアイ .net，https://dricomeye.net/（2023 年 12 月 28 日閲覧）

文部科学省（2018）.「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の改正について（通知）」，https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/11/06/1397731_03.pdf（2023 年 12 月 28 日閲覧）

文部科学省（2022）.「令和 5 年度大学入学者選抜実施要項について（通知）」，https://www.mext.go.jp/content/20220603-mxt_daigakuc02-000005144_1.pdf（2023 年 12 月 28 日閲覧）

文部科学省（2023）.「令和 4 年度国公私立大学入学者選抜実施状況」，https://www.mext.go.jp/content/20230123-mxt_daigakuc02-000027141_03.pdf（2023 年 12 月 28 日閲覧）

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 34 号，8-15，2024

学生募集広報におけるマーケティング理論応用の可能性

喜村 仁詞（岡山県立大学）

学生募集広報へのマーケティング理論の応用は教育マーケティングと呼ばれ，18 歳人口減少を迎えた 1970 年代のアメリカが始まりとされる。日本においてはアメリカでの取り組みに関する論考を中心に 1980 年代以降から議論が蓄積されてきたものの，マーケティング理論を応用した学生募集広報の実践に関する論考は決して多いとはいえず，未だ定着しているとはいえない状況にある。そこで本稿では，4 点の事例から，マーケティング理論が大学と受験生や高校教員との相互理解を深める機能を有するなど学生募集広報との親和性が高いことを明らかにし，学生募集広報に応用する意義を示した。

キーワード：学生募集広報，教育マーケティング，コミュニケーション，理論の応用

1 はじめに：大学を取りまく環境

平成 20 年から令和 2 年にかけてほぼ横ばいであった 18 歳人口は再び急減期を迎えている。そして，定員管理に係る私立大学経常費補助金の交付基準の厳格化（文部科学省 , 2018）に伴う入学者抑制やコロナ禍による地元志向（読売新聞 , 2021）などにより，改善の兆しがあった私立大学の入学定員充足状況も再び悪化傾向にある。

日本私立学校振興・共済事業団（2023）によると，私立大学においては 1999 年を境に入学定員未充足の大学が増加し，2022 年度は 598 大学中 284 大学（47.5%）が未充足の状況である。図 1 は近年の状況を示したものである。2016 年から 2020 年にかけて入学定員を充足する大学が増加したが，2021 年以降，再び未充足の大学が急増している。今後の 18 歳人口の減少状況を鑑みると，入学定員未充足の状況はこれからも進行していくことが予想される。

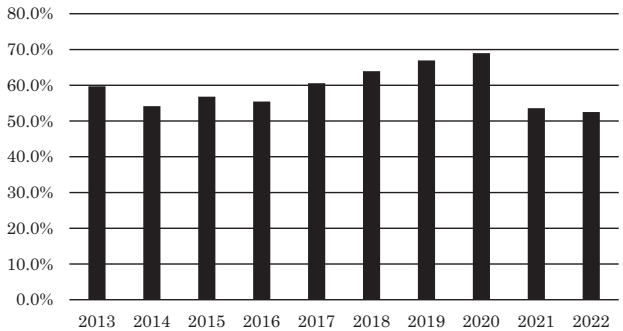


図 1 私立大学の入学定員充足校数の推移（比率）

このような状況から，各大学には更なる学生募集広報活動の策定が必要となるであろう。しかし，これまでも決して手をこまねいていた訳ではなく，他大学の先行事例を取り入れるなど，様々な対策を講じてきたことであろう。

そのため，これまでとは異なる視点からのアプローチも検討すべきである。具体的には，他業種で実施されてきた経験等を取り入れることあり，マーケティング理論がその一つである。受験生を大学が提供する教育サービスに対する消費者と捉えた場合，これまで顧客と企業とのコミュニケーションに焦点が当てられてきたマーケティング理論の応用が期待できるのであり，アメリカでは既にマーケティング理論の大学運営への応用が行われてきた（舘 , 1989）。

日本においても，1980 年代以降，アメリカにおける事例が紹介されてきたが，日本の大学における実践例はまだまだ少ない状況である。そこで本稿では，学生募集広報へのマーケティング理論の応用の可能性について，先行研究の状況や学生募集広報とマーケティング理論の親和性の観点から考察を行うことを目的とする。

2 教育機関へのマーケティング理論の導入

顧客（受験生）とのコミュニケーションに関する理論の一つにマーケティング理論がある。マーケティング理論では，まず顧客の嗜好や希望，行動などに焦点があてられる。そしてそれらを踏まえた上で，企業等が顧客に選好されるためには，どのような情報を発信すべきか，また顧客の行動に合わせたコミュニケーションにはどのようなものがあるのかなどについて検討が行われる。

2.1 アメリカで始まった教育マーケティング

マーケティング理論の学生募集活動への導入はアメリカで開始され，“ 教育マーケティング ” として定着

している。

舘（1989）によると，高等教育機関におけるマーケティング理論の導入は，日本よりも早く 18 歳人口の急減期を迎えたアメリカにおいて 1970 年代から開始された。18 歳人口が 1970 年代の 430 万人をピークに 1990 年代には 330 万人台まで減少することが明らかになり，その対策としてマーケティング理論が着目されたのである。当時は，既に企業を対象とした研究で進展したマーケティング理論の非営利組織への適用が始まっており，非営利組織に分類される大学においても，減少する 18 歳人口の対策として企業の事例で鍛えられたマーケティング理論に期待が寄せられたのである。

この非営利組織へのマーケティング理論の応用の代表的な研究者として挙げられるのが Kotler である。1982 年 に “Strategic Marketing for Nonprofit Organizaitions（非営利組織のマーケティング戦略）” を刊行，そして 1985 年に “Strategic Marketing for Educational Institutions（学校のマーケティング戦略）” を刊行している。一方で，「多くの教育機関の学者はマーケティングとは卑しむべき商業主義に近すぎるものだと見なし，マーケティング志向の増大を快く思っていない（Nicholls et al., 1995）」「ビジネス界のモラルが教育の価値を否定すると信じている（Curtis, 2009）」など，マーケティング理論導入の大学側の受け止め方は否定的であった。

舘（1989）は，これにはマーケティングへの認識の欠如に起因していると述べる。そして，多くの大学関係者がマーケティングを “ 強引な宣伝・広報活動 ” として認識されていたのであり，マーケティングに需要調査・市場調査・製品開発・価格設定・配送などまでもが含まれることを認識していた者は一握りであったと指摘する。

2.2 日本における教育マーケティングの現状

2.2.1 日本における教育マーケティングの導入

Cinii において「学生募集」「マーケティング」「入試広報」，および「教育マーケティング」「大学マーケティング」のワードを組み合わせた検索で論文の検索を行ったところ，図 2 の通り，1983 年から 2023 年までの約 40 年間で 41 件が検索された（2023.2.12）。

最も古い文献となるのが小原（1983）による「アメリカマーケティング生成の一系譜－イリノイ大学マーケティング史覚書－」であり，次に「アメリカの大学におけるマーケティングの導入と展開」（舘 , 1989），そして，「アメリカ大学における非伝統型学生の獲得とマーケティング」（田中 , 1991），「米短期大学とその学生募集戦略の変容」（岩永 , 1991）と，いずれもアメリカにおける教育マーケティングに関する論述が続く。日本の大学を対象とした論述は吉岡ほか（1992）による「大学の管理運営に関する研究：大学マーケティングと環境への対応」が最初であり，学生を顧客と見立て，学生の満足度の向上の重要性を指摘している。

その後，教育マーケティングに関する論文は 2000 年まで発表されておらず，1983 ～ 1992 年までは日本への教育マーケティングの導入期といえるであろう。

その後 8 年間は教育マーケティングに関する論考は途絶え，2000 年以降，再び論文が発表されるようになる。アメリカおよび日本における様々な教育マーケティングに関する論考が行われるようになるが，とりわけ着目すべきは佐野による論考であろう。佐野は 2002 年に日本の大学におけるマーケティング理論の応用に関する論文を 2 件，2011 年にアメリカにおける教育マーケティングの議論に関する 3 件の論文を発表している。そして，著書「教育マーケティング理論の新展開」を 2012 年に発表，アメリカにおいて発展した教育マーケティングの日本への紹介は，この著書において集大成を迎えたといえよう。

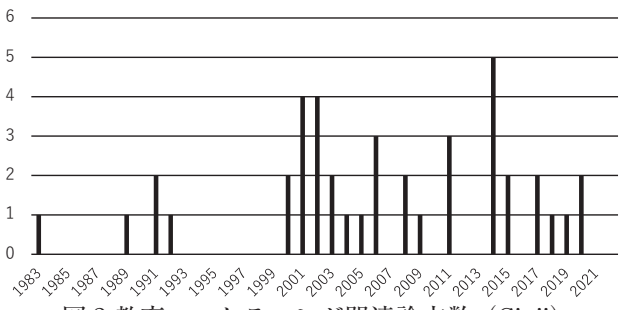


図 2 教育マーケティング関連論文数（Cinii）

このように，1983 年からの 40 年間の論文数からみると，日本において教育マーケティングが根付いているとはいえない状況である。これにはマーケティング理論への否定的な捉え方が一つの要因として挙げられる。佐野（2012）は , 教育学関係の学会において , マーケティング理論をいかに応用すれば人々にとって意義ある教育事業を実現できるのかを研究テーマに発表を行う度に，「教育に企業の論理は馴染まない」という意見に頻繁に遭遇したと述べる。教育へのマーケティング理論応用への否定的な意見はアメリカだけでなく日本においてもみられたのである。

2.2.2 大学入試研究ジャーナルからみる研究動向

次に，大学の学生募集の実務にかかわる研究者の主要な議論の場の一つである全国大学入学者選抜研究連絡協議会（以下，入研協）が刊行する大学入試研究ジャーナル（2019 ～ 2021 の 3 年間）に投稿された論文から教育マーケティングの現状を探る。図 3 は 2019 ～ 2021 までの 3 年間（第 30 ～ 32 号）に掲載された論文（143 本）をテーマ別に分類したものである。

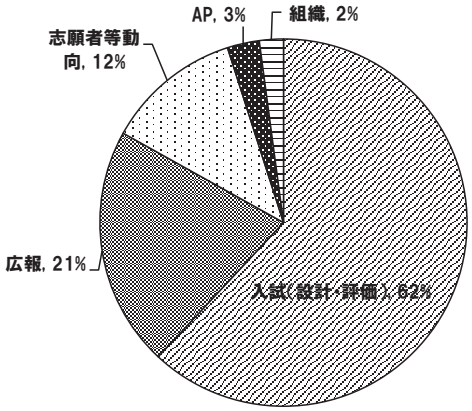


図 3 論文のテーマ分類

最も多いテーマが“入試の設計や評価”に関する内容である。全体の 62%を占め，入試研究の中心的なテーマであるといえよう。そして，教育マーケティングの対象となる“広報”（21%），“志願者動向”（12%）が続く。また，要約やキーワードを精査した結果，広報および志願者動向（計 47 本）の論文中，教育マーケティングを用いた論文は 7 本であった。

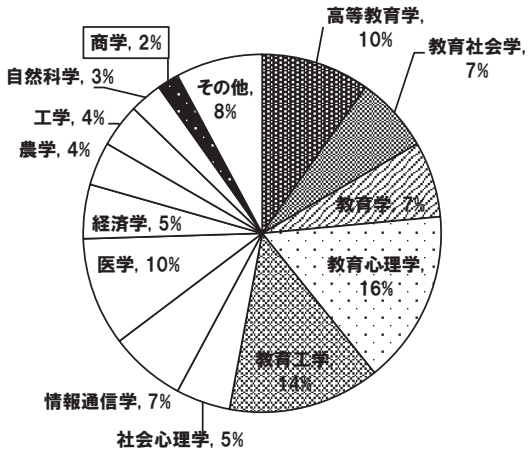


図 4 著者の専門分野分類

続いて著者の専門分野から考察を行いたい。図 4 は，大学入試研究ジャーナルに 2019 ～ 2021 年までの 3 年間（第 30 ～ 32 号）に掲載された論文の著者の専門分野を Research map から調査したものである（2023.3.10）。

著者 168 名中，Research map に登録し，かつ研究分野欄に記載のある者は 103 名である。その中で「高等教育学」「教育心理学」「教育工学」「教育社会学」等，入試の設計や評価に関連するであろう分野の研究者が 54%と過半数を占めている。一方，マーケティング理論を専門とする可能性のある「商学」「経営学」「経済学」のいずれかを研究分野と記載する研究者は 7 名（7%）である。また，Research map に研究キーワード欄に記載している 96 名中，マーケティングを研究キーワードとする者は 2 名であった。

また，教育マーケティングを対象とする研究者の少ない状況である。Research Map において「大学マーケティング」「教育マーケティング」を研究キーワードとする研究者を検索したところ，3 名のみが確認されたに過ぎない。

3 教育とマーケティング理論の親和性

このように，2019 ～ 2021 年の 3 年間に発刊された大学入試研究ジャーナルにおいてマーケティング理論を用いた論文は 7 本（5%），また，専門分野をマーケティングとする研究者も 2 名（2%）とごく少数にとどまっている状況である。

舘（1989）は教育へのマーケティング理論の導入が進まない要因を「マーケティングへの認識の欠如」と指摘する。それではマーケティング理論とはどのようなものであろうか。マーケティングの定義，マーケティング理論の意義や変遷について以下に概観したい。

3.1 マーケティングの定義

日本マーケティング協会（1990）によるマーケティングの定義は以下のとおりである。

「マーケティングとは，企業および他の組織がグローバルな視野に立ち，顧客との相互理解を得ながら，公正な競争を通じて行う市場創造のための総合的活動である。」

この定義に基づくと，マーケティングとは顧客との相互理解を図ることが重視される活動であり，決して収益を第一義としたものではない。相互理解を得るためには双方向的なコミュニケーションが必要となるのであり，そのためには顧客がどのようなニーズを持つのか，どのような行動を取るのかなど，視点はおのず

と顧客を中心としたものとなる。したがって，「卑しむべき商業主義」などの批判は，舘（1989）が指摘するようにマーケティングへの認識の欠如がもたらすものといえよう。また，この定義に示される「他の組織」とは，教育・医療・行政などの機関，団体を含むとされることから，大学も対象となるのである。

3.2 Drucker が指摘するマーケティングの意義

経営学者の Drucker（1954）は，企業の目的を「顧客の創造」と述べる。企業の行為が人の欲求を需要に変えた時，顧客が生まれ市場が生まれる。企業は，人が必要とするもの，価値があると考えるものを生み出すことが必要なのであり，消費者を継続的に当該の製品やサービスを購入する顧客に変えることが，その成果指標となる。そのためには，より優れ，より経済的な製品やサービスを「創造」するためのイノベーション，そして「販売を不要にする」ためのマーケティングが必要であると指摘する。

顧客は，継続的に企業が提供する製品やサービスを購入するだけでなく，自身が気に入った製品やサービスを他者に勧め新たな顧客を生み出す。この顧客が顧客を生み出す連鎖，すなわち顧客の積極的な販売活動への関与により，企業が販売活動を行わなくても製品やサービスが売れ続けるようになるとする。このように Drucker の指摘は，顧客を創造することで販売が増加し，それが継続的な収益に繋がることを示している。“金儲け”を目標とすると，その場その場の収益に目が向きがちとなるが，“顧客の創造”を目標とすることで，継続的な収益を見込むことが可能となるのである。

消費者を継続的な購買者である顧客に変化させるためには，消費者を理解し，消費者の求める機能等を提供し，使用した消費者を満足にすることが必要となる。そのためには，消費者を注意深く観察することが必要であり，顧客による様々な選考段階でのコミュニケーションが行なわれているのである。このようにマーケティングの役割とは，顧客の創造のためのコミュニケーションであり，売り上げを上げるための販売活動や PR 活動はその一部である。購買した消費者の評価を拾い上げることや，世の中で必要とされている機能等をリサーチすることもマーケティング活動の重要な視点である。

“顧客の創造”には，まず消費者に選択される必要があり，消費者がどのような嗜好を持つのか，どのような価値観を持ち，希望を実現させるためにはどのような行動を取りたいと考えているのかを把握しなければならない。その手段として，顧客とのコミュニケーションが重要となるのである。

3.3 Kotler によるマーケティングの変化

Kotler（2021）は，表 1 の通りマーケティング理論が変遷してきたと述べている。

マーケティング理論が生まれた 1900 年代から 1960 年代にかけては，「できるだけ安価に生産し，大量に販売すること」がマーケティングの目的であり，製品やサービスがマーケティングの対象として捉えられてきた。

しかし，1970 年代以降，モノが潤沢になり類似した製品が市場に溢れるようになると，消費者に選好されるためにどのようにすればよいかがテーマとなり，消費者（人間）に視点が移行する。そして，製品やサービスそのもの以外での差別化を行うために，顧客の精神的価値の充足に目が向けられるようになる。この顧客を中心とした視点は継続され深化し，現在では顧客の自己実現がマーケティングの対象となっているのである。

表 1 Kotler（2021）によるマーケティング理論の進展

年代	対象	
1900 ～ 1960 年代	製品中心	
1970 ～ 1980 年代	人間中心	顧客志向（顧客満足）
1990 ～ 2000 年代		価値主導（製品以外の価値）
2010 ～ 2020 年代		自己実現

このように，マーケティング理論の視座は，製品やサービスの売り手である企業から，購入側の顧客に移行している。すなわち，製品やサービスに企業が考えるより優れた機能を付加し PR する時代から，顧客がどのような機能を欲しているのかを把握し，それに見合った価値を提案する時代へと変化しているのである。

以上，マーケティング理論について，その定義および 2 名の主要な研究者を概観したが，これらに共通するのは，マーケティング理論が顧客とのコミュニケーションに主眼が置かれている点である。

3.4 大学における顧客とのコミュニケーション

顧客とのコミュニケーションが主目的となる点においては学生募集活動も同様であろう。学生募集活動における顧客とは受験生や在学生とその保護者，そして受験生を送り出す高校や予備校などが該当するであろ

う。受験生や在学生が大学に何を求めているのかを把握することは，学生募集広報のみならず，カリキュラム開発や新たな学部学科等の設置等，社会から求められる大学としての必要な視点となる。

企業においては獲得した顧客をいかに維持するのかも重要な視点である。そのために製品・サービスを販売した後に顧客とのコミュニケーションを行うことで，満足度や，満足・不満を感じた内容を把握し，課題の解決や新たな価値の付加などの対応が行なわれている。大学においても，このような取り組みは既に実践されている。例えば，在学生による授業評価アンケートや，入学時や卒業時の在学生へのアンケート調査などがその一例である。これらアンケート結果を学生募集戦略やカリキュラム，学内施設・設備の改善等に活用している大学も多いであろう。

また，企業の活動は小売り（消費者対象）だけではなく，企業を対象とした活動も盛んに行われている。大学においても，受験生を送り出す高校や予備校等は重要な顧客であり，高校訪問や高大連携活動などが盛んに行われている。

このようにマーケティングの主目的となる顧客とのコミュニケーションは，既に学生募集活動のみならず様々な大学運営の場面で行われているのである。

4 マーケティング理論の学生募集広報への応用事例

理論は，結果の予測や多大な時間や労力・予算を要する試行錯誤の減少，組織内の意思統一を容易にするなどの効果をもたらす（国分 , 1980）。すなわち，業務に理論を用いることで，業務の効率化や円滑なコミュニケーションが生み出される。

そこで，以下に 4 点のマーケティング理論の学生募集広報への応用事例を示し，大学における “ 顧客とのコミュニケーション ” におけるマーケティング理論を応用について検討する。

第 1 は，受験生の大学選択行動の理解である。受験生がどのように志望する大学を選定するのかのプロセスについて消費者行動の視点からの分析を紹介する。第 2 は高校訪問である。受験生を送り出す側の高校とのコミュニケーションに関して，企業間取引の視点から検討する。第 3 は，学生募集広報において発信すべき情報について，ブランド化の視点から紹介する。そして第 4 は，大学の評判の維持についてレピュテーションマーケティングの視点から検討する。評判の維持や風評被害への対策は大学の特長（ブランディング）と同様に重要な視点となる。

4.1 消費者行動に基づく受験生の大学選択行動の分析

学生募集広報戦略の策定における課題の一つが受験生の大学選択プロセスを理解することである。受験生がどのような大学情報を必要としているのか，どのような情報媒体をどのような段階で利用しているのかなどを把握することで，それに対応する効果的なメッセージの発信や広報媒体の選定が行えるのであり，大学と受験生との円滑なコミュニケーションに繋がるものとなるであろう。

人が何かを選択する行動には一定の行動様式がある。消費者行動理論では，人はニーズを認識すると，それを充足するために必要な行動をとるとする（清水 , 1999）。例えば，「PC が壊れたので新しく購入する必要がある」とニーズを認識すると，購入可能な価格帯や使用する用途などの条件に基づき性能や形式（ノート型かデスクトップ型かなど）を選定し，購入する。候補となる製品数が多い場合，付随する情報が多すぎるために選定は 2 段階で行われる。第 1 段階ではブランドや価格や形式・スペックなどの要素でざっくりと絞り込み，第 2 段階で残った候補を入念に比較し，購買する製品を決定するのである。そして購入した PC を使用すると，機能等を評価し，評価内容を次回の購買の参考とする。またその評価は他者に伝達される。

これを大学選択行動に置き換えると，大学進学へのニーズを認識した受験生は，第 1 段階として自身の学力水準や専門分野，設置形態，所在地などでざっくりと候補大学を絞り込む。そして，第 2 段階として候補大学の情報を丹念に吟味し，受験校を選定する（喜村 , 2012）。したがって，第 1 段階と第 2 段階ではおのずと使用する情報媒体が異なるであろう。第 1 段階では主に情報量が少ない受験産業の媒体（冊子や WEB）などによりざっくりと選別され，第 2 段階では大学 HP や大学案内などによりじっくりと吟味されると考えることができる。また，入学後は自身の大学の評価を行いクチコミとして発信する。満足を覚えた在学生は肯定的なクチコミ，不満を持つ在学生は否定的なクチコミを発信する。そのクチコミ情報が，出身高校の教員や後輩の大学選定に影響を与えるのである。したがって，在学生の大学への満足度向上への取り組みが将来的な大学評価に重要となるのである。

4.2 BtoB マーケティングに基づく高校訪問

BtoB とは “Business to Business” の略であり，企業対企業の取引におけるコミュニケーションを指す。学生募集活動においては，高校や予備校などとのコミュニケーションが該当する。一方，企業と消費者と

のコミュニケーション，すなわち大学と受験生とのコミュニケーションは Business to Customer（BtoC）と呼ばれる。

コミュニケーションの対象により求める情報が異なるとされ，BtoC では嗜好をはじめとする感情的な購買動機に重点を置いた情報発信が有効とされる。一方，BtoB では合理性（機能性）に重点を置いた情報が有効とされる（Pacenti, 1998　高達　2000）。したがって，高校等に発信する情報は，受験生に発信する情報とは異なる内容・形式が求められていると考えるべきである。

高校等への情報提供の必要性については，消費者行動理論から説明ができる。人が何かを選択する際には，まず自身の持つ過去の選択経験を参照する。また，それでは情報が不足する場合は外部の情報を探索し決定を行う（清水 , 1999）。大学への進学については，ほとんどの受験生が過去に大学進学経験を有していないために，おのずと外部情報の探索が行われる。その際に信頼されるのが専門家である高校教員である（喜村 , 2012）。そのため，高校に大学の最新の情報を伝達することは大変重要な活動となるのであり，効果的な高校訪問が課題となる。

高校訪問とは，大学による高校への組織間のコミュニケーション活動である。BtoB マーケティングに基づくと，大学は高校と受験生では異なる情報を発信すべきであり，受験生には写真など使用するなどイメージなど感情に訴求する情報を，そして高校にはデータ中心の情報を伝達することが必要となるであろう。また，自ら情報を求めてくる（能動的な態度の）受験生と，訪問した大学の話を聞く側（受動的な態度の）の高校教員という視点においても情報を受け入れる態度にも違いが出るであろう。そこで，高校訪問時にはコンパクトに要点をまとめたデータ中心の資料を提示するなどの工夫も必要となる（喜村ほか , 2021）。

4.3 ブランド化による大学の特長の発信

自大学と他大学との差別化を図る手法にブランド化がある。ブランドとは自らの製品やサービスが「なにもので」あり「他とどう違うのか」ということを表明すること（和田 , 2002）であり，一定レベルの品質を保証するものとなる（Kotler and Keller, 2006　温蔵訳 2009）。これらから，ブランド化を行うことにより自らの製品やサービスを競争差別化し競争優位を築くことができる（和田 , 2002）。これは大学においても有効とされ，大学の持続的な競争優位性を生み出すことが指摘されている（Parameswaram and Holmes, 1999）。

学部学科の教育内容については，カリキュラムは文部科学省の認可を必要とすることから，おのずとの内容は似通ったものとなり差別化が難しい。特に資格取得を目指す学部学科にとっては，資格取得に必要な科目の内容が定められているため，教育内容がコモディティ化しやすい。そのため，大学間の差別化を図ることは難しいと考える教職員も多いであろう。

ブランドとは「私は，あなたとはここが違う」という差別化要素であるが，差別化要素とは新たに外部から取り入れるものではなく，既に持ち得ている普段の活動内容の蓄積から見つけることが重要である。ブランドは既存顧客（在学生）や内部構成員（教職員）の大学への誇りや愛着を高める効果を持つことから，彼らに支持されることが必要である。支持を得ない要素は，彼らによるクチコミでの波及効果も期待できない。そのためには彼らが既に理解している要素をブランド化に用いるべきである。

また，在学生や教職員の共通に認識する「建学の精神」や「教育理念」との紐づけを行うことで，ブランド要素の意味付けや，複数のブランド要素の関連性が生まれ，統一的なブランドイメージが創出することができる（喜村 , 2018）。

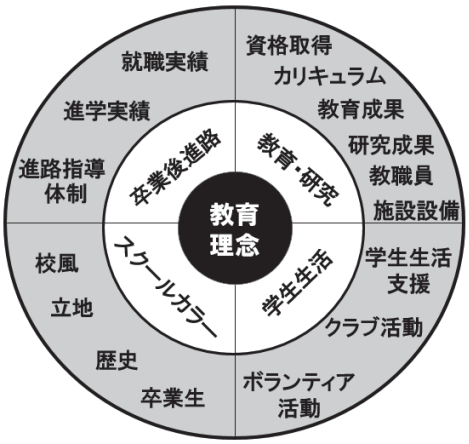


図 5 大学ブランドの構造（喜村 , 2018）

図 5 は，大学におけるブランド構築のための階層の一例である。一層目が中心となる教育理念（建学の精神等）である。そして二層目がブランド要素の方向性であり，教育内容や卒業の進路，学生生活などの要素が挙げられる。そして三層目が方向性ごとに紐づいた具体的なブランド要素である。例えば，「地域貢献」が教育理念として謳われているのであれば，教育研究の研究成果やカリキュラムがブランド要素となりうる。そして，地域企業との共同研究の内容や件数など

がブランド要素のエビデンスとなるのである。また，公務員への就職なども地域貢献と紐づいたブランド要素となるであろう。これは「卒業後進路→就職実績」のラインとなるのであり，就職者数や活躍するインタビュー等卒業生の姿を具体的に示すことなどがそのエビデンスとなる。

4.4 レピューテーション・マネジメントに基づく風評被害の防止

レピューテーション･マネジメントとは評判（信頼）の維持・向上のための活動であり，問題が生じた際に評判を低下させないための活動や，風評被害を避けるために活動などが該当する。企業の無形資産には，知的資産とレピュテーション（評判）資産の 2 点があると指摘されており，レピュテーション（評判）も企業の重要な資産として認識されている。レピュテーションの維持への対策として挙げられるのが，ネガティブな情報を隠さずにしっかりと可能な限り早く公表するという点である。例えば，三菱自動車のリコール隠し事件や雪印乳業の食中毒事件では，いずれもネガティブな情報を開示しなかったために企業業績に大打撃を受けている（櫻井 , 2005）。

しかし，ネガティブな情報を公表するだけでは“正直な企業”という評価は得られても，起こした問題により評判は低下する。そこで，その問題への対応策を併せて提示することが重要である。これにより“正直でかつ責任感があり，問題への対応が迅速な企業”という評判を得ることができるのである。また，既に起きた問題のみならず，今後起きうる可能性を持つ課題に対する事前の対応としても有効であり，風評被害を防止する効果を持つ。

この風評被害への対策を行った事例として高知大学の事例（喜村･大塚 , 2020）を紹介する。高知大学では，学生に「高校生に大学が伝えるべき事」について検討するワークショップを行った。その際に多くの学生から指摘されたのが「高知県は津波の被害が予想させるので進学したくない」という風評被害が，志願者が多い近畿地方・中国地方で多数起きているという点であった。また併せて，「南海トラフ地震の可能性は周知の事実。津波が来ない高台のキャンパスもある。また津波が予測されるキャンパスは地域の避難場所に指定されるなど充分な対策が取られているのだから，誤解されないように情報発信すべき」との意見も多く寄せられた。

高知大学ではこの学生たちの意見を受け，これまで行ってこなかった南海トラフ地震に関する対応策について大学案内等で防災への取り組み等の発信を行うことで，風評被害の抑制への取り組みを行っている。

5 まとめ

本稿では，マーケティング理論の学生募集広報への応用の可能性についての検討を行った。

マーケティングとは人々や組織が持つニーズを聞き取り製品やサービスに活かすことや，ニーズを充足する製品やサービスであることを示すことなど，相互理解を通じて顧客を創造するためのコミュニケーション活動である。一方，学生募集広報活動も，受験生や高校教員等の意見を学生募集広報に活かす，自大学の魅力を適切に受験生に伝えるなど，コミュニケーションが中心となるものである。したがって，両者は親和性が高いといえよう。

また，マーケティング理論の援用事例として「受験生の大学選択行動の理解」「高校訪問:高校教員のニーズの理解」「ブランド：ブランド化の手順と内部構成員への理解」「レピュテーション：受験生からみた大学像の理解と対応」の 4 点を示したが，これらが示すのは，受験生や高校教員，内部構成員など，コミュニケーションを行う相手を中心に据え，その考えを理解する視点である。

カリキュラムが類似する同じ学問分野の学部学科ではコモディティ化が起こりやすく，受験生や高校教員等には各大学の違いが解りにくくなりがちである。そのため，自分たちの魅力や強みを特定し発信していくことは，他大学との差別化を図る上で欠かせない。しかし，これら大学が考える魅力や強みを受験生や高校教員がどのように受け止めるのかを考慮する必要がある。彼らが魅力や強みと認識しなければ，決して評価されることはないであろう。

そこで必要となるのが，相手の状況や考えを理解した上でのコミュニケーションの内容や方法の決定である。彼らの考えを理解し，必要とする情報の内容や受け取りやすい形式などを理解した上で情報発信することが，大学の魅力や強みをより適切に伝えることに繋がるのである。

本稿で着目したマーケティング理論の学生募集広報への導入は，論文数や携わる研究者の数からみると，決して進展しているとはいえない状況にある。しかし，これまで長年にわたり産業界で顧客等ステイクホルダーとのコミュニ―ケーションで培われてきたマーケティング理論は，大学の魅力や強みの抽出，受験生や高校教員等との円滑なコミュニケーションの構築のみならず，学内の学生募集活動への合意形成を促進する

効果を生み出すものしても期待できるであろう。

注

本稿はJSPS科研費２１Ｋ０２６６１の助成を受けたものです。

参考文献

Cinii（n.d.）. 国立情報学研究所
https://cir.nii.ac.jp（2023年2月12日）.

Curtis.T., Abratt.R., Minor.W.（2009）. “Corporate brand management in higher education: the case of ERAU”, *Journal of Product & Brand Management* **18**（6）, 404－413.

大学入試研究ジャーナル（n.d.）. 大学入試センター
https://www.dnc.ac.jp/research/nyukenkyou/kankoubutsu/.（2022年10月10日）.

Drucker, P. F.（1954）. *THE PRACTICE MANAGEMENT*, Harper & Row（上田惇生訳（2006）.『現代の経営［上］』ダイヤモンド社）.

Drucker, P. F.（1993）. *MANAGEMENT: TASKS, REPONSIBILITIES, PRACTICES*, Harper Business（上田惇生約（2001）.『マネジメント【エッセンシャル版】』ダイヤモンド社）.

岩永雅也（1991）.「米短期大学とその学生募集戦略の変容」『放送教育開発センター研究紀要』**6**, 99－114.

喜村仁詞（2012）.「消費者意思決定行動を応用した高校生の大学選択モデル」『千里山商学』**67**, 33－69.

喜村仁詞（2018）.「入学者アンケートを活用した学生募集広報の評価と改善――大学のブランド要素と情報伝達ルート――」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 133－139.

喜村仁詞・大塚智子（2020）.「学生が創る学生募集広報―理論検証型から理論生成型への転換―」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 66－73.

喜村仁詞・永野拓矢・門馬甲兒・岡本崇宅・竹内正興（2021）.『学生募集広報の戦略と実践』大学教育出版.

国分康孝（1980）.『カウンセリングの定義』誠信書房.

Kotler, K.L.（2021）. *MARKETING 5.0: Technology for humanity*, Wily & Sons.（恩蔵直人（2022）.『コトラーのマーケティング5.0』朝日新聞出版）.

Kotler.P., Keller.K.L.（2006）. *Marketing Management. 12Th*, Pearson Education（恩蔵直人監修（2009）.『コトラー＆ケラーのマーケティング・マネジメント第12版』ピアソン）.

文部科学省（2018）.「平成31年度以降の定員管理に係る私立大学経常費補助金の取り扱いについて（通知）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/07021403/002/002/__icsFiles/afieldfile/2018/09/19/1409177.pdf（2023年3月2日）.

Nicholls J., Harris, J., Morgan E., Clarke, K. Sims, D.（1995）. “Marketing higher education: the MBA experience”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 9 No. 2, pp. 31－38.

日本マーケティング協会（1990）.
https://www.jma2－jp.org/jma/aboutjma（2023年7月28日）.

日本私立学校振興・共済事業団（2022）.『令和4（2022）年度私立大学・短期大学等入学志願動向』
https://www.shigaku.go.jp/files/shigandoukouR4.pdf（2023年7月27日）.

小原博（1983）.「アメリカマーケティング生成の一系譜―イリノイ大学マーケティング史覚書―」『経営経理研究』**31**, 91－127.

Parameswaram, D. and George Holmes（1999）. “Modeling module evaluation in marketing education”, *Quality Assurance in Education*, **7**（1）, 41－46.

Pacenti , G.C.（1998）. *BUSINESS MARKETING*, Il Sole 24 ORE S.p.A（高達秋良訳（2000）.『B2Bマーケティング』ダイヤモンド社）.

Research Map（n.d.）. 科学技術振興機構
https://researchmap.jp.（2023年3月10日）.

櫻井通晴（2005）.『コーポレート・レピュテーション』中央経済社.

佐野享子（2012）.『教育マーケティング理論の新展開』東信堂.

清水聰（1999）.『新しい消費者行動』千倉書房.

舘昭（1989）.「アメリカの大学におけるマーケティングの導入と展開」『放送教育開発センター研究紀要』**2**, 91－106.

田中義郎（1991）.「アメリカ大学における非伝統型学生の獲得とマーケティング」『放送教育開発センター研究紀要』**6**, 85－98.

読売新聞オンライン（2021）.
https://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/kyoiku/news/20210909 － OYT1T50204/（2023年8月2日）.

吉岡民雄・原田一郎・淺野清彦（1992）.「大学の管理運営に関する研究：大学マーケティングと環境への対応」『研究資料集』**1**, 29－49.

和田充夫（2002）.『ブランド価値共創』同文舘出版.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，16-23，2024

大学入学共通テスト利用大学における入試改善に向けた取り組みの状況

伊藤 圭，桜井 裕仁，荒井 清佳，椎名 久美子（大学入試センター），
大塚 雄作（国際医療福祉大学），花井 渉（九州大学）

大学入学共通テスト利用大学に対するアンケート調査の回答データにもとづき，各大学の入試改善に向けた取り組みの実施状況と必要性の意識，および入試関連組織の設置状況について分析を行った。主な取り組みのうち，開発的な取り組みは必要性があっても実施に結び付きにくい傾向が見られた。また，各取り組みと各入試関連組織の間には各々の特徴に応じた関係が見られるとともに，アドミッション・オフィス等の多様な役割が示唆された。

キーワード：入試関連組織，入試改善，実態調査

1 背景と目的

高大接続改革の一環としての大学入学者選抜改革が行われる中，令和 3 年度大学入学者選抜から，入試区分が「一般選抜」「総合型選抜」「学校推薦型選抜」に再編されるとともに，新たに大学入学共通テストが導入され，各入試区分の特性に応じて，学力の 3 要素（知識・技能，思考力・判断力・表現力等，主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度）の多面的・総合的な評価が求められるようになった（文部科学省 , 2018, 2020）。また，各大学では，令和 4 年度から年次進行で導入された新学習指導要領下で学習した高校生が受験する令和 7 年度入学者選抜への対応も課題となっている。

このような状況に鑑み，本稿では，上記の背景の下で大学が抱えている入試についての課題や，大学への支援策等を考える上で参考となる知見を得ることを目的として，大学入試センター研究開発部が実施した各大学における選抜資料の利用状況に関する実態調査で得られたデータを用いて，大学の入試改善に向けた取り組みの実施状況やその必要性に対する意識等についての分析を行う。

2 選抜資料の利用状況に関する実態調査

大学入試センター研究開発部は，令和 3 年度からの大学入学者選抜の枠組みの変更の下で，各大学が入試において大学教育を受けるために必要な学力の評価をどのように行っているかを把握するために，「令和 3 年度大学入学者選抜における選抜資料の利用状況に関する実態調査」[1)]（以降，「実態調査」と呼ぶ）を実施した（大学入試センター研究開発部 , 2023）。調査対象は，令和 3 年度大学入学共通テスト利用大学であり，2021 年秋に web 調査方式で実施した結果，依頼先 757 大学のうち，615 大学から有効な回答データが得られた（有効回答率 81.2%）。

「実態調査」における質問項目は A ～ G の 7 つのセクションで構成されている。このうち，大学入学共通テストの利用について尋ねたセクション B，一般選抜における多面的・総合的評価等について尋ねたセクション C，総合型・学校推薦型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価について尋ねたセクション D および E については，それぞれ，椎名ほか（2023），花井ほか（2023），荒井ほか（2023）において回答結果の分析が行われている。本稿では，大学情報（学部数，入試関連組織等）について尋ねたセクション A の質問項目 QA-1 と QA-2，および入試改善に向けた取り組みの実施状況と必要性について尋ねたセクション F の質問項目 QF-1 と QF-2 の回答結果を用いて分析を行う。

QA-1 は学部数を尋ねるもので，QA-2 は次の 1 ～ 5 の入試関連組織のうち，学内にあるものを尋ねるものである。

1. 全学の委員会
2. 部局の委員会（学部・学科に設置された入試委員会等）
3. アドミッション・オフィス等（アドミッション・オフィス，アドミッション・センター，入学センター等）
4. 事務部局（入試課等）
5. 機関研究や教学マネジメントを行う組織（IR 部門や EM 部門等）の入試担当部署

QF-1 は下記の(a)～(h)の入試改善に向けた取り組みについて，実施状況を「1. おこなっていない」「2. おこなっている」の 2 択で尋ねるものであり，QF-2 は(a)～(h)の必要性を「1. 必要性はない」「2. あまり必要性はない」「3. ある程度必要性がある」「4. 高い必要性がある」の 4 段階評定で尋ねるものである。

(a) 志願者（合格者，入学者等）の属性分析
(b) 学力検査の難易度，識別性等の評価
(c) 学力検査の問題の内容の検証
(d) 学力検査以外の課題（小論文，面接，討論，実技等）の内容の検証
(e) 選抜資料（学力検査，小論文，面接，討論，実技，調査書・推薦書等）と入学後成績の関連性に関する追跡調査
(f) 新しい評価方法の開発（学力検査，小論文，面接，討論，実技等の新規開発）
(g) 入試データの整備や利活用のための情報システムの構築
(h) 入試の分析・評価結果に基づく改善に向けた検討

(a)～(h)の内容は，林ほか（2008）の入試研究の調査で示された「入試研究で取り扱われる事項のキーワードリスト」を参考にして，学力検査や選抜資料，それらのデータを用いた分析等に関わる事項，および近年重要となっている情報処理技術の利用に関する事項をまとめたものである。本研究では，主に学力の評価に関して調査を行うため，大学教育や大学生活，入試制度，入試広報等についての取り組みは含めていない。

以降，図表中で言及する際は，それぞれ「(a) 志願者属性」「(b) 難易度・識別性」「(c) 問題内容」「(d) 課題内容」「(e) 追跡調査」「(f) 新方法開発」「(g) データ・システム」「(h) 改善検討」と略記する。

次節以降に「実態調査」の回答の集計結果を示す。

3 有効回答大学の属性等

3.1 有効回答大学の設置形態と学部規模の内訳

「実態調査」で有効な回答が得られた大学の設置形態と学部規模の内訳は表 1 のとおりである。表中では，学部規模を「1」「2」「3・4」「5+」で表記しており，それぞれ 1 学部，2 学部，3 または 4 学部，5 学部以上，の学部数を有することを意味している。

3.2 学内における入試関連組織の設置状況

学内における入試関連組織の設置状況は表 2 に示すとおりである。表中では，2 節で述べた入試関連組織

表 1 有効回答大学数の分布（設置形態×学部規模）

		大学数と割合				
		1	2	3・4	5+	合計
大学数	国立	22	6	12	36	76
割合(%)		3.6	1.0	2.0	5.9	12.4
	公立	33	20	19	8	80
		5.4	3.3	3.1	1.3	13.0
	私立	124	102	127	106	459
		20.2	16.6	20.7	17.2	74.6
	合計	179	128	158	150	615
		29.1	20.8	25.7	24.4	100.0

表 2 各入試関連組織の有無別の大学数と割合

	組織を有している		組織を有していない	
	大学数	割合(%)	大学数	割合(%)
全学	534	86.8	81	13.2
部局	268	43.6	347	56.4
AO	267	43.4	348	56.6
事務	523	85.0	92	15.0
IR/EM	64	10.4	551	89.6

1 ～ 5 のそれぞれについて「全学」「部局」「AO」「事務」「IR/EM」と表記している。以降，必要に応じてこの表記を用いる。

4 入試改善に向けた取り組みの実施状況と必要性

4.1 取り組みの実施状況

次に 2 節で述べた入試改善に向けた取り組み(a)～(h)の実施状況を示す。

図 1 および図 2 は，取り組みの実施状況を，大学の設置形態間，学部規模間で比較しやすくするために，それぞれ設置形態別，学部規模別に実施大学数の割合を図示したものである。

全体的な傾向として，「(a) 志願者（合格者，入学者等）の属性分析」および「(h) 入試の分析・評価

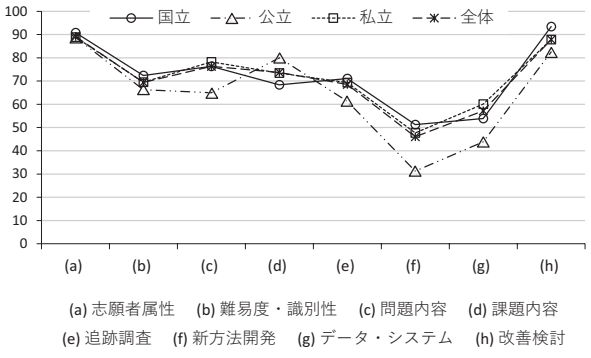


図 1 各取り組みの設置形態別実施割合（%）

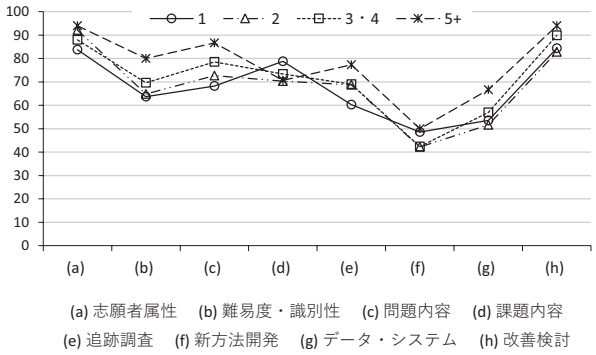


図 2 各取り組みの学部規模別実施割合（%）

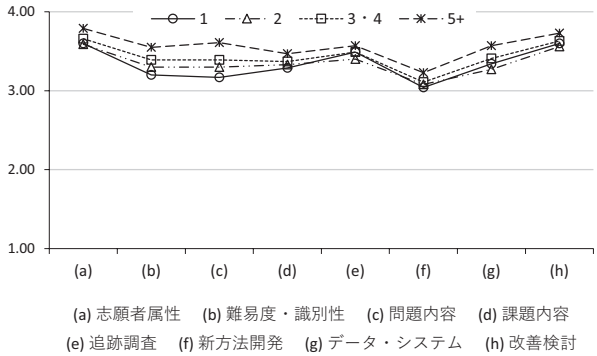


図 4 各取り組みの必要性の評定平均値［学部規模別］

結果に基づく改善に向けた検討」は設置形態や学部規模に依らず，大半の大学において実施されていることが分かる。一方，「(f) 新しい評価方法の開発（学力検査, 小論文, 面接, 討論, 実技等の新規開発）」や「(g) 入試データの整備や利活用のための情報システムの構築」は他の取り組みに比べ，実施割合が低い。また，国立大学と私立大学は概ね同様の実施状況であるが，公立大学では「(c) 学力検査の問題の内容の検証」および前出の(f)，(g)において他の設置形態より顕著に割合が低く, 逆に「(d) 学力検査以外の課題（小論文，面接，討論，実技等）の内容の検証」では一番高い割合となっており，異なる実施状況が見られる。

さらに，図 2 の学部規模別の割合を見ると，学部規模の大きな大学では相対的に取り組みの実施割合が高く，逆に 1 学部しかない大学は，(d)，(f)を除き，実施割合が最下位，または下位から 2 番目に留まっており，相対的に低い傾向が見られる。

4.2 取り組みの必要性

入試改善に向けた取り組み(a)～(h)の必要性については，4 段階の評定を間隔尺度とみなして平均値を算出した。図 3 および図 4 は，評定平均値を設置形態間，学部規模間で比較しやすくするために，それぞれ

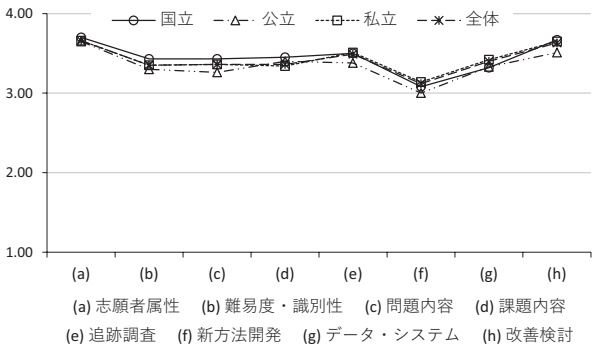


図 3 各取り組みの必要性の評定平均値［設置形態別］

設置形態別，学部規模別に図示したものである。

全体的な傾向として，(a)および(h)の評定平均値は設置形態や学部規模に依らず 3.5 以上の高い値となっており，逆に(f)の評定平均値は 3.0 を少し上回る程度で，他の取り組みに比べて低くなっていることが分かる。設置形態間で比較すると，どの取り組みについても必要性の意識差はあまり見られない。一方，学部規模間で比較すると，学部規模の大きな大学ほど相対的に必要性が高く，小さな大学ほど低くなる傾向が見られる。また，学力検査の評価・検証に関する取り組みである(b)と(c)については，他の取り組みに比べて，学部規模間での評定平均値のばらつきが見られる。

5 取り組みの実施状況に影響する要因の分析

前節までは，入試改善に向けた取り組みの実施状況とその必要性を設置形態と学部規模に分けてそれぞれで見てきたが，一般的には，どの程度の必要性を感じているかによって実施状況は異なっていることが予想される。また，実際に取り組みを実施する有効な組織があるかどうかも実施状況に影響を及ぼすと思われる。本節では，これら 2 要因に着目し，各取り組みの実施状況（実施大学数）について，必要性の評定段階ごと，および 2 節で述べた 5 つの入試関連組織の設置状況（設置の有無）ごとに調べた結果を示す。

5.1 必要性の評定段階別にみた取り組みの実施状況

表 3 は，入試改善に向けた各取り組みの必要性の各評定段階を選択回答した大学数（表中の（ア））を示すとともに，回答した大学のうち各取り組みを実施している大学数（表中の（イ））とその割合（表中の（イ / ア））を示したものである。必要性について「1. 必要性はない」または「2 あまり必要性はない」と回答した大学が少なかったため，ここでは両者をまとめて

扱うことにした。よって，表では必要性を3段階（[1+2] [3] [4] と表記する）で示してある。

全体的な傾向として，必要性が高くなるにつれて取り組みを実施している大学の割合が高くなっている。一方，取り組み(f)と(g)では必要性［3］および［4］において実施している大学の割合が他の取り組みよりも相対的に低くなっている。これらの取り組みは，必要性が高くなるにつれて実施割合が高くなるという一般的傾向との一致性が弱いものとして注目される。

5.2 入試関連組織の設置状況と取り組みの実施状況

表4は，各入試関連組織の有無についての回答大学数（表中の（ア））を示すとともに，回答した大学のうち入試改善に向けた各取り組みを実施している大学

表3 必要性の各評定段階を回答した大学のうち取り組みを実施している大学数と割合

	必要性［1+2］（必要性はない＋あまり必要性はない）			必要性［3］（ある程度必要性がある）			必要性［4］（高い必要性がある）		
	回答大学数（ア）	取り組み実施大学数（イ）	割合（%）（イ/ア）	回答大学数（ア）	取り組み実施大学数（イ）	割合（%）（イ/ア）	回答大学数（ア）	取り組み実施大学数（イ）	割合（%）（イ/ア）
(a)志願者属性	10	2	20.0	186	145	78.0	419	401	95.7
(b)難易度・識別性	41	5	12.2	308	190	61.7	266	232	87.2
(c)問題内容	41	5	12.2	301	222	73.8	273	242	88.6
(d)課題内容	36	10	27.8	316	214	67.7	263	229	87.1
(e)追跡調査	27	6	22.2	258	147	57.0	330	268	81.2
(f)新方法開発	102	15	14.7	333	142	42.6	180	126	70.0
(g)データ・システム	41	3	7.3	286	130	45.5	288	219	76.0
(h)改善検討	9	4	44.4	207	164	79.2	399	372	93.2

表4 入試関連組織を有している大学または有していない大学のうち各取り組みを実施している大学数と割合

		組織の有無の回答大学数，有無別の取り組み実施大学数，回答大学数に対する実施大学数の割合									
		各組織を有している大学					各組織を有していない大学				
		全学	部局	AO	事務	IR/EM	全学	部局	AO	事務	IR/EM
回答大学数（ア）		534	268	267	523	64	81	347	348	92	551
実施大学数（イ）	(a)	477	241	248	469	60	71	307	300	79	488
割合(%)（イ/ア）		89.3	89.9	92.9	89.7	93.8	87.7	88.5	86.2	85.9	88.6
	(b)	373	193	205	368	47	54	234	222	59	380
		69.9	72.0	76.8	70.4	73.4	66.7	67.4	63.8	64.1	69.0
	(c)	407	216	220	404	52	62	253	249	65	417
		76.2	80.6	82.4	77.2	81.3	76.5	72.9	71.6	70.7	75.7
	(d)	394	197	206	383	52	59	256	247	70	401
		73.8	73.5	77.2	73.2	81.3	72.8	73.8	71.0	76.1	72.8
(a)志願者属性 (b)難易度・識別性 (c)問題内容 (d)課題内容 (e)追跡調査 (f)新方法開発 (g)データ・システム (h)改善検討	(e)	370	194	201	369	51	51	227	220	52	370
		69.3	72.4	75.3	70.6	79.7	63.0	65.4	63.2	56.5	67.2
	(f)	246	131	146	244	34	37	152	137	39	249
		46.1	48.9	54.7	46.7	53.1	45.7	43.8	39.4	42.4	45.2
	(g)	310	160	167	297	47	42	192	185	55	305
		58.1	59.7	62.5	56.8	73.4	51.9	55.3	53.2	59.8	55.4
	(h)	470	239	246	461	60	70	301	294	79	480
		88.0	89.2	92.1	88.1	93.8	86.4	86.7	84.5	85.9	87.1

数（表中の（イ））とその割合（表中の（イ／ア））を示したものである。

図 5 は，各取り組みについて，どの組織がある大学において実施割合が相対的に高くなっているかを見やすくするために，表 4 の各組織を有している大学における取り組みの実施割合を図示したものである。取り組み(a)，(d)，(e)，(g)，(h)では IR/EM（機関研究や教学マネジメントを行う組織の入試担当部署）のある大学での実施割合が最も高く，次いで AO（アドミッション・オフィス等）のある大学での実施割合が高い。(b)，(c)，(f)では AO がある大学での実施割合が最も高く，次いで IR/EM がある大学での実施割合が高い。また，概ねどの取り組みにおいても，IR/EM や AO の次に実施割合が高いのは部局（部局の委員会（学部・学科に設置された入試委員会等））のある大学である。

一方，当該の組織を有していなくても，何らかの形で取り組みを行っている大学は少なくない。図 6 は，表 4 の各組織を有していない大学における取り組みの実施割合を図示したものである。一般には，組織がない方が取り組みの実施割合が高まるといったことは考えにくい。よって，図 6 に示された実施割合は組織の要因とは別に各取り組みがどの程度実施されているか

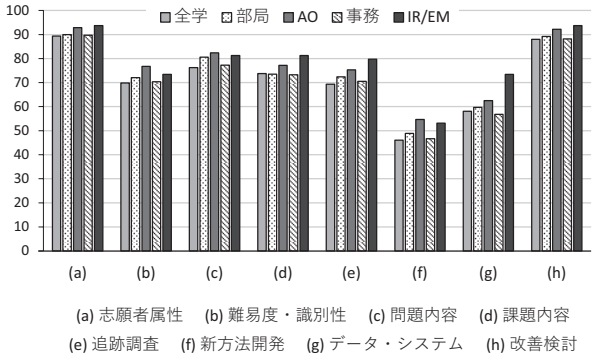


図 5 各組織がある大学における取り組み実施割合(%)

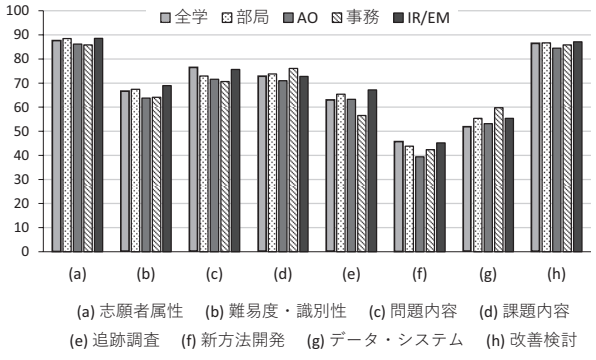


図 6 各組織がない大学における取り組み実施割合(%)

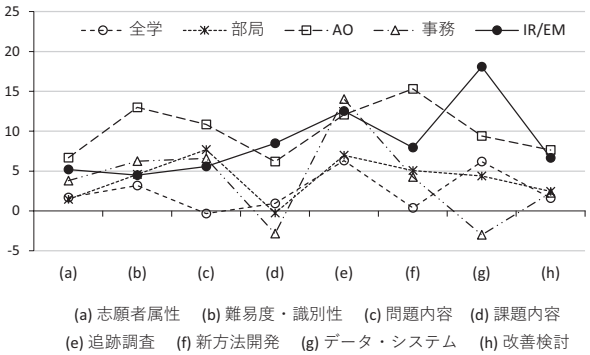


図 7 各組織の有無による取り組み実施割合の差（ppt）
（ある大学の実施割合－ない大学の実施割合）

を示しているものと考えることができる。そこで，組織がある大学における取り組みの実施割合から組織がない大学における実施割合を引いた割合の差（パーセントポイント（ppt））を図 7 に示した。

まず全学（全学の委員会）について見ると，全体的な傾向として割合差は小さい。各取り組みの中では(e)，(g)で 6 ポイント程度の割合差が見られ，追跡調査や情報システムの構築との関係が示唆されるが，他の組織と比べて目立つ割合差ではない。全学は特定の取り組みを主動するものではなく，文字通り全学的な見地から各取り組みに関係しているものと推測される。

次に，部局（部局の委員会（学部・学科に設置された入試委員会等））について見てみると，全体的な傾向として相対的に割合差は大きくない。一方，各取り組みの中では問題内容の検証や追跡調査に関わる（c）と(e)でやや割合差が大きく，7～8 ポイント程度の値となっており，学部・学科における入試の妥当性に関わる取り組みとの関係が示唆される。

AO（アドミッション・オフィス等）については，概ねどの取り組みについても他の組織と比べて相対的に割合差が大きくなる傾向が見られ，(a)，(b)，(c)，(f)，(h)で最も値が大きくなっている。(b)，(f)では他の組織よりも特に値が大きくなっており，難易度・識別性の評価や評価方法の開発といった入試についての専門性を要する取り組みとの関係が示唆される。また，(e)，(g)においても 10 ポイント程度の割合差があり，様々な取り組みと関わる組織の特徴を反映した結果となっていると思われる。

事務（事務部局（入試課等））については，(b)，(c)で 6 ポイントを超える割合差が見られ，学力検査に関する取り組みとの関係がうかがえる。また，特に，入学後の成績を用いる必要がある追跡調査に関わる（e）では 15 ポイント近くの大きな割合差が見られる。

表5 組織の有無で実施割合差が10 ppt以上の取り組み

(b) 難易度・識別性	AO(13.0)	※( )内は割合差(ppt)
(c) 問題内容	AO(10.8)	
(e) 追跡調査	事務(14.0), IR/EM(12.5), AO(12.1)	
(f) 新方法開発	AO(15.3)	
(g) データ・システム	IR/EM(18.1)	

IR/EM（機関研究や教学マネジメントを行う組織の入試担当部署）については，各取り組みの中では(e)，(g)での割合差が相対的に大きい。入試および入学後の成績データの利活用や，特に大学全体に関わる情報システムに関する取り組みは，学内の様々なデータを収集・分析し，大学業務の改善を行う機関研究を担当する組織との関わりが強いものと思われる。

以上では，組織ごとの特徴という観点から述べたが，各取り組みについてどの組織があると実施割合が高いかという観点から，実施割合差が10ポイント以上の組織がある取り組みとその組織を表5に示しておく。

6 高い必要性があるが実施割合が相対的に低い取り組みと組織の設置状況

5.1節で述べたとおり，入試改善に向けた各取り組みのうち，「(f) 新しい評価方法の開発（学力検査，小論文，面接，討論，実技等の新規開発）」と「(g) 入試データの整備や利活用のための情報システムの構築」は，必要性が高くなるにつれて取り組みの実施割合が高くなるという一般的な傾向との一致性が相対的に弱かった。

そこで本節では，高い必要性があるにもかかわらず比較的実施に結びつきにくかった取り組みの事例として，(f)，(g)を取り上げ，高い必要性がある（評定段階4）と回答した大学のうち，取り組みを実施している大学と実施していない大学の違いについて，各入試関連組織の設置状況の観点から比較する。

表6は取り組み(f)，表7は取り組み(g)について，それぞれ必要性の評定段階4を回答した大学について，取り組みを実施している大学と実施していない大学のうち，各入試関連組織を設置している大学の割合を示すとともに，実施状況間での設置割合の差（パーセントポイント（ppt））を示したものである。取り組み（f)，(g)のどちらも，AO（アドミッション・オフィス等）において他の組織と比べて顕著に設置割合の差が大きく，(f)では27ポイント以上，(g)では20ポイント以上も取り組みを実施していない大学の方が設置割合が低い。また，AO以外の組織についてはいずれも割合差は10ポイントに満たない。(f)，(g)における必要性と実施割合の一致性はAOの設置の有無に影響されやすいことが示唆される。

表6 (f)の実施状況別の組織設置状況（必要性4の大学）

	各組織の設置大学数と割合(%)および実施有無での割合差(ppt)				
	おこなっていない		おこなっている		
	大学数	割合（ア）	大学数	割合（イ）	割合差（ア－イ）
全学	47	87.0	110	87.3	－0.3
部局	21	38.9	59	46.8	－7.9
AO	14	25.9	67	53.2	－27.2
事務	44	81.5	112	88.9	－7.4
IR/EM	3	5.6	16	12.7	－7.1
回答大学	54	100.0	126	100.0	

表7 (g)の実施状況別の組織設置状況（必要性4の大学）

	各組織の設置大学数と割合(%)および実施有無での割合差(ppt)				
	おこなっていない		おこなっている		
	大学数	割合（ア）	大学数	割合（イ）	割合差（ア－イ）
全学	58	84.1	194	88.6	－4.5
部局	27	39.1	104	47.5	－8.4
AO	22	31.9	115	52.5	－20.6
事務	58	84.1	192	87.7	－3.6
IR/EM	5	7.2	31	14.2	－6.9
回答大学	69	100.0	219	100.0	

ここで，表6，表7において，(f)の取り組みを実施している大学におけるAOの設置割合が53.2%，(g)の取り組みを実施している大学におけるAOの設置割合が52.5%といずれも半数をやや上回る程度に留まっていることには注意が必要と思われる。換言すれば，取り組み(f)については46.8%，(g)については47.5%と半数近くの大学がAOが設置されていなくても実施しており，取り組みを実施するにはAOの設置が必要であると単純に判断できるわけではない。

そこで，取り組み(f)，(g)について，必要性の評定段階4を回答した大学について，AOの設置の有無と取り組みの実施の有無の関係を調べるために，それぞれ表8，表9に示す2×2の分割表を作成し，連関係数としてファイ係数を求めた。取り組み(f)，(g)についてのファイ係数はそれぞれ0.251（p = 6.77e－4），0.176（p = 2.68e－3）となり，値自体は小さいが，いずれも有意水準0.01で統計的に有意であり，AOの設置の有無の影響が一定程度示唆される結果となった。

表 8 (f)の実施状況と AO の設置状況の関係
(必要性 4 の大学)

		(f) 新方法開発		
		おこなっていない	おこなっている	合計
大学数	AOなし	40	59	99
割合(%)		22.2	32.8	55.0
	AOあり	14	67	81
		7.8	37.2	45.0
	合計	54	126	180
		30.0	70.0	100.0

$\phi = 0.251$, $p = 6.77e-4 < 0.01$

表 9 (g)の実施状況と AO の設置状況の関係
(必要性 4 の大学)

		(g) データ・システム		
		おこなっていない	おこなっている	合計
大学数	AOなし	47	104	151
割合(%)		16.3	36.1	52.4
	AOあり	22	115	137
		7.6	39.9	47.6
	合計	69	219	288
		24.0	76.0	100.0

$\phi = 0.176$, $p = 2.68e-3 < 0.01$

ただし，AO といってもその実態は各大学の特性に応じて違いがあるであろう。したがって AO の設置状況と取り組みの実施状況の関係をより精緻に把握するためには，大学の属性を含めた分析も有用と思われる。表 10 に取り組み(f)について，表 11 に取り組み(g)について，AO の有無ごとにそれぞれの実施割合を大学属性別（設置形態別，学部規模別）に示す。なお，必要性 4 の大学のみでは，大学属性ごとの大学数が極端に少なくなる場合があるため，ここでは必要性 3 の大学も合わせて集計している。

取り組み(f)については，AO の有無にかかわらず，国立大学や 1 学部の大学での実施割合が相対的に高い。一方，取り組み(g)については，AO が無い場合に私立大学において実施割合が相対的に高く，また AO の有無にかかわらず，5 学部以上の大学での実施割合が相対的に高いことが見て取れる。大学入試センター（2017）による調査では，国立大学の AO ではより多くの教員が配置されていることが報告されており，専門性が要求される「(f) 新方法開発」の実施割合を高める要因の 1 つとも考えられる。また，「(g) データ・システム」については，大規模大学の方がスケールメリットを得やすいことが実施の動機づけとなっている可能性も考えられよう。

表 10 AO の有無ごとの大学属性別の(f)の実施割合
(必要性 3 または 4 の大学)

		AOの設置状況					
		AOあり			AOなし		
		大学数	実施大学数	割合(%)	大学数	実施大学数	割合(%)
設置形態	国立	46	30	65.2	13	7	53.8
	公立	18	9	50.0	46	15	32.6
	私立	168	101	60.1	222	106	47.7
学部規模	1	47	31	66.0	100	53	53.0
	2	37	22	59.5	68	28	41.2
	3・4	55	32	58.2	72	30	41.7
	5+	93	55	59.1	41	17	41.5
全体		232	140	60.3	281	128	45.6

表 11 AO の有無ごとの大学属性別の(g)の実施割合
(必要性 3 または 4 の大学)

		AOの設置状況					
		AOあり			AOなし		
		大学数	実施大学数	割合(%)	大学数	実施大学数	割合(%)
設置形態	国立	54	36	66.7	14	4	28.6
	公立	19	12	63.2	56	23	41.1
	私立	179	119	66.5	252	155	61.5
学部規模	1	52	35	67.3	111	60	54.1
	2	42	24	57.1	74	41	55.4
	3・4	61	39	63.9	88	50	56.8
	5+	97	69	71.1	49	31	63.3
全体		252	167	66.3	322	182	56.5

7 まとめと考察

本稿では，各大学の入試改善に向けた主な取り組みの実施状況と，それに影響する要因としての取り組みの必要性と入試関連組織の設置状況について分析を行った。

入試改善に向けた取り組みのうち，志願者の属性分析，入試の分析・評価結果に基づく改善に向けた検討は，大学の設置形態や学部規模に依らず，高い実施割合であった。属性分析は，林ほか（2008）の報告当時でも多くの大学で研究されているテーマであったが，現在でも主要な研究テーマの 1 つになっていると思われる。また，分析・評価結果に基づく検討はある意味どの大学でも必須の取り組みであると言えよう。一方で，新しい評価方法の開発，入試データの整備や利活用のための情報システムの構築といった，開発的な取り組みの実施割合は相対的に低く，実施の難しさが推察される。

設置形態を比較すると，公立大学が他の形態とやや異なる傾向を示しており，特に学力検査以外の課題の内容の検証の実施割合が最も高くなっていることが特

徴的であった。また，学部規模別に見た場合の１学部だけを有する大学でも同様の特徴が見られる。公立大学には医学，看護，保健などをはじめとする専門職系の単科大学も多く，面接や実技といった学力検査以外の評価方法をより重視する傾向にあるといったことが推察される。

取り組みの実施状況を取り組みの必要性の評定段階別にみた分析からは，高い必要性を感じている大学においても，新しい評価方法の開発や入試データの整備や利活用のための情報システムの構築といった，開発的な取り組みは実施に結びつきにくいことが推測された。さらに，実施状況に対する入試関連組織の設置状況による影響の分析では，これらの取り組みを実施に結びつけるには，アドミッション・オフィス等の組織の設置が重要であることが示唆される結果となった。ただし，AO を有していなくても，開発的な取り組みに高い必要性を感じ，実際に取り組みを実施している大学も少なくはない。AO の設置自体を目的化するのではなく，AO の担っている役割を再確認することによって，取り組みの実施を促進する具体的な要因を明らかにしていくことが必要であろう。

また，本稿の分析を通じて，入試改善に向けた各取り組みと各入試関連組織の双方の特徴に応じた両者の関係性も見られた。全学の委員会では特定の取り組みへの関わりが見られなかったが, 部局の委員会（学部・学科に設置された入試委員会等）では，当該学部・学科における入試の妥当性の取り組みとの関わりが示唆された。一方，アドミッション・オフィス等は多様な取り組みに関わるとともに，特に高い専門性を要する開発的な取り組みにおいて重要な役割を担っていることが示唆された。事務部局（入試課等）については，選抜資料と入学後の成績の関連性に関する追跡調査との関わりが見られ，機関研究や教学マネジメントを行う IR･EM 部門では同じく追跡調査との関連性に加え，入試データの整備や利活用のための情報システムの構築との関わりが示唆された。学生の成績データの整備や管理業務との関わりや，データへのアクセスのし易さ，データ分析への関わりといったことも，入試改善に向けた取り組みの実施に向けて考慮すべき事項であると思われる。

本稿の調査・分析だけでは確定的なことは言えず，さらなる調査研究が必要であることは言うまでもないが，本報告が各大学の入試改善に向けた一助となれば幸いである。

注

1）本実態調査は，大学入試センター理事長裁量経費研究（令和３～５年度）「大学で学ぶための基礎的学力の新たな評価測度の開発に関する研究」（代表者：椎名久美子）の一環として実施された。

謝辞

「実態調査」にご協力くださいました大学の教職員の皆様に御礼申し上げます。

参考文献

荒井清佳・伊藤圭・椎名久美子・桜井裕仁・大塚雄作・花井渉（2023）.「令和３年度の総合型選抜・学校推薦型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価資料の利用実態」『大学入試研究ジャーナル』**33**，226－232.

大学入試センター（2017）. 平成 28 年度先導的大学改革推進委託事業「高大接続システム改革を実現するために必要な個別大学における入学者選抜の実態把握・分析に関する調査」報告書 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/__icsFiles/afieldfile/2018/06/21/1405991.pdf（2023 年 12 月 14 日）.

大学入試センター研究開発部（2023）. 令和３～５年度理事長裁量経費研究報告書「令和３年度大学入学者選抜における選抜資料の利用状況に関する実態調査」（大学入試センター研究開発部（編））.

花井渉・荒井清佳・桜井裕仁・椎名久美子・伊藤圭・大塚雄作（2023）.「一般選抜における多面的・総合的評価等の実態と課題－令和３年度大学入学者選抜における選抜資料の利用状況に関する実態調査結果の分析－」『大学入試研究ジャーナル』**33**，299－305.

林篤裕・伊藤圭・田栗正章（2008）.「大学で実施されている入試研究の実態調査」『大学入試研究ジャーナル』**18**，147－153.

文部科学省（2018）.「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の改正について（通知）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/11/06/1397731_03.pdf（2023 年 8 月 31 日）.

文部科学省（2020）.「令和３年度大学入学者選抜実施要項」文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20200619-mxt_daigakuc02-000010813_4.pdf（2023 年 8 月 31 日）.

椎名久美子・荒井清佳・伊藤圭・桜井裕仁・大塚雄作・花井渉（2023）.「令和３年度大学入学者選抜における大学入学共通テストの利用実態および大学からの評価」『大学入試研究ジャーナル』**33**，67－73.

【原著】　大学入試研究ジャーナル第 34 号，24-30，2024

高等学校における観点別学習状況の評価と高大接続
――先進県と茨城県内高等学校への聞き取り調査から――

大谷 奨，島田 康行，本多 正尚，松井 亨（筑波大学）

高等学校学習指導要領の改訂に伴い，2022 年度入学生から生徒指導要録に記載することとされた観点別学習状況の評価の実施状況について，先進的に取り組んでいる県の教育委員会および茨城県内の高等学校に聞き取り調査を行った。「主体的に学習に取り組む態度」の評価について試行錯誤を重ねている姿が明らかになったと同時に，高等学校内部では教務部が意欲的に取り組んでいることも伺うことができた。また高等学校のタイプによっても観点別学習状況の評価についての理解の進度に違いが見られることも明らかとなった。学年進行によってこの評価は浸透していくと思われるが，大学入学者選抜等への活用については，高等学校の意向も踏まえた慎重かつ漸進的な検討が必要である。

キーワード：観点別学習状況の評価，調査書，高大接続，学力の 3 要素

1 はじめに

2018 年 3 月，高等学校学習指導要領が改訂された。この新学習指導要領の下での学習評価の重要性を踏まえ，中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（2019 年 1 月）が指導要録の改善の方向性を示している。文部科学省はこれに基づき，同年 3 月に「小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」を通知し，高等学校生徒指導要録の新しい参考様式を示した。大学入学者選抜の際，高等学校等から送付する調査書は，この指導要録の主要な部分を転載することで作成されるようその様式が定められているのは周知の通りである。

そしてこの新しい指導要録は，指導に関する記録として，「知識・技能」（以下，知技）「思考・判断・表現」（以下，思判表），「主体的に学習に取り組む態度」（以下，主体）の 3 つの観点別学習状況の評価を，それぞれ ABC の 3 段階で評価することを求めており，この取り組みが 2022 年度より始まっている。この 3 観点のうち，とりわけ主体については，従来の学力検査を主軸とする入学者選抜では評価の難しい観点であるが，同時に，多面的な評価が求められる昨今の入学者選抜においては，確認するに値する観点でもある。実際，上記の報告においても，新指導要録に基づき「調査書等に…観点別学習状況の評価を記載することにより」，「大学入学者選抜において，大学のアドミッション・ポリシーに基づいて」「観点に傾斜をつけた評定を算出することなども可能となる」ことが期待されていた。

しかし，「指導要録の見直しを踏まえ」「新学習指導要領に対応した最初の個別入試に向けた調査書の在り方」について検討した「大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議」は，2021 年 3 月に「観点別学習状況の評価を」「活用するためには，大学は高等学校の観点別学習状況の評価の考え方を十分に理解することが必要」といった意見があったため，「観点別学習状況の評価を調査書に記載することの意義」は認めるが，「大学入学者選抜で直ちに活用することには慎重な対応が求められる」と結論した。つまり，現在は「今後の高等学校における観点別学習状況の評価の充実の状況，大学における観点別学習状況の活用方法の検討の進展等を見極めつつ，条件が整い次第可能な限り早い段階で調査書に項目を設けることを目指」すという段階にとどまっている。

大学側にどの程度の理解が求められるのか，どの程度具体化した活用方法が求められるのかはさておき，高大接続の観点から，高等学校における観点別学習状況の評価の実施状況を確認し，自らもそれについて理解を深めるという姿勢が大学には必要となる。

高等学校における観点別学習状況の評価については，神奈川県が早期から実施しているが，その経緯について触れた上で，県立高等学校での取り組み状況を質問紙調査によって明らかにした田中と柏木による先駆的な研究がある。一方，神奈川県以外にも山梨県，岩手県など早くから観点別学習状況の県立高等学校への普及に取り組んだ県教委があり，また田中らが明らかにした県立高等学校の取り組みの背景には県教委の働きかけや牽引があったはずである。早期の取り組みに際し県教委と高等学校との間にはどのようなやり取

りがあったのかを複数の県教委に尋ねてみることで，先進県において観点別学習状況の評価がどのように定着しつつあるのか，さらに深い理解を得られる可能性がある。

また，多くの県（＝県立高等学校）は 2022 年度から観点別学習状況の評価に着手しており，県教委からの指導や働きかけがあったとしても，試行錯誤の一年間であったことが予想される。実施から 10 年以上が経過した神奈川県立高等学校では「指導の改善に生かす」方向で展開している一方，「負担感が大き」いことも指摘されている（田中・柏木 , 2021: 91）。昨年度から取り組みが始まった県でもいずれ，何らかの成果が得られ，同時に課題が明らかとなるっていくであろうが，まず初発において実際の高等学校ではどのような取り組みが試みられ，どのような問題点が浮かび上がってきたのかを併走的に確認しておくことは，重要な作業であり，また得がたい機会でもある。

このような問題意識から，2023 年 1 月から 2 月にかけ，すでに従前から観点別学習状況の評価の実施に先進的に取り組んできた 2 つの県教育委員会と，2022 年度から本格的にこの評価を実施した，本学の所在地である茨城県の 12 の高等学校に聞き取り調査を行った。高等学校における観点別学習状況の評価について，直接教育行政機関や高等学校等にヒアリングを行うことによって，まずは大学側として観点別学習状況の評価の理解を深めることを目指す。その上で，入学者選抜や大学入学後の学習支援への活用可能性について議論を行いたい。

2 先進県の聞き取り調査から

2.1 聞き取り調査の概要

観点別学習状況の評価に関して全県的な取り組みが早いといわれており，聞き取りについて許可を得た山梨県教育委員会，神奈川県教育委員会の担当者に対し，事前にヒアリングシートを送付した上で，2023 年 1 月，以下の諸事項を中心に聞き取り調査を行った。

・先駆けて取り組んだ背景，きっかけ
・取り組みの実際
・指導助言の具体
・観点別学習状況の評価の実態の把握
・先駆けて行ったことで明らかになった課題と対応

なお，山梨県教育委員会では指導主事 2 名，神奈川県教育委員会では指導主事 3 名から説明を受けた。

2.2 先駆けて取り組んだきっかけ

観点別学習状況の評価は近年になって唐突に導入されたものではない。すでに 2001 年のいわゆる「改善通知」（13 文科初第 193 号）において，高等学校の評定は，「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」といった「四つの観点による評価を十分踏まえる」ことが求められている。ただこの通知に基づく高等学校生徒指導要録の様式には観点別評価を記入する欄はまだ設けられていなかった。一方，小学校や中学校の指導要録にはこの通知以降，観点別学習状況を記載することとなった。つまり 2001 年から学校教育に観点別評価が導入され，まず義務教育諸学校においてそれを指導要録に記載することになったのである。

神奈川県教委は，学習評価の充実を通して授業改善を推進することを目指し，2007 年度から県立高等学校に観点別評価を実施するよう通知している。これは，この文部科学省の通知を受けて実施することとしたものであり，先駆けて取り組んだとの認識はない，とのことであった。

一方山梨県教委は，神奈川ほど早期ではないものの，小学校や中学校での評価の実態が見えてきているなかで，直前になってから学校に要請しても混乱してしまうと考え，「予習」という意味合いで 1，2 年前からガイドブックを作って準備を進めてきたという。それを可能としたのは，高等学校を先導しなければという教委としての使命感に加え，県立高等学校が 30 校未満と少数であることから，普段から教委と高等学校との連絡が密で，「小回りが利く」という山梨県の特性があると考えられる。このことは，都道府県立高等学校に速やかに観点別学習状況の評価が普及するかどうかに，その県の規模が影響することを示唆しているといえよう。

2.3 取り組みの実際

観点別学習状況の評価は，学習指導要領に示す目標に照らし，その実現の程度がどのような水準にあるのかを，観点ごとに評価し，生徒の学習状況を分析的に示すものである。その背景には，学習評価は生徒の学習状況を評価すると同時に，教師が指導の改善を図り，生徒自身が自身の学習を振り返り次の学習の臨むために行われるという考え方がある。

評価の手続きとしては，観点別学習状況の 3 つの観点それぞれを ABC の 3 段階で評価し，その総体（例えば，AAA，CCA といった）から 5 段階の評定を導出する作業となるが，その実務を進める上で，上記の

ような学習評価や観点別学習状況の評価の理念を理解しておく必要がある。

そのため山梨県では，そもそもの考え方を基本に戻って伝えることがもっとも重要であり，どうやって点を付けるか，割合をどうするかという話はその次であることを学校に理解してもらうことが最初の課題であった。授業改善や，カリキュラムマネジメントの側面で伝えようとする教委と，生徒の点をいかに付けるかという具体を求める現場との「齟齬」を埋めるため，理念を知ってもらい，実践してもらうために『指導と評価の一体化ガイドブック』を作成して理解を広めていった。

神奈川県では，当初定期試験による評価に偏りがちであった教員を多面的な評価材料を集めて評価を行うように促すことから始め，学習評価の手引きや授業の実践事例などの資料を作成し，各学校で実践を重ねてきた。

学習指導要領の改訂を受けて，『神奈川県立高等学校学習評価の手引き（令和 3 年度)』や『指導と評価の一体化の視点からの授業づくり（令和 4 年度)』を作成して，評価や評価を踏まえた授業づくりへの理解を促している。

2.4 指導助言の具体と学校の裁量

既述のように山梨県は，県立高等学校の数が少なく，また甲府からは短時間でアクセスできるため，毎年すべての県立高等学校に県指導主事による学校訪問を行っている。意思疎通のルートが整えられていると言えよう。また先の『指導と評価の一体化ガイドブック』は教科ごとに構成されており，これを活用し，「教科単位でまず理解を小さいところから大きく広げていく」ことを目指したという。同時に，県教育課程研究集会において，学校がなすべきカリキュラムマネジメントの実践例を共有し，いわば縦横の糸で，徐々に現場へ浸透させる形で観点別学習状況の評価の定着を図っている。

神奈川県は県立学校数が多いため，学校訪問は 2 年に 1 回にとどまるが，校長，副校長・教頭，総括教諭（主幹教諭のこと）の 3 者を対象とした教育課程説明会があり，また研修の機会も法定に加え，1 年研，2 年研，5 年研，10 年研と体系立っている。そこで評価についての理解を深めると同時に，後述のように「評価と指導の一体化」のために，授業力の向上が目指されている。

一方で両者に共通しているのが，高等学校側の自律性や裁量を尊重する姿勢である。山梨県は，生徒一人一人が学校によって違う以上，統一した評価方法や基準は設けることはできないとしている。教委から示すのはあくまで例示であり，考え方を伝えることに専念するという姿勢である。神奈川県も同様に，いろいろな使命やタスクを抱えている学校があるので，細かい基準を設けることをしていない。観点別学習状況の評価の考え方については教委と高等学校で共有し，その考えをそれぞれの学校が果たすべきミッションの実現に生かしていこうという考え方といえよう。

2.5 観点別学習状況の評価の実態とその把握

2.5.1 3 つ観点の比率

ヒアリングにおいて，詳細は各学校に委ねる，という姿勢がいちばんよく表れたのが，3 つの観点の比率についての両教委の考え方である。

あらかじめ説明しておくと，従来，とりわけ進学志向の高い高等学校では，知技や思判表を重視し，主体を軽んじてきた傾向は否めない。そのような高等学校では，知技や思判表を測定しやすいペーパーテストや定期考査に頼って評定を出してきたため，観点別学習状況の評価が本格化した後も，引き続き主体についてあまり重視しない授業や評価が続くおそれも少なくない。それを防ぐためには，県教委から高等学校へ，3 観点の比率についてあらかじめ指示しておくという措置も考えられるし，実際そのようにしている県教委もある。

しかし神奈川県は，この比率について，3 観点の一つの観点が，他の観点の 2 倍以上のウエイトを占めないように，と緩やかな指示にとどまっている。また，山梨県は，バランスよくというサジェストはするが，比率について数値で示すことはしていない。先に述べたように，個別の高等学校それぞれの課題に応じ，学校自らの判断で比率を定めるべきという考え方で共通している。さらに神奈川県では，2 倍以内という指示が守られているかについては，高等学校を信頼して特に把握していないということであった。

2.5.2 形成的評価としての観点別学習状況の評価

観点別学習状況の評価は，この提示によって生徒の学習を改善することが目的の一つである。その意味で，観点別は形成的評価であるということもできる。学年の締めくくりなどで行われる総括的評価に対し，形成的評価は単元ごと，あるいは単元の途中で示すことが望ましいとされる。この考え方からすれば，観点別学習状況の評価は，学年末ではなく，少なくとも学期ごとに示すことが必要と言えよう。これについて山梨県

は，学期ごとまたは定期考査ごとに通知表等で示すことが望ましいと教科訪問などを通して伝えているという。また観点別に関し長い実践経験を持つ神奈川県は，観点別について通知表に載せるよう高等学校には伝えている，もともとやってきたことなので先生方はそれを当然と考えているのではないか，ということであった。

2.6 保護者，生徒への説明

後述するように高等学校の聞き取り調査においては，なぜそのような評価になるのかを生徒や保護者にどのように説明するか，その説明責任を果たすことが課題であるという意見が示されている。これについてまず観点別学習状況の評価の考え方に関しては，山梨県では，（紙媒体や口頭でといった）伝え方はさまざまであるが，保護者や生徒にはきちんと伝えているという。従前から授業の年間計画やシラバスを示している高等学校も多く，そのような学校ではこれらに観点別についての説明を付け加えているのではないかとのことであった。

一方神奈川県で聞かれたのは，実際の成績についての説明に関する考え方である。長い教職歴を持つ教員が長年の経験からいわば感覚的に ABC の評価をした場合と，基準を設けて評価した場合にはそれほどズレが生じないという。その長年の経験を信頼し，そこから評価基準を設定して明示することで，保護者にはしっかりと説明することができるのではないか，という見通しが示された。

2.7 今後の課題

先進的に取り組んできたことで見えてきた課題については，評価方法といった手続き面ではなく，むしろ前提としての授業の改善であるという声が両県で共通していた。今回の観点別学習状況の評価の導入に際しては，「指導と評価の一体化」という言葉がしばしば発せられている。評価は，生徒の学習指導だけではなく，次の指導の改善にも生かすべきという考え方である。長い実績のある神奈川県からも，「結局授業が変わらないと評価も良くならない」，先行しているといっても十分とは言えないので，授業改善を継続するという課題が示された。

山梨県も同様で，とりわけ主体をきちんと評価しようとするのであれば，「探究型の授業を実施しなければ評価の場面も出てこない」という指摘があり，そのためには丁寧な一斉指導だけが授業ではないというマインドを先生方に持ってもらうことが必要となる，とのことであった。

2.8 高大連携の可能性

この観点別学習状況の評価を通じた高大連携の可能性についても聞き取りを行った。山梨県からは，まずどの学校でも探究的な授業が行われるようになり，評価がきちんとできるようになること，その上で大学側がそれを生徒の学びの実際として捉えるような環境が構成されればうまく連携できるのでは，とのことであった。ただし高等学校の教員がまだ変化に対応し切れていないという指摘もあったので，それが大学側の観点別の理解とともに進んでいくことが期待される。

また神奈川県からはまず，学習指導要領にある 3 観点の 1 つである「主体的に学習に取り組む態度」と，大学入学者選抜実施要項が言う「三つの要素」の「③主体性を持ち，多様な人々と協働しつつ学習する態度」という表現が微妙に異なるという指摘があった。入学者選抜に観点別学習状況の評価を活用するのであれば，このすりあわせが必要となる。また大学入学後の学修への活用に関しても，現状では調査書は「入学者選抜の資料」として位置づけられており，記載内容を選抜後に活用することは想定されていないのではという重要な指摘もあった。

3 県内高等学校の聞き取り調査から

3.1 聞き取り調査の概要

事前にヒアリングシートを送付した上で，茨城県内の県立学校 10 校，私立学校 2 校を 2023 年 2 月に訪問し，以下の諸事項を中心にヒアリングを行った。

・前年度までの準備
・生徒への観点別評価の通知
・評価方法についての生徒や保護者への説明
・取り組み 1 年目の効果や所感
・翌年度以降の課題
・高大接続と観点別評価

県立 10 校の内訳は，旧制中学校を前身とする 3 校，高等女学校を前身とする 3 校，戦後開設された新制高等学校 2 校，幅広い教育ニーズに応える進路多様校 2 校である。私立は 2 校とも中学校を併設しており，また 1 校は大学の系列校で，他県にも同じ大学の系列校が多数ある。

なお，多くの高等学校では教務主任 1 名に対応いただいたが，学校によっては聞き取りに他の教務担当教員，進路指導主事，管理職などが 1 ～ 2 名加わった。

3.2 前年度までの準備

県立では多くの高等学校が開始直前の 2021 年度から準備を行っていた。県教委からはその年の夏，観点別評価の理念や考え方に関するビデオ教材のオンライン配信があり，それを視聴しながら教務主任を中心として評価についての内規を定め，実施に備えたという学校がほとんどであった。定めた内規について，従来の評価と大きなズレが生じないか，どのくらい手間や時間がかかるのか実際にシミュレーションを行ってみたという学校もあり，この作業がスムーズな導入につながったとのことであった。

また，いくつかの高等学校では従前から主体を組み込んだ評価を行っており，今回の本格的な導入に際し，さほど労力を要しなかったという声も聞かれた。この傾向は大学進学者も就職する生徒も在校している進路多様校 2 校で共通して見られた。このように従来から知技や思判表以外の観点も積極的に評価に取り入れてきた学校にとっては，観点別学習状況の評価の実施はさほど重大な変革ではなかったといえる。

準備のためにすでに観点別評価を実施している義務教育諸学校から情報提供を受けた学校もいくつかあった。その一方，併設中学校から情報提供を受けやすいと思われる中高一貫校では，その併設中学校に中学校在職経験を持つ教員が少ないため，必ずしも十分な情報を受け取ることができなかったという学校もあった。

なお，私立のうち 1 校は，他の系列校と情報交換しながら評価方法を検討したとのことで，もう 1 校は外部からの情報提供を受けず，ほぼ単独で実施に向け準備を行っていた。

3.3 生徒・保護者への通知・説明

3.3.1 観点別学習状況の評価の生徒への通知

聞き取りを行った全ての学校が生徒に対し，学期ごとに通知表や期末試験の成績表などで観点別の成績を示していた。形成的評価という性質上，年度末ではなく学年の途中で示すことが重要という考え方が多くの学校で共有されている。ただ，3 学期制の 3 学期，2 学期制の後期で示すのは，大半の場合，その学期の評価ではなく，学年末としての締めくくりの評価とのことであった。

特筆しておきたいのは，2 学期制であるが，評価を前期末，後期中間，後期末と，計 3 回通知するという学校があったことである。説明によれば，後期の中間で一度学習状況を示すことで，前期の成績が不振だった生徒が後期の途中で学習意欲を失わないよう配慮をしているとのことであった。学習方法の改善という観点別学習状況の評価の目的を反映した措置と言えよう。

3.3.2 評価方法の説明

どのように観点別学習状況の評価を行うのか，生徒や保護者に事前に説明をしているかについて尋ねたところ，両者に対し行っている学校と，保護者には特に説明をしていない学校に分かれた。生徒に対しては新入生オリエンテーションで趣旨や概要を示し，その後教科ごとに具体的な評価方法の説明を授業開始時やシラバスで示すという学校が多かった。

保護者に対しては，合格者説明会で説明する学校がある一方，すでに小学校や中学校では観点別学習状況の評価を実施しており，同じ評価方法なので「特に説明はしていない」という学校も少なくなかった。

このように保護者に対する対応についてはまちまちであったが，各学校で共通していたのは，なぜその評価になったのかを問われた場合，きちんと説明できる根拠を示せるよう説明責任に留意していることである。

3.4 初年度の成果と課題

3.4.1 成果

茨城県教委は県立高等学校に対し，3 観点の重みを 1：1：1 とすること，つまり主体を知技や思判表と同じ程度に重視して評価するよう求めている。そのため多くの高等学校では，従来課題の提出状況などで評価していた主体について，授業の中でどのように評価し直すのか苦心している様子であった。しかしその過程で，従前は教委の指示で事務的に提出していた年間指導計画に記載している評価規準が，主体を評価する際の重要な手がかりになるという気づきを得たという声も示されている。また授業自体の見直しを進め，主体の評価を重視していく中で，次第に定期考査に頼らない教育評価の重要性を認めたという意見も示されている。実際，主体の評価に力を入れた結果，主に知技と思判表を評価する定期考査のあり方を見直す気運が高まり，働き方改革と相まって，2023 年度から定期考査の回数を減らすという学校もあった。

しかし，観点別学習状況の評価は「指導と評価の一体化」を促すとされているが，1 年目は概して評価に手一杯で，授業改善にまでは至っていない学校が多いようであった。

また，観点別学習状況の評価を，生徒の学習の改善につなげることも期待されている。これについては，積極的に生徒からの相談があったわけではないが，観

点別評価が芳しくない生徒との面談において，一緒にその意味や，今後の学習の方策を考え，生徒の学習の構えに具体的に手をさしのべることができるようになったという意見が示されている。

3.4.2 課題

準備段階から手探りの状態が続き，導入初年度もいわば，「走りながら考える」状態の学校が多かったといえる。その中で今後の課題として多く聞かれたのは，教員間の意識の共有と継続性の問題であった。観点別は段階的に導入されたため，2022 年度は 2，3 年生と 1 年生との評価方法が異なることになり，いきおい 1 年生の担任がこの評価の対応に追われることになった。換言すれば，初年度は 2，3 年担当の教員が観点別を「自分ごと」として捉えづらい環境にあり，学校全体でこの評価を考える雰囲気が醸成されにくかったと考えられる。

一方，そのような状況でも複数の教員が配置されている教科では，1 年担当の教員から情報が広がることで，2，3 年担当の教員の理解も進んだという学校もあった。ただ，そうなると今度は教科間での理解や意識に格差が生じ，この教科間のギャップが今後の課題になるという。

また，1 年生に対するこの取り組みを学年が上がっても同様に続けることができるのか，という継続性が課題であるという意見もあった。例えば，1 年生の数学Ⅰを担当した教員が行った観点別評価の方法を，2 年生の数学Ⅱを担当することになった別の教員がきちんと引き継ぐことができるか，という問題である。完成年度まで一貫性を持たせることが重要となるであろう。

私立からはこれらに加え，各コースでカリキュラムや使用する教科書が異なるため，コースごとの違いをどのように調整しながら観点別学習状況の評価を続けていくかが課題であるという声が聞かれた。

なお直接言及されることは少なかったが，聞き取り全体から察するに，授業や生徒一人一人の学習の構えの改善も今後の課題と考えられる。

3.5 高大接続と観点別学習状況の評価

前述の通り，今回ほとんどの聞き取りでは，教務主任に対応いただいた。また多くの，とりわけ大学進学者の多い高等学校の教務主任は，今回の観点別学習状況の評価の導入が，ペーパーテストに依拠する，知技，思判表中心の評価から脱却し，同時に探究型の授業を積極的に取り入れることで，3 観点をバランス良く評価する絶好の機会と捉えているようであった。そのこともあり，「手探りではあるが，学校では観点別に力を注いでいるので，大学にもきちんと見せても良い」，「もともと指導要録に残すものであるから，受験に有利不利とは関係なくしっかり評価していきたい」，「大学入学後に観点別を活用するのは高大連携として本筋だと思う」，といった意欲的な回答を得ている。このことから，必ずしも高等学校全体が，観点別学習状況の評価の調査書への掲載について消極的ではないという印象を受ける。ただ 2022 年度の状況を伺う限り，また「大学も入試でクリティカルな使い方はしないであろう」という高等学校側からの希望的観測に応じるためにも，観点別の評価の大学入学者選抜への活用について慎重かつ漸進的に考えるべきであろう。

なお，大学が依然として知識や技能を中心に問うような入試問題を出題し続けるのであれば，新しい指導要領も，観点別学習状況の評価も意味がない，という意見が示されたこともに記しておきたい。

4 まとめ

先進県の教育委員会と茨城県内高等学校の聞き取り調査の結果について小括をしておく。初年度で試行錯誤をする高等学校が多い中，先進県や従前から 3 観点についてバランスよく評価をしてきた学校には，やはり一定のアドバンテージがあるといえる。県立高等学校の場合，多様な進路の保証が期待されている学校では，普段から主体についても評価しようとする風土が醸成されており，これがスムーズな導入につながっている。実は先進県の聞き取りの際でも，「勉強が好きな生徒たちが多くない学校」に在職していたことがあり，その学校ではテスト以外の授業の様子も平常点という形で評価に加味していたので，観点別導入の指示があった際もあまり抵抗がなかった，という声が聞かれた。

その意味では，主たる評価を，ペーパーテストや定期考査に依拠してきたいわゆる進学校において，観点別学習状況の評価の定着が進んでいくかが今後の鍵となるが，県内高等学校での聞き取り調査の限りでは，教務主任を中心に前向きな取り組みを確認することができた。同時に，教務主任の多くは観点別学習状況の評価を調査書に掲載すること自体についてはさほど抵抗感を持っていないように見受けられたのは，入学者選抜において観点別評価が大学に恣意的に用いられるという懸念によって，調査書への掲載が保留された経緯を考えると意外であった。今後は，引き続き先進県や学校への聞き取り調査を進めると同時に，質問紙に

よって高等学校の観点別学習状況の評価の実態や，その評価を入学者選抜において利用することについての意向を調査することを検討しているが，質問紙調査では教務部，進路指導部といった校務分掌ごとに分けて回答を得ることで，学校内部の観点別学習状況の評価に対する認識構造を検討することが必要と考える。

なお，観点別学習状況の評価を大学入学後の学修支援に活用することについては，先進県からも高等学校からも，聞き取り調査においてはおおむね同意するという意向が示された。しかし神奈川県からの指摘にあったように，「調査書」は大学入学者選抜実施要項において，あくまでも入学者選抜の資料として位置づけられている。一方，多くの大学では募集要項等において，出願時の個人情報を入学後の教務関係や選抜方法の改善・研究に利用することを記載し，入学者選抜の後も調査書の情報を用いることを示唆している。本学もまた，調査書に記載されている評定を追跡調査に活用している。実は，学校教育法施行規則第 24 条第 2 項を厳密に解すれば，高等学校から大学へ進学する際にも，指導要録の抄本又は写しを送付する必要がある。従来それをしてこなかったのは，出願時に送付する調査書に指導要録の項目がほぼ転載されていたからであろう。指導要録の内容をどこまで調査書に転載すべきであるのか，という論議に平行して，この際，調査書を本来の趣旨に留め入学者選抜の資料として用いるのか，それとも機能を実情に合わせて“拡張”させ，大学入学後の資料としても積極的に活用することを明示するべきか，調査書の位置づけの再確認や再検討も必要である。

謝辞

本研究は文部科学省大学入学者選抜改革推進委託事業（観点別学習状況の評価の活用）（令和 4 年度～）「観点別学習状況の評価の運用実態を踏まえた大学入学者選抜および大学入学後の学修指導への活用可能性の検討」の研究成果の一部である。本事業は，茨城県教育委員会と連携して行っており，今回の聞き取り調査に際しては，茨城県教育委員会から多大なご支援とご助言をいただきました。ここに感謝申し上げます。

参考文献

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2019 年 1 月 21 日）「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf（2023 年 12 月 4 日）.

大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議（2021 年 3 月 31 日）「審議のまとめ」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/106/toushin/mext_00685.html（2023 年 12 月 4 日）.

文部科学省（2019 年 3 月 29 日）「小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm（2023 年 12 月 4 日）.

田中均・柏木信一郎（2021）.「神奈川県立高等学校における観点別学習状況評価の実施状況についての考察」『東京理科大学教職教育研究』20, 83 － 91.

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 34 号，31-37，2024

CBT における出題の在り方に関する検討
―「ヒント問題」の可能性に注目して―

西郡 大（佐賀大学）

本研究では，CBT の「ヒント問題」に対する受験者の捉え方，特に，「ヒント機能が適する試験タイプに対する受験者の認識」及び「ヒント機能の利用がもたらす受験者の葛藤状況に関する認識」に注目し，選抜試験における活用可能性について検討した。具体的には，ヒント機能付きプロトタイプを開発し，大学生を対象に，プロトタイプの操作実験を行い，ヒント問題に対する認識調査を実施した結果，最も受験者が関心を寄せる部分は，「適切なヒントが得られるかどうか」という点であった。また，試験タイプとしては，「教科・科目型」の方が「総合問題型」よりも妥当な方法だと認識される傾向があり，解答を求める形式としては，「記述式」よりも「一意に定まる正答」の方が受け入れられやすいことが示された。

キーワード：CBT，CBT ならでは問題，ヒント問題，受験者評価

1 背景と目的

近年，大学入試における CBT（Computer Based Testing)活用が議論されるようになってきた。例えば，大学入試センターが公表した「大規模入学者選抜における CBT 活用の可能性について（報告)」(大学入試センター, 2021）や「個別大学の入学者選抜における CBT の活用事例集」(大学入試センター, 2022）は，その代表例であろう。一方，筆者らは，PBT（Paper Based Testing）では技術的に評価することが難しい領域をタブレット等のデジタル技術を用いて評価することを目的に，大学の個別選抜における CBT 活用について独自の取り組みを行ってきた（西郡ほか, 2017; 西郡ほか, 2019)。いわゆる「CBT ならでは」のメリットを生かした評価方法に注目したものである。

その１つに「基礎学力・学習力テスト」がある。これは，教科書に掲載されている基礎的な問題を択一式によって出題し，試験時間内に受験者が解答を確定させると即座に自動採点できるオフライン型のタブレットテストである。間違えた問題については，当該問題を解くために必要な知識や考え方を「解説文」として表示し，受験者は，解説文を理解した上で類題を解き，それに正解すれば一定の学習力があると評価するものである（西郡ほか, 2019)。同テストは基礎学力とともに，学習力についても一定の識別力が確認され，基礎学力担保の有効な手段として機能することが示された。そして, この実践を踏まえて西郡ほか（2019）は，「『基礎学力・学習力テスト』では，最低限の基礎学力を評価することを目的としていたが，逆に，難易度の高い問題も同じような枠組みで問うこともできる。PBT では，難易度の高い問題を出題した場合，何も解答できなければ 0(ゼロ)点である。記述式であれば，解答のプロセスについて部分的に正しいと考えられるものには，部分点を付与し採点するのが一般的であろう。

一方，CBT では前の問題や画面に戻れないようにすることで，受験者の解答手続きの中に考え方や解法のヒントを提示することが可能となる。例えば，数学の問題において，解法の誘導が無い問題を最初に提示し，この段階でまったく解けない受験者は，ヒントボタンを押すことで，ヒントとなる誘導を提示する。こうしたヒント情報を段階的に提示することで，どの段階で解けたのか，あるいは解けなかったのかを把握することができ，部分点採点に近い評価をすることが可能である」と展望した。

本研究では，上記の展望で示した「ヒント問題」の可能性に注目して，大学入試における CBT の出題の在り方について検討することを目的とする。ヒント問題のような仕組みは，e-learning システムなどでも活用されていると思われるが，ハイステークスなテストとなる選抜試験において受験者からどのように認識されるかは未知数である。受験者の属性や背景によって選好される評価方法は様々であり（西郡・倉元, 2010)，どんなに優れた評価方法でも受験者に受容されなければ入試は成立しない。また，選抜試験に新しい方法が導入される場合，受験者が抱く多様な不安感を払拭することの重要性が示されている（西郡・倉元, 2008)。以上のことから，本研究では，ヒント問題に対する受験者の受け止め方に注目して，以下の 2 点について明らかにする。

目的①：ヒント機能が適する試験タイプに対する受験者の認識を明らかにする

まず，どのような試験問題に対するヒント機能であれば，受験者に受け入れられやすいのかを明らかにするために，数学や理科といった教科・科目型の試験タイプと，総合問題や小論文のようにオープンエンドな問いを含む試験の 2 つのタイプに対する認識を明らかにする（以降，前者を「教科・科目型」，後者を「総合問題型」と略記する）。加えて，どのような解答を求める場合に，ヒント問題が機能しうるかを検討するために，一意に正答が定まる多肢選択式や数値・記号等の解答形式と，自由記述で解答させる記述式[1] の 2 つのタイプに対する認識を明らかにする（以降，前者を「一意正答」，後者を「記述式」と略記する）。

目的②：ヒント機能の利用がもたらす受験者の葛藤状況に関する認識を明らかにする

ヒントの提示には様々な方法が考えられるが，本研究では，受験者自身が試験中に採点ボタンを押下後，間違った問題に対して解説文を示す「基礎学力・学習力テスト」（西郡ほか, 2019）を応用する。そのため，受験者自身がヒントボタンを押し，ヒント情報を得られるものの, 正答得点は減少するという仕組みとした。1 点差で合否が決定しかねない選抜試験では，ヒントボタンを押すと不利になってしまうと感じるなどの葛藤状況が生じる可能性が高いだろう。こうした葛藤状況においてヒント機能を利用する状況（気持ち）や，ヒントボタンを利用した後の心理的変化などを明らかにすることで，ヒント機能をどのように実装することが現実的なのかについて検討する。

2 方法

まず，ヒント問題に対する受験者の受け止め方について実証的にアプローチするために，ヒント機能を有するプロトタイプを作成した。次に，大学生を対象としてプロトタイプを用いた操作実験を行い，プロトタイプに対する認識について質問紙調査を行った。それぞれの具体的な手続きを以下に示す。

2.1 ヒント機能付きプロトタイプの作成

プロトタイプは，西郡ほか（2019）で報告した CBT システムを活用し，ヒント機能部分だけを新たに開発して実装した。また, 試験問題のタイプとして，「教科・科目型」及び「総合問題型」の 2 種類を作成した[2]。

「教科・科目型」は，数学，物理，化学について，2 問ずつ作成した。問題については，センター試験の過去問題などを改修して各教科の専門家が作成した。解答形式は，数学は共通テストと同様に記号部分に数値を入力する形式，物理と化学は多肢選択式とした[3]。

各科目とも正答にいたる解法のプロセスを分解してヒントとして提示した。例えば，数学では図形を用いたベクトルの大きさを求める問題において，解法のプロセスを分解し，ヒント 1 では対角線を引くこと，ヒント 2，3 では注目するベクトルについて，解法順に提示するといったものである。

また，ヒントを得られる回数は最大で 3 回とし，ヒントボタンを押すと，「ヒント 1 を提示しますか。ヒント 1 で正解の場合，90％の得点となります。提示しない場合は『いいえ』を押してください。」というメッセージを出力し（図 1），2 つ目のヒントで 70％，3 つ目のヒントで 40％の得点となるように設定した。なお，複数のヒント情報を得た場合は，画面上に並べて表示し，スクロールにより全体を確認できるようにした。

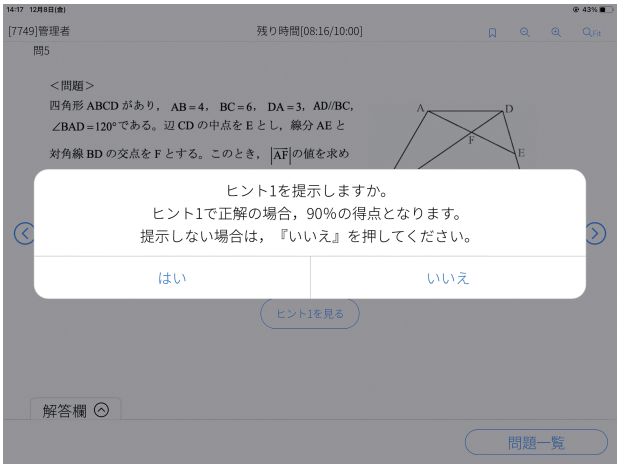


図 1. ヒントボタンを押したときの画面イメージ

「総合問題型」は，全国の大学で出題されてきた総合問題や小論文等を調査することで，ヒント問題として活用できそうなものをいくつか抽出し，総合問題や小論文を作成した経験がある専門家がヒント案を作成した。プロトタイプは，複数の資料を読み解く総合問題とし，「資料から情報を読み取り簡単な計算をさせる問題（問 1）」，「図表から読み取れることを説明させる問題（200 文字以内と 150 文字以内で記述させる 2 問（問 2，問 3）」，「資料全体を理解したうえで，ある施策に対する方策と受験者自身の考えを 400 字以内で解答させる問題（問 4）」の全 4 問で構成した。一方，解答については，「教科･科目型」とは異なりタブレッ

トから入力するのではなく，紙の答案用紙に解答を記入する方式とした。

ヒント数は，問 1 が 3 つ，問 2 から問 4 は 1 つずつとした。問 2 から問 4 のヒント数を複数にできなかったのは，「教科・科目型」に比べてヒントが段階的なものになりにくかったためである。なお，問 1 を除き，上記で示したような設問は，一意に正答が定まるものではないため，どのような情報がヒントとなりうるのか判断が難しかった。したがって，今回のプロトタイプでは，いくつかの解答アプローチが想定される中から，資料を読み解くための 1 つのアプローチを示すことで，考え方を誘導するというヒントを作成した。

以下にヒントの具体例を挙げる。問 1 の指定する図から数値を計算させる問題では，正解にいたる手順に沿って注目すべきポイントを別の簡略図を使って説明し，計算を誘導するヒントを提示した。問 2 と問 3 では，図表の読み取りのポイントをベン図で示したり（問 2），棒グラフの並び順を降順に並べて表現することで（問 3），どの部分に注目するかを提示した。問 4 では，資料から読み取れるいくつかの分析結果を箇条書で示し，それに基づいて自分の考えをまとめられるようなヒントを提示した。

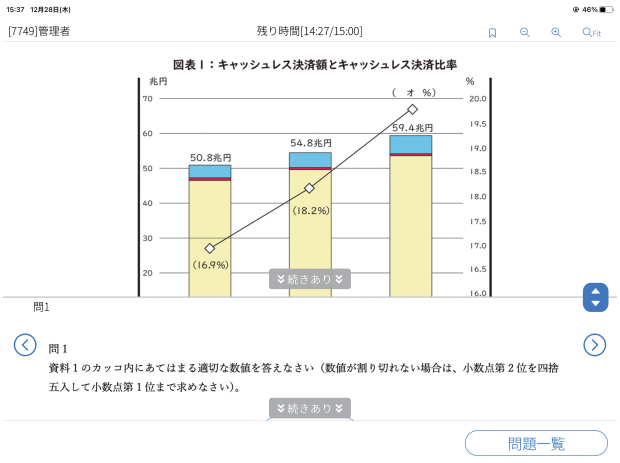


図 2.「総合問題型」の画面イメージ

2.2 プロトタイプを用いた操作実験

参加者

参加者は筆者の講義を受講している学部学生 36 名（男性 10 名，女性 26 名）であり，3 年生が 20 名，4 年生が 16 名である。同講義は，教育評価がテーマであり，テストの妥当性や信頼性について学習していることから，一般的な学生よりも測定道具としてのテストの原理を理解している集団である。また，同講義では PC を用いた授業を行っており，学生の多くは平均的な情報機器の操作スキルを有している。質問紙への回答は強制ではなく，研究参加へ同意した人のみが回答した。回答は無記名であり，個人が特定されることはなかった。

操作実験の概要

参加者全員にプロトタイプを実装したタブレットと質問紙を配布し，実験の趣旨とともに，ヒント機能や操作方法及び試験のルールについてスクリーン等を用いて詳細に説明した（質疑応答含む）。本実験ではプロトタイプに設定した試験問題の難易度や適切性を検証することが目的ではないため，参加者には試験問題を解くことよりも，1 点差で合否が決まる選抜試験をイメージして操作してもらい，その状況下におけるヒント問題という仕組みに対する率直な意見を求めた。なお，タブレットの操作時間は，「教科・科目型」が 10 分，「総合問題型」が 15 分とし，その後に質問紙への回答時間を設けた。質問項目は，以下の通りである。

目的①に関する質問項目

[1]「同じヒントタイプの試験ですが，「教科・科目型」と「総合問題型」のどちらがヒント問題に適していると思いますか。」（選択回答及び自由記述）

[2]「多肢選択式，数値・記号等の記入解答など，一意に正答が定まる解答を求める問題に対する『ヒント提示』についてお聞きします。受験者が問題を解けない場合，ヒントを提示して考えるきっかけを与えることは，妥当な評価方法であると思いますか。」（選択回答及び自由記述）

[3]「記述式問題について，記述内容に応じて採点者が部分点をつける採点をイメージしてください。受験者が問題を全く解けない場合，ヒントを提示して考えるきっかけを与えることは，妥当な評価方法であると思いますか。なお，ヒント提示後の解答に対しても部分点をつけて採点を行います。具体的には，まずヒント提示後の解答を部分点も含めて採点し，次にヒント回数に応じて得点を算出（減点）する。（例）ヒント 1 で正解だと 10%減点，ヒント 2 で正解だと 20%減点など。」（選択回答及び自由記述）

目的②に関する質問項目

[4]「1 点差で合否が決定しかねない選抜試験では，ヒントボタンを押すと不利になります。その状況であえてヒントボタンを押すとしたら，どのよう

な状況（気持ち）になったときでしょうか。仮に，どんな状況でも押さないのであれば，『押さない』と記入してください。」（自由記述）

[5]「段階的なヒント（ヒントが 1，2，3 となるにつれて減点が大きくなるパターン）の問題である場合，ヒント 1 のボタンを押しても問題が解けない場合，次のヒント 2，ヒント 3 というボタンを押す心理的負担は減りますか。」（選択回答）

[6]「ヒントボタンを押す判断に対して，受験者の心理的負担を減らす方法があるとすれば，どのような方法があると思いますか。」（自由記述）

[7]「現在の仕組みは，自分の判断でヒントボタンを押すというものです。一方で，クイズ番組のように一定の時間が経過すると強制的にヒントを提示するという方法もあります。前者と後者であれば，あなたはどちらの方法による選抜試験を支持しますか。」（選択回答と選択理由の自由記述）

3 結果

3.1 目的①に関する回答結果

[1]「教科・科目型」と「総合問題型」のどちらがヒント問題に適しているか。

「教科・科目型」が 23 名（63.9%），「総合問題型」が 8 名（22.2%），「どちらも同じ」が 5 名（13.9%）であり，「教科・科目型」がヒント問題に適していると考える回答者が多かった。以下に主な理由を挙げる。

（「教科・科目型」の選択理由）

・例えば，普段は暗記している解ける問題を度忘れしてしまって解けなかったとき，重要な試験だと受験者は不本意な思いをするし，理解していないものとして評価される。多少減点はあっても点をもらえるのは，これまで必死に勉強してきた受験生にとってありがたいと思う。

・教科科目型では，使う公式や考え方をヒントとして与えられたり，段階的な考え方を与えたりしやすいと感じたが，総合問題型でのヒントは出し方を考えないと解き方を教えることになる場合もあるのではないかと感じたから。

・選択問題は，正解か不正解かしかなく，当てずっぽうで正解する恐れもある。そのため，考える機会を与えることで，純粋な結果が得られると思うから。

・総合問題型は，大問の文章を読み，解けないといけないと思うが（文章や図表にすでにヒントがある），教科型は問題しか示されておらず，ヒントを与えて解くことができれば，理解していることが評価できる。また，ヒントの数によって理解度がわかり，それが点数に表れると思うから。

（「総合問題型」の選択理由）

・教科科目型と比べて，問題内容が難しかったり，初めて見る問題であるため，分からなければ何も書かずに諦めてしまいそうである。しかし，ヒントを提示することによって思考力を評価できると思うから。

・考え方や図の見方に対してのヒントは，受験者の視野を広げるものであるから。教科型は，問題と解き方を教えるようなヒントなので，総合型の方が適している。

・記述は○か×がはっきりと分かれるだけでなく，その過程もみる試験なので，ヒント提示があっても，その活用の仕方まで評価できると思うから。

・教科・科目型は選択肢があるので，ヒント 1 を得て選択肢を減らし，消去法で当てたり，運よく正解したりする確率を高めるかもしれない。

・ヒントの提示によって，資料の読み違いや，出題意図の捉え違いなどの受験者と出題者間の齟齬を是正できる機会になると思うから。

（「どちらも同じ」の選択理由）

・どちらもヒントがあることで，解きやすくなっていたから。

[2]　一意に定まる正答を求める問題に対するヒント提示に対する認識

「妥当な評価方法である」が 26 名（72.2%），「妥当な評価方法ではない」が 9 名（25.0%），無回答が 1 名（2.8%）であり，「妥当な評価方法である」と考える回答者が多かった。以下に主な理由を挙げる。

（「妥当な方法である」の選択理由）

・ヒントを細かく提示するなど，その人がどの内容まで理解できているかを段階的に把握できるようになる。

・当てずっぽうや運などに関係なく，解くための情報が得られるから。

・問題を解けない人の中でも，理解度は異なると思う。ヒントを提示することで，その人たちを順位付けできると思うから。

・ヒントをもとに思考して正答に辿りつけば，一定の学力があることを確認できると思う。より深く受験者の能力を測れると思う。

（「妥当な方法ではない」の選択理由）

・例えば，数学の場合，問題文を見てどの公式を用いれば良いか判断するのは重要な力であり，その力がある人のみ問題に正解できるべきだと思う。

・多肢選択式等であれば，ヒントを出すことでみんな

が正解できてしまう恐れがあり，得点差が付きにくい可能性があるから。
・考えるきっかけを与えて，問題が解けるということは，それは分かった気になっていて理解をしていないと思う。

[3]　記述式問題におけるヒント提示に対する認識

「妥当な評価方法である」が 20 名（55.6%），「妥当な評価方法ではない」が 15 名（41.7%），無回答が 1 名（2.8%）であり，記述式問題に対する認識は，ほぼ半々に意見が分かれた。以下に主な理由を挙げる。

(「妥当な方法である」の選択理由)
・ヒントを見て解答できれば，一定の学習能力があると捉えることができる。その学習能力に応じて点数を与えることができると思うから。
・記述式は選択式とは違い部分点がある。全体の中から部分点を出すのは少し時間がかかると思う。そのため，ヒントを提示することで，部分点の採点基準を一つずつ減らすことができる。また，受験者も答えやすくなると思う。
・ヒントを与えられても，記述の過程でそのヒントをどのように活用したのかまで見られるので，妥当な能力の評価ができると思う。
・例えば，何かの説明や証明をする際に，1 つの知識だけが抜け落ちていると，まったく問題に手を付けられない場合がある。しかし，実際の社会では，その部分を確かめたり，調べることが可能である。そのため, ヒント提示はテストにもあって良いと思う。

(「妥当な方法ではない」の選択理由)
・数学などの証明では，ヒントの出し方によっては，すでに回答者が気づいている部分をヒントとして出しかねない。自分が知りたい情報が得られず，点数が下がることが予想される。
・いわゆる記述式は，受験者の解答の自由度が高い。ということは思考の自由度が高いということであると考える。ヒントを提示されてしまうとその自由度が矯正されてしまい，記述式問題の意味が薄れてしまうのではないか。
・記述式の場合は，受験者が持つ文章構成能力も見ていると考えるから，ヒントで提示された文章に引っ張られて記述するのは，本来測りたいものとズレる気がする。

3.2 目的②に関する回答結果

[4]　受験者がヒントボタンを押す状況（気持ち）

ヒントボタンを押せば正解しても満点扱いされないため，選抜試験においては不利になるわけだが，それでもヒントボタンを押す状況として，「問題が理解できず，0 点になるよりはマシだと思ったとき」，「苦手な分野や問題だったとき」，「時間がないとき」など，凡そ想定される意見が多数を占めた。個別の意見としては，「満点じゃないと合格できないという場合には押さないと思うが，例えば，60%程度の正答率で合格となる試験であれば，1 点でも多く稼ぎたいという気持ちになれば，押すと思う」，「1 回全部解いて 2 回目を考えて，それでも分からなった 3 回目でボタンを押す（あきらめの気持ち）。自分の苦手な科目だと 2 回目で押す（最初から満点を狙っていない）」などがみられた。なお,「押さない」と回答した者は 1 名のみだった。

[5]　ヒントボタンを利用した後の心理的変化

最初にヒントボタンを押すときは，慎重になることは想定されるが，1 度押してしまえば，2 回目以降のヒントボタンを押す心理的負担が減るかどうかを尋ねた結果，「心理的負担は減る」が 14 名（38.9%），「心理的負担は減らない（1 回目と同じ感覚）」が 22 名（61.1%）であり，「心理的負担は減らない（1 回目と同じ感覚）」がやや多いものの意見は分かれた。

[6]　ヒントボタンを押すことに対する受験者の心理的負担を減らすための工夫

主として，以下のような工夫が挙げられた。
・パーセンテージではなく，正解した際の得点を表示する。
・人によって感じ方は違うと思うが, 得点率（減点率）がどれくらいか分からなければ，負担は減ると考える。ただし，段階的に減点率が大きくなることは事前に伝えておく。
・「提示しますか」というメッセージを「ヒントで正解すると，○%の点数を得ることができます」などにポジティブな表現に変える。
・ヒント 1 で分からなかった場合，自分が欲しいヒントではない可能性があり，その違うポイントでヒントが出され続けたら怖いという心情になってしまうから，どのような観点のヒントなのか書いてあると良い。
・ヒントを用いて解答した人の中で合格者もいる等の事例を伝える。
・他の人がどれぐらいヒントを見ているか知れる。

[7]　自分の判断でヒントボタンを押す方法（自分で判断）と，一定の時間が経過すると強制的にヒントを提示する方法（時間で強制）に対する支持

「自分で判断」は 33 名（91.7%），「時間で強制」は 2 名（5.6%），無回答が 1 名（2.8%）であり，ほとん

どの回答者が「自分で判断」を選んだ。主な理由は以下の通りである。

(「自分で判断」の選択理由)

・強制的にヒントを提示すると，少し時間を掛けると自力で解ける人たちに対して，強制的に減点をしてしまうことになる。
・時間を掛けて考えているときに急にヒントが出て減点されるのは不本意。ひとそれぞれの時間のかけ方があると考えられるため，自分で判断の方を支持する。また，入試で利用する場合，入試はその後の人生を左右すると言っても過言ではないため，あくまで本人の意思決定のうえで結果が決まった方が不満も少ないのではないかと思う。
・強制だと分かっていても解くのが遅い場合等でも減点されるため，受験者が急いで解こうとする可能性があり，ケアレスミス等が増えると思う。

(「時間で強制」の選択理由)

・自分で押さないからあきらめもつくので，心理的負担が減る。しかし，これは選択肢や一問一答に限る(記述式であれば，答えを書くのに時間がかかるので，時間で区切られると分かっているのにヒントが出され，不利になると考えられるため。)
・仮に時間を掛けて答えられた場合には残念だが，どちらにせよヒントを得られないと厳しい場面では強制的にされた方があきらめつく。

4 考察

目的①に関する［1］，［2］，［3］の結果から，ヒント問題としては,「教科･科目型」の方が「総合問題型」よりも妥当な方法だと認識される傾向があり，また,「記述式」よりも「一意正答」の方が受け入れられやすい。この理由として，受験者からみたとき，効果的なヒントが得られるかどうかという感覚の違いが挙げられる。「教科・科目型」や「一意正答」の場合，解法に一定の方向性があり，それに応じたヒントを提示しやすい。一方,「総合問題型」や「記述式」の場合，正答に向けた考え方のアプローチが多様であったり，資料が多い場合には問題文中にヒントに繋がる情報があったりするため，受験者が求めている適切なヒントが得られないことを懸念する様子がみられる。また,「総合問題型」と「記述式」の支持者においても，適切なヒントが得られることが指示する条件となっている。つまり，受験者から適切なヒントであると認識されることが前提であり，その現実的な形式として,「教科・科目型」で正答が一意に定まるものが該当すると言えるだろう。なお,「一意正答」の問い方においては多肢選択式で解答を求めると，ヒント提示が選択肢の候補を絞り込むだけの情報になりかねないことに留意が必要である。

目的②に関する［4］，［5］，［6］，［7］の結果から，まず，1 点を競う選抜試験において，ヒントがないことで完全誤答になるよりは，多少減点されても点数を得たいと思った状況においてヒントボタンを利用するという想定通りの結果だった。次に，複数のヒントが段階的に提示される場合の心理的な変化については，約 4 割の回答者が心理的な負担は減じると回答しており，1 回目のヒントボタンの利用において解けなかった場合には，次の段階のヒントに進みやすくなることを示唆している。一方，約 6 割の回答者は依然としてヒントボタンを利用することには慎重であることから，複数のヒント構成とする場合には，こうした受験者の多様な心理状況にも留意が必要である。その工夫として,［6］で示したように，ヒントを提示する際に，メッセージをポジティブに表現したり，ヒントに関する大枠の情報（観点など）を示しておくなどが挙げられる。回答者の記述から読み取れることは，ヒントを利用することで負うことになるリスクの程度を理解したうえで，利用するかどうかを判断したいという気持ちであり，この部分に配慮した仕組みでなければ，ヒント問題は，選抜試験において受験者に受け入れられないだろう。なお,［7］の結果から，ヒントボタンを押すことの心理的負担を回避する手段として，ヒントの強制提示は,受験者からまったく支持されなかった。あくまで受験者の主体的判断を前提に，ヒント提示の在り方を検討する必要性が示された。

5 まとめ

本研究では，CBT の「ヒント問題」に対する受験者の捉え方に注目し，選抜試験における活用可能性について検討した。その結果，現段階で現実的に検討できそうなヒント問題の在り方は，教科・科目型の試験問題で，正答が一意に定まるタイプのものであった。これらの結果は，限定的な集団を対象とした調査結果であることに留意が必要であるが，ヒント問題の可能性を議論するきっかけを示唆するものである。

クイズ番組でヒントを提示され回答者が問題を解く場面は多くの人がイメージできるだろう。しかし，緊張感が伴う入試という場面で，ヒント機能を持つ CBT の実施は想像以上に考慮すべき点が多い。特に,「適切なヒントとは何か」を考えたとき，単に解法を分割して提示するだけでは必ずしも適切なヒントにならない。ヒントが成立する相性の良い問題や設問形式,

受験者が持つ知識を刺激するヒント情報は何かなど，従来の入試問題とは違う発想で検討すべき点が多い。本研究の知見がそのきっかけとなれば幸いである。

注

1）「記述式問題とは，理由や要旨の説明，数学などの証明，図表の説明などであり，何らかの用語や名称を答えさせるものは含まない」と注釈を入れている。

2）「教科・科目型」及び「総合問題型」の問題作成は，高校生向けの模試等を作成している民間の教育機関に委託した。

3）多肢選択式にした理由は，CBT のメリットである自動採点機能を利用してもヒント問題が機能するかについて検証するためである。

謝辞

本研究は，科研費（19K02890）の助成を受けたものである。

参考文献

大学入試センター（2021）.「大規模入学者選抜における CBT 活用の可能性について（報告）」.

大学入試センター（2022）.「個別大学の入学者選抜における CBT の活用事例集」.

西郡大・倉元直樹（2008）.「大規模リスニングテストにおける『妥当性』と『均一性』-IC プレーヤー試聴体験に参加した高校生の意見分析」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』，No3, 77-90.

西郡大・倉元直樹（2010）.「大学進学希望者の高校生が選好する評価方法とは？ -『入学者受入れ方針』を検討する上での一視点 -」『大学入試研究ジャーナル』，No20, 35-41.

西郡大・山口明徳・松高和秀・長田聡史・坂口幸一・福井寿雄・高森裕美子・園田泰正・兒玉浩明（2017）.「デジタル技術を活用したタブレット入試の開発 - 多面的・総合的評価に向けた技術的検討」『大学入試研究ジャーナル』，No27, 63-69.

西郡大・園田泰正・兒玉浩明（2019）.「タブレットを用いた『基礎学力・学習力テスト』の開発と導入」『大学入試研究ジャーナル』，No29, 105-110.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，38-43，2024

アドミッション専門人材について学ぶ教養科目の開講とその成果
――履修者が授業の演習として入試広報活動に参加することの効果――

平井 佑樹，一之瀬 博（信州大学）

信州大学では，学部 1 年生を対象とした教養系の共通教育科目として「高大接続におけるデータサイエンスゼミ」を 2022 年度の前･後期に開講した。この科目では，データサイエンスに関する 1 つの実践例として，アドミッション専門人材が行う業務を学ぶ。科目の後半で実施する演習では，担当教員が与えるデータに基づき，履修者が信州大学の魅力を高校生などに発信する。前期では履修者がオープンキャンパスにおいて魅力を伝えるプレゼンテーションを行い，後期では履修者が制作した動画を春の Web オープンキャンパスで上映した。前期開講科目では，開講した成果が顕著に現れ，オープンキャンパスにおける参加者の評価および履修者の授業評価どちらにおいても高い評価が得られた。

キーワード：入学後の教育，入試広報，教職学協働，オープンキャンパス

1 はじめに

新型コロナウイルス（COVID-19）が入試広報活動に大きな影響を与えている中，信州大学（以下，本学）では，アドミッションセンター主催の「ミニオープンキャンパス in 松本（以下，ミニ OC）」を複数回開催した（一之瀬ほか，2022）。従来のオープンキャンパスとは異なり，参加可能人数を定めるなど，規模を縮小した上で開催した。結果として，2020 年度は 20 回，2021 年度は 16 回（この 16 回のうち 4 回はオンライン開催）開催したものの，本学在学生の参加はなく，すべてのプログラムを教職員のみで実施した。そのため，参加者アンケートでは「学生の話も聞きたかった」「学生と話がしたかった」など，在学生の参加を求める意見が多数寄せられた。

学生が参加する入試広報活動については，喜村ほか（2020）が述べるように，「大学の広報担当者では思いつかないような新たな広報内容が創出される」などの良い効果がある。本学における従来のオープンキャンパスでは，在学生主導のキャンパス見学ツアーなどが実施されていたこともあり，ミニ OC においても在学生が参加するプログラムの企画を考案することとなった。しかしながら，前述のとおり，ミニ OC は 1 年間に 20 回程度開催（1 回あたり約 2 時間で 10 日間程度かけて開催）するため，すべての回に同じ在学生を参加させるというわけにはいかず，そうでなかったとしても，参加する在学生の募集や参加する日程の調整などがうまくいかないことが予想された。

そのため，本稿の著者が担当する科目（以下，本科目）での演習として，履修者もミニ OC に参加する企画を考案し，2022 年度に実施した。本稿では，その科目を開講するまでの経緯，科目の内容，および開講したことの成果について報告する。

2 科目設計

ミニ OC に参加する在学生を集めるためだけに本科目を開講するのでは大学で開講する科目として成立しない。そのため，本学の特徴に合わせて，科目として成立させるための設計を行った。

2.1 科目概要

本学で開講される科目は，所属学部・学科などに関係なく受講できる共通教育科目と，所属学部・学科に応じた専門科目の大きく 2 つに分かれている。多種多様な背景を持つ学生を集められる可能性が高いことから，本科目は共通教育科目として開講することとし，演習を中心とした授業を展開できるゼミ形式の科目を設計した。ゼミ形式の科目は，原則選択科目であり，クラスサイズが 30 名程度に制限されているため，すべての学部の履修者が揃わない可能性があった。しかし，少人数クラスのため，担当教員が履修者を綿密に指導することが可能であった。

内容面については，データサイエンスに関する 1 つの実践例として取り扱うこととした。アドミッション専門人材が行う大学入試関係の研究や業務では，「データを処理・分析し，データから有益な情報を取り出す方法論（北川ほか，2021）」であるデータサイエンスに関わる活動を行っており，それを体験的に学ぶことができるようにした。本学では，2023 年度に「数理･データサイエンス・AI 教育プログラム（文部科学省，

2023)」におけるリテラシーレベルの認定を受けるための準備を行っていたこともあり，数理・データサイエンス・AI 教育強化拠点コンソーシアム（2020）が定めるモデルカリキュラム（リテラシーレベル）の「選択」分野を扱う科目として設定した。

2.2 2022 年度前期開講科目の詳細

表 1 は前期開講科目のシラバス（2022a）の概要を示したものである。前期では，最終目標（達成目標）をオープンキャンパスにおける魅力発信とした。履修者が，魅力を発信するための知識や技能を第 7 回までに身につけ，第 8 回以降で魅力を発信するためのプレゼンテーションの準備やリハーサルを行い，オープンキャンパスにて演習を行う流れとした。ただし，シラバスで示した授業計画は，履修者と相談した上で変更しており，実際は次のとおり実施した。

- 第 2 ～ 7 回：各論
- 第 8 回：入試広報活動に関する招待講演
- 第 9 ～ 10 回：オープンキャンパスでの発表準備
- 第 11 ～ 13 回：発表リハーサル
- 第 14 ～ 15 回（集中開講）：オープンキャンパス運営補助＋発表，授業アンケート

この変更は，各論の後に招待講演（本学アドミッションセンター教員による入試広報活動の紹介）を入れ，発表リハーサルを 3 回に渡って実施することにしたためである。シラバスでは 4 週間かけてオープンキャンパスでの発表準備を行う計画としていたため，第 10 回と第 11 回の間に 2 週間の休講期間を設けた。

知識や技能を身につける第 7 回までにおいては，まず，入試関連書籍（たとえば（倉元, 2020））にある記述を適宜引用した上で，「アドミッション専門人材とはどのようなことを行う人なのか」について第 2 回で定義し，大学入試関係の研究や業務を一通り紹介した上で，最後に講義内容希望調査を行った。第 3 回から第 7 回にかけて，次の 5 つのテーマを設定し，希望調査結果に基づく授業を展開した。

- 入試運営①（概要）
- 入試運営②（各論）
- 合格・入学者サポート
- 追跡調査①（志願者動向）
- 追跡調査②（入学後の状況）

各回の授業では，履修者に公開できる範囲で本学の入試データを示し，入試や広報活動の実施に至るまでの検討内容や入試結果を検討するための方法などについて講義した。ここでは，いわゆる新入試（2021 年度入試）に向けて本学が実際に検討してきた内容や，入試広報について検討するために導入したシステム（インターネット出願時アンケートなど）について話すなど，本稿の著者らが実際に行ってきたことについて，その概略を解説した。

講義の後，簡単なグループワークを実施した。グループワークでは，次の 4 点のようなオープンエンドな問いを設定し，グループとしての回答をクラス全体に共有し，担当教員からフィードバックした。

- 学生（生徒）に響く信大の魅力は何か。
- 合格発表から前期に履修する科目が決定するまでの期間において，本学高大接続の課題は何か。
- 本学入試の良い点や改善点は何か。

表 1 前期開講科目のシラバス（2022a を一部改変）

達成目標	担当教員から提供されたデータを適切に分析し，その結果を活用して本学の魅力を発信することができる。
授業計画	【第 1 ～ 7 回：前期・後期開講科目共通】 ・第 1 回：ガイダンス ・第 2 ～ 7 回：各論（順不同） - 大学入学者選抜研究（分野や論文紹介） - 大学入試に関する広報 - 大学入学前教育・初年次教育 - 入試結果の分析 - 追跡調査 - その他，受講者の希望に応じた話題 【第 8 回以降：前期開講科目限定】 本学の魅力を発信する演習として，本学オープンキャンパスにおける広報活動を行う。 ・第 8 ～ 11 回:グルーピング（3 ～ 4 名），オープンキャンパスでの発表準備（提供データの分析活動を含む） ・第 12 回：発表リハーサル ・第 13 回～第 15 回（集中開講，参加日や発表方法などは別途調整）：オープンキャンパス運営補助＋発表，授業アンケート
成績評価方法	【第 2 ～ 7 回：50 点満点】 ・各回リアクションペーパーの提出（各回 5 点× 6 回） ・高大接続や本学の魅力に関する考察レポート（20 点） 【第 8 回以降：50 点満点】 ・リハーサル時点のオープンキャンパスでの発表内容 15 点：グループとしての評価（学生相互評価＋担当教員による評価） ・発表内容の批評 5 点：批評したことに対する評価 ・活動レポート 30 点：発表 or 動画制作の経緯の説明，自身の貢献の説明，反省点，本授業で学んだことの記述など

・（架空の 3 名の受験生に関する高校での活動内容を示した上で）「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」が良い順に並べよ。

その後，表 1 の成績評価方法で示したリアクションペーパーを用いて，各問いに対する各履修者の意見を改めて収集し，必要に応じて本学の担当部局（学務部入試課や学務部学務課共通教育支援室）に，匿名化した上で送付した。

第 8 回の招待講演が終わった後，科目前半のまとめとして，高大接続や本学の魅力に関する考察レポートを課した。具体的には本学の大学案内を高校生やその関係者が見た場合の良い点や改善点について論述する課題を出した。大学案内は必ずしも高校生向けに作られているとは限らない。しかし，各種進学相談会や大学説明会では大学案内のみ配布することもあるため，このような課題を設定した。

以上のように，科目前半において，本学の魅力を改めて確認し，本学をこれから受験する高校生などに向けてどのようなメッセージを出せばよいかについて検討を行った後，第 9 回以降の発表準備を進めた。履修者 29 名をミニ OC の参加希望日を聞いた上で 8 グループに分け，発表内容について次の 6 つの条件を提示した。

・ 発表時間は質疑応答も含めて 25 分程度とする（目安：発表 20 分，質疑 5 分）。
・ グループで 1 つのプレゼンテーションを実施することを標準とする。各人のプレゼンテーションを合わせたものでも良い。
・ Microsoft PowerPoint を用いた発表を標準とする。収録した音声や動画の利用も可能であり，担当教員をコーディネータとするパネルディスカッション形式でも良い。参加者に問いかけることも可能である。
・ 参加者に事前に資料を配布することができる。
・ 発表内容は，教職員が行う大学概要説明や学生生活説明と重複しないことが望ましい。
・ 自身の想いを正直に伝えて良い。ただし，リハーサルを見て内容の変更を依頼することがある。

また，発表内容を決めるための参考として，本学アドミッションセンターから「次の 7 点のような内容（取捨選択自由）を含めたプレゼンテーションにすると良いのではないか」という助言を行った。

・（長野県外出身の場合）実際に長野県に来てみてどんな感じか。
・ 実際に大学生になって感じたことは何か。
・ 1 人暮らしはどんな感じか。私の 1 週間みたいなものでも面白そう。
・ 大学を選ぶときに困ったことは何か。それをどのように解決したか。
・ 高校時代にやっておけば良かったと感じていることは何か。
・ 今年度の大学入学共通テストは過去最低の平均点になったがメンタルを含めてどのように対処したか。効果があった取り組みはあるか。
・ 保護者の方が付き添っている場合が多いので，実際に親元を離れるときにどんな会話があったか。保護者へのアドバイスはあるか。

このように，教職員による説明との重複を避けつつも，自分の想いを正直に伝えて良いという指示を出した。これは，ミニ OC の参加者にとっては同じ内容よりも異なる内容を聞いた方が良いであろうという判断があったことや，永田（2011）が述べるように，教員・職員・学生の役割を意識したためである。

2.3 2022 年度後期開講科目の詳細

後期開講科目のシラバス（2022b）は前期と比較して後半のみが異なり，第 8 回以降を，本学の魅力を発信する動画やポスターの制作に充てた。動画制作の期間や負荷を考慮して，動画の長さは 10 分程度のものとし，学内のキャンパス見学ツアーを収録する場合は 20 分程度になっても良いこととした。また，動画の内容を説明あるいは補足する資料としてポスターの制作も依頼した。動画は大学説明会などで上映する可能性があること，ポスターは本学アドミッションセンター教員が高校訪問などをする際に配布する可能性があることを伝えた。

動画・ポスター制作においては，ミニ OC におけるアンケート結果を踏まえ，履修者 30 名を次の 3 条件を満たすように 5 グループに分けた。

・ 各グループに男性・女性がそれぞれ 2 名以上いる（前期では，男性 / 女性のみの学生グループがあり，そのグループがミニ OC で発表した際のアンケートには，女性 / 男性学生の意見も聞きたかったという回答があった）。
・ 各グループに長野県内・県外出身者がそれぞれ 2 名以上いる。
・ 各グループに在松・離松生がそれぞれ 2 名以上いる（「離松」は教育・工・農・繊維学部を指し，学部 2 年になると松本キャンパスを離れて生活する学部である。その他の学部は「在松」である）。

本科目の進行とは別に，本学アドミッションセンターでは，2023 年 3 月末頃に新高 1・2 生を対象とし

た Web オープンキャンパス（以下，春の WebOC）を新たに実施する計画をしていた。そのため，最終的には，本科目で制作した動画をその場で上映することとなった。

3 本科目開講の成果

3.1 2022 年度ミニ OC

2022 年度ミニ OC は 7 月下旬から 8 月下旬の間に，8 日間かけて 16 回実施した。表 2 にその概要を示す。当初はすべての回を対面で実施する予定であったが，新型コロナウイルス感染拡大の影響で，8 月に行われた計 14 回はオンラインでの実施となった。プログラムは対面・オンラインどちらも同じである。前期開講科目において編成した 8 グループそれぞれが 1 日間（午前・午後の計 2 回）担当し，対面開催時は座席への誘導などの業務も行った。参加日と参加学生（全員が学部 1 年生）の所属学部は次のとおりである。

- 7 月 24 日（日）：教育，教育，教育，経法
- 8 月 5 日（金）：人文，教育，経法，理
- 8 月 6 日（土）：人文，医（医学科），工，工
- 8 月 9 日（火）：人文，医（医学科），工，工
- 8 月 18 日（木）：教育，医（保健学科）
- 8 月 19 日（金）：教育，教育，工，繊維
- 8 月 27 日（土）：人文，医（医学科），工，工
- 8 月 28 日（日）：教育，工，工

図 1 に示すように，学生によるプレゼンテーションでは，教職員による説明では含まれないような内容の説明が多くあった。また，図 2 に示す質疑応答時間では，プレゼンテーションには含まれない学生自身の想いも聞くことができた。オンライン開催では Web 会議ツール（Zoom）の操作に手間取る場面があったものの，対面開催時と同様に学生の声を参加者に届けることができた。参加者は Zoom における表示名をハンドルネームにして良かったということもあり，質疑応答では対面開催時よりも盛り上がった。

参加者アンケートでは，質疑応答を除く各プログラムとミニ OC 全体について，「とても良かった」～「どちらでもない」～「良くなかった」の 5 段階で評価するよう依頼した。同伴者を除く参加者 1,015 名のうち 730 名から回答が得られ，回答率は 71.9% であった。アンケート回答内容を公開することができないため，具体的な数値を本稿で示すことができないものの，全体として概ね良い評価が得られ，特に「とても良かった」の回答割合は，学生による魅力紹介が最も高かった。

表 2 2022 年度ミニ OC の概要

	対面開催（2 回実施）	オンライン開催（14 回実施）
参加定員	各回 150 名	
総申込者数	287 名（161 名）	2,068 名（1,324 名）
総参加者数	239 名（136 名）	1,360 名　（879 名）
プログラム	・大学概要説明，学生生活説明 ・令和 5 年度入試概要説明 ・学生による信州大学の魅力紹介 ・質疑応答	

注）参加者は参加したことをシステムに記録した者，総申込者数および総参加者数の括弧内は同伴者を除いた人数で内数



図 1 ミニ OC の様子（対面開催時の学生発表）



図 2 ミニ OC の様子（対面開催時の質疑応答）

3.2 春の WebOC

後期開講科目における動画・ポスター制作が進んでいる間に，新高 1・2 生を対象とした春の WebOC を開催することが決まった。表 3 にその概要を示す。春の WebOC は，志望大学決定時期の早期化が進んでいる中で，少しでも早く大学のことを知ってもらう目的で企画したものであり，2022 年度は試行的に実施した。2023 年 3 月 26 日（日）および 4 月 2 日（日）の 2 日間で計 4 回開催し，いずれもオンラインで実施した。急遽開催が決まったということもあり，本科目の履修者が参加することはなかったものの，後期の履修者が制作した動画を上映することで学生の声を届けられるようにした。後期開講科目では，動画が 5 本制作

（各グループで 1 本制作）され，そのうち，本学全体や長野県について紹介している動画 1 本と，本学の魅力が良く伝わる動画 1 本を著者らが選択し，それぞれ春の WebOC 各回の前半と後半で上映した。

春の WebOC 終了後，ミニ OC と同様に参加者アンケートを実施し，参加者 252 名中 134 名から回答が得られた（回答率 53.2%）。全体としてミニ OC と同様の評価が得られたものの，動画上映のみとなった「信州大学へようこそ」と「学生による魅力紹介」では，「とても良かった」の回答割合が他と比べると低い結果となった。この結果は，動画の内容や質で変わる可能性があるものの，さらに良い評価を得るためには在学生の参加が必要であることを改めて認識した。

3.3 授業としての評価

本学では，開講されているほぼすべての科目において，各科目の最終回（15 回の授業で構成される科目ならば第 15 回）で授業アンケートを実施することが求められている。質問項目は共通であり，各科目で設定した達成目標に到達したか，また，授業を通して達成感が得られたかなど，授業全体を振り返るための項目が設定されている。担当教員に対する評価を行う質問項目もあり，授業に対する意見・要望などを回答することもできる。共通教育科目におけるゼミ形式の科目では，独自項目としてさらに，コミュニケーション力か身についたか，また，論理構成力が身についたかを聞いている。

前期・後期開講科目で実施した授業アンケート結果の一部を，それぞれ表 4 および表 5 に示す。いずれの項目でも「そう思う」側の回答が多く，科目全体として大きな問題は見られなかった。「そう思う」の強さという観点で見ると，実際に行われたイベントに参加している前期のほうが強く出ていることが窺える。

本学全学教育センターでは，授業アンケートとは別に，すべての共通教育科目の中から，優れた実践を「共通教育グッドプラクティス」として毎年選定しており，前期開講科目はこれに選定された（https://www.shinshu-u.ac.jp/faculty/general/credit/）。選定の根拠となる学生（履修者）の投票結果では，次の 6 点のような投票理由が示されていた。

- 自分たちが受けた入試の裏側を知ることができるから。
- 他の受講者と意見交換する機会が多く，自分にはなかった視点から物事を考えるきっかけになっていると感じたから。
- グループワークで出た意見を大学側に伝えてくれ，今後に活かそうとしてくれていることが分かるから。
- 他の授業では経験できない，受験生での前での発表や相談会など，たくさんの豊かな経験ができると思ったから。
- データの実践的な読み取り方や大学入試関係のあまり語られないことについて学ぶことが出来る。
- フィードバックがしっかりしていてやりやすい。

以上から，大学で開講する科目としても，履修者がミニ OC に参加する企画は成功だったと考えられる。

表 3 春の WebOC の概要

参加定員	各回 250 名（4 回実施）
総申込者数	308 名
総参加者数	252 名
プログラム	・大学では何をするの？ ・信州大学へようこそ（動画） ・信州大学ってどんなところ？ ・学生による信大の魅力紹介（動画） ・質疑応答

注）参加者は参加したことをシステムに記録した者

表 4 前期開講科目でのアンケート結果（N = 28）

	強くそう思う	そう思う
授業目標に到達したか	50 %	46 %
授業を通して達成感を得たか	64 %	32 %
教員は，熱意・意欲をもって授業を行っていたか	89 %	11 %
コミュニケーション力は身についたか	46 %	43 %
論理構成力は身についたか	29 %	57 %

注）5 段階評価のうち「そう思う」側の回答を抽出

表 5 後期開講科目でのアンケート結果（N = 29）

	強くそう思う	そう思う
授業目標に到達したか	31 %	66 %
授業を通して達成感を得たか	59 %	38 %
教員は，熱意・意欲をもって授業を行っていたか	69 %	28 %
コミュニケーション力は身についたか	38 %	52 %
論理構成力は身についたか	31 %	66 %

注）5 段階評価のうち「そう思う」側の回答を抽出

4 おわりに

本稿では，著者が担当する科目「高大接続におけるデータサイエンスゼミ」の内容と開講したことの成果について報告した。3 節で示した分析結果のとおり，

前期開講科目では開講した成果が顕著に現れ，オープンキャンパスにおける参加者の評価および履修者の授業評価どちらにおいても高い評価が得られた。本稿の第一著者が2022年4月まで本学アドミッションセンターに所属していたこともあり，同センターと緊密に連携できたことも成功の一要因であると考えている。

2022年度は開講初年度ということもあり，途中で授業計画を変更するなど，手探り感が否めなかった。しかし，本学で開講する科目として成立したことから2023年度も継続して開講している。2023年度ミニOCでは，対面開催とオンライン開催の両方を実施している。そのため，どちらの形式にも参加するよう履修者へ指導しており，両形式のメリットやデメリットを考察させている。

本科目の開講を継続することで，履修者が2年，3年と進級した後も，ミニOCや春のWebOCへの参加を呼びかけることも可能になる。2023年度のミニOC（対面開催）では，2022年度後期の履修生2名が学生スタッフとして参加したため，参加者にとっては多くの学生と話をする機会が得られた。このような形で在学生を主体とした教職学協働を続けていくことにより，大学全体が一体となって活動していることをアピールすることができる。本学の全学教育センターおよびアドミッションセンターでは，引き続き本企画に関する連携を行い，高校生やその関係者，また本学在学生いずれにおいても，より良い効果が表れるように改善を続けていきたい。

本科目の内容について，2.2節で述べたように，履修者に公開できる範囲のデータのみ提供し講義しているため，たとえば「入試データの分析とそれに基づく広報戦略の立案」のような戦略部分については十分に講義できているとは言えない。データに基づく戦略立案は，アドミッション専門人材が行う業務として重要な項目であり，かつ，本科目はデータサイエンスを扱っている科目であることを考慮すると，今後は，2.2節で述べたようなリアクションペーパーを通じた意見聴取だけでなく，たとえば広報戦略の立案を行っている教職員と履修者がディスカッションを行うなど，より実践的な取り組みを，科目の内容に組み込むことも検討していきたい。

参考文献

一之瀬博・木村建・海尻賢二・平井佑樹（2022）.「コロナ禍における信州大学アドミッションセンターの入試広報活動」『大学入試研究ジャーナル』**32**，150 − 156.

喜村仁詞・大塚智子（2020）.「学生が創る学生募集広報―理論検証型手法から理論成績型手法への転換」『大学入試研究ジャーナル』**30**，66 − 73.

北川源四郎・竹村彰通（編）（2021）.『教養としてのデータサイエンス』講談社 .

倉元直樹（編）（2020）.『「大学入試学」の誕生』金子書房.

文部科学省（2023）.「数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度（リテラシーレベル）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/suuri_datascience_ai/00002.htm（2023年4月10日）.

永田純一（2011）.「在学生による入試広報活動の取り組み―広報効果と人材育成の観点から」『大学入試研究ジャーナル』**21**，91 − 96.

信州大学（2022a）.「高大接続におけるデータサイエンスゼミ（前期）シラバス」信州大学 https://campus-3.shinshu-u.ac.jp/syllabusj/Display?NENDO=2022&BUKYOKU=G&CODE=G2B55721（2023年4月10日）.

信州大学（2022b）.「高大接続におけるデータサイエンスゼミ（後期）シラバス」信州大学 https://campus-3.shinshu-u.ac.jp/syllabusj/Display?NENDO=2022&BUKYOKU=G&CODE=G2B55722（2023年4月10日）.

数理・データサイエンス・AI教育強化拠点コンソーシアム（2020）.「数理・データサイエンス・AI（リテラシーレベル）モデルカリキュラム～データ思考の涵養～」数理・データサイエンス・AI教育強化拠点コンソーシアム http://www.mi.u-tokyo.ac.jp/consortium/model_literacy.html（2023年4月10日）.

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 34 号，44-51，2024

高校時の高大連携活動に対する価値評定と大学生活の認識との関連
――利用した入試区分による検討――

橘 春菜，永野 拓矢，寺嶌 裕登，石井 秀宗（名古屋大学）

本研究では，高校時の高大連携活動の参加経験状況と，高大連携活動に対する価値評定と大学生活の認識との関連について，大学生を対象にオンライン調査を実施し検討した。結果，学校推薦型選抜または総合型選抜の利用者は一般選抜のみの利用者と比べて高大連携活動への参加率が高いこと，調査参加者の多くが大学見学とオープンキャンパスに参加しており，大学の研究に携わる活動への参加者は相対的に少ないこと，偏相関分析の結果，参加した活動に対して入試や進学後の学びへの有用性を感じる程，その活動が進路選択や大学生活に影響したと認識し，活動のおもしろさに関わる価値づけが高い程，大学での主体的な学習態度と結びつくことが示された。

キーワード：高大連携活動，参加経験状況，価値評定，大学生活の認識

1 はじめに
1.1 高大連携活動の展開

中央教育審議会答申（1999）では，初等中等教育と高等教育の接続にあたり，高校教育から大学教育への円滑な移行という観点から，両者の教育上の連携を拡大し，入学者選抜の在り方を改善することの重要性が述べられた。以降，高等学校と大学とが相互に理解を深め，連携して生徒の能力や関心を促す取り組みが様々に展開されてきた。中央教育審議会答申（2016）では，高等学校や生徒の特性を踏まえ，大学等の専門機関において実施する就業体験活動（アカデミック・インターンシップ）を充実することについて言及された。これに対応して，「中学校・高等学校キャリア教育の手引き」（文部科学省, 2023）では，生徒の興味関心に応じた分野の大学研究室で研究活動体験を行うことで，自身の将来を考えることを目的としたアカデミック・インターンシップの事例が取り上げられている。こうした高大連携を支援する事業（たとえば, スーパーサイエンスハイスクール : SSH 等）も全国的に展開され，従来に比べて多くの生徒が高大連携活動に参加する機会を得るようになってきた。

近年の高大連携活動に関する先行研究では，多様な取組とその効果が示されている。たとえば，継続・育成型カリキュラムの高大連携活動を通じた高校生の進路意識の変容と効果（西郡ほか，2018），高大連携探究プロジェクトを通じた志願者の育成と大学入学者選抜の開発の可能性（大久保ほか, 2023），医学科志望者を対象とした数日間の体験授業を通じた高校生の進学意識，医学・医療への意識，動機づけの変化（山田ほか, 2023），講演型の高大連携活動における大学生のメッセージから受けた印象が高校生の意欲等に与える影響（大野ほか, 2021），コロナ禍のオンライン方式による高大連携活動の効果（板倉ほか, 2023）等である。西郡（2015）は，キャリア教育の観点から高大連携活動（出前講義）の効果を検討し，講義で得た大学の学びや研究に対する新鮮な発見や驚きが大学進学に向けた学習意欲を喚起する大きな要因となること等を示した。

生徒が将来を考える上で効果的な高大連携活動を探るため，生徒が参加した活動から何を得て，その活動をどのように価値づけ，将来の生き方や進路選択に結びつけていくか，という視点から検討を蓄積することが重要である。

1.2 高大連携活動に対する価値と大学生活の認識との関連

学習者が学習課題をどのように価値づけ，自律的な学習に結びつけるかについて，動機づけの観点から様々な検討が進められている。Eccles and Wigfield（1985）は，学習者がある課題に取り組もうとする価値的な側面を課題価値として概念化し，興味価値，利用価値, 獲得価値の 3 つに整理した。伊田（2001）は，さらに利用価値と獲得価値を精緻化し，次の 5 つの課題価値に分類した。興味価値は課題の内容の楽しさや満足感を指す。実践的利用価値は課題内容の職業実践（希望する進路先）における有用性を指す。制度的利用価値は進学や就職試験を突破するための有用性を指す。公的獲得価値は課題の遂行が他者からみて望ましい（と本人が考える）自己概念の獲得につながることを意味する。私的獲得価値は課題の遂行が自分自身が

望ましいと考える自己概念の獲得につながることを指す。本研究では，これらの５つの課題価値の捉え方を援用し，高大連携活動に対して生徒がどのような価値を求め，それが後の進路選択や大学生活における主体的な学びや満足感とどのように関連するかを検討する。

1.3 目的

本研究では，(1) 高校時の高大連携活動の参加経験状況を把握するとともに，(2) 最も印象に残っている高大連携活動に対する価値評定と，現在の大学生活の認識（進路選択・大学生活への影響，大学における主体的な学習態度，大学生活満足度）との関連について検討することを目的とする。

2 方法

2.1 調査対象

2023 年 2 月に，インターネット調査会社の全国の調査参加登録者のうち，大学生 457 名を対象に，オンライン調査を実施した。分析対象は，大学入試で利用経験のある入試区分が不明な参加者を除いた 453 名（平均年齢 20.69 歳，*SD* = 1.67）であった。

2.2 調査内容

高大連携活動への参加　高校生の時に参加したことのある高大連携活動について，「大学を見学した」，「大学の研究室を訪問した」，「高校で大学教員による講義や実験・実習を受けた」，「大学の授業科目を大学生と受講した」，「大学が一般に公開する講座を受講した」，「大学が実施するオープンキャンパスに参加した」，「大学生･大学院生が実施する活動に参加した」，「GSC（グローバルサイエンスキャンパス）に参加した」，「SSH（スーパーサイエンスハイスクール），SGH（スーパーグローバルハイスクール），SELHi（スーパー・イングリッシュ･ランゲージ･ハイスクール），WWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築支援事業，地域との協働による高等学校教育改革推進事業，SPP（サイエンス・パートナーシップ・プログラム）等の高校と大学とが連携した取り組みに参加した」，「高校で実施した研究に対して，大学教員や学生から助言を受けた」，「大学教員がインターネット上で配信する講義を視聴した」，「大学図書館を利用した」，「大学が実施する高校生向けの教育プログラムに参加した」，「学会・学術集会に参加した」，「その他」，「いずれも参加しなかった」から該当するものをすべて選択するよう求めた。

最も印象に残った高大連携活動　高大連携活動参加経験者を対象に，参加した活動のうち，最も印象に残っている活動を一つ選択するよう求めた。

高大連携活動に対する価値評定　高校生版・課題価値測定尺度（伊田, 2003; 2004）の 24 項目を使用した。高大連携活動参加経験者を対象に，最も印象に残った活動を通して学んだ内容について，“当時のあなたの考えに近いものをひとつ選択してください”と教示し，「まったくあてはまらない（1）」，「あまりあてはまらない（2）」，「どちらかといえばあてはまらない（3）」，「どちらともいえない（4）」，「どちらかといえばあてはまる（5）」，「だいぶあてはまる（6）」，「非常にあてはまる（7）」の 7 件法で回答を求めた。

最も印象に残った活動の参加期間[1)]　高大連携活動参加経験者を対象に，最も印象に残った活動の参加期間について，（ ）年間，（ ）か月間，（ ）日間の（ ）内に数値を記入するよう求めた。

進路選択・大学生活への影響　高大連携活動参加経験者を対象に，最も印象に残った活動の進路選択・大学生活への影響について尋ねるため，本研究で作成した 8 項目を用いた。“今振り返ると，その活動はあなたの進路選択や大学生活にどのような影響があったと思いますか。下記の項目についてどの程度あてはまるか，次の中から今のあなたの考えに近いものをひとつ選択してください。”と教示し，各項目に対して，「あてはまらない（1）」，「あまりあてはまらない（2）」，「どちらともいえない（3）」，「ややあてはまる（4）」，「あてはまる（5）」の 5 件法で回答を求めた。

活動への不参加理由　高校生の時に高大連携活動に参加しなかった者を対象に，不参加の理由について，「どのような活動があるか知らなかったから」，「予定があわなかったから」，「参加しやすい場所で実施されなかったから」，「参加することに不安があったから」，「関心がなかったから」，「他のことに時間を使いたいと思ったから」，「その他」から該当するものをすべて選択するよう求めた。

大学における主体的な学習態度　主体的な学習態度尺度（畑野・溝上，2013；畑野・原田，2014）の 9 項目を使用した。大学の授業に対する主体的な学習態度について，各項目に対して，「あてはまらない（1）」，「あまりあてはまらない（2）」，「どちらともいえない（3）」，「ややあてはまる（4）」，「あてはまる（5）」の 5 件法で回答を求めた。

大学生活への満足度　高橋･青木（2010）が作成し，奥村ほか（2019）が採択した大学生活満足度項目 5 項目を使用した。大学生活への満足度について，各項目

に対して，「あてはまらない（1)」，「あまりあてはまらない（2)」，「どちらともいえない（3)」，「ややあてはまる（4)」，「あてはまる（5)」の 5 件法で回答を求めた。

魅力的な高大連携活動[2)] “高校生にとって，どんな「大学に関連する活動」があると魅力的だと思いますか。”と教示し，自由記述により回答を求めた。

属性 調査参加者の属性として，性別，学年，年齢，大学種別，専攻，大学入試で利用した入試区分，高校生の時の社会経済的地位，高校生の時の部活動の所属状況，高校生の時の居住地（都道府県）に関する情報を収集した。社会経済的地位については，石井ほか（2019）が作成した中学生用簡易版 SES 代替指標を用いた。家庭の所有物 3 項目について，“高校生の時，あなたの家には次のものはありましたか”と教示し，「いいえ（0)」，「はい（1)」の 2 件法で回答を求めた。高校生の時の部活動の所属状況については，「運動部に所属していた」，「文化部に所属していた」，「運動部と文化部の両方に所属していた」，「部活動に所属していなかった」，「その他」から該当するものを選択するよう求めた。社会経済的地位と部活動の所属の項目は，高大連携活動への参加や心理変数との関連を想定し，データを収集した。高校生の時の居住地については，高大連携活動への参加に関する地域差の情報を得るためデータを収集した。学校基本調査（文部科学省 , n.d.）の都道府県別の大学数（平成 30 年度から令和 4 年度の 5 年間の平均）のデータに基づき，都道府県を 3 つのグループに分類した。分類は，大学数が多い（第 1 四分位数より多い）都道府県（1 都 1 道 2 府 8 県，中央値 34.1)，中間（第 3 四分位数以上第 1 四分位数以下）の県（25 県，中央値 9.0)，少ない（第 3 四分位数より少ない）県（10 県，中央値 4.1）とした。

3 結果

3.1 属性

調査参加者の属性を表 1 に示した。

表 1 調査参加者の属性（n = 453）

	n	(%)		n	(%)
性別			利用した入試区分		
男性	181	(40.0)	一般選抜／一般入試	289	(63.8)
女性	264	(58.3)	学校推薦型選抜／推薦入試	146	(32.2)
回答しない	8	(1.8)	総合型選抜／ＡＯ入試	53	(11.7)
学年			高大連携活動への参加経験		
1 年生	120	(26.5)	あり	353	(77.9)
2 年生	108	(23.8)	なし	100	(22.1)
3 年生	114	(25.2)	社会経済的地位		
4 年生	111	(24.5)	0 点	169	(37.3)
大学種別			1 点	152	(33.6)
国立大学	108	(23.8)	2 点	89	(19.6)
公立大学	30	(6.6)	3 点	43	(9.5)
私立大学	315	(69.5)	部活動所属		
専攻			運動部所属	178	(39.3)
文系	245	(54.1)	文化部所属	181	(40.0)
文理融合系	103	(22.7)	運動部および文化部所属	4	(0.9)
理系	104	(23.0)	部活動に所属なし	90	(19.9)
その他	1	(0.2)	高校生時の居住地の大学数		
			多い	297	(65.6)
			中間	131	(28.9)
			少ない	25	(5.5)

3.2 高大連携活動の参加経験

学校推薦型選抜や総合型選抜の利用者は，一般選抜のみを利用する者に比べて，進路選択に向けて志望大学に関する情報を積極的に収集する傾向があると考えられる。大学入試で一般選抜のみを利用したか，学校推薦型選抜または総合型選抜を利用したかによって，高大連携活動への参加率が異なるかを χ^2 検定により検討した（表 2)。その結果，クラメルの連関係数 V は 0.12 であるが，学校推薦型選抜または総合型選抜を利用した者の方が，一般選抜のみを利用した者に比べて高大連携活動への参加率が有意に高いことが示された（$\chi^2(1) = 6.56, p < .05$)。

表 2 利用した入試区分と
高大連携活動への参加経験との関連

		利用した入試区分		計
		一般選抜のみ	学校推薦型選抜または総合型選抜	
高大連携活動	参加	193 (73.7%)	160 (83.8%)	353 (77.9%)
	不参加	69 (26.3%)	31 (16.2%)	100 (22.1%)
計		262 (100.0%)	191 (100.0%)	453 (100.0%)

次に，高大連携活動への内容に焦点をあてて，一般選抜のみの利用者と学校推薦型選抜または総合型選抜の利用者とで分けて集計した結果を表 3 に示した。全体として「大学見学」，「オープンキャンパスへの参加」が 5 割以上と多くみられた。特に，学校推薦型選抜または総合型選抜の利用者では 6 割以上がこれらの活動に参加していた。一般選抜のみの利用者では，学校推薦型選抜または総合型選抜の利用者に比べて「SSH や WWL 等の高大連携活動への参加」が相対的に多かった。学校推薦型選抜または総合型選抜の利用者では，一般選抜のみの利用者に比べて「大学教員によるインターネット配信講義の視聴」が相対的に多かった。

表 3 利用した入試区分別にみた参加経験のある高大連携活動（複数回答）と最も印象に残った活動（単一回答）

高大連携活動	一般選抜のみ利用				学校推薦型または総合型選抜を利用				計			
	参加経験のある活動		最も印象に残った活動		参加経験のある活動		最も印象に残った活動		参加経験のある活動		最も印象に残った活動	
	n	(%)	*n*	選択率 (%)	*n*	(%)	*n*	選択率 (%)	*n*	(%)	*n*	選択率 (%)
大学見学	146	(55.73)	70	(47.95)	119	(62.30)	44	(36.97)	265	(58.50)	114	(43.02)
オープンキャンパス参加	118	(45.04)	90	(76.27)	120	(62.83)	101	(84.17)	238	(52.54)	191	(80.25)
高校で大学教員の講義等の受講	36	(13.74)	5	(13.89)	30	(15.71)	4	(13.33)	66	(14.57)	9	(13.64)
研究室訪問	20	(7.63)	4	(20.00)	10	(5.24)	0	(0.00)	30	(6.62)	4	(13.33)
大学の一般公開講座の受講	12	(4.58)	3	(25.00)	14	(7.33)	2	(14.29)	26	(5.74)	5	(19.23)
SSH や WWL 等の高大連携活動参加	21	(8.02)	4	(19.05)	5	(2.62)	0	(0.00)	26	(5.74)	4	(15.38)
大学図書館の利用	11	(4.20)	2	(18.18)	13	(6.81)	2	(15.38)	24	(5.30)	4	(16.67)
大学教員によるインターネット配信講義の視聴	8	(3.05)	1	(12.50)	14	(7.33)	1	(7.14)	22	(4.86)	2	(9.09)
大学の高校生対象教育プログラム参加	9	(3.44)	4	(44.44)	8	(4.19)	1	(12.50)	17	(3.75)	5	(29.41)
大学生・大学院生が実施する活動に参加	9	(3.44)	2	(22.22)	3	(1.57)	1	(33.33)	12	(2.65)	3	(25.00)
高校で行った研究について大学教員が助言	7	(2.67)	4	(57.14)	4	(2.09)	0	(0.00)	11	(2.43)	4	(36.36)
大学の授業科目の受講	3	(1.15)	1	(33.33)	6	(3.14)	1	(16.67)	9	(1.99)	2	(22.22)
学会参加	3	(1.15)	1	(33.33)	2	(1.05)	1	(50.00)	5	(1.10)	2	(40.00)
GSC 参加	2	(0.76)	0	(0.00)	2	(1.05)	1	(50.00)	4	(0.88)	1	(25.00)
その他	3	(1.15)	2	(66.67)	1	(0.52)	1	(100.00)	4	(0.88)	3	(75.00)
いずれも参加なし	69	(26.34)	—	—	31	(16.23)	—	—	100	(22.08)	—	—

注）表中の「選択率」は，各活動における「参加経験のある活動」の人数に対する「最も印象に残った活動」の人数の割合を指す。

また，個々の取り組みによって内容は異なるが，高校生の時に大学の研究に携わるような高大連携活動に参加した者は相対的に少ないことが窺えた。

参加した活動のうち最も印象に残った活動として，「オープンキャンパスへの参加」を挙げる者が最も多かった（参加経験のある 238 名中 191 名が選択：選択率 80.25%）。参加経験者数が最多であった「大学見学」の選択率は 43.02% であった。その他，「高校で行った研究に大学教員が助言する」活動や「大学が実施する高校生対象の教育プログラムへの参加」，「学会への参加」の選択率が 3-4 割程度であり，これらは印象に残る活動として認識されやすいことが示唆された（表 3）。

続いて，高校生の時に高大連携活動に参加しなかった理由を表 4 に示した。不参加者の 3 割が「関心がなかったから」，「他のことに時間を使いたいと思ったから」を選択していた。参加したいが参加できなかったというよりも，本人の意思で参加しなかった者が相対的に多いことが示唆された。

表 4 高大連携活動への不参加理由（複数回答）

	n	(%)
関心がなかったから	34	(34.0)
他のことに時間を使いたいと思ったから	31	(31.0)
どのような活動があるか知らなかったから	17	(17.0)
予定があわなかったから	17	(17.0)
参加しやすい場所で実施されなかったから	11	(11.0)
参加することに不安があったから	7	(7.0)
その他	5	(5.0)

次に，高校生の時の居住地と高大連携活動への参加経験との関連を調べるため，居住していた都道府県内の大学数の多さによって高大連携活動への参加率が異なるかを χ^2 検定により検討した（表 5）。その結果，有意差はみられなかった（$\chi^2(2) = .68, p = .72, V = .04$）。また，活動参加経験者において，居住していた都道府県内の大学数の多さと参加した活動の種類の数との有意な関連もみられなかった（$F(2, 350) = .97, p = .38, \omega^2 = .00$）（表 6）。

表 5 高校時の居住地と高大連携活動への参加経験

	高校時の居住地の大学数			計
	少ない	中間	多い	
参加	18 （72.0%）	104 （79.4%）	231 （77.8%）	353 （77.9%）
不参加	7 （28.0%）	27 （20.6%）	66 （22.2%）	100 （22.1%）
計	25（100.0%）	131（100.0%）	297（100.0%）	453（100.0%）

表 6 高大連携活動の参加経験者における高校時の居住地と参加した活動の種類の数（平均と *SD* ）

	高校時の居住地の大学数			計
	少ない	中間	多い	
n	18	104	231	353
M	2.33	2.01	2.20	2.15
SD	0.91	1.23	1.34	1.29

3.3 尺度の構成

進路選択・大学生活への影響　8 項目について，探索的因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った結果，2 項目については共通性の値および項目間の相関が低かった。そのため，当該 2 項目を除外した 6 項目について，同様の手続きで探索的因子分析を行った。MAP により最小因子数を確認し，1 因子解を採用した（表 7）。信頼性係数はα = .83 であり，十分な内的整合性が示された。

高大連携活動に対する価値評定　伊田（2004）による下位尺度構成に基づき，5 因子 24 項目を採用した。下位尺度は先行研究より「学業･制度的利用価値」,「興味価値」,「実践的利用価値」,「公的獲得価値」,「私的獲得価値」とした。信頼性係数は α = .91―.93 といずれも十分な内的整合性が示された。

大学における主体的な学習態度　畑野･溝上（2013）を参考に，1 因子 9 項目を採用した。信頼性係数は α = .90 と十分な内的整合性が示された。

大学生活への満足度　奥村ほか（2019）を参考に，1 因子 5 項目を採用した。信頼性係数は α = .89 と十分な内的整合性が示された。

分析においては，各尺度の加算平均得点を尺度得点として用いた。

3.4 基本統計量

表 8 に各尺度の記述統計量（平均，標準偏差，範囲）と信頼性係数，変数間の相関係数を示した。利用した入試区分については，学校推薦型選抜または総合型選抜の利用者は 1，一般選抜のみの利用者は 0 として得点化した。部活動所属の有無，高大連携活動への参加の有無については，1（有），0（無）として得点化した。これらの変数に関してはスピアマンの順位相関係数，その他の変数に関してはピアソンの積率相関係数を算出した。その結果，進路選択・大学生活への影響，高大連携活動に対する価値評定，大学における主体的な学習態度，大学生活への満足度においては，すべての指標間で有意な正の相関を示していた。高大連携活動に対する 5 つそれぞれの価値について，高く評価しているほど，進路選択・大学生活への影響があったと認識し，主体的な学習態度が高く，また大学生活満足度が高いことが示された。また，高大連携活動に参加した者ほど，高校時の社会経済的地位が高く，部活動に所属しており，また大学での主体的な学習態度が低いことが示された[3)]。そして，学校推薦型選抜または総合型選抜の利用者ほど，社会経済的地位が低く，高大連携活動に参加しており，進路選択・大学生活への影響を低く認識しており，主体的な学習態度が低いことが示された[4)]。また，部活動に所属している者ほど学業・制度的利用価値，興味価値を低く評価していることが示された。

表 7 進路選択・大学生活への影響の因子分析結果

番号	項目	因子負荷量	共通性	*M*	*SD*
2	当時の活動で関心をもったことが現在の関心とつながっている	.77	.59	2.65	1.15
6	当時の活動は，大学での授業の履修に影響している	.74	.54	3.01	1.19
7	当時の活動は，現在，大学で取り組んでいる研究内容に影響している	.71	.50	3.12	1.19
5	当時の活動は，大学受験前の学部・学科選びに役立った	.71	.50	2.32	1.11
4	当時の活動は，大学受験前の志望校選びに役立った	.61	.37	2.31	1.12
1	当時の活動で得た大学のイメージは，現在の大学生活と近い	.54	.29	2.96	1.12
	因子寄与	2.79			
	寄与率	46.40			
	内的整合性（α）	.83			

表 8 各変数の記述統計量，信頼性係数，相関係数

	M	*SD*	範囲	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. 年齢	20.69	1.67	18-28	—												
2. 利用した入試区分（0 = 一般のみ，1 = 推薦または総合）	.42	.49	0-1	—	-.15 **											
3. 部活動所属（0 = 無，1 = 有）	.80	.40	0-1	—	-.10 *	.01										
4. 社会経済的地位	1.01	.98	0-3	—	.02	-.13 **	.11 *									
5. 高大連携活動への参加（0 = 無, 1 = 有）	.78	.42	0-1	—	-.03	.12 *	.18 **	.16 **								
6. 学業・制度的利用価値	3.28	1.26	1-7	.91	.00	-.09	-.11 *	-.03	—							
7. 興味価値	2.92	1.33	1-7	.93	-.04	-.04	-.11 *	-.06	—	.76 **						
8. 実践的利用価値	3.51	1.40	1-7	.92	-.01	-.06	-.08	-.06	—	.84 **	.72 **					
9. 公的獲得価値	3.64	1.37	1-7	.92	.01	-.07	-.05	-.08	—	.76 **	.65 **	.79 **				
10. 私的獲得価値	3.48	1.32	1-7	.91	.00	-.04	-.09	-.08	—	.83 **	.76 **	.90 **	.79 **			
11. 進路選択・大学生活への影響	2.73	.85	1-5	.83	-.08	-.13 *	-.02	-.05	—	.58 **	.54 **	.48 **	.42 **	.50 **		
12. 主体的な学習態度	2.67	.79	1-5	.90	-.03	-.11 *	-.09	-.07	-.17 **	.19 **	.30 **	.18 **	.11 *	.16 **	.27 **	
13. 大学生活満足度	2.79	.96	1-5	.89	.00	-.03	-.09	-.05	-.04	.24 **	.19 **	.21 **	.16 **	.22 **	.50 **	.12 **

注）利用した入試区分，部活動所属，高大連携活動への参加についてはスピアマンの順位相関分析を行った。その他の変数についてはピアソンの積率相関分析を行った。
n = 353~453
$^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$

3.5 高大連携活動に対する価値評定と進路選択・大学生活への影響，大学における主体的な学習態度，大学生活への満足度の関連

一般選抜のみの利用者と，学校推薦型選抜または総合型選抜の利用者とで分けて，高大連携活動に対する価値と進路選択・大学生活への影響，大学における主体的な学習態度，大学生活への満足度との相関係数を算出した。単相関分析の結果，学校推薦型選抜または総合型選抜利用者においては，進路選択・大学生活への影響と大学生活満足度に関して，5つの価値すべてと有意な正の相関関係がみられた。主体的な学習態度については，興味価値との間にのみ有意な正の相関関係がみられた（表 9）。一般選抜のみの利用者においては，進路選択・大学生活への影響と主体的な学習態度に関しては，5つの価値すべてと有意な正の相関関係がみられた。大学生活満足度については，公的獲得価値以外の 4 つの価値と有意な正の相関関係がみられた（表 10）。

高大連携活動に対する価値評定尺度の各下位尺度間に高い相関関係があることを考慮し，価値評定尺度の他の下位尺度を統制し，偏相関分析を行った。その結果，学校推薦型選抜または総合型選抜利用者においては，学業・制度的利用価値は，進路選択・大学生活への影響と有意な正の相関がみられた。興味価値は進路選択・大学生活への影響，主体的な学習態度との間にそれぞれ有意な正の相関がみられた。大学生活満足度については，5つの価値と有意な相関はみられなかった（表 9）。一般選抜のみの利用者においては，学業・制度的利用価値と進路選択・大学生活への影響との間と，興味価値と主体的な学習態度との間に，それぞれ有意な正の相関がみられた。大学生活満足度については，5つの価値と有意な相関はみられなかった（表 10）。

表 9 学校推薦型選抜または総合型選抜利用者の相関・偏相関分析の結果

	進路選択・大学生活への影響		主体的な学習態度		大学生活満足度	
	r	*pr*	*r*	*pr*	*r*	*pr*
学業・制度的利用価値	.57 **	.23 **	.15	.10	.29 **	.10
興味価値	.59 **	.34 **	.21 **	.21 **	.23 **	.05
実践的利用価値	.51 **	.10	.10	.05	.29 **	.10
公的獲得価値	.40 **	-.09	.00	-.14	.19 *	-.06
私的獲得価値	.50 **	-.07	.07	-.10	.25 **	-.02

注）偏相関分析では課題価値尺度の他の下位尺度を統制した。
n = 153
$^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$

表 10 一般選抜のみ利用者の相関・偏相関分析の結果

	進路選択・大学生活への影響		主体的な学習態度		大学生活満足度	
	r	*pr*	*r*	*pr*	*r*	*pr*
学業・制度的利用価値	.57 **	.31 **	.21 **	-.09	.20 **	.12
興味価値	.49 **	.07	.35 **	.31 **	.15 *	-.02
実践的利用価値	.46 **	-.14	.22 **	.06	.15 *	-.09
公的獲得価値	.42 **	-.04	.17 *	-.03	.13	-.04
私的獲得価値	.50 **	.10	.20 **	-.06	.19 **	.10

注）偏相関分析では課題価値尺度の他の下位尺度を統制した。
n = 186
$^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$

4 考察

本研究では，高校時の高大連携活動の参加経験状況と，最も印象に残っている高大連携活動に対する価値評定と大学生活の認識との関連について，大学生を対象にオンライン調査を実施し検討した。

3.2 節では，学校推薦型選抜または総合型選抜の利用者は一般選抜のみの利用者と比べて高大連携活動への参加率が高いことが示された。学校推薦型選抜または総合型選抜の利用者は，高校で一斉に参加する活動だけでなく，個人で大学の教育や研究に関する情報をより積極的に収集しようとする姿勢が見受けられる。

また，高大連携活動の内容に関して，調査参加者の多くが「大学見学」と「オープンキャンパス」に参加しており，大学の研究に携わる活動に参加した者は相対的に少ないことが示された。

高大連携活動への参加に関する地域差については，本研究ではとらえることができなかった。近年，様々な事業でオンライン化が導入されたことの影響も考えられる。一方で，高校生の時に住んでいた都道府県という指標が現状を捉える上で適切でなかった可能性も考えられる。

3.5 節では，入試区分によらず 5 つの価値と進路選択・大学生活への影響とは相互に関連があるものの，偏相関分析の結果，学校推薦型選抜または総合型選抜の利用者では，特に学業・制度的利用価値と興味価値が進路選択・大学生活への影響と関連が強く，一般選抜のみの利用者では，特に学業・制度的利用価値が進路選択・大学生活への影響と関連が強いことが示された。学校推薦型選抜または総合型選抜の利用者においては，入試や進学後の明確な有用性に限らず，内的に駆り立てられるおもしろさや楽しさも含め，より幅広い価値づけが後に影響をもたらす可能性がある。受験で学校推薦型選抜または総合型選抜を利用した場合と，一般選抜のみを利用した場合とでは，受験準備にあたり自身の志願動機と向き合う機会や出願先の決定過程等が異なっていた可能性が考えられる。そのため，入試区分によって，高大連携活動に対する価値づけと進路選択・現在の大学生活への影響の認識との関連の仕方が異なっていたと考えられる。

また，利用した入試区分によらず，興味価値と主体的な学習態度との間に有意な正の相関がみられた。参加した活動が充実感や満足感を喚起する内容であると感じることは，大学での主体的な学習態度と関連することが示された。

高大連携活動への各価値評定と大学生活満足度との関連については，利用した入試区分によらず，概ね単相関は有意であるが，偏相関は有意でなかった。先行研究では，高校時の進路選択における自己決定の高さが大学入学後の満足度に影響することが明らかにされている（奥村ほか , 2019）。高大連携活動への価値評定が進路選択における自己決定を促す要因として機能することで，大学生活満足を高める可能性も考えられる。

以上より，高大連携活動を組織する際に，受験生のニーズとして入試や進学後の学びへの有用性を意識することに加え，活動への取り組みにより生徒が楽しさや満足感を得ることができるという観点から検討を行うことが，後の大学生活の支援にも結びつく可能性が示唆された。また，活動を通じて進路選択への自己決定を促す上で，活動内容を後から振り返り，自身の関心や希望するキャリアとどのように関わりがあるかを整理する機会を設けることも有用であると考えられる。

なお，特に学校推薦型選抜や総合型選抜は，大学によって入試難易度や選抜において捉える学力，大学の経営方針等が異なることから多様な内容を含む。本研究では，その点を踏まえた検討を十分に行うことができなかった。今後，調査対象者の学力水準や各大学の選抜のコンセプト等を考慮した調査を実施し，より精緻な分析と考察を行うことが望まれる。

注

1）最も印象に残った活動の参加期間については，たとえば，1 年に一度，1 日間で実施される活動に 3 年間（3 回）参加した場合に，調査参加者によって「3 日間」と回答する者と「3 年間」と回答する者が混在していた可能性が高く，正確な情報が得られていないことから本項目は分析から除外した。

2）紙面の都合上，本稿では分析結果の報告を割愛した。

3）「高大連携活動に参加した者ほど，大学での主体的な学習態度が低い」という結果に関しては，次の可能性が考えられる。表 3 より , 参加経験者が多かった「大学見学」,「オープンキャンパスの参加」,「高校で大学教員の講義等の受講」等の各活動については，本人が主体的に参加を決めたケースに加え，本人の意思とは別に，高校の教育的働きかけに対して受け身的に参加したケースも多く含まれると考えられる。一方で，高大連携活動に参加経験のない者は，うち 59.0% がその不参加理由として「関心がなかった」または「他のことに時間を使いたかった」を選択しており，本人の意思で参加しないことを選んだ者が多かったことが窺える。本研究でとり上げた「主体的な学習態度」は，単位や卒業のためだけでなく，自らの成長のために授業・授業で

出される課題に主体的に取り組もうとする学習態度を指す（畑野・溝上，2013）。本結果については，高大連携活動に参加するだけでは十分でなく，自分で行動を選びとる意思の強さが大学での主体的な学習態度と関連する可能性を示唆しているとも考えられる。詳細については今後の検討が必要である。

4）「学校推薦型選抜または総合型選抜の利用者ほど，主体的な学習態度が低い」という結果に関しては，調査対象者の学力水準や各大学の選抜のコンセプト等を考慮して分析を行うことで，詳細な検討が可能になると考えられる。

参考文献

中央教育審議会（1999 年 12 月 16 日）.「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm（2023 年 8 月 23 日）.

中央教育審議会（2016 年 12 月 21 日）.「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（2023 年 8 月 24 日）.

Eccles, J., and Wigfield, A.（1985）. Teacher expectancies and student motivation. In J. B. Dusek（Ed.）, *Teacher expectancies*（pp. 185-226）. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

畑野快・溝上慎一（2013）.「大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討」『日本教育工学会論文誌』**37**，13-21.

畑野快・原田新（2014）.「大学生の主体的な学習を促す心理的要因としてのアイデンティティと内発的動機づけ：心理社会的自己同一性に着目して」『発達心理学研究』**25**，67-75.

伊田勝憲（2001）.「課題価値評定尺度作成の試み」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』**48**，83-95.

伊田勝憲（2003）.「教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討：自我同一性，達成動機，職業レディネスと課題価値評定との関連から」『教育心理学研究』**51**，367-377.

伊田勝憲（2004）.「高校生版・課題価値測定尺度の妥当性検討：自意識および達成動機との関連から」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』**51**，117-125.

石井僚・村山航・福住紀明・石川信一・大谷和大・榊美知子・鈴木高志・田中あゆみ（2019）.「家庭の所有物を用いた中学生用簡易版社会経済的地位代替指標の作成」『心理学研究』**90**，493-502.

板倉孝信・岡村郁子・河西奈保子（2023）.「探究と留学に関する夏季オンライン特別講演：コロナ禍の高校生を応援するための取り組み」『大学入試研究ジャーナル』**33**，155-162.

文部科学省（2023 年 3 月）.「中学校・高等学校キャリア教育の手引き―中学校・高等学校学習指導要領（平成 29 年・30 年告示）準拠― 第 4 章　高等学校におけるキャリア教育」文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20230626-mxt_jidou01-000030273_1.pdf（2023 年 8 月 24 日）

文部科学省（n.d.）.「学校基本調査」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm（2023 年 4 月 20 日）

西郡大（2015）.「キャリア教育からみた出前講義の効果と限界：普通科高校のキャリア教育に高大連携活動をどのように位置づけるか」『Journal of Quality Education』**7**，65-79.

西郡大・竜田徹・山内一祥・福井寿雄・髙森裕美子・園田泰正・兒玉浩明（2018）.「継続・育成型高大連携活動カリキュラムの開発と実施：完成年度を迎えた「教師へのとびら」の効果と課題」『大学入試研究ジャーナル』**28**，147-153.

奥村弥生・森田愛望・青木多寿子（2019）.「大学進学時の進路選択における親の関与と進学後の自立および適応との関連」『心理学研究』**90**，419-425.

大久保貢・四谷淳子・中切正人・田中幸治（2023）.「高大連携探究プロジェクトと高大接続型選抜試験の開発：福井大学医学部看護学科の事例」『大学入試研究ジャーナル』**33**，19-25.

大野真理子・河西奈保子・溝口侑（2021）.「高大連携活動が高校生に与える影響について：「都立高校生のための先端研究フォーラム」の事例をもとに」『大学入試研究ジャーナル』**31**，49-55.

高橋智子・青木多寿子 （2010）.「児童期からの適応感を測定できる生活充実感尺度の開発：適応感研究の相互比較を可能にする尺度をめざして」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』**59**，69-77.

山田恭子・高山千利・清水千草・田崎優里・浦崎直光（2023）.「医学部志望者を対象とした高大接続事業「医学部体験授業」の実施と成果」『大学入試研究ジャーナル』**33**，100-105.

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 34 号，52-59，2024

大学入学共通試験への教科「情報」追加の経緯に関する考察
――2010 年代初頭以降の動向に着目して――

吉田 翔太郎（山梨大学）

本研究は，2010 年代初頭以降の学習指導要領改訂及び高大接続を巡る行政及び学術研究団体の動向に着目し，2025 年度大学入学共通テストに教科「情報」が追加された経緯を明らかにした。2010 年代半ばの高大接続改革及び学習指導要領改訂を巡る議論を有力な学術研究団体関係者がハンドリングし，政界要人の発言も後押しとなり，大学入学共通テストへの導入が実現した。なお，学術研究団体は，国立大学が情報を含む 6 教科 8 科目の方針を公表し多くの大学がそれに従った予告がなされた後も，試作問題作成や高校教員に対する研修，さらに情報を無配点とする方針を公表した一部大学への牽制など，情報入試実現に向けた姿勢を堅持している。

キーワード：共通試験，学習指導要領，学術研究団体，大学入試における教科「情報」

1 はじめに

2022 年度，各大学において新学習指導要領（2018 年告示）に基づく 2025 年度入試の「2 年前予告」がなされたが，そこでは主として，新たに大学入学共通テスト（以下,「共通テスト」）に出題されることとなった教科「情報」の扱いに関心が寄せられた。

教科「情報」は，戦後初の教科新設として 2003 年度に設置されたが，長く選択必履修科目の扱いであった。新学習指導要領では，プログラミング等の基礎を扱う「情報Ⅰ」が共通必履修科目となり，2025 年度共通テストでも教科「情報」として「情報Ⅰ」が出題されることとなった。出題教科の追加は，共通第一次学力試験や大学入試センター試験（以下,「センター試験」）時代を含めて初めてのことである。

一方で, ハイステークスな大学入学共通試験（以下,「共通試験」）に教科「情報」を出題することに対しては，受験生の負担増や高校教員の担い手不足からくる地域差，入試の公平性確保を懸念する意見もある。出題決定とほぼ同時期に文部科学省（以下,「文科省」）によって実施された 2020 年 5 月 1 日時点での調査によれば, 教科「情報」の担当教員は免許外担当が多く, 情報の普通免許状を所有しない臨時免許状または免許外教科担任が約 23.9％（1210 人）であった。この背景には，教科が設置されて約 20 年，十分な教員を配置してこなかった教育委員会や各自治体の予算措置，さらに大学での教員養成（教員の供給）といった様々な要因が絡んでいる。2022 年の同調査では改善傾向にあるとされるが，改善は今も求められている。

教育現場における体制が十分に整わない中での入試科目化という点において，2019 年末の「大学入試英語成績提供システム及び共通テストにおける国語・数学の記述式問題の導入見送り」等,「頓挫」した一連の「入試改革」が想起される。しかし，共通試験への教科「情報」出題は，これら諸改革と同時期に議論されていたものの，情報学系の学術研究団体による長年にわたる準備や取組により実現したものである。

2 先行研究と研究目的

共通試験への教科追加に関する先行研究は，管見の限り吉田（2023）以外見受けられない。吉田（2023）は，共通試験に「情報Ⅰ」が出題されることになった経緯について，1989 年の学習指導要領改正以降から情報入試に向けた検討が本格化した 2010 年代初頭までを対象に，学習指導要領の改訂等に伴う行政の動向や学術研究団体の動向から明らかにした。そこでは，1990 年代は，教育工学の研究者が政治・財界，学術研究団体の協力を得ながら，高校での教科「情報」の新設を実現したが，入試への導入に向けた具体的な動きは見られず実現しなかったこと，2000 年代初頭以降，行政とのパイプを持った人物や, 中央教育審議会（以下,「中教審」）の要職をつとめた人物，そして個別の大学での情報入試実施やセンター試験への導入を提言していた情報処理学会の 3 つの流れが形成され，2010 年代初頭までにそれらが合流し，次期学習指導要領とそれに基づくセンター試験が次なる照準となるなど，共通試験への教科「情報」追加に至る基盤が築かれたことが指摘されている。

しかし，その後の高大接続改革以降，現在に至るまでの経緯は明らかにされていないことから，本研究では，2010 年代半ば以降の動向を明らかにする。

3 2010 年代高大接続改革下での動向

3.1 高大接続改革論議のおこり

次期学習指導要領改訂を視野にいれ，情報入試実現のための組織として情報入試研究会が結成された同時期（2012 年 3 月）には，民主党内に「大学改革ワーキングチーム」が立ち上がった。その後，文科省「大学改革タスクフォース」での議論を踏まえ，6 月に文科省が発表した「大学改革実行プラン」では「学ぶ意欲と力を測る大学入試の転換」が提示され，そこには「意欲・能力・適性等の多面的・総合的な評価に基づく入試への転換の促進」として,「センター試験の改革」が記載されていた。これにより，学習指導要領改訂とセンター試験改革という情報入試実現の必要条件が整った。

9 月には中央教育審議会（以下,「中教審」）総会直下に高大接続特別部会が設置され，具体的な議論が始まるが，部会長は元情報処理学会会長の安西祐一郎がつとめた。12 月には第 46 回衆議院議員総選挙の結果，民主党から自民党への政権交代がおこるが，安西は，2013 年 2 月に上位の立場である中教審副会長に就いた。このように，情報入試実現を含めた入試改革を具現化する体制も同時に築かれていった。

10 月には第二次安倍内閣の私的諮問機関である教育再生実行会議第四次提言「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」が，センター試験を「廃止」し「達成度テスト（仮称）」の導入というさらに踏み込んだ提言を行った。長年の壁であったセンター試験の「廃止」による共通試験の見直しは，2005 年の情報処理学会による提言や共通試験への情報導入実現の好機であった。早速 12 月に情報処理学会は「新テスト」における情報科試験採用を要望している。そして 2014 年 2 月には，安西が，多忙を理由に任期を一年残した三村明夫（新日鉄住金取締役相談役）の後任として，中教審会長に着任した。

安西が会長及び部会長を務めた中教審での検討を経て，同年 12 月に答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について」が公表された。そこでは,センター試験にかわる新テストとして「思考力・判断力・表現力」を中心に評価する新テスト「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」を導入することとされ,「合教科・科目型」の導入や，記述式や英語民間試験の活用，CBT（Computer Based Test）方式の導入などが盛り込まれた。しかし，具体的な実施教科は明記されなかった。

翌年 1 月には文部科学大臣により「高大接続改革実行プラン」が策定され，新テストに関する具体的な内容を検討する専門家会議として 2 月に「高大接続システム改革会議」が設置された。安西は当会議の座長についている。そして 3 月には同会議に非公開の新テスト WG が設置され具体的な検討が進められた。

3.2 学習指導要領改訂論議：情報の共通必履修化

高大接続改革の議論と同時並行で学習指導要領改定の議論が進められた。先の答申が出された 2014 年 12 月の第 90 回教育課程部会では，学習指導要領の検討方法を従来から変更し，教科・科目等の在り方等に関する基本的な考え方や方向性を，学校種又は教科・科目ごとの改訂の方向性に関する検討より先に決定することが示された。そのための組織として教育課程部会の下に教育課程企画特別部会が設置された。

中教審で具体的な検討が開始されると，情報処理学会は早期に教科「情報」に係る提案を行っている。2015 年 4 月，情報処理学会は日本教育工学会等との連名で，初等中等教育段階でのプログラミング教育等を念頭に入れた新しい問題解決学習の必修化に加え，高等学校学習指導要領改訂にあたり情報科教育の充実のために現行の 2 科目を統合し,必履修科目として「情報 I」，その発展として「情報 II」（選択）及び「情報 III」（選択）を設置することを提案した。

5 月の第 8 回教育課程特別部会では，文科省教育課程企画室から各教科・科目等構成や内容の在り方等が整理された資料が提示された。情報に関しては,「共通必履修科目として，情報と情報技術を問題の発見と解決に活用するための科学的な考え方を育成する科目」をたてる，という先に見た情報処理学会等による提案通りの方向性が示されている。教育課程企画室長の大杉住子は「事務局としてまとめさせていただくに当たりましては，関係する各方面の有識者にも少し内々に御意見を伺いながらまとめをさせていただいております」と発言しており，明言されていないが「有識者」として先の学術研究団体の存在を窺わせている。

8 月の第 14 回教育課程企画特別部会で「論点整理（案）」が承認され，第 95 回教育課程部会にフィードバックされた。以降，学校段階等別部会及び教科等別ワーキンググループ（以下,「WG」）が設置され，論点整理を受けた具体的な内容が検討されることとなった。10 月には前回の改定時とは異なり，情報 WG という独立した検討体が設置されており，主査及び主査代理は共に情報処理学会員の大学教員が務めていた。

情報 WG は共通必履修科目として「情報 I（仮称）」，選択科目として「情報 II（仮称）」を設ける旨教育課

程企画特別部会に報告し，それがそのまま了承され，12 月の中教審答申「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」において，小中高においてプログラミング教育を実施すること，共通必履修科目「情報Ⅰ」の新設が明記された。

3.3「新テスト」での情報出題に関する議論

つづいて「新テスト」の動向を確認する。第 8 回教育課程企画特別部会で提示された教科「情報」の在り方に関する内容は，2015 年 6 月の第 3 回高大接続システム改革会議でも「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の論点整理として共有されており，「次期学習指導要領における教科「情報」に関する検討を踏まえ，対応する科目の実施を検討」するとされた。

これを踏まえ，7 月の第 4 回高大接続システム改革会議で示された「高大接続システム改革会議（中間まとめ）（素案）」では，論点整理と同様に「対応する科目の実施を検討する」であった。しかし，8 月の第 5 回高大接続システム改革会議で示された「高大接続システム改革会議（中間まとめ）（案）」では，「対応する科目を実施する」と「検討する」が外れている。この中間まとめ案について説明した高等教育局主任大学改革官の新田正樹は「こちらの方は余り大きな修正等はございません（中略），文言の適正化と，あと二つほど，パーセンタイル値，それから素点についての注を付けております。」と説明するにとどまり，「文言の適性化」でまとめられ詳細な説明はなされなかった。9 月に公表された「中間まとめ」では，引き続き「対応する科目を実施する」のままとなっている。

10 月の第 7 回では関係団体からのヒアリングとして，全国高等学校長協会等からの「中間まとめ」に対する意見が表明されているが，情報入試の実施に関する内容は見受けられない。以降，高大接続システム改革会議では記述式のあり方等に焦点が当てられる。

2016 年 3 月の第 13 回では「学習指導要領等の改訂に向けた検討状況について」が共有され，教育課程部会情報 WG において，新共通必履修科目「情報Ⅰ」と選択科目「情報Ⅱ」を検討していることが共有された。そして，同月末に公表された高大接続システム改革会議「最終報告」では「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の導入として「適切な出題科目を設定し」とされ，「中間まとめ」から再度表現が変わったが，その「概要」版では「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の制度設計のポイントとして，「次期学習指導要領での導入が検討されている数理探究（仮称）や教科情報についても出題」と，共通試験への情報出題が政策文書で明記された。

さらに，同時期のより高いレベルの政策文書における位置づけも確認しておこう。2016 年 1 月に閣議決定された第 5 期科学技術基本計画「世界に先駆けた「超スマート社会」の実現（Society 5.0）」等を踏まえ，4 月の第 26 回産業競争力会議で馳文部科学大臣は「第 4 次産業革命に向けた人材育成総合イニシアチブ」として，初中等教育におけるプログラミング教育必修化，高等教育における全学的な数理・情報教育の強化に言及し，前者については安倍内閣総理大臣も言及した。また，6 月の成長戦略「日本再興戦略 2016―第 4 次産業革命に向けて―」にもそれらが明記された。

以上の流れを受けて文科省は 6 月に「大学入学者選抜改革推進委託事業」の公募を開始した。これは「次期学習指導要領改訂の方向性等も踏まえた「思考力等」をより適切に評価する教科・科目横断型・総合型の評価手法や，「主体性等」をより適切に評価する面接等の手法に関する研究・開発」などを目的とした事業であり，換言すれば，文科省が「最終報告」を踏まえ，情報入試の導入を具体的に検討し始めたというものである。情報分野では，大阪大学を代表大学として「情報学的アプローチによる「情報科」大学入学者選抜における評価手法の研究開発」が 10 月に採択された。連携大学には東京大学が，そして通常このような事業に学術研究団体が入らないとされるが，連携機関として情報処理学会が参画していた。

このように，学習指導要領と共通試験の双方で長年の懸案であった共通必履修化と情報入試の実施がほぼ確定路線となった。なお，2015 年 8 月に安西は「高等学校学習指導要領と，大学入学者選抜用の新しいテストに情報を入れたいと思っています。」「大学の入試のほうに情報が入ってくるのは，おそらく 2024 年がめどだと思いますので。そこへ向けて高等学校のほうの教育課程部会と大学入試のほうと連携しながらやっています。」と語っており，キーパーソンとして，二つの動きをハンドリングしていたことが窺える。

3.4 大学入学共通テストでの出題実現への懸念

新テストにおける情報の出題は，この段階に至っても確約されているわけではなかった。さらに，仮に新テストで出題されたところで，試験教科・科目を課す裁量は大学にあり，情報を課さないこともあり得た。

前者については，2016 年 4 月に設置された文科省改革推進本部・高大接続改革チーム（リーダー：安西）での検討を経て，2017 年 5 月に公表された「高大接

続改革の進捗状況について」の中に「大学入学共通テスト実施方針（案)」が示された。6 月に情報処理学会は,「大学入学共通テスト（仮称)」において共通教科情報科を，少なくとも「情報Ⅰ」については 2024 年度からは「必ず」実施すべきという意見を表明した。その後文科省は,「高大接続改革の実施方針等の策定について」における「大学入学共通テスト」実施方針を公表したが，そこでは,「次期学習指導要領に基づくテストとして実施することとなる平成 36 年度以降の方針については，平成 33 年度を目途に策定・公表予定」とされた。同文書に「情報」の出題に係る記載はなく，その後大学入試センター（以下,「センター」という。）内での検討の具体も見られなかったため，2018 年 3 月に情報処理学会は，共通テストに情報が出題されるべきで, センターの問題調査研究部会に「情報」部会が設置されるべきであると提言している。

次に後者，つまり大学が情報を課すかどうかという懸念に対する状況を確認する。2016 年 1 月の「第 5 期科学技術基本計画」に記された「高等教育における全学的な数理・情報教育の強化」に向けて，文科省は 8 月に「数理及びデータサイエンス教育の強化に関する懇談会」を設置し意見交換を重ねていた。12 月には「大学における数理及びデータサイエンス教育の強化方策について」をとりまとめるとともに，6 大学を拠点校に選定した。その後，コンソーシアムの形成や全国展開に向けた協力校の選定など，各大学において数理・データサイエンス教育が文理を問わず推進されることとなり，大学入試で情報を課す基盤が築かれることとなった。これは後にみる国立大学協会（以下,「国大協」）の基本方針「6 教科 8 科目」にも影響を与える動きであった。

3.5 政界要人による情報入試導入議論

先にみたように，共通テストへの出題への「懸念」があったからかは定かではないが，2018 年以降，出題を後押しするような政界要人の発言が相次ぐこととなる。2018 年 5 月の第 16 回未来投資会議の議題「AI 時代の人材育成」において，金丸恭文議員（フューチャー株式会社 代表取締役会長兼社長 グループ CEO）が「大学入試で，情報の試験を必須化するなどの入試改革，小学校から大学までの教育内容の充実など，文系，理系を問わず，コンピューターサイエンスの力を抜本的に強化すべきである。」と発言した。これに先立ち，金丸は自身が副会長をつとめる 4 月の未来投資会議 構造改革徹底推進会合「企業関連制度・産業構造改革・イノベーション」会合（雇用・人材）（第 5 回）において，以下の発言をして高等教育局長の見解を引き出していた。

> 金丸議員「入試の中に数学や情報を出題教科にできますか。あるいはそういう大学の増加についてどうお考えなのか，あわせてお答えいただけますか。」
> 義本高等教育局長「入試は非常に難しいところでございまして，大学の自治の根幹を占めるところでありまして，（中略）共通テストのような形でスタンダダイズしたテスト自身を実施することについては国の主導でできますので，そこは先ほど申し上げましたように今後，共通テストの科目自身を指導要領の改訂に合わせて変えていきますので，情報も含めて恐らくそれは対象になり得ると思っています」

なお，第 16 回未来投資会議では，林文部科学大臣も「例えば必修化される情報Ⅰを英語や数学と同様，これは各大学の判断になるが，大学入学共通テストの科目として活用できるように，検討を進めたい」と述べ, さらに安倍内閣総理大臣も「大学入試においても，国語，数学，英語のような基礎的な科目として，情報科目を追加，文系，理系を問わず理数の学習を促していく。」と発言した。6 月に情報処理学会がこの方針に賛同する文書を公表したのは言うまでもない。

そして同月に閣議決定された成長戦略「未来投資戦略 2018」では「大学入学共通テストにおいて，国語，数学，英語のような基礎的な科目として必履修科目情報Ⅰ（コンピュータの仕組み，プログラミング等）を追加する」「大学入学共通テストにおいて，平成 36 年度から必履修科目「情報Ⅰ」などの新学習指導要領に対応した出題科目とすることについて本年度中に検討を開始し, 早期に方向性を示す」ことが明記された。この成長戦略における文言は，後にセンターが共通テストに教科「情報」を出題する根拠づけとしても用いられることとなる。

3.6 正式決定へ

2018 年 7 月には, センターが情報処理学会に対して，情報における CBT 問題素案の作成を「会員の皆様のご協力が不可欠」として依頼している。文科省大学入学者選抜改革推進委託事業の情報分野での実績があった同学会に依頼したものと推測され，同学会は 9 月末に問題素案を提出している。

さらに，2019 年 6 月に統合イノベーション戦略推進会議で決定された「AI 戦略 2019」に「大学入学共通テスト「情報Ⅰ」を 2024 年度より出題することについて CBT 活用を含めた検討」が，そして閣議決定された「統合イノベーション戦略 2019」に「文系・

理系等の学部分野等を問わず，情報Ⅰを入試に採用する大学の抜本的拡大とそのための私学助成金等の重点化を通じた環境整備」が記載されるなど，政策文書への位置づけが続き，順調に追い風が吹いていく。

一方，同年 7 月頃から反対の声が高まっていた英語民間試験の導入，国語・数学の記述式問題導入のいずれもが 11 月以降「頓挫」していくという，入試改革全体への逆風が吹く。この「騒動」を受けて 12 月には「大学入試のあり方に関する検討会議」（以下，「検討会議」）が設置されたが，情報入試の導入自体は，その実施が新学習指導要領を踏まえた 2025 年度入試だった故か，直接議論されることはなかった。そして同月末に，センターに新教育課程試験問題調査研究特別部会の情報問題研究分科会が設置され，試作問題の検討が粛々と進められていく。なお，2020 年 3 月に情報処理学会は文部科学大臣に対し，共通テストでの情報実施が重要であり，そのための支援を同学会が行う旨意見書を提出している。

10 月末にはセンターから CBT ではなく PBT（Paper Based Test）で行うことを基本とする方向性が示され，11 月にはセンターから試作問題（検討用イメージ）が全国都道府県教育委員会連合会事務局や情報処理学会等に提示された。おそらく問題作成に関わっていた同学会は当然のように肯定的な反応を示している。しかしまだ共通テストへの出題が正式に決定したわけではない。PBT での実施は後述する。

検討会議には「大学入学共通テストの科目等の精選」という課題も与えられていた。この観点から 11 月末に国大協入試委員長の岡正朗（山口大学学長）より，国大協内での検討内容が共有され，「国立大学として，デジタル社会を生き抜いていく人材を育成していく上で，各大学・学部の特性に応じ，入試科目として「情報」の活用が必要」だが 2024 年度の共通テストからの導入については「高等学校において担当可能な教員が配置されているかなど生徒一人一人の学習環境はもとより，大学入試センターの作題コストも踏まえて国からの予算措置が肝要」で「CBT での出題も併せて早急に検討を進めることが必要」とまとめた。共通テストでの情報出題実現に向けて，教員配置と CBT という二つの課題が提示された。

まず，前者（教員配置）について，文科省は 2021 年 3 月 23 日付けで各都道府県・指定都市教育委員会教育長あて「高等学校情報科担当教員の専門性向上及び採用・配置の促進について」を通知し「情報」免許保有者の計画的な採用・配置等を依頼した。なお，高大接続システム改革会議「最終報告」が公表された 2016 年 3 月と，検討会議で教員配置が議論された 2020 年 12 月にも同様の通知が発出されている。

そして，後者については，2021 年 2 月の第 21 回会議でセンター理事長山本廣基がオブザーバー参加し，センターが実施してきた CBT に関する調査の結果を報告し，現状では数々の課題がある旨報告している。そして，センターは 3 月 24 日付で公表した「大規模入学者選抜における CBT 活用の可能性について（報告）」において，先にみた山本の説明どおり，CBT を直ちに導入することは困難であると結論づけた。

検討会議では，第 23 回会議で情報Ⅰ出題に対する慎重意見が一部あった他，目立った議論は行われず，3 月 24 日にセンターは「平成 30 年告示高等学校学習指導要領に対応した令和 7 年度大学入学共通テストからの出題教科・科目について」において，出題教科を「情報」（科目は情報Ⅰ）を含む 7 教科 21 科目に再編する案を公表した。同文書では「検討の考え方」を以下のとおり示している。なお，当然ながら，情報の出題について，情報処理学会は賛同している。

“ 新学習指導要領では，2 科目（「情報Ⅰ」，「情報Ⅱ」）が設定され，これらのうち「情報Ⅰ」が必履修科目とされている。また，「未来投資戦略 2018―「Society5.0」「データ駆動型社会」への変革―（平成 30 年 6 月 15 日閣議決定）」により，「義務教育終了段階での高い理数能力を，文系・理系を問わず，大学入学以降も伸ばしていけるよう，大学入学共通テストにおいて，国語，数学，英語のような基礎的な科目として必履修科目「情報Ⅰ」（コンピュータの仕組み，プログラミング等）を追加する」とされている。このため，必履修科目「情報Ⅰ」の内容を『情報』として出題する。”

センターの通知及び「大学入試のあり方に関する検討会議」の提言などを踏まえ，大学入学者選抜協議会での協議を経て，文科省は 7 月末の「令和 7 年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト実施大綱の予告」において，共通テストにおける「情報」（情報Ⅰ）の PBT での出題・実施を「正式に」決定した。情報処理学会はこの決定を「歓迎」し，多くの大学が入試に「情報」を採用することを「期待」するとともに，まだ「情報関係基礎」のように，他教科・科目と同時間帯に出題される可能性が残っていた故か，「情報」を他の出題教科・科目とは独立した時間帯に 60 分程度の試験時間が設定されるべきと提言した。

3.7 各国立大学入試での採用と残る課題

共通テストへの出題が正式決定し，残るは各大学が情報を利用するかどうかという段階に入った。とりわ

けこれまで5教科7科目の原則を基本方針としていた国立大学（国大協）の動向に関心が集まった。早くも2021年5月には，一部報道で，国大協による情報Ⅰを追加した6教科8科目原則とする方向性が報じられていた。9月に旧課程履修者への経過措置として「旧情報」の出題が決まり，国大協の検討が進められる中，10月には全国高等学校校長会は国大協に対し，2025年度入試で一律に6教科8科目を課すことについて慎重な検討を求め，仮に課す場合は各大学に説明責任を果たすよう促すことを要望した。

一方，12月にはセンターによって経過措置の具体が示されたことから，国大協は12月の理事会で一般選抜における情報を加えた6教科8科目の原則への変更を含む「2024年度以降の国立大学の入学者選抜制度－国立大学協会の基本方針－（案）」を承認し，翌年1月の総会を経て，同月末に「基本方針」を各国立大学に通知するとともに公表した。同時に公表された会長談話では，情報Ⅰを課す理由として，高校で必履修科目となっており，大学においても「数理・データサイエンス・AI教育」が文理を問わず全ての学生が身に付けるべき教養科目として履修されていることをあげた。2016年頃からの文理を問わない数理・データサイエンス教育推進の動きが，大学が情報を入試科目として設定する理由を与えていたことが窺える。また，教員配置の問題については，文部科学省から教育環境に大きな地域差が無いこと等の説明を受けてこの方針を決定したとされる。情報処理学会は，無論いずれの決定に対しても「歓迎」するとともに，国立大学の個別試験においても情報が出題されることを期待するコメントを公表した。

その後，2022年3月の東京大学，九州工業大学，及び室蘭工業大学を皮切りに，2022年度中に各国立大学が2025年度入試の「2年前予告」を行い，一部の人文社会系学部，芸術系学部や後期日程などを除き，大半の国立大学の一般選抜は情報Ⅰを必須扱いとした。ただし，配点については執筆時，全ての大学が公表している状況にないが，2022年度中に「配点無し」とする旨の方針を示した大学がいくつか見受けられた。それに対して，情報処理学会は「不適切な入試を看過できない」とし，「すべての受験科目に適切な配点が行なわれることを強く求め」た。さらに「配点しない科目の受験を強いるのは，入試の実施根拠そのものを喪失」し「高校教育におけるその科目の意義を否定する」「国立大学協会の基本方針を形骸化する」と強く批判した。ただし，配点については，既に公表している大学においても5点から100点と幅があり，大学としての必要性と高校現場の事情との折り合いをつけながら，慎重に検討を進めている様子が窺える。

なお，教員配置問題については，先にみた2021年3月の通知以降，文科省は11月，2022年4月，11月に相次いで通知を発出し，実態調査に基づき，改善計画の提出を含めた情報科の指導体制充実を依頼するとともに，「高等学校情報科に関する特設ページ」による情報発信や教材提供を行っている。また，情報処理学会は，教員研修用のｅラーニング動画教材の提供や夏季休業期間等における教員研修を実施するなど協力体制を築くとともに，大学教職課程における情報科教員養成の充実も提言している。

4 おわりに

本稿では，共通テストに「情報Ⅰ」が出題されたことになる経緯について，高大接続改革論議により情報教科化・共通テスト出題が決定路線となる2010年代初頭から現在までの動向を概観してきた。高大接続・入試改革の議論とも連動して，共通試験への教科「情報」追加に至っていく基盤を基に，同学会の元会長で中教審の要職についた安西のハンドリングと，政界要人の発言に後押しされる形で，大学入学共通試験への教科「情報」追加が実現した。その後，国大協もこれまでの政策文書等に基づき，6教科8科目の方針を決め，各国立大学も基本的にそれに従う姿勢を見せた。教員不足問題も文科省の強い指導と研修の実施により解消に向かいつつある。

一方，情報入試実現に向けた取組みの背景には，「今後の社会に必要だから必須化・入試科目化」という理念も強く垣間見え，とくに本稿で明らかにした2010年代半ば以降の高大接続改革期以降はこの動向が顕著であった。この点については，同時期に検討が進められ頓挫した入試改革と共通する部分も少なからずあるだろう。しかし，これまでの経緯や，問題作成や実施体制まで同学会が引き受けていることに大きな違いがあり，議論の余地がある教員不足などの高校現場とのギャップといった課題についても，研修機会の提供など精力的な動きをみせている。情報入試の実現は一学術研究団体の取組みだけで実現したものではないことは自明だが，前例が無い大学入学共通試験への出題教科追加の背景には，長年の取組みがあることも窺えた。

2025年度共通テストの実施は2024年度であり，その入試を受けた「受験生」が大学教育を受け，広く社会に出て活躍するのはまだ先の話となる。情報入試の「評価」には時期尚早だが，それまでに，本稿で明らかにしてきた事象の「間」で明らかにできていないこ

とを検証する余地が残されている。例えば，学術研究団体以外のアクターの動向や，2018 年前後の政界要人による発言や政策文書への位置づけを動かした要因，国大協の方針決定や各大学における導入に関する議論の詳細や，そして今後公表される配点の実際や各大学の方針，高校現場や受験産業などの受け止め方などである。それらを明らかにすることで，本テーマに関する解釈の幅を拡張することができるだろう。これらについては今後の研究課題としたい。

参考文献

朝日新聞（2021 年 5 月 23 日）「国立大受験生に「6 教科 8 科目」案「情報」を追加検討」
https://www.asahi.com/articles/ASP5R4CQQP5KUTIL069.html（2023 年 8 月 30 日）

中央教育審議会（2014 年 12 月 22 日）「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm（2023 年 8 月 30 日）

中央教育審議会（2016 年 12 月 21 日）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm（2023 年 8 月 30 日）

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会 報告等・議事要旨・議事録・配付資料
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/index.htm（2023 年 8 月 30 日）

大学入試センター（2021 年 3 月 24 日）「大規模入学者選抜における CBT 活用の可能性について（報告）」
https://www.dnc.ac.jp/research/cbt/cbt_houkoku.html（2023 年 8 月 30 日）

大学入試センター（2021 年 3 月 24 日）「平成 30 年告示高等学校学習指導要領に対応した令和 7 年度大学入学共通テストからの出題教科・科目について」
https://onl.bz/SiiMWmq（2023 年 8 月 30 日）

情報処理学会（2015 年 4 月 24 日）「初等中等教育における一貫した情報教育（情報学教育）の充実について（提案）」
https://www.ipsj.or.jp/release/jyouhoukyouiku20150424.html（2023 年 8 月 30 日）

情報処理学会（2017 年 6 月 14 日）「「高大接続改革の進捗状況」に関する意見」
https://www.ipsj.or.jp/release/teigen20170614.html（2023 年 8 月 30 日）

情報処理学会（2018 年 6 月 11 日）「大学入試センターが実施する試験における「情報」出題の提言」
https://www.ipsj.or.jp/release/teigen20180309.html（2023 年 8 月 30 日）

情報処理学会（2018 年 3 月 9 日）「第 16 回未来投資会議において示された大学入学共通テストに「情報 I」の試験を入れる方針に賛同します」
https://www.ipsj.or.jp/release/teigen20180611.html（2023 年 8 月 30 日）

情報処理学会（2018 年 10 月 1 日）「大学入試センターに教科「情報」の問題素案を提出しました」
https://www.ipsj.or.jp/education/9faeag000000w4cj.html（2023 年 8 月 30 日）

情報処理学会（2020 年 3 月 26 日）「高等学校共通教科情報科の大学入学共通テストでの実施に関する意見」
https://www.ipsj.or.jp/release/teigen20200326.html（2023 年 8 月 30 日）

情報処理学会（2020 年 12 月 2 日）「大学入学共通テストへの「情報」の出題について」
https://www.ipsj.or.jp/education/edu202012.html（2023 年 8 月 30 日）

情報処理学会（2021 年 3 月 29 日）「大学入試センターから出された大学入学共通テストの実施方式に対する、当会の賛同表明」
https://www.ipsj.or.jp/release/teigen20210329.html（2023 年 8 月 30 日）

情報処理学会（2021 年 8 月 4 日）「令和 7 年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト実施大綱の予告」に関する意見」
https://www.ipsj.or.jp/release/20210804_kyotsutest.html（2023 年 8 月 30 日）

情報処理学会（2022 年 1 月 31 日）「「2024 年度以降の国立大学の入学者選抜制度－国立大学協会の基本方針－」に関する意見」
https://www.ipsj.or.jp/release/20220131_2024Entrants.html（2023 年 8 月 30 日）

情報処理学会（2022 年 10 月 12 日）「大学入学共通テストで「情報」を必須としつつ配点しない入試に対する本会の見解」
https://www.ipsj.or.jp/release/20221012_opinion.html（2023 年 8 月 30 日）

情報処理学会（2022 年 12 月 7 日）「情報科教員養成課程の充実を求める提言」
https://www.ipsj.or.jp/release/20221207_opinion.html（2023 年 8 月 30 日）

河原達也・筧捷彦・和田勉・久野靖・辰己丈夫（2016）「安西祐一郎先生（本会元会長）インタビュー」『情報処理』57(3), 270－277.

https://www.ipsj.or.jp/magazine/9faeag000000n9tx-att/5703-anzaiIV_1.pdf（2023 年 8 月 30 日）
河合塾（2021 年 8 月 5 日）「今、改めて情報入試導入の経緯と意味を考える」わくわくキャッチ！キミのミライ発見 https://www.wakuwaku-catch.net/kouen210701/02/（2023 年 8 月 30 日）
国立大学協会（2022 年 1 月 28 日）「2024 年度以降の国立大学の入学者選抜制度－国立大学協会の基本方針－」https://www.janu.jp/univ/exam/examination/（2023 年 8 月 30 日）
教育再生実行会議（2013 年 10 月 31 日）「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2014/04/01/1346082_8.pdf（2023 年 8 月 30 日）
文部科学省（2012 年 6 月）「大学改革実行プラン」https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/__icsFiles/afieldfile/2012/06/05/1312798_01_3.pdf（2023 年 8 月 30 日）
文部科学省（2015 年 1 月 16 日）「高大接続改革プラン」https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/sonota/1354545.htm（2023 年 8 月 30 日）
文部科学省（2017 年 5 月 16 日）「高大接続改革の進捗状況について」https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/05/1385793.htm（2023 年 8 月 30 日）
文部科学省（2017 年 7 月 13 日）「高大接続改革の実施方針等の策定について」https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1388131.htm（2023 年 8 月 30 日）
文部科学省（2021 年 3 月 23 日）「高等学校情報科担当教員の専門性向上及び採用・配置の促進について（通知）」https://www.mext.go.jp/content/000166300.pdf（2023 年 8 月 30 日）
文部科学省（2021 年 7 月 30 日）「令和 7 年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト実施大綱の予告」https://www.mext.go.jp/content/20210729-mxt_daigakuc02-000005144_2.pdf（2023 年 8 月 30 日）
文部科学省大学入学者選抜改革推進委託事業 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbatsu/1397824.htm（2023 年 8 月 30 日）
文部科学省大学入試のあり方に関する検討会議「提言」（2021 年 7 月 8 日）・議事録・配付資料 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/103/index.htm（2023 年 8 月 30 日）
文部科学省高大接続システム改革会議「中間まとめ」（2015 年 9 月 15 日）・「最終報告」（2016 年 3 月 31 日）・議事録・配付資料 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/index.htm（2023 年 8 月 30 日）
文部科学省高等学校情報科に関する特設ページ https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/1416746.htm（2023 年 8 月 30 日）
文部科学省数理及びデータサイエンス教育の強化に関する懇談会 報告等・名簿 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/080/index.htm（2023 年 8 月 30 日）
内閣府閣議決定「統合イノベーション戦略 2019」（2019 年 6 月 21 日）https://www8.cao.go.jp/cstp/togo2019_honbun.pdf（2023 年 8 月 30 日）
内閣府統合イノベーション戦略推進会議（2019 年 6 月 11 日）「AI 戦略 2019 ～人・産業・地域・政府全てに AI ～」https://www8.cao.go.jp/cstp/ai/aistratagy2019.pdf（2023 年 8 月 30 日）
内閣官房「これまでの成長戦略について」https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/seicho/kettei.html（2023 年 8 月 30 日）
日本教育工学会・一般社団法人 教育システム情報学会・一般社団法人 情報処理学会・情報学教育研究会（2013 年 12 月 11 日）「「達成度テスト」における情報科試験採用の要望」https://www.ipsj.or.jp/release/teigen20131211.html（2023 年 8 月 30 日）
首相官邸日本経済再生本部未来投資会議 会議関係資料 https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/miraitoshikaigi/index.html（2023 年 8 月 30 日）
首相官邸日本経済再生本部産業競争力会議 会議関係資料 https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/skkkaigi/kaisai.html（2023 年 8 月 30 日）
吉田翔太郎（2023）.「大学入学共通試験への教科「情報」追加の経緯に関する考察―1990 年代から 2010 年代初頭までの行政と学術研究団体の動向に着目して―」『大学入試研究ジャーナル』33, 128－143.
全国高等学校長協会（2021 年 10 月 4 日）「令和 7 年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト出題教科『情報』の取扱いについて（要望）」http://www.zen-koh-choh.jp/iken/2021/youbou_20211004.pdf（2023 年 8 月 30 日）

正誤表を下記のとおり差し替えます。

令和 6 年 10 月 30 日

〔差替前〕

大学入学共通試験への教科「情報」追加の経緯に関する考察―2010 年代初頭以降の動向に着目して―第 34 号 52-59 頁	
（誤）	（正）
p.52 要旨 学術研究団体は,国立大学が情報を含む 6 教科 8 科目の方針を公表し多くの大学がそれに従った予告がなされた後も,試作問題作成や高校教員に対する研修（後略）	学術研究団体は，国立大学協会が情報を含む 6 教科 8 科目の方針を公表し多くの大学がそれに従った予告がなされた後も,高校教員に対する研修（後略）
p.52 左段 教科「情報」は,戦後初の教科新設として 2003 年度に設置されたが（後略）	教科「情報」は 2003 年度に設置されたが（後略）
p.53 左段 情報入試実現のための組織として情報入試研究会が結成された	情報入試の問題試作と公開などを活動内容とする情報入試研究会が結成された
p.53 右段 5 月の第 8 回教育課程特別部会（後略）	5 月の第 8 回教育課程企画特別部会（後略）
p.53 右段 教育課程企画室長の大杉住子は（中略）と発言しており，明言されていないが「有識者」として先の学術研究団体の存在を窺わせている。	なお、教育課程企画室長の大杉住子は（中略）と発言している。
p.53 右段 10 月には前回の改定時とは異なり,情報 WG という独立した検討体が設置されており,主査及び主査代理は共に情報処理学会員の大学教員が務めていた。	10 月には前回の改定時とは異なり,情報 WG という独立した検討体が設置されることとなった。
p.54 右段 これは（中略）などを目的とした事業であり，換言すれば，文科省が「最終報告」を踏まえ，情報入試の導入を具体的に検討し始めたというものである。	これは個別大学の入学者選抜に関し、(中略) などを目的とした事業である。
p.55 右段 2018 年 7 月には,センターが情報処理学会に対して（後略）	2018 年 7 月には,センターが情報処理学会などの情報関連学会及び高等学校に対して（後略）
p.56 左段 おそらく問題作成に関わっていた同学会は当然のように肯定的な反応を示している。	同学会は当然のように肯定的な反応を示している。
p.57 右段 しかし，これまでの経緯や，問題作成や実施体制まで同学会が引き受けていることに大きな違いがあり（中略）研修機会の提供など精力的な動きをみせている。	しかし，これまでの経緯や，試作問題作成や実施体制まで同学会が間接的にも関わってきたことに大きな違いがあり（中略）研修機会の提供など精力的な動きをみせている。

〔差替後〕

大学入学共通試験への教科「情報」追加の経緯に関する考察―2010 年代初頭以降の動向に着目して―第 34 号 52-59 頁	
（誤）	（正）
p.52 要旨 学術研究団体は,国立大学が情報を含む 6 教科 8 科目の方針を公表し多くの大学がそれに従った予告がなされた後も,試作問題作成や高校教員に対する研修（後略）	学術研究団体は，国立大学協会が情報を含む 6 教科 8 科目の方針を公表し多くの大学がそれに従った予告がなされた後も,高校教員に対する研修（後略）
p.52 左段 教科「情報」は,戦後初の教科新設として 2003 年度に設置されたが（後略）	教科「情報」は 2003 年度に設置されたが（後略）
p.53 左段 情報入試実現のための組織として情報入試研究会が結成された	情報入試の問題試作と公開などを活動内容とする情報入試研究会が結成された
p.53 右段 5 月の第 8 回教育課程特別部会（後略）	5 月の第 8 回教育課程企画特別部会（後略）
p.53 右段 教育課程企画室長の大杉住子は（中略）と発言しており，明言されていないが「有識者」として先の学術研究団体の存在を窺わせている。	なお、教育課程企画室長の大杉住子は（中略）と発言している。
p.53 右段 10 月には前回の改定時とは異なり,情報 WG という独立した検討体が設置されており,主査及び主査代理は共に情報処理学会員の大学教員が務めていた。	10 月には前回の改定時とは異なり,情報 WG という独立した検討体が設置されることとなった。
p.54 右段 これは（中略）などを目的とした事業であり，換言すれば，文科省が「最終報告」を踏まえ，情報入試の導入を具体的に検討し始めたというものである。	これは個別大学の入学者選抜に関し、(中略) などを目的とした事業である。
p.55 右段 2018 年 7 月には,センターが情報処理学会に対して（後略）	2018 年 7 月には,センターが情報処理学会などの情報関連学会及び高等学校に対して（後略）
p.56 左段 おそらく問題作成に関わっていた同学会は当然のように肯定的な反応を示している。	同学会は当然のように肯定的な反応を示している。
p.57 右段 しかし，これまでの経緯や，問題作成や実施体制まで同学会が引き受けていることに大きな違いがあり（中略）研修機会の提供など精力的な動きをみせている。	しかし，これまでの経緯に大きな違いがあり（中略）研修機会の提供など精力的な動きをみせている。

【原著】　大学入試研究ジャーナル第 34 号，60-67，2024

大学入学共通テストにおける物理の出題傾向について

加藤 徳善，倉元 直樹（東北大学）

大学入学共通テストの「物理」問題について，大学入試センター試験と比較して出題傾向の変化を定量化した。その結果，学習の過程を意識した場面設定を重視した内容が増加し，問題に含まれる字数が約 1.5 倍に，グラフや表の数も増加していた。また，科学的に探究する過程に関連した内容が増えた分，活用される知識や計算量が減少していた。測ろうとしている学力が，従来の知識活用能力から文章・グラフ・表の読解力や探究する過程で発揮される力を重視するかたちに移行しており，総じて，問題作成方針に沿った変化となっていることが明確になった。

キーワード：大学入学共通テスト，物理，出題傾向

1 問題と目的

1.1 問題設定の概要

平成 24 年からの高大接続改革をめぐる議論の末，大学入学共通テスト（以下，共通テストとする）が実施されて 3 年目を迎え，その出題傾向の変化を定量的に捉えられるようになった。

共通テストは，その実施大綱（文部科学省, 2021）において「知識・技能のみならず，思考力・判断力・表現力等も重視して評価を行うものとする」とし，思考力等の評価を重視するとしている。それを受けて，問題作成方針（大学入試センター, 2021）において,「問いたい力を明確にした問題作成」,「知識の理解の質を問う問題や，思考力，判断力，表現力等を発揮して解くことが求められる問題を重視する」としており，さらに「高等学校における『主体的･対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善のメッセージ性も考慮」するなど，高等学校での授業の在り方へのメッセージ性を持たせる意図も掲げている。

このような特徴を踏まえ，筆者の専門である物理領域の基礎を付さない科目「物理」について（以下，領域は「」を付けず科目は「」を付けて表す），共通テストの前身である大学入試センター試験（以下，センター試験とする）と比較して，共通テストにおいて出題傾向がどのように変化し，意図された特徴が盛り込まれているかを明確にすることを試みた。

1.2 理科・物理受験者の推移

初めに，平成 21 年公示学習指導要領適用初年度の平成 27 年度センター試験から，実施 3 回目となった令和 5 年度共通テストまでの受験者数（大学入試センター, 2015 ～ 2023）の推移を，理科の各領域（物理，化学，生物，地学）について示す。

図 1 は平成 27 ～令和 5 年度入試までの全受験者数と理科の領域ごとの受験者数の推移である。各領域の受験者数は，基礎を付した科目と付さない科目及び平成 27 年度については旧学習指導要領の Ⅰ を付した科目[1)]の受験者数の和であり，複数領域を受験した場合はそれぞれについて加算した延べ人数である。

かつて 50 万人を超えていた全受験者数は，共通テストに移行した令和 3 年度入試以降減少し，現在では 50 万人を切っている。物理領域の受験者数はほぼ横ばいで，全受験者に占める割合が令和 2 年度の最後のセンター試験時で 32.9%，令和 5 年度共通テスト時で 34.6%と，約 3 分の 1 を占めており，共通テスト導入以降割合は相対的に微増している。

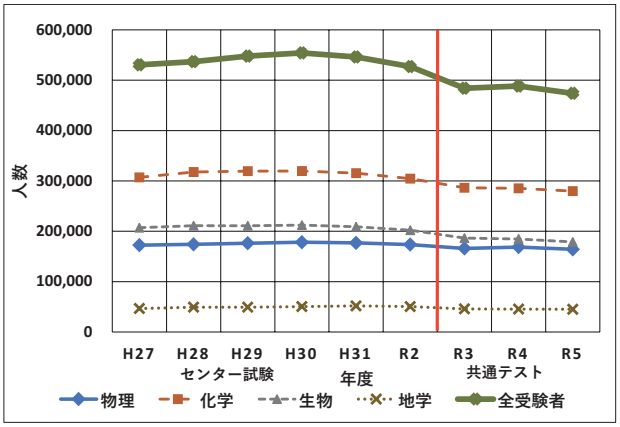


図 1 全受験者数及び理科受験者数の推移

注）理科受験者数は，各領域とも，基礎を付した科目と付さない科目の受験者数の和であり，複数領域を受験した場合はそれぞれについて加算した延べ人数である。平成 27 年度は旧学習指導要領の Ⅰ を付した科目も加えている。

図 2 は，理科の基礎を付さない科目（「物理」,「化学」,「生物」,「地学」）ごとの受験者数の推移である（平成

27 年度は移行措置で I を付した科目受験者もいることから人数が少なくなっている)。どの科目も共通テストに移行した令和 3 年度入試までは受験者数が微減しているがその後は一定の人数を維持している。「物理」は他科目に比べ減少幅がやや小さく，共通テストに移行しても 15 万人程度の受験者数を維持している。

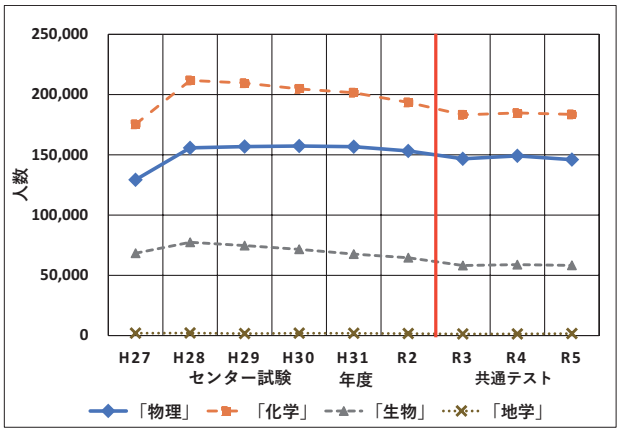


図 2 理科の基礎を付さない科目の受験者数推移

注）受験者数は延べ人数である。平成 27 年度は移行措置のため受験者数が少ない。

図 3 は，理科の領域ごとの基礎を付した科目と付さない科目の受験者数の和に対する基礎を付さない科目の受験者数の割合の推移である。物理は他の領域に比べ，基礎を付さない科目の受験者の割合が 90％に近く高い傾向にある。

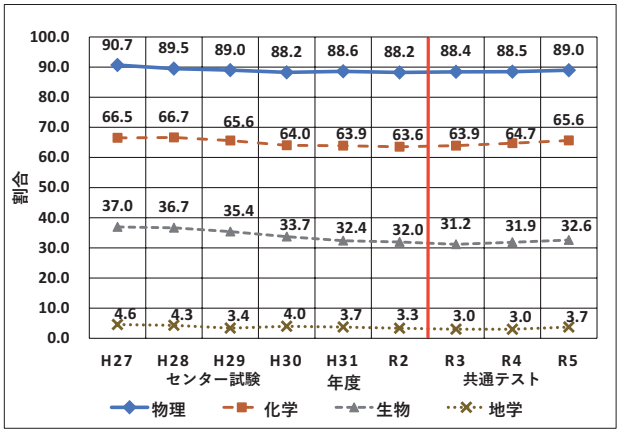


図 3 基礎を付さない科目受験者数の割合の推移

注）平成 27 年度の I を付した科目の受験者数は含めていない。

基礎を付さない科目は，理系進学のための科目とみなすことができ，「物理」は理系受験者で一定の大きな割合を占めることから，その出題内容の変化は理系進学希望者に対して大きな影響を及ぼすと考えられる。

1.3「物理」の目標・テストの問題構成・測定する力

令和 5 年度現在，3 年生が学んでいる平成 21 年 7 月公示の学習指導要領及び 2 年生以下が学んでいる平成 30 年 7 月公示の学習指導要領の「物理」の目標は次のとおりである。

〔平成 21 年 7 月公示〕
物理的な事物・現象に対する探究心を高め，目的意識をもって観察，実験などを行い，物理学的に探究する能力と態度を育てるとともに，物理学の基本的な概念や原理・法則の理解を深め，科学的な自然観を育成する。

〔平成 30 年 7 月公示〕
物理的な事物・現象に関わり，理科の見方・考え方を働かせ，見通しをもって観察，実験を行うことなどを通して，物理的な事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
(1) 物理学の基本的な概念や原理・法則の理解を深め，科学的に探究するために必要な観察，実験などに関する技能を身に付けるようにする。
(2) 観察，実験などを行い，科学的に探究する力を養う。
(3) 物理的な事物・現象に主体的に関わり，科学的に探究しようとする態度を養う。

いずれも，高校での授業において観察・実験を行うとしており，これらを通して探究する能力と態度または探究するために必要な資質・能力の育成を目指すとしている。この目標を受けて，センター試験，新学習指導要領の目標を先取りした共通テスト共に，「物理」のテスト問題は，学習指導要領に示されている学ぶべき内容をできるだけ広く問うように配慮され，学習指導要領で行うとされている観察・実験をテーマとした出題も行われてきた。

問題構成は，センター試験では大問 6 問構成（第 5 問と第 6 問が選択），共通テストでは選択はなく大問 4 問構成であり，どちらも第 2 問以降は大問ごとに異なる単元から出題し，第 1 問の小問集合で第 2 問以降扱われなかった単元をできるだけカバーするような構成になっている。

具体的に内容を見ると，令和 5 年度の共通テストでは第 1 問の小問集合で「力と運動・剛体」「熱と気体・気体のエネルギーと状態変化」「力と運動・運動量の保存・力学的エネルギーの保存」「電気と磁気・電流と磁場」「電子と光・光の粒子性」，第 2 問で「力と運動・落体の運動」，第 3 問で「波・音の伝わり方」及び「力と運動･円運動」，第 4 問で「電気と磁気･電場」の内容となっている。なお，「運動の法則」や「力学的エネルギー保存則」などの物理にとって重要な基本法則は「物理基礎」で学習するので，「物理」では，多くの部分に「物理基礎」で学んだ内容を前提として解く問題が含まれる。

共通テスト問題作成方針では「知識の理解の質を問う問題や，思考力，判断力，表現力等を発揮して解くことが求められる問題を重視する」とあり，測定する力は，共通テストにおいて思考力がより重視されているように感じられる。共通テストで測られる思考力に関しては，これまで様々な考察・研究がなされている（南風原, 2020）（倉元ほか, 2022）（山地, 2020）。

物理の問題についてみてみると，センター試験さらにその前の共通一次試験においても，記憶した知識だけで答えられる問いはごくわずかである。具体的にセンター試験の最後の 3 回におけるこのような小問の数は，平成 30 年度 1.5，平成 31 年度 1.5，令和 2 年度 0 である（選択問題内のものは平均をとり 0.5 とした）。問いを解く際には，「物理概念や法則などの深い理解を伴う知識を前提として，それらの知識を活用し，必要に応じて立式・計算し，図・グラフなどを読解して解く力」が求められる。これは知識を活用した思考にほかならず，一貫してこのような思考力を重視して測定してきたといえる。

1.4 本研究の目的

前述のように，「物理」ではこれまでも思考力を重視してきた。それでは，共通テストになり出題傾向がどのように変化し，問われる思考力の中身や測られる力がどのように変化したのか。本研究では，それらを定量的に調べて明らかにし，その変化が問題作成方針に沿ったものなのかを考察することを目的とする。

2 方法

2.1 調査対象

本研究では，平成 21 年公示の学習指導要領による入試が開始された平成 27 年度以降について，令和 2 年度まで実施されたセンター試験本試験と令和 3 ～ 5 年度まで 3 回実施された共通テスト本試験の科目「物理」を調査対象とする。

2.2 調査方法

初めに，テストの形式的な要素として，テストの問題文の字数，図表等の数の年度推移を調べた。次に，共通テスト移行を境目とした前後 3 年間分について，問題を解く上で活用される知識・計算・図の読解・グラフや表の読解などの必要となる要素の量を数えた。さらに，共通テストの「物理」問題の変化の特徴を見る指標として，共通テスト問題作成方針で示されている，「既知でないものも含めた資料等に示された事物・現象を分析的･総合的に考察する力を問う問題」や「観察・実験・調査の結果などを数学的な手法を活用して分析し解釈する力を問う問題」がどれだけ含まれているかについて数えた。なお，共通テストの試行調査に関する先行調査（繁桝 , 2018），化学についての先行研究（石上ほか , 2018）を参考にしたが，本研究では調査する観点等を独自に設定した。

3 結果

3.1 問題文の字数の推移

平成 27 年度から令和 5 年度までの各年度の「物理」の問題文の字数の推移を図 4 に示す。字数の数え上げは市販の過去問データベース（Xam 物理, 2015 ～ 2023）のデータを用いた。過去問データは Microsoft Word の形式で出力される。そこから検索条件や配点などの問題内容に関係のない情報を除き，Word 機能の「校閲」メニュー内の「文字カウント」で「スペースを含めない」条件で字数を取得した。

なお，数式や図中の文字などはデータベースで文字データとして扱われていないため字数に含まれず，実際の字数は数式や図中の文字も考慮すると示した数よりもわずかに増加する。また，センター試験では第 5 問と第 6 問が選択となっているので，それらの問いでは字数の平均を用いた。字数は文章量の大まかな尺度とみることができる。

図 4 から，センター試験では 4 ～ 5 千字程度であったが，共通テストでは 6 ～ 7 千字程度に増加していることがわかる。6 回のセンター試験の字数平均 4311 字に対する 3 回の共通テストの字数平均 6394 字の比は 1.48 となり，ほぼ 1.5 倍となっている。共通テストになって文章量が多くなったと言われているが，「物理」についても字数が大きく増加していることが示された。

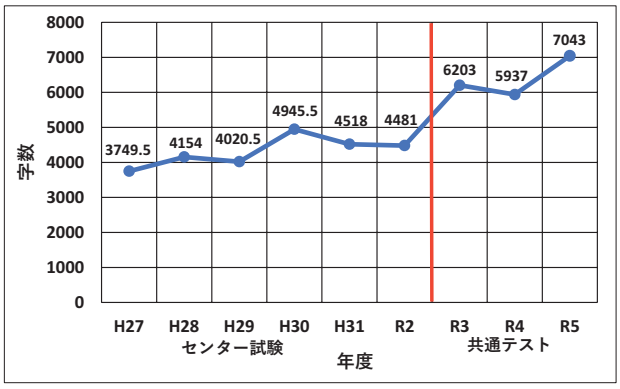


図 4 問題文の字数の推移

3.2 問題の図表等の数の推移

平成 27 年度から令和 5 年度までの各年度の「物理」問題の図表等の数の推移を図 5 に示す。図には，問題内容を説明するイラスト図とグラフの両方が含まれるが，それらを分けて数えた。数える基準は，問題のなかの番号のついた図や表のみを数え，選択肢の図など番号が振られていないものは含めていない。また，センター試験の第 5 問と第 6 問の選択問題では平均を取って含めた。

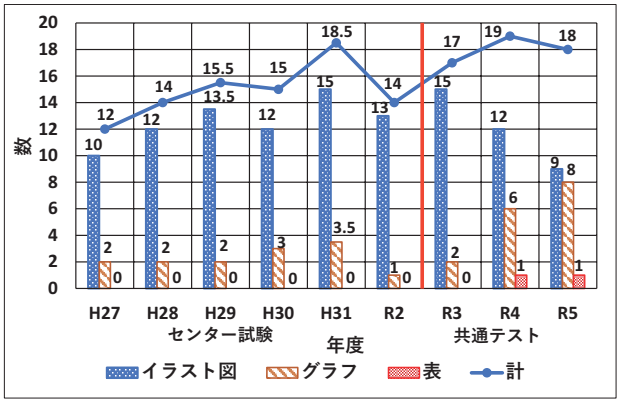


図 5 図表等の数の推移

図 5 から，センター試験では平成 31 年度が 18.5 と特徴的に多いが他は 15 前後であること，共通テストでは 18 前後となっていることがわかる。6 回のセンター試験の平均 14.8 に対する 3 回の共通テストの平均 18.0 の比は 1. 21 となり，ほぼ 1.2 倍となっている。また，共通テストになってからグラフの数が急増しており，かつ，表が登場していることも特徴として挙げられる。一方で説明のためのイラスト図は減少している。

3.3 問題を解くための知識量等の推移

共通テストに変わった境目の前後 3 回にあたる平成 30 年度から令和 5 年度の問題について，小問レベルでの特徴を見るために，次の a から h の項目について詳細を数えた。

a．知識数
　解くために活用される知識の数。問題全体では同じ知識を違う場面で複数回使うこともあるので延数。

b．計算数
　解くために立式し計算を進めていくための計算手順の数。知識を基に立式して解いて 1 手順，2 つの式を立式し連立させて解いた場合は立式 2 手順に加え連立して計算した分を 1 手順とし合わせて 3 手順などと数えた。

c．図の読解数
　イラスト図（問題文の補足説明のための図も含む）を読み取って理解し，図をもとに思考して解いていくなどの要素の数。

d．グラフ・表の読解数
　グラフや表を読み取って理解し，グラフや表をもとに思考して解いていくなどの要素の数。

e．実験技能
　実験的な技能の要素の数。

f．既知ではない内容
　教科書の学習内容に含まれない要素の数。

g．分析的・総合的考察
　グラフ・表等から分析的・総合的に考察することを求める要素の数。

h．数学的手法による分析
　探究活動などで数学的な手法を活用して分析・解釈をすることを求める要素の数。

なお，小問の中の配点がさらに分かれているなど独立した問いとした方がよい場合は，分割して数えた。また，センター試験の第 5 問と第 6 問の選択問題については平均を取って加えた。

令和 5 年度の共通テストの特徴的な問題として第 2 問を例として，分類し数える方法を次に具体的に述べる。

表 1 平成 30 年度と令和 5 年度の問題の分析内容

平成 30 年度センター試験本試験「物理」 問題分析

大問番号	小問番号	分野	配点	部分点	大問配点	活用する知識				計算	科学的に探究する過程 図・グラフ・表の読解		知識	計算	図の読解	グラフ・表の読解	実験技能	既知でないもの	分析的・総合的考察	数学的分析
1	1	力と運動	5		25	運動量保存則	運動エネルギー			計算 2	図の読解		2	2	1					
	2	波動	5			音の回折							1							
	3	電気と磁気	5			点電荷による電場	電場の合成				図の読解		2		1					
	4	熱	5	3		絶対温度と分子運動	2 乗平均速度	運動エネルギー		計算			3	1						
	5	力と運動	5	2		重心	力のモーメント			計算	図の読解		2	1	1					
2	1	電気と磁気	5		20	コンデンサーの充電					図の読解	グラフの読解	1		1	1				
	2	電気と磁気	5			静電エネルギー	エネルギー保存則			計算	図の読解		2	1		1				
	3	電気と磁気	5			電磁誘導					図の読解	グラフの読解	1		1	1				
	4	電気と磁気	5			電磁誘導	オームの法則	電流が磁場から受ける力		計算 4			3	4						
3	1	波動	4		20	周期	初期位相			計算	グラフの読解		2	1		1				
	2	波動	4	2		重ね合わせの原理	定常波の腹節	波の反射		計算	グラフの読解		3	1		1				
	3	波動	4	2		弦の振動	波の合成				グラフの読解		2			1				
	4	波動	4			反射による位相変化	経路差	干渉条件		計算	図の読解		3	1	1					
	5 ＊	波動	2			経路差	波の関係式			計算 2			2	2						
	5 ＊	波動	2							計算 2	図の読解			2	1					
4	1	力と運動	4		20	フックの法則	摩擦力	力のつり合い		計算 2	図の読解		3	2	1					
	2	力と運動	4			復元力	単振動の周期			計算 3			2	3						
	3	熱	4	2		フックの法則	弾性エネルギー	圧力と力	理想気体の状態方程式	計算 5	図の読解		4	5	1					
	4	熱	4			内部エネルギー				計算			1	1						
	5	熱	4			気体のする仕事					グラフの読解		1			1				
5	1	力と運動	5		15	ケプラーの法則				計算	図の読解		0.5	0.5	0.5					
	2	力と運動	5			万有引力の位置エネルギー	力学的エネルギー保存則				グラフの読解		1			0.5				
	3	力と運動	5			万有引力の大きさ	円運動	軌道の力学的エネルギー		計算 2	図の読解		1.5	1	0.5					
6	1	原子核	5		15	質量欠損							0.5							
	2	原子核	5	2		α 崩壊	β 崩壊			計算 3			1	1.5						
	3	原子核	5			半減期の式				計算 1	グラフの読解		0.5	0.5		0.5				
＊は 1 小問に 2 つの問が含まれる場合に分けたもの												第 5 問と第 6 問は選択問題，数が平均となるように 1 つを 0.5 として集計	45	30.5	10	8	0	0	0	0

令和 5 年度共通テスト本試験「物理」 問題分析

大問番号	小問番号	分野	配点	部分点	大問配点	活用する知識				計算	科学的に探究する過程 図・グラフ・表の読解		知識	計算	図の読解	グラフ・表の読解	実験技能	既知でないもの	分析的・総合的考察	数学的手法による分析
1	1	力と運動	5		25	剛体のつり合い				計算			1	1						
	2 ＊	熱	2			内部エネルギー							1							
	2 ＊	熱	3			気体の仕事	熱力学の第一法則			計算	グラフの読解		2	1		1				
	3 ＊	力と運動	2			運動量保存則	力学的エネルギー保存則	摩擦					3							
	3 ＊	力と運動	3			衝突							1							
	4	電気と磁気 力と運動	5			ローレンツ力の向き	円運動			計算	図の読解		2	1	1					
	5	電子と原子	5			光電効果				計算	グラフの読解		1	1		1				
2	1	力と運動	5		25	空気抵抗力	運動方程式			計算			2	1						
	2	力と運動	5	2		速さの定義				計算	表の読解		1	1		1				
	3	力と運動	4								グラフの読解	●分析的・総合的考察				1			1	
	4	力と運動	6	3						計算	●既知ではない内容	●数学的手法による分析		1				1		1
	5	力と運動	5			運動方程式				計算	グラフの読解	●数学的手法による分析	1	1		1				1
3	1	力と運動	5	1	25	向心力大きさ	向心力の仕事						2							
	2	波動	5			ドップラー効果	速度の成分				図の解読		2		1					
	3	波動	5	1		ドップラー効果				計算 3			1	3						
	4	波動	5			ドップラー効果	速度の成分				図の読解		2		1					
	5	波動	5			音源が動く場合の波長	音源が動く場合の音速				図の読解 2		2		2					
4	1	電気と磁気	5		25	一様電場と電位差	ガウスの法則	電気容量		計算 2			3	2						
	2	電気と磁気	5			オームの法則				計算	図の読解	グラフの読解	1	1	1	1				
	3 ＊	電気と磁気	2							計算	グラフの読解	●数学的手法による分析		1		1				1
	3 ＊	電気と磁気	3			コンデンサーの式				計算 2			1	2						
	4	電気と磁気	5							計算 2	グラフの読解	●数学的手法による分析		2		1				1
	5	電気と磁気	5			コンデンサーの式				計算	●分析的・総合的考察		1	1					1	
＊は 1 小問に 2 つの問が含まれる場合に分けたもの											●は科学的に探究する過程		30	20	6	8	0	1	2	4

問１　「空気抵抗力の向き」,「初期の抵抗力の大きさの変化」,「加速度の大きさの変化」を問うている。解くためには「空気抵抗力」についての知識を基に「運動方程式」を立てて思考する必要があるので, 活用する知識は「空気抵抗力」「運動方程式」の２，運動方程式を立てる必要があることから「計算」が１と数える。

問２　表から必要な部分を読み取り，速さの定義を基に計算する必要があるので,「表の読解」が１,「速さの定義」の知識が１,「計算」が１と数える。

問３　グラフの意味を理解する「グラフの読解」が１，グラフを資料として分析的に考察することより「分析的・総合的考察」が１と数える。

問４　速さの２乗に比例する「慣性抵抗」がはたらく場合であり学習指導要領では扱わない内容なので「既知ではない内容」が１，グラフ化の手法を聞いているので「数学的手法による分析」が１，その際に式を立てる必要があることから「計算」が１と数える。

問５　グラフを理解する必要があることから「グラフの読解」が１，グラフを用いて分析する手法を聞いているので「数学的手法による分析」が１，運動方程式を活用することから「運動方程式」に関する知識が１，さらに立式して計算する必要があるので「計算」が１と数える。

このようにして，センター試験と共通テストの典型例として平成 30 年度と令和５年度の問題について分類し数えた分析内容を表１に示す。

他の年度についても同様に分析し，その結果を表にまとめたものが表２，グラフにしたものが図６及び図７である。

表２ 分析結果

年度＼項目		知識	計算	図の読解	グラフ・表の読解	実験技能	既知でない内容	分析的・総合的考察	数学的分析・解釈
センター試験	H30	45	30.5	10	8	0	0	0	0
	H31	44	24.5	13.5	6.5	0	0	0	0
	R2	38.5	25.5	14.5	1	0	0	0	0
共通テスト	R3	41	19	11	3	0	1	2	0
	R4	33	17	5	8	2	0	1	2
	R5	30	20	6	8	0	1	2	4
センター試験３回平均		42.5	26.8	12.7	5.2	0.0	0.0	0.0	0.0
共通テスト３回平均		34.7	18.7	7.3	6.3	0.7	0.7	1.7	2.0
共通／センター比		0.82	0.70	0.57	1.21	新規			

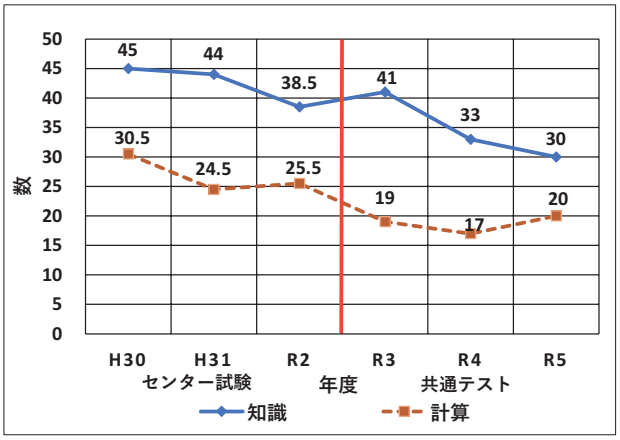


図６ 知識・計算数の推移

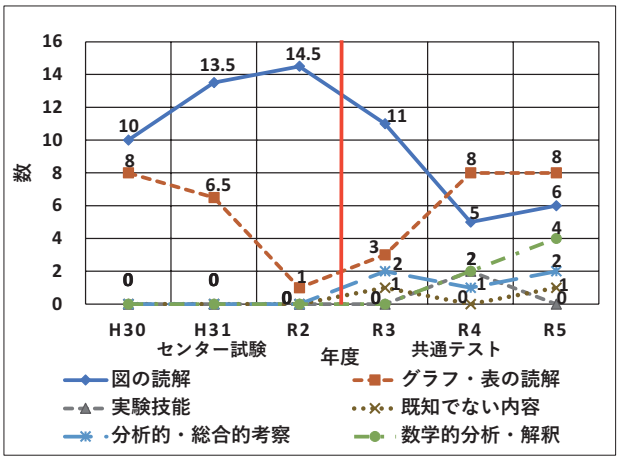


図７ 図の読解等の数の推移

4 考察

4.1 問題の変化について

センター試験から共通テストに変わり, 形式的には, 問題文の字数が 1.5 倍に増加した。また，図表等の数は 1.2 倍に増加しており，内訳はイラスト図が減少した代わりにグラフが大きく増加した。また，最近の２回の共通テストでは表が登場している。これらの変化により，文章の読解やグラフ・表の読解の重みが大きく増していることが明らかになった。

共通テストに変わった境目の前後３回の比較による問題の傾向の変化については，表２に示すとおり，問題を解くために活用される知識数は 0.82 倍，計算数についても 0.70 倍となっており減少している。また，図を読解して図をもとに思考して解くような問いの数も 0.57 倍と大きく減少している。グラフ・表の読解については，令和２年度に大きく落ち込み再び増加し 1.21 倍となっているが，内容を見ると，問いを説明するためのもの（波動のグラフなど）が減り探究する過

程に関連して実験データを表すものなどが増えている（表 1 参照）。グラフを，問いを説明するためのものに限定してとらえると，「物理概念や法則などの深い理解を伴う知識を前提として，それらの知識を活用し，必要に応じて立式・計算し，図・グラフなどを読解して解く」ような従来の問いは，大きく減少していることがはっきりした。

一方で，探究の過程を重視するとして「既知ではない内容」，「分析的・総合的考察」，「数学的手法による分析」などの新しい内容が一定の割合を占めてきており，実施された 3 回の共通テストでの平均数は，それぞれ 0.7，1.7，2.0 となっていることもわかった。

限られた解答時間であることから，問われる内容が，従来のタイプの問いを一定の割合減らし，探究の過程を重視した問いに移行していることが明確になった。

4.2 今後について

前述のように，共通テストに移行してテストの内容は大きく変化したが，この目的は問いたい学力が変化したからだけではない。問題作成方針では「どのように学ぶか」を踏まえた問題の場面設定として，高等学校における「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善のメッセージ性も考慮し，学習の過程を意識した問題の場面設定を重視するとしており，高等学校へのメッセージも込められている。そのような問いを改めて見てみる。

令和 5 年度共通テストでは，「高校では学習しない速さの 2 乗に比例する慣性抵抗に関する探究活動」や，「コンデンサーの放電現象における過渡現象についてグラフの面積を用いた分析を行う探究活動」をテーマとした内容を出題している。科学的に探究する過程の例としては興味深く，実際に授業の中に取り入れたいとも思え，強いメッセージ性のある問いとなっている。しかし，このような問いが，意図されたように「どのように学ぶか」の示唆となり，授業改善に結びついていくかどうかについては，今後注視していく必要がある。

ここで懸念される影響として考えられるシナリオの一例を挙げる。このような探究の過程を重視した問いは，科学好きで部活動で科学部員などとして日頃から興味を持って探究活動に取り組んでいた受験生であれば，その能力を試験中に発揮し，結果的にその力の測定は可能であろう。しかし，共通テストを受験する高校生は多様である。運動部員として日々熱心に活動し授業時間外での探究活動に時間を割くことが難しいという者も多い。それでは日々の授業の中ではどうか。科学的な探究活動を「主体的・対話的で深い学び」を考慮して行う場合，教員は，生徒の主体性を育てるために生徒自身に実験を工夫させ，知識や技能を教員がすぐに与えることはせず，生徒たちに話し合いの時間を設け，試行錯誤や気づきを大切にしながらじっくり取り組ませることが有効である。これは出題のストーリーに近いかたちであるが，時間がかかりすべての単元で行うことは難しい。加えて，学習指導要領（平成 30 年公示）の物理の中で，探究の手法等の習得は重要であるとはしているが，その要素である「分析的考察の方法」や「数学的分析方法」などの具体的な中身としての学ぶべき項目は示されていないため，系統的に学習するわけではない。教科書によっても例示している探究活動はまちまちで，すべての受験生が必ず行っておくべきものはない。したがって，出題された問いと同じような探究活動を行った経験の有無で大きく結果が異なる可能性が生じる。確実に得点するための手っ取り早い方法は，このような問いに対応した系統的・網羅的な学習トレーニングを行うことである。これは意図された授業改善とは方向性が異なる。

共通テストは受験生にとって大学入学者選抜試験の合否に関わる極めて重大なものであり，テストの内容は受験生や高等学校の教育に大きく複雑な影響を与える可能性がある。これはこれまでもテストの波及効果（washback effect）として論じられてきた問題である（Alderson and Wall, 1993）。センター試験から共通テストへの移行に伴う「物理」問題の出題傾向の変化をみてきたが，その影響が意図したものになっていくのかどうかを検証する調査・研究が求められる。

注

1）基礎を付した科目は「物理基礎」「化学基礎」「生物基礎」「地学基礎」，付さない科目は「物理」「化学」「生物」「地学」，Ⅰを付した科目は「物理Ⅰ」「化学Ⅰ」「生物Ⅰ」「地学Ⅰ」である。

謝辞

本研究は，JSPS 科研費，課題番号 JP21H04409 の助成に基づく研究成果の一部である。

参考文献

大学入試センター（2021）.「令和 5 年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト問題作成方針」

大学入試センター（2015 年 3 月 3 日）.「平成 27 年度大学入試センター試験実施結果の概要」～（2020 年 2 月 6 日）.「令和 2 年度大学入試センター試験実施結果の概要」

大学入試センター（2021 年 2 月 18 日）.「令和 3 年度大学入学共通テスト実施結果の概要」～（2023 年 2 月 6 日）.「令和 5 年度大学入学共通テスト実施結果の概要」

南風原朝和（2020）.「共通試験に求められるものと新テスト構想」『倉元直樹編　大学入試センター試験から大学入学共通テストへ』金子書房　72 － 88.

石上正敏，樫田豪利，倉元直樹（2018）.「センター試験（化学領域）に求められる「学力」について」『大学入試研究ジャーナル』28，13 － 19.

J. Charles Alderson, Dianne Wall（1993）.「Does Washback Exist?」Applied Linguistics, Volume 14, Issue 2, June 1993, Pages 115–129. https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115

倉元直樹，宮本友弘，田中光晴（2022）.「新共通テストが測定する資質･能力の分析」『倉元直樹編　大学入試センター試験から大学入学共通テストへ』　金子書房　114 － 126.

文部科学省高等教育局長通知（2021 年 6 月 4 日付け　3 文科高第 285 号）.「令和 5 年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト実施大綱」

文部科学省（2018 年 7 月）.「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説　理科編　理数編」62.

繁桝算男（2018）.「特集　令和 29 年 11 月実施の大学入学共通テスト導入に向けた試行調査に関する日本テスト学会の意見」『日本テスト学会誌 Vol.14, No.1』85 － 93.

Xam イグザム（2015 ～ 2023）. 物理　入試問題データ　株式会社ジェイシー教育研究所

山地弘起（2020）.「大学入学共通テストがめざすもの－「思考力」をどう捉えるか－」『薬学教育　第 4 巻』1 － 8.

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 34 号，68-73，2024

大学入試英語における語順整序問題は英語を「書く力」を測ることができるのか
――語順整序・和文英訳・自由英作文の比較から――

秦野 進一（東北大学）

英語の試験において一般的な語順整序問題が英語を書く力をどの程度測定しているのか検討するため，実際に英語を書かせる問題形式である和文英訳，自由英作文の試験データと比較した。その結果，語順整序問題は英文を書く際に必要とされる能力の一部を測ることができる極めて識別力の高い問題形式であることがわかった。しかし一方で 1 題の語順整序問題の結果と実際に英語を書く問題の結果との関係性はそれほど強くないこともわかった。様々な問題形式や出題方法の特性について作題担当者が理解した上で，いろいろな問題を組み合わせて出題することで大学の実情に合わせた作題が可能になるであろう。

キーワード：大学入試，英語，試験，語順整序，書く力

1 はじめに

大学入試の英語の試験において一般的な問題形式に語順整序問題（単に整序問題，並び替え問題，整序英作文などとも呼ばれる。本稿では以降，語順整序と表記する。）がある。英文を構成する単語，もしくは句がばらばらな配列で提示され，受験生に日本語に合った（日本語がない場合や，日本語はないが文脈から判断する場合などもある）正しい語順に並び替えさせる問題である。共通第 1 次学力試験でも出題され，大学入学共通テストが実施される前の大学入試センター試験においても対話文という文脈の中で単語の整序が問われる問題が毎年第 2 問 B で 3 題出題されてきた。全国大学入試問題正解 英語 私立大編 2023 年受験用（旺文社 , 2022a）と国公立大編 2023 年受験用（旺文社 , 2022b）によれば，同書収録の表現・作文問題の設問形式別出題割合分析において，語順整序は私立大学では 75.8%，国公立大学でも 7.3% を占めており，特に私立大学で多く利用されている問題形式であることがわかる。この書籍においても語順整序が「表現・作文問題」に分類されているように，語順整序というのは「表現・作文」の能力，もしくは「表現・作文」の「基礎となる」能力を測っていると一般的に考えられている。

語順整序が測定していると考えられる能力について藤田ほか（2016）は，「ライティングを行う際に必要とされる文法知識」を測定しており，それはライティング技能の基礎的な知識であると主張している。また令和 2 年度大学入試センター試験 試験問題評価委員会報告書（大学入試センター , 2020: 352）では，第 2 問 B の語順整序の出題意図について「文脈を与えた上で，単語の整序を考えさせることにより，意図された意味になるような英文を構成する能力を測定する。」と説明しており，語順整序が測定している力を「英文を構成する能力」とより細かく定義している。根岸（2017: 165）は「与えられた語句をもとに作文をしていると考えれば，『表現の能力』を見ていることになるし，文構造の知識を見ていると考えれば，『言語や文化についての知識・理解』を見ていることになる。」と述べ，分類の仕方でどちらの解釈も成り立つことを示している。これらのことから，語順整序は表現力に関係する文法知識（英文を構成する能力）を問うことでその上位に位置する表現力を推測していると考えることができそうである。確かに英語を書く力がある受験生であれば，単語を正しい語順に並び替えることはできるであろうが，逆に①単語を正しい語順に並び替えることのできる受験生は英語を書く力があると考えることができるのであろうか。また②単語を正しい語順に並び替えることができる力は英語を書く力とどの程度の関係性をもっているのであろうか。以上のことについては明らかになっていない。そこで本研究では語順整序と，与えられた日本語を英語に訳す和文英訳，それに与えられたテーマに沿った英文を書かせる自由英作文との関連を調べることで，上記①②について明らかにすることを目的とする。具体的にはまず語順整序と和文英訳，自由英作文の 3 種類の問題が出題された入試結果のデータを用いてこれらの問題の特徴を概観する。さらにこれらの問題の得点間（自由英作文については総合点，および内容，文法，表現力の各観点別得点）の関係を調べることでそれぞれの得点についての関連性を分析する。

なお，自由英作文における観点別得点とは，書かれた英文において，問題の条件に合った内容かどうかと

いう「内容」，文法的に正しい英文であるかどうかという「文法」，英文の表現として高度なものかどうかという「表現力」の３つの観点を指し，３つの観点別得点の和を総合点としている。

2 方法

2.1 分析対象

本研究で分析対象としたのは，A 大学の B 年度の入試問題（英語）のうち一つの学部（文系）(262 名）の設問別成績データである[1)]。この年度の試験では 4 技能のうち，リーディングとライティングの 2 技能のスキルが測定されており，問題の中に語順整序，和文英訳，自由英作文の問題が各 1 題ずつ出題されている。

2.2 分析方法

本研究では，語順整序，和文英訳と自由英作文の得点（自由英作文については総合点，および内容，文法，表現力の各観点別得点）について平均得点率，標準偏差，最低・最高得点率などの基礎統計量に加えて，クロンバックの α 係数により信頼性係数を推定する。さらに識別力を算出し，各項目を比較検討する。

識別力は成績上位の受験者と下位の受験者をどの程度識別できるかを示す指標である。識別力には五分位図（トレースライン）を用いる。試験の合計点の得点率に基づいて受験者を下位群，中下位群，中位群，中上位群，上位群の 5 群に分け，各群の小問ごと（自由英作文については観点別も含む）の平均得点率を算出して図示する。

そして語順整序の正解群と不正解群における和文英訳，自由英作文の得点率との差を比較し，その後，点双列相関係数を求めて比較検討を行う。

なお各問の配点は非公表となっているため，本稿では得点率を用いて各値を算出している。

3 結果

3.1 基礎統計量

3.1.1 得点分布

各問題の得点率の分布を以下に示す。語順整序は記号解答式なので正解か不正解かの 2 値データとなっている。正解した受験生の方がやや多い分布となっている。和文英訳には 0%～ 10%未満という低い得点率の受験生がいるが，その受験生を除けば大部分の受験生が 40%から 80%の得点率に納まっている。自由英作文（総合点）は得点率 40%未満の受験生が少数いるが，大部分の受験生は得点率が 40%以上で，ほぼ左右対称の正規分布に近い分布をしている。

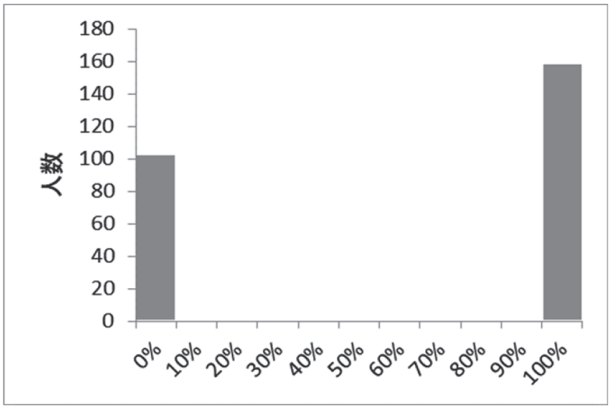


図 1 得点分布（語順整序）

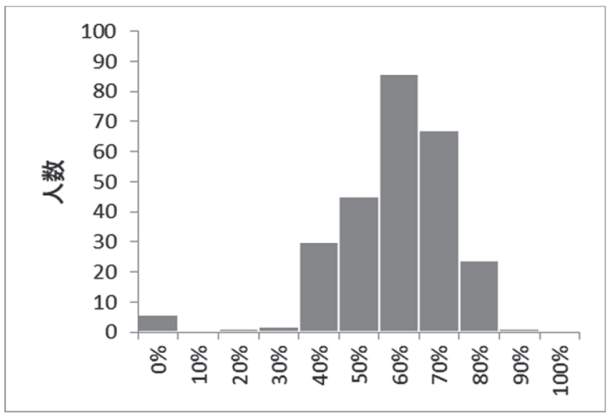


図 2 得点分布（和文英訳）

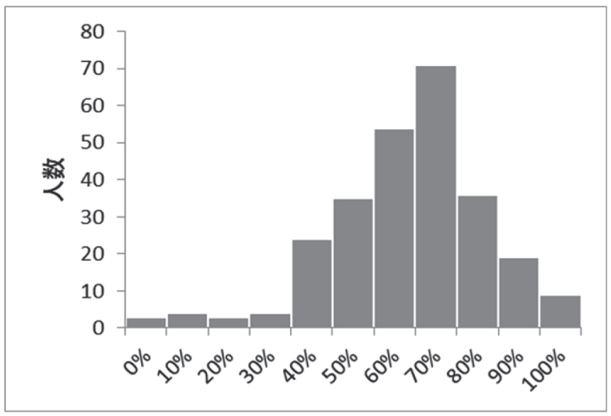


図 3 得点分布（自由英作文：総合点）

図 4 ～図 6 は自由英作文の観点別（内容・文法・表現力）の得点分布を示す。内容に関しては 0%に近い受験生が一番少なく，右肩上がりで増加し，多くの受験生が高い得点率を示している。文法に関してはほぼ正規分布を示している。表現力はほぼ左右対称の分布を示しているが，得点率の低い受験生がやや多い。

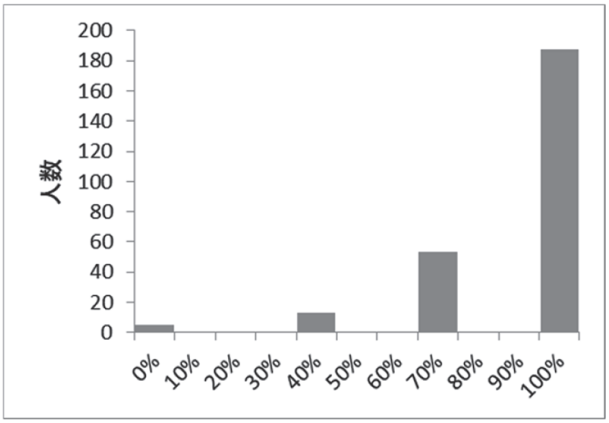


図 4 得点分布（自由英作文：内容）

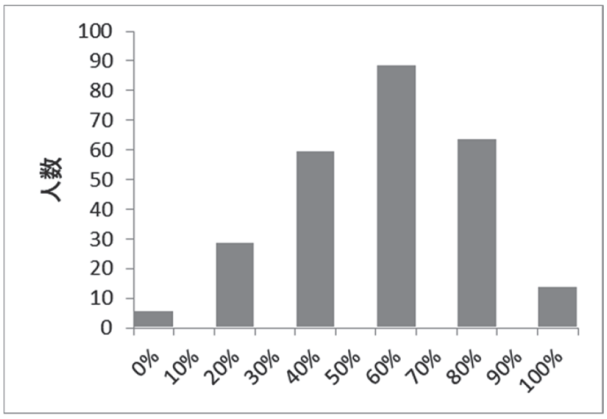


図 5 得点分布（自由英作文：文法）

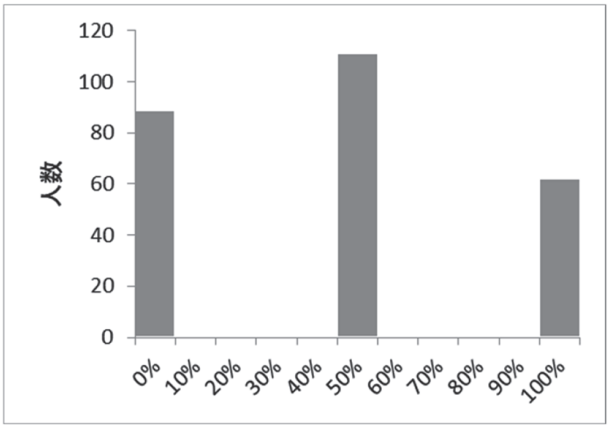


図 6 得点分布（自由英作文：表現力）

3.1.2 項目分析結果

項目分析に関わる基礎統計量を表 1 に示す。クロンバックによる α 係数は 0.77 と概ね高い値が得られ，ある程度の信頼性が認められた。なお算出にあたっては語順整序，和文英訳，それに自由英作文の各観点の 3 項目の計 5 項目を用いた。

表 1 基礎統計量

設問形式	語順整序	和文英訳	自由英作文			
解答形式	記号選択	記述式	記述式			
			総合	観点別		
				内容	文法	表現力
平均得点率	60.7%	58.7%	63.5%	87.3%	56.6%	44.8%
標準偏差	48.8	14.9	18.8	23.1	22.9	37.6
最低得点率	0%	0%	0%	0%	0%	0%
最高得点率	100%	90%	100%	100%	100%	90%
受験者数	262					

3.1.3 平均得点率

総合点を比較すると，語順整序，和文英訳，自由英作文のいずれもだいたい 60% 前後の得点率であった。

自由英作文の観点別では内容の得点率が 87.3% と高く，表現力が 44.8% と低かった。文法に関しては 56.6% であった。

3.1.4 標準偏差

各問題の配点は非公表となっているため，設問ごとの標準偏差は各問題の得点率を使用して計算し，単位はポイントと表現した。得点率のばらつきが最も大きかったのは語順整序の 48.8 であったが，これは語順整序が記号解答式の問題のため，正解か不正解かの 2 値データとなり，得点率の幅自体が大きいためである。次に大きかったのは自由英作文（観点別：表現力）の 37.6 であった。

3.2 識別力

3.2.1 群別正答率

識別力算出のための分類基準を表 2 に，結果を表 3 に示す。

表 2 五群分類基準

	平均得点率（%）	人数
下位	0-52	53
中下位	53-59	52
中位	60-66	54
中上位	67-72	46
上位	73-100	57
	計	262

表 3 群別の各問題正答率

設問形式	語順整序	和文英訳	自由英作文			
			総合	観点別		
群				内容	文法	表現力
下位	30.2	50.9	45.5	68.6	38.9	27.4
中下位	55.8	55.4	64.0	92.3	56.9	39.4
中位	57.4	58.9	65.4	90.7	57.4	47.2
中上位	69.6	62.6	68.3	91.3	61.3	51.1
上位	89.5	65.8	74.0	93.6	68.4	58.5
上・下差	59.3	14.9	28.5	25.0	29.5	31.1

上位群と下位群の差が小さい（識別力が低い）問題は和文英訳の 14.9，差が大きかった（識別力が高い）のは語順整序の 59.3 であった。他の問題はほぼ 30 前後であった。

3.2.2 五分位図

語順整序・和文英訳・自由英作文（総合点）の五分位図を以下の図 7 ～図 9 に，また自由英作文（観点別）の五分位図を図 10 ～図 12 に示す。グラフの高さが正答率を表し，傾きが識別力を表している。

語順整序は中下位群と中位群に関しては差が 1.6 ポイントであったが，上位群と下位群の差は 59.3 ポイントであった。和文英訳は上位群と下位群の差は 14.9 ポイントであったが下位から上位まで緩やかな右肩上がりのグラフとなっていた。自由英作文は下位群と中下位群に関しては差が 18.5 ポイントであったが中下位群から上位群までは差が 10 ポイントであった。

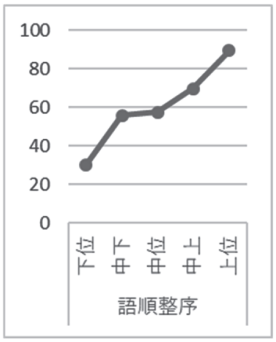


図 7 語順整序

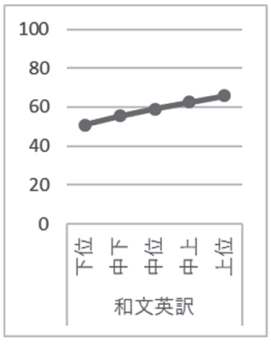


図 8 和文英訳

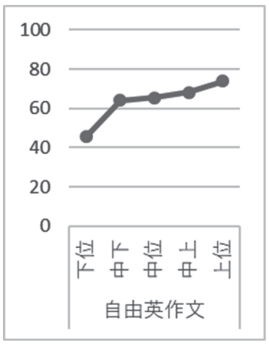


図 9 自由英作文（総合点）

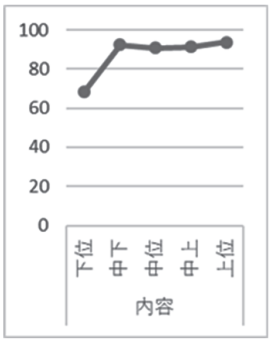


図 10 自由英作文（内容）

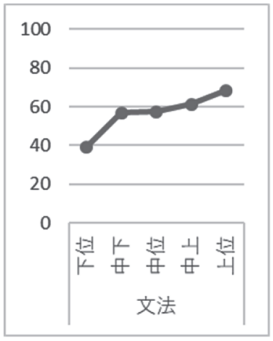


図 11 自由英作文（文法）

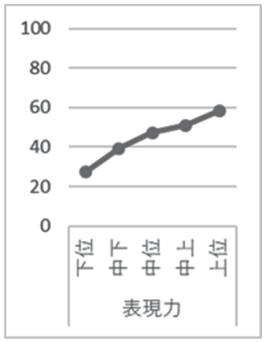


図 12 自由英作文（表現力）

自由英作文の観点別の識別力については，内容と文法については下位群と中下位群の差がそれぞれ 23.7 ポイント，18 ポイントであったが，他の 4 群間の差はそれぞれ 1.3 ポイント，11.5 ポイントであった。表現力については上位群と下位群の差は 31.1 ポイントあり，下位から上位まで右肩上がりのグラフとなっていた。

3.3 語順整序正解群と不正解群の比較

3.3.1 語順整序正解群と不正解群の得点率比較

語順整序が正解であった 159 名を語順正解群，不正解であった 103 名を語順不正解群として，各群の和文英訳，及び自由英作文（総合・観点別）の得点率を比較した結果が表 4 である。いずれの問題においても語順正解群の平均得点率が語順不正解群の平均得点率を上回っている。

表 4 語順正解群と不正解群の得点率差

設問形式	和文英訳	自由英作文			
		総合	観点別		
			内容	文法	表現力
平均得点率	58.7%	63.5%	87.3%	56.6%	44.8%
語順正解群（159 名）	60.6%	66.0%	89.7%	59.6%	46.2%
語順不正解群（103 名）	55.8%	59.6%	83.5%	52.0%	42.7%
正解群と不正解群の差	4.8%	6.4%	6.2%	7.6%	3.5%

3.3.2 和文英訳における得点率比較

語順正解群の和文英訳得点率が 60.6%，語順不正解群の和文英訳得点率は 55.8% であった。この平均得点率に差があるかどうかを検討した。平均値差の有意性を，2 群の等分散を仮定した対応のない t 検定により調べたところ，両平均得点率間に有意な差がみられた（t (260)=2.57, $p < .05$）。

3.3.3 自由英作文（総合点）における得点率比較

語順正解群の自由英作文得点率（総合点）が 66.0%，語順不正解群の和文英訳得点率（総合得点）

は 59.6% であった。この平均得点率に差があるかどうかを検討した。平均値差の有意性を，2 群の等分散を仮定した対応のない t 検定により調べたところ，両平均得点率間に有意な差がみられた（t（260）=2.70, $p < .01$）。

3.3.4 自由英作文（観点別）における得点率比較

次に自由英作文の各観点別の平均得点率の差について検討した。

語順正解群の自由英作文得点率（内容）が 89.7%，語順不正解群の自由英作文得点率（内容）は 83.5% であった。この平均得点率に差があるかどうかを検討した。平均値差の有意性を，2 群の等分散を仮定した対応のない t 検定により調べたところ，両平均得点率間に有意な差がみられた（t（260）=2.14, $p < .05$）。

語順正解群の自由英作文得点率（文法）が 59.6%，語順不正解群の自由英作文得点率（文法）は 52.0% であった。この平均得点率に差があるかどうかを検討した。平均値差の有意性を，2 群の等分散を仮定した対応のない t 検定により調べたところ，両平均得点率間に有意な差がみられた（t（260）=2.65, $p < .01$）。

語順正解群の自由英作文得点率（表現力）が 46.2%，語順不正解群の自由英作文得点率（表現力）は 42.7% であった。この平均得点率に差があるかどうかを検討した。平均値差の有意性を，2 群の等分散を仮定した対応のない t 検定により調べたところ，両平均得点率間に有意な差はみられなかった（t（260）=0.74, ns）。

自由英作文の観点別得点率との関連では，語順整序で正解だった受験生は，語順整序で不正解だった受験生よりも，自由英作文の内容と文法に関しては有意に高い点を取っていたということができるが，表現力については統計的な有意差はみられなかった。

4 点双列相関係数

語順整序の正誤と和文英訳，及び自由英作文の得点との関連の強さを確認するために相関係数を算出した。なお語順整序に関しては「正解」「不正解」の 2 値データであるため，これらとの関連においては点双列相関係数を算出した。一般的にこの値が 0.50 あれば大きな効果量，0.30 では中くらいの効果量，0.10 では小さな効果量の目安とされる。結果を表 5 に示す。自由英作文（表現力）が 0.10 以下であったが，他の数値はすべて 0.10 以上であった。

表 5 点双列相関

	和文英訳	自由英作文			
		総合点	内容	文法	表現力
語順	0.16	0.17	0.13	0.16	0.05

5 考察

ここではまず分析結果から語順整序，和文英訳，自由英作文の試験問題の特徴を述べ，次に「単語を正しい語順に並び替えることのできる受験生は英語を書く力があると考えることができるのか」，次に「単語を正しい語順に並び替えることができる受験生は英語を書く力があると考えることができるのか」，「単語を正しい語順に並び替えることができる力は，英語を書く力とどの程度の関係性をもっているのか」の 2 つの問いについて考察を試みる。

語順整序，和文英訳，自由英作文の 3 題はどれも平均得点率が 6 割程度の難易度の問題であった。記号解答式の語順整序は，正解か不正解かの 2 値の分布になるが，和文英訳と自由英作文に関しては，得点率が低い（和文英訳で 0％～ 10％，自由英作文で 0％～ 40％）受験生が少数いたが，全体として単峰性の分布を示していた。

図 7 ～図 9 のグラフから，識別力に関しては語順整序が圧倒的に高いことがわかる。語順整序は記号で解答する形式なのでマークシートでも実施できるため採点しやすいという利点もある。多くの受験生の答案を短期間で採点しなくてはならない私大の多くで出題されている理由はこの辺りにありそうである。和文英訳は上位群と下位群の差が 14.9 ポイントとあまり識別力は高くなかったが下位から上位まで緩やかに識別できていた。自由英作文は下位群と中下位群に関しては差が 18.5 ポイントと識別力は高かったが，中下位群から上位群までは差が 10 ポイントと識別力は低かった。

表 1 の自由英作文の観点別得点率をみると，内容に関しては多くの受験生が高い得点率（87.3%）を示していることから，条件に合った英文を書けるかどうかという点に関しては，多くの受験生が条件を満たした英文を書けていると考えられる。一方表現力に関しては他の 2 つの観点と比べて平均得点率も低く（44.8%），標準偏差も 37.6 とばらつきが大きい。図 11 の五分位図からも表現力では下位群から上位群まで識別できていることがわかる。文法に関しては特に下位群の識別に優れていることがわかった。

次に，「単語を正しい語順に並び替えることができる受験生は英語を書く力があると考えることができる

のか」という問いについて考察したい。

表 4 から，和文英訳，自由英作文のいずれの問題においても語順正解群の平均得点率が語順不正解群の平均得点率を上回っており，その得点率差は有意であることがわかった。したがって「単語を正しい語順に並び替えることができる受験生」は「単語を正しい語順に並び替えることができない受験生」より英語を書く力があると言えよう。また語順正解群と語順不正解群との得点率の差が一番大きかったのは自由英作文（観点別：文法）の 7.6% であった。これは語順整序で測っているのは「文法知識」であることを裏付ける結果となっている。しかし有意差はあったが，一番大きかった自由英作文（観点別：文法）でも 7.6% とそれほど大きなものではない。また自由英作文（観点別：表現力）に関しては差も 3.5% と有意差も認められなかった。英文を構成する力があることと，高度な英文を書けるかどうかということに関しては有意な差は認められなかった。

次に「単語を正しい語順に並び替えることができる力は英語を書く力とどの程度の関係性をもっているのか」という問いについて考察したい。

表 5 より語順整序と和文英訳，自由英作文との点双列相関係数はいずれも 0.1 から 0.2 の間であり，弱い相関を示していることがわかった。1 題の記号解答式である語順整序の結果が正解か不正解かという 2 値データと，和文英訳，自由英作文などの英語を実際に書かせる記述式問題のデータとの関係性はそれほど強くないといえる。しかし逆にいえばたった 1 題の語順整序の 2 値データでも，弱いとはいえ英語を実際に書かせる問題のデータと弱い関係性を持っていると解釈することができる。

以上のことから，語順整序の問題形式は，英文を書く際に必要とされる能力の一部を測ることができる極めて識別力の高い問題形式であることがわかった。しかし一方で 1 題の語順整序の結果と和文英訳，自由英作文などの英語を実際に書かせる問題の結果との関係性はあまり強くないことがわかった。

6 今後の課題

今回の分析では 3 種類の試験結果データをもとに分析を行ったが，各問題が 1 題ずつという限られた得点データであった。そのため記号解答式の整序問題については正解か不正解かの 2 値データでの分析を行わざるを得なかった。しかしそれでも弱いとはいえ英語を書く力との関係性が認められた。これが 1 題ではなく，大学入試センター試験第 2 問 B のように複数題出題した場合には英語を書く力との関係性はどのように変化するのか，また，難易度の異なる問題を複数題出題した場合にはどうなるのかなど，異なった出題方法を取った場合の両者の関係性の変化に関しては今後の課題として残っている。また回帰分析等を適用することで，語順整序によって英語を書く力をどの程度予測できるのかなどについても，さらなる検討を行っていきたい。採点期間やマンパワーなどの各大学の実情に合わせて作題を行うためにも様々な問題形式や出題方法の特性について作題担当者が理解しておくことが重要であろう。

注

1）入試業務に関連する内容の研究については A 大学の許可の下に研究発表を行って差し支えないことを確認している。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP21H04409 の助成を受けたものである。

参考文献

藤田亮子・横内裕一郎・松岡大地・仲村圭太・平井明代（2016），「英検 2 級のテスト問題の分析－ CEFR レベル，学習到達目標，波及効果の観点から－」『KATE Journal vol.30』，85-97

根岸雅史（2017）『テストが導く英語教育改革』三省堂

旺文社（旺文社 , 2022a）『全国大学入試問題正解 英語 私立大編 2023 年受験用』旺文社

旺文社（旺文社 , 2022b）『全国大学入試問題正解 英語 国公立大編 2023 年受験用』旺文社

大学入試センター（2020），『令和 2 年度大学入試センター試験 試験問題評価委員会報告書 外国語』大学入試センター

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 34 号，74-81，2024

入学者の AP 認知と入学後の学修行動・成果の関係
――早稲田大学における２時点の学生調査を用いて――

山田 寛邦，遠藤 健（早稲田大学大学総合研究センター）

本研究の目的は，入学者の AP 認知と，入学後の学修行動や学修成果との関連を明らかにすることである。本研究では早稲田大学大学総合研究センターが実施した，学生生活・学修行動調査の，2021 年度・2022 年度の両方に回答した学生データ（2021 年度 1 年生：n = 1468）を用いた。分析の結果，AP の存在自体は 8 割程の学生が知っており，入学時に早稲田大学の AP を認知していた学生は，6 割 5 分程度であった。また大学や学部が第一志望の者の方が AP を確認しており，入試区分，地域，大学・学部の志望度によって傾向が異なっていた。入学後 AP 認知者は，授業の出席率や予復習の時間が多く，勉強や課外活動に積極的に取り組み，積極的，対話的，計画的に，学修に取り組んでいることが示された。学修成果としては，AP 認知者は通算 GPA が高く，一方 DP 関連では，高い項目とそうでない項目が存在した。大学生活全般の満足度は，AP 認知者の方が僅かに高い結果となった。

キーワード：AP，AP 認知，学修行動，学修成果，学生調査

1 はじめに

今日の大学には，AP（アドミッション・ポリシー：入学者受入の方針）を策定し，適切に入学者選抜をすることが求められている。AP は DP（ディプロマ・ポリシー：学位授与の方針），CP（カリキュラム・ポリシー：教育課程の編成・実施の方針）と並び，３つのポリシーなどと呼ばれ，教学マネジメントの重要な要素となっている（中央教育審議会, 2020）。

高等教育に３つのポリシーが導入された背景には，高等教育における質保証の議論がある。臨時教育審議会（1984-1987 年）以降，教育界全体で規制緩和による改革が進み，特に高等教育では，国立大学法人化（2004 年）や認証評価の制度化（2004 年）がなされた。大学の内部質保証や外部質保証の制度化も進められ，1991 年の大学審議会の答申における自己点検・評価の導入，義務化（1998 年），そして第三者評価（認証評価制度）が制定（2004 年）された。

３つのポリシー導入の端緒となったのは，1999 年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」であり，そこで AP の必要性が述べられ，2005 年の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」以降，AP，DP，CP の明確化が求められるようになった。その後 2014 年の中教審答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について」を経て，2016 年の学校教育法施行規則の改正（第 165 条の 2）により，全ての大学等において，AP，DP，CP の３つのポリシーの一体的な策定・公表が義務づけられた（2017 年 4 月施行）。このように大学には，DP や CP を踏まえて AP を定め，入口段階で入学者に求める力を，多面的・総合的に評価することが定められている（文部科学省, 2022）。

志願者にとって３つのポリシーは，入学後の学修や学修成果に見通しを持ち，学びたい内容に照らして大学を選べるという，大学とのミスマッチの緩和・解消という意義が期待されている（文部科学省, 2020）。したがって，志願者に AP が認知されることは，大学と志願者のミスマッチを防ぐうえで重要である。志願者と AP のミスマッチが生じると，入学後の CP・DP とのミスマッチをも生じさせ，大学が想定していた能力・態度を入学者が十分に獲得せず，教育効果の低減を引き起こすことが懸念されるからである。

山村ら（2015）は，AP 政策の効果を検証し，大学の AP が求める能力・態度等を，AP の提示の有無に分けたうえで，学部 1 年生と教員に評価させたところ，AP の提示がある場合とない場合で，大きな違いは認められなかった。また山村（2014）によると，2012 年に大学入試センターにより実施された，全国の大学一年生を対象にした AP の認知度の調査では，AP を「よく知っていた」は 6.4％，「ある程度知っていた」は 32.2％であり，入試区分別では，公募推薦や AO 入試において，よく認知している傾向が示された。また同調査の報告書において鈴木（2014）は，共分散構造分析を用いたパス解析により，AP を重視（認知）する者や学力が高い者ほど，AP で要求される能力・態度を保持する者が多く，入学後の専門への適応に寄与

しており，その影響は国立・公立・私立で異なることが示された。さらに西村ら（2018）では，2007 年度と 2016 年度を比較し，AP という言葉の認知度は上昇し，志望大学の AP を理解している受験者の割合が増加しており，合格とみなされる受験者が，AP を理解している割合が高いことが示された。

このように AP の認知度が高まっている現代において，いまいちど AP 認知と学修行動や学修成果との関連を検討することに意義がある。また AP や DP は各大学固有のものであるため，ひとつの大学をサンプルにして，AP 認知と入学後の学修行動や学修成果との関係を詳細に分析する研究を試みる必要がある。

したがって本研究の目的を，入学者の AP 認知と，入学後の学修行動や学修成果との関連を明らかにすることとし，特に総合大学である早稲田大学をサンプルとして，AP 認知と，AP 関係の資質，入学後の学修行動，DP 関連の資質獲得などとの関連の解明を目指す。具体的には，2 時点の学生調査に 2 回とも回答していた学生のデータを用いて，入学者の AP 認知と，入学後の学修行動や学修成果との関連を分析する。

2 調査概要と対象

本研究では，早稲田大学大学総合研究センターが 2021 年度・2022 年度に実施した，学生生活・学修行動調査を用いる。2021 年度調査は，2021 年 6 月 25 日から 7 月 16 日まで，2022 年度調査は 2022 年 6 月 24 日から 7 月 22 日まで，オンライン調査ツール（クアルトリクス）を用いて実施された。いずれの調査も学内の研究倫理審査に承認され実施された。対象は，早稲田大学の全学生（2021 年度：45,884 名，2022 年度：45,587 名）で，回答総数は 2021 年度が 10,835 名（回収率：23.6 %），2022 年度が 14,535 名（回収率：31.9%）であった。

アドミッション・ポリシー

本学を志望する者には，入学前に以下の能力・素養を身につけてもらいたい。

初等・中等教育段階では
- 本学の教養教育および専門教育の基礎となる水準の知識・技能
- 本学での学修に必要となる論理的思考力・判断力・表現力
- これらを身につけるための主体性・協働性

また，本学の理念に沿った
- 進取の精神に富んだ旺盛な知的好奇心とそれから導かれる独創性
- 自主独立の精神と他者への共感を育む豊かな感性
- 社会に貢献する強い意志を支える高い勉学意欲

これらを育んでおくことを期待したい。

図 1 早稲田大学のアドミッション・ポリシー

早稲田大学の AP は，文部科学省（2016）のガイドラインに基づき，全学的に定められている（図 1）。AP 認知に関する質問は，1 年生にのみ回答時に表示される設定であり，入学時の AP 認知の割合や入学時点の事柄に関しては，2021 年度調査の 1 年生時（n = 2689）のデータを用い，入学後の学修行動や学修成果に関しては，2 年生時である 2022 年度調査における継続回答者（n = 1468）のデータを用いる。

3 結果

3.1 AP 認知者の傾向

まずは本研究のデータにおける，AP 認知と学修行動に関する基本的な集計結果を示す。2021 年度調査では，入学前に AP そのものを確認していたかを尋ね，続く質問で AP に関連する学習経験を，質問項目として尋ねた。図 2 は AP 認知の割合であり，対象者のうち AP を確認した者は 64.7%，確認しなかった者は 16.0%，AP を知らなかった者は 19.3%となった。つまり AP の存在自体は 8 割程度の学生が知っており，早稲田大学の AP を認知している学生は 6 割 5 分程度という結果となった。この AP の存在自体の認知度は，西村ら（2018）の結果と近似する値であった。また本調査では，学部 AP の認知に関する質問項目は設定していないが，学部 AP のみ確認する場合もありえるため，ここで提示した割合には，これらが一部混在すると解釈できる。

入試区分別（図 3）では，山村（2014）と類似した傾向を確認でき，「一般入試入学」で AP を確認した割合は 62.4%であり，「総合型選抜」では 84.4%，や「推薦入学」は 89.1%であった。また附属・系属校の認知が相対的に低く，「AP を知らなかった」の割合も附属・系属 D を除くと 60 ～ 70%台であった。

また地域によっても AP の認知は異なっていた（図 4）。出身高校所在地を首都圏（埼玉県，千葉県，東京都，神奈川県）と非首都圏（それ以外の国内）に分けて比較すると，非首都圏の学生は，AP を確認した割合が 77.4%と比較的高く，一方で首都圏では 58.4%と低く，また非首都圏では，「AP を知らなかった」の割合も 7.3%と低かった。首都圏には首都圏附属・系属校の影響等もあると考えられるが，地域によって AP の認知は異なる結果となった。

次に大学（図 5）と学部（図 6）の志望度によって，

AP の認知が異なるのかを示した。質問文は，大学と学部についてそれぞれ第一志望であったかを，2 件法（第一志望，第一志望でない）で聞いたものであった。大学・学部いずれにおいても，第一志望の方が，非第一志望と比較して AP を確認していることが示された。DP 関連の資質獲得との関連では，大学よりも学部のミスマッチの影響が大きいとされるが（遠藤・山田，2023），入学前の AP 認知に関しては，大学と学部の志望度間に違いはみられなかった。

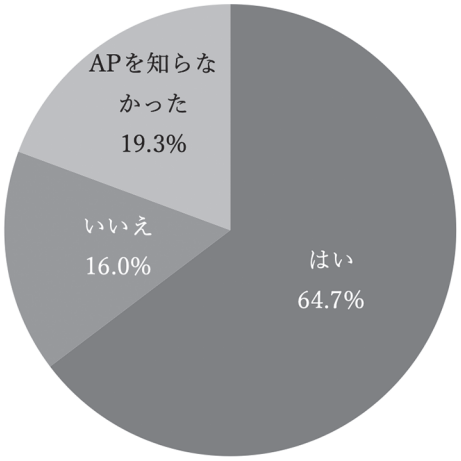


図 2 AP 認知

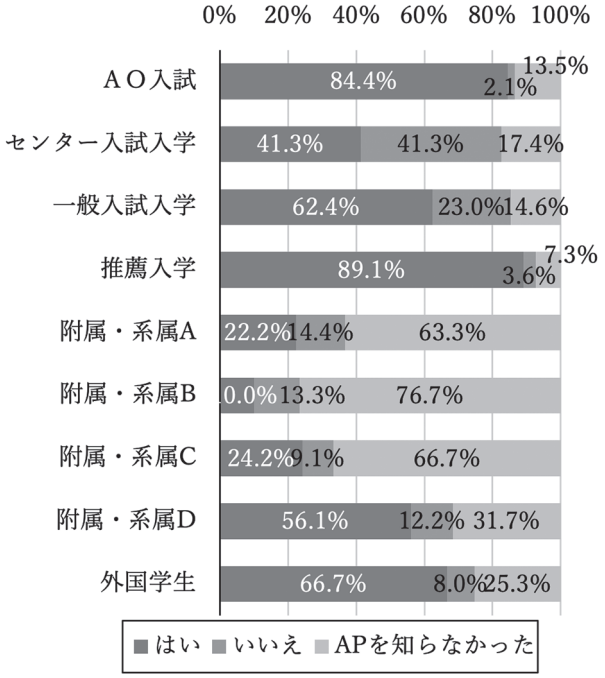


図 3 AP 認知（入試区分別）

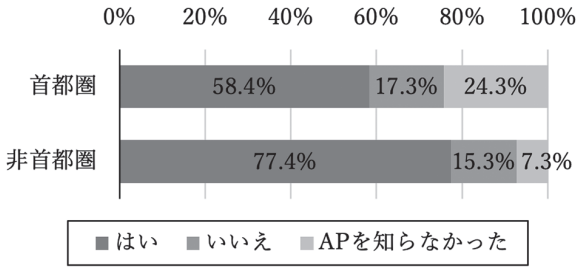


図 4 AP 認知（出身高校所在地別）

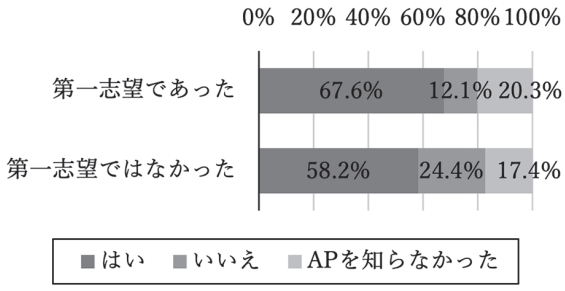


図 5 AP 認知（大学志望度別）

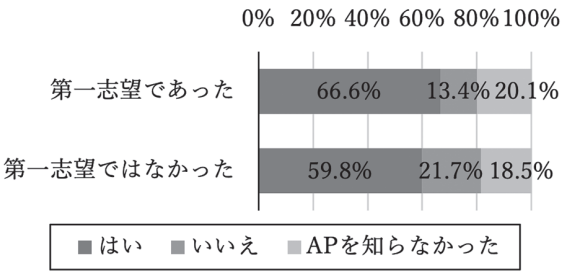


図 6 AP 認知（学部志望度別）

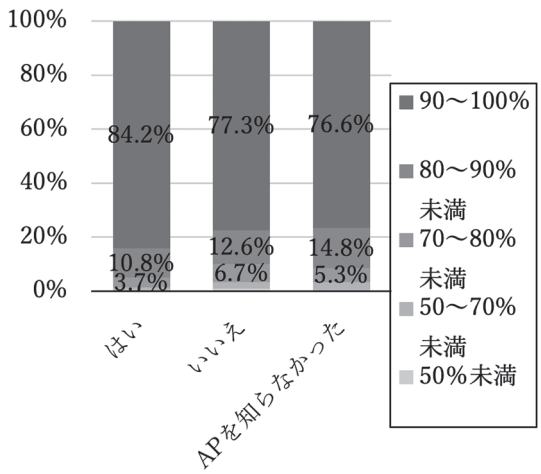


図 7 平均授業出席率（2021 年度調査）

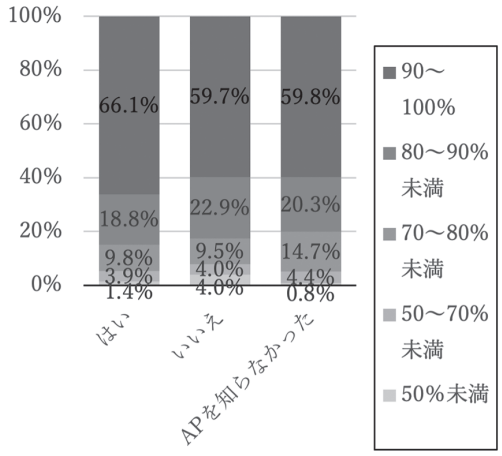


図 8 平均授業出席率（2022 年度調査）

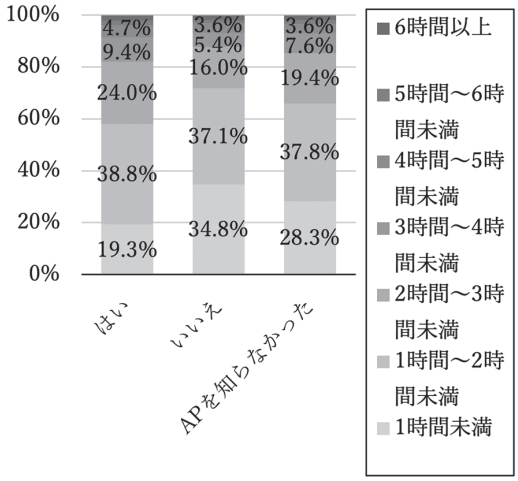


図 9 1 日の予復習時間（2021 年度調査）

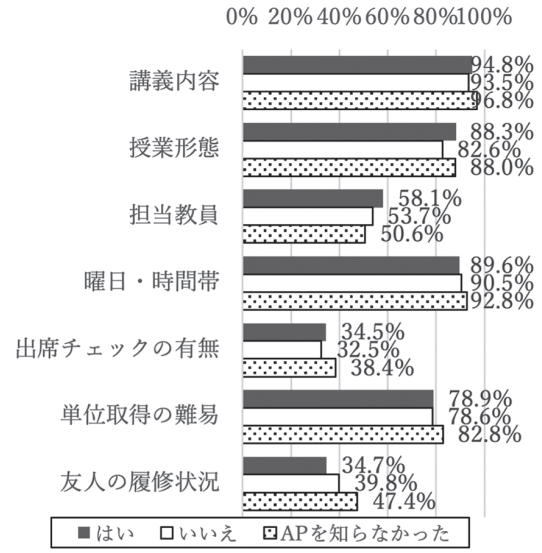


図 10 履修選択で参考にすること（4 件法上位回答）

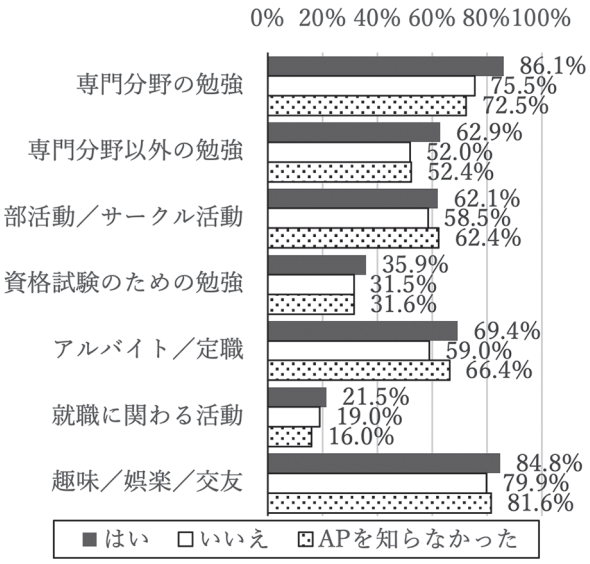


図 11 大学での意欲的な活動（4 件法上位回答）

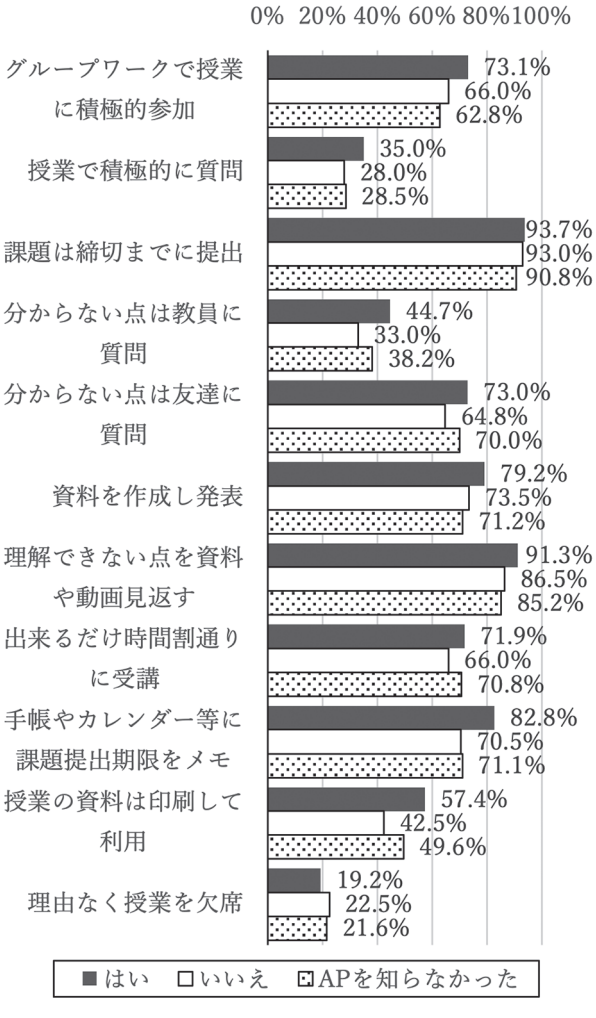


図 12 大学での学修行動（4 件法上位回答）

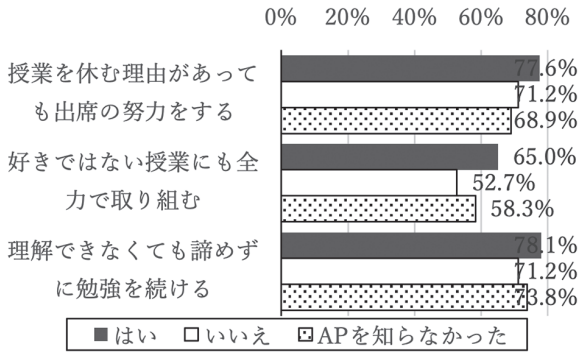


図 13 大学学修態度（4 件法上位回答）

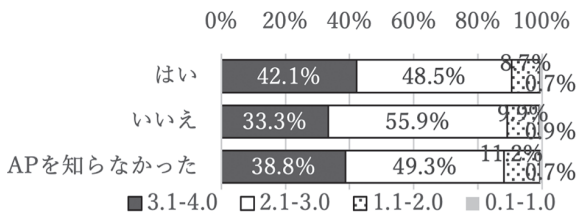


図 15 通算 GPA

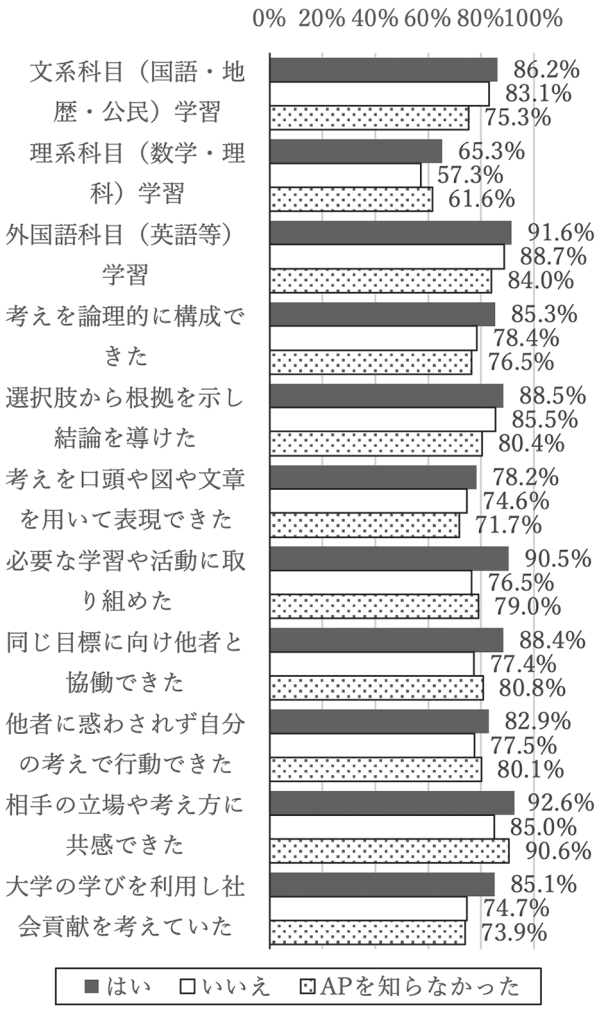


図 16 入学時 AP 資質（4 件法上位回答）

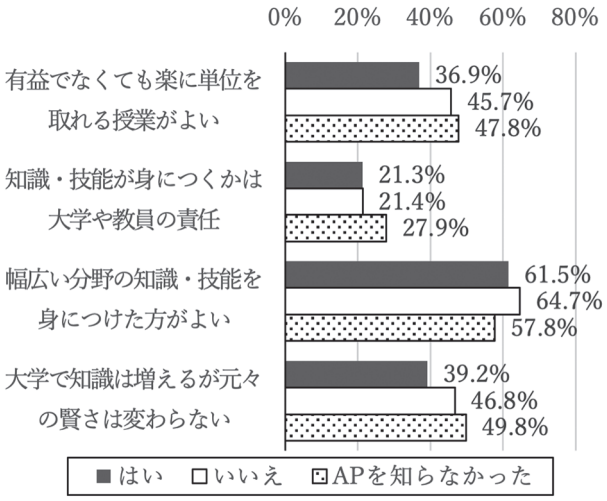


図 14 大学学びマインドセット（4 件法上位回答）

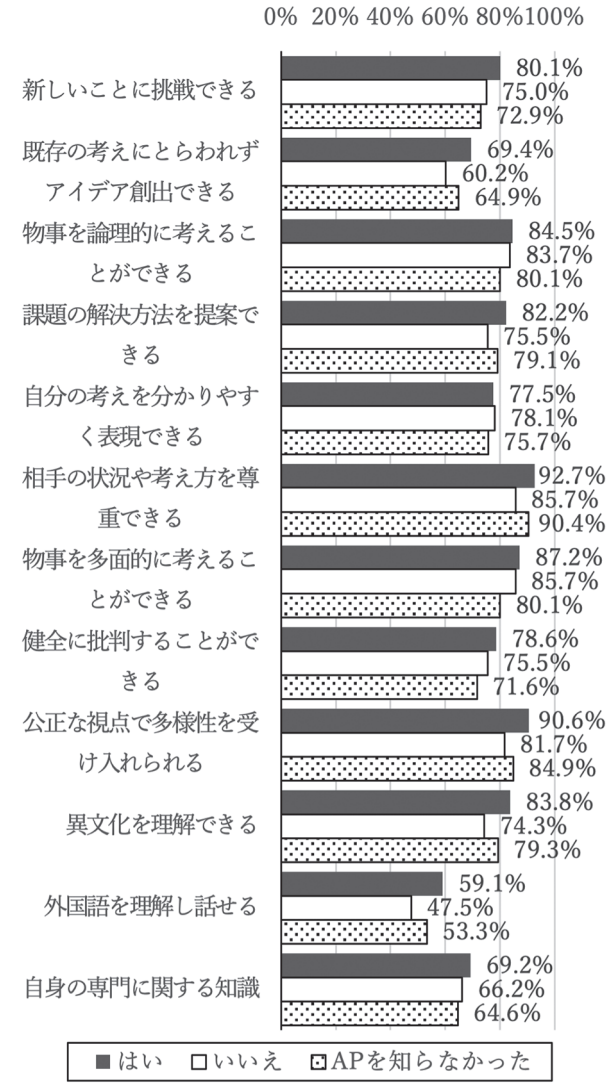


図 17 現在 DP 資質（4 件法上位回答）

ディプロマ・ポリシー

1．構想・構築力：進取の精神を持って，伝統の殻を破る新しい概念を構築する力
2．問題発見・解決力：新たな問題を言語化またはモデル化し，解を提案，論理的に説明する力
3．コミュニケーション力：能力や素養を活かすために，他者との相互理解を実現する力
4．健全な批判精神：社会および自然界の事象を多面的に捉え，既存の問題設定や解を健全に批判し，建設的な提案を行う姿勢
5．自律と寛容の精神：自主独立の精神を持って自他の個性を認め，公正な視点で多様性を受容する姿勢
6．国際性：「たくましい知性」と「しなやかな感性」を持ち，多様な人々と協働して世界の様々な問題の解決に当たることができる姿勢

図 18 早稲田大学のディプロマ・ポリシー

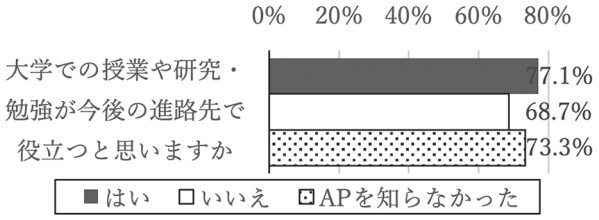


図 19 大学授業役立ち認知（4 件法上位回答）

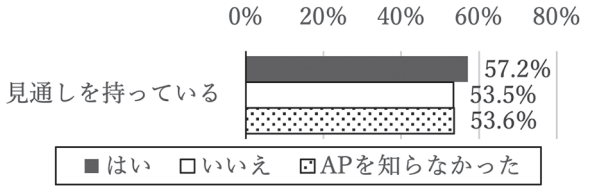


図 20 将来の見通し（4 件法上位回答）

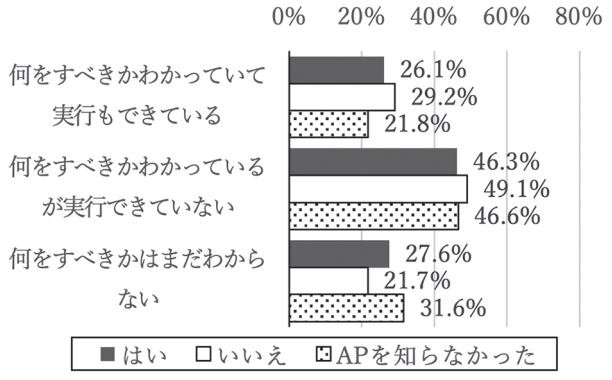


図 21 将来の見通しへの行動（4 件法上位回答）

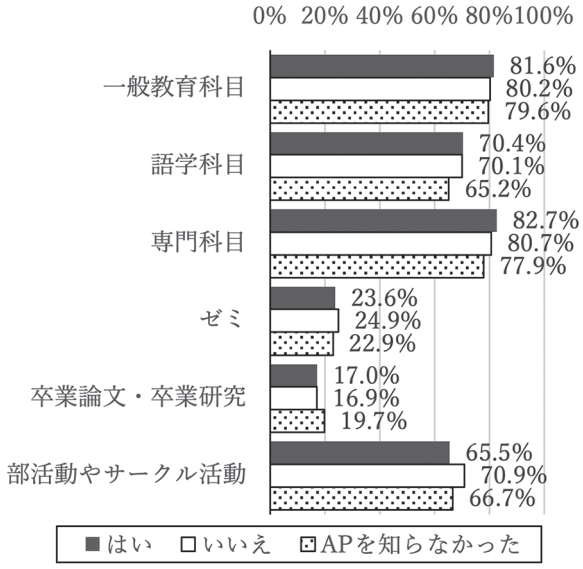


図 22 現在満足度（4 件法上位回答）

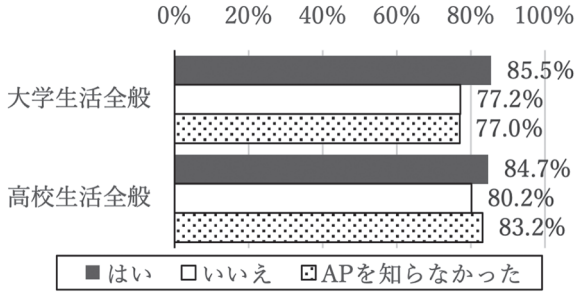


図 23 学校生活満足度（4 件法上位回答）

3.2 AP 認知と学修行動・学修成果の関連

ここからは，入学前の AP 認知と，入学後の学修行動や学修成果との関連を，2 時点のデータを用いて分析する。学生生活・学修行動調査の，2021 年度調査で 1 年生，2022 年度調査で 2 年生であった回答者のうち，両方の調査に回答している継続回答者（n = 1468）を対象とし，1 年次調査での AP 認知と，2 年次の学修行動や成果との関連を分析する。

継続回答者の AP 認知は，「1. はい」(66.7%)，「2. いいえ」(14.5%)，「3. AP を知らなかった」(18.8%) であり，2021 年度調査時の割合（図 2）と大きな違いはなかった。その他の 2022 年度調査の質問項目は，「1. 全くなかった，2. あまりなかった，3. まあまああった，4. よくあった」のようなリッカートの 4 件法であり，以降の分析では 3 及び 4 と回答した，上位の肯定的回答者の割合を算出し比較する。ただし各質問の回答者には，全体的に 5% から 10% 程度の欠損値が存在した。

AP 認知別に授業の出席状況をみると，調査対象者が 1 年生であった 2021 年度調査（図 7）では，「90 ～

100％」の割合は，AP 認知者の方が 84.2％と比較的高く，AP を確認していない者は 77.3％，「AP を知らなかった」者は 76.6％と比較的低かった。2 年生になった 2022 年度調査（図 8）では，全体的に「90 ～ 100％」の割合が低下しているが，AP 認知者の方が比較的割合が高い傾向は同様であった。

図 9 は 1 日あたりの予復習時間であり，全体的に「1 時間～ 2 時間未満」が最も多いが，特に AP 認知者は「1 時間未満」の割合が 19.3％と比較的低く，2 時間以上の割合が 41.9％とやや高かった。ただし図 9 に関しては，調査設問の設定上 2021 年度データを用いた。図 7 から図 9 より，AP 認知者ほど，在学中の学びに熱心であることがうかがえる。図 10 は履修選択で参考にする情報であり，担当教員を重視する割合は全体的に低いが，特に AP 認知者は相対的に高かった。友人の履修状況を重視している割合は，AP 認知者が最も割合が低く，AP 非認知者が高かった。

図 11 は「大学入学以降，次のことにどれほど意欲的に取り組んできましたか」という質問における，「3. やや意欲的」及び「4. 意欲的」という上位回答者の合計の割合である。勉強や課外活動など，全ての項目で AP 認知者（■ はい）の方が高いことから，AP 認知者は積極的に大学での活動に取り組むといえる。ただし趣味やアルバイトなどでも高くなっていることから，AP 認知者はいかなる活動でも，意欲的に取り組む性格とも解釈できる。

図 12 は「大学入学以降，次のことはどれほどありましたか」という学修行動の質問の，上位回答者の合計の割合である。全体的に AP 認知者は，積極的，対話的，計画的に学修に取り組んでいるようである。ただし課題の締切までの提出は AP 認知度による違いはみられないため，単位取得に直接関わる事柄については，AP 認知の有無の影響は低減すると解釈できる。

図 13 は大学での学修態度に関する質問の，上位回答者の割合であり，AP 認知者は，出席の努力，授業の好き嫌い，諦めないという点で高い割合であった。また図 14 は「大学教育について，あなたの考え方に，A，B で近い方を選択してください」という，学びのマインドセットに関する質問であり，AP 認知者は“楽単”を好む傾向や，知識は増えるが元々の知能は変わらないという，固定的知能観の傾向が少なかった。

学修成果について，まずは入学時の AP 認知ごとに 2 年次の通算 GPA を比較すると（図 15），GPA3.1-4.0 の区分は，AP 認知者が 42.1%，確認しなかった者が 33.3% と，認知者が高く，AP そのものを知らなかった者は 38.8% と中間的であった。

図 16 は入学時の，AP 関係の資質の質問項目であり，ここでは入学時点により近い 2021 年度調査のデータを用いた。本調査では AP 関係の資質として，文系・理系・外国語の科目について高校でしっかり学習したこと，また論理性，計画性，協働性，共感，社会的意識などに関する項目であった。AP 認知者は，これらの項目でいずれも高い割合で上位回答をしており，特に「必要な学習や活動に取り組めた」「同じ目標に向け他者と協働できた」「大学の学びを利用し社会貢献を考えていた」は，AP を確認しなかった者（□ いいえ）と比べ 10% 以上高かった。このことから，AP 認知者は比較的社会的意識が高く，計画性や協働性が高いと解釈できる。

図 17 は DP 関係の資質の質問項目であり，図 18 が早稲田大学の DP である。DP 関連の項目では，AP 認知者が高い項目と，差がない項目とがみられたが，挑戦，アイデア創出，課題解決，健全な批判，多様性理解，異文化受容，外国語活用，専門知識に関しては，AP 認知者の割合が高かった。一方で，論理的思考，解決方法提案，考えの表現，相手の尊重，多面的思考に関しては，AP 非確認者と同程度か，明確な傾向はみられなかった。特に挑戦，多様性理解，外国語活用に関しては，AP 非認知者より 5% 程度高く，AP 認知者の特徴のようである。

図 19 は大学での学びの，進路先での役立ち度の認知に関する質問であり，AP 認知者の方が高い傾向にあった。また図 20 は「自分の将来についての見通し（将来こういう風でありたいという考え）を持っていますか」という，将来の見通しに関する質問（溝上，2018）であり，「持っている」と回答した者に，図 21 の「その見通しに関するいまの状況」の質問が表示された。将来の見通しに関しては，AP 認知者が高くなっていた。一方で，見通しのある者の中での，見通しに関する行動では，「何をすべきかわかっていて実行もできている」と，「何をすべきかわかっているが実行できていない」が，AP を確認しなかった者が高かった。つまり将来の見通しを持っている者の中では，AP を確認しなかった者は，少なくとも何をするべきかはわかっている，と認識しているようである。

図 22 は「これまでの大学生活を振り返り，授業や学生生活等の満足度についてどのように評価しますか」という質問であり，大きな違いはみられないが，「部活やサークル活動」では AP を確認しなかった者が高かった。図 23 は大学と高校の学校生活全般に関する，10 点満点での質問について，6 点以上と回答した者の合計の割合である。これによると大学生活全般に関しては，AP 認

知者の方が，AP 非認知者と比べて８% 程度高く，一方で高校時代の満足度では，AP を確認しなかった者よりは高いが，AP を知らなかった者とは同程度であった。

4 まとめと結論

本研究の目的は，入学者の AP 認知と，入学後の学修行動や学修成果との関連を明らかにすることであり，特に総合大学である早稲田大学を事例として，AP 認知と，AP 関係の資質，入学後の学修行動，DP 関連の資質の獲得などの関連を，明らかにすることを目指した。本研究では早稲田大学大学総合研究センターが 2021 年度・2022 年度に実施した，学生生活・学修行動調査の回答の，特に 2021 年度時点で 1 年生の学生のうち，両方の調査に回答されたデータを用いた。

分析の結果，AP の存在自体は 8 割程の学生が知っており，入学時に早稲田大学の AP を認知していた学生は，6 割 5 分程度であった。また大学や学部が第一志望の者の方が AP を確認しており，入試区分，地域，大学・学部の志望度によって傾向が異なっていた。また AP 認知者は，授業の出席率や予復習の時間が多く，勉強や課外活動に積極的に取り組み，積極的，対話的，計画的に，学修に取り組んでいることが示された。学修成果としては，AP 認知者は通算 GPA が高く，一方 DP 関連では，高い項目とそうでない項目が存在した。大学生活全般の満足度は，AP 認知者の方が，8% 程度高い結果となった。

本研究の知見は，入学前 AP 認知と在学時の学修行動や学修成果との関連を，ひとつの総合大学において検証したものであり，志願者や入学者の AP 認知に関する各大学の認識や，高大接続の方針の策定に寄与することが期待できる。また本研究の限界として，入学前の AP 認知が，入学後の学習行動や学修成果に与える影響の大きさについて，検討できていない点が挙げられる。今日では入学者の AP 認知の割合が向上しており，AP を確認しているかどうかが，どの程度入学後の学修行動や学修成果を予測するのかは，多変量解析などを用いて，慎重に検討する必要があるだろう。

参考文献

遠藤健・山田寛邦（2021）.「大学・学部志望度と入学・卒業後のアウトプット間の検証 ―学部卒業 10 年後調査を事例に―」『大学入試研究ジャーナル』**33**，205-211.

大塚智子・関安孝・喜村仁詞・武内世生（2020）.「アドミッション・ポリシーに基づく入学者選抜の妥当性－入学直後の自己評価による検証－」『大学入試研究ジャーナル』**30**，86-91.

鈴木規夫（2014）.「アドミッション・ポリシーの認知と専門への適応に関するパス解析」山村滋・鈴木規夫・濱中淳子・立脇洋介著，大学入試センター研究開発部編集『アドミッション・ポリシーの効果に関する研究』，84-94.

中央教育審議会（1999）.「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm（2023 年 4 月 26 日）.

中央教育審議会（2005）.「我が国高等教育の将来像（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm（2023 年 4 月 26 日）.

中央教育審議会（2014）.「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm（2023 年 4 月 26 日）.

中央教育審議会（2020）.「教学マネジメント指針」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html（2023 年 8 月 3 日）.

西村公・井上敏憲・中村裕行（2018）.「アドミッション・ポリシーの認知状況から見えるもの　－ 2007 年度及び 2016 年度高校卒業予定者へのアンケートから－」『大学入試研究ジャーナル』**28**，93-98.

溝上慎一（2018）.『高大接続の本質』，学事出版

文部科学省（2016）.「「卒業認定・学位授与の方針」，「教育課程編成・実施の方針」及び「入学者受入れの方針」の策定及び運用に関するガイドライン」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1369248.htm（2023 年 4 月 26 日）.

文部科学省（2020）.「「三つのポリシー」に基づく大学改革（高大接続・社会との接続）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/103/siryo/1417595_00021.htm（2023 年 4 月 26 日）.

文部科学省（2022）.「令和 5 年度入学者選抜実施要項」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbatsu/1346785.htm（2023 年 4 月 26 日）.

早稲田大学の３つのポリシー https://www.waseda.jp/top/about/disclosure/univ_policy（2023 年 4 月 26 日）.

山田礼子（2016）.「共通教育における直接評価と間接評価における相関関係－成果と課題－」『大学教育学会誌』**38**(1)，42-48.

山田礼子（2012）.『学士家庭教育の質保障へむけて－学生調査と初年次教育からみえてきたもの－』，東信堂

山村滋（2014）.「学生および教員から見たアドミッション・ポリシー」山村滋・鈴木規夫・濱中淳子・立脇洋介著，大学入試センター研究開発部編集『アドミッション・ポリシーの効果に関する研究』，40-73.

山村滋・鈴木規夫・濱中淳子（2015）.「アドミッション・ポリシー政策の効果」『大学入試研究ジャーナル』**25**，103-109.

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 34 号，82-89，2024

豪州の大学に見る留学生アドミッションの実践と日本への示唆

赤松 茂利（早稲田大学）

本稿は，豪州の大学における外国人留学生向けの入学審査に係る諸制度の分析を通じて，日本の大学への示唆を導出することを目指すものである。豪州の留学生アドミッションの卓越性は，留学エージェントの大規模な活用，志願者の教育経験に応じた多様な外国学習歴の評価，迅速な合否判定を実現するローリングアドミッション，の 3 点に集約される。豪州の 42 大学を比較分析した結果，こうした特徴は伝統的な総合・研究型の大学群よりも，歴史の浅い新興大学群において一層鮮明となる傾向が明らかとなった。日本の大学には，豪州の事例に見る高度人材獲得の競争実態を十分に踏まえたうえで，従来のやり方に捉われないアドミッション政策の柔軟な転換が求められる。

キーワード：アドミッション，外国学習歴，外国人留学生，留学エージェント

1 はじめに

本稿はオーストラリア連邦（以下，豪州）の大学における外国人留学生向けの入学審査に係る諸制度の分析を通じて，日本の大学への示唆を導出することを目指すものである。

高等教育の享受を目的とした学生の越境移動は 2000 年代に入って急速な拡大を遂げ，2019 年には 600 万人の大台を突破し，米国を筆頭とする留学生受入の上位 5 ヵ国[1)]が留学生総人口の約 40％を寡占する状態となっている（OECD, 2021）。中でも成長著しいのが豪州であり，2014 年から起算した 5 年間で高等教育機関が受け入れる外国人留学生数は約 2 倍に増加した（DET, 2015; DESE, 2019）。

こうした豪州の発展を支える要因の一つとして，同国の大学が外国人留学生向けに実施する入学審査（以下，留学生アドミッション）の卓越性が挙げられる。例えば豪州の大学への出願は，志願者がオンライン出願システムを通じて直接手続きを行う方法に加え，志願者の出身国・地域に根差す留学エージェント[2)]の支援を介して出願する方法が確立されている。また，様々な出自の教育課程が正当に審査されるよう，国・地域別の出願要件のコンバーターが公開されている。さらに，ローリングアドミッションの導入により出願のタイミングに流動性を与え，合否判定の迅速化にも繋がっている。このように，豪州の大学の入学審査は様々な学修背景を持つ外国人留学生の事情に寄り添った最適化が図られている。

一方の我が国はどうか。一部の大学に例外はあるものの，郵送のみでの出願書類の受付，外国の教育課程の容認範囲の狭さ・不透明さ，厳格かつ限定的な出願期間，合否判定までに数カ月を要する選考フローなど，総じて外国人留学生にとっての障壁は高い。また，留学エージェントの利用は一般的とはいえず，業界内における知識の体系化・形式知化も進んでいない。こうした日本の状況は豪州と対照的であり，ゆえに同国の実践から学ぶべき点は多い。したがって，本稿では豪州のアドミッションの分析を合わせ鏡として，日本の大学の学士課程における入学者選抜の在り方を考察することを目的とする。

2 先行研究

豪州の大学における留学生アドミッションのプロセスとその特性についての包括的な研究は，意外なほどに希少である。外国人留学生の誘致・受入に関する主要な研究は，受入の歴史的変遷，留学生と技術移民政策の関連性，留学エージェントのガバナンス，連邦政府による提言や行政レビューの評価など多岐に亘るが，留学生アドミッションそのものを中心的な分析対象に設定した文献は，管見の限り見当たらない。

例えば Auletta（2000），Meadows（2011）は 1951 年のコロンボプラン[3)]を嚆矢とする留学生受入の歴史的変遷を研究し，その目的が当初の人材開発協力から，1980 年代以降は経済的利益を重視した誘致拡大へと転換していく様を論じた。また，技術移民や留学生の政策に軸を置く研究では，ハワード政権による移民政策のリベラル化，留学生政策の商業化が外国人留学生数に与えた影響を分析した Marginson（2011）や Spinx（2016），そうして受け入れた元留学生移民の多くが技術人材として登用されず，英語運用能力も高等教育水準未満であることを指摘した Birrell and Healy（2008），2010 年以降の技術移民政策と留学生政策のデカップリングが外国人留学生数の減少に帰結

したことを検証したMurray（2013），これら移民政策の盛衰が外国人留学生に対する社会的認識に与えた影響をまとめたHong et al.（2023）などがある。しかしながら，いずれの研究も，それらの要因や変化が留学の入り口となる高等教育機関の入学者選抜にどのような影響を与えたかについては考察対象となっておらず，これら先行研究から豪州の留学生アドミッションの輪郭を掴むことは困難である。

こうした傾向は連邦政府が公表する外国人留学生に関する提言書やレビューにも共通する（Bradley, et al., 2008; Braid, 2010; Knight, 2011; CIE, 2016; DOE, 2021）。これらの公的文書は，急増する留学生を背景とした高等教育の品質管理，情報開示の促進，出自国・地域の多様性の確保，ビザ政策の見直しによる誘因強化，また2009年のカレーバッシング[4]を機とした留学生の安全政策・環境改善など数多くの課題に着目してきたが，総じて留学前の誘致と選抜に関する洞察や評価分析は提供されていない。唯一の例外はBraid（2010: 9）の報告書であるが，それでも「すべての教育提供者は入学要件の水準を慎重に検討すべきである」との見解を示すに留まっている。

豪州の大学にとって留学エージェントによる誘致活動は不可欠であり，留学エージェントを介した大学入学者数は全体の71％に達する（DET, 2018: 2）。こうした社会背景を反映し，留学エージェントに関する研究には多くの蓄積がある。留学エージェントに対する連邦政府の法整備，政策提言の変容を追ったNikula（2022），留学生一人当たりにかかる募集経費，コミッション料を調査したOlsen（2013），豪州を含む留学生受入先進国におけるエージェントの活用実態の国際比較を行ったBridge Education Group（2016）の報告書，大学への質的調査を通じてエージェントと大学の関係性を4つのパターンに類型化したHuang et al.（2020）などが挙げられる。しかしながら，これらの先行研究は留学エージェントの市場環境や社会的影響を解明するという点においては有益である一方で，大学の留学生アドミッションのプロセスの理解という点においては外国人留学生の経験を十分に解釈できていないという限界も認められる。

3 分析方法

以上のような背景を踏まえ，本稿ではこれまで研究分野として殆ど扱われることのなかった豪州の大学における外国人留学生のアドミッションの情報を総合し，その特徴や異同を明らかとしていきたい。

本稿を通じて分析対象とするのは豪州にある全43大学のうち，2022年6月に学生の新規募集停止を発表したカーネギーメロン大学オーストラリア校を除く42校である。設立種別では国公立が37校，私立が5校である。分析のためのデータは，各大学のアドミッションサイトに掲載されているInternational students向けの情報を中心に収集した。調査期間は2023年6月～8月である（12月に一部更新）。

さらに，分析にあたっては豪州を代表する総合・研究型大学で構成されるGroup of Eight（Go8）の8大学[5]と，1988年の高等教育システムの一元化（Williams, 2000: 149; Moodie, 2012: 3）以降に新しく認定された大学（以下，新興大学）20校[6]の大学群を比較対象とした。Go8は豪州の高等教育機関で学ぶ外国人留学生のうち約三分の一の学生を擁していること（Go8, 2022: 1），ならびに世界大学ランキングで同国の上位8位を独占していることから[7]，留学生受入の量と質の両立を図るアドミッションを体現する存在といえる。こうした特徴を持つGo8と，新興の立場より市場競争に臨む大学群の比較分析を通じて，二群の取り組みの顕在化，相対化を試みた。

4 留学生アドミッションの概観

4.1 出願書類

まず始めに，豪州の大学における代表的な留学生アドミッションのプロセスについて，具体的事例を交えながら概観する。外国人留学生に求められる主要な出願書類は①卒業証明書，②学業成績の証明書，③中等教育修了試験もしくは大学入学統一試験（以下，統一試験），④英語能力検定試験の4種類である。この傾向はすべての大学に共通する。外国の教育課程によっては①や②，③の書類が分化されていないため，previous academic results / evidence of academic qualificationsといった表現にまとめる大学も見受けられた。また，④は総合点に加え，4技能毎の出願最低点が設定されている。これらの書類に加えて，出願のタイミングで奨学金の申請書類や単位認定のための根拠書類，パスポート画像，履歴書などの提出を求めるケースも認められた。

②③に関しては，各大学の判断で豪州の12年間の中等教育課程修了との同等性が認められるものが受理対象となる。国際バカロレア（International Baccalaureate: IB）やInternational A-Levelといった国際的に共通するカリキュラムをはじめ，国・地域別の各種試験が一覧化されウェブサイトに掲載されていることが多い。この一覧には各試験に求められる出願最低スコアが明記されており，様々な出自の教育課程が正当に審査されること

を示すコンバーターとしても機能する。なお，豪州では外国学習歴の評定は各大学に一任されており，教育省や同国の国内情報センター（National Information Center: NIC）にあたる Qualifications Recognition Policy（QRP）による代行支援は行われていない（DOE, n.d.）。しかしながら，QRP は外国学習歴の評定に必要となる世界各国・地域の教育課程のデータベースを有償公開したり，資格評価者を対象とした研修機会を提供し，大学業界全体の質向上に努めている。

4.2 出願方法

志願者は各大学が用意するオンライン出願システムを通じて直接大学へ出願するか，大学公認の留学エージェントを経由して出願を行う。豪州の大学は「留学生のための教育サービス法（Education Services for Overseas Students Act 2000: ESOS Act）」によって大学が公認する留学エージェントの一覧をウェブサイトに公開することが義務付けられており（TEQSA, 2021: 51-52），志願者はエージェント情報を容易に入手することが可能である。

一部の大学は特定の国・地域からの出願者に対して留学エージェントの使用を義務付ける場合がある。例えば Go8 のモナシュ大学は本稿執筆時点でクリミア半島，ドネツク，ルハンシク，キューバ，イラン，北朝鮮，シリア，南スーダンからの出願者に対してエージェントの利用を指定する。ジェームズクック大学に至っては，134 の国・地域からの出願をエージェントに委ねている。その一方で，新興大学であるエイボンデール大学，ディバイニティ大学の二校に限ってはエージェントを利用した出願を認めていない。

4.3 出願時期，選考プロセス

出願時期は主に①通年随時募集と，②入学学期別募集[8] の 2 パターンに大別される。日本の大学入試で一般的に見られる，出願の開始日と終了日を短期間に区切った「出願期間」はなく，出願書類が整った段階で対象の入学時期に向けた選考が順次進行するローリングアドミッションである。このため Go8 のシドニー大学と西オーストラリア大学に至っては，入学日から起算して 2 年前からの出願を認めている。

選考プロセスは，原則として書類審査で合否判定を行う。ただし Fine Arts や Music といった一部の専攻では面接（実技）審査を行う場合がある。例外としてディバイニティ大学のみ，すべての志願者に対して面接を課している（対面，電話またはオンラインで実施）。

5 アドミッションの比較分析

ここまでに見てきた通り，豪州の留学生アドミッションの様態は大学を問わず標準化，同質化が進んでいる。その主な特徴をまとめると，①多様な外国学習歴の包摂，②留学エージェントの活用，③ローリングアドミッション，の 3 点に要約されよう。

では，こうした留学生アドミッションに対して，Go8 は如何なる特性を有しているのだろうか。そこで本稿では以下の研究設問を設定のうえ，Go8 と新興大学との比較分析を行った。なお，42 大学の個別の調査結果は付録 1 を参照されたい。

1）Go8 の大学は，より多様な国・地域の学業成績や統一試験を受け付けている
2）Go8 の大学は，厳選された数の留学エージェントを利用している
3）Go8 の大学は，より短い日数で合否判定を行っている

前述の通り，Go8 は全大学が受け入れる留学生数の約三分の一を占めてきた。したがって，多様な国・地域からの出願経験を積むほどに，1）の許容する対象範囲は拡大すると考えることが合理的である。2）は直観に反するものの，大学と留学エージェントの関係性を類型化した Huang et al.（2016: 1348）の研究によると，強い市場ポジションを持ちブランディングを重視する大学は，エージェント利用に制約的となり数を制限する傾向にある。市場ポジションの強さは大学ランキングに相関するため（Yen et al., 2012），Go8 がこの分類に該当すると考えることには妥当性がある。そして 3）であるが，より多くの外国人留学生を受け入れる大学には迅速な審査体制が確立されており，また国際競争力の観点からも判断の高速化を求められることが仮説として想起される。

5.1 学業成績・統一試験を受け付ける国・地域の数

各大学が受理する学業成績や統一試験の国・地域の数をまとめたものが表 1 である。ウェブサイト上で一覧表を確認できたのは，すべての Go8 の大学と，17 の新興大学を含む計 36 校であった。

表 1 学業成績・統一試験を受け付ける国・地域の数

大学群 ※カッコ内は大学数	国・地域数の平均
Go8（8）	29.3
新興大学（17）	54.8
全大学（36）	52.5

なお，同一国・地域に複数の統一試験が存在する場合は1カウントとした（例：マレーシアのSijil Tinggi Persekolahan Malaysia と Unified Examination Certificate，カナダの各州の統一試験など）。また，国際的なカリキュラムであるIBやInternational A-Levelを特定の国・地域に紐づけず，International QualificationsやNon-country specificといった区分で掲載する場合も，それぞれ1カウントとした。

調査の結果，Go8が公開する情報は新興大学の半分程度に留まることが明らかとなった。このことより，新興大学は多様な国・地域の留学生を積極的に受け入れるメッセージを示し，獲得機会の最大化を目指していることが窺える。

なお，一覧表に定めのない国・地域からの出願者の扱いについては，①個別の問い合わせを求める / 所持する試験で個別審査を行う大学（16校），②ファンデーションコースへの修学を推奨する大学（4校），③明確な指示のない大学（16校）の3通りに分かれた。このことを踏まえると，一覧表に記載の無い国・地域の外国学習歴が一概にリジェクトされるとは言い切れず，Go8の許容範囲が新興大学よりも狭いと断定することはできない。しかしながら，大学群によって外国学習歴の同等性を評価する姿勢に大きな相違があることが認められた。以上のことから，仮説「Go8の大学は，より多様な国・地域の学業成績や統一試験を受け付けている」は部分的に却下された。

5.2 留学エージェントの拠点数

前述のとおり，ESOS Actは公認エージェントの連絡先を大学のウェブサイトに公開することを義務付けている。この情報を用いて，エイボンデール大学，ディバイニティ大学を除く40校を対象に，エージェントの拠点数を調査した結果が表2である。

表2 留学エージェントの拠点数

大学群 ※カッコ内は大学数	エージェント拠点数の平均	中国，インドのエージェント数の平均
Go8（8）	1,037.1	453.9（43.8%）
新興大学（18）	1,203.8	424.4（35.3%）
全大学（40）	1,241.9	466.8（37.6%）

二群とも1,000件を超えるエージェント情報を登録している点は特筆に値するが，Go8の大学群の方が数を限定していることが明らかになった。したがって，仮説「Go8の大学は，厳選された数のエージェントを利用している」は証明された。

これら各大学のウェブサイトに公開されているエージェント情報は，同一機関のブランチオフィスをすべて計上している点には留意されたい。極端な例ではあるが，豪州の38大学が共同出資するIDP Education（Hare, 2023）の場合，例えばGo8の中で最多の拠点数をもつモナシュ大学には202拠点，同様に，新興大学の中で最多のトレンズ大学には128拠点が掲載されている。なお，Huang et al.（2020: 1156-1157）が豪州の12の大学を対象に行った調査によると，各大学が契約するエージェントの機関数の平均は206機関であった。

豪州にとって最大の留学生送出国である中国，インドに拠点を持つエージェントを比較したところ，掲載数，全体に占める割合ともにGo8の方が大きく，より中印二ヵ国に傾倒する度合いが高いことが判明した。2021年に連邦政府は次の10年の外国人留学生受入の基本戦略となるAustralian Strategy for International Education 2021-2030（DOE, 2021）を発表し，豪州の教育機関が中国，インドの留学生に過度に依存する構造を課題と捉え，学生の出自国の多様化をもって是正することが提唱された。これを受けGo8は同政策に疑問を呈する報告書をまとめている（Go8, 2022）。今後，豪州の大学とエージェントの関係性，地域間のバランスへの影響が注目される。

5.3 合否判定に要する日数

豪州の大学はローリングアドミッションを実装しているため，日本の大学入試に見られるような固定化された合格発表日が存在しない。出願書類は形式要件が整い次第，順次審査プロセスへと組み込まれていく。その分，合否判断に要する時間もフレキシブルとなる。

表3 合否判定に要する日数の目安

大学群 ※カッコ内は大学数	合否判定に要する日数の目安の平均
Go8（7）	14.6日～24.6日
新興大学（8）	10.8日～12.9日
全大学（22）	11.6日～17.1日

表3は，各大学が公表する「合否判定に要する日数の目安」の平均値を算出したものである。日数がバンド表記となっているのは，例えばニューサウスウェールズ大学では“it should take two to three weeks for UNSW to assess your application”と表現されるように，多くの大学で期日に幅を持たせた説明が行われて

いるためである。なお，20 の大学では具体的な日数が明記されていなかった（“as soon as we can” といった曖昧な表現を含む）。

調査結果から，Go8 の方が合否判定に日程を要する慎重な姿勢を示していることが明らかとなった。これには① Go8 は，その他の大学と比べ対応する絶対量が多い，② Go8 の大学は，より厳正な入学審査プロセスを設けている，③新興大学は学生獲得競争で優位に立つため，意図的に Go8 よりも短い日数で合否判定を行っている，など様々な要因が考えられる。このことにより，仮説「Go8 の大学は，より短い日数で合否判定を行っている」は却下された。

6 日本の大学へ向けた示唆

ここまで豪州の大学を Go8 と新興大学の 2 つのセグメントに分け，留学生アドミッションにおける特徴と異同を見てきた。大学としての歴史が浅い新興大学のグループの方が，より積極的なアドミッション政策に取り組む姿勢は，知名度や市場ポジション，研究蓄積で劣勢に立つこれら大学が，外国人留学生をめぐる獲得競争の中で迫られた実践の一端を表していよう。これらの調査結果を踏まえたうえで，以下に日本の大学の課題と示唆を考察する。

第一に，豪州では多様な国・地域の外国学習歴を受領し同等性の評定を行う姿勢が鮮明である。我が国の外国人留学生向けの入学選考を見ると，一部の大学を例外として，受理可能な学習歴の種類が具体的に明示されていなかったり，種類が著しく制限されていたり，志願者の修了する教育課程を問わず米国の Scholastic Assessment Test（SAT） や American College Testing（ACT）の受験を課すなど，志願者の多様性に配慮するスタンスに乏しい。こうした背景には，伝統的に日本では大学が独自に課す入学試験をもって合否判定を出すため外国での学習歴を細かく評定する必要性がなかったこと，ならびに留学生出自国の多様化はこれまでの留学生政策で十分に図られてこなかったことが挙げられる（芦沢ほか, 2013: 182）。また，一部の大学では外国学習歴の評定に困難を抱え，十分な確認作業が行われていない実態も明らかとなっている（赤松, 2023: 101-102）。しかしながら，国際連合教育科学文化機関（UNESCO）の定める「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約（東京規約）」では，外国学習歴に対して「透明性，一貫性，信頼性及び公平性を有し，かつ，差別的でない（第三・二条）」評定を行うことが規定されている。我が国は 2017 年に同規約を締結済であることからも，日本の大学は豪州の事例を参考に，外国学習歴の受理，評価，情報公開の在り方について前向きな検討を進める必要があろう。新興大学の事例に顕著なように，外国人留学生の獲得機会の最大化のためには，より多くの統一試験にアプローチする努力が欠かせない。

第二に留学エージェントの活用であるが，日豪の大学間に圧倒的な物量差があることは明白である。その影響要因のひとつは，多くのエージェントが採用する成果報酬型の支払体系にあり，原則として単年度で予算編成を行い見積額に準じて予定調和的に経費を執行する日本型の経理慣行との相性が悪いという構造的な課題がある。加えて，留学生一人当たりに約 1,500 豪ドルのコミッション料（Olsen, 2013: 5）を支出するためには組織内の意識変化も求められよう。

さらに本質的な要因として，豪州の大学には外国人留学生に対する入学定員の制限がない（Marginson, 2011: 384）。かたや厳格な定員管理が求められる日本の大学では，多くの場合，大票田である一般選抜や総合型選抜による入学者数を加味したうえで外国人留学生選抜の定員や入学者数を調整するため，自ずとエージェント活用に対して自制的にならざるを得ない。

なお，豪州では「留学生受入れにかかる登録行政および教育訓練機関に対する全国行動規範（National Code of Practice for Providers of Education and Training to Overseas Students 2018: National Code 2018）」の中でエージェント利用に対する大学の倫理観を重視し，大学がとるべき行動の規範化，枠組み作りが進む。先に見た Esos Act の情報開示義務に加え，National Code 2018 では留学エージェントと交わす契約書の必要項目の指定や，契約不履行時のペナルティを規定し，大学間の情報統合が進む（DOE, 2018）。一方の我が国では個々の大学が自律分散的にエージェントを管理しており，組織の垣根を超えた波及効果に乏しい。豪州の事例を踏まえ，日本においても業界全体の知識を総合し統一的アプローチを育む仕組み作りが求められる。

第三はローリングアドミッションの実施と合否判定の迅速化の課題である。日本にも一部に先駆的な取り組みを行う大学[9)]があるものの，大半の大学は出願期間を限定し，合否判定まで 2 ～ 3 カ月を要する入学審査プロセスを持つ。これは判定に時間を要する Go8 の平均値と比べても倍以上の所要日数である。我が国の大学の競争力向上のためには，自大学の立ち位置を相対化したうえで，国内外の競合大学よりも短期間で合否を判定できる仕組みを検討することが肝要である。

審査期間が長期化する要因のひとつはオンサイトでの教場試験，面接試験の実施にある。志願者を特定の場所・日時に集合させるため，自ずと審査スケジュールは硬直的になる。時間的な制約に加え，志願者の経済的負担の側面からも，より多くの大学が書類審査を軸とする選抜の仕組みを検討していくことが望まれる。

ふたつ目の要因は，教授会を中心とする集団合議制に基づく意思決定方法にある。会議日程という制約がある以上，豪州のようなローリングアドミッションに基づく随時的かつ迅速な合否判定は困難となる。この解決に向けては，日本の大学におけるアドミッションオフィサーの役割，専門性，責任についてのさらなる議論が必要であろう。

7 まとめ

本稿では豪州の留学生アドミッションの情報を総合し，そこより得られた知見を通じて日本の大学への示唆を導いた。豪州の大学の卓越性は留学エージェントの大規模活用，志願者の教育背景に応じた多様な外国学習歴の評価，迅速な合否判定を実現するローリングアドミッション，の 3 点に要約されるが，こうした特徴は伝統校である Go8 よりも，歴史の浅い新興大学で一層鮮明となった。日本の大学には，豪州の事例に見る高度人材獲得競争の実践を十分に踏まえたうえで，従来のやり方に捉われないアドミッション政策の柔軟な転換が求められよう。

なお，本稿はウェブサイトの公開情報に依拠した量的調査ならびに文献調査を中心としたため，分析結果には一定の限界も認められる。ウェブサイトに定めのない統一試験の扱いや，各大学が設定する合否判定日数の決定要因など，厳密性の追究と理解の深化のためには現地のアドミッションオフィサーを対象とした質的研究等，さらなる調査が求められる点は今後の課題としたい。

注

1）上位から順に米国，豪州，英国，ドイツ，カナダである（OECD, 2021）。

2）留学エージェントとは，提携する教育機関に代わり対象地域で広報活動，進学相談，出願・ビザ申請支援，渡航手配等を営利目的で行う個人・企業・団体のことを指す（Bridge Education Group, 2016: 11）。

3）アジア太平洋地域の発展途上国を対象とした教育・開発援助策。1985 年までに 20,000 人以上の学生が豪州で高等教育を享受した（Meadows, 2011: 58）。

4）急増するインド人学生（2002 年比で約 12 倍）に対して起こった一連の襲撃事件。この後，連邦政府は移民政策と留学生受入策のデカップリングに動き，豪州の留学生受入数は減少トレンドに入った（Murray, 2013）。

5）Go8 の構成はオーストラリア国立大学，シドニー大学，ニューサウスウェールズ大学，クィーンズランド大学，アデレード大学，モナシュ大学，メルボルン大学，西オーストラリア大学の 8 大学である。

6）20 校の詳細は付録 1 を参照のこと。

7）Quacquarelli Symonds（QS） 社 の World University Rankings で 8 大学は 14 位（メルボルン大学）から 89 位（アデレード大学）の間に位置している（QS, 2023）。

8）概ね前期入学（2 ～ 3 月）の締切は前年の 9 ～ 11 月頃，後期入学（7 月）の締切は当該年の 4 ～ 6 月頃である。なお，三期制を導入する大学・専攻もある。

9）例えば山梨学院大学国際リベラルアーツ学部は約八ヶ月間の出願期間を設け，順次面接審査（オンラインもしくは電話），合格発表を行う（iCLA, 2023）。京都芸術大学通信教育部（Foreign Student Acceptance Program）は最速で出願受理後約 10 日間で合否判定を行う（京都芸術大学，2022）。

参考文献

赤松茂利（2023）.「『外国学習歴・資格認証（Foreign Credential Evaluation/Recognition: FCE）に関する実態調査』に見る大学の諸相」『大学行政管理学会誌』27, 98 － 114.

芦沢真五・太田浩・黒田千晴（2013）.「日中韓における成績・学位・資格評価と地域的連携」『アジアの高等教育ガバナンス』勁草書房, 172 － 199.

Auletta, A.（2000）. “A Retrospective View of the Colombo Plan: Government policy, departmental administration and overseas students,” *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22（1）, 47 － 58.

Birrell, B., and Healy, E.（2008）. “How are skilled migrants doing?,” *People and Place*, 16（1）, 1 － 20.

Bradley, D. et al.（2008）. *Review of Australian Higher Education Final Report*, Australian Government.

Braid, B.（2010）. *Stronger, simpler, smarter ESOS: supporting international students Final Report*, Australian Government.

Bridge Education Group.（2016）. *Pace of Adoption of International Student Recruitment Agencies by U.S. Institutions*, Bridge Education Group.

Council for International Education（CIE）（2016）. *National strategy for international education 2025*.

Department of Education（DOE）（2018）. *National Code of*

Practice for Providers of Education and Training to Overseas Students 2018.

Department of Education（DOE）（2021）. *Australian Strategy for International Education 2021-2030*.

Department of Education（DOE）（2022）. *Selected Higher Education Statistics – 2021 Student data*, https://www.education.gov.au/higher-education-statistics/student-data/selected-higher-education-statistics-2021-student-data（2023 年 7 月 1 日）.

Department of Education（DOE）（n.d.）, *Qualifications Recognition Who assesses my overseas qualification?*, https://internationaleducation.gov.au/services-and-resources/Pages/qualifications-recognition.aspx（2023 年 6 月 25 日）.

Department of Education and Training（DET）（2015）. *Research Snapshot International student numbers 2014*.

Department of Education and Training（DET）（2018）. *Publication of education agent performance data Policy paper*.

Department of Education Skills and Employment（DESE）（2019）. *End of Year Summary of International Student Data 2019*.

Department of Parliamentary Services（DPS）（2021）. *Overseas students in Australian higher education: a quick guide*.

Group of Eight（Go8）（2022）. Go8 *Submission to the International Student Diversity at Australian Universities Discussion Paper*, https://go8.edu.au/go8-submission-to-the-international-student-diversity-at-australian-universities-discussion-paper（2023 年 7 月 9 日）.

Hare, J.（2023）. "How IDP education created its own multibillion-dollar industry," *Financial Review*, https://www.afr.com/work-and-careers/education/how-this-company-created-its-own-multibillion-dollar-industry-20230518-p5d9gd（2023 年 7 月 15 日）.

Hong, M. et al.（2023）. "Australian policy on international students: pivoting towards discourses of diversity?," *The Australian Educational Researcher*, 50, 881 − 902.

Huang I.Y. et al.（2016）. "Power and control: managing agents for international student recruitment in higher education," *Studies in Higher Education*, 41（8）, 1333 − 1354.

Huang, I.Y, et al.（2020）. "Governance of agents in the recruitment of international students: a typology of contractual management approaches in higher education," *Studies in Higher Education*, 47（6）, 1150 − 1170.

International College of Liberal Arts, Yamanashi Gakuin University（iCLA）（2023）. *Admissions International Students*, https://www.icla.ygu.ac.jp/en/international/（2023 年 7 月 23 日）.

Knight, M.（2011）. *Strategic Review of the Student Visa Program 2011*, Australian Government.

京都芸術大学（2022）.「2023 年度 京都芸術大学 通信教育部 芸術学部 外国人学習生 募集要項」https://tenohira.kyoto-art.ac.jp/fap/pdf/guide.pdf（2023 年 7 月 23 日）.

Marginson, S.（2011）. "Global Position and Position-taking in Higher Education: The Case of Australia," *Higher Education in the Asia-Pacific*, Springer, 375 − 392.

Meadows E.（2011）. "From aid to industry : a history of international education in Australia," *Making a Difference: Australian International Education*, University of New South Wales Press, 50 − 80.

Moodie, G.（2012）. *Types of Australian universities*, http://www.academia.edu/310547/Types_of_Australian_universities（2023 年 6 月 29 日）.

Murray, D.（2013）. "Internationalisation: Where to from here?," *Tertiary Education Policy in Australia*, University of Melbourne, 113 − 122.

Nikula, P.（2022）. "Education agent standards in Australia and New Zealand – government's role in agent-based international student recruitment," *Studies in Higher Education*, 47（4）, 831 − 846.

Organisation for Economic Co-operation and Development（OECD）（2021）. *Education at a Glance 2021*.

Olsen, A.（2013）. *2013 Research Agenda: Australian Universities International Directors' Forum*, Presentation to Australian Universities International Directors' Forum, 9 October 2013.

Quacquarelli Symonds（QS）（2023）. *QS World University Rankings 2024*, https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2024?&countries=au（2023 年 7 月 15 日）.

Spinks, H.（2016）. *Overseas students: immigration policy changes 1997–2015*, Parliament of Australia.

Tertiary Education Quality and Standards Agency（TEQSA）（2021）. *Education Services for Overseas Students Act 2000*.

Williams, B.（2000）. "*Australian Universities 1939-1999: How Different Now?*," Higher Education Quaterly, 54（2）, 147 − 165.

Yen, D.A. et al.（2012）. "Ranking gives power Relationship between UK universities and Chinese agents," *Journal of General Management*, 38（1）, 23 − 44.

付録１留学生アドミッションの実施状況

Group of Eight	新興大学	QS World University Rankings 2024	所在地（州）	大学名	学業成績・統一試験		留学エージェントの拠点数				合否判定に要する日数の目安
					受け付ける国・地域の数	ウェブサイトに定めのない国・地域からの出願者の扱い		中国（内数）	インド（内数）	中印の占める割合	
○		34	ACT	The Australian National University	11	指示なし	908	213	157	40.7%	約 15 日
○		19	NSW	The University of Sydney	59	ファンデーションコースの推奨	873	134	170	34.8%	NA
○		19	NSW	University of New South Wales	75	個別問い合わせ / 個別審査	1,170	217	353	48.7%	2 ～ 3 週間
○		43	QL	The University of Queensland	30	指示なし	1,035	224	266	47.3%	4 週間
○		89	SA	The University of Adelaide	18	指示なし	1,068	212	319	49.7%	2 ～ 6 週間
○		42	VIC	Monash University	3	個別問い合わせ / 個別審査	1,306	275	261	41.0%	1 ～ 4 週間
○		14	VIC	The University of Melbourne	23	ファンデーションコースの推奨	711	160	157	44.6%	2 ～ 4 週間
○		72	WA	The University of Western Australia	15	指示なし	1,226	179	334	41.8%	10 日
	○	421	ACT	University of Canberra	21	個別問い合わせ / 個別審査	1,238	273	196	37.9%	NA
	○	801-850	NSW	Australian Catholic University	121	指示なし	1,478	172	285	30.9%	NA
	○	−	NSW	Avondale University	118	個別問い合わせ / 個別審査	NA				NA
	○	801-850	NSW	Charles Sturt University	14	個別問い合わせ / 個別審査	944	107	202	32.7%	NA
	○	651-660	NSW	Southern Cross University	35	指示なし	427	73	183	60.0%	NA
	○	375	NSW	Western Sydney University	73	指示なし	1,173	84	305	33.2%	2 週間
	○	601-610	NT	Charles Darwin University	53	個別問い合わせ / 個別審査	1,177	228	279	43.1%	NA
	○	590	QL	CQ University	60	個別問い合わせ / 個別審査	1,380	58	368	30.9%	7 ～ 10 日
	○	189	QL	Queensland University of Technology	NA	NA	868	159	147	35.3%	10 日
	○	410	QL	University of Southern Queensland	48	個別問い合わせ / 個別審査	1,691	213	402	36.4%	2 週間
	○	1001-1200	QL	University of the Sunshine Coast	65	個別問い合わせ / 個別審査	959	85	156	25.1%	NA
	○	−	SA	Torrens University Australia	NA	NA	1,828	83	341	23.2%	NA
	○	326	SA	University of South Australia	66	個別問い合わせ / 個別審査	1,396	272	354	44.8%	1 ～ 2 週間
	○	−	VIC	Federation University Australia	49	個別問い合わせ / 個別審査	813	94	221	38.7%	NA
	○	140	VIC	RMIT University	34	指示なし	1,513	246	380	41.4%	10 日
	○	285	VIC	Swinburne University of Technology	27	個別問い合わせ / 個別審査	1,133	209	261	41.5%	NA
	○	−	VIC	University of Divinity	NA	NA	NA				NA
	○	711-720	VIC	Victoria University	25	個別問い合わせ / 個別審査	1,253	163	298	36.8%	2 ～ 3 週間
	○	529	WA	Edith Cowan University	69	個別問い合わせ / 個別審査	1,649	222	358	35.2%	10 日
	○	1401+	WA	The University of Notre Dame Australia	54	指示なし	749	35	127	21.6%	NA
		130	NSW	Macquarie University	39	個別問い合わせ / 個別審査	1,424	185	362	38.4%	NA
		951-1000	NSW	The University of New England	89	指示なし	980	46	286	33.9%	NA
		173	NSW	The University of Newcastle	NA	NA	670	92	147	35.7%	NA
		90	NSW	University of Technology Sydney	44	ファンデーションコースの推奨	1,980	268	463	36.9%	1 ～ 2 週間
		162	NSW	University of Wollongong	47	個別問い合わせ / 個別審査	1,983	291	602	45.0%	2 ～ 4 週間
		567	QL	Bond University	NA	NA	1,401	255	308	40.2%	NA
		243	QL	Griffith University	166	指示なし	1,503	226	308	35.5%	5 ～ 10 日
		415	QL	James Cook University	21	指示なし	1,109	125	318	39.9%	3 ～ 5 日
		380	SA	Flinders University	185	指示なし	1,318	247	285	40.4%	10 日
		307	TAS	University of Tasmania	19	ファンデーションコースの推奨	1,676	247	320	33.8%	1 ～ 2 週間
		233	VIC	Deakin University	33	指示なし	1,338	160	251	30.7%	3 週間
		242	VIC	La Trobe University	NA	NA	1,502	239	346	38.9%	NA
		183	WA	Curtin University	25	指示なし	1,480	207	299	34.2%	NA
		431	WA	Murdoch University	55	指示なし	1,344	218	301	38.6%	NA
				Go8 の平均	29.3	−	1,037.1	201.8	252.1	43.8%	14.6 日～ 24.6 日
				新興大学の平均	54.8	−	1,203.8	154.2	270.2	35.3%	10.8 日～ 12.9 日
				全大学の平均	52.5	−	1,241.9	179.9	286.9	37.6%	11.6 日～ 17.1 日

出典：各大学のウェブサイト情報，QS（2023）QS World University Rankings 2024 を元に筆者作成。

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 34 号，90-97，2024

一般選抜における「主体性等」評価の実施状況とその関連要因

賈 立男（北海道大学）

本稿は，一般選抜における「主体性等」評価の実施の有無に関連する要因を明らかにするため，732 大学延べ 21,803 募集単位の 2023 年度一般選抜における「主体性等」評価に関するデータを収集・分析した。その結果，「受験者規模」「大学の設置形態」「学科系統」との 3 つの要因が一般選抜における「主体性等」評価の実施の有無と関連性をもっていることが明らかになった。これを踏まえ，一般選抜における「主体性等」評価においては，大学・学科等が各募集単位の実情に応じて「主体性等」評価を実施することを可能にするような政策的配慮・支援が求められるとともに，大規模な受験者に対応できる評価方法の開発が急務である点を指摘した。

キーワード：一般選抜，「主体性等」評価，募集要項，定量的分析

1 研究背景

2013 年 10 月に教育再生実行会議（2013）により公表された「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）」において，大学入学者選抜を能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定するものに転換するとともに，高等学校教育と大学教育の連携を進めることが提言された。中央教育審議会は教育再生実行会議の提言を踏襲し，2014 年 12 月に「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について」を公表した。その後，2016 年 3 月に，高大接続システム改革会議の「最終報告」において，改革の具体案が示された。

「最終報告」（高大接続システム改革会議, 2016）においては，改革の基本的な考え方として，高校教育や大学教育における学習者が身に付けるべき力である「知識･技能」「思考力･判断力･表現力」「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（主体性・多様性・協働性）」（以下,「主体性等」）の育成・評価が強調された。また,「学力の 3 要素」を高校教育で確実に育成し，大学教育でさらなる伸長を図るため，高校教育と大学教育をつなぐ大学入学者選抜においても,「学力の 3 要素」を多面的・総合的に評価するという一体的な改革が提言された。特に，知識の暗記・再生の評価に偏りがちな一般選抜において,「主体性等」を積極的に評価すべきであることが強調された。

また，2021 年 3 月には，文部科学省が設置した「大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議」（2021）による「審議のまとめ」においても，定義が明確でなく，時間や人員の制限により評価の実施が難しいと指摘する意見が出されたものの，「主体性等」評価を引き続き推進していくことが示された。

このように,「主体性等」評価は大学入学者選抜に関する重要な施策として引き続き推進されることとなったが，その一方で,「主体性等」評価の実施に関しては，次のような問いが浮かび上がる。まず，時間や人員の制限により実施が困難であると指摘されている「主体性等」評価は，多くの受験者を占める一般選抜においてどの程度実施されているのか。また，一般選抜における「主体性等」評価の実施の有無は，受験者数や選抜性等とどのような関連があるのか。一般選抜は延べ数百万人以上の受験者の将来や意思決定に大きな影響を与えるハイステイクスなものであるため，客観的なデータに基づき，一般選抜における「主体性等」評価の実施状況を把握し，その関連要因を明らかにすることは意義がある。

これらの問いについて，賈（2023）は全国の国公私立大学の 2022 年度一般選抜学生募集要項等における「主体性等」評価に関する内容を分析している。それによれば，募集要項等に「主体性等」の評価を明記している募集単位は全体の 3 割程度にとどまっていることから，一般選抜においては「主体性等」評価が十分に実施されていない。また，そうした傾向が生じた要因について, 受験者数の多さによる実施可能性の低さ，費用対効果への懸念，志願者の確保の必要性という 3 つの側面から検討している。

第 1 に，一般選抜では受験者が多いため，人的・時間的・空間的な制約から，多くの大学・学部等において「主体性等」を評価するための面接や書類審査の実施に困難を伴う可能性がある。第 2 に，評価の実施・運営に多大な費用を要するにも関わらず効果を予測・

判断し難い「主体性等」評価に対して，一部の大学は慎重な態度を示す可能性がある。第３に，「主体性等」評価は受験者の負担を増やすため，煩雑な試験を敬遠する受験者が存在する一方で，入学者の確保を課題とする大学は，志願者の減少を招きかねない「主体性等」評価の導入に対して慎重な態度をとる可能性がある。

しかし，これらの仮説はいずれも検証されていない。特に，受験者数の多さによる評価の実施可能性の低さについては，入学者選抜における「主体性等」評価の課題を調査した関西学院大学ほか（2017）においても，一般選抜において「主体性等」を評価できていないのは受験者の多さに関係すると結論づけられている。しかし，受験者数と「主体性等」評価の実施の有無の間にどのような関連性があるかは，具体的なデータに基づき明らかにされていない。また，同調査では受験者の規模以外の要因は提示されていない。

一般選抜において「主体性等」評価が広く普及していない原因については，これまで受験者の規模が関係しているという暗黙知が存在したが，その関係性について実証的に明らかにする必要がある。また，先述の問いに答えるためには，受験者の規模だけでなく，大学の設置形態，学科系統の特性，入試業務に携わる教職員の規模といった要因についても「主体性等」評価の実施の有無との関連性について検討する必要がある。

2 研究目的

本研究は，一般選抜における「主体性等」評価の実施の有無に関連する要因について，全国の国公私立大学の募集要項のデータを用いて定量的分析を行い，全体の傾向と多様な実態を実証的に明らかにすることを目的とする。これにより，一般選抜における「主体性等」評価の施策の改善に資する基礎データを提示するとともに，大学入学者選抜における「主体性等」評価の改善に示唆を与える。

3 研究方法

3.1 仮説の設定

本研究では一般選抜における「主体性等」評価の実施の有無に関連する要因として，賈（2023）が提示した「受験者規模」に加え，「教職員の充足度」「選抜性」「大学の設置形態」「学科系統」を設定する。

第１に，「受験者規模」については，一般選抜では受験者が多いため，時間的・空間的な制約から面接や集団討議等による「主体性等」の評価ができないことが先行研究において幾度も指摘されてきた（賈，2023）。また，面接や集団討議と比べ，書類審査は相対的に現実的な方法であるものの，受験者数が多い募集単位では，多岐にわたる内容を評価するためには膨大な労力・コストが求められる。それゆえに，受験者数が多い募集単位では，「主体性等」評価が行われていない可能性が高いことが推測される。

第２に，「教職員の充足度」については，受験者一人当たりの教職員数が多い，すなわち教職員が相対的に充足している募集単位では，人的資源がある程度確保されていることから，受験者一人当たりの教職員数の少ない募集単位に比べ，「主体性等」評価を導入する可能性が高いことが推測される。なお，厳密にいえば，すべての教職員を入試業務に従事させるわけではないため，「入試業務に携わる教職員の充足度」とするのがより適切であると考えられる。しかし，入試業務に携わる教職員数は非公開のデータであるため，仮説の検証ができない。一方，教職員数が少ない大学と比べ，教職員を多く擁し，人的資源が相対的に豊富な大学では，入試業務に従事可能な教職員が多いことが想定されることから，本研究では「教職員の充足度」を採用した。

第３に，「選抜性」については，選抜性が相対的に高い募集単位では「主体性等」を評価する可能性が高いことが推測される。西郡ほか（2020）が指摘したように，一般的に教科学力検査では，合否のボーダーライン付近で得点が集中し，選抜性が高いほど分布は密集する。一方，僅かな得点差に明確な能力水準の違いがあるわけではないため，選抜性の高い募集単位では，教科学力検査以外の要素である「主体性等」の評価を加えることにより，ボーダーライン付近の受験者から合格者を選抜する可能性がある。なお，こうしたボーダーラインの受験者を対象とし，「主体性等」評価を行っている大学が一定数存在する（駿台，2022）。

第４に，「大学の設置形態」については，国公私立大学の間に「主体性等」評価の実施の有無に関する差異が生じる可能性がある。もちろん，国公私立大学の教育理念や管理・運営体制等の差異が「主体性等」評価の実施に影響を与えるかもしれないが，本研究が大学の設置形態に着目する背景には，国公私立大学それぞれの「学力の３要素」の評価に対する方針・態度の差異がある。この差異は，各大学協会が出した高大接続改革に対する提言書の内容から読み取れる。国立大学協会と日本私立大学協会がそれぞれ公表した意見書では，「学力の３要素」の評価をめぐり，国立大学協会（2017）が賛同の意を明確に表明する一方で，多数の成員を擁する私立大学協会（2017）は「学力の３要

素」の評価の実施を一律に義務づけることなく，各私立大学が自主的かつ自律的に判断すべき事柄である点を強調した。こうした「学力の 3 要素」の評価に対する態度の差異にしたがい，国公私立大学の間に「主体性等」評価の実施に差異が生じる可能性がある。

最後に，「学科系統」については，異なる学科系統の間で「主体性等」の評価の実施に差異が生じる可能性がある。国公立大学の「求める人材像」の内容を分析した樽松・天野（2021）によれば，対人関係能力が強く求められる「医・歯」「教育」「看護」の「求める人材像」では，他の学科系統よりも「主体」「協働」に関する語彙の出現頻度が高い。したがって，医学，看護学，教育学では，入学者選抜において「主体性等」の評価に行う傾向があると考えられる。

3.2 データの収集・集計方法

データの収集方法は，基本的に賈（2023）と同様の方法を採用している。具体的には，2023 年度大学入学者選抜において学士課程の一般選抜を実施した大学（文部科学省所管外大学校，通信制大学は除く）の最小募集単位を分析対象とする。最小募集単位とは，それ以上細分化することができない，募集定員が明記された募集単位である（賈 , 2023: 292）。ただし，以下のいずれかの条件を満たす募集単位は対象外とする：(1) 募集定員を「若干名」と設定している募集単位，(2) 募集定員が複数の選抜区分を含む募集単位 [1]，(3) 別科に該当する募集単位。以上の設定にしたがい，2023 年 2 月から同年 7 月にかけて，各大学がウェブサイト上で公開する 2023 年度学生募集要項及びそれに相当する文書等（以下，募集要項等）を収集し，732 大学延べ 21,803 募集単位のデータを取得した [2]。

次に，募集要項に記載されている一般選抜の「アドミッション・ポリシー」と「入学者選抜方法」に関する項目から，(1) 一般選抜における「主体性等」評価の実施の有無と，(2)「主体性等」の評価結果の利用方法に関するデータを抽出・整理した。

そのうち，「主体性等」評価の実施の有無については，「アドミッション・ポリシー」または「入学者選抜方法」に関する記載内容に「主体性」「多様性」「協働性」「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」「多様な人々と協働しつつ学習する態度」のいずれかの語句が含まれるのかを判定基準とした [3]。これらの語句は，高大接続システム改革会議の報告や文部科学省が公表する大学入学者選抜実施要項に明記されている。ただし，一部の募集単位では，出願システムに「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」に関する活動・経験を記入することを出願要件としているが，記入内容が合否判定に利用されず，入学後教育の参考資料として利用される場合がある。こうした方法を採用している募集単位については，「主体性等」を評価していないものとみなす。

なお，「主体性等」評価に関する語句が募集要項等に記載されていない募集単位が，入学者選抜において「主体性等」を評価していないとは限らない点に注意しなければならない。例えば，一部の募集単位では「学習意欲」「積極性」等の「主体性等」に関連する語句が利用されている。しかし，「学習意欲」「積極性」等が「主体性等」に含まれているのか，それとも「主体性等」と区別して用いられているのか，すなわち，それらの語句の意図や文脈を募集要項等の記載内容から判断することは困難である。そのため，調査・分析の精度を確保するため，本研究は「主体性等」評価の実施の有無を判定する基準を，前出した「主体性等」を直接的に表す 5 つの語句に限定する。

3.3 変数・分類の設定

先述の仮説で提示された「主体性等」評価の実施の有無に関連する要因について，次のとおり変数を設定した。第 1 に，「受験者規模」に関する変数として，「受験者数」を利用する。第 2 に，「選抜性」に関する変数として，合格倍率を利用する。合格倍率は受験者数を合格者数で割ることで算出する [4]。合格倍率が低いほど，選抜性が低くなる。第 3 に，「教職員の充足度」に関する変数として，「受験者一人当たりの教職員数」を利用する。この変数は，大学の専任教職員総数を，当該募集単位の受験者数で割ることで算出する。数値が大きいほど，受験者一人あたりの教職員数が増え，教職員の充足度が高くなると考えられる。

受験者数及び合格者数のデータは，各大学がウェブサイト上で公表するものを利用する。また，教職員数に関するデータは，各大学の最新（2023 年 8 月現在）の大学概要や事業報告書に掲載されている専任教職員数（付属病院，付属学校の教職員は除く）を利用する。

また，学科系統の分類については，文部科学省（2023a）の「学科系統分類表」を分類基準とした。本研究では，学科系統間の差異をより簡潔に把握するため，学科系統の類似性を考慮したうえで，「学科系統分類表」の 11 大分類を「人文社会系」「理工系」「農学系」「教育系」「保健系」「家政系」「芸術系」「商船系」「その他」の 8 分類に統合することとした。なお，一部の学科，例えば「栄養学」は複数の「系」にまたがる場合がある。その場合，当該学科が所属する学部や

大学の属性をもとに分類する。

3.4 分析方法

「受験者規模」「選抜性」「教職員の充足度」の変数は，正規性と等分散性のない[5]，かつ外れ値が存在するものである。そのため，これらの変数と「主体性等」評価の実施の有無との関連性を分析する方法として，本研究は Brunner-Munzel 検定を利用する[6]。

Brunner-Munzel 検定は，独立した 2 組の標本が属している母集団の分布が等しいのかを検定するノンパラメトリック手法である（Brunner and Munzel, 2000）。その特徴は正規性も等分散性も仮定しないデータに適用できることである（名取 , 2014; Karch, 2021）。そして，Brunner-Munzel 検定の確率的優越性（原語 stochastic superiority, 以下 $\hat{p}$ ）から具体的な傾向がうかがえる。$\hat{p}$ は 0.5 から大幅に離れた場合，より顕著な傾向になる。$\hat{p}$ が 0.5 より大きい場合に，第 2 の母集団は確率的に優越する，すなわち，大きな値になる傾向がある。一方，$\hat{p}$ が 0.5 より少ない場合に，第 1 の母集団には大きな値になる傾向がある（Karch, 2021）。

また，Brunner-Munzel 検定の効果量の指標については確率的優越性もしくは Cliff's d が利用できるが（Karch, 2021; Marmolejo-Ramos et al., 2013; 李ほか , 2022），本研究ではより明確な基準値をもっている Cliff's d を利用する[7]。

「設置形態」と「学科系統」については，クロス集計に基づくカイ二乗検定を行い，有意な関連性が認められた場合，さらに残差分析を行う。具体的には，クロス集計表の各セルについて調整済み標準化残差を求める。調整済み標準化残差の絶対値が 1.96 以上であれば，観測値と期待値に有意水準 5% で有意差がある。カイ二乗検定の効果量の指標について，クラメールの連関係数（V）を利用する[8]。なお，「学科系統」の分析については，観測値が極めて少ない「商船系」と分類不能の募集単位を分析対象外とした。

4 分析結果

まず，今回データを収集した 21,803 募集単位のうち，「主体性等」を評価している募集単位は 5,104 であり，全体の 23.4% を占める結果となった。これにより，一般選抜においては「主体性等」の評価が一部の大学でしか実施されていないことが明らかになった。

次に，「受験者規模」「選抜性」「教職員の充足度」と「主体性等」評価の実施の有無の関連性については，「『主体性等』評価あり」を第 1 グループ，「『主体性等』評価なし」を第 2 グループとし，Brunner-Munzel 検定を行った。その結果，表 1 に示したとおり，「受験者規模」「選抜性」「教職員の充足度」はいずれも「主体性等」評価の実施の有無との間に統計的有意性が認められた。

しかし，「選抜性」と「教職員の充足度」の Cliff's d の絶対値が 0.147 未満であるため，効果量はほぼないといえる。すなわち，「選抜性」と「教職員の充足度」には「主体性等」評価の実施の有無との実質的な関連性があるとは言い難い[9]。

一方，「受験者規模」に関しては，$\hat{p}$ が 0.5 より大きいことから，第 2 グループである「『主体性等』評価なし」では大きな値になる傾向が現れている。すなわち，「『主体性等』評価なし」の募集単位において受験者数が相対的に多いという傾向がある。ただし，効果量が小さいため，そうした傾向はそれほど顕著であるわけではない点に留意すべきである。

さらに，大学の設置形態と「主体性等」評価の実施の有無の関連性については，統計的有意性が認められた（χ^2（2）=1983.692, p<.001）。そして，表 2 に示したとおり，調整済み残差からみれば，国立大学と公立大学に「『主体性等』評価あり」の募集単位が多く存在する一方で，私立大学には「『主体性等』評価なし」の募集単位が多い。また，クラメールの連関係数（V）が 0.302 になったことから，中程度の効果量があるといえる。

表 1 受験者規模，選抜性，教職員の充足度に関する Brunner-Munzel 検定と Cliff's d の結果

	「主体性等」評価あり N=3932			「主体性等」評価なし N=13603							
	Mean	Median	SD	Mean	Median	SD	BM	df	p	$\hat{p}$	Cliff's d
受験者規模	107.55	36.00	323.60	180.02	64.00	378.11	22.882	7219.3	***	0.611	−0.223
選抜性	2.71	1.80	4.78	2.94	2.10	3.44	12.833	6209.6	***	0.567	−0.134
教職員の充足度	30.07	55.69	10.88	28.15	8.11	79.56	−8.088	6319.5	***	0.457	0.085

注）欠損値除外，*** p<.001

表 2 設置形態と「主体性等」評価の実施の有無のクロス表

		「主体性等」評価なし	「主体性等」評価あり
国立大学	度数	1018	1418
	調整済み残差	−43.0*	43.0*
公立大学	度数	558	303
	調整済み残差	−8.3*	8.3*
私立大学	度数	15123	3383
	調整済み残差	42.4*	−42.4*

注）* p<.05

最後に，学科系統と「主体性等」評価の実施の有無との関連性については，学科系統と「主体性等」評価の実施の有無の間に，統計的有意性が認められた（χ^2(7) =807.306, p<.001)。残差分析の結果については，表 3 に示したとおり，「教育系」「保健系」「家政系」には「『主体性等』評価あり」の募集単位が多く存在する一方で,「人文社会系」「理工系」「芸術系」には「『主体性等』評価なし」の募集単位が多い。「農学系」と「その他」については有意差が認められなかった。また，クラメールの連関係数(V)が 0.192 になったことから，効果量が小さいことがわかった。

表 3 学科系統と「主体性等」評価の実施の有無のクロス表

		「主体性等」評価なし	「主体性等」評価あり
人文社会系	度数	7200	1485
	調整済み残差	17.9*	−17.9*
理工系	度数	3593	981
	調整済み残差	3.5*	−3.5*
教育系	度数	1284	928
	調整済み残差	−21.7*	21.7*
保健系	度数	2041	966
	調整済み残差	−12.2*	12.2*
農学系	度数	608	161
	調整済み残差	1.7	−1.7
家政系	度数	599	256
	調整済み残差	−4.6*	4.6*
芸術系	度数	575	98
	調整済み残差	5.5*	−5.5*
その他	度数	786	226
	調整済み残差	0.8	−0.8

注）* p<.05

5 考察

分析の結果, 本研究において設定した 5 つの要因は，いずれも「主体性等」評価の実施の有無と統計的に有意であることがわかった。しかし，「選抜性」と「教職員の充足度」の効果量はほぼないことから，これらの要因については実質的な関連性があるわけではない。したがって，以下では「受験者規模」「設置形態」「学科系統」に焦点を絞って考察する。

第 1 に，受験者数と「主体性等」評価の実施の有無の関連性について，分析結果から「受験者数が多い募集単位では『主体性等』評価が行われていない傾向がある」ことがわかった。そうした傾向が生じた理由は，評価の実施可能性から解釈できる。評価の実施可能性とは，入手可能な資源と時間の限度内で，評価対象となる人数をいかに評価できるのかを検討する観点である（西岡, 2021: 93)。一般的には，被評価者が多ければ多いほど，評価の実施に必要な資源や時間が多く求められる。一方，大学では入学者選抜の実施・運営に関する人的・経済的資源が限られており，試験の実施や合格者の決定を所定の期間内で行わなければならない。こうした資源や時間に縛られている募集単位においては，「主体性等」評価の実施に困難をともなう場合があると考えられる。

例えば,「主体性等」評価を実施している国立大学は，3 大都市圏 [10] の中小規模の総合大学や単科大学と，3 大都市圏以外の地方大学であることが多い。「主体性等」評価を実施していない国立大学に比べ，これらの大学は受験者数が相対的に少ない。この点から，受験者数と「主体性等」評価の実施の有無との関連性がうかがえる。

第 2 に，大学の設置形態と「主体性等」評価の実施の有無の関連性については，分析結果から「国公私立大学の間に『主体性等』評価の実施の有無に関する差異がある」という仮説が支持された。また，残差分析の結果からみれば，国公立大学では「主体性等」を評価している募集単位数が期待値より多い一方で，私立大学では期待値より少ない結果となった。一方，公立大学では「主体性等」を評価している募集単位数が統計的な期待値を上回っているにもかかわらず，公立大学全体の 35.2% に留まり，国立大学の 55.9% より少なかった。したがって，一般選抜において国立大学では「主体性等」評価が最も展開されているといえる。

国立大学の一般選抜において「主体性等」評価が相対的に多く実施されているのは，受験者規模や教育理念等のさまざまな要因が関係していると考えられるが，ここでは特に財政支援の充足度の観点から検討す

る。

国立大学は入学者選抜改革を行うための資金を相対的に確保しやすいと考えられる。なぜなら，政府は入学者選抜改革等の特定の政策目標の達成のために，国立大学に多額の資金を提供しているからである。例えば，第3期中期目標期間における国立大学法人運営費交付金においては，入学者選抜改革等を推進する取組を支援する枠組みが設けられている（文部科学省，2015）。2021年度国立大学法人運営費交付金の重点支援では，82国立大学（大学院大学を除く）のうち，29大学は「入試改革」「『学力の3要素』の評価」「高大接続改革」「多面的・総合的評価」等を戦略の内容として設定し，文部科学省から重点支援を受けている（文部科学省, 2021）。

一方，私立大学の教育改革を支援するための経費として私立大学等改革総合支援事業があるが，国立大学向けの運営費交付金の重点支援に比べ，予算額がはるかに少なかった[11)]。また，私立大学等改革総合支援事業の選定状況については，2022年度に，入学者選抜改革等を含む教育改革を支援する「タイプ1」を申請した539校のうち，102大学が選定されたが，選定率は18.9％にとどまっている（文部科学省, 2023b）。他方，公立大学は文部科学省から基盤的経費の支援を受けておらず，学生からの納付金（授業料等）と地方公共団体の拠出に依存している。「主体性等」評価の導入にともない，人件費等の多額の経費が発生するが，十分な財政支援を受けていない一部の私立大学や公立大学は「主体性等」評価の導入を躊躇している可能性があると考えられる。

第3に，学科系統と「主体性等」評価の実施の有無の関連性については，「人文社会系」「理工系」「芸術系」に比べ，「教育系」「保健系」「家政系」では「主体性等」を評価する傾向が強い。そうした傾向が生じた理由には，各学問分野が求める資質・能力の差異が関係していると考えられる。例えば，日本学術会議（2020）が作成した各学問分野の教育課程編成上の参照基準には，各学問分野で学生が身に付けるべき基本的な能力が明記されている。そのうち，家政学，医学，歯学，看護学，教育学では，求められる共通の資質・能力として，他者とのコミュニケーションや協働，自律的に学び続ける力といった「主体性等」に関わるものが挙げられている。もちろん，人文社会系，理工系，芸術系の募集単位においても「主体性等」を評価する場合があるが，それらの学問分野は研究，理論の構築，芸術作品の創作を中心としており，専門知識・技能の習得や論理的思考力をより重視しているため，入学者選抜の際には知識・技能や思考力等の評価に重点を置くことが相対的に多いと考えられる。

ただし，留意すべき点は，「受験者規模」「大学の設置形態」「学科系統」の効果量が必ずしも大きいわけではないという点である。すなわち，統計的に有意な関係がみられるものの，実質的な関連性はそれほど顕著ではないと考えられる。したがって，他の要因が「主体性等」評価の実施に影響を与えている可能性がある。

6 結論

本研究は一般選抜における「主体性等」評価の現状及び「主体性等」評価の実施の有無に関連する要因を明らかにした。具体的には，2023年度一般選抜において，「主体性等」を評価している募集単位は全体の3割未満にとどまっており，「主体性等」評価が大学の入試現場で十分に展開されていないことが明らかになった。そして，「受験者規模」「大学の設置形態」「学科系統」の3つの要因が一般選抜における「主体性等」評価の実施の有無と関連性をもっていることが明らかになった。

以上の結果を踏まえ，今後の一般選抜における「主体性等」評価の展望について以下の示唆が得られた。まず，一般選抜において「主体性等」評価を一律に実施させるのではなく，各大学・学部等の実情により対応することを可能にするような政策的配慮・支援が必要である。本研究により，一般選抜における「主体性等」評価の実施の有無が，受験者規模，大学の設置形態，学科系統の差異によって異なる傾向を示すことが明らかになった。各募集単位の実情を度外視し，「主体性等」の評価の実施を一律に課すならば，入学者選抜の適正かつ円滑な実施に支障をきたし，大学の経営にも影響を及ぼすおそれがある。したがって，一般選抜における「主体性等」評価の実施は，各募集単位の独自の状況や判断に委ねられるべきである。

次に，評価方法の開発・改善により，「主体性」評価の実施可能性を向上させることが重要である。分析の結果，受験者数が相対的に多い募集単位では，「主体性等」を評価しない傾向があることが明らかになった。しかし，受験者数は大学がコントロールできるものではない。そのため，大規模の受験者に対応できる評価方法の開発は喫緊の課題である。例えば，井ノ上ほか（2021）は，機械学習により調査書の記述内容を自動的に分類・採点する試みにより，「主体性等」を効率的に評価する方法の可能性について検討している。また，「主体性等」を評価するターゲット（受験者層）を絞ることも1つの方法である。例えば，ボー

ダーラインの受験者だけを評価対象とすることや，2 次試験から「主体性等」を評価することが多数の募集単位で採用されているが，これらは実施可能性の高い評価方法であると考えられる。

最後に，本研究の限界と課題を挙げる。まず，今回の調査では「選抜性」や「教職員の充足度」と「主体性等」評価の実施の有無との実質的な関連性が認められなかったが，合格倍率や受験者数は毎年変動するため，単年度の調査である本研究から得られた結論の一般化には限界がある。特に，新型コロナウィルス感染症の収束にともない，これまで十分に実施されていない「主体性等」評価の状況に今後変化が生じる可能性がある。そのため，複数の年度のデータを蓄積したうえで改めて分析する必要がある。

次に，本研究が列挙した 5 つの要因からは規定要因が確認できなかった。5 つの要因を説明変数とした二項ロジスティクス回帰分析の結果，Hosmer-Lemeshow 検定の有意確率が 5% 未満で，回帰式の適合度が不良であると判断されたため，規定要因が確認できなかった。そのため，他の可能性のある説明変数を調べる必要がある。

そして，本研究が提示した要因以外にも，評価基準の設定の困難さ，評価内容となる多種多様な資格・検定試験や部活動等の比較可能性といった，「主体性等」評価の妥当性及び信頼性に関わる要因が存在する可能性もある（賈, 2023）。しかし，本研究で利用したデータからはこれらの要因を検証できなかった。そうした「主体性等」の評価・採点基準の設計や評価のプロセス等，入試現場における「主体性等」評価の実態を明らかにするため，入試関係者を対象としたインタビュー調査を実施する必要がある。

最後に，本研究は一般選抜に着目しているが，総合型選抜や学校推薦型選抜における「主体性等」評価の実態を把握していない。総合型選抜や学校推薦型選抜において「主体性等」評価の実施の有無がどのような傾向を示すのか，本研究が提示した要因はそれらの選抜にも適用できるのかといった点を今後の研究の課題としたい。

注

1）例えば，募集定員が「一般選抜」「総合型選抜」「学校推薦型選抜」の合計である募集単位は分析対象外とする。

2）本研究が集計した募集単位のデータは賈（2023）よりも多かった。それは主に集計方法の差異によるものである。賈（2023）は私立大学の募集単位を集計する際に，入試日程を区分せず，例えば A 学科の S 日程，A 日程，B 日程を 1 つの募集単位としてまとめて集計した。一方，本研究は各入試日程における「主体性等」評価の差異を考慮し，A 学科の S 日程，A 日程，B 日程（いずれも募集定員が設定されている）を個別の募集単位として集計した。さらには，学部・学科の改組，選抜日程・方式の廃止・増設も，集計結果に影響を与えている。

3）一部の募集単位では，「アドミッション・ポリシー」において「主体性等」に関する語句が使用されているが，それらの評価方法や評価結果の利用方法が明記されていない場合がある。本稿ではそうした募集単位についても，分析の便宜上，「主体性等」評価を実施しているものとみなす。

4）合格倍率が 1 より少ない，すなわち合格者数が受験者数より多い募集単位が散見される。それは，合格者には第 2 志望合格者や欠員補充が含まれるからである。

5）正規性を検定する Kolmogorov-Smirnov 検定の結果，$p < .05$ から正規分布していないと判断する。また，グループ間の等分散性を検定するための Levene 検定の結果，$p < .05$ から等分散していないと判断する。

6）先行研究においては，正規性のないデータを分析する際に，Mann-Whitney の U 検定を利用したものが多くみられる。しかし，Mann-Whitney の U 検定には不等分散の状況で検定精度が低下するという問題がある。この問題を解決し，正規性も等分散性も仮定しない検定として考案されたのが Brunner-Munzel 検定である（名取, 2014）。

7）Brunner-Munzel 検定の効果量については，Karch（2021）が確率的優越性の利用を提示しているが，基準値の目安が明示されていない。また，Marmolejo-Ramos et al.（2013）は第 2 母集団が第 1 母集団よりも大きい場合の確率的優越性の基準値だけを提示している（0.56 が効果量小，0.64 が効果量中，0.71 が効果量大）。一方，李ほか（2022）は Romano et al.（2006）をもとに Cliff's d（δ）の基準値を提示している。具体的には，$|\delta|<0.147$ 効果量ほぼなし，$0.147 \leqq |\delta|<0.33$ 効果量小，$0.33 \leqq |\delta|<0.474$ 効果量中，$0.474 \leqq |\delta|$ 効果量大とされている。

8）ラメールの連関係数（V）の基準値については，$V<0.1$ 効果量ほぼなし，$0.1 \leqq V<0.3$ 効果量小，$0.3 \leqq V<0.5$ 効果量中，$0.5 \leqq V$ 効果量大とされている（城戸・池田, 2022）。

9）効果量の値が 0 に近いが，統計的に有意となっているのは，サンプルサイズは極めて大きいためである可能性が考えられる。統計的に有意となったからといって，2 変数の間に関連があるわけではない（石井, 2020）。

10）埼玉県，千葉県，東京都，神奈川県，愛知県，京都府，大阪府，兵庫県の 8 都府県を含む。

11）令和 3 年度私立大学等改革総合支援事業の総予算額は 110 億円であった。入試改革の充実強化や高大接続改革へ

の取組を支援する「タイプ1」に選定された場合，1校あたり1,000万円程度が交付される。一方，令和3年度国立大学法人運営費交付金の重点支援評価による配分は約200億円であった（文部科学省, 2021, 2023b）。

参考文献

Brunner, E. and Munzel, U.（2000）. The nonparametric Behrens-Fisher problem: Asymptotic theory and a small-sample approximation. *Biometrical Journal*, **42**(1), 17–25.

大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議（2021）.「審議のまとめ」https: //www.mext.go.jp/content/20210331-mxt_daigakuc02-00001 3844_1.pdf.（2023年11月11日）.

井ノ上憲司・山下仁司・川嶋太津夫（2021）.「一般選抜における高校調査書の自由記述活用の可能性 ――機械学習を活用した志願者の『主体性等評価』分類の試み」『大学入試研究ジャーナル』**31**，35 − 42.

石井秀宗（2020）.「統計的推論」柳井晴夫・緒方裕光編『改訂新版 SPSSによる統計データ解析』現代数学社，85 − 106.

J. Romano, J. D. Kromrey, J. Coraggio, J. Skowronek（2006）, Appropriate statistics for ordinal level data: Should we really be using t-test and cohen's d for evaluating group differences on the NSSE and other surveys, *Annual meeting of the Florida Association of Institutional Research*.

関西学院大学・大阪大学・大阪教育大学・神戸大学・早稲田大学・同志社大学・立命館大学・関西大学（2017）.「各大学の入学者選抜改革における課題の調査分析及び分析結果をふまえた改革の促進方策に関する調査研究と『主体性等』をより適切に評価する面接や書類審査等教科・科目によらない評価手法の調査研究」https://www.mext.go.jp/content/1397824_005_01.pdf（2023年11月11日）.

Karch JD.（2021）. "Psychologists Should Use Brunner-Munzel's Instead of Mann-Whitney's U Test as the Default Nonparametric Procedure". *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, **4**(2), 1 − 14.

賈立男（2023）.「高大接続改革における『主体性等』評価の現状と課題――一般選抜における『主体性等』評価に焦点を当てて」『大学入試研究ジャーナル』**33**，291 − 298.

城戸楓・池田めぐみ（2022）.「教育工学研究における帰無仮説有意性検定と効果量」『日本教育工学会論文誌』**46**（3），579 − 587.

高大接続システム改革会議（2016）.「最終報告」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf（2023年11月11日）.

国立大学協会（2017）.「『高大接続改革の進捗状況について』に対する意見」https://www.janu.jp/wp/wp-content/uploads/2021/03/20170614-wnew-teigen.pdf（2023年11月11日）.

樗松理樹・天野哲彦（2021）.「アドミッション・ポリシーにおける『求める学生像』の分析」『大学入試研究ジャーナル』**31**，1 − 6.

教育再生実行会議(2013).「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2014/04/01/1346082_8.pdf（2023年11月11日）.

李文平・劉海濤・小森早江子（2022）.「統語依存関係に基づく位相研究―文章ジャンルの位相差を対象に―」『言語研究』**162**，47 − 62.

Marmolejo-Ramos F, Elosúa MR, Yamada Y, Hamm NF, Noguchi K（2013）. "Appraisal of Space Words and Allocation of Emotion Words in Bodily Space". *PLoS ONE*, **8**(12), e81688.

文部科学省（2015）.「第3期中期目標期間における国立大学法人運営費交付金の在り方について（審議まとめ）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/062/gaiyou/1358931.htm（2023年11月11日）.

文部科学省（2021）.「令和3年度国立大学法人運営費交付金の重点支援の評価結果について」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/1417263_00002.html（2023年11月11日）.

文部科学省（2023a）.「学科系統分類表」https://www.mext.go.jp/content/20230322-mxt_chousa01-000027663_19.pdf（2023年11月11日）.

文部科学省（2023b）.「私立大学等改革総合支援事業」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/07021403/002/002/1340519.htm（2023年11月11日）.

名取真人（2014）.「マン・ホイットニーのU検定と不等分散時における代表値の検定法」『霊長類研究』**30**(1), 173 − 185.

西郡大・福井寿雄・園田泰正（2020）.「一般入試における主体性等評価の導入とその結果――特色加点制度に対する高校教員の不安と受容」『大学入試研究ジャーナル』**30**，1 − 7.

日本学術会議（2020）.「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準について」https://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/daigakuhosyo.html（2023年11月11日）.

西岡加名恵（2021）.「教育評価の方法原理」田中耕治編『よくわかる教育評価［第3版］』ミネルヴァ書房，92 − 93.

私立大学協会（2017）.「『高大接続改革の進捗状況について』に対する意見」https://www.shidaikyo.or.jp/topics/6306.html（2023年11月11日）.

駿台（2022）.「2023年度 調査書を点数化（段階評価）する国公立大学」https://www2.sundai.ac.jp/news/2023news/2023_university_bunseki_kokkou_tyosa.pdf（2023年11月11日）.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，98-103，2024

完全情報最尤法を用いた令和 5 年度理科②の周辺平均

荘島 宏二郎，橋本 貴充，宮澤 芳光，石岡 恒憲，大津 起夫，前川 眞一（大学入試センター）

令和 5（2023）年 1 月に実施された第 3 回大学入学共通テストの理科②において得点調整が実施された。本研究では，20 点差以上ついた物理・生物の平均点差のうち，選択科目における受験者集団の学力差によって，どれくらいの割合が説明できるのかを統計分析によって検討した。具体的には，モデルとして多変量正規分布を，欠測メカニズムとしてランダム欠測を仮定し，完全情報最尤法によってモデルの母数（多変量正規分布の平均ベクトルと共分散行列）を推定した。用いたデータは，中間集計データ（22 万人，全体の約 45%）であった。その結果，平均点差は，13.73 点（57.4%）に縮小した。

キーワード：共通テスト，理科②，得点調整，完全情報最尤法，ランダム欠測

1 はじめに

令和 5（2023）年 1 月に実施された第 3 回大学入学共通テスト（以下，共通テスト）では，理科②において得点調整が実施された（大学入試センター，2023a）。得点調整は，原則として，得点調整対象科目間に 20 点以上の平均点差が生じ，これが試験問題の難易差に基づくものと認められる場合には，得点調整を行う（大学入試センター , 2022, pp.52–53）とされている。ただし，受験者数が 1 万人に満たない科目については，得点調整対象科目から外れるという付則がある。

表 1 は，2023 年 1 月 18 日（水曜日）付で（大学入試センター ,（2023b）が公表した各科目テストの基本統計量のうち，理科②の 4 科目について抜粋したものである。水曜日時点で公表される統計資料は，中間発表と呼ばれ，全体の半分弱である約 22 万人の集計結果となっている。このうちの 56,212 人が物理を受験し，彼らの平均点が 64.46 点であった，ということである。その他の科目も同様である。

表 1 理科②の基本統計量（中間発表 221,659 人）

科目	n	平均	Max	Min	SD
物理	56,212	64.46	100	0	22.80
化学	67,665	49.95	100	0	20.14
生物	21,500	40.55	96	0	15.14
地学	656	49.12	100	0	21.50

表 1 より，物理と生物の平均点差が約 24 点であることが分かる。20 点以上の差は，最終結果まで維持され，この差が科目の難易差に基づくと判断されたことにより得点調整が実施された。なお，地学は，受験者数が 1 万人に満たなかったため，得点調整の対象から外れ，物理・化学・生物（物化生）の 3 科目のみで調整が行われた。

ところで，平均点差には，科目間の難易差のほかに受験者の学力差も混入している。一般的に，物理選択者の学力は高いので，物理（および化学）の平均点が高かったのは，物理選択者の学力が高いことも一因である。図 1 は，物化生選択者別の国語･数学･英語（国数英）の平均点を示している。物理選択者（と化学選択者）の国数英の平均点は生物選択者のそれらよりも高いことが分かる。

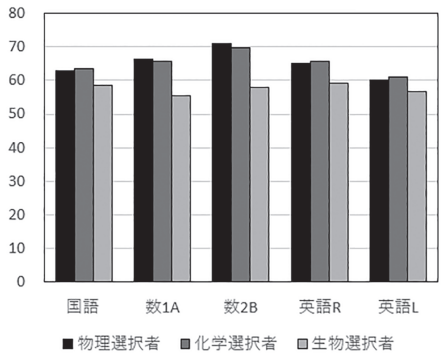


図 1 物化生選択者別の国数英の平均値
（ただし 200 点満点の国語は 0.5 を掛けて表示）

規則で「平均点差 20 点以上」が得点調整実施の前提条件となっているのは，平均点差が素朴な意味で科目間の難易差を代弁しているからである。しかし，実際には，科目間の平均点差には，科目間難易差と選択受験者間学力差が混交しているため [1)]，平均点差から科目間難易差を見積もることは難しい。本研究では，完全情報最尤法（full-information maximum likelihood, FIML; Arbuckle, 1996）を用いて，「仮に全員が物化

生を受けたら平均点がそれぞれ何点になるのか」ということを推測することで，平均点差に含まれる選択受験者間学力差の除去を試みる [2]。

共通テストは，全体で 10 の時間区分（コマ）に分けられて各教科科目が実施されている。受験者は，各自必要な科目を選択して受験するため，受験しなかった科目の得点は欠測データとなる。平均点は、選択した（観測された）受験者の得点から算出するため，選択受験者の学力が高い（低い）と平均点が高く（低く）なるという性質がある。

この性質を修正する 1 つのやり方として，欠測となっている受験者の分も含めて平均点を推測することがある。例えば，物理を選択しなかった受験者を含めた全受験者の物理の得点の平均値を推測することがある。仮に全員が物化生を受けたときのそれら 3 科目の平均値を知ることができれば，そこで得られた平均点差は，学力差が除去されて残った科目間の難易差と思うことができる。

欠測を考慮した分析という意味で，同様な試みを行った先行研究として，ランダムフォレストを用いた方法（石岡, 2011），非線形因子分析を用いた方法（大津, 2011），加算モデルを用いた方法（前川, 2020），傾向スコアを用いた方法（吉村・荘島, 2004; 荘島・橋本・宮澤・石岡・前川, 2022）などがある。なお，共通テストの前身である大学入試センター試験に対して，FIML を適用した例は，荘島・大津・田栗（2006）や Shojima, Otsu, Mayekawa, Taguri, & Yanai（2007）にあるが，得点調整における平均点差に着目した分析ではなく，科目間の相関構造や因子構造に着目した分析であった。また，荘島・石塚・橋本（2007）では，FIML を用いた科目の平均点にも触れられているが，全体として得点調整の枠組みを論じており，FIML はそのうちの手法の 1 つとして取り上げられているのみで詳述されていない。本研究では，FIML を用いた科目間平均点差に焦点化して論じることを目的とする。

2 方法

2.1 データ

1 月 18 日（水曜日）付けで公表された 221,659 人の中間集計データを用いる。これは，最終集計の約 45% の受験者に関するデータである [3]。

また，分析に用いる科目は，表 2 に挙げた 19 科目とした。共通テストは全部で 31 科目あるのに，なぜこれら 19 科目を選択したのかについては，これらは受験者数の多い主要科目だからである。英語以外の外国語など，中間発表の時点で受験者数が 2,000 人に満たない 12 の少人数科目は除いた。

表 2 分析に用いる 19 科目

教科	科目
国語	国語
地歴	世界史 B，日本史 B，地理 B
公民	現代社会，倫理，政治経済，倫理政治経済
数学	数学 1A，数学 2B
理科①	物理基礎，化学基礎，生物基礎，地学基礎
理科②	物理，化学，生物
外国語	英語 R，英語 L

したがって，分析対象は，中間集計 221,659 人のうち，19 科目のどれか 1 科目以上を受験した者で 221,497 人であった。つまり，データのサイズは，221,497（人）× 19（科目）である。ただし，1 人当たりの平均受験科目数は 5.65 科目（SD は 2.32）であり，68.9% のデータは欠測している。

2.2 モデル

FIML を適用するにあたり，2 つの仮定を必要とする。1 つはモデル，もう 1 つは欠測メカニズムである。本節ではモデルについて説明する。本研究では，多変量（19 変量）正規分布を仮定する。したがって，多変量正規分布における平均ベクトルと共分散行列（SD と相関行列）が母数である。多変量正規分布の妥当性については，第 4.1 節で議論する。

2.3 欠測メカニズム

FIML を適用する上で必要な 2 つ目の仮定である欠測メカニズム（星野 , 2009; 高井・星野・野間 , 2016）について本節で説明する。欠測メカニズムとは，欠測データの起こり方について分類したものであり，それらは完全ランダム欠測（missing completely at random, MCAR），ランダム欠測（missing at random, MAR），非ランダム欠測（missing not at random, MNAR）の 3 タイプである。

MCAR は，欠測がどこで起こるのか，あたかもサイコロで決めたかのように（得点とは無関係に），完全にランダムに起こる状況である。病気や忌引き，災害を理由に，ある科目の受験を取りやめたならば欠測となり，MCAR に該当するであろう。

MAR は，ある科目の得点が観測か欠測かに関する確率が，観測されている得点に依存している場合である。一般に，共通テストは学力が高いほど多科目受験型になる傾向がある。学力が低いほど少数科目受験型となる傾向がある。共通テストの一因子性は高く，実

際に本データを固有値分解したときの第 1 固有値の寄与率は 64.2% である [4]。したがって，ある科目が欠測するかどうかは，他の科目（特に，英数国などの主要科目）の得点からある程度推測できる。すなわち，観測された得点が低いほど，全体的に少数科目型となって欠測しやすくなる。完全に MAR が成立するとは考えにくいが，部分的に成立すると考え，本研究では，欠測メカニズムに MAR を仮定する。FIML は，MAR のときに母数を偏りなく推定する方法である。

MNAR は，欠測されている得点自体が原因で，欠測が生じた場合である。例えば，状況としては少し考えにくいが，学力が高い受験生がいてマークシートを桁ずれ解答していたとする。受験終了間際に桁ずれに気づき，みじめな結果を残すくらいならば，と解答用紙を持って受験会場から去ったならば [5]，これは MNAR であろう（MAR ではないだろう）。解答用紙が残っていないので欠測であるし，学力が高いのに欠測しているので観測データから当該科目の得点（の低さ）を推測できないからである。

本研究では，ひとまず MAR を仮定する。また，MAR を仮定することの妥当性については，第 4.2 節で議論する。

2.4 FIML

FIML は，欠測パタンごとに尤度を構築し，尤度を最大化する母数を得る手法である。まず，多変量正規分布の密度関数を $p(\boldsymbol{x}|\boldsymbol{\mu}, \boldsymbol{\Sigma})$ とする。ここで，$\boldsymbol{x}$ は，確率変数ベクトル，$\boldsymbol{\mu}$ と $\boldsymbol{\Sigma}$ は，多変量正規分布の母数である平均ベクトルと共分散行列である。

いま，欠測パタン数を G とし（本データでは G=1842），受験者 i の欠測パタンが g 番目であれば 1，そうでなければ 0 となる欠測パタン指示子

$$m_{ig}=\begin{cases}1 & \text{受験者 } i \text{ の欠測パタンが } g \text{ 番目}\\ 0 & \text{それ以外}\end{cases}$$

を考える。そして，データ全体の尤度を

$$p(\boldsymbol{X}|\boldsymbol{\mu},\boldsymbol{\Sigma}) = \prod_{i=1}^{N}\prod_{g=1}^{G} p\left(\boldsymbol{S}_g\boldsymbol{x}_i \middle| \boldsymbol{S}_g\boldsymbol{\mu}, \boldsymbol{S}_g\boldsymbol{\Sigma}\boldsymbol{S}_g'\right)^{m_{ig}} \quad (1)$$

と構成する。ここで，N(=221,497)は受験者数，$\boldsymbol{x}_i$ は受験者 i の得点ベクトル，$\boldsymbol{X}$= $\{\boldsymbol{x}_i\}$（$N \times 19$）はデータ行列である。

また，$\boldsymbol{S}_g$ は，欠測パタン g に対応した得点や母数を取り出す選択行列である。例えば，受験者 i が国語・日本史 B・英語 R・英語 L の 4 科目のみを受験したとすると，受験者 i の得点ベクトルは，

$$\boldsymbol{x}_i = [x_{i1}\ x_{i2}^{(0)}\ x_{i3}\ x_{i4}^{(0)}\ x_{i5}^{(0)}\ x_{i6}^{(0)}\ x_{i7}^{(0)}\ x_{i8}^{(0)}\ x_{i9}^{(0)}\ x_{i10}^{(0)}\ x_{i11}^{(0)}\ x_{i12}^{(0)}\ x_{i13}^{(0)}\ x_{i14}^{(0)}\ x_{i15}^{(0)}\ x_{i16}^{(0)}\ x_{i17}^{(0)}\ x_{i18}\ x_{i19}]'$$

となる。下付き添え字の 1 ～ 19 は，表 2 の国語～英語 L までの最初行左から最終行右までの科目順に対応している。また，上付き添え字の（0）は当該の科目が欠測していることを表している。このとき，この欠測パタンに対応する選択行列は，

$$\boldsymbol{S}_g = \begin{bmatrix}1000000000000000000\\ 0010000000000000000\\ 0000000000000000010\\ 0000000000000000001\end{bmatrix}$$

となる。この $\boldsymbol{S}_g$ を用いると，

$$\boldsymbol{S}_g\boldsymbol{x}_i = [x_{i1}\ \ x_{i3}\ x_{i18}\ x_{i19}]'$$

となり，観測得点のみを取り出すことができる。同様に，平均ベクトルと共分散行列に対してもこの選択行列を適用することで，

$$\boldsymbol{S}_g\boldsymbol{\mu} = [\mu_1\ \ \mu_2\ \ \mu_3\ \ \mu_4]'$$

$$\boldsymbol{S}_g\boldsymbol{\Sigma}\boldsymbol{S}_g' = \begin{bmatrix}\sigma_1^2 & & & sym\\ \sigma_{3,1} & \sigma_3^2 & & \\ \sigma_{18,1} & \sigma_{18,3} & \sigma_{18}^2 & \\ \sigma_{19,1} & \sigma_{19,3} & \sigma_{19,18} & \sigma_{19}^2\end{bmatrix}$$

のように，観測得点に対応する平均と共分散のみを取り出すことができる。

このように構成されている（1）式の尤度は，欠測パタン数だけグループを用意して，全ての母数にグループ間等値の制約を入れた多母集団分析と考えることが可能である。そして，（1）式の尤度を最大化して母数を推定する方法が FIML である。最大化の方法は，Newton-Raphson 法や，Fisher のスコアリング法など，古典的な方法でよい。本研究では後者を用いた。

FIML は MAR のもとで不偏な推定量であるため，仮に欠測があっても母集団の母数（ここでは，平均と共分散行列）を推定することができる。したがって，語弊を恐れずに言えば，「仮に全員が 19 科目を選択受験したら，そのときの平均ベクトルと共分散行列がどうなるか」ということを 2 つの仮定の下で推測したものと言える。

3 結果

多変量正規性と MAR のもとで，FIML を用いて 19 変量正規分布の平均ベクトルと共分散行列を推定した。このうち，理科②の得点調整に関わる物化生の平均のみを表 2 に示す。

表 2 FIML による理科②物化生の平均・SD

科目	平均	SE（平均）	SD
物理	55.18	0.070	23.60
化学	42.76	0.061	20.95
生物	41.45	0.076	15.77

多変量正規性と MAR の 2 つの仮定の下で，「仮に全員が受けたら」物化生間の最大平均点差は 13.73 点になると分かった。つまり，見かけの平均点差 23.92 点（表 1）のうち，10.19 点は選択者集団の学力差であり，残る 13.73 点が科目間難易差であると示唆される。

得点調整の真意は，科目間難易差について調整するものであろう。そして，実受験者に対する得点調整の処置として，物化生の最大平均点差の約 24 点は，化学と生物選択者に対して加点することで約 15 点まで縮小した[6]。すなわち約 9 点を詰めたことになる。科目間難易差は 14 点くらいであると見積もられているので，64%（9/14）くらいは調整によって難易差が軽減されたと思うことができよう。しかし，これはあくまでもモデルに基づく試算の 1 つにすぎないので，本分析結果によって，現実の得点調整を「点差の縮小幅が小さすぎる／大きすぎる」などと単純に評価することはできない。

4 結論

結果において，見かけの平均点差 23.92 点のうち，学力差で説明できる部分は 10.19 点であると述べた。しかし，結果の解釈には，注意が必要である。これは，①モデルが多変量正規分布であること，②欠測メカニズムが MAR であること，という 2 つの仮定に依拠した結果ということである。そこで，これら 2 つの仮定が，どれくらい妥当であるかについて議論しておく必要がある。

4.1 多変量正規性の検討

まず，①多変量正規性の仮定である。多変量（19 変量）正規分布は，個々の周辺分布も 1 変量正規分布に従うので，各科目の得点分布について Kolmogorov-Smirnov（KS）検定を行ったところ，19 科目の全てについて有意になった。すなわち，正規分布から逸脱していると判断された。とはいえ，KS 検定は，標本サイズ（受験者数）が大きいとき，どんなに正規分布に近似していても有意になってしまう。そこで，正規性の視覚的な確認のため，図 2 に物化生の 3 科目のみの P-P プロットを示した。

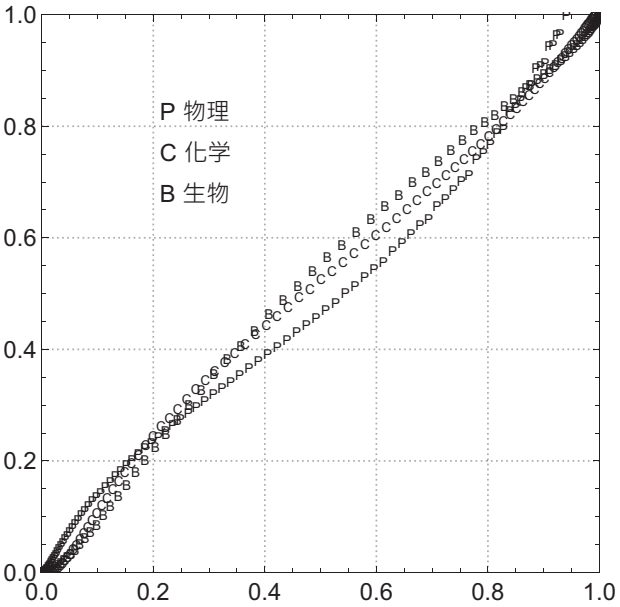


図 2 物化生の P-P プロット

P-P プロットは，プロットが対角線に沿って配置されていれば，分布が正規分布に近いことを意味している。図より，特に，物理は正規分布から大きく逸脱していることが分かる。1 科目でも 1 変量正規分布に従わない科目が存在することは，全体として 19 科目の得点分布が多変量正規分布に従っていないことを示す証左である。しかし，統計分布を仮定するとき，多変量正規分布以外に扱いやすい多変量分布がないのも事実であり，今後の検討が必要である。

4.2 MAR の検討

実際は，中間発表データの約 22 万人の受験者が，さまざまな理由で欠測を起こすと考えられる。約 421 万（22 万人× 19 変量）のデータのうち，約 296 万（約 7 割）のデータは欠測している。その中には，MCAR によって起こった欠測もあるだろうし，MAR や MNAR で起こった欠測もそれぞれあるのが事実であろうが，多くは単純に（A）出願に必要ないから，（B）選択できないから，ということによる欠測であろう。

（A）については，例えば，理系学部に出願する予定の受験者が理科①を欠測するのは，理系学部の出願

に不要だからである。その代わり，理科②科目が観測されているので，理科①科目の欠測は，理科②科目の得点が観測されていることによって分かる。

また，（B）については，例えば，世界史Ｂと地理Ｂの受験者が日本史Ｂを欠測しているのは，地歴公民教科は 2 科目までしか受験できないからである。このとき，日本史Ｂの欠測は，世界史Ｂと地理Ｂが観測されたことによって分かる。また，日本史Ａと日本史Ｂのように，同一名称を含む 2 つの科目を同時に選択できないため，例えば，日本史Ｂを選択した受験者の日本史Ａの得点は欠測となる。したがって，日本史Ｂの観測によって日本史Ａの欠測が分かる。

つまり，（A）と（B）は，構造的に表れる欠測パタンであるが，いずれも欠測するか否かの情報を観測された科目群が保持しているので，これら欠測パタンの欠測メカニズムとしては MAR と見なすことができる。むろん，このような欠測の全てを観測された科目群によって説明できるわけではないが，「部分的に MAR が成立する」「MAR を仮定しても全く的外れではない」とは言ってよいだろう。

このように，欠測の全てではないが，大部分は，大学入試センターの受験案内が定めるところの科目選択に関する規則（大学入試センター , 2022, pp.3–4）が素直に適用されたことによる結果であるから，欠測の相当部分は MAR と見なすことができるだろう。また，仮に病気や災害などによる欠測（MCAR）が起きたとしても，FIML は，MCAR のもとでも正しく母数を推定することができる。

4.3 今後の課題と終わりに

全体の欠測のうち，いったい MNAR の割合がどれくらいなのか，ということが問題として残っている。定義上，1 つでも MNAR によって起こった欠測があるならば，データ全体の欠測メカニズムは MNAR となる。そして，約 275 万の欠測データのうち，MNAR による欠測が 1 つもないという可能性はないので，共通テストデータ全体の欠測メカニズムは MNAR ということになる。この点，どのように欠測が起きたかについて，受験生に面接をするなどして MNAR の種類や割合などを調査し，欠測メカニズムとして組み込むことで，さらに精緻な分析を行うことができる可能性があるので今後の課題としたい。

なお，MAR か MNAR かの検定として Hausman 検定（Hausman, 1978）がある。しかし，この検定を実行するためには，まず，欠測データメカニズムをモデリングして一致性を持つ推定量を構築する必要がある（高井・星野・野間 , 2016）ため，MNAR に関して未調査の現段階では実行不可能である。今後の課題としたい。しかし，仮にできたとしても観測されなかった欠測データがなければ厳密な意味で MAR か MNAR の判別はできない（松山 , 2004）。

少なくとも，観測されたデータから平均・SD・相関を求めるという従来の統計資料は，欠測メカニズムが MCAR であるという厳しい条件を暗に仮定されていることについて，自覚的であるべきである。本研究によって，従来，暗に仮定されていた MCAR を MAR に緩和し，従来よりも真の母数に接近した結果を示すことができた。

注

1）その他，原因の特定できない様々な細かい要因も混入していると思われるが，本論文では扱わない。

2）本論文の見解は，著者らの個人的見解であり，所属組織の公式見解ではない。

3）分析に投入する受験者数が一定数いる科目は，中間集計データの平均点は，最終集計データの平均点と大きくても 1 点ほどしか違わない。したがって，中間集計データが十分に最終集計データを代表していると見なして分析する。

4）ただし，倫理政治経済を除いた 18 科目の共分散行列を固有値分解したときの結果である。倫理政治経済は，倫理および政治経済と同時受験ができないため，この 2 科目との共分散は計算できないためである。

5）マークシート（解答用紙）の持ち帰りは違反行為である。

6）得点が離散値であり，かつ，同一の得点をとる受験者がいるため，正確に 15 点差にならない。

謝辞

本研究は，大学入試センター理事長裁量経費研究「共通テストに対応した得点調整方法と成績提供法の検討」の助成を受けたものである。

参考文献

Arbuckle, J. L.（1996）Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker（Eds.）, *Advanced Structural Equation Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.（pp. 243–277）.

大学入試センター（2022）.「令和 5 年度大学入学共通テスト（本試験）の得点調整について」大学入試センター（https://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?d=34&f=abm00000322.pdf&n= 令和 5 年度「受験案内」（一括ダウンロード）.pdf）（2023 年 1 月 23 日）.

大学入試センター（2023a）.「令和５年度大学入学共通テスト（本試験）の得点調整について」大学入試センター（https://www.dnc.ac.jp/news/albums/abm.php?d=230&f=abm00003367.pdf&n=【プレス発表】令和５年度大学入学共通テスト（本試験）の得点調整について.pdf）（2023年１月23日）.

大学入試センター（2023b）.「令和５年度大学入学共通テスト（本試験）平均点等一覧（中間集計）」大学入試センター（https://www.dnc.ac.jp/news/albums/abm.php?d=225&f=abm00003349.pdf&n=（プレス発表）令和５年度大学入学共通テスト（本試験）平均点等一覧（中間集計）_.pdf）（2023年１月23日）.

Hausman, J. A. (1978). Specification tests in econometrics. *Econometrica*, **46**, 1251–1271.

星野崇宏（2009）.『調査観察データの統計科学』岩波書店.

石岡恒憲（2011）.「Random Forestを用いた欠測データの補完に基づく大学入試センター試験科目間得点差」『応用統計学』**40**，193–209.

前川眞一（2020）. 成績データから見たセンター試験 . 大学入試センター（編）センター試験」をふり返る，164–187.（https://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00040328.pdf&n=「センター試験」をふり返る.pdf）（2021年８月８日）.

松山裕(2004).「経時観察研究における欠測データの解析」『計量生物学』**25**，89–116.

大津起夫（2011）. 大学入試センター試験における科目別得点の非線形因子分析による比較. 大学入試センター研究紀要，**40**，1–23.

Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63, 581–592.

荘島宏二郎･橋本貴充･宮澤芳光･石岡恒憲･前川眞一（2022）.「傾向スコアを用いた令和３年度共通テスト公民科目間差の試算―国語・英語リーディング・英語リスニングを共変量に用いた場合―」『 大学入試研究ジャーナル』**32**，122–129.

荘島宏二郎・石塚智一・橋本貴充（2007）.「多重指標モニタリングによる得点調整手続きの試案」『大学入試センター研究紀要』**36**，53–70.

Shojima, K., Otsu, T., Mayekawa, S., Taguri, M., & Yanai, H. (2007). Factor structure of the National Center Test 2005 by the full-information pseudo-ML method. *Behaviormetrika*, **34**, 131-156.

荘島宏二郎・大津起夫・田栗正章（2006）.「自己組織化マップと完全情報最尤法から見た平成17年度センター試験の教科学力構造」『日本テスト学会誌』**2**，75–89.

高井啓二・星野崇宏・野間久史（2016）.『欠測データの統計科学』岩波書店.

吉村宰・荘島宏二郎（2004）.「本追モニター調査の結果を利用した傾向スコア加重法による本追試験間の難易度比較」『大学入試センター研究紀要』**33**，19–28.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，104-110，2024

高校の探究学習の支援と高大接続入試
――教育学部嶺南地域枠入試の設計と導入――

大久保 貢，田中 幸治，三浦 麻（福井大学）

福井県の嶺南地域の教員の養成を目指すため，嶺南地域教育プログラムを新設した。それに対応するための嶺南地域枠入試を導入し，そして合格者のための入学前教育を行った。その結果，合格者は地元で教員になるという強い思いを持ったことが分かった。このことから嶺南地域枠入試及び入学前教育は教育の一環として高校生の成長の一助になったことが明らかになった。

キーワード：高大接続改革，高大接続入試，探究学習，地域枠，多面的評価

1 はじめに

福井県の嶺南地域の次代を担う教員の養成推進を目指すため，福井大学教育学部と県，嶺南 6 市町教委は連携協定を締結し，「嶺南地域教育プログラム」を新設した。これは嶺南で教員になることを強く希望する学生を対象に，嶺南の地理歴史や自然，教育について理解を深めてもらい，各市町は体験学習や教育実習の受け入れなどに協力していくプログラムである。このように，地元の教育の実情や課題を在学中から把握してもらい，スムーズに現場に出て行ける仕組みを整えることが狙いである。そして福井大学教育学部は小中学校に嶺南出身の教員が少ない現状を踏まえ，2022 年度入試から「嶺南地域枠」を導入した。なお、文部科学省は 2024 年度から特定の地域で教員を目指す高校生らのために「地域枠」を設ける大学の支援に乗り出した。

本研究は上述のように入学後の教育プログラムを設けて，それに対応するための入試設計を行い，新しい入試を導入した。しかも，合格者のための入学前教育では地元に関する探究的な課題を課すなど，地元の教員への強い思いを持ち続ける入試改革を行った。この点がこれまでにない新しいアプローチからの入試改革である。

2 嶺南地域の教員が定着しない背景

嶺南地域の教員が少ない現状を分析すると，嶺南地域の高校生は福井の大学に進学するよりも関西，中京の大学に進学し，現地の教員採用試験で現地の教員になっている。そのため嶺南地域の教員が定着していないことが分かっている。この地域では福井県の中でも教員が慢性的に不足している。この現状について嶺南 6 市町教委が危機感を抱き，本学教育学部に「嶺南地域教育プログラム」,「嶺南地域枠入試」の要請をした。

3 嶺南地域教育プログラム

下記に嶺南地域教育プログラムの概要等を示した。

【概要】

嶺南地域の時代を担う教員養成のための「4 年間継続学生支援プログラム」，3 年次の教育実習（4 週間）を附属学校（福井市）で実施し，4 年次の教育実習（2 週間）を嶺南地域の小中学校で実施する。

【嶺南地域教育体制】

福井大学教育学部，福井県嶺南教育事務所，敦賀市教育委員会，小浜市教育委員会，美浜町教育委員会，高浜町教育委員会，おおい町教育委員会及び若狭町教育委員会の 8 機関で「嶺南地域教育プログラム」に関する連携協定を締結し，福井大学教育学部と嶺南地域との協力体制が構築されている。

【対象学生】

・嶺南地域枠入試で合格し入学した学生。
・その他の入試区分から入学した学生（希望者）。
・小学校教諭免許及び中学校教諭免許，または小学校教諭免許及び特別支援学校教諭免許の 2 免許の取得を目指すことを前提条件とする。

【修了認定等】

3 年次末に「嶺南地域教育プログラム修了見込証明書」を発行する。福井県での教員採用試験の際に PR として活用できる。また教育実習のための宿泊費などの予算的な補助も行う。

次に，4 年間の学びのうち、嶺南地域教育プログラムを図 1 に示した。このプログラムのように学生への手厚い支援をする背景には，教員養成系国立大学の学生は卒業後，多くは教員として地域に貢献するものの，他業界へ流出する学生がいるのも実情である。その地

域の教員に定着してもらうには，学生への手厚い支援を行い，地元で教員になるという強い思いを持ち続けてもらうことが重要である。

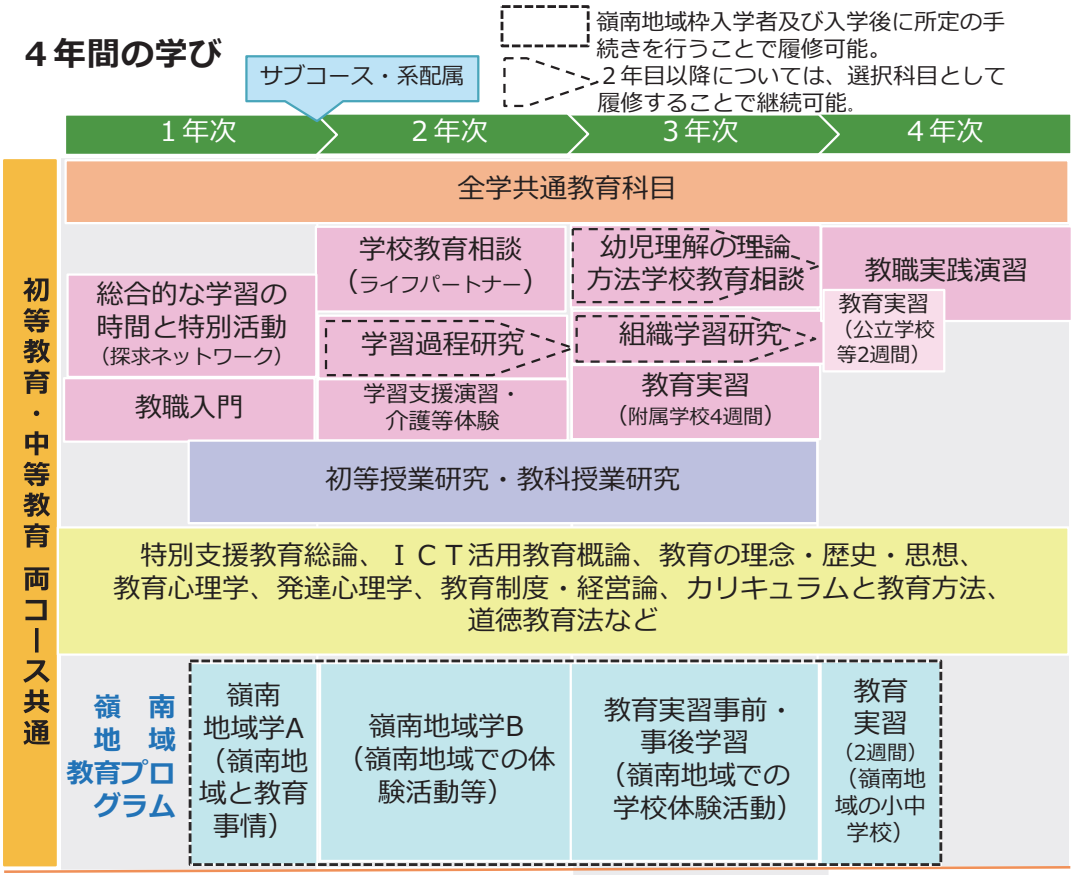


図１嶺南地域教育プログラムの４年間の学び

4 嶺南地域枠入試（高大接続入試）の設計

「福井県が目指す引き出す教育[1)]，楽しむ教育[2)]をリードする教員を育て，将来の日本を担う子ども達の志を育てたい」と嶺南６市町教育委員会の要請を受け，本学教育学部及びアドミッションセンターは入学者選抜の設計に着手した。

福井県が推進している子ども自身の個性に気づかせ，それを伸ばしていくような「引き出す教育」や子ども達が探究心を持って学びを自ら進んで「楽しむ教育」をリードする教員を育成し，しかも入学後の「嶺南地域教育プログラム」を実践する学生を選抜するには，高校時代に取り組みや活動で培った多様な学習成果を多面的に評価する学校推薦型選抜Ⅰ（高大接続入試）の設計が必要と考えた。

選抜方法は，調査書，推薦書，志望理由書，高校時代の取り組みや活動を説明する資料，集団討論及び個人面接（プレゼンテーションを含む。）を総合して選抜することとした。

そこで，出願要件として出身地を問わず嶺南地域の教員となることを強く希望する者とし，出願書類は調査書，推薦書，志望理由書，高校時代の取り組みや活動を説明する資料を提出させた。地域枠入試にも関わらず出身地を問わない理由は，入学後の教育プログラムの受講によりこの地域で教員になるという強い意識を持ってもらうためである。書類審査では高校時代の活動によって培った多様な学習成果を多面的に評価するためルーブリックを開発し評価を行った。そのルーブリックの一部を図２に示した。そして，集団討論の後、プレゼンテーションを実施し，引き続き個人面接を行った。なお，集団討論のテーマは当日提示した。集団討論及び面接（プレゼンテーション）のそれぞれにおいても受験生の能力を多面的に評価するためルーブリックを開発し評価を行った。また面接（プレゼンテーション）のルーブリックを図３に示した。

評価項目	S	A	B	C
主体的である	学校での探究活動等を通し，自らの問いに対して情報を集めて自分の考えをしっかりと持ち，問題解決のために積極的に行動した。	学校での探究活動等を通し，自らの問いに対して情報を集めて自分の考えを持っているが，問題解決のための行動に至ってない。	学校での探究活動等を通し，自らの問いに対して情報を収集しただけで調べ学習になっている。	自らの問いに対して情報を収集せず，自分の考えも持っていない。
教育に強い関心がある	学校教育に幅広い関心と豊かな知識を有している。また学校教育に対する多面的な考え方を持って，教育問題の筋道を見出だそうとする姿勢が大いに見られる。	学校教育に幅広い関心と豊かな知識を有している。また学校教育に対する多面的な考え方を持って，教育問題の筋道を見出だそうとする姿勢が垣間見える。	学校教育に一定の関心と知識を有しているが，それらに対する多面的な考え方を有しておらず，自分の意見を述べることに留まっている。	学校教育への関心・知識が乏しく，また自らの考え方も有していない。
地域・社会の諸課題への取り組みに積極的である	地域社会の諸課題に関する情報を集め，それに対して自分の考えを持ち，課題解決のために行動・活動をしている。	地域社会の諸課題に関する情報を集め，その課題解決のための自分の考えを持っているが，行動に至ってない。	地域社会の諸課題に関する情報を集めただけである。	地域社会の諸課題に関する情報を集めず，関心を持っていない。

図 2 書類審査用ルーブリック

評価項目	S	A	B	C
コミュニケーション力がある	自分の考えを筋道立てて分かり易く整理して，はっきりとした口調で、聞き手に分かり易く伝えることが出来た。しかも聞き手との言葉のキャッチボールが上手く出来た。	自分の考えを筋道立てて分かり易く整理して，はっきりとした口調で，聞き手に分かり易く伝えることが出来た。	自分の考えを筋道立てて分かり易く整理しているため，曖昧な口調ながらも聞き手に分かり易く伝えることが出来た。	自分の考えを筋道立てて分かり易く整理することが出来ないため，聞き手に分かり易く伝えることが出来なかった。
地域・社会の諸課題への取り組みに積極的である	地域社会の諸課題に関する情報を集め，それに対して自分の考えを持ち，課題解決のために行動・活動をしている。	地域社会の諸課題に関する情報を集め，その課題解決のための自分の考えを持っているが，行動に至ってない。	地域社会の諸課題に関する情報を集めただけである。	地域社会の諸課題に関する情報を集めず，関心を持っていない。

図 3 面接（プレゼンテーション）用ルーブリック



図 4 嶺南地域枠入試のオープンキャンパスのチラシ

5 嶺南地域枠入試（高大接続入試）の実施結果

5.1 入試広報

令和 4 年度入試から実施した嶺南地域枠入試は本学では初めて導入した入試であるため，嶺南地域枠入試オープンキャンパスのチラシを作成して県内高校に広報を行い，オンラインでオープンキャンパスを実施した。令和 4 年 2 月には県内嶺南から 26 名，令和 5 年 2 月には，県内嶺南から 30 名、嶺北から 2 名の参加者があった。その嶺南地域枠入試オープンキャンパスのチラシを図 4 に示した。

5.2 志願状況及び合格状況

令和 4 年度入試，令和 5 年度入試の志願状況及び合格状況を表 1 に示した。

表 1 志願状況及び合格状況（ ）の数字は女子で内数

年度入試	募集人員	志願者数	合格者数
令和 4 年度	10	23（14）	10（8）
令和 5 年度	10	14 （7）	11（7）

2 年連続で合格者の半数以上が女子で占めていることに関して，高校教員に質問したところ今の高校教育では男子生徒より女子生徒の方が探究学習した結果を相手に丁寧に伝えようとする力が強いとの指摘を受けた。また，本学において高校時代の活動についてプレゼンテーションを課すある学部の高大接続入試では最終合格者の女子の比率が高い傾向であることも上記の理由が考えられる。

また導入初年次より 2 年目の志願者数が減少したことは下記の理由が考えられる。本入試は上述のとおり高校での活動で培った多様な成果を評価する入試である。初年次に本入試の主旨を理解せず受験し不合格者を出した高校が本入試を理解したため，2 年目ではその高校からの志願者が減少したものと考えられる。

5.3 高校時代に取り組んだ活動及びテーマ

志願者が高校時代に取り組んだ活動及びテーマを表 2 に示した。この表から分かるように地元福井県の高校では積極的に探究学習を実践している。本学ではこの探究学習で行き詰った時にコンサルテーションを行い地元の高校をサポートしている。また高校での中間成果発表会や最終成果発表会での助言も行っている。さらに「福井プレカレッジ」と称して高校生を大学に招いて探究活動を実践させるなど探究学習の支援を行っている。

表 2 高校時代に取り組んだ活動及びテーマ

受験生	活動	活動テーマ
A	探究活動	地元の保育者・幼稚園教諭の現状調査
	ガイド活動	「敦賀ムゼウム」のガイド
B	探究活動	昔の教育と現代の教育の違い
	探究活動	「福井プレカレッジ」参加（大学研究室にて探究学習）
C	探究活動	ペットボトル ロケットの翼による飛行距離の変化
	探究活動	マスクと脈拍・血圧の変化の研究
D	探究活動	防災意識を高めるためには
	探究活動	学校に多様性が認められていないのでは？
E	探究活動	LED ライトの色を使った室内栽培
	探究活動	プロテインづくりで地域食材の PR
	探究活動	「福井プレカレッジ」参加（大学研究室にて探究学習）
F	探究活動	女性が働きやすい環境の実現
	探究活動	「福井プレカレッジ」参加（大学研究室にて探究学習）

5.4 嶺南地域枠入試（高大接続入試）の合格者の感想

合格者に嶺南地域枠入試（高大接続入試）について感想を調査した結果を下記に示した。この感想は次に示す入学前教育の振り返りの時に聞き取り調査したも

のである。

・この入試で不合格になっても，必ず教師を目指す気持ちが強くなった。私の心に火をつけた。将来に繋がる入試になった。
・自分の軸を見つけることが出来た入試だった。成長する手がかりになったと思う。
・「教師になってやる」という心に火をつけた。この入試に落ちても教師になるために頑張る。
・高校 3 年間でどういう力が付いているか分かり，今後その力でどうするか自分的に勉強になった。
・入試の準備の段階で自分の成長を振り返りになり，この入試に落ちても教師になる！と頑張れた。
・高校時代に頑張ったことを引き出せた。自分にとってプラスになった入試であった。

以上のように本入試に対する合格者の意見として，現在の高校教育に即した入試と好意的に受け止めていることが分かった。そして単なる入試として受験したのでなく，教育の一環として高校生の成長の一助になり，しかも地元の教師になるという強い思いも抱いたことが明らかになった。また本入試は大学入学共通テストを課さない学校推薦型選抜Ⅰのため，入学後の授業についていけるのかどうか心配であるといった今後の入試改善の議論に繋がる意見や感想は全くなかった。その理由は下記のことが考えられる。推薦要件として調査書の全体の学習成績状況が 4.3 以上の者が望ましいと設定したため受験生はその高校のトップクラスの生徒が推薦されたものと考えられる。

6 入学前教育

本学教育学部とアドミッションセンターでは合格者に対して入学までの約 3 か月間を大学で学ぶための準備期間として有意義に過ごしてもらうための入学前教育プログラムを実施した。入学前教育は，オリエンテーション，課題 1，課題 2，課題 3，振り返りから成っている。

【課題 1】は「嶺南地域理解に関する課題」について，合格者を 3 グループに分けてオンラインにてグループ発表を行った。内容，目的，取り組み期間は下記のとおりである。

（内容）

嶺南地域と嶺北地域の比較などを通じて，嶺南地域の課題・特徴等を各自で発見し，個人で調査したことをグループ内で比較してまとめる。

（目的）

・嶺南地域の特徴を理解し，嶺南地域を支える小中高の教員を目指す。
・与えられたテーマのもと，各自及びチームで課題を発見し，チームで課題探究を進められる。
・課題探究の成果を一般市民に分かりやすく伝えられる。

（取り組み期間）

令和 4 年 12 月 24 日～令和 5 年 1 月 30 日で、2 月 9 日にオンラインで成果発表会を行う。

【課題 2】は読解力の課題の作成と添削指導を目的に行った。課題図書として「14 歳からの哲学～考えるための教科書～」を与え小論文を課し，添削指導を行った。

【課題 3】は教育に関する課題の作成と添削指導を目的に行った。課題図書として「窓ぎわのトットちゃん」を与え小論文を課し，添削指導を行った。

3 月下旬に入学前教育プログラムに対する反省会をオンラインにて実施した。この振り返りで入学前教育プログラムの感想を下記に示した。

・大学に入学してから母校に教員となって戻りたいという気持ちが強くなりました。この夢を叶えるためにも嶺南地域学をはじめとした専門教育を身につけ，様々な人と協働・探究していきたいです。
・課題 1 の取り組みにより，嶺南地域の文化・歴史を理解でき，また，この地域での課題（人口流出等）を理解することが出来て良かった。
・課題 1 で他の高校の生徒と一緒に探究活動を実践したことにより，自分と違った視点で解決を図り，自分よりも主体性，協働性，対話力が優れていることが気づき大変勉強になった。
・課題 1 を実践して嶺南には私の知らないことがまだまだあることを知った。これからの 4 年間をとおして嶺南地域の課題や魅力を学んでいく中で、嶺南の題材をどのように使いどのように伝えれば子供たちにとって有意義な学びになるかを考えていきたい。
・嶺南地域の良さや課題などをこのプログラムを学んでいくことで，自分自身が嶺南に愛着を持ち，生徒に嶺南を好きになってもらえるような授業をつくっていきたい。

以上のように，高校時代に探究活動を主体的に実践した経験を基に入学前教育（課題 1）での探究活動を実施することに対し，全員が抵抗なく，むしろ主体的・

積極的に取り組んでいた。これは福井県の高校教育において探究学習を積極的に取り組んでいる成果と考える。そして，この入学前教育により地元の教員になるという強い思いを持ち続けてもらう取組として有効であった。

7 嶺南地域枠入試（高大接続入試）におけるルーブリックの妥当性の検証

嶺南地域枠入試（高大接続入試）では，受験生の高校時代の取り組みや活動で培った多様な能力を多面的に評価するためルーブリックを開発し評価を行った。多面的に評価する入試については，常にルーブリックによる評価の妥当性を検証し，選抜方法の改善を図らなければならない。このような観点から令和４年度入試入学生の入試成績と入学後の学業成績[3)]（1 年間）との相関を調査した。ここでは，書類審査の入試成績，プレゼンテーション / 面接の入試成績，総合入試成績と入学後の学業成績の関係を図５～図７に示した。

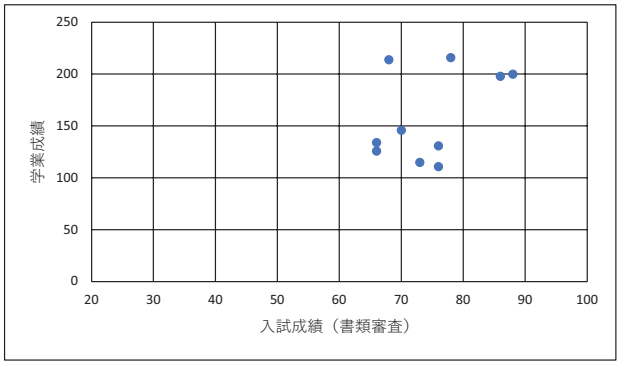


図５ 入試成績（書類審査）と入学後の学業成績

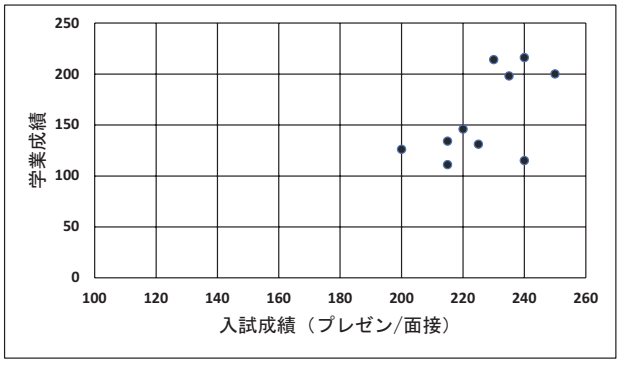


図６ 入試成績（プレゼン/ 面接）と入学後の学業成績

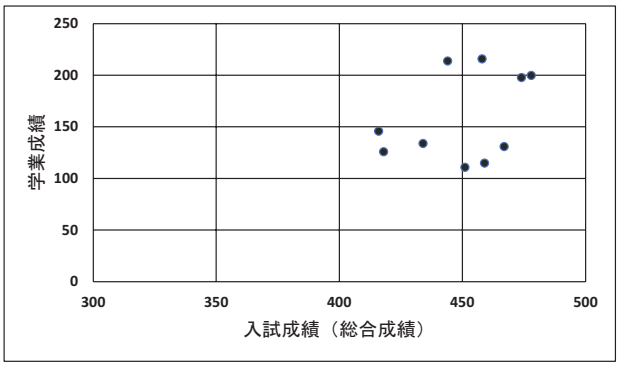


図７ 入試成績（総合成績）と入学後の学業成績

図５～図７より，それぞれの相関係数は書類審査：0.48，プレゼン / 面接：0.61，総合成績：0.38 であった。なお，集団討論の評価結果と学業成績の相関は認められなかった。嶺南地域枠入試（高大接続入試）におけるルーブリック評価の妥当性を検証した結果，試験科目の中の書類審査とプレゼン / 面接については入学後の学業成績と正の相関関係が見られた。

今後，嶺南地域枠入試（高大接続入試）入学生の入学後の大学教育にスムーズに接続し活躍しているかを追跡したい。

8 まとめ

医師偏在の解消が目的の医学部の地域枠入試では奨学金を貸与する制度があり，一定の効果を上げている。しかし，教育学部または教員養成系の場合はそこまで強力に後押しする仕組みはない。そこで，鍵を握るのが地元への思いを持ち続けてもらうための取組が必要と考えた。このような観点から入学後の嶺南地域教育プログラムを新設し，それに対応する嶺南地域枠入試（高大接続入試）の設計を行い，入試を実施した。そして，入学前教育として嶺南地域の理解に関する課題をグループで探究学習を行った。その結果，この入試を受験した生徒の感想から入試が受験生にとって教育の一環として高校生の成長の一助になったことが分かった。また入学前教育の実施でも地元の教員への強い意志を根付かせたことが出来た。そしてこの入試で多面的に評価したルーブリックの妥当性を検証した結果，書類審査とプレゼン / 面接については入学後の学業成績と正の相関関係を有することが分かった。

以上のことより，本研究が地元からの教員志願者の確保に悩んでいる大学にとって問題解決の一助になることを期待する。

注

1）福井県の「引き出す教育」について

子ども自身の個性に気づかせ，それを伸ばしていくような「引き出す教育」で，施策例として次のような取り組みがあげられる。

・ふくい理数グランプリの開催
・高校生の留学支援，グローバルキャンプ
・高校生の起業家精神の育成
・特別支援教育の推進　　等

2）福井県の「楽しむ教育」について

教員がすべてを教え込むのでなく，子どもたちが知的好奇心や探究心を持って学びを自ら進んで「楽しむ教育」で，施策例として次のような取り組みがあげられる。

・探究的な学習，体験学習の推進
・タブレット端末等の ICT 活用
・読書活動の充実
・通うのが楽しい魅力ある学校づくり　　等

3）学業成績について

学業成績は下記の計算式より求めた数値である。

学業成績＝「秀」の単位数 x4+「優」の単位数 x3+「良」の単位数 x2+「可」の単位数 x1

参考文献

文部科学省（2023）.「教師を取り巻く環境整備についての緊急的に取り組むべき施策（提言）」中央教育審議会特別部会 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/099/mext_01561.html（2023 年 8 月 28 日）.

大久保貢（2018）.「『探究力』に対するルーブリック評価の開発」『大学入試研究ジャーナル』28, 53-59.

大久保貢・中切正人・田中幸治（2022）.「高大接続・教育委員会と連携した地元高校生の人材確保「福井プレカレッジ」への支援と入学者確保」『大学入試研究ジャーナル』32, 17-22.

課題図書：「14 歳からの哲学〜考えるための教科書〜」池田晶子（トランスビュー）.

課題図書:「窓ぎわのトットちゃん」黒柳徹子（講談社文庫）.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，111-117，2024

スポーツ推薦入学者の大学進学行動の特徴に関する検討

長谷川 誠（神戸松蔭女子学院大学），黒田 真二（中京大学）

本研究の目的は，スポーツ推薦入学者の大学進学行動の特徴について，進学先決定の際に影響を受けた人物や進学した大学を選択した理由に着目し，他の入試区分との比較検討を通して明らかにすることである。分析の結果，スポーツ推薦入学者は，進学先決定の際，他の入試区分よりも部活顧問や先輩の影響を受けており，依然として学びを目的として進学先を選択する意識が低いことが明らかになった。一方で，進学先の選択理由において，学力や偏差値に対する考えや，将来，就きたい仕事に関しては入試区分による差はみられなかった点を指摘している。

キーワード：入試区分別，部活顧問，進学理由，競技成績

1 問題の所在

本研究の目的は，スポーツ推薦入試制度を介して大学へ入学した者（以下，スポーツ推薦入学者）の大学進学行動の特徴について，他の入試区分との比較検討を通して明らかにすることである。

はじめに，大学入試制度におけるスポーツ推薦入試[1)]の展開過程についてみてみたい。日本の大学のスポーツ推薦入試は，アマチュアスポーツを支える選手制度の一環として，競技者に対する優遇措置と，文部省による推薦入試の公認の動き，各大学の運動部強化の思惑と結びつきながら形成されてきた（小野ほか，2017: 616）。また，「大学運動部」は 1970 年代に入り「国策」として強化されることになったが，無試験や過剰募集等の入試実施上の問題が残されたまま「進学のための運動部活動」が生まれることとなり，後に高校受験や中学受験にも広がったとの指摘もある（神谷，2015: 115 − 116）。こうした動きには，文部省（1997）「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」が影響している。ここで，大学入学者選抜の改善として「学力試験を偏重する入学者選抜から，選抜方法の多様化や評価尺度の多元化への一層の転換」との考えや，「推薦入学の趣旨を踏まえると，推薦を受け付けながら学力試験を課すことは適当ではない」と言及する等[2)]，推薦入試を積極的に拡大する方針が示された。

このような大学入試の在り方が大きな転換期を迎える中で，かなりの数の大学がスポーツ推薦入試を導入することとなり，実施校数の増大だけではなく，AO 入試のような新たな入試方式が生まれたことも後押しして，スポーツ推薦入試の実施形式も，多様化していったと考えられる（小野ほか，2017: 617）。つまり，大学入試におけるスポーツ推薦制度は，国の推薦入試の拡大方針と，大学側の運動部強化の考えが一致したことにより，大学入試制度において定着することになったのである。

さて，スポーツ推薦入学者の大学進学に関する研究をみると次のような指摘がなされている。栗山（2012）は，スポーツで進学する場合に重要なのは特定の学部や専門分野ではなく，自分の力量に合った部活動でスポーツ活動が継続できる点とする。大束ほか（2015）は，スポーツ推薦入学当事者は成績や勉強に対する自己評価が低く，その低さをスポーツに対する自己評価で補っていることを明らかにした。朝比奈（2017）は，スポーツ推薦入学者が学びに対して興味・関心を示さず，学問に対する姿勢の希薄さについて言及していることや，柿島（2018）も，進路選択における主体性の低さを指摘し，学部選択においても大学卒業後の進路ではなく単位取得が容易かどうかを基準にしていると述べている。このようにスポーツ推薦入学者は，進学後の学びに対する意識は薄く，競技継続の環境を重視していることがみてとれる。

一方，一般的な高校生の大学進学に関する調査をみると，株式会社マイナビ（2021）の調査では，進学した大学を選んだ理由として，最も多かったのが「学びたい内容の授業があるから」となり，次いで「資格を取得するため」「就職活動に有利だと思ったから」と続いた。また，ベネッセ教育総合研究所（2021）は，高校生が受験する大学・学部を決める際に重視する事柄について，「興味のある学問分野があること」が 52.1％で最も多く，次いで「入試難易度が自分に合っていること」42.0％，「入試方式が自分に合っていること」34.6％の順になったと報じている。このようにスポーツ推薦入学者と一般的な高校生では大学進学行動において異なる傾向がみられる。

もちろん，スポーツ推薦入学者の進学目的が競技の

継続になることは当然といえる。しかし，さらに注目すべきは，スポーツ推薦入試を介した大学進学をめぐっては，教員の関わりが重要との指摘がなされていることである。栗山（2017）は，強豪校における選手の進路形成の特徴について次にように述べている。1 点目は，選手たちは指導者の人脈を経由することで，スポーツ推薦による進学を実現していること。2 点目として，こうした指導者の人脈により先に進学した先輩の姿をみることにより，進学先の決定をスムーズにしていることである。つまり，かれらの進路形成は，指導者の人脈や先輩の存在を拠り所としている点が特徴といえる。そして，スポーツ推薦入試は，競技成績の他，主将や裏方としてクラブを支えてきた実績も評価の対象となり，この実績を推薦書に記載するのが顧問教員であることからも（西山, 2014），指導者である教員の影響が大きいことがみてとれる。

このようにスポーツ推薦入学者の進路決定においては部活顧問が重要な関わりを持つ中で，湯川（2013）は，スポーツ推薦入試制度のインフォーマル面の強さに注目し，進学決定の際，部活顧問との関係が密になることで，生徒自身の自律性や主体性による自己決定を行う機会が奪われていると指摘する。また，先述の柿島（2018）の調査では，進学先の大学決定は生徒自身の意志よりも監督の意向が優先される状況が明らかになっている。

他方，高校生が進路選択時に相談する相手についてみると，例えば，山田ほか（2020）の調査によると，保護者が 90％で最も多く，次いで友人が 84％になったのに対して高校の先生は 42％に留まる結果となった。また，株式会社リクルート（2022）の調査でも，進路についての相談相手としては，母親が最も多く，次いで父親となり，担任教員，進路指導教員は両親に比べると少ない結果になる等，全体として高校生の大学進学行動においては両親や家族が与える影響が大きい。

つまり，先述のマイナビ（2021）やベネッセ教育総合研究所（2021）の調査結果が示すように，一般的な高校生の進学先選択理由が学びの内容や，将来の就職の見通しを立てることであるのに対して，スポーツ推薦入学者は学びや就職への関心が低いまま，スポーツ活動を中心とした大学生活を念頭においた進学行動になっており，そこには部活顧問の意向が強く影響していると捉えることができる。

以上のように，先行研究をみると，スポーツ推薦入学者の大学進学行動は一般的な高校生と比べて異なる特徴を持つことや，部活顧問の関わりの強さが特異な進路行動を形成している要因であることが指摘されてきた。こうした研究はスポーツ推薦入学者へのインタビュー調査等の質的調査を通じて[3)]，進学理由や部活顧問の関わりの強さを示している点で有意義な成果である。しかし，サンプル数が限られており，特定の競技に集中した研究であることや，栗山（2017）の研究ではスポーツ推薦入試以外の入試区分の者を対象にしているものの分析までには至っていない。また，大東ほか（2015）や柿島（2018）の研究は個別大学を対象にした大学別分析による成果であることに鑑みると，複数の大学を対象とし，かつ他の入試区分との比較検討を通した総合的分析が必要と考える。

さらに，大学進学の理由と入試方式との関係や（西丸, 2019），入試方式の違いによる学生の特徴（小野塚，2022）に関する量的調査を通じた研究はなされているが，これらは AO・推薦入試と一般入試の違いによる検討に留まっている。そして，サンプル属性ではスポーツ推薦入試を設定した研究は散見されるが，分析対象から除外されていたり（三保・清水, 2011），他の入試区分を焦点化していたりと（林, 2021），スポーツ推薦入学者と他の入試区分を比較検討したものは管見の限り少ない[4)]。この点からも，スポーツ推薦入学者が大学進学を検討する際に影響を与えた人物や，進学先を選択した理由について，量的調査を基に分析，検討を通じて他の入試区分との差異性や同質性を明らかにすることは必要といえる。

加えて，2021 年度からの開始された新たな大学入試制度の個別の入学者選抜においては，多様な評価方法を工夫しつつ「主体性を持って，多様な人々と協働して学ぶ態度」についての評価を重視し，調査書の活用等についての言及があり，部活動等の各種大会記録も対象（文部科学省, 2016: 42）となっている。つまり，今後は，スポーツ推薦入試に限らず高校までの部活動経験が大学進学により一層影響を与えると考えられる。これは冒頭，1990 年代，スポーツ推薦入試が拡大した背景として指摘された文部省が進めた推薦入試の多様化の動きのように，大学入試における評価の在り方が大きく変わることを示すものである。すなわち，これまでスポーツ推薦入試において重要な要素になっていた部活動経験及び競技成績が他の入試区分においても活用されることにより，スポーツ推薦入試と他の入試区分と同質化していくことが考えられ，この点に視点をおいた検討は大学入試研究[5)]においても重要だと考える。

これらをふまえて，本研究では，スポーツ推薦入学者の大学進学行動の特徴について，進学先決定の際に

影響を受けた人物や進学した大学を選択した理由に着目し，スポーツ推薦入試と，総合型選抜，学校推薦型選抜や一般選抜等の他の入試区分との比較検討を通して明らかにすることを目的としたい。また，今回は高校時代に運動部活動に所属していた者に限定し，分析，検討を行っている。理由は，先述のとおり，大学入試の新制度への移行にともない，部活動経験がスポーツ推薦以外の入試に与える影響が高まる中，部活動経験者に注目することで，入試区分ごとの特徴を整理することができると考えたからである。

2 研究方法

調査は，対象となった大学からの協力を得て，授業内の集合調査による質問紙調査にて，2022 年 6 月から 7 月に実施した。サンプルサイズは計 386 名となり，回収率は 99.7%（397 名中 386 名），その内，高校時代，運動部に所属していた 353 名を対象に分析を進めることとした。内訳は男性 237 名，女性 115 名，無回答 1 名。学年別では，1 年 22 名，2 年 257 名，3 年 69 名，4 年 5 名となった。分野別では，体育・スポーツ系 268 名，人文社会学系（語学，地域文化，経営）85 名。対象にした 3 大学の所在地は関西地区 1 校，東海地区 2 校であり，入試難易度は大手予備校が示す偏差値レベルで中下位に位置している[6]。対象大学の選定理由は，同程度の偏差値帯であることと，異なる学部系統ではあるが，競技レベルは同一水準（全国レベル）の競技団体を有しているからである[7]。そして，出願基準等をみると，いずれも高校時代の競技成績は最低都道府県大会ベスト 8 以上となっているが，どの大学も一定水準の競技レベルであるため，実際には高校時代に全国大会や地区ブロック大会（関東大会，東海大会，関西大会等）出場実績がある者が対象になっていることは付言しておきたい。また，推薦書に記載される 3 年生 1 学期までの評定平均値には差があり，体育・スポーツ系は 3 年間の評定平均値が 2.7 に対して，人文社会学系統は 3.0 以上となっている。募集人員は体育・スポーツ系の募集人員が多く，人文社会学系は若干名となっている。

入試区分[8]については，「総合型選抜：31 名」「指定校推薦 61 名」「学校推薦型選抜：43 名」「その他（特別推薦）：10 名」を「総合・推薦：145 名」，「スポーツ推薦：131 名」は「スポーツ推薦：131 名」，「一般選抜：65 名」「大学入学共通テスト：12 名」は「一般・共通：77 名」と区分した。また，大学進学後，体育会に所属をしている割合は，「総合・推薦」（所属：87 名，無所属：58 名），「一般・共通」（所属：28 名，無所属：49 名）となった。質問項目については，表 2，表 3 はいずれも「4:あてはまる」「3:ややあてはまる」「2：あまりあてはまらない」「1：あてはまらない」の 4 件法で質問している。分析については，統計ソフト IBM SPSS Statistics Ver.25.0 を用い，5% を有意水準として，カイ二乗検定，一要因分散分析およびテューキーの多重比較を行った。

なお，本研究で扱う体育会は各調査対象校において強化対象となっている運動部であり，同好会，サークルではないことを付言しておく。そして，調査実施にあたっては，個人が特定されることはないことや，調査の途中でも本人の自由意思で取りやめることが可能なことを伝え，論文への記載についても本人の了承を得た上で行った。

3 結果

はじめに，「入試区分」と「競技成績」のクロス集計結果を分析するためにカイ二乗検定を行なった結果（表 1），有意差が確認された（χ^2=106.582, df=4, p<.001）。

表 1「入試区分」と「競技成績」のクロス集計表

入試区分		全国大会	都道府県ベスト 4 以上	都道府県ベスト 8 以下	合計
総合・推薦	N	34	25	85	144
	%	23.6%	17.4%	59.0%	100.0%
	調整済み残差	-3.5	-0.2	3.5	
スポーツ推薦	N	80	30	20	130
	%	61.5%	23.1%	15.4%	100.0%
	調整済み残差	8.3	2.0	-9.4	
一般・共通	N	5	7	62	74
	%	6.8%	9.5%	83.8%	100.0%
	調整済み残差	-5.6	-2.1	6.9	
合計	N	119	62	167	348
	%	34.2%	17.8%	48.0%	100.0%
		（χ^2 = 106.582、df = 4、p<0.001）			

「総合・推薦」「一般・共通」は「都道府県ベスト 8 以下」の割合が多く，「スポーツ推薦」は「全国大会」「都道府県ベスト 4 以上」が多かった。

次に，進学時に影響を受けた人物について入試区分別の一要因分散分析を行った（表 2）。その結果，「③部活顧問の先生」（F(2,345)=63.85 p<.001），「⑥先輩」（F(2,342)=18.56 p<.001）をみると有意差が認められ，いずれも「スポーツ推薦」は「総合・推薦」「一般・共通」より有意に高く，「総合・推薦」は「一般・共通」より有意に高い結果となった。続いて，進学先の大学を選択した理由について入試区分別の一要因分散分析を行った（表 3）。結果は「③専門的な研究，学習がしたいから」（F（2,350）=9.46 p<.001）は「総合・推

表 2 進学時に影響を受けた人物に関する一要因分散分析

質問項目	入試区分	平均値	標準偏差	F 値	有意確率	多重比較
① 担任の先生	1 総合・推薦	2.28	1.14	0.62	n.s.	
	2 スポーツ推薦	2.14	1.16			
	3 一般・共通	2.26	1.09			
② 進路指導の先生	1 総合・推薦	1.78	0.89	1.38	n.s.	
	2 スポーツ推薦	1.70	0.90			
	3 一般・共通	1.58	0.80			
③ 部活顧問の先生	1 総合・推薦	2.52	1.21	63.85	***	2>1>3
	2 スポーツ推薦	3.50	0.83			
	3 一般・共通	1.83	1.10			
④ 家族	1 総合・推薦	2.64	1.11	0.37	n.s.	
	2 スポーツ推薦	2.74	1.11			
	3 一般・共通	2.62	1.06			
⑤ 友人	1 総合・推薦	1.87	0.96	1.14	n.s.	
	2 スポーツ推薦	2.06	1.05			
	3 一般・共通	1.97	1.11			
⑥ 先輩	1 総合・推薦	2.00	1.04	18.56	***	2>1>3
	2 スポーツ推薦	2.55	1.18			
	3 一般・共通	1.63	0.96			

***p<.001

表 3 進学先の大学を選んだ理由に関する一要因分散分析

質問項目	入試区分	平均値	標準偏差	F 値	有意確率	多重比較
① 学力レベル，偏差値などが自分に合っていたから	1 総合・推薦	2.80	1.02	1.40	n.s.	
	2 スポーツ推薦	2.64	0.99			
	3 一般・共通	2.86	0.97			
② 将来，就きたい仕事が決まっていたから	1 総合・推薦	2.93	1.07	1.74	n.s.	
	2 スポーツ推薦	2.70	1.09			
	3 一般・共通	2.74	1.04			
③ 専門的な研究，学習がしたいから	1 総合・推薦	3.06	0.97	9.46	***	1・3>2
	2 スポーツ推薦	2.56	1.09			
	3 一般・共通	2.99	0.85			
④ 資格や免許を取得したいから	1 総合・推薦	3.38	0.87	4.11	*	1>3
	2 スポーツ推薦	3.15	1.06			
	3 一般・共通	3.01	0.92			
⑤ 希望する部活動，サークルがあったから	1 総合・推薦	2.48	1.21	109.53	***	2>1>3
	2 スポーツ推薦	3.74	0.60			
	3 一般・共通	1.78	1.01			
⑥ すぐに社会に出るのが不安だったから	1 総合・推薦	2.28	1.13	4.79	**	3>2
	2 スポーツ推薦	2.13	1.09			
	3 一般・共通	2.61	1.11			

***p<.001 **p<.01 *p<.05

薦」「一般・共通」が「スポーツ推薦」よりも有意に高く，「④資格や免許を取得したいから」（F（2,350）=4.11 p<.05）については「総合・推薦」が「一般・共通」より有意に高かった。また「⑤希望する部活動，サークルがあったから」（F（2,350）=109.53 p<.001）は「スポーツ推薦」が「総合・推薦」，「一般・共通」より有意に高く「総合・推薦」は「一般・共通」より有意に高い結果となった。そして「⑥すぐに社会に出るのが不安だったから」（F (2,350) =4.79 p<.01.）は「一般･共通」が「スポーツ推薦」よりも有意に高かった。

以上が分析結果である。

4 考察と課題

本調査の結果からみえるスポーツ推薦入学者の大学進学行動を，他の入学者（総合・推薦，一般・共通）と比較した場合，その特徴として，次の点をあげることができる。

1 点目（表 1 から）は，スポーツ推薦入学者は高校時代に成し遂げた競技成績において，全国大会出場レベルが圧倒的に多く，続いて都道府県ベスト 4 以上でも他の入学者を凌駕していることである。この背景には調査対象のいずれの大学も推薦基準において一定の競技成績を求めていることがある。

2 点目（表 2 から）は，進学の際に影響を受けた人物では，他の入試区分よりも部活顧問や先輩の影響を受けていたことである。この点は，栗山（2017）や西山（2014）の指摘と符合するものである。

3 点目（表 3 から）は，進学先の大学を選んだ理由をみると，他の入試区分よりも希望する部活動，サークルをあげており，専門的な研究や学習等，学びに対する意識は低かったことである。他の入試区分よりも学びの内容に対する意識が低い結果となったのは，先行研究と同様の傾向を示すこととなり，かれらはスポーツ活動を中心とした学生生活を念頭においた進学行動をとっていることが再確認できた。一方で，学力や偏差値についてや，将来，就きたい仕事に関しては入試区分による差はみられなかった。

このように，スポーツ推薦入学者の大学進学行動の特徴としては，依然として，他の入試区分と比べて部活顧問や先輩の影響を受ける傾向があり，進学の目的も部活動の継続が最も強く，学びへの関心は低い状況になる等，差異性が認められた。今回，これらの点について量的調査を通じて示せたことは，これまで質的調査で示されてきた指摘を補強するものである。さらに学力や偏差値，将来の就職に対する意識について同質性が確認できたことは知見のひとつである。

そして，「総合・推薦」に注目してみると，スポーツ推薦入学者ほど強くはないものの，部活顧問や先輩の影響を受けていたり，進学先の大学を選択した理由をみても希望する部活動，サークルをあげていたりとスポーツ推薦入学者との同質性が確認できた。この点については小野ほか（2017）が指摘したように AO 入試（現行では総合型選抜）がスポーツ推薦入試の多様化を促した側面があることを考慮すれば，両者を区分することが難しいことや，スポーツ推薦入試の募集人員において体育系，スポーツ系が多く，人文社会学系が少ないことは付言しておく必要がある。

その上で，今回は「総合・推薦」145 名のうち総合型選抜は 31 名と 2 割程度に留まっており，6 割（145 名中 87 名）の学生が大学進学後も体育会に所属し，スポーツ活動を継続している。また，「総合・推薦」は高い競技成績をおさめている割合は小さく，これは先述したとおり，調査対象となった大学は高校時代に一定水準以上の競技成績を収める必要があるためといえる。したがって大学入学後にスポーツ活動を継続したいと考える者のうち，スポーツ推薦入試の基準を満たす競技成績を有していない者は，スポーツ推薦入学者と同様に，部活顧問や先輩の影響を受けながら総合型選抜のみならず，部活動経験を活かして指定校推薦や学校推薦型選抜を通じて進路実現を果たしていると考えられる。

また，冒頭に指摘したように，2021 年度から開始された新たな大学入試制度では，高校時代の活動実績も評価対象となり，その中で主体的，協働的な態度も重要な指標となった。ベネッセ教育総合研究所(2018)の調査でも，部活動が主体性や協働性の育成に寄与していることが明らかになっていることをふまえれば，部活動が新たな大学入試制度において親和的な要素を持っていると指摘することができる。すなわち，本研究の結果は，今後，部活動経験はスポーツ推薦入試のみならず，高校時代の活動経歴や面接を評価対象とする総合型選抜や学校推薦型選抜においても重要な意味を持つことを示唆するものであり，大学側としても入試の際，主体的，協働的に学ぶ態度を持つ人材を確保できる点で部活動経験者の獲得は有意義といえる。

但し，懸念もある。このような傾向は，今回，部活動経験者に限定した調査であるものの，部活動経験が生徒の進路実現の可能性を高めると同時に，スポーツ推薦入試以外の区分においても部活顧問の影響範囲が広がる可能性を示すものである。それは湯川（2013）が指摘するスポーツ推薦入試のインフォーマルな部分も含意しながら，大学入試制度，とくに総合型選抜や指定校推薦，学校推薦型選抜内に浸透する側面を持つことを予見させる。これらは大学入試研究の視点からみても重要な分析視角になるといえよう。

以上のような成果が得られた一方で課題もある。今回，複数の大学を対象としているとはいえ，サンプル数は少ない。運動部活動経験の有無が進路成熟度に影響及ぼすとの指摘（上野, 2014）もあり，今後は高校時代に運動部活動に所属していなかった者のサンプルを増やした上で，さらに詳細に分析，検討をする必要がある。また，学部系統の違いからの検討も重要であ

ろう。例えば栗山（2021）の研究では，スポーツ推薦入試を実施している学部系統として社会科学系学部が最も多く，次いで体育・スポーツであることが示されている。加えて，スポーツ推薦入試という制度と，大学入学後の学修内容が必ずしも一致しているわけではないと指摘している。つまり，学びに対する意識の低さ等の課題は学部系統によって異なる可能性があると考えられる。

そして，今後は，他地域でも同様の調査データを収集することによって，本研究で得た結論の補強を行い，最終的に国内すべての地域のデータを収集する。それにより，本研究の仮説を検証するための「量的調査」を完遂して，本研究の結論を一般化することに努めたい。

注

1)「スポーツ推薦入試」の定義について伊藤（2019）は「スポーツ推薦入試とは，推薦入試制度の一種であり，主に大学入学においては，高校時の競技成績を評価して選抜する入試方法である」と述べている。本研究におけるスポーツ推薦入試は，これに加えて，出願条件に「競技成績」基準があり，かつ，大学入学後，当該競技種目のスポーツ活動を継続することを前提とした入試方法とする。

2）なお，本研究で示す「学力」は，一般選抜においてペーパー試験で測定される学力とし，いわゆる「知識偏重型」に準ずる使用とする。また，表 3 の質問項目「①学力レベル，偏差値レベルが自分に合っていたから」の「学力」もこれと同義として扱う。

3）本研究における量的調査，質的調査については次のように定める（安藤, 2021: 27）。「量的調査」は対象となる多数の人に調査票などを定型的に行い，結果のデータが主に数量的に得られるものとする。「質的調査」は，対象となる少数の人に対する面接調査や参与観察，ドキュメント分析など非定型的に行い，結果のデータが主に文章の形で得られるものとする。

4）他にも，高校時代の部活動経験が大学進学行動に与える影響に関する研究もあるが（白松, 1997; 上野, 2014; 辺土名, 2019），これらは入試難易度や高校の学科属性に注目した高校間や高校時代の部活動所属の有無からの分析であったり，同一高校でも大学と専門学校や就職といった他の進路分化に視点をおいたものであったりと，推薦入試や一般入試との比較に注目したものではない。

5)「大学入試研究」については，まず「大学入試」を「令和 6 年度大学入学者選抜実施要項について（通知）」（文部科学省, 2023）の基本方針に記述されている「各大学は，入学者の選抜を行うに当たり，公正かつ妥当な方法によって，入学志願者の能力・意欲・適性等を多面的・総合的に評価・判定する」取り組みとした上で，これに係る事柄を対象とした分析，検討とする。

6）河合塾 2023 年度入試難易度ランキングにおいて，いずれの大学も偏差値 45 以下の位置にある。河合塾の偏差値については他社よりも低く出る傾向があることを考慮し，中下位と位置付けることとした（河合塾, 2022）。

7）本研究はスポーツ推薦入学者と他の入試区分との比較検討を通じた総合的分析を目的としていることから，対象大学の属性の影響をできるだけ小さくするために入試偏差値帯，競技レベルを同一水準とした。但し，学部系統の影響を排除できないことは留意する必要がある，この点は次回の課題としたい。

8）本調査においては，旧入試制度名も併記した上で実施し，本文中には新入試制度の名称を使用している。

参考文献

安藤明之（2021）.『初めてでもできる 社会調査・アンケート調査とデータ解析』日本評論社.

朝比奈なを（2017）.「部活動ばかりする「名ばかり大学生」の実態」『東洋経済 ONLINE』. https://toyokeizai.net/articles/-/198897?page=3（2023 年 3 月 20 日）.

ベネッセ教育総合研究所（2018）.「第 1 回部活動の役割を考える　子どもたちに適切な活動の機会を提供するためにその 2」. https://berd.benesse.jp/special/datachild/comment01_2.php（2023 年 3 月 30 日）.

ベネッセ教育総合研究所（2021）.「第 4 回 大学生の学習・生活実態調査報告書　データ集（Part01：高校から大学入学まで）」. https://berd.benesse.jp/up_images/research/4_daigaku_chousa_p6-12.pdf（2023 年 11 月 20 日）.

林直也（2021）.「体育会に所属する大学生の大学への帰属意識に関する研究―コロナ禍における体育会の意義について考える―」『人間福祉学研究』14（1），91 － 103.

辺土名斉朝（2019）.「運動部活動に参加する生徒の進学状況：A 高校ラグビー部の進路指導実践」『名桜大学総合研究』28, 163 － 169.

伊藤明己（2019）.「スポーツ推薦入試と部活動」青柳健隆岡部祐介,『部活動の論点「これから」を考えるヒント』旬報社，99.

株式会社マイナビ（2021）.「高校生の進路意識と進路選択に関するアンケート調査」https://souken.shingaku.mynavi.jp/research/followup2021/（2023 年 3 月 19 日）.

株式会社リクルート（2022）.「保護者は子どもを知ってる」『リクルートカレッジマネジメント』232, 47.

柿島新太郎（2018）.「学生アスリートの学修支援に関する一

考察」『中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究』3（2），145 − 149.
神谷拓（2015）.『運動部活動の教育学入門―歴史とダイアローグ』大修館書店社 .
河合塾（2022）.「入試難易予想ランキング」https://www.keinet.ne.jp/university/ranking/（2023 年 3 月 13 日）.
栗山靖弘（2012）.「スポーツ特待生の進路形成」『社会学ジャーナル』37，167 − 183.
栗山靖弘（2017）.「強豪校野球部員のスポーツ入試による進学先決定のメカニズム：部活を通じた進路形成と強豪校の存立基盤」『スポーツ社会学研究』25（1），65 − 80.
栗山靖弘（2021）.「スポーツ推薦入試と高大接続－進学先の特徴とマッチングをめぐって－」『体育の科学』71（2），83 − 87.
三保紀裕・清水和秋（2011）.「大学進学理由と大学での学習観の測定－尺度の構成を中心として－」『キャリア教育研究』29，43 − 55.
文部省（1997）.「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方にちいて（中央教育審議会二次答申（全文））」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/970606.htm（2023 年 3 月 11 日）.
文部科学省（2016）.「高大接続システム改革会議「最終報告」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin__icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf（2023 年 3 月 12 日）.
文部科学省（2023）.「令和 6 年度大学入学者選抜実施要項について（通知）」https://www.mext.go.jp/content/20230719-mxt_daigakuc02-000005144_10.pdf（2023 年 11 月 29 日）.
西丸良一（2019）.「大学への進学理由と入試形態の関係－大学入試研究の経緯を踏まえて－」『明星大学社会学研究紀要』39，39 − 47.
西山哲郎（2014）.「体罰容認論を支えるものを日本の身体教育文化から考える」『スポーツ社会学研究』22（1），58.
小野雄大・友添秀則・根本想（2017）.「わが国における大学のスポーツ推薦入学試験制度の形成過程に関する研究」『体育学研究』62，599 − 620.
小野塚祐紀（2022）.「大学入試方法による学生の違い－出身高校ランクによる異質性－」『日本労働研究雑誌』742，91 − 103.
大束貢生・平田毅・新矢昌昭・湯川宗紀・富川拓・全炳昊・長光太志･山幸代（2015）.「スポーツ推薦入学当事者が「勉強ができない」と語る意味：高等教育機関における課外活動の研究（10）」『佛大社会学』39，29 − 34.
白松賢（1997）.「高等学校における部活動の効果に関する研究」『日本教育経営学会紀要』39，74 − 89.
上野耕平（2014）.「ライフスキルの獲得を導く運動部活動経験が高校生の進路成熟に及ぼす影響」『スポーツ教育学研究』34（1），13 − 22.
山田恭子・盛山泰秀・鹿内健志・廣瀬等（2020）.「高校生が進路選択時に相談する相手－アンケート結果に基づいた保護者向け説明会の実施－」『大学入試研究ジャーナル』30，154 − 159.
湯川宗紀（2013）.「スポーツ推薦入学当事者の進路決定における主体性・意思決定－高等教育機関における課外活動の研究Ⅵ－」『関西教育学会年報』37，176 − 180.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，118-125，2024

国立教員養成大学・学部における「地域枠」選抜の現況分析

山田 美都雄（宮城教育大学）

本研究では，国立の教員養成大学･学部において近年導入傾向が見られる「地域枠」選抜の現況について，『入学者選抜要項』に記載された情報をデータ化し，計量的な分析を行った。その結果，すでに過半数の国立教員養成大学・学部において「地域枠」選抜が実施されていること，その実施規模は大学によってばらつきが見られること，出願要件として出身地制限よりも就職地制限が重視されていること等を明らかにした。また，これらの結果について，医学部の「地域枠」選抜との比較を踏まえ，検討すべき論点等を整理した。

キーワード：「地域枠」選抜，国立教員養成大学・学部，特別選抜，地域貢献

1 本研究の概要

1.1 本研究の目的

本研究の目的は，国立の教員養成大学・学部の入学者選抜において，近年導入が広がりつつある「地域枠」選抜の設定にかかる実態について，概観的な分析を行うことで，その現況を捉え，「入試と地域との関係」という観点から，今後，教員養成大学･学部において，いかなる検討が求められるのかについて，論点整理を図ることにある。

1.2「地域枠」選抜とは

本研究でいう「地域枠」選抜とは，さしあたり「大学入学者選抜において，募集人員を特定の地域との関係に結びつけて設定した選抜枠」と定義する。そして，ここでの「募集人員と特定地域との関係の結びつけ」方の具体的なパターンとしては，①受験者の出身地域に制限をかける方法（以下，出身地制限と称す），②入学者の就職地域に制限をかける方法（以下，就職地制限と称す），③前 2 者の両観点から制限をかける方法，の 3 つのあり方が想定される。

これら 3 つのパターンに関しては，「地域」という共通項を持ちながらもそのねらいはやや異なる。すなわち，①の出身地制限に関しては，当該の出身地域に対し，「大学進学機会の確保」ということが念頭に置かれるものである。この背景には，大学進学機会に関して，地域によって有利不利の差が生じることや大学と地域との協働的な関係を構築するといったことがその由来としてあると考えられる。次に，②の就職地制限に関しては，当該地域における「就職者の確保」が念頭に置かれている。その背景には，過疎化等により地域の人材不足や地域への有能な人材の確保といった人材管理の視点が強いことが想定される。なお，両観点から制限がかけられる上記③のパターンについては，①及び②のねらいが重複する形で設定されているものと，ひとまず理解されよう。

このように，大学入学者選抜における「地域枠」選抜を考えるにあたっては，大学がどのような観点を設定するかによって，その位置づけ方が変化するということを基本認識として持っておくことが重要である。

1.3 先行研究の検討

なお，「地域枠」選抜は，教員養成大学･学部以外に，すでに医学部医学科（以下，医学部と称す）の入学者選抜において行われてきている。医学部における「地域枠」設定の背景には，地域における医療人材の確保という観点から，国の方針を背景に臨時的な定員増が措置されるという手続きが敷かれている（坂本 2014）。すなわち，上記の分類でいえば，②の就職地制限という側面が第一義的なねらいとして強調される。また，日本医学教育学会（2010）が，「地域枠」制度の拡大を受けて，文部科学省，厚生労働省に対して地域医療教育の充実についての提言を提出していることにみられるように，学会等の団体としての動きも確認される。

これらの医学部における「地域枠」選抜をめぐる動きに対し，教員養成大学・学部における「地域枠」選抜は，現時点では「国の方針」というバックボーンがない中での導入という点で大きく異なっている。すなわち，医学部における「地域枠」選抜では，基本設計として地域で働く機会の確保（研修含む），奨学金の設定などが制度として組み込まれているが，今日の教員養成大学・学部の「地域枠」選抜においては，既存の制度を前提に，実質的なメリットがない状態で志願者の自由意思に依存せざるを得ないのが実情である。ただし，医学部の「地域枠」選抜においても「大学独自の制度設計・運用で実施されているためバリエー

ションが多」い（賀來・松下 2015）ことも指摘されており，制度の具体的な運用状況について検証する必要がある。

国内の医学部における「地域枠」選抜の実態に関する代表的な研究として，賀來・松下（2015）が挙げられる。当研究では 77 大学の医学部の入学者選抜において設置される「地域枠」を対象に，大学の「入学受験・募集要項」の情報から横断的調査を行ったものである。この調査結果について，以下，9 つの知見を抜粋して示す。①約 8 割（80.0％）に及ぶ 62 大学が地域枠を有しており（枠数としては 148 枠），そのうち 48 大学が複数の枠を抱えている，②一大学あたりの募集人員の中央値は 17 名，一枠あたりでは中央値が 5 名，③設置者では国立大学が 86 枠（58.1％），私立大学が 41 枠（27.7％），公立大学が 21 枠（14.2％），④選抜方式では，推薦／ AO 入試が 90 枠（60.8％），一般入試が 44 枠（29.7％），編入学が 14 枠（9.5％），⑤出身要件は 83 枠（56.1％）で課されている，⑥卒業後の進路指示について，「貢献の意思」を求めるものは 74 枠（50.0％），「大学の指定」・「初期研修病院指定」は 30 枠（20.2％），⑦奨学金との連動が 119 枠（80.4％），⑧確約書提出義務は 30 枠（20.3％），⑨特殊カリキュラムは 13 枠（8.8％）に存在する。そして，これらの知見を踏まえた考察として，賀來・松下は，地域枠生が偏在していること（地域枠募集人員の約 2 割が 6 大学によって占められている），卒後進路の指定に関しては，職業選択の自由の観点から不適当となる懸念があること，同様に，確約書の取得や奨学金受給にかかる指示も個人の自由を制限することからアカハラに該当しうる可能性があること，地域医療教育の効果の不確かさゆえに改善の必要性があること等を指摘している。さらに，当論文では，地域医療への従事は「職業的義務を越えた道徳的価値のある行為（超義務）」にあたるとの観点が提示され，「超義務の義務化」の不適切さについて，言及がみられる。

また，坂本（2014）は，医科大学において AO 入試の「地域枠」定員を大幅に増やした事例分析から，入学者に占める当該地域出身者の構成率が大幅に増加した事実を示す一方で，「地域枠」を含む推薦／ AO 入試においてセンター試験の最低得点率要件を課した結果，当該選抜区分で定員割れが起こり，一般入試で定員を振り返る必要から結果的に入学生の学力が低下した局面があったと報告している。

さらに，医学部以外の「地域枠」選抜にかかる先行研究としては，福山（2023）が看護職養成大学における「地域枠」選抜について，国内大学を対象に行った調査研究が挙げられる。この調査結果によると，調査対象全体の 13％の大学が「地域枠」選抜を実施していること，その規模は医学科より小さく公立大学での実施数が多いこと，奨学金を課している数が少ないこと，推薦入試を中心に専願の割合が高いこと，制度上の不備があること（不適切な確約書の提出）等の知見が確認されている。

これらの研究からは，「地域枠」選抜という入試制度に関する先行研究の蓄積が少ないことから，まず，その展開状況，すなわち，「地域枠」選抜制度の輪郭を捉えようとする志向性をうかがうことができる。そして，各種の調査結果から，その制度の実施や運用の具体については，基本的には個別大学の判断に依存するものであり各大学が同じ制度を作り上げているわけではないこと，また，実施大学に共通する問題として，「地域への人材供給（地域での就職）」という地域貢献的観点と職業選択の自由という倫理的観点の衝突が見られていることが挙げられる。後者の側面については，大谷（2016）が「地域枠」選抜に関して，教育の機会均等の論理と地域枠の論理という二つの関係が問題となることについて言及している。この点について，たとえば，明石（2007）は，国立大教育学部の小学校課程に AO 入試を導入する際に「定員 50 名中 30 名を地元枠に設定した」ところ，文部科学省から「全国枠をもっと増やせないか」と難色を示されたとの事例を紹介している。このように，「地域枠」選抜の設計に際しては，「教育の機会均等」という倫理の間に一種の緊張関係が生じることを考慮に入れる必要がある。

1.4 教員養成大学・学部における「地域枠」選抜

教員養成大学・学部で，初めて「地域枠」選抜が設定されたのは，平成 17（2005）年度入試の滋賀大学教育学部における「地域推薦枠」であった（朝日新聞 2004 年 7 月 1 日朝刊，大阪版）。翌年，平成 18（2006）年度入試において京都教育大学など複数の大学が導入し，近年においては，令和 3（2021）年度入試で山梨大学，和歌山大学，岡山大学，三重大学が，令和 4（2022）年度入試からは宮城教育大学，福井大学，大阪教育大学，宮崎大学が，令和 5（2023）年度入試から大分大学が導入するなど，「地域枠」選抜の新規実施が相次いでいる。本研究では，導入から 20 年弱程度の運用がなされながらも，いまだ研究の蓄積がほとんどみられていない教員養成大学・学部における「地域枠」選抜制度の実態を明らかにすることを目指す。

1.5 研究課題

本研究では，近年教員養成大学・学部の入学者選抜において設定が相次いでいる「地域枠」選抜について，実際にどのような形で展開されているのか，その実態を先行する医学部等の「地域枠」選抜の現況も踏まえる形で把握すること，そして，その実態把握を通じて今後の「地域枠」選抜の実施にかかる論点を抽出するとともに，当該制度が有する今日的意義について考察すること，この 2 点を研究課題として設定する。なお，大学入試研究分野における教員養成大学・学部を対象に含む「地域枠」選抜に関する先行研究については，個別大学における入試実態に着目した研究は少数ながら確認される（たとえば，美濃地 2021 など）が，量的な観点を用いた研究は管見の限り見当たらなかった。

本稿では，具体的に以下の分析観点を設定する。

①「地域枠」選抜の実施状況

国立の教員養成大学・学部 45 大学のうち何大学で「地域枠」選抜が実施されているか。また，その選抜にどのような名称が与えられているか。

②募集人員の設定状況

教員養成課程全体の定員に対し「地域枠」選抜の募集人員はどの程度の割合を占めているか。

③選抜方式の設定状況

国立の教員養成大学・学部における「地域枠」選抜は一般選抜ではなく特別選抜の領域で実施されているが，学校推薦型選抜での実施か総合型選抜での実施か，その内訳はどう分布しているか。また，大学入学共通テストはそれぞれの選抜方式に応じてどの程度の割合で課されているか。

④エリア別の実施状況

「地域枠」選抜の実施状況について，地域的な偏りは見られるか。

⑤地域に特化した出願要件の設定状況

出願者に対して，出願要件として出身地を制限しているか，就職地を制限しているか，その両観点から制限しているか。

⑥評定平均値の設定状況

出願要件として評定平均値の設定は課されているか，課されている場合，パターンに応じて違いが見られるか。

⑦競争倍率の動向

近年の「地域枠」選抜の競争倍率として，志願倍率はどの程度となっているか。

⑧その他，個別具体的な特徴

その他に個別大学において特徴的な事例は見られるか。

ここで，上記の諸々の分析観点を踏まえ，改めて本研究の意義についてより具体的に言及しておきたい。

「地域枠」選抜は，地域の人材をいかにして大学に迎え入れ，最終的に地域に輩出するのかという，大学と地域の接続ないし橋渡しの役割を負うものであるとみることができる。この役割ゆえ，大学は必然的に地域貢献的な色合いを帯びることになる。この選抜を機能させること，すなわち一定程度の競争性を確保し，地域に適合的な人材を送り出すことができれば，大学としての存在価値がこれまで以上に増すことにつながることになると思われる。その意味では，今日の「高大接続」の議論から，高校と大学と社会の接続（高大社接続）を有機的に機能させる視座として「地域枠」選抜というものが位置づけられることになる。これは，大学における教育成果（学修成果）を，社会に対して直接的かつ実質的に接続させる機会となり，その意味でその有効性や成否は社会的に問われる問題であるといえるだろう。

2 調査方法の概要

本研究においては，分析に際し，令和 5 年度に教員養成課程を備えている国立の教員養成大学・学部，計 45 大学を対象とした。分析に用いる根拠資料としては，令和 5 年度の『入学者選抜要項』に準拠した。なお，『入学者選抜要項』はすべて，分析に先立ち事前に各大学の公式ウェブページから入手した。

3 分析結果

3.1「地域枠」選抜の実施状況

まず，令和 5 年度入試において，国立の教員養成大学・学部で「地域枠」選抜を設定している大学について確認したところ，表 1 に示すように 45 大学中 26 大学に及んだ[1)]。これは，割合でいえば，図 1 に示すように約 57.8％となる。すなわち，教員養成課程を抱える国立大学の過半数の大学において，すでに「地域」に特化した選抜枠を設定しているということである。

なお，同じく表 1 に示された選抜名称を見てもわかるように，そこでは「地域」という語や具体的な地域名（例：「宮城県」，「嶺南地域」等）を用いて表現する選抜が数多くみられ，こうした名称を用いることによって選抜枠の特徴を表現しようとする傾向が見受けられる。一方で，奈良教育大学，山口大学のように，具体的な選抜名称を設定していない 2 事例も確認された。

表 1 地域枠選抜の実施大学と実施概況

No	大学名	選抜名称	方式	募集人員	教員養成課程全体の定員	設定率
1	北海道教育	地域指定	推薦	18	720	2.5
2	宮城教育	宮城県内定着枠／地域定着枠	推薦／総合型	18	345	5.2
3	千葉	地域選抜枠	総合型	40	390	10.3
4	横浜国立	地域枠	推薦	11	200	5.5
5	金沢	石川県教員希望枠	総合型	3	85	3.5
6	福井	高大接続型（嶺南地域枠）	推薦	10	100	10.0
7	山梨	山梨県の小学校教員志望者推薦入試	推薦	12	120	10.0
8	岐阜	ぎふ清流入試	推薦	55	220	25.0
9	静岡	地域指定枠	推薦	2	260	0.8
10	三重	地域推薦（三重県南部地域，三重県全域）	推薦	18	200	9.0
11	滋賀	地域推薦	推薦	10	230	4.3
12	京都教育	地域指定	推薦	20	300	6.7
13	大阪教育	特別枠	推薦	5	550	0.9
14	奈良教育	（名称なし）	総合型	40	255	15.7
15	和歌山	きのくに教員希望枠，地域【紀南】推薦枠	推薦	20	165	12.1
16	島根	地域課題探究型	総合型	7	130	5.4
17	岡山	岡山県北地域教育プログラム選抜	推薦	20	280	7.1
18	山口	（名称なし）	推薦	35	180	19.4
19	高知	高知県枠	推薦	26	130	20.0
20	福岡教育	九州地区（九州・沖縄各県）対象の地域創生推薦選抜	推薦	24	615	3.9
21	佐賀	佐賀県枠	推薦	7	120	5.8
22	長崎	離島教育推薦枠	推薦	5	180	2.8
23	熊本	地域枠	推薦	10	220	4.5
24	大分	大分の小学校教員志望枠	推薦	35	150	23.3
25	宮崎	宮崎県教員希望枠	推薦	15	120	12.5
26	琉球	沖縄県内地域指定推薦	推薦	2	140	1.4

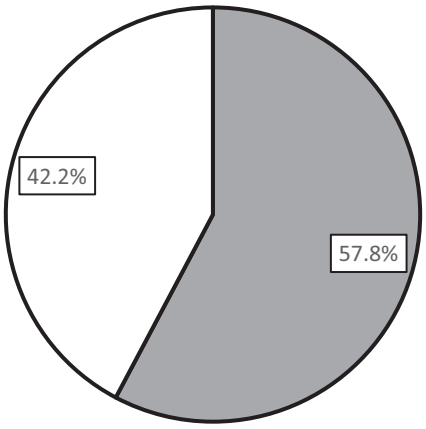


図 1「地域枠」選抜の実施有無（N=45）

3.2 募集人員の設定状況

それでは，「地域枠」選抜を実施する大学において，募集人員はどの程度の規模で設定されているであろうか。

各大学の募集人員については，表 1 に示しているが，募集人員にかかる記述統計を表 2 に示した。これを見ると，全 26 大学の募集人数の平均値は 18.0 人であり，標準偏差は 13.61 であった。また，中央値は 16.5 人，最頻値は 18 人となっており，最小値は 2 人，最大値は 55 人であった。このように，各大学での差が最大 53 人となっていることから，大学によって，その規模の相違が確認される。

表 2 募集人員と定員占有率（N = 26）

	募集人員（人）	定員占有率（%）
平均値	18.0	8.8
中央値	16.5	6.3
最頻値	18	10
標準偏差	13.61	6.89
最小値	2	0.8
最大値	55	25.0

続いて，この「地域枠」選抜の募集人員について，教員養成課程全体の定員に占める率（以下，定員占有率と称す）を算出した（表 2 の右列参照）。その結果，定員占有率の平均値が 8.8%，中央値が 6.3%，最頻値が 10 % であり，また，最小値は 0.8 %，最大値は 25.0 % であった。このことから，大学によっては 1% 程度のごく少数の割合でしか「地域枠」選抜を設定しない大学もあれば，全募集人員の 4 分の 1 程度にあた

るほどの規模で設定する大学も見られた。なお，図 2 に示した円グラフは，ここでの定員占有率のカテゴリ別の内訳をみたものである。これを見ると，もっとも多いのは 5％未満のカテゴリ（N=9，34.6％）であり，5 ～ 10％未満のカテゴリ（N=7，26.9％）と合わせて，6 割程度に及んだ。これに対し，残りの 4 割弱（N=11，38.5％）は 10％の定員占有率を超える大学であった。このことからも，「地域枠」選抜の募集人員の設定に関しては，大学によりばらつきが見られる。

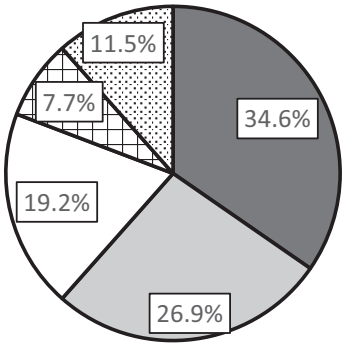


図 2「地域枠」選抜の定員占有率別の割合（N=26）

なお，課程全体の定員占有率とは異なるが，大学によっては，選抜方式全体の定員を地域枠に充てる大学もみられた。具体的には岐阜大，奈良教育大，岡山大では，学校推薦型選抜ないし総合型選抜の募集定員をすべて「地域枠」選抜の募集定員として設定していた。

3.3 選抜方式の設定状況

次に，選抜方式の設定状況について確認する。なお，ここでは 1 大学で異なる選抜方式や選抜単位を採用している大学も見られることから，分母を大学数ではなく，選抜本数（全部で 31 本）に置き換えて集計する[2)]。

これらについて，選抜方式毎の設定状況は，学校推薦型選抜が 26 本，総合型選抜が 5 本であり，図 3 に示すようにそれぞれの割合は，83.9％（N=26），16.1％（N=5）であった。このことから，「地域枠」選抜の大半は学校推薦型選抜を採用していることがわかった。

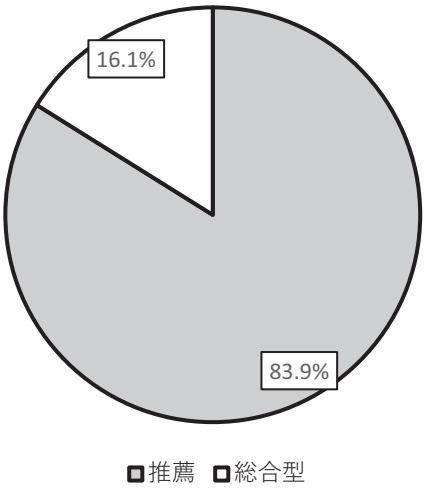


図 3 選抜方式毎の割合（N=31）

図 4 は，各選抜方式について，大学入学共通テストを課しているか，課していないかの内訳を見たものである。ここから，学校推薦型選抜では共通テストを課すものと課さないものがそれぞれ 46.2％（N=12），53.8％（N=16）でやや拮抗した状態にある一方，総合型選抜では 8 割（N=4）で課していることがわかる。

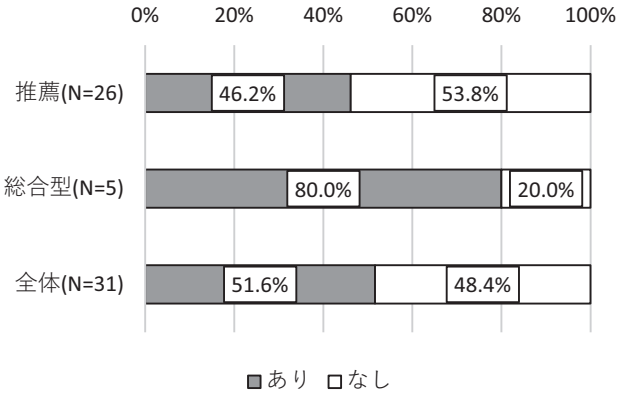


図 4 選抜方式別の共通テストの有無

3.4 エリア別の実施状況

続いて，「地域枠」選抜のエリア別の実施状況について確認する。表 1 の実施状況を，都道府県別に地図に落とし込んだものが図 5 である。ここでは，教員養成課程全体の定員に占める「地域枠」選抜の募集人員の定員占有率に基づき，薄い灰色を 10％未満，濃い灰色を 10％～ 20％未満，黒色を 20％以上の定員占有率として，三段階で示している。なお，白色は実施していない都県である[3)]。

これを見ると，関西地域や九州地域では特に多くの府県での実施が確認され，また隣接県で固まって実施しているなど，その密集性が高い。反対に，東北や北

関東周辺，四国の各エリアではあまり実施されていない。また，図５で濃淡を示した募集人員の定員占有率の違いについては，たとえば，20%以上の定員占有率を示すエリアが中部，四国，九州のエリアに見られるなど，各エリアに散らばっていることが分かる。

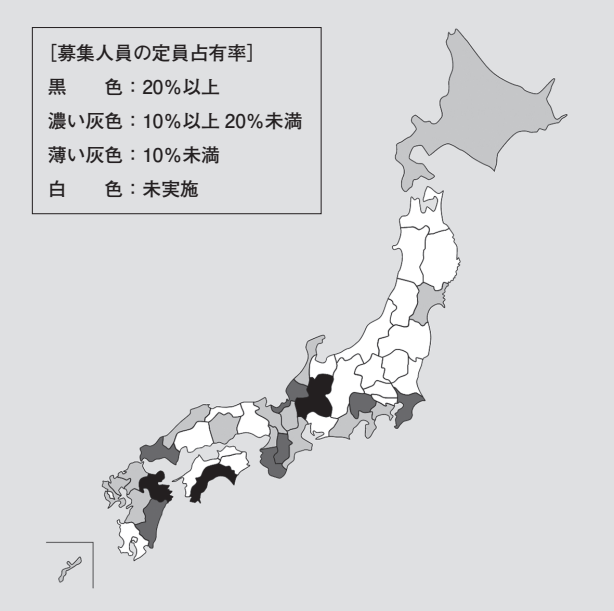


図５エリア別にみる「地域枠」選抜の定員占有率

3.5 地域に特化した出願要件の設定状況

次に，「地域枠」選抜の出願要件に関して，地域に特化した記述に着目して，その設定状況を確認する。ここでは，出願要件に記載された内容から，出身地制限のみ，就職地制限のみ，両制限ありの３カテゴリに分け，その分布を確認する。

図６に示した出願要件のカテゴリ別の円グラフを見ると，「出身地制限のみ」が 9.7%（N=3），「就職地制限のみ」が 45.2%（N=14），「両制限あり」が 45.2%（N=14）であった。このことから，就職地制限に関しては，対象となる 31 本の選抜中 28 本，つまり 90.4%において制限をかけていることが分かる。これに対し，出身地制限は 17 本，すなわち 54.9%の設定となり，このことから，今次の「地域枠」選抜においては，地域への人材輩出・定着という観点が，出身地以上に重視されていることがわかる。なお，「就職地制限」とみなされなかった事例は，高知大学の２本，横浜国立大学の１本の「地域枠」選抜であり，このうち後者については，出願要件として「神奈川県・横浜市・川崎市・相模原市の学校教育に関して、強い興味・関心を持つ者」とのみ記載され，就職地についてまでの言及が見られなかったものであるが，基本的には当該地域において教員になることを前提としているとみなすことができると思われる。

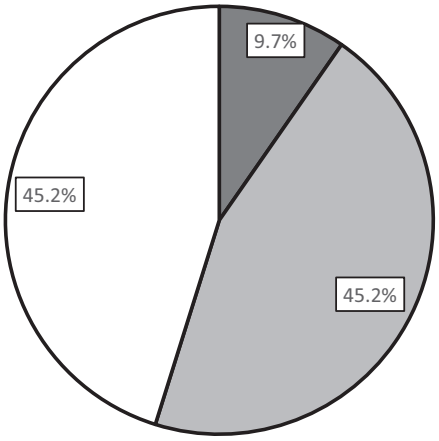
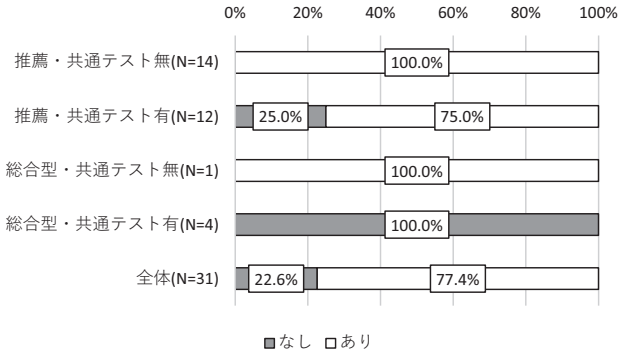


図６出願要件にみる地域制限の割合（N=31）

3.6 評定平均値の設定状況

さらに，評定平均値の設定状況について確認しておきたい。ここでは，選抜方式と共通テストを課すか課さないかの別に基づき４群に分けて設定状況を確認した。図７を見ると，共通テストを課さない場合にはすべての選抜方式で評定平均値が課される（ただし,「総合型・共通テスト無」は度数が１である）一方，共通テストを課す場合は，推薦では評定平均を課す割合が 75.0%であったのに対し，総合型ではすべての選抜方式で評定平均値を課さないということが判明した。

なお，評定平均値の設定値に関しては選抜方式間で特に差は見られなかった。



注）「総合型・共通テスト無」は度数が１である。

図７選抜方式・共通テスト有無×評定設定有無

3.7 競争倍率の動向

ここでは，令和 4 年度入試と令和 5 年度入試の「地域枠」選抜の志願倍率を比較する。なお，ここでは各大学のウェブページから特定できた情報に準拠し，両入試年度に実施した大学のみ（24 大学）のデータを用いて比較を行う[4)]。表 3 に示すように，令和 5 年度入試の志願倍率が 2.3 倍であり，令和 4 年度入試よりもやや志願倍率は高まった。

表 3 志願倍率の比較

	令和 5 年度	令和 4 年度
度数	24	24
平均値	2.3	2.1
標準偏差	1.327	1.583
最小値	0.4	0.5
最大値	5.5	6.8

3.8 その他，個別具体的な特徴

3.8.1 就職地制限の確約について（誓約書の提出）

出願要件における就職地制限に関しては，ほとんどの大学においては，当該地域での就職を求めたい一方で，『入学者選抜要項』では，あくまで本人の自由意思に基づき，「強い意欲がある」「強い希望がある」などの表現にとどめられている。この点について，三重大学では，26 大学のうち唯一，志願者に「誓約書」の提出を課しており，就職の確約を得る形を採っている。

3.8.2 教育委員会との具体的な連携について

前項と同様に就職地制限に関して，実際に当該地域で教員として就職するからには，教員採用にあたる当該地域の教育委員会との連携の有無が問われることは必然である。この点に関して，三重大学の「地域推薦（三重県南部地域）」においては，事前に「居住する地域の市町教育委員会が行う面接」により，「推薦」を得ることが要件化されている。また，佐賀大学の「佐賀県枠」では，1 次選考として，「佐賀県教育委員会による書類審査」を経る必要があるとされている。

3.8.3 大学の教育プログラムとの接続について

「地域枠」選抜によって入学した学生を，卒業後に地域に輩出することを想定するのであれば，選抜と入学後の大学教育との連続性についても検討すべき視野に含まれることになろう。この点，北海道教育大学は地域実践教育専攻，山梨大学は山梨県小学校教員養成特別教育プログラム，岡山大学は地域教育コース，長崎大学は地域・文化系へと，各大学における地域志向性のある教育領域への連接が想定されている。

4 考察

ここまで，国立の教員養成大学・学部における「地域枠」選抜の実態について分析結果を概観してきた。ここでは，先行研究でも言及した医学部（賀來・松下 2015）の調査データとの比較を中心に，考察を行う[5)]。

4.1「地域枠」選抜の実施概況について

まず，「地域枠」選抜の実施規模についてであるが，本稿での分析から，教員養成大学・学部における「地域枠」の採用率は 57.8％であったがこれは，医学部の実施率（80.0％）に比して低い水準である（ただし，看護職養成大学の実施率（13％）を上回る）。この結果は，医学部の場合，国の具体的な方針というバックボーンの存在ゆえに，高い実施率となっていることが考えられるが，教員養成大学・学部においては，そのような国策を抱えずとも，大学独自の判断で過半数を超える水準にまで実施率が高められることの証左である。

次に，大学別の募集人員に関して，教員養成大学・学部では中央値が 16.5 人であったのに対し医学部は 17.0 人で，同水準であった。ただ，医学部は，複数の選抜枠を設定する割合が相対的に高いのに対し，教員養成大学・学部では単数の選抜枠の設定が多い。

さらに，選抜方式をみると，医学部の場合は，推薦やＡＯといった特別選抜だけでなく，教員養成大学・学部では皆無であった一般選抜においても「地域枠」選抜の定員設定が行われている点に大きな特色がある。これは，福山（2023）も述べるように，医学部では一般入試においても面接を行い，受験生の人物評価を丹念に行っていることの影響と考えられる。これに対し，教育学部においては，一般選抜において医学部ほどの労力をかける実施体制をとっておらず，また，「地域枠」選抜をあくまで「特別」な選抜として位置づけるとの認識から，上記の違いが生じていると推察される。

なお，教員養成大学・学部においては「地域枠」選抜の実施エリアのばらつきが認められるが，医学部においても定員設定に偏在的な状況が認められることから，個別大学の自由度が反映したものと考えられる。おそらく，各大学が置かれた個別的な事情が作用する部分が大きいと推測するが，この問題を解明するには別途個別大学の実施背景を直接問う必要があるだろう。

4.2「地域枠」選抜の出願要件について

出願要件に関して，教員養成大学・学部の 9 割以上で就職地制限を設けており，出身地制限に関しては 54.9％で半数強程度であったのに対し，医学部では，

出身地制限が56.1%であり，ほぼ同水準にある。一方で，就職地制限（卒後進路指示）として，「貢献への意志」が5割，また，具体的な「大学の指定」・「初期研修病院指定」は2割程度であった。このことから，教員養成大学・学部の「地域枠」選抜においては，より就職地制限への言及度が高いと考えられる。この背景には，教員養成大学・学部における就職地制限が，ほとんどの場合，具体的な就業先の指定や奨学金制度，確約書等を含まない緩やかな設定であることが考えられる。これに対し，医学部は，国策としての制度的な影響もあり，個別的な就業先や奨学金を意図した書きぶりとなり，職業選択の自由という倫理的問題が想起されるがゆえに，就職制限の言及度が相対的に高まらなかったのではないだろうか。すなわち，「地域枠」選抜において就職地制限を課すには，職業選択の自由という問題に対してどのように対処するか，言い換えれば，緩やかに対処するのか厳格に対処するのかという選択の違いが影響するものと考えられる。

5 まとめと今後の課題

5.1 本研究で得られた論点

本稿では，国立の教員養成大学・学部における「地域枠」選抜という制度の現況を整理した。また，特に医学部における「地域枠」選抜との比較から考察を行った。そこで，「地域枠」選抜とは，改めて将来社会における地域人材を確保するための方策としての機能が期待されるもので，そこでは個別大学の独自性を保持する形での展開が読み込まれるものといいうる。ただし，同時に職業選択の自由という倫理的問題への具体的対処が求められ，当該選抜枠を通じてその有効性を示すには，その制度内に一種の「緩やかさ」が何らかの形で内包される必要があるという論点を得た。

5.2 今後検討すべき課題

「地域枠」選抜にかかる研究の蓄積は概して少なく，今後，数多くの研究課題が残されている。具体的には，①「地域枠」選抜を設定する大学側の動機や実情の解明，②受験生（大学生）が「地域枠」選抜に何を期待しているかの解明，③出身地域を限定させることの是非（地域人材の安定的な供給），④入試・選抜実績の確認（志願倍率や入学した学生の対象地域における就職率等），⑤地域枠の拡大の可能性（令和7年度より埼玉大学教育学部において，「地域枠」選抜が新規実施予定。さらにその後の動向の把握），⑥地域との具体的連携（大学と教育委員会との連携による教員就職にかかる優遇措置の設定），⑦大学教育との接続（大学教育プログラムとの連動による大学教育の機能強化）などが挙げられよう。

注

1）なお，信州大学は，学校推薦型選抜において県内の高等学校卒業者に対してのみ地域での就職を求めている一方，県外の高等学校卒業者に対しては特定の就職地への制限をかけていないことから，本研究では「地域枠」選抜として扱わなかった。

2）ただし，入試実施単位を大括りで設定している場合は1本としてカウントした。なお，同一の選抜名称であっても募集人員がコース等別に分かれる形で設定されている場合はそれぞれを1本としてカウントし，選抜枠は1つであるが出願要件を地域別を分岐させる場合は合わせて1本としてカウントした。

3）ただし，山形県，福島県，鳥取県には教員養成課程を備えた教育学部が存在しない。

4）島根大学は，「地域課題探究型」のみの志願者数が公開されていないため欠損値として扱った。また，福岡教育大学，大分大学及び和歌山大学の一部は令和5年度からの実施であるため，ここでのデータ分析には含めていない。

5）ただし，本研究と先行研究の間には研究方法が同一ではないという問題が厳然としてある点には留意が必要である。

参考文献

明石要一(2007).「地域枠を設けたAO入試のねらいは何か」『現代教育科学』50（2），101-105.

大谷奨（2016).「臨教審以降の大学入試の展開－『医学部地域枠』にみる多様性と公平性」『教育制度学研究』23，117-118.

賀來敦・松下明（2015).「日本の医学部入試地域枠制度の全容並びに問題点と提言―全国大学医学部募集要項横断研究」『日本プライマリ・ケア連合学会誌』38，31-37.

埼玉大学教育学部支援室（2023)「令和7年度埼玉大学入学者選抜における教育学部学校推薦型選抜の実施について」.（URL:https://www.saitama-u.ac.jp/exam_archives/2023-0323-0925-9.html　※最終閲覧日 2023年8月23日）

坂本尚志（2014).「医学部医学科におけるAO入試および地域枠入試の導入とその結果」『大学入試研究ジャーナル』24，201-206.

日本医学教育学会（2010).「提言　地域医療教育の充実のために―地域枠制度の拡大を受けて―」『医学教育』41（2），134-136.

美濃地裕子・高須佳奈・田中久美子（2021).「意識調査から見る『地域貢献人材育成入試』」『大学入試研究ジャーナル』31，279-286.

福山祐介（2023).「看護職養成大学における地域枠入試の現状分析と必要な戦略」『地域活性研究』18，329-335.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，126-133，2024

九州工業大学における多面的・総合的な入試の制度設計検証Ⅱ
――総合型選抜によって多様な資質を持つ学生を受け入れられているか――

木村 智志，播磨 良輔，大石 哲也，安永 卓生（九州工業大学）

九州工業大学の総合型選抜は，学力の三要素を多面的・総合的に評価することをめざした入試である。本稿では，総合型選抜で入学した学生とそれ以外の学校推薦型選抜や一般選抜で入学した学生とを比較しながら，本当にコンピテンシーが高い学生を選抜できているのか，及びこれらの選抜で入学した学生は大学での学びに適応できているのかについて検証した。その結果，総合型選抜を通じて大学内の多様性が生み出されていること，総合型選抜Ⅱにおいては他の選抜に比べ有意にコンピテンシーの高い学生を選抜できていること，及び特別選抜の入学者は大学での学びに適応できているという結果が得られた。このことから総合型選抜の導入を通じて多様な資質を持つ学生を受け入れ，相互に高めあえる学びの場を作り出すという，当初の目標は一定程度達成できたと言える。今後，総合型選抜による異なる資質を持つ入学者が増えていくことにより，徐々に全学的な波及効果が現れていくことが期待できる。

キーワード：総合型選抜，多面的・総合的な評価，工学系大学，追跡調査

1 はじめに

1.1 九州工業大学における入試改革

高大接続システム改革会議（2016）は，大学入試改革において，個別大学に対し，入学者選抜において学力の三要素を多面的・総合的に評価することを求め，国立大学協会（2017）は，2021 年度までに国立大学全体で総合型選抜と学校推薦型選抜による入学者を入学定員の 3 割とすることを基本方針に掲げてきた。

工学系単科大学である九州工業大学では「多面的・総合的な入試」の設計にあたり，出口となる産業界のニーズを意識する必要があった。日本経済団体連合会による新卒採用に関するアンケート調査によると，採用選考に重視した点の 1 位はコミュニケーション能力（82.4%），2 位は主体性（65.3%）となっており（日本経済団体連合会，2018），これらの項目が選択される割合は年々高まっている。こうした傾向をふまえ，工学系の技術者・研究者に求められるエンジニアの資質として本学では以下の 5 つをディプロマポリシーとして公表している。

① 多様な文化の享受
② コミュニケーション力
③ 自律的学習力
④ 課題発見・解決力（探究力）
⑤ デザイン力（エンジニアリング・デザイン）

そこで本学はこれらの資質を重視するために，これまでと異なった学生を迎え入れ，これまでにない学びの場を作り出すことを念頭におき，本学の展開するグローバル・エンジニア教育の中で中心的な存在となりうる学生の獲得を目指した入試について検討を行った。そして，2019 年度選抜からグループワークを課す AO 入試（現・総合型選抜Ⅱ）を実施した（藤江ほか, 2019）。さらに，2021 年度選抜からは，より多様な学生を受け入れるための選抜として大学入学共通テストを課さない総合型選抜Ⅰを開始した。これにより九州工業大学では 2021 年度選抜までに総合型選抜と学校推薦型選抜による入学者を入学定員の 3 割以上にすることができた。

また，本学は 2018 ～ 2021 年度の間，PROG[1)] を用いて，ジェネリック・スキルを調査してきた。PROG はジェネリック・スキルを「リテラシー」と「コンピテンシー」の 2 つの観点から測定しているといわれるテストである。ここではリテラシーとは「知識を基に問題解決にあたる力」（PROG 白書プロジェクト，2016: 31），コンピテンシーとは「自分を取り巻く環境に働きかけ，実践的に対処する力」（河合塾・RIASEC, n.d.: 5）とされている。本学の総合型選抜は求める人物像を「学習機会やグループ活動において中心的な役割を果たすスキル，態度を持つ学生」としており，ジェネリック・スキル，特にコンピテンシーがこれに近いと考えている。

そこで，PROG を用いて選抜区分別に学生たちのリテラシー，コンピテンシー及び GPA を比較したところ一般選抜に比べ推薦Ⅰによる入学者はコンピテンシーの「対人基礎力」が高い一方で，リテラシーの「情報分析力」「言語処理能力」が低いという結果が得られている（安永ほか，2019）。

前稿（花堂ほか，2021）では，2019 年度より学力の三要素を多面的・総合的に評価する入試として導入した AO 入試について，実施結果及び入学後の外部テストの結果を元に，AO 入試が「多面的・総合的な入試」となっているか，また，導入目的であったコミュニケーションに関わる資質が高い学生の獲得を実現できているかを検証した。その中で，各試験の評価結果の相関分析では，各試験のほとんどは独立しており，多面的･総合的な評価を実施できたことが示唆された。また，PROG スコアを入試区分別に比較した結果からは，AO 入試の合格者は対人基礎力・対自己基礎力に関連したスコアが高く，一般入試や推薦入試による入学者とは明らかに異なる傾向を持っていることを確認した。そこで，本稿では，AO 入試（現・総合型選抜Ⅱ）導入以後の 4 年が経ち，最初の学生が卒業した段階に至り，改めて 6 つの選抜区分で入学してきた学生について比較し，総合型選抜は他の選抜とは異なった資質を持つ学生を受け入れられているか，入学後に制度設計時に想定した資質を生かした学びを行えているかという 2 点について，入学者の属性の多様性，PROG スコア，入学後の学業成績，卒業研究における評価などを用いて，継続検証することとした。

1.2 本研究の目的

本研究では，2019 ～ 2022 年度の選抜で入学した学生を選抜区分ごとに分け，分析することで入試制度設計の検証を試みた。検証する上で着目したのは，第 1 に，学生の資質が選抜区分毎に違いがあり，多様な資質を持つ学生を受け入れているのかという点，第 2 に，総合型選抜で入学した学生は，入学後に制度設計時に想定した資質を生かした学びを行えているかという点である。これらを確認し，適切な入試を設計・実施できたのかを検証し，今後の総合型選抜の改善に役立てることを本研究の目的とする。

2 調査方法

2.1 選抜方法について

本稿では，一般選抜の前期日程（以下，前期），後期日程（以下，後期），学校推薦型選抜Ⅰ（大学入学共通テストを課さない，以下，推Ⅰ），学校推薦型選抜Ⅱ（大学入学共通テストを課す，以下，推Ⅱ）と 2019 年度の入学者選抜から実施している総合型選抜Ⅱ（大学入学共通テストを課す，以下，総Ⅱ），2021 年度から実施している総合型選抜Ⅰ（大学入学共通テストを課さない，以下，総Ⅰ）での入学者を対象として分析，検証を行った。

なお，各選抜の方法は表 1 のとおりである。

2.2 選抜区分毎の追跡調査

調査は必要に応じて次のように処理をして行った。

選抜時のセンター試験／大学入学共通テスト（以下，共通テスト）の成績は大学入試センターから公表されているデータを用いて全国偏差値に変換して用いた。

大学での学びへの適応は成績評価のうち GP（表 2）及び単位修得率，ストレート進級・卒業率[2)]，指導教員アンケートを用いた。

また，ジェネリック・スキルについては 2018 ～ 2021 年に 1 年及び 3 年を対象に実施した PROG の結果を利用した。

表 1 各区分の選抜方法

	前期	後期	推Ⅰ	推Ⅱ	総Ⅰ	総Ⅱ
共通テスト	○	○		○		○
学力検査（記述）	○	○				
適性検査（CBT）			○		○	
調査書			○	○		◆
面接 口頭試問			○		○	○
主体性等 申告書			○	○		
グループワーク[注2]					○	○
課題解決型記述問題					◆	◆
その他	◆志願理由書				学びの計画書 ◆レポート	◆高校入学後の活動に関する記述
公表している重視する力	理数系科目の学力と総合的な基礎学力	理数系の特定科目での強み	高校での学びや活動	高校での学びや活動	新しいことを学ぼうとする力や情報を書き出す力	コミュニケーション力とメタ認知能力

注 1）◆印 合否判定時では点数化していない
注 2）コロナ禍のため2021年度選抜では実施していない
＊詳しくは選抜要項（https://www.kyutech.ac.jp/examination/gs-essential-point.html）を参照のこと

表 2 九州工業大学での得点と GP の関係

得点	0-59	60-64	65-69	70-74	75-80	80-84	85-89	90-100
GP	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0

3 結果及び考察

3.1 入学者の多様性を確保できているか

多様な学生を受け入れるために本学では主に 6 つの選抜を行っている。ここでは，男女比，英語外部資格の提出率，ジェネリック・スキルの 3 つの観点から入学者の多様性について分析した。

3.1.1 男女比

本学では，女子学生の比率 26% を学内の目標に掲

げている。2023 年 4 月時点では約 17％と令和 4 年度学校基本調査による全国平均とほぼ同等である。しかし本学の選抜区分毎の受験者や合格者における女子の比率を比較すると一般選抜に比べて受験者も総Ⅰ・総Ⅱ・推Ⅰは女子の比率が高く，この 3 区分の合格者の女子率は常に 20％を超えていた（図 1）。

男女別の合格率を比較すると，総Ⅰ・総Ⅱは，女子枠を設定したり，女子を優遇したりしているわけではないにもかかわらず，女子の方がやや合格率が高い傾向にあった。総Ⅰでは男子の出願者の英語資格・外部検定の資格提出率が 66.2％に対して女子の提出率は 84.8%，総Ⅱでは男子が 66.9％に対して女子が 78.1％であったことから英語の得意な女子が受験しやすくなっているという可能性がある。このことから総合型選抜は理工系を目指す女子の受験機会を増やすことで，本学の女子学生の比率向上に寄与しているといえる。

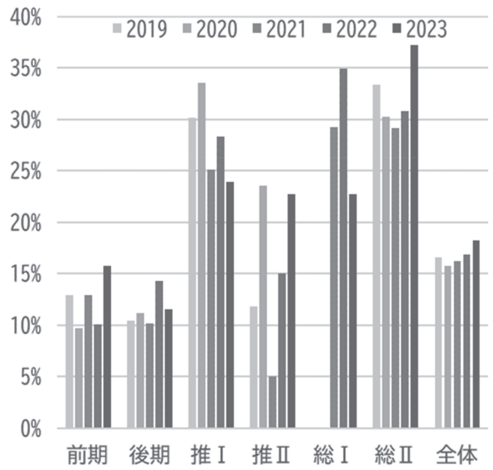


図 1 選抜区分ごとの合格者の女子率

3.1.2 英語外部資格の提出率

本学では，今回の分析対象とした各選抜では英語資格・検定試験を独自の換算表（表 3）を用いて英語の配点の最大 20％まで加点する加点方式で利用可能としているため，たとえ低いスコアであっても，高校時代に受験した場合は提出していると考えられる。そこで選抜区分ごとに英語外部資格・検定試験の提出率をみることで英語への興味関心を比較できると考えた。その結果，特別選抜合格者の方が 20％以上高く提出されていた（図 2）。また，表 3 から提出者数が一定になっている 2021-2023 年の提出者の資格換算点を算出し，加算割合の平均を比較したところ，前期 64%，後期 69%，推Ⅰ 60%，推Ⅱ 68%，総Ⅰ 64%，総Ⅱ 62% と，いずれも 60-70% の範囲にあり，前期と特別選抜とを比べても大きな差はなかった。特に総Ⅰは出願時期が 9 月と推Ⅰよりも 2 カ月早く，資格の取得期間短い。しかし，他の特別選抜と同様に，提出率が一般選抜より有意に高いことは英語の学習に対して抵抗感がなく，グローバルに対する興味関心を持っている学生を増やすのに寄与したと考えた。

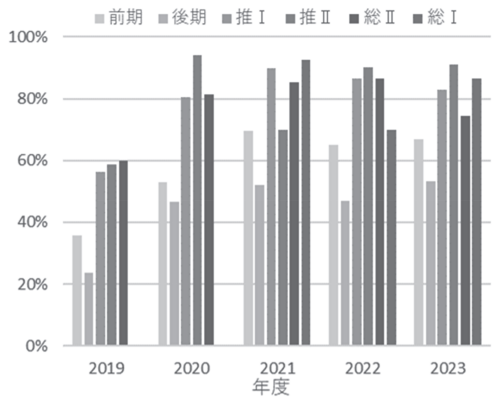


図 2 選抜区分ごとの外部検定の提出率

3.1.3 ジェネリック・スキルについて

前期，後期及び推Ⅱは，推Ⅰ・総Ⅰ・Ⅱに対してそれぞれリテラシーが高いという結果が得られた。一方でコンピテンシーは総Ⅱが他の選抜に比べて高いという結果が得られた（図 3）。また，総Ⅱは，特に対人基礎力と対自己基礎力の平均が他よりも 1 点以上高く，行動持続力なども高い結果であった。このことからグループワークはコンピテンシーが高い学生を選抜するうえで，一定の効果があるといえる。2021 年の総Ⅰで差がみられなかったのは，初年度であることに加え，コロナ禍によりグループワークが実施できなかった（大野ほか，2022）ことによると考えられる。その一方で，課題解決型記述問題においての評価基準に近いリテラシーが，総Ⅰ・Ⅱともに推Ⅱより低いことは，課題解決型記述問題での選抜が有効に機能していないことが示唆される。これは最終の合否判定においては配点化せず，面接の材料としてのみ利用していることが影響していると考えられる。

表 3 九州工業大学での英語資格・外部検定換算表

換算割合（%）	英検，英検CBT，英検S-CBT，英検S-Interview ［注1］ 各受験級のCSEスコア判定対象範囲					GTEC（検定版）（CBT）	TOEIC（L&R）（S&W）［注2］	TOEFL iBT ［注3］	TEAP	TEAP CBT	ケンブリッジ英語検定	IELTS
	1級	準1級	2級	準2級	3級							
100	2630以上					1350以上	1845以上	95以上	375以上	800以上	180以上	7.0以上
90	2304	2304以上				1190	1560	72	309	600	160	5.5
80		2150	2150以上			1090	1380	58	275	525	150	5.0
70		1980	1980			980	1180	45	235	435	142	4.5
60			1950			960	1150	42	225	420	140	4.0
50			1850	1850以上		850	915	31	190	350	132	3.5
40			1790	1790		790	835	25	170	300	127	3.0
30			1728	1728		720	755	20	145	255	122	2.5
20				1700		690	625	16	135	235	120	2.0
10				1670	1670以上	650	595	13	115	195	118	1.5
0	2304未満	1980未満	1728未満	1670未満	1670未満	650未満	595未満	13未満	115未満	195未満	118未満	1.5未満

［注1］英検はCSEスコアにより換算点の判定を行うが，各受験級の試験内容で判定可能とされている範囲のスコアを対象とする。
［注2］TOEIC(L&R)(S&W)は，TOEIC(S&W)のスコアを2.5倍にしてTOEIC(L&R)に合算したスコアで換算点を判定する。
［注3］TOEFL iBTは，Test Date スコアのみを利用対象とする。（MyBest スコアは利用しない。）

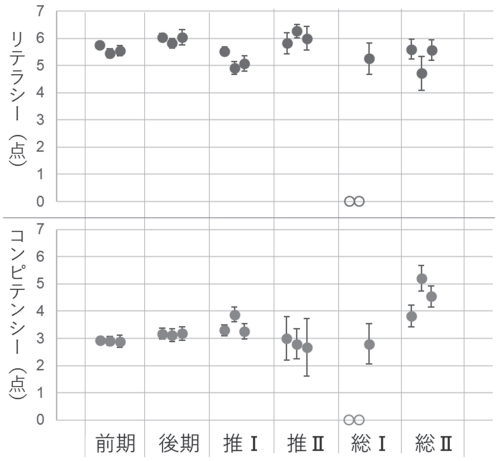


図 3 選抜区分ごと 1 年時の PROG の平均
（左から 2019，2020，2021 年，バーは 95% 信頼区間を示す，総Ⅰは 2021 年のみ）

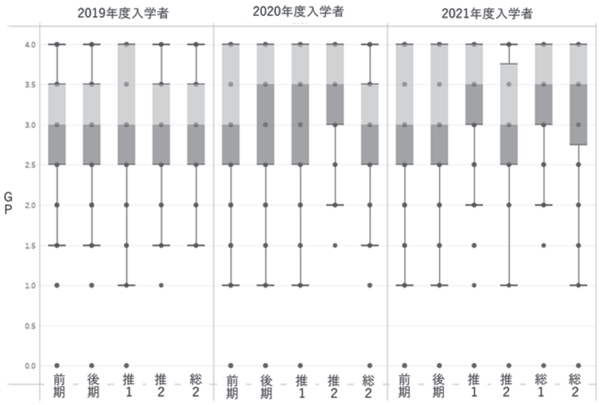


図 4 選抜区分ごとの 1,2 年向け PBL/ 実験科目の成績

3.2 総合型選抜は本当にジェネリック・スキルを重視した選抜となっているのか？

3.2.1 総Ⅰ・Ⅱとそれ以外とでの PBL 科目の比較

総合型選抜ではグループワークだけでなく課題解決型記述問題を課すなどをしていることから，実験科目や PBL 科目でも一定の活躍に期待していた。そこで A 学部の 1，2 年生対象の PBL 及び実験科目についてその GP の分布を比較した。推Ⅰと総Ⅰは比較的高い傾向がみられたが，2021 年度を除き，総Ⅱが他の選抜よりも高い傾向を示すことはなかった（図 4）。

3.2.2 総Ⅱと推Ⅱの PROG 比較

総Ⅱと推Ⅱとは併願できない選抜方法であり，ともに共通テストを課すが，グループワーク・面接を実施するか，調査書を含めた書類審査のみで実施するかに違いがある。そこで共通テストの偏差値の分布（図 5）と PROG の調査（表 4）から比較した。その結果，共通テスト及びリテラシーについては推Ⅱのほうが高いという結果が得られた。一方でコンピテンシーについては対人基礎力と対自己持続力で総Ⅱの方が有意に 2 点ほど高い結果が得られた。これらのことから総Ⅱでは同じ共通テストを利用する推Ⅱとは異なった資質を持つ学生を選抜しているといえる。

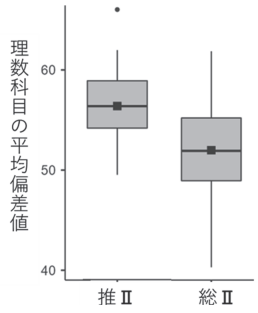


図 5 総Ⅱと推Ⅱの共通テストの偏差値分布（p<0.01）

表 4 総Ⅱと推Ⅱの 1 年時 PROG（3 か年）での比較

		区分	N	平均値	（p 値）	中央値	標準偏差	標準誤差
リテラシー領域		**推Ⅱ**	23	6.17	0.002	6	0.78	0.16
		総Ⅱ	31	5.10		5	1.58	0.28
4つの力	情報収集力	**推Ⅱ**	23	4.43	0.008	4	0.59	0.12
		総Ⅱ	31	3.74		4	1.21	0.22
	情報分析力	**推Ⅱ**	23	4.43	0.043	4	0.59	0.12
		総Ⅱ	31	3.97		4	1.05	0.19
	課題発見力	推Ⅱ	23	4.22	0.064	4	1.04	0.22
		総Ⅱ	31	3.58		4	1.43	0.26
	構想力	**推Ⅱ**	23	4.09	0.04	4	1.16	0.24
		総Ⅱ	31	3.39		4	1.26	0.23
処理能力	言語処理能力	**推Ⅱ**	23	4.43	0.038	5	0.73	0.15
		総Ⅱ	31	3.87		4	1.20	0.22
	非言語処理能力	推Ⅱ	23	4.35	0.205	5	0.78	0.16
		総Ⅱ	31	3.97		5	1.38	0.25
コンピテンシー領域		推Ⅱ	21	2.76	< .001	2	1.64	0.36
		総Ⅱ	28	4.89		5	1.23	0.23
3つの力	対人基礎力	推Ⅱ	21	2.81	< .001	3	1.60	0.35
		総Ⅱ	28	5.25		6	1.32	0.25
	対自己基礎力	推Ⅱ	21	2.95	< .001	3	1.56	0.34
		総Ⅱ	28	4.71		4.5	1.54	0.29
	対課題基礎力	推Ⅱ	21	4.00	0.711	4	1.67	0.37
		総Ⅱ	28	3.82		4	1.63	0.31
対人基礎力	親和力	推Ⅱ	21	2.95	< .001	3	1.69	0.37
		総Ⅱ	28	5.00		5	1.70	0.32
	協働力	推Ⅱ	21	3.05	< .001	3	1.99	0.43
		総Ⅱ	28	5.21		5.5	1.69	0.32
	統率力	推Ⅱ	21	2.90	< .001	3	1.48	0.32
		総Ⅱ	28	4.96		5	1.53	0.29
対自己基礎力	感情制御力	推Ⅱ	21	3.05	0.002	3	1.24	0.27
		総Ⅱ	28	4.25		4	1.32	0.25
	自信創出力	推Ⅱ	21	2.76	< .001	2	1.64	0.36
		総Ⅱ	28	4.46		5	1.62	0.31
	行動持続力	推Ⅱ	21	3.10	< .001	3	1.73	0.38
		総Ⅱ	30	4.83		4.5	1.53	0.28
対課題基礎力	課題発見力	推Ⅱ	21	4.33	0.188	5	1.91	0.42
		総Ⅱ	28	5.00		5	1.44	0.27
	計画立案力	推Ⅱ	21	3.67	0.214	4	1.77	0.39
		総Ⅱ	29	3.00		2	1.95	0.36
	実践力	推Ⅱ	21	4.29	0.511	4	1.42	0.31
		総Ⅱ	28	4.00		4	1.59	0.30

3.3 大学での学びへの適応

一般に「特別選抜による合格者は学力が低く，大学での学びに適応できない」という指摘が根強くある。そこで，特別選抜の学生が大学での学びに適応しているか，特に総Ⅱの学生がどのように卒業していったかを調査した。

3.3.1 選抜区分別の単位修得率と GP の分布

入学者を選抜区分毎の単位修得率を比較すると，主に 1，2 年生対象の基礎系科目，2 ～ 4 年生対象の専門系科目とも一般選抜入学者に比べると総Ⅰ・総Ⅱはやや低くなる傾向にあった（図 6）。GP に注目すると，総Ⅰには専門系科目では差が小さくなっている一方，総Ⅱは全体的に他の選抜に比べて低いままの傾向にある（図 7・8）。これは総Ⅱが他の選抜に比べて成績の分布が広い（分散が大きい）ことによる。

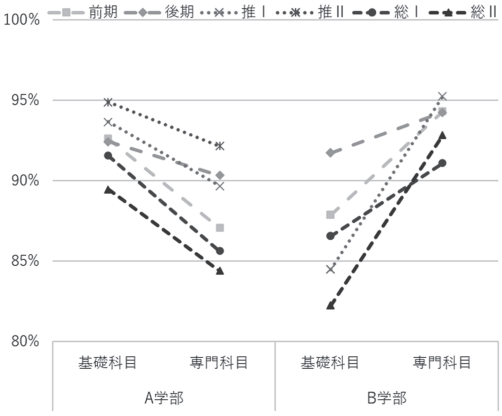


図 6 選抜区分ごとの単位修得率

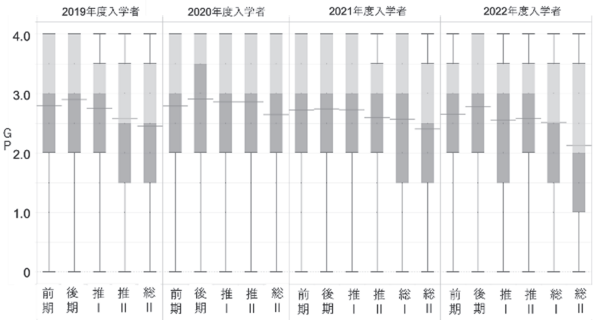


図 7 基礎系科目（必修）の GP の分布

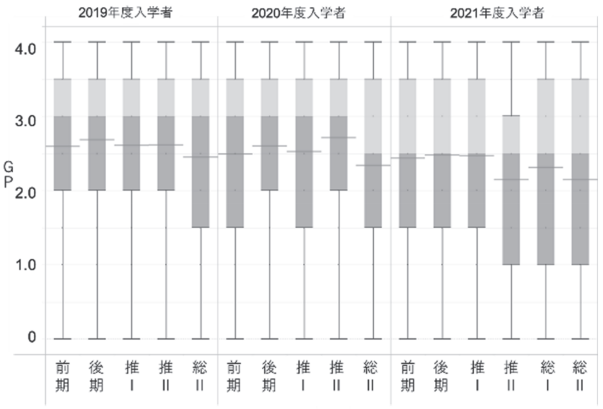


図 8 専門系科目（必修）の GP の分布

3.3.2 選抜区分別のストレート進級・卒業率

大学での学びに適応していない場合は，ストレート進級・卒業率[2)]が定員の約 50% を占める前期の学生よりも低下すると考えられる。しかし，図 9，10 の通り，ストレート進級・卒業率に関して，前期入学者と比較すると，2019 年度の総Ⅱを除きいずれも 1 を超えている（前期入学者のそれよりも高い）ことから留年や退学をする学生の比率は他の選抜に比べて高いとは言えない。つまり，先の項と併せて考えると「成績はやや低いものの，留年や退学に至るまでの成績不振ではない」ことから，総合型選抜での入学者は大学での学びに適応できているといえる。

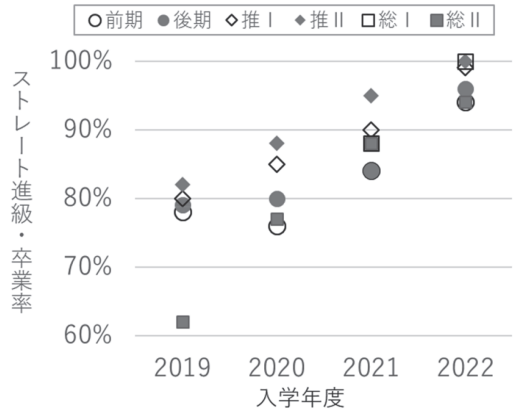


図 9 入学年度別ストレート進級・卒業率

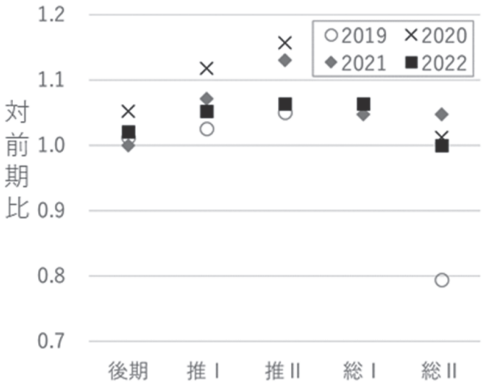


図 10 選抜区分別ストレート進級・卒業率（対前期比）

3.3.3 AO 入試（現・総Ⅱ）入学者の卒業研究

2019 年度の総Ⅱの入学者が 2022 年度に卒業するのに合わせて，卒業研究修得者の成績分布からの比較を行った。図 11 のとおり，総Ⅱの入学者は，特別高い評価を受けた者はいないが，相対的には高い評価帯に集中しており，他の選抜区分とそん色がないことが分かった。

また成績には表れにくい研究室の様子について，総Ⅱの入学者を指導した教員に対し，選抜区分を明示した状態でアンケート調査を行った。アンケートは各項目に対して平均を出すとともに，ネガティブな評価をされた人数（A）とポジティブな評価された人数（B）の比を算出した（表 5）。その結果，選抜時に重視している主体性や協働性について高い評価が得られていることや，コメント評価でも多くの項目でネガティブな評価を受けている学生よりもポジティブな評価を受けている学生の方が 2 倍程度多かった。2019 年度の総Ⅱの入学者はストレート進級率が低く，教員の中にもネガティブなバイアスがかかっている上での結果であることを踏まえると，卒業時におけるディプロマポリシーの観点から，少なくともストレートに卒業した学生だけをみれば，選抜方法として適当であったともいえる。すなわち，少なくとも 2/3 以上の入学生が，入学時に期待されるようなコンピテンシーの高さを生かしていたことがうかがえた。

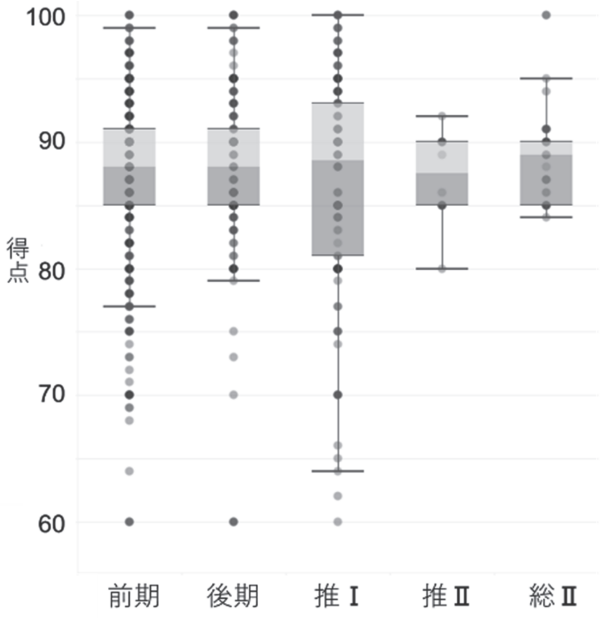


図 11 卒業研究（修得者）の得点の分布

表 5 総Ⅱ入学者の卒業研究の指導教員アンケート

質問項目	平均	B/A比
【研究における協働的な活動】において、中心的な役割を果たしていた。	1.91	1.30
【研究以外の協働的な活動】において、中心的な役割を果たしていた。	2.15	2.80
他の学生を尊重し、一緒に活動しようとする態度が見られた。	2.52	3.80
学生プロジェクトや学外の活動等、多様な人々との活動に熱心に取り組んでいた。	2.27	3.60
卒業研究に主体的に取り組んでいた。	2.91	4.00
卒業研究に取り組む上で必要な学力を身につけていた。	2.58	3.50
卒業研究に取り組む上で必要となる専門的な知識や技能を身につけていた。	2.42	2.57
学会発表等につながるようなレベルの高い研究活動に取り組んでいた。	2.27	1.89
卒業研究や研究室の諸活動において、創造性や独創性を発揮していた。	1.82	0.93
失敗しても、試行錯誤を繰り返し続けようとする態度が身についていた。	2.39	2.43
困難な課題にも挑戦しようとする態度が身についていた。	2.36	2.25
より高みを目指そうとする態度（向上心）が身についていた。	2.33	2.83

注）選択肢とpt，グループは次の通り

選択肢	pt	グループ
当てはまらない	0	（A）
やや当てはまらない	1	
どちらともいえない	2	
やや当てはまる	3	（B）
当てはまる	4	

3.4 AO 入試（現・総Ⅱ）によって大学全体のコンピテンシー向上につながっているか

ここまで，総合型選抜，特に総Ⅱの入学者のコンピテンシーの高さについて述べてきたが，AO 入試導入以前と比較し，導入後の 3 年生全体のコンピテンシー等の変動について調査した。しかし，2019 年度の選抜区分別の 1 年時から 3 年時の変化についてはほとんど差が見られなかった（図 12）。さらに，2016~2019 年度の入学者全体の 3 年時の PROG 調査を比較したところ，上昇するようなことは見られなかった（図 13）。これらのことから総合型選抜により期待されるような波及効果は見られなかった。これはコロナ禍により学生間の交流が制限されたためであることが推察され，総合型選抜による学生の多様化の波及効果が表れるのにはもう少し時間がかかると考えた。

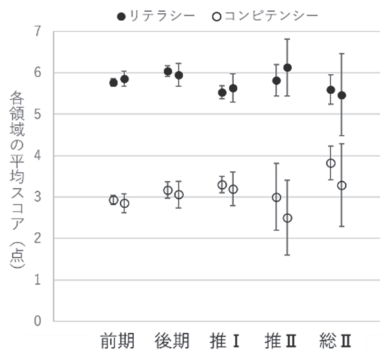


図 12 2019 年度入学者 1 年時（左）と 3 年時（右）の PROG の平均（バーは 95% 信頼区間を示す）

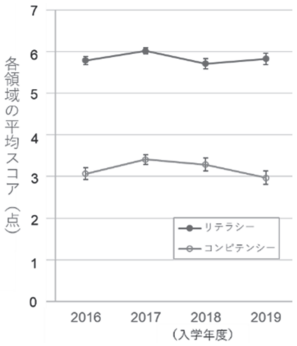


図 13 3 年時の全体の PROG の平均の変化
（バーは 95% 信頼区間を示す）

4 まとめ

4.1 結論

これまで述べた調査結果を，①～⑤として総括する。

① 総合型選抜も含めた特別選抜は女子率の向上と英語に興味を持つ学生の増加に寄与している。

② 総合型選抜のグループワークや面接はコンピテンシーの高い学生の獲得に寄与している。

③ 特別選抜での入学者は GP 面ではやや一般選抜に劣るが進級率や卒業率から見る限り大学での学びに適応しているといえる。

④ 総Ⅱの入学者は主体性や協働性を発揮して卒業研究時に取り組んでいる。

⑤ 総合型選抜による多様化に伴う，学生全体への波及効果は現時点では観測されなかった。

以上のことから，総合型選抜を通じて多様な資質を持つ学生を受け入れ，相互に高めあえる学びの場を作り出すという目標は，一定程度達成できたといえる。

4.2 今後の課題

今回，総合型選抜を通じて多様な資質を持つ学生を受け入れ，相互に高めあえる学びの場を作り出すことまでは確認できたが，その波及効果が表れるのにはもう少し時間がかかると考えた。今後は，総Ⅰ・総Ⅱに対しての入学前教育を実施して，よりコンピテンシーの高さを生かせるような姿勢を促し，学部を超えた交流の中核になったり，学生プロジェクトや自主的な勉強会等への参加や主宰したりしやすい環境を整えていきたい。また，授業スタイルの違いとして PBL 授業等の成績などを参考に分析を進める必要があると考えている。また，総Ⅰは総Ⅱほどコンピテンシーが高い学生を選抜できていないこと，及びリテラシーや対課題基礎力の観点から判断すると，総Ⅰ・総Ⅱとも課題解決型記述問題での選抜が十分には機能していないことは今後の課題である。そこで，今後も引き続き調査

を続け，課題決定記述問題の合否判定時の配点化や波及効果の有無について検証する。

注

1）PROG（Progress Report on Generic Skills）は学校法人河合塾並びに株式会社リアセックが開発・実施しているジェネリック・スキルの評価試験である。

2）ストレート進級・卒業率は次のように求めた。

1―（留年者数＋退学者数＋除籍者数）／入学者数

謝辞

本研究を進めるにあたり，活水女子大学の花堂奈緒子先生及び鳥取大学の進藤明彦先生より分析について助言をいただきました。ここに記し謝意を表します。

参考文献

藤江美奈・安永卓生・播磨良輔・山下修充（2019）.「入学者選抜の観点からグループワークの評価方法とその制度設計」『令和元年度 全国大学入学者選抜研究連絡協議大会（第14回）研究発表予稿集Ⅰ』，185-190

河合塾・RIASEC 資料（n.d.）「ジェネリックスキル測定・育成ツール『PROG』のご案内」（導入時配布資料）

花堂奈緒子・播磨良輔・安永卓生（2021）.「九州工業大学における多面的・総合的な入試の制度設計検証」『大学入試研究ジャーナル』31，111-118

国立大学協会（2017年11月20日）「2020年度以降の国立大学の入学者選抜―国立大学協会の基本方針―」

高大接続システム改革会議（2016）.「最終報告」文部科学省

日本経済団体連合（2018）.「2018年度新卒採用に関するアンケート」http://www.keidanren.or.jp/policy/2018/110.pdf（2023年1月21日）

大野真理子・花堂奈緒子・播磨良輔（2022）.「オンライン入試の意義と課題」『大学入試研究ジャーナル』32，106-113

PROG白書プロジェクト編（2016）「PROG白書2016―現代社会をタフに生き抜く新しい学力の育成と評価―」学事出版.

安永卓生・藤江美奈・山本鉱・播磨良輔・山下修充（2019）.「九州工業大学における入試区分別のPROG・GPAを用いた追跡調査と制度設計」『大学入試研究ジャーナル』29，15-22

大学入試研究ジャーナル第 34 号，134-138，2024

入学者選抜改革と学習指導要領の改訂が高校生に与える影響

立脇 洋介（九州大学）

入学者選抜改革ならびに学習指導要領の改訂が高校生の学習行動や入学者選抜への考えに与える影響を検討するため，2021 年と 2025 年の入学者選抜の対象となる高校生が 1 年生の時に調査を実施した。その結果，以下の三点が明らかになった。第一に，入学者選抜の変更に関して知っている人の割合は，2019 年が 8 割以上であったのに対し，2023 年は半数程度と大きく減少していた。第二に，学習時間に関しては，高校の特徴にかかわらず，2019 年と 2023 年で大きな違いが見られなかった。第三に，入学者選抜で重視されていたものもほとんど変化しておらず，「教科試験」，次いで「面接」「調査書」「志望理由書」であった。以上の結果から，少なくとも高校 1 年生にとっては，入学者選抜改革や学習指導要領の改訂は学習行動や入学者選抜への考えにあまり影響していないと推測される。

キーワード：学習指導要領，2021 年度入学者選抜，2025 年度入学者選抜，入学者選抜改革

1 はじめに

1.1 高大接続改革

2021 年 1 月から大学センター試験に代わり，大学入学共通テスト（以下共通テストと表記）が開始された。

共通テストは，中央教育審議会答申（中央教育審議会，2014）や高大接続システム改革会議「最終報告」（高大接続システム改革会議，2016）での議論を経て，「高大接続改革」の一環として導入された。これらの議論では，知識基盤社会やグローバル化に対応した能力への転換と，高校生や大学生の学力の低下という課題が指摘されていた。当初の計画では，共通テスト開始時に，先行して記述式問題や思考力をより重視した問題を出題し，2022 年度から実施される学習指導要領下で学んだ高校生が受ける 2025 年度の共通テストからさらなる変更をする予定であった。しかし，試験実施上の課題から記述式問題ならびに英語民間試験の活用が見送られため，現時点では比較的小規模な出題内容の変更にとどまっている。ただし，2025 年度の共通テストでは，新教科「情報」が追加される。さらに，学習指導要領の改訂に伴い，高校生が学ぶ内容が変更されるため，出題内容もかなり変更されることになる。

高大接続システム改革会議「最終報告」では，個別大学の入学者選抜についても，アドミッションポリシーに基づき「学力の３要素」を多面的・総合的に評価する入学者選抜への改善を求めている。特に学力の３要素のうち，共通テストで評価が困難な「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」を，調査書や志望理由書，面接などによって評価する必要性が指摘されている。

1.2 入学者選抜と高校生の学習行動

高大接続改革の背景には，育成する能力の転換と学力低下問題があった。つまり，入学者選抜改革や学習指導要領の変更を通して，これまでとは異なる能力を育成し，学力を向上させることをねらっていた。

しかし，入学者選抜が高校生の学習行動に与える影響は非常に複雑であることが指摘されている。山村ほか（2019）は，首都圏の進学校と進学中堅校を対象にした 3 年間のパネル調査によって高校生の学習行動の規定要因を明らかにしている。受験直前の学習行動を最も規定していたのは，高校 1 年生時の学習時間であった。入学者選抜の影響を見ると，AO 入試を志向するほど，学習時間が少なく，指定校推薦を志向するほど，テスト前の学習時間が多かった。しかし，いずれも高校 1 年生時の学習時間に比べると影響が少なく，限定的であった。ただし，山村ほか（2019）の研究は高大接続改革前に実施されており，今回の一連の改革が，高校生にどのような影響を与えるかは明らかにされていない。

また，高校生を対象とした研究ではないが，倉元ほか（2023）は，高校を対象とし，新しい学習指導要領のうち「情報」に注目し，入学者選抜に関する調査を行っている。その結果，9 割以上の高校が共通テスト「情報」に関する知識を有した。さらに，生徒や高校の負担，担当する教員不足，地域間格差などの理由から 2/3 の高校が情報を全国立大学で課す案に反対していた。

1.3 本研究の目的

本研究の目的は，高大接続改革の一環として行われ

た，入学者選抜改革ならびに学習指導要領の改訂が高校生の学習行動や入学者選抜に対する考えに与える影響を検討することである。具体的には，2021 年入学者選抜と 2025 年入学者選抜の対象となる高校生が 1 年生の時に調査を実施し，学習時間や入学者選抜で用いられる各種評価の重要度等を比較する。この際，進学校と進学中堅校（山村ほか, 2019）や地域間格差（倉元ほか，2023）など，高校の特徴に注目した分析も行う。

2 方法

2.1 調査手続き

調査会社に登録されたモニターを利用する公募型 Web 調査を行った。個人情報および倫理面に配慮し，参加者本人が同意した場合のみ，調査に参加してもらった。まずスクリーニング調査によって，大学進学を希望する高校 1，2 年生を抽出した。条件に合致した人に本調査の依頼を行い，学年と性別を組み合わせた 4 群, それぞれ 100 人を目途とし, 回答の募集を行った。参加者には調査会社から謝礼としてポイントが支払われた。

2.2 調査時期と分析対象

調査は 2019 年 3 月と 2023 年 3 月に実施した。本報告では，1 年生のデータのみを分析対象とした。最終的に 2019 年 206 人（男性 103 人，女性 103 人），2023 年 206 人（男性 103 人，女性 103 人）の有効回答を得た（男性 206 人，女性 206 人）。

2.3 分析項目

2.3.1 高校の情報

通っている高校の「設置者」「課程」「学科」について尋ねた。さらに, 高校の特徴に関して,「地方の高校」「進学校」「中高一貫校」などから該当するものを全て選択してもらった。

2.3.2 学習時間

自宅や図書館や塾など，学校の授業以外での学習時間を尋ねた。「テスト期間中ではない平日（ふだん）」「テスト期間中」のそれぞれについて，「まったくしない＝ 0」「1 時間ぐらい＝ 1」「2 時間ぐらい＝ 2」「3 時間ぐらい＝ 3」「4 時間くらい＝ 4」「5 時間ぐらい＝ 5」「6 時間以上＝ 6」から単一回答形式で回答を求めた。

2.3.3 入学者選抜変更に関する理解度

入学者選抜変更に関する情報を知っている程度に関して，「2020 年（2024 年）4 月以降，大学入試が変わります。具体的に何が変わるか，知っていますか。」と尋ねた。回答は「まったく知らない（＝ 1）」から「よく知っている（＝ 4）」の 4 件法で求めた。

2.3.4 入学者選抜での評価の重要度

入学者選抜で評価される内容を 12 項目設定し，「大学入試において次の内容が評価されることは重要だと思いますか。それぞれ当てはまると思うものをお選びください。」と尋ねた。12 項目は，「教科の試験」「小論文」「面接」「内申書・調査書」「その学校を志望した理由」「英語の民間試験」「高校の探究活動などの授業の成果」「高校での生徒会や委員会の活動」「高校での行事の取り組み」「部活動やコンクールの結果」「英語以外の資格や検定」「ボランティアなどの社会活動」である。回答は「まったく重要でない（＝ 1）」から「非常に重要である（＝ 4）」の 4 件法で求めた。

3 結果

3.1 2019 年と 2023 年の比較

まず 2019 年と 2023 年の比較を行った。入学者選抜変更に関する理解度に関して，「少し知っている」「よく知っている」と回答した人は，2019 年では 8 割以上であったのに対し，2023 年は半数程度と大きく減少していた（図 1）。

学習時間（表 1）に関しては，2019 年と 2023 年で大きな違いが見られなかった。ふだんは, 学習を「まったくしない」人が 3 割,「1 時間くらい」する人が 4 割,「2，3 時間」する人が 3 割であった。普段に比べるとテスト期間では学習時間が大幅に増加し，「まったくしない」人は 1 割未満であり，「1，2 時間」する人が 3 割前後,「3, 4 時間」する人が半数程度,「5 時間以上」する人が 1 割であった。

入学者選抜での評価の重要度（表 2）も，2019 年と 2023 年で大きな違いが見られなかった。最も重視されていたのは「教科試験」であり, 9 割以上の人が「やや重要」「非常に重要」と回答していた。次いで，「面接」「調査書」「志望理由書」で 8 割の人が重要と回答していた。「部活動」は，他の資料に比べると重要と回答している人が少なかった。

3.2 高校の特徴と年度比較

高校の特徴と調査年を独立変数,「入学者選抜変更に関する理解度」「学習時間」「入学者選抜での評価の重要度」を従属変数とする二要因の分散分析を実施した。高校の特徴は，「地方の高校」「進学校」の 2 つを

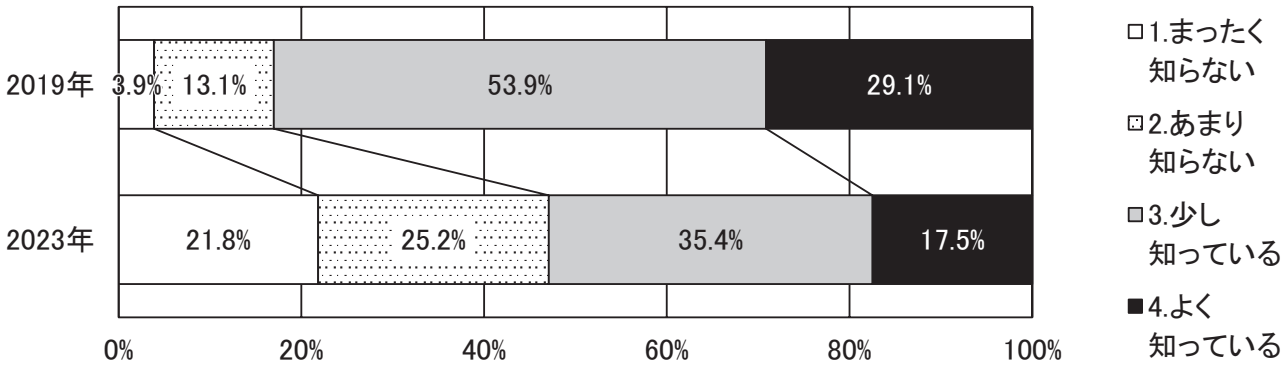


図 1 入学者選抜の変更に関する理解度の年度比較

表 1 学習時間の年度比較

	調査年	0. まったくしない	1.1 時間ぐらい	2.2 時間ぐらい	3.3 時間ぐらい	4.4 時間ぐらい	5.5 時間ぐらい	6.6 時間以上	平均値
ふだん	2019 年	31.1%	37.4%	18.9%	11.2%	0.0%	1.0%	0.5%	1.17
	2023 年	30.1%	38.3%	23.3%	4.9%	1.9%	0.5%	1.0%	1.16
テスト期間	2019 年	6.8%	9.7%	16.5%	26.7%	21.4%	10.2%	8.7%	3.12
	2023 年	5.3%	12.6%	21.4%	27.7%	19.9%	7.8%	5.3%	2.89

表 2 入学者選抜での評価の重要度の年度比較

	調査年	1. まったく重要でない	2. あまり重要でない	3. やや重要である	4. 非常に重要である	平均値
教科試験	2019 年	0.5%	7.8%	42.2%	49.5%	3.41
	2023 年	2.9%	4.9%	35.9%	56.3%	3.46
小論文	2019 年	3.4%	25.2%	42.7%	28.6%	2.97
	2023 年	3.4%	19.4%	44.7%	32.5%	3.06
面接	2019 年	4.4%	14.6%	44.7%	36.4%	3.13
	2023 年	1.5%	15.5%	40.8%	42.2%	3.24
調査書	2019 年	2.9%	17.0%	37.4%	42.7%	3.20
	2023 年	4.9%	10.7%	40.3%	44.2%	3.24
志望理由	2019 年	1.5%	12.1%	43.7%	42.7%	3.28
	2023 年	1.9%	14.1%	33.5%	50.5%	3.33
英語民間	2019 年	4.9%	21.8%	41.7%	31.6%	3.00
	2023 年	5.3%	20.9%	45.1%	28.6%	2.97
探究活動	2019 年	6.3%	16.0%	48.1%	29.6%	3.01
	2023 年	5.8%	19.4%	41.3%	33.5%	3.02
生徒会	2019 年	6.3%	23.8%	41.7%	28.2%	2.92
	2023 年	7.3%	27.7%	42.2%	22.8%	2.81
行事	2019 年	3.4%	20.4%	44.2%	32.0%	3.05
	2023 年	5.3%	24.8%	40.8%	29.1%	2.94
部活動	2019 年	8.3%	26.7%	45.6%	19.4%	2.76
	2023 年	8.3%	28.2%	44.7%	18.9%	2.74
資格	2019 年	2.4%	18.0%	42.7%	36.9%	3.14
	2023 年	2.9%	17.0%	46.6%	33.5%	3.11
ボランティア	2019 年	2.4%	22.8%	46.6%	28.2%	3.00
	2023 年	3.9%	25.7%	46.1%	24.3%	2.91

表 3 高校の特徴と年度比較① 地方の高校 [1)]

	地方高校		非地方高校		分散分析の結果（$F(1,408)$）		
調査年	2019 年	2023 年	2019 年	2023 年	調査年	高校	交互作用
N	76	107	130	99			
入試変更	2.93	2.45	3.17	2.53	39.38 **	3.00	0.77
ふだん	1.05	1.24	1.23	1.06	0.01	0.00	2.69
テスト期間	2.91	2.99	3.24	2.78	1.49	0.15	3.09
教科試験	3.34	3.51	3.45	3.39	0.75	0.01	2.63
小論文	2.84	3.19	3.04	2.93	2.10	0.14	7.80 **
面接	3.21	3.36	3.08	3.11	1.17	5.48 *	0.56
調査書	3.18	3.28	3.21	3.19	0.23	0.15	0.45
志望理由	3.24	3.34	3.30	3.31	0.55	0.07	0.32
英語民間	3.01	3.04	2.99	2.90	0.16	0.87	0.47
探究活動	2.97	3.05	3.03	3.00	0.06	0.00	0.36
生徒会	2.97	2.86	2.88	2.75	2.04	1.31	0.02
行事	2.99	2.90	3.08	2.98	1.33	1.14	0.01
部活動	2.72	2.83	2.78	2.65	0.03	0.52	2.04
資格	3.11	3.17	3.16	3.04	0.14	0.20	1.35
ボランティア	2.99	2.99	3.02	2.82	1.48	0.82	1.59

表 4 高校の特徴と年度比較② 進学校

	進学校		非進学校		分散分析の結果（$F(1,408)$）		
調査年	2019	2023	2019	2023	調査年	高校	交互作用
N	105	88	101	118			
入試変更	3.27	2.72	2.89	2.31	41.91 **	19.92 **	0.02
ふだん	1.27	1.20	1.06	1.12	0.00	1.82	0.31
テスト期間	3.38	3.20	2.84	2.65	1.47	13.09 **	0.00
教科試験	3.46	3.45	3.36	3.46	0.52	0.51	0.58
小論文	3.03	3.05	2.90	3.08	1.41	0.36	0.96
面接	3.05	3.12	3.22	3.32	1.35	5.53 *	0.03
調査書	3.19	3.08	3.21	3.36	0.05	3.25	2.52
志望理由	3.30	3.31	3.26	3.34	0.38	0.00	0.22
英語民間	3.04	2.94	2.96	2.99	0.14	0.03	0.56
探究活動	3.00	3.03	3.02	3.02	0.03	0.00	0.05
生徒会	2.88	2.67	2.96	2.91	2.25	3.44	0.77
行事	3.10	2.93	2.99	2.94	1.78	0.40	0.55
部活動	2.77	2.56	2.75	2.88	0.26	3.26	4.12 *
資格	3.18	3.02	3.10	3.17	0.32	0.17	2.15
ボランティア	3.04	2.81	2.97	2.98	1.94	0.48	2.41

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

用いた。

地方の高校の分析結果を表 3 に示す。入学者選抜変更に関する理解度では，調査年の主効果が有意であり，2023 年に比べて 2019 年の方が入学者選抜の変更をよく知っていた。学習時間では有意な差が見られなかった。入学者選抜での重要度に関して，「小論文」で交互作用が有意であった。単純主効果検定を行ったところ，地方の高校でのみ 2019 年に比べて 2023 年の方が重要と考えていた。また，「面接」で高校の効果が有意であり，地方でない高校に比べて地方の高校の方が，面接を重要と考えていた。

進学校の分析結果を表 4 に示す。入学者選抜変更に関する理解度では，調査年と高校の主効果が有意であった。2023 年に比べて 2019 年の方が，進学校以外に比べて進学校の方が，入学者選抜の変更をよく知っていた。テスト期間の学習時間では，高校の主効果が有意であり，進学校以外に比べて進学校の方が，学習時間が長かった。入学者選抜での重要度に関して，「面接」で学校の効果が有意であり，進学校に比べて進学校以外の高校の方が重要と考えていた。「部活動」で交互作用が有意であったものの，単純主効果検定で有意な差が見られなかった。

4 考察

2019 年調査と 2023 年調査を比較した結果，最も大きな違いは，入学者選抜変更に関する理解度であった。共通テストでの記述式問題や英語民間試験の活用など，2019 年調査時点では，非常に大きな入学者選抜の変更が実施される予定であったため，社会的な関心も高かった。その結果，高校 1 年生でも，入学者選抜の変更について知っている人が大半であったと推測される。2023 年調査では半数程度の人しか知っていないものの，多くの大学で教科・科目選択など受験資格に関わる変更も行われる。大学側は，これまで以上に積極的な情報を発信していく必要があると考えられる。

学習時間に関しては，高校の特徴，ふだん・テスト期間にかかわらず，2019 年と 2023 年でほとんど違いが見られなかった。高校 1 年生のみの結果であるが，入学者選抜改革によって学習時間が変化したという結果は見られなかった。入学者選抜が学習時間に与える影響は限定的であるという山村ほか（2019）の知見と一致している。

入学者選抜で最も重視されていたのは，高校の特徴や調査年にかかわらず「教科試験」であった。面接は高校の特徴によって異なっており，「地方の高校」「進学校以外の高校」でより重要と考えられていた。これらの高校では，面接を活用する総合型選抜，学校推薦型選抜を志望する高校生が多いと推測される。ただし，学習時間と同様に，調査年の影響はほとんど見られなかった。

今後受験の準備が進む 2 年生以降でどのような影響があるのか検討していくことが必要である。

注

1）地方高校と非地方高校の地方区分を確認したところ，地方高校は関東地方 20.4%，中部地方 27.9%，近畿地方 17.2%，その他 34.6%，非地方高校は関東地方 44.6%，中部地方 13.3%，近畿地方 20.2%，その他 22.0% であった。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP 20K02942 の助成による研究成果の一環である。

参考文献

中央教育審議会（2014）.「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf（2023 年 8 月 31 日）

高大接続システム改革会議（2016）. 高大接続システム改革会議「最終報告」文部科学省 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf（2023 年 8 月 31 日）.

倉元直樹・宮本友弘・久保沙織・長濱裕幸（2023）.「新学習指導要領の下での大学入試―高校調査から見えてきた課題―」『大学入試研究ジャーナル』，33，26-32.

山村滋・濱中淳子・立脇洋介（2019）.『大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか―首都圏 10 校パネル調査による実証分析』ミネルヴァ書房 .

大学入試研究ジャーナル第 34 号，139-146，2024

COVID-19 禍における高校生の大学選択行動
――情報収集活動変容の詳細――

林 如玉，倉元 直樹（東北大学）

2020 年度新型コロナウイルス感染症の流行に伴い，教育現場におけるオンライン化が進んでいる。大学では，授業だけではなく高校生向けの入試広報活動もオンラインが基本となった。それらの変化は高校生の大学選択行動に大きな影響を及ぼすと考えられる。本研究では，2019 年と 2021 年に質問紙調査を行い，情報収集活動を中心に COVID-19 禍における高校生の大学選択行動の変容を明らかにすることを試みる。その結果，活動の頻度については，「対面型情報収集活動」と「受信型情報収集活動」の両方とも低くなる傾向が見られた。COVID-19 の流行は，高校生の情報収集活動のパターンを変容させ，特に 1 年時における大学選択のための情報収集活動が阻害されたことが明らかになった。また，高校生の志望大学の決定時期が遅くなる傾向も見られた。

キーワード：高校生，大学選択，COVID-19 禍

1 問題と目的
1.1 背景

2019 年 12 月の末から，新型コロナウイルス感染症（以下 COVID-19）が世界的に感染拡大した。COVID-19 感染拡大防止対策として，2020 年 4 月 7 日に日本政府から緊急事態宣言が出された。学校における臨時休校，開校時期の延期，学校行事や部活動の減少などの変化が生じている。教育現場におけるオンライン化も進んでいる。特に日本では，大学が主催する高校生向けの入試広報活動もオンラインが基本となった。これらの変化は高校生の大学選択行動に大きな影響を及ぼすと考えられる。

1.2 問題

COVID-19 が高校生の大学選択行動に与える影響に関する研究はいくつか見られるが，大学側の視点からのものが多い。倉元ほか（2022）は COVID-19 の影響に触れた論文や調査報告をまとめて，2021 年度入試に対する COVID-19 対策について振り返った研究を行った。まとまった論文や研究報告には，COVID-19 の影響の下におけるオンライン入試広報というテーマが多く占める。オンライン入試広報活動に焦点を当てて高校生の大学選択行動を分析したものとしては，三好（2022），山田ほか（2022）などが挙げられる。三好（2022）は COVID-19 前と COVID-19 流行時におけるオープンキャンパス参加者を対象に，ウェブにおけるアンケート調査を行い，オンラインオープンキャンパスの実施効果を検討した。山田ほか（2022）はオンライン型大学説明会と対面型大学説明会のアンケートの回答を用いて比較分析を行った。その結果，対面型のほうの満足度は高いが，関心度はどちらでも高い効果が得られたと報告されている。これらの研究は大学の視点から広報活動の実施効果を中心に検討したものであるが，高校生が実際にこれらの活動にどれぐらいの頻度で参加したか，その参加頻度は COVID-19 の影響で変化したかという視点も重要だと思われる。

高校生の視点からの COVID-19 の影響に関する資料は調査報告書という形式で公表されたものが多数存在する。例えば，高校生の学習生活の実態に焦点を当てた調査として，文部科学省（2020），国立青少年教育振興機構（2022），リクルート進学総研（2021）がある。その中で，本研究と関連が深いものとして，リクルート進学総研（2021）は，全国の高校 2，3 年生 2,610 名に「コロナウイルス流行による進路選択行動影響調査 2021」を行った。COVID-19 流行時の高校生の進路検討のための情報収集行動が制約されたことが報告されている。この調査は COVID-19 流行時に行われたものであるが，COVID-19 が高校生の大学進学における進路決定に与える影響を明らかにするには，COVID-19 流行前と流行時の両方のデータを用いて比較分析を行うことが有効だと思われる。

1.3 目的

本研究では，高校生の大学選択するための情報収集活動を行う頻度について，COVID-19 流行前と流行時のデータの比較分析を行い，高校生の情報収集活動を中心に，COVID-19 禍における高校生の大学選択行動の変容を明らかにすることを目的とする。

2 方法

2.1 調査方法

2.1.1 COVID-19 流行前調査

COVID-19 流行前の 2019 年 2 月～ 4 月に日本全国 11 校の高校生 7,700 名を対象に，Google フォームを用いてウェブにおける質問紙調査を行った。日本では入学が 4 月であるため，1 ～ 3 月に一般入試[1)] が行われる。さらに，推薦入試[2)] や AO 入試[3)] は一般入試よりも早期に実施されるため，この時期は調査対象者のうち受験期を迎えた 3 年生が進学する大学を決定する重要な時期であり，一部のケースでは推薦や AO 入試によって早期に進学先を確定している時期でもある。本研究での分析に使うデータは林・倉元（2021）の研究に用いられたデータとは同じ調査で得られたものであり，同一の調査票の異なる部分を用いている。調査協力校や実施方法の詳細は林・倉元（2021）において報告済みであるため，以下，簡単に触れる。調査協力校の層は，各地域（東北・中部・関東・近畿）におけるトップ校から中堅上位の進学校である。調査の対象期間となるのは「2018 年 4 月～ 2019 年 3 月」の 1 年間であるため，本研究ではこの COVID-19 流行前の調査を「2018 年度調査」と表記する。

2.1.2 COVID-19 流行時調査

COVID-19 流行時の調査は 2021 年 2 月～ 3 月に行った。この時期は学年暦上 COVID-19 流行前の調査と同時期である。調査の対象期間は「2020 年 4 月～ 2021 年 3 月」の 1 年間であるため，本研究ではこの COVID-19 流行時の調査を「2020 年度調査」と表記する。全国 6 校の高校生 4,104 名を対象に，ウェブと紙面の両方による質問紙調査を行った。調査協力校の層は，2018 年度調査に合わせて各地域（北海道・東北・関東・近畿）におけるトップ校から中堅上位の進学校である。また，調査協力校の地域も 2018 年度調査の高校と合わせて選定したため，地域性には根本的な差異がないと言ってよい。また，2018 年度と 2020 年度調査の対象高校には，同じ高校が含まれていなかった。ウェブ調査の実施方法は 2018 年度調査と同じである。紙面調査は各高校の担当教員に依頼し，「研究協力のお願い」と「調査票」を調査対象者に配布した。回答者への説明や配布の方法は各高校に任せることとした。回答方法は協力校の実情に応じて，集合調査か持ち帰り調査となった。

なお，双方の調査とも東北大学高度教養教育・学生支援機構で倫理審査委員会の承認を得た。

2.2 調査内容

調査票のうち本研究で分析に用いた変数は「年度」，「学年」，「情報収集活動」と「志望大学の決定時期」である。これら 4 変数について，2018 年度調査と 2020 年度調査の質問紙内容は同一である。

「情報収集活動」について，2 種類の行動に分けて，1 年間の活動頻度について回答を求めた。寺下・村松（2009）は「受験者に直接に関わり情報を伝わる広報行動」を「対面型広報」と命名した。また「大学の教育，研究内容や入試情報などを大学案内などの印刷物やホームページを通して受験者に伝える広報活動」を「発信型広報」とした。倉元・泉（2014）は大学の広報活動に関する 11 項目に対して因子分析を行った。その結果，2 因子が抽出されたが，寺下・村松（2009）にしたがって「対面型広報」と「発信型広報」と命名している。本研究ではこれらの研究を参考に，行動主体を受験生に移して「対面型情報収集活動」「受信型情報収集活動」と表現する。

「対面型情報収集活動」については「オープンキャンパス」「大学のキャンパスを見学する（オープンキャンパス以外）」「大学教員の出前講義や講演会」「卒業生による講演会」「進路説明会」の 5 種類に分類し，それぞれの活動に参加した頻度を「① 0 回，② 1 回，③ 2 ～ 3 回，④ 4 回以上」から選ぶように求めた。「受信型情報収集活動」については「大学のホームページ」「インターネット（大学のホームページ以外）」「大学情報に関する雑誌や本」「大学のパンフレット」の 4 つのメデイアを利用する頻度について「① 利用しなかった，② 1 ～ 2 回利用した，③ 時々利用していた，④ 頻繁に利用していた」の中から回答を求めた。

「志望大学の決定時期」について，3 年生だけを対象に「実際に受験した大学の中で，第一志望の大学への受験はいつ決めましたか？」という質問に「①高校入学以前，②高校 1 年目，③高校 2 年目，④高校 3 年目，⑤センター試験 / 共通テストが終わった後」の回答を設定した。

3 結果

データクリーニング後の 2018 年度調査の有効回答者数は 1,019，2020 年度調査の有効回答者数は 2,834 であった。年度と学年の度数を表 1 に示す。また，データの分析には SPSS Statistics 25 を用いた。

表 1「年度」と「学年」の度数表

	2018 年度調査		2020 年度調査	
	度数	%	度数	%
1 年生	437	42.9	991	35.0
2 年生	423	41.5	1,028	36.3
3 年生	159	15.6	813	28.7
合計	1,019	100.0	2,832	100.0

注）無回答は除く

3.1 情報収集活動の概要

最初に，「情報収集活動」のカテゴリー分類自体には COVID-19 の影響が及んでいないことを確認するため，情報収集活動の 9 項目について，2020 年度調査で得られたデータを用いてウォード法による階層的クラスター分析を行った。結果, 2018 年度と同様に「対面型情報収集活動」「受信型情報収集活動」の 2 種類に分類された。

なお，2020 年度調査の「対面型情報収集活動」については，背景で述べたように，COVID-19 流行時の大学の広報活動はオンラインが中心となったことを考慮すべきであろう。例えば，「オープンキャンパス」項目は「対面型情報収集活動」に分類されたが，実際の状況を考慮すると，中止になった場合やオンラインに変更されたケースが多いと思われる。ただし，一部には感染ケアを行いながら，オフラインで行ったケースも報告されている（石川，2020)。2020 年度調査において，オンラインかオフラインかを尋ねる項目がなかったので，「対面型情報収集活動」の各項目のうちどの程度が COVID-19 以前と同様のオフラインで行われたかが明らかではない点は, 本研究の弱点である。しかし，上記のクラスター分析の結果によれば，オンラインであっても，「対面型情報収集活動」と分類すべきことが示唆された。

3.1.1 対面型情報収集活動

「対面型情報収集」の 4 段階評定を等間隔の間隔尺度とみなすこととした。「0 回」を「1」,「1 回」を「2」,「2~3 回」を「3」,「4 回以上」を「4」と得点化して分析を行った。以上の得点化方式では，得点が高いほど，該当する対面型情報収集活動に参加する頻度が高いと解釈される。得られた回答の記述統計を表 2，表 3 に示す。得点 1 の定義は「0 回」であるため，平均値が 2 未満の項目は，本調査の対象期間において当該活動へはほぼ参加していなかったと言える。「対面型情報収集」の 5 つの項目の中で，COVID-19 流行前の平均値が最も高い項目は「オープンキャンパス」で，2018 年度と 2020 年度において平均値が唯一「2」に達した項目である。COVID-19 流行時の 2020 年度においては，全ての項目の平均値が 2 をはるかに下回った。

表 2「対面型情報収集活動」各項目の平均と標準偏差（2018 年度）

	度数	*M*	*SD*
オープンキャンパス	1,015	2.00	0.784
出前講義や講演会	1,006	1.73	0.943
卒業生による講演会	1,001	1.62	0.811
キャンパス見学	997	1.49	0.741
進路説明会	1,006	1.43	0.753

注）無回答は除く

表 3「対面型情報収集活動」各項目の平均と標準偏差（2020 年度）

	度数	*M*	*SD*
オープンキャンパス	2,828	1.36	0.649
出前講義や講演会	2,820	1.43	0.720
卒業生による講演会	2,821	1.31	0.573
キャンパス見学	2,827	1.19	0.520
進路説明会	2,828	1.27	0.582

注）無回答は除く

3.1.2 受信型情報収集活動

「受信型情報収集」に関しても,「①利用しなかった」から「④頻繁に利用していた」の回答をそれぞれ 1 から 4 のポイントを与えて得点化して分析を行った。得点が高いほどメディアの利用頻度が高いと解釈される。得られた回答を表 4，表 5 に示す。

得点「1」の定義は「利用しなかった」であるため，平均値が「2」に満たない項目は，本調査の対象期間の 1 年間において当該メディアをほぼ利用していなかったと言える。COVID-19 と関係なく，受信型情報収集活動の中，「大学のホームページ」の利用頻度が最も高かった。利用頻度が最も低いのは COVID-19 流行時の「雑誌や本」であることが分かった。

表 4「受信型情報収集活動」各項目の平均と標準偏差（2018 年度）

	度数	*M*	*SD*
大学ホームページ	1,016	2.88	0.823
インターネット	1,013	2.61	0.968
大学のパンフレット	1,012	2.32	0.950
雑誌や本	1,011	2.10	0.913

注）無回答は除く

表 5「受信型情報収集活動」各項目の
平均と標準偏差（2020 年度）

	度数	*M*	*SD*
大学ホームページ	2,825	2.87	0.867
インターネット	2,821	2.71	0.918
大学のパンフレット	2,821	2.24	0.976
雑誌や本	2,823	1.95	0.905

注）無回答は除く

3.2 対面型情報収集活動に関する比較分析

COVID-19 が高校生の対面型情報収集活動に与える影響を確認するため，2018 年度調査と 2020 年度調査の平均値差に関する統計的仮説検定を行った。各対面型情報収集活動について，それぞれ「年度（2 水準：2018 年度，2020 年度）」と「学年（3 水準）」を要因とする 2 要因分散分析を行った。

表 6　学年ごとの平均値（対面型情報収集活動）

活動		学年		
		1 年生	2 年生	3 年生
オープンキャンパス	2018 年度	1.92	2.06	2.10
	2020 年度	1.12	1.46	1.53
キャンパス見学	2018 年度	1.49	1.49	1.50
	2020 年度	1.07	1.20	1.31
出前講義や講演会	2018 年度	1.92	1.63	1.43
	2020 年度	1.60	1.44	1.24
卒業生による講演会	2018 年度	1.79	1.55	1.36
	2020 年度	1.30	1.41	1.18
進路説明会	2018 年度	1.54	1.34	1.41
	2020 年度	1.26	1.27	1.27

3.2.1 オープンキャンパス

「オープンキャンパス」について，「年度」（F (1,3835) = 753.715, p<.001, η_p^2=.164）と「学年」（F (2,3835) = 97.891, p<.001, η_p^2=.049）の主効果が有意であった。「年度」と「学年」の 1 次交互作用が有意（F (2,3835) =9.194, p<.001, η_p^2=.005）であった。単純主効果検定を行った結果，年度の単純主効果が全学年において有意であった（1 年生 : F (1,3835) =436.387, p<.001, η_p^2 =.102; 2 年生 : F (1,3835) =240.724, p<.001, η_p^2=.059; 3 年生 : F (1,3835) =94.992, p<.001, η_p^2=.024）。全学年において，2020 年度の高校生は，2018 年度に比べてオープンキャンパスへの参加頻度がやや低下している傾向が見られた。学年の単純主効果も 2018 年度と 2020 年度において有意であった（F (2,3835) =6.049, p<.01, η_p^2=.003; F (2,3835) =101.036, p<.001, η_p^2=.050）。COVID-19 流行時において，2, 3 年生は 1 年生よりオープンキャンパスに頻繁に参加する傾向が見られた。COVID-19 流行前においては，表 6 で示したように平均値の差は大きくはないが，高学年のほうが比較的頻繁にオープンキャンパスに参加する傾向が見られた。

3.2.2 キャンパス見学

「キャンパス見学」について，「年度」（F (1,3816) = 222.486, p<.001, η_p^2=.055）と「学年」（F (2,3816) = 31.763, p<.001, η_p^2=.016）の主効果が有意であった。「年度」と「学年」の 1 次交互作用も有意（F (2,3816) =8.112, p<.001, η_p^2=.004）であった。単純主効果検定を行った結果，年度の単純主効果が全学年において有意であった（1 年生 : F (1,3816) =153.279, p<.001, η_p^2 =.039; 2 年生 : F (1,3816 =72.284, p<.001, η_p^2=.019; 3 年生 : F (1,3816) =13.146, p<.001, η_p^2=.003）。2020 年度の高校生は，2018 年度に比べてキャンパス見学への参加頻度は減少傾向にあることが分かった。ただし，3 年生の群においては，2018 年度と 2020 年度の間の平均値の差は実質的に大きいとは言えない。学年の単純主効果は 2020 年度において有意であった（F (2,3816) =39.850, p<.001, η_p^2=.020）。COVID-19 流行時の 2020 年度において，学年が上がるにつれて，「キャンパス見学」を行う頻度が高くなる傾向が見られた。

3.2.3 出前講義や講演会

「出前講義や講演会」について，「年度」（F (1,3818) = 76.935, p<.001, η_p^2=.020）の主効果と「学年」（F (2,3818) = 74.751, p<.001, η_p^2=.038）の主効果が有意であった。年度の主効果については，2020 年度（M=1.42）の方が 2018 年度（M=1.66）より有意に低かった。学年の主効果について Bonferroni の方法による多重比較（5% 水準）を行った結果，学年が上がるにつれて，「出前講義や講演会」に参加する頻度が低くなる傾向が見られた。

3.2.4 卒業生による講演会

「卒業生による講演会」について，「年度」（F (1,3814) = 150.130, p<.001, η_p^2=.038）と「学年」（F (2,3814) = 37.350, p<.001, η_p^2=.019）の主効果が有意であった。「年度」と「学年」の 1 次交互作用も有意（F (2,3814) =23.824, p<.001, η_p^2=.012）であった。単純主効果検定を行った結果，年度の単純主効果が全学年において有意であった（1 年生 : F (1,3814) =172.869, p<.001, η_p^2 =.043; 2 年生 : F (1,3814) =14.854, p<.001, η_p^2=.004; 3 年生 : F (1,3814) =10.054, p<.01, η_p^2=.003）。2020 年度の高校生は，「卒業生による講演会」への参加頻度が

減少していることが見られた。ただし，効果量を見ると，2 年生および 3 年生の群では，効果量が .01 より小さく，表 6 で示したように平均値の差も小さかった。学年の単純主効果も 2018 年度と 2020 年度において有意であった（F (2,3814) =30.269, p<.01, η_p^2=.016; F (2,3814) =30.904, p<.001, η_p^2=.016)。2018 年度の 1 年生は 2，3 年生より頻繁に「卒業生による講演会」に参加する傾向が見られた。一方，2020 年度において，最も頻繁に「卒業生による講演会」に参加したのは 2 年生であった。

3.2.5 進路説明会

「進路説明会」について，「年度」(F (1,3826) = 51.064, p<.001, η_p^2=.013)の主効果が有意であった。「年度」と「学年」の 1 次交互作用も有意（F (2,3826) =9.051, p<.001, η_p^2=.005）な結果が見られた。単純主効果検定を行った結果，年度の単純主効果が 1 年生と 3 年生において有意であった（1 年生 : F (1,3826) =59.968, p<.001, η_p^2=.015; 3 年生 : F (1,3826) =6.059, p<.05, η_p^2=.002)。ただし，3 年生の群では，効果量が .01 よりも小さく，実質的な平均値の差は表 6 に示されたように 0.14 であり，大きいとは言えない。2020 年度の 1 年生は 2018 年度に比べて，進路説明会への参加頻度が低下している傾向が見られた。学年の単純主効果は 2018 年度において有意な結果が見られた（F (2,3826) =10.929, p<.001, η_p^2=.006）が，効果量が小さく，平均値の差は小さかった。

3.2.6 対面型情報収集活動全体

項目得点の平均値を算出し，「対面型情報収集活動」の得点とした。

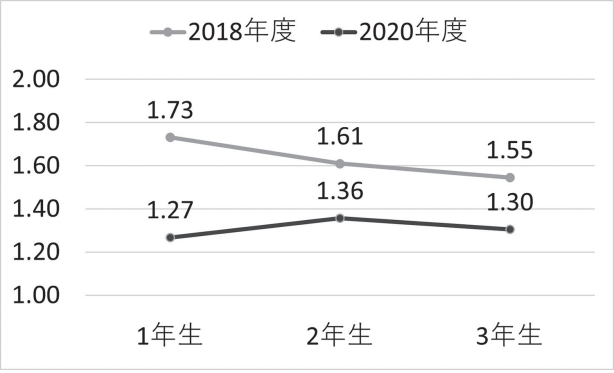


図 1 対面型情報収集活動の推定周辺平均

「年度」と「学年」を要因とする 2 要因分散分析を行った結果，1 次交互作用が有意（F (2,3790) =25.491, p<.001, η_p^2=.013）であった。単純主効果検定を行った結果，年度の単純主効果が全学年において有意であった（1 年生 : F (1,3790) =408.894, p<.001, η_p^2 =.097; 2 年生 : F (1,3790) =121.868, p<.001, η_p^2=.031; 3 年生 : F (1,3790) =47.595, p<.001, η_p^2=.012)。全学年において，2020 年度の高校生の対面型情報収集活動を行う頻度が低下した傾向が見られた。学年の単純主効果も 2018 年度と 2020 年度において有意な結果が見られたが(F (2,3790) =16.152, p<.001, η_p^2=.008; F (2,3790) =12.952, p<.001, η_p^2=.007)，効果量が .01 に及んでいない，実質的な平均値の差も小さかった。なお，対面型の活動の種類によって，重要度に違いがあるか否かは，本調査ではこれを識別する項目がないので，不明である。

3.3 受信型情報収集活動に関する比較分析

COVID-19 が高校生の受信型情報収集活動に与える影響を確認するため，受信型情報収集のそれぞれの項目について，「年度」と「学年」を要因とする 2 要因分散分析を行った。

表 7　学年ごとの平均値（受信型情報収集活動）

メディア		学年		
		1 年生	2 年生	3 年生
ホームページ	2018 年度	2.56	3.00	3.44
	2020 年度	2.44	2.90	3.35
インターネット	2018 年度	2.33	2.74	3.01
	2020 年度	2.40	2.72	3.05
雑誌や本	2018 年度	1.95	2.19	2.31
	2020 年度	1.82	1.91	2.14
パンフレット	2018 年度	2.09	2.27	3.12
	2020 年度	2.07	2.11	2.61

3.3.1 大学のホームページ

「大学のホームページ」について，「年度」(F (1,3833) = 13.409, p<.001, η_p^2=.003）の主効果と「学年」(F (2,3833) = 389.188, p<.001, η_p^2=.169）の主効果が有意であった。年度の主効果については，2018 年度 (M=3.00) の方が 2020 年度 (M=2.90) より高かったが，平均値の差は小さかった。学年の主効果について Bonferroni の方法による多重比較（5% 水準）を行った結果，学年が上がるにつれて，大学のホームページを利用する頻度が高くなる傾向が見られた。

3.3.2 インターネット

「インターネット」について，「学年」(F (1,3826) = 156.192, p<.001, η_p^2=.075)の主効果だけが有意であっ

た。Bonferroni の方法による多重比較（5% 水準）を行った結果，学年が上がるにつれて，インターネットを利用して情報収集を行う頻度が高くなる傾向が見られた（1 年生 : M=2.37; 2 年生 : M=2.74; 3 年生 : M=3.03）。「年度」について，COVID-19 流行前と流行時に有意な差は見られなかった。

3.3.3 大学情報に関する雑誌や本

「大学情報に関する雑誌や本」について，「年度」（F（1,3826）= 35.218, p<.001, η_p^2=.009）の主効果と「学年」（F（2,3826）= 39.967, p<.001, η_p^2=.020）の主効果が有意であった。年度の主効果については，2018 年度（M=2.15）の方が 2020 年度（M=1.96）より有意に高かった。学年の主効果について Bonferroni の方法による多重比較（5% 水準）を行った結果，学年が上がるにつれて，大学情報に関する雑誌や本を利用する頻度が高くなる傾向が見られた（1 年生 : M=1.88; 2 年生 : M=2.04; 3 年生 : M=2.22）。

3.3.4 大学のパンフレット

「大学のパンフレット」について，「年度」（F（1,3825）= 22.833, p<.001, η_p^2=.006）の主効果と「学年」（F（1,3825）= 151.628, p<.001, η_p^2=.073）の主効果が有意であった。「年度」と「学年」の 1 次交互作用も有意（F（2,3825）=12.814, p<.001, η_p^2=.007）であった。単純主効果検定を行った結果，年度の単純主効果が 2 年生と 3 年生において有意であった（2 年生 : F（1,3825）=8.942, p<.01, η_p^2=.003; 3 年生 : F（1,3825）=39.417, p<.001, η_p^2=.010）。ただし，2 年生の群において，実質的な平均値の差は小さかった。2020 年度の 3 年生について，大学のパンフレットを利用する頻度が低下している傾向が見られた。学年の単純主効果は 2018 年度と 2020 年度において有意であった（F（2,3825）=72.613, η_p^2=.037, p<.001; F（2,3825）=91.829, p<.001, η_p^2=.046）。2018 年度において，学年が上がるにつれて，大学のパンフレットを利用する頻度も高くなる傾向が見られた。2020 年度において，3 年生は 1，2 年生よりも頻繁に大学のパンフレットを利用していたことが分かった。

3.3.5 受信型情報収集活動全体

各項目得点の平均値を算出し，「受信型情報収集活動」の得点とした。分散分析を行った結果，年度（F（1,3817）=20.372, p<.001, η_p^2=.005），学年（F（2,3817）=276.528, p<.001, η_p^2=.127）の主効果が有意であった。年度の主効果については，2018 年度（M=2.48）は 2020 年度（M=2.44）より高かったものの，効果量が .01 を下回って，実質的な平均値の差も小さかった。COVID-19 の流行により，高校生の受信型情報収集活動を行う頻度が抑制されたが，その影響力は限定的である。学年の主効果について，多重比較を行った結果，学年が上がるにつれて，「受信型情報収集」を行う頻度が高くなる傾向が見られた。なお，対面と同じく，本調査ではメディアごとに重要性の違いを識別する具体的な項目は存在しないため，その点は不明確である。

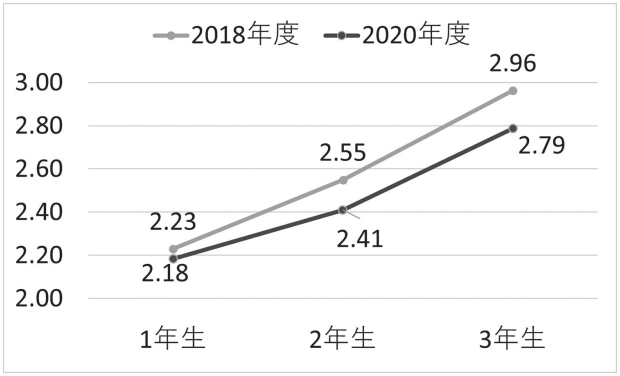


図 2 受信型情報収集活動の推定周辺平均

3.4 志望大学の決定時期

2018 年度調査と 2020 年度調査の「志望大学の決定時期」に対する回答について，「年度」と「志望大学の決定時期」のクロス表を作成し，カイ 2 乗検定を行ったところ，有意な結果が見られた（χ^2(4)=46.120, p<.001, Cramer's V=.219）。

また，残差分析を行った結果，調整済み残差は表 8 に示す。志望大学の決定時期として，「高校 2 年目」「高校 3 年目」を選択した生徒の割合について，2018 年度は 2020 年度より有意に多かった。「大学入学共通テストが終わった後」を選択した 2020 年度の生徒の割合は 2018 年度より有意に多かった。「高校入学前」「高校 1 年目」という時期について，2018 年度と 2020 年度の間に目立った差は見られなかった。

表 8「年度」と「志望大学の決定時期」

年度		志望大学の決定時期				
		入学以前	1年目	2年目	3年目	センター試験 / 共通テストが終わった後
2018	度数	14	12	45	80	1
	%	9.20	7.90	29.60	52.60	0.70
	残差	1.3	-1.4	3.0**	2.7**	-6.2**
2020	度数	51	95	154	330	180
	%	6.30	11.70	19.00	40.70	22.20
	残差	-1.3	1.4	3.0**	2.7**	6.2**
合計	度数	65	107	199	410	181
	%	6.80	11.10	20.70	42.60	18.80

注）残差は調整済み残差

4 考察

高校生の大学選択するための情報収集活動について，カテゴリー分類自体には COVID-19 の影響が見られなかった。「対面型情報収集活動」と「受信型情報収集活動」の分類は安定している。

4.1 対面型情報収集活動

COVID-19 流行前の日本の高校生が，各種対面型情報収集活動の中で最も頻繁に参加していたのはオープンキャンパスであり，積極的に情報収集を行っていた。COVID-19 流行時，各種活動に参加する頻度が低下した。COVID-19 の感染拡大防止のため，各種対面での活動が停止または制限がかけられてことが背景要因になったと考えられる。COVID-19 の影響で，2020 年度の日本の高校生は対面型情報収集活動に参加する機会が非常に少なくなったことが分かる。

学年について COVID-19 流行前，学年が上がるにつれて，「出前講義や講演会」「卒業生による講演会」「進路説明会」に参加する頻度は低くなる傾向が見られた。これは，高校で行われている組織的なキャリア教育の影響で結果を説明できる。1 年生の時は対面型情報収集活動も含めて多様な活動に参加する時期であり，高校では進路指導の一環として生徒に大学への興味を持たせる活動を企画し，実施している。これら対面型広報活動への参加が学校行事として設定されていることが多い。2，3 年生になると，対面型情報収集活動への参加頻度が低くなることから，高校側が生徒を勉強中心の学校生活に切り替えようとしていることがうかがえる。COVID-19 の影響について，全体から見ると，最も頻繁に「対面型情報収集活動」を行う学年が 1 年生から 2 年生に変わったことが分かった。これは，実際には 2 年生が COVID-19 禍において，頻繁に対面型情報収集活動を行ったのではなく，1 年生の対面型情報収集活動を行う頻度が COVID-19 の影響を強く受けて下がっていたためであることが考えられる。

4.2 受信型情報収集活動

「受信型情報収集活動」については，COVID-19 流行前と流行時の両方とも比較的活発に行われていた。利用頻度が最も高い項目は「大学のホームページ」であった。背景要因の一つとして，日本における大学入試は，一般選抜以外にも総合型選抜や学校推薦型選抜がある。各大学の入試方法にも多様性があるため，特定の大学の情報を収集するためには関心がある大学のホームページを利用した方が，情報の正確性や情報収集の効率が保証できるからだと推測される。また，学年差について，COVID-19 と関係なく，学年が上がるにつれて，受信型情報収集の各種メディアを利用する頻度が高くなる傾向が見られた。この理由は，1 年生の進学意識はまだ希薄であるが，2，3 年生になると，文理選択や具体的な大学選択を考える必要があり，進学意識が自然に高まってくることが考えられる。

COVID-19 の影響に関して，対面型広報活動の一部がオンラインに変わったことから，高校生の受信型情報収集活動を行う頻度が高くなるという予測は外れた。COVID-19 流行時の 2020 年度では，「大学のホームページ」を含めて受信型情報収集のメディアを利用する頻度がわずかながら低下する傾向になることが分かった。

4.3 志望大学の決定時期

高校 3 年生を対象に，志望大学の決定時期について尋ねた質問では，2018 年度と 2020 年度の差が見られた。「センター試験 / 共通テストが終わった後」に志望大学を決定した 2020 年度の生徒の割合は 2018 年度より有意に多かった。

COVID-19 の影響で，志望大学の決定時期が共通テストの後にずれ込んだ高校生の比率が大幅に増加した。臨時教育審議会第 1 次答申（1985）で「偏差値重視に偏っている」と非難された高校の進路指導の在り方は，そこから 30 年以上の年月をかけて大きく変貌を遂げてきた。ところが，大学進学に関わる情報に触れる機会が減ったことにより，合格可能性以外の要素が進学先の決定に関与できなくなった可能性が考えられる。また，センター試験に代わって，2021 年から共通テストが導入された。本研究の 2020 年度調査を実施したのは 2021 年であり，共通テストに変わる最初の年である。新しい入試制度に対する不安があり，

未定のことがたくさんある状況の中，高校生の大学決定が遅くなっている可能性も考えられる。

さらに，COVID-19 の影響で，社会の状況が激変し，大学入試について未定なことが多くなったことにより，高校生が将来に対する不安が生じて，志望大学を決定するという将来の人生を左右する重要な選択について，最後の最後まで悩んでいることが推測できる。日本国立青少年教育振興機構（2022）は，日本の高校生は「自分の将来に不安を感じている」割合について，2018 年に比べて，2020 年のほうが高くなっていると報告している。

4.4 まとめ

COVID-19 禍における高校生の大学選択活動の変容を分析した結果，大学選択における情報収集活動のパターンには変化が現れ，1 年生の対面型情報収集活動が強く COVID-19 の影響を受けて抑制されたことがうかがえる。また，情報収集活動を行う頻度については，「対面型情報収集活動」と「受信型情報収集活動」の両方とも低くなる傾向が見られた。同時に，COVID-19 禍における高校生の志望大学の決定時期が遅くなっている傾向も見られた。

情報収集活動を行う頻度の減少が志望大学の決定時期に影響している可能性があると考えられるが，本研究では，COVID-19 禍における高校生の大学選択のための情報収集活動と志望大学の決定時期それぞれの変容を中心に分析を行った。今後の課題として情報収集活動と志望大学の決定時期の関係性をさらに検討することが挙げられる。

本論文の分析は各種情報収集活動を行う頻度を中心に，異なる活動間の差異や COVID-19 による変動について検討した。ただし，これらの活動やメディアが高校生にとってどれほど重要視されているかに差があることが考えられるが，本調査ではそれを識別できる項目がないため，方法論上の限界である。また，対面型情報収集活動」がオンラインで行われたものか，従来と同じオフラインで行われたものかの区別も重要と思われる。本研究で収集したデータからは捉え切れないが，今後はこれらの点を配慮した検討を行う必要があると考えられる。

注

1）調査当時．令和 3 [2021] 年度入試から一般選抜。

2）調査当時．令和 3 [2021] 年度入試から学校推薦型選抜。

3）調査当時．令和 3 [2021] 年度入試から総合型選抜。

4）この論文は林・倉元（2022）のデータを再分析し，より詳細なデータに基づき新たな考察を加えたものである。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP21H04409 の助成を受けた。

参考文献

石川さゆり（2020）．「コロナ禍でのオープンキャンパス学生確保か，安全確報か」『大学時報』**69**（393），80 − 85.

国立青少年教育振興機構（2022）．『コロナ禍を経験した高校生の生活と意識に関する調査報告書』https://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/161/File/gaiyou.pd*F*（2023 年 4 月 23 日）.

倉元直樹・泉毅（2014）．「東北大学工学部 AO 入試受験者にみる大学入試広報 − その意義と発信型，対面型広報の効果 − 」『日本テスト学会誌』**10**，125 − 146.

倉元直樹・宮本友弘・久保沙織（2022）．「コロナ禍の下での大学入学者選抜を振り返る―主として 2021（令和 3）年度入試に関連して―」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』**8**，95 − 107.

林如玉・倉元直樹（2021）．「大学進学における相談相手の選択に関する日中比較研究 − 相談頻度を中心に − 」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』**7**，205 − 218.

林如玉・倉元直樹（2022）．「高校生の大学選択行動に対する COVID-19 の影響 - 情報収集活動を中心に」『日本教育心理学会第 64 回総会発表論文集』，120.

三好登（2022）．「COVID-19 禍における高校生の進学希望の変化に与えるオンラインオープンキャンパスの効果研究」『大学入試研究ジャーナル』**32**，165 − 172.

文部科学省（2020）．『新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた公立学校における学習指導等に関する状況について』https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf（2023 年 4 月 23 日）.

リクルート進学総研（2021）．『コロナウイルス流行による進路選択行動影響調査』https://souken.shingakunet.com/higher/2021/07/post-9503-1.html（2023 年 4 月 23 日）.

寺下榮・村松毅（2009）．「東海・北陸地区国立大学 - 入試広報の取組 - エリア別志願者の受験行動に関する調査」『大学入試研究ジャーナル』**19**，145 − 150.

臨時教育審議会（1985）．『教育改革に関する答申―臨時教育審議会第一次～第四次（最終）答申―』大蔵省印刷局 .

山田恭子・田中光・浦崎直光（2022）．「オンライン型大学説明会と対面型大学説明会のアンケート結果に基づく特徴の比較」『大学入試研究ジャーナル』**32**，258 − 264.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，147-154，2024

WEB 型オープンキャンパスの開催効果
―K 大学入学者の情報参考度・出願校決定時期・第 1 志望率に着目して―

竹内 正興（香川大学）

コロナ禍を契機として，オープンキャンパスの開催形式を，従来の来場型（対面型）から来場型と WEB 型に複線化する大学が増加している。本研究では，入学した大学の WEB 型オープンキャンパスを主に高校時代に経験した者の WEB 型オープンキャンパスでの情報参考度や，参加経験を経ての出願校決定時期，また，大学入学時の志望順位について，来場型参加者や不参加者と比べて違いが見られるのかどうかを K 大学の新入生を対象としたアンケート調査より検討した。調査の結果，WEB 型参加者の情報参考度は，来場型参加者よりは低いものの，肯定率は 98.2％とほとんどの参加者が参考になったと回答していた。また，WEB 型参加者の出願校決定時期は，来場型参加者よりは遅いが，不参加者よりは早い傾向が見られた。一方，第 1 志望率は，参加者（WEB 型，来場型）が不参加者を上回った。情報参考度・出願校決定時期・第 1 志望率からは，WEB 型オープンキャンパスの開催効果があることが窺えた。

キーワード：オープンキャンパス，WEB 型，情報参考度，出願校決定時期 ，第 1 志望率

1 問題の所在

本研究は，入学した大学の WEB 型オープンキャンパスを主に高校時代に経験した者が，WEB 型オープンキャンパスでの情報参考度や，参加経験を経ての出願校決定時期，また，大学入学時の志望順位について，来場型参加者や不参加者と比べて違いが見られるのかどうかを検討することを目的とする。

大学が主に高校生を対象として開催するオープンキャンパスについて，倉元ほか（2020）は，「入試広報のシンボルとなる活動」，小勝ほか（2020）は，「学生募集の柱のひとつとなっている」とそれぞれ述べているように，オープンキャンパスは大学が実施する入試広報活動の一大イベントとなっていると考えられる。また，国立大学のケースとして，オープンキャンパスは一般選抜よりも総合型選抜や学校推薦型選抜を経て入学した者の方が，参加率が高く出願校決定に影響を与えているという調査結果がある（吉村，2013）。

しかし，2020 年に発生した新型コロナウイルス感染症（COVID － 19）の拡大により，従来の来場型での開催は大きな制約を受け，WEB 型オープンキャンパスへの変更，もしくは，来場型の開催規模を縮小した上で WEB 型を併用するという複線型の開催形式を採用する大学が増加している。従来からの来場型オープンキャンパスでは，たとえば，「立地や施設，設備が確認できる」，「体験授業が受けられる」，「先生や先輩，他の志望者の雰囲気がわかる」，「質問や相談ができる」などが参加のメリットとしてあげられていたが（ベスト進学ネット，n.d.），このうち，「立地，施設，設備の確認」や「体験授業」，「雰囲気」などは，WEB 型ではリアリティーに限界があり，WEB 型のデメリットとなることが考えられる。一方，国内外を問わず遠隔地からでも気軽に参加できる点は，WEB 型ならではのメリットとして複数指摘されている（永田ほか，2022；小勝ほか，2020）。また，WEB 型への参加は生徒の自主性に任せる高校が多く，結果として，学校行事の一環として参加するケースが見られる来場型よりも参加満足度が有意に高く，第 1 志望者の割合も高いという研究報告がある（田崎ほか，2022）。

そこで，本稿では，入学した大学の WEB 型オープンキャンパスを主に高校時代に経験した者を対象とした調査より，入試広報活動の観点から見た WEB 型オープンキャンパスの開催効果を入試区分別に検討する。具体的には，「1. WEB 型と来場型オープンキャンパス参加者との間に情報参考度の差は見られるのか」，「2. WEB 型と来場型オープンキャンパス参加者および不参加者との間に出願校決定時期の差は見られるのか」，「3. WEB 型と来場型オープンキャンパス参加者および不参加者との間に第 1 志望率の差は見られるのか」という 3 つの問いを立て，WEB 型オープンキャンパスの開催効果を考察する。

2 調査概要

2.1 調査時期・対象・方法

調査は 2022 年 4 月に K 大学に入学した学部 1 年生のうち，アンケートに協力した 1,254 人を対象とした（回収率 99.8％）。K 大学は，四国地区に所在し複数の

学部を有する国立の総合大学である。入試を実施している区分は，主に，総合型選抜Ⅰ（4 学部），学校推薦型選抜Ⅰ（3 学部），学校推薦型選抜Ⅱ（5 学部），一般選抜前期日程（全学部），一般選抜後期日程（5 学部）で，入学者のうち，2022 年 3 月高校卒業者（現役生）が全体の約 85％を占めている。

調査は質問紙調査法の形式で，2022 年 3 月に入学手続書類とともに提出してもらった。K 大学オープンキャンパスは毎年 8 月に開催されており，2019 年までは来場型のみの開催，2020 年は WEB 型のみの開催，2021 年は来場型と WEB 型（8 月開催，動画配信は 8 月中旬～翌年の 1 月 31 日まで）を併用しての開催となった。この開催状況の中で，2022 年 4 月入学者を対象としたのは，高校時代に K 大学オープンキャンパスの来場型と WEB 型の両方を経験する機会が多くあった学年のためである（表 1）。

表 1 2022 年 4 月入学者
高校時代の K 大学オープンキャンパス開催状況と
WEB 型オープンキャンパスの開催概要

	高校 1 年生	高校 2 年生	高校 3 年生
2022 年 3 月 高校卒業者 （現役生）	来場型開催	WEB 型開催	来場型開催 WEB 型開催
2021 年 3 月 高校卒業者 （既卒者）	来場型開催	来場型開催	WEB 型開催
＜ WEB 型オープンキャンパス概要（2021 年 8 月開催）＞ ◆実施期間：8 月，動画は 8 月～翌年の 1 月 31 日まで配信 （来場型は 8 月に実施） ◆申込方法：事前登録制（個別相談会は事前予約制） ◆参加者数（全体）：3,599 人（来場型参加者数：3,728 人） ◆主なコンテンツ： →可能な限り来場型と同様のコンテンツとした ・オンライン個別相談会（各学部：7 月下旬～ 8 月下旬に実施） ・学部紹介動画（各学部）→オープンキャンパス用に製作 ・全体説明会（各学部）→来場型の説明会を収録した動画 ・入試説明会（各学部）→来場型の説明会を収録した動画			

2.2 質問項目

本調査に関する質問 5 項目は以下の通りである。なお，質問票には，個人が特定できないようにデータ処理することを明記した上で，同意者に，合格した入試区分，出身高校所在地都道府県を記入してもらった。

＜質問項目 1 ＞

K 大学のオープンキャンパスへの参加経験（選択形式）＊「1」と「2」の複数回答可

【選択肢】1. 参加した（来場型）
2. 参加した（WEB 型） 3. 参加しなかった

＜質問項目 2 ＞

K 大学のオープンキャンパスに参加した学年（＜質問項目 2 ＞で「1」「2」（参加した）を選択した方のみ回答）（選択形式）＊複数回答可

【選択肢】1. 高校 1 年生 2. 高校 2 年生 3. 高校 3 年生 4. その他

＜質問項目 3 ＞

K 大学の受験に関して，K 大学に出願することを決めた時期（選択形式）

【選択肢】1. 高校 1 年終了まで 2. 高校 2 年段階
3. 高校 3 年 4 月～ 6 月 4. 高校 3 年 7 月～ 9 月
5. 高校 3 年 10 月～ 12 月 6. 高校 3 年 1 月～ 3 月
7. 高校卒業後 8. その他

＜質問項目 4 ＞

K 大学のオープンキャンパスの情報参考度（＜質問項目 1 ＞で「1」「2」（参加した）を選択した方のみ回答）（選択形式）

【選択肢】1. とても参考になった 2. ある程度参考になった 3. あまり参考にならなかった 4. ほとんど参考にならなかった

＜質問項目 5 ＞

K 大学の志望順位（選択形式）

【選択肢】1. 第 1 志望 2. 第 2 志望 3. 第 3 志望 4. 第 4 志望以下

2.3 分析手法

最初に，オープンキャンパスの参加状況を入試区分と開催形式から概観する。次に，本研究の問い（1. WEB 型と来場型オープンキャンパス参加者との間に情報参考度の差は見られるのか，2. WEB 型と来場型オープンキャンパス参加者および不参加者との間に出願校決定時期の差は見られるのか，3. WEB 型と来場型オープンキャンパス参加者および不参加者との間に第 1 志望率の差は見られるのか）について，単純集計と統計的分析により検証していく。

3 結果

3.1 オープンキャンパス参加状況

オープンキャンパスの全体の参加率を開催形式と入

試区分別に整理したのが表 2 である。全体での参加率は 28.2%であった。入試区分別では，総合型選抜Ⅰと学校推薦型選抜Ⅰが 70%を超えた一方で，学校推薦型選抜Ⅱや一般選抜（前期日程・後期日程）は不参加率が参加率を大幅に上回った。また，参加率が 70%を超えた総合型選抜Ⅰと学校推薦型選抜Ⅰでは，WEB 型参加者が来場型よりも多かった。特に，学校推薦型選抜Ⅰでは WEB 型参加者が全体の 50%以上を占めた。一方，不参加率が 50%を超えた学校推薦型選抜Ⅱや一般選抜（前期日程・後期日程）では，来場型参加者が WEB 型よりも多い結果となった。

参加した学年の割合（延べ人数）は，高校 1 年生 19.8%，高校 2 年生 15.8%，高校 3 年生 62.6%，その他 1.7%と高校 3 年生が全体の 60%以上を占めた。また，県内からの参加者は 47.4%，県外からの参加者は 52.6%と県外からの参加者の割合がやや高かった。

表 2 オープンキャンパス参加率（入試区分･開催形式別）

		参加（来場＋WEB）	参加（来場型）	参加（WEB 型）	参加（計）	不参加
総合Ⅰ	人数	8	32	44	84	34
	割合	6.8%	27.1%	37.3%	71.2%	28.8%
推薦Ⅰ	人数	4	22	51	77	23
	割合	4.0%	22.0%	51.0%	77.0%	23.0%
推薦Ⅱ	人数	4	31	26	61	126
	割合	2.1%	16.6%	13.9%	32.6%	67.4%
前期	人数	3	67	45	115	603
	割合	0.4%	9.3%	6.3%	16.0%	84.0%
後期	人数	0	13	2	15	112
	割合	0%	10.2%	1.6%	11.8%	88.2%
全体	人数	19	165	168	352	898
	割合	1.5%	13.2%	13.4%	28.2%	71.8%

3.2「問い」に対する検証結果

3.2.1 情報参考度

1 点目の問いとして設定した「WEB 型と来場型オープンキャンパス参加者との間に情報参考度の差は見られるのか」について，はじめに，情報参考度を WEB 型と来場型でそれぞれ集計した（表 3，図 1）。表 3 の肯定率（「とても参考になった」,「ある程度参考になった」の和）で見た場合，全体では，来場型が 97.5%，WEB 型が 98.2%となり，開催形式による肯定率はともに 95%以上となった。一方，図 1 の「とても参考になった」の回答割合を見ると，来場型が 75.5%，WEB 型が 55.2%となった一方で，「ある程度参考になった」は，来場型が 22.1%，WEB 型が 43.0%となり，情報参考度の強さでは，開催形式間で有意差が見られ（表 4，p<.01），来場型参加者が WEB 型参加者よりも情報参考度が高かった（表 5，p<.01）。

次に，入試区分ごとの肯定率を見ると，開催形式に関わらず，どの入試区分においてもほとんどの参加者が参考になったと回答している（表 3）。一方，選択肢ごとの回答率を見ると，来場型参加者「とても参考になった」の割合が，いずれの入試区分においても WEB 型参加者よりも高く，特に，学校推薦型選抜Ⅱでは 40 ポイント以上の差が見られた（図 2）。そのため，各入試区分について，開催形式によって情報参考度に差が見られるのかどうかを確認したところ，開催形式間で有意差が見られ（表 6，p<.01），学校推薦型選抜Ⅱにおいて，来場型参加者が WEB 型参加者よりも情報参考度が高かった（表 7，p<.05）。

なお，WEB 型に参加した一般選抜後期日程での入学者が 2 人と少なかったため，一般選抜後期日程は分析対象外とした。

表 3 オープンキャンパス情報参考度
入試区分・開催形式別　肯定率

		参加（来場＋WEB）	参加（来場型）	参加（WEB 型）
総合Ⅰ	人数	8	32	44
	割合	100%	100%	100%
推薦Ⅰ	人数	4	22	51
	割合	100%	100%	100%
推薦Ⅱ	人数	4	31	26
	割合	100%	96.8%	92.3%
前期	人数	3	67	45
	割合	100%	94.0%	95.6%
全体	人数	19	165	168
	割合	100%	97.5%	98.2%

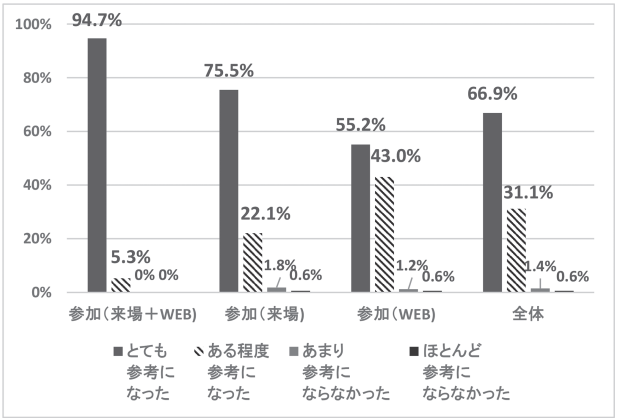


図 1 オープンキャンパス情報参考度
開催形式別（選択率）

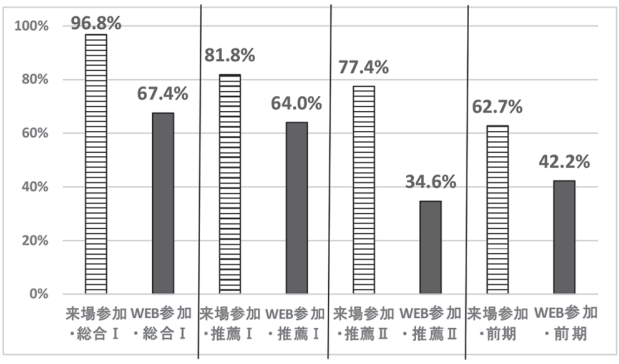


図 2 オープンキャンパス情報参考度
入試区分･開催形式別 「とても参考になった」の割合（%）

表 4 オープンキャンパス情報参考度（全体）分散分析

変動	平方和	自由度	平均平方	F 値	p 値	判 定
グループ間	5.4644	2	2.7322	9.5446	0.0001	**
グループ内	99.0456	346	0.2863			
合計	104.5100	348				

* : p<0.05　** : p<0.01

表 5 オープンキャンパス情報参考度（全体）
多重比較検定・Bonferroni

水準 1	水準 2	平均 1	平均 2	差	統計量	p 値	判 定
参加（来場+ WEB）	参加（来場型）	3.9474	3.7256	0.2218	1.7103	0.2643	
参加（来場+ WEB）	参加（WEB 型）	3.9474	3.5181	0.4293	3.3130	0.0031	**
参加（来場型）	参加（WEB 型）	3.7256	3.5181	0.2075	3.5232	0.0015	**

* : p<0.05　** : p<0.01

表 6 オープンキャンパス情報参考度（入試区分別）分散分析

変動	平方和	自由度	平均平方	F 値	p 値	判定
グループ間	11.1219	7	1.5888	5.5723	0.0000	**
グループ内	87.2507	306	0.2851			
合計	98.3726	313				

* : p <0.05　** : p <0.01

表 7 オープンキャンパス情報参考度（入試区分別）
多重比較検定・Bonferroni

水準 1	水準 2	平均 1	平均 2	差	統計量	p 値	判定
来場参加・総合Ⅰ	WEB 参加・総合Ⅰ	3.968	3.636	0.3314	2.6465	0.2395	
来場参加・推薦Ⅰ	WEB 参加・推薦Ⅰ	3.818	3.640	0.1782	1.3043	1.0000	
来場参加・推薦Ⅱ	WEB 参加・推薦Ⅱ	3.742	3.231	0.5112	3.5997	0.0104	*
来場参加・前期	WEB 参加・前期	3.576	3.409	0.1667	1.6037	1.0000	

* : p<0.05　** : p<0.01　同一入試区分での比較のみ記載。

3.2.2 出願校決定時期

2 点目の問いとして設定した「WEB 型と来場型オープンキャンパス参加者および不参加者との間に出願校決定時期の差は見られるのか」について，まず，全体での出願校決定の時期別の割合を一覧にしたのが図 3 である。出願校決定の割合が最も高かった時期を開催形式別に見ると，WEB 型参加者は高校 3 年の前半（4 ～ 6 月：28.7%，7 ～ 9 月：28.7%），来場型参加者は高校 1 年終了まで（27.9%），また，不参加者は高校 3 年の 1 ～ 3 月（49.4%）となり，開催形式によって異なる結果となった。

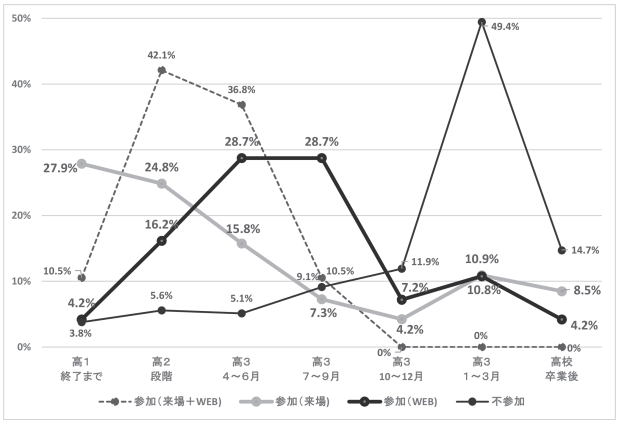


図 3 オープンキャンパス開催形式別　出願校決定時期割合（%）

次に，入試区分ごとに開催形式別の出願校決定時期を見ると，すべての入試区分において，出願校決定時期が早いのは，来場型参加者，WEB 型参加者，不参加者の順となった（図 4）。また，WEB 型参加者の出願校決定の割合が最も高かった時期を見ると，最も早かったのは，高校 3 年 4 ～ 6 月の学校推薦型選抜Ⅱ（34.6%），次いで，高校 3 年 7 月～ 9 月の総合型選抜Ⅰ（38.6%）と学校推薦型選抜Ⅰ（42.0%），最後に，高校3年1月～3月の一般選抜前期日程(31.1%)となった。総合型選抜Ⅰ，学校推薦型選抜Ⅰ，一般選抜前期日程については，出願が迫った時期での決定割合が高かったが，不参加者の割合よりは低い結果となった。

最後に，全体および入試区分別に WEB 型と来場型オープンキャンパス参加者および不参加者との間に出願校決定時期の差が見られるのかどうかを，高 1 終了まで：7 点，高 2 段階：6 点，高 3・4 ～ 6 月：5 点，高 3・7 ～ 9 月：4 点，高 3・10 ～ 12 月：3 点，高 3・1 ～ 3 月：2 点，高校卒業後：1 点としてスコア化し，統計的分析（分散分析）を行い確認したところ，全体では，開催形式間で有意差が見られ（表 8，p<.01），来場型参加者が WEB 型参加者よりも出願校決定時期が早かった（表 9, p<.01）。また, 参加形態に関わらず,

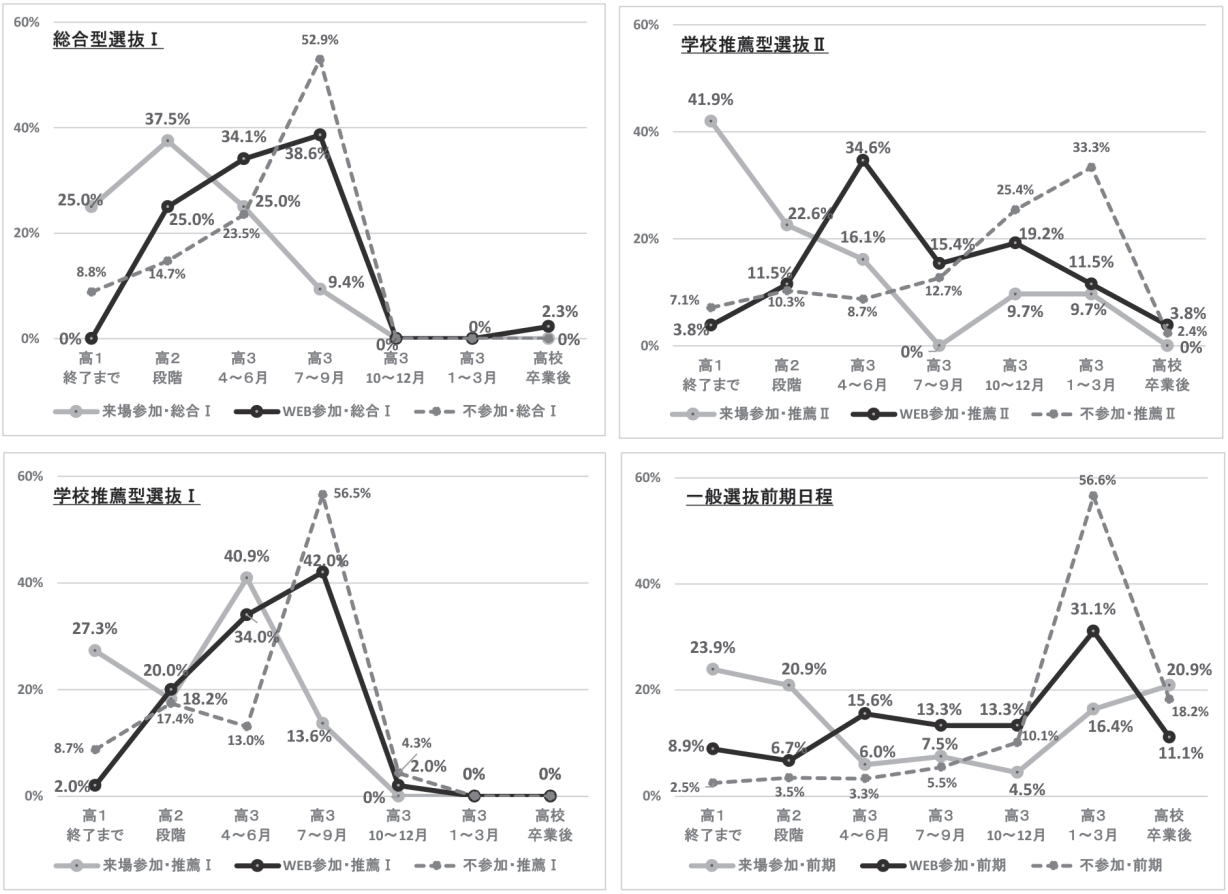


図 4 オープンキャンパス入試区分・開催形式別　出願校決定時期　割合（%）

オープンキャンパス参加者は不参加者よりも出願校決定時期が早かった（p<.01）。

一方，入試区分別では，開催形式間で有意差が見られ（表 10，p<.01），学校推薦型選抜Ⅱの来場型が学校推薦型選抜Ⅱの WEB 型や学校推薦型選抜Ⅱの不参加者よりも出願校決定時期が早かった（表 11，p<.05，p<.01）。また，一般選抜前期日程のオープンキャンパス参加者は，参加形態に関わらず，不参加者よりも出願校決定時期が早かった（p<.01）。

なお，WEB 型に参加した一般選抜後期日程での入学者が 2 人と少なかったことおよび来場型，かつ，WEB 型参加者がいなかったことから，一般選抜後期日程は分析対象外とした。

表 8 オープンキャンパス開催形式別出願校決定時期（全体）
分散分析

変動	平方和	自由度	平均平方	F 値	p 値	判定
グループ間	933.2701	2	466.6351	180.5833	0.0000	**
グループ内	3162.8684	1224	2.5840			
合計	4096.1385	1226				

*：p<0.05　**：p<0.01

表 9 オープンキャンパス開催形式別出願校決定時期（全体）
多重比較検定・Bonferroni

水準 1	水準 2	平均 1	平均 2	差	統計量	p 値	判定
参加（来場型）	参加（WEB 型）	4.9817	4.3214	0.6603	3.7418	0.0006	**
参加（来場型）	不参加	4.9817	2.7229	2.2588	16.5430	0.0000	**
参加（WEB 型）	不参加	4.3214	2.7229	1.5985	11.8268	0.0000	**

*：p<0.05　**：p<0.01

表 10 オープンキャンパス開催形式別
出願校決定時期（入試区分別）分散分析

変動	平方和	自由度	平均平方	F 値	p 値	判定
グループ間	1371.3459	11	124.6678	59.0559	0.0000	**
グループ内	2298.8957	1089	2.1110			
合計	3670.2416	1100				

* : p<0.05　** : p<0.01

表 11 オープンキャンパス開催形式別
出願校決定時期（入試区分別）多重比較検定・Bonferroni

水準 1	水準 2	平均 1	平均 2	差	p 値	判定
来場参加・前期	不参加・前期	4.1940	2.3927	1.8014	0.0000	**
来場参加・推薦Ⅱ	不参加・推薦Ⅱ	5.5806	3.5159	2.0648	0.0000	**
WEB 参加・前期	不参加・前期	3.4667	2.3927	1.0740	0.0001	**
来場参加・推薦Ⅱ	WEB 参加・推薦Ⅱ	5.5806	4.1538	1.4268	0.0154	*
来場参加・総合Ⅰ	WEB 参加・総合Ⅰ	5.8065	4.7727	1.0337	0.1630	
来場参加・総合Ⅰ	不参加・総合Ⅰ	5.8065	4.7941	1.0123	0.3373	
来場参加・前期	WEB 参加・前期	4.1940	3.4667	0.7274	0.6283	
WEB 参加・総合Ⅰ	不参加・総合Ⅰ	4.7727	4.7941	0.0214	1.0000	
来場参加・推薦Ⅰ	WEB 参加・推薦Ⅰ	5.5909	4.7647	0.8262	1.0000	
来場参加・推薦Ⅰ	不参加・推薦Ⅰ	5.5909	4.6957	0.8953	1.0000	
WEB 参加・推薦Ⅰ	不参加・推薦Ⅰ	4.7647	4.6957	0.0691	1.0000	
WEB 参加・推薦Ⅱ	不参加・推薦Ⅱ	4.1538	3.5159	0.6380	1.0000	

* : p<0.05　** : p<0.01　同一入試区分での比較のみ記載。

3.2.3 第 1 志望率

3 点目の問いとして設定した「WEB 型と来場型オープンキャンパス参加者および不参加者との間に第 1 志望率の差は見られるのか」について，集計結果をまとめたのが表 12 である。開催形式ごとの第 1 志望率を見ると，WEB 型参加者の第 1 志望率が 89.3％となり来場型参加者の 83.0％よりも高かった。この結果は，単純集計では，田崎ほか（2022）の先行研究と符合していたが，本研究においては，WEB 型参加者と来場型参加者の第 1 志望率に有意差はなく，WEB 型参加者の第 1 志望率が来場型参加者よりも高いという結果にはならなかった（表 13）。ただし，いずれの開催形式においてもオープンキャンパス参加者と不参加者との間には有意差が見られ（p<.01），オープンキャンパス参加者の第 1 志望率は不参加者よりも高かった。

入試区分別では，まず，総合型選抜Ⅰ，学校推薦型選抜Ⅰでは，参加したオープンキャンパスの開催形式や不参加に関わらず，ほとんどの入学者が第 1 志望だった（表 12）。次に，学校推薦型選抜Ⅱでは，有意差は見られなかったものの（表 14），来場型参加者 90.3％，WEB 型参加者 80.8％に対し，不参加者は 62.7％と，オープンキャンパス参加者と比べ第 1 志望率が低くなった（表 12）。最後に，一般選抜前期日程のオープンキャンパス参加者は，参加形態に関わらず，不参加者よりも第 1 志望率が高かった（表 14，p<.01）。

なお，WEB 型に参加した一般選抜後期日程での入学者が 1 人だったため，一般選抜後期日程は分析対象外とした。

表 12 第 1 志望者の人数と割合（入試区分・開催形式別）

		参加（来場＋WEB）	参加（来場型）	参加（WEB 型）	参加（計）	不参加
総合Ⅰ	人数	8	32	43	83	30
	割合	100%	100%	97.7%	98.8%	88.2%
推薦Ⅰ	人数	4	22	50	76	21
	割合	100%	100%	98.0%	98.7%	91.3%
推薦Ⅱ	人数	4	28	21	53	79
	割合	100%	90.3%	80.8%	86.9%	62.7%
前期	人数	3	47	35	85	284
	割合	100%	70.1%	77.8%	73.9%	47.1%
後期	人数	0	8	1	9	16
	割合	0%	61.5%	50.0%	60.0%	14.3%
全体	人数	19	137	150	306	430
	割合	100%	83.0%	89.3%	86.9%	47.9%

表 13 オープンキャンパス開催形式別
入学者の第 1 志望率（全体）
多重比較検定・Bonferroni

水準 1	水準 2	平均 1	平均 2	差	統計量	p 値	判定
参加（来場＋WEB）	参加（来場型）	1.0000	1.2364	0.2364	1.2272	1.0000	
参加（来場＋WEB）	参加（WEB 型）	1.0000	1.1198	0.1198	0.6222	1.0000	
参加（来場＋WEB）	不参加	1.0000	1.7606	0.7606	4.1266	0.0002	**
参加（来場型）	参加（WEB 型）	1.2364	1.1198	0.1166	1.3362	1.0000	
参加（来場型）	不参加	1.2364	1.7606	0.5242	7.7848	0.0000	**
参加（WEB 型）	不参加	1.1198	1.7606	0.6408	9.5649	0.0000	**

* : p<0.05　** : p<0.01

表 14 オープンキャンパス入試区分・開催形式別
入学者の第 1 志望率（入試区分別）
多重比較検定・Bonferroni

水準 1	水準 2	平均 1	平均 2	差	統計量	p 値	判定
WEB 参加・前期	不参加・前期	1.2667	1.7761	0.5095	4.4424	0.0006	**
来場参加・前期	不参加・前期	1.3881	1.7761	0.3881	4.0606	0.0035	**
来場参加・総合Ⅰ	WEB 参加・総合Ⅰ	1.0000	1.0455	0.0455	0.2636	1.0000	
来場参加・総合Ⅰ	不参加・総合Ⅰ	1.0000	1.1471	0.1471	0.8046	1.0000	
来場参加・推薦Ⅰ	WEB 参加・推薦Ⅰ	1.0000	1.0000	0.0000	0.0000	1.0000	
来場参加・推薦Ⅰ	不参加・推薦Ⅰ	1.0000	1.0870	0.0870	0.3929	1.0000	
来場参加・推薦Ⅱ	WEB 参加・推薦Ⅱ	1.1613	1.1923	0.0310	0.1572	1.0000	
来場参加・推薦Ⅱ	不参加・推薦Ⅱ	1.1613	1.4444	0.2832	1.9032	1.0000	
来場参加・前期	WEB 参加・前期	1.3881	1.2667	0.1214	0.8487	1.0000	
WEB 参加・総合Ⅰ	不参加・総合Ⅰ	1.0455	1.1471	0.1016	0.5996	1.0000	
WEB 参加・推薦Ⅰ	不参加・推薦Ⅰ	1.0000	1.0870	0.0870	0.4651	1.0000	
WEB 参加・推薦Ⅱ	不参加・推薦Ⅱ	1.1923	1.4444	0.2521	1.5773	1.0000	

* : p<0.05　** : p<0.01　同一入試区分での比較のみ記載。

4 考察とまとめ

問いの設定に対する調査結果を踏まえ，次の 4 点を指摘したい。

1 点目は，オープンキャンパスの参加状況を入試区分別に見た場合，総合型選抜Ⅰと学校推薦型選抜Ⅰの参加率が他の入試区分（学校推薦型選抜Ⅱ，一般選抜前期日程・後期日程）より高く，かつ，WEB 型での参加率が来場型の参加率を上回っていたことである。総合型選抜や学校推薦型選抜を経た入学者の参加率が高いことは，吉村（2013）の先行研究と一致しているが，本調査では，さらに，大学入学共通テストを課さないⅠ型を経ての入学者の参加率が高いことが特徴といえる。この要因としては，総合型選抜Ⅰと学校推薦型選抜Ⅰの参加者は，ほぼ全員が第 1 志望であることから，主体的に参加し情報収集しようとする傾向が強いことがあげられる。また，総合型選抜Ⅰと学校推薦型選抜Ⅰは大学入学共通テストを課さず，選抜は大学の個別試験のみとなるため，最新の K 大学の入試情報を得ようとする参加者が多かったことが考えられる。

2 点目は，本稿における 1 番目の問いとして設定した「1. WEB 型と来場型オープンキャンパス参加者との間に情報参考度の差は見られるのか」についてである。

結果は，来場型参加者の方が WEB 型参加者よりも情報参考度が高かったが，肯定率においては，双方の差は 0.7 ポイントと僅かだったことから，WEB 型オープンキャンパスにおいても，出願に向けて参考となる情報を発信できていたことが窺えた。一方，入試区分別では，学校推薦型選抜Ⅱにおいて，WEB 型が来場型参加者よりも情報参考度が低い結果となった。この要因の一つとして，K 大学の学校推薦型選抜Ⅱを実施する多くの学部では，出願期間が大学入学共通テスト後であることに加え，実質的に個別試験を実施せず，主に，出願書類と大学入学共通テストでの選抜となるため，大学のキャンパスを直接訪れること以外で得られる参加メリットが少なかったことが考えられる。つまり，1 点目でも指摘したが，入試区分別に見た場合，WEB 型オープンキャンパスについては，入試において個別試験の配点が高いなど，大学独自の入試情報を有するほど参加メリットがあると考える者が多かった可能性が考えられる。

3 点目は，本稿における 2 番目の問いとして設定した「2. WEB 型と来場型オープンキャンパス参加者および不参加者との間に出願校決定時期の差は見られるのか」についてである。

結果は，全体では，WEB 型参加者は，来場型参加者よりは出願校決定時期が遅いものの不参加者よりは早く，早期の出願校決定を促す，もしくは，出願校決定の意思を強固にするという観点から開催効果があることが窺えた。特に，入試区分別に見た場合，学校推薦型選抜Ⅱにおける WEB 型参加者の出願校決定時期のピークが，他の入試区分とは異なり出願直前期でなかった点や，一般選抜前期日程において，高校 3 年の 1 月～3 月という出願直前期の決定者が WEB 型参加者 31.1％に対し，不参加者は 56.6％と 25 ポイント以上の差が見られた点は WEB 型オープンキャンパスの開催効果として考えられる。なぜなら，出願直前期の決定者の割合を減らすことは，入学満足度の割合を高めることに寄与する可能性が指摘できるからである。

また，全体および各入試区分において，WEB 型参加者が来場型参加者よりも出願校決定時期が遅い結果となったが，この要因の一つとして，K 大学 2022 年 4 月入学者の約 85％を占める 2022 年 3 月高校卒業者（現役生）が，K 大学の WEB 型オープンキャンパスに参加できる学年が高校 2 年生以降であったことが考えられる。

最後 4 点目は，本稿における 3 番目の問いとして設定した「3. WEB 型と来場型オープンキャンパス参加者および不参加者との間に第 1 志望率の差は見られるのか」についてである。

結果は，WEB 型参加者と来場型参加者との間に第 1 志望率の差は見られなかったものの，最も募集人員が多い一般選抜前期日程において，WEB 型参加者を含めたオープンキャンパス参加者の第 1 志望率が，不参加者よりも高いことが確認された。3 点目の考察とも共通するが，吉村（2013）が，「オープンキャンパスへの参加者の多く（70％程度）は参加前から志望しており」と指摘しているように，受験生はオープンキャンパスを契機として出願校を決定したり第 1 志望校として設定したりするとは限らない。しかし，少なくとも，WEB 型オープンキャンパスに参加することによって，出願校未決定者が，出願候補校としてより有力な選択肢とすることや，志望順位が高くなかった者が志望順位を上げる効果を生み出すことが期待できるだろう。

2020 年に発生した COVID － 19 が 5 類に移行し，今後，来場型での開催が 2019 年以前の水準に向けて増加に転じていくことが予想される。その際，来場型を主としつつも，来場型のみではカバーできない点（例えば，遠隔地からの参加率向上や，自主的な参加者の意欲を持続するような複数回参加が可能なプログラムの設定）を，WEB 型と組み合わせて実施していくことが，今後，入試広報活動の観点から見たオープンキャンパスの開催効果をより高めることにつながると考えられる。

参考文献

ベスト進学ネット（n.d.）.『オープンキャンパスの 4 つのメリット』＜ https://www.best-shingaku.net/s-matome/opencampus/c000018.php ＞（2023 年 1 月 26 日）

倉元直樹・宮本友弘・久保沙織・南紅玉（2020）.「東北大学における入試広報活動の『これまで』と『これから』－頂点への軌跡からオンライン展開への挑戦へ－」『教育情報学研究』**19**，55 － 69.

永田純一・三好登・杉原敏彦・竹内正興（2022）.「オンライン入試広報活動の課題と展望－広島大学を事例に－」『大学入試研究ジャーナル』**32**，265 － 270.

小勝健一・藤ノ木有沙（2022）.「ポストコロナ時代のオープンキャンパス－オンライン開催の実態と効果についての一考察－」『DHU　JOURNAL2020』103 － 105.

田崎優里･山田恭子･浦崎直光（2022）.「WEB 型オープンキャンパスの特徴と効果－来場型オープンキャンパスとの差異に着目して－」『大学入試研究ジャーナル』**33**，1 － 6.

吉村宰（2013）.「新入生の受験校決定理由と入学時点での『気持ち』および学業成績との関連」『大学入試研究ジャーナル』**23**，63 － 70.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，155-162，2024

大くくり入試と 3 ポリシーの現状について

齋藤 朗宏（北九州市立大学）

近年，教育再生実行会議の答申や大学入学者選抜要項における推進も踏まえ，たとえば「人文社会科学部」のような広い区分で募集，入学させ，入学後一定期間の学修を経て「経済学科」や「法学科」のように，学科やコース，専門分野等を決める募集区分の大くくり化と入学後の学科等振り分けの制度導入が進んでいる。本研究では，大くくり入試等の実施状況と，それに伴う AP，CP，DP の 3 つのポリシー導入状況とその内容についても検討を行った。その結果，制度導入自体は国立大学を中心にかなり進んでいるが，たとえば AP は学部単位，DP は学科単位で制定するといった制度にあわせた形での 3 つのポリシー制定は，内容面も含めて進んではいないことが確認できた。

キーワード：大くくり入試，学科等振り分け，3 ポリシー

1 はじめに

1.1 募集時大くくり化

大学入学時における学部学科選択は，その後 4 年間，またその後の人生において専門とする分野を左右するという意味で，高校生にとって大変重大な問題である。しかし，大学で学ぶ内容を十分に理解して進路を選択することは難しく，そこには一定程度のミスマッチが発生していると考えられる。池田・鈴木（2005）では，北海道大学のメンタルヘルスケアにおけるカウンセリング内容について，入学後のミスマッチングに起因する悩みが多いと述べている。文部科学省（2014）によると，平成 24 年度の高等教育機関における中途退学者の退学理由のうち，14.5% は学業不振，15.4% は転学となっており，池田・鈴木（2005）を踏まえれば，この中には相当数のミスマッチが含まれているものと想像できる。

こういったミスマッチを解消するための手段の一つが募集単位の大くくり化である。募集単位の大くくり化とは，たとえば「人文社会科学部」のような広い区分で募集，入学させ，入学後一定期間の学修を経て「経済学科」や「法学科」のように，学科やコース，専門分野等を決める制度を指す。この制度，またその効果について，大学入学者選抜要項では「各大学は，例えば，学科単位ではなく学部単位で募集するなど，募集単位を大くくり化することにより，入学志願者が大学入学後に幅広い分野の大学教育に触れながら自らの適性や関心等に基づき，専攻分野を決めることができるようにすることが望ましい。」（文部科学省，2021 など）のように述べており，教育再生実行会議（2013）でも，「幅広い教養を身に付けさせ、また、学習ニーズに応じて柔軟に学ぶことができるようにする観点から、大学は、大学入学後の進路変更が柔軟にできる構造に転換する。このため、大学・学部・学科の枠を超えて履修できる機会の拡大や、大学における募集時の大括り化、転学・転部ができる機会の拡大を図る。」と提言しており，ミスマッチ解消の手段として有効なものであると認識されている。

実際，たとえば滋賀大学では，2023 年 4 月入学生より，それまで 5 学科あった経済学部の 1 学科化と，3 年次進級時に「経済専攻」「経営専攻」「社会システム専攻」から選択する制度を導入しており，この制度について，「学びのミスマッチを避けることができます。（滋賀大学，2022 年 10 月 3 日）」と説明している。

他にも，北九州市立大学（2022 年 12 月 26 日）では，「本学経済学部では、2025 年度入試（2024 年度実施）から、各選抜とも「学部一括入試」を導入します。（中略）なお、入学後 1 年間は学部共通基礎科目を学修し、2 年次から自身の希望・適性に基づき「経済学科」と「経営情報学科」に分かれる「入学後学科選択制」を導入します。」と発表している。以上のように，募集時大くくり化は今後も進行していくものと考えられる。

1.2 研究の背景

大学における 3 つのポリシーについて，齋藤（2021）では「平成 11 年 12 月の中央教育審議会答申においてアドミッション・ポリシー（以下 AP）の重視が掲げられたことに始まり，平成 24 年度実施分の大学機関別認証評価において大学評価基準にディプロマ・ポリシー（以下 DP），カリキュラム・ポリシー（以下 CP）が定められていることが盛り込まれるようになったこともあり，今では完全に定着したと言っても良い状況である。」と説明している。

この 3 つのポリシーの制定は大学において重大な問題であるが，前述の募集時大くくり化は，学部・学科における 3 つのポリシーに大きな影響を与えると考えられる。何故なら，入学者受け入れ時における学生の所属と卒業時における学生の所属が異なることになり，それに伴い，AP，CP，DP それぞれで制定すべき主体が異なってくるからである。

つまり，たとえば「人文社会科学部」として入学し，3 年次より「経済学科」に所属する状況を想定すると，「人文社会科学部 AP」，「人文社会科学 CP（1 ～ 2 年次）」，「経済学科 CP（3 ～ 4 年次）」，「経済学科 DP」の少なくとも 4 つのポリシーが検討の対象となる。

1.3 研究の目的

上記背景を踏まえ，大くくり入試の実施状況を確認し，併せて大くくり入試下における 3 つのポリシーの制定状況を，大くくり入試を実施していない大学と比較検討することを目的とする。この比較を行うことで，入試実施形態，カリキュラム等を入学後に学科等を選択させる形に変更する際に，3 つのポリシーをどのように制定していけばいいのかを検討するための材料とすることが出来る。

本研究では，特に経済学を専攻する学部・学科・コースなどに着目する。これは，経済学が，たとえば隣接領域として古くからその違いが問題となっている経営学（たとえば谷口, 1932; 上林他, 2007: 373 など），また，同じく社会制度を扱う政治学，法学など，多くの隣接領域を持ち，特に学科選択が難しいという側面を持ち，入試の大くくり化のメリットが大きく，また，実際に大くくり化を実施している大学が多いためである。

研究 1 では，国公私立問わず，4 年制大学の経済学系の学部等について，大くくり入試と入学後学科等選択の制定状況についての確認を行う。その上で，研究 2 では，研究 1 の結果を踏まえて特に国公立大学に着目し，3 つのポリシーの制定状況や内容について，大くくり化を実施している大学と実施していない大学との間での比較検討を行う。

2 研究 1：大くくり入試の実施状況

2.1 方法

ここでは，大学ポートレート [1] を用い，4 年制大学の学士課程について，学部名，学科名などに「経済」を含む，もしくは経済学系のコース，メジャーなどを持つ大学を探し，条件に該当する大学について，以下の情報を収集した。結果，国立 30 大学，公立 10 大学，私立 122 大学の計 162 大学が分析の対象となった。

1. 大学名
2. 設置者（国立，公立，私立のいずれか）
3. 学部名
4. 学部タイプ（「人文社会科学部」のように，あまり関連のない分野を含む総合的な学部か，「経済経営学部」のように，経済と経営，法など隣接領域の 1 つまたは複数の分野を統合した学部か，経済学単独の学部か）
5. 入学後の学科等振り分けの有無，振り分けの仕方（学科振り分け，コース振り分けなど）
6. 振り分け学年

尚，入学後の学科振り分けの有無については，経済学と経営学のような大きな区分での振り分けのみを対象とし，たとえば応用経済学と国際経済学のように，経済学という学問分野の中での振り分けについては，所謂大くくり入試を実施していると見なすのは難しく，検討の対象外とした。このデータについて，学部等の設置状況，大くくり入試や入学後学科等振り分け制度実施の有無，学科等振り分けの時期を中心に集計を行った。

2.2 結果と考察

各大学において，経済学を主たる専攻として学べる学部等について，その学部等名称とタイプをまとめたのが表 1 である。ここで，「総合」，「統合」，「単独」は前節の学部タイプに基づいている。全体のうち，半数以上の大学は経済と，経営や法律，政治といった関連する諸領域と統合された学部となっており，経済学単独で成立している学部は半数以下であった。

総合的な学部を設置しているケースは公立大学にはなく，また，設置している 20 大学のうち，10 大学が国立大学である点が注目に値する。人文，人文社会科学のような名称の学部の中に経済学のカリキュラムが準備されており，飽くまでも推測ではあるが，国立大学における教養部時代の名残の可能性が考えられる。また，私立大学では，教養・リベラルアーツといった名称の学部の中に経済学系のコース等があるケースが多く，半数以上のケースにおいて，学部・学科名などには経済学は含まれていない。

表1 学部等の設置状況

	国	公	私	総計
家政	0	0	1	1
教養	1	0	1	2
現代教養	0	0	1	1
現代社会	0	0	2	1
国際食料情報	0	0	1	1
国際地域創造	1	0	0	1
社会	1	0	0	1
人文	1	0	0	1
人文社会科学	3	0	0	3
人文社会	1	0	0	1
地域創生	0	0	1	1
地域共創	0	0	1	1
法文	2	0	0	2
リベラルアーツ	0	0	2	2
総合（小計）	10	0	10	20
経営経済	0	1	3	4
経営	0	0	1	1
経法	1	0	0	1
経法商	0	0	1	1
経済	13	3	27	43
経済・マネジメント	0	1	0	1
経済科学	1	0	0	1
経済経営	0	0	10	10
経済情報	0	1	1	2
現代ビジネス	0	0	1	1
国際商経	0	1	0	1
国際政治経済	0	0	1	1
商	1	0	0	1
商経	0	0	1	1
人間社会	1	0	0	1
政経	0	0	2	2
政治経済	0	0	4	4
地域創造	0	1	0	1
法政経	1	0	0	1
統合（小計）	18	8	52	78
経済	2	1	59	62
経済科学	0	0	1	1
国際経済	0	1	0	1
単独（小計）	2	2	60	64
総計	30	10	122	162

経済と他の分野を統合した学部を設置しているケースは，逆に公立大学で多く見られ，公立大学10大学のうち，8大学が統合型の学部であった。国立大学は公立大学ほどではないにせよ多く，逆に私立大学はやや少ないといった結果となった。統合型の学部であるにもかかわらず，学部名称として最も多かったのは経済学部であった。この中には，経済学を主として，他分野のコースも小規模に存在するというようなケースもあったが，大半は他分野も相当の規模があり，経済学と関連する諸分野を代表する名称として経済学部という名前が用いられていることがうかがえる。

経済学単独の学部は特に私立大学に多く見られ，私立大学の半数近くが該当した。総合型の私立大学の場合，経済学部，経営学部，法学部にそれぞれ多くの教員が在籍し，入学定員も多数設定されているケースがあり，こういった場合には，統合型の学部を設定することは，学部規模を大きくしすぎてしまう可能性がある。学部名称は，やはりほぼすべてのケースで経済学部であった。

大くくり入試の実施状況，大くくり入試実施後の学科等振り分けの形態と，設置区分別の実施大学数は表2の通りであった。学部～系統までの7行に該当する大学が，入学後に学科等の振り分けを行っている大学である。「統合」は，経済学以外に経営学，法学などのカリキュラムが学部・学科内に存在し，かつ学生がそれらのうち，どれか1つの専攻などに所属することなく卒業できるような形態を指す。「単独」は，経済学系のカリキュラムで構成される学部・学科等が，経営学系等他のカリキュラムで構成される学科等を含まず，単独で入試を行っているケースである。つまり，表1の「単独」に該当する大学は表2でも「単独」であり，それに加えて表1の「総合」や「統合」に該当する大学でも，学科等ごとに定員を設定している場合には表2で「単独」となる。まとめると以下の通りである。

1. 大くくりあり，学科等振り分けあり（学部～系統の7行）
2. 大くくりあり，振り分けなし（統合）
3. 大くくりなし，振り分けなし（単独）

全体162大学中では，何かしらの形で振り分けを実施している大学は38大学であり，割合としては23.5%と決して高くはない。しかしこれは，私立大学において振り分けを実施している大学が全体122大学中16大学，割合にして13.1%と少ないためであり，国公立大学に着目すると，40大学中，何かしらの形で振り分けを実施している大学が半数以上の22大学ある。国公立大学においては入学後の振り分けが制度としてかなり普及してきていることが確認できる。

表 2 入学後学科等振り分けの実施状況

振り分け	国	公	私	総計
学部	1	0	0	1
学科	4	0	2	6
専攻	2	1	1	4
コース	8	2	10	20
プログラム	2	0	1	3
メジャー	1	0	2	3
系統	1	0	0	1
振り分けあり（小計）	19	3	16	38
統合	0	0	10	10
単独	11	7	96	114
総計	30	10	122	162

振り分けの方法としては，コース制を取っている大学が 38 大学中 20 大学，割合にして 52.6% と多く，振り分けの実施方法としては，かなりメジャーな手法となっているようだ。これには，教員や学生の定員などの観点から，設置，統廃合が難しい学科と比較すると，コースは大学，学部側で動かし易いという現実的な理由もあるかと思われる。尚，国立大学と公立大学との比較では，国立大学が 30 大学中 19 大学，63.3% の大学で振り分けを実施しているのに対して，公立大学では 10 大学中 3 大学，30% での実施にとどまっており，実施率で見ると国立大学の方がかなり高い。これには，国立大学と公立大学との規模の違いなどが可能性として考えられる。

表 3 入学後学科等振り分けの実施時期

	国	公	私	総計
2	10	0	12	22
2.5	2	2	1	5
2.75	1	0	1	2
3	6	0	2	8
不明	0	1	0	1
総計	19	3	16	38

注）2.5 は 2 年後期，2.75 は 2 年第 3 セメスターを意味する

振り分けを実施している 38 大学について，その振り分け時期を確認した結果は表 3 の通りである。最も多い 22 大学では 1 年の学修を経た 2 年次開始時に振り分けを行っているが，2 年次後期や 3 年次に振り分けを行う大学も少なくはない。3 年次に振り分けを行っている大学は，8 大学あるが，そのうち 6 大学が国立であることは注目に値する。2 年次振り分けは，専門教育の期間確保との兼ね合いから，3 年次振り分けの場合は，ゼミ選択も含めての振り分けという形になっているものと思われる。

2.3 まとめ

ここまでの結果より，大くくり入試と入学後の学科等選択制度は，特に国公立大学において普及が進んでおり，その多くは 1 年間の学修を経て，2 年次進級時に所属を決定するものであった。特に多く用いられているのはコース制であり，次いで学科への振り分けという形式が取られていることが明らかになった。

3 研究 2：大くくり入試下における 3 ポリシーの制定状況

3.1 方法

研究 1 において，私立大学では入学後の学科等振り分けの制度はほぼ実施されていないことが明らかになった。この点を踏まえ，研究 2 では，制度の普及が進んでいる国公立大学に着目し，大くくり入試と入学後学科等振り分け制度を導入している大学とそうではない大学との間での 3 ポリシーの制定状況や内容の差違などの検討を行う。私立大学を検討から外したのは，先述の通り私立大学においては振り分け制度がほぼ実施されておらず，しかも大学数が多いため，本来制度を導入している大学としていない大学との間の比較をすることが目的であるにもかかわらず，私立大学を検討に加えることによって，実質的に「国公立大学で振り分け制度を導入している大学」と「大半の私立大学」との比較になってしまうためである。

尚，国公立大学においては，表 2 からも明らかな通り，大くくり入試を実施していれば必ず入学後学科等選択制度を実施しているため，研究 2 においては，この 2 つの制度の区別はしないものとする。

研究の対象は先述の通り国立 30 大学，公立 10 大学の計 40 大学であり，うち 22 大学で大くくり入試が実施されている。この 40 大学について，学部単位の 3 ポリシーと学科等それ以下の単位での 3 ポリシーの制定の有無を確認した。その上で，3 ポリシーが制定されている場合にはその文面の情報を収集し，学部単位での 3 ポリシーに使用されている単語について，名詞に注目して分析を行った。

形態素解析，単語の抽出には KH Coder 3.Beta.07c[2)] を使用した。同ソフトウェアにおいて，分析に使用する品詞として名詞，サ変名詞，名詞 B（ひらがなのみからなる名詞），名詞 C（漢字 1 文字からなる名詞）を設定したときに抽出された単語が分析の対象となっている。

3.2 結果と考察

入学後振り分け制度の有無と３ポリシー制定状況について確認した結果は表４の通りである。「学部等」は学部のような大きな単位での，「学科等」は，学科やコースのようなそれよりは小さな単位での３つのポリシー制定状況であり，「あり」が振り分け制度を導入した大学，「なし」が導入していない大学である。

入学後振り分け制度を導入している大学では，先述の通り，AP は学部単位で，CP は学部学科両方，DP は学科等の単位で必要になると考えられる。そのため，学科等の３ポリシーについて，AP は低く，CP と DP の制定率が高くなっていることを予想していた。AP についてはその予想通りであったが，CP と DP は振り分け制度を導入していない大学より制定率が低いという結果であった。

表４ 入学後振り分け制度の有無と３ポリシー制定状況

学部等	AP	CP	DP
あり	19（86%）	17（77%）	15（68%）
なし	17（94%）	13（72%）	14（78%）
学科等	AP	CP	DP
あり	6（27%）	10（45%）	10（45%）
なし	7（39%）	10（56%）	11（61%）

学科のような規模の大きいものと比較して，コースなどのようなやや細分化されて規模の小さいものでは，制定のされ方に差がある可能性があるため，振り分けを学科で行うケースとその他のやり方で行うケースについても比較を行った。その結果は表５の通りであった。

学科振り分けを採用している４大学がすべて学科単位での３つのポリシーを制定しておらず，コース制だから制定率が低い，学科制だから制定率が高いといった傾向がある訳ではなかった。そのため，振り分け制度を導入していない大学よりも，導入している大学の方が学科等の単位での３つのポリシーの制定率が高い理由については，現時点では不明であり，この点についてはより詳細な検討が必要である。さらに単位の大きな学部単位での振り分けのケースでは、その学部の CP，DP が制定されていたが，該当するのは１大学のみであり，参考程度にとどめておくべきだろう。

表５ 入学後振り分け制度の単位と３ポリシー制定状況

学科等	AP	CP	DP
学部	0（0%）	1(100%)	1(100%)
学科	0（0%）	0 （0%）	0 （0%）
その他	6(35%)	9（53%）	9（53%）

学部単位での３ポリシーについて，頻出の名詞を確認した結果が表６から８である。各列の「比」の部分では，振り分け制度実施の大学における当該単語出現率で振り分け制度を実施していない大学における出現率を割っており，この値が１であれば同等の出現率，小さければ振り分け制度ありの大学で出現しやすい単語，大きければ制度なしの大学で出現しやすい単語となる。それぞれのポリシーについて，出現頻度の高い名詞，振り分け制度ありの大学で出現頻度が高い名詞，なしの大学で出現頻度が高い名詞をそれぞれ 10 前後確認している。尚，COM はコミュニケーション，GLO はグローバルを意味する。

学部における AP は，大くくりでの入試を実施する観点から，振り分け制度ありの場合の方が，個々の入試の具体的な内容に関する言及が多くなることが予想された。実際，表６中央部分からも，「前期」，「後期」など，試験そのものに関する単語が多く見られた。一方で，興味・関心という意味では，広く社会科学全般に関する関心を要求していると予想したが，たとえば「社会」という単語は，表６の一番上に見られるように，振り分けの有無によらず多用されており，単語として多くなっているのは「世界」や「留学」といった国際性に関する部分であった。逆に，振り分けを行っていない大学で多く見られた単語に着目すると，「データ」や「意思」に代表される単語の出現頻度が高い点が確認された。

表 6 AP に頻出の名詞と振り分けの有無による出現率

単語	文書数	あり	なし	比
社会	34	94.70%	94.10%	0.99
経済	31	78.90%	94.10%	1.19
基礎	29	94.70%	64.70%	0.68
知識	28	78.90%	76.50%	0.97
能力	27	78.90%	70.60%	0.89
解決	26	78.90%	64.70%	0.82
関心	25	73.70%	64.70%	0.88
入学	25	73.70%	64.70%	0.88
学力	24	73.70%	58.80%	0.8
身	24	68.40%	64.70%	0.95
論理	24	73.70%	58.80%	0.8
中心	6	31.60%	0.00%	0
環境	5	26.30%	0.00%	0
授業	5	26.30%	0.00%	0
留学	8	36.80%	5.90%	0.16
好奇	6	26.30%	5.90%	0.22
世界	11	47.40%	11.80%	0.25
後期	10	42.10%	11.80%	0.28
前期	10	42.10%	11.80%	0.28
GLO	5	21.10%	5.90%	0.28
志望	5	21.10%	5.90%	0.28
事象	5	21.10%	5.90%	0.28
受験	5	21.10%	5.90%	0.28
重視	5	21.10%	5.90%	0.28
データ	5	5.30%	23.50%	4.47
意思	5	5.30%	23.50%	4.47
人々	9	10.50%	41.20%	3.91
技能	10	15.80%	41.20%	2.61
法学	6	10.50%	23.50%	2.24
経済学部	14	26.30%	52.90%	2.01
公民	8	15.80%	29.40%	1.86
修得	13	26.30%	47.10%	1.79
基盤	5	10.50%	17.60%	1.68
表現	17	36.80%	58.80%	1.6

表 7 CP に頻出の名詞と振り分けの有無による出現率

単語	文書数	あり	なし	比
教育	27	88.2%	92.3%	1.05
科目	26	82.4%	92.3%	1.12
基礎	26	94.1%	76.9%	0.82
専門	26	88.2%	84.6%	0.96
社会	24	70.6%	92.3%	1.31
知識	24	82.4%	76.9%	0.93
経済	21	58.8%	84.6%	1.44
分野	21	64.7%	76.9%	1.19
演習	20	58.8%	76.9%	1.31
解決	19	58.8%	69.2%	1.18
能力	19	64.7%	61.5%	0.95
配置	19	58.8%	69.2%	1.18
編成	19	58.8%	69.2%	1.18
融合	6	35.3%	0.0%	0.00
価値	6	29.4%	7.7%	0.26
グループ	5	23.5%	7.7%	0.33
学際	5	23.5%	7.7%	0.33
学位	9	41.2%	15.4%	0.37
制度	9	41.2%	15.4%	0.37
授与	8	35.3%	15.4%	0.44
専攻	8	35.3%	15.4%	0.44
研修	7	29.4%	15.4%	0.52
GLO	10	41.2%	23.1%	0.56
開講	10	41.2%	23.1%	0.56
学問	10	41.2%	23.1%	0.56
領域	10	41.2%	23.1%	0.56
キャリア	6	5.9%	38.5%	6.54
活躍	5	5.9%	30.8%	5.23
形成	5	5.9%	30.8%	5.23
重視	9	11.8%	53.8%	4.58
視野	11	17.6%	61.5%	3.49
内容	7	11.8%	38.5%	3.27
関連	10	17.6%	53.8%	3.05
COM	15	29.4%	76.9%	2.62
涵養	12	23.5%	61.5%	2.62
語学	6	11.8%	30.8%	2.62
知見	6	11.8%	30.8%	2.62
複数	6	11.8%	30.8%	2.62

表8 DPに頻出の名詞と振り分けの有無による出現率

単語	文書数	あり	なし	比
社会	26	100.0%	78.6%	0.79
知識	26	100.0%	78.6%	0.79
解決	25	93.3%	78.6%	0.84
専門	25	80.0%	92.9%	1.16
経済	23	73.3%	85.7%	1.17
能力	23	93.3%	64.3%	0.69
身	22	80.0%	71.4%	0.89
授与	21	73.3%	71.4%	0.97
学位	20	73.3%	64.3%	0.88
修得	20	73.3%	64.3%	0.88
貢献	5	33.3%	0.0%	0.00
習得	5	33.3%	0.0%	0.00
到達	5	33.3%	0.0%	0.00
領域	5	33.3%	0.0%	0.00
考え	5	26.7%	7.1%	0.27
世界	5	26.7%	7.1%	0.27
理念	5	26.7%	7.1%	0.27
行動	8	40.0%	14.3%	0.36
方法	8	40.0%	14.3%	0.36
倫理	8	40.0%	14.3%	0.36
収集	6	6.7%	35.7%	5.36
達成	5	6.7%	28.6%	4.29
力	9	13.3%	50.0%	3.75
学生	9	20.0%	42.9%	2.14
意見	6	13.3%	28.6%	2.14
姿勢	6	13.3%	28.6%	2.14
体系	6	13.3%	28.6%	2.14
態度	6	13.3%	28.6%	2.14
技能	13	33.3%	57.1%	1.71
論理	13	33.3%	57.1%	1.71

CPでは，振り分け制度ありの場合，それを踏まえた適性の判断に関連する単語が頻出となると予想したが，表7からは十分に明確な結果は得られなかった。ただ，「融合」という単語はありの場合のみ出現している点，また，「専攻」といった単語はありの場合に頻出となっており，振り分けに言及した内容にはなっているものと思われる。逆になしの場合には，「キャリア」，「涵養」などの単語が頻出となっており，入学時点で所属が確定している分，その所属の中での教育内容に重点が置かれているものと思われる。

DPについては，学部単位でのDPについて，振り分け制度の有無で差を見出すのはやや難しいと思われる。実際，表8より頻出の単語で見ても，「習得」などは制度ありの場合に頻出である一方「達成」は制度がない場合に頻出となっており，制度の有無が直接的に内容に影響したものとは見なしがたい結果と言える。

3.3 まとめ

入学後選択制度を導入している場合，3ポリシーの制定状況から，APについては学部単位のみ制定されているケースが多いであろうことは予想通りであったが，CPやDPが学科等のより小さな単位で制定されているという予想には反した結果となった。研究1に見られたとおり，1学科コース制を導入しているようなケースが多く，この場合，各コースのような単位ではCP，DPの検討を行っていないという実態が明らかになったものと思われる。また，頻出単語の面からも，特にCP，DPにおいて，入学後に学ぶ分野を選択することを前提としたポリシーとはどういったものなのかという点については，まだ検討の余地があると考えられる。

4 総括と今後の課題

国公立大学における募集時の大くくり入試化と入学後学科等選択制度の導入は，特に国立大学を中心にかなり進展してきている。特に，1学科コース制のような形での実施が主流になっているようだ。しかし，3ポリシーの制定状況やその内容を見る限りでは，こういった入学後の学科等選択制度導入に伴う，入学時には学部単位でのAP，卒業時には学科・コース等の単位でのDPといった設置状況に合わせた3ポリシーの制定はまだ十分には進んでいないものと思われる。今後は，内容面も含めて実態に合った3つのポリシーの検討が求められるだろう。

今後の研究の課題としては，学科等の小さな単位で3ポリシーを制定しているケースにおいて，入学後の振り分け制度がどのように制定されているか，その内容面の検討が考えられる。

注

1）https://portraits.niad.ac.jp/index.html（2023年4月27日）
2）https://khcoder.net/（2023年12月11日）

参考文献

池田文人・鈴木誠（2005）.「北大キャンパスビジットプロジェクト：高大連携による大学入試の改善に対する取り組み」

『大学入試研究ジャーナル』15, 93-98.
上林憲雄・奥林康司・團泰雄・開本浩矢・森田雅也・竹林明（2007）.『経験から学ぶ 経営学入門』有斐閣.
北九州市立大学（2022 年 12 月 26 日）.「2025 年度入試　経済学部における学部一括入試の導入及び募集人員の変更について（予告）」北九州市立大学.
https://www.kitakyu-u.ac.jp/news/2022/12/003537.html（2023 年 4 月 27 日）
教育再生実行会議（2013）.『高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）』
文部科学省(2014).『学生の中途退学や休学等の状況について』
文部科学省（2021）.『令和 5 年度大学入学者選抜実施要項』
齋藤朗宏（2021）.「3 つのポリシーと大学属性との関係性の分析」『大学入試研究ジャーナル』31, 211-217.
滋賀大学経済学部（2022 年 10 月 3 日）「2023 年 4 月、滋賀大学経済学部の学びがさらに充実」滋賀大学 .
https://econ-shiga-u.studio.site/（2023 年 4 月 27 日）
谷口吉彦（1932）.「經濟學と經營學との境界線に就て - 上田貞次郎博士の批判に答へ且つその教を乞ふ -」『京都帝国大学経済学会 経済論叢』34(4), 758-770.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，163-168，2024

大学入学共通テストの段階表示を合否判定に用いた新しい入試制度の設計

森川 修（鳥取大学），三井 規裕（桃山学院大学），山根 俊喜（鳥取大学）

鳥取大学では，2025（令和 7）年度入試から，工学部全学科で大学入学共通テストを課す総合型選抜Ⅱ（仮称）を新たに実施予定である。その新しい入試において，大学入学共通テストの成績を素点でなく，2021（令和 3）年度入試から新たに提供されている「段階表示（スタナイン）」を利用することとした。本論文では，全国の大学で初めて大学入学共通テストの段階表示を合否判定に用いた新しい入試制度の設計について，段階表示を利用する意義，高校教員からの意見や学内での検討状況について紹介する。

キーワード：総合型選抜，段階表示，スタナイン，新入試，大学入学共通テスト

1 はじめに（1 点刻みによる試験からの脱却）

2013（平成 25）年 10 月 31 日に教育再生実行会議第四次提言である「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」に“知識偏重の 1 点刻みの試験による選抜によって，本来伸びるはずの若者の能力を損ねることがあってはならない”との文言が記載された。その中で，大学入試センター試験を高等学校教育の基礎的・共通的な学習の達成度を客観的に把握し，各大学で推薦入試や AO 入試にも活用できる「達成度テスト（基礎レベル）（仮称）」と大学教育を受けるために必要な能力を評価し判定するための新たな試験「達成度テスト（発展レベル）（仮称）」の 2 種類の試験を設定し，それらを活用し，さらにそれぞれの大学の創意工夫により，能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定する入学者選抜に転換することが必要と記された。

2014（平成 26）年 12 月 22 日に中央教育審議会は，「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」を発表した。その中では，現行の大学入試センター試験を廃止し，新テストとして「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」を実施すると明記された。大学入学希望者学力評価テスト（仮称）の在り方の中に“「1 点刻み」の客観性にとらわれた評価から脱し，各大学の個別選抜における多様な評価方法の導入を促進する観点から，大学及び大学入学希望者に対して，段階別表示による成績提供を行う。”と記載された。このように，「1 点刻みによる試験からの脱却」について，10 年ほど前から議論がなされてきた。

2 大学入学共通テストの段階表示

2017（平成 29）年 7 月 13 日に公表された「高大接続改革の実施方針の策定について」の中で，大学入学希望者学力評価テスト（仮称）は，「大学入学共通テスト」という名称に決定し，その内容には，英語の 4 技能（読む・聞く・話す・書く）を適切に評価するため，民間事業者等が実施している資格・検定試験の活用や，国語と数学において，記述式問題を導入することが含まれていた。英語の資格・検定試験の活用と国語と数学での記述式問題の導入については，直接影響を受ける高校・大学関係者のみならず，国民の間で大きな議論を呼んだ入試改革の案だった。しかし，英語の民間試験活用の延期は，受験者の ID 登録の初日である 2019（令和元）年 11 月 1 日に発表された。また，国語と数学での記述式問題の実施見送りは，2019（令和元）年 12 月 17 日に公表された。いずれも実施の 1 年余り前に行われないことが決定した。

大学入試センター試験から大学入学共通テストへの移行において「段階表示」の導入も新しい取り組みとして挙げられる。先に示した英語の資格・検定試験の活用と国語と数学での記述式問題の導入と比較して一般的に認知度は低く，関係者でも把握している人は多くないように思われるが，これは，大学共通テストの受験案内に記載されている。図 1 に示すように，受験者を得点順におおよそ 4，7，12，17，20，17，12，7，4％の 9 つの群に分割し，科目別得点の低い方から順に 1 から 9 の 9 段階に換算する「スタナイン」という方法を用いたものである（文部科学省，2019）。この方法は，平均点や得点分布の違いに関わらず，受験者が各科目の受験者の中でどういう位置にいるかがわかることが最大の特色である。これは，「1 点刻みによ

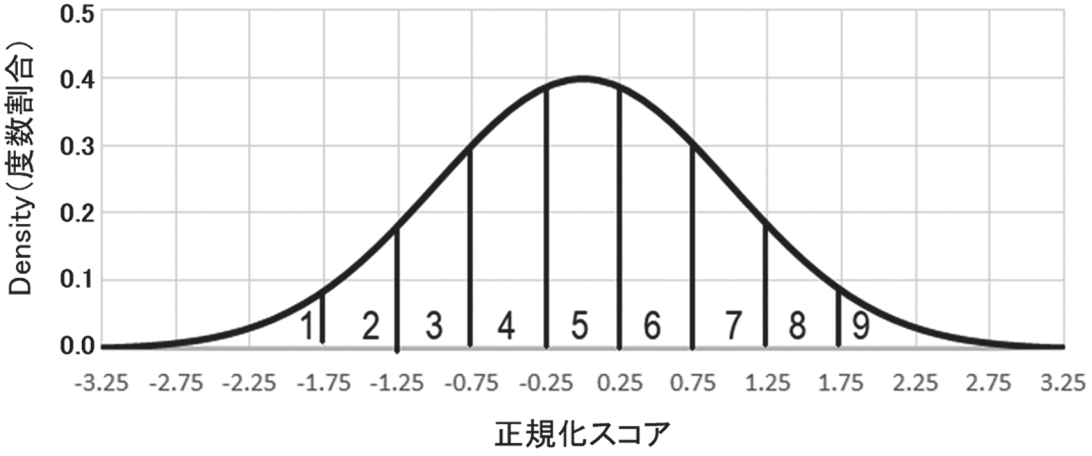


図 1. 段階表示（スタナイン）（実際には等間隔に分離点が並ぶわけではない）

る試験からの脱却」を図る 1 つの方法と考えられる。科目別得点等における段階表示の換算表については，大学入学共通テスト実施 5 日後の金曜日に，大学入試センターがホームページで発表することとなっている。そのため，段階表示を入試に利用する大学が個別に計算して発表する必要がなく，広く受験生等に告知しているため，受験者の相対的位置を表す他の指標より活用しやすいと思われる。

この段階表示を個別大学の入試に導入する場合，合否ライン前後で同点者が多数となる可能性がある。実際に，2023（令和 5）年度鳥取大学一般選抜前期日程で工学部の 4 学科で調査したところ，複数の学科で合否ライン付近に同点者が複数名存在した。大学は入学定員厳格化のため，できるだけ入学定員に近づけるように合格者数を決定する必要があることから，特に，一般選抜における段階表示の利用は難しいと思われる。

文部科学省は，全国の大学に 2021（令和 3）年度大学入学者選抜で段階表示による成績の活用状況に関する調査を行った（文部科学省，2021）。この年は大学入試センター試験に代わり，大学入学共通テストが導入された初年度である。調査の回収率は 98.9％（856 大学が回答）だった。その結果,「合否判定への利用」,「合否判定以外への利用」とも 1 大学もなかった。いずれの利用についても「今後の活用について検討中」が 15％程度と低く，85％程度が「今後も活用する予定なし」であった。「今後も活用する予定なし」の理由として,「段階表示はテストの識別性能を劣化させるだけなので，メリットがない。」,「学内や世間に段階表示を許容する文化がない。」などが挙がっていた。一方で「今後の活用について検討中」とした主な意見では,「多面的評価の一環で段階表示が活用できないか今後検討予定。」,「小論文や面接等とあわせて評価し，判定に利用することを検討。」,「総合型選抜を導入する際に今後の利用について検討予定。」などが挙がっていた。

その後も 2023（令和 5）年度入試までの 3 年間に入試の合否判定に使われた例は確認できなかったが，静岡理工科大学が給付奨学金の選考に利用していた（静岡理工科大学，2022）。

3 大学入学共通テストの得点調整（テストの等化）

テスト（試験）の等化は，大変難しい問題であり，日本で一番受験者数の多いテストである大学入試センター試験の実施において，関係者は対応してきた（大学入試センター, 2020）。大学入学共通テストに変わってからも地理歴史・公民と理科のうち，あらかじめ指定された科目間において，1 万人以上が受験し，原則として平均点で 20 点以上の差が開いた場合,「分位点差縮小法」という方式を用いて平均点差が 15 点となるように得点調整を行うとされている。直近では，2023（令和 5）年度の理科②では，物理と生物の平均点の差が 23.65 点で，化学も含めた 3 科目間で得点調整が実施された。また，20 点以上の点差がなかった科目に対しても公平性の観点から得点調整をする（大学入試センター，2022）。さまざまな議論はあるが，30 年以上前からこの方法で実施されてきた。

この得点調整に関して，大学入試センターでは，2022（令和 4）年 11 月に「大学入学共通テスト得点調整の実施条件・方法の改善についての提言」（得点調整検討部会審議のまとめ）を公表した。それは，科目間の平均点の差が 15 点以上かつ成績の段階表示（スタナイン）が同じ段階での得点差が 20 点以上生じた

場合に行うというものである。これに関して，2023（令和 5）年 2 月までの約 3 カ月に渡って，高校関係や大学関係者等の意見を募集した。その意見を反映させ，2023（令和 5）年 6 月 9 日の「令和 7 年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テストの得点調整の実施条件・方法について」で公表された。

この得点調整の改善により同一教科内における科目間格差の解消につながる可能性がある一方，毎年のように得点調整が行われる事態となれば，国公立大学の一般選抜への出願において，受験生は，非常に短期間での出願大学の決定を余儀なくされるだろう。

4 大学入学共通テストの素点と段階の関係

表 1 に，2021（令和 3）年度大学入学共通テストの化学と生物の段階と素点の得点範囲を示した。例えば 65 点を取った場合を考えると，化学では平均点よりも 7 点以上高く，生物の場合は平均点よりも 7 点以上も低い得点である。しかし，これまでの入試では各教科・科目の合計点で合否判定をするために，化学でも生物でも同じウエイトとして扱うため，不公平と感じる者もいるだろう。この年は，化学と生物の間の平均点差は 15.05 だったため，得点調整は行われなかった。

表 1 2021（令和 3）年度大学入学共通テストの化学と生物の段階と素点の得点範囲

科目	化学	生物
段階	得点範囲	得点範囲
9	91 - 100	97 - 100
8	83 - 90	93 - 96
7	75 - 82	88 - 92
6	64 - 74	81 - 87
5	52 - 63	71 - 80
4	41 - 51	60 - 70
3	32 - 40	47 - 69
2	23 - 31	34 - 46
1	0 - 22	0 - 33
平均点	57.59	72.64

ところが，段階表示を用いた場合，化学で 65 点を取った者は段階「6」，生物で 65 点を取った者は段階「4」となる。それぞれで平均点よりも高い場合と低い場合でも同じ得点とするより合理的で，テストの等化の 1 つの方法と考えられる。もちろん，全体を 9 つにしか分けないことから，文部科学省の調査の回答で「テストの識別性能を劣化させるだけ」との指摘があったが，数万人以上が受験したテストで平均点より低い者と高い者を同じに扱うよりも妥当であるとする考え方もある。

5 大学入学共通テストの段階表示を利用した新しい入試制度の設計

大学入学共通テストの段階表示は，受験者のおおまかな学力レベルを測る基準に活用できると考えられる。2 章で述べたように，定員の多い一般選抜では同点者が複数現れる可能性があるため導入は難しいが，定員の少ない総合型選抜や学校推薦型選抜での導入は十分に検討できると思われた。

大学入学共通テストの段階表示を入試に用いる場合，各教科・科目の段階の合計点を「学力レベルの担保」として利用できると考えた。これに関して，林（2023）は「資格試験的な利用」と述べているが，考え方はまったく同じであり，それを新しく設計する入試では，素点を段階へ置き換えただけのものである。大学入学共通テストの素点を用いた「資格試験的な利用」は以前からいくつかの大学で利用されている（林，2023）。

鳥取大学でも医学部生命科学科の学校推薦型選抜Ⅱで 10 年以上前から「資格試験的な利用」を実施してきた。2023（令和 5）年度の学生募集要項の合否判定方法には「大学入学共通テストの数学・理科・外国語の合計が概ね 70％に満たない場合は，合格者となりえないことがあります。（下線筆者）」との文章を記載し，学力の目安を示している。「概ね」と断っているのは，テストの平均点を 60％と仮定して想定しているためで，平均点がその仮定から大きく外れた場合，基準が変わることもある。例えば，2022（令和 4）年度の大学入学共通テストの場合，数学の平均点は，①の数学Ⅰ・数学 A で 37.96，②の数学Ⅱ・数学 B で 43.06 だった。これは仮定よりも大幅に低かったため，数学・理科・外国語の合計点が 70％未満でも合格とした場合があった。

「資格試験的な利用」を素点ではなく，段階とすることでこの問題は解消される。例えば，上記の鳥取大学医学部生命科学科を例とすると「3 教科 5 科目の段階の合計が 29 点以下は合格者となりえないことがあります。」のようにすると，合格最低点が明らかとなるため，受験者や高校教員にも明確で分かりやすいと思われる。平均点や得点分布の違いに関わらず，受験者本人が各科目の全受験者の中でどういう位置にいるかがわかるという，段階表示の最大の特色を活かすことができる。

また，段階と偏差値には密接な関係がある。実際の結果ではきわめて稀な例であるが，仮にテストの得点が正規分布である場合には，段階表示（スタナイン）では，段階「5」が偏差値 50.0 ± 2.5 となり，それより段階が 1 つ増減するごとに偏差値も 5.0 変化する。偏差値は，高校生や高校教員にとって馴染みがある。3 年生になると毎月のように受験産業が実施している模擬試験を受験する。その際，大学入学共通テストと同じようなマークシート形式の模擬試験であれば，その結果は得点とともに偏差値としても提供されるため，段階の目安になる。例えば，大学入学共通テストを受験する前に出願させる総合型選抜や学校推薦型選抜で，事前に合格の目安となる段階を提示しておけば，受験生はそれを目標に勉強し，出願することが予想される。これらの選抜で志願者は，志望度が非常に高く，意欲の高い者と期待される。

そこで，鳥取大学では，これまで述べたように，「1 点刻みによる試験からの脱却」，「学力レベルの担保とその目安を分かりやすく提示できる」，「志望度の高い者に出願してもらう」，「定員管理への影響を小さくする」，これらを基本理念とし，大学入学共通テストの段階表示を利用した新しい入試制度を次のように設計した。まず，入試区分は総合型選抜とした。学校推薦型選抜にすると，志願者所属学校長の推薦書が必要となり，その推薦書の作成には，高等学校等の教員に大きな労力をかけてしまうが，総合型選抜であれば推薦書が不要となる。次に出願期間は 11 月上旬とし，そこでは，調査書の他に志望理由書を提出させる。それらの書類を基に 12 月に面接を行う。その後，1 月に大学入学共通テストを受験する。合否判定は，大学入学共通テストの指定した教科・科目の段階の合計点が基準を下回らないことを条件とし，その成績と面接における点数と合わせて行う。合格発表は 2 月上旬，入学手続を 2 月中旬とする計画である。

6 高校教員への調査

2021（令和 3）年 12 月に進学関連業者を通じて，高校教員に対して総合型選抜に関する調査を行う中で，段階表示を用いる新入試に関する内容も含めた。この調査内容の詳細は業務委託契約上，明らかにできないが，大学入学共通テストの段階表示を活用することに関して半数程度が肯定的だった。否定的な意見を詳しく見ると，文部科学省が大学へ調査した際と同様に「段階表示」自体を正しく理解していない，あるいは，そもそも大学入学共通テストの「段階表示」自体を知らない，などの意見が多かった。

大学入学共通テストの段階表示は，成績請求をすると素点とともに記載されている。しかし，実施して 3 年間，どの大学も入試に活用していないことで，理解が浸透していない可能性がある。大学入学共通テストの段階表示を利用した入試を理解してもらうためには，段階表示そのものの説明から丁寧に行うことが重要であると推察される。

そこで，毎年 6 月に実施している高校教員対象説明会を活用し，2025（令和 7）年度入試の変更点として説明し，その後，理解度を測るため，アンケートと称して，段階表示を事前に知っていたか，鳥取大学工学部であればどのくらいの基準が望ましいかなどを尋ねた。対象者は鳥取県外の教員とし，154 名の参加者中，ちょうど 100 名から回答を得られた。

段階表示を内容まで把握していた人は 16 名で，名前も内容も知らない人が 54 名と半数を超えていた。また，基準点（この点数以下を合格としない）をどの程度にすれば良いかを尋ねた。その際に，現在の一般選抜での段階を示した。鳥取大学工学部の前期日程合格者の平均の段階は 5 程度である。それを説明したにも関わらず，6 を超える値の回答も散見された。段階表示に関して，高校教員の正しい理解がなければ，志願してもらえないと考えられる。そのため，入試の実施までの間，段階表示自体や入試制度について，さらに詳細な説明をして理解を促す必要であることが明確となった。

7 学内での検討状況

大学入学共通テストの段階表示を利用した新しい入試制度は 2025（令和 7）年度入試から実施する計画とした。その理由は，この年度から新しい学習指導要領の内容による入試が始まるため，この年に限り，旧課教育程履修者用の問題も作成されることなる。そのため，このタイミングで段階表示を活用することで，通常の年度より多種類の科目間において「等化」に近い取り扱いができると考えたためである。

入試における変更等について，入学志願者の準備に大きな影響を及ぼす場合には，2 年程度前には予告・公表することとされている。そのため，新しい入試制度を 2025（令和 7）年度入試から実施するためには，2022（令和 4）年度中での公表が必要であった。

鳥取大学で「段階表示」を用いる入試制度について，入試に関連する教員に対して話題提供をしたのは，2022（令和 4）年 4 月だった。そこでは，主に 2 点を説明した。1 つは国立大学協会が 2015（平成 27）年 9 月に公表した「国立大学の将来ビジョンに関するアク

ションプラン 工程表」に，推薦入試，AO 入試，国際バカロレア入試等を拡大し，第 3 期中期目標期間（2021（平成 33）年度）終了までに，入学定員の 30% を目標とすることが記載されたが，鳥取大学では 2022（令和 4）年度入試において 20.3% と目標を達成していないことである。もう 1 つは，2024 年（令和 6 年）入試までに，入学希望者総数が入学定員総数を下回る「大学全入時代」に突入することである。今後の入試において，大学入学共通テストの結果で志望する一般選抜でなく，大学入学共通テストの実施前に出願させ，志望度の高い生徒の獲得が必要であることを伝えた。また，入試は「選抜」ではなく，「マッチング」に変わっていくであろうことも伝えた。その後，6 章で述べた高校教員への調査結果を共有し，理系学部のある学科を想定した総合型選抜Ⅱ（大学入学共通テストを課す）において大学入学共通テストを素点でなく，段階表示を活用する方法について初めて説明した。

この案に対し，最初に興味を持ったのが工学部化学バイオ系学科だった。この学科は，一般選抜後期日程の定員が約 40% と高く，近年の後期日程の欠席率を考慮して定員の削減を検討していた。さらに，学校推薦型選抜Ⅱも志願者が少なく，新しい入試方法を検討することとなった。その後，工学部の入試委員会で説明し，工学部の 4 学科すべてで検討が行われた。段階表示のメリットとして，偏差値として置き換えができること，同一教科の科目間だけでなく，他教科の間でも活用でき，ある程度の学力レベルが分かることを挙げた。また，学科では，大学（学科）で学ぶために必要な教科・科目と最低限の学力レベルを明示することの重要性を説明し，まず，「2 年前告知」に必要な大学入学共通テストの教科科目数とその種類の設定について検討してもらった。

その結果，工学部の 4 学科のうち，化学バイオ系学科と社会システム土木系学科の 2 学科で新たに大学入学共通テストを課す総合型選抜の導入を決定した。いずれの学科もすでに学校推薦型選抜Ⅱを実施しているが，大学入学共通テストの利用教科・科目数が，一般選抜と同じであったため，その削減を提案し，化学バイオ系学科は 3 教科 5 科目，社会システム土木系学科は 3 教科 4 科目の設定とした。特に，化学バイオ系学科では，数学と理科はそれぞれ 2 科目とし，残りの 1 教科は語学が必要と考え，国語と英語のいずれかの選択（高得点科目を採用）とした。科目間だけでなく，教科間において高得点のものを選択できることは，段階表示を利用するメリットを活かしていると言える。

そして，2022（令和 4）年 12 月 20 日に総合型選抜Ⅱ（仮称）の新設を公表（予告）し，その中で「大学入学共通テストの成績について，段階表示（スタナイン）の利用を検討しています。」と記載した。大学入試において，初めて大学入学共通テストの段階表示の活用を言及した。

2023（令和 5）年度入試で，工学部の一般選抜前期日程の志願者が前年の 60％以下と危機的な状況となり，他の 2 学科も 4 月の工学部入試委員会において，大学入学共通テストを課す総合型選抜の導入を決定した。その後，学内の手続きを経て，7 月 19 日に公表した。

今後は，出願時期などのスケジュールや募集人員の決定，学科での必要な基礎学力レベルとして大学入学共通テストの段階をどのようにするか，教科・科目に傾斜配点をつけるか，面接の内容や提出書類をどのようにするかなどについて，高校側の意見も取り入れつつ，2023（令和 5）年度内にそれらの詳細を明らかにする予定である。

8 まとめ

2023（令和 5）年度の大学入試，特に地方国立大学では，一般選抜の志願者減少に悩まされたところが多かったと思われる。鳥取大学全体で，前期日程で約 15%，後期日程では約 30% の志願者減となった。また，受験率も年々低下しており，特に後期日程での減少は著しく，2023（令和 5）年度入試では，30% 以下となった。そのため，1 学科において入学者数が定員を下回った。志願者が減少しているのは，地元ではなく都市部であった。これまでも，都市部の高校生（またはその保護者）がひとり暮らしを避けて自宅から通える大学を選ぶ傾向がみられた。

また，近年では，受験を早く終わらせたいと思う高校生も増加しており，私立大学の指定校推薦など，年内に進路先を決定する傾向が高まっており，私立大学では 57.4% の者が，総合型選抜，あるいは，学校推薦型選抜で入学している（文部科学省, 2023）。そのため，国立大学の一般選抜での志願者はさらに減少すると思われ，国立大学協会の示した一般選抜以外の入試が 3 割を超える日も近いだろう。

一方で，早期に大学合格決定者が増えると高校教育に悪影響を与えると話す高校教員も多い。私立大学の指定校推薦で進路を決定する者が多い高校では，「年末になると，クラス内で勉強する雰囲気が保つことが難しい。」と語る教員が居る。また，大学進学者が多数を占める高校の教員からは，「せめて，大学入学共通テストまではしっかりと勉強して欲しい。」との声

もある。

これらを考えると年内に出願と面接を行い，その後に大学入学共通テストを受験し，その段階表示を活用することで，大学（正確には各学科）が求める学力レベルを超えていることを確認できる。これに加え，面接や出願書類等で志願者の能力・意欲・適性などを多面的に評価する入試は，新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた大学入試の改革と言えるだろう。

また，この選抜方法は，1 つの個別大学の事例ではなく，他大学においても十分に活用できると思われる。大学入学共通テストの段階表示が，大学入試における基礎学力のレベルを測定する指標として広がることを期待したい。

注

三井規裕の現所属は桃山学院大学であるが，2023 年 3 月 31 日まで鳥取大学であった。

参考文献

中央教育審議会（2014 年 12 月 22 日）.「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた 高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について」，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf（2023 年 8 月 30 日）

大学入試センター（2020）.『「センター試験」を振り返る』，179 − 187.

大学入試センター（2022）.「令和 5 年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト受験案内」，52 − 53.

大学入試センター（2022 年 11 月 16 日）.「得点調整の実施条件・方法の改善に関する意見募集について」，https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/shiken_jouhou/r7ikou/r7tokutentyousei_ikenbosyuu.html（2023 年 4 月 27 日）

林篤裕（2015）.「共通試験における『資格試験的な利用』の意味することとは」『大学入試研究ジャーナル』33，141 − 146.

国立大学協会（2015 年 9 月 14 日）.「国立大学の将来ビジョンに関するアクションプラン」，https://www.janu.jp/janu/voice/actionplan/（2023 年 8 月 30 日）

教育再生実行会議（2015 年 10 月 31 日）.「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）」，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/__icsFiles/afieldfile/2013/12/26/1342755_05.pdf（2023 年 8 月 30 日）

文部科学省（2019 年 2 月 12 日）.「高大接続改革の進捗状況」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/02/12/1413420_3.pdf（2023 年 8 月 30 日）

文部科学省（2021 年 6 月 28 日）.「大学入学共通テスト（スタナイン）に関する調査結果について」https://www.mext.go.jp/content/20210628-mxt_daigakuc02-000016425_19_1.pdf（2023 年 8 月 30 日）

文部科学省（2023 年 1 月 25 日）.「令和 4 年度国公私立大学・短期大学入学者選抜実施状況の概要」https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2020/1414952_00004.htm（2023 年 8 月 30 日）

静岡理工科大学（2022 年 9 月）.「データサイエンス専攻の選抜について」https://www.sist.ac.jp/about/ex/data_science.html（2023 年 8 月 30 日）

鳥取大学（2022 年 10 月 28 日）.「令和 5（2023）年度 学校推薦型選抜Ⅱ 学生募集要項［大学入学共通テストを課す学校推薦型選抜］11 月出願開始分（対象：医学部）」，https://www.admissions.adm.tottori-u.ac.jp/wp-content/uploads/2022/10/r5_suisen2_i_tokubetsu_youkou.pdf（2023 年 8 月 30 日）

鳥取大学（2022 年 12 月 20 日）.「令和 7（2025）年度鳥取大学入学者選抜における総合型選抜Ⅱ（仮称）の新設等について（予告）」，https://www.admissions.adm.tottori-u.ac.jp/wp-content/uploads/2022/12/r7_kougakubu_yokoku.pdf（2023 年 8 月 30 日）

鳥取大学（2023 年 7 月 19 日）.「令和 7（2025）年度鳥取大学入学者選抜の実施教科・科目等について（令和 5 年 7 月修正）」，https://www.admissions.adm.tottori-u.ac.jp/wp-content/uploads/2023/08/r7_kyoukakamoku-20230817.pdf（2023 年 8 月 30 日）

大学入試研究ジャーナル第 34 号，169-174，2024

面接方法の改善に向けた「コンピテンシー面接」の導入
――「問題解決に至る思考や行動特性」を評価する試み――

大塚 智子，関 安孝，藤田 博一，武内 世生，瀬尾 宏美（高知大学）

面接は評価の公平性という点からも，評価観点を定め評価基準を標準化し面接方法を構造化する必要がある。コンピテンシー面接は構造化によりすべての面接者が同じ手順で同じ質問をし，あらかじめ定めた評価の観点・基準に基づき客観的な評価ができる面接方法である。高知大学医学部医学科では「問題解決に至る思考や行動特性」の評価を目的としたコンピテンシー面接を開始した。「問題解決に向けて思考し行動する能力」は社会の課題解決に必要な能力であり，大学入試でも評価すべき能力である。新たな取り組みであるコンピテンシー面接における評価の観点や方法等について紹介する。
キーワード：コンピテンシー評価，面接方法，行動特性，主体性評価

1 はじめに

いずれの大学も「優れた学生に入学してほしい」と願うことに違いはない。しかしここで課題となるのは「何をもって優秀と判断するか」である。求める能力を定め，どのような観点と評価基準でどのような方法を用いて評価すればよいのか，これらを明確化するのが入試設計の基本ともいえる。評価の観点や基準が不明瞭な選抜は評価の妥当性を失うだけでなく，ともすれば受験者の不安をあおり大学に対する不信を招きかねない。面接は現在多くの大学入試で取り入れられている選抜方法の一つであり，特に明確な評価観点と基準による実施が求められている。本稿では，高知大学医学部医学科で新たに開始した，構造化された面接により「問題解決に至る思考や行動特性」を評価する試みについて紹介する。

2 面接で評価できる能力

面接では，思考力や表現力や意欲など，主に情意領域について評価している。例えば，面接者が受験者の志望動機について質問した場合，受験者は「尊敬する祖父（医師）のようになりたい」とか「親しい人を亡くした際に何もできない自分がいた。だから病気の人を治せる医者になりたい」と答える。この場合，両者の志望動機自体には優劣はつけ難いが，説明内容の一貫性から受験者の思考力や表現力を判断する事ができる。また，面接者が受験者の将来の展望について質問した場合，将来の展望はあくまで出願時での考えのため，入学後に多様な人々と知り合い経験を積むことにより，将来の展望が修正されることは大いに起こりうるが，受験者の積極性や意欲は評価できる。

ただ，心理的バイアスの問題は出てくる。例えば，評価に迷うと自身（評価者）との類似点を持つ受験者を高く評価してしまう「類似性バイアス」や，すでに持っている先入観や仮説を肯定するために自身（評価者）にとって都合の良い情報ばかりを重視する「確証バイアス」が生じやすくなる。そのため，公平で適切な評価を実施するためには，評価観点を定め評価基準を標準化し，面接方法を構造化する必要があるかも知れない。

3 社会が求める能力

社会に資する人材の育成は大学の使命だと言える。大学は専門知識を教授するだけでなく「社会が抱える課題に向き合い解決策を思考し，解決に向けて行動できる人物」を輩出しなければならない。即ち「問題解決に向けて思考し行動する能力」は，専門知識と共に大学で育むべき能力だと言える。しかしながら行動力（主体性）など情意領域に関する能力は本人の意思や習慣に依存する部分が大きい。それならば入試時に「問題解決に至る思考や行動力を備えた学生」を選抜し入学させることが一つの解決策となりうるのではないか。つまり，入学前から周囲の問題を見つけその解決に向け主体的な行動をしていた学生は，入学後も大学生や社会人として望ましい行動を取るのではないか。もしそうならば，大学入試で学生の行動特性を評価することにより，大学は「問題解決に至る思考や行動特性を備えた学生」を受け入れ教育し，「更に問題解決に至る思考や行動特性に優れた学生」を社会に輩出することができる。

4 コンピテンシー面接とは

4.1 コンピテンシー評価とは

コンピテンシー（Competency）とはつまり「能力」を意味するが，ここで示すコンピテンシーとは，知識や思考力といった従来の能力を「成果につながるかどうか」という観点で見ることを示している（川上・齋藤, 2006）。コンピテンシーの概念自体は 1950 年代には心理学用語として使われていたようであるが，McClelland の論文（McClelland, 1973）がきっかけとなりビジネスの世界へ導入され，現在も多くの企業がその概念を人材採用の場などに取り入れている。コンピテンシーとは「成果を出せる人（ハイパフォーマー）が備える思考性や行動特性」を意味する。例えば，同程度の知識やスキル，頭の良さであっても，実際の業務で成果を出せる人と出せない人が存在し，知識があっても行動しなければ成果は生まれてこない。つまり，知識や思考だけでなく行動も含めて評価しなければ，その者が備えるコンピテンシーレベルを判断できない。コンピテンシー評価では，被評価者の行動やその結果を深堀りして探ることにより，その者が備えるコンピテンシーレベルを判断する。

4.2 コンピテンシーが高い人の行動特性

コンピテンシー評価では，被評価者のコンピテンシーレベルを行動や成果から判断するが，コンピテンシーが高い者は PDCA を回しながら成果を上げる特性がある（川上・齋藤, 2006）。PDCA は企業の業務改善や業務効率化により生産性向上を図る手法で，目的に向けて計画を立て（Plan），それに基づき実行し（Do），その結果を確認し（Check），確認の結果明らかになった問題点を改善し次の計画を立てる（Action），という一連の行動が企業の生産性を向上させると考える。例えば，計画（Plan）と実行（Do）だけでは（仮に成果があったとしても）状況が変化した際に計画を改善できず，継続した成果を生み出せなくなるが，PDCA を回し続ける人は状況が変化しても継続的に成果を生み出す可能性が高い，つまりコンピテンシーレベルが高いと言える。

4.3 コンピテンシー面接の特徴

コンピテンシー面接では，評価者は被評価者の過去の行動事実について質問・確認することで，被評価者が成果を生み出せる行動特性や思考性を持っているかを評価する。従来型の面接のような「優秀かどうか」という主観的かつ漠然とした評価ではなく，あらかじめ定めた評価の観点・基準に基づき客観的な評価を行う。つまりコンピテンシー面接では，何を質問し，何を評価するのかが明確になっている。また，面接手順をマニュアル化することにより，すべての面接者が同じ手順で同じ質問を行うことができる。これは評価者の心理的負担を軽減するだけでなく，評価の標準化にもつながる。そしてコンピテンシー面接は被評価者の過去の行動事実について質問するため，面接時に被評価者は自身の行動に関する記憶を思い出しながら回答する。そのため被評価者は志望動機などを暗記する必要がなく，一夜漬け的な面接対策も無効となる。さらにコンピテンシー面接は被評価者の具体的な行動事実を評価するため，以前より行動していた者は，その後も同様に行動し活躍する可能性が高くなると推測できる。

4.4 大学入試におけるコンピテンシー面接の状況

現行の大学入試においては，コンピテンシー面接の普及は十分とは言い難いが，その要因として，被面接者である大学生と高校生の相違点がある。コンピテンシー評価は，被評価者の成果を出す思考や行動特性に着目しており，企業の採用現場では「大学時代に成果を出す行動をした人は，就職後も成果を出す」ことを期待している。これを大学入試に置き換えれば「高校時代に成果を出す行動をした人は，大学入学後も成果を出す」となる。つまりコンピテンシー面接は，被評価者の具体的な行動事実を評価するが，大学生と高校生では行動の質・量ともに大きく異なることが推察できる。大学生は，比較的強制が少ない学生生活の中で，成人となり自身の采配で活動しうるため，コンピテンシー面接で評価すべき事項も必然的に多くなる。一方，高校生は高校が定めた時間割や行事に従い，保護者及び高校教員の管理のもとで活動するため，コンピテンシー面接で評価できる事項が質･量ともに制限される。こうした理由から，大学生を被評価者として行う企業のコンピテンシー面接を，高校生を対象とした大学入試に単純に導入しても，適切な評価が得られない可能性がある。

コンピテンシー評価を大学入試へ導入した報告例もあるが，コンピテンシー評価単独での利用には限界があると述べられている（池田ほか, 2020）。

5 高知大学のコンピテンシー面接

5.1 導入の経緯

高知大学医学部医学科では問題解決能力を評価するペーパーテストを開発し，追跡調査より入試時のペーパーテストの結果と入学後の問題解決を要する授業と

の間に有意な相関があることがわかった（大塚ほか, 2016）。しかし試験問題作成には科目試験とは異なる技術を要するなど，実施の面で少なからず課題が残り継続には至らなかった。

また，高知大学医学部医学科では，2003 年度入試より協働性等を重視した AO 入試Ⅰ（現，総合型選抜Ⅰ）を導入し，長時間かけた丁寧な選抜を実施してきた。卒業後の追跡調査より，本選抜の卒業者が他選抜による卒業者と比べて，協働性等に優れることを確認したが，一方で問題解決能力に関しては両選抜間に有意な差が見られないこともわかっている。さらに，医学科の選抜は 18 歳人口が減少する現在でも尚，多くの志願者を集めており，高い受験倍率となる状況が続いているため，知識以外の能力を根拠ある方法を用いて，より短時間かつ簡便に評価することが課題となっている。

2023 年度入試より，高知大学医学部医学科ではコンピテンシー面接の方法を応用して，「問題解決に至る思考や行動特性」等を評価することを目的とした新たな面接を総合型選抜Ⅰで開始した。先に述べたように，コンピテンシーが高い人は PDCA を回しながら成果を上げる行動特性がある。つまりコンピテンシーが高い人は，Check で結果から課題を確認し Action でその改善を図ることから，問題解決能力を発揮していると考えることができる。ただし，高校生は未成年であり活動範囲が制限されることを考慮すると，大学入試におけるコンピテンシー評価で注目すべきは「成果」だけではなく，特に「成果（目的）に至るまでの思考や行動」ということになる。目的達成に向けて，問題に直面した際にどのように考え行動したかに注目する。さらに面接という評価方法は情意領域の評価だけでなく，より深い認知領域である問題解決能力の評価にも適している。よって，コンピテンシー面接で「問題解決に至る思考や行動特性」を評価するのは妥当だと考える。問題解決能力自体は，目の前に課題を提示し解答を求めるなど筆記試験や口頭試問でも測ることができるが，解決のための知識や思考があれば社会に貢献できるとは限らない。社会では思考だけでなく実際にその状況下でどのように行動するかが重要となるからだ。コンピテンシー面接は，問題解決に至る過程を思考だけでなく「主体的に行動したか」「他者と協働したか」といった情意領域も併せて評価する。

5.2 評価の観点

高知大学医学部医学科が行うコンピテンシー面接では，「問題解決に至る思考や行動特性」を評価する。つまり「問題解決に向けて PDCA を回しているか？」という点に注視して評価を行う。評価の観点は「1. 問題点・改善点の発見・選定」，「2. 問題解決のための計画・案（Plan）」，「3. 問題解決に向けた受験者自身の行動（Do）」，「4. 行動結果に対する分析・確認（Check），次の行動改善（Action）」の 4 点である。問題に直面した際に，受験者自身がどのように思考しどのような立場でどのように行動したかを，上記 4 つの観点ごとに評価していく。

5.3 コンピテンシー面接の進め方

コンピテンシー面接は，「ステップ 1：取組み課題，テーマの特定」，「ステップ 2：第 1 プロセスの特定」，「ステップ 3：第 1 場面の特定」，「ステップ 4：行動事例の列挙」，「ステップ 5：第 1 場面の工夫点」の手順に沿って，受験者への質問及び評価を進めていく（図 1）。

5.3.1 ステップ 1：取組み課題，テーマの特定

面接へのスムーズな導入を促すために，最初に受験者に対してアイスブレーキングを行う。その後，本題のコンピテンシー面接へと移行する。ステップ 1 では，受験者が高校生活等で取組んだ課題を確認し，面接で深堀りすべきテーマを特定していく。テーマの特定にあたり，出願時に受験者が提出した活動報告書を活用する。活動報告書[1)]には，「意欲的に取り組んだ活動」，「課題研究」，「資格・検定」が書かれている。質問者は例えば「活動報告書に書かれた活動についてですが，それぞれいつからいつまで，週にだいたい何時間くらい取り組んだものですか？」と問いかけ，具体的な活動名（部活動等）とその活動期間について受験者より回答を得る。続けて「最も成果が出たなと思う活動はどれですか？成果とは具体的にどのようなものですか？」と質問し，部活動などの長期にわたる取り組みの中の一つの活動（発表会，競技会等）にテーマを絞っていく。この際「成果が出た活動」とは，必ずしも外部から認められたものである必要はなく，受験者自身が成長したと感じるもので良い。

5.3.2 ステップ 2：第 1 プロセスの特定

深堀りする活動（テーマ）を特定したら，次にその活動について行った「最初のプロセス」を確認する。質問者は「（成果を上げた具体的な活動について）最初にしたことは何でしたか？」と質問し，成果を出すために行った最初のプロセスを受験者に思い出してもらう。例えば「吹奏楽部で開催した演奏会」がテーマであれば，演奏会を開催するために最初に何を行った

ステップ 1　取組み課題，テーマの特定

Q 活動報告書に書かれた活動についてですが，それぞれいつからいつまで，週にだいたい何時間くらい取り組んだものですか？
Q 最も成果が出たなと思う活動はどれですか？
Q 成果とは具体的にどのようなものですか？

ステップ 2　第 1 プロセスの特定

成果を上げた活動の最初のプロセスを特定する

Q 一番最初にしたことは何でしたか？

ステップ 3　第 1 場面の特定

第 1 プロセスの中の具体的な活動の場面を設定する
いつ，どこで，誰と，何をしたか？

Q 具体的に最初にしたことは何ですか？
Q それはいつでしたか？
Q それは誰がしましたか？

ステップ 4　行動事例の列挙

行動を挙げてもらう　行動，結果，行動，結果……

Q 次に何をしましたか？
Q なぜそうしたのですか？
Q その結果，どうなりましたか？

ステップ 5　第 1 場面の工夫点

クロージング　聞き漏らしがないか再確認する

Q 苦労した点やうまくいかなかったことはありましたか？
Q 困難をどのように解決しましたか？
Q 何か工夫した所はありますか？

▼

その後，ステップ 3 へ戻り次の場面の特定，もしくはステップ 2 へ戻り次のプロセスの特定を行い，質問を繰り返す。

図 1 コンピテンシー面接の進め方

のかを思い出してもらう。ここでは回答として「開催実績のある他の高校の友人から情報収集した」など具体的な行動が想定される。

5.3.3 ステップ 3：第 1 場面の特定

ここからはステップ 2 で特定した「第 1 プロセス」の中の具体的な場面を思い出してもらい，いつ，どこで，誰と，何をしたかについて詳細な内容を確認していく。その際に時系列に沿って確認すると，受験者の記憶の整理にもなり情報の聞き逃しも少なくなる。つまりステップ 3 では，受験者に第 1 プロセスの中の更に一番初めの場面を思い出してもらい，最初に行った具体的な行動について確認する。例えば「開催実績のある他の高校の友人から情報収集した」というプロセスについて「具体的に最初にしたことは何ですか？」と質問し，「その高校の友達に電話をしました」等の回答を得る。更に「それは具体的にいつでしたか？」，「電話をかけようと言ったのは誰でしたか？」，「電話をかけたのは誰でしたか？」というように，いつ，どこで，誰と，何をしたかについて詳細を確認する。

ステップ 3 以降では，「5.2 評価の観点」で述べた 4 つの観点「1. 問題点・改善点の発見・選定」，「2. 問題解決のための計画・案（Plan）」，「3. 問題解決に向けた受験者自身の行動（Do）」，「4. 行動結果に対する分析・確認（Check），次の行動改善（Action）」に沿って，具体的に評価を開始する。問題解決に向けて，誰が考え，誰が行動し，誰と協働したかが重要となる。例えば，「演奏会の開催」という大きな課題の解決に向けて，受験者自身が「開催実績のある他の高校の友人に電話をかけて情報収集する」という Plan を考え，更に「電話をかける」という Do を行えば，高い評価となる。

5.3.4 ステップ 4：行動事例の列挙

ステップ 4 では，ステップ 3 に続いて更に行った行動を受験者に列挙してもらう。質問者は「次に何をしましたか？」「なぜそうしたのですか？」「その結果，どうなりましたか？」と具体的な質問を繰り返し，受験者の各場面の行動について深堀りしていく。また行動だけでなくその結果どうなったのかについても「苦労した点やうまくいかなかったことがあったか」，「それに対してどのような工夫をしたか」など，困難だった点や工夫した点も確認していく。質問の際の注意事項として，受験者の話が活動のプロセスではなく課題研究などの研究内容に集中しないように誘導する。これはコンピテンシー面接では，研究内容の如何は面接の評価に無関係だからである。限られた面接時間を有効に使うために評価に関わる内容に会話を集中させる。

ここでの評価は Plan や Do に対してだけでなく，Do の結果を Check したか，更なる解決すべき問題点の発見につながっていったか，に関しても行う。例えば「他の高校の友人に電話をかけた（Do）」ことにより，何が解決し何が課題となったのか（Check，Action），次に何を計画し行ったのか（Plan, Do）と評価が続く。「苦労した点やうまくいかなかったことがあったか」

は「問題点・改善点の発見・選定」となり，「それに対してどのような工夫をしたか」は Plan や Do の評価と関連するため，受験者の発言を促すことにより評価が容易になる。

5.3.5 ステップ 5：第 1 場面での工夫点

ステップ 5 は第 1 場面のクロージングとなる。これまでの質問で聞き漏らしがないか再確認を行う。質問者は「苦労した点やうまくいかなかったこと」，「工夫した点」などについて再度質問し，受験者の回答を促す。その後，ステップ 3 へ戻り次の場面（第 2 場面）の特定，もしくはステップ 2 へ戻り次のプロセスの特定を行い，質問を繰り返す。

5.4 その他留意点

5.4.1 評価者と質問者

コンピテンシー面接では，評価者と質問者を分けて設定することが望ましい。評価者とは質問者と受験者の対話を聞いて評価を行う者を示し，質問者とは受験者と直接会話・質問し面接を進行する者を示す。コンピテンシー面接では，面接者は受験者に対して多岐にわたる詳細な内容を整理しながら確認していくことになる。これは想像以上の思考力を要するため，質問と同時に評価を行うことは困難を感じる場合が多い。少なくとも，コンピテンシー面接の経験を積み受験者に対する質問や評価に慣れるまでは，評価者と質問者は別に設定し面接を実施した方が厳密な評価ができると考える。

5.4.2 受験者への告知

コンピテンシー面接の実施にあたり，大学はどのような面接を行うかについてあらかじめ募集要項等で告知することが望ましい。コンピテンシー面接は受験者の過去の行動事実に基づき評価を行うため，受験者は自身の活動を振り返り正確かつ詳細な情報を提供しなければならない。そのためには受験者はあらかじめ実施される面接の内容を把握し，面接に備えて活動報告書等を準備し記憶を整理して本番に臨む必要がある。また受験者の不安払拭や準備を促すために，オープンキャンパスや説明会等で模擬面接を実施するのも効果的である。模擬面接を体験もしくは視聴することで，受験者はコンピテンシー面接のイメージを掴むことができるため，本番での受験者の緊張を緩和し円滑な面接進行が可能となる。これにより面接者も評価に関する情報収集が容易となる。面接手法を公表することは，一方で受験者が面接に対して何らかの対策を行う懸念を生むが，一般的な面接と異なりコンピテンシー面接は志望動機や将来の展望など確証のない情報は評価せず，過去の行動事実に基づき評価するため，暗記などの付け焼刃的な対策も困難となる。

5.5 実施後の手応えと課題（評価者，質問者）

コンピテンシー面接に関して，実施後に面接評価者と質問者に対して非構造化インタビューを行った。評価者からは「次に何を質問するか考えなくてよいので，評価に集中できる」，「受験生の発言時間が多くなり，評価しやすい」，「客観的な評価ができたので，評価のブレが少ない」等，評価をしやすいという意見があった。一方，「時間的に一つのエピソードしか聞けないため，このエピソードでよかったのか疑問が残る」，「構造化したことで，逆に限定した場面（受験生の一側面）しか評価できない」という意見もあった。面接においてどのエピソードを話すかは受験者次第であるが，適切な評価となるように質問の仕方を工夫することも重要だと言える。また「PDCA サイクルが回ると評価が高くなるため，行動すれば評価が高くなる。しかし，その行動が主体的であったのか受動的であったのかを聞き出す（判断する）のが難しい」という意見もあった。これについても，評価者が適切な評価を行えるように，質問者の質問内容を厳密化する必要があると言える。

質問者からは「構造化したことで系統立てて質問でき，難しい質問をしなくてよい」と質問しやすいという意見がある一方で，「系統立てて質問するためには，ある程度練習が必要だ」という意見もあった。また「面接時間が短いと，ポイントを押さえて質問をする必要がある」という意見もあることから，質問者となるためには事前の練習が不可欠だと考えられる。さらに「コロナ禍で活動が少ないと，聞ける内容が少なくなる」というコロナ禍ならではの課題もあった。

6 おわりに

本学におけるコンピテンシー面接は導入初年度を終了した段階である。面接で「問題解決能力に至る思考や行動特性」を評価する試みは開始したばかりであり，結果については更なる面接データ及び入学後データの蓄積と分析・検証を待たなければならない。また，本稿ではコンピテンシー面接を用いて受験者の行動特性や思考性を評価する有用性について述べたが，これは受験者の志望動機や将来の展望に意味がないと考えるものではない。受験者がどのような動機を持って大学・学部を目指し，入学後や将来にどのようになりたいの

かを確認するのは，大学にとって必須な作業であり，受験者自身にとっても必要なプロセスだと考える。

本稿で提案したいのは，コンピテンシー面接の大学入試への活用である。コンピテンシーの考え方に基づき評価すべき能力を明確化し，コンピテンシー面接の手法により評価を行えば，明確な評価観点・基準に基づく客観的評価となり構造化された面接が可能となる。妥当性・信頼性ある評価手法の開発は我々大学関係者の利益になるだけでなく，受験者や高校教員の入試に対する不安解消にも貢献する。

現在多くの大学入試，特に総合型選抜や学校推薦型選抜において面接が実施されているが，こうした選抜において「問題解決能力」に関わる思考力と行動力（主体性）を同時に評価可能となれば，実施における負担軽減にもつながるはずである。「問題解決に向けて思考し行動する能力」は卒業後に必要となる能力である。これらを入試の評価観点にも取り入れ評価すれば「社会が抱える課題に向き合い解決策を思考し，解決に向けて行動できる人物」の輩出が期待できる。本研究は継続して調査分析を行う予定である。今後の報告を期待されたい。

注

1）高知大学の活動報告書は，2016 年に四国地区国立大学連合アドミッションセンターが開発したものである。詳細は井上らの論文（井上ほか , 2017）を参照されたい。

参考文献

池田文人・岩間徳兼・飯田直弘・橋村正悟郎・鈴木誠（2020）.「フロンティア人材評価システム――主体性を含む学力 3 要素のコンピテンシーに基づく多面的・総合的評価――」『大学入試研究ジャーナル』30，186-191.

井上敏憲・中村裕行・前村哲史・植野美彦・立岡裕士・岡本崇宅・大塚智子（2017）.「四国地区国立 5 大学共通のインターネット出願と多面的・総合的評価への取り組み」『大学入試研究ジャーナル』27，91-96.

川上真史・齋藤亮三（2006）.『コンピテンシー面接マニュアル』弘文堂 .

McClelland, D. C.（1973）. “Testing for Competence Rather Than for ‘Intelligence’”, American Psychologist, 28（1）, 1-14.

大塚智子・高田淳・武内世生・瀬尾宏美（2016）.「問題解決能力試験の入学者選抜としての妥当性－問題・選抜の検証と入学後の追跡調査－」『大学入試研究ジャーナル』26, 59-66.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，175-181，2024

高大接続事業「医学部体験授業」の効果の持続の可能性

山田 恭子，高山 千利，清水 千草，田中 寛二（琉球大学）

本稿では，「医学部体験授業」の効果の持続性について検証した。この体験授業では医学部の授業や実習の体験，医療研究に関するレクチャー等が実施される。参加した高校生や医学科生のアンケートからは，動機づけの維持・向上と医師・医学部へのイメージや意識に肯定的な変化が見られ，その効果は持続している可能性があることがわかった。将来像やキャリアプランについてはこれら 2 つほどではないが，一部の参加者では変化があり，持続している可能性が示された。医学部体験授業における医学部や医師の「実際のところ」を体感することにより一時的な効果だけでなく，その効果は持続し，特に人生目的意識の向上やバーンアウトの防止につながる可能性が高いと考えられる。

キーワード：高大接続，高大連携，キャリア形成

1 医学部体験授業

1.1 医学部体験授業とは

中央教育審議会（2014）による答申を受け，各大学では様々な高大接続事業が行われている。本稿では，琉球大学で平成 30 年度から実施している高大接続事業「琉大にぬふぁ星講座」のうち医学部を目指す高校生に向けた「医学部体験授業」の効果の持続性を検証する。

本稿で紹介する医学部体験授業は，沖縄県内の高校生に，医学部の授業・実習，最先端の医療や研究の体験を通して，医師・医学系研究者を志す強い意志を育むことを目的として実施している。内容としては，医学部の実際の実習の体験，講義や最先端の研究，キャリアについてのレクチャー，医療倫理についてのディスカッション，医学部生との交流等が含まれ，2 日から 5 日間に渡って体験する（山田ほか，2023）。

1.2 医学部体験授業の意義

1.2.1 動機づけ

全国的に医学部医学科の人気は依然として高く，入学のためには高い学力が求められる。そのため受験生は受験まで高い動機づけを保ち，努力を続けなくてはならない。動機づけを高く保つためには目標を適切に設定することが効果的であると言われている。Locke（1968）によると，効果的な目標を設定する際の主な原則に，目標は明確で，適度に困難度が高い必要があるとされている。医学部体験授業では実際の実習や講義の体験，キャリアについてのレクチャー，医学部生との交流をするため，目標が明確になると考えられる。実際にこれまでに開催した医学部体験授業の効果をまとめた山田ほか（2023）では，医学部体験授業に参加したことで動機づけが高まったことが示された。

1.2.2 医師や医学部へのイメージや意識

上述したように，医学科に入学すること自体が困難であることから，医学部に入学すること自体が目的となり，学生が入学後にバーンアウトのような状態に陥る可能性も高い。大学生のバーンアウトについて調べた藤野ほか（1999）は，人生目的意識の高さがバーンアウトと関連していることを示し，人生目的意識が高いとバーンアウトの低減や回避につながると推察している。医学部の実際を知った上で入学することができれば，入学自体が目的となることを防ぎ，その先を見据えた状態で入学できるので，人生目的意識の向上につながり，バーンアウトを防止することの第一歩となる可能性がある。山田ほか（2023）では，医学部体験授業に参加することで，医師や医学部に対するイメージや意識の広がりが起こり，実際に即したものとなったことが示唆された。具体的には医療のみではなく研究を行うこと，病院以外での活躍等である。

1.2.3 キャリア教育・キャリアプラン

現在，医学部入学後のキャリア教育が広がりを見せている（全国医学部長病院長会議，2013）。それは初期臨床研修において研修先を選択する必要や，ライフプランを考慮したキャリアプランの形成が必要となっているためである。一方，医学部を目指している高校生に目を向けると，医学部を進学先に選択しているため，すでに職業選択が完了しているとみなされがちである。しかしながらその実態は，医学部の教員から「想像以上に医学部のことを知らないまま入学していると言わざるを得ない」という声が聞かれることからもわ

かるように，高校生が医学部や医師となった後の実態を知った上で職業選択やキャリアプランの形成を行っているとは言い難い。医学部体験授業を通して，医学部の実態を知ったり，教員のキャリアを聞いたりすることでより適切なキャリアプランの形成を促すことができると考えた。なお，ここでいうキャリアプランとは，仕事を軸とした人生（キャリア）において「会社や組織の中で担いたい役割や業務」「仕事を通じて実現したいこと」など，自分自身の将来を具体的に言葉で表したもの（日本の人事部, 2018）と定義している。山田ほか（2023）によると，医学部体験授業に参加することによって，キャリアプランや将来像についての明確な意識の変化が起こったことは示せなかった。しかしながら，自由記述部分で職業としての医師についての視野が広がったことが示唆された記述が散見されたことから，キャリアプランについて考えるきっかけとなった可能性はあると考えられる。

1.3 目的

以上のことから，医学部体験授業は，動機づけの向上や医師や医学部へのイメージや意識の変化に寄与しており，キャリアプランや将来像については明確な変化は示せなかったが，そのきっかけを与えることはできていたと言える。そのことは, 人生目的意識の向上, それに伴うバーンアウトの防止，キャリアプランの形成につながる第一歩となるだろう。しかしながら，その効果は一時的なものに過ぎないかもしれない。効果が持続することが示せれば，医学部体験授業はこれら 3 点のために大きく寄与すると言えるだろう。

そこで，本稿では効果の持続性について検証する。検証する主な効果は，上述した動機づけ，医師や医学部へのイメージや意識，将来像やキャリアプランとした。これらについて医学部体験授業に参加した高校生や，すでに琉球大学医学部医学科に入学している学生にアンケートを行うことによって追跡調査した。医学部体験授業に参加後, 参加者は様々な経験をするため, 医学部体験授業の効果の持続のみが要因とは言い切れないかもしれないが，少なくとも寄与したことは示せると考えて追跡調査を行うこととした。

2 アンケート調査

2.1 対象者

これまでの医学部体験授業の参加者は，のべ 82 名である。アンケート実施時点でのアンケート対象者は高校生 33 名，琉球大学医学部医学科に在籍する大学生（以下，医学科生とする）19 名であった。これらの対象者以外は，すでに高校を卒業しており，本学以外の大学や本学医学科以外に進学したため，追跡しなかった。アンケートに回答したのは 14 名で，内訳は高校生が 5 名（高校 1 年生 2 名，高校 2 年生 2 名，高校 3 年生 1 名，回答率 15%），医学科生が 9 名（1 年生 1 名，2 年生 6 名，3 年生以上 2 名，回答率 47%）であった。高校生からの回答率が低いのは，後述するように教員を通しての依頼だったことが理由として考えられる。個人情報保護の観点からこのような方法を採用した。なお, 医学部体験授業参加後の経過期間は, 短い者で約 7 カ月，長い者で約 4 年半であった。

2.2 調査期間

調査は 2023 年 2 月から 3 月に実施した。

2.3 調査方法

調査は全て Microsoft Forms を用いて WEB にて実施した。高校生には本体験授業の窓口となった教員を通じて，医学科生には学内メールアドレスを用いて URL を送り回答を求めた。

アンケートの冒頭には，医学部体験授業の改善と，全国の高大接続事業の発展のためというアンケートの目的を示し，了承した者が回答した。

2.4 調査内容

調査内容は主に，医学部体験授業直後の状況を思い出して回答する項目のセクション（以下，終了直後とする），現在もしくは受験の時期について回答する項目のセクション（以下，現在または受験期とする），その他の項目のセクション（以下，その他とする）の 3 つのセクションから成り立っていた。その他を除くそれぞれのセクションは主に 1）やる気（動機づけ）2)医師や医学部へのイメージや意識　3)将来像やキャリアプランから成り立っていた。2 つのセクションでほぼ同じ内容を問うことで医学部体験授業直後から受験の時期，現在までの持続性や変化を見ることができると考えた。なお，現在または受験期のセクションは高校生向けの項目と医学科生向けの項目が設定され，内容が一部異なっていた。状態を問う選択式の項目に加えて，「その後に起こした行動」「どのように変化したか」等を自由記述で問うた。

その他のセクションでは，高校生には現在進もうと考えている進路，医学科生には受験期や医学科入学後に役立ったことを尋ねた。最後に全員に対してこの授業を他の人に勧めたいかを尋ねた。主な項目は表 1 に示した。

3 結果

3.1 結果のまとめ方

結果は，動機づけ，医師や医学部へのイメージや意識，将来像やキャリアプラン，その他の項目群ごとに，終了直後と現在または受験期を，回答人数と自由記述の内容を比較しながらまとめる。

3.2 動機づけ

動機づけについては，高校生・医学科生にわかりやすいよう，やる気という言葉に置き換えて質問した。人数の推移は表2にまとめた。

3.2.1 動機づけの直後の状態

動機づけは，14名中11名が「高まった」，2名が「やや高まった」，1名が「あまり変化はなかった」と回答した。あまり変化がなかった理由（医学科生）は，「元々非常に高かったため」という回答であった。

「高まった」「やや高まった」と回答した者が具体的に起こした行動は，以下の3つのカテゴリに分けることができた。1つ目は，勉強に関するものであった。勉強時間が増えたり，積極的に教員に質問した等である。2つ目は勉強の目的やビジョンに関するものであった。医学部に入学した後のことを想像し，やる気を保った，入学後に何をしたいかを考えた，入学のためではなく，医学部で勉強するための受験勉強だと意識できた等である。3つ目は医療課題への関心の高まりであった。一層関心を持って，地域の医療課題について調べるようになったという声が聞かれた。それぞれのカテゴリ間で高校生と医学科生の回答人数に大きな偏りはなかった。

3.2.2 動機づけの現在または受験期の状態

現在の動機づけの状態について，高校生は「終了直後より高まっている」という回答が4名，「終了直後の状態が維持されている」という回答が1名であった。

医学科生には，受験期の状況について尋ねた。動機づけが「終了直後より高い状態で受験を迎えた」が3名，「終了直後のやる気の程度が維持された状態で受験を迎えた」が2名，「一時は下がった時期もあったが，受験時にはある程度高い状態になっていた」が3名，「終了直後よりは下がったがある程度の高さは維持したまま受験を迎えた」が1名であった。なお，医学科生の回答者は1名を除き2年生の時に医学部体験授業に参加していた。そのため，ほとんどの者の受験までの期間は約1年半であった。参加から受験までの期間が最も長い者の回答は「終了直後のやる気の程度が維持された状態で受験を迎えた」であった。

まとめると，医学部体験授業に参加することで動機

表1 主な質問項目

終了直後のセクション
・医学部への志望の程度 【やる気】・終了後にどのように変化したか ・やる気の変化に伴う具体的な行動の変化 【医師や医学部へのイメージや意識】・どのように変化したか，理由 【将来像やキャリアプラン】・変化の有無とどのように変化したか，理由
現在または受験期のセクションー高校生向けー
【やる気】・今のやる気の状態 【医師や医学部へのイメージや意識】・終了直後と比較して，変化したか ・変化があった場合，そのきっかけや出来事 【将来像やキャリアプラン】・終了直後と比較して，変化したかどうか
現在または受験期のセクションー医学科生向けー
【やる気】・医学部体験授業後から受験までのやる気の変化と具体的な行動 【医師や医学部へのイメージや意識】・終了直後と比較して，変化したかどうか 【将来像やキャリアプラン】・終了直後と比較して変化したかどうか
その他のセクション
【高校生向け】・今でも医学科，琉球大学の医学科を志望しているか 【医学科生向け】・受験までの間に医学部体験授業の内容が役立ったか ・入学後に医学部体験授業の内容が役に立ったか ・医学部体験授業を勧めたいかどうかとその理由
注　変化したか尋ねた後には，どのように変化したかも必要に応じて尋ねた

表 2 動機づけの推移

終了直後	高校生	医学科生	全体
高まった	3	8	11
やや高まった	2	0	2
あまり変化はなかった	0	1	1
やや低くなった	0	0	0
低くなった	0	0	0
現在（高校生のみ）	高校生		
医学部体験授業直後より高まっている	4	-	
医学部体験授業直後の状態が維持されている	1	-	
医学部体験授業直後よりは下がったが，高い状態ではある	0	-	
医学部体験授業直後より下がり，低い状態である	0	-	
医学部以外の進路を選択することにし，そこへ向かって努力している	0	-	
受験期（医学科生のみ）		医学科生	
医学部体験授業直後より高い状態で受験を迎えた	-	3	
医学部体験授業直後のやる気の程度が維持されて受験を迎えた	-	2	
一時は医学部体験授業直後より下がった時期もあったが，受験時にはある程度高い状態になっていた	-	3	
医学部体験授業直後よりは下がったが，ある程度の高さは維持したまま受験を迎えた	-	1	
かなり下がったが，受験は乗り切れた	-	0	

づけは高まり，具体的な行動に表れていることがわかった。そしてその効果は現在もしくは受験まで上昇したり，維持されたりしていた。長期的には一時的に下がった者もいたが，ある程度の高さまで戻っていた。

3.3 医師や医学部へのイメージや意識

3.3.1 医師や医学部へのイメージや意識の終了直後の状態

医師や医学部へのイメージや意識については 14 名中 13 名が「よい方に変化したと思う」，1 名（医学科生）が「変化はなかった」と回答した（表 3）。変化の内容は以下の 4 つのカテゴリに分けることができた。1 つ目は，医師である教員に対する印象の変化であった。かたいイメージがあったが，柔和な先生が多いと感じた，先生の存在がとても近いものと感じた，またそれを通して興味関心が深まったといった声が聞かれた。2 つ目は医学科での生活へのイメージの変化であった。勉強もしながらいろいろな人との交流，実習等ですごく楽しそうだと思えた，忙しいけどサークルやバイトもして楽しんでいると知り，ワクワクするように

表 3 医師や医学部へのイメージや意識の推移

終了直後	高校生	医学科生	全体
よい方に変化したと思う	5	8	13
変化はなかった	0	1	1
よくない方に変化したと思う	0	0	0
現在	高校生	医学科生	全体
変化した	2	2	4
医学部体験授業直後と変わらない	3	7	10

なった等である。このカテゴリの回答は高校生のみであった。3つ目は，進路，キャリアについてであった。臨床医でなくてもよいと気づけたり，得た知識を活かす場があると気づいたり，逆に自分は研究よりも臨床医を目指したいと気づいたりしていた。また，入学後のイメージが具体的になったことで，キャリアについて深く考えるきっかけになったという声も聞かれた。4つ目は医者というもの自体へのイメージであった。人体のことばかりではなく，薬学等もあることを知ったり，医者の役割について自分なりの考えを深めたりした者もいた。このカテゴリの回答も高校生だけであった。

3.3.2 医師や医学部へのイメージや意識の現在の状態

現在の医師や医学部へのイメージや意識について，高校生のうち2名が「終了直後からさらに変化した」，3名が「終了直後と変わらない」と回答した。「さらに変化した」と回答した2名にどのようにさらに変化したのかを問うと，2名とも診察をしたり病気を治したりするだけではない。命や心を守るために努力と成長を，向上心を持って行うものである。医師は人の人生をよりよくする仕事だと感じていた。そのように感じたきっかけは，2名とも体験授業内での胎児の障がいの有無に伴う人工妊娠中絶の是非についてのディベートと回答した。この内容が医学部体験授業で最も印象に残っていると回答した者はこの2名以外にも多かった。また，この2名のうち1名はレクチャーを行った講師が医師となった理由や，医師として働く中で感じたことを聞いたこともきっかけとして挙げていた。

医学科生では，2名が「終了直後からさらに変化した」，7名が「終了直後と変わらない」と回答した。「さらに変化した」と回答した2名にどのようにさらに変化したのかを問うと，2名とも医学部に入ることだけを考えていたが，医学部でどう頑張るか，将来どのようになるかを考えるようになった，授業や研究は意外と地味で，面白いから頑張るではなく，その中から自分の興味のあるものを探すようになった等，医学部での学びについて回答した。さらにこのうち1名は医師との壁がなくなり，とても頼りがいがある人生の大先輩というイメージになったといった医師に関することも挙げていた。

医師や医学部へのイメージや意識についてまとめると，医学部体験授業に参加することで，医師である教員や先輩の実際の姿を見たり，実際の場面に即した体験をしたりすることで医師や医学部へのイメージや意識をよい方向へ変化させることができた。そしてその変化は維持され，一部の参加者は考えを深めてさらにイメージや意識を変化させていることがわかった。その内容は将来像やキャリアプランにも及んでいた。

3.4 将来像やキャリアプラン

3.4.1 将来像やキャリアプランの直後の状態

将来像やキャリアプランについて，「変化があった」と回答したのは5名，「なかった」と回答したのは9名であった（表4）。「変化があった」者の具体的な変化は以下の2つのカテゴリに分けることができた。1つ目は視野の広がりであった。臨床医のみを考えていたが，研究があると知り，新しいキャリアを考えるようになっていた。これは医学科生のみの回答だった。

2つ目は具体化であった。漠然と医師を考えていたが，医師としての具体的な将来像を持ち始めていたり，「人を笑顔にしたい」という考えが，「医療研究を用いて」人を笑顔にしたいといったように手段まで含めた具体的なものに変化したりしていた。このカテゴリは高校生，医学科生両方の回答から成り立っていた。

その一方で，他の項目群と比較して，将来像やキャリアプランは「変化がなかった」という回答の方が多くなっていた。その理由を見てみると，次のように分けることができた。1つ目は参加前の将来像やキャリアプランが全く明確ではなかったというものであった（高校生1名，医学科生2名）。知識不足や流動性が高く，明確な像やプランがなくて刺激を受けても明確にできなかったという回答であった。2つ目は1つ目とは逆に非常に明確だったという回答であった（高校生

表4 将来像やキャリアプランの推移

終了直後	高校生	医学科生	全体
変化があった	2	3	5
変化はなかった	3	6	9
現在	高校生	医学科生	全体
医学部体験授業直後から変化した	2	2	4
医学部体験授業直後と変わらない	3	7	10

2 名，医学科生 2 名）。すでに医師になりたい，臨床医になりたいことを決めており，体験授業を経てもそれが強化はされたものの変化はしなかったという回答であった。

3.4.2 将来像やキャリアプランの現在の状態

現在の将来像やキャリアプランについて，高校生のうち 2 名が「終了直後からさらに変化した」，3 名が「終了直後と変わらない」と回答した。変化したと回答した 2 名は，医師や医学部へのイメージや意識が終了後に「さらに変化した」と回答した参加者で，その理由や変化の内容もほぼ同じであった。うち 1 名は医学部体験授業だけでなく，その後に読んだ本や家族の存在も変化のきっかけになったと回答した。

医学科生は，2 名が「終了直後からさらに変化した」，7 名が「終了直後と変わらない」と回答した。変化の内容について，終了直後はキャリアプランについて何も知らなかったが，今は具体的に考えていると回答した。

将来像やキャリアプランについてまとめると，動機づけやイメージ・意識と比べて，医学部体験授業に参加することによる変化は小さかった。その後の変化を感じた参加者も少なかったが，一部の参加者では終了後もさらに変化が続いていた。変化の内容としては，視野が広がったり，具体的になったりしていた。また，変化の内容，変化を感じた参加者はイメージ・意識の変化を感じた参加者と重複していた。

3.5 その他

以上の内容に加えて，高校生には，現在の志望進路について尋ねた。5 名のうち 4 名が現在も医学科を志望しており，残り 1 名は他の分野にも興味があるため迷っていた。医学科を志望している 4 名は全員琉球大学の医学部医学科を志望していた。

医学科生には，受験までの期間や医学科入学後に医学部体験授業の内容が役に立ったかを尋ねた。受験までの期間では，9 名のうち 7 名が役に立った経験があった。その内容としては，体験授業内での実習が高校での実験に役立った，大学のことを先に知ったので不安が低減した，受験時の志望理由書や面接試験時に役立ったといったものがあった。医学科入学後でも 9 名中 7 名が役に立った経験があった。教員や先輩等との人間関係の構築や，実習や実験の手順，操作に役立った，考えるより行動が大事といった姿勢を持つことができたといった声があった。

全員に対して，医学部体験授業を後輩や周囲の人たちに勧めたいかを聞いたところ，14 名中 11 名が「勧めたい」と回答した（高校生 3 名，医学科生 8 名）。残りの 3 名（高校生 2 名，医学科生 1 名）も「どちらかというと勧めたい」と回答した。

4 結果のまとめと考察

4.1 結果の概要

本稿では，医学部体験授業の効果の持続性について検証した。まず，医学部体験授業終了直後は，動機づけが上昇したり，医師や医学部へのイメージや意識が肯定的に変化したりしていた。将来像やキャリアプランについても他の 2 点ほどではないが，変化を感じている者もいた。将来像やキャリアプランに変化があまり起こらなかった理由について参加者の二極化が理由に挙げられる。一方は将来像やキャリアプランが全く明確でなかったため，刺激を受けても変化をしなかった，もう一方はすでに非常に明確だったため，変化をしなかったというものである。将来像やキャリアプランについては個人差が大きく，効果が得にくかった可能性がある。以上の結果は山田ほか（2023）とほぼ同様の結果と言え，体験授業直後を振り返っても当時の自らの変化を認識できていたと言えるだろう。それぞれの効果の持続性については以下にまとめる。

4.2 動機づけの持続性

医学部体験授業参加により動機づけは持続している可能性が示せた。医学部の授業や実習，医学部教員や医学科生の実際の姿，話を通して医学部入学後の状況を知ることができ，目標が明確になることにつながり，目標に向けた具体的な行動も起こったと考えられる。そしてその効果は一時的なものではなく，長期間，受験までの約 1 年半を経過しても持続している可能性が高い。動機づけが持続的に高まる，または維持されることは，決して容易ではない医学部医学科の入学試験を突破するために必須であると考えられる。

4.3 医師や医学部へのイメージや意識の変化の持続性

医師や医学部へのイメージや意識は肯定的に変化し，特に高校生にて様々な変化があったことが分かった。その肯定的な変化はそのまま持続し，さらに変化が続いた者もいた。具体的には医学部での姿や医師となってからの姿を想像できるようになり，目標が受験という短期的なものから入学後やその後の将来を見据えた長期的なものに変化したと考えられる。このことは，人生目的意識の向上につながり，最終的にミスマッチを防いだり，将来的なバーンアウトを防止したりす

ることにもつながるだろう。

4.4 将来像やキャリアプランの変化の持続性

動機づけや医師や医学部へのイメージや意識の変化と比較して，将来像やキャリアプランの変化を感じている参加者は少なかった。しかしながら，変化を感じている者は，視野の広がりや具体化を感じていた。さらにその後も変化を続けていた者もいた。将来像やキャリアプランの変化については，回答が医師や医学部へのイメージや意識の変化の持続性と重複していた。このことから，まずはイメージや意識の変化が起こり，その変化に伴う形で将来像やキャリアプランが変化するという流れが推察される。将来像やキャリアプランの変化を促すために，まずは医師や医学の実態を知ることができるような内容をより多く体験授業に組み込み続けることが有効であると考えられる。それによって全く明確でなかった者にとっては刺激となり，その後自らのキャリアプランを考えるきっかけになる可能性があるし，非常に明確な者にとっては，その像やプランをより適切に，多様に考えるきっかけとなる可能性がある。

4.5 今後の課題と展望

以上のように効果が持続することの利点が挙げられるが，体験授業が詳細にどのような影響を及ぼしたのかまでは，本稿だけでは詳しく明らかにはできないだろう。そのため，さらに詳しい変化の様子を参加者にインタビューすることを計画している。

実施に関しては，現状では体験に参加する生徒数が限られていることが課題として挙げられる。現在実施している内容的に多くの生徒を受け入れることが困難であるため，参加した生徒が体験授業後に広くその体験を生徒や教員に共有する場を設けるよう，高校に働きかける必要がある。

今回の医学部体験授業は 2 日間の実施であったが，「実際のところ」を体感することの効果は一時的ではなく，持続する可能性が示された。そのため，週末等を用いて比較的短期間で実施することができ，実施までのハードルも下げることができたと考えられる。この結果を踏まえ，医学部だけでなく，他の学問分野においても同様の体験授業を実施することにつなげていく。医学部は医学部を志した時点である程度職業は絞られているが，今後は医学部ほど職業が明確でない分野においてどのような効果が得られるのかを検証していくことも必要であると考えている。

参考文献

中央教育審議会（2014）.「新しい時代にふさわしい高大接続の実現にむけた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について―すべての若者が夢や目標を芽吹かせ，未来に花開かせるために―（答申）」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf（2023 年 3 月 1 日）.

藤野文代・林かおり・前田三枝子・深川ゆかり（1999）.「大学生のバーンアウトに関する研究―PIL，Self-Esteem，タイプ A 尺度による分析」『群馬保健学紀要』**20**, 97-102.

Locke, E. A.（1968）. “Toward a theory of task motivation and incentives”, *Organizational behavior and human performance*, **3**, 157-189.

日本の人事部（2018 年 10 月 31 日）.「キャリアプラン」 https://jinjibu.jp/keyword/detl/983/（2023 年 4 月 1 日）.

山田恭子・高山千利・清水千草・田崎優里・浦崎直光（2023）.「医学部志望者を対象とした高大接続事業「医学部体験授業」の実施と成果」『大学入試研究ジャーナル』，**33**, 100-105.

全国医学部長病院長会議（2013）.「平成 25 年度（2013 年度）医師のキャリア形成に関連する医学部教育の実態調査」

大学入試研究ジャーナル第 34 号，182-189，2024

高大接続改革に係る入学前教育の実施状況と課題

山本 以和子（京都工芸繊維大学），花堂 奈緒子（活水女子大学），林 寛子（山口大学），
當山 明華（長崎大学），陣内 未来（九州大学大学院）

本稿では，国公私立大学を対象にした入学前教育に関する質問紙調査の結果をもとに，高校生から大学生への円滑な移行，すなわち「高大トランジション」の達成に向けた入学前教育の課題を整理・考察する。調査結果から見えるのは，入学前教育の主たる目的が依然として「高等学校レベルの学力の補填」にあると考えられていること，限りある学内資源を投入しているにもかかわらず，有効に機能しているかをしっかり検証できているとは言い難いこと等である。設置区分や入学難易度などを超え，多様な学生達の力を伸ばしていくには，入試で評価した「主体的に学ぶ態度」の伸長に主眼を置いた入学前教育プログラムの提供とその成果の確認方法を確立する必要がある。

キーワード：高大接続，高大トランジション，カレッジ・レディネス，入学前教育，多様化

1 はじめに

1.1 問題意識と研究目的

これまで我が国の大学入試には，高等学校と大学とを「接続」する機能に特化してきた経緯がある。しかし，高等学校における教育カリキュラムの多様化や，大学入試における総合型選抜等の拡大および選考内容の多様化，さらには入試実施時期の早期化などにより，合格者たちのカレッジ・レディネス[1)]，すなわち大学で学ぶための準備は必ずしも整っていない状態であることが想定される。こうした中での「高大接続」は，高等学校と大学の間の単なる点や面での接点では終わらず，より幅を持たせた「高校生」から「大学生」への移行，すなわち高大トランジションの達成を目的とした取り組みが不可欠となるだろう。

高等教育のユニバーサル化の進行が速かった米国における高大トランジションの達成を目的とした取り組みとしては，Advanced Placement 制度や Dual Enrollment 制度が挙げられる。そこでは，研究により高大トランジション達成のカギとなる主要な内容知識を明記した大学入学準備基準（Conely, 2007）や，学生の態度や行動特性といった非認知領域（Duckworth et al., 2019; Dweck et al., 2011）があるとされており，その知見を利用したカレッジ・レディネスの形成を促している。

入学者のカレッジ・レディネスを整え，高大トランジションを達成することを目的とする教育の機会・方法には，高大連携教育，入試，入学前教育，初年次教育等がある。このうち，高大連携教育や入試は高等学校での教育課程と歩調を揃える必要があるため，必ずしも大学主導でその内容やレベルを設定できるものとはならない。大学主導での企画が可能なのは，入学前教育と初年次教育である。中でも入学前教育は，多くの合格者たちが高等学校に所属した状態でありながら進路先となる大学からの接触が可能で，高大トランジションに大きく影響を与えうる絶好の教育機会である。

入学前教育の実施状況を概観したところ，90 年代にはすでに導入が始まっていた[2)]。AO 入試の拡大期に導入した大学が増えており，初期のころは各大学で様々な教育プログラムを独自開発していたようである。しかし，初期の AO 入試においては従来型（狭義）の学力評価が重視されなかったことや，学習指導要領の改訂によって学習内容が削減され，授業時間が短縮したことなどによって入学者の学力不足に対する懸念が増したことから，入学前教育は「高等学校までの基礎学力の補填」を目的とするプログラムが中心となっていった。さらに，こうしたプログラムの教材開発を教育産業が行うようになり，大学では入学前教育に割けるリソース不足等の理由から，それらの教材を購入しまたは入学者に購入させて実施しているケースも散見される。

その一方で，筆者らが実際に接する入学前教育の受講者たちは，早期に志望を固めて希望の大学・学部の合格を手にし，その大学での研究や学びに対する大きな期待に満ちていることが多い。こうした期待に反して入学前教育として高等学校内容の補習を中心とするプログラムを提供することは，早期合格者たちの内面的なカレッジ・レディネスを整えるどころか，長じていたはずのモチベーションを低下させる結果につながってしまうのではないか。多様化する入学者たちのカレッジ・レディネスを育成し，「大学生」への円滑な移行を促すこ

とを目指してきた米国での知見を活かした入学前教育は，果たして我が国でも行われているのだろうか。筆者らはこうした問題意識をもとに本研究を開始した。

本研究では，すべての学生のカレッジ・レディネスを整えて高大トランジションを達成させていく入学前教育を行うためには，入試だけでなく教学と協働して教育プログラムを作り上げていく体制が望ましいと考え，入学前教育の企画・実施体制（担当部局）を中心に，実施の目的や規模，成果の測定，課題等，入学前教育の現状を把握することによって，高大トランジション達成に向かうための課題について考察することを目的とする。

1.2 先行研究

国内の入学前教育に関する研究は，2000 年代に入ってから，理系，特に工学教育において理系科目の学力低下に対応する検討や実践等の報告が行われている（竹田ほか, 2001; 関ほか, 2002; 星, 2003 等）。

『大学入試研究ジャーナル』においては，筑波大学が早期入試合格者を対象に，合格から入学までの学習に対して大学が関与することに対する合格者の意識を確認・検討したものが最初である（島田ほか, 2004）。以降，教科学力の補填を目的とした入学前教育プログラム（菅沢ほか, 2007 等）の検討に留まらず，合宿形式のプログラム（中村ほか, 2005）や体験型のプログラム（和久田ほか, 2017），探究型のプログラム（本多ほか, 2012），e-Learning や moodle 等の活用（大塚ほか, 2019）等，研究は多岐にわたる。また，入学前教育プログラムの事後評価を実施して入学前教育の効果を検証したもの（東光 , 2007 等）や，入学前教育を含めた入学後の追跡（大久保ほか , 2010 等）も報告されている。

しかし，これら先行研究の多くは自大学の事例報告とその検証に留まっている。このような流れの中で，島田らは大学のステークホルダーである高校の進路指導担当教諭を対象として調査を行い，入学前教育に対する高校教諭の評価・期待は各高校の大学進学率によって異なることを明らかにしており（島田ほか , 2009），特異な研究と言える。しかし，『大学入試研究ジャーナル』においては大学全体の状況を俯瞰する報告はみられない。『リメディアル教育研究』においては，穂屋下らが全国の大学を対象として入学前教育，プレースメントテスト，リメディアル教育の実施状況調査を実施した報告（穂屋下ほか , 2012）がある。この報告では，2011 年時点で 68％の大学が「AO や推薦で入学してくる生徒の学力維持・向上」を主たる理由として入学前教育を実施していることが報告されている。

今後，入学前教育が中等教育から高等教育への移行を促していくための教育機会として寄与するには，入試研究の立場からも入学前教育の現状を俯瞰的に把握する必要があると考え，全国の大学を対象とする質問紙調査を企画・実施した。

2 研究方法

2.1 調査・分析方法

質問紙調査は 2022 年 4 月～ 5 月に実施した。全国の 4 年制大学 500 校（国立 81 校, 公立 96 校, 私立 323 校, 私立大学では地方による偏りをなくすため，少ない地方部の大学は全てを対象とし，都市部の大学をランダム抽出した。）の総長・学長・理事長に宛てた協力の依頼文とともに質問紙を郵送し，入学前教育の実務担当者による紙または WEB フォームでの回答を依頼する方式とした。質問紙は入学前教育の実施状況, 教育方法, 教育の成果などをテーマに，穂屋下ほか（2012）で用いられたものを一部引用して設計した [3)]。回収状況を表 1 に示す。学部毎に回答があった大学も返送数 1 とした。回収率は国立＞公立＞私立の順に高く , 差が出た。全体に占める設置区分の割合に送付と返送とで違いが見られるものの，返送数でも私立が過半数，国公立がそれぞれ 2 割程度であることから，全体的な傾向を把握することは可能であろうと判断した。

表 1 質問紙調査 回収状況

設置区分	送付数（全体比率）	返送数（全体比率）	回収率
国立	81（16.2%）	52（23.0%）	64.2%
公立	96（19.2%）	55（24.3%）	57.3%
私立	323（64.6%）	119（52.7%）	36.8%
合計	500	226	100.0%

2.2 質問紙の設問

設問のグループを表 2 に示す。

表 2 設問のグループ

1. 大学ならびに入学前教育の担当について
2. 入学前教育実施の有無
3.（未実施の場合）実施していない理由
4.（未実施の場合）今後の実施予定
5. 入学前教育の実施単位
6. 入学前教育の受講対象となる選抜と合格発表時期
7. 入学前教育の実施目的
8. 入学前教育の実施形式
9. 入学前教育の教育提供者
10. 入学前教育の学習状況の確認方法
11. 入学前教育の学習教材の種類・科目・プログラム
12. 入学前教育の学習成果について
13. 入学前教育の学習成果の確認方法・実施上の課題
14. プレースメントテスト実施の有無

設問は大きく 14 グループから構成されており，入学前教育を実施していないと回答した場合はその理由や実施予定についてたずねている。設問数は自由記述を含めて最大 32 問である。

このうち本稿では，大きく以下の 3 つについて考察することを目的として，分析対象の設問を選択した。①入学前教育の役割や大学からの期待（実施状況や目的，実施に対する考え方をたずねた設問），②高大トランジションの達成を意識した入学前教育の提供体制（入学前教育の企画・実施の担当に関連する設問），③現状の入学前教育における課題（目的の達成や効果検証，課題の有無に関する設問），これらを概観することにより，高大トランジションの達成に向けた入学前教育に対する課題等を考察したい。

3 質問紙調査の集計結果

3.1 入学前教育の実施有無

表 3 に入学前教育実施の有無についての回答を示す。国公立大学で入学前教育を実施していると回答したのは合わせて 75 校 70.1% であったのに対し，私立大学は 116 校 97.5% となった。一般に，私立大学では国公立大学と比べ入学者の学力面での多様化や合格決定時期の早期化が進んでいる。そのため，私立大学ではこの多様な入学予定者たちの基礎的学力も含めたカレッジ・レディネスをできる限り高める必要があり，その手段として入学前教育を位置づけていると推測される。

表 3 入学前教育実施の有無

設置区分	実施している		実施していない	
	回答	（割合）	回答	（割合）
国立（n = 52）	35	（67.3%）	17	（32.7%）
公立（n = 55）	40	（72.7%）	15	（27.3%）
私立（n =119）	116	（97.5%）	3	（ 2.5%）
合計（n =226）	191	（84.5%）	35	（15.5%）

χ^2（2）= 32.883，$p < .0001$

「入学前教育を実施していない」と回答した 35 校にその理由をたずねた結果からも，私立大学の方が入学前教育の必要性を認識していることがうかがえる。表 4 は入学前教育を実施していない理由を分類したものである。回答選択肢は「a. 実施する必要がない」，「b. 担当する教員がいない，あるいは足りない」，「c. 適切な教材が少ない，あるいはない」，「d. コストがかかる（予算がない）」，「e. 実施のためのノウハウがない」，「f. その他」で，複数選択可とした。このうち，b と d は「リソース不足」としてまとめた。国公立大学では「実施の必要がない」が最多の選択となったのに対し，私立大学で選択した大学はない。

表 4 入学前教育を実施していない理由

理由 ＼ 設置区分	実施不要	実施不要／リソース	実施不要／リソース／ノウハウ／教材	未検討	検討中	リソース	ノウハウ	リソース／ノウハウ	リソース／ノウハウ／教材	リソース／教材	その他
国立	9	1		1		2		1	1	1	1
公立	5		1	1	1	2	3	1			1
私立						2					1
合計	14	1	1	2	1	6	3	2	1	1	3

入学前教育を実施していない私立大学 3 校のうち 2 校はその理由に「リソース不足」を選択しており，実施の必要性は感じていると解釈できる。また，「その他」を選択した 1 校は自由記述で「推薦合格者のみ課題を課している」と回答しており，実際は「実施している」に該当する。一方，国立大学で実施していない理由として「その他」を選択した 1 校の自由記述には「総合型，学校推薦型ともに共通テストを課して入学までの学力保持が可能」とあることから「実施の必要がない」に該当すると言える。

3.2 入学前教育を担当する部局

続いて入学前教育の企画・実施主体に関する回答を提示する。企画および実施主体を確認することにより，当該大学の中で入学前教育がどのような位置付けにあるのかを明らかにできるだろう。

表 5 に，入学前教育の企画ならびに実施主体の集計を，表 6 には企画と実施でのクロス集計を示す。「入学前教育を企画／実施する部局名」および「企画者／実施者の属性」の回答に加え，当該大学の組織図などの公開情報をもとに，入試課やアドミッションセンターなど「入試」を担っていると思われる部局を「入試」，教養・初年次教育や学部教育を担っている思われる部局を「教育」，両方の部局で行っている場合を「入試・教育」に分類した。いずれの設置区分でも，企画，実施ともに「教育」を担う部局が単独で担当している割合が最も高い。全体では企画 123 校（64.4%），実施 129 校（67.5%），企画・実施ともに「教育」部局が主体となっていると回答したのは 113 校（59.2%）となった。

次に割合が高いのは「入試」を担う部局が単独で担

表 5 入学前教育の企画部局と実施部局の集計

担当	設置区分	入試		教育		入試・教育		記入無し	
		回答数	（割合）	回答数	（割合）	回答数	（割合）	回答数	（割合）
企画	全体（n =191）	47	（24.6%）	123	（64.4%）	19	（ 9.9% ）	2	（1.0%）
	国立（n = 35）	9	（25.7%）	20	（57.1%）	6	（17.1% ）	0	（0.0%）
	公立（n = 40）	11	（27.5%）	27	（67.5%）	2	（ 5.0% ）	0	（0.0%）
	私立（n =116）	27	（23.3%）	76	（65.5%）	11	（ 9.5% ）	2	（1.7%）
実施	全体（n =191）	47	（24.6%）	129	（67.5%）	14	（ 7.3% ）	1	（0.5%）
	国立（n = 35）	8	（22.9%）	21	（60.0%）	5	（14.3% ）	1	（2.9%）
	公立（n = 40）	10	（25.0%）	27	（67.5%）	3	（ 7.5% ）	0	（0.0%）
	私立（n =116）	29	（25.0%）	81	（69.8%）	6	（ 5.2% ）	0	（0.0%）

表 6 入学前教育の担当部局 クロス集計

設置区分	企画部局	実施部局							
		入試		教育		入試・教育		記入無し	
		回答数	（割合）	回答数	（割合）	回答数	（割合）	回答数	（割合）
全体（n =191）	入試	37	（19.4%）	6	（ 3.1%）	3	（1.6%）	1	（0.5%）
	教育	6	（ 3.1%）	113	（59.2%）	4	（2.1%）	0	（0.0%）
	入試・教育	3	（ 1.6%）	9	（ 4.7%）	7	（3.7%）	0	（0.0%）
	記入無し	1	（ 0.5%）	1	（ 0.5%）	0	（0.0%）	0	（0.0%）
国立（n = 35）	入試	6	（17.1%）	1	（ 2.9%）	1	（2.9%）	1	（2.9%）
	教育	1	（ 2.9%）	18	（51.4%）	1	（2.9%）	0	（0.0%）
	入試・教育	1	（ 2.9%）	2	（ 5.7%）	3	（8.6%）	0	（0.0%）
公立（n = 40）	入試	8	（20.0%）	3	（ 7.5%）	0	（0.0%）	0	（0.0%）
	教育	2	（ 5.0%）	23	（57.5%）	2	（5.0%）	0	（0.0%）
	入試・教育	0	（ 0.0%）	1	（ 2.5%）	1	（2.5%）	0	（0.0%）
私立（n =116）	入試	23	（19.8%）	2	（ 1.7%）	2	（1.7%）	0	（0.0%）
	教育	3	（ 2.6%）	72	（62.1%）	1	（0.9%）	0	（0.0%）
	入試・教育	2	（ 1.7%）	6	（ 5.2%）	3	（2.6%）	0	（0.0%）
	記入無し	1	（ 0.9%）	1	（ 0.9%）	0	（0.0%）	0	（0.0%）

当するケースで，全体では企画 47 校（24.6%），実施も同じく 47 校(24.6%)，企画･実施ともが 37 校(19.4%)となった。「入試・教育」（両部局の協働）で担っているのは，全体で企画 19 校（9.9%），実施 14 校（7.3%），企画・実施ともは 7 校（3.7%）と少数であった。このように，入学前教育は「入試」または「教育」を担う部局のいずれかが単独で主体となり，企画・実施している場合がほとんどである。

3.3 入学前教育の目的と対象

「入学前教育の目的」の集計を表 7 に示す。最も多く選択されたのは「学習習慣の維持」で，全体では 191 校（84.3%）の大学が選択した。次いで「学力の維持・向上」,「高校卒業レベルの基礎学力の確認・補習」,「大学入学後の不安解消（学力面）」の順で，いずれも半数以上の大学が選択している。これらの目的を高大接続の視点で考えた場合，入学前教育としては，できるだけ高校までの学びに取りこぼしがない状態で入学させることを目指す「高校リメディアル教育」の提供が推測される。また，「学習習慣の維持」と「大学入学後の不安解消（学力面）」の選択には設置区分による違いがみられた。「学習習慣の維持」は国立 77.1%，公立 75.0% に対して私立は 89.7%，「大学入学後の不安解消（学力面）」では国立 40.0% に対し私立は 54.3% と，ともに私立で高い選択割合となっている。

一方，より大学側の学びに近く，高大トランジションを意識していると思われる目的では「大学での専門教育の導入」が全体の 83 校（43.5%），「大学入学後の不安解消（生活面）」は 46 校（24.1%），「大学での学習遂行に係るスキル開発」も同じく 46 校の大学に選択された。これらの項目はいずれも設置区分による違いがみられる。

表 7 入学前教育の目的（複数選択）

回答選択肢	全体 n=191		国立 n= 35		公立 n= 40		私立 n=116	
	回答	（割合）	回答	（割合）	回答	（割合）	回答	（割合）
学習習慣の維持 *	161	（84.3%）	27	（77.1%）	30	（75.0%）	104	（89.7%）
学力の維持・向上	140	（73.3%）	26	（74.3%）	31	（77.5%）	83	（71.6%）
高校卒業レベルの基礎学力の確認・補習	119	（62.3%）	24	（68.6%）	23	（57.5%）	72	（62.1%）
大学入学後の不安解消（学力面）	96	（50.3%）	14	（40.0%）	19	（47.5%）	63	（54.3%）
大学での専門教育の導入	83	（43.5%）	12	（34.3%）	18	（45.0%）	53	（45.7%）
苦手分野の克服	49	（25.7%）	10	（28.6%）	12	（30.0%）	27	（23.3%）
大学入学後の不安解消（生活面）	46	（24.1%）	6	（17.1%）	6	（15.0%）	34	（29.3%）
大学での学習遂行に係るスキル開発	46	（24.1%）	6	（17.1%）	10	（25.0%）	30	（25.9%）
高校からの要請	10	（ 5.2%）	1	（ 2.9%）	5	（12.5%）	4	（ 3.4%）
その他	18	（ 9.4%）	5	（14.3%）	3	（ 7.5%）	10	（ 8.6%）

注）* : $p < .05$

「大学での専門教育の導入」は国立 34.3％に対して公立 45.0%，私立 45.7%，「大学での学習遂行に係るスキル開発」は国立 17.1% に対して公立 25.0%，私立 25.9% となっており，国立と公立・私立との間で違いがみられた。「大学入学後の不安解消（生活面）」では国立 17.1%，公立 15.1% に対して私立 29.3% と，国公立と私立との間に違いがみられる。

合格者の多様化がいち早く進んでいる私立が「大学入学後の不安解消（学力面）」を目的とする割合が高くなることは想像に難くないが，「大学での専門教育の導入」の割合も国立と比較して高いことは，やや意外にもとれる。さらに国立と私立について偏差値帯別 [4] に目的を見たものを表 8 に示す。

表 8 国立・私立の偏差値帯別 入学前教育の目的

設置区分	国立			私立		
偏差値帯	上位 n=16	中位 n=17	下位 n=2	上位 n=40	中位 n=24	下位 n=52
回答選択肢	回答（割合）	回答（割合）	回答（割合）	回答（割合）	回答（割合）	回答（割合）
学習習慣の維持	12（75.0%）	13（76.5%）	2（100.0%）	35（87.5%）	23（95.8%）	46（88.5%）
学力の維持・向上	12（75.0%）	13（76.5%）	1（50.0%）	30（75.0%）	21（87.5%）	32（61.5%）	
高校卒業レベルの基礎学力の確認・補習	9（56.3%）	14（82.4%）	1（50.0%）	29（72.5%）	14（58.3%）	29（55.8%）	
大学入学後の不安解消（学力面）	7（43.8%）	6（35.3%）	1（50.0%）	22（55.0%）	12（50.0%）	29（55.8%）	
大学での専門教育の導入	6（37.5%）	6（35.3%）	0（0.0%）	20（50.0%）	9（37.5%）	24（46.2%）	
苦手分野の克服	4（25.0%）	5（29.4%）	1（50.0%）	13（32.5%）	5（20.8%）	9（17.3%）	
大学入学後の不安解消（生活面）	3（18.8%）	3（17.6%）	0（ 0.0%）	13（32.5%）	5（20.8%）	16（30.8%）	
大学での学習遂行に係るスキル開発	3（18.8%）	3（17.6%）	0（ 0.0%）	12（30.0%）	9（37.5%）	9（17.3%）	
高校からの要請	0（ 0.0%）	1（ 5.9%）	0（ 0.0%）	0（ 0.0%）	0（ 0.0%）	4（ 7.7%）	
その他	2（12.5%）	3（17.6%）	0（ 0.0%）	3（ 7.5%）	0（ 0.0%）	7（13.5%）	

私立で「大学での専門教育の導入」を選択した割合が高いのは偏差値帯上位 1/3 と下位 1/3 に該当する大学である。また，私立では偏差値下位 1/3 グループに該当する大学で「学力の維持・向上」や「高校卒業レベルの基礎学力の確認・補習」，「苦手分野の克服」を選択した割合が偏差値帯上位 1/3 よりも低いことに注目したい。偏差値帯に分けるとサンプル数が少なくなるため解釈には注意が必要だが，偏差値帯下位の大学において，学力の補填ではなく，大学教育の先取りを目的とする大学が比較的多かったことは，筆者ら国立大でのアドミッション業務担当者にとってはやや意外な結果であった。なお，同グループでの「その他」の自由記述には「学修意欲の維持向上」，「大学で学ぶための準備」，「学びを楽しむ気持ちの醸成」，「大学入学後の特質を，簡潔に伝えるため」という記述がある。ここから推測されるのは，学びの継続や基礎学力の補填の前に，まず「学ぶ」ことそのものに対する動機づけが必要とされ，そのために新しい学びとなる専門教育プログラムを提供している可能性である。

続いて，入学前教育の受講対象者について確認する。表 9 に各選抜を実施していると回答した大学数に占める，当該選抜区分を入学前教育の受講対象としている大学数を示す。一部の国公立大学で一般選抜実施を回答していない大学があったが，回答ママで集計した。

表 9 入学前教育の受講対象者

対象	選抜区分	全体			国立			公立			私立		
		回答	選抜実施校	（割合）	回答	選抜実施校	（割合）	回答	選抜実施校	（割合）	回答	選抜実施校	（割合）
全員	一般選抜	35	136	（25.7%）	3	21	（14.3%）	5	31	（16.1%）	27	84	（32.1%）
	共通テストを課さない学校推薦型選抜	136	173	（78.6%）	19	26	（73.1%）	28	37	（75.7%）	89	110	（80.9%）
	共通テストを課さない総合型選抜	130	155	（83.9%）	28	30	（93.3%）	19	21	（90.5%）	83	104	（79.8%）
	共通テストを課す学校推薦型選抜	6	28	（21.4%）	2	15	（13.3%）	1	4	（25.0%）	3	9	（33.3%）
	共通テストを課す総合型選抜	9	29	（31.0%）	4	13	（30.8%）	1	13	（7.7%）	4	12	（33.3%）
一部	一般選抜	19	136	（14.0%）	1	21	（4.8%）	0	31	（0.0%）	18	84	（21.4%）
	共通テストを課さない学校推薦型選抜	29	173	（16.8%）	6	26	（23.1%）	5	37	（13.5%）	18	110	（16.4%）
	共通テストを課さない総合型選抜	25	155	（16.1%）	2	30	（6.7%）	2	21	（9.5%）	21	104	（20.2%）
	共通テストを課す学校推薦型選抜	5	28	（17.9%）	3	15	（20.0%）	1	4	（25.0%）	1	9	（11.1%）
	共通テストを課す総合型選抜	4	29	（13.8%）	3	13	（23.1%）	1	13	（7.7%）	0	3	（0.0%）

当該選抜区分での合格者全員が入学前教育の受講対象となっている選抜区分で最も割合が高いのは，「共通テストを課さない総合型選抜」，次いで「共通テストを課さない学校推薦型選抜」である。設置区分別の特徴としては，国公立では「共通テストを課さない総合型選抜」の合格者を対象とする大学は 9 割を超えているが，「共通テストを課さない学校推薦型選抜」では 7 割強となっている。一方，私立ではこれらの選抜区分についてはともに約 8 割の大学で合格者全員を入学前教育の対象としている。この違いは，私立には内部推薦や指定校推薦などの制度があるためと考えられる。一部の合格者を対象としているという回答については，自由記述で理由をたずねている。国公立では「特定科目の未履修者」や「工業など専門高校出身者であること」を基準としている場合が多く，ここからも高校リメディアル教育の一端が感じられる。私立では「内部推薦であること」や「自己負担があるため希望者のみを対象としている」，「専願制ではない推薦型選抜があることから入学手続きを取ったものに限定している」，など様々な理由が挙げられている。さらにこうした理由からは，私立固有の問題として入学手続き時期の関係から受講させたい対象者に受講を促すことが難しい実情もみえる。

続けて入学前教育の成果や目的の達成についての設問を確認する。表 10 に「（入学前）教育の成果は表れていますか」という設問への回答の集計を，表 11 に「（入学前）教育の目的を達成できましたか」という設問への回答を示す。ともに，いずれの設置区分でも「表れている」，「達成できている」というポジティブ回答が最も多い。「不明」や回答未記入については，「検証ができていないため」や「今は確認できていません」とのコメントが添えられていたり，次の設問の「入学前教育の成果（効果）をどのような方法で確認していますか」への回答が「今は確認していない」となっていた。

表 10 入学前教育の成果の表れ

設置区分	回答	回答数	（割合）
国立（n = 35）	表れている	29	（82.9%）
	不明	3	（ 8.6%）
	未記入	3	（ 8.6%）
公立（n = 40）	表れている	31	（77.5%）
	表れていない	8	（20.0%）
	未記入	1	（ 2.5%）
私立（n =116）	表れている	93	（78.2%）
	表れていない	14	（11.8%）
	どちらともいえない	1	（ 0.8%）
	不明	3	（ 2.5%）
	未記入	5	（ 4.2%）

表 11 入学前教育の目的の達成

設置区分	回答	回答数	（割合）
国立（n = 35）	達成できている	27	（77.1%）
	達成できていない	2	（ 5.7%）
	不明	3	（ 8.6%）
	未記入	3	（ 8.6%）
公立（n = 40）	達成できている	32	（80.0%）
	達成できていない	7	（17.5%）
	未記入	1	（ 2.5%）
私立（n =116）	達成できている	86	（72.3%）
	達成できていない	21	（17.6%）
	どちらともいえない	1	（ 0.8%）
	不明	3	（ 2.5%）
	未記入	5	（ 4.2%）

表 12 入学前教育の成果の確認（複数選択）

設置区分	今は確認していない	学習前後にプレースメントテストを実施し、成績を比較している	聞き取り調査等で生徒の学習意欲の向上などを確認している	入学1年後の中退や不振者等の追跡調査をしている	入学4年後の中退や不振者等の追跡調査をしている	その他
全体 (n=191)	71 (37.2%)	43 (22.5%)	61 (31.9%)	30 (15.7%)	16 (8.4%)	45 (23.6%)
国立 (n= 35)	11 (31.4%)	7 (20.0%)	14 (40.0%)	8 (22.9%)	5 (14.3%)	7 (20.0%)
公立 (n= 40)	20 (50.0%)	9 (22.5%)	8 (20.0%)	5 (12.5%)	4 (10.0%)	9 (22.5%)
私立 (n=116)	40 (34.5%)	27 (23.3%)	39 (33.6%)	17 (14.7%)	7 (6.0%)	29 (25.0%)

3.4 入学前教育の課題

最後に，「入学前教育における課題」の認識についてまとめる。表 13 に自由記述方式の「入学前教育を企画・実施・運営するにあたって，課題となっていることは何ですか」という設問において，何らかの記入があった大学数と割合，記述内容から分類した課題を示す。

表 13 入学前教育における課題

設置区分	回答数（割合）	内容や教材	効果検証	リソース	ノウハウ	受講者
全体 (n=191)	85 （44.5%）	28	23	21	19	17
国立 (n=35)	18 （51.4%）	6	5	1	7	5
公立 (n=40)	16 （40.0%）	5	3	7	2	4
私立 (n=116)	51 （44.0%）	17	15	13	10	8

いずれの設置区分でも 4 割以上の大学が入学前教育の実施等において課題があると考えている。具体的な記述例としては，「予算とマンパワー」や「担当教員のレポート評価の負担，教職員のコスト，効果測定の方法」，「受講者によって取り組みに差があること」などを挙げるものが多い。効果検証については，入学前教育の効果が「表れている」や目的が「達成できている」と回答したものでも，成果（効果）検証についての設問に対して「今は確認していない」と答えている場合もあった。こうした課題は，各大学に共通に生じているものでもあり，財源や教職員の理解，高等学校の理解などの確保を積み重ねていく努力が求められる。

4 まとめ

ここまで概観してきた結果，以下のようなことが明らかになった。1 つめに，入学前教育が導入されてすでに 20 年近くが経過し，その間に入学者は多様化してきたにもかかわらず，入学前教育の主たる目的は依然として「高等学校レベルの学力の補填」と考えられていることである。学習の履歴や習得状況，学修への姿勢や行動特性などが多様化している中では，大学進学者に高大トランジションを達成させるようなプログラムの提供がどの大学でも必要になるだろう。2 つめに，私立大学では入学者予定者の多様化に合わせて学びに向かう動機づけを必要としており，「入学後」をイメージさせるプログラムを入学前教育でも提供しようとしている様子が汲み取れることである。多様化する入学者にカレッジ・レディネスを整えていくためには，まず学びに向かうモチベーションを向上させる必要があり，こうした取り組みは重要になってくると考えられる。3 つめに，限りある学内資源を投入しているものの，入学前教育の効果検証がしっかりおこなえているとは言い難い点である。入学前教育による「効果が表れている」や「目的が達成できている」と回答をしている場合でも，成果（効果）測定についての設問で「今は確認していない」を選択するケースも散見された。この点は，どのような効果検証方法があるのかも含め，本研究で明らかにしたいことでもある。4 つめに，入学前教育の対象者はいわゆる年内入試での合格者に限られているということである。最も多く挙げられている入学前教育の目的は「学習習慣の継続」であることからも，合格から入学までの期間が一定以上ある選抜区分が主な対象となることは必然ではあるが，カレッジ・レディネスを整える必要があるのは早期合格者に限らない。また，入学前教育の実施大学の約半数が課題を感じていることも判明した。

すべての学生のカレッジ・レディネスを整えて高大トランジションを達成させていくためには，入試だけでなく教学と協働して教育プログラムを作り上げていく体制が望ましいが，日本の現状はそうなっていない。その体制作りのためには組織内や組織間のコミュニケーションを円滑にしていくことから始める必要があるだろう。

最後に，本稿では入学前教育の現状を大まかに把握するための記述統計レベルの報告にとどまっている。いくつかの項目では設置区分による統計的に有意な差がある言えるものもあるが，ごく少数であった。引き続き分類方法を変えるなどして分析を続けながら，事例研究なども行い，高大トランジションの達成に資す

る入学前教育プログラムの具体を明らかにすべく，研究を進めていく。

注

1）Conley（2007）によると，カレッジ・レディネスとは，学生が，学士学位を取得できる高等教育機関の単位取得可能な一般教養課程に入学し，再履修なしで成功するために必要な準備のレベルならびに運用上の定義とするとある。

2）大学審議会答申（2000 年 11 月）「大学入試の改善について」において，「入学前までに学習しておくべき具体的な内容を示したり，具体的な課題を課したりするなど，合格者に対して入学前から学習指導等を行うことも望まれる」。とある。また，山本以和子（2001）では，1999 年 1 月調査で入学前教育を実施している大学の存在が明らかになっている。

3）穂屋下ら（2012）では，リメディアル教育学会の今後の展開に向けて，入学前教育，プレースメントテスト，リメディアル教育の実施状況を調査している。このたびの調査では，穂屋下ら（2012）の調査項目（入学前教育の実施有無と目的，実施に対する考え方）と山本（2001）の調査項目（プログラムの成果）を参考にして利用した。さらに，現在の入学前教育の実施状況を把握，分析し，高大トランジション達成に向かうための課題について考察することを目的とするため，実施開始年や受講対象，実施担当者や担当部局とその役割やプログラムの成果検証、課題の有無に関する項目を作成して調査した。

4）偏差値帯は，ベネッセコーポレーション「2023 年度入試対応　国公立大学・学部の偏差値一覧」をもとに，回答があった大学の偏差値を設置区分で 3 つに分けた。具体的には，国公立大学上位：57.48 以上，中位：54.19 ～ 57.18，下位：54.18 以下，私立大学は上位：57.72 以上，中位：50.33 ～ 57.71，下位：50.32 以下と設定した。

謝辞

本研究では，全国 500 校の大学へ質問紙調査へのご協力を依頼させていただきました。ご回答をお送りくださった各大学のご担当者の皆様にこの場を借りて御礼申し上げます。

参考文献

Conley,D.T.（2007）*Redefining College Readiness*, Educational Policy Improvement Center

Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J.（2019）*Self-control and Academic Achievement*, Annual Review of Psychology,（70）, 373-399.

Dweck, C. S., Walton, G. M. & Cohen, G. L.（2011）*Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning*, Bill & Melinda Gates Foundation.

本多正尚・島田康行・大谷奨（2012）.「AO 入学予定者への学力補完ではない入学前教育」『大学入試研究ジャーナル』（22）271-279.

星善元（2003）.「AO・推薦合格者に対する入学前教育 -- 東北学院大学工学部物理情報工学科の場合」『大学時報』52（293），58-61.

穂屋下茂・小野博・米満潔・竹内芳衛（2012）.「全国の大学対象のアンケート実施とその結果」『リメディアル教育研究』第 7 巻第 1 号，3-16.

中村肖三・福島真司（2005）.「鳥大方式 AO 入試『入学前教育』について -- アウェアネスを持った学生作りのために」『大学入試研究ジャーナル』（15）111-117.

大久保貢・東光正浩（2010）.「福井大学 AO 入試「入学前教育」と入学時の成績」『大学入試研究ジャーナル』（20）227-232.

大塚智子･関安孝･喜村仁詞･武内世生（2019）.「インターネットを介した入学前教育「高知大学入学前 moodle」：学習意欲維持への試み」『大学入試研究ジャーナル』（29）29-35.

関秀廣・長谷川明・高橋燦吉・山本富男（2002）.「新たな高大連携教育を目指した入学前交流講座」『工学教育』50（3），16-19.

島田康行・白川友紀・渡邊公夫（2004）.「入学前教育に対する学生自身の意識 -- 筑波大学 AC 入試合格者の場合」『大学入試研究ジャーナル』（14）73-78.

島田康行（2009）.「AO 入試合格者の「不安」と入学前教育への依存」『大学入試研究ジャーナル』（19）41-46.

菅沢茂・佐藤勝昭・岡山隆之（2007）.「科学技術系大学における入学前教育の実施とその考察」『大学入試研究ジャーナル』（17）87-95.

竹田将一・内島洋子・村井好博（2001）.「事例報告 教育支援システムにおける大学入学前支援活動 -- 入学前教育として実施した数学の通信添削学習システム」『工学教育研究』（7）41-47.

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.

和久田千帆・美濃路裕子・為石勝美・福間栄子（2017）.「入学前指導・教育の方法―島根大学の事例から」『大学入試研究ジャーナル』（27）161-166.

山本以和子（2001）「リメディアル教育の現状～大学アンケートから～」進研アド BETWEEN（176）18-21.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，190-196，2024

1 次試験か 2 次試験の何れか一方の成績のみを用いて合否判定を行う場合の方策について
── 2022 年 1 月のできごと ──

林 篤裕（名古屋工業大学）

共通第 1 次学力試験導入（1979 年）以降，これまで国立大学の一般選抜では，共通試験と個別学力試験の両方を受験することを出願資格としてきた。しかし，第 2 回の大学入学共通テストの実施時期（2022 年 1 月）には，オミクロン株と呼ばれる感染力の強い新型コロナウイルス感染症の変異株の流行が重なったことから，試験実施時期に罹患した受験者に対して，これら 2 つの試験の受験有無に関わらず受験機会を与えるよう文部科学省から依頼が出された。しかし，この依頼が大学入学共通テストの実施直前であったこともあり，準備期間が極めて短く利用大学は対応に追われた。本稿ではその時の N 大学の対応をまとめると共に，今後このような状況が発生した場合の考え方を考察した。

キーワード：一般選抜，特別措置，緊急対応，散布図，COVID-19

1 はじめに

2019 年 12 月に中国で最初に報告された新型コロナウイルス感染症（COVID-19）は，その後わずか 数ヶ月間でパンデミックと言われるまでに拡大し，世界中の経済や日常生活に重大な被害を与え続けた。日本においては 2020 年 1 月に感染者が確認されて以降，各方面で対応に追われてきたものの，2023 年 5 月には感染症法上の位置付けが 2 類から 5 類に移行し，やっと先行きに明るさを取り戻しつつあると言える。

この 3 年ほどの間，教育関係でも幾多の対策・変革が迫られ，リモート講義・DX 化や大学教職員の在宅勤務と言った新たな生活様式を実践せざるを得ない状況に陥る時期もあった。そうした中にあって大学入試においても大きな影響があり，例えば試験室では大勢の受験者が長時間にわたって滞在しており，また，都道府県を跨いで出願大学に移動する等，感染症対策とは逆行する行動を伴うこととの兼ね合いに腐心した。

2022 年 1 月に実施された第 2 回大学入学共通テストの実施時期は，オミクロン株と呼ばれる感染力の強い COVID-19 の変異株の流行期と重なったことから，実施直前になって文部科学省から受験機会の確保を求める依頼が出された。そこには感染者に対して共通試験や個別学力試験の受験有無に関わらず受験機会を提供することが謳われており，特に両試験の受験を必須としてきた国公立大学の一般選抜は対応に追われた。本稿では，この時の N 大学の対応と検討した合否判定方法を紹介し，同様の事態に遭遇した際の考え方を提示するものである。

2 共通試験における COVID-19 対応（2020 年 1 月，2021 年 1 月）

日本において COVID-19 の最初の感染者が確認された 2020 年 1 月は，共通試験としての大学入試センター試験の最終回（第 31 回）に当たっていたが，まだ感染者数が本格的に増加し始める前であったため，無事に実施することができた。

一方，大学入学共通テストの導入初年となった 2021 年 1 月は，共通試験の制度変更に加えて COVID-19 対策も要する非常に特殊な状況となった。例え志願者が罹患したとしても何れかの試験が受験できるように，2 週間の間隔を空けて本試験を 2 回（第 1 日程:1 月 16 日･17 日，第 2 日程:1 月 30 日･31 日），更に 2 週間後に特別追試験･再試験（2 月 13 日･14 日）を実施することになった。2020 年度初めから COVID-19 が猛威を振るい，高等学校現場も対応に追われて高校教育の進捗にも影響が出たため，高等学校長の判断により「学業の遅れ」を理由に本試験の第 2 日程を選択することも可能とした。変則的な実施であったが，幸い受験者の健康管理の徹底と各方面の尽力により危惧したほどの混乱もなく実施することができた。

COVID-19 感染対策として，試験室では出入り口に手指消毒液を配置し，試験監督者はフェースシールドをして指示を出すと共に，試験中はマスクを着用し，休み時間には試験室の換気等も行い，実施可能な取り得る対策を施した。試験会場への入場時に体温を測定することも検討されたが，試験実施の 1 月は外気温が低いことや全受験者の入場に時間を要すること等を勘

案し実施されなかった。

3 オミクロン株対応（2022 年 1 月）

3.1 全体の状況

その後も COVID-19 の変異株が世界的に次々と現れ，感染者数も大波を打つかのように増減を繰り返し，その中でも 2021 年秋頃から登場したオミクロン株は感染力が強く対応に苦慮した（大学入試センター；2023）。そうした中で行われることとなった第 2 回大学入学共通テスト（2022 年 1 月）も 2021 年と同様に本試験（1 回）と追試験・再試験を 2 週間空けて実施することとなったが，濃厚接触者の受験に対して，当初は受験を認めないとしていたものの，年末になって別室での受験を認めることとなり，追加の試験室や要員の確保を迫られた大学もあった。

加えて，試験実施が 4 日後に迫った 2022 年 1 月 11 日になって，文部科学省（2022a,b）から「令和 4 年度大学入学者選抜における受験機会の更なる確保について（依頼）」（3 文科高第 1161 号）と題する文書が全国の国公私立大学に対して発出された。そこには，感染による受験機会の喪失を起こさせないために，大学入学共通テストおよび個別学力試験の，本試験・追試験を含めた，一方，もしくは両方を受験できなかった志願者に対しても，何らかの措置を講じることを依頼する内容となっていた。従来は，両方の試験成績を合わせて総合的に合否を判定しており，一方でも欠席した場合は出願資格を失い，無効となっていた者に対して措置を求める内容となっていた。翌日には国立大学協会（2022）から「令和 4 年度大学入学者選抜における受験機会の更なる確保について」（国大協企画第 73 号）が出され，対応の可否や選抜方法は各大学が独自に判断すること，および単年度の措置であることが示された。

発出日が大学入学共通テストの実施直前であったことで，既に進行中の試験であり検討時間も少なく個々の大学入学共通テスト利用大学はその対応に追われることになった。

表 1 2022 年度入試の N 大学の対応

２０２２年度（令和４年度）大学入学者選抜における新型コロナウイルス感染症拡大に伴う受験機会確保の対応方針について

新型コロナウィルスに罹患又は濃厚接触したことにより大学入学共通テスト又は一般選抜が受験できなかった者に対する対応方針

大学入学共通テスト		一般選抜（前期日程・後期日程）			対応方針	判定基準
本試験 (1/15. 16)	追試験 (1/29. 30)	前期日程 (2/25. 26)	後期日程 (3/12. 13)	追試験 (3/22)		
✖	✖	いずれかで〇			一般選抜の得点及び提出資料で判定	合格者の一般選抜の得点の一定レベル以上（受験者の得点状況により判断）を合格とする
いずれかで〇		✖	✖	✖	共通テストの得点及び提出書類で判定	合格者の共通テストの得点（換算点*）の一定レベル以上（受験者の得点状況により判断）を合格とする
✖	✖	✖	✖	✖	✖対応しない	

備　考：　×は未受験、〇は受験を示す。

＊　：　大学入学共通テストの換算点

教科	得点	係数	換算点
国語	200	×1/2	100
地歴・公民	100	×1/2	50
数学	200	× 2	400
理科	200	× 2	400
英語	200	× 1	200
合　計			1, 150

3.2 N 大学における対応

前節で挙げた文部科学省の依頼(3 文科高第 1161 号)に対して，N 大学でも時間のない中で早急に対応を検討する必要があった。当初から予定されていた進行中の第 2 回大学入学共通テストの実施に支障が出てはいけないので，その準備・遂行にはこれまで通り細心の注意を払いながら，一方で依頼に対応すべく考え方をまとめて行った。大学入学共通テスト実施前日（金曜日）までに大まかな素案はできていたものの，試験実施第 1 日目（土曜日）は実施・運営上の突発的な対応が求められ検討時間は取れなかった。2 日目（日曜日）の多少余裕ができた時間帯に執行部と考え方を共有し，方向性を固めた。それに基づいて 1 月下旬の学内会議で審議・了承を得，公表に至った（表 1）。

国立大学である N 大学を一般選抜で志願する場合は，大学入学共通テストと個別学力試験の両方を受験した者をこれまで評価してきたが，前述の依頼に鑑み，2 回の大学入学共通テスト（本試験，追試験）と 3 回の個別学力試験（前期日程試験，後期日程試験，追試験）の合計 5 回の何れかの試験を受験していれば，2022 年度入試に限って出願を認めることにした（出願資格の緩和)。文部科学省からの依頼では，5 回の受験機会の何れをも受験できなかった者に対しても，「受験生本人が記載する活動報告書，大学入学希望理由書，学修計画書や，小論文，面接，調査書等を組み合わせた選抜を実施すること（1 の（3))」との事項はあったが，これについては通常の 2 つの試験を受験した者や，1 回でも受験した者との公平性の担保の観点から，合格者・不合格者双方から理解を得られる判定方法を短期間で確立するのは難しいと判断し，遠慮いただくこととした。

3.3 合否判定方式

前節の通り，N 大学では 5 回の試験の中から 1 回のみの試験成績を有した志願者に対して合否判定の方策を検討することになった。これまでこのような状況下で合否判定を行ったことがないため，過去の合否判定状況を精査して方策を検討した。

従来 N 大学の一般選抜（前期日程試験，後期日程試験）では，大学入学共通テスト（以下，1 次試験と示す）と個別学力試験（同 2 次試験）の合計点（傾斜配点）の高い者から順に合格とする判定を行ってきた。しかし，今回申請してくる受験者は片方の試験しか測定されていないことになるので，両方の試験を受験した集団の中に当該の受験者を布置させることを考えた。

図 1 はある年度の選抜単位 a における両試験の得点分布の散布図である。横軸に 1 次試験成績を，縦軸に 2 次試験成績を取り，図中の白丸は合格者を，黒丸は不合格者を表し，斜め右下がりの直線が合否分離ラインである。また，秘匿のため縦軸と横軸の値は非表示としてある。

以下では説明を簡単にするために，幾つか記号を定義しておく。1 次試験と 2 次試験の両方を受験した者の成績（x_k, y_k），（k=1, 2,…, n^p+n^f）に対して（ここで n^p は合格者数，n^f は不合格者数）とし，

○合格者群の成績（x_i^p, y_i^p），(i=1,2,…, n^p）の中で，
1 次試験の下限 x_L^p=min(x_i^p)，上限 x_U^p=max(x_i^p)
2 次試験の下限 y_L^p=min (y_i^p)，上限 y_U^p=max(y_i^p)
○不合格者群の成績（x_j^f, y_j^f），（j=1,2,…, n^f）の中で，
1 次試験の下限 x_L^f=min(x_j^f)，上限 x_U^f=max(x_j^f)
2 次試験の下限 y_L^f=min (y_j^f)，上限 y_U^f=max(y_j^f)
で表すことにする。なお，上付き文字の p は合格（pass）を，また，f は不合格（failure）を意味している。

以下ではまず 1 次試験の成績だけが測定されている受験者の場合について考え，その成績を x^* で表す。両方の試験を受験した者のうち，特に 2 つの試験の合計点で不合格になった受験者との公平性を考えると，当該受験者に対して

$$\begin{cases} x^* < x_L^p \text{ の場合は，不合格} \\ x_U^f < x^* \text{ の場合は，合格} \end{cases}$$

と判断することには比較的異論が出ないと思われる。

確かに，x^* が x_L^p を下回った受験者であっても，仮に 2 次試験が受験でき，それが満点かそれに近い得点を収めることができた受験生を想定すると，合格エリアに布置することができたのではないかと考えることも可能ではある。もしくは，満点に届かなくても，2 次試験の得点に，欠損値処理として代表的な手法である平均点や中央値を収めたと仮定することも可能ではあろう。しかし，過去の実績として統計的には 1 次試験と 2 次試験には一定程度の相関があり，合否入れ替わり率も含めて検討すると，このような特異な行動を示す受験生は稀であり，加えて，本来の合否プロセスを経て不合格とした受験生から，もう一度受験したら合格ラインを上回る得点を収めることができたかもしれない等の申し出が有った場合に，納得いただくことが難しくなると想像できる。今回の手続きは緊急避難的措置であり，本来の合否プロセスを経て不合格になった受験生への説明に齟齬がないことをより重要と

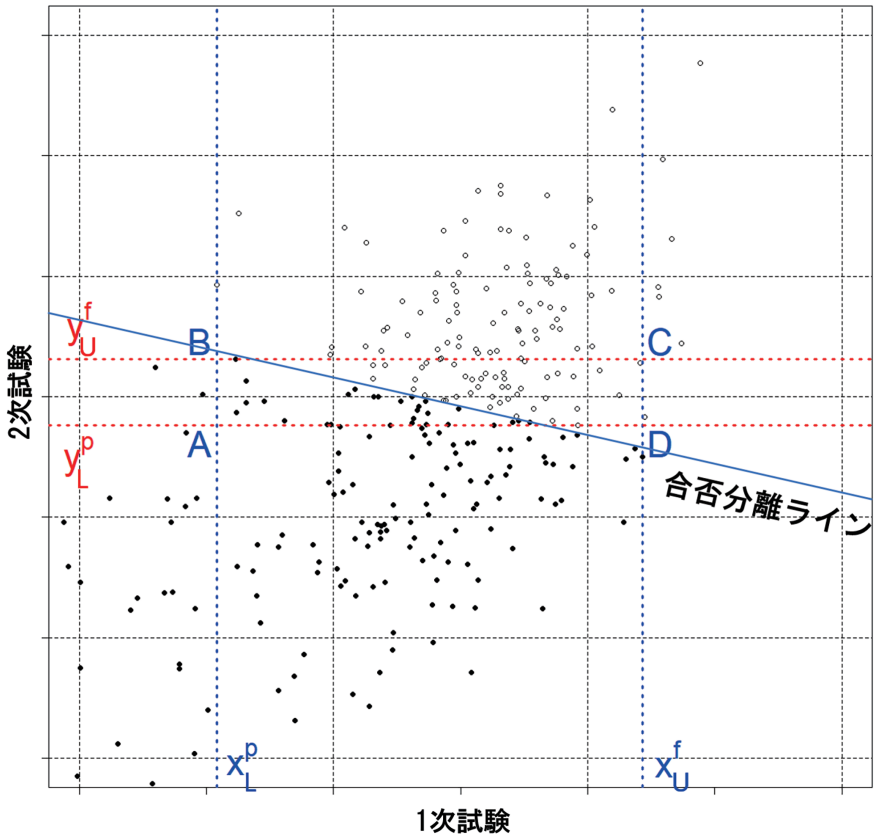


図 1 選抜単位 α における得点分布の散布図と各端点

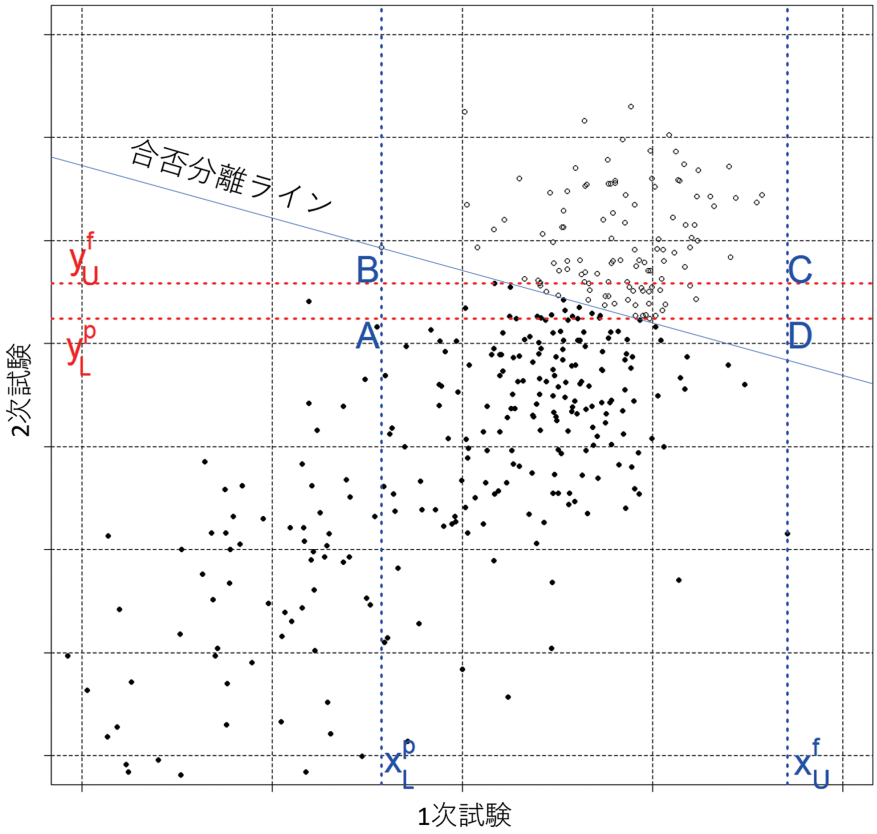


図 2 選抜単位 β における得点分布の散布図と各端点

考えた。

よって，残された区間 $[x_L^b, x_U^f]$ 内の成績を収めている場合は慎重に検討を要することになる。すなわち，点 A (x_L^b, y_L^b) と点 C (x_U^f, y_U^b) を対角とし，線分 AD を 1 次試験の軸と平行に取る長方形 ABCD を考え，これを横切る合否分離ラインとの関係を用いて，x^* の成績を収めた受験者の合否を判断することになる。とは言え，長方形 ABCD 内部を全域にわたって等しく精査する必要があるわけではない。というのは，合否分離ラインが長方形 ABCD の 4 隅を通る保証はなく，殆どの場合は，長方形の何れかの 2 辺を横切ることになる。このような場合，より細分化して眺めてみると，長方形 ABCD は合否分離ラインにより，三角形と五角形，もしくは等脚台形（四角形）2 つに分割されることになる。具体的には，4 辺のうちの どの 2 辺を通過するかによって，図 3 に示した 4 つのパターンに分類される。

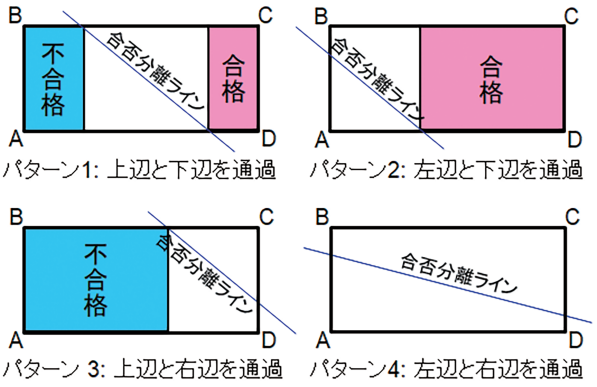


図 3 合否分離ラインが交差する 4 つパターン

長方形 ABCD の上辺と下辺の，少なくとも 1 辺を通過するパターン 1 から 3 については，合否分離ラインより上側に位置する領域は合格と判定することになり，一方，下側に位置する領域は不合格と判定するのが妥当であろう。よって残された領域を詳細に吟味すれば良いことになる。また，上下辺を通過せず，左右辺の両方を通過するパターン 4 の場合は，領域内に合格者と不合格者の両方が混在しているので全域にわたって詳細に吟味する必要がある。なお，合否分離ラインが四隅のいずれかの点を通過する場合は，前述の 2 辺を通過する場合を援用することで合否判定の場合分けを行うことができる。

この方策が成立する前提条件としては，両方の試験を受験した者と，今回の当該受験者が等質であることや，両方の試験を受験して合格となった者，および不合格となった者のそれぞれが，分布を構成できる程度の人数であることが挙げられる。前者については，COVID-19 の罹患が本人の恣意的なものではなく偶発的なものと考えられるので，等質と考えて良いであろう。後者については，募集単位が少人数であったり，実質受験倍率が 2 を大きく下回ったりしているような場合には，合格者数や不合格数が少人数となり，端点の値の安定性が問題になるので，適用には注意を要する。

なお，N 大学の場合，2 次試験の重みの方が大きい傾斜配点を行っているため，辺 AB よりも辺 AD の方が長くなる傾向があると思われる。よって，2 次試験のみの受験者の方が，判定が複雑化しないと思われる。

加えて，両方の試験を受験した全受験者の中で，1 次試験の最高得点を収めた受験者が不合格者群に属している場合

$$x_U^b < x_U^f$$

も考えられ，事実，図 2 に示した選抜単位 β のような事例も過去には存在した。上で示した手法における上記の点 A，B，C，D は端点（最小値，最大値）を捉えて確定しているので，少数の受験者でも外れ値的な成績を収めているとその数値に影響されてしまう。もし，このような状況を緩和し，より頑健性を持たせることを考えると分位点を用いることも候補になると思われる。ただ，余り大きな分位点を取ると，長方形 ABCD の面積が小さくなり当該受験者に不利に作用する可能性が高まるので，不用意に分位点を決めてしまうのは危険である。現実的には何通りか算出して吟味することになると思われる。

他にも，散布図上の布置を検討する方策として，試験成績の分布を 2 次元正規分布と見なし，分布の確率楕円と長方形 ABCD の位置関係から当該受験者を評価する方法も考えられる。確率楕円は分布の確率密度が等しいところを繋いで示した等高線であるので，受験者の散らばり具合を確率的に推定することができる。当該受験者の 1 次試験成績 x^* が判明している状態で，図 4 中の長方形 ABCD が「位置 1」の場所に布置された場合，密度が一番高いのは長方形の下辺に近いところになる。また，「位置 2」，「位置 3」と長方形が下に移動していくに従って密度の高い場所は x^* の軸上を順に上辺側に移動していく。つまり，2 次試験の成績は不明ではあるが，密度のより高いところに布置している可能性が高いことが予想されるので，合否分離ラインとの位置関係から当該受験者の合否を検討することも考えられる。

また，当該受験者の合否判定に関しては，散布図中

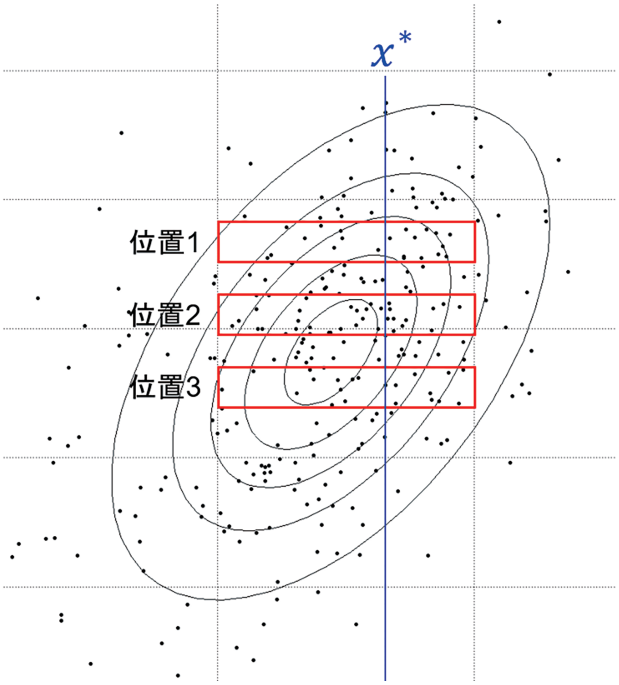


図 4 確率楕円と長方形の位置関係

での位置関係以外にも，本人が出願時に提出している調査書やエントリーシート等の付随した提出書類の記載内容や，1 次試験の合計点だけでなく個々の受験科目ごとの点数も吟味して判定する必要があるであろう。

1 次試験のみの受験者の場合と同様に，2 次試験の成績だけが測定されている受験者についても同様の方策で判断することができる。

以上，見てきたように，今回検討した手法は成績分布の特性，つまり，合格者群・不合格者群の端点の得点や各試験の分散，また両試験の相関係数等に影響を受ける。端点に関しては分位点を用いることでより頑健性を高めるという方策等が考えられる。また，相関が高ければ，受験できなかった方の試験の成績を推定

表 2 両選抜単位の実質倍率や相関係数等

選抜単位		α	β
実質倍率		2.36	3.30
相関係数		0.722	0.774
標準偏差	1 次試験	71.1	82.6
	2 次試験	131.5	154.2
合否入れ替わり率	1 次試験による	0.078	0.052
	2 次試験による	0.305	0.319
1 次試験と 2 次試験の配点比		450 : 1000	

でき易いことも想像される。しかし，両試験の相関が高い試験を入学試験として課すことが適切かはこれ自身も議論が必要な事項であろう。参考までに，本稿で例示した両選抜単位の実質倍率や相関係数，および合否入れ替わり率等を表 2 に示しておく。

N 大学で該当者が現れた場合には上記の方式をベースに，合否判定を行う予定であり準備も進めていたが，申請者は出現しなかった。

4 まとめに代えて

国立大学協会（2017）の指針もあり，国立大学の一般選抜では共通試験と個別学力試験の 2 つの試験を課し，それら試験成績を総合的に利用して合否を判断する方法が採られてきた。今回の事態はそれを逸脱する方策の検討ということで，今まで想定していなかった事態であった。文部科学省からの依頼に対して迅速に，かつ，考えうる準備をして望んだ試験実施であったが，偶然にも N 大学には受験希望者は現れなかった。よってこの方策は日の目を見ることなく，杞憂に終わった。今回は検討時間が極めて短く緊急回避的な対応となったが，2 つの試験を総合して合否判定を行った受験者との公平性の観点から，（自然現象が原因であるとは言え）今後もこのような歪な事態が発生することの無いように願っている。

今回は 1 次試験と 2 次試験の一方が測定できなかった場合を想定して検討を行ったが，試験科目全体に対して同様のシチュエーションを考えることもできるであろう。つまり，1 次試験および 2 次試験で課している試験科目全体を，試験実施上の何らかの理由で「測定できなかった科目群」（1 科目に限定されない）と，幸いにも「測定できた科目群」に二分割し，これらに対して今回検討したものと同様の判定方策を適用することが考えられる。とは言え，このような状況に陥ったときの大学の対応や受験者への周知方法，および，このような方策の妥当性や採用することに同意が得られるのか等も検討しておく必要があるので，安易に適用できるものではないことも念頭に置いておく必要がある。

何れにしても 2022 年 1 月の状況は非常に特殊な状況下で遭遇した事例への対応であった。全国の大学でも同様の試行や検討が行われたはずであるが，個々にどのような方策が取られたかは，なかなか聞こえてこない。今後の参考になるかもにわかには判らないが，N 大学の事例を記録に残すことで，後世の参考になる部分があれば幸いである。

謝辞

本研究の遂行にあたってはJSPS科研費 JP21H04409の助成を受けた。

参考文献

文部科学省（2022a），令和 4 年度大学入学者選抜における受験機会の更なる確保について（依頼）（3 文科高第 1161 号），令和 4 年 1 月 11 日．https://www.mext.go.jp/content/ 20220112_mxt_daigakuc02_000005144-1.pdf（2023年12月11日）．

文部科学省（2022b），受験機会の確保に関する Q & A（受験生向け）．https://www.mext.go.jp/content/20220113-mxt_daigakuc02-000005144_1.pdf（2023 年 12 月 11 日）．

国立大学協会（2017），2020 年度以降の国立大学の入学者選抜制度－国立大学協会の基本方針－，令和 3 年 9 月改訂．https://www.janu.jp/wp/wp-content/uploads/2021/09/20210921-wnew-nyushi-02-1.pdf（2023 年 12 月 11 日）．

国立大学協会（2022），令和 4 年度大学入学者選抜における受験機会の更なる確保について（国大協企画第 73 号），令和 4 年 1 月 12 日．

大学入試センター 研究開発部（2023），シンポジウム「大学入試における危機対応：災いと禍を乗り越える」報告書．

大学入試研究ジャーナル第 34 号，197-204，2024

英語の基礎学力を担保する総合試験の研究（総括）
――令和 3 年度「志」特別選抜の総合試験に類似したサンプル問題を代用して――

吉田 健三（神戸大学）

本稿は，「志」特別選抜（神戸大学の総合型選抜）・第 1 次選抜における英語力評価を主とする総合試験の評価を統計的手法によって客観的，間接的に実証することを主な目的とした。類似したサンプル問題を代用し，テストの妥当性，信頼性，基礎学力の担保の有無を検証した。2021 年，2022 年の複数年のデータの多面的な分析を通して，構成概念妥当性，信頼性，意図した学力の差異を弁別する識別力，それぞれの高さが示唆された。研究協力者を対象としたアンケート調査からは，基礎学力の担保や早期実施に対する配慮に関して肯定的な回答が得られた。

キーワード：総合型選抜，テストの妥当性・信頼性，基礎学力の担保

1 はじめに

本研究は，2018 年度にスタートさせた「志」特別入試（2020 年度より「志」特別選抜）における英語の基礎学力を担保する総合試験（以下「志」）の妥当性，信頼性を検証し，学内に残る一部の懸念を払拭し，「志」特別選抜をさらに発展させ，大学入試改革の進展を主な目的としている。さらに，本稿での分析や考察は，過去の入学者選抜試験の分析を基に新たな問題を作成する他大学における出題検討にも資することをねらいとする。「志」で使用した英文や日本文は，著作物使用許諾が未完了のため，それと類似したサンプル問題を代用する必要があり，両者の類似性は，設問構成の対照に加えて，統計的に示す手法を用い，後者の弁別妥当性，信頼性，基礎学力の担保に関する検証を通じて，前者を間接的に検証した。

中間報告（吉田，2023）では，2021 年度の分析結果を報告した。学内で募った研究協力者に，「志」に類似したサンプル問題を解答させ，解答後に設問に関するアンケート調査に回答させてデータを取得し，分析を行ったが，特に以下の点については，さらなる検討が必要であった。(1)「志」とサンプル問題との類似性の統計的な確証，(2) サンプル問題の解答データの因子分析。本稿は，分析精度を高めるため 2022 年のデータを追加した上で，これらの課題を再考察し，新たに項目分析を含め，総合的かつ多面的に分析を行い，総括した最終報告である。なお，本稿での 2021 年度のデータは，中間報告で既出のものである。

2 サンプル問題と「志」の類似性の分析

サンプル問題は，出題者（筆者）の経験値に基づいて，令和 3 年度「志」（文系型・理系型）に類似した 2 種類（A・B）を作成した。設問構成の類似性については，既に明らかにした（吉田，2023; 258-260）が，ここでは，英文の特徴に関する類似性を統計的に検証した。

2.1 方法

異なった英文の類似性を検証するには，標準的なリーダビリティー指標以外の指標のデータも活用する必要があると判断した。「従来の標準的なリーダビリティー指標は，単語の長さや文の長さに依存して難易度を評価するが，Coh-Metrix は，文や語句の結束性，文体や論理性，言語および談話の特性など，より多面的な特性を精緻に評価する（筆者訳）」（Graesser, A.C., et al, 2004; 193）ことが可能であり，本研究では Coh-Metrix で算出できる 12 の指標を活用した。水本（2013）の手法を参考に，下記(1)～(5)の手順で検証した。大問項目名付きの樹形図の作成が容易なためエクセル統計（BellCurve for Excel）を用いた。

(1) 12 指標（①Total Words ②Words per Sentence ③Flesch-Kincaid Grade Level ④Narrativity ⑤Syntactic Simplicity ⑥Word Concreteness ⑦Referential Cohesion ⑧Deep Cohesion ⑨Verb Cohesion ⑩Connectivity ⑪Temporality ⑫Type-Token Ratio）のデータを算出する。算出プログラムとして Cohmetrix3 desktop program（The University of Memphis より提供）を用い，各大問の英文単位で算出した。水本（2013）では，Average Word Level（SVL）/ Average Word Level（JACET）を含めているが，算出プログラム Word Level Checker にアクセスできない（2023 年 11 月 23 日現在）ため本稿では除き，上記の 12 指標を算出した。

12 指標の内容は次の通りである（水本，2013; 144）。①総語数 ②一文に含まれる平均語数 ③一文に含まれる平均語数と一語の平均音節数を基に計算 ④物語や会話調で読み手が親しみのある英文かどうかを示す ⑤文体が簡潔でわかりやすいかを示す ⑥語が具体的でイメージしやすいかを示す ⑦文や句の結束性が英文全体でどの程度あるかを示す ⑧因果・論理関係を示す接続語がどの程度含まれているかを示す ⑨同じ動詞がどの程度繰り返し使われているかを示す ⑩反対，追加，比較などの関係がどの程度明確にわかるかを示す ⑪時制などが文中でどの程度同じように使われているのかを示す ⑫総語数に対する異なり語の数で，1 に近くなるほど異なり語が多く難しい。

（2）12 指標のデータについて主成分分析を行う。

入力データは分散 1 に基準化した。

（3）第 1 主成分，第 2 主成分のいずれの主成分負荷量も 0.3 以下の指標を除外し，6 指標（Words per Sentence, Flesch-Kincaid Grade Level, Word Concreteness, Referential Cohesion, Deep Cohesion, Temporality）を選定する。

1 回目の主成分分析の結果，累積寄与率 70% 以上および固有値 1 以上の主成分が 3 つ算出されたが，第 2 主成分と第 3 主成分において Temporality の主成分負荷量が 0.3 以上で重複した。「志」とサンプル問題との類似性について，それぞれの英文の特徴を明確に示すため，第 3 主成分を除いた。

（4）6 指標のデータについて主成分分析を行う。

上記(3)の第 1 主成分，第 2 主成分のいずれの主成分負荷量も 0.3 以下の指標を除外し，再度，主成分分析を行った。

（5）固有値 1 以上の 2 つの主成分（累積寄与率 77.48%）の主成分得点についてクラスタ分析を行う。

2.2 結果

6 指標の主成分分析の結果を図 1 に示した。第 1 主成分（以下「第 1」）は，一文や語彙の難易度（語の具体性，一文に含まれる平均語数，一語の平均音節数，文や句の結束性）を表し，第 2 主成分（以下「第 2」）は，文章の一貫性・整合性（因果・論理関係を示す接続語，同じ時制などの使用程度）と推察できる。

クラスタ分析により，3 つのクラスタが示された。サ A と志文の大問 2，大問 3 以外は各設問の英文において高い類似性が認められた（図 2）。各クラスタ主成分の平均値（図 3）により，クラスタ 1 の第 1，第 2 とも平均的である。クラスタ 2 の第 1 は難しく，第 2 はやや強い。クラスタ 3 の第 1 は易しく，第 2 は平均的である（図 3，表 1）。以上の結果より，「志」とサンプル問題の英文の特徴については，類似性が概ね高いと考えられる。

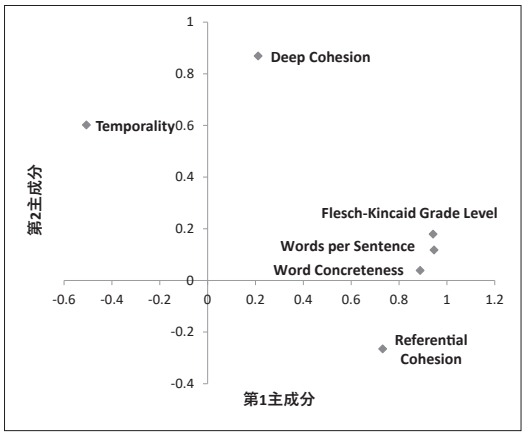


図 1 6 指標の主成分分析の結果（累積寄与率 77.48%）

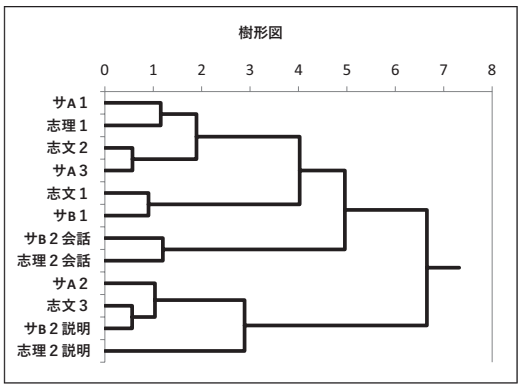


図 2 クラスタ分析の結果（ウォード法・ユークリッド距離）

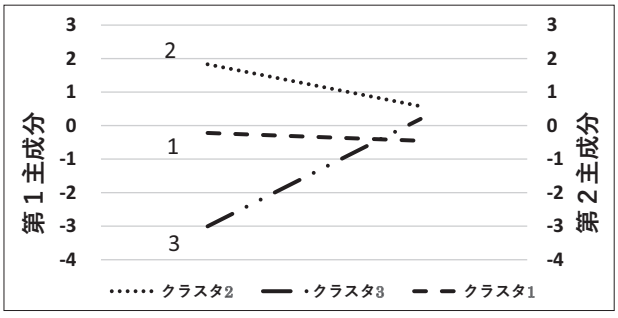


図 3 各クラスタの平均値のプロット

表 1 各クラスタの第 1・第 2 主成分と設問

クラスタ	第 1 主成分	第 2 主成分	サンプル問題と「志」			
	一文や語彙の難易度	文章の一貫性・整合性	サ A	志文	サ B	志理
クラスタ 1	平均的	平均的	大問 1 大問 3	大問 1 大問 2	大問 1	大問 1
クラスタ 2	難しい	やや強い	大問 2	大問 3	大問 2 説明	大問 2 説明
クラスタ 3	易しい	平均的			大問 2 会話	大問 2 会話

3 サンプル問題の分析

3.1 研究協力者

学内での公募による2021年, 2022年の研究協力者(1年生）は，それぞれ97名（文系50名，理系47名），89名（文系53名，理系36名）であった（表2)。

表2 研究協力者の学部別内訳（人）

2021			
文系		理系	
文	7	工	9
国際人間	19	国際人間	0
法	8	理	8
経済	2	医	17
経営	13	農	11
海洋政策	1	海洋政策	2
計	50	計	47

2022			
文系		理系	
文	5	工	8
国際人間	18	国際人間	3
法	4	理	4
経済	7	医	5
経営	19	農	14
海洋政策	0	海洋政策	2
計	53	計	36

注）国際人間，海洋政策には文系・理系あり

3.2 各テストの記述統計量

2021年と2022年は同じサンプル問題を活用した。分析結果を表3，表4に示す（2021年のデータは，吉田（2023）で既出)。

サンプル問題A・B，共通テストR・L・総合，TOEIC L&R IP（以下TOEIC)，TOEFL ITP（以下TOEFL）の平均値，標準偏差，得点分布は表3，表4，図4，図5の通りである。共通テスト，TOEIC，TOEFLの数値は研究協力者の自己申告による。TOEIC，TOEFLは入学時に大学が実施するプレイスメントテストで，TOEIC（990点満点)，TOEFL（310～677）のスコアである。所属する学部によって受験するテストが指定されている。TOEIC，TOEFLには合計以外に各技能別スコアがあるが，不明なものが一部あるため，総合スコアのみを用いた。各数値は，統計ソフトSPSSを用いて算出した（以下，同じ)。

表3 各テストの記述統計量（2021）

テストの種類	度数	平均値	標準偏差
サンプルA（100点満点換算）	97	50.1	12.1
サンプルB（100点満点換算）	97	44.3	13.5
共通テストR（100点満点）	97	87.5	8.7*
共通テストL（100点満点）	97	75.5	8.9
共通テスト総合（200点満点）	97	163.1	13.7
TOEIC L&R IP（990点満点）	41	574.0	103.9
TOEFL ITP（310～677）	53	499.0	46.4

* 共通テストRの標準偏差について，数値8.6（吉田，2023; 260）を訂正

表4 各テストの記述統計量（2022）

テストの種類	度数	平均値	標準偏差
サンプルA（100点満点換算）	89	51.9	11.2
サンプルB（100点満点換算）	89	47.4	13.1
共通テストR（100点満点）	87*	88.7	6.8
共通テストL（100点満点）	87*	83.2	10.8
共通テスト総合（200点満点）	87*	172.0	14.9
TOEIC L&R IP（990点満点）	45	609.7	119.1
TOEFL ITP（310～677）	44	513.8	36.6

* 度数87は，共通テストを課さない入学者選抜の合格者2名を除く

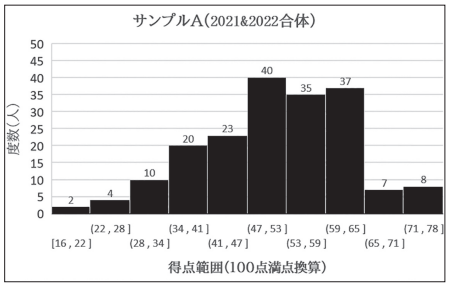


図4 サンプル問題Aの得点分布

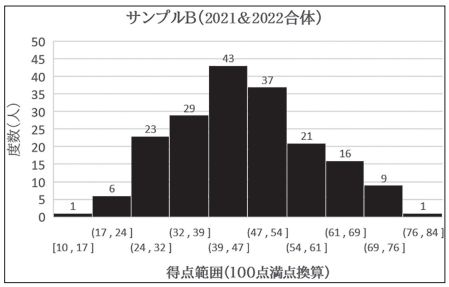


図5 サンプル問題Bの得点分布

3.3 構成概念の分析

テストが測りたい対象を出題のねらい通りに測れているかを検証するため，各テスト間の相関を調べた(表5～表7)。英語民間試験は，受験するテストが異なっても同一価値を評価するテストであるため2021年と2022年のデータを合体して算出した。共通テストは，同一価値を評価するテストではないため，2021年と2022年のデータごとに算出した。

3.3.1 弁別的証拠の確認

異なった構成概念を測定しているテスト間の関係を見るために，相関分析を行った。相関が弱い場合は，妥当性が高いことが示唆される（野口ほか，2014; 44)。

表 5 サンプル問題と英語民間試験の相関
（2021&2022 合体）

	A	B	TOEIC	TOEFL
A	1	.562**	.253*	.282**
B	.562**	1	.333**	.341**
TOEIC	.253*	.333**	1	…
TOEFL	.282**	.341**	…	1

** 相関係数は 1% 水準で有意（両側）
* 相関係数は 5% 水準で有意（両側）

表 6 サンプル問題と共通テストの相関（2021）

	A	B	共通 R	共通 L	共通総合
A	1	.605**	.201*	.195	.254*
B	.605**	1	.190	.168	.226*
共通 R	.201*	.190	1	.213*	.770**
共通 L	.195	.168	.213*	1	.786**
共通総合	.254*	.226*	.770**	.786**	1

** 相関係数は 1% 水準で有意（両側）
* 相関係数は 5% 水準で有意（両側）

表 7 サンプル問題と共通テストの相関（2022）

	A	B	共通 R	共通 L	共通総合
A	1	.502**	.335**	.329**	.391**
B	.502**	1	.216*	.423**	.404**
共通 R	.335**	.216*	1	.405**	.750**
共通 L	.329**	.423**	.405**	1	.909**
共通総合	.391**	.404**	.750**	.909**	1

** 相関係数は 1% 水準で有意（両側）
* 相関係数は 5% 水準で有意（両側）

表 5 ～表 7 の結果より，各テスト間で次の(1)～(3)の関係がみられた。(1) サンプル問題と英語民間試験の間には，弱い正の相関が認められた（r=.253 / .333，.282 / .341）。サンプル問題と共通テストの間において，2021 年と 2022 年で共通した相関関係は次のとおりである。(2) サンプル問題 A，共通テスト R の間には，弱い正の相関が認められた（r=.201 / .335）。(3) サンプル問題 A，B と共通テスト総合の間には，弱い正の相関，あるいは正の相関が認められた（r=.254 / .226，.391 / .404）。共通テストの得点率は 75 ～ 88%と高く，切断効果の影響も想定されるが，構成概念が異なるテスト間の相関は全般的に弱いことが認められたと考えられる。

3.3.2 A・B 問題の出題構成の類似性の確認

類似の構成概念を測定しているテスト（サンプル問題 A とサンプル問題 B）間の相関関係は，表 5 に示されている。サンプル問題 A，サンプル問題 B の間には，正の相関が認められた（r=.562）。問題のトピックが異なっても，問題の構成や問いのあり方が得点に影響したことを示唆している。

3.4 因子分析による構成概念の確認

サンプル問題 A，B の共通因子を調べた。A は 18 項目の設問，B は 17 項目の設問を用いて因子分析を行った。因子の抽出に主因子法を用いて固有値を 1 以上の基準を設け，さらに因子の解釈の可能性を考慮して，A，B それぞれ 4 因子とした。プロマックス回転を行った結果の因子パターンと共通性を A は表 8，表 9，B は表 10，表 11 に示した。因子負荷量がどの因子に対しても 0.35 に満たなかった項目を除いた項目について共通特性を考察し，因子名を決めた（松尾ほか，2002; 77，109 を参考にした）。

A については，［大問 3- 問 1 オ，カ：文脈の理解力を基に英語で記述する文章作成能力，大問 3- 問 1 ア，ウ，エ：情報を検索する能力と検索した箇所を日本語に変換する能力，大問 1- 問 2，大問 1- 問 3：文脈の理解力を基に日本語で記述する文章作成能力，大問 3- 問 1 キ，大問 3- 問 4：情報を検索する能力と検索した内容を日本語で記述する文章作成能力］を測っている，と推察される。

表 8 サンプル問題 A のパターン行列

	1	2	3	4
大問 1- 問 1	−0.014	0.201	0.101	−0.102
大問 1- 問 2	0.051	0.037	**0.699**	−0.113
大問 1- 問 3	−0.034	0.259	**0.425**	0.145
大問 1- 問 4	0.100	−0.193	0.284	0.127
大問 2- 問 1 ア	0.031	−0.028	0.310	0.008
大問 2- 問 1 イ	−0.095	0.036	0.244	−0.048
大問 2- 問 1 ウ	0.062	0.074	0.062	0.022
大問 2- 問 2	−0.046	0.042	−0.038	0.143
大問 2- 問 3	0.177	0.118	0.143	−0.111
大問 3- 問 1 ア	0.050	**0.432**	−0.036	0.034
大問 3- 問 1 イ	0.242	0.171	0.002	0.151
大問 3- 問 1 ウ	−0.012	**0.602**	0.095	−0.036
大問 3- 問 1 エ	0.045	**0.798**	−0.140	0.050
大問 3- 問 1 キ *	−0.054	0.289	−0.027	**0.409**
大問 3- 問 2 オ *	**0.698**	0.085	−0.011	−0.073
大問 3- 問 2 カ	**0.832**	−0.050	−0.051	−0.017
大問 3- 問 3	0.264	−0.028	0.101	0.111
大問 3- 問 4	0.050	−0.158	0.005	**0.717**

* 大問 3- 問 1 キ，大問 3- 問 2 オの設問名は誤記ではない

表 9 サンプル問題 A の共通性

大問	大問 1				大問 2				
小問	問 1	問 2	問 3	問 4	問 1 ア	問 1 イ	問 1 ウ	問 2	問 3
初期	0.083	0.233	0.250	0.141	0.117	0.107	0.052	0.086	0.128
因子抽出後	0.047	0.507	0.326	0.134	0.101	0.058	0.022	0.025	0.082
大問	大問 3								
小問	問 1 ア	問 1 イ	問 1 ウ	問 1 エ	問 1 キ	問 2 オ	問 2 カ	問 3	問 4
初期	0.215	0.191	0.354	0.430	0.244	0.409	0.408	0.143	0.181
因子抽出後	0.210	0.176	0.366	0.678	0.319	0.493	0.645	0.122	0.473

表 10 サンプル問題 B のパターン行列

	1	2	3	4
大問 1- 問 1	0.247	0.020	0.052	−0.023
大問 1- 問 2 ア	**0.551**	−0.079	−0.047	−0.088
大問 1- 問 2 イ	**0.634**	−0.092	0.080	−0.055
大問 1- 問 2 ウ	0.286	−0.018	−0.041	0.107
大問 1- 問 3 エ	**0.562**	0.104	−0.020	−0.053
大問 1- 問 3 オ	**0.395**	0.169	−0.093	0.151
大問 1- 問 4	0.270	0.026	0.236	0.254
大問 1- 問 5	0.150	−0.142	0.024	0.200
大問 2- 問 1 ア	−0.004	0.134	−0.296	**0.477**
大問 2- 問 1 イ	0.106	−0.033	0.044	**0.413**
大問 2- 問 1 ウ	−0.139	−0.137	0.204	**0.503**
大問 2- 問 1 エ	−0.146	**0.396**	−0.004	0.299
大問 2- 問 2 オ	−0.044	0.015	**0.645**	−0.020
大問 2- 問 2 カ	0.129	0.076	**0.635**	0.197
大問 2- 問 2 キ	0.099	**0.858**	−0.023	−0.082
大問 2- 問 2 ク	−0.150	**0.411**	**0.364**	−0.143
大問 2- 問 3	0.025	**0.448**	0.065	−0.074

表 11 サンプル問題 B の共通性

大問	大問 1								
小問	問 1	問 2 ア	問 2 イ	問 2 ウ	問 3 エ	問 3 オ	問 4	問 5	
初期	0.091	0.230	0.290	0.133	0.302	0.334	0.237	0.113	
因子抽出後	0.056	0.294	0.378	0.125	0.296	0.267	0.255	0.098	
大問	大問 2								
小問	問 1 ア	問 1 イ	問 1 ウ	問 1 エ	問 2 オ	問 2 カ	問 2 キ	問 2 ク	問 3
初期	0.183	0.172	0.141	0.221	0.314	0.346	0.390	0.392	0.229
因子抽出後	0.304	0.219	0.237	0.283	0.433	0.531	0.691	0.478	0.217

B については，［大問 1- 問 2 ア，イ，エ，オ：文脈の理解力を基に日本語で記述する文章作成能力，大問 2- 問 1 エ，問 2 キ，ク，問 3：文脈の理解力を基に要点をまとめる文章作成能力（大問 2- 問 2 キ，ク，問 3 は日本語で記述し，大問 2- 問 1 エは英語で記述する文章作成能力），大問 2- 問 2 オ，カ，ク：情報を検索する能力と検索した内容を日本語で記述する文章作成能力，大問 2- 問 1 ア，イ，ウ：情報を検索する能力と検索した内容を英語で記述する文章作成能力］を測っている，と推察される。

サンプル問題 A は「志」総合問題Ⅱ（文系型），B は「志」総合問題Ⅰ（理系型）に類似した出題を意識し，英語・日本語で記述されたそれぞれの文章を読解する力，思考する力，および英語や日本語で的確に表現する力を問うことを意図したが，全般的に出題の意図はテストの結果に反映していると考えられる。

3.5 項目分析による識別力の確認

各設問の得点率と合計点との相関を分析することによって，設問が受験者の能力を弁別する識別力があるかを検証した。相関係数が 0.2 以上が望ましいとされる（山下，2022; 243）。サンプル問題 A で一部相関が 0.2 より小さい問題がみられた（大問 2- 問 1 イ，ウ，問 2）が，A，B 全般において，受験者の能力を弁別する識別力があることが確認されたと考えられる。

表 12 サンプル問題 A 各設問の得点率と合計点の相関

大問 1		大問 2			大問 3		
問 1	.267**		ア	.245**		ア	.373**
問 2	.507**	問 1	イ	.107	問 1	イ	.382**
問 3	.507**		ウ	.154*		ウ	.393**
問 4	.338**	問 2		.114		エ	.410**
		問 3		.563**		キ	.320**
					問 2	オ	.548**
						カ	.504**
					問 3		.367**
					問 4		.307**

* 相関係数は 5% 水準で有意（両側）
** 相関係数は 1% 水準で有意（両側）

表 13 サンプル問題 B 各設問の得点率と合計点の相関

大問 1			大問 2		
問 1		.268**		ア	.418**
問 2	ア	.244**	問 1	イ	.442**
	イ	.355**		ウ	.306**
	ウ	.375**		エ	.425**
問 3	エ	.463**		オ	.274**
	オ	.483**	問 2	カ	.486**
問 4		.513**		キ	.510**
問 5		.210**		ク	.263**
			問 3		.364**

* 相関係数は 5% 水準で有意（両側）
** 相関係数は 1% 水準で有意（両側）

3.6 項目分析による測定能力の確認

各設問の得点率の分布（合計点を 20 点ごとの範囲で 5 区分）を分析することによって，各設問の意図（測りたい能力）が解答結果に反映されているかを検証した。得点率と合計点の相関係数が大きい設問とは，合計点の高い受験者は得点率が高く，合計点の低い受験者は得点率が低いことを示している（山下，2022; 242）。各設問の得点率の分布から，意図した学力の差異を弁別する識別力があるかどうかが判別できる。

3.6.1 得点率と合計点の相関係数が大きい設問

共通テストの得点率が高い受験者間でも設問の識別力が大きくなる理由としては，さまざまな情報を検索し，論理的な思考や分析を通して，英語あるいは日本語で文章作成するという多面的な能力が問われているからであると考えられる。以下に具体例を示す。

【設問】A 大問 2- 問 3：英文を読み取り，英文の内容

に反する自分の意見を，85 語～ 105 語の英語で適切に表現する
【意図】英文の読解能力・論理的思考力・英語の文章作成能力を測る

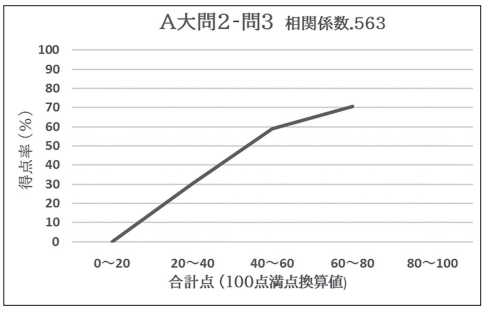


図 6 A 大問 2- 問 3 の得点率と合計点

【設問】A 大問 3- 問 2 オ：日本文とその内容に関する日本語の会話文の意味を読み取り，文脈に応じた適切な英語で空所を埋める表現を記述する
【意図】日本文の読解能力・論理的思考力・英語の文章作成能力を測る
【該当箇所の会話文】

マスオ:その条例のことを英語のプレゼンテーションでも説明しようと考えているんだ。こんな説明ではどうかな？(英語で)[　　オ　　]<45 語以内>
サオリ:「2020 年 3 月に亀岡市がプラスチック製買い物袋の提供禁止を宣言した」という表現で始めているのね。禁止のねらいと，日本で初めての宣言で，結論に達するまでに多くの障壁があったという 3 点を簡潔にまとめていると思う。

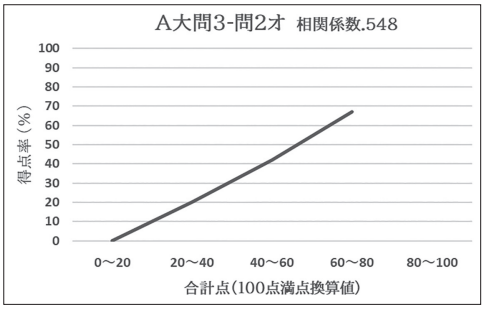


図 7 A 大問 3- 問 2 オの得点率と合計点

3.6.2 得点率と合計点の相関係数が小さい設問

得点率と合計点との相関がない，あるいは弱い理由として(1)～(3)の場合が考えられる。

(1) 正解することが易しく，合計点が低い受験者も得点率が高く，全体的に差異が小さい。
【設問】A 大問 2- 問 2：英文の理解にかかわらず，日本語で指示された内容を自分で考えて，日本語で説明する。次に続く問 3 で英文を書くための予備的な設問となっている
【意図】論理的思考力・日本語の文章作成能力を測る

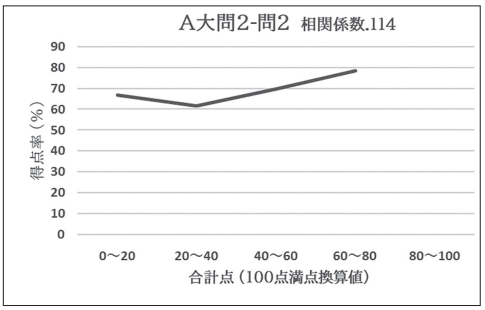


図 8 A 大問 2- 問 2 の得点率と合計点

(2) ある程度までのポイントを正解できるが，高い得点率を得ることができない。
【設問】B 大問 1- 問 2 ア：英文の理解に基づいて，英文の要点（多くの人々が予測した道路閉鎖後の影響と，実際の閉鎖後の結果）を日本語で説明する
【意図】英文の読解能力・論理的思考力・日本語の文章作成能力を測る

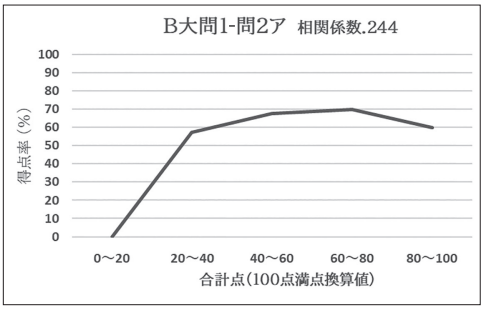


図 9 B 大問 1- 問 2 アの得点率と合計点

【該当箇所の英文】

On Earth Day this year, New York City's Transportation Commissioner decided to close 42nd Street, which as every New Yorker knows is always crowded. "Many predicted it would be a terrible tragedy," said the Commissioner, Lucius J. Riccio. "You didn't need to be a rocket scientist or have a sophisticated computer queuing model* to see that this could have been a major problem."

But to everyone's surprise, Earth Day generated no historic traffic jam. Traffic flow actually improved when 42nd Street was closed.

注 queuing model 待ち行列モデル

(出典：*What if They Closed 42d Street and Nobody Noticed?* by Gina Kolata, The New York Times, published on Dec. 25, 1990 を一部改変)

(3) 正解することが難しく，合計点が高い受験者も得点率が低く全体的に差異が小さい。
【設問】B 大問 1- 問 5：英文全体の理解に基づき，英文中の空所に入る適切な内容を 3 語の英語句で答える
【意図】英文の読解能力・論理的思考力・英語の文章作成能力を測る

【補足】得点範囲 80 ～ 100 の得点率が突出しているために傾斜が大きく見えるが度数は 1 であり，得点率は全体的に低い

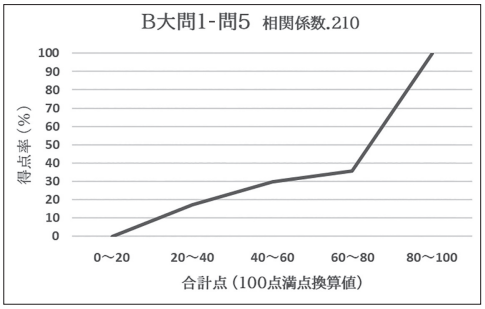


図 10 B 大問 1- 問 5 の得点率と合計点

3.7 信頼性の確認

サンプル問題 A，B，A・B 合体の信頼性を検証するために，Cronbach の α 係数の算出を行った（表 14）。信頼性は，同じテスト内での内的一貫性のことで，その測定手段で試行（trial）を繰り返した場合，どの程度同じ結果を示すかを表す。α 係数が 0.7 以上が望ましいとされる（山下，2022; 247-248）。

サンプル問題 A は .587，サンプル問題 B は .621 であった。項目数が少ない場合は数値が小さくなる場合がある（野口ほか，2014; 16）と言われ，A・B 合体では .728 を示した。

表 14 サンプル問題 A，B，A・B 合体の信頼性統計量

	Cronbach の α 係数	項目の数
A	.587	18
B	.621	17
A・B 合体	.728	35

4 アンケート調査回答の分析

サンプル問題解答直後に，各設問の難易度や様式に関して 4 肢選択あるいは 5 肢選択で回答するよう依頼した。質問項目は以下の通りで，平均値は，各設問の選択肢の番号を数値として算出した平均である。

【アンケート調査の質問】

ア . 問題の内容は，興味深かった
1. そう思う　2. ややそう思う　3. あまりそう思わない　4. そう思わない

イ . 問題の難易度について
1. 低すぎる　2. やや低い　3. 適切　4. やや高い　5. 高すぎる

ウ . 問題の量について
1. 少なすぎる　2. やや少ない　3. 適切　4. やや多い　5. 多すぎる

エ . 設問が問おうとしている意図は，理解できた
1. そう思う　2. ややそう思う　3. あまりそう思わない　4. そう思わない

オ . 明示的あるいは暗示的なヒントを与えるなど，早期実施の試験として配慮されている
1. そう思う　2. ややそう思う　3. あまりそう思わない　4. そう思わない

内容に対する興味（ア）は，総じて高かった（回答 1，2 の合計：78.0% ～ 86.6%）。難易度（イ）について，サンプル問題 A では「適切」が最も多かった（46.8%，65.1%，51.1%）。サンプル問題 B では，「やや高い」が多かった（47.8%，50.5%）。量（ウ）については，A 大問 1，大問 2 では「適切」が多かった（46.8%，65.1%）が，A 大問 3，B 大問 1，大問 2 で「やや多い」が多かった（54.8%，47.3%，43.0%）。意図（エ）について「そう思う」「ややそう思う」の合計値が高く（A：79.0%，81.2%，86.5% / B：74.2%，66.7%），設問の意図は理解されたと考えられる。ヒント（オ）については，「そう思う」「ややそう思う」の合計が高かった（A：63.8%，73.7%，75.6% / B：62.4%，55.6%）。サンプル問題 B 大問 2 に関して，B の合計点上位 50% 以上では 60.9%，上位 25% 以上では 71.1% で，得点が高いほどヒントが理解できていた。設問に織り込まれた明示的，暗示的なヒントは理解されたと考えられる。アンケートの回答全般で，文系と理系において特筆すべき差は認められなかった。

表 15 サンプル問題各大問に関する回答（平均値）

		A 大問 1	A 大問 2	A 大問 3	B 大問 1	B 大問 2
ア	文理	1.9	1.7	1.7	1.9	1.6
	文	1.8	1.7	1.8	1.8	1.6
	理	1.9	1.8	1.7	2.1	1.7
イ	文理	3.5	3.1	3.6	3.7	3.4
	文	3.4	3.0	3.5	3.7	3.4
	理	3.6	3.2	3.6	3.8	3.4
ウ	文理	3.4	3.1	3.7	4.1	3.7
	文	3.3	3.0	3.7	4.1	3.7
	理	3.4	3.2	3.7	4.1	3.7
エ	文理	2.0	1.8	2.1	2.2	1.8
	文	1.9	1.9	2.0	2.2	1.7
	理	2.1	1.8	2.2	2.3	1.9
オ	文理	2.3	1.9	2.2	2.4	2.0
	文	2.2	1.8	2.2	2.3	2.0
	理	2.3	2.0	2.3	2.5	2.0

5 考察

令和 3 年度「志」総合試験に類似したサンプル問題を用いて 2021 年，2022 年に実施した模擬試験のデータを分析した結果，次の点が認められた。

（1）サンプル問題と「志」との類似性については，

各大問の英文の特徴を数値化した 12 指標を，主成分分析に基づき 6 指標に選定し，多面的に分析した(2.1)。6 指標の主成分分析およびクラスタ分析の結果，各クラスタに含まれる大問と，クラスタの第 1 主成分，第 2 主成分の特徴を示し，サンプル問題と「志」の英文の類似性が統計的に概ね認められた（2.2)。

(2）テスト間の相関分析，および因子分析により出題構成の類似性が高いことが確認された（3.3，3.4)。

(3)各設問の得点率と合計点との相関分析によって，サンプル問題 A の 3 題において相関が 0.2 より小さかった（その内 1 題は，英語文章作成能力を測る次の設問の予備問題で大きな差異は想定していなかった）が，全般的に各設問が受験者の能力を弁別する識別力が高いことが示唆された（3.5)。

(4）各設問得点率と合計点分布の分析によって，測りたい能力が，設問で測られている場合と不十分な場合の要因を具体的に例示できた（3.6)。

(5)信頼性の分析では，Cronbach の α 係数を算出し，A，B では期待される数値には至らなかったが，項目数が少ない場合は数値が小さくなる傾向がある（野口ほか，2014）ことを考慮すれば，A・B 合体では .728 を示し，信頼性が高いことが示唆された（3.7)。

(6）アンケート調査の回答分析では，内容に対する興味(ア)は，総じて高かった。難易度(イ)について，A では「適切」，B では「やや高い」が多く，テストの平均点の差と同じ傾向がみられた。量(ウ)については，A 大問 1，大問 2 では「適切」，A 大問 3，B 大問 1，大問 2 で「やや多い」が多く，合計得点と関連していると推察される。意図(エ)については，「そう思う」「ややそう思う」の合計値より，設問を通してどのような能力を測ろうとしているかの意図への理解が示された。ヒント(オ)については，得点が高い受験者ほどヒントが理解できていた。設問の理解力が反映していると推察される。以上により，基礎学力の担保や早期実施に対する配慮に関して総合的に肯定的な回答が得られたと考えられる（4)。アンケートの回答全般で，文系と理系において特筆すべき大きな差は認められなかった。テーマに関して文系的，理系的な差異を設けたが，文系・理系に共通して大学で学修する際に最低限必要な英語の基礎学力の評価を意図した結果であると判断できる。

6 まとめ

本稿では，大学入学共通テストを課さない入学者選抜に対する学内に残る一部の懸念を払拭し，本学の大学入試改革を推進することに加え，他大学における入学者選抜試験の出題検討に資することをねらいとした。「志」を本研究に活用できない制約があるためサンプル問題を代用したが，両者の類似性を統計的手法で示すことにより，「志」の妥当性および信頼性の高さ，設問に対する受験者の肯定的な評価を客観的，間接的に検証できた。

謝辞

本研究の分析にあたり山下仁司大阪大学教授（スチューデント・ライフサイクルサポートセンター）より指導助言をいただきました。ここに厚くお礼申し上げます。また，本研究は，科研費（21K02658）の助成を受けたものである。

参考文献

Graesser, A.C., McNamara, D., Louwerse, M.M., and Cai, Z.（2004）. “Coh-Metrix: Analysis of text on cohesion and language,” *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, **36**(2), 193-202. https://link.springer.com/article/10.3758/BF03195564（2023 年 11 月 11 日）.

野口裕之・大隈敦子（2014）.『テスティングの基礎理論』研究社.

松尾太加志・中村知靖（2002）.『誰も教えてくれなかった因子分析』北大路書房.

水本篤（2013）.「英文解析プログラムから得られる各種指標を使ったテキスト難易度の推定：教材作成への適用可能性」『外国語教育メディア学会（LET）関西支部 メソドロジー研究部会 2012 年度報告論集』142-150. https://core.ac.uk/download/pdf/228724976.pdf（2023 年 11 月 11 日）.

山下仁司(2022）.「入試専門家が知っておくべきテスト理論・テスト分析方法」大阪大学高等教育・入試研究開発センター編『未来志向の大学入試デザイン論』大阪大学出版，234-257.

吉田健三（2023）.「英語の基礎学力を担保する総合試験の研究―令和 3 年度「志」特別選抜の総合試験に類似したサンプル問題を活用して―」『大学入試研究ジャーナル』33，256-263. https://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?d=474&f=abm0003501.pdf&n=38（2023 年 11 月 11 日）.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，205-210，2024

東北大学の一般選抜におけるチェックリストを活用した主体性評価の実施結果について[1)]

宮本 友弘，久保 沙織，倉元 直樹，長濱 裕幸（東北大学）

東北大学では，全学部の一般選抜において「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」の評価には，チェックリストによる志願者の自己申告方式（主体性評価チェックリスト）を採用している。本稿では，2021（令和 3）年度入試から 2023（令和 5）年度入試までの実施結果と高校調査の結果から主体性評価チェックリストの有効性と課題を検討した。多くの志願者は正直に自己申告を行っていることがうかがえた。また，他の選抜資料との相関分析から主体性評価チェックリストの妥当性が示唆された。さらに，ほとんどの高校が同方式を支持していた。2025（令和 7）年度以降の入試でも同方式を継続することに重大な問題はないと考えられる。

キーワード：一般選抜，主体性評価，チェックリスト，実行可能性

1 問題と目的

2021（令和 3）年度入試から，一般選抜においては「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」（以下，主体性）を積極的に評価するために，調査書や志願者本人が記載する資料等を活用することと，その旨を募集要項等に明記することが求められている（文部科学省，2018）。しかしながら，賈（2023）が実施した全国の国公私立大学における 2022（令和 4）年度一般選抜募集要項等の調査によれば，全募集単位のうち主体性評価の実施を明記しているものは 31.0%，さらに評価方法まで明記しているものは 28.4%であった。また，具体的な評価方法は，調査書 57.0%，本人記載資料 24.7%，面接 20.4%，出願システムに入力した短文 22.6%，その他 5.9%であった。設置者によって多少の異同はあるものの，全体の傾向として，一般選抜での主体性評価の実施は低調であり，また，評価方法としては調査書が主流であることが示された。

かねてより，一般選抜での主体性評価をめぐっては，多くのアドミッション関係者からは困難や懸念が示されてきた。そうした状況は，大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議（2021）の「審議のまとめ」でも指摘されている。上記した一般選抜における主体性評価実施の低調ぶりは，少なからずそうした困難や懸念が反映されたものとみることもできよう。

また，志願者数の多い一般選抜という事態を考えた場合，とくに，評価方法の「実行可能性」（feasibility, manageability）の確保，すなわち，当該の評価を実施するために必要とされる基盤条件を考慮すること（田中, 2008）が重要となる。上記の調査結果から，賈（2023）は，主体性評価の阻害要因として実行可能性の低さを挙げ，大きな負荷を伴わない効率的な評価方法の利用が目指された結果，調査書が主要な評価方法になったと考察している。

ところで，前述の「審議のまとめ」では，「各大学はアドミッション・ポリシーに基づき，各大学の判断において，評価しようとする『主体性を持ち，多様な人々と協働しつつ学習する態度』を定義し，明らかにする必要がある」（p.5）と提言している。主体性評価をどう考え，どう評価するかについての統一的な見解を提出することは難しく，結局のところ，各大学の判断に委ねざるを得ないのが実情といえる。この点を踏まえ，本稿では，東北大学の取り組みについて検討する。

東北大学では，高大接続システム改革会議（2016）が今回の方針を示した当初から，実行可能性をはじめ，一般選抜での主体性評価における課題について検討を重ねてきた（例えば，東北大学高度教養教育・学生支援機構 , 2018; 倉元ほか , 2020 など）。その帰結として，チェックリストによる志願者の自己申告（主体性評価チェックリスト）という独自の方法を採用するに至った。本稿では，まず，主体性評価チェックリストの概要を述べる。次に，2021（令和 3）年度入試から直近の 2023（令和 5）年度入試までの 3 年間の実施結果と，高等学校等を対象にした調査の結果から，この方法の有効性や課題について検討する。これらにより，今後の主体性評価の在り方に資する知見を提供したい。

表 1 主体性評価チェックリストと調査書記載欄との対応関係

項目	調査書記載欄	
	「7．指導上参考となる諸事項」	その他の欄
(A) 高校における学習活動に主体的に取り組んできた	(1) 学習における特徴等 (2) 行動の特徴，特技等	
(B) 部活動・ボランティア活動等に主体的に取り組んできた	(3) 部活動，ボランティア活動等	
(C) 生徒会・学校行事等に主体的に取り組んできた		「6．特別活動の記録」
(D) その他の活動に主体的に取り組んできた	(6) その他	「5．総合的な学習の時間の内容・評価」 「8．備考」
(E) 高校時代に取得した資格，獲得した賞がある	(4) 取得資格，検定等 (5) 表彰・顕彰等の記録	

2 主体性評価チェックリストの概要

本学の主体性評価チェックリストに関する情報は，2018（平成 30）年 12 月 5 日，2019（令和元）年 7 月 17 日, 2020（令和 2）年 1 月 17 日の 3 回の「予告」（東北大学, 2018, 2019, 2020）で公表してきた。それらに基づき，補足説明を加えながら概要を述べる。

2.1 主体性についての考え方

主体性評価の設計に先立ち，主体性が含意する内容や評価方法について理論的に検討した（宮本, 2019）。その結果，①主体性の基本的な内容は，学習という文脈・領域で発揮される自律的な動機づけと捉えることが適切であること，②学習領域での主体性は筆記試験の得点に一定程度反映されること，③筆記試験では汲みつくせない主体性の諸側面は，方法論的には，行動観察，他者評定，自己報告といった方法で接近可能であることを確認した。

2.2 実行可能性の確保

2.2.1 自己申告方式の採用

個々の大学で行われる個別試験は負担が大きく，筆記試験以外の選抜資料の活用は実施側にも志願者側にも大きな負荷をかける（倉元ほか , 2022）。そこで，具体的な評価方法の設計にあたっては，志願者，高等学校及び大学それぞれに過重な負担がかかることを避けることを優先した。2.1 で述べた理論的な検討結果を踏まえ，簡便なチェックリストによる志願者の自己申告方式を採用することとした。

チェックリストは，表 1 に示す通り，2021（令和 3）年度からの調査書様式に基づき，（A）学習活動，（B）部活動・ボランティア活動等，（C）生徒会・学校行事等，（D）その他の活動，（E）資格・賞に関する 5 項目から構成された。このように，チェックリストは学習領域に限らず，様々な領域での主体性を把握するようになっている。

表 2 調査書の扱い

① 調査書のいずれかの欄に 1 つでも該当する記述があれば，自己申告（チェック）の根拠として利用する
② 調査書の記載内容や記述の多寡は合否判定に影響しない
③ 調査書の記入漏れは，可能な限り本人の不利にならないように評価する
④ 本人の自己申告（チェック）がなくとも調査書に根拠となる記載がある場合には，可能な限り本人の不利にならないように評価する
⑤ 調査書が発行されない志願者の場合，調査書の記載漏れと同等に扱う

2.2.2 調査書による裏付け

チェックリストの項目構成に基づき，申告内容の根拠は調査書のみで確認し，その他の資料の提出は求めないこととした。各項目と調査書記載欄との対応関係は, 表 1 の通りとなる。ただし, 調査書の扱いにあたっては，主体性評価を過剰に意識した活動が学校内外で増え，本来の学校教育活動が妨げられないようにするために，表 2 に示した方針を策定し，「予告」（東北大学, 2019）において示した。

2.2.3 活用場面

チェックリストの活用は，最終段階選抜において合否ラインで志願者が同点で並んだ場合とし，チェックリストによる主体性評価が高い志願者を優先的に合格とすることとした。これにより，実施の省力化を図るとともに，選抜全体の中で，チェックリストの結果に必要以上に影響力を持たせないようにした。この点については，志願者による恣意的な自己申告の可能性が危惧されたからでもあるが，それ以上に，本学のアドミッション・ポリシーを優先したことによる。

本学の一般選抜では，個別学力試験で本学の学修に適合する思考力・判断力・表現力等を含むより高い学力を測り，合否判定ではその成績を重視することとしている。こうしたポリシーを棄損することなく, チェックリストによって把握された様々な領域の主体性を考慮するならば，合否ラインで並んだ志願者の合否判定

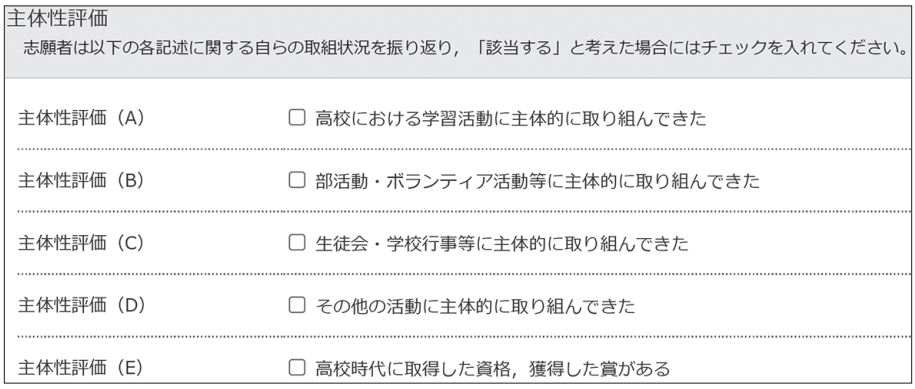


図1 インターネット出願システム上の画面

に限って活用することが望ましいと考えられた。本学以外にも，主体性評価の結果を合否ラインでの判定において活用する大学は複数あり（例えば，群馬大学，東京外語大学など），主体性評価の実施方略の1つとして定着していることがうかがえる。

2.3 実装

主体性評価チェックリストはインターネット出願システムに実装され，図1のように表示される。志願者は，出願時に該当する項目のチェックボックスをチェックするだけである。自由記述欄等は設けていない。

なお，茨城大学と茨城キリスト教大学では，本学と類似した方法を採用している。ただし，両大学ともに，調査書に基づき作成した5項目のうち1つを選択させ，それについての具体的な記述と，いくつかの評定尺度法による質問への回答を求めている点で，本学とは異なっている。本学のようにチェックだけによる自己申告は，管見の限り，他には見当たらない。

2.4 事前アセスメント

東北大学入試センターでは，2017（平成29）年度から入試をめぐる特定の課題に関して，本学に志願者，合格者を多数輩出する高等学校等を対象に調査を行い，その結果を方針決定や制度設計のエビデンスとして活用している。その一環として，2018（平成30）年度の調査では，「予告」（東北大学，2018）で示した主体性評価についての方針（チェックリストによる自己申告方式，合否ラインに志願者が同点で並んだ場合に利用，チェックの根拠は調査書のみ）についての賛否を尋ねた（詳細は，倉元ほか，2020参照）。

その結果，回答のあった250校のうち，単純集計では「賛成」41.6%，「どちらとも言えない」40.8%，「反対」17.6%であった。志願者数，合格者数で重みづけて集計[2)]すると順に，「賛成」46.9%，47.4%，「どちらともいえない」42.3%，42.3%，「反対」10.8%，10.3%となり，「賛成」が5割近くである一方，「反対」は1割程度であった。ただし，「どちらともいえない」は4割程度を占めた。

表3 各年度におけるチェック項目数の平均値（*M*）と標準偏差（*SD*）

	2021（令和3）	2022（令和4）	2023（令和5）
N	4036	3957	3802
M	3.92	3.87	3.88
SD	1.27	1.30	1.28

注）*N*：人数

表4 各年度における合格者・不合格者によるチェック項目数の *t* 検定の結果と効果量（*d*）

	2021（令和3）	2022（令和4）	2023（令和5）
t 値	3.72**	2.74**	2.37**
	df = 3860	*df* = 3853	*df* = 3757
効果量（*d*）	0.09	0.07	0.06

** $p < .01$

以上の結果から，実施前で判断がつかない学校も相当数あることに留意しつつも，本学の主体性評価についての方針は，おおむね支持されたと判断した。

3 主体性評価チェックリストの実施結果

主体性評価チェックリストの実施結果として，導入された2021（令和3）年度から直近の2023（令和5）年度までの一般選抜前期日程のデータに基づいて検討する。主体性評価チェックリストの結果を活用する場面が，最終段階選抜での合否ラインで志願者が同点で並んだ場合であることから，前期日程志願者のうち個別学力試験までを受験した者を分析対象とした。なお，本学では，合否ラインで同点で並んだ件数については公開していない。

3.1 志願者の自己申告状況

各志願者の主体性評価チェックリストのチェック項目数を求めた。表 3 はチェック項目数の平均値と標準偏差を年度ごとに示したものである。いずれの年度においても，一定の幅をもって分布していた。年度を要因にして分散分析を行った結果，有意差は認められなかった（$F(2, 11792) = 1.57, n.s.$）。

年度ごとに合格者と不合格者それぞれのチェック項目数の平均値について t 検定（Welch の修正法，両側検定）を行った。その結果，表 4 の通り，いずれの年度においても有意差が認められた。しかしながら，効果量 d を求めるときわめて低かった[3]。実際，合格者と不合格者の平均値差は 0.09 ～ 0.15 程度に過ぎない。自由度が大きいため僅かな差でも有意となったが，実質的は差はないと考えられる。

3.2 他の選抜資料との関連性

倉元ほか（2022）が，本学歯学部における 2021（令和 3）年度の一般選抜の選抜資料間の相関分析を行ったところ，主体性評価チェックリストのチェック項目数と，大学入学共通テストの成績及び個別学力試験の成績との間には有意な相関はみられなかった。一方，調査書の評定平均値及び面接試験の成績[4]とは有意な相関がみられた。さらに，主成分分析の結果，大学入学共通テスト，個別学力試験に負荷量の高い成分と，主体性評価チェックリスト，調査書の評定平均値，面接試験に負荷量の高い成分の 2 つが見出された。

以上の結果から，主体性評価チェックリストが捉えるものと，①筆記試験が捉えるものとの類似性は比較的低く，②調査書の評定平均値及び面接試験が捉えるものとの類似性は比較的高いことが示唆される。そこで，すべて年度・募集単位[5]で，主体性評価チェックリストと他の選抜資料との相関係数（Pearson の積率相関係数）を求めた。

その結果，面接を除く各選抜資料については計 42 個（3 年 × 14 募集単位）の相関係数を得た。面接については 5 募集単位のみでの実施のため 15 個となった。表 5 は，選抜資料ごとに有意な相関係数の度数を示したものである。42 個の相関係数が得られた選抜資料のうち，有意な相関係数の度数がもっとも多かったのは，調査書評定平均値で 25 個であった。そのうち，0.2 を超えるものが半数以上あった。大学入学共通テストは 16 個，個別学力試験は 12 個であり，両者とも半数以上が 0.2 未満であった。一方，面接は 5 個にとどまったが，いずれも 0.2 を超えていた。

以上から，上記の①及び②の予測をおおむね支持する結果が得られた。

表 5 主体性評価チェックリストと他の選抜資料との有意な相関係数の度数

	大学入学共通テスト（42）	個別学力試験（42）	調査書評定平均値（42）	面接（15）
0.3 以上	0	1	3	0
0.2 以上	8	3	12	5
0.2 未満	8	8	10	0
計	16	12	25	5

注）カッコ内は相関係数の総度数

4 高校調査の結果

4.1 調査の概要

2.4 で述べた高校調査の一環として，「新学習指導要領の下での成績評価と東北大学の入試における主体性評価」について 2022（令和 4）年度調査が実施された（詳細は，倉元ほか, 2023 参照）。例年と同様に，東北大学に志願者・合格者を多数輩出する高等学校等 343 校を対象とした。調査期間は 2023（令和 5）年 1 月～ 5 月であった。

主体性評価については，4 つの質問項目を用意した。そのうち，①主体性評価チェックリストの認知の程度，②根拠資料として調査書のみを使用することの評価，③合否ラインに同点で並んだときのみ利用することの評価，についての 3 つの質問項目は選択式とした。加えて，2025（令和 7）年度以降も現行方式を継続する見通しにあることに対する意見を自由記述で求めた。調査依頼状の送付の際は，主体性評価についての「予告」（東北大学, 2019, 2020）も同封した。

4.2 集計結果

279 校（81.3％）からの回答が得られた。まず，選択式の 3 項目の結果を報告する。なお，志願者数，合格者数で重みづけ集計しても結果がほとんど変わらなかったので単純集計の結果のみを示す。主体性評価チェックリストの認知度をみると（表 6, 無回答 2 校），「よく知っている」あるいは「ある程度知っている」と回答した学校は計 65.7％を占めたが，「あまり知らない」あるいは「ほとんど知らない」と回答した学校も 34.3％にのぼった。本学に多数の志願者，受験者を輩出する学校にもかかわらず，主体性評価チェックリストが十分に認知されていない状況がうかがえた。以後の集計では，前者を認知高群，後者を認知低群とし，群別の比較も行う。

根拠資料として調査書のみを使用することの評価を

みると（表 7），全体の 8 割以上が「現在のままでよい」であった。Fisher の直接法（両側検定）によれば，認知高群と認知低群で回答の割合に有意差は認められなかった（p = .07）。合否ラインに同点で並んだときのみ利用することの評価についても（表 8），全体の 8 割以上が「現在のままでよい」であり，また，群間に有意差は認められなかった（p = .09）。

自由記述については 190 名が回答した。そのうち，153 名（80.5％）が 2025（令和 7）年度以降も現行方式を継続することを支持する意見であった。

以上から，主体性評価チェックリストについては，認知度にかかわらず，大半の学校で肯定的に受け止められていることが示唆された。

5 まとめ

主体性評価チェックリストの導入にあたっては，2.2.3 で若干触れたが，志願者による恣意的な自己申告に対する懸念があった。しかしながら，過去 3 年間を通して，チェック項目数には一定の広がりがみられ，平均値も同じ水準であった。このことから，多くの志願者は正直に申告したと推察される。申告内容と調査書が照合されることも，そうした行動を促したと考えられる。

過去 3 年間の実施結果からは，主体性評価チェックリストの妥当性を示唆する知見も得られた。すなわち，主体性チェックリストのチェック項目数と，①筆記試験の成績との相関は相対的に弱く，②調査書の評定平均値や面接試験の成績との相関は相対的に強い。この結果は，各選抜資料がカバーするであろう主体性の領域に照らして次のように解釈できる。

主体性評価チェックリストは，2.2.1 で述べた通り，多様な領域の主体性を把握するように構成されている。そのため，図 2 に示す通り，①筆記試験に反映される（受験教科・科目の）学習領域に特化した主体性との重なりは小さくなると考えられる。一方，②調査書の評定平均値は，高校教員による「関心・意欲・態度」をも考慮した，履修教科・科目を横断した評価の総体であること，また，面接試験では，医療人として適性が観察・評価されるので，カバーされる主体性の領域もより広くなることから，それぞれ主体性評価チェックリストが捉える主体性との重なりは大きくなると考えられる。

以上の解釈はあくまで仮説の段階であり，さらなる検証が必要である。今後，確証が得られた場合，主体性評価チェックリストと調査書とを照合する際は，表 1 に示した記載欄に加え，評定平均値も確認することが望ましいと考えられる。

表 6 主体性評価チェックリストの認知度（N = 277）

	%
よく知っている	21.3
ある程度知っている	44.4
あまり知らない	26.7
ほとんど知らない	7.6

表 7 根拠資料が調査書のみについて（%）

	認知高（N = 182）	認知低（N = 95）	全体（N = 277）
調査書以外の資料も用いるべき	4.9	8.4	6.1
現在のままでよい	86.3	78.9	83.8
調査書を根拠資料とすべきでない	4.9	11.6	7.2
その他	3.8	1.1	2.9

表 8 合否ライン同点での利用について（%）

	認知高（N = 182）	認知低（N = 95）	全体（N = 277）
もっと積極的に利用すべき	3.3	4.2	3.6
現在のままでよい	86.3	74.7	82.3
一切利用すべきでない	6.6	14.7	9.4
その他	3.8	6.3	4.7

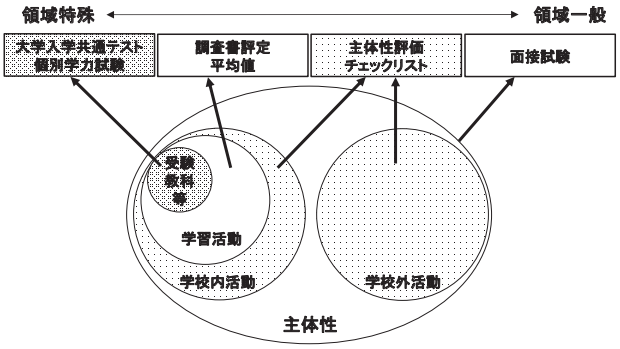


図 2 主体性評価に関する仮説モデル

高等学校側の反応をみると，大半の学校が主体性評価チェックリストを肯定的に受け止めていることが示唆された。「高等学校に過重な負担をかけない」とした設計コンセプトが機能していることがうかがえる。ただし，合否ラインで志願者が同点で並んだ件数を非公開としていることの影響も考慮する必要がある。

以上，現状においては，主体性評価チェックリストには，許容できないほどの重大な問題は見出されてはいない。2025（令和 7）年度入試から，調査書の様式が変更されるが，チェックされた項目とそれに対応した記載欄との照合作業に支障をきたすことはないであろう。したがって，今後も，現行制度において主体性

評価チェックリストを継続しても差し支えないと考えられる。

注

1）本稿は，令和 5 年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会（第 18 回）のクローズドセッションにおいて発表した，宮本ほか（2023）を加筆修正し，公開可能としたものである。

2）ここでいう重みづけ集計とは，志願者数，合格者数それぞれを当該高校の回答に重みとして乗じて集計することである。例えば，志願者数が 10 名であれば，志願者数重みは 10，100 名であれば 100 として集計する。東北大学に志願者，合格者を多数輩出する高校等の母集団の実態把握には適した指標と考えられる（詳しくは，倉元ほか , 2019 参照）。

3）山際・服部（2016）によれば，効果量 d は，0.8 以上で平均値差は「大きい」，0.5 ～ 0.8 で「やや大きい」，0.2 ～ 0.5 で「小さい」と解釈される。

4）本学の医学部及び歯学部では，医療人としての適性を判断するために一般選抜において面接試験を課し，配点も定めている。

5）ここでは大学入学共通テストと個別学力試験で課せられる教科・科目とそれらの配点が同じであることを基準にして，文学部，教育学部，法学部，経済学部文系，経済学部理系，理学部，医学部医学科，医学部保健学科看護学専攻，同放射線技術科学専攻，同検査技術科学専攻，歯学部，薬学部，工学部，農学部，の計 14 を単位とした。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP21H00874，JP21H04409 の助成を受けたものである。

参考文献

大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議（2021）.「大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議『審議のまとめ』」文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20210331-mxt_daigakuc02-000013844_1.pdf（2023 年 4 月 26 日）.

賈立男（2023）.「高大接続改革における『主体性等』評価の現状と課題――一般選抜における『主体性等』評価に焦点を当てて――」『大学入試研究ジャーナル』**33**，291 － 298.

高大接続システム改革会議（2016）.「高大接続システム改革会議『最終報告』」文部科学省 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf（2023 年 4 月 26 日）.

倉元直樹・久保沙織・服部佳功（2022）.「東北大学歯学部一般選抜における面接試験の機能」『教育情報学研究』**21**, 35 － 50.

倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸（2019）.「高大接続改革への対応に関する高校側の意見――東北大学の AO 入試を事例として――」『日本テスト学会誌』**15**(1)，99 － 119.

倉元直樹・宮本友弘・長濱裕幸（2020）.「高大接続改革に対する高校側の意見とその変化――「受験生保護の大原則」の観点から――」『日本テスト学会誌』**16**(1) , 87 － 108.

倉元直樹・宮本友弘・久保沙織・長濱裕幸（2023）.「新学習指導要領下の高等学校における評価の問題――観点別評価と大学入試――」『日本テスト学会第 21 回大会発表論文抄録集』，94-99.

宮本友弘（2019）.「『主体性』評価の課題と展望――心理学と東北大学ＡＯ入試からの示唆」東北大学高度教育・学生支援機構編『大学入試における「主体性」の評価――その理念と現実――』東北大学出版会，7-29.

宮本友弘・久保沙織・倉元直樹・長濱裕幸（2023）.「東北大学の一般選抜におけるチェックリストを活用した主体性評価の実施結果について」『令和 5 年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会（第 18 回）研究発表予稿集（クローズドセッション用)』，81-86.

文部科学省（2018）.「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の改正について（通知)」文部科学省 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/11/06/1397731_03.pdf（2023 年 4 月 26 日）.

田中耕治（2008）.『教育評価』岩波書店.

東北大学（2018）.「平成 33 年度（2021 年度）入試における本学の基本方針について（予告)」東北大学 https://www.tnc.tohoku.ac.jp/images/news/H33housin.pdf（2023 年 4 月 26 日）.

東北大学（2019）.「令和 3 年度（2021 年度）一般選抜入学試験における主体性等の評価について（予告)」東北大学 https://www.tnc.tohoku.ac.jp/images/news/20190717yokoku_2.pdf（2023 年 4 月 26 日）.

東北大学（2020）.「令和 3 年度（2021 年度）一般選抜入学試験における主体性評価チェックリストの活用について（予告)」東北大学 https://www.tnc.tohoku.ac.jp/images/news/20200117_2yokoku.pdf（2023 年 4 月 26 日）.

東北大学高度教育・学生支援機構（2018）.「第 28 回東北大学高等教育フォーラム報告書『主体性』とは何だろうか――大学入試における評価とその限界への挑戦――」東北大学高度教養教育・学生支援機構 http://www.ihe.tohoku.ac.jp/cahe/wp-content/uploads/2018/12/d94e28611f5e46241aa7aa823072c464.pdf（2023 年 4 月 26 日）.

山際勇一郎・服部環（2016）.『文系のための SPSS データ解析』ナカニシヤ出版.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，211-217，2024

大学成績の規定要因に関する実証的研究
――学校歴と成績の効果に関する比較検証――

真鍋 亮（愛媛大学）

本稿は，高校の学校歴（出身高校の属性），高校成績，大学成績を取り上げ，これらの関係性を検証した。検証では，2010 年から 2019 年に標準的な地方私立大学を卒業した 10,482 人を対象とし，以下 3 つの知見を明らかにした。①高校ランクと高校成績との間には負の相関関係が存在すること，②大学成績に対して，高校ランクと高校成績がともに影響を及ぼしていること，そして③その中でも高校成績の方が大学成績への影響がより強いことである。これらの検証を通じて，大学成績の規定要因として，高校成績の重要性が再確認された点は，今後の大学入試改革における新たな議論の契機を提供するものとなりうると考える。

キーワード：入試改革，学修成果，高校評定，GPA

1 背景と目的

大学生の学校歴（出身高校の属性）と高校成績は，大学教育とどのような関係にあるのか。たとえば，出身高校を学力別に，上位校と下位校に分類した場合，「上位校の成績ボトム層」と「下位校の成績トップ層」では，どちらが大学での学修成果をより期待できるのか。つまり，大学での学修成果に対して，学校歴と高校成績では，どちらの影響がより強いのか，という問いを立てることができる。こうした問いからは，「上位校の成績ボトム層」「下位校の成績トップ層」といった，様々な背景を持つ入学生が混在する可能性が高い多くの大学において，今後の入試改革に対する重要な知見の創出が見込まれるものと考える。

入試改革の政策的動向として「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ，未来に花開かせるために～（中教審答申，2014）」が挙げられる。ここでは，大学入試の一体的改革を目的として，高等学校の教育内容や学習・指導方法，評価方法の見直しなどを含む改革案が示されている。

ここでは，総合的・多面的評価の重要性が述べられている。他方で，「令和 4 年度国公私立大学入学者選抜実施状況」（文科省，2023）によると，我が国における一般選抜での入学志願者総数 3,674,496 人に対し，学校推薦型選抜の志願者総数は 478,610 人，総合型選抜の入学志願者総数は 201,102 人となっており，一般選抜の入学志願者が多くなっている。したがって，合否結果の要因としては，試験当日に行われるテストの得点の比重が高くなるケースは少なくないと言える。また「大学入試改革の状況について（文科省，2020）」においても，調査書に関する記述はあるが高校成績に対する具体的な言及はみられず，出身校や高校の成績などの情報は，少なくとも大学入試の局面で重視されているとは言い難い。こうした状況の中で，高校成績と大学成績の関係性を検証した研究として，たとえば西郡（2011）による入学者の追跡調査のレビューでは，入試成績と入学後成績には相関関係がみられず，高校成績の方が入学後成績を予測しているといった結果を示している。同時に，これらの結果は，入試研究特有の問題点として，調査対象者が入学者選抜の合格者のみで形成された等質的な集団であるため，見かけ上の相関係数が低下する「選抜効果」を考慮する必要性について言及している。

このように，従前より高校と大学の成績の関連は認識されている。その一方で，大学入試の現場では（高校成績の代替指標としての意味合いも含み），評価の中で入試得点の加重が極めて高くなっており，高校成績が利活用される場面は，学校推薦型選抜，総合型選抜など限定的なものとなっている。こうした現状は，入学者選抜において極めて重要な課題であると考える。さらに，出身高校の属性を分析対象とした検証は、これまで十分なされてきたとは言い難い。これらをふまえて本稿では，高校成績と大学成績の関連を前提とした上で，さらには出身高校の属性を加えた，高校成績・出身高校・大学成績の関係性検証を通じて，今後の入試改革における含意を得ることを目的とする。

2 先行研究の整理と本稿の課題

本稿の検証に関連する先行研究[1)]として，主に①入学者の追跡調査，及び②学生の高校での学習状況と大学教育との関係性をふまえた検証が挙げられる。

まず，①追跡調査について，2010 年以降に発表された推薦・AO 入試の効果をテーマとした先行研究についてレビューした木村（2021）は，これらは個別機関を対象とした場合が多く，またその際に用いられる大学入学後の成果指標としては，学業成績を対象とするものが多く見られることを指摘している。また，入試改革の効果検証について考察した西郡（2021）は，追跡調査について，大学入学後のパフォーマンスを入試区分で比較する方法について「最も標準的な手法の 1 つ」とし，評価指標として学業成績（GPA），取得単位数，学籍状況などが用いられるとしている。加えて，こうした追跡調査の多くは単年や複数年という比較的短い期間での検証が多いことについて指摘しており，加えて学修成果の指標として学業成績を用いることの妥当性，及び長期的な視点に立った検証の必要性について言及している。

次に，②学生の高校での学習状況と大学教育との連動をふまえた研究では，近年の事例として，たとえば宮下・飯田（2019）がある。ここでは，三重大学での 2010 ～ 17 年のデータを対象とし，調査書の評定平均値と大学入学後の成績との関連について，両者が相関関係にあることを明らかにしている。その他，林（2021）は，評定平均と同様に高校調査書の指標として「出欠の記録」に着目し，山口大学での 2018 年入試受験者を対象とし，高校の欠席率が高い者が退学し，大学での学業成績が低いことを明らかにした。

本稿に直接関連する先行研究としては，日下田・福島（2019）がある。この研究では，大都市部の私立大学での 2014 ～ 17 年指定校推薦入学者を対象とし，高校調査書の評定平均値，高校ランク，大学入学時の国数英合計点，1 年春学期 GPA を用いて，高校調査書の評定平均値は大学入学後の成績（1 年春学期 GPA）に有意な影響を及ぼすことを明らかにしている。さらに，ここでは各高校での評定平均値の意味が異なる点を考慮すべく，分析変数に高校ランク[2]（進学実績に基づく順序尺度）を用いており，進学校出身者ほど評定平均値が低いことなどを示している。

これらは，高校での学習状況を示す指標として，主に高校評定平均値，大学での学修成果を示す指標として，大学成績（GPA）が用いられている点で共通している。しかしながら，先行研究において重要性が指摘される出身校の属性に関わる指標や，長期的なデータを用いた検証は限られており，また，これらを入学から卒業まで網羅的に検討した事例は，これまで十分なされてきたとは言い難い。

こうした状況をふまえて，本稿の検証では，①出身校の属性（高校ランク[3]）・高校成績，大学成績を用いる。そのうえで，②個別大学の連続 10 年にわたるデータ（コロナ禍によるオンライン授業などの影響を受けていない，2019 年度卒業生までの直近 10 年分）を用いた検証を行うこととする。

3 データと分析枠組み

3.1 データ

調査対象校は，首都圏外の中核市に所在する中規模私立総合大学（以下 S 大学）とする。S 大学が擁する各学部の偏差値は，入試制度による差異も含め 50 前後に分布しており，この点からは標準的な大学であると言える。分析対象は，S 大学の人文科学・社会科学系 4 学部（A・B 学部：商学・経済学関係，C 学部：文学・社会学関係，D 学部：法学・政治学関係）の，最短修業年限 4 で卒業した 2010 ～ 19 年度卒業生 10,482 人とする（表 1）。なお，このうち S 大学が所在する都道府県の出身者は 71.2%（7,464 人／ 10,482 人）となっている。このことから，高校成績（評定）において，高校の属性（学力だけでなく，普通科・専門学科といった教育内容など）による差異は当然あるものの，たとえば各都道府県教育委員会による教育方針など「高校成績（評定）に関わる地域性」という観点による差異は小さい可能性が見込まれる。

表 1　本稿の分析対象者

卒業年度	A 学部	B 学部	C 学部	D 学部	計
2010	335	326	231	182	1,074
2011	323	355	212	225	1,115
2012	379	354	188	168	1,089
2013	312	311	200	170	993
2014	313	330	192	170	1,005
2015	333	326	196	174	1,029
2016	329	333	183	156	1,001
2017	355	346	203	162	1,066
2018	346	314	205	175	1,040
2019	326	354	214	176	1,070
計	3,351	3,349	2,024	1,758	10,482

また，前述した選抜効果について，まず，調査対象校の入学試験競争率は，全ての入試制度をあわせて 2 倍程度となっている。日下田･福島（2019）において，選抜性の低さを理由に用いられた指定校推薦入試と比較した場合，結果が選抜効果の影響を受ける可能性は高まるが，平野（1993）による「競争率が 10 倍というような場合，入学者の集団は極めて等質な集団と考えられるが，1.1 倍なら『選抜効果』はほとんどみられない」といった観点に基づき，調査対象者が入試選

抜によって等質化された集団となる可能性は低い，つまり選抜効果の影響は無視できるほど小さいものと仮定したうえで分析を行うこととする。

分析には，調査対象校が保有するデータに基づき，出身高校の属性を表す指標として「高校ランク[4)]」，高校による学習状況を表す指標として「高校成績（高校調査書に記載されている評定平均値）」，大学での学修成果を表す指標として「大学成績（入学時から卒業までのGPA）」を用いることとする（表2）。なお「高校ランク」は，最も高いランクが1，低いランクが20とする順序尺度変数であるが，分析に際して値の大小を他の指標と合わせるため，21から元の値を差し引き補正した（最大が20，最小が1となる）値を用いている。また，日下田・福島（2019）と同様に，高校ランクの理論的な意味を「高校間で評定平均値の意味が異なることを考慮するための変数」とし，さらに間隔尺度変数として扱えるという仮定のもとで，分析に用いることとする。

大学成績は，調査対象校では2012年に3段階評価（A・B・C）から4段階評価（S・A・B・C）へと変更されたため，全て3段階評価に補正した値を用いることとする[5)]。

表2　各変数の記述統計量（n=10,482）

	高校ランク	高校成績	大学成績
平均値	9.88	4.10	2.38
標準偏差	3.96	0.47	0.29
最小値	1	2.4	1.3
最大値	19	5.0	3.0

表2をみると，高校ランクの平均値は，20段階中9.88で，ほぼ中間に位置している。この点からも，調査対象校が標準的な大学であると言えることが確認できる。また高校成績は平均4.10，大学成績は2.38となっており，相対的に高い値となっている。

3.2 分析枠組み

本稿の分析枠組みを図1にて示した。まず，高校ランク・高校成績・大学成績それぞれの分布を確認する（4節1項）。次に，高校ランク別，高校成績別クラスタごとの大学成績を確認する（4節2項）。そのうえで，3者の相関関係を検証し，高校ランク・高校成績と大学成績の規定要因分析を行う（4節3項）。これらを通じて，高校ランク・高校成績・大学成績の関係性を明らかにする。

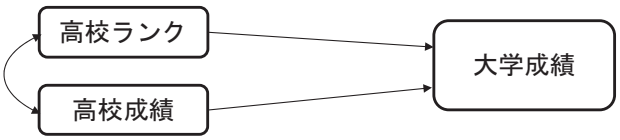


図1 本稿の分析枠組み

4 分析

4.1 変数の分布

分析にあたり，まず高校ランク・高校成績・大学成績の分布をヒストグラムにより示した（図2，3，4）。なお，ケース数からスタージェスの公式によって導出された階級数は14.356…となっている。この値に対して，それぞれの指標の階級数は，高校ランクが19，高校成績が14，大学成績が18となっており，適正値から大きく逸脱していないものと考える。

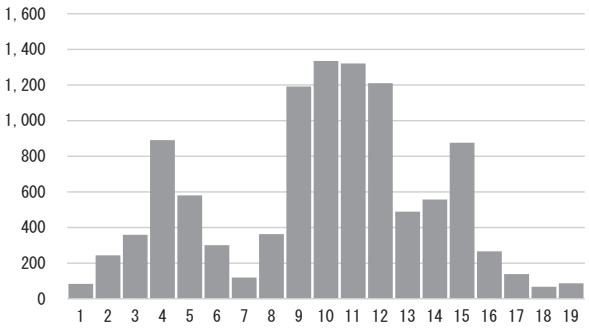


図2 高校ランクの分布

図2をみると，分布に多峰性（multimodal）の傾向がみられる。ここから，図2のランク2～6付近は総合型選抜・学校推薦型選抜，9～12付近は一般選抜，14～16付近は共通テスト利用選抜（国公立大学との併願）といったように，性質の異なる複数の入試制度による入学生が混在していることが示唆されている。

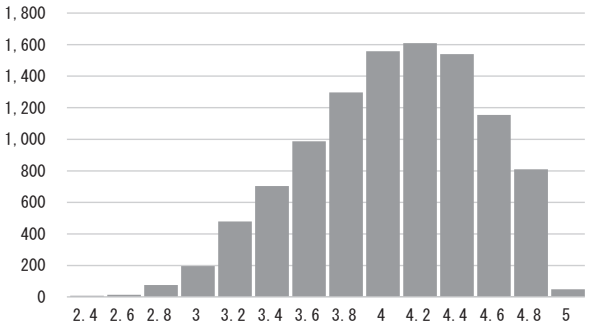


図3 高校成績の分布

図3をみると，4.2付近を頂点とする，単峰性

（unimodal）の分布となっていることが確認できる。高校成績は 5 段階であることから，比較的高い値に偏った分布となっていると言える。

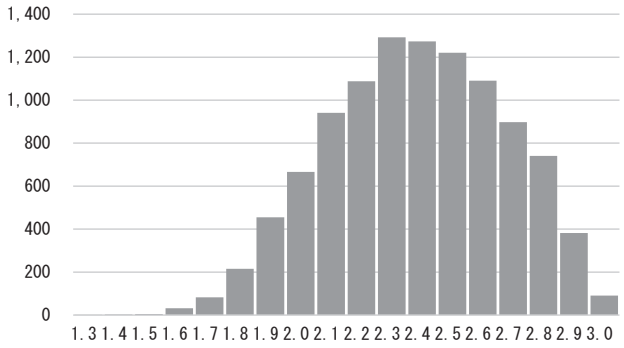


図 4 大学成績の分布

図 4 をみると，大学成績は，高校成績と同じく 2.4 付近を頂点とする単峰性の分布となっていることが確認できる。また，比較的高い値に偏った分布となっている点も高校成績と同様である。さらに，階級数は若干異なるものの高校成績と大学成績の分布は近似しており，ここから両者の連動性が示唆されている。

4.2 階層クラスタごとの大学成績

4.2.1 高校ランク別クラスタ

続いて，高校ランクを対象とした階層クラスタ分析（Ward 法）を行った。クラスタ数は，デンドログラムの結果をふまえて 3 つ（A･B･C 群）に分類した（図 5）。なお，ケース数は A 群 2,482･B 群 5,421･C 群 2,579 となっている。

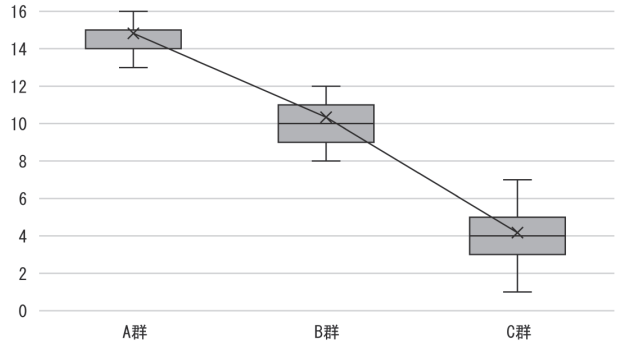


図 5 各群の高校ランク

図 5 をみると，各群の平均は A 群 14.82，B 群 10.34，C 群 4.17 となっており，高校ランク別のクラスタが形成されていることが確認できる。そのうえで，各群の大学成績を図 6 にて示した。

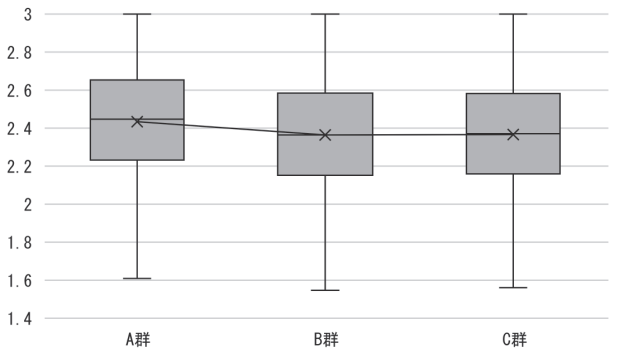


図 6 各群の大学成績

図 6 をみると，A 群の大学成績が若干高い値に分布しており，次いで B 群･C 群が並ぶ形となっている。また各群の平均は A 群 2.42, B 群 2.35, C 群 2.36 となっており，顕著な差は見られない。

さらに，各群の大学成績 10 年間の推移について，図 7 にて示した。

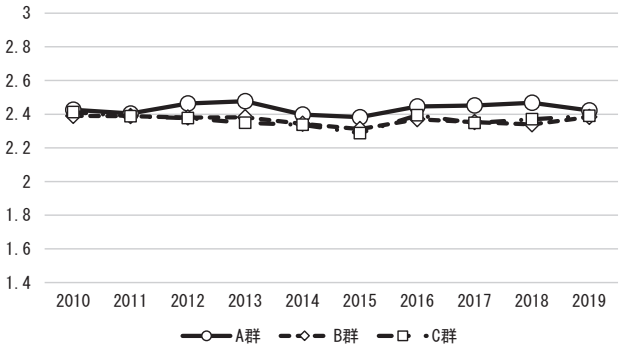


図 7 各群の大学成績 10 年間の推移

図 7 をみると，3 群間に顕著な差はなく，ほぼ横ばいに推移していることが確認できる。

この検証から，高校ランクの高低によって大学成績に顕著な差が生じる可能性は高くないことが示唆されている。

4.2.2 高校成績別クラスタ

高校ランク別クラスタ分析の結果をふまえ，高校成績を対象とした階層クラスタ分析（Ward 法）を行った。クラスタ数は，高校ランク別と同様に，デンドログラムの結果をふまえて 3 つ（D・E・F 群）に分類した（図 8）。なお，ケース数は D 群 4,344･E 群 4,661･F 群 1,477 となっている。

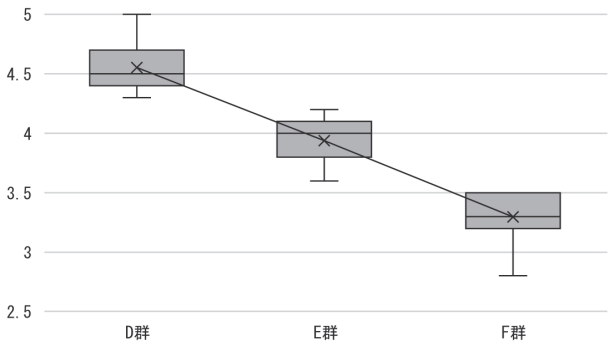


図 8 各群の高校成績

図 8 をみると，各群の平均は D 群 4.55，E 群 3.94，F 群 3.30 となっており，高校成績別のクラスタが形成されていることが確認できる。そのうえで，各群の大学成績を図 9 にて示した。

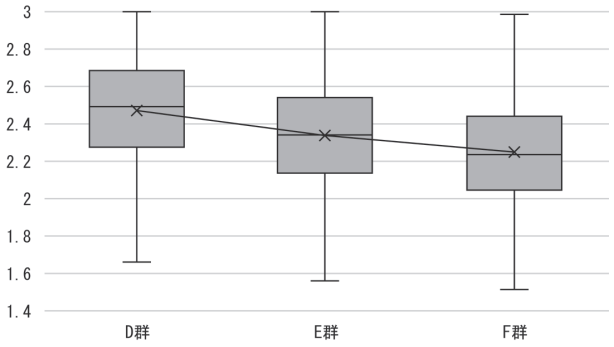


図 9 各群の大学成績

図 9 をみると，大学成績も高校成績と同様に D 群の大学成績は比較的高い値に分布しており，次いで E 群・F 群の順になっている。また各群の平均は D 群 2.47，E 群 2.34，F 群 2.25 となっており，各群間で 0.1 ポイント程度の開きが生じている。

さらに，各群の大学成績 10 年間の推移について，図 10 にて示した。

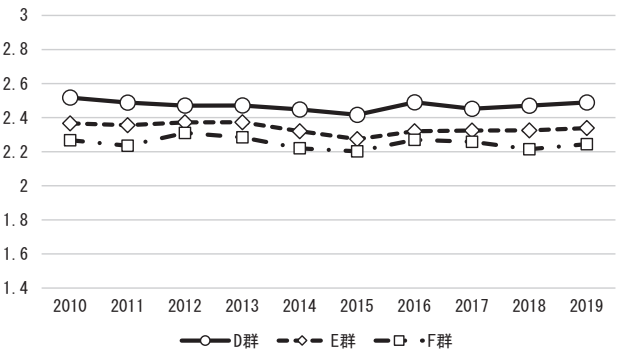


図 10 各群の大学成績 10 年間の推移

図 10 をみると，各群ともに多少の変動はあるものの，ほぼ横ばいに推移しており，また各群の軌道も近似しており序列が保たれている。

この検証から，高校成績の高い群は，大学成績も総じて高くなっている可能性が示唆されている。

4.3 高校ランク・高校成績・大学成績の関係性

4.3.1 高校ランク・高校成績・大学成績の相関分析

ここまでの検証で，高校ランクよりも高校成績の方が，大学成績と連動性が高いことが確認された。この点をふまえ，高校ランク・高校成績・大学成績，これら 3 者の関係性について検証する。まずは，この 3 者による相関分析の結果について，表 3 にて示した。

表 3 各変数の相関係数表（n=10,482）

	高校ランク	高校成績	大学成績
高校ランク	1	-.360**	.089**
高校成績		1	.321**
大学成績			1

** 1% 水準で有意 (両側)

表 3 をみると，まず，高校ランクと高校成績は負の相関関係にあることが確認できる [6)]。つまり，一方が高いともう一方が低くなるという関係にある。この点に関しては，冒頭で述べた上位校の成績ボトム層，下位校の成績トップ層という認識と整合的である。また，高校ランク・高校成績ともに大学成績と相関関係にあるが，相関係数は高校ランクが .089，高校成績が .321 となっており，高校成績の方が大学成績と強い相関関係にあることが確認できる。この点に関しても，前項までの検証結果と整合的である。

なお，本分析は「選抜効果」の影響を受ける可能性は低いものと仮定して行っている。そのうえで，仮定の範囲を越えるような「選抜効果」の影響が生じていた場合でも，その影響を受けながらも高校ランク，高校成績と大学成績の相関関係が確認できたと言える。

4.3.2 大学成績の規定要因分析

続いて，高校ランク・高校成績を独立変数，大学成績を従属変数とした重回帰分析によって，大学成績の規定要因分析を通じてこれらの関係性について検証する（表 4）。なお，前述した通り，順序尺度変数である高校ランクは，間隔尺度変数とみなせる仮定のもと，独立変数として重回帰分析に投入する。

表 4　大学成績を従属変数とした重回帰分析
（n=10,482）

	係数	標準誤差	標準化係数
（定数）	1.197	.028	
高校ランク	.017	.001	.235 **
高校成績	.247	.006	.405 **
調整済み R2 乗	.151 **		
従属変数　大学成績		**1% 水準で有意	

表 4 をみると，高校ランク・高校成績が大学成績の規定要因となっており，標準化係数を比較すると高校成績の方がより高い効果を示していることが確認できる。なお，VIF はいずれも 1.149 となっており，多重共線性の問題が強く結果に影響を与える可能性は低いものと考える。加えて，不均一分散に対して頑健な標準誤差を用いた重回帰分析を行なった場合でも，表 4 の結果とほぼ同様となることを確認している。

以上の検証から，高校ランク・高校成績・大学成績といった 3 つの変数は，①高校ランクと高校成績は負の相関関係にあること，②大学成績に対して，高校ランク・高校成績ともに規定要因となっていること，③大学成績は，高校ランクより高校成績の影響が強いことが明らかになった（図 11）。

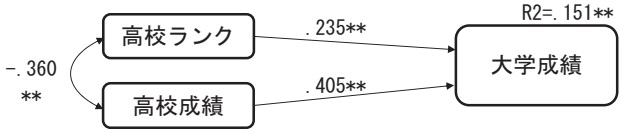


図 11 高校ランク・高校成績・大学成績の関係性

5 知見の整理と含意

本稿の検証から明らかになった知見を以下 3 点にまとめる。①高校ランクと高校成績は負の相関関係にある，②大学成績に対して，高校ランク・高校成績ともに規定要因となっている，③大学成績は，高校ランクより高校成績の影響が強い。

これらの知見から得られる含意として，特に着目すべき点は以下 2 点である。

第 1 に，高校ランクと高校成績は負の相関関係にある点である。これは「進学校出身の人ほど，高校調査書の評定平均値は低い傾向がある」という，日下田・福島（2019）の結果と整合的である。また調査対象校には，上位校の成績ボトム層，下位校の成績トップ層が集まる傾向にあることが示唆されている。

第 2 に，大学成績に対して，高校成績の与える影響が相対的に大きい点である。ここから，大学成績は，高校ランクよりも高校成績の影響が大きいことが明らかになった。この結果は，生徒の学力や努力の水準，学習に対する姿勢など，高校での実際の成績が，学校歴よりも大学成績をより正確に予測できる重要な指標となりうることを示唆している。さらに，高校成績を統制した場合においては，高校ランクの高い学生の方がより高い大学成績となっており，この点から，高校ランクも大学成績の規定要因となっていると言える。

このように，大学成績の規定要因として，高校成績の重要性が再確認された点は，今後の大学入試改革における新たな議論の契機を提供するものとなりうると考える。たとえば，現場レベルの議論として，高校成績が出願要件及び選考により深く関わる推薦入試（総合型選抜，学校推薦型選抜）における募集人員の増加は，大学成績といった観点からは，よりポジティブな結果が期待できる。そのほか，大学の志願状況にもよるが，学校推薦型選抜などで，高校ランク下位校であっても高校成績の高い生徒の確保を目指すなど，各大学における入学者選抜に活用できる可能性が見込まれる。

6 今後の課題

本稿は，地方私立大学文系 4 学部の 10 ヵ年にわたるデータを用いた検証を通じて，高校ランク・高校成績・大学成績の関係性について，高校成績が大学成績を予測するうえでの重要性を明らかにした。しかしながら，これ以外にも大学での学修成果を予測する他の評価基準や指標が存在する可能性がある。たとえば，高校の個別性，学生のモチベーションや学修に対する姿勢，コミュニケーション能力など，これらの多様な指標をどのように評価し，組み込むかについては今後の課題となろう。

また，本稿の検証は一定の知見を提供した一方で，データのサンプルによって，結果が異なる可能性が考えられる。この点をふまえ，より多くの大学や学部，異なる背景を持つ学生を対象とした追試により，結果の一般性や普遍性を確認することが必要となる。

注

1）これらに該当する研究は種々あるが，ここでは紙幅の関係上，本邦で唯一の大学入試研究専門誌である「大学入試研究ジャーナル」に掲載された近年の事例を取り上げることとする。

2）高校ランクは，日下田・福島（2019）によると「（株）大学通信が作成した 20 段階の順序尺度変数であり，1 がいわゆる難関大学に卒業生を多数輩出する進学校」としている。

3）高校ランクは，本稿でも日下田・福島（2019）が用いた

ものと同じ（株）大学通信が作成した高校ランクを用いる。
4）当該指標は 2008 年の値が欠損しているが，年ごとの変動が少ない性質をふまえ，2007 年と 2009 年の平均値を 2008 年の値として用いている。
5）S 大学の GPA は，成績評価の S・A・B・C について，S・A を 3，B を 2，C を 1 に換算したものを分母とし，その合計を履修単位数で除した値を用いている。
6）なお，ここでの相関係数は，順位相関係数の値とほぼ同様となることを確認している。

参考文献

木村治生（2021）.「推薦入試・AO 入試の効果に関するレビュー研究―『個別大学の追跡調査』と『複数高校・大学を対象とした調査』の結果に着目して―」『大学入試研究ジャーナル』31，167 － 174.
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.
西郡大（2021）.「入学者選抜の効果検証の在り方に関する考察」『大学入試研究ジャーナル』31，27 － 34.
中教審答申（2014 年 12 月）.「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ，未来に花開かせるために～」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf（2023 年 8 月 26 日）.
林寛子（2021）.「高校調査書の『出欠記録』の評価活用の検討―大学入学後の学生期状況と GPA との関連―」『大学入試研究ジャーナル』31, 251 － 256.
日下田岳史・福島真司（2019）.「高校調査書の評定平均値は大学入学後の成績を予測できるのか―指定校推薦入試の事例分析―」『大学入試研究ジャーナル』29, 61 － 66.
平野光昭（1993）.「国立大学の入試に関する常識と非常識」『名古屋大学教育学部紀要　教育心理学科』40，4 － 14.
宮下伊吉・飯田和生（2019）.「高校での学習成績の状況と大学入学後の成績との関連性」『大学入試研究ジャーナル』29，229 － 233.
文部科学省（2020 年 1 月）.「大学入試改革の状況について」https://www.mext.go.jp/content/20200124-mxt_sigsanji-1411620_00002_002.pdf（2023 年 8 月 26 日）.
文部科学省（2023 年 1 月）.「令和 4 年度国公私立大学入学者選抜実施状況」https://www.mext.go.jp/content/20230123-mxt_daigakuc02-000027141_03.pdf（2023 年 8 月 26 日）.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，218-222，2024

医師養成課程における「求める学生像」の実態調査
――テキストマイニングの手法を用いて――

大関 智史[1)]，松本 成史（旭川医科大学）

日本の高等教育では，2017 年に 3 つのポリシーの策定・公表が義務化され，アドミッション・ポリシーにおける入学者受け入れの方針の明確化が求められている。医師養成課程においては，将来医師となる人材を育成するため，明確なアドミッション･ポリシーを策定した上で学生選抜を行うことが極めて重要となる。本稿では，医師養成課程におけるアドミッション・ポリシーの内容をテキストマイニングの手法で分析した結果を提示し，今後の在り方を考察する。

キーワード：医師養成課程，医学部，アドミッション・ポリシー，テキストマイニング

1 はじめに

近年の高等教育政策により，2017 年に高等教育機関における 3 つのポリシーの策定・公表が義務化された。ディプロマ・ポリシーでは各大学の教育理念に基づいた卒業要件となる学修成果を示し，カリキュラム・ポリシーでは，学修成果に通じる教育課程，教育内容及び教育方法を示し，そして，アドミッション・ポリシー（AP）では，入学者を受け入れる方針を明確化することが求められている（中央教育審議会大学分科会，2022）。医学教育においても，3 つのポリシーの重要性が指摘されている（田邊，2015）が，医師養成課程である医学部医学科（以降，医学科とする）における AP は十分に検討されていない。本稿では，医学科における AP の実態を明らかにすることを目的とした研究の結果について報告する。

2 本稿の課題設定

2.1 医学教育と AP

3 つのポリシーの策定及び運用に関するガイドラインによると，AP では，各大学における教育理念や教育内容を踏まえた上で，入学者受け入れの方針を明確にすることが求められている（中央教育審議会大学分科会大学教育部会，2016）。具体的には，入学時に備えるべき資質・能力や入学後の学修に必要な能力等の「求める学生像」を明確化し，その学生像に合致しているかどうかの入学選抜方法の記載が求められている。AP では，各大学の教育理念や特色に沿った入学者像を定め，その学生像に合致した能力・資質を有する入学者を選抜するゲートキーパーとしての重要な役割が期待される。特に，医学科における入学者選抜は，将来の医師を選定する第一関門としての重要な位置を占めている。海外の医学科（例えば，米国や英国）では，学士課程修了後に医師養成課程で学ぶ場合も多いが，日本における医師養成課程は，編入学という道はあるものの，高校卒業後もしくは卒後の数年間の浪人生活を経て入学する学生が大多数であると想定される。よって，将来の日本における優秀な医師を確保するためにも，医学科の AP において，求める学生像を明確化し，その学生像に合致した学生を適切に選抜することが極めて重要となる（全国医学部長病院長会議，2018）。

日本の医学教育においては，2015 年に国際基準に準拠した医学教育分野の認証評価を実施する日本医学教育評価機構が設立され，第三者評価の仕組みが導入された。日本の医療を守り，優れた医療人を輩出するため，医学教育の質保証が必要とされている（岸ほか，2018）。医学教育の分野別質保証の基準として，世界医学教育連盟グローバルスタンダードに準拠した「医学教育分野別評価基準日本版」が作成され，評価の際に運用されている。本基準では，医学教育を包括的に評価するための 9 つの大項目とそれを構成する 36 の小項目が設定され，各小項目では最低限の基準として「基本的水準」，及び質をより向上させるための「質的向上のための水準」の 2 種類の基準が定められている（日本医学教育評価機構，2023）。AP に関連した項目としては，大項目の 1 つに「4．学生」があり，質的向上のための水準として，下記の 2 項目が記載されている。

- 選抜と，医学部の使命，教育プログラムならびに卒業時に期待される能力との関連を述べるべきである。（Q 4.1.1）
- アドミッション・ポリシー（入学方針）を定期的に見直すべきである。（Q 4.1.2）

Q4.1.2 に関連した注釈では，地域や社会からの健康に対する要請に合うように AP を調整すべきであるとしている。つまり，地域や社会のニーズに合致した医師養成につながる AP の設定が必要であり，特に近年の社会情勢を鑑みると，医師の地域格差や国際化社会に対応した医師養成という観点は不可欠であろう。このように，医学教育の世界基準からも，入学者選抜の適切な実施に向けて，各大学の使命や教育課程と照らし合わせた AP を作成し，その上で定期的に点検することが求められているといえる。

さらに，日本の医学科では，コンピテンシー基盤型教育が導入されており，医師になるために必要な学修成果を卒業時に達成することが必須である（奈良，2015）。将来の日本の医療を守るためにも，入学時点でその学修成果を達成できる可能性の高い入学者を選抜することは極めて重要となる。しかし，3 つのポリシーの策定義務化に伴い，各大学の医学科においても AP が策定されているが，その実態は明らかにはなっていない。また，大学の使命は設置形態で異なることが考えられるが，設置形態別での AP の特徴は不明である。少子高齢化で人口が著しく減少する地域医療を支える医師や，加速する国際化社会で活躍できる医師を育てることの重要性は増しており，AP に明確に反映されているかどうかの調査も必要である。

2.2 先行研究

これまで，AP の様々な側面に関する研究が実施されてきた。まず，AP の内容分析として，全国の大学における学部系統別の求める学生像の内容比較(鳴野・鈴木，2004）や教員養成系の AP 分析（根岸，2013），そして，テキストマイニング手法による経済学部における AP 分析（齋藤，2013）が報告されている。さらに，AP の内容の相違を生み出す要因の研究（齋藤，2014），AP 政策の効果検証（山村ほか，2015），AP とディプロマ・ポリシーの関連性（齋藤，2016）など，現在では AP 研究も深化している。

医学科の AP に関連した先行研究としては，前述した鳴野・鈴木（2004）や根岸（2013）が実施した AP の内容分析において，医学部との比較が報告されている。しかし，10 年以上前の AP を分析したものであり，現在の医学を取り巻く環境が反映されておらず，医学科に特化した AP 分析とは言えない。分析方法においても，特定の語の掲載率を分析したに留まる。よって，AP の研究は全体的に発展している様相を呈しているが，医学科に特化した AP の研究は少なく，その実態は明らかになっていない。

2.3 本研究の目的と課題

本研究では，医師養成課程である医学部医学科における AP の内容を分析し，下記の 3 つの研究課題に答えることで，日本の医学科が入学時点で求めている学生像を明らかにすることを目的とする。

・研究課題①-A　医学科における AP の求める学生像において，頻出語は何か。
　①-B　求める学生像の特徴とは何か。
・研究課題②　設置形態別（国公私立）における求める学生像の特徴は何か。
・研究課題③　近年の医学教育の重要テーマである「地域」や「国際」は，AP でどの程度，使用されているのか。

3 研究方法

3.1 調査対象と方法

2023 年 8 月 1 日現在で，日本全国 81 校の医師養成課程の医学部医学科の AP を調査対象とした。なお，防衛医科大学校医学科については，医師である幹部自衛官の育成が目的であり，他の 81 校の医学科とは異なるため，調査対象外とした。前述した通り，AP については教育理念や教育方法・内容，そして，求める学生像と選抜方法など様々な項目が含まれるが，本稿では，求める学生像に関連する記述を調査対象とした。調査対象校のウェブサイトで公表されていた AP の求める学生像の文章，設立形態（国公私立のいずれか），地域（北海道，東北など）を記載したエクセルファイルを作成した。その結果，81 校中 70 校において，求める学生像が箇条書きで記述されており，残りの 11 校は文章の形で記載されていた。求める学生像が文章で記載されている場合は，「～な学生を求めます。」や「～な学生を望みます。」等の求める学生像を示す個所を特定し，箇条書きで求める学生像が記載されている大学との整合性をとった。入試区分別で求める学生像が記載されている場合は，そうでない場合と一貫性を保つため，一般入試用に記載されている求める学生像のみを調査対象とした。医学部の他学科（例えば，医学部看護学科）と共通の AP のみを採用している医学科は，共通の AP を調査対象とした。

3.2 分析方法

計量分析ソフト KHCoder（樋口，2014）を使用し，計量分析を実施した。KH Coder は文章の内容を計量的に分析できるツールであり，テキストマイニングの手法により客観的な分析が可能となる。AP の内容に焦点を当てるため，「する」「人」「持つ」「なる」「で

きる」「有する」「求める」等の一般的に使用される多頻出語を除き，上位 60 語を分析対象とした。助詞や助動詞は分析から除外し，名詞や動詞のような内容語を主な分析対象とした。特定の大学で同じ語が繰り返し出現することを考慮し，語の出現頻度では各大学における出現度を算出したほか，文章で同時に使用される語の頻度や結びつきを基に，語を分類する階層的クラスター分析を実施した。さらに，対応分析による設置形態別（国公私立別）における求める学生像の特徴の違いを分析し，さらに「地域」や「国際」という語の出現頻度を地域別に算出した。

4 結果

4.1 研究課題①：医師養成課程における AP の傾向

分析に使用した総文字数は 13,721 文字（句読点は除く）であり，総抽出語 8,049 語のうち，分析に使用された語数は 3,755 語であった。頻出語上位 60 語（出現回数 13 回以上）を表 1 に示す。

表 1 頻出語上位 60 語（出現回数 13 回以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
医学	61	豊か	30	思いやり	17
医療	53	関心	29	論理	17
能力	49	科学	28	自己	15
意欲	44	国際	28	修得	15
協調	44	理解	28	発展	15
社会	42	医師	27	判断	15
基礎	41	心	27	分野	15
倫理	41	行動	24	課題	14
学力	40	他者	24	考える	14
貢献	40	問題	24	十分	14
強い	35	知識	23	積極	14
コミュニケーション	34	幅広い	23	責任	14
人間	34	探究	22	明確	14
地域	33	思考	21	目的	14
必要	32	視野	21	意志	13
解決	31	生涯	21	意識	13
高い	31	生命	21	技能	13
自ら	31	多様	18	継続	13
学ぶ	30	表現	18	広い	13
学習	30	健康	17	使命	13

注）表 1 に含まれる以外の出現回数 13 回の語「身」

最頻出上位 10 語は出現回数が 40 を超え，全国の約半数以上の医学科で利用されていた。多い順に，「医学（61 回）」「医療（53 回）」「能力（49 回）」「意欲（44 回）」「協調（44 回）」「社会（42 回）」「基礎（41 回）」「倫理（41 回）」「学力（40 回）」「貢献（40 回）」であった。医師養成課程で求める学生像であるので，「医学」「医療」の使用率が最も高く，また，「社会」「貢献」「地域（33 回）」等の地域社会での貢献に関する語も頻繁に使用されていた。また，「学力」「基礎」「学習（30 回）」「知識（23 回）」等の医学科における学習に必要不可欠な学力や知識を示す語や，「意欲」「協調」「倫理」「関心（29 回）」「理解（28 回）」「心（27 回）」「探求（22 回）」等の学習姿勢や態度を示す語，そして，「コミュニケーション（34 回）」「解決（31 回）」等の必要スキルや能力を示す語の利用率も比較的高かった。

次に，AP の内容の特徴を把握するために実施した階層的クラスター分析の結果を表 2 に示す。分析の結果，8 つのクラスターが作成された。

表 2 階層的クラスター分析結果

クラスター	クラスターに含まれる主な単語
1	医学，基礎，学力，必要，知識，技能，習得，幅広い
2	他者，協調，コミュニケーション，能力
3	人間，豊か，倫理，高い
4	意識，目的，明確
5	医療，貢献，地域，国際，社会
6	医師，使命，思いやり，責任，広い，視野，積極
7	意欲，学習，課題，探求，生涯，自己
8	問題，解決，論理，思考，表現，判断

まず，クラスター 1 では，最頻出語である「医学」及び「必要」「学力」「基礎」「知識」が含まれており，『医学を学ぶ上で必要な幅広い知識・技能や十分な基礎学力』が示された。クラスター 2 では，「他者」「協調」「コミュニケーション」などの，『他者と関わる上で重要な協調やコミュニケーション能力』，クラスター 3 では，医師としての人間性に関わる『豊かな人間性や高い倫理観』，そして，クラスター 4 では『明確な目的や意識』が示された。

クラスター 5 では，2 番目に頻度の高い「医療」と「社会」「地域」「貢献」の使用が確認され，『医療を通じた地域や国際社会への関心と貢献』が示唆される。クラスター 6 では，医師に必要な幅広い『思いやりの心や医師として使命感や責任感，広い視野で積極的に学ぶ姿勢』が示された。クラスター 7 では，「意欲」「学習」「課題」「探求」という語から『科学や生命への強い関心や意欲，探求，自ら生涯と通じて自己学習』等の生涯を通じた学びへの意欲が示唆される。最後に，クラスター 8 では，医学の実践で必要が想定される『論理的思考や判断能力や問題解決』が示されるという結果となった。

4.2 設置形態別の分析結果

求める学生像を箇条書きで記載している大学を対象

に，学生像の数及び文字数の結果を表 3 に示す。各大学における学生像数では，国立大学の平均値が 5.5，公立大学 4.7，私立大学 5.8 であり，学生像 1 つ当たりに使用された文字数の平均値は，国立大学が 33.1，公立大学が 28.9，私立大学が 32.0 であった。学生像数及び文字数の設置形態別での差異を Steel-Dwass 検定で検討した結果，統計的有意差は認められなかった。

表 3 設置形態別

設置形態	対象校数	学生像数の平均値（標準偏差）	1つ当たりの文字数の平均値（標準偏差）
国立	34	5.5 (2.2)	33.1 (9.8)
公立	7	4.7 (1.4)	28.9 (11.7)
私立	29	5.8 (2.5)	32.0 (10.1)
合計	70	5.5 (2.2)	32.9 (14.1)

設置形態別の AP の特徴を調べるために実施した，設置形態と頻出語上位 60 語との間における対応分析の結果を図 1 に示す。図 1 の左下方向に，国立大学が置かれ，私立大学は右方向に配置されている。公立大学に際立った特徴はなかったが，先行研究（例えば，齋藤, 2013）で見られたように，サンプル数が少なかったのが原因の可能性が考えられる。

国立大学の特徴として，「学習」を中心に基礎知識や学力，問題解決や貢献するための「行動」「意欲」，そして，生涯学ぶための幅広い関心が重視されている傾向であった。一方で，私立大学では，自ら考えることや他者への思いやり，そして人間力やコミュニケーション等の医師の人間性にやや重点が置かれていた。

4.3 研究課題③：「地域」「国際」の掲載率

地域医療や医療の国際化が話題となっている中で，求める学生像において，地域，国際という語，また，その両方を使用した大学数を表 4 に示す。

表 4「地域」「国際」を利用している大学の数と割合

	対象校数	「地域」	「国際」	両方
合計	81	33 (40.7%)	28 (34.6%)	18 (22.2%)
設置形態別				
国立	42	20 (47.6%)	16 (38.1%)	12 (28.6%)
公立	8	4 (50.0%)	4 (50.0%)	3 (37.5%)
私立	31	9 (29.0%)	8 (25.8%)	3 (9.7%)
地域別				
北海道	3	2 (66.7%)	2 (66.7%)	2 (66.7%)
東北	7	6 (85.7%)	2 (28.6%)	1 (14.3%)
関東	25	2 (8.0%)	6 (24.0%)	1 (4.0%)
中部	12	5 (41.7%)	5 (41.7%)	4 (33.3%)
近畿	13	5 (38.5%)	6 (46.2%)	3 (23.1%)
中国	6	5 (83.3%)	3 (50.0%)	3 (50.0%)
四国	4	2 (50.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
九州・沖縄	11	6 (54.5%)	4 (36.4%)	4 (36.4%)

「地域」を使用している大学は，81 校中 33 校（40.7%）であり，国公立大学の方が私立大学よりも使用率が高

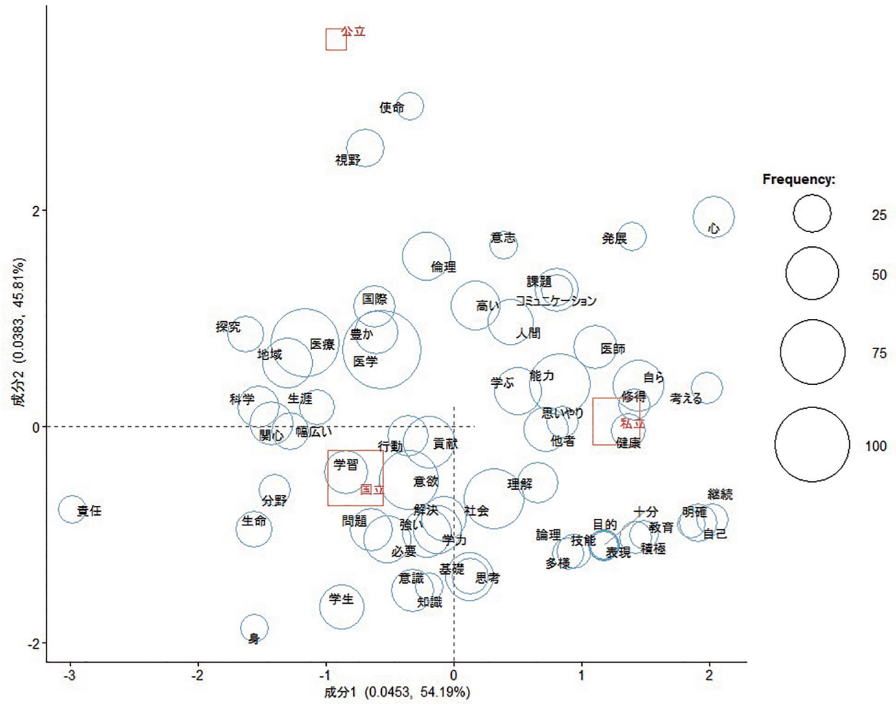


図 1 対応分析結果（設置形態と頻出語上位 60 語の特徴）

かった。地域別で見ると，東北（85.7%），中国（83.3%），北海道（66.7%），九州・沖縄（54.5%），四国（50.0%）の半数以上の医学科で地域という語が用いられていた。一方で，大都市の東京，大阪を含む関東（8.0%）と近畿（38.5%）は比較的低かった。

また，「国際」を使用している大学は，81 校中 28 校（34.6%）であり，「地域」という言葉と同様に，国公立大学の方が私立大学よりも使用されている割合が多かった。地域別の割合で見ると，北海道（66.7%）と中国（50.0%）では半数以上の大学で使用されていたが，全体的にその割合は地域という語よりも低かった。「地域」と「国際」の両方を使用していた割合は全体で 22.2% という結果であった。

5 まとめ

本稿では，日本全国の医師養成の医学部医学科の AP に記載されている求める学生像をテキストマイニングの手法により計量的に分析し，その実態を明らかにすることができた。まず，AP で使用されていた語については，「医学」「医療」「社会」「地域」「貢献」等の地域における医療を中心とした語が上位頻出語であった。次に，階層的クラスター分析の結果，AP の内容は 8 つのクラスターに分類され，医師になるために必要な基礎学力，医療を通じた社会貢献，人間性や明確な目的，そして，医療を実践するための他者への思いやりや判断・問題解決力など様々な資質及び能力が求められていることがわかった。また，対応分析の結果，国立大学で基礎学力を示す学生像が使用され，私立大学では思いやりや自ら考える自律性がやや重視されている傾向が示された。最後に，東北や中国地方の医学科では地域という語の掲載率が高く，大都市を含む関東や近畿地方では，地域よりも国際の掲載率の方が高い結果であった。しかし，北海道，東北，中国，四国の分析対象校が少なく，結果の解釈には注意が必要である。

今後の方向性として，齋藤（2016）で議論されているように，AP で示した学生像とディプロマ・ポリシー達成の関連性が重要となる。特に医師養成課程では，学修成果基盤型教育の土台となるモデルコアカリキュラムが導入されており，将来の日本の医療のためにも，AP を基に選抜した学生が学修成果を達成することが極めて重要であり，さらなる研究が求められる。

注

1）現：宮崎大学

参考文献

中央教育審議会大学分科会（2020）.「教学マネジメント指針」https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_001r.pdf（2023 年 11 月 11 日）.

中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2016）.「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）,「教育課程編 成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者 受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/__icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf（2023 年 8 月 6 日）.

樋口耕一（2014）.『社会調査のための計量テキスト分析―内容分析の継承と発展を目指して―』ナカニシヤ社.

岸美紀子・鎌田英男・鯉淵典之（2018）.「医学教育の国際標準化と分野別評価」『北関東医学』**68**（2）, 127 − 128.

奈良信雄（2015）.「医学教育分野別認証評価と学修成果基盤型教育」『日本内科学会雑誌』**104**, 2523 − 2526.

根岸千悠（2013）.「国立大学教員養成系学部におけるアドミッション・ポリシーの特徴―「求める学生像」の分類を通して―」『人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書』**262**, 50 − 57.

日本医学教育評価機構（2023）.「医学教育分野別評価基準日本 版 」https://www.jacme.or.jp/pdf/wfme-jp_ver2.36.pdf（2023 年 8 月 26 日）.

齋藤朗宏（2013）.「各大学経済学部におけるアドミッション・ポリシーのテキストマイニングによる分析」『大学入試研究ジャーナル』23, 171 − 178.

齋藤朗宏（2014）.「アドミッション・ポリシーの違いをもたらす要因の検討」『大学入試研究ジャーナル』**24**, 207 − 212.

齋藤朗宏（2016）.「アドミッション・ポリシーとディプロマ・ポリシーの関連性に関する分析」『大学入試研究ジャーナル』**26**, 73 − 88.

齋藤朗宏（2023）.「アドミッション・ポリシーの分類と作成支援の試み」『大学入試研究ジャーナル』**33**, 54 − 60.

鳴野英彦・鈴木規夫（2004）.「国立大学における「入学者受入方針」,「選抜方法」, 及び「教育面の配慮」の実態とその相互関連について」『大学入試研究ジャーナル』**14**, 119 − 126.

田邊政裕（2015）.「専門医育成をアウトカム基盤型で考える」『医学教育』**46**（6）, 483 − 490.

山村滋・鈴木規夫・濱中淳子・立脇洋介（2015）.「アドミッション・ポリシー政策の効果」『大学入試研究ジャーナル』**25**, 103 − 109.

全国医学部長病院長会議（2018）.「大学医学部入学試験制度に関する規範」https://ajmc.jp/wp/wp-content/uploads/2021/04/20181116_01_request.pdf（2023 年 8 月 1 日）.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，223-228，2024

国内高等学校から米国大学学士課程への進学の障壁

小俣 岳（東北大学大学院教育学研究科・広島大学）

日本から留学する学生が最も多いのは米国だが，学位取得目的の留学は少ない。ここに，国内普通科高等学校から米国学士課程へ直接進学する際に障壁があると考えられる。限定的な政府主導の送り出し留学支援，高校生の留学への消極性という環境下で，それでも米国大学進学を希望する高校生にとっての情意面，社会経済面，そして教育・入試制度の違いに起因する障壁につき，先行研究および各種データに基づき整理する。

キーワード：高校生，留学政策，米国大学，高等教育アクセスの障壁

1 背景と目的

1.1 進学先候補としての米国大学

国内普通科高等学校のホームページでは合格先が公表され，「海外大学」と別枠でその合格者数を掲示している。表 1 に一例として，東京都立学校と国立学校の海外大学合格者数を整理した。英語圏だけでなく，ヨーロッパ諸国の大学にも合格している。しかし，英語圏の大学，特に米国大学への合格者数が多い。

表 1 普通科高校の海外大学合格者数の例（単位：人）

	日比谷	戸山	小石川中等	東京学芸大附
アメリカ	6	-	1	6
イギリス	6	-	1	-
オーストラリア	-	-	1	1
韓国	-	-	-	-
カナダ	-	-	-	-
その他	-	4	-	-

注）各校ウェブサイト 2023 年度合格実績情報から筆者作成

表 2 は，日本から海外への留学者数が多い上位 5 か国とその人数である。5 か国中 4 か国が英語圏であり，短期長期問わず米国への留学者数が圧倒的に多い。

表 2 日本からの留学先国と留学者数（単位：人）

アメリカ	イギリス	オーストラリア	韓国	カナダ
12,218	2,646	2,441	1,855	1,737

注）UNESCO Institute for Statistics（2019）より筆者作成

Institute of International Education（2023a）によれば，2021/22 年度に米国大学学士課程に登録する留学生は合計 347,602 名，そのうち日本国籍の者は 7,191 名であった。学士課程が 4 年であることから単純計算で 1,700 人程度の日本人が米国学士課程に新規入学・登録していると考えられる。このうち，高等学校卒業直後に進学している者の占める割合は判然としない。また，米国大学出願に使用する共通システム Common App のデータを分析した Kim ほか（2022）は，米国市民権を持たない・米国外高等学校から米国大学へ出願した留学生の数のうち，日本人は約 1,400 人であると報告している。日本国内の大学進学者数が約 63.5 万人[1)] であることを鑑みると，大学進学者全体に占める米国大学進学者は極めて少数であることが分かる。

1.2 本稿の目的

日本の学生にとって依然米国が主たる留学先となる中で，学士課程への学位取得目的の長期留学が少ないことの背景として，何らかの障壁があることが考えられる。その障壁を先行研究やデータとともに指摘・整理することを本稿の目的とし，後期中等教育の国際的な接続性に関する論点提起としたい。

2 日本の送り出し留学政策

政府による送り出し留学支援策は近年に至るまで，「アジア諸国等派遣留学制度」（1968 年）以外見られなかった。そのような中でも，1980 年代には，好景気を背景に，語学留学ブームや不本意入学の回避策としての米国大学への進学など，複合的な要因が重なった結果海外留学者数は増加し続けていた（図 1）。

文部科学省（2013）は留学を取り巻く現状について，生産年齢人口と 1 人当たり GDP の増減とともに説明しているが，図 1 を見ると，1995 年までは，1 人当たり GDP の動向と海外留学者数の間には連関があるように見受けられる。

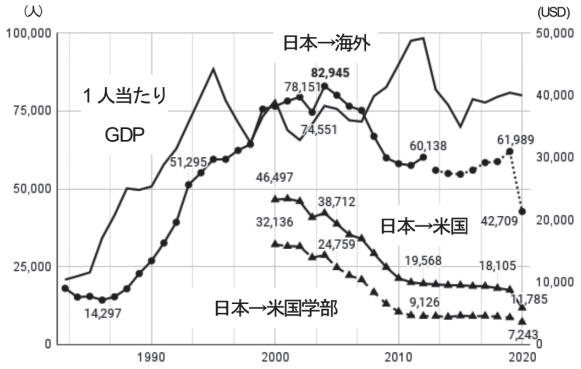


図 1 留学者数の推移と日本の 1 人当たり GDP の推移
文部科学省（2023a），Institute of International Education（2023a）・（2023b），The World Bank（2023）より筆者作成
注）「日本→海外」の留学生総数を表すグラフの途切れた部分は，2013 年より集計方法が変更されたことを示す。

しかし，1 人当たり GDP 減が見られた 1995 年以降も，海外留学そのものは増加を続けた。同年には「短期留学推進制度」「短期留学特別プログラム」の創設や，大学間交流協定を持つ大学への短期派遣等送り出し留学への経済的支援の拡充が図られたことが，純増に寄与していたことも推察される。

10 年以上純増を続けた留学者数も，2004 年の 82,945 人を頂点に減少に転じる。生産年齢人口自体の減少と，若者の「内向き」思考（小林, 2017 など）が背景にあったと考えられるが，同時期には，今日に至るまで海外学士課程への進学に対する経済的な支援制度として継承されている日本学生支援機構の「奨学金貸与制度」（2004 年）[3] や，文部科学省の「大学教育の国際化推進プログラム（長期海外留学支援）」（2005 年）が相次いで創設された。これら施策により国内大学生を対象に「学生等を長期間海外の大学院等に派遣し，学位取得や専門分野の研究を行」うことが目指された（文部科学省, 2005）。

2008 年には「留学生 30 万人計画」[4] が発表されるが，その中に「日本人の海外留学」促進が検討項目に盛り込まれた。日本の若者の留学離れへの危機感が示され，官民一体で若者の留学促進が模索され始めた。2013 年に発表された「日本再興戦略 –JAPAN is BACK–」では，2020 年までに送り出し留学生を 6 万人から 12 万人に倍増させることを目標にしており，同年には官民協働海外留学支援制度「トビタテ！留学 JAPAN」[5] が創設された。返済不要奨学金制度の新設や情報提供など，高校生・大学生の送り出し留学支援が本格化し始めた。しかし，本施策も学位取得目的の留学ではなく，国内高等学校や大学に在籍のまま行う中長期留学支援に重点が置かれている。

新型コロナウィルス感染症の世界的流行で国際的な人の往来が大きく減少したが，2023 年の「未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ（第二次提言）」[6] では，新たに海外派遣 50 万人目標が打ち出された。日本人の海外学位取得留学者数を 6.2 万人から 15 万人に増やし，修士号以上の学位取得留学促進について明記された。

このように，2023 年までの政府による送り出し留学の支援は，国内教育機関に在籍しながら行う中長期留学への経済支援が中心であり，学位取得の長期留学は積極的な支援の対象とはなりにくかった。これは海外留学が「個人の選択と責任であるという考え方があり，また，かつて多くの日本人は奨学金がなくても留学したため，あえて政府が支援する必要性は高くなかった」（太田 , 2011: 72）という考察とも整合的である。

3 高校生の海外留学希望に関する意識

表 3「留学したくない」理由（単位：%）

	H23	H25	H27	H29	R3
①言語の壁	56.0	53.9	50.4	47.6	52.4
②経済的に厳しい	37.9	37.2	34.9	34.8	32.4
③留学方法、外国での生活、勉強、友達関係の不安	33.6	32.3	32.6	33.4	35.2
④魅力を感じない	32.3	29.3	32.0	39.9	32.6
⑤留学に関する情報不足	18.3	17.5	16.2	16.6	19.3
⑥帰国後の学校生活や進路の不安	12.7	11.9	13.5	16.9	
⑦親元を離れたくない	8.3	8.7	9.6	9.8	
⑧その他	11.2	10.8	11.2	10.1	7.0

注）文部科学省（2023b）より筆者作成

また，表 3 のように，留学を回避したい者の過半数が「①言語の壁」を理由としている。回答割合は減少傾向であるが，直近で再び増加に転じている。

経済的な理由（②）を理由に挙げる者の割合は減少傾向であるが，依然として高い割合である。同等の割合で，留学前～留学中の不安（③）を答える者もいる。最新の調査では，35.3% が海外の治安を心配することを回答している。

また，留学に魅力を感じない者（④）の割合も②や③同様の割合を示している。この点は，近隣諸外国の若者に比べ，外国への旅行希望や友人を作ること，憧れを持つ者の割合が日本人は最も低く，反対に日本での暮らしや居心地の良さを感じる者の割合は最も高い

という分析（国立青少年教育振興機構, 2019: 58）とも附合する。また，およそ 10% が親元を離れたくないと回答してきたが，当該項目が「家族や友人と離れたくない」と変更され調査された令和 3 年度にはその割合が 25.2% に増加した。その他，帰国後の不安（⑥）を回答するものも比較的多い。

4 学位取得留学の動機

留学回避希望が目立つ中で，それでも米国大学で学位を取得する動機は何か。日本でできないこと，日本の大学が持たないコースで学ぶ，など様々な動機が考えられるが，村上（2015）は留学をすることで将来得られる（と期待される）便益が，留学のコストより大きいからであると説明している（村上, 2015: 171）。村上は続けて Brooks & Waters（2011）を引用し，特にアジア諸国では英語圏の学位を持つことがステイタスとなる土壌があること，また，留学先での就業機会を得るための足掛かりとなることを指摘した Mazzarol & Soutar（2002）を引用し，海外学位取得留学の目的や意義について述べている。あるいは，大学生の短期留学に関する調査を踏まえた船津・堀田（2004）では，以前の留学経験と生涯賃金増加への期待，そして留学にまつわるリスクが回避できるか否かが留学動機の形成と留学決定に作用していると分析している。このように，学位取得とそれによって得られる様々な便益の有無を中心に動機形成が行われるが，実際の意思決定には従前の経験やリスク認知も影響を与えていることが示唆されている。

5 高校生の米国進学に関する障壁

米国は日本からの留学先として人気がある一方，学位取得留学は極めて少ないことを冒頭で述べたが，その原因として考えられる障壁を以下で提示する。

5.1 情意面での障壁

5.1.1 言語不安

留学回避の理由を「言語の壁」と答える者の割合が最多であったが，米国大学に進学し卒業するために必要な英語力が不透明であることは，障壁となり得る。Kanno and Cromley（2013）米国内高等学校における英語学習者，英語能力の高いマイノリティ，英語のみ話す生徒との比較で，英語学習者の大学進学率が極めて低いことを示しているが，英語学習者である日本の高校生も，言語不安により進学が阻害されることも十分想定される。

5.1.2 留学にまつわるリスク

国立青少年教育振興機構（2019）の調査は，日本の高校生がリスク回避的であることを示唆する。船津・堀田（2004）がリスク回避の可能性が留学意思決定へ作用することを分析していたが，様々なリスクが障壁となり，米国進学を諦めるケースもあるのではないか。国内進学をすれば顕在化しなかったであろうリスクも数多くあるものと考えられる。Payan et al.（2012）は先行研究に見られる留学リスク要因を網羅的に示し，費用・キャリアへの影響が最も多くの研究で指摘され，さらに，文化的な障壁や安全性，家族や友達との関係性喪失への懸念を指摘する研究が多いことを報告している（Payan et al., 2012: 75）。加えて，日本からキャンパス訪問の機会なく，住環境を実際に確認できないまま，4 年間を過ごす大学を決定せざるを得ないことも，リスクとなり得るだろう。

5.1.3 米国大学へ「進学すること」のリアリティ

日本の高校生が短期・語学習得のための留学への意欲はあるが，長期・学位取得目的での留学には関心を向けていないことが指摘されている（国立青少年教育振興機構, 2019）。つまり，学位を米国で取得することは非現実的なもの認識されているのではないか。他方で，船津・堀田（2004）でも大学以前の留学経験が大学での留学を決めることを指摘したことと同様に，高校時代に長期留学経験を持つ生徒は，その原体験（成功体験）から海外大学への進学を通して更に成功体験を積みたいと考え，海外大学を志望するケースが報告されている（岩本, 2017）。

しかし，高校時代に留学を経験した者は令和 3 年度で 1,901 名，平成 29 年度で 4,076 名（文部科学省, 2023b）である。外国での成功体験を持たない大多数の高校生にとっては，米国大学が「遠く・別世界のことである」と認識されている可能性は高い。

5.2 社会経済的な障壁

5.2.1 経済的負担の大きさ

大学進学需要は社会経済状況（実質所得の減少や実質授業料の上昇，および失業率の高止まり）や家計の状況に依存し，変動するとの実証研究（矢野, 2015; 矢野・濱中, 2006 など）があるが，高等教育に対する家計支出は看過できない。小林（2019）による高校生の海外大学進学行動の分析によれば，①高校卒業後直ちに海外進学する者は 1% で，実際に進学を決めた者はさらに少ない。②高 1 ・2 年段階での海外大学志望は出身家計の社会経済状況に依存し，③海外大学を希望

していても，高 3 で国内進学に志望を切り替えており，「留学志向における社会的選抜性」（小林, 2019: 25）があると述べるが，高騰し続ける学費の与える影響の大きさは明白である。

Kerr and Wood（2022）によれば，私立大学の学費は 2005 年から倍以上に高騰している。また，州立大学も全体的に上昇傾向であり，州内生向けと州外生向け学費の差が拡大している。加えて，現地生活費や教科書代や，近年の為替相場での円安傾向，米国内での物価高騰もあり，留学費用の総額は増加傾向が続き，大きな障壁となると考えられる。

5.2.2 卒業後のキャリア

大学卒業後のキャリアが見通しにくい点も障壁となり得る。他国の若者に比べ留学と就職とを結びつけない傾向が指摘されているが（国立青少年教育振興機構 , 2019: 57），進学後・卒業後の就職先まで考えることは，多くの日本人高校生にとって難しいことであろう。しかし，そうした想定無しに多額の費用をかけて米国大学を選ぶ便益について周囲（特に学費を支弁する家族）に理解を得るのは困難を伴うはずである。

太田（2011）は学位取得留学が増えない要因の一つとして，帰国後日本国内で働くことを考えると，海外での学位取得の金銭的・時間的投資の回収が難しいとの考えが働くことを指摘する（太田, 2011: 4）。米国内での調査でも，約 2 割[7] の大人は高等教育が費用に見合った便益をもたらしていないと答えている（Federal Reserve Board, 2023）。その一方で，日本国内の大卒者就職内定率は 97.3%[8] である。巨額の費用を投じて米国での学位取得を目指さなくとも国内で就職できれば十分であるという考えに，経済的合理性があると支持されやすくなるのではないか。

上掲村上の研究では，海外で学位を取得することで，その国の労働市場に参入できることを大きな便益の一つと述べているが（村上, 2015: 174），現地就労に必要な H-1B ビザを受給した日本人は 1,070 名（2019 年）に留まっている[9]。H-1B ビザには大学院修了段階の学生も対象であり，発給数に上限も設けられている。よって，ビザ受給の可否に不確実性があるため，学位取得の便益を享受できない可能性があることもまた，障壁となりうるだろう。

5.3 教育・入試制度による障壁

5.3.1 入試制度の違い

米国大学出願には主に①高等学校での成績，②エッセイ（自己推薦や志望理由），③テストスコア（SAT，TOEFL 等），④推薦状，以上 4 点が必要となる。書類では課外活動についても触れ，そうした活動への参加状況も入学審査の対象となる。学校内での学習だけでなく，校外での主体的な活動参加も審査対象となる。米国入試は学力や学力以外の要素等，受験生の社会文化的な背景，経済状況も含めて審査する，Holistic admission（Bastedo, 2021）を行っている。

③について，試験対策情報は入手しやすく，準備は比較的しやすい。また，語学試験の会場も国内で多く設置されている。しかし，SAT の受験会場は 2023 年時点で 24 箇所に限られ，その大半が東京都に集中し，米国人の受験生しか受験できないところもある。したがって，「出願に必要な試験の受けやすさ」という点で不利になる可能性もある。

加えて，Advanced Placement（AP）と呼ばれる大学教養課程程度の先取り学習受講経験の有無やそのテスト結果も，出願時の PR 材料となる。しかし，国内で AP を受講・受験できる場所も限定的である。出願時にはこうした地理的不利が障壁となり得ることも考えられる。

5.3.2 受験準備のための時間確保

日本の高校生は学校内での活動時間が長く，学校外での自然・社会体験的な活動に費やす時間が少ない（国立青少年教育振興機構, 2021: 32）。米国大学は課外活動の経験も PR する必要があるが，課外活動時間を捻出することは難しい状況があると考えられる。

進学を目指す多くの高校生が一般選抜を意識した学習を高等学校入学後（一貫校であれば中学時代から）始め，また一般選抜の受験を想定したカリキュラムとなっている学校が多い。そうした学校では課外活動のための時間や AP の受講など，異なる入試制度に対応する十分な準備時間が取れない可能性も考えられる。

5.3.3 自己認識と自己開示

米国大学出願時に共通で提出するエッセイの題目は例えば “*The lessons we take from obstacles we encounter can be fundamental to later success. Recount a time when you faced a challenge, setback, or failure. How did it affect you, and what did you learn from the experience?*（Common App, 2022）” といった内容である。自分自身が経験のうちどのような困難に向き合い，乗り越えてきたかといった点について，具体的なエピソードと共に構成する[10]。エッセイ執筆には，深い自己分析とともに，自己認識を高めることが要求される。そして，自己分析に基づく自己開示と，大学側が期待する

「貢献」「人物像」に合うと入学審査官に判断される必要があるため，相応の準備が必要となる。なぜ米国大学へ進学したいのかという動機とともに，受験生自身のことを広く，深く，限られた語数のエッセイで表現するには，そうしたジャンルの英文に書き慣れていることも肝要であり，不慣れな受験生にとっては大きな障壁となり得ると考えられる。

5.3.4 高等学校での進路指導

多くの教員は，教員養成課程のうち概ね 5 回程度の講義で進路指導について学び，教員となる[11)]。その中で，海外大学の入試制度まで学ぶ機会は無く，実際に米国進学を希望する生徒と関わることで初めてその仕組や手順を経験する。なお，教員自身が海外大学の入試を経験したことがあれば指導しやすいことも考えられるが，1 年以上の長期留学経験のある英語教員は留学経験教員全体の約 20% 程度であることから（文部科学省, 2022），多くの教員にとって米国大学入試のイメージが持ちにくい状況は続いていると考えられる。さらに，大学進学率の高い高等学校の教員であれば，国内大学入試に向けた指導や対応が中心となり，米国大学入試まで対応できないことも考えられる。このように，学校や進路指導を担当する教員や周囲の大人の理解や支援の有無も障壁となり得る。

6 総括

日本から米国への進学は，以上提示したように高校生が自分自身で超えられる障壁と，そうでないものに分類される。大学の情報収集やテスト対策など，高校生自身で乗り越えられる壁も多い一方で，社会経済的な要因や高等学校のカリキュラム，理解のある進路指導教諭の存在など，高校生自身では制御できない障壁もあることが窺われる。今後は視点を替え，日本を留学先として選ぶ留学生の視点から本稿で提示した障壁の有無を検討し，送り出し・受け入れそれぞれの視点で長期での国際学生移動の活発化・流動化に資するための大学入試制度について考察を深めたい。

注

1）令和 4 年度「学校基本調査」https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?tclass=000001159956&cycle=0 （2023 年 12 月 12 日）による。

2）文部科学省「当初の「留学生受入れ 10 万人計画」の概要」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/030101/2-1.htm（2023年12月12日）留学生の獲得を「文教政策及び対外政策上，重要な国策」と位置づけ，低い水準にあった留学生の受け入れを「フランス並み」まで引き上げようとした。

3）米国・英国学士課程進学にかかる返済不要奨学金制度は民間財団等よるものが充実している。日本学生支援機構による「海外留学支援制度（学部学位取得型）」は，現在唯一の公的な返済不要奨学金となっている。

4）「日本を世界により開かれた国とし，アジア，世界の間のヒト・モノ・カネ，情報の流れを拡大する」ことを目指すもの。https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1420758.htm（2024 年 1 月 30 日）

5）「意欲と能力ある全ての日本の大学生や高校生が，海外留学に自ら一歩を踏み出す機運を醸成することを目的」とした官民協働事業である。https://tobitate.mext.go.jp/about/（2023 年 12 月 12 日）

6）内閣官房「教育未来創造会議　提言」参照 https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/teigen.html（2024 年 1 月 30 日）

7）シカゴ大学・ウォール・ストリート・ジャーナルの共同調査では約 5 割という結果も報告されている。「WSJ/NORC Poll March 2023」https://s.wsj.net/public/resources/documents/WSJ_NORC_ToplineMarc_2023.pdf（2023 年 12 月 12 日）

8）厚生労働省「令和 5 年 3 月大学等卒業者の就職状況（4 月 1 日現在）」https://www.mhlw.go.jp/content/11805001/001070504.pdf（2023 年 12 月 12 日）

9）米国移民局ホームページ https://www.uscis.gov/sites/default/files/document/data/h-1b-petitions-by-gender-country-of-birth-fy2019.pdf（2023 年 12 月 12 日）

10）この他，各大学が Supplemental essay として別の題目のエッセイを課すこともある。例えばスタンフォード大学は以下のような個別エッセイを課している。“*The Stanford community is deeply curious and driven to learn in and out of the classroom. Reflect on an idea or experience that makes you genuinely excited about learning.*” https://admission.stanford.edu/apply/first-year/apply.html（2023 年 12 月 12 日）

11）広島大学や東京学芸大学のシラバスを参照した。また，文部科学省「教職課程コアカリキュラム」では，一般目標 3 件，到達目標 7 件として進路指導・キャリア教育の理論と方法を幅広く学ぶことが推奨しているが，目標の中には大学入試の制度，進学指導に関する内容は言及されていない。https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf（2024 年 1 月 30 日）

参考文献

Bastedo, M.（2021）. “Holistic Admissions as a Global Phenomenon,” in H. Eggins, A. Smolentseva and H. De Wit（eds.）, *Higher Education in the Next Decade* Brill. 91–114

Brooks, R., and Waters, J.（2011）. *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. Palgrave Macmillan UK.

Common App.（2022）. *What are the 2023-24 Common App essay prompts*? https://appsupport.commonapp.org/applicantsupport/s/article/What-are-the-2023-24-Common-App-essay-prompts（2023 年 12 月 12 日）.

Federal Reserve Board.（2023）. *Economic Well-Being of U.S. Households in 2022*. https://www.federalreserve.gov/publications/files/2022-report-economic-well-being-us-households-202305.pdf（2023 年 12 月 12 日）.

船津秀樹・堀田泰司（2004）.「海外留学に関する意思決定問題」『商学討究』**55**（1）, 89-108.

Institute of International Education.（2023a）. *Academic Level and Places of Origin*. IIE Open Doors. https://opendoorsdata.org/data/international-students/academic-level-and-places-of-origin/（2023 年 12 月 12 日）.

Institute of International Education.（2023b）. *Top 25 Places of Origin of International Students, 2000/01-2022/23*. IIE Open Doors. http://www.opendoorsdata.org（2023 年 12 月 12 日）.

岩本綾（2017）.「海外大学への進学を選択するプロセスに関する予備的考察（高校交換留学体験者が英語圏に進学する場合）」『グローバル人材育成教育研究』**5**（1）, 1–12.

Kanno, Y., & Cromley, J. G.（2013）. English Language Learners’ Access to and Attainment in Postsecondary Education. *TESOL Quarterly*, **47**（1）, 89–121.

Kerr, E., & Wood, S.（2022, September 7）. *A Look at College Tuition Growth Over 20* Years. U.S. News & World Report. https://www.usnews.com/education/best-colleges/paying-for-college/articles/see-20-years-of-tuition-growth-at-national-universities（2023 年 12 月 12 日）.

Kim, H., Freeman, M., Kajikawa, T., Karimi, H. and Magouirk.（2022）. *Unpacking applicant race and ethnicity part 1: trends in the detailed backgrounds of applicants over time*. https://www.commonapp.org/about/reports-and-insights（2023 年 12 月 12 日）.

小林元気（2017）「若年層の「内向き」イメージの社会的構成プロセスと海外留学の変容」『留学生教育』**22**, 59–68.

小林元気（2019）.「高卒後の進路における海外大学進学志向の規定要因」『日本高校教育学会年報』**26**, 18–27.

国立青少年教育振興機構（2019）.「高校生の留学に関する意識調査報告書：日本・米国・中国・韓国の比較」https://koueki.net/user/niye/110358330-2.pdf（2024 年 1 月 30 日）

国立青少年教育振興機構（2021）.「「青少年の体験活動等に関する意識調査（令和元年度調査）」報告書」https://koueki.net/user/niye/110367133-1zentai_231102.pdf（2024 年 1 月 30 日）

Mazzarol, T., & Soutar, G. N.（2002）. ““Push-pull” factors influencing international student destination choice,” *International Journal of Educational Management*, **16**（2）, 82–90.

文部科学省（2005）.「平成 17 年度「大学教育の国際化推進プログラム（長期海外留学支援）」の公募について（通知）」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/koubo/05072501.htm（2023 年 12 月 12 日）.

文部科学省(2013).「若者の海外留学を取り巻く現状について」https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/ryuugaku/dai1/siryou2.pdf（2023 年 12 月 12 日）.

文部科学省（2022）.「令和 4 年度「英語教育実施状況調査」の結果について」https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00004.htm（2023 年 12 月 12 日）.

文部科学省（2023a）.「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1412692_00003.htm（2023 年 12 月 12 日）.

文部科学省（2023b）. 高校生の留学生交流・国際交流等に関する調査研究等. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/1323946.htm（2023 年 12 月 12 日）.

村上由紀子（2015）.『人材の国際移動とイノベーション』NTT 出版.

太田浩（2011）.「なぜ海外留学離れは起こっているのか」『教育と医学』**59**（1）, 68–76.

Payan, J. M., Svensson, G., & Høgevold, N. M.（2012）. “The Effect of Attributes of Study Abroad and Risk Aversion on the Future Likelihood to Study Abroad: A Study of U.S. and Norwegian Undergraduate Marketing Students,” *Journal for Advancement of Marketing Education*, **20**（3）, 70–81.

The World Bank.（2023）. *GDP per capita*（*current US$*）- *Japan*. World Bank Open Data. https://data.worldbank.org/indicator/（2024 年 1 月 30 日）

UNESCO Institute for Statistics.（2019）. *Global Flow of Tertiary-Level Students*. https://uis.unesco.org/en/uis-student-flow（2024 年 1 月 30 日）

矢野眞和・濱中淳子（2006）.「なぜ，大学に進学しないのか」『教育社会学研究』**79**, 85–104.

矢野眞和（2015）.『大学の条件 : 大衆化と市場化の経済分析』東京大学出版会.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，229-236，2024

日本語学校外国人留学生の留学国決定要因と定着に関する研究

三好 登（上海交通大学）

本研究ではまず，なぜ日本語学校の留学生は日本を留学先として選択したのか，個人的選択要因や，個人的属性要因の側面から検証した。次にいかに留学生は定着しているのかに関して，コロナに伴う要因の観点より検討を行った。分析結果から，渡日前の留学国の印象，大学の印象や，家庭の経済的状況によって，留学国決定に影響を与えていた一方で，渡日前の日本語能力は影響を及ぼしていないことが判明した。またコロナに伴う要因はいずれも留学生の定着・就労意志に影響を与えていないことがわかった。まず，家庭の経済的状況が貧困層であるものの優秀な留学生は日本を留学国として選択可能なように政府はより奨学金を充実させることが重要である。次に，政府は日本語学校入学後の留学生の学習・生活サポートにも目を向ける必要がある。

キーワード：日本語学校，留学生，留学国，定着

1 研究背景と目的

少子化に伴い日本人 18 歳人口は 2023 年現在，約 120 万人となっている。これが 2030 年には約 100 万人にまで減少することが推定されている。このような人口動態の減少も見越して，政府は「留学生 30 万人計画」を発表し，2020 年までに留学生 30 万人の受入れを目指してきた。この結果，約 28 万人に到達し，ほぼ目標値を達成したと言える。さらに 2023 年 4 月 27 日に，教育未来創造会議において，2033 年までに 40 万人の留学生の受け入れ目標値が示され，今後も留学生数の増加が見込まれる [1)]。この留学生が日本の大学に進学するときには，張（2012）によれば，留学生の大学進学ルートとして，現地の高校から日本の大学に直接進学するものと（以下，直接進学者），現地の高校から日本語学校 [2)] を経て日本の大学に間接進学するもの（以下，間接進学者）とがあるとされている。管見の限りでは，直接進学者数のデータは見当たらない。だが間接進学者数について日本語教育振興協会（2020）によれば，2018 年に日本語学校に在籍していた 29,040 名の内，21,858 名が日本の大学に進学している。しかしなぜ間接進学者が，日本語学校での約 2 年間の学習と，その授業料という機会コストを払ってまでも，日本を留学国として決定し，大学に進学するのかについては未だ不明確なままである。

また少子化は日本人労働力の減少も招いており，国際競争力を維持・向上させるために，大学卒業後もこれら留学生が日本に定着し，就労することが望ましいと考えられる。2019 年に「出入国管理及び難民認定法」が改訂され，2019 年当初の高度専門人材の受入れは約 6,000 名であったが，2023 年現在では約 11,000 名となり，積極的に推進していることがわかる。しかし諸外国・地域と比較して，日本は外国人の定住・就労に寛容な国であるとは言えない状況である。イギリスでは，高度専門人材層の留学生を有用な労働力とみなしており（The Migration Observation, 2011），2008 年にすでに卒業後 10 年間はイギリスで就労可能なビザ（Post-study Work Visa）を発給する制度を開始している。イギリスなどの英語圏と比較して，日本には言語の壁が存在するという問題はある。このような外国人の定住・就労を取り巻く状況が，先進的であるとは言えない日本においてなぜ間接進学者は定着を試みるのかについては，今までの研究で十分に解明されていない。

以上の研究背景を踏まえて本研究ではまず，なぜ留学生は日本を留学先としたのか，次にいかに留学生は定着しているのかということをあわせて検討する。本研究の課題を明らかにすることで，さらに留学生を日本に誘致するための戦略が把握でき，目下，文部科学省のもとで策定が進んでいる新たな計画に貢献することが期待できる。また定着についてはインタビュー調査の過程で課題も洗い出すことができ，さらなる外国人労働力の確保に寄与することが可能となる。

2 先行研究と課題

2.1 留学国決定要因に関する研究

留学生が留学に至る過程には，「留学をするか否か」，「どこの国に留学をするか」，「どこの大学に進学するか」という主に 3 つの意志決定ステージが存在すると言われている。そして「留学するか否か」ということに関しては送り出し国の Push 要因が，残りについては受入国の Pull 要因が重要となると指摘されている

(Mazzarol & Soutar，2002)。これまでの留学国決定に関する研究は多い。McMahon (1992) は多種多様な国・地域からアメリカを留学国とした研究を行っており，送り出し国とアメリカとの間の経済文化的な結びつきや，充実した奨学金制度が完備されていることが影響を与えているとしている。また Joseph & Joseph(2000) はインドネシアからの研究を実施し，授業科目やキャリアに関する情報，学習環境，治安環境や，授業料・生活費などのコストが効果を与えていることを明らかにしている。そして Binsardi & Ekwulugo (2003) はイギリスを留学国とした研究を行っており，教育の質，容易な入試制度，大学在学中・後の雇用機会や，充実した生活環境が影響していることを解明している。最近では，Padlee ら (2022) のカナダを留学国とした研究が実施され，英語の通用性，教員の質，大学の評判や，充実した大学施設が作用を及ぼしていることがわかっている。さらに Wilkins & Huisman (2022) のイギリスを留学国とした研究においては，異なる文化経験，英語力の向上，教育の質や，大学の評判 (ランキング) が影響を与えていることが明らかとなっている。

このように留学国決定要因に関して，Push-Pull モデルに基づいて検討することは有意義であるが，いくつかの限界点があることも指摘されている (Li & Bray，2007)。その一つは Push 要因，Pull 要因ともに，外的要因に着目されているということである。したがってそこでは個人的選択要因 (留学国の印象，大学の印象や，授業評価など) や，個人的属性要因 (社会経済的背景や，日本語能力など) の観点からの分析が未だ不明確なままなのである。また今一つの限界点としては，ここまでみてきた Push-Pull モデルに依拠して分析した研究は，英語圏を留学国としたものがほとんどであり，日本のような非英語圏を留学国とした研究は未だ少ない状況にあるということである (Padlee ら，2022)。しかし行われていないわけではない。日本を留学国決定要因とした研究として，ネパール人・ベトナム人留学生を事例に分析を行った佐藤 (2012) や，佐藤・堀江 (2015) によれば，日本の大学卒業後の就職機会の有無や，家庭の経済的状況が影響を与えていることを明らかにしている。だが中国人留学生の場合，中国が経済成長し，中国国内の就職機会が拡大し，賃金の上昇に伴って，これらは Pull 要因として当てはまらなくなっていると指摘されている (李，2013)。しかし中国人留学生のケースはそうであったとしても，そのほか大半の国・地域からの留学生には，依然として当てはまる要因なのではないだろうか。また中国人留学生は，最初はアメリカや，ヨーロッパの大学に進学行動するが，入学条件を満たすことができなかったものが，日本を留学国としていることも解明されている (李，2016)。だがこれらの研究はいずれも直接進学者を対象としたもので，間接進学者を対象としたものではない。間接進学者は，日本語学校の機会コストを払ってまでも日本を留学国としている。したがって，何らかの強い個人的選択要因や，個人的属性要因をより持っていることが考えられる。よって本研究の一つ目のリサーチクエッションとして，「日本を留学国とした留学生 (間接進学者) の決定に対して，どのような個人的選択要因や，個人的属性要因が影響を与えているのか」と設定して，以下，検討を行うものとする。

2.2 留学生の定着・就労についての研究

留学生の定着・就労に関する研究として，稲井 (2012) によれば，日本が好きであることや，将来中国で就職するときに有利であることをあげている。また Mohamed & Abdul-Talib (2020) によれば，送り出し国の政治的な安定などが確保されているようであれば帰国する傾向にあるとされている。その一方で，そうでないようであれば留学先国に定着・就労するということである。そして Kim (2015) は，パートナーの有無が，重要な影響を与えているとし，Meango (2014) は，そのパートナーが送り出し国にいる場合は帰国し，受入国にいる場合については定着・就労をする傾向にあることを解明している。また Tharenou (2015) は，送り出し国に親しい友人の存在の有無も作用していることを明らかにしている。さらに Baruch ら (2007) によれば，送り出し国にいる両親の理解の有無が重要な影響を与えていることを解明している。また Albers & Hazan (2005) は，社会的・個人的な要因が帰国を促進するのに対して，将来のキャリアを見据えた時には受入国に定着・就労することにあることが明らかにされている。そして Cheung & Xu (2015) の研究をみると，受入国における就労環境や，社会的地位などの個人的要因が定着・就労に対して影響が認められることがわかる。

先にみた留学国決定要因に関する研究でもそうであったように，定着・就労についての研究でも Push-Pull モデルに基づいた分析が行われている (Buckner ら，2022)。これまでの大半の研究では一つ目に，経済的・政治的状況や，就労環境などの Push 要因，Pull 要因に着目されてきた。特に新型コロナウィルスの感染拡大 (以下，コロナと表記する) によるロックダウンと，休業宣言などによる送り出し国・受入国の双方における経済力の減退や，日本であれば円安によ

る実質的賃金の減少などの経済的状況，コロナによる水際対策で出入国が厳しく制限され，入国に当たっては特定場所・期間の隔離と，ワクチン接種が義務付けられるなど出入国管理法改正を巡る政治的状況や，新卒者雇用の見送り，テレワークによる残業代の減収など就労機会の抑制は，Push 要因，Pull 要因に大きな影響を与えた可能性がある。また現在であれば，コロナに伴うリスク要因，メディア要因や，家族要因が留学生の定着・就労に対して大きな影響をもたらしていると想定される。つまり，日本でのコロナ感染者数の動向，メディアによるコロナ不安を煽る報道や，コロナを巡る家族からの不安ということが，留学生が日本社会での定着・就労を行う上で阻害要因となっているのではないか，ということである。しかし Firang & Mensah（2022）の研究などがあるだけであり，明らかになっていない点が多いのが実態である。また二つ目にこれらすべての研究が，留学国である欧米における留学生の定着・就労に関する研究であり，日本における留学生（間接進学者）の定着・就労についての研究ではない。本研究で対象としている間接進学者は，日本で日本語学校に通って日本語を習得してまでいるため，コロナという状況の中でも，その後も日本語を生かし，日本での定着・就労を目指すことが想定される。よって本研究の今一つのリサーチクエッションとして，「日本における留学生（間接進学者）の定着・就労に対して，いかなるコロナに伴う要因が影響を及ぼしているのか」と設定し，検討する。

3 研究方法

日本全国 270 校[3)] の日本語学校から無作為に抽出した 10 校に依頼を行った。その結果，8 校が調査協力してくれることになった。そして 2017 年 3 月に，これら調査協力校に在籍し，日本の大学に進学することが決定した 32 名に半構造化インタビュー調査を実施した。いずれも日本語で開講されている学士課程コース入学者である。その後，2021 年 3 月（大学卒業直前）にこれら調査対象者で，日本で就労することが決まった 28 名に追跡調査を行った。インタビュー調査は，対面および Zoom を利用して実施し，それぞれ 1 時間に渡って日本語もしくは英語で行った。インタビュー調査に当たっては，予め回答したくないことは答えなくてよいことや，レコーディングすることを伝えた上，調査同意書に署名してもらった。インタビュー対象者と，その学校のプロフィールについては，表 1-1，表 1-2 の通りとなっている。

インタビュー調査の項目としては，1）対象者自身に関する事柄（国籍・地域，所属学校・大学，学年，専門分野など），2）送り出し国の Push 要因（留学のための奨学金が手に入ったかどうか，教育施設の質の低さ，研究機関の不足，国内の大学への進学に失敗の有無，外国の学位の価値の高さ，政治的に不安定な状況など），3）受入国の Pull 要因（留学生への奨学金の利用しやすさ，教育の質の高さ，入学しやすい適切な大学の有無，財政援助をする両親･親戚がいること，安定した政治状況，国際的な生活経験への憧れなど），4）個人的選択要因（留学国の印象，大学の印象や，授業評価など），5）個人的属性要因（家庭の経済状況，日本語能力など）を尋ねた。そして追跡調査時のみ 4）定着に関する事柄（コロナに伴うリスク要因，メディア要因，家族要因），について尋ねた。その上でインタビュー調査後は，日本語のものはそのままテープ起こしを行い，英語のものは日本語に翻訳した上でテープ起こしを実施し，トランスクリプションを作成した。そして質的分析ソフト MAXQDA を用いて，コーディングを行った上で，分析を行った。

表 1-1 インタビュー対象者のプロフィール

対象	学校	国籍・地域	性別	追跡調査
A	1	中国	女性	○
B	2	イギリス	女性	○
C	1	インドネシア	男性	○
D	3	台湾	女性	○
E	5	ベトナム	男性	○
F	4	ベトナム	男性	○
G	6	シンガポール	男性	○
H	7	アメリカ	女性	○
I	8	インド	男性	○
J	1	アメリカ	男性	○
K	1	台湾	女性	○
L	2	台湾	女性	○
M	3	タイ	男性	○
N	4	ラオス	男性	○
O	6	バングラデシュ	男性	○
P	5	ベトナム	男性	○
Q	7	ミャンマー	男性	○
R	8	ミャンマー	男性	○
S	8	韓国	女性	○
T	7	ラオス	男性	○
U	5	韓国	女性	○
V	6	中国	女性	○
W	4	韓国	女性	○
X	3	韓国	女性	○
Y	2	タイ	男性	○
Z	1	インドネシア	男性	○
a	1	中国	女性	○
b	1	中国	女性	○
c	2	中国	女性	×
d	2	韓国	女性	×
e	3	中国	女性	×
f	3	韓国	女性	×

表 1-2 インタビュー対象者の学校のプロフィール

学校	所在都道府県	在学留学生数
1	東京都	380 名
2	北海道	90 名
3	宮城県	110 名
4	愛知県	80 名
5	大阪府	259 名
6	広島県	70 名
7	福岡県	80 名
8	熊本県	50 名

注）在学留学生数は，概算人数を示している

4 留学生の留学国決定要因の分析

留学生（間接進学者）が留学国を決定するに当たって，本研究が注目する個人的選択要因（留学国の印象，大学の印象）や，個人的属性要因（家庭の経済的状況，日本語能力）の側面から検討する。本研究においてインタビュー調査を実施した 32 名の内の 30 名が個人的選択要因として留学国としての日本に大変良いイメージを抱いていた。また 28 名が日本の大学についてもアジア諸国において高い水準の大学が多い印象を持っていた。そして 25 名が日本の大学における学士課程教育プログラムに対して高い評価を持っていた。次に個人的属性要因に関しては，32 名の内の 29 名が中間層で経済的に比較的恵まれている層であることがわかった。また 24 名が渡日前に日本語学習の機会がなく，日本語能力がないことも明らかとなった。以下からは，本研究でインタビューした 32 名の内，無作為に抽出した各 3 名のインタビューの分析を行う。

4.1 個人的要因に関する影響

（A さん）私は中国人で，小学生の時に大規模な反日デモが起こり，一時期は日本に対して良いイメージを持っていませんでした。ただその後に両国の関係が改善され，日本に観光に行く機会があり，その時に接した日本の文化や，日本語に親近感を覚え，日本に良いイメージを持つようになりました。その結果，中国の学校で日本語を学習する機会はなかったのですが，日本にある日本語学校に通い，まずは日本語を習得し，日本の大学を受験することを考え始めました。

（D さん）私は台湾人で，台湾は日本の経済・文化の影響を多く受け，小さな時からそのような国の環境で育ちました。台湾では日本のテレビ番組を視聴することができ，小さな時から視聴しており，日本の自然あふれる文化に大きな関心を持つようになりました。そして高校生の時に日本に修学旅行に行く機会があり，私たちと同じように漢字をルーツとする日本語と，そのきれいな発音に興味を抱きました。そして日本に留学してみたいと思うようになりましたが，日本語能力が十分でなかったため，日本語学校に行き，学習してから，日本の大学を受験しようと考えていました。

（H さん）私はアメリカ人で，父親の仕事の関係で小さいころ日本の沖縄や青森に家族と住んでいたことがあります。基地内に小学校などの教育インフラはすべてありましたが，両親が日本の文化や，日本語に接する機会を持たせたいという教育方針があり，小学校 1 ～ 3 年生まで日本の小学校に通っていました。その時に，授業が終わった後に生徒が自分たちで使った教室を自分たちで掃除する習慣に大変共感を受けました。また日本の礼儀正しい文化にも関心があり，日本に対して良いイメージを持っていました。その時は日本語が少しできたようなのですが，アメリカに帰ってからすべて忘れてしまったため，日本語学校で学習して，日本の大学を受験することを考えるに至りました。

A さん，D さん，H さんに共通していることは，留学国としての日本に良いイメージを抱いているが，日本語能力が十分ではないことから，日本語学校で学習した後に，日本の大学に進学することを考えているということである。特に今回インタビューした A さんは中国出身，H さんはアメリカ出身であり，両国には QS 世界大学ランキングにおいてトップ 100 位以内に入る大学が日本と比較して多い中で，日本語学校の機会コストを払い，日本に強い関心を持ち，留学国として日本を選択していることがうかがわれる。また D さんについても，同じ中国語が通じ，QS 世界大学ランキングの高い大学のある中国を留学国として選択したほうが，日本語学校で学習する機会コストを支払う必要がないのにも関わらず，日本に強い関心を抱き，日本を留学国している様子がインタビューから把握できる。現在，日本で QS 世界大学ランキングトップ 100 位以内に入っている大学は東京大学や，京都大学などだけであるが，これまで長らく伝統的に形成されてきた日本に対する良いイメージが先行し，留学生が日本を留学国としている可能性がある。次に二つ目の個人的選択要因とし，大学の印象の分析を行う。

（B さん）イギリスの大学は，ほぼすべてが 3 年制の国公立で，それぞれの大学ごとに専門科目に特化したカリキュラムが存在し，将来のためにより専門的な知識を学習することができます。しかし日本の大学の場合については，どちらかと言えば，幅広く色々な科目を学習することができるというイメージを持っており，それがまだ何を学習したいか決まっていない私に

とってはあっているように思いました。

（E さん）ベトナムの大学では，政府の教育機関である国家大学，教育訓練省の教育機関である国立大学，そして私立大学がありますが，国家大学は 2 校のみで，国立大学は専門科目に特化しており，私立大学は教育機関の質に差が大きく，大学数も日本と比較して少ないです。また必修科目としてマルクス哲学や，軍事訓練を行わなければいけません。しかし日本の大学では，より多くの人が大学に進学していて，教育機関の質にばらつきが少なく，幅広く自由に学問を学習できる環境があるという印象があり，まだ何を学習したいか決まっていない自分には良いように感じました。

（O さん）バングラディッシュの大学数は，急激に増えていますが，大学教育の質の問題があります。学生の専攻分野が一般教養や，人文科学に偏っているため競争が激しく，その結果，文系の就職率が悪いです。理系では教員不足，施設・設備不足などで質が悪いです。ですが日本の大学にはいろいろな専攻分野がありますし，大学の施設・設備は一定基準に達していないと，大学としての認証が下りないことを知っており，国としての大学制度が確立している印象がありました。

B さん，E さん，O さんに共通しているのは，自国の大学と比較して，日本の大学では多くの専門分野で自由に学習できる機会があるということである。特に B さん，E さんのような大学入学後に何を学習したいのか決まっていない者については，幅広い専門分野がある日本の大学は望ましいように映ったものと考えられる。そのような日本の大学に対するイメージが，留学国決定に当たって左右している可能性がある。

4.2 個人的属性要因に関する影響

まず一つ目の個人的属性要因として，留学生の家庭の経済状況の側面から分析を試みる。

（G さん）私は一人っ子ですので，家庭の経済的なことを気にしないで，日本に留学することができました。私の家庭はシンガポールで，中間層だろうと思います。

（T さん）私はラオス人で，高校時代に日本への留学を両親に話したところ，授業料・生活費などは心配しないで良いので，自分の思ったことをしなさいと言ってくれました。ですので，経済面は心配することなく，日本に留学できることになりました。

（V さん）私は元々，アメリカの大学に進学しようと考えていたのですが，授業料が高くて，両親が支払うことができないということで断念しました。そして同じく漢字圏で，隣国であった日本であれば，文化的に似ており，両親に相談したところ，経済面に関して心配はしないで良いので，行ってきなさいと言われました。このため日本に留学しました。

G さん，T さん，V さんの家庭の経済状況は，上位層とは言えないまでも，中間層に位置していることがわかる。それは G さんの「家庭の経済的なことを気にしないで，日本に留学することができた」や，V さんのように，当初はアメリカの大学に進学することを考えていたが，家庭の経済状況からあきらめて，日本に留学を決めた」ということから把握できる。さらに V さんの語りを踏まえれば上位層のものはアメリカに留学し，中間層を含めたそれ以外のものは日本にというように，家庭の経済状況によって，留学生の留学国決定が左右されている面が少なからず存在している可能性がある。しかし続いてみる今一つの個人的属性要因として留学生の日本語能力の観点からの分析を通じ，これら日本に留学してくる留学生は必ずしも家庭の経済状況が中間層であるわけではなく，貧困層も存在していることが確認できる。

（Q さん）家庭の経済状況に余裕がなくて，渡日前に日本語学習の機会はありませんでした。ですので，日本語学校に通って日本語を学習してきましたが，当初は日本語がわからなかったために時給の安いアルバイトしかすることができず，長時間労働となり，勉強時間が確保できませんでした。そして日本語学校で日本語能力が向上せず，成績も振るわずに，留学するに当たって受給していた奨学金ももらえなくなってしまいました。日本語能力がないため，日本の大学の英語コースに進学することになっています。

（R さん）渡日前まで日本語学習はしたことがありませんでした。日本語学校に入学後，日本語がわからないため，安く買い物ができる場所がわからず，英語のわかる高級店のみしか利用していなかったです。そして奨学金では足りなくなり，アルバイトを始めましたが，日本語がうまくなかったため，時給の低いアルバイトを長い時間こなしていました。そのため授業に出ることができずに，成績は下がってしまいました。日

本語能力が必要のない，日本の大学の英語コースに進学する予定です。

（Z さん）渡日してから日本語学習を初めて行いました。家庭の経済力がないため，両親からの仕送りはなく，奨学金を取得したくても日本語で書かれていることがほとんどなので，受給できませんでした。ですので，助けてくれる日本人の友人もできず，時給の安いアルバイトを長時間行っていました。そのため，日本語の勉強をすることができず，成績も余り良くありませんでした。レベルの低い大学ですが，日本の私立大学への進学が何とか決まり，進学するつもりです。

Q さん，R さん，Z さんに共通しているのはまず，渡日前に日本語学習の機会がなかったということである。当然のことながら，間接進学者は日本語学校に日本語を学習するために入学してきているわけである。したがって，日本語能力の有無により，留学国決定が左右されているわけではないことがわかる。この点について直接進学者とは異なるところで，三好（2022）の研究によれば，直接進学者は留学国決定と同時に，進学大学も決め，大半の大学では入学要件として N1，N2 が求められることから，日本語能力が大きく左右していることが判明している。

共通していることとして次に，日本語能力がないことによる時給の安いアルバイトでの長時間労働を行っているということである。基本的に大半のアルバイトは，日本語で十分なコミュニケーションを取れることが条件となっている。英語の家庭教師の仕事もあるが，英語を使いながらも日本語で説明する必要があるため，日本語能力は必須である。したがって，日本語能力がない彼ら / 彼女らに残されたアルバイトは，工場などでの単純労働とならざるを得ない可能性が高い。

共通していることとして最後に，アルバイトによる長時間労働を強いられることによって日本語学習の時間が確保できずに，成績悪化を招き，大学進学決定に当たって悪影響を生じさせていることである。以上の一連の共通点を踏まえて言えば，日本語能力の低さから問題が派生し，時給の安いアルバイトでの長時間就労→日本語学習の時間の不足→成績悪化・日本語能力向上せず→大学進学決定に悪影響という，負のスパイラルに陥っていることがわかる。先にみた G さん，T さん，V さんのように十分な家庭の経済状況が備わっていれば，日本語学校在籍時に，この負のスパイラルに陥る可能性は少ない。だが Q さん，R さん，Z さんのインタビューをみると，日本語学校の留学生は経済的に困窮しているものも少なからず存在していることが見て取れる。したがって政府は，そのような貧困層の優秀な留学生に関して日本を留学国として選択しやすいように奨学金を充実させることが重要である。あるいは政府は，日本で労働力人材が不足している現状を踏まえ，日本語学校に公費を投入して授業料を下げ，日本語学校から大学へのトランジションをさらに円滑なものとして推進していくという方策もある。

日本語学校に通う留学生にとって，日本語学校はあくまで大学に入学するための通過点に過ぎない。それは先に見た A さん，D さん，H さんのインタビューの語りからもわかる。このことを踏まえて言えば，日本語能力の有無によって，留学国決定が左右されないにしても，特に家庭の経済状況が貧困層である留学生が日本語学校で日本語能力を十分に身に付けていないことで大学進学決定に悪影響を生じさせている現状は望ましいとは言えない。少子化による日本人 18 歳人口が減少している中で，政府はさらなる留学生の受入れを推進しようとしている。政府は留学生の受入れのみに目を向けるのではなく，受け入れ後，日本語学校の留学生に対していかにケアを充実させていくか，今後の課題として考えるべきである。また実際にそれらの留学生を受け入れる大学も，入学前教育とし，特に家庭の経済状況が貧困層である留学生に対して十分な日本語教育を提供するなどの対策が必要であると思われる。

5 留学生の定着・就労意志の分析

日本の大学卒業後，留学生が日本に定着・就労するに当たって，本研究で注目するコロナに伴う要因（コロナに伴うリスク要因，メディア要因，家族要因）の観点から検証を試みる。以下からは，本研究においてインタビューした 32 名の内，無作為に抽出した各 3 名のインタビューについての分析を行う。

（C さん）コロナのために日本でマスクが高価で手に入らず，病院も満床のことが多かったので大学卒業後，日本で定着・就労するリスクを感じました。またインドネシアにいる家族は，そのような日本の状況をテレビで見て，帰国するように勧めてくれました。ただ飛行機代も高騰し，このコロナの状況はインドネシアでも変わらないと感じ，日本で働くことにしました。

（a さん）この時は日本でマスクやアルコールが高価のため購入することができずに，コロナに感染した時の不安を感じました。また日本のテレビで，コロナの

発生源に関する報道がたびたびなされ，中国人に対する差別につながるのではないかと思い，心配でした。そんな日本の状況に心配した家族も帰国を勧めましたが，飛行機代も高く，このような状況は一時的なもので収まるだろうと思い，日本で働くことにしました。

（b さん）私は金銭的な事情から，シェアハウスに住んでいましたので，誰かが感染しないか心配でした。マスクやアルコールを買いたくても高価で手に入りませんので，防ぎようがありませんでした。アメリカでコロナ発生源の問題に関して，中国人に対するヘイトが拡大し，日本でも同じような状況とならないか心配でした。両親も差別があるようだったら帰国するように言いました。様子を見て，そのようなことは起こらなそうでしたので，日本で仕事することにしました。

C さん, a さん, b さんに共通していることとしては，コロナ感染を未然に防ぐための医療品の入手困難ということをリスク要因として挙げていることである。追跡調査時は 2021 年 3 月で，コロナが世界的に広まり，医療品の確保が難しくなっていた時期である。特に b さんのように，友人と共同生活を送っていた者は，より一層の不安があったように感じられる。しかしいずれについてもそのようなコロナに伴うリスク要因が，留学生の日本社会での定着・就労に対して影響を及ぼしていないことがわかる。それはおそらく a さんのインタビューにあるように，コロナが将来継続的なものではなく，一時的なものと捉えているからであると考えられる。また C さんのインタビューにあるように，この時期は世界中でコロナが流行していたので，感染リスクの違いはあっても，気を付けなければいけないという点で同様の状況であったためであると想定される。

また次に a さん，b さんに共通していることとしては，メディアを通じて中国人に対する差別的な世論が日本で形成されるのではないかという危惧である。さらにこのことを知った留学生の両親は，留学生に対して日本での定着・就労をやめて，帰国するように促しているようである。しかしこのようなメディア要因や，家族要因も留学生の日本への定着・就労に対し影響を与えるには至っていないことがわかる。メディアによるコロナ不安を煽る報道は繰り返し行われてはいたが，結果的に大きな差別的な世論が日本で形成されることはなかったし，コロナを巡る家族からの不安も一時的なものであったからであると考えられる。したがって，日本でのコロナ感染者数の動向，メディアによるコロナ不安を煽る報道や，コロナを巡る家族からの不安ということにより, 留学生が日本社会での定着・就労を行う上で阻害要因となることはなかった。

6 まとめと今後の課題

本研究ではまず，なぜ留学生は日本を留学先として選択したのかということについて, 個人的選択要因や, 個人的属性要因の側面から検証した。次に，いかに留学生は定着しているのかに関して，コロナに伴う要因の観点より検討を行った。分析結果から，留学国の印象，大学の印象や，家庭の経済的状況によって，留学国決定に影響を与えている一方，日本語学校の留学生を対象としているため，渡日前の日本語能力は影響を及ぼしていないことが判明した。またコロナに伴うリスク要因，メディア要因や，家族要因はいずれも，留学生の定着・就労意思に影響を与えていなかった。

以上の分析結果を踏まえた本研究のインプリケーションとしてまず，家庭の経済的状況にゆとりがなかったとしても，優秀な留学生については日本を留学国として選択しやすいように政府は奨学金を充実させることが重要である。次に，政府は留学生の受入れのみにとどまらず，日本語学校入学後の留学生の学習・生活サポートにも目を向ける必要がある。さらに，日本語学校在籍時, アルバイトを長時間行っていたため, 大学教育を受けるために必要な日本語能力を十分に習得していない者も見受けられる。このため，これら留学生を受け入れる大学については, 入学前教育として, 日本語教育を十分に課すことが望ましいと考えられる。

最後に今後の課題としては，本研究では調査対象者を日本語学校の在籍者としているため，渡日前の日本語能力が影響を及ぼさなかったものと考えられるが, 日本語学校に在籍するに至らなかった者も含めて分析を行った場合，日本語能力が低いことが日本を留学先として選択する上で否定的な影響を与えた可能性が想定される。したがって今後の研究では，日本語学校に在籍するに至らなかった者も含めて分析することで, 本研究の知見がより緻密なものとなることが期待される。

注

1）https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/dai6/siryou1-1.pdf（2023 年 1 月 14 日参照）

2）日本語学校とは，日本語を母語としない人を対象に，日本語を教える機関のことである。

3）https://www.nisshinkyo.org/article/overview.html（2023

年 1 月 14 日参照）

参考文献

Alberts, H. C., & Hazen, H. D.（2005）. There are always two voices... International students' intentions to stay in the United States or return to their home countries. *International Migration*, **43**(3), 131-154.

Baruch, Y., Budhwar, P. S., & Khatri, N.（2007）. Brain drain: Inclination to stay abroad after studies. *Journal of World Business*, **42**(1), 99-112.

Binsardi, A. & Ekwulugo, F.（2003）. International marketing of British education: Research on the students' perception and the UK market penetration. *Marketing Intelligence & Planning*, **21**, 318-327.

Buckner, E., Zhang, Y., and Blanco, G. L.（2022）. The impact of COVID-19 on international student enrolments in North America: comparing Canada and the United States. *Higher. Educ.ation Quartey*, **76**, 328–342.

Cheung, A. C. K., and Xu, L.（2015）. To return or not to return: examining the return intentions of mainland Chinese students studying at elite universities in the United States. *Studies of Higher Education*, **40**, 1605–1624.

Firang, D., and Mensah, J.（2022）. Exploring the effects of the COVID-19 pandemic on international students and universities in Canada. *Journal of International. Studies*, **12**, 1–18.

稲井富赴代（2012）「中国人留学生に対するキャリア教育と就職支援－日本企業に就職した元留学生に対するアンケート調査をもとに」『高松大学研究紀要』第 56 集：1-37.

Joseph, M. & Joseph, B.（2000）. Indonesian students' perceptions of choice criteria in the selection of a tertiary institution: Strategic implications. *International Journal of Educational Management*, **14**, 40-44.

Kim, S.（2015）. The influence of social relationships on international students' intentions to remain abroad: multi-group analysis by marital status. *The International Journal of Human Resource Management*, **26**(14), 1848-1864.

Li, M. & Bray, M.（2007）. Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, **53**, 791-818.

Mazzarol, T. & Soutar, G. N.（2002）. "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, **16**, 82-90.

McMahon, M. E.（1992）. Higher education in a world market: An historical look at the global context of international study. *Higher Education*, **24**, 465-482.

Meango, R.（2014）. International Student Migration: A Partial Identification Analysis. CESIFO Working Paper（No. 4677）.

三好登（2022）「日本の大学への留学生の進学行動・定着に関する研究」『大学入試研究ジャーナル』33：113-120.

Mohamed, M., and Abdul-Talib, A.（2020）. Push–pull factors influencing international return migration intentions: a systematic literature review. *Journal of Enterprise. Communication*, **14**, 231–246.

日本語教育振興協会（2020）『令和元年度 日本語教育機関実態調査結果報告』（https://www.nisshinkyo.org/article/overview.htm）（2023 年 1 月 14 日参照）.

Padlee, S.F., Kamaruddin, A. R. & Baharun, R.（2022）. International students' choice behaviour for higher education at Malaysian private universities. *International Journal of Marketing Studies*, **2**, 202-211.

李敏（2013）「日本の留学生政策と実態に関する考察―中国人留学生を事例として」『大学論集』第 43 集：81-96.

李敏（2016）「中国人留学生の日本留学決定要因に関する研究－ Push and Pull モデルに基づいて」『大学論集』第 48 集：97-112.

佐藤由利子（2012）「ネパール人日本留学生の特徴と増加要因の分析－送出し圧力が高い国に対する留学生政策についての示唆」『留学生教育』No. 17：19-28.

佐藤由利子・堀江学（2015）「日本の留学生教育の質保証とシステムの課題―ベトナム人留学生の特徴と送出し・受入れ要因の分析から」『留学生教育』No. 20：93-104.

Tharenou, P.（2015）. Chinese international business graduates: a career dilemma: repatriate or stay? *Journal of Management of Organization*, **21**, 37–59.

The Migration Observation.（2011）. International students: A+ or D- for the UK?（http://www.migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/commentaries/）（2023 年 1 月 14 日参照）.

張梅（2012）「中国人私費留学生の日本における大学進学－国境を越える大学への移行ルートに着目して」『留学生教育』17, 29-37.

Wilkins, S. & Huisman, J.（2022）. International student destination choice: The influence of home campus experience on the decision to consider branch campuses. *Journal of Marketing for Higher Education*, **21**, 65-87.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，237-242，2024

入試広報活動における「地域オフィス」の役割と課題
――広島大学高大接続・入学センター「地域オフィス」を事例として――

森島 久幸，杉原 敏彦，永田 純一（広島大学），村田 豊治（九州工業大学）

大学の所在する都道府県ではなく，他の地域に大学機関を設置している国立大学は少なくない。広島大学では近畿と九州の両地域に入試広報を目的とする地域オフィスを設置し，専任スタッフが広報活動等に取り組んでいる。設置後 20 年近くになる地域オフィスの設置の目的やその背景を振り返り，活動内容やその成果と課題をコロナ禍への対応も含め検討するとともに，将来展望も併せて報告したい。
キーワード：入試広報，地方，アドミッションセンター

1 はじめに

本稿では，大学法人本部の所在地以外の都道府県に設置されている当該大学の機関のうち，入試広報を目的とするものを「地域オフィス」と定義した上で，広島大学高大接続・入学センター「地域オフィス」を一事例として取り上げ，設置のねらいや背景，設置後の変遷，さらにその成果と課題をコロナ禍への対応も含めて検討を行いたい。併せて将来への展望も報告したい。

2 地域オフィスの設置目的と背景

2.1 設置目的と背景

広島大学が地方に設置している機関のうち，主な設置目的が入試広報であるものは，高大接続・入学センター大阪オフィス及び福岡オフィスの２オフィスである（広島大学, 2023）。

両地域オフィスの本体である高大接続・入学センターは，前身の入学センターが 2004 年に設置され，さらにその前身となるアドミッションセンターは本学が AO 入試を導入した 2001 年に設置されている [1)]。入学センターに大阪オフィスが設置されたのが 2005 年 12 月，福岡オフィスはその翌年の 2006 年 7 月である。このような沿革から分かるとおり入学センターそのものの設置は AO 入試という多様な入試の導入と深い関連があり，そのブランチである地域オフィスも多様な入試の導入と密接に結びついている。

さらに，この時期の国立大学を取り巻く環境として重要なのは，言うまでもなく 2004 年の国立大学の法人化である。これ以降，法人格を得た国立大学が独立した法人同士の関係に立つのであるが，学生受け入れという点でも時に互いに競い合う関係になっていったのである。このような背景の中で，本学においても，多様な入試の実施に当たってその入試の内容，意義，具体的な実施方法等を高等学校（高校生，その保護者等及び教員等を含んでいる）に周知するための入試広報機関として地域オフィスが必要とされたのである。

入試広報機関と言っても，単に入試制度を機械的に伝えるだけでは学生募集の拡大というねらいの達成はかなわず，当然当該入試を行う学部・学科等の内容・特色や他大学との違い，広くは大学全体の現況，大学の新しいトレンド，ニュース，学生の修学状況，学生生活，就職状況等の幅広い知識を持った上で高校生等に対応しなければならない。そのためには，地域オフィスに駐在する職員は教育全般，とりわけ高等学校教育について，大学進学指導の実務も含めて専門的な知識の持ち主でなければ職の遂行は困難であり，高等学校教育経験者に担当してもらうこととなった。

また，地域オフィスの設置地域であるが，可能であればより多くの地域にオフィスを置くことも検討したが，費用対効果を踏まえ，かつ適任者の人選や財政上の制約もあって，本学として入学者の長期的・安定的な確保を目指す地域から設置を検討した。

2.2 所在地と構成員

入試広報活動を主目的とする地域オフィスの設置場所としては，大学設置都道府県の次に志願者を抱える都道府県近辺とするのが妥当な選択肢の１つとして考えられる。本学について述べれば，広島県の次に志願者の多い都道府県は福岡県と兵庫県が拮抗している状況である。参考までに，入学センター設置時の 2004 年入試において志願者数が多かった都道府県の順位は，①広島②福岡③兵庫④山口⑤愛媛⑥岡山⑦香川⑧島根⑨長崎⑩鹿児島⑪熊本⑫大阪⑬愛知⑭大分⑮佐賀，であった。中国四国地方以外では，福岡県を代表とする九州地方と兵庫県を代表とする近畿地方が重要地点と言ってよい。地域オフィスの設置に当たっては

両県を第一の候補県としたが，近畿地方の拠点としてはやはり大阪府を外すことは難しい。結局，前述のとおり，大阪オフィス（大阪市，2005 年）と福岡オフィス（福岡市，2006 年）を設置することとした。

また，両オフィスに駐在するスタッフについては，理想的には教員 1 名と職員 1 名の計 2 名体制であるが，オフィスを置く施設そのものの条件もあって，大阪は 2 名（教員，職員各 1 名），福岡は 1 名（教員）の体制でスタートした[2)]。駐在する教員は，両オフィスとも高等学校教育経験者（元校長など）である[3)]。

2.3 活動内容

以上のように広島大学入学センター（現在の高大接続・入学センター）地域オフィスは大阪，福岡の 2 か所に設置され，高等学校教育関係者を駐在スタッフ（以下，地域オフィサー）として入試広報活動を通じて志願者の拡大を目指す活動を開始した。

実際の活動内容は，来訪する高校生等（高校生，既卒生，保護者及び教員等）への対応と高校生等のもとに出向いての広報の二つである。後者については，計画的な高校訪問，広島大学が主催する入試説明会への参加，他大学や受験産業等の主催する説明会への参加等細かく分類すれば様々な形態がある。高校生等対象者の動きの向きの別（先方の来訪か先方への訪問か）はあるが，当初の活動内容は入試情報の提供と入試相談が中心であると言ってよい。一方，教員としての役割として，大学の教育・研究内容を高校教員等へ伝えると同時に，高等学校教育または大学教育に関する意見収集を行う等，教育改善に資する活動も徐々に求められるようになっていった。

2.4 活動内容の変容

その後，地域オフィスを設置管理する入学センターそのものが 2019 年 4 月，高大接続・入学センターに組織改編された。広島大学の入試の総括センターであるだけでなく，初等教育・中等教育と高等教育との接続を視野に入れてそのための諸々の事業や啓発活動を実践するセンターへと機能強化を図った。これに伴い，地域オフィスは高大接続・入学センター地域オフィスとして，従来の入試広報に加えて，高大接続をねらいとして広島大学の教育・研究の内容を高校等に伝える役割が一層強まっていった。

さらに，ここ数年間は大学入試改革の真っ只中にある。我が国全体の入試改革，教育改革の進展を踏まえて本学の入試改革，教育改革も大きく動いている時期に当たっている。様々な改革・改変に伴い，提供する情報量も莫大なものとなっているが同時に情報の受容者である高校生等の側の反応も一律一様ではない。高等学校教育の実情を知る者から情報収集を行い，その際に得た情報を大学本部と共有することが一層重要性を増してきているところである。

それでは，次に上記の総論を踏まえて両地域オフィスから具体的な報告をしたいと思う。

3 活動状況

表 1 ～ 8 は，2019 年度～ 2022 年度における地域オフィスの活動状況をまとめたものである。個々の内容の詳細について，地域オフィサーの立場から報告として，以下に述べる。

3.1 大阪オフィス（近畿地区）の活動内容

3.1.1 オフィスの立地

広島大学高大接続・入学センター大阪オフィス（以下，大阪オフィスと記す）は，大阪市中央区道修町にある。道修町周辺は広く「北浜」と呼ばれており，大阪オフィスから徒歩 7 分圏内に大阪取引所や大阪市役所，三井住友銀行本店，日本銀行大阪支店などがあり，大阪における政治やビジネスの中心地でもある。大阪梅田に近く，地下鉄御堂筋線に乗って一駅目の淀屋橋駅からすぐである。交通の便の良いところにあるので，高校生や保護者も来やすいと思われる。

以下，大阪オフィスの現在の活動内容と解決すべき課題について述べる。

3.1.2 入試広報活動の目的と活動内容

大阪オフィスは，現在教員 1 名で活動を行っている。広報活動の範囲は主に近畿一円の高等学校である。活動強化のため，2021 年度に愛知県と岐阜県へ活動範囲を広げ，2022 年度はさらに静岡県，福井県，長野県を加え 12 府県へと活動範囲を拡大した。

活動の目的は，第一に，高校生や既卒生，保護者，高校教員へ広島大学の良さや魅力を伝えることで，広島大学への志願者を増やすことである。

第二に，高校訪問を通じて高校教員に直接面談を行い，本学の入試制度等について意見を収集し，得られた情報を大学本部に伝えることにより入試制度の改善を図ることである。たとえば，2021 年度では大学入学共通テストにおける教科「情報」の利用の有無や配点等の概要を高等学校側に伝えると，高校教員からは高校現場では情報を専門とする教員が少ないので入試対応に苦慮しているという意見を聞くことが多かった。こうした高校現場の声を地域オフィサーから大学

本部に伝えるのである。こうして，高校と大学の橋渡し役として円滑な高大接続に役立つことである。

活動内容としては，高校教員と直接お会いする高校訪問，大阪オフィス来室者への個別相談や過去問閲覧業務，電話による個別相談，高校生や保護者，高校教員を対象とした毎週土曜のオンライン個別相談会，学校や業者主催の進路説明会への参加などを行っている。

なお，国立大学のうち，大学本部の所在地が近畿地方以外の大学で大阪にオフィスを設置しているのは広島大学と九州大学であるが，入試広報活動や学校訪問，高大接続等に特化して活動を行っている地域オフィスは広島大学だけである[4]。

3.1.3 各種活動状況

(1) 高校訪問（表 1）

表 1 高校訪問件数

年度	2019	2020	2021	2022
大阪オフィス	113	95	82	101

高校訪問はあらかじめアポイントメントをとって訪問し，進路指導担当の教員に広島大学の入試情報や大学のトピックス等の情報提供を行っている。

また，高校の教員から入試制度等に関する意見を伺って得られた内容を大学本部に伝え，高大接続に資するよう努めている。前述の通り，2021 年度は教科「情報」と大学入学共通テストとの関連について意見を伺うことが多かった。2021 年度はコロナ禍で外来者来校を制限する高校が多く，訪問校は 82 校（コロナ前の 2019 年度は 113 校），2022 年度はコロナ禍も少し落ち着いてきたので学校訪問も少し増えて 101 校となった。

(2) 個別の進学相談（表 2）

表 2 進学に関する相談件数

年度	2019	2020	2021	2022
大阪オフィス	106	42	70（24）	80（40）

注）（ ）はオンラインによる実施数で内数

コロナ禍の影響で，緊急事態宣言等が出て大阪オフィスは閉室となり，来室対応の中止を余儀なくされた（2021 年 4 月 25 日～ 6 月 20 日，8 月 2 日～ 9 月 30 日閉室）。来室に代わるものとして Zoom によるオンライン個別相談会を毎週土曜日の午後に実施している（2021 年 1 月開始）。対面式に比べ臨場感には欠けるが，来室する交通費と手間がいらないため遠方からも参加できる。大阪オフィスは主として近畿以東の相談者に対応しているが，北海道からのオンライン参加者もいる。

(3) 本学主催説明会（表 3）

表 3 本学主催説明会（対面）の実施件数

年度	2019	2020	2021	2022
大阪オフィス	1	−	−	−

注）2020 ～ 2022 年度はコロナ禍のため実施なし

進路説明会には、本学が主催する説明会に加え、高校や業者が主催して高校の教室等で行う説明会、業者が主催し大都市のホテル等で行う説明会がある。本学主催の説明会は、コロナ禍の影響で大阪オフィスでは 3 年間実施していない。

(4) 学校・業者主催の進路説明会（表 4）

表 4 学校や業者主催等説明会の参加件数

年度	2019	2020	2021	2022
大阪オフィス	8	3	22	60

高校や業者主催の説明会は、志願者増を目指してできるだけ多くの会場に参加している。対面式の方がオンラインに比べて臨場感があるので，会場が遠方でない限り対面式で参加するように心がけている。

高校の教室等で行う説明会は，2021 年度は 21 校に参加したが，対面式は 5 校のみでほとんどオンラインであった。2022 年度はコロナ禍も多少おさまり，前年度の倍以上の 44 会場の説明会に参加，対面式は 30 会場に増えた。

業者主催のホテル等で行う説明会は，2021 年度は大学のコロナ対応の方針でほとんど参加せず，1 回のみ参加し、高校の教室等での説明会 21 回と合わせて 22 回参加。2022 年度はホテル等で行う説明会には 16 回参加し、高校の教室等での説明会 44 回と合わせて 60 回参加した。「(1) 高校訪問」でも述べたが，2022 年度はコロナ禍のやや落ち着いた状況を踏まえ，学校や業者主催の進路説明会へ参加し，高校生に直接広報する機会を増やした。

3.1.4 今後の課題

大阪オフィスの課題は 2 つある。第一は，近畿という地域性からくる志願者を増やす難しさである。近畿地区は伝統的に高校生，保護者のどちらも自宅から通学できる大学を選ぶ傾向がある。国公立大学志向は強

いが，かといって地方の国公立大学へ進学して下宿代や生活費にお金をかけるよりは，自宅から通える有力私立大学を目指す生徒も多い。

このような近畿地区にあって，広島大学への志願者を増やすのは非常に苦労する。これは広島大学だけに限ったことではなく他の地方国公立大学も多かれ少なかれ同じ悩みを持っているのではないだろうか。地方国公立大学全体の志願者を増やすことがひいては広島大学の志願者増にもつながることから，広島大学だけを広報するのではなく，高校生を対象とする説明会では，地方の国公立大学自体の魅力も語っている。

第二は，広報活動の範囲をさらに拡大し，広島大学の魅力を多くの高校等に知ってもらうことである。広島大学は志願者のうち地元広島県は 3 割しかおらず，7 割は他の都道府県である。九州・沖縄が 2 割，近畿が 1 割 5 分である。都道府県別では，2023 年度入試における総志願者数は，多い順に①広島②福岡③兵庫④大阪⑤山口⑥愛知⑦愛媛⑧静岡⑨岡山⑩東京である。

ところで大阪オフィスでは，志願者増を目的に 2021 年度から広報活動の範囲を近畿より東の地域へ拡大した。2021 年度は近畿（7 府県）に加えて大阪から近い順に愛知，岐阜を加え 9 府県を訪問した。2022 年度はさらに同心円状に訪問範囲を広げ静岡，福井，長野を加えて 12 府県に拡大した。これは，オンラインや対面による模擬授業または大学説明の依頼をこれらの地域から受けるようになったためである。本学への入学実績がある，という理由の場合もあれば，広く国内の大学へ問い合わせている場合もある。オンラインの教育環境が，コロナ禍において高校現場で非常に進んだ影響は，このような点にも現れている。今後も多くの都道府県の学校を訪問することで広島大学への志願者増を目指したい。

3.2 福岡オフィス（九州地区）の活動内容

3.2.1 オフィスの立地

広島大学高大接続・入学センター福岡オフィス（以下，福岡オフィスと記す）は，JR 博多駅の筑紫口側から出てすぐのビルにあり，交通の便がきわめて良いところに立地している。

3.2.2 入試広報活動の目的と活動内容

スタッフは前述のとおり，高等学校教育経験者の教員 1 名である。広報活動の範囲は，九州全域を対象としている。大阪オフィスとは異なり，隣の中国地方への活動は行っていない。

福岡オフィスの活動目的は、大阪オフィスと同様、①学校説明会等を通じて広島大学の魅力を高校生や高校教員、保護者等に広報し志願者を増やすこと②高校訪問を通じて高校教員と情報交換を行い、高校と大学の橋渡し役として円滑な高大接続に資することである。

九州においては「九州が一つの地域」との認識が強く，生徒の進学において九州を出ることにハードルがあるように感じる（田村・坂本 , 2019）。そういった状況の中で「九州の交通網の中心である博多駅近くにオフィスを構え，広島まで行かずとも大学の情報が得られる」サポートがあると認識することで，地方大学である広島大学に親近感を与えることができる。そして，そのことでより多くの生徒，保護者，高校教員に広島大学が認知される効果は大きい。この点を踏まえれば，それぞれの地域における高校の状況をよく理解している人材を地域オフィスに登用していることにより，各地域の状況に応じた広報活動を行うことができていると感じる。また , 地方国立大学の知名度は限られており，福岡に地域オフィスがあることで , より遠方の地域（鹿児島県や宮崎県など）に広島大学の良さや現状を知ってもらう機会を多く作り出すことが可能になる。

3.2.3 各種活動状況

（1）高校訪問（表 5）

表 5 高校訪問件数

年度	2019	2020	2021	2022
福岡オフィス	196	155	184	152

九州全域の高校を訪問し大学の PR，入試動向の説明及び新課程や教科情報等に関する情報交換を行い，広島大学の現状を積極的に情報提供を行っている。なお，高校訪問数は，コロナ禍前であった 2019 年度は 196 校であったが，2021 年度は 184 校，2022 年度は 152 校まで減少した（表 5）。過去数年では，高等学校新課程への対応，あるいは本学の新しい入試制度について，各高校の状況や意見収集を行い，入試制度の検討に役立てている。各高校の反応は，好意的で情報交換にも積極的である。

（2）個別の進学相談（表 6）

表 6 進学に関する相談件数

年度	2019	2020	2021	2022
福岡オフィス	90	30	65（41）	42（35）

注）（　）はオンラインによる実施数で内数

福岡オフィスにおける高校生や保護者等からの個別の相談件数は，コロナ禍前の 2019 年度は対面の個別相談が 90 件であった。2021 年度，2022 年度はオンラインによる個別相談を新たに始め，それぞれの年度では 65（41）件，42（35）件であった（丸括弧内の数字はオンライン相談の件数）。各地域に個別の地域オフィスが存在することで，生徒やその保護者は相談がしやすく，かつ資料提供を求めやすくなると考えられる。

来室者の反応としては，まず福岡にオフィスがあることに驚きをもちながら，相談や資料提供に対して感謝の言葉をよくいただく。入試過去問題閲覧に関しては，一般選抜，総合型選抜，学校推薦型選抜等さまざまな資料を閲覧することが可能である。

2021 年からは福岡オフィスでもオンラインによる相談活動を開始した。このことで，九州のより広範囲の地域へ最新の大学情報を提供することが可能になった。また，九州以外の地域の質問者に対しても，大阪オフィスとともにオンラインのメリットを十分活用しながら相談活動を行っている。

(3) 本学主催説明会（表 7）

表 7 本学主催説明会（対面）の実施件数

年度	2019	2020	2021	2022
福岡オフィス	3	−	−	1

注）2020，2021 年度はコロナ禍のため実施なし

コロナ禍前の 2019 年度は，福岡オフィス主催で 3 件の説明会を実施したが，コロナ禍となり中止せざるを得なくなった。しかし，2022 年度は対面方式で 1 件開催している。以前の対面による高校教員対象の説明会には，高校教員の出張に関してハードルがある中，本学と他大学による合同説明会には，九州各県から 60 名程度の高校教員の参加があり，積極的な質疑応答が行われており，今後も重要な行事と位置付けている。

(4) 学校・業者主催の進路説明会（表 8）

表 8 学校や業者主催等説明会の参加件数

年度	2019	2020	2021	2022
福岡オフィス	6	7	24	25

また，九州各県の高校や各都市にて開催される大学説明会へ参加している状況は表 8 で示している。2019 年度は 6 件であったが，2021 年度以降，オンラインによる実施も増えたことから参加件数は 24 件（2021 年度），25 件（2022 年度）となっている。

3.2.4 今後の課題

コロナ禍を経験することで，オンライン相談やオンラインによる大学説明会が増加した。今後は対面での対応の良さ（地域との密着）と，オンラインでの利便性を活かしての広範囲への活動を上手く組み合わせることでオフィスでの活動をより活性化していくことが求められる。

また上述したとおり，九州の高校生は就職及び進学先として九州地域以外を志向しない傾向があり，効果的な広報手段と内容を見出すことが，今後の課題の一つである。広島大学が位置する中国地方は，他の地方に比べて九州地方に隣接していて物理的な距離ではもっとも近いことを積極的にアピールするとともに，福岡オフィスが大学情報だけでなく広島県（中国地方）の情報発信地の役割を担うことも可能ではないかとも思われる。

4 考察

入試広報活動とは，さまざまな異なる種類の情報を提供し，あるいは情報を受け取る機会であることがわかる。広報は Public Relation（PR）とも表現することができるが，まさに，情報の受け手との関係構築がその主眼となる。各オフィスの活動からもわかるとおり，大学が提供する情報の受け手はそれぞれの地域の「高校生・受験生・保護者，高校教員」（ステークホルダー）と様々であり，活動報告の中でも示しているように，まさに橋渡し役の機能が求められている（表 9）。

表 9 地域オフィスとステークホルダー（高校生・受験生・保護者，高校教員）との間でやりとりする情報の内容

	大学から提供	大学が受取
高校生・受験生・保護者	入試・大学情報	志望動向，自大学のイメージ
高校教員	入試・大学情報，入試分析結果，出身生徒の在学状況・卒業状況	当該校の進路指導方針，生徒の志望動向，高等学校教育現場の改革の動向

その上で「2.1 設置目的と背景」で述べたとおり，地域オフィスは，AO 入試といった多様な能力を評価する入試の導入とその周知を発端としていたが，徐々

に，高等学校教育の成果全体（高校生が得た様々な能力とポテンシャル）と大学が入学者に求める能力（いわゆるアドミッション・ポリシー）とが触れ合う高大接続面の当事者になりつつある。

さらに，両オフィスが入試広報業務として担っている共通化された機能に加えて，もう一つの重要な機能は地域特性への対応である。大学本部所在地以外の府県に設置された本学の地域オフィスは，各地域の特性に応じて活動を変化させている。近畿地区では地方国立大学と比較して地元私立大学への志願度はかなり高い状況である一方，九州地区は各県の国立大学への志願度がより高いのではないか，とみている。また，保護者と生徒との関係，地元以外の大学への進学意欲，さらには受験生の世帯の経済状況，グローバル化への志向度, あるいは高校生の保護者世代の大学進学率(父親と母親との相違を含めて）もそれぞれの地域ごとで違いがある。もちろん，ここ最近指摘されている理工系学部への進学率や理工系キャリア志向における男女間の差については，全国的な観点でみれば地域ごとでの相違というよりも，世代間の相違であるのかもしれない（相田, 2022; 横山, 2022)。

このような二つの重要な機能と，我が国における高大接続改革の動き（高大接続システム改革会議, 2016）との呼応関係を保っていくことが今後重要である。なぜなら，教育内容の連続性を高め，かつ大学入試における多様な評価方法を開発するためには，高等学校教育の現場の状況を知ることが必須であり，その上で大学側の方針（目指していること）を高等学校の現場へ伝えつつ，高等学校と大学でどのような一貫した教育を目指すべきか，あるいは，その接続面としての入試において何を評価すべきか等の課題について，大学本部が深く検討するために，その材料を地域オフィスから得ることが可能であるからである。このように考えると，「大学にとって高大接続とは何なのか」を突き詰めて検討することが，地域オフィスの活動内容を規定することにつながるといえる。高等学校教育のこれからの変化と，今後の大学教育の双方を把握し，それぞれの教育段階におけるニーズ調査及び追跡調査等を行うことにより，本学にとっての高大接続の在り方を模索することが今後の研究課題である。

広島大学では，地域オフィスの活動範囲に大学本部が主に担当している中国四国地方を加えることで，活動範囲はほぼ西日本全体をカバーすることになる。もちろん大阪オフィスは，さらに東の地域の状況を把握するために，大学にとっての感覚器官としての役割も担っている。海外の拠点オフィスとともに，特定の機能に特化して国内に設置された当センターの地域オフィスの役割は，今後さらに重要な意味をもってくると考えられる。

5 まとめ

国立大学の法人化とともに国立大学間の競争化の流れの中で，入試広報活動のさらなる活発化を目指して広島大学では地域オフィスの設置を行った。当初は多様な評価方法としての新しい入試方式である AO 入試を周知することが第一の目的であったが，設置から 20 年近くを経て，より高等学校現場との関係強化を図る最先端の役割・機能が強くなってきていると感じる。なお，地域オフィスの活動とオフィス維持のために生じる経費負担の課題については本論文で取り上げなかったが，持続可能な環境をどのように作り出していくかも今後の大きな課題と考えている。

注

1）本学で AO 入試を導入したのは 2001 年であり，国立大学で 4 番目である。

2）その後，大阪オフィスについても転居の必要に迫られ，2020 年 4 月の所在地の移動と同時に教員 1 名体制とした。

3）仮に地域オフィスの設置時期が大学入試史上特徴的な多様な入試の導入時でなければ，地域オフィスに駐在するスタッフは事務職員でよかったかもしれない。

4）2023 年 11 月時点における各大学の HP 情報による。

参考文献

相田美砂子（2022).「特集　日本の多様性―地域の視点から―」『学術の動向』, 11 月号, 日本学術協力財団，2022，18-24.

広島大学（2023).「学外の拠点施設」https://www.hiroshima-u.ac.jp/centers/off_campus（2023 年 3 月 27 日）

高大接続システム改革会議（2016 年 3 月 31 日).「高大接続システム改革会議「最終報告」」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/toushin/1369233.htm（2023.03.27）

田村一軌・坂本博（2019).「九州における若者の地域間移動に関する研究」『海峡圏研究』, 韓日海峡圏研究機関協議会，19，87―106.

横山広美（2022).「なぜ理系に女子が少ないのか」, 幻冬舎.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，243-247，2024

山梨大学志願者の居住市町村ごとの特徴

齊藤 太郎（山梨大学）

これまで山梨大学では，山梨大学 IR 室や，担当事務である入試課によって，入試志願者に関する分析が行われてきた。しかしながら，都道府県別の志願者の推移や傾向については分析されているものの，市町村単位における，志願者の特徴や変化についてはこれまで分析されていなかった。本調査では，各都道府県の地域ごとにおける志願者の特徴と変化を考察することで，今後の本学入試広報活動における方向性について，検討を行った。その結果，山梨県内をはじめ，隣接都県などの入試広報重点地域について，一報告を行うことができた。

キーワード：山梨大学志願者，山梨県隣接都県，18 歳人口に対する割合

1 はじめに

本学（以下，山梨大学）が置かれている山梨県は，東京都，神奈川県，埼玉県，長野県，静岡県と隣接しており，東京大都市圏の一部として扱われることもある。しかしながら都道府県別志願者の実態では，主に地元山梨県の高校に通う志願者が長年に渡り大半を占めている。また，静岡県や長野県からの入学者が多い印象を持つ教職員や地域住民も多く，実際に志願者数も当該県が他の隣接都県に比べて多いことがわかっている。

山梨大学の志願者に関する情報については，山梨大学 IR 室や，担当事務である入試課によって，分析や学内資料化，一般公表資料化が兼ねてより行われている。また志願者の倍率や合格実績，男女比，出身都道府県，出身高等学校などのデータがまとめられ，山梨大学の広報活動の展開にも活かされている所である。

一方で，これまで山梨大学では，都道府県別の志願者の推移や傾向については分析されているものの，市町村単位における，志願者の特徴や変化については分析されていない。このことは，山梨県内はもちろん，長野県や静岡県をはじめとする隣接都県や，多くの志願者実績のある愛知県や岐阜県においても，明らかとなっておらず，都道府県ごとの地域を単位とした志願者傾向を把握することは，その後の広報活動の展開の一資料となると考える。

特に昨今，少子化の影響もあり，山梨大学は志願者の減少傾向が続いている。そのため，重点地域を絞ったより効率的な入試広報の展開は，志願者確保につながり，本学の教育・研究水準の確保にもつながることである。本調査では，より詳細な地域ごとの特徴や傾向を整理し，入試広報活動における重点地域について提言することが目的である。

2 方法

2.1 調査対象

本調査では，本学入試出願システムにおいて，出願された受験生の山梨大学入試出願データを活用した。対象志願者は平成 30 年度から令和 4 年度入試の 5 年間とした。また，そのデータから，留学生，を除いた前期入試，後期入試等を含めた志願者延べ人数として用いた。さらに，山梨県においては，高等学校（以下高校）等における広報活動展開への資料を得るために、高校の所在地の市町村における各都県の志願者についても割合として算出して，比較検討対象とした。

2.2 調査方法

山梨県隣接都県及び，これまで比較的入学実績のある愛知県，及び岐阜県からの，山梨大学への志願者（延べを含む）それぞれの居住地を市町村単位の 18 歳人口に対する割合で算出した。18 歳人口に対する割合を算出することで，より地域の傾向が読み取れると考えたためである。また，山梨大学医学部医学科を除いた割合と志願者数の推移で比較・検討を行った[1)]。さらに，志願者の実数の推移をグラフ化し，地域ごと[2)]の特徴や傾向について考察し，入試広報活動重点地域の選出を行った。尚，各市町村における 18 歳人口については，当該都県，もしくは市町村の住民データを参照し，該当年度における 18 歳人口とした。他方，市町村名のみの算出だと，より明確な資料を得られる反面，小規模の自治体の場合，18 歳人口がない場合や，個人が特定されてしまう場合があるため，都県ごと地域を分けて整理した。

3 結果

図 1 は調査対象都県の 18 歳人口に対する居住地域

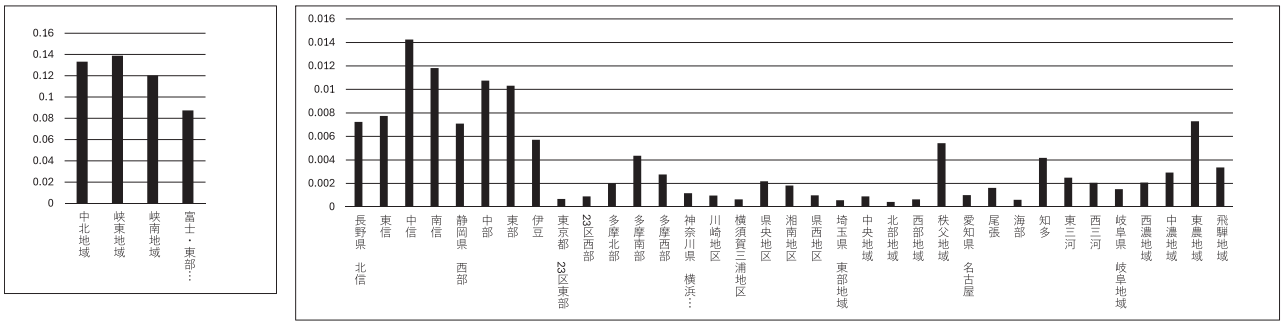


図 1 調査対象都県居住地域別志願者割合（左図は山梨県，右図はそれ以外の都県）

別志願者割合である。人口比を考慮しつつ，以下に調査対象都県の結果を示した。尚，志願者は延べ出願者数であり、浪人生も含まれている。

3.1　山梨県の実態

図 2 は山梨県居住地域別志願者数推移の人数である。また図 3 は山梨県内高校所在地別にみた志願者数推移である。

本学の所在地である中北地域が多く，比較的距離の近い峡東地域の居住地である志願者は中北地域と比べると少なかった。また，距離の離れる峡南地域，富士・東部地域の志願者が少ない傾向が見られた。一方で高

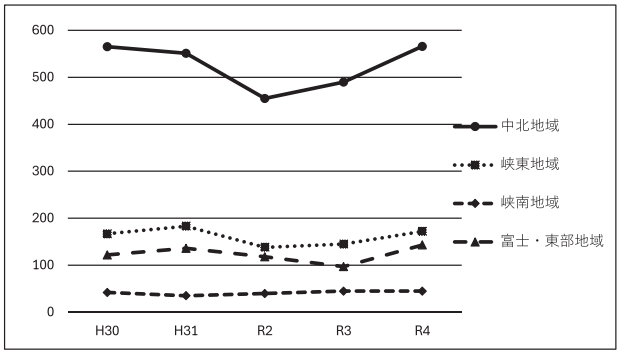


図 2 山梨県居住地域別志願者数推移

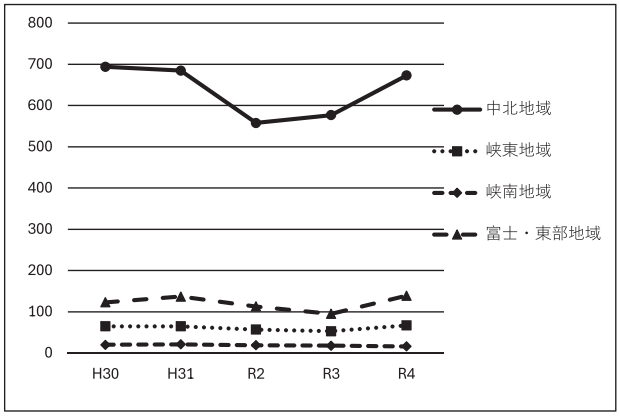


図 3 山梨県内高校所在地別にみた志願者数推移

校所在地ごとにみると，中北地域の割合が高くなり，峡東地域や峡南地域の割合が低くなる。このことから，峡東や峡南地域から中北地域に通う高校生の多くが，本学の志願者となる傾向が高いことがわかる。一方で，富士・東部地域は志願者の居住地と高校の所在地がほぼ同じ数値であることから，居住地域の所在高校に通う高校生の中から本学を目指す高校生が一定数毎年いると見ることができる。そのため，入試広報では，志願者の高校所在地の多い傾向のある中北地域の高校訪問や出前授業などを通した広報活動，また富士・東部地域では高校訪問に加えエリア広域における広報活動を通し，志願者数の底上げを図ることが望まれると考える。一方で，峡東地域，峡南地域は人口に比して志願者が多く，本学を志願する傾向があるため，広報活動を継続して行っていく必要があると考えられる。

3.2　長野県の実態

図 4 は長野県の居住地域別志願者数推移である。長野県は，松本市をはじめとする中信地域，諏訪市をはじめとする南信地域の志願者数が多く，人口を考慮しても多い志願者傾向がみられた。特に，JR 中央本線及び篠ノ井線（塩尻～松本間）沿いの都市部や中央道沿いの地域が目立った。JR を活用すると，長野駅と

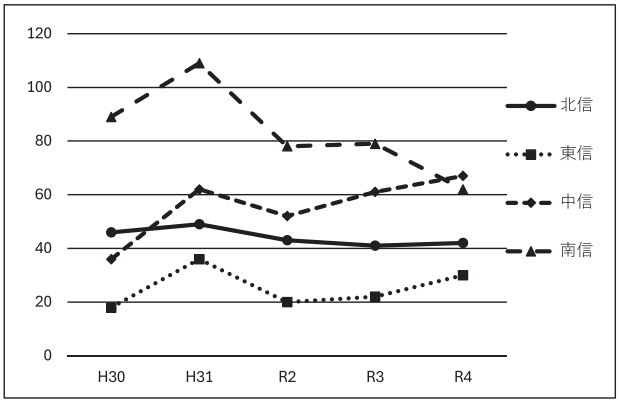


図 4 長野県居住地域別志願者数推移

甲府駅間は乗り換えなしで直通できる列車の運行が毎日あり，さらには松本駅と甲府駅間は毎時間 1 本程度の特急列車の運行もある。実際に本学には長野県から通学している在学生も見られていることからも，交通アクセスの良さと本学志願への影響は一定程度あると考えられる。

3.3 静岡県の実態

図 5 は静岡県の居住地域別志願者数推移である。静岡県では，富士市，富士宮市，沼津市などの東部地域と，静岡市をはじめとする中部地域の志願者が人口を考慮しても多かった。一方浜松市などの西部地域は，志願者数は多いものの，志願者が人口に比して少なかった。山梨県と隣接している地域，JR 身延線及び JR 東海道本線沿線や中部横断道（新清水 JCT 以南は東名･新東名高速）沿道地域の志願者が多い結果となった。静岡県からは実際に通学している在学生の声はあまり聞かないが，JR や高速バス（甲府駅－静岡駅間）など甲府市との交通アクセスがよい地域であり，週末など利用し居住地を容易に往復できるなど，物理的距離の近さが志願者数の高さに影響していると考えられる。

長野県，静岡県ともに，人口を考慮しても，志願者が他の山梨県を除いた都県と比べて多かったことからも，県全体でも重要な広報エリアであると考えられる。特に，また，いずれの県境沿いに位置する山梨県の言葉（方言）や文化，生活圏はそれぞれ近いものがあり，山梨県に対する親近感や安心感があることも少なからず影響していると思われる。そのため，長野県や静岡県では，甲府市との交通アクセスのよい地域に限定した広報活動の展開も効果が見込まれると考えられる。

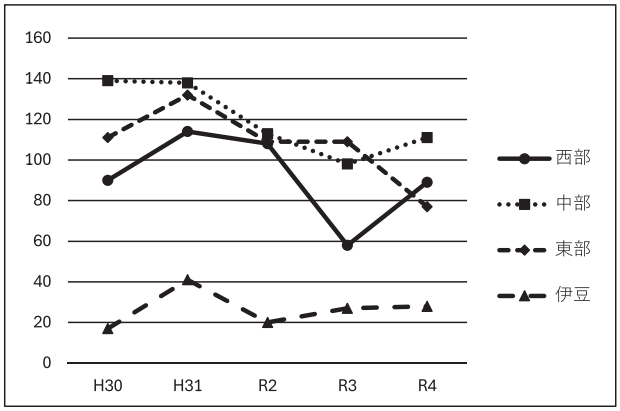


図 5 静岡県居住地域別志願者数推移

3.4 東京都の実態

図 6 は東京都の居住地域別志願者数推移である [3)]。東京都は，八王子市をはじめとする多摩南部地域，青梅市をはじめとする多摩西部地域が人口を考慮すると多かった。一方で，23 区西部地域は人口の割に志願者は少ないものの，多くの志願者がいることがわかった。このことからも，山梨県と隣接地域や JR 中央本線沿いで比較的山梨県に近い地域が多いことが示唆された。

東京都と山梨県は 30 分に 1 本程度，JR 中央本線の新宿駅（一部東京駅）から立川駅，八王子駅に停車し甲府駅へ向かう特急列車もあり，新宿駅と甲府駅を往復する高速バスも 30 分に 1 本程度あるなど，本来かなりアクセスのよい地域である。一方で，静岡県や長野県ほどの志願者数や割合がなく，むしろ好アクセスを内容とした広報活動の展開が望まれる地域であると考えられる。

他方，山梨県内から東京都内の大学に通学する学生は多く，甲府市の通学補助金制度をはじめ，県内各地域で充実している。一方で，東京都から山梨大学に通学する場合の補助金等を県内の自治体等が補助する仕組みは見当たらない。これらの点については別途調査が必要である。さらに東京都から山梨県に入る場合，都市部から山地や峠を必ず通過せねばならず，静岡県や長野県と比べ，山梨県に来るためのアクセスの良さなど，精神的距離の遠さの払拭を広報内容に入れることも必要と思われる。

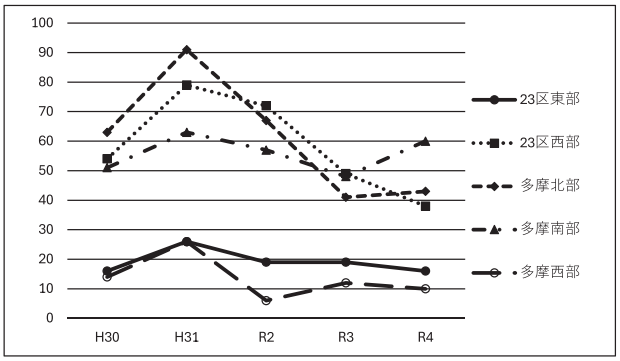


図 6 東京都居住地域別志願者数推移

3.5 神奈川県の実態

図 7 は神奈川県の居住地域別志願者数推移である。神奈川県は山梨県に隣接しているものの，他の隣接都県に比べると全体的に人口に対して志願者が少ない。特に隣接している相模原市の所在する県央地区でも志願者が少なく，横浜地区が多い傾向にあった。

神奈川県との交通アクセスは相模原市の旧相模湖町

や藤野町は JR 中央本線の沿線となるものの，その他の地域には JR の直通はなく，甲府駅と横浜駅を結ぶ高速バスはあるものの，本数や時間に制約があり，通学に適しているとは言えない。

他方近年県央地区でも他の地域より人口の割に高い割合を示す傾向が見られ，今後リニア中央新幹線開業を見据えると本学へのアクセス向上が見込まれることからも，重要な広報地域であると考えられる。

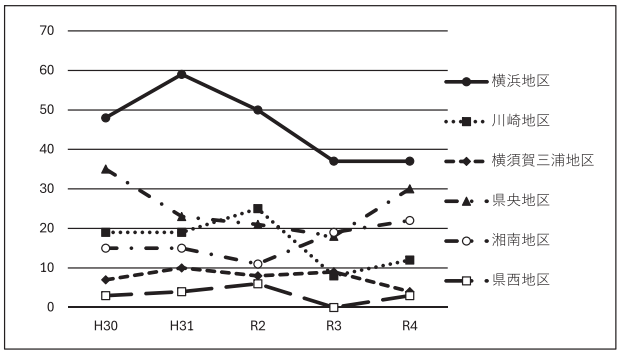


図 7 神奈川県居住地域別志願者数推移

3.6　埼玉県の実態

図 8 は埼玉県の居住地域別志願者数推移である。埼玉県は，山梨県と隣接しているものの，県同士を相互に直通する公共交通手段はない（一部臨時列車を除く）。隣接部である秩父地域は，志願者が少ないものの，人口の割に志願者が多かった。静岡県や長野県と同様に山梨県との隣接地域における山梨県への親近感もあるものと思われる。

一方でその他の地域では顕著な差が見られなかった。秩父地域の高校生は地域の進学校の影響もあり，埼玉県内の中央地域や北部地域に通学する生徒も多いと聞く。そのため，広報重点エリアは，中央地域や北部地域を重点的にすることで，秩父地域居住の志願者に対しても広報活動となることが考えられる。中央地域や北部地域の高校などへの広報活動の充実が有効であると考えられる。

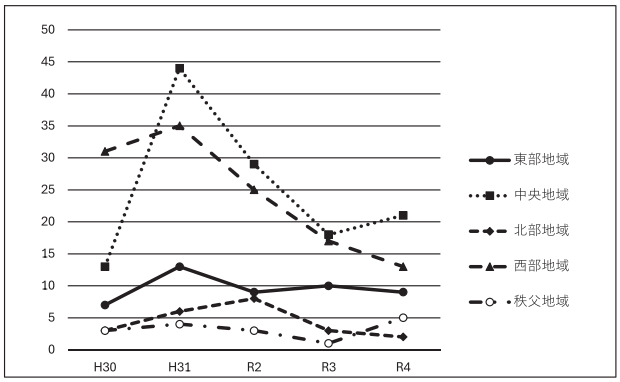


図 8 埼玉県居住地域別志願者数推移

3.7　愛知県の実態

図 9 は愛知県の居住地域別志願者数推移である。愛知県は，大都市部である名古屋地域は志願者数が他の地域や人口に比べても少なかった。一方で豊橋市，豊川市などをはじめとする東三河地域や知多地域は人口の割に志願者が多い傾向が見られた。東三河地区は距離では山梨県に最も近い位置であり，新幹線や新東名・中部横断自動車道で山梨県へのアクセスもよくなった地域であるため，今後の動向を注視する必要が感じられると同時に，広報活動も重要な場所となりえると考えられる。一方で，愛知県内で山梨大学工学部の入試が受験できるなど，学部ごとや工学部志望の志願者動向の検証など，今後の課題が残った。

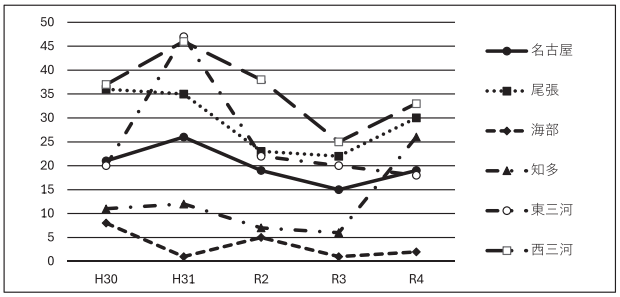


図 9 愛知県居住地域別志願者数推移

3.8　岐阜県の実態

図 10 は岐阜県の居住地域別志願者数推移である。岐阜県では，東濃地域が人口を考慮しても志願者が多かった。東濃地域には中津川市，多治見市，など中央本線，中央道沿線地域であり，山梨へのアクセスのよさも多少なりとも影響している可能性が考えられる。

愛知県や岐阜県は，決して山梨県が近いわけではない。一方で志願者の割合が多い地域が存在しており，その中でも比較的アクセスがよい地域や，地域の文化

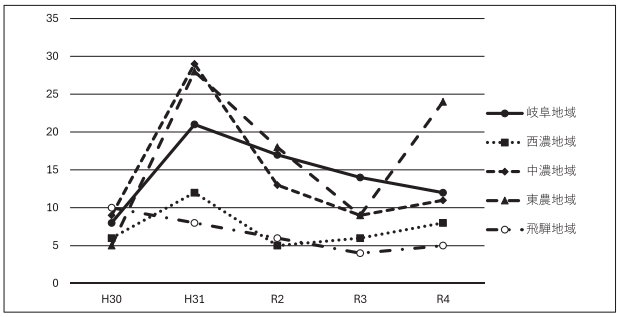


図 10 岐阜県居住地域別志願者数推移

的要因，山梨大学への志願を前向きに検討してもらえる，高校や保護者の存在など様々な要因が考えられる。

4　まとめ

以上を踏まえて，志願者の特徴と変化，を考察することで，以下の入試広報活動における方向性について整理した。

・山梨県は主に中北地域の高校からの志願が多い。一方で富士東部の志願者の割合が低い傾向がみられることから，山梨県内であっても広報活動の余地が残されているのではないか。
・長野県，静岡県，東京都では，特に交通のアクセスのよい地域からの志願者の割合が多く見られた。鉄道で乗り換えなしで甲府まで来ることができるエリアを重点的に広報活動してはどうか。
・愛知県では東三河地域，岐阜県では東濃地域など，裏付けられる理由が少ないものの，志願者の割合が顕著に高い地域が存在した。安定的に割合が高い地域は，その地域の文化的要因など様々な可能性も考えられるため，安定した広報活動の取り組みが効果的なのではないだろうか。山梨の身近さ，暮らしやすさ，高校の認知度の高さなど，生活実態調査などの調査結果を踏まえてより深く考察する必要がある。

5 おわりに

本調査を通して，山梨大学では，①身近な（交通アクセスがよい）場所で割合も高い地域（山梨県中北地域・長野県南信地域，中信地域・静岡県中部地域，東部地域）②身近な場所ではあるのに割合が低い地域（山梨県富士・東部地域・神奈川県県央地域・埼玉県秩父地域）③身近な場所ではないが，割合が高い地域（静岡県西部・愛知県東三河地域）を重点地域として，現在でも入試広報活動に取り組んでいる。そのため，今後に渡って志願者の変化などの効果を検証することで，志願者を市町村ごと地域別に調査した意義が明らかになってくる。本調査で課題として残っている点と合わせて，今後の研究課題として，継続して調査していきたい。

注

1）山梨大学医学部医学科は平年志願者倍率が高く，広報活動の展開で考えた際，医学科以外の傾向を考察する必要があるため，医学科を除いて算出を行った。
2）各都県ごとの人口区分等の資料を参考に，「地域」分けをしているが，資料により地域名や市町村区分が違うものもあり，本調査では筆者の判断で地域名と市町村区分を選定している。
3）東京都は島しょ部を除いて算出した。

参考文献

愛知県「愛知県の人口」
https://www.pref.aichi.jp/soshiki/toukei/0000088841.html（2023年4月27日）
岐阜県「岐阜県の人口・世帯数」
https://www.pref.gifu.lg.jp/page/274978.html（2023年4月27日）
神奈川県「神奈川県の人口と世帯」
https://www.pref.kanagawa.jp/documents/12035/r5_sassi.pdf（2023年4月27日）
長野県の年齢別人口をお知らせします
https://www.pref.nagano.lg.jp/tokei/happyou/documents/nenrei0510.pdf（2023年4月27日）
東京都の統計「東京都の人口（推計）」
https://www.toukei.metro.tokyo.lg.jp/juukiy/jy-index.htm（2023年4月27日）
埼玉県「埼玉県推計人口」
https://www.pref.saitama.lg.jp/a0206/a009/r03age.html（2023年4月27日）
静岡県「静岡県人口推計」
https://toukei.pref.shizuoka.jp/jinkoushugyouhan/data/02-040/04nenreibetsu.html（2023年4月27日）
山梨大学（2019）『入学者選抜方法研究報告書2019年度版』山梨大学アドミッションセンター
山梨大学（2023）『IR室レポート101』（教職員限定）
山梨県統計「山梨の人口」
https://www.pref.yamanashi.jp/toukei_2/DB/EDA/B/dbab04000.html（2023年4月27日）

大学入試研究ジャーナル第 34 号，248-253，2024

大学定員管理に対する政府介入の経済学的考察
――アファーマティブアクション廃止と私立大学の定員管理厳格化政策の意外な共通点――

柳浦 猛（筑波大学），日下田 岳史，福島 真司（大正大学），山地 弘起（大学入試センター）

本稿は，2016 年度に施行された私立大学の定員管理厳格化政策が，志願者の大学進学にどのような影響をもたらした可能性があったのかを考察する。まず，教育経済学的視点から，当該政策と類似した性質を持つと考えられる海外の高等教育政策として，米国の大学選抜におけるアファーマティブアクションの廃止を取り上げ，両者の政策の類似点について論じる。次に，アファーマティブアクションの廃止がマイノリティ志願者に与えた影響に関する実証研究をもとに，定員管理厳格化政策が都市部に比べ地方部の志願者に対してアンダーマッチングのリスクをより高め，地方と都市部の経済格差の拡大のリスク要因を高めていた可能性を指摘する。

キーワード：定員厳格化政策，私立大学，教育経済学，アファーマティブアクション，アンダーマッチング

1 はじめに

2015 年 7 月文部科学省と日本私立学校振興・共済事業団は，私立大学の収容定員の超過が，三大都市圏の大・中規模私立大学に集中して生じているという状況認識に基づいて，入学定員充足率が一定水準を超過すると私学助成を不交付とするという従来の政策を，2016 年度から大・中規模私立大学を対象に，従前より厳格化して適用する方針を発表した（文部科学省・日本私立学校振興・共済事業団，2015）。この「私立大学の定員管理厳格化政策」（以下，定員厳格化政策）は，事実上東京を中心とした三大都市圏の私立大学を対象としたものであった。当該政策には，規模ごとに設定された上限を超えた場合，翌年度の私学助成金の受給資格を喪失するというルールが付随している。定員厳格化政策の詳細は，日下田ほか（2023）に譲るが，当該政策によって，該当する多くの大学が上限を超えないように合格者数を大幅に減少させた（Yanagiura et al., 2023）。一方で，当該政策が志願者の大学進学行動にどのような影響を与えたかに関する実証研究は国内では見当たらない。

そこで本稿は，海外での先行研究，特に，アメリカの一部の州における「アファーマティブアクション」の廃止が，マイノリティの志願者の進学行動に与えた影響に関する実証研究を参考に，なぜ一見異なるように見える海外での政策が，日本の定員厳格化政策と似た性質を持つのかを教育経済学的視点から論じる。次に，先行研究から得られた知見をもとに，定員厳格化政策が大学志願者の進学行動にどのような影響をもたらした可能性があったのかを考察する。

2 定員厳格化政策の目的

日本では，定員厳格化政策に関連する諸法令も含め，大学は政府によって定員を遵守するよう規制されてきた。このことによって，需要の高い大学が学生を集めすぎることで，例えば学生／教員比率が上がり過ぎることに起因する問題等をあらかじめ排除して，教育の質的水準を保つことを目的にしている。このような定員政策は，日本以外ではオーストラリアで実施されていたり（2012-2017 年を除く），イギリスにおいても 2015 年まで実施されてきた（Norton, 2016）。

定員厳格化政策は，文部科学省・日本私立学校振興・共済事業団（2015）によれば，「まち・ひと・しごと創生総合戦略」（2014 年 12 月 27 日閣議決定）を受け，教育条件の維持・向上及び地方創生の観点を踏まえて検討されたものである。また，当該政策は全国の大学を対象としたものではなく，特定の大学（大・中規模大学）を対象にし，その多くは東京をはじめとする大都市に位置するものであった（Yanagiura et al., 2023）。この背景には都市部と地方部の格差があり，私学助成を不交付とする入学定員充足率の上限を厳格化することによって，学生の都市部への一極集中を是正することに狙いがあった（文部科学省・日本私立学校振興・共済事業団, 2015）。

3 本稿の理論的枠組み

経済学的な視点から，高等教育を，教育を売買する市場として考えると，大学は教育の提供者（供給側）であり，志願者は消費者（需要側）と捉えることができる。このように教育を市場として捉える見方は、経済学の中でも特に教育経済学の特徴である。この枠組

みでは，定員厳格化政策は，供給側である大学の入学者選抜結果を規制するための政府の介入と見なせる。しかし一般的に，供給側への介入が供給側のみに影響を及ぼし，需要側に影響を全く与えないということは考えにくい。従って，定員厳格化政策においても，供給側である大学だけに留まらず，需要側である志願者にも何らかの影響を与えていることが予想される。

そこで，当該政策が需要側である志願者に与えた影響を理解する理論的枠組みとしてHinrichs（2012）を採用する。Hinrichs（2012）は，志願者の大学選択プロセスを4つのステージに分類した。すなわち，1番目のステージが大学に「進学」するかどうかの意志決定，2番目のステージがどの大学に「出願」するかの意志決定，3番目のステージが大学による「合格」の決定,4番目のステージが合格した中でどの大学に「入学」するかの意思決定という4つの決定ステージに分類した。このうち，1，2，4番目のステージの意思決定者は志願者であり，一方で，3番目の決定者は大学である。

このフレームワークに照らして考えると，定員厳格化政策は，志願者の大学選択プロセスにおいて，大学の「合格」の決定に直接的な影響を与えたことで，他のステージでの志願者の意思決定に間接的に影響を与えたことが推察される。しかしながら，著者たちの知る限り，定員厳格化政策が志願者の進学行動に与えた影響を実証的に分析した研究は殆ど見当たらない。

当該政策に対し，直接的な示唆を与える実証研究は海外の先行研究でも見当たらないが，一方で，定員厳格化政策の意味するものを，抽象度を上げて検討すると，教育の供給行動を政府が制限する介入行動と理解することが可能である。定員厳格化政策は，大・中規模大学を対象にしたものであるが，これらの大学には総じて「難関大学」と称される大学が多く，これらの大学は，私立大学の入学難易度のヒエラルキーでは上位を占めているとも言える。すなわち，定員厳格化政策は，私立大学の中でヒエラルキーの比較的上位層の大学による教育の供給行動を制限した政府介入と見なすことができる。

4 アファーマティブアクション

上述した観点で定員厳格化政策を抽象化した形で捉え，海外の入試関連政策を考察していくと，アメリカの人種に基づく「アファーマティブアクション」（Affirmative Action：以下，AA）を廃止した政策が，当該政策と共通点をもつ政策として浮かび上がってくる。AAは，歴史的・社会的に立場の弱い属性グループに対して，社会進出の機会を妨げないように特別な人員の枠を与えることを目的としている。Arcidiacono & Lovenheim（2016）によれば，1965年にジョンソン大統領が連邦政府の契約職員採用に対してAAを適用することを命じたのが最初の施行である。この大統領令をきっかけに，多くの州でAAが施行されるようになり，政府機関だけでなく一般企業においてもAAを採用に取り入れるところが増えていった。この大統領令は，雇用が対象であったが，まもなく大学などでも積極的に取り入れられるようになり（Arcidiacono & Lovenheim, 2016），大学はAAを通して学生の多様化をめざし，黒人等の人種におけるマイノリティグループに対しては，白人の志願者に比べて入試において有利に扱った。一般的なAAの実装パターンは，入試において白人志願者と黒人志願者が同等の評価である場合，黒人志願者に有利な合格判定を行うことである。

しかしながら，この流れは1990年代に入って変化し始める。テキサス州では，入試において同等の能力であるにも関わらず黒人志願者を有利に扱うことは白人に対する逆差別だとして訴訟が起こり，1997年に州立大学においてAAを違法とする判決が下された（Blume & Long, 2014）。また，カリフォルニア州では住民投票の結果，州立大学におけるAAを州憲法で禁止する憲法改正案「Proposition 209」が採択され，1998年から大学入試におけるAAの廃止が決定した（Blume & Long, 2014, Arcidiacono & Lovenheim, 2016）。同様な決定は，ワシントン州，フロリダ州でも行われ，また，ミシシッピー州，ジョージア州，アラバマ州といった南部の州でもAAを違法とする判決が出て,AAに対する風圧は強まっていった（Blume & Long, 2014）。そして2023年の6月に連邦裁判所はAAを違憲とする判決を下し，全米の大学においてAAが廃止されることになった。

AAの廃止は，定員厳格化政策と3つの共通点がある。1点目は，大学による教育の供給行動に介入するという供給側を対象にした政策であるという点である。2点目は，AAの廃止という介入が，志願者の大学選択プロセスにおける「合格」のステージに最も影響を与えたという点である。AAが廃止された州では，マイノリティの志願者に対する入試での優遇措置を禁止されたことで，州立大学は合否判定方法の変更を迫られた。一方，定員厳格化政策も，大学の合否判定基準に最も直接的な影響を与えた。大・中規模私立大学は合格ラインを以前よりも上げざるを得なくなり，それが何らかの形で志願者の大学選択プロセスに影響を

与えたと考えられる。3 点目は，AA の廃止は，事実上志願者からの需要が高い大学に対する介入であるという点である。AA が争点となった大学は，アメリカでは「フラッグシップ大学」と言われるような州立大学やハーバード大学といったエリート私立大学である。同様に定員厳格化政策も，大・中規模の私立大学を対象にしており，それは結果として比較的需要の高い大学が最も影響を受けた。これらの 3 つ点から，AA の廃止は定員厳格化政策と似た性質をもった政策と位置付けることができる。

5 アファーマティブアクションの廃止がマイノリティの志願者の進学行動に与えた影響に関する実証研究

アメリカでは，AA の廃止が志願者に与えた影響に関して，これまで数多くの実証研究が行われてきたが，その中心は，AA によって優遇されてきた黒人やヒスパニック等のマイノリティの志願者の進学行動や卒業への影響に関する研究である。これまでの研究で明らかになったことは，AA の廃止によって，マイノリティの志願者がいわゆる「名門校」に進学する確率は低下したが，4 年制大学に進学する確率は低下しないということである（Arcidiacono & Lovenheim, 2016; Hinrichs, 2012; Backes, 2012）。すなわち，AA の廃止によってマイノリティの志願者は大学進学を諦めることはないが，よりランクの低い大学へ進学するようになるという結果を生み出した。

加えて，なぜこのような結果となったのかについても研究が進んでいる。マイノリティの志願者がランクのより低い大学へ進学するようになった理由には，2 つの仮説が考えられる。1 つは，マイノリティの志願者が入試での優遇を受けられなくなったことで，高いランクの大学への出願を諦めて，より低いランクの大学へ出願する方向転換をした，すなわち，先述した志願者の大学選択プロセスの二番目の「出願」ステージでの行動変容である。もう 1 つは，志願者の「出願」ステージでの行動は変わらないが，大学の入学者選抜方法が変化したという可能性である。これは志願者の大学選択プロセスの 3 番目の「合格」ステージにおける大学側の行動変容を意味する。これについても，これまでの研究ではマイノリティの志願者の入学者数が減少しているのは，志願者の「出願」ステージよりも，人種などの属性要因に対する加点を取りやめた大学の「合格」ステージでの合否判定基準の変更と関係があることがわかっている。AA の廃止は，大学の入学者選抜方法を変化させたが，AA の廃止の前後で，カリフォルニア州とテキサス州においては，高い資質を持つマイノリティの志願者が出願行動自体を変化させたという証拠は見つからなかった（Card & Krueger 2005; Antonovics & Backes, 2013）。

この一連の AA の廃止に関する実証研究が示唆していることは，次の 3 点である。1 点目は，実証的なデータから，供給側を規制する政策は，需要側にも影響を与えることが確認されたという点である。2 点目は，マイノリティの志願者にとって，大学に進学すること自体は譲れない一線であり，希望の大学に入学することが困難になっても進学を諦める行動には結び付かないという点である。これはアメリカにおける高等教育に対する需要の頑健さを表している。3 点目は，大学側の「合格」決定の段階での行動を変化させたが，短期的には志願者の志望行動を変化させるわけではないと点である。言い換えれば，政策という外的要因によって志願者がどの大学を志望するかという内的要因を変化させることはできないという点である。すなわち，AA の廃止は，マイノリティの志願者が志望したとしても，結果として進学可能な大学の選択肢を狭める結果を生んだことになる。

6 考察

アメリカにおける AA の廃止は，大学の「合格」決定のステージの変容，すなわち，合否判定基準の変容をもたらし，結果として，学業が比較的優秀な層のマイノリティの志願者が，志望するランクの高い大学から弾き出され，意図に反してランクの低い大学に入学せざるを得ない現象を生み出した。この知見から，日本の定員厳格化政策が，志願者の大学選択プロセスにどのような影響を与えるのかに関する仮説を立てることが可能である。

ポイントとなるのは，定員厳格化政策という供給側に実施された政策によって最も影響を受ける需要側としての大学志願者は誰になるのかという点である。AA の廃止は，マイノリティの志願者に影響を与えるということは容易に想像がつく。それでは，定員厳格化政策という文脈において，その志願者は誰になるのか。

一つの候補として考えられるのは，地方部の大学志願者である。政策の目的は志願者の都市部への集中を防ぐということにあった。この目的が仮に達成されたとして，大学志願者が都市から地方部へと流れるメカニズムとして考えられる状況としては，都市部出身の志願者が地方へ流れるというケースと，地方部出身の志願者が都市部へ来ずに地方部へ止まる，という二つのケースが想定される。どちらのケースもあり得ない

現象ではないが，本稿では後者のケースを想定して論を進める。

地方部の志願者が都市部から地方部の大学進学へと切り替えたという説は根拠がある。日本では大学が都市部に集中しているため，地方部の志願者は，都市部の志願者に比べ，ランクの同程度の大学の選択肢が少ない。地方部の志願者が大学数の多い都市部に受験に向かうには移動のためのコストがかかるため，都市部の志願者が少ない移動コストで同程度のランクの大学を複数受験することができる一方で，地方部の志願者にとって同様の行動は経済的な理由からあまり現実的ではない。結果として，第一志望の大学に不合格であった場合，よりランクの低い大学への進学を余儀なくされる可能性が高いのは地方部の志願者となる。定員厳格化政策によって，需要の高い私立大学の合格者数が突如として減少したが，都市部の志願者は近隣の同程度の大学に入学することができた一方で，地方部の志願者はより低いランクの大学への入学を余儀なくされた可能性がある。

ディテールは異なるが，この仮説はアメリカでのAAの廃止がマイノリティの志願者に与えた影響に関する知見とも一致する。AAの廃止はマイノリティ志願者の高ランク大学への進学率を低下させる結果となった。「AAの廃止」を「定員厳格化政策」，「マイノリティ志願者」を「地方部出身の志願者」と置き換えると，「定員厳格化政策」は「地方部出身の志願者」の高ランク大学への進学率を低下させる結果が生じている，と捉えることが可能になる。すなわち，日本での定員厳格化政策が地方部の志願者に与えた影響を考えた時，定員厳格化政策は，地方部の志願者の大学進学志望自体を変化させた可能性は低いが，地方部の志願者が結果として進学した大学のランクは低下したかもしれないという仮説を導き出すことができる。

言い換えると，地方部の志願者にとっては，「アンダーマッチング」のリスクが，都市部の志願者に比べて不均衡に高まったとも言える。この仮説は，日下田ほか(2023)で提示された仮説とも一致する。「アンダーマッチング」とは，ある学生が，自らの能力に見合った大学よりもランクの低い大学に進学する現象をさす（Smith et al., 2013）。米国においては，「アンダーマッチング」は，低所得者層に見られる傾向であることもわかっている（Smith et al. 2013）。また，アメリカにおいては，学生がランクのより高い大学を卒業する方が高収入につながるという傾向が報告されており（Eide at al., 1998, Long, 2008），特に，低所得者層により顕著にその傾向が現れることも報告されている（Dale & Krueger, 2002）。これらの知見を総合すると，「アンダーマッチング」によって，個人の収入，すなわち，生涯賃金を下げる可能性があることがわかる。個人の収入というミクロレベルの問題であっても，これが社会的なレベルで積み重なった場合は，社会全体として格差の拡大を助長することにつながる危険性があるため，アメリカでは「アンダーマッチング」は2000年頃から議論が続く高等教育に関する問題となっている（Smith et al., 2013）。

7 おわりに

本稿では，アメリカでのAAの廃止に関する実証研究の知見をもとに，類似点を持つ定員厳格化政策が志願者に与えた影響の可能性を考察し，その結果，定員厳格化政策によって地方部の志願者の「アンダーマッチング」のリスクが，都市部の志願者に比べて不均衡に高まっている可能性を示唆した。

本稿の学術的貢献は大きく二つに分かれる。一つは定員管理厳格化政策とAAの廃止という一見全く異なる政策に共通点があるという指摘をしたということである。この指摘によって，海外の実証研究の知見を定員管理厳格化政策の議論に取り込むことが可能になり，今後の同政策研究の方向性を示すことができた。二つ目の貢献は，経済学の理論的枠組みを通して全く異なる国の教育政策の類似性を探るというアプローチを提示したことである。この大学教育を市場と捉える教育経済学的アプローチは他の政策にも十分応用可能であるという点で、今後の入試政策だけでなく教育政策全般への研究への有用な貢献だと考えられる。

最後に，AAの廃止と定員厳格化政策との類似点だけでなく，相違点についても整理したい。最も重要な差異は，両者の目的の違いである。AAの廃止は，一定の能力を持つ個人に対する教育機会の確保が目的であることに対して，定員厳格化政策は志願者の都市部への一極集中を軽減することを目的としている。両者は，共通して大学の合否判定基準のあり方に影響を与えたが，具体的な大学の反応は異なっている。AAの廃止は，マイノリティの志願者に対して直接的に合否判断基準を変えるという変更を伴ったが，一方で定員厳格化政策は，全体の合格水準を引き上げただけであり地方部の志願者だけの合否判定基準を変更したわけでないない。ただし，地方部の志願者の不合格になった割合が高まったかどうかについては明らかではなく，今後の実証研究の課題の一つである。

また，本稿は「誰が一番定員厳格化政策の影響を受けたのか」という問いには答えていない，という点も

もう一つの限界として述べておく必要がある。地方部出身の志願者以外にも影響を与えている属性グループがあることは考えられる。例えば政策の影響は性別差，収入差，家族構成などという点でも異なる点は十分考えられる。本稿は定員厳格化政策が地方部出身の志願者の進学行動に影響を与えている可能性を指摘しているが，この主張はそれ以外の属性グループが政策的な影響を受けていない，もしくは地方部志願者よりも受けている影響が小さい，ということを主張している訳ではない。

しかし一方で，日本は政策影響の異質性を幅広く実証的に検証できるデータを持ち合わせていないという制限も理解しておく必要がある。例えば，定員厳格化政策が男女間，収入差，家族構成の違いなどによって異なる影響を与えたかを検証することはデータの制約上困難である。その制約を度外視して議論することは実証研究という観点からはあまり有効ではない。その制約下のもと，地方部の志願者の進学行動の変容に関しては実証研究が可能であるという、現実的な実証研究の方向性を示したことは，本稿の学術的貢献の一つである。

アメリカの実証研究の知見を，そのまま日本に適用することには限界がある。しかしながら，例えば，日本において都市部と地方部の経済格差の拡大は長年指摘されてきたが（森川, 2010），アメリカでの経済格差と通底する問題も見られ，お互いの文脈が相容れないわけではない。また，ランクの高い大学の卒業生が就職に有利なことは日本でも見られる傾向であり（苅谷・本田, 2010），これもアメリカと同様の傾向である。さらに，日本ではランクの高い私立大学の財政基盤が安定しており（米澤, 2010），この点においても日本とアメリカの類似点が見出せる。両国の大学に関する共通項に着目すると，本稿で述べた，アメリカの実証研究から考察される「アンダーマッチング」のリスクが，日本と無関係であるとは言い切れない。

定員厳格化政策は，志願者の都市部への集中を避け地方部に留めることによって地方創生をめざす目的で実施された（文部科学省・日本私立学校振興・共済事業団，2015）。しかしながら，現実には定員厳格化政策は地方部の志願者の進学可能な大学の選択肢を狭め，「アンダーマッチング」のリスクを高めた可能性がある。このことは，長期的には経済格差をさらに拡大させることにもつながりかねない。もしそうなれば，地方創生を目的とした政策が，結果として都市部と地方部の格差の拡大を助長したことになり，当初意図したことと反対の結果を引き起こしたと言える。今後，本稿が提示した仮説の実証的な検証が望まれる。

参考文献

Antonovics, K., & Backes, B. (2013). Were minority students discouraged from applying to University of California campuses after the affirmative action ban?. Education Finance and Policy, 8(2), 208-250.

Arcidiacono, P., & Lovenheim, M. (2016). Affirmative action and the quality–fit trade-off. Journal of Economic Literature, 54(1), 3-51.

Backes, B. (2012). Do affirmative action bans lower minority college enrollment and attainment? Evidence from statewide bans. Journal of Human Resources, 47(2), 435-455.

Blume, G. H., & Long, M. C. (2014). Changes in levels of affirmative action in college admissions in response to statewide bans and judicial rulings. Educational Evaluation and Policy Analysis, 36(2), 228-252.

Card, D., & Krueger, A. B. (2005). Would the elimination of affirmative action affect highly qualified minority applicants? Evidence from California and Texas. ILR Review, 58(3), 416-434.

Dale, S. B., & Krueger, A. B. (2002). Estimating the payoff to attending a more selective college: An application of selection on observables and unobservables. The Quarterly Journal of Economics, 117(4), 1491-1527.

Eide, E., Brewer, D. J., & Ehrenberg, R. G. (1998). Does it pay to attend an elite private college? Evidence on the effects of undergraduate college quality on graduate school attendance. Economics of Education Review, 17(4), 371-376.

日下田岳史・柳浦猛・福島真司・山地弘起（2023).「私立大学の入学定員管理厳格化政策の評価のための視点」『大学入試研究ジャーナル』33, 314-319.

Hinrichs, P. (2012). The effects of affirmative action bans on college enrollment, educational attainment, and the demographic composition of universities. Review of Economics and Statistics, 94(3), 712-722.

苅谷剛彦・本田由紀編（2010).『大卒就職の社会学』東京大学出版会.

Long, M. C. (2008). College quality and early adult outcomes. Economics of Education review, 27(5), 588-602.

文部科学省・日本私立学校振興・共済事業団（2015).「平成 28 年度以降の定員管理に係る私立大学等経常費補助金の取扱について（通知）」

森川正之（2010).「地域間経済格差について：実質賃金・幸

福度」RIETI Discussion Paper Series 10-J-043.
Norton, A. (2020). After demand driven funding in Australia: competing models for distributing student places to universities, courses and students. Higher Education Policy Institute.
Nwanji, N. (2022). North Carolina A&T State University Fined $2M For Exceeding Its Out-Of-State-Enrollment Cap.
https://afrotech.com/north-carolina-at-state-university-fine (2023 年 4 月 27 日)
Paxton, R., Connaughton, M., & Emslie, C. (2018). Differentiating Admission Standards at UMass-Amherst to Meet Out-of-State Enrollment Targets. White Paper No. 182. Pioneer Institute for Public Policy Research.
Smith, J., Pender, M., & Howell, J. (2013). The full extent of student-college academic undermatch. Economics of Education Review, 32, 247-261.
Yanagiura, T., Fukushima, S., & Higeta, T (2023). Examining Impact of an Enrollment Cap Policy for Urban Private Universities on College Choice: Evidence from Japan. Conference Paper presented at Association for Education and Finance Policy Annual Meeting, Denver, CO, USA.
米澤彰純 (2010).『高等教育の大衆化と私立大学経営―「助成と規制」は何をもたらしたのか―』東北大学出版会.
Zynshtein, M. (2022). Lawmakers pass legislative fix to undo UC Berkeley's enrollment cap. CALMATTERS.
https://calmatters.org/education/higher-education/2022/03/uc-enrollment-cap-fix/ (2023 年 4 月 27 日)

大学入試研究ジャーナル第 34 号，254-259，2024

何が教員志望を止めるのか
――大学生・高校生の進路選択意識調査を通じて――

杉原 敏彦（広島大学）

教員の就労環境に関する報道，特に勤務実態が過酷であるとの報道が目立つように思う。そのことと関係があるのか，大学の教育学部に勤めていて，近年，教員志望の大学生が減少しているという実感がある。そこで，高校生，大学生を対象に教員志望の状況に関するアンケート調査を行った。その分析を通して，何が教員志望を止めるのか，どうすればそのような状況を乗り越えることができるか検討していく上での材料を提供したいと思う。

キーワード：高校生の進路選択，大学生の進路選択，教員志望，教員採用試験

1 はじめに

国立大学（広島大学）のアドミッション部門で大学生の受け入れに十数年間携わってきた。併せて，本学教育学部で教員志望者の教員採用試験受験を支援する用務にも就いて 3 年を経たところである。この 3 年を振り返ると，教員を目指していた教育学部の学生でその後教員志望を逡巡する者が増えている印象がある。しかも，そのような進路選択の迷いを私のようなカウンセラーに相談したいと考える時期（学生の年次として）が早くなっているというのも実感である。

このように教員志望を逡巡し，教員以外の進路選択をする学生が増加しているのは本学だけではなく，全国的に見られる課題である。「教員志願　止まらぬ減少」「教職が敬遠されている」という趣旨の報道はメディアで度々目に触れることとなり高校生，大学生に大きな影響を与えているように思われる。[1)]

一方で，高校生の大学（進路）選択に当たっては一定数の教育学部入学希望者（教員志望者）がいることに変わりはない。こうした教員志望の高校生，大学生がどの段階でその教員志望がゆらぐのか，また，持ちこたえて志望をつなぐとしたらそれはどのような要因によるものなのか。この度，高校生，大学生をそれぞれ対象としてアンケート調査を行った。その調査結果からこの問題を分析していきたい。

2 高校生調査

2.1 調査の概要

広島大学では，「大学訪問」という高大接続事業を実施している。文字どおり，高校生が本学を訪問し大学教員による講義を受講するものである。大学訪問を実施する高校の生徒は，複数の学部の中から希望する学部を選択し，その学部の講義を受ける仕組みにしている。この事業に参加した高校のうち，教育学部選択者の多い 2 校を抽出し，次節で述べるアンケートを実施した。

アンケート実施方法は次のとおりである。

調査時期：2023 年 2 月
調査実施校：A 高校（公立高校，広島市所在）及び B 高校（私立高校，広島市所在）
回答者の学年：1 年生（両校の全回答者とも）
回答者の学科：普通科（両校の全回答者とも）
回答者の人数：A 高校 73 人（教育学部参加者のうちの回答者）及び B 高校 18 人（教育学部参加者のうちの回答者）合計 92 人
調査実施方法：両校の当該事業担当教諭を訪ねてアンケート用紙を渡し，高校において実施，回収してもらった。

2.2 調査内容

高校生それぞれの現在に至るまでの学校歴の中で，節目と思われる各時期を示し，その時々の教員志望の志望度合を 5 段階評定にて評価してもらった。

まず，この調査において対象となる節目の時期とは，(1) 小学校 6 年生　小学校終了直前，(2) 中学校 3 年生　中学校終了直前，(3) 高校 3 年生 9 月　大学入試受験直前 [2)] とした。

次に，教員志望の志望度合としては，次のように定義した。「それぞれの時期に，あなたは将来の職業としてどのくらい教員になりたいと思っていましたか」と問うた上で，評定として，評定 5；教員になりたいと，強く思っていた，評定 4;教員になりたいと，思っていた，評定 3；教員になりたいかどうか，どちらとも言えない，評定 2；教員になりたいと，あまり思っていなかった，評定 1；教員になりたいと，強く思っ

ていなかった，とした。

その上で，「上記のそれぞれの時期において，回答の評定が前の時期に比べて変化した主な理由は何ですか。次の選択肢から選んでください。当てはまるものがない場合は，自由に記述してください。また，追加質問に答えてください。」と指示した。回答は複数回答を可能とした。選択肢とは，

(1) 教員の勤務環境等について，ブラックな風評が伝えられているため。＜追加質問＞ブラックな風評とは具体的にはどのようなことですか。

(2) 教員として仕事をするうえで，学級経営など児童・生徒および保護者等との対応に不安を感じるため。

＜追加質問＞児童・生徒および保護者等との対応のなかでも特に誰との対応に不安を感じますか。

(3) 教育実習，ボランティア活動，その他の活動等で児童・生徒と接する機会があったため。＜追加質問＞それはどのような活動の機会ですか。

(4) 上記の他の理由。自由記述。

である。変化した理由として，予め上記（1）～（3）の理由を挙げたのは，これまで私自身が行ってきた進路相談ではこれらの理由を挙げる学生が多いという実態を踏まえた。

さらに，続いて，「回答の評定が前の時期に比べて下がった場合について尋ねます。それでは，どのような対応や支援等があったとしたら，そのように評定が下がることはなかった，と思いますか。自由に記述してください。」と尋ねた。[3)]

2.3 調査結果

2.3.1 評定

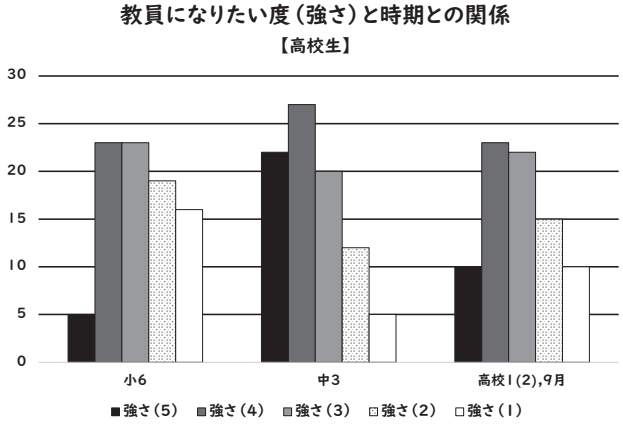


図1【高校生】「教員になりたい度」のアンケート回答結果（5段階評定）

図1のとおり，小学校，中学校，高校の各時期の教員になりたいと思う強さ別の人数について，「強くなりたい」とする評定5の人数は，小学校の時最も少なく（5人），中学校で最も多くなり（22人），高校でまた少なくなっている（10人）。裏返しの関係で，「教員になりたいと強く思っていない」評定1の人数は，小学校の時最も多く（16人），中学校で最も少なくなり（5人），高校でまた増加している（10人）。

2.3.2 評定が変化した理由

次に，それぞれの時期において，回答の評定が前の時期に比べて変化した理由を見る。

高校での評定が1の者10人の中学校での評定は，それぞれ5が3人，4が1人，3が0人，2が1人，1が5人である。このうち，中学校時の評定が5又は4から1に下降した4人の変化した主な理由を見てみると，特徴的なのは全員が自由記述で回答していることである。4人中3人は「他の職業に魅力を感じたから」「学びたいと思う学問が他に見つかったから」などとしている。

中学校時の評定が高く高校時には評定が1に変化した上記の者も含めて，いずれにしても中学校時と比べ高校時に評定が下に変化した者を抽出すると，高校時評定4に下降した者6人（いずれも5から），評定3に下降した者8人（5から2人，4から6人），評定2に下降した者11人（5から1人，4から3人，3から7人），評定1に下降した者5人（5から3人，4から1人，2から1人）である。合計30人の変化した主な理由を見ると，「(1)教員の勤務環境等について，ブラックな風評が伝えられているため」が12人，「(2) 教員として仕事をするうえで，学級経営など児童・生徒および保護者との対応に不安を感じるため」が3人。「(4) 上記以外の理由。」が15人であった。なお，上記以外の理由の主なものは，「他にやりたい学問，職業等が見つかったから」などである。

次に，このアンケートの中で回答者が自由に記述できる箇所の一つが「評定が変化した主な理由」であり，ここに注目した。(1)「教員の勤務環境等について，ブラックな風評が伝えられているため」を選択した上で記述している主な内容は次のとおりである。

・仕事量と給料がつりあっていない。
・拘束時間の長さ，仕事量
・残業に給料が出ない。母から聞いた。
・教員が減少している現状を知ったから。
・出勤時間が早く，退勤時間が遅い。また，人間関係が大変である。

・実務が多い。理想とは違うことが多い。
・ニュースで教員として働いていた人が追い込まれて自殺してしまったというのを聞いたことがあった。
・中学生になって，教師の理不尽さ，大変さ，それに対しての対価が少なすぎると知ったから。
・高校の先生方の忙しさに驚き，とても大変そうだと思ったから。

次に，(2)「教員として仕事をするうえで，学級経営など児童・生徒および保護者などとの対応に不安を感じるため」にかかわる自由記述は少なく，「具体的に誰との対応等に不安を感じるか」という追加の問に次のように答えている。
・保護者からのクレームが怖い。
・保護者
・いじめっことモンスターペアレンツ
・保護者・近隣住民
・不登校生徒の訪問。生徒・親からのクレーム等
・何度注意しても言うことが聞けない生徒

最後に，「どのような対応や支援等があったとしたら，そのように評定が下がることはなかった，と思いますか。」という質問も設定したが，これに対する記述としては，最も多かったのは，給料の上昇（16 人）と勤務時間の削減（9 人）である。主な記述は次のとおりである。
・残業代を出す。給料を上げる。
・時間外手当などの支援
・時間外労働に対する給料
・仕事量に見合った給料
・残業でボーナスを出す。
・残業時間の減少・給特法の改正
・定時で帰れる日をつくる。
・勤務時間を決める。
・十分な休暇
・働き方改革をもっとする。
・週に 2，3 回は定時に帰られるような仕事量であると確定したらよい。
・教員同士で助け合ったり，声をかけあったり，仕事詰めにならないように休暇を取りやすくする。

もう一つ多い意見としては，高校生に教員の仕事についてもっと知る機会があればよい，そのような機会を増やしてほしいというものがある（9 人）。具体的な記述は次のとおりである。
・実際に，教員がどのような仕事，生活をしているのか知りたい。
・教育に関することを教わる機会
・教員になる前にもう少し子供と接したり教えたりする機会があればいいと思う。
・中学校 3 年次では，コロナ禍のため予定していた職業実習がなくなったため，一度経験する機会がほしい。
・学校外のイベントで，教員について学べる機会があればいいなと思いました。
・先生が，生徒の見えないところで何をしているのかを見せてくれたりすると，自分達の知らないことが見えてきて，もっと魅力を感じることができると思う。
・教員の楽しさを伝えてくれる人が近くにいたら，もっとよいイメージをもてていたかもしれない。
・実際の教師の様子について深く知りたかったので，教師の生活などについてもっと教えてほしかった。
・教員についての詳しい説明（仕事内容や働き方）

2.4 調査結果の分析

2.4.1 教員志望の度合の学校段階での推移

高校生を対象としたアンケート調査結果をみると，教員志望の度合いが変化，特に下方に変化する時期は中学生から高校生にかけての時期に当たる。教員志望の度合の最も高い者の人数は，小学校で少なく，中学校で増加し，高校でまた減少し落ち着く。これは，小学校段階では教員を職業として理解する力が未だ十分発達していないのに対して，中学校では小・中学校時代に理想とする教員と出会うなどの体験と相まって自分自身の職業選択の一つとして教員を捉えるようになるからと思われる。また，中学校から高校にかけての経験から，興味を持つ学問分野の広がりとともに意識する職業の幅が一挙に拡大し，相対的に教員志望の割合が減少するとみられる。

また，中学校から高校にかけての年代はインターネットの活用によって得られる情報の量も増大し，情報の質も社会性を帯びてくる。そうして情報の一つとして教員の就労環境の過酷さに関するものが目に留まるようになり，さらに家族等の人間関係の中でこのような情報に繰り返し接触するうち，高校生の教員志望の熱意が冷めていくのではないかと考える。

2.4.2 教員志望の度合の低下の要因

教員志望の度合の低下の要因として，一つは「教員の勤務環境等について，ブラックな風評が伝えられているため」，もう一つは「教員として仕事をするうえで，学級経営など児童・生徒および保護者などとの対応に不安を感じるため」という二つの仮説をもとに設問化した。高校生の回答結果は，前者が 12 人，後者が 3 人であった。これは，小学校から高校までの生徒の学校体験の中では児童・生徒・保護者対応に教員が苦慮

している様子を直接見聞する機会は比較的稀であるからではないか。それ以上に，教員の勤務状況に関する報道や家庭内の会話等に接する機会の方が遥かに多いからではないだろうか。

2.4.3 教員志望の度合の低下への対応策

学校段階が上がる中で評定の下がった回答者に対して「評定の下がった時期にどのような対応や支援等があったとしたら，評定が下がることはなかった，と思うか」という設問に対する自由記述回答は大きく二種類に分かれる。一つは，「給料，残業代のベースアップ」，「時間的勤務環境の改善」等の行政施策の実施，かつ，そのような改善の取組に係る情報が高校生に届くことである。もう一つは，「先生が，生徒の見えないところで何をしているのかを見せてくれたりすると，自分達の知らないことが見えてきて，もっと魅力を感じることができると思う。」という言葉に代表されるような教員の魅力，仕事内容等に関する情報発信である。高校生の中には，教員の仕事についてもっと知りたいという希望を持ちながら実現してこなかったケースが多くあるようで[4)]，今後様々な行事の立案・実施が期待される。

3 大学生調査

3.1 調査の概要

3.1.1 本学学生の進路状況

広島大学教育学部の学生のうち，教員免許の取得が卒業要件となっているのは初等教育教員養成コースと特別支援教育教員養成コースからなる第一類だけであり，初等教育教員養成コース卒業生の進路状況は教員になった者が 81.2%（2022 年，進学者，保育士を除く）と高い水準にある。しかしながら，全教育学部学生についてみると，図 2 のとおり教員になっている学生の割合は 41.8% である。

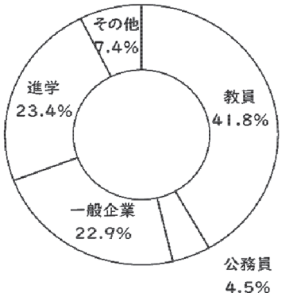


図 2 卒業後の進路状況（教育学部）

3.1.2 教員志望の概要

私は，教育学部学生の教員志望者に対して指導・助言を行う役割を担っている。アドミッション部門の本務と併任して 3 年が経過した。近年，教員採用試験を受けようかどうしようか迷っていると相談に来る学生が増えているし，早い時期から躊躇している感がある。

学生のそうした逡巡が何によるものか，どのような時期にそう感じるのか，またどのような対応策が取られればそのような不安がいくらか緩和されるのか，調査・分析したいと思うところである。

また，全国的に教員競争倍率が低い状態が続いているし，教育行政施策として教員採用試験の早期化，複線化が検討されている。このことは教員養成の観点から見ると重要な案件であるが，本稿の直接の目的ではないので別の機会に述べる。

3.2 調査内容

調査の実施方法は，次のとおりである。
調査時期：2023 年 2 月
調査対象校：広島大学教育学部
回答者の学年：4 年生
回答者の学科等：教育学部第 1 ～ 5 類にまたがる 13 人
実施方法：教育学部生 25 人にメールで質問票，回答票を送り，13 人から回答を得た（回収率：52%）。

調査内容は，前節の「高校生調査」と同様である。学校歴の中で節目となる各時期を示し，その時々の教員志望の志望度合を 5 段階評定で評価してもらったのだが，節目の時期とは次のとおりである。

（1）小学校 6 年生　小学校終了直前，（2）中学校 3 年生　中学校終了直前，（3）高校 3 年生 9 月　大学入試受験直前，（4）大学 1 年生 6 月　大学入学後，（5）大学 2 年生 10 月　教育実習以前，（6）大学 3 年生 10 月　教育実習直後，（7）大学 4 年生 6 月　教員採用試験直前，（8）大学 4 年生 1 月　大学卒業直前。

その上で，教員志望の志望度合として定義した評定の内容等の調査内容は，高校生調査と同一である。

ただ，高校生調査と違う点として，次のことを断らなければならない。回答者全員が教育学部学生で教員採用試験の受験者であり，多くは試験合格者でもあり，何らかの形で私の指導を受けている者である。したがって，回答者の特性として，教員志望の度合いは極めて高いと思われる。加えて回答者の人数が高校生調査に比べると非常に少なかった（13 人）。

3.3 調査結果

3.3.1 評定及び評定が変化した理由

図 3 のとおり，小学校，中学校，高校，大学の各時期の教員になりたいと思う強さ別の人数について,「強くなりたい」とする評定 5 の人数は，学校段階に従って漸次増加している。裏返しの関係で,「教員になりたいと強く思っていない」評定 1 の人数は，小学校の時最も多く（6 人），中学校で 1 人となり，高校以降は 0 人となる。

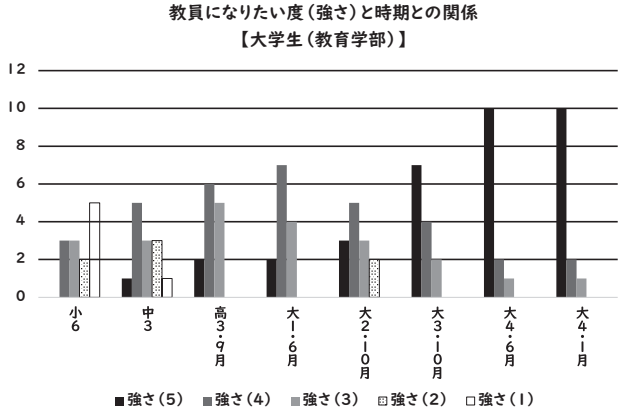


図 3【大学生】「教員になりたい度」のアンケート回答結果（5 段階評定）

次に，教員になりたい度合いの学校段階を追った変化を見てみると，基本は漸次上昇する形をとっている（13 人中 8 人）。それ以外の者（5 人）には，評定が下に変化するという時期が含まれている。また，該当する学生のほとんどが，評定が下に変化した後上方に回復している。 その 5 人（A ～ E）の評定の変化の状況は次のとおりである。

A 高校 3 年次　4 → 3，大学 1 年次　3 → 4
B 大学 1 年次　5 → 4，大学 2 年次　4 → 2，大学 3 年次　2 → 5
C 大学 3 年次　4 → 3，大学 4 年次　3 → 5
D 大学 2 年次　5 → 4
E 大学 2 年次　3 → 2，大学 3 年次　2 → 4

そして，変化の理由についてそれぞれ次のように記述している。

A 大学受験に当たって，いろんな選択肢に目を向けるようになったから。親にずっと教師を勧められてきたが，反抗したくなる時期があったから。
B 教員の勤務環境等について，ブラックな風評が伝えられているため。教員として仕事をするうえで，学級経営など児童・生徒および保護者等との対応に不安を感じるため。
C 教育実習で，教師の仕事内容が想像以上に多く，人との関わりでめいってしまいそうだった。その後，そういうことができての教師であると納得したので。
D 地域の小学校でのボランティア活動を通して，自分に教員が務まるのか不安になったのと同時に，教師以外の立場でも子どもたちを支えられることを知ったから。
E 授業等を行う不安。しかし，教育実習の体験によって評定は上昇

3.4 調査結果の分析

3.4.1 教員志望の度合の低下の要因

大学生になると，児童生徒と直接触れ合う機会や教員の仕事を目の当たりにする場面が増えてくる（特に，本調査の対象者である教育学部学生の場合）。地域の小学校や放課後児童クラブでのボランティア活動，授業の一環としての学校実習，教育実習等である。そのような直接体験を通じて，教員の仕事への不安を感じたり目の前の教員の指導力等に圧倒され自身の力量の不足を自覚したりすることが主な要因と読み取れる。

ただ，大切なのはこのような教育実習やボランティア活動で児童生徒に直接触れ合うことこそが，教員志望の度合の上昇（回復）の重要なきっかけにもなっていることである。

3.4.2 教員志望の度合の低下への対応策

このことについて，学生の回答を列記すると次のとおりである。

・ブラックと言われる中でも，子育てなどプライベートとの両立を実現させている人のお話を聞ける機会があると，具体的なイメージが持ちやすいと思う。
・保護者対応はあまり授業で取り扱われることがないため，基礎的な対応方法や具体例を学ぶ機会があるといい。
・授業づくりについて学んだうえで，模擬授業だけでなく実際の子どもの前で授業をして，担任の先生や大学の先生から助言をもらう活動があればよい。また，授業がうまくいかない時に，相談に乗ってもらったり励ましてもらえる場があればよい。
・教員の仕事を学生に詳細に伝えていく機会があればよいと思う。教師の道をあきらめる人の中には，具体的にどんな仕事をしていて，どのような成果物があるのかを知らずに言っている人が多いように感じる。

一般に学生は，教育実習等の中で，一定程度は「実際の子どもの前で授業をして，担任の先生や大学の先生から助言をもらう活動」はあると思われるが，学生

の意見として，このような取組がもっと多くの機会に体験できれば対応策になると考えているのでは，と思量される。また，学生の回答の中にはたとえば，子育てなどプライベートとの両立，保護者対応，授業づくり，教員の仕事の詳細といったワードが見られるが，学生が教員を目指すに当たって，具体的に知りたいと感じている事に「直接的な手当てを施すような対応策」が求められているように思う。

4 考察

おそらく憧れの先生，理想とする教員に出会ったこと，あるいは人に教える喜びを知ったこと等を契機として教員志望の度合がピークを迎えるのは中学校段階である。高校になると，教員という仕事の現実にも触れ，社会的な教員の勤務環境の過酷さやその報道も目にするようになり，教員志望度合はひとまず冷却する。また，同時に進路学習等の成果として，教員以外の職業に魅力を感じたり，他の学問領域への関心が高まったりすることも多い。

しかし，ある程度の割合でやはり教員になりたいと思っている高校生は大学の教育学部等に進学し，教員になるための準備と鍛錬を続けることになる。大学では，教育実習や日頃の授業の中での演習，ボランティア活動等を通して，現実の教員の仕事に近い体験をすることとなり，自身の力量の不足や仕事の大変さを認識せざるをえない場面に何度も遭遇する。大学生の身の回りの教員に関する言説は相変わらず「教員だけの過酷さ」「教員ならではの大変さ」が強調されている。こうした日常の中で教員志望が減衰している様子が，今回の調査で浮かんできた。

一方で，こうした厳しい状況を乗り越え，高校生・大学生の教員への志望を回復させるものは情報と励ましであるということもアンケート調査から感じることである。

5 おわりに

今回のアンケート調査の高校生調査と大学生調査とは，せっかくの機会ではあったが二つの調査は結びつくようなものではなく，追跡調査等の繋がりにも至っていない。特に，大学生調査は量的にも質的にも不足していると感じている。この「質的にも不足」との意味は，この度の回答者全員が教育学部学生で教員採用試験の受験者・合格者であり，もともと教員志望の度合いの極めて高い者と見込まれるが，回答者としては，このような一貫した教員志望者だけでなく在学中に教員志望を取りやめた者なども含めた集団とすべきであったと考える。また，「2.2 調査内容」の「回答の評定が前の時期に比べて変化した主な理由」の設問に関して，「(1)」の選択肢で「ブラック」という，負の回答へと誘導する懸念のある非中立的な語を用いたことにより当該選択肢の選択数が高まったことが考えられる。これらの点の反省を踏まえ，調査項目・内容を再度検討し直し，あらためて高校生，大学生調査を実施するとともに，回答した高校生，大学生への面談調査を実施したいと考えている。

注

1）報道は度々なされるが，直近の全国的な報道の一例は朝日新聞 2023 年 9 月 20 日付け朝刊（朝日新聞大阪本社）の記事である。

2）ただし，高校 1，2 年生の場合は，それぞれの学年として読み替える。

3）ただ，アンケートの問の構造が複雑になり，問の趣旨が理解しにくく回答に戸惑った者もいたかもしれない。

4）高校生の自由記述の一例を挙げれば，「中学校 3 年次では，コロナ禍のため予定していた職業実習がなくなったため，一度経験する機会がほしい。」

参考文献

文部科学省（2022 年 9 月 9 日）.「令和 4 年度（令和 3 年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施状況について」文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1416039_00006.html（2023 年 4 月 27 日）

文部科学省（2022 年 1 月 31 日）.「令和 3 年度（令和 2 年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施方法について」文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1416039_00004.html（2023 年 4 月 27 日）

大学入試研究ジャーナル第 34 号，260-266，2024

教育学部保育士養成課程において 小学校教員免許等をあわせて取得した学生の特徴

深谷 和義，小杉 裕子（椙山女学園大学）

保育士養成課程を有する教育学部の学生において，保育士資格と幼稚園教員免許のみを取得した学生と，加えて小学校教員免許，司書教諭資格も取得した学生とで人数，学力，進路状況等を調査・分析した。その結果，学校推薦型選抜での入学者よりも一般選抜での入学者の方が多くの資格を取得している傾向にあった。また，取得資格が多いと履修科目数が多いのにも関わらず，大学でのほとんどの科目において GPA が高いことがわかった。さらに，小学校教員免許取得者の方が小学校だけでなく公務員保育士・公立幼稚園が進路先として多かった。

キーワード：保育士養成課程，小学校教員免許，評定値，GPA，進路

1 はじめに

保育士養成課程を有する学校には，大学，短期大学，専修学校がある。それらの学校において，保育士資格以外にも取得できる資格がいくつかある。まず，多くの学校で幼稚園教員免許が取得できる。これは，2006 年に幼稚園的機能と保育園的機能の両方を合わせ持つ認定こども園制度が創設されたため，幼稚園教員免許と保育士資格の併有が促進されたことが理由の一つとして挙げられる。さらに，大学の場合，小学校教員免許取得が可能な学校も多い。他にも，中学・高等学校，特別支援学校などの教員免許取得も可能な大学もいくつかある。ただし，小学校等の教員免許は必ずしも全員が取得するのではなく，希望者のみが取得している。

保育士養成大学における複数免許取得の可能な大学数の状況は，2022 年 4 月 1 日現在で次の通りである。まず，保育士資格取得が可能な大学は 251 校で（厚生労働省, 2022），幼稚園教員免許取得が可能な大学は 268 校である（文部科学省, 2022）。保育士資格と幼稚園教員免許取得の両方が可能な大学は 235 校あり，これは，保育士資格取得可能な大学の 93.6%，幼稚園教員免許取得可能な大学の 87.7% となる。次に，小学校教員免許取得が可能な大学は 250 校ある（文部科学省，2022）が，幼稚園教員免許取得が可能な 268 校の中では 213 校で 79.5% の大学となっている。なお，複数の学部で免許取得が可能な大学の場合，いずれか一つの学部であっても両方の取得が可能であれば両方が可能な大学として数えている。

保育士資格と幼稚園教員免許を取得する保育士養成課程の学生が，あわせて小学校教員免許を取得するのには多くの取得単位を要する。また，保育士・幼稚園教員と小学校教員とでは対象児の年齢が異なり，職務内容にも違いが多いことから取得に必要な科目の学習内容も大きく異なる。そのため，取得学生に何らか傾向の違いがみられる可能性がある。

岡田（2018a, 2018b）は，保育士資格と幼稚園教員免許に加えて小学校教員免許を取得することに学生が感じている意義を調査している。そこでは，大学在学中の学生への意識調査が中心であり，入試区分や卒業後の進路の視点での調査は行われていない。

竹内（2020）は保育士養成を目的とする私立大学の学部において，教員採用試験の合格率が入試区分の違いによる高等学校評定値と大学での GPA との関係や進路先の特徴などを分析している。しかし，取得した資格による傾向の違いは扱っていない。

本研究では，保育士養成課程を有する学部において，保育士資格と幼稚園教員免許のみを取得した学生と，加えて小学校教員免許等も取得した学生とで入試区分の傾向，大学での成績等の学習成果，進路状況の特徴等を明らかにすることを目的とする。

2 調査対象学部の状況

2.1 調査対象学部の概要

本研究における調査対象は，中規模私立女子大学 A 大学の教育学部である。2022 年 5 月 1 日現在で，大学の収容定員 5,464 名，教育学部の収容定員 692 名となっている。

教育学部は 2007 年度に設置され，「保育・初等教育専修」と「初等中等教育専修」とに分かれている。本研究で扱う保育士資格は保育・初等教育専修だけが取得可能であるため，以下において対象学部と記載した場合に，保育・初等教育専修のみを扱う[1)]。

対象学部の入学定員は 90 名である。ただし，2016

年度入学者までは 80 名の入学定員であった。年度により定員以外に他専修との転専修学生が若干名いる。

対象学部では幼稚園教員免許取得が卒業要件となっている。それ以外に，原則として保育士資格取得が必須であり，他に本人の希望で小学校教員免許，司書教諭資格，司書資格等が取得できる。

2.2 入試区分

対象学部の入学試験には，2023 年度入試において，入試日程の順に示すと，学校推薦型選抜として「併設校制推薦入試（20）」[2]「指定校制推薦入試（25）」があり，一般選抜として「一般入試 A（35）」「大学入学共通テスト利用入試 A（2）」「一般入試 B（6）」「大学入学共通テスト利用入試 B（1）」がある [3]。また，受験者はほとんどいないが，他に「社会人入学特別選抜（1）」がある。それぞれの（　）内には各入学試験の募集人数を記載している。

「併設校制推薦入試」と「指定校制推薦入試」では，調査書に記載された「全体の評定平均値」（以下，単に「評定値」と記す。）に基準を定めたうえで，志望理由書等の「出願書類」「調査書に基づく学力」「面接」で総合的に判断して選抜する。一方，「一般入試 A」「大学入学共通テスト利用入試 A」「一般入試 B」「大学入学共通テスト利用入試 B」では，「大学独自の試験問題」または「共通テスト」を使った筆記試験による学力で選抜している。また，「社会人入学特別選抜」では「出願書類」「小論文」「面接」で総合的に選抜している。

3 調査対象者の状況別人数

3.1 入試区分別人数

対象学部における 2021 年度末までの卒業生は 1,050 名である。この 1,050 名を本研究の対象とする。

卒業生の入試区分ごとの人数と全体に対する割合を表 1 に示す。入試区分は 2.2 節で示した順に記載している。ただし，「一般入試 A」と「大学入学共通テスト利用入試 A」は合わせて「前期入試」，「一般入試 B」と「大学入学共通テスト利用入試 B」は合わせて「後期入試」とする。また，「他」の区分には 2.1 節で示した転専修等も含まれている。表中及び以下においては省略した名称で示している。なお，「他」の人数はそれ以外の入試区分と比較して非常に少ないため，以下の調査結果においては扱わない。

表 1 入試区分ごとの卒業生数

入試区分	人数（割合）
併設	238（22.7%）
指定	251（23.9%）
前期	456（43.4%）
後期	103（ 9.8%）
他	2（ 0.2%）
全体	1,050（ 100%）

3.2 取得資格別人数

卒業生の卒業時における取得資格の組合せ別の人数と割合を表 2 に示す。

取得資格の種類は 2.1 節で述べたように複数資格取得が可能である。対象学部の卒業生が取得した資格の組合せは幼稚園のみ（幼），保育士と幼稚園（保幼），保育士と幼稚園と小学校（保幼小），保育士と幼稚園と小学校と司書教諭（保幼小司），保育士と幼稚園と司書（保幼書），保育士と幼稚園と小学校と司書教諭と司書（保幼小司書）の 6 通りである。表 2 において，取得資格の組合せは上記における（　）内のように省略して記載している。以下においても同様である。

表 2 から，卒業要件としている幼稚園教員免許取得に加えて，原則として保育士資格を取得していることがわかる。また，「保幼」のみの人数が約 20% しかいないのに対して，70% 以上が小学校もあわせた三つを取得している。さらに，司書教諭資格も取得している卒業生も 7% 強いる。なお，幼稚園のみの取得者と「保幼書」及び「保幼小司書」の取得者は人数が少ないため，以下においてはこれらの区分を扱わない。

表 2 取得資格ごとの卒業生数

入試区分	人数（割合）
幼	1（ 0.1%）
保幼	210（20.0%）
保幼小	758（72.2%）
保幼小司	78（ 7.4%）
保幼　　書	1（ 0.1%）
保幼小司書	2（ 0.2%）
全体	1,050（ 100%）

3.3 進路先別人数

卒業生の進路先ごとの人数と割合を表 3 に示す。進路先は「公務員保育士（公立保）」「私立保育士（私立保）」「公立幼稚園（公立幼）」「私立幼稚園（私立幼）」「公立小学校（公立小）」「私立小学校（私立小）」「企業・一般公務員（企業）」「進学」「就職希望なし・不明（未

定)」の 9 つに分類している。表 3 では（　）内のように略記しており，以下でも同様である。なお，保育士には保育所，こども園，児童養護施設職員等を含んでいる。

表 3 より，多い方から公立保，私立幼，企業，私立保，公立小と続く。保育士養成課程であることから，公立保，私立保，公立幼，私立幼を合わせて 74.3% でおおよそ 4 分の 3 と多いが，公立小も 10% 近くいる。なお，以下では，採用試験において，保育士と幼稚園という種別の違いよりも公立・私立での違いの方が大きいことから「公立保」「公立幼」は「公立幼保」,「私立保」「私立幼」は「私立幼保」とまとめて扱う。他にも，人数が少ない区分をまとめて，「公立小」「私立小」は「小学校」,「進学」「未定」は「その他」として扱う。

表 3 進路先ごとの卒業生数

進路先	人数（割合）
公立保	398（37.9%）
私立保	113（10.8%）
公立幼	20（ 1.9%）
私立幼	249（23.7%）
公立小	98（ 9.3%）
私立小	1（ 0.1%）
企業	142（13.5%）
進学	5（ 0.5%）
未定	24（ 2.3%）
全体	1,050（ 100%）

4 結果と考察

4.1 取得資格ごとの平均履修科目数

卒業生の卒業時における取得資格の組合せ別での平均履修科目数を表 4 に示す。平均履修科目数は卒業までに履修した合計の科目数の平均で求めている。（　）内には，標準偏差を記載している。

平均履修科目数を比較すると,「保幼」に対して「保幼小」が 10 科目ほど多くなっている。これは，幼稚園教員免許と小学校教員免許とでは「教職課程及び指導法に関する科目」で必要な「保育内容の指導法」7 科目と「各教科の指導法」9 科目とが別科目となっている他は多くの科目が共通となっているからだと考えられる [4]。また,「保幼小」に対して「保幼小司」では 6 科目ほど多いのは，対象学部においては司書教諭資格取得に必要な科目を 6 科目に設定しているからである [5]。資格を多く取得した卒業生は，その分だけ履修科目が多くなっており，履修意欲が高いといえる。なお，どの取得資格においても標準偏差が小さく，個人差が小さいといえる。

表 4 取得資格ごとの平均履修科目数

入試区分	人数（割合）
保幼	71.8　(3.39)
保幼小	81.8　(3.08)
保幼小司	87.6　(3.02)
全体	80.3　(5.54)

4.2 入試区分ごとでの取得資格別人数の割合

入試区分の違いによる取得資格の傾向を明らかにするために，入試区分ごとの取得資格別人数の割合（%）を帯グラフで図 1 に示す。入試区分は 3.1 節と同様で人数が少ない「他」を除く 4 つを扱っている。

学校推薦型選抜である「併設」「指定」は「保幼」の割合が比較的多いのに対して，一般選抜である「前期」「後期」では「保幼小」「保幼小司」が多くなっていることがわかる。一般選抜での入学者の方が多くの資格を取得している傾向にあるといえる。

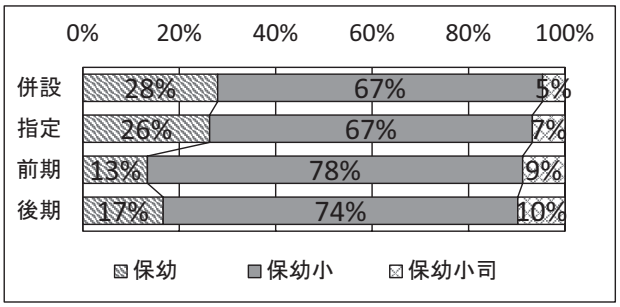


図 1 入試区分ごとでの取得資格別人数の割合

4.3 入試区分ごとでの取得資格別の受験時評定値

入試区分ごとの取得資格別の入学前の学力を評価するため，受験時評定値の特徴を明らかにする。受験時評定値を入試区分と取得資格で分けた平均値を表 5 に示す。（　）内は標準偏差である。入試区分ごと，取得資格ごとでの全体の値も示している。

なお，学校推薦型選抜では指定校制推薦で最低評定値を若干変えたことがあるが，高校での推薦段階でおおよそ一定水準の選抜を継続している。また，一般選抜において中心となる一般入試 A の実質倍率がおおよそ 3 倍以上を確保できている。従って，以下において，選抜機能が働いていると仮定する。

表 5 より，入試区分で比較すると，どの取得資格においても学校推薦型選抜の方が一般選抜よりも高くなっている。それに対して，取得資格で比較すると，入試区分によって傾向が異なるものの全体でみるとあ

まり大きな違いはない。また，取得資格に関わらず，一般選抜の方が学校推薦型選抜よりも標準偏差が全般的に若干大きく，個人差が少しあるといえる。

以上の結果から，資格取得の違いによって入学前の学力に違いはみられないといえる。

表5 入試区分ごとでの取得資格別の評定値

入試区分	保幼	保幼小	保幼小司	全体
併設	3.98 (0.30)	4.01 (0.35)	4.20 (0.43)	4.01 (0.34)
指定	4.08 (0.34)	4.00 (0.30)	4.11 (0.30)	4.03 (0.31)
前期	3.76 (0.69)	3.73 (0.50)	3.74 (0.57)	3.74 (0.53)
後期	3.50 (0.46)	3.61 (0.47)	3.61 (0.43)	3.59 (0.47)
全体	3.91 (0.50)	3.84 (0.45)	3.87 (0.53)	3.85 (0.47)

4.4 入試区分ごとでの取得資格別の大学 GPA

入試区分ごとの取得資格別の大学における学力を評価するために大学での GPA を扱う。取得する資格や選択状況によって履修する科目に違いがあるが，卒業時の全科目における GPA を入試区分と取得資格で分けた平均値を表6に示す。(　　)内は標準偏差である。なお，対象学部で必修となっている科目数は入学年度によって若干違いはあるが，保育士と幼稚園教員免許のいずれかで必修となっている科目を中心におおよそ 40 科目強である[6)]。

いくつかの先行研究では学校推薦型選抜での入学者の方が全体では低い（例えば，石井, 2014; 小松, 2011）とされているが，本研究での対象学部では一般選抜と比較して低くはなく近い値である。どの取得資格に対しても一般選抜の後期に若干低い傾向があり，後期の中でも保幼において顕著である。一方，取得資格ごとでは資格数が多い方がどの入試区分においても高くなっている。なお，入試区分，取得資格に関わらず標準偏差はあまり大きくなく，個人差が大きくないといえる。

以上の結果から，資格を複数取得する学生の方が履修する科目数が多くても GPA が高いといえる。4.3 節での評定値の結果よりも大きな差が生じており，資格取得に積極的な学生は学習意欲が高く熱心に学んでいることが考えられる。このことは筆者らが小学校教員免許取得を主体として幼稚園，中高教員免許取得を選択できる教育学部に対して行った調査結果と同様である（深谷・小杉, 2023）。

表6 入試区分ごとでの取得資格別の GPA

入試区分	保幼	保幼小	保幼小司	全体
併設	2.73 (0.26)	2.80 (0.27)	3.00 (0.29)	2.79 (0.27)
指定	2.75 (0.31)	2.86 (0.26)	3.02 (0.17)	2.84 (0.28)
前期	2.68 (0.37)	2.82 (0.28)	2.95 (0.29)	2.81 (0.31)
後期	2.53 (0.24)	2.80 (0.30)	2.89 (0.26)	2.76 (0.31)
全体	2.70 (0.32)	2.82 (0.28)	2.97 (0.27)	2.81 (0.30)

4.5 科目別の GPA

大学での学力の詳細を評価するために，科目別で受講者の GPA の平均値を棒グラフで図2から図4に示す。ここでは資格取得に関係して全員が必修で受講している 13 科目を扱っている。13 科目の内訳は，「保育士」「幼稚園教員」「小学校教員」すべてで必修科目（図中では,「全」と記載）である「教育本質論」1 科目，「保育士」と「幼稚園教員」で必修科目である「保育内容総論」から「保育指導法（音楽表現）」までの 7 科目，「幼稚園教員」と「小学校教員」で必修科目である「発達と学習」から「事前及び事後指導」までの 5 科目である。なお，「事前及び事後指導」は教育実習の一部として本学部教員が担当している科目である。科目名は入学年度によって若干異なっているものもあるが内容はほぼ変わっていない。図2では受講者を入試区分別，図3では取得資格別，図4では進路先別で分けて示している。

図2より，科目によって若干の違いはあるが，4.4 節で述べたように入試区分によって大きな違いがみられる科目はほとんどない。

図3において，ほとんどの科目において，4.4 節で述べたように取得資格数が多いほど GPA が高くなっている。ここまで前述したように学習意欲が高いからだと考えられる。ただし，「保育指導法（造形表現）」と「事前及び事後指導」に関しては，「保幼小司」が一番低くなっている。「保育指導法（造形表現）」は松下（2018）が述べているように保育所と小学校における造形・図画工作教育に関して絵画指導に対する悩みが一番多いことから他の科目と傾向が異なると考えられる。また，「事前及び事後指導」に関しては，教育実習の一環であることから，実習に関わる内容が多いことで他の科目と異なっていると考えられる。

図4において，多くの科目で「小学校」が一番高く，次に「公立幼保」が高い。採用試験に筆記試験での学力が重要視される進路先を希望している学生の方が高

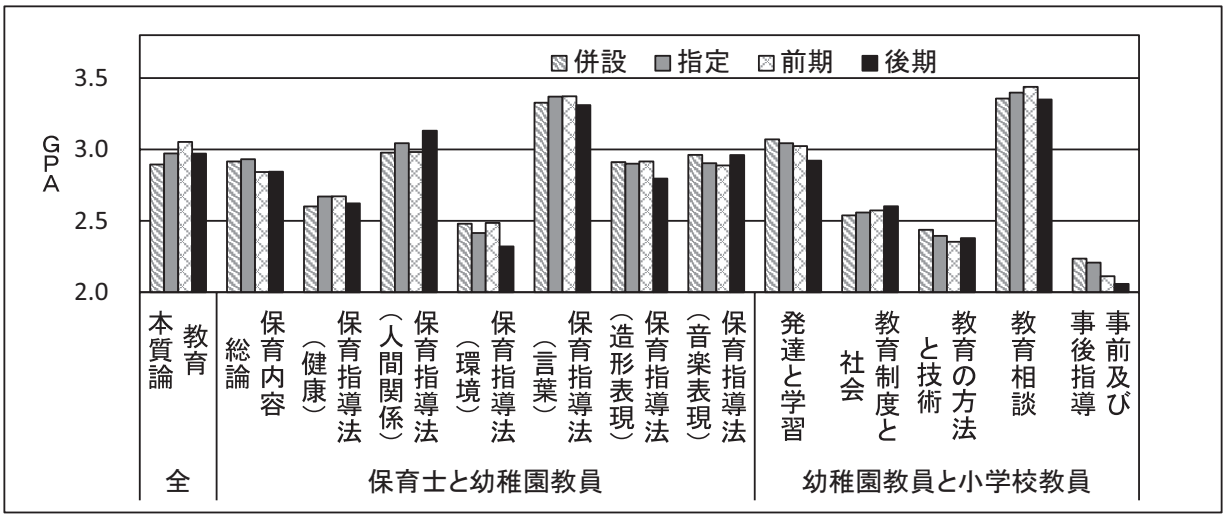


図 2 資格取得に必要な必修科目における GPA（入試区分別）

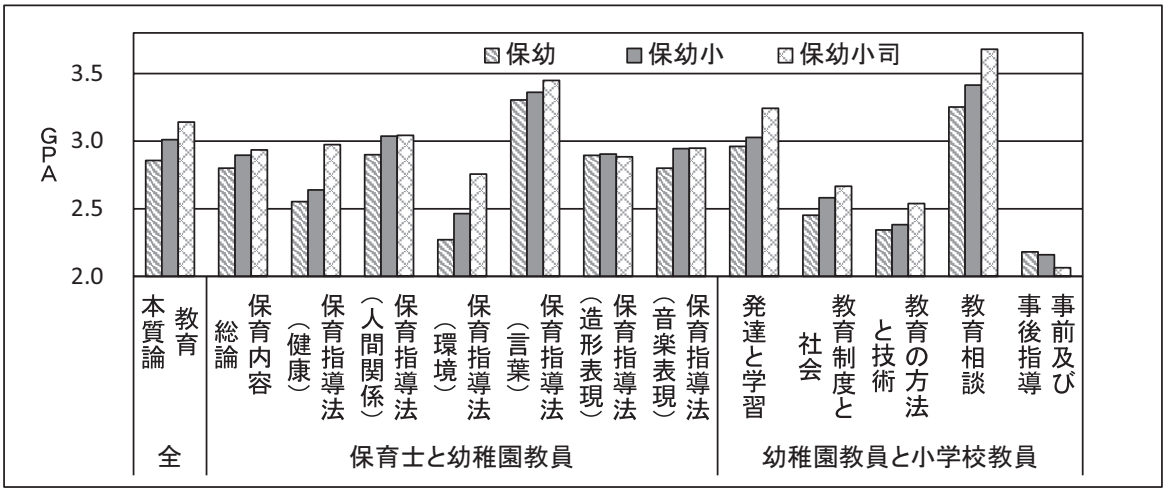


図 3 資格取得に必要な必修科目における GPA（取得資格別）

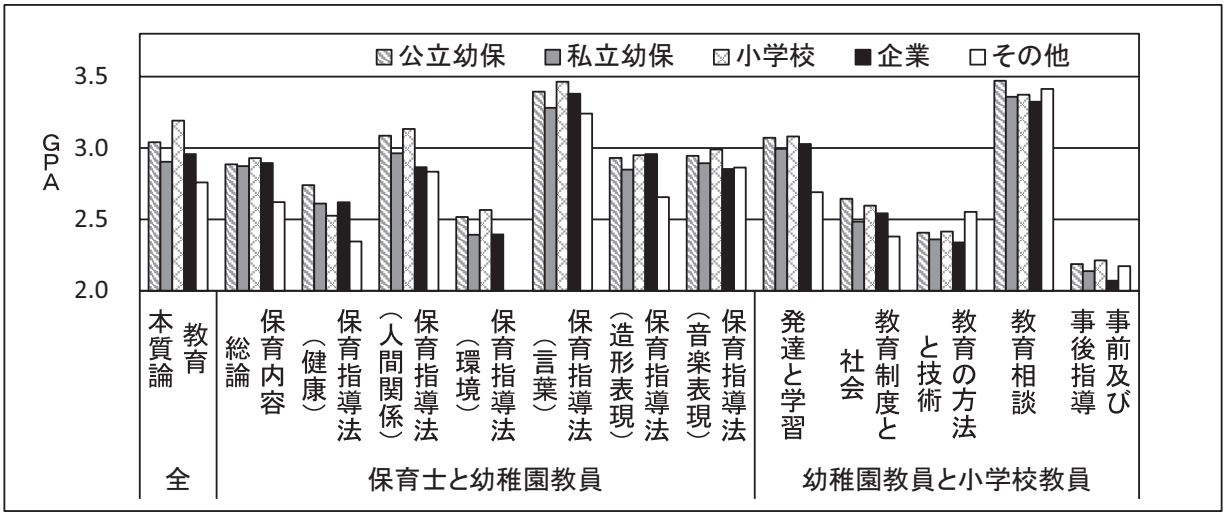


図 4 資格取得に必要な必修科目における GPA（進路先別）

いGPAになっていると考えられる。ただし，「保育指導法（健康）」の授業内容は主に乳幼児の保健であるため「小学校」は低いと考えられる。

4.6 取得資格ごとの進路先の割合

取得資格の違いによる卒業時の進路状況を，保育士を含めた教員就職を中心に明らかにする。取得資格ごとに人数の割合（%）を進路別の帯グラフで図5に示す。進路先は3.3節で示した5つに分類している。

図5より，「保幼小」「保幼小司」では「幼保」と比較して「公立幼保」と「小学校」が多いことがわかる。特に，「保幼小司」では「小学校」が多くなっている。それに対して，「保幼」では「私立幼保」「企業」が多くなっている。

以上の結果から，小学校教員免許取得者は小学校教員希望だけでなく，公務員保育士・公立幼稚園希望の学生も多かったといえる。また，司書教諭は小学校で有用な資格であることから，小学校教員希望が強かった学生が多かったと考えられる。小学校教員免許を取得しなかった学生は，私立保育士・私立幼稚園希望の場合と保育士・教員を希望していなかった学生が多いといえる。

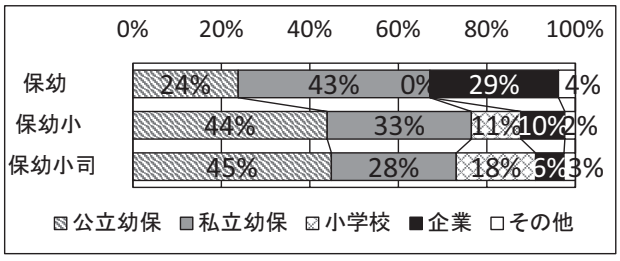


図5 取得資格ごとの進路先の割合

4.7 総合考察

本章でここまでみてきたように，入学後の取得資格の違いで受験時の評定値にみられる学力の違いがないにもかかわらず，大学でのGPAが高いのは保育士と幼稚園に加えて小学校や司書教諭の資格を取得した学生である。また，小学校等の資格を取得した学生の方が公務員保育士や公立幼稚園への進路先が多い。これらは，資格を多く取得する学生の学習意欲が高いからだと考えられる。従って，保育士養成課程を有する学部において，小学校等の資格を希望する学生を多く入学させることで，入学後により意欲的に学ぶ学生を増やせる可能性がある。

そのためには，資格取得に対して高い意欲をもつ受験生が多く入学してくれる入試方法が望まれる。具体的には，

- あらかじめアドミッション・ポリシー等により多くの資格取得を目指す人を受け入れる旨を知らせる。
- アドミッション・ポリシーに合致する人物を選抜しやすくするため，総合型選抜を取り入れることを検討する。
- 学校推薦型選抜では，面接等で「思考力」「表現力」「主体性」等を適切に活用するなどして，資格取得に対する意欲を評価する。
- 一般選抜では，志望理由書等の資料の活用により資格取得に対する意欲を評価する。

などの対応が考えられる。ただし，これらのことを実際に検証するのは今後の課題である。

5 まとめ

保育士養成課程を有する学部において，保育士資格と幼稚園教員免許のみを取得した学生と，小学校教員免許等をあわせて取得した学生とで人数，学力，進路状況等を調査・分析した。その結果，主に次のことがわかった。

- 学校推薦型選抜での入学者よりも一般選抜での入学者の方が多くの資格を取得している傾向にある。
- 大学受験時の評定値では，取得資格での違いはあまり大きくなかったが，取得資格数が多いほど大学でのGPAが高い。
- 小学校教員免許取得者は保育士資格と幼稚園教員免許のために履修する科目を含めてほとんどの科目でGPAが高い。
- 小学校教員免許取得者の方が小学校だけでなく公務員保育士・公立幼稚園が進路先として多い。

従って，受験生の資格取得に対する意欲を踏まえて評価できる入試方法が望まれる。そのためには，面接等で評価している受験生の学力のうち「思考力」「表現力」「主体性」等を適切に活用すること等が考えられるが，実際に検証するのは今後の課題である。また，今後は入学後に学生の意識調査を行うこと等により，入学区分の違いによる資格取得に対する意欲を踏まえて募集人数の検討等を実施したい。

注

1) 初等中等教育専修においても希望者は幼稚園教員免許取得が可能である。ただし，保育士資格は取得できない。

2) 併設校制推薦入試は調査対象大学の併設高等学校からの推薦枠による入試である。

3) 2020年度入試までは「センター利用入試A」として実施していたが，2021年度入試からは「大学入学共通テスト

利用入試 A」としたような名称の変更や，入試区分ごとに募集人数の若干の変更がこれまでに何度か行われている。

4)2017 年の教育職員免許法施行規則改正により「教科に関する科目」が「領域および保育内容の指導法に関する科目」となり，2019 年度入学生からは小学校免許に必要な単位数が増加しているが，本研究での対象者ではない。

5)学校図書館司書教諭講習規程では履修すべき科目を 5 科目としている。

6)2018 年の保育所保育指針の改定により 2019 年度入学生からは保育に関する科目必要な単位数が増加して 50 科目近く必要になっているが，本研究での対象者ではない。

参考文献

深谷和義・小杉裕子（2023）.「私立大学教育学部における一括募集入試入学者の取得教員免許ごとの特徴」『大学入試研究ジャーナル』**33**，212 − 218.

石井秀宗（2014）.「推薦及び一般入試の受験者層の推移に関する検討」『大学入試研究ジャーナル』**24**，35 − 40.

小松俊朗（2011）.「入試・コースと学内成績の相関に見る教育学科の動向」『教育諸学研究』神戸女子大学文学部教育学科，**25**，67 − 83.

厚生労働省（2022）.「指定保育士養成施設一覧」厚生労働省 https://www.mhlw.go.jp/content/000977025.xlsx（2023 年 3 月 1 日）.

松下明生（2018）.「保育所と小学校における造形・図画工作教育の教科観に関する一考察―幼小接続を考慮した教育実習など造形表現･図画工作の演目に着目して―」『研究紀要』名古屋柳城短期大学，**40**，135 − 147.

文部科学省（2022）.「令和 4 年 4 月 1 日現在の教員免許状を取得できる大学」文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daigaku/1286948.htm（2023 年 3 月 1 日）.

岡田了祐（2018a）.「保育士･幼稚園教諭･小学校教諭の免許･資格併有の意義と可能性：「教科に関する科目（初等教科研究・社会）」における取組を事例として」『聖徳大学児童学研究所紀要』**20**，41 − 50.

岡田了祐（2018b）.「保育士･幼稚園教諭･小学校教諭の免許･資格併有の意義と可能性（2）併有に関わる学生の意思決定の径路に着目して」『教職研究科紀要』**8**，89 − 105.

竹内聖彦（2020）.「私立大学保育者養成学部における入試区分と卒業後の進路との関連」『大学入試研究ジャーナル』**30**，105 − 111.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，267-272，2024

試験科目としての小論文と総合問題の妥当性と信頼性

天野 哲彦，樽松 理樹（岩手県立大学）

課題発見力，思考力，表現力などを測るために，教科テストとは異なる，小論文，総合問題，面接といった評価方法を導入する大学は多い。そのことは暗記に頼らない多面的・総合的評価という観点から肯定すべきである。しかし，主観評価が含まれることから，テストとしての信頼性確保に限界がないか，公正な選抜が実施できているのか，基礎学力は担保できているのか，といった疑念は残る。本稿では，一見トレードオフにも見える両観点を両立させることはできるのかという課題について，本学 A 学部での学校推薦型選抜改革として実施した小論文から総合問題への変更に基づく検証資料を提供する。

小論文から総合問題への変更は，基礎学力の担保（テストの妥当性確保）とテストの信頼性確保という観点から一定の成果が得られたと考える。また，図表の読み取りを課す出題は，言語能力と数理能力とにまたがる幅広い学力を測ることのできる可能性が示唆された。

キーワード：学校推薦型選抜，小論文，総合問題，妥当性，信頼性，識別力，作題ガイドライン

1 はじめに

本学 A 学部は，学校推薦型選抜において，小論文 100 点満点と面接 50 点満点という，小論文のウェートの大きな選抜を実施してきた。

この選抜方法に関しては，読解力，思考力，表現力といった能力を総合的に判定できるという評価がある一方で，基礎学力を担保できないのではないか，判定の信頼性に問題があるのではないか，といった疑念も提起されてきた。

基礎学力の担保という点に関しては，出願資格として全体の学習成績の状況（旧評定平均値）4.0 以上を課してはいるものの，出願資格にすぎないために受験者間の学力比較には利用できない。仮に点数化したとしても微差を拡大して評価せざるを得ず，識別力は低下する。また，学校間の学力格差を考慮することもできない。したがって，全体の学習成績の状況（旧評定平均値）4.0 という数値から，「高校のカリキュラムを平均以上で修了した」という証明以上の意味を受け取ることは難しい。

判定の信頼性への疑念については，複数の出願者を出している高校から，高校での評価とは逆の合否判定になっているという意見が寄せられることもあった。

以上の背景から，基礎学力の担保とテストの信頼性という 2 つの課題への対応として，本学 A 学部の学校推薦型選抜を，令和 5 年度選抜より小論文から総合問題へと変更して実施した。本稿では，この変更が上記課題の解決に寄与しているのかを，令和 2 年度選抜から令和 4 年度選抜で実施された小論文と，令和 5 年度選抜で実施した総合問題の結果を比較することで考察する。本内容は，同様の課題を抱えている大学に有用な情報になると考える。

2 小論文の分析

A 学部の小論文は，A4 判 2 ページ弱の課題文をもとにして，初めに漢字の書き取り，次に 100 字から 200 字での読み取り説明問題を課し，最後に 600 字程度の自由論述を求めるという出題構成だった。最後の自由論述問題が配点の 7 割と大きなウェートを占めている。また，自由論述問題以外は比較的平易な設問である。

前述の「高校での評価とは逆の判定になっている」との意見について，小論文の得点の散らばりが小さいために，小さな差違を重視せざるを得ず，そのことが合否の食い違いを生み，受験生を推薦する高校側に納得を得られにくかった，というのが筆者の予想であった。つまり，高校教諭は受け持つ高校生を総合的・多面的，かつ長期にわたって身近で見て，その実力を評価するのに対して，採点者側は小論文という 1 科目，とくに自由論述で判定せざるを得ない。よって，このような選抜方法では，採点者は答案の良否の差をつけることが難しいために，慎重に評価することになり，合格ライン付近には多くの受験生が密集して，十分な識別ができていないのではないかと予想した。また，1 科目での合否判定となると，そのときの出題テーマや出題形式によって得点に大きな揺れが生じて，テストとしての信頼性に欠けてしまうという問題もある。

以上の点について検証するために，A 学部学校推薦型選抜における令和 2 年度から令和 4 年度までの小

論文の得点について分析を加えた。表 1 に 3 年分の統計量を，図 1 に 3 年分の得点分布を示す。

表 1　小論文の得点の統計量

	令和 2 年度	令和 3 年度	令和 4 年度
受験者数	60	64	61
最高点	83	89	99
最低点	21	46	20
最高－最低	62	43	79
中央値	53.0	67.0	55.0
平均値	50.7	67.8	56.6
標準偏差	14.9	10.2	16.5

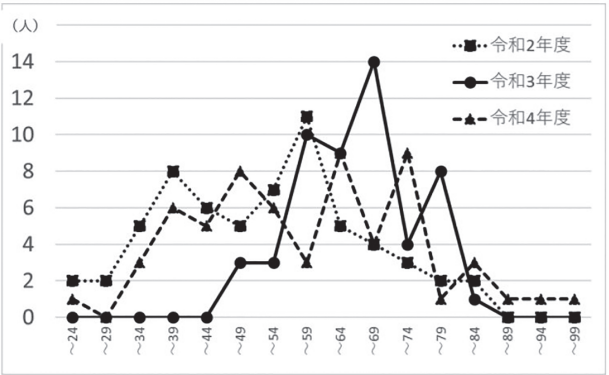


図 1 小論文の得点分布

上記の 3 回の小論文試験の得点分布では，得点にある程度の散らばりが確認できる。このことから，得点差が小さいために，適切な選抜が実現しにくいのではないかという事前予想は外れた。

しかし，年度によって最高点と最低点の幅や平均値，中央値に大きな違いがあることから，出題された課題文，設問，採点者によって得点に変化が生じていたことが推測できる。また，令和 4 年度入試では，満点に近い高得点者が数人出ているが，自由論述問題で満点かそれに近い採点結果が多く見られるということは，一般的には考えにくい。評価には十分な差が出ているが，その評価が適切なものか，という別の課題があるとの見方もできる。

このような採点の信頼性という課題については，詳細なルーブリックや採点基準を作り，複数採点者間で採点調整をすることが取り得る対応策である。しかし，実際の運用は難しい。

例えば，ルーブリックや採点基準については，次のような項目を挙げることができる。

⑴　表記・表現など表現形式
⑵　文章構成（序論・本論・結論など）
⑶　課題文や設問との応答
⑷　独自の論述テーマ設定
⑸　適切な具体性
⑹　論拠や論理展開の説得力

ある程度小論文の練習をしている受験生であれば，⑴⑵⑶はほぼ達成でき，⑷は形としてできていることがほとんどである。そのため，採点者は⑷の「独自」，⑸の「具体性」，⑹の「説得力」といった主観的で曖昧な評価を重視せざるを得ない。逆に言うと，そのような採点基準を作っておかないと，得点差のある採点結果が出ない。このことは，得点分布を広げてメリハリのある採点結果をもたらすかもしれないが，ルーブリックや採点基準を作り，できるだけ客観的かつ公正な採点を実現しようとした意義自体が薄れてしまう。

また，A 学部の場合も複数採点者間で話し合いながら採点調整を行っているが，短い採点時間の中での調整には限界がある。複数採点者の採点結果の平均を取るという方法は問題を緩和はしても，解決するとは言えない。採点者を 3 人，4 人と増やすことも人的資源の限界から困難である。

3 総合問題の分析

3.1 総合問題の出題意図

上述のような，選抜方法としての小論文が抱える，信頼性，公平性，客観性の問題に対応するためと，基礎学力の適切な判定（妥当性の確保）という目的のために，A 学部では，令和 5 年度学校推薦型選抜から，小論文に替えて総合問題を導入した。

これは，基礎学力を客観的に判定することを目的とするテストであるため，『令和 5 年度大学入学者選抜実施要項について（通知）』（文部科学省，2022）において「各教科・科目に係るテスト」は 2 月 1 日以降に実施すべきとされていることとの関係が問題になる。

対応としては，第一に，出題範囲を高校 2 年生の前半までに履修し，普通高校のみではなく，専門・総合高校でも等しく履修する範囲とした。なぜなら，この制度の趣旨は，受験競争の早期化・激化によって高校のカリキュラムを乱すことを防ぐことと，高校毎に履修教科が異なることからくる不公平を避けることにあると考えるからである。

第二に，特定教科の知識を測るよりも，読解力，分析力，表現力を問う問題作成を目指した。そのため，比較的分量のある文章や図表を資料として使い，記述

を求める設問を設けた。

総合問題は，1. 国語（現代文），2. 図表読み取り，3. 数学（数学Ⅰ・数学 A までの範囲）という 3 つの大問で構成し，それぞれ 50 点満点で計 150 点満点とした。大問 1，2，3 はそれぞれ表 2 に示す能力を測る 5 つから 7 つの問によって構成されている。また学校推薦型選抜全体の配点としては，総合問題と面接 50 点満点を合わせた 200 点満点とした。なお，調査書，志望理由書，推薦書などの事前提出書類は，面接の際の参考資料とした。

表 2 総合問題の構成

大問 1（国語、現代文の内容）	
言語的な知識	漢字の読み・書き取り，語句・ことわざの意味説明など
言語的な情報把握力	細かい情報も含め，文章を正確に読み取る
言語的な内容理解力	文章全体を理解し，解釈する
言語的な推論（仮説的推論）力	文章の理解・解釈を前提として，推測，評価，判断を行う
大問 2（図表読み取り）	
数量的な情報把握力	数値も含め，資料を正確に読み取る
数量的な内容理解（帰納的推論）力	資料から特徴や傾向を読み取る
言語的な推論（仮説的推論）力	図表の読み取りを前提として，推測，評価，判断を行う
大問 3（数学、数学Ⅰ・数学 A までの範囲）	
数学的な知識・技能	定理・公式の提示，単純な計算など
数学的な情報処理力	資料や設問に従って，数式や数値を正しく処理する
数学的な推論（演繹的推論）力	数式や数値を操って推論する。証明問題など

表 2 で示した能力を考えるにあたっては，大学入試センター研究開発部による「『言語運用能力・数理分析力』試験の枠組みおよび作題ガイドライン」（大学入試センター研究開発部，2019）を参考にした。この「作題ガイドライン」では，測る能力を次のように分類している。

言語運用力
- L1：情報の把握
- L2：内容の理解
- L3：推論と推察

数理分析力
- M1：数理的な表現・原理の理解
- M2：ルール・法則性の理解と適用
- M3：資料からの情報抽出・分析
- M4：帰納的・演繹的推論の適用

A 学部での出題は，大学入試センター研究開発部による作題例と比べると，英語による出題がなく，現代文と数学（数学Ⅰ・数学 A）という高校教科の内容に沿ったものとなっている。また，大問 2 は主に図や表といった資料の読解と解釈を求める出題であり，大学入試センター研究開発部「作題ガイドライン」にある「数理分析力」の枠を越えた領域まで扱う。そのため，上記のように，1. 国語（現代文），2. 図表読み取り，3. 数学（数学Ⅰ・数学 A までの範囲）という 3 つの領域でそれぞれ測る能力を定義することとした。また，推論能力については，「帰納的推論」「演繹的推論」「仮説的推論」の 3 種に分類した。そして，「帰納的推論」（特徴や傾向の読み取り）は主に大問 2（図表読み取り）で測ることができる能力，「演繹的推論」は大問 3（数学）で精確に測ることができる能力として位置づけた。また，「仮説的推論」は大問 1（国語）と大問 2（図表読み取り）で測ることができ，主観を交えた推論が混じることを前提としている。

3 つの領域で測る能力はそれぞれの表 2 の下に行くほどより高度で総合的な思考力・表現力を必要とするものとなっており，設問の配列も基本的にはその順番となっている。

全体として，大問 3（数学）も含めて，資料や文章を読み取ることを前提とする出題であり，読解力を重視している。また，大問 3（数学）では，数式による証明や計算だけではなく，言葉や図示による説明も可能な問題も出題した。

また，3 つの大問すべてに記述式問題が含まれている。しかし，自由な意見論述の出題はなく，意図的に記述の方向を絞っている。これは，基礎学力確認というテストの目的と，主観評価の縮減という出題意図とによる。

3.2 総合問題の採点結果

令和 5 年度入試の総合問題の受験者数は 61 人であった。採点結果について，表 3 に得点の統計量，図 2 に合計点の得点分布，図 3 から図 5 に各大問の得点分布を示す。

表 3　総合問題の得点の統計量

	合計	大問 1	大問 2	大問 3
最高点	118	43	45	43
最低点	32	15	6	3
中央値	83.0	34.0	31.0	18.0
平均値	81.3	32.1	30.1	19.1
標準偏差	15.3	5.9	8.4	8.7

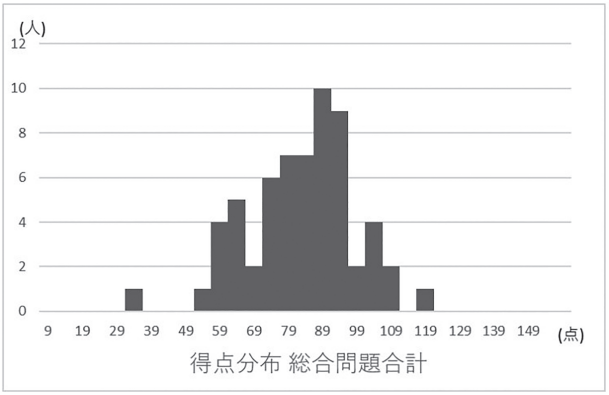


図 2 総合問題の合計点の得点分布

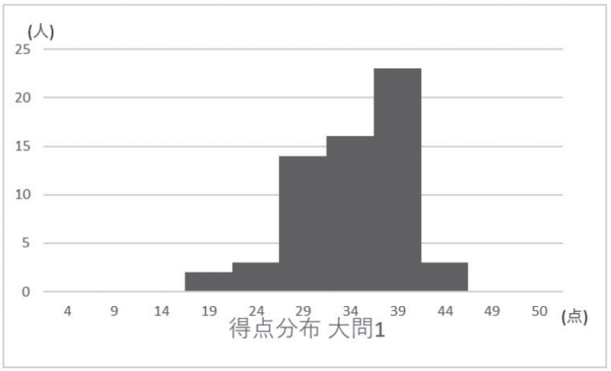


図 3 総合問題の大問 1 （国語）の得点分布

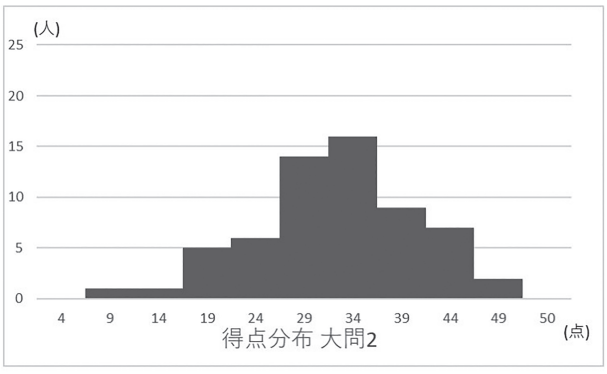


図 4 総合問題の大問 2（図表読み取り）の得点分布

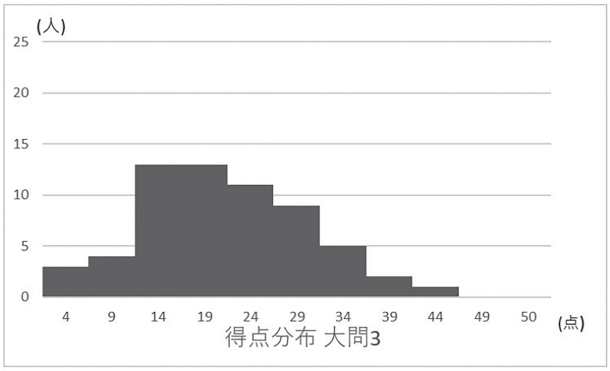


図 5 総合問題の大問 3（数学）の得点分布

大問 3 つの合計点は，ほぼ左右対称の分布となっている。大問単位で見ると，大問 1（国語）は，分布が高得点に偏り，散らばりが小さいのに対して，大問 3（数学）は，分布が低得点に偏り，散らばりが大きい。このような大問間の差は，来年度以降の出題で改善の努力が必要である。

次に各大問間の関係について分析する。

3.3 大問間の関係

図6から図8に大問間の散布図及び相関係数を示す。また図 9 に合計と各大問間の共分散比を示す。

共分散比は次の式で表され，いくつかの変数の合計得点を求めた際の、合計得点に対する各変数の寄与の大きさを表す指標である。

$$\text{共分散比} = \frac{\text{ある科目の得点と総合得点との相関係数} \times \text{ある科目の標準偏差}}{\text{合計得点の標準偏差}}$$

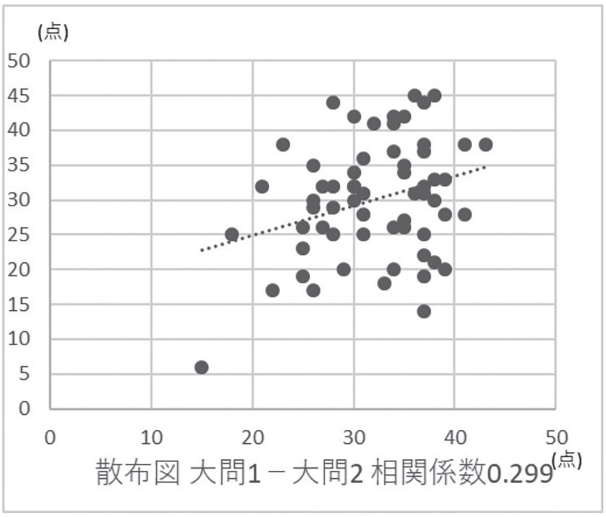


図 6 大問 1 と大問 2 の散布図

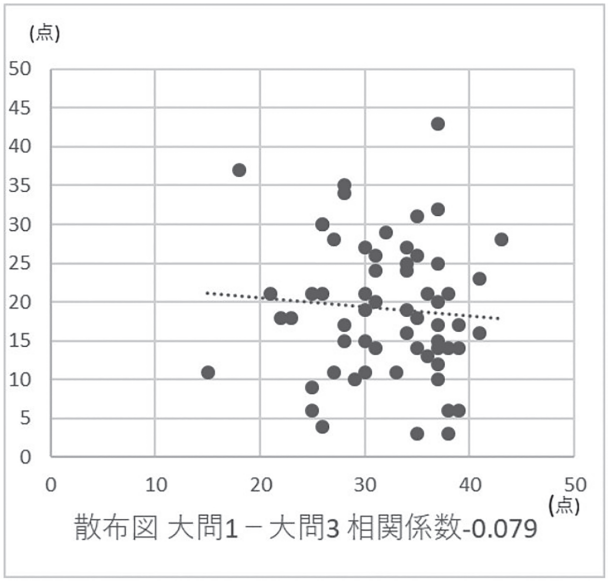


図 7 大問 1 と大問 3 の散布図

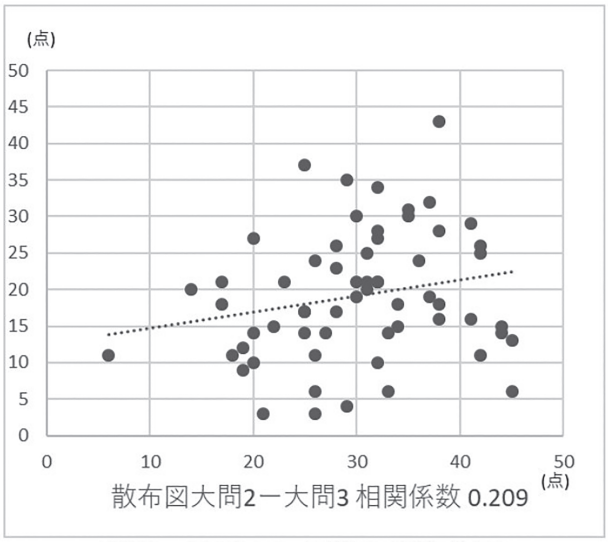


図 8 大問 2 と大問 3 の散布図

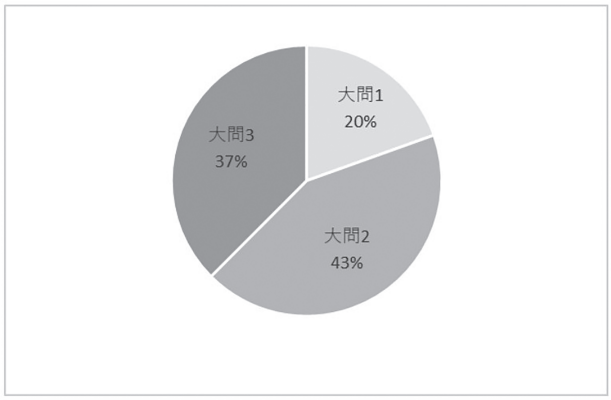


図 9 総合問題合計と各問間との共分散比

図 6 から図 8 より，大問 1（国語）と大問 2（図表読み取り），大問 2（図表読み取り）と大問 3（数学）との間には正の相関があるのに対し，大問 1（国語）と大問 3（数学）の間には弱い負の相関がある。1 回だけの試験で確定的なことは言えないが，本結果から，言語的能力と数理的能力の間に相関は無いと考えられる。今回の出題では大問 3（数学）は単なる計算や数学的な証明ではなく，比較的長い資料文による説明がなされているにも関わらず，このような結果が得られている。このことから，小論文という言語的能力を測るテストのみでは，基礎学力を適切に測ることはできない可能性があることがわかる。言語的能力と数理的能力という 2 本の柱を立てることは基礎学力の測定のために必要と言える。

他方，大問 2（図表読み取り）は，大問 1（国語）と大問 3（数学）の両方と相関があることから，多様な分野からの出題が困難な場合は，図表読み取りを中心とした出題とすることによって，比較的バランス良く基礎学力を測ることができると考えられる。このことは，図 9 より大問 2 の共分散比が大きいことからもからも言えよう。

3.4 主観の混じる設問（仮説的推論）について

令和 5 年度入試の総合問題において，与えられた文章や図表に含まれる情報以外の知識や考えを導入して解答することを求める設問は，大問 2（図表読み取り）の最後の設問である問 5 のみであり，設問の内容は「男女共同参画の現状について，すべての図表から読み取れることを 250 字から 300 字で答えなさい」（15 点満点）である。この問では，意見論述が求められているわけではないが，5 つある図表に表れている傾向を一貫したストーリーのもとに説明するには，帰納的推論に加えて，自分なりのものの見方に基づいて理由を推論する，仮説的推論が必要となる。その意味で解答者の主観が混じることが避けられない設問である。

採点結果は図 10 に示すとおりであり，得点分布には大きな散らばりが出ている。しかし，図 11 に示す箱ひげ図（総合問題合計点の低い順から取った 5 グループを横軸に，各グループの大問 2 問 5 の得点分布を縦軸に取った）を見ると，平均値（×印）と中央値（—印）はゆるい右肩上がりであり，総得点と大問 2 問 5 の得点との相関係数は 0.29 と小さな正の相関となっている。

このことは，この設問のような自分が予め持っている知識や考え方を使い，主観も背景に持ちながら記述することを求める出題が，他の主観を交えずに知識や

論理で解答できる出題とは異なる能力を測定していると見ることもでき，また採点者の採点が解答者の学力を正確に評価できていないとも見ることもできる。

また，この設問は自由論述問題ではないにも関わらず，例えば政策提言など自分の意見を述べている答案も多く見られた。このことから小論文対策を積んだ受験生が，設問の意図を誤解してしまったことが，得点分布と総合的な学力との関係を不明瞭にしていると考えることもできる。

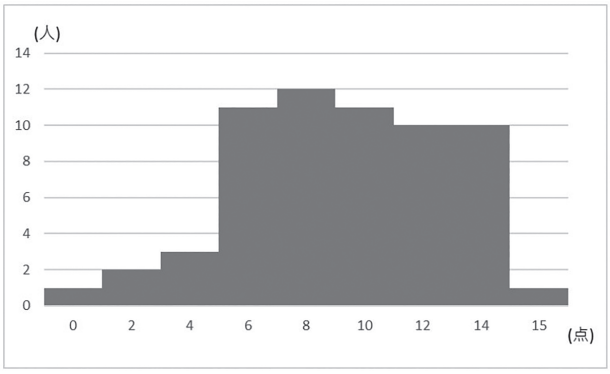


図 10 総合問題大問 2 問 5 の得点分布

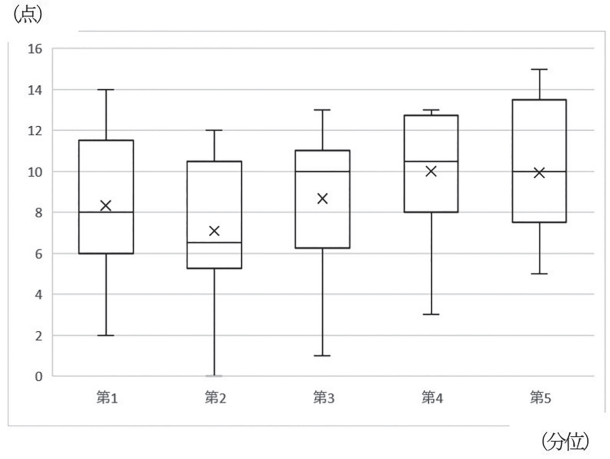


図 11 総合問題計－大問 2 問 5 得点 箱ひげ図

以上のように，総合問題の得点には複数の要因が関わっている可能性もあり，他の事例も取り入れながら，分析を進める必要がある。しかし，主観を交えて論述するという方向に進むことが，基礎学力を適正に評価するという目的から外れてしまう危険があることをこの事例は示唆している。

4 終わりに

小論文から総合問題へと選抜方法を変更したことによって，基礎学力（国語と数学の学力の他，図表や文章をもとに推論する力）の担保（テストの妥当性確保）と，主観評価を縮減しすることで採点の信頼性を高めるという目的は，一定程度達することができたと言える。基礎学力の確保については，入学者の成績追跡や次回入試の結果を踏まえてさらなる分析が必要である。

本学 A 学部で令和 5 年度に導入した総合問題における，国語，図表読み取り，数学という 3 分野の成績の関係から，基礎学力確保のためには言語能力分野と数理能力分野の両分野の出題が必要なことと，図表読み取りは両分野にまたがる能力を測ることができる可能性が示唆された。また，図表などの資料から精確に傾向を読み取り，仮説を推論することは，データサイエンスで統計学や情報技術を駆使する前の重要な能力となることから，教育や入試の場で今後さらに重視すべきである。

テストの信頼性確保という観点からは，主観を交えた記述や採点の領域を縮減するという目的は総合問題への変更によって達成できた。しかし，自由な発想や表現は今後さらに社会的な重要度が増す。形の整った文章を書くという点ではすでに AI が人の能力を凌駕しつつあるので，入試においては，ユニークさや独自の発想・表現を評価する領域を確保する必要がある。そのためには，主観評価が必要なテストの採点基準やルーブリックのブラッシュアップに加え，採点者の訓練，採点システムの改善を考えるべきである。形式は AI が評価し，形式知となり得ない観点から人が評価するという分業が必要となる。

参考文献

文部科学省（2022），「令和 5 年度大学入学者選抜実施要項（通知）」，4 文科高第 302 号，令和 4 年 6 月 3 日，https://www.mext.go.jp/content/20210617-mxt_daigakuc02-000010813_1.pdf（2023 年 4 月 23 日アクセス）

大学入試センター研究開発部（編）（2019），「『言語運用力・数理分析力』試験の枠組みおよび作題ガイドライン（Ver.2）」『大学での学修に必要な基本的学力の評価方法に関する研究』報告書，127 － 172

大学入試研究ジャーナル第 34 号，273-278，2024

共通テストの英語における英語民間試験導入の効果と課題（3）
――みなし満点方式 5 か年の分析――

永田 純一，小俣 岳（広島大学）

2019 年度入試から開始した「みなし満点方式」について，2023 年度入試を含めた実施状況と実際の入試成績（英語の得点）との関係に関する分析結果を報告する。選抜方式及び地域別の申請者数の推移についても示す。英語資格･検定試験と共通テスト及び個別学力検査との間における得点の対応関係を把握した上で，信頼性の高い満点とする基準の検証方法の確立が今後の課題である。

キーワード：英語民間試験，みなし満点方式，大学入学共通テスト，個別試験

1 はじめに

本研究は，大学入学者選抜において英語民間試験（以下，英語資格・検定試験と呼ぶ）の成績を活用する効果と課題について，竹内･永田（2021），永田･三好（2023）の分析結果に引き続き，2023 年度入試結果までを含めた分析結果について報告するものである。

大学入試における英語資格・検定試験の活用に関するこれまでの経緯（文部科学省, 2001; 教育再生実行会議, 2013; 中央教育審議会, 2014; 文部科学省, 2016; 大学入試のあり方に関する検討会議, 2021）については，竹内・永田（2021），永田・三好（2023）の冒頭にまとめられていることから，ここでは詳しくふれないが，大きな出来事としては 2020 年度にその実施が予定されていた「大学入試英語成績提供システム」がある。このシステムの導入において大きな期待が示されたのは，（1）異なる英語資格・検定試験に対して共通の参照基準として CEFR が示されたこと，（2）各受験生に全国で一意となる ID が付与され，その固有の ID によりさまざまな入試データを紐づけることが可能となること，の 2 点であり，極めて大きな変化であった。

まず（1）の異なる英語資格・検定試験に対する共通の参照基準の問題は，文部科学省からこのような参照基準が示されていない場合には，大学間でさまざまな異なる基準が導入されることとなり，受験生に混乱を招く恐れがある。またこの「大学入試英語成績提供システム」導入時における方針としては，CEFR の各レベルと英語資格・検定試験の基準との対応関係について，継続して各試験実施団体が検証を行いつつ参照表の更新を行うこととなっていた。これは各大学で英語資格・検定試験の評価を行い，その対照表を独自に更新するのではなく，全国で統一的に対照表が更新されることから，受験生からみてもわかりやすいものになったのではないだろうか。一方，（2）の受験生固有の ID 付与については，もしこのような ID が付与されていれば，現在，選抜区分ごとに出願受付を行っているが，この ID により固有の受験者を特定することが容易となり，評価する側の大学にとっても，入試実施運営上の効率化，並びに入試ミスの低減化等の効果が期待されるものと思われる。大学入学共通テストの受験番号がその代替とも考えられるが，一般選抜以外の選抜区分において，大学入学共通テストを利用しない方法の場合には，選抜区分を超えて同一の受験者を特定することは煩雑な作業を伴う問題が避けられない。

本研究は，以上の 2 点のうち，最初の（1）に関連する「大学独自の CEFR 対照表の更新」に主に関係している。更新作業のもとになるデータについては，本学の受験生のデータが基礎データとなるため，規模としては数万人ではなく数千人，数百人，あるいは数十人の集団を対象とした分析にならざるを得ない。

一方，英語資格・検定試験を活用する受験者が，どのような選抜区分（一般選抜，総合型選抜，学校推薦型選抜等）に出願しているのか，また出願者の地域属性を把握することは，分析対象となるデータの背景を理解する上でもとても重要な情報源であり，この点の分析結果も以下に述べたい。

なお，本研究では「みなし満点方式」申請者の大学入学共通テスト（及び大学入試センター試験）と個別試験の「英語」の得点との関係を分析対象としたが，CEFR 対照表の更新を判断するには，この分析のみでは不十分である。今後，CSE スコアと大学入学共通テスト（及び大学入試センター試験）との相関，申請者と非申請者との得点分布の違い，4 技能それぞれに関する分析等を行う必要があり，これらの分析結果については別稿で報告したい。

2 みなし満点方式の実施状況

2.1 広島大学における「みなし満点方式」

広島大学では，現在（2023 年度），大学入学共通テストを利用する選抜区分として，一般選抜（前期日程，後期日程），広島大学光り輝き入試（総合型選抜（Ⅱ型），学校推薦型選抜）がある。これらすべての大学入学共通テストを利用する選抜方式において，「英語が得意な受験生のための希望者優遇制度として，一般選抜，総合型選抜，学校推薦型選抜の共通試験を課す全学部の全募集単位で活用されている。出願時に，CEFR 相当レベル B2 以上を証明する書類等の提出によって，共通試験・外国語（英語）の得点に関わらず，満点を保証する制度設計となっている。このみなし満点方式の特徴として，「加点する方法」，「合否判定の際に評価する方法」と同様に，出願要件とはしていない点があげられる。あくまで，英語が得意な受験生のための希望者優遇制度である」（竹内・永田，2021: 332）。

2.2 選抜区分別の申請者数

表 1 は，みなし満点方式を開始した 2019 年度入試以降 5 か年における選抜区分別の「みなし満点方針」申請者数の推移である。すなわち，本学が規定している英語資格・検定試験の一定の基準を満たしたもので大学入学共通テスト（大学入試センター試験）を満点とみなされた出願者数である。なお，複数の選抜区分に出願可能であることから，同一人物が複数にみなし満点を申請する場合もある。ここではそのような同一人物による申請は区別せず，申請があればカウントした延べ数を示している。

表からわかるように，志願者全体では 5% 程度であったのが，4 年後の 2023 年度入試では 14% まで拡大した。結果として出願者数に占める割合を高い順で示せば，2023 年度入試においては「総合・推薦」＞「後期日程」＞「前期日程」となっている。

一方，第 1 節で述べた「大学入試英語成績提供システム」を実施する予定であった 2020 年度においては，その年度に高校 3 年生，受験生となる大学入試受験予定者は，その前年である 2019 年 11 月の大臣による中止発言の前までは国公立大学志願者のほぼ全員がこの英語資格・検定試験を受験，あるいは予定していたはずであり，それ以前に比べて格段に英語資格・検定試験の受験者数は増加しているはずで，そう考えると本学の場合にも 2020 年度に実施した 2021 年度入試から急激にみなし満点方式への申請者数が増加しても不思議ではないと考えられる。その一方，2020 年度以降は COVID19 によるコロナ禍となり，英語資格・検定試験が一部中止となったり，あるいは自宅での受験を可能とする実施団体も発生していることから，世界的にも混乱した状況となっていたことには留意する必要がある。コロナ禍にもかかわらず，本学のみなし満点方式への申請者が増加傾向であった理由については，私立大学等多くの大学において英語資格・検定試験を活用する（特に CEFR B2 レベル）入試が増えたことも要因の一つである可能性もある等，他にも様々な影響が考えられる。

表 1 選抜区分別の申請者数（延べ人数）

入試年度	合計	前期日程	後期日程	総合・推薦
2019	398（4.9%）	202（4.2%）	167（6.9%）	29（7.0%）
2020	448（6.0%）	244（6.9%）	179（8.0%）	25（3.0%）
2021	762（11.2%）	383（9.2%）	329（16.8%）	50（13.3%）
2022	1,063（14.6%）	532（10.7%）	467（16.5%）	64（16.0%）
2023	975（14.0%）	522（12.5%）	393（16.4%）	60（21.1%）

注）（ ）内のパーセンテージは選抜ごとの該当する出願者数全体（みなし満点非申請者を含む）に対する割合。

表 2 英語資格・検定試験別の申請者数（延べ人数）。列見出しは入試年度を示す。

	2019	2020	2021	2022	2023
英検	387	426	722	1038	955
IELTS	2	11	27	10	11
TOEIC	2	2	0	0	0
TOEFL	5	5	5	6	6
GTEC CBT	1	1	2	1	0
Cambridge	0	0	0	1	3

注）Cambridge : ケンブリッジ英語検定

また，表 2 には，英語資格・検定試験の種類別の申請者数をまとめている。これをみると，圧倒的に英検（実用英語技能検定）の割合が高い。次に多いのは IELTS である。TOEIC はそれほど多くはない。

2.3 地域別申請者数

表 3 には，みなし満点方式を申請した志願者の高校所在地による地域別の申請者数と志願者数（すべての選抜区分の合計）に対する割合をまとめている。広島県は開始年度当初から全体に占める割合は高く，直近の 2023 年度入試でも 400 名近くを数えている。

表 1 でも示しているが，志願者数全体に占めるみなし満点申請者数の割合は，全体で 14%（2023 年度入試）となっている。一方，地域別で見た場合，もともと志

表3 地域別の申請者数（延べ人数）と志願者数（すべての選抜区分の合計）に対する割合。列見出しは入試年度を示す。下線は割合が10%以上の数値。

地域	2019	2020	2021	2022	2023
北海道	3(4%)	5(7%)	5(5%)	8(9%)	14(15%)
東北	1(3%)	2(5%)	2(7%)	4(8%)	4(9%)
甲信越	2(3%)	5(6%)	4(6%)	13(18%)	9(12%)
関東	17(4%)	27(7%)	54(14%)	78(17%)	80(19%)
東海	18(3%)	19(3%)	55(10%)	59(9%)	54(10%)
北陸	4(3%)	3(3%)	6(4%)	7(6%)	15(11%)
近畿	41(3%)	65(5%)	79(8%)	115(10%)	108(9%)
中国	39(5%)	44(6%)	62(10%)	95(13%)	98(12%)
広島	160(7%)	155(8%)	301(14%)	411(19%)	390(18%)
四国	37(5%)	24(4%)	65(13%)	79(12%)	68(11%)
九州・沖縄	75(4%)	92(6%)	122(10%)	191(14%)	133(11%)
その他	1(2%)	7(9%)	7(7%)	3(3%)	2(3%)

注）その他：国外等を含む。中国：広島県を除く中国地方

表4 地域別の志願者数（すべての選抜区分の合計）。列見出しは入試年度を示す。

地域	2019	2020	2021	2022	2023
北海道	67	76	95	93	94
東北	33	41	28	53	46
甲信越	69	85	67	73	76
関東	473	406	398	447	418
東海	607	560	550	645	561
北陸	123	117	134	121	132
近畿	1278	1292	1017	1183	1170
中国	789	713	613	712	812
広島	2232	2023	2096	2199	2177
四国	688	617	519	638	599
九州・沖縄	1677	1442	1227	1381	1262
その他	57	74	95	87	71

注）その他：国外等を含む。

願者数の多い地域ほど，申請数も多いと想定されるが，2023年度入試でいえば，志願者数の多い順序は，

「広島」＞「九州・沖縄」＞「近畿」＞
「中国（広島除く）」＞「四国」＞「東海」＞
「関東」＞「北陸」＞「北海道」＞「甲信越」＞
「東北」

となっている。この順序と表3を見比べると，ほぼ違いはないが，「関東」がみなし満点申請者数を見た場合に全体の出願者数における順位（7位）にくらべるとやや多めに申請しているようである（申請者の順位では5位）。

3 共通テスト「英語」と個別試験「英語」の関係

この節では本学が規定しているみなし満点方式の基準に関する検証結果について検討を行うこととする。

検証すべき観点としては以下が挙げられる：

（1） 満点とする基準は妥当か
（2） 英語資格・検定試験間の対応関係は妥当か
（3） 新しく開発された英語資格・検定試験を対照表に加えるべきか

このうち今回は，「(1) 満点とする基準は妥当か」に関して，2021年度入試から開始された大学入学共通テストの得点分布が，それ以前の大学入試センター試験のものと何か違いがあるのかどうか，といった点について考察を行ってみたい。これは，もし大学入学共通テストの難易度がそれ以前の大学入試センター試験から変化しているのであれば，当然その満点とする基準も変更せざるを得ない，と考えられるからである。一方，英語コミュニケーション志向が高く4技能をバランスよく学習する受験生へのインセンティブと捉える観点にたてば，難易度の変動には関係なく満点とする方針も成り立つ。本学における制度導入においては，この両者の観点を踏まえて導入した経緯がある。後者に関する議論は別稿において分析を行う予定であるが，本論文では，まず基準に関する分析を行うこととする。

ところでこのような検討を行うためには，基準となる指標が必要であるが，実際にそのような基準となる指標を探すのは極めて困難である。そこで試案として，(1)「英語」（個別試験），(2) 英検CSEスコア，の2つを基準として利用できないか検討を行いたいと考えている。今回はこのうち，(1) について報告する。

表5～7においては，みなし満点申請者のうち，一般選抜前期日程の「英語（個別試験）」受験者を抽出し，その得点を用いて各統計値を算出している。（表5に人数，各年度における試験の種類を示す）。

この算出過程において，大学入試センター試験と大学入学共通テストの得点におけるリーディングとリスニングの比率は，大学入試センター試験ではリーディング200点とリスニング50点の各素点の合計250点を0.8倍した得点を用いている。大学入学共通テストの場合には，リーディング100点，リスニング100点の素点をそのまま合計している。

表 5 みなし満点申請者における「英語（セ試 / 共テ)」と「英語（個別試験)」との関係

	試験の種類	N（サンプルサイズ）	r（相関係数）
2019	セ試	183	0.463
2020	セ試	219	0.433
2021	共テ	324	0.442
2022	共テ	471	0.426
2023	共テ	459	0.449

注）セ試：大学入試センター試験，共テ：大学入学共通テスト

表 6 みなし満点申請者における「英語（セ試 / 共テ)」と「英語（個別試験)」との関係（μ:平均値，σ:標準偏差）

	μ（セ試 / 共テ）	σ（セ試 / 共テ）	μ（個別試験）	σ（個別試験）
2019	172.4	14.1	127.5	20.0
2020	167.0	15.8	132.4	16.8
2021	156.8	19.6	96.6	22.5
2022	163.7	18.4	124.7	24.2
2023	160.6	18.4	135.5	22.5

表 7 みなし満点申請者における「英語（セ試 / 共テ)」の得点が 140 点以下，160 点以下の割合

	セ試 / 共テが 140 点以下	セ試 / 共テが 160 点以下
2019	3.8%	16.4%
2020	5.0%	26.0%
2021	17.6%	52.2%
2022	10.2%	38.0%
2023	11.3%	44.2%

表 5 には相関係数，表 6 には各年度別の平均点，標準偏差，表 7 には大学入学共通テスト（または大学入試センター試験）において，当初のみなし満点の想定からは低い得点である 140 点以下の得点者の割合，160 点以下の得点者の割合を示している。

まず表 5 から，相関係数においては，大学入試センターから大学入学共通テストへ移行した場合において，大きな変動は示されていないと考えられる。

次に表 6 から，平均値は大学入試センター試験の場合よりも，大学入学共通テストの方が低い傾向にある。

表 7 から，大学入試センター試験の場合と大学入学共通テストの場合では，やや違いがあるように思われる。特に，得点が 160 点以下の割合では，大学入学共通テストへ移行した 2021 年度以降はそれ以前の値に比べて約 2 倍になっている場合もみられる。もちろん，難易度（その結果としての受験者全体の平均点）は例年変化することから，すぐに結論を導くことは難しいが，一定の違いがあると推測されることから，より詳細な分析を今後進めたい。

なお，図 1 及び図 2 には，「英語（セ試 / 共テ)」と「英語(個別試験)」の実際の得点分布を散布図でプロットしている。表 5 ～ 7 において数値で示したセ試と共テとの分布の違いを図で表したものである。表 5 で示したほぼ同一の相関係数の値であることが，これらの図からも確認できる。

また，永田･三好（2023）で懸念されたこととして，みなし満点申請者のうち，一部の受験者は，大学入学共通テスト（または大学入試センター試験）の得点はすでに満点であることが確定していることから，自身の実力を意図的に 100% 発揮していないのではないか，という点があった。しかし，これらの図からは，大学入学共通テスト（または大学入試センター試験）の得点が低ければ，みなし満点申請者においても，二次試験の得点は低い傾向にあることが示されている。4 技能全体で英検準一級に必要なスコアを取得すれば CEFR B2 であることが認められることから，リーディングやリスニングの得点が低くとも，ライティング，スピーキングが高ければ準一級に合格することが可能である。本学としてどのような英語運用能力を求めるのか，といった，まさにアドミッションポリシーに直接関連する課題が存在するのではないか，と考えている。

4 まとめ

英語資格・検定試験の大学入試における活用は多種多様な方法が考えられる。信頼性の高い入学者選抜制度の構築には，不断の検証が必須である。今回はみなし満点方式の妥当性に関する部分的な検討を行った。

地域別でみれば，もともと志願者が多い地域からのみなし満点方式の活用者が多く，強い偏りがあるとは考えにくい一方，制度の周知をより広範囲で行うことが必要とも考えられる。

現時点のみなし満点における満点の基準については，大学入学共通テストと大学入試センター試験とで，やや異なる値であることが分析結果から示された。今後は，この違いと英語資格・検定試験の種類との関係に関する検証，さらに，英検 CSE スコアのような他の基準となる指標を用いた検証を行う必要がある。

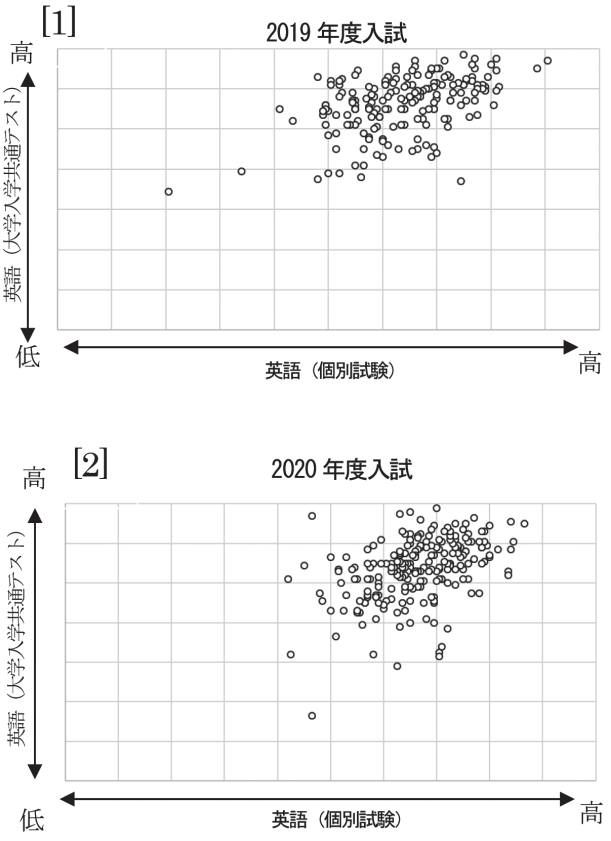


図 1 みなし満点申請者における「英語（個別試験）」と「英語（大学入試センター試験）」との関係（[1] 2019 年度入試の結果，[2] 2020 年度入試の結果）

ところで，大学入試センター試験及び大学入学共通テストでは主にはリーディングとリスニングの力を評価し，二次試験ではリーディングとライティングを評価している。4 技能をバランスよく鍛錬してきた高校生に対し，スピーキング力を個別の大学で測る（試験を実施する）か否かについての議論も必要である。スピーキング試験実施からその評価には非常にコストがかかり，特に大人数の試験では極めて困難である。まとめの最後に，スピーキング力の入試での測定について付言する。

高等学校の英語の授業で，例えばプレゼンテーションを全員に課し、ルーブリックで評価するといったことは比較的よく行われているだろう。こうした課題は入念な準備の上，特別な日に行われたスピーキング活動への評価となる。他方で，日常的なスピーキング能力の測定は行われていない，あるいは行うことは困難である。時間数，カリキュラム（シラバス）の制約が強いからである。生徒にとってスピーキングをテストする，ということが習慣化されておらず，GTEC や英検や TOEFL/IELTS といった民間外部検定試験のテストにある「一つの科目」のような認識となっていることが推察される。

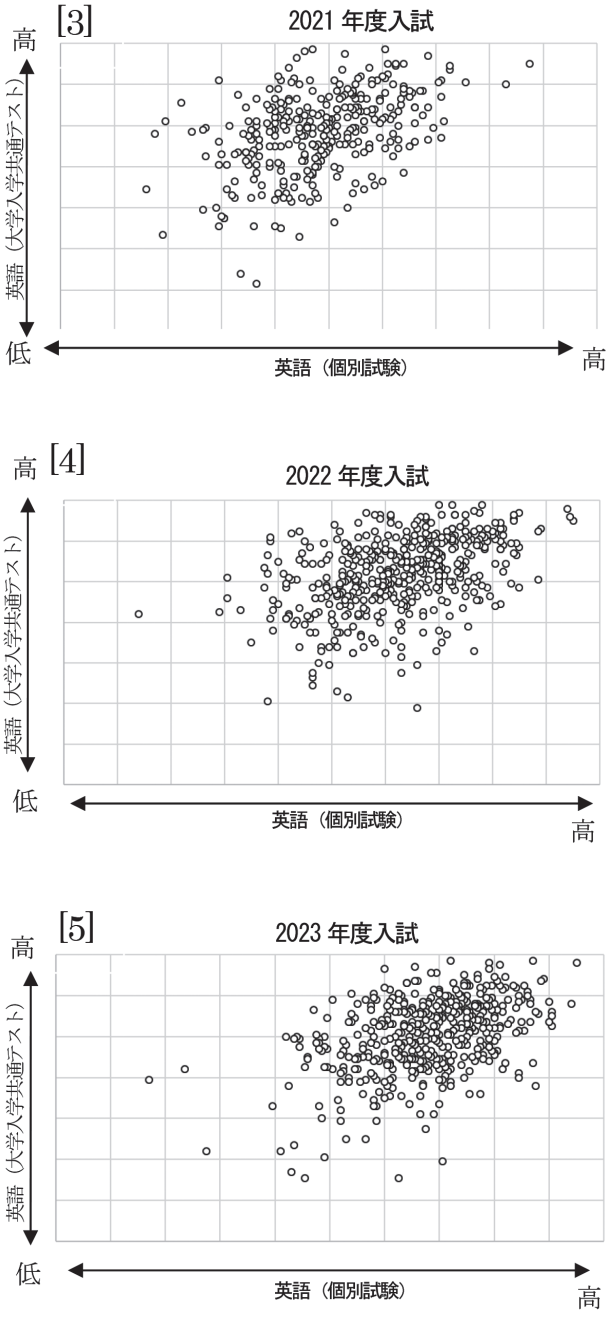


図 2 みなし満点申請者における「英語（個別試験）」と「英語（大学入学共通テスト）」との関係（[3] 2021 年度入試の結果，[4] 2022 年度入試の結果，[5] 2023 年度入試の結果）

大学ではどのようなスピーキング能力が求められるか，例えば英語圏の EAP（English for Academic Purposes）に関するウェブサイト Gillett（n.d.）によれば，大学で用いるスピーキング技能習得の中心は①プレゼンテーション，②ディスカッションが円滑に進むための能力を身に付ける・高めることにあると言わ

れている。つまり，学部や分野に関係なく，大学の学術的な活動の中で共通して求められるスピーキング能力育成が求められていると言える。高校英語のカリキュラムが必ずしも EAP を意識した英語に特化している訳では無く，結果的に高大のスピーキング能力の橋渡しが難しい状況である。別の見方をすれば，大学側が EAP の視点から「入学後に必要となる学術的な英語」について基準を設定し，入学段階でどこまでの能力を期待するのか・測定しておきたいかという点を明確にしておくことが求められていると言えよう。よって，今後の課題として，スピーキング力を含めて個々の技能に関する分析を別稿にて示したいと考えている。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 22K02684 の助成を受けたものです。

参考文献

中央教育審議会（2014）.『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ，未来に花開かせるために～（答申）』2014 年 12 月 22 日，15 － 16
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf（2022 年 3 月 25 日）.

大学入試のあり方に関する検討会議（2021）.『大学入試のあり方に関する検討会議　提言』，2021 年 7 月 8 日
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/103/toushin/mext_00862.html（2022 年 3 月 25 日）.

Gillett, Andy（n.d.）What is EAP?
http://www.uefap.com/articles/eap.htm（2023 年 12 月 11 日）.

教育再生実行会議（2013）.『これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）』，2013 年 5 月 28 日
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai3_1.pdf（2022 年 3 月 25 日）.

文部科学省（2001），『英語指導方法等改善の推進に関する懇談会（報告）』，平成 13 年 1 月 17 日
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/010110.htm（2022 年 3 月 25 日）.

文部科学省（2016）.『高大接続改革の進捗状況について，平成 28 年 8 月 31 日
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/08/1376777.htm（2022 年 3 月 25 日）.

永田純一・三好登（2023）.「共通テストの英語における英語民間試験導入の効果と課題（２）－広島大学におけるみなし満点方式を申請した志願者分析より－」『大学入試研究ジャーナル』**30**，234―238.

竹内正興（2018）.「共通テストへの英語民間試験導入が受験生に与えた影響―B 大学の事例からの検討―」『大学入試研究ジャーナル』28，187―192.

竹内正興・永田純一（2021）.「センター試験の英語における英語民間試験導入の効果と課題－広島大学におけるみなし満点方式を申請した志願者分析より－」『大学入試研究ジャーナル』**31**，332 － 337.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，279-284，2024

学校推薦型選抜の学生評価をいかにして行うのか
—— 学内調査の方法の提案と結果の概要——

植阪 友理，柴 里実，内田 奈緒，石井 徳子，劉 夢思（東京大学）

東京大学では，2016 年度入学者選抜より学校推薦型選抜（旧，推薦入試）を実施している。卒業生を輩出するようになって以降，学内では学校推薦型選抜の評価をどのように行うべきかを検討してきた。現在では，本選抜で入学した学生の評価のために，教員調査および質問紙とインタビューによる学生調査を実施している。この調査では，高校時代の関心が大学生活を経てどのように研究につながったのかなど，量的な調査では見えにくい側面についても捉えようと試みた。また，より多くの学生の情報を収集するため，教員調査では実施上の工夫を取り入れた。こうした調査を実施した結果，学校推薦型選抜の学生が，学業に対する意欲が高く，社会に対して幅広い関心を持っていることなどが示された。

キーワード：学校推薦型選抜，学生評価，教員調査，学生調査，実施上の工夫

1 はじめに

1.1 学生評価の必要性と課題

総合型選抜や学校推薦型選抜など，一般選抜以外の様々な選抜方法が導入されつつある。新たな選抜が導入されるにあたっては，その選抜の評価を行う必要がある。このため，各大学において，選抜方法の効果検証がさまざまな方法で試みられている。

西郡（2021）は，総合型選抜や学校推薦型選抜の効果検証を試みた論文のレビューを行い，「あるべき効果検証」について検討しており，「教学マネジメントにおける一連の検証サイクルで，追跡調査を含む様々な効果検証を実施し，課題の抽出や改善策を検討するための体制構築が有効であると考える」（p.32）と述べている。教学マネジメントとは，各大学がその責任において，学生にどのような力をつけてほしいのかを議論し，それらを定期的に評価し，指導改善に活かしていくことである。すなわち，大学における追跡調査では，選抜方法の効果検証を超えて，その選抜で入学した学生に提供すべき教育そのものを検討していくことが必要であると論じている。

一方で西郡（2021）は，このような教学マネジメントにつながる評価の実施や，改善策を検討するための体制構築が容易ではないことも指摘している。教学マネジメントにつながる評価に少しでも近づけるためには，各大学の実状に応じた評価のあり方を考え，実施において想定される課題に一つ一つ対応し，事例を積み重ねていくことしかないだろう。こうした問題意識のもと，本学でも学生評価のあり方について工夫を凝らしてきた。本稿では，本学の学生評価がどのような問題意識に基づいて設計され，具体的にどのような形で実施され，結果としてどのようなことが明らかになっているのかの一端を紹介する。

1.2 東京大学における学校推薦型選抜とその評価

東京大学では，学部学生の多様性を促進し，それによって学部教育の更なる活性化を図ることを目指して，2016 年度入学者選抜から学校推薦型選抜（旧，推薦入試）を開始した。期待する学生像として，アドミッション・ポリシー（東京大学, n.d.）には「東京大学が求めているのは，本学の教育研究環境を積極的に最大限活用して，自ら主体的に学び，各分野で創造的役割を果たす人間へと成長していこうとする意志を持った学生です。何よりもまず大切なのは，上に述べたような本学の使命や教育理念への共感と，本学における学びに対する旺盛な興味や関心，そして，その学びを通じた人間的成長への強い意欲です。（中略）学校の授業の内外で，自らの興味・関心を生かして幅広く学び，その過程で見出されるに違いない諸問題を関連づける広い視野，あるいは自らの問題意識を掘り下げて追究するための深い洞察力を真剣に獲得しようとする人を東京大学は歓迎します」とある。

学校推薦型選抜は基本的に学部単位で行われる。各学部 5 ～ 10 名程度の募集定員で，学内全体での定員は約 100 名である。書類審査，面接，共通テストの結果から総合的に判断され，合否が決定される。

ここで，本学のカリキュラムについて説明する。一般選抜で入学する学生（一般生）は，1，2 年生（前期課程）では一般教養を学び，3，4 年生（後期課程）から本格的に専門分野を学ぶ。つまり，一般生の修学は，専門課程が始まるのが遅いという点に特徴がある。

また，後期課程で専攻する専門分野を決めるプロセスは進学選択と呼ばれ，1，2 年生の間の一般教養の成績が高い順に希望する学部学科に進むことができる。それに対して，学校推薦型選抜で入学する学生（推薦生）は，学部単位で選抜が行われるため，入学時点で進学する学部を決定する。1，2 年生の前期課程の間は一般生と同じように一般教養を学ぶが，進学選択には参加しない。また，前期課程のうちから専門分野に触れられる教育制度や環境が整備されている。例えば，後期課程の授業を履修する早期履修や研究室訪問が可能であったり，各学部の教員がアドバイザー教員として研究の相談に応じたりする。このように，推薦生のカリキュラムは，早期に専門分野の学びに触れられるという点に特徴がある。

学校推薦型選抜の学生評価として，本学では，成績情報の取得とは別に，教員対象の調査と学生対象の調査を組み合わせて実施している。これらの調査は，学校推薦型選抜で入学した学生が，学力や意欲面でどのような特徴を持っており，どのような研究活動や課外活動に取り組んだのかといった，卒業までの学生生活を把握するために行っている。以降では，それぞれの調査がどのような考え方のもとでどのように設計されているのかに加えて，想定される実施上の困難に対する工夫についても述べる。

1.3 学生評価の概要と実施上の工夫

本学において，学校推薦型選抜によって入学した学生を評価する上で中核的なものとして位置づけたのは，教員による評価である。研究の指導等によって学生と深くかかわってきた教員による評価は，客観的な指標の一つになりうると考えた。本選抜におけるアドミッション・ポリシーでは，本学の学びに適応しうるような基礎的な学力は有することを前提としつつも，明確な問題意識を持ち，それを解決するために本学で学びたいという学生を求めていることが明記されている（東京大学 , n.d.）。そこで，基礎的な学力に加えて，自らの問題関心を追求するといった，いわゆる探究的な力についても，重要な評価項目として設定した。さらに，これらの学力を支えるものとして，学びに向かう態度や意欲面も評価項目に加えた。これら項目の評価にはリッカートスケールを用いたが，量的な測定では明らかにできない側面については自由記述で回答を求めることにした。

他大学では，総合型選抜の学生に悉皆調査を行い，ほぼ同数の一般選抜の学生をランダムに選んだ上で比較する研究も行われている（e.g., 井ノ上ほか，2022）。ランダムに調査対象者を選定する場合，必ずしも一般生の平均的な様相を明らかにできるわけではない。そこで，本学では一般生と直接的な比較をするための調査は行わないこととした。その代わり，これまで教員が指導してきた一般生も含む平均的な学生を基準として，学校推薦型選抜で入学した学生の各能力がどの程度かを判断してもらうこととした。また，本学では学生指導を担う教員数が 2000 名を超えており，評価対象となる学生と関係性の深い教員を特定し，調査の回答を依頼することは容易ではない。このような状況において，回答の回収率を上げるための工夫として，1 名の学生につき 3 名の教員に対して調査協力を依頼し，より多くの学生の情報を集められるようにした。また，回答の負担を軽減させるために，評価項目が多くなりすぎないように配慮した。

上記のような教員による評価は，客観的な指標として有用であると考えられる。一方，教員が把握していないところで，学生が活発に活動を行っているケースもある。また，学生が高校時代から持っている関心が，大学在学中の活動や卒業論文をはじめとする研究にどのようにつながっていったのか（あるいはつながっていなかったのか）については，教員からの評価のみでは十分に把握することは難しい。

そこで，教員調査とは別に，2 種類の学生調査を行った。一つ目はインタビュー調査である。学部 4 年生を対象に 20 名程度（各学部 2 名程度）を抽出してインタビューを行った。上述した点に加えて，入試制度や教育体制の改善に関する示唆を得るため，大学生活を送る上で困難を感じた点や，どのようにそれらを乗り越えたのかなどについても，積極的に聞き取った。2 つ目は質問紙調査である。学校推薦型選抜では毎年 100 名近くの学生が入学してきているため，全員に対してインタビューを行うことは難しい。一方で質問紙調査では，インタビューから見えてきた大学生活の具体的な様子や大学生活における困難，卒業後の進路等について全体的な傾向を確認することが可能となる。学生評価を開始した初年度は，先にインタビュー調査を行って調査項目を吟味した上で，質問紙調査を行った。2 年目以降については，ほぼ同様の項目で同時に実施している。

なお，こうした枠組みでの評価方法は，本学における評価方法であるとともに，総合型選抜，学校推薦型選抜，AO 入試などといった個別選抜の効果をいかに検証していくのかという点についても一石を投じるものと考える。個別選抜の効果検証研究をレビューした西郡（2021）が示しているように，個別選抜の効果検

証研究では，任意の入試制度を他の入試区分と比較するものが中心で，多くの場合には学業成績が検討されている。近年では学業成績のみならず，指導教員から評価を得るなど，評価の工夫も提案されつつある（例，高地・永田，2012; 山路ほか，2017）。しかし，これらの研究は，指導教員からの評価のみであり，指導教員からの評価と学生自身による評価を統合的にとらえるものではない。本学で学校推薦型選抜の評価を行う際に第1に目指したのは，教員による評価と学生自身の評価を組み合わせ，学生の様子を統合的に把握することであった。また，学業成績のみならず，卒業論文への取り組み方や，入学前の中高時代の関心が最終的に大学での研究にどのようにつながったのかなど質的な側面にも着目している。このように，多面的かつ質的に捉えようと試みている点で，これまでの個別選抜の評価のあり方を超える提案を行っているといえるだろう。

以下の節では，それぞれの調査の方法を詳細に述べる。また，2022年度の調査結果の概要についても紹介するが，機密的な内容も含まれるため，詳細については報告しないこととした。

2 調査の方法

2.1 教員対象の調査

2.1.1 質問項目

調査票は，以下の内容で構成した。

① 評価対象の学生との関係性について：評価対象の学生との関係性を自由記述で尋ねた。（例．指導教員，アドバイザー教員）

② 学生の把握度合い：学生についてどの程度把握しているのかの度合いについて，全く知らない(1)から，非常によく知っている(5)までの5件法で尋ねた。①と②の2項目は，データ分析の際のスクリーニングとして使用した。

③ 学生の特徴の評価：学生の特徴の評価として，基礎的な学力に加えて，探究力や意欲等に関する15項目を設定した（Appendix参照）。回答にあたっては，これまで指導してきた一般生も含む学生の平均を基準として評価するように求めた。この際，低い（1），やや低い（2），平均程度（3），やや高い（4），高い（5）の5件法で回答させた。なお，判断できない場合には，「判断できない」にチェックをさせた。

④ 自由記述：上記の15項目以外で，その学生に関する具体的なエピソードがあれば，自由記述で記入を求めた。

⑤ 学校推薦型選抜の制度や推薦生の教育についての意見があれば，自由記述で記入を求めた。

2.1.2 実施の手続き

学生1名について評価対象の学生とかかわりのある可能性が高い3名の教員に調査協力を依頼した。この3名には，指導教員，アドバイザー教員，授業担当の教員などが含まれる。学生1名につき，教員3名分の調査依頼文を同封し，各学部の担当者に連絡を依頼した。調査票の回答にはMicrosoft Formsの利用を依頼したが，用紙での回答と返送も一部あった。回答所要時間は15分から20分程度であった。

2.1.3 データの分析

調査項目③の学生の特徴に関する評定値は，指導教員のものを優先して分析を行った。指導教員制度がない学部や，指導教員からの回答がなかった場合には，調査項目②の学生の把握度合いが最も高い教員の評定値を抽出して分析した。自由記述項目については，全ての回答を分析対象とし，意味内容にもとづきカテゴリを生成した。

2.2 学生対象のインタビュー調査

2.2.1 質問項目

大学における学習・研究や課外活動の様子，そこに高校時代からの関心がどのようにつながっているかなど，個々の学生が学びを深めた過程について探るため，インタビュー調査を行った。インタビューでは，まず，大学生活を通して入学時の関心をどのように深めたのかを質問した。具体的には，高校時代の関心や探究活動，本学の学校推薦型選抜を目指したきっかけ，大学でどのような研究を行ったか，どのようなことに力を入れて取り組んだか，卒業後はどのような進路に進むのか，を尋ねた。続いて，学校推薦型選抜で入学したことが大学生活でどのように活き，どのような改善が必要なのかを問うための質問を行った。具体的には，学校推薦型選抜で入学してよかったと感じたこと，学生生活で困難だったこと，選抜制度や教育制度で改善してほしいことに関して尋ねた。また，時間に余裕があれば，学校推薦型選抜のメリットは何だと思うか，新型コロナウイルス感染症の影響はどのようなものだったか，本学を受験する際の周囲の反応がどのようなものだったのかを尋ねた。以上の質問内容を基本としたが，インタビューは半構造化面接で行われ，話の流れに応じて，適宜質問を加えたり，質問の順序を入れ替えたりした。

2.2.2 実施の手続き

学校推薦型選抜で入学した学部 4 年生のうち，学生が 1 名以下の学部を除き，各学部少なくとも 2 名となるように対象者を選定した。対象者の選定に当たっては，先立って回収した教員調査を参考に，教員からの評価が偏らないように配慮した。対象者にメールを送付し，調査への参加を了承した学生と日程を調整し，オンライン会議ツール Zoom で 60 分程度インタビューを行った。調査に参加した学生には，QUO カード 2000 円分を謝金として渡した。

2.2.3 データの分析

まずはインタビュー実施者の 2 名が逐語録を確認し，類似した傾向が見られるかについて議論し，発話内容からカテゴリを生成した。次にカテゴリをもとにデータを整理する枠組みを提示し，本稿の筆者 5 名で確認を行った。推薦生の積極的な活動例とともに，その背景にどのような関心があったのか，活動したことがどのように本人の関心に影響したのかを検討するなど，抽出されたカテゴリ間の関連についても検討を行った。

2.3 学生対象の質問紙調査

2.3.1 質問項目

インタビュー調査では個々の学生の事例を深く探ったが，全体的な傾向を把握するため，質問紙調査を実施した。質問項目の概要を表 1 に示す。①研究への取り組み，②大学生活全般の取り組み，③前期教養課程での学び，④大学生活における新型コロナウイルス感染症の影響，⑤大学生活を過ごして感じた学校推薦型選抜の入試制度や教育制度に対する意見・要望について，選択肢に加えて自由記述で尋ねた。選択肢の回答割合から対象学年の傾向を把握するとともに，自由記述で選択肢の回答理由や選択肢では問えない具体的な感想や意見についても収集した。

2.3.2 実施の手続き

Google Form で質問紙を作成し，当時学部 4 年生および修士 2 年生の推薦生にメールにて送付し，調査協力を依頼した。回答者には QUO カード 1000 円分を謝金として渡した。

表 1 学生対象の質問紙調査項目の概要

	質問項目の概要
研究への取り組み	高校時代の関心との接合や研究の進め方，満足度を選択肢で問う。満足度の理由や感想を自由記述で問う。
大学生活全般	積極的に取り組んだこと，学校推薦型選抜で入学したからこそできたことを選択肢で問う。特に力を入れたことや，よかったこと／困難だったことを自由記述で問う。
前期課程での学び	前期課程での専門分野の学びの有無，学べなければその理由を自由記述で問う。単位取得が困難な科目とその理由，対処方法を選択肢で問う。
新型コロナウイルス感染症の影響	コロナ禍の影響の有無，具体的な影響とその対応を自由記述で問う。
学校推薦型選抜の入試制度や教育制度に対する意見	学校推薦型選抜に関する意見を自由記述で問う。

2.3.3 データの分析

選択肢の項目は，選択肢ごとの回答者の割合を算出するとともに，前年度以前の割合と比較した。自由記述の項目は，意味内容をもとにカテゴリを生成してコード化を行い，各カテゴリに該当する記述数を算出した。

表 2 教員調査の回答収集状況

	学部 4 年生	修士 2 年生
対象学生数	76 名	41 名
収集した回答数	146 / 228 通	69 / 123 通
学生カバー率	98.7% （75 / 76 名）	90.2% （37 /41 名）
学生との関係性	全体 3.56 抽出後 4.21	全体 4.21 抽出後 4.61

3 調査結果の概要

3.1 教員対象の調査結果

2022 年度の回答収集状況を表 2 に示す。学生 1 名につきかかわりのある教員 3 名に調査票を配付したところ，90% 以上の学生の評価が収集された。

15 項目の評定値の分析の結果，いずれの項目においても評定平均値は 3 以上となり，一般生を含む平均的な学生と比べて低いと評価された項目は見られなかった。中でも，学部 4 年生については，「4. 研究に取り組む力などの探究力」「5. 学業に対する意欲」「6.

社会に対する広い関心」「7. 専門に対する興味・関心」「12. 問題関心の明確さ」の５つの項目の評定平均が４を超え，高い傾向が見られた。修士２年生については，全体的に類似した傾向が見られたが，総じて学部４年生と比べると評定平均が高くなる傾向が見られた。中でも，「1. 基本的な知識・技能」「4. 研究に取り組む力などの探究力」「5. 学業に対する意欲」「6. 社会に対する広い関心」「7. 専門に対する興味・関心」「8. 積極的に発信する力」の６つの項目の評定平均が４を超え，高い傾向が見られた。

学生の特徴に関する自由記述では，研究活動に意欲的に取り組んでいること，国際学会での発表や論文執筆など積極的に発信をしていること，社会課題を解決するための課外活動や国際的な活動に参加していること，など具体的なエピソードが挙げられた。一方で，一部，意欲や基礎学力面に対する不安の声も上がっていた。また，実際に推薦生を指導した経験を踏まえて，学校推薦型選抜の入試制度や教育制度の具体的な改善案に関する記述も見られた。

3.2 学生対象のインタビュー調査結果

2022 年度は，理学部３名，法学部，医学部，工学部，文学部，農学部，経済学部，教養学部，教育学部それぞれ２名，薬学部１名の学部４年生計 20 名（男子 11 名，女子９名）が調査に参加した。

インタビュー調査では，学生がどのような過程で関心を深めて研究を行ったのか，どのような思いで課外活動に取り組んで学びを得たのかなど，学生生活の詳細な様子が明らかとなった。インタビューの内容は個人的な内容を特に多く含むため，本報告では一部の概要のみ提示する。例えば，ある学生の発話から，学内の講義などを通して学ぶだけでなく，自分の関心に応じた課外活動にも積極的に従事している様子が見られた。その中で，学術と社会をつなげながら，その後の研究や進路について考えを深めていたことが示された。

また，学校推薦型選抜で入学して良かったことについては，早期履修やアドバイザー教員といった制度の活用，学生同士の交流などが挙げられた。さらに，学校推薦型選抜を受験する過程そのものの意義も示唆された。例えば，受験を通して大学で学びたいことが明確化したことで，大学に入ってからの学内外での活動が方向づけられたという発話があった。さらに，学生が学生生活や研究活動において困難に感じたことや，学校推薦型選抜に関する要望についても把握することができた。その中で制度を活用する上で生じうる課題なども明らかになり，教育制度や指導に関する改善に向けた示唆が得られた。

3.3 学生対象の質問紙調査結果

2022 年度は，質問紙調査の対象者である学部４年生 76 名，修士２年生 42 名のうち，回答者はそれぞれ 47 名（61.8%），32 名（76.2%）であった。ここでは，結果の一部を紹介する。

卒業論文の研究テーマと高校時代の研究関心との関連について多肢選択の項目で尋ねた結果，半数以上が高校時代の関心と関連した研究を行っていたことが明らかになった。また，研究への満足度について４段階で評定を求めたところ，ほとんどの学生が満足度高く研究に従事していたことが示された。

大学生活で積極的に取り組んだことについて複数選択で回答を求めたところ，「専門とは異なる科目を積極的に受講」「専門に関わる必修以外の科目を積極的に受講」といった項目について，多くの学生が当てはまると回答した。また，「前期教養課程の間に専門分野に触れられたか」という質問への回答から，早期履修や研究室への訪問といった形で，多くの学生が早い段階で専門分野に触れていたことも明らかになった。このように，進学選択がないことを活かして，興味のあることを幅広く学びながらも，自分の専門分野の学びを深めていた様子がうかがえた。

インタビュー調査と同様に，４年間を過ごして感じたこととして，推薦生で良かったこと，困難だったこと，学校推薦型選抜制度に関する要望についても自由記述で収集したところ，今後の参考となる意見が多数寄せられた。

3.4 学内における調査結果の共有と活用

これらの調査で得られた結果は，学内の教員向けの報告書としてまとめられ，毎年学内で共有されている。学校推薦型選抜の運営に携わる教員は１，２年で交代するため，こまめに共通理解を図ることが重要である。また，学生と教員双方から情報を得ることで，制度上の課題が見え，それを学内で共有することで，解決に結びつくこともある。可能な範囲で学内の関係する委員会等で情報共有を図っており，少しずつではあるが入試制度や教育制度の改善につなげているという状況である。

4 考察

本稿では，東京大学の学校推薦型選抜の評価のために実施している調査の具体的な方法と，結果の概要を

紹介した。調査の特徴は，成績情報などの一側面に限らず，学生を多面的に捉えている点にある。この調査が企画された当初の目的は，学校推薦型選抜で入学してきた学生が，学内でどのように評価されているのかを明らかにすることであった。それによって，この新しい選抜方法を継続するかどうかを判断する必要があったためである。実際に調査を実施する中で，推薦生が教員から全体として高く評価されていることが明らかとなり，当面の間は学校推薦型選抜を継続するという方向性が定まった。現在では，単なる選抜方法の評価を超えて，学校推薦型選抜の課題や検討すべき点を把握し，より良い制度に改善していくための議論や検討の素材となっている。4 年間にわたって実施され続けていることも，この調査が学内において一定の役割を担っていると認識されていることの表れであろう。本稿では十分に紹介しきれなかったが，一昨年度から新型コロナウイルス感染症拡大による大学生活への影響についても調査を行うなど，その時々の学内の関心にも応じている。

現状の課題として，より多くの学生の情報を得るために調査の実施において工夫は入れているものの，未だ全数の回答は得られていないことが挙げられる。実施上の課題の解決策を検討するとともに，調査結果をもとに学校推薦型選抜の改善を図るという教学マネジメントにつなげていくことも必要であると考えている。

参考文献

井ノ上憲司・山下仁司・大友弘子・川嶋太津夫（2022）.「多面的・総合的入学者選抜の効果検証 ―卒業年度の学生・教員双方の追跡調査の分析―」『大学入試研究ジャーナル』32，56-61.

高地秀明・永田純一（2012）.「AO 入試に関する一考察 - 広島大学 A 学部 B コースの AO 入試から見えてきたこと -」『大学入試 研究ジャーナル』22，265-270.

西郡大（2021）.「入学者選抜の効果検証の在り方に関する考察」『大学入試研究ジャーナル』31，27-34.

東京大学（n.d.）「アドミッション・ポリシー」https://www.u-tokyo.ac.jp/ja/admissions/undergraduate/e01_01_17.html（2023 年 4 月 26 日）

山路浩夫・椿美智子・高谷真弓（2017）.「多面的・総合的評価の実現に向けた追跡調査・分析の試み」『大学入試研究ジャーナル』27，15-22.

Appendix: 教員調査の項目

教員評価において用いた 15 項目は以下の通りである。調査の教示文および選択枝もあわせて示す。

（教示文）

『この学生の学力・学習意欲・特性等についてお伺いします。これまでご覧になってきた同学年の学生と比較して，5 段階または「判断できない」で評定してください。』

（選択枝）

低い，やや低い，平均程度，やや高い，高い，判断できない

（項目）

1. 基礎的な知識・技術
2. 応用的な問題の解決力
3. プレゼンテーションなどの表現力
4. 研究に取り組む力などの探究力
5. 学業に対する意欲
6. 社会に対する広い関心
7. 専門に対する興味・関心
8. 積極的に発信する力
9. リーダーシップ
10. 議論をまとめる力
11. 批判的思考力
12. 問題関心の明確さ
13. アイデアの創造性
14. 協同して問題を解決する力
15. 異なる立場・考え方に対する理解力

大学入試研究ジャーナル第 34 号，285-290，2024

札幌医科大学における入試に関するリスクマネジメントの取り組み

齊藤 正樹，中村 眞理子，佐々木 泰史，仙石 泰仁，鷲見 紋子，櫻井 晃洋，三瀬 敬治，
鈴木 拓，高橋 弘毅，小山内 誠（札幌医科大学）

札幌医科大学が進めてきた入試管理体制の整備とリスクマネジメント，入試の「振り返り」調査の結果を報告した。令和 4 年度及び 5 年度入試における調査結果では，医学部で学科試験問題，保健医療学部で面接に関係するコメントが報告の上位を占め，新型コロナ感染症対策のほか，教員と事務職員が連携する場面と業務にコメントが集まり作業の点検につながった。「ヒヤリハット」調査では，「ヒヤリハット」という概念が人により異なることが示唆され，「私の工夫」調査ではマニュアルに書かれていないヒューマンエラー防止につながる指摘が寄せられた。入試の「振り返り」調査は，業務に関わった教員が感じた入試のリスクを検出する手段となりうる。

キーワード：入試，入試管理体制，リスクマネジメント，「ヒヤリハット」調査

1 はじめに　入試ミスに関する先行研究と現況

大学運営には様々なリスクが存在する。この中で，入試ミスは受験者や社会，大学への影響が極めて大きいことから，大学にとって重要な課題である。

これに対し，大学入試ミスに関する（公開された）研究報告は少ないものの，ミスの類型化を試みた研究（西郡, 2008），その影響に関する研究（倉元・西郡, 2009）により，どういった入試ミスがあるのか，入試ミスが発生した場合の影響は明らかにされている。

現在，文部科学省より各大学に入試ミスの注意喚起が行われている。しかし，入試ミスの報告は今も増加している（文部科学省通知, 2022）。

2 本報告におけるリスクとリスクマネジメント

大学入試におけるリスクに関しては明確な定義はない。ビジネスにおけるリスク（risk）は国際標準化機構により国際的なガイドラインで示され Effect of uncertainty on objectives とされている。これを参考に考えると，大学のリスクとは，実に多くのものを包含した概念であることが示唆される。

本稿が扱うのはそのうちの，入試実施におけるリスクである。中でも入試ミスは，西郡が「『入試ミス』が『入試の品質』を脅かすリスク」と記載したように，大きな要素である（倉元, 2009）。このことから，我々は入試ミスをコントロールすべき大きなリスクと捉えるとともに，これを防止しようとリスクマネジメントに取り組んできた。以下，取り組みの内容とそこから得られた知見を報告する。

3 札幌医科大学の入試枠と入試の組織体制

本学は医学部（医学科）と保健医療学部（看護学科，理学療法学科，作業療法学科）からなる医療系総合大学で，学校推薦型選抜と一般選抜を実施する。

医学部では先進研修連携枠，特別枠，一般枠の入試枠を持ち，このうち先進研修連携枠は学校推薦型選抜と一般選抜のふたつの入試を行うため，入試パターンは 4 つである（表 1）。これに対して保健医療学部では 3 学科それぞれが学校推薦型選抜および一般選抜を行うため入試パターンは 6 つである（表 2）。

表 1 本学の医学部入試の概要

医学部 入試枠	共通テスト	学科試験	総合問題	小論文	個人面接	集団面接	自己推薦書
学校推薦型選抜 先進研修連携枠※1	◎	なし	◎	なし	◎	なし	なし
学校推薦型選抜 特別枠※2	◎	なし	◎	なし	◎	◎	◎
一般選抜 先進研修連携枠※1	◎	◎	なし	なし	◎	なし	なし
一般選抜 一般枠※3	◎	◎	なし	なし	◎	なし	なし

◎は必須を示す

※1　先進研修連携枠の概要：
大学卒業後の初期臨床研修修了後，本学医学部又は附属病院の各診療科に所属し7年間本学及び本学の卒後研修プログラムに関連する国内外の医療機関又は研究機関において医学・医療に従事する。

※2　特別枠の概要：
北海道の条例に基づき入学料，授業料を貸与。知事の指定する公的医療機関に一定期間勤務。

※3　一般枠の概要：
卒業後の初期臨床研修や勤務先に特別の要件がない。

表 2 本学の保健医療学部入試の概要

保健医療学部 入試枠	共通テスト	学科試験	総合問題	小論文	個人面接	集団面接	志願理由書
学校推薦型選抜	◎	なし	なし	◎	◎	なし	◎
一般選抜	◎	なし	なし	なし	◎	◎	なし

◎は必須を示す

入試運営のガバナンスは学科試験と面接，合否判定作業（成績判定）を行う組織，それらを統括する組織から構成される（図 1）。



図 1 本学の入試の組織体制

4 本学での入試業務の分担と振り返り調査の意義

4.1 本学の入試業務の分担の特徴

本学における入試の業務割の特徴は，入試当日まで，入試問題が教員以外の職員の目に直接触れないよう徹底されている事で，教員が関与する作業は多い。

入試に関する教員は医学部，保健医療学部，医療人育成センターから任命され，この他に入試・高大連携部門専任教員（以下，入試部門教員）が配置され，入試室事務職員とともに入試を運営する（表 3）。

表 3 本学における教員と事務職員の役割分担

入試・広報活動	業務内容の例	教員が関与	事務職員が関与
入試広報・訪問	高校訪問，入試イベントを開催	○	○
入試広報・媒体	冊子とWEBを作成	○	○
作問	作問，採点	◎	
問題・解答用紙	作成，保管，移送，梱包	◎	
出願受付	願書受付と郵送作業		◎
入試実施・運営	設営，実施，スケジュール管理	○	○
面接	面接，評価，採点，記入	◎	
得点入力・計算	合否判定システムを使用	◎	
合否判定	委員会に使用する資料の作成	○	○
入学手続き	追加合格を含む		◎

◎独占的に関与　○それぞれが関与

4.2「場面ごとの振り返り」調査の変遷とその内容

我々は平成 29 年度入試における入試ミス覚知とその対応を機に，平成 30 年度入試から入試管理体制を入試委員会の下に階層化した現在の形に変更した（図 1）。また，それまでの各入試業務担当者間の振り返りから，入試全体でこれらの内容を共有，把握する形に変更すべく，「場面ごとの振り返り」（以下「振り返り」）調査を入試室事務職員と入試部門教員が行い，学科試験および成績に関する委員会に報告する形へと変更した。

これらの変更は，保健医療学部入試から先行して実施し，修正を加えながら，各入試に参加した教員全員に「振り返り」調査票を配付する現在の形として定着した。調査票では入試の工程別（場面ごと）に，教員からのコメントや改善提案，ヒヤリハット，自身の工夫などが匿名で自由記載される（表 4）。

表 4 場面ごとの「振り返り」の内容

	コメント，ヒヤリハット，工夫などの振り返り調査（場面別に質問した）	質問対象
1	「問題文（小論文）作問～印刷～採点～入力」に関して	主に学科試験に関与する教員
2	「面接試験と面接票の記入・提出」に関して	主に面接に関与する教員
3	「面接評価票の取り込み～合否判定資料作成」に関して	成績に関与する教員
4	「最終確認作業（委員会用資料に誤りがないか点検する作業）」に関して	入試室事務職員 入試部門教員
5	「設営関係（物品，本部，面接委員控室，掲示物含む）」に関して	同上
6	「監督員・受験者の待機室，本部との連絡，誘導業務，タイムスケジュールなど」に関して	事務職員 入試部門教員 監督員（教員） 補助員（事務職員）
7	「マニュアル・研修会（説明），その他（書類や資料，委員任命など含む）」に関して	入試部門 入試室事務職員

4.3「振り返り」調査結果の運用過程

これらの調査票は匿名で回収され，個人が同定される記載が見つかった場合はその部分が削除・修正されたのちに各委員会に報告される。委員会では分析，改善策が検討される。そして次年度初回の上位の入学者選抜委員会と入試委員会（図 1）に必要事項が報告される。

この結果，保健医療学部，医学部それぞれで「振り返り」調査の結果を用いた，入試の PDCA サイクルが確立した。さらに，入試にかかわった教職員一人一人が「振り返り」調査票に記載した内容が，委員会の審議・報告を経て，最終的には，学長（理事長）が座

する入試に関する最高決定機関である入試委員会に届き，学内の文章・資料として残る仕組みが整った。

なお，教員の活動と並行して事務職員は「振り返り」調査票を使用せず，別の要領で振り返り作業を行なう。その結果は入試部門教員に伝達され，このうち必要事項は各委員会でも共有される。

以上より，本稿における調査結果は，事務職員に「振り返り」調査票を配付していないことから，入試実施体制全てを網羅しきれているとは言えない。具体的には事務職員が主に関与する試験室外，面接室外の業務や事務職員配置などに関するデータは不足している。この点は本調査の限界である。

4.4「振り返り」調査の結果が反映するもの

振り返り調査は自由記述であるため，「できた」「よかった」などの感想のほかスタッフへの謝意などの記載は多い。しかし，例年，コメントの多くは，自分が関わった業務やその場で見聞きした場面に対する懸念や疑問，不安，リスク，改善点の提案が多くを占める。したがって，場面別（入試の工程別）の「ふりかえり」調査のコメントの結果は，運営側とは反対にある実施側からの視点による，本学の入試工程におけるリスクの分布と深刻度，教員への影響度などを反映していると考える。

4.5「振り返り」調査（全体）の結果

新型コロナ感染症に対応した安定した入試体制下で行った令和４年度と５年度を合わせた結果を示す。全体では面接に関するコメントが最も多く，次に作問・採点，本部業務，運営全般，合否判定が続いた。

監督業務は教員が担当し，受験者控室の見守り，試験監督業務のほか，面接室への誘導や試験中のトイレによる退室において事務職員との間でやり取りが多い。したがって，本部業務（8.7％）と運営全般（8.4 ％）に，この監督業務（6.2％）を加えた合計 23.3％が，教員と事務職員との連携が必要な業務に関するコメントとなる（図 2）。

4.6「振り返り」（医学部）（保健医療学部）の結果

医学部と保健医療学部で結果の違いが生じた理由は，医学部では学校推薦型選抜および一般選抜での問題作成・採点作業が多いこと，対して，保健医療学部では面接が入試配点において比重が大きいためと考えられた（図 3，図 4）。

合否判定に関しては，医学部および保健医療学部いずれもコメント数は上位にきていない。この理由は，合否判定システムは両学部とも共通で，システムを扱うオペレーターが限定されているためと考えた。このほか，計算，スキャン，出力が半自動化されていること，関わった教員の手作業が少ないこともその理由であると考えられた。

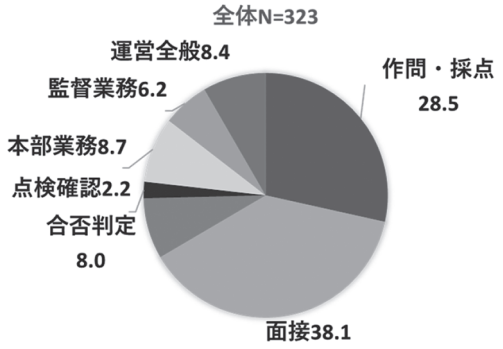


図 2「振り返り」調査結果（％）（全体）

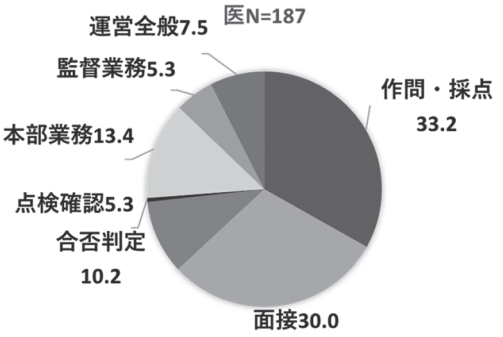


図 3「振り返り」調査結果（％）（医学部）

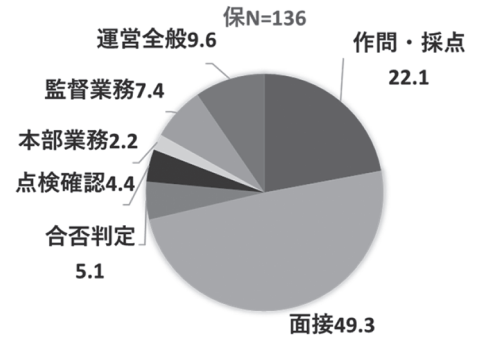


図 4「振り返り」調査結果（％）（保健医療学部）

4.7「振り返り」調査の結果（コメント内容の分析）

作問に関係するコメント，面接に関係するコメントをそれぞれ，カテゴリー別に分類した（表 5）。

作問に関係するコメントの中では，医学部では問題

の点検（ミス防止），保健医療学部では小論文の採点作業が上位であった（表 5）。理由は，医学部での作問量が多く，問題の質のほかミス防止にかける作業が多いこと，保健医療学部では問題数が少ないものの，医学部と独立した作問・採点体制が作られているためと考えた。

表 5 作問関係でコメントがあった上位 10 項目

上位	全体	医	保
1位	点検	点検	採点
2位	採点	問題作成	点検
3位	問題作成関連	採点	運営・連絡
4位	問題の書式	問題の書式	作問
5位	運営・連絡	スケジュール	スケジュール
6位以下	作問	作問	問題作成
	スケジュール	運営・連絡	問題書式など
	ミーティング	ミーティング	ミーティング
	問題訂正など	問題訂正など	マニュアル
	マニュアル	マニュアル	ー

表 6 面接関係でコメントがあった上位 10 項目

上位	全体	医	保
1位	面接評価票の扱い	質問内容・意図	面接評価票の扱い
2位	当日の流れ	評価	当日の流れ
3位	質問内容・意図	面接評価票の扱い	会場資材
4位	面接評価票の記入方法	面接評価票の記入方法	面接評価票の記入方法
5位	コロナ関連	当日の流れ	コロナ関連
6位以下	受験者の導線	受験者の導線	質問内容・意図
	会話内容・工夫	会話の工夫	集団面接
	評価	コロナ関連	受験者の導線
	事前説明	事前説明	役割分担
	マニュアル	会場資材	面接用資料

面接に関係するコメントでは，医学部では質問内容・意図が上位であった。保健医療学部では評価票の扱い，記入や当日の流れに関するコメントが上位であった（表 6）。面接時間が医学部と保健医療学部で異なっていること，特に医学部では面接時間が短く，教員が面接に工夫を必要としていることを示唆する結果であった。

両学部で共通したのは，受験者の導線（通行可能な廊下や階段，トイレなど），会場資材（パーテーション，フェイスシールド）であった。これは新型コロナ感染症対策に多くの教員が関心を持ち入試に臨んだことを示唆していた。

注目すべきは，教員と事務職員の両者が連携する場面に関するコメントが目立つことであった。前述の監督業務以外の面接業務では，当日の流れ，受験者の導線といったものがこれに該当する。

コメントは，1. 教員同士で行う作業や事務職員同士で行う作業ではなく，教員から事務職員へ（あるいは事務職員から教員へ）つながる作業に隠れている運営上のリスク。2. 同じ場面で教員と事務職員それぞれが異なる作業をする事が抱える運営上のリスク。を，指摘していた。教員のマニュアルと事務職員のマニュアルがそれぞれ別に存在することがその背景にあると考えられたが，マニュアル作成および担当者への説明の段階ではリスクを検知するのは困難であった。「振り返り」調査による，一連のコメントは，これら実施作業の点検のきっかけになった。

5「ヒヤリハット」調査と「私の工夫」の共有

5.1「ヒヤリハット」調査の導入とその理由

令和 5 年度入試からは両学部で「ヒヤリハット」調査を開始するとともに，「私の工夫」といった成功体験の共有を開始している。

「ヒヤリハット」調査を導入した理由は，これが安全工学の一手法であることに加え，本学が医療系総合大学であり，医療安全の文化があるため，職員にこの手法が受け入れられやすいと考えたためであった。

「ヒヤリハット」調査の開始にあたっては，配付に先立ち，学長（理事長）に調査の目的や概要を説明し，教員からの正直なコメント（報告）があった場合，その記載内容に対しては非難，処分は行わないことを確認してからの配付とした。これは，ミスの責任は個人ではなく組織やシステムに起因するという考え方に基づいている。また，同時に匿名性も担保した。本人が感じたことをためらうことなく記載できる環境を確保することで入試の安全性を高めるとともに，教員全員が入試の改善に安心して取り組めると考えたからである。

こうして，我々は医療安全の「ヒヤリハット」報告を参考に，軽微なリスクでも報告，共有し，全体で解決・防止策を考えていこうとする姿勢を宣言した。一連の考え方を共有するために，これを短い言葉で「入試安全（入試体制，当事者，受験者すべてが安全，安心である状態）」と称し，入試のリスクマネジメントを進めている。

5.2「ヒヤリハット」調査ですでに見えてきたこと

「ヒヤリハット」調査を始めたところ，新たな課題が生じた。教員一人一人が「ヒヤリハット」を違った形でとらえている様子が窺えるのである（図5）。

例：A先生とB先生が一緒に入試の作業をしたのちに、A先生のみが「ヒヤリハットがあった」として報告したが、B先生がヒヤリハットとして報告しなかった場合に運営側がとるべき解釈は複数ある

① 二人で作業をしたが、その中のA先生の作業のみでヒヤリハットがあった可能性

② B先生の目の前で起きたことでもあったが、B先生が気づいていない可能性

③ A先生と同様に、B先生もヒヤリハットと感じたが、B先生が意図的にヒヤリハットではない欄に記載した可能性

④ 「A先生が書くだろう」と考えたB先生が自分の調査票には書かなかった可能性

⑤ ヒヤリハットとそうでないものの判断基準がA先生とB先生で異なる可能性（個人的な判断基準が違う可能性、ヒヤリハットという用語に対する認識が、教養教員、医療系教員、事務職員といった異なった背景職種間で、統一されていない可能性など）

⑥ その他

図5 入試実施後の「ヒヤリハット」報告の解釈

5.3「私の工夫」とそこから得られた知見

本学の教員数は少ないが，その分入試の経験は豊富である。そこでこの経験を活かすために「私の工夫」を成功事例として収集し評価，共有することとした。

すでに，両学部の教員から，面接時の話し方などマニュアルの行間に省略されている工夫が多数寄せられている。合否判定ではマニュアルに沿って行う作業時の間の取り方の工夫が寄せられている。これらはヒューマンエラー防止につながる提案が多く，マニュアルには通常記載されないものばかりであった。

6 今後の課題と提案

6.1 入試ミスの影響度分類の提案

我々は入試ミス防止に努めてきたが，それでもミスの発生を完全に防ぎきれておらず，文部科学省に報告し，ホームページに公開することを続けている。

この過程で，入試ミスへの対応はいくつかの違いで大きく変わることに気づいた。その中でも1．覚知のタイミング，2．ミスの結果入試の結果の変更があったか否か？は重要であると考えた。また，ミスの一歩手前のインシデントの収集と対応が必要であると考えた。そこで，インシデント，ヒヤリハットから入試ミスまでを一つにまとめた入試ミスの影響度分類を作成し，現在，検証中である。本学の経験例をもとに作成されたものであるため，識者からの意見に基づいた修正，検証の余地が残されている。

6.2 リスクマネジャー業務の提案

「振り返り」作業を受けて教員間で議論した内容を後方視的に分析した結果を示す。1．発言・検討内容は多岐にわたりその話題は，問題の内容～入試実施環境～職場環境にまで及んでいた。2．失敗した内容は課題として報告されるが，成功した点（今回たまたまうまくいっただけかもしれない）についての報告は少ない（あるいは報告されない）。3．会議の時間，回数は限られていた。4．会議は入試の間を縫って開催され，取りまとめて報告する次の委員会までの期間は短い。5．入試ミス防止・リスクの話題は，実際にミスが起きて関心度が上がることでもない限り，他の話題に埋没し，独立した問題として扱われない事が示唆された。

さらに，6．リスクの尺度（重みづけ）が存在しないため複数のリスクを比較できない。つまり，周囲からリスクが複数指摘されても，どちらのリスクを取捨選択すべきかが決められない。典型的なのは入試の質とコスト改善，入試ミスのリスクのバランスがしばしば問題となる事であった。

そこで，入試工程を予定通り進める役とは別に，リスクを抽出しリスクマネジメント業務を行うリスクマネジャーが必要と考えた。これは病院運営でセーフティーマネジャーや安全管理委員会を設ける考え方に似ている。

6.3 入試ミス・リスクのデータベース化の提案

振り返り調査を重ねるうちに，学内で入試ミスが生じても，医学部と保健医療学部それぞれの教員が，（同じ大学で入試にかかわっているにもかかわらず），互いの学部の入試トラブルを理解できていないことが明らかになった。

また，理解できているものとそうでない入試作業は明確に区別された。学科試験や小論文に関する課題やリスクは両学部教員で共有されず，両学部で共通して用いる入試システムに関係する課題やリスクは両学部で共有されていた。このことから，入試の仕組みが異なると，互いの入試ミスの報告を知っていても把握，理解が難しく，そのままでは自身の組織の入試ミス防止には使えない事が示唆された。

同様に，他大学の入試ミスの事例を聞いても，自分の大学の入試ミス防止に応用できない可能性が危惧さ

れる。そこで，いずれの大学でも理解できる典型的な入試工程をコード化して入試ミスの発生個所とその内容を示し，データベース化する作業を開始した。入試体制が違った複数の大学間，学部間の入試ミスを互いに理解，共有しやすくすることがその目的である。

7 まとめ

札幌医科大学が取り組んできた入試に関するリスクマネジメントについて報告した。一連の分析結果から，入試業務を担当した教員に対して行う入試の「振り返り」調査は，業務に関わった教員が感じた入試のリスクを検出する手段となりうることが示された。

参考文献

ISO31000：2009,Risk management – Principles and guideline.
https://www.iso.org/standard/43170.html（n.d.）
倉元直樹（2020）.『「大学入試学」の誕生』金子書房
文部科学省（2022 年 12 月 1 日）.「『通知』: 大学入学者選抜における出題・合否判定ミス等について」
文部科学省（2022 年 6 月 3 日）.「『通知』: 令和 5 年度入学者選抜実施要項について」
西郡大（2008）.「大学入学者選抜における『入試ミス』の分類指標作成の試み」『教育情報学研究』**7**，39 - 48.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，291-297，2024

入学者選抜業務を支援する分散評価システムの改善と運用
――DX 推進による業務の効率化に向けて――

関 陽介，植野 美彦，上岡 麻衣子（徳島大学）

徳島大学アドミッション部門では，書類審査の評価業務を支援する分散評価システムを開発して，2017 年度に本学で実施された書類審査に本システムを導入した。ただし，常時アクセスや同時利用の不可，管理サイトの低い操作性，集団面接等の同時評価に未対応等の課題が懸念された。また，導入効果を定性的に分析していたため，現場で負担軽減される程度の把握が困難であった。そこで，新たな機能実装や運用ルールの見直し等により，システム管理者の負担軽減や評価対象の拡大等が可能になりシステムの利便性が大きく向上した。また，従来の方法では評価シートの記入内容の確認や Excel への転記入力，集計作業に 1,384.02 分程度の時間を要していたが，本システムの導入によりこれらの作業時間が大きく削減されることが明らかになった。

キーワード：システム開発，システム運用，DX，業務支援

1 はじめに

近年，経済分野を中心にデジタルトランスフォーメーション（DX）を活用した業務運営等の改善が積極的に進められている。DX とは，AI や IoT 等のデジタル技術やビッグデータを活用することで，業務フローや組織，ビジネスモデル，企業文化等を変革する取り組みである。DX 推進に向けて経済産業省が DX 認定制度や IT 導入補助金等の政策を講じており，デジタル技術を活用する企業が増加している。また，産業界に留まらず多様な分野でも DX は注目されており，様々な取り組みが実施されている。

例えば，教育現場では ICT 利活用環境の強化に向けて，GIGA スクール構想による義務教育段階での 1 人 1 台端末環境の整備や，教育データの利活用の促進に向けた蓄積・流通の仕組みの構築等が進められている。また，四国地区国立大学連合によるインターネット出願システムや進学支援サイト「今ログ」の導入（井上ほか，2022），佐賀大学による電子化された受験者情報を活用した受付順配席方式を用いた試験運営（西郡・園田，2022）等が報告されている。

徳島大学では第 4 期中期目標・中期計画において，様々な業務作業に伴う現場担当者の負担軽減を図るべく，デジタル技術による業務の最適化及び効率化を目指している。徳島大学アドミッション部門では積極的にデジタル技術を活用しており，例えば進学希望者向け対話システム（関・植野，2021）や，入試分析と入学者の追跡調査の支援システム（関・植野，2022）等を独自に開発している。この様なシステムの導入は広報活動や入試改善作業の効率化に繋がり，アドミッション部門における事業の推進方法に変革をもたらしている。

多面的・総合的評価が進められる大学入学者選抜では，書類審査や面接等，多角的な観点で入学希望者が評価される。ただし，入試の複雑化に伴い現場の負担が増加するため，作業量を抑えた入試業務の実施が求められる。そこで，我々は書類審査の評価業務を支援する分散評価システムを開発して，2017 年度に実施された薬学部 AO 入試に本システムを導入した（関ほか，2019）。一部の業務自動化により現場の負担が軽減された一方で，2017 年度は試作システムであったため利用面に制約事項が多くあった。また，導入効果を定性的に分析していたため，負担軽減される程度の把握が困難であった。そこで，2018 年度以降に機能面の改良や運用面の見直し等を行うことで，システムの利便性が向上して 2022 年度までに複数の学部・学科で本システムが利用される結果となった。また，過去の実績を基にして定量的にシステムの導入効果を明らかにした。本稿では，2017 年度から 2022 年度までを対象として，6 年間で行ったシステムの改修内容や運用方法，導入効果，今後の展望等を述べる。

本研究の貢献は以下になる。

- 旧分散評価システムの課題を整理したこと。
- 課題を解決するために，新たな機能実装や管理サイトの改修，運用ルールの見直しを行い，分散評価システムを全学展開したこと。
- システムの導入効果を定量的に明らかにしたこと。

2 システムの改善

2.1 旧分散評価システムの概要と課題

2017 年度に開発した旧分散評価システムの概要を述べる。分散評価システムは Web システムとして開発しており，利用者は出願書類を評価する学部・学科の教員（以下，評価者）と，評価環境の準備や評価後の事務作業をする学部・学科の事務職員（以下，事務担当者）になる。事務担当者には，事前作業として評価結果を入力する評価シートの設計や氏名等の受験者情報の登録，事前テスト等，評価当日の作業として評価者への利用方法の説明や問い合わせ対応，集計表の取得等が求められ，システムに関する作業は管理サイトで行う。なお，旧分散評価システムでは後述する理由により，アドミッション部門担当者が事務担当者の作業を代理で行っている。旧分散評価システムの構成（以下，旧構成）は，評価者用の iPad，閉域ネットワークを構築するための無線 LAN ルータ，Web サーバが稼働するノートパソコンになる。旧分散評価システムの全体像や構成を図 1 と図 2 に示す。図 1 のアドミッション部門担当者は評価シートの設計から集計表の取得まで，評価者は出願書類の評価を担当する。2018 年度までは書類審査を対象に図 2 に示した機材を評価が実施される部屋（以下，評価部屋）に持ち込み，評価作業を支援してきた。本システムの導入効果は，従来の紙媒体を用いた評価（以下，従来方式）と比較して，記入内容の確認・Excel への転記入力・集計作業（以下，事後作業）の自動化である。この自動化に伴い誤転記等の人為的過誤の防止や二重確認作業の削減が可能になる。一方で，旧分散評価システムでは以下の課題が挙げられる。

旧構成では機材を部屋に持ち込んだ後に，サーバの起動やネットワークの疎通確認等の準備に専門知識が求められる。また，物理的な制約により同日同時間帯に複数の学部・学科で本システムを利用できない。

本システムは学内ネットワークからは利用できず，ノートパソコンの電源は基本的に切られているため，学部・学科の事務担当者は管理サイトに常時アクセスができない。そのため，評価シートの設計や集計表の取得等の作業は，機器を管理するアドミッション部門が対応する必要があり，全学展開を考えた場合に負担が大きい。また，管理サイトは操作性を考慮して開発していないため，システム操作が不慣れな事務担当者が扱う場合，時間や手間を要する可能性が高い。

旧分散評価システムは個別評価に対応しているため，個々の評価対象毎に評価を行う書類審査や個人面接にしか利用できない。そのため，集団面接や集団討論等，同時に複数の対象を評価する選抜には対応していない。

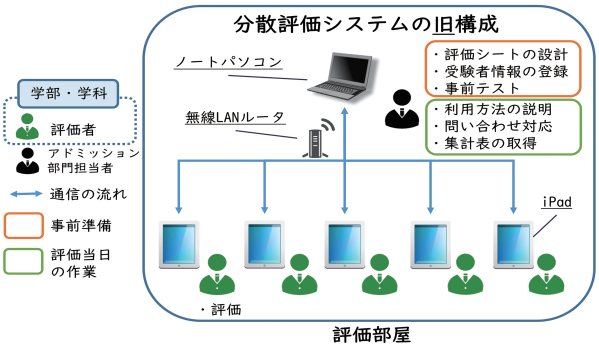


図 1 システムの全体像



図 2 旧分散評価システムの構成

以上より，旧分散評価システムの主な課題を整理すると以下になる。

① 機器構成による制約
（常時アクセスや同時利用の不可等）
② 管理サイトの低い操作性
③ 集団面接等の同時評価に未対応

2.2 システムの改修内容

前節で述べた課題を解決するために，2018 年度以降にシステムの改修を行った。徳島大学では，成績を扱う教務システム等，機密性が高い情報を扱う一部のシステムは，SSL による通信経路の暗号化を前提として，学内ネットワーク上で利用できる。入試成績を扱う本システムも，セキュリティ対策を十分に講じることで，学内ネットワークに限定して公開することは可能である。そこで，本システムをアドミッション部門の管理サーバに移行して，徳島大学の統合認証サービス（松浦ほか，2012）を通して学内ネットワークからアクセスできるようにした。旧構成のノートパソコンとルータを廃止することで，システムへの常時アクセ

表 1 開発に使用した主なソフトウェア

種類	ソフトウェア
OS	CentOS 7.4
Http Server	Apache 2.4.6
RDBMS	Maria DB 5.5.52
プログラミング言語等	PHP, jQuery, HTML
仮想化ソフトウェア	VMware ESXi 7.0

スや複数の学部･学科による同時利用が可能になる（①に対応）。管理サーバは自然災害等による事故を防ぐために，徳島大学情報センターが管理するサーバ室に設置している。

評価中に本システムへアクセスする方法として，評価部屋の情報コンセントを利用することは可能である。ただし，部屋によっては建屋やフロア毎に異なるネットワーク管理者に都度，利用申請をする必要があり手間を要する。徳島大学では，学生を対象にパソコンとネットワークを活用したレポート・論文作成等が推進されており，2019 年度よりノートパソコン必携制度である Bring Your Own Device（BYOD）が導入されている。この BYOD に伴い学内無線 LAN の充実化が進められており，学内ネットワークに接続できる環境が拡大している。そこで，無線が届かない部屋も存在するが，利便性を考慮してシステムへのアクセスには学内無線 LAN を利用する。なお，学内無線 LAN の利用は情報センターへの申請が必要であり，徳島大学構成員に限定して提供されている。

システムの操作性を高めるために，事務担当者用の管理サイトを改修した（②に対応）。本サイトの参考画面を図 3 に示す。管理サイトでは，簡単なマウス・キーボード操作で評価シートの作成や受験者情報の登録，集計結果の閲覧等が可能である。上部には機能別のメニューを設置しており，ホーム画面で主な登録情報の一覧を確認できる。上部の集計ボタンからは，即時に反映される評価結果を閲覧できるため，評価中に作業の進捗状況を把握できる。

集団面接や集団討論等に対応させるために，複数の評価対象に対する同時評価機能を実装した。具体的には，評価者の操作により画面上で評価対象別の評価シートを切り替える機能を実装した（③に対応）。

表 1 に本システムの開発に使用した主なソフトウェアを示す。すべて無償のソフトウェアを使用している。セキュリティに関しては，情報センターに属する専門家にシステム設計等の技術的内容の確認を依頼した。また，本センターが毎年実施しているソフトウェアの脆弱性診断を受けることで，未対応の修正プログラム



図 3 管理サイトの参考画面



図 4 学部・学科に送る機材等一式

の発見等に役立てている。

2.3 運用ルールの見直し

2019 年度以降は，システム改修に伴いアドミッション部門の負担軽減や学部・学科による独自運用，全学展開を目指して，以下の通り運用ルールを見直した。

事前準備は，システムを利用する学部・学科の事務担当者が評価シートの設計や受験者情報の登録等を行う。ただし，登録内容の漏れを防ぐために，事前テストはアドミッション部門担当者が行う。本システムの利用にはサーバの起動等の専門知識は求められないため，評価当日の運用は事務担当者でも対応可能である。そこで，評価前日までに iPad や利用マニュアル等を

表 2 分散評価システムを導入した学部・学科や選抜区分，評価対象者数

実施年度	学部・学科	選抜区分	評価対象者数
2017	薬学部	AO 入試	43 人
2018	薬学部 医学科	AO 入試 AO 入試	25 人 20 人
2019	薬学部 医学科	AO 入試 AO 入試	25 人 14 人
2020	薬学部 生物資源産業学部	学校推薦型選抜 II 学校推薦型選抜 II	28 人 37 人
2021	薬学部 医学科 生物資源産業学部	学校推薦型選抜 II 総合型選抜 学校推薦型選抜 II	17 人 11 人 45 人
2022	薬学部 医学科 生物資源産業学部 理工学部（医光／医工融合プログラム）	学校推薦型選抜 II 総合型選抜 学校推薦型選抜 I・II 学校推薦型選抜 II	22 人 11 人 15 人／ 45 人・33 人 19 人

注）2022 年度の理工学部（医光／医工融合プログラム）は，光学（工学）と医学を発展的に融合させ，理工学部，医学部，ポスト LED フォトニクス研究所，先端酵素学研究所等による学部等横断型の特別教育プログラムであり，令和 5 年 4 月に設置された。

注）2022 年度の生物資源産業学部の学校推薦型選抜 II は，別日に書類審査と個人面接を実施しており，評価対象者数は書類審査が 45 人，個人面接が 33 人になる。

学部･学科に学内の文書集配サービスを利用して送る。図 4 に機材等一式の参考画面を示す。評価部屋にはネットワーク環境が必要であるため，徳島大学の無線 LAN マップを参考に事務担当者が決定する。

当日の運用として，学部・学科の事務担当者が評価者に利用マニュアルの配布やシステムの操作方法の説明等を行う。アドミッション部門担当者は，本部門の研究室で待機して事務担当者からの問い合わせ対応を行う。評価後の対応は，事務担当者が評価結果の集計表を取得後に，セキュリティ面を考慮してアドミッション部門担当者がシステムに保存された評価結果を削除する。図 5 に改修したシステムの全体像を示す。

この新たな運用ルールにより，2019 年度以降は学部・学科が主となり対応することで，アドミッション部門の負担が軽減されて全学展開が可能となった。なお，書類審査を除く面接等は，障害時に迅速な対応が必要であるため，アドミッション部門担当者が現地で支援する。また，本システムを初めて利用する学部・学科に対しては，評価シートの作成や利用方法の説明等は不慣れであるため，代理登録や現地での利用支援を行う。

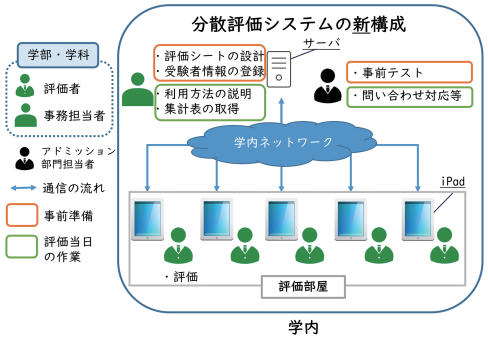


図 5 改修したシステムの全体像

3 システムの導入

3.1 導入実績と導入効果

2022 年度までに本システムを利用した学部・学科や選抜区分，評価対象者数を表 2 に示す。2022 年度の生物資源産業学部の学校推薦型選抜 I は個人面接，学校推薦型選抜 II は第 1 次選考の書類審査と第 2 次選考の個人面接が対象で，他はすべて書類審査が対象になる。選抜別の評価者数や評価対象者 1 人に対する評価シートの枚数は非公開とする。書類審査では評価対象者が提出する複数の書類が評価される。2022 年度からは初めて個人面接も対象となり，計 48 人が本システムを用いて評価された（植野ほか，2023）。書類審査と個人面接の利用環境の違いとして，評価部屋数は書類審査が 1 部屋，個人面接が 2 ～ 5 部屋程度になり，個人面接では書類審査とは異なり評価対象者の前でシステムを操作する点があげられる。本システムを利用する予定であっても評価対象者数が数人程度の場合は，システムの利用効果が高まらないため従来方



図 6 システムを利用している様子

式を用いている。書類審査で本システムを利用している様子を図 6 に示す。評価者が利用する iPad を丸で囲んでいる。評価者（図 6 の中央）は出願書類を評価して，その結果を iPad に入力している。また，事務担当者（図 6 の左下）が管理画面から入力内容や進捗状況を確認している。

この 6 年間で本システムは 16 回利用されており [1)]，評価対象者数は書類審査が 362 人，個人面接が 48 人で計 410 人，平均人数（標準偏差）は 25.63（11.41）になる。A 学部にヒアリングを行った結果，従来方式では評価シート 1 枚辺り事後作業（記入内容の確認・Excel への転記入力・集計作業）に 1 人 3 分を要しており，誤転記入力等を防ぐために複数人が同作業を行っていた。そこで，この作業時間を基準として，システムの導入効果を定量的に算出する。具体的には，システムを利用した学部・学科の平均評価対象者数 25.63 に対して，これまでの利用実績を参考にして評価対象者 1 人につき評価シート 3 枚，評価者数 3 人，事後作業者 2 人，事後作業 1 人 3 分とした場合の事後作業に要する時間を算出した。結果として，計 230.67 枚の評価シートが用いられて，従来方式では事後作業に 1,384.02 分の時間が必要であった。学部・学科や実施年度により評価対象者数や評価シートの枚数は異なるが，例えば転記作業の自動化により二重確認等の事務作業量を軽減でき，1 回の事後作業全体で算出結果に相当する時間を削減できたと考えられる。実際，A 学部ではこれまで事後作業に 1 日を要していたが，この時間が本システムの利用により削減されている．また，他の利点としては，従来方式では評価シートの保管が必要になるが，本システムでは電子化されたことで容易に保存できる点が挙げられる。

一方で，本システムを利用するためには事前準備等に加えて，iPad の充電やブラウザに本システムのお気に入り登録が必要である。また，評価者に配布するためにアカウント情報を印刷しており，これらの多くは本システムを利用するためには避けられない作業ではある。ただし，前述した削減時間と比較すると短時間で対応可能と考えられる。

2017 年度から 2022 年度において，本システムを導入することで入試の評価作業の効率化に貢献できた。他大学でも同様の事例（井ノ上，2020）（西郡ほか，2019）が報告されているが，本システムにより特に事後作業の負担を大きく軽減できることが定量的に明らかになり，DX の観点では入試業務の在り方に変革をもたらしたと考えられる。デジタル技術を活用することで，例えば削減可能な作業時間の別業務への充当や，作業の自動化による人為的過誤の防止が可能になった。また，徳島大学ではまだ実現していないが，全ての出願書類を電子データとして扱うことで，システム上で評価作業を完結させることは可能である。これまで評価者は指定された部屋で評価を行っていたが，紙媒体の廃止により個々の研究室等での分散的な評価の実現が期待できる。新たな運用ルールやセキュリティ面の課題を検討する必要があるが，評価者は研究や業務等の隙間時間に評価が可能になると考えられる。

3.2 今後の課題

分散評価システムは 2022 年度から個人面接でも利用されているが，書類審査と同様の効果が得られている。ただし，通信環境の問題により一部の部屋から本システムにアクセスできない状況が一度あった。該当の学部・学科では複数の部屋を用いて評価が進められた。しかし，一部屋のみ無線 LAN の電波強度が弱く，システムへのアクセスが不安定であったため，評価結果の入力が困難になった。事前調査では問題なくシステムにアクセスできたが，無線強度が一定でない場合は時間経過により断続的なアクセス障害が発生する。本件では従来の紙媒体を用いて評価を継続したが，この様な問題を解決するために，無線 LAN の中継器を設置して電波強度を高める等の対策が必要と考えられる。

評価グループが複数ある場合，評価者個々の評価基準のばらつきが，公平な審査に影響を与える可能性がある。アドミッション部門では，一部の学部・学科に対して事前打ち合わせでノーミングを行うことで，評価基準の統一化を図っている（植野，2020）。この取り組みとは別に，個々の評価傾向を考慮したグループ編成も重要と考えられる。分散評価システムでは，点数に加えて従来方式では取得困難な評価シート内の項目別の評価時間も評価者別に記録できるため，過去の

評価結果を分析することで評価者の評価傾向を把握することは可能である。

毎年の評価者の変動が少ないことが前提にはなるが，より公正な審査を実現させるためにも，評価傾向に基づく均一的なグループの編成方法を検討したい。

本システムは主に事務担当者の作業支援に貢献しているが，評価者の負担軽減方法も検討する必要がある。近年，GPT4 の様な言語モデルが発展しており，自動採点技術に関して様々な研究や導入事例が報告されている（石岡，2023）。例えば，TOEIC では多様なタイプの記述問題の自動採点が行われている。入試業務に自動採点技術を導入するためには，システムの信頼性の確立や評価結果に対する解釈性の問題等を解決する必要がある。ただし，全評価をシステムに一任するのではなく，部分的に活用することは可能である。これまでの導入事例を参考にすると，例えば人間とシステムが評価して両結果が大きく乖離していた場合に，別の人間が判定して最終結果を決定する等，最後の判断を人間が行うことでシステムの利便性を上手く活用できる。定められた評価基準に従い人間と同じ様にシステムが評価することは課題があるが，評価者の負担を軽減するために，将来的な実現に向けた要素技術の検討を進めたい。

4 おわりに

本稿では，2017 年度から 2022 年度までを対象として，6 年間で行った分散評価システムの改修内容や運用方法，導入効果，今後の展望等を述べた。入試における一部の評価業務をデジタル技術の活用により効率化できたと考える。このような取り組みが拡大することで，多様化する入試において現場の負担を軽減できる。2022 年度までは，本システムを評価対象が複数になる集団面接や集団討論等に利用する機会はなかったが，今後は他の選抜方法も含めて本システムの利用を広げたい。

アドミッション部門では，デジタル技術を活用するために様々なシステムを開発・導入している。デジタル技術により業務負担の軽減が期待できる一方で，どのような場面でどのように利用するか等の判断や運用ルールの策定・改善等，人手の介入は不可欠である。本部門では積極的に学部・学科の入試設計・分析や追跡調査，広報活動等を支援している。このような活動を今後も継続して，蓄積された経験とデジタル技術を組み合わせることで，入試業務のさらなる支援や効率化に繋げていきたい。また，入試業務の支援に関する実践報告は，大学間の事例共有において重要であるため，今後も積極的にアドミッション部門の取り組みを発信したい。

注

1）2022 年度の生物資源産業学部の学校推薦型選抜 II では，本システムを 2 回利用している。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP19K14317 の助成を受けたものです。

参考文献

井上敏憲・中村裕行・関陽介・青葉暢子・岡本崇宅・大塚智子(2022).「四国地区国立大学連合アドミッションセンターの活動と今後の在り方」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 198 − 203.

井ノ上憲司（2020）.「多面的・総合的な評価への転換を図る入学者選抜改善システム構築」『大阪大学 高等教育・入試研究開発センター 中間報告書』129 − 135.

石岡恒憲（2023）.「AI 採点システムが変える大学入試」『情報処理』**64**（5），e15 − e21.

松浦健二・上田哲史・佐野雅彦（2012）.「複数認証基盤に対応する複合 SSO 環境でのユーザエクスペリエンス」『学術情報処理研究』**16**（16），138 − 145（2012）.

西郡大・園田泰正（2022）.「受験座席の効率配置による入試の最適化―入試のＤＸに向けて―」『大学入試研究ジャーナル』**32**，23 − 28.

西郡大･園田泰正･兒玉浩明（2019）.「一般入試における『主体性等』評価に向けた評価支援システムの開発」『大学入試研究ジャーナル』**29**，1 − 6.

関陽介・植野美彦（2021）.「潜在的要求を喚起する個人属性を考慮した推薦型対話システム」『日本教育工学会論文誌』**45**（1），103 − 112.

関陽介・植野美彦・澤田麻衣子・石田竜弘（2019）.「入学者選抜の評価を支援する分散評価システムの開発と導入 ―薬学部 AO 入試における書類審査での活用事例から―」『大学入試研究ジャーナル』**29**，217 − 222.

関陽介・植野美彦（2022）.「入試改善に向けた入試分析と追跡調査の支援システム」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 180 − 185.

植野美彦（2020）.「アドミッション・スペシャリストによる書類選考・面接担当官の養成と選抜実施運営について（講義録）」『九州大学　アドミッション・オフィサー養成プログラム 実施報告書』291 − 301.

植野美彦・関陽介・服部武文・田端厚之・向井理恵・岡直宏・宇都義浩（2023）.「B 学部における学校推薦型選抜Ⅰ地方

創生型（地域産業振興枠）の設計と実施―入試業務効率化に向けた新たな取り組みを踏まえて―」『令和 5 年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会（第 18 回）研究発表予稿集（クローズドセッション用)』42 － 49.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，298-303，2024

日本語学校における広報活動の試行的実践
――中国人留学生を対象に――

翁 文静，立脇 洋介（九州大学），宮本 友弘（東北大学）[1)]

本研究では，日本語学校に在籍する中国人留学生の大学の選定基準と大学説明会が留学生や日本語学校に及ぼす影響を探った。その結果，以下の 3 点が明らかになった。第一に，留学生が大学を選ぶ際に，最も重視する要因は「研究」，「教育」と「合格する可能性」であるが，今回実施した大学説明会ではこれらに関する説明が不十分であった。第二に，大学説明会をうけた留学生は当該大学への受験意思が高まっており，とくに「暮らし」に関連する内容が高く評価された。第三に，日本語学校側も，大学説明会を歓迎していることが示唆された。今後の中国人留学生向けの広報活動の課題を検討した。

キーワード：留学生，大学説明会，日本語学校，大学の選定基準，受験意思

1 はじめに

2023 年 4 月，教育未来創造会議（議長・岸田文雄首相）は，2033 年までに外国人留学生の受け入れ数を 40 万人に増やす目標を定めた「未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ <J-MIRAI>（第二次提言）案」をまとめた。この提言の中では，効果的で効率的な情報発信が課題であると強調されている。具体的な取り組みとして，「各国の学生の留学を巡る諸情報の収集・分析・リクルーティング戦略立案機能の強化を図る」，「高校段階を含む成績優秀者のリクルートなど，優秀な学生の早期からの獲得強化に向けたプログラムを構築する」，「各大学の魅力を視覚化するための指標を作成する」などが述べられている（内閣官房，2023）。

一方で，リクルーティング・広報活動と言っても，実施主体や実施方法，対象などによって大きく異なる。横田（2013）の研究では，留学生獲得のための入試広報戦略を，国レベルのオールジャパンでの広報と個々の大学の戦略の 2 つに分けた。また，広報活動の実施方法という観点からも，インターネットを活用した広報と対面式の広報の 2 つに分類した。また，三好ほか（2020）は，渡日前と渡日後（日本語学校など）の留学生に向けた入試広報を区別した[2)]。

以上を踏まえて，本研究では，留学生向けの効果的な広報活動という課題に対して，次のように実施主体，実施方法，対象を設定して，アプローチする。実施主体は九州大学とする。実施方法は，対面式の広報活動，特に大学説明会に焦点を当てる。また，対象者の選定は，すでに来日し，日本語学校（進学予備校を含む）に在籍する中国人留学生に焦点を当てる。中国人留学生と日本語学校を選ぶ理由は，留学生の数とその入学経路に関連する。日本学生支援機構の調査データによれば，2022 年 5 月 3 日現在，231,146 人の留学生が日本の大学等で学んでいる。そのうち，中国からの留学生は 103,882 人で，全体の約半数を占めている（日本学生支援機, 2022）。また，中国人留学生の大学への入学経路においては，白石（2021）によれば，日本語学校を経由するルートが中国人留学生の主流である。

本研究の目的は，以下の 2 点とする。1 点目は，日本語学校に在籍する中国人留学生に関する情報（大学の選定基準）の収集と分析である。2 点目は，大学説明会を実施し，留学生や日本語学校の双方にとっての効果を明らかにすることである。

2 先行研究

2.1 留学生の大学選定基準

留学生の留学動機や教育機関の選択に関する国内外の研究がある。例えば，Mazzarol & Soutar（2002）は，インドネシア，台湾，インド，中国の学生に対してアンケート調査を実施し，海外留学時の受け入れ国や教育機関の選択に影響を与える要因を明らかにした。彼らの研究では，海外留学の動機を少なくとも 8 つの要因に特定した[3)]。また，教育機関の選択に影響を与える 17 の要因の中で，留学生により影響を受けるものについても報告された。特に影響を受ける要因は，①教育機関の質と評判，②学生にとって身近な他の教育機関とのつながりや提携関係，③教育機関のスタッフの質，④卒業生の口コミや紹介，⑤在籍する学生の数などが挙げられた。

久村（2002）の研究では，日本語学校に在籍する外国人留学生を対象にして，大学の選定基準に関するアンケート調査を行った。その結果，13 項目の中で上

位 5 項目は，「教育の質」，「社会的名声」，「カリキュラムの内容」，「学費が安いこと」，「通学の利便性」となった。ただし，最も重要視された「教育の質」や第 3 位の「カリキュラムの内容」については，どのような「質」や「内容」を具体的に求めているかは曖昧であったと報告された。

三枝（2005）は文教大学に在籍する外国人留学生別科の留学生に対して，進路決定に関するアンケート調査を行った。「受験希望校を選ぶときにどんなことを重視して考えましたか」という質問を聞いたところ，11 項目のうち，最も多くの学生が重視したことは「勉強したい学科・学部か（26 名）」，次に「将来性があるか，就職に有利か（16 名）」であった。3 番目には，「学費（15 名）」と「学校の場所（15 名）」であった。これに対して，三枝は経済が留学生活の成功を左右する一因であると指摘した。

このように，留学生の大学選定に関する研究は一定の蓄積があるが，日本語学校に在籍する中国人留学生に焦点を当てた研究は限られている。本研究では，日本語学校に通う中国人留学生が大学を選ぶ際の基準を明らかにする（目的 1）。

2.2 渡日した留学生向け大学の広報活動とその効果

前出した三枝（2005）は，留学生が進路を決定する際の情報源についても調べた。7 つの項目のうち，上位 3 つはそれぞれ，「日本にいる知人・友人・先輩・先生（56 名）」，「文教大学の先生（45 名）」，「インターネットの学校のホームページ（38 名）」であった。一方，「大学説明会・オープンキャンパス」に関しては，5 位でわずか 9 名の留学生が利用したことがわかった。

これにより，留学生たちは主に日本にいる人々や学校の関係者から情報を得ており，またインターネットを通じて学校の公式情報を収集していることが示唆されている。一方で，本研究の注目したい大学説明会は，主な情報収集先となっていないことがわかった。ただし，別の研究では個別の大学の説明会が留学生の志望大学選択に影響を与えることが示されている。

例えば，三好ほか（2020）は，日本語学校の外国人留学生を対象にした広島大学説明会でアンケート調査を行い，留学生の志望大学選択理由と広島大学志望者との関係について調査した。その結果，「間接型入試広報（大学案内やパンフレットの閲覧）」より「直接型入試広報（大学説明会や相談会の参加）」の影響が大きかったことが示された [4]。

また，神崎（2000）は，日本語学校（6 地域 27 校）を訪問し，大阪教育大学の説明会を実施したところ，以下の結果が得られた [5]。(1) ほとんどの日本語学校が国立大学の説明会に驚きと歓迎の強い反応を示したこと [6]，(2) 留学生から最も多く質問があったのは入試に関する項目（入試科目の内容や留学生が実際に合格している学科，統一試験の合格ラインなど）であったことが明らかになった。

このように，個別の大学が日本語学校の留学生向けに，説明会を実施していること，留学生や日本語学校がそれに関心を持っていることがわかった。しかし，具体的に大学説明会が留学生の受験意識にどれくらい影響を与えているか，その内容がどの点で評価され，どの点で不満と感じているかについての考察は不十分である。また，日本語学校が大学説明会をどのように受け止めるのかも明らかにされていない。本研究では，これらの側面に焦点を当てたい（目的 2）。

3 留学生を対象とする質問紙調査

3.1 方法

3.1.1 時期と対象

2023 年 8 月中旬に，九州大学への入学実績が最も多い東京都内の日本語学校 A 校と B 校との協力を得て，九州大学に興味のある中国人留学生を対象に，対面による大学説明会を実施した。32 名の参加者（A 校 23 名と B 校 9 名）にアンケートの記入を依頼し，25 名から回答を得た。そのうち、20 名は学部進学、4 名は大学院進学を希望し，1 名は不明であった。後の分析では、学部進学志望者 20 名を対象にした。

3.1.2 手続き

九州大学の説明会はおよそ 1 時間であった。説明会の前後に事前アンケートと事後アンケートを記入してもらった。

アンケートは Google フォームを使用し，記入は無記名とした。対応を取るため，「対象者 ID」を配布資料に記載し，事前と事後アンケートの両方に記入してもらった。

なお，アンケート冒頭の説明文では，個人情報の保護と回答による不利益のないこと，結果は説明会の改善や研究に活用される可能性があることを明示した。

3.1.3 大学説明会の内容

九州大学の説明会の内容は，表 1 に示されている通り，4 つの質問とそれに対する回答から構成されている。説明用のスライドは合計 50 枚あり，その内訳はそれぞれ質問ごとに 22 枚，11 枚，8 枚，3 枚であり，その他の情報は 6 枚である。

表 1 大学説明会の内容

①九大はどんな大学？（22 枚） 九州大学とゆかりのある有名人 歴史とランキング アクセスとキャンパス 学生生活費と経済支援
②九大で何を学べる？（11 枚） 大学の規模と学部の調べ方 卒業までの流れ 交換留学
③どうやって九大に入る？（8 枚） 2024 年度　入試概要 私費外国人留学生入試（4 月入試） 総合型選抜 I 国際入試 募集要項の公開時期
④卒業後の進路（3 枚）

3.1.4 調査内容

事前アンケートでは以下の 2 項目を分析で用いた。

①大学選定基準（5 段階選択）：2.1 で述べた留学生の大学選定基準の先行文献を参考にし，以下 13 の項目を設定した。それぞれ「知名度」,「立地」,「教育内容」,「研究内容」,「施設や設備」,「学費の安さ」,「奨学金の充実さ」,「生活のしやすさ」,「学生寮」,「部活・サークル」,「合格する可能性」,「就職率や就職先」,「友人・知人がいる」であった。

②九州大学受験意思（5 段階選択）:「全く受験したくない」から「とても受験したい」の 5 段階であった。

この他に,「希望分野（文系・理系から選択）」[7],「進学したい大学の名前」（自由記述）[8],「その他の大学選定基準」（自由記述）についても尋ねた。

事後アンケートでは，以下の 4 項目を分析した。

①説明会で知りたい情報を得られたか（5 段階選択）:「十分に得られた」,「得られた」,「どちらとも言えない」,「足りなかった」,「全く足りなかった」であった。

②もっと知りたかった情報（自由記述）

③説明会で印象に残った点 / よかった点（自由記述）

④九州大学受験意思（5 段階選択）。

3.2 結果・考察

3.2.1 大学の選定基準

大学の選定基準の 13 の項目の回答について「全く重要ではない」を 1 点,「あまり重要ではない」を 2 点,「どちらともいえない」を 3 点,「少しは重要だ」を 4 点,「かなり重要だ」を 5 点として得点化した。

対象者の大学選定基準の傾向を把握するため，13 の項目を大きく 3 つのカテゴリーに分類した。ここでは，大学進学における進路決定プロセスに関する林（2023）の研究で提案された分類を参考に，以下のように 3 つのカテゴリーに分類し，それぞれ命名した。カテゴリー 1 は大学の研究や教育内容を指す内容であることから,「研究教育」とした。カテゴリー 2 は合格する可能性や就職，知名度といった将来的なキャリアの展望が広がる可能性を示唆する内容であることから,「キャリア」と命名した。カテゴリー 3 は学費や生活，友人など，暮らしに関する内容であることから,「暮らし」と命名した。

表 2 に，項目ごとの平均値と標準偏差を示した。総じて「研究教育」に属する項目の平均値が高く，次いで「キャリア」,「暮らし」の順であった。この結果から，対象者が最も重視するは「研究教育」であるが一方で,「暮らし」は比較的にそれほど重視されていないようであった。

表 2 大学の選定基準（N=20）

カテゴリー	項目	平均値	標準偏差
研究教育	研究内容	4.20	1.36
	教育内容	4.10	1.52
キャリア	就職率・就職先	4.05	1.36
	合格する可能性	3.95	1.39
	知名度	3.80	1.11
暮らし	施設・設備	4.00	1.34
	奨学金の充実	3.90	0.97
	立地	3.85	0.99
	学費の安さ	3.65	0.93
	生活のしやすさ	3.60	1.10
	部活・サークル活動	3.50	1.19
	友人・知人がいる	3.25	1.21
	学生寮	3.15	1.09

3.2.2 九州大学受験意思の変化

九州大学受験意思の回答について「全く受験したくない」を 1 点,「受験したくない」を 2 点,「どちらともいえない」を 3 点,「受験したい」を 4 点,「とても受験したい」を 5 点として得点化した。説明会前後のデータが両方そろっている 18 名を分析対象とした。

平均値（標準偏差，標準誤差）を求めると，事前は 4.33（0.69, 0.11）, 事後は 4.67（0.49, 0.15）であった（図 1）。対応のある t 検定で平均値差を検討した結果，事後の方が事前よりも有意に高くなっていた（両側検定: $t(17)=2.38$, $p<.05$, 95%CI［-0.63, -0.04］）。効果量は $d=0.56$ であり，平均値差はやや大きかった。このことから，対象者の九州大学受験意思が高まったことが

示唆され，今回の説明会は有効であったと考えられる。

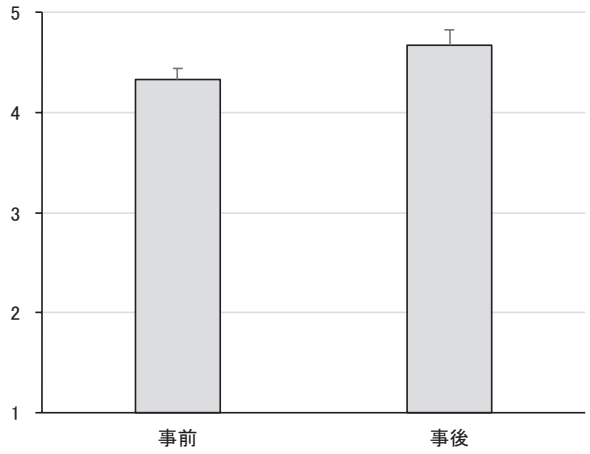


図 1 説明会前後における受験意思の変化（*N*=18，平均値と標準誤差）

3.2.3 大学説明会で印象に残った点 / よかった点

大学説明会で印象に残った点 / よかった点について，参加者に自由記述してもらい，16 名の回答を得た。このうち，キャンパス / 施設の魅力に関しては 6 名，授業や部活などキャンパスライフ全般に関し 4 名，講師の説明の仕方に関しては 4 名が挙げていた。

3.2.4 不満に感じている点

一方，大学説明会でもっと知りたかった情報について，12 名の回答を得た。そのほとんどが入試に関する内容であり，特に面接時の質問や各種テストの合格基準についての意見が多かった[9)]。

3.2.5 考察

以下，自由記述の結果を大学の選定基準，九州大学受験意思の変化と関連づけて，総合的に考察する。まず，「暮らし」に関する内容は，説明会後の印象において，高く評価を受けている一方で，大学の選定基準（カテゴリー 3）においてはあまり重要視されていないとがわかった。しかし，大学説明会は有効であったことから，当初それほど重要視されていなかった「暮らし」について，説明会を通して，具体的な入学後のイメージが形成され，対象者の受験意識が強化される可能性があると考えられる。

次に，自由記述においてはほとんど触れられていない「研究教育」であるが，大学の選定基準（カテゴリー 1）において最も重要視されていた。このことは，九州大学という総合大学の特性及び実施した説明の内容と関連している可能性が考えられる。総合大学では，教員や学部の数が多く，限られた時間内で詳細に説明することが難しいため，一般的には包括的な説明が行われることが多い。説明が不十分であるため，対象者がこの点について記述（評価）しなかったと考えられる。

最後に，説明内容に対して，参加者が自由記述において不満を挙げていた項目は，大学の選定基準の「キャリア」（カテゴリー 2）の中でも特に「合格する可能性」に関するものであることがわかった。合格基準点などの入試関連情報は大学側にとって提供しにくい側面がある。そのため，入試情報の提供と留学生とのニーズの間に生じるギャップが大きな課題となっていると言える。

4 職員を対象とした聞き取り調査

4.1 方法

4.1.1 時期と対象

大学説明会の前後に，日本語学校の職員 c さん（A 校）と d さん（B 校）に対しては，聞き取り調査を実施した。

4.1.2 調査内容

聞き取り調査の内容は，年間の大学説明会の回数や頻度（私立と国立大学などの割合）および日本語学校にとっての意義についてであった。

4.1.3 手続き

協力者には，事前に研究の目的や研究データの取り扱いなどに関して説明し，同意を得た。調査の時間は 30 分～ 1 時間程度であった。聞き取り調査の際には，協力者のプライバシーを配慮し，録音を行わずメモを取った。

4.2 結果・考察

4.2.1 c さん（A 校）の結果

①年間の大学説明会の回数や頻度

年間の大学説明会の回数や頻度について，A 校では年間を通じて約 20 件以上の説明会を実施しており，そのほとんどが私立大学によるものである。また，私立大学に関しては，都内の私立大学だけでなく，地方に位置する交通の便の悪い私立大学や美術大学なども含まれている。

大学説明会の時期については，c さんは以下のように述べている。

「8 月から 10 月にかけて集中して実施され，これ

は日本留学試験（EJU）[10] の実施スケジュールと関連している。具体的には，EJU は毎年 6 月と 11 月に実施され，その結果が7月と12月に受験者に通知される。多くの大学は 1 回目の結果が発表された後に情報提供を行い，自身の大学に適した出願者を引き寄せることを狙っている。」

②日本語学校にとっての意義

c さんは大学説明会の意義を以下のように語っている。

「ほとんどの留学生は積極的に大学の情報収集を行わないため，各大学の説明会が開催されれば，喜んで参加してくれる。日本語学校側としても歓迎する。なぜなら，生徒募集の際に，大学説明会を一つの特典として宣伝できるから（小規模な日本語学校ではこうしたサービスを提供することが難しい)。」

4.2.2 d さん（B 校）の結果

①年間の大学説明会の回数や頻度

B 校は今年度 4 件程度の説明会を行っている。九州大学を除いて，2 校は都内の私立大学，残りの 1 校は名古屋にある私立大学である。

②日本語学校にとっての意義

d さんは大学の説明会を以下のように評価している。

「留学生は大学説明会に興味あると思う。普段の授業は日本語と EJU 対策がメインであるが，説明会は異なる内容であり，大学の教職員の話を聞くことができるので，彼たちは真面目に聞いている。また，オンオンラインよりも対面形式の方が好ましいと思う。留学生たちが質問しやすい環境を提供できるから。さらに，資料があれば助かる。当日参加できない人に資料を渡せるから。」

4.2.3 考察

神崎（2000）によれば，日本語学校において国立大学は敷居が高く，行きにくいというイメージが定着していることに加えて，私立大学と比較して，国立大学の訪問や説明会が少ないため，提供される情報が不足している。そのため，日本語学校が国立大学の説明会を歓迎していると述べている。本研究でも聞き取り調査により，2 つの日本語学校とも，九州大学の説明会が歓迎されていることがうかがえる。この結果から，今後大学が日本語学校との連携を促進し，有益な情報を提供する必要性が示唆される。

一方，私立大学の説明会が国立大学よりも遥かに多く，中には複数回にわたって説明会を行う私立大学も一定数存在している。これは少子化による志願者数の減少と，それに伴う入学者の質の低下と関連している可能性がある。留学生の獲得競争が激化する中で，留学生の主要な出身国である中国や韓国などでも少子化が進行しており，今後ますます競争が激化する可能性がある。このような状況の中で，国立大学においても影響が出てくる可能性があると考えられる。

5 まとめ

本研究では，九州大学への入学実績がある日本語学校に絞り，中国人留学生に対するアンケート調査と職員への聞き取り調査を実施した。

その結果，第一に，留学生が大学を選ぶ際に，最も重視する要因は「研究」,「教育」と「合格する可能性」である。第二に，留学生と日本語学校の両方が大学説明会を歓迎し，進学への意欲が高まった効果があることが示唆された。

一方で，大学説明会の課題としては，3.2.5 でも指摘した通り，「研究教育」に関する説明が不足していることが明らかになった。限られた時間内で全学部の詳細な説明は難しいため，文系限定や理系限定の説明会，また事前アンケートの希望学部に合わせた説明会の開催がより効果的であると考えられる。さらに，3.2.4 の自由記述で最も多かった入試情報の提供に関する不満を改善する必要がある。合格基準点や面接内容などが公開されていない入試情報は提供が難しいかもしれないが，過去問などの情報を留学生が入手しやすくする試みも検討できるかもしれない。今回の調査結果を踏まえ，大学説明会を改善し，その効果を検証するのが今後の課題である。

注

1）本論文の作成にあたって，第 1 著者は計画立案・データ収集ならびに本文の執筆を，第 2，第 3 著者は全体監修・分析と考察を分担した。

2）三好ほか（2020）は，張（2012）の進学ルート（日本の大学へ直接的に進学する「直接的な移行」と，日本にある日本語学校を経由して日本の大学へ間接的に進学する「間接的な移行」）を参考にし，広島大学へ最も多く進学している日本語学校出身の留学生を対象とした入試広報に焦点を当てた。

3）①受け入れ国の認知度と評判，②他人の推薦，③費用，

④環境，⑤地理的接近性，⑥ソーシャルリンク（知人がいる），⑦海外のコースが現地のコースよりも優れている，⑧自国内での入学が難しい場合などの理由であった。

4）直接型入試広報として広島大学説明会や相談会への参加が最も多く（65.3% / 210 名），次に間接型入試広報として，広島大学案内やパンフレットの閲覧（55.3% / 178 名），広島大学のホームページの閲覧（52.3% / 168 名）が挙げられた（三好ほか, 2020）。

5）日本語学校の選定基準は大阪教育大学への受験と入学の実績があることである。

6）その理由は，私立大学と比較して，国立大学による日本語学校への訪問や大学説明会が少なく，提供される情報量も不足しているからだ。

7）進学先に関する調査結果において，文系（7 名）と理系（13 名）の違いは特に顕著には現れなかったため，二つのカテゴリをまとめて結果と考察を行う。

8）「進学したい大学の名前」を自由に記述してもらった結果，殆どの留学生が国立大学と著名私立大学の名を挙げた。

9）留学生が入試情報を求める理由の一つは，中国国内の「高考」という統一入試制度との関連である。「高考」では大学や学部・学科が点数によって決まるため，留学生は同様の情報を求める傾向があると思われる。

10）EJU とは，独立行政法人日本学生支援機構が日本の大学等に入学を希望する外国人留学生を対象に実施している試験である。

謝辞

本調査に参加していただいた留学生の皆様，そして日本語学校の職員に深く感謝いたします。

参考文献

神崎道太郎（2000）.「留学生受け入れを促進化するために―日本語学校での進学説明会を実施して―：2000 年特別寄稿 」『留学生教育：留学生指導センター年報』8，18 － 25.

張梅（2012）.「中国人私費留学生の日本における大学進学――国境を超える大学への移行ルートに着目して」『留学生教育』17，29 － 37.

独立行政法人日本学生支援機構（2022）.「2022（令和４）年度外国人留学生在籍状況調査結果」独立行政法人日本学生支援機構 https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseki/data/2022.html（2023 年 8 月 31 日）.

久村研（2002）.「多文化教育環境におけるカリキュラムの研究――日本語学校就学生に対する進路希望調査を中心として」『田園調布大学紀要』34，111 － 33.

Mazzarol, T., and Soutar, G.N.（2002）.“*“Push - pull” factors influencing international student destination choice*” International Journal of Educational Management, 16(2), 82 － 90.

三好登・杉原敏彦・永田純一（2020）.「日本語学校外国人留学生の広島大学志望形成にかかわる研究―国際的大学環境と入試広報効果に着目して―」『大学入試研究ジャーナル』30，146 － 153.

内閣官房（2023）.「未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ <J-MIRAI>（第二次提言）案」内閣官房 https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/dai6/siryou1-2.pdf（2023 年 8 月 31 日）.

林如玉（2023）.「大学進学における進路決定プロセスに関する日中比較研究」東北大学機関リポジトリ

三枝優子（2005）.「留学生の進路決定に関する調査報告」『文教大学文学部紀要』19(1)103 － 129.

白石勝己（2021）.「留学生 30 万人計画の達成とその実情をさぐる：留学生の入学経路と卒業後進路に関する一考察」『アジアの友』546，2 － 17.

横田雅弘（2013）.「留学生獲得のための入試広報戦略：オールジャパンと個々の大学の戦略」ウェブマガジン『留学交流.』33，1 － 10. https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2013/__icsFiles/afieldfile/2021/02/18/201312yokotamasahiro.pdf（2023 年 8 月 31 日）.

大学入試研究ジャーナル第 34 号，304-311，2024

教師・大学進学者である保護者からの情報と大学選択基準との関連
――大学が少ない和歌山県の公立進学校 A 高校を事例とした探索的分析――

津多 成輔（島根大学）

大学が少ない一部の地方圏では，高校生にとっての身近な大学進学者が限定される状況にある。本研究は和歌山県の公立進学校 A 高校の 3 年生を対象として量的調査を実施し，教師や大学進学者である保護者からの大学の情報と高校生の大学選択基準の関連についての一事例を探索的に分析した。その結果，教師のみから情報を取得している場合は，大学選択基準が「入試の難易度」になりやすい可能性が示された。また，大学進学者である保護者からの情報取得は，大学選択基準とほぼ関連がみられなかった。この結果は，より多面的・多角的な観点からの大学選択を志向するならば，多様な大学進学者から情報を取得することが重要であることを間接的に示唆している。

キーワード：高校生，大学選択基準，教師，情報的資源，大学の都市部集中

1 はじめに

大学進学においては，身近な高等教育の経験者の存在は重要である。宮島（1994）は下記の Bourdieu and Passeron の引用を示しながら，父母・兄弟・親戚などのいたるところに高等教育経験者がいて，大学が身近に感じられる場では，進学がノーマルなことと思いこまれていて，こうしたハビトゥス的なものの再生産が Bourdieu の再生産論を構成しているとする。

> 本人たちが意識的にそうは考えないにせよ，客観的な就学機会におけるこのような大きな差は，日常的な近くの場でさまざまな仕方で表現され，高等教育を自分の「不可能」な未来とみるか，「可能」で「当然」な未来とみるかという，社会的出自ごとに異なるイメージをつくりだす。そしてそのイメージこそが，こんどは就学への志向を規定するようになる。二人に一人以上が大学に行き，その周囲や家族のなかにも高等教育を当り前の通常のコースとして見いだしている上級カードルの子弟と，進学が百人に二人以下で，わずかに人づてに，また媒介的世界をへだてて勉学と学生のことを知るにすぎない労働者の子弟とでは，未来の勉学がおなじように経験されるはずがない。（Bourdieu and Passeron, 石井訳 1997: 15-17）

Bourdieu and Passeron が指摘したのは社会階層の再生産の文脈ではあるが，その過程において身近な大卒者の存在が，進路を左右することが指摘されているのは重要な点である。

この大卒者の存在について吉川（2020）は，地方圏の人口の学歴比について 6 ～ 7 割が非大卒者でありマジョリティであることを指摘し，その背景の 1 つに 4 年制大学が都市部に集中していることをあげている。具体的に近年の状況をみていくと，2023 年の日本の 4 年制大学は，810 校であるが，東京都 145 校，神奈川県 33 校，愛知県 52 校，大阪府 58 校，兵庫県 35 校とその多くが大都市圏に集中している。他方，地方圏においては島根県 2 校，和歌山県 5 校とその数に限りがある。このような大学の都市部集中は，地域内の大卒者人口とも関連している。例えば，大学が少ない和歌山県は 15 歳以上の総人口に占める 4 年制大学卒業者の人口の割合（2020 年）[1] は 18.5％であり，東京都の 43.2％を 24.7 ポイント，全国平均の 25.6％を 7.1 ポイント下回る状況にある。このような状況を踏まえると，大卒者との接触機会が少ないと想定される地方圏の子どもの進路の選択肢の内実を検討することは重要な課題である。

このような大学の都市部集中と進路選択に関連について津多（2023a）は，ベネッセコーポレーション（2005）を引用し，大学進学を進路希望とする場合には，教師や保護者の一部および大学生が大学についての情報的資源である [2] と述べ，その中でも各大学の様々な特色を受験者に伝えるという観点からは，大学生が重要な役割を担うことが想定される [3] として，大学生との接触機会と大学選択基準の関連について明らかにしている。具体的には，大学生との接触機会がある場合，大学を選択する際に「資格・免許がとれる」という観点や「キャンパスの雰囲気」や「就職のための支援」，「施設・設備がよい」といった観点を重視しやすい可能性を指摘している。

このように，各大学の様々な特色を受験者に伝えるという観点からは，大学生との接触機会と高校生の大学選択基準を明らかにしたことに意義がある一方で，保護者や教師といった存在については検討の余地があると考えられる。なぜならば，高校生の進路選択においては，前述したように様々な他者が大学についての情報的資源として関与しており，当然のことながらこれらの相互作用により，大学選択基準を形成していることが想定されるためである。

特に教師については，形式的には地域性をはじめとしてどの高校生にも同様にアクセス可能な情報的資源として想定できることに加えて，地方圏においては，有海（2011）が学習塾等の教育機会の少なさから教師の存在が学習・進学意欲に作用していると指摘するように，教師は高校生の進路意識の形成に重要な役割を担っているといえる。他方，地方圏の進学校の指導内容としては，進学指導に関する研究（中村 2020; 田垣内 2022）が蓄積されているように，保護者からの進路保障の期待[4]もあって，大学進学を念頭に受験学力の向上を意図した進学指導が多くの場合で重視されている。これを踏まえると，教師の存在が大学教育機会の地域間差による高校生の大学選択基準の差に対していかなる影響を及ぼすのかは重要な論点である。

このような情報的資源による高校生の大学選択基準への影響を検討するにあたっては，情報的資源となる他者が高校生にとって信頼できる存在であるかが重要である。人間は，見ることをはじめとする直接的な経験による情報取得によって認識を形成することが困難な場合は他者からの情報によって認識を形成することになるが，この際に情報的資源となる他者への信頼が重要となるからである。具体的には，子どもは面倒をみてくれたり過去に信頼できる情報を提供してくれたりした存在を情報的資源とするとされている（Harris and Corriveau 2011）。本研究の調査対象者は，大学の敷地に足を踏み入れる経験がほとんどない生徒が63.2%であり[5]，この意味においても信頼できる情報的資源の存在は，大学選択基準に大きく関与していると考えられる。

以上を踏まえた本研究の課題は，教師や大学進学者である保護者からの大学の情報が高校生の大学選択基準に及ぼす影響についての一事例を示すことである。この際，大学の都市部集中によって生じる大学生との接触機会の多寡との相互作用についても分析することで，大学教育機会の地域間差による高校生の進路意識の差に対して教師の存在がいかなる意味を持ちうるのかを検討するための知見が得られる。

2 研究方法と仮説

2.1 調査対象者

上記の課題を検討するためには，大学進学希望者でありかつ保護者が大卒者でない対象者を一定数確保する必要がある。前述したように和歌山県は，総人口に占める4年制大学卒業者の人口の割合が低い。さらに高校生の保護者として主に想定される40代に限定した場合では，2020年時点で23.0%と東京都の47.0%，全国平均の30.1%を下回る状況にある[6]。以上の状況を踏まえて，和歌山県を調査対象地として，公立進学校に在籍する高校3年生に対して，高校生の進路意識を把握することを目的に，自記式の質問紙調査である「高校生の進路意識に関する調査」を2018年7月に実施した。この調査によって得られたデータの中からA高校の4年制大学を志望する回答者216名を抽出し分析を行う[7]。A高校を抽出し分析を行うのは次の2つの理由からである。第一に，各学校の特徴に基づく大学選択基準への影響を統制できること，第二に，A高校のデータは津多（2023a）によって大学生との接触機会と大学選択基準の観点から分析されており，その知見を前提にできることである。これらの理由から悉皆で調査協力が得られたA高校のデータを抽出し分析対象とした。

2.2 当該地域におけるA高校の位置づけと進路指導

A高校は，和歌山県の紀北地域に所在し，県内有数の公立進学校であり，旧制中学校からの歴史を持つことから地域の中では「伝統校」という位置づけである[8]。調査対象者の4年制大学へ進学を希望する割合は91.9%で，短大や専門学校等を含めるとほぼすべての調査対象者が進学を希望している。進路希望としては91.7%が国公立を第一志望としており，近年の進学状況においても，年によってばらつきがあるものの3～5割の生徒が国公立大学に進学する状況にある。

A高校の進路指導において重視されているのは「学習指導の充実」である。A高校のホームページにおいては「ほとんどの生徒が大学進学を希望しているA高校では，生徒一人一人の希望がかなうように様々な取り組みを行っています」という記述以外に大きな方針の記述はみられないが，「学校要覧」においては具体的な目標と指導内容の第一項目に「学習指導の充実」が掲げられている。夏季休暇においては，1年生から「夏季進学補習」を行っているなど学力向上については力を入れて取り組んでいる。その他の進路指導としては，外部講師による進路についての講演会や大学の先生を招いた講演会などがある。

表 1 には，「学校の進路指導では次のようなことがどれくらいありますか」という設問に対する単純集計結果を示した。表 1 によれば,「よくある」「まあある」に該当する割合が大きい順に「できるだけあなたのやりたいことに合った大学へ進学するようにはげまされた」といった自己実現に関する内容，「大学進学に必要となる経費について話された」「奨学金や授業料免除といった制度について詳しく話された」といった大学進学に関する費用についての内容，「どの程度の成績であればどのような大学へ進学できるか知らされた」といった学業成績による志望校の選択に関する内容が位置づいている。また，「よくある」「まあある」に最も該当しない「できるだけ偏差値の高い大学へ進学するようにはげまされた」でも，約半数が該当する結果となっており，当該設問であげた進路指導の内容は A 高校において，いずれも一定数の高校生が実施されていると認識している状況にある。

2.3 変数の設定

本研究では，教師や大学進学者である保護者からの大学の情報と高校生の大学選択基準の関連を検討するために，独立変数として「教師からの情報取得」および「保護者からの情報取得」を，統制変数として「大学生との接触機会」を，従属変数として「大学選択基準」「該当項目数」を以下のように設定した。

「教師からの情報取得」には，高等教育について話してくれる信頼している教師の有無を用いる。具体的には「あなたは次にあげる人のことを信頼していますか」に対して「高校の担任・副担任の先生」が該当しかつ「あなたに大学・短大・専門学校の話をしてくれる人はいますか」に対して「高校の担任・副担任の先生」が該当する場合，または「あなたは次にあげる人のことを信頼していますか」に対して「高校の担任・副担任の以外の先生」が該当しかつ「あなたに大学・短大・専門学校の話をしてくれる人はいますか」に対して「高校の担任・副担任の以外の先生」が該当する場合を有群（122 名），それ以外の場合を無群（90 名）として操作的に定義し，無回答 4 名を除いて分析に用いる。

「保護者からの情報取得」には，高等教育について話してくれる大学に進学した経験のある信頼している保護者の有無を用いる。具体的には「あなたは次にあげる人のことを信頼していますか」に対して「保護者」が該当しかつ「あなたの家族や親戚の中に，大学（短大・高専等は除く）に進んだ人はいますか」に対して「父」または「母」のいずれかが該当しかつ「あなたに大学・短大・専門学校の話をしてくれる人はいますか」に対して「保護者」が該当する場合を有群（77 名），それ以外の場合を無群（133 名）として操作的に定義し，無回答 6 名を除いて分析に用いる。

統制変数としては，「大学生と話す」頻度を「大学生との接触機会」として用いる。調査票では，「次のことはどのくらいの頻度でありますか（大学生と話す）」に対して，6 つの選択肢（「週に 1 回以上」「月に 1 回」「3 ヵ月に 1 回」「半年に 1 回」「一年に 1 回」「全くない」）で回答を求めた。1 年間に複数回の「大学生との接触機会」があることを基準として，有群 158 名（「週に 1 回以上」:69 名，「月に 1 回」:42 名，「3 ヵ月に 1 回」: 23 名，「半年に 1 回」: 24 名），無群 54 名（「一年に 1 回」: 6 名，「全くない」: 48 名）と操作的に定義し，無回答 4 名を除いて分析に用いる。

従属変数である「大学選択基準」には，ベネッセ教育総合研究所（2017）が実施した「大学生の学習・生活実態調査」の調査における「大学選択で重視した点」の 17 項目を参考に一部を改変して，大学選択基準（「大学や学部･学科を選択するときに重視することとして，次のことはどれくらいあてはまりますか」）として，表 2 中の 15 項目[9] を 4 件法（4：とてもあてはまる − 3: まああてはまる − 2: あまりあてはまらない − 1: 全くあてはまらない）で問うた設問に対する回答結果を分析に用いる。

また，「該当項目数」には，表 2 中の 15 項目の回答について上位 2 件（4 および 3）を「該当」，下位 2 件（2 および 1）を「非該当」として，「該当」の項目数の総和を用いた。

表 1 生徒にとっての A 高校の進路指導についての単純集計結果

	N	よくある	まあある	あまりない	全くない
今までよく知らなかった大学についてその内容や実態を話された	211	21.8%	50.7%	22.3%	5.2%
大学に進学することの意味について先生の話を聞いたり，生徒同士で話し合ったりした	210	15.2%	45.7%	31.9%	7.1%
できるだけ偏差値の高い大学へ進学するようにはげまされた	210	10.0%	39.5%	42.4%	8.1%
できるだけあなたのやりたいことに合った大学へ進学するようにはげまされた	209	34.0%	52.6%	11.5%	1.9%
現役合格できるように志望校を考えるように言われた	210	15.7%	43.3%	34.8%	6.2%
どの程度の成績であればどのような大学へ進学できるかを知らされた	210	30.0%	51.0%	17.6%	1.4%
国公立の大学に進学するように言われた	210	19.0%	42.9%	32.9%	5.2%
大学進学に必要となる経費について話された	209	33.0%	52.2%	12.0%	2.9%
奨学金や授業料免除といった制度について詳しく話された	211	32.7%	46.4%	17.5%	3.3%

表 2 大学選択基準についての単純集計結果

	N	とても あてはまる	まあ あてはまる	あまり あてはまらない	全く あてはまらない
①入試の難易度があっている	216	35.2%	42.6%	18.1%	4.2%
②入試科目・選抜方法があっている	215	34.4%	48.8%	13.0%	3.7%
③専攻したい学問分野がある	215	70.2%	25.1%	4.2%	0.5%
④有名な教員，優秀な教員がいる	214	10.3%	25.7%	48.1%	15.9%
⑤総合大学である	214	14.0%	30.4%	37.9%	17.8%
⑥伝統や知名度がある	214	26.6%	39.3%	25.7%	8.4%
⑦校風やキャンパスの雰囲気がよい	215	36.7%	48.8%	11.6%	2.8%
⑧就職のための支援が充実している	214	33.6%	43.5%	19.6%	3.3%
⑨大学院が設置されている	213	12.7%	25.4%	42.3%	19.7%
⑩施設・設備がよい	214	36.9%	47.7%	12.6%	2.8%
⑪自宅から通える	215	22.3%	23.3%	24.2%	30.2%
⑫大都市にある	215	12.6%	36.7%	35.8%	14.9%
⑬自分の入りたいクラブ・サークルがある	215	10.7%	21.9%	46.5%	20.9%
⑭授業料が安い	214	25.7%	45.3%	22.0%	7.0%
⑮資格・免許がとれる	214	38.3%	36.0%	19.6%	6.1%

2.4 分析方法

分析にあたっては，統制変数と独立変数からなる各群の「大学選択基準」の各項目の平均値および「該当項目数」の平均値を算出し，その差の有意性について Tukey の HSD 検定を用いて検討した。

2.5 分析上の留意点

以上の変数を用いて分析する上で，次の 4 点を言及しておきたい。

第一に，分析の前提として「教師からの情報取得」「保護者からの情報取得」「大学生との接触機会」の 3 変数間は，本分析においてはそれぞれが一定程度独立した変数であることである。具体的には，上記の変数間でクロス集計を行い，χ^2 検定を行った結果，有意な差はみられなかった。

第二に，「教師からの情報取得」は，通塾[10]，本人の成績[11]および父母の学歴[12]との関連がみられず，「保護者からの情報取得」は，通塾および本人の成績との関連がみられないことである。具体的には，上記の変数間でクロス集計を行い，χ^2 検定を行った結果，有意な差はみられなかった。このことは，特定の進学校内部の一事例という留保はつくものの，保護者の学歴や本人の成績，通塾といった学力階層に関わる要因と教師や保護者からの情報取得は独立した変数であることが指摘できる。

第三に，統制変数である「大学生との接触機会」における大学生の属性についてである。「大学生との接触機会」が有群（148 名）[13]について，「あなたの家族や親戚の中に，大学（短大・高専等は除く）に進んだ人はいますか」に対して「きょうだい」が該当する者は 68 名（45.9％）であったことから，少なくとも約半数は大学生である年長の兄姉と話す機会を含意していることになる。他方，「大学生との接触機会」が有群（148 名）であっても 80 名（54.1％）は大学生である年長の兄姉がいないことに加えて，有群の操作的定義（1 年間に複数回の「大学生との接触機会」があること）も併せて考えると，部活等の先輩や塾での大学生など一定の関係性を有している存在との接触機会を含意していると考えられる。「大学生との接触機会」には，少なくとも上記のような含意がある一方で，これらを切り分けて考えることはできないことには留意したい。

第四に，特定の学校を分析対象とすることの限界である。当然のことながら特定の高校の事例であることは排除しきれない。ゆえに，本研究は一事例についての探索的分析の結果であることには留意したい。

2.6 仮説

仮説は以下の 3 点である。第一に，教師からの情報取得は，入学者選抜に関する大学選択基準を重視しやすくなることと関連している。第二に，第一の仮説が支持された場合には，相対的に他の大学選択基準の項目が重視されにくくなる。第三に，保護者からの情報取得は，就職等の将来的な進路保障に関する大学選択基準を重視しやすくなることと関連している。

3 結果と考察

3.1 教師からの情報取得

大学生との接触機会を統制するために，「大学生との接触機会」と「教師からの情報取得」で分析対象者を 4 群に分割し，大学選択基準の各項目の平均値について 1 要因の分散分析を行った。表 3 には，その多重比較の結果を示した。以下では「大学生との接触機会」と「教師からの情報取得」がともに有群である場合を a 群，「大学生との接触機会」が有群で「教師からの情報取得」が無群である場合を b 群，「大学生との接触機会」が無群で「教師からの情報取得」が有群である場合を c 群，「大学生との接触機会」と「教師から

の情報取得」がともに無群である場合を d 群とする。各項目は c 群の平均値で降順とした。

表 3 によれば，「①入試の難易度があっている」の項目では，a 群（3.27）が d 群（2.85）よりも有意に高い可能性があるという結果となった。つまり，教師からの情報取得も大学生との接触機会もない場合と比較して，大学生との接触機会がある場合に教師からの情報取得は「①入試の難易度があっている」という理由を大学選択基準とすることと関連している可能性を示している。この結果は，第一の仮説（教師からの情報取得は，入学者選抜に関する大学選択基準を重視しやすくなることと関連している）の一部を支持するものであり，その背景には前述したような進学校における進学指導があると考えられる。

「⑧就職のための支援が充実している」の項目では，a 群（3.31）が b 群（2.92）および c 群（2.56）よりも有意に高いという結果となった。つまり，大学生との接触機会がある場合に教師からの情報取得は，「⑧就職のための支援が充実している」という理由を大学選択基準とすることと関連していることを示している。

「⑩施設・設備がよい」の項目では，a 群（3.23）および b 群（3.23）が c 群（2.76）よりも有意に高いという結果となった。つまり，大学生との接触機会があることは，「⑩施設・設備がよい」という理由を大学選択基準とすることと関連していることを示している。この結果は，大学生との接触機会と大学選択基準の関連について検討した津多（2023a）の結果を追認するものであった。他方，裏を返せば教師からの情報取得だけでは，大学の施設・設備という観点を大学選択基準とすることにつながっていないといえる。

「⑫大都市にある」の項目では，b 群（2.67）が c 群（2.12）よりも有意に高いという結果となった。つまり，大学生との接触機会がない場合に教師からの情報取得は「⑫大都市にある」という理由を大学選択基準としないことと関連している可能性を示している。この結果は，大学生との接触機会が「⑫大都市にある」という理由を大学選択基準とすることと関連しているともいえ，教師からの情報取得も大学生との接触機会もある場合には，両者の効果がみられるために，有意な差がみられなかったと考えられる。

「該当項目数」では，a 群（9.90）が c 群（8.24）よりも有意に高いという結果となった。つまり，教師からの情報取得のみの場合においては，大学生との接触機会と教師からの情報取得がともにある場合と比較して，該当項目数が少ないといえる。この結果は，第二の仮説（第一の仮説が支持された場合には，相対的に他の大学選択基準の項目が重視されにくくなる）を部分的に支持しているといえる。

以上の結果は，A 高校の事例においては大学に関する情報取得が教師に限られる場合には，相対的に学業成績を基準とした大学選択につながりやすいことを示唆している。表 1 に示したように生徒にとっての A 高校の進路指導の内容は必ずしも学業成績を基準とした大学選択を推奨するだけではないが，「今までよく知らなかった大学についてその内容や実態を話された」よりも「どの程度の成績であればどのような大学へ進学できるか知らされた」が大きく該当するように，学業成績を基準とした大学選択が相対的に重視されていることが 1 つの要因として考えられる。他方，「今までよく知らなかった大学についてその内容や実態を話された」などの項目も全体としては大きな割合で該当していることから，教師から伝えられる大学の

表 3 教師からの情報取得別の大学選択基準の平均値の分散分析の結果（統制変数：大学生との接触機会）

	大学生との接触機会												多重比較
	有群						無群						
	教師からの情報取得						教師からの情報取得						
	有群（a 群）			無群（b 群）			有群（c 群）			無群（d 群）			
	N	平均値	標準偏差	*N*	平均値	標準偏差	*N*	平均値	標準偏差	*N*	平均値	標準偏差	
③専攻したい学問分野がある	96	3.68	0.552	60	3.60	0.669	26	3.65	0.562	27	3.59	0.572	
②入試科目・選抜方法があっている	96	3.27	0.718	60	3.10	0.858	26	3.04	0.774	27	2.85	0.770	
①入試の難易度があっている	96	3.19	0.744	61	3.03	0.948	26	3.04	0.774	27	2.85	0.864	a>d：†
⑮資格・免許がとれる	96	3.19	0.825	60	2.98	1.000	26	3.00	1.058	26	2.85	0.784	
⑦校風やキャンパスの雰囲気がよい	96	3.29	0.695	60	3.13	0.853	26	2.96	0.871	27	3.15	0.534	
⑭授業料が安い	96	2.89	0.844	60	2.83	0.942	25	2.88	0.833	27	3.04	0.854	
⑩施設・設備がよい	96	3.23	0.732	60	3.23	0.831	25	2.76	0.831	27	3.22	0.506	a>c：*，b>c：*
⑥伝統や知名度がある	96	2.81	0.933	59	2.98	0.919	26	2.73	0.962	27	2.78	0.801	
⑧就職のための支援が充実している	96	3.31	0.701	60	2.92	0.809	25	2.56	0.961	27	2.96	0.759	a>b：*，a>c：**
⑤総合大学である	96	2.43	0.960	59	2.47	1.023	26	2.31	0.788	27	2.37	0.926	
⑪自宅から通える	96	2.47	1.133	60	2.30	1.212	26	2.15	1.084	27	2.44	1.050	
⑫大都市にある	96	2.45	0.869	60	2.67	0.986	26	2.12	0.766	27	2.37	0.884	b>c：*
⑨大学院が設置されている	96	2.19	0.910	59	2.44	0.915	25	2.12	0.927	27	2.44	0.974	
④有名な教員，優秀な教員がいる	96	2.27	0.852	59	2.41	0.931	26	2.08	0.891	27	2.48	0.700	
⑬自分の入りたいクラブ・サークルがある	96	2.25	0.918	60	2.17	0.924	26	2.04	0.916	27	2.37	0.839	
該当項目数	96	9.90	2.801	59	9.64	3.321	25	8.24	2.666	26	9.31	2.977	a>c：*

**：p<0.01，*：p<0.05，†：p<0.10 を意味する。

「内容」や「実態」に関する情報は，結果としては大学選択基準をより多面的・多角的な観点から大学を選択することにつながっていないといえる。

3.2 保護者からの情報取得

教師からの情報取得の分析と同様に，大学生との接触機会を統制するために,「大学生との接触機会」と「保護者からの情報取得」で分析対象者を 4 群に分割し，大学選択基準の各項目の平均値について 1 要因の分散分析を行った。表 4 には，その多重比較の結果を示した。以下では「大学生との接触機会」と「保護者からの情報取得」がともに有群である場合を e 群,「大学生との接触機会」が有群で「保護者からの情報取得」が無群である場合を f 群,「大学生との接触機会」が無群で「保護者からの情報取得」が有群である場合を g 群,「大学生との接触機会」と「保護者からの情報取得」がともに無群である場合を h 群とする。各項目は g 群の平均値で降順とした。

表 4 によれば,「⑧就職のための支援が充実している」の項目では, f 群の平均値 3.22 が, g 群の平均値 2.65 よりも有意に高く，h 群の平均値 2.83 よりも有意に高い可能性があるという結果となった。この結果は，大学生との接触機会がある場合に「⑧就職のための支援が充実している」を大学選択基準として重視しやすいという津多（2023a）の結果を追認していると同時に，保護者からの情報取得は,「⑧就職のための支援が充実している」を大学選択基準とすることと関連がみられないことを意味している。つまり，第三の仮説（保護者からの情報取得は，就職等の将来的な進路保障に関する大学選択基準を重視しやすくなることと関連している）は，支持されなかったといえる。

「⑫大都市にある」の項目では, f 群の平均値 2.55 が, g 群の平均値 2.00 よりも平均値が有意に高い可能性があるという結果となった。上記以外の項目については，有意な差はみられなかった。この結果は，保護者からの情報取得は大都市にあるという理由を大学選択基準とすることに関連せず，大学生との接触機会が影響している可能性を示している。

「該当項目数」では，有意な差はみられなかった。

4 まとめと今後の課題

本研究では，教師や大学進学者である保護者からの大学の情報と高校生の大学選択基準との関連について分析した。その結果を仮説に沿って整理すると以下の通りとなる。

第一の仮説（教師からの情報取得は，入学者選抜に関する大学選択基準を重視しやすくなることと関連している）は，教師からの情報取得と大学生との接触機会がともにある場合には，大学選択基準として「①入試の難易度があっている」という観点を大学選択基準として重視しやすい可能性が示された。この結果を踏まえると，第一の仮説は，今後の事例の蓄積によって，検証される必要はあるものの一部が支持された。

第二の仮説（第一の仮説が支持された場合には，相対的に他の大学選択基準の項目が重視されにくくなる）は，教師からの情報取得のみの場合においては，大学生との接触機会と教師からの情報取得がともにある場合と比較して，該当項目数が少なかった。「⑧就職のための支援が充実している」の項目のように教師からの情報取得と大学生との接触機会がともにある場合において，その観点を大学選択基準として重視しやすいという結果は，属性の異なる複数の大学進学者か

表 4 保護者からの情報取得別の大学選択基準の平均値の分散分析の結果（統制変数：大学生との接触機会）

	大学生との接触機会												
	有群						無群						
	保護者からの情報取得						保護者からの情報取得						多重比較
	有群（e 群）			無群（f 群）			有群（g 群）			無群（h 群）			
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差	
③専攻したい学問分野がある	59	3.54	0.703	95	3.71	0.523	18	3.67	0.485	35	3.63	0.598	
⑦校風やキャンパスの雰囲気がよい	59	3.25	0.822	95	3.21	0.728	18	3.00	0.767	35	3.09	0.702	
⑩施設・設備がよい	59	3.27	0.739	95	3.21	0.798	17	3.00	0.612	35	3.00	0.767	
①入試の難易度があっている	59	3.08	0.794	96	3.17	0.854	18	3.00	0.840	35	2.94	0.838	
⑭授業料が安い	58	2.79	0.894	96	2.92	0.879	17	3.00	0.707	35	2.94	0.906	
②入試科目・選抜方法があっている	58	3.16	0.745	96	3.24	0.805	18	2.83	0.786	35	3.03	0.785	
⑮資格・免許がとれる	58	2.97	0.917	96	3.19	0.886	18	2.72	0.895	35	3.06	0.938	
⑧就職のための支援が充実している	59	3.07	0.807	95	3.22	0.746	17	2.65	0.862	35	2.83	0.891	f>g：*，f>h：†
⑥伝統や知名度がある	58	2.86	0.963	95	2.87	0.914	18	2.56	0.784	35	2.86	0.912	
④有名な教員，優秀な教員がいる	58	2.40	0.972	95	2.27	0.831	18	2.50	0.857	35	2.14	0.772	
⑬自分の入りたいクラブ・サークルがある	59	2.31	0.987	95	2.17	0.883	18	2.50	0.924	35	2.06	0.838	
⑤総合大学である	58	2.43	1.061	95	2.45	0.943	18	2.44	0.856	35	2.26	0.852	
⑪自宅から通える	58	2.34	1.207	96	2.45	1.141	18	2.39	1.145	35	2.23	1.031	
⑨大学院が設置されている	58	2.26	0.909	95	2.31	0.923	17	2.12	0.857	35	2.34	0.968	
⑫大都市にある	59	2.49	0.989	95	2.55	0.884	18	2.00	0.686	35	2.37	0.877	f>g：†
該当項目数	58	9.78	2.804	95	9.79	2.752	17	8.29	2.974	35	9.11	2.805	

*：p<0.05，†：p<0.10 を意味する。

ら情報を取得する相乗効果によってその観点がより重視される可能性が示された。つまり，教師からの情報取得のみの場合には，第二の仮説が支持された。

第三の仮説（保護者からの情報取得は，就職等の将来的な進路保障に関する大学選択基準を重視しやすくなることと関連している）は，保護者からの情報取得が「⑧就職のための支援が充実している」を大学選択基準とすることと関連がみられなかった。この結果から第三の仮説は，支持されなかった。

以上の結果は，大学が少なく，地域の人々や保護者の大学進学率が相対的に低く，全体の 6 割の生徒が大学の敷地に足を踏み入れる経験がほとんどないような学校において，進路指導として自己実現に関する内容や大学進学に関する費用についての内容，あるいは学業成績による志望校の選択に関する内容が行われ，国公立大学進学を前提とした学力向上を念頭においた進路指導が実施される和歌山県の公立進学校 A 高校における一事例についての探索的分析の結果であることには留意する必要があるが，それらを踏まえた上で得られるインプリケーションは次の 3 点である。

第一に，保護者の学歴は大学進学に関与する要因であるとされているが，本研究は保護者からの情報取得は大学選択基準という部分には大きく関与しない可能性を示した。このことは，いかに選ぶかという質的な部分には，保護者からの情報は大きな影響を持たないことを示唆している。このことは今後の事例の蓄積によって，検証される必要はあるものの重要な点である。

第二に，大学に関する情報取得が教師に限られる場合には，進路指導として学業成績による大学選択を重視する指導を相対的に重視すると，結果的に学業成績を主たる基準とした偏差値による大学選択につながりやすいことを示唆している。他方，第二の仮説が部分的に支持されなかったように，教師からの情報取得と大学生との接触機会がともにある高校生は相対的により多くの観点を大学選択基準とする傾向がみられた。このことは，特定の観点の大学選択基準を重視しやすくなることについての是非の議論はあるものの，より多面的・多角的な観点から大学を選択することには，属性の異なる多様な大学進学者から情報を取得することが重要であるといえる。入試広報等のあり方にこの知見を還元するならば，身近な大学進学者が限定される高校生に対しては，地域性に応じて大学の情報を様々なルートで提供する必要性が指摘できる。このことは，高校生の進路選択にとっても，結果的にミスマッチの少ない大学選択につながることが期待できる。

第三に，第二の点とかかわって，形式的にはどの高校生にも同様にアクセス可能な情報的資源である教師が，結果的に大学選択基準の観点をより多面的・多角的にすることには大きく関与していない可能性についてである。本研究の知見を踏まえれば，大学についての情報取得が教師に限られる場合には，学業成績を基準としたメリトクラシーへの参入を促す一方で，大学の都市部集中を背景として生じる大学選択基準の地域間差に対しては，少なくとも大学が少ない地域に所在する A 高校の事例では，より多面的・多角的な観点から大学を選択するという観点において，結果的にその観点を限定的な状態で維持することになっている。もちろん，表 1 で前述しているように A 高校の進路指導の内容は必ずしも学業成績を基準とした大学選択を推奨するだけではないが，「学校要覧」において第一に「学習指導の充実」が掲げられているように，相対的に学業成績を重視されていることを踏まえると，次のことが指摘できる。具体的には，より多面的・多角的な観点から大学を選択することを志向するならば，学業成績による志望校の選択よりも，大学の「内容」や「実態」に関する情報の提供を進路指導の内容とするなど，生徒の実態に即して進路指導の内容の相対的な位置づけを見直すことが可能性として考えられる。

今後の課題としては，次の 2 点があげられる。本研究が一事例を用いた探索的分析結果であることから，他の学校，他の地域での事例を蓄積することで，一般化の可能性について検討することである。第二に，本研究が提示したような教師からの大学に関する情報取得が，結果的に高校生の大学選択基準に及ぼす影響について，教師がどの程度自覚的であるかについて明らかにすることがあげられる。これを明らかにすることは，教師の指導の省察の資源となるため，大学進学を質的な側面からより充実することにつながる。

注

1）4 年制大学卒業者の人口の割合は，「国勢調査」の「男女，年齢（5 歳階級），在学か否かの別・最終卒業学校の種類別人口（15 歳以上）」を用いて，最終卒業学校の種類が「大学･大学院」の人口を，「総数」から「未就学者」「在学者」「不詳」を減じた人口で除して算出した。

2）ベネッセコーポレーション（2005）によれば，進路選択で意見を参考にした相談相手の上位には，「高校の先生」「母」「友人」「父」といった身近なコミュニティに属する人が位置づく形となっている。

3）喜村（2018）は，マーケティングの観点から受験者とのコミュニケーションを行う情報伝達ルートの概念整理を

行った結果，その１つとして，大学の教職員や学生・卒業生から受験者へのルートを提示している。

4）津多（2023b）によれば，大学進学を前提とした受験学力の向上を念頭に置いた指導の背景には，保護者からの進路保障の期待があるとされている。

5）「次のことはどのくらいの頻度でありますか（大学に行く（散歩で敷地内に入った等も含む）」に対する無回答４名を除く回答結果は，「週に１回以上」:3 名（1.4%），「月に１回」:8 名（3.8%），「3 ヵ月に１回」:15 名（7.1%），「半年に１回」:52 名（24.5%），「一年に１回」:81 名（38.2%），「全くない」:53 名（25.0%）であった。

6）この背景には，戦後から 2019 年に至るまで半世紀以上もの間，和歌山県内に所在する大学が実質的に和歌山大学，和歌山県立医科大学，高野山大学の３校であったことがある。

7）筑波大学人間系研究倫理委員会の承認（受付番号：筑 30 － 56）を受けている。

8）和歌山県の高校は，実質的に公立高校が大部分を占め，調査を実施時点では，全日制の公立高校の学校数は分校を除いて 31 校（紀北地域に 21 校，紀南地域に 10 校）である。特に紀北地域において高校は偏差値によって明確に階層化されている。2003 年より全県一学区となっているが，県内が広域であることから長距離通学を行う生徒は多くない。

9）調査では，「親元を離れられる」という項目も設定したが，「⑪自宅から通える」という項目と意味内容が重複する部分があるため分析から除外し，15 項目を分析対象とした。

10）「通塾」は「現在，学習塾に通っていますか」に対し「通っている」「通っていない」で回答を求めた結果を用いた。

11）「本人の成績」については，「学年の中で，現在のあなたの総合的な成績は，どのあたりに位置づくと思いますか」という設問に対して，７件法（7：上のほう－６－５－４：真ん中－３－２－１：下のほう）で回答を求めた結果を示した。

12）「父母の学歴」については，「あなたの家族や身近な親戚の中に，大学（短大・高専等は除く）に進んだ人はいますか」という設問に対して，「父」「母」についてそれぞれ，「いる」「いない」「わからない」の３択で回答を求めた結果を用いて，「いる」を「大学進学」，「いない」「わからない」を「非大学進学」として取り扱った。

13）「大学生との接触機会」の有群である 158 名のうち，10 名について「きょうだい」が大学進学者であるかを問う設問で無回答であったため，この分析では「大学生との接触機会」の有群が 148 名となっている。このように，各変数間で欠損値を含む分析対象者が異なるため，各分析間で各群の分析対象者数に差が生じている場合がある。

謝辞

本研究は，JSPS 科研費 23K12728 の助成を受けた研究成果の一部である。

参考文献

有海拓巳（2011）.「地方／中央都市部の進学校生徒の学習・進学意欲――学習環境と達成動機の質的差異に着目して」『教育社会学研究』**88**，185 － 205.

ベネッセコーポレーション（2005）.「進路選択に関する振返り調査――大学生を対象として――報告書」
https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=3170（2023 年 8 月 30 日）.

ベネッセ教育総合研究所（2017）.「第 3 回 大学生の学習・生活実態調査報告書 速報版」ベネッセホールディングス ベネッセ教育総合研究所 .

Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean-Claude（1964）. *LES HERITIERS*, Minuit.（石井洋二郎訳（1997）.『遺産相続者たち――学生と文化』藤原書店）.

Harris, Paul L. and Corruveau Kathleen H.（2011）. *Young children's selective trust in informants*, Philosophical Transactions of the Royal Society B, **366**, 1179-1187.

吉川徹（2001）.『学歴社会のローカル・トラック――地方からの大学進学』世界思想社.

吉川徹（2020）.「学歴分断されている若者の人口移動」『都市問題』**111**（1），9 － 14.

喜村仁詞（2018）.「入学者アンケートを活用した学生募集広報の評価と改善――大学のブランド要素と情報伝達ルート」『大学入試研究ジャーナル』**28**，133 － 138.

宮島喬（1994）.『文化的再生産の社会学――ブルデュー理論からの展開』藤原書店.

中村知世（2020）.『地方公立進学高校の受験指導――ミクロレベルから見る文化―認知的制度の確立と変容』東洋館出版社.

総務省統計局（2022）.「令和２年国勢調査 男女，年齢（5 歳階級），在学か否かの別･最終卒業学校の種類別人口（15 歳以上）－全国，都道府県，市区町村」
https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00200521&tstat=000001136464&cycle=0&year=20200&month=24101210&tclass1=000001136467&stat_infid=000032201217&tclass2val=0（2023 年 8 月 30 日）.

田垣内義浩（2022）.「地方県の非都市部からの大学進学――低進学率地域の高校におけるリソースの制約と傾斜配分」『教育社会学研究』**110**，213 － 235.

津多成輔（2023a）.「大学生との接触機会と高校生の大学選択基準の関連――和歌山県の公立進学校 A 高校に対する量的調査を用いた探索的分析――」『大学入試研究ジャーナル』**33**，121 － 127.

津多成輔（2023b）.「へき地校の教師が学力向上を重視する指導の論理――和歌山県紀南地域 A 高校の事例」『社会学年誌』**64**，53 － 68.

【編 集 専 門 委 員】
委員長　石　岡　恒　憲（大学入試センター）
委　員　池　田　文　人（北海道大学）　　大　谷　　奨（筑波大学）
　　川　嶋　太津夫（大阪大学）　　竹　内　正　興（香川大学）
　　秋　田　成　司（大阪公立大学）　　猪　股　俊　光（岩手県立大学）
　　中　島　範　行（富山県立大学）　　尾　近　裕　幸（國學院大學）
　　本　郷　真　紹（立命館大学）　　村　上　　隆（中京大学）
　　山　地　弘　起（大学入試センター）　　椎　名　久美子（大学入試センター）
　　荘　島　宏二郎（大学入試センター）

【編 集 規 定】　（2023 年 6 月改訂）

1．本誌は、独立行政法人大学入試センター理事長が委嘱するところの、全国大学入学者選抜研究連絡協議会編集専門委員会のもとで編集を行う。
2．本誌は、各大学等における特長ある入試研究に基づく論文、及び全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会における研究発表にもとづく論文を収録する。本誌は大学入試研究専門の電子ジャーナルとして年１回発行し、大学入試センターのホームページ上で公開する。
3．投稿期間は、毎年６月上旬から８月下旬とし、投稿方法の詳細は大学入試センターのホームページ上で告知する。なお、全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会での研究発表者には、編集専門委員会から投稿案内を送付する。
4．投稿された論文は、著者名を伏せずに編集専門委員及び審査協力者による匿名の査読を行い、「原著論文」「資料」または「ノート」として掲載の可否を決定する。「原著論文」は、入試に係る独創性のある学術的に有意義な考察と明確な結果を備えたものとする。「資料」は、既存の知見を補強する事例・データの呈示、事例のまとめ等を主な内容とするものとする。「ノート」は、既に公開された研究に対する追加・補強、比較的報告事例が少数で一般的に関心の高い事例の報告、萌芽的発想の提案などを著したものとする。

【投 稿 規 程】　（2023 年 6 月改訂）

1．投稿の際は、「原著論文」「資料」「ノート」のうちから、審査を希望する種別を明示する（複数でも可）。なお、「原著論文」のみを希望種別とする場合、他の種別での審査は行わない。
2．原稿の分量は、いずれの種別においても刷り上がり最大８ページとする。審査の過程で加筆を求められた場合でも８ページ以内に収めるものとする。
3．原稿の書式は、Ａ４版縦置き・横書き、24 字× 46 行×横２段組で作成する。
4．原稿は和文・英文のみ可とする。和文原稿には和文要約（200 ～ 300 字程度）を、英文原稿には英文要約（100 ～ 150 words 程度）を付す。
5．執筆要領は、「大学入試研究ジャーナル原稿執筆ガイド」を参照すること。
6．原稿の執筆にあたっては、以下に示すような倫理的な要請を満たしているかについて、所属機関における倫理委員会等の承認を得る、もしくは著者全員による十分な確認を行うこと。
　－　研究参加者による研究協力への同意
　－　研究参加者に対するプライバシーの保護（匿名性の保証）
　－　捏造、改ざん、盗用はもとより、著作権の侵害やギフトオーサーシップなどの無いこと
　－　二重投稿の無いこと
　－　不適切、差別的な用語や表現の無いこと
　－　利益相反状態の無いこと
7．投稿にあたっては、電子ファイル（PDF 形式）を提出すること。ただし、掲載が決まった段階で、図表等を含め元データの提出を求めることがある。
8．査読結果をふまえた修正稿を送付する際には、各査読者の指摘事項への対応を記した文書を付すこと。
9．掲載論文の著作権は、大学入試センターに属するものとする。ただし、著者が出典を明示したうえで再利用することを妨げない。
１０．問い合わせ先：

〒 153-8501　東京都目黒区駒場 2-19-23
独立行政法人大学入試センター　試験企画部試験企画課
電　話：03-5478-1216　メール：nyukenkyo@cen.dnc.ac.jp

大学入試研究ジャーナル　No.３４
令和６年３月発行

編集者　全国大学入学者選抜研究連絡協議会
企画委員会編集専門委員会

発行者　独立行政法人大学入試センター
試験企画部試験企画課
〒153-8501　東京都目黒区駒場 2-19-23
電話（03）5478-1216（直通）