ISSN　2187-6762
ISSN-L 1348-2629

大学入試研究ジャーナル

No. ３５

２０２５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.35　　目　次

【原著】

地震が及ぼす大学入試への影響
――能登半島地震における富山大学の事例――
山田 貴光（富山大学）…… 1

東北大学の入学者選抜における男女差の様相
――選抜区分に着目して――
宮本 友弘，林 如玉，久保 沙織，倉元 直樹，長濱 裕幸（東北大学）…… 7

台湾の多様な入学者選抜の特徴
――学力保証の観点から――
小川 佳万（広島大学），小野寺 香（奈良女子大学），石井 佳奈子（広島大学）……15

インターネットを利用した大学広報活動の現状
――大学公式サイトにおける最新情報の見出しに現れる広報内容の分析――
齋藤 朗宏（北九州市立大学）……23

オープンキャンパスの参加形態が志望決定に及ぼす影響
――東北大学を例として――
林 如玉，宮本 友弘，倉元 直樹，長濱 裕幸（東北大学）……31

入学者選抜における新科目導入に関する一考察
――電気通信大学の個別学力検査における「情報Ⅰ」導入に向けた取組――
森田 桂花（電気通信大学）……39

総合型選抜および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
評価材料の適切さについて
荒井 清佳，椎名 久美子，伊藤 圭，桜井 裕仁（大学入試センター），大塚 雄作（国際医療福祉大学）
……47

「３要素・３観点」と大学入学者選抜 AP との関連に係る一考察
永野 拓矢，寺嶌 裕登，橘 春菜，石井 秀宗（名古屋大学）……55

Elevating Educational Evaluation: A Case Study on the Implementation of Higher-Order
Thinking Skill Assessment in English Entrance Examinations
Hiroko Ueda（Kobe University）……63

高等学校における観点別学習状況の評価の実施状況と高大接続に関する意向
――質問紙調査の結果から――
大谷 奨，島田 康行，本多 正尚，松井 亨（筑波大学）……71

個別入試における問題作成の手引きの必要性に関する認識
――大学の入試担当者へのアンケート調査を通して――
椎名 久美子，荒井 清佳，伊藤 圭，桜井 裕仁（大学入試センター），大塚 雄作（国際医療福祉大学）
……79

学校推薦型選抜合格者を対象とする協調作問演習を取り入れた入学前教育の実施
平井 佑樹，高野 嘉寿彦（信州大学）……87

入学前教育プログラムの設計に向けた早期合格者の特性分析
露木 隆（佐賀大学）……95

大学入学共通テストの英語の点数と英語資格・検定試験のスコアとの相関性について
木村 智志（九州工業大学），田中 泉（福岡工業大学短期大学部），河野 悟史，
安永 卓生（九州工業大学）……103

入試区分と地域別にみた志願者動向の分析
橘 春菜，永野 拓矢，寺嶌 裕登，石井 秀宗（名古屋大学）……111

調査書の学習成績概評を利用した主体性等の評価の展望
一之瀬 博，小暮 克哉，平井 佑樹（信州大学）……117

共通テスト後に変更した出願校を第1志望にできる受験生の特徴
――K大学一般選抜前期日程入学者における10年間の動向より――
竹内 正興（香川大学）……123

GPAに基づく入試区分別最適入学者数の検討
――長野大学企業情報学部の入学試験を例として――
髙橋 雅夫（長野大学）……129

入試形態・入学時学力・大学選択理由と入学後の教職志向性の推移の関連
津多 成輔，冨安 慎吾，辻本 彰，石野 陽子（島根大学）……137

国立大学入試で英語民間試験による共通テスト英語得点優遇制度を利用した入学者の
グローバル志向の特徴
小林 元気（鹿児島大学）……145

大学生の職業期待と大学入試の関係
――インターネット調査で得られた全国データを用いて――
西丸 良一（慶應義塾大学）……153

何が日本における外国学歴・資格評価の普及を妨げているのか？
――九州大学プレアドミッション・サポートデスクの事例から――
廣瀬 武志（九州大学／立命館大学），花井 渉（九州大学），木村 拓也（九州大学／大学入試センター）
……161

学校推薦型選抜と総合型選抜における「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）……169

志願者本人記載書類作成に関するＡＩの影響懸念
――高校教員への質問紙調査から――
加美山 若奈（東北大学／宮城県佐沼高等学校），倉元 直樹（東北大学）……177

【資料】

学部内の別課程履修で同一の小学校教員免許を取得した学生の特徴の違い
深谷 和義，小杉 裕子（椙山女学園大学）……185

オープンキャンパス等大学訪問体験で何が評価されているのか
喜村 仁詞（岡山県立大学）……193

学年進行に伴う入試成績と学業成績の相関の推移
桜井 裕仁（大学入試センター），林 篤裕（名古屋工業大学），山村 滋，牧野 直道（大学入試センター）
……201

入試区分と学びの接続について
――コロナ禍の学修状況――
田中 泉（福岡工業大学短期大学部），木村 智志，河野 悟史，安永 卓生（九州工業大学）……209

モバイル端末管理の機能を活用した環境配布型 CBT の試験室での運用実験
――Windows 端末と Chromebook を用いて――
寺尾 尚大（大学入試センター），石井 秀宗（名古屋大学），清水 友貴（名古屋大学／日本学術振興会），
西郡 大（佐賀大学），木村 智志，播磨 良輔（九州工業大学）……217

大学入試学会の設立
倉元 直樹（東北大学），中村 高康（東京大学），宮本 友弘（東北大学），西郡 大（佐賀大学），
永田 純一（広島大学），中村 裕行（愛媛大学），駒形 一路（東北大学），鈴木 誠（北海道大学名誉教授）
……225

中高生の保護者に向けた理系進路選択支援ワークショップの設計と効果に関する事例報告
朝倉 暁生，千葉 康樹（東邦大学），常見 陽平（千葉商科大学）……233

入試区分と入学後の「学力」に関係があるのか
――GPA と英語外部検定試験の 2 つの評価軸から考察する――
島内 俊彦（公立小松大学）……241

教員養成単科大学における「地域枠」選抜入学者の特徴分析
――他の選抜種との比較から――
山田 美都雄（宮城教育大学）……247

高大接続教育のための熊本大学肥後時修館の実施とこれまでの成果
平 英雄，シムズ ランダー ブライアント，中村 謙太（熊本大学）……255

地方国立大学の定員増における新教育組織の設置に伴う入口戦略としての入試制度設計と実施
――徳島大学 MPE プログラムを例として――
植野 美彦，矢野 隆章，原口 雅宣，安友 康二，松久 宗英，佐々木 卓也（徳島大学），
南川 丈夫（大阪大学），関 陽介（神戸市外国語大学），木村 賢二（内閣官房），安井 武史（徳島大学）
……263

キャンパス案内システムの設計と導入
――デジタル技術の活用による広報業務の効率化に向けて――
関 陽介（神戸市外国語大学），植野 美彦，上岡 麻衣子（徳島大学）……269

全国規模の学生調査結果からのアドミッション・ポリシーの認知度に関する考察
――アドミッション・ポリシーは受験生にとって役立ったのか――
大関 智史（宮崎大学），藤木 清（関西国際大学），望月 雅光（創価大学），林 透（金沢大学），
ショーブ パトリック（関西国際大学）……277

英・仏・韓における外国・国際資格の承認と評価
――大学入学者選抜・振分け制度における資格承認機関の役割と機能に焦点を当てて――
飯田 直弘（北海道大学），細尾 萌子（立命館大学），
田中 光晴（文部科学省／国立教育政策研究所フェロー），花井 渉（九州大学） ……285

【ノート】

高校訪問における山梨大学アドミッションセンターの役割
――山梨大学の事例――
齊藤 太郎（山梨大学）……293

共通テストにおける障害のある受験生への支援の進展と課題
――大学入試センター試験と大学入学共通テストの受験上の配慮を中心に――
立脇 洋介（九州大学）……299

問題バンクを利用した入学者選抜試験の導入と出題に関する意識
伊藤 圭，椎名 久美子，荒井 清佳，桜井 裕仁（大学入試センター），大塚 雄作（国際医療福祉大学）
……305

総合型選抜・学校推薦型選抜の出願書類における設問の頻度分析
――公立大学を対象として――
榑松 理樹，天野 哲彦（岩手県立大学）……313

山梨大学における学生参画型高大接続事業の実践報告
――協力学生への教育効果に関する予備的考察――
吉田 翔太郎（山梨大学）……319

高大接続事業「心理学体験授業」の効果
山田 恭子，川端 ひなた，田中 寛二，高良 健作（琉球大学）……327

入学前の学習習慣や志望度と入学後の成績推移について
天野 哲彦，榑松 理樹（岩手県立大学）……333

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 1-6, 2025

地震が及ぼす大学入試への影響

――能登半島地震における富山大学の事例――

山田貴光（富山大学）

2024(令和 6)年 1 月 1 日，能登半島地震が発生した。被災地に最も近くに位置する国立大学の富山大学において，地震による直接的な被害は少なかったものの，一般選抜における志願者動向に大きな影響があった。富山大学の令和 6 年度一般選抜の志願者数は前年度から 1,248 人減少し，過去 19 年間で最少の志願者数を記録した。前期・後期ともに全国から志願者が減少，特に 3 大都市圏からの出願減少が目立った。ただし，富山大学を構成する 9 学部それぞれが異なる事情があり，地震によって一律に全学部の志願者が減少したわけではなかった。なお，被災地である能登半島に位置する高校から富山大学への志願者数・入学者数に，大きな変動は見られなかった。

キーワード：地震，能登半島地震，2024 年 1 月 1 日，入試，志願者

1 はじめに

2024(令和 6)年 1 月 1 日 16 時 10 分，能登半島北東部を震源地とするマグニチュード 7.6 の地震が起こった。元旦夕方に大きな揺れが 1 分程続き，大規模隆起，液状化，建物倒壊，津波・浸水，火災等を発生させ，その後も余震が続いた。震源地から直線距離で約 90 ㎞にある富山大学は，国立大学の中で最も震源地に近い。大学本部のある富山市内では，道路のひび割れや塀の倒壊，土地の液状化等が一部で見受けられたものの，人命に関わる被害はなかった。一方，能登半島地域における甚大な被害状況を，テレビ各局は正月の特別番組を取りやめ報道し続けた。1 月上旬の大学入学共通テスト間近のタイミングで，大地震の被害状況の映像が繰り返し流されることで，どのような影響が本学にあったのか。震源地に最も近い富山大学の志願者動向から巨大地震の影響を確認したい。

過去に巨大地震の発生時の大学の対応や入試への影響について，様々な報告や考察が行われている。1995(平成 7)年 1 月 17 日の阪神・淡路大震災の大学対応について『激震：そのとき大学人は：阪神・淡路大震災関西学院報告書』に関西学院大学の各部局対応が詳細に記されている。2011(平成 23)年 3 月 11 日の東日本大震災に関しては，倉元(2012)が東北大学における地震直後の状況や翌日の後期日程や入試対応を綿密に記録し，大学入試の危機管理に関して考察している。福島ら(2013,2014)は東日本大震災後の地区別や県別の志願者動向の変化を報告している。また，並川ら(2013)は 2004(平成 16)年の新潟県中越地震や 2008(平成 20)年の新潟県中越沖地震における新潟大学の志願者動向を考察している。

2 令和 6 年能登半島地震の発生と影響

2.1 富山大学の状況と対応

富山大学では，2024(令和 6)年 1 月 3 日，学長による声明がリリース，学内被害状況も報告された。富山大学関係者の人的被害として死亡者無し，負傷者 5 名（いずれも軽症），物的被害として窓ガラスの破損，天井裏の漏水，亀裂があった。附属図書館では蔵書落下により一時休館，附属病院では被災地域への DMAT 派遣や被災患者の受入等を行った。入試に関しては，被災者の経済的負担軽減，受験者の進学機会の確保のため，被災した受験者の入学検定料の全額免除を決定し，大学 HP 上に案内を 1 月 16 日行った。

2.2 全国の大学の対応

能登半島地震で被災した受験者に対する特例措置に関して，全国の大学がそれぞれ検討し情報を公表していった。受験産業大手の旺文社は教育情報センター HP 上に各大学の対応情報を一覧化し公表した。2024(令和 6)年 1 月 25 日付で私立大学の情報一覧を，2 月 13 日付で国公立大学の情報一覧を掲載し，被災者視点の迅速な対応をしていた。

2.3 令和 6 年度大学入学共通テストの実施

大学入学共通テストは通常どおりの実施が予定され，実施に際し能登半島地震発生の影響を鑑みた変更はなかった。1 月 1 日の地震のあと余震が継続して発生していたため，富山大学では共通テスト実施にあたり大きな余震が発生した場合とそうでない場合を想定し，対応策を各試験場監督者に説明し実施に臨んだ。幸い試験時間内の余震はなく共通テストは無事に完了した。なお，2024(令和 6)年 1 月 27 日・28 日実施の追試験は，金沢大学にも試験会場が設置され実施された。

2.4 高校教員からの心配の声

地震発生直後から，輪島市・穴水町・七尾市等の能登半島の中心市街地の被害状況，臨海部の港湾の隆起や山間部の土砂崩れの様子が，全国に一斉に放送された。能登半島での被害状況を見て“能登半島に比較的近い富山大学も被災しているのではないか”と思った高校教員が一定数いたのではないかと推察される。被災状況を懸念する連絡が，関東と東海地方の高校の先生方からメールや電話で 10 件程度あった。富山大学に大きな被害がないこと，学生と教職員の無事をお伝えした。「富山大学に大きな被害が出ていない」旨は，大学 HP「令和 6 年能登半島地震に関する富山大学の対応」に最新情報を掲載し更新した。被災地から遠方で生活される方々で「北陸＝被災地」とイメージされた方が多く，大学の実情が伝わっていないことがわかった。そのため，すでに授業が始まり学生たちが普段の大学生活を送っている様子を写真に撮り，HP に 1 月 18 日付で学内の様子を情報掲載した。直接的被害は少ないにも関わらず多数の予約キャンセルが発生した富山県内の宿泊施設（例えば宇奈月温泉）同様，地震発生によって受験者に芽生えた心理的な不安が，地震被害のない本学の入試に影響しないか，懸念した。

3 出願への影響

3.1 富山大学の入学者選抜の概要

富山大学の 2024(令和 6)年度の入学定員は 1,770 名，入学者選抜の募集人員は一般選抜 1,434 名（81%），総合型 94 名（5%），学校推薦型 242 名（14%）である。総合型選抜は，出願期間が全て 2023(令和 5)年 9 月～11 月，同年中に試験実施，共通テストを課さない選抜は同年 12 月中に合格発表，共通テストを課す選抜では共通テスト結果を受け翌年 2 月の合格発表である。一方，学校推薦型選抜は出願期間が全て 2023(令和 5)年 11 月中，同年中に試験実施，共通テストを課さない選抜は同年 12 月中，課す選抜では翌年 2 月の合格発表である。そのため，2024(令和 6)年 1 月 1 日の能登半島地震の発生が出願に影響する可能性がある入試は，2024(令和 6)年大学入学共通テスト後に出願となる，一般選抜であった。

3.2 一般選抜の全学の志願者動向

一般選抜（前期・後期）の志願者数について，まとめたものが図 1 である。過去を遡り，3 大学合併による新・富山大学となってからの 2006(平成 18)年度から，2024(令和 6)年度までの一般選抜の志願者数を前期・後期でわかる形でグラフ化した。2024(令和 6)年度入試における一般選抜の志願者数は，前期 2,570 人，後期 2,722 人，合計 5,292 人であった。これは，過去 19 年間の富山大学の一般選抜の志願者総数で最も少なく，前期・後期とも最少であった。前年度の 2023(令和 5)年度と比べて，一般選抜全体で 1,248 人（前期 834 人，後期 414 人）の減少となった。

では，2024(令和 6)年度では，どの地域からの志願者が減少したのか。地方別 [1]の志願者数を，今回の 2024(令和 6)年度入試と前年度 2023（令和 5）年度入試で比較したものが，表 1 である。前期では，全国全ての地方からの志願者数が前年度を下回った。後期では，東北地方と北海道からの志願者が微増したものの，他の地方からは減少した。一般選抜全体としては，北海道のみ増減無しだったが，他は全て前年度を下回る状況となった。前期・後期ともに，減少数が最も大きかったのは「東海」地方で，前年度に比べ前期 234 人減，後期 115 人減，合計 349 人減（前年度対比 76%）だった。次いで「首都圏」（前期 164 人減，後期 75 人減で合計 239 人減，前年度対比 61%），「関西」地方（前期 126 人減，後期 92 人減で合計 218 人減，前年度対比 54%）であった。つまり「東海」「首都圏」「関西」の 3 大都市圏からの出願数が大きく減少した。「北陸」地方では，前期 107 人減，後期 46 人減となったものの，合計は 153 人減で前年度対比 94%と留まり，3 大都市圏ほどの大きな減少数にはならなかった。

地方ごとだけではなく，都道府県ごとではどうだろうか。都道府県別での集計が図 2 である。47 都道府県のうち，2024(令和 6)年度の一般選抜の志願者数が多い上位 20 都道府県を左から並べ，2024(令和 6)年度と前年度入試の一般選抜の志願者数と，前年度対比率をグラフ化した。前年度対比の低い都道府県をみると，愛知県 71%，東京都 62%，埼玉県 56%，兵庫県 55%，大阪府 47%，京都府 47%等が目立つ。地方に位置する道県よりも，人口過密の大都市を有する都府県からの志願者数の低下率が著しい。

3.3 一般選抜の各学部の志願者動向

富山大学全体の志願者数でみると，大都市のある地域からの志願者数が昨年度に比べて大きく減少したが，富山大学の 9 学部全てで志願者が減少したのであろうか。学部ごとに，志願者のある都道府県の具合や，都道府県別の占有率は異なる。志願実績のある高校も一律ではない。学部別の志願者状況についてもまとめてみたものが表 2 である。各学部の状況について確認する。以下の説明における（ ）内は，志願者の前年度対比率を示す。学部の志願者数明細や関連するデータは，紙面の都合上掲出しかねるため割愛する。

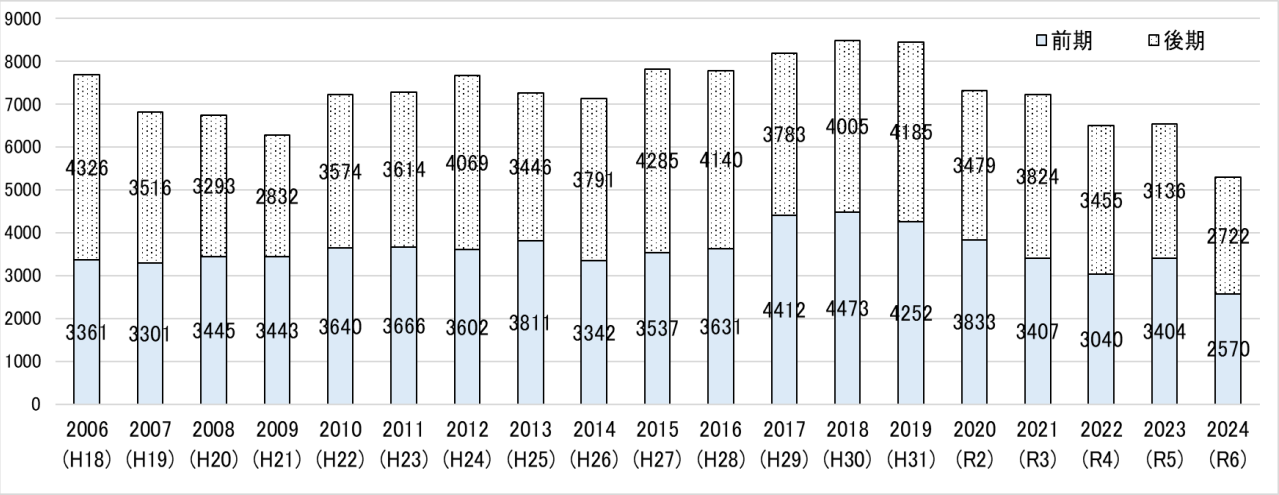


図 1 富山大学 一般（前期・後期）志願者数

表 1 富山大学 一般（前期・後期）地方別志願者数 2024(令和 6)年度と 2023(令和 5)年度 比較

一般	項目	北陸	東海	甲信越	首都圏	関西	北関東	東北	北海道	中四国	九州	他	合計
前期	2024(R6)志願者数	1083	553	347	180	129	96	68	54	26	22	12	2570
	2023(R5)志願者数	1190	787	434	344	255	128	92	57	56	39	22	3404
	志願者増減数 2024(R6)-2023(R5)	−107	−234	−87	−164	−126	−32	−24	−3	−30	−17	−10	−834
	志願者前年度比率 2024(R6)/2023(R5)	91%	70%	80%	52%	51%	75%	74%	95%	46%	56%	55%	75%
後期	2024(R6)志願者数	1204	567	348	188	126	99	69	44	33	31	13	2722
	2023(R5)志願者数	1250	682	402	263	218	100	67	41	59	37	17	3136
	志願者増減数 2024(R6)-2023(R5)	−46	−115	−54	−75	−92	−1	2	3	−26	−6	−4	−414
	志願者前年度比率 2024(R6)/2023(R5)	96%	83%	87%	71%	58%	99%	103%	107%	56%	84%	76%	87%
合計	2024(R6)志願者数	2287	1120	695	368	255	195	137	98	59	53	25	5292
	2023(R5)志願者数	2440	1469	836	607	473	228	159	98	115	76	39	6540
	志願者増減数 2024(R6)-2023(R5)	−153	−349	−141	−239	−218	−33	−22	0	−56	−23	−14	−1248
	志願者前年度比率 2024(R6)/2023(R5)	94%	76%	83%	61%	54%	86%	86%	100%	51%	70%	64%	81%

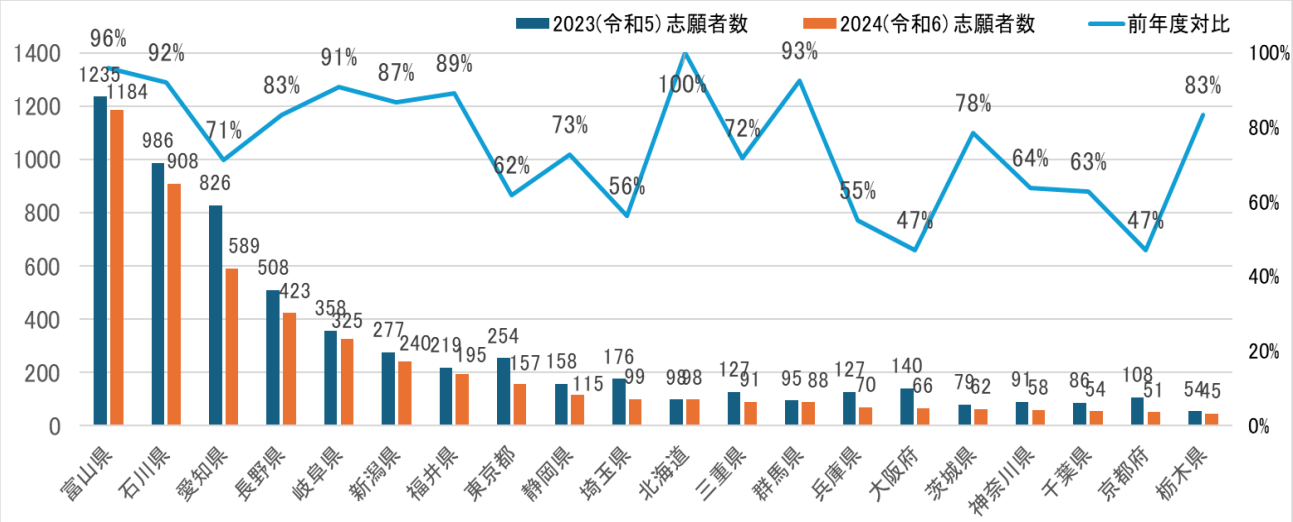


図 2 富山大学 一般志願者数 2024(令和 6)年度と 2023(令和 5)年度 比較

表 2 富山大学 一般（前期・後期）学部別志願者数　2024(令和 6)年度と 2023(令和 5)年度 比較

一般	項目	人文学部	教育学部	経済学部	理学部	医学部	薬学部	工学部	芸術文化学部	都市デザイン学部	合計
前期	2024(R6)志願者数	349	95	523	194	332	211	505	120	241	2570
	2023(R5)志願者数	439	178	519	413	493	313	681	137	231	3404
	志願者増減数 2024(R6)−2023(R5)	−90	−83	4	−219	−161	−102	−176	−17	10	−834
	志願者前年度比率 2024(R6)/2023(R5)	79%	53%	101%	47%	67%	67%	74%	88%	104%	75%
後期	2024(R6)志願者数	345	126	497	432	144	180	519	203	276	2722
	2023(R5)志願者数	378	247	365	531	99	167	632	216	502	3136
	志願者増減数 2024(R6)−2023(R5)	−33	−121	132	−99	45	13	−113	−13	−226	−414
	志願者前年度比率 2024(R6)/2023(R5)	91%	51%	136%	81%	145%	108%	82%	94%	55%	87%
合計	2024(R6)志願者数	694	221	1020	626	476	391	1024	323	517	5292
	2023(R5)志願者数	817	425	884	944	592	480	1313	353	733	6540
	志願者増減数 2024(R6)−2023(R5)	−123	−204	136	−318	−116	−89	−289	−30	−216	−1248
	志願者前年度比率 2024(R6)/2023(R5)	85%	52%	115%	66%	80%	81%	78%	92%	71%	81%

人文学部は，前期90人減（79％），後期33人減（91％）であった。富山県の志願者数は微増の一方，愛知県や長野県からの志願者数が減少した。例年志願のある中部地方からの出願控えで志願者数が減少した。

教育学部は，前期 83 人減（53％），後期 121 人減（51％）で，前期・後期ともに前年度に対して約半分の志願者数となった。全学の中では志願者数が前年度対比で最も減少した。教育学部は入学者に占める地元の富山県出身者の占有率が高い学部であり（4〜5割），減少の要因は富山県の志願者数の大幅減だった。他県からの志願者減もあったが，それ以上に地元富山県内の志願者減少が大きく影響した。

経済学部は，前期4人増（101％），後期132人増（136％）で，全学の中では唯一，一般選抜志願者が前年度よりも増加した。学部改組となり3学科から1学科へ大括り化し，入試制度上受験しやすくなったことが要因として考えられる。志願者が減少した県や高校はあるものの，前年度に志願実績のない新規志願校が一定数あり地震の影響は見えにくい結果となった。

理学部は，前期 219 人減（47％），後期は 99 人減（81％）で，全学で 2 番目に減少率が大きかった。経済学部同様，学部改組となり 5 学科から 1 学科へ大括り化したものの，入試制度は従来よりも複雑化し逆に受けにくくなったことが要因 [2]で，志願者が大幅に減少した。理学部は元来，学内で最も志願実績校の数が多く，全国の広域から志願者を集める学部であるが，前年度に志願者がいたにも関わらず 2024(令和 6)年度に志願者 0 人となった高校が 200 校以上あり，広域遠方からの志願がストップした形となった。特に愛知県からの志願者の減少が最も大きく，3 大都市圏の都府県からの志願減が大きく響いた。

医学部は，前期 161 人減（67％），後期 45 人増（145％）で，前期と後期の動向が異なる。後期は看護学科のみである。看護学科は 2023(令和 5)年度入試において，第 2 次募集を行うほどに志願者減となった影響で，2024(令和 6)年度はその反動で前期・後期ともに志願者が集まった。教育学部同様，入学者に占める地元の富山県出身者の占有率が高いものの年度によって高低差があり（3〜6 割），今回は富山県内出身者の出願が多かったことで，志願者減少とならず地震の影響が見られなかった。医学科は一般選抜で前期のみである。看護学科とは逆に，2023(令和 5)年度入試において 2 段階選抜となるほどに志願者が増加，その反動で 2024(令和 6)年度の志願者は減少に転じた。医学科も地元の富山県出身者が一定（3〜4 割）を占める。その県内志願者の数に大きな増減はなかったものの，例年志願実績があるにも関わらず 2024(令和 6)年度は志願者 0 名の進学校が一定数あった。特に 3 大都市圏に位置する進学校からの志願減が目立ち，医学科の 2024(令和 6)年度志願者が減少した。

薬学部は，前期 102 人減（67％），後期 13 人増（108％）で，前期での減少が目立った。医学科と同様に，薬学科の前期志願者が 2023(令和 5)年度入試に増加，反動で 2024(令和 6)年度志願者は減少した。3 大都市圏の進学校からの出願が，医学科同様に 0 名となったところがあり影響した。

工学部は，前期 176 人減（74％），後期 113 人減（82％）で，前期・後期ともに大きく減少した。工学部は東海地方からの出願が多い学部であるが，その東海地方の高校からの志願者の減少が最も影響が大きかった。なお，工学部は前期において，共通テストと個別学力検査の配点ウェイトが異なる 2 つの枠組み

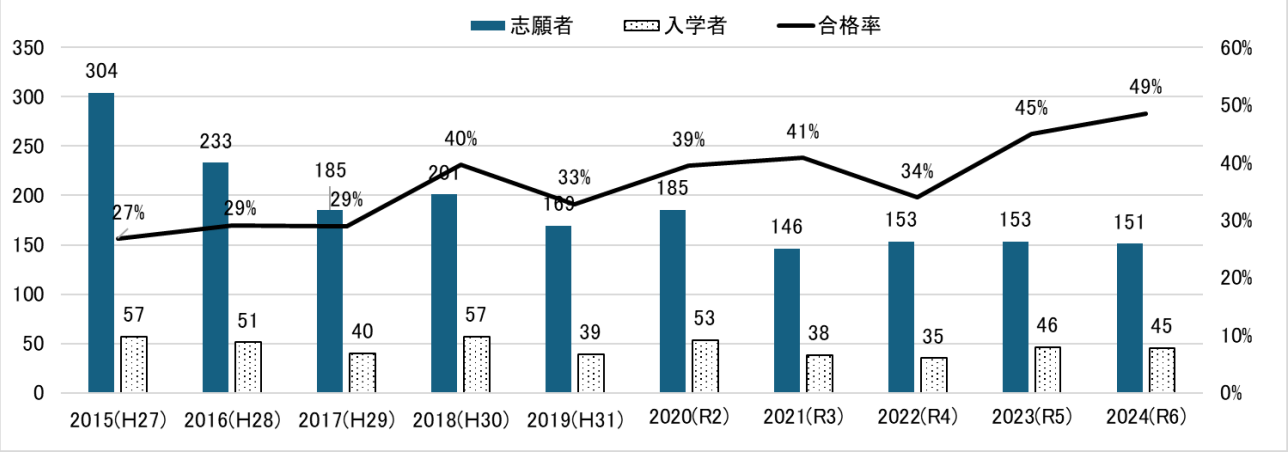


図 3 能登半島の高校から富山大学への志願者数と入学者数

を 2017(平成 29) 年度より設けてきた。導入当初は志願者が急増し高倍率を生み出してきたが，時間の経過とともに共通テスト重視型の倍率はほぼ 1 倍に，個別学力検査重視型の倍率は低下傾向となっている。地震の影響だけでなく，入試制度上の課題が影響している可能性もある。

芸術文化学部は，前期 17 人減（88%），後期 13 人減（94%）だった。微減したものの昨年度とほぼ同様の志願者状況を維持した。富山県内率は他学部に比べて低く全国から学生が集まる構造である。減少は富山県内の志願者減の影響が大きく，地震による出願控えの影響は見受けられなかった。

都市デザイン学部は，前期 10 人増（104%），後期 226 人減（55%）で，後期の減少が大きかった。前期は東京都からの志願者は減少する一方，愛知県からの志願者は減少せず増加となった。後期は愛知県からの志願者が大きく減少し大幅減となった。

以上のように 9 学部を見た場合，それぞれに事情があり状況が異なる。1 つの理由だけで志願者増減を語ることはできないものの，減少の大きかった理由として，3 大都市圏である東海・首都圏・関西，特にその中心都府県である，愛知県・東京都・大阪府からの減少が大きい学部ほど，影響が大きかったと言える。

3.4 能登地方出身者の富山大学への出願と入学

地震が発生した被災地，「能登半島」に位置する高校からの，富山大学への受験状況はどうだったのか。能登半島に位置する高校のうち過去 10 年間で富山大学に志願のあった高校群（対象 9 校）からの志願者数の合計と入学者数の合計ならびに合格率（合格者数の合計／受験者数の合計）が，図 3 である。

10 か年で，志願者数の合計は減少傾向であるが，入学者数の合計は減少傾向にあるものの一定の水準を維持していることがわかる。地震発生前の 2023(令和 5)年度の志願者 153 人で入学者 46 人，地震発生後の 2024(令和 6)年度は志願者 151 人で入学者 45 人だった。このことから地震発生前後で大きな減少はなかったことがわかる。高校別にみれば増減はあったものの，能登半島に位置する高校全体としては，富山大学への志願者数の合計も入学者数の合計も，能登半島地震の前後で大きな変動はなかった。ただし，今後の 2025(令和 7)年度以降で影響が出てくる可能性も考えられる。今後の推移も確認していく予定である。

4 入学者にみる能登半島地震の影響度

富山大学では，合格者に対し入学手続き書類に同封し「入学時アンケート」[3]への回答依頼を行っている。2024(令和 6) 年度のアンケートでは，進路意思決定プロセスに関する設問のひとつに，「能登半島地震」に関する設問を設けた。「2024(令和 6) 年 1 月 1 日に発生した能登半島地震はあなたの大学受験に影響を与えましたか」という設問である。1,426 件の回答者中「かなり影響はあった」43 件（3%），「少し影響はあった」178 件（14%）であった。富山大学 2024(令和 6)年度入学者において能登半島地震は「221 人（回答者中 17%）に影響があった」という結果であった。その回答者の 4 割は石川県，3 割は富山県出身者であった。逆に「地震の影響はなかった」と 83%が回答したわけである。この数字を見ると「地震の影響があった者は 2 割未満で少数」と言えなくもないが，このアンケートは入学手続者に訊ねている。能登半島地震前までは出願を予定（検討）していたものの地震発生によって非出願となった者は，当然ながら含んでいない。非出願者への接触手段を持ち得ていないため，能登半島地震が志願予定者にどこま

で影響を与えたか，直接的には確かめることは難しい。志願者動向から推察する限りである。

なお「入学時アンケート」では受験プロセスとして「入学する学部学科を受験した理由」（複数選択可）の問いを設けている。この中で 2 つの選択肢「高校の先生による薦め」「保護者による意向や薦め」が，前年度よりも大きく減少した。「高校の先生による薦め」は 305 件から 229 件に，「保護者による意向や薦め」は 285 件から 245 件に減少した。「高校の先生」も「保護者」も被災地＝北陸というイメージが先行してしまい，「富山大学」を推す力が弱まったのかもしれない。

5 おわりに

並川ら(2013)は 2008(平成 20)年度の新潟大学における新潟県外出身の志願者の大幅減少について，2007(平成 19)年 7 月に発生した中越沖地震の影響を言及している。地震によって発生した被害とは異なる「間接的」な要因，すなわち県や大学に対する情報の伝わり方やイメージの形成に関する地震の影響を，指摘している。今回の 2024(令和 6)年度の富山大学における志願者の大幅減少は，同様に間接的な地震の影響が受験者の意思決定にマイナスに働いたのではないかと考える。能登半島地震による直接的な被害は富山大学にないにも関わらず，被災地に近いと認識（誤認），または連日の被災地映像によって形成された事実と異なるイメージ（風評）が不安となり，富山県外，特に人口の多い 3 大都市圏からの出願者に影響があったのではないだろうか。ただし，地震による影響だけではなく，学部改組に伴う入試制度変更，志願者数の隔年現象による増減，各学部の志願エリアの広さの違い等の影響も否めない。次年度以降の志願者動向を継続して注視し，地震の影響だったのか，少子化進行の中で志願者減少によるものなのか，他の要因があったのか等，検証していくことが必要であると考える。

注

1) 志願者の出身高校の「所在地」を地方ごとに集計した。区分は以下。「北海道」は北海道，「東北」は青森県・岩手県・宮城県・秋田県・山形県・福島県の 6 県，「北関東」は茨城県・栃木県・群馬県の 3 県，「首都圏」は埼玉県・千葉県・東京都・神奈川県の 1 都 3 県，「甲信越」は山梨県・長野県・新潟県の 3 県，「北陸」は富山県・石川県・福井県の 3 県，「東海」は岐阜県・静岡県・愛知県・三重県の 4 県，「関西」は滋賀県・京都府・大阪府・兵庫県・奈良県・和歌山県の 2 府 4 県，「中四国」は鳥取県・島根県・岡山県・広島県・山口県・徳島県・香川県・愛媛県・高知県の 9 県，「九州」は福岡県・佐賀県・長崎県・熊本県・大分県・宮崎県・鹿児島県・沖縄県の 8 県。
2) 理学部において，改組前は生物学科ならびに自然環境科学科の前期で，個別学力検査は理科 1 科目で受験できたが，改組後は 1 学科となったことで入試制度が変わることになった。改組後の前期「募集区分Ⅰ」では「数学」または「数学と理科 1 科目」が受験科目として必要，「募集区分Ⅱ」では「数学」または「理科 1 科目」で受験できるものの，英語外部検定試験の結果を共通テスト外国語（英語）に加点するしくみとなり複雑化した。また，改組前の自然環境科学科の後期では個別学力検査無しだったが，1 学科となり改組後は個別学力検査が必要となった。
3) 富山大学における「入学時アンケート」の調査は 2023(令和 5)年度入学予定者より実施し，2024(令和 6)年度は 2 回（年）目の実施を行った。Web による回答方式で，進路意思決定のプロセス，高校時代の活動履歴，大学での生活への期待や希望等に関する設問について回答を得ている。回答率は 2 回（年）とも約 8 割。

参考文献

旺文社教育情報センター(2024年1月25日).「【能登半島地震各大学対応一覧（私立大編）】」旺文社教育情報センター https://eic.obunsha.co.jp/file/exam_info/2024/0125.pdf (2024年4月21日).

旺文社教育情報センター(2024年2月13日).「【能登半島地震各大学対応一覧（国公立大編）】」旺文社教育情報センター https://eic.obunsha.co.jp/file/exam_info/2024/0213.pdf (2024年4月21日).

北日本新聞(2024).「宿泊キャンセル5000人」県内ホテル・旅館 能登半島地震で損失1億円 風評懸念，2024年1月6日朝刊

倉元直樹 (2012).「大学入試の危機管理：東日本大震災の経験から」『クオリティ・エデュケーション』**4**, 149-185.

並川努・佐藤喜一・濱口哲 (2013). 「新潟大学における志願者・入学者の動向について」『大学入試研究ジャーナル』**23**, 95-101.

阪神・淡路大震災関西学院報告書編集委員会編集(1996).『激震：そのとき大学人は：阪神・淡路大震災関西学院報告書』. 関西学院

福島真司・齋籐祐輔 (2013). 「東日本大震災が大学入試に与えた影響――地方国立大学の志願者数を巡って―」『大学入試研究ジャーナル』**23**, 157-164.

福島真司・齋藤祐輔 (2014). 「東日本大震災と志願者数の推移――地方国立大学の事例から―」『大学入試研究ジャーナル』**24**, 187-194.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 7-14, 2025

東北大学の入学者選抜における男女差の様相

――選抜区分に着目して――

宮本 友弘，林 如玉，久保 沙織，倉元 直樹，長濱 裕幸（東北大学）

本研究では，東北大学の入学者選抜に関する各種資料を男女差の観点からあらためて分析し，既存の選抜区分が女子比率に寄与しているのか，「女子枠」のような新たな選抜区分の導入が必要なのかを検討した。志願者及び合格者における女子比率は緩やかに増加しており，とくに総合型選抜（ＡＯⅡ，Ⅲ）が寄与していた。また，選抜区分にかかわらず女子は男子より入学後の成績が良好で，優秀な女子学生が確保されている可能性や，対面オープンキャンパスへの参加が入学した学部等の志望決定の促進要因になることが示唆された。以上から，女子比率を高めるには現行の選抜制度や広報活動の改善が重要であり，新たな選抜区分の導入は急務ではないと考えられる。

キーワード：選抜区分，女子比率，男女差，志望動機，入学後の成績

1 問題と目的

現在，日本国内での 4 年制大学進学率は，男女ともに 50%を超え，両者は拮抗しつつある。しかしながら，いわゆる「難関大学」と称される大学，とくに理系分野では女子学生の割合（以下，女子比率）が低いことが課題とされている。そして，大学入学者選抜においては，その解決に向けた取り組みが求められている。

例えば，毎年，文部科学省から通知される「大学入学者選抜実施要項」においては，令和 5 年度（文部科学省, 2022 年 6 月 3 日）から，「第３ 入試方法」に「(5) 多様な背景を持った者を対象とする選抜」という項目が追加された。そこでは，「家庭環境，居住地域，国籍，性別等の要因により進学機会の確保に困難があると認められる者その他各大学において入学者の多様性を確保する観点から対象になると考える者（例えば，理工系分野における女子等）を対象として，入学志願者の努力のプロセス，意欲，目的意識等を重視し，評価・判定する入試方法」とある。趣旨は入学者の多様性の確保ということであるが，「理工系分野における女子」と例示されているところに，上記した課題解決に強く動機づけられていることがうかがえる。こうした方針を受け，いくつかの大学ではいち早く，女子だけが受験できる，いわゆる「女子枠」という選抜区分を設置する動きをみせている。

東北大学においても，女子比率を高めることは重要な課題である。しかし，第一義的には，研究者の多様性を高め，男女共同・協働を実現すること，その一環として女性研究者の支援や採用促進することが目標となっている(東北大学, 2022）。東北大学は，建学の理念に「門戸開放」を掲げ，1913 年には帝国大学として初めて 3 人の女性に入学を許可した歴史を持つ。このような背景から，女性研究者を尊重する校風が形成されており，女性研究者を支援する環境整備に常に取り組んできた。一方で，女子比率を高める取り組みについては，その重要性が認識されているものの，詳細なデータ分析や「女子枠」のような新たな選抜区分の設計に関する具体的な議論には至っていない。

大学入試に関して男女差を扱った研究では，志願者や入学者を対象に志望時期や理由，情報収集活動などを調査し，男女差を比較するものが多い（例えば，北澤ほか, 2012; 藤井, 2017 など)。これらの研究結果は入試制度の改善よりも入試広報活動への活用に主眼が置かれてきた。筆者らの研究（宮本ほか, 2022）でも同様に，女子が本学を志望するにあたって対面オープンキャンパスの影響が大きいことや，受験決定の際に保護者や進路指導の先生の意見を重視する割合が男子学生よりも高いこと等を明らかにした。

以上の通り，東北大学において女子比率を高めるために，「女子枠」のような新たな選抜区分の導入を検討するうえで必要な知見が，十分に蓄積されているとはいえない。そこで，本研究では，東北大学の入学者選抜に関する各種資料を，男女差の観点からあらためて分析し，既存の選抜区分が女子比率にどのように寄与しているのかを探り，その妥当性や改善の必要性を検討し，新たな選抜区分の導入が必要かどうかについての示唆を得ることを目的とした。

具体的には，3 つの資料を分析する。まず，客観的事実として入学者選抜の実施結果（志願者数，合格者数）を取り上げた。対象期間は，大学入学共通テスト

が開始された令和 3 年度入試から令和 6 年度入試までの 4 年間とした。ただし，選抜区分は，総合型選抜のＡＯ入試Ⅱ期とⅢ期 [1]，一般選抜前期日程と後期日程とし，定員が若干名もしくは少数の特別選抜は除外した。

また，合格者（入学者）の志望動機を探るために，毎年実施している新入学者を対象にしたアンケート（宮本ほか, 2022）のデータを活用し，いくつかの質問項目を分析した。さらに，入学後の学修状況を検証するために，卒業までの累積 GPA を分析に用いた。

2 入学者選抜の実施状況

2.1 志願者及び合格者の属性

表１に各年度における男女別の志願者及び合格者の人数と割合を示した。志願者における女子比率は，緩やかな増加傾向にあり，令和 6 年度には 30%を超えた。合格者の女子比率も志願者と同様の傾向を示し，志願者の増加が合格者にも反映されていることがうかがえる。

志願者及び合格者の属性として，ここではとくに入学者選抜に関連すると考えられる出身地域と現役・浪人別の２つに着目する。出身地域については，人数規模を考慮し，北海道，東北，関東，中部，その他（近畿，中国，四国，九州・沖縄，海外）の 5 つに分類した。

まず，志願者の出身地域別の女子比率（表 2）をみると，いずれの地域においても，全体（表 1）と同様に増加傾向にある。ただし，北海道は人数が少ないため，他の地域と比較して女子比率の変動幅が大きい。東北地方では，すべての年度で女子比率が最も高く，令和 4 年度以降は 36%を上回っている。一方，中部地方，関東地方，その他の地域ではいずれも全体の女子比率を下回っており，とりわけ関東地方とその他の地域は相対的に女子比率が低い水準で推移している。合格者における女子比率をみると，地域別の割合はおおむね志願者の女子比率に対応しているが，中部地方では若干上回る傾向にあり，全体並みの割合となっている。

志願者における出身地域の構成比を図１に示した。男女ともに年度によって構成比に著しい変動はみられなかった。男子では関東地方がもっとも多く，次いで東北地方であったが，対照的に，女子では東北地方がもっとも多く，次いで関東地方であった。他の地域については男女でほぼ同程度であった。また，合格者における出身地域の構成比をみると（図 2），男女ともに中部地方の割合が若干増えている以外は，志願者の構成比とおおむね同様の傾向であった。

表１ 各年度の男女別志願者及び合格者の人数（人）と割合（%）

			R3	R4	R5	R6
志願者	男子	人数	5,650	5,407	5,208	5,582
		%	73.2	73.0	70.5	69.9
	女子	人数	2,070	1,999	2,178	2,400
		%	26.8	27.0	29.5	30.1
	合計人数		7,720	7,406	7,386	7,982
合格者	男子	人数	1,786	1,803	1,759	1,767
		%	72.1	72.7	70.9	70.0
	女子	人数	690	678	723	756
		%	27.9	27.3	29.1	30.0
	合計人数		2,476	2,481	2,482	2,523

注）特別選抜は除く

表２ 各年度の出身地域別の志願者及び合格者における女子の人数（人）と割合（%）

			R3	R4	R5	R6
志願者	北海道	人数	51	46	47	77
		%	29.5	31.1	25.8	36.7
	東北	人数	964	965	1,001	1,025
		%	34.2	36.0	36.9	37.6
	関東	人数	673	611	702	854
		%	22.6	20.5	24.4	25.9
	中部	人数	260	258	268	271
		%	24.5	25.8	27.8	26.3
	その他	人数	122	119	160	173
		%	17.6	20.0	24.4	24.3
合格者	北海道	人数	17	18	23	30
		%	23.6	30.0	28.0	33.0
	東北	人数	315	321	306	299
		%	36.6	35.9	37.0	36.6
	関東	人数	215	201	218	263
		%	22.6	21.2	22.2	25.7
	中部	人数	106	104	131	116
		%	26.7	26.9	31.6	30.0
	その他	人数	37	34	45	48
		%	19.0	17.6	25.3	23.4

次に，志願者及び合格者における現役生比率をみると（表 3），両者ともに全体では 7 割以上が現役生であり，増加傾向にあった。男女別にみても増加傾向にあったが，4 年間一貫して女子の方が男子よりも高く，約８割にのぼった。

2.2 選抜区分別の分析

男女別に志願者及び合格者に占める各選抜区分の構成比を算出した。性別にかかわらず志願者（図 3），合格者（図 4）ともに選抜区分の構成比は 4 年間を通してほぼ同程度であった。また，男女を比較すると，

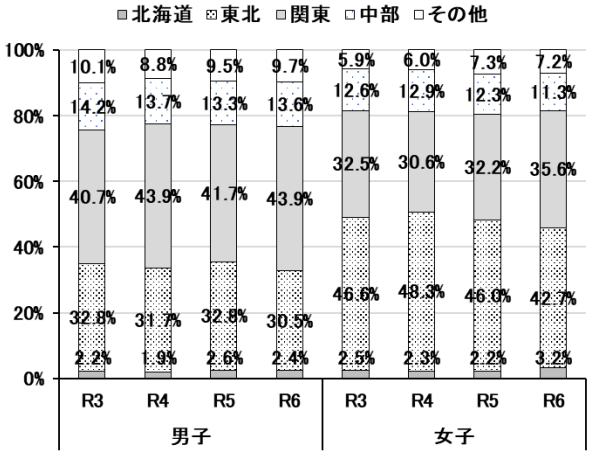


図１志願者における男女別の出身地域の構成比

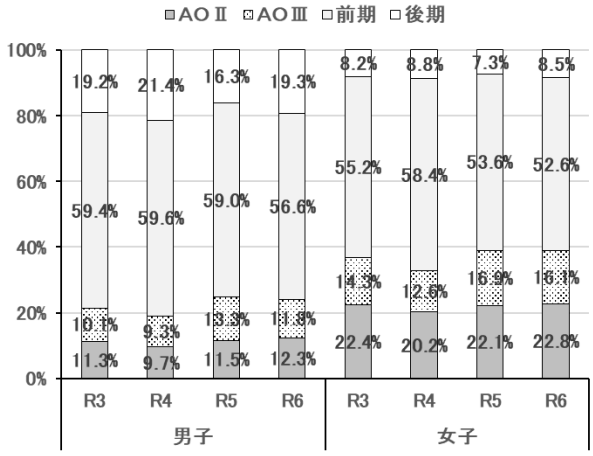


図３志願者における男女別の選抜区分の構成比

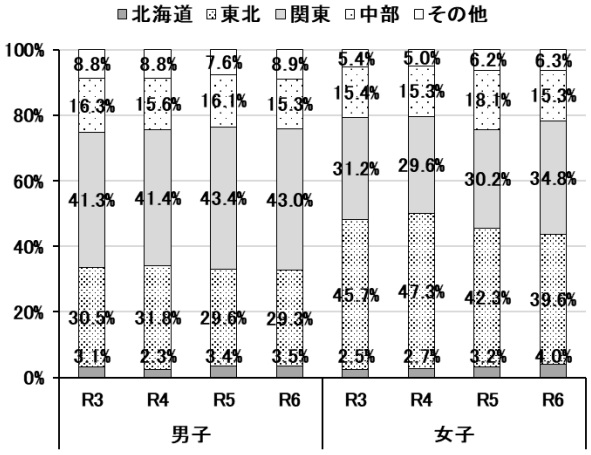


図２合格者における男女別の出身地域の構成比

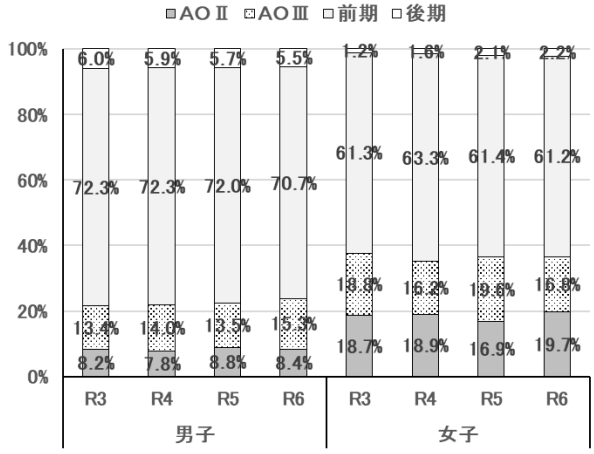


図４ 合格者における男女別の選抜区分の構成比

表３志願者及び合格者
における男女別の現役生比率（%）

		R3	R4	R5	R6
志願者	男子	72.1	73.1	73.2	75.9
	女子	78.2	80.2	80.6	81.8
	全体	73.6	74.8	75.2	77.5
合格者	男子	71.6	73.3	75.3	77.5
	女子	78.8	79.8	82.5	83.0
	全体	73.5	74.9	77.3	79.0

志願者，合格者ともに女子の方が男子よりも，ＡＯⅡ，ＡＯⅢの占める割合が多く，前期，後期の占める割合が少なかった。

次に，選抜区分ごとに志願者，合格者における女子比率を算出した（図５）。志願者，合格者ともに４年間で著しい変動はみられなかった。志願者では，すべての年度でＡＯⅡの割合が最も高く（平均 43.7%），

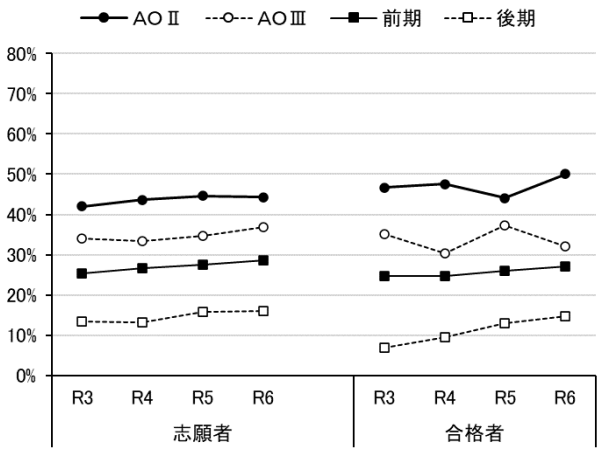


図５ 選抜区分別の志願者及び合格者における女子比率（%）

次いで，ＡＯⅢ（平均 34.9％），前期（平均

27.0%），後期（平均 14.6%）の順であった。また，合格者では，各選抜区分の順位自体は志願者と同じであった。ＡＯⅡは，志願者での割合よりも総じて上回り，とくに令和 6 年度は 50.0%にのぼった。ＡＯⅢは毎年 5%程度の幅で高下がみられた。前期，後期はともにすべての年度において志願者での割合を下回った。

2.3 学部系統別の分析

学部の系統による違いをみるために，10 学部を大きく文系（文学部，教育学部，法学部，経済学部文系），理系（経済学部理系，理学部，薬学部，工学部，農学部），医療系（医学部，歯学部）の 3 つに分けた。なお，一般選抜後期日程は，実施学部が経済学部と理学部のみであること，定員がＡＯⅡ，ＡＯⅢ，前期に比べて少なく，志願者倍率が著しく高いこと等，特殊事情を考慮して今後の分析から除外することとした。

図 6～図 8 は，各学部系統において選抜区分ごとに志願者，合格者の女子比率を示したものである。まず，文系学部をみると（図 6），志願者ではＡＯⅡが 6 割を超え（平均 63.8%），ＡＯⅢ（平均 39.1%），前期（平均 35.6%）よりも著しく高かった。合格者ではＡＯⅡは 7 割（平均 74.9%）を超えたが，ＡＯⅢ（平均 38.0%），前期（平均 36.2%）は志願者での割合と同程度あった。

次に，理系学部をみると（図 7），志願者ではＡＯⅡ（平均 30.0%）が最も高かったが，ＡＯⅢ（平均 27.0%）も同程度あった。前期（平均 18.3%）はそれらより低かった。合格者でも，ＡＯⅡ（平均 31.8%），ＡＯⅢ（平均 24.3%），前期（平均 15.1%）の順であったが，志願者での割合よりもＡＯⅡは高かったが，ＡＯⅢ，前期は低かった。

また，医療系学部をみると（図 8），志願者ではＡＯⅡ（平均 61.4%），ＡＯⅢ（平均 52.9%），前期（平均 46.1%）の順であり，いずれも比較的高い割合であった。合格者でもＡＯⅡ（平均 67.5%），ＡＯⅢ（平均 61.4%），前期（平均 47.9%）の順であるが，いずれも，志願者での割合よりも高い。

以上，学部系統それぞれで固有の特徴がみられた。それらをより明確にするために，男女別に各選抜区分の合格率を算出し，両者の差を求めた（図 9）。総じて，文系学部では女子のＡＯⅡの合格率が男子よりも高く，理系学部では女子のＡＯⅢ，前期の合格率が男子よりも低く，医療系学部ではほぼすべての選抜区分で女子の合格率が男子よりも高かった。

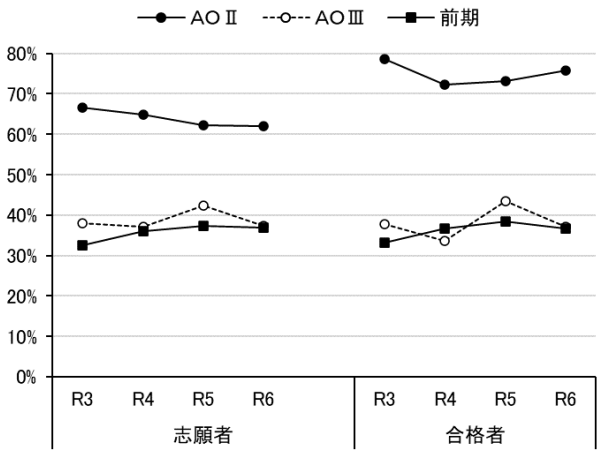


図 6 文系学部における選抜区分別の志願者及び合格者の女子比率

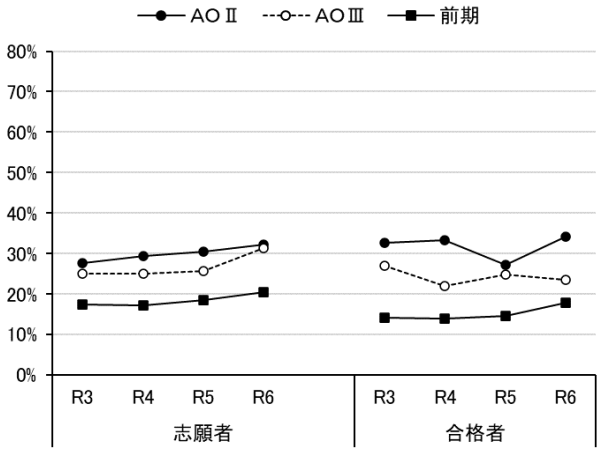


図 7 理系学部における選抜区分別の志願者及び合格者の女子比率

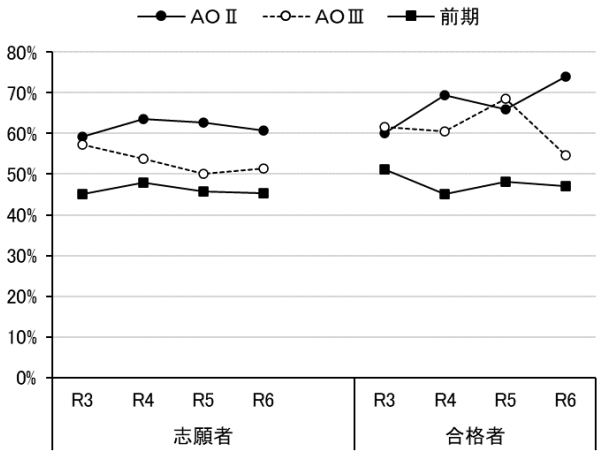


図 8 医療系学部における選抜区分別の志願者及び合格者の女子比率

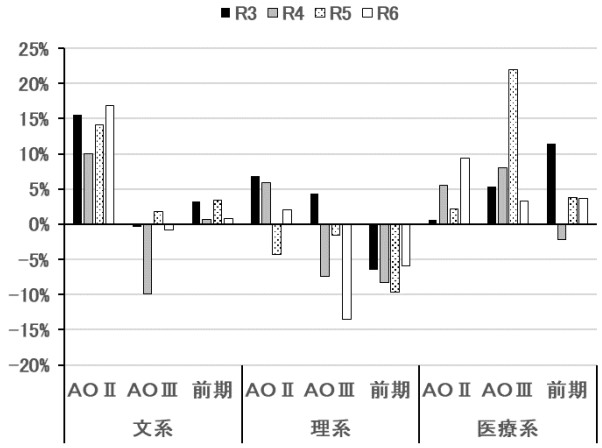


図 9 各学部分類における選抜区分別の合格率（%）の男女差（女子の合格率－男子の合格率）

表 4 入学した学部等が第 1 志望の割合（%）

		R3	R4	R5
文系	男子	94.8	94.3	94.3
	女子	91.2	93.7	93.9
理系	男子	89.6	89.5	88.4
	女子	86.9	86.7	92.9
医療系	男子	92.5	87.8	84.1
	女子	77.3	72.5	83.3

3 志望動機の分析

志望動機に関する男女差を探るために，ここでは，東北大学で毎年実施している新入学者を対象にしたアンケート（詳しくは，宮本ほか, 2022）から，2 つの質問の結果を利用した。1 つは，入学した学部等が第 1 志望であるかどうかを問う質問である。ただし，ＡＯⅡ，ＡＯⅢでは第 1 志望であることが出願要件となっているため，前期で入学した学生のみを対象にした。

もう 1 つは，オープンキャンパスに関する質問であり，具体的には参加の有無，参加した学部等，入学した学部等の志望決定への影響度を尋ねた。志望決定への影響度については，「オープンキャンパスへの参加は，あなたが入学した学部（学科）への志望の決定にどの程度の意味がありましたか？」と尋ね，「決め手となった」，「参考になった」，「あまり関係がなかった」，「全く無関係」の４つの選択肢から回答を求めた。このうち，「決め手となった」を選択した者の割合について分析を行った。これまで，オープンキャンパス参加が入学した学部等の志望決定にあたって重要であることが示されてきた（倉元ほか, 2020）。しかしながら，男女差についての分析は行われてこなかった。なお，令和 6 年度入学者対象のアンケートは，現時点では回収が終了していないため，令和 3 年度から令和 5 年度のデータだけを分析した。

3.1 第 1 志望者の割合

表 4 は，前期で入学した学生を対象に，学部系統別に入学した学部等が第 1 志望である者の割合を示したものである。文系学部及び理系学部ではいずれの年度においても男女ともに約 9 割が第 1 志望者であり，男女差は 5%以内で収まっていた。一方，医療系では，令和 3 年度，4 年度は男子が 9 割弱であったが，女子は 7 割台にとどまっていた。令和 5 年度には男女ともに 8 割強となり，男女差が縮小する傾向がみられた。

3.2 オープンキャンパス参加の影響

東北大学では，新型コロナウイルス感染症の拡大防止のため，令和 2 年度及び令和 3 年度のオープンキャンパスをオンライン形式で実施した。また，令和 4 年度はオンライン形式を継続しつつ，参加者を制限して対面形式による実施を再開した。このため，令和 3 年度から令和 5 年度の入学者のオープンキャンパスの参加経験は，①対面のみ経験者，②対面とオンラインの両方の経験者，③オンラインのみ経験者の３つのタイプに分類される。図 10 は，各年度における参加経験者のタイプごとの男女別の割合を示したものである。令和 3・4 年度の対面のみ経験者の割合は男子の方が若干高かったが，それ以外のタイプでは女子比率が高い傾向がみられた。また，対面のみ経験者の割合は年度を追うごとに減少し，オンラインのみ経験者の割合は増加傾向を示した。

オープンキャンパスが志望決定に与えた影響については，対面のみ経験者及び両方の経験者に対して対面オープンキャンパスについて尋ね，オンラインのみ経験者及び両方の経験者に対してオンラインオープンキャンパスについて尋ねた。それぞれ選抜区分・男女別に「決め手となった」と回答した者の割合を求めた。その結果，対面オープンキャンパスに関しては，図 11 に示す通り，令和 3 年度の前期以外のすべての年度及び選抜区分において，女子の割合が男子よりも高かった。いずれの年度においても女子ではほぼＡＯⅡ，ＡＯⅢ，前期の順で高かった。男子では，ＡＯⅡが他の選別区分よりも高った。オンラインオープンキャンパスに関しては，図 12 に示す通り，全体的に「決め手となった」と回答した割合が対面よりも低く，また，男女差にも一貫した傾向はみられなかった。

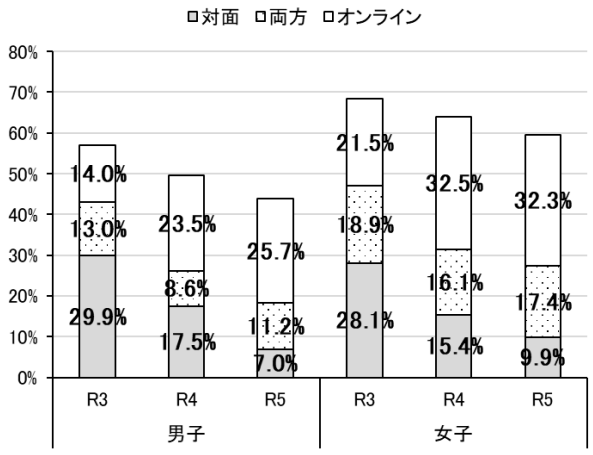


図 10 各年度におけるオープンキャンパスの参加経験者のタイプごとの男女別の割合

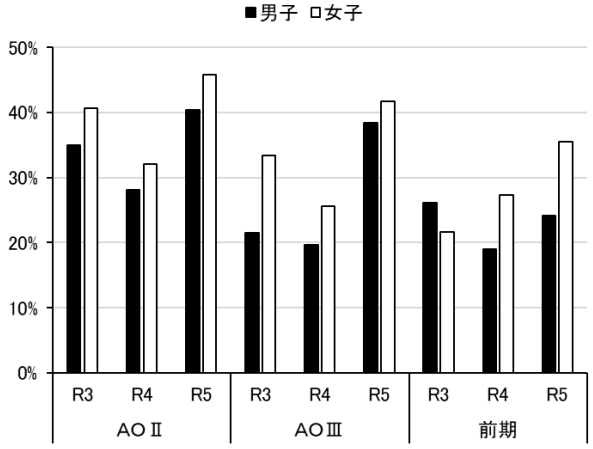


図 11 対面オープンキャンパスが志望決定の「決め手となった」回答者の選抜区分・男女別の割合

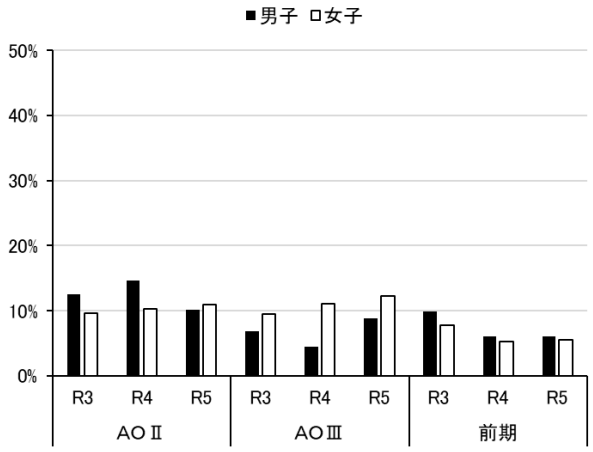


図 12 オンラインオープンキャンパスが志望決定の「決め手となった」回答者の選抜区分・男女別の割合

表 5 各学部系統における選抜区分・男女別の累積 GPA（R3 及び R4 卒業生）

			R3卒業生			R4卒業生		
			AO Ⅱ	AO Ⅲ	前期	AO Ⅱ	AO Ⅲ	前期
文系	男子	*M*	2.64	2.53	2.44	2.56	2.84	2.67
		SD	0.59	0.63	0.64	0.43	0.45	0.51
	女子	*M*	3.11	2.91	2.75	2.94	2.82	2.95
		SD	0.34	0.54	0.56	0.48	0.51	0.45
理系	男子	*M*	2.72	2.76	2.60	2.91	2.86	2.73
		SD	0.55	0.54	0.59	0.48	0.48	0.48
	女子	*M*	2.83	3.00	2.69	3.05	2.99	2.85
		SD	0.48	0.54	0.53	0.41	0.51	0.48
医療系	男子	*M*		2.63	2.34		2.75	2.54
		SD		0.59	0.49		0.45	0.54
	女子	*M*		3.04	2.83		3.11	2.90
		SD		0.38	0.46		0.31	0.41

注）*M*：平均値，*SD*：標準偏差

4 入学後の学修状況

選抜区分別の入学後の学修状況については，標準年限で卒業した者の累積 GPA を算出した結果，ＡＯⅡ及びＡＯⅢの学生が前期の学生よりも高いことが公表されてきた（滝澤, 2022 年 2 月 10 日）。ここでは，同様のデータを用いて，これまで検討されてこなかった男女差の分析を試みた。ただし，本研究の分析対象者のうちもっとも早く入学した者でも令和 3 年度入学であり，現時点で卒業には至っていない。このため，データが整備されている，令和 3 年度及び令和 4 年度に標準年限で卒業した者の累積 GPA を分析することとした。

なお，医学部医学科，歯学部，及び，薬学部薬学科は，6 年間の課程であるため，それ以外の者よりも入学年度が 2 年早い。また，医療系の学部（医学部，歯学部）においては，ＡＯⅡが平成 30 年度入試から導入されたことから，令和 3 年度及び 4 年度卒業生のデータは，4 年間の課程である医学部保健学科看護学専攻のみだけである。このうち，男子学生が令和 3 年度は 1 名，令和 4 年度は 0 名であったため，分析から除外した。結果の解釈に際しては，こうしたサンプルの状況に留意する必要があるが，男女差を探る上での参考資料にはなると考えられる。

表 5 は，学部系統ごとに選抜区分・男女別による累積ＧＰＡの平均値と標準偏差を示したものである。

令和 4 年度文系のＡＯⅢを除くすべての学部の選抜区分で，女子の方が男子よりも卒業までの累積 GPA は高かった。

5 考察

本研究では，東北大学の入学者選抜に関する各種資料を男女差の観点からあらためて分析し，既存の選抜区分が女子比率にどのように寄与しているかを探った。

令和 3 年度から令和 6 年度までの志願者及び合格者の全体的な状況を分析した結果，志願者及び合格者における女子比率は緩やかな増加傾向を示し，令和 6 年度にはともに 30%を超えた。このことから，既存の入試制度が女子比率を維持・増加させる上で一定の機能を果たしていることが示唆された。

女子の志願者層の特徴として，まず，出身地域についてみると，女子の約 4 割が東北地方出身であり，約 3 割が関東地方出身であった。一方，男子では東北地方が約 3 割，関東地方が約 4 割を占めていた。また，選抜区分に関しては，女子は男子に比べて総じてＡＯⅡ及びＡＯⅢに志願する者が多く，合格する者の割合も高かった。

これらの結果を踏まえると，出身地域と選抜区分との間に何らかの関連がある可能性も考えられる。この可能性を検討するために，選抜区分及び男女別に出身地域の構成比を集計した。本研究におけるこれまでの分析から，志願者と合格者の構成比に大きな違いがみられず，また，年度ごとの変動も小さいため，令和 3 年度から令和 6 年度の志願者データを併合して集計した。その結果，表 6 に示す通り，女子においてはＡＯⅡ，ＡＯⅢ，前期では東北地方の割合が高い。一方，男子においては，ＡＯⅡでは東北地方，ＡＯⅢ，前期では関東地方の割合がそれぞれ高い。

以上から，とくにＡＯⅡとＡＯⅢは，東北地方の女子に対して強い訴求力をもっていることが示唆される。このことが，本学における女子比率の維持・増加に寄与してきたと考えられる。では，なぜ女子，とくに東北地方の女子にとって，ＡＯⅡとＡＯⅢは訴求力が強いのであろうか。

女子に限らず東北地方の高校生にとって，東北大学は「あこがれの大学」であり，比較的早い時期から第 1 志望となる傾向がある。加えて，女子の方が男子よりも地元志向が強いとされる。このため，「合格したら必ず入学することを確約できる者」を出願要件とするＡＯⅡとＡＯⅢは，女子，とりわけ東北地方の女子と高い親和性を持つと考えられる。また，ＡＯⅡでは筆記試験，ＡＯⅢでは大学入学共通テストを課しており，一般選抜の準備と重なる部分が多い。そのため，これらの選抜区分は志望学部等を受験する機会を複数回提供するものとして受け止められている。このことから，現役志向が強いとされる女子にとって，ＡＯⅡやＡＯⅢが選択肢として受け入れられやすいと考えられる。伊佐（2021）は，難関大への進学者において女子が男子に比べて少ない一因として，女子の浪人選択率の低さを指摘している。表 3 で示した通り，女子の方が男子よりも現役生の割合が高いことは，女子のこうした志向とも整合すると考えられる。

表 6 選抜区分・男女別の出身地域の構成比（%）

		北海道	東北	関東	中部	その他
AO Ⅱ	男子	2.5	55.2	26.2	8.5	7.5
	女子	2.4	60.9	24.3	6.5	5.9
AO Ⅲ	男子	2.3	37.7	40.4	12.9	6.8
	女子	2.1	44.4	35.5	11.6	6.4
前期	男子	2.5	32.1	42.7	14.4	8.4
	女子	2.9	43.5	32.5	14.5	6.5
後期	男子	1.5	14.4	53.0	15.2	15.9
	女子	1.1	22.4	53.0	13.3	10.2

以上は，あくまで推測の段階にとどまるものである。ＡＯⅡとＡＯⅢが，今後も女子比率の維持・向上に寄与するためには，その訴求力の強さのメカニズムを解明することは重要な課題である。

現状の選抜区分における課題として，理系学部のＡＯⅢ及び前期において女子の合格率が男子よりも低い点があげられる。ＡＯⅢでは大学入学共通テストが課され，前期では加えて個別学力試験が課されるため，これらを構成する教科・科目に関する学力の問題が影響している可能性がある。しかしながら，女子が理科系の教科・科目が不得意とするという単純な話ではない。学力的な側面を独自の筆記試験で評価するＡＯⅡでは，理系学部においても女子の合格率が総じて高い。従来から，女子は志望時期が早いことが示されており（北澤ほか, 2012; 藤井, 2017），より学力の高い層がＡＯⅡを志願し，合格した可能性も考えられる。

女子が本学を志望する要因として，オープンキャンパスへの参加が影響を与えている可能性が示唆された。実施形式（対面，オンライン）を総合すると，女子の方が男子よりもオープンキャンパスへの参加率は高かった。とくに，ＡＯⅡ，ＡＯⅢで入学した者にとっては，対面オープンキャンパスの参加が，入学した学部等の志望決定の「決め手」となる傾向が認められた。一方，コロナ禍により対面での参加機会が制限された

中，オンラインオープンキャンパスはその代替手段として機能したが，志望決定への影響は小さく，男女間で顕著な差はみられなかった。宮本ほか（2022）の研究では，受験理由の自由記述に基づくテキストマイニングの結果から，女子が対面オープンキャンパスを通じて東北大学の魅力を感じ，自分の興味にあった学びができることを重視しているという仮説が生成されている。本研究の結果は，その仮説を一定程度支持するものといえる。また，対面オープンキャンパスの地理的な参加しやすさが，ＡＯⅡおよびＡＯⅢにおける東北地方出身女子の割合の高さに影響している可能性も考えられる。

ただし，対面オープンキャンパスの志望決定の影響力を過剰に評価するのを避けるべきである。図 10 で示したように，対面オープンキャンパスの参加率が減少しているにもかかわらず，表 2 で示される女子の志願者数は増加している。対面オープンキャンパスの参加経験はあくまで 1 つの要因に過ぎず，他にも女子の志望決定を促す要因があると考えられる。これらの要因を明らかにすることが，今後の課題である。

入学後の学修状況については，参考資料の分析結果ではあるが，選抜区分にかかわらず，全体的に女子の方が男子よりも卒業までの累積 GPA は高いことがうかがえた。このことから，既存の選抜制度が優秀な女子学生の確保につながっている可能性があることが推察される。今後，入学後の学修状況をさらに検証するために追跡調査を継続するとともに，女子の学修状況が男子よりも良好である原因の解明も必要である。

以上，本学においては，ＡＯⅡ及びＡＯⅢが女子比率の維持・向上に寄与してきた。選抜区分にかかわらず，女子の大学での学修状況も良好である。したがって，「女子枠」といった新たな選抜区分を導入することは急務ではないと考えられる。現状の制度を一層改善することが重要であろう。例えば，女子比率を高めるためには，一般選抜の志願者，とくに理系学部において増やすことが必要であろう。そのための方策の 1 つとして，対面オープンキャンパスへの参加を促すことが有効であると考えられる。

なお，今回の分析では探索的であったため，いくつかの課題が残った。とくに，学部の系統分けにおいて，医学部医学科，医学部保健学科，歯学部を同じ医療系とした点はやや不適切であった。女子が将来，医師・歯科医師を目指す場合と，それ以外の医療職を目指す場合では，進学先の選択方略が異なること（伊佐，2021）が示唆されている。この点を含め，上記した諸課題についてさらに精査していく必要がある。

注

1）東北大学のアドミッション・ポリシーでは，総合型選抜における学力については，一般選抜と同等以上の水準を求めており，ＡＯ入試Ⅱ期（11 月）では個別の筆記試験，ＡＯ入試Ⅲ期（2 月）では大学入学共通テストと個別の筆記試験（一部の学部等）を課している。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP23K20711，JP21H04409 の助成を受けたものである。

参考文献

藤井恒人 (2017). 「志望大学の認知,志願確定と情報収集時期,方法の関係―入学者アンケート分析より――」 『大学入試研究ジャーナル』**27**, 103-108.

伊佐夏実 (2021). 「難関大に進学する女子はなぜ少ないのか――難関高校出身者に焦点をあてたジェンダーによる進路分化のメカニズム」 『教育社会学研究』**109**, 5－27.

北澤武・渡辺美紀・上野淳 (2012). 「一般入試選抜を対象とした入学志願者の傾向分析――過去3年間の入学志願者アンケート調査分析から――」 『大学入試研究ジャーナル』**12**, 163－171.

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.

宮本友弘・久保沙織・倉元直樹・長濱裕幸 (2022). 「東北大学志望を促進する要因の検討――新入学者アンケートから――」 『大学入試研究ジャーナル』**32**, 69－76.

文部科学省 (2022年6月3日). 「令和５年度大学入学者選抜実施要項」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20210617-mxt_daigakuc02-000010813_1.pdf (2024年4月25日)

滝澤博胤 (2022年2月10日). 「AO入学者の学業成績がいい理由」朝日新聞 Adua https://www.asahi.com/edua/article/14543703 (2024年4月25日)

東北大学 (2022). 国立大学法人東北大学 第 4 期中期目標・中期計画」東北大学 https://www.bureau.tohoku.ac.jp/kohyo/kicho/itiran2022.pdf (2024年4月25日)

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 35 号, 15-22, 2025

台湾の多様な入学者選抜の特徴

――学力保証の観点から――

小川 佳万（広島大学），小野寺 香（奈良女子大学），石井 佳奈子（広島大学）

台湾では2000年代以降に大学入学者選抜方法の多様化が進み，大学入学者の約60%が，全国型の学力筆記試験の成績に加えて募集単位が独自に定める方法によって選抜されている。本稿は，そのうち「個人申請選抜」に焦点をあわせ，学力保証の仕組みについて検討した。その結果，多くの募集単位は全国型の学力筆記試験の成績を二段階選抜の各段階において活用していること，第二段階の評価全体に占めるその割合は規定の範囲内で高く設定されていることが確認された。また，受験者に提出を求める資料については，受験者自身が作成するものであっても高級中学教員による確認が求められ，高級中学による当該受験者の学力に関する評価を入学者選抜において用いていることが確認された。

キーワード：台湾，大学入学者選抜，個人申請選抜，学力保証

1 はじめに

近年，日本の大学入学者選抜では，総合型選抜の割合が増加しており（国立・公立・私立大学を含む大学全体でみると総合型選抜の割合は 2020 年度には 13.4%，2022 年度には 19.3%），そこでは受験者の学力を多面的に評価するべく，各大学は様々な方法によって入学者を選抜している（文部科学省, 2023）。

それは，多様な資質をもつ受験者を評価するために望ましいとされるが，その前提に学力の保証があることは言うまでもない。例えば，大学全体における総合型選抜の割合の増加の背景の１つとして，国立大学におけるその増加があるが，国立大学協会は「確かな学力とともに多様な資質を持った高等学校・高等専門学校卒業者を受け入れる」ため，多面的な評価が有効であるとしている（国立大学協会, 2015）。このように，総合型選抜は受験者の多様性を尊重するが，その前提として大学入学者の学力保証があることが確認されている。また，総合型選抜に相当する，従前よりなされてきた多様な選抜方法を伴う入試には，しばしば「学力不問」入試と揶揄される場合もあったが，これもまた前提となるはずの学力保証が不十分であるという課題を指摘するものであった。

ところで，このように大学入学者選抜制度において，募集単位ごとに様々な方法によってなされる選抜が特に 2000 年代に導入されてきたのは日本だけでなく，中国，韓国，台湾の東アジアの国・地域で共通する。各国・地域では，全国型の学力筆記試験の成績を積極的に用いる一般選抜に加え，大学が独自に選抜の対象や方法，評価基準を定める独自選抜を導入しており，それによって選抜方法が多様化してきている（石井, 2020）。

台湾でも，特に 2000 年代からそうした独自選抜が制度化され（具体的には「個人申請選抜」および「学校推薦選抜」。詳細は後述），2023 年において当該選抜を経て大学へ入学する者の割合は入学者全体の約 60%を占める（行政院, 2024）。

本稿は，台湾を対象として，独自選抜において選抜方法が多様化するなかで入学者の学力を保証する仕組みを明らかにする。その重要性は，上記の通り日本でも認識されており，台湾を事例にそれを明らかにすることによって示唆が得られると考えられる。

2 台湾の大学入学者選抜制度

2.1 大学入学者選抜制度の概要

台湾の大学入学者選抜制度は主に３種類の選抜によって構成される。以下，それぞれの概要について整理する（大學招生委員會聯合會, 2024a）。

１つ目は「筆記試験（考試分発）選抜」である。筆記試験による客観性を重んじ，全国型の学力筆記試験の点数に基づき選抜を行うものである。

２つ目は「個人申請（申請入學）選抜」である。受験者の適性も勘案し，多様な観点から優れた受験者を選抜するための方法を募集単位が決定する。これは社会的弱者の受験機会の保障に貢献することもねらいとされている。

３つ目は「学校推薦（繁星推薦）選抜」である。進学機会の地域間格差是正を目的として，各高級中学（後期中等教育段階に相当）に少数の定員を予め割り

振るものである。入学者選抜の方法は上記の「個人申請選抜」と同様，各募集単位が決定している。

これら 3 つの大学入学者選抜による入学者の比率の推移を示したのが図 1 である。2000 年代は「筆記試験選抜」による大学入学者の割合が多かった（2008 年には 8 万 1,409 人（全体の 74.1%））。しかし 2010 年代に入ると特に「個人申請選抜」による入学者の割合が大きくなってきた（2022 年には「個人申請選抜」4 万 6,875 人（53.8%），「筆記試験選抜」2 万 5,028 人（28.7%））。

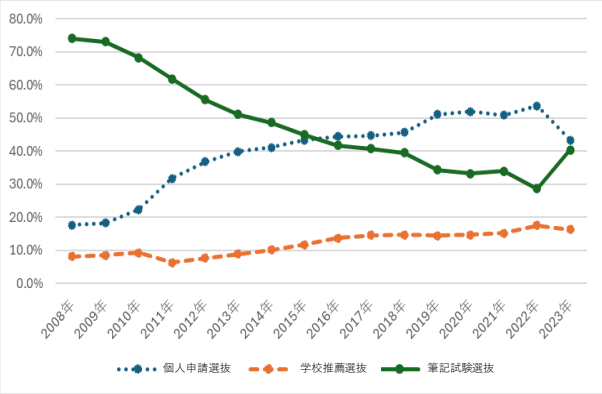


図 1　大学入学者選抜別にみる入学者比率の推移
出所）行政院（2024）．「大學校院招生錄取人數」
https://www.gender.ey.gov.tw/gecdb/Stat_Statistics_Query.aspx?sn=CTE1CnibG849cP2W53t!qQ%40%40&statsn=IPnr9OiDJ2IebZpSRzggCQ%40%40&d=m9ww9odNZAz2Rc5Oj%24wIQ%40%40　(2024 年 12 月 22 日).

このように「個人申請選抜」の占める割合が増加するなか，各募集単位で実施される選抜方法の種類や評価の比重等に多様性が認められるようになってきた（南部, 2016）。「個人申請選抜」は，募集単位の要求と受験者の適性が合致する，すなわち相互選択の成立を重視した選抜でもあり，ここでの「適性」は学業成績に限らず，受験者の関心や経験なども含まれる。なお受験者は，最大 6 つの募集単位へ出願が可能である。

「個人申請選抜」は例えば，面接試験，筆記試験，資料審査，実技等，多様な方法で入学者を選抜するが（日暮・石井, 2015），それらに加えて必ず全国型の学力筆記試験である「学科能力試験（學科能力測驗）」の成績を選抜基準として利用する必要がある（詳細は後述）。このように台湾では選抜方法等が多様化するなかでも，全国型の学力筆記試験の優位性が維持され（石井, 2020），先行研究では，それを選抜方法の多様化における学力保証のメカニズムの 1 つとして考察している。

日暮・石井（2015）は，「個人申請選抜」による入学者の大学入学後の成績は，「筆記試験選抜」による入学者よりも良好の傾向にあることを指摘したうえで，その理由の 1 つとして，「学科能力試験」の成績を選抜基準として用いることで受験者の基礎学力が保証されると指摘しており，有益な示唆が得られる。

本稿では，日暮・石井（2015）に基づき，学力を「後期中等教育段階の学校教育をとおして身に付けるべき基礎的知識・技能」としてとらえ，大学は入学者選抜において学力保証メカニズムをいかに機能させているかについて，次の 2 点から明らかにする。

まず，大学が「個人申請選抜」において「学科能力試験」の成績をいかに利用しているかについて整理する。規定により，「個人申請選抜」において大学の各募集単位は同試験の成績を利用する必要があるなかで（詳細は後述），その利用傾向を把握することによって，入学者選抜における学力保証メカニズムの機能を明らかにすることができる。

次に，受験者が大学に提出する資料について整理する。既述の通り，一般に「個人申請選抜」の選抜方法には「資料審査」も含まれ，その原則の 1 つとして，各大学は資料によって受験者の基礎学力を評価することがあげられている（高等教育司, 2021）。つまり，資料も学力保証を目的として選抜で用いることが想定されている。そのため，大学がどのような資料の提出を求めるかを整理することは，学力保証メカニズムの機能について明らかにすることにつながる。

その方法としては，「大学独自選抜委員会（大学甄選入学委員会）」が毎年公開し，受験者が受験科目や要提出の資料を確認することができる Web サイトに掲載された各募集単位の入学者選抜に関する情報を整理し考察する[1)]。

調査対象は，「個人申請選抜」を実施する商業・管理学系（「学系」は日本の大学の学科に相当する）および工学系とする。教育部（2023）によると，2022-2023 学年度において商業・管理学系の学生数は 14 万 9,866 人（17.5%），工学系（工程及工程業學門）は 14 万 8,656 人（17.4%）であり，それぞれ文系・理系で最大の在学生数であるため，本稿ではそれぞれの代表として 2 学系に着目する。具体的には，「個人申請選抜」を実施する大学 66 校のうち，商業・管理学系に該当する 48 大学 75 学系と，工学系に該当する 44 大学 99 学系を対象とする。なお，それらを設置者別にみると，国立大学が 26 校（91 学系），私立大学 26 大学（83 学系）である（「国立」は台湾の表記に従

った）。

また，2024 年 3 月に台北市内の進学校の 1 つである公立高級中学の進学指導担当教職員へ行った聞き取り調査の結果も，考察のさいに用いる[2)]。

2.2 大学入試制度の多元化における「学科能力試験」

2.2.1 「学科能力試験」の導入

2000 年代以降，大学入学者選抜機会の複数化や選抜方法の多様化等を実現すべく，「多元化」をキーワードとして台湾の大学入試改革はなされてきた。その経緯は次の通りである。

第二次世界大戦直後は，各大学が独自に入学試験を実施していたが，試験を実施する大学側の負担や，受験者（特に複数大学を受験する者）の負担が大きいこと等によって，複数の大学による連合統一試験（「聯考」）が実施されるようになった（奏, 2004）。連合統一試験は，その時間や問題が統一されているため選抜の公平性が評価されてきたが，いっぽうで受験競争の激化に伴い，その課題として，試験制度の硬直化，画一的な答案方式，大学間の過剰な序列化が指摘された（教育部, 2002）。

その改善も含め，次の 3 つの目標をかかげて大学入学者選抜制度の「多元化」が進められた。1 つ目が，多様な入学者選抜の機会を提供することで，受験者やその保護者による選択を尊重し，社会的弱者への進学機会を保障することである。2 つ目は，それまで大学が選抜に関与することが少なかったことを受け，大学による入学者選抜の自主性を尊重することで大学の特色等を強調することである。3 つ目は，学校教育において画一的で過度な受験対策を減少させることであった。

なお，1994 年には大学教育を受けるのに必要な基礎学力を受験者が備えているかを検査する「学科能力試験」が導入された（南部, 2016）。そのさい，基本的な知識を統合し，様々な文脈における問題解決能力を測ることや，読解力，図表の解釈力，根拠の活用力，論理的推論力，分析力，説明力等を測ることを目的として試験問題が構成された（大學入學考試中心, 2024a）。

「大学学生募集委員会連合会（大學招生委員會聯合會）」による募集規定によると，「個人申請選抜」において各大学の募集単位は，受験者に対して「学科能力試験」の受験を少なくとも 1 科目は課さなくてはならない。また，最大 4 科目を指定して，受験を課すことが可能である（大學招生委員會聯合會, 2024b）。

ただし，「個人申請選抜」の趣旨である多様な観点による選抜を妨げないために，選抜総得点に対する「学科能力試験」の得点の比率は 50%以内にとどめることも規定されている（大學招生委員會聯合會, 2024b）。

2.2.2 「学科能力試験」の科目と成績

受験者の基礎学力を測る「学科能力試験」について，以下で整理する[3)]。

まず「学科能力試験」は，毎年 1 月下旬から 2 月初めに実施され，基本的にすべての大学進学希望者はそれを受験する必要がある。試験は「大学入学試験センター（大學入學考試中心）」により実施され，試験問題は教育部が定める高級中学の教育課程の必修範囲から出題される。試験教科は「国語（國文）」「英語（英文）」「数学A」「数学B」「社会」[4)]「自然」[5)]である。

「学科能力試験」の結果は，2 月中旬に受験者に通知される。そのさい，結果は素点ではなく，科目ごとに 16 段階（0～15：15 が最高段階）で相対的な位置，すなわち等級（原語：級分）で示される。

さらに成績表には，もう 1 つの指標として，各科目の成績を 5 段階（「頂標」，「前標」，「均標」，「後標」，「底標」）で示した評価も記される。例えば，「頂標」の場合は上位 12%以上の等級の受験者が該当する。同様に，「前標」は上位 25%，「均標」は上位 50%，「後標」は上位 75%，「底標」は上位 88%となる。これら 15 段階の級と 5 段階の標の対応は固定化されておらず，受験者の成績の分布状況によって変化する。

なお，「個人申請選抜」で主に用いられるのは後者の 5 段階の標の成績であり，各募集単位が要求する水準を各科目において満たしているか否かが合否に影響を与える。

3 「個人申請選抜」における「学科能力試験」

以下では，「個人申請選抜」での「学科能力試験」の成績の利用状況を整理する。各大学の募集単位は，「個人申請選抜」の第一段階では「学科能力試験」の成績を用いて，第二段階では各募集単位が定める方法により選抜する。表 1 は，「個人申請選抜」における評価について，国立台湾大学の機械工学系と情報管理学系の例を示したものである。

まず，表 1 から，両学系ともに第一段階において「学科能力試験」の成績について，5 段階の標を用いて各科目の「最低要件」を規定していることが確認できる。試験に関する情報の透明性に高い配慮が払われ

る台湾では，選抜に関する詳細情報が公表されており，これにより，受験者に対して求める学力水準を明確に示すことができる（日暮・石井, 2015）。また，第二段階で適切な選抜ができるよう受験者数を調整するための「第一段階選抜倍率」も公表される。

また，選抜の第二段階でも，「学科能力試験」の成績は評価の対象とされていることが確認できる。表 1 では，情報管理学系，機械工学系ともに第二段階の評価全体に占める「学科能力試験」の成績の割合は 40%となっている。

それに加えて，各募集単位が指定する方法で選抜が行われる。表 1 の情報管理学系の場合は，資料審査および面接であり，機械工学系は資料審査および総合筆記試験が課され，それぞれ評価全体の 30%を占める。

このように，「学科能力試験」の成績は「個人申請選抜」の両段階で利用されている。第二段階でも「学科能力試験」の成績をもとに学力を評価しながら，募集単位が定める多様な方法によって受験者を総合的に評価し選抜を行っている。

なお，国立台湾大学以外の商業・管理学系と工学系の選抜方法を調査すると，「学科能力試験」の成績を，第一段階ではすべての大学が利用し，第二段階においてもほとんどの大学が利用していることが確認できた（3 大学 6 学系のみ不使用でありいずれの大学も私立大学である）。

また，第二段階の評価全体に占める「学科能力試験」の成績の割合をみると（表2），商業・管理学系は31～40%と設定している学系が 23 学系と最も多く，次点が 21～30%（14 学系），41～50%（14 学系）であったのに対して，工学系は 41～50%と設定している学系が 39 学系と最も多く，次点は 31～40%（27 学系）であった。上記の通り，規定によって，「個人申請選抜」における総得点に占める「学科能力試験」の得点の比率は 50%以内と定められている。表 2 より，同規定の範囲内で高い比率がおかれる傾向にあることを確認できる。

なお「個人申請選抜」の第二段階において「学科能力試験」が占める評価割合の平均を商業・管理学系と工学系で比較すると，工学系の方が高い傾向にある（商業・管理学系は 30.3%，工学系は 37.5%で，0.1%水準で有意差がみられた）。

表 1 「個人申請選抜」の評価基準の例

第一段階 「学科能力試験」 「英語リスニング試験」			第二段階 成績の計算方法及び成績比率				
国立台湾大学情報管理学系							
科目	最低要件	第一段階選抜倍率	「学科能力試験」成績計算方法	評価に占める割合	指定項目	標準	評価に占める割合
国語	-	-	1.00		資料審査	70 点	30%
英語	頂標	3	1.00		面接	-	30%
数学A	頂標	3	1.00	40%			
自然	-	-	1.00				
国英数A自	-	5	1.00				
国立台湾大学機械工学系							
科目	最低要件	第一段階選抜倍率	「学科能力試験」成績計算方法	評価に占める割合	指定項目	標準	評価に占める割合
英語	均標	3	1.00		資料審査	-	30%
数学A	前標	3	2.00	40%	総合筆記試験A	-	30%
自然	前標	3	2.00				

出所）大學招生委員會聯合會（n.d.）「113 學年度 大學申請入學招生 校系分則查詢」
https://www.cac.edu.tw/apply113/system/ColQry_vforStu113apply_GF84ad9zx/ShowSchool.php (2024 年 12 月 19 日).

表２ 「学科能力試験」の評価割合（学系別）

	商業・管理学系	工学系
0%	3	3
1~10%	15	5
11~20%	12	9
21~30%	14	16
31~40%	23	27
41~50%	14	39
合計	75	99

出所）大學招生委員會聯合會(n.d.)「113 學年度 大學申請入學招生 校系分則查詢」をもとに筆者作成。

また，第二段階の評価に占める「学科能力試験」成績の割合の平均について，商業・管理学系，工学系それぞれで，設置者別で比較すると（図２および図３），いずれも私立よりも国立大学のほうが高く，「学科能力試験」による学力の確認が重視される傾向にある。

なお既述の通り，「個人申請選抜」では，各大学の募集単位は「学科能力試験」で最大４科目を指定して，受験者に課すことが可能である（例えば表１の場合，情報管理学系は４科目，機械工学系は３科目の受験を求めている）。このように科目を限定する目的は，大学入試対策として全科目を学ぶのではなく，受験者の興味関心や志望学系の要求に合わせた科目の学習に集中することを目指したものであった（大學入學考試中心，2018a）。しかし，実際には，「個人申請選抜」において受験者は最大６つの募集単位への出願が可能

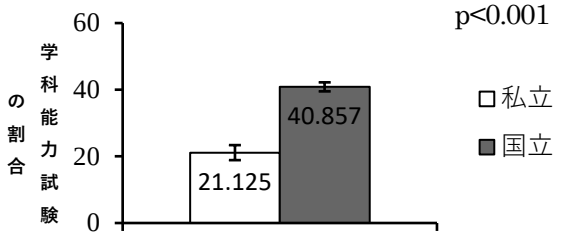


図２ 設置者別学科能力試験の割合【商業・管理学系】

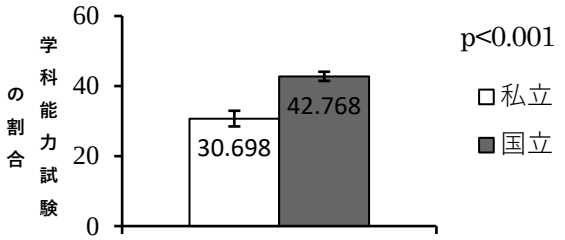


図３ 設置者別学科能力試験の割合【工学系】

なため，複数の出願に備えたり，「個人申請選抜」以外の選抜への出願の可能性等も視野に入れて，より多くの科目を受験する場合が多いとされる[5)]。「大学入学試験センター」は，そのウェブサイトにおいて，「学科能力試験」の受験科目数を増やして合格の可能性を高め，志望度の高い大学によって課される科目は念入りに準備しそれ以外の科目については緊張せずに受験するという受験対策を紹介している（大學入學考試中心, 2018b）。このように，大学入試制度設計上の目的と，受験対策としての受験者の行動とが必ずしも一致するとは限らないことを示唆する。また，「学科能力試験」の受験が学力保証のメカニズムの１つであるとすれば（日暮・石井, 2015），受験戦略による受験科目の増加が学力保証に貢献している可能性も示唆される。

4 「個人申請選抜」における審査資料

既述の通り，「個人申請選抜」では，受験者を多様な観点から評価することが求められ，そのための方法の１つとして，かつ基礎学力を測るため，受験者に資料の提出を求めている。表１でいえば，２学系ともに，「個人申請選抜」の第二段階の評価に占める「資料審査」の割合は30%となっている。

なお，本稿の対象である商業・管理学系および工学系について調査すると，「個人申請選抜」の第二段階での評価に占める「資料審査」評価の割合の平均は，商業・管理学系は 37.7%，工学系は 39.1%と，いずれも４割程度となっている。

以下では「資料審査」の対象となる資料について，具体的に整理していく。表３は，「個人申請選抜」の第二段階で募集単位が受験者に対して提出を求めることができる資料の一覧である。各募集単位はそのうちいくつかを指定する。表 3 の項目 1 の「修学記録」は，日本の調査書に相当し，高級中学での学習状況や各科目の成績や校内順位が記載される。

項目２の「学習の成果」は，主に学校での学習を通して生徒が取り組んだ様々な課題や成果物を指し，不正の防止や信頼性の向上のため，教員による確認が必要である。

項目３の「多元的な表現」は，学校内外の生徒の活動や成績に関連し，適性や主体的な学習能力を示すもので，「個人申請選抜」導入の目的の１つである，受験者と募集単位の相互選択の実現を図る書類も含まれる。例えば「N）学習成果の説明」は，受験者が自身の経験や能力と大学入学後の学習計画を関連づけて，志望理由について論じるものである。またその根拠と

して，資格や経験証明書等の提出が求められる。「大学入学試験センター」は，「受験者は，審査員が多数の均質な資料の中からあなたを最適な受験者として迅速に見つけ出せるよう，学習の成果と出願する学系との関係を説明するように努める必要がある」と述べており（大學入學考試中心, 2024b），相互選択に役立つ書類として扱われている。

表 3 「資料審査」の対象となる資料

	審査資料	具体的内容
1	修学記録	A) 修学記録
2	学習の成果	B) 書面レポート C) 作品 D) 自然科学領域の探究･実践成果 E) 社会領域の探究活動成果
3	多元的な表現	F) 高級中学での自主学習計画とその成果 G) コミュニティ活動経験 H) 幹部経験（生徒会長，学級委員長，風紀委員長等） I) ボランティア学習経験 J) コンクール記録 K) 正課外活動での成果･作品 L) 検定証明書 M) 特殊優良表現証明 N) 学習成果の説明書
4	学習過程に関する作文	O) 高級中学での学習の反省 P) 志望動機 Q) 未来の学習計画と生涯計画
5	その他	各募集単位が自由に設定

出所）大學考試入學分發委員會 (n.d.)「審查資料項目內容對照表」 https://www.cac.edu.tw/apply113/system/ColQry_vforStu113apply_GF84ad9zx/html/Apply_ReviewData.pdf (2024 年 4 月 10 日).

項目 4 の「学習過程に関する作文」は，高級中学 3 年時に学校での学習経験を中心にして受験者本人が作成する作文である。

なお，「個人申請選抜」で求める審査資料として，例えば，国立台湾大学情報管理学系では，修学記録(A)，学習の成果(B)，多元的な表現(F，J，M，N)，学習過程に関する作文(O，P，Q)，その他（個人資料表，自伝，審査に有利な資料の証明書）をあげている。また機械工学系では，修学記録(A)，学習の成果(B, D)，多元的な表現(G，H，L，M，N)，学習過程に関する作文(P)，の提出を受験者に求めている（大学甄選入学委員会, 2024）。このように「個人申請選抜」では，募集単位によって様々な資料を用いて受験者の評価がなされている。

以下では各募集単位が受験者に提出を要求する資料について，その傾向を検討する。表 4 は，「個人申請選抜」を実施する工学系および商業・管理学系が提出を求める資料とその割合を調査した結果である。

表 4 提出を求める審査資料

工学系	審査資料	商業・管理学系
100.0%	A) 修学記録	98.7%
83.8%	B) 書面レポート	89.3%
65.7%	C) 作品	52.0%
66.7%	D) 自然科学領域の探究･実践成果	13.3%
2.0%	E) 社会領域の探究活動成果	32.0%
93.9%	F) 高級中学での自主学習計画とその成果	85.3%
39.4%	G) コミュニティ活動経験	61.3%
15.2%	H) 幹部経験（生徒会長，学級委員長，風紀委員長等）	36.0%
9.1%	I) ボランティア学習経験	24.0%
63.6%	J) コンクール記録	38.7%
20.2%	K) 正課外活動での成果･作品	6.7%
39.4%	L) 検定証明書	32.0%
62.6%	M)特殊優良表現証明	49.3%
100.0%	N) 学習成果の説明書	100.0%
76.8%	O) 高級中学での学習の反省	65.3%
93.9%	P) 志望動機	90.7%
81.8%	Q) 未来の学習計画と生涯計画	85.3%
41.4%	R) 各募集単位が任意で設定	38.7%

出所）大學招生委員會聯合會(n. d.)「113 學年度 大學申請入學招生 校系分則查詢」をもとに筆者作成。

まず，「A）修学記録」は工学系で 100%，商業・管理学系で 98.7%と，ほとんどの募集単位で提出が求められている。「A）修学記録」は日本の高等学校における調査書に相当し，各学校で作成され学業成績等が記載される。学校内での評価とはなるが，学力を確認するための重要な書類である。

また，大学によっては，受験者の学力水準を評価す

る資料として，それ以外の書類の提出を求める場合がある。本稿の調査対象においてそれが確認できるのは，国立中興大学情報管理学系および機械工程学系，国立中央大学企業管理学系，国立金門大学企業管理学系である。

まず，国立中興大学情報管理学系および機械工程学系では，基礎学力を測るものとして，情報管理学系は「A）修学記録」に加えて，「B）書面レポート」および「C）作品」をあげている。機械工程学系は，「A）修学記録」，「B）書面レポート」，「C）作品」，「D）自然科学領域の探究・実践成果」をあげている。

また，国立中央大学企業管理学系は，入学後の学修に必要な学力を確認するための資料として，「A）修学記録」，「B）書面レポート」，「C）作品」「E）社会領域の探究活動成果」をあげている。

さらに，国立金門大学企業管理学系は，基礎学力としての読解力を確認するための資料として，「A）修学記録」，「B）書面レポート」，「F）高級中学での自主学習計画とその成果」をあげている。

このように，学力を評価するための書類として，高級中学が作成する「A）修学記録」が位置付けられている。また，表 3 における項目 2 に該当する「B）書面レポート」，「C）作品」，「D）自然科学領域の探究・実践成果」，「E）社会領域の探究活動成果」といった受験者自身が作成する書類も学力を評価するために選抜で用いられているが，それらは不正を防止し信頼性を高めるために教員による確認が必要とされている。

5 おわりに

本稿では，台湾の大学入学者選抜制度において選抜方法の多様化が進むなか，大学がいかに学力保証の仕組みを機能させているかを明らかにするため，「個人申請選抜」における募集単位による「学科能力試験」の成績の利用，および受験者に提出を求める「審査資料」について整理し，以下の点が明らかになった。

まず，「学科能力試験」の成績は「個人申請選抜」における二段階選抜の両段階で用いられる傾向にあり，選抜過程全体を通して基礎学力を評価する機能を有する。また，「個人申請選抜」の第二段階の評価に占める「学科能力試験」の成績の割合は，規定の範囲内で比較的高い。これにより，選抜方法の多様化が進むなかでも基礎学力の担保が目指されているといえる。

なお，各大学の募集単位が受験者に対して「学科能力試験」の受験を求めることができるのは最大 4 科目であり，これは受験者の興味関心や志望学系の要求に合わせた科目の学習への集中を目指すという目的をもっている。しかし，受験戦略によって，実際の受験科目数はそれよりも多くなっている可能性があり，それが受験者の学力保証に貢献していることが示唆される。

次に，募集単位が受験者に提出を求める資料として学力を評価するために用いられるのは，高級中学によって作成される書類に加えて，受験者自身が作成する書類である。ただし後者は高級中学の教員による確認が必要とされる。つまり，高級中学による評価を含む資料に基づき，大学の募集単位は受験者の学力を評価している。

このように，台湾の「個人申請選抜」においては，受験者の学力を評価するため，「大学入学試験センター」によって実施される「学科能力試験」の成績や，高級中学の教員によって作成または確認された書類を用いている。なお，各募集単位が個別試験（筆記試験や口述試験等）を実施することで受験者の基礎学力を評価する例も多くみられるが（日暮・石井, 2015），その場合も受験者の学力を評価する基準はそれらに限定されない。例えば上記の表 1 でも確認したように，面接や筆記試験を課す場合も，それ以外に「学科能力試験」の成績や，受験者から提出された資料を用いて選抜を行っている。このように，複数の観点から受験者の学力を評価する仕組みによって，受験者が画一的な受験対策に陥ることを防ぎながら学力保証を図っているが，そのなかでも「学科能力試験」成績は選抜全体を通して活用される傾向にあり，この点において全国型の学力筆記試験の優位性（石井, 2020）は維持されているといえる。

本稿は，学力保証を目的として選抜で用いられる資料について考察したが，対象としたデータの制約もあり，形式上の分類となり当該資料自体の分析にはいたらなかった。今後の課題としたい。

注

1）具体的には，次の Web ページに掲載されている各大学の入試情報をもとに分析を行った。大學招生委員會聯合會(n.d.).「113 學年度 大學申請入學招生 校系分則查詢」https://www.cac.edu.tw/apply113/system/ColQry_vforStu113apply_GF84ad9zx/ShowSchool.php(2024 年 12 月 19 日).

2）聞き取り調査は 2024 年 3 月 29 日に台北市内の公立高級中学で行った。当該地域における進学校として認識されており，毎年 4 割程度が「個人申請選抜」によって大学へ進学する。

3）共通試験には，「学科能力試験」以外に，「指定科目試験（指定科目考試）」「英語リスニング試験」がある。「指定

科目試験」は全国型の学力筆記試験で，毎年 7 月に「学科能力試験」同様，「大学入学試験センター」によって実施される。ただし，試験内容は「学科能力試験」と異なり，教育部が必修課程と定める範囲に加え選修課程からも出題される。受験者の学力を段階的に測定することを目的としており，「学科能力試験」よりも発展的・応用的である。

また，「英語リスニング試験」は，10 月と 12 月に実施され，試験範囲は高級中学1・2年生の必修課程である。そのほかに，音楽・美術・体育等に関連する募集単位の受験には，「実技試験（術科考試）」の受験も必要である。

4) 「社会」は，「歴史」「地理」「公民と社会」の3科目で構成されている。

5) 「自然」は，「物理」「化学」「生物」「地球科学」の4科目で構成されている。

謝辞

本論は中国四国教育学会「課題研究」（研究課題名：東アジアにおける大学入試改革とその公平性・公正性に関する研究）の助成を受けたものである。

参考文献

〈中国語文献〉

大学甄選入学委員会 (2024). 「113 學年度大學申請入學招生（國立臺灣大學中國文學系）」 https://www.cac.edu.tw/apply113/system/ColQry_vforStu113apply_GF84ad9zx/html/113_001012.htm?v=1.0 (2024 年 4 月 10 日).

大學入學考試中心 (2024a). 「簡介」 https://www.ceec.edu.tw/xmdoc/cont?xsmsid=0J018585669569761568 (2024 年 7 月 24 日).

大學入學考試中心 (2024b). 「膽大心細，自我行銷：審查資料的三個吸睛法則和三個實作項目」 https://www.ceec.edu.tw/xcepaper/cont?xsmsid=0J066588036013658199&qunit=0J06663223950787 2025&sid=0O046541862927543303 (2024 年 11 月 8 日).

大學入學考試中心 (2018a). 「108 學年起學測 5 科總級分走入歷史」 https://www.ceec.edu.tw/xcepaper/cont?xsmsid=0J066588036013658199&sid=0J149642782840160236 (2024 年 12 月 22 日).

大學入學考試中 (2018b). 「我在學測應全考或選考？」 https://www.ceec.edu.tw/xcepaper/cont?xsmsid=0J066588036013658199&qperoid=0J151503104727041623&sid=0J192578774449682960 (2024 年 11 月 8 日).

大學招生委員會聯合會 (2024a). 「多元入學方案（111 學年度起適用）」 https://www.jbcrc.edu.tw/multi3.html (2024 年 4 月 12 日).

大學招生委員會聯合會 (2024b). 「113 學年度大學申請入學招生規定」 https://www.cac.edu.tw/apply113/PDF_FileGet.php?Type=s0 (2024 年 7 月 29 日).

高等教育司 (2021). 「大學「個人申請選拔」備審資料審查原則 大公開 掌握「三重二不」5 原則 如願錄取理想大學校系」 https://depart.moe.edu.tw/ed2200/News_Content.aspx?n=90774906111B0527&sms=F0EAFEB716DE7FFA&s=881A20C2DC051499 (2024 年 2 月 1 日).

教育部 (2023). 「2023 年版教育統計」 https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_Statistics/112/112edu.pdf (2024 年 6 月 18 日).

教育部 (2002). 『2001 年教育改革之檢討與改進會議大會結論暨建議資料彙編』

秦夢群 (2004). 「大學多元入學制度實施與改革之研究」『教育政策論壇』**7**(2), 59－84.

行政院 (2024). 「大學校院招生報考人數與錄取人數」 https://www.gender.ey.gov.tw/gecdb/Stat_Statistics_Query.aspx?sn=CTE1CnibG849cP2W53t!qQ%40%40&statsn=IPnr9OiDJ2IebZpSRzggCQ%40%40&d=m9ww9odNZAz2Rc5Ooj%24wIQ%40%40 (2024 年 12 月 22 日).

〈日本語文献〉

石井光夫 (2020). 「東アジアの大学入試改革－多様化と『基礎学力』保証の両立は可能か」宮本友弘編『変革期の大学入試』金子書房, 165－186.

日暮トモ子・石井光夫 (2015). 「台湾の大学入試改革と学力保証」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』**1**, 23－35.

国立大学協会 (2015). 「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/wp/wp-content/uploads/2021/03/20150914-wnew-actionplan1.pdf (2024 年 12 月 22 日).

南部広孝 (2016). 『東アジアの大学・大学院入学者選抜制度の比較－中国・台湾・韓国・日本－』東信堂.

文部科学省 (2023). 「大学入学者選抜の実態の把握及び分析等に関する調査研究」 https://www.mext.go.jp/content/20230417-mxt_daigakuc01-000028258_1.pdf (2024 年 2 月 3 日).

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 23-29, 2025

インターネットを利用した大学広報活動の現状

――大学公式サイトにおける最新情報の見出しに現れる広報内容の分析――

齋藤 朗宏（北九州市立大学）

大学における広報活動のツールとして，大学公式サイトは大きな役割を持っている。特に「トピックス」，「ニュース」，「最新情報」といった形でどのような内容を広報するかには，各大学が何を伝達したいかが現れており，そこに大学の個性が反映されているものと考えられる。本研究では，各大学の公式サイトにおける最新情報に関係したページの見出し文に着目し，頻出単語などの分析を行った。その結果，広報内容は「イベント開催情報」，「研究成果」，「事業採択」等に大別されることなどが明らかになった。

キーワード：インターネット広報，テキストマイニング，自然言語処理，BERTopic

1 はじめに

1.1 Web ページにおける広報活動

大学入試を考えるにあたって，広報活動は重大な関心事である。実際，最近の研究に限っても，喜村（2024）による学生募集広報にマーケティング手法を導入した事例，平井・一之瀬（2024）による，教養科目において入試広報に用いるコンテンツ作成を試みた事例，竹内（2024）による Web オープンキャンパスの効果に関する検証，森島ほか（2024）による入試広報活動における大学所在地域以外の地域オフィスの役割に関する検討，翁ほか（2024）による日本語学校における広報活動の実践事例と数多く存在する。

ただ，広報活動に関する一般的な傾向についてアプローチした研究となると，東北・中部・関東・近畿エリアの高校生に対して，どのような情報入手活動を行ったかのアンケート調査を実施した林・倉元（2024）など決して多くはない。特に，インターネット広報活動の現状についての研究に限ると，国立大学における各種ソーシャルメディアの導入状況，投稿件数を検討した並川（2022）など大変限られたものになっている。

しかし，インターネットにおける広報活動の重要性は決して低いものではない。Benesse（2024 年 1 月 29 日）では「“うまくいく家庭”はここが違う　情報収集力が違う！」というタイトルで，様々な情報収集の手段とあわせて，インターネットを活用した情報収集の重要性について説明している。また京進（2024 年 3 月 27 日）では，「大学に関する情報の調べ方」という見出しの最初に「大学の公式サイト」を挙げている。このように，高校生が志望大学を決定する上で，また志望大学の入試対策を行う上で，各大学の公式サイトは重要な役割を持っていることは明らかである。

ただ，実際のところ，各大学の公式サイトにおける掲載されている情報については，各大学でそこまで大きな差異がある訳ではない。これは，学校教育法施行規則（令和 7 年 4 月 1 日 施行）第百七十二条の二において，大学が公表すべき教育研究活動等の状況として，「入学者の受入れに関する方針」などの 3 つのポリシーを始めとして，教育研究実施組織についてなど，詳細に定められていることに起因していると思われる。

こういった中で単に各大学の公式サイトに掲載されている情報を検討し，また大学間の比較を行うのは簡単ではない。ただ，多くの大学では，公式サイトのトップページに「最新情報」，「ニュース」，「トピックス」といった形で，大学に関する様々な情報を掲示しており，この内容の傾向の違いには，各大学が広報したいこと，また，各大学において開催するイベント等の違いが現れている可能性がある。

1.2 研究の目的

本研究では，上記を踏まえ，公式サイトの最新情報に関係したページに着目し，そこに掲載される見出し文の情報の傾向から，掲載される内容の差異などについて検討する。この検討を通して，各大学における広報内容の検討に寄与することを目的とする。

2 方法

2.1 使用するデータ

本研究では，以下の条件を満たす国立大学，公立大学，私立大学（以下それぞれ国立，公立，私立）各

10 大学を，大学ポートレート [1]より無作為に抽出した。尚，下記条件をすべて満たす公立が 10 大学強であり，国立，私立は公立と抽出数をそろえることを意識し各 10 大学とした。

1. 少なくとも文系学部 1 学部を含む 3 学部以上が存在する総合大学であること。これは，単科大学などの場合，ニュースが特定の分野に偏り，また，大学情報と学部・学科情報との区別がなくなってしまうためである。
2. トップページもしくはそこから直接リンクを張られているページに，最新情報，ニュース，お知らせのような形で，その大学の総合的な告知事項をまとめた箇所があり，かつそこに抽出できる完全なテキストの形で見出しが存在していること。つまり，仮にニュースがあったとしても，画像のみでリンクが張ってある場合や，見出しテキストがあったとしても，最初の 10 文字のように，見出し全体が表示されていない場合は対象外としている。
3. 2024 年 7 月の段階で，2023 年 7 月 1 日から 2024 年 6 月 30 日までのニュースのログがすべて確認可能な状態になっていること。

その上で，「最新情報」，「ニュース」，「トピックス」といった内容について，2023 年 7 月 1 日から 2024 年 6 月 30 日にかけてのニュースの見出しを収集し，それをデータセットとした。

データ収集は，Google Colaboratory[2]上の Python（バージョン 3.10.12，以下括弧内はバージョン番号）で，requests パッケージ（2.31.0）を用いて Web ページの取得を行い，そこから BeautifulSoup パッケージ（4.12.3）を使用して見出し情報の切り出しを行った。最終的に取得した見出し件数は，30 大学合計で 7522 件であった。表 1 は見出し件数に関する情報である。

表 1 収集した見出しの件数

	国立	公立	私立
平均	318.1	197.7	236.4
標準偏差	191.05	84.22	101.94
最大	676	359	334
最小	145	76	68

2.2 分析

頻度集計などには KH Coder 3.Beta.07c(樋口，2004)を用い，集計対象を名詞，分析単位を段落とし

表 2 設置者毎の頻出名詞の出現文書数

国立	数	公立	数	私立	数
研究	749	開催	457	開催	480
開催	740	情報	275	学生	274
科学	304	更新	252	お知らせ	231
情報	272	学生	225	研究	177
掲載	255	研究	188	スポーツ	142
募集	244	募集	165	実施	119
学生	215	選抜	144	大会	117
教育	168	国際	127	受賞	107
回	162	お知らせ	126	情報	104
実施	155	掲載	104	回	101
教員	154	実施	104	キャンパス	95
学長	151	地域	103	選抜	90
成果	151	入学	101	報告	88
開発	147	講座	99	講座	87
受賞	142	公開	94	経営	86
期待	133	受賞	91	活動	84
申込	127	一般	88	ゼミ	83
地域	123	報告	84	掲載	80
発見	122	ゼミ	82	教育	79
解明	121	教員	82	講演	77
技術	120	事業	82	オープン	75
公開	119	発表	82	体験	75
訪問	110	キャンパス	81	連携	75
職員	109	教育	81	地域	74
事業	105	芸術	81	発表	72
総合	105	科学	79	公開	70
セミナー	104	環境	70	更新	69
国際	99	看護	70	案内	66
研究所	97	参加	70	教員	66
センター	94	入札	69	プログラム	64
環境	94	企業	67	選手	64
採用	94	入試	65	社会	61
社会	94	プロジェクト	61	授業	61
入学	93	研究所	61	文化	61
世界	88	福祉	61	記念	57
プログラム	86	社会	59		
選抜	83				

以下略

て頻出単語の集計を行った。形態素解析にあたり，「年度」や，「令和」，「大学」，「学部」といった頻出かつ意味のない単語については取り除いている。その上で，単語と大学設置者との間のコレスポンデンス分析を実施した。

また，データ収集同様 Google Colaboratory 上の Python で bertopic パッケージ（0.16.3）並びに scikit-learn パッケージ（1.3.2）の KMeans モジュールを使用し，それぞれの見出しを BERT でベクトル化した上で，k 平均法で分類を行った。

3 結果と考察

3.1 頻出単語の集計

収集された単語について，大学設置者（国立か公立か私立か）を用いて出現文書数を集計した結果は表 2 の通りである。

設置者を問わず「開催」の出現頻度が非常に高くなっており，たとえばオープンキャンパスのような広報行事の開催もあれば，「セミナー」とあわせて考えれば，学会や，その他機関の開催する研究に関わる行事の開催まで，様々なイベントの開催情報が掲示されていることが確認できる。これは，最新情報の役割を考えると自然であろう。

特に国立において，研究が最頻出である点も重要であろう。公立，私立においても上位 5 番目までには入っており，大学では教育上の情報に限らず，研究上の情報もまた，ステークホルダーに対して重要なものであると各大学が認識していることを伺わせる結果と言える。国立，公立においては「募集」が頻出だが，私立ではそこまで頻出ではなかった（49 文書）。一方で，「選抜」で見ると，国立がそこまで頻出とはならなかった。一見するとどちらも入学者選抜に関する募集ということで，似た意味で使うと想像されるが，後述のクラスター分析の結果からもわかるとおり，「募集」には公開講座や留学，人事等の募集が含まれており，入試に関しての情報が多い私立，その他行事等に関する募集の情報が多い国立，両方の情報が多い公立となっていると考えられる。

3.2 コレスポンデンス分析

大学設置者と出現単語の関係についてコレスポンデンス分析を行った結果が図 1 である。コレスポンデンス分析はクロス集計，ここで言えば大学設置者と出現単語の組み合わせの集計表を作成し，その表から求められる大学設置者同士，出現単語同士の距離を用い，その距離関係の情報を最大限維持した形でプロットすることで，対応関係を分析する手法である。距離関係の情報を維持するために，横軸，成分 1 の分散が最大になるような配置を求め，次にその横軸を固定した上で分散が最大となるような配置を縦軸として求めるという形で各点を配置している。全分散におけるある軸で説明される分散の割合が寄与率（図の各軸の%部分）であり，今回のデータの場合には，設置者の区分が 3 つである関係で 2 次元平面上で寄与率は 100%となっている。

たとえば図右下，「一般」と「企業」という単語同士が近い位置にプロットされている．これは，大学設置者，つまり国立，公立，私立における両単語の出現パターンが近いものになっていることを意味する。同様に，国立，公立，私立という設置者についても，その位置関係は単語の出現パターンの近さが反映されている。

一方で，たとえば「国立」という設置者と，「研究」という単語とは近くにプロットされているが，この両者については厳密に言えば近さは定義できない。ただ，コレスポンデンス分析においては，設置者と単語の間でも軸は共有されているということが知られている。そのため，直接的な距離の近さは定義できなくても，見た目で近くにプロットされていれば，応用上は両者には関連があると判断できる。

尚，分析を行う際には抽出されたすべての単語を用いておらず，設置者ごとの差違が顕著な語のみを抽出している。設置者区分問わず頻出単語であった「開催」などが図に示されていないのはそのためである。

先述のように図左側，「国立」の部分やその周辺には「科学」，「研究」，「開発」といったキーワードが並んでいる。これらは，単語の出現文書数の集計においても頻出であった単語であり，周辺にも「技術」，「発見」，「解明」，「期待」とあり，これらも含めて研究上の情報に関するリリースが重要な部分を占めていることを伺わせる結果であった。

一方右上側，「私立」の近辺，もしくは原点から見て同一方向には「スポーツ」，「大会」，「活動」といったキーワードが出ており，これらはすべて，学生の課外活動に関連する単語と解釈できる。また，加えてオープンキャンパスに関する単語も国公立大学より多く出現していた。これは，私立大学の場合，年間複数回のオープンキャンパスを実施するケースは珍しくなく，その分広報回数が多くなっていることなどが原因と推測される。

右下側，「公立」の周辺では「企業」という単語から，企業との連携などに関する話題が一定程度あるこ

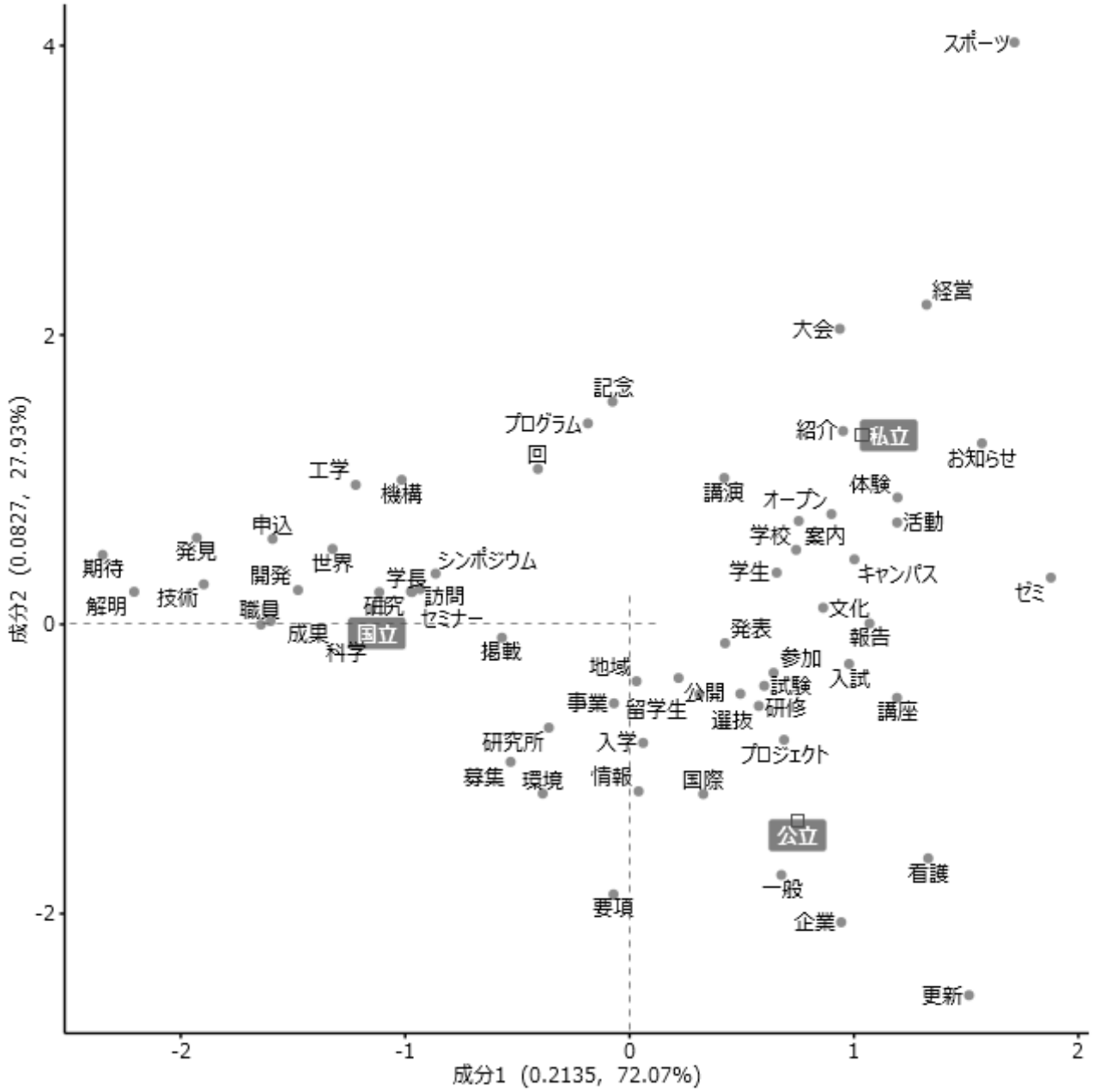


図 1 各設置者と頻出名詞を用いたコレスポンデンス分析

とが示唆されている点を除けばあまり特徴的なキーワードを見つけることはできなかった。看護というキーワードも見られるが，これは大学においては個別学問分野の名称としての使用が主であり，今回のデータに関して公立総合大学に看護系の学部・学科が多く設置されていたためと思われるが，サンプルの小ささもあり，一般的な傾向であるかの解釈は難しい。

3.3 クラスター分析

全 7522 件の見出し文書について方法に示した手法を用い，結果の解釈のしやすさなども踏まえて 20 クラスターに分類した結果の文書数と各クラスターにおけるキーワード・キーフレーズは以下の通りである。尚，地名，個人名などはA～R で置き換えている。また，キーワード・キーフレーズでは数字の全角，半角が混在しているが，これは抽出元となった文書をそのまま利用しているためである。BERT はその手法の性質上，単純な単語や共起関係のみではなく，用いられる文脈を考慮した学習を行っている。そのため，たとえば全角の６であろうが半角の 6 であろうが，同じ文脈で用いられている数字であれば，同じものとして学習されると期待できる。

クラスター1（学生プロジェクト），文書数：73
B，令和５年度，令和６年能登半島地震について，A 大懇話会，令和６年度入退院支援事業，プロジェクト募集について，令和６年度，開催報告，開催案内，夏季の省エネルギーの取り組みについて

クラスター2（各種研究成果），文書数：53
20 世紀の温暖化による夏の海水温上昇が明らかに，水分子を取り込む瞬間をナノ秒レベルで捉えることに成功，哺乳類の低温耐性は細胞に宿る，唾液が，新たなテスト原理により知識習得はコンピュータに任せられる時代が到来，室温動作可能な高感度水素センサを開発，天然物の超難問，安定性，性能と耐環境性の向上により，可視光をエネルギー源として活用できる

クラスター3（高校生向け講座），文書数：51
公開講座，募集，高校生のための公開講座，県大立志塾 2023，開催報告，C 大学公開講座，豊かな暮らしにつながる学び，県大立志塾 2024，受講生募集，リカバリーカレッジD

クラスター4（サークル），文書数：48
vol，uok 手話サークル，A 大学広報，A 大学の今がわかる，いちょう並木，発行，B 団体，monthly，digest，消費者庁

クラスター5（医学系研究成果），文書数：47
rivularin，001，非喫煙者に多い egfr 変異肺腺がんへのかかりやすさを解明，患者を対象とした自家末梢血単核細胞と移植用細胞足場 injectable，患者に対する新たな幹細胞治療法の開発，拮抗細菌が根頭がんしゅ病を抑制する仕組みを解明，悪性末梢神経鞘腫で腫瘍が悪性化するメカニズムの 1 つを新たに発見，新型コロナワクチン接種後に発現した持続的な副反応の特徴を検討，既存の阻害剤を用いた手法により，形成メカニズムと克服法の解析を可能とする実験基盤を確立

クラスター6（大学の事業採択），文書数：46
地域中核，peaks，特色ある研究大学強化促進事業，特色ある研究大学として開かれた魅力ある産学共創イノベーション創出の場を目指して，文部科学省，地域と地球の未来を共創し，oi，start，A デジタルイノベーション創出プラットフォーム，日本学術振興会

クラスター7（対外交流一般），文書数：45
大学見学，米国務省，cls，プログラム，重要言語奨学金，misip，中国，A 大学，教育学部が L 大学教育学部と学部間協定を締結，7 か国 8 人の学生が最先端の研究プロジェクトを実施

クラスター8（表彰），文書数：45
and，を受賞，oux，japan，共育共創コモンズ，オークス，dxsun，award，2023，dx サンライズA

クラスター9（社会人以上向け講座），文書数：41
地域共生社会を支援する，のお知らせ，連続講座，認知症カフェ，土曜の M 寺カフェ，公開講座，見逃し配信のご案内，がん高度実践看護師 wg 講演会，日本学レクチャーシリーズ，報告書

クラスター10（研究事業採択），文書数：40
に採択，が amed，の称号を付与，令和 6 年度革新的がん医療実用化研究事業，を受賞，A 大学拠点，研究准教授，令和 5 年秋の紫綬褒章，橋渡し研究プログラム，資源植物科学研究所の E 教授が

クラスター11（テクノロジー系イベント），文書数：39
を開催，先端半導体テクノロジー，医工系コース，を達成，本学総合技術部が，総合技術部が，ディスカバリー，グローバル，を実施，数理

クラスター12（大学間協定），文書数：39
A 大学病院に，を開設，を開催，2024 年度海外留学募集説明会を開催，協力に関する協定を締結，診療看護師，文部科学省委託事業，内閣府イノベーション推進事務局の E 事務局長補，教員研修の高度化に資するモデル開発，C 大学と F 町との地域共生社会の推進に向けた連携協定を締結

クラスター13（首脳部国際交流），文書数：35
3 学長会議へ G 学長らが出席，H 国駐大阪総領館の I 総領事らが来学，東ジャワ支部の会員と G 学長らが意見交換，A 大学国際同窓会ミャンマー支部会，A 大学国際同窓会の J 会長が来学，第 42 回国連国際平和デー記念国際会議，第 6 回 asean，訪問中の岸田総理大臣に向け，G 学長らが unctad，G 学長らが国連

クラスター14（学外活動），文書数：34
ユネスコ本部の，世界を代表する 20 のユネスコチェア，A 大学ユネスコチェアが，に日本から唯一選出，本学ウエイトトレーニング部員 4 人がフィジークの部で全国大会出場へ，資源植物科学研究所の K 教授，西日本大学バレーボール学連女子選抜対抗戦，私の大学紹介，男子アイスホッケー部が中四国大会で優勝，日本商工会議所

クラスター15（学生向けイベント），文書数：33
A 大学部局長等セッションを開催，県大版シミュレーションゲーム作成ワーキングを開催しました，

を行いました，2023 年秋のバスハイクを実施しました，ごみゼロの日，グッドジョブセンターが学長，クライオ電子顕微鏡を中四国地域に初導入，を N 市で実施しました，学生生活に関する学長との懇談会，外国人留学生と県内企業との交流イベントを開催
クラスター16（表彰・授与式等），文書数：32 令和５年度卒業式，表彰状授与式，A 大学学会賞等受賞者表彰，卒業証書，学位授与式を挙行しました，学位記授与式，大学院入学式を挙行，教育学部附属小学校で創立記念式を挙行，第 3 回 O 奨励賞授賞式を執り行いました，令和 5 年度 A 大学学生文化奨励賞
クラスター17（各種開催情報），文書数：30 2023 年度大学祭，教員募集情報を更新しました，を開催しました，地域連携センターのページをリニューアルしました，大学院入試情報を更新しました，P キャンパス，Q カレッジ短期受入研修を実施しました，イタリア短期研修を実施しました，アメリカ，を公開しました
クラスター18（セミナー開催），文書数：27 を開催，おうちで健康長寿体験型セミナー，日本ビール大麦の 150 年の改良の歴史を遺伝子で紐解く，youtube 公開，A 大発の社会実装アイディア，規制緩和提案達成，起業ショートチャレンジ，認知症に効果的な食事のとり方，未来，地方における上場企業の意義と役割
クラスター19（掲載），文書数：27 D 新聞掲載，金曜日，木曜日，日曜日，D 市，月曜日，水曜日，火曜日，日本経済新聞掲載，R 市
クラスター20（記者会見），文書数：12 定例記者発表，開催，9 月，8 月，7 月，6 月，5 月，4 月，3 月，2 月

クラスター1，11，15，16，17 はイベント開催情報にまとめられるが，1 は学生プロジェクトについて，11 はテクノロジー系のイベント，16 は学位授与式等のように，イベントのタイプごとにある程度クラスター分けされた結果が得られた。

クラスター2，5 は研究成果の報告であり，特にクラスター5 には，医学系の研究成果の報告が集まっていた。

クラスター3，9，18 はいずれも公開講座，セミナーに関連する内容になっているが，クラスター3 が高校生等向けなのに対して，9 は社会人以上向けといった違いが出ていた。

クラスター6，10 は事業採択に関してだが，6 は大学としての事業採択であるのに対して 10 は研究事業に関する事業採択になっていた。

クラスター7，12，13 は対外的な交流，協定に関するリリースであり，7 が一般的なものであるのに対して 12 は特に協定に関する内容，13 は学長，副学長といった首脳部の国際的な交流に関する報告となっていた。

他のクラスターについては，たとえばクラスター4 はサークル関係，クラスター8 は表彰のような意味は見て取れるが，やや雑多であったり他のクラスターとの違いが不明なものであったりなど，意味のあるクラスターとは言い難い結果であった。

以上の点を踏まえると，大別すれば「イベント開催情報」，「研究成果」，「公開講座・セミナー」，「事業採択」，「対外的な交流」に関する内容にまとめられ，それぞれの中で，たとえば「事業採択」であれば「大学としての事業採択」と「研究に関する事業採択」のようにより細かい分類が可能であるということが言える。

4 まとめと今後の課題

本研究では，各大学の公式サイトにおける最新情報に関係したページの見出し文に着目し，頻出単語などの分析を行った。頻出単語の出現数から，何かしらのイベント等の開催告知が広報内容として最も多いことなどを確認した。コレスポンデンス分析の結果からは，国立大学では研究成果に関する PR が中心になっていること，私立大学では学生活動に関する広報が多くなっていることなどを確認した。クラスター分析の結果からは，広報内容は「イベント開催情報」，「研究成果」など 5 つの基本的なパターンを持つことを発見した。

こういった基本的な分類があること，また，国公私立で公表している情報の違いがあることも踏まえると，各分野の情報を満遍なく公表していけば，バランス良く各種事業に取り組んでいると受け止められることが期待できる。逆に特定の分野の情報を重点的に示すことで，その分野に特に強いアピールが可能である。このように，どんな分類があるかを知ることによって，どういった戦略を取るべきかの考察が可能となる。これが本研究から得られる重要な示唆であると考える。

一方で，今回の結果は国公私立各 10 大学ずつという限られた大学の分析結果であり，今後データの充実が必要であると考えられる。また，自然言語処理の手法である BERTopic と k 平均法を組み合わせて文書

の分類を行ったが，単に頻出単語のクラスタリングを行った結果などとの比較を通して，この手法の妥当性を検討することも必要となってくると思われる。

注

1）https://portraits.niad.ac.jp/

2）https://colab.research.google.com/

参考文献

Benesse (2024年1月29日).「志望大選び “うまくいく家庭”はここが違う！ 情報収集力編」 Benesseマナビジョン https://manabi.benesse.ne.jp/parent/school/school011/index.html (2024年4月25日).

樋口耕一 (2004). 「テキスト型データの計量的分析：2つのアプローチの峻別と統合」『理論と方法』 **19**(1), 101－115.

平井佑樹・一之瀬博 (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――」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 38－43.

喜村仁詞 (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」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 8－15.

京進 (2024年3月27日).「大学の調べ方の基本！志望校を選ぶ際に確認するべきポイントとは」 京進まなチャンネル https://www.kyoshin.co.jp/manach/detail/733871/ (2024年4月25日).

林如玉・倉元直樹(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――」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 139－146.

森島久幸・杉原敏彦・永田純一・村田豊治 (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――」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 237－242.

並川努 (2022). 「国立大学の広報におけるソーシャルメディアの利用状況」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 236－243.

竹内正興(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―」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 147－154.

翁文静・立脇洋介・宮本 友弘(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――」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 298－303.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 31-38, 2025

オープンキャンパスの参加形態が志望決定に及ぼす影響

――東北大学を例として――

林 如玉，宮本 友弘，倉元 直樹，長濱 裕幸（東北大学）

本研究では，ポストコロナ期におけるオープンキャンパスの実施や改善に向けて，2021（令和 3）年度から 2023（令和 5）年度の東北大学新入学者アンケートの結果をもとに，オープンキャンパスの参加形態が入学者の志望決定に及ぼす影響を検討した。半数以上の入学者は自分が入学した学部のオープンキャンパスに何らかの形態で参加したことが確認できた。また，参加したオープンキャンパスが本学への志望決定の「決め手となった」割合については，対面とオンラインの両方による参加経験者が，一方だけの参加経験者より高かった。このことから，オンラインと対面の融合はハイブリッドといった物理的な複合だけではなく，個人の内面における体験の多元性といった点にも着目していく必要性があることが示唆された。

キーワード：オープンキャンパス，参加形態，志望決定

1 はじめに

1.1 背景

1985（昭和 60）年の臨時教育審議会第 1 次答申においては，「受験機会の複数化への配慮」が述べられ，同時に大学から情報を提供する重要性も強調された（臨時教育審議会, 1985）。その後，18 歳人口の減少と大学数の増加に伴い，入試広報活動は受験生の獲得にも直結し，現在では入試広報活動は大学にとって不可欠なものとなった（倉元ほか, 2020）。

東北大学では，1999（平成 11）年に設置されたアドミッションセンター（現在の入試センター）が主導し，入試広報活動を展開してきた。実施してきた入試広報活動のうち，参加者数が一番多く，入試広報の看板となる活動が「オープンキャンパス」である。新型コロナウイルス感染症（以下，コロナ）流行前の 2019（令和元）年度に実施されたオープンキャンパスの来場参加者数は，過去最高の 68,403 名であった。規模が大きいだけではなく，2020（令和 2）年度の新入学者の半数以上がオープンキャンパスに参加した経験があり，入学した学部等の志望決定にあたって強い影響を及ぼしていることが示唆されてきた（久保ほか，2023）。ここまでは対面による実施に限定された話である。

2020（令和 2）年度はコロナの感染拡大の影響で，通常 7 月末に行われる対面のオープンキャンパスが中止となった。同年度に代替措置としてオンラインオープンキャンパスが初めて導入された。2021（令和 3）年度は，事前申し込みや人数制限などの工夫を凝らして対面での実施を計画したが，コロナ第 5 波の時期と重なり，やむ得ず中止となり，オンラインのみの実施となった（宮本，2022）。2022（令和 4）年度は，感染対策を考慮した上で，対面による実施を一部再開し，オンラインと対面の両方で実施したが，人数制限を設けたため来場参加者数は 5,680 名にとどまった。2023（令和 5）年では，コロナに対する感染症法上の位置づけの移行に伴い，オープンキャンパスも従前の対面形式に戻った。

東北大学では，オンラインオープンキャンパスを導入した最初の2020（令和2）年度では，各学部学科の紹介動画，模擬講義の動画，在学生による紹介動画，資料の閲覧ページなどが主要なコンテンツだった。その後の2021（令和3）年には，紹介動画に加えて質疑応答を行うライブイベントやAR記念写真撮影コンテンツ等を追加した。さらに，オンラインでも「実感や体験」できるよう，2022（令和4）年度のオンラインオープンキャンパスにライブイベント，VRキャンパスツアーとARフォトフレーム等のコンテンツを導入した。

コロナ禍の 2021（令和 3）年度～2023 年度（令和 5）年度の 3 年間における本学入学者にとって，対面でオープンキャンパスに参加する機会は限られていた。これらの入学者はオンラインだけ，対面だけ，オンラインと対面の両方といった多様なオープンキャンパスへの参加経験を持つ可能性がある。そうした参加形態の違いが，本学の志望決定にどのような影響を及ぼしたのであろうか。本研究では，この問いに対して実証的に検討をしようとするものである。

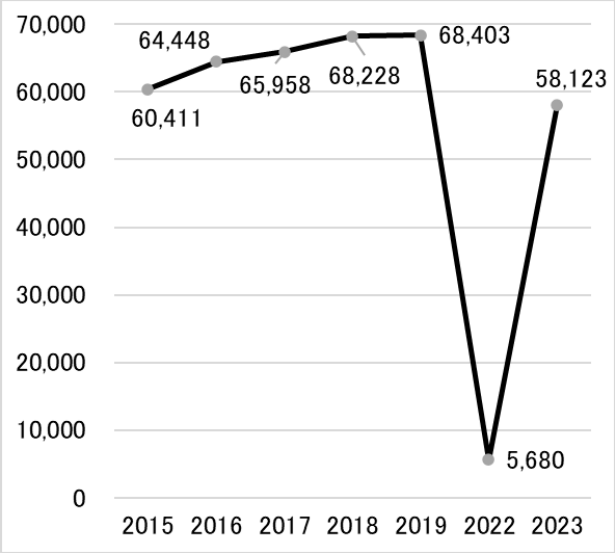


図 1 対面オープンキャンパス参加者数の変遷

コロナ禍におけるオープンキャンパスの効果についての研究として，永田ほか（2022）は，2020 年度オンラインオープンキャンパスの参加者を対象にインタビュー調査を行い，参加者の満足度が高いことを報告している。さらに，大学から遠距離に居住している人にとっては，オンラインオープンキャンパスは良い情報収集の機会となっていることが確認された。この研究はオンラインだけという参加形態のオープンキャンパスに対する満足度に焦点を当てて，検討したものである。

また，三好（2022）は，コロナ禍前の 2019 年に対面オープンキャンパスに参加した高校生とコロナ禍の 2020 年にオンラインオープンキャンパスに参加した高校生を対象に，オープンキャンパス参加後の当該大学への進学希望の変化や得られた情報等について質問紙調査を行った。その結果，オンラインも対面も志望を促進させることがわかった。この研究は対面とオンラインの 2 つの参加形態の比較であり，オンラインと対面の両方による参加形態は検討対象の中には入ってなかった。田崎ほか（2023）は，オンライン型と対面型の差異に着目し，2019 年に開催された対面オープンキャンパスと 2021 年に開催されたオンラインオープンキャンパスの参加者を対象にアンケート調査を実施した。その結果，オンラインへの参加は志望順位を高める効果を持たないことが示され，オンライン参加者には事前に志望程度が高い者が多く含まれていると解釈している。

上記の各調査対象者はオープンキャンパスの参加者であり，実際に受験あるいは入学したかまでは検討されていない。単に参加者を対象とする調査では，広報活動に興味を示したが最終的に入学しなかった層が含まれるため，出願意欲に対する実際の効果が曖昧になる可能性があると考えられる。一方，入学者が参加した入試広報活動を分析すれば，志望の促進や志望決定に貢献した活動が明確になり，将来的に特定の広報活動へリソースを集中させるための判断材料にもなる。

実際の大学入学者を対象にオープンキャンパスの効果を検討したものとして，久保ほか（2023）が挙げられる。東北大学では，毎年，4 月入学した学部 1 年生を対象に，「新入学者アンケート」調査を実施している。久保ほか（2023）は 2022（令和 4）年度の調査結果を用いて，オンラインオープンキャンパスは海外を含めた遠隔地域からのアクセスの可能性を高めていることが確認できた。しかし，対面と比較すると，本学への志望決定の「決め手となった」と回答した者の割合が減少していることが指摘されている。ただし，この研究の対象者は対面によるオープンキャンパスに参加する機会は 2019（令和元）年度，1 年生時のみであった。

1.2 目的

本研究では 2021（令和 3）年度から 2023（令和 5）年度の 3 年間の新入学者アンケートを用いて，オープンキャンパスへの多様な参加形態が本学志望決定に及ぼす影響を検討する。上記の 3 年間の調査は，コロナ禍とポストコロナ期のオープンキャンパスへの参加形態を網羅することができ（後述），今後のオープンキャンパスの実施や改善に向けての知見を提供することが期待される。

2 方法

2.1 調査対象

東北大学入試センターでは，毎年の新入学者を対象に，新入学者アンケートを実施している。本研究では，最初にコロナの影響を受けた年度から，ポストコロナ期に入った 2023（令和 5）年度までの 3 年間の新入学者アンケートの結果を分析する。表 1 には，年度別のオープンキャンパスの実施形態と，各年度の入学者のオープンキャンパスに参加可能な標準学年をまとめた。2021（令和 3）年度から 2023（令和 5）年度の入学者にとって，高校卒業するまでに，対面オープンキャンパスとオンラインオープンキャンパス両方への参加機会がある。

2021（令和 3）年度から，新入学者アンケートは入学手続き書類とともに郵便にて新入生に配付し，回

収を行った。配付資料にオンライン回答サイト（Google Forms）にアクセスできる QR コードが記載され，オンライン回答または書面回答から自由に選択できるようにした。アンケートへの回答は任意で，無記名式である。アンケートの回収率について，2021（令和 3）年度は 98.7%，2022（令和 4）年度は 98.9%，2023（令和 5）年度は 97.5%であった。

表 1 年度別オープンキャンパスの実施形態と入学者の参加可能標準学年

		2018	2019	2020	2021	2022
実施方法	オンライン			○	○	○
	対面	○	○			△
入学者	2021	1 年	2 年	3 年		
	2022		1 年	2 年	3 年	
	2023			1 年	2 年	3 年

注）△：人数制限あり

2.2 調査内容

新入学者アンケートには「回答者の属性」「東北大学の入試」，「オープンキャンパスについて」，「その他入試広報活動について」の 4 つの部分から構成される。その中で，本研究の分析で使うのは「回答者属性」と「オープンキャンパスについて」の 2 つである。回答者属性のうち，「学部学科」，「出身地域」，「選抜種類」を分析対象とする。

「オープンキャンパスについて」の部分では，対面オープンキャンパスとオンラインオープンキャンパスの 2 つに分けて尋ねた。それぞれ 3 つの質問があった。最初には，閲覧または参加したかについて回答を求めた。次には，閲覧または参加したすべての学部・学科について，複数回答可の形式で，「文学部」「教育学部」「法学部」「経済学部」「理学部」「医学部医学科」「歯学部」「薬学部」「工学部」「農学部」「医学部保健学科」の 11 項目から選ぶように設定した。学科として，医学部医学科と医学部保健学科の 2 つはあるが，以降，まとめて学部と呼ぶこととする。最後には，オープンキャンパスの参加は回答者が入学した学部への志望決定に与える影響について，「決め手となった」「参考になった」「あまり関係がなかった」「全く無関係」から選択してもらった。2021（令和 3）年度から 2023（令和 5）年度の新入学者アンケートでは，上記の質問内容は同じである。

3 結果

3.1 属性

3 年間の有効回答者数の合計 7,195 名であった。うち，2021（令和 3）年度は 2,388 名，2022（令和 4）年度は 2,423 名，2023（令和 5）年度 は 2,384 名であった。回答者の出身地域について，一部無回答を除く結果を表 2 に示す。関東出身が一番多く，37.8%であった。その次は地元の東北地方で，34.9%を占めている。入学した選抜の種類については，表 3 に示すように，一般選抜の前期日程が 7 割ぐらいで，AO[1)]Ⅱ期が 11.1%, AOⅢ期が 15.0%，両方合わせて 26.1%となった。

表 2 出身地域の分布

	回答者数	%
北海道	205	2.8
東北	2,509	34.9
関東	2,720	37.8
中部	1,157	16.1
近畿	293	4.1
中国・四国・九州	226	3.1
合計	7,110	98.8

注）無回答は除く

表 3 選抜種類の分布

	回答者数	%
AOⅡ	799	11.1
AOⅢ	1,077	15.0
一般選抜（前期）	4,918	68.4
一般選抜（後期）	290	4.0
その他	94	1.3
合計	7,178	99.8

注）無回答は除く

3.2 参加形態

3.2.1 参加形態の分類について

対面とオンラインのそれぞれの参加経験の回答を用いて，オープンキャンパス（参加学部等は不問）への参加形態を①対面とオンラインの両方による参加，②オンラインオープンキャンパスのみでの参加，③対面オープンキャンパスのみでの参加，④不参加，の 4 つに分類した。

2021（令和 3）年度から 2023（令和 5）年度の 3 年間，6 割ぐらいの入学者がオープンキャンパスをいずれかの参加形態で体験した。この数値はコロナ前と同一水準を維持している。コロナの影響を受けている時でも，東北大学の入学者は，何らかの方法によってオープンキャンパスに積極的に参加したことがうかがえる。対面のみ参加経験者とオンラインのみ参加経験者はそれぞれ 2 割程度であり，両方とも参加した者は 15.5%であった。

上記の結果は学部不問でのオープンキャンパスの参加状況であり，参加学部を考慮した結果ではなかった。本学のオープンキャンパスは，全学部が参加するイベントであり，進学を希望する学部が明確ではない場合は，いくつかの学部のイベントに参加することも可能である。

本研究では，入学した学部にかかわらず，いずれかの学部のオープンキャンパスに参加したことを包括参加，それに対して，入学した学部のオープンキャンパスに参加したことを学部志向参加と呼ぶこととする。包括参加と学部志向参加の 4 つの参加形態は同じである。

表 4 参加形態の分布

	包括参加		学部志向参加	
	回答者数	%	回答者数	%
両方	1,118	15.5	921	12.8
オンライン	1,526	21.2	1,673	23.3
対面	1,592	22.1	1,298	18.0
参加なし	2,942	40.9	3,303	45.9

注）無回答は除く

表 4 に包括参加と学部志向参加の 4 つの参加形態の分布を示した。学部志向参加の中では，オープンキャンパスに参加したことがある回答者は半数以上であった。オンラインのみ参加した回答者数については，学部志向参加は包括参加より多かった。包括参加で，両方の参加形態でオープンキャンパスを体験した者のうち，自分が入学した学部のオープンキャンパスにはオンラインのみで体験した可能性はあると考えられる。

包括参加の場合，生徒は複数の学部に関心を持って参加しているため，特定の学部への入学意欲や決定にどれほど影響を与えたかが不明確なところがある。一方，学部志向参加に絞ることで，入学者がどの学部に特化して関心を持って参加したのかを明確にし，その学部のオープンキャンパスがどれほど効果的だったかを直接的に測定することができる。これにより，学部別の広報活動の効果を具体的に検証することもできる。

オープンキャンパスの志望決定に対する実質的な効果を把握するには，回答者が入学した学部等のオープンキャンパスへの参加経験に焦点を当て分析に使うべきである。これからの分析は学部志向参加に絞ることにする。

3.2.2 参加形態の特徴について

図 2 に年度別の参加形態を示した。2021（令和 3）年度入学者の内，オンライン参加は 16.1%，2022（令和 4）年度入学者と 2023（令和 5）年度入学者は 26.0%前後となった。対面での参加について，2021（令和 3）年度の割合は他の年度より高かった。これは各入学年度の前の 3 年間のオープンキャンパスの実施状況と整合する結果となっている。

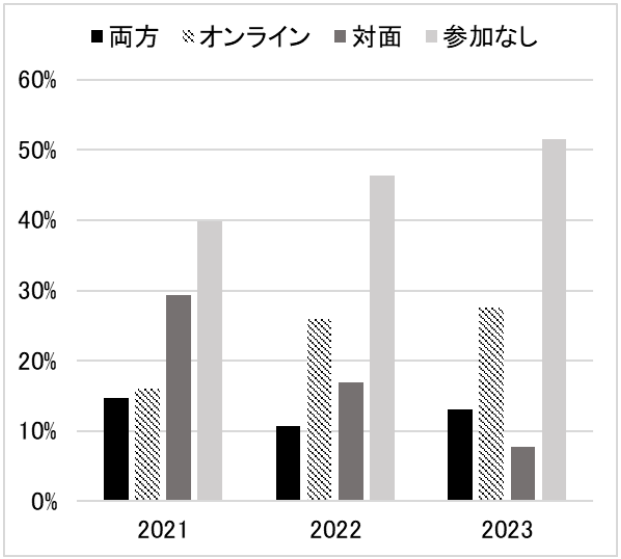


図 2 年度別参加形態

続いて，11 の学部を人文社会系（文学部，教育学部，法学部，経済学部），自然科学系（理学部，工学部，農学部），医歯薬系（医学部医学科，歯学部，医学部保健学科，薬学部）の 3 つに分類し，それぞれのオープンキャンパスの参加形態を図 3 にまとめた。系別の違いを検討するため，系と参加形態のクロス集計表について，χ^2 検定を行った。その結果，人数の偏りは有意であった（$\chi^2(6)=69.6$, $p<.001$）。残差分析を行った結果，オンラインオープンキャンパスのみと，両方のオープンキャンパスに参加した医歯薬系の学生は他の系の学生より有意に多かった（$p<.001$）。人文社会系の学生において，対面オープンキャンパスに参加する割合は他の系より有意に高かった（$p<.05$）。

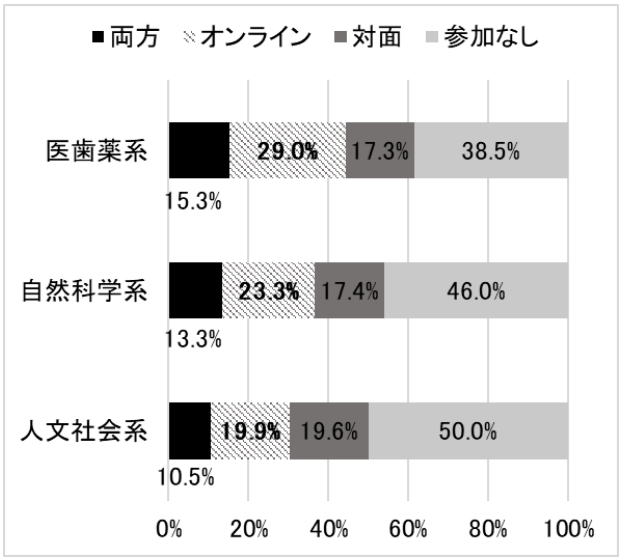


図 3 系別参加形態

出身地域別の参加形態を図 4 に示した。両方による参加については，東北地域出身の回答者の割合（24.4%）が最も高く，6 つの地域の中で，唯一 20%を超えた地域である。対面のみになると，東北地域が最も多く（31.4%），続いて関東（12.2%），中部（10.8%）が続く。他の地域の対面参加の割合は 10%以下であった。これは，距離が近い方，特に東北地域の学生が比較的，東北大学のキャンパスへのアクセスがしやすいからだと推測できる。オンラインのみという参加形態を見ると，中国・四国・九州，近畿，中部，関東，北海道のいずれも 26%前後を占めていた。東北大学の入学者は日本全域から集まっており，地域性を考慮した上での入試広報活動を行っている（林ほか, 2024）。オープンキャンパスの実施にも地域性が反映され，対面による実施は主に東北の周辺地域に効果的で，遠隔地域はオンラインによる実施でカバーされていることが分かった。地域と参加形態のクロス集計表を作成し，χ^2 検定を行った。結果，有意な差が見られた（$\chi^2(15)=1187.34$, $p<.001$）。残差分析を行った結果，両方のオープンキャンパスに参加したと，対面オンラインオープンキャンパスに参加した東北地域の学生は他の地域の学生より有意に多かった（$p<.001$）。東北地域出身の学生は東北大学への志望が強く，アクセスも便利なため，積極的に対面またはオンラインオープンキャンパスに参加する可能性が考えられる。

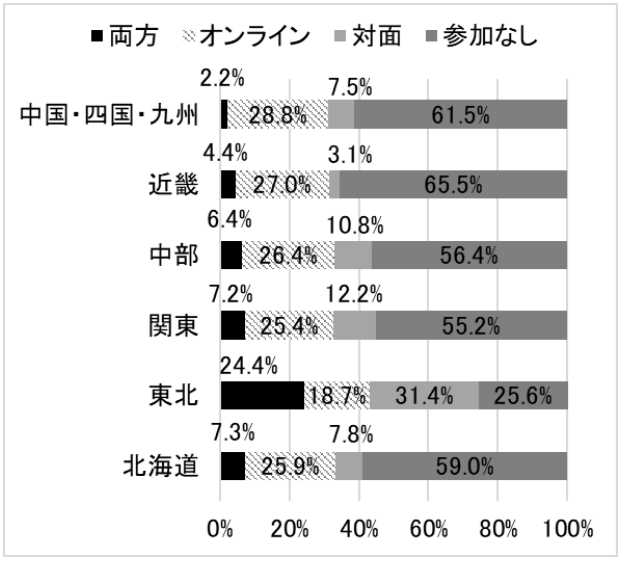


図 4 出身地域別参加形態

図 5 には，選抜種類別参加形態の割合を示した。選抜種類別の違いを検討するため，クロス集計表を作成し，χ^2 検定を行った。結果，有意な差が見られた（$\chi^2(12)=988.72$, $p<.001$）。残差分析を行った結果，オンラインオープンキャンパスのみ，または両方のオープンキャンパスに参加した AOⅡ期と AOⅢ期で入学した学生は他の選抜種類で入学した学生より有意に多かった（$p<.001$）。AOⅢ期の学生は対面オープンキャンパスのみに参加する割合は有意に多かった（$p<.05$）。本学の AO 入試は東北大学を第一志望とする人を求めている入試であり，AO 入試で入学した者はオープンキャンパスに関心を持って，積極的に参加する可能性が考えられる。

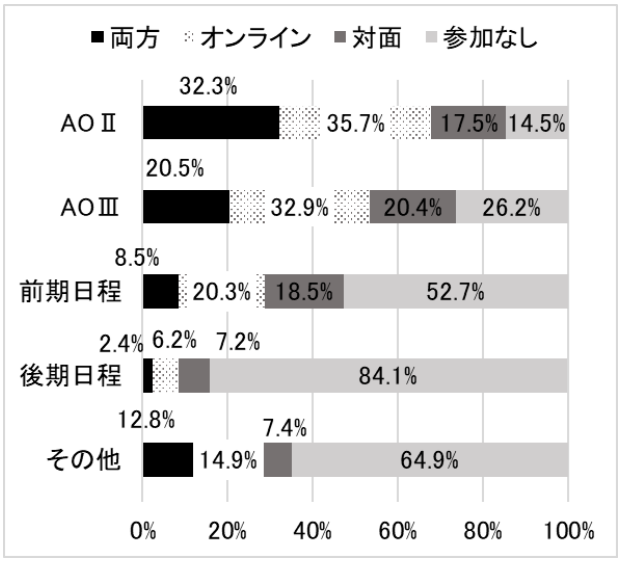


図 5 選抜種類別参加形態

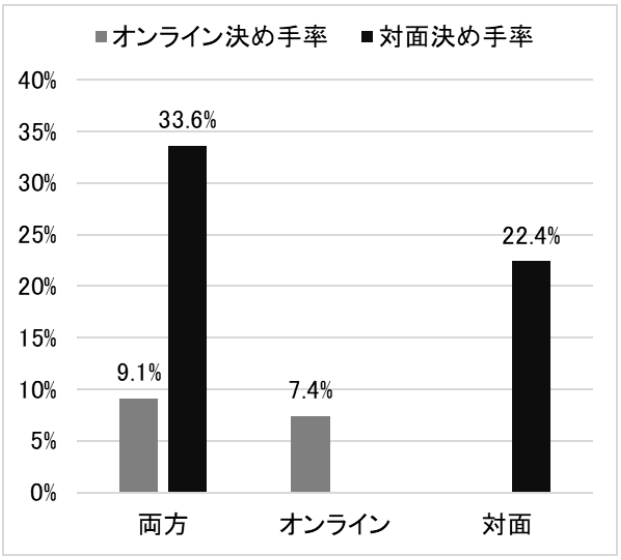


図 6 参加形態別決め手率（全体）

3.3 志望決定に及ぼす影響

志望決定に及ぼす影響という質問は回答者が入学した学部への志望決定に与える影響について尋ねたため，この 3.3 の分析で使う参加形態も学部志向参加の形態である。4 つの学部志向参加形態のうち，「④不参加」を除いて，残り 3 つの参加形態が志望決定に及ぼす影響を検討する。また，回答選択肢には「決め手となった」「参考になった」「あまり関係がなかった」「全く無関係」の 4 つはあるが，本研究では「決め手となった」を回答した割合，決め手率に焦点を当てて分析することにした。

図 6 には，各学部をまとめた全体の決め手率を出した。オンラインのみと対面のみの参加形態を比較して見ると，対面の方の決め手率が高いことが分かった。さらに，対面のみまたはオンラインのみの体験者より，オンラインと対面の両方による参加体験者の決め手率が高かった。

続いて，人文社会系，自然科学系，医歯薬系のそれぞれの参加形態別決め手率をまとめて図 7 に示した。両方参加とオンライン参加の 2 つの参加形態については，自然科学系の入学者は人文社会系と医歯薬系より決め手率が高かった。対面のみという参加形態を見ると，医歯薬系の決め手率は一番高かった。対面で実施されるオープンキャンパスでは，体験型のプログラムやイベントがたくさんあるのは医歯薬系である。実際に機器を操作したり，実験を行ったりすることは対面オープンキャンパスでしかできないことで，このようなことが志望決定の決め手率に正の影響を与えている可能性があると考えられる。

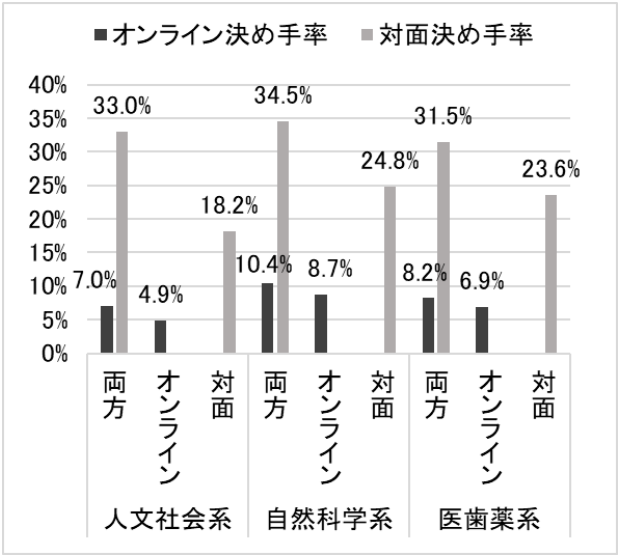


図 7 参加形態別決め手率（系別）

4 まとめ

2021（令和 3）年度から 2023（令和 5）年度の新入学者アンケートの結果から，包括参加の場合，入学者の 6 割が何らかの形態でオープンキャンパスに参加したことが分かった。学部志向参加の場合でも，5 割超の入学者はオープンキャンパスに参加した。コロナの影響を受けている 3 年間でも，志望を持っている高校生は積極的に本学のオープンキャンパスに参加したことがうかがえる。学部別の参加形態については，医歯薬系の学生は人文社会系と自然科学系の学生より積極的にオンラインと対面の両方によるオープンキャ

ンパスに参加していたことが分かった。出身地域をみると，遠隔地出身の学生はオンラインのみという形態を体験した割合が多く，東北地域の学生は対面で参加したことが分かった。これは久保ほか（2023）と同様な結果である。

選抜種類別に見る参加形態について，AO 入試と一般選抜で異なる傾向が見られた。AO 入試で入学した学生は，一般選抜で入学した学生より，いずれかの形態でオープンキャンパスに参加した割合が高かった。AO 入試による入学者は，本学を第一志望としているため，本学に関する情報に対するニーズが高いと推測され，何らかの形でオープンキャンパスに参加する可能性が考えられる。また，オープンキャンパスに参加したことを機に，本学への進学志望が強くなり，AO 入試という選抜区分を選んだ可能性もある。今後の課題として，志望決定に及ぼす影響という観点から，オープンキャンパスの効果を選抜種類別に検証することである。

各種オープンキャンパスの参加形態による入学した学部への志望決定の決め手率については，両方による参加経験者の割合が，一方だけの参加経験者よりも高いことが分かった。オープンキャンパスにオンラインと対面の両方での参加経験者は，リアルとバーチャルというモードの異なる複数の情報に触れることで，本学の理解が深まり，志望がより強く動機づけられた可能性が考えられる。オンラインと対面の相乗効果は，ハイブリッドといった物理的な複合だけではなく，個人の内面における体験の多元性といった点にも着目していく必要性があるだろう。

また，どの学部においても，オンラインに比べて，対面による参加の方は志望決定の決め手率が高いことが確認できた。オンラインは対面に比べて，遠隔地からアクセスしやすいやコストが低いなどの長所はあるが，「実際に大学を訪れることでしか得られない実感や体験（宮本, 2022: 195）」は伝えきれないという短所がある。逆に，対面はこの点こそが長所であり，進学決定に及ぼす影響が大きいことが推測できる。1.1 で紹介したように，東北大学では，現在の技術で実現可能な範囲で，対面オープンキャンパスでの体験をオンラインで再現することを試みてきたが，現時点ではオンライン形式で現実の体験とほぼ同等することは依然として難しい。

系別で決め手率をみると，医歯薬系の対面のみ参加者の決め手率が一番高かった。これも上記の対面でしかできない実感・体験と関係があるかもしれない。対面で実施されるオープンキャンパスにおいて，人文社会系や自然科学系に比べて，医歯薬系には救急体験，実験体験などの体験型のイベントが豊富にある。同じく対面実施であっても，体験型のイベントは情報伝達型のイベントより志望決定に正の影響を与える可能性が考えられる。

東北大学の第 4 期中期目標・中期計画には「アドミッション・ポリシーに合致した多様な学生を広く国内外から受け入れるため，オンラインと対面を融合した各種の高大接続プログラムを機動的に展開する」ことが掲げられている（東北大学, 2022）。ポストコロナ期に入った後にも，オンラインによるオープンキャンパスは新たな形式として，対面と併用して，継続されることが望まれるであろう。

これからは，各学部学科の対面オープンキャンパスのイベント開催状況や，オンラインオープンキャンパスのコンテンツ利用状況と志望決定の関係性を分析し，志願者獲得に有効な対面によるオープンキャンパスの企画やオンラインオープンキャンパスのコンテンツの開発に向けて検討していきたい。

本研究では，入学者を対象に，異なる参加形態によるオープンキャンパスの参加が志望決定の「決め手」として有効であるかを分析した。しかし，「決め手」としての効果をどう捉えるかには限界がある。「決め手」は，志望者が最終的に進路を決定する要因であり，オープンキャンパス以外にも合格可能性などの要因が関与していると考えられる。特に東北大学の場合，志望順位がもともと高いため，オープンキャンパスの参加による志望強化としての効果を測るのが難しい。志望順位が高いからこそ，積極的にオープンキャンパスに参加する可能性がある点も考慮すべきである。

また，大学への志望決定は単一の要因によるものではなく，プロセスを経て段階的に強まるため，オープンキャンパスが「決め手」となったかどうかだけでなく，志望がどのように形成・強化されたかという一連のプロセス全体を評価することが重要である。この視点は，入試広報活動の有効な実施を考える上でも必要であり，広報活動がどの段階でどのように効果を発揮するかを把握することが，今後の改善に繋がると考えられる。

注

1）文部科学省が 2021 年より「AO 入試」の名称を「総合型選抜」に変更したが，東北大学では引き続き「AO 入試（総合型選抜）」としている。本文では「AO」ないしは「AO 入試」と表記する。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP21H04409, JP24K16703 の助成を受けた研究成果の一部である。

参考文献

久保沙織・宮本友弘・倉元直樹・長濱裕幸 (2023). 「東北大学志望に及ぼすオンラインオープンキャンパスの効果 ―新入学者アンケートの結果から―」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』**9**, 111－117.

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.

林如玉・宮本友弘・久保沙織・倉元直樹・長濱裕幸 (2024). 「入試広報戦略立案のための東北大学合格者に関する分析―相談相手と志望順位の地域別比較―」『教育情報学研究』**22**, 55－63.

宮本友弘 (2022). 「コロナ禍での対面オープンキャンパスへの挑戦」倉元直樹・宮本友弘編『コロナ禍に挑む大学入試（1）緊急対応編』金子書房, 194－199.

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.

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.

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.

田崎優里・山田恭子・浦崎直光 (2023). 「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.

東北大学 (2022). 「国立大学法人東北大学第 4 期中期計画」https://www.bureau.tohoku.ac.jp/kohyo/kicho/chukikeikaku2022.pdf (2024 年 4 月 30 日).

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 39-46, 2025

入学者選抜における新科目導入に関する一考察

――電気通信大学の個別学力検査における「情報Ⅰ」導入に向けた取組――

森田桂花（電気通信大学）

電気通信大学（以下，本学）では，2025 年度入学者選抜において個別学力検査に「情報Ⅰ」を導入する。これは，現在実施中の高知大学理工学部情報科学科に次いで，国立大学で 2 番目の事例となる [1]。本稿では，近年の国立大学における入試科目への「情報」導入状況を概観し，本学における導入事例を紹介する。さらに，「情報」導入による志願者層への影響について考察することを目的とする。

キーワード：個別試験，「情報Ⅰ」，ジェンダー，CBT，女子志願者

1 はじめに

1.1 問題提起

個別学力検査（以下，個別試験）に「情報Ⅰ」を加えることで本学の志願者・入学者はどのように変化するのか。本稿では，「情報」に関する文献研究と「情報」導入の政策分析を行った上で本学の取組について紹介する。そして在校生および「情報」の試作問題解答者の成績分析から，本学の新しい志願者・入学者像について考察する。

本学の個別試験の受験科目のうち、これまで物理・化学であった部分が物理・化学・「情報Ⅰ」からの 2 科目選択となる [2]。これにより高校で生物・化学を選択していた生徒の出願が可能になり，この選択者層に女子が多いため，女子志願者が増加する可能性がある。

一方，2025 年度の個別試験で「情報」を導入する国公立大学は高知大学・本学・広島市立大学のみであり，受験校変更の可能性を考慮すると物理・化学の受験準備がより安全な選択となりうる。そのため「情報」を選択する受験生は「情報」の成績上位層や「情報」に自信を持つ層に限られる可能性がある。本学の情報系科目では成績上位に男子が多いことを勘案すると，女子志願者割合が減少する可能性も否めない。

1.2 定義など

本稿の年度は選抜者の入学年度を指す。本稿では国立大学の動きに焦点を当て，私立大学は考察の対象外とする。また，本学は個別試験に「情報Ⅰ」を加えると共に一部の選抜において CBT（Computer Based Testing）を導入し，CBT において「情報Ⅰ」を課す。

1.3 先行する研究など

現時点で個別試験への「情報Ⅰ」導入に関する発信は少ないが，2025 年度の大学入学共通テスト（以下，共通テスト）で「情報Ⅰ」が試験科目に決定したことで関連研究が増加した。これらの発信元は「大学研究者」「高校教員」「試験実施機関」に区分される。

まずは大学からの主な発信について述べる。

中山（2022）は，「国立大学の入試科目に『情報』が加わることの意義は大きい」と述べており，小宮（2024）は，河合塾の情報を基に，共通テストにおいて「情報Ⅰの配点比は，素点より低い配点比での利用が 59%，素点のままの利用が 33%，素点より高い配点比での利用が 8% （中略），配点比を素点以上とする国立大は 4 割程度にとどまる」ことを指摘し，その背景を「はじめての教科・科目であることや高等学校での授業体制への不安，単位数が 2 単位であることなど」と推論している。

また，河原（2022）は，「情報科は単位数が少ないことから専任教員の採用が少なく，他の教科の担当者が掛け持ちしていたり，臨時免許などで対応していることが多かった。令和 2 年度時点の調査においても，全国の情報科担当教員約 5,000 名のうち 24% が免許外教科担任か臨時免許状での担当となっている。また，その半数を 8 県で占めており，地域間格差も大きい」と高校における問題点を指摘している。

次に高校教員からの主な発信について述べる。

中野（2021）は，（独）大学入試センター試験企画部試験企画課による「令和 2 年 11 月 24 日付事務連絡：平成 30 年告示高等学校学習指導要領に対応した大学入学共通テストへの『情報』の出題について」の別添資料の「情報」試作問題を詳細に分析し，カリキュラム・マネジメントに生かす提言を行っている。

その他の高校教員からの発信として多いのは現場の情報科教員からの危機感の表明である。

高田（2021）は，「情報教育の需要はさらに高まっていくことが予想される。しかし，現状においても

各校の情報科担当教員の負担は大きく，世間からのニーズに応えていくことは容易ではない」と指摘した上で「情報科担当教員の不安や孤独感，悩みを解消し，各校における情報教育を充実させるためにも，各自治体の情報教育研究会が，ますます活発に運営され，発展していくことが期待される」と述べている。

さらに，井手（2021）は，情報科における専門教員の不足，担当教員に要求される高度な知識などの教育現場が抱える問題を述べ「情報教育の目標は決して試験問題が解けるようになることではない。このような誤った事態に陥らないためにも（中略）情報科教員の正しい共通認識が必要である」と提案している。

また，稲垣（2024）は，「必履修教科・科目でありながら受験には利用しない教科・科目を教える特有の困難さ」について具体的事例を紹介し，「『情報は大切な教科だが，入試には関係ない』という考えが主流であった。しかし，『情報』が入試教科となることで，その見方が大きく変わった」という前向きな現場の状況についても紹介している。

そして，実際に試験を実施する機関からの情報発信としては，水野（2021）による共通テストに「情報Ⅰ」を導入するに至った政策的経緯の紹介や，試作問題に関する解説が挙げられる。ここでは「『情報』の試験は文理を問わず，多くの大学で入試として利用していただけるものと考えている」と述べられており，実際にデータサイエンス（情報）人材育成を目指す文系学部も増えている。

このように共通テストへの「情報」導入に関する豊富な知見に対し，個別試験に「情報Ⅰ」が導入される取組に関連する研究については，小宮ほか（2024）による本学の事例報告など数少ない。この報告を補完する本稿において，3 章で上記報告を参照したい。

2 情報入試を巡る全国的な動向

2.1 入試科目に「情報」が加えられた背景

入試科目に「情報Ⅰ」が加えられた背景に関しては角田（2024）が共通テストを中心に詳細に考察を行っているため是非ご参照していただきたい。

「情報」という科目は 1999 年の「高等学校学習指導要領改訂」において始まり，学習指導要領の改訂に伴いその名称が変化し，現在に至っている（図 1）。

その後の 2018 年の内閣府「未来投資戦略 2018」の「AI 時代に対応した人材育成と最適活用」には「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」旨の内容がある[3]。

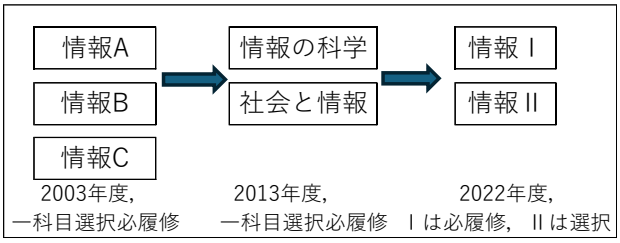


図 1　角田（2024）・赤澤（2020）を基に筆者作成

さらに 2019 年の内閣府「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」のリテラシー教育具体目標 1 で「文理を問わず，すべての大学・高専生（約 50 万人卒／年）が，課程にて初級レベルの数理・データサイエンス・AI を習得」すること，応用基礎教育具体目標 1 で「文理を問わず，一定規模の大学・高専生（約 25 万人卒／年）が，自らの専門分野への数理・データサイエンス・AI の応用基礎力を習得」することが掲げられた[4]。

2020 年の日本学術会議「情報教育課程の設計指針―初等教育から高等教育まで」では，「メタサイエンスとしての情報学の記述」がなされ「市民の一人一人が情報技術に関する知識を背景とし て、情報社会の制度や情報倫理に関する見識を有していることが望まれる」と述べられた[5]。

この年，新しい学習指導要領の下で小学校のプログラミング教育が必修化された。また，内閣府「統合イノベーション戦略 2020」では，「大学入学共通テストに『情報Ⅰ』を 2024 年度より出題することについて検討する」と述べられた[6]。

2021 年には文部科学省「大学入試のあり方に関する検討会議」で「新たに必履修科目となる『情報Ⅰ』を出題すべき」と提言された[7]。また，「令和 7 年度大学入学者選抜実施に係る大学入学共通テスト実施大綱の予告[8]」および「令和 7 年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告[9]」で「情報Ⅰ」を新たに加えることが公表された。

同年の首相官邸「成長戦略フォローアップ」では「Society5.0 時代に必要な学力を評価するため，思考力・判断力・表現力等を発揮して解くことなどを重視する大学入学共通テストを着実に実施していく。また、当該テストにおいて「情報」を 2024 年度から出題することについて検討」を行うとされた[10]。

そして同年，中学校の技術・家庭科でプログラミングや情報セキュリティ等を含む内容が導入された。

GIGA スクール構想により 1 人 1 台端末の整備が進み，高校では「情報Ⅰ」が必履修科目となった。

2022 年度からは新しい学習指導要領に基づく授業が開始され，高校で「情報Ⅰ」が必修化された。大学入試センター「令和 7 年度大学入学共通テストの問題作成の方向性及び試作問題等について」で，情報は「情報 I」を 60 分，100 点満点と発表された。新教育課程を履修していない入学志願者に対しては，旧教育課程による出題・科目が用意され，「情報」については「旧情報（仮）」が同じ試験時間，配点で提供されることとなった[11]。

大学でも数理・データサイエンス・AI 人材の育成が求められるようになり，2020 年度に「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度」が創設された。認定制度は，「リテラシーレベル」と「応用基礎レベル」の二段階から成り，前者は大きく分けて 3 つの要素（社会との関係性を学ぶ「導入」，データを読み解き，扱うための基礎的な能力を学ぶ「基礎」，データや AI を利活用する際の倫理的・法的・社会的な留意点などを学ぶ「心得」）に基づく。後者はリテラシーレベルの教育を補完的・発展的に学び，データから意味を抽出し，現場にフィードバックする能力，AI を活用し課題解決につなげる基礎能力を修得し，自らの専門分野に数理・データサイエンス・AI を応用するための大局的な視点を獲得することを目標としている。

なお，本学は「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度（応用基礎レベル）」に認定されている（2027 年 3 月まで）。これは、本学のプログラムにおける「国際的なコンペティションサイト『kaggle』を最大限に活用し，学生のスキルレベルを考慮しつつ産業界における具体的な課題を授業に取り入れる取組」が特色あるものとして評価されたためである。

2.2 個別試験に「情報」を加えた他の国立大学との比較

本学が 2025 年度に個別試験で「情報Ⅰ」を導入するのは，前述のとおり高知大学理工学部情報科学科一般選抜前期日程・情報物理受験[12]（以下，高知大学）に次ぎ，国立大学で 2 番目にあたる。なお，東京農工大学や愛知教育大学など過去に個別試験で「情報」を課していた大学はある。（赤澤，2020）

しかし，受入数の規模を比較すると高知大学の募集人員は 9 人であるのに対して，本学の個別試験で「情報」を選択可能な募集人員は 349 人（一般選抜前期日程）であり，選抜内容に「情報Ⅰ」を含む CBT 募集人員はⅠ類の学校推薦型選抜で 21 人，総合型選抜で 7 人を加えると合計 377 人となる。これは，高知大学の募集人員の 41.9 倍に相当する。

また，本学と同時に個別入試に情報を導入する広島市立大学情報科学部一般入試後期日程（以下，広島市立大学）の定員も 35 人であり，本学の募集人員はその 10.8 倍にあたる。

一方で，本学の入試選抜配点における「情報」の割合はそれら 2 大学に比べて小さい。高知大学は共通テスト・個別試験の配点が各々950 点・400 点の 1350 点満点で，個別試験は物理・「情報Ⅰ」から 1 つ選択する形式となっている。「情報Ⅰ」を選択した場合にその配点（50 点+400 点）が全体に占める割合は 33.3%となる。広島市立大学は共通テスト・個別試験の配点が各々600 点・300 点満点で，「情報Ⅰ」選択は必須である。その場合「情報Ⅰ」の配点（200 点+300 点）が全体に占める割合は 55.6%となる。

本学前期日程では，共通テスト・個別試験の配点が各々500 点で，個別試験では物理・化学・「情報Ⅰ」から 2 つ選択する形式である。「情報Ⅰ」を選択した場合，その配点（50 点+100 点）が全体に占める割合は 15.0%となる。これは個別試験の科目が多いため相対的に低くなる結果ではあるが，前述の 2 大学に比べ低い割合であるため，「情報」を非常に得意とする層はその 2 大学を志願する可能性もある。

2.3 共通テストの「情報」の配点比が高い他の国立大学との比較

前述のとおり本学の共通テストでは 100 点満点の「情報」を 50 点満点として評価する（他の教科に関しても同様の措置を取るため比率は変わらない）。

共通テストの「情報Ⅰ」の配点比が高い国立大学についての分析は，小宮（2024）に詳しいが，例えば，富山大学工学部工学科のうち知能情報工学コースなどでは 1.5 倍の 150 点満点換算を行い，経済学部後期日程・工学部工学科前後期日程（一部除く）・芸術文化学部他において「情報Ⅰ」の配点は傾斜配点なしの 100 点のままである[13]。また，神戸大学システム情報学部前期日程においては 200 点満点の英語や国語を 50 点に傾斜配点する（1/4 にする）のに対して「情報Ⅰ」は 50 点にする（1/2 にする）ことで「情報Ⅰ」の割合を大きくしている[14]。

2.1 で述べたとおり「情報」を得意とする層が，このような「情報」の配点や割合を高くする大学を選択することは大いに予測できる。

3 情報入試広報に係る本学の事例紹介

3.1 情報入試に関する本学のこれまでの告知の整理

本章では本学が個別試験に「情報」を加えることをどのように告知してきたかを紹介する。告知内容を時系列でまとめた表１をご覧いただきたい。

3.2 高校教員向け説明会の実施

本学では，前述のとおり 2024 年度実施の情報理工学域一般選抜前期日程試験において，新たに「情報Ⅰ」を物理・化学との科目選択制として追加する。同時に，情報理工学域Ⅰ類の学校推薦型選抜・総合型選抜において「情報」や数学に関する基礎学力検査を目的としたCBT を活用した入学者選抜を実施する。

これらの実施に先立ち，実施意図と内容を説明する目的で 2023 年 9 月 30 日にアフラックホール UEC（電気通信大学講堂）で対面とオンラインによるハイブリッド形式で説明会を実施した。説明会では「情報Ⅰ」の試作問題に関する説明と質疑応答が行われた。参加者はオンライン 88 人（学内関係者含む）・対面 33 人であった。

以下に，寄せられた「情報」に関連する主な質問内容を記す。

「標準的な教材，典型的な問題，サンプル問題などはありますか」（東京都・私立高校・学習進学部長）

「情報Ⅱから出題しない理由は何ですか」「例えば数学であれば 6 単位高校で学習する必要があるが，情報であればⅠ・Ⅱ合わせても 4 単位にしか必要ない。学習範囲が狭くなるがそれでも情報Ⅰしか課さないのですか」（千葉県・県立高校・進路指導部長）

「当日 3 科目から 2 科目選択するのか，事前に 2 科目選ぶのか方向性だけでも共有していただけますか」（東京都・都立高校・情報科教員）

「データサイエンスについて授業で Excel を用いて教育しています。出題はプログラミングが中心になると生徒に説明しても良いでしょうか」

「DNCL や Python をベースに考えるとライブラリを活用することになりますが，それでは論理的思考より文法を知っているかを問う形になりませんか」（東京都・都立高校・情報科教員）

「論理回路など専門的な領域を出題範囲にすると知っているかどうかで解答に必要な時間に大幅な差が出ることが考えられます。それを踏まえた上で出題範囲はどのように考えていらっしゃいますか」（東京都・中高一貫都立校・情報科教員）

表１　本学の「情報」導入に係るイベントと告知

日付	イベント・ニュースリリース
2023年1月17日	(NL)「情報I」の個別試験前期日程導入／特別選抜の一部でのCBTを活用した「情報Ⅰ」を含む選抜実施を公表
2023年7月3日	(NL)「情報Ⅰ」を含む一般選抜の配点／CBTを導入する類・選抜区分を公開
2023年7月20日	(NL)下記9月30日のイベント告知
2023年9月30日	2025年度入学者選抜における「情報」入試／CBTに関する説明会
2023年10月30日	(NL)下記11月26日のイベント告知
2023年11月26日	「情報」の試作問題／CBT体験会、解説会

次に，CBT に関連する「情報」についての主な質問を以下に記す。

「出題の形式として Python を想定されているように聞き取れました。他の言語は選択できないのですか。また自然言語ベースに組んでいくようなものではないのですか」（東京都・中高一貫都立校・情報科教員）

「『出題されるアルゴリズムは教科書に載っている内容』とのことですが，その場合の教科書は全ての教科書に共通して掲載されている内容ですか。1 冊でも教科書に掲載されていたら出題されるのですか」（東京都・都立高校・情報科教員）

「Python を使用するとのことですが，タイピング能力は必要とされますか」（群馬県・私立高校・情報科教員）

「ペーパーテストで言うところの途中式が採点対象になるように，問題を解く過程が採点の対象になるという認識で良いですか」「採点される場合はどの程度まで採点されるのですか。問題を解く過程も評価の対象である場合，例えば動画で解答者の動作をすべて撮って判定するように，全ての行動がデータとして活用されるという理解で宜しいですか」（東京都・都立高校・情報科教員）

説明会後の個別相談で，従来の入試科目にはない「情報Ⅰ」の指導方法について現場の高校教員がどのように対応すれば良いのか頭を悩ませている事例が数多く共有された。情報科の教員は出題範囲の理解やその指導に関して試行錯誤していたが，情報科の教員よりさらに深刻なのが指導主任の教員で，情報科の教員ではないのに「情報Ⅰ」を含む受験科目に関する指導をすることに対する困難さが共有された。模試において「情報Ⅰ」を含む科目での合否判定が困難である塾や予備校が存在する。この事態に対し，どのようにして合否を予測し指導すべきか悩んでいるという声も上がった。

3.3 試作問題の作成と体験会の実施

本学は，2023 年 11 月 26 日に個別試験「情報」の試作問題を用いて本番試験に準じた形式の受験体験会を開催した。対象者を高校 2 年生と中等教育学校 5 年生に限定し，対面・遠隔で 163 人が参加した。

体験会は，志願者に「情報」入試のイメージを持ってもらうこと・個別試験「情報」の問題のサンプルを知って受験勉強に役立ててもらうことを意図した。また，当日得られた解答データの分析を行うことで問題の難易度等についての検証を行い，作問の際に活用することを目的とした。

小宮ほか（2024）が当体験会の概要報告を行っているが，本稿では同データを使用し，新たに男女別の視点から再分析を試みる。（本項では体験会結果の概要を述べ、男女別分析の結果は 4.2 で示す）

試作問題は以下の 3 つの大問から構成されている。

第一問：情報に関する知識と思考力を問う（20 点）
第二問：情報技術やデータを活用するための論理的思考力を問う（40 点）
第三問：プログラミングによる問題解決のための思考力を問う（40 点）

受験者による得点の結果は表 2 のとおりである。

第一問の得点は，他の二問より低かった。これは，解答形式が短答式もしくは記述式であったためであり，選択式であれば得点が高くなる可能性があったものの，「情報」に関する知識がまだ志願者に根付いていないことを示唆していた。

第二問は他の二問より標準偏差が大きかった。盤面ゲームを用いた問題であり，最初の設問ではゲームの進行を実際に追うことで解答可能だったが，設問が進むにつれて論理的思考が求められる形式であったことが，その理由として考えられる。

第三問では，計算手順の理解に関する問題の得点率は高かったが，プログラミングの具体的な実装問題では得点率が低かった。なお，この問いは特定のプログラミング言語に依存しないプログラム表記を用いて出題された。

表 2　受験者の得点の平均値・中央値・標準偏差

	全体	第一問	第二問	第三問
配点	100	20	40	40
平均値	39.7	5.2	21.8	12.7
中央値	39	5	22	11
標準偏差	10.5	3.9	8.6	5.7

4 入試科目「情報」が本学の男女比に与える影響

4.1 入学後の「情報」科目の男女比較

次に冒頭で触れた「本学の情報系科目では成績上位に男子が多い」状況について述べる。

「情報」の能力と成績が直結する科目として I 類の「情報領域演習（以下、演習）Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」がある。

本学では「秀・優・良・可・不可」に分けて成績を付けている。2018～2023 年度における演習 I からⅢの履修者のうち，女子の割合はそれぞれ 11.8%，11.6%，11.7%である。「秀」を取得した女子割合は，演習 I で「秀」取得者全体の 13.8%，演習Ⅱで 11.0%，演習Ⅲで 5.0%だった。演習 I は本来の男女比割合より高く，演習Ⅱ・Ⅲは低かった。（図 2）

この科目は学年進行に従い専門性が増すため，この科目だけを見る限りは，情報の難易度が上がるにつれ超上位層の女子の割合が減ると言える。

図 3 では年度ごとに男女の成績を見た。最左列の「秀」において，どの年度においても女子の「秀」取得割合（実線）は男子の「秀」取得割合（破線）より低い。年度による差はあるものの，女子の成績のボリュームゾーンは「良・可」に集中している。一方，成績が極めて高い層・低い層（秀・不可）では男子の割合が女子を上回った。

これらの傾向が志願者に当てはまると断定することはできない。しかしながら，入試科目変更による男女比率の増減への影響は，かなり限定的であるとは言えこの傾向は一定程度，志願者層にも当てはまる可能性がある。そのため，本学が「情報 I」を導入し，

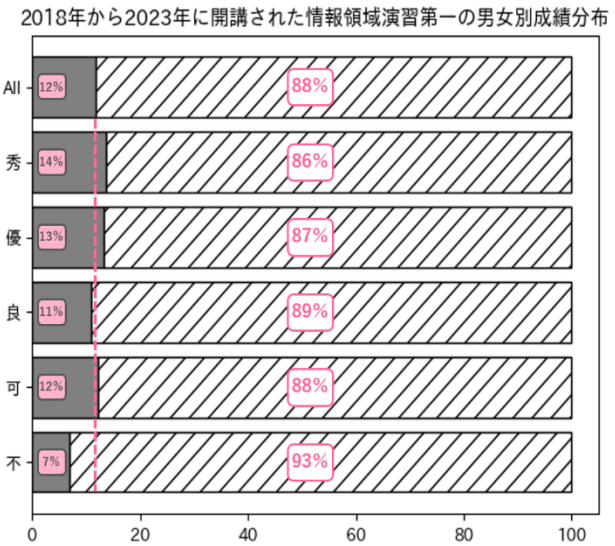


図 2「情報領域演習 I」男女別成績分布（2018-2023 年度計）（灰色：女子／斜線：男子，n=1,602 ）

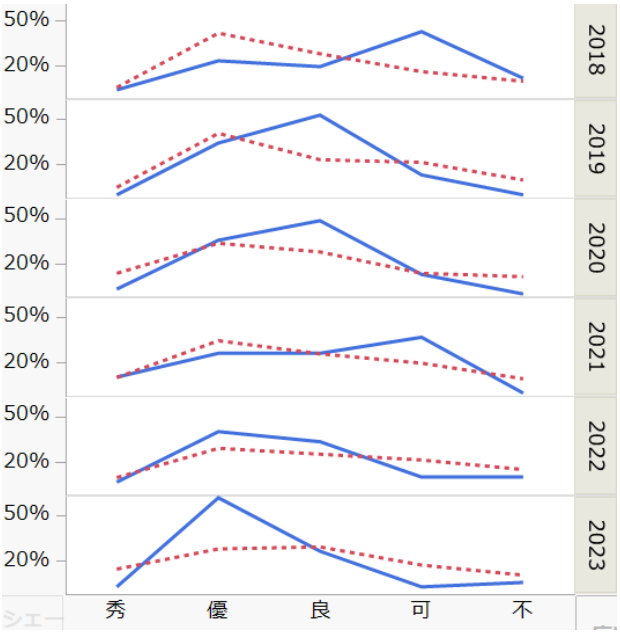


図 3　「情報領域演習Ⅲ」成績の男女比（2018-2023 年度計，　実線：女子／破線：男子，n=1,525）

情報が得意な層（男子）が多く出願した結果，女子入学者割合が減ることを否定することもできない。

表 3　「情報は得意ですか」の回答（n=159）

得点		苦手		どちらかというと苦手		どちらかというと得意		得意		未回答		
		男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	
高	Q1	3	6	8	1	6	4	6	1	3	1	39
	Q2	3	3	8	4	13	3	2	0	3	1	40
	Q3	5	5	1	3	15	4	4	0	2	1	40
低	Q4	12	6	6	2	5	1	2	1	4	1	40
合計		23	20	23	10	39	12	14	2	12	4	159

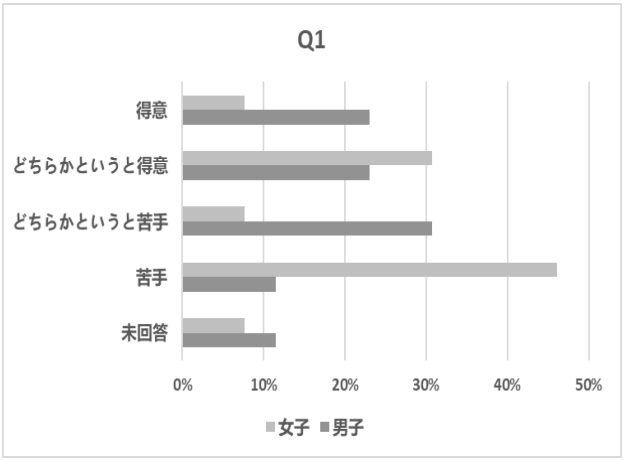


図 4　成績上位 25%層「情報は得意か」(n=39)

4.2 「情報」試作問題解答の男女比較

3 章で述べた試作問題の解答に関して男女別に分析を行う。今回分析対象とする男子の参加者は 111 人に対して女子の参加者は 48 人だった。

まずは平均点だが，男子が 39.2 点，女子は 39.9 点だった。標準偏差も男子 10.8，女子 10.1 と大きな差は無かった。大問ごとの平均点は，男子 5.7/女子 4.1 点と知識と思考力を問う第一問では男子が高く，論理的思考力を問う第二問では男子 20.8/女子 23.0 点と女子が高く，思考力を問う第三問では男子 12.7/女子 12.8 点と大きな差が出なかった。中央値も男女共に 39 点と差はなかった。

しかし，平均点は女子が 0.7 点だけ高い僅差であるのに，女子がより強く「情報が苦手」と答える傾向があった。表 3 のとおり，女子の 41.7%が「情報」を「苦手」と回答し，「どちらかというと苦手」を含めると 62.5%に達した。一方，男子では「苦手」と答えたのは 20.7%で，「どちらかというと苦手」を加えても 41.4%に過ぎなかった。この男女差についてマン・ホイットニーの U 検定を行ったところ中央値に有意な差が出た（$p<0.01$）。

この傾向は成績上位層において顕著だった。表 3 のとおり成績順に上から 40 人ずつ Q1 から Q4 の 4 区分にすると（Q1 のみ 39 人），女子は Q1 から順に 13 人，11 人，13 人，11 人，に分布した。各区分において平均点や中央値に男女差はなく，男女共に Q1 や Q4 に偏ることはなかった。一方で図 4 によれば，Q1 層（成績上位 25%）に属する女子のうち，「情報」が「苦手」と答えた割合は 46.2%に上った。これは「苦手」と答えた男子の 11.5%と対照的であった。「どちらかといえば得意」と答えた男子が，Q2 層（成績上位 25-50%）の 32.5%，Q3 層の 37.5%を占めたことも女子と異なる結果となった。

この結果だけから判断するのは限定的ではあるが，女子は実際の成績より自己評価が低いため「情報」を選択することを避ける傾向が生じうる可能性がある。

5 まとめ

5.1 考察と示唆

1 章で紹介したとおり「情報」の受験科目への導入に関する先行研究は豊富に存在するが，個別試験への導入に関する研究はまだ少ない。そのため，本学のような「ファーストペンギン」による発信が重要となる。

「情報」の受験科目への導入に関して，一部には時期尚早であるとの意見や高校教員による懸念も見られる。しかし，2 章で述べたとおり「情報」を受験科目

に含める政策には歴史があり，「情報」の受験科目への導入は確実に推進されている。今後個別入試に「情報」を加える大学が増加することは必然である。

2025 年度の共通テストに「情報Ⅰ」が加えられるが，配点しないという大学から「情報」の得点割合を大きくする大学まで様々だ。小宮（2024）がその詳細な分析を行っているが，「情報」が得意な層がこの配点に従って受験校を選ぶ動きが出ることが予測され，本学のように個別入試に「情報Ⅰ」を加える大学は，その影響を大きく受けることが予測される。

2025 年度入試は「情報元年」となり，個別入試に「情報」を加える動向は今後急速に加速するだろう。3 章で触れた現場の高校教員から寄せられた声などは，今後「情報」を個別試験に含めることを検討している他大学とより共有していくべき内容である。

本学では学校推薦型選抜のⅠ類デザイン思考・データサイエンスプログラムに女子枠を導入するなどして女子学生数を増加させる取組を行っている。しかし，4 章で示したとおり本学の在学生データを基にした分析のため限定的ではあるものの，「情報Ⅰ」を個別試験の科目に加えることで女子入学者の割合が減る可能性がある。また，「情報」の試作問題の解答において男女差は出なかったものの，女子の方が「情報」を「苦手」だと回答する傾向にあったため，実際は「情報」の学力が高いのに出願を敬遠する女子が一定数出てくる可能性を否めない。

本学は「情報」入試に関する積極的発信を行っているが，この取組をさらに強化し，特に「情報」に対して謙虚な自己評価を下している女子生徒に重点を置き広報することが必要である。図５のとおり，試作問題解答者の女子の 36.7%が「情報Ⅰ」を選択したいと答えてくれているという明るいデータもある。

彼女たちのような「情報Ⅰ」選択に前向きな女子生徒や「情報」が得意な男子生徒たちに広報を続けていくこと，今後，個別試験に「情報Ⅰ」を加える大学が参考となる情報を発信続けていくことが重要である。

5.2　本研究の限界および今後の研究課題

本稿では志願者層の変化について，多様性の一つの切り口として女子に焦点を当てたが，他の切り口による分析も必要である。例えば，地理的多様性であれば，赤池ほか（2024）が行った 2022 年度時点での都道府県ごとの「情報Ⅰ」の開講率の分析などを参考にするなど，先行研究の知見との比較研究を行いたい。

森田（2024）で触れてはいるものの，女子という

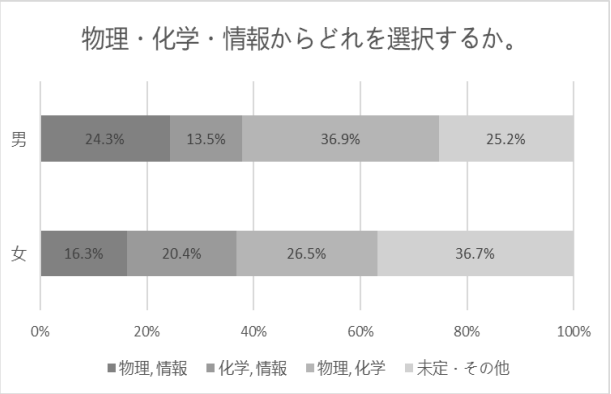


図５　「物理・化学・情報からどれを選択しますか」試作問題解答者の回答（n=159）

切り口についても，「女子枠」を視座とした更なる分析の余地がある。理工系学部における女子枠導入[15]を促進する通知と，共通テストへの「情報」導入について発表されたタイミングはいずれも令和 3 年 7 月 30 日付であることの背景を分析することに意義があるためである。

試作問題の解答分析は，電気通信大学人を対象とする研究に関する倫理委員会の承認を得た（承認番号: H23042）。

注

1) 本年度「情報」を個別学力検査で課す国立大学で 2 大学目であり，過去に個別試験で「情報」を課していた大学はある。

国立大学でこれまでに個別入試で「情報」を出題した大学：
弘前大学（1997 年度から 2001 年度まで）
東京農工大学（2006 年度から 2010 年度まで）
愛知教育大学（2006 年度から 2012 年度まで）
奈良女子大学（2008 年度から 2010 年度まで）
高知大学（2011 年度から現在まで）

2) 一般選抜前期日程のみ。後期は従来どおりの物理・化学
3) https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/miraitousi2018_zentai.pdf
4) https://www8.cao.go.jp/cstp/ai/aistratagy2019.pdf
5) https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200925.pdf
6) https://www8.cao.go.jp/cstp/togo2020_honbun.pdf
7) https://www.mext.go.jp/content/20210707-mxt_daigakuc02-000016687_13.pdf
8) https://www.mext.go.jp/content/20210729-mxt_daigakuc02-000005144_2.pdf
9) https://www.mext.go.jp/content/20210729-

mxt_daigakuc02-000005144_3.pdf

10) https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/seicho/pdf/fu2021.pdf

11) https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/shiken_jouhou/r7/r7_kentoujoukyou/r7mondai.html

12) https://p1.ssl-dl.jp/dl/54633-df8cd1349ecf32708700d257079d9e0b

13) https://www.u-toyama.ac.jp/wp/wp-content/uploads/89e9c0d32304071a0ff57b870cf13085.pdf

14) http://www.csi.kobe-u.ac.jp/highschool_students_new/aboutExam.pdf

15) 「『入学者の多様性を確保する観点から対象になると考える者（例えば、理工系分野における女子等）』のような、多様な入学者の選抜を工夫することが望ましい」

参考文献

赤池 英夫・赤澤 紀子・角田 博保・中山 泰一 (2024). 「教科書需要数に基づく高等学校情報科の教育状況調査」『情報処理』, 37－53.

赤澤紀子 (2020). 「大学入試における教科『情報』の出題の調査分析」『電気通信大学紀要』**32**, 54－61.

文教速報　2023 年 10 月 27 日号（9325 号）

大学入試センター　(2024 年 4 月 8 日).「令和 7 年度大学入学共通テストの問題作成の方向性及び試作問題等について」 https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/shiken_jouhou/r7/r7_kentoujoukyou/r7mondai.html

電気通信大学 (2024 年 4 月 8 日).「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム」 https://www.uec.ac.jp/education/undergraduate/advanced_literacy/

井手広康 (2021). 「大学入学共通テスト『情報』試作問題に対する教育現場の想い」『情報処理』**62**(5), 254－257.

稲垣俊介 (2024).「高等学校から見た情報入試」『情報処理 』**65**(2), 14－16.

角田博保 (2024). 「大学情報入試の概要」『情報処理』**65**(2), 1－5.

河合塾　キミのミライ発見 (2024 年 4 月 8 日). 「2025 年春教科『情報』による個別学力検査・一般入試を実施する大学」 https://www.wakuwaku-catch.net/nyushi240801/

河原達也 (2022). 「大学入学共通テストにおける教科「情報」の導入を受けて」『情報処理』**63**(2), 77－78.

小宮常康・渡辺博芳・中山泰一・成見哲・山路浩夫 (2024). 「電気通信大学における情報入試体験会の実施結果概要の報告」『情報処理学会第 86 回全国大会講演論文集』, 365－366.

小宮常康 (2024). 「国公立大学における情報入試」『情報処理』**65**(2), 6－9.

水野修治 (2021). 「大学入学共通テスト新科目『情報』～これまでの経緯とサンプル問題～」『情報処理』**62**(7), 326－330.

文部科学省 (2024 年 4 月 8 日).「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度」 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/suuri_datascience_ai/00001.htm

文部科学省 (2024 年 4 月 8 日).「大学入試のあり方に関する検討会議　提言」 https://www.mext.go.jp/content/20210707-mxt_daigakuc02-000016687_13.pdf

文部科学省 (2024 年 4 月 8 日).「令和 7 年度大学入学者選抜実施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_daigakuc02-100001207_2.pdf

文部科学省 (2024 年 4 月 8 日).「令和 7 年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告」 https://www.mext.go.jp/content/20210729-mxt_daigakuc02-100001207_3.pdf

森田桂花 (2024). 「女子枠と個別試験における情報科目の導入で女子学生増加は期待されるのか ―電気通信大学の事例― 」『情報処理』**62**(11), 8－11.

中野由章 (2021). 「大学入学共通テスト『情報』試作問題（検討用イメージ）と私感」『情報処理』**62**(7), 331－335.

内閣府 (2024 年 4 月 8 日).「統合イノベーション戦略」 https://www8.cao.go.jp/cstp/tougosenryaku/index.html

内閣府 (2024 年 4 月 8 日).「AI 戦略 2019」 https://www8.cao.go.jp/cstp/ai/aistratagy2019.pdf

内閣官房 (2024 年 4 月 8 日).「これまでの成長戦略について」 https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/seicho/kettei.html

中山泰一 (2022). 「国立大学入学者選抜制度への『情報』の追加について」『情報処理』**63**(2), 79－80.

日本学術会議 (2024 年 4 月 8 日).「情報教育課程の設計指針―初等教育から高等教育まで」 https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200925.pdf

首相官邸 (2024 年 4 月 8 日).「成長戦略フォローアップ」 https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/seicho/pdf/fu2021.pdf

首相官邸 (2024 年 4 月 8 日).「未来投資戦略 2018」 https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/miraitousi2018_zentai.pdf

髙田真弥 (2021). 「大学入学共通テスト『情報』サンプル問題を題材とした研究協議～令和 3 年度愛知県高等学校情報教育研究会研究協議を通して～」『情報処理』**62**(11), 610－613.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 47-54, 2025

総合型選抜および学校推薦型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価材料の適切さについて

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

総合型選抜および学校推薦型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価方法に関して，令和 5 年度に実施された「大学入学者選抜試験の改善に向けた需要調査」の回答を集計し，分析した。評価材料の適切さについて各大学の回答者の考えを尋ねたところ，汎用的な能力を評価する場合には小論文や面接，口頭試問が，教科・科目に関する学力を評価する場合には大学個別の教科・科目別テストや面接，口頭試問が，それぞれ高かった。試験のタイプ別に見ると，教科・科目別の試験と履修を前提とする教科・科目を明示せずに汎用的な能力を評価する試験が 30%程度の大学で実施されていることが示された。

キーワード：教科・科目別テスト，汎用的な能力，アンケート調査

1 はじめに

1.1 総合型・学校推薦型選抜で用いられる評価材料

大学入学者選抜要項が令和 3 年度から見直され，それまでの AO 入試，推薦入試は総合型選抜，学校推薦型選抜となり，大学教育を受けるために必要な知識・技能，思考力・判断力・表現力も適切に評価することが求められる入試方法に変更された（文部科学省, 2018）。具体的には，両選抜ともに，調査書（・推薦書）等の出願書類だけではなく，小論文等，プレゼンテーション，口頭試問，実技，各教科・科目に係るテスト，資格・検定試験の成績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することとなった（文部科学省, 2020, 2023 年 6 月 2 日）。

総合型選抜・学校推薦型選抜で用いられている評価材料に関する調査には，大学入試センター研究開発部が令和 3 年（2021 年）秋に実施した「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, 2023）（以降，「実態調査」と略す）や令和 4 年度文部科学省委託調査「大学入学者選抜の実態の把握及び分析等に関する調査研究」（文部科学省, 2023）がある。この二つの調査は回答者や質問内容が異なるが，どちらの調査でも出願書類を除くと面接・討論や小論文等が多く課されているという結果であった。しかし，どちらも各評価材料の利用の有無を調べたものであり，評価しようとする能力との関連を調べたものではない。

1.2 本論文の目的

総合型選抜・学校推薦型選抜に関して各大学の入学者選抜の改善への支援のあり方を検討しようとするとき，各大学が入学後の学修に必要な能力をどのような評価材料を用いて評価しようとしているのかを把握することは不可欠である。たとえば，自大学の入試に向いていると思われているにもかかわらず，実施されていない試験方法があれば，その実施につながる何らかの支援策を検討する意義があると考えられる。

そのため，大学入試センター研究開発部が 2023 年 12 月～2024 年 1 月に実施した「大学入学者選抜試験の改善に向けた需要調査」[1]（大学入試センター研究開発部, 2023）（以降，「需要調査」と略す）では，選抜で用いる評価材料と評価しようとする能力とを関連させた質問項目（2 節で詳述）を設けた。

本論文では，需要調査で得られた回答を分析し，総合型選抜・学校推薦型選抜において評価しようとする能力別にどのような評価材料が適切と捉えられているのか，また，試験の実施に関してどのような試験のタイプが向いていると考えられているのかを報告する。両選抜における各評価材料を，評価しようとする能力と関連させて把握することにより，各大学への支援のあり方を検討するための知見が得られると考えられる。

2 需要調査

2.1 需要調査の概要

需要調査は，各大学の入学者選抜試験の改善に活用可能と考えられるいくつかの方策に関して大学の実態や考えを尋ねることを目的に，令和 6 年度共通テスト利用大学を対象に大学入試センター研究開発部が実施した調査である。

回答は「貴大学の入学者選抜の実施方法等を研究・検討している部署の方等，貴大学の入学者選抜を総合的に把握しておられる方」に依頼し，学部数や選抜区分の数によらず，1 大学につき 1 通の回答とした。調

査の対象とした 764 大学のうち 538 大学から有効な回答が得られた（有効回答率 70.4%）。有効回答大学の設置形態別の内訳は，国立が 58 大学（10.8%），公立が 84 大学（15.6%），私立が 396 大学（73.6%）であった。

需要調査の質問項目はセクション A～F に分かれている。本論文では，総合型選抜および学校推薦型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価に関して尋ねたセクション B に焦点を当てる。問題作成の手引きに関して尋ねたセクション D，問題バンクに関して尋ねたセクション E については，それぞれ椎名ほか（2025），伊藤ほか（2025）を参照されたい。

2.2 回答大学

セクション B では，4 つの質問（QB-1～QB-4）について，総合型選抜や学校推薦型選抜を実施している大学に，それぞれの選抜区分に関して回答してもらった。

需要調査で有効回答を得られた 538 大学のうち，総合型選抜，学校推薦型選抜を実施している大学はそれぞれ 461 大学，534 大学であった。設置形態別にみると，国立，公立，私立大学はそれぞれ，総合型選抜では 46，40，375 大学，学校推薦型選抜では 54，84，396 大学であった。

表 1 には，私立大学をさらに学部数で 4 つに分けた区分別（1 学部，2 学部，3・4 学部，5 学部以上）の大学数を示した。なお，総合型選抜と学校推薦型選抜の両方を実施している大学は 458 大学，どちらも実施していない大学は 1 大学であった。

表 1 回答大学のうち，総合型選抜，学校推薦型選抜を実施している大学の数と割合

	総合型選抜		学校推薦型選抜	
	大学数	（%）	大学数	（%）
国立	46	(10.0)	54	(10.1)
公立	40	(8.7)	84	(15.7)
私立1学部	98	(21.3)	111	(20.8)
私立2学部	81	(17.6)	86	(16.1)
私立3・4学部	106	(23.0)	108	(20.2)
私立5学部以上	90	(19.5)	91	(17.0)
全体	461	(100.0)	534	(100.0)

2.3 知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価方法に関する質問の構成（セクション B）

セクション B は，4 つの質問（QB-1～QB-4）から構成されている。各質問項目の前提として「総合型選抜および学校推薦型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価に関して，貴大学の実態を踏まえたあなたの考え等をうかがいます」と示し，各大学の回答者の考えを回答してもらった。

質問 QB-1 と QB-2 では，7 種類の評価の材料について，その適切さを尋ねた。7 種類の評価材料は実態調査の質問でも用いたものである。質問 QB-3 と QB-4 は 4 種類の試験のタイプについて，QB-3 では大学個別のテストとして向いているかどうか，QB-4 では回答者が所属する大学で実施しているかどうかを尋ねた。具体的な質問文は 3 節で示す。

3 分析結果

3.1 評価する能力に対する評価材料の適切さ（QB-1, QB-2）

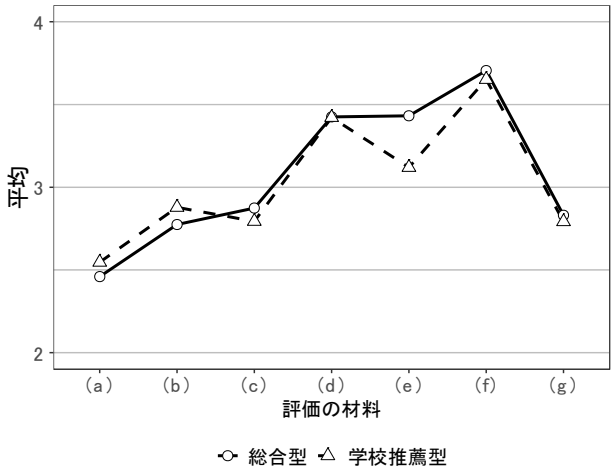
3.1.1 質問文

QB-1 と QB-2 は，(a)～(g)の 7 種類の評価の材料についての質問であった。QB-1 では汎用的な能力を評価すると想定した場合の評価材料の適切さについて，QB-2 では教科・科目に関する学力を評価すると想定した場合の評価材料の適切さについて，回答者の考えに当てはまる程度をそれぞれ「1. 適切ではない」「2. あまり適切ではない」「3. やや適切である」「4. 適切である」の 4 段階評定で尋ねた。質問文は次の通りである。

QB-1. 貴大学の総合型選抜や学校推薦型選抜において，入学後の学修に必要な汎用的な能力（例：論理的思考力等）を評価することを想定したときに，下記の(a)～(g)を評価の材料として用いることはどの程度適切と思われますか。あなたの考えに当てはまる程度を選抜区分ごとに一つずつ選択してください。

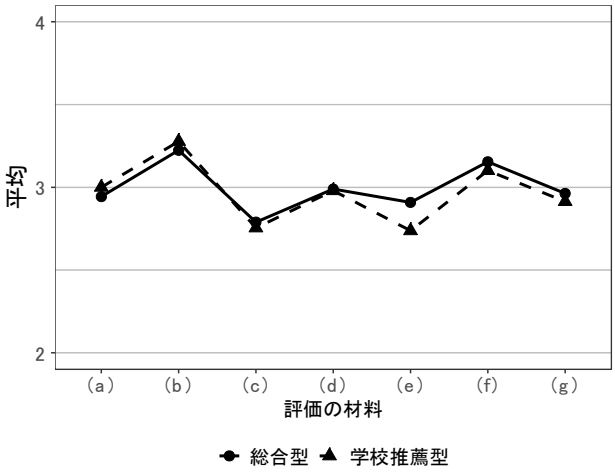
QB-2. 貴大学の総合型選抜や学校推薦型選抜において，高校までに履修した教科・科目に関して，入学後の学修に必要な学力を評価することを想定したときに，下記の(a)～(g)を評価の材料として用いることはどの程度適切と思われますか。あなたの考えに当てはまる程度を選抜区分ごとに一つずつ選択してください。

(a) 大学入学共通テスト
(b) 大学個別の教科・科目別テスト
(c) 大学個別の非教科型テスト



(a) 共通テスト (b) 教科・科目別 (c) 非教科型 (d) 小論文
(e) プレゼン (f) 面接 (g) 資格試験

図 1 汎用的な能力を評価すると想定した場合の評価材料の適切さ



(a) 共通テスト (b) 教科・科目別 (c) 非教科型 (d) 小論文
(e) プレゼン (f) 面接 (g) 資格試験

図2 教科・科目に関する学力を評価すると想定した場合の評価材料の適切さ

(d) 小論文
(e) プレゼンテーション
(f) 面接，口頭試問
(g) 資格・検定試験の成績等

3.1.2 選抜区分による評価材料の適切さの違い

QB-1 と QB-2 の 4 段階評定による回答を間隔尺度とみなして，各評価材料に対する評定の平均値を総合型選抜，学校推薦型選抜別に算出し，プロットした（図 1，図 2）。

図 1 は，汎用的な能力を評価すると想定した場合の評価材料の適切さである。総合型選抜，学校推薦型選抜のどちらにおいても，(a)大学入学共通テストの平均値は 2.5 程度であるが，それ以外の評価材料はいずれも 2.5 よりも高く，(d)小論文，(e)プレゼンテーション，(f)面接，口頭試問では 3.0 以上であった。総合型選抜と学校推薦型選抜による平均値の違いは(e)を除いて小さかった。(e)については，総合型選抜では 3.4 と(d)と同程度に高いのに対し，学校推薦型選抜では 3.1 と低かった。

図 2 は，教科・科目に関する学力を評価すると想定した場合の評価材料の適切さである。総合型選抜と学校推薦型選抜による平均値の差は小さく，両選抜で同じような傾向であった。平均値が最も高いのは(b)大学個別の教科・科目別テストであり，総合型選抜では 3.2，学校推薦型選抜では 3.3 であった。次に平均値が高いのは(f)面接，口頭試問であり，それぞれ 3.2，3.1 であった。(a)大学入学共通テストはそれぞれ 2.9，3.0 であり，高くなかった。7 つの評価材料の平均値の範囲は総合型選抜では 2.7～3.2，学校推薦型選抜では 2.7～3.3 といずれも 3 前後であり，汎用的な能力を評価する場合と比べて評価材料による違いは小さかった。

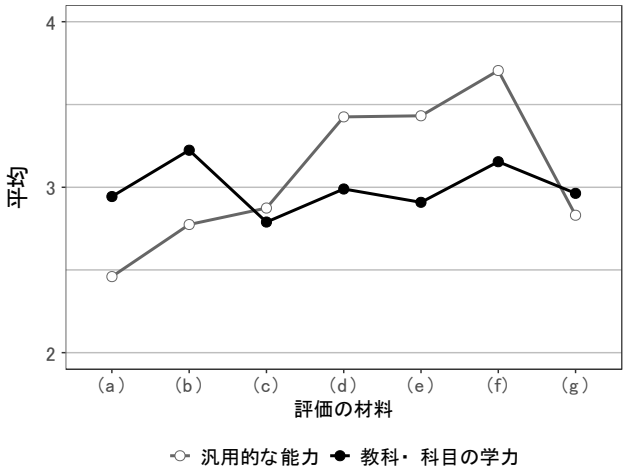
3.1.3 評価する能力による評価材料の適切さの違い

図 3 は，図 1，図 2 の総合型選抜についての折れ線グラフを重ねたものであり，評価すると想定した能力による評価材料の適切さの違いを総合型選抜について見たものである。

汎用的な能力を評価すると想定した場合には相対的に(d)，(e)，(f)の平均値が高く，教科・科目に関する学力を評価すると想定した場合には相対的に(a)，(b)の平均値が高かった。(c)大学個別の非教科型テスト，(g)資格・検定試験の成績等については評価すると想定した能力による違いは小さかった。学校推薦型選抜についても総合型選抜と同様の結果であった。

3.1.4 属性別にみた評価材料の適切さの違い

図 3 の総合型選抜についての折れ線グラフを属性別に示したものが図 4，5 である。また，学校推薦型選抜について同様に属性別に示したものが図 6，7 である。図 4，6 は汎用的な能力を評価すると想定した場合の，図 5，7 は教科・科目に関する学力を評価すると想定した場合の評価材料の適切さの評定平均値である。属性としては，設置形態別（国立，公立，私立）



(a) 共通テスト (b) 教科・科目別 (c) 非教科型 (d) 小論文 (e) プレゼン (f) 面接 (g) 資格試験

図 3 評価する能力別にみた評価材料の適切さ（総合型選抜）

に加えて，私立大学をさらに学部数を基に 1 学部，2 学部，3・4 学部，5 学部以上の 4 つに分け，「国立」「公立」「私立 1 学部」「私立 2 学部」「私立 3・4 学部」「私立 5 学部以上」の 6 つの区分を設定した。

評価材料(a)～(g)のそれぞれについて，4 段階評定による回答を従属変数，6 つの属性を独立変数とする Kruskal-Wallis 検定 [2]を行った。その結果 5%水準で属性による有意差が認められた評価材料については，図中の項目に「#」印を付した。

汎用的な能力を評価すると想定した場合（図 4，6），総合型選抜においても学校推薦型選抜においても(a)共通テストは属性により平均値に有意な差が見られ，国立では平均値がそれぞれ 3.0，3.1 であるのに対し，私立ではいずれも 2.5 以下であった。(d)，(e)，(f)については属性によらず平均値が高かった。中でも(f)面接，口頭試問は，どちらの選抜においてもすべての属性で平均値が 3.5 より高かった。

教科・科目に関する学力を評価すると想定した場合（図 5，7），どちらの選抜においても，(a)共通テストについては属性により平均値に有意な差が見られ，国立では平均値がおよそ 3.5 と高い値であった。(b)教科・科目別テストについては，どの属性においても平均値が 3.0 以上と高く，私立 3・4 学部や私立 5 学部以上では 7 つの評価材料のうちで最も平均値が高かった。一方，私立 1 学部および私立 2 学部で最も平均値が高かったのは(f)面接，口頭試問であった。

3.2 試験のタイプについて（QB-3, QB-4）

3.2.1 質問文

QB-3 と QB-4 では，知識・技能，思考力・判断力・表現力等を評価するための試験として (a)～(d)の 4 種類の試験のタイプを設定した。QB-3 では各試験のタイプが大学個別のテストに向いているかどうかについて回答者の考えに当てはまる程度をそれぞれ「1. 向いていない」「2. あまり向いていない」「3. やや向いている」「4. 向いている」の 4 段階評定で尋ねた。QB-4 では各タイプの試験を実施しているかどうかを尋ねた。質問文は次の通りである。

QB-3. 知識・技能，思考力・判断力・表現力等を評価するための試験としていくつかのタイプが考えられます。貴大学の総合型選抜や学校推薦型選抜における大学個別のテストとして，下記の(a)～(d)の各タイプが向いているかどうかをお尋ねします。各タイプの試験を実際に課しているかどうかに関わらず，あなたの考えに当てはまる程度を選抜区分ごとに一つずつ選択してください。

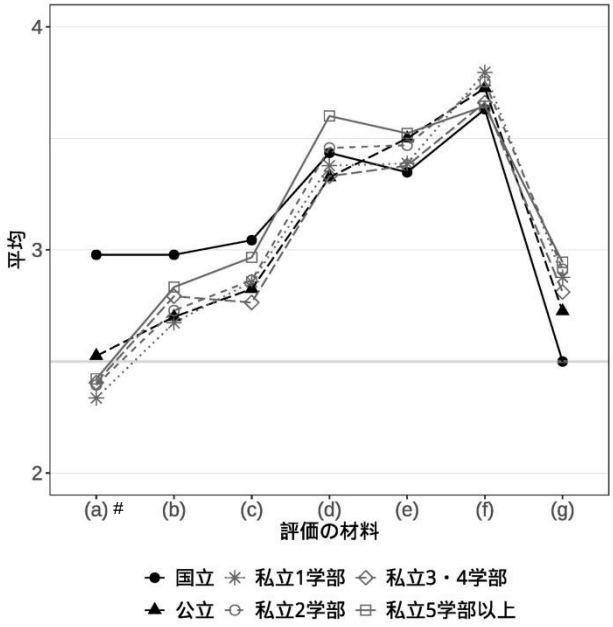
QB-4. 貴大学の総合型選抜や学校推薦型選抜で実施している試験で，下記の(a)～(d)の各タイプに該当するものがあれば，選抜区分ごとにすべて選択してください（複数選択可）。該当するものがない場合は「(e) 該当するものはどれも実施していない」を選択してください。

(a) 教科・科目別試験を実施する
(b) 複数の教科・科目に関する設問が収録された問題冊子から，一定数の設問を選択して解答することを課す
(c) 履修を前提とする教科・科目を明示した上で，それらに関連する汎用的な能力を評価するための問題を出題する
(d) 履修を前提とする教科・科目を明示せずに，汎用的な能力を評価するための問題を出題する
(e) (a)～(d)に該当するものはどれも実施していない

3.2.2 試験のタイプの向き不向き

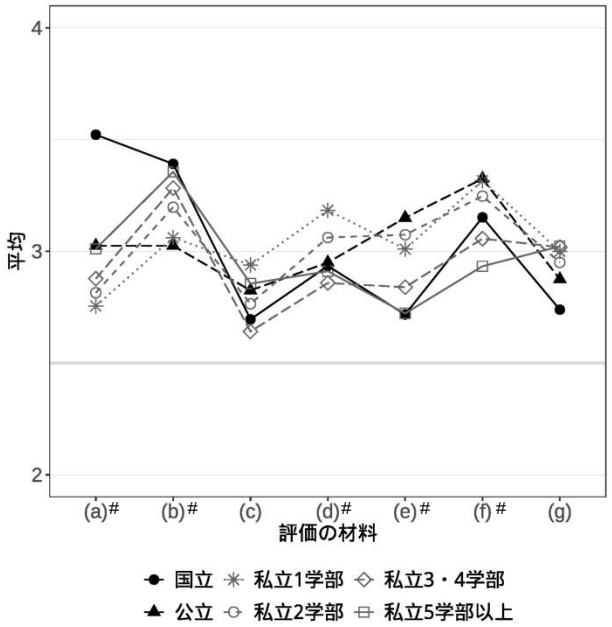
QB-3 の 4 段階評定による回答を間隔尺度とみなして，各試験のタイプに対する評定の平均値を総合型選抜，学校推薦型選抜別に算出し，プロットした（図 8）。

教科・科目に関する問題を課す(a)，(b)よりも汎用的な能力を評価する(c)，(d)の方が平均値が高かったが，(a)～(d)の平均値は，総合型選抜では 2.4～2.9，



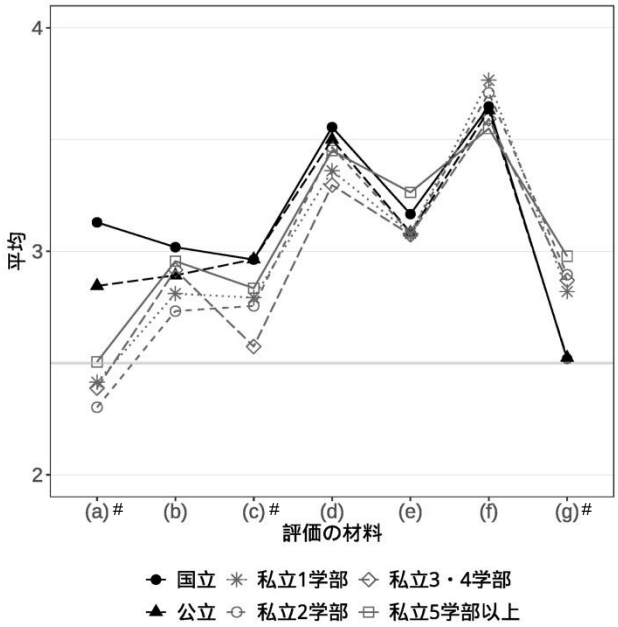
(a) 共通テスト (b) 教科・科目別 (c) 非教科型 (d) 小論文
(e) プレゼン (f) 面接 (g) 資格試験

図 4 汎用的な能力を測定すると想定した場合の属性別にみた評価材料の適切さ（総合型選抜）



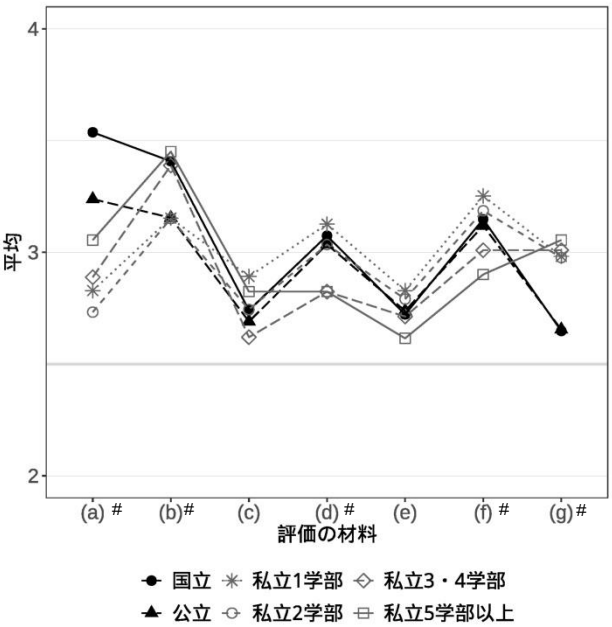
(a) 共通テスト (b) 教科・科目別 (c) 非教科型 (d) 小論文
(e) プレゼン (f) 面接 (g) 資格試験

図 5 教科・科目に関する学力を測定すると想定した場合の属性別にみた評価材料の適切さ（総合型選抜）



(a) 共通テスト (b) 教科・科目別 (c) 非教科型 (d) 小論文
(e) プレゼン (f) 面接 (g) 資格試験

図 6 汎用的な能力を測定すると想定した場合の属性別にみた評価材料の適切さ（学校推薦型選抜）



(a) 共通テスト (b) 教科・科目別 (c) 非教科型 (d) 小論文
(e) プレゼン (f) 面接 (g) 資格試験

図 7 教科・科目に関する学力を測定すると想定した場合の属性別にみた評価材料の適切さ（学校推薦型選抜）

学校推薦型選抜では 2.5～2.9 の範囲であり，いずれも「3. やや向いている」より低い値であった。

3.2.3 試験のタイプの実施割合

QB-4 の結果を用いて各試験のタイプを実施している割合を総合型選抜と学校推薦型選抜別に図 9 に示した。

総合型選抜と学校推薦型選抜とで同じような傾向であった。比較すると(a)は学校推薦型選抜の方が実施割合が高かったが，それ以外の(b)，(c)，(d)は総合型選抜の方が実施割合が高かった。「(e) 該当するものはどれも実施していない」を選んだ大学の割合は，総合型選抜では 41.4%，学校推薦型選抜では 37.1%であった。

3.2.4 QB-3 の評定ごとにみた試験のタイプの実施割合

図 10，11 は，QB-3 の評定（1～4）ごとに，QB-4 で「実施している」と回答した割合を試験のタイプごとにプロットしたものである。総合型選抜について見ると（図 10），どの試験のタイプについても，QB-3 で「1. 向いていない」「2. あまり向いていない」と回答した大学での実施割合は低いが，「3. やや向いている」「4. 向いている」と回答した大学での実施割合は順に高くなっている。「4. 向いている」と回答した大学での実施割合は，(a)と(d)が 5 割を超えており，(c)が 3 割強，(b)が 2 割弱であった。学校推薦型選抜についても同様の結果であった（図 11）。

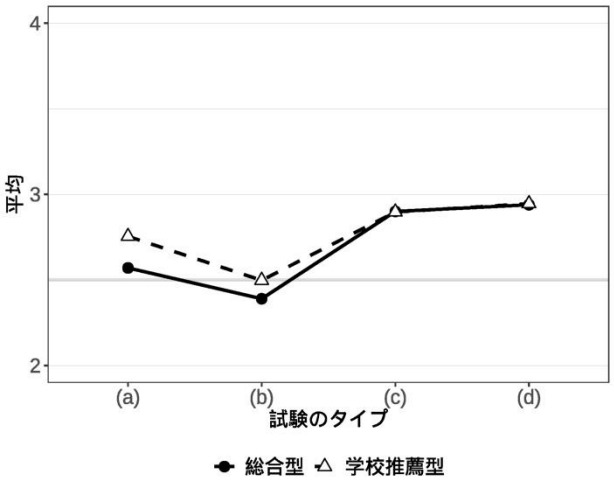
4 考察

4.1 評価材料としての適切さ

QB-1，QB-2 では，汎用的な能力を評価すると想定した場合と教科・科目に関する学力を評価すると想定した場合について，選抜区分（総合型選抜，学校推薦型選抜）別に 7 種類の評価の材料の適切さの度合いを尋ねた。選抜区分による違いを見たものが図 1，2 であり，評価する能力による違いを見たものが図 3 である。

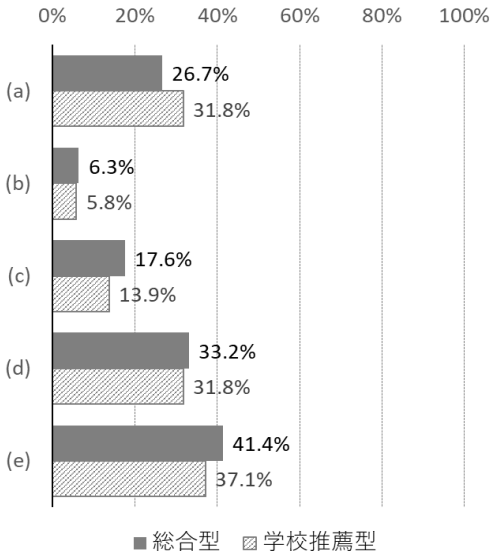
選抜区分による違いを見ると（図 1，図 2），評定の平均値は汎用的な能力を評価すると想定した場合の(e)プレゼンテーションを除いて，違いは小さかった。

学校推薦型選抜において(e)プレゼンテーションの平均値が低い結果であったが，実態調査でも学校推薦型選抜においてプレゼンテーションを課す割合が低い結果であった（荒井ほか, 2023）[3]。需要調査では適切さの度合いを尋ねており，実態調査では課しているかどうかを尋ねているため，結果を直接比較すること



(a) 教科・科目別の試験 (b) 複数の教科・科目を含む試験
(c) 教科・科目を明示した汎用的な能力を評価する試験
(d) 教科・科目を明示せずに汎用的な能力を評価する試験

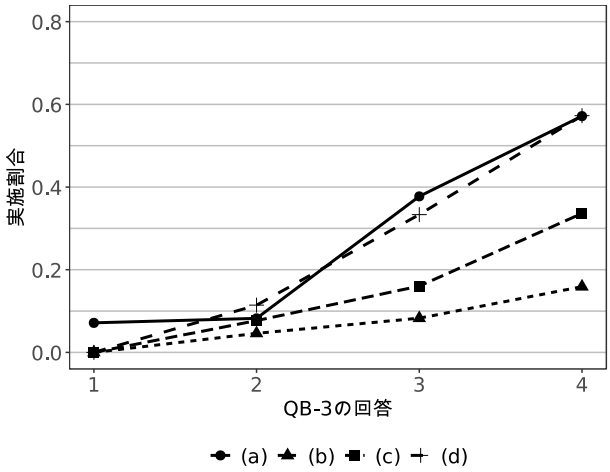
図 8 各試験のタイプについての向き不向き



(a) 教科・科目別の試験 (b) 複数の教科・科目を含む試験
(c) 教科・科目を明示した汎用的な能力を評価する試験
(d) 教科・科目を明示せずに汎用的な能力を評価する試験
(e) どれも実施していない

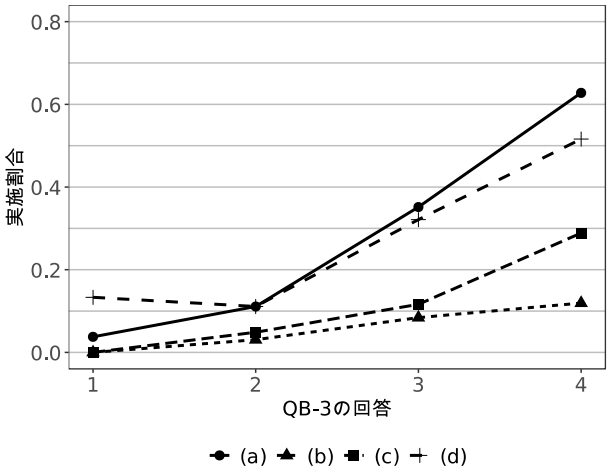
図 9 各試験のタイプの実施割合

はできないが，汎用的な能力を評価すると想定した場合に(e)プレゼンテーションの平均値が低いことは，実際の選抜で課されている割合が低いことと関係していると考えられる。需要調査の質問文ではセクション B の冒頭に「貴大学の実態を踏まえたあなたの考え等をおうかがいします」と記されているため，回答者の所属する大学で実際に用いられている評価材料に対しては適切さを高く評価し，用いられていない評価材料



⑷教科・科目別の試験　⑹複数の教科・科目を含む試験
⑹教科・科目を明示した汎用的な能力を評価する試験
⑹教科・科目を明示せずに汎用的な能力を評価する試験

図 10 QB-3 の回答別にみた各試験のタイプの実施割合（総合型選抜）



⑷教科・科目別の試験　⑹複数の教科・科目を含む試験
⑹教科・科目を明示した汎用的な能力を評価する試験
⑹教科・科目を明示せずに汎用的な能力を評価する試験

図 11 QB-3 の回答別にみた各試験のタイプの実施割合（学校推薦型選抜）

に対しては適切さを低く評価した可能性がある。

評価する能力による違いを見ると（図 3），汎用的な能力を評価すると想定した場合には(d)小論文，(e)プレゼンテーション，(f)面接，口頭試問の平均値が高かったのに対し，教科・科目に関する学力を評価すると想定した場合には(b)大学個別の教科・科目別テストの平均値が高かった。評価材料としての適切さは，選抜区分による違いよりも，評価する能力による違いが大きいことが分かった。

4.2 属性別に見た評価材料の適切さ

属性別に大学を 6 つに分けて評価材料の適切さの違いを見ると（図 4〜7），(a)大学入学共通テストにおいて，国立大学での平均値が高く，それ以外の公立や私立大学の平均値は低かった。2021 年に実施した実態調査の分析によれば（椎名ほか, 2023），総合型選抜や学校推薦型選抜で共通テストを利用している大学の割合は，設置形態によって大きく異なっており，国立での利用割合は，総合型選抜，学校推薦型選抜の順に 67.2%，77.8%であったのに対し，公立では 21.1%，39.2%，私立ではわずか 2.6%，1.7%であった。また，公立や私立大学が総合型選抜や学校推薦型選抜で共通テストを利用する際には，試験の実施日程や成績の提供日程の問題が大きい。椎名ほか（2023）の分析結果を踏まえると，共通テストの評価材料としての適切さが私立や公立では低い評価であるのは，共通テストの利用割合が低いこと，また，共通テストの利用には日程的な難しさがあるためと考えられる。

4.3 4 種類の試験のタイプについて

QB-3，QB-4 では，4 種類の試験のタイプを想定して，向いているかどうか，実施しているかどうかを尋ねた。4 種類の試験ともに評定の平均値は 2.5〜2.9 程度であり，「3. やや向いている」よりやや低い値であった（図 8）。試験のタイプ別に比較すると，(a)，(b)の教科・科目に関する試験よりも(c)，(d)の汎用的な能力を評価するための試験の方が比較的向いていると考えられていた。

各試験のタイプの実施割合を見ると（図 9），(a)と(d)が約 30%の大学で実施されていた。教科・科目に関する試験では教科・科目別の試験(a)が，汎用的な能力を評価するための試験では履修を前提とする教科・科目を明示しない試験(d)が多く実施されていた。

また，4 種類の試験のタイプのいずれも実施していない大学が両選抜区分ともに 40%程度存在した。この約 40%の大学では，総合型選抜，学校推薦型選抜では試験を実施せず，小論文やプレゼンテーション，口頭試問等の試験以外の評価材料を用いて知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価を行っているのだろう。

QB-3 の評定（1〜4）ごとに，QB-4 で「実施している」と回答した大学の割合を試験のタイプごとに見

てみると（図 10，11），「1. 向いていない」から「4. 向いている」になるにつれて実施割合が高くなっていた。「1. 向いていない」と回答した試験のタイプでは実施割合が低く，「4. 向いている」と回答した試験のタイプでは実施割合が高いのは妥当な結果である。しかし，「4. 向いている」と回答した試験のタイプであっても，(a)，(d)の実施割合が 5～6 割程度，(c)が 3 割強，(b)が 2 割弱であり，自大学に向いているかどうかと，実際に試験を実施しているかどうかの間に差が見られた。

5 まとめと今後に向けて

本論文では，需要調査から得られた回答を分析した結果を報告した。汎用的な能力を評価する場合には小論文，プレゼンテーション，面接，口頭試問が，教科・科目に関する学力を評価する場合には大学個別の教科・科目別テストや面接，口頭試問が適切であると考えられていた。国立大学ではどちらを評価する場合でも共通テストへの評価が他の属性と比較して高かった。試験のタイプ別に見ると，教科・科目別の試験と履修を前提とする教科・科目を明示せずに汎用的な能力を評価する試験が 3 割程度の大学で実施されていた。自大学の入試に向いていると考えられている試験のタイプであっても，4 割程度の大学は実施していなかった。これら 4 割程度の大学には何らかの支援を提供する余地が潜んでいる可能性がある。

今後は，このような大学を中心に大学の属性別の分析や，質問間の関連性の分析等をより進め，教科・科目別の試験や汎用的な能力を評価するための試験に関してどのような支援のあり方が可能か，検討を行っていきたい。

注

1）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。

2）4 段階評定による回答について，特定の分布形を仮定せずに検討するために，ノンパラメトリックな一元配置分散分析法である Kruskal-Wallis 検定を行った。

3）実態調査の結果では，総合型選抜，学校推薦型選抜ともに，小論文，口頭試問は 50%以上の大学で課されていたのに対し，プレゼンテーションについては総合型選抜では 57%と高かったが，学校推薦型選抜では 11%であった。

謝辞

需要調査の回答に御協力くださった大学の皆様に感謝申し上げます。

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.

大学入試センター研究開発部（編）(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 https://www.sakura.dnc.ac.jp/archivesite/wp-content/uploads/2023/10/Report2022-09.pdf (2024年7月24日).

伊藤圭・椎名久美子・荒井清佳・桜井裕仁・大塚雄作 (2025). 「問題バンクを利用した入学者選抜試験の導入と出題に関する意識」『大学入試研究ジャーナル』 **35,** (印刷中).

文部科学省 (2018年10月22日). 「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 (2024年7月24日).

文部科学省 (2020年6月19日). 「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/20210208-mxt_daigakuc02-000005144_03.pdf (2024年7月24日).

文部科学省（2023）. 令和4年度文部科学省委託調査「大学入学者選抜の実態の把握及び分析等に関する調査研究 調査報告書」（株式会社リベルタス・コンサルティング） 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1418400_00001.htm (2024年10月31日).

文部科学省 (2023年6月2日). 「令和6年度大学入学者選抜実施要項」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20230719-mxt_daigakuc02-000005144_10.pdf (2024年7月24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.

椎名久美子・荒井清佳・伊藤圭・桜井裕仁・大塚雄作 (2025). 「個別入試における問題作成の手引きの必要性に関する認識―大学の入試担当者へのアンケート調査を通して―」『大学入試研究ジャーナル』 **35,** (印刷中).

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 55-62, 2025

「３要素・３観点」と大学入学者選抜 AP との関連に係る一考察

永野拓矢，寺嶌裕登，橘　春菜，石井秀宗（名古屋大学）

2017 年 4 月の学校教育法施行規則改正により，「三つのポリシー」の策定・公開が義務づけられ，現在は全大学の選抜要項等に記載されている。このうち，アドミッション・ポリシーには「学力の 3 要素」が含まれるが，さらに 2022 年度学習指導要領改訂により同要素に沿った「観点別学習状況の評価」が加わった。本稿では高大接続期に係る「学力の 3 要素・観点別学習状況の評価（3 観点）」と国立大学が示すアドミッション・ポリシーの記載内容に注目し，各入学者選抜の関連について分析した。その結果より，入試種別や大学の類型による「求める人物像」の差異や傾向について明らかにした。

キーワード：学力の 3 要素，観点別学習状況の評価，アドミッション・ポリシー

1 はじめに

1.1 高大接続改革に伴う「3 要素と 3 ポリシー」

今般の日本における教育改革を方向づけている学力観は，「学力の 3 要素（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する態度）」と称される。各要素の表現に若干の異同があるものの，同 3 要素は，幼児教育から大学教育のすべてにわたって育成することが重視されている。大学入学者選抜においても，それらの適切な評価が求められている。

2017 年 7 月 13 日に文部科学省より「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について」が発出された。中央教育審議会答申（2014）や「高大接続システム改革会議」最終報告（2016）等を踏まえたこの予告には，各大学の入学者選抜において「学力の 3 要素」を多面的・総合的に評価するものへ改善することなど，高大接続改革の着実な実現に向けた内容が記載されている。加えて，同年 4 月 1 日に施行された学校教育法施行規則（第 165 条 2，第 172 条 2 の改正）では，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），アドミッション・ポリシー（以下，AP）といった「三つのポリシー」の策定・公開が義務づけられた。施行以降，多くの大学にてホームページや入学者選抜の募集要項の巻頭部等に順次それらが掲載されている。さらに AP は，各学部学科等および選抜区分ごとに具体的に記載されるようになった[1)]。

なお，AP については，中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2016）が示したガイドラインにおいて，各大学，学部・学科等の教育理念，DP，CP に基づく教育内容等を踏まえ，どのように入学者を受け入れるかを定める基本的な方針であり，受け入れる学生に求める学習成果（「学力の 3 要素」についてどのような成果を求めるかを示すもの）とされた。

1.2 「3 要素と 3 観点」

続いて，「観点別学習状況の評価（以下，観点別評価）」である。2018 年度より，高等学校・中等教育学校後期課程（以下，高校等）における学習指導要領の改訂にて「学力の 3 要素」の概念を拡張させた「資質・能力の三つの柱」の育成が掲げられ，それに伴い，観点別評価の各観点が，これまでの 4 観点から「知識・技能」，「思考・判断・表現」，「主体的に学習に取り組む態度」の 3 観点に変更された。加えて，2022 年度の高校等入学者より，調査書の原簿となる生徒指導要録（以下，指導要録）に各教科・科目等の観点別評価の欄が新設された。これまでは，4 観点による評価を踏まえて評定のみが記入されてきたが，3 観点の評価結果と，それらを総括的とした学習成績概評を記入することが義務づけられた。

1.3 問題の所在

本稿では，こうした高大接続改革期において「3 つのポリシー」の策定・公開の義務化に伴う，学生募集要項やホームページに記載された AP に「学力の 3 要素」がどのように記載され，何を求めているのか（期待されているのか）について，2024 年度の同要項等に記載されたテキストより特徴や傾向を分析し考察した。なお，観点別評価は現在（2024 年度）のところ調査書に反映されていないが，調査書の基になる指導要録には 2022 年度入学生から記載されている。したがって現状は調査書への記載待ちの段階であるが[2)]，

「学力の 3 要素」の各項目との親和性が高いことから（表 1），今後の展開で AP に観点別評価が追加される可能性も含まれると考え，「3 要素・3 観点」と大学入学者選抜の関連性と題した。

表 1 「3 要素・3 つの柱・3 観点」の目標と評価

	各教科における評価の基本構造		
観点別学習状況の評価（3 観点）（2018 学習指導要領改訂、2022 生徒指導要録改善）	**知識・技能**	**思考・判断・表現**	**主体的**に学習に取り組む態度（※「感性、思いやりなど」は個人内評価）
資質・能力の3つの柱（2018 学習指導要領改訂）	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
学力の3要素（2007 学校教育法第30条第2項、2016 高大接続システム改革会議「最終報告」）	**知識・技能**	**思考力・判断力・表現力等**	**主体性**を持って，多様な人々と協働する態度

1.4 先行研究と研究目的

AP および「学力の 3 要素」のとりわけ主体性等に係る先行研究は，調査対象によってネガティブやポジティブな評価に分かれることが特徴といえる。大久保（2008）は，大学 AP と調査書「指導上参考となる諸事項」の記載を比較し，記載率が高い文言と，大学の AP が示す（期待する）内容は乖離していることを示すなど，ネガティブな一面を指摘した。一方で，宮本（2019）は東北大学の総合型選抜で入学した学生は，一般選抜で入学した学生と比較して「主体性」がよりきめ細かく評価されており，「第 1 志望」と相まって，入学後の学びにおける「主体性」も高くなることが十分予想されるとポジティブに評価している。倉元（2015）は，主体性等の評価として位置付けられる高校等の調査書「指導上参考となる諸事項」について，「『指導上参考となる諸事項』等といった学力以外の要素を顕す項目が，実際問題として何を評価する指標になっているのか，また，どの程度，信頼に足るものなのか，といった測定の妥当性・信頼性という側面からの構造的な問題点に対する疑念も払拭しがたい」と述べており，同書改訂 [3] において本項目から主体性を引き出すには，原簿となる指導要録も含めた全般的な改善の必要性がうかがえた。このほか，西郡（2019）は主体的に取り組む態度や姿勢に一定の評価を示しつつも，主体的な状況は様々な場面があることで，「主体的とは何を以って判断するのかは一様ではない」として，受験者に対して多くの材料をもとに時間をかけて丁寧に判定することが必要と指摘する。しかし，短期間で多くの受験者の評価を要する一般選抜での多面的・総合的評価面においては主体性等評価の位置づけが課題になると考えられる。

以上のように，AP や主体性等に関する整合性や実効性については様々な評価や指摘が散見される。さらに近年の調査では，賈（2023）が各大学の募集要項等を用いて一般選抜における「主体性等の評価」に関する分析を行い，日程や方式毎の主体性評価の相違点を明らかにした。そこでは，主体性等の評価が十分に実施されていないと論じ,その背景には「評価の実施可能性の低さ」「費用対効果への懸念」「志願者の確保」があると指摘している。これは，大学側が入試における主体性等を評価するにあたって，正しく評価するための措置の拡充が必要であることを示唆しているといえる。

以上から，調査書研究を含む「学力の 3 要素」に係る主体性等の評価と大学入学者選抜等との関連についての先行研究は比較的充実しているが，いずれも「主体性等」や「一般選抜」が中心であり，学校推薦型選抜や総合型選抜等，入試種別ごとの調査・分析や「学力の 3 要素」全体に着目する形での考察は不足している状態であると考えられる。そこで本稿では，「学力の 3 要素」と大学入学者選抜（入試種別ごと）について，各国立大学が発表した AP のテキストを分析し特徴と傾向について考察した。

2 調査の対象と方法

2.1 調査の対象

AP の策定・公開が義務化された 2017 年度以降，各大学の入学者選抜要項や学生募集要項にその旨が順次記載されるようになった。本調査では，AP の記載内容の全体的傾向と「学力の 3 要素」との関連をとらえるため，学士課程募集を行う国立大学 82 校を対象に，2024 年度入学者選抜の入試要項（一般選抜募集や各選抜の学生募集要項），および各大学のホームページの当該箇所について，入試種別ごとに（一般選抜，学校推薦型選抜，総合型選抜），本文に書かれた各単語の共起ネットワーク図を作成し，分析および考察を行った。集計に当たっては大学ごとに AP の表現方法が異なることで偏りが生じたため（例：A 大学ではある学部では学科・コース単位でそれぞれ AP が掲載される一方で，B 大学は学部一括りで 1 つにまとめられる等），ほぼ同じ内容については 1 学科を代表としてまとめている。また，教科（数学，理科）や実技科目（スポーツ，音楽等）等，具体的な名称は削除した。さらに地域枠や専門学科枠など，出願者が限定される AP も削除し，誰もが出願できる選抜の AP のみを対象とした。

なお，前述の通り観点別評価は現状では指導要録までにとどまり調査書への記載は見送られているが，2022 年度の学習指導要領改訂以後の高校等入学者より，同評価を踏まえた成績評価が行われている。また，表 1 の通り各教科の同評価は「学力の 3 要素」および「資質・能力の三つの柱」を踏まえた 3 つの観点評価に至った経緯から，「3 要素」の各項目は「3 観点」と同等に捉えられるものと判断し考察に加えた。

2.2 調査の方法

表 2 の通り，学士課程の入学者選抜を行う全国の国立大学を対象に，入試要項等および各大学のホームページより，入試種別毎に（一般選抜「前期・後期」，学校推薦型選抜「大学入学共通テスト（以下，共通テスト）を課す・課さない」，総合型選抜「共通テストを課す・課さない」の 6 パターン），「求める人物」についての記載内容（単語）について，本文に書かれた単語の共起ネットワーク図を作成し考察した。

さらに，82 の国立大学を第 3 期中期計画期に行われた 3 つの類型（「地域活性化の中核的拠点（地域）」「特定分野で世界的な教育研究の拠点（強み・特色）」「世界最高水準の教育研究の拠点（卓越）」）に分類し（表 3），各群の特徴や傾向についての分析・考察も試みた。なお，単語を抽出する際には，名詞，形容詞，動詞に限定している。また，非自立語と非自立語の組み合わせ，自立語に非自立語が続く組み合わせに関しては，内容上意味のあるものが比較的少数であったことから，図の煩雑さを避けるため除外した。

以上から記載が不明瞭で分類が困難な一部大学を除き，75 の国立大学による選抜ごと（入試種別），および類型ごとに AP 分析を行った。なお，共起ネットワーク図の作成・分析にあたっては，データの分析に日本語形態素解析器 ChaSen ，およびテキストマイニングとして KH Coder を使用した。

表２　国立大学　2024 年度大学入学者選抜「大学別・入試種別・類型別」AP の集計

選抜方式①	選抜方式②	「３つの類型化」による分類			計
		地域 (55校)	強み・特色 (11校)	卓越 (16校)	(82校)
調査した大学(数)		48	11	16	75
一般選抜	**前期日程**	**250**	**24**	**134**	**408**
一般選抜	**後期日程**	**197**	**16**	**56**	**269**
学校推薦型選抜	**共通テストあり**	**120**	**10**	**44**	**174**
学校推薦型選抜	**共通テストなし**	**115**	**14**	**15**	**144**
総合型選抜	**共通テストあり**	**64**	**2**	**81**	**147**
総合型選抜	**共通テストなし**	**75**	**13**	**27**	**115**

表３　国立大学「第３期中期計画　３つの類型」

類型	大学
地域	北海道教育、室蘭工業、小樽商科、帯広畜産、旭川医科、北見工業、弘前、岩手、宮城教育、秋田、山形、福島、茨城、宇都宮、群馬、埼玉、横浜国立、新潟、長岡技術科学、上越教育、富山、福井、山梨、信州、岐阜、静岡、浜松医科、愛知教育、名古屋工業、豊橋技術科学、三重、滋賀、滋賀医科、京都教育、京都工芸繊維、大阪教育、兵庫教育、奈良教育、和歌山、鳥取、島根、山口、徳島、鳴門教育、香川、愛媛、高知、福岡教育、佐賀、長崎、熊本、大分、宮崎、鹿児島、琉球　（55校）
強み・特色	筑波技術、 東京医科歯科、東京外国語、東京学芸、東京芸術、東京海洋、お茶の水女子、 電気通信、 奈良女子、九州工業、鹿屋体育　（※学士課程募集の11校）
卓越	北海道、東北、筑波、千葉、東京、東京農工、東京工業、一橋、金沢、名古屋、京都、大阪、神戸、岡山、広島、九州　（16校）

3 結果と考察

図 1～6 は，各大学の選抜要項や学生募集要項，並びにホームページの該当サイトに記載された，入試種別ごとの AP のテキストデータ（単語）を，共起ネットワーク図にまとめたものである。なお「類型別」の分析については，各類型と特に共起性（関連性）の高い単語をまとめ，各単語に関して共起性を表す jaccard 係数を記載した（表 4）[4]。

3.1 一般選抜　前期日程

図 1「一般選抜・前期日程」においては，学力を重視した一般選抜の前期日程らしく，「評価」に共起した単語は「共通テスト」「個別学力検査」といった学力に関すること，次いで「知識」「技能」「思考」「判断」「表現」といった，学力測定に関わる単語群であった。

なお，「主体性等」の評価は別グループで構成されているが，「主体性」は前述のグループに含まれる「知識」「技能」「判断」「表現」 等，学力測定に関わる単語の多くと破線で結ばれていることから「学力の 3 要素」全体で共起していることがわかる。

「類型別」では，「基礎学力」が 3 類型でそれぞれ結ばれていた。「基礎学力」とは，大学や学部で解釈が異なるが，概ね共通テストや個別学力検査など「学力全般」のことを示している 。どの類型でも学力を測ることはすなわち入学後の学修に関わることで，それを高校等で得た学力を重視していることを示したといえよう。また，「地域」と「卓越」の各単語が「強み・特色」より共起する傾向にあるが，これは各群の量的な違いが背景にあることも考えられる。

3.2 一般選抜　後期日程

図 2「一般選抜・後期日程」は，前期日程に比べ学力試験の教科・科目数が少なく，代わりに総合問題，小論文，面接などを課す傾向にあるが[5)]，「国立大学全体」においては，前期日程同様に「評価」を中心に「共通テスト」「個別学力検査」が繋る一方で，「調査書」「総合（問題）」「面接」など，前期日程とは異なる単語などが共起しており，前期とは異なる方法で評価・選抜されていた。一方で「主体性等」については，前期同様に学力系とは異なるグループを形成しているが，特徴的な点として「技能」と「主体性」が共起していたことが挙げられる。これは個別試験で実技や口頭試問など，学力以外を課す大学学部が前期日程に比べて多いことで学力検査の比重が小さいことも示唆している。

「類型別」では，すべての類型で共起したのは「能力」であった。これは「卓越，強み・特色」で共起した「解決」，「地域，強み・特色」の「学習」，さらに「卓越，地域」では「判断」「表現」などと組み合わせると，「解決能力」「学習能力」「判断能力，表現能力」など，各類型が求める能力を求めていることが示唆される。このほか，各類型単独の共起においては，「地域」は「高等学校」「基礎学力」「面接」「関心」「意欲」など，高校等の指導における教育成果を期待していること，また，「強み・特色」では「分野」「達成」「問題」など，本人の思考力や行動力を重視していること，さらに「卓越」は，「多様」「人々」「技能」「成績・成果」などから，幅広い能力に加え他者とのコミュニケーション能力を重視することが読み取れた。

3.3 学校推薦型選抜（共通テストを課す）

図 3「学校推薦型選抜・共テあり」では，一般選抜と同様に共通テストを課す選抜だが，「評価」「共通テスト」「面接」「意欲」が共起し，さらに「調査書」に繋がるなど，「学校の評価＋学力＋本人の意欲」をそれぞれ重んじた学校推薦型選抜らしい配列になっている。一方で共通テストを課すからなのか，「知識」が「思考・表現」および「判断・主体性・技能・多様・態度」など，「評価・テスト」や「主体性等」のグループとそれぞれ結びつく傾向を示した。また，「面接」と共起した「思考・表現」が「判断・技能・主体性」と別グループを構成し，それぞれ共起するといった興味深い結果もみられた。

「類型別」では，3 類型の共通単語は「評価」「意欲」「能力」であり，学校推薦型選抜らしく多くの大学が志願者の「意欲・能力」に期待している。また，「地域，強み・特色」で類型独特ゾーン（degree1）の単語が多かった。「地域」は「高等学校」「学習」「基礎学力」など，一般選抜後期日程と同様に，高校等による直接的な指導が教育効果向上につながると期待されていることがうかがえる。一方で，「強み・特色」は「探究」「課題」「関心」「小論文」など，本人の様々な「力」を重視していることが示唆された。

3.4 学校推薦型選抜（共通テストを課さない）

図 4「学校推薦型選抜・共テなし」において，同選抜は共通テストを課さぬ推薦型ということで，頻出回数が最多である「評価」に共起した単語は「面接」「小論文」「調査書」「表現」「意欲」「思考」など，「学力以外」の評価を重視した選考であることがわかる。また，「調査書」は「面接」のほか「推薦・理由・志望」と共起しており，面接時に志望理由書や推薦書とともに調査書を用いて選抜を行うなど，「クラス担任と志願者本人」が記述する諸書類を重視することが確認できた。このほか，「主体性」に共起した単語は「判断」「態度」以外では「知識」「技能」など各グループ複数の単語との繋がりがみられるなど，「主体性」の重要度の高さが示された。

「類型別」では，3 類型共通の単語は 5 つあり，「思考」「意欲」「表現」「能力」で「評価」とともに共起していた。なお，「5 つの共通単語」は全選抜（一般・学校推薦型・総合型）において最多であることから，本選抜 AP の根幹は全類型で共通していることがうかがえた。したがって，本選抜では類型を問わず，「能力・意欲」を有し「思考（力）・判断（力）」ある者を重視することが考えられる。このほか，類型独自では「地域」と「強み・特色」に特徴がみられた。「地域」は，「調査書」「推薦（書）」などの「書類」を用いて「主体性」や「理解」を確かめている。また「強み・特色」では，「試験」「検査」「実技」「適性」など共通テストを課さぬ分，学力面の担保をテスト形式で補う傾向があった。

3.5 総合型選抜（共通テストを課す）

図 5「総合型選抜・共テあり」において，大学入学共通テストを課す方式のため，「学校推薦型選抜（共テあり）」と同様，「評価」に「共通テスト」「面接」のほか「調査書」「思考」「表現」が共起し，そのうち「思考」「表現」は「主体性」「判断」「知識」の単語と共起の関係にあった。両図の比較から「共テあり」の学校推薦型選抜と総合型選抜は類似性

が高いことが読み取れた。

「類型別」では，共通テストを課すため，3 類型共通では「学習」「知識」など学力を重視したパターンであった。そのうえで，「地域」は「関心」，「強み・特色」は「解決」，そして「卓越」は「探究」など，それぞれの類型にふさわしい「学力＋α」の人物を求めていることが示された。

3.6 総合型選抜（共通テストを課さない）

図 6「総合型選抜・共テなし」では，「学校推薦型選抜・共テなし」と同様に共通テストを課さないため，「評価」に共起する単語が「面接」のほか「知識・技能，思考・判断・表現，主体性」といった「学力の３要素」全体が繋がっている。それらに共起する単語が「調査書」「能力」「総合」「意欲・関心」であることから，「学力および他の力」も重視していることが読み取れた。さらに「講義・レポート」「口頭・試問」「書類・審査」ほか周辺の単語の繋がりから，学力を確認しつつ多面的な評価を行うことも示唆された。

「類型別」では，「評価」と「意欲」が 3 類型の共通単語である。「強み・特色」で多数の独自単語が共起するなど，学部数が比較的少数である「強み・特色」系統群の特徴を顕していた。一方で，「地域」は「調査書」「基礎学力」「理解」「総合」など，調査書をもとに基礎学力や理解力を確かめ，総合的に評価することがうかがえた。

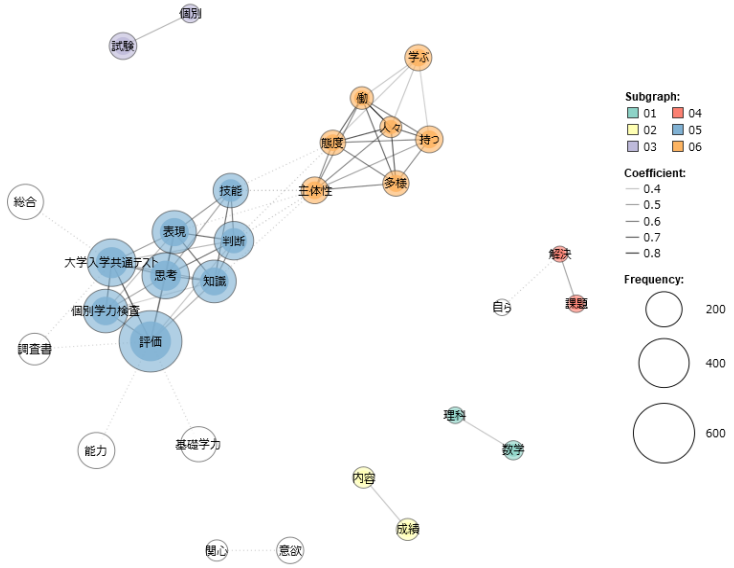


図１　一般選抜・前期日程（全体）

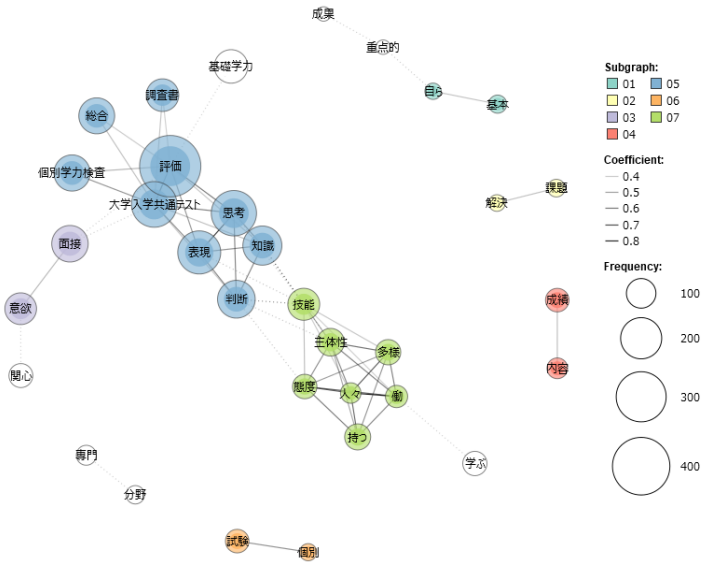


図２　一般選抜・後期日程（全体）

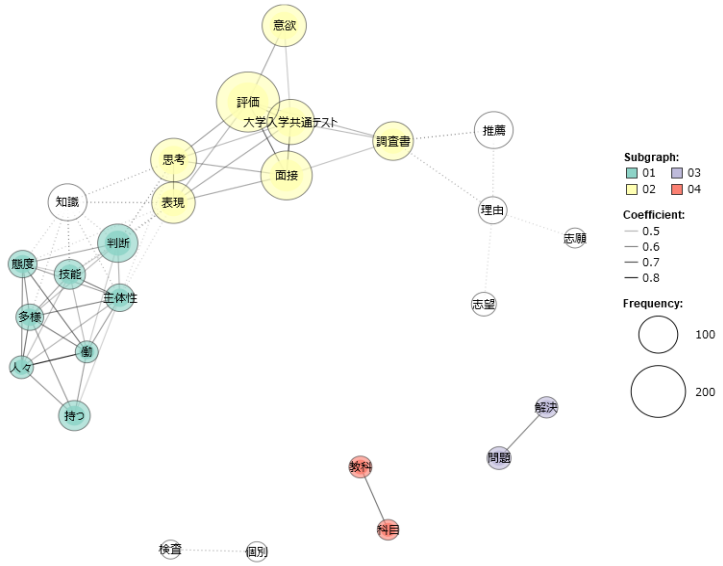


図 3　学校推薦型選抜・共テあり（全体）

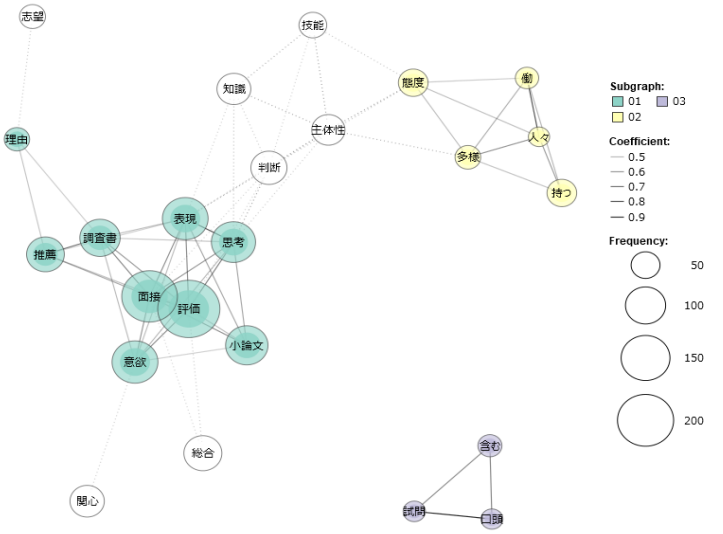


図 4　学校推薦型選抜・共テなし（全体）

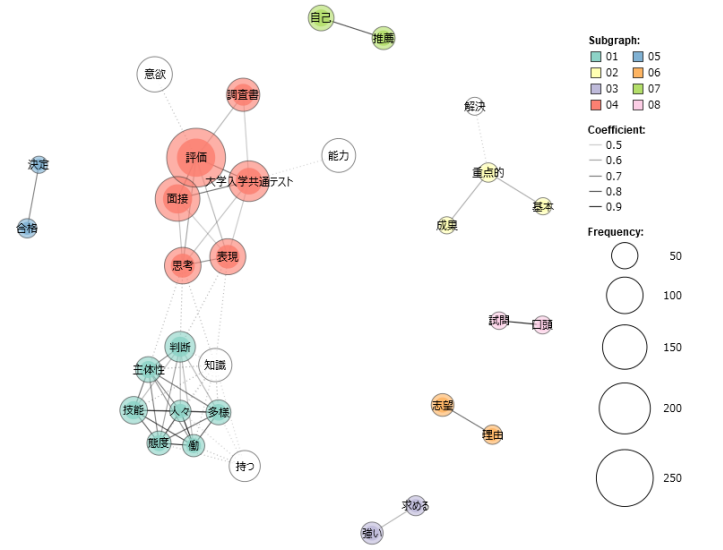


図 5　総合型選抜・共テあり（全体）

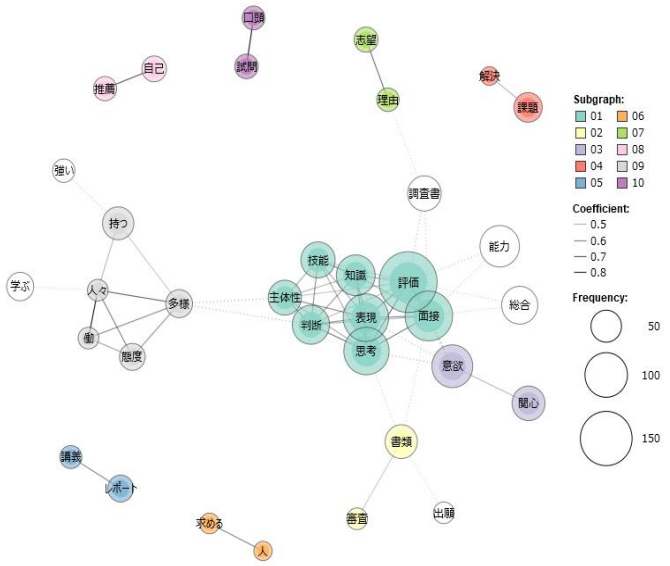


図６　総合型選抜・共テなし（全体）

表４　共起ネットワーク図「類型別」の分類と単語の jaccard 係数（上位５語）

	一般・前期		一般・後期		推薦（共テあり）		推薦（共テなし）		総合型（共テあり）		総合型（共テなし）	
	単語	係数	単語	係数	単語	係数	単語	係数	単語	係数	単語	係数
地域	共テ	.63	共テ	.60	共テ	.40	評価	.35	共テ	.18	面接	.23
	評価	.55	評価	.55	面接	.36	意欲	.30	評価	.17	評価	.19
	思考	.53	思考	.44	表現	.27	思考	.29	面接	.17	表現	.18
	表現	.46	表現	.39	調査書	.23	表現	.28	総合	.12	意欲	.17
	知識	.38	個別検査	.35	思考	.23	調査書	.28	表現	.11	調査書	.16
強み・特色	判定	.13	判定	.13	関心	.13	試験	.13	解決	.05	選考	.19
	学習	.13	文章	.11	書類	.12	実技	.12	技能	.04	学習	.15
	コミュ	.13	問題	.10	コミュ	.11	適性	.11	態度	.03	適性	.14
	分野	.10	小論文	.09	解決	.11	検査	.11	課題	.03	活動	.14
	社会	.09	能力	.08	探求	.10	主体	.10	多様	.03	探求	.14
卓越	個別検査	.27	思考	.13	能力	.11	評価	.04	共テ	.27	知識	.23
	卓越	.26	技能	.13	共テ	.08	高等学校	.04	面接	.27	評価	.10
	評価	.26	判断	.12	思考	.08	能力	.03	能力	.24	能力	.10
	共テ	.24	表現	.12	評価	.08	意欲	.03	調査書	.21	思考	.11
	能力	.24	知識	.12	意欲	.08	活動	.03	書類	.21	面接	.09

表中において，「大学入学共通テスト」は「共テ」,「コミュニケーション」は「コミュ」,「個別学力検査」は「個別検査」と表記した。

4 結び

2017 年 4 月に施行された学校教育法施行規則改正により，大学入学者選抜実施要綱に「各大学の入学者選抜において，『学力の 3 要素』を多面的・総合的に評価する」が追加され，各大学も整い次第，ホームページや学生募集要項に AP が掲載されるようになった。本研究では，2024 年度の全国の国立大学における入学者選抜募集要項等を用いて，各大学の学部学科別・入試種別ごとに記載される AP のテキストデータを取り上げ，共起ネットワークの図的解釈をもとにそれぞれの特徴や傾向を分析し考察した。全体的傾向として，「共通テスト」を「課す・課さない」といった，どちらの入試種別を選択するかによって最多頻度である「評価」に共起する単語が変わることが明らかにされた。同様に，学力の 3 要素において「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」の「2 つの要素」は共起する傾向があり，もう 1 要素の「主体性を持って多様な人々と協働する態度」は別グループにて共起する傾向が確認できた。

一方で，「地域，強み・特色，卓越」など，「3 つの類型」にて行った分析では，3 類型に共通で共起した単語と，他類型と繋がらず各グループで独立に共起

した「degree1」の単語に注目して考察した[4]。3 類型に共通した単語は，一般選抜（前後期）は「学力・能力」で，学校推薦型選抜・総合型選抜では概ね「能力・意欲」であり，類型別においても，選抜方式による「求める人物」の差異が確認できた。また，各類型に独立共起した単語はとりわけ「地域，強み・特色」の 2 類型で顕著に出現しており，各大学の地域性や狙いなど，方向性が際立っていた。

なお，2018 年の学習指導要領改定時に 4 観点から 3 観点に整理されて指導要録への記載が始まった観点別評価については，前述の通り，現状では調査書への記載は行なわれていないものの，同評価導入による高校等の評価の変化は明らかである（永野ほか，2024）。3 観点の項目は「学力の 3 要素」に近似した表記であることに鑑みて，今後は観点別評価が調査書に記載された時点で AP に追加する大学も考えられよう。本調査の段階では，AP に観点別評価等への言及は無かったものの，同評価の調査書への記載が開始され次第，AP の記載内容も変化が起こることが考えられる。それらを含め，本稿では高大接続の変革期における「3 要素（・3 観点）」と大学入学者選抜の AP の関連性について，現状における調査報告を行った。

注

1）学校教育法施行規則の改正では，本稿で述べた AP のほか，DP，CP を含めて「三つの方針」とされ，2016 年 3 月 31 日中教審大学分科会大学教育部会にて三方針の策定及び運用に関するガイドラインが設定された。

2）各教科・科目の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られるものの，現時点において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して，2025 年度からの改訂調査書への掲載は見送られた。

3）高大接続改革のひとつと目される「調査書見直し」において，「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」では，とりわけ「指導上参考となる諸事項」において質量ともに充実させて，全ての大学入学者選抜の評価へ多面的・総合的に用いることを促した。改訂後は記載量が増え充実化が図られたが，「令和 7 年度見直し予告」では，再び簡素化されることになり，調査書改革においては実質 4 年で再修正を迫られることになった。

4）本稿では表 4 にて報告した「類型別」の図は，「令和 6 年度　全国大学入学者選抜研究連絡協議会」の研究発表予稿集「『3 要素・3 観点』の大学入学者選抜に係る関連性について」（p.152-159）に掲載している。

5）「進路ナビ」サイトによれば，前期日程は学力試験を課す大学が多く，記述式の問題がほとんどであり，また，後期日程は，学力試験の教科・科目数を少なくし，総合問題，小論文，面接などを課す大学が主流とある。

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（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（2024年4月10日）.

中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2016年3月31日）.「「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」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/__icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf（2024年4月5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」『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 年 3 月 31 日）.「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（2024 年 4 月 10 日）.

倉元直樹（2015）.「大学入学者選抜における高校調査書」『教育情報学研究』**14**, 1－13.

宮本友弘（2015）.「『主体性』評価の課題と展望」『大学入試における「主体性」の評価 ーその理念と現実ー』東北大学出版会，7－29.

永野拓矢・寺嶌裕登・橘春菜・石井秀宗(2024).「観点別学習状況の評価と大学入学者選抜における活用可能性の展望高校の進路・教務担当教諭への調査より」『日本テスト学会誌』**20,**

西郡大（2019）.「多面的・総合的評価がもたらす教育の質保証」『カレッジマネジメント』**214**, 6－11.

大久保敦（2008）.「高校調査書及びアドミション・ポリシーで重視される内容の比較　―高校調査書「指導上参考となる諸事項」に記載されている内容の分析から―」『大学入試研究ジャーナル』**18**, 31－36.

進路ナビ「大学入試の基礎知識　国公立大学個別試験」『高校生のための進路サイト』ライセンスアカデミー https://shinronavi.com/newcolumn/knowledge/2（2024 年 4 月 15 日）.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 63-70, 2025

Elevating Educational Evaluation: A Case Study on the Implementation of Higher-Order Thinking Skill Assessment in English Entrance Examinations

Hiroko UEDA (Kobe University)

This investigation seeks to improve Higher-Order Thinking Skills (HOTS) assessments in English items for Japanese national and public university entrance exams by analyzing 115 items from 65 universities. Focusing on these items' types, formats, and features, the study identifies key deficiencies—such as 53.9% lacking necessary texts or diagrams for resolution—and proposes targeted enhancements illustrated with examples from Kobe University. The findings advocate for a refined approach to developing unbiased and cognitively demanding HOTS items, including a strategic pairing of Lower-Order Thinking Skills (LOTS) items preceding HOTS items to progressively assess candidates' cognitive abilities. The study also explores the potential for assessing HOTS through well-designed multiple-choice items alongside traditional descriptive formats to measure advanced cognitive skills, thereby enhancing educational evaluation more effectively.

Keywords: Higher-Order Thinking Skills (HOTS), university entrance examinations, English assessments, test item analysis

1 Introduction

Higher-Order Thinking Skills (HOTS) involve advanced cognitive processes such as analysis, evaluation, and creation, going beyond basic memorization and understanding which are categorized as Lower-Order Thinking Skills (LOTS) (Anderson and Krathwohl, 2001; Ueda, 2021a, 2021b). The development of HOTS is increasingly recognized as essential in education (Sandag, 2023; Lim, 2023). HOTS enable students to acquire complex problem-solving abilities, critical thinking, and creativity. Integrating HOTS into diverse educational frameworks not only enhances cognitive abilities but also prepares students to tackle real-world challenges.

Incorporating HOTS into English language learning offers benefits (Helsa et al., 2022). For instance, HOTS-based and project-based learning activities engage students in authentic tasks that not only deepen their understanding of English but also strengthen their critical thinking skills. Additionally, research has shown that HOTS-based materials enhance students' engagement and satisfaction in English language learning (Ni et al., 2024).

With the growing emphasis on HOTS, university entrance examinations increasingly incorporate items designed to assess these skills. Research indicates that assessments can enhance learning through a testing effect (Shanks et al., 2023; An and Campelo, 2022; Yang et al., 2021). Furthermore, Mellanby et al. (2009) showed that a test assessing a deep learning approach could reveal candidates' chances of thriving at top-tier universities and might be effectively integrated into the existing admission processes for such institutions. Therefore, incorporating items that measure HOTS into university entrance examinations might enhance candidates' learning of these skills and serve as a valuable tool for identifying students with the potential to succeed in rigorous academic environments.

Recent studies have investigated the inclusion of HOTS items in university entrance examinations. For instance, Aydin and Birgili (2023) examined the alignment between mathematics HOTS items and educational objectives in Turkish university exams. Similarly, Reza et al. (2021) confirmed the reliability and appropriateness of chemistry HOTS items in

university admissions tests. Additionally, Ueda (2021a, 2021b) noted significant shifts toward fostering HOTS in Japan's Common Test for University Admissions.

Despite these developments, research into the development of HOTS-based exam items in Japan is still evolving. This study aims to address this gap by analyzing English entrance exam items from public and national universities in Japan, possibly improving HOTS assessments and educational evaluations.

2 Method

This section outlines the research method employed to examine the types, formats, and characteristics of HOTS assessment items in English entrance exams at Japanese national and public universities. Given the profound impact of these exams on students' academic trajectories, a comprehensive analysis was necessary.

The dataset for this study comprised English entrance examination items from 65 national and public universities in Japan, selected for their extensive applicant pools and significant influence on students' academic trajectories. These universities collectively represented approximately 71% of all public university applicants in 2022 and 2023, according to data from the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2022, 2023). This selection underscores the wide reach and importance of these exams in the landscape of Japanese higher education. Table 1 presents a list of 65 national and public universities in Japan whose English entrance examination items from 2022 and 2023 were analyzed.

Table 1

List of 65 National and Public Universities in Japan with Analyzed English Entrance Examination Items from 2022 and 2023

1)	Aichi Prefectural University	23)	Kyoto Prefectural University	45)	Takasaki City University of Economics
2)	Akita University	24)	Kyoto University	46)	The University of Electro-Communications
3)	Chiba University	25)	Kyushu University	47)	The University of Shiga Prefecture
4)	Fukui Prefectural University	26)	Miyagi University	48)	The University of Tokyo
5)	Fukuoka Women's University	27)	Nagasaki University	49)	Tohoku Univerisity
6)	Gifu University	28)	Nagoya City University	50)	Tokushima University
7)	Gunma University	29)	Nagoya Institute of Technology	51)	Tokyo Institute of Technology
8)	Hirosaki University	30)	Nagoya University	52)	Tokyo Medical and Dental University
9)	Hiroshima University	31)	Nara Women's University	53)	Tokyo University of Agriculture and Technology
10)	Hitotsubashi University	32)	Niigata University	54)	Tokyo University of Foreign Studies
11)	Hokkaido University	33)	Ochanomizu University	55)	Tottori University
12)	Hokkaido University of Education	34)	Oita University	56)	University of Aizu
13)	Ibaraki University	35)	Okayama University	57)	University of Fukui
14)	Iwate University	36)	Osaka Metropolitan University	58)	University of Hyogo
15)	Kagashima University	37)	Osaka University	59)	University of Miyazaki
16)	Kagawa University	38)	Otaru University of Commerce	60)	University of Nagasaki
17)	Kanazawa University	39)	Saga Univerisity	61)	University of Tsukuba
18)	Kobe City University of Foreign Studies	40)	Saitama University	62)	Utsunomiya University
19)	Kobe University	41)	Shiga University	63)	Yamagata University
20)	Kochi University	42)	Shimane University	64)	Yokohama City University
21)	Kumamoto University	43)	Shinshu University	65)	Yokohama National University
22)	Kyoto Institute of Technology	44)	Shizuoka University		

The analytical stage involved a comprehensive review of these examination items, which were identified and classified according to the revised Bloom's Taxonomy. This classification covered three major dimensions of HOTS: Analyze, Evaluate, and Create (Anderson and Krathwohl, 2001; Ueda, 2021a, 2021b). Table 2 presents examples of English examination items classified under the categories of Analyze, Evaluate, and Create.

Table 2

Examples of English Examination Items Classified Under the HOTS Categories

Category	Example
Analyze	The following (A) through (C) are parts of the instructions for an experiment. Which of the six engineering design process steps does each experiment fall into? (Kobe University, 2024a: 5) (See 4.3)
Evaluate	Evaluate your graph with the above-mentioned passage and information, including two true statements based upon the data you collected. (Kobe University, 2023a: 2)
	Concerning the underlined part, do you agree or disagree with the author? Explain the reason. (Kobe University, 2024b: 9)
Create	Among the types of nudges—perception nudges, motivation nudges, or simplicity nudges—choose one and design example measures of that type to solve the problems mentioned in Issue A (Kobe University, 2023b: 11) (See 4.2)

Each item was subsequently categorized as either multiple-choice or open-ended written response. The analysis extended to evaluating whether the items required an understanding of text content and the ability to interpret diagrams.

To ensure a thorough and consistent analysis, four expert coders independently classified each item. Inter-rater reliability was assessed, yielding a high coefficient of 91%, indicating excellent agreement among the coders. Discrepancies encountered during the coding process were collaboratively addressed, enhancing the coding scheme's robustness and the study's overall validity.

3 Findings

3.1 Prevalence of HOTS

Among Japan's 65 national and public universities, items assessing HOTS were identified in 47 universities in 2022 or 2023. It was found that approximately 72.3% of these universities included HOTS items in their English entrance exams. Furthermore, 11 universities, representing about 16.9%, featured multiple HOTS assessment items in a single exam in either 2022 or 2023. The number of items assessing HOTS showed a slight increase, from 55 in 2022 to 60 in 2023. Data were collected on 115 HOTS-assessing entrance exam items administered at national and public universities during this period.

3.2 Types of HOTS

In this section, an analysis of the types of HOTS identified in Japanese public university entrance exam items in 2022 and 2023 is presented. Specific results of the analysis indicate which types of HOTS each item assessed. Table 3 displays the number and percentage of items that evaluated HOTS for each identified type in the 2022 and 2023 national and public English entrance examinations.

Table 3

Distribution of HOTS Item Types in 2022 and 2023 National and Public University English Entrance Examinations

	Analyze	Evaluate	Create	Total
Frequency	17	95	3	115
%	14.8	82.6	2.6	100

The analysis revealed that a significant majority of the items, 82.6% (95 out of 115), were categorized under the Evaluate dimension of HOTS in national and public university English entrance exams. This indicates a predominant emphasis on evaluating abilities in these examinations. In stark contrast,

only a minimal proportion, 2.6% (three out of 115), of the items were designed to assess creative abilities, falling into the Create category of HOTS. This highlights the infrequency of items that aim to evaluate creative thinking in the national and public university English entrance exams.

Furthermore, 11 universities included multiple HOTS assessment items in a single exam administered in either 2022 or 2023. However, the distribution of HOTS item types within a single exam showed similar biases, with a notable absence of exams that included all three dimensions—Analyze, Evaluate, and Create. This lack of comprehensive representation further underscores the limited scope of HOTS assessment in these entrance exams.

3.3 Forms and Characteristics of HOTS

The results of the analysis of the forms and characteristics of HOTS identified in the Japanese national and public university entrance examinations for 2022 and 2023 are presented. It was observed that all 115 items were in an open-ended format, suggesting a preference for written item formats in the assessment of HOTS at national and public universities. Table 4 displays the distributions of characteristics of items assessing HOTS in the national and public English entrance examinations during the specified years.

Table 4

Distribution of Item Characteristics Assessing HOTS in 2022 and 2023 National and Public University English Entrance Exams

	Analyze	Evaluate	Create	Total	%
Need texts	3	31	1	35	30.4
Need diagrams	14	4	0	18	15.7
No texts or diagrams required	0	60	2	62	53.9
Total	17	95	3	115	100

Concerning all categories, approximately 53.9% of the items (62 out of 115) did not necessitate the use of texts or diagrams, suggesting that a substantial portion of the examinations did not depend on material comprehension. Despite expectations that HOTS items typically require a comprehensive understanding of the material, about half of these items were designed without the need for prior texts or diagrams.

Regarding the Evaluate category, it was noted that 63.2% (60 out of 95) could be answered without a prior understanding of the material. This indicates that many items categorized as Evaluate did not necessitate an understanding of the material to formulate a response.

Regarding the Analyze category, it was found that the Need figures category, implying that all items in this category (100%) required understanding of the preceding sentences or diagrams. The findings imply that the items intended to evaluate analytical abilities were predicated on considerable presuppositions regarding prior knowledge.

3.4 Challenges in HOTS Assessment

The analysis of HOTS in English entrance examinations at Japanese national and public universities suggests notable variations in the assessment of different cognitive skills, particularly between the Evaluate and Create dimensions. Although the Evaluate dimension is well-represented, the limited inclusion of Create-based items, which constitute only 2.6% of the total, highlights a potential area for enhancement in assessing students' abilities to generate original ideas and solutions.

These findings suggest that there may be an imbalance in the breadth and depth of cognitive skills being assessed. The prevalence of Evaluate items may indicate a focus on judgment-based skills; however, the scarcity of Create items could suggest an area for further development in innovation and originality, which are crucial for nurturing well-rounded cognitive abilities in students. This imbalance could possibly restrict the scope of HOTS assessment and might inhibit the development of creative thinking skills, which are increasingly important in today's innovation-driven environment.

Moreover, the observation that a significant portion of the items (53.9%) did not require deep engagement with texts or diagrams indicates that many items may rely on shallow cognitive processes. This design approach appears to diverge from the core objectives of HOTS, which are to promote deep analysis, evaluation, and creation through intricate cognitive processing.

4 Exploration of Approaches to HOTS Assessment

4.1 Balanced Assessment of HOTS

Based on the gaps identified in the Findings section, this paper presents specific examples of English entrance exam items designed to more effectively assess HOTS. The examples were selected due to the well-established reliability and validity of the English section of the Kobe University Kokorozashi Special Selection Exams. The reliability, defined as the test's consistency in producing stable results across multiple administrations (Babu and Kohli, 2023), is demonstrated by a Cronbach's alpha coefficient exceeding 0.8, meeting established reliability standards. The validity, or the accuracy in measuring the intended constructs (Devi and Rajkumari, 2017), was confirmed through factor analysis, indicating that the exam effectively assesses the targeted competencies.

Exploring several directions to enhance the assessment of HOTS in admissions would be beneficial. One such direction involves striving for a balanced evaluation of cognitive abilities across all aspects of HOTS. Table 5 displays the number and percentage of items that assessed HOTS in the English section of the Kobe University Kokorozashi Special Selection Exams conducted in October 2022 and 2023, categorized by the identified types of HOTS.

Table 5

Distribution of HOTS Item Types in 2022 and 2023 Kobe University Kokorozashi Special Selection English Exams

	Analyze	Evaluate	Create	Total
Frequency	12	10	7	29
%	41.4	34.5	24.1	100

The Analysis of the English items in the Kobe University Kokorozashi Special Selection Exams conducted in 2022 and 2023 revealed that 29 items assessed HOTS. The distribution of these items was as follows: 12 in the Analyze category (41.4%), 10 in the Evaluate category (34.5%), and seven in the Create category (24.1%). This configuration exemplifies a balanced approach and ensures that each category is adequately represented, thus supporting a robust assessment of HOTS across Analyze, Evaluate, and Create dimensions. The distribution aligns with the comprehensive evaluation objectives, encapsulating the spectrum of cognitive skills targeted by the exam creators.

4.2 Integrating LOTS with a Creativity Assessment in HOTS

In the evaluation of HOTS in Japanese English entrance examinations, it could be considered beneficial to include items aimed at assessing creativity. Such items are likely to require candidates to demonstrate comprehension and application of material presented in texts or diagrams, potentially aiding in the evaluation of their capabilities for creative and innovative thinking. A pertinent example is observed in the 2022 Kobe University Kokorozashi Special Selection. Within the English segment, candidates initially tackled an item that directed them to understand three distinct nudges—perception, motivation, and simplicity—derived from

the provided content. The item was articulated as: "According to the passage, explain each of the three categories of nudge theory" (Kobe University, 2023b: 11).

The aforementioned item aimed to gauge the candidates' LOTS, particularly their comprehension skills. Following this, the examination posed two additional items intended to measure creativity abilities. The first of these asked: "Among the types of nudges—perception nudges, motivation nudges, or simplicity nudges—choose one and design example measures of that type to solve the problems mentioned in Issue A" (Kobe University, 2023b: 11). A similar item was presented subsequently, which asked: "Again, choosing one among perception nudges, motivation nudges, or simplicity nudges, design measures of that type to solve the problems mentioned in Issue B" (Kobe University, 2023b: 11). This methodical sequencing of items ensures that candidates demonstrate a comprehensive understanding of foundational concepts through LOTS-oriented items before progressing to tackle more intricate HOTS-oriented tasks. This structured evaluative approach not only sequentially challenges candidates but also provides potential insights into their capacity to synthesize information and generate innovative solutions.

4.3 Integrating LOTS with a Multiple-Choice Item for HOTS Assessment

The English items in the 2022 and 2023 Kobe University Kokorozashi Special Selection Exams included items designed to assess HOTS. These HOTS-oriented items were presented in both multiple-choice and descriptive formats. For example, one multiple-choice item required candidates to apply their understanding of the engineering design process by categorizing and selecting the appropriate steps for given instructions related to an experiment. The item is presented as follows: "The following (A) through (C) are parts of the instructions for an experiment. Which of the six engineering design process steps does each experiment fall into? Choose the most appropriate step and write the number on your answer sheet" (Kobe University, 2024a: 5). To respond correctly, candidates needed a thorough understanding of the six steps involved in the engineering design process. This necessity to grasp and apply these steps tests analytical abilities, a component of HOTS that builds on a foundational understanding of LOTS. This method of item design underscores the exams' emphasis on assessing both comprehension and advanced cognitive skills, wherein candidates must demonstrate their capacity to analyze and apply knowledge.

5 Discussion and Conclusion

This study analyzed English entrance examination items from national and public universities in Japan, identifying infrequently used types, formats, and characteristics. Building on these insights, the HOTS items were introduced, which diverged from the typical item types identified in the initial analysis. It is suggested that this introduction of atypical HOTS items may contribute to the evolution of entrance examination items in Japan, enhancing the assessment of HOTS.

The first such introduction involved a HOTS item that was paired with a LOTS item, indicating a strategic approach to progressively assess candidates' cognitive abilities within the examination context. It appears that HOTS items should inherently require the understanding of corresponding texts or diagrams. Moreover, it is suggested that LOTS items precede HOTS items within the examination format due to the greater complexity and difficulty level of HOTS items compared to LOTS items (Armala et al., 2022). It may be beneficial to progressively evaluate candidates, beginning with the less challenging LOTS items and progressing to the more demanding HOTS items, as this approach could potentially enhance the reliability and validity of the assessment process. It is posited that this introduction could play a significant role in advancing the design of entrance examination items in Japan, particularly in the

assessment of HOTS.

In this study, the implementation of multiple-choice items to assess HOTS, which were seldom included in the English entrance examinations in Japan, was introduced. There appears to be a widespread misconception that HOTS can only be assessed through descriptive items. This study might provide a basis for challenging this misconception.

Recent research shows the suitability of multiple-choice items in assessing HOTS across various educational disciplines. Liu et al. (2024) conducted a qualitative study on the effectiveness of multiple-choice questions in assessing HOTS. Their findings indicate that the study participants believed multiple-choice questions have the potential to assess higher-order cognition. Alfarisa et al. (2022) crafted valid and reliable items aimed at fourth-grade mathematics students, focusing on their HOTS. Furthermore, Nur and Istiyono (2020) generated reliable items for assessing HOTS in the context of acids and bases. Collectively, these studies demonstrate the potential of well-designed multiple-choice items to measure complex cognitive skills effectively.

Ahmad et al. (2020) highlighted the challenges involved in designing items that assess HOTS. Their findings demonstrated that training programs were effective in enhancing educators' ability and expertise in developing HOTS-related items. It is recommended that exam creators incorporate more HOTS-focused items into examination frameworks to better prepare students for future challenges. This integration could enhance students' readiness for real-world problems, emphasizing the need for further research into the effectiveness of training programs aimed at fostering HOTS. However, this study does not examine the long-term impact of such integration, which may limit the findings discussed.

References

Ahmad, S., Andika, R., Hendri, S., & Kenedi, A. K. (2020). Training program on developing HOTS's instrument (The improving abilities for elementary school teachers). *Social Sciences and Humanities, 6*, 00010.

Alfarisa, F., Supriadi, S., Susilawati, S., Rahimah, A. D., & Litundzira, R. S. (2022). Analysis of higher-order thinking skills (HOTS) mathematics items. *Ekspose: Jurnal Penelitian Hukum dan Pendidikan, 21*(2), 1428-1435.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* New York: Longman.

An, M., & Campelo, N. de S. (2022). The impacts of the processing levels on testing effect. *NeuroReport*, *33*(9), 369-379.

Armala, I., Fauziati, E., & Asib, A.. (2022). Exploring Students' LOTS and HOTS in Answering Reading Items. *Journal of education technology. 6*(3), 390-397.

Aydin, U., & Birgili, B. (2023). Assessing Mathematical Higher-Order Thinking Skills: An Analysis of Turkish University Entrance Examinations. *Educational Assessment, 28*(3), 190-209.

Babu, N., & Kohli, P. (2023). Commentary: Reliability in research. *Indian Journal of Ophthalmology, 71*(2), 400-401.

Devi, S., & Rajkumari, S. (2017). Reliability and Validity of a Psychological Test. *SMU Medical Journal. 4*(1), 185-194.

Helsa, G., Chotrun, N., & Vinna, N. (2022). Integrating Project Based Learning (PBL) in Education 4.0 to Produce Higher Order Thingking Skills (HOTS) For Students in English Classes. *Abdi Masyarakat UIKA, 1*(1), 11-14.

Kobe University. (2023a, March 2). Rei5 Kokorozashiri Sougoumondai I [2023 Kokorozashi *Science Comprehensive Items I*]. Center for the Next Generation.

https://www.edu.kobe-u.ac.jp/admc-info/wp-content/uploads/2023/03/2023l_exam2.pdf (2024, March 8).

Kobe University. (2023b, March 2). *Rei5 Kokorozashibun Sougoumondai II [2023 Kokorozashi Humanities Comprehensive Items II].* Center for the Next Generation. https://www.edu.kobe-u.ac.jp/admc-info/wp-content/uploads/2023/03/2023l_exam2.pdf (2024, March 8).

Kobe University. (2024a, March 6). *Rei6 Kokorozashiri Sougoumondai I [2024 Kokorozashi Science Comprehensive Items I].* Center for the Next Generation. https://www.edu.kobe-u.ac.jp/admc-info/wp-content/uploads/2024/03/2024R6%E2%91%A1%E7%90%86%E7%B3%BB%E7%B7%8F%E5%90%88%E5%95%8F%E9%A1%8C%E2%85%A0.pdf (2024, March 8).

Kobe University. (2024b, March 6). *Rei6 Kokorozashibun Sougoumondai II [2024 Kokorozashi Humanities Comprehensive Items II].* Center for the Next Generation.https://www.edu.kobe-u.ac.jp/admc-info/wp-content/uploads/2024/03/2024R6%E2%91%A3%E6%96%87%E7%B3%BB%E7%B7%8F%E5%90%88%E5%95%8F%E9%A1%8C%E2%85%A1-1.pdf (2024, March 8).

Lim, H. (2023). Assessment of Higher-Order Thinking Skills: Is it Simply Determined by Verbs? *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 12*(2). 755-763.

Liu, Q., Wald, N., Daskon, C., & Harland, T. (2024). Multiple-choice questions (MCQs) for higher-order cognition: Perspectives of university teachers. *Innovations in Education and Teaching International, 61*(4), 802–814.

Mellanby, J., Cortina-Borja, M., & Stein, J. F. (2009). Deep learning items can help selection of high ability candidates for universities. *Higher Education, 57*(5), 597-608.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2022, February 22). *Reiwayonendo kokkouritsudaigaku nyugakushasenbatu kakutei shiganjyokyo [Information on the applicants for public university entrance examinations for the 2022 academic year].* MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS, SCIENCE AND TECHNOLOGY-JAPAN. https://www.mext.go.jp/content/20220222-mxt_daigakuc02-000020779_1.pdf (2024, March 8).

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2023, February 21). *Reiwagonendo kokkouritsudaigaku nyugakushasenbatu kakutei shiganjyokyo [Information on the applicants for public university entrance examinations for the 2023 academic year].* MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS, SCIENCE AND TECHNOLOGY-JAPAN. https://www.mext.go.jp/content/20230123-mxt_daigakuc02-000027730_01.pdf (2024, March 8).

Ni, W., Suwardewi, W., Nitiasih, P. K., & Rahayu, L. G. B. (2024). HOTS-Based Learning Supplementary Book for Teaching English at First Semester of Seventh Grade Students. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Undiksha. 11*(2). 167-173.

Nur, A. P., & Istiyono, E. (2020). The development of two-tier multiple-choice instruments to measure higher-order thinking skills Bloomian. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 397,* 1038-1045.

Reza, M., Puspita, K., & Oktaviani, C. (2021). Quantitative Analysis Towards Higher Order Thinking Skills of Chemistry Multiple Choice Items for University Admission. *JIPI (Jurnal IPA dan Pembelajaran IPA), 5*(2), 172-185.

Sandag, G. (2023). Measuring higher-order thinking skills in science among primary school students using item response theory. *European Journal of Education Studies, 10*(12), 19-28.

Shanks, D. R., Don, H. J., Boustani, S., & Yang, C. (2023). Test-enhanced learning. In *Oxford research encyclopedia of psychology*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.908

Ueda, H. (2021a). *Analysis of National English Test Items in Japan for Higher-Order Thinking Skills Using the Revised Bloom's Taxonomy.* [Unpublished master's thesis]. University College London Institute of Education.

Ueda, H. (2021b). *Analysis of National English Test Items in Japan for Higher-Order Thinking Skills Using the Revised Bloom's Taxonomy.* [Paper presentation]. JACET 60th Commemorable International Convention, Online, Japan.

Yang, C., Luo, L., Vadillo, M. A., Yu, R., & Shanks, D. R. (2021). Testing (quizzing) boosts classroom learning: A systematic and meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 147*(4), 399-435.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 71-77, 2025

高等学校における観点別学習状況の評価の実施状況と高大接続に関する意向

――質問紙調査の結果から――

大谷 奨，島田 康行，本多 正尚，松井亨（筑波大学）

高等学校における観点別学習状況の評価の実態と，入試等に用いることについての意向を探るため，茨城県内の高等学校・中等教育学校後期課程全124校を対象に郵送で質問紙調査を行った。その結果，授業改善などが進んでいるが，主体性評価に困難を感じている実態が明らかとなった。またこの評価を一般選抜に用いることについては強い難色が示される一方，例えば面接の参考資料として学校推薦型選抜などで活用することについては容認する可能性があることなどが示唆された。

キーワード：観点別学習状況の評価，調査書，高大接続，学力の三要素

1 はじめに

高等学校学習指導要領の改訂に伴い，2022 年度入学生から観点別学習状況の評価が生徒指導要録に記載されている。2023 年度は年次進行によって，1 年生と 2 年生，つまり在校生の 2/3 がその対象となり，同時に多くの教員がこの評価に携わることになった。観点別学習状況の評価は，学習の目標に照らし，その実現状況について「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」の三つの観点から生徒の学習状況を分析的に捉えようとするもので，この取り組みにより教師の指導や生徒の学習活動の見直しや改善が進むことが期待されている。この観点別学習状況の評価は，生徒指導要録に記録されるが，この評価方法が高等学校に浸透し大学側がその意義を十分に理解するまでは，大学入学者選抜の資料となる調査書には掲載しないこととされている。

筆者らはすでに観点別学習状況の評価を実施している先進県の教育委員会を訪問して取り組みの実際について聞き取り調査を行い，同時に 2022 年度から本格的に観点別学習状況の評価に着手した茨城県内の公私立高等学校の取り組み状況について聞き取り調査を行った（大谷ほか，2024）。

その結果，先進県では経験の蓄積によりすでに各高等学校での理解が広がっているというアドバンテージがあること，その一方茨城県下の高等学校では模索や試行の途上であることが理解され，観点別学習状況の評価の大学入学者選抜や入学後の学修指導への活用について，大学側には慎重かつ漸進的な検討が求められることが示唆されたのである。

では導入 2 年目に入り，実際に高等学校は観点別学習状況の評価にどのように取り組みどのような課題に直面しているのか，また現時点で高等学校はこの観点別学習状況の評価を大学側が入学者選抜や入学後の学修指導に利用することについてどのように考えているのか。このような実態と意向について 2023 年度と同様，県内の公私立高等学校の取り組み状況について聞き取り調査を行うことに平行して，本学が所在する茨城県内のすべての公私立高等学校に質問紙調査を実施した。

観点別学習状況の評価の実施状況に関する質問紙調査としては，先行県である神奈川県の県立高校の教員を対象とした田中と柏木による先行研究がある（田中・柏木，2021）。そこではこの評価の導入が教員の多忙感につながっていることが明らかにされているが，この点については本稿においても同様の傾向を指摘することができる。ただ先行研究は教員ひとりひとりから回答を得ている一方，本調査は後述のように，管理職，教務主任，進路指導主事といった幹部から回答を得ている。教育課程経営のリーダーである教務主任の回答からは，当該学校としての全体的な状況を窺うことができると考える。また，高校側が観点別学習状況の評価を大学入学者選抜や大学入学後の学修指導に用いることについて，どのような意向を持しているかに関する調査は未見であり，これもまた各学校の進路指導の中心を担う進路指導主事にも尋ねることで学校全体としての意向も探ることができるであろう。

本稿では，今回の質問紙調査の結果について，前述の茨城県内の高等学校に対し 2022 年度と 23 年度に実施した観点別学習状況の評価に関する聞き取り調査で得た知見も活用しながら検討する。

2 質問紙調査の概要

2024 年 2 月上旬に茨城県内のすべての高等学校（分校，中等教育学校後期課程を含む）124 校（県立 97 校，私立 27 校）に質問紙を発送し，うち 62 校から回答を得た。内訳は県立 42 校，私立 16 校，不明 3 校であり，全体の回収率は 50.0%であった。調査票は管理職用，教務主任用，進路指導主事用の 3 種類から成り，管理職には高等学校の課程，学科，規模そして卒業者の進路の傾向といった学校のプロフィールについて尋ねた。また教務主任と進路指導主事には，観点別学習状況の評価の実施によって改善した事項，実施に伴い困難を感じている事項といった実態，および観点別学習状況の評価を調査書に掲載すること，入学者選抜に使うこと，大学入学後の学修指導に活用することについてどう思うかという意向，そして観点別学習状況の評価について高等学校として大学側に理解しておいてほしい事項について，両者にほぼ同じ質問を行った。

3 結果とその考察

3.1 観点別学習状況の評価の実施による改善

3.1.1 質問内容

以下の事項について，①大いに進んだ，②ある程度進んだ，③どちらとも言えない，④あまり進んでいない，⑤ほとんど進んでいない，の 5 件法で尋ねた。

- 観点別学習状況の評価とそのねらいについての生徒の理解
- 観点別学習状況の評価とそのねらいについての保護者の理解
- 授業における教科指導の見直しや改善
- 進路指導やキャリア教育の見直しや改善
- 生徒自身の学習の振り返りや学習に対する構えの改善
- 定期考査の内容，在り方，頻度についての見直しや改善

3.1.2 改善が進んだ点

図 1 は教務主任が比較的改善が進んだと答えた事項をまとめたものである。生徒の理解が進んでいるのは，すでに義務教育諸学校において観点別学習状況の評価を受けてきており，高等学校による細かい説明がなくても受け入れる素地があったからだと考えられる。

また授業改善が進んでいるという認識であることが理解される。観点別学習状況の評価は「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」に加え「主体的に学習に取り組む態度」を重視しており，これが授業のあり方を考え直すきっかけとなったことが推察される。

同じような傾向は定期考査の見直しなどについても見られる。調査では 6 割以上から改善が進んだという回答を得ているが，2022 年度の茨城県内高等学校の聞き取り調査においてすでに定期考査の回数について見直す予定であると回答する高等学校がいくつかあった。聞き取り校以外でも多くの高等学校が観点別学習状況の評価の実施に伴い，定期考査を見直していることが理解される。

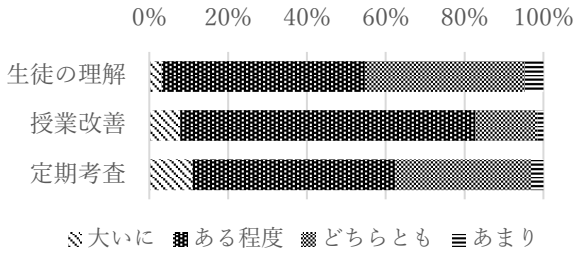


図 1 改善が進んだ事項

3.1.3 改善が進まない点

逆に相対的に改善が順調に進んでいない事項を図 2 で示してみた。まず，保護者の理解が生徒と比べるとあまり進んでいないという認識であることがわかる。

また，進路指導やキャリア教育の見直しや改善，生徒自身の学習の振り返りや学習に対する構えの改善については，「大いに」と「ある程度進んだ」を合わせても 4 割に達していない。ただ，多くの回答は「どちらともいえない」で占められており，導入間もないことから，生徒のキャリアや学習改善への活用は今後検討が進められてゆくとみることもできよう。

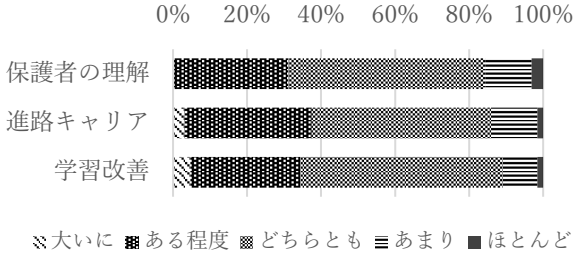


図 2 改善が進んでいない事項

3.2 観点別学習状況の評価実施に際する困難

3.2.1 質問内容

以下の諸事項について，①困難を感じている ，②ある程度困難を感じている ，③どちらとも言えない，④あまり困難を感じていない，⑤ほとんど困難を感じていない，の 5 件法で尋ねた。

- 学年間の連絡調整や意思疎通
- 教科目間の連絡調整や意思疎通
- 校務分掌間の連絡調整や意思疎通
- 主体的に学習に取り組む態度の評価の在り方や方法
- 観点別学習状況の評価に要する時間や労力の捻出
- 観点別学習状況の評価の結果の生徒や保護者への説明

その結果は図 3 の通りであるが（教務主任），いくつかの事項について言及しておく。

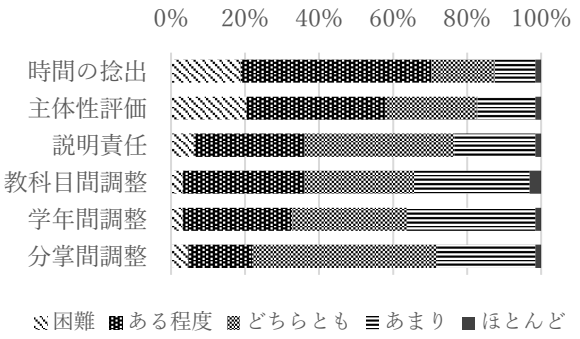


図3 実施上困難を感じる事項
（教務主任）

3.2.2 評価に要する時間の捻出

まず，評価に要する時間の捻出が「困難」「ある程度困難」という回答が 7 割近くであった。2022 年度や 23 年度の聞き取りでも，評価規準や評価方法を事前に定め，それに基づき各単元の授業を経営しなければならず，また評価の場面が従来よりも多くなっていることが報告されていた。同時に，観点別学習状況の評価から評定を算出する際にもミスがないように細心の注意が求められている。

端末やオンラインの活用によって，評価やそれに関わる情報を処理する業務の効率化を図っている高等学校もあるようであるが，もともと多忙だったところに観点別学習状況の評価の作業が加わっており，時間の捻出に苦労している様子がうかがえる。

3.2.3 主体的に学習に取り組む態度の評価

主体的に学習に取り組む態度の評価にも 6 割近くが困難を感じている状況であることがわかった。

従来，とりわけ進学校では「知識・技能」や「思考力･判断力・表現力」を主に定期考査で評価し，「主体性」については，例えば課題の提出状況などで補足的に評価されることが少なくなかった。

そのため観点別学習状況の評価の導入に伴い，主体的な学習の取り組みをどのように評価するかについては，聞き取り調査でも多くの高等学校が苦労している様子がうかがえた。「振り返り」や「グループディスカッション」を用いるという実践例も共有されつつあるが，数値化・客観化が難しいことも困難さを高める要因となっているようである。

3.2.4 その他の事項

他の項目については，「困難」「ある程度困難」の比率は 4 割を下回っている。2022 年度の聞き取りでは，2 年目になると評価の対象が第 1 学年から第 2 学年まで拡大するので，学年間の連絡調整を心配する声があったが，結果としては，あまり困難を感じていないという回答とほぼ拮抗している。教科目間の連絡調整についても，ほぼ同じ結果であるが，2023 年度の聞き取り調査では，多数の担任がいる教科と担任が 1 名しかいない教科との間，講義系が多い教科と実技系が多い教科の間の連絡があまり上手く取れていないという声が聞かれた。

また，「分掌間の調整」という質問項目は，教務部と進路指導部間の関係を聞くために設定したものであるが，「どちらとも言えない」という回答が多かった。しかし，高等学校における学習状況を重視するような学校推薦型選抜は毎年夏以降から本格化する。そのため，聞き取り調査では，3 年生も観点別学習状況の評価の対象となる 2024 年度になれば，教務部と進路指導部との連絡調整が必要な局面が現れてくるのではないか，という声があった。

3.3 入学者選抜への活用について

3.3.1 質問内容

ここではまず 2025 年度大学入学者選抜から用いられる調査書に，観点別学習状況の評価が記載されないことについて，①このまま記載しない様式でよいと思う，②いずれ記載されることになると思う，③できる

だけ早く記載すべきだと思うといった選択肢を設け，教務主任，進路指導主事それぞれの考えを聞いた。

次に，仮に観点別学習状況の評価を入学者選抜に用いるとした場合，その方法として，

- 点数化して合否判定に用いる
- ボーダー層から合格者を選抜する際に用いる
- 面接の際の参考資料として用いる
- 全く用いない

以上の 4 つを示し，一般選抜，学校推薦型選抜，総合型選抜という入試区分ごとに，①望ましい，②どちらかと言うと望ましい，③どちらとも言えない，④どちらかと言うと望ましくない，⑤望ましくないという 5 件の選択肢を用意して，教務主任，進路指導主事それぞれから回答を求めた。

3.3.2 調査書への掲載について

観点別学習状況の評価を調査書への掲載についての考え方は図 4 に示す通りである。

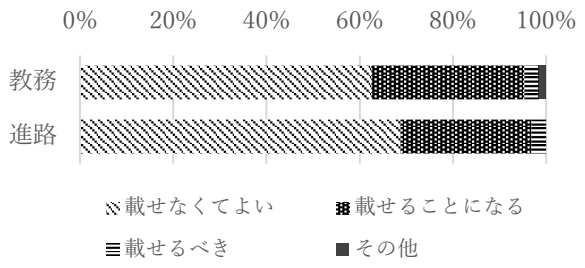


図4 観点別評価の調査書への掲載

教務主任は 6 割超，進路指導主事は 7 割近くが観点別学習状況の評価を調査書に載せなくてもよいと考えていることになる。進路指導主事よりも教務主任の方が，いずれ掲載されることになると考える傾向があるようにも見えるが，大きな有意差はないであろう。

2022 年度の聞き取りの様子から，教務の教員は進路指導の教員よりも観点別学習状況の評価を外部に示すことについて抵抗感が少ないのではないか，という印象を得ていたが，実際に尋ねてみると，現段階では高等学校全体として観点別学習状況の評価を入学者選抜時に大学に示すことに対しては消極的であると考えてよいであろう。

3.3.3 入学者選抜への利用方法に関する意向

3.3.3.1 点数化

まず単純に，利用方法ごとに教務主任と進路指導主事に尋ねた結果を示す。図 5，6 は観点別学習状況の評価を点数化して入学者選抜に利用することについての意向である。

提示した例として，点数化はもっともクリティカルな用い方である。そのため教務主任，進路指導主事ともに高い抵抗感を覚えるであろうことは予想できた。とりわけ，一般選抜で点数化して用いることにはともに 7 割前後が「どちらかと言えば」を含め「望ましくない」と回答している。

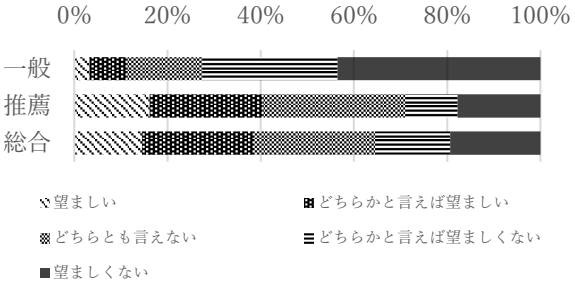


図5 点数化（教務主任）

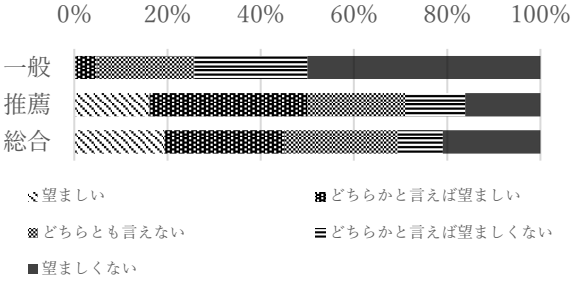


図6 点数化（進路指導主事）

一方，学校推薦型や総合型で点数化して用いることについては，両者とも相対的には容認する傾向にあることがわかる。

3.3.3.2 ボーダーに利用

質問紙調査で提示した文言は，正確には「観点別学習状況の評価を学力検査等の同点者やボーダー層から合格者を選抜する際に用いる」である。学力的にほぼ同じ受験者から合格者を選抜する場合にのみ用いるという，より「弱い」使い方として提示した。そのため

一般選抜で用いることに対しては，点数化よりも抵抗感は下がるものの，それでも「どちらかと言えば」を含めて「望ましい」とする回答は，図 7，8 で示すように約 2 割にとどまっている。

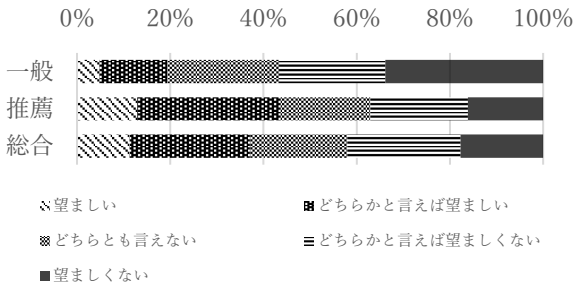


図7 ボーダーに利用（教務主任）

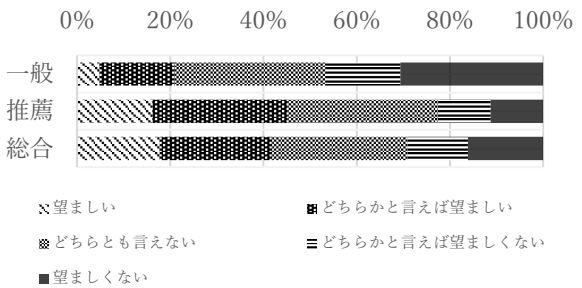


図8 ボーダーに利用（進路指導主事）

一方，点数化と同様に，学校推薦型や総合型については容認する傾向が見られる。「多面的・総合的」な選抜を，という文脈では，観点別学習状況の評価はその一つとして高等学校に認められる可能性があるかもしれない。

3.3.3.3 参考として利用

選抜での用い方としてはさらに「弱い」，参考として利用することについての回答が図 9，10 である。

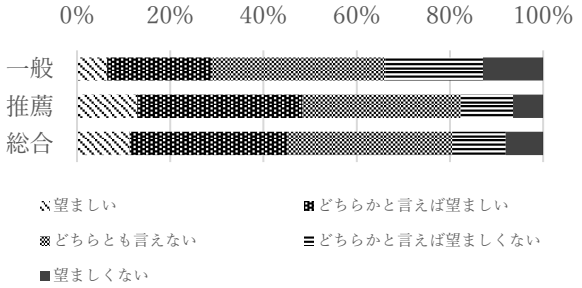


図9 参考として利用（教務主任）

合否にはほとんど影響を与えなくても，一般選抜に用いることには否定的である。それに対し，学校推薦型や総合型で用いることについては，5 割前後が「どちらかと言えば望ましい」「望ましい」と回答している。総じて，観点別学習状況の評価を入学者選抜で利用するのであれば，学校推薦型や総合型に留めるべきという意向を示しているといえよう。

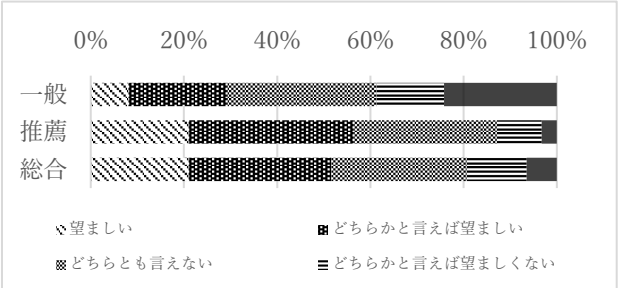


図10 参考として利用（進路指導主事）

3.3.3.4 利用しないという選択

最後に，観点別学習状況の評価を入試に利用しないことについて尋ねてみた（図 11，12）。

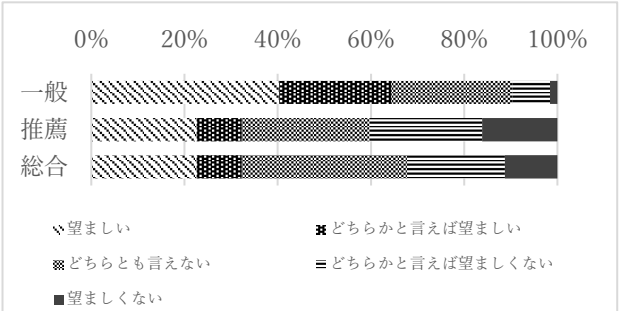


図11 利用しない（教務主任）

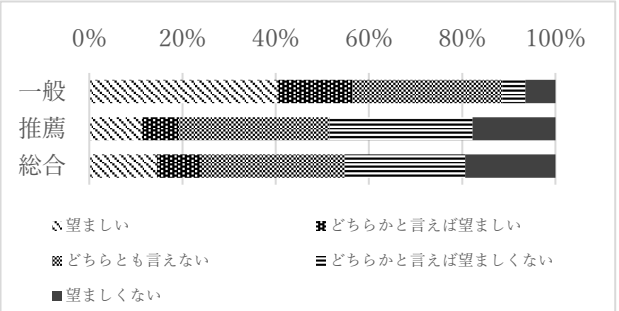


図12 利用しない（進路指導主事）

この結果からは，現段階においては多くの高等学校はどのような形であっても一般選抜で観点別学習状況の評価は用いるべきではない，と考えているということができる。その一方，学校推薦型といった特別選抜では，利用しないことを「望ましい」「どちらかと言えば望ましい」という回答は極端に減少する。

全体的に見ると，一般選抜以外の入試で，合否を大きく左右しない「弱い」用い方であれば，観点別学習状況の評価を用いることは容認される可能性がありそうである。

3.3.4 学校の性格による意向の違い

入学者選抜に観点別学習状況の評価を利用することについて，高等学校の性格によって意向が異なるのかについても確認した。今回の調査では，管理職用の質問紙に，生徒の進路動向について，

1. 大半が大学進学志望（就職志望は僅少）
2. 多くが上級学校（大学，短大，専門学校等）進学志望（就職志望は少ない）
3. 上級学校進学志望，就職志望など，生徒の進路は多様
4. 多くが就職志望（進学志望は少ない）
5. ほとんどが就職志望（進学志望は僅少）

以上の 5 つの選択肢を設け，回答校の性格を尋ねた。

上記の 1，2 と回答した高等学校を進学志向の学校，3，4，5 と回答した高等学校を進路多様校として，学校推薦型選抜への活用について方法別に教務主任の意向を比較してみたものが図 13 である（内訳は，「進学」が 34 校，「多様」が 25 校）。

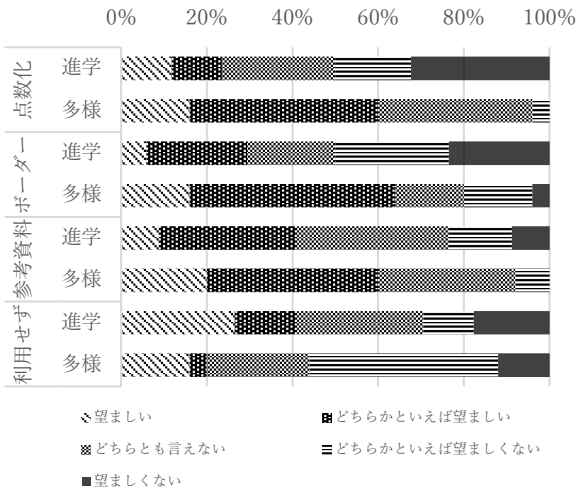


図13 学校推薦型選抜での観点別学習状況の評価の利用方法について（教務主任）

一瞥すると進路が多様な高等学校の教務主任からは，どのような用い方についても「どちらかと言えば」を含め「望ましい」という回答が半数を越える。点数化という最も「強い」用い方であっても学校推薦型ならば活用を認容する傾向にあり，逆に「利用しない」ことについては半数以上がはっきりと「どちらかと言えば望ましくない」「望ましくない」と答えている。

3.4 大学入学後の学修指導での活用について

調査書に観点別学習状況の評価が掲載された場合，「これを大学が大学入学後の学修指導や学習支援に用いること」について尋ねたところ，教務主任，進路指導主事ともに，「大いに活用すべき」「活用しても差し支えない」との回答は 6 割前後に達し，「活用すべきではない」とした回答は 1 割に満たなかった。大学が入学後に利用することについて，大きな異論はないと考えてよいであろう。

3.5 大学が理解しておくべき事項

観点別学習状況の評価の調査書への掲載を保留した「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，大学が「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」だと述べている(2021)。では高等学校は大学がこの評価のどのような事項について理解を深めるべきと考えているか。

- 観点別学習状況の評価が実施されていること
- 評価に三つの要素があること
- 目的の一つが，評価と指導の一体化にあること
- 評価方法や方針が設置者や学校毎に異なること
- 評価に時間や労力がかかっていること
- 観点別学習状況の評価をもとに，段階別の評定が定まっていくこと

上記を示し，それぞれについて，①よく理解する必要がある，②ある程度理解する必要がある，③どちらともいえない，④あまり理解しておく必要は無い，⑤理解しておく必要は無い，の 5 件法で回答を求めた。

教務主任，進路指導主事双方の大半が，すべての事項について①②と答えているが，もっとも少なかったのが「時間や労力がかかっていること」であった（教

務6割強，進路7割強）。評価に要する時間の捻出に困難を感じているとの結果が出ていたが，その苦労について大学が知っておくべきと考える高等学校は相対的には少ないといえる。

注目すべきは，教務と進路の9割超が，大学は評価の方法や方針が学校間で異なることを理解しておくべきであると回答していることである。そのうち「よく理解しておく必要がある」との回答は，教務が7割弱，進路は7割強に達している。

3.6 自由記述から

質問紙には「観点別学習状況の評価を大学入学者選抜や大学入学後の学修に活用することについて」の自由記述欄を設けた。今回明らかとなった傾向と合致する記述としては「学校により評価方法が異なる」（管理職），「学校間での評価の方法が違う」（教務），「学校間の格差がかなりある」（進路）といった公平・公正性についての懸念をあげることができる。

また，もし入学者選抜に用いるのであれば「『推薦入試』等では効果的である」（教務），「学校推薦型での利用がその性質から妥当」（進路），「一般選抜においては利用しない方がよい」（進路）といった記述がみられ，これも調査結果と符合している。その意味で「推薦入試の面接等で人物評価を補う資料として参考にすることは可能ではないだろうか」（教務）という意見は示唆的といえよう。

なお一方で，少数ではあるが「高大連携の観点から大いに活用すべき」（教務），「大学入学者選抜に活用されないと，いつまでも授業の改善ができない」（管理職）といった積極的な利用を求めるような意見が示されていたことも記しておく。

4 おわりに

以上の結果をまとめると，①観点別学習状況の評価の導入2年目においては，授業改善や定期考査の見直しなど，教務関係の改善が進んでいるが，生徒の学習の改善にまではつながっていない，②評価に要する時間の捻出や主体性の評価に困難を感じており，学年間の連絡調整は比較的スムーズであるものの，分掌間については今後の課題となっている，といった実態を指摘することができる。

また，③現段階では調査書に観点別学習状況の評価を掲載することについては否定的で，④総じて入学者選抜に観点別学習状況の評価を取り入れることに消極的ではあるが，学校推薦型選抜で「弱い」使い方をすることについては容認的であり，とりわけその傾向は進路多様校で強い，⑤観点別学習状況の評価を大学入学後に活用することについて強くは反対しない，という意向が示されたといえる。

そして，⑥観点別学習状況の評価の方法や方針が学校間で違いがあることを大学は十分理解しておくべきと考える高等学校が多数であることが明らかとなった。

この結果からさしあたり，観点別学習状況の評価を学校推薦型や総合型選抜の資料として用いることについては高等学校の理解を得られる可能性があるが，合否に大きく影響するような用い方は高等学校からの理解が得られないし，そのような使い方は大学にとっても適当ではないといえよう。資料としてどのように活用するのが適当であるか，という検討が今後必要となる。

また今回の調査では，教務主任と進路指導主事との回答に明確な違いを指摘するには至らなかった。観点別学習状況の評価をめぐる教務部と進路部の関係については，引き続き茨城県内の聞き取り調査を続けることで明らかにしていきたい。

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，今回の諸調査に際しては，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

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.htm (2024年4月21日).

大谷奨・島田康行・本多正尚・松井亨 (2024).「高等学校における観点別学習状況の評価と高大接続」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 24－30.

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』**6**, 83－91.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 79-86, 2025

個別入試における問題作成の手引きの必要性に関する認識

――大学の入試担当者へのアンケート調査を通して――

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

共通テスト利用大学を対象に実施した調査から，入試問題作成の手引き（「手引き」と略記）がすべての試験において各年度の担当者に引き継がれている大学が約 4 割ある一方で，まったく引き継がれていない大学や状況不明の大学が約 3 割あるという状況が明らかになった。全体としては「手引き」の必要性は高いと認識されているが，学部数の少ない大学に所属する回答者には「手引き」がなくても過去に出題した問題を参考にして作成可能と考える傾向がみられる。問題のタイプ別では，教科・科目別試験のほうが，汎用的な能力を評価するタイプの試験よりもやや強く「手引き」の必要性が認識されている。

キーワード：個別選抜，問題作成に関する作業指針，手引きの引き継ぎ状況，テスト規準

1 研究の背景および目的

令和 3 年度以降の大学入学者選抜では，一般選抜，総合型選抜，学校推薦型選抜それぞれにおいて，大学教育を受けるために必要な，学力の 3 要素（知識・技能，思考力・判断力・表現力等，主体性を持ち，多様な人々と協働しつつ学習する態度）のバランスのとれた評価が求められるようになっている（文部科学省, 2020, 2023）。

大学入試センター研究開発部は，各大学の総合型および学校推薦型選抜で利用される知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価方法に関して，令和 3 年度入学者選抜に関する実態調査を実施した。その結果，面接，小論文，口頭試問，プレゼンテーションが多用される一方，大学入学共通テスト以外の教科・科目に係るテスト（以降「教科・科目テスト」）については，課す選抜区分があると回答した大学が 4 割弱，基礎学力把握のための簡易な検査（以降「簡易な検査」）については，課す選抜区分があると回答した大学は 2 割程度あり，各大学が利用する評価資料が多岐にわたっている傾向が示された（荒井ほか, 2023）。総合型や学校推薦型選抜で課す「教科・科目テスト」や「簡易な検査」に関しては，自大学の志願者に合わせた難易度にできる点や，アドミッション・ポリシーに合わせた出題ができる点が，多くの大学にメリットとして認識されているが，問題の作成や点検の負担感も大きいことが示された（荒井ほか, 2023）。

入試問題の作成や点検の負担感を改善するための方策のひとつとして，問題作成や点検の拠り所となる作業指針を文書化して引き継ぐことが考えられる。日本テスト学会が策定した「テストの開発，実施，利用，管理にかかわる規準」（以降「テスト規準」）では，「1.3 質問項目の設計」に関する解説として，「目的に合致したテストを作成し，質問項目の特性を維持していくために，質問項目作成のための規準を整備し，質問項目作成に関する手引を用意することが望ましい」とされている（日本テスト学会, 2007）。入試問題に関しても，「テスト規準」の「手引」に相当する文書を各大学が備えることは，一定の質を保った問題の継続的な作成や実施に繋がり，担当者の負担感の軽減にも役立つと思われる。

本研究の目的は，各大学における入試問題の「手引」に相当する文書の状況を把握して，「手引」やその必要性に関する入試担当者の考え方を分析することで，各大学における入学者選抜の改善に「手引」を役立てるための示唆を得ることである。

2 調査方法

2.1 調査の実施

「大学入学者選抜試験の改善に向けた需要調査」（以降「需要調査」）は，令和 6 年度共通テスト利用大学を対象に実施された [1]。需要調査では，各大学の入学者選抜試験の改善に活用可能と考えられるいくつかの方策に関して，大学の実態や考えについての回答を求めた。方策として示したのは「手引」だけではないが，本稿では「手引」に関する回答の分析結果を報告する。なお，需要調査では，日本テスト学会の「テスト規準」における「手引」を指す語として「問題作成の手引き」を用いた。

大学入試センターでは各利用大学（大学，専門職大学，短期大学）の入試担当課の連絡先を把握している。

研究倫理審査を経て，これらの利用大学の連絡先宛に需要調査への協力依頼状を送付し，各大学の入学者選抜を総合的に把握している方に回答いただくよう手配を依頼した。調査の回答は web フォームの入力で収集した。回答は，学部数にかかわらず，1 大学につき 1 通である。2023（令和 5）年 12 月 1 日に回答を依頼して，2024（令和 6）年 1 月 17 日を回答期限としたが，能登半島地震が発生したことを考慮し，回答期限を 1 月 29 日に延長した。依頼した 764 大学のうち 538 大学から回答を得た（有効回答率 70.4%）。

表 1 に，回答大学の設置形態の割合，および，設置形態別にみた大学の学部数区分の割合を示す。回答大学のうち 73.6%が私立大学である。学部数区分は，学部（または学部に相当するもの）数を「1 学部」「2 学部」「3 学部または 4 学部」「5 学部以上」から 1 つを選択[2]させたものだが，設置形態によって学部数区分の割合はかなり異なる。国立大学では「5 学部以上」が 50%を占めるが，公立大学では「1 学部」が 46.4%を占める。私立大学では，学部数の 4 区分の割合がほぼ同じである。

表 1 回答大学の属性

学部数区分		設置形態 国立	公立	私立	計
1 学部	度数	16	39	111	166
	割合	27.6%	46.4%	28.0%	30.9%
2 学部	度数	4	18	86	108
	割合	6.9%	21.4%	21.7%	20.1%
3 または 4 学部	度数	9	18	108	135
	割合	15.5%	21.4%	27.3%	25.1%
5 学部以上	度数	29	9	91	129
	割合	50.0%	10.7%	23.0%	24.0%
計（度数）		58	84	396	538
全回答大学に占める割合		10.8%	15.6%	73.6%	100.0%

2.2 「問題作成の手引き」に関する質問項目

「問題作成の手引き」（以降「手引き」と略記）に関する質問項目に先立って，「手引き」の定義や活用方法，目次構成の例を示す画面（図 1）を提示して，質問の意図が明確に伝わるようにした。目次構成の例は，大学入試センター研究開発部が開発した「『言語運用力』および『数理分析力』試験の作題ガイドライン（Ver. 2）」（大学入試センター研究開発部，2019）の構成を簡略化して示したものである。備考として，「『言語運用力』および『数理分析力』試験の作題ガイドライン（Ver. 2）」の全体を提示するボタンを配置して，「手引き」の実例として任意で参照できるようにした。

「問題作成の手引き」とは

入学者選抜で実施する試験や検査に関して，問題の作成や点検についてまとめた文書を，ここでは「問題作成の手引き」と呼ぶことにします。

「問題作成の手引き」は，安定した品質の試験や検査を継続的に実施するための拠り所として，問題作成者や点検者が作業指針として読む文書です。各大学が「問題作成の手引き」を備えておくことで，自大学の志願者に応じた内容や難度の問題を作成するのに活用することができます。

「問題作成の手引き」に記載される内容をイメージしていただくために，目次構成の例を以下に示します。

「問題作成の手引き」の目次構成の例

1. 問題作成の基本方針
   (1) 測ろうとする能力　(2) 出題内容・範囲
   (3) 図表や資料の利用方針
2. 問題の形式
   (1) 解答形式（マークシート方式，記述式等）
   (2) 出題形式（大問，小問）
3. 問題の作成
   (1) 題材の選定　(2) 問題文　(3) 採点基準
4. 問題冊子の編集
5. 問題の点検
   (1) 各問題の点検　(2) 問題冊子全体（分量や分野等）の点検

図 1 「手引き」に関する説明

表 2 に「手引き」に関する質問項目（QD-1～QD-3）とそれぞれの回答選択枝を示す。これらの質問項目では，特定の選抜区分ではなく，「貴大学が入学者選抜のために作成する試験」全般を想定して「手引き」に関する回答を求めた。

QD-1 は「手引き」に相当する文書の状況を問うものである。QD-2 は「手引き」の作成や運用に関する 4 つの項目について，回答者の考えに当てはまる程度を 4 段階で評定するものである。QD-3 は，4 つのタイプの試験を想定して，各タイプの試験を作成するために「手引き」の必要性がどの程度あるかについて，回答者の考えを 4 段階で評定するものである。

3 分析結果[3]

3.1 「手引き」の引き継ぎおよび作成状況

図 2 に「QD-1(a)『手引き』に相当する文書が，各年度の問題作成や点検の担当者に引き継がれている」の回答選択枝の度数と割合を示す。図 3 には，QD-1

表 2 「手引き」に関する質問項目

QD-1. 貴大学が入学者選抜のために作成する試験において，(a)，(b)の項目について当てはまるものを一つずつ選択してください。（4 択） 1. わからない 2. どの試験についても当てはまらない 3. 一部の試験について当てはまる 4. すべての試験について当てはまる
(a)「問題作成の手引き」に相当する文書が，各年度の問題作成や点検の担当者に引き継がれている (b)「問題作成の手引き」に相当する文書を作成中である

QD-2. (a)～(d)の項目について，あなたの考えに当てはまる程度を一つずつ選択してください。（4 段階評定） 1. 当てはまらない　2. あまり当てはまらない 3. やや当てはまる　4. 当てはまる
(a)「問題作成の手引き」への記載を推奨する内容について，公的機関が雛型を作成するべきである (b)「問題作成の手引き」は，アドミッション・ポリシーや選抜の実状に合わせて各大学が独自に作成するべきである (c)「問題作成の手引き」がなくても，過去に出題した問題を参考にして問題を作成することができる (d)「問題作成の手引き」は，問題作成者の裁量や工夫の余地を制限する恐れがある

QD-3. 貴大学の入学者選抜のために(a)～(d)の各タイプの試験を作成すると想定した場合，「問題作成の手引き」の必要性がどの程度あるでしょうか。各タイプの試験を実際に課しているかどうかに関わらず項目について，あなたの考えに当てはまる程度を一つずつ選択してください。（4 段階評定） 1. 必要性はかなり低い　2. 必要性はやや低い 3. 必要性はやや高い　4. 必要性はかなり高い
(a) 教科・科目別の試験 (b) 複数の教科・科目の設問を含む試験（例：国語 2 問・数学 2 問・英語 2 問を含む問題冊子から 3 問を選択して解答させる試験） (c) 履修を前提とする教科・科目を明示した上で，それらに関連する汎用的な能力を評価する試験（例：生物基礎の履修を前提として，文章・図表等の読み取りや解釈を問う試験） (d) 履修を前提とする教科・科目を明示せずに，汎用的な能力を評価するための試験（例：文章や資料から読み取った情報に基づいて，設問に解答する試験）

(a)の回答選択枝の割合を，学部数区分別に示す。

全体の 40.3%の大学が「すべての試験について当てはまる」と回答した一方，「わからない」または「どの試験についても当てはまらない」と回答した大学は 32.4%を占めている。学部数区分別にみると，「一部」または「すべて」の試験について「当てはまる」と回答した割合は学部数の多い大学のほうが高く，「どの試験についても当てはまらない」と回答した割合は学部数の少ない大学のほうが高くなっている。

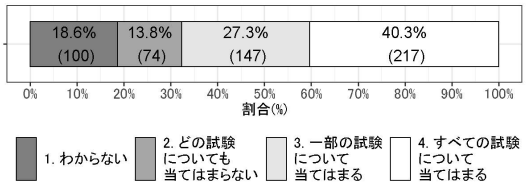


図 2 「手引き」の引き継ぎ状況（QD-1(a)）に関する回答（括弧内は度数）

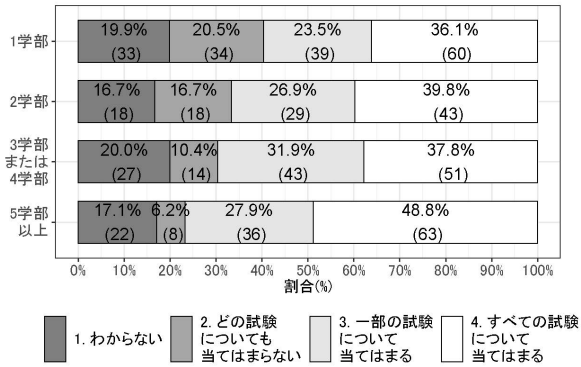


図 3 学部数区分別にみた「手引き」の引き継ぎ状況（QD-1(a)）に関する回答（括弧内は度数）

表 3 に，「QD-1(a)『手引き』に相当する文書が，各年度の問題作成や点検の担当者に引き継がれている」と「QD-1(b)『手引き』に相当する文書を作成中である』に関する回答選択枝のクロス集計表を示す。

表 3 をみると，「手引き」の引き継ぎ状況（QD-1(a)）が「わからない」と回答した大学のほとんどは，「手引き」が作成中であるかどうか（QD-1(b)）についても「わからない」と回答している。また，QD-1(a)において「手引き」がどの試験についても引き継がれていないと回答した大学のほとんどは，QD-1(b)において，どの試験についても「手引き」を作成中ではないと回答している。

QD-1(a)において「手引き」が一部の試験について引き継がれていると回答した 147 大学のうち半数以

上（84 大学）は，QD-1(b)において「一部」または「すべて」の試験で「手引き」を作成中であると回答している。これは，「手引き」がまだ無い試験についての「手引き」を作成していたり，既存の「手引き」の改訂を行っていたりする状態に対応すると思われる。

QD-1(a)において「手引き」がすべての試験について引き継がれていると回答した 217 大学についても，約 4 割（91 大学）は，QD-1(b)において「一部」または「すべて」の試験で「手引き」を作成中であると回答しており，既存の「手引き」の改訂を行っている状態に対応すると思われる。

QD-1(a)において，「手引き」が「一部」または「すべて」の試験で引き継がれていると回答した大学のうち，QD-1(b)において「手引き」を作成中の試験は無いと回答した大学が一定数存在する。質問文には「手引き」の改訂については明示的に書かれていないため，これらの中には「手引き」を作る必要は無いという認識での回答も混在していると思われる。

表 3「手引き」の引き継ぎ（QD-1(a)）と作成（QD-1(b)）に関する回答のクロス集計表

		QD-1(b) 作成中である				
		1	2	3	4	計
QD-1(a) 引き継がれている	1	90	6	3	1	100
	2	3	64	3	4	74
	3	34	29	79	5	147
	4	23	103	3	88	217
	計	150	202	88	98	538

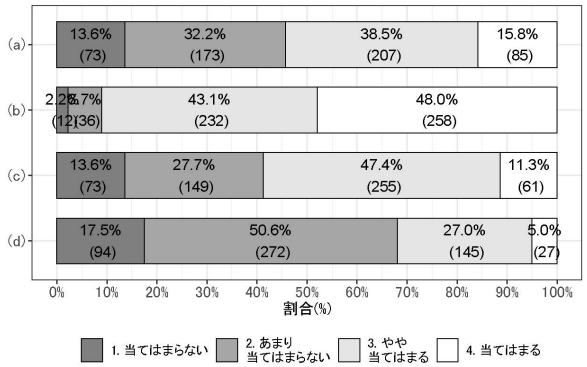
1. わからない
2. どの試験についても当てはまらない
3. 一部の試験について当てはまる
4. すべての試験について当てはまる

3.2 「手引き」についての考え

3.2.1 全体的な傾向

QD-2 は「手引き」の作成や運用に関する 4 つの質問項目について，回答者の考えに当てはまる程度を 4 段階で評定するものである。図 4 に，各項目の回答選択枝の割合を示す。

4 つの質問項目の中で「(b)『手引き』は，アドミッション・ポリシーや選抜の実状に合わせて各大学が独自に作成するべきである」は「4. 当てはまる」の割合が最も高い。「4. 当てはまる」と「3. やや当てはまる」を合わせると 91.1%を占めており，「手引き」は各大学が独自に作成するべきという考えが全体的に非常に強いことがうかがえる。「(a)『手引き』への記載を推奨する内容について，公的機関が雛形を作成するべきである」に関しては考えが分かれている。



(a) 「問題作成の手引き」への記載を推奨する内容について，公的機関が雛型を作成するべきである

(b) 「問題作成の手引き」は，アドミッション・ポリシーや選抜の実状に合わせて各大学が独自に作成するべきである

(c) 「問題作成の手引き」がなくても，過去に出題した問題を参考にして問題を作成することができる

(d) 「問題作成の手引き」は，問題作成者の裁量や工夫の余地を制限する恐れがある

図 4 「手引き」の作成や運用に関する質問項目（QD-2(a)～(d)）の回答選択枝割合（括弧内は度数）

「(c)『手引き』がなくても，過去に出題した問題を参考にして問題を作成することができる」については，「4. 当てはまる」と「3. やや当てはまる」を合わせた割合（58.7%）のほうが，「1. 当てはまらない」と「2. あまり当てはまらない」を合わせた割合（41.3%）よりやや高くなっており，「手引き」がなくても問題を作成できるという考えがやや優勢である。「(d)『手引き』は，問題作成者の裁量や工夫の余地を制限する恐れがある」については，「4. 当てはまる」と「3. やや当てはまる」を合わせた割合（32.0%）のほうが，「1. 当てはまらない」と「2. あまり当てはまらない」を合わせた割合（68.1%）より低くなっており，「手引き」が問題作成の邪魔になると考える割合のほうが少ない。

3.2.2 回答者の所属大学の属性や手引きの引き継ぎ状況による違い

回答者の所属大学の学部数区分による QD-2(a)～(d)の評定の違いをみるために，QD-2(a)～(d)の 4 段階評定による回答を間隔尺度とみなして，学部数区分別（1 学部，2 学部，3 学部または 4 学部，5 学部以

上）に算出した平均値を，図 5 に折れ線で示す。

QD-2(a)～(d)の評定を従属変数，学部数区分を独立変数（4 水準）とする Kruskal-Wallis 検定 [4]では，(c)について 5%水準で学部数区分による有意差が認められた。Mann-Whitney の U 検定を行ったところ，「1 学部」と「5 学部以上」の間で有意（1%水準，効果量 r = 0.17），「2 学部」と「5 学部以上」の間で有意（5%水準，効果量 r = 0.15）となった。効果量は小さいものの，「(c)『手引き』がなくても，過去に出題した問題を参考にして問題を作成することができる」については，学部数の少ない大学に所属する回答者のほうが当てはまると考える傾向である。

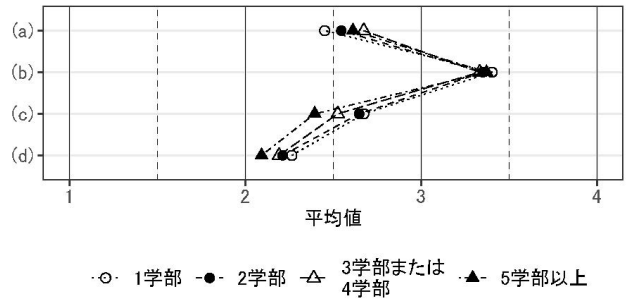


図 5 学部数区分別の QD-2(a)～(d)の平均値

「手引き」の引き継ぎ状況に関しては，QD-1(a)についての 4 つの回答選択枝から「1. わからない」を除いた 3 つを，引き継ぎ状況の 3 区分（「2. どの試験についても当てはまらない」「3. 一部の試験について当てはまる」「4. すべての試験について当てはまる」）とした。図 6 に，引き継ぎ状況の 3 区分ごとに算出した QD-2(a)～(d)の評定の平均値を折れ線で示す。

QD-2(a)～(d)の評定を従属変数，「手引き」の引き継ぎ状況を独立変数（3 水準）とする Kruskal-Wallis 検定では，(c)について 1%水準，(b)と(d)について 5%水準で，引き継ぎ状況の 3 区分による有意差が認められた。

「(c)『手引き』がなくても，過去に出題した問題を参考にして問題を作成することができる」について，Mann-Whitney の U 検定を行ったところ，引き継ぎ状況の 3 区分すべての組合せ間で有意となった（1%水準）。「2. どの試験についても当てはまらない」と「4. すべての試験について当てはまる」の組合せの効果量 r が 0.40 で最も大きく，他の組合せにおける効果量 r はいずれも 0.25 であった。すなわち，「手引き」がどの試験についても引き継がれていない大学に所属する回答者ほど，「手引き」がなくても問題作成が可能と考える傾向が強い。また，多くの試験で「手引き」が引き継がれている大学に所属する回答者ほど，「手引き」がなくても問題作成が可能とは考えていないことが示された。

「(b)『手引き』は，アドミッション・ポリシーや選抜の実状に合わせて各大学が独自に作成するべきである」について，Mann-Whitney の U 検定を行ったところ，「2. どの試験についても当てはまらない」と「4. すべての試験について当てはまる」の間で有意（1%水準，効果量 r = 0.16）となった。現状で「手引き」がどの試験についても引き継がれていない大学に所属する回答者のほうが，各大学が独自に作成するべきと考えるのは，自然な傾向と言えるだろう。

「(d)『手引き』は，問題作成者の裁量や工夫の余地を制限する恐れがある」について，Mann-Whitney の U 検定を行ったところ，「2. どの試験についても当てはまらない」と「4. すべての試験について当てはまる」の間で有意（1%水準，効果量 r = 0.15）となった。「手引き」がどの試験についても引き継がれていない大学に所属する回答者は，「手引き」がすべての試験で引き継がれている大学に所属する回答者に比べて，「手引き」が問題作成の制限になることを懸念する傾向がみられる。

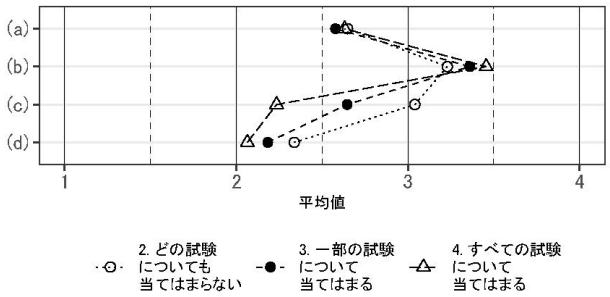


図 6 「手引き」の引き継ぎ状況別の QD-2(a)～(d)の平均値

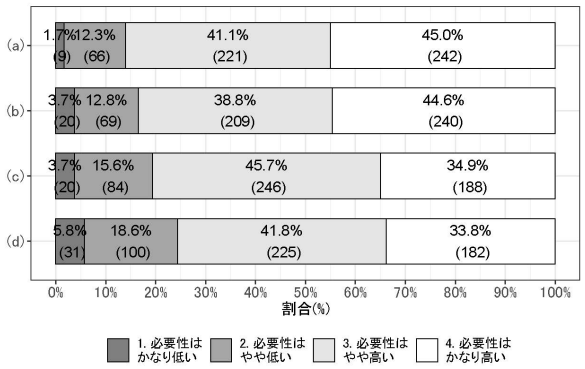
3.3 「手引き」の必要性についての考え

3.3.1 全体的な傾向

「手引き」の必要性に関する質問は，表 2 に示す QD-3(a)～(d)の各タイプの試験を作成することを想定して，4 段階で必要性を評定するものである。各タイプの試験を実際に課しているかどうかにかかわらず，必要性についての回答者の考えを問うている。図 7 に，各項目の回答選択枝の割合を示す。

いずれのタイプの試験についても，「手引き」の「4. 必要性はかなり高い」と「3. 必要性はやや高

い」を合わせた割合は 75.6～86.1%を占めるが，教科・科目を基盤とする(a)と(b)タイプのほうが，汎用的な能力を評価する(c)と(d)タイプよりも，「4.必要性はかなり高い」の割合が高い。



(a) 教科・科目別の試験

(b) 複数の教科・科目の設問を含む試験

(c) 履修を前提とする教科・科目を明示した上で，それらに関連する汎用的な能力を評価する試験

(d) 履修を前提とする教科・科目を明示せずに，汎用的な能力を評価するための試験

図 7 「手引き」の必要性に関する質問項目（QD3(a)～(d)）の回答選択枝割合（括弧内は度数）

3.3.2 回答者の所属大学の属性や「手引き」の引き継ぎ状況による違い

回答者の所属大学の学部数区分による QD-3(a)～(d)の評定の違いをみるために，QD-3(a)～(d)の 4 段階評定による回答を間隔尺度とみなして，学部数区分別（1 学部，2 学部，3 学部または 4 学部，5 学部以上）に算出した平均値を，図 8 に折れ線で示す。

QD-3(a)～(d)の評定を従属変数，学部数区分を独立変数（4 水準）とする Kruskal-Wallis 検定では，(a)と(b)については 1%水準，(c)については 5%水準で，学部数区分による有意差が認められた。Mann-Whitney の U 検定を行ったところ，(a)と(b)では，いずれも「5 学部以上」と他の学部数区分の間で有意（1%水準，効果量 r は 0.18～0.25），(c)では，「2 学部」と「5 学部以上」，「1 学部と「5 学部以上」の間で有意（いずれも 1%水準，効果量 r はそれぞれ 0.15 と 0.17）となった。

すなわち，「(a) 教科・科目別の試験」と「(b) 複数の教科・科目の設問を含む試験」を想定した必要性については，「5 学部以上」の大学に所属する回答者の評定が非常に高い。また，「(c) 履修を前提とする教科・科目を明示した上で，それらに関連する汎用的な能力を評価する試験」を想定した必要性についても，「5 学部以上」の大学に所属する回答者の評定が高い。

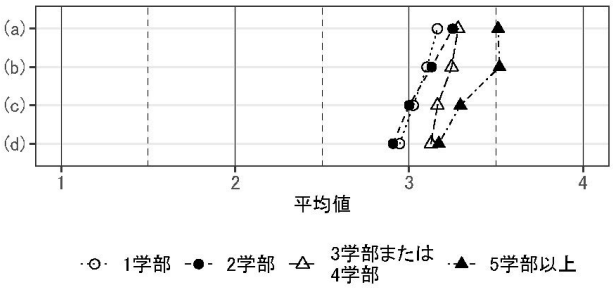


図 8 学部数区分別の QD-3(a)～(d)の平均値

「手引き」の引き継ぎ状況については，3.2.2 節と同様に，引き継ぎ状況に関する QD-1(a)についての回答から「1. わからない」を除いた 3 区分に関して，QD-3(a)～(d)の評定の平均値を算出した。図 9 に，引き継ぎ状況の 3 区分ごとの平均値を，折れ線で示す。

QD-3(a)～(d)の評定を従属変数，「手引き」の引き継ぎ状況を独立変数（3 水準）とする Kruskal-Wallis 検定では，(a)～(d)のすべてについて，1%水準で引き継ぎ状況の 3 区分による有意差が認められた。Mann-Whitney の U 検定を行ったところ，(a)(b)(c)ではいずれも，引き継ぎ状況の 3 区分すべての組合せ間で有意となった（いずれも 1%水準）。(a)(b)(c)いずれにおいても，効果量 r は「2. どの試験についても当てはまらない」と「4. すべての試験について当てはまる」の組合せでは比較的高く（0.25～0.44），それ以外の組合せでは 0.16～0.26 であった。(d)については，「2. どの試験についても当てはまらない」と「4. すべての試験について当てはまる」，「3. 一部の試験について当てはまる」と「4. すべての試験について当てはまる」の組合せ間で有意となった（いずれも 1%水準，効果量 r はそれぞれ 0.23，0.17）。

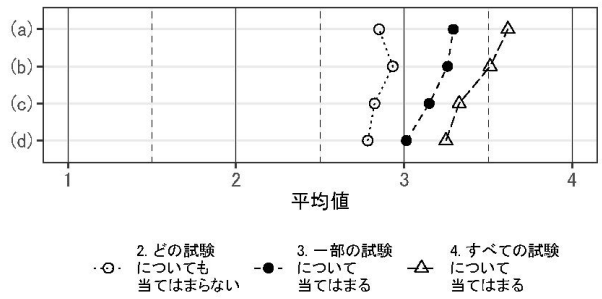


図 9 「手引き」の引き継ぎ状況別の QD-3(a)～(d)の平均値

すなわち，「(a) 教科・科目別の試験」「(b) 複数の教科・科目の設問を含む試験」「(c) 履修を前提とする教科・科目を明示した上で，それらに関連する汎用的な能力を評価する試験」を想定した「手引き」の必要性については，「手引き」が多くの試験で引き継がれている大学に所属する回答者ほど，評定が高い傾向である。「(d) 履修を前提とする教科・科目を明示せずに，汎用的な能力を評価するための試験」を想定した必要性についても，「手引き」がすべての試験で引き継がれている大学に所属する回答者の評定が高い傾向である。

3.3.3 回答者の所属大学で各タイプの試験を課しているかどうかによる違い

需要調査には，総合型選抜および学校推薦型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価に関する質問項目も含まれており，総合型および学校推薦型選抜で実施している試験で，QD3-(a)～(d)の各タイプに該当するものがあるかどうかを尋ねている（荒井ほか, 2025）。表 4 に，総合型および学校推薦型選抜を実施している大学に関して，(a)～(d)の各タイプに該当する試験の有無についての回答の集計を示す。総合型選抜でも学校推薦型選抜でも，4 つのタイプの中では，(a)と(d)に該当するタイプの試験を実施する大学が多い。

(a)～(d)の各タイプに関して，回答者の所属大学における学校推薦型選抜で該当するタイプの試験があるかどうかで分けて，各タイプの問題作成を想定した「手引き」の必要性についての評定の平均値を算出した。図 10 に，(a)～(d)の各タイプに関する「手引き」の必要性についての評定の平均値を示す。4 つのタイプの中では，(c)に該当するタイプの試験を実際に課している大学に所属する回答者の評定平均値が 3.4 で非常に高い。

(a)～(d)の評定を従属変数，各タイプに該当する試験の有無を独立変数（2 水準）とする Mann-Whitney の U 検定では，(c)について 1%水準で有意差が認められた（効果量 r = 0.14）。すなわち，「(c) 履修を前提とする教科・科目を明示した上で，それらに関連する汎用的な能力を評価する試験」については，学校推薦型選抜で(c)に該当するタイプの試験を実際に課している大学に所属する回答者のほうが，(c)タイプの試験を作成するための「手引き」の必要性が高いと考える傾向がみられる。

表 4 (a)～(d)の各タイプに該当する試験の実施の有無

	総合型選抜（実施 461 大学）		学校推薦型選抜（実施 534 大学）	
	該当あり	該当なし	該当あり	該当なし
(a)	123	338	170	364
(b)	29	432	31	503
(c)	81	380	74	460
(d)	153	308	170	364

(a) 教科・科目別の試験

(b) 複数の教科・科目の設問を含む試験

(c) 履修を前提とする教科・科目を明示した上で，それらに関連する汎用的な能力を評価する試験

(d) 履修を前提とする教科・科目を明示せずに，汎用的な能力を評価するための試験

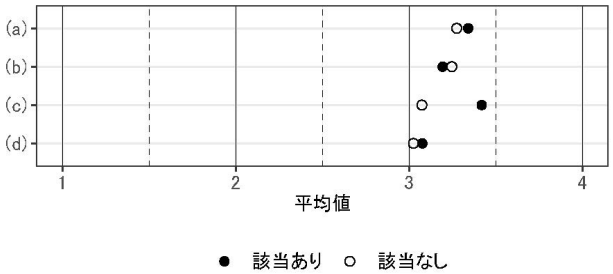


図 10 学校推薦型選抜において各タイプに該当する試験があるかどうか別の QD-3(a)～(d)の平均値

一方，総合型選抜に関しては，(a)～(d)のいずれのタイプでも，所属大学で各タイプに該当する試験があるかどうかによる評定平均値の違いはみられない（図は割愛）。学校推薦型選抜における(c)タイプのみ，回答者の所属大学が該当する試験を実施するかどうかで評定平均値に違いがみられた理由については，該当する試験を実施する大学の属性（設置形態，学部数）や「手引き」の引き継ぎ状況等に着目した分析を行う必要があるだろう。

4 考察

「手引き」に相当する文書に関して，すべての試験で各年度の問題作成や点検の担当者に引き継がれている大学が 4 割ある一方で，まったく引き継がれていない大学や状況不明の大学が 3 割ある（図 2）。「手引き」はアドミッション・ポリシーや選抜の実状に合わせて各大学が独自に作成するべき（QD-2(b)）という点について約 9 割が賛意を示しているが（図 4），「手引き」の引き継ぎの現状とは乖離がみられる。

「手引き」に相当する文書がどの試験についても引き継がれていない大学の割合は，学部数の少ない大学で高い傾向である（図 3）。「手引き」がなくても過去に出題した問題を参考にして作成可能（QD-2(c)）と考える傾向は，学部数の少ない大学に所属する回答者や（図 5），「手引き」がどの試験についても引き継がれていない大学に所属する回答者（図 6）に強くみられる。これらを考え合わせると，学部数の少ない大学では過去に出題した問題が実質的に「手引き」と似た役割を果たしているために，「手引き」に相当する文書を作成して引き継ぐ必要性が低いと認識されている可能性が示唆される。

「手引き」への記載を推奨する内容について公的機関が雛形を作るべきという点（QD-2(a)）については意見が分かれている（図 4）。この一因として，「『手引き』への記載を推奨する内容」の解釈が回答者によって異なった可能性が考えられる。「手引き」の独自性を大事に考える傾向が強い回答者にとって，QD-2(a)の質問文は，図 1 に示したような「手引き」の目次構成の雛形として捉えたか，それとも，「手引き」の各項目の中身にまで言及した雛形として捉えたかによって， 印象が変わってくると思われる。

問題のタイプ別では，教科・科目別試験（QD-3(a)(b)）のほうが，汎用的な能力を評価するタイプの試験（QD-3(c)(d)）よりもやや強く「手引き」の必要性が認識される傾向である（図 7）。学部数の多い大学に所属する回答者は，教科・科目別試験を想定した「手引き」の必要性を高く評定しており（図 8），様々な学部で多くの教科・科目別試験が実施される状況では「手引き」の必要性が高くなることが示唆される。また，多くの試験で「手引き」の引き継ぎが行われている大学に所属する回答者は，どのタイプの問題についても「手引き」の必要性を高く評定している（図 9）。

「履修を前提とする教科・科目を明示した上で，それらに関連する汎用的な能力を評価する」タイプの試験（QD-3(c)）については，学校推薦型選抜で実際に課している大学に所属する回答者は「手引き」の必要性を非常に高く評定している（図 10）。学校推薦型選抜においてこのタイプの問題を安定した品質で継続的に作成することの難しさが，反映された結果と思われる。

各大学の入学者選抜の改善に「手引き」を役立てるためには，各大学の独自性（アドミッション・ポリシーや選抜の実状等）を「手引き」に反映する余地を十分に残した上で，試験問題の質の確保という観点から，作成や点検に関して文書化を推奨する項目を提案することが考えられる。文書化する項目に関して重要度を設定することで，「手引き」が引き継がれていない大学にとっては何から文書化すればよいかの目安になり，既に「手引き」が引き継がれている大学にとってはチェックリストの役割を果たすと期待される。

注

1）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。

2）学部数区分の 4 つの選択枝は，令和 3 年度入学者選抜に関する実態調査（荒井ほか, 2023）で回答された学部数の分布に基づいて，ほぼ数の等しい 4 群になるよう設定した。

3）分析には R version 4.3.2 を用いた。

4）QD-2(a)～(d)と QD-3(a)～(d)の評定値について，特定の分布形を仮定せずに検討するために，ノンパラメトリックな一元配置分散分析法である Kruskal-Wallis 検定を用いた。

謝辞

需要調査の回答に御協力くださった大学の皆様に感謝申し上げます。

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.

荒井清佳・椎名久美子・伊藤圭・桜井裕仁・大塚雄作(2025). 「総合型選抜および学校推薦型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価材料の適切さについて」『大学入試研究ジャーナル』 **35**, （印刷中）.

大学入試センター研究開発部(編)(2019). 平成28―30年度 理事長裁量経費研究「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.

文部科学省 (2020年6月19日). 「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/20210208-mxt_daigakuc02-000005144_03.pdf (2024年7月25日).

文部科学省 (2023年6月2日). 「令和6年度大学入学者選抜実施要項」文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20230719-mxt_daigakuc02-000005144_10.pdf (2024年7月25日).

日本テスト学会編 (2007). 『テスト・スタンダード 日本のテストの将来に向けて』金子書房.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 87-93, 2025

学校推薦型選抜合格者を対象とする協調作問演習を取り入れた入学前教育の実施

平井 佑樹，高野 嘉寿彦（信州大学）

信州大学総合人間科学系では，工学部の学校推薦型選抜Ⅰ（大学入学共通テストを課さない選抜，旧推薦入試Ⅰ）合格者を対象として，数学や統計に関する入学前教育を 2019 年度（2020 年度入学者対象）からオンライン上で実施している。本入学前教育では年度ごとに実施日程や内容を見直しており，2021 年度からは，高等学校数学Ⅲに関する例題や問題を合格者が作成したり，作成された問題を合格者同士で評価したりする「協調作問演習」をグループワークとして取り入れている。本稿では，その演習を導入した経緯やその演習を含む入学前教育の概要について述べ，合格者がより積極的にグループワークを行うようになったことなどの良い成果があったことについて報告する。

キーワード：入学前教育，作問学習，学校推薦型選抜，CBT，高大接続

1 はじめに

文部科学省を中心に現在進められている高大接続改革では，大学入学共通テストを 2020 年度（2021 年度入学者対象）から実施するなどの大きな改革が行われた。特に，2017 年度に発出された「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（文部科学省, 2017）」は世間的にも注目を集めた。その予告では，「特に 12 月以前に入学手続をとった者に対しては，積極的に講ずる」など，入学前教育に関する記述がより明確に示された。

この予告を受け，信州大学総合人間科学系（高大接続を主に担当するアドミッションセンターや，全学部 1 年生対象の共通教育を主に担当する全学教育センターの専任教員が所属している）では，入学前教育の実施に向けた検討を進め，工学部の学校推薦型選抜合格者を対象としたオンライン入学前教育を 2019 年度（2020 年度入学者対象）から始めた。数学や統計の学習に関する自己効力感の維持または向上を主目的としており，各年度の 12 月末から 3 月末まで参加任意で実施している。既報では 2020 年度までの実施において，自己効力感を合格時から維持できたこと（Hirai et al., 2022）や，グループで良い成果を出すことにつながるパターンがあること（時田ほか, 2022）などを明らかにした。

本入学前教育は大きく 2 つのワークで構成される。1 つは「個別ワーク」であり，各合格者が下記 5 コースの修了を目指す。これらのコースは，大学 e ラーニング協議会（https://uela.jp/）で提供している「共通基盤教材」を用いて著者らが設定した。

- 高校数学基礎マスターコース
- 関数・極限マスターコース
- 微分・積分マスターコース
- ベクトル・複素数平面マスターコース
- データサイエンス学習先取りコース

もう 1 つは「グループワーク」であり，数学や統計に関する課題に，複数の合格者が一緒になって取り組む。2020 年度までの実施では，1 か月に 1 課題ペースで「二分探索法に関する問題」「モンティ・ホール問題」「疑似相関」について考える課題を提供し，合格者同士で相談しながら解を導く活動を行った。

本入学前教育では年度ごとに実施日程や内容を見直している。2020 年度終了時の見直しでは，次の 2 つが改善点として挙げられ，特にグループワークの実施日程や内容について見直すことにした。

- 大学入学共通テストを受験する者がいる可能性があり，グループワークの開始時期を遅らせる。
- 学部 1 年前期に微分積分学を履修することを踏まえ，高等学校数学Ⅲに関する内容を増やす。

本稿では，この見直しによって 2021 年度から導入した「協調作問演習」の概要やその成果について述べる。最新の 2023 年度で行われた活動を中心に振り返り，協調作問演習の導入前と比較して，合格者がより積極的にグループワークに参加するようになったことなどを明らかにする。

2 協調作問演習の導入

2.1 定義と有用性

本入学前教育における協調作問演習は「問題を作ることによる学習（作問学習）」を応用したものである。作問学習は，与えられたテーマに対して学習者自身が

問題を作ることによって学習内容を理解する活動であり，問題を解くだけよりも深く学べることが 20 年以上前から報告されている（中野ほか, 2000）。協調作問演習では，この活動に加えて，作られた問題を学習者同士で評価しあう活動も行う。評価では，解をきちんと導ける問題になっているかどうか，解答や解説もつけている問題であればそれらに誤りがないかどうかなどをチェックする必要があるため，問題を解く・作るだけよりもさらに深く学ぶことができる。本稿著者らは，大学生を対象としたオンライン環境で協調作問演習を行い，この演習が有効であることを明らかにしている（平井ほか, 2008, 2010）。この知見を活かし，本入学前教育にも導入することとした。

高等学校数学Ⅲに関する協調作問演習について，菅野ほか（2007）は，対面環境において積分法を対象とした実践を行っており，「解法や重要なポイントがよく記憶に残った。問題を作成した生徒による解説は，教師による説明に比べて，新鮮なものとして受け止められていた。自分の作った問題が公開されるという前提が強い意欲となって働き，熱心に取り組む様子が窺えた」と報告した。この知見も本入学前教育に協調作問演習を導入する根拠となっている。

2.2 入学前教育への組み込み

表 1 にグループワークの実施日程を示す。入学前教育期間中の 12 月末から 3 月末まで，各合格者は個別ワークを自由に行い，それと並行してグループワークを行う。本入学前教育は Moodle ベースの学習管理システム上で行っており，合格者同士の議論はシステム上の「フォーラム」で行う。そのため，グループワークを本格的に始める前に，フォーラムの利用練習も兼ねたワーク 0（自己紹介）を実施している。2020 年度までの入学前教育においては，その後，1 か月に 1 課題ペースで取り組んだ。2021 年度では，1 節で述べた日程に関する改善点に対応するため，大学入学共通テスト後に本格的なグループワークを開始するようにし，2022 年度からはワーク 0 も共通テスト後に実施する日程とした。2021 年度以降のワーク 1 および 2 が協調作問演習である。

図 1 は，ワーク 1 において各合格者に出した指示である。ここでは問題を作る活動は行わせず，あくまでも，問題を紹介することに留めている。これは，前述の菅野ほか（2007）の研究において，問題を作らせる前に問題を分析させていることを参考にしている。1 節で述べた単元に関する改善点に対応するため，紹介する問題は，高等学校数学Ⅲで扱っている極限・微分・積分が含まれる問題に限定し，出典などを記入させた上で，合格者目線で丁寧に解説するよう指示した。提出された問題は，1 グループあたり 4〜5 名で構成されるグループ内で共有し，解説のうまさなどを観点として，グループ内の No.1 を決めさせた。各グルー

表 1 グループワークの実施日程

	2019-20	2021	2022-23
1 月上旬	ワーク 0・1	ワーク 0	-
1 月中旬	自己紹介	自己紹介	
1 月下旬	二分探索法		ワーク 0
2 月上旬	ワーク 2	ワーク 1	自己紹介
2 月中旬	モンティ・	問題紹介	ワーク 1
2 月下旬	ホール		問題紹介
3 月上旬			
3 月中旬	ワーク 3	ワーク 2	ワーク 2
3 月下旬	疑似相関	問題作成	問題作成

注）最上段は実施年度。22 年度以降は 1 月下旬開始

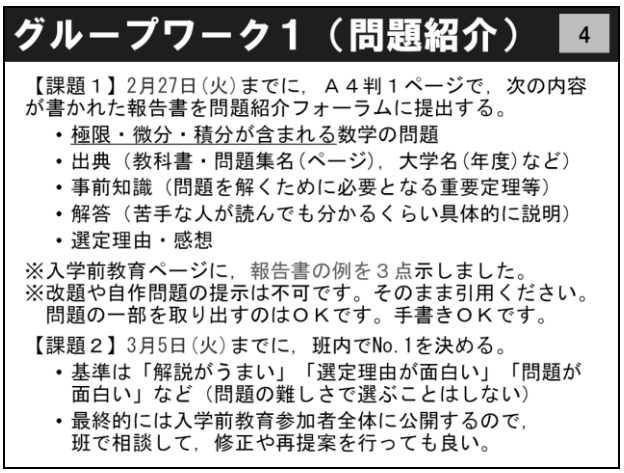


図 1 グループワーク 1 での指示（2023 年度実施）

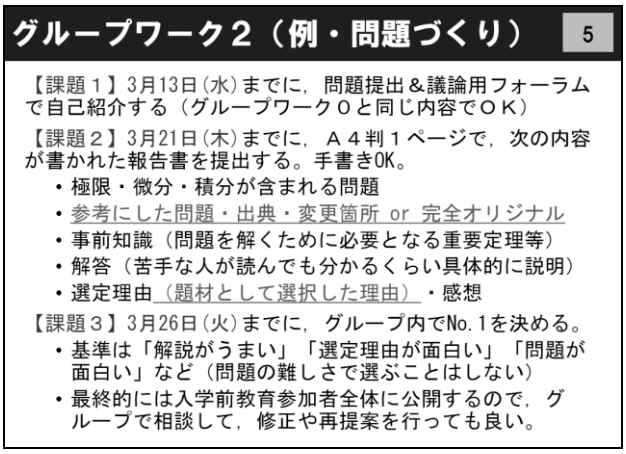


図 2 グループワーク 2 での指示（2023 年度実施）

プの No.1 は，ワーク 1 後に合格者全体に共有した。

図 2 は，ワーク 2 で各合格者に出した指示である。ワーク 1 とは異なるグループでの活動となるため，はじめに自己紹介を行い，その後，ワーク 1 と同じような形式で，各合格者が作成した問題を提出させた。作成してもらう問題については，参考にした問題の数値などを変えるだけでも，完全にオリジナルな問題でも良いとした。提出された問題について，ワーク 1 と同様にグループ内で No.1 を決めてもらい，各グループの No.1 をワーク 2 後に合格者全体に共有した。

いずれのワークにおいても，合格者からの要望がない限り，教員（本稿第 1 著者）は期限などのリマインダを送るのみで，合格者同士の議論に介入することはしなかった。ワーク 1 およびワーク 2 については，各グループの No.1 に対し，簡単なコメントを提供することで教員からフィードバックした。

3 協調作問演習の成果

3.1 ワーク 2 で提出された問題

表 2 に，ワーク 2 で No.1 となった問題の概要を示す。No.1 となった問題のテーマについては，極限または積分に関するものが多かったものの，各年度においてテーマが重複することはなかった。参考にした問題からの変更箇所については，数値の変更や関数の変更が多かったものの，完全オリジナルとして作成された問題もあった。また，著者らが想定していなかったものとして，参考にした問題の一部を抽出して再構成したという問題もあった。なお，2021 年度のグループ 3 および 2022 年度のグループ 1 については，報告書を見ただけでは変更箇所が不明であり，2022 年度のグループ 3 では指定した期限までに No.1 を決定することができなかった。

表 3 に，ワーク 2 で No.1 になった問題と教員コメントの例を示す。この問題は最終的に面積を二等分する直線を求めるもので，報告書では最後まで解を導いていた。しかし，教員コメントにあるとおり，問題文のただし書きで与えている対数の底に誤りがあり，結果として問題が成立していないという状況であった（正確には，ただし書きが誤った誘導をしていた。なお，この問題では，対数関数を表す曲線と一次関数を表す直線の交点を求める必要があるため，正確に解を求めることができない）。完全オリジナル問題として提出されたため，内容面で見ると斬新と言えそうだが，協調作問演習ではこのように「成立していない問題」が提出されるのも特徴の 1 つである。このことについては，4 節で改めて取り上げる。

表 2 ワーク 2 で No.1 となった問題の概要

実施年度とグループ		テーマ	変更箇所
2021	1	三角関数の定積分	数値変更
	2	極限値を用いた定数決定	数値変更
	4	ガウス記号を含む関数の極限	関数変更
	5	対数関数の定積分	オリジナル
	6	無理関数の不定積分	一部抽出
	7	同型が出現する部分積分	数値変更
	8	曲線の長さ	数値変更
2022	2	分数関数の不定積分	関数変更
	4	微分係数の定義の応用	数値変更
	5	三角関数の極限	関数変更
	6	円の面積計算（積分利用）	オリジナル
2023	1	面積を二等分する直線	オリジナル
	2	曲線の長さ	関数変更
	3	対数関数の不定積分	数値変更
	4	三角関数の定積分	関数変更
	5	回転体の体積	オリジナル

表 3 ワーク 2 における No.1 問題と教員コメント（2023 年度のグループ 1）

問題	$f(x) = \log(x+3)$で，$x = -2$，$x = 3$，x 軸で囲まれた面積と，原点を通り面積を二等分する直線の方程式を求めよ。ただし，log 216 = 2.33 とする。
感想	見切り発車で問題を作ったので値がきたなく，log 216 の値（3 log 6 の値）を記さないと解けない良問とは言い難いものができてしまったのが反省であるが，作問をし，それになやみ，自分をうらむのも中々面白かった。解答がおかしい点があるかもしれないので，あればご指適（著者注：指摘）お願いします。
教員コメント	これは面白い問題でした。面積を二等分する直線を求める問題は多くありますが，積分した結果を使う問題はあまり見かけないですね。オリジナルだと「きれいな値」にならないこともあると思いますが，アイデア勝負！で良いと思います。【確認】log 216 = 2.33 は底が 10 の場合だと思います。この問題では底が e なので，$\log_{[e]} 216 \fallingdotseq 5.38$ となります。（後略）

注）問題および感想は合格者から提出されたものをそのまま記載

表 4 実施年度ごとの入学前教育参加状況

項目	2019	2020	2021	2022	2023
参加 対象者数	51	52	54	52	55
参加者数 (3 月まで)	34 (29)	38 (27)	36 (23)	30 (28)	29 (26)
個別全コース 修了者数	8	3	6	11	8
グループ 総投稿数	169	208	209	370	252
投稿数平均 (標準偏差)	5.0 (4.4)	5.5 (5.9)	5.8 (4.0)	12.3 (10.6)	8.7 (5.8)
投稿数上位 3 名の投稿数	17 14 13	23 18 18	12 12 12	42 41 31	18 17 17

3.2 入学前教育全体の参加状況

表 4 に，実施年度ごとの入学前教育参加状況を示す。「参加対象者数」は，各年度に実施された学校推薦型選抜（旧，推薦入試）の合格者数と同じである。「参加者数」は，このうち入学前教育に参加（途中からの参加を含む）した合格者数であり，3 月に行われたグループワークまで参加した合格者数を併記している。「個別全コース修了者数」は 1 節で示した 5 つのコースすべてを修了した合格者数である。「グループ総投稿数」はグループワークで投稿されたコメント投稿数の合計である。「投稿数平均」は，グループ総投稿数を参加者数で割った値であり，併記している標準偏差は参加者全体に対する値である。たとえば，2023 年度の場合，ワーク 0・1・2 の合算で 29 名から計 252 件の投稿があり，この 29 名の投稿数平均は 8.7 で標準偏差は 5.8 であることを示している。

表 4 を見ると，本入学前教育では毎年 6 割程度の合格者が参加し，参加対象者数の約半数が最後まで参加していることが分かる。グループワークについては，実施日程の違いやワーク数の違いなどがあるため，一概に年度間の比較はできないものの，協調作問演習を導入し，かつワーク 0 も共通テスト後に実施する日程とした 2022 年度以降はそれまでと比較してグループ総投稿数や投稿数平均が多くなっており，合格者がより積極的にグループワークを行うようになったことが窺える結果となった。なお，2020 年度および 2021 年度ではいわゆるドロップアウト者が 10 名以上でているものの，この原因については明らかになっていない。

表 5-1 入学前教育全般に対するアンケート項目

番号	質問内容
E1	システムの操作（ログイン，コメントの投稿，個別ワークの解答など）は簡単だった。[2019]
E2	個別ワークを実施することで数学に関する知識が身についた。[2019]
E3	グループワークを実施することで数学に関する知識が身についた。[2019]
E4	本入学前教育に参加して良かった。[2019]
E5	本入学前教育を通して，少しでも入学後の不安等がなくなった。[2020]
E6	来年度の入学生（皆さんの 1 年後輩）に，本入学前教育の参加を勧めたい。[2019]
E7	本入学前教育に参加してみて良かったことは何ですか。[2019]
E8	本入学前教育に参加して「ここは改善すべき」と思ったことは何ですか。[2021]
E9	その他，本入学前教育について何かお気づきの点があれば自由に記述してください。[2019]

注）質問内容の角括弧内は当該項目を導入した年度

3.3 入学前教育全般に対するアンケートの回答

本入学前教育では，各年度の 3 月末に閉校式を開催しており，その際，入学前教育に関するアンケートへの回答を依頼している。表 5-1 に入学前教育全般に関する質問項目を示す。質問 E1 から E6 は選択式であり，それぞれに対して「5: そう思う」「4: どちらかといえばそう思う」「3: どちらでもない」「2: どちらかといえばそう思わない」「1: そう思わない」の 5 段階で回答する。質問 E2・E3 では，個別ワークあるいはグループワークに十分取り組んでいない合格者向けに「回答しない」も選択肢として与えた。質問 E7 から E9 は自由記述式である。

表 5-2 に，質問 E1 から E6 に対する回答の平均値を年度ごとに示す。多くの年度・項目において，平均値が 4.0 以上となっていることから，本入学前教育に対して，各合格者が高く評価していることが窺えた。これは，表 5-3 で示す質問 E7 から E9 に対する回答で，質問 E7 に対する記述が多くあることからも窺える。

本研究で注目しているグループワークについて，質問 E3 の結果（表 5-2）を見ると，協調作問演習を実施した 2021 年度以降の平均値は，それまでと比較し

表 5-2 質問 E1 から E6 に対する回答の平均値

番号	2019 (N=16)	2020 (N=19)	2021 (N=6)	2022 (N=18)	2023 (N=14)
E1	3.3	4.2	4.0	4.4	4.0
E2	4.2	4.3	4.7	4.6	4.7
E3	3.8	4.0	4.7	4.6	4.4
E4	4.6	4.2	4.7	4.5	4.5
E5	-	3.3	4.2	3.8	3.9
E6	4.2	4.3	4.5	4.6	4.4

注）E2・E3 は「回答しない」を除いて算出

表 5-3 質問 E7 から E9 に対する回答（2023 年度）

番号	質問内容
E7	・大学入学後始まる数学の学習に備えて数学Ⅲの復習ができたこと。 ・苦手であるグループワークに積極的に参加できた。 ・グループワークで他の人と協力するのが良いと思った。他の人はどのように考えているのかを知ることができた。 ・個別ワークやグループワークでの活動を通じて勉強をする習慣を維持できたこと。
E8	・個別ワークだけ，グループワークだけ，もしくはその両方をやるという三つの選択肢を作ればいいと思う。
E9	（記載者なし）

て 0.5 程度大きくなった。このことから，「数学に関する知識が身についた」という意識を強く持った合格者が，協調作問演習導入前よりも多くなったことが窺える。質問 E7 に対する回答でも，高等学校数学Ⅲやグループワークに関する意見が得られており，協調作問演習を導入したことによって，それまで以上に良い成果を得ることができたと考えて良いだろう。

質問 E8 に対する回答（表 5-3）について，これは，表 4 で示した「個別全コース修了者」のうちの 1 名から得られたものである。たしかに，2023 年度までの 5 年間の結果では，個別全コース修了者と，表 4 で示した「（グループワーク）投稿数上位 3 名」が異なっている場合が多かった。つまり，個人のペースに合わせて取り組むことが得意な合格者や，他者とコミュニケーションを取ることが得意な合格者がいることが分かった。本入学前教育は現時点で参加任意であるため，質問 E8 に対する回答のように，ワークを選択制にするという案は検討しても良いかもしれない。

表 6-1 協調作問演習に対するアンケート項目

番号	質問内容
G1	ワーク 1（問題紹介）の実施内容は簡単だった。
G2	ワーク 2（例・問題づくり）の実施内容は簡単だった。
G3	ワーク 2 では，展覧会で示された問題も含め，問題集等でも見たことがない問題があった。
G4	ワーク 2 の展覧会で示された問題の解説について，数学の教科書を読むより理解しやすかった。
G5	グループワークにおいて【自分のグループの他参加者】の投稿内容を見ることで数学の理解が深まった。
G6	グループワークにおいて【他のグループ】の投稿内容を見ること（＝展覧会）で数学の理解が深まった。
G7	グループワークにおける教員からのコメント（展覧会で示したコメント）は良かった。
G8	グループワークにおいて「フォーラム」に投稿する内容を考えることで数学の理解が深まった。

表 6-2 協調作問演習に対する回答の平均値

番号	2021 (N=6)	2022 (N=18)	2023 (N=14)
G1	3.8	3.8	4.3
G2	2.7	3.5	3.7
G3	3.5	4.5	4.1
G4	3.8	3.9	3.2
G5	4.5	4.4	4.4
G6	4.5	4.6	4.7
G7	4.7	4.7	4.8
G8	4.3	4.3	4.4

注）いずれの質問も「回答しない」を除いて算出

3.4 協調作問演習に対するアンケートの回答

前節で示した入学前教育アンケートについて，表 6-1 に，協調作問演習について尋ねた項目を示す。いずれも選択式であり，各項目に対して，前節で示した 5 段階で回答する。すべての項目において「回答しない」も選択肢として与えた。随所にある「展覧会」は「各グループの No.1 を合格者全体に共有する場」で

あり，教員からのコメントも一緒に共有している。

ワーク 1 や 2 の難易度に関する質問 G1・G2 について，どの年度においても相対的に G2 の平均値が低くなっている。しかし，2022 年度以降は質問 G2 でも平均値が 3（5 段階評価で「どちらでもない」）を超えており，ワークが難しいという印象は持たれていないということが分かった。どの年度においても投稿内容を考えることが理解の助けになったかどうかを尋ねた質問 G8 で平均値が 4 を超えているため，ワーク 1・2 の内容について大きな問題はなかったと判断している。

ワーク 2 で各合格者から提出された問題の内容に関する質問 G3・G4 については，どの年度においても平均値が 3 を超えていた。質問 G3 では，各合格者が問題集などでどの程度学習しているかによって，評価が大きく変わる可能性があるものの，表 2 で示したように，毎年「オリジナル」として提出された問題があったことから評価が高くなったと考えられる。質問 G4 については，どの年度においても，平均値が 3 以上 4 未満であった。図 1・図 2 で示したように，各合格者が提出する報告書では「苦手な人が読んでも分かるくらい具体的に説明」するよう求めていたため，著者の判断では式変形などが具体的に説明されている報告書が多かった。しかし，合格者の大多数が手書きの報告書を提出していたため，「文字の読みにくさ」が評価に影響した可能性がある。

質問 G5・G6 では，他の合格者が提出した報告書が，自身の理解の助けになったかどうかを尋ねた。どの年度においても，各グループの No.1 を展示する展覧会（質問 G6）の評価がとても高く，オリジナル問題が 2 つ展示された 2023 年度の評価が最も高くなった。展覧会で提示した教員コメントに対する評価（質問 G7）はそれ以上に高くなっており，このことから，他者が作成した報告書に教員コメントをつけて，合格者全体に共有することに良い効果があると考えられる。

4 協調作問演習の成果

4.1 本研究のまとめ

本稿では，信州大学工学部の学校推薦型選抜合格者を対象とした入学前教育に，協調作問演習を導入した経緯や内容について述べ，その成果について報告した。協調作問演習を導入することで，各合格者は，それぞれが見たこともないような斬新な問題に出会える可能性があり，各合格者の目線でそのような問題の解説をしてもらうことによって，数学に苦手意識を持つ合格者にとっても課題に取り組みやすくなることが期待された。

実際，3.4 節で示したように，本研究で導入した協調作問演習の難易度や内容に大きな問題はなく，提出されたものを合格者全体に共有することで良い効果が得られることも分かった。また，導入以前と比較して合格者がより積極的にグループワークに参加していたことも窺えた。しかし，3.1 節で言及したように，協調作問演習では「成立していない問題」が提出される可能性もある。この場合，協調作問演習の特徴である「作られた問題を学習者同士で評価しあう活動」によって修正できる可能性があるものの，本入学前教育では修正するための時間が足りなかったかもしれない。

4.2 今後の課題と展望

本研究で導入した協調作問演習では，図 1・図 2 で示したように，現時点では No.1 を決めた後の修正は任意となっている。そのため，「成立していない問題」のまま提出されていることもあり，現状では表 3 で示したように教員コメントで修正しているという状況である。しかし，修正にかける時間を明示し，読みやすさについても改善してもらう議論を促すことで，グループワークにおける投稿数がさらに増え，アンケート質問項目 G4（数学の教科書を読むより理解しやすかった）の結果が改善される可能性がある。そのため，今後は日程や合格者への指示について再検討し，オリジナルな問題を出しやすく，かつ「成立している問題」を出してもらえるよう工夫していきたい。

また，本入学前教育全体について，前述のとおり，現時点では参加任意としていることから，入学前教育に参加しない合格者やグループワークに積極的に参加しない合格者への支援などは行っていない。そのため，たとえば，入学前教育への参加有無によって，入学後の成績や大学での取り組み状況に差が生じている可能性がある。今後は，それらに注目した追跡調査を実施し，

- 入学前教育の参加有無による違い
- グループワークに積極的に参加する合格者と参加しない合格者の違い

などを明らかにすることによって，本研究で導入した協調作問演習を含めた入学前教育全体の評価を行い，入学前教育の参加を必須にすること，あるいは，積極的に参加しない（参加できない）合格者への支援を行うことなどの対応について検討していきたい。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP21K02797 の助成を受けている。

参考文献

平井佑樹・櫨山淳雄 (2008). 「作問に基づく協調学習支援システムとその分散非同期学習環境への適用」『情報処理学会論文誌』**49**(10), 3341－3353.

平井佑樹・櫨山淳雄・井上智雄 (2010). 「学習者による作問に基づく学習支援システムの分散非同期環境への適用とその効果」『教育システム情報学会誌』**27**(1), 62－73.

Hirai, Y., Tokita, M., Takano, K., Koyama, S., Katsuki, A., Niimura M., and Matsumura, N. (2022). "University-level Mathematics Pre-enrollment Education Combining Individual and Group Works in a Perfectly Distributed Asynchronous Environment," *Journal of Information Processing*, **30**, 15－20.

菅野栄光・下村 哲・今岡光範 (2007). 「高等学校における発展的な問題作りの授業―大学入試問題を活用した取り組み」『日本数学教育学会誌』**89**(7), 2－9.

文部科学省 (2017). 「高大接続改革の実施方針等の策定について」 文部科学省 https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1388131.htm (2024年7月1日)

中野 明・平嶋 宗・竹内 章 (2000). 「『問題を作ることによる学習』の知的支援環境」『電子情報通信学会論文誌D』**J83-D1**(6), 539－549.

時田真美乃・平井佑樹・高野嘉寿彦・小山茂喜・勝木明夫・新村正明・松村宣顕・鈴木彦文 (2022). 「非同期分散学習における効果的なグループワークの特徴分析」『教育システム情報学会誌』**39**(2), 293－298.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 95-102, 2025

入学前教育プログラムの設計に向けた早期合格者の特性分析

露木　隆（佐賀大学）

本研究は入学前教育プログラムの設計に向けて，学校推薦型選抜や総合型選抜による年内合格者（以降，早期合格者とする）を対象とした 5 種類の調査と，高校教員への質問紙調査の結果に基づいて早期合格者の現状把握や特性分析を行った。その結果，高校から課せられる課題量に差があることや，一般選抜の合格者に比べ親和力や協働力といったコンピテンシーが高いこと，入学前教育に大学での学びや生活のイメージを獲得できたり，大学で必要となるスキルを身に付けられたりするようなプログラムを求めていることが明らかになった。さらに，合格決定後にモチベーション 1)が低下する場合が多く，学習の動機づけ 1)を目的としたプログラムを求める高校教員が多いことも明らかになった。

キーワード：入学前教育，特別選抜，高大接続

1 はじめに

2014 年の中央教育審議会答申を受け，多くの大学が多様な資質を持った学生の受け入れるといった視点から大学入学者選抜の実施要項の見直しを進め，総合型選抜や学校推薦型選抜の募集人員が拡大した。また，平成 23 年度大学入学者選抜実施要項（文部科学省 2010）では，「出身高等学校と協力しつつ，入学までに取り組むべき課題を課すなど，入学後の学習のための準備をあらかじめ講ずるよう努める。」として，高等学校の理解も得ながら，合格者に大学の学びに必要な基礎学力を定着させる取り組みの必要性が示された。それに伴い，各大学は入学前教育プログラムの開発に迫られ，学習課題を課す等して早期合格者の基礎学力の定着に努めた。しかし，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（文部科学省 2017）では，「早期の合格後の学習意欲の維持は，高等学校・大学双方において大きな課題となっており，高等学校における適切な指導と併せ，入学前教育の実質化を図る必要がある」として合格決定後の高校生の学習意欲 1)の低下が課題視され，学習意欲を継続する観点も含めた入学前教育の一層の充実が求められた。

このような背景のもと，学習習慣の維持や基礎学力の向上，大学での学びの動機づけを目的として多岐にわたる入学前教育が実践されている。しかし，基礎学力を定着させ，学習意欲を維持，向上させる入学前教育プログラムとはどのようなものか，各大学共通のコンセンサスが形成されているわけではない。その要因のひとつとして，入学前教育プログラムに関するこれまでの先行研究は，数学の対面補講の効果等，特定の取り組みに対する効果検証が主であり，プログラム全体の設計に早期合格者の特性が反映されたものではなかったことが考えられる。実際に，論文検索サイト CiNii でキーワードを「入学前教育」として検索し，閲覧可能な 141 件の先行研究について調査したところ，概観の限り早期合格者の特性を分析し，プログラムに反映した例は見られなかった。しかし，自己調整過程と動機づけに関する研究 2)を参照したところ，最初に多面的な調査から生徒の診断的評価を行い，生徒の特性を明らかにした上でプログラムが設定，実施されたことで，学業達成が改善された例もあり，入学前教育の実質化に向けたプログラムを設計する前段階においても早期合格者の特性を多面的に調査，分析することは重要だと考えた。

以上の理由から，本研究では入学前教育プログラム設計に向けて，複数の調査の分析結果をもとに早期合格者の特性を明らかにすることを目的とする。

2 調査対象及び方法

佐賀大学の入学前教育の現状や，早期合格者の特性，高校教員から見た早期合格者に関する課題等を明らかにするため，以下の①～⑥に示す調査結果を分析した。なお，インフォームドコンセントの観点より，各調査の実施及び分析は，事前に文面又は口頭で調査の目的や研究への使用について説明し，同意を得た上で行っている。

① e-ラーニングの実施状況調査
入学前教育で e-ラーニングを受講した早期合格者 190 人を対象に，学習習慣の維持に対する有効性や，課題の難易度について Moodle を用いてアンケート調査を実施する。また，Moodle の学習履歴から課題の取り組み状況を把握し，e-ラーニングの効果や問題点等を明らかにする。

② 入学者アンケート調査
毎年 4 月に全入学者を対象に入学者アンケートを実施している。その中の入学直後の気持ちや高校生活の振り返りに関する自己評価の結果について分析し，入学時に抱える不安や，早期合格者自身が強みと考える要素，一般選抜の合格者との違いについて明らかにする。

③ ジェネリックスキル調査
毎年 12 月に 1 年生全員を対象にジェネリックスキル測定アセスメントである PROG[3]を実施している。早期合格者の入学者アンケートでの自己分析の結果も踏まえて結果を分析することで，早期合格者自身のコンピテンシーに関する認識と実際の特性との関連や，一般選抜の合格者との特性の違いについて明らかにする。

④ 入学前教育事後アンケート調査
2024 年入学の全早期合格者 220 人を対象として，入学前学習の自己評価，求めるプログラム，高校から課せられている課題内容等について調査を行う。早期合格者が求めるプログラム像や早期合格者を取り巻く環境について明らかにするとともに，e-ラーニングの実施状況調査の結果も踏まえて分析することで，学習への動機づけにおける現在の入学前教育プログラムの効果や問題点について明らかにする。

⑤ 入学前交流会のアンケート調査
2024 年入学の経済学部の早期合格者を対象として，キャリア形成や留学，起業に関する講演や，合格者同士や学部先輩との交流会を試行実施し，どういったプログラムが早期合格者の学びへの動機づけにつながるのかについて明らかにする。

⑥ 高校教員への質問紙調査
佐賀大学に合格実績のある高校の進路指導主事や 3 年生の担任 125 人を対象に，早期合格者に関して高校が抱える課題や，動機づけを目的とした入学前教育の必要性に関するアンケート調査を行い，合格決定後の早期合格者の傾向や高校側が求める入学前教育等について明らかにする。

3 調査結果

3.1 e-ラーニングの実施状況調査

佐賀大学の特別選抜試験では 6 学部のおよそ 220 人が年内で合格が決定する。年内に合格が決定するすべての高校生が入学前教育の対象となっているが，内容は学部・学科・コースによって異なる。大まかにまとめると，110 人は e-ラーニングによる高校数学や中学英語の課題に加え，新聞の要約等のレポート課題，80 人は e-ラーニングによる課題のみ，残りの 30 人は推薦図書の感想文等の課題のみとなっており，現状 e-ラーニングに頼る部分が大きい。なお，e-ラーニングは 1～3 月の 3 ヶ月間，大学の Moodle で行い，内容は高校数学と中学英語である。学習習慣の維持の観点から，問題は一度に公開されるのではなく，毎週月曜日に 1 週間分配信される。

2024 年 3 月に行った e-ラーニングに関するアンケート調査では，受講生のおよそ 61%である 116 人からの回答が得られた。調査結果より，問題の難易度に関しては，64%の受講生は「適切」と回答したが，「難しい」22%，「簡単」14%と，教材の難易度が合わなかった可能性のある受講生がいることが明らかになった。また，学習の頻度に関しては，「ほぼ毎日」20%，「週に 1 回程度」50%，「2 週に 1 回程度」20%，「月に 1 回程度」10%，「ほとんどしない」0%であった。7 割の受講生にとって最低週 1 回は学習するきっかけになっていたが，週に 1 度も学習しない受講生も 3 割存在することが明らかになった。そのためか，e-ラーニングの受講期限である 2024 年 3 月 31 日の時点での課題の完了状況を確認したところ，受講生 190 人の 30%にあたる 57 人が未完了のまま期限を迎えており，中には 9 割以上の問題に取り組まないまま期限を迎えてしまった受講生もいることが分かった。この問題点に対し，各学部に現状を伝え，検討がされたが，ほとんどの学部が入学後まで継続した指導は難しいことを理由に，未完了のまま受講を打ち切ることになった。入学前教育は学習習慣の維持や基礎学力を身に付けるだけではなく，大学の初年次学習につなげる意味で学習の動機づけも重要な目的である。しかし，提示された課題を未完了のまま入学できてしまうことは，受講生に大学は課題を出さなくてもなんとかなってしまうといった誤解を招く恐れもあり，本来の入学前教育の目的に対し，逆効果になりかねない状態である。そのため，なぜ 30%もの受講生が未完了のまま期限を迎えてしまったのかについて原因を特定するとともに，原因に応じて課題量の調整やアセスメントの見直しの他，学びの動機づけも含めた新たな手立ての必要性が示唆された。

3.2 入学者アンケート調査

3.2.1 入学直後の気持ちに関する調査結果

2023 年 4 月に入学者全員を対象に，入学直後の気持ち，高校生活の振り返り等について，アンケート調査を実施した。入学者 1,328 人の 97.6%にあたる

1296 人から回答が得られ，その中に早期合格者 220 人の 94.5%である 208 人からの回答も含まれていた。

「入学直後の気持ちとしてもっとも強いものを期待，安心，解放，不満，学力面での不安，対人面での不安，生活面での不安，経済面での不安，の中から１つ選びなさい」といった質問に対する結果を表１に示す。

表より，どの選抜区分においても「期待」がもっとも高いが，およそ半数の学生は期待や安心などのポジティブな気持ちよりも不安を強く感じる状態で入学していることが分かる。特に早期合格者は他の選抜区分に比べ「学力面の不安」がもっとも大きいと訴える学生の割合が高いことが分かる。これらの不安を解消するためには，単に学習課題を課すのではなく，例えば，各学部，学科に所属する大学院生又は学部４年生と連携して「大学の学習や研究と高校の学習内容との関連」や，「大学４年間のカリキュラム」，「研究やゼミナールの紹介」等，高校のどの教科，科目のどの単元が大学４年間のどの授業や研究につながっていくのかについてイメージを伴った理解を促すようなテキストや動画教材を制作し，早期合格者に学習内容の有用性を実感させながら入学前学習に取り組ませるといった取り組みが考えられる。

表１ 入学直後の気持ち

	早期合格者		前期合格者		後期合格者	
期待	43.5		42.4		35.9	
安心	2.9		5.7		9.4	
解放	1.2		4.8		5.4	
満足	2.9		1.7		3.1	
不満	0.6		0.3		1.8	
不安（学力面）	27.6	48.8	12.4	45.0	5.8	44.4
不安（対人面）	14.1		23.6		24.2	
不安（生活面）	5.3		7.5		11.2	
不安（経済面）	1.8		1.6		3.1	

数値は割合[%]

3.2.2 大学入学以前の行動や考え方に関する調査結果

大学入学以前の行動や考え方に関する 25 項目の質問について 5 件法を用いて調査を行った。早期合格者と一般選抜での合格者（前期・後期合格者）の結果を比較するため，25 項目それぞれの結果について F 検定を用いて有意差水準を 5%に設定し，分散を確認した後，独立な２群の平均値差に関する t 検定を用いて有意差水準を 5%に設定し分析を行った。その結果，8 項目で統計的な有意差が確認された。特に，「チームで活動するとき，進んでリーダーシップをとることが多い」t=4.64（>1.96），「みんなの役に立つ事であれば，進んでその仕事を引き受けることが多い」t=4.04（>1.96），「自分で発言しようと思ったとき，誰に言われなくても進んで発表してきた」t=3.92（>1.96），「目標に向かって，みんなで協力して取り組むことが好きである」t=3.73（>1.96）といったように親和力や協働力に関する項目で一般選抜の合格者との間に差が大きく，早期合格者が協働的な学びに対して自信をもっていることが分かった。

3.3 ジェネリックスキル調査結果（PROG）

2023 年 12 月に学部 1 年生全員(1,328 人)を対象に PROG を用いてジェネリックスキル調査を行ったところ，全体の 76.1%にあたる 1,010 人の学生の結果が得られた。図 1 に前期合格者 609 人，後期合格者 217 人，早期合格者 184 人の調査結果を示す。グラフより，早期合格者は親和力や協働力の項目において一般選抜の合格者よりも高いスコアを示すことが分かる。この結果は入学者アンケートで早期合格者が自身の大学入学以前の行動や考え方について自己評価した結果と一致していることから，早期合格者は自らの強みを認識できていると言える。栗津ほか（2017）は能動的学修科目を選択する大学生の特性を分析する研究の中で，PROG で協働力や親和力といったコンピテンシーの高い学生は，自らの能力の高さを自覚している傾向があり，PBL的科目のような能動的な科目を進んで履修することを報告している。また，それらの学生は，PBL 等のアクティブ・ラーニング型の授業においてグループワークが円滑に進む可能性が高く，学習意欲の向上や課題解決する能力の伸長が期待できるとしている。ここで報告されている学生の傾向は，本研究で調査した早期合格者の特性と同様の傾向であることから，例えば，グループで「高校と大学の違い」や「なぜ大学で学ぶのか」，「大学４年間の目標とそれを実現するために入学までに取り組むこと」について議論させる等の活動は，入学前学習に目的意識を持たせ，学習意欲の維持，向上につながるのではないかと考えられる。

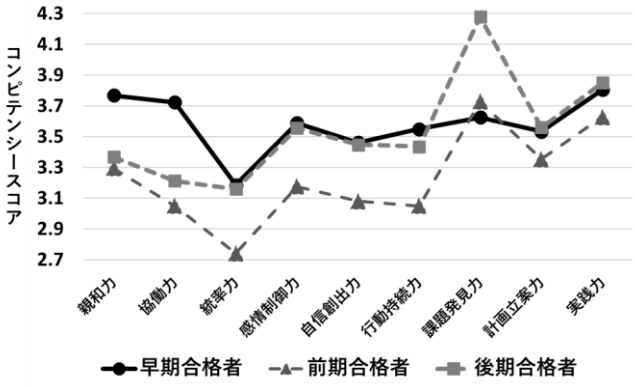


図１ ジェネリックスキル調査結果

3.4 入学前教育事後アンケート調査

3.4.1 高校の課題に関する調査結果

2024 年 3 月に早期合格者 220 名を対象に入学前教育に関するアンケート調査を行った。アンケートは Google Forms を用いて作成し，依頼文とともにリンク先をメールで配信したところ，早期合格者の 53.6%である 118 名から回答を得ることができた。

図 2 に合格から入学までの期間に早期合格者が高校から課されている課題内容についての調査結果を示す。グラフより，高校からの課題としてもっとも多いのは「大学入学共通テストの受験」であり，必須と希望制を合わせると全体の 65.2%であった。また，「補講」や「模試の受験」が課せられている早期合格者のほとんどは同時に共通テストの受験が課せられている。一方，「何も課されていない」という回答も 29.7%見られた。補講や模試の受験に加え，共通テストの受験まで必須化されている合格者に比べると，同じ期間における負担感に大きな差があることが分かる。大学がこれらの合格者に一律同じ分量の課題を与えた場合，すべて取り組むことが難しい合格者も出てくることが想定される。そのため，入学前教育には合格者本人が，高校からの課題量に応じて分量を調整できるような仕組みが必要だと考えられる。

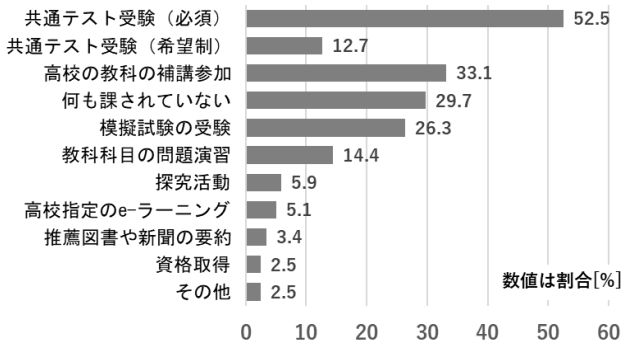


図 2 高校から課せられている課題

3.4.2 入学前教育の効果や満足度に関する調査結果

表 2 に，(ア)入学前教育はあなたの学習習慣の継続に有効であった，(イ)入学前教育を通して基礎学力を身に付けることができた，(ウ)入学前教育はあなたの学習に対するモチベーション（やる気）を高めるものであった，(エ)入学前教育は将来の就職を見据えたキャリア意識の向上に有効であった，(オ)入学前教育の課題内容に満足している，に対する回答結果を示す。なお，回答者 118 人の内，e-ラーニングを期限内に完了させたグループ（74 人）を「完了」，未完了のまま期限を終えたグループ（26 人）を「未完了」，もともと e-ラーニングは課せられず，推薦図書のレポート等が課せられたグループ（18 人）を「その他」と分類し，5 項目の質問に対する回答結果について分析を行った。

完了のグループは（ア）（イ）（オ）の項目で肯定的な回答（そう思う，ややそう思う）がもっとも高い割合を示していることが分かる。毎週月曜に配信される課題を計画的に実施し，完了させるまで取り組んだことで，学習習慣の維持や基礎学力の向上を実感することができ，それが満足度の高さにつながったのではないかと考えられる。

一方，未完了のグループはすべての項目で否定的な回答（そう思わない，あまりそう思わない）がもっとも多かった。課題に取り組みはしたものの計画的には実施できず，未完了のまま期限を迎えてしまったことで，学習習慣の維持や基礎学力の向上の実感が得られず，その結果，キャリア意識や入学前教育への満足感に否定的な印象をもったのではないかと考えられる。

その他のグループは（ウ）（エ）の項目で肯定的な回答がもっとも高い割合を示し，（オ）の項目でも高い割合を示していることが分かる。このグループは推薦図書のレポート課題や，卒論発表会の聴講等，入学する学部での学びと関連のある課題が出されたことで，大学での学びをイメージできたことが学習に対するモ

表 2 入学前教育の効果や満足度に関する調査結果

	(ア)学習習慣の継続に有効であった			(イ)基礎学力を身に付けることができた			(ウ)モチベーションを高めるものであった			(エ)キャリア意識の向上に有効であった			(オ)課題内容に満足している		
	完了	未完了	その他	完了	未完了	その他	完了	未完了	その他	完了	未完了	その他	完了	未完了	その他
そう思う	33.8	7.7	22.2	29.7	15.4	27.8	25.7	7.7	38.9	14.9	15.4	44.4	39.2	11.5	38.9
ややそう思う	41.9	34.6	44.4	50.0	46.2	16.7	43.2	42.3	33.3	32.4	23.1	38.9	36.5	50.0	33.3
どちらともいえない	12.2	30.8	27.8	14.9	15.4	44.4	18.9	15.4	16.7	31.1	30.8	11.1	17.6	15.4	22.2
あまりそう思わない	8.1	19.2	5.6	4.1	15.4	11.1	4.1	26.9	11.1	17.6	15.4	5.6	2.7	11.5	5.6
そう思わない	4.1	7.7	0	1.4	7.7	0	8.1	7.7	0	4.1	15.4	0	4.1	11.5	0

数値は割合[%]

表 3 高校から課せられた課題ごとの人数の割合

	完了	未完了	その他
共通テスト受験(必須・希望制)	59.5	53.8	100
何も課されていない	33.8	38.5	0
高校指定の探究活動や資格取得等	6.8	7.7	0

数値は割合[%]

チベーションやキャリア意識の向上につながり，その結果，満足度も高くなったのだと考えられる。

次に，未完了のグループが課題をやりきれなかった原因について考察する。表 3 に「完了」，「未完了」，「その他」のグループが高校から課せられていた課題ごとの人数の割合を示す。表より，完了と未完了のグループの合格者は課題ごとの人数の割合に大きな差がないことが分かる。そのため，「共通テストの受験」による負担だけが未完了の原因であったとは考えられない。さらに，高校から「何も課させていない」にも関わらず未完了であった者も 38.5%存在することから，課題自体に問題があった可能性も考えられる。表 2 の 5 項目の中で，未完了のグループの否定的な回答（そう思わない，あまりそう思わない）がもっとも多いのが（ウ）の項目であったことからも，e-ラーニングによる高校数学と中学英語の補填課題は未完了のグループにとって，モチベーションを向上させる効果は高くなかったことが伺える。山本ほか（2024）は入学前教育の実施状況と課題に関する研究の中で，高校生の学習履歴や習得状況，学習への姿勢等が多様化する中で高等学校レベルの学習の補填をするプログラムは，早期合格者たちの長じていたはずのモチベーションの低下を招く可能性があることについて触れている。未完了のグループについても， 全員が同じ補填課題が与えられたことで，学習履歴や習得状況の違いにより課題の難易度が合わず，その結果モチベーションが低下した層が一定数存在した可能性が考えられる。

また，その他のグループの合格者は 18 人全員が「共通テストの受験」を課せられており，受験に向けた学習による負担が想定されるが，自由記述による入学前教育の感想を確認したところ「教科の課題も出してほしかった」，「課題が足りないと感じた。e-ラーニングができるといいなと感じた」等，課題量の不足を訴える高校生が複数人見られた。

以上の結果から，e-ラーニングは計画性をもって実施し完了する合格者にとっては，学習習慣が維持され，基礎学力の向上が実感できるため満足度も高くなることが分かった。また，学部の学びに関連する課題は学習に対するモチベーションを高めたり，キャリア意識を向上させたりするのに有効であることが分かった。

一方， e-ラーニングが未完了であったグループの原因に対する考察から，全員が同じ内容の課題が課せられた場合，合格者によっては学びに対するモチベーションの低下を招く可能性があることも分かった。

3.4.3 早期合格者が求める入学前教育プログラムとは

図 3 に「どのような入学前教育プログラムが入学までの学習に対するモチベーションの維持・向上につながると思いますか。もっとも有効だと思うものを 2 つ選んでください」といった質問に対する結果を示す。「授業内容やカリキュラムの紹介」が圧倒的に多く，回答者 118 人の 71.2%が選択した。続いて「研究やゼミの紹介」が 34.7%，「大学の授業の先行履修」が 32.2%であった。大学初年次に向けて大学生活がイメージできるものや，大学生としての意識をもって課題に取り組みたいといった様子が窺える。また，「e-ラーニング」や「補講」といった高校の学習内容の復習的な内容よりも，「プレゼンや論文の書き方」といった大学で活用できるスキルを身に付けたいといった様子も窺うことができる。

図 4 に「入学前教育の中に動画の視聴や講演会を入れるとしたら，どのような内容が大学生活に対するモチベーションの維持・向上につながると思いますか。もっとも有効だと思うものを 2 つ選んでください」といった質問に対する結果を示す。「学部先輩のインタビュー」が圧倒的に多く，回答者の 71.2%が選択した。続いて「部活やサークルの紹介」が 44.1%，「一人暮らしやアルバイトの話」が 22.0%といった結果となった。就職のような少し先の話や，留学や起業といった特定の活動よりも，4 月から始まる大学生活全般のイメージが獲得できるような内容が求められていることが分かる。

図 5 に「入学前学習で対面での交流会やイベントを行う場合，どのようなプログラムに参加してみたいと思いますか。参加してみたいと思うものを 2 つ選んでください」といった質問に対する結果を示す。上位 2 項目が圧倒的に多く，「合格者同士の交流会」が 80.5%，「大学生との交流会」が 62.7%であった。コロナ禍において中学，高校時代に様々な制約を受けてきた世代であるためか，「短期留学プログラム」や「企業研修・キャリア教育プログラム」のような実践的な内容よりも，同級生や先輩とのつながりを強く求めていることが分かった。

以上の結果から，早期合格者が入学前教育に求める

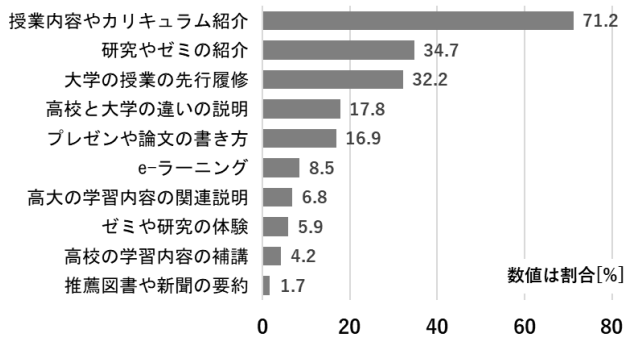


図 3 早期合格者が求めるプログラムの内容

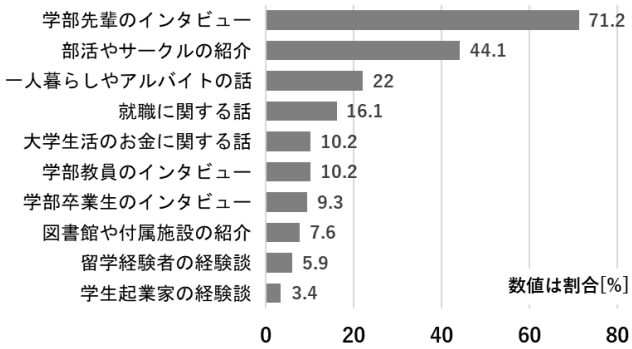


図 4 早期合格者が求める動画や講演会の内容

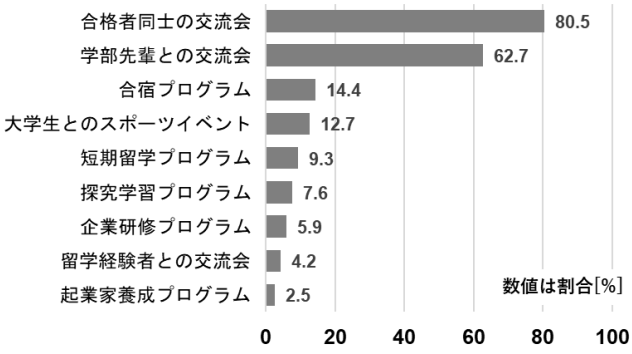


図 5 早期合格者が求める交流会やイベントの内容

プログラムとは，「授業内容やカリキュラムの紹介」や「学部先輩のインタビュー」といった大学での学びや学生生活のイメージを獲得できるものであることが分かった。また，「プレゼンや論文の書き方」等，大学に入ってから必要なスキルを身に付けたり，「大学の授業を先行履修」したりすることを望む高校生が多いことが分かった。さらに，参加したい行事については，「合格者同士の交流会」や「先輩との交流会」が圧倒的に求められていることも分かった。これらの結果は，早期合格者が受験を通して大学のアドミッションポリシーを深く理解し，大学への期待と不安が入り混じった生活を送る中で，高校生でありながら，大学生としての一歩を踏み出したいといった意思が感じられるものである。そのため，そのような意思を尊重したプログラムを提供することは大学での学びに対するモチベーションの向上に高い効果が期待でき，その結果，学習習慣の継続や基礎学力の向上にもつながるのではないかと考えられる。

4 入学前交流会のアンケート調査結果

早期合格者のモチベーション（やる気）の向上に有効な対面プログラムについて効果検証を行うため，2024 年 3 月に経済学部の早期合格者 60 人の中で参加を希望した 43 人（当日 5 人欠席）を対象に対面形式で入学前交流会を試行実施した。表 4 に当日のプログラムを示す。

交流会の事後アンケートでは，「入学前交流会全体の満足度を教えてください」といった質問に対し，「満足」83.8%，「やや満足」13.5%，「どちらでもない」0%，「やや不満」0%，「不満」2.7%であり，プログラム全体としての満足度は高かった。

次に，「大学生活のイメージの獲得や学習へのモチベーション（やる気）の向上に有効であったと思うプログラムをすべて選んでください」といった質問に対する結果を図 6 に示す。グラフより，やはり多くの

表 4 経済学部入学前交流会プログラム

1	挨拶・全体説明(10分)
2	キャリア形成の重要性について(30分)
	・近年の就職活動の実態
	・佐賀大学の就職状況
	・佐賀大学の就職支援
	・キャリア実現するために重要な視点
3	留学と留学支援の紹介(30分)
	・留学支援の紹介
	・留学経験者による経験談
	・留学生支援ボランティアの紹介
4	経済学部の紹介(15分)
	・経済学部教員挨拶
	・経済学部ゼミナール連合の紹介
5	昼休み(50分)
6	起業家支援と産学連携の紹介(40分)
	・産学連携と知的財産の紹介
	・起業家支援プログラムの紹介
	・入学後の行動指針への助言
	・施設見学
7	学部先輩との交流会(40分)
8	合格者同士の交流会(40分)
9	アンケート記入(10分)
10	解散・個別質問対応

早期合格者が入学前教育プログラムに求める「合格者同士の交流会」と「先輩との交流会」がモチベーションの向上に有効であったことが分かる。また，「就職やキャリア支援に関する説明」についても「先輩との交流会」に迫る高い割合を示していることが分かる。大学のキャリアセンターと連携して，就職状況等の具体的な数値や大学の支援，大学で身に付けておきたいスキル等，大学の入り口から出口までがイメージできるような説明が行われたことが，モチベーションの向上に有効にはたらいたのではないかと考えられる。

自由記述による感想では，「入学前の友人関係への不安が解消された」，「先輩が丁寧に大学について教えてくれ，大学に対する不安が減った」といったように不安の解消や緩和に関する記述や，「単位やサークル，バイトについて知ることができてよかった」といったように，大学生活のイメージの獲得に関する記述が多数見られた。また，来年以降，学生スタッフとして交流会に参加したいと思いますかといった質問については，「思う」が 40.5%，「どちらとも言えない」が 48.6%，「思わない」が 10.8%と，学生スタッフとしての活動にも前向きに考える早期合格者も多数存在することが分かった。

以上の結果から，合格者同士や学部先輩との交流会は早期合格者が抱える不安を解消し，大学生活の具体的なイメージの獲得に有効であることが分かった。また，様々な先行研究において入学前教育に関わる職員の不足がたびたび課題視されているが，このような取り組みを継続することで，今年度の参加者が次年度の参加者を支援するといったようなエコシステムを構築することができ，持続可能性も含めたプログラム設計が可能となるのではないかと考えられる。

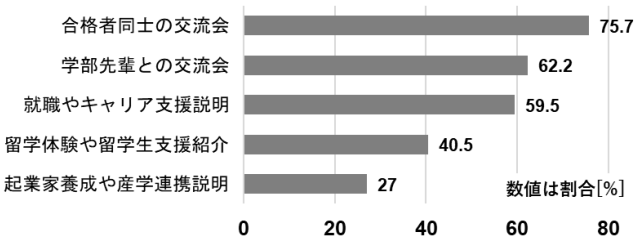


図 6 交流会参加者が有効だと思ったプログラム

5 高校教員への質問紙調査結果

2024 年 6 月，佐賀大学入試課とアドミッションセンターで九州地区の各県を回り，高校の進路指導主事や高校 3 年生の担任教員を対象に大学説明会を行った。その際，年内合格者の増加とともに高校現場で課題になっていることや，入学前教育に関する認識について，自由記述と選択式による質問紙調査を行い，九州地区 7 県 125 人の高校教員からの回答が得られた。

「年内合格者の増加とともに高校現場で課題になっていること」についての自由記述による質問では，回答者の 58.6%から「合格が決定すると、（早期合格者の）モチベーションが低下し、学力が下がる傾向がある」といったように，早期合格者の学習へのモチベーションの低下についてや，一般選抜に向けて取り組んでいる他の生徒との温度差についての記述が見られた。また，回答者の 32.0%が，「一般選抜の生徒の指導があり，早期合格者の指導に割ける時間はない」，「大学の入学前教育の課題まで指導するのは負担」といったように，高校教員が早期合格者の指導に割く人員も時間もないことを記述していた。

また，「学びへの動機づけを目的とした入学前教育は必要であると思いますか」といった質問には，「そう思う」73.6%，「ややそう思う」21.6%，「どちらともいえない」4.8%で，「ややそう思わない」と「そう思わない」はなかった。肯定的な回答の理由については，「特別選抜の準備を行う中で生徒の興味関心が高まっている。動機づけのプログラムにより、この意欲の向上を維持したまま大学に入学することができると考えるから」といったように，生徒の学びへのモチベーションや意欲を維持できるといった記述がほとんどであった。なお，「どちらでもない」とした理由については，「まれに大学からの課題があっても学習や生活態度が悪くなる生徒がいるから」，「私たちにも何をしたら動機づけになるのか分からないから」といったものが見られた。

以上の結果から，合格決定後に学習意欲が低下し，一般選抜を受験する生徒との間で学習意欲に差が生じる早期合格者が一定数存在することや，合格決定後には高校教員からの指導を受けることが難しい早期合格者も存在することが明らかになった。そのため，多くの高校教員は大学側に動機づけを目的とした入学前教育の実施を望んでいることも明らかになった。

6 本研究で明らかになった早期合格者の特性

本研究では 6 種類の調査結果の分析を通し，早期合格者の特性を明らかにした。

① 課題の取り組み状況とモチベーションの変化

e-ラーニングは計画性をもって実施し完了する合格者にとっては，学習習慣が維持され，基礎学力の向上を実感できるものであるが，全員が同じ内容の補填課題を課せられた場合，合格者によっては学びに対するモチベーションが低下する可能性

がある。また，推薦図書のレポート課題や卒論発表会の聴講等，大学での学びがイメージできるような課題は，学習に対するモチベーションの向上につながる可能性があり，満足度も高くなる。

② 入学直後の気持ちと行動特性に関する自己評価
およそ半数の学生は期待や安心などのポジティブな気持ちよりも不安を強く感じる状態で入学していることが分かる。特に，一般選抜の合格者に比べ，学力面での不安を訴える割合が大きい。行動特性については，親和力や協働力に関する項目で一般選抜の合格者との間に統計的な有意差が確認された。

③ コンピテンシーの特性
一般選抜の合格者に比べ，親和力や協働力の項目で高いスコアを記録している。これは，行動特性に関する自己評価の結果と一致しており，自らの強みについて認識できていることが分かる。

④ 高校から課せられている課題と求めるプログラム
65.2%の早期合格者は共通テストの受験を必須，又は希望制で課されている。一方，29.7%は何も課されていない。求めるプログラムとしては，授業内容の紹介や学部先輩のインタビュー等，大学の学びや生活がイメージできるものや，論文の書き方等，入学後に必要なスキルを身に付けられるものが多い。また，合格者同士や先輩との交流会を望む回答も多く，試行的に実施した結果，学習へのモチベーションの向上や大学生活への不安の解消といった効果が確認された。

⑤ 高校教員から見た合格決定後の傾向
125 名の高校教員の 58.6%が，早期合格者の課題として，合格決定後に学習に対するモチベーションが低下し，一般選抜の生徒との間に温度差が見られるといった趣旨の内容を記述した。また，学習への動機づけを目的とした入学前教育の必要性については，95.2%が肯定的な回答を示した。

7 今後の課題と展開

現在，本研究で得られた知見を基に本年度実施する入学前教育プログラムの設計を行うとともに，学部教員からの意見の聞き取りを行っている。その中には，「手厚い入学前教育を実施するのはよいが，一般選抜の合格者との間に差を生むことにつながらないか」といったことを懸念する意見もある。この問題に対して，例えば，入学後の各学部の大学入門科目の中で，早期合格者が高校と大学の違いや，各学科，コースの研究やカリキュラムの特徴，様々な支援制度，大学で学ぶ理由等について説明する機会を設ける等，早期合格者が各学部の学びの核となって一般選抜の合格者をファシリテートし，学生全体の学びを加速させるような取り組みを実施することを検討している。これが実現すれば，入学前教育の新しい可能性を示すことにつながると考える。

今後は，設計した入学前教育プログラムを実施し，効果検証を行うことで，早期合格者の動機づけに有効な入学前教育プログラムの要素について明らかにし，入学前教育の実質化のモデルとなるプログラムを提案したい。なお，本研究で対象とした大学は一校であるため，すべての大学に共通するデータではないことに留意する必要がある。早期合格者の特性を一般化するためには，調査校を拡大する必要がある。

注

1)「学習意欲」と「学習に対するモチベーション」は本来，異なる意味である。しかし，本研究で参考にした先行研究や高校教員の自由記述においてはほぼ同じ意味で使用されていた。そのため，本研究では参考にする資料によって言葉を使い分けるが，同じ意味合いで使用している。また，「学習の動機づけ」については，「学習意欲や学習に対するモチベーションの向上」といった意味合いで使用している。

2)Zimmerman ほか（2009）は，自己調整促進プログラムの実践的研究において，最初に生徒の学習状況や教師へのインタビューを通じて生徒に対する診断的評価を行った上で介入プログラムを設定，実施することで，動機づけが促進され，学業達成が改善したことを報告している。

3) PROG（Progress Report On Generic Skills）は学校法人河合塾と株式会社リアセックが共同開発したアセスメントであり，社会で求められる汎用的な能力・態度・志向，といったジェネリックスキルを育成・評価するためのものである。

4)PBL（Project Based Learning）はアクティブ・ラーニングの手法の 1 つで，課題解決型学習などと訳されている。

参考文献

栗津俊二・松下慶太（2017).「能動的学修科目を選択する学生の特性 PBL 科目を選ぶ動機とコンピテンシー」『実践女子大学人間社会学部紀要』**13**, 29－39.

山本以和子・花堂奈緒子・林寛子・當山明華・陣内未来(2024).「高大接続改革に係る入学前教育の実施状況と課題」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 182－189.

Zimmerman, B. J. and Cleary, T. J. (2009). “Motives to Self-Regulated Learning： A Social Cognitive Account”, in K. R. Wenzel and A. Wigfield (eds.), *Handbook of Motivation at School*, NY：Routledge, 247－264.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 103-110, 2025

大学入学共通テストの英語の点数と英語資格・検定試験のスコアとの相関性について

木村 智志（九州工業大学），田中 泉（福岡工業大学短期大学部）[1)]，
河野 悟史，安永 卓生（九州工業大学）

中学校・高等学校の英語教育は以前にも増して言語活動の高度化が進められており，それに合わせ高大接続改革の一つに大学入学共通テストにおける英語資格・検定試験の活用が掲げられた。本研究では，共通テストは英語の得点を英語資格・検定試験と同様に総合的な英語力を評価できているのか，共通テストの英語の得点を英語資格・検定試験で置き換えることに妥当性があるかについて検討した。その結果， TOEIC IP よりも実用英語技能検定及び GTEC のスコアの方が共通テストの得点と正の相関が強かった。このことから共通テストは 2 技能評価に近いものの英語資格・検定のスコアと同様に総合的な英語力を評価する試験として妥当であると考えた。

キーワード：英語資格・検定，英語，大学入学共通テスト，CEFR，換算表

1 はじめに

1.1 英語教育改革と高大接続改革における大学入学共通テスト実施方針の発表と撤回

文部科学省は，2010 年の「外国語能力の向上に関する検討会」の設置や，政府の教育再生実行会議「第三次提言」（2013）等を経て，2013 年 12 月に初等・中等教育を通じた英語教育改革を計画的に進めるべく「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を策定した。2013 年のこれらの報告や提言などの中で，高等学校での英語教育は従来の「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠」（以下，CEFR）における A2～B1 から B1~B2（自立した言語使用者）に引き上げられ，言語活動を高度化（発表，討論，交渉等）することが求められた。さらに文部科学省の有識者会議では東京オリンピック・パラリンピックの開催を見据えて「大学入学者選抜の在り方を抜本的に見直すべきとの観点や，資格・検定試験の活用に関する協議会の必要性や取組を明確にすべき」と指摘され，初・中等教育を通じて新たな英語教育改革を順次実施できるように検討を進めるよう促した（英語教育の在り方に関する有識者会議，2014)。

これらを踏まえて進められた英語教育の抜本改革と高大接続改革により，2017 年に文部科学省から「大学入学者選抜においても，『読む』『聞く』『話す』『書く』の４技能を適切に評価するため，共通テストの枠組みにおいて，現に民間事業者等により広く実施され，一定の評価が定着している資格・検定試験を活用する。」（文部科学省，2017）という発表があり，これに基づき文部科学省高等教育局長通知(2019)「令和３年度大学入学者選抜に係る大学入試英語成績提供システム運営大綱」において「大学入学共通テストの枠組みにおいて，現に広く実施され，一定の評価が定着している資格・検定試験を活用する。」と発表された。この発表で将来的に大学入学共通テスト（以下，共通テスト）における英語の試験が英語資格・検定試験に置き換わるということが確定的となり，高校における進路指導の現場にも大きく影響を与えた。

しかし，経済格差や地域格差等の公平性の問題や CEFR の本来の趣旨（言語学習の行程を明確化し，学習者・指導者などが共有するために策定）を考えるとこれらを入学試験に用いることには問題があること(日本学術会議, 2020) が指摘されるなど，様々な批判の結果，2021 年度選抜における「大学入試英語成績提供システム」の導入を見送ることが発表された（萩生田, 2019）。さらに，大学入試のあり方に関する検討会議（2021）において，公平性・公正性の観点等から，民間試験を大学入学共通テストの枠組みに導入することは妥当でないという提言がなされ，2022 年度以降も引き続き，共通テストにおいて英語の試験が実施されることとなった。

その一方で，「『話す』，『書く』を含めた総合的な英語力は，高等学校までの教育課程において重視され，卒業後の社会における必要性を踏まえて大学教育でもその伸長の必要性が合意されているため，総論としては，高等学校教育と大学教育を接続する大学入学者選抜においても，各大学の実情や入学者受入れの方

針（アドミッション・ポリシー）を踏まえ，実現可能な方法で適切に評価されることが望ましいと考えられる。」と述べており，英語資格・検定試験を活用する場合，アドミッション・ポリシーに基づき，英語資格・検定試験と学力検査等のいずれか有利となる方を選択的に使えるようにするといった措置の設定をする等の配慮を行った上で導入することを妨げてはいない。

1.2 大学入学者選抜における英語資格・検定試験の活用状況と先行研究

令和 5 年に実施された文部科学省(2024)の調査によると CEFR A2 レベル以上の資格を取得している高校生は 32.0%と 10 年前から約 3 倍に伸びており「A2 レベル相当以上を達成したと思われる高校生の割合は 50%を超えている」とある。この背景には大学受験でこれらの資格を活用されるようになったという面も考えられる。実際，旺文社（2024）によると国公私立大全体の 60.6%が活用しており，一般選抜だけに注目しても 2017 年度の 110 校から 2024 年度の 282 校と 2.56 倍に増加し，活用する方向に進んでいる。その中で一般選抜での利用方法の内訳は，置き換え（得点換算）が 68.8%，出願資格が 20.0%，加点が 19.0%であった。

また，教育測定研究所（2019）によると，2017 年の大学入試センター試験の英語と英語資格・検定試験との対応関係については表 1 のようにあると報告がある。しかし，実施内容が変更された共通テストとの相関関係は報告されておらず，一般選抜において受験生が利用した英語資格・検定試験の 90%を占める実用英語技能検定（以下，英検）（旺文社教育情報センター, 2024）が含まれていない。

表 1　2017 年センター試験（英語）と
英語資格・検定試験の相関係数

	TOEIC	TOEFL	GTEC
合計点	0.645	0.545	0.562
筆記	0.626	0.474	0.567
リスニング	0.537	0.493	0.589
サンプル数（人）	2035	1369	110

注）教育測定研究所（2019）より改変

1.3 A 大学における英語資格・検定試験の活用

A 大学の工学系 2 学部の共通テストを利用する選抜では，その成績に応じて共通テストの外国語の得点に対して，共通テストを課さない選抜においては適性検査の英語の得点に対して配点の最大 20%まで加点する制度を採用してきた。その結果，2021～2023 年度選抜において一般選抜では約 5 割，学校推薦型選抜と総合型選抜では約 7 割の志願者がこの制度を利用した（木村ほか, 2024）。なお，2024 年度選抜は GTEC の CEFR 区分変更に伴い，換算表が変更された（表 2）が，一般選抜では約 5 割，学校推薦型選抜と総合型選抜では約 7.5 割の利用があった。

2. 本研究の目的

本研究では A 大学での事例をもとに，学習指導要領に基づいて作成されている共通テストの英語が高等学校までの教育課程において重視される「総合的な英語力」をどの程度反映しているかについて，文部科学省（2018）を参考に大学入試英語成績提供システムへの参加要件を満たしていた 2 つの資格・検定試験と TOEIC IP，およびそれらが対応する CEFR の区分を共に調査した。また，公平性及び公正性の観点を考慮する必要がない場合，共通テストにおける英語の試験を英語資格・検定試験に置き換えることの妥当性についても検証した。

表 2　A 大学における英語資格・検定換算表（抜粋）

換算割合（%）	英検，英検CBT，英検S-CBT，英検S-Interview ［注］ 各受験級のCSEスコア判定対象範囲					GTEC（検定版）（CBT）
	1級	準1級	2級	準2級	3級	
20	2630以上					1350以上
18	2304	2304以上				1190
16		2150	2150以上			1090
14		1980	1980			980
12			1950			960
10			1850	1850以上		850
8			1790	1790		790
6			1728	1728		720
4				1700		690
2				1670	1670以上	650
0	2304未満	1980未満	1728未満	1670未満	1670未満	650未満

［注］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。

3. 調査方法

3.1 スコアの収集

本研究では 2021~2024 年度選抜において A 大学への出願時に提出のあった英語資格・検定試験の成績（スコア）のうち（公財）日本英語検定協会が実施する英検（延べ 5479 件）と（株）ベネッセコーポレーションが実施する GTEC（Global Test of English Communication）の検定版及び CBT（延べ 1459

件）を利用した。さらに，大学入試センターから提供された英語のリーディング及びリスニングの得点（延べ 5124 件）を用いた。さらに入学者については入学後に A 大学で一斉に実施した一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会の TOEIC IP（リーディングとリスニングのみ，延べ 3237 件）のスコアを用いた。その分布は図 1 の通りであった。

なお，A 大学では，表 2 の換算表に基づき，各選抜の外国語（英語）の配点に対して換算割合を乗じて，その得点を加算する方式を採用していた。また，2021~2024 年度入学者選抜において英検と GTEC 以外の申請は 1%に満たなかったためこの２つ以外に絞って検証を行った。

3.2 CEFR の区分ごとの分析方法

本研究では「各資格・検定試験と CEFR との対照表」文部科学省（2018）及び主催団体が公開している情報（(株)ベネッセコーポレーション, 2022; (公財)日本英語検定協会, 2024; (一財)国際ビジネスコミュニケーション協会, 2024）を基に英語資格・検定試験の成績を CEFR の各区分の上限点と下限点の中央を基準に上位帯・下位帯に分けて分析した。

4 結果及び考察

4.1 英語資格・検定試験の成績と共通テストの相関性

図 2 の通り，英検と共通テスト（合計）の得点には正の相関（相関係数 R = 0.545）がみられた。また，GTEC と共通テスト（合計）の得点にも正の相関（R = 0.627）が見られた。２つの検定試験を比べるとどの年度においても GTEC の方が英検よりも相関性が高いことが分かった（表 3）。これは，英検２級の CSE スコアの分布が 2000 点付近に特に集中していることや，CEFR の区分ごとで見た場合，GTEC よりも英検の方が共通テストのスコアの 97%区間（1.5 ×四分位範囲）が広いことによる（図 2, 3）。

また CEFR ごとに分布を比較すると A2~B2 においては CEFR のレベルが上がると共通テストの得点も上がる傾向がある。このことから共通テストは，従来の高等学校の英語教育の目指していた A2～B1 及び現行の高等学校の英語教育の目指す B1~B2 の範囲においてある程度総合的な英語力の評価として成り立っていると考えられる（図 3）。

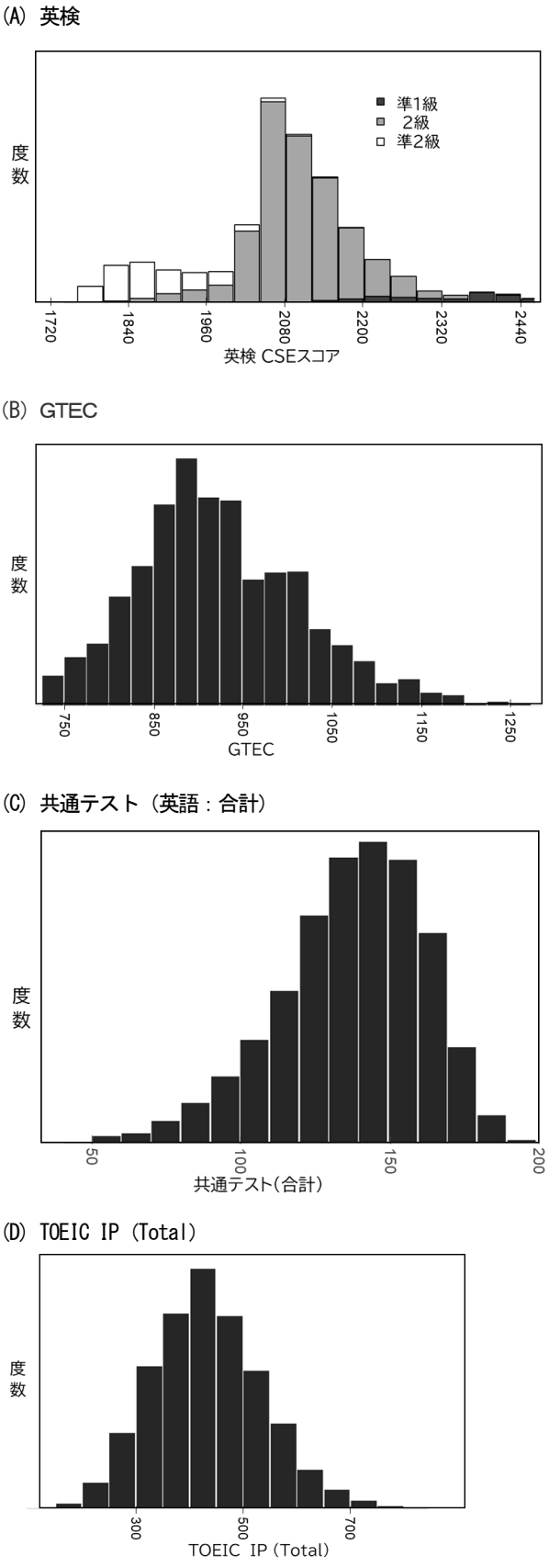


図１　A 大学における英語資格・検定試験及び共通テストの成績の分布（2021-2024 年度）

表 3　英検及び GTEC に対する
各年度の共通テスト（合計）の相関係数

年度	英検	GTEC
2021	0.553	0.617
2022	0.526	0.679
2023	0.541	0.562
2024	0.562	0.708
合算	0.545	0.627

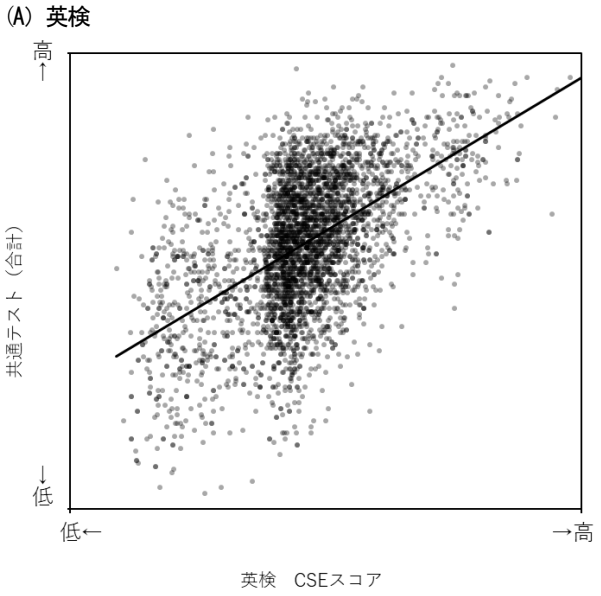


図 2 英語資格・検定試験と共通テストの
成績の分布（2021-2024 年度）
注）点の濃淡は同じ得点の度数の多寡を表す

なお，同一の CEFR レベルであっても共通テストにおいては，中間層にあたる第 1 四分位から第 3 四分位の範囲では 40～60 点の差があり，B1 レベルであっても共通テストの平均点以下の成績をとる事例もある（図 3）。このことから受験時期，一回あたりの試験結果のバラツキなど考慮するべき点が残ることは留意すべきである。A 大学では，これまで加点方式であったことから，共通テストでも高得点が必要となり，共通テストへのモチベーションの低下は考えづらい。加点方式では２回の試験の合計による評価であるのに対して，置き換え方式の場合には，高得点側を採用する評価であることから，この拡がりは特に考慮すべきかも知れない。

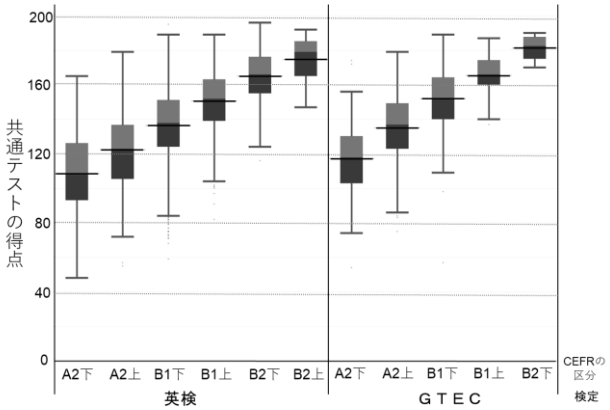
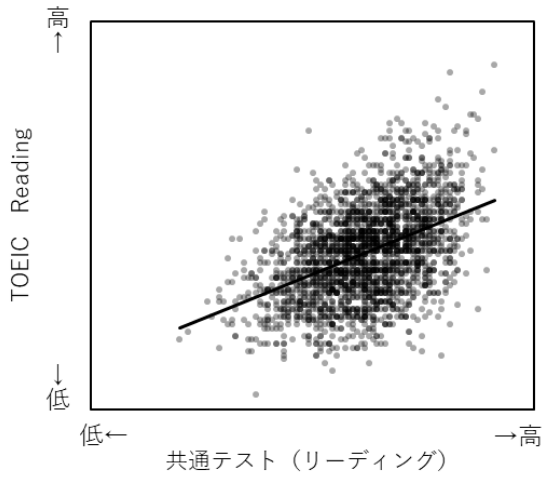


図 3　CEFR の区分ごとの共通テストの得点分布
（2021-2024 年度）
注）上下のバーは 1.5×IQR もしくは最大値／最小値を示し，中央付近のバーは平均値を示す。

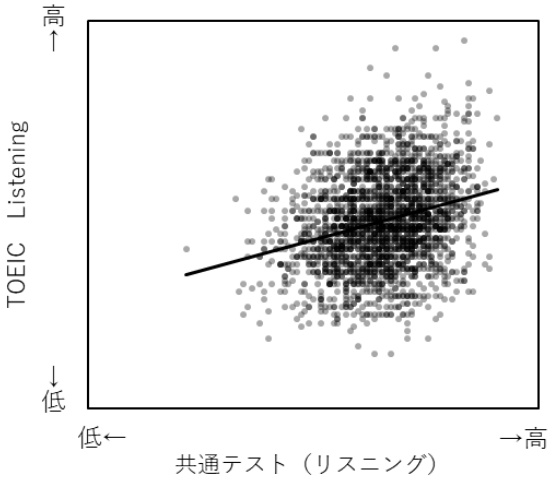
4.2 TOEIC と共通テストの相関性

入学者を対象に行った「読む」「聞く」の 2 技能を評価する TOEIC IP テストの結果と共通テスト（合計）の得点には正の相関（R = 0.526）がみられた（図 4，表 4）。リーディングとリスニングに分けてみるとリーディングは R = 0.454 と正の相関がみられた一方で，リスニングについては年度ごとの差が大きく，４年間全体では R = 0.273 とあまり相関がみられなかった（図 4，表 4）。しかし年度ごとで見るとリーディングほどではないものの，リスニングも正の相関性がみられた（表 4）。さらに合計点だとより相関性が高いことから，単年度であれば「読む」「聞く」の 2 技能の英語力を評価できていたと考えられる。なお，本データについては入学者のみのデータであることから切断効果がはたらいている可能性は考慮しなければならない。

(A) 共通テスト（リーディング）ーTOEIC IP Reading



(B) 共通テスト（リスニング）ーTOEIC IP Listening



(C) 共通テスト（合計）ーTOEIC IP Total

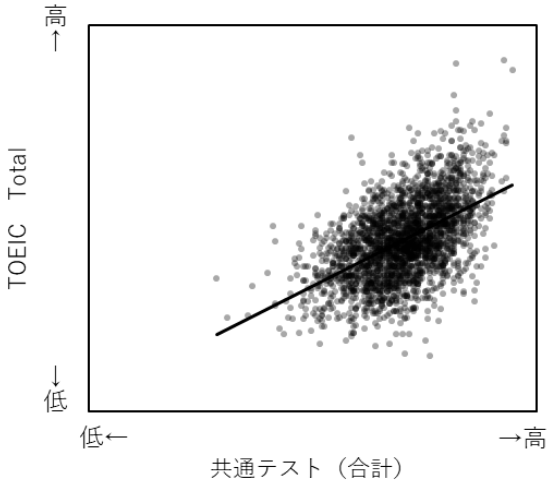


図 4 共通テストと TOEIC IP の得点分布
(2021-2024 年度)
注）点の濃淡は同じ得点の度数の多寡を表す

表 4　各年度の共通テストと TOEIC IP の相関係数

年度	Reading	Listening	Total
2021	0.411	0.409	0.536
2022	0.476	0.481	0.584
2023	0.564	0.378	0.574
2024	0.491	0.403	0.543
全体	0.454	0.273	0.526

注 Reading は共通テストのリーディングに対して，Listening は共通テストのリスニングに対しての値である。

4.3 英語資格・検定試験の成績と TOEIC の相関

次に 4 技能を総合的に評価する英検及び GTEC と「読む」「聞く」の 2 技能を評価している TOEIC IP について比較したところ，英検とは R=0.455，GTEC とは R = 0.606 と正の相関がみられ，共通テスト同様，英検よりも GTEC の方が強く相関していた（図 5，表 5）。但し，本データについても入学者のみのデータであることから切断効果がはたらいている可能性は考慮しなければならない。

また，CEFR B1 レベルとなる領域で比較すると，英検の B1 以上（1950 点以上）のうち TOEIC で B1 以上（550 点以上）を満たすものは 15%，GTEC の B1 以上（930 点以上）のうち TOEIC で B1 以上を満たすものは 38%と，CEFR を指標としたとき，その結果は英検・GTEC と TOEIC IP との間で大きく異なっていた（図 6）。このことから CEFR のみを基準として換算表を作成するのは妥当とは言えないと考える。

一方，共通テストは TOEIC IP と同様にリーディングとリスニングの 2 種の試験でありながら，総合的な英語力を評価する英検及び GTEC のいずれとも，TOEIC IP よりも相関があるという結果になった（表 3，4，5）。このことは総合的な英語力を評価することを目標としている高等学校の英語教育の成果を評価する試験としても共通テストの英語がある程度妥当なものであることを示している。さらに，英検や GTEC といった 4 技能を課す資格試験のスコアを共通テストのスコアと置き換えることは，2 技能のみを課す TOIEC IP よりは妥当であると考えられる。

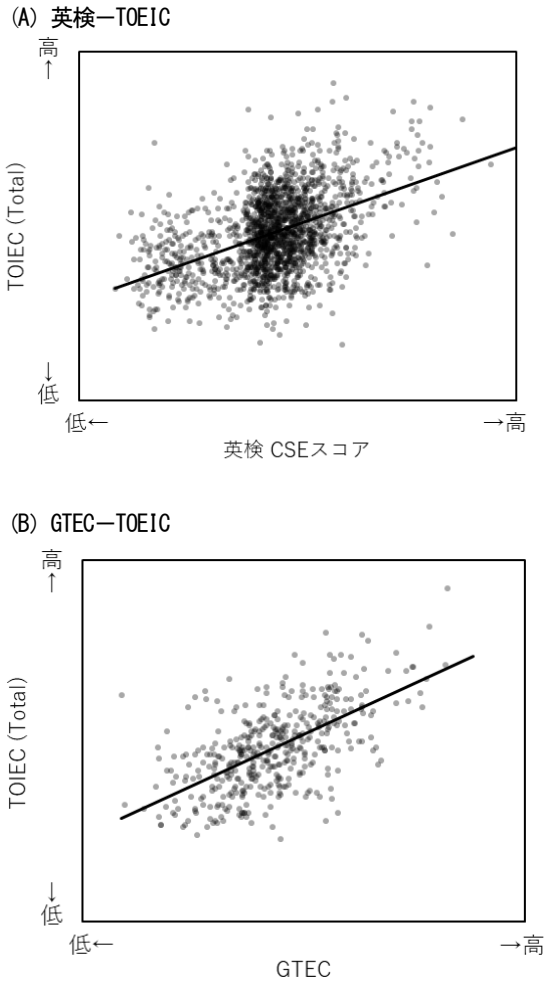


図 5 英語資格・検定試験と TOEIC IP の得点分布
(2021-2024 年度)
注) 点の濃淡は同じ得点の度数の多寡を表す

表 5　入学前の英検及び GTEC に対する
入学直後の TOEIC IP の相関性

	相関係数
英検	0.455
GTEC	0.606

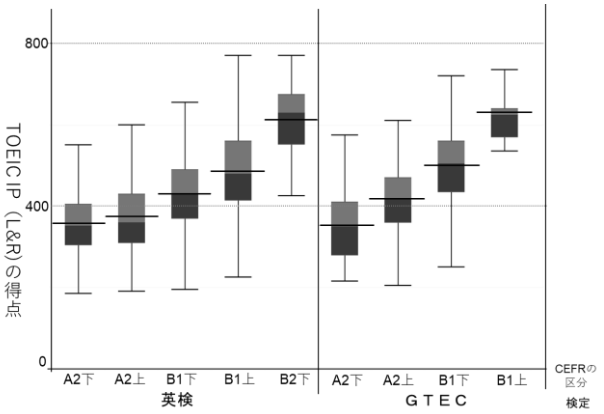


図 6 CEFR の区分ごとの TOEIC IP の得点分布
(2021-2024 年度)
注) 上下のバーは 1.5×IQR もしくは最大値／最小値を示し，中央付近のバーは平均値を示す。
また GTEC B2 下は十分なサンプル数がないため省略している。

5. まとめ

5.1 結論

大学入学共通テストの英語の得点は 2 技能評価である TOIEC IP よりも 4 技能評価である英検や GTEC のスコアとの方が高い正の相関性がみられた。このことは，「外国語能力の向上に関する検討会」や，政府の教育再生実行会議「第三次提言」の報告や提言などの中で，高度な言語活動（CEFR B1~B2 レベル）による高等学校での英語教育の評価として共通テストは 2 技能であっても妥当であるといえる。また，公平性及び公正性の観点を含めなければ，それぞれの試験間で一定のルールに基づいて英検や GTEC のそれぞれのスコアを共通テストのスコアと置き換えて利用することについても妥当性はあると考えられる。但し CEFR を指標とした場合，英検と GTEC との間で差があることから CEFR のみを基準として換算表を作成することについては妥当性が高いとはいえない。

5.2 今後の課題

本研究は A 大学の工学系 2 学部の結果に基づいたものであり，特に英検の CSE スコアの分布が特定の得点帯に偏っている。さらに，図 2 に示されるように，同一の英検・GTEC のスコアであっても共通テストの成績には無視できない差がある。これは受験時期や 1 回受験によるばらつきによるものか，それとも資格試験の特性の差によるものなのかを検証する必要がある。また TOEIC はビジネス英語に寄っている

など，それぞれの試験では想定される場面や重視している語彙などに差があるという意見もあるため，他の資格試験との比較についても必要であろう。

またリーディングとリスニングの 2 種類の試験であっても 4 技能評価である英検・GTEC と 0.5～0.7 の相関性があったことから，出題方法等を工夫することで 4 技能のテストに拘らずとも総合的な英語力を評価できる可能性があるといえる。加えて，高大接続の観点から英語資格・検定のスコアと共通テストの得点のどちらが入学後の学修に影響を及ぼしているのかについても検証する必要があるのではないかと考えた。

なお，本研究では英語教育の在り方に関する有識者会議（2014）及び文部科学省（2017）に基づき，高度な言語活動を求める高等学校での英語教育を評価する方法として文部科学省の提示している CEFR 及びそれに基づいた英語資格・検定を軸として検証した。しかし，英語教育の観点から CEFR が高校の英語力の評価指標として妥当であるかということについては異を唱える意見もある（拝田, 2021; 大学入試のあり方に関する検討会議, 2021 ）。

以上のことから，引き続き多面的な観点かつ他大学等と協力するなどして調査を続ける必要があるといえる。

注

1）本研究については九州工業大学に所属している期間にのみ参画

謝辞

本研究を進めるにあたり，本学アドミッション・オフィサーの寺田登与徳先生及びアドミッション・オフィサー補佐の児玉幸子先生により分析結果や英語教育の現状について助言をいただきました。また調査にあたり本学教養教育院言語系教員や複数の中学・高校の英語科教員及び教員経験者にご意見を頂戴しました。ここに記し謝意を表します。

参考文献

(株)ベネッセコーポレーション (2022 年 8 月 23 日).「『GTEC』Advanced・Basic・Core・CBT タイプ CEFR・CEFR-J 閾値スコア変更のお知らせ」 (2023 年 12 月 1 日).

大学入試のあり方に関する検討会議 (2021 年 7 月 8 日).「大学入試のあり方に関する検討会議 提言」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/103/toushin/mext_00862.html (2024 年 4 月 17 日).

英語教育の在り方に関する有識者会議 (2014 年 9 月 26 日).「今後の英語教育の改善・充実方策について　報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm (2024 年 2 月 26 日).

拝田清 (2021).「日本の大学言語教育における CEFR の受容 ―現状・課題・展望」科学研究費助成事業 基盤研究(B)研究プロジェクト 『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究 ―研究成果報告書(2018–2020)―』153－170.

萩生田光一 (2019 年 11 月 1 日).「受験生をはじめとした高校生，保護者の皆様へ」文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/1422381_01.pdf (2024 年 2 月 26 日).

木村智志・播磨良輔・大石哲也・安永卓生 (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」大学入試研究ジャーナル **34**, 126－133.

(一財)国際ビジネスコミュニケーション協会.「TOEIC® Program 各テストスコアと CEFR との対照表」 https://www.iibc-global.org/toeic/official_data/toeic_cefr.html (2024 年 6 月 19 日).

教育再生実行会議 (2013).「これからの大学教育の在り方について」(第三次提言)首相官邸 https://www.kantei.go.jp/jp/headline/kyouikusaisei2013.html (2024 年 4 月 17 日).

教育測定研究所 (2019).「『先導的大学改革推進委託事業』大学入学者選抜における英語４技能評価への移行支援に関する調査研究成果報告書」文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/__icsFiles/afieldfile/2019/03/29/1415009_1.pdf (2024 年 4 月 17 日).

文部科学省 (2017).「大学入学共通テスト実施方針策定に当たっての考え方」文部科学省 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/10/24/1397731_002.pdf (2024 年 4 月 17 日).

文部科学省 (2018).「各資格・検定試験と CEFR との対照表」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/091/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2018/07/27/1407616_003.pdf (2024 年 4 月 17 日).

文部科学省 (2024). 「令和 5 年度 『英語教育実施状況調査』について」文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00005.htm (2024 年 5 月 20 日).

文部科学省高等教育局長 (2019 年 6 月 4 日).「文部科学省高等教育局長通知 令和３年度大学入学者選抜に係る大学入試英語成績提供システム運営大綱」文部科学省

https://www.mext.go.jp/content/20191224-mxt_daigakuc02-000003553_9.pdf (2024 年 4 月 12 日).

文部科学省初等中等教育局情報教育・外国語教育課 (2013 年 12 月 15 日). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1343704.htm (2024 年 2 月 26 日).

(公財)日本英語検定協会.「英検 CSE スコアとは」https://www.eiken.or.jp/cse/ (2024 年 4 月 17 日).

日本学術会議言語・文学委員会文化の邂逅と言語分科会 (2020 年 8 月 18 日) 「大学入試における英語試験のあり方についての提言」日本学術会議 https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t292-6.pdf (2024 年 2 月 26 日).

旺文社 教育情報センター (2024 年 2 月 20 日).「外部検定利用入試 2024 年は 462 大学！」旺文社 https://eic.obunsha.co.jp/file/exam_info/2024/0220.pdf (2024 年 4 月 17 日).

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 111-116, 2025

入試区分と地域別にみた志願者動向の分析

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，A 大学の志願者アンケートの結果に基づき，出身地域・入試区分別に 5 年間の志願者動向を検討した。結果，学校推薦型選抜の志願者は一般選抜前期より研究分野や学部・学科の方針への意識が高く，合格者は不合格者より入試難易度を意識しており，A 大学周辺地域の志願者は他地域より就職を志願理由とする傾向がみられた。志望校決定時に影響を受けた人は「自分で決めた」が最多であり，他地域の学校推薦型選抜の志願者は「学校教員」を，A 大学周辺地域の一般選抜前期の志願者は「保護者」を相対的に多く選択した。また，年度初めに A 大学を第 1 志望として出願したことは，志望校を自分で決めた認識と関連していた。

キーワード：志願者動向，志願者アンケート，地域，入試区分

1 はじめに

1.1 志願者アンケート

入学者選抜において，未受験・不合格の志願者を含む志願者全体の傾向を把握することは，入学者選抜や教育の改善を検討する上で有用である。志願者アンケートに関して，先行研究では，属性による志望理由，志望時期，情報収集，受験を決めた要因などとの関連について検討が行われている。たとえば，一般選抜（論文掲載時の名称は，一般入試）の志願者において，卒業見込の志願者は卒業済みの志願者よりも志望時期が早く，志望理由として研究内容や施設・設備の回答が多いこと，大学が位置する東京都出身者は他地域よりも志望時期が早く，志望理由や情報収集において家族・知人の影響が大きいこと（北澤ほか, 2012），志願者の入試区分や出身地域によって出願大学決定における高校教員の影響が異なること（一之瀬ほか, 2021）などが示されている。寺嶌ほか（2023）では，志願者アンケートの結果に基づき，県民所得が相対的に低い地域では難関私立大学への併願が少なく，難関国立大学への志向が強いこと，県民所得が相対的に低い地域の合格者は，学校推薦型選抜において高校教員の影響を強く受けていることなどが示されている。

志願者の出身地域により，受験大学に関する情報収集のしやすさ，進路指導の影響，受験文化，大学卒業後の進路の見通し等が異なることから，出身地域によってアンケートへの回答傾向に違いがみられる可能性がある。

本研究では，A 大学の志願者アンケートの結果に基づき，出身地域と入試区分の要因に着目して，志願理由，志望順位，志望校決定時に影響を受けた人に関する 5 年間の志願者動向を報告する。出身地域に関しては，「A 大学が位置する県と経済，交通，文化等の交流の深い 2 県とをあわせた地域」と「他地域」とで分類し，回答傾向を検討する。なお，A 大学の入学者は，例年，上記の A 大学周辺地域の出身者が約 65%を占める。

1.2 目的

本研究では，A 大学の志願者アンケート過去５年分の結果に基づき，出身地域・入試区分別に志願者動向の検討を行うことを目的とする。

2 方法

2.1 分析対象

2020～2024 年度 A 大学入学者選抜における一般選抜及び学校推薦型選抜の志願者を対象に実施された志願者アンケート（オンライン調査）の結果を分析対象とした。当該期間において，複数の年度にわたり出願した者も分析対象に含む。調査開始前の画面に，回答内容は入学試験には影響がないこと，データは合格発表の後に統計的に集計し，個人が特定される分析を行うことはないことを明記し，回答は任意とした。実施時期は，各年度の出願期間（大学入学共通テストを課さない学校推薦型選抜は 10～11 月，一般選抜及び大学入学共通テストを課す学校推薦型選抜は 1～2 月）であった。また，分析においては，匿名化した上で，入試区分，合否結果及び出身高校の都道府県の情報を使用した。出身高校の地域については，A 大学周辺地域（A 大学が位置する県と経済，交通，文化等の交流の深い 2 県とをあわせた地域）と他地域（A 大学周辺 3 県以外）に分類した。5 年間の入試区分・地域別の志願者数と回答率は表 1 の通りであった。

表 1　入試区分・地域別にみた志願者数と回答率

入試区分	A大学周辺地域		他地域		合計	
	志願者数	回答率	志願者数	回答率	志願者数	回答率
一般選抜（前期日程）	14578	95.5%	7381	94.8%	21959	95.3%
学校推薦型選抜	2385	97.4%	2013	97.7%	4398	97.5%

2.2 質問項目

本研究で分析した質問項目は，以下の通りであった。

出願学部・学科への志願理由　出願した学部・学科の志願理由（動機）について，「学びたい研究分野があったから」「入試の難易度（偏差値等）が合っていたから」「オープンキャンパスに参加した印象から」「アドミッション・ポリシー（以下，AP）が自分に合うと思ったから」「就職に有利だから」の各項目に対して，「とてもよくあてはまる」「少しあてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」「わからない」の 5 件法で回答を求めた。

年度初めの志望順位 [1)]　出願した学部・学科の年度初め（4 月）の志望順位について，「第 1 志望」「第 2 志望」「第 3 志望以下」「その他」から 1 つ選択するよう求めた。

志望校決定において強く影響を受けた人　志望校決定において強く影響を受けた人について，「保護者」「学校教員」「塾・予備校の教職員」「親類」「知人・友人」「先輩」「自分で決めた」「その他」から 2 つまで選択するよう求めた。

3 結果と考察

3.1 出願学部・学科への志願理由

出願する学部・学科の内容と関連の深い項目（「学びたい研究分野があったから」「AP が自分に合うと思ったから」）に関しては，合否，地域によらず，共通して一般選抜（前期）に比べて学校推薦型選抜の志願者の方が「とてもよくあてはまる」を選択する者が多い傾向がみられた（図 1, 2）。学校推薦型選抜志願者は，受験準備で志望校や研究分野についてよく検討しており，提出書類の作成時にも志願先の学部・学科の AP と向き合う機会が多くなっていると考えられる。一般選抜（前期）志願者と比べて，研究分野や学部・学科の方針への意識が高い特徴がみられた。また，「学びたい研究分野があったから」の項目においては，入試区分，地域，合否によらず志願者全体の 9 割以上が「とてもよくあてはまる」または「少しあてはまる」と回答しており，学びたい研究分野について事前に検討して出願した者が多い特徴がみられた。

「入試の難易度（偏差値等）が合っていたから」の

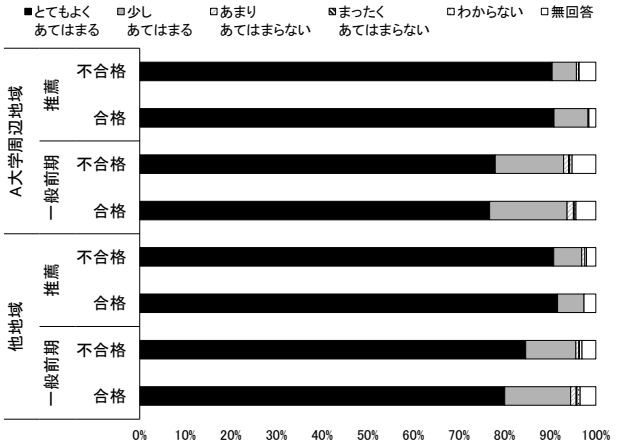


図 1 志願理由：学びたい研究分野があったから

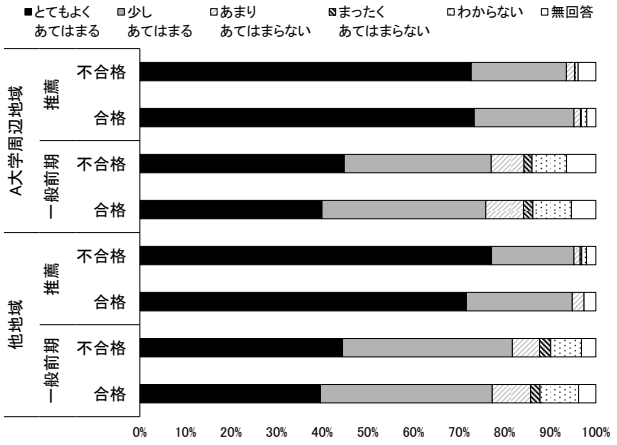


図 2 志願理由：AP（入学者受入れ・選抜の方針）が自分に合うと思ったから

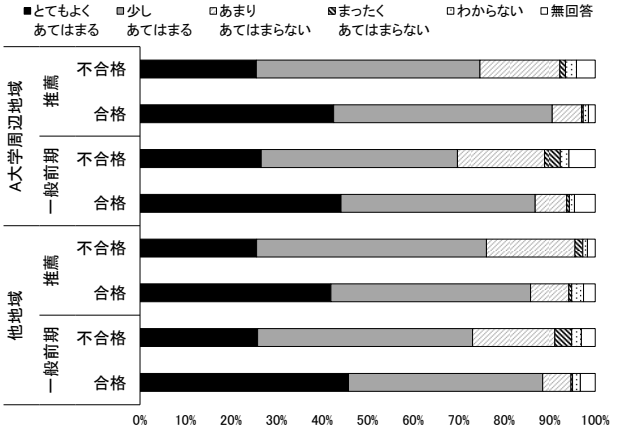


図 3 志願理由：入試の難易度（偏差値等）が合っていたから

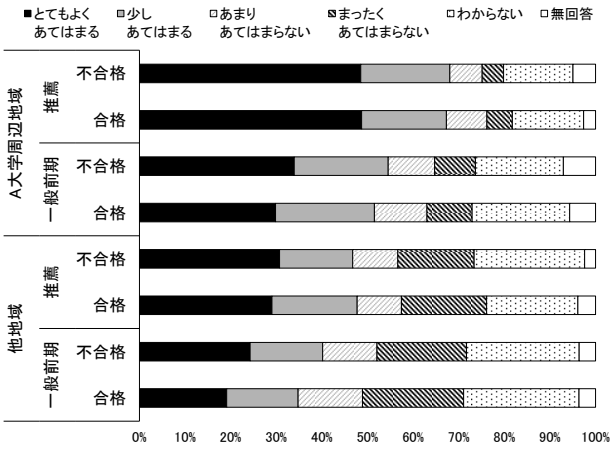


図 4 志願理由：オープンキャンパスに参加した印象から

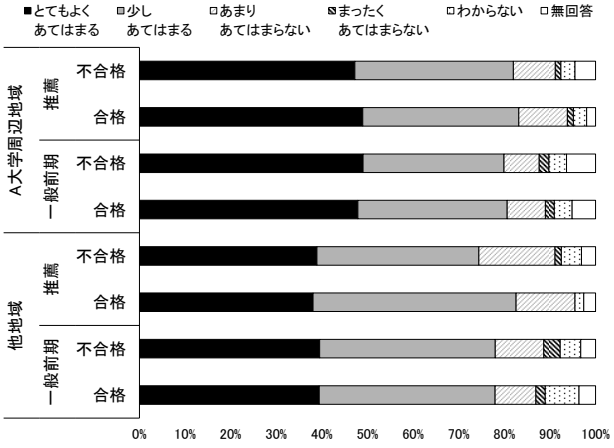


図 5 志願理由：就職に有利だから

項目に関しては，地域，入試区分によらず，不合格者よりも合格者の方が「とてもよくあてはまる」または「少しあてはまる」を選択した者が多い傾向がみられた（図 3）。合格者は不合格者よりも，合格可能性を意識して出願を決めたと考えられる。

「オープンキャンパスに参加した印象から」の項目に関しては， 地域によらず，一般選抜（前期）よりも学校推薦型選抜志願者の方が「とてもよくあてはまる」が多い傾向がみられた（図 4）。また，入試区分によらず，A 大学周辺地域の方が他地域の志願者と比べて「とてもよくあてはまる」が多く，「まったくあてはまらない」「わからない」が少ない傾向がみられた。分析対象の期間のうち， 2020～2022 年度は感染症拡大の影響を受け，A 大学ではオンラインを基本としたオープンキャンパスを実施した。2022～2024

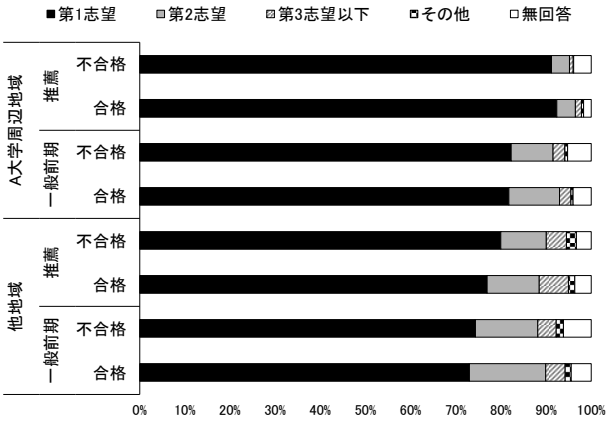


図 6 年度初め（4 月）の志望順位

年度の志願者は，現地開催のオープンキャンパスを経験していない者が例年に比べて多かった。本結果については，こうした背景も影響していると考えられる。

「就職に有利だから」の項目に関しては，入試区分，合否によらず，A 大学周辺地域よりも他地域の志願者の方が「とてもよくあてはまる」が少ない傾向がみられた（図 5）。A 大学周辺地域の志願者は，地元における就職の利点を意識しやすい可能性がある。一方で，特に他地域の志願者に向けた入試広報において， A 大学周辺地域の就職状況だけでなく，国内外の他地域での就職に関する情報を示すことも有用であると考えられる。また，先述の「学びたい研究分野があったから（図 1）」の項目において，特に一般選抜（前期）では，A 大学周辺地域よりも他地域の志願者の方が「とてもよくあてはまる」が多い傾向もみられる。この点とあわせて考えると，A 大学周辺地域に比べて他地域の一般選抜（前期）志願者は，卒業後の就職よりも学びたい内容をより強く意識して志願先を選んでいる者が相対的に多い可能性が高いと考えられる。

3.2 出願学部・学科の年度初めの志望順位

年度初め（4 月）の志望順位について，一般選抜（前期）よりも学校推薦型選抜志願者の方が「第 1 志望」が多く，「第 2 志望以下」が少ない傾向がみられた（図 6）。一般選抜（前期）の方が模試や大学入学共通テストの成績に応じた志望校の変更が生じやすいことが影響していると考えられる。また，A 大学周辺地域の志願者は他地域よりも，「第 1 志望」が多く，「第 2 志望以下」が少ない傾向がみられた。A 大学周辺地域の志願者は，当地域における A 大学の知名度から，早期から「第 1 志望」とする者が多い可能性がある。

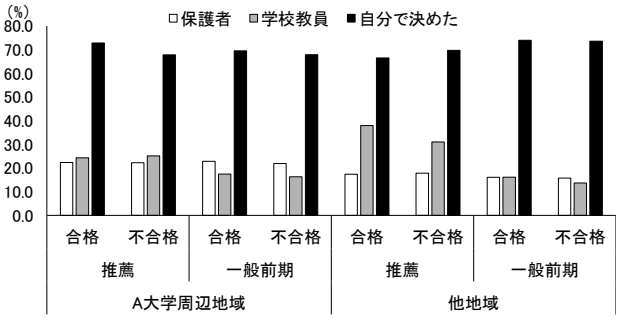


図 7 「志望校決定において影響を受けた人」
上位 3 項目の割合

3.3 志望校決定において影響を受けた人

「志望校を決定する際に影響を受けた人」に関する 8 項目のうち，地域，入試区分，合否によらず多く選択された上位 3 項目は「自分で決めた」「学校教員」「保護者」であった。特に「自分で決めた」は，地域，入試区分，合否によらず，7 割前後の志願者が選択していた。学校推薦型選抜志願者では，A 大学周辺地域よりも他地域の志願者の方が「学校教員」が多く，一般選抜（前期）では，他地域よりも A 大学周辺地域の志願者の方が「保護者」が多い傾向がより顕著であった（図 7）。他地域では，特に学校教員を対象とした入試広報が効果的と考えられ，A 大学周辺地域では，他地域の志願者よりも保護者の意向や影響を受けやすいことを考慮した入試広報が有効な可能性が示唆された。

3.4 志望校決定時に影響を受けた人と「第 1 志望」との関連

受験年度の初めの時点における第 1 志望校に，その後変わらず出願することは，進路の自己決定や受験への動機づけを高めると考えられる。一方で，年度初めは第 1 志望校でなかったが，受験準備の過程で他者に影響を受けて，出願を決めたという場合もある。本節では，年度初めの志望順位の回答により，「志望校決定において影響を受けた人」に関する各項目の選択傾向が異なるかを検討した。なお，ここでは，3.3 節の結果に基づき，「志望校決定時に影響を受けた人」として選択が多かった上位 3 項目「自分で決めた」「学校教員」「保護者」を取り上げて検討した。表 2～4 では，入試区分・地域別に，「志望校決定において影響を受けた人」に関する各項目の選択の有無と年度初めの志望順位が「第 1 志望」の選択の有無の関連について，各年度の度数とオッズ比を示した。

その結果，「自分で決めた（表 2）」に関しては，

表 2 志望校決定時に「自分で決めた」か否かによる
年度初めの志望順位「第 1 志望」の選択有無の比

年度	入試区分	A大学周辺地域 「第1志望」選択	「自分で決めた」選択 無	「自分で決めた」選択 有	オッズ比	他地域 「第1志望」選択	「自分で決めた」選択 無	「自分で決めた」選択 有	オッズ比
2024	学校推薦型選抜	無	18	30	1.6	無	66	63	3.0
		有	136	367		有	83	236	
	一般選抜（前期）	無	203	342	1.7	無	165	280	2.4
		有	619	1723		有	200	827	
2023	学校推薦型選抜	無	22	20	2.8	無	48	56	2.4
		有	124	316		有	75	209	
	一般選抜（前期）	無	207	329	1.7	無	107	288	1.2
		有	646	1734		有	217	730	
2022	学校推薦型選抜	無	31	8	10.4	無	40	24	4.7
		有	114	306		有	94	263	
	一般選抜（前期）	無	322	196	4.1	無	151	141	4.4
		有	699	1731		有	216	883	
2021	学校推薦型選抜	無	29	4	23.2	無	27	23	3.5
		有	103	329		有	82	247	
	一般選抜（前期）	無	321	188	4.9	無	179	208	3.6
		有	640	1834		有	235	976	

（1）すべてのオッズ比が 1.0 より大きい値であり，これらの変数には正の関連がみられた。よって，受験年度の初めという比較的早い段階から第 1 志望として志望校を意識することは，志望校を自分で決めたという認識をもつことと関連があることが示された。（2）2021，2022 年度は 2023，2024 年度に比べてオッズ比が大きい傾向がみられた。特に，A 大学周辺地域でこの傾向が顕著であった。これは，2021，2022 年度は，年度初めに第 1 志望でなかった場合，自分以外の人に影響を受けて A 大学に出願した者が多かったが， 2023 年度以降はこうした傾向が変化し，年度初めは第 1 志望でないが，自分で決めて出願した者が増えていることを示していると考えられる。コロナ禍により，志望校選びにも大きな影響が生じたと推測されるが，社会的状況が変化し始めた 2023 年度以降，特に A 大学周辺地域においてその影響が大きく反映されたと考えられる。（3）2024 年度の A 大学周辺地域，2021 年度の他地域を除き，概ね学校推薦型選抜の方が一般選抜（前期）に比べてオッズ比の値が大きく，2021 年度と 2022 年度の A 大学周辺地域でこの傾向が顕著にみられた。学校推薦型選抜の志願者は，一般選抜の志願者よりも，受験準備において学部・学科の内容をよく検討している傾向（図 1，2）や，受験前の成績による志望校の変更が比較的生じにくい傾向が関連していると考えられる。また，A 大学周辺地域では，就職（図 5）や，オープンキャンパスの印象（図 4）について，志願理由として他地域よりも相対的に多く選択されていることや，自宅との距離，高大連携活動，学校や予備校等で得られる情報

表 3 志望校決定時に影響を受けた人として「保護者」を選択したか否かによる年度初めの志望順位「第 1 志望」の選択有無の比

年度	入試区分	A大学周辺地域 「第1志望」選択	「保護者」選択 無	「保護者」選択 有	オッズ比	他地域 「第1志望」選択	「保護者」選択 無	「保護者」選択 有	オッズ比
2024	学校推薦型選抜	無	41	7	1.6	無	106	23	0.9
		有	397	106		有	265	54	
	一般選抜（前期）	無	423	122	1.1	無	360	85	0.8
		有	1796	546		有	857	170	
2023	学校推薦型選抜	無	34	8	1.2	無	88	16	1.4
		有	343	97		有	227	57	
	一般選抜（前期）	無	405	131	0.9	無	328	67	0.8
		有	1854	526		有	808	139	
2022	学校推薦型選抜	無	37	2	5.7	無	59	5	2.6
		有	321	99		有	293	64	
	一般選抜（前期）	無	429	89	1.5	無	251	41	1.0
		有	1854	576		有	940	159	
2021	学校推薦型選抜	無	29	4	2.4	無	42	8	1.2
		有	325	107		有	267	62	
	一般選抜（前期）	無	421	88	1.5	無	326	61	1.0
		有	1890	584		有	1016	195	

表 4　志望校決定時に影響を受けた人として「学校教員」を選択したか否かによる年度初めの志望順位「第 1 志望」の選択有無の比

年度	入試区分	A大学周辺地域 「第1志望」選択	「学校教員」選択 無	「学校教員」選択 有	オッズ比	他地域 「第1志望」選択	「学校教員」選択 無	「学校教員」選択 有	オッズ比
2024	学校推薦型選抜	無	32	16	0.7	無	67	62	0.4
		有	373	130		有	235	84	
	一般選抜（前期）	無	449	96	1.0	無	360	85	0.7
		有	1934	408		有	889	138	
2023	学校推薦型選抜	無	33	9	1.1	無	48	56	0.4
		有	342	98		有	201	83	
	一般選抜（前期）	無	447	89	1.0	無	322	73	0.7
		有	1987	393		有	818	129	
2022	学校推薦型選抜	無	31	8	1.5	無	41	23	0.9
		有	302	118		有	241	116	
	一般選抜（前期）	無	455	63	1.6	無	256	36	1.3
		有	1984	446		有	933	166	
2021	学校推薦型選抜	無	26	7	1.3	無	28	22	0.6
		有	321	111		有	220	109	
	一般選抜（前期）	無	444	65	1.4	無	340	47	1.2
		有	2043	431		有	1033	178	

量等の観点からも，他地域に比べて A 大学が志望校の選択枝に入りやすい環境にあることが影響していると考えられる。

また，「保護者（表 3）」に関しても，「自分で決めた」と比較的類似した傾向がみられた。すなわち，(1) 年度初めに第 1 志望である場合，志望校決定時に影響した人として保護者を選択する確率が高いこと，(2) 2021，2022 年度は 2023，2024 年度に比べてオッズ比が大きい傾向があること，(3) 概ね学校推薦型選抜の志願者の方が一般選抜（前期）に比べてオッズ比が大きく，A 大学周辺地域でこの傾向が顕著であることが示唆された。

「学校教員（表 4）」では，(1) A 大学周辺地域では，オッズ比が概ね 1.0 より大きい値であり，年度初めに第 1 志望である場合，志望校決定時に影響した人として学校教員を選択する確率が高い傾向がみられた。これは「自分で決めた」「保護者」と同様の傾向であるが，オッズ比の値からみると，志願校決定時に「自分で決めた」ことと年度初めに第 1 志望であることとの関連の程度が相対的に最も大きかった。(2) 他地域では，オッズ比が概ね 1.0 未満であり，年度初めに第 1 志望である場合，志望校決定時に影響した人として学校教員を選択しない確率が高い傾向がみられた。また，一般選抜（前期）の方が学校推薦型選抜の志願者に比べてオッズ比の値が大きい傾向がみられた。他地域の志願者においては，年度初めに A 大学が第 1 志望でなかった場合，学校教員の影響を受けて志望校を決定した者が多く，それは特に学校推薦型選抜で顕著であることが示唆された。(3) 2021，2022 年度は 2023，2024 年度に比べてオッズ比が大きい傾向がみられた。これは「自分で決めた」「保護者」と同様の傾向であった。

3.5 まとめ

以上より，志願者アンケートの結果から，一般選抜（前期）に比べて学校推薦型選抜の志願者の方が，研究分野や学部・学科の方針への意識が高いこと，不合格者よりも合格者の方が入試の難易度を意識して出願を決めていること，他地域よりも A 大学周辺地域の志願者の方が就職を志願理由とする傾向がみられること等が示唆された。また，オープンキャンパスでの印象を志願理由とすることと年度初めの志望順位については，入試区分と地域の要因が関連する傾向がみられた。志望校決定時に影響を受けた人は，年度によらず，「自分で決めた」が最多であり，学校推薦型選抜の他地域の志願者は A 大学周辺地域に比べて「学校教員」が多く，一般選抜（前期）の A 大学周辺地域の志願者は他地域よりも「保護者」が多い傾向がより顕著であった。また，受験年度の初めに第 1 志望として志望校を意識し出願に至ったことは，特に「自分で」志望校を決めたという認識と関連が強かった。2021，2022 年度は 2023，2024 年度に比べて年度初めに第 1 志望であることと，志望校決定時に影響を受けた人の選択との関連の程度が大きい傾向，また，他地域の志願者では，年度初めに第 1 志望である場合，志望校決定時に影響した人として学校教員を選択しない確

率が高い傾向がみられた。

今後の課題としては，追跡調査の要因の一つとして志願者アンケート結果を利用し，志願時の意識と入学者選抜時の得点，入学後成績との関連について検討することが望まれる（c.f., 平井・一之瀬, 2023）。また，本研究で分析対象とした時期の多くは，志願者が高校生の時に感染症拡大による影響を受けていた。そのため，感染症による影響が落ち着き，様々な制限が緩和された時期の志願者動向と比較を行う必要がある。

注

1）年度初めの志望順位に関して，2020 年度と 2021 年度以降とでは教示の仕方が異なることから，2020 年度は分析対象から除外した。

参考文献

平井佑樹・一之瀬 博 (2023). 「信州大学インターネット出願時アンケート結果の分析(2) ――アンケート回答内容と入学後成績との関係―― 」 『大学入試研究ジャーナル』 **33**, 199－204.

一之瀬 博・木村 建・海尻賢二・平井佑樹 (2021). 「信州大学 Web 出願時アンケート結果を用いた志願者動向分析――出願大学決定における高校教員の影響――」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 299－305.

北澤 武・渡辺美紀・上野 淳 (2012). 「一般入試選抜を対象とした入学志願者の傾向分析――過去 3 年間の入学志願者アンケート調査分析から――」『大学入試研究ジャーナル』**22**, 163－171.

寺嶌裕登・永野拓矢・橘 春菜・石井秀宗 (2023). 「名古屋大学における志願動向と高校教員の役割の地域差の検討――志願者アンケートおよび県民所得データに着目して――」『大学入試研究ジャーナル』**33**, 240－247.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 117-121, 2025

調査書の学習成績概評を利用した主体性等の評価の展望

一之瀬 博，小暮 克哉，平井 佑樹（信州大学）

高大接続改革による新たな大学入学者選抜が 2021 年度入試より始まり，一般選抜では調査書や志願者本人が記載する資料等をより積極的に活用することが求められた。これに伴い，信州大学では一般選抜における面接を課さない選抜において，調査書の学習成績概評を用いた「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」の評価を行っている。本稿では 2023 年度入試の状況について述べ，さらにこの調査書配点により逆転合格した学生の入学後成績について述べる。本研究の結果，学業成績という観点では，調査書を用いた主体性等の評価がある程度有効であることが明らかになった。

キーワード：総合的・多面的評価，主体性評価，調査書，学習成績概評

1 はじめに

現在進められている高大接続改革では，2021 年度入試より新たな大学入学者選抜が始まり，すべての選抜において学力の 3 要素を多面的・総合的に評価することが求められた。特に，一般選抜では「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（以下，主体性等）」をより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の積極的な活用が求められた。

これを受け，信州大学（以下，本学）では，2021 年度入試から，一般選抜における面接を課さない選抜において，調査書の学習成績概評（以下，概評）を用いた主体性等の評価を行っている。既報（一之瀬ほか, 2023）では，このように評価を行うことになった経緯や，2022 年度入試までの状況について報告した。新型コロナウイルス（COVID-19）の影響により，当初の計画から変更した部分があったものの，(a) 概評を用いた評価による合否入れ替わりは限定的だったこと，(b) そのため，入試結果に大きな影響を与えることはなかったこと，(c) この評価方法の公表については，高等学校等から良い意見が多く寄せられたことの 3 点を明らかにした。

本稿では，既報で示した内容を振り返りつつ，2023 年度入試での合否入れ替わり状況を述べ，さらに，概評を用いた評価によって合格・入学できた学生（以下，入れ替わり学生）の入学後成績について報告する。これにより，既報において今後の課題として述べた，「主体性等の評価ができたかどうかについては，入学後の追跡調査等によって定量的に明らかにしていく必要がある」ことについて検討する。具体的には，一般選抜合格者の学部 1 年次成績において，入れ替わり学生がどのあたりに位置しているかを見ることにより，概評を利用した評価の有効性について考察する。

2 既報の概要

本節では，概評を利用した評価を行うことになった経緯や 2022 年度入試までの状況について，既報（一之瀬ほか, 2023）から引用する。特に断りがない限り，本節で述べる内容は既報で述べたものである。

2.1 先行研究調査

倉元ほか（2010）は「調査書は評価結果として与えられる評定値の算出基準が曖昧であり，同一基準で評価される集団を超えては，同じ数値が学力の等価性を保証できない」と指摘した。

吉村（2019）は，いわゆる調査書の自由記述部分において，次の 4 つの問題点があることを指摘した。

- 総合的な学習の時間の内容・評価は，SSH や SGH 指定高校に有利であるなど公平性に欠ける。内容や評価が形式的であるケースが見られる。
- 特別活動の記録では，高校独自の表記が多く，内容がわからない。
- 指導上参考となる諸事項（学習における特徴等）は，文章による記載であり短時間で評価できない。教師の主観，筆力が影響する。高校からも評価の対象として欲しくないという声があがっている。
- 指導上参考となる諸事項（部活動・ボランティア活動等，取得資格・検定等）では，あげられた事項の価値がわからない。代表的な資格や検定ですら表記が一定せず，資格や検定を網羅しきれない。

また，吉村（2019）は高校を入学偏差値で 3 グループ（偏差値 60 以上，50 以上 60 未満，50 未満）に分け，各グループの調査書について，概評別に大学 2 年前期時点での GPA を比較している。その結果，大学での学修成果には高校での学習態度が反映され，概評Ⓐや A においては，学校間格差をそれほど考慮せず同等の評価をしても大きな問題はなさそうであると

述べている。

森川（2021）は 2020 年度入試における自学の工学部志願者の概評分布について，都道府県別に詳細な調査を行ったところ，データ数は少ないものの，都道府県による大きな差異の存在を明らかにし，特に公立での差異が大きかったとしている。また，地域や都道府県による違いが評定に大きな差異を生む可能性を示唆しており，全国各地から志願者を集める国立大学においては，その活用は慎重に扱うべきとしている。

調査書は，高等学校生徒指導要録等に基づき，個人的主観にとらわれたり，特別の作為を加えたりすることのないように作成することが求められている。しかし，それを満たしたとしても，本節で述べたとおり，特定の高校出身の志願者が入試において有利に働く可能性がある等の，いわゆる学校間格差があることが指摘されている。学校間格差の存在については，平井（2018）の研究でも指摘している。

2.2 先行研究調査や学内調査をもとにした本学の対応

「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（文部科学省, 2017）」において，「評定」は，学校が地域や生徒の実態に即して定めた当該教科・科目の目標や内容に照らし，その実現状況を総括的に評価するもの（目標に準拠した評価）と示されている。また，中央教育審議会答申（中央教育審議会, 2016）では，各教科の評価について，「小・中・高等学校の各教科を通じて，知識・技能，思考・判断・表現，主体的に学習に取り組む態度の 3 観点に整理することとし，指導要録の様式を改善することが必要である」ことを示している。以上から，各教科の成績（評定）は，学力の 3 要素を考慮した上でつけられていると判断することができる。

このことや先行研究調査も踏まえつつ，本学志願者のデータを用いた調査やシミュレーション等を行った後，本学では 2021 年度入試情報として次の 3 点を 2018 年 6 月に公表した。

- 調査書を，主として主体性等の評価資料として入学者選抜に活用すること。
- 個別試験で面接等を実施する選抜では，面接等の参考資料とすること。
- 面接等を実施しない選抜では，調査書を点数化して選考に利用すること。

また，続報として 2019 年 6 月に各学部の入学者受入れの方針とともに，面接等を実施しない選抜における調査書の配点と，表 1 に示す調査書利用の 8 つの留意点を公表した。その後，高等学校関係者との意見交換等を踏まえ，2021 年度入学者選抜要項（2020 年 7 月公表）において，調査書に記載されている概評を点数化することで，主体性等の評価を行うことを公表した。

表 1　一般選抜における調査書利用の留意点

- 調査書は高等学校 3 年間の学習状況が集約された資料である。
- 学習成績の状況（評定平均値）や学習成績概評は有益な情報となりうる。
- 記載者の主観で書かれている部分は一般選抜では評価の対象としない。
- 記載されている情報や文章の多寡を評価に反映させるべきではない。
- 幅広い分野について学ぶことは極めて重要だと考えるが，評価に際しては在籍高校のカリキュラムへの配慮も忘れない。
- 在籍する高校の環境や志願者の成育環境に大きく影響を受ける事項は，一般選抜ではできる限り評価の対象としない。
- 志願者の置かれた環境の豊かさを評価するのではなく，志願者が置かれた環境をいかに克服したか，あるいはいかに有効に利用したかを評価するように努める。
- 一般選抜で調査書を合否判定に用いることで，多くの高校生が今まで以上に，高等学校等での日常の学びを大切にし，より豊かな学びに取り組むことが期待できる。

表 2 学習成績概評と加点率

全体の学習成績の状況	学習成績概評	加点率
5.0 – 4.3	Ⓐ = S	1.00
	A	0.95
4.2 – 3.5	B	0.84
3.4 – 2.8	C	0.68
2.6 – 1.9	D	0.52
1.8 以下	E	0.36

2.3 概評を用いた主体性等の評価方法

表 2 に，概評と本学で定めた加点率との関係を示す。本学では，学生募集要項に記載されている調査書の配点に表 2 で示す加点率を乗じた点数を調査書の得点としている。たとえば，調査書配点が 50 点で全体の学習成績の状況が 4.0 である受験者は，50×0.84 = 42 点が調査書の得点となる。本稿では，以降，この得点を「調査書得点」と呼ぶことにし，概評Ⓐを

「概評 S」と呼ぶことにする。

なお，高等学校卒業程度認定試験の合格者等で調査書を提出できない志願者については，本学各学部で定めた内容（面接の実施，志願者本人が記載する資料の評価等）により，その結果を学習成績概評に代えている。また，一部の学科等では，面接を課していないものの，調査書に記載されている学習履歴・状況と志願者作成の提出書類の記載内容等を基にして，調査書得点を決定している。

2.4 調査書得点の加点による合否入れ替わり

既報（一之瀬ほか, 2023）では，2021 年度および 2022 年度入試において，調査書得点を加点した場合と加点しなかった場合を比較し，合否の入れ替わりが発生するか否かを確認した。

2021 年度入試では 27 の募集区分（全体比 36.0%）において調査書を点数化した。受験者はのべ 2,306 名（全体比 52.8%）であり，前期 10 区分，後期 1 区分の計 11 区分でのべ 15 名が入れ替わった。

2022 年度入試では，31 の募集区分（全体比 41.3%）において調査書を点数化した。受験者はのべ 2,652 名（全体比 68.9%）であり，前期 10 区分でのべ 13 名が入れ替わった。

3 2023 年度入試の状況と追跡調査

3.1 2023 年度入試における合否入れ替わり

既報（一之瀬ほか, 2023）で示した内容と同様に，表 3 に 2023 年度入試の状況を示す。表 3 で示されている入れ替わり率は，合格者数に占める入れ替わり人数の割合である。調査書配点の割合は，選抜の満点（大学入学共通テストと個別学力検査を合わせた満点）に占める調査書配点の割合である。2023 年度入試では，31 の募集区分（全体比 41.3%）において調査書を点数化した。受験者はのべ 2,838 名（全体比 67.6%）であり，前期 10 区分，後期 5 区分の計 15 区分でのべ 18 名が入れ替わった。2022 年度入試までにおいて，入れ替わり人数の最大値は 3（名）であり，入れ替わり率の最大値は 7.1（%）であったものの，2023 年度入試において，それぞれ 4（名），7.7（%）に上昇した。

なお，調査書得点の加点によって合格になった受験者は，2023 年度入試までのいずれの年度においても概評 B 以上であった。たとえば，調査書配点が 50 点の場合は概評が 1 ランク違うと概ね 8 点の差が生まれるため，この差で合否の入れ替わりが発生している。2023 年度入試までにおいては，調査書得点の加点前に概評 C で合格していた者が，概評 A の不合格者に逆転されるケースが多かった。

表 3 調査書得点の加点有無による合否の入れ替わり（2023 年度入試）

募集区分	日程	入れ替わり人数	入れ替わり率	調査書配点の割合
1	前期	4	2.4%	5.3%
2	前期	1	7.7%	5.6%
3	前期	1	4.3%	4.0%
4	前期	1	3.7%	4.0%
5	前期	1	3.4%	3.4%
6	前期	1	3.0%	3.4%
7	前期	1	2.5%	3.4%
8	前期	1	1.6%	4.4%
9	前期	1	1.3%	3.4%
10	前期	1	0.9%	3.4%
11	後期	1	6.7%	3.6%
12	後期	1	5.0%	7.7%
13	後期	1	4.8%	3.6%
14	後期	1	3.2%	2.9%
15	後期	1	2.8%	4.8%

3.2 入れ替わり学生の入学後成績

次に，一般選抜合格者の学部 1 年次成績において，入れ替わり学生がどのあたりに位置しているかを見る。図 1 に，本学の一般選抜を合格して入学した学生の学部 1 年次成績分布を概評ごとに示す。図 1 の箱ひげ図は BI ツール Tableau を用いて作成しており，横軸に各年度の概評，縦軸に GPA（Grade Point Average）を取っている。個人情報保護の観点から外れ値を消去しており，2021 年度入試以降は，入れ替わり学生の GPA を×印で示した。なお，GPA は算出対象外科目も含めて計算しており，図 1 では，一般選抜におけるすべての募集区分において調査書得点を利用した学部の学生（調査書に関するデータがない学生は除外）の概評および GPA を示している。また，本稿の提出締切時点で，2023 年度の成績は得られていない。

図 1 を見ると，大きく 2 つのことが分かる。1 つは，この 5 年間では，概評が高いほど学部 1 年次 GPA が概ね高いということである。図 1 で示されている箱ひげを見ると，どの年度においても，概評 S や A の

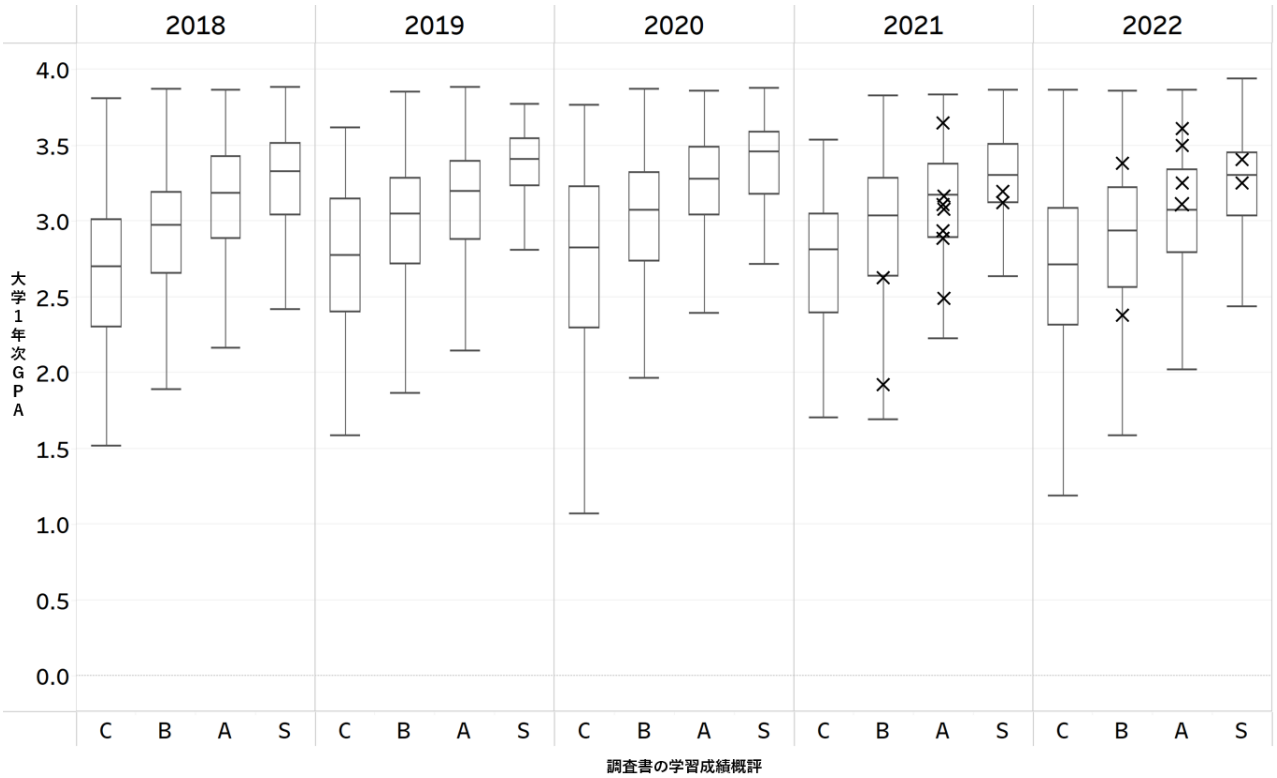


図 1　本学一般選抜を合格して入学した学生の学部 1 年次成績分布
（図中の×印は入れ替わり学生の GPA を示す）

（箱の長さも含めた）ひげの長さは，概評 B や C の長さよりも短く，かつ，全体的に GPA が高いところに位置していることが分かる。

もう 1 つは，入れ替わり学生の GPA が極端に悪くはないということである。図 1 で示されている×印を見ると，いずれも箱ひげ上に打たれており，いわゆる外れ値に該当する者はいないことが分かる。つまり，入試得点の順位という観点で見ると，入れ替わり学生は合格者の中で下位に位置しているものの，GPA の順位では極端に下位ではないことが示唆された。

4 考察

4.1 概評を利用した評価の有効性

前述のとおり，本学では調査書得点の利用を始めた 2021 年度入試に関する情報として，2019 年 6 月に表 1 に示す留意点を公表した。これらは，(a) いわゆる学校間格差，(b) 調査書を作成する教師の筆力，(c) 概評が主体性等も踏まえてつけられていること，(d) 家庭の経済状況や居住場所で資格試験の受験機会に差が出ることの 4 点を考慮したものであり，その結果，一般選抜における面接を課さない選抜で，概評を用いて主体性等を評価することにした。

学業成績という観点で見ると，調査書得点の加点で合格できた者のパフォーマンスが極端に低いということはなく，本学でも十分に学習活動ができるということが示唆された。西郡（2011）は，追跡調査に関するレビュー結果として，「入試成績」と「入学後学業成績」には相関関係が見られず，むしろ調査書の評定平均を中心とした「高校成績」の方が，入学後の学業成績を予測すると述べており，これが本学でも見られたのではないかと考えられる。つまり，入試得点では下位でもそれは入学後の成績には影響していない可能性があり，図 1 で示した結果が表れたのではないかと考えられる。現時点では，該当者が少ないため，今後もデータを収集していく必要があるものの，調査書得点の加点が決して悪い方向には進んでいないことが明らかになった。

4.2 今後の展望

永野ほか（2023）は，観点別評価の導入によって，評価自体が変化していることを指摘している。また，調査書への記載が見送られたために大学入学者選抜への直接的な影響は小さいものの，この評価で大学受験期を迎える 2025 年度では，受け入れる大学側もその変化を認識すべきであると述べている。このことから，特に，3.2 節で示した傾向は 2025 年度以降の入学生

から変わる可能性がある。これについては，継続的な調査を行うことで注視していきたい。

本研究の結果から，概評のみによる評価でも，ある程度有効であることが明らかになったものの，主体性等の評価については，継続して検討していかなければならないと本稿著者らは認識している。実際，中央教育審議会から出された諮問（2023）では，「初等中等教育段階においては，GIGA スクール構想による 1 人 1 台端末等の ICT 環境の整備の進展や，高等学校での『総合的な探究の時間』等における問題発見・課題解決的な学習活動の充実など，今後高等教育機関へ進学する生徒の学びにも変化が見られる」と述べていることから，入試における評価方法もこの変化に対応させていく必要がある。

本研究では，入れ替わり学生に対する追跡調査として，主体性等も含めて評価されている学業成績（GPA）を用いた評価を行った。既報（一之瀬ほか, 2023）でも述べたように，グループワーク等の演習が中心となる科目（本学共通教育では科目名に「ゼミ」が付されている科目）に絞った学業成績，課題活動の状況等を観点として評価する方法もあるため，異なった観点での追跡調査も引き続き実施していく予定である。

5 おわりに

本稿では，本学一般選抜で実施している，学習成績概評を用いた主体性等の評価について，2023 年度入試の状況について示した。また，この評価による加点（＝調査書得点の加点）によって合格することができた学生に対する追跡調査として，学部 1 年次成績を観点とした調査結果を示した。

4.2 節で示したように，いくつかの課題が残されているものの，本研究の結果から，学習成績概評のみによる評価でも，ある程度有効であることが明らかになった。しかしながら，4.1 節で述べたように，調査書得点の加点によって合格することができた学生（つまり，本研究において追跡対象となる学生）がまだ少ないため，今後も引き続きデータ収集や追跡調査等を行っていく予定である。

参考文献

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/1380731.htm (2024年11月7日).

中央教育審議会 (2023年9月5日). 「急速な少子化が進行する中での将来社会を見据えた高等教育の在り方について（諮問）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1383080_00001.htm (2024年4月19日).

平井佑樹 (2018). 「平成33年度入試以降の一般選抜における調査書の活用に関する一考察」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 201－207.

一之瀬博・小暮克哉・平井佑樹 (2023). 「信州大学における調査書の学習成績概評を利用した主体性評価の影響」『令和5年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会研究会（オープンセッション）予稿集』, 130－135.

倉元直樹・西郡大・石井光夫 (2010). 「選抜資料としての調査書」『大学入試研究ジャーナル』**20**, 29－34.

文部科学省 (2017). 「高大接続改革の実施方針等の策定について」国立国会図書館 https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1388131.htm (2024年11月7日)

森川修 (2021). 「高等学校の調査書における学習成績概評の都道府県別の分布調査」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 245－250.

永野拓矢・寺嶌裕登・橘 春菜・石井秀宗 (2023). 「観点別評価は大学入学者選抜に利用可能か―高校を対象とした調査より」『令和5年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会研究会（オープンセッション）予稿集』, 136－142.

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.

吉村宰 (2019). 「一般選抜前期入学者選抜における調査書の活用について」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 67－72.

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 35 号, 123-128, 2025

共通テスト後に変更した出願校を第１志望にできる受験生の特徴

―K 大学一般選抜前期日程入学者における 10 年間の動向より―

竹内　正興（香川大学）

国立大学一般選抜では，共通テストの自己採点結果に基づく事後出願方式により，共通テスト前の志望校を変更して出願する受験生が多く見られる。本研究では，K 大学入学者に対する 10 年間の調査結果から，共通テスト後に志望校を変更（決定）しても，変更者の中の 1／4 前後の入学者が第１志望校としていることがわかった（一般選抜前期日程）。また，共通テスト後の志望校変更者における第１志望者と第２志望以下の者との出願決定理由を比較した場合，第１志望者は大学入学後の学びの内容や環境について第２志望以下の者よりも選択率が高い傾向が見られた。大学入学後の学びの内容や環境を重視した出願が，第１志望率を高める可能性が示唆されたといえる。

キーワード：国立大学一般選抜，第１志望校，共通テスト後，自己選抜，出願決定理由

1 問題の所在

本研究は，国立大学一般選抜前期日程において，共通テスト（現在の大学入学共通テスト）後の出願直前期に変更（決定）した受験校を第１志望にできる受験生の特徴を出願決定理由より検討することを目的とする。

国立大学一般選抜の受験校決定時期については，半数近くが共通テスト後という調査結果が複数見られる（寺下他，2008；吉村・木村，2010；高地，2014）。この共通テスト後の受験校決定時期の割合が高いことに関して木村・林（2016）は，「受験生は，大学入試センター試験の自己採点後に，主に受験産業が予測する推定された合格確率を元に，出願判断を行う」と述べていることや，内田他（2018）が，「大学出願時には，センター試験の自己採点の結果と，大学・学部の難易度を照らし合わせることで，出願先がシフトする」と指摘しているように，共通テスト後の自己採点による事後出願方式が共通テスト後の受験校決定時期の割合を高めていることが窺える。また，受験生を指導する高校側でも，共通テストの自己採点結果に基づき，「期待通りに得点できた場合」，「やや失敗した場合」，「大失敗した場合」等に各受験生を分類し，予定していた志望校に出願するのか，あるいは，志望順位を下げて出願するのかについて指導している(螢雪時代，2019）。一方，受験校の出願決定理由について，吉村・木村（2010）は，「国立大学である」の選択肢が高いことを指摘している。

このように，国立大学一般選抜における共通テスト後の出願校の変更は，合格率を高める一方で第１志望校への出願を断念させる仕組みとなっている。苅谷（1986）はこの仕組みを自己選抜と呼び，日本の教育選抜の制度的特徴を反映しているとしている。そして，「日本の高校生は，あやふやな夢など追い求めることができない。それほどまでに，大学に入れるかどうかを判定する能力についての，十分で明確な，夢や読み誤りを許さない情報が提供されている」と指摘している（苅谷，1995）。また，鈴木（2009）は，共通テスト後の自己採点について，「自己選抜によって低得点者による志願断念を決意させ，志願者と大学とを円滑に接続する上で重要な役割を果たしている」と述べている。つまり，共通テスト後の出願校変更（決定）者の多くは出願直前期の自己選抜を経て，第１志望校を断念し合格が見込める第２志望以下の大学・学部等を受験校として決定している可能性が考えられる。

では，共通テスト後の出願直前期に自己選抜を経て変更（決定）した受験校の志望順位は，基本的に第２志望以下となると考えてよいのだろうか。また，第１志望校として設定できる者の出願決定理由にはどのような特徴が見られるのだろうか。本研究では，上記の２つの問いを設定し，アンケート調査より検討する。

2 調査概要

2.1 調査時期・対象・方法

調査は質問紙調査法の形式で，2014～2023 年度の

10 年間において，K 大学の一般選抜前期日程を経て４月に入学した学部１年生のうち，入学時アンケートに協力した 7,044 人を対象とした。年度別の回収率，および，一般選抜前期日程の実質倍率（受験者数／合格者数）は表１に示している。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。一般選抜前期日程は全学部で実施しており，2014～2023 年度の 10 年間における一般選抜前期日程を経ての入学者の割合は入学者全体の 55.5%を占めている。

表１　アンケート回収件数・回収率と実質倍率　10 年間の推移

年度	入学者数	回収件数	回収率	実質倍率
2014年度	663	663	100%	2.3
2015年度	680	680	100%	1.8
2016年度	688	688	100%	2.4
2017年度	705	705	100%	2.2
2018年度	710	709	99.86%	2.1
2019年度	704	704	100%	2.0
2020年度	725	724	99.86%	1.9
2021年度	739	738	99.86%	1.9
2022年度	720	720	100%	2.4
2023年度	713	713	100%	1.7
計・平均	7047	7044	99.96%	2.1

2.2 質問項目

K 大学の志望順位に関する質問は，「第１志望」「第２志望」「第３志望」「第４志望以下」から１つを選択，受験校決定時期の質問は，「高校入学前」，「高校１年」，「高校２年」，「高校３年４月～６月」，「高校３年７月～９月」，「高校３年 10 月～１月（共通テスト前）」，「高校３年１月（共通テスト後）～３月」，「高校卒業後」から１つを選択してもらった。また，受験校決定理由に関する質問は 29 項目（表２）とし，該当する項目を全て選択してもらった。なお，質問票には調査の趣旨として，「この調査は，K 大学をもっと魅力ある大学にし，大学が提供する教育の成果・効果を高めるための基礎資料とするために，入学生の皆さんを対象に調査させていただきます。この調査の一部項目は追跡調査を予定しておりますので，受験番号を忘れずに記入してください。調査の分析は全て個人が特定できないよう処理しますので，あなたに個人的なご迷惑をおかけすることは一切ありません。また，記入いただいた情報の管理に万全を期し，情報漏洩がないように対処します。ご協力をお願いいたします」という文章を記載し，倫理的な配慮を行っている。

表２　受験校決定理由についての質問項目（複数選択可）

1. 学びたい学部・学科がある
2. 専門教育が充実している
3. 語学教育が充実している
4. 情報技術（ＩＴ）教育が充実している
5. 実習教育が充実している
6. 授業内容がおもしろそう
7. 教授陣が充実している
8. 校風がよい
9. キャンパスや校舎がきれい
10. 施設・設備が充実している
11. 立地や環境がよい
12. 自宅通学ができる
13. 交通の便がよい
14. 入試の難易度（共通テストの得点）が合っている
15. 試験科目が自分にあっている
16. 自分にあったクラブ・サークルがある
17. 授業料が安い
18. 奨学金が充実している
19. 就職状況がよい
20. 就職支援体制が整っている
21. 資格や免許取得に有利
22. 海外留学制度が整っている
23. 歴史・伝統がある
24. 知名度が高い
25. 社会で活躍している卒業生が多い
26. オープンキャンパスの印象がよかった
27. 進学相談会等の印象がよかった
28. 国立大学だから
29. 経済的理由から

2.3 分析手法

１点目の問いとして設定した「共通テスト後の出願直前期に自己選抜を経て変更（決定）した受験校の志望順位は，基本的に第２志望以下となると考えてよいのか」を検証するため，一般選抜前期日程を経て入学した者の共通テスト後の受験校決定者の割合を，全体，および，志望順位別に 10 年間の推移から検討する。

２点目の問いとして設定した「第１志望校として設定できる者の出願決定理由にはどのような特徴が見られるのか」の検証にあたっては，共通テスト後の受験校決定者の出願決定理由について，はじめに，第１志望者の項目別選択率の過去 10 年間の状況を確認する。次に，第１志望者と第２志望以下の者との間で統計的有意差が見られた項目に着目し，共通テスト後に決定した受験校を第１志望とした者の出願決定理由の特徴を検討する。

3　結果

3.1 共通テスト後の受験校決定者の第１志望率の推移

はじめに，K 大学一般選抜前期日程を経て入学した者（全体）の第１志望率の推移を見ると，2014 年度～2020 年度は 40%台後半，2021 年度以降は 50%台前半の年度が多かった。また，2023 年度は調査を行った 10 年間で最も高い 54.8%となった（表３）。

次に，１点目の問いである「共通テスト後の出願直

前期に自己選抜を経て変更（決定）した受験校の志望順位は，基本的に第２志望以下となると考えてよいのか」を検証するため，一般選抜前期日程を経て入学した者の共通テスト後の受験校決定者の割合を確認した。結果は，全体では 50%前後の年度が多かった（表４）。また，共通テスト後の受験校決定者における第１志望者の割合は 25%前後，第２志望以下の者の割合は 75%前後の年度が目立った（図１）。

K 大学一般選抜前期日程を経た入学者については，共通テスト後に志望校を変更（決定）しても，変更者の中の 1／4 前後の入学者が第１志望校として設定していることがわかった。

表３　一般選抜前期日程　第１志望者　10 年間の推移
（人数と割合）

	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度	2023年度
第１志望率	45.3%	47.4%	41.9%	47.3%	46.9%	44.8%	46.8%	50.8%	51.5%	54.8%
第１志望者数	296	320	283	331	328	314	332	370	370	389
人数計	653	675	676	700	699	701	710	728	719	710

表４　一般選抜前期日程　共通テスト後の受験校決定者
10 年間の推移（人数と割合）

	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度	2023年度
割合	50.5%	50.2%	54.4%	50.3%	49.1%	49.9%	49.4%	48.9%	50.9%	45.5%
人数	330	339	368	352	343	350	351	356	366	323
人数計	653	675	676	700	699	701	710	728	719	710

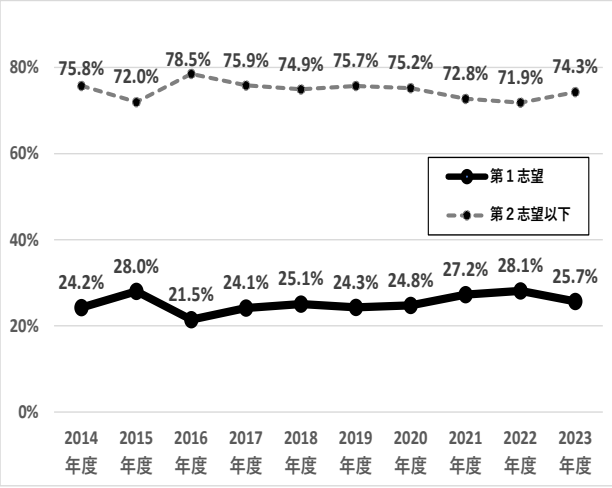


図１　一般選抜前期日程　共通テスト後の受験校決定者
第１志望者と第２志望以下の者の 10 年間の推移（割合）

3.2 共通テスト後の受験校決定者の出願校決定理由

２点目の問いである「第１志望校として設定できる者の出願決定理由にはどのような特徴が見られるのか」を検証するため，はじめに，共通テスト後の受験校決定者の出願決定理由について，第１志望者の項目別選択率の過去 10 年間の状況を確認したところ，「1. 学びたい学部・学科がある」が全ての年度において選択率が 80%を超え最も高かった。次いで，「14. 入試の難易度（共通テストの得点）が合っている」「28. 国立大学だから」「15. 試験科目が自分にあっている」の 10 年平均の選択率がそれぞれ 65.7%，61.8%，50.4%となり 50%を超えた（表５）。このうち，「28. 国立大学だから」の選択率が高い傾向は，吉村・木村（2010）の先行研究と一致している。

また，10 年平均の選択率が 50%を超えた４項目の 10 年間の推移を折れ線グラフで示したのが図２である。「28. 国立大学だから」を除く３項目は，10 年間の推移で見ると，選択率がやや右肩下がりとなっており，低下傾向であることが窺える。

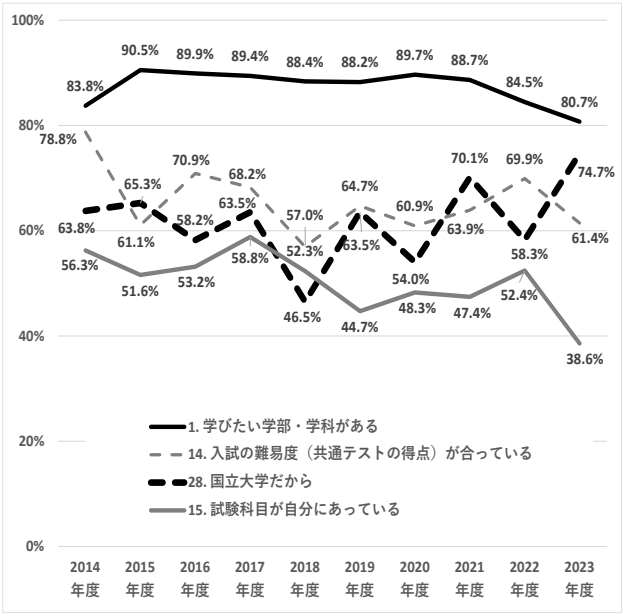


図２　一般選抜前期日程　共通テスト後の受験校決定者
第１志望者出願決定理由（割合）
10 年平均の選択率　上位４項目の 10 年間の推移

次に，第１志望者の 10 年平均の選択率が 50%を超えた「1. 学びたい学部・学科がある」「28. 国立大学だから」「14. 入試の難易度（共通テストの得点）が合っている」「15. 試験科目が自分にあっている」の４項目の出願決定理由について，第２志望以下の者との間に差が見られたのかどうかを，10 年平均，および，各年度について統計的分析（カイ二乗検定）により確認したところ，「1. 学びたい学部・学科がある」が，10 年平均，および，2015 年度，2016 年度

において統計的有意差が見られ，第１志望者の選択率が第２志望以下の者よりも高かった。反対に，「14. 入試の難易度（共通テストの得点）が合っている」については，10 年平均，および，2018～2021 年度の４年間と 2023 年度において統計的有意差が見られ，2014 年度を除き第１志望者の選択率が第２志望以下の者よりも低かった（表６，p<.01，p<.05）。

また，10 年平均の選択率が 50%を超えた前述の４項目，および，10 年平均，または，複数年度において，第１志望者と第２志望以下の者との間に統計的有意差が見られた項目を抽出したところ，第１志望者の選択率が第２志望以下の者よりも高かったのが，「1. 学びたい学部・学科がある」「2. 専門教育が充実している」「6. 授業内容がおもしろそう」「5. 実習教育が充実している」「10. 施設・設備が充実している」の５項目となった。反対に，第１志望者の選択率が第２志望以下の者よりも低かったのが，「14. 入試の難易度（共通テストの得点）が合っている」の１項目に留まり，大学入学後の教育・研究内容や施設・設備の充実度において，第１志望者の選択率が第２志望以下の者よりも高い項目が多い結果となった。

表５　一般選抜前期日程　共通テスト後の受験校決定者　第１志望者出願決定理由　（2014～2023 年度）

	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度	2023年度	10年平均
1. 学びたい学部・学科がある	**83.8%**	**90.5%**	**89.9%**	**89.4%**	**88.4%**	**88.2%**	**89.7%**	**88.7%**	**84.5%**	**80.7%**	**87.4%**
14. 入試の難易度（共通テストの得点）が合っている	**78.8%**	**61.1%**	**70.9%**	**68.2%**	**57.0%**	**64.7%**	**60.9%**	**63.9%**	**69.9%**	**61.4%**	**65.7%**
28. 国立大学だから	**63.8%**	**65.3%**	**58.2%**	**63.5%**	46.5%	**63.5%**	**54.0%**	**70.1%**	**58.3%**	**74.7%**	**61.8%**
15. 試験科目が自分にあっている	**56.3%**	**51.6%**	**53.2%**	**58.8%**	**52.3%**	44.7%	48.3%	47.4%	**52.4%**	38.6%	**50.4%**
11. 立地や環境がよい	15.0%	28.4%	25.3%	28.2%	22.1%	27.1%	20.7%	32.0%	32.0%	33.7%	**26.5%**
17. 授業料が安い	28.8%	18.9%	12.7%	28.2%	22.1%	17.6%	19.5%	32.0%	21.4%	30.1%	**23.1%**
2. 専門教育が充実している	13.8%	17.9%	20.3%	20.0%	15.1%	20.0%	32.2%	20.6%	12.6%	26.5%	**19.9%**
6. 授業内容がおもしろそう	23.8%	14.7%	15.2%	22.4%	18.6%	14.1%	21.8%	21.6%	16.5%	27.7%	**19.6%**
12. 自宅通学ができる	15.0%	10.5%	15.2%	14.1%	12.8%	16.5%	14.9%	17.5%	16.5%	13.3%	**14.6%**
19. 就職状況がよい	17.5%	21.1%	7.6%	11.8%	17.4%	9.4%	11.5%	18.6%	11.7%	9.6%	**13.6%**
5. 実習教育が充実している	10.0%	7.4%	13.9%	8.2%	15.1%	10.6%	18.4%	15.5%	12.6%	19.3%	**13.1%**
10. 施設・設備が充実している	11.3%	11.6%	12.7%	10.6%	9.3%	14.1%	17.2%	14.4%	8.7%	14.5%	**12.4%**
29. 経済的理由から	7.5%	14.7%	12.7%	11.8%	8.1%	16.5%	12.6%	13.4%	9.7%	14.5%	**12.1%**
8. 校風がよい	12.5%	12.6%	13.9%	10.6%	14.0%	15.3%	10.3%	12.4%	9.7%	6.0%	**11.7%**
21. 資格や免許取得に有利	11.3%	8.4%	8.9%	10.6%	8.1%	4.7%	4.6%	5.2%	7.8%	14.5%	**8.4%**
16. 自分にあったクラブ・サークルがある	8.8%	8.4%	10.1%	9.4%	8.1%	3.5%	12.6%	8.2%	3.9%	8.4%	**8.2%**
9. キャンパスや校舎がきれい	5.0%	11.6%	7.6%	11.8%	4.7%	3.5%	9.2%	6.2%	9.7%	3.6%	**7.3%**
13. 交通の便がよい	6.3%	7.4%	7.6%	7.1%	9.3%	3.5%	11.5%	6.2%	10.7%	2.4%	**7.2%**
24. 知名度が高い	6.3%	6.3%	6.3%	4.7%	5.8%	4.7%	2.3%	8.2%	1.9%	10.8%	**5.7%**
7. 教授陣が充実している	6.3%	4.2%	6.3%	4.7%	7.0%	3.5%	4.6%	4.1%	10.7%	6.0%	**5.7%**
23. 歴史・伝統がある	3.8%	11.6%	8.9%	1.2%	4.7%	4.7%	5.7%	3.1%	2.9%	10.8%	**5.7%**
26. オープンキャンパスの印象がよかった	5.0%	6.3%	6.3%	10.6%	5.8%	10.6%	4.6%	2.1%	0%	6.0%	**5.7%**
22. 海外留学制度が整っている	5.0%	3.2%	3.8%	8.2%	3.5%	5.9%	4.6%	8.2%	8.7%	4.8%	**5.6%**
20. 就職支援体制が整っている	7.5%	6.3%	2.5%	7.1%	5.8%	1.2%	4.6%	2.1%	1.0%	2.4%	**4.0%**
3. 語学教育が充実している	5.0%	5.3%	2.5%	4.7%	3.5%	3.5%	2.3%	3.1%	4.9%	4.8%	**4.0%**
4. 情報技術（ＩＴ）教育が充実している	3.8%	5.3%	1.3%	3.5%	3.5%	0%	4.6%	4.1%	2.9%	6.0%	**3.5%**
18. 奨学金が充実している	2.5%	1.1%	1.3%	3.5%	2.3%	2.4%	1.1%	4.1%	3.9%	2.4%	**2.5%**
25. 社会で活躍している卒業生が多い	3.8%	2.1%	1.3%	2.4%	2.3%	0%	2.3%	1.0%	2.9%	2.4%	**2.0%**
27. 進学相談会等の印象がよかった	1.3%	0%	2.5%	0%	1.2%	2.4%	1.1%	0%	0%	0%	**0.8%**

＊数値は選択率（%）。10 年平均の選択率の高い項目順に記載。太字・網掛けは，50%以上の選択率を示す。

表６　一般選抜前期日程　共通テスト後の受験校決定者　出願決定理由
第１志望 VS 第２志望以下　カイ二乗検定（2014～2023 年度）

		2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度	2023年度	10年平均
1. 学びたい学部・学科がある	第１志望	83.8%	**90.5%**	**89.9%**	89.4%	88.4%	88.2%	89.7%	88.7%	84.5%	80.7%	**87.4%**
	第２以下	74.8%	**79.1%**	**78.5%**	80.1%	80.5%	84.5%	81.4%	79.9%	83.7%	80.8%	**80.4%**
	*p*値	0.098	**0.013***	**0.023***	0.051	0.098	0.399	0.074	0.054	0.685	0.982	**0.000****
14. 入試の難易度（共通テストの得点）が合っている	第１志望	78.8%	61.1%	70.9%	68.2%	**57.0%**	**64.7%**	**60.9%**	**63.9%**	69.9%	**61.4%**	**65.7%**
	第２以下	74.4%	70.9%	74.4%	71.5%	**75.5%**	**76.6%**	**78.4%**	**76.8%**	76.4%	**72.9%**	**74.8%**
	*p*値	0.431	0.080	0.531	0.560	**0.001****	**0.030***	**0.001****	**0.014***	0.197	**0.049***	**0.001****
28. 国立大学だから	第１志望	63.8%	65.3%	58.2%	63.5%	**46.5%**	63.5%	54.0%	70.1%	58.3%	74.7%	61.8%
	第２以下	59.2%	59.4%	59.2%	57.7%	**65.0%**	59.6%	58.0%	67.2%	66.2%	70.4%	62.2%
	*p*値	0.469	0.322	0.880	0.339	**0.002****	0.521	0.521	0.599	0.157	0.456	0.895
15. 試験科目が自分にあっている	第１志望	56.3%	51.6%	**53.2%**	**58.8%**	52.3%	44.7%	48.3%	47.4%	52.4%	38.6%	50.4%
	第２以下	44.8%	41.8%	**40.5%**	**43.1%**	48.2%	52.1%	47.0%	52.1%	55.5%	46.7%	47.2%
	*p*値	0.074	0.104	**0.044***	**0.011***	0.513	0.237	0.832	0.430	0.594	0.200	0.204
11. 立地や環境がよい	第１志望	15.0%	28.4%	25.3%	**28.2%**	22.1%	27.1%	20.7%	**32.0%**	32.0%	**33.7%**	26.5%
	第２以下	22.0%	20.1%	24.6%	**16.5%**	21.4%	23.4%	24.6%	**21.6%**	29.7%	**22.5%**	22.6%
	*p*値	0.176	0.098	0.891	**0.017***	0.893	0.493	0.454	**0.043***	0.656	**0.043***	0.091
17. 授業料が安い	第１志望	**28.8%**	18.9%	12.7%	28.2%	22.1%	17.6%	19.5%	**32.0%**	21.4%	30.1%	23.1%
	第２以下	**15.2%**	18.0%	15.2%	22.8%	18.3%	17.0%	17.0%	**20.5%**	25.1%	20.0%	18.9%
	*p*値	**0.007****	0.845	0.568	0.312	0.438	0.887	0.597	**0.023***	0.452	0.057	0.076
2. 専門教育が充実している	第１志望	13.8%	17.9%	20.3%	20.0%	15.1%	20.0%	**32.2%**	**20.6%**	12.6%	**26.5%**	**19.9%**
	第２以下	12.4%	15.2%	15.6%	16.5%	14.8%	15.5%	**12.9%**	**12.4%**	14.4%	**12.9%**	**14.2%**
	*p*値	0.753	0.537	0.321	0.455	0.941	0.329	**0.000****	**0.049***	0.650	**0.004****	**0.009****
6. 授業内容がおもしろそう	第１志望	23.8%	14.7%	15.2%	**22.4%**	18.6%	14.1%	**21.8%**	**21.6%**	16.5%	**27.7%**	**19.6%**
	第２以下	14.8%	10.2%	13.1%	**12.4%**	11.7%	15.5%	**11.4%**	**9.7%**	14.1%	**13.8%**	**12.7%**
	*p*値	0.063	0.244	0.639	**0.024***	0.103	0.762	**0.014***	**0.003****	0.554	**0.004****	**0.000****
5. 実習教育が充実している	第１志望	10.0%	7.4%	**13.9%**	8.2%	**15.1%**	10.6%	**18.4%**	15.5%	12.6%	**19.3%**	**13.1%**
	第２以下	7.2%	7.4%	**6.9%**	7.9%	**5.8%**	8.3%	**7.2%**	9.7%	7.2%	**7.1%**	**7.5%**
	*p*値	0.418	0.998	**0.047***	0.913	**0.007****	0.519	**0.003****	0.122	0.100	**0.002****	**0.001****
10. 施設・設備が充実している	第１志望	11.3%	11.6%	12.7%	10.6%	9.3%	14.1%	**17.2%**	14.4%	8.7%	**14.5%**	**12.4%**
	第２以下	7.6%	7.0%	8.0%	8.6%	9.7%	9.1%	**9.1%**	8.1%	8.4%	**4.6%**	**8.0%**
	*p*値	0.308	0.166	0.195	0.581	0.908	0.181	**0.036***	0.074	0.908	**0.003****	**0.000****
21. 資格や免許取得に有利	第１志望	**11.3%**	8.4%	8.9%	10.6%	8.1%	4.7%	4.6%	5.2%	7.8%	**14.5%**	8.4%
	第２以下	**4.0%**	10.2%	6.9%	7.9%	5.8%	6.8%	8.0%	5.8%	8.7%	**7.1%**	7.1%
	*p*値	**0.015***	0.611	0.558	0.434	0.451	0.490	0.291	0.816	0.762	**0.043***	0.278
20. 就職支援体制が整っている	第１志望	7.5%	6.3%	2.5%	7.1%	5.8%	**1.2%**	4.6%	2.1%	**1.0%**	2.4%	4.0%
	第２以下	2.8%	3.7%	4.8%	4.5%	3.1%	**7.5%**	3.4%	1.9%	**5.7%**	2.1%	4.0%
	*p*値	0.060	0.291	0.372	0.350	0.256	**0.031***	0.611	0.937	**0.046***	0.860	0.964

＊数値は選択率（%）。第１志望者の選択率が 50%以上の年度がある項目，および，10 年平均，または，複数年度において，第１志望者と第２志望以下の者との間に統計的有意差が見られた項目を抽出。第１志望者の 10 年平均の選択率の高い項目順に記載。統計的有意差が見られた年度を太字・網掛けにしている。　*：$p<0.05$　**：$p<0.01$

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２点を指摘したい。

１点目は，本稿における１番目の問いとして設定した「共通テスト後の出願直前期に自己選抜を経て変更（決定）した受験校の志望順位は，基本的に第２志望以下となると考えてよいのか」についてである。

結果は，K 大学一般選抜前期日程を経た入学者については，出願直前期に変更（決定）した受験校であっても，変更者の中の 1／4 前後の入学者が第１志望校として設定していた。もちろん，この中には国立大学へのこだわりはあっても志望校への強いこだわりはなく，共通テストの結果を踏まえて合格が見込める国立大学の中から第１志望校を決定した者など，必ずしも共通テスト前の第１志望校を断念したとはいえない受験生も含まれている可能性がある。しかしながら，この結果は，少なくとも，K 大学，および，K 大学との併願関係が見られる国立大学では，出願直前期に受験校を変更（決定）した場合，必ずしも第２志望以下になるとは限らないことを示していると考えられる。つまり，これらの者は，出願直前期の受験校の変更（決定）を前向きに捉えることができており，合格して入学することになった場合の不満（不本意入学）の発生リスクを，肯定的な自己選抜によって予防できているといえるだろう。

２点目は，本稿における２番目の問いとして設定した「共通テスト後の出願直前期に自己選抜を経て変更（決定）した受験校を第１志望校として設定できる者の出願決定理由にはどのような特徴が見られるのか」についてである。

まず，出願直前期に変更した受験校を第１志望とした者の出願理由において，10 年間を通して最も選択率が高かったのが，「1. 学びたい学部・学科がある」であった。この項目の選択率は全ての年度で80%を超え，10 年平均においても第２志望以下の者との間に統計的有意差が見られた。この結果は，高校時代に大学入学後の学びたい学問領域を見据えていた者は，出願直前期に自己選抜を行い，受験校を変更（決定）しても，第１志望校として設定できる可能性を高めることを示している。つまり，これらの者は，大学入学後の学びを基準として複数の大学を志望校群として設定できるため，共通テストの結果に応じた出願直前期の変更であっても，志望校群の中からの選択であれば，前向きに出願校を設定できたケースが多かったことが考えられる。

次に選択率が高かったのが，「14. 入試の難易度（共通テストの得点）が合っている」であるが，本項目は「3. 結果」で指摘した通り，第１志望者よりも第２志望以下の者の選択率が 10 年平均で高かった。さらに，10 年間の推移を見ると，第１志望者の選択率は 2016 年度の 70.9%を最後に，その後は 70%を下回り，2018 年度以降は 2022 年度を除き第２志望以下の者との間に統計的有意差が見られる。この結果は，出願直前期に自己選抜を行い，かつ，変更後の受験校を第１志望にできる者は，出願決定理由における入試難易度への依存度が年度を追うごとに下がっている，もしくは，入試難易度への依存度を下げても，合格できる者が年々増加していることが示唆される。特に，2023 年度については，実質倍率が 1.7 倍と過去 10 年間で最も低かったことから（表１），合格の可能性は下がるものの共通テスト以前に決めていた第１志望校を入試難易度に依存せずそのまま受験し合格した者が増加し，結果として，共通テスト後の受験校決定者が例年より減少し（表４），入学者の第１志望率を高めた可能性が考えられる（表３）。

最後に，出願直前期に変更（決定）した受験校を第１志望とする者と第２志望以下とする者の出願校の決定理由を，上記の２項目（「1. 学びたい学部・学科がある」「14. 入試の難易度（共通テストの得点）が合っている」）を含む 29 の質問項目（表２）についてそれぞれ比較した場合，第１志望者は入試難易度といった大学の入学段階の項目では，第２志望者以下よりも選択率が低い入試年度が目立った一方で，「1. 学びたい学部・学科がある」「2. 専門教育が充実している」「6. 授業内容がおもしろそう」「5. 実習教育が充実している」「10. 施設・設備が充実している」など，いわゆる大学入学後の学びの内容や環境については第２志望以下の者よりも選択率が高い入試年度が目立った（表６）。この傾向は特に，2020 年度以降を中心に見られ近年における特徴である可能性が指摘できる。

前述したように，出願直前期に変更（決定）した受験校を第１志望として設定できる者は，大学入学後の学びの内容や環境を第２志望以下の者よりも出願理由として重視する傾向が窺える。一方で，18 歳人口の減少に伴う受験人口自体の減少という選抜の相対的な緩和によって，大学入学後の学びの内容や環境をより重視して志望校選択ができるようになってきたという側面があることも考えられる。いずれにしても，大学入学後の学びの内容や環境の重要性については，これまでも指摘されており，入学者における第１志望率を高める点においても重要であると言えるだろう。

参考文献

苅谷剛彦 (1986). 「閉ざされた将来像－教育選抜の可視性と中学生の『自己選抜』－」『教育社会学研究』**41**, 95－109.

苅谷剛彦 (1995). 『大衆教育社会のゆくえ－学歴主義と平等神話の戦後史』中公新書, 4－5.

螢雪時代 (2019). 『センター結果を最大限活かして出願しよう！』旺文社, 2020 年１月号, 118－122.

木村拓也・林 篤裕 (2016). 「個別大学からみた大学入試センター試験の頑健性 －合否入替り率を用いた検討－」『大学入試研究ジャーナル』**26**, 1－8.

高地秀明 (2014). 「入学者の出身県別に見た大学志願行動－平成 26 年度入学者に対する調査から（教育学部，工学部について）－」『広島大学入学センター年報　第 12 号』平成 26 年８月 31 日，10.

鈴木規夫 (2009). 「共通試験制度における大学・学部の層別化と選抜機能の評価」『大学入試センター研究紀要』**38**, 37－58.

寺下榮・村松毅・田中勝 (2008). 「一般入試志願者の受験行動に関する調査－募集要項の請求から入学手続まで－」『大学入試研究ジャーナル』**18**, 13－18.

内田照久・鈴木規夫・橋本貴充・荒井克弘 (2018). 「センター試験における大学合格率の停滞現象－自己採点による出願先の主体的選択が生み出す受験者の分散配置－」『日本テスト学会誌』**14**, №.1 , 18－30.

吉村宰・木村拓也 (2010). 「新入生を対象とした入試広報活動に関する調査」『大学入試研究ジャーナル』**20**, 209－215

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 129-136, 2025

GPA に基づく入試区分別最適入学者数の検討

――長野大学企業情報学部の入学試験を例として――

髙橋 雅夫（長野大学）

大学入試では，通常，複数の入試区分を設けて入学者を選抜している。これにより多様な受験者に門戸を開き，結果として各大学の教育理念に沿った学習に意欲的に取り組める志願者の入学につながることが期待されている。一方，そのような適切な志願者が入学したか否かの評価では，GPA も 1 つの指標として役立てられる。本研究では，学部全体の学生の GPA の合計が高いほどその大学の教育方針に合致した学びができているとの考えの下，入試区分別の入学者数を調整することで GPA の合計を高める方法を提示するとともに，実際の GPA データを用いて計算を行い，それを参考に入試区分別の学生募集人員の検討に役立てた事例を紹介する。

キーワード：入試区分，入学後成績，GPA，入学者数

1 はじめに

現在，大学における入学者選抜の方法は多様化している。公立大学法人長野大学においても，総合型選抜，学校推薦型選抜，一般選抜（前期）及び一般選抜（公立大学中期）など，複数の入試区分を設けて学生の募集を行っている。

多様な入学者選抜の方法を設けることにより，さまざまな背景や才能を持つ受験者に門戸を開き，「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」（文部科学省, 2024: 1）することを通じてそれぞれの大学の教育理念に沿った学習に意欲的に取り組むことができる適切な学生を入学させることにつながるものと考えられる。

一方，各大学の特性に合った適切な志願者が入学したか否かの評価については，さまざまな方法が考えられるが，入学後に各学生が獲得する GPA（Grade Point Average）も 1 つの評価指標として役立てることができる。GPA は，大学における学修の到達度を表す指標であるので，GPA の値が高いほどその大学での教育方針に合致した学びができていると考えられる。そこで本研究においては，入学 1 年後の学生全員の GPA の合計値が高いほどより適切な入学者選抜が実施されたものと考えることとする。その際，複数の入試区分を設けている場合，入試区分別の入学者数（又は募集人員）を調整 [1] することで，GPA の合計値をより高くすることができる可能性が考えられる。

本稿においてはこの入試区分別の適切な入学者数を「入試区分別最適入学者数」と呼び，それを算出する方法を提示するとともに，長野大学企業情報学部の入試データ及び入学後の GPA の値を用いて実際に計算を行い，それを参考に入試区分別の学生募集人員の検討に役立てた事例を紹介する。本稿の構成は次のとおりである。本節に続き，次の第 2 節において関連研究と本研究の特徴を述べたのち，第 3 節では研究の前提となる長野大学企業情報学部の入試の概要を紹介する。第 4 節で入試区分別最適入学者数の算出方法を説明した後，第 5 節において実際のデータに基づく計算結果を紹介する。第 6 節の考察では本研究で前提としている仮定を検証するとともに仮定をよりよく成立させるための方法を提案し，最後の第 7 節で結論を述べる。

2 関連研究と本研究の特徴

これまで，大学の入試制度と入学後の成績に関する多くの研究がなされてきた。このうち，入学後の GPA の状況を入試の区分別に分析した研究としては，例えば，岡田（2003），池田（2009），加藤（2010），赤木ほか（2011），武方（2017），佐藤ほか（2018），安永ほか（2019），岩村・李（2020）などがある。

岡田（2003）は，天理大学における入試形態（推薦，指定校，一般入試等）別・クラス別の GPA の比較を行い，入試形態により平均の GPA が異なることを明らかにしている。

池田（2009）においては，北海道大学への 2005 年度入学者を対象に GPA を用いて，AO 入学者の学業成績と一般選抜による入学者のそれとの比較を学部別に行い，両者に差がないことを示している。

加藤（2010）は，お茶の水女子大学の AO 入試の分析として，志望理由書，AO 入試事後アンケート，及び GPA を用いた入学後成績分析（AO 入試と全体との比較等）を行い，AO 入試生の入学後の成績優位性を明らかにしている。また，AO 生と一般前期生に

ついて，センター試験点数と入学後の GPA の相関を分析し，有意の相関がみられないことを示している。

赤木ほか（2011）は，2006～2009 年度の名古屋学院大学人間健康学部リハビリテーション学科への入学生を対象に，指定校推薦，一般推薦，一般入試の入試区分別に入試成績と1年次学業成績（GPA）の比較等を行い，一部の入試区分間で GPA に有意差が認められることや，入試の成績と 1 年次終了時 GPA との間に弱い相関があることなどを明らかにした。

武方（2017）においては，宮崎大学の 2011 年度入学者が 2014 年度に卒業するまでの前期・後期日程別の入試成績と在学中の成績（GPA）について学部別に分析を行っている。その結果，入学試験と GPA との間には一貫した相関はみられないこと，1 年次の GPA と 4 年間の GPA の平均値には相関がみられることなどを明らかにしている。

佐藤ほか（2018）では，2010 年度から 2015 年度にかけて入学した学生を対象に，入試区分と入学後の成績（GPA）及び休学・退学との関連の検討を行い，その関連の傾向が学科によって異なることを示した。

安永ほか（2019）は，外部試験（PROG）及び GPA の 2 つの指標を基に，入試区分毎の学生の入試成績と学修状況との相関などの追跡調査を行い，推薦入試及び前期入試間の相違が大きいこと，入試成績と GPA を入試の成績で 3 区分（上位(0～25%)，中位(25～75%)，下位(75～100%)）に分けて分析すると相関がみられることなどを明らかにしている。

岩村・李（2020）は，明治学院大学国際学部国際学科の 1996 年 4 月から 2015 年 4 月までの入学生の成績データを用いて入学区分と学修成果の関係を検証し，入学区分と入学後の学修成果の間に一定の関係があることや，入学区分間の定員配分の変化が学生の学修能力に影響する可能性を示している。

これらの研究では，入試区分ごとに GPA の平均値を求めて比較を行っており，各入試区分内での GPA の分布状況等に着目した分析はほとんど行われていない。本研究は学生の GPA が各入試区分内においても均一ではないことを前提にして，入試区分別の最適な入学者数を算出する方法を示すことを特徴としている。

また，赤木ほか（2011）や安永ほか（2019）等において入試成績と GPA とに相関がみられるとしている一方で，加藤（2010），武方（2017）において入試での成績と入学後の GPA との相関があまりみられないことが指摘されている中で，後述するように，本研究においては入試での成績と入学 1 年後の GPA との相関が一定程度あることを前提としている。一般に，入試の成績と入学後の成績との関係を分析する際には，「選抜効果」により必ずしもそれらの相関が強くならないことが知られている。倉元（2008: 177）によれば，選抜効果により「選抜に用いられた成績は不合格者の入学後の成績というものが存在しないので，受験者集団では予測的妥当性が高かったとしても，見かけ上，入学後の成績との相関係数が小さくなる」とされている。このとき入試の実質倍率（受験者数/合格者数）が高いほど合格者の均質化が行われて選抜効果が大きくなると考えられるが，後述するように長野大学企業情報学部の入試の実質倍率は各入試区分ともおおむね 3～4 倍以下であるため，本研究では選抜効果は限定的で研究結果に大きな影響は与えないと仮定した。一方で，入試の成績と入学後の成績との相関があまり強くない入試区分もあるが，この相関を強めるいくつかの方法を提案していることも本研究の特徴である。

3 長野大学企業情報学部の入試概要

本節では，長野大学企業情報学部における入試の概要を紹介する（長野大学, 2020）。まず，入試の種類とそのうちの主な入試についての概要を述べたのち，本研究において利用した 2021 年度及びその直前 2 年間における入試区分別の入学者数を紹介する。

3.1 入試の種類

長野大学における入学試験には，総合型選抜，学校推薦型選抜，一般選抜（前期），一般選抜（公立大学中期），帰国生徒特別入試，社会人シニア特別入試，外国人留学生入試の 7 つの区分がある。それぞれの入試区分における募集人員は，表 1 のとおりである。

表 1 試験区分別募集人員
（2021 年度入試：長野大学企業情報学部）

試験区分	募集人員
合 計	95 名
総合型選抜	15 名
学校推薦型選抜	23 名
一般選抜(前期)	32 名
一般選抜(公立大学中期)	25 名
帰国生徒特別入試	若干名
社会人シニア特別入試	若干名
外国人留学生入試	若干名

注）上記の外，3 年次からの編入学のための試験（定員 5 名）があるが，ここでは省略した。

3.1.1 総合型選抜

総合型選抜入試においては，本学の教育方針を理解し，各学部の専門分野を学ぶ強い意欲があり，高い目標を持って入学後の勉学に取り組む姿勢や意欲・熱意が認められる人を募集している。特に，高校時に取り組んでいた文化・スポーツ・学術活動や地域社会活動などの取り組みを大学入学後も学部の学びに生かし，継続したい人及び新たに取り組む意欲のある人，また，本学で培った「知識」や「技術」を活かし，地域社会に貢献しようという志を持つ人を募っている。

入試における選考は，小論文試験及び高校時の文化・スポーツ・学術活動等の業績[2]により 1 次選考を行い，1 次選考合格者に対して 2 次選考として小論文，面接及び高校時の業績による総合的評価を行い合格者の決定を行っている。

3.1.2 学校推薦型選抜

学校推薦型選抜では，本学の教育方針を理解し，高等学校長からの推薦があり，かつ，各学部の専門分野を学ぶ強い意志がある人，また，本学で培った「知識」や「技術」を活かし，地域社会に貢献しようという志を持つ人を募っている。

入試における選考は，国語の試験及び高校からの調査書により 1 次選考を行い，1 次選考合格者に対して 2 次選考を行っている。2 次選考では 1 次選考の国語，面接及び調査書を総合的に評価し合格者を決定している。

3.1.3 一般選抜（前期）

一般選抜（前期）試験では，各学部の専門分野に興味があり，専門分野を学ぶための基礎学力がある人を募っている。

選考においては，大学入学共通テストの結果と高校時の業績書により判定を行っている。大学入学共通テストについては，受験した科目を 100 点満点に換算し，上位 4 科目を活用している。ただし，この 4 科目のうちの上位 2 科目をそれぞれ 2 倍して 200 点満点とし，残りの 2 科目をそれぞれ 100 点満点としている。したがって，これらの合計（600 点満点）に業績点（4 点満点）を加えた 604 点満点で合否を判定している。

3.1.4 一般選抜（公立大学中期）

一般選抜（公立大学中期）試験では，前期試験と同様，各学部の専門分野に興味があり，専門分野を学ぶための基礎学力がある人を募っている。

合否については，大学入学共通テストの結果と個別学力試験及び高校からの調査書により判定を行っている。大学入学共通テストの結果は，受験した科目の中から上位 4 科目について各 50 点満点（合計 200 点満点）として活用している。個別学力試験は，国語（100 点満点）を必須とし，加えて英語（コミュニケーション英語 I・II）又は数学（I・A）の 2 科目から 1 科目（100 点満点）を選択することとしている。合否は，これらの点数（400 点）に調査書 10 点満点を加え，合計 410 点満点で判定を行っている。

3.2 入学者数の状況

ここでは，本研究において主に利用した 2021 年及びそれに先立つ 2 年間の入学者選抜における受験者数，合格者数及び入学者数の状況を表 2 に示した（長野大学, 2024）。

表 2 から，傾向としては，結果的に総合型選抜，学校推薦型選抜及び一般選抜（前期）において比較的募集人員よりも多い入学者数を確保し，一方で一般選抜（公立大学中期）においては募集人員よりも少ない入学者数となっていることが読み取れる。

表 2 試験区分別入学者数（長野大学企業情報学部）

	試験区分 / 人員	総合型	学校推薦	一般選抜 前期	一般選抜 中期	合計注）
	募集人員	15	23	32	25	95
2021年度	受験者数	46	63	103	88	302
	合格者数	17	25	73	33	149
	入学者数	17	25	42	10	94
2020年度	受験者数	47	58	158	118	386
	合格者数	16	25	80	25	147
	入学者数	16	25	47	10	99
2019年度	受験者数	54	62	134	230	487
	合格者数	16	24	69	61	172
	入学者数	16	24	30	24	95

注）合計には外国人留学生入試分を含む

このことは，一般選抜においては，いわゆる歩留まり（合格者数に対する入学者数の割合）の変動の影響が比較的大きいため，早めに入学者を確保したいなどの考えがあったものと推察するが，この対応は結果的に適切な入学者を確保する観点からも望ましいものであったことが後述する計算結果により明らかとなる。

4 計算方法

本研究においては，入学後の学生全員の GPA の合計値が高いほどより適切な入学者選抜が実施されたとみなすこととしている。

入試区分ごとの入学者の選抜方法は，上で述べたとおりであり，入試区分により異なる能力や適性を持つ学生が入学していると考えられる。そこで，仮に入試区分別に入学後の各学生の GPA をそれが高いものから順に累積した値を入学者数の関数としてそれぞれモデル化することができれば，各入試区分における入学者数を調整することで全体の GPA の合計値を最大化できるのではないかと考えた。

本節では，この考え方に基づく入試区分別最適入学者数の算出方法とその前提としての仮定を示す。

4.1 計算に当たっての仮定

上記の考え方に従って入試区分別の入学者数を調整する（言い換えれば，入試区分別に合格最低点を調整する）ことにより入学後の学生全員の GPA の合計値の最大化を目指すに当たって，1 つの仮定を置いている。すなわち，入学試験における得点の高い者ほど，入学後の GPA も高くなるという正の相関関係が成立しているという仮定である。

ただし上記の仮定は必ずしも成立することが保証されたものではないため，実際にどの程度成立しているかについては検証を要するものであり，このことについては 6.1 節で検討を行う。

4.2 利用する GPA の時点

入学後の GPA を考えるに当たって，いつ時点の GPA を利用するかについては，検討が必要である。前述の仮定とも関係するが，入学後の GPA と入試における得点との相関ができるだけ強くなるようにする必要があるため，利用する GPA は，入学後それほど時間が経っていないものが適切であると考える。入学後の時間が経過するほど，各学生の置かれた様々な環境要因などに起因して，入試時点での能力や適性の状況による GPA への影響が薄れていくと考えられるからである。そこで本研究においては，入学 1 年後の GPA を用いて検討を進めることとした。

なお，武方（2017）により，宮崎大学においては1年次の GPA と 4 年間の GPA の平均値には相関がみられることが明らかにされていることから，入学1年後の GPA 値を大学入学後の GPA を代表するものとして利用したとしても大きな問題はないと考えられる。

4.3 入試区分別最適入学者数の算出方法

入試区分別に各学生の GPA をその高いものから順に累積していくと，それぞれ上に凸の曲線が得られる。ここでは，長野大学企業情報学部の主な入試区分の数である 4 区分（総合型選抜，学校推薦型選抜，一般選抜（前期），一般選抜（公立大学中期））で考えることとする。なお，区分数が増減しても考え方は同様である。

この 4 種類の GPA の累積値の曲線を，各入試区分における入学者数x, y, z, uの関数としてそれぞれ$G_1(x)$, $G_2(y)$, $G_3(z)$, $G_4(u)$というモデル式で表すことができたとする。目的は，

$$G_T = G_1(x) + G_2(y) + G_3(z) + G_4(u) \quad (1)$$

を最大化するx, y, z, uの値を

$$x + y + z + u = n \quad (2)$$

の制約の下で求めることである。ただし，x, y, z, uは 0 以上の整数とし，nは募集人員合計（長野大学企業情報学部の場合は，$n = 95$）である。

募集人員合計の制約(2)の下で(1)式による GPA の合計値G_Tを最大化する各入試区分での入学者数x, y, z, uの値を求めるために，ラグランジュの未定乗数法を用いる。すなわち，

$$G = G_1(x) + G_2(y) + G_3(z) + G_4(u) - \lambda(x + y + z + u - n)$$

とおき，Gを x, y, z, uで偏微分してそれぞれ 0 とおくことにより，Gが極値（最大値）をとるときのx, y, z, u の値（入試区分別最適入学者数）を求めることができる。

5 数値計算結果

本節では，前節で提示した方法に基づき，長野大学企業情報学部の 2021 年度入学生の入学 1 年後の GPA データを用いた計算結果を示す。

それに先立ち，長野大学企業情報学部における主な入試区分である総合型選抜，学校推薦型選抜，一般選抜（前期），一般選抜（公立大学中期）の 4 つの区分における 2021 年度入学生の入学 1 年後の GPA の平均値及び標準偏差を基本情報として表 3 に示した。

この表から，平均でみると，一般選抜（公立大学中期）＜一般選抜（前期）＜総合型選抜＜学校推薦型選抜の順に GPA の平均値が高くなっていることがわかるが，一方で，総合型選抜と学校推薦選抜に比べ，一般選抜（前期，公立大学中期）における GPA のばらつき（標準偏差）は大きくなっている。これを踏まえ，以下では入試区分ごとに GPA の状況を GPA 累積値の観点からみていくこととする。

表 3 入試区分別 GPA の平均値及び標準偏差
(2021 年度入学生の入学 1 年後)

試験区分 / GPA	総合型	学校推薦	一般選抜		合計
			前期	中期	
学生数	16	25	42	10	93
GPA平均	2.66	2.69	2.55	2.38	2.59
GPA標準偏差	0.36	0.37	0.51	0.50	0.46

5.1 入試区分別の GPA の累積値

入試区分ごとに各学生の GPA を高い者から順に累積した値をグラフに描いたものを図 1 に示す。

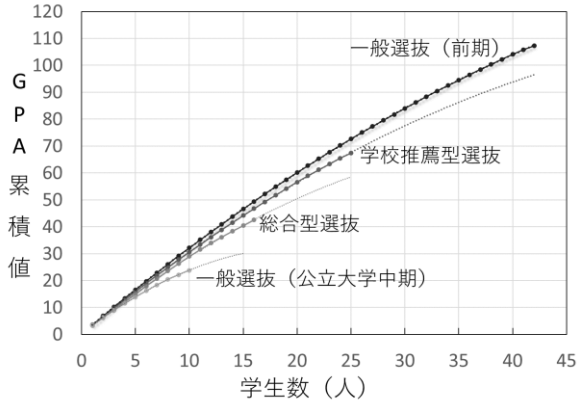


図 1 入試区分別入学 1 年後 GPA の累積値
(2021 年度入学生)
注）近似曲線を外挿したものを点線で描いている。

図 1 をみると，GPA の累積曲線は，おおむね一般選抜（公立大学中期）＜総合型選抜＜学校推薦型選抜＜一般選抜（前期）の順に上側に描かれていることがわかる。すなわち，GPA の高い順に同じ学生数で比較した場合，おおむねこの順に GPA の平均値も高くなることがわかる。

一方で，入試区分別に GPA が低位の入学者を比較すると，例えば一般選抜（前期）で入学した者より学校推薦型選抜の入学者の GPA の方が高い状況が生じているなど，逆転現象も起きている。ここに，入試区分別入学者数の調整の余地があると考えられる。

5.2 モデル作成

ここでは，上で算出した GPA の累積値による曲線のモデル式の係数を入試区分別に求めることを行う。

図 1 のグラフの形状から，これら 4 種類の曲線はいずれも 2 次式で近似できるのではないかと考えた。このため，これらの曲線はいずれも次のような 2 次の多項式回帰モデルで表されると仮定する。

$$F(t) = a_{2i}t^2 + a_{1i}t + a_{0i} + \varepsilon_i \ \ (i = 1, \ldots, 4)$$

ここで，tは学生数，$F(t)$は GPA 累積値，ε_iは平均が 0 で有限な分散を持つ誤差項とした。また，これらの 2 次式の回帰係数a_{2i}, a_{1i}, a_{0i}の推定値は最小 2 乗法により求めることとする。具体的には，総合型選抜，学校推薦型選抜，一般選抜（前期），一般選抜（公立大学中期）による入学者数（学生数）をそれぞれx, y, z, uとし，また，そのそれぞれの入試区分別の GPA の累積値を$G_1(x)$，$G_2(y)$，$G_3(z)$，$G_4(u)$とおくと，データに基づき以下のようなモデル式が得られた。

$$G_1(x) = -0.0366x^2 + 3.2621x - 0.1497 \quad (3)$$
$$G_2(y) = -0.0239y^2 + 3.3022y + 0.0214 \quad (4)$$
$$G_3(z) = -0.0202z^2 + 3.4029z + 0.1214 \quad (5)$$
$$G_4(u) = -0.0738u^2 + 3.0938u + 0.3227 \quad (6)$$

なお，データへの当てはまり具合の指標として決定係数（R^2）をみると，それぞれ 0.9998, 1, 1, 0.9999 と非常に当てはまりがよいことが判明した。

5.3 入試区分別最適入学者数の算出

先に述べたように，入試区分別の最適入学者数は，1 学年全員の GPA の合計値（(3)～(6)式の和）

$$G_T = G_1(x) + G_2(y) + G_3(z) + G_4(u)$$

を募集人員総数が 95 名であるという制約，

$$x + y + z + u = 95 \quad (2)'$$

の下で最大化するx, y, z, uの値に等しくなる。これはすなわち，ラグランジュの未定乗数法を用いて以下の関数Gを最大化するx, y, z, uを求めればよい。

$$G = G_1(x) + G_2(y) + G_3(z) + G_4(u) - \lambda(x + y + z + u - 95)$$

関数Gをx, y, z, uでそれぞれ偏微分して 0 とおくと，以下の式が得られた。

$$\frac{\partial G}{\partial x} = -0.0732x + 3.2621 - \lambda = 0$$
$$\frac{\partial G}{\partial y} = -0.0478y + 3.3022 - \lambda = 0$$
$$\frac{\partial G}{\partial z} = -0.0404z + 3.4029 - \lambda = 0$$
$$\frac{\partial G}{\partial u} = -0.1476u + 3.0938 - \lambda = 0$$

これらの式に募集人員総数の制約式(2)′を加えると 5 元連立方程式が得られるので，それを解き入試区分別最適入学者数の値が以下のように求められた。

$$x = 18.97 \fallingdotseq 19$$
$$y = 29.89 \fallingdotseq 30$$
$$z = 37.86 \fallingdotseq 38$$
$$u = \ 8.27 \fallingdotseq \ 8$$

すなわち，総合型選抜，学校推薦型選抜，一般選抜（前期），一般選抜（公立大学中期）の各入試においてそれぞれ 19 名，30 名，38 名及び 8 名の入学者を確保することが最適であるという結果が得られた。この結果は，2021 年度における実際の入学者数の傾向，すなわち，総合型選抜，学校推薦型選抜及び一般選抜（前期）において募集人員よりも比較的多い入学者数を確保し，一方で一般選抜（公立大学中期）においては募集人員よりも少ない入学者数となっていることにかなり近いものとなっており，結果的におおむね適切な対応がなされていたことが確認された[3]。

6 考察

以上のように，各入試区分における入学者数の最適値を，入学 1 年後の学生全員の GPA の合計を最大化することを通じて求めることができた。ここでは，この計算に当たっての前提とした，入学者選抜試験における得点と入学 1 年後の GPA とに正の相関関係が成立しているという仮定について考察するとともに，この計算方法を活用する際の留意点について述べる。

6.1 前提となる仮定の検証

6.1.1 入試得点と入学 1 年後の GPA の関係

2021 年度入学生の入学試験における得点と入学 1 年後の GPA との関係を入試区分別に散布図及び相関係数（r）で示したのが，図 2 から図 5 である。

これらの図をみると，総合型選抜及び一般選抜（前期）においては，入試得点と入学 1 年後の GPA にはあまり強い正の相関は見られない（ただし，外れ値を除外すると総合型選抜では負の相関関係が強まることがみとめられる）一方，学校推薦型選抜及び一般選抜（公立大学中期）では，一定程度の正の相関関係が成立していることが判明した。

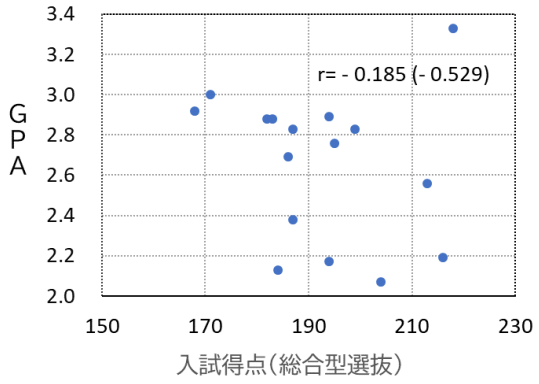


図 2 入試得点と入学 1 年後 GPA との関係
（2021 年度入学生・総合型選抜）
※ カッコ内は右上の外れ値を除いた相関係数

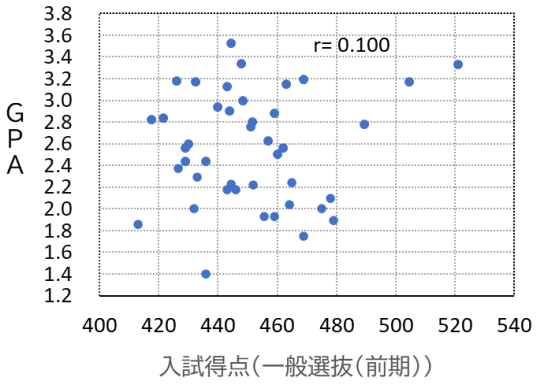


図 4 入試得点と入学 1 年後 GPA との関係
（2021 年度入学生・一般選抜（前期））

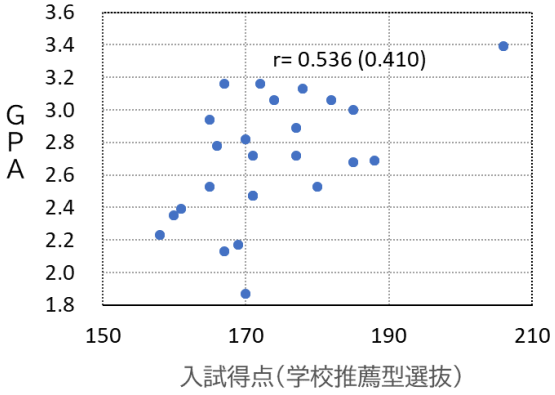


図 3 入試得点と入学 1 年後 GPA との関係
（2021 年度入学生・学校推薦型選抜）
※ カッコ内は右上の外れ値を除いた相関係数

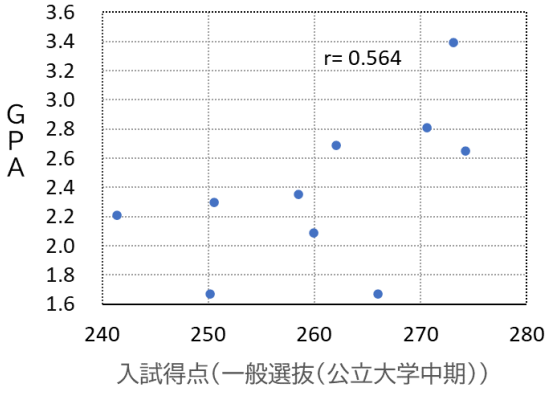


図 5 入試得点と入学 1 年後 GPA との関係
（2021 年度入学生・一般選抜（公立大学中期））

6.1.2 選抜方法見直しの提案

上記の分析から，学校推薦型選抜及び一般選抜（公立大学中期）においては，入試の得点と入学１年後の GPA とに一定程度の正の相関がみられる一方，総合型選抜と一般選抜（前期）試験においては，正の相関関係がみられないか，みられたとしてもあまり強くないことが判明した。ここでは少しでも強い正の相関が得られるよう選抜方法見直し等の対処の余地について検討する。

総合型選抜においては，前述のように小論文試験及び高校時の文化・スポーツ・学術活動等の業績並びに面接により合格者を決定しているが，これらのことが必ずしも入学後１年間の学びとの関連が強くない可能性が考えられる。対処法としては，入試において大学での学びにより直結するような事項をこれまで以上に問うていくことが必要と考えるが，例えば今後，高校において 2022 年度から必修化された探求学習への取り組み状況などを面接の際にプレゼンしてもらうなどの方法が考えられる。

一般選抜（前期）試験における対処法については，例えば以下に述べるような方法が考えられる。一般選抜（前期）においては，大学入学共通テストで受験した科目のうち，上位４科目の成績で合否を判定しているため，受験者によってはその４科目の中に必ずしも本学入学後の学びにおいて重要となる分野の基礎学力を測定する科目が入っていない状況が生じていることが考えられる。したがって，対処法の１つの案としては，本学入学後に特に重要となる基礎学力と位置づけられるような科目，例えば国語などを一般選抜（前期）入試での合否判定科目に必ず含めるというような対応が考えられる。

このように，入学者選抜の内容を見直すことに加えて，合否の判定に利用している総合得点の計算方法を見直すことにより，よりよい入学者選抜が行える可能性が考えられるので，以下ではこれについて述べる。

どの入学者選抜方法においても，幾つかの要素を総合した得点によって合否を判定している。例えば，学校推薦型選抜においては，最終的に調査書，国語，及び面接によって合否を判定しているが，これら３つの要素についてある一定のウエイト（すなわち，満点を何点にするか）を用いて合算して総合得点を算出し，それにより合否を判定している[4)]。このウエイトを見直すことにより，入試における得点（総合得点）と入学１年後の GPA の値の相関をより強められる可能性が考えられる。

学校推薦型選抜を例にウエイトの見直しの考え方を示すと以下のようになる。まず，調査書，国語，面接の現在のウエイト（満点の点数）に基づく点数をそれぞれx_1, x_2, x_3とおき，以下の関係が成立しているとし，データから回帰係数（$\alpha, \beta_1, \beta_2, \beta_3$）の値を最小2乗法により求めておく（ただし，$\varepsilon$は平均が 0 で有限な分散を持つ誤差項とした）。

$$\mathrm{GPA} = \alpha + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \beta_3 x_3 + \varepsilon$$

このとき，x_1, x_2, x_3の１点の差が GPA に与える影響を同等とする，すなわち，$\beta_1, \beta_2, \beta_3$ の値が例えば $\beta_2\ (\equiv \beta)$ に等しくなるようにx_1, x_3の（満点の）値を調整する（すなわち，ウエイトを調整する）ことにより入試における得点と入学１年後の GPA との相関がより強くなるものと考えられる。例えば，$\beta_1 = \beta_3 = \beta_2 (= \beta)$ となるようにするには，x_1, x_3を以下のように変換してx_1', x_3'とすればよい。

$$x_1' = \frac{\beta_1}{\beta_2} x_1$$

$$x_3' = \frac{\beta_3}{\beta_2} x_3$$

この変換により，GPA は次のように表される。

$$\mathrm{GPA} = \alpha + \beta(x_1' + x_2 + x_3') + \varepsilon$$

変換後の調査書，国語，面接の点数の合計，$x_1' + x_2 + x_3'$をウエイト調整後の総合得点（合否判定点）とすることにより，入学１年後の GPA との相関がより強い総合得点が得られることになる。

上記の方法により 2021 年度の学校推薦型選抜における得点要素（調査書，国語，面接）のウエイトの調整（満点の調整）を行った結果による総合得点と入学１年後の GPA との相関係数を計算すると，0.796 となり，調整前の 0.536 から改善が図られていることが確認できた。

6.2 留意点

これまで述べてきた入試区分別最適入学者数や各入試区分における得点要素のウエイトの値は，年度間で受験者の属性にそれほど変化がなければ変動幅はそれほど大きくはないものと推測できるが，毎年度多少変動することは避けられないと考えられる。実際，2020 年度の入学生について，上と同様に入試区分別の最適入学者数を計算したところ，総合型選抜，学校推薦型選抜，一般選抜（前期），一般選抜（公立大学中期）の各入試においてそれぞれ15名，28名，45名及び7名の入学者を確保することが最適であるという計算結果が得られている。

したがって，数年間の平均値により将来の最適入学者数等を考えていくことが妥当と考えられる。

一方，入学者選抜の方法を変更したような場合には，受験者の属性に大きな変動があることも考えられるので，そのような場合にはこれまで述べてきたような最適入学者数等の考え方をそのまま適用するのは差し控えた方が無難である。

7 結論

本稿では，入試における得点と入学 1 年後の GPA の値に正の相関関係が成立していることを前提に，1 学年の学生全員の GPA の合計値が最大となるよう各入試区分での最適な入学者数を算出する方法を示すとともに，長野大学企業情報学部の 2021 年度入学生のデータを用いて実際の値を計算した結果を紹介した。計算結果は，実際の入学者数の状況が結果的におおむね望ましいものであったことを裏付けるものであった。

また，最適入学者数の算出方法の前提とした，入試における得点と入学 1 年後の GPA の値とに正の相関関係が成り立っているという点について検証を行い，学校推薦型選抜と一般選抜（公立大学中期）の試験区分においては，一定程度の正の相関が確認できた一方で，総合型選抜及び一般選抜（前期）については，正の相関が確認できないか，確認できたとしてもあまり強くないことを明らかにした。さらに，このことに対処する具体的な方法を提案するとともに，本稿で提案した最適入学者数を算出する方法を適用するに当たっての留意点として，数年間の平均で考えていくことが望ましいことや適用の限界について述べた。

なお，本稿で紹介した検討結果及びこれまでの各入試区分別入学者数の推移等に基づき，本学企業情報学部においては 2024 年度入試から一般選抜（公立大学中期）の募集人員を 5 名減らして 20 名とし，一般選抜（前期）の募集人員を 5 名増やして 37 名とする変更を行ったことを参考としてここに記しておく。

注

1）入学者数を完全にコントロールすることは困難であるが，目標値を設定してそれを目指すことによる一定程度の調整は可能である。

2）総合型選抜と一般選抜（前期）において，高校時の文化・スポーツ・学術活動等で全国大会等への出場や英語・簿記・情報処理関係の資格を取得したことなどを業績書に記載して提出できることとしている。

3）最適な入学者数の検討に当たっては，入学辞退者を想定して何名の合格者を出すかという「歩留まり」を含めた議論も必要となるが，これについては今後の課題としたい。

4）得点の総合化に際しての具体的なウエイトの値については，これまで公表されていないため，ここでも言及は差し控える。

謝辞

本研究の遂行に当たって，長野大学教育グループ広報入試担当及び教育支援担当の皆様をはじめ学内から多大なご協力をいただきました。ここに記して深甚なる感謝の意を表します。

参考文献

赤木充宏・日比野至・肥田朋子・平野孝行 (2011). 「名古屋学院大学人間健康学部リハビリテーション学科における学業成績の調査 ―入試区分の違いによる検討―」『名古屋学院大学論集　人文・自然科学篇』**47**(2), 73－81.

池田文人 (2009). 「入試区分による入学後の学業成績の優劣の検証」『大学入試研究ジャーナル』**19**, 95－99.

岩村英之・李嬋娟 (2020). 「入学区分と入学後の学修成果：明治学院大学国際学部国際学科の事例」明治学院大学『国際学研究』**57**, 1－24.

加藤敬子 (2010). 「お茶の水女子大学AO入試の現状」『高等教育と学生支援』2010年第1号, 37－48.

倉元直樹 (2008). 「追跡調査のスタンダードー柳井・及川・伊藤・萱川・菱沼・堀内・伊部論文へのコメントー」『大学入試研究ジャーナル』**18**, 177－178.

文部科学省 (2024). 「令和7年度大学入学者選抜実施要項」文部科学省高等教育局長通知 https://www.mext.go.jp/content/20240605-mxt_daigakuc02-000010813-3.pdf (2024年11月10日).

長野大学 (2020). 「入学者選抜要項 2021（令和3）年度」公立大学法人長野大学.

長野大学 (2024). 「学部入試入学試験結果」公立大学法人長野大学 https://www.nagano.ac.jp/admission/exam/faculty/result/ (2024年11月10日).

岡田龍樹 (2003). 「入学者の学業成績からみた大学入試制度の分析 ―学業成績基準(GPA)にもとづく入試制度評価の試み―」『天理大学生涯教育研究』**7**, 21－32.

佐藤純・萬代望・岩井浩一 (2018). 「入試区分と入学後の成績との関連についての一考察 ―医療系地方公立大学の例―」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 47－52.

武方壮一 (2017). 「入試成績とGPAの相関についての解析」『宮崎大学　教育・学生支援センター紀要』**1**, 1－16.

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毎の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.

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 35 号, 137-144, 2025

入試形態・入学時学力・大学選択理由と入学後の教職志向性の推移の関連

津多 成輔，冨安 慎吾，辻本 彰，石野 陽子（島根大学）

教員養成大学・学部では，学生の教職志向性（教職に就きたい気持ち）が高学年で高い状態であることが求められている。本研究では，入試形態・入学時学力・大学選択理由に着目し，入学後の教職志向性の推移との関連を分析した。その結果，①調査時点のＡ大学の入試形態や入学時学力と入学後の教職志向性の推移には関連がみられないこと，②大学選択理由に「独自プログラム」（▲▲学修があるから）を挙げた場合に，教職志向性が高位で推移する傾向があることを示した。この結果は，教職志向性が高位で推移する可能性が高い者の選抜を志向する場合には，入学者選抜において特定の大学選択理由が指標となる可能性を提示した点において意義がある。

キーワード：教職志向性，入試形態，入学時学力，大学選択理由，教師教育

1 はじめに

本研究の目的は，教員養成課程に在籍する学生の入試形態・入学時学力・大学選択理由と教職志向性の推移の関連について基礎的な知見を蓄積することである。なお，本研究では，「教職志向性」を「教職に就きたい気持ち」として定義する。この課題設定を行う背景には，教員養成大学における教員養成の過程に対して次の問題意識があるためである。

国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議において「国立教員養成大学・学部に全体に共通する課題として，教員就職率が社会に期待されるほど高くない」（国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議，2017: 7）という認識が示され，「国立教員養成大学・学部の教員就職率は平均 60%程度のままで伸びていない状況は，我が国の教員養成において中心的な役割を果たすべき国立教員養成大学・学部としては改善が必要であり，各大学が継続的かつ確実にこれを高めるべきである」（国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議，2017: 14）とされているように，近年，国立教員養成大学・学部に対しては教員就職率の向上が求められ，入学した学生の多くが教員として就職することが望ましいとされる状況にある [1]。現行の入学定員を前提 [2]として，昨今の教員需要の増大 [3]に対応するためには，教員就職率の向上が必要になるという構図である。

このような社会的状況もあって，教員養成大学では教員就職率の向上を念頭においた教員養成のあり方を検討する基礎的な知見を得ることを目的に，教職志向性に影響を及ぼす要因についての検討がなされてきた。具体的には，教育実習（今津，1978; 阿形，1997; 仲矢ほか，2015）や体験活動（髙旗・岩田，2010; 辻本ほか，2015）などが教職志向性に影響する要因であるとされている。これらの一連の研究では，教育実習や体験活動などの特定の要因に着目することから，特定の期間における教職志向性の変化を明らかにすることにとどまっていることが課題とされていた。これに対して，藤井・日高（2022）は，2011 年から 2014 年度における九州地区の小規模国立大学の教員養成課程の入学者を対象としたパネル調査の結果から 4 年間の教職志向性 [4]の推移を明らかにしており，教職に対する意欲を維持する学生は全体の約 4 割であることや，教職に対する意欲が一貫して低い学生は全体の約 1 割であることを示している。このことからも少なくない学生が，教職志向性の変化を大学在学中に経験することがわかる。

これらの研究は，大学在学中に特定の出来事によって教職志向性が変化することを明らかにしてきたことには意義がある一方で，教職に対する意欲を維持するのはどのような学生なのか，ということを明らかにしていない点に課題がある。前述したように藤井・日高（2022）が，教職に対する意欲を維持するのは全体の約 4 割であることを示しているように，すべての学生の教職志向性が変化するわけではない。このことを踏まえると，教員就職率の向上を念頭においた教員養成のあり方を考える上では，次なる重要な課題として，教職に対して意欲が維持しやすいのは，入学時点においてどのような学生なのかを明らかにすることが挙げられる。

この課題に取り組む際に，入学者選抜は重要な観点

となる。なぜならば，教員養成学部において誰が教育を受けるにふさわしいかを規定しているのが入学者選抜であり，この選抜によって学生の特徴が規定されている部分があると考えられるためである。

以上を踏まえて，本研究では入試形態・入学時学力・大学選択理由に着目し，教職志向性の推移との関連を明らかにする。これらを明らかにすることは，教員就職率の向上を念頭においた場合に，教職志向性が高い状態を維持しやすい学生の特徴を示すことになる。また，上記の点を明らかにすることは結果的に教職志向性が変化しやすい学生や低い状態を維持する学生，つまり介入が必要となる可能性の高い学生の特徴を間接的に示すことにもなる。加えて，教員就職率の向上を念頭においた入学者選抜のあり方を検討する上でも基礎的な知見を提示することに意義がある。

2 分析方法

2.1 データの概要

前述の課題を検討するために，2016 年度から 2018 年度に地方国立大学であるA大学教育学部に入学した者を対象として「教職志向性調査」を全 5 回（1 年 4 月／2 年 4 月／2 年 10 月／3 年 4 月／3 年 12 月）で実施した。当該調査は，基本属性に加え，教職志向性や希望進路に関する設問から構成されており，1 年 4 月の調査では大学選択理由についての設問も設定されている。本研究では，後述する理由からこの中の 3 回の調査（1 年 4 月／2 年 10 月／3 年 12 月）のデータを分析に用いる。各回の調査で，後述する「教職志向性」に関する質問項目に回答が得られた対象者数，回答率[5]および分析対象者数は以下の表 1 の通りである。「2.2 変数の設定」で後述するが，分析対象者数は「教職志向性」について欠損値補完を行った上で，本分析で用いる変数のいずれかに欠損値を含むデータを除外した対象者数である。各回のデータおよび「入試形態」，「入学時学力」は，学籍番号を用いて照合し分析に用いた。

なお，調査対象時点のA大学教育学部では，一般選抜の前期日程では，センター試験，個別学力試験の結果をもって入学者選抜を行っている。この際のセンター試験の配点は，教育課程によって差はあるものの約 7～8 割である。一般選抜の後期日程では，センター試験，面接試験の結果によって入学者選抜を行っている。この際のセンター試験の配点は，教育課程によって差はあるものの約 8～9 割である。推薦入試では，調査書，小論文試験，実技試験，面接試験の結果によって，AO入試では，志望理由書，小論文試験，課題に対するプレゼンテーション，グループディスカッションと面接試験の結果によって入学者選抜を行っている。なお，AO入試においては，センター試験において一定の水準に満たすことが最終合格者の条件となっている。

2.2 変数の設定

「教職志向性」，「入試形態」，「入学時学力」，「大学選択理由」についての変数をそれぞれ以下のように設定し，単純集計結果を表 2 に示した。

「教職志向性」については，「教職志向性調査」における「現在のあなたは『教師になりたい』と考えていますか」について 5 件法で問うた設問を用い，「とてもなりたい」，「なりたい」を「高位」，「迷っている」，「あまりなりたくない」，「なりたくない」を「低位」として分析した。本研究では，教職志向性の推移パターンを簡略化して検討するために，1 年 4 月，2 年 10 月，3 年 12 月の 3 回の調査データを用いて，表 3 に示すように教職志向性の推移パターンを「高位維持群」「向上群」「低下群」「低位維持群」に類型化し，分析に用いた[6]。教職志向性の推移パターンを分析する上で，各類型のデータ数を確保するために，2 年 10 月および 3 年 12 月の欠損値について，次の手順で欠損値補完を行った。2 年 10 月が欠損値である場合は，その前後の調査回である 2 年 4 月と 3 年 4 月の値の平均値（四捨五入）を代入した。3 年 12 月が欠損値である場合は，3 年 12 月が最終であるため，その直前の 3 年 4 月の値を代入した。欠損値補完に必要なデータも欠損値である場合には，欠損値補完を行わず，分析から除外した。欠損値補完の

表 1 入学年度別の各回の回答者数（回答率）

入学者数	1 年 4 月	2 年 10 月	3 年 12 月	分析対象者数
2016 年度（N=173）	173（100.0%）	155（89.6%）	162（93.6%）	164（94.8%）
2017 年度（N=135）	134（ 99.3%）	125（92.6%）	112（83.0%）	122（90.4%）
2018 年度（N=137）	133（ 97.1%）	128（93.4%）	90（65.7%）	101（73.7%）
合 計 （N=445）	440（ 98.9%）	408（91.7%）	364（81.8%）	387（87.0%）

表 2 本研究で分析に用いる変数およびその単純集計結果（N=387）

変数		単純集計結果
入試形態		前期（57.4%），後期（9.8%），推薦等（32.8%）
入学時学力		～99（14.5%），100～109（9.0%），110～119（17.6%）， 120～129（22.5%），130～139（20.2%），140～（16.3%）
大学選択理由	教科学習	1（6.2%），2（5.2%），3（5.4%）， 4（8.5%），5（20.9%），6（18.1%），7（35.7%）
	教員志望	1（2.6%），2（1.6%），3（1.0%）， 4（5.2%），5（5.4%），6（19.6%），7（64.6%）
	国立大学	1（0.5%），2（0.3%），3（0.5%）， 4（1.0%），5（4.1%），6（18.9%），7（74.7%）
	通学容易	1（43.2%），2（3.4%），3（3.4%）， 4（7.8%），5（11.1%），6（8.5%），7（22.7%）
	成績合致	1（7.5%），2（3.1%），3（7.5%）， 4（13.2%），5（17.1%），6（22.2%），7（29.5%）
	就職有利	1（12.1%），2（4.7%），3（9.0%）， 4（26.6%），5（18.3%），6（14.7%），7（14.5%）
	進路指導	1（20.9%），2（6.5%），3（9.3%）， 4（10.3%），5（14.5%），6（18.9%），7（19.6%）
	他者の勧め	1（25.3%），2（6.7%），3（8.0%）， 4（16.5%），5（12.9%），6（14.2%），7（16.3%）
	オープンキャンパス	1（56.8%），2（3.6%），3（4.1%）， 4（8.0%），5（7.2%），6（6.7%），7（13.4%）
	独自プログラム	1（16.5%），2（5.4%），3（4.1%）， 4（11.4%），5（12.9%），6（20.2%），7（29.5%）
		（1：当てはまらない―4：どちらでもない―7：当てはまる）
	該当項目数	1（0.3%），2（1.0%），3（6.2%），4（9.8%），5（21.4%）， 6（25.8%），7（14.2%），8（9.0%），9（8.8%），10（3.4%）
教職志向性	1年4月	高位（84.5%）;「とてもなりたい」（58.4%），「なりたい」（26.1%） 低位（15.5%）;「迷っている」（12.9%）， 「あまりなりたくない」（1.3%），「なりたくない」（1.3%）
	2年10月	高位（49.9%）;「とてもなりたい」（18.6%），「なりたい」（31.3%） 低位（50.1%）;「迷っている」（27.9%）， 「あまりなりたくない」（15.2%），「なりたくない」（7.0%）
	3年12月	高位（57.6%）;「とてもなりたい」（26.4%），「なりたい」（31.3%） 低位（42.4%）;「迷っている」（15.0%）， 「あまりなりたくない」（10.9%），「なりたくない」（16.5%）

表 3 教職志向性の推移パターン（N=387）

推移パターンの類型化	推移パターン
高位維持群（39.5%，N=153）	高⇒高⇒高（39.5%，N=153）
向上群（18.1%，N= 70）	高⇒低⇒高（14.0%，N= 54） 低⇒高⇒高（ 1.0%，N= 4） 低⇒低⇒高（ 3.1%，N= 12）
低下群（31.3%，N=121）	高⇒高⇒低（ 9.0%，N= 35） 高⇒低⇒低（22.0%，N= 85） 低⇒高⇒低（ 0.3%，N= 1）
低位維持群（11.1%，N=43）	低⇒低⇒低（11.1%，N= 43）

方法の妥当性については，欠損値がないデータについて同様の手法を用いて仮想的な欠損値補完を行った際の値と実際に回答された値との Pearson の相関係数を算出し検討を行ったところ，2 年 10 月（N=319）：r=0.820，p<0.001，3 年 12 月（N=308）：r=0.709，p <0.001 となりともに強い相関があったことから，一定の妥当性があると判断した[7]。

「入試形態」は，調査対象者が合格した入学者選抜方法に応じて一般選抜の前期日程を経て入学した者を「前期」，一般選抜の後期日程を経て入学した者を「後期」，推薦入試・ＡＯ入試を経て入学した者を「推薦等」とした。

「入学時学力」は，Ａ大学教育学部の入学者を対象に 4 月に実施される大学独自の 5 教科（国語，数学，英語，理科，社会）の学力テストの点数（満点 200 点）を用いた[8]。なお，この学力テストは，教員採用試験の「一般教養」の出題内容を参考にして作成されており，入学者の中学校・高等学校レベルの「一般教養」の力を把握することを目的に実施されている。

「大学選択理由」は，「教職志向性調査」における「あなたがＡ大学の教育学部に進学した理由として，次のことはどの程度当てはまりますか。」に対して，「教科学習」（国語や社会，数学，音楽などの教科の内容について学びたいから），「教員志望」（教師になることを希望しているから），「国立大学」（国立大学だから），「通学容易」（通学しやすい地域だったから），「成績合致」（自分の成績に合った大学だったから），「就職有利」（就職に有利だから），「進路指導」（高等学校の進路指導で勧められたから），「他者の勧め」（家族や知人に勧められたから），「オープンキャンパス」（オープンキャンパスに参加したから），「独自プログラム」（▲▲学修があるから）[9]について 7 件法で問うた設問を用い，「当てはまる」を「7」，「ある程度当てはまる」を「6」，「どちらかといえば当てはまる」を「5」，「どちらでもない」を「4」，「どちらかといえば当てはまらない」を「3」，「あまり当てはまらない」を「2」，「当てはまらない」を「1」として尺度化し，分析に用いた。また，大学選択理由の「該当項目数」は，「当てはまる」，「ある程度当てはまる」，「どちらかといえば当てはまる」に該当する項目数を合計して算出し，大学選択を行う際の観点の広さの指標として分析に用いた[10]。

2.3 分析の際の留意点

分析に先立って留意する点は以下の 3 点である。

第一に，特定の大学の教員養成学部に在籍する学生を対象とすることから生じるサンプリングバイアスがある。このため，分析結果は特定の大学の一例であることには留意したい。ただし，この点はランダムサンプリングよりも大学間の差異（地域差，カリキュラム差等）の統制ができる点において，分析課題とする変数間の分析を行う上では利点となる。

第二に，第一の点と関連して「入学時学力」が一定水準以上であることである。具体的には，分析対象であるＡ大学教育学部の 2016 年度から 2018 年度の入学者は，国立大学であることもあって，一般選抜（前期日程），一般選抜（後期日程），推薦入試等のいずれの場合でも，選考方法で大学入試センター試験が課されていたことから，仮に「入学時学力」が「下位」でも，一定水準以上の学力を有していることが想定される。このため，「入学時学力」は，入学者内での相対的学力であることに留意しながら分析を進める。

第三に，「入試形態」，「入学時学力」，「大学選択理由」の変数間の関連についてである。まず，入試形態別に「入学時学力」について分散分析を行ったところ，「前期」（N=222）：127.8，「後期」（N=38）：133.0，「推薦等」（N=127）：106.3（（F（2，384）=74.074，p<0.001，「前期」＞「推薦等」；p<0.001，「後期」＞「推薦等」；p<0.001）となった。一般選抜（前期日程）および一般選抜（後期日程）を経て入学した者は，推薦入試・ＡＯ入試を経て入学した者よりも相対的に「入学時学力」が高いといえる。表 4 には，入試形態別の「大学選択理由」について分散分析を行った結果を示した。表 4 によれば，「成績合致」については「推薦等」（c）よりもやや「後期」（b）が，「後期」（b）よりも「前期」（a）が該当し，「オープンキャンパス」については「前期」（a），「後期」（b）よりも「推薦等」（c）が該当し，「独自プログラム」については「前期」（a）よりもやや「後期」（b）が，「後期」（b）よりも「推薦等」（c）が該当するという結果となった。また，大学選択理由の「該当項目数」は「後期」（b）よりも「推薦等」（c）がやや多いという結果となった。「入学時学力」と「大学選択理由」については，相関分析を行ったところ，「入学時学力」との Pearson の相関係数の絶対値が 0.200 以上で有意であったのは「成績合致」（r=0.286，p<0.001），「オープンキャンパス」（r=−0.248，p<0.001）であった。分析対象となったデータでは，入学者を対象に 4 月に実施される学力テストの点数が高いほど，大学選択理由として「成績合致」が該当し，低

表 4 入試形態別の「大学選択理由」

	前期（a）（N=222）		後期（b）（N=38）		推薦等（c）（N=127）		F値	有意確率	多重比較
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
教科学習	5.34	1.869	5.00	1.801	5.31	1.721	0.571	*n.s.*	
教員志望	6.17	1.431	6.16	1.405	6.47	1.167	2.215	*n.s.*	
国立大学	6.63	0.801	6.76	0.542	6.60	0.875	0.614	*n.s.*	
通学容易	3.64	2.525	3.03	2.520	3.61	2.529	0.973	*n.s.*	
成績合致	5.81	1.430	4.89	1.521	4.03	1.947	48.824	＊＊＊	a>b；＊＊，a>c；＊＊＊，b>c；＊
就職有利	4.37	1.822	4.08	1.992	4.44	1.776	0.578	*n.s.*	
進路指導	4.26	2.180	3.92	2.198	4.37	2.246	0.608	*n.s.*	
他者の勧め	3.85	2.243	3.50	2.063	4.19	2.118	1.770	*n.s.*	
オープンキャンパス	2.02	1.851	2.03	2.033	4.36	2.373	55.357	＊＊＊	a<c；＊＊＊，b<c；＊＊＊
独自プログラム	3.97	2.219	4.92	1.894	6.12	1.384	48.952	＊＊＊	a<b；＊，a<c；＊＊＊，b<c；＊＊
該当項目数	5.98	1.755	5.55	1.796	6.39	1.830	3.886	＊	b<c；＊

＊＊＊：p<0.001，＊＊：p<0.010，＊：p<0.050

いほど「オープンキャンパス」が該当するといえる。以上の「入試形態」，「入学時学力」，「大学選択理由」の変数間の関連については，考察の際に留意する。

3 結果と考察

3.1 入試形態

「入試形態」と教職志向性の推移の関連について分析では，「後期」の「向上群」に該当するのが 5 名であったため，「後期」を除外して分析あるいは「向上群」を除外し，入試形態別に教職志向性の推移パターンへの該当割合をクロス集計し，カイ二乗検定を実施した。その結果，いずれの場合もカイ二乗検定で有意な差はみられなかった。以上の結果は，本研究のデータにおいて，少なくとも一般選抜の前期日程を経て入学した者と推薦入試・AO入試を経て入学した者の間では，大学入学後の教職志向性の推移パターンに差がみられないことを意味している。

3.2 入学時学力

教職志向性の推移パターン別に「入学時学力」について分散分析を行ったところ，有意な差はみられなかった。また，「入試形態」を統制した上で同様の分析を行った場合においても有意な差はみられなかった。この際，後期・高位維持群と後期・低下群は 10 名未満であったため分析から除外した。以上の結果は，入学時学力が一定水準以上であるというデータの特徴に留意する必要があるものの，分析対象となったデータにおいては，入学者を対象に 4 月に実施される学力テストの点数の違いによって，大学入学後の教職志向性の推移パターンに差がみられないことを意味している。

3.3 大学選択理由

表 5 には，教職志向性の推移パターン別に「大学選択理由」について分散分析を行った結果を示した。表 5 によれば，「教員志望」は「高位維持群」（d）が「低位維持群」（g），「向上群」（e）よりも，「低下群」（f），「向上群」（e）が「低位維持群」よりも該当し，「国立大学」は，「低位維持群」（g）よりも「低下群」（f）でやや該当し，「就職有利」は「高位維持群」（d）が「低位維持群」（g）よりもやや該当し，「独自プログラム」は「高位維持群」（d），「向上群」（e）が「低位維持群」（g）よりもやや該当するという結果となった。また，大学選択理由の「該当項目数」は「高位維持群」（d）が「低位維持群」（g）よりも多いという結果となった。

「教員志望」と教職志向性の推移パターンの関連については，ややトートロジー的な解釈ではあるものの，大学選択理由として教員になることを希望しているかどうかが，大学入学後の教職志向性の推移に大きく関連しているといえる。表 2 によれば，分析対象となったデータにおいて，「教員志望」を大学選択理由としない者の割合は 10.3%（N=40）であるが，この「教員志望」を大学選択理由としない者について「低位維持群」に該当する割合を算出すると 57.5%となることを踏まえると，大学選択理由として「教員志

表 5 教職志向性の推移パターン別の「大学選択理由」

	高位維持群 (d) (*N*=153)		向上群 (e) (*N*=70)		低下群 (f) (*N*=121)		低位維持群 (g) (*N*=43)		*F*値	有意確率	多重比較
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
教科学習	5.46	1.799	5.07	1.747	5.35	1.692	4.93	2.230	1.416	*n.s.*	
教員志望	6.72	0.711	6.20	1.325	6.55	0.866	3.98	1.896	77.484	＊＊＊	d>e；＊＊, d>g；＊＊＊, e>g；＊＊＊, f>g；＊＊＊
国立大学	6.63	0.776	6.69	0.753	6.71	0.712	6.33	1.128	2.601	*n.s.*	f>g；＊
通学容易	3.73	2.532	3.77	2.503	3.23	2.522	3.63	2.545	1.074	*n.s.*	
成績合致	5.25	1.801	5.09	1.855	4.99	1.900	5.21	1.582	0.512	*n.s.*	
就職有利	4.54	1.773	4.43	1.869	4.36	1.807	3.65	1.850	2.713	＊	d>g；＊
進路指導	4.37	2.151	4.11	2.313	4.32	2.199	3.95	2.236	0.529	*n.s.*	
他者の勧め	4.01	2.129	4.10	2.227	3.71	2.226	3.98	2.273	0.611	*n.s.*	
オープンキャンパス	2.97	2.409	2.63	2.348	2.76	2.280	2.49	2.120	0.678	*n.s.*	
独自プログラム	4.94	2.201	4.94	2.077	4.78	2.147	3.86	2.210	3.002	＊	d>g；＊, e>g；＊
該当項目数	6.38	1.777	6.07	1.545	5.98	1.830	5.21	1.909	5.041	＊＊	d>g；＊＊＊

＊＊＊：p<0.001，＊＊：p<0.01，＊：p<0.05

望」が該当しない場合には，その後の教職志向性も低いまま推移することが多いといえる。

「国立大学」と教職志向性の推移パターンの関連については，表 2 に示されているように，全体的な傾向として大学選択理由として最も該当するのが，「国立大学」であり，次によく該当するのが「教員志望」である。このことは裏を返せば，これらの項目に相対的に該当しないことは，教員養成学部であるA大学の教育学部への志望度の低さが反映されているものであると解釈できる。そのようなA大学の教育学部への志望度の低さが結果として，教職志向性が低位で維持することにつながっている可能性が考えられる。

「就職有利」と教職志向性の推移パターンの関連については，教職志向性が低位で維持する者にとっては，教員養成学部への進学は就職に有利であるとは考えられていないことを示唆している。

大学選択理由への「該当項目数」と教職志向性の推移パターンの関連については，次のように解釈できる。幅広い項目を大学選択理由とすることは，大学選択時により深く大学での学びや就職について検討していると解釈でき，そのように多角的な観点から大学での学びを意義づけた上で大学選択を行った場合には，大学入学後の教職志向性が相対的に高位で推移するといえる。「独自プログラム」（▲▲学修があるから）という大学選択理由への該当についても同様に，幅広い項目について大学での学びを検討した結果として捉えることができる。大学選択理由として「独自プログラム」に該当，非該当別に大学選択理由の「該当項目数」の平均値を t 検定によって検討したところ，該当（*N*=242）：6.74，非該当（*N*=145）：4.96（t（385）=10.711，p<0.001）となり，「独自プログラム」に該当する場合において大学選択理由への「該当項目数」が平均して 1.78 項目多いという結果となった。つまり，大学を選択する際に，個々の大学の特色が選択軸になる段階に至る場合には，大学入学後の教職志向性が相対的に高位で推移すると考えられる。

4 おわりに

本研究は教員養成課程に在籍する学生の入試形態・入学時学力・大学選択理由と教職志向性の推移の関連について検討した。その結果，得られた知見は大きく以下の 2 点である。

第一に，地方国立大学であるA大学の入学者選抜を経た一定水準以上の学力であるという留保はあるものの，入試形態や入学者を対象に 4 月に実施された学力テストの得点と入学後の教職志向性の推移に関連がみられなかったことである。ただし，一般選抜（後期日程）を経て入学した者については，一部の分析でデータ数が十分ではなく検討できていない部分がある。この点については，データを蓄積し検証することを今

後の課題としたい。

第二に，「教員志望」（教師になることを希望しているから）という大学選択理由に加えて，「独自プログラム」（▲▲学修があるから）などの多角的な観点を大学選択理由とする場合に，大学入学後の教職志向性が高位で推移する者が相対的に多いことである。この結果を前述の第一の結果と併せて考察すると，一定水準以上の学力という留保はあるものの，学力よりも多角的な観点から大学での学びを意義づけた上で，大学を選択できる状態にあることが，入学後の教職志向性を高位で維持することと関連しているといえる。裏を返せば，そのように大学での学びが意義づけられていない場合には，教職志向性が変化しやすい，または低い状態を維持する可能性が高くなるといえる。以上の結果は，教職志向性を高位で維持するには学力の高低よりも，大学選択の段階，つまり高大接続の段階において大学での学びへの意義づけが重要であることを示している。

以上の結果を入学者選抜に還元するならば，大学入学後の教職志向性が高位で推移する者を選抜することを志向する場合には，「教員志望」（教師になることを希望しているから）や「独自プログラム」（▲▲学修があるから）を大学選択理由とする者を選抜する必要がある。表 4 によれば，分析対象となった時点のA 大学の入学者選抜においては，推薦入試・AO入試，一般選抜の後期日程，一般選抜の前期日程の順で「大学選択理由」として「独自プログラム」（▲▲学修があるから）が該当する結果となっている。「前期」や「後期」よりも「推薦等」が該当するという結果となっており，志望理由書，小論文試験，課題に対するプレゼンテーションと面接試験等といったセンター試験のような一律の学力試験ではない形で志願者を評価することが，大学進学理由として「独自プログラム」（▲▲学修があるから）をより重視する者を選抜することにつながっていると推察できる[11]。

一方で，教職に就くためには，多くの場合で卒業後に教員採用試験の学力試験で一定の成績を収める必要がある。「2.3 分析の際の留意点」で言及したように，「入学時学力」については前期日程，後期日程といった一般選抜よりも推薦入試・AO入試の方が有意に低い。以上を踏まえると，教員採用試験の合格までを射程に含めた場合には，大学入学時に一定の水準の入学時学力を有する者を選抜することもまた重要であり，教職志向性が高位で推移する者の指標となる大学選択理由だけに着目し，志願者を選抜するのではなく，A 大学教育学部における教育を受けるに足る学力を有する者を選抜することも併せて大学入学者選抜のあり方を考えていく必要がある。

本研究の結果は，少子化社会においてかつての選抜の論理に依拠した形で教員の質と量が担保できなくなっている教員養成のあり方を考える上でも，重要な知見となる。教員採用試験にせよ，教員養成学部の入学者選抜にせよ，高倍率での選抜を前提にできる社会では「学力」選抜によって質を保証できる部分があったが，生産年齢人口が減少する状況では，この選抜による質の保証はかつてほど望めなくなっている。そうであるならば，教職志向性の高い者を入学時に選抜することで，教員養成段階である大学教育における学びの質をより良くしていく必要があると考えられる。本研究が明らかにした教職志向性の推移パターンと先行研究が明らかにしてきた教育実習や体験活動等の関連を解明することは，教員就職率の向上を念頭においた場合に介入が必要となる可能性の高い学生を可視化する点において，学びの質の向上の土台となるため，今後の課題となる。

注

1）文部科学省は，国立教員養成大学・学部の教員就職率を「国立の教員養成大学・学部，教職大学院の就職状況等について」において大学別に公表している。

2）中央教育審議会（2018）では，今後の大学の入学定員について，18 歳人口の予測に基づいた規模の適正化について言及がなされている。

3）近年，教員採用試験の倍率低下が「問題」とされるが，この倍率低下の最も大きな要因として，津多（2023）によればこれまで教員の年齢構成のうちで大きな割合を占めていた世代の定年退職を主たる背景とした採用者数の増大がある。

4）藤井・日高（2022）は，「教職に対する意欲」を「現在の教職就職への希望度として，どの辺りにあたりますか」という問いに対して「絶対に教職につきたい」，「教職を第 1 志望としている」，「まだわからない」，「教職を考えていない」のいずれかを選択する設問を用いて分析している。

5）休学者や退学者は，調査に回答していないこともあって 2 年 10 月および 3 年 12 月の調査の回答率は，1 年 4 月の調査よりも低い。加えて，2018 年度入学者の 3 年 12 月の調査は，2020 年からの新型コロナウイルス感染拡大の影響で回答率が低くなった。

6）教職志向性の推移パターンの定義については，藤井・日高（2022）の調査対象時期や設問とはやや異なるものの，ここで定義した教職志向性の推移パターンと教職就職率や教員採用試験受験率の関連は，藤井・日高の研究結果を追認するものであった。具体的には，（進学を含む）教職就職率は「高

位維持群」（N=128）で 96.1%，「向上群」（N=62）で 88.7%，「低下群」（N=96）で 27.1%，「低位維持群」（N=33）で 54.5%であり，教員採用試験受験率は「高位維持群」（N=153）で 81.7%，「向上群」（N=70）で 80.0%，「低下群」（N=121）で 19.8%，「低位維持群」（N=43）で 18.6%であった。なお，教職就職率および教員採用試験受験率のデータには欠損値があり，上記の値はそれらを除外して算出した。このため，教職志向性の推移パターンの各カテゴリのデータ数は，本文中のデータ数とは異なる。

7）欠損値補完を行ったケースは「高位維持群」（N=13），「向上群」（N=6），「低下群」（N=16），「低位維持群」（N=4）であった。

8）試験時間は 5 教科で 60 分，各教科は 40 点満点であり，各年度の問題のレベルは統一されている。

9）調査対象大学の匿名化のために，具体的な名称や内容は記載できないが，A大学は，他大学にない特色ある取り組みとして 10 年以上前から「▲▲学修」を実施している。「▲▲学修」は，理論的学習だけではなく，自ら主体的に関わる社会的・教育的体験，子どもや社会人との直接的なふれあい・つながりの中での多様な実務的経験との往還によって学校教員に求められる「教育実践力」の向上を目指すものである。A大学においては，入学者に対して一般的な教員養成課程で取得する必要がある単位とは別に，「▲▲学修」として在学中に社会的・教育的体験活動に参加することを義務づけており，これを卒業要件に設定している。

10）「該当項目数」について，項目間の関連には留意した。具体的には，大学選択理由の 10 項目間において，Pearson の相関係数を算出したところ，「オープンキャンパス」と「独自プログラム」との間に中程度の相関（r=0.436，p<0.001）があった以外は，8 件の弱い相関がみられた。また，多重共線性の診断も行ったところ，VIF の最大値は 1.492 であった。以上から，分析対象となったデータにおいては大学選択理由の 10 項目が一定程度独立していると判断し，該当数の合計を「該当項目数」として用いた。

11）入試形態の違いによって「教員志望」（教師になることを希望しているから）に差は出ていないが，いずれの入試形態においても該当度の平均値が 7 件法において「6」（ある程度当てはまる）を超えており，天井効果により有意な差がみられなかったと考えられる。

参考文献

阿形健司 (1997). 「教育実習後の教職志向に関する一考察」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』**21**, 109－114.

中央教育審議会 (2018). 「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」，文部科学省ホームページ https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf (2024年7月15日).

藤井良宜・日高正博 (2022). 「教員養成課程学生の教職に対する意欲の推移」『日本教育大学協会研究年報』**40**, 51－59.

今津孝次郎 (1978). 「学生の内的側面からみた教師養成過程―本学部学生意識調査報告―」『三重大学教育学部研究紀要』**29**(4), 17－33.

国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議 (2017). 「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて―国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書―」，文部科学省ホームページ https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/1394996.htm (2024年7月15日).

文部科学省，「国立の教員養成大学・学部、教職大学院の就職状況等について」，文部科学省ホームページ https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1354464.htm (2024年7月15日).

仲矢明孝・三島知剛・髙旗浩志・稲田修一・後藤大輔 (2015). 「3年次教育実習に関する学生の意識の検討―平成25年度受講生アンケートの結果から―」『岡山大学教師教育開発センター紀要』**5**, 26－34.

髙旗浩志・岩田耕司 (2010). 「教員養成教育の成果とその検証―在学中の教職志向の経年変化と卒業後の進路状況を中心として―」『島根大学教育臨床総合研究』**9**, 67－78.

津多成輔 (2023). 「2002年から2020年における教員採用試験競争率の推移の背景―都道府県別の採用者数および推定22歳人口の寄与の試行的分析―」『教育学系論集』**47**(2), 1－13.

辻本彰・冨安慎吾・上森さくら・橋爪一治・畑智子 (2015). 「現入試体制にみる島根大学教育学部生の状況―就職状況と入試形態,教職志向性,GPA,1000時間体験学修との関連―」『島根大学教育臨床総合研究』**14**, 37－49.

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 35 号, 145-152, 2025

国立大学入試で英語民間試験による共通テスト英語得点優遇制度を利用した入学者のグローバル志向の特徴

小林元気（鹿児島大学）

国立大学入試における英語民間試験を活用した大学入学共通テスト（以下，共通テスト）の英語得点優遇制度に関して，グローバルな志向性をもつ入学者を選抜するアドミッション機能としての観点から，A 大学 B 学部 C 学科の一般選抜を経た入学者を分析対象として検討した。分析の結果，英語民間試験の利用者は非利用者よりもグローバルシティズン尺度により計測された得点が高く，大学入学後に留学を志向する傾向にあることが示された。これらの結果をふまえ，国立大学における英語民間試験の入試活用に関して，導入により期待できる効果と導入の結果生じるリスクの両面を総合的に把握する必要性について議論した。

キーワード：英語民間試験，国立大学，共通テスト，優遇制度，グローバルシティズン

1 課題の設定

1.1 英語民間試験の入試活用をめぐる経緯

本論は，国立大学入試における英語民間試験を活用した共通テスト英語得点優遇制度の利用者の特徴に関して実証的な検討を行い，英語民間試験の入試活用という入試改革がどのような意義を持つのかについて議論を深めることを目的する。

20 世紀後半の日本において，今後社会がますます国際化・グローバル化していくという教育政策の基本認識と，そのような社会環境において国際的に活躍できる人材の育成を求める財界の要求を背景として，従来の英語教育を「文法知識の習得と読解力の養成に重点が置かれすぎている」（臨時教育審議会，1986: 159）とみなし，「リスニングやスピーキングなどのコミュニケーション能力の育成をさらに重視する方向で改善を図っていく」（中央教育審議会，1996: 44）ことが求められ始めた。ここに，従来の英語教育が読み書きに偏っており，リスニングとスピーキングを含めた「4 技能」を総合的に学ぶ必要があるという課題意識が形成され，英語教育においてこのような方針は現在に至るまで維持されてきている。

21 世紀に入ると，大学入試が 4 技能を評価すれば英語教育も変わるのであり，そのために英語民間試験を大学入試に導入するべきだ，という主張が徐々に形成されていく。例えば，2001 年の「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」報告書では，「高等学校においては，大学入試を意識し，高学年になるに従って音声重視の授業が軽視されたり，相変わらず英文和訳や和文英訳，文法解説が主になっている」との現状認識から，「大学入学者選抜においては（中略）英検や TOEFL，TOEIC，ケンブリッジ大学英語検定試験などを一層活用することが重要である」との言及がなされている（文部科学省, 2001）。

このような論調は 2010 年代以降に急激に加速する。第二次安倍内閣発足直後の 2013 年に，文部科学省は「外部検定試験を活用して生徒の英語力を検証するとともに，大学入試においても 4 技能を測定可能な英検，TOEFL 等の資格・検定試験等の活用」を「普及・拡大」するという方針を謳い（文部科学省，2013: 1），2016 年には共通テストに関して「将来的には（中略）資格・検定試験の活用のみにより英語 4 技能を評価することを目指す」（文部科学省, 2016, 下線は引用者）ことを公表するなど，共通テストの英語科目をそのまま英語民間試験で代替するという方向性を打ち出した。この方策に関しては，趣旨と内容が大きく異なる英語民間試験のスコアを CEFR という 1 つの基準で比較することの不可能性（羽藤, 2018）や，受験生の負担と格差の問題（宮本, 2018），高校英語教育の改善といった「波及効果」が得られるとは限らない点（日本言語テスト学会, 2017）など，数多くの批判がなされ，当初予定されていた 2021 年度入試からの導入については 2019 年に延期が決定された。

直後に設置された「大学入試のあり方に関する検討会議」は，2021 年に今後の方針に関する提言を行い，総論としての方針は維持しつつも，共通テストにおいて英語民間試験を「一元的に活用する仕組み」の「実現は困難であると言わざるを得ない」とし，各大学が個別に具体的な活用方策を検討していくことを求めている（大学入試のあり方に関する検討会議, 2021）。

1.2 先行研究の検討

以上の経緯を持つ英語民間試験の入試活用は，近年の主要な入試改革事業の 1 つとして『大学入試研究ジャーナル』でも頻繁に扱われてきたテーマである。これまで，英語民間試験を共通テストの一部として活用することに関する高校教員や受験生の反応（竹内, 2016, 2018），広島大学の入試における英語民間試験の導入経緯（杉原他, 2019），英語民間試験の優遇措置申請者の共通テストや個別試験の英語得点状況（竹内・永田, 2021; 永田・小俣, 2024），英検 CSE スコアと共通テスト英語得点の関係（永田・三好, 2023）などが議論されてきている。

一方で，このような入試改革が各大学のアドミッションポリシーに沿った入学者を選抜するうえで機能しているのか，という制度の実効性に関する問いは，これまでほとんど検討されていない。例えば，英語民間試験のスコアと共通テストの英語得点に一定の相関が観察されたとしても，それだけでは共通テストに加えて英語民間試験を導入する有効性の根拠にはなり得ないだろう。なぜならば，前項で概観したように，そもそも英語民間試験を活用する趣旨は，従来の共通テストでは把握できない学力――英語 4 技能の総合的学力――の測定と担保にあったからである。

英語民間試験の入試活用に対して賛否両論が併存している近年の社会状況に鑑みると，英語民間試験を入試に導入したことで，各大学が意図したような資質や能力を備えた入学者を選抜することにつながったのか，また，それは大学の教育研究活動においてどのように意義づけられるのか，という〈総論の問い〉に，入試研究は正面から対峙する必要があるのではないかと考える。

1.3 リサーチ・クエスチョン

しかしながら，このような問いを実証的に検討することには大きな困難を伴う。なぜならば，英語 4 技能において高い能力をもつ者を選抜する入試の効果を直接的に実証するためには，入試を経て入学した学生の英語 4 技能を何らかの方法で計測する必要が生じるためである。各大学においてそれが可能であれば，そもそも入試において英語民間試験を用いる必要がない。

そこで，本論では「大学は何のために英語 4 技能を備えた学生を選抜するのか」に着目する。この点について，英語民間試験を入試に活用している国立大学の導入目的を参照してみると，「英語コミュニケーション能力を高めようとする意欲や世界の様々な人たちとコミュニケーションを図りたいと願うグローバル志向」（杉原他, 2019: 234）や，「外部英語試験スコア基準を満たす学生を積極的に受け入れ，一般学生が触発・刺激を受けること」（鹿児島大学, 2016: 6）などが期待されている。つまり，英語 4 技能の総合的な学力の高さだけではなく，大学入学後に積極的に国際交流活動に取り組み他の学生にも望ましい影響を及ぼすような資質や志向性もまた，同時に求められていると考えられる。

以上を踏まえ，本論は「国立大学入試で英語民間試験を活用した共通テスト英語得点の加点優遇制度を利用した者は，グローバル志向という点でどのような特徴をもつのか」というリサーチ・クエスチョンを設定し，地方国立大学の調査データを用いて実証的に検討していく。

2 研究方法

2.1 使用データ

分析に用いるのは，国立 A 大学 B 学部 C 学科において 2023 年度入試一般選抜の合格を経て入学手続きを行なった者を対象に実施したアンケートの個票データである。2023 年 3 月中旬から下旬にかけて調査を実施した。

A 大学では，共通テストを課す入試方式において，英語民間試験 [1]で CEFR の B2 以上の基準を満たすスコアを取得した受験生の共通テスト英語科目を加点する [2]希望者優遇制度を導入している。本論では，学部・学科の違いによる影響をコントロールするために，B 学部 C 学科のみに分析対象を限定する。当該学科のアンケート回収率は 98.9%であり，分析に用いるすべての変数において欠損値をもたない 88 人のデータを使用する。なお，88 人の優遇制度申請状況は表 1 の通りである。

表 1 英語民間試験による希望者優遇制度の利用内訳

英語民間試験	該当者数
ケンブリッジ英語検定	0
実用英語技能検定	55
GTEC	0
IELTS	1
TEAP	0
TOEFL iBT	0
TOEFL Junior Comprehensive	0
TOEIC / TOEIC S&W	0
利用なし	32

2.2 分析課題

1.3 で示したリサーチ・クエスチョンを明らかにするために，以下の分析課題を設定する。

(a) 英語民間試験優遇制度の利用／非利用により入学者のグローバルな資質は異なるか
(b) 英語民間試験優遇制度の利用／非利用により入学者の留学志向は異なるか
(c) 英語民間試験優遇制度の利用／非利用により入学者の学内での国際交流[3]志向は異なるか

2.3 変数の設定

(a) の分析に際して，入学者の〈グローバルな資質〉を操作化するために，「グローバルシティズン尺度（Global Citizen Scale，以下 GCS）」を援用する。「グローバルシティズン」とは，「文化的多様性を認識し，配慮し，受け入れる」ようなアイデンティティーとしての「グローバルシティズンシップ」をもつ者であり，GCS はそのようなマインドセット・態度を量的に把握するための尺度である。「グローバルシティズンシップ」は，「異なる社会集団間の共感」「価値観の多様性」「社会正義」「持続可能な環境」「異なる社会集団間の扶助」「行動への責任」の 6 つの次元で構成される（Reysen and Katzarska-Miller, 2013）。本研究では，GCS に関する質問として，表 2 に示した 12 の項目について「あなた自身にどのくらい当てはまるものか」を尋ね，7 件法（「全く違うと思う」=1 から「強くそう思う」=7）での回答を得た。これらの 12 項目の合計得点を算出し，入学者のグローバルな資質を表す従属変数として使用する。

表 2 GCS の質問項目

①私は外国の人に共感することができる。
②相手が外国人でも、その人の立場に立って考えることができる。
③いろんな国の人と知り合えるようなグループ活動に参加したい。
④世界に存在するたくさんの文化を学ぶことに興味がある。
⑤裕福な国は、恵まれない国の人たちを助けるべきだと思う。
⑥医療、清潔な水、食料、法的支援などの基本的なサービスは、どの国に住んでいるかにかかわらず、誰もが利用できるようになるべきだ。
⑦持続可能な環境を育むために、人々は自然資源を保護する責任を負っている。
⑧天然資源は、物質的な豊かさよりも、基本的な生活の必要性を満たすために主に使われるべきだ。
⑨もし機会があれば、国籍に関係なく困っている人を助けたい。
⑩できることなら、どんな国の人であろうと、誰かを助けることに人生を捧げたい。
⑪自分には、グローバルな問題に積極的に関わる責任があると思う。
⑫私は、できるだけ世界中の文化の違いを理解し、尊重したい。

注）Reysen and Katzarska-Miller（2013）の質問項目を筆者が翻訳した。

(b) (c) の分析では，「あなたが大学でやりたいことは何ですか？」の質問に対して「海外留学」と「学内での国際交流」の項目を利用し，それぞれを選択した者を 1，選択しなかった者を 0 とするダミー変数を従属変数とする。

すべての分析において，最も注目する独立変数は，英語民間試験の利用者を 1，非利用者を 0 とした「英語民間試験利用ダミー」である。

また，性別，入試方式，社会階層の影響をコントロールする。性別に関しては，女性を 1，男性を 0 とした「女性ダミー」，入試方式については，後期日程を 1，前期日程を 0 とした「後期日程ダミー」を用いる。社会階層の統制変数として用いる「出身家庭の蔵書数」に関しては，高校 1 年生の頃に自宅に本（漫画，絵本，雑誌，教科書，電子書籍を含めない）がどのくらいあったかを尋ねた質問に対する回答として，「0～10 冊」=1，「11 冊～25 冊」=2，「26 冊～100 冊」=3，「101 冊～200 冊」=4，「200 冊より多い」=5 の順序変数になるようにコーディングした。記述統計を表 3 に示す。

表 3 記述統計

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
英語民間試験利用ダミー	0	1	0.636	0.484
GCS合計得点	51	84	74.386	6.594
留学志向ありダミー	0	1	0.386	0.490
国際交流志向ありダミー	0	1	0.420	0.496
女性ダミー	0	1	0.364	0.484
後期日程ダミー	0	1	0.216	0.414
出身家庭の蔵書数	1	5	2.898	1.331

3 分析

3.1 英語民間試験利用と GCS の関係

はじめに，英語民間試験による優遇制度の利用者と非利用者の間で GCS 合計得点に差があるかどうかを分析する。両者の GCS 合計得点の分布をバイオリンプロット（Hintze and Nelson, 1998）にジッター処理した散布図を重ねて示した（図 1）[4]。

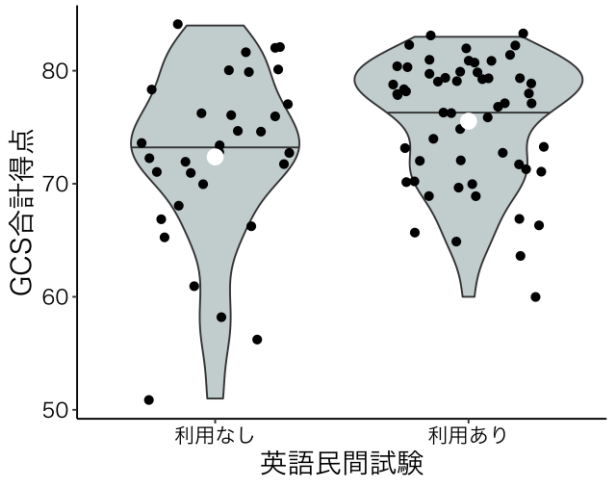


図 1 英語民間試験の利用別にみた GCS の分布

注）散布図中央の白点は平均値を，バイオリン中央の横線は中央値を表している。

優遇制度を利用しない者の平均値は 72.38（標準偏差 = 7.85），利用した者は 75.54（標準偏差 = 5.51）である。前者のばらつきが大きいことに対して，後者は分布のピークが 80 点近辺の上位層にあることがわかる。また，GCS の 6 つの次元別に見てみると，優遇制度の利用者の得点が相対的に高いのは「価値観の多様性」「異なる社会集団間の扶助」「行動への責任」においてであり，優遇制度利用者は中・低得点層が相対的に少ない（項目別のバイオリンプロットについては付録の図 2～図 7 を参照）。すなわち，異文化や多様な価値観に触れたいという興味や意欲，グローバルなレベルでの助け合いや責任意識という点において，低い者が少ないという特徴が見られる。

一方で，このような GCS の分布は，性別の違いや出身家庭の社会経済的条件（SES）が有利な者ほど英語民間試験を利用した結果として生じている（英語民間試験そのものの効果ではなく，女性であることや SES の高さが英語民間試験を経由して GCS を高めている）可能性も残されている。SES の条件を完全にコントロールすることは入学生アンケートという調査の性質上困難ではあるが，「出身家庭の蔵書数」の変数を用いて検証する。その他の統制変数として「女性ダミー」「後期日程ダミー」を加え，GCS の規定要因を推定する重回帰分析を行った。

表 4 の結果から，性別や入試方式，出身家庭の文化的水準を統制した上でも，英語民間試験を利用した入学者は利用していない入学者よりも GCS が約 2.8 ポイント高くなっており，その効果は 10%水準で有意であった。また，女性ダミーも有意な効果をもち，男性を基準とした場合約 3.6 ポイント高くなっている。このようなジェンダーに基づく傾向性は，女性の方がグローバルな態度を形成しやすいことを実証してきた先行研究（Hett, 1993; Tormey, 2012; Scheunemann, 2021 など）とも重なる結果である。

表 4 GCS の規定要因（重回帰分析）

	回帰係数	標準誤差	有意確率
切片	70.497	1.759	***
英語民間試験利用ダミー	2.764	1.422	†
女性ダミー	3.582	1.443	*
後期日程ダミー	−0.475	1.647	
出身家庭の蔵書数	0.321	0.527	
決定係数		0.137	
F値		3.289	
有効度数		88	

*** p<0.001　** p<0.01　* p<0.05　† p<0.1

3.2 英語民間試験利用と留学志向の関係

次に，英語民間試験の利用が大学在学中の留学志向に及ぼす影響を把握するために，英語民間試験の利用の有無を独立変数，入学後の留学志向の有無を従属変数としたクロス集計を行う。

表 5 より，英語民間試験の利用者の方が入学後に留学を志向する確率が 1%基準で有意に高く，2 変数の関係の強さとして中程度の効果量がみられた（V = 0.309）。

表 5 英語民間試験利用と留学志向のクロス集計

		入学後の留学志向 なし	あり	合計
英語民間試験	非利用	26	6	32
		81.3%	18.8%	100%
	利用	28	28	56
		50.0%	50.0%	100%
合計		54	34	88
		61.4%	38.6%	100%

χ2乗値 = 8.39　p = 0.003　Cramer's V = 0.309

続いて，他の諸変数をコントロールしても英語民間試験の利用が留学志向に独立して影響するかどうかを確かめるために，前項表 4 と同じ独立変数を用いて二項ロジスティック回帰分析を行った。

表 6 より，英語民間試験利用ダミーが 1%水準で有意な正の効果を及ぼしている。回帰係数からオッズ比を算出すると 4.505 となり，英語民間試験の利用者であることは，入学後に留学を志向するオッズを約 4.5 倍高めている。その他の変数にはいずれも有意な効果が見られなかった。

表 6 留学志向の規定要因
（二項ロジスティック回帰分析）

	回帰係数	標準誤差	有意確率
切片	−1.228	0.642	†
英語民間試験利用ダミー	1.505	0.539	**
女性ダミー	−0.097	0.502	
後期日程ダミー	0.313	0.554	
出身家庭の蔵書数	−0.103	0.184	
Nagelkerke決定係数		0.141	
有効度数		88	

*** p<0.001　** p<0.01　* p<0.05　† p<0.1

3.3 英語民間試験利用と学内国際交流志向の関係

最後に，英語民間試験の利用が大学在学中の学内での国際交流志向に及ぼす影響を検討する。まず，英語民間試験利用の有無を独立変数，入学後の学内での国際交流志向の有無を従属変数としたクロス集計を行う。

表 7 より，英語民間試験の利用者の方が入学後に学内での国際交流を志向する確率が高いものの，その差は統計的に有意ではなかった。また，表 6 と同じ独立変数を用いて，学内での国際交流志向の有無を従属変数とした二項ロジスティック回帰分析を行ったが，統計的に有意なモデルにはならなかった（掲載省略）。

表 7 英語民間試験利用と国際交流志向のクロス集計

		入学後の学内での国際交流志向		
		なし	あり	合計
英語民間試験	非利用	21	11	32
		65.6%	34.4%	100%
	利用	30	26	56
		53.6%	46.4%	100%
合計		51	37	88
		58.0%	42.0%	100%

χ2乗値 = 1.21　p = 0.190　Cramer's V = 0.117

4 結論

以上，それぞれの分析課題において，次のような知見が得られた。

(a) 英語民間試験の利用者は非利用者よりも，GCS で計測されるようなグローバルな資質が高い傾向にある。
(b) 英語民間試験の利用者は非利用者よりも，大学入学後に留学を志向する傾向にある。
(c) 英語民間試験の利用者と非利用者の間で，大学入学後の学内での国際交流志向に関してはほとんど差がない。

(a)の結果に関して，英語民間試験と一般選抜の英語科目試験を比較した場合，前者だけがスピーキングテストを課していることを踏まえると，英語でのオーラルコミュニケーションが得意な者の方が文化的背景の異なる他者との対人コミュニケーションの機会が多く，結果として異文化への興味関心を持ちやすくなることは自然な帰結だと解釈できるだろう。

一方で，そのような資質・能力が入学後の行動レベルの志向性として表出するかどうかに関して，(b)の留学と(c)の学内での国際交流では結果が異なっている。これについては，以下のような背景が考えられる。

第一に，多くの日本人学生にとって留学がナショナル・マイノリティーとして他国に渡航する心理的負荷が大きい教育活動であることに対して，学内での国際交流はナショナル・マジョリティーの立場で参加可能である。両活動への参加希望割合について見たとき，英語民間試験利用者の割合はほとんど変わらないが，非利用者において留学を志向する割合は学内での国際交流と比較しておよそ半減する。英語でのオーラルコミュニケーション能力の高さが，マイノリティー環境に飛び込む原動力になっている可能性がある。

第二に，留学には多くの経済的負担が必要であるが，そのような追加負担にどのような価値を見出すのかという点に関しては，従来の SES 変数ではコントロールできない要因（親のグローバル志向や成育歴における家族での海外経験等）が大きく影響している可能性もある。このような本論調査において観測できていない要因が，英語民間試験における CEFR B2 以上の資格取得を促し，優遇制度利用を経由して留学志向へとつながっていることも考えられる。

これらを総合的にふまえ，本論の「国立大学入試で英語民間試験を活用した共通テスト英語得点の加点優遇制度を利用した者は，グローバル志向という点でど

のような特徴をもつのか」というリサーチ・クエスチョンに対しては，A 大学 B 学部 C 学科における傾向性であることを留保したうえで，「異文化への興味関心や留学志向という点で高いグローバル志向をもつ傾向がある」と結論したい。本論が分析対象とした A 大学 B 学部 C 学科は，アドミッションポリシーにおいて「地域や国際社会への関心と社会に貢献する意欲」を受験生に求めており，そのようなポリシーに沿った入学者を選抜するうえで，英語民間試験の活用は一定の意義をもつと言えるだろう。

ただし，本論の分析上の限界や，分析結果の解釈については，慎重に検討されなければならない。

第一に，本論で得られた知見は，国立総合大学一学科の入学者のみを対象とした分析から得られたものである。A 大学 B 学部 C 学科は，入学者の過半数が実用英語検定準 1 級以上を取得していることからも推測可能なように，受験学力を基準とした選抜度が極めて高い学科である。すなわち，高学力階層という限られた社会集団において観察された英語民間試験の効果を，大学入試全体へと安易に一般化することは避けるべきであり，今後さまざまな入試事例において実証的知見の蓄積が必要になる。

第二に，A 大学における優遇措置利用者の大多数が実用英語検定を利用している（表 1）ことから，本論の知見を「英語民間試験」全体の効果と主張することには留保が必要となろう。なぜなら，多くの先行研究が批判してきたように，種類の異なる英語民間試験を CEFR 基準でひとまとめにすることは原理的に不可能だからである。本論では政策的議論の経緯をふまえて便宜上「英語民間試験」と総称しているが，より現実に即して記述するならば，本論が明らかにしたのは，その大半が「実用英語技能検定準 1 級以上取得者／非取得者」の間に観察された差異である。

第三に，「英語民間試験利用者の方がグローバルな資質が高い」という知見に関しては，確かに「GCS を 2.8 ポイント上昇させている」のであるが，全体的な GCS スコアが 51 から 84 の範囲で分布していることをふまえると，「わずか 2.8 ポイントの差に過ぎない」とも解釈できよう。

本論の冒頭で概観してきたように，英語民間試験の入試活用に関しては数多くの問題点が学術的な観点から指摘され，2024 年現在において，各大学がそれらを総合的に判断して入試活用の可否を判断することが求められている。各大学の主体的な判断が要請されている今，英語民間試験の導入による効果と導入に伴い生じるリスクの両側面が存在することをふまえ，両者をできる限り客観的に評価することが重要になる。

本論で最後に強調しておきたいのはこの点である。例えば，表 4 の分析で観察された，英語民間試験がグローバルな資質（GCS）を「2.8 ポイント」上昇させる効果をどのように評価するのかは，価値判断の問題である。そのような価値判断においては，英語民間試験の入試活用に伴い生じうる諸問題 5)をどの程度見積もるのかというリスク評価もまた影響することになる。したがって，今後の英語民間試験の入試活用をめぐる議論においては，〈効果がある／効果がない〉と二元的に単純化してとらえるのではなく，〈どの程度効果があるのか〉に加えて，〈どの程度問題が生じうるのか〉についても過小に見積もることなく冷静に評価していくことが求められるだろう。

注

1）対象となるのは，ケンブリッジ英語検定（FCE 以上），実用英語技能検定（準 1 級以上），GTEC（1250 点以上），IELTS（5.5 以上），TEAP（334 点以上），TOEFL iBT（72 点以上），TOEFL Junior Comprehensive（341 点以上），TOEIC/TOEIC S&W（1095 点以上）である。

2）導入当初は対象者全員の共通テスト英語得点を「みなし満点」としていたが，2020 年度入試より，実際の共通テストの得点率が 80%以上であれば「みなし満点」とする一方で，80%未満の場合は共通テスト得点の 25%を加点するという制度へと変更された。これにより，早期に英語民間試験の基準スコアを取得した受験生が共通テストへの対策を怠ることが難しくなったと想定される。

3) 受け入れ留学生との交流活動等を想定している。

4) バイオリンプロットの出力には R の ggplot2 パッケージを利用した。

5) この点に関して，とりわけ出身家庭の社会経済的条件や出身地域の地理的条件に起因して英語民間試験の受検機会に格差が生じる可能性は，入試の公平性に大きく関わる問題である。

参考文献

中央教育審議会 (1996).「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」『教育情報研究』**12**, 17–54.

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」https://www.mext.go.jp/content/20210707-mxt_daigakuc02-000016687_13.pdf (2024年7月20日).

羽藤由美 (2018).「民間試験の何が問題なのか――CEFR対照表と試験選定の検証より」南風原朝和編『検証　迷走する英語入試：スピーキング導入と民間委託』岩波書店, 41–68.

Hett, E. J. (1993). *The development of an instrument to*

measure global-mindedness, Doctoral dissertation.

Hintze, J. L. and Nelson, R. D. (1998). "Violin Plots: A Box Plot-Density Trace Synergism," *The American Statistician*, **52**(2), 181–184.

鹿児島大学 (2016).「平成29年度鹿児島大学全9学部入試（募集1832人）への外部英語試験の大規模導入について」プレスリリース資料.

宮本久也 (2018).「高校から見た英語入試改革の問題点」南風原朝和編『検証　迷走する英語入試：スピーキング導入と民間委託』岩波書店，26–40.

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」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/010110b.htm (2024年7月20日).

文部科学省 (2013).「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf (2024年7月20日).

文部科学省 (2016).「高大接続改革の進捗状況について」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/11/24/1379790_3.pdf (2024年7月20日).

永田純一・小俣岳 (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――」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 273–278.

永田純一・三好登 (2023).「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（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』**33**, 88–93.

日本言語テスト学会 (2017).「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）における英語テストの扱いに対する提言」http://jlta2016.sakura.ne.jp/wp-content/uploads/2017/04/JLTA_proposal2017_Jan_4.pdf (2024年7月20日).

Reysen, S. and Katzarska-Miller, I. (2013). "A model of global citizenship: Antecedents and outcomes," *International Journal of Psychology*, **48**(5), 229–250.

臨時教育審議会 (1986).「教育改革に関する第二次答申」『臨教審答申総集編』ぎょうせい.

Scheunemann, A. E. (2021). *Validation of the Global Mindedness Scale, student factors associated with studying abroad, and the effect of studying abroad on student global mindedness*, Doctoral dissertation.

杉原敏彦・永田純一・高地秀明 (2019).「国立大学の入学者選抜における英語外部検定試験の活用について――広島大学を事例に――」『大学入試研究ジャーナル』**29**, 234–238.

竹内正興 (2016).「共通テストへの外部検定導入が高校現場に与える影響」『大学入試研究ジャーナル』**26**, 187–192.

竹内正興 (2018).「共通テストへの外部英語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.

Tomey, R. (2012). "The Gendering of Global Citizenship: findings from a large-scale quantitative study on global citizenship education experiences," *Gender and Education*, **24**(6), 27–645.

付録

図 1 のバイオリンプロットに関連して、GCS の 6 つの次元ごとにグラフ化したものを、以下図 2～図 7 に示す。

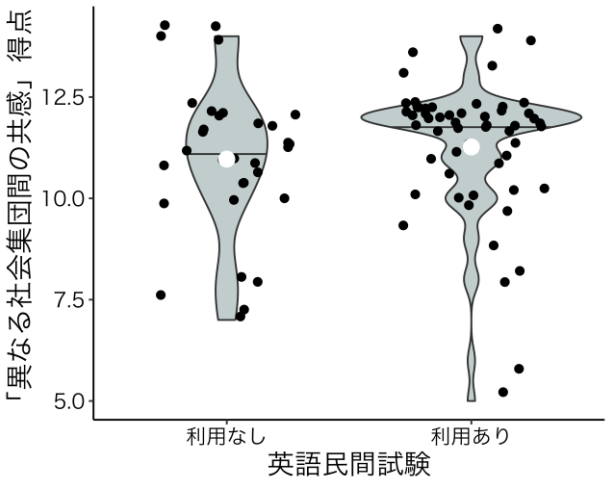


図 2　「異なる社会集団間の共感」得点の分布

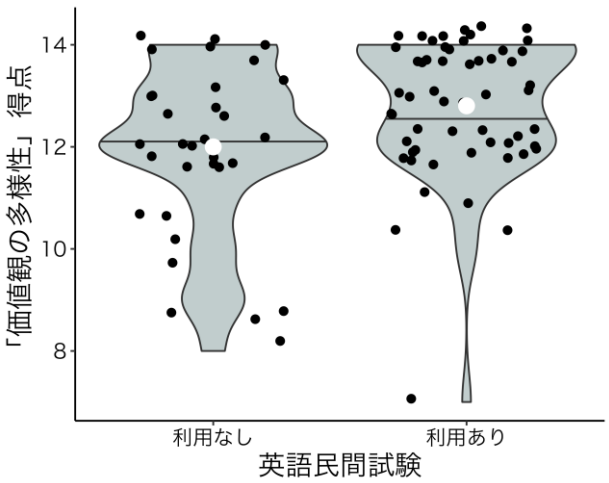


図 3　「価値観の多様性」得点の分布

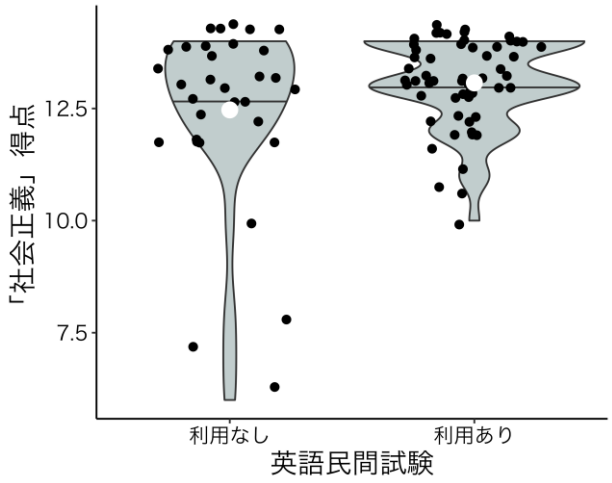


図 4　「社会正義」得点の分布

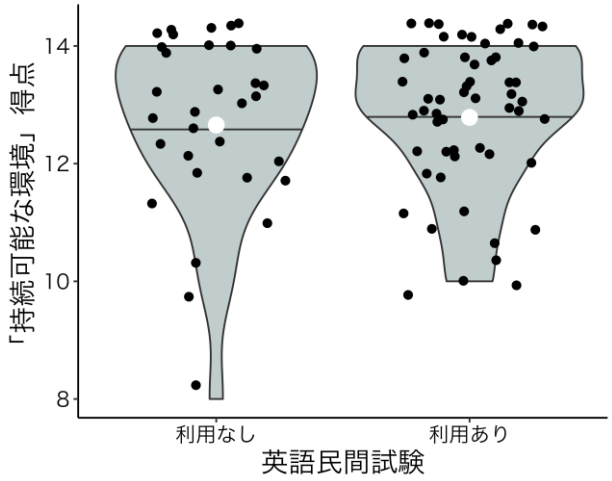


図 5　「持続可能な環境」得点の分布

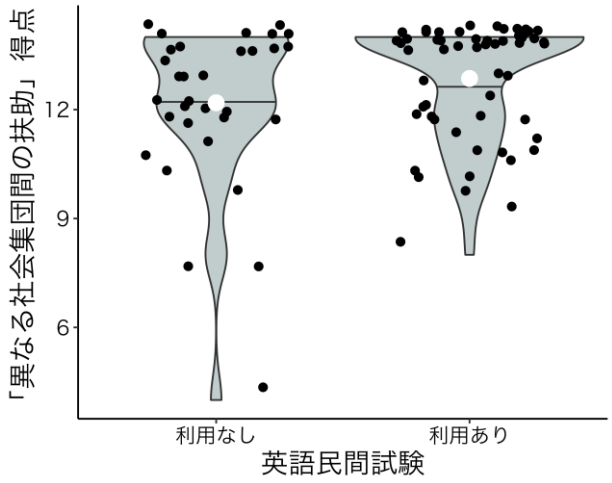


図 6　「異なる社会集団間の扶助」得点の分布

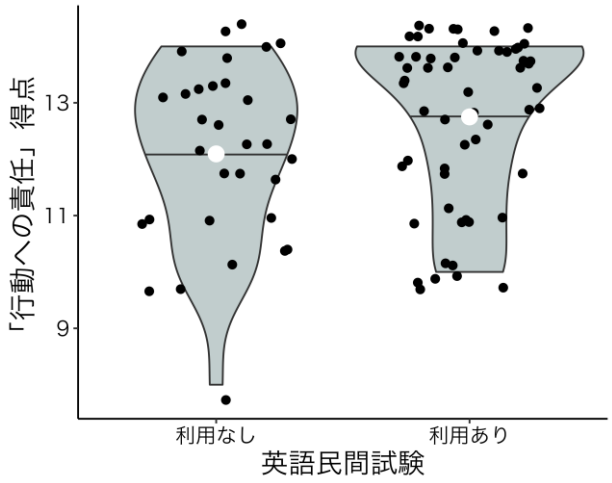


図 7　「行動への責任」得点の分布

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 35 号, 153-159, 2025

大学生の職業期待と大学入試の関係

――インターネット調査で得られた全国データを用いて――

西丸　良一（慶應義塾大学）

本稿は，学力を基準とした日本の教育選抜システムが高校生の職業期待に影響を与える背景から，大学入試に注目し，大学生の職業期待との関連を検討した。分析の結果，相対的に難易度の高くない大学で，一般入試にくらべ推薦入試（他）を経た学生の職業期待は低いことがわかった。意欲や適性といった一元的な学力以外の基準を取り入れる推薦入試（他）で変化した大学入試は，学校歴に集約されない職業選択の分岐性をいくらかもつといえる。ただ，本稿のデータは調査会社に登録された大学生への「予備調査」である。そのため，結果の一般化は控えなければならない。今後，大学生を対象に無作為抽出で得られた全国データを用いることができたなら，改めて本稿のテーマを検討したい。

キーワード：職業期待，推薦入試（他），学校歴，教育社会学，予備調査

1 背景

本稿は，大学生の職業期待と大学入試の関係を検討する [1]。高等教育の大衆化にともない，推薦入試（他）は大学入学者の半数が利用する入試となった [2]。そうした背景のもと，教育社会学の分野でも入試形態に焦点を置いた検討が進められている。中村（2011: 123-166）は，推薦入試（他）で大学進学しようとする高校生が，当初「進学を考えていなかった」進路多様校の生徒に多いことを明らかにした。高校生の進学理由に焦点を置いた西丸（2015）は，推薦入試（他）を利用予定の生徒は「高い学歴の方が就職に有利」とは考えず，「将来の生活や進路を考える時間が欲しい」ことを確認する。だが，この傾向は「学校タイプ」や「希望する大学」を統制すると確認できなくなることから，推薦入試（他）を利用し，大学進学しようとする高校生は，モラトリアム的な理由で進学する進路多様校の生徒である傾向を示した。

もちろん，大学入学者の半数は推薦入試（他）で入学するため，進路多様校の生徒に限って推薦入試（他）が利用されているわけではない。山村ほか（2019）は進学中堅校に注目し，利用予定の入試形態と高校生の学習行動の関係を検討した。その結果，受験の迫る高校後半期において，一般入試を利用予定とする生徒の学習時間が増加するのに対し，指定校推薦や AO 入試を利用予定とする生徒の学習時間の増加は定期テスト期間中に限られており，推薦入試（他）のもつ高校生への学習誘因は小さいと結論づける。高校生と大学入試の関係を検討するこうした知見をふまえると，推薦入試（他）は一般入試にくらべ，高校までの学業に対し，ネガティブな要因にあるといえる。

高校生と大学入試の関係が検討される一方，教育社会学の分野では，学力を基準とする教育選抜システムが，生徒の職業期待に影響を与えることも明らかにしてきた。苅谷（1986）は，試験に依拠した日本の教育選抜が，学業成績を一元的な尺度で生徒を相対化するシステムであることから，本人の学業成績がのちの教育達成だけでなく，就きたい職業（職業期待）をも規定していることを示唆する。こうした傾向は，高校生を対象とした片瀬（2005）の検討でも確認されており，本人の学力を代替する在籍高校のタイプや学業成績によって，生徒の専門職希望が規定されているようすを示す。また，OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）を用いた多喜（2011）は，学校の学力的な階層化や教育内容の標準化，職業資格との結びつきの度合いが異なる各国を検討した結果，日本はドイツより弱いが，アメリカより強く学校が高校生の職業期待を規定することを示し，学力を基準とした教育選抜システムが高校生の職業期待を規定するようすを明らかにした。

こうした教育選抜システムと職業期待の関係を，現在の大学入試で考えると，推薦入試（他）を経た学生は一般入試を経た学生にくらべ，ネガティブな職業期待をもつことが考えられる。そもそも推薦入試（他）は，一般入試における受験競争（試験地獄）への批判から生じ（中村, 1996），意欲や適性といった一元的な学力以外の基準を積極的に用いる。同じ大学に入学した学生だとしても，どの入試を利用したかによって選抜内容は異なるため，高校までの学力要因に規定される大学生の職業期待に差をおよぼしている可能性は

高い。

もちろん，こうした観点から大学入試を検討した研究は見当たらない。これまでの大学入試研究を振り返ると，個別の大学データを用いて，入試方法の妥当性や信頼性を検討するものが多かった。西郡（2011）は，これまでに多くおこなわれてきた大学入試研究のレビューをおこない，推薦入試（他）での入学者の優秀さが多く報告されていることを示す。その後，木村（2021）も大学入試研究のレビューをおこなっているが，推薦入試（他）で入学した学生の優秀さは，主体性や協調性といった非認知能力にあるとする報告が多いことを示す。ただし，こうした大学入試の研究は，依然として個別の大学データを用いた事例的研究でしかなく，複数の大学をあつかった研究がほとんどないことも，木村（2021）は指摘している。

日本の教育選抜システムの一部である大学入試は，一元的な学力以外の基準を用いた推薦入試（他）の拡大で，全国的に変化した。こうした現状を踏まえれば，大学入試の検討は，全国データを用いておこなう必要があるといえる。

2 データ

検討に用いるデータは「大学受験と学生生活にかんする調査」で得られたものである。これは 2023 年 6 月に，調査会社の登録モニターである全国の大学生を対象としたインターネット調査である。だが，こうした調査は，調査会社の募集した登録モニターに対しておこなうため，日本の大学生を母集団とする調査とはいえない。全国データを作成する場合，代表性を担保するため，名簿にあたるものがサンプリングに必要となるが，大学生調査はそれへのアクセスがかなり困難といえる。そのため，全国データによる大学入試の検討は少ないままなのかもしれない。その他にも，全国データを用いた検討がおこなわれない理由は，大学入試の研究が組織の設立母体の目的と利益に沿った役割を担う部署（例えば，各大学に設置された IR）でなされることが挙げられる（倉元編, 2020: i）。そうした部署が役割を担う際，全国データによる分析を求められることはない。だが，入試をはじめ，昨今のさまざまな改革が全国の高等教育に変化をおよぼしている。こうした変化を大学個別のデータのみで検討し続けていても，各大学の事情に左右された結論しか示せない。事実，大学入試にかんする各大学の検討に，共通的に援用できる分析結果はほとんどないことが指摘されている（西郡, 2011）。

こうした現状を踏まえ，本調査は全国データを作成するため，調査会社の登録モニターを対象におこなった。割当は「令和 4 年度国公立私立大学入学者選抜実施状況」をもとに，入学の際に学生が利用した入試形態と大学の設置者比率で決定している[3]。

先ほど述べたとおり，本稿の目的は大学生の職業期待と大学入試の関係を検討することである。そのため，大学での学修を含めた生活が，就きたい職業にあまり影響をおよぼしていない初年次の学生を対象に，調査を実施することが望ましい。ただ，調査会社における若年層の登録モニターは少なく，こうした割当にもとづく調査をおこなうと，分析に十分なサンプルサイズを確保することができない[4]。サンプルサイズが小さすぎると，さまざまな分析に対応しきれない懸念もあったため，2021～23 年度に大学入学した者を調査対象とし，サンプルサイズの確保に努めた[5]。

本稿は，大学生の職業期待を「職業威信スコア」で捉え，従属変数として用いる。職業威信スコアとは，

表 1　記述統計量

変数	N＝509
職業期待	
職業威信スコア	58.0
（標準偏差）	（11.5）
性別	
男性	52.3%
女性	47.7%
大学難易度	
大学C	23.4%
大学B	43.2%
大学A	21.0%
不明	12.4%
大学設置者	
国公立	23.0%
私立	77.0%
専攻	
人文・社会	56.2%
理・工・農	20.8%
医・教・福	23.0%
入試形態	
一般	54.6%
推薦（他）	45.4%

「子どもに就いてもらいたい職業」といった個人的な事情が関与しにくい社会的文脈における職業評価を一元上の数値であらわすもの（都築, 2000: 38-41）であり [6]，社会階層と社会移動全国調査（SSM 調査）でおもに用いられている [7]。

使用する独立変数は「性別」「大学難易度」「大学設置者」「専攻」「入試形態」である。職業期待は性別によって差が生じるおそれがあるため，女性に 1，男性に 0 を与えたダミー変数で統制する。

大学難易度は，本人が在学する大学の学部・学科（コース）に付与された受験偏差値を用いる。大学生の職業に関する検討は，大卒就職を中心に多くおこなわれており，学校歴によって規定されている（苅谷・本田編, 2010 など）。また，学校歴は高校のトラッキングにかんする先行研究（飯田, 2007 など）が示してきたように，本人の在籍した高校のタイプや学業成績を代替するものとなる。本稿のように，教育選抜システムの一部である大学入試の変化に注目し，大学生を対象として検討するならば，大学難易度で示す学校歴は，職業期待と関連してきた高校までの教育選抜システムをあらわす重要な変数といえる。分類は受験偏差値が 49 以下を大学 C，50～59 を大学 B，60 以上を大学 A とした。当然，認識していないと回答するケースもあるため，不明を含めた 4 分類で構成し，大学 B を基準カテゴリーとして使用する [8]。大学設置者は国公立に 1，私立に 0 を与えたダミー変数を用いる。設置者の違いは大学難易度など，さまざまな点で大学の特性を示すが，指定校推薦の実施など，入試形態の点でも異なる部分がある。

専攻は，在学する学部・学科（コース）から作成しており，サンプルサイズや各専攻の特徴を踏まえ，文系特有の人文・社会科学，理系特有の理・工・農学，専門的職業に直結する医療・教育・福祉の 3 分類とした。大学生の初職の専門性は，学校歴でなく専攻によって規定されることが明らかとなっている（豊永, 2018）。そのため，大学生の職業期待を従属変数とする本研究においても，専攻を統制する必要がある。ここでは人文・社会を基準カテゴリーとしたダミー変数で使用する [9]。

入試形態は，学力一斉筆記試験を基本とする「一般」と，それ以外の入試（公募推薦，AO，指定校推薦，附属校推薦など）を「推薦（他）」とした。入試の多様性を考慮すれば，それぞれを個々に分類し，検討する必要がある。ただ，これら入試形態は，各大学・学部で異なる入試名にもかかわらず，内実が類似していることも多い。木村（2020）は AO 入試が受験生を多面的・総合的に判断する理念のもと，自由に設計できるかのような定義であったために，既存の入試形態を転換させたものであったり，実質は社会人入試や帰国生入試であったり，多様な入試区分を曖昧にするかたちで実施してきたことを指摘する。さらに，公募推薦・AO 入試といっても「小論文」や「面接」など，どのような選抜方法を用いるかは各大学で異なることも多く，一般入試において「小論文」を用いる大学もある。また，同じ選抜方法だったとしても，その内容は各大学でさらに異なる。そのため，本稿のように，大学入試を「一般」と「推薦（他）」の 2 分類で定義することに，曖昧さを感じるかもしれない。だが，先にも述べたように，本稿はそうした各大学の事情にとらわれた多くの事例的研究を鑑み，全国的な傾向を検討することに重点を置いている。ここでは，一元的な学力を用いる「一般」と，多元的な基準を用いる「推薦（他）」という選抜規範にもとづき，分類をおこなった [10]。表 1 に示したとおり，最終的に分析で用いるサンプルは変数情報のそろう N=509 である。

先述したとおり，本データは調査会社の登録モニターである大学生を対象としたインターネット調査で得られている。住民基本台帳などの名簿から無作為抽出した標本に，調査依頼をおこなう方法ではないため，分析結果の一般化は控えなければならない。ただ，こうしたデータの場合，2 変数の関連や多変量解析の結果は，無作為抽出を用いる標準的な調査方法で得られたデータ分析の結果と類似する。こうした検討をもとに轟・歸山（2014）は，インターネット調査が試行的な分析を可能とする「予備調査」に位置づくものとしている [11]。本稿で示される分析結果についても，そうした立場から観れば，ある程度の有効性を示すものといえよう。

3 分析

分析は重回帰分析を用いて検討していく [12]。表 2 は職業威信スコアを従属変数とした結果である。まずは各独立変数の影響を示したモデル 1 から確認する。性別は負の関連（10%水準）を示しており，男性にくらべ女性の方が威信スコアの低い職業期待となっている。大学難易度は大学 A で正の関連（4.032）を示しており，大学 B より大学 A の学生は，威信スコアの高い職業期待となっている。その一方で，大学設置者による職業威信スコアに差は示されていない。大学設置者のもつ特性上，関連が示されそうだが，大学難易度など，他の要因を統制したことで，大学設置者によ

る差は確認できない [13]。専攻は正の関連を示し，人文・社会にくらべ理・工・農の学生は，威信スコアの高い職業期待（4.820）となっている。また，医療・教育・福祉の学生も人文・社会にくらべ，威信スコアの高い職業期待（8.012）となった。こうした傾向は，先行研究で明らかにされたことと整合的であり，大学生の職業期待を検討する本データでも，同様の結果が得られたことになる。これら要因を踏まえた上で入試形態をみると，統計的に有意差は示されていない。つまり，どの入試で大学に入学したとしても，学生の希望する職業に差は生じていないといえる。

ただし，推薦入試（他）や一般入試の実施比率などは大学によって大きく異なり，難易度に沿うことが明らかとなっている（山村, 2010 など）[14]。こうした状況を加味すれば，大学生の職業期待と大学入試の関係は，大学難易度ごとで異なる可能性が考えられる。そうした検討をおこなうため，入試形態と大学難易度の交互作用項を用い，改めて分析をおこなった。その結果を示すモデル 2 をみると，入試形態と大学 C の交互作用項が負の関連を示しており，職業期待と大学入試の関連が部分的に確認できる [15]。専攻や大学設置者にかんしても，同じく入試形態との交互作用項を用いて検討したが，職業期待との関連は確認できなかった（分析結果は省略）[16]。

4 結論

本稿は，学力を基準とした教育選抜システムが，高校生の職業期待に影響を与える背景から，変化した大学入試に注目し，大学生の職業期待との関連を検討した。分析の結果，入試形態で大学生の職業期待に差は確認できない。だが，さらに検討をおこなうと，相対的に難易度の高くない大学に限り，一般入試にくらべ，推薦入試（他）で入学した学生の職業期待は低いことが明らかとなった。

推薦入試（他）は学力一斉筆記試験を基本とする一般入試を批判し，意欲や適性といった一元的な学力以外の基準を選抜に用いることで，その規模を拡大していった。だが，本稿の分析結果を踏まえると，推薦入試（他）は一律に学力以外の基準を用いているのではなく，大学難易度によって異なることが推察できる。なぜなら，難易度の高くない大学のみで学生の職業期待が入試形態で差を示すのは，推薦入試（他）で用いられる選抜内容が，難易度の高い大学ほど一元的な学力にもとづいていることを示唆するからである。そのため，入試形態の違いで学生間に生じる学力の差は，難易度の高くない大学で生じ易いといえよう。

こうしたことは，推薦入試（他）が高校までの学業にネガティブな傾向を示した先行研究の知見と整合的である。そして，その傾向は学校歴を統制しても，大学入試を経た一部の学生の職業期待に関連していることが本分析で示された。多元的な基準を用いる推薦入試（他）によって変化した大学入試は，高校までの教育選抜システムをあらわす学校歴に集約されない職業選択の分岐性をいくらかもつといえる。

もちろん，課題は挙げられる。本稿は職業威信スコアを用いたことで，大学生の職業期待を社会的地位達成の高低で捉えたことになる。だが，荒牧（2001）は，高校生の職業期待がこのように単純に捉えられるものではなく，職業を通じて何らかの技能を発揮できるといった「自己実現志向」で捉えることの有効性を示す。こうした検討が大学生の職業期待において，どの程度あてはまるかは今後の課題といえる。

また，先述したとおり，本稿は調査会社の登録モニ

表 2 職業期待（威信スコア）を規定する要因

	モデル1		モデル2	
	B	SE	B	SE
定数	55.469 **	1.118	54.618 **	1.206
女性ダミー	−1.898 +	1.016	−1.929 +	1.015
大学難易度(ref:大学B)	—	—	—	—
大学C	−1.369	1.309	1.394	1.971
大学A	4.032 **	1.317	5.078 **	1.566
不明	0.225	1.603	1.858	2.519
国公立ダミー	0.342	1.270	0.382	1.268
専攻(ref:人文・社会)	—	—	—	—
理・工・農	4.820 **	1.298	4.888 **	1.300
医・教・福	8.012 **	1.237	8.025 **	1.238
推薦(他)ダミー	−0.121	1.041	2.072	1.532
推薦 × 大学C			−5.118 *	2.594
推薦 × 大学A			−3.019	2.846
推薦 × 不明			−3.387	3.259
調整済 R^2	.100		.103	

N=509 ** p<1% * p<5% + p<10%

ターである大学生を対象としたインターネット調査を用いている。全国からランダムサンプリングされた大学生を対象に，データを収集したわけではないため，やはり分析結果の一般化は控えるべきである。ただ，これまでの日本の教育選抜システムの背景を踏まえ，学校歴を統制しても，入試形態の違いで一部の大学生の職業期待に差が生じている本稿の分析結果は興味深い。今後，大学生を対象とするランダムサンプリングで得られた全国データを作成できたなら，本稿のように，教育選抜システムの観点から大学入試を改めて検討する価値はある。

各大学に教学マネジメントの部署やアドミッションオフィスが設置され，大学入試に関する検討は進められつつあるが，それは各大学の事例的な検討でしかない。高等教育の大衆化にともない，大学入試が一元的な学力だけでなく，多様な基準を用いて選抜をおこなうように変化したのなら，その変化が大学生のさまざまな側面に関連していることは容易に想像できる。だが，そうした検討は大学生の学修行動や学修成果に限られているようにもみえる。高大接続といった学校内での検討にとどまらず，大学入試の多様化を教育選抜システムの変化として捉えた本稿のように，全国データで検討していく余地は多く残されたままなのかもしれない。

注

1) 現在，各入試は一般選抜，総合型選抜，学校推薦型選抜の 3 つで表記されるが，先行研究における表記も鑑み，本稿では一般選抜を「一般入試」，総合型選抜や学校推薦型選抜を「推薦入試（他）」と表記している。

2) 「令和 5 年度国公私立大学入学者選抜実施状況」によると，一般入試以外の入試で入学した者は 52.1%となっている。

3) 入試研究に限らず，調査会社の登録モニターを対象としたさまざまな大学生調査に視野を広げれば，すでに全国データはいくつか存在し，それを用いた検討はおこなわれている。ただ，どのような割当がおこなわれ，データを得たのか十分な説明がないものも多い。無作為に対象者を抽出しても低い回収率となる近年の調査環境を理由に，こうしたデータの妥当性を述べるものもあるが，杉野（2024）も示すように，疑念は残る。当然，割当をおこなえば，すべての疑念が解決できるわけではないが，今回の検討テーマに合わせた割当を最低限おこなった。

4) 複数の調査会社にたずねたが，割当にもとづいた場合，分析に十分なサンプルサイズを 1 学年で確保することは難しいと回答を得ている。

5) 本調査で得られたデータ構成は付表 1 のとおりである。もちろん，入学年度ごとにサンプルは等分（n=212）している。

付表 1 「大学受験と学生生活にかんする調査」のデータ構成

	一般	推薦(他)	合計	N
国公立	78.3%	21.7%	100.0%	138
私立	48.2%	51.8%	100.0%	498
合計	54.7%	45.3%	100.0%	636

6) 当然，この数値が職業そのものを格付けしうるものではないし，なすべきでもないことは都築（2000: 40）も述べている。

7) 本調査における職業期待は学校を出たあと，具体的にどのような職業につきたいかを自由記述方式でたずねている。その内容をもとに職業威信スコアの振り分けをおこなった。職業威信スコアは 1995 年版の更新をおこなった元治編（2018）で作成されたものを用いる。

8) 大学難易度の変数を作成する際，慣例的には調査票に大学名や学部・学科（コース）を明記させ，雑誌に記載された受験偏差値が付けられる。今回の調査もこの手順で変数を作成する予定であったが，調査会社における個人情報の観点から，大学名を明記させる質問ができなかった。この代替策として，本調査は「在学している大学の学部・学科（コース）の受験偏差値はどのくらいですか」という質問項目を作成し，対応した。受験偏差値は，雑誌や模擬試験を開催する会社によってやや異なる。そのため，各対象者の認識する受験偏差値はどの基準（雑誌や模試など）に依拠したかでずれる可能性はあるだろう。だが，いずれもその数値は大きく矛盾していない。また，推薦入試（他）のみで受験を終えた者やボーダーフリーとされる大学の学部・学科の場合，対象者がそうした数値を認識できていないこともある。そのため，質問に対する選択肢に「わからない」を設け，調査を実施した。

9) 専攻は，職業期待と同様に自由記述方式でたずねており，その内容をもとに分類した。

10) また，入試形態を細かく分類しても，本データではサンプルサイズの問題が生じてしまう。

11) 予備調査とは，斬新な発想で研究課題を設定し，優れた質問項目の開発や本番の調査における当該リサーチクエスチョンを設定することの当否の判断を得る試行的な調査を指す（轟・歸山, 2014）。

12) 重回帰分析の前に，独立変数ごとの威信スコアを付表 2 で確認すると，大学難易度の高い学生ほど高い職業期待，私立より国公立大学の学生の方が高い職業期待となっており，相対的に受験難易度の高い大学の学生ほど，高い職業期待をもつことが示される。また，専攻は医療・教育・福祉がもっとも高い職業期待，次いで理・工・農，人文・社会となってお

り，これら傾向は先行研究の知見と一致する。

付表２　独立変数ごとの職業期待（威信スコア）

変数	平均値	標準偏差	標準誤差
性別			
男性	58.682	11.313	0.694
女性	57.228	11.708	0.751
大学難易度**			
大学C	56.729	9.527	0.873
大学B	57.183	11.059	0.746
大学A	61.495	13.448	1.300
不明	57.217	12.056	1.519
大学設置者*			
国公立	60.162	11.330	1.101
私立	57.339	11.908	0.572
専攻**			
人文・社会	55.210	11.040	0.653
理・工・農	60.431	11.130	1.081
医・教・福	62.562	11.115	1.028
入試形態			
一般	58.642	11.330	0.680
推薦(他)	57.200	11.710	0.770

** p<1%　* p<5%

13) 周知のとおり，私立より国公立大学の方が相対的に大学難易度は高い。そうした関連は付表 3 に示したように，本データでも確認できる。また付表 4 のように，大学設置者ごとで専攻の構成比は異なっており，国公立にくらべ私立は人文・社会の高い構成比になっている。これら要因を統制したため，表２で大学設置者は影響を示さなかったといえる。

付表３　大学設置者×大学難易度

	大学C	大学B	大学A	不明	合計	N
国公立	6.0%	48.7%	40.2%	5.1%	100.0%	117
私立	28.6%	41.6%	15.3%	14.5%	100.0%	392
合計	23.4%	43.2%	21.0%	12.4%	100.0%	509

χ^2 = 53.678, d.f. = 3, p < 0.01

付表４　大学設置者×専攻

	人・社	理・工・農	医・教・福	合計	N
国公立	39.3%	36.8%	23.9%	100.0%	117
私立	61.2%	16.1%	22.7%	100.0%	392
合計	56.2%	20.8%	23.0%	100.0%	509

χ^2 = 26.261, d.f. = 2, p < 0.01

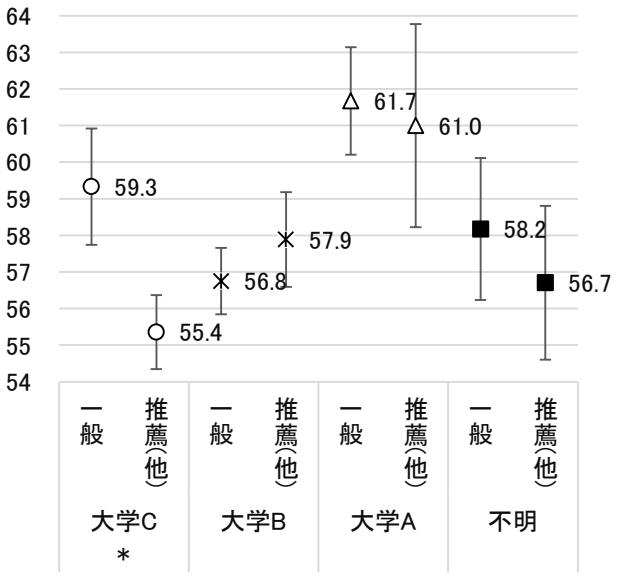
14) 付表 5 に示したように，本稿で使用しているデータもその傾向が確認できる。

付表５　大学難易度別×利用した入試形態

	一般	推薦(他)	合計	N
大学C	34.5%	65.5%	100.0%	119
大学B	61.8%	38.2%	100.0%	220
大学A	73.8%	26.2%	100.0%	107
不明	34.9%	65.1%	100.0%	63
合計	54.6%	45.4%	100.0%	509

χ^2 = 49.919, d.f. = 3, p < 0.01

15) 性別や大学設置者，専攻をコントロールする前に，大学難易度別に入試形態ごとの威信スコアと標準誤差を確認したが，付図１のとおり，大学 C のみで入試形態による差が示された。



* p<5%

付図１　大学難易度×入試形態×職業期待（威信スコア）

16) 先述したが，本データはサンプルサイズを確保するため，大学 1~3 年生（2023～2021 年度入学者）を調査対象として作成している。ただ，3 年生は卒業後の進路を考えはじめる時期となるため，比較的就きたい職業が具体化している等，初年次生と何らかの差が生じているかもしれない。確認のため，表 2 の重回帰分析に学年ダミー（3 年ダミー）を投入したが有意差は示されず，他の独立変数が従属変数に与える影響にも作用しなかった。こうした結果は，コロナ禍が徐々に改善する特殊な時期を過ごす大学生を調査対象としたことによるものなのか，学年を経ることで通常時でも生じる大学生の中退によるものなのか等，さまざまな要因が考えられる。この点は，今後よりよい調査設計のもとデータを収集し，改めて検討したい。

付記

本研究は、JSPS 科研費（課題番号 22K02340）の助成を受けたものである。

参考文献

荒牧草平(2001).「高校生にとっての職業希望」尾嶋史章編『現代高校生の計量社会学: 進路・生活・世代』ミネルヴァ書房, 81－106.

元治恵子編(2018).『雇用多様化社会における社会的地位の測定』科学研究費補助金研究成果報告書（15H03414），明星大学.

飯田浩之(2007).「中等教育の格差に挑む」『教育社会学研究』80: 41－60.

苅谷剛彦(1986).「閉ざされた将来像: 教育選抜の可視性と中学生の「自己選抜」」『教育社会学研究』41: 95－109.

苅谷剛彦・本田由紀編(2010).『大卒就職の社会学: データからみる変化』東京大学出版会.

片瀬一男(2005).『夢の行方: 高校生の教育・職業アスピレーションの変容』東北大学出版会.

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」『大学入試研究ジャーナル』(31): 167－174.

倉元直樹編(2020).『「大学入試学」の誕生』金子書房.

木村拓也(2020).「入試の多様化の経緯と現状」中村高康編『大学入試がわかる本: 改革を議論するための基礎知識』岩波書店，45－65.

中村高康(1996).「推薦入学制度の公認とマス選抜の成立: 公平信仰社会における大学入試多様化の位置づけをめぐって」『教育社会学研究』59: 145－165.

中村高康(2011).『大衆化とメリトクラシー: 教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス』東京大学出版会.

西郡大(2011).「個別大学の追跡調査に関するレビュー研究」『大学入試ジャーナル』(21): 31－38.

西丸良一(2015).「誰が推薦入試を利用するか: 高校生の進学理由に注目して」中澤渉・藤原翔編『格差社会の中の高校生: 家族・学校・進路選択』勁草書房，68－80.

杉野勇(2024).「無作為抽出回答者と非確率オンラインパネル回答者の比較: 分析結果の一般化可能性の観点からの検討」杉野勇・平沢和司編『無作為抽出ウェブ調査の挑戦』法律文化社, 44－69.

多喜弘文(2011).「日・独・米における学校トラックと進学期待・職業期待: 学校と職業の接続に着目して」『社会学評論』62(2): 136－152.

轟亮・歸山亜紀(2014).「予備調査としてのインターネット調査の可能性: 変数間の関連に注目して」『社会と調査』12: 46－61.

豊永耕平(2018).「出身大学の学校歴と専攻分野が初職に与える影響の男女比較分析: 学校歴効果の限定性と専攻間トラッキング」『社会学評論』69(2): 162－178.

都築一治(2000).「人は何になりたいのか: 職業魅力の構造」海野道朗編『日本の階層システム 2: 公平感と政治意識』東京大学出版会, 37－60.

山村滋(2010).「高校と大学の接続問題と今後の課題: 高等教育の現状および大学で必要な技能の分析を通して」『教育学研究』77(2): 157－170.

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 35 号, 161-168, 2025

何が日本における外国学歴・資格評価の普及を妨げているのか？

――九州大学プレアドミッション・サポートデスクの事例から――

廣瀬 武志（九州大学／立命館大学），花井 渉（九州大学），木村 拓也（九州大学／大学入試センター）

九州大学では，留学生のためのプレアドミッション支援の一環として「実質的な」意味における外国学歴・資格評価 （FCE）を 2022 年度からスタートした。国際部に設置されたプレアドミッション・サポートデスク（PSD）がその実施主体である。だが，開始から二年経った今も PSD の利用率ーそれはそのまま実質的な FCE の普及率でもあるーは低い水準に留まっている。原因は複合的であろうが，教員を対象とした意識調査からは，6 割もの教員が共通して抱くある懸念が主要な要因として浮かび上がる。本稿は，PSD の 2023 年度活動実績をもとに，かかる懸念が根拠を欠くことを明らかにし，現在の留学生選抜制度に内在するリスクを回避するため PSD（そしてその中心業務である FCE）が重要な役割を果たしうる可能性について論じる。

キーワード：外国学歴・資格評価，大学アドミッション，留学生受入れ促進，レピュテーション

1 問題の所在

外国学歴・資格評価（以下，FCE）とは，「外国で発行された成績証明書，学位・卒業証明書，及び各種資格証明書等について，その所持者を受入れようとする国や大学や機関において，当該国の教育制度や資格制度の下では，どの段階（接続性）や評定（学業成績）に見なされるか，あるいは，どの資格と同等であるか（同等性）を評価することである。その評価においては，各種証明書の真贋についても検証する。」（太田，2013: 1）大学評価・学位授与機構が，わが国の全大学を対象に 2014 年に実施した FCE に関する実態調査によれば，わが国で行われている FCE は基本的に最終学歴や修業年数の確認など「形式的な」側面に限定される傾向がある。だが，近年，一部の国立大学では「アドミッション支援」や「プレアドミッション支援」等の名で知られる業務の一環として，上記の定義により近い，いわば「実質的な」意味における FCE が始まっている。以降，特に断らない限り，FCE は実質的な意味におけるそれを意味するものとする。

プレアドミッション支援 [1]を初めて導入したのは京都大学であった。折しもグローバル 30 事業 [2] 始動開始後 1 年が経過した 2010 年 10 月のことである。当初は日本で学ぶ留学生の 6 割を占める中国人留学生のみを対象としていた。当時から日本は中国の若者のあいだでトップ 5 に入るほど人気の高い留学先であったにもかかわらず，留学実現率自体は低い水準で推移していた（韓・河合，2012：42, 39)。「情報不足および情報の非効率的な提供方法」がその一因とされたが，この点に関して日本のある特異な慣行の存在が問題視されてきた。その慣行とは，大学院に出願するための前提として「指導教員の内諾」を得ることが実質的に義務化されている事実を言う（韓・河合，2012: 45; 李・石川・韓，2018: 34)。その根源的な重要性にもかかわらず，指導教員を見つける方法は制度化されているとは言えず，また内諾を得た後の手続きについても，公開されている資料から適切な情報を得ることは至難の業であった。

多くの場合，留学生は大学 HP で公開されている e メールアドレスを用いて意中の教員へコンタクトを試みる。だが，国費奨学金（大使館推薦）の一次審査合格者など一部の例外を除き，面識のない教員から何らかのレスポンスがあることはむしろ稀である。信頼に足る情報が乏しく，志望教員からの反応も期待できない中，日本への留学を望む中国の若者が，いわゆる留学ブローカーに頼るようになったのは自然の成り行きであったに違いない。留学ブローカーも千差万別だが，中には研究計画書の代筆や，各種証明書の改ざんなど，実績を上げるためには手段を選ばないものが多数存在するのは周知のとおりである。

そうした業者の指南もあり，一人の学生が不特定多数の教員に指導依頼メールを送付することがごく当たり前になった。教員からすれば，素性の知れない人物から送りつけられてきた指導依頼メールを隈なくチェックするなど現実的に不可能であり，ましてや添付文書ーそれは検討に値しないまがい物の研究計画書かもしれないーまで開くとなればセキュリティ上のリスクは計り知れない。さらに，依頼者の潜在能力をより客

観的に判断するには FCE が不可欠だが，厳しい時間的制約の中，専門的知識を欠く教員が FCE を過不足なく実践するのは容易ではない。そもそも，中国はその高等教育制度からして相当に複雑である [3]。しかも当時は真正性に疑義のある証明書の類が蔓延していた。それらすべてについて，専門的知識を欠く教員が実質的な意味における FCE を行うことを期待するのは理不尽と言うものだろう。

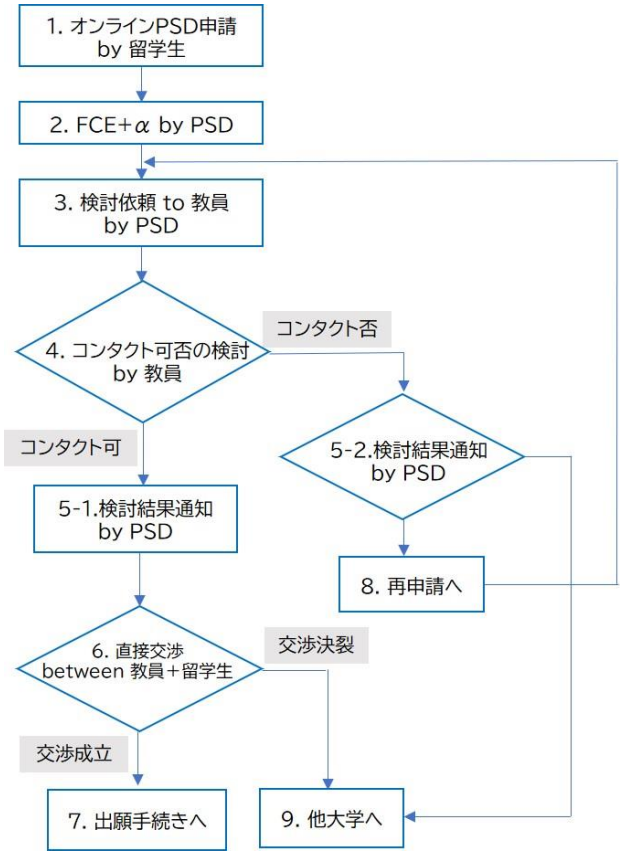
こうした状況が変わらない限り，ランダムに，運次第で留学者が決まる状況が続くことになる。日本への強い留学欲求があるにもかかわらず，日本の大学院の入試制度の捉えどころの無さ，曖昧さ，不透明さ，不公平さに失望し，結果的に他国の大学を選んだ中国人学生（むろん彼らだけではない）は決して少なくなかったであろう。それは国策として「優れた留学生」の獲得と教育を大学に要請してきた日本政府にとっても憂慮すべき事態であったに違いない。

京都大学がアドミッション支援室（AAO）を開設し，本邦初となるプレアドミッション支援をスタートした背景にはこうした事情があった。スタート時には，中国人留学生のみを対象に，主としてメールによるやりとりを通して，いわば手作業で，学歴・資格の検証，各種応募書類の真贋の確認，教員とのマッチング支援を行っていた。（韓・河合，2012: 39-40）以降，徐々に業務のシステム化／IT 化を進めると同時に，導入部局を増やし，対象となる留学生の裾野を広げていった。現在は，民間企業と共同開発したオンライン申請システムを用いて，より効率的かつ体系的に支援活動を行っている [4]。近年，この取組みは他大学へと波及し，2024 年 10 月現在，五つの国立大学 [5] が，京都大学が開発したオンライン申請システムを用いてプレアドミッション支援を実践している。著者が勤務する九州大学（以下，九大）もその一つであり，国際部に設置されたプレアドミッション・サポートデスク（以下，PSD）がその任にあたっている。

九大 PSD では，図 1 のような流れでプレアドミッション支援を実施している。細部において若干の違いはあるにせよ，他の四大学においても同様であろう。(1) 教員 *Y* とのコンタクトを希望する留学生 *X* によるオンライン申請，(2) PSD による FCE＋アルファ [6]，(3) PSD から *Y* へのコンタクト可否検討依頼，(4) *Y* による検討，の順に進み，(5-1) *Y* がコンタクト「可」と判断した場合，PSD は，*X* にその結果を *Y* の連絡先とともに通知する。その時点でプレアドミッション支援は終了となる。コンタクト「可」の連絡を受けた *X* は，結果通知に記載の e メールアドレスを用いて *Y* に直接コンタクトをとることが求められるが，そこから (6) 両者のあいだで受入れの可否に向けた直接交渉が始まる。直接交渉の結果，*Y* が *X* に内諾を与えた場合，(7) 正式な出願手続きへと移行する。

反対に，もし (5-2) *Y* がコンタクト「否」の判断を下した場合，原則，*X* は *Y* に直接連絡をとることは許されない。しかし，(8) 希望すれば他の教員を指名して再申請することができる。その場合，若干のアジャストメントとともに，上記のプロセスを繰り返すことになる。なお，直接交渉の結果，*Y* の内諾を得られなかった場合，あるいは，*Y* による検討の結果，コンタクト「否」であったが，他に指導を希望する研究者が九大に存在しない場合，(9) *X* は他の大学の教員に指導を受ける可能性を模索することになる。

図 1 九大 PSD 支援の流れ



以上の説明からも明らかなとおり，PSD は FCE そのものを促進すべく導入されたわけではない。だが，その一連の業務の中で最も多くの時間と労力を要するのは FCE であり，その限り，PSD の核心は FCE にあると言ってよいだろう。

さて，国境間を自由に移動する学生数の急増という事態に鑑みたとき，異なる教育制度間の接続性や同等

性，あるいは各種証明書の真贋の検証を行う FCE の重要性は自明であるように思われる。事実，海外の研究大学では，FCE が優秀な学生の選抜に決定的な役割を果たしている。それに対して，わが国では，大学評価・学位授与機構による実態調査結果からも推測されるとおり，その重要性が十分に自覚されていないというのが現状ではないだろうか。本稿執筆時点で，実質的な意味における FCE を行っているわが国の大学院は数校にすぎず，ほぼ全学スケールで実質的な FCE を実践しているとなると，京都大学と大阪大学の二校に限定される。九大は 19 学府（=大学院）45 専攻からなる総合研究大学であるが，PSD 支援を導入しているのは，8 学府と 2 専攻にすぎず[7]，FCE の全学的普及からはほど遠い状況にある。

2 先行研究の検討

FCE に関する研究は，これまで国内外を含め，いくつかの蓄積を確認することができる。

太田（2007）は，グローバル化を背景として，高等教育の国際化とともに国際的な学生市場（留学生市場）と留学生ビジネスの出現が見られるようになったアメリカを事例に，その留学生受け入れシステムの国際標準モデルの一環として，特に民間レベルにおいて FCE が開発・導入されたと論じている。アメリカでは，主に FCE の民間評価機関である World Education Service (WES)によって，外国の学業成績・資格証明書とアメリカの教育システムとの比較を通じて精査が行われている。

また，花井（2011，2016）は，イギリスを事例に，FCE が主に UK-ENIC（国内外の資格情報を収集・分析・提供を行なうナショナル・インフォメーション・センター）において実施されている現状について明らかにしている。この UK-ENIC によって国内の資格として認証された資格は，その後「資格試験規制局」（The Office of Qualifications and Examinations Regulation, Ofqual）によって資格付与団体自体の審査が行われることで，資格自体とそれを授与する機関の認証も行なわれている。そして，UK-ENIC や Ofqual によって認証された資格は，「大学・カレッジ入学サービス機構」（Universities and Colleges Admissions Service，UCAS）によって開発された「資格ポイント換算表」（通称：UCAS タリフ）を通じて，国内資格の成績との同等性を確認する制度を整備することで，イギリス国内の資格試験制度及び資格市場の水準の維持や質保証を行なっている。

太田（2013）は，韓国においても留学生の質の向上と管理を目的として，大学教育協議会（KCUE）によって 2007 年より「学歴検証代行サービス」が提供されていると論じている。

翁・立脇・宮本（2022）によれば，中国における FCE として，まず 1998 年に「中国高等教育学生情報・キャリアセンター」（China Higher Education Student Information and Career Center, CHESICC）が設置され，教育部の管理の下，主に大学生募集，高校生の学籍・学歴情報の管理，就職支援等のサービスを行なっており，その後の 2001 年に，相次ぐ偽造学籍・学歴対策として，CHESICC の認証サイト「中国高等教育学生情報」（China Higher-education Information and Student Information, CHSI）を立ち上げ，FCE を行なっている。いずれの国においても，FCE は増加する留学生がもつ学業成績や外国資格と国内の学業成績との同等性の確認や質の高い留学生を獲得すること（留学生の質の担保）を目的として開発・導入されていることが明らかにされている。

一方で，日本における FCE については，李・石川・韓（2018）が，中国からの入学志願者に対する FCE と大阪大学における FCE の実践報告をまとめている。大阪大学では，留学生からの問い合わせを受けつける専用の窓口を設置し，志願者が事前に先述の中国で提供されている CHSI を利用し，そこに登録された志願者個々人の学業成績証明を窓口スタッフが CHSI のウェブサイト上で照会番号を入力し，検証結果を通じて，その真偽を確認している。また，翁・立脇・宮本（2022）は，日本の大学における FCE の実施状況について，その多くが主に中国からの出願への対応が中心となっており，出願書類の多くは原本の提出をもって，真偽の確認を行なっていることを明らかにしている。その要因として，国と国の間に公的な組織が存在しておらず，各大学・学部レベルで書類の真偽を確認せざるを得ない状況にあることを指摘している。また，先述の李他（2018）によれば，日本ではこれまで証明書の真偽が重視されてきた一方，出願者が海外で取得した資格・学位の位置づけや国内資格との同等性を判断するための情報に対する関心は高くない。さらに，これまでの日本の大学では，渡日前入試及び入学許可の付与等が積極的に行われてこなかったため，欧米ほど FCE が推進されてこなかったことが指摘されている。

これまでの研究は，全国レベルでの FCE の実施状況やなぜ日本国内において FCE が推進されてこなかったのかといったマクロな視点からの研究が大半を占める。だが，大学レベルにおいて，各部局や教員レベ

ルで FCE に対していかなる認識をもっているのか，何が大学レベルにおける FCE の普及・促進を阻害しているのかといったミクロな視点からの研究は管見の限り少なく，研究と検証の余地があるといえる。海外の有名大学等で FCE が留学生選抜の前提として当たり前に行われており，またそれが受入れる留学生の質の担保に不可欠とされている事実を踏まえたとき，優秀な学生をめぐりグローバルな競争の渦中にある日本の研究大学にとって，FCE が限定的にしか普及していない現状は極めて憂慮すべきことだと言える。

3 研究目的

その重要性が自明であるにもかかわらず，何が日本の研究大学における FCE の普及を妨げているのだろうか。九大の文脈に限定したとき，FCE の普及が進まないことは，その実施機関である PSD の利用が進まないことと同義である。本稿では，PSD を素材として，その顧客である教員に広く共有されている二つの懸念に照準を合わせ，その問いへの答えを探る[8]。

4 事例研究

PSD 支援導入の是非は，部局教授会の意向によって決まる。九大事務局では学内プロモーションを通じて，PSD 利用部局を増やすとともに，すでに導入済みの部局における利用率を高める努力を続けているが，その効果を上げることを目的として，2024 年度からアンケート調査（以下，PSD 調査）を実施している。

4.1 PSD に対する二つの懸念：アンケート調査より

PSD 調査は，PSD 支援導入前の一部局（X 学府調査対象者 66 人），すでに PSD を導入しているが，ほぼ利用実績のない 2 部局（Y 学府　調査対象者 55 人，Z 学府　調査対象者 45 人）の教員計 166 人を対象に，2024 年 6 月から 7 月にかけて実施されたものである。有効回答数は 86 で全体の 51.8%であった。

本稿の主旨に関連して，本調査から次の結果が得られた。

① PSD 未導入の X 所属の回答者 47 人中 37 人（78.7%）は PSD の存在を知らなかった。くわえて，PSD 導入から 2 年以上経過している Y・Z 所属の回答者からも 39 人中 24 人（61.2%）が PSD の存在を了知していないとの回答が得られた。

② PSD 未導入の X 所属の回答者 47 人中 41 人（87.2%）は FCE という用語を耳にしたことがなく，PSD 既導入の Y・Z 所属の回答者 39 人中 32 人（82.0%）も FCE という用語を知らなかった。

③ X 回答者 47 人中 33 人（70.2%）そして Y・Z 回答者 39 人中 26 人（66.7%）は，自らまたは研究室チームで学生の学歴・資格検証（FCE に準ずる作業）を行っていた。X 回答者のうち 9 人(19.1%)，Y・Z 回答者のうち 8 人（20.5%）は FCE に準ずる作業をまったく実施していない。

④ X 回答者 47 人中 38 人（80.8%），Y・Z 回答者 39 人中 33 人（84.6%）には月平均 1～10 通程度の指導依頼メールが届く。X回答者 47 人中 4 人（8.5%），Y・Z 回答者 39 人中 4 人（10.2%）には月平均 11～20 通のメールが届く。

⑤ X 回答者 47 人，Y・Z 回答者 39 人のうち，すべての指導依頼に返信する教員は，それぞれ 16 人（34.0%）と 10 人（25.6%）であった。それらのメールをまったく無視する教員もそれぞれ 5 人ずつ（X で 10.6%，Y・Z で 12.8%）存在する。

⑥ 「PSD の導入ないし活用を検討するにあたり，心配なことは何か（最大二つまで選択可）」という設問に対して，X 回答者 47 人中 28 人（59.5%），Y・Z 回答者 39 人中 22 人（56.4%）が「A2. 業務量が増えることが心配」を選択した（表 1）。

表 1: PSD 導入を検討するにあたり，心配なことは何か（複回答）

選択肢（複回答）	回答数 X（導入前） N=47	Y（導入済） N=21	Z（導入済） N=18	YZ合計 N=39
A1. 特に心配していることはない	15 (31.9%)	7 (33.3%)	6 (33.3%)	13 (33.3%)
A2. 業務量が増えることが心配	28 (59.6%)	12 (57.1%)	10 (55.6%)	22 (56.4%)
A3. 優秀な学生をタイミングよく獲得できなくなることが心配	5 (10.6%)	6 (28.6%)	1 (5.6%)	7 (17.9%)
A4. 留学生に余計な作業を増やすのではないか心配	2 (4.3%)	1 (4.8%)	2 (11.1%)	3 (7.7%)
A5. オンライン出願制を導入しているためPSDは不要	3 (6.4%)	0 (0.0%)	1 (5.6%)	1 (2.6%)
A6. 留学生を受け入れていないので、特に関係ない	4 (8.5%)	2 (9.5%)	4 (22.2%)	6 (15.4%)
A7. その他	1 (2.1%)	1 (4.8%)	0 (0.0%)	1 (2.6%)

次に多くの回答を集めたのは（当初の予想に反して）「A1. 特に心配していることはない」で，X 回答者 47 人中 15 人（31.9%），Y・Z 回答者 39 人中 13 人（33.3%）が A1 を選んでいる。3 番目に多くの回答を集めたのは，X 回答者 47 人中 5 人（10.6%），Y・Z 回答者 39 人中 7 人（17.9%）が選んだ「A3. 優秀な学生をタイミングよく獲得できなくなることが心配」であった[9]。

A2とA3の両方を選択した回答者が9名（X=3名，Y=5名，Z=1名）いたため，A2ないしA3のいずれかを選んだ教員は全回答者86人中53人（61.6%）いたことになる。このことから，6割以上の回答者（教員）が，「業務量の増大（A2）」もしくは「優秀な学生をタイムリーに獲得できなくなる不安（A3）」からPSDの導入に否定的であることが分かる。

4.2 PSDに対する懸念に根拠はあるか

4.2.1 業務量の増大に対する懸念

教員の主要な懸念のひとつは，PSD未導入のX所属の教員にとっても，PSD既導入のY・Z所属の教員にとっても「PSDを利用あるいは活用することで，これまで無視することが可能だった指導依頼に否が応でも対応せざるを得なくなり，業務が逆に増大するのではないか」というものであった。申請者との直接交渉を「可」（コンタクト可）とする回答の割合（以下，採択率）に関するデータと照合すると，この懸念は根拠を欠くことが分かる。

まず，2023年度の入学志望課程別の採択率を見てみよう。計164件（うち4件は支援対象外）のオンライン申請があり，最も多くの希望者を集めたのは「研究生」で88件（53.6%）の申請があり，「修士課程」42件(25.6%)，「博士課程」30件（18.3%）の順に続く。国籍ごとの申請数を見ると，中国出身者による申請が101件あり，全体の61.6%を占める。地域単位で見ると，中国を除くアジア(39件23.7%)，アフリカ北東部を含む中東（13件7.9%）からの申請が目立つ。アジアでも特に申請が多かったのが，パキスタン（9件）とインドネシア（8件）で，台湾が5件で続く。中東からは，エジプトからの申請が6件で最も多く，イラン，パレスチナ等がいずれも1件ずつで続く。全体を通した採択率は40.2%（164件中66件）であったが，中国からの申請に限定すると45.5%（101件中46件）となっており，5%程度高い採択率を記録している。対照的に，中東は申請数こそ中国，アジア（除: 中国）に次いで三番目に多いものの，採択率が23.0%（13件中3件）と際立って低い[10]。

2023年度の全申請について見ると，教員に対する直接交渉可否の検討依頼にまで到達したケースは164件中120件（73.2%）であった(表2)。教員による検討の結果，164人中66人（40.2%）が直接交渉の機会を得た。残りの54名（32.9%）は最終的に直接交渉を許可されなかった。データ収集時に検討の最中であった3件を除くと，42名（25.6%）は可否検討の依頼段階に到達しなかったことになる。その理由として

表2　2023年度 PSD申請最終結果　N=164

2023年度 最終結果	該当数	全申請数に占める割合
コンタクト可	66	40.2%
コンタクト否	54	32.9%
検討依頼前に音信不通	27	16.5%
検討依頼中	3	1.8%
支援対象外	4	2.4%
その他	10	6.1%

は，志望教員を特定するプロセスの途中で申請者からの連絡が途絶えるケース，書類不備に関するやり取りの中で連絡が途絶えるケース，すでに教員から内諾を得ていたためPSD支援そのものが不要であったケースなどがあるが，詳述することは避ける。肝心なのは，これらのデータから，PSDを利用することで教員の業務負担が実際に減少していたことが推測できることである。2023年度に申請のあった164件のうち，検討依頼まで至らなかったケースは41件（25%）あり，教員との直接交渉が発生しなかったケースが54件（32.9%）ある。すなわち，2023年度にPSDが扱った164件中95件（57.9%）について，教員と学生との間に直接的なやりとりが発生しなかった。これらすべての指導依頼メールに個人的に対応していたと仮定すると，教員はPSDを利用することで支援前に発生していたであろう6割近いFCE関連業務から解放されていたことになる。

PSDの利用が業務負担の軽減につながったであろうと推測しうる理由は他にもある。前述のとおり，PSD調査によれば，回答者86人中59人（68.6%）は自身であるいは他の教員と共同で，形式的なFCEを実施している。PSDが実践している実質的なFCEは専門的な知識及び技能を必要とする活動である。周到に準備しようとすればするほど，また例外的な事案になればなるほどその難易度が上がる。さらに，PSDでは証明書各種の真贋の検証だけでなく，各教員が受入れの是非を検討する際の重要な判断材料になると考えられる情報（e.g.,各国の教育制度，成績証明書の見方，世界および国内大学ランキング，安全保障輸出管理）を提供しているが，これらの情報も教員が自身で調査しようとすれば相当の時間を要することだろう。その意味においても，PSDを利用することが業務削減につながったのではないかとの予測が立つ。これらの諸点を総合すると，PSD支援が業務量を増

やすという懸念は正当化しえないばかりか，むしろ大半の教員にとって業務の大幅な削減につながる可能性が高いと言えるのではないだろうか。

4.2.2 採用タイミングの遅れに対する懸念

教員が抱く第二の懸念は，「PSD を利用することで，かえって優秀な学生をタイムリーに獲得できなくなるのではないか」というものであった。これらの懸念は正当化しうるのだろうか。最初に PSD が FCE そのものに要した日数[11]から見ていこう (表 3)。

表3　FCE完了までに要した日数（初回申請）
全申請数（N=164), 検討依頼件数（N=120)

FCE完了までに要した日数	該当数	全申請数に占める割合	検討依頼件数に占める割合
3日以内	62	37.8%	51.7%
4~7日	31	18.9%	25.8%
8~14日	12	7.3%	10.0%
15日以上	15	9.1%	12.5%

2023 年度の全申請のうち 120 件が検討依頼に達したが，それらのうち 62 件（51.7%）は 3 日以内に FCE が終了している。31 件（25.8%）については，4 日から 1 週間程度かかっているが，大学の一斉休業や PSD スタッフの年次休暇，業務が週末をまたぐといったケースを除けば，PSD を原因として FCE に 3 日以上要したことはない。残りの 27 件（22.5%）は 8 日以上かかっているが，それらはすべて学生および教員側の事情に由来するものである。学生側の事情としては，PSD からの要請（学歴等に関する質問，追加資料の提出）に対するレスポンスの不備があげられる。学生の中には，度重なる要請にもかかわらず，必要な資料や情報を出してこない者がいるが，さほどめずらしいことではない。全申請数 164 件のうち 37 件（22.5%）は，教員への直接交渉の可否検討段階に到達することなく，結果的に連絡が途絶えた。また，申請後に PSD 支援の対象ではなかったこと[12]が判明したケースも 4 件（2.4%）あった。

教員側の事情としては，検討条件のシビアさがあげられる。教員によっては，学生の指導依頼を検討するにあたり，「世界大学ランキングで九大と同等以上」や「日本語能力試験で N1 以上」といった厳しい要件を課している。これらの要件がクリアできない場合，学生は志望教員を変更することを余儀なくされるが，シビアな要件を課す教員を連続して指名してきた場合，志望教員がいつまでも決まらず，結果的に脱落する者が出てくる。2023 年度，上記の理由から志望教員が決まらず，検討依頼に到達しなかったケースは 20 件に及ぶ。

次に教員が直接交渉の可否の検討に要した時間（表 4）だが，検討依頼に達した 120 件のうち 73 件（60.8%）については 3 日以内に回答が得られた。他方，120 件中 18 件（15.0%）については回答までに 8 日から 14 日かかり，16 件（13.3%）については 15 日以上かかっている。

表4　教員が検討に要した日数（初回申請）
全申請数（N=164), 検討依頼件数（N=120)

教員が検討に要した日数	該当数	全申請数に占める割合	検討依頼件数に占める割合
3日以内	73	44.5%	60.8%
4~7日	13	7.9%	10.8%
8~14日	18	11.0%	15.0%
15日以上	16	9.8%	13.3%

では，申請から検討結果の通知まで PSD 支援の全行程にはどの程度の時間がかかるのであろうか (表 5)。

表5　アドミッション支援全体にかかった日数（初回申請）
全申請数（N=164), 検討依頼件数（N=120)

アドミッション支援全体にかかった日数	該当数	全申請数に占める割合	検討依頼件数に占める割合
3日以内	33	20.1%	27.5%
4~7日	26	15.9%	21.7%
8~14日	22	13.4%	18.3%
15日以上	39	23.8%	32.5%

検討依頼にまで達した120件のうち，59件（49.1%）は一週間以内に全行程が完了し，その半数以上を占める33件（27.5%）については，3日以内に全行程が完了している。その一方で，8 日から 14 日までかかるケースが 22 件 (18.3%)，15 日以上かかったケースが 39 件（32.5%）あった。これらについては，既にふれたとおり，PSD ではなく，学生もしくは教員に由来する事情から平均以上の日数を要している。

その他，PSD では優秀な学生をタイムリーに採用する手だてとして，「ファストトラック制度」を導入している。有名大学の卒業生，高名な研究者に指導を受けた学生，被引用回数の高い論文を発表している若手研究者から申請があった場合，定石どおり FCE 終了後に教員に検討依頼を出すのではなく，FCE 開始と同時に教員に通知する。ここで言う「有名大学」と

は，QS で 100 位以内，THE で 150 位以内の高等教育機関を指す。2023 年度は，ロンドン大学キングス・カレッジやシンガポール国立大学，北京大学など 9 件の適用事例があった。

FCE のみに要する時間を見ると，検討依頼に進んだ 120 件中 62 件（51.6%）は 3 日以内に，93 件（77.5%）は 1 週間以内に完了している。それ以上要するケースでも，PSD を直接的な原因とするものは皆無であり，教員の設定する検討要件の厳格さか，学生の能力不足のどちらかに起因するものであった。後者については，たとえ，教員本人が PSD を通さず，スタート時から学生と直接的に交渉していたとしても，相応の日数を要する原因となっていたことだろう。また， PSD が，FCE+アルファとして安全保障輸出管理情報等の追加情報を提供していることにはすでにふれたが，これらも教員自身が調査に要する時間を短縮し，また，申請者に対する判断を容易にすることで，大幅な時間の節約を可能にしたのではないかと推測される。これらのデータは，教員の懸念（PSD 支援を導入することで，優秀な学生をタイムリーに獲得できなくなる）が杞憂にすぎないことを示唆している。

5 FCE の軽視と二つのリスク

本稿では「いったい何が日本の研究大学における FCE の普及を妨げているのか」という問いを「なぜ九大では（FCE を扱う）PSD の利用率が上がらないのか」という問いとして捉えなおし，教員が PSD に対して抱くある種の不信感にその原因を探った。直接的な素材を九大に求めたとは言え，その現状の分析は他の研究大学にも示唆するところがあるのではないかと思料する。

教員が PSD に対して抱く不信感の基底には，(i) 業務負担が増えるのではないか，(ii)優秀な学生をタイムリーに獲得できなくなるのではないか，という二つの懸念があった。(i)については，2023 年度のデータを見る限り，PSD を利用した教員は，受入れ許可をめぐる留学生とのやりとりのうち予備的業務の 6 割近くを免れたばかりでなく，PSD から提供された FCE 情報を活用することで，学生の研究能力に対する判断が容易になったことが伺える。(ii)については，データ上，検討依頼まで進んだ 120 件のうち 59 件（49.1%）は 1 週間以内に全行程を終えているだけでなく，それ以上の日数を要したケースであっても PSD に起因するものは皆無であった。

確かに PSD の利用経験を持たない教員がその効果に懐疑的だとして何ら不思議はない。だが，根拠を欠く懸念のために PSD の利用に消極的だとしたら，大学全体にとってもマイナス面があまりに大きい。PSD を利用しないことは，第一に，より周到に準備された情報に基づいて学生の受入れを検討する機会を逃すことに繋がる。第二に，現在の選抜方法に随伴するリスクを抱え込むことに繋がる。PSD 調査によれば，すべての指導依頼メールに対して何らかの対応を行っている教員は 3 割にすぎないが，留学生に対する対応の不備は少なくとも二つのリスクを内包している。一つ目は，高い潜在能力を有する学生を取り逃がすことにかかわるリスクである。しばしば指摘されるとおり，急速に少子化が進む中，大学がその研究力を維持・強化していくためには「優秀な」外国人留学生に頼らざるを得ない。どの大学も優秀な留学生の獲得に腐心しているが，PSD 申請書を見る限り，創造的で学術的な才能を持つであろうと思しき者が相当数存在する。二つ目は，いわばレピュテーション・リスクとも言えるものである。留学生はそもそも大学の重要なステークホルダーであるが，同時にそれ以上の存在でもある。彼ら／彼女らは，将来的にも，研究者，雇用主，篤志家，学生の保護者等として，重要なステークホルダーであり続ける。留学生に対してリスペクトを欠く対応を続けることで，中長期的に大学の評判を落とすリスクを抱え込むことになりかねない。

PSD を有効活用することで，これらふたつのリスクを回避（あるいは抑制）することができるばかりか，リクルーティングにかかるコストを抑えつつ，より迅速かつ効率的に，より多くの，高い潜在能力をもつ留学生の発掘が可能になる。さらに，そうした人材を優秀な研究者へと育てあげることで，大学は自らの研究力を高め，国際頭脳循環を促進し，レピュテーションの向上と優秀な人材獲得の好循環を生む可能性を高めることができる。PSD 支援（そしてその中核をなす FCE）の全学的導入のメリットはそのデメリットをはるかに凌ぐと言えないだろうか。なお，本研究の限界点として、本稿の結論があくまで九州大学の事例から得られたものであり、必ずしも日本全体における FCE の問題やその解決策に対する考察を行っているものではない点が挙げられる。一層深い洞察が得られるよう、他大学における FCE の実態調査や九大の現状との比較研究を行うことが今後の課題である。

注

1) 九州大学に先行する二大学ー京都大学及び大阪大学ーではそれぞれ「アドミッション支援」「留学生アドミッション支援」の名称を用いているが，本稿では，「プレアドミッション支援」

と呼称することにする。

2) 2009 年から 5 年にわたって実施された文部科学省の国際化拠点整備事業の通称。正式名称を「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業」と言う。「留学生 30 万人計画」の実現を念頭に，より多くの留学生を日本に誘致するため，英語だけで学位の取得が可能な国際コースの設置や渡日前入試の実施等を義務づけた。

3) 例えば，中国では，卒業要件を満たしただけでなく，学位試験や学士論文の提出など追加の要件を充足したときに初めて学位証書が付与されるため，卒業証書と学位証書が別々に存在する。また，中国には，国公立大学（母体大学）が民間企業等と協力して設置した「独立学院」と呼ばれる 4 年制大学があるが，母体大学の名が冠された名称を持つことが稀ではなく，また，以前は母体大学の名において学位証明書が発行されていたため，両者の区別に相応の知識を要した。

4) 2021 年 4 月以降，京都大学はメディアマックスジャパン（MMJ）社と共同開発したオンラインシステムを用いてプレアドミッション支援を実施している。

5) 京都大学，大阪大学，九州大学，広島大学，北海道大学の五つである。

6) PSD では通常の意味における FCE だけでなく，教員の判断を容易にすることを目的として，経産省編「外国ユーザーリスト」該当の有無，大学ランキング情報，海外の大学の成績証明書の見方等を併せて提供している。

7) 人間環境，経済，数理学，歯学，薬学，理学，システム生命科学，工学の 8 学府と保健学，ライブラリーサイエンスの 2 専攻。

8) PSD の利用率が停滞している事実の背後には，当該サービスの供給者側である大学事務局と利用者側である教員組織にかかわる互いに独立した二つの課題があると思われるが，前者の分析については別の機会に譲ることにしたい。

9) なお，表 1 からも明らかなとおり，この設問に対する回答は，Y と Z のあいだに大きな隔たりがある。Y では A3 を選んだ回答者が 28.6%（6 人）あるのに対して，Z では 5.6%（1 人）にすぎない。また，A4 および A6 についても，Y と Z とは選択率に 2 倍以上の開きがある。A3 が Z でさほど問題視されていない背景には A6 から推測する限り，Y と比べてそもそも留学生を受け入れていない研究室が多数存在するという事情があると思われる。

10) その理由として，PSD から教員への検討依頼に到達する割合（13 件中 7 件 53.8%）が，他の地域（例えばアジアの場合，140 件中 109 件 77.8%）からの申請者に比べて低いことがあげられる。

11) PSD では 3 回まで再申請を認めているが，4.2.2 で用いたデータはすべて申請初回のものである。2023 年度は，教員への検討依頼まで達した 120 件中 6 件が申請 2 回目に，1 件が申請 3 回目に「可」となっている。

12) PSD 支援を利用していない教員や在籍が確認できたない教員を指名してきたケースなどがある。

謝辞

第 4 節のもととなったデータの収集については PSD 職員の橋本真衣さんの協力を得た。特に記して感謝の意を表したい。

参考文献

尹得霞 (2023).「2022 年度外国人留学生の受け入れと支援」『東北大学大学院教育学研究科先端教育研究実践センター年報』**23**, 201－204.

翁文静・立脇洋介・宮本友弘 (2022).「日本の大学入試における ＜外国学歴・資格評価 (Foreign Credential Evaluation: FCE)＞ についての一考察-中国からの学士課程の志願者を中心に」『東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要』**8**, 249－258.

太田浩(2007).「米国における外国成績・資格評価（Foreign/International Credential Evaluation）システムと日本への示唆」，『留学生交流の将来予測に関する調査研究：一橋大学留学生センター教育研究シリーズ⑦』，一橋大学留学生センター，126－137.

太田浩 (2013).「韓国における外国学歴・資格評価システム.」『ウェブマガジン 留学交流』2013年6月号 vol.27 独立行政法人日本学生支援機構

韓立友・河合淳子 (2012).「＜調査報告・実践報告＞日本の大学における留学生受入れ体制の問題点及び解決策の探索--京都大学におけるアドミッション支援オフィス導入の背景と効果」『京都大学国際交流センター 論攷』**2**, 37－56.

大学評価・学位授与機構編 (2016).『学生移動（モビリティ）に伴い国内外の高等教育機関に必要とされる情報提供事業の在り方に関する調査報告書』

花井渉 (2011).「イギリスにおける国際バカロレアの認証に関する研究-大学・カレッジ入学機構（UCAS）を事例に-」『九州教育学会研究紀要』**39**, 69－76.

花井渉 (2016).「イギリスにおける国際バカロレア認証に伴う資格試験制度変容に関する研究」『比較教育学研究』**52**, 90−112.

李明・石川真由美・韓立友 (2019).「＜教育実践レポート＞ 中国からの入学志願者に対する学歴・資格評価の実践と課題: 優秀な大学院留学生の受入れ促進に向けて」『大阪大学高等教育研究』**7**, 31－39.

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 35 号, 169-176, 2025

学校推薦型選抜と総合型選抜における「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，学校推薦型選抜と総合型選抜における「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，735 大学延べ 13,376 募集単位の 2023 年度大学入学者選抜における「主体性等」評価に関するデータを分析した。その結果，両選抜区分ともに，「主体性等」を評価している募集単位は全体の 4 割を超え，一般選抜よりも割合が高いものの，全面的に導入されているわけではないこと，「設置形態」「学科系統」が「主体性等」評価の実施有無と弱い関連性をもっていることが明らかになった。これに基づき，「主体性等」評価の推進には，評価方法や基準の開発支援が必要であると指摘される。

キーワード：学校推薦型選抜，総合型選抜，「主体性等」評価，募集要項，定量的分析

1 研究背景

高大接続改革は，2013 年の教育再生実行会議による提言を契機に始まった。2013 年 10 月に，教育再生実行会議（2013）は「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）」を発表し，大学入学者選抜において受験者の「能力・意欲・適性」を多面的・総合的に評価するとともに，高等学校教育と大学教育の連携強化を求めた。この提言に基づき，2014 年 12 月に中央教育審議会(2014)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」を公表し，高校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的な改革が必要であるとの方向性を示した。

その後，2016 年 3 月に高大接続システム改革会議(2016)は，中央教育審議会の方針に基づき，具体的な改革案を示した「最終報告」を取りまとめた。同報告では，高等学校教育と大学教育において，学習者が身につけるべき「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性・多様性・協働性」（以下，「主体性等」），すなわち「学力の 3 要素」の育成と評価が重要視され，大学入学者選抜においても「学力の 3 要素」を多面的・総合的に評価することが提言された。

「最終報告」の提言を踏まえ，文部科学省(2017)は 2017 年 7 月に「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（案）」を公表し，大学が各選抜区分（現行「一般選抜」「学校推薦型選抜」「総合型選抜」）において「学力の 3 要素」を評価し，その選抜方針や評価方法について募集要項などで明確にすることが求められた。

このように，「主体性等」評価は大学入学者選抜改革に関する重要な施策として推進されることとなった。その一方で，2024 年現在，「主体性等」評価は 2016 年に高大接続システム改革会議が公表した「最終報告」において提案されてから 8 年が経過しているが，大学入学者選抜において「主体性等」評価を実施する募集単位は全体の何割に達しているのか，各選抜区分で「主体性等」評価の実施にいかなる傾向が見られるのか，そして「主体性等」評価の実施有無に関する傾向はいかなる要因と関連しているのかといった問いが浮かび上がる。

2 先行研究

賈（2023, 2024）は 2022 年度および 2023 年度の一般選抜における「主体性等」評価の現状を把握するため，全国の国公私立大学の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。その結果，一般選抜には「主体性等」を評価している募集単位が少数であり，全体の 3 割程度にとどまることが明らかになった。また，一般選抜における「主体性等」評価の実施の有無は「受験者規模」「設置形態」「学科系統」の 3 つの要因と関連していることが明らかになった。その一方で，学校推薦型選抜と総合型選抜における「主体性等」評価の実施状況を把握したものは管見の限り存在しない。

一般選抜に比べ，学校推薦型選抜と総合型選抜の選考時期は早く，受験者数が相対的に少数であることから，学校推薦型選抜と総合型選抜における「主体性等」評価の実施可能性が高いと想定されるかもしれない。しかし，そうした認識は具体的な根拠によって裏付けられているわけではない。学校推薦型選抜と総合型選抜において「主体性等」評価を実施している募集単位

が全体の何割に達しているのか，また一般選抜と比較して普及度が高いのかといった問いに対し，具体的なデータを提示した研究が存在せず，学校推薦型選抜と総合型選抜における「主体性等」評価の実施状況は明らかにされていないままである。

特に，2000 年以降，学校推薦型選抜と総合型選抜の規模が拡大していることを鑑みれば，大学入学者選抜において学校推薦型選抜と総合型選抜は看過できない存在となっており，多数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ともいえる（光永，2017）。それゆえ，客観的なデータに基づき，学校推薦型選抜と総合型選抜における「主体性等」評価の実施状況を把握し，「主体性等」評価の実施に影響を与える要因を詳細に分析することは意義が大きい。

3 研究目的

本研究は，学校推薦型選抜と総合型選抜における「主体性等」評価の実施の有無とそれ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等のデータを用いて定量的分析を行い，全体の傾向を実証的に明らかにすることを目的とする。これにより，学校推薦型選抜と総合型選抜における「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。

4 研究方法

本研究は 2023 年度 [1]の学校推薦型選抜と総合型選抜における「主体性等」評価の実施状況に焦点を当てるものであるが，一般選抜における「主体性等」評価の実施状況との比較を行うため，「仮説の設定」「データの収集・集計方法」「変数・分類の設定」「分析手法」について，賈（2024）を援用した。

4.1 仮説の設定

本研究では学校推薦型選抜と総合型選抜における「主体性等」評価の実施の有無に関連する要因として，賈（2024）を参照し，「受験者規模」「教職員の充足度」「選抜性」「設置形態」「学科系統」を設定する。

具体的には，第 1 に，「受験者規模」については，受験者が多い募集単位では，「主体性」評価を行うためには大きな労力・コストが求められることから，「主体性等」評価が積極的に行われていない可能性が高いことが推察される。

第 2 に，「教職員の充足度」については，教職員が相対的に充足している募集単位では，入試業務に携わる人員がある程度確保されていることから，「主体性等」評価を実施する可能性が高いことが推測される。ただし，賈（2024）が指摘したように，すべての教職員が入試業務に従事す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だろう。しかし，入試業務に携わる教職員数のデータは入手困難であるため，本研究では「教職員の充足度」を採用することとした。

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(2019）によれば，選抜性が高い募集単位では，合否のボーダーライン付近で得点が集中する傾向にあるが，僅かな得点差には能力水準の顕著な差異があるわけではない。それゆえ，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合格者を選抜する可能性がある（賈，2024）。

第 4 に，「設置形態」については，国公私立大学の教育理念や管理・運営体制，政府からの財政支援等の差異が「主体性等」評価の実施に影響を与える可能性がある。賈（2024）によれば，一般選抜の場合，国立大学では 「主体性等」評価を実施する募集単位の割合が最も高く，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明らかな差異が存在する。したがって，学校推薦型選抜や総合型選抜においても同じ傾向が生じる可能性があると考えられる。

第 5 に，「学科系統」については，一般選抜では「人文社会系」「理工系」「芸術系」の募集単位に比べ，「教育系」「保健系」「家政系」において「主体性等」を評価する傾向が強い点（賈，2024）を踏まえ，学校推薦型選抜や総合型選抜においても，異なる学科系統の間に「主体性等」評価の実施の有無に関する差異が見られる可能性があると考えられる。

4.2 データの収集・集計方法

本研究は 2023 年度の一般選抜における「主体性等」評価の実施状況との比較を念頭に置き，2023 年度大学入学者選抜において学校推薦型選抜と総合型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 [2]を分析対象として，調査を行う。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，(3)別科に該当する募集単位。以上の

設定にしたがい，2023 年 7 月から 2024 年 5 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，合計 735 大学延べ 13,376 募集単位のデータを取得した。

次に，「主体性等」評価の実施の有無については，本研究は賈（2024）の基準を参照し，「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]。この基準にしたがい，募集要項等から学校推薦型選抜と総合型選抜における「主体性等」評価の実施の有無に関するデータを抽出・整理した。

なお，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。これらの募集単位では「主体性等」を評価する可能性があると考えられるが，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明確に判断することは難しい（賈，2024）。そのため，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，上述の「主体性等」を直接的に表す 5 つの語句に限定する。

4.3 変数・分類の設定

仮説を検証するため，次のとおり変数を設定した。まず，「受験者規模」に関する変数として，「受験者数」を利用する。次に，「選抜性」を表す変数として，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される[4][5]。さらに，「教職員の充足度」を表す変数として，「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[6]を，当該募集単位の受験者数で割ることで算出される。

また，学科系統の分類について，本研究は文部科学省（2023a）の「学科系統分類表」に基づき，「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 分類を設定した。これにより，学科系統間の差異をより簡潔に把握することが可能である。なお，一部の学科が「学科系統分類表」に掲載されていないため，それらは「分類不可」に分類する。

4.4 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[7]，かつ外れ値が存在する。そのため，本研究はこれらの変数と「主体性等」評価の実施の有無との関連性を分析する際に，正規性も等分散性も仮定しないデータに適用できる Brunner-Munzel 検定を利用する。また，Brunner-Munzel 検定の効果量の指標として Cliff's d を利用する[8]。

「設置形態」と「学科系統」については，カイ二乗検定を行う。有意な関連性が認められた場合，残差分析を行い，各セルについて調整済み標準化残差を計算する。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%で有意差があると判断される。また，カイ二乗検定の効果量の指標については，クラメールの連関係数（V）を利用する[9]。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。

5 分析結果

全体的な傾向については，学校推薦型選抜を実施した 7,842 募集単位のうち，「主体性等」を評価している募集単位は 3,271 であり，全体の 43.7%を占める結果となった。総合型選抜を実施した 5,894 募集単位のうち，「主体性等」を評価している募集単位は 2,609 であり，全体の 44.3%を占める結果となった。

5.1 「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

「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，欠損値を除外したうえで，Brunner-Munzel 検定を行った。その結果は，表 1 に示した。

学校推薦型選抜において，「受験者規模」「教職員の充足度」は「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が，「選抜性」には統計的有意性が認められなかった。しかし，「受験者規模」と「教職員の充足度」の Cliff's d の絶対値がいずれも 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，「受験者規模」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。

総合型選抜において，「選抜性」「教職員の充足度」は「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が，「受験者規模」には統計的有意性が認められなかった。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。

5.2 「設置形態」と「主体性等」評価の実施の有無の関連性

「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，学校推薦型選抜では，統計的有意性が認められた（χ^2 (2) =400.990, p<.001）。表 2 に示したとおり，調整済み残差からみれば，「『主体性等』評価あり」の募集単位には，国立大学が相対的に多かったが，私立大学が少なかった。一方で，公立大学で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 0.232 であったことから，効果量が小さいことがわかった。

総合型選抜においても，統計的有意性が認められた（χ^2 (2) =122.709, p<.001）。残差分析の結果については，国立大学に「『主体性等』評価あり」の募集単位が多い一方で，私立大学には「『主体性等』評価なし」の募集単位が多い傾向がみられる。公立大学で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 0.144 になったことから，効果量が小さいことが明らかになった。

5.3 「学科系統」と「主体性等」評価の実施の有無の関連性

「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（表 3），学校推薦型選抜では，両者の間に統計的有意性が認められた（χ^2 (7) =152.094, p<.001）。残差分析の結果については，「『主体性等』評価あり」の募集単位では，「理工系」「教育系」の観測値が期待値より大きかった一方で，「人文社会系」「家政系」「芸術系」は小さかった。「農学系」「保健系」「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 0.143 だったことから，効果量が小さいことがわかった。

総合型選抜では，統計的有意性が認められた（χ^2 (7) =103.198, p<.001）が，残差分析の結果については，「教育系」「家政系」は期待値よりも観測値が大きかった一方で，「農学系」「芸術系」は小さかった。「人文社会系」「理工系」「保健系」「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 0.132 だったことから，効果量が小さいことがわかった。

表 2□「設置形態」と「主体性等」評価の実施の有無のクロス集計表

		学校推薦型選抜			総合型選抜		
		「主体性等」評価あり	「主体性等」評価なし	合計	「主体性等」評価あり	「主体性等」評価なし	合計
国立大学	度数	876	407	1,283	510	312	822
	（%）	(68.3%)	(31.7%)	(100.0%)	(62.0%)	(38.0%)	(100.0%)
	調整済み残差	19.5*	−19.5*	−	11.1*	−11.1*	−
公立大学	度数	339	388	727	55	86	141
	（%）	(46.6%)	(53.4%)	(100.0%)	(39.0%)	(61.0%)	(100.0%)
	調整済み残差	1.7	−1.7	−	−1.3	1.3	−
私立大学	度数	2,056	3,416	5,472	2,044	2,887	4,931
	（%）	(37.6%)	(62.4%)	(100.0%)	(41.5%)	(58.5%)	(100.0%)
	調整済み残差	−17.7*	17.7*	−	−9.8*	9.8*	−
合計		3,271	4,211	7,482	2,609	3,285	5,894
（%）		(43.7%)	(56.3%)	(100.0%)	(44.3%)	(55.7%)	(100.0%)

注）＊ p<.05

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			「主体性等」評価なし						
		Mean	Median	SD	Mean	Median	SD	BM	df	p	Cliff's d
学校推薦型選抜 N=5409	受験者規模	35.67	17.00	91.01	82.45	22.00	243.65	−8.36	5408.30	***	0.129
	選抜性	1.82	1.30	1.33	1.89	1.30	1.59	0.22	5301.60	n.s.	−
	教職員充足度	79.55	25.20	160.26	73.69	14.90	193.14	9.42	5395.70	***	0.146
総合型選抜 N=3235	受験者規模	25.71	13.00	51.76	33.91	21.00	45.42	−1.54	4014.40	n.s.	−
	選抜性	1.74	1.25	1.30	1.70	1.19	1.21	2.07	3983.00	*	0.037
	教職員充足度	90.22	27.13	195.72	32.75	13.69	95.43	−2.53	4047.20	*	0.045

注）欠損値除外，＊＊＊ p<.001，＊＊ p<.01，＊ p<.05，n.s. p>.05

表 3 「学科系統」と「主体性等」評価の実施の有無のクロス集計表

		学校推薦型選抜			総合型選抜		
		「主体性等」評価あり	「主体性等」評価なし	合計	「主体性等」評価あり	「主体性等」評価なし	合計
人文社会系	度数	994	1651	2645	1015	1218	2233
	(%)	(37.6%)	(62.4%)	(100.0%)	(45.5%)	(54.5%)	(100.0%)
	調整済み残差	−7.9*	7.9*	−	1.4	−1.4	−
理工系	度数	668	688	1356	509	586	1095
	(%)	(49.3%)	(50.7%)	(100.0%)	(46.5%)	(53.5%)	(100.0%)
	調整済み残差	4.5*	−4.5*	−	1.6	−1.6	−
教育系	度数	536	405	941	281	292	573
	(%)	(57.0%)	(43.0%)	(100.0%)	(49.0%)	(51.0%)	(100.0%)
	調整済み残差	8.8*	−8.8*	−	2.4*	−2.4*	−
保健系	度数	628	780	1408	389	495	884
	(%)	(44.6%)	(55.4%)	(100.0%)	(44.0%)	(56.0%)	(100.0%)
	調整済み残差	.7	−.7	−	−.2	.2	−
農学系	度数	131	138	269	81	156	237
	(%)	(48.7%)	(51.3%)	(100.0%)	(34.2%)	(65.8%)	(100.0%)
	調整済み残差	1.7	−1.7	−	−3.2*	3.2*	−
家政系	度数	118	191	309	136	125	261
	(%)	(38.2%)	(61.8%)	(100.0%)	(52.1%)	(47.9%)	(100.0%)
	調整済み残差	−2.0*	2.0*	−	2.6*	−2.6*	−
芸術系	度数	57	139	196	48	224	272
	(%)	(29.1%)	(70.9%)	(100.0%)	(17.6%)	(82.4%)	(100.0%)
	調整済み残差	−4.2*	4.2*	−	−9.1*	9.1*	−
その他	度数	136	215	351	145	179	324
	(%)	(38.7%)	(61.3%)	(100.0%)	(44.8%)	(55.2%)	(100.0%)
	調整済み残差	−1.9	1.9	−	.2	−.2	−
合計		3268	4207	7475	2604	3275	5879
(%)		(43.7%)	(56.3%)	(100.0%)	(44.3%)	(55.7%)	(100.0%)

注）「商船系」「分類不可」除外，＊ p<.05

6 考察

以上の分析結果について，賈（2024）による一般選抜の調査結果に照らして考察する。

まず，全体的な傾向として，学校推薦型選抜と総合型選抜の両方で，「主体性等」評価を実施している募集単位が 4 割以上に達している。これは，一般選抜の 3 割未満と比較して明らかに高い割合であることがわかった（賈, 2024）。

こうした傾向が生じるのは，各選抜区分で利用されている評価方法に関わると考えられる。一般選抜は大学入学共通テストと個別学力検査等を利用するケースが多く，基礎学力の評価に重点を置く特徴がある（樽松・天野, 2024）。その一方で，学校推薦型選抜と総合型選抜では，大学入学共通テストと個別学力検査を利用することが少なく，主に書類審査や面接等の方法が利用されている（株式会社リベルタス・コンサルティング, 2024）。書類審査と面接等を組み合わせることにより，入学志願者の能力や学習意欲，目的意識等を総合的に評価・判定することができる（文部科学省, 2024）。この点から鑑みれば，学力筆記試験を主な評価方法とする一般選抜に比べ，書類審査や面接を採用している学校推薦型選抜と総合型選抜では，「主体性等」評価の実施可能性が相対的に高い。

また，各選抜区分の選考期間の差異もそうした傾向が生じる一因となったと考えられる。西郡（2019）が指摘するように，「主体性評価は，一定の時間をかけ，受験者に関する多くの材料をもとに丁寧に判定することが必要であり，短時間で評価するのは難しい。例えば，面接試験や集団討論のように対面型で受験生の性格や特性を引き出すような評価方法である場合，選考期間に余裕があり，受験者数も限定される AO 入試や推薦入試などで実施されることが一般的である」（西郡, 2019: 51–52）。その一方で，一般選抜の実施時期は 2 月 1 日以降と定められており，限られた期間で「主体性等」を評価することは難しい。これが一般選抜で「主体性等」評価を実施する際の大きな課題となる（西郡, 2019）。

次に，各変数の分析結果について考察する。本研究では，学校推薦型選抜と総合型選抜において，「受験者規模」「選抜性」「教職員の充足度」と「主体性等」評価の実施の有無との間には実質的な関連性が見られなかった。

一般選抜では「受験者規模」が「主体性等」評価の実施の有無に関連する要因となる（賈，2024）一方で，学校推薦型選抜と総合型選抜ではその関連性が見られない。その原因は，一般選抜に比べ，学校推薦型選抜と総合型選抜の受験者数が少なく，各募集単位間のばらつきが小さいからである [10]。したがって，学校推薦型選抜と総合型選抜では「受験者規模」が「主体性等」評価の実施に影響を及ぼす要因とはなり難い。

その一方で，「設置形態」「学科系統」は「主体性等」評価の実施の有無との間に弱い関連性 [11] があることが確認された。したがって，以下では「設置形態」と「学科系統」に焦点を絞って考察する。

第 1 に，「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，分析結果は「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ある」という仮説を支持している。また，残差分析の結果によると，国立大学では「主体性等」を評価している募集単位数が期待値を上回っているのに対し，私立大学では期待値を下回っている。これにより，学校推薦型選抜と総合型選抜において，国立大学で「主体性等」評価は相対的に多く実施していることが確認された。なお，こうした傾向は一般選抜においても同様に生じている（賈，2024）。

こうした傾向が生じたことは，大学間の異なる財政支援の状況と関係していると考えられる。賈（2024）によれば，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。一方，私立大学は入試改革を支援するための「私立大学等改革総合支援事業」の予算があるにもかかわらず，国立大学向けの財政支援に比べ，予算額がはるかに少ない[12]。それゆえ，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が，十分な財政的支援を受けていない私立大学にとっては，「主体性等」評価の実施が課題となる。

また，選抜理念も「主体性等」評価の実施の有無に影響を与える可能性がある。例えば，私立大学では「優秀な学生を選抜する」というよりも，むしろ学生の安定的な確保が重要な課題となっている（西井，2001）。この観点は次の 2 つの調査によって裏付けられている。まず，日本私立学校振興・共済事業団（2024）が実施した「学校法人の経営改善方策に関するアンケート」の調査によれば，「学生数や志願者数の減少に対する対策」が約 8 割以上の私立大学法人の課題となっている。

また，文部科学省の委託調査「大学入学者選抜における総合型選抜の導入効果に関する調査研究」（イノベーション・デザイン&テクノロジー株式会社, 2024）によれば，総合型選抜を導入した目的について，「入学定員が充足されるよう早期に入学者を確保するため」の項目に対し，私立大学では「大変当てはまる」と「やや当てはまる」を合計すると 74%であるが，国立大学では 17%となっている。すなわち，多数の私立大学の入学者選抜において，「何を評価するのか」よりも，むしろ「いかに受験者を確保するのか」に重点が置かれているともいえる。

第 2 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，分析結果から「異なる学科系統の間で『主体性等』の評価の実施に差異がある」という仮説が支持された。また，残差分析によると，学校推薦型選抜では特に「理工系」と「教育系」の学科で「主体性等」評価が相対的に多く実施されている一方で，総合型選抜では「家政系」と「教育系」においてその傾向が強いことがわかった。

学校推薦型選抜では，「理工系」において「主体性等」評価が相対的に多く実施されている傾向がある。その背景には，複数の大学が理工系の学校推薦型選抜で新たに女子枠を設けていたことがある。「令和 5 年度大学入学者選抜実施要項」（文部科学省, 2022）では，入学者の多様性の観点から，理工系分野における女子等を対象として，入学志願者の意欲や目的意識等を重視し，評価・判定することが求められる。その方針に従い，2023 年度の大学入学者選抜では，名古屋大学，富山大学，島根大学，名古屋工業大学，兵庫県立大学等の多数の大学が，理工系の学校推薦型選抜で女子枠を新設した。これにより，「理工系」の募集単位数が増加し，「主体性等」評価を実施する募集単位数が増える結果となった。

そして，「教育系」「家政系」において「主体性等」を評価する傾向が強いことは，一般選抜においても確認されている（賈，2024）。こうした傾向が生じるのは，これらの学問分野で育成すべき人材像が関係していると考えられる。日本学術会議が公表した各学問分野の教育課程編成上の参照基準には，学生が身に付けるべき基本的な能力が学問分野ごとに明記されている。例えば，家政学では「円満な人間関係を築き，他者と協同し調整能力を発揮できること」が求められる（日本学術会議，2013）。教育学では「教育事象を考察したり，教育的営みに関与したりする際に，効果的に協働することができる」，「生涯にわたって学び続けることができる」（日本学術会議，2020）といった「主体性等」に関わる能力が明確に示されている。

なお，一般選抜では「保健系」において「主体性等」を評価する傾向が強い（賈，2024）ことがわかっているが，学校推薦型選抜と総合型選抜ではそうした傾向が確認できていない。その理由については，一般選抜における「保健系」の募集単位が主に医学，歯学，看護学であることが関係している。これらの分野では，高度な専門知識と技術に加え，主体性や協働性，倫理観が求められるため，それが評価基準に反映されていると考えられる。一方，学校推薦型選抜と総合型選抜では主に栄養学，理学療法，作業療法，放射線学等の福祉・医療技術分野の募集単位が多く，これらの分野ではより専門的な知識や技術が重視される。

7 結論

本研究は学校推薦型選抜と総合型選抜における「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 年度の学校推薦型選抜と総合型選抜において，それぞれ「主体性等」を評価している募集単位は全体の 4 割以上に達しており，一般選抜に比べて「主体性等」評価が実施されているケースが多いことが明らかになった。そして，「設置形態」「学科系統」の 2 つの要因が学校推薦型選抜と総合型選抜における「主体性等」評価の実施の有無と弱い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，今般の高大接続改革における「主体性等」評価の実施について以下の示唆が得られ

た。全体的な傾向について，一般選抜に比べ，学校推薦型選抜と総合型選抜では「主体性等」評価がより広範に導入されていることが確認された。しかし，全体に占める割合からみれば，学校推薦型選抜と総合型選抜において「主体性等」評価を実施している募集単位数は全体の4割程度に限られており，「主体性等」評価が必ずしも全面的に導入されているわけではない。

先述のとおり，一般選抜に比べ，学校推薦型選抜や総合型選抜の受験者数は相対的に少なく，選考期間が相対的に長い。そのため，「主体性等」評価の実施に必要な時間とリソースを相対的に確保しやすい。それにもかかわらず，「主体性等」評価を実施する募集単位は依然として少数であったのはなぜか。その背景には，「主体性等」の評価基準や評価方法の設定の困難さや，評価対象となる多種多様な資格・検定試験や部活動等の成果の比較可能性の問題が存在すると考えられる。

この点は，文部科学省の委託調査「2021 年度入学者選抜に向けた各大学の検討状況に関する調査研究」（株式会社リベルタス・コンサルティング，2019）の結果によって裏付けられている。同調査によれば，2021 年度入学者選抜に向けた課題について，692 大学のうち，「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度の適正な評価方法」を回答したのは 80.6%で，圧倒的に高い割合を占めている。

したがって，「主体性等」評価を推進する際に，評価方法や基準の開発支援が行われるべきである。例えば，「主体性等」を評価するための共通基準や評価フレームワークを文部科学省が中心となって開発し，各大学がその指針を参考にして「主体性等」評価を実施できるようにすることが求められる。特に，部活動や資格・検定試験といった多様な活動の成果を定量化し，標準化された指標を作成することにより，評価の透明性や比較可能性が確保され，大学が「主体性等」評価を導入しやすくなるだろう。また，政府は大学間の情報共有を促進するプラットフォームを整備し，各大学における「主体性等」評価に関する取り組みやグッドプラクティスの共有を推進することで，広範な知見の共有により「主体性等」評価を支援することが望まれる。

最後に，本研究の限界と課題を挙げる。本研究は募集要項等の記載内容を分析対象としているため，「主体性等」の評価・採点基準の設計や評価の具体的なプロセス等，入試現場における「主体性等」評価の実態を明らかにすることが困難である。そのため，「主体性等」評価を導入・実施するうえでの具体的な課題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。

そして，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，本研究の調査対象となった 2023 年度大学入学者選抜は，まだ新型コロナウィルス感染症の影響を受けていた。新型コロナウィルス感染症の収束にともない，2024 年度からの学校推薦型選抜や総合型選抜では，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。

注

1) 2023 年度の大学入学者選抜は，2023 年度の入学者を選抜するための選抜である。文部科学省（2022）の「令和5年度大学入学者選抜実施要項」によれば，総合型選抜の試験期日については，入学願書受付を 2022 年 9 月 1 日以降とし，その判定結果を 2022 年 11 月 1 日以降に発表する。学校推薦型選抜については，入学願書受付を 2022 年 11 月 1 日以降とし，その判定結果を 2022 年 12 月 1 日以降で一般選抜の試験期日の 10 日前までに発表する。

2) 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）。

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ものである。ただし，一部の募集単位では，「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記載されていない場合がある。本研究では賈（2024）の調査結果を比較するために，そうした募集単位についても，「主体性等」評価を実施しているものとみなす。

4) 一部の募集単位では，合格者に第 2 志望合格者や欠員補充が含まれるため，合格者数が受験者数を上回り，合格倍率が 1 未満となるケースが散見される。

5) 各大学がウェブサイト上で公表された受験者数及び合格者数を利用する。

6) 専任教職員数は，教職員数から附属病院および附属学校の教職員を除いた数値である。教職員数に関するデータは，各大学の 2023 年度の大学概要や事業報告書に掲載されているデータを基に算出する。

7) Kolmogorov-Smirnov 検定の結果，$p<.05$ であったことから，データは正規分布していないと判断した。また，Levene 検定の結果，$p<.05$ であったことから，等分散していないと判断した。

8) Brunner-Munzel 検定の効果量については，Cliff's d（6）の基準値を採用する。効果量の程度については，賈

（2024）の基準を援用し，|δ|<0.147 効果量ほぼなし，0.147≦|δ|<0.33 効果量小，0.33≦|δ|<0.474 効果量中，0.474≦|δ|効果量大とされている。

9) ラメールの連関係数（V）の基準値については， 賈（2024）の基準を援用し，V<0.1 効果量ほぼなし，0.1≦V<0.3 効果量小，0.3≦V<0.5 効果量中，0.5≦V 効果量大とされている。

10) 2023 年度入学者選抜においては，一般選抜で 1 募集単位あたりの受験者数の平均値は 164 人（標準偏差 367. 8）であったが，学校推薦型選抜では 58 人（標準偏差 186. 6），総合型選抜では 24 人（標準偏差 44. 8）であった。

11) 効果量が小さく，サンプルサイズが大きいことを考慮すると，統計的有意性は確認されたものの，変数間の実質的な関連性は弱い点に留意する必要がある。

12) 令和 3 年度における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。このうち，入試改革や高大接続改革の推進を支援する「タイプ 1」に選定された場合，1 校あたりの交付額は約 1,000 万円にとどまった。一方で，国立大学法人運営費交付金における重点支援評価の総予算額は約 200 億円であった（文部科学省, 2021, 2023b）。この点から，全体的にみれば，国立大学への支援額は私立大学を上回っており，私立大学と国立大学の財政支援に差があることがうかがえる。

参考文献

イノベーション・デザイン&テクノロジー株式会社 (2024). 「大学入学者選抜における総合型選抜の導入効果に関する調査研究」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1418410_00004.htm (2024年7月9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.

賈立男 (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」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 90－97.

株式会社リベルタス・コンサルティング (2019). 「2021年度入学者選抜に向けた各大学の検討状況に関する調査研究」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/__icsFiles/afieldfile/2019/05/31/1417574_1.pdf (2024年7月9日).

株式会社リベルタス・コンサルティング (2024). 「大学入学者選抜の実態の把握及び分析等に関する調査研究」https://www.mext.go.jp/content/20240319-mxt_daigakuc01-000034622_1.pdf (2024年7月9日).

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 (2024年7月9日).

樽松理樹・天野哲彦 (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」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 1－7.

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 (2024年7月9日).

光永悠彦 (2017). 『テストは何を測るのか―項目反応理論の考え方』ナカニシヤ出版

文部科学省 (2017). 「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告（案）」https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/006/730/170731-01.pdf (2024年7月9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 (2024年7月9日).

文部科学省 (2022). 「令和5年度大学入学者選抜実施要項」https://www.mext.go.jp/content/20220603-mxt_daigakuc02-000005144_1.pdf (2024年7月9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 (2024年7月9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 (2024年7月9日).

文部科学省 (2024). 「令和7年度大学入学者選抜実施要項」https://www.mext.go.jp/content/20240605-mxt_daigakuc02-000010813-3.pdf (2024年7月9日).

日本学術会議 (2013). 「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　家政学分野」https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h130515-1.pdf (2024年7月9日).

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　教育学分野」https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200818.pdf (2024年7月9日).

日本私立学校振興・共済事業団 (2024). 「学校法人の経営改善方策に関するアンケート（令和5年度）」https://www.shigaku.go.jp/files/keieikaizenanke-to_r05.pdf (2024年7月9日).

西井泰彦 (2001). 「学生募集戦略と私立大学経営の課題」アルカディア学報, No.26.

西郡大 (2019).「主体性評価にどう向き合うか」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『大学入試における「主体性」の評価―その理念と実現―』東北大学出版会, 49－73.

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」https://mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm (2024年12月9日).

【原著】 大学入試研究ジャーナル第 35 号, 177-184, 2025

志願者本人記載書類作成に関する文章生成ＡＩの影響懸念

―高校教員への質問紙調査から―

加美山 若奈（東北大学 / 宮城県佐沼高等学校），倉元 直樹（東北大学）

総合型及び学校推薦型選抜の実施拡大に伴い，大学入試では志願者本人記載書類の利用機会が広がっている。そのような中，文章生成ＡＩが一般に普及し始めたことで，選抜への影響を懸念する声も報道された。本稿では，志願者本人記載書類の作成や指導における文章生成ＡＩの影響に関し，高校教員の受け止め方を明らかにしようと試みた。高校教員への質問紙調査の結果，回答者自身が文章生成ＡＩ利用経験を有する場合は，これを利用しても作成書類の質に大きな影響はないと考え，選抜への影響懸念も小さい傾向が見られた。また，回答者勤務校の大学進学実績では，実績が高いほど影響懸念が小さかった。いずれも文章生成ＡＩの出力が特徴に乏しい一般的表現となるためと考えられる。

キーワード：総合型選抜，学校推薦型選抜，志願者本人記載書類，文章生成ＡＩ，書類作成指導

1 問題と背景

1.1 志願者本人記載書類の利用機会に関する現状

文部科学省（2024a）が高等教育局長名で毎年通知する「大学入学者選抜実施要項」の「第 3 入試方法」には，主な入試方法として「(1) 一般選抜」「(2) 総合型選抜」「(3) 学校推薦型選抜」が挙げられている。これらの実施状況について調査した文部科学省（2023a）の報告によると，令和 5 年度大学入学者を対象とした選抜においては一般選抜による入学者が 4 年制大学全体で約 48%となった。一方，学校推薦型選抜が約 36%，総合型選抜が約 15%を占めている。学力検査や小論文を主とする一般選抜による入学者が半数を下回り，学校推薦型並びに総合型選抜による入学者の割合が過半数を占めるに至ったのである。

文部科学省（2024a）によると，総合型選抜は「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，入学志願者本人の記載する資料を積極的に活用する」入試方法であり，その資料には「活動報告書，大学入学希望理由書及び学修計画書等」が挙げられている。また，学校推薦型選抜は「調査書・推薦書等の出願書類だけではなく」何らかの学力検査等を必ず 1 つは用いるものとされ，利用書類は基本的に調査書や推薦書といった高校側で発行するものが想定されている旨を読み取ることができる。しかし，加美山・倉元（2024a）によれば，大多数の学校推薦型選抜では志願者本人記載書類が課されるという実態がある。したがって，現在の大学入学者選抜では志願者本人記載書類の活用機会が拡大してきていることが分かる。

一方で，従来から書類作成側の認識では，志願者本人記載書類については志願者当人だけの力量では手に負えず，学習塾講師や保護者等の添削を含む他者からの援助が前提とされてきた。さらに，高校でも総合型・学校推薦型選抜を受験する生徒に対し，希望に応じて個別指導を行っているケースが多いと推察される。実際，加美山（2024）の調査では，現行の書類様式の多くが志願者の独力で記述できる内容・形式を超えているという回答結果が示された。一般的には大学が作成する各選抜単位の選抜要項等において，書類作成段階での指導内容や程度に関する取り決めはなされておらず，志願者本人以外の手が加わることが制度設計上想定されているか否かは定かでない。作成のルールが曖昧で，選抜の方法が志願者集団に対して適当な難度に定められていない状況では，志願者本人記載書類それ自体が選抜における評価に利用されると，志願者本人への評価が困難になってしまうと言えよう。

選抜資料となる書類の作成指導に関してルールが明文化されていない中では，高校側にも多くの課題がある。その最たるものが，指導力の差である。高校ではほとんど当然のように志願者本人記載書類の作成指導を含む進学指導が常態業務となっているが，出願に係る書類の作成や受験を含む進学に関した生徒への指導助言については，校内外における研修等が体系的かつ十分になされているわけではない。それゆえ，志願者本人記載書類やそれに基づいた面接等の指導は，高校の特色や個々の教員の指導力及び熱意に大きくあり方が左右されがちである。よって，志願者本人の力を測る資料としてこれを重視するには心許ないという見方が高校教員の間には根強い。この点は，調査書等の教

員記載書類も同様である。教員記載書類も作成技術等の習得機会が確保されておらず，選抜で利用するには信頼感が薄いと感じられている。倉元ら（2009）によれば，大学入試に関連する場面における高校教員の調査書への関心は低く，言及内容も「調査書により重きを置いた選抜を望む意見は皆無」であり，「むしろ，選抜資料として調査書のウェイトが小さくなることを歓迎する内容で占められている」と報告されている。

1.2 文章生成ＡＩの普及

その状況下で，2022 年 11 月末に Open AI 社が Chat GPT を公開し注目されて以降，日本でも文章生成ＡＩが急速に普及した。教育をめぐっては学習評価に関わる成果物や選抜で課される書類への利用に懸念が持たれ，翌年には大学入試に関する言説が新聞社の記事でたびたび取り上げられた[1)]。しかし，文章生成ＡＩ利用については 2024 年度入試時点で多くの大学が特段の記載をしていない。大学ホームページ掲載の選抜要項やその他文書を概観する限り，ごく一部には明確に文章生成ＡＩを「利用禁止」とする選抜単位もあるが，多くは「利用を推奨しない」ないし「生成ＡＩ利用に左右されない評価方法を採用する」と記す。なお，これらは選抜要項に明示されている場合と，出願書類様式のみに記されている場合が見られた。

背景にあるのは，生成ＡＩの利用をめぐる世間的な関心の移り変わりと，教育行政が示した生成ＡＩ利用に関する指針であろう。まず，突如現れた文章生成ＡＩの影響を懸念する声が報道等でも上がったことで，初等教育から高等教育までの各教育機関では成果物の評価方法について対応検討が急がれ，文部科学省も初等中等教育局と高等教育局でそれぞれ暫定的なガイドラインを策定，周知した（文部科学省，2023b, 2023c）。しかし，ガイドラインはいずれも教育での利活用方針や留意点をまとめたものであり，選抜に関する記述は盛り込まれていない。以降，暫定ガイドラインは初版のままで，改訂が急がれる様子もなかった。2024 年 7 月 25 日時点では，直近の秋から冬頃に改訂版をまとめるとする有識者会議の初会合が持たれたばかりである（文部科学省, 2024b）。むしろ行政施策では教育も含め，生成ＡＩの孕むリスクに留意しながら積極活用を模索し続けている。文部科学省は内閣府（2019）の経済対策を受けて打ち出したＧＩＧＡスクール構想のもと，児童・生徒にＩＣＴ端末を 1 人 1 台配備した。その活用の推進と好事例の収集並びに紹介を担う「リーディングＤＸスクール事業」（https://leadingdxschool.mext.go.jp/）では，2023 年度から引き続き 2024 年度も生成ＡＩパイロット校を公募している。生成ＡＩ活用を促進する国の方針は自治体の教育行政にも反映された。これを受けた教育現場では，成果物の評価に苦慮する場面が依然として見られるものの，文章生成ＡＩの影響を問題視するところから利活用方法へ関心が移ってきている。例えば宮城県では，実態としては組織的な体制作りや活用実践が進んでいるわけではないにもかかわらず，2024 年 2 月に県立高校で生徒が生成ＡＩを学校での学習に利用することを条件付きで認める通達[2)]がなされた。国や自治体における教育行政の一連の動向は，生成ＡＩに関する世間の関心が文章から画像や音声の生成物に移り，議論の焦点も学習元となったデータや生成物の利用に関する権利問題にほぼ収斂したためであろう。

以上のような生成ＡＩ全般をめぐる世間的関心の変化と教育行政の動きの中で，志願者本人記載書類作成をめぐる文章生成ＡＩ利用について次のことが言える。まず，高校では組織的活用が一般的になる段階にはなく，導入に関する議論も進んでいない。しかし，教員や生徒が個人的に文章生成ＡＩを教育学習場面等に利用する場合はあり，指導や統制は不十分な状態である。ここに，出願書類等作成についての生成ＡＩ利用に言及する選抜単位が多くはないという大学側の状況が重なると，書類を活用した選抜に対する懸念が拡大する可能性がある。文章生成ＡＩのさらなる技術向上や普及により状況が変化すれば，選抜の公平感や信頼感に影響しうるためである。高大接続に関して導入が企図された JAPAN e-Portfolio や 2021 年度入試における一連の「改革」が，社会的要請や世論の影響を受け頓挫したことを鑑みると，生成ＡＩが選抜に影響を与えるのか否かや，与えるとしたらどのような影響が考えられるのかを明らかにしていくことは，選抜制度や大学への信頼を維持するためには重要だと考えられる。

2 目的

本稿では，現状において文章生成ＡＩが大学入学者選抜で利用される志願者本人記載書類に関しどのように影響すると考えられるのか，高校教員の意識を調査する。出願書類の作成指導を行う高校教育現場における文章生成ＡＩの受け止められ方を明らかにすることにより，志願者本人記載書類の様式や当該書類の選抜における扱い等に関して，志願者や高校での指導の実態に即した適切な設計に寄与する結果を見出したい。

3 方法

本稿では，加美山（2024）が行った質問紙調査

「大学入学者選抜総合型・学校推薦型選抜における志願者本人記載書類に関する調査」の一部項目を利用し，質問番号を本稿での通し番号に改めた。調査は東北大学教育学研究科で研究倫理審査委員会の承認を得た。

3.1 調査の対象者，時期ならびに手続き

東北 6 県に所在する全ての高校（中等教育学校高等部を含む）に加え，これと同数になるようランダムサンプリングした他の地方の高等学校を合わせて 878 校に調査票を送付し，所属教員に回答を求めた。1 校あたりの回答者数は制限しなかった。2023 年 8 月上旬に調査票を郵送し，回答期限は 10 月 2 日とした。回答方法はオンラインを標準とし，郵送も可とした。

3.2 調査内容

本稿では調査票のうち，回答者自身の属性や勤務校の設置形態等に関する質問に加え，次の質問項目への回答を分析対象とした。質問（1）と（2）は，それぞれ総合型ないし公募制学校推薦型選抜（以下，特に断りのない場合は「学校推薦型」は公募制のものを指す）に関し，回答者勤務校で出願を希望する生徒にどのような指導体制をとっているのかを尋ねたものである。回答選択肢は「生徒ごとに担当教員を割り当てて個別に指導」「志望校ごとの集団に対して担当教員が指導」「生徒から依頼を受けた教員が個別に指導」「指導体制を設けていない」の 4 つである。質問（3）に先立っては，文章生成ＡＩについて，質問や指示を入力すると，その条件にしたがって瞬時に自然な文章を作成するものと定義し，「アイディアを形にすることを助けてくれる」「ある程度の文法チェックや表現補助ができる」「簡単な調べものにも利用できる」「生成された文の内容の正確さは保証されていない」「著作権など知的財産権の問題に注意が必要だ」「生成ＡＩを利用したか否かは判別できない」という特徴を箇条書きで示した。その上で質問（3）では，業務に限らず文章生成 ＡＩの利用経験有無を尋ねた。回答選択肢には「利用したことがない」に加え，日本で一般的に利用しやすい文章生成ＡＩを 3 つと「その他」，計 5 つの選択肢を設けた。質問（4）は教員が，質問（5）は生徒が志願者本人記載書類作成や指導において文章生成ＡＩを利用することの可否を問う。回答選択肢はいずれも全般利用可，補助的利用可，利用不可の 3 つである。（6）では 12 項目の質問群に対し，文章生成ＡＩの普及が志願者本人記載書類を用いた選抜に与える影響に関してそれぞれ「そう思う」から「そう思わない」までの 5 段階で評価を求めた。質問群は高校での勤務経験から考案した。質問（7）では文章生成ＡＩの普及により公平な評価が難しくなる程度について，3 種の書類例別に質問（6）と同様の 5 段階で尋ねた。質問（7）は質問紙の最後に配置し，文章生成ＡＩの利用も含む質問紙全体に対して大学が志願者本人記載書類を用いて選抜を行うことに関し，現時点で懸念されることを自由記述してもらった。

4 結果

本稿で扱う項目への有効回答数は 220 であった。ただし，勤務校の進学実績区分を変数とした分析においては，有効回答数は 172 である。これは，任意回答である勤務校名の記載があるものを対象とした上で，異動 2 年以内かつ前任校を想定して勤務校の指導体制を答えた回答者を分析から除外したためである。

データの分析には SPSS Statistics 25 を用いた。

4.1 回答者及びその勤務校

はじめに，本稿で扱う項目への有効回答 220 件について，回答者自身やその勤務校に関する属性項目への回答を集計した。その結果，回答者の担当科目は国語，数学，社会，理科，英語がそれぞれ 15%～25%ずつであり，受験科目に関わりの深い 5 教科で合わせて 9 割を占めた。教員経験年数は 21 年目以上が最多の 62%であり，13～20 年目の 25%，7～12 年目の 9%が続く。3 年目以下の回答者はなかった。直近 5 年間の主な担当分掌は進路指導部が 77%と大部分を占めた。直近 5 年間での 3 学年クラス担任経験を有する回答者は 60%であった。志願者本人記載書類の指導経験を有する回答者は 97%であった。以上より，本調査の回答者層は受験指導に長く関わっており，なおかつ直近までの大学入学者選抜をめぐる事情や実態についても一定程度よく把握していると推察される。また，勤務校は公立が 84%，私立が 16%であり，国立校からの回答はなかった。文部科学省（2023d）の統計によれば，令和 5 年において全国の高校の設置数割合は国立が約 0.3%，公立が約 72.1%，私立が約 27.6%であるため，調査回答も公立が多くなったと考えられる。所在地域は東北 6 県が合わせて約 7 割を占め，続いて関東地方が 9%である。北海道，近畿，中部，中国・四国，九州・沖縄地方はそれぞれ 3%～5%であった。本調査が東北地方を中心とした公立高校の実態を強く反映していることがうかがえる。

勤務校における志願者本人記載書類の作成指導について，総合型及び学校推薦型選抜に関しそれぞれ尋ねた質問（1）及び（2）の結果は表 1 の通りである。

ここでは，同一勤務校からの回答でも，回答者により指導体制に関する答えが異なる場合が見られたため，集計は学校単位ではなく回答者単位とした。なお，表中の「教員割当」は学校として指導体制を用意しているということであり，「生徒ごと」と「依頼に対応」は個別指導である。したがって，いずれの入試区分でも 8 割前後の学校で指導体制を用意していることや，9 割の学校で個別指導を行っていることがわかる。

表 1 志願者本人記載書類の作成指導に関する高校側の体制（n=220）

	生徒ごと教員割当	集団ごと教員割当	依頼に対応	指導体制なし	合計
総合型	151 (68.6)	10 (4.5)	50 (22.7)	9 (4.1)	220
学校推薦型	173 (78.6)	10 (4.5)	32 (14.5)	5 (2.3)	220

注)（ ）内は%

4.2 文章生成ＡＩ利用経験の有無

次に，回答者の教員経験年数と文章生成ＡＩ利用経験の有無についてクロス集計した結果を表 2 に示す。

回答者全体の教員経験年数は 13 年目以上が 9 割弱を占める。文章生成ＡＩの利用経験については，経験がある回答者は全体で約 44%である。若手が多い 12 年目以下の階層で文章生成ＡＩ利用経験を有する者の割合が他よりも高いが，教員経験年数 13 年以上の層でも利用経験者は 4 割と極端に少ないわけではない。

表 2 教員経験年数別 文章生成ＡＩ利用経験有無の度数分布（n=220）

利用	4 - 6 年	7 - 12 年	13 - 20 年	21 年以上	合計
なし	3 (37.5)	6 (30.0)	33 (58.9)	81 (59.6)	123 (55.9)
あり	5 (62.5)	14 (70.0)	23 (41.1)	55 (40.4)	97 (44.1)
合計	8	20	56	136	220

注)（ ）内は%

4.3 志願者本人記載書類への文章生成ＡＩ利用

4.3.1 志願者本人記載書類への文章生成ＡＩ利用可否

教員及び生徒それぞれが志願者本人記載書類の作成指導ないし作成に文章生成ＡＩを用いることについて，その可否を尋ねた質問（4）並びに（5）への回答を集計し，文章生成ＡＩ利用経験の有無別にまとめたものを表 3 に示す。なお，文章生成ＡＩ利用経験については利用経験なしを 0，ありを 1 として分析した。

生徒，教員双方とも全般利用可は少なかった（表 3）。

表 3 志願者本人記載書類作成における文章生成ＡＩ利用可否（n=220）

	ＡＩ利用	1. 全般利用可	2. 補助利用可	3. 不可	合計
教員	なし	4 (3.3)	73 (59.4)	46 (37.4)	123
	あり	6 (6.2)	72 (74.2)	19 (19.6)	97
	合計	10 (4.6)	145 (65.9)	65 (29.6)	220
生徒	なし	3 (2.4)	54 (43.9)	66 (53.7)	123
	あり	5 (5.2)	55 (56.7)	37 (38.1)	97
	合計	8 (3.6)	109 (49.6)	103 (46.8)	220

注)（ ）内は%

以後の分析では補助利用可との区別なく利用可とし，利用可と不可について χ^2 分析を行ったところ，文章生成ＡＩ利用可の割合が教員については約 18 ポイント（$\chi^2(1) = 7.4$, $p < .01$，補正値），生徒では約 16 ポイント（$\chi^2(1) = 4.6$, $p < .05$，同），文章生成ＡＩ利用経験のない回答者が下回っていた。

4.3.2 文章生成ＡＩが選抜に与える影響に関する質問

文章生成ＡＩが志願者本人記載書類を用いた選抜に与える影響に関して尋ねた質問（6）において，各項目の回答平均値と標準偏差は表 4 の通りである。なお，「そう思う」度合いが高いほど値が大きくなるように，選択肢に付した数値を反転して分析した。

表 4 文章生成ＡＩが選抜に与える影響に関する質問各項目の平均値（M）と標準偏差（SD）（n=220）

項目	M	SD
A. 生成ＡＩの登場で，これまで以上に生徒の実力がわかりにくくなる	4.04	1.04
B. 生成ＡＩを利用すれば，評価が高い書類を作りやすくなる	3.50	1.10
C. 生成ＡＩを利用すれば，選抜の公平さを損なう	3.91	1.06
D. 生成ＡＩを利用すれば，教員の書類作成指導が楽になる	3.33	1.17
E. 生成ＡＩに詳しい教員に書類作成指導の仕事が偏る	3.20	1.23
F. 受験産業が書類作成指導に生成ＡＩを利用するようになる	4.15	0.87
G. 大学が生成ＡＩの利用を制限，または禁止すべきだ	3.24	1.13
H. 生成ＡＩ利用で差が出ないように，書類様式をシンプルにすべきだ	3.51	1.13
I. 生成ＡＩの利用で差が出ないような評価基準にすべきだ	4.20	0.90
J. 書類よりも面接や筆記試験を重視すべきだ	4.30	0.84
K. 生成ＡＩの利用の有無が分かる技術を開発すべきだ	3.63	1.15
L. 生成ＡＩの登場に関わらず，結局は今までと変わらない	2.93	1.11

平均値が最も高かったのは，書類よりも面接や筆記という当日実施試験を重視すべきだとする項目 J である。他の項目も L を除いて尺度の中間点である 3.0

を超えた。特に受験産業の動向に触れた項目 F の他は選抜における書類評価への懸念に関する項目が高い平均値を示し，値の高い順に I，A，C と続く。項目 L が尺度の中間点 3.0 に近いことを併せ鑑みると，文章生成ＡＩ普及にかかわらず，出願時に提出される志願者本人記載書類等を用いた選抜には懸念があり，それが文章生成ＡＩの利用によってより強まるだろうと評価されていることがわかる。他方，平均値が 3.0 を少し超えた程度から 3.5 付近には，値が高い順に項目 H，B，D，E が並ぶ。項目 H 以外は質の高い書類を作成する労力を減じられるかどうかを尋ねた項目であり，期待はあるがさほど高くないという様子である。

また，他の質問項目とあわせて分析を行う際に明瞭な解釈が可能になるよう，表 4 の 12 項目について探索的因子分析（主因子法，プロマックス回転）を行った。項目 J と L は共通性が小さかったため取り除き，10 項目から 3 因子を抽出した。因子数はスクリー基準とカイザー・ガットマン基準を考慮し決定した。因子パターン行列と因子間相関係数は表 5 に示す。

表 5 文章生成ＡＩが選抜に与える影響に関する質問の因子パターン行列と因子間相関

項目		第１因子	第２因子	第３因子
C		**.770**	.159	-.012
A		**.735**	.252	-.040
G		**.658**	-.183	.157
K		**.580**	-.169	.121
D		-.244	**.918**	.124
B		.339	**.499**	-.191
E		.030	**.422**	.298
H		.069	.050	**.628**
I		.254	-.091	**.518**
F		.022	.156	**.422**
因子間相関	第１因子	.336	.460	
	第２因子	-	.233	

表 6 文章生成ＡＩが選抜に与える影響に関する質問抽出因子と各下位尺度及びα係数

	命名	下位尺度	Cronbach のα
第１因子	文章生成ＡＩ影響懸念	A, C, G, K	.80
第２因子	指導負担	B, D, E	.64
第３因子	要制度的対応	F, H, I	.62

各因子を構成する項目の合計点を尺度得点として，3 つの尺度を作成した。因子名と各因子を構成する項目並びに下位尺度における Cronbach のα係数を表 6 に示す。文章生成ＡＩの普及に際して，第 1 と第 3 因子は書類の仕上がりと，それを用いる選抜制度への懸念に関する項目で構成されており，第 2 因子は教員の指導負担の軽重に関するものである。

4.3.3 文章生成ＡＩの利用経験と態度の関係

表 7 は各下位尺度について，回答者の文章生成ＡＩ利用経験有無別に平均値と標準偏差を求めたものである。t 検定の結果，文章生成ＡＩ利用経験がある場合よりも，経験がない場合のほうが書類を用いる選抜に関し文章生成ＡＩの影響に懸念を持つ傾向が見られた（$t(218) = 3.784, p < .01, r = .248$）。

表 7 文章生成ＡＩ利用経験別 選抜への文章生成ＡＩ影響に関する各尺度得点合計平均値（*M*）と標準偏差（*SD*）（n=220）

	利用なし		利用あり		
	M	*SD*	*M*	*SD*	
文章生成ＡＩ影響懸念	15.59	3.37	13.86	3.37	**
指導負担	10.30	2.55	9.69	2.81	
要制度的対応	11.96	2.24	11.71	2.15	

注） ** $p < .01$

4.3.4 回答者勤務校の大学進学実績との関係

調査票では冒頭に任意の回答項目として，回答者自身の勤務校名を記述する欄を設けた。これに記載があるもののうち，勤務校の指導体制に関する質問に前任校を想定したとする異動 2 年目以内の回答は除外した 172 名分のデータを対象に，勤務校の大学進学実績に基づいた 4 区分への分類を行った。これは志願者本人記載書類作成及びその指導に関する文章生成ＡＩの影響を検討するにあたり，志願者の学力を反映するとして用いたものである。大学進学実績は令和 4 年度（2022 年度）時点のものであり，4 年制大学への進学実績を対象とした。各区分の定義は表 8 に示す。進学者割合を算出するための年度卒業生数と各大学への合格者数は毎日新聞出版大学通信（2023）を基にし，これに記載のない学校については各高等学校ホームページで情報を補完している。ホームページ更新が滞っている等により令和 4 年度の実績が確認できなかった一部学校については，確認できる限り直近の卒業生数と進学実績を参照した。高校の統合や学科改変等の大きな変化がない限りは，実績が急激に変わ

ることは稀であると考えたためである。なお，ここではいわゆる進学校からの回答割合はさほど高くはなく，「4」にあたる，生徒の進路が大学進学に限らないような進路多様校が多数を占めている。これは実際に設置されている高校の多くがこの区分に当てはまるという実情を表したものだと見られる。

表 8 高校の大学進学実績区分定義と回答者数（n=172）

区分	定義	回答者数
1	旧帝大１割以上	24
2	国公立４割以上（区分１を除く）	27
3	国公立１割以上（区分１・２を除く）	32
4	その他	89

さらに，高校の大学進学実績区分と，選抜への文章生成ＡＩ影響に関する因子ごとの尺度得点との相関分析を行った。これにおけるスピアマンの順位相関係数は表 9 に示す。これによれば，高校の大学進学実績区分と選抜への文章生成ＡＩ影響に関する 3 因子においては，第１因子「文章生成ＡＩ影響懸念」と第２因子「指導負担」に弱い負の相関が認められている。すなわち，第 1 因子については，回答者が勤務する高校の大学進学実績が高いほど選抜の精度やその公平感について懸念は低い傾向がうかがえる。また，第 2 因子からは，大学進学実績が高い高校に勤務する回答者ほど，文章生成ＡＩの利用により質の高い書類が作成できるとは感じないという傾向がうかがえる。

表 9 高校の大学進学実績区分と，選抜への文章生成ＡＩ影響に関する各因子との相関（n=172）

	第１因子	第２因子	第３因子
高校の大学進学実績区分	.174*	.247**	.014

注） * p<.05　** p<.01

4.4 志願者本人記載書類利用への懸念（自由記述）

自由記述への回答は任意であったが，全回答者 221 名のうち 124 名から回答があり，志願者本人記載書類の大学入試への利用に対する関心の高さがうかがえた。これら記述を内容で分類したものが表 10，そのうち「生成ＡＩ」に言及した回答 44 件を分類したものが表 11 である。なお，自由記述では「ＡＩ」または「生成ＡＩ」と呼称する回答が多くあったが，文意からすべて文章生成ＡＩを指すものであると判断した。表 10 では複数の懸念点が含まれる回答も多くあったため，この場合は 1 回答を当てはまる分類全てに数え上げた。表 11 では文章生成ＡＩについての記述で複数の観点が含まれるものがなかったため，1 回答が必ずどこか１つの項目に分類されている。

表 10 志願者本人記載書類を利用する選抜への現時点における懸念　自由記述（n=124）

分類	頻度	(%)
書類評価の問題指摘・提案	98	(79.0%)
不公平・書類評価反対	51	(41.1%)
書類をめぐる関係者の労力過重	36	(29.0%)
書類評価をめぐる要望等	22	(17.7%)
書類評価に関する意見	13	(10.5%)
書類評価の持つ意義	8	(6.5%)
その他（書類以外の観点）	5	(4.0%)

表 11 「生成ＡＩ」に言及した自由記述（n=44）

	分類	件数
1	教員の添削と同様（問題視する，しない双方を含む）	18
2	選抜への影響懸念あり（面接試験等の裏付けが必要等）	11
3	利用に問題はない（質の高い書類はできない等）	7
4	大学側の生成ＡＩ対策等による書類の複雑化懸念	3
5	その他	5
	合計	44

表 10 からは，自由記述を行った高校教員の約 8 割が志願者本人記載書類を用いた選抜に関して改善を模索しつつも，翻って問題点を強く意識していることが読み取れる。明確に制度等の不公平さに言及したり，書類を用いた選抜に反対したりする回答も 4 割に上った。また，3 割近い回答で，書類作成や評価について，志願者や保護者，高校や大学といった関係者が過剰な労力を割くことになっている点への言及があった。

一方，文章生成ＡＩ利用そのものを主とした記述は少なかった。文章生成ＡＩの利用に触れた回答も，書類を用いた選抜が従来から抱えてきた問題と関連させてのものが散見された。表 11 の分類 1 に見られるように，最も多かったのは，これまで広く行われてきた教員等による添削と同様という見方である。続く分類 2 も，「これまでにも増して」や「これまで以上に」といった文脈で語られている回答が複数件あった。よって，志願者本人記載書類の作成に関し文章生成ＡＩ利用が現在の問題状況をさらに悪化させるという見方はあるが，それ自体が新たな問題を起こすといった，

大きな論点とはなっていないことがうかがえた。

5 考察

回答者の 97%が志願者本人記載書類の作成指導経験を有することや，その勤務校の約 8 割で指導体制を整えていることから，高校では出願も含めた進学指導の個別化（加美山・倉元, 2024a）が拡大し，所属教員が総出で関与していることが確認された。回答者が教員経験年数の高い進路指導部員に偏ったのは，進学指導に精通するベテランが関心を持つケースが多かったためであろう。また，文章生成ＡＩの利用経験は，教員経験年数別でも全ての階層において 4 割を超える。高校教員においては経験年数を問わず，文章生成ＡＩの一般普及初期段階でこれに対する関心が低くはなかったと言えよう。以上の点から文章生成ＡＩ普及に関して高校現場の実感や懸念を把握するにあたり，本調査の回答者層は適したものであると考える。

志願者本人記載書類作成への文章生成ＡＩ利用については，教員の指導における利用についても生徒自身の利用についても，文章生成ＡＩ利用経験がない回答者のほうが「利用可」とする割合が低かった。これは，利用経験がない回答者群で書類作成や評価への文章生成ＡＩ影響懸念が高いことと整合する。自身に利用経験がない回答者は，選抜の公平さや妥当さを損なうことへの不安を感じるために，志願者本人記載書類への文章生成ＡＩ利用に消極的な反応を示しているものと考えられる。反対に，文章生成ＡＩ利用経験を有する群で見られる当該書類への文章生成ＡＩ利用を許容する傾向には，回答者が自身の利用経験から，調査時期における文章生成ＡＩの性能では，少なくとも簡単に質の高い書類を作成はできないと感じたことが反映されていると考えられる。なお，回答者全体でも，文章生成ＡＩ利用により質の高い書類を手軽に作成可能かという点での期待はさほど高くはない。このことは，文章生成ＡＩの利用を「不可」とする回答と並び，「補助利用可」という回答が目立つこととつながる。文章生成ＡＩの影響が限定的だからこそ補助的利用を許容するのである。他方，それでも工夫や労力のかけ方によっては公平感を損なうほど質の高い書類を作成可能だと感じていることが，回答者全体における文章生成ＡＩの影響懸念の高さに表れていると見られる。

回答者勤務校に関しては，大学進学実績が高いほど，選抜への文章生成ＡＩの影響が小さく感じられる傾向が見られた。生成ＡＩが訓練データセットの平均的な内容や表現を出力することに由来する傾向であろう。つまり，大学進学実績の高い高校の生徒には文章作成に関わる力がある者が多いため，文章生成ＡＩの利用により補助される部分は限定されると判断したのであろう。反対に，作文等に関する基礎的な技能が十分に身についていない生徒にとっては，文章生成ＡＩは書類の内容や表現を平均的水準にまで底上げしてくれる可能性があると見なされているのだと言える。ただし，関連する質問文では文章生成ＡＩの利用者が教員か生徒かを区別しなかったため，生徒が利用することで直に出願書類の質を向上できるという想定の回答であるのか，教員が生徒の文章を読解し指導しやすいよう土台を整えてくれるというものなのかは区別できない点に留意が必要である。

自由記述では，文章生成ＡＩの問題に限らず，志願者本人記載書類を選抜において利用すること全体に関する懸念について尋ねた。ここでは，文章生成ＡＩの影響を懸念するという内容は 11 件と少なく，志願者本人記載書類の選抜における利用自体についての懸念を示す回答が目立った。また，文章生成ＡＩに触れた記述で最も多かったのは，従来から行われてきた教員等による添削と捉え方は同様だとするものである。すなわち，文章生成ＡＩの普及は書類を用いた選抜に新たな問題を引き起こすものではなく，事前提出される書類の選抜利用には，本人の実力以外の要素が入り込むことを避けられないという根本的な問題が従来に引き続き意識されているということである。

6 今後の課題

本研究を通じ，現時点では文章生成ＡＩの登場で，書類を用いた選抜に問題が生じることを高校の進路指導担当教員の多くが認識していると言える。ただし，これは従来から議論されてきたような，書類による審査という制度自体への懸念の中では，大きな論点を占めるものではないという意識がうかがえた。調査回答が普及初期における文章生成ＡＩの性能の下，日本語での入出力を想定している点は考慮する必要があるが，新技術導入最初期の状況を反映した結果と言えよう。

したがって，志願者本人記載書類への文章生成ＡＩ利用をめぐる直近の課題は，教員など他者による指導や援助を経た書類の扱いに関する問題との整合性に留意しながら検討されるべきであろう。その際，特に懸念される点は，志願者層の学力によっては，簡便な手順で実力とかけ離れた質の高い成果物が生成される可能性にあると考えられる。これを踏まえ，志願者集団の学力が非常に高い場合を除いては，出願書類は志願者の実績や経験に関する事実確認程度の様式とし，より詳細な選考を行う面接試験の資料として用いるとい

う選抜設計が望ましいと言える。文章生成ＡＩの補助的利用を許容する意見が少なくないことや，選抜における書類評価自体への懸念が未だ払拭されていないことからも，選抜への信頼感を保ちつつ書類評価の比重を高めることは難しいと考えられるからである。

文章生成ＡＩを含め，生成ＡＩはその機能も，開発や利用に関わる法制度や規範も発展途上である。一方，高校教員の業務は多岐化の一途を辿っており，教育現場でこの新しい技術に関して十分な理解を形成することは難しい。さらに志願者本人記載書類は総合型及び学校推薦型選抜の双方で用いられるため，一般選抜が縮小傾向にある現在，志願書類作成の指導負担はますます重くなることが予想される。以上より，今後も機能向上や利用の仕方の変化が続くであろう生成ＡＩが，教育の場でどのように利用され，学びに影響を与えていくのか注視していく必要があるだろう。

注

1）例えば朝日新聞社は 2023 年中に，大学入学者選抜への文章生成ＡＩによる影響を懸念する記事や，これに関する大学の対応等についての記事を複数公開している（朝日新聞社, 2023; 狩野, 2023; 上野, 2023）。また，読売新聞社も同年中に，大学が選抜書類に生成ＡＩを使用しないよう呼びかけたことについての記事を公開した（読売新聞社, 2023）。

2）県内のテレビ放送局による報道等があったが，具体的な指針や使用承認手順については一般公開されていない。

付記

本稿は加美山・倉元（2024b）に基づく。また，JSPS 科研費 JP21H04409 の助成による研究成果の一部である。

参考文献

朝日新聞社 (2023). 「生成ＡＩ，試される大学入試　書類選考がある選抜，見抜けぬ可能性」朝日新聞デジタル https://www.asahi.com/articles/DA3S15679907.html (2024年7月19日).

加美山若奈 (2024). 「大学入試における志願者本人記載書類の類型と高校教育現場への影響 ――高校教員への質問紙調査から――」東北大学大学院教育学研究科修士論文.

加美山若奈・倉元直樹 (2024a). 「多様化した大学入試の類型化――出願書類の階層クラスター分析から――」『大学入試学会誌』**1,** 125－136.

加美山若奈・倉元直樹 (2024b). 「大学入試志願者本人記載書類の作成における文章生成ＡＩ利用への印象――高校教員への質問紙調査から――」『日本教育心理学会第66回総会発表論文集』418.

狩野浩平 (2023). 「大学入試，生成ＡＩどうする？ 面接重視？ 識者『文化変わるかも』」朝日新聞デジタル https://www.asahi.com/articles/ASR76321QR6WUTIL00H.html (2024年7月19日).

倉元直樹・西郡大・當山明華・石井光夫 (2009). 「東北大学AO入試における調査書利用の考え方と高校側の意見」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』**4**, 147－159.

毎日新聞出版大学通信 (2023). 『サンデー毎日増刊 2023年度版大学入試全記録』毎日新聞出版.

文部科学省 (2023a). 「令和5年度国公私立大学入学者選抜実施状況」 文部科学省　令和5年11月29日 https://www.mext.go.jp/content/20231129-mxt_daigakuc02-000032825_01.pdf (2024年7月17日).

文部科学省 (2023b). 「初等中等教育段階における生成ＡＩの利用に関する暫定的なガイドライン」文部科学省 初等中等教育局 令和5年7月4日 https://www.mext.go.jp/content/20230710-mxt_shuukyo02-000030823_003.pdf (2024年7月19日).

文部科学省 (2023c). 「大学・高専における生成ＡＩの教学面の取扱いについて」文部科学省 高等教育局 専門教育課並びに大学教育・入試課　令和5年7月13日 https://www.mext.go.jp/content/20230714-mxt_senmon01-000030762_1.pdf (2024年7月19日).

文部科学省 (2023d). 「文部科学統計要覧（令和6年版）」文部科学省総合教育政策局 https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1417059_00009.htm (2024年11月3日).

文部科学省 (2024a). 「令和7年度大学入学者選抜実施要項」文部科学省高等教育局長通知 https://www.mext.go.jp/content/20240605-mxt_daigakuc02-000010813-3.pdf (2024年7月17日).

文部科学省 (2024b). 「初等中等教育段階における生成ＡＩの利活用に関する検討会議（第1回）配布資料」文部科学省 初等中等教育局 令和6年7月25日 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/193/siryo/mext_01837.html (2024年7月28日).

内閣府 (2019). 「安心と成長の未来を拓く総合経済対策」内閣府 https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/minutes/2019r/1205/shiryo_06.pdf (2024年7月23日).

上野創 (2023). 「大学入試の出願書類，生成ＡＩ使うのはアリ？ 大学『面接を丁寧に』」朝日新聞デジタル https://www.asahi.com/articles/ASRBJ436KR9YUTIL00R.html (2024年7月19日).

読売新聞社 (2023). 「大学が出願書類に『チャットＧＰＴ』使わないよう呼びかけ…専門家『面接・筆記試験で能力見極めの動き強まる』」読売新聞オンライン https://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/kyoiku/news/20230731-OYT1T50163/ (2024年7月19日).

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 185-191, 2025

学部内の別課程履修で同一の小学校教員免許を取得した学生の特徴の違い

深谷 和義，小杉 裕子（椙山女学園大学）

学部内にある二つの課程で小学校教員免許が取得できる大学において，選択で取得する課程と必修で取得する課程それぞれの学生の大学での成績等の学習成果，進路状況の特徴等を調査・分析した。その結果，両課程で受験時の評定値にはあまり違いがなかったが，選択で取得する課程の方が大学での平均履修科目数が 3 科目ほど多いにもかかわらず GPA は高かった。進路先が小学校の卒業生の割合は必修で取得する課程の方がかなり高かったが，正規の教員になる割合は選択の課程の方が高かった。これらを踏まえたうえで，同一免許が取得できる二つの課程のどちらを受験しようかを検討している受験生向けに，履修科目数の違いや小学校教員になっている割合などを説明することで，より適切に課程を選んだ受験が期待できる。

キーワード：小学校教員免許，別課程，評定値，GPA，進路

1 はじめに

幼稚園，小学校，中学校，高等学校の教員になるには学校の種類に応じた教員免許が必要である。そのため，教職課程のある大学で定められた科目及び単位を修得しなければならない。文部科学省（2023）の調査によると，いくつか種類がある教員免許の中で最も人数が多い普通免許の一種免許の場合，令和 3 年度における幼稚園，小学校，中学校，高等学校の授与件数は，それぞれ 17,234，22,903，38,292，48,379 となっている。中学校及び高等学校は学校の種類に加えて教科ごとに免許が分かれていることを踏まえると，小学校教員免許が同一の教員免許取得者として最も多いといえる。

2022 年 4 月 1 日現在で，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）。その中には複数の学部や学科，専攻，コースなどの別課程において免許取得が可能な大学も含まれている。別課程において同一の免許取得が可能な場合，どちらに入学しても同じ進路先となる可能性が生じる。

筆者らはこれまで教員養成・保育士養成課程の教育学部において，取得免許が多い学生の方が大学での GPA が高いことを調査により示している（深谷・小杉, 2023, 2024）。一方，同じ学部内に同一の教員免許を取得できる課程が複数ある大学において，どちらの課程で学ぶかで入学後の学習成果や卒業してからの進路状況に違いがあるかどうかは調査・分析していない。これらを明らかにすることは，受験生に対して，そのような学部や学科等を受験する際の選び方に役立つと考えられる。

本研究では，学部内の別課程を履修して，同一の教員免許を取得している学生において，受験時と大学での成績，及び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

2.1 概要

本研究における調査の対象学部は，中規模私立女子大学 A 大学の教育学部である。2023 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，履修する課程が大きく分けて二つあり，募集も別で行っている。一つは，保育士・幼稚園教員養成を主とする「保育・初等教育専修」で，もう一つは，小中学校教員養成を主とする「初等中等教育専修」である。専修ごとの入学定員は保育・初等教育専修 90 名，初等中等教育専修 80 名で，学部全体では 170 名である。その他に 2 年次あるいは 3 年次編入学試験等での若干名の入学定員がある[1)]。ただし，2011 年度入学者まで初等中等教育専修は 67 名，2016 年度入学者まで保育・初等教育専修は 80 名の入学定員であった。以下において，保育・初等教育専修の課程を「課程 A」，初等中等教育専修の課程を「課程 B」と記載する。

課程 A と課程 B には，いずれの課程においても取得可能な資格・免許もあれば，片方の課程のみで取得可能なものもある。各課程において取得可能な教員免許を表 1 に示す。ここでは，教員に準じた職種とみなして保育士資格も含めている。「全員」は原則として

全員取得することを必修としている免許，「希望」は希望者が取得可能な免許の意味である。なお，「中高（副免）」は他学部で受講することにより取得できる「中高（国語）」「中高（英語）」等の免許であり，教科ごとでの人数が多くないことから教科の区別をせずまとめて記載している。

表1に示すように，課程Aでは，原則として「保育士」と「幼稚園教員」が必修であり，課程Bでは「小学校教員」が必修である[2]。その他はすべて希望者のみが取得可能な免許である。

表 1 各課程において取得可能な教員免許

	保育士	幼稚園	小学校	司書教諭	中高(数学)	中高(音楽)	中高(副免)
課程 A	全員	全員	希望	希望			希望
課程 B		希望	全員	希望	希望	希望	希望

2.2 入試区分別の人数

対象学部の入学試験には，2023 年度入試を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（20，20）」[3]「指定校制推薦入試（25，19）」があり，一般選抜として「一般入試 A（35，28）」「大学入学共通テスト利用入試 A（2，4）」「一般入試B（6，5）」「大学入学共通テスト利用入試 B（1，2）」がある[4]。また，受験者は多くはないが，他に「音楽実技特別推薦（0，1）」「社会人入学特別選抜（1，1）」がある。それぞれの（ ）内には各入学試験の募集人数を課程A，課程Bの順で記載している。

「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」ではいずれも同一の出願要件であり，学力試験の結果で選抜している。ただし，「一般入試A」「一般入試B」は「大学個別試験」を，「大学入学共通テスト利用入試A」「大学入学共通テスト利用入試B」は「共通テスト」の得点を学力試験として扱っている。「大学個別試験」には公民がないなど，若干利用科目が少ないが，同時期に実施する「一般入試A」と「大学入学共通テスト利用入試A」，あるいは「一般入試B」と「大学入学共通テスト利用入試B」を多くの受験生が併願している。また，「音楽実技特別推薦」では「出願書類」「小論文」「音楽実技」「面接」で，「社会人入学特別選抜」では「出願書類」「小論文」「面接」でそれぞれ総合的に選抜している。

3 調査対象者

3.1 入試区分ごとでの課程別の人数

対象学部が設置された 2007 年度入学生が卒業した 2010 年度から 2022 年度末までの卒業生は 2,270 名である。まず，この 2,270 名に対して，入試区分ごとの人数を表 2 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「音楽実技特別推薦」「社会人入学特別選抜」等が含まれている。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ける分析では扱わない。

表 2 入試区分ごとでの課程別の卒業生数

入試区分	課程 A	課程 B	全体
併設	253	229	482
指定	283	244	527
前期	487	487	974
後期	112	132	244
他	3	40	43
全体	1,138	1,132	2,270

3.2 取得免許ごとでの課程別の人数

卒業生の卒業時における取得免許ごとでの人数と各課程または全体の総人数に対する割合を表 3 に示す。「数学」「音楽」「副免」は中学校あるいは高等学校の免許である。「数学」「音楽」「副免」を取得したほとんどの卒業生は中学校と高等学校の両方を取得しているが，その場合も 1 名と数えている。「副免」は他の学部で履修することにより取得する免許を意味しており，「国語」「社会」「英語」等の教科を区別せずに合わせた人数で記載している。

表 3 より，課程 A，課程 B ともに取得者が多い免許は，「幼稚園」と「小学校」の二つである。中でも「小学校」は課程 B では 1,132 名全員，課程 A でも 1,138 名中の 8 割近くになる 890 名が取得している。

教員採用試験の要件に，幼稚園教員は幼稚園免許と保育士資格の併有が求められることが多くなっているが，小学校教員は小学校免許のみで支障なく採用される。それでも，小学校教員になるのであれば，中高免許を取得していた方が役に立つ可能性があると考える受験生もいる。そのため，将来，幼稚園教員か小学校教員かを決めかねる受験生の中には，どちらの課程を選べば良いかを迷う者もいる。そのような者に対し，必修と選択との違いがあるものの，同一の小学校免許を取得できる二つの課程のどちらを選ぶかを決めるための参考となる違いを明らかにする必要がある。そこで，以下においては，小学校免許取得者である卒業生の課程 A における 890 名と課程 B における 1,132 名の計 2,022 名を調査対象として課程による違いを扱う。

表 3 取得免許ごとでの課程別の卒業生数

免許	課程 A	課程 B	全体
保育士	1,137 (99.9%)	0 (0.0%)	1,137 (50.1%)
幼稚園	1,138 (100.0%)	485 (42.8%)	1,623 (71.5%)
小学校	890 (78.2%)	1,132 (100.0%)	2,022 (89.1%)
司書教諭	85 (7.5%)	171 (15.1%)	256 (11.3%)
中高(数学)	0 (0.0%)	319 (28.2%)	319 (14.1%)
中高(音楽)	0 (0.0%)	227 (20.1%)	227 (10.0%)
中高(副免)	4 (0.4%)	189 (16.7%)	193 (8.5%)

4 結果と考察

4.1 課程 A の入試区分ごとでの小学校取得の有無

二つの課程の比較の前に，課程 A では小学校免許取得が選択であることから，入試区分の違いによる小学校免許取得者の傾向を明らかにするために，入試区分ごとの取得の有無の人数の割合（%）を帯グラフで図 1 に示す。入試区分は 3.1 節で述べたように人数が少ない「他」を除く 4 つを扱っている。

図 1 において「小学校取得あり」の割合をみると，学校推薦型選抜である「併設」「指定」では 70%強に留まっているのに対して，一般選抜である「前期」「後期」では 80%強であり，約 10 ポイント高くなっていることがわかる。一般選抜での入学者の方が小学校教員免許を取得している学生が多い傾向にあるといえる。

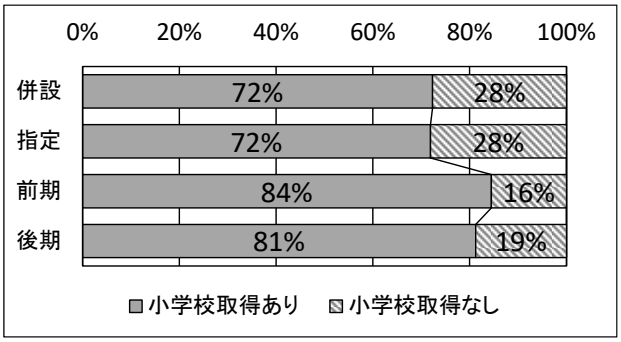


図 1 課程 A の入試区分ごとでの小学校取得の有無

4.2 課程ごとの平均履修科目数

調査対象である小学校教員免許を取得した卒業生の課程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，課程 A の方が課程 B よりも 3 科目ほど多くなっている。課程 B では小学校教員免許のみが必修であるのに対して，課程A では保育士と幼稚園教員免許の二つが必修となっていることが原因だといえる。課程 B の標準偏差が大きいのは小学校教員免許のみ取得の場合は単位数が少なくて済む一方で，小学校教員免許に加えて「数学」「音楽」等の中高教員免許を取得する場合は非常に多くの単位取得を必要とするからである。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，課程 A では保育士と幼稚園教員免許に加えて小学校教員免許で必要な科目を中心におおよそ 60 科目，課程 B では小学校教員免許で必要な科目を中心におおよそ 30 科目である。選択を含めた卒業に必要な単位数はどちらの課程も 126 単位であり同じなので，課程 B の方が選択科目を多く受講することになる。なお，ほとんどの科目は 2 単位であり，一部の演習科目で 1 単位のものや，教育実習や卒業研究のように 2 単位より多い科目があるものの，126 単位はおおよそ 63 科目程度である。

表 4 課程ごとの平均履修科目数

	課程 A	課程 B	全体
科目数	83.0 (4.42)	79.9 (9.58)	81.3 (7.89)

注）（　）内は標準偏差

4.3 入試区分ごとでの課程別の受験時評定値

入試区分ごとでの課程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課程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，課程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過去の入試における入学者数等を踏まえて，出願要件として最低評定値を決めており，結果的に，表 5 における一般選抜での平均値におおむね近い程度の具体的な評定値を出願要件として該当の高校に示している。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が継続できている。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，いずれの課程においても出願要件に最低評定値を設定している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，課程別で比較すると，「併設」では「課程 A」が明らかに良いが，全体でみるとあまり大きな違いはない。また，課程に関わらず，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，課程の違いによって入学前の学力にさほど大きな違いはみられないといえる。

表 5 入試区分ごとでの課程別の評定値

入試区分	課程 A	課程 B	全体
併設	4.03 (0.36)	3.88 (0.42)	3.95 (0.40)
指定	4.03 (0.31)	4.02 (0.37)	4.02 (0.34)
前期	3.73 (0.50)	3.68 (0.52)	3.70 (0.51)
後期	3.60 (0.48)	3.61 (0.60)	3.61 (0.55)
全体	3.85 (0.47)	3.79 (0.50)	3.82 (0.49)

注）（　）内は標準偏差

4.4 入試区分ごとでの課程別の大学 GPA

入試区分ごとでの課程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。取得する免許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 を入試区分と課程で分けた平均値を表 6 に示す。（　）内は標準偏差である。

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い。それに対して，課程ごとで比較すると，どの入試区分においても課程 A の方が高くなっている。本研究では別課程履修で同一の小学校教員免許取得した学生の比較を扱っている。そのため，課程 A では必修の保育士，幼稚園教員免許に加えて小学校教員免許を取得した学生のみを対象としているのに対し，課程 B では必修の小学校教員免許のみを取得した学生と小学校に加えて幼稚園，あるいは小学校に加えて中高免許を取得した学生が含まれている。筆者らのこれまでの研究で明らかにしたように，取得免許が多い学生の方が大学での成績が良いことで調査対象全員が複数免許を取得している課程Aの GPA の方が高くなっていると考えられる（深谷・小杉, 2023, 2024）。また，入試区分に関わらず課程 B の標準偏差の方が大きいのは，小学校教員免許のみを取得した学生は比較的 GPA が高くなく，中高教員免許等も取得した学生は GPA が高くなっており，両者が混在しているからだと考えられる。

表 6 入試区分ごとでの課程別の GPA

入試区分	課程 A	課程 B	全体
併設	2.83 (0.28)	2.70 (0.38)	2.76 (0.34)
指定	2.89 (0.26)	2.65 (0.39)	2.76 (0.36)
前期	2.84 (0.29)	2.70 (0.41)	2.76 (0.37)
後期	2.81 (0.30)	2.60 (0.42)	2.68 (0.39)
全体	2.84 (0.28)	2.68 (0.41)	2.75 (0.37)

注）（　）内は標準偏差

4.5 科目別の GPA

大学での学力の詳細を評価するために，課程A，課程 B における科目別での受講者の GPA の平均値を棒グラフで図 2 に示す。バーで示しているのはそれぞれの標準偏差である。ここでは小学校教員免許取得の必修科目で調査対象者全員が受講している 20 科目を扱っている。科目名は入学年度によって若干異なってい

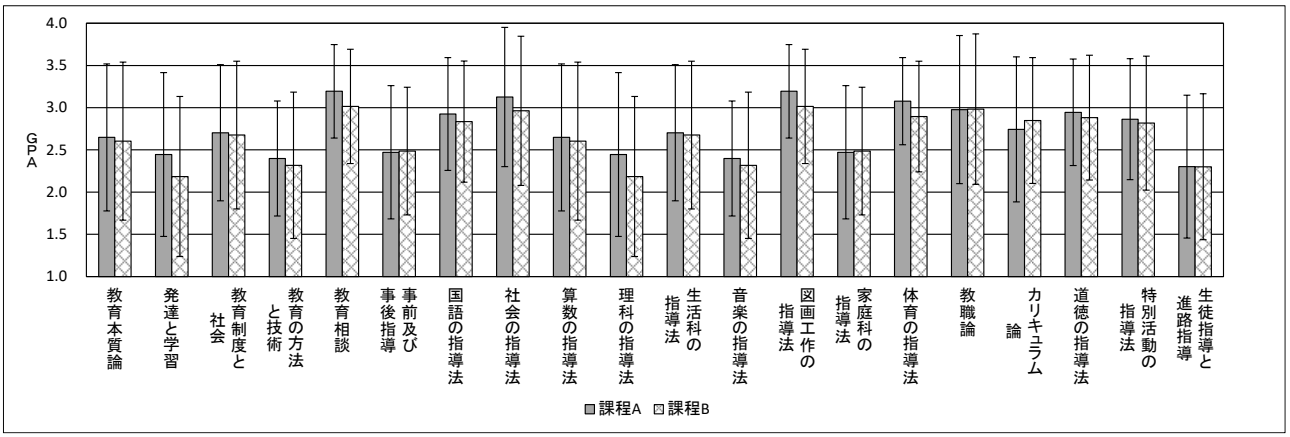


図 2 小学校の必修科目における課程別の GPA

るものもあるが内容はほぼ変わっていない。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。

図 2 より，4.4 節において入試区分別で述べたのと同様に，多くの科目で課程 A の平均値の方が高くなっており，課程 B の標準偏差の方が大きくなっている。課程 B の平均値の方が高い科目は「事前及び事後指導」「家庭科の指導法」「カリキュラム論」の 3 科目のみである。これらの科目の標準偏差はいずれも課程Aの方が大きくなっている。「カリキュラム論」は課程 A では保育士免許に必要な「教育課程論」が同じ 2 年生の必修科目であり，内容的に共通点と相違点があることから理解しにくくなっている学生がいると推察できる。「家庭科の指導法」は小学校高学年の 5，6 年生のみが学習する教科である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。

4.6 進路先ごとでの課程別の人数，評定値，GPA

小学校教員免許を取得した卒業生の進路先ごとの人数を表 7 に示す。表 7 において，「小学校」「幼稚園」「中学高校」「保育所等」は学校等の種類を示す大区分である。「中学高校」は「中学校または高等学校」を示し，「保育所等」には「保育所」の他に「こども園」「児童養護施設」等を含んでいる。これらの大区分は，それぞれ，公立の専任を「公立小」，公立の期限付を「公立小期限付」，私立を「私立小」のような小区分に分けている。私立においては数年の期限付を経て専任とする学校等が多いため，専任と期限付とを区別していない。「企業」と「一般公務員」は合わせて「企業・公務員」，大学院や専攻科への進学を「進学」，「就職希望なし」「不明」「未定」を「その他」として全部で 15 個に分類している。それぞれ人数と，大区分では全体に対する割合も示している。なお，小学校のみ小区分ごとでも割合を示している。

表 7 より，大区分でみると，「中学高校」はほとんど課程 B のみ，「保育所等」はほとんど課程 A のみである[5]。これは，表 1 で示した取得可能な免許や表 3 で示した取得免許ごとの卒業生数から妥当な数だといえる。

いずれの課程も小学校教員免許を取得しているにもかかわらず，課程 B では約 3 分の 2 の卒業生が小学校を進路先としているのに対し，課程 A では 1 割強しかいない。課程 A では小学校教員免許を取得しているものの小学校教員になる意志が強くない学生が多いといえる。このことは，同時に取得している保育士資格と幼稚園教員免許に関わる保育所と幼稚園を進路先とする学生が合わせて約 4 分の 3 と多いことからもわかる。一方，課程 B では学校及び保育所ではない「企業・公務員」「進学」「その他」が合わせて 4 分の 1 程度おり，課程 A が 8 分の 1 弱であるのに対して 2 倍以上となっている。

小学校の小区分での割合を比較すると，課程 A では「公立小」の割合が多くなっている。これは，課程 A では小学校を進路先としている学生の中で採用試験の合格率が高く，正規の小学校教員になっている割合が多いことを意味している。ただし，私立幼稚園や私立保育所の採用試験は公立小学校よりも時期が遅いことから，課程 A では小学校が不合格の場合に進路を幼稚園・保育所等に変更している者もいる。

表 7 進路先ごとでの課程別の卒業生数

進路先		課程 A	課程 B	全体
小学校	公立小	89 (10.0%)	504 (44.5%)	593 (29.3%)
	公立小期限付	14 (1.6%)	188 (16.6%)	202 (10.0%)
	私立小	2 (0.2%)	33 (2.9%)	35 (1.7%)
	小計	105 (11.8%)	725 (64.0%)	830 (41.0%)
幼稚園	公立幼	18	1	19
	公立幼期限付	2	1	3
	私立幼	198	40	238
	小計	218 (24.5%)	42 (3.7%)	260 (12.9%)
中学高校	公立中高	1	14	15
	公立中高期限付	0	49	49
	私立中高	0	12	12
	小計	1 (0.1%)	75 (6.6%)	76 (3.8%)
保育所等	公立保	354	4	358
	公立保期限付	12	0	12
	私立保	91	3	94
	小計	457 (51.3%)	7 (0.6%)	464 (22.9%)
企業・公務員		84 (9.4%)	183 (16.2%)	267 (13.2%)
進学		6 (0.7%)	36 (3.2%)	42 (2.1%)
その他		19 (2.1%)	64 (5.7%)	83 (4.1%)
全体		890	1,132	2,022

進路先ごとで課程による学力の違いがあるかを評価するため，進路先ごとでの課程別の評定値を表 8 に示す。同様に，GPA を表 9 に示す。これらにおいて，一部の小区分では人数が少ないことから，すべて大区分での比較とし，また，片方の課程で非常に人数が少ない「中学高校」「保育所等」は除いている。

表 8 より，受験時の評定値は「小学校」「幼稚園」では課程 A の方が高いが，それ以外の区分では課程 B の方が高くなっていることがわかる。一方，表 9 より，大学での GPA ではすべての区分において課程 A の方が高い。ここでも免許を多く取得している学生の学習意欲が高いことで良い成績を上げているといえる。竹内（2019）は GPA が高いと教員採用試験の合格率が高いと述べているが，同一課程の学生のみを対象とした調査結果である。本研究における表 7 での結果を踏まえると，取得できる免許が異なる別課程の学生において，同一の小学校免許を取得している学生を比較した場合に，GPA の高い課程の学生の方が教員採用試験の合格率が高いといえる。なお，課程 A で GPA が一番高い区分は「小学校」であり，課程 B では「幼稚園」である。これは，他の課程で必修となっている免許を自ら希望して取得している学生が意欲的に勉強していることを意味していると考えられる。

表 8 進路先ごとでの課程別の評定値

進路先	課程 A	課程 B	全体
小学校	3.87	3.79	3.80
幼稚園	3.86	3.79	3.85
企業・公務員	3.76	3.79	3.78
進学	3.65	3.73	3.71
その他	3.57	3.69	3.66
全体	3.85	3.79	3.82

表 9 進路先ごとでの課程別の GPA

進路先	課程 A	課程 B	全体
小学校	2.91	2.72	2.74
幼稚園	2.81	2.76	2.80
企業・公務員	2.79	2.59	2.66
進学	2.88	2.67	2.70
その他	2.53	2.36	2.40
全体	2.84	2.68	2.75

4.7 総合考察

4 章でここまでみてきたように，特定の大学における学部内の複数課程で同一の小学校教員免許を取得した学生の入試区分における免許取得割合，学力，進路状況等に次のような違いがあることがわかった。

- 選択で小学校教員免許を取得している課程 A において，小学校教員免許を取得している学生の割合は一般選抜での入学者の方が学校推薦型選抜よりも高かった。
- 平均履修科目数は課程 A の方が課程 B よりも 3 科目ほど多かった。なお，課程 B では小学校免許のみだと少なく，小学校に加えて中高免許を取得する場合には多くなる。

・課程 A と課程 B とでは，受験時の評定値には大きな違いはなかったが，大学での GPA では全員が複数免許を取得しており学習意欲が高い課程 A の方がどの入試区分においても高かった。
・必修で小学校教員免許を取得している課程 B の学生の方が小学校教員になっている割合が高かった。
・ただし，小学校教員になっている学生のうち，正規で採用されている割合は課程 A の方が高かった。
・進路先ごとでの課程別の評定値では小学校と幼稚園で課程 A，それ以外は課程 B の方が高いが，GPA ではすべて課程 A の方が高かった。

これらを踏まえたうえで，受験生に対して，履修科目数の違い，小学校教員になっている割合や正規採用されている割合などの課程による違いを示すことで，より適切に課程を選んだ受験が期待できる。

なお，免許を多く取得する学生の学習意欲が高いということから，課程 A の方が GPA が高いと分析していているが，本研究での小学校免許取得可能な課程は，課程 A が選択で取得するのに対して，課程 B では必修で取得することから，選択する意志のあることで学習意欲が高いという可能性についての検討はできていない。また，課程 A と課程 B との比較のみでなく，課程 B を小学校のみの取得者と幼稚園や中高免許取得者とで分けて比較するのも今後の課題である。

5 まとめ

同じ大学の学部内にある複数課程で同一の小学校教員免許が取得できる状況において，それぞれの学生の学力や進路状況等に違いがあることがわかった。受験を考えている高校生の中に，同一免許が取得できる二つの課程があることで，どちらを受験しようかを迷っていることがある。その際に，単にどちらの課程でも小学校教員免許が取得できるだけでなく，大学での必修科目数等の履修科目数の違いや，卒業後の進路状況の違いがあることを説明することで，より適切に課程を選んだ受験が期待できる。

今回の結果を踏まえ，入学後に学生の意識調査を行うこと等による更なる分析を検討したい。

注

1）初等中等教育専修では，2 年次編入学定員 2 名と 3 年次編入学定員 3 名とがあり，定員以外に他学部からの転学部もある。また，両専修間の転専修で入ってくる学生も若干いる。

2）課程 A では保育士と幼稚園教員免許の取得に必要な科目の履修要件を必修としているが，卒業要件としているのは幼稚園教員免許のみである。そのため，例外的に保育士免許を取得していない卒業生がいる。課程 B は小学校教員免許の科目の履修要件が必修で，卒業要件も小学校教員免許である。

3）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。

4）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。

5）課程 B においては「保育士」資格が取得できないにもかかわらず進路先に「保育士」がいるのは，大学の課程とは別に年 2 回実施される「保育士試験」で合格している学生がいるからである。

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.

深谷和義・小杉裕子 (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」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 260－266.

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.

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 (2024年1月25日).

文部科学省 (2023). 「令和3年度教員免許状授与件数等調査結果について」 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1413991_00005.html (2024年2月5日).

竹内聖彦 (2019). 「私立大学教員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』**29**, 23－28.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 193-200, 2025

オープンキャンパス等大学訪問体験で何が評価されているのか

喜村仁詞（岡山県立大学）

オープンキャンパス等大学訪問体験は受験生が当該大学についての理解を深める有力な手掛かりであり，大学の学生募集にもたらす効果については先行研究でも示されてきた。しかし，これら先行研究は実施プログラムの評価が中心であり，受験生が大学を訪問することで大学の何を評価しているのかについては明らかにされてこなかった。そこで本稿では在学生へのアンケート調査から，受験生は HP やパンフレット等では入手困難な詳細情報を得ることでカリキュラム等学問内容の評価を行っていること，そして教員と在学生の関係性（心理的な居場所），施設設備の管理状況（物理的な居場所）の 2 点から大学の雰囲気を評価していることを明らかにした。

キーワード：オープンキャンパス，在学生，教員，施設設備，雰囲気

1 はじめに

2023 年度における私立大学の入学定員充足率は 46.7%であり，半数以上の私立大学が入学定員を充足できない状況に陥っている（日本私立学校振興・共済事業団, 2024）。また 2023 年度の日本の出生数は約 73 万人であり，今年度 18 歳を迎える 2006 年の約 110 万人と比較すると約 3 割減少している（厚生労働省, 2024）。そのため，今後も学生募集が益々厳しい状況になることが予測される。

そこで入試広報対策の改善が必要となるのであり，本稿ではオープンキャンパスをはじめとする大学を受験生が訪問するイベント（以降，オープンキャンパス等）についての検討を行う。その大学訪問の機会を通じて，実際に大学を訪問するなど自大学に関心を持つ受験生の大学への満足度や愛着を深めることが，受験・入学へと繋がるためである。

2 オープンキャンパス等に関する先行研究

オープンキャンパス等の先行研究を調査するにあたり，本稿では大学入試研究ジャーナルを対象とし，論文検索データベースの J-Stage を用いて検索を行った（2023.12.01）。大学入試研究ジャーナルを対象としたのは，①大学入試関連の専門ジャーナルである点，②全てが査読付き論文である点，③全文が閲覧できる点からである。

“オープンキャンパス”を検索ワードとした結果，88 件が該当した。このうちオープンキャンパス等の実施に関する論述は 34 件である。内訳は 22 件がイベント全体の評価等に関する論述であり，12 件がイベント内で実施された個別のプログラムの評価等に関する論述である。

2.1 イベント全体の評価等に関する論述

表 1 はイベント全体の評価等に関する記述の抜粋である。これらは概ね，①大学の視点に基づく評価，②高等学校の視点に基づく評価の 2 点に分類できる。

なお，文中の“OC”はオープンキャンパス（OPEN CAMPUS）の略語として使用されている（表 2 以降も同様である）。

表 1 イベント全体の評価に関する先行研究

＜大学の視点に基づく評価（抜粋）＞
・特定のターゲットを対象とした入試広報であるオープンキャンパスや大学説明会は，それぞれ県内中心，県外中心のイベントといった性質から利用者は限られるものの，利用した人にとってはパンフレットやホームページと同等かそれ以上の有用性をもつことがわかる。（佐藤ほか, 2012）
・OC に参加した者の 85%程度が，OC に参加することで本学への志望の気持ちが高まったと回答している。（吉村, 2013）
・OC 参加者の約 1/4 以上が志願や受験につながったという今回の結果は，入試広報として OC は有意義であると考えられた。（森川ほか, 2017）
・イベントでは「オープンキャンパス」の参加率が高い傾向にある。特に推薦入試による入学者では 約 75%が参加したと答えている。（吉田ほか, 2018）
・前期日程合格者はオープンキャンパスを通じた自分とのマッチングを重視していることが示唆された。（宮本ほか, 2022）
・オープンキャンパスは，本学志望にとってきわめて重要な促進要因であるが，今回の分析からは，女性，シティ，理系，前期日程との結びつきが強いことが示唆された。（宮本ほか, 2022）
・「オープンキャンパスや入試説明会」の参加率は低かったが，役立ち度については全ての出身校で高

い傾向にあった。（上岡ほか, 2022）

＜高等学校の視点に基づく評価（抜粋）＞
・オープンキャンパスは高校にとっても，大学が持つ実際の雰囲気に直接触れることができる数少ない機会である。そのため，積極的に生徒に参加を促す高校は多い。（西郡・藤田, 2011）
・進学校では，オープンキャンパスについては「高 1 のときから参加するように勧めている」のに対し，進学相談会については「特に勧めていない」という回答が多かった。（寺下・村松, 2012）

大学の視点に基づく評価の論述では，オープンキャンパス等が受験生の当該大学への志望度を高めることや参加者の受験率が高いこと，そして受験生にとって当該大学に関する貴重な情報源となっていることなどから，大学側が入試広報の効果的な手段であると捉えている様子が示されている。

また，高等学校の視点に基づく評価においても，大学を直接的に知る機会として生徒に推奨していることが示されているのであり，大学・高等学校の双方が大学と受験生のコミュニケーションを深める有用なイベントとして捉えていることが明らかにされている。

2.2 個別プログラムに関する論述

表 2 は個別プログラムに関する記述の抜粋であり，①在学生による説明，②専門分野の教育内容の説明の 2 点が受験生に高く評価されていることが示されている。

表 2 個別プログラムに関する先行研究

＜在学生の説明に関する記述（抜粋）＞
・学生スタッフの役割が大変重要であると感じている。アンケート結果をみると，受験生や高校生はもちろん，説明会に参加している保護者の評価が予想外に高いものとなっている。（永田, 2011）
・アンケート結果はいずれも大変に好評であり，満足度は 90%を上回っていた。講演や研究室見学の評判も良かったが，現役女子学生とのフリートークが最も評判がよかった。フリートークは，いわゆるお茶会の雰囲気で行ったが，打ち切るのが難しいくらい熱心に話し合っていた。（高木, 2015）
・大学生にマンツーマンでアドバイスをもらえたことや，研究室訪問でアドバイスをもらえたことが良かったと感じていることがわかる。（和久田, 2018）
・特に，推薦生のプレゼンテーションは 93.6%が「非常に有益であった」と回答しており，著しく高い満足度を示している。（植阪ほか, 2022）
・在校生の先輩方の発表では司会の方とのやり取りやチャット欄で楽しく進めている感じがとても良かったです！また学部に関わらず推薦生同士の繋がりがとても濃い様に感じました。（植阪ほか, 2022）

＜専門分野の教育内容に関する記述（抜粋）＞
・授業「大学」は，高校生に大学（大学生）を身近に感じてもらい，大学についてのイメージを広げたり，深めたりしてもらうという目的を果たしていると考える。（和久田, 2018）
・筑波大学のオープンキャンパスで役立った内容については，学類等の説明が一番多く，回答者に対する割合で 23.4%，次いで学生による説明や相談 18.3%，配布資料 15.8％の順となった。（本多ほか, 2011）
・オープンキャンパス参加者には本学の実験／体験型オープンキャンパスの特徴がよく伝わっており，さらに長崎大学への受験意欲の向上や興味喚起も窺えた（池田ほか, 2013）
・志願者の約 30%は，本学の情報を得るために役だったもの第 1 位として，「学部 OC」を挙げていた。（一之瀬ほか, 2022）

在学生による説明については，在学生による説明内容のみならず，在学生と受験生とのコミュニケーションが評価されている。また，専門分野の教育内容の説明については，学問分野に関する模擬授業や実験やカリキュラム説明等を通じて理解を深めることが，受験生の当該大学への志望度の向上に繋がると指摘されている。

また，表 3 の通り，オープンキャンパス等でしか得られない情報の提供の必要性が指摘されている。受験生は，大学 HP や大学案内パンフレット等などからでは読み取れない，より詳細な情報をオープンキャンパス等で得ようとしているのである。

表 3 イベントでのみ得られる情報に関する先行研究

＜オープンキャンパス等でしか得られない情報（抜粋）＞
・本学について簡単に手に入れられる情報，例えば学部の構成，入試のボーダーライン等ではなく，教育カリキュラムや実際の研究活動，学生の声といった「リアルな」情報を提供する必要がある。（山田ほか, 2021）
・出願書類（特に，志望理由書）に書くべき内容，面接・実技試験の具体的な内容，面接・実技試験の雰囲気などは入学者選抜要項や学生募集要項を読んだだけでは分からないこともあるため，それらに関する情報を求めて，出願予定者の多くが対面型イベントに参加したのではないかと考えている。（一之瀬・平井, 2023）

3 サービス・マーケティング論に基づく入試広報

次にサービス・マーケティング論の視点から大学と受験生とのコミュニケーションについて検討したい。

財の視点からみると，大学はサービスに分類される。またサービスは無形性，同時性，不確実性，消滅性の4点の特性を持つことから，評価が困難な財とされる（Fisk et al., 2004; Lovelock and Wirtz, 2007）。

無形性とは，購入前に見る・聞く・触る・味わうなどによる事前確認ができない特性である。同時性とはサービスの生産と提供および消費が同時に行われる特性である。生産と提供・消費が同時に行われるため在庫を持つことができない。そのため，サービスはその場で消滅する特性を持つ（消滅性）。そして不確実性とは，サービス提供者や顧客ごとに提供するサービスの品質や知覚する品質が異なる特性である。サービス提供者のスキルにより提供するサービスの品質がおのずと異なるだけでなく，サービスを受益する消費者によっても各々の状況により品質の感じ方が異なるために評価が異なるのである。

これらから，サービスは五感（視覚・聴覚・触覚・味覚・嗅覚）を用いて事前に品質評価を行うことができず（無形性），品質が不安定で（不確実性），在庫を持つことができず（同時性），再現することもできない（消滅性）などの特性を持つ，品質評価が困難な財であるとされる。

このような特性を持つサービスの顧客への伝達方法について Kotler. et. al.（2002）は，一般消費財のマーケティング要素となる Product・Price・Place・Promotion の 4P に加え，People（人）・Physical evidence（モノ）・Process（提供過程）の3点を付加した 7P をサービス・マーケティングにおけるコミュニケーション要素であると述べる。一般消費財のように購入前に消費者が内容を確認することが困難なサービスにおいては，内容を類推する手がかりが必要となるのであり，人やモノを事前に見せることで無形性，そして提供過程を見せることで同時性・不確実性・消滅性への対応となるのである。

この議論を“大学”に当てはめると，People（人）は教職員や学生，Physical evidence（モノ）は施設設備，そして Process（提供過程）は学問内容やカリキュラム等が該当するのであり，これら3点が特に大学の広報要素として機能するといえるであろう。

4 問題の所在と研究目的

サービス・マーケティング研究においては，教職員や学生など People（人），カリキュラム・学問内容など Process（提供過程），そして施設設備などの Physical evidence（モノ）の 3 点が受験生への訴求要素となるとされる。一方，オープンキャンパス等の先行研究においては，在学生（人）およびカリキュラム・学問内容の説明（提供過程）が受験生に評価されていることが明らかにされてきたが，施設設備についてはほとんど着目されていない状況である。また，受験生がオープンキャンパス等での体験を通じて大学の何を評価しているのかについても明らかにされていない。このような状況は，オープンキャンパス等の先行研究の主な視点が，大学側による実施プログラムの評価にあるために生じたものであろう。

そこで本稿では，大学を評価する側である受験生の視点から，オープンキャンパス等において受験生が大学の何を評価しているのかについて明らかにすることを目的とする。

5 大学生へのアンケート調査

5.1 学生へのアンケート調査①

岡山県立大学の在学生を対象に，オープンキャンパスにおける大学選択の評価要素についての回顧的なアンケート調査を実施した。2023 年度に実施した共通教育科目「経営学」の受講生 42 名（1年生 16 名，2年生 26 名），保健福祉学部現代福祉学科専門科目「福祉産業論」の受講生 18 名（2年生）の計 60 名を対象に，2024 年 1 月 23 日に google form を用いてアンケートを実施した。設問内容は以下の通りである。

＜設問内容＞

このアンケートは本学の学生募集のためのデータおよび入試広報研究にのみ使用します。また，得られたデータは個人が特定できないように利用します。
①本学や他大学のオープンキャンパス等大学の説明会に参加しましたか？
※参加した方にお伺いします
②参加した目的をお書きください
③参加して良かった点・悪かった点を具体的事例を用いてお書きください
※参加されなかった方にお伺いします
④なぜ参加しなかったのですか？

5.1.1 参加状況について

オープンキャンパス等へ参加した者は 35 名（58%），不参加者が 25 名（42%）である。不参加の理由として，コロナ禍の影響や共通テスト後の志望変更のため

に既にオープンキャンパスが終了していたなどが理由として挙げられている。

5.1.2 参加目的について

②の設問である参加目的について，テキストマイニング用のソフトウエアである KH Coder（version: 3.Beta.07d, copyright©2001-2003 樋口耕一＋contributors）を用いて集計・分析を行った。樋口（2014）によると，KH Coder 分析は，文章を単語・文節レベルで分析する統計手法であり，規則性のある情報を取りだすことができるとされる。

表 4 は，参加目的の記述における語の出現回数（4 回以上）を示したものである。なお，「学校」については「学校の雰囲気を知りたかった」などの記述から，「大学」と同義語とすることができる。したがって，「知る」「雰囲気」「大学（学校）」が 20 回以上出現する語である。

表 4 語の出現回数（参加目的）

語	出現回数
知る	27
雰囲気	20
大学	17
学校	11
見る	6
思う	4
実際	4

また，図 1 は，参加目的に関する記述について，記載された内容から出現頻度が表 4 で示した語を Ward 法による階層的クラスター分析図として示したものである。階層的クラスター分析とは，分析対象のテキスト内で用いられた単語間の関係性を図示化することで，データ中でそれぞれの語がいかに用いられていたかを示すものである（樋口, 2014）。

図 1 の点線はクラスターの範囲を示しており，クラスター間距離 1.0 以上を基準に 2 つのクラスターに分類した。第 1 群は「大学」「雰囲気」「知る」から構成される群であり，目的群と名付ける。そして第 2 群は「実際」「見る」「学校」「思う」から構成される群であり，大学の雰囲気を知るという目的を達成するための手段を示していることから手段群と名付ける。これらから，オープンキャンパスの目的とは，“実際に学内を見ることで（手段），大学の雰囲気を知る（目的）”とすることができるであろう。

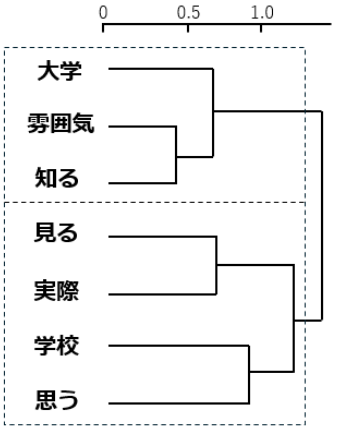


図 1 参加目的に関する階層的クラスター分析図

5.1.3 参加して良かった点・悪かった点について

③の設問については，KJ 法を用いて分析を行った。KJ 法とは異質のデータ・情報を統合することによって，新しい発想とアイデアを生む方法論である（川喜多・牧島, 1970）。はじめにオープンキャンパス等に参加したと回答した 35 名の一人ひとりの記述の中から 1 つのエピソードを一単位として分類した。次に類似した内容ごとにまとめグループ化を行い，グループ名をつけた。そして，この作業を繰り返すことでグループの集約を行った。

表 5 参加者の評価要素ごとの記述数

要因		良い点	悪い点	合計
通学・進学手段	交通手段	4	1	5
	入試	2	0	2
大学の内容	学問内容	18	4	22
	施設設備	5	2	7
	人間関係	8	3	11
	雰囲気	11	2	13
合計		48	12	60

その結果が表 5 であり，以下の 2 点に分類できる。

第 1 は，通学・進学手段である。行き方を実際に体験できる」など“交通手段”，そして「面接の内容を教えてもらえた」など大学に入学するための手段である入試についての 2 要因が示されている。

第 2 は，大学の内容であり，「専門分野に関する体験授業を受けられたのは嬉しかった」「学科の特徴を分かりやすく教えてくれた」などの“学問内容”，「設備，大学のきれいさなどを確認できたこと」など“施

設設備”,「先生方を知ることができた」「作業しながら学生の方と話をすることができてよかった。」などの“人間関係”,そして「学校の雰囲気が知れてよかった。」などの“雰囲気”の 4 要因が示されている。

5.2 学生へのアンケート調査②

“雰囲気”は参加目的（表 4）および評価要素（表 5）の双方で挙げられていることから，受験生にとって重要な評価要素であることが考えられる。

広辞苑（新村, 2018）によると，“雰囲気”とは「その場面又はそこにいる人たちの間にある一般的な空気」であり，カリキュラムや学問内容と同様に，大学 HP や大学案内パンフレット等では入手が困難な情報である。

なお，上記アンケート結果からは，”その場面“がどのような場面なのか，”そこにいる人たち”とは誰を指すのかなど，”雰囲気“を具体的に示されていない。そこで，アンケート調査①と同じ科目の履修生を対象に「雰囲気」について追加のアンケート調査（紙媒体）を実施した。

質問項目は以下の通りである。追加のアンケートを実施したのは翌週の 1 月 30 日であり，授業終了時にアンケート用紙を配布しその場で記述する形式をとった。回答は自由であり 45 名からの回答を得た（無記名のため学年等は不明）。なお，前回調査も無記名のため，オープンキャンパス等への参加・不参加者の特定を行っていない。そのため，今回の調査結果にはオープンキャンパス等への不参加者の回答も含まれているが，「大学の雰囲気」という設問についてはオープンキャンパス等への参加・不参加にかかわらず，進学先の選択を行った学生たちの多くが回答可能な設問であろう。

＜質問内容＞

このアンケートは本学の学生募集のためのデータおよび入試広報研究にのみ使用します。また，得られたデータは個人が特定できないように利用します。
前回，オープンキャンパスについてのアンケートをお願いしましたが，その結果，多くの方が参加目的として「大学の雰囲気」を挙げられました。そこで質問です。この「大学の雰囲気」とは，大学のどのような部分から評価されるのでしょうか。また，どのような場合，評価が高くなりますか？

45 名の回答内容について KH Coder を用いて共起ネットワーク分析を行った（図 2）。共起ネットワーク分析とは，分析対象のテキスト内で用いられた単語間の関係性を，それぞれの単語の出現傾向からネットワークで図示化したものである。

総抽出語数は 2,636 語（使用 732 語），異なり語数は 510 語（使用 267 語）であり，TTR（タイプトークン比）は 0.36 である。また，最終出現数：4・最大出現数：設定なし，また最小文書数：1・最大文書数：設定なしとしており，これらはデフォルト値を使用している。なお，品詞については動詞のみを除外している。そして，描画する共起関係（edge）は上位 60 位までの語に設定し，最小スパニング・ツリーだけを描写した。ノード（描かれた要素）の大きさが出現頻度を示しており，円が大きいほど頻出している語である。また，リンク（線）で結ばれているノードは相関関係があることを示している。

図 2 を見ると，「雰囲気」を起点として「大学」「学生」「良い」「オープン」にリンクが繋がっている。「良い」については「雰囲気」の形容詞として使用されたものである。また，「オープン」は「キャンパス」と繋がっており，オープンキャンパス等イベントの雰囲気を示す群であるといえよう。そして，「大学」および「学生」に連なる語群が，それぞれ雰囲気に関する内容を示すものであると読み取ることができる。

「大学」は「施設」「設備」「トイレ」などの名詞から構成される施設・設備に関する内容であり，物理的な居場所についての評価を行うためのものである。また，「パンフレット」という語は，“大学案内パンフレットや HP だけでは知り得ない情報”“パンフレットだけでは大学の良さも悪さもはわかりません”などのコメントで使用されており，実際に見ることや使用することの重要性が示されている。

「学生」は，「先生」「生徒（コメント中では大学生のことを指す）」「先輩」「大学生」など大学の構成員が主要な語であり，「授業」や「サークル」などの語は学内の人間関係を推測する心理的な居場所を評価するためのであるといえよう。

このように，受験生は大学の雰囲気を物理的・心理的居場所の評価要素としており，オープンキャンパス等大学訪問体験を通じて，自身にとってその大学が居心地よく過ごせる居場所になりうるのかの評価を行っているのであろう。

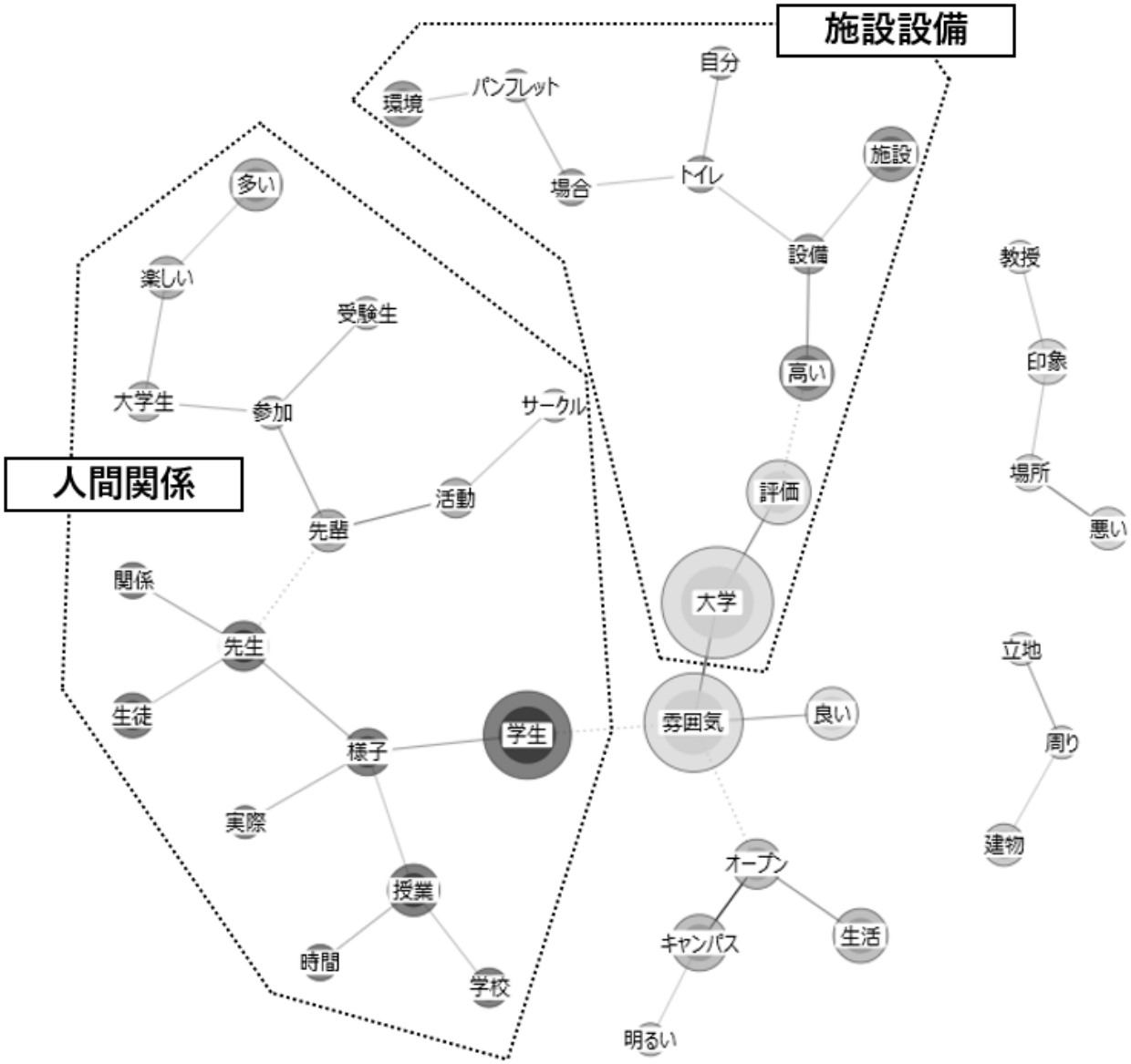


図 2 大学の雰囲気に関する共起ネットワーク図

次に，受験生が物理的・心理的な居場所のどのような部分を評価しているのかについて，実際のコメントからみていきたい。表 6 は在学生のコメントの抜粋である。

物理的な居場所となる施設・設備については，「環境面でいえば清潔を保つこと」「壁のシミや汚れなど小さなマイナスポイントが大きく心に残った印象」など，豪華さや最新さよりも，修繕や清掃など日頃からの管理面が重視されている様子が示されている。

また，心理的な居場所となる人間関係については，「大学生が楽しんでいる姿が見られればみられるほど雰囲気が良い」など，学生の様子を重視するコメントが多い。そして，在学生が楽しんでいる様子を生み出す要素として，「教授と学生の距離が近いと雰囲気が良いと評価」「先生と学生のかかわり方」「教授と生徒が険悪な関係なら居心地が悪い」など，教員と在学生の関係性に注目している様子が示されている。

表 6 在学生のコメントの抜粋

＜在学生のコメント（抜粋）＞
・私は，大学の雰囲気は先生や生徒によって評価される(作られる)と考えます。実際に私は，先生よりは生徒の方を重視していました。普段の生活の中で，先生より生徒の方が関わる機会がとても多いと感じたから

です。同じ学科の先輩は優しいのか，部活動の様子はどんな感じなのか，先輩たちはどのような大学生活を送っているのか，などをオープンキャンパスではしっかり見るようにしていました。オープンキャンパスで，先輩たちが楽しい大学生活を送っていることが分かれば評価は高くなると思います。
・私は大学の雰囲気はそこに属している人の人となりや関係性から評価されるものが重要だと考えます。仮にその大学で出会った人の印象が悪ければ大学にも悪印象を持つでしょうし，教授と生徒が険悪な関係なら居心地が悪いからです。そのような場所は，どんなにいい所がある場所でも悪い所ばかり見てしまうからです。
・学生間の雰囲気や話している様子などが「大学の雰囲気」だと評価します。学生が楽しそうに話していたりする場面を見て私は「大学の雰囲気」が高いと感じ評価が高くなります。
・学生や教師の立ち振る舞いや雰囲気 。教授と学生の距離が近いと雰囲気が良いと評価される
・雰囲気を見るとき，学生が明るく笑っている様子や学生同士，先生と学生のかかわり方などを見ているように感じます。人間関係は学生生活に影響を与えると思うからです。
・私が重要視するのは施設のきれいさである。外装はもちろん施設内の雰囲気やトイレのきれいさは雰囲気を見る上で重要な要素であるといえる。
・大学の雰囲気は，その大学に通われている学生さんの様子や各施設の清潔さから感じられると思います。学生さんが活気に溢れていたり，設備が清潔に保たれていたりすると，大学の評価が高くなるのではないかと思いました。
・大学生が楽しんでいる姿が見られればみられるほど雰囲気が良いと思われる。あとは，環境面でいえば清潔を保つこと，大学生の思い出を校内に残したりすることが雰囲気の向上につながると思う。
・壁のシミや汚れなど小さなマイナスポイントが大きく心に残った印象。
・大学の雰囲気とは，トイレなどの設備や学生の雰囲気，学生と先生の関係性。評価が高くなるには，設備のある程度の綺麗さや性能の高さをもち，自分が求める大学生活に近い学生がいると高くなる。

表 5 の参加者の評価要素ごとの記述数において，大学を評価する項目として「学問内容」「施設設備」「人間関係」「雰囲気」の 4 点が挙げられたが，この調査から「雰囲気」とは「施設設備」および「人間関係」を包括する要素であることが明らかになった。

これらから，受験生が大学を評価する要素とは，「学問内容」および「雰囲気」であり，雰囲気とは施設設備および人間関係の 2 点から評価されているのである。

6 おわりに

本稿では，受験生がオープンキャンパス等大学訪問の機会を通じて大学の何を評価しているのかについて，大学生へのアンケート調査を実施した。

サービス・マーケティング論においては，人（教員や在学生），提供過程（カリキュラム・学問内容），施設設備の 3 点が広報要素とされるが，オープンキャンパス等の先行研究においては，人や提供過程の論述が中心であり，施設設備についてはほとんど注目されてこなかった。しかし，本稿における大学生への調査による受験生の視点では，これら 3 点全てが大学を評価する要素であることが明らかになった。

そして，大学案内やホームページなど，大学が発信する情報では入手しにくい以下の 2 点について評価を行うためにオープンキャンパス等により実際に大学を訪問していることが明らかになった。

第 1 は学問内容やカリキュラムである。大学 HP や大学案内パンフレットは科目名やシラバス等簡潔な授業内容を知ることができるが，受験生は学問内容を評価するために，これらからでは得られないより深い情報を求めオープンキャンパス等に参加しているのである。そのため，教員や学生が自身の研究内容や経験等を付加した説明を行うなどが学問内容への評価を高める効果を持つであろう。

第 2 は，大学の雰囲気であり，受験生は「施設設備」から物理的な居場所を，「人間関係」から心理的な居場所を評価しているのである。

「施設設備」については主に清潔さが保たれていることが挙げられており，最新さや豪華さなどよりも日頃の管理が問われていることが示されている。オープンキャンパス等イベントでは，掲示物は剥がれていないか，教室のカーテンは破損していないか，学内にゴミは落ちていないか，トイレや教室は清潔か，などの注意が必要になるであろう。

「人間関係」については，教員と学生の関係性に注目していることが明らかになった。教員と学生のコミュニケーションが円滑であることが雰囲気の良さとされている。そこで，在学生によるプレゼンテーションだけでなく，教員と学生が協働するイベントの実施や，イベントの前後の教員からの学生への指示する様子などが評価対象になっていることを理解して行動することが必要であろう。

なお，本稿の限界および課題は以下の点である。
「5.1.3 参加して良かった点・悪かった点について」

において分析に使用した KJ 法は，筆者 1 名による分析である。そのため，客観性の確保は充分に行えていない可能性がある点が本稿の限界として挙げられる。また，本稿はあくまでも個別大学の学生を対象とした調査である。そこで，更に地域性や設置者，学問分野等を考慮し調査を重ねていくことが今後の課題である。

謝辞

本稿は JSPS 科研費 21K02661 の助成を受けたものです。

参考文献

Fisk, R. P., Grove, S. J., and John, J. (2004). *Interactive Services Marketing 2nd ed.,* Houghton Mifflin （小川孔輔・戸谷圭子訳 (2005).『サービス・マーケティング入門』法政大学出版局）.

樋口耕一 (2014).『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版.

本多正尚・島田康行・大谷奨・高野雄二・関三男・佐藤真紀・白川友紀 (2011).「大学の入試広報と入学者の利用する情報源の差異およびその評価」『大学入試研究ジャーナル』**21**, 69－74.

一之瀬博・平井佑樹 (2023).「コロナ禍における信州大学アドミッションセンターの対面型入試広報活動の分析──WEB 進学相談会及びミニオープンキャンパス実施の成果──」『大学入試研究ジャーナル』**33**, 7－12.

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.

池田光壱・木村拓也・山口 恭弘 (2013).「入試広報としての実験講義」『大学入試研究ジャーナル』**23**, 227－231.

上岡 麻衣子・植野 美彦・関 陽介・川野 卓二 (2022).「地方国立大学大学院の広報活動の検討──入試広報アンケートの分析から──」『大学入試研究ジャーナル』**33**, 264－270.

川喜多二郎・牧島真一 (1970).『問題解決学－KJ 法ワークブック』講談社.

厚生労働省 (2024.).「令和 5 年度(2023)人口動態統計月俸(概数)の概況」 厚生労働省 https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai23/dl/gaikyouR5.pdf(2024 年 11 月 10 日).

Kotler, P., Hayes,T., homas, J., and Bloom, P. (2002). *Marketing Professional Services 2nd ed.,* Peason. （平林祥 (2002).『コトラーのプロフェショナル・サービス・マーケティング』 ピアソン・エデュケーション）.

Lovelock, C. H., and Wright, L. K. (2007). *Principles of Service Marketing and Management*, Prentice Hall.

宮本友弘・ 久保沙織・ 倉元直樹・ 長濱裕幸 (2022).「東北大学志望を促進する要因の検討──新入学者アンケートから──」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 69－76.

森川修・ 山田貴光・古塚秀夫 (2017).「オープンキャンパス参加者の入試動向──鳥取大学の事例──」『大学入試研究ジャーナル』**27**, 149－154.

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.

日本私立学校振興・共済事業団 (2024).「令和 5 (2023)年度 私立大学・短期大学等 入学志願動向」 日本私立学校振興・共済事業団 https://www.shigaku.go.jp/files/shigandoukouR5.pdf(2024 年 9 月 5 日).

西郡大・ 藤田修二 (2011).「入試広報および入試改善に向けた情報収集──高校訪問活動から得られた知見──」『大学入試研究ジャーナル』**21**, 219－224.

佐藤喜一・ 中畝菜穂子・ 濱口哲 (2012).「新潟大学における入試広報戦略と新入生への入試広報アンケートによる入試広報活動の点検」『大学入試研究ジャーナル』**22**, 309－316.

新村出版記念財団 (2018).『広辞苑』岩波書店.

高木繁 (2015).「リケジョ」の工学部における実態──模擬試験と入試の志願動向の変化とリケジョ確保のための試み──」『大学入試研究ジャーナル』**25**, 81－88.

寺下榮, 村松毅 (2012).「高校の進路指導に関する実態調査」『大学入試研究ジャーナル』**22**, 289－294.

植阪友理・柴里実・石井徳子・内田 奈緒 (2022).「オンラインでいかにして参加者の満足度が高い広報を行うか──東京大学における学校推薦型選抜に関する対話的な説明会開催の試みから──」『大学入試研究ジャーナル』**33**, 348－355.

吉田章人・ 並川努・ 坂本信 (2018).「新潟大学における入試広報アンケートの分析」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 127－132.

吉村宰 (2013).「新入生の受験校決定理由の特徴と入学時点での「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.

和久田千帆 (2018).「学生の出身高等学校訪問──島根大学の事例から──」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 239－244.

山田恭子・ 田中光・盛山泰秀・廣瀬等 (2021).「沖縄県外における志願者獲得に向けた大学説明会の実施とその効果の検証」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 287－292.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 201-208, 2025

学年進行に伴う入試成績と学業成績の相関の推移

桜井 裕仁（大学入試センター），林 篤裕（名古屋工業大学），山村 滋，牧野 直道（大学入試センター）

A 大学の 2016 年度入学者の入試成績と学業成績に着目し，両者の間の相関が学年進行に伴いどのように変動するかを分析した。入学者全体の傾向としては，学年進行とともに入試と学業成績の相関は弱くなること，学年 GPA 間の相関は入試成績と学年 GPA との相関よりも強いこと，学年ごとに計算した累積 GPA 間の相関は学年 GPA 間の相関よりも強いこと，入試成績と累積 GPA との相関係数は，入試成績と学年 GPA との相関係数よりも変動範囲が狭く，学年が進行しても一定に近い値を取ることなどの知見が得られた。

キーワード：追跡調査，大学入試センター試験，個別学力検査，学年 GPA，累積 GPA

1 はじめに

大学入学者に対する追跡調査は，個別大学において入学者選抜方法や入学者に対する大学教育の改善等を目的として，各大学の事情に応じ様々な観点から行われている。追跡調査に関する研究成果は，公表されないものも少なくないが，「全国大学入学者選抜研究連絡協議会」（以下，入研協）の大会や学術雑誌『大学入試研究ジャーナル』などを中心に発表されている。2024 年度の入研協大会では，「大学入学者に対する追跡調査研究の現状と展望」というテーマのセンターセミナーも企画された（桜井, 2024）。個別大学でどのような追跡調査研究が行われてきているかについては，例えば，渡辺・福島 (2008)，西郡 (2011)，木村 (2021)などが参考になる。

追跡調査研究において大学入試の成績と大学入学後の成績との関係を検討する際に，大学入学後の学生の成績評価方法として GPA (Grade Point Average)を用いている大学が多い。文部科学省 (2010, 2023)の「大学における教育内容等の改革状況」の調査によると，学部段階の成績評価において GPA を導入している大学数は，平成 20 (2008) 年度は 330（回答大学の 46%）であったが，平成 29 (2017) 年度は 688（同 93%），令和 3 (2021) 年度は 737（同 98%）にまで増加している。GPA の計算方法にはいくつかあり（例えば綾 (2017)を参照），各学期で履修・修得した科目のみで計算する「学期 GPA」，当該学年で履修・修得した科目のみで計算する「学年 GPA」，在学期間に履修・修得した科目すべてで計算する「累積 GPA」などがある。GPA 制度を導入している大学の中には，累積 GPA だけでなく，学期 GPA，学年 GPA も評価方法として採用している大学がある（東京外国語大学, 2021; 富山大学, 2024; 桐生大学・桐生大学短期大学部, 2024）。しかし，入試の成績と学年 GPA との相関に関する推移，あるいは学年ごとに計算した累積 GPA との相関に関する推移について公表されている文献は，著者の知る限り見当たらない。

大学入試センターでは，共通試験の妥当性の検討に資する知見を得ることを目的として，2023 年度から個別大学と共同研究を開始し，個別大学の追跡調査を行っている。本稿では，国立 A 大学の 2016 年 4 月入学者 924 名について，入試の成績データと入学後の成績データの相関が学年進行に伴いどのように変動するかについての分析を行い，得られた知見をまとめる。

2 分析対象とするデータ

2.1 入試の成績データ

A 大学の 2016 年 4 月入学者に対する入試は，表 1 のような 5 つの区分で行われている。表中の〇印はは学力検査を課すことを，×印は学力検査を課さないことを，△印は一般入試とは異なる筆記試験等を課すことを，それぞれ表す。

センター試験の受験が必須となっている入試区分は，一般入試（前期日程，後期日程）およびセンター試験を課す推薦入試である。一般入試のセンター試験（以下，1 次試験）は 5 教科 7 科目 900 点満点，各教科の満点は，国語 200 点，地理歴史・公民（1 科目）100 点，数学（2 科目）200 点，理科（2 科目）

表 1 入試区分と学力検査の実施状況

	センター試験	個別学力検査
一般入試（前期）	〇	〇
一般入試（後期）	〇	〇
推薦入試（セ試あり）	〇	△
推薦入試（セ試なし）	×	△
AO入試	×	△

表 2 学修成果の評価方法

評語	成績評価基準	成績	グレードポイント(GP)
秀(S)	達成目標を超えた成果を上げている。	100～90点	4
優(A)	達成目標に十分達している。	89～80点	3
良(B)	達成目標に達している。	79～70点	2
可(C)	達成目標に概ね達している。	69～60点	1
不可(D)	達成目標に達していない。	59点以下	0

200 点，外国語 200 点である。一方，個別学力検査（以下，2 次試験）は 1000 点満点で行われ，各教科の満点は，数学 400 点，理科 400 点，外国語（英語）200 点である。本稿では，入試の成績データとして 1 次試験の合計点（以下，1 次合計）と 2 次試験の合計点（以下，2 次合計）のデータを用いる。なお，センター試験を課す推薦入試における 1 次試験では，より傾斜させた配点を用いて合否判定が行われたが，本稿では一般入試と同じ配点で比較することとする。

2.2 入学後の成績データ

本稿では，上述した 3 種類の GPA のうち，「学年 GPA」と「累積 GPA」を入学後の学修成果の指標とした分析を行う。ここで学年 GPA にも着目したのは，学期ごとという短期の学修成果よりも，1 年ごとというある程度まとまった期間での学修成果がどのような傾向にあるのかを把握したいと考えたこと，および，今後他大学の傾向との比較を行う際に，1 年ごとという期間が扱いやすいことによる。

A 大学において，入学後に履修した各科目の評価は，シラバスに記載された達成目標に対する到達度により，表 2 のようになされている。ただし，授業科目「卒業研究」は評価方法が異なるため，GPA の計算対象から除外されている。ここで，A 大学の GPA は，

GPA＝(秀の単位数×4＋優の単位数×3
＋良の単位数×2＋可の単位数×1)
÷総履修登録単位数

により計算される。本稿では，上記の式により，第 1 学年，第 2 学年，第 3 学年，第 4 学年の各学年の終了時に計算される在学期間通算の GPA を累積 GPA と呼び，それぞれを cGPA1, cGPA2, cGPA3, cGPA4 により表すことにする。また，第 1 学年，第 2 学年，第 3 学年，第 4 学年のそれぞれの学年ごとに計算される単年度の学年 GPA を yGPA1, yGPA2, yGPA3, yGPA4 により表すことにする。

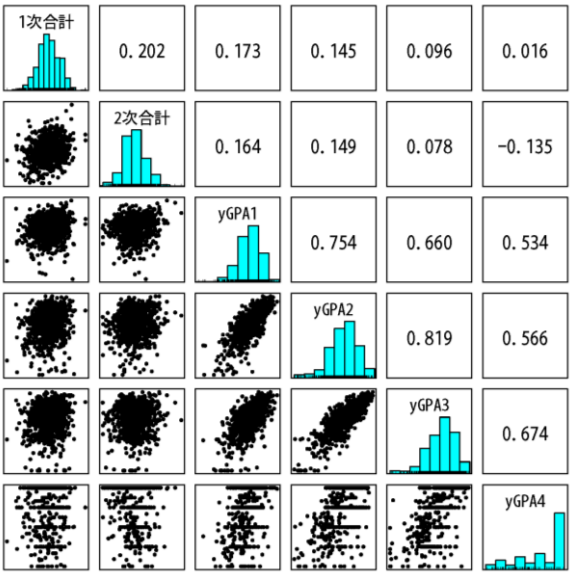


図 1 1 次合計，2 次合計，学年 GPA の相関（全体）

表 3 学年 GPA の分析対象者数（全体）

1次	2次	yGPA1	yGPA2	yGPA3	yGPA4
876	819	923	917	910	532

3 入試成績と GPA との相関の推移

3.1 全体の傾向

1 次合計，2 次合計，学年 GPA (yGPA1～yGPA4) の間の相関関係を調べるため，図 1 に散布図行列を示す。上三角部分には 2 変数間の相関係数を，下三角部分には 2 変数間の散布図を，対角部分にはヒストグラムにより当該変数の得点分布を，それぞれ示している。ただし，秘匿のため，本稿で示す散布図行列の縦軸と横軸の目盛りの値は非表示としている。ここで，各項目の分析対象者数を表 3 に示す。分析対象とするデータには欠測値が含まれ，相関係数は，ペアワイズ除去法，すなわち，着目する 2 変数でペアの揃っているデータを用いて値を計算している。また，図 1 の 1 次合計と学年 GPA との相関の推移，および，2 次合計と学年 GPA との相関の推移を折れ線グラフにまとめたものを図 2 に示す。

入学者全体の傾向としては，学年が進むにつれて，入試の成績と学年 GPA との相関は弱くなっている。すなわち，1 次合計と yGPA1～yGPA4 との相関係数は，$0.173 > 0.145 > 0.096 > 0.016$の大小関係が見られる。一方，2 次合計と yGPA1～yGPA4 との相関

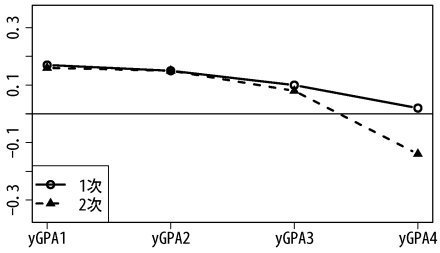


図 2 1 次合計・2 次合計と学年 GPA の相関の推移（全体）

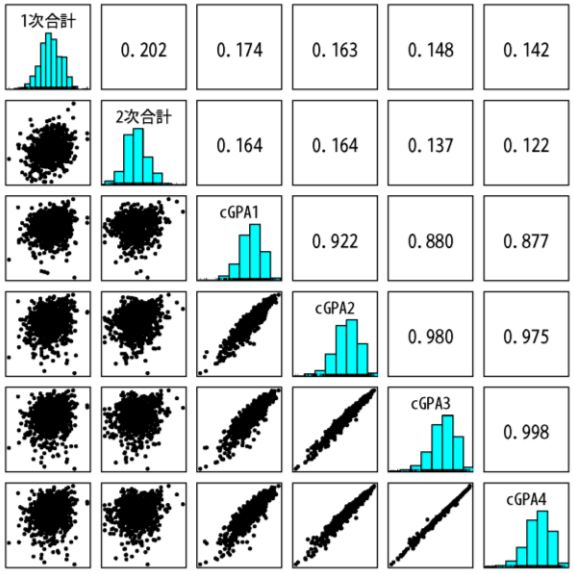


図 3 1 次合計，2 次合計，累積 GPA の相関（全体）

係数も，$0.164 > 0.149 > 0.078 > -0.135$の大小関係が見られる。ただし，2 次合計と yGPA1～yGPA3 との相関は正で学年が進むにつれて弱くなっているが，yGPA4 との相関は負になっている。1 次合計と 2 次合計との比較を行うと，yGPA1・yGPA2 との相関は同程度であるが，yGPA4 では相関係数の開きが 0.151 あり，1 次合計のほうが 2 次合計よりも 4 年間を通して相関係数の変動範囲が狭い。また，yGPA1～yGPA4 の間の相関は，入試の成績との相関よりも強く，相関係数の変動範囲は 0.534～0.819 である。

次に，1 次合計，2 次合計，累積 GPA（cGPA1～cGPA4）の間の相関関係を調べるために，図 1 の学年 GPA に代えて，累積 GPA を用いた散布図行列を図 3 に示す。また，1 次合計と累積 GPA との相関の推移，および，2 次合計と累積 GPA との相関の推移を折れ線グラフにまとめたものを図 4 に示す。分析対象者数は表 4 の通りである。1 次合計と累積 GPA との相関は，学年 GPA と同様な傾向が見られ，学年

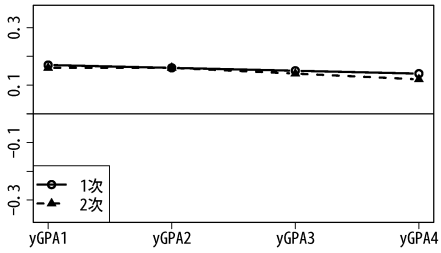


図 4 1 次合計・2 次合計と累積 GPA の相関の推移（全体）

表 4 累積 GPA の分析対象者数（全体）[1)]

1次	2次	cGPA1	cGPA2	cGPA3	cGPA4
876	819	923	924	924	924

が進むにつれて相関が弱くなっている。しかし，相関係数の変動範囲は 0.142～0.174 で，学年 GPA よりも狭く，ほぼ一定である。2 次合計と累積 GPA との相関に関しても，1 次合計と同様な傾向が見られ，学年が進むにつれて相関が弱くなるものの，相関係数の変動範囲は 0.122～0.164 で学年 GPA よりも狭く，ほぼ一定である。累積 GPA 間の相関，すなわち cGPA1～cGPA4 間の相関に着目すると，相関係数が 0.877～0.998 の範囲を変動しており，非常に強い。また，図 3 と図 1 を比較すると，入試成績と学業成績との相関係数は，累積 GPA は 0.122～0.174 の範囲にあるが，学年 GPA は−0.135～0.173 の範囲にあり，累積 GPA のほうが相関の強い傾向が見られる。

3.2 入試区分別の傾向

本節では，表 1 に示した 5 つの入試区分のうち，学力検査が課される，一般入試（前期，後期），センター試験を課す推薦入試の計 3 区分による入学者を対象とした分析結果を示す。分析対象者数は表 5 の通りである。

図 5～図 7 は，それぞれ，前期，後期，推薦入試による入学者の 1 次合計，2 次合計，学年 GPA の相関をまとめた散布図行列である。また，図 8 と図 9 には，それぞれ，1 次合計と yGPA1～yGPA4 との相関の推移，2 次合計と yGPA1～yGPA4 との相関の推移を折れ線グラフにより示す。前期，後期，推薦による入学者の 1 次合計と学年 GPA の相関は，図 8 において後期と推薦で yGPA2 との相関が yGPA1 との相関よりも強くなっているところを除けば，学年が進むにつれて相関が弱くなる傾向が見られる。また，推薦の 1 次合計と yGPA1～yGPA4 との相関係数の変動範囲

表 5 学年 GPA の分析対象者数（入試区分別）

	1次	2次	yGPA1	yGPA2	yGPA3	yGPA4
前期	527	527	527	524	522	300
後期	292	292	291	288	284	162
推薦	52		52	52	51	33

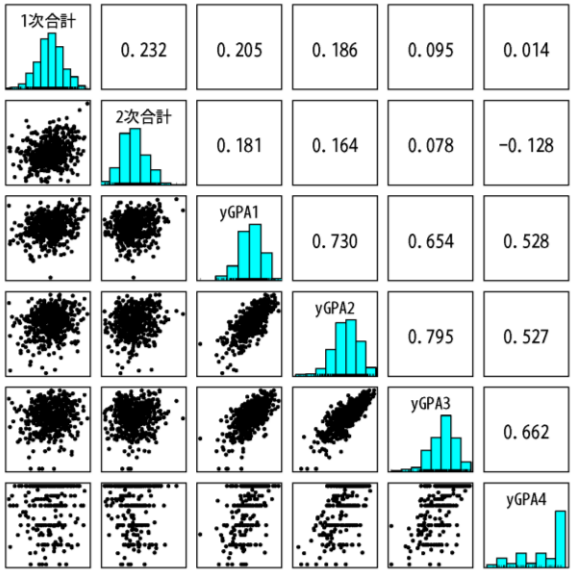


図 5 1 次合計，2 次合計，学年 GPA の相関（前期）

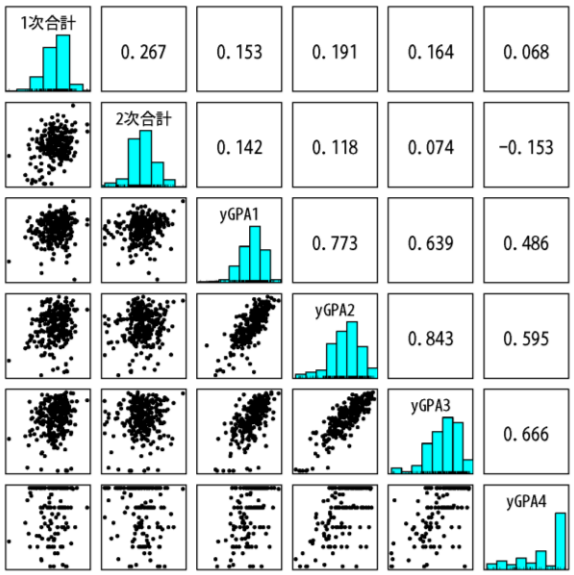


図 6 1 次合計，2 次合計，学年 GPA の相関（後期）

が 0.075～0.286 であり，前期・後期や全体の傾向と比較して若干大きい値が得られている。一方，2 次合計と学年 GPA の相関は，前期・後期ともに全体の傾向と似ている。yGPA1～yGPA3 との相関は正で学年が進むにつれて弱くなっているが，yGPA4 との相関

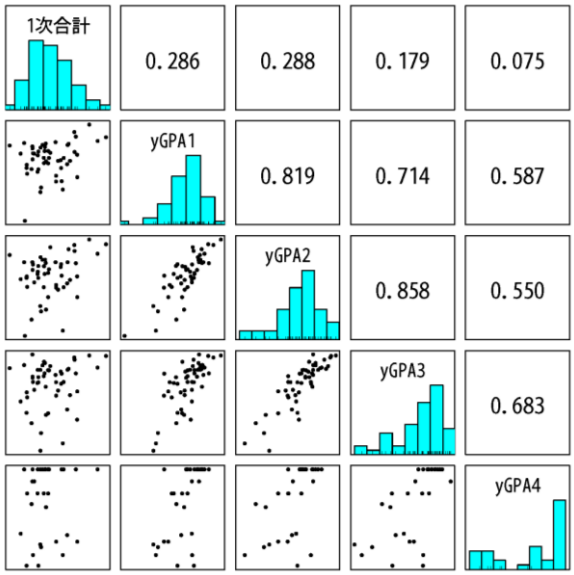


図 7 1 次合計，学年 GPA の相関（推薦）

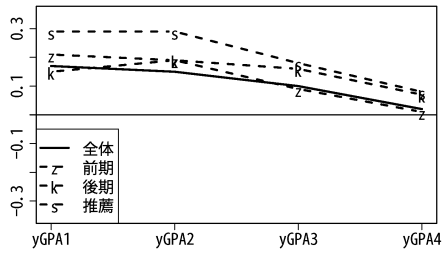


図 8 1 次合計と学年 GPA の相関の推移（入試区分別）

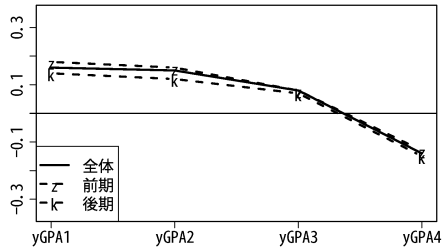


図 9 2 次合計と学年 GPA の相関の推移（入試区分別）

は負になっている。さらに，前期・後期それぞれで 1 次合計・2 次合計と yGPA1～yGPA4 の相関係数の変動範囲を比較すると，全体の傾向と同様に，1 次のほうが 2 次よりも変動範囲が狭い。1 次合計は yGPA1～yGPA4 との相関係数がいずれも正で 0.014～0.205 の範囲であるが，2 次合計は yGPA1～yGPA4 との相関係数の範囲が−0.153～0.181 となっている。

次に，前期，後期，推薦入試による入学者の 1 次

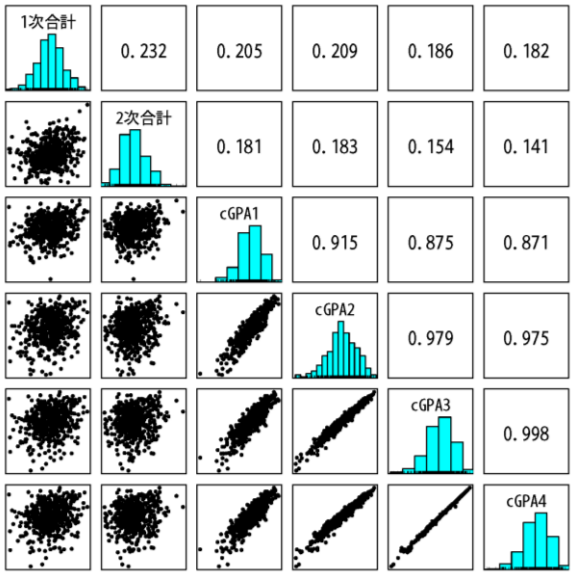


図 10 1 次合計，2 次合計，累積 GPA の相関（前期）

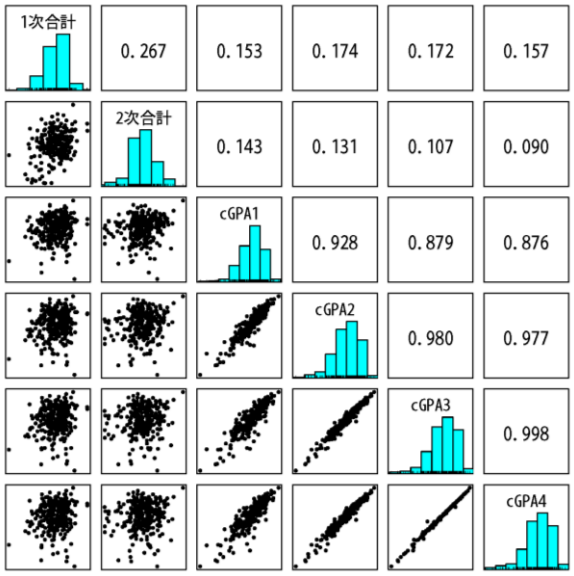


図 11 1 次合計，2 次合計，累積 GPA の相関（後期）

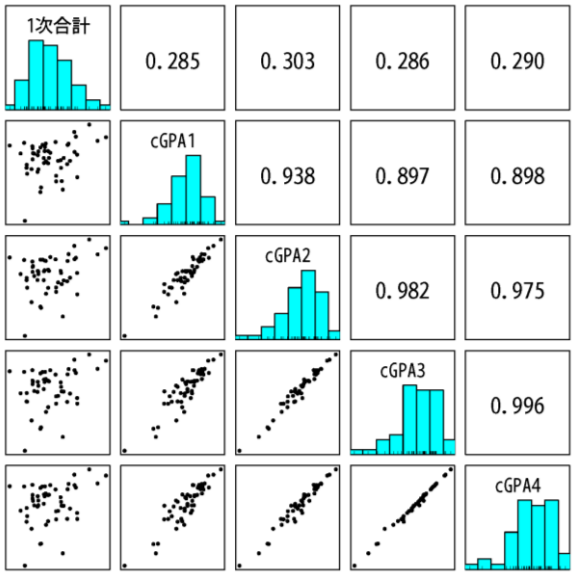


図 12 1 次合計，累積 GPA の相関（推薦）

表 6 累積 GPA の分析対象者数（入試区分別）

	1次	2次	cGPA1	cGPA2	cGPA3	cGPA4
前期	527	527	527	527	527	527
後期	292	292	291	292	292	292
推薦	52		52	52	52	52

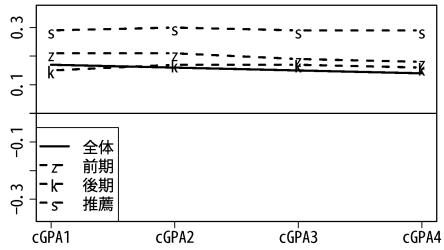


図 13 1 次合計と累積 GPA の相関の推移（入試区分別）

合計，2 次合計，累積 GPA の相関をまとめた散布図行列を図 10～図 12 に示す。分析対象者数は表 6 の通りである。また，図 13 と図 14 に，それぞれ，1 次合計と cGPA1～cGPA4 との相関の推移，2 次合計と cGPA1～cGPA4 との相関の推移を折れ線グラフにより示す。

前期による入学者は，1 次合計・2 次合計ともに cGPA2 との相関のほうが cGPA1 との相関よりも強くなっているが，cGPA2～cGPA4 は学年が進むにつれて相関が弱くなっている。また，相関係数の変動範囲は学年 GPA よりも狭く，1 次合計・2 次合計のそれぞれで 0.182～0.209，0.141～0.183 であり，値はほぼ一定である。後期による入学者は，1 次合計と累積 GPA との相関について，前期による入学者と同様に，cGPA2～cGPA4 で学年が進むにつれて相関が弱くなっているが，2 次合計と累積 GPA との相関については cGPA1～cGPA4 で学年が進むにつれて相関が弱くなっている。また相関係数の変動範囲は学年 GPA よりも狭く，1 次合計・2 次合計のそれぞれで 0.153～0.174，0.090～0.143 である。推薦による入学者も，1 次合計と累積 GPA との相関係数の変動範囲は学年 GPA よりも狭く，値はほぼ一定ではあるが，4 年間を通して減少傾向は見られない。なお，前期，後期，推薦の 3 区分で cGPA1～cGPA4 間の相関係数

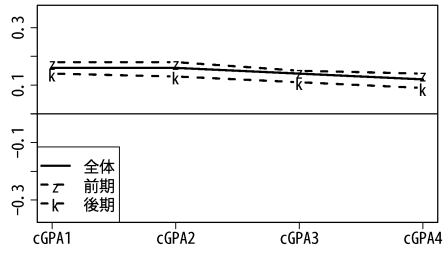


図 14 2 次合計と累積 GPA の相関の推移（入試区分別）

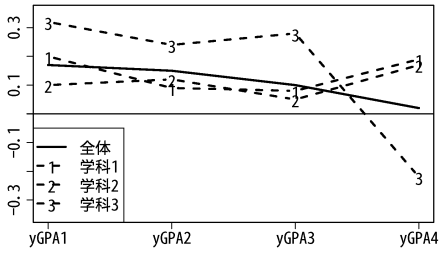


図 15 1 次合計と学年 GPA の相関の推移（学科別）

表 7 学年 GPA の分析対象者数（学科別）

	1次	2次	yGPA1	yGPA2	yGPA3	yGPA4
学科1	212	190	212	210	209	163
学科2	182	182	203	202	200	71
学科3	144	129	144	144	141	38

表 8 累積 GPA の分析対象者数（学科別）

	1次	2次	cGPA1	cGPA2	cGPA3	cGPA4
学科1	212	190	212	210	210	210
学科2	182	182	203	203	203	203
学科3	144	129	144	144	144	144

の変動範囲を比較すると，それぞれで，0.871～0.998，0.876～0.998，0.897～0.996 となっており，三者ともに相関の強い傾向が見られる。

3.3 学科別の傾向

本節では，2016 年度入学者全体のデータを学科により分類し，その中でも募集人員が多く統計的分析に耐えると判断した 3 つの学科（学科 1, 2, 3）に着目した分析結果を示す。各学科の学年 GPA と累積 GPA の分析対象者数を表 7 と表 8 に示す。

3.1 節と 3.2 節では，入学者の 1 次合計，2 次合計，学年 GPA の相関をまとめた散布図行列，および，1 次合計，2 次合計，累積 GPA の相関をまとめた散布図行列を示したが，学科別の分析では紙幅の都合からこれらの表示は省略し，相関の推移に関する結果を報告する。以下では，1 次合計と学年 GPA の相関の推移を図 15 に，2 次合計と学年 GPA の相関の推移を図 16 に示す。これらから，学年 GPA の推移は学科によって異なっていることが分かる。

学科 1 の 1 次合計と yGPA1～yGPA4 との相関係数は 0.201, 0.088, 0.076, 0.195 と変動し，yGPA1・yGPA4 との相関係数は同程度の値であるが，

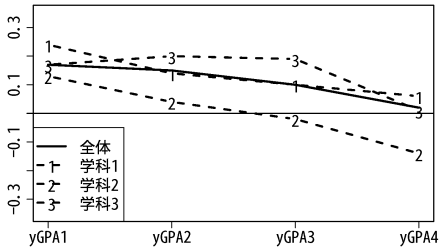


図 16 2 次合計と学年 GPA の相関の推移（学科別）

yGPA2・yGPA3 との相関係数はこれらよりも小さくなっている。2 次合計と yGPA1～yGPA4 との相関係数は 0.235, 0.136, 0.105, 0.058 であり，学年が進むにつれて相関が弱くなっている。また，yGPA1～yGPA4 間の相関係数の変動範囲は 0.542～0.827 である。

学科 2 の 1 次合計と yGPA1～yGPA4 との相関係数は 0.097, 0.120, 0.049, 0.170 と変動し，yGPA3 との相関が弱くなるものの，4 年間全体では相関が強くなる傾向が見られる。2 次合計と yGPA1～yGPA4 との相関係数は 0.129, 0.040, −0.017, −0.142 であり，2 次合計と yGPA1～yGPA3 との相関は学年が進むにつれて弱くなっているが，yGPA3・yGPA4 との相関は負になっている。yGPA1～yGPA4 間の相関係数の変動範囲は 0.451～0.839 である。

学科 3 の 1 次合計と yGPA1～yGPA4 との相関係数は 0.320, 0.244, 0.280, −0.220 と変動し，yGPA3 との相関が強くなるものの，学年が進むにつれて相関が弱くなる傾向が見られる。2 次合計と yGPA1～yGPA4 との相関係数は 0.167, 0.205, 0.194, 0.007 であり，yGPA2 との相関が yGPA1 との相関よりも強くなっているが，yGPA2～yGPA4 との相関は学年が進むにつれて弱くなる傾向が見られる。yGPA1～yGPA4 間の相関係数の変動範囲は 0.301～0.857 である。

次に，1 次合計と累積 GPA の相関の推移を図 17 に，2 次合計と累積 GPA の相関の推移を図 18 に示す。累積 GPA の推移は，学科によって値は異なって

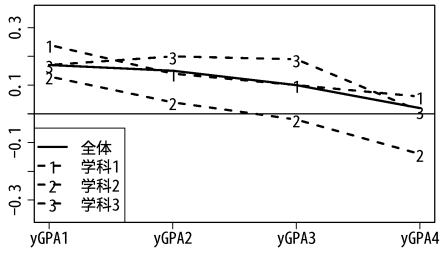


図 17 1 次合計と累積 GPA の相関の推移（学科別）

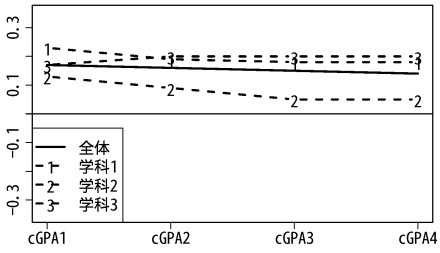


図 18 2 次合計と累積 GPA の相関の推移（学科別）

いるものの，変動傾向は似ている。

1 次合計と cGPA1～cGPA4 との相関係数は，学科 1 では 0.201, 0.151, 0.135, 0.147 であり，学年が進むにつれて相関が概ね弱くなる傾向が見られ，値はほぼ一定である。学科 2 では相関の弱くなる傾向が見られないが，cGPA1～cGPA4 との相関係数は 0.097, 0.109, 0.103, 0.108 であり，値はほぼ一定である。学科 3 では cGPA1～cGPA4 との相関係数が 0.320, 0.295, 0.298, 0.291 であり，他の学科よりも値は大きいものの，学年が進むにつれて相関が概ね弱くなることと相関係数の値がほぼ一定であることは学科 1 と同様である。

2 次合計と cGPA1～cGPA4 との相関係数は，学科 1 は 0.235, 0.192, 0.176, 0.175，学科 2 は 0.129, 0.089, 0.055, 0.046 であり，相関が弱くなる傾向が見られ，相関係数の値はほぼ一定である。学科 3 は cGPA1～cGPA4 との相関係数が 0.166, 0.202, 0.196, 0.200 であり，変動はするものの，相関係数の値はほぼ一定である。cGPA1～cGPA4 間の相関係数の変動範囲は，学科 1 は 0.873～0.999，学科 2 は 0.880～0.998，学科 3 は 0.903～0.998 であり，いずれも yGPA1～yGPA4 間の相関係数よりも大きな値で変動しており，累積 GPA 間の相関は学年 GPA 間の相関よりも強くなっている。

4 考察

入試成績と学業成績との相関は，一般に，選抜効果により弱くなることが知られている（例えば，池田, 1965; 平野, 1989; 木村, 2007）。A 大学の 2016 年度入学者のデータでも同様な傾向が見られた。図 1, 図 3 より，入学者全体では，1 次合計と yGPA1～yGPA4，cGPA1～cGPA4 との相関係数の変動範囲は 0.016～0.173，0.142～0.174，2 次合計と yGPA1～yGPA4，cGPA1～cGPA4 との相関係数の変動範囲は−0.135～0.164，0.122～0.164 であった。入試成績と学業成績との相関が弱いということは，入試成績の上位者が入学後にも上位の成績を取るとは限らないことを示している。これは，入学者本人の努力をはじめとする様々な要因を反映してのことと推察される。

一方，学年 GPA 間あるいは累積 GPA 間の相関は，入試成績との相関と比較して，相関の強い傾向が見られた。図 1，図 3 より，入学者全体では，yGPA1～yGPA4 間の相関係数の変動範囲は 0.534～0.819，cGPA1～cGPA4 間の相関係数の変動範囲は 0.877～0.998 であり，cGPA1～cGPA4 間の相関のほうが強く，変動範囲が狭いのが特徴的である。また，隣接する学年間の GPA に関しても累積 GPA 間の相関のほうが強い。すなわち，cGPA1・cGPA2 間，cGPA2・cGPA3 間，cGPA3・cGPA4 間の相関係数は，それぞれ 0.922，0.980，0.998 であるが，yGPA1・yGPA2 間，yGPA2・yGPA3 間，yGPA3・yGPA4 間の相関係数は，それぞれ 0.754，0.819，0.674 である。図 1 の下三角成分に示されている散布図を見ると，単年度の学修成果を評価する学年 GPA では，学年進行とともに相関が弱くなる傾向が見られ，前年度の GPA よりも良くなったり悪くなったりする学生が一定程度いるものの，大半の学生は前年度と同様な成績を修めていることが読み取れる。また，図 3 の下三角成分に示されている散布図を見ると，隣接する学年間で線形性が見られ，入学後の学修成果を累積 GPA で評価すると，前年度の GPA との相関が非常に強いことが読み取れる。

なお，図 1 や図 5 等の対角成分に示されているヒストグラムのうち，yGPA4 の分布が櫛状になっているのは，A 大学のカリキュラムおよび GPA の計算方法に起因するものであろう。すなわち，A 大学の標準的な履修パターンでは，卒業に必要な授業科目のほとんどを第 3 学年までに履修し，第 4 学年では卒業研究（GPA 計算の対象外科目）をメインに学修するように設計されているが，一部の学生は第 4 学年配当の選択科目や第 3 学年までに履修が完了しなかった科目を履修するため，GPA の計算上，第 4 学年における履修者数や GPA 計算対象の科目が少なくなる。

その影響で，yGPA4 の分布は釣鐘型の形状とはならずに，歪な形状となっていると考えられる。よって，第 4 学年で計算される学年 GPA は他の学年と区別して解釈する必要がある。

5 まとめと今後の課題

本稿では，A 大学の 2016 年度入学者に対して，入試成績と学業成績の相関が学年進行に伴いどのように変動するかに関する追跡調査の結果を報告した。入試成績の指標として 1 次合計，2 次合計を，学業成績の指標として，学年 GPA，累積 GPA を，それぞれ取り上げた。

本稿の分析により，学年 GPA（yGPA1～yGPA4）間の相関は入試成績と学年 GPA との相関よりも強いこと，累積 GPA（cGPA1～cGPA4）間の相関は学年 GPA 間の相関よりも強いこと，学年 GPA の変動範囲は累積 GPA の変動範囲よりも広いこと，累積 GPA は一定に近い値を取ることなどの知見が得られた。よって，学修成績を評価する際には，学年 GPA と累積 GPA の特性を理解した上で使い分けて利用する必要がある。

本稿の分析結果は，A 大学という工学系単科大学の 2016 年度入学者の入試成績と学業成績データを対象として得られたものである。今回確認された結果と同様な傾向が A 大学の他の年度のデータや他大学のデータで得られるかどうかについては，今後，検証を行う予定である。また，A 大学の授業科目を大別すると共通科目と専門科目に分けられるが，本稿では，これらを一緒にして学年 GPA と累積 GPA を算出した。共通科目と専門科目に分けたときの学年 GPA と累積 GPA の挙動を把握することも今後の課題と考えており，この分析は別稿に譲りたい。

注

1）第 1 学年終了時に総履修登録単位数 0 の学生が 1 名おり，この学生の cGPA1 の値を求めることができなかったため，cGPA1 の人数は入学者数 924 名から 1 名少ない 923 名となっている。

謝辞

本稿の分析で使用した入試成績データおよび学業成績データを提供いただいた A 大学の関係者の皆様に御礼申し上げます。また，2 名の査読者には原稿を注意深くお読みいただき，建設的なコメントをいただきました。ここに記して謝意を表します。

参考文献

綾皓二郎 (2017). 「GPA（Grade Point Average）成績評価法の理念と実際～日本の大学におけるGPA評価法～」『教育情報学研究』**16**, 1－20.

平野光昭 (1989). 「入試に関する諸問題の数学的考察」『山梨医科大学紀要』**6**, 34－43.

池田央 (1965). 「古典的テスト理論のベクトルによる解釈 II ――信頼性と妥当性の選抜効果――」『心理学研究』**80**, 302－312.

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」の結果に注目して――」『大学入試研究ジャーナル』**31**, 167－174.

木村拓也 (2007). 「大学入学者選抜と「総合的かつ多面的な評価」 ――46答申で示された科学的根拠の再検討――」『教育社会学研究』**80**, 165－186.

桐生大学・桐生大学短期大学部 (2024). 「GPA（Grade Point Average）制度」桐生大学・桐生大学短期大学部 https://www.kiryu-u.ac.jp/wp2024/wp-content/uploads/2024/02/75b168c0e24a321526cacc4608367ea5.pdf (2024年7月25日).

文部科学省 (2010年5月26日). 「大学における教育内容等の改革状況について（平成20年度）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1294057.htm (2024年7月25日).

文部科学省 (2023). 「大学における教育内容等の改革状況について（令和3年度）」文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00010.htm (2024年7月25日).

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.

桜井裕仁 (2024). 「大学入試センターの追跡調査研究プロジェクトの紹介と本セミナーの趣旨説明」令和6年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会（第19回）全体会1（センターセミナー）.

東京外国語大学 (2021年1月13日). 「東京外国語大学学部におけるGPA制度に関する規程」東京外国語大学 http://www.tufs.ac.jp/common/is/soumu/kitei/08_50GPA_kitei.pdf (2024年7月25日).

富山大学 (2024年6月20日). 「富山大学 GPA 制度に関する規則」富山大学 http://www3.u-toyama.ac.jp/soumu/kisoku/pdf/0109127.pdf (2024年7月25日).

渡辺哲司・福島真司 (2008). 「公表データからみる AO 入学者の評価 ――国公私立16大学からの追跡調査報告レビュー――」『大学入試研究ジャーナル』**18**, 131－136.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 209-216, 2025

入試区分と学びの接続について

――コロナ禍の学修状況――

田中 泉（福岡工業大学短期大学部）[1)]，木村 智志，河野 悟史，安永 卓生（九州工業大学）

コロナ禍では大学の教育が一部機能不全に陥っただけではなく，学生生活自体が成立しない状況が続いた。この状況下での学修状況を精査することは，多様な選抜体系や学部教育のあり方にも示唆を与えると考えられる。本稿では総合型選抜入学者を中心に，一般選抜，学校推薦型選抜，国際バカロレア選抜の学生，さらには学生の在籍する研究室の指導教員に対してアンケートとヒアリングを実施し，選抜方法と学生の学び状況及び環境との関係について調査した。その結果，学生の動機づけと学力が相補的な関係になっていると同時に，多様な学生に適した学修環境を整えることの重要性が示された。

キーワード：選抜方法の多様化，学修環境，コロナ禍

1 選抜方法の多様化と学修状況

入学者選抜の多様化に従って様々な課題が挙げられている。総合型選抜は歴史が浅いにも関わらず俎上に載ることも多く，すでに神話が独り歩きしていることも否定できない。

例えば，総合型・学校推薦型等の推薦入試の入学者が半数を超え，年内に合格を獲得する「年内入試」が主流になりつつある。その影響で大学生の学力低下や，受験する階層の固定化などが進行しているなど様々な憶説が流布する状況が生まれている。しかしながらその実情は虚実混交であり鵜呑みにはできない（木村, 2021）。

九州工業大学は 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）の形態で総合型選抜を実施した（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。

AO 入試による入学者の第 1 世代は 2023 年度に修士課程 1 年生を迎えた。さらに，この世代は基礎教育のみならず専門教育においても，コロナ禍 [2)]で大きな影響を受けたと考えられる（木村ほか, 2024）。

この観点から総合型選抜の学生を中心に表 1 に示す複数の集団に対して調査を行い，その評価を実施した。

2 調査方法

表 1 調査に関わる集団

集団	対象者	回答人数（対象人数に対する割合）	対象人数
A	学部 1～3 年生（総合型選抜入学者）	124 (44%)	285
B	学部 4 年生（総合型選抜入学者）	18 (50%)	36
C	B が在籍する研究室の指導教員	23 (70%)	33
D	博士前期課程 1，2 年生（総合型選抜入学者 9 名が所属する研究室の全選抜入学者）	18 (90%)	20
E	D が在籍する研究室の指導教員	8 (89%)	9
F	国際バカロレア選抜入学者	2 (100%)	2
G	学生全体に対する生活実態調査	1777 (32%)	5614

表 1 に示す各集団に対し，表 2 のアンケート・ヒアリングを実施した（調査期間：2022 年 10 月～2023 年 3 月）。質問項目番号は，本稿で利用したアンケート項目の通し番号としている。

表 2 各集団に対するアンケート・ヒアリング内容

集団	質問内容
A	**問 1**）大学での学びについて適応できていますか？ **問 2**）勉強などで協力できる友人・知人はいますか？（複数回答可） **問 3**）入学後，総合型選抜で重視される力（表現力や主体性・協働性・多様性）を発揮していますか？ **問 4**）大学生活の順調度を５段階で表現してください。 **問 5**）入学後，授業外の学習については，どのようなことに重点を置いていますか？（授業等で出された課題やレポート等の作成は除く） **問 6**）入学後，自己管理がうまくいっていますか？
1	**問 7**）１年の時に苦労した科目について教えてください。（３つまで） **問 8**）大学生活の順調度を５段階で表現してください。 **問 9**）入学時と卒業研究時において，学習の仕方に変化はありましたか？ **問 10**）卒業後の進路をお聞かせください。
C	**問 11**）対象学生の卒業研究に対する評価をお聞かせ下さい。（直近数年での学生の中央値を普通とする） **問 12**）対象学生の研究室での様子について，総合的な評価をお聞かせください。（直近数年での学生の中央値を普通とする） **問 13**）卒業研究に主体的に取り組んでいた。 **問 14**）卒業研究に取り組む上で必要な学力を身につけていた。 **問 15**）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。
D	**問 16**）入学後，不足していた高校時代の基礎知識は何ですか？ **問 17**）入学後研究分野を変更した時期はいつですか？（学部内での変更を含む，複数回答可） **問 18**）学部での学び方について教えてください。 **問 19**）大学での学びで障害や有意義であったことを教えてください。 **問 20**）研究室での教育について教えてください。
E	**問 21**）研究室配属時で求められる学力について教えて下さい。 **問 22**）求める能力・姿勢，現状について教えて下さい。
F	**問 23**）大学における学修の状況について教えて下さい。
G	**問 24**）満足できない授業があるとすれば，その理由はなんですか（複数回答可） **問 25**）修学上の問題を抱えた場合，どのように解消していますか（複数回答可）

注）A, B, C, G:アンケート；　D, E, F:ヒアリング

3 総合型選抜入学者調査（1〜3 年生）

集団＜A＞（総合型選抜Ⅰ（共通テストを利用しない）：63 名，総合型選抜Ⅱ（共通テストを利用する）：61 名について調査した。

まず，大学の学びに対応できている（問 1）と答えた学生は 74%（十分：12%，ほとんど：62%）であった。また，表 3 に示したように，コロナ禍であっても，協力できる友人・知人がいること分かった（問 2）。また，総合型選抜で重視される力が，学修活動で発揮できていると感じている学生は，77%（十分：25%，やや発揮：52%）であり（問 3），大学の学びに対応できると答えた学生と同等であった。大学生活に対応できていると 5 段階の内 3 段階以上に評価した学生は 88%（図 1，4 以上：52%），であった。コロナ禍でも，十分に対応できていたと考えられる。

表 3 協力できる友人・知人

1. 自力で行うため，特にいない	9 名
2. 将来に目を向けて相談，学ぶ知人がいる	57 名
3. 授業や実習に向けて学びあう，教えあう知人がいる	109 名

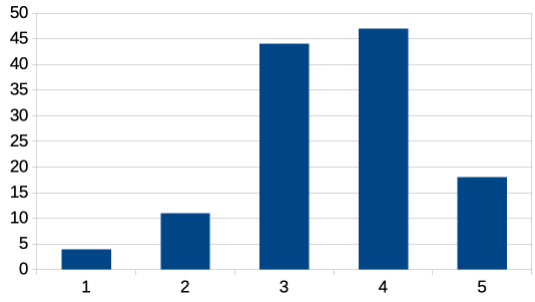


図 1 大学生活への順調度（問 4 に対応）
横軸：1（不調）〜5（好調），縦軸：人数

ここで，全国大学生協連の調査より生活の充実度（1〜3 年生：それぞれ 90.5%，87%，84%）が，コロナ禍前の 2019 年と同水準に回復していることと符合しており（全国大学生協連，2023），総合型選抜の学生が友人を作り大学生活に適応できていることが示唆された。

学習活動においては，表 4 に示されたように講義で課された課題以外には，主として講義の復習，苦手科目並びにスキルアップ（技術系及び語学系）に重点をおいた活動をしていることが分かった。しかし自己管理が上手くいっていると考えている学生は，61%（4 段階中上位 2 段階）となっており，学びには対応し生活には対応できているものの，自己管理はあまり

上手くいっていないと感じている学生がいることが分かった（問 6）。

表 4 授業外の学習での重点（問 5 に対応）

選択項目	人数
1. 講義の予習	22 名
2. 講義の復習	96 名
3. 苦手科目の克服	34 名
4. 資格の取得やスキルアップ（技術系）	22 名
5. 資格の取得やスキルアップ（語学系）	29 名
6. 業界研究などキャリアに関する学び	15 名
7. その他	6 名

4 総合型選抜入学者（4 年生）

次に，集団＜B＞について調査した結果を示す。数学，物理，情報などの理工系基礎科目における厳しい状況（問 7）が見られたが，学生生活（図 2：問 8）は順調に過ごしていると判断している（3 以上：83%）ことが分かった。図 1 と比較して，順調（4 以上：78%）と考える割合が高かった。学習の仕方の変化（問 9）が異なると答えた学生が 61%（全く異なる：22%，大分異なる：39%）であったことを鑑みると，研究室に配属され，卒業研究を始める中で，総合型選抜入学者の満足度が高まったことが想定され，総合型選抜の入学者の力が生かされる場面が増えたと考えられた。また，大学院に進学する割合（61%：11/18）は，九州工業大学の R4 年度卒業生のうちの大学院進学率（63%：581/915）と同程度であった（問 10）。学部時代における学習状況には苦労しているものの，研究室配属後，更なる進学を目指すなど，大学での学びに適応している。

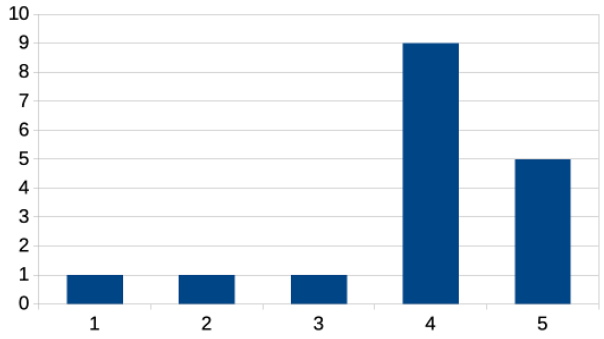


図 2 大学生活への順調度（問 8 に対応）
横軸：1（不調）～5（好調），縦軸：人数

5 卒業研究における指導教員の評価

集団＜C＞卒業研究における評価について，指導教員にアンケート調査を行った。卒業研究における指導教員の評価（7 段階）を表 5 に示す。低い（5～7）と判断した教員 9 名に対して，高い（1～3）と判断した教員 11 名であり，大きな差はなかったが，上位からみて第 1 四分位が 2，中央値が 4，第 3 四分位が 5 であることから，若干上位層に偏っていることが分かった。また，総合評価では，低い（5～7）と判断した教員 8 名に対して，高い（1～3）と判断した教員 13 名であった。

また，卒業研究を進める上での取組（表 6，問 13～15：5 段階）から，集団＜B＞の学生が主体的で，研究を進める学力をもち，半数の研究レベルが学会発表等に繋がるレベルであると指導教員は評価していることが分かった。以上の点から，指導教員は研究室配属時，卒業時において，比較的高い評価を与えていると考えられた。

表 5 卒業研究における評価（問 11，12 に対応）

評価	研究評価	総合評価
1. かなり高い	3 名	2 名
2. 高い	5 名	5 名
3. やや高い	3 名	6 名
4. 普通	3 名	2 名
5. やや低い	6 名	5 名
6. 低い	2 名	2 名
7. かなり低い	1 名	1 名

注：学生全体の中央値を 4 として判断された数値

表 6 卒業研究における取組（問 13, 14, 15 に対応）

	主体性	学力	研究レベル
1. 当てはまる	9 名	4 名	6 名
2. やや当てはまる	3 名	12 名	6 名
3. どちらともいえない	3 名	1 名	3 名
4. やや当てはまらない	3 名	5 名	
5. 当てはまらない	0 名	1 名	

6 博士前期課程の学生へヒアリング結果

集団＜D＞総合型選抜入学者 9 名及び，同一研究室に所属するそれ以外の選抜の学生 9 名（一般選抜，学校推薦型選抜，高専より編入）に対し，研究室もしくは個人当たり，40 分から 100 分のヒアリングを実施した。

問 16 では，各教科を細目に分けて，聞き取りを行

い，その結果を図 3 で示した。不足した基礎知識のうち細目でみると，数学 I に関しては全員が，「データの分析」を挙げた。数学 II に関しては初等関数，微分，数学 III に関しては微積分，物理に関しては力学を 8 割の学生が挙げた。いずれの細目も入学後の理系基礎科目に対応したものである。欧米の大学同様，入学時の基礎理工科目は学生にとって最初の関門となっており，それは選抜区分によらなかった。

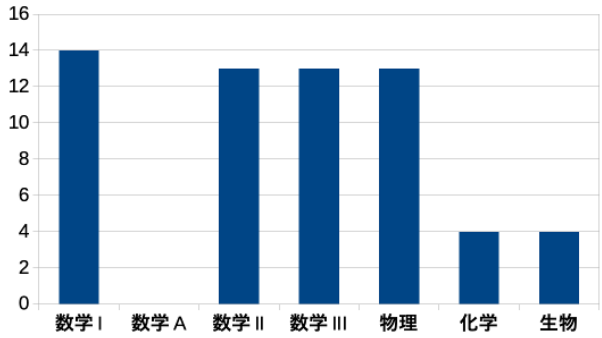


図 3 不足していた高校時代の基礎知識　縦軸：人数

表 7 研究分野を変更した時期（問 17 に対応）

時期	人数	
	全体	総合型選抜
1. 学部 1～3 年	7 名	3 名
2. 研究室配属時	7 名	2 名
3. 大学院進学時	3 名	2 名
4. 就職時	4 名	2 名

研究分野については，研究室配属時または大学院進学時までに多くの学生（13/18 名）が入試区分によらず進路を吟味していることが分かった。聞き取りの中で，特に，高専から編入した学生は，学内の具体的施設まで言及し，志望が明確で大学での学修にも満足度が高かった。

また，学部時代の学び方（問 18）については，進学した学生は，個人学習のみの学生は少なく（2 名），グループでの学習（主：7 名，個人学習との併用：9 名）となっていた。

表 8 大学での学びでの気付き（問 19 に対応）

選抜区分	発言内容
総合	・類別の方がいろいろ考え，頑張ることにつながる。 ・学習・研究の仕方は自分 1 人での学習から周囲の友人や有識者にコミュニケーションを取って教わるように変化した。 ・大人数講義の際，教育が手薄になる。 ・根本的な意味を考えながら学習することは，研究活動においても重要である。 ・グループワークの講義が有意義だった。 ・講義では一つ一つを理解することに時間がかかるが TA が丁寧に教えてくれて理解が進んだ。
推薦	・講義では高校時代の内容が前提となっていることが多い。 ・物理では公式を単に丸暗記しただけで，学部ではさらに式が増えてしまったこともあり難しいと感じた。
一般	・学生は求められる数値を出すことだけに邁進して，実験より何がわかるのか示されるのかわかっていない。 ・専門科目の導入教育のようなカリキュラムが望ましい。例えばマテリアル系の学部では『鉄とは』，『非鉄とは』などの導入教育があればよい。 ・コロナ禍で，ある専門科目が PDF 配布のみだった。 ・学部時代に躓いてしまう原因として，“頼れる人がいない”，頼り方が分からない”があるので，孤立させないような施策（授業外でも同学部の先輩に聞くことができる TA のような制度など）が行えれば良い。

表 9 研究室における教育（問 20 に対応）

意見	人数	
	全体	総合型
上級生の指導がある（英語，論文作成，プレゼン方法，研究）	5 名	3 名
上級生の指導がない	6 名	3 名
指導教員とコミュニケーションしやすい	5 名	2 名
研究が順調	13 名	7 名
研究の停滞時に旨く対応できた	2 名	1 名
研究テーマが自分に合致している	15 名	8 名

表 9 より，上級生による指導の有無も研究室毎で異

なるとともに，その指導内容についてもレポートの書き方，プレゼンの仕方など，研究室によって違いがあった。また，相談しやすい状況を作るために，同じ居室で作業したり上級生を介して指導したりする研究室が存在した。学生が指導教員に対し話にくいと感じている傾向があった。これらは選抜区分によらなかった。教育体制が整っているほど学生の満足度は高かった。

7 指導教員へのヒアリングによる学力への期待

集団<E>指導教員の研究分野は，AI・データサイエンス・機械加工・人間機能代行・生体機能材料・バイオセンサ・河川工学・3D イメージング処理など多岐に渡るものであった。その中で，研究室配属時に求める学生に求める学生の学力及び態度に関するヒアリング結果を図 4 及び表 10 に示した。その結果，指導教員の半数は，数学，専門科目などの基礎学力の必要性を答えた。次いで，プログラミング・データ分析の能力を気にしていた。

今回の調査前には，半数以上の教員は，学生の選抜区分を認識していなかった。総合型選抜の特性（表現力・主体性・協働性・多様性）も認知されておらず，これらが学年を経るにつれてトーンダウンしていく傾向があると考えられる。一部には「外部との窓口を担ってくれる」「表現力がある」など総合型選抜の学生の長所の指摘もあった。総合型選抜入学者 9 名のうち，1 名のみ動機づけに課題があると指摘された。それ以外，いずれも，他の選抜の学生との比較で動機付けを含む研究を進める上で問題があると指摘された学生はいなかった。また，外国出身の教員から一般に日本の学生の動機付けが足りない傾向が指摘された。

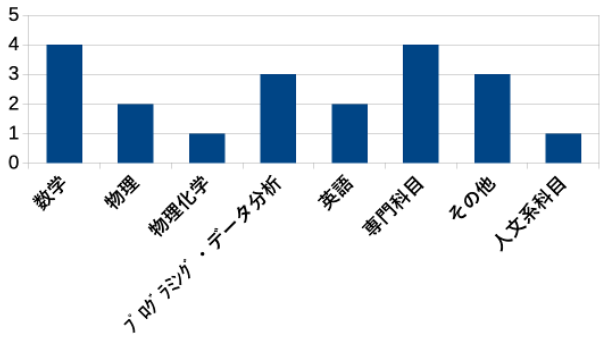


図 4 指導教員により，研究室配属時に求められる学力（問 21 に対応，対象人数 8 □名）縦軸：人数

表 10 求める資質（問 22 に対応）

能力	・高校の教科書の知識を身に着けておいて欲しい。 ・モチベーションがあっても学力がないと維持できない。
態度	・あれって思う疑問をもってほしい。 ・ものをさわってほしい。 ・少しの違いに気づいてほしい。 ・論文のうそ，勘違い，インチキを見破る。 ・どこが研究の入口かを考えてほしい。 ・ゼミで優秀な学生はスケジューリングとマネージメントに長けている。 ・疑問を抱え相談できることが重要，コミュニケーション力も必要。
姿勢	・モチベーションがない学生が問題。友人がいないとうまくいかない。孤立している学生が増えている。 ・2 年次の志望がかなわず，モチベーションが下がる学生が少なからずいる。 ・モチベーションをもつこと，自己研鑽を怠らないこと，自分のスペックを挙げることに努力してほしい。
現状	・全員総合型がよい。入試で選択されている科目は得点が取りやすいことが主眼となっており，追及して学びたい科目対象にはなっていない場合が多い。

8 国際バカロレア選抜

集団<F>海外，および国内でのバカロレア認定校出身の学部 2 年生 2 名にヒアリングを行った。九州工業大学でも，国内の同等の教育を行う実施校からの受験生も増えている。今回ヒアリングした学生は，国内及び国外の学生（学部 2 年生）であった，いずれの学生もバカロレア認定校在籍時代に学習マネージメントが確立されており，勉強の進め方には苦労していなかった。1 名の学生は独力の学習形態をとっており，もう 1 名はグループでの学修形態をとっていた。

しかしながら，バカロレアでは日本での教育のように知識量が要求されるものではないため，大学の講義の学習内容において，ギャップが生じ，学生自身の学習の意欲・動機付けおよび日本式の教育（学力）に適合するのに苦労している実態があった。

9 学生生活実態調査との比較

集団<G>令和 3 年度学生生活実態調査から，修学上の問題とその解決方法について，学生全体の傾向を表 11 及び 12 に示した。

表 11 満足できない授業の理由（問 24）

	工学部	情報工学部
授業内容がわからない	12%	13%
講義に魅力がない	16%	13%
授業が難し過ぎる	9%	11%
授業が易し過ぎる	1%	1%
指導が厳し過ぎる	2%	2%
指導が厳しさがない	1%	1%
教員との触れ合いがない	6%	7%
施設・設備が不十分	2%	2%
宿題・レポート課題が多すぎる	12%	14%

これらの回答から，多くの学部生が勉学・研究に苦労している中，研究室所属の学生が表 9 でもみられたように，教員には相談できない状況がみられた。実際，研究室でのヒアリングでも，教員の方が学生に対して質問するように促しても学生が躊躇してしまうことが多いとの回答がみられたが，学生の相談相手は主に友人であり，入学後にグループを作ることが学生にとって日常生活および学修にみられた（表 3 参照）。また，相談相手を友人とする学生は 1/4 程度であった（表 12 参照）。このことは，学生のグループ自身が学生にとってのシェルターになっている認識も確認された。

表 12 修学上の問題の解消法（問 25 に対応）

	工学部	情報工学部
友人に相談	27%	27%
指導教員に相談	6%	7%
教務係・大学院係・学生係に相談	3%	4%
保健センターに相談	0%	0%
学生相談員に相談	0%	0%
学生総合支援室に相談	1%	0%
その他	2%	2%

10 総合型選抜入学者の成績傾向

集団 D（図 5）と同じ年度に入学した学部全体の学生（図 6）との，学年ごとの GPA の推移を俯瞰した。

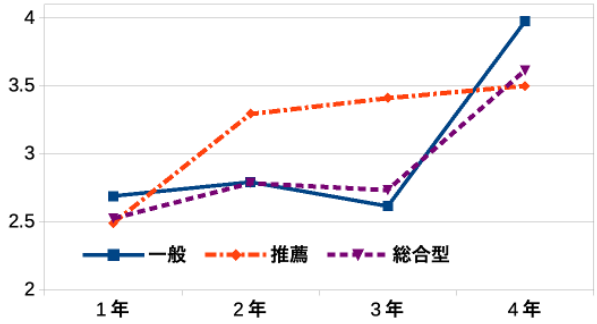


図 5 集団 D の学部時代における GPA の変化
注）調査した研究室に配属された学生の選抜区分ごとでの比較

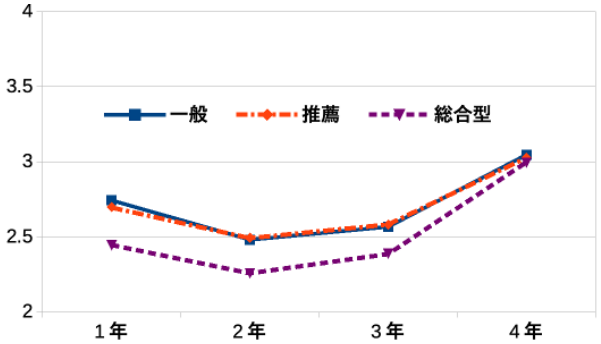


図 6 集団 D と同じ年度に入学した全学部学生の GPA の変化

図 6 によれば入学時の学力差が 4 年次には GPA の差異がほぼなくなり学力差が解消されている。学力差が解消されている理由としてコロナ禍で講義が不十分であった点を鑑みて，博士前期課程に進学時の入学者選抜により，学生の学部での学力は担保されている状況があると考えられる。一方で，一般選抜と比べて学部教育における学修マネージメントが優れていることを示唆していると考えられることから（表 3，5，6 のアンケートやヒアリングからもその点が他選抜の学生との差異があった），図 5～8 においてより多くの集団において同様の比較を行ったものである。これは小集団でのヒアリング，アンケートの結果を裏付けるためである。図 5 でみられる 4 年次の GPA の伸びは主として，卒業研究によるものであり，このことも，5 節で述べたように，総合型の学生が卒業研究に対応できていることを示している。

個別にみると，今回ヒアリングした学生で，卒業研究において最も多様な知識・技能を獲得していたと思われた学生は，学部は独力で学習を進め（公式にたよらず内容を把握する作業を実施）研究対象を二転させ

ていた（機械→流体→生物）。しかし，このように能動的な学修を進めている学生の GPA は平均以上ではあるが，特段良くはなかった。

問 2 の結果を見ると，総合型の学生が学内でグループで学んでいる傾向が高く，ヒアリングした総合型以外の学生とは対照的な結果になっていた（表 3 参照）。グループに所属することで学生は履修時，レポート作成，試験対策などの安定した学修環境を得ることができる。

俯瞰的視点及び具体的な科目でも確認する。2019 年度に入学した学生は，解析学において成績における差異があると考えられる。それは 2023 年度入学者と比較しても差が大きいと考えることができる。ここで解析学は学部学生が最も苦労する科目の一つである。

図 6，7 で示されているように，入学時に総合型選抜の学生は，一般選抜と比較すると学力が不足している傾向がある。しかし図 5，8 からこの学力差は，専門科目を受講する 3 年次にはほぼ解消されていることがわかった。これは学修環境の改善，総合的な学びに繋がるとともに，学びの定着がみられていることを示唆している。

また，卒業研究段階に入ると，研究室の教育体制も大きいと考えられる。表 9，10 にみられるように，研究室内で輪講は言うまでもなくプレゼン，論文作成のノウハウを系統的に実施している研究室とそうでない研究室の間では差異が生じる可能性がある。

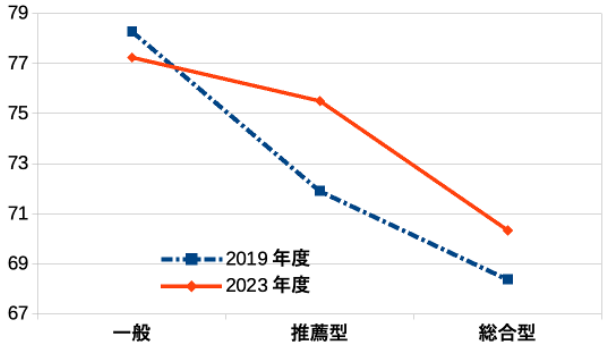


図 7 工学部（2019，2023 年度）解析学成績

2020 年から遠隔講義を含めて，専門科目の講義がおこなわれる中で，学生はより高度な学習が要求されることになる。学部 3 年度の履修登録の多い科目での比較したところ，総合型選抜で入学した学生がよい成績を示す傾向が示された（図 8 参照）。グラフィックス演習では，チームでのソフトウェア活動も行っているが，演習にて，総合型選抜で入学した学生が果たす役割がポジティブに働いている可能性がある。

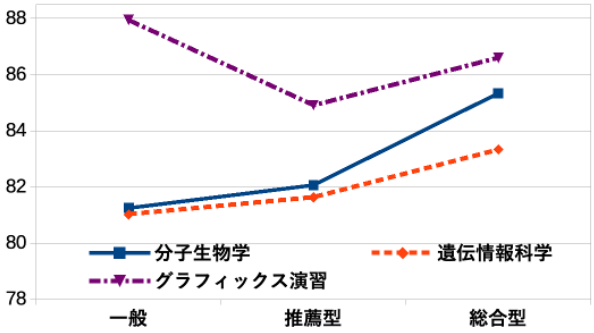


図 8 専門科目（情報工学部 2021 年度）成績

11 おわりに

アンケート及びヒアリングの結果から，コロナ禍の学修状況を調査した。以下の事実を挙げることができる。

多様な学力背景から選抜された学生は，高校時代の知識を前提とした講義を受け，入学時に高校時代の知識の不足を図 3 で示すような形で実感していた。また，入学時に選択・決定していた志望にも変化・ゆらぎが生まれていた。そして研究志望を細かく変えていた（問 17）。しかしながら，現状では，学生は，指導教員や大学組織に学習などについて相談することは選択せず，周囲の学生に相談することが主な選択肢となっていた（表 12 参照）。一方，教員も，学生のモチベーション，孤立化，コミュニケーションの重要性を認識していた（表 10 参照）。この点は，今後の課題となろう。

コロナ禍において，一部の専門科目の講義において PDF 配布のみという状況も生じていた。その中で他者に頼らず学習を進めることができた学生は自律的な学習を深めることができたと考えられる。しかし多くの学生は孤立化したり，勉強に苦労したりしている場合がみられた（全国大学生協連，2023）。

一方，国内と異なる教育カリキュラム（バカロレア選抜）で入学してきた学生たちは，日本独自の高校時代からの知識重視の教育を基礎とした学びに違和感を感じながら，モチベーションと学力を日本の大学に合わせることに取り組む現実がある。

表 8～10 が示したように，学びのマネージメントと動機付は学修の大きな要因となっている。学生が不足している知識の理解を深めると同時に志望する研究のアウトラインを把握することができることで学修状況が改善できることが示唆された。

実際，学修のマネージメントを確立できた学生たち

は入学時の成績が芳しくなくても大学院進学以降は順調な学生生活を送れたと考えられた（図 5 参照）。また，配属される研究室の教育体制も大きく学生の学修体制に影響することがわかる（表 9 参照）。動機づけと学力が互いに補完される学修環境を提供することが重要だと考えられた。

総合型選抜に期待した，多様な学生を受け入れることは学内の活性化に有効だと考えられるが，そのためには受け入れた学生に対して選抜を鑑みたサポートも講じる必要があるだろう。

注

1) 本研究については九州工業大学の所属している期間にのみ参画

2) コロナ禍（2020～2023 年）においては遠隔授業や海外渡航の制限などが設けられた。

謝辞

本研究の調査にあたり，九州工業大学の複数の教員から率直なご意見やお考えを頂戴しましたことに対して，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.

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」『大学入試研究ジャーナル』 **31**, 167–174.

木村智志・播磨良輔・大石哲也・安永卓生（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」『大学入試研究ジャーナル』 **34**, 126–133.

全国大学生活協同組合連合会(2023).「第58回学生生活実態調査概要報告」https://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html (2023年3月1日).

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 217-224, 2025

モバイル端末管理の機能を活用した環境配布型 CBT の試験室での運用実験

——Windows 端末と Chromebook を用いて——

寺尾 尚大（大学入試センター），石井 秀宗（名古屋大学），清水 友貴（名古屋大学/日本学術振興会），
西郡 大（佐賀大学），木村 智志，播磨 良輔（九州工業大学）

本研究の目的は，大学等の試験実施者が受験者端末を用意して行う CBT において，モバイル端末管理（mobile device management, MDM）の機能により，解答時に受験者に利用させる機能を制限するための一連の設定群をインターネット経由で配布する「環境配布型 CBT」を試行し，その効果を検討することであった。Windows 端末 27 台・Chromebook 10 台に対し，CBT システムの接続先の情報などを含む設定プロファイルを配布し，大学生・大学院生計 5 名に対する実験を行った。環境配布型 CBT は，特段の専門知識を必要とせず，事前の環境配布および当日の端末準備を簡易化する有効な方法であることが示唆された。実施・運営上の致命的なトラブルはなかったが，CBT システムの操作の不慣れへの対応や事前説明の工夫の必要性などの課題が浮き彫りとなった。

キーワード：Computer Based Testing，モバイル端末管理，環境配布

1 問題と目的

1.1 CBT での試験環境設定と端末管理

Computer Based Testing (CBT) を入学者選抜で実施する場合，ハイステークスな試験であることを考慮して，試験に必要な機能のみを受験者に利用させたり，受験者端末のハードウェア機能やアプリケーションに利用制御を加えたりすることが求められる。例えば，プリンターやスクリーンショット，予測変換や電卓の利用禁止，ブラウザにおける別タブの起動禁止などがあげられる。これらの機能制限を実現するためには，受験者端末の設定の既定値を変更する必要が生じる。

端末の設定値に変更が必要な場合，一台ずつ端末を開いて設定を変更することは，時間的コストおよび人為的な設定ミスの観点から望ましくない。そこで，試験実施者から受験者端末に対して，その試験で適用すべき設定を一律に適用する作業が必要となる。一般に，特定のソフトウェアを用いるために必要な一連の設定群を「環境」と呼ぶが，本研究では試験に必要な設定を「試験環境」と呼び，受験者の端末に試験環境を渡して適用させる手続きを「環境配布」と呼ぶ。CBT の試験環境をできるだけ簡易に配布することが，CBT 実施の持続性を高める上で不可欠である。

環境配布の方法は，大学等の試験実施者側が用意した受験者端末を用いるのか，受験者自身が保有する端末を用いるのかに応じて異なる。企業や学校などの組織の管理者が，設定の変更を自由に行える端末を管理端末 (managed device)，ユーザー自身が管理者権限をもつ端末を野良端末 (unmanaged device) と呼ぶ。大学等の試験実施者が受験者端末を用意し，大学内の試験室で実施する CBT では，管理端末を使用すれば統制された試験環境を実現することができる。他方，自宅や学校等の大学外の場所から，受験者自身が保有する端末を用いて CBT での解答を求める場合には，Safe Exam Browser (ETH Zurich, 2024) などの試験専用のロックダウンブラウザと設定ファイルを配布する作業が必要になる。実施面で相対的に検討すべき要素が少ないのは管理端末を使用する方法だが，コロナ禍での不要不急の外出自粛を経験した後の時代には，遠隔型の CBT の方法の需要も高まりつつある。

このうち本研究では，総合型選抜や学校推薦型選抜でみられる受験者数の少ない選抜単位での CBT を想定し，大学側が受験者端末を用意して大学の試験室内で実施するシナリオに焦点を当てる。

1.2 モバイル端末管理 (MDM) と CBT

試験実施者が複数台の受験者端末を一括で管理するためのモダンな方法のひとつとして，モバイル端末管理 (mobile device management, MDM) が挙げられる。モバイル端末管理は，組織の管理者が個々の管理端末の設定を遠隔・一括で変更できる技術のことである。モバイル端末管理の技術は，GIGA スクール構想で整備されている 1 人 1 台の学習用端末を管理する

際に使用することが必須となっている。

モバイル端末管理の機能は，普段の学習用端末の管理だけでなく，CBT で使用する受験者端末の管理および環境配布にも絶大な効果を発揮する。CBT での試験環境の配布に関して，モバイル端末管理の機能を使用すれば，同じ組織部門に所属する受験者端末グループに対して，同一の設定を適用することができる。後述するが，Windows 社製の Microsoft Intune for Education では，試験専用のロックダウンブラウザアプリ（Take a Test app）で適用する設定を受験者端末に配布できる。同様に，Chrome Education Upgrade（CEU）を使えば，Chromebook に対して環境配布することができる。モバイル端末管理の機能を用いることにより，コンピュータに必ずしも明るくない入試担当の教職員であっても，環境配布の手続きを簡便に実施できる。この方法は，高度な専門知識を特段必要としないことが大きな利点であり，教職員の人事異動に強い CBT と位置づけることもできる。加えて，大学等の試験実施者が管理する端末の最終更新日やインターネットへの接続状況なども確認することができ，受験者端末の保守にも一役買う。

1.3 本研究の目的

そこで本研究は，大学が受験者端末を用意して実施する CBT において，コンピュータに必ずしも明るくない担当者がモバイル端末管理を利用して受験者端末に試験環境を遠隔・一括で配布する方法を調査・試行するとともに，大学の通常講義室に持ち込んで CBT の運用実験を実施し，この方法を試験の実際場面で使用した場合の効果について検討することを目的とする。本稿で記載する製品やサービスについては，実験を実施した時点（2023 年 10 月）で利用できる機能を記載している。最新のバージョンでは利用できる機能の追加・削除がある可能性があるため注意が必要である。

2 方法

2.1 研究参加者

本研究の実験には，名古屋大学に通う大学生 3 名・大学院生 2 名の計 5 名が参加した。本研究は，大学入試センター研究倫理審査委員会，および，名古屋大学教育学部研究倫理審査委員会の承認を得て実施され，研究目的や研究概要，個人情報の取扱いなどについての説明を行った後，研究参加者から参加の同意を得た。なお，研究参加者の募集の段階では，最大 30 名まで受け入れ可能としていたため，受験者端末の準備・撤収作業自体は予備端末も含めて 37 台分について実施した。

2.2 実験に使用した機材とサービス

本研究では，受験者端末を大学側が用意し，その端末にインターネット経由であらかじめ環境配布を行った上で，当日もインターネットに接続して試験を実施する想定とした。この CBT 実施方法に必要な機材として，下記に示す受験者端末・モバイル端末管理のサービス・通信機器を使用した。

まず，受験者端末については，メーカーから文教モデルまたは GIGA 端末として販売されている Windows を搭載した端末と ChromeOS を搭載した Chromebook を使用した。Windows 端末は，富士通社製 ARROWS Tab Q7310 を 27 台使用し，Chromebook は ASUS 社製 CR1100 を 10 台使用した。これらの端末の仕様は，高校生が日常的な学習で使用しているものと同等であり，比較的安価で購入できるモデルであるため大学側での調達にも無理がないと考えられる。Windows 端末は，すでに別の CBT で利用していたことがあったため，本研究用に工場出荷時の状態に初期化して，環境配布を行った。Chromebook は本研究用に新たに購入したため，未開梱の状態から環境配布を行った。

次に，モバイル端末管理のサービスとして，Windows 端末の管理には Microsoft 365 A3 Education for faculty を，Chromebook の管理には Google Workspace for Education と Chrome Education Upgrade（CEU）を使用した。これらはそれぞれ，Microsoft および Google から提供されている純正のモバイル端末管理サービスであり，GIGA 端末の管理で使用されている一般的なものである。Windows 端末の管理には，Microsoft 365 で提供されている一連のサービスのうちモバイル端末管理のサービス Microsoft Intune for Education を主に使用し，必要な他のサービスも適宜利用した。環境配布の具体的な手順については，次節で示した。

また，実験当日に受験者端末がインターネットに接続するための通信機器として，LTE 通信を行う USB ドングル（Pixela 社製 MT-110）を使用した。この USB ドングルは，本体機器に SIM カードを入れるスロットがあり，携帯電話やスマートフォン等と同じように，移動体通信事業者（e.g., docomo, KDDI, SoftBank, Rakuten Mobile 等）の回線に接続できる。USB 端子で受験者端末に接続でき，通信が正常に確立されている場合はインディケータに青色のランプが，正しく通信が確立されていない，あるいは準備中の場

図 1　Microsoft Intune for Education におけるテストプロファイルの設定画面

合は橙色のランプが点灯するため，試験監督者が通信状況を確認しやすい。さらに，USB ドングルに不具合が発生した場合には，個々の通信機器を交換することで試験の続行が可能であり，無線アクセスポイントを用いて試験室ごとの通信環境を構築するよりもリカバリーが早い点にメリットがある。当該機器では，パケットシェアプラン（複数台で通信容量をシェアして使用するプラン）が利用でき，一台一台について通信容量を契約するのではなく，受験者数にあわせて通信容量を契約する。なお，大規模通信障害が発生した場合には，移動体通信事業者の提供する回線に接続する本方法を用いて試験を実施することができなくなる。

2.3 受験者端末への環境配布

モバイル端末管理の各サービスを契約した後，未開梱または工場出荷時の状態に初期化済みの受験者端末を，試験実施者の管理端末にした上で，CBT の実施に必要な試験環境を配布する。管理端末化および環境配布の具体的な手順は，1）キッティングアカウントの作成，2）組織部門（グループ）の作成，3)試験環境として端末の設定の既定値に変更を加えるためのプロファイルの作成，4）キッティングアカウントによるサインインとプロファイルの適用，の 4 ステップである。以下では，Windows 端末と Chromebook に分けて，環境配布の詳細を述べる。

2.3.1 Microsoft Intune for Education

Windows 端末の管理端末化および環境配布には，Microsoft Intune for Education を使用した。まず，Microsoft のポータルサイト(https://portal.office.com)から管理者アカウントでサインインし，Microsoft 365 管理センターに接続した。次に，ユーザーメニューに遷移し，野良端末を管理端末にする作業に使用するキッティングアカウント（本研究では enroll1@dnccbtresearchms.jp）を作成した。このメールアカウントは，受験者や端末と紐づくものではないため，キッティング作業を実施する人数分だけあればよい。

その後，グループを作成の上，当該のグループに適用するプロファイルを作成した。ここでのグループとは，同一の設定を適用したい受験者端末のグループのことである。グループ名は任意であり，試験実施者側の作業者にとってわかりやすい名称をつければよい。本研究では，CBTMDM_Intune という名称のグループを作成した。

続いて，作成したグループに紐づくプロファイルの設定を行った。Microsoft Intune for Education では，「テストプロファイル」の設定項目があり，CBT を実施するときに主として使用する設定項目である（図 1)。①プロファイル名，②アカウント名，③評価 URL，④その他の設定項目がある。プロファイル名は，試験実施者側がこのテストプロファイルを特定するための任意の名称をつければよい。アカウント名は，受験者端末の電源を入れた後，Microsoft のサインイン画面で表示される名称であり，受験者に対して試験を受ける場合はこのアカウントを選択すればよいとわかる名称をつけることが望ましい。本研究では「試験を受ける」と名称をつけた。評価 URL は，CBT システムの接続先 URL を指定する。このテストプロファイル一式は，管理端末のうち CBTMDM_Intune グループに所属している端末に対して，インターネット経由で配布される。テストプロファイルは，Microsoft Edge を活用してシングルアプリキオスク（他のアプリケーションの起動を禁止し，メニューバーを非表示にしたり，フルスクリーンで表示したりする）で試験を実施できる Take a Test app というアプ

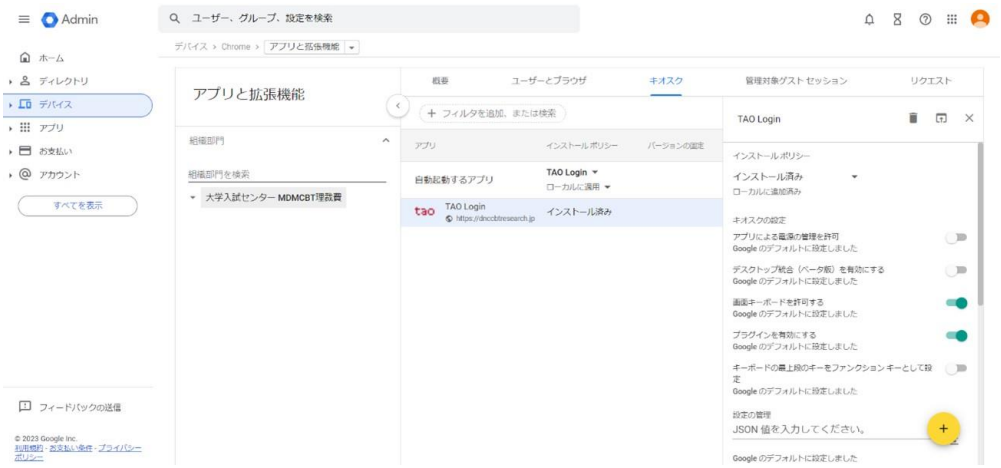


図 2　Google Workspace for Education におけるキオスクの設定画面

リケーションで読み込まれる。

2.3.2 Chrome Education Upgrade

Chromebook の管理端末化および環境配布には，Google Workspace と CEU を使用した。Microsoft Intune での操作とほぼ同様であるため，CEU に独自な手順について説明する。

キッティングアカウントの作成については，Microsoft とまったく同様である。本研究では，キッティングアカウントとして enroll1@dnccbtresearchgg.jp を作成した。

Google Workspace では端末グループを作成する場合，「組織部門」という単位での管理を行うのが適切である。組織部門の下に「グループ」という単位もあるが，Google が提供する各種サービスの利用権限や設定を複数の組織部門間で割り当てる場合に利用する想定のため，今回の事例には適合しない。組織部門に対して，Google Chrome ブラウザをシングルアプリキオスクで起動するプロファイルを作成した（図 2）。プロファイルでは，Microsoft Intune for Education と同様，CBT システムの接続先を登録する。加えて，シングルアプリキオスクに関連する追加設定（アプリによる電源の管理の許可，画面キーボードの不許可など）を行った。

2.4 CBT システム

本研究では，オープンソースの CBT プラットフォーム TAO 3.5.0 を使用した。TAO は，Open Assessment Technologies 社が開発・保守を行っている CBT システムであり（Open Assessment Technologies, 2024），国際技術標準 QTI (Question and Test Interoperability) に準拠している。TAO (TAO Core) はオープンソースであるため，各大学で仕様書を一から作ってシステム開発する必要がなく，Web サーバ等を準備すれば簡単に開始できる。この点は，受験者数の少ない選抜区分にとってメリットが大きい。また，入学者選抜全体へのメリットとして，QTI で記述された試験問題は同じ構造で書かれるため，QTI 準拠の他のシステムでのインポート・エクスポートが可能となり，作題負担の軽減にも寄与する。こうした理由から，本研究では TAO を採用した。

Amazon Web Service (AWS) のクラウドサーバを構築し，OAT から提供されている dockerfile を搭載した。汎用ブラウザから CBT システムに接続することが可能であり，CBT システムの接続先の URL を前節で述べたテストプロファイルであらかじめ指定した。

2.5 監督要領の概要

運用実験における試験監督者の指示内容を，あらかじめ監督要領として取りまとめた。ここでは，試験の進行手順と大まかな指示内容について述べる。

まず，本研究では試験実施の様子をビデオカメラで撮影するため，研究参加者の顔が映らないよう留意しながら試験室後方より撮影する旨，冒頭にアナウンスした。この点は，研究参加者募集時点でも案内文に記載したが，当日も改めて確認した。その後，配付物一式が入ったチャック付きポリ袋の中に，受験番号票，研究参加同意書と同意撤回書，メモ用紙，イヤホンが入っているかどうか確認するよう指示を行った。次に，本研究の目的や概要，個人情報の取り扱いなどについて研究代表者から説明を行った上で，研究参加同意書への署名を求めた。

続いて，机上配付された受験者端末の電源を入れる

よう指示した。環境配布済みの受験者端末では，電源を入れた後，指定した CBT システムのログイン画面に数ステップで遷移できる。Windows 端末では，テストプロファイルで指定した「試験を受ける」アカウントを選択して「サインイン」を押す作業のみが必要であり，Chromebook では受験者の操作が必要ない。その後，受験番号票に記されたログイン ID (受験番号)とパスワードを用いてログインするよう求めた。

ログインが成功したことを確認した上で，CBT システムの操作方法を視覚的に説明した「事前説明動画」の視聴を求めた。事前説明動画では，英語リスニング試験で使用するイヤホンの音声確認のため，動画の再生中は BGM が流れるようにした。

事前説明動画が終了した後，科目ごとの試験時間やイヤホン装着の要否について説明した。試験時間は 3 科目まとめて 50 分間であり，各科目の試験時間がコンピュータで制御されること，科目の合間で試験監督からの指示は行わないことなどを伝達した。また，英語リスニングではイヤホンの装着が必須であるが，英語リーディングおよび現代文の試験時間は，イヤホンの装着が必須ではなく，周りの音が気になる人のみ装着すればよいことをアナウンスした。

50 分間の試験時間が終了した後，10 分程度，事後アンケートに回答した。最後に，受験者端末のディスプレイを閉じた上で，回収物についての指示を行い，実験を終了した。

2.6 当日の準備内容

当日以前からの準備として，大学入試センターから名古屋大学内の保管室に搬送後，タイマー付き電源タップによる受験者端末の輪番充電を実施した。受験者端末 37 台の充電を一気に行うと定格容量の 1500W を超え，端末に電流が流れ込みすぎて端末が熱くなるため，タイマー付き電源タップを用いて定格容量を超えないように充電スケジュールを計画した。時間をずらしてすべての端末が順番に充電できるようにした。

当日は，保管室から試験室に端末を移動し，机上配付を行った。試験時間中は電源プラグを接続しない想定であったため，受験者端末のみを机上に置いた。加えて，LTE-USB ドングルを箱から開け，受験者端末の USB ポートに接続して，通信経路が確立されることを目視確認した。さらに，配付物一式の入ったチャック付きポリ袋を机上に置いた。その他，試験の様子を撮影するためのビデオカメラを設置した。

2.7 事後アンケートの項目

研究参加者に対し，CBT の実施・運営面や操作感，発生したトラブル等について尋ねるアンケートを，試験終了後に実施した。質問項目の一覧を表 1 に示した。一部の質問項目は，寺尾 (2023) をそのまま利用した。

3 結果

3.1 実施・運営面

3.1.1 事前準備・撤収

環境配布済みの受験者端末 37 台の設置や通信用 USB ドングルの接続，チャック付きポリ袋の机上配付をはじめとして，研究参加者の試験室への入室ができる状態に至るまでに，研究代表者 1 名と大学院生の補助者 3 名の計 4 名で 30 分程度を要した。端末に USB ドングルの接続後，念のため一度ディスプレイを開き，USB ドングルを通じてインターネット接続が確立されるかを目視確認する作業手順としていた。この作業を行う際，一部の端末で電源がシャットダウンされており，ディスプレイを開いても点灯しない現象が発生した。電源ボタンを長押しして電源を入れ直す操作によりすぐに復旧したが，予定とは異なる作業手順が追加されることになった。

試験終了時の撤収は，特段の問題なく実施できた。37 台の受験者端末と USB ドングルを撤収するのに，およそ 20 分程度を要した。

3.1.2 試験監督による進行

試験監督者による指示は，一部の箇所を除いて円滑に実施できた。モバイル端末管理の機能に関連した事項として，電源を入れた後に TAO のログイン画面に接続できるかどうか，Take a Test app または Chrome がシングルアプリキオスクで起動するかが焦点であったが，研究参加者が使用した端末では試験監督者の指示に合わせて問題なく動作した。

モバイル端末管理の機能以外では，研究参加者から挙手があった事項が三つあった。一つは，USB 接続型のイヤホンを端末に接続する指示の中で，USB ポートの位置がわからない，というものであった。Windows 端末として使用した富士通社製 ARROWS Tab Q7310 では，USB ポートにシリコン製のカバーがつけられており，USB ポートを使用するためには爪で引っ掛けて開ける仕様となっていたために発生した。挙手のあった研究参加者には試験監督補助者が駆け寄り，USB ポートの位置を指示した。

表 1　事後アンケートの質問項目

番号	分類	質問項目	回答カテゴリ
1	受験経験	コンピュータを使った試験を受けた経験は，どのぐらいありますか。	1: はじめて，2: これ以外に 1 回ある，3: これ以外に 2 回ある，4: これ以外に 3 回以上ある
2	操作	コンピュータの操作は得意ですか。	1: とても苦手，2: 苦手，3: 普通，4: 得意，5: とても得意
3	試験監督	コンピュータによる試験システムの操作方法について，試験監督者からの説明の量はどうでしたか。	1: とても少ない，2: やや少ない，3: 適切，4: やや多い 5: とても多い
4	試験監督	コンピュータによる試験システムの操作方法について，試験監督者からの説明はわかりやすかったですか。	1: とてもわかりづらい，2: わかりづらい，3: わかりやすい，4: とてもわかりやすい
5	操作	コンピュータによる試験を始める前は，自分のコンピュータ操作にどの程度不安がありましたか。	1: とても不安だった，2: やや不安だった，3: あまり不安でなかった，4: ぜんぜん不安でなかった
6	受験環境	コンピュータによる試験を始める前は，用意されている端末やインターネット環境にどの程度不安がありましたか。	1: とても不安だった，2: やや不安だった，3: あまり不安でなかった，4: ぜんぜん不安でなかった
7	操作	どのような操作が難しかったですか。（複数回答可）	1: 難しいと感じた操作はなかった，2: ログイン ID・パスワードの入力，3: 試験の選択，4: 前の問題に戻る・次の問題に進む操作，5: 解答ナビゲーション機能の利用（指定の設問に飛べる機能），6: スクロール
8	動画	画面操作の説明動画は，わかりやすかったですか。	1: とてもわかりにくかった，2: 少しわかりにくかった，3: ある程度わかりやすかった，4: とてもわかりやすかった
9	動画	動画が流れている間に，イヤホンの音量調節はできましたか。	1: ぜんぜんできなかった，2: あまりできなかった，3: ある程度できた，4: しっかりできた
10	メモ用紙	配付したメモ用紙は，どのぐらい使いましたか。	1: ぜんぜん使わなかった，2: 少ししか使わなかった，3: ある程度使った，4: かなり使った
11	トラブル	コンピュータの電源を入れてから，すべての解答時間が終了するまでの間に，トラブルはありましたか。	1: あった，2: なかった
12	トラブル	【あったと答えた場合】そのトラブルは，どのようなものでしたか。（端末の電源が消えてしまった／端末の電源はついたままで，画面がフリーズしてしまった／インターネット接続が切れてしまった／自分の誤操作または不具合で，突然試験が終了してしまった，など，詳しく入力してください。）”	（自由記述）

二つ目は，TAO へのログイン後，事前説明動画を監督者の指示開始前にタップしてしまったとの申し出であった。TAO のログイン後に「テスト一覧」が表示され，監督者の指示のあったテストをタップして試験を開始する設定としていたが，研究参加者の誤操作により，事前説明動画の再生が開始してしまっていた。なお TAO では，こうした誤操作があったとしても，試験実施者側で解答開始を許可しない限り回答できないようにする「試験監督機能」が搭載されている。本研究では，モバイル端末管理の機能を用いた実地検証に焦点を置いたためこの機能を使用しなかったが，実際の試験ではこうした誤操作にも対応できるよう，試験監督者の合図があってから解答を開始させるように設定しておくことが必須である。

三つ目は，試験終了後のアンケート回答の時間に，ディスプレイが急に暗くなってしまった，というものであった。申し出のあった研究参加者には，隣に設置していた端末に交換して回答を続けるよう伝えた。事後的に調査したところ，バッテリーが 3%程度にまで減っていた。当該端末でコマンドプロンプトを開き，powercfg/batteryreport を実行してバッテリーの消耗状況を確認したところ，バッテリーが消耗しているとは判断できなかった。原因としては，充電が適切に行えていなかったことが考えられる。

3.2 研究参加者への事後アンケート結果

本節では，表 1 の質問項目に対する回答結果を示す。本研究では，CBT の実施・運営方法の評価を主眼としており，CBT システムのインターフェイスや機能の評価は目的としていない。自由記述の中でこれらの点に関する言及を記載するが，多くの言及事項は指示・案内方法や提示方法の不備によるものであり，実施上の工夫で解決されうると考えられる。

3.2.1 研究参加者の CBT 経験や操作

過去に CBT を受けた経験について，5 名中 4 名が「はじめて」，1 名が「これ以外に 1 回ある」と回答していた。CBT には慣れていない参加者であったことがわかる。また，コンピュータの操作の得手不得手については，2 名が「苦手」，1 名が「普通」，2 名が「得意」と回答した。また，試験を始める前のコンピュータ操作に対する不安は，「とても不安だった」が 1 名，「あまり不安でなかった」が 3 名，無回答が 1 名であった。本研究の研究参加者は，必ずしもコンピュータを用いた試験に慣れた者や，コンピュータを操作すること自体が得意な者ばかりではなかった。

また，難しかった操作について複数回答を求めたところ，「難しいと感じた操作はなかった」と回答した者が 1 名，「前の問題に戻る・次の問題に進む操作」「解答ナビゲーション機能の利用」を挙げた者が 1 名，「スクロール」と回答した者が 2 名，無回答が 1 名いた。3.2.5 節でも同様の自由記述が寄せられたが， TAO の操作で難しいと感じる受験者がいたことがわかる。

3.2.2 CBT システムに関する試験監督者からの説明量・説明のわかりやすさ

CBT システム（質問項目上は試験システム）の操作方法に関する説明量・説明のわかりやすさについて尋ねたところ，説明の量については「やや少ない」と答えた者が 1 名，「適切」と答えた者が 3 名いた。わかりやすさについては，5 名全員が「わかりやすかった」と回答していた。

3.2.3 受験環境への不安

用意されている端末やインターネット環境への不安は，「あまり不安でなかった」と回答した者が 2 名，「ぜんぜん不安でなかった」と回答した者が 2 名，無回答が 1 名いた。CBT の経験が少ない研究参加者ということも踏まえると，CBT 特有の端末トラブルやネットワーク接続不良の経験も少なく，試験実施者側で用意した機器だからという安心感などから，不安でないとの回答が多かったものと考えられる。

3.2.4 事前説明動画・イヤホンの音量調節

事前説明動画のわかりやすさについて，「少しわかりにくかった」と回答した者が 3 名，「ある程度わかりやすかった」と回答した者が 1 名，無回答が 1 名いた。最後の自由記述欄で事前説明動画に関連する記述があり，「最初の操作方法の説明の動画のスピードが少し早く，任意の問題にフラグをつける機能などがしっかり把握できないまま試験に臨んでしまった」といった意見が寄せられた。動画での説明スピードがやや速く，操作の方法について十分な理解に至らないまま試験を開始してしまった参加者もいた様子であった。3.2.1 節の「難しかった操作」に関する結果もあわせると，CBT システムの機能について説明するために，可能であれば操作練習の時間を十分とること，動画説明を行う場合には丁寧に説明することの必要性が示唆された。動画と同時に再生させた BGM によるイヤホンの音量調節については，「ある程度できた」が 2 名，「しっかりできた」が 2 名，無回答が 1 名であった。

3.2.5 トラブル

3.1 節でも述べたものであるが，1 名の参加者からトラブルがあったとの回答が得られており，自由記述欄には「ログイン画面のサインインを 2 度連続でタップしてしまい，すぐに事前説明動画を視聴するページへ移ってしまった」との意見が寄せられた。また，事後アンケート全体の最後にも自由記述欄を設けたが，「普段からコンピュータを使っていても，初めてのシステムだと戸惑う。やってはいけないこと（ポップに OK する，提出するなど）を確認できると嬉しい」といった意見や，ディスプレイの解像度の問題から「長時間画面を見ていると目が疲れてきて 1 時間以上連続で回答するのは難しいのではないかと感じた」との意見も寄せられた。

4. 考察

4.1 環境配布型 CBT の効果

本研究では，大学等の試験実施者側で受験者端末を用意する CBT に焦点を当て，管理対象とした複数台の受験者端末に対し，インターネット経由で試験環境を遠隔で配布する方法について調査した上で，試験室での実験を行った。その結果，配布した設定は適切に読み込まれており，実施・運営に影響を及ぼすような

致命的なトラブルは発生しなかった。環境配布を事前に行った受験者端末により，試験に必要のない機能の統制を簡易に実施できる本方法は，試験実施者が受験者端末を用意できる場合に有効であることが示された。

この方法は，同一の管理者が同一の方法で環境配布を実施するのであれば，別の CBT システムへの付け替えは 5 分程度で終了し，各受験者端末がインターネットに接続した時点でプロファイルが差し替わるため，一台一台を展開しての作業も不要である。端末の初期化作業が都度必要になることはない点も，本方法の長所であるといえる。2.2 節では，Windows 端末がすでに別の CBT で利用していた実績があったため工場出荷時の状態に初期化したが，これは別の管理者がすでに別の方法で環境配布した端末の管理者権限を，第一著者に委譲したために発生した。別の管理者の管理下にある端末には環境配布ができないため，新たな管理者となった第一著者が環境配布を行うには，工場出荷時の状態への強制的な初期化を余儀なくされた。前の管理者が一括で管理を解除できていればこのプロセスは発生せず，その意味で特殊事例と考えられる。

4.2 顕著に見られた実施方法面の課題

モバイル端末管理とは無関連ではあるが，イヤホンの差込口の指示や，事前説明の工夫，充電に関するトラブルなど，実施上のトラブルがいくつか出現した。受験者のコンピュータの操作スキルが多様であること，コンピュータの操作の得手不得手に関わらず，試験で初めて使用する端末・システムには戸惑うことなどを十分考慮する必要がある。

事後アンケートの結果から，CBT システムの操作が覚束ないまま試験を開始することになった研究参加者が多かった。前の問題に戻る・次の問題に進む操作や解答ナビゲーション機能など，CBT システムの操作方法については，あらかじめデモサイトなどで体験できたり，試験中に手元の紙資料などがあるとよいのかもしれない。

4.3 今後の展望

モバイル端末管理の機能は，GIGA スクール端末の管理には必須となっているが，CBT への活用事例はこれまで国内では見られなかった。試験実施者側で受験者端末を購入できるならば，この方法を活用して CBT を簡易に行うことができる。モバイル端末管理の技術を用いることで，インターネットへの接続中は OS のアップデートも適時行われ，保守・管理の苦労も緩和できる。その反面，本研究における実験では，悪意のない研究参加者に対して CBT による試験が成立するか検証したものにすぎず，環境配布したロックダウンブラウザの使用中の不正行為や不正操作を意図的に試すよう指示してはいない。本研究で問題なく試験を実施できたことを踏まえると，次に不正行為・不正操作への耐性に関する検討を行い，環境配布したロックダウンブラウザの効果についても確かめる必要があるだろう。

そもそも，大学等の試験実施者が受験者端末を購入・保守・管理するコストと労力も大きいため，大学等の通常講義室を試験室とする場合には，受験者端末を持参する方法も考えられる。ここで問題になるのは，受験者の端末の OS や仕様が多様であるもとで，いかに個別対応を最小化できる試験環境を配布するかという点である。受験者が持参する端末への環境配布には，Safe Exam Browser というオープンソースのロックダウンブラウザを使用することが考えられる。

受験者が持参する端末に環境配布ができるならば，遠隔型 CBT にも一歩近づく。ただし，環境配布の作業に加えて，オンライン試験監督と事前の通信接続テストの要素が加わる。遠隔型 CBT では，この二点が実施上の難所である。遠隔型 CBT が安定的に実施できるパッケージをいくつか確立すれば，地方大学が遠隔地に居住する受験者を獲得したり，留学生志願者を増やしたりできるなど，大学入学者選抜のブレイクスルーとなる枠組みを導入できる可能性がある。

謝辞

本研究は，令和 4～5 年度大学入試センター理事長裁量経費調査研究「モバイル端末管理の機能を活用した CBT 環境の簡易設定に関する研究」の一環として実施された。本研究の実施にあたり，株式会社 Google 様および株式会社電算システム様から多大な知見提供をいただいた。感謝申し上げたい。なお，本研究において開示すべき利益相反事項はない。

参考文献

ETH Zurich (2024). Safe Exam Browser. https://safeexambrowser.org/news_en.html (2024年4月23日閲覧)

Open Assessment Technologies (2024). TAO Testing. https://www.taotesting.com/ja/ (2024年4月23日閲覧)

寺尾尚大 (2023). CBTの実施方式に関する探索的検討―特別な設備のない試験室での実施に向けて―. 大学入試研究ジャーナル, **33**, 81–87 . https://doi.org/10.57513/dncjournal.33.0_81

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 225-231, 2025

大学入試学会の設立

倉元 直樹（東北大学），中村 高康（東京大学），宮本 友弘（東北大学），
西郡 大（佐賀大学），永田 純一（広島大学），中村 裕行（愛媛大学），
駒形 一路（東北大学），鈴木 誠（北海道大学名誉教授）

本稿では 2023（令和 5）年 12 月に設立された「大学入試学会」の概要を紹介するとともに，学会創設に際して実施した質問紙調査から，現時点での学会運営における課題について報告する。大学入試学会は，現実の大学入学者選抜制度に焦点を当てた応用学問的な学術団体として発足した。学会内に「大学等協議会」「高等学校等協議会」の 2 つの協議会組織を置くなど，学会組織としてはユニークな形態を取っている。発起人会及び設立総会には 124 名が参加した。本稿執筆時点では 2024（令和 6）年 9 月 27～29 日に開催予定の第 1 回大会に向けて準備が進められている。発起人会に向けた調査は学会発足時の活動規模の予測に役立ったが，安定した学会運営に向けて克服すべき課題も示された。

キーワード：大学入試，大学入試学会誌，協議会，設立総会，人材育成

1 はじめに

本稿が対象とする「大学入試学会（The Japanese Association for Research on University Admissions, 略称 JARUAS）」は，主としてわが国の大学入学者選抜について研究することを目的として新しく設立された学術団体である。2023（令和 5）年 12 月 17 日に東京メトロ東西線竹橋駅最寄りの一橋大学一橋講堂（学術情報センター内）において発起人会が行われ，それに続く設立総会において設立が認められた。2023（令和 5）年 6 月 22 日にオンラインで開催された第 1 回設立準備委員会を皮切りに計 10 回のオンラインによる議論を経て，約半年で設立に至った。

本稿では，最初に大学入試学会の概要について紹介する。さらに，学会創設に当たって募集した発起人候補者に対する質問紙調査に基づき，新設学会の運営において留意すべき課題についての分析結果を報告する。

2 大学入試学会の概要

2.1. 学会名の由来

大学入試学会の設立趣意書には，学会名としてより学術的な「大学入学者選抜」を用いず，あえてわが国で日常的に用いられる一般用語を用いて「大学入試学会」としたと記されている。その背景としては，以下の 5 つの狙いがある（大学入試学会，2023a）。

(1) 学会の中心課題を現実の制度に置く

純粋学問を志向するのではなく，現在の日本社会との関係性から，よりよい未来を導く知恵を産み出す。

(2) 大学入試のアカデミックな価値を向上させる

大学入試分野が学術的研究の対象とされてこなかった状況を改善し，制度に対する説明責任向上を目指す。

(3) 大学入試を支える人材育成の場を創出する

各大学が入学者決定の権限と責任を有する日本の制度を前提に，個別大学の入試を支える人材がアカデミックな研鑽を積み，キャリア形成を行う場を提供する。

(4) 大学と高校の相互研鑽，交流の場を提供する

大学受験者の供給源である高校を支えるため，学会内に大学，高校の関連団体の協議会を設置，会員団体の相互研鑽，交流の場を設け，共同事業も展開する。

(5) 将来的には諸外国の制度との接続を改善する

国際的な人的交流に対応する制度の構築を模索する。

上記のうち学会名称の由来と特に関係が深いのは (1)，(2)，(4) である。世界的に見れば独特な選抜制度を表す「大学入試」という名称を冠することで，研究対象の中心が抽象的な学術的理念ではなく，現実に動いているわが国の制度であることを示す意図がある。さらに，純粋学問とは異なる応用分野としての位置付けを意識して，専門的知識を持つ研究者や実務者だけでなく，一般社会に広く認知されることを目指している。特に，(4) の狙いは受験者を送り出す側である高校関係者に対し，明確に重要なステークホルダーとしての立場を付与している。こういった事情を総合的に勘案して命名された学会名称である。

2.2. 大学入試学会の存在意義

大学入学者選抜を主題とする学会の存在意義は，関

係者のニーズと期待される社会貢献の側面から説明が可能と思われる。まずは前者に焦点を当てる[1]。

元来，大学入試分野における学術研究の必要性は，教育行政側が強く認識していた。昭和 40（1965）年頃から予算措置も講じられて国立大学を対象とした体制整備が始まった（鳴野，2020）。具体的には各国立大学に入試事務を取り扱う組織である入試課と，個別大学の入学者選抜の機関研究を目的とした入選研（国立大学入学者選抜研究委員会）という委員会組織が整備されていった。さらに，共通第 1 次学力試験の導入を機に入選研の集まりとして「入研協」が誕生した。大学入学者選抜を主題に学術的な活動を行う場として，最も広範に認知されているのは，この「入研協」というブランド名であろう。

入研協が 1985（昭和 50）年に発足した当時の正式名称は「国立大学入学者選抜研究連絡協議会（以後，旧入研協と呼ぶ）」であった。旧入研協は「各国立大学の入学者選抜研究委員会（大学入試センター研究開発部を含む）を会員とする（国立大学入学者選抜研究連絡協議会，1987）による」常設組織であり，毎年 1 回の年次大会が開催されていた。しかし，国立大学が法人化された 2006（平成 28）年を機に組織体としての旧入研協は消滅し，その名称は独立行政法人大学入試センターが主催する事業として引き継がれた。現在の入研協（独立行政法人大学入試センター全国大学入学者選抜研究連絡協議会，以後，入研協と呼ぶ）が事業として実施する活動は「大学間における研究協議のための協議会大会の開催」「大会を通じた入学者選抜に係る共同研究」「（これらの活動に係る）報告書等の編集」と規定されている（例えば，独立行政法人大学入試センター，2006）。すなわち，入研協大会の事業対象は個人ではなく大学である。ここから，入試課職員や入選研の委員等，個別大学の入試担当に任ぜられた教職員が大会参加者の典型例として想定されていることが分かる。そのため，任期が終われば，大半の参加者は基本的に入研協とは無縁となる。

一方，国立大学では AO 入試[2] の導入をきっかけに，2000 年代に入ってからアドミッションセンターが普及していった。つまり，所属大学の入学者選抜を担当する教員のための常勤ポストが誕生し，徐々に増えて行く状況が生まれたのである。しかし，その規模は決して大きくはない。国立大学に対する調査によれば，専門職員を含めても 3 名以内の教職員で構成されているアミッションセンターが大半を占め，配置がない大学も 15 大学に上るという（倉元他，2023）。入研協の参加者数から見ると小さな集団に過ぎない。入研協は参加者の入れ替わりが激しいイベントであるため，研究の積み上げや研究者養成の場という目的で機能させることが難しい。一般からの参加が認められる公開シンポジウムなども事業の一環として企画されてはきたが，あくまでも本来の事業目的は大学という組織を対象とした展開にあり，学術研究に携わる研究者個人が自主的に参画して構成される組織体としての学会とは性質が異なっている。大学入試分野の研究者のニーズと入研協の設計思想との間にはギャップが存在する。

また，旧入研協の時代から刊行されてきた専門誌である「大学入試研究ジャーナル」も，入研協の規程を見る限り，単なる事業報告書と位置付けられている。その結果，同誌に掲載された論文や入研協での研究発表が，研究業績として認められないケースも側聞する。なお，入研協以外にも「国立大学アドミッションセンター連絡会議」という国立大学の機関で構成される組織が存在するが，学会としての機能は保有していない。大学入試分野の研究は極めて学際的で多方面からのアプローチが可能である。したがって，教育学，測定論を含む心理学，社会学，情報科学など，関連分野の学会は存在するが， 逆に言えば，それぞれの学会で総合的に大学入試分野のテーマを論じるのは難しい。

大学入試分野においては，データに高度な機密性が伴う場合が多いことから，通常の学術分野のように学生から研究者を育成していくことには大きな制約が伴う（倉元・西郡，2009）。その結果，機関研究者の人材へのニーズがある一方，その人材を供給する育成機能を持つ高等教育機関はほとんど存在しない（倉元他，2023）。すなわち，恒常的に専門的な人材が求められる環境にありながら，計画的な人材育成システムや職業的研究者として成功を目指す個人にとってのキャリアパスを描くに必要な学術研究の場が欠けているという構造的問題を抱えた状況が続いてきた。

また，大学入学者選抜に関わる研究テーマは機関研究に限られるわけではない。所属組織とは無関係に大学入学者選抜を視野に研究を行う個人研究者も存在する。それぞれの所属学会の下位分野で大学入学者選抜に関する研究活動を営んでいると考えられるが，彼らが既存の組織や事業の中で機関研究者と交流し，互いの専門性を磨く機会は現状では存在しない。

大学入試学会の創設は，以上のような立場の研究者が一堂に会する場を提供し，それぞれのニーズに応えようとする試みである。

次に，社会への貢献という側面からの大学入試学会に対する期待としては，高大接続関係の改善が挙げら

れる [3]。わが国では入学者選抜の権限と責任は個別大学に帰属する。さらに，国際比較の観点からの良し悪しの判断は別として，大学入学者の圧倒的多数を占める層が国内の後期中等教育機関（すなわち，高等学校や中等教育学校，以後，高校等と呼ぶ）によって養成される新卒者 [4] であることが大きな特徴となっている。大学進学率が向上して高校等の卒業者の過半数が大学で学ぶ状況では，個別大学の大学入学者選抜制度は高校等の教育に決定的に大きな影響を与えている。逆に言えば，高校等の教育の在り方が大学教育の質を決定的に左右する状況にある。入学者選抜制度を介した高大接続の問題は，個別大学にとって将来の浮沈をかけた極めて重要な課題となっている。大学入学者選抜の研究者が高校等の現状に関して現実に即した専門的知見を蓄え，さらにはそういった人材を個別大学のアドミッションセンターに供給していくことが出来れば，そこから高大接続に関わる諸問題に対して解決の糸口を見出していくことが期待される。

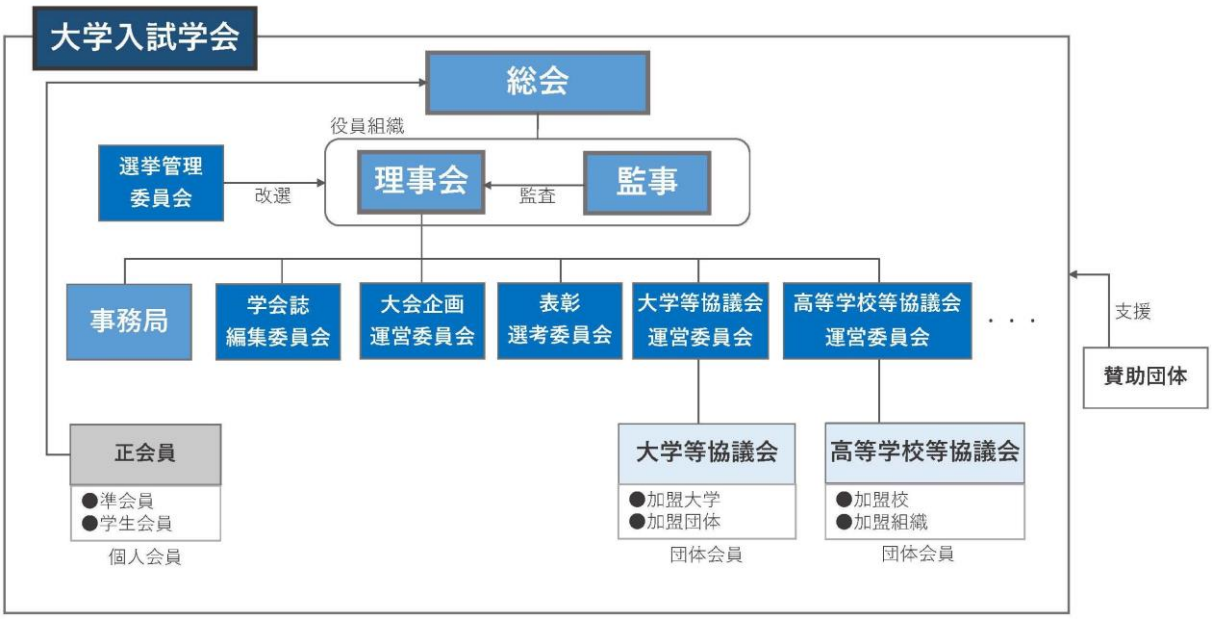
以上のような状況から，大学入試学会は，個人研究者，大学の入試関係部門に所属する機関研究者，実務者，学生，高等学校等の教員，民間の教育関係者など，わが国の大学入学者選抜に関心を抱いて専門的に研鑽を積み重ねようとする志を持つ様々な立場の人々が参画し，学術的な活動を行う場として，従来，必要とされながらも欠けていた役割を果たすことを目指して創設されたものである。

2.3. 大学入試学会の組織

図 1 に現時点の大学入試学会の組織図を示す。際立った特徴が 2 つある。扱う情報の機密性の保持に関連した目的が両者に共通の要素である。

1 つ目は賛助団体の位置付けである。利益相反を生じないように，賛助団体は組織の外から大学入試学会を支援する存在とされている。

2 つ目は「大学等協議会」「高等学校等協議会」という 2 種類の団体会員の存在である。大学入試学会会則（大学入試学会，2023b）第 6 条（2）には，大学等協議会加盟団体は「本学会の趣旨に賛同する大学に属する機関又は大学，ないしは大学入試に関わる研究を行う公的機関」，高等学校等協議会加盟団体は「本学会の趣旨に賛同する高等学校（以下，中等教育学校を含む）又は複数の高等学校で構成される組織またはそれに準ずる組織」と規定されている。学会の下部組織でありながら，個人ではなく団体を単位とすることに最大の特徴がある。大学等協議会の加盟単位は大学単位でも学内の部局等の下部組織でもよい。高等学校等協議会は大学等協議会とは異なり，学校単位か複数の高校にまたがる組織が想定されている [5]。メンバーが固定される個人会員とは異なり，協議会が主催する事業への参加者は，加盟団体に所属する者であれば誰でも構わない。多様な実情に合わせて極めてフレキシブルな設計となっている。



2023（令和 5）年 12 月 6 日現在

図 1 大学入試学会組織図

一方，重要なのはこれらの団体会員を活動単位とした事業展開である。まず，大学入試というテーマの特殊性に鑑み，協議会内部で交わされる情報の機密性に配慮して，協議会主催イベントには学会役員を除く外部者の参加は原則禁止となっている（大学入試学会，2024，2023c）。すなわち，たとえ学会の個人会員であっても，協議会加盟団体に所属する者でなければ参加はできない。賛助団体からの参加も許されていない。厳しい参加条件を設けることによって，オープンな場でやり取りすることが難しいセンシティブなレベルでの意見交換が可能となる。一方で，メンバーを固定していないことから，加盟団体は日程やテーマに応じて適した参加者を派遣することができる。

さらに，両協議会の共催イベントでは，まさしく，高大接続関係の機微に触れる事業展開が期待される。個人会員のステータスとしては，主として研究者や大学入試関連業務の経験を有する者を対象とする正会員，学生を対象とした学生会員，その他一般を対象とする準会員の 3 つのカテゴリーが設けられている[6]。

2.4. 発起人会，設立総会および活動計画

発起人会は，来場参加とオンライン参加のハイブリッド開催で実施された。オンラインは発起人のみ，来場は発起人以外の参加も可とした。発起人会は事前に公表したプログラム（大学入試学会，2023d）に則って，文部科学省からの来賓による挨拶に始まり，主催者が設立目的，組織，活動計画等について説明した後，学会設立の賛否を問う投票を行った。発起人が投票権を持ち，投票の過半数の賛成をもって設立が認められると定め，来場，オンライン双方で投票を実施した。発起人としての登録は 180 名であったが，そのうちの 100 名が投票を行った。その結果，賛成 98 票，反対 2 票で大学入試学会は正式に設立の運びとなった。

その後，ただちに設立総会に移行し，第 1 期役員，ウェブサイトの紹介．入会案内等を行って２時間半ほどで閉会となった。

発起人会で示された活動計画のうち，学会誌，第 1 回年次大会，日本学術会議協力学術研究団体への登録，初年度予算の概要について，以下に記述する。

学会誌については，当面，年次大会の開催時期をめどに年 1 回，紙媒体で刊行を目指す方針が示された。投稿論文が中心となるが，2024（令和 6）年 9 月頃に刊行予定の第 1 巻は依頼論文で構成される。学会誌名は「大学入試学会誌（The Journal of University Admissions: Theory and Practice，英語名称は検討中）」となる方向で検討されている。

第 1 回年次大会（創立記念大会）は，2024（令和 6）年 9 月 27～29 日の 3 日間の日程で，東北大学青葉山新キャンパスで開催することが確定している。初日は対面とオンラインのハイブリッド開催による参加費無料の公開シンポジウム，2 日目以降が有料の対面イベントとなり，最終日の午後には高等学校等協議会，大学等協議会の主催，共催イベントの実施が予定されている[7]。

より長期的には，日本学術会議協力学術研究団体としての登録を目指す方針の下，早ければ 2025（令和 7）年度中には申請要件を整える目標が示された。執筆時点では，登録時期を前倒しできないか，検討が進められている。

2023-2024 年度を初年度とした予算については，以下に述べる調査結果を基に，個人会員 150 名，団体会員の加盟を 80 団体，賛助団体の登録を 10 団体と想定した案が示された。

3 学会設立に関するケーススタディ

3.1. 大学入試学会設立までの手続き

当初の設立準備委員会は 8 名で発足したが，学会設立の時点では 12 名となった。設立準備委員会では発起人会を目標として準備が進められた。先述のように発起人を有権者として大学入試学会設立の賛否を問う投票を実施して可決されれば即座に設立総会へ移行することとして，委員が発起人の候補者を挙げ，事務局を通じて案内を電子メールで送ることとした。

3.2. 発起人会及び学会発足時の規模の予測

10 月 2 日の日付で設立趣意書を整え，「発起人会／設立総会」のプログラム案を準備しながら，活動内容の周知のための「設立準備委員会／大学入試学会ウェブサイト」を 10 月 12 日に開設した。

設立準備委員会としては，メンバーの誰しもが未経験のイベントを企画することになるため，事前に発起人会とその後の懇親会への参加希望者，学会発足時点の会員規模を予測することが課題となった。特に，初期の活動規模と運営費の見積もりを立てるには，学会の個人会員および団体会員数の予測が最も重要な要素となる。そこで，発起人候補者に送る案内状を記名式の調査票とし，学会設立に関する調査研究と位置付けることとした。以下，調査報告の概要である。

4 方法

4.1 調査票

本調査の調査票の構成及びその項目は，2023（令和 5）年 9 月 11 日開催の第 4 回設立準備委員会で提案，研究倫理審査を経て，2023（令和 5）年 10 月 2 日開催の第 5 回設立準備委員会で承認された。

調査票の構成は以下のとおりである。

1　回答者個人に関する項目（3 項目）
2　大学入試学会設立への賛否（1 項目）
3　発起人及び発起人会等関連（8 項目）
4　大学入試学会関連（5 項目）
5　回答の研究利用に関する許諾（1 項目）

4.2 調査対象，調査方法，調査時期

調査対象は設立準備委員の推薦に基づき，電子メールで発起人会の案内を送信した 560 名が基本となる。ただし，後日の追加，メールの不着による郵送，推薦外で自ら調査への回答を申し出た者等が，それぞれ少数混在するため，回収率の数値は概算である。

回答は依頼文書に記載された QR コードを通じて Google Form を用いて構築された回答用特設ウェブサイトにアクセスして直接入力する方式を用いた。

依頼状の送信は 2023（令和 5）年 10 月 12 日，回答〆切は同月末としたが，〆切後も受付を続けた。

4.3 倫理審査

調査は東北大学高度教養教育・学生支援機構研究倫理委員会より，2023（令和 5）年 9 月 25 日付で条件付き承認となり，その後，微修正の上，承認を得た。

5 結果

5.1 回収率及び有効回答数

248 名から回答が得られた。回収率は約 46%となるが，先述の通り，厳密に正確な数値とは言えないので，概数である。なお，2 度回答した者が 4 名いたが，本稿の分析では後に回答した内容を採用した。

回答者のうち，回答を研究利用することに不同意の者が 9 名いたことから，以下の分析は，それらを除く 239 名分を対象とする。

5.2 回答者属性

回答者のうち大学関係者（公的研究所含む）が 151 名（63.2%），高校関係者が 71 名（29.7%），その他が 17 名（7.1%）であった。大学関係者の内訳は国立が 111 名（73.5%），公立が 15 名（9.9%），私立が 25 名（16.6%）となった。高校関係者は公立が 59 名（83.1%），私立が 12 名（16.9%）であった。

5.3 設立趣意書への賛否

設立趣意書に「賛同」が 233 名（98.3%），「賛同しない」が 2 名（0.8%），その他が 2 名（0.8%）であった。なお，無回答が 2 名いた。比率は無回答を除いて算出した値を報告する。

5.4 発起人及び発起人会関係の質問への回答

大学入試学会の発起人になることを「承諾する」者が 176 名（74.0%），そのうち，所属と氏名の公開に同意した者は 164 名（93.7%）であった。

発起人会へは「参加する」が 104 名（45.0%）で来場参加が 49 名（48.0%），オンライン参加が 34 名（33.3%），未定が 19 名（18.6%），無回答が 2 名であった。来場参加予定者のうち，懇親会に「参加する」は 43 名（87.8%），「参加しない」は 1 名（2.0%），「未定」が 5 名（10.2%）であった。

5.5 大学入試学会関係の質問への回答

学会関係の質問への協力依頼に対して「はい」が 226 名（94.4%），「いいえ」が 11 名（4.6%），無回答が 2 名であった。以後の分析では，明確に協力不可の意思を示した 11 名を除く 228 名を対象とする。

学会設立後，大学入試学会の個人会員となることについて「希望する」が 145 名（63.6%），「希望しない」が 24 名（10.5%），「未定」が 59 名（25.9%）であった。協議会制度について「おおむね理解できた」が 222 名（97.4%），「よく理解できなかった」は 6 名（2.6%）であった。高等学校等協議会への参加について「該当しない」が 95 名（43.6%），「関心がある」が 69 名（31.7%），「関心がない・わからない」が 54 名（24.8%）であった。大学等協議会への参加について「該当しない」が 58 名（26.1%），「関心がある」が 87 名（39.2%），「関心がない・わからない」が 77 名（34.7%）であった。

5.6 調査結果と実際

表 1 に調査結果と実数を対比した表を示す。

表 1 調査結果と参加者 / 会員数

	調査結果	実数	差
【発起人会】	−	124	
参加	104	106（18）*1	+2
来場	50	57（18）*1	+1
オンライン	38	49	+11
懇親会	46	48	+2
【大学入試学会】*2			
個人会員	145	152	+7
高等学校等協議会	69	18	-51
大学等協議会	87	12	-75

*1:（ ）は発起人以外の参加者数，外数，

*2: 2024（令和 6）年 7 月 26 日現在

6 考察

2024（令和 6）年 7 月現在 [8]，個人会員数は 152 名，役員が 13 名 [9]，高等学校等加盟団体が 18 団体，大学等協議会加盟機関が 12 機関といった規模感である。賛助団体は 10 団体の登録を目標としたが，目標を超えて，現在，12 団体から協力の申請が得られている。学会としての体制を徐々に整備しながら，第 1 回年次大会と学会誌創刊号の編集に向けての準備を進めているところである [10]。

ウェブ調査形式による発起人候補者への記名式調査については，極めて有効に機能した部分と十分に機能できなかった部分の両面があった。

まず，発起人会及び懇親会の開催に際しては有効に機能した。表 1 に示した通り，ほぼ，事前予測通りの参加者数が得られ準備に有益な情報となった。

その反面，学会成立後の活動計画及び予算編成に直結する予測には課題を残した。まだ，設立から 8 か月程度経過した段階で，個人会員数は発起人調査による予測をようやく上回った。現在は会員が徐々に増えつつあるが，今後は退会者を出さないことが鍵となってくる。どのくらいのスピードでどの程度までの規模となるかによって，活動範囲の広がりが決まってくるだろう。9月に予定されている第1回大会の評価が鍵となるだろう。

協議会に関しては独特の仕組みであることから，制度に関する説明が理解されるか否かが最大の懸念材料であったが，調査結果に鑑みると「よく理解できなかった」という回答は少数に留まった。その点は杞憂だったと言える。しかし，加盟数の予測に関する質問については，現時点で調査から導いた数値は参考になっていない。理由の一つとしては，複数の回答者が同一機関に所属するケースも考えられる。しかし，それ以上に，調査票の質問における表現が「（ご自身が所属している機関が参加することに）関心はありますか?」となっていたことが重要だと思われる。個人による学会参加の意思決定とは異なり，通常，団体加盟については何らかの機関決定を経る必要がある。調査票では回答者個人が協議会組織に「関心」を抱いているかを尋ねたのみである。その段階から，実際に「加盟」へと行動を移す段階，さらには周囲に理解を求めて実際に行動に移るに至るまでには，かなりの障壁があることが予想される。規模の大小によって協議会運営の可能性と負担には一長一短が考えられるので，予測ほどは大規模にならないことが一概に問題とは言い切れないが．予算面で活動内容に制約が及ぶことは否めない。当面は，年次大会の中で協議会イベントを企画していくことが現実的であろう。

今後，安定した基盤を持って学会運営を実施するためには，多くの人に魅力的と映る活動を大学入試学会として展開する必要がある。特に発足時の活動内容は，その後の方向性を左右する大きなファクターとなる。来賓を含む発起人会の参加状況や賛助団体の登録状況を見ると，周囲からの期待は一定程度高いものであることが予想される。学会の安定的な運営と社会的認知の獲得に向けて，多くの方の協力が得られるように，今後も継続的な努力を重ねていきたい。

注

1) 主として (3) の狙いと関係が深い。
2) 当時。現在の総合型選抜。
3) 主として (4) の狙いと関係が深い。
4) 高等学校等の既卒者の中で，定職を持たずに専ら大学進学準備を行っている受験生（いわゆる浪人生）も含む。
5) 実際，本稿執筆時点（2024［令和 6］年 4 月）において，高等学校協議会には個別高校のほかに複数の高校で組織する団体が加盟しており，大学等協議会には大学単位での加盟の他に大学内部の多様なセクションが加盟している。
6) 以上，学会情報の詳細については大学入試学会の公式ウェブサイト（https://www.jaruas.jp/）を参照のこと。
7) 第 1 回大会の詳細については大学入試学会第 1 回大会ウェブサイト https://www.jaruas.jp/2024/）を参照のこと。
8) 個人会員は 6 月までに入会申し込みが行われた人数に関して会員管理委託業者からの報告を受けた人数である。月ごとに臨時の理事会（メール審議）を開催して入会審査を行っている。団体会員については，加盟申請があるごとにメ

ール委審議を行っている。したがって。個人会員と団体会員では入会 / 加盟の意思が示されてから承認の手続きまでの期間が異なる。

9) 規程に基づき，増員を予定している。

10) 2024（令和6）年9月27日～29日の日程で第1回創立記念大会が開催された。無料の公開シンポジウム（オンラインと対面のハイブリッド方式）には431名，有料プログラムには161名，参加者限定の協議会イベントには63名の参加があった。また，それに先立ち，2024（令和6）年9月25日付で大学入試学会誌第1巻が刊行された。

謝辞

本稿はJSPS科研費JP21H04409の助成による研究成果の一部である。

参考文献

大学入試学会 (2023a). 設立趣意書，制定 2023年10月2日 https://www.jaruas.jp/gakkai/ (2024年4月24日).

大学入試学会 (2023b). 大学入試学会会則，制定 2023年10月2日，https://www.jaruas.jp/gakkai/ (2024年4月24日).

大学入試学会 (2023c). 高等学校等協議会規程，制定 2023年12月17日，https://www.jaruas.jp/koto_kyogikai/ (2024年4月24日).

大学入試学会 (2023d). 大学入試学会発起人会（設立総会）プログラム，2023年12月17日，https://www.jaruas.jp/hokkinin/ (2024年4月24日).

大学入試学会 (2024). 大学等協議会規程，改定 2024年2月8日 https://www.jaruas.jp/daigaku_kyogikai/ (2024年4月24日).

独立大学法人大学入試センター (2006). 独立行政法人大学入試センター全国大学入学者選抜研究連絡行議会の実施に関する規則　制定 平成18年4月１日.

国立大学入学者選抜研究連絡協議会 (1987). 国立大学入学者選抜研究連絡協議会会則，制定 昭和55年6月27日，改正 昭和62年6月4日.

倉元直樹・西郡大 (2009). 「大学入試研究者の育成――『学生による入試研究」というチャレンジ――」『大学入試研究ジャーナル』**19**, 53－59.

倉元直樹・池田文人・永田純一・久保沙織・宮本友弘・西郡大・竹内正興・長濱裕幸 (2023). 「国立大学における『アドミッションセンター』の現在地――国立大学アドミッションセンター連絡会議20周年記念事業の成果から――」『教育情報学研究』**23**, 65－80.

鳴野英彦 (2020). 「国立大学におけるアドミッション・オフィスの系譜」倉元直樹編『「大学入試学」の誕生』金子書房（鳴野［2003］を再録）.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 233-239, 2025

中高生の保護者に向けた理系進路選択支援ワークショップの設計と効果に関する事例報告

朝倉 暁生，千葉 康樹（東邦大学），常見 陽平（千葉商科大学）

理系離れが問題視される中，その要因の一つに過去の情報や経験を前提とした保護者のアンコンシャス・バイアスがある。本研究では，中高生の保護者がどのように子どもの進路選択支援に関わったら良いのかをテーマにしたワークショップを行い，１）保護者のアンコンシャス・バイアスの払拭，２）子どもと対等な関係を持ちながら進路選択支援に臨む保護者の態度醸成，に対して一定の成果を得た。そこで，このワークショップの設計原理と効果を整理し，１）広報段階から保護者がはっとする新しい問題を提示すること，２）進路選択に対する保護者自身の常識を見直すこと，３）学生サポーターの参加により対話に子ども側の視点を付与すること，が重要であったことを示した。

キーワード：保護者向け，理系進路選択支援，ワークショップ

1 はじめに

保護者が子どもの進路にどう関わっていくのかについては，親子ともに悩みは尽きない課題である。その背景として，様々な要素が挙げられるが，ここでは特に下記の３点に注目した。

１）保護者の子どもの進路に対する影響と期待

まず，子どもの進路選択の際に保護者が与える影響として，喜村・羽藤（2022）では，進路の相談相手は「母親」が 85%（友人・47%，父親・45%，高校担任教員・39%，複数回答）と突出しており，進路を考える上で影響を受ける相手としても「母親・父親」の影響力が大きいことを示している。母親が希望する子どもの大学選択のイメージは「子どもの希望する勉強ができる自宅から通えるブランド力のある大学」であるとしている。

保護者が子どもの進路にどのような期待をしているかについては，様々な調査で指摘されていることではあるが，マイナビ（2024）による「就職活動に対する保護者の意識調査」では，就職活動に対する厳しさへの不安はこの数年収まりつつあることを指摘している。その一方で，子どもが入社する企業に対して「経営が安定していること」を挙げる回答が，「本人の希望や意志に沿っている」の倍以上となっており，その傾向はこの数年ほとんど変化していない。むしろ「本人の希望や意志に沿っている」という回答は，この数年漸減している。また，子どもに就職してほしい企業の第一位は「公務員」である。このように，保護者の多くは，子どもの就職先として，本人の希望よりも安定性を志向していることがうかがえる。

２）子どもの自分自身の進路に対する希望

2021 年に実施された高校２・３年生を対象としたバンタンの調査では（EdTech zine，2021），「好きなことや得意なことを仕事にしたい」という質問項目に対して，回答者の９割以上が肯定的な回答をしていることを明らかにしている。その一方で，自分の進路に対して，周囲（保護者・教師・友人）から否定的な言葉を言われた経験を持つという回答者が約半数の 47%であったことをまとめている。

さらに同調査では，同時期に 30 代男女に対する調査も行っており，「自分のキャリアに満足／不満足の理由」に，いずれも一位の理由として「自分の好きなことや得意なことだから／ではないから」という回答が 40%以上であったことを指摘している。このように子ども側は，保護者の希望とは逆に，自分の好きなことや得意なことを仕事にしたいと考えており，そうできなかったことを後悔していることがうかがえる。

３）子どもの進路に対するアンコンシャス・バイアス

15 歳段階での数学の能力が国際的にもトップレベルにある一方で，理系の高等教育機関における女性の割合が OECD 加盟国において最低レベルであることに対し，横山（2022）は，我が国においてはいまだに分野による性別の向き・不向きといった考え方が残っていることを明らかにしている。さらにこういった考え方は，保護者が平等主義的性役割態度を持たない場合に一層強調されるとしている。特に機械工学や土木工学などの一部の理系分野に対して，３K，男社会に代表されるようなイメージが残っていることを指摘している。

また，長谷川（2023）は，女子高生の進学先決定要因として，入試難易度の低い大学を選択する者は好きな分野を選択するが学力や経済面での悩みがあること，その一方で入試難易度の高い大学を選択する者は，学力水準（いわゆる偏差値）を意識するが目標設定が十分でないことを指摘している。これに関連し，小林（2007）では，①（費用のかかる）私立大学への進学率について，男子では成績の良し悪しによる進学率に差がないが，女子の場合には顕著に差があること，②保護者の所得階層に注目すると，男子の場合，大学進学率には影響がないものの，女子の場合は進学率に差がみられることを示している。これらのように，子どもの進路，特に女子の進路に対して，保護者の持つアンコンシャス・バイアスが根強く影響していることが指摘されている。

このように，先行研究においては保護者の影響力に着眼し，これらを定量化することで子どもの進路にどのような影響があるかを明らかにしたものが多い。特に，保護者の期待と子どもの希望には溝があることや，子どもの性差により保護者の期待が異なることなどが明らかにされている。

本研究では，これらの溝が発生する原因として，①保護者が自分自身の時代の進路選択の常識から離れられていないこと（いわゆるジェネレーションギャップに気づいていないこと），②今の時代における子どもの進路に対する不安や誤解が多いこと，の二点が考えられるため，これを解消することを目的とした。このような機会を提供するためには，一方向的な学習会や講演会ではなく，双方向的な対話を通じたワークショップを採用することが妥当と考え，本取り組みでは，保護者を対象としたワークショップを実施し，その効果を把握することとした。

2 ワークショップの設計原理

ワークショップに関する先行研究の知見を整理し，本取り組みのワークショップデザインに活かしていくこととした。

2.1 学びほぐしの機会の提供

日本の伝統芸能に伝わる「守破離」という言葉にも表されるように，まずは師匠の教え（型）を守り，次にそれを破り，離れていく（自分の型を作る）ことが学びのプロセスの一つであるといわれている。

これに関連して，佐伯（2012）は型を修得していく段階，換言すれば忠実に言われたことを実行する段階は「思考停止」を内在していること，そして「破」の段階に移行するためには，これまでの学んだことを「学びほぐす」段階を経る必要があると述べている。この段階では，逆に「今まで慣れっこになっている頭の使い方を停止させ」「使ったことのない頭の使い方を経験する」ことが必要であり，ワークショップはこのような学びほぐしの場に適しているとしている。

さらに，高木（2012）はこのまなびほぐしのプロセスを，

①新しい課題・対象の発見または提示
②新しい課題・対象と従来の「型」の不一致の発見
③多様な可能性の探求を通した従来の型の組み替え
④新しい型を通したソリューションの発見と共有

の４段階に整理している。

本取り組みでも，ワークショップ全体を通じて，この①～④の流れを取り入れていくこととした。

2.2 親子関係の変化に対する気づき

親子関係は，子どもの成長に伴い変化していくものである。落合（1995）は，このプロセスを５段階に分け，中学生は自分の親との関係を「親が子を抱え込む親子関係」「親が子を危険から守る親子関係」であると思っているのに対して，大学生は「子が親から信頼・承認されている関係」「親が子を頼りにする関係」であると思っているとし，その中間である高校生には様々な関係が混在しているとしている。中高生の進路選択支援においては，まず親子関係がこのように多様かつ変化する時期であること，そして自身の親子関係がこのプロセスにおいてどのような段階にあるのかに対する「気づき」が重要なポイントの一つとなる。

このような自己理解と統合（自己創生）において，川浦（2003）は，グループでの対話と主体的学習に基づく「ナラティブ・アプローチ」として，「対話の重視」「対等な関係性」「相手の尊重」「傾聴」などを通じた話者の自己開示が重要であるとしている。このため，本取り組みにおける対話の場においては，できるだけ自己開示ができるよう「心理的安全性」の確保に努めた。

2.3 「視点の転換」の重要性

上述の「学びほぐし」や「親子関係の変化」に対する気づきを促すためには，自らの視点を相対化し，様々な視点や立場に立ってみることが重要である。子どもは親の立場を体験したことはないが，全ての親は子どもという立場を体験している。親の立場としてのみ考えるのではなく，時に子どもの立場になって考える，自分が子どものときのことを思い出してみるなどといった機会を通じて，視点の転換を図ることが望ま

しい。このように様々な視点に立つための手法の一つとしてロールプレイが挙げられ，植阪（2016）は具体的な研修のプログラムの設計と実践から，ロールプレイが参加者の先入観を捨てることへの気づきを促し，満足度も高いことを明らかにしている。

本取り組みでは，後述のように，グループワークの際に学生サポーターに入ってもらうことで，

・今の子どもの視点を知る
・（学生サポーターからの問いかけにより）自分が子どもだった頃の親子関係を振り返る

ことを促すように設計した。

3 本取り組みの概要

3.1 本取り組みの背景

本取り組みは，科学技術振興機構の「女子中高生の理系進路選択支援プログラム」の一環として実施した。同プログラムでは，目的の一つに「保護者や教員が，女子中高生の理系進路選択について理解を深め，これを後押しする環境を醸成する」ということを掲げている。令和５年度の当該プログラムの採択機関（21 校）の事業のうち、保護者のみを対象として実施された取り組み７件のうち５件は，目的の前半の「保護者が理系進路選択について理解を深める」という点に注力し，統計情報や事例報告などに基づき，理系進学者の実態を理解してもらう取り組みであった。

これに対して，本取り組みでは，後半部分の「後押しする環境を醸成する」に注目し，どうしたら親が子どもの「好きなもの・こと」を受け入れ，それを応援し続けられるのか，という点に注力することとした。

3.2 実施日・対象・参加人数

表１に本取り組みの実施日・対象・参加人数をまとめる。3.1 で記したように，本取り組みは，女子中高生の理系進路選択支援を目的としたものであるため，第１回目は女子中高生を持つ保護者のみを対象として開催した。この際，船橋市教育委員会と習志野市教育委員会を通じて市内中学校に広報を依頼する予定であったが（中学校を通じて保護者へのチラシ配布），女子生徒の保護者だけを選択して広報するのは難しいとのことで実現できなかった。

表１ 本取り組みの実施日・対象・参加人数

	第１回	第2回
実施日	2023年9月30日	2023年12月9日
対象	女子中高生を持つ父母	中高生を持つ父母
参加人数	12名	24名

そこで第２回目は，募集対象を広げ，男子中高生を持つ保護者も参加可能とした。これにより，市内全中学校を通じて保護者に案内を送ることができ，参加者数も，第１回目を上回ることができた。

3.3 全体の流れ

3.3.1 広報

前述の高木（2012）の①「新しい課題・対象の発見または提示」は，広報の段階（告知を目にして関心を抱く時期）から始まっていると考えた。このため，ポスター・チラシの作成には，このワークショップの企画者だけでなく，小中教員の経験があるライターの方に協力してもらい，参加者である保護者の疑問に答えるワークショップであることを直感的に理解してもらえるよう作成した。

このチラシでは，「子どもから進路相談を受ける場面を想像してもらう」「子どもが生きる今の時代は自分の時代とは大きく変化していることを意識してもらう」「保護者にとって大事なことは「子どもの幸せ」である」という点を，保護者自身の「新しい課題・対象」として発見してもらうことを意図して配置した（図１）。このチラシはとても印象的だったようであり，チラシが決め手で参加した方も多かった。

図１ 作成したチラシ

3.3.2 キーノートスピーチ

ワークショップ全体の時間は２時間とし，前半 45 分間のキーノートスピーチと後半 75 分のグループワークで構成した。前半のキーノートスピーチは，高木の４段階の②「新しい課題・対象と従来の「型」の不一致の発見」に相当すると考えた。そこで，「生き方アップデート」と題し，参加者にこれからの社会の変化を知り（図２），今の世代・進路・就職に関する最新情報を理解し（図３），自分たちの時代・世代の価値観という型とは異なることを理解してもらうセッションとした。

3.3.3 グループワーク

後半のグループワークは，③「多様な可能性の探求を通した従来の型の組み替え」，④「新しい型を通したソリューションの発見と共有」の段階であると考えた。まず③では，グループでの「ナラティブ・アプローチ」による自己開示と傾聴が重要である。このため，グループワークの冒頭で，合意形成や対話の場づくりを専門とするファシリテーターから，自己開示やワークショップにおける心理的安全性などについての説明がなされ，ファシリテーター自身が自己開示を行ったため，導入の自己紹介の段階から活発な発言が見られた。そして，参加者の自己開示が進み，心理的安全性が確保されたことが確認できた。

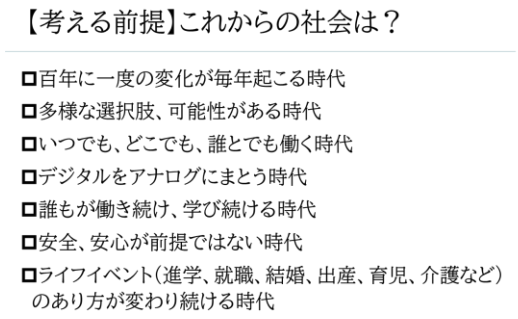


図２ キーノートスピーチでの問いかけ-1

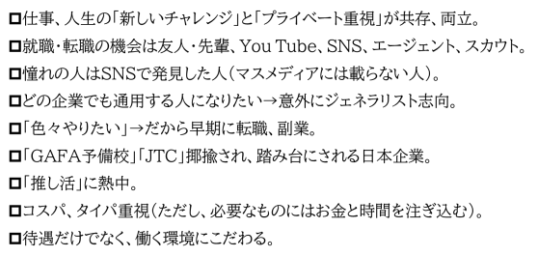


図３ キーノートスピーチでの問いかけ-2

また④については，「学生アンケートの実施」と「学生サポーターの参加」の二つの仕掛けを行った。

学生アンケートは，このワークショップの１か月前に東邦大学の学生・大学院生を対象として実施し，女子 100 名，男子 74 名から回答を得た（図４）。アンケートで尋ねた項目の主なものは，

・理系進学を決めたのはいつ頃だったか？（図５）
・その分野に決めた理由は？（図６）
・就職先に求めることは？（図７）
・進路選択時期に親や周囲に言われて嬉しかった言葉と嫌だった言葉は？

などである。ワークショップでは，ファシリテーターがアンケートの集計結果を開示・解説し，それをもとにグループでの話し合いを進めてもらった。

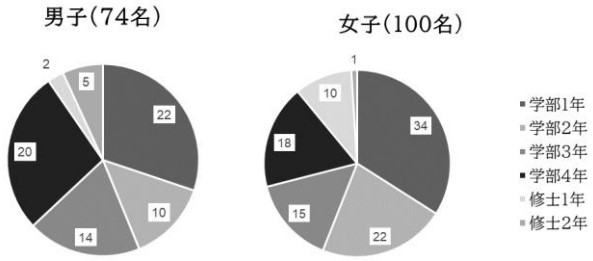


図４ アンケート回答者の学年

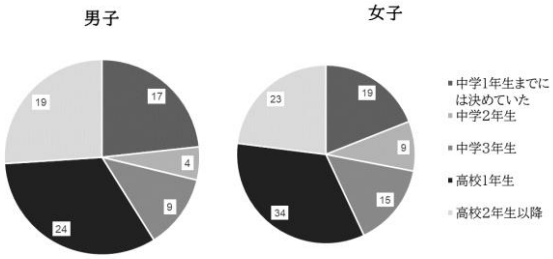


図５ （理系）進学を決めた時期

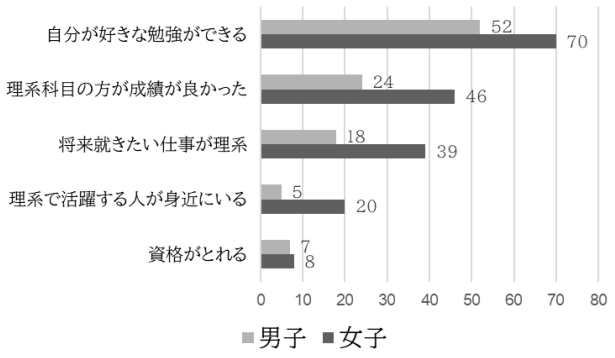


図６ （理系）進学を決めた理由（複数回答）

図７　就職先に求めること

なお本調査から，有意な差ではないが，就職先に求めることの内容が男女でやや異なっていることが明らかになった。具体的には，女子は，仕事の安定や福利厚生よりも「自分の好きなことができる」ことを重視しているが，男子はその逆であった。

アンケートに加え，さらに今の学生たちの生の声をワークショップに活かすため，保護者４～５名のグループにつき１名ずつ，現役の学生にサポーターとして参加してもらった。結果として，学生サポーターが入ることで，グループでの話し合いは活性化され，保護者は貴重な振り返りの機会を得ることになった。保護者は，普段我が子には聞けないようなことを近い世代の学生たちに質問でき，子世代の価値観，子世代が抱く親子関係への思いを知る機会となったようである。

なお，学生サポーターは，日頃より TA や課外活動などを通じて，グループワークやファシリテーションのスキルに長けている学生に依頼した。事前の打ち合わせでは，学生の方からワークショップ全体の進行に関するアイデアも出されるなど，学生の主体性が発揮されたものとなった。学生サポーターには，グループワークで出された保護者からの質問や問いかけにはすぐに答えずに，「ご自身はどう思われますか？」と問いかけ，まず，参加者の内省を促してもらった。そして参加者が自身の考えを表明してから，自分の意見を開示するように，前もって依頼しておいた。

4 ワークショップの成果

4.1　参加者の気づき

4.1.1　好き・得意・役に立つのどれを優先するか

今回のワークショップでは進路選択や就職において，「得意」と「好き」のどちらを優先すべきか，という論点や疑問が，多くの参加者から出された。例えば，「好きなことをやりなさいと言ったらゲームばかりしている」，「得意よりも好きを優先すべき，趣味はそれで良いが進路や職業は好きよりも得意で選ぶべき」，などである。

これについて，あるグループではそもそも「得意」と「好き」は何がどう違うのか定義しましょうということになった。その結果，顕在的なポテンシャル（得意）と潜在的な部分も含めたポテンシャル（好き）であるという考え方や，得意は他人との相対的な比較であり，好きは自らの意志であるという考え方などが出された。

また他のグループでは，得意・好きでもなく，「将来役にたつ（得をする）」という理由で進路選択をする場合もあり，将来役に立つかどうかはその時になってみないとわからないことだから，あまり親が子どもに押し付けるべきではない，などといったことが議論されていた。このグループでの最終的なやりとりとして，得意・不得意，将来役に立つ・立たない，に関わらず，子どもが好きなことを本人が納得できるまでやらせてあげることが大事ではないかという結果になっていたことが印象的であった。

4.1.2　ジェンダーギャップに関する気づき

今回，学生向きに実施したアンケート調査の「親や周囲から言われて嫌だったこと」の記述回答から，

・〇〇系は女子が少ないから行かせられない。
・女の子なのに理系に進んで将来どうするの。
・女の子は文系の方がいいんじゃないか。
・理系に進む女子は少ない。研究者は男ばかりだ。

など，進学先分野に関することや，

・学費が高い。
・（偏差値の低い大学に）払う学費はないから。

など，学費に関することについては，女子学生のみが言われており，男子学生の回答にはなかったことが確認できた。

また，ワークショップの参加者である保護者から出された意見・感想でも，

・男の子は，将来家計を支えなくてはならない。そのため，安定した職業につかせたい。
・〇〇業界は男性でないと活躍できないのではないか。など，進路や就職に関するジェンダーギャップについての疑問や論点がいくつか出された。

グループワークの対話を通じて，自らの持つアンコンシャス・バイアスに気づき，どうしたらジェンダーギャップを断ち切ることができるだろうか，という意見交換が複数のグループで行われ，結果として，親が決めつけることなく，子どもと対話をしていくことの重要性に行きつくグループが多かった。

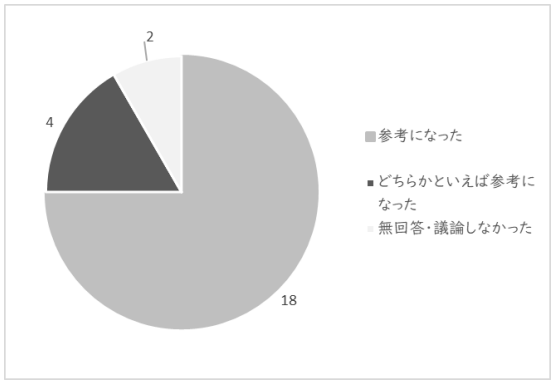


図８ 子どもの興味や価値観に寄り添うことへの気づき

4.1.3 保護者自身のキャリアについての気づき

今後の少子高齢化による労働力不足，AI の本格的導入による職業の変化，気候変動や紛争，あるいは格差の拡大などにより，これからも社会情勢やその中における職業は，これまで以上に激しく変化していくであろう。このような，先を見通すことの難しい社会に対応して，保護者はどのように子どもにアドバイスをしたら良いのか，という疑問も多く出された。

この点については，4.1.1 でも述べたように，「役に立つかどうかはその時になってみないとわからないことだから，あまり保護者が子どもに押し付けるべきではない。」「まずは子どもの好きを応援していくことが大切である。」といった気づきとともに，「今の変化に適応していくためには，子どもだけでなく，大人ももっと自分のキャリアを柔軟に見直し，リスキリングを図っていく必要がある。」「保護者自らがいくつになっても，自分の人生を主体的に生きる姿を見せることが，子どもにとって最大の学びになる可能性がある。」といったまとめをしたグループもあった。

4.2 参加者満足度調査

ワークショップ終了後，JST から委託されたアンケート調査を実施するとともに，本学で作成したアンケート項目への回答もいただいた。その中の１項目「子どもの興味や価値観に寄り添うことへの気づき」について参考になったかどうかを尋ねたところ，肯定的な回答が 90%を超えるものとなった（図８）。

また，アンケートの記述式回答（自由回答）には，
・大学生がテーブルに付いて，生の声を聞けるのが良かった。（同様，８件）
・娘が進路を決める際の親としての心構え・サポートについて再認識できました。（同様，３件）
・考えをアップデートしなくてはいけないなと思った。（同様，２件）
・「知っていることしか知らない」がとても刺さりました。視野を広げていきたいと思います。
・母親と娘の接し方で他の方の様子が知れてよかった。
などの意見が記載されており，ワークショップの目的であった「まなびほぐしの機会の提供」「心理的安全性に基づくナラティブ・アプローチ」「学生アンケートや学生ファシリテーターとの触れ合いによる視点の転換」の３点について一定の成果があったことが推察できる。

4.3 学生サポーターの気づき・学び

2020 年度より実施されている新しい学習指導要領は「変化の激しい社会に必要な生きる力をはぐくむこと」を目的とし，保護者や地域と連携し子どもたちの学びを社会全体で応援したい，としている。この学習指導要領には，「協働的な学び」が掲げられており，学習者が「自ら考え，対話しながら学んでいく」ことが重視されている。今後は，学校教員だけでなく，子どもの保護者や地域住民が，このような協働的な学びに関わっていくことが期待されている。

今回，本ワークショップに参加してくれた学生サポーターの感想からは，
・高校受験や大学受験の際に，親に対していろいろ思うことがあったが，今回グループワークに関わったことで，親側の大変さを理解することができた。
・昔はあまりグループワークが得意ではなかったが，グループメンバーとのコミュニケーションを通じて，自分自身を知ることのできるツールなのだと気づき，今後は積極的に参加したいと感じた。

などの記述がみられ，相手の立場への気づきや，協働型の学びについての肯定的な姿勢がうかがえた。

大学広報のイベントでも，現役学生との対話の場はとても活気があることが多く（高木，2015），中高生と保護者の間の年代である現役学生の活用は，参加

者である親子にとっても，またサポーターである大学生にとってもメリットがあるものと考えられる。

一方で，担当教員としては，様々な場面でこのような活動を経験している「安心して任せられる学生」にサポーターを依頼しているといった事情もある。このため，協働型学習にむけた学生の経験の場をどのようにデザインしていくかも重要な課題であるといえる。

5 おわりに

先述の横山（2022）でも述べられているように，保護者は基本的に子どもの希望する進路に賛成するという結果が出ているが，そもそも，子どもの希望の形成自体に保護者のアンコンシャス・バイアスが関わっている可能性が指摘されているし，保護者はそれを常に意識する必要があるだろう。親が子に求めているものが「幸せに生きて欲しい」ということであるならば，どこに進学するか，どこに就職するかは，手段であって目的ではないはずである。その一方で，子どもは無意識に保護者の雰囲気や反応を嗅ぎ取り，保護者の望む進路を予定調和のように志望している可能性もある。

これらを踏まえ，子どもが自分で自分の好きを見つけ，それを実現し，幸せになっていくように支援していくにはどうしたらよいだろうか。

その答えを見出すことは簡単ではないだろうが，一つの可能性として，保護者も子どもの就職支援に関わりながら，自分自身のキャリアや生き方を見直し続けることが必要なのかもしれない。

人生100年時代を迎えた昨今，すでに人生の明確なレールはない。そもそも自分はなぜ今のキャリアを選んだのだろうか？そして自分は幸せなのだろうか？もし幸せでないとしたら，あるいは好きでないことをやっているとしたら，どうしたら少しでも自分の人生を活き活きとしたものとできるのか？といったことを保護者自身が模索しつづけ，ワークライフバランスや地域社会との関わりを意識し，自らの人生を積極的にデザインしながら，楽しく生きている，そういった後ろ姿を子どもに見せることが，子にできる重要な支援なのかもしれない。

謝辞

本取り組みは，令和５年度科学技術振興機構（JST）次世代人材育成事業「女子中高生の理系進路選択支援プログラム」の採択を受けて実施したものです（採択校：東邦大学）。この場を借りて御礼を申し上げます。

参考文献

EdTech zine (2021年9月10日). 「高校生の47%，就きたい職業について親などから否定的なことを言われた経験あり【バンタン調査】」 https://edtechzine.jp/article/detail/6281 (2024年3月30日).

長谷川誠 (2023). 「女子高校生の大学進学行動における進学先決定要因に関する検討 −進学先の違いに注目して−」『大学入試研究ジャーナル』**33**, 284−290

川浦佐知子 (2003). 「協議的学習へのナラティブ・アプローチ」『ファシリテーター・トレーニング』ナカニシヤ出版.

喜村仁詞・羽藤 雅彦 (2022). 「母親による大学選択への関与 −子どもの性別により関与度等は異なるのか−」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 186−191

小林雅之 (2007). 「高校生の進路選択の要因分析」『東京大学大学経営・政策研究センターワーキングペーパー』**19**, 1−14.

マイナビキャリアリサーチLab (2024年2月13日). 「2023年度就職活動に対する保護者の意識調査」 https://career-research.mynavi.jp/reserch/20240213_69413/ (2024年3月30日).

落合良之 (1995). 「心理的離乳への５段階課程仮説」『筑波大学心理学研究』**17**, 51−59

佐伯胖 (2012). 「「まなびほぐし（アンラーン）」のすすめ」『まなびを学ぶ』東京大学出版会.

高木光太郎 (2012). 「ワークショップの F2L0 モデル「まなびほぐし」のデザイン原理」『まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会.

高木繁 (2015). 「「リケジョ」の工学部における実態 −模擬試験と入試の志願動向の変化とリケジョ確保のための試み−」『大学入試研究ジャーナル』**25**, 81−88

植阪友理 (2016). 「認知カウンセリングの診断・指導技術の向上 −ロールプレイ型研修の提案と試行的実践−」『日本教育心理学会第 58 回総会』, 504

横山広美 (2022). 『なぜ理系に女性が少ないのか』幻冬舎.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 241-246, 2025

入試区分と入学後の「学力」に関係があるのか

―GPA と英語外部検定試験の 2 つの評価軸から考察する―

島内 俊彦（公立小松大学）

本稿では A 大学 B 学部の 2019 年度入学生について，通算 GPA だけでなく学期 GPA の推移や学内実施 TOEIC スコアの比較を行い，入試区分（地域推薦（市内・県内），一般推薦，一般入試（前期・中期））での学力差の有無を確認した。その結果，通算 GPA・学期 GPA については入試区分間の差は確認されなかったが，TOEIC スコアについてはセンター試験受験の有無により統計的な有意差が確認された。また TOEIC スコアとは別に測定される 10 項目（リスニング，リーディング各 5 項目）の項目別正答率に関する詳細な分析を行った結果，リスニングについては長い放送文に対応する集中力，リーディングについては複雑な情報を正確に理解する読解力や幅広い語彙力，文法知識に差があることが確認できた。

キーワード：追跡調査，入試区分，GPA，英語外部検定試験

1 はじめに

A 大学には理工系，医療系，国際系の 3 学部がある。他大学のように大学規模で入試と教務を連携するシステムや分析担当部署が存在しないため（関・植野, 2022），発表者の所属する B 学部に在籍する学生データを利用した分析を行うこととする。分析の目的は，入試区分と入学後の学力との間にどのような関係があるのかを確認することを通じ，完成年度が終了したことを受け，入試区分ごとの募集人員を再検討する際の基礎資料を得ることである。学力の指標としては GPA(Grade Point Average)ならびに TOEIC（Test of English for International Communication）スコアを利用する。

表 1　2019 年度入試の入試区分

入試区分	募集人員	入学者
地域推薦（市内）	7	7
地域推薦（県内）	6	6
一般推薦	7	7
一般入試（前期）	30	26
一般入試（中期）	30	37

開学初年度の 2018 年度入試はセンター試験を利用したものの個別試験が独自日程で行われたこと，入学後の学内 TOEIC の初回受験時期が 2 年次であったことから，2019 年度以降の入学生との比較を行うことが困難となる。継続的な分析を視野に入れ，分析の対象者は B 学部 2019 年度入学生とした。2019 年度入試区分，募集人員，入学者を表 1 に示す。大学入試センター試験を利用した入試区分は一般推薦，一般入試（前期，中期）である。

2 GPA

2.1 評語，ポイント，種類

A 大学の成績評語およびグレードポイントは，S = 4，A = 3，B = 2，C = 1 となっている。また GPA には学期 GPA，年度 GPA，通算 GPA がある。本節では最初に通算 GPA について分析する。その後，学期 GPA の推移を確認する。

2.2 通算 GPA

調査対象学生の入試区分別の人数，通算 GPA の平均，標準偏差は表 2 の通りである。

表 2 入試区分別通算 GPA

入試区分	人数	平均	標準偏差
地域推薦（市内）	6	2.80	0.42
地域推薦（県内）	6	2.53	0.55
一般推薦	7	2.86	0.31
一般入試（前期）	24	2.83	0.27
一般入試（中期）	35	2.86	0.37
全体	78	2.82	0.36

入試区分を要因とした一要因配置分散分析を行った結果，入試区分間に有意な差は得られなかった（F

(4, 73) = 1.103, p = .362, η^2 = 0.057）。

また「一般入試と推薦入試」および「センター試験のある区分とない区分」との間の t 検定を行った結果，それぞれ 2 群間に有意な差は得られなかった（ t (76) = 1.187, p = .239, r = .13 ; t (76) = 1.654, p = .102, r = .19）。

以上のことから，調査対象学生は入試区分により大学入学後の学びの成果の差があるとは言えないことが確認できた。多くの先行研究で報告されている結果と整合的である（大膳・岩田, 2005; 池田, 2009; 佐藤ほか, 2018）。

2.3 学期 GPA

2.3.1 GPA 推移

本項では，4 年間の学びの成果に至るまでの学習過程の達成度を示す学期 GPA について，入試区分による差の有無を確認する（図 1）。

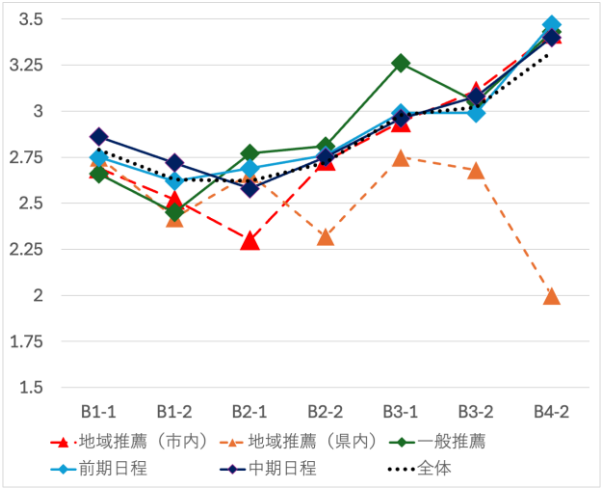


図 1 入試区分別学期 GPA 推移

注：例えば B1-1 は学部 1 年次前期，B2-2 は学部 2 年次後期を意味する。図 2，3 も同じである。

学期 GPA の推移は，県内地域推薦区分を除くすべての区分において U 字曲線を示している。入学直後の 1 年次前期が高く，1 年後期・2 年前期がやや低迷，2 年次後期に成績が上がり始め，3 年次になるとほとんどの区分で 3 以上になる [1]。

1 年次前期の成績が相対的に良好であるのは，入学試験対策を通じて身につけた学力が維持されていること，初年次教育科目が多いことなどが考えられる。

1 年次後期以降の成績低迷は大学入学後に授業外学習時間が短くなることが 1 つの要因として考えられる。大学における授業外学習時間の短さは全国的な課題となって久しい（国立教育政策研究所, 2016）。A 大学では学期毎に授業アンケートを実施し科目毎の学習時間を調査しているものの，無記名式での実施のため入試区分と関連づけることができないため，成績推移の学生要因分析は今後の研究課題としたい。

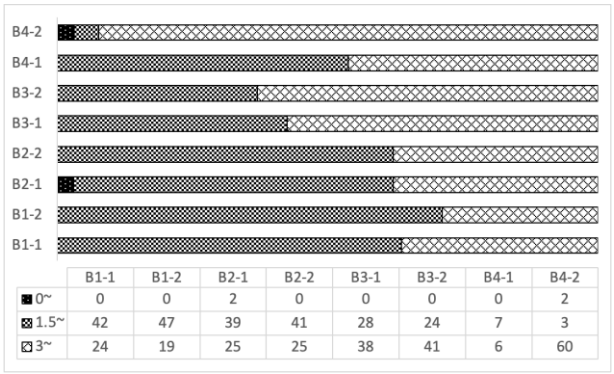
学期 GPA の変動は，このような授業外学習時間の短さに加えて，成績評価方法の差異の影響も考えられる。シラバスの体系的な調査が今後必要であるが，一般的に B 学部では共通科目の成績評価は筆記試験で行われることが多い一方，専門科目ではレポート評価の比重が増えてくる。筆記試験評価では主に記憶力が評価対象とされるのに対し，レポート評価では論理性や表現力などの別の能力が評価されていると考えられる。授業外学習時間が短くなる中で記憶力を問われる筆記試験では良い結果を出せないが，レポートなどでは入学後の授業で習得した論理的な思考や説得力のある文章作成力などが成績評価に反映されていると解釈できるのかもしれない。

学期 GPA 推移において，センター入試のない地域推薦区分とセンター入試のある前期・中期区分と比較すると，1 年次は前者が後者よりもやや低かった。しかし 2 年次後期以降になると，前者のうち市内推薦と後者が同じ値となっている。このことは，センター入試に向けた大学入学試験対策を通じて習得したテスト適性が，大学入学後も残っていると解釈できるだろう。

2.3.2 GPA 分布

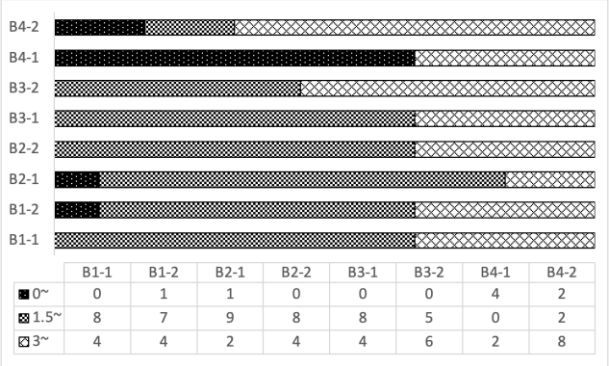
本項では学期 GPA の分布状況を確認する。入試区分毎のグラフは煩雑になるため，センター試験の有無で 2 群に分けた。学期 GPA は上位（3 以上），中位（1.5 以上 3 未満），下位（1.5 未満）に層化した。

図 2 はセンター試験あり群，図 3 はセンター試験なし群の GPA 分布である。



	B1-1	B1-2	B2-1	B2-2	B3-1	B3-2	B4-1	B4-2
0~	0	0	2	0	0	0	0	2
1.5~	42	47	39	41	28	24	7	3
3~	24	19	25	25	38	41	6	60

図 2 センター試験あり群の学期 GPA 推移



	B1-1	B1-2	B2-1	B2-2	B3-1	B3-2	B4-1	B4-2
0~	0	1	1	0	0	0	4	2
1.5~	8	7	9	8	8	5	0	2
3~	4	4	2	4	4	6	2	8

図 3 センター試験なし群の学期 GPA 推移

表 3 ならびに図 2，3 から，2 年次までは 2 群間の学期 GPA 分布に大きな差は確認できない一方，4 年次後期の成績ではセンター試験あり群がなし群よりも学期 GPA の高い学生が多い傾向を確認できる。

2 群間の学期 GPA の有意差を確認するため，t 検定を行った結果（表 3），4 年次後期の学期 GPA のみ，2 群間に有意な差が確認できた（ $t(75) = 2.493$, $p = .015$, $r = .28$）[2]。

表 3 センター試験有無群間の学期 GPA 比較

学期	*t*	*df*	*p*	*r*
1 年前期	−0.530	76	.597	.06
1 年後期	−1.230	76	.223	.14
2 年前期	−0.908	76	.367	.10
2 年後期	−1.689	76	.095	.19
3 年前期	−1.195	76	.236	.14
3 年後期	−1.086	74	.281	.13
4 年前期	−2.341	17	.032	.49
4 年後期	−2.493	75	.015	.28

卒業論文として選択したテーマの難易度，指導教員の指導・評価の影響も考えられるものの，センター試験あり群の学生は，問題の定義，資料調査，資料批判，論理的文章構成などといった教科成績に反映することが難しい能力を，センター試験なし群の学生よりも習得しているのかもしれない。

このような能力が大学入学後の学びにより形成されたのか，それともセンター試験受験に向けた準備において身につけたものなのかは興味深い。入学時アンケートは実施されているものの，今回の研究にあたりそのデータを入手することができなかった。またサンプル数の差による影響も排除できない。調査対象年次を拡大するとともに，入学時アンケートを含めた分析を行うことが今後の課題である。

3 TOEIC の入試区分比較

3.1 TOEIC 実施時期

2018 年度の開学以来，B 学部の学生は毎年一回，TOEIC を学内受験することになっている。1 年次は 2 月，2 年次以降は 9 月に実施している。ただし開学初年度入学の 2018 年度生については，1 年次 2 月に受験したのは TOEIC Bridge であった。

入試区分と TOEIC スコアに関する先行研究では TOEIC の合計スコアを指標としているものが多い（林, 2012; 天野ほか, 2023）。本項では B 学部における英語教育プログラムの検証のため，合計スコアに加えてリスニングとリーディングの 2 技能スコア，さらには両技能を細分化した指標である Abilities measured に関しても入試区分別の比較を行う。合計スコアに反映されると考えられる総合的な英語力の把握・比較に留まらず，英語力のうちどのような能力に差異が見られるのかを検証することで，学部における英語教育の検証とその結果に基づく入試制度の見直しに寄与する知見を見いだすためである。

3.2 TOEIC スコア

3.2.1 スコア，受験者数の推移

表 4 に対象学生のスコアおよび受験者数の推移を示す。なお表中の L，R，T，n はそれぞれリスニングスコア，リーディングスコア，トータルスコア，人数を表している。

表 4 TOEIC スコア・受験者数推移

	センター試験	1 年	2 年	3 年	4 年
L	あり	270.68	280.15	307.29	304.58
	なし	220.45	231.36	268.13	325.00
	全体	263.51	273.18	302.61	306.85
R	あり	214.02	223.71	235.59	221.04
	なし	159.55	179.09	172.50	236.67
	全体	206.23	217.34	228.06	222.78
T	あり	484.70	503.86	542.88	525.63
	なし	380.00	410.45	440.63	561.67
	全体	469.74	490.52	530.67	529.63
n	あり	66	66	59	24
	なし	11	11	8	3
	全体	77	77	67	27

4 年次以外はセンター試験あり群がなし群よりも高い平均点となっている。4 年次に逆転現象が生じたのは，学年暦の変更による受験者数の減少が要因と考えられる [3]。毎年実施される学内 TOEIC の受験者数は学年進行とともに低下してしまう。最高スコアを比較する場合，受験回数の違いが影響する可能性が否定できない。そこで本節では，ほぼ全員が受験する初回スコアのデータを利用し分析を行う。

3.2.2 初回スコアの 2 群比較

ここでは対象学生の初回 TOEIC スコアについて，センター試験あり群となし群の間の差の有無を検証する（表 4，図 4・5）。

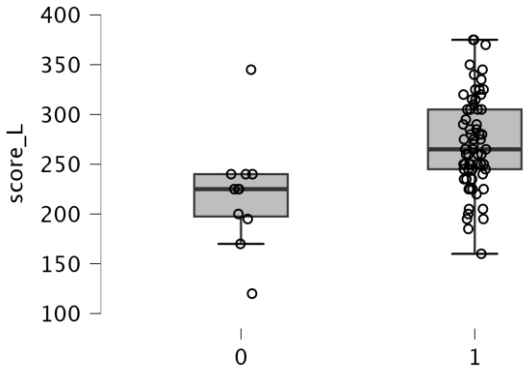


図 4 TOEIC スコア（L）
注：0=なし群，1＝あり群

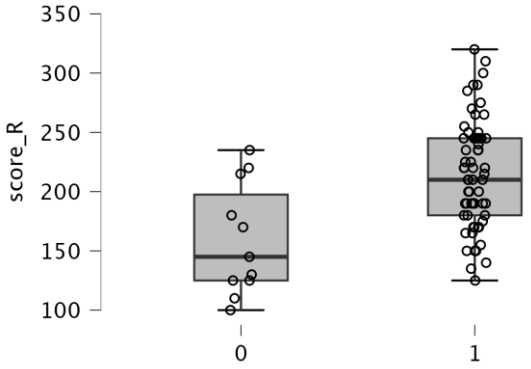


図 5 初回 TOEIC スコア（R）
注：0=なし群，1＝あり群

IIBC(2020)によると，2019 年度の日本国内 TOEIC IP テスト受験者のうち，教育施設実施テスト受験者の平均点は L 254，R 194，T 448 である。そのうち大学 1 年生は L 244, R 194, T 438 である。

表 5 に示される通り，対象学生のセンター試験あり群の平均スコアは全国の大学 1 年生を大きく上回る一方，なし群は合計点で 50 点以上下回る結果であった。B 学部には英語をはじめとする外国語学習に興味の高い学生が多いものの，センター試験の有無により英語力の差が表れた結果と言える。

対象学生の群内での L と R の差は，あり群 56.66 点，なし群 60.92.点だった。同一項目の群間点数差は L 50.22 点，R 54.48 点だった。郡内・群間いずれにおいても R が L よりも著しく低かった。全国スコアと類似の傾向である。

対象学生の 2 群に対して t 検定を行った結果（表 5），3 項目すべてにおいて有意差を確認できた（ L, $t(75) = 3.184$, $p = .002$, $r = .35$；R, $t(75) = 3.691$, $p < .001$, $r = .39$；T, $t(75) = 3.973$, $p < .001$, $r = .42$）。

表 5 センター試験有無群間の
初回 TOEIC スコア項目別比較

	T	*df*	*p*
L	−3.184	75	.002
R	−3.691	75	< .001
T	−3.973	75	< .001

センター試験を受験して入学してきた学生は，受験対策を通じて身につけた英語力を大学入学後の学びを通じて一定程度維持できていたと考えられる。他方，センター試験を受験しなかった学生の中には，高校時代からの学習量不足に加え，大学合格後の英語学習からの離脱期間が長かったことにより，基礎的な英語力の不足しているものが一定程度存在すると考えられる。

3.2.3 Abilities measured の 2 群比較

Abilities measured とは項目別正答率とも言われる数値であり，L，R それぞれ次の 5 項目の正答率を示している(IIBC, n.d.)[4]。

リスニング

L1：短い会話，アナウンス，ナレーションなどの中で明確に述べられている情報をもとに要点，目的，基本的な文脈を推測できる

L2：長めの会話，アナウンス，ナレーションなどの中で明確に述べられている情報をもとに要点，目的，基本的な文脈を推測できる

L3：短い会話，アナウンス，ナレーションなどにおいて詳細が理解できる

L4：長めの会話，アナウンス，ナレーションなどにおいて詳細が理解できる

L5：フレーズや文から話し手の目的や暗示されている意味が理解できる

リーディング

R1：文書の中の情報をもとに推測できる
R2：文書の中の具体的な情報を見つけて理解できる
R3：ひとつの文書の中でまたは複数の文書間でちりばめられた情報を関連付けることができる
R4：語彙が理解できる
R5：文法が理解できる

各項目別正答率につき，センター試験の有無による2群の平均点を表6，7に示す。

表6 初回受験時の項目別正答率（L）

センター試験	L1	L2	L3	L4	L5
あり	51.52	60.21	77.27	53.03	47.17
なし	41.09	52.09	68.91	42.09	35.18
全体	50.21	59.05	76.08	51.47	45.46

表7 初回受験時の項目別正答率（R）

センター試験	L1	L2	L3	L4	L5
あり	40.15	44.82	44.11	55.71	57.49
なし	34.36	31.9	38.55	45.82	44.55
全体	39.33	42.97	43.31	54.3	55.64

2群間で正答率の差が大きかった項目は，LではL1（10.43），L4（10.94），L5（11.99），RではR2（12.92），R5（12.94）であった。L1では短い放送に凝縮された情報に基づく推測力，L4では長い放送でも集中を維持し詳細を理解する能力，L5では放送では明示されない目的や意味を理解する能力が測定されていると考えられる。センター試験を受けた学生は，受験勉強を通じてそのような集中力や文脈予測力を養う機会が多かったと解釈できるのかもしれない。R2は文書の正確な読解力，R5では文法知識が問われている。これらの能力は，センター試験を受験しない学生にとり，高校時代までの学習では十分には定着できなかったと考えられる。

項目別正答率の2群比較を行った結果は表8の通りである。L2とR1を除く項目において両群間に有意差が確認された。そのうち効果量が中程度の項目L4からは長めの放送文を集中力を保ちながら正確に把握する能力，L5からは放送内容の背景情報への想像力，R2からは正確な読解力，R4とR5からはそれぞれ語彙力，文法力において，両群間に差があることが示唆されている。

表8 初回受験時の項目別正答率の t 検定

Abilities measured	t	df	p	r
L1	−2.334	75	.022	.26
L2	−1.788	75	.078	.20
L3	−2.175	75	.033	.24
L4	−3.178	75	.002	.34
L5	−2.729	75	.008	.30
R1	−1.424	75	.159	.16
R2	−2.754	75	.007	.30
R3	−2.093	75	.040	.23
R4	−2.951	75	.004	.32
R5	−3.436	75	< .001	.37

なお有意差が確認されなかった2項目はともに問題・本文の正確な理解力ではなく，「推測」力に関する指標である。その指標特性から，センター試験なし群でも比較的正答となりやすい問題により評価がなされている可能性が考えられる。

以上のことから，B学部においても先行研究で紹介された大学同様，センター試験の受験の有無により聴解力，読解力ともに差があることが確認できた(林, 2012; 天野ほか, 2023)。B学部の地域推薦試験では課題作文と面接により合否判定を行っている。学生にとって，英語の筆記試験対策を行う必要性はほとんどない。11月の入学試験合格後は入学前課題として入学までにTOEIC受験を課しているが，受験に向けた学習量を把握することは行っていない。地域推薦入試の選択をして以降，高校での成績維持のための努力をしていても，出題範囲が極めて限定的な学内試験のため，短い準備期間のみの暗記中心の学習が中心となっている可能性があるのかもしれない。とくに地道な努力が必要な読解活動や抽象的な説明の多い文法学習は，敬遠されているのであろう。

4 まとめ

本稿ではB学部の2019年度入学生について，入試区分により入学後の学習成果に差があるのかを，

GPA および TOEIC スコアを利用して分析した。その結果，GPA については全体として入試区分の差は確認できなったものの，TOEIC スコアについては入試区分により統計的な有意差が確認できた。先行研究で紹介された他大学とほぼ同様の傾向が確認される結果となった。高校時代，特に高校３年次にセンター試験に向けた受験勉強を通じ，聴解力や読解力が高まり，それらの能力が大学入学後も授業外学習時間が減少する中でも，大学１年次後期に開講する TOEIC 対策講座により復元できる学生がいるのだろう。

4 年次の卒業論文に関しては，センター試験利用の有無により統計的に有意な差が確認できたことで，GPA のみでは把握しにくい学力については，入試区分による差が存在する可能性を指摘できた。

TOEIC については，合計点だけでなく 2 技能（リスニング，リーディング）の差異および更に詳細な能力評価項目を比較することで，センター試験受験者と未受験者との間に，長い放送文に対応する集中力や複雑な情報を正確に理解する読解力，幅広い語彙力，文法知識などの差があることが確認できた。

今後の課題としては，入学時アンケートや学期毎の授業アンケート，卒業時アンケートのデータを活用し学生の属性からの因子分析を進めることである。ただしアンケートの設計によりデータの関連づけができないものもあるため，内部質保証の確保に向けてアンケート様式の見直しをするための議論を進めることも必要になってくると考えている。

また対象となる学生の範囲を拡大することも目指したい。2020 年度入学生が卒業したことから，まずは B 学部の分析を進めて行くと同時に，大学全体でも体系的なデータの収集・分析を実施することが必要と考えている。

注

1）B 学部では 4 年次配当科目は通年科目の卒業研究のみであり，4 年次前期の GPA が算出される学生は留学等の理由で当該年度までに履修できなかった，もしくは不合格となった科目を履修する一部の学生だけであるため図には含めていない。

2）4 年前期は既述のとおり科目履修のある学生は少ないため，統計的に意味のある 2 群間比較はできない。

3）2022 年以降の学年暦変更により，実施時期が後期開始日の 5 日前となり未受験者数が急増している。

4）ただし各項目文頭の略号は筆者による。

参考文献

天野哲彦・樽松理樹・高橋英也・江村健介 (2023). 「選抜区分毎のTOEIC 成績の推移分析」 『大学入試研究ジャーナル』 **33**, 61－66.

林寛子 (2012). 「入学区分別にみる学業成績と生活態度と卒業時の意識」 『大学入試研究ジャーナル』**22**, 79－84.

IIBC. (2020). *TOEIC Program DATA & ANALYSIS 2020*, IIBC

IIBC. (n.d.). 「公式認定証・デジタル公式認定証の形式」 https://www.iibc-global.org/toeic/test/lr/guide04/guide04_02.html （2024 年 3 月20日）

池田文人 (2009). 「入試区分による入学後の学業成績の優劣の検証」 『大学入試研究ジャーナル』**19**, 95－99.

国立教育政策研究所 (2016). 『大学生の学習実態に関する調査研究について（概要）』 http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf06/160330_gaiyou.pdf（2024年3月20日）

大膳司・岩田光晴 (2005). 「入試形態と入学後の学業成績・大学生活の関係–H大学の事例を参考に」『大学入試研究ジャーナル』**15**, 125－130.

佐藤純・萬代望・岩井浩一 (2018). 「入試区分と入学後の成績との関連についての一考察」 『大学入試研究ジャーナル』 **28**, 47－52.

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.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 247-254, 2025

教員養成単科大学における「地域枠」選抜入学者の特徴分析

――他の選抜種との比較から――

山田 美都雄（宮城教育大学）

本研究では，宮城教育大学が令和４年度入試から新たに導入している２種の「地域枠」選抜制度による入学者の特徴を把捉することを目的とし，学部学生対象のアンケートデータに基づく計量的な分析を行った。その結果，いずれの「地域枠」選抜制度の入学者においても，「就職希望地域」や「教員志向性」の点で，一部課題は見られるものの，ポジティブな傾向が観察された。今後，より詳細な追跡による検証が求められる。

キーワード：「地域枠」選抜，教員養成，選抜制度

1 本研究の目的

本研究の目的は，国立の教員養成単科大学において実施されている「地域枠」選抜の個別事例から，当選抜を経て入学した学生の特徴を把握することにある。本稿でいう「地域枠」選抜とは，大学入学者選抜への出願に際し，「志願者の出身地域または卒業後の就職地域に関して何らかの地域的制限を課す」選抜と定義する（参考：山田，2024）。

本稿では，令和４年度入試から「地域枠」選抜を新たに導入している宮城教育大学の事例を取り上げ，「地域枠」入学者の入学後の動向について，他の選抜による入学者との比較を追跡的分析に依拠する形で行い，その実像を計量的な側面から析出する。そして，当該選抜枠の機能性を検証し，評価することを目指す。なお，本研究では個別大学における事例分析とはなるが，教員養成大学において同様のアプローチを行った研究は管見の限り確認されておらず，また，今日，文部科学省が推進する「地域教員希望枠を活用した教員養成大学・学部の機能強化事業」が展開される社会的な状況を鑑みるに，本研究の分析観点から何らかの知見を得ることの社会的意義は認められるところだろう。

2 宮城教育大学の「地域枠」選抜制度

宮城教育大学（以下，本学と称する）では，令和４年度入試より，学校推薦型選抜において「宮城県内定着枠」，総合型選抜において「地域定着枠」という２種の選抜枠を設定している。これら２種の「地域枠」は，下記に示す推薦要件ないし出願要件に示されているように，本学が地域に着実に教員を輩出することを念頭に導入された制度である。各選抜の具体的な推薦要件・出願要件，選抜方法等は，以下の通りである。

2.1 学校推薦型選抜「宮城県内定着枠」制度の概要

本学では，初等教育専攻において学校推薦型選抜の「宮城県内定着枠」（募集人員 10 名）として，下記の推薦要件及び選抜方法を課す選抜を実施している（『令和６年度入学者選抜要項』より引用，下線部は引用者による）。

> ⑵ 推薦要件
> 上記の出願資格に該当し，宮城県内定着枠は①～⑤，一般枠は①～④のすべての推薦要件をみたすこと。
> ① 教員になろうとする強い意志を持つ者であること。
> ② 高等学校等調査書の全体の学習成績の状況（全体の評定平均値）が 4.0 以上の卒業見込みの者であること。
> ③ 本学入学後，意欲的に研鑽に努め得る者であること。
> ④ 合格した場合は，本学への入学が確約できる者であること。
> ⑤ 卒業後は，宮城県内の特定の地域(＊１)において教職に就くことを強く希望する者であること（宮城県内定着枠のみ）。
> ＊1 宮城県内の特定の地域・・・大崎市，栗原市，加美町，色麻町，涌谷町，美里町，石巻市，登米市，東松島市，女川町，気仙沼市，南三陸町
>
> ⑶選抜方法
> 専攻別課題，集団面接及び個人面接（含出願書類）を課し，総合的評価を行い 合格者の決定を行う。 配点：専攻別課題 100 点 集団面接 100 点 個人面接（含出願書類）100 点

このように，当選抜では，推薦要件の⑤に示すよう

に宮城県内の特定地域（12 市町）において教職に就くことを志願者に求めている。なお，当選抜においては，志願者の出身地に関しては制限を課していない。そのため，上記の地域以外からの受験も可能である。

2.2 総合型選抜「地域定着枠」制度の概要

次に，本学の総合型選抜として設定される「地域定着枠」（募集人員８名）について説明する。本学では当選抜を，芸術体育・生活系教育専攻で導入している。当専攻は，主に音楽，美術，保健体育，技術，家庭科の５教科の教員免許を取得することを目指す専攻である。これらの５教科については，本学ではこれまで初等教育領域及び中等教育領域の中に配置されていたが，令和４年度入試において一つの専攻として独立させる形で改組を行った。当専攻の「地域定着枠」については，出願要件及び選抜方法を下記のように課している（『令和６年度入学者選抜要項』より引用，下線部は引用者による）。

⑵ 出願要件
上記の出願資格に該当し，地域定着枠は①～⑤，一般枠は①～④及び⑥のすべての出願要件をみたすこと。
① 教員になろうとする強い意志を持つ者であること。
② 高等学校等調査書の全体の学習成績の状況(全体の評定平均値)が 3.5 以上であること。
③ 本学入学後，意欲的に研鑽に努め得る者であること。
④ 合格した場合は，本学への入学が確約できる者であること。
⑤ 卒業後は，宮城県以外の地域において教職に就くことを強く希望する者であること（地域定着枠のみ）。
⑥ 令和６年度大学入学共通テストの本学指定教科・科目を受験する者であること。

⑶選抜方法
一般枠は①～⑤，地域定着枠は①～④により選考を行う。
① 選考は，志願する教科ごとに行う。
② 各教科の地域定着枠と一般枠を合わせた志願者数が，各教科の一般枠募集人員の４倍程度を超えた場合，地域定着枠の全教科及び該当する教科の一般枠において出願書類 による第１次選考を行う
③ 第２次選考は「出願書類」，「個人面接」及び芸術・体育系教育コースのみ「実技」（詳細は「総合型選抜学生募集要項」で公表）を課し，総合判定する。
④ 「個人面接」は，受験者が自身の志望動機，２つ以上の免許を取得することによるキャリアプラン等を面接員にプレゼンテーションしたうえで実施する。（以下，略）
⑤ 一般枠第２次選考合格者については，大学入学共通テストで 450 点以上の者を最終合格者とする。
※地域定着枠に志願し，不合格の場合，一般枠において合否判定を行う（一般枠の出願要件を満たすことを要件とする）が，希望により一般枠の合否判定を行わないこともできる。

このように，総合型選抜においては，出願要件の⑤に示すように，「宮城県以外」の地域において教職に就くことを強く希望する者，という地域的要件を課している。ちなみに，上記の「宮城県以外」という表記に見られるように，具体的な地域を特定していない理由については各種要項等で明文化されていないが，当選抜において具体的な地域を指定する形で選抜枠を設けることが困難であったこと，本学の入学生の大半は東北地域出身の学生で構成されており就職地域の大半も東北地域を見込むことができること，などの理由を挙げることができよう。なお，当選抜においても，出身地に関して地域的制限はかけていない。また，学校推薦型選抜とは異なり，当選抜には過卒生でも出願することが可能である。

2.3 本学の「地域枠」選抜の志願倍率

学校推薦型選抜における「地域枠」選抜の志願動向については，表１に示すとおりである。表１を見るとわかるように，宮城県内定着枠は，導入初年度の令和４年度では募集人員 10 名に対し，志願者数が９名となり志願倍率は 0.9 で１倍を切ったが，その後は，２倍台となり，令和６年度入試においては 2.8 倍となり，一般枠をやや上回る水準の志願倍率となっている。

表１ 本学の学校推薦型選抜の志願動向

	宮城県内定着枠			一般枠		
入試年度	募集人員	志願者数	志願倍率	募集人員	志願者数	志願倍率
令和4	10	9	0.9	38	111	2.9
令和5	10	20	2.0	38	102	2.7
令和6	10	28	2.8	38	100	2.6

次に，総合型選抜における地域定着枠と一般枠の志望動向については，表 2 に示すとおりである。これを

見ると，地域定着枠は導入初年度の令和４年度入試においては 6.8 倍となり，その後低下し，令和６年度入試においては 4.3 倍となっている。なお，一般枠について，表 2 で示す数は出願当初の志願者数であり，実際の選抜に際しては地域定着枠の不合格者で一般枠での合否判定を希望する者も含まれることになるため，参考値となる。

表 2 本学の総合型選抜の志願動向

	地域定着枠			一般枠		
入試年度	募集人員	志願者数	志願倍率	募集人員	志願者数	志願倍率
令和4	8	54	6.8	37	29	0.8
令和5	8	43	5.4	37	23	0.6
令和6	8	34	4.3	37	28	0.8

※一般枠には「地域定着枠」不合格の場合の受験希望者が加わるため参考値。

3 先行研究と本研究の課題

近年，国立の教員養成系大学・学部においては，「地域枠」選抜の新規導入事例が相次いでおり，その実施規模は令和５年度入試時点で半数以上に達している（山田，2024）。ただし，当選抜を経た学生がどのような特徴を持っているのか等の具体的な内実については，これまでの入試研究においてほとんど明らかになっておらず，一部に個別大学の実施事例が紹介されるにとどまっている（たとえば，大久保ほか，2024）。

また，「地域枠」を用いた大学入学者選抜としては，かねてより医学部を中心に展開がなされてきたところであり，たとえば，医学部における学生の地域医療に対する認識状況を把握した研究が見られる（大口ほか，2015 など）が，やはりその数は限られている。

本研究では，「地域枠」選抜を経て入学した学生がどのような特徴を有しているのか，また，入学後にどのような変化が生じているのかといった具体的な様相について，実態的なデータに基づく形で検証する。

4 調査概要

本研究では，令和４年度と令和５年度に宮城教育大学で実施した学部学生対象アンケートのデータを用いる。調査時期はいずれも 12 月中旬である。この２年度分のデータを分析することで，「地域枠」入学者の特徴や傾向をつかむことをねらいとする。主な分析対象は，初等教育専攻の学校推薦型選抜「宮城県内定着枠」の入学生と，芸術体育・生活系教育専攻の総合型選抜「地域定着枠」の入学生である。いずれについても比較対象として，同専攻の他の選抜種（一般枠，一般選抜の前期日程・後期日程）の学生を設定する。

5 分析方針

本研究では，「地域枠」選抜入学生の特徴把握のため，以下の３観点を設定する。これらの項目は，今日の教員養成大学における「地域枠」選抜の成果を把捉するうえで，肝要となる観点と考えられる。

- 「教員志望状況」･･･「あなたは将来, 教員（保育士は除く）になることを志望していますか。」の設問に対し，「1.はい」「 2.いいえ」「 3.まだ決めていない」の回答。
- 「就職希望地域」･･･「あなたは将来,どの地域で働きたいと考えていますか。」の設問に対し，「国内」と回答した場合に，「それは具体的にどの地域ですか。(複数回答可)」と問うた設問に対する回答。
- 「ディプロマ・ポリシー(DP)の達成度」･･･DP 計７項目の達成度得点（1.まったく身につけていない～4.おおむね身につけている）の総和（7～28 点）。[1)]

6 分析結果

6.1 教員志向性

6.1.1 「宮城県内定着枠」入学生の教員志向性

まず，教員志向性について検証する。図 1 に示すように，１年次時点での教員志向性は，令和４年度入学生，令和５年度入学生ともに宮城県内定着枠，一般枠，前期日程の教員志向率が，後期日程に比して高いことが分かる。この結果から，宮城県内定着枠の入学生の教員志向性が一般枠の入学生に比して取り立てて高いとは言えず，宮城県内定着枠であっても未定層（「ま

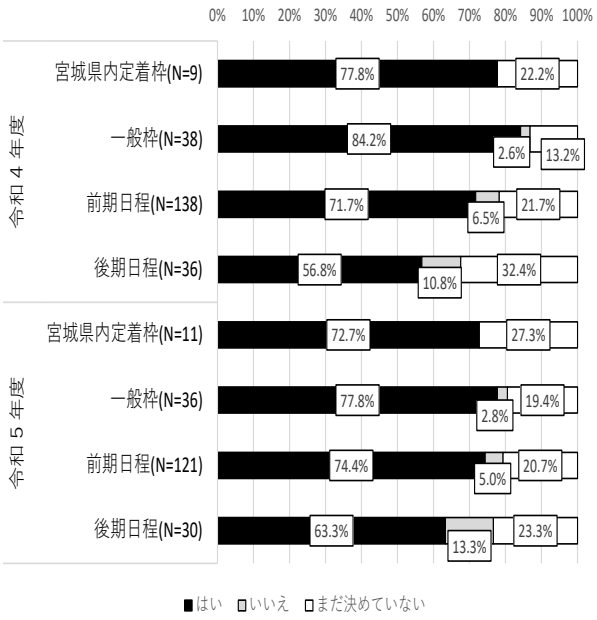


図 1 推薦_教員志向性（１年次時点の比較）

だ決めていない」と回答した層）が２割強～３割弱程度含まれている。ただし，宮城県内定着枠においては教員非志望の者は確認されていない。

次に，令和４年度入学生の教員志向性の変化について，追跡結果から確認する。表 3 から，宮城県内定着枠入学生に関して，１年次に教員志望であった者は全員２年次においても教員志望を維持しているが，１年次時点で未定であった学生については，１名が非志望に転じている。また，一般枠と後期日程については，１年次時点より２年次時点において，教員志望率がやや低下している（一般枠：84.2%→78.9%，後期日程：56.8%→48.6%）が，前期日程では若干の上昇がみられる（前期日程：71.7%→75.8%）。

表 3 推薦_教員志向性の変化（１年次→２年次）

	<1年次>		<2年次> はい	いいえ	まだ決めていない	計
宮城県内定着枠	はい	N	7			7
		%	100.0%			100.0%
	まだ決めていない	N		1	1	2
		%		50.0%	50.0%	100.0%
	計	N	7	1	1	9
		%	77.8%	11.1%	11.1%	100.0%
一般枠	はい	N	29		3	32
		%	90.6%		9.4%	100.0%
	いいえ	N		1	0	1
		%		100.0%	0.0%	100.0%
	まだ決めていない	N	1		4	5
		%	20.0%		80.0%	100.0%
	計	N	30	1	7	38
		%	78.9%	2.6%	18.4%	100.0%
前期日程	はい	N	84	1	10	95
		%	88.4%	1.1%	10.5%	100.0%
	いいえ	N	1	6	2	9
		%	11.1%	66.7%	22.2%	100.0%
	まだ決めていない	N	15	4	9	28
		%	53.6%	14.3%	32.1%	100.0%
	計	N	100	11	21	132
		%	75.8%	8.3%	15.9%	100.0%
後期日程	はい	N	17	1	3	21
		%	81.0%	4.8%	14.3%	100.0%
	いいえ	N		1	2	3
		%		33.3%	66.7%	100.0%
	まだ決めていない	N		2	9	11
		%		18.2%	81.8%	100.0%
	計	N	17	4	14	35
		%	48.6%	11.4%	40.0%	100.0%

6.1.2 「地域定着枠」入学生の教員志向性

続いて，総合型選抜の地域定着枠入学生の１年次時点での教員志向性を確認する。図 2 に示すように，令和４年度入学生においては，教員志望者が一般枠において 66.7%であったのに対し，地域定着枠は１名を除く 88.9%が教員志望と回答（1 名は未定と回答）し，地域定着枠入学生の教員志向性が相対的に高い。また，令和５年度入学生についても，同様に地域定着枠入学生の教員志望率がより高いが，１名が非志望である。

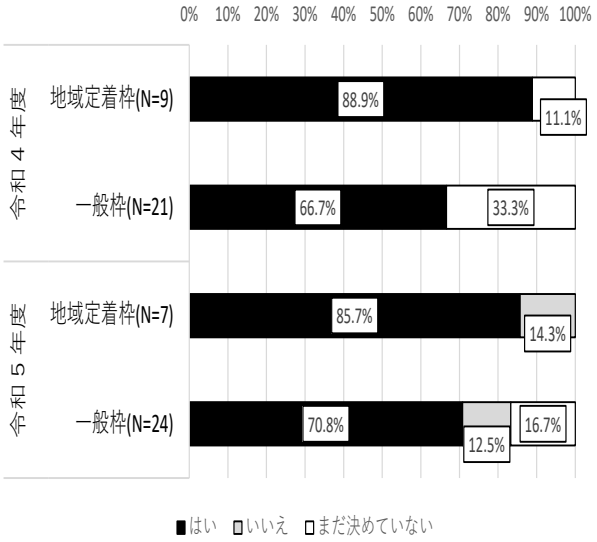


図２ 総合型_教員志向性（１年次時点比較）

さらに，令和４年度入学生の教員志望状況について追跡分析を行った結果を表 4 に示す。これを見ると，２年次時点において地域定着枠の教員志向性が１年次

表 4 総合型_教員志向性の変化（１年次→２年次）

	<1年次>		<2年次> はい	いいえ	まだ決めていない	計
地域定着枠	はい	N	4	1	1	6
		%	66.7%	16.7%	16.7%	100.0%
	まだ決めていない	N	0	0	1	1
		%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
	計	N	4	1	2	7
		%	57.1%	14.3%	28.6%	100.0%
一般枠	はい	N	8	1	4	13
		%	61.5%	7.7%	30.8%	100.0%
	まだ決めていない	N	1	4	2	7
		%	14.3%	57.1%	28.6%	100.0%
	計	N	9	5	6	20
		%	45.0%	25.0%	30.0%	100.0%

の 88.9%から 57.1%に，一般枠の教員志望においては１年次の 66.7%から 45.0%となり，地域定着枠，一般枠ともに２年次において「教員志向性」の弱まりが確認される。なお，地域定着枠，一般枠ともに，１年次から２年次にかけて教員志望から教員非志望へと変化する者も１名観測されている。

6.2 就職希望地域

6.2.1 「宮城県内定着枠」入学生の就職希望地域

宮城県内定着枠入学生の就職希望地域については，図 3 に示すように，令和４年度入学生，令和５年度入学生ともに，宮城県（仙台市除く）を選択する率（複数選択可）が 100%となっており，他の選抜区分に対して顕著に高い。[2]

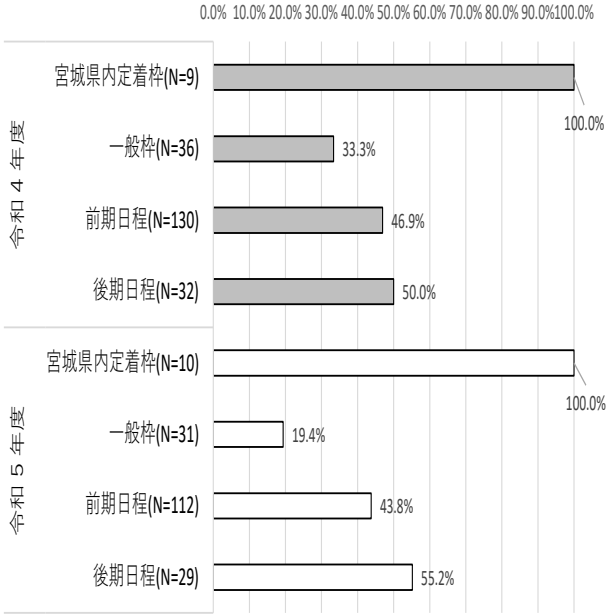


図３推薦_就職希望地域_宮城県（仙台市除く）
（１年次時点の比較）

また，表 5 に示した，令和４年度入学生の追跡分析の結果から，１年次から２年次にかけて，地域定着枠入学生は就職希望地域として全員が「県内」を維持していることが分かった。

表５ 推薦_就職希望地域_宮城県（仙台市除く）の変化
（１年次→２年次）

	＜1年次＞		＜2年次＞		
			あてはまらない	あてはまる	計
宮城県内定着枠	あてはまる	N		9	9
		%		100.0%	100.0%
	計	N		9	9
		%		100.0%	100.0%
一般枠	あてはまらない	N	19	3	22
		%	86.4%	13.6%	100.0%
	あてはまる	N	3	9	12
		%	25.0%	75.0%	100.0%
	計	N	22	12	34
		%	64.7%	35.3%	100.0%
前期日程	あてはまらない	N	55	9	64
		%	85.9%	14.1%	100.0%
	あてはまる	N	11	45	56
		%	19.6%	80.4%	100.0%
	計	N	66	54	120
		%	55.0%	45.0%	100.0%
後期日程	あてはまらない	N	10	4	14
		%	71.4%	28.6%	100.0%
	あてはまる	N	5	10	15
		%	33.3%	66.7%	100.0%
	計	N	15	14	29
		%	51.7%	48.3%	100.0%

6.2.2 「地域定着枠」入学生の就職希望地域

次に，地域定着枠入学生における就職希望地域を確認する。図 4 に示すように，地域定着枠入学者で，制度趣旨に合致する，「宮城県以外」の都道府県を選択した率は，令和４年度入学生が 87.5%，令和５年度入学生は 83.3%となり，いずれも回答者のうち１名を除いて選択していた。これに対し，一般枠については，約半数程度が宮城県以外の都道府県を就職希望地域として選択しており，地域定着枠と一般枠との間に明瞭な差があることが確認された。

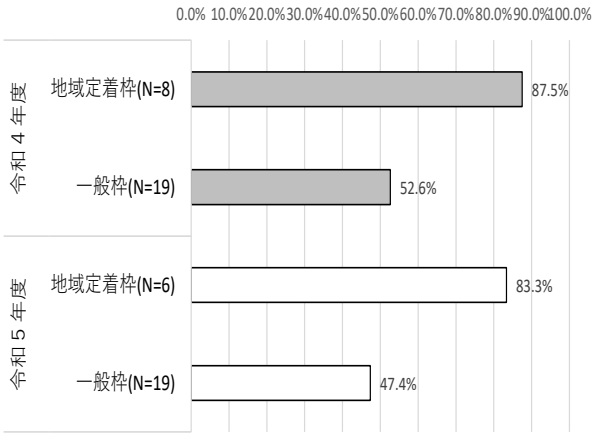


図４ 総合型_就職希望地域_宮城県外
（１年次時点の比較）

また，表 6 に示すように，地域定着枠の令和４年度入学生は，１年次から２年次にかけて，全員が就職地として「宮城県外」を候補として維持していることがわかる。

表 6 総合型_就職希望地域_宮城県外の年次間変化（１年次→２年次）

	<1年次>		<2年次>		
			あてはまらない	あてはまる	計
地域定着枠	あてはまる	N		6	6
		%		100.0%	100.0%
	計	N		6	6
		%		100.0%	100.0%
一般枠	あてはまらない	N	7	2	9
		%	77.8%	22.2%	100.0%
	あてはまる	N	1	8	9
		%	11.1%	88.9%	100.0%
	計	N	8	10	18
		%	44.4%	55.6%	100.0%

6.3 ディプロマ・ポリシー（DP）の達成状況

6.3.1 「宮城県内定着枠」入学生の DP 達成状況

最後の分析観点として，「DP 達成状況」について検証を行う。図 5 は，宮城県内定着枠入学生の１年次時点での DP 達成状況の得点を選抜種別に比較分析した結果である。これを見ると，取り立てて宮城県内定着枠に特徴的なアドバンテージは見られない。

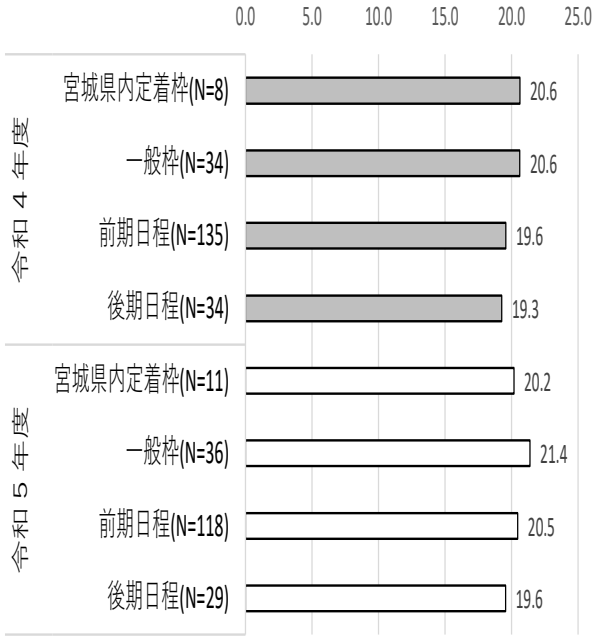


図 5 推薦_DP 達成状況（１年次時点の比較）

次に，図6として，DP達成状況について，１年次時点から２年次時点にかけての追跡分析によって変化を見た。度数が図 5 で示した数値からやや減っているが，宮城県内定着枠，一般枠においては若干の DP 得点の低下がみられる。これに対し，前期日程，後期日程は若干の上昇がみられる。ただし，いずれの差についても変化の幅は微小である。

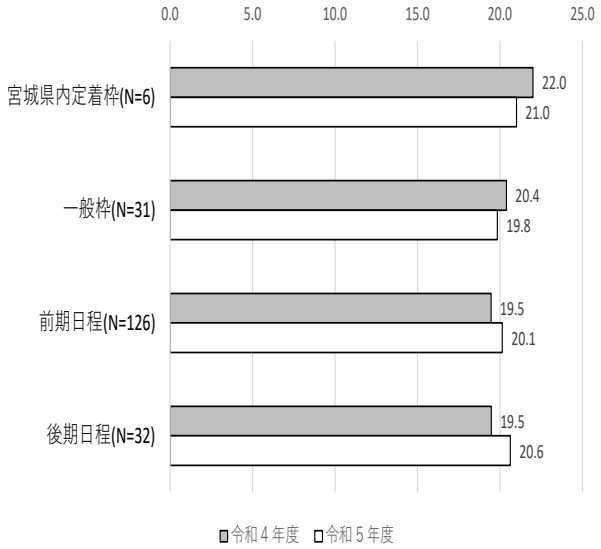


図 6 推薦_DP 達成状況の変化（１年次→２年次）

6.3.2 「地域定着枠」入学生の DP 達成状況

次に，芸術体育・生活系教育専攻の総合型選抜における DP 達成状況について確認する。図 7 に示すように，令和４年度入学者においては特段の差は見られなかったが，令和５年度の地域定着枠入学者において，一般枠に比して DP 得点がやや高い結果となった（ただし，t検定の結果，有意差なし）。

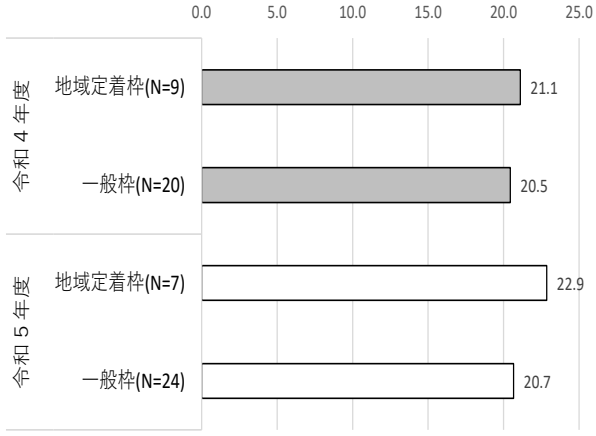


図 7 総合型_DP 達成状況（１年次時点）

さらに，追跡分析から，１年次から２年次にかけてのDP達成状況の変化を図8に示した。これを見ると，地域定着枠，一般枠ともに DP 得点に大きな変化は見られない。

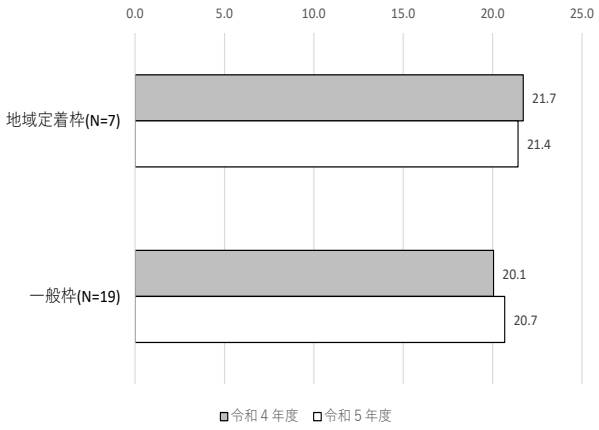


図８ 総合型_ DP 達成状況の変化（１年次→２年次）

7 まとめと考察

本研究で設定した３つの観点による分析結果から，下記の知見が導出された。

①教員志向性について

・宮城県内定着枠入学生の教員志向性は，一般枠，前期日程とともに相対的に高水準にあり，２年次時点での持続性も確認される。

・地域定着枠入学生の教員志向性は，一般枠に比して相対的に高いものの，２年次において低下する状況が確認される。

②就職希望地域について

・宮城県内定着枠入学生の就職希望地域は，（複数選択可の回答結果ではあるが）制度の趣旨に合致した選択が見られ，２年次時点での持続性も確認される。

・地域定着枠入学生の就職希望地域は，若干名を除いて制度の趣旨に合致した選択が見られ，２年次時点での持続性も確認される。

③DP の達成状況について

・宮城県内定着枠入学生の DP 達成状況は，他の選抜区分と顕著な相違は確認されない。

・地域定着枠入学生の DP 達成状況は，令和５年度入学生において一般枠に比して若干高い結果が認められたものの統計的な有意差は認められなかった。また，令和４年度入学生において差は特段生じていなかった。

以上の分析結果から，教員養成大学において「地域枠」選抜を実施することの効果は，特に，「就職希望地域」の点で一定程度の誘導性を確保できること，また，持続性の点でやや難がみられるものの，「教員志向性」の確保という点でも相対的に有利に働く可能性があること，この二点にあるといえる。

なお，これらの結果を解釈する際に強調しておきたいこととして，上記の二点は，志願者の出身地制限をかけていない，就職や奨学金等の点で有利に働くようなインセンティブを設定していない，という条件下で達成されたものである，ということが挙げられる。すなわち，これらは近代社会の構成原理である「個人の自由」や「機会の平等性」という領域に極力制限を加えない方式で達成された結果である。この背景には，大学側が発信する意図を受験生側が主体的に理解し行動に移すという，相互の暗黙の信頼関係という社会的事実（社会関係）が生起していることが示唆される。もちろん，入試というものを構築するにあたっては，受験する側の打算が大いに働くことを前提に考えなければならない。ただ，同時にそうした意図に反する反応というものは，あくまで「少数的な反応」であるといった点も同時に考慮に入れる余地があるのではないだろうか。つまり，そうした打算可能性ゆえに入試制度の導入を積極的に控える必要は必ずしもなく，集団的な反応として見た場合に「成立しうる可能性」を期待するという態度である。いうまでもなく，この判断の背後には，選抜要項や募集要項，出願書類の様式等での細部にわたっての工夫や，具体的な選抜に際しての実施上の工夫などが為されることが肝要であるだろう。

8 今後の課題

本研究が残している課題としては，第一に，２年次以降の追跡結果を踏まえていないという点である。特に本研究での知見は，「教員就職」という直接的なエビデンスに支えられたものではないという点である。また，「就職希望地域」についても，本稿ではあくまで「複数選択」という条件下での選択としていることについても十分に留意しなければならない。この点については，引き続き，今後，データ観測を継続していくことが求められる。第二に，本研究の知見は，個別大学における知見にとどまっているという点である。現在，教員養成大学において「地域枠」の設置が拡張的に展開されつつある中で，日本社会全体の動向として，この「地域枠」制度の検証が求められる時期がやがて到来することは容易に想像される。そうした際に，

本研究での枠組みや設定指標の妥当性などを改めて吟味し，いっそう社会的に有益な知見を形成する余地は多分に残されている。この点についても，今後の研究課題としたい。

注

1) DP の項目は以下の 7 項目である。

①学校教育や教職に関する専門的知識および技能

②学習指導に関する理論および方法を活かしながら，教育実践を展開する基礎

③幼児・児童・生徒に対する理解・尊重を基盤としながら，生徒指導に向けて協働しつつ適切に対応する姿勢

④学校の構成員としての役割を理解し，教職員や保護者や地域等と連携・協働しながら， 学校を運営していこうとする態度

⑤教員としての倫理観と使命感，幅広い教養と知性を基にした適切な行動

⑥学校教育における様々な課題を認識し探求心を持って主体的に学び続ける基盤

⑦a【初等教育専攻】発達段階に応じた指導力とともに，小学校の各教科等に関する知識・技能

⑦b【芸術体育・生活系教育専攻】芸術体育・生活系の教科等を中心としつつ、異校種または複数教科にわたる教科等に関する知識・技能を基盤として、生徒に適切に対応する学習指導力

2) ここでの「宮城県（仙台市除く）」とは，「宮城県内定着枠」における「宮城県内の特定の地域」と必ずしも一致するものではない点に注意されたい。宮城県の教員採用試験は宮城県と仙台市が実施しているが，ここでは，「宮城県内の特定の地域」を志望する学生は「宮城県」を志望することになる，という前提で分析を行った。

参考文献

大口明日海・北村悠・長瀬大・水野敬悟・恒川幸司・今福輪太郎・村上啓雄・西城卓也 (2015).「地域枠及び一般枠学生の地域医療に対する認識の比較調査」『医学教育』**46**(5),419－424.

大久保貢・田中幸治・三浦麻 (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―」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 104－110.

山田美都雄 (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」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 118－125.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 255-262, 2025

高大接続教育のための熊本大学肥後時修館の実施とこれまでの成果

平 英雄，シムズ ランダー ブライアント，中村 謙太（熊本大学）

熊本大学は 2019 年より高校 1，2 年生を対象に将来のグローバルリーダーの育成を目指す「熊本大学肥後時修館」を開講し，これまで 140 人が修了している。高大接続教育と位置付けて実施している本取り組みについて，受講生の約 2 割が本学に入学し，入学区分ごとの入学者の割合に偏りはなかった。また，2023 年度までの 5 年間のアンケート結果より，受講生の日頃の学習に良い変化等が見られた。さらに，本取り組みの実施状況と今後の課題や展開についても報告する。

キーワード：高大連携，高大接続，先取り履修，グローバル教育

1 はじめに

1.1 熊本大学における高大連携・接続教育活動とグローバル化戦略

本研究は，熊本大学の高大連携・接続教育活動とグローバル化推進のために実施されている「肥後時修館」についての概要と実施状況の報告である。さらに，受講生の中で，本学を受験した受講生について，追跡調査した結果も報告する。

熊本大学は，教育による地域貢献，高校のキャリア教育への貢献，本学の教育・研究力の広報等を目的として高大連携・接続教育を積極的に推進している。本学は様々なイベントを実施しているが，最近では，熊本県における理数教育の発展と科学技術人材育成を目的とした熊本サイエンスコンソーシアムとの組織対組織での研究支援等も実施している（平ほか, 2023）。

一方，本学は，2014 年度に，文部科学省スーパーグローバル大学創成支援事業（以後 SGU と呼ぶ。）に採択され，地域のグローバル化を牽引するグローバル・キャンパスとして，様々な取組を展開してきた。また，本学は 2023 年度終了の SGU 後の 10 年を見据え，「熊本大学グローバル化戦略」を策定した（熊本大学, 2023）。

1.2 熊本大学のグローバルリーダーコース

グローバル大学を目指す本学にとって教育のグローバル化で中心的な取り組みが，文・法・理・工の 4 学部協働で進めているグローバルリーダーコース（以後 GLC と呼ぶ。）である（平ほか, 2019）。多様な価値観を受け入れられる豊かな教養と国際感覚，確かな専門性と柔軟性のある創造的な思考力を身に付け，国内外における地域の課題をグローバルな視点で考え，果敢に行動できる人＝グローバルリーダーを育てることが目的のコースである。

本コースのアドミッションポリシーにおける「求める学生像」では，主体的な学び，多様な価値観，文化の違いを理解できる豊かな教養と国際感覚・国際対話力等を有する人材を育てるために，以下の 5 つの観点を示しており，これらの観点に基づいて志願者の積極的な受け入れをしている。

1. 国際化に対応する幅広い教養を身につけたい人
2. 国際交流及び国際的なビジネスに携わることに意欲のある人
3. 国際化社会を牽引する強い胆力（精神力）を身につけたい人
4. 高度な専門性を国際社会で展開させたい人
5. 地域に根ざし，グローバルに活躍する意欲と資質をもつ人

本コースは，一般的なグローバル教育のために 1，2，5 の受け入れを目指し，リーダーとしては 3 を，さらに，それぞれの学部において高い専門教育修得する意味で 4 の受け入れを掲げている。実施する総合型選抜ではペーパーインタビュー審査の評価項目に「リーダーシップ」を含めており，リーダーの素質を持つ者が志願するよう明確な意思を示している（熊本大学, 2024）。

グローバル人材の輩出を掲げ，教育を実施している大学としては，例えば，秋田県の公立大学法人国際教養大学が有名であり，国際教養を基礎にグローバルリーダーを育てる教育が行われている。求める学生像においては，直接的な言葉としてリーダーを目指す学生の言及はないが，学修を通してグローバルリーダーの育成を目指している。（前中, 2014; 秋田県, 2024）

本学では，入学後も GLC の学生のための「GLC Foundation Seminar」と「Special Project」が用意され，これら 2 つのプログラムにおいて，GLC 生は，リーダーシップをはじめ，実際に考え・行動すること

で，クリティカル・シンキング，国際対話力，情報発信力，創造的知性等を養っている。

2 熊本大学肥後時修館

2.1 熊本大学肥後時修館の目的

SGU 事業における目標に，地域のグローバル化の促進があり，高校生に対しては，「熊大グローバル Youth キャンパス」事業により，大学入学前に国際的に学べる環境を体験できるようなイベントを実施している。例えば，高校生が，留学生と交流する機会や留学経験のある本学の学生から体験談，留学準備等について聞く機会を提供している。

高校生に対するグローバル事業実施の過程で，GLC に繋げる教育として，国際感覚豊かなグローバルリーダー人材養成を高校生にまで広げ，グローバルリーダーの育成を早期に実施し，大学の学びについてマインドセットを持たせる取り組みも必要との考えから「高校生のためのグローバルリーダー育成塾（熊本大学肥後時修館）」を 2019 年度から開講した。肥後時修館は旧細川藩に藩校としてあった「時習館」の名を借り，「習」の字を「修」に置き換えたもので，大学として地域の優秀な人材を育成する取り組みである。

当初はすべて英語での対面授業を目指し，理系的な内容も含む 3 テーマで始めたが，新型コロナウイルスの感染が拡大していた 2020 年度からオンライン環境で実施している。オンライン環境でも実施可能で，英語での実践的なコミュニケーション能力を身に付けるための授業や数理科学を題材にした論理的思考の強化をテーマにした授業を半年間かけて実施している。この取り組みは 2021（令和 3）年度の文部科学省「入試における意欲的な取り組みを集めた事例集」に選ばれた。

高校生に対するグローバルリーダーの育成事業は様々あるが，例えば大阪府で実施しているグローバルリーダーハイスクール（以後 GLHS と呼ぶ。）事業は，大阪府が「豊かな感性と幅広い教養を身に付けた，社会に貢献する志を持つ，知識基盤社会をリードする人材を育成する。」ことを目的に，府立高校 10 校を GLHS として指定し，探究活動を通して実施している。教育する主体は高校であり，評価に関して大学や政府，企業がかかわっている（大阪府, 2023）。

前述の国際教養大学は，大学が学生に対して，また，大阪府の GLHS 事業は高校が高校生に対して実施する育成事業であるが，本学の「肥後時修館」は大学が高校生に対してグローバルリーダー教育を行うものであり，高大連携・接続を目指したものである。

2.2 熊本大学肥後時修館の実施内容

肥後時修館は，2019 年度から開講しているが，初年度は 3 テーマ，2020 年度以降は 2 テーマで実施している。2023 年度の肥後時修館は以下のような内容であった。

【テーマ 1】：

「Global Perspectives on “Society 5.0”（“Society 5.0”における国際的視点）」

授業内容は，多分野にわたる社会，技術問題への考察を通じて，高校生に Society 5.0 の概念を紹介するものである。英語でのディスカッションとプレゼンテーション力の向上のみならず，Society 5.0 をめぐる諸問題へのグローバル的な意識，オンライン環境におけるチームワーク等を通してのリーダーシップ能力の育成を期待した内容である。また，本授業は大学教養教育相当のレベルであり，全ての授業および活動を，本学の多言語文化総合教育センター所属の教員が指導する。

【テーマ２】：

「大学数学へのいざない」

授業内容は，高校数学 (高校 2 年生までの内容)をベースとして，無理なく楽しめる大学数学を展開する。3 つの内容を 3 人の講師のもと，オムニバス形式で行い，論理性を学ぶものである。本テーマは本学数理科学総合教育センター所属の教員が指導する。

〈プログラム A〉　Brunn-Minkowski の不等式と等周不等式
〈プログラム B〉　モノの個数の数え方
〈プログラム C〉　数理物理へのいざない

応募のための条件やスケジュール等は以下である。

受講対象者：九州内の高校生 1 年生，2 年生
募集人員：全体で 20 人程度，各テーマ別に 10 人程度でさらにグループで 2 つぐらいに分ける。しかし，募集状況，教員の意向によっては人員が増える可能性がある。
開校期間：10 月下旬から翌年 3 月末までを予定
スケジュール：
9 月中旬　受講生募集
10 月中旬　合格通知送付
10 月下旬　開校式，授業開始
12 月下旬　対面での授業実施
3 月下旬　授業修了
対面授業：直接指導，在学生・留学生等との交流，プレゼンテーション等

特典：留学生行事への参加，附属中央図書館の入館カードの発行等，課題をまとめるための研修や e ラーニングによる授業の体験。修了証明書を発行し，この証明書は入試（調査書，活動歴等）に使えるよう配慮する。

2023 年度は，10 月下旬に開校式を行い，本学の e ラーニングシステム Moodle を利用して，10 月下旬から計 15 回の授業（90 分相当×15 回）を実施し，数回の対面授業を行った。募集時期は 9 月で，授業内容（テーマ）を募集時に示し，各テーマで 10 名程度を集める。応募者には，志望理由書の提出を義務付け，通常は，受講希望者が多数の場合，志望理由書を使用して選抜をするが，2023 年度は担当教員の意向もあり全員を受け入れた。

授業の実施場所は状況やテーマにより様々であるが，主に Moodle 上で行い，本学において数回の対面授業を実施した。来学が困難な受講生のため，対面授業のオンライン配信も検討したが，今回は対象となる受講生はいなかった。

2.3 実施状況

「肥後時修館」には 2019 年度から 2023 年度の間で 182 人の参加があり，その内 140 人が修了している。受講生の募集は，主に本学に志願者があった熊本県内の高校 55 校程度を選んで通知している。しかし，2019 年度のみ試行と位置付け，熊本市内の本学への志願が多い 7 校に通知した。また，2022 年度からは募集を九州内に拡大し，熊本県外の高校生には，本学の受験生向けポータルサイトにより受講生募集を周知した。次に，高校別の受講生数を次に示す。

表 1 高校別受講生数 その 1

熊本市内公立高校	受講生数	県内私立高校	受講生数
A_1 校	28	A_2 校	11
B_1 校	20	B_2 校	11
C_1 校	10	C_2 校	11
D_1 校	8	D_2 校	7
E_1 校	8	E_2 校	6
F_1 校	8	F_2 校	4
G_1 校	7	G_2 校	2
H_1 校	6	H_2 校	2
I_1 校	6	I_2 校	1
J_1 校	1		

表 1，表 2 にない県外の高校や高等専門学校からの受講生は，合わせて 8 人である。2022 年度から九州全域に募集を広げたが，これまでに熊本県外の受講生は 1 人しかいない。熊本市内の公立高校の参加者の合計が 94 人で，市内私立の高校と合わせると 137 人となり，受講生の約 75%が熊本市内にある高校の生徒である。熊本市以外の県内参加高校は，その地域で進学校として知られている高校からの受講生が多い。さらに，SSH 指定校や WWL 指定校， SGH 指定校よりは，英語科や国際コースを持つ高校からの受講生が多い傾向がある。

表 2 高校別受講生数 その 2

熊本市外公立高校	受講生数		
A_3 校	7	G_3 校	2
B_3 校	7	H_3 校	2
C_3 校	4	I_3 校	1
D_3 校	4	J_3 校	1
E_3 校	3	K_3 校	1
F_3 校	3	L_3 校	1

表 3 各年度のテーマ別受講生数と全体の修了率

	テーマ 1	テーマ 2	テーマ 3	修了率
2019 年	23(23)	5(5)	5(5)	100%
2020 年	20(18)	14(13)		92%
2021 年	46(27)	18(13)		78%
2022 年	10(8)	11(7)		71%
2023 年	27(19)	3(2)		70%
総計	126(95)	51(40)	5(5)	77%

注）括弧内は修了者数

表 3 は，テーマ別受講生数と修了者数及び全体の修了率を表している。全体的には修了率が，年々低下する傾向にあり，2021 年度から 70%台となっている。この原因は不明で，理由の解明が今後の課題である。

表 4 各年度の受講生の学年占有率（%）

	高校 1 年生	高校 2 年生	不明
2019 年	24.2	66.7	9.1
2020 年	23.5	67.7	8.8
2021 年	29.7	70.3	0
2022 年	23.8	76.2	0
2023 年	30.0	70.0	0
総計	26.9	69.8	3.3

表 4 は，各年度の受講生の学年占有率を表しており，毎年高校 2 年生が 70%前後を占めていることがわかる。また，男女の性別については申込時の記入項目としておらず受講生の正確な男女比は不明である。しかし，開校式の出席者の様子から女子の参加者が全体の大体半分以上であると思われる。

2019 年度は，テーマ 1「現代日本の社会文化を通して考えるグローバル人材のための 21 世紀型スキル」，テーマ 2「Society 5.0 と SDGs：藻類を利用したバイオエネルギープロジェクトを例に」，テーマ 3「SDGs と人々の健康：薬用植物の役割」の 3 つのテーマを設け，英語での対面授業を実施した。2019 年は新型コロナウイルス感染症が拡大する前年であったため，夏休みを中心に対面での授業を行い，大学生や留学生との交流も行った。プレゼンテーションによる発表会を翌年の 3 月に予定していたが，新型コロナウイルス感染症の拡大が始まり，成果発表会は中止せざるを得なかった。受講生は 3 テーマ合わせて 33 人で，高校 1 年生が 24.2%，2 年生が 66.7%，不明が 9.1%であり，受講生の修了率は 100%であった。

2020 年度は新型コロナウイルスのため，大学でも対面による講義自体が実施されていなかった。そのような中で，オンラインを利用した授業を実施することで取り組みの継続を図った。テーマも 2 つに絞り，英語を使用して実施したテーマ 1「Global Perspectives on “Society 5.0”」と数学を題材にしたテーマ 2「論理的思考を鍛えよう」を実施した。

2020 年度はコロナ禍で課外活動が制限されている中，テーマ 1 の応募人数が 58 人であった。できるだけ多くの受講生を受け入れようと考えたが，担当教員の負担を考慮し，志望理由等から 20 人を選抜した。受講生は 2 テーマ合わせて 34 人で，高校 1 年生が 23.5%，2 年生が 67.7%，不明が 8.8%であり，受講生の修了率は 92%であった。

2021 年度も同様にコロナ禍での課外活動が制限されている中での実施であった。前年度の実施状況から 2020 年度の人数より多くの受講生を受け入れることが可能であると担当教員が判断したため，応募があった 46 人全員を受け入れた。これ以降の年度でも受講希望者は全員受け入れている。

2021 年度，2022 年度も同様のテーマで実施したが，新型コロナによる高校での対面活動の中止が影響しているのか 2021 年度の受講生は 60 人を超えていた。受講生は 2 テーマ合わせて 64 人で，高校 1 年生が 29.7%，2 年生が 70.3%，不明が 0%であり，受講生の修了率は 78%であった。

2022 年度から対面での授業もできるようになり，開校式やプログラムや最後のプレゼンテーション等を対面で行った。テーマは先に示した 2 つであった。開校式では対面で肥後時修館の趣旨やテーマ別の受講方法などを説明し，その後の受講がスムーズに行えるようにした。2023 年度も同様に実施したが，テーマ 2 の内容を「大学数学へのいざない」として変更した。両年度とも受講生の学年占有率は表 4 の通りで，修了率は表 3 に示している。

5 年間で全受講生に対して集計した学年占有率は，表 4 の通りで，高校 1 年生が 26.9%，2 年生が 69.8%，不明が 3.3%であり，修了率は表 3 に示しているように 77%であった。

2.4 アンケート結果

すべての受講生に対して，受講生の学習に対する意識変化や授業内容の改善等のためにアンケートを実施した。年によりテーマ数や質問事項が異なったりしたが，英語を主に使用したテーマにおいて回答を集計した。質問項目は以下の通りで，質問項目は 2019 年度の対面授業への感想以外は毎年同じ質問である。

1. 肥後時修館の実施期間はどうでしたか?
2. 受講生募集の申込書類作成について量は適当でしたか?
3. Moodle の利用について学習の効果がありましたか?
4. 肥後時修館で学んだことで，普段の学習に良い変化がありましたか?
5. 高校と大学の学びの違いを感じることができましたか?
6. 授業内容は興味が持てるものでしたか?
7. 学校の授業の負担になりましたか?
8. 先生の指導は適切でしたか?
9. グローバルな視野で様々な事象を考える意識がついたと思いますか?
10. 次に開講してほしいテーマがあれば教えてください。（自由記述）
11. 最終の発表用ポスターはだれと作りましたか?
12. 複数で作った場合，作るときの話し合いは上手くいきましたか?
13. 12.で 4. 5. と答えた人は，理由を教えてください。（注：4. あまり上手くいかなかった，5. 上手くいかなかった）
14. グループでの話し合いは主にどのような方法で行いましたか?

15. 肥後時修館であなたが一番学んだことは何ですか？（自由記述）
16. 肥後時修館全般について意見や感想があればお願いします。（自由記述）

回答の選択肢は 14.を除いて 5 個である。コロナ禍前の初年度（2019 年度）は全テーマで主に英語を使用した対面授業を実施した。このため 2019 年度のアンケートでは「対面授業の効果の有無」を質問したが，2020 年度以降は，オンラインによる授業が主となったため，対面授業への感想は質問項目から外した。

2019 年度から 2023 年度に英語による授業を受けた受講生 136 人の中で回答を返した 60 人の結果を以下に示す。全体のアンケート回収率は，44%である。特に，2019 年度は 3 テーマの受講生 33 人が回収率の母数に含まれており，2020 年度以降の 1 テーマに対するものとは実施した状況が少し異なることに注意する[1]。結果は割合（%）で表している。

表 5 修了後のアンケート回答結果の抜粋（%）

3. Moodle の利用について学習の効果がありましたか。				
1. あった	2. 少しあった	3. 普通	4. あまりなかった	5. なかった
40.0	20.0	20.0	16.7	3.3
4. 肥後時修館で学んだことで，普段の学習に良い変化がありましたか。				
1. あった	2. 少しあった	3. 普通	4. あまりなかった	5. なかった
50.0	28.3	11.7	5.0	5.0
5. 高校と大学の学びの違いを感じることができましたか。				
1. できた	2. 少しできた	3. 普通	4. あまりなかった	5. なかった
76.7	16.7	1.7	1.7	3.2
8. 先生の指導は適切でしたか。				
1. 適切だった	2．大体適切だった	3. 普通	4. 不適切なところがあった	5．不適切だった
70.0	21.7	6.7	0.0	1.6
9. グローバルな視野で様々な事象を考える意識がついたと思いますか。				
1. とても思う	2. 思う	3. 普通	4. あまり思わない	5．思わない
61.7	30.0	3.3	3.3	1.7

「4. 肥後時修館で学んだことで，普段の学習に良い変化がありましたか。」，「5. 高校と大学の学びの違いを感じることができましたか。」は特に注視していた質問であり，普段の学習に回答者の 78.3%が，変化を感じており，高校と大学の学びの違いを実感した回答者が 93.4%いた。その他，「14. グループでの話し合いは主にどのような方法で行いましたか？（複数回答可）」との問いに対しては，1. SNS（70.3%），2. E-mail（7.8%），3. 電話（0.0%），4．直接会って話した（11.0%），5．Moodle（1.6%），6．その他（9.4%）の回答があった。「SNS」と答えた者の使用アプリは，LINE，Google Chat（旧ハングアウト），Instagram であったが，ほとんどが LINE を使用していた。しかし，2023 年度は全員が Instagram を使用していた。「その他」は無回答だったため不明である。

自由記述では「多角的な視点で物事を見て，自分の意見をしっかり持つことの重要性」を実感したとの記述が何件かあり，「他の高校の生徒との交流を通じて，一つの事柄に関して議論や意見交換ができた。」との意見もあった。

2019 年度は 3 テーマの受講生 33 人の内 18 人から回答が得られた（回収率 54.5%）。コロナ禍前で，対面により授業が主だったため「夏休み・冬休みのスクーリングは自らの学びに対して効果がありましたか？」との質問を入れていた。回答は「（効果が）あった」は 50%（9 人），「少しあった」44%（8 人），「普通」6%（1 人），「あまりなかった」，「なかった」，「その他」はそれぞれ 0%であった。対面での授業は，効果的であることが傾向として見られるが，次年度以降は新型コロナウイルス感染症の流行のためオンラインでの授業が主となった。各年度別の回答でも，表 5 に示した回答割合と同じ様な傾向を示し，表 5 にない残りの質問でも全体の傾向と大体同じ傾向が見られた。2020 年度は受講生 20 人の内 9 人（回収率 45.0%），2021 年度は受講生 46 人の内 13 人（回収率 28.3%），2022 年度は受講生 10 人の内 8 人（回収率 80.0%），2023 年度は受講生 27 人の内 12 人（回収率 44.4%）から回答が得られた。

2020 年度から開講した数学に関するテーマについて，2020 年，2021 年は担当教員が作成した全て記述式のアンケートで，2020 年は 11 人，2021 年は 5 人から回答があった。質問は，授業内容に対する感想が主であった。2022 年度以降は英語使用のテーマと同じような質問で，「グローバルな視野で様々な事象を考える意識がついたと思いますか？」の質問を「論理的に考える思考が鍛えられたと思いますか？」に変更し，2022 年は 7 人，2023 年は 1 人から回答があった。回答数が少ないが，集計すると英語での授業と同じような回答の傾向が見られた。

2.5 新型コロナウイルス感染症拡大に伴う対策

当初の授業計画は，7～8 回の授業を対面で実施し，来学が難しい時期は，オンラインによる教育を行い，加えて留学生や大学生との交流や発表会を入れる予定であった。初めて実施した 2019 年度は，夏休み期間中に授業を開始し，3 日間対面で集中して授業を行い，秋の時期は Moodle を使った授業を行った。年が明け 2020 年 3 月に最終の成果発表会を行う予定であったが，新型コロナウイルス感染症の流行が始まり，発表会を断念し，それまでの授業理解度や授業に対する姿勢，発表会用に作成した資料により修了者を決定した。

2020 年度は大学でも対面の授業は行われておらず，まずは開校の可否から検討した。幸い Moodle による授業に対して，2019 年度にネットワーク環境が整っていないため受講できない等の問い合わせはなく，急速に大学，高校でオンラインを使った授業環境が整ってきていた状況でもあり，対面での授業ができるまでは，オンラインによる授業を中心に実施するように切り替えた。しかし，実施の際にネットワークの環境が本当に整っているか，また，参加してくれる受講生の数にも不安があったため，テーマを 2 つとし，開校準備の遅れもあり，秋頃から実施することにした。

2022 年頃から感染対策を取った中で対面での授業が実施できるようになった。しかし，熊本県外の高校から参加の要望があり，受講生の募集を九州内に広げることにした。そのため，授業はオンラインで行うことを基本とし，3 回ほどのスクーリングを実施する計画とした。

2.6 受講生の追跡調査

肥後時修館の受講生の内，本学に入学した者について調査した。受講対象が高校 1，2 年生であるため，2023 年 3 月までに卒業をした受講生が対象になり，本学で入学等が確認できる者のみの結果である。

本学を志願した受講生は，2023 年 3 月までに高校を卒業した者（147 人）の内 32.7%（48 人）であった。また，入学者は，高校を卒業した受講生のうち 23.1%（34 人）であった。図 1 は，卒業生がある高校ごとの受講生数と志願者数の散布図であり，N=30 校の高校がプロットされている。右上の受講生数 26 人，志願者数 11 人の高校は，2019 年度の試行時 7 校に含まれていた高校で 2019 年度に積極的に生徒に応募を勧めたこともあり 19 人も受講があった。このため，特別な事情があり外れ値として扱うのが妥当と考えた。サンプル数としては少ないが 29 校での相関係数を計算すると R=0.65 となった。さらに，母相関係数の信頼区間を計算すると信頼度 95%で 0.37～0.82 となり，この 2 つの変数は相関を持ちそうであることがわかった。同様にして，入学者数を評価すると N=29 校で相関係数 R=0.57，信頼区間は 0.26～0.78 であった。

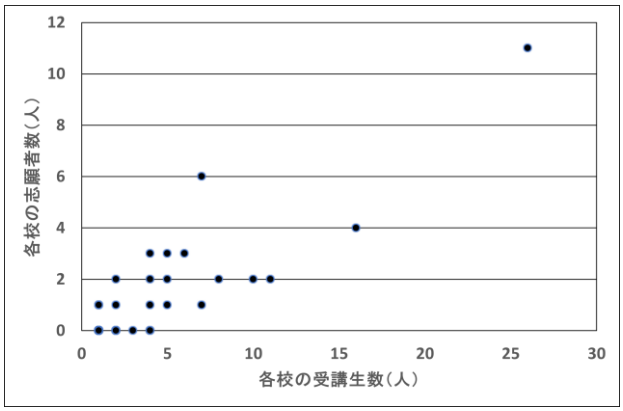


図 1 各高校の受講生数と志願者数の散布図（N=30）

当初は受講生を総合型選抜により GLC へ誘導しようと考えていたが目論見がはずれ，これまでのところ入試区分ごとの入学者数の割合は総合型選抜，学校推薦型選抜，一般選抜で大体同じである。すなわち，入試区分ごとの入学者の割合に際立った偏りはない。しかし，入試区分ごとの出願の延べ数は，学校推薦型選抜の出願数に対して一般選抜が約 2.1 倍，総合型選抜が約 1.6 倍の数がある。これは，総合型選抜により GLC に入学してグローバル教育と専門教育を学修したいと考えた受講生が，学校推薦型選抜を志願するより多かったのではないかと推測し，入学には至らないが GLC への志願者増に少なからず貢献したのではないかと考える。

初年度の GLC 生の教育に携わるのが，肥後時修館の英語テーマの教員である。担当教員に肥後時修館受講生の修学状況を尋ねたが，「学修状況は良好で意欲の高い学生が多いと感じる。」との感想を得ている。

表 6 全入学者の GPA 分布

GPA	割合(%)
3.0 以上	20.8
2.5～3.0	29.2
2.0～2.5	25.0
2.0 以下	25.0

また，1 年次を除いた全入学者の GPA について，表 6 にまとめている。3.0 以上が 20.8%，2.5～3.0 の間の者が 29.2%，2.0～2.5 の間の者が 25.0%，2.0 以下が 25.0%であった。母数が少なく傾向は一概に言えないが，GPA に関して本学の一般学生のものと顕著な違いは見られない。

3 課題と今後の展開

3.1 課題

新型コロナウイルス感染症拡大の影響も収まり，ここ数年は通常の授業ができるようになった。今後は，テーマ数を増やすことが課題の一つと考える。開始した年は 3 テーマで行ってきたが，現在は 2 テーマであり，受講生の選択肢を多くするため新しいテーマの必要性を感じている。また，受講生に関して，受講期間中に部活動等の学校活動により参加が難しくなったり，理由がわからないまま途中で受講を止める受講生がいたりしており，受講生への細かな配慮が必要と考えている。さらに，開校についてもその時期や年間の回数等もう一度考える必要がある。先に述べた修了率の低下傾向も懸念される点であるが，今のところ原因を突き止められず対策できていない。そして，修了後の受講生へのアンケート調査の回答率ももう少し上げていきたいと考えており，現在は，3 月に修了し，年度が明けてアンケートの回答を求めているので，修了後できるだけ早い段階でアンケートを取れる体制にしたい。受講生の追跡調査について，GPA 以外にも入学者に個別面接を行い修了後のアンケート結果も参考にしながら，目的がどの程度達成されているか調査し，肥後時修館の学士教育への実際の効果や感想を集めることも必要と考えている。

熊本県外の高校からの要請もあり，2022 年度から九州全域から受講生を募集するようにしたが，これまで熊本県外からの受講は 1 人だけという状況である。熊本県外への広報を工夫する必要があると考え，現在検討中である。

現在は大学教育統括管理運営機構に所属する教員が授業を担当しているが，本学が 2022 年度に採択された文部科学省の「地域活性化人材育成事業」（通称 SPARC 事業）や熊本創生推進機構の高大連携事業との連携を強化したいと考えており，関連する他の部局へ取り組みを広げることも今後の課題である。

3.2 今後の展開

前述した SPARC 事業や熊本創生推進機構の高大連携事業との連携強化は，今後この事業を展開する上で重要と考えている。また，肥後時修館を高校生に対する本学の「先取り履修」の場として提供することも受講生のメリットとして検討したい。本学では GLC 入試で合格した生徒に入学前の教育を行っているが，科目等履修生として，入学後に認められる教養の科目を 1 単位，法学部に所属予定の生徒ならば，さらに専門科目の単位も 1 単位先取りで取ることができる。この様に入学が確定している者に対しては，先取り履修の制度を整えていたが，現段階では入学が確約されていない者に対する先取り履修の制度は整備されておらず，今後単位化を目指すならば学内の議論を経て同意を取り付ける必要がある。

図 1 の考察により各高校に十分な広報をし，意欲的に肥後時修館を受講してくれる高校生が多くなれば，本学の教育内容を知って志願してくれる高校生が増える可能性があることがわかった。今後もデータを蓄積し，分析することで，高大接続活動に役立てて行きたいと考える。

注

1）英語を使用した授業について，2019 年度のみ自然科学的な内容の 2 テーマと社会科学的な内容の 1 テーマ合わせて 3 テーマを対面で実施した。2020 年度以降の英語の授業は，オンライン主体の社会科学的な 1 テーマであり，2019 年度と実施状況が少し異なっている。表 5 は，以上の状況で英語の授業を受けた全ての受講生をアンケートの対象とし，回答をまとめた結果である。

謝辞

本研究にあたり熊本大学 高大連携推進室ならびに大学教育統括管理運営機構 附属多言語文化総合教育センター，附属数理科学総合教育センター，国際部 国際教育課には多大なご協力をいただき感謝いたします。

参考文献

平英雄・今村清寿・田中知史・市川聡夫・飯田裕 (2023). 「熊本県における高大連携活動の新展開 ―熊本サイエンスコンソーシアムの設立― 」 『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』**オープンセッション用**, 174－178.

熊本大学 (2023).「熊本大学グローバル化戦略 (KU Globalization Strategy as of 2023)」 https://www.kumamoto-u.ac.jp/kokusaikouryuu/global-torikumi/prqx47 (2024年11月13日).

平英雄・宮崎功・川上修治・Ngo Thi Bich Thuy (2019年5月). 「熊本大学グローバルリーダーコース（AO）入試 ―3期生

をむかえての入試から教育までの実践報告―」 『令和元年度全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会（第14回）研究発表予稿集』**I**, 75－80.

熊本大学 (2024).『令和7年度(2025年度) 総合型選抜 学生募集要項 (グローバルリーダーコース入試)』令和6年７月19日.

前中ひろみ (2024).「グローバル・リーダー人材育成をめざして(国際教養大学の取り組み)」『リメディアル教育研究』**9**, 51－56.

秋田県地方独立行政法人評価委員会 (2024) 「令和5年度公立大学法人国際教養大学の業務の実績に関する評価結果」 https://www.pref.akita.lg.jp/uploads/public/archive_0000007943_00/★【確定版】_教養大学年度評価調書.pdf (2024年11月13日).

大阪府 (2023) 「令和5年度 大阪府グローバルリーダーズハイスクール評価審議会」 https://www.pref.osaka.lg.jp/o180040/kotogakko/tokusyoku/r5-gl-hyouka.html (2024年11月13日).

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 263-268, 2025

地方国立大学の定員増における新教育組織の設置に伴う入口戦略としての入試制度設計と実施

――徳島大学 MPE プログラムを例として――

植野 美彦，矢野 隆章，原口 雅宣，安友 康二，松久 宗英，佐々木 卓也（徳島大学），
南川 丈夫（大阪大学），関 陽介（神戸市外国語大学），木村 賢二（内閣官房），安井 武史（徳島大学）

徳島大学理工学部は 2023 年度「魅力ある地方大学の実現に資する地方国立大学の定員増（文部科学省）」に選定され，新教育組織として理工学部，医学部，ポスト LED フォトニクス研究所，先端酵素学研究所の強い連携による「医光/医工融合プログラム（MPE プログラム）」を 2023 年 4 月に設置した。本稿では，当学部の定員増の趣旨と必要性を整理するとともに，県内入学者の一定数の確保など，入口戦略としての入試制度の設計過程について報告する。そして，1 回目の入試実施では計画した県内入学者数を確保できたものの，2 回目は想定より少ない結果となったことなどを示す。
キーワード：地方国立大学の定員増，MPE プログラム，入口戦略，入試制度設計

1 地方国立大学の定員増と新教育組織の設置

1.1 定員増における公募の趣旨

2023 年度「魅力ある地方大学の実現に資する地方国立大学の定員増（以下，地方国立定員増と略す）」として，文部科学省より各国立大学法人宛に公募が行われた。当年度の公募は 5 大学 5 件の申請があり，島根大学，広島大学，そして徳島大学の 3 大学 3 件が選定された[1)]。この度の地方国立定員増の趣旨は下記の通りである。

今回の国立大学における特例的な定員増は，地域の高等教育機関の中核となる地方国立大学が，果たすべきミッションとしての地域貢献の役割や自らの存在価値を自覚し，地方公共団体，地元産業界，他の公私立大学をはじめとする高等教育機関等を巻き込み，地域のニーズを的確に捉えつつ，特色と強みを最大限に生かした自由度のある取組を展開することを通じ，地方創生を推進する魅力ある地方大学の実現に資するために実施するものである。

*このため，実施に当たっては，地域のステークホルダーとの連携･協働の上，地域の課題を把握･共有し，地域の雇用創出･産業創出等を通じて地域に貢献する取組であることが求められる。**特に，定員増の必要性等について，定量的なエビデンスに基づく詳細な人材需要分析を踏まえる**とともに，**上記の取組が，他に類を見ない先導的かつ独創的なものであることを前提に，それにより，地方創生に資する明確なアウトカムが見通せるものとなっている**ことや，**本件取組に係るアウトカムを意識した KPI 設定とする**ことに留意が必要である。*

(2023 年度定員増公募要領より)

この度の公募は，2020 年に「地方創生に資する魅力ある地方大学の実現に向けた検討会議」が国で設置され，当検討会議から公表された「地方創生に資する魅力ある地方大学の実現に向けた検討会議取りまとめ」に呼応したものとなっている。当検討会議の座長を務めた坂根正弘氏は，リクルート進学総研（2021）カレッジマネジメントのインタビューの中で，4～6 年後を見据えた大学内における選択と集中のプランを考えることが必要と述べており，学長の強力なリーダーシップ，そして地域の産官学との緊密な連携のもと，地域のニーズを的確に捉えた上で，既存学部等におけるリソースのスクラップ&ビルドを推し進めることなどの方策を示している。国立大学の定員増が認められることはこれまではほとんどなく，これらの条件を満たすことを前提に特例的かつ限定的に認められるものとして公募が行われるに至った。

1.2 徳島大学における定員増

徳島大学における定員増は，「次世代ひかりトクシマ若者雇用創出計画」～『医光/医工融合人材』が切り拓く新たな地方創生～として，「医光/医工融合プログラム（以下，MPE[2)] プログラムと略す）」を理工学部理工学科に設置，30 名の増員で選定された（30 名の根拠は後述する）。MPE プログラムは，

表 1 の通り，既存の 8 つの履修コースに加えて 2023 年 4 月に新たに設置した新教育組織である。

最初に MPE プログラムによる定員増の必要性について，徳島県の課題，地域からのニーズ，徳島大学のリソース，それぞれ 3 つの観点から整理しておく。

表 1 徳島大学理工学部理工学科【昼間】の構成

区分	コース等名	入学定員
履修コース	数理科学コース	(30)
	自然科学コース	(34)
	社会基盤デザインコース	(79)
	機械科学コース	(108)
	応用化学システムコース	(78)
	電気電子システムコース	(98)
	知能情報コース	(74)
	光システムコース	(49)
医光/医工融合プログラム		**30**
＜合計＞		580

※履修コースの( )内の数は各コースの受入人員の目安である。

1.2.1 徳島県の課題

徳島県の課題は，関西圏，首都圏等への進学や就職を契機とする若者の人口流出である。リクルート進学総研（2024）の調査によれば，2023 年における大学進学者（短大を除く）の徳島県内地元残留率は 36.5%となっており，この数値は過去 10 年間をみても大きな変動は起きていない。よって，およそ毎年に渡って 7 割近くの大学進学者が県外流出をしていることになる。流出先は大阪府，兵庫県，京都府の順である。また，徳島県内の 18 歳人口予測をみると，2023 年の指数を 100（6,228 名）とした時に，2035 年は 84.1（5,236 名）となる予測が立てられており，今後さらに厳しい局面を迎えることになる。人口流出と少子化が伴えば，地域産業を支える労働力不足が顕著となる。よって，地元残留率を高める工夫は欠かせないことと言える。

そして，徳島県内の国公私立大学で理工系学部を設置する大学は，徳島大学の 1 校のみであり，理工系学部を志望する受験生は県外の大学進学も視野に入れて進路選択をしなければならない実情がある[3)]。このことから理工学部の定員増は，徳島県内進学の選択を増やすことにも繋がるものとなる。

1.2.2 地域からのニーズ

徳島県の産業として，光関連産業や医療関連産業に強みを有していることはよく知られている。前者は世界トップクラスの光半導体企業である日亜化学工業株式会社が徳島県に本社を置く他，LED 関連企業が 157 社集積しており，徳島県においても「次世代 LED バレイ構想」を掲げ，光関連産業の振興をめざしている。後者は大塚製薬グループを中心とする医療関連企業が徳島県に点在し，徳島県及び徳島大学などでは世界レベルの糖尿病研究開発と事業化をめざしており，これらに関連する企業も 87 社集積している。

よって，地方創生を実現するための医療と光（工）学の基盤が徳島県にあり，これらの産業を更に成長させていくためには，医光/医工融合人材の育成が喫緊の課題と言える。

1.2.3 徳島大学のリソース

徳島大学は 2014 年に青色 LED でノーベル物理学賞受賞者を輩出したことで知られており，国立大学で初めて「光」を冠した学科である，光応用工学科（現在の理工学部理工学科光システムコースの母体）を 1993 年に設置するなど，光工学・光科学分野では多大な業績をあげている。そして，徳島大学は医学部，歯学部，薬学部の医療系 3 学部 6 学科と 5 大学院研究科を有するとともに，疾患生命医学研究の伝統を誇る先端酵素学研究所，そして徳島大学病院があり全国的にも類を見ない生命科学・医学の教育研究拠点を構築している。よって，これら 2 つの分野を横断的に連携させるリソースを十分に有している。

また徳島県と徳島大学等は 2018 年より，地域における大学の振興及び若者の修業・就業を促進し地域活力の向上と持続的発展を目的とする，国による「地方大学・地域産業創生交付事業」の採択を受けている[4)]。徳島大学では，この財源を原資として，新たな光源開発や医療機器開発等への光の応用を図り，次世代光関連産業を牽引する研究開発拠点「ポスト LED フォトニクス研究所」を 2019 年に設置した。当研究所は MPE プログラムの教育研究組織の基盤となっている。

1.3 新教育組織「MPE プログラム」の概要

MPE プログラムは，先に述べた「ポスト LED フォトニクス研究所」が基盤となり，理工学部，医学部，先端酵素学研究所などが参画する学部等横断型の特別教育プログラムである。この教育プログラムを検討するにあたっては，学部横断型の教育を実践した「九州大学 21 世紀プログラム」の実践例を参考にした。また，研究所が基盤となっていることから，1 年次から

研究室配属を実現させたほか，理工学部とポストLED フォトニクス研究所の所在する常三島キャンパス，医学部と先端酵素学研究所の所在する蔵本キャンパスの 2 つのキャンパスで教育・研究を行うなど徳島大学のリソースをフルに活用した体制となっている。

教育システムにも特長があり，次世代光工学を専門としつつ，学生の自発的な取り組みを尊重した上で，医学的知見，そしてアントレプレナー教育，AI・データサイエンス教育などの素養を付加し，新しい価値を自ら創造できる人材を育成する目標を掲げる。なお，MPE プログラムの学生の所属は理工学部となるが，新教育組織として設置しているため，教育システムは他の履修コースとは異なる仕組みである。また，大学院教育との接続（理工学部に接続する大学院創成科学研究科理工学専攻，医学部に接続する医学研究科医科学専攻などへの進学を視野）を強化し，研究者や技術者養成に力を入れる。そして，医薬，医療機器企業，光関連企業への就職や起業家育成も行うこととしている。

2 入口戦略としての入試制度設計と実施

2.1 入学定員の設定検討

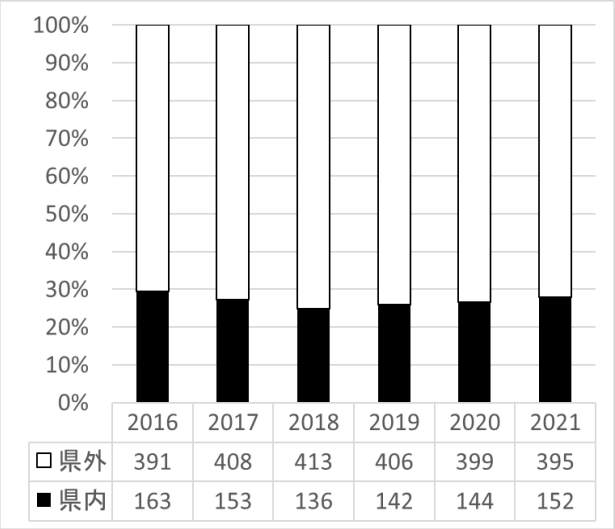
入学定員の設定は今後 18 歳人口の減少期に差し掛かるため，設定を誤ると入学者の質の問題に影響するだけでなく定員充足でさえ困難な状況に陥ってしまう。逆に少ない場合は定員増のインパクトを欠くため慎重に検討する必要がある。よって，次の手順を踏んで出口と入口の両面から入学定員の設定検討を行った。

2.1.1 大学院進学率からの検討値

現在の理工学部生の大学院進学率は全体でおよそ60%前後の値で推移している（概ね徳島大学大学院への進学）。よって，MPE プログラムから大学院創成科学研究科理工学専攻への進学も同様の 60%になることを想定する。また，1 年次からの研究室配属により研究意欲が高まることや医学部と先端酵素学研究所への研究室配属を希望する学生が出てくる可能性も高く，医学研究科医科学専攻への進学率を 20%と仮定した（計 80%の大学院進学率を目標）。現在，医科学専攻の入学定員は 10 名[5)] であることから，その約半数である 5 名程度を MPE プログラムからの進学者数と仮定した（この値は地方国立定員増における本学の KPI として設定してある）。そうであれば，15 名程度が大学院創成科学研究科理工学専攻へ進学することになり，残り 5 名程度が就職もしくは他大学大学院進学となる。よって，初期の検討値をひとまず 25 名程度と設定した。

2.1.2 理工学部における県内入学者数からの検討値

この地方国立定員増は，第 1 章で述べたように，地元残留率を高める狙いもある。理工学部は 2016 年 4 月に改組・設置している。改組後から 2021 年度入試までの理工学部入学者における県内県外内訳を図 1 に示す。なお，文部科学省への定員増の申請締め切りが 2022 年 4 月 15 日となっており，期日の関係上，2022 年度入試のデータ整理を行う期間が少ないことが当初から見込まれていたため，2021 年度入試までのデータを用いて検討を行っている。



	2016	2017	2018	2019	2020	2021
□県外	391	408	413	406	399	395
■県内	163	153	136	142	144	152

図 1　理工学部入学者における県内県外内訳 過去 6 年

改組初年度は 163 名の県内入学者数を確保し，県内比率は約 30%となっている。しかし，それ以降は漸減傾向となる。改組前においても 160 名を超える県内入学者がいたことからこの改組初年度の 163 名の県内入学者の維持を図ることを目標に MPE プログラムの入学定員の設定を検討した。改組後から 2021 年度までの県内入学者数の平均値は 148 名である。よって，MPE プログラムの設置により，県内入学者数を毎年 10～15 名の確保ができれば理工学部全体の県内入学者数の維持に繋げることが可能と結論づけた。

2.1.3 入学定員を 30 名に

県内入学者数からの検討値から，最低でも県内生 10 名の確保を必要とした場合，現行の理工学部の県内比率が 30%前後であることを考えれば，入学定員 30 名が妥当な規模と言える。また，大学院進学率を基にした検討値から，就職もしくは他大学大学院進学が 5 名程度という値の小ささが否めないことからあ

まり現実的ではなく，多少の幅をもたせて，この入学定員 30 名を優先することにした。結果，根拠のある値の入学定員 30 名で文部科学省へ申請したところ選定される運びに至った。なお，地方国立定員増は中長期的なスクラップを求められており，2025 年度より，理工学部夜間主の入学定員を 45 名から 30 名に減員することを公表している。

2.2 入口戦略としての入試制度設計

次に入試制度について検討する。MPE プログラムの担当教員は理工学部の光システムコースや医学部との併任が多い事情を考慮し，入試業務への負担を最小限にするなどの配慮が必要である。よって，現行の理工学部のアドミッション・ポリシー及び入試制度を踏襲することを前提とする。

このことから，一般選抜は前期日程のみとし，入試科目は理工学部の現行教科・科目を踏襲する。そして，総合型選抜は担当教員の負担が多くなる懸念から，学校推薦型選抜を選択した。学校推薦型選抜では，基礎学力の担保として，大学入学共通テストを課し，主体性等の評価として，四国地区国立大学アドミッションセンターで開発した活動報告書（井上ほか, 2017）を書類選考の一部として課すとともに個人面接による評価を重点的に行う方針とした。入試制度は表 2 の通りであるが，選抜区分は 2 種類とシンプルなものである。なお，私立大学進学希望者（県外への流出阻止策として）もターゲットとするため学校推薦型選抜Ⅱは 3 教科型を採用した。

表 2　MPE プログラム入試制度（2023･2024 年度）

区分	募集人員	共通テスト	個別試験等
一般選抜(前期)	15	5 教科 7 科目	数, 化 or 物
学校推薦型選抜Ⅱ	15	3 教科 4 科目	書類･面

※推Ⅱは第1次選考（書類+共テ）の結果により第2次選考（面接）免除の場合あり
※推Ⅱは大学入学共通テストの成績が全国平均点程度に達しない場合は不合格となる

表 2 の通り入試制度は国立大学で比較的多く見られる制度で特殊なものではないが，各選抜の募集人員の設定に特徴がある。学校推薦型選抜は，毎年文部科学省から発表される「大学入学者選抜実施要項」において，入学定員の 5 割を超えてはならないルールが定められているが，MPE プログラムはその上限の 50%をこの学校推薦型選抜Ⅱの募集人員に割いた。このことは入口戦略として入念に検討した経緯をもつので報告しておきたい。

図 2 は理工学部一般選抜（前期日程）入学者における県内県外の内訳，図 3 は理工学部学校推薦型選抜Ⅱ入学者における県内県外の内訳である。過去 6 年の傾向を見ればわかる通り，学校推薦型選抜Ⅱの入学者の県内比率が圧倒的に高い実態がある（地域枠等の設定は行っていない）。これらの図から，学校推薦型選抜Ⅱの募集人員の比率を高めれば一定の県内入学者数を確保できる可能性が高いと言える。よって，実施要項のルールの上限まで募集人員を設け，徳島県内への残留の可能性が高い県内生の獲得を推薦Ⅱで行う入試戦略を立てた。なお，地域枠の設定についても検討したが，医学部医学科の地域枠のように修学支援資金の付与を前提にする制度設計が当初は難しく，卒後定着の離脱が容易にできてしまうとそれを目的とする地域枠制度が崩壊する懸念があったため当面は見送ることにした。

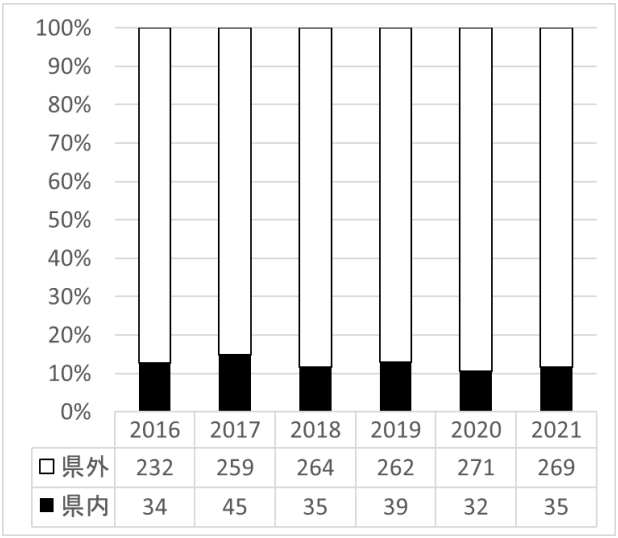


図 2　一般（前期）入学者における県内県外内訳 過去 6 年

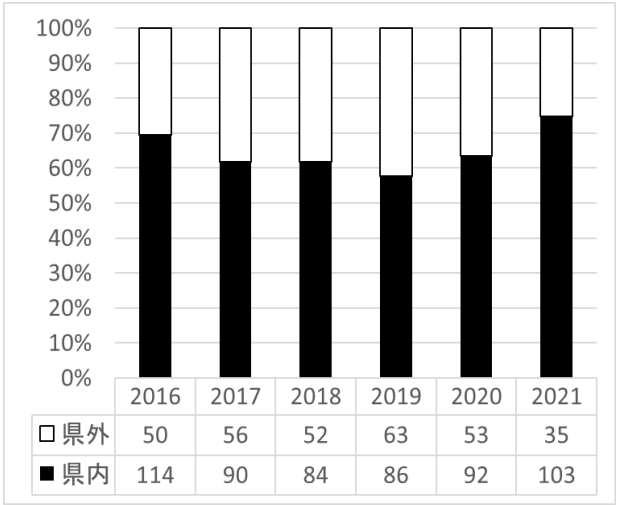


図 3　推薦Ⅱ入学者における県内県外内訳 過去 6 年

2.3 入試実施結果

2.3.1 一般選抜（前期日程）の志願者状況等

地方国立定員増が 2022 年 6 月に文部科学省に認められ，2023 年度入試を実施する運びとなった。

MPE プログラムにおける一般選抜（前期日程）の志願者状況等を表 3 に示す。2023 年度一般選抜の志願倍率は 3.5 倍となり，同年の国公立大学工学系平均志願倍率 2.7 倍（河合塾 Guideline（2024）を参考）と比較すると，高い志願倍率である。なお，徳島大学の一般選抜（前期日程）は，本学の推薦Ⅱ合格者（入学者）が受験しないため，受験者数が少なくなり実質倍率が低下する特性をもっている。初回は 20 名の合格者を出したが，入学辞退者ゼロとなり，このことは想定外の結果であった。そして，2024 年度一般選抜の志願倍率は 2.9 倍となり，同年の国公立大学工学系平均志願倍率 2.7 倍（河合塾 Guideline（2024）を参考）と比較すると，堅調な志願倍率となった。2 回目の入試は 22 名の合格者を出したが，入学辞退者が 6 名と想定よりかなり多い人数となったため，3 名の追加合格を行った。志願倍率は一定の水準を維持できたことは良かったものの，後期日程を設定していないため，歩留まり対策を入念に検討することが今後の課題と言える。

2.3.2 学校推薦型選抜Ⅱの志願者状況等

次に学校推薦型選抜Ⅱの志願者状況等を表 4 に示す。2023 年度，2024 年度とも志願倍率は伸び悩んでいる。当選抜は大学入学共通テストの成績基準を設けているため，基準に達しない受験生が出願しない（出願は大学入試センター試験実施後）という前提があるため志願倍率が伸びにくい特性をもつが，2 年とも募集人員に到達しておらず 2025 年度入試の状況等を検証した上で今後の対策を検討する必要がある。ただし，この学校推薦型選抜Ⅱの入学者の中には，面接で高い評価を得た者や「活動報告書」で当学部関連分野の探究活動に関する実績を有するなどポテンシャルの高い者も存在しており，当選抜の入学者は一般選抜に劣ることなく教員からの評価は高い。

2.3.3 入学者状況等

2023 年度及び 2024 年度の入学者の内訳を表 5，表 6 に示す。両年とも定員を確保することができたため，入学定員 30 名の値は適正な規模と言えるかもしれない。ここで各年度の内訳を分析しておきたい。2023 年度は 34 名の入学者のうち，14 名が県内生となった。第 2 章で述べた徳島県内入学者の見込み数 10 名～15 名に到達しており，計画通りとなった。しかし，2024 年度は 7 名とそれを下回る結果となった。両年とも理工学部の県内比率を上回っているものの，2024 年の学校推薦型選抜Ⅱにおいて一定数の県内志願者数を獲得できなかったことが当初の想定人数に届かなかった要因と考えられ，県内向けの広報が十分に行き届かなかったことを反省点として挙げておきたい。

一方，特徴的な結果が出ていることに着目しておきたい。それは女子比率である。2023 年度の女子比率は 29.4%，2024 年度は 50.0%と半数が女子である。理工学部全体における各年度の女子比率と比較しても相当高い値である。現在，女子枠が国立大学で広がりを見せているが，MPE プログラムは女子枠を設けた訳ではない。この結果については当初，女子学生増の期待感がある程度あったものの，想定を上回ることとなった。医学と工学（光学）の融合がこの結果をもたらすとは，嬉しい誤算と言えるかもしれない。

表 3　一般選抜（前期日程）志願者状況等

入試年度	募集人員	志願･受験者数	志願･実質倍率	合格･入学者数
2023	15	52 (39)	3.5 (2.0)	20 (20)
2024	15	43 (32)	2.9 (1.3)	25 (19)

※2024 年度入試は追加合格 3 名を含む

表 4　学校推薦型選抜Ⅱ　志願者状況等

入試年度	募集人員	志願･受験者数	志願･実質倍率	合格･入学者数
2023	15	19 (15)	1.3 (1.1)	14 (14)
2024	15	15 (13)	1.0 (1.2)	11 (11)

※受験者数は 1 次選考の通過者数を意味する

表 5　2023 年度入試　入学者内訳

区分	募集人員	入学者数	県内生(比率)	女子数(比率)
一般	15	20	5 (25.0)	3 (15.0)
推薦	15	14	9 (64.3)	7 (50.0)
合計	30	34	14 (41.2)	10 (29.4)

参考）理工学部全体　県内比率 24.9%　女子比率 13.4%

表 6　2024 年度入試　入学者内訳

区分	募集人員	入学者数	県内生(比率)	女子数(比率)
一般	15	19	2 (10.5)	8 (42.1)
推薦	15	11	5 (45.5)	7 (63.6)
合計	30	30	7 (23.3)	15 (50.0)

参考）理工学部全体　県内比率 21.5%　女子比率 15.3%

3 今後の展望

MPE プログラムの入学試験は 2 回目を終え，入学者は総計 64 名となった。北は北海道から南は九州地区まで入学者を迎え，小規模ながら新たな研究コミュニティが生まれつつある。今後も入学者の多様性を担保しつつ，地域との繋がりを大切にして行きたいと考えている。また，MPE プログラムは研究者そして技術者養成に力を入れたカリキュラムを構成しており，第 2 章で述べたように，大学院進学者の確保を進める方針である。このことに関連し，入試制度の設計時，実現できなかったことが 1 つ存在している。それは，大学院（特に博士後期課程）定着を想定した入試制度設計である。これには修学支援がワンセットとならないと制度が機能しないため見送った経緯がある。現在，徳島大学は大学院博士後期課程の定員充足が厳しい状況が続き，研究者の輩出に危機感を抱いている。徳島大学医学部医学科では入試制度（総合型選抜）を通じて大学院進学を促す取組を 2019 年度より開始している（植野ほか, 2020）。この事例を参考にしつつ，自治体とも連携し，学生支援の充実が可能となれば，新たな入口戦略の検討を進めたいと考える。

ただし，現段階においては，現行の入試制度の検証と改善を優先する必要がある。特に，学校推薦型選抜Ⅱにおいて，第 2 章で述べたように，募集人員未充足が課題となっている。その対策として，合格者の質保証を前提に，大学入学共通テストの成績基準の見直しや入試制度の簡素化（受験生側の負担を少なくする），後期日程の設置（推薦Ⅱの一部の募集人員を活用）などの検討を MPE プログラム内で行っている。また，入試制度面だけでなく，高校生あるいはその保護者に対し，研究する面白さを積極的に伝えていくことも入口戦略上において欠かせないだろう。

本稿は，地方国立大学定員増における新教育組織の設置に伴う入試制度設計とその結果を明らかにした。今後の急速な市場環境の変化に対応するため，各大学において，教育改革や入試改善を行うことが加速する見込みである。その一助に繋げていただくことを目的として執筆した。本事例報告を通して，適切な入口管理のあり方の再考，さらには入試制度開発の参考事例となり得るよう，検証と改善を行いながら，入試研究に寄与したいと筆者らは考えている。

注

1）2022 年度は 2 大学 2 件の申請で選定なし，2024 年度は 2 大学 2 件の申請で 1 大学 1 件（金沢大学）の選定となった。

2）Transdisciplinary Program for Medicine, Photonics, and Engineering の略。

3）徳島文理大学は理工学部を設置しているが，キャンパスは香川県内に点在する。また，徳島県は公立大学の設置がない。

4）2018 年の公募では申請 16 件のうち 7 件が選定となった。2023 年度の地方国立定員増における選定大学すべてが当交付事業選定の対象となっている。

5）当専攻の学内からの進学者数は例年 4 名程度で，残りは学外からの進学に依存している状況である。

謝辞

MPE プログラムのカリキュラム設計に際しては九州大学 21 世紀プログラムの事例を参考にした。その際，九州大学人間環境学研究院教育学部門木村拓也教授に多くの助言をいただいた。この場を借りて感謝申し上げる。

参考文献

地方創生に資する魅力ある地方大学の実現に向けた検討会議 (2020 年 12 月 22 日). 「地方創生に資する魅力ある地方大学の実現に向けた検討会議取りまとめ」 https://www.chisou.go.jp/sousei/meeting/chihoudaigaku_miryokujitsugen/pdf/torimatome.pdf (2024 年 4 月 1 日).

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.

河合塾 (2024). 「2024年度入試結果速報」『Guideline 4･5月号』.

文部科学省 (2022年6月10日). 「令和5年度魅力ある地方大学の実現に資する地方国立大学の定員増の選定結果について」文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/1335928_00006.htm (2024年4月1日).

リクルート進学総研 (2021). 「将来を見据えた『選択と集中』体力のあるうちに大きな改革を」『カレッジマネジメント』 **228**, 6－9.

リクルート進学総研 (2024). 「マーケットリポート2023／18歳人口予測 大学・短期大学・専門学校進学率 地元残留率の動向 四国版」リクルート進学総研 https://souken.shingakunet.com/research/pdf/2023_souken_report/2023_shikoku_souken_report.pdf (2024年4月1日).

徳島県 (2019). 「次世代LEDバレイ構想」徳島県 https://led-ai.pref.tokushima.lg.jp/led-valley/led-valley/ (2024年4月1日).

植野美彦・関 陽介・赤池雅史・野間口雅子 (2020).「教育連動型AO入試の設計と実施――地方国立大学における研究医の養成・確保をめざして――」『大学入試研究ジャーナル』, **30**, 207－213.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 269-275, 2025

キャンパス案内システムの設計と導入

――デジタル技術の活用による広報業務の効率化に向けて――

関 陽介（神戸市外国語大学），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，オンラインと現地でのキャンパス見学を支援する環境を構築するために，キャンパス案内システムを開発した。具体的には，徳島大学の常三島・蔵本キャンパスを対象に，施設紹介等の説明文や画像，動画を 360 度写真に埋め込み，ユーザが写真間を自由に移動できる環境を構築した。開発したシステムを 2023 年 11 月から 2024 年 3 月まで公開した結果，全ユーザ数 1,050 人の内，高校 3 年生（女性），保護者（女性），高校 3 年生（男性）の順に利用者数が多いこと， 20 時から 23 時に高校 2，3 年生と保護者の利用が多いこと，高校 3 年生と保護者の利用時間には強い相関があること等が明らかになった。また，現地で学内の見学を行う生徒 17 人に本システムを提供した結果，キャンパス見学や施設等の情報収集を支援でき，システムの有用性を確認することができた。

キーワード：システム開発，キャンパス見学，大学広報

1 はじめに

徳島大学では第 4 期中期目標・中期計画において，多様な業務に伴う現場担当者の負担軽減を図るべく，デジタル技術を用いた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。このようなシステムを導入することで，広報活動や入試改善の作業支援が可能になり，業務の効率化や現場の負担軽減を実現している。

大学の特色や学部・学科の魅力等を発信する Web サイトとは別に，デジタル技術を活用した多様な広報活動が報告されている。例えば，入試説明や学部紹介等をオンデマンド・ライブ配信する Web 型オープンキャンパスの開催（竹内, 2024）（田崎ほか, 2023），授業や研究内容，部活・サークル活動等の幅広い質問が可能な WEB 進学相談会（一ノ瀬・平井, 2023）やメール相談（吉田ほか, 2022），スマートフォン等の GPS 通信を活用するジオターゲティング技術を用いた入試広報（平・ゴ, 2023），探究学習や海外留学に関して情報提供するオンライン講演（板倉ほか, 2023），旧 Twitter である X や Facebook 等のソーシャルメディアの活用（並川, 2022）がある。このような手段を展開することで，時間または場所を問わずオンライン上での広報が可能になる。18 歳人口が減少する中，デジタル技術を用いた広報手段の強化は，志願者獲得の上で重要である。

進学希望者やその関係者の中には，大学の雰囲気や受験会場等を確認するために，キャンパスの見学を希望する者がいる。しかし，地理的・経済的問題により見学が困難な場合や，訪問しても案内者がいないため大学の魅力が十分に伝わらない場合がある。このような問題は，デジタル技術を活用して疑似的な見学環境を作ることで，解決できる可能性がある。ただし，これまでの報告では，オンラインと現地でのキャンパス見学を支援するための具体的な設計論やシステム開発に関しては，十分に議論されていない。

そこで，本研究ではオンラインと現地でのキャンパス見学を支援する環境を構築するために，キャンパス案内システムを開発する。具体的には，徳島大学の常三島・蔵本キャンパスを対象に，施設紹介等の説明文や画像，動画（以降，キャンパス情報）を 360 度写真に埋め込み，ユーザが写真間を自由に移動できる環境を構築する。本システムを導入することで，地理的・経済的問題による見学困難者や来学者に対して，持続的・効果的に見学支援やキャンパス情報の発信が可能になる。また，デジタル技術の活用による広報手段の強化や DX 化の推進が期待できる。本稿では，システム設計や 2023 年 11 月から 2024 年 3 月までを対象としたオンラインでの導入分析，現地でのキャンパス見学における効果，今後の課題等を述べる。

本研究の貢献は以下になる。

- オンラインと現地でのキャンパス見学を支援す

図 1 Google ストリートビューで公開されている蔵本キャンパスの工事中の写真

るためにデジタル技術を活用した疑似的な見学環境を開発したこと。

- 開発したシステムをオンライン上に公開して，ユーザ属性や利用時間帯等を調査したこと。
- 現地でキャンパス見学する生徒に開発したシステムを提供して，システムの有用性を明らかにしたこと。

2 キャンパス案内システムの設計

2.1 関連システム

オンライン上でキャンパス情報を把握する一つの方法としては，大学が公開するキャンパスマップの閲覧がある。例えば徳島大学では，事務局等がある新蔵地区，総合科学部・理工学部・生物資源産業学部等がある常三島キャンパス，医学部・歯学部・薬学部等がある蔵本キャンパスのマップを公開しており，説明文や写真を用いて紹介している。また，YouTube で施設紹介等の動画を公開しており，食堂や図書館等を学生が利用する様子を発信している。このようなコンテンツの利用によりキャンパス情報を把握できる一方で，ユーザ自身がキャンパス内を見学できないため，現地の雰囲気を体感的に感じることは困難である。

Google マップの指定箇所を 360 度写真で閲覧できる Google ストリートビューがある。このシステムでは，一人称視点で写真間を自由に移動することで，国内外の散策を疑似的に体感できる。Google ストリートビューで徳島大学の各キャンパスも散策できるため，本システムの利用によりキャンパス内を見学することは可能である。ただし，システム内で用いられる写真の撮影時期が古い場合，新たに建設された建物は反映されていない。実際，2024 年 5 月時点で確認した徳島大学の撮影時期は 2012 年 5 月であり，例えば 2015 年に常三島キャンパスに建設された地域創生・

図 2 常三島キャンパスの撮影箇所

国際交流会館は平地の写真が公開されている。また，2013 年に蔵本キャンパスに建設された藤井節郎記念医科学センターは工事中であり，2015 年に開院した新中央診療棟は旧建物の写真が公開されている。図 1 に蔵本キャンパスの工事中の写真を示す。また，Google ストリートビューでは徳島大学の建物内は撮影対象外であるため，図書館等の内部の様子は確認できない。

2.2 要件整理

一般的な写真は視点が固定されているため，キャンパス内の雰囲気は伝わりにくい。Google ストリートビューと同様に，360 度写真間を自由に移動することで，ユーザは疑似的なキャンパスの見学が可能になる。ただし，建物の撮影時期が古い場合，一部の施設が紹介されないことで大学の魅力が十分に伝わらず，また事前に得た情報と現地の様子が異なることで，来学者に混乱を与える可能性がある。そのため，可能な限り最新の写真を提供する必要があり，加えて建物内も対象にすることが望ましい。

Google ストリートビューでは，徳島大学の建物や道路，グラウンド等の写真が公開されているが，建物の名称や用途，利用する学部・学科等の紹介はされていない。例えば，試験会場の下見が目的の場合，システムの利用者は会場となる建物の把握が困難になる。このような問題に対しては，施設や学部・学科の魅力等を写真内で説明することで，キャンパスの案内ができ多様な情報を発信できる可能性がある。

以上より，本システムの要件を以下 3 つとした。

(1) 常三島・蔵本キャンパスの 360 度写真の公開
(2) 最新の建物・建物内の撮影

(3) 写真に説明文や画像，動画の埋め込み

2.3 撮影箇所の検討とデザイン設計

本研究では，前述した要件を満たすキャンパス案内システムを開発する。キャンパス内の写真を撮影する必要があるため，徳島大学が公開するキャンパスマップを参考に，各学部・学科の事務職員と相談して撮影箇所を決定した。撮影箇所は学部・学科が利用する建物や，食堂や図書館等の共同施設を対象として，1 キャンパス 20 箇所とした。図 2 に常三島キャンパスの撮影箇所を示す。四角で囲んだ数字が撮影箇所（建物），丸で囲んだ数字が撮影箇所（建物内），丸や楕円で囲んだ旗印が説明対象，点線がユーザの移動経路になる。例えば，図 2 右下の四角で囲んだ 2 (i) は電気電子棟が撮影箇所（建物），右下の丸で囲んだ 1 (ii) は付属図書館が撮影箇所（建物内），左上の丸や楕円で囲んだ箇所 (iii) は総合科学部 2 号館西棟・東棟・地域連携プラザが説明対象，左上の点線 (iv) は 1・10 間の移動経路を示す。

徳島大学には，マスコットキャラクターとして狸をモデルにした「とくぽん」が存在する。徳島大学で公開される進学希望者向け対話システムや大学生向け対話システムでは，応答キャラクターとして「とくぽん」が採用されており，大学への親しみを高める効果が期待できる。そこで，本研究で開発するシステムにも，キャンパスの案内役として「とくぽん」を登場させる。

画面設計としては，説明文や「とくぽん」の台詞（以降，台詞），関連資料，現在位置を表示するマップ，建物名等を写真に埋め込む。図 3 に建物，図 4 に建物内の参考画面を示す。説明文 (i) は施設紹介，台詞 (ii) は建物を利用する学部・学科の説明とした。例えば，医薬創製教育研究センターの説明文 (iii) は“1 階には機器測定室や低温培養室のほか展示コーナーなどがあり，2 階以上には研究室や実験室などがあります。”，薬学部実験研究棟を対象にした台詞 (iv) は“この棟には，薬学科の研究室や実験室，講義室，実習室などがあるよ。1 階にはインフォメーションプラザやスタジオプラザ，事務室などがあるよ。”になる。また，台詞内のリンクを選択することで関連資料 (v) が表示する。関連資料は，主に徳島大学が発行する大学案内に掲載されている学部・学科の紹介記事や写真を使用した。

写真内は 360 度視点変更が可能であり，上下左右 (vi) に視点を変えられる。矢印のアイコン (vii) には，移動先の建物名が表示され，選択することで別の

図 3 建物の画面設計

図 4 建物内の画面設計

写真に移動する。マップ (viii) には現在地を示し，マップ上からの移動も可能とする。また，マップ上の位置関係を把握するために，ユーザの視線先 (ix) を可視化する。建物内の写真には，説明文とマップ，外に出るためのボタン (x) を埋め込む。

2.4 キャンパスの撮影とシステム開発

2023 年 7 月 24 日（月），25 日（火）に常三島・蔵本キャンパスを撮影した。学生が全く映っていない場合，キャンパスの魅力や様子が伝わりにくくなるため，平日を撮影日とした。また，鮮明な写真を撮るために，9:00～14:00 頃を撮影時間とした。撮影には 360 度カメラである Matterport Pro2 を使用した。このカメラは 30 秒程度で異なる角度の写真を複数撮影することで，360 度写真を作成できる。撮影中に自動車や自転車等の通過により写真の撮り直しが必要になったが，2 日間で 40 箇所の撮影を行った。

システムは Web システムとして開発 [1]して，パソコンやスマートフォン等の多様な機器を想定して，レスポンシブデザインを採用した。スマートフォンは画面サイズがパソコンと比べて小さいため，建物等の視

図 5 常三島キャンパスの正門

図 6 蔵本キャンパスの図書館分館

認性を考慮して台詞の非表示機能を設けた。また，縦向きでは視野が狭くなるため，スマートフォンでの利用は横向きに限定した。開発したシステムの参考画面として，図 5 に常三島キャンパスの正門，図 6 に蔵本キャンパスの図書館分館の写真 [2]を示す。なお，システムの導入後は，説明文や写真等を更新するために定期的なメンテナンスを行う。

3 システムの導入

3.1 導入後の分析

開発したシステムをキャンパス案内システムというサービス名で，2023 年 11 月 14 日に徳島大学の受験生サイト [3] に公開した。また，導入後の分析で使用するために，性別や学年等，居住地，見学するキャンパスに関するアンケートフォームを設置した。アンケートの回答者のみ，本システムの利用が可能になる。分析期間は公開日から 2024 年 3 月 31 日までを対象にする。

システムのユーザ数の累計（男性，女性，未選択）は 1,050 人（383 人，617 人，50 人）で，表 1 に詳

表 1 システムのユーザ数の累計

学年等	男性	女性	未選択	合計
高校 3 年生	185	265	2	452
高校 2 年生	16	60	7	83
高校 1 年生	12	19	1	32
既卒生	43	32	5	80
中学生以下	3	1	0	4
保護者	73	206	4	283
その他	51	34	31	116

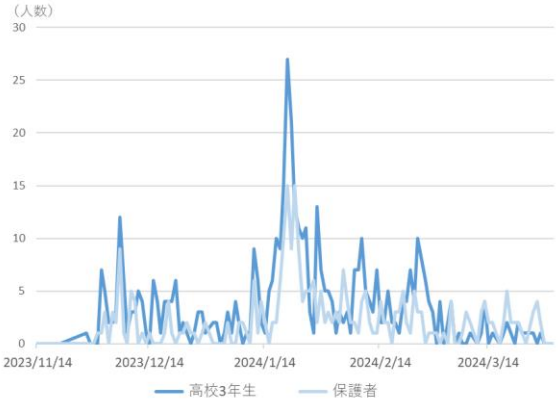


図 7 高校 3 年生と保護者のユーザ数の推移

細を示す。ユーザ数が多い上位は高校 3 年生（女性）が 265 人，保護者（女性）が 206 人，高校 3 年生（男性）が 185 人であり，受験年度の高校生やその母親が多く利用する結果となった。なお，同期間での進学希望者向け対話システムのユーザ数の累計は 132 人（46 人，72 人，14 人）で，ユーザ数が多い上位は高校 3 年生（女性）が 45 人，高校 3 年生（男性）が 20 人，保護者（女性）が 11 人であった。キャンパスを見学できる仕組みはこれまで徳島大学にはなかったため，キャンパス案内システムのユーザ数が多くなった可能性がある。

各キャンパスを見学したユーザ数は，常三島が 480 人，蔵本が 452 人，両方が 118 人であった。高校 3 年生のユーザ数は，常三島キャンパスが 224 人，蔵本キャンパスが 190 人，両方が 38 人，保護者は常三島キャンパスが 150 人，蔵本キャンパスが 97 人，両方が 36 人であり，常三島キャンパスが最も多くなった。徳島大学の令和 6 年度入試の入学定員は，常三島キャンパスにある理工系等の学部が 895 人，蔵本キャンパスにある医歯薬系の学部が 409 人であり，前者の入学定員が多い。両キャンパスを見学したユーザ数に大きな差はないが，高校 3 年生と保護者にお

いては，現実的な志願先があるキャンパスを優先的に見学したことで，常三島のユーザ数が多くなった可能性がある。

高校 3 年生と保護者に限定したユーザ数の推移を図 7 に示す。11 月が 2 人，12 月が 142 人，1 月が 325 人，2 月が 193 人，3 月が 73 人であった。1 月のユーザ数が最も多く，高校 3 年生が当月に最も本システムを利用していた。高校 3 年生の内，39.2%は共通テストの翌日（1 月 15 日）から前期・後期日程の出願受付期間の終了日（2 月 2 日）までに利用していた。特にこの時期のユーザは，進学先を決定するために本システムを利用した可能性がある。

高校 3 年生，既卒生，保護者を対象に 5 日間のユーザ数の移動平均を求めた結果，前述した期間（1 月 15 日から 2 月 2 日）を除いて 2 月 21 日から徳島大学の前期日程の入学試験日である 2 月 25 日までが 10.8 人となり，最もユーザ数が多くなった。また，当期間のユーザ 54 人の居住地を調査した結果，上位 5 件は兵庫県 11 人，大阪府 7 人，香川県 7 人，愛媛県 6 人，徳島県 5 人であった。この中には，徳島大学から離れた地域に住むため，本システムを利用して試験会場を調べた者がいる可能性がある。

ユーザの居住地の上位 5 件は，兵庫県 221 人，徳島県 203 人，大阪府 130 人，香川県 47 人，岡山県 43 人であった。2024 年度入試の前期日程・後期日程・学校推薦型選抜 II の受験者の居住地を調査した結果，上位 5 件は兵庫県 565 人，徳島県 770 人，大阪府 290 人，香川県 183 人，岡山県 134 人であり，ユーザの居住地と同じ府県であった。受験年度を迎える高校 3 年生・既卒生のユーザ数と各区分の受験者の居住地数を対象に相関係数を求めた結果，前期日程が 0.98，後期日程が 0.97，学校推薦型選抜 II が 0.64 であり，いずれも高い相関がみられた。システムの利用が多い地域ほど，受験者が占める割合が高くなると判断できる。徳島大学では受験生サイトや進学希望者向け対話システム，広報動画等，多様なコンテンツを公開している [4]。本システムの利用有無が直接出願に影響したかの判断は困難であるが，進学希望者が情報収集するための 1 つの手段として，本システムが利用された可能性がある。

本システムの利用時間を 1 時間単位で調査するために，学年等別の利用時間のヒートマップを作成した。図 8 に作成したマップを示す。赤色に近くなるほど，ユーザ数が多くなる時間帯になる。ユーザ数は最小値が 0，最大値が 1 になるように学年等別に正規化している。ユーザ数が最も多い高校 3 年生は赤色に近い

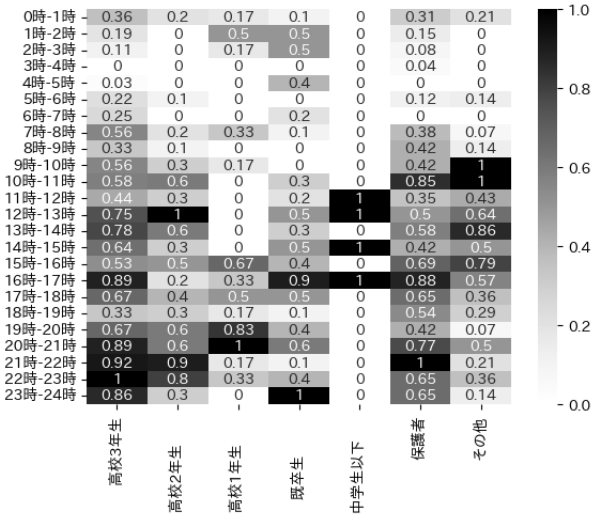


図 8 学年等別の利用時間

エリアが多い。全体的に就寝時間になり得る 0 時から 7 時頃までのユーザ数は少ない。高校 3 年生と保護者の多くは，7 時頃から 24 時までに多く利用しており，特に高校 3 年生は 12 時以降にユーザ数が増加する傾向がみられた。高校 2 年生は 12 時から 13 時までのユーザ数が最も多く，休日も含まれるが平日は特に昼休みに利用された可能性がある。

学年等間の利用時間の相関係数を求めた結果，上位 3 件は高校 3 年生・保護者間が 0.86，高校 3 年生・高校 2 年生間が 0.78，高校 2 年生・保護者間が 0.72 であった。保護者が受験生の大学選択に影響を与えることが報告されている（マイナビ, 2023; リクルート, 2023）。全国大学生活協同組合連合会(2023)の調査においても，入学した大学のオープンキャンパスに参加した入学者の内，52.5%は保護者が同行したと回答している。そのため，本システムにおいても一部の高校生とその保護者は，進学先の検討や受験会場の下見を共に行った可能性がある。

中学生とその他を除いた各学年等に対して 3 時間の移動平均を求めた結果，平均値が最も高くなった時間帯として 20 時～23 時は高校 3 年生が 22.35%，高校 2 年生が 27.71%，保護者が 22.26%，18 時～21 時と 19 時～22 時は高校 1 年生が 37.5%，14 時～17 時と 15 時～18 時は既卒生が 22.5%であった。特に夜間のユーザが多くなり，これは受験勉強が落ち着いた後にシステムが利用された等の理由が考えられる。

3.2 キャンパス見学の支援

徳島大学では，高等学校等の生徒が学内で説明や模擬授業を受けられる大学訪問で，キャンパス内を自由

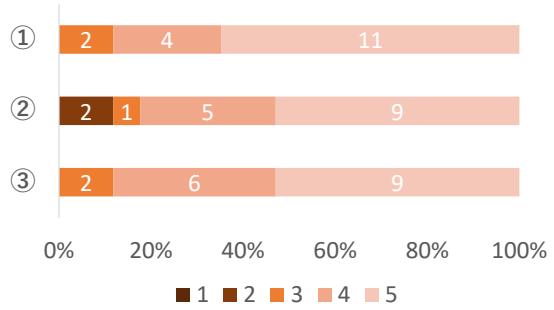


図 9 現地での利用者に対するアンケート結果

散策する時間を設けている。これまでは紙媒体の学内マップを生徒に配布していたが，2024 年度からスマートフォンの使用が認められる高校には，キャンパス案内システムも紹介している。そこで，システム評価を目的に，2024 年 10 月に訪れた同高等学校の生徒 37 人の内，システムの利用者 17 人にアンケートを実施した。アンケート項目は以下 5 件になり，①～③の評価尺度は 5 段階（1：参考にならない等～5：参考になる等）とした。

① キャンパスを見学する際に参考になったか
② システムは使いやすかったか
③ より徳島大学のことを知ることができたか
④ どんな情報が参考になったか（複数選択可）
□マップ機能，□施設紹介，□学部の魅力，
□その他（コメントを入力）
⑤ その他コメント

①～③のアンケート結果を図 9 に示す。①と③は全体の 88.24%以上，②は 82.35%以上，4 または 5 が選ばれた。そのため，本システムの利用によりキャンパス見学や施設等の情報収集を支援でき，操作性においても問題がなかったと判断できる。④は 22 件選択されており，平均選択数（標準偏差）は 1.64（0.77）になる。選択された件数（全体に占める割合）は，マップ機能が 12 件（54.55%），施設紹介が 6 件（27,27%），学部の魅力は 4 件（18.18%）であった。キャンパスを見学する際に，特に周辺情報や現在地の把握，施設等の情報収集に役立った可能性がある。⑤は 3 件入力されており，“立体（写真）で分かりやすかった”というコメントがあった。一方で，残り 2 件は“もっとゆっくり移動できるようにしてほしい”，“ストリートビューのように移動したい”であった。番号間の移動経路（図 2）が長いため，画面遷移と歩行速度が合わなかったと考えられる。Google ストリートビューは，本システムとは異なり短い距離を移動できるため，撮影箇所を増やすことで本問題を解決できる可能性がある。

以上より，指摘された改善点はあるが，現地での利用において，キャンパス見学や施設等の情報収集の支援に本システムは有用であったと判断できる。

3.3 本研究の限界と今後の課題

本研究では，大学訪問で来学した生徒を対象にアンケート調査を行った。ただし，オンラインのユーザに対するアンケートは性別や居住地等の項目に限定しているため，志望学部・学科やシステムの利用目的，利用後の満足度，改善点等を確認できない。また，システムの利用においては，見学するキャンパスのみを確認しているため，滞在時間や最も見学された箇所は把握できない。以上より，分析対象の情報が不十分であるため，執筆時点ではオンライン上での導入後の分析には限界がある。このような問題は，アンケート項目の追加やシステムログを調査することで解決できる。項目を増やすことでアンケートの回答率が下がる可能性があるが，より詳しく分析することで，システムの利便性や操作性の向上，さらにはコンテンツの充実を実現したい。

ユーザは本システムを利用することで，自由にキャンパス内を見学できる。しかし，初めて利用するユーザによっては，キャンパス内を効率的に見学する経路が分からず，志望学部とは無関係の施設見学等により，徳島大学への関心が高まりにくくなる可能性がある。そこで，システムログからユーザの移動経路を把握して，例えば志望学部・学科別によく閲覧された箇所の提示や関連施設等のおすすめ情報を推薦することで，キャンパスの見学支援ができる可能性がある。また，徳島大学に導入した受験生向け対話システムを活用して，システム内に対話環境を構築することで，例えば図書館内で開館時間や本の貸出手続き，自習室の利用時間等の質問が可能になる。ユーザが多様な情報を収集できるように，コンテンツの充実や機能拡張等を行いたい。

徳島大学のキャンパスは，入学試験日等を除いて一般公開されているが，入試課や学務係等には見学に関する問い合わせがある。この際，オンラインで利用できる本システムが普及することで，問い合わせ件数の軽減に繋げられる可能性がある。そのため，進学希望者等への本システムの周知強化や，現場の負担軽減に本システムが貢献している程度の調査を行いたい。

大学広報全体の効果測定には，オープンキャンパス

や個別相談会等の対面形式と，オンライン説明会やオンデマンド動画等のオンライン形式の効果を整理する必要がある。イベントやコンテンツの特徴と，進学希望者等の参加・利用目的を把握することで，より多角的な情報発信手段を検討でき，広報全体の効果を高められる可能性がある。例えば，オープンキャンパスの参加者や，本システムの利用者の特性・目的等を調査することで，広報単独の効果に加えてイベント・コンテンツ間の相乗・補完効果等も明らかにできる。従って，開発したシステムに限定せずに，今後は他の広報活動も対象に俯瞰的な効果測定を実施したい。

4 おわりに

本研究ではオンラインと現地でのキャンパス見学を支援する環境を構築するために，キャンパス案内システムを開発した。具体的には，徳島大学の常三島・蔵本キャンパスを対象に，施設紹介等の説明文や画像，動画を 360 度写真に埋め込み，ユーザが写真間を自由に移動できる環境を構築した。本システムを導入することで，地理的・経済的問題の影響を受けずに，ユーザは疑似的なキャンパス見学が可能になった。また，他の広報手段との組み合わせたより多角的な広報手段の実現や，徳島大学の DX 化の推進に貢献することができた。現地でキャンパス見学を行う生徒に本システムを提供した結果，キャンパス見学や施設等の情報収集を支援でき，システムの有用性を確認できた。

今後の課題としては，オンラインのユーザを対象とした導入後の詳細な分析が挙げられる。本研究では，システム利用前のアンケート結果をもとに分析したが，例えばアンケート項目の追加やシステムログの調査等を行うことで，より詳細な分析が可能になる。今後は，さらなる分析や分析結果に基づくキャンパス情報の拡充，ユーザ満足度を高める機能改修，大学広報全体の効果測定等を行いたい。

注

1) システム設計は主に著者が行い，開発は業者に依頼した。
2) 視認性を高めるために，マップの拡大や説明文の貼付等の加工をしている。
3) 開発したシステムの公開ページ。https://www.tokushima-u.ac.jp/admission/campus_annai/54524.html
4) 進学希望者向け対話システムは，2024 年 3 月 31 日に公開を終了した。

謝辞

本研究は徳島大学令和 5 年度学長裁量経費と JSPS 科研費 24K16757 の助成を受けたものです。

参考文献

一之瀬博・平井佑樹 (2023). 「コロナ禍における信州大学アドミッションセンターの対面型入試広報活動の分析 ――WEB 進学相談会及びミニオープンキャンパス実施の成果――」『大学入試研究ジャーナル』**33**, 7－12.

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.

マイナビ進学総合研究所 (2023). 「高校生の進路に関する保護者調査」https://souken.shingaku.mynavi.jp/research/hogosha/ (2024 年 6 月 29 日).

並川 努 (2022). 「国立大学の広報におけるソーシャルメディアの利用状況」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 236－243.

リクルート進学総研(2023). 「第 11 回 高校生と保護者の進路に関する意識調査 2023」http://souken.shingakunet.com/research/2010/07/post7a54.html (2020 年 6 月 27 日)

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(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.

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.

平 英雄・ゴ トゥイ(2023). 「ジオターゲティング法を用いた入試広報」『大学入試研究ジャーナル』**33**, 135－140.

竹内正興(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―」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 147－154.

田崎優里・山田恭子・浦崎直光(2023). 「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.

吉田章人・並川 努・坂本信(2022). 「コロナ禍における新潟大学の入試広報の実践 ――「オンライン個別相談会」を中心に――」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 143－149.

全国大学生活協同組合連合会(2023). 「2023 年度保護者に聞く新入生調査」https://www.univcoop.or.jp/press/fresh/report.html (2024 年 5 月 29 日).

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 277-283, 2025

全国規模の学生調査結果からの アドミッション・ポリシーの認知度に関する考察

――アドミッション・ポリシーは受験生にとって役立ったのか――

大関　智史（宮崎大学），藤木　清（関西国際大学），
望月 雅光（創価大学），林　透（金沢大学），ショーブ　パトリック（関西国際大学）

2023 年の『教学マネジメント指針（追補）』において，アドミッション・ポリシー（AP）に基づく入学者選抜の重要性が強調されているが，学生の AP の認知度に関する調査は少ない。そこで，全国の大学生を対象に，AP などの大学情報に関する認知度を明らかにするために，Web 調査を実施した。調査の結果，受験時に AP が役に立ったと認識していた学生は４割程度であった。AP が役に立ったか否かの分析におけるカイ二乗検定の結果，入試区分，学部，学年における認識において統計的有意差が認められた。特に，総合型選抜では AP が役に立ったという学生の割合が 67.4%である一方，一般選抜ではその割合 36.7%であり，統計的有意に低かった。

キーワード：アドミッション・ポリシー，入学者選抜，学生調査，三つの方針，高等教育

1 はじめに

『教学マネジメント指針（追補）』（中央教育審議会，2023）において，入学者受け入れの方針であるアドミッション・ポリシー（AP）に基づいた入学者選抜の重要性が改めて強調されている。そこで，本研究では，AP などの大学情報に関する認知度の実態を明らかにするために，全国の大学生を対象に，Web 調査を実施した。本稿では，学生の AP の認知度に関する調査結果を報告するとともに，AP に基づく入学者選抜の在り方について考察する。

2 本研究の課題設定

2.1 高等教育政策でのアドミッション・ポリシー

近年の我が国の高等教育政策において，卒業時に身に付けるべき知識や技能を示した学位授与の方針であるディプロマ・ポリシー（DP），DP の達成のための教育課程編成や教育方法の実施を定めるカリキュラム・ポリシー（CP），そして，DP 及び CP に基づき，入学者受け入れの方針を示す AP の三つの方針を軸とした大学運営が求められている（中央教育審議会，2018）。特に，急激な少子化により 18 歳人口が著しく減少していく中，大学入学者の様相も著しく変化し，入学者選抜の変革が必要とされ，大学教育への入口における方針である AP に基づいた大学入試改革が必要とされている。

過去 20 年の高等教育における三つの方針に関する政策を見ると，『我が国の高等教育の将来像』（中央教育審議会，2005）においては，三つの方針の明確化が提言され，『学士課程教育の構築に向けて』（中央教育審議会 2008）では，AP に関する大学に期待される取組として，受験生と大学の双方が多様化する中で，両者の希望のマッチングを図るために AP を明確化し，AP に基づいて入試科目の種類・内容を適切に定めるよう求めている。その後，三つのポリシー及びその運用に関するガイドラインも策定され，AP に関しては，大学の教育理念を踏まえた上で，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を記述した求める学生像を明確化し，受験者がその学生像に合致しているかを判断するための入学選抜方法の記載が求められている（中央教育審議会大学分科会大学教育部会，2016）。そして，AP を含む三つの方針の策定は 2017 年の学校教育法施行規則の改正によって義務付けられた。

その後，教学マネジメントの中での三つの方針の運用が強調され，『教学マネジメント指針』（中央教育審議会 2020）において，学位プログラム単位ごとに三つの方針を策定し，さらに，一貫性・整合性を担保するように求めており，入学時から卒業時に最低限備わっている能力の保証に通じるディプロマ・ポリシー（DP）につながる教学マネジメントの必要性が説かれている。さらに，『教学マネジメント指針（追補）』（中央教育審議会，2023）においては，「各大学は，高等学校，大学双方の多様化が進む中で，各大学の理念や特色等に応じた教育を円滑に行うため，

また，学生の大学教育への円滑な移行を図るためにも，大学入学者選抜において，当該大学で学び，卒業するために必要な資質・能力等を備えた人材を適切に見いだすことが重要である。（p.2）」とし，AP に基づいた入学者選抜の重要性を再度強調している。

2.2 アドミッション・ポリシーに関する先行研究

AP に関する先行研究としては，これまで AP の内容，効果や学生・教員の認知度などの研究が実施されている。AP の内容の特徴や使用されている文章の中身に焦点を当てた研究として，全国の大学で学部系統別での求める学生像の内容を比較した研究（鴫野・鈴木，2004）をはじめ，近年の質的データの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）や医師養成課程である医学部医学科における求める人物像の分析（大関・松本，2024）が報告されている。さらに，入学後の学生の自己評価による AP の妥当性の検証などの AP 政策の効果を検証する研究も行われている（山村ほか，2015; 大塚ほか，2020）。

そして，受験生と大学とのマッチングという意味で重要となるのは，受験時における AP の認知度や活用度に関する研究である。高校生を対象とした調査では，回答者の約 7 割が個別大学のアドミッション・ポリシーを調べた経験を有し，そのうち，約 8 割 5 分の高校生にとって AP が役に立ったと報告されている（リクルート進学総研，2020）。AP の認知度に関する経年変化の研究（西村ほか，2018）では，2007 年と 2016 年の調査を比較した結果，2016 年では AP という言葉の認知度や志望大学の AP の理解度の上昇が示された。さらに，早稲田大学における AP の認知度と入学後の学修に関する研究（山田・遠藤，2014）では，入学時に AP を認知していた学生は 6 割 5 分程度で，AP 認知者の方が学修（授業の出席率，予復習の時間，通算 GPA など）が良好である傾向が示されている。

しかしながら，こういった研究から AP に関する認知度や活用度に関する傾向は見いだせたものの，分析手法においてもクロス集計に留まっており，統計的手法による検討は実施されていない。また，調査対象も特定の地域や特定の大学の学生に限られており，全国的な傾向は明らかになっていない。大学入学後の学生を対象に全国規模の調査を実施することで，入試区分や学部などの学生の属性の観点からの AP に対する認識を分析できるが、そういった研究はほとんど見られない。

2.3 本研究の目的と課題

以上より，本研究の目的を全国規模の学生調査結果を用いて，学生の属性の観点から学生の AP の認知度を考察し，統計的手法により認識の差異を見出すこととした．この目的を達成するため，学士課程在学者を対象とした調査による下記の 2 つの研究課題を設定した。

① AP に対する認知度や有用性とその関連性とは

② AP が役立ったという認識に関連する項目とは

本研究では，これら 2 つの研究課題を明らかにすることによって，これまで研究が極めて少ない，学生の視点からの AP の認知度や有用性について，全国的な特徴や傾向を示し，AP に関する認識に関連する項目を統計的手法により明らかにする。

3 研究方法

3.1 調査対象と方法

調査対象は，全国の国公私立大学の学士課程の学生（学部生）を対象とした。関西国際大学研究倫理委員会への研究倫理審査を申請し，調査実施の承認を得たのち（承認番号：R5-31），Web 調査を実施した。調査依頼数 2000 とし，NTT コムオンライン・マーケティング・ソリューション株式会社に業務委託した。本企業の Web 調査サービスに登録している全国の 2060 名の大学生に対する調査を実施し，2060 名からの回答を得た。職業を尋ねる質問において，「学生」以外の回答を選んだ 6 名は除外した（有効回答数 2054）。調査の実施期間は 2023 年 12 月 19 日から 2023 年 12 月 22 日であった。

3.2 調査内容と分析方法

AP や DP などの大学が公表している教育や学修に関する情報を学生がどの程度理解し，活用しているかを明らかにすることを目的に Web 調査を作成した。回答者の属性に関する質問項目は，性別，居住地の都道府県，学年，所属している学部を含み，入試区分として，「一般選抜」「総合型選抜」，主に私立大学への学校推薦型選抜における「学校推薦型（指定校推薦）」と「公募推薦型（学校長の推薦による公募出願）」「転入学・編入学」「その他」からの単一回答方式とした。また，出身高校に関する情報を得るため，「ほとんどの生徒が国立大学や有名私立大学への進学を目指す高校（以下，上位進学校とする）」「ほとんどの生徒が大学進学を目指す高校（普通進学校）」「生徒の半数程度が進学，残りの半数程度が就職する高校（普通校）」「ほとんどの生徒が就職する高校

（就職校）」「通信制高校または定時制高校（通信・定時制高校）」「高等専門学校」「その他」の選択肢の中から，回答者が 1 つ選択する回答方式とした。

AP に関する質問項目については，先行研究から AP という用語を知らない学生もいることを想定し，「どのように入学者を受け入れるかを定める基本的な方針であり，受け入れる学生に求める入学までの学習成果を示すもの」と AP を定義した。下記の 3 つの質問に対する回答を本稿での分析対象とした。

問 1：高校在学時に，担任の先生や進路担当の先生からアドミッション・ポリシーの見方・読み方を教えてもらった。

問 2：大学受験出願時に，現在在学している大学のアドミッション・ポリシーを確認した。

問 3：大学を受験するために，アドミッション・ポリシーが役に立った。

上記 3 つの各問に対して，「よくあてはまる」「ある程度あてはまる」「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」「わからない」の回答群から，一つ選択する回答方式とした。各問に対する有効回答の度数や割合を計算したほか，「よくあてはまる（4 点）」「ある程度あてはまる（3 点）」「あまりあてはまらない（2 点）」「全くあてはまらない（1 点）」の 4 件法で尺度得点を算出し（「わからない」の回答は除外），項目間の相関係数を計算した.

さらに，本稿の目的である AP が受験時に役立ったかどうかを分析するため，問 3 に対する回答を『AP が役立った群』（「よくあてはまる」もしくは「ある程度あてはまる」を選択）と『AP が役立たなかった群』（「あまりあてはまらない」もしくは「全くあてはまらない」を選択）の 2 群に分け（「わからない」の回答は除外），カイ二乗検定により，大学の設置形態，所属学部系統，入試区分，地域などの項目における統計的有意差を検討した。有意差の認められた各項目においては，さらにカイ二乗検定（ボンフェローニ法）を用いて，項目内における差異を検討した。

3.3 回答者の属性

回答者の属性を表 1 に示す。2,054 人から有効回答があり，性別は女 72.2%，男 22.8%，所属大学の内訳は国立 21.4%，公立 7.3%，私立 71.3%であった。地方別にみると，関東 36.2%，関西 21.8%，中部 16.1%の順に割合が高いが，全体的に日本全国から回答を得た。学年の内訳は 1 年 23.6%，2 年 22.4%，3 年 21.3%，4 年 30.2%であった。出身高校については，回答割合の多い順に，約半数である 48.0%が「ほと

表 1：回答者の属性

	回答数	割合
性別		
女	1586	77.2%
男	468	22.8%
設置形態		
国立	440	21.4%
公立	150	7.3%
私立	1464	71.3%
地方		
北海道	68	3.3%
東北	139	6.8%
関東	744	36.2%
中部	330	16.1%
関西	447	21.8%
中国	124	6.0%
四国	41	2.0%
九州・沖縄	161	7.8%
学年		
1年生	484	23.6%
2年生	460	22.4%
3年生	437	21.3%
4年生	620	30.2%
5年生	29	1.4%
6年生	24	1.2%
出身高校		
上位進学校	696	33.9%
普通進学校	986	48.0%
普通校	252	12.3%
就職校	52	2.5%
通信・定時制校	53	2.6%
高等専門学校	5	0.2%
その他（高卒認定試験・大学付属の高校等）	10	0.5%
入試区分		
一般選抜	1125	54.8%
総合型選抜	205	10.0%
学校推薦型	460	22.4%
公募推薦型	186	9.1%
転入学・編入学	15	0.7%
その他（付属大学への内部進学・スポーツ推薦等）	63	3.1%
学部		
人文・社会・教育	1042	50.7%
理学・工学・農学	327	15.9%
医学・歯学・薬学	146	7.1%
保健（看護・医療技術など）	225	11.0%
スポーツ・芸術	101	4.9%
家政	58	2.8%
その他（情報学・国際学等）	155	7.6%
全体	2054	100.0%

注）構成比は小数点以下第 2 位を四捨五入しているため，合計しても必ずしも 100%にはならない。

んどの生徒が大学進学を目指す高校（普通進学校）」であり，続いて，33.9%が「ほとんどの生徒が国立大学や有名私立大学への進学を目指す高校（上位進学校）」，12.3%が「生徒の半数程度が進学，残りの半数程度が就職する高校（普通校）」であり，「ほとんどの生徒が就職する高校（就職校）」「通信制高校または定時制高校（通信制・定時制校）」「高等専門学校」の回答は少なかった。入試区分では，約 5 割強の 54.8%が一般選抜（大学入試共通テスト含む）の割合が最も高く，続いて，学校推薦型 22.4%，総合型選抜（旧 AO 入試含む）10.0%であった。最後に，現在の所属学部では，人文・社会・教育が約半数（50.7%）を占め，次いで，理学・工学・農学 15.9%，保健（看護・医療技術など）11.0%であった。

4 結果

4. 1 研究課題①：AP に関する認知度や有用性とその関連性とは

AP についての認知度及び有用性に関する単純集計結果を図 1 に示す。「担任の先生や進路担当の先生からアドミッション・ポリシーの見方・読み方を教えてもらった。（AP について教わった）」については，全体の 47.4%の学生が「よくあてはまる」「あてはまる」と回答した。続いて，「よくあてはまる」「あてはまる」と回答した学生の割合は，「大学受験出願時に，現在在学している大学のアドミッション・ポリシーを確認した（AP を確認した）。」では，61.1%であり，「大学を受験するために，アドミッション・ポリシーが役に立った（AP が役に立った）。」は，41.1%であった。AP の認知度及び有用性に関する全体的な傾向としては，約 6 割の学生が AP を確認しているが，学校などで AP について教えてもらった学生は約半数であり，大学受験の際に AP が役に立ったと回答した学生は 4 割程度という結果であった。

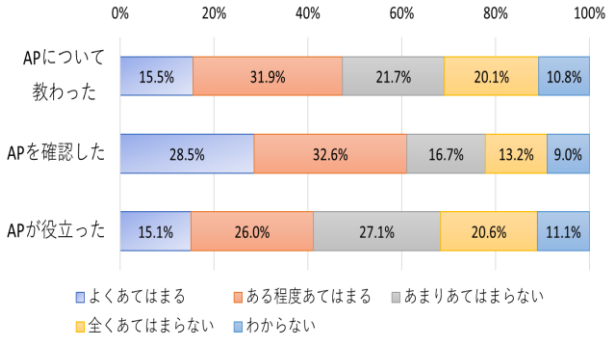


図 1 ：AP の認知度や有用性に関する集計結果
（回答数：2057）

注）構成比は小数点以下第 2 位を四捨五入しているため，合計しても必ずしも 100%にはならない。

続いて，各問の回答結果の相関性を示す尺度得点の順位相関係数を表 2 に示す．全ての項目間において，統計的有意な中程度の正の相関関係が認められ，特に，「AP を確認した」と「AP が役に立った」の間の相関係数が最も高かった（ρ=.62）。AP について高校の先生に教わったり，AP を確認したということがあてはまるほど，受験の際に AP が役に立ったという認識も高いという傾向が示された。

表 2：項目間の相関係数（Spearman）

項目	回答数	平均	標準偏差	相関係数		
				1	2	3
1. APについて教わった	1832	2.48	1.02	-	-	-
2. APを確認した	1870	2.84	1.03	.50***	-	-
3. APが役に立った	1825	2.40	1.02	.56***	.62***	-

***p<.001

4. 2 研究課題②：AP が役立ったという認識に関連する項目とは

4.2.1 統計的有意差が認められた項目

AP が役に立ったという認識と関連する項目を特定するため，表 1 で示した各項目において実施したカイ二乗検定の結果を表 3 に示す。

各項目におけるカイ二乗検定の結果，学年，入試区分，学部における統計的有意差（p<.001）が認められた。有意差の認められた各項目においては，さらにカイ二乗検定（ボンフェローニ法）を用いて，各項目内における差異を検討し，統計的有意差のある項目を特定したほか，項目ごとの「役に立った」及び「役に立たなかった」の割合を示すグラフを作成した。

4.2.2 学年における統計的有意差

各学年における回答者の受験時に AP が役立ったか否かに関する全体的な傾向としては，学年が低いほど，受験時に AP が役立ったという認識の割合は高かった。カイ二乗検定の結果，1 年生は，3 年生，4 年生及び 5 年生に対して統計的有意差（p<.001）が認められた。さらに，2 年生は 5 年生との比較において，有意差（p<.001）が認められた。なお，5 年生・6 年生のサンプル数は他の学年と比較して低かった。

表 3：受験時に AP が役立ったかどうかに関する項目別集計とカイ二乗検定の結果

	APが役に立った		APが役に立たなかった		P値
	回答数	割合	回答数	割合	
性別					0.114
女	668	47.2%	746	52.8%	
男	176	42.8%	235	57.2%	
設置形態					0.311
国立	182	45.2%	221	54.8%	
公立	54	40.6%	79	59.4%	
私立	608	47.2%	681	52.8%	
地方					0.547
北海道	28	45.2%	34	54.8%	
東北	67	50.0%	67	50.0%	
関東	302	45.6%	360	54.4%	
中部	142	48.6%	150	51.4%	
関西	180	44.8%	222	55.2%	
中国	55	52.4%	50	47.6%	
四国	15	50.0%	15	50.0%	
九州・沖縄	55	39.9%	83	60.1%	
学年					<0.001
1年生	252	55.9%	199	44.1%	
2年生	196	48.3%	210	51.7%	
3年生	160	42.7%	215	57.3%	
4年生	226	41.0%	325	59.0%	
5年生	3	13.0%	20	87.0%	
6年生	7	36.8%	12	63.2%	
出身高校					0.130
上位進学校	270	42.8%	361	57.2%	
普通進学校	411	47.6%	453	52.4%	
普通校	114	50.4%	112	49.6%	
就職校	25	54.3%	21	45.7%	
通信・定時制校	19	39.6%	29	60.4%	
高等専門学校	0	0.0%	2	100.0%	
その他（高卒認定試験・大学付属の高校等）	5	62.5%	3	37.5%	
入試区分					<0.001
一般選抜	364	36.7%	628	63.3%	
総合型選抜	126	67.4%	61	32.6%	
学校推薦型	237	57.1%	178	42.9%	
公募推薦型	86	50.9%	83	49.1%	
転入学・編入学	7	53.8%	6	46.2%	
その他(付属大学への内部進学・スポーツ推薦等)	24	49.0%	25	51.0%	
学部					<0.001
人文・社会・教育	407	44.0%	518	56.0%	
理学・工学・農学	130	44.1%	165	55.9%	
医学・歯学・薬学	54	41.2%	77	58.8%	
保健（看護・医療技術など）	120	59.7%	81	40.3%	
スポーツ・芸術	44	48.9%	46	51.1%	
家政	32	61.5%	20	38.5%	
その他（情報学・国際学等）	57	43.5%	74	56.5%	
全体	844	46.2%	981	53.8%	

4.2.3 入試区分における統計的有意差

続いて，入試区分別における AP が役立ったか否かに関する全体的な傾向として，面接や小論文等の学力テスト以外のテストが含まれていると考えられる総合型選抜，学校推薦型選抜及び公募推薦選抜で入学した学生の方が，一般選抜で入学した学生よりも受験時に「AP が役に立った」という回答が多い傾向であった。特に，総合型選抜（旧 AO 入試含む）においては，大学受験時に AP が役に立ったという回答が 67.4%である一方，一般選抜では 32.6%の学生にしか役立ったと認識されていなかった。カイ二乗検定の結果においても同様の傾向が示され，総合型選抜，学校推薦型選抜，公募推薦型選抜は一般選抜に対する統計的有意差（$p < .001$）が認められた。さらに，総合型選抜は，公募推薦型選抜に対しても統計的有意差（$p < .001$）が認められた。なお，転入学・編入学の学生からの回答数は比較的少なかった。

4.2.4 学部における統計的有意差

最後に，所属学部ごとに AP が役立ったか否かに関する傾向としては，家政及び保健を専攻する学生の約 6 割が役に立ったと回答している一方で，これら以外の学部においては役に立ったとの回答が半数以下であり，医学・歯学・薬学を専攻する学生が最も役に立っていないという認識であった。カイ二乗検定の結果，保健を専攻する学生群は，理学・工学・農学，人文・社会・教育，医学・歯学・薬学の学生群との間に統計的有意差（$p < .001$）が認められた。

5 考察とまとめ

『大学入試のあり方に関する検討会議　提言』（大学入試の在り方に関する検討会議，2021）においても，大学入学者選抜の原則として，三つの方針に基づき，AP に即した大学入学選抜が大変重要な点であると指摘している。本研究では，その重要性を鑑み，これまで研究の少ない学生の視点からの AP に関する認知度と大学受験時に役立ったという認識と関連する項目の検討を行った。

まず，本調査における AP の認識に関する全体的な傾向として，約 6 割の学生が AP を確認しているが，学校などで AP について教えてもらった学生は約半数であり，大学受験の際に AP が役に立ったと回答した学生は 4 割程度しかいなかった。三つの方針に基づく大学運営の入り口である AP の重要性を考慮すると，より多くの受験生に AP を知ってもらい，進路指導の際にも大学の AP を確認するということが当たり前に

ならないといけないであろう。相関分析の結果，「AP について教わった」と「AP が役に立った」の間に統計的有意な中程度の相関関係が示された点では，受験生に接する高校の先生などへ AP の重要性を周知することで，より多くの受験生に AP の確認を促すことができる。

本研究により，学年が低いほど AP が役に立ったと認識していた傾向が示されたが，近年の入試改革が進み，AP を重要視する総合型選抜，学校推薦型選抜や公募推薦型選抜が増えていることの影響があるのかもしれない。また，そういった背景を下に，高校での進路指導時に AP について教わる機会が増えたことも想定される。しかし，単純に学年が低いほど，大学受験時の記憶もより鮮明である可能性もあり，役に立ったという記憶が残っているということも考えられるので，近年の入試区分の変動も考慮した慎重な検討が必要である。

リクルート進学総研（2020）では，総合型選抜や推薦型選抜の受験生は受験校の AP を理解し受験する傾向にあると指摘されていたが，本研究からも，総合型選抜，学校推薦型選抜及び公募推薦型選抜の方が一般選抜よりも，AP が役に立ったと認識していた学生の割合が統計的有意に高かった。三つの方針の一貫性・整合性という観点からは，受験生にとっても AP は大学受験の際に役立つものである必要がある。しかし，AP をより役立つものにするために，受験生が AP を理解しているかどうかをテスト項目として扱うことに対しては慎重を期すべきである。総合型選抜や推薦型選抜における面接試験や推薦書において，AP に関する質問事項があり，その回答が点数化されている可能性も考えられる。AP の理解度が選抜試験に含まれ点数化され，高得点をとるために AP を確認するとなると，AP による大学と受験生とのマッチングという本来の目的から逸脱し，三つの方針による高等教育が根底から崩れることとなる。本来，入試区分に関わらず，自分に適した大学を選ぶ際に，AP に関する情報を確認し，検討すべきである。

しかし，AP を確認しない受験生や AP が役に立たないという受験生が一定の割合いるということは，志望校を選択する際に，AP や DP に基づいて，自分に適した志望大学を選ぶのではなく，偏差値や社会的評判に基づいた進学指導，また，そういったものを重視する社会的認識が日本にまだ残っているかもしれない。大学側も AP に合致した入学者選抜方法の明確化，そして AP と大学教育の出口である DP 並びに DP 達成のための教育内容・方法の軸となる CP との明確な位置付けが必要である。特に，全国の大学改革状況調査（文部科学省，2023）によると，「入学者受入れに関する専門家の養成」をしているのは日本の大学の全体の約 5%程度であり，入学者選抜に関する「教職員の研修」の実施も約 2 割程度と示され，専門家もおらず研修もあまり実施されていない状況である。著しい少子化が進行する中，大学入試改革も進んでいるが，競争が激化する国際社会で活躍できる人材育成のためにも，より一層 AP を中心とし，AP が形骸化しない，入学から卒業につながる人材育成を担う高等教育が重要となる。

また，所属学科別の分析においては，保健を専攻する学生における AP の有用性が高かった理由に関する分析が必要となる。入試区分ごとの結果では，総合型選抜，学校推薦型選抜，公募推薦型選抜で入学した学生の方が，一般選抜の学生よりも統計的有意に AP が役に立ったと示されたが，保健を専攻する学生の入試区分は，一般選抜 53.3%（全体 54.8%），総合型・学校推薦型・公募推薦型 45.3%（全体 41.4%）であり，総合型選抜，学校推薦型選抜，公募推薦型選抜で入学した学生の割合が顕著に高いというわけではなかった。今後，保健に関連する学部における AP の位置付けや特徴に関する調査など，学部の視点からの AP に対する知見を増やすことも重要であろう。

最後に本研究の限界を述べる。まず，研究の実施方法において，業者に委託し学生からの回答を収集したが，特定の特徴を共有する学生群からの回答である可能性は否定できない。また，Web 調査であったので，きちんと内容を理解し回答していない学生も含んでいる可能性も考えられる。次に，Web 調査では、入学した大学の AP の認知度について質問したが、所属学科ごとの具体的な AP について調査した方が、より有益な分析につながった可能性が高かった。最後に，本研究の主な目的である受験時に AP が役に立ったか否かの分析においては，「わからない」の回答を除外し分析した。「わからない」の回答者は全体の 1 割ほどと少なくなかったので，その理由を調査することも重要となる。

謝辞

本研究は，科研費（課題番号：21K02674，代表者：藤木清）の研究成果の一部である。

参考文献

中央教育審議会（2005）.「我が国の高等教育の将来像（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chuky

o0/toushin/05013101.htm (2024年7月25日).
中央教育審議会 (2008).「学士課程教育の構築に向けて（答申）」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf (2024年7月25日).
中央教育審議会 (2018).「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf) (2024年10月25日).
中央教育審議会大学分科会 (2023).「教学マネジメント指針（追補）」https://www.mext.go.jp/content/20230228-mxt_daigakuc01-000004749_2.pdf (2024年7月25日).
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 (2024年7月27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 (2024年7月28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」 https://www.mext.go.jp/content/20210707-mxt_daigakuc02-000016687_13.pdf (2024年7月27日).
文部科学省 (2023). 『令和3年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)』https://www.mext.go.jp/content/20230908-mxt_daigakuc01-000031526_1.pdf (2023年7月28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―析」『大学入試研究ジャーナル』**28**, 93－98.
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.
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.
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.
大関智史・松本成史 (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―」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 218－222.
リクルート進学総研 (2020).「アドミッション・ポリシー編」https://souken.shingakunet.com/research/pdf/2022_sensasu2.pdf (2024年7月27日).
山田寛邦,・遠藤健 (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―」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 74－81.
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.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 285-292, 2025

英・仏・韓における外国・国際資格の承認と評価

――大学入学者選抜・振分け制度における資格承認機関の役割と機能に焦点を当てて――

飯田 直弘（北海道大学），細尾 萌子（立命館大学）
田中 光晴（文部科学省／国立教育政策研究所フェロー），花井 渉（九州大学）

本研究は，イギリス，フランス，韓国の大学入学者選抜・振分けにおける外国資格承認・情報提供機関（NIC）の役割と機能を比較し，日本の大学入学者選抜における外国・国際資格の承認・評価の課題について示唆を得ることを目的とする。その結果，各国の制度的・社会的背景の影響を受け，イギリスとフランスの NIC は資格承認を行う一方，韓国は情報提供にとどまることが明らかになった。それをふまえ，資格の承認・評価および入学者選抜での活用の際に課題となる点を指摘した。

キーワード：外国・国際資格の承認・評価，国際比較，FCE，NIC，ENIC-NARIC

1 はじめに

本研究は，イギリス，フランス，韓国の大学入学者選抜・振分け [1]における外国資格承認・情報提供機関の役割と機能を比較し，日本の大学入学者選抜における外国・国際資格の承認 [2]・評価の課題について示唆を得ることを目的とする。

グローバル化への対応を迫られている日本の大学にとって，日本以外の国・地域の学習者の入学者選抜方法の開発が喫緊の課題となっている。近年，外国・国際資格（外国での学修歴）に対応する新しい入試を導入する大学が増加しているが，そこでは外国・国際資格の成績の比較可能性・同等性に関わる問題と，それにともなう評価の客観性や学力担保に関わる問題が存在する。それらの問題を解消するためには，学習者のもつ資格や能力を承認する方策が必要不可欠となる。

ヨーロッパでは，ヨーロッパ情報センターネットワーク／国家学位・資格承認情報センターネットワーク（European Network of Information Centres-Network of National Academic Recognition Information Centres, 以下 ENIC-NARIC）というネットワーク組織が存在し，各国の国内情報センター（National Information Centre，以下 NIC）が入学志願者の外国・国際資格を承認している。その情報を活用したうえで大学入学者選抜・振分けが行われている。

一方，アジアにおいても，2011 年 11 月に東京で開催された国際会議において 26 か国の参加国の全会一致で採択され，2018 年 2 月 1 日に発効した「東京規約」（正式名称は「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」に基づき，NIC の設置に向けた動きがみられる。東京規約に署名した韓国では，教育部が韓国大学教育協議会を NIC として指定し，2019 年 5 月に正式に発足した。それに続き，日本においても，2019 年 9 月に高等教育資格承認情報センターが設置された。しかし，日本では NIC が発足して間もないことから，その役割・機能が明確でなく，大学入学者選抜において NIC が提供する情報等がうまく活用されているとはいえない。

以上の課題に対して，英・仏・韓の事例は，NIC の役割・機能や資格承認の手法などの多様性が日本の NIC や資格承認のあり方を検討するうえで示唆に富む。英・仏については，グローバルに展開する資格承認政策の最前線であるヨーロッパの中でも対照的な事例として位置づけることができ，域内での多様性を描出することが可能となる。また，制度・文化において相対的に日本と共通点の多い韓国を加えることにより，ヨーロッパと東アジアの状況・特徴の違いが浮き彫りになり，ヨーロッパの政策・制度の模倣（政策借用）ではない日本の大学入学者選抜における外国・国際資格の承認・評価のあり方を検討するうえで有益である。

外国・国際資格の承認・評価に関する先行研究には，大学院レベルでの実践に焦点を当てたもの（李ほか, 2019）や資格承認・評価の必要性を指摘したもの（赤松, 2024）がある。また，各国の NIC の特徴の比較や国内大学のニーズ調査に基づき日本版 NIC の役割等に関する提言を行った大学評価・学位授与機構の研究（大学評価・学位授与機構, 2016）や，ENIC-NARIC のウェブサイトで公開されている SQUARE プロジェクトのデータ（SQUARE project, n.d.）が存在する。しかし，大学入学者選抜・振分けにおける各国の NIC の役割・機能について国際比較の視点から検討したものは管見のかぎり存在しない。

以上をふまえ，本研究では，①ENIC-NARIC に関

わる政策動向，②イギリス，フランス，韓国の NIC の特徴（目的・役割，規模，活動範囲，外国・国際資格の承認のプロセスと方法等），③外国からの大学入学志願者の選抜・振分けのプロセスおよび各国の NIC との関係性について明らかにする。

その方法として，資格承認機関が発行する文書，公的統計，公的機関および大学のウェブサイトの内容分析等による文献研究に加え，3 か国で現地調査を行った [3]。現地調査では，NIC 職員や教育省関係者等に対する半構造化インタビューを行った。それにより，先行研究等で明らかにされていない点についてデータ収集するとともに，文献調査で得られた情報の確認・補足を行い，データの妥当性・信頼性の向上を図る。

2 ENIC-NARIC の設立背景とミッション

ENIC-NARIC は，元々は ENIC と NARIC の二つの組織に分かれており，それぞれ設立背景が異なる。

NARIC は，EU と EEA（欧州経済領域）の国々およびトルコの間の学術ディプロマおよび学習期間の承認の改善を目的として，1984 年に欧州委員会により設立された（UK NARIC, 2014）。ネットワークを構成する機関は，各国の政府によって指定され，組織の構造，活動，責任はそれぞれの国のコンテクストに応じて多様である。それらの機関は，ヨーロッパ内での市民の移動を促進する公平で透明性の高い資格承認のために，核となる目的を共有する。

一方，ENIC は，1997 年に署名され 1999 年 2 月に発効したリスボン協定に基づき，欧州評議会と UNESCO の共同事業により設立された。ヨーロッパやそれ以外の地域の国を含むネットワーク組織であり，ネットワークを構成する機関の規模や活動範囲は多様である。外国資格の承認や外国の教育制度に関する情報を提供する点で NARIC と同様の役割を担う。

2004 年には，ENIC-NARIC の共同憲章が起草され，構成機関とネットワークの活動およびサービスの基準が制定された。各国の ENIC-NARIC センターの特徴は次のとおりである（芦沢, 2017）。まず，ほとんどの ENIC-NARIC センターが国家による財政支援を受けており，国の傘下組織に NARIC の機能が付与されている場合（ドイツ）や国と大学から独立して運営されている場合（オランダ）がある。次に，大学入学者選抜・振分けに関する部分では，ほとんどの ENIC-NARIC センターは外国資格の情報を大学に提供し，助言する立場にあるが，一部の国（ラトビアやキプロス）では受験者の合否に関わる決定をしている。このように，ENIC-NARIC センターの特徴と大学入学者選抜・振分けにおける役割・機能は多様である。

次章以降では，ENIC-NARIC センターのうち，イギリスとフランスのセンターに焦点を当て，目的・役割，資格承認の枠組み・プロセスなどの特徴と，大学入学者選抜・振分けにおける機能を明らかにする。また，2019 年 5 月に発足した韓国の NIC である韓国大学教育協議会についても，可能なかぎり検討する。

3 UK ENIC

本章では，イギリスの大学入学者選抜を概観したうえで，承認機関である UK ENIC（旧 UK NARIC）[4]に焦点を当て，目的・役割，承認のプロセス・方法・枠組み，大学入学者選抜における機能などの点について明らかにする。そのために，文献調査に加え，2017 年 9 月 7 日および 12 月 12 日に UK NARIC を訪問し，研究・データグループ長，グローバル部門長，利害関係者管理グループ長，ヨーロッパプログラムグループ長の 4 名に半構造化インタビューを行った。

3.1 外国からの大学入学志願者の選抜

イギリスでは，外国からの志願者は基本的に国内進学者と同様に，UCAS（大学・カレッジ入学支援機構）をつうじてオンラインで出願する。UCAS は，出願受付，大学への出願書類の送付，結果の通知と調整など，さまざまなプロセスに関与する。

各大学は独自の基準により入学要件を設定し，選抜を行うが，その際に UK ENIC から提供される情報を参照する。一般的には，外国人だけを対象として特別選抜を実施するというわけではなく，志願者は全員同じ基準で選抜されるが，一部のコースやプログラムでは外国人枠が設定されている場合がある。また，非英語圏の外国人志願者は，自身の国の大学入学資格の成績の他に，IELTS や TOEFL の成績が求められる。

各大学の資格承認・評価について，エクセター大学の事例を取り上げる。エクセター大学では，EU 加盟国の資格について，表 1 に示した成績換算表を開発している。イギリスの大学入学資格である GCE-A レベル（以下，A レベル）は，A*（エースター）が最も高い成績で，一般的に大学に入学する場合， C 以上の成績が求められるが，表 1 では A レベルの成績がフランスのバカロレアのどの成績に対応するのかが示されている。EU 加盟国以外についても，たとえば，アメリカであれば，AP，SAT，ACT に関する要件が設定され，成績換算が行われている。一方で，日本の生徒がイギリスの大学に進学する場合は，直接の入学は A レベルまたは国際バカロレア（以下，IB）取得

表 1 エクセター大学の成績換算表（抜粋）

国	大学入学資格	複数科目の成績の同等性								科目単位の同等性			
イギリス	A レベル	A*A*A*	A*A*A	A*AA	AAA	AAB	ABB	BBB	BBC	A*	A	B	C
フランス	バカロレア	17	16	15	14	13	12	11	11	16	14	12	12

出所：University of Exeter (n.d.) を基に筆者が作成。

者にかぎられ，通常は 1 年間の基礎年次プログラムの履修後，所定の条件を満たすと入学が認められる。

3.2 UK ENIC の外国・国際資格の承認・評価方法

UK ENICは，「UK ENIC資格バンド枠組み」（UK ENIC Band Framework）という資格承認枠組みを開発している（UK ENIC, n.d.b）。これにより外国・国際資格は，種類（学術／職業／専門／枠組み）・レベル・成績に基づき，0〜15のバンド（帯域）に分類される。バンド6が一般的な大学入学レベルで，学術資格の他に職業資格や専門資格も位置づけられる。

外国資格の評価基準については，資格付与機関の地位（国家による認定の有無等）を確認し，当該国において資格がどの水準に位置づけられるのかをベンチマーク評価するとともに，当該国およびイギリスにおける入学要件の評価が行われる。また同様に，学習課程の期間・構造・内容，学習方法，評価（試験）方法の分析が行われる。特に，資格バンド枠組みにおいては，評価の方法と厳正さが考慮される。その他にも，資格の有効期間，取得要件・期間，当該国での認知度，当該国の教育システムまたは枠組みにおける資格の位置づけ，資格取得後の進路等について精査・検証される。さらには，各国の情報を正確かつ最新のものにするため継続的な更新プログラムが存在する。

以上に基づき，UK ENIC は利用者（個人・機関・雇用者）に当該資格の「比較可能性に関する説明書」（Statement of Comparability）を発行している。これには，基本的な情報（資格の名称，国，発行機関）の他に，イギリスの資格枠組みのどの水準に相当するのか，学習内容（科目），学習期間，評価方法などの情報が記載される。なお，これは指針を示す目的のみに使用され，法的拘束力をもつものではない。また，資格の評価結果について，利用者による説明の明確化や再評価の依頼，不服申し立ての申請が可能である。

3.3 大学入学者選抜における UK ENIC の役割・機能

UK ENICは，教育省からの委託を受けた有限会社ECCTIS Ltdによって，1997年より運営されている。その主な目的の一つは，「学生募集の戦略と入学プロセスに不可欠な高度なデータを顧客に提供する」ことであり，世界各国の学術，職業および専門資格に関する情報を提供し，イギリスにおいて比較可能な資格の水準に関する助言を行うことである。

UK ENICの組織構造（2017年9月当時）は，国内部門（研究・データ／情報・サービス／広報／利害関係者管理）とグローバル部門（国際プロジェクト／欧州プログラム）に分かれており，他国に比べて規模が大きい（2017年9月7日，UK NARIC職員へのインタビュー）。この点は資格承認のカバーする地域・国の範囲に影響を与える。言語的・文化的スキルを有する各地域の専門家が文献調査だけでなく，必要に応じて現地調査を行う。また，政府，質保証機関，高等・継続教育機関，他国のNIC等の利害関係者と連携し，質の高い資格情報の収集・分析を行っている。

UK ENIC は，資格情報の提供に関してオンライン・データバンクを有している。そこで提供される資格情報には，当該資格の提供国，教育制度，成績評価システム，当該資格を承認している高等教育機関，資格の比較可能性等が含まれる。これにより，個人，教育機関，雇用者，政府等の利用者が資格情報を検索することができるようになっている。現地調査を実施した 2017 年 9 月時点において，同機関がカバーする国・地域は 207 か国，登録されている高等教育機関数は 40,117 機関，そして 2016 年 7 月〜2017 年 7 月の 1 年間の間に承認した資格数は 444 種類であった（2017 年 9 月 7 日, UK NARIC 職員へのインタビュー）。

前身である UK NARIC の設立後，UK ENIC の役割は徐々に変化してきた。それは，①承認する資格の水準・種類の拡大と，②連携する利害関係者の範囲の拡大が関係している。このような背景から，UK ENIC は，より多くの国・地域の資格を承認する一方で，多様な職業資格についても手を広げつつある（2017 年 12 月 12 日, UK NARIC 職員へのインタビュー）。

先述のとおり，UK ENIC は外国・国際資格の承認枠組みを開発し，それに基づき承認を行っている。「比較可能性に関する説明書」には当該資格に関するさまざまな情報が記載されており，各大学はそれを選抜の際に参照・利用することが可能である。しかし，この枠組みは細かい段階・区分での成績換算を行うものではなく，大まかな資格の水準を表すものである。そのため，入学要件や選抜基準に直接利用されるわけではなく，各大学は独自の基準で成績換算を行ってい

る。一方で，UK ENIC は志願者や大学に対して，資格の証明書の発行や情報提供などを行っている。そのため， UK ENIC は各大学の選抜や意思決定に関わる補助的な役割・機能を果たしているといえる。

4 ENIC-NARIC フランス

4.1 外国人の大学第一学年入学方法

本章では，外国からの志願者がフランスの大学においていかに序列化されるかと，それに関する ENIC-NARIC センター（2004 年創設）の役割を述べる。

フランスの大学に入学するためには，フランス人の場合，高校 2 年生と 3 年生で実施されるバカロレア試験に合格して，バカロレア資格を取得することが条件となる。このバカロレア取得者は，基本的にどの大学にも入学できることが原則とされてきた。フランスは資格社会であるが，どの大学で取得した資格も等価であり，大学間格差はないという建前があるためである（藤井, 1994）。しかし，2018 年度からは，大学入学志願者を，高校での成績や 2 年生時のバカロレア試験の成績などの学力も参照して序列化する，高等教育進路選択システム（Parcoursup）が導入されている（Parcoursup については，大場, 2020 を参照）。

大学新入生のうち，外国人の割合は少ない。2022-2023 年度では，バカロレアを取得せずに入学したのは約 6.9%（31 万人中 2 万人強）である（MEN, 2023）。外国人の国籍により，下記の二つの入学方法がある（Service-Public.fr, 2024 年 4 月 17 日）。

①ヨーロッパの国籍を持っている場合およびヨーロッパ以外の指定された 69 の国のいずれかの国籍をもっているがフランスのバカロレア取得に向けた準備をしている場合は，Parcoursup の手続きとなる。フランス人の入学志願者と同じ枠で，同様に序列化される。

②69 の国以外のヨーロッパ以外の国籍を持っている場合および 69 の国のいずれかの国籍をもっていてフランスのバカロレア以外の学位に向けた準備をしている場合，「予備登録手続き（DAP: demande d’admission préalable）」の対象となる。第三希望まで志願でき，フランス人の志願者とは別枠で序列化される。最終学歴 2 年間の成績表やフランス語能力の証明書などを基に，各学部が序列化する。

2019 年 3 月 13 日に高等教育省のチェリー（France Thery）氏にインタビューしたところ，①の場合，大学各学部で期待するコンピテンシーを取得しているか否かで志願者を序列化するという。つまり，各教科の学力や学習意欲，教科外活動，フランス語レベルを総合的に判断する。総合的に判断する際にバカロレアや外国・国際資格をどのように参照するのかは，大学によってアプローチが異なる。なお，フランス人の場合は高校 2 年生のバカロレア試験の点数と高校の成績が Parcoursup の主な規準になるが，それと外国人の相当するものを一対一対応させるのではない。さらに，同氏によれば，各学部の DAP の評価規準は非公表である。Parcoursup に優秀な志願者が多くきた場合に，DAP の枠を減らす調整をするためである。

4.2 ENIC-NARIC フランスの資格承認の手順

以上の入学志願者序列化プロセスにおいて，フランスの NIC はいかなる役割を担っているのだろうか。大学評価・学位授与機構（2016）が，ENIC-NARIC フランスの基本的な機能を明らかにしている（表 2）。

以上の機能を確認するとともに，志願者の序列化におけるセンターの役割を調査するため，2019 年 3 月 11 日に，パリの ENIC-NARIC フランスセンターで，職員のトリエク（Wafa Triek）氏とシ（Jingchao Shi）氏にインタビューを行った。また，同職員のザモラノ（Elizabeth Zamorano）氏に，2019 年 4 月 24 日にメールで質問した。その結果，表 2 の内容からほぼ変わらないことが確認できた。

外国の資格承認は次の 2 ステップで行われる。まず，センターの担当者が，表 2 の規準，特に 1（資格が授与国で認められているか）と，2（授与機関が授与国で認められているか）に基づいて，当該の資格がフランスおよび欧州資格枠組みのどの資格レベルに相当するかを決定する。次に，承認されれば「比較証明書」が PDF で承認希望者に送付される。

4.3 大学入学者振分けにおける ENIC-NARIC フランスの役割・機能

インタビューにより，ENIC-NARIC フランスには，下記の三つの特徴があることがわかった。

第一に，対象とする資格の範囲が広い。学術資格だけではなく，職業資格も，また中等教育段階の資格に加え，大学以上の段階の資格も扱っている。第二に，フランスの資格レベルと対応させて外国資格を 5 段階で承認（バカロレア相当か，それより上か下の資格か）するが，承認には法的な価値がない。資格の承認は，外国人が大学に入学を希望する際，義務ではない場合もある。第三に，多様な国の資格を承認するため，職員の専門性が高い。センターは 15 の言語に対応できる。職員は，最低限三つの言語（フランス語，英語，もう一つ）の能力と，修士号をもっている。

以上のように，外国人がフランスの大学への入学を

表 2 ENIC-NARIC フランスの特徴

位置づけ	国際教育研究センター（CIEP）という，省庁から独立した行政的公施設法人内の一部門。CIEP は国民教育・高等教育・研究省からの監督を受け，公的資金によって運営されている。
業務	外国資格の評価は行っているが，外国情報の網羅的な提供は行っていない。
資格承認の方法	外国で取得された資格について，比較可能な自国の資格について明記した公式文書である，「比較証明書（attestation de comparabilité）」を発行する。比較証明書には，当該資格の概説，当該資格がどのフランス資格と比較可能か，当該資格が欧州資格枠組みのどのレベル相当か，が記される。
資格承認の規準	リスボン承認条約に基づいた 10 の規準で承認する。 ＜申請資格要件＞ 1. 資格の授与国の教育制度に基づく資格かどうか 2. 資格の授与国における資格を授与した機関の公的位置づけ ＜評価観点＞ 3. 資格授与国とフランス間の資格承認協定の締結有無 4. 国または国際的な資格枠組みにおける当該資格の位置づけ 5. 学習期間 6. 修得された単位数/ECTS 単位数 7. 進学希望先の入学要件 8. 取得された学習成果 9. 資格取得者の進学先・就職先 10. 独立した第三者評価の有無

出所：大学評価・学位授与機構（2016）を基に筆者が作成。

希望する際，入学志願者の序列化における ENIC-NARIC センターの役割は限定的である。それは志願する外国人の外国資格がフランスのバカロレアに相当すると証明する情報提供に過ぎない。外国人志願者に「比較証明書」を求めるか，当該の資格がバカロレアレベルだったとしてその学生を入学させるかどうかは，各大学・学部に委ねられている。センターは外国資格を細かくレベル分けするわけではないので，資格の承認は，各大学・学部が入学志願者を序列化するための情報としては役立たないのである。

外国人の入学の可否は，各大学・学部の教員が，さまざまな情報を総合的に検討して，求めるコンピテンシーを有しているかで判断する。ザモラノ氏は，序列化の規準・方法は大学・学部によって異なるという。

5 韓国における外国の学修歴承認

5.1 入試制度と外国教育機関卒業者の国内への接続

韓国の大学入学者選抜は，国による共通試験（大学修学能力試験）と個別大学による試験によって実施されている（文部科学省，2021）。選抜資料は，①修能試験の成績（等級），②高校の調査書に当たる「学校生活記録簿」，③個別大学における試験（論述や面接等）の結果，が用いられ，この選抜資料を用いるかどうかあるいはその組合せ方により選抜方法は多様である。募集・受験時期は「随時募集」と「定時募集」に分類でき，随時募集（入学前年の 9～11 月頃）は，上記選抜資料の②と③が重視され，定時募集（入学年の 1 月～2 月）は基本的に①により選抜が行われる。

修能試験の受験は必須ではないが，随時募集においても最低学力保障等の観点から最終合格判断の際に修能試験の最低等級が設定されることがあるため，大学進学希望者のほとんどが修能試験を受験する。外国教育機関卒業者にとって，韓国の教育課程に準じて韓国語で出題される修能試験を受験するのはハードルが高い。入学定員は国によって管理されており，入学定員内の募集は上記の選抜方法のいずれかで選抜されるが，一部定員外として外国人特別選考を設けている例もある。したがって，外国の学習歴が参照されるとすれば，定員内入試の随時募集か定員外入試が想定し得る。

教育部が 2023 年度入学者を分析した資料（教育部，2023）によると，2023 年度 4 年制大学の入学者 33 万 2,483 人の出身教育機関は，一般高校が 24 万 5,059 人（73.7%），特殊目的高校 4.3%，特性化高校 6.9%，自律高校 8.8%で，外国の教育機関出身者が含まれる「その他」は 6.3%であった。

「その他」の受入れが多い成均館大学は，2023 年度入学者 4,169 人のうち，486 人が外国の教育機関出身者であった。同大学の 2023 年度入試選抜要綱（成均館大学，2022）によれば，随時募集の「学生簿総合型」選抜と実技重視に区分される「芸術・体育実技選抜」は修学能力試験の成績提出を課していないため，外国の教育機関卒業者の出願が可能である。これらの枠は随時募集定員の 50%以上を占めるが，国内進学者と一緒の「入口」である。選抜は，学生簿，自己紹介書により選抜が行われる。外国の高校出身者には，卒業（予定）証明書，成績証明書（在外公館の確認や公印確認を経たもの）を追加で提出する必要がある。なお，韓国の入試では高校の教育課程外での学習履歴を判定に使用できないため，TOEIC，TOEFL などの公認外国語成績，数学や科学コンクールでの受賞歴などは自己紹介書にも記載できない。

成均館大学と同様に「その他」の受入れ人数が多い慶熙大学をみると，外国教育機関卒業者が出願可能で修能試験成績の提出が不要なのは，随時募集のうち，学生簿を重視する「ネオルネサンス選考」，実技を重

視する「実技優秀者選考」である。2023 年度随時募集選抜要項（慶熙大学, 2022）によれば，ネオルネサンス入試（定員 1,100 名）は，「国内外の高校卒業（予定）者として，当校の人材像である「文化人」「世界人」「創造人」の内一つに該当しなければならない」とされている。選抜は，書類のみで行われる第 1 次選考と，第 1 次選考の結果と面接評価で行われる第 2 次選考の 2 段階で行われる。外国の教育機関卒業者の出願書類は，学生簿に代わる書類，成績証明書，卒業（予定）証明書または卒業証書（Diploma），出入国事実証明書，在籍高校のカリキュラムや単位制度などが分かる書類の提出が求められる。

以上のように，外国の教育機関卒業者の韓国の大学への接続は容易ではない。全国の大学の選抜枠からみても外国資格による入学ルートは狭く，国内の高校からの進学ルートが多くを占める。IB やバカロレアのような外国の大学入学資格が韓国内の大学において「入学資格」として認められている事例は見当たらず，個別の大学が設定している随時募集や定員外外国人選抜枠の「受験資格」として活用されている。

5.2 KARIC の発足と目的

韓国では日本と同様に東京規約への批准を契機に，2019 年 5 月に教育部が，NIC として国公私立大学の連合体である韓国大学教育協議会を指定し，同協議会内に併設されている韓国大学評価院内に韓国高等教育情報センター（KARIC）を設置した。KARIC は，韓国の高等教育の政策開発と国際化に貢献することを目的に，主な業務として，①国内外の高等教育及び学位に関する情報提供，②国際学位情報センターとのネットワークの構築，③資格承認関連の研究調査を行っている（KARIC, n.d.）。センタースタッフは，センター長と 2 名の契約職員の 3 名体制である。教育部ではセンター指定や財政支援に関する法整備を推進している。

5.3 大学入学者選抜における KARIC の役割・機能

各大学の選抜要綱は，国の方針に従うことが求められるものの，各大学に一定の決定権が認められているため，個別の大学が外国の資格の取扱いについて最終判断をする構造は日本と同様である。そのため大学入学者選抜における KARIC の役割は限定的で，あくまで大学等の最終判断者を支援するための外国資格と国内の高校卒業との同等性に関する情報提供に限られている。筆者が行ったヒアリング調査（2019 年 2 月 28 日，韓国大学教育協議会の担当者に対するインタビュー）によれば，「外国の学修歴や資格の承認は現時点で行う方針はない」とのことであった 。

また，韓国の大学入試におけるメインターゲットは韓国内に住む韓国内の高校に籍を置く生徒である。公正性の観点から外国資格を活用する入試枠が今後増加することは考えにくい。韓国の大学に進学する留学生の多くがアジア出身であることから KARIC への問合せも多くがそれらの国に関するものである。

外国からの接続の比重が大きくない現時点では，外国での学習歴の承認に対する KARIC の役割は大きくない。しかし，留学生 30 万人計画の発表（2024）など，今後大学入学者選抜において，外国での学習歴をどのように承認していくかという点は課題となりえ，KARIC の役割やニーズは変化する可能性がある。

6 国際比較

6.1 英・仏・韓の NIC の特徴の比較

各国の NIC の特徴について，表 3 にまとめた。

まず，目的・役割については，3 か国の NIC に共通する特徴として，外国・国際資格に関する情報提供機能を有している点が挙げられる。一方，イギリスとフランスが承認を行うのに対し，韓国は情報提供にとどまる点，イギリスが他の国に比べて市場志向が強い点で違いがみられる。それには，UK ENIC が政府から独立した機関（民間企業により運営され，サービスは有料）であるのに対し，ENIC-NARIC フランスや KARIC は公的機関であることも関係している。

次に，規模および活動範囲については，韓国が小規模（組織・職員数）でアジア中心なのに対して，イギリスとフランスは大規模でグローバルに展開している。また，イギリスとフランスの NIC はどちらも大規模（フルタイムの職員が 11 名以上）とされているが（SQUARE project, n.d.），UK ENIC は NIC 全体の中でも特に規模が大きく（大学評価・学位授与機構, 2016），活動範囲（カバーする国・地域，登録機関の数など）も非常に広い点が特徴的である。

そして，承認プロセス・方法については，英仏両国で，進学や雇用を目的として個人，教育機関，雇用者等が承認申請し，資格の証明書が発行される。また，資格の評価基準（資格や資格授与機関の当該国内の位置づけ，学習内容・方法・期間，評価方法，学習成果，入学要件，進路等）にも共通点がある。一方，イギリスでは資格バンド枠組み（A レベル以上の水準は 10 段階に区分）が参照基準として存在し，当該資格がイギリス国内の資格枠組みのどの水準に対応するのかについて，A レベル以上の水準であれば 6〜7 段階で評

表 3 各国の NIC の特徴

	UK ENIC	ENIC-NARIC フランス	KARIC
目的・役割	民営・市場志向，資格承認・情報提供	公的支援，資格承認・情報提供	公的支援，情報提供
規模	大規模	大規模	小規模
活動範囲	広範，グローバル	広範，グローバル	限定的，アジア中心
承認プロセス・方法	包括的かつ詳細な枠組みを参照	簡潔な段階評価	行わない

価・承認されるのに対し，フランスではバカロレア以上の水準であれば 5 段階で承認される点が異なる。

6.2 大学入学者選抜・振分けにおける NIC の役割・機能

本節では，外国・国際資格の承認の必要性と承認する場合の基準の点から，大学入学者選抜・振分けにおける各国の NIC の役割・機能について検討する。

第 1 に，イギリスとフランスの NIC が承認を行う一方，韓国の NIC は情報提供にとどまるが，これには外国からの志願者の定員枠の位置づけ，市場規模，リソースの問題が関係していると考えられる。

韓国の一部の大学で実施されている外国人特別選抜は「若干名」の定員枠である。また，「随時募集」は一般の韓国人志願者と同じ定員枠であり，メインターゲットは国内の高校に在籍する生徒である。さらには，韓国の高等教育機関に在籍する留学生の出身国のほとんどはアジア圏であり，特に中国人が多数を占める。それゆえ，ボローニャ・プロセスや旧植民地からの進学移動により多様な国・地域からの志願者が想定されるイギリスやフランスとは背景や状況が大きく異なり，資格承認の必要性が相対的に少ない。

そして，外国・国際資格を承認する場合，多くのリソースが必要となる。リソースの問題は，承認する資格の水準や種類の幅，情報の質と量を左右する。イギリスとフランスの NIC は組織の規模が大きく職員の専門性が高いため，幅広い国・地域の多様な資格の承認が可能であるが，上述の定員枠や市場規模の点から，韓国の NIC がそれを行うのは難しい。

第 2 に，イギリスとフランスで資格を承認する段階の数が異なり，さらにイギリスでは包括的かつ詳細な資格バンド枠組みが存在する。これには，高等教育市場の特徴，入試制度の目的やアプローチ（選抜／振分け），高等教育へのアクセスが可能な資格の多様性が関係していると考えられる。

フランスは韓国と同様に国内市場が中心であり，大学入学者に占める留学生の割合が少ない。また，バカロレア取得者は基本的にどの大学にも入学できることが原則とされており，出願先に希望順位をつけないことになっている。そのため，バカロレアと外国・国際資格の厳密な比較や成績換算の必要性がない。フランスでは，国家資格であるバカロレアを規準とした大学入学制度が確立しており，外国からの志願者はあくまでも「例外」として位置づけられるため，そもそもバカロレアと外国・国際資格が詳細な比較ができるほど同等であるという前提は存在しない。

一方，イギリスでは，高等教育の市場化により大学間の競争が激化しており，グローバルな市場における学生の獲得が重要な課題となっている（UK ENIC はこの点を強く意識している）。基本的に外国からの志願者の定員枠が設けられているわけではなく，国内外の入学志願者を同じ定員枠で序列化して選抜を行う。そのため，特に志願者の多い選抜性の高い大学（学部）は，幅広い国・地域の多様な資格に関する詳細な情報が必要となる。これらの大学は，UK ENIC が提供する情報等を参考にして独自に成績換算表を開発し，選抜を行っている。一方，イギリス国内には連合王国を構成する各地域の資格や職業資格を含めて多種多様な資格が存在する。それゆえ，資格バンド枠組みは細分化されており，学術資格に加えて職業資格や専門資格の区別があり，さらにはウェールズやスコットランドの資格も位置づけられている。つまり，カバーする資格の種類が多いため，すべての資格をマッピングするためには，枠組みの段階や区分を増やす必要がある。

7 おわりに

本研究の比較分析をつうじて，NIC の役割・機能は，各国の理念，制度，社会的状況などの影響を受け，共通の資格承認政策をベースとしながらも，いくつかの点で大きな差異が生じていることが明らかになった。

日本では，日本留学試験や日本語能力試験，小規模な特別選抜による書類審査や面接試験が実施されているが，その選抜基準（外国・国際資格の成績を活用するかどうか）は大学間や学部間で大きく異なる。この仕組みは，小規模定員枠を前提としており，受験者の負担も大きいため，今後，少子化や入学者の多様化・国際化が進み，外国からの志願者が増加するにつれ，持続可能性に課題が生じることが予想される。

これらの課題に対処するためには，日本の NIC がイギリスとフランスのような資格承認を行うことが求められるが，現時点（2024 年 11 月）では韓国と同様の情報提供機能をもつにとどまる。それゆえ，各大学・学部が独自に資格承認の手法を開発し，それを基

に選抜を行う仕組みを構築する必要がある。その際，イギリスやフランスの資格承認，成績換算の事例は重要な参考となる。ただし，「大まかな比較」ではなく，細かい基準を設けて 1 点刻みの成績換算をする場合，選抜における利便性が向上する反面，各国の資格の背景（歴史・社会・制度・文化）および水準・性質の多様性に起因する問題が生じる点に注意が必要である。すなわち，承認の対象とする資格が多いほど，承認（成績換算）の段階を細分化する必要があるため，比較可能性および同等性の確保が困難となる。

一方，韓国の NIC および資格承認の特徴や課題は，日本の NIC の役割・機能の今後の展望を考えるうえで有益な示唆を与える。特に，専門スタッフの確保，情報提供する国・地域の拡大，情報の量・質の向上と更新頻度などが重要な要素となる。また，志願者が日本の大学を併願しやすい環境を整備することも重要である。NIC が情報提供機能にとどまり，大学・学部ごとに独自の基準やアプローチで選抜が行われると，志願者の進路の選択肢が狭まり，日本の高等教育が国際的な競争の中で魅力を失う可能性がある。この点において，NIC の果たす役割への期待は大きい。

これらの点をふまえ，資格承認および大学入学者選抜の仕組みを再構築することは，日本の高等教育の国際化における重要な課題である。

注

1）学位取得を目的としない一時留学等は含めない。また，フランスの場合，定員よりも下位の入学志願者は，一定期間の「補欠」を経て「不可」になるが，政府はこの仕組みを選抜と認めていない。そのため，「振分け」という用語を使う。
2）本研究では「国や機関が外国資格または国際資格を自国の資格と同等であると公式に認める行為およびプロセス」とする。
3）各国とも調査時から基本的な状況に変化がないことを確認できており，変更点がある場合は本文中に補足説明を加えた。
4）イギリスの EU 離脱にともない，2021 年 3 月に EU 域内限定の名称である NARIC から各国の承認機関に対するより広範な名称である ENIC に変更された（UK ENIC, n.d.b）。

謝辞

JSPS 科研費（課題番号：18K02381，23K02102）

参考文献

赤松茂利 (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」『大学入試研究ジャーナル』,**34**, 82－89.
芦沢真五 (2017). 「外国学歴・資格認証システムとNQF～日本への示唆～」 https://www.toyo.ac.jp/uploaded/life/344306_483403_misc.pdf#search=%27ENICNARIC+%E8%8A%A6%E6%B2%A2%27 (2019年1月11日).
大学評価・学位授与機構 (2016). 『学生移動（モビリティ）に伴い国内外の高等教育機関に必要とされる情報提供事業の在り方に関する調査報告書』大学評価・学位授与機構.
藤井佐知子 (1994). 「フランスの資格制度―特質と課題―」日本生涯教育学会年報編集委員会編『生涯学習と資格』日本生涯教育学会, 105－110.
KARIC (n.d.). 「センター紹介」(센터소개) https://www.karic.kr/com/cmm/EgovContentView.do?menuNo=1110101000 (2024年7月27日).
コ・ジャンワン等 (2014). 『ヨーロッパ・アジア太平洋地域学位認定および学位認定情報センター現状調査研究』韓国大学教育協議会 (고장완 기타,『유럽 아태지역 학위인정 및 학위인정정보센터 현황조사 연구』, 한국대학교육협의회).
教育部 (2023). 「2023年6月29日付報道資料＜2023年6月大学情報公示分析結果発表＞」(교육부, 보도자료, 2023년 6월대학정보공시 분석결과발표) https://www.moe.go.kr/boardCnts/fileDown.do?m=020402&s=moe&fileSeq=eb4e49e6caa5b55b4e5841b163943c72 (2024年7月27日).
慶熙大学 (2022). 『慶熙大学2023年度随時募集要項』(경희대학교,2022,경희대학교 2023학년도 수시 모집요강) https://iphak.khu.ac.kr/detail.do?menuurl=RnNfVbLHUGrJz9kJgEyRDQ%3D%3D&board_seq=4771&pageNo=1&categoryid=1&userpwd= (2024年11月27日).
李明・石川真由美・韓立友 (2019). 「＜教育実践レポート＞中国からの入学志願者に対する学歴・資格評価の実践と課題: 優秀な大学院留学生の受入れ促進に向けて」『大阪大学高等教育研究』**7**, 31－39.
MEN = Ministère de l'Éducation nationale (2023). *Repères et références statistiques* https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2023-378608 (2024年11月21日).
文部科学省 (2021). 『諸外国の高等教育』明石書店.
大場淳 (2020). 「高大接続改革の動向と課題」細尾萌子・夏目達也・大場淳編著『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』, 177－193.
Service-Public.fr (2024年4月17日). "Inscription d'un étranger dans l'enseignement supérieur," Service-Public.fr https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2863#0 (2024年7月23日).
SQUARE project (n.d.). *Typology of recognition centres* https://www.enic-naric.net/fileusers/SQUARE%20overview%20typology%20FIN.pdf#search=%27Typology+of+ENICNARIC+centres+SQUARE+project%27 (2024年7月27日).
成均館大学 (2022). 『成均館大学2023年度随時募集要項』(성균관대학교, 2022, 성균관대학교 2023학년도 수시 모집요강) https://grad.skku.edu/upload/guide/2022092315490553AE45.pdf (2024年11月27日).
UK ENIC (n.d.a). "UK ENIC Band Framework," UK ENIC https://www.enic.org.uk/What%20Is%20Recognition/Band%20Framework/Default.aspx (2024年7月27日).
UK ENIC (n.d.b). "UK NARIC transition 2021," UK ENIC https://www.ecctis.com/transition/ (2024年7月27日).
UK NARIC (2014). *The Changing Role of NARICs (CHARONA) - Final Report* https://www.ecctis.com/documents/contributions/CHARONA.pdf (2024年11月15日).
University of Exeter (n.d.). *EU UG Qualifications Equivalency Guide 2019* http://www.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/undergraduatewebsite/documents/EU_UG_quals_Equivalency_Guide_2019_.pdf (2024年7月27日).

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 293-297, 2025

高校訪問における山梨大学アドミッションセンターの役割

――山梨大学の事例――

齊藤 太郎（山梨大学）

これまで山梨大学の高校訪問は，各学部の方針によって検討と実施がされてきた。しかしながら，高校からの事後アンケートの中には，同じ大学でありながら，それぞれの学部と別々に連絡や調整を行うことに疑問や簡略化を求める意見が多く挙がっていた。そこで 2023 年度，山梨大学アドミッションセンターがコーディネート役となって，複数学部が同時に訪問できるよう高校へのアンケートや大学各学部との情報共有をしながら，調整と実施を行った。その結果，複数学部同時訪問や生徒対象の訪問を高校が望んでいることが明らかとなり，今後のコーディネートも終始アドミッションセンターの役割として，高校側からも大学各学部からも望まれていることを報告する。

キーワード：高校訪問，山梨大学アドミッションセンター，役割

1 はじめに

山梨大学（以下本学）の入試広報は，入試課やアドミッションセンターが中心となって，本学アドミッション委員会での企画，提案を行い，そこでの承認を得て実施をしている。

アドミッション委員会における入試広報の提案では，例年基本的に「県内高校訪問」，「県外高校訪問」，「山梨県外での地域説明会」，「業者主催進学説明会」，「オープンキャンパス」，「大学見学」についてそれぞれ項目に分けて提案を行っている。

特に「県内の高校訪問」では，2022 年度までは各学部の方針に基づき各高校に連絡や調整を行い訪問の実施を行っていた。そのため，学部によっては高校の進路担当者のみの訪問を行う学部もあれば，生徒向け説明会を開催する学部もあった。また、学部によっては学科ごとに再度高校訪問を実施していた報告もあり，高校訪問に関する方法が統一されていなかった。

そんな中，本学アドミッションセンターが調査した高校からのアンケートの中には，同じ大学でありながら，それぞれの学部と別々に連絡や調整を行うことに疑問や簡略化を求める意見が多く挙がっていた。また，中島（2019）の他学での高校訪問についての報告では，「教育・研究活動において，学生がどのような取り組みをしているかの事例を通して，大学間の比較や強みの把握を行いたいと考えているが，実際にはそうした情報がほとんど提供されず，訪問に失望している」と高校現場からの意見が述べられており，大学による高校訪問そのものの課題も明らかとなっている。

そこで 2022 年度のアドミッション委員会において，2023 年度より，アドミッションセンターがコーディネート役となって，県内全ての高等学校への本学教員による高校訪問に関するアンケートを実施し、本学全学部（医学部医学科を除く）とのコーディネート役を行う提案を行い，承認を得て実施をした。本報告では，高校訪問を通してアドミッションセンターが行った役割を整理し，実際に新たな方法で高校訪問を行った結果，高校側の意見や各学部からの意見をまとめることで，2024 年度に向けた高校訪問に向けた実施課題や方向性について検討を行った。

2 高校訪問の実施までの道のり

2.1 アドミッション委員会での承認

高校訪問の詳細の流れについては，アドミッションセンターが主催するアドミッション委員会での承認を得て実施されている。高校訪問については，2022 年 12 月のアドミッション委員会審議事項として提案，その後各学部からの意見照会期間を経て，2023 年 3 月で再提案，さらに各学部からの最終的な意見をもとに修正を行い 2023 年 4 月に決定された。図 1 は決定された 2023 年度の高校訪問の流れである。アドミッションセンターで県内各高校向けのアンケートを作成し，4 月に配布。5 月上旬までに集計し，各学部の情報共有し，各学部訪問可能先の検討を 6 月までに行う。その後単独学部で参加する学部は直接高校と調整を行い，複数学部で訪問する場合は担当学部を決定し高校と調整して各学部と情報共有しながら高校訪問を行っていく流れとなった。

2.2 アンケートの作成と送付

アンケートの作成はアドミッションセンターで行った。高校に対して訪問を希望するか否か、さらに各学

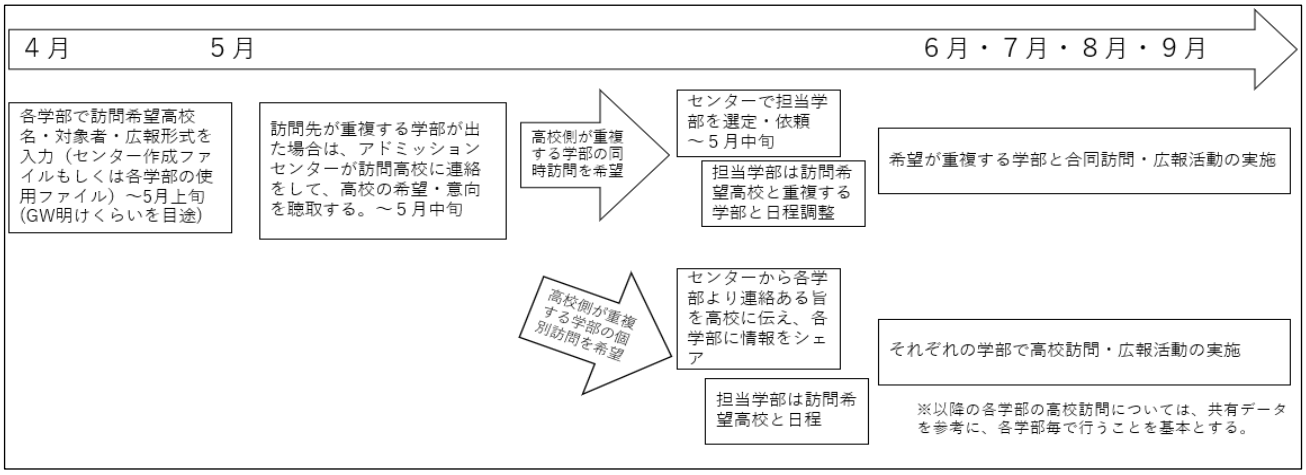


図 1　2023 年度高校訪問の流れ

部別々に訪問希望か，複数学部同時に訪問希望であるかをはじめ，訪問に向けた諸情報の収集を行った。また，これまで各学部で行っていた高校訪問では，高校の進路指導担当教員との面談のみで終了する学部と，生徒への学部案内や説明を行う学部が存在したため，訪問対象についてもアンケート項目に入れた。アンケートでは以下の項目を設定した。

１．山梨大学教員による訪問の希望，２．訪問時期，３．どの学部の教員による訪問を希望か（複数回答可），４.複数学部同時での訪問を希望か，５．訪問の際、本学への進学を考える生徒へ説明を希望するか，６．説明はどの程度の時間か，７．本学に関して知りたい事項，８．その他、意見，とした。

アンケートの送付については，高校の進路担当の分掌が 4 月 1 日より変更となることがあるため，4 月早々に，本学入試課に依頼し，県内すべての高校に依頼文とアンケートを郵送した。

なおアンケートの期限は 5 月連休明けに設定し，回答は Google Forms を活用して依頼を行った。

2.3　アンケート回答状況

回答率は 68.3%（41 校中 28 校）であった。内 75%にあたる 21 校が本学教員による高校訪問を希望していた。また，訪問希望高校の内 57.9%にあたる 11 校が複数学部同時に訪問を希望しており，本学に対する意見として挙がっていた複数学部同時での訪問希望が実際に多いことが明らかとなった。また，図 2 の通り，「生徒」や「教員や生徒」を訪問対象として希望したのは 80%を上回ったことからも，生徒に直接本学学部の案内や説明を求めていることがわかった。

2.4　アンケート回答集計と学部報告

締め切りとなったアンケートは速やかに集計し，それぞれの学部に希望のあった高校と希望日程をまとめたデータの情報伝達を行った。その後各学部で 2 週間程の検討期間を設けた上で，5 月下旬までに再度訪問可能な高校を示しアドミッションセンターまで報告を依頼した。

2.5　担当学部の設定

各学部に依頼した報告が出そろう間，ある学部から問い合わせもあった。「生徒に対しての訪問は準備が難しい」，「昨年まで訪問していた高校から希望がないが，学部独自で訪問してよいのか」，「複数学部訪問の際，他学部や高校との連絡調整を行う担当学部の負担が大きくないか，公平に振り分けられるか」等である。生徒に対しての説明については，希望する生徒がいる以上お願いしたいがどうしても説明が難しい場合，アドミッションセンターから概要について生徒に説明することで確認をした。高校から希望がなかった場合については，既にアドミッション委員会で提案の通り，本高校訪問での訪問を終えたのち各学部裁量で独自に訪問調整を行ってもらうことを確認した。また，担当学部については，負担の偏りがないようアドミッションセンターで調整する確認を行った。いずれにしても，アドミッション委員会の提案から，今年度は初

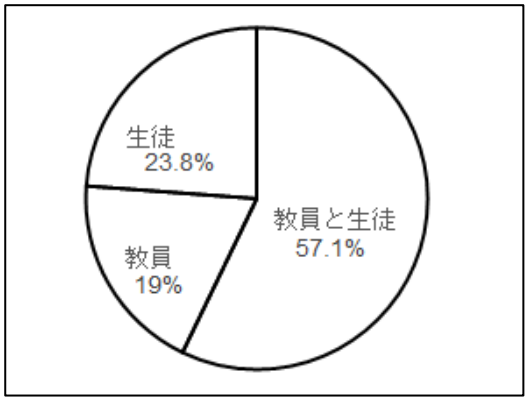


図 2　説明対象希望アンケート結果

の試みであり協力を依頼する旨各学部に伝えてきたつもりであったが，アドミッション委員会での採決が各学部の広報委員会にまで行き届かなかったり，引き継ぎが行われていなかったりしたことが明らかとなり今後に向けての課題が残った。

また，ある学部は学部の事情から全高校に対し訪問をせずに，改めて秋季以降での訪問を行う報告がなされた。同一歩調で試行が行えなかったことも課題として残った。

その後各学部で報告された訪問可能高校をまとめた上で，負担の偏りがないよう担当学部を設定し，改めて担当学部の報告を各学部に行った。また同時に各訪問希望高校に対して，担当学部の担当者から別途連絡がきて，最終的な当日の詳細について調整してもらいたい旨連絡を行った。

過去に活用してきた，訪問時の調整内容リスト（集合時間・場所，プロジェクター使用の可否，駐車場の有無など）を活用し，各学部の担当者から円滑に各高校との調整もでき，複数学部間連絡も順調に進み，訪問当日を迎えられることとなった。

3　高校訪問の実施とその後の反応

3.1　訪問高校概要

最終的に訪問調整ができ，訪問できた高校は 18 校となり，延べ 37 学部が訪問を行った。内 1 校は感染症の影響で延期となったが，その後も担当学部による調整が円滑に進み，実施することができた。

8 月上旬に本学で毎年行われているオープンキャンパス前までに訪問を行った高校がほとんどであり，高校訪問での各学部の説明や案内に加えて，オープンキャンパスへの参加も呼び掛けることができ，その場でチラシの配布も行うことができた。このことからもオープンキャンパス前に高校訪問を行うことの時期設定が有効であるとも示唆された。

3.2　高校の様子

アドミッションセンターにおいても，高校訪問の様子や高校の進路担当へのご挨拶で多くの高校訪問に同行させてもらい，様子を伺った。訪問した高校では，いずれも事前に希望していた教員や生徒が本学各学部の説明や案内に参加する体制を取っていた。高校によってはわずかな人数の参加もあったが，本学に興味がある生徒だけに，真剣に各学部の教員の説明を聞き，入試や学部に関する質疑応答が盛り上がる様子が見られた。高校生にとっては大学の教員に直接質問したり，相談したりできる機会は少なく，少人数の参加であるからこそより充実した時間を過ごせ，相談内容からも本学志願をより明確なものにした生徒もいるのではないかと確信できた。

また，進路担当教員からは，他の学部と調整してもらえて助かった，という声を耳にすることもあり，高校訪問の体制を見直したことの成果が伺えた。アドミッションセンターからは訪問事後のアンケートを実施する旨も高校担当者に伝え，試行的に行っている高校訪問の今後の方向性を検討する上での高校現場の意見を収集する準備を高校訪問で行うことができた。

3.3　高校訪問事後アンケート

高校訪問後のアンケートについては，それぞれの高校ごとに訪問終了後に事後アンケートを実施した。アンケートは各高校の担当者宛にメールで依頼を送信し，Google Forms を用いて回答を依頼した。

回答率は 57.9%（訪問高校 19 校中 11 校）であった。

高校訪問実施形態については，来年度以降についても複数学部同時に訪問を実施して欲しい回答が，72.7%となった（図 3）。また，生徒を対象とした訪問については，「とてもよかった」「よかった」と回答が 100%となり，来年度も「生徒を対象」「教員と生徒を対象」と希望する高校が 90%を超える割合となった。このことからも，高校現場においては，複数学部同時訪問や生徒対象とする高校訪問を求められていることが明らかとなった。さらに，アンケートの自由記述では高校側の大学教員による高校訪問の要望に関する傾向を表 1 の通りまとめることができた。具体的に自由記述での意見の中には，「来年度は生徒対象も実施したいと考えています」という意見があったなど，生徒を対象とした説明会を高校では強く望んでいることがわかった。そのため，来年度以降も引き続き生徒を対象にすることを前提とした高校訪問を実施することが望ましいと考えられた。一方で，「窓口をアドミッションセンターに絞っていただきたいと思いま

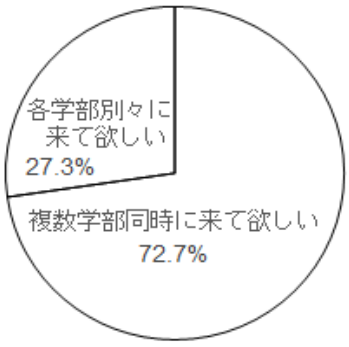


図 3　来年度以降訪問体制に関するアンケート

す」という意見も見られ，日程調整や訪問に向けた詳細な調整については，担当学部でなく，終始アドミッションセンターで行って欲しいという意見も目立った。そのため，各学部の状況も整理する中で，アンケートから訪問まで終始コーディネートとしてアドミッションセンターの役割を検討していくべきだと示唆された。

3.4　訪問後の各学部からの意見

訪問後の各学部からの意見は，各学部からアドミッションセンターに提出依頼した，「実施報告書（様式任意）」をもとに，整理した。

おおむね高校訪問での各学部入試広報の充実した状況がうかがえた。また，オープンキャンパス参加を決意した高校生がいた振り返りも見られたことから，適切な時期に，さらに本学を知るきっかけを高校訪問で行えたことは成果に値すると考えられる。

また，複数学部と同時訪問することで，高校側も，大学側も負担の軽減が図れたという意見も見られた一方で，担当学部の負担が大きい意見が目立った。大学と高校との終始コーディネートについては，高校からの意見でも課題となっていたため，各学部からの意見を踏まえ，来年度はアンケートから実施に至るまでのコーディネートをアドミッションセンターで行っていく必要性が新たな課題となった。

3.5　アドバイザーとの意見交換

本学アドミッションセンターでは，アドミッションセンター業務遂行のために，元高校教諭や，現場での管理職や行政職を歴任経験のある，アドミッションアドバイザーを委嘱している。来年度の高校訪問実施にあたり，アドバイザー2 名と意見交換を行った。これまで一部学部や学科の高校訪問では，主に進路担当の教員とのみ入試広報を行ってきた経緯があったが，直接生徒や保護者に直接訴える必要性と，生徒が進路の方向性を決定していく夏までに広報活動を重点的行うべき助言をいただいた。特に保護者の参加の観点はこれまでの高校訪問になかったことから，今後に向けた重要な検討事項となった。

表 1　高校訪問に関しての自由記述回答の傾向

・大学での窓口をアドミッションセンターで統一して欲しい
・生徒対象の説明会を行って欲しい
・複数学部や学科が同時に来て欲しい

4　まとめと 2024 年度高校訪問実施に向けた状況

2023 年に実施した高校訪問を振り返り，高校訪問の成果と課題を以下にまとめた。

・複数学部での訪問を求めている高校が多かった。一方で，連絡調整は一貫して同じ窓口で行って欲しい要望が高校側も大学側も意見が多く見られた。

・生徒を対象にした訪問希望が多く，来年度に向けても生徒対象を前提に訪問を実施していくべきである。また訪問時には，保護者の参加も検討していくべきである。

・高校訪問はできる限りオープンキャンパスまでに実施し，オープンキャンパスにつなげることで，より本学のことを知ってから志願する高校生が増えることを期待したい。

以上を踏まえて，2023 年 12 月のアドミッション委員会において，来年度以降も複数学部で訪問体制を整えていくこと，アドミッションセンターが終始窓口となって，コーディネート役をすることを主な提案として，審議事項で採決を得た。2024 年度の流れについては，図 4 の通りである。

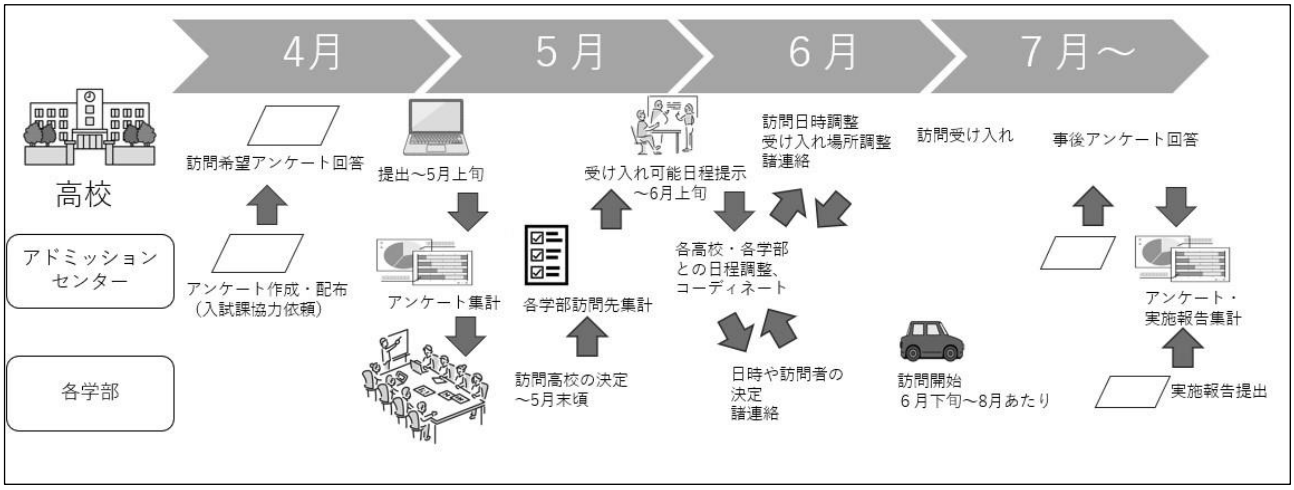


図 4　2024 年度高校訪問の流れ

5　おわりに

新たな方法で高校訪問を実施し，2 年目を迎えた。2024 年度はアドミッションセンターが終始調整役を行うことで，高校や本学各学部でも高校訪問のやり方が定着し，より本学に理解を示して志願を目指す高校生が増えることにつながっていくことを期待したい。そのためにも引き続き，高校側や本学各学部からの意見を収集し，常に高校現場や生徒に求められる高校訪問を継続していくことが重要である。

樫田ら（2020）は高校訪問について，「忌憚のない意見を高校教員との間で交換することが必要でありその記録を引き継ぐことが大切である。」と述べている通り，アドミッションセンターのみならず，実際に訪問を行った教員と高校間での情報を今後にも引き継いでいく体制作りも必要である。

参考文献

中島英博（2019).「高校教員から見た大学による高校訪問」『名古屋高等教育研究』**19**, 99－114.

樫田豪利・宮本友弘・泉毅・庄司強（2020).「高校訪問のデータベース開発」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 174－178.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 299-303, 2025

共通テストにおける障害のある受験生への支援の進展と課題

――大学入試センター試験と大学入学共通テストの受験上の配慮を中心に――

立脇洋介（九州大学）

2016 年に施行された障害者差別解消法や大学入学共通テストへの変更が，障害のある受験生の大学受験にどのような影響を与えたかを調査した。その結果，以下の 4 点が明らかになった。第一に，受験上の配慮では，新たな技術を用いた配慮の追加，その他の配慮事項の明確化，申請手続きの支援，根拠資料の追加がなされていた。第二に，COVID-19 の感染拡大時には，別室受験や個室受験に加えて，マスクなしでの受験等も行われていた。第三に，大学入学共通テストや新学習指導要領への変更に伴って，英語の単語数や試験時間の増加など障害のある受験生の負担が増加していた。第四に，2015 年から 2024 年で全志願者数は 12%減少していたものの，受験上の配慮利用者数は 67%増加していた。現状は事後的な合理的配慮によって障害のある受験生の支援が行われているが，今後は試験設計の段階から障害のある受験生を想定し，環境を整備していくことが期待される。

キーワード：障害のある受験生，合理的配慮，大学入学共通テスト，新学習指導要領

1 はじめに

2016 年 4 月，障害者差別解消法が施行された。この法律において行政機関や事業者は，障害を理由とした差別が禁止されるだけでなく，障害のある人からの申し出に対して，過剰な負担でない「合理的配慮」を提供することが求められる。合理的配慮の提供に関して，改正前は行政機関のみが義務であったが，2024 年の改正後は事業者も義務へと変更された。この結果，これまで国公立大学のみであったが，私立大学も合理的配慮の提供が義務となる。このような障害者差別解消法は，入学者選抜を含む教育現場で障害のある学生の支援を大きく進展させてきた。

その一方で，2016 年以降，障害者差別解消法以外にも，入学者選抜を取り巻く状況は大きく変化してきた（表 1）。それらは必ずしも，障害のある受験生が受験しやすくなるものばかりではない。本研究では，大学入試センター試験（以下「センター試験」と表記）および大学入学共通テストにおける受験上の配慮と，COVID-19 への対応や大学入学共通テストへの変更による影響を調べ，障害のある受験生の大学受験の現状と課題について整理する。なお，1979 年の国立大学共通一次学力試験から 2013 年のセンター試験までの状況については，立脇（2013）が整理しているため，本研究では，それ以降のセンター試験と大学入学共通テストの比較を中心に検討する。

表 1　障害のある受験生の入学者選抜を取り巻く状況

2016 年	障害者差別解消法の施行
2021 年	大学入学共通テスト開始
	COVID-19 への対応（～2023 年）
2024 年	改正障害者差別解消法の施行
2025 年	新学習指導要領の下での選抜

2 受験上の配慮の変化

障害者差別解消法施行前の 2015 年と最新の 2024 年の受験上の配慮を比較し，変化した内容をまとめた結果を表 2 に示す。「新たな技術を用いた配慮の追加」「その他の配慮事項の明確化」「申請手続きの支援」「根拠資料の追加」の 4 点にまとめられる。

2.1 新たな技術を用いた配慮の追加

拡大文字は，元々14 ポイントのゴシック体のみであった。2016 年には 22 ポイントのゴシック体が追加され，2024 年から 22 ポイントの UD フォントに変更された。UD フォントは，可読性，視認性，識別性などが高く（楊・須長・藤紀・伊原，2019），読みに困難のある受験生でも読みやすく作られている。

聴覚障害の受験生は，2023 年からリスニングにおいて，補助援助システムが利用できるようになった。補助援助システムは，高等学校や大学でも近年利用が広がっており，普段の教育環境に近い条件で受験しやすくなった。

2.2 その他の配慮事項の明確化

元々その他の配慮事項は，受験生が自由に記述する形式であった。2024 年からは，具体的な内容が列挙

表 2　受験上の配慮の変化（大学入試センター，2023a などから作成）

1. 新たな技術を用いた配慮の追加
・22ポイントのUDフォントの拡大文字
・リスニングでの補助援助システムの利用
2. その他の配慮事項の明確化
・「試験室の設備」や「座席位置」に関する配慮事項
・「試験時間中の動作」に関する配慮事項
・「持参使用するもの」に関する配慮事項
・「試験時間中に監督者等へ求める対応等」に関する配慮事項
3. 申請手続きの支援
・具体的かつ丁寧な申請に関する説明
・音声・字幕付きの説明動画
4. 志願者の状況が理解できる資料の追加
・肢体不自由による時間延長の自著欄
・時間延長1.5倍と個室受験で詳細な理由の提出

表 3　試験時間の変化

	2015年	2025年（予定）
1日目（通常）	9:30～18:10	9:30～18:20
1日目（1.5倍延長）	9:30～19:35	9:30～19:50
2日目（通常）	9:30～17:40	9:30～18:00
2日目（1.5倍延長）	9:30～18:55	9:30～19:25

されたため，申請できる配慮事項がわかりやすくなった。「試験室の設備」や「座席位置」に関する配慮事項としては，座席の位置、室温・照明の調節など 12 の配慮が設定されている。座席位置については，希望する位置を図示して申請できる。「試験時間中の動作」に関する配慮事項としては，薬の塗布、水分補給など 16 の配慮が設定されている。「持参使用するもの」に関する配慮事項としては，読書・書字補助具、医療器具など 41 の配慮が設定されている。通常は禁止されている定規も，「読書補助具」としての使用のみなら使用が認められる。「試験時間中に監督者等へ求める対応等」に関する配慮事項としては，リスニングにおいて機器の操作等の補助、試験室内の誘導など 11 の配慮が設定されている。

2.3 申請手続きの支援

受験上の配慮を申請しやすいよう，申請書類において，申請に関する説明が具体的かつ丁寧に記載されるようになった。例として，「障害や申請する配慮ごとに必要な書類のリスト」「Q&A」「記載例」などのページが追加され，ページ数は 56 ページから 72 ページに増加していた。

さらに，元々は大学入試センターの web ページで，画像形式 PDF ファイルの申請書類が公開されていただけであった。そのため，文字を読むことが困難な人が申請しにくいという問題が指摘されていた。現在は，音声読み上げソフトを利用できるテキスト形式のファイルや，音声・字幕付きの受験上の配慮案内説明動画も公開されている。

2.4 根拠資料の追加

いくつかの配慮では，配慮の審査時の判断を妥当なものとするために，必要な根拠資料が追加されていた。例えば，肢体不自由でマークの記入が理由で時間延長を申請する場合，マークの記入にかかる時間を記載するようになった。また配慮のうち，時間延長は 1.3 倍と 1.5 倍があり，少人数教室での受験は別室受験と個室受験がある。これらの配慮の判断には，受験生の詳細な状況が必要という理由から，追加の根拠資料が提出されるようになった。

3 COVID-19 への対応

COVID-19 の感染が拡大した 2021 年から 2023 年の大学入学共通テストでは，全ての受験生が特別なルールのもと受験に臨んでいた。

障害のある受験生のうち，重症化の可能性がある人

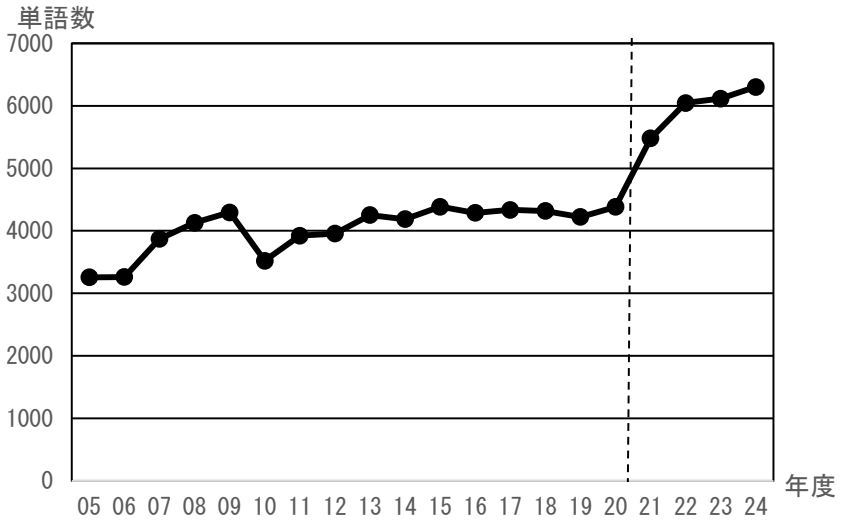


図1　センター試験・大学入学共通テストの英語（リーディング）の単語数の推移

や感染リスクが高い人については，別室受験や個室受験を利用することができた。逆に，マスクが着用できない人についても，申請をすることでマスクなしでの受験が認められていた。

4 大学入学共通テストと学習指導要領への変更

センター試験から大学入学共通テストへ移行する際，当初は「記述式問題」「英語4技能」の導入が予定されていた。これらの試験は，「書き」「話す」という従来と異なる回答方法のため，障害のある受験生に対して，新たな支援が必要と考えられ，検討されていた（文部科学省，2019）。また英語に関しては，4技能に変更されることに伴い，筆記試験から発音やアクセントに関する問題が削除され，読解問題のみで構成される，リーディングへと変更された。その結果，単語数が大きく増加し，センター試験の 4300 語から，6300 語と 2000 語程度も増加した（図1）。

また，新しい学習指導要領の下で行われる 2025 年の共通テストからは，新しい教科である情報が追加されるとともに，国語の試験時間が増える。その結果，1 日目，2 日目ともに，試験時間が延長される。最長の1.5倍の時間延長を利用した場合，12時間程度受験することになる（表3）。

5 受験上の配慮利用者数

センター試験と大学入学共通テストの受験上の配慮利用者数と全志願者数をまとめた結果を図2に示す。2015年から2024年にかけて，全志願者数は少子化等の影響により 55.9 万人から 49.2 万人へと 12%減少していた。一方，受験上の配慮利用者数は，2372 人から 3963 人へと 67%も増加していた。いずれの障害ともに増加しているものの，特に増加したのは病弱（133 人から 940 人）と発達障害（148 人から 507 人）であった。

6 まとめ

2016 年の障害者差別解消法施行以降，障害のある受験生の大学受験の現状について整理した。その結果，受験上の配慮や COVID-19 への対応では，合理的配慮の提供によって，障害のある受験生が受験しやすい環境を整えてきたと考えられる。その一方で，試験時間や試験実施方法，出題内容など，共通テスト全体に関わる変更は，障害のある受験生にとって，受験しにくく，負担の大きな変更になっていると考えられる。

文部科学省の障害のある学生の修学支援に関する検討会（2024）の第三次まとめ報告では，障害を理由とする差別の解消に関して，以下のように述べられている。

障害を理由とする差別の解消のための取組は、……環境の整備と合理的配慮の提供を両輪として進めることが重要である…合理的配慮は基本的には個々の障害のある学生から意思が表明された後に建設的対話を経て大学等が提供する過程をとるため、個別

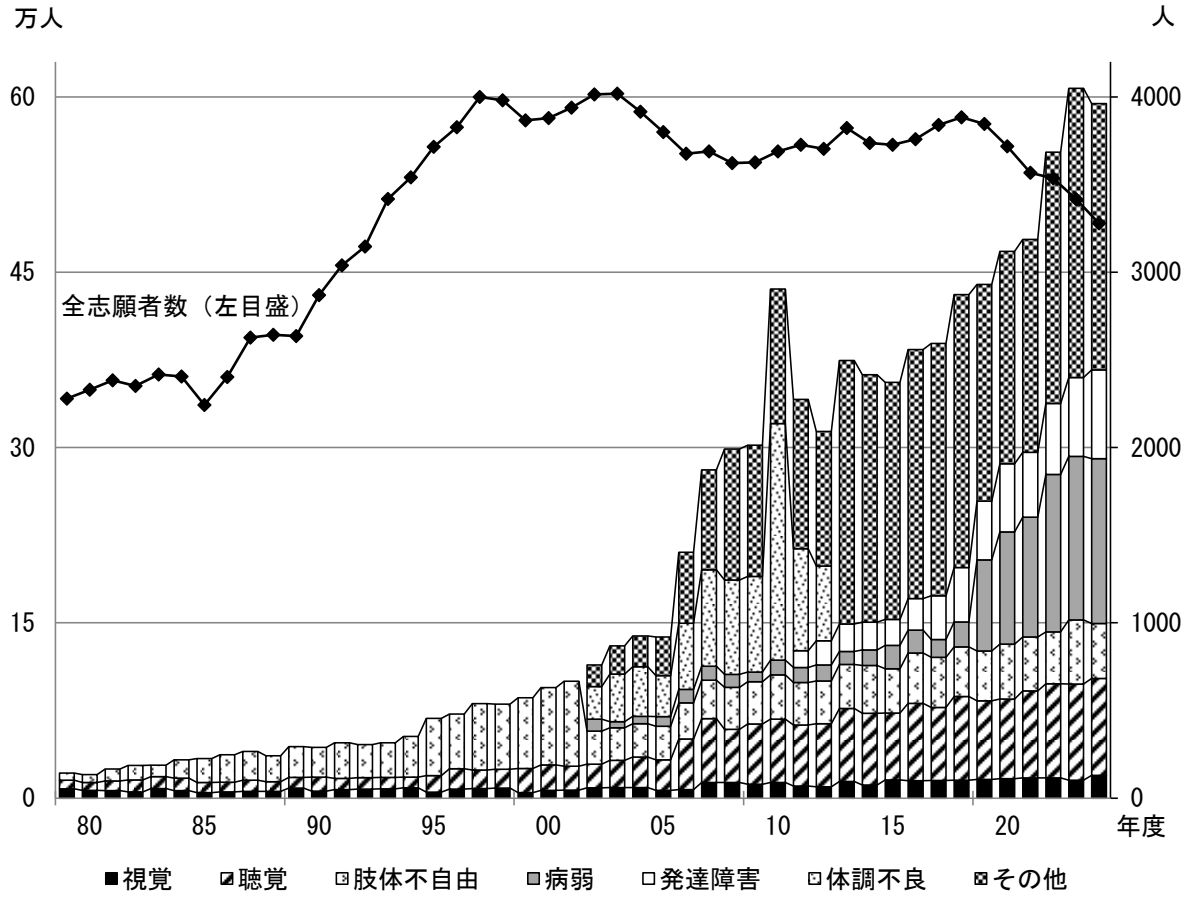


図 2　センター試験，大学入学共通テストの受験上の配慮利用者数の推移
（大学入試センター，2023b などから作成）

的・事後的な性格を有する。これに対して、環境の整備は、個々の障害のある学生から意向が表明される前に不特定の障害のある学生を念頭に置いてあらかじめ行われる過程をとるため、一般的・事前的な性格を有する。

現在，試験時間や試験内容等は，障害のある受験生のことを考慮せず，障害のない受験生にとって最適なよう設計され，事後的な合理的配慮のみによって差別の解消が図られている。しかし，障害のある受験生の負担の大きさを考慮すると，合理的配慮だけでは限界があり，設計の段階から障害のある受験生を想定し，環境を整備していくことも必要であろう。例えば全ての試験問題冊子のフォントを UD フォントにすれば，特別な問題冊子を必要としない人も出てくる。このように，試験自体のユニバーサルデザインを行うことで，これまで以上に充実した支援が期待される。

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

大学入試センター (2023a). 「令和6年度受験上の配慮案内」大学入試センター https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/shiken_jouhou/r6/r6_hairyo.html（2024年7月31日）

大学入試センター (2023b). 「令和6年度試験 受験上の配慮決定者数」 大学入試センター https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/shiken_jouhou/r6/ （2024 年 7 月31日）

文部科学省 (2019). 大学入学共通テスト実施方針（追加分）策定に当たっての考え方 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/08/10/1397731_004_1_1.pdf

楊寧・須長正治・藤紀里子・伊原久裕 (2019). 「ユニバーサルデザインフォントの可読性 : ユニバーサルデザインフォントの評価に関する研究−2−」『デザイン学研究』, **65 (4)**, 1-8.

障害のある学生の修学支援に関する検討会 (2024). 「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第三次まとめ）」 文 部 科 学 省　https://www.mext.go.jp/content/20240321-mxt_gakushi01-000034752_2_1.pdf （2024年7月31日）

立脇洋介 (2014).「共通一次及びセンター試験における障害者特別措置の変遷」『大学入試研究ジャーナル』, **24**, 243-249.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 305-312, 2025

問題バンクを利用した入学者選抜試験の導入と出題に関する意識

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

大学入学共通テスト利用大学に対する調査の回答に基づき，問題バンクを利用した入学試験の導入と出題に関する意識等について分析した。過去問題の出題や問題作成の際の問題バンクの有用性を評価している一方，動画やプログラミング等に関する問題，自大学内での入試の公平性等については慎重に判断している傾向が見られた。また，問題管理組織や金銭負担等の環境面の重要性も示唆された。
キーワード：問題バンク，問題作成支援，出題管理，入試過去問題，CBT

1 背景と目的

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」に変更されるとともに大学入学共通テストが導入され，各入試区分の特徴に応じた学力の多面的・総合的な評価の更なる改善が求められるようになった（文部科学省，2018）。このような状況の下，大学入学共通テストだけではなく各大学の個別試験においても，試験問題の内容や出題方法等の工夫・改善の取り組みが進められている。

試験問題の作成・点検の負担は大学や問題作成者にとっての大きな課題となってきている（荒井ほか，2023）。良質な試験問題を安定的に確保するとともに多様な選抜試験の実施に対応するためには，試験の設計や編集も含め，関連する作業の効率化が必要と思われる。その手段の 1 つとして，多数の試験問題を蓄積し，問題の検索，抽出，共有等の体系的な管理を行うことのできる問題バンクの構築と活用が考えられる。複数の大学が協働で構築・運用することにより，管理コストや蓄積する問題量等の面での効率化も期待できよう。

そこで，次節で述べる大学入試センター研究開発部が実施した「大学入学者選抜試験の改善に向けた需要調査」[1)]（以降，「需要調査」という。）の一部として，複数の大学が協働で構築・運用する問題バンクに関する考えを尋ねるセクションを設けた。本稿では，このセクションの質問項目への回答を分析し，問題作成および試験作成等に資する問題バンクのあり方等を考える上で参考となる知見を得ることを目的とする。

2 大学入学者選抜試験の改善に向けた需要調査

2.1 実施概要

需要調査は，各大学の入学者選抜試験の改善に活用可能と考えられるいくつかの方策に関して，大学の実態や入試担当者の考えを把握するために，大学入試センター研究開発部が令和 6 年度大学入学共通テスト利用大学を対象に，2023 年 12 月から約 2 か月間にわたって web 調査方式で実施したものである。

回答は各調査対象大学の入試担当部局を通じて「貴大学の入学者選抜の実施方法等を研究・検討している部署の方等，貴大学の入学者選抜を総合的に把握しておられる方」に依頼し，学部数や選抜区分の数によらず，1 大学につき 1 通の回答を求めた。その結果，依頼した 764 大学のうち，538 大学から有効な回答が得られた（有効回答率 70.4%）。

需要調査は A～F の 6 セクションからなり，各セクションには回答者の属性や入学者選抜試験の改善のための各方策に関する質問項目が割り当てられている。本稿では，問題バンクを利用した入学試験の導入と出題に関して尋ねたセクション E の分析について報告する。なお，総合型選抜および学校推薦型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価に関するセクション B，問題作成の手引きに関するセクション D については，それぞれ荒井ほか（2025），椎名ほか（2025）の報告を参照されたい。

2.2 需要調査で想定する問題バンク

一口に問題バンクと言っても，用途，規模，収録する問題内容等について，様々なものがあり得る。そこで，需要調査では，問題バンクの一般性に配慮しつつ，回答者による質問項目の解釈のばらつきを抑えるために，図 1 のとおり，質問項目で想定している問題バンクについての説明文と模式図（合わせて A4 判用紙 1 枚弱程度の分量）を提示し，質問項目への回答を行う前に読むことを求めた。また，問題バンクは複数の大学が協働で構築・運用するものを想定することにし，そのことを需要調査の質問文の中で明示した。

2.3 問題バンクに関する質問項目

問題バンクに関する質問項目は以下に示す QE-1～

「**問題バンク**」とは

問題バンクとは，出題する問題の候補を多数蓄積しておくことのできる仕組みです。テストを実施する際には，問題バンク内の多数の問題から適切な問題を組み合わせてテストを構成することができます。

問題バンクには，従来のペーパーテストで出題可能なタイプの問題のほかに，コンピューターを用いた試験（CBT）で出題できるタイプの問題も蓄積することができます。例えば，動画や音声を用いた問題や，プログラミングやデータ分析などの操作を伴う問題なども，蓄積することができます。

問題バンクの構築や運用については，複数の大学が協働したり，単独の大学で行ったり，いくつかの形態が考えられます。

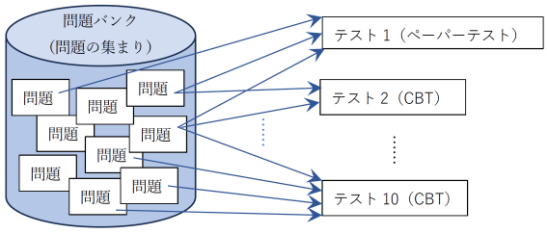


図 1 需要調査で想定する問題バンクの説明

QE-4 から成る。QE-1 は，問題バンクからの出題に関する次の(a)～(d)の考えについて，当てはまる程度を「1. そう思わない」「2. あまりそう思わない」「3. ややそう思う」「4. そう思う」の 4 段階評定で尋ねるものである。ただし，ここでは出題された問題は試験実施後に公開されないことを前提としている。

(a) 過去に他大学で出題された問題が，自大学の試験に含まれてもよい
(b) 同一年度に他大学で出題される問題が，自大学の試験に含まれてもよい
(c) 自大学における選抜単位内での同じ科目の受験者どうしで，異なる問題が含まれてもよい
(d) 自大学における異なる日程での受験者に対して，同じ問題が出題に含まれてもよい

QE-2 は，問題バンクから出題する試験において，次の(a)～(h)の問題をどの程度含めたいかを「1. 含めたくない」「2. あまり含めたくない」「3. やや含めたい」「4. 含めたい」の 4 段階評定で尋ねるものである。ここでも QE-1 と同様に試験実施後に問題は公開されないことを前提としている。

(a) 問題の難易：各教科・科目の教科書の章末問題レベルの問題
(b) 問題の難易：各教科・科目の教科書の章末問題レベルより難しい問題
(c) 問題のタイプ：動画や音声などのマルチメディアを用いた問題
(d) 問題のタイプ：「情報」のプログラムを作成する問題
(e) 問題のタイプ：データの分析に関する問題
(f) 過去の問題：自大学の個別試験において過去に出題された問題
(g) 過去の問題：他大学の個別試験において過去に出題された問題
(h) 過去の問題：センター試験や大学入学共通テストにおいて過去に出題された問題

QE-3 は，問題バンクの導入に関する次の(a)～(g)の考えについて，当てはまる程度を「1. そう思わない」「2. あまりそう思わない」「3. ややそう思う」「4. そう思う」の 4 段階評定で尋ねるものである。

(a) 自大学での作題の負担軽減に繋がる
(b) 問題に出題ミスがないかを点検する機関や組織があれば，学内の理解が得やすい
(c) 問題の出題頻度を管理する機関や組織があれば，学内の理解が得やすい
(d) 問題バンクの構築・運用のための費用を負担することについて，学内から理解が得にくい
(e) 問題バンクに蓄積された問題を，自大学で入試問題を作成するための参考にしたい
(f) 非公開を前提とした試験であっても実施後に再現される可能性に対しては，問題バンクの一定割合の問題を定期的に入れ替えることで対応できる
(g) 問題の公開を前提とした問題バンクであっても，自大学の入試で出題することは可能である

QE-4 は，問題バンクから出題する試験について，実施と金銭的負担に関する次の(a)～(d)の考えのうち，最も当てはまるものを 1 つ選択させるものである。

(a) 実施したいが，金銭的な負担がある場合には実施は難しい
(b) 金銭的な負担が大きくなければ，実施したい
(c) 金銭的な負担の額によらず，実施したい
(d) 実施したいとは思わない

3 有効回答大学の属性に関する内訳

3.1 設置形態と学部数の内訳

需要調査で有効な回答が得られた大学の設置形態と学部数の内訳は表 1 のとおりである。表中では，学部数を「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

表 1 有効回答大学数の分布（設置形態×学部数）

		学部数				
	設置形態	1	2	3・4	5+	合計
大学数	国立	16	4	9	29	58
割合(%)		3.0	0.7	1.7	5.4	10.8
	公立	39	18	18	9	84
		7.2	3.3	3.3	1.7	15.6
	私立	111	86	108	91	396
		20.6	16.0	20.1	16.9	73.6
	合計	166	108	135	129	538
		30.9	20.1	25.1	24.0	100.0

上の学部数を有することを意味している [2]。以降，必要に応じてこの表記を用いる。

3.2 総合型・学校推薦型選抜における実施試験タイプ

需要調査では総合型選抜や学校推薦型選抜で実施している試験のタイプも尋ねた。総合型選抜または学校推薦型選抜の少なくともどちらか一方を実施している大学については，教科科目型試験（国語，数学，英語等の教科科目についての問題を課す試験）を実施しているかどうか，および，汎用的能力型試験（文章・図表等の読み取りや解釈をしたり，読み取った情報に基づいて解答したりする問題を課す試験）を実施しているかどうかを尋ねた。それらの回答に基づき，大学を 4 つのタイプに分けた結果を表 2 に示す。例えば，これらの試験のタイプにより，問題バンクからの出題に含めたい問題のタイプ（質問項目 QE-2）が異なることも考えられよう。なお，有効回答大学のうち，総合型選抜または学校推薦型選抜の少なくともどちらか一方を実施しているのは 537 大学あり，どちらも実施していない，すなわち一般選抜のみを実施している大学は 1 大学であった。

表 2 実施している試験のタイプ別の大学数

実施試験タイプ	大学数	割合 (%)
教科科目型のみ	124	23.1
汎用的能力型のみ	154	28.7
教科科目型と汎用的能力型の両方	119	22.2
該当なし（他の選抜資料）	140	26.1
合計	537	100.0

※総合型・学校推薦型選抜実施あり(537)，実施なし(1)

3.3 入試過去問題活用宣言の参加大学

質問項目 QE-1 と QE-2 では過去問題についての考えを尋ねている。そこで，過去問題の利活用の代表的な取り組みの 1 つである「入試過去問題活用宣言」（2007）（以降，必要に応じて「過去問宣言」という。）に着目する。有効回答大学のうち，過去問宣言に参加している大学の数と割合は表 3 のとおりである。なお，宣言参加状況は令和 6 年 1 月 1 日現在のものを分析に用いる。

表 3 入試過去問題活用宣言の参加大学数と割合

		有効回答大学 (ア)	宣言参加大学 (イ)	割合 (%) (イ/ア)
設置形態	国立	58	32	55.2
	公立	84	23	27.4
	私立	396	57	14.4
学部規模	1	166	19	11.4
	2	108	15	13.9
	3・4	135	34	25.2
	5+	129	44	34.1
合計		538	112	20.8

※参加大学のうち4大学は一部の学部のみが参加

4 分析

4.1 問題バンクからの出題に関する意識 (QE-1)

はじめに，質問項目 QE-1 の回答を分析する。2.3 節で述べた QE-1 の(a)～(d)は，いわば出題にあたっての条件を述べたものである。以降，必要に応じてそれぞれ「(a) 他大学過去問」「(b) 他大学同年度問」「(c) 同選抜別問」「(d) 別日程同問」と略記する。なお，(c)は，自大学の個別試験で同一選抜単位内の同一科目の受験者間で問題バンクから異なる出題をすることであるため，大学入学共通テストにおける「選択解答」と注記された大問を各受験者に任意に選択させることとは出題意図が異なることを補足しておく。

ここでは，まず，(a)～(d)のそれぞれについて，4 段階の評定を間隔尺度とみなして平均値を算出した。次に，3 節で示した 4 種類の属性のうち，設置形態，学部数，総合型・学校推薦型選抜での実施試験タイプのそれぞれについて，評定を従属変数，属性を独立変数として Kruskal-Wallis の検定（3 または 4 水準）を行い，過去問宣言参加有無について Mann-Whitney の U 検定（2 水準）を行った。その結果，設置形態による 1%水準での有意差が(d)で，過去問宣言参加有無による 1%水準での有意差が(a)で認められた。学部数および実施試験タイプによっては(a)～(d)のいずれにも有意な属性間差は認められなかった。よって，ここでは設置形態別および過去問宣言参加有無別の評定平均値をそれぞれ図 2，図 3 に示す。

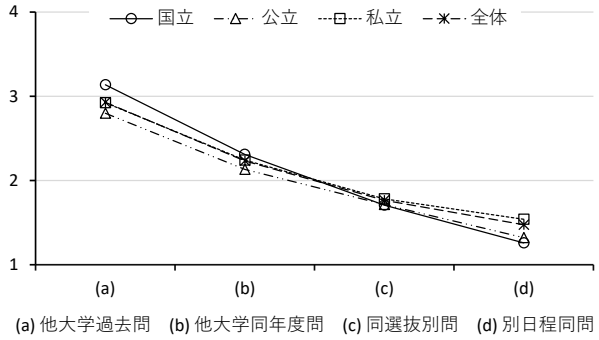


図 2 出題に含まれていてもよい程度（QE-1）
【設置形態別】

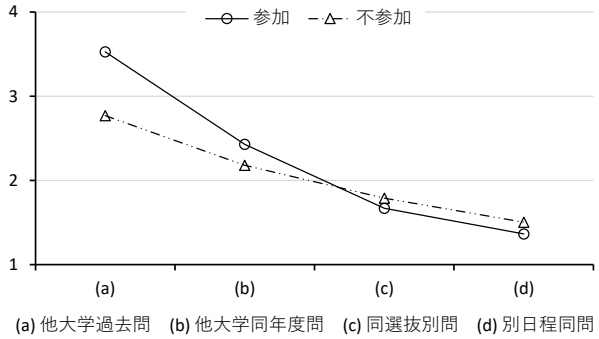


図 3 出題に含まれていてもよい程度（QE-1）
【過去問宣言の参加有無別】

有効回答大学全体の(a)～(d)の評定の平均値と標準偏差（以降，後節も含めて［平均値，標準偏差］の組で表す。）は，それぞれ(a)［2.93，0.953］，(b)［2.23，1.008］，(c)［1.76，0.925］，(d)［1.48，0.712］であった。問題バンクからの出題において，他大学の問題を含めた過去問題の利用について許容する意見が相当数あることが窺える。また，別日程の受験者に同一の問題を出題することについての評定は全体的に低く，自大学内の入試の公平性については慎重な判断をしているものと思われる。次に，(d)について設置形態の各ペアに対する Dunn 検定を行い，Bonferroni の多重比較の補正を行ったところ，1%水準で国立と私立の間に有意な差が認められた。

過去問宣言の参加有無別では，(a)において過去問宣言参加大学の評定平均値が 3.53（標準偏差 0.722）と高く，不参加大学との有意差も認められた。

4.2 出題に含めたい問題に関する意識 (QE-2)

次に，質問項目 QE-2 の回答を分析する。QE-2 の(a)～(h)は，問題の難易度，問題の内容や形式，過去問題などの観点で，問題バンクから出題する問題を例示したものである。以降，必要に応じてそれぞれを「(a) 章末問題程度」「(b) 章末問題超」「(c) マルチメディア問」「(d) プログラム作成問」「(e) データ分析問」「(f) 自大学過去問」「(g) 他大学過去問」「(h) セ試・共テ過去問」と略記する。

図 4～図 7 は，(a)～(h)のそれぞれについて，QE-1 と同様に 4 段階の評定を間隔尺度とみなして算出した評定平均値を設置形態別，学部数別，総合型・学校推薦型選抜での実施試験タイプ別，過去問宣言の参加有無別に図示したものである。

QE-1 の分析と同様に，3 節で示した 4 種類の属性のうち，設置形態，学部数，実施試験タイプのそれぞれについて，評定を従属変数，属性を独立変数として Kruskal-Wallis の検定（3 または 4 水準）を行い，過去問宣言参加有無について Mann-Whitney の U 検定（2 水準）を行った。その結果，設置形態による 1%水準での有意差が(b)，(e)，(h)で認められ，同様に，学部数によって(b)，(d)で，実施試験タイプによって(a)，(b)，(e)で，過去問宣言参加有無で(a)，(b)，(f)，(g)，(h)で，それぞれ 1%水準での有意差が認められた。また，Kruskal-Wallis の検定で有意差が認められたものについては，属性の各ペアに対する Dunn 検定を行い，Bonferroni の多重比較の補正を行ってペア間の有意差についても評価した。

まず，出題する問題の難易度に関する(a)と(b)について見ると，有効回答大学全体の評定の平均値と標準偏差は，それぞれ(a)［3.15，0.841］，(b)［2.38，0.856］であった。次に，否定的な回答（評定 1 または 2 を選択）の割合と肯定的な回答（評定 3 または 4 を選択）の割合を求めると，(a)ではそれぞれ 18.6%と 81.4%，(b)では 57.1%と 42.9%であった。(a)では多数が肯定的な回答をした一方，(b)では回答が分かれており，教科書の章末問題程度の難度が妥当な難度の 1 つの目安となっていることが推察される。設置形態および学部数による有意差が認められた(b)については，多重比較の結果，国立と私立の間および 5 学部以上と他の学部数の間に 1%水準で有意差が認められた。国立大学や 5 学部以上を有する大学での評定平均値は他と比べて高く，章末問題程度よりも難しい問題をより必要としていることが推察される。実施試験タイプによる有意差が認められた(a)，(b)については，多重比較の結果，どちらも教科科目型および汎用能力型の間に有意差は認められなかったが，どの試験も実施していない大学（図 6 中「該当なし」）と教科科目型および汎用的能力型の両方を実施している

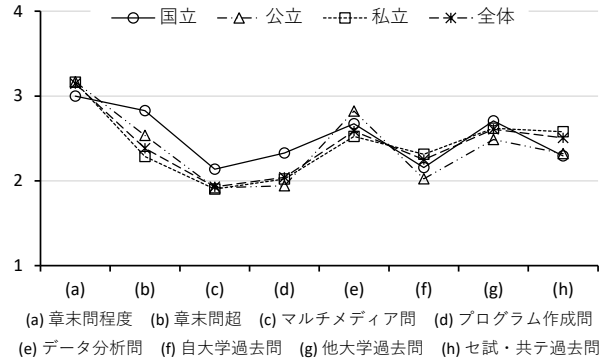


図 4 出題に含めたい程度 (QE-2)
【設置形態別】

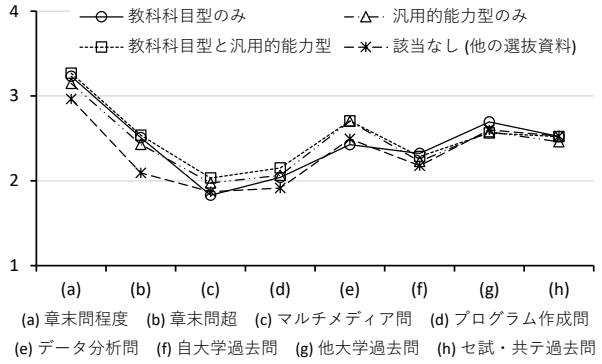


図 6 出題に含めたい程度 (QE-2)
【実施試験タイプ別】

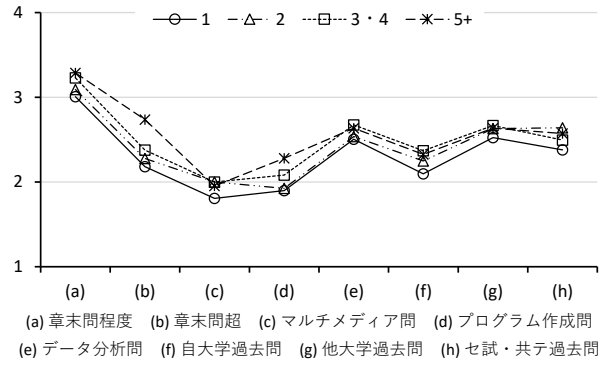


図 5 出題に含めたい程度 (QE-2)
【学部数別】

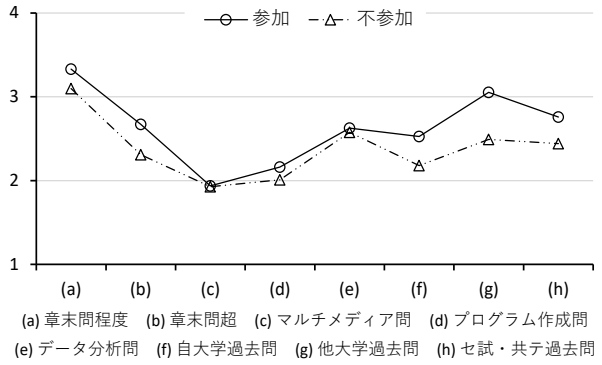


図 7 出題に含めたい程度 (QE-2)
【過去問宣言の参加有無別】

大学の間では 1%水準で有意差が認められた。また，過去問宣言の参加有無によっては，(a)，(b)ともに 1%水準で有意差が認められ，宣言参加大学の方が不参加大学よりも評定平均値が高かった。

次に，出題する問題の内容や形式に関する(c)，(d)，(e)について見ると，有効回答大学全体の評定の平均値と標準偏差は，それぞれ(c)［1.93，0.836］，(d)［2.04，0.862］，(e)［2.59，0.859］であった。動画や音声などのマルチメディアを用いた新たな形式の問題の特性については現在も様々な議論が行われている段階でもあり，出題については多くの大学で様子見の状況にあると思われる。「情報」のプログラムを作成する問題は，特定の教科や技能に焦点を当てており，有効回答大学全体としては，評定平均値が 2 程度に留まった可能性がある。また，近年，文系，理系を問わず身につけるべき基本的な素養となってきているデータの分析に関する問題については，肯定的な回答（評定 3 または 4 を選択）の割合を求めたところ 60.2%であった。

設置形態による有意差が認められた(e)については，多重比較の結果，公立と私立の間に 1%水準で有意差が認められ，公立大学の評定平均値が最も高い。公立大学は医学，看護，保健などをはじめとする専門職系の単科大学の割合が大きく，データ分析に関する基礎的な知識・技能の評価への関心が影響している可能性も考えられる。実際に，有効回答大学のうち，学部数を「1 学部」と回答し，更に設置学部系統を「保健（医学部，歯学部，薬学部，看護学部など）」と回答した大学の割合を設置形態別に見ると，公立大学で 21.4%と最も大きく，次いで私立大学で 9.6%，国立大学で 0%であった。学部数による有意差が認められた(d)については，多重比較の結果，1 学部と 5 学部以上の間に 1%水準で有意差が認められた。総合型・学校推薦型選抜での実施試験タイプによる有意差が認められた(e)については，多重比較の結果，教科科目型のみ実施している大学と教科科目型と汎用能力型の両方を実施している大学の間に 1%水準で有意差が認められた。なお，(c)，(d)，(e)のすべてにおいて過去問宣言の参加有無による有意差は認められず，過去問題と問題のタイプとの関連性は見られなかった。

次に，過去問題に関する(f)，(g)，(h)について見ると，有効回答大学全体の評定の平均値と標準偏差は，それぞれ(f)［2.25，0.877］，(g)［2.61，0.846］，(h)［2.51，0.918］であった。また，(f)，(g)，(h)のそれぞれについて，否定的な回答（評定 1 または 2 を選択）の割合と肯定的な回答（評定 3 または 4 を選択）の割合を求めると，(f)ではそれぞれ 63.4%と 36.6%，(g)では 42.6%と 57.4%，(h)では 48.0%と 52.0%であった。(f)と(g)を比較すると，自大学の過去問題の出題はやや敬遠される傾向にある一方，他大学の過去問題は比較的に出題しやすいものと思われる。また，センター試験や大学入学共通テストといった共通試験の過去問題については，概ね半々に回答が分かれた。学部数による有意差が認められた(h)については，多重比較の結果，公立と私立の間に 5%水準で有意差が認められ，私立大学の評定平均値が相対的に高かった。過去問宣言の参加有無別では，(f)，(g)，(h)ともに宣言参加有無による有意差が認められ，いずれも宣言参加大学の評定平均値が不参加大学に比べて高かった。

4.3 問題バンクの導入に関する意識 (QE-3)

次に，質問項目 QE-3 の回答を分析する。QE-3 の(a)～(g)は，問題バンクの導入に関わる観点を例示したものである。以降，必要に応じてそれぞれを「(a) 作題負担軽減」「(b) 問題点検組織」「(c) 出題頻度管理組織」「(d) 費用負担」「(e) 作題の参考」「(f) 非公開問入替対応」「(g) 公開問出題可」と略記する。QE-1 と QE-2 の分析と同様に，設置形態，学部数，総合型・学校推薦型選抜での実施試験タイプのそれぞれについて，Kruskal-Wallis の検定（3 または 4 水準）を行い，過去問宣言参加有無について Mann-Whitney の U 検定（2 水準）を行った。その結果，学部数による 1%水準での有意差が(g)で，過去問宣言参加有無による 1%水準の有意差が(b)，(c)，(g)でそれぞれ認められた。また，Kruskal-Wallis の検定で有意差が認められたものについては，属性の各ペアに対する Dunn 検定を行い，Bonferroni の多重比較の補正を行ってペア間の有意差について評価した。なお，設置形態および実施試験タイプによっては 1%水準での有意な属性間差は認められなかった。よって，ここでは学部数別および過去問宣言参加有無別の評定平均値をそれぞれ図 8，図 9 に示す。ただし，視認性の理由で有効回答大学全体の評定平均値は図 9 で示した。

まず，問題作成における有用性に関する(a)と(e)について見ると，有効回答大学全体の評定の平均値と標準偏差は，それぞれ(a)［3.34，0.756］，(e)［3.22，0.739］であった。また，(a)，(e)のそれぞれについて肯定的な回答（評定 3 または 4 を選択）の割合を求めると，(a)では 88.6%，(e)では 87.9%であり，問題バンクの導入が試験問題作成にとって有用であるとする回答が多数であった。

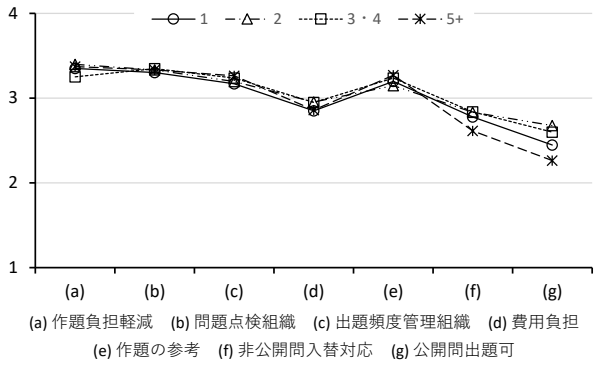


図 8 導入等に関する考えにあてはまる程度 (QE-3)
【学部数別】

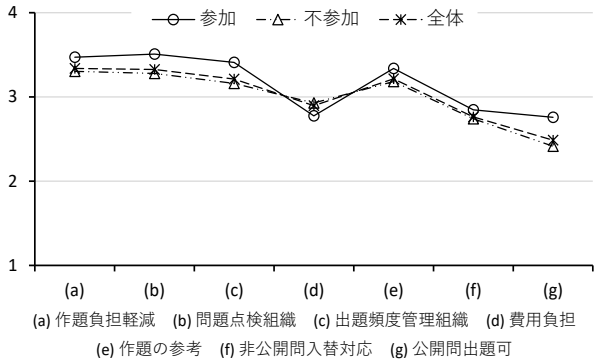


図 9 導入等に関する考えにあてはまる程度 (QE-3)
【過去問宣言の参加有無別】

次に，問題の点検・管理や費用負担と学内理解に関する(b)，(c)，(d)について見てみる。ここで，(b)，(c)は学内理解の得やすさを尋ねているが，(d)は理解の得にくさを尋ねており，(b)，(c)とは問いの方向が異なる逆転項目となっていることに注意されたい。有効回答大学全体の評定の平均値と標準偏差は，それぞれ(b)［3.33，0.782］，(c)［3.21，0.799］，(d)［2.90，0.800］であった。また，(b)，(c)，(d)のそれぞれについて肯定的な回答（評定 3 または 4 を選択）の割合を求めると，(b)では 88.6%，(c)では 85.1%，(d)69.2%と高い割合であった。問題バンクの導入にあたっては，組織的な管理が重要であるとともに，費用負担が少なからぬ課題となるものと思われる。

管理組織に関する(b)，(c)については，宣言参加有

無による有意差が認められたが，いずれも宣言参加大学の評定平均値が不参加大学よりも高かった。

次に，問題の公開・非公開についての対応に関する(f)と(g)について見ると，有効回答大学全体の評定の平均値と標準偏差は，それぞれ(f)［2.76，0.731］，(g)［2.49，0.904］であった。また，(f)，(g)のそれぞれについて，否定的な回答（評定 1 または 2 を選択）の割合と肯定的な回答（評定 3 または 4 を選択）の割合を求めると，(f)ではそれぞれ 32.0%と 68.0%，(g)では 49.8%と 50.2%であった。非公開問題の再現リスクについて一定の問題の入れ替えによって対応できるとする傾向にある一方，問題の公開を前提とした問題バンクからの出題の可否については，概ね半々に回答が分かれた。学部数による有意差が認められた(g)については，多重比較の結果，2 学部と 5 学部以上の間に 1%水準で有意差が認められ，2 学部の方が 5 学部以上よりも評定平均値が高かった。また，過去問宣言参加大学の評定平均値が不参加大学よりも高かった。

4.4 試験の実施と金銭的負担に関する意識 (QE-4)

最後に，質問項目 QE-4 の回答を分析する。前述したとおり，QE-4 の(a)～(d)は，問題バンクから出題する試験の実施と金銭的負担に関する考えを例示したものである。以降，必要に応じて「(a) 負担あると実施困難」「(b) 負担大きくなければ実施」「(c) 負担額によらず実施」「(d) 実施希望なし」と略記する。

QE-4 は，これら(a)～(d)の考えのうち，最もあてはまるものを尋ねたものである。図 10 と図 11 は，(a)～(d)の考えを選択した割合をそれぞれ設置形態別，学部数別に図示したものである。

有効回答大学全体で見ると，(b)（回答割合 52.4%）と(c)（同 1.3%）を合わせて，53.7%の大学が問題バンクから出題する試験の実施に前向きな回答をしている。一方，(a) の割合は 25.1%であり，金銭的負担を大きな問題とする回答も少なくない。また，金銭的負担の如何にかかわらず，そもそも問題バンクから出題する試験の実施を希望しない大学（ (d) ）の割合は 21.2%であった。設置形態別に見ると，(a)については，国立大学の割合が公立大学や私立大学よりも 9 ポイント程度小さく，金銭的負担についてやや余裕がみられる。また，(d) の回答は，国立大学と公立大学で比較的多く，3 割近い割合となっている。私立大学は国立大学と公立大学よりも 10 ポイント程度小さい割合であり，問題バンクから出題する試験の実施により前向きな傾向が見られた。一方，公立大学

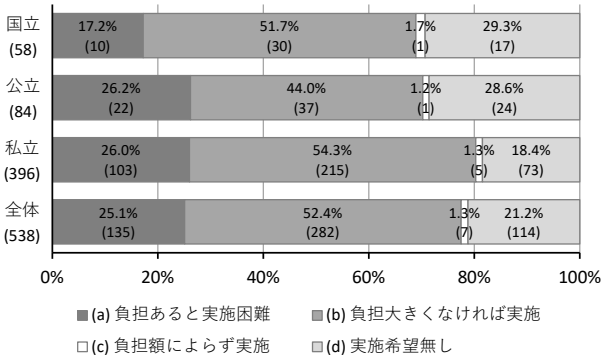


図 10 実施と金銭的負担に関する考え (QE-4)
【設置形態別】

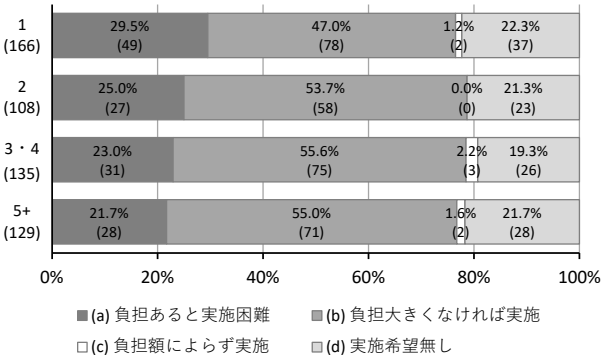


図 11 実施と金銭的負担に関する考え (QE-4)
【学部数別】

では実施に前向きな回答は半数に満たなかった。また，学部数別に見ると，学部数が小さくなるにつれて(a)の割合が単調に増えており，学部数が少ないほど金銭的負担を深刻に受け止めていることが示唆される。(d) については，いずれの学部数においても 2 割前後の割合となっており，学部数との関係性はみられなかった。結果的に，問題バンクから出題する試験に前向きな回答の割合は，3～4 学部を有する大学で最も大きく，1 学部の小規模な大学で最も小さかった。

5 まとめ

問題バンクの利用による試験問題の安定的な確保に直接的に関わる質問項目としては，過去問題の利用に関する QE-1-(a)，QE-2-(f)，(g)，(h)や，問題作成作業への寄与に関する QE-3-(a)，(e)が挙げられる。4.1～4.2 節で見たとおり，有効回答大学全体では，他大学の過去問題の出題に前向きな回答が相当数見られた（QE-1-(a)，QE-2-(g)）。また，他大学の過去問題に比べると自大学の過去問題の出題はやや否定的な傾向が見られた。また，過去問宣言参加大学において過去

問題の出題により前向きな回答が見られた。さらに，4.3 節で見たとおり，問題バンクは問題作成の際に参考事例を提供するツールとしても有用と考えられていることも特徴的であった（QE-3-(e)）。

問題バンクから出題する問題の特徴については，問題の難易度（QE-2-(a)，(b)）および問題の内容や形式（QE-2-(c)，(d)，(e)）が関係する。4.2 節で見たとおり，教科書の章末問題程度の難度の問題を出題したいとする回答が多くみられた（QE-2-(a)）。ただし，集計結果の解釈の際には，章末問題の難度には教科書間のレベルの違いによる幅があることには注意が必要である。章末問題よりも難度の高い問題の出題については，国立大学，5 学部以上の大学，総合型・学校推薦型選抜で教科科目型と汎用能力型の両方のタイプの試験を実施している大学，過去問宣言参加大学で相対的に評定平均値が高くなっており，大学の属性による違いが見られた（QE-2-(b)）。また，マルチメディアを用いた問題やプログラムを作成する問題といった新形式の問題についての評定平均値は高くはなく（QE-2-(c)，(d)），現段階では時期尚早と判断されているものと思われる。データ分析の問題については，公立大学の評定平均値が最も高く（QE-2-(e)），専門職の技能や汎用的能力等との関連が窺える結果であった。

問題バンクは従来の試験では困難であった出題方法や実施方法につながることが期待される仕組みであるため，あらためて試験の公平性やセキュリティ等が課題となろう。質問項目としては，出題の重複，選抜単位および入試日程と出題との関係（QE-1-(b)，(c)，(d)），問題の公開・非公開についての対応（QE-3-(f)，(g)）が関係する。4.1 節で見たように，入試の公平性については他大学との関係よりも自大学内での問題，特に，同選抜の受験者に異なる問題を出題することや，別日程で同じ問題を出題することについて厳格に考えていることが窺えた（QE-1-(c)，(d)）。一方，4.3 節の結果を見ると，問題の公開を前提とした試験に理解を示す回答が半数程度あり，入試の目的や選抜方針によっては，既出問題の再利用も選択肢の 1 つになるものと思われる。

問題バンクの構築，導入，運用には，それを支える基盤的な環境も重要であろう。質問項目としては，問題の管理を行う組織（QE-3-(b)，(c)）や金銭的な負担（QE-3-(d)，QE-4）が関係する。4.3～4.4 節では，問題の点検や出題頻度管理などの組織的な対応の重要性が高く認識されていることや，金銭的な負担の影響は少なくはないが，問題バンクから出題する試験の実施に前向きな大学が過半数に上ることなどが見られた。特に，過去問宣言参加大学は問題バンクにおける問題の組織的管理についてより高く評価する傾向があった。

大学の置かれた環境や立場によって，問題バンクに求める機能が大きく異なる可能性があることには注意が必要であろう。問題バンク導入に向けては，過去問題の利用や問題バンクの仕組みに関する知見を広く共有することや，問題作成を支援するための問題プールやデータベースを整備することから段階的にアプローチすることも一案であろう。

注

1）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。

2）学部数区分は，令和 3 年度入学者選抜に関する実態調査（荒井ほか，2023）で回答された学部数の分布に基づいて，ほぼ数の等しい 4 群になるよう 4 つの選択肢を設定した。

謝辞

「需要調査」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.

荒井清佳・椎名久美子・伊藤圭・桜井裕仁・大塚雄作 (2025). 「総合型選抜および学校推薦型選抜における知識・技能，思考力・判断力・表現力等の評価材料の適切さについて」『大学入試研究ジャーナル』**35**,（印刷中）.

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 (2024年7月31日).

入試過去問題活用宣言 (2007). 「「入試過去問題活用宣言」ホームページ」 https://www.nyushikakomon.jp/index.html (2024年7月31日).

椎名久美子・荒井清佳・伊藤圭・桜井裕仁・大塚雄作 (2025). 「個別入試における問題作成の手引きの必要性に関する認識――大学の入試担当者へのアンケート調査を通して――」『大学入試研究ジャーナル』**35**,（印刷中）.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 313-318, 2025

総合型選抜・学校推薦型選抜の出願書類における設問の頻度分析

――公立大学を対象として――

樗松理樹，天野哲彦（岩手県立大学）

近年，大学入学者に占める総合型選抜及び学校推薦型選抜合格者の割合が増加傾向にある。しかし，これらの選抜についての網羅的な調査は，まだ少ない。本稿では公立大学を対象に，両選抜の出願書類の設問について調査分析を実施した。その結果，入学希望理由や学びたい内容の明確な記載を求める割合は約 60%であるが，学びの計画については 10%程度であることが分かった。また活動・実績報告ではボランティア活動や資格・検定の明確な記載を求める割合は 15%程度であり，項目立てしない設問が多数を占めた。全体的な傾向として，総合型選抜が学校推薦型選抜より，卒業後の目標や活動・実績の詳細への言及が多い傾向が見られた。

キーワード：総合型選抜，学校推薦型選抜，出願書類，設問，頻度

1 はじめに

大学入学者選抜試験(以降，入試)は，各大学が自分達の大学で学ぶに値する者を選抜する制度であり，「社会の将来を担う若者を育てる教育の一環として，社会的に重要な位置を占める制度」(倉本，2020)である。我が国の入試は『令和６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，2023b)において，一般選抜とその他の選抜に大別されており，後者の代表的な選抜が総合型選抜(以後，総合型)，学校推薦型選抜(以後，推薦型)である。

これら選抜の国公私立大における実施状況について『令和 5 年度国公私立大学入学者選抜実施状況』(文部科学省，2023a)『平成 27 年度国公私立大学入学者選抜実施状況の概要』(文部科学省，2015)を基に令和 5 年度と平成 25 年度とを比較した結果を表 1 に示す。表 1 における比は，令和 5 年度の値を平成 25 年度の値で割った値であり，1.0 超の場合は太字としている。表 1 で示すように，推薦型の一部を除き，全体として増加傾向にある。なお，数と%で比が異なるのは、平成 25 年から令和 5 年にかけて総数が変化しているためである。

近年，総合型や推薦型は年内で入学先が決定することから「年内入試」と呼ばれ，『大学「年内入試」を完全攻略！』(日経ダイヤモンド，2023)といった特集記事や『選抜入試の教科書』（クラウドセンバツ，2023)のような一般書も出版されるようになっている。

このように総合型・推薦型が増加傾向にあり，注目が高まっていることも踏まえ，入試における重要な課題である選抜方法の分析・開発(倉本，2020)を，総合型・推薦型についても取り組む必要がある。

一般選抜の代表的な選抜方法である筆記試験に対しては，大学入試センターによる「令和 5 年度 問題評価・分析委員会報告書(本試験)」(大学入試センター，

表１　総合型・推薦型の実施状況比較

	選抜区分		総合型（AO）			推薦型		
	実施年度		平成25	令和5	比	平成25	令和5	比
国立	大学数	数	47	64	**1.36**	76	77	**1.01**
		%	57.3%	78.0%	**1.36**	92.7%	93.9%	**1.01**
	学部数	数	137	247	**1.80**	267	285	**1.07**
		%	36.0%	62.2%	**1.73**	70.1%	71.8%	**1.02**
	入学者数	数	2640	5744	**2.18**	12327	12015	0.97
		%	2.6%	5.9%	**2.27**	12.3%	12.3%	1.00
公立	大学数	数	23	40	**1.74**	79	95	**1.20**
		%	28.4%	41.7%	**1.47**	97.5%	99.0%	**1.02**
	学部数	数	35	81	**2.31**	164	205	**1.25**
		%	20.1%	38.4%	**1.91**	94.3%	97.2%	**1.03**
	入学者数	数	567	1445	**2.55**	7205	9083	**1.26**
		%	1.9%	4.1%	**2.16**	24.1%	26.0%	**1.08**
私立	大学数	数	466	558	**1.20**	575	602	**1.05**
		%	80.8%	92.4%	**1.14**	99.7%	99.7%	1.00
	学部数	数	1154	1773	**1.54**	1634	1939	**1.19**
		%	70.2%	91.1%	**1.30**	99.5%	99.6%	**1.00**
	入学者数	数	49095	85204	**1.74**	191635	203375	**1.06**
		%	10.3%	17.3%	**1.68**	40.3%	41.4%	**1.03**
計	大学数	数	536	662	**1.24**	730	774	**1.06**
		%	72.4%	84.7%	**1.17**	98.6%	99.0%	**1.00**
	学部数	数	1326	2101	**1.58**	2065	2429	**1.18**
		%	60.3%	82.2%	**1.36**	93.9%	95.1%	**1.01**
	入学者数	数	52302	92393	**1.77**	211167	224473	**1.06**
		%	8.6%	14.8%	**1.72**	34.9%	35.9%	**1.03**

2023)や高野による調査(高野，1991)等があり，大学入試研究ジャーナル等で報告されている。

これに対し，総合型・推薦型の分析としては，宮本らの研究(宮本ら，2022)や木村らの研究(木村ら，2023)等，学部単位の調査が多い。全大学を対象とした網羅的な調査としては，荒井らによる調査(荒井ら，2023)等，少数である。また荒井らによる調査は，教科・科目テストに重点を置いており，出願書類や面接等への言及は利活用の有無にとどまっている。また著者らも，情報系学科における総合型・推薦型によって出願資格や選抜方法の種類数等を調査したが，出願書類等の分析には至っていない(樽松・天野，2024)。

このような傾向にある理由としては，これまでは出願書類が書類請求しないと得られないこと，大学や学部，選抜区分等で出願書類が異なること，実施学部数や入学者数が限られること等が考えられる。

しかし，近年は，情報機器の利用範囲の拡大もあり，Web ページから各種書類を入手することが可能である。さらに先述の「実施要項」や「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)」(以後「見直しに係る予告」と表記)(文部科学省，2018)等によって，出願書類で記載させる項目が明確化されている。

以上の背景から，本研究では，公立大学を対象に，各大学・学部が公開している総合型及び推薦型の出願書類を収集し，出願書類の設問を「実施要項」や「見直しに係る予告」を基に分析した。

2 データおよび分析方法

2.1 対象とするデータ

各選抜，特に総合型において多様な出願書類が用意されているため，調査を行う上では何らかの基準に沿うのが分析しやすい。この点に対し，本研究では「実施要項」及び「見直しに係る予告」に記載されている項目，例えば入学希望理由，高校での活動，学修計画等を記載する出願書類を対象とする。さらに「見直しに係る予告」に記載があることから，推薦書も分析対象とする。

対象とした出願書類としては，令和 6 年 3 月時点で各公立大学の Web サイトより公開されている出願書類とした。収集においては，出願書類として公開されていないが，募集要項に記載例等が示されている場合は，それを用いた。また収集した出願書類において，同一選抜区分内の学部学科単位で出願書類が共通している場合は，1 つの出願書類として処理を行う。なお定員が設定されていない選抜区分もあるが，そのような選抜で用いられている出願書類も対象とした。本研究において公立大学のみとしたのは，著者らが公立大学に属しており，本学の出願書類の改訂に繋がると考えたためである。

以上の方針で収集した結果を表 2 に示す。表 2 における出願書類は，記載内容をもとに，著者らが分類・設定したものであり，出願書類名は，それぞれの分類で出現数が最大の書類名を用いている。また志望理由書については，その内訳も示す。ここで志望理由書には学部名を付与したもの，「志望の理由」等の表記の出願書類も含む。「実施要領」や「見直しに係る予告」では入学希望理由の表記が用いられているが，この表記を利用している書類は 1 学部のみであった。

表 2　分析対象データ数

作成者	出願書類名		選抜区分 総合型	推薦型
志願者	志望理由書		40	95
	内訳	*志望理由書*	*(29)*	*(54)*
		志願理由書	*(5)*	*(34)*
		入学希望理由	*(0)*	*(3)*
		志望動機書	*(1)*	*(3)*
		志願書	*(2)*	*(1)*
		出願理由書	*(3)*	*(0)*
	活動報告書		15	20
	自己推薦書		14	16
	学修計画書		1	4
	志望理由・活動報告書		1	0
	志望理由・自己推薦書		2	0
	志望理由・学修計画書		2	2
	その他		9	9
	小計		84	146
教員等	推薦書		－	113
合計			84	259

活動報告に関する出願書類は，8 割近くが名称として活動報告書を用いている。他の表現としては，活動実績報告書，活動実績書，実績報告書，活動記録等の表記が用いられている。

自己推薦書については，名称として自己推薦書が 9 割を占めている。その他の表記として，自己 PR 書，自己アピール書，自己申告書等がある。

その他の出願書類としては，小論文，プレゼンテーション用シート，エントリーシート，面接カード等がある。後述するが，その他に含まれる出願書類内で入

学希望理由等の記載を求めている場合は，分析対象とした。

上記の出願書類以外に，課題図書に対する解答用紙や出願資格確認書類，誓約書，入学確約書等があるが，本研究では分析対象外としている。

2.2 分析方法

収集時において，書類名称と設問は統一されていないことが確認されたことから，本研究では，設問に着目し，以下の観点から分析を行った。

① 入学希望理由等に関する傾向として，「実施要項」及び「見直しに係る予告」で挙げられている以下の項目の設問における出現頻度
- (ア) 入学希望理由
- (イ) 入学後に学びたい内容
- (ウ) 入学後に学びたい内容への計画
- (エ) 大学卒業後を見据えた目標

② 活動・実績報告に関する傾向として，「実施要項」及び「見直しに係る予告」で挙げられている以下の項目の設問における出現頻度
- (オ) 各教科・科目及び総合的な学習の時間の学習における活動
- (カ) 部活動
- (キ) ボランティア活動
- (ク) 留学・海外経験
- (ケ) 取得資格・検定
- (コ) 表彰・顕彰等の記録
- (サ) 生徒会活動や学校行事など特別活動における生徒の活動状況

③ 推薦書に関する傾向として，「見直しに係る予告」で挙げられている以下の項目の設問における出現頻度
- (シ) 本人の長所
- (ス) 入学志願者の学習や活動の成果を踏まえた「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」に関する評価について
- (セ) その後の指導において特に配慮を要するもの

④ その他の傾向として，各書類から得られる特徴

収集した出願書類の分析に当たっては，キーワードを用いて検索を行うとともに，著者らが各設問文を確認し，判定を行った。例えば「これまでの学びや経験をどのように本学で活かすか」といった設問は，①(ウ)の「計画」と区分する。また「自己の将来像を踏まえて，志望する学科の志望動機を述べよ」という設問は，①(ア)の「理由」および(エ)の「目標」に区分する。

またボランティア活動には，地域貢献も含め，表彰には，各種大会，競技会，コンテスト，展覧会等の参加を含めた。

3 分析結果

3.1 入学希望理由等に関する傾向

2.2 節①であげた(ア)から(エ)について，出願書類の種類毎に，明記されている出現頻度を表 3 に示す。なお 2.2 節で述べたように表記が異なっていても同じ内容と判断できる場合は，記載ありと評価した。

表 3　入学希望理由等に関する出現頻度(%)

区分	出願書類名	(ア)	(イ)	(ウ)	(エ)
総合型	志望理由書	92.5	60.0	12.5	55.0
	活動報告書	0.0	0.0	0.0	0.0
	自己推薦書	35.7	28.6	7.1	57.1
	学修計画書	0.0	100.0	100.0	0.0
	志望理由・活動報告書	100.0	0.0	0.0	0.0
	志望理由・自己推薦書	100.0	50.0	0.0	0.0
	志望理由・学修計画書	0.0	100.0	100.0	100.0
	その他	44.4	33.3	11.1	33.3
	全書類	**58.3**	**41.7**	**11.9**	**41.7**
推薦型	志望理由書	93.7	32.6	6.3	38.9
	活動報告書	0.0	5.0	0.0	0.0
	自己推薦書	62.5	18.8	25.0	18.8
	学修計画書	50.0	100.0	75.0	25.0
	志望理由・学修計画書	0.0	100.0	100.0	100.0
	その他	33.3	22.2	11.1	22.2
	全書類	**71.2**	**29.5**	**11.0**	**30.8**

表 3 で示すように 2.2 節①で挙げた項目において，(ア)入学希望理由の出現頻度が最も高い。総合型と推薦型で比較すると，総合型が 58.3％，推薦型が 71.2%と総合型の方が低い。ただし，項目として入学希望理由の表記がなくとも(イ)の入学後に学びたい内容などを問う形で記載を求めている場合が多い。見方を変えれば，入学希望理由を項目立てして問う形式と言える。また自己推薦書においても総合型で 35.7%，推薦型で 62.5%が入学希望理由の記載を求めている。次いで(エ)目標が多い。これについては推薦型よりも総合型のほうが高い出現頻度になっている。これは総合型が将来の目標等を踏まえて，どのような取組を行ってきたかを問うことが多いためと考えられる。また自己推薦書においても総合型が 57.1%であるのに対

し，推薦型では 18.8%と大きな差がある。(イ)学びたい内容は入学希望理由より出現頻度は低いが，これは入学希望理由に含まれることが多いためと考えられる。実際，「志望理由を述べてください」という設問のみの場合が多い。(ウ) 入学後に学びたい内容への計画については「どのように学びたいか」というような表記も含めたが，学習計画書以外の出現頻度は低い。

その他に記載が求められる項目としては，自己分析や自己評価，自己アピールに関することが見受けられる。特技や趣味に加え，長所や短所，主体性や思考力等学力の 3 要素に関する点や性格についての設問が見受けられる他，志望学部や学科への適性に関する設問も見られた。

また，興味や関心を持っていることなど，志望理由の裏付けになるような設問も見られる。さらに，看護や医療系などにおいては，看護職を目指す理由など将来を見据えた設問も見受けられる。

3.2 活動・実績報告に関する傾向

2.2 節②であげた(オ)から(サ)について，出願書類のカテゴリ毎に明記されている割合を表 4 に示す。

全体としては，(キ)ボランティア活動，(ケ)取得資格・検定の項目の出現頻度が高い。(キ)については，地域貢献などを含めれば活動実績の範囲が広い設問であることや，高校等における取組が多いためと考えられる。後者については，結果が明確であり，合格証等により証明しやすく，大学側も評価しやすいため，設問として挙げやすいと考えられる。また出願資格に関連する資格もあることも要因と考えられる。

(オ)学業関係や(カ)部活動についても問われている。これらは高校生活の基本となるため，(ケ)取得資格・検定同様に記載しやすいと考えられる。一方で，総合型の方が推薦型より記載を求める割合が多い。これは推薦型では，推薦書や調査書で補えるため，多くの記載を求めていないと予想できる。

また 2.2 節①で挙げた項目については，「小論文」のように名称からは予想しにくい出願書類においても，記載を求めることが見られたが，活動・実績報告においては，名称で示される書類への記載が多い。

また，その他の設問としては，「高大接続事業への参加」のように出願要件と関連する設問や，「就業体験」等の(オ)から(サ)には当てはまらない設問もある。ある大学においては，読書記録や好きな言葉についての設問を用意している。これらは，志願者の人物像の評価に用いると考えられる。

一方で，活動・実績報告に関しては，特に項目立てせず，志願者に説明を求める設問も見られる。この際，活動の種類だけでなく，取組単位（個人かグループか），動機（主体的か，学校行事の類いか），さらにコロナ禍の影響を受け，オンラインか否かを問うものなどの取組方についても問う出願書類も見られた。

また，単に活動内容や成果だけを問う場合もあれば，その活動に取り組んだ動機，直面した課題と解決方法，その活動から学んだこと，今後の反映，入学希望理由との関係というように，筋道立てて問うている場合もある。この種の総合型において，多く見られた。

表 4　活動・実績報告に関する記載割合(%)

区分	カテゴリ	(オ)	(カ)	(キ)	(ク)	(ケ)	(コ)	(サ)
総合型	志望理由書	2.5	2.5	5.0	0.0	5.0	0.0	0.0
	活動報告書	40.0	46.7	60.0	20.0	60.0	33.3	33.3
	自己推薦書	14.3	7.1	14.3	7.1	14.3	7.1	7.1
	学修計画書	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	志望理由・学修計画書	100.0	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0
	志望理由・学修計画書	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	志望理由・学修計画書	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	その他	33.3	11.1	22.2	0.0	0.0	0.0	0.0
	全書類	**15.5**	**13.1**	**19.0**	**4.8**	**15.5**	**7.1**	**8.3**
推薦型	志望理由書	4.2	2.1	4.2	1.1	2.1	0.0	0.0
	活動報告書	40.0	45.0	55.0	50.0	60.0	50.0	55.0
	自己推薦書	6.3	6.3	12.5	6.3	6.3	18.8	6.3
	学修計画書	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	志望理由・学修計画書	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	その他	33.3	22.2	22.2	0.0	11.1	0.0	22.2
	全書類	**11.0**	**9.6**	**13.0**	**8.2**	**11.0**	**8.9**	**9.6**

3.3　推薦書に関する傾向

2.2 節③であげた(シ)長所，(ス)学力の３要素，(セ)配慮について明記された推薦書の割合は，(シ)が 0%，(ス)が 26.5%，(セ)が 8.8%であった。

(シ)長所については，明言している推薦書は見当たらなかった。これは推薦理由の中に長所を記載することが多いと予想されることから，明記をしていないと考えられる。(ス)の学力の３要素に関連する記載を求める頻度が高いが，26.5%に留まっている。(セ)配慮については，8.8%である。配慮に関しては，看護や福祉系において見られた。これは，実習等を意図していると考えられる。

その他，出現頻度が高い語としては，「活動」「評価」「学習」「人物」「学業」「適性」「態度」「成績」「その他」「具体」などが挙げられる。これらの語から人物像についての設問が多いと考えられる。あ

わせて学業や成績など高校生活の基本となる点への着目も多い。

また推薦書自体は，志願者が作成する書類以上に，設問数や内容が多様化している。推薦理由が定型文として記載されており，実質押印のみの出願書類もあれば，複数枚に及び，筋道立てた設問に答える書類や学業成績の状況や順位等，調査書に記載される項目に関する設問を有する出願書類もある。推薦書の入試での活用方法は大学・学部・学科毎に異なると考えられるが，記載量が多い出願書類は，高校側の作成負荷が大きいと考えられる。

3.4 その他の傾向

①設問について

アドミッション・ポリシーや「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)」を盛り込んでいる設問が見られた。

またローカル枠やグローバル枠等の一定の条件を課す募集枠においては，「地域課題について，興味・関心があることを述べてください」や「グローバル社会の課題について，興味・関心があることを述べてください」のように，募集枠に特化した設問も見られる。

②制約

全区分において，記載量に制限を加えている。基本的にページ数や様式の改編は認めていない。最も自由度が高い制約としては，裏面も利用可能がある。文字数については，枠を提示するほか，行数や文字数の制限が見受けられた。文字数としては，N 文字程度として余裕を持たせる場合と，N 文字以内としている場合がある。手書き及び PC 入力の両形式で書類を提供している場合，N 文字以内としている出願書類が多い。これは手書きと PC 入力とで文字数による不公平が生じないようにしているものと考えられる。文字数を指定する場合は 200 字以上，1600 字以内になっており，500 から 800 字が多い。ただし回答枠数が異なる為，全体としては 1600 字以上が多いと考えられる。

③用語

総合型において，AO という表記を併記している出願書類が少数見られた。これは AO という入試制度名称の知名度から高校教員へのわかりやすさを念頭においているものと予想される。

同様に評定平均値を用いている推薦書が少数存在する。現在は学習成績の状況と表記するが，高校側は長く評定平均値を用いてきたことから混乱は少ないと予想できる。一方，調査書と比較した際，齟齬が生じることから，修正検討の余地がある。

④注意事項や記載例

記載に関する注意事項や記載例を示している出願書類もある。書類内に記載している選抜もあれば，別紙を用意している場合もある。また推薦書への記載項目が多岐にわたる場合，記載の手引きを用意している場合が少数ある。

さらに Chat-GPT に代表される生成系 AI についての注意事項を 1 大学が示している。今後社会への浸透が確実視されるこの技術への対応は，入試，特に出願書類において重要な課題である。この点についての検証・対応策の検討も喫緊の課題と言える。

⑤出願書類の様式について

様式については，選抜ごとに異なることが多いが，学部共有の場合や，総合型，推薦型で共通の様式を用いている場合もある。

また縦書きの様式は無かった。教科「国語」の問題や官報等では縦書きを利用しているが，横書きが一般的になっていることや，活動等において英文を記載することがあることが影響していると考えられる。

⑥出願書類の提供方法

電子ファイルの形式としては，PDF が主流である。PDF においても入力可能なものと手書きとの 2 パターンを提供している場合がある。また PDF ではなく Word や rtf 形式のファイルを公開している場合や，Excel 形式のファイルを公開している場合もある他，2 校が J-Bridge System(河合塾，2018)を用いている。

⑦その他の書類につけて

その他の書類としては，出願資格を満たしていることの証明の類のほか，第 3 者による志願者評価が少数の選抜でみられた。

また主に医学部において，確約書，誓約書の提出を求めている場合がある。これは地域医療等に携わるため，その意志の確認として提出を求めている。

音楽学部や美術学部等の芸術系学部においては，作品についての提出が求められることも多い。これらの学部で学ぶ上では，そのような実績を重要視することは妥当と言える。その分，高校時代での活動が合否に影響を与えると言える。

その他に特徴的な出願書類としては，入学前学習計画書が挙げられる。本出願書類では，「入学までの学習・活動テーマ」「上記のテーマを選んだ理由(140 字以内)」「上記のテーマに沿って，これまで学習したり取り組んだこと，結果や成果(200 字以内)」「上記のテーマに沿って，2 月(最終報告)までにたどりつく成果の予定(200 字以内)」「12 月(中間報告)までに

やりとげることの予定(140 字以内)」「1 月中の具体的な学習・活動計画(140 字以内)」「2 月(最終報告)までにやりとげることの具体的な予定(140 字以内)」などの設問に答える必要がある。これに対応するためには，志願者は十分な準備が必要であり，高校生活に一定の負荷がかかることが予想されるため，志願者はその点も考慮する必要がある。

⑧学問系統による異なり

医学・看護系，地域系においては，それらの特色に沿った設問も見られる。また，スポーツや芸術系は，活動・実績報告において，ポジションや貢献度などより詳細な内容を求めている。

4 おわりに

近年，総合型，推薦型の合格者の大学入学者に占める割合が増加傾向にあり，これらの選抜は、年内入試と呼ばれ注目されるようになってきている。これらの選抜方法についての網羅的な調査は，その在り方を考える上で重要であるが，まだ少ない。以上の背景から本稿では，公立大学を対象に総合型，推薦型の出願書類の設問について，「実施要項」「見直しに係る予告」を基に頻度分析を実施した。その結果，入学希望理由や入学後に学びたい内容についての明確な設問の出現頻度が高いが，入学後の学びの計画についての出現頻度は，それらと比較すると，やや低いと言える。また活動・実績報告ではボランティア活動や資格・検定への記載が比較的多いが，全体としては，特に項目立てせず取り組んだ活動を問う形式が多い。全体的な傾向としては，「実施要項」の記載のように，総合型のほうが，卒業後の目標や活動・実績の詳細への言及が多い傾向が見られた。さらに推薦書については，実質押印のみの書類から複数の設問から構成される書類まであり，学部・学科により大きく異なる傾向が見られた。

今後の課題としては，出願書類単位ではなく選抜単位で設問を精査し，出現頻度についての考察を深めるとともに，アドミッション・ポリシーや選抜方法，大学共通テストとの関係や推薦書の設問との相違等について調査し，出願書類設計に有用な知見を得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

クラウドセンバツ (2023). 『選抜入試の教科書』星海社

ダイヤモンド社 (2023). 「大学 『年内入試』を完全攻略！」『週刊ダイヤモンド，9月16日・23日合併号』**111**(37), 24－67

独立行政法人大学入試センター (2023). 「令和５年度問題評価・分析委員会報告書(本試験)」 https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/hyouka/r5_hyouka/r5_hyoukahoukokusyo_honshiken.html (2024年4月25日).

河合塾 (2018). 「これからの大学入試に不可欠な多面的評価を支援するツールJ Bridge System」 https://www.kawaijuku.jp/jp/research/j-bridge/ (2024年４月25日).

木村智志・播磨良輔・大石哲也・安永卓生 (2023). 「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―」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 126－133

倉元直樹 (2020). 『「大学入試学」の誕生』金子書房

樽松理樹・天野哲彦 (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――」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 1－7

宮本友弘・久保沙織・尾﨑章子・宮下光令・倉元直樹・長濱裕幸(2022). 「東北大学保健学科における総合型選抜の評価――看護学専攻の「ＡＯ入試Ⅱ期」について―(東北大学)」『大学入試研究ジャーナル』**32**, 94－99

文部科学省 (2015). 「平成27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://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11373293/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/10/1362966.htm (2024年4月25日).

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

文部科学省 (2023a). 「令和5年度国公私立大学入学者選抜実施状況」, https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2020/1414952_00005.htm (2024年4月25日)

文部科学省 (2023b). 「令和6年度大学入学者選抜実施要項について(通知)」, ５文科高第369号，令和５年６月３日，https://www.mext.go.jp/content/20230719-mxt_daigakuc02-000005144_10.pdf (2024年4月25日).

高野文彦 (1991). 「大学入試における学力筆記試験の実態と問題点－アンケート調査結果の分析－」『大学研究(筑波大学，大学研究センター紀要)』**7**, 79－108

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 319-326, 2025

山梨大学における学生参画型高大接続事業の実践報告

――協力学生への教育効果に関する予備的考察――

吉田 翔太郎（山梨大学）

本研究では，山梨大学における学生参画型高大接続事業の実践を報告し，協力学生への教育効果を探索的に考察する。山梨大学ではアドミッションセンター設置以降，高大接続プログラムを実施してきたが，2022 年度からは協力学生の教育効果を主要な目的の一つとして位置づけた新たな試みを展開している。2 年間の試行を通じて，延べ約 100 名の学生が参画し，企画段階からの関与や生協学生委員会との協働体制の構築など，プログラムの基本形が確立された。現時点での教育効果の把握は初期的な段階にとどまるが，協力学生からは企画・運営力の向上や大学への理解深化等を示唆する声が聞かれており，高大接続事業の新たな方向性を示している。

キーワード：高大接続，入試広報，学生参画

1 はじめに

山梨大学アドミッションセンター（以下，「センター」という。）は，高大接続の調査，研究及び推進を主たる業務の一つとしており，そのうち高大接続・入試広報部門を主として，「高大接続事業」である高校教員向けの「山梨高大接続に関する研究会（高大研）」と，高校生向けの「高大接続プログラム（UY-Navi）」を実施している。

高大接続プログラムはセンターが設置された 2016 年度から実施されていたが，2022 年度から実施内容を見直し，第 1 回実施後の反省会を契機として，プログラムの企画・運営に関わる在学生の教育効果を主要な目的の一つとして位置づけた新たな試みへと発展した。このような試みは，学生参画型の高大接続・入試広報活動の新たな方向性を示すものといえる。

本研究では，山梨大学における学生参画型高大接続事業の実践を報告し，高大接続・入試広報活動における学生参画の新たな可能性，特に協力学生の成長を主要な目的の一つとして位置づけることの意義を考察する。まず，他大学における先行研究と取組事例を概観し，これまでの高大接続・入試広報活動における学生参画の特徴を整理する（2 章）。次に，山梨大学において協力学生 [1]の教育効果を主要な目的の一つとして位置づけるに至った背景と問題意識を述べ（3 章），2 年間の実践内容について報告する（4 章）。そして，協力学生への教育効果を把握するための初期的な試みについて述べ（5 章），実践から得られた示唆と今後の課題を整理する（6 章）。

2 他大学の取組状況と先行研究

近年，多くの大学で，出身校訪問，SNS での情報発信，オープンキャンパスでの運営など，学生参画型の高大接続・入試広報活動が実施されている。国立大学に限定した状況として，福島大学の「メッセンジャープロジェクト」や群馬大学の「学生広報大使」，東京外国語大学の「TUFS アンバサダー」，茨城大学の入試広報学生スタッフなど，出身校訪問や SNS での情報発信，オープンキャンパスでの運営など多様な形で学生が活動に参加している。北海道大学や旭川医科大学の「メディカル・キャンプ・セミナー」，北海道教育大学の「授業づくり体験会」など，教育と連携した取組も見られる。また，京都工芸繊維大学のダヴィンチ入試体験や金沢大学の「高大接続ラウンドテーブル」など，入学者選抜に関連する形での学生参画もあり，島根大学では入学前教育に在学生が関わるなど，様々な場面で学生が重要な役割を担っている [2]。

これらの取組みの多くは「大学広報・入試広報に学生視点を入れる」という観点から行われており，その実践報告も広報活動としての有効性を主に論じている。例えば永田（2011）は広島大学における学生による広報活動への参画実践を報告しており，観察による企画力・コミュニケーション能力の向上や情報教育の側面についても言及しているものの，それらは付随的な成果として触れられているに過ぎない。

また，和久田（2018）は学生成長を企図した島根大学における出身高校訪問の実践を報告しており，事後アンケートを通した自己評価によるプレゼンテーション能力等の成長を明らかにしている点で貴重な実践報告である。しかし，「広報活動の側面についての期

待がある」（和久田, 2018: 244）と述べるにとどまっており，かつ高校訪問という志願前の段階の者に対する活動である点で，「大学広報・入試広報に学生視点を入れる」という枠組み内の取組みといえる。

さらに，喜村・大塚（2020）による高知大学での共通科目「初めてのマーケティング」や平井・一ノ瀬（2024）による信州大学での共通科目「高大接続におけるデータサイエンスゼミ」など，正課教育との連携により学生の学びを意図的に組み込む実践も報告されている。しかし，これらは正課教育の一環として実施されており，高大接続・入試広報活動とは異なる文脈で展開されている。

このように，既存の取組は「入試広報のための人材活用」と「正課教育との連携」という二つの方向で発展してきており，協力学生の成長そのものを目的として掲げた高大接続・入試広報活動の実践は管見の限り見当たらない。本研究における学生参画型高大接続プログラムは，入試広報活動でありながら協力学生の教育効果を主要な目的の一つとして位置づけた点に特徴がある。この実践報告を通じて，高大接続・入試広報活動における新たな可能性を提示することを目指す。

3 研究の背景と問題設定

山梨大学の第 4 期中期計画では，「山梨大学に入学したい生徒を増大させる」ために，「高校生にとって真に魅力のある高大接続教育プログラムを拡充させる」こと（山梨大学, 2022a: 2），そして「学部在学中に，学生自ら学ぶ姿勢を習得」させることを掲げている（山梨大学, 2022a: 4）。

この計画設定の背景には，大学選択における偏差値偏重への問題意識がある。1980 年代半ばの臨教審答申で偏差値による志望校決定モデルが批判されてから約 40 年が経過したが，「山梨大学で学びたいと決めた理由」における「センター試験（共通テスト）の成績で決めた」の割合は，2013 年 36.9%→2018 年 46.4%→2021 年 40.6%と推移している（山梨大学, 2022b: 5）。

このことは，近年の新入生アンケート結果からも明らかになっている。新入生全員に実施するプレイスメントテスト学修観アンケートでは，出願決定時期などを問うており，そこからは一般選抜入学者の 7 割以上が共通テスト受験後に出願を最終決定していることが明らかになっている（図 1）。

諸要素を勘案しつつ共通テストの成績で最終決定している可能性など，共通テスト前後の決定は，受験戦略上の理由や，テスト結果を踏まえた現実的な判断である可能性も高く，この情報のみで「不本意入学」を判断することはできない [3]。しかし，より早い段階から大学の特色を理解し，主体的に志望校を選択することの重要性は依然として高いと考えられる。

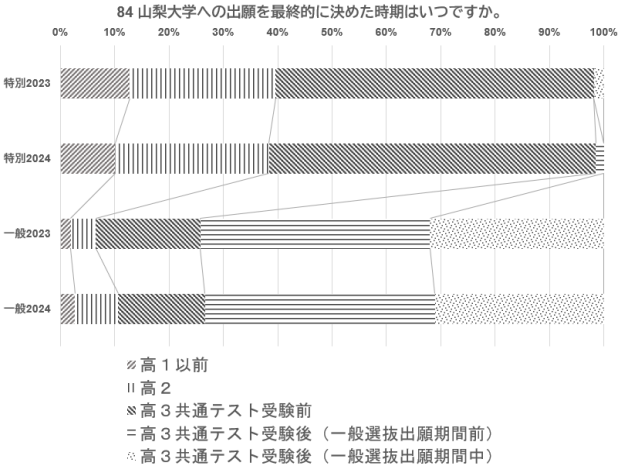


図 1　新入生アンケート結果

このような状況を踏まえ，本学では二つの課題に対する方策として，学生参画型高大接続プログラムの実施を構想した。第一の課題は，「偏差値」や大学入学共通テストの成績によらず山梨大学に入学したいと考える生徒の増加である。第二の課題は，協力学生自身が山梨大学に入学したことの意義を再確認し，主体的な学習者へと転換することである。

具体的には，多くの在学生をプログラム運営の企画段階から携わらせ，学生自身が山梨大学の魅力を考え発信する機会を持たせる。そこで「山梨大学に入学したい生徒」を増加させるという課題に取り組むことで，課題解決能力を涵養するとともに，「自校教育」としての効果も期待する。そして在学生が生き生きと活動し，自らの言葉で大学の魅力を発信する様子を高校生に見せることで，山梨大学に入学したい受験生を増やすという好循環を生み出すことを企図した [4]。

以上の背景を踏まえ，本研究では「協力学生の教育効果を主要な目的の一つとして位置づけた学生参画型高大接続プログラム」の実践について報告する。そして，プログラムの企画・運営への参画を通じた協力学生の経験と成長の可能性を探索的に考察することで，高大接続・入試広報活動における学生参画の新たな可能性を示す。

4 山梨大学における学生参画型高大接続プログラムの実践

本章では，2022 年度から 2023 年度にかけての高

大接続プログラムの実践内容を報告する。2022 年度は学生参画型プログラムの基本形を模索した時期であり，2023 年度はその発展期として位置づけられる。以下では，プログラムにおける協力学生の関与度の深化に注目しながら，その発展過程を記述する。なお，本プログラムは高大接続・入試広報活動における新しい試みであることから，実践の詳細な記録として，各回の具体的な内容や経緯についても可能な限り記述することとした。

4.1 2022 年度の実践

2022 年度は，従来の高大接続プログラムを学生参画型へと転換させていく模索期であった。特に，第 1 回での経験を踏まえた第 2 回実施後の反省会を契機として，学生の企画段階からの参画が実現し，その後の方向性が定まった点が重要である。各回の実施内容等は表 1 のとおりである。

表 1　2022 年度 UY-Navi 実施内容

回数	実施日	内容
第 1 回	2022年7月22日	プログラムの説明 講義：高校生のキャリア形成 学部からの案内 第 2 回や課題の案内 学部毎の分散会
第 2 回	2022年9月30日	第 1 部　学生によるトークセッション 第 2 部　交流会（高校生限定）、相談会
第 3 回	2023年3月17日	第 1 部　学部横断企画 　大学紹介動画放映、梨大生によるトークセッション、キャンパスツアー 第 2 部　学部別交流会

2022 年 5 月，高大研幹事会において，従来県内高校を中心に実施してきた高大接続プログラムを「山梨高大接続に関する研究会（高大研）」の枠組みから独立させることが決定された。これを受け，アドミッションセンターは新たなプログラムの企画・検討を行った。

検討の結果，2021 年度試行のプログラムを基盤としながら，既存の「公開授業」やオープンキャンパスとの連携を図り，県内外の高校生を対象とした意見交換・交流中心の内容へと再構築することとなった。実施時期は公開授業直前の 7 月下旬と，オープンキャンパス終了後の 9 月の計 2 回とし，名称を University of Yamanashi Navigation for Future Students（UY-Navi）と定めた。

第 1 回はオンラインで実施し，第 1 部ではキャリアセンター専任教員による「高校生のキャリア形成」の講義と，各学部による学部紹介および夏のイベント（公開授業・オープンキャンパス）の案内を行った。第 2 部では 2021 年度のプログラムを参考に，学生主体での学部別分散会を実施した。

結果，県内外から 66 名の参加があり，そのうち 3 年生の約 8 割が実際に出願するなど，一定の効果が見られた。しかしながら，学部からの協力教員（部門員）が第 2 部の企画運営を担い，協力学生はその「運営」に協力する役割を担うにとどまった。このように第 1 回開始時点では学生参画型ということが強く意識されていたわけではなかった。

第 1 回終了直後に参加者アンケート及び協力学生による運営アンケートを実施した。運営アンケートからは，学生たちが現役大学生ならではの視点や情報提供の可能性を強く意識していることが明らかになった。これを受けて開催したオンライン反省会では，協力学生から企画段階からの参画を望む声が多く聞かれ，高校生の立場に立った内容づくりや，学生同士での意見交換の重要性が指摘された。

この反省会での議論を通じて，学生たちは単なる運営スタッフではなく，プログラムの企画者としての当事者意識を強く持ち始めていた。センターはこれらの声を受け止め，第 2 回では企画段階から学生の参画を促すこととした。具体的には，プログラムの構成や内容について学生主体で検討する企画会議を設けたほか，高校生への広報資料の作成や当日の進行についても，学生の意見を積極的に取り入れることとした。

この判断は，結果として学生参画型高大接続事業としての方向性を決定づけることとなった。以後，協力学生は企画・運営の中心的な担い手として，プログラムの改善・発展に主体的に関わっていくこととなる。

第 2 回（オンライン）では，高大研「山梨県内高等学校と山梨大学との入学試験等に関する情報交換会」の大学説明動画を事前配信するなど既存コンテンツを活用した。また，学生に依頼して作成した山梨大学の紹介動画をオープニング動画として使用した。ここで特筆すべきはプログラムの運営は，相談会を除き学生が中心となり，司会や企画，当日の進行を担当したことである。トークセッションの話題提供者への依頼はセンター専任教員が行ったものの，具体的な内容は学生が企画した。また，第 1 回の「分散会」を「交流会」に名称変更し，これと並行して事前申込制の「相談会」（高校教員・保護者向け）をブレイクアウトルームで実施し，高大接続部門員が質問対応を行った。この回で今後の UY-Navi の基本形が構築され，当日は 42 名の参加があった。ただし，開催時期については，第 1 回から間が空きすぎている点や，夏休み明けで参加しづらいといった課題が指摘された。

当初予定にはなかった第 3 回は，入学前教育とし

て計画されていた「入学前合格者懇談会」を，学部横断的な交流イベントとして実施することとなった。3 月上旬の協力学生との打合せを経て，3 月下旬に対面とオンラインの 2 回実施することが決まり，トークセッションに加え，大学紹介動画の放映やキャンパスツアーも行うこととなった。プログラムは第 2 回の対面版を基本としつつ，初の試みであることからセンター専任教員が台本や進行の詳細を準備したという限界はあったが，協力学生が具体的な運営を担当する形式とした。なお，大学の公式行事として実施要領とチラシを合格通知に同封し告知を行った。

当日はオンライン回を含め 160 名が参加し，「先輩との対話で大学生活への不安が解消された」「交流を通じて友人ができた」など，好意的な感想が多く寄せられた。一方で，同時期に GI（注 4 を参照）が実施していた同様のイベントの参加者が減少するという課題も生じた。これは，GI がオンライン開催，UY-Navi が対面開催という違いに加え，マスク着用の任意化や 5 類移行といった「コロナ禍明け」の状況が影響したと考えられる。なお，GI から 6 名（工学部 5 名，生命環境学部 1 名）が UY-Navi 協力学生として活躍していたこともあり，次年度に向けて GI との共催を検討する必要性が共有された。また，後期合格発表前という日程設定も，多くの合格者の参加可能性という点で課題として残された。

4.2 2023 年度の実践

2023 年度は，前年度に確立した基本形を踏まえつつ，学生の主体性をより重視したプログラム運営を目指した。特に GI との連携強化を図り，学内の学生組織との協働体制の構築を進めた点が特徴である。各回の実施内容等は表 2 のとおりである。

表 2　2023 年度 UY-Navi 実施内容

回数	実施日	内容
第１回	2023年7月21日	プログラムの説明 学部からの案内 第２回や事前アンケートの案内 学部毎のミニ相談会
第２回	2023年8月25日	第１部　梨大生によるトークセッション 第２部　学部毎の交流会
第３回	2024年3月28,29日	開会式 第１部　学部横断企画 　ゲーム、梨大生によるトークセッション キャンパスツアー 第２部　学部・学科別交流会 閉会式

第 1 回（オンライン）は教職員のみで運営し，プログラムの説明後，学部部門員による「学部からの案内」として学部概要や夏のイベント（公開授業・オープンキャンパス）の紹介，さらに学長メッセージの発信を行った。参加者からは教職員の丁寧な対応や質問への親身な回答について好意的な声が多く寄せられた。一方で，参加者数は 27 名にとどまり，昨年度からの大幅な減少が課題として残された。

第 2 回（オンライン）は，8 月 8 日の協力学生との打ち合わせを起点に準備を進めた。Teams を活用したオンラインでの情報交換を重ね，昨年度の基本形（トークセッション＋学部別交流会）を踏襲して実施した。トークセッションの話題提供者には，参加者との年齢が近い 1 年生を中心に，昨年度の UY-Navi 参加者からセンター専任教員が依頼した。当日の参加者は 26 名（うち 14 名が第 1 回参加者）であり，さらに出願率も 59%と前年度から減少した。また，参加者数の低迷から，実施時期や「第 1 回と第 2 回のセット参加」という形態にも課題が見られた。

第 3 回は昨年度に引き続き入学前教育として「入学前合格者懇談会」を実施することとし，11 月から 12 月にかけて GI との調整を進めた。その結果，GI との共催が決定し，後期日程合格者も参加可能な 3 月最終週に対面での 2 日間開催が決まった。内容は昨年度確立した UY-Navi の基本形（トークセッション・交流会）と，従来実施してきた GI イベントの要素（アイスブレイク・ゲーム）を組み合わせたものとなった。トークセッションは 1 年生を中心に専任教員が依頼したが，GI 側からも担当者の提案があったほか，台本や進行の詳細も協力学生が主体的に作成した。センターは会場予約や告知，物品購入といった後方支援に徹した。

結果として 364 名（新入生の約 4 割）が参加し，「入学前の不安解消」「他学部生との交流」「新たな友人作り」など，好意的な感想が多く寄せられた。一方で，GI との共催は実現したものの，新たな課題も明らかになった。センターの関与が見えづらくなったことや，GI 主導の内容検討により GI 非所属の協力学生が検討過程に十分関われなかったこと，さらには協力学生の学部学科による偏りなどである。

4.3 協力学生の参画状況

本節では，2 年間の実践における協力学生の実態を，人数，所属，学年，性別の観点から整理する。これにより，プログラムの発展に伴う学生参画の変化を明らかにする。

2022 年度から 2023 年度にかけて，計 6 回の UY-Navi を実施した。ここでは，教職員のみで運営した 2023 年度第 1 回を除く 5 回分の協力学生の実態を整理する（表 3）。協力学生の延べ人数は，各年度約

50 名，合計約 100 名であり，これは山梨大学の学部在学生数 3,788 名（2023 年 5 月時点）の約 1.3%にあたる。参加回数別にみると，5 回全てに参加した学生が 1 名，4 回参加が 2 名，3 回参加が 3 名，2 回参加が 23 名となっている。また，2023 年度の協力学生のうち 7 名（2 回全て参加 3 名，第 3 回のみ参加 4 名）は，前年度に UY-Navi に参加者として関わった学生であり，プログラムの循環的な発展が見られ始めている。

表3 年度・回数別 UY-Navi 協力学生数

年度	第1回	第2回	第3回	合計
2022	16	16	20	52
2023 -		19	34	53
合計	16	35	54	105

学部別の協力学生数を見ると，学部による偏りが明確である（表4）。山梨大学の学部別入学定員は，教育学部15%，医学部22%，工学部44%，生命環境学部19%の構成だが，協力学生の分布はこれと大きく異なる。特に医学部と工学部からの参加が少なく，教育学部と生命環境学部からの参加が多い傾向が見られる。なお，2023年度はGIとの連携強化により，GI所属学生の多い生命環境学部の割合が一層増加した。医学部からの参加の少なさは，プログラムの全学的な展開という観点から重要な課題となっている。

表4 年度・学部別 UY-Navi 協力学生数

年度	教育学部	医学部	工学部	生命環境学部	合計
2022	17	8	15	12	52
2023	12	5	15	21	53
合計	29	13	30	33	105

学年別の構成にも，年度間で大きな変化が見られる（表 5）。2022 年度は教員推薦による選出もあり，大学院生を含む 3 年生以上が約 3 割を占めていた。一方，2023 年度は 1-2 年生が約 9 割を占め，特に 1 年生の割合は 3 割から 5 割へと大きく増加した。連携を強化した GI は 1-2 年生が中心の組織であることから早計な評価は避けるべきだが，1 年生の間での UY-Navi の認知度の高まりが示唆される。

表5 年度・学年別 UY-Navi 協力学生数

年度	1年	2年	3年	4年	5年	6年	修士課程	合計
2022	17	19	7	4	3		2	52
2023	26	21	3	2		1		53
合計	43	40	10	6	3	1	2	105

協力学生の性別構成にも特徴的な傾向が見られる（表6）。2022年度は男女同数であり，2023年度には女子の参加者が増えて比率が高まり，男女比が約3:7となった。これは女子比率が低い医学部と工学部からの協力学生が少ないことが一因と推測されるものの，学部在学生の男女比（約7:3）と比べると，女子学生の参加率が高いことを示している。なお，工学部では令和6年度入試から学校推薦型選抜 I に女子枠を設けるなど，大学全体として女子比率向上を推進しており，その観点からも，高大接続プログラムでの女子学生の活躍を身近に感じられる機会の提供は重要な意味を持つ可能性がある。

表 6 年度・性別 UY-Navi 協力学生数

年度	女	男	合計
2022	26	26	52
2023	36	17	53
合計	62	43	105

2 年間の実践を通じて，以下のような発展が見られた。第一に，学生の関与度が段階的に深化し，企画立案から運営までを主体的に担う体制が構築された。第二に，GI との連携強化により，組織的な協働体制が整いつつある。第三に，1-2 年生を中心とする協力学生の確保により，活動の継続性が高まっている。一方で，医学部からの参加者が少ないなど学部間での偏りや，効果的な引継ぎ体制の構築など，いくつかの課題も明らかになった。これらの課題への対応は，プログラムの安定的な運営に向けて重要な点となる。

5 教育効果の検証に向けた初期的な取組み

本プログラムにおける協力学生への教育効果の検証は，現在も模索段階にある。本研究では，プログラムの実施過程で収集した限られたデータをもとに，協力学生への影響を探索的に検討する。なお，効果検証の方法論自体は今後の検討課題であり，本章で示す分析

はあくまでも初期的な試みとして位置づけられる。

5.1 現状の効果把握の方法

プログラムの実施過程では，運営改善を主な目的として，プログラム終了後の振り返りアンケートをオンラインで実施してきた。2023 年度第 2 回終了後では協力 19 名中 10 名（回答率 53%），第 3 回終了後では協力 34 名中 21 名（回答率 62%）から回答を得た。なお，回答期限は開催後 1 週間と設定した。アンケートでは，「プログラム全体や自分の関わり方について，改善したほうがよいと思われる点（その理由と改善策まで記入をお願いします。）」，「プログラム全体や自分の関わり方について，良かった点（今後の運営等にもいかせる点があれば記入をお願いします。）」，「運営を通して感じたこと，考えたこと」について自由記述形式で尋ねている。これらの項目は，教育効果の測定方法を厳密に検討し設計されたものではないが，協力学生の回答からは，活動を通じた成長の一端を垣間見ることができる。

5.2 協力学生の声から見る効果

アンケートの自由記述からは，主体的な学びの基盤となる能力である企画・運営力の向上，第二に，自身の学びの意味を再確認することにつながる大学への理解深化，そして，社会人として求められる基礎的な能力の育成に寄与するコミュニケーション能力の向上の 3 つの側面における成長の可能性が示唆された。以下，各側面について，具体的な記述を示しながら検討する。

まず，企画・運営力の向上に関して，「内容を学生が決めることができ，主体となってできた」「積極的に企画等運営に取り組めた」といった声が聞かれた。また，大学への理解深化については，「私たち学生の体験や学生目線の梨大を伝えるということを意識した」「高校生の受験を踏まえて役に立つ情報が共有できるようにスライド作成や話をすることができた」といった記述が見られた。さらに，コミュニケーション能力の向上に関して，「一定以上のコミュニケーション能力が必要で，バイトなどの接客業とはまた違う力が必要だと気づきました」「司会者としてゲーム中など教室内を回って多くの新入生と少しずつ話したり聞いたりして回るのも楽しく，先輩相手ならではの雰囲気で仲良くやりとりできていた」といった成長実感が述べられている。

5.3 効果検証の課題と展望

現状の効果把握には多くの課題がある。まず，データ収集の観点では，教育効果の測定を厳格に検討された上での設問項目が設定されていないことである。また，回答率にも改善の余地がある。比較の視点についても，他の学生活動との比較や，協力学生と非協力学生との比較，さらには経年での変化を把握する仕組みが整っていない。

効果検証の充実に向けては，アンケート項目の改善や定期的な振り返りの機会の設定など，短期的に実施可能な取組みから着手する必要がある。また，中長期的には協力学生の追跡調査や教育効果の指標開発なども検討課題となる。ただし，これらの取組みには予算や人員体制の確保が必要であり，現状では実現可能性を慎重に見極めながら段階的に進めていく必要がある。以上のように，現時点での効果検証には多くの限界があるものの，限られたデータからも協力学生の成長を示唆する声が確認できている。効果検証の方法については，今後の実践を通じて段階的に確立していく必要がある。

6 おわりに

本研究は，山梨大学における学生参画型高大接続事業の実践を報告し，高大接続・入試広報活動における学生参画の新たな可能性，特に協力学生の成長を主要な目的の一つとして位置づけることの意義を考察することを目的とした。本プログラムの特徴は，従来の入試広報活動における学生参画が「大学広報・入試広報に学生視点を入れる」という観点から行われてきたのに対し，協力学生の教育効果を主要な目的の一つとして位置づけた点にある。

2 年間の試行を通じて，以下のような成果が得られた。第一に，学生の関与度が段階的に深化し，企画立案から運営までを主体的に担う体制が構築された。第二に，GI との連携により，組織的な協働体制が整いつつある。第三に，1-2 年生を中心とする協力学生の確保や，前年度参加者が新たな協力学生となるなど，活動の継続性が高まっている。また，限られたデータからではあるが，協力学生からは企画・運営力の向上や大学への理解深化，コミュニケーション能力の向上といった成長を示唆する声が聞かれており，これらは正課外活動としての本プログラムの教育的意義を示唆している。

一方で，いくつかの課題も明らかになった。プログラムの運営面では，医学部からの協力学生が少ないなど学部間での偏りの解消や，効果的な引継ぎ体制の構築が必要である。また，教育効果の検証においても，より体系的なデータ収集や分析方法の確立が求められ

る。これらの課題に対しては，現在の予算・人員体制の制約を踏まえつつ，実現可能なことから段階的に取り組んでいく必要がある。今後は，プログラムの安定的な運営体制を確立しながら，教育効果の検証方法についても模索を続けたい[5)]。

本研究は学生参画型高大接続プログラムという新しい試みの初期段階における実践報告であり，その教育効果の検証は緒に就いたばかりである。しかし，本研究にはこれまで補助的な役割とされてきた入試広報活動における学生参画に，教育的意義を見出す可能性を示し，正課教育とは異なる文脈で，学生の主体的な学びを促す機会となり得ることを示唆した点に意義があると推察され，これらの知見は，今後の高大接続・入試広報事業の新たな展開可能性を示すものといえる。

注

1) 本稿では「協力学生」という用語を使用しているが，これはアドミッションセンターが実施主体となるプログラムに協力して企画・運営を中心的に実施する学生という意味で学内的に用いている呼称である。

2) 各大学の実施内容は参考文献に示す各大学（北海道大学及び旭川医科大学は北海道教育委員会）の URL を参照した。

3) 志望動機や志望順位を直接問わなかったのは，新入生アンケートをプレイスメントテスト（アンケート形式）学修観の設問の一部を使って行っており，設問を新設した際は本稿で提示した学生参画プログラムを詳細に検討できていない段階だったからである。より正確な実態の把握に向けて志望順位に関する設問の追加を検討している。

4) 学生参画型の高大接続プログラムは，センター設置時から模索されていた。具体的には山梨大学生活協同組合（生協）との連携である。生協は大学構成員が出資金を出し合い組合員となり，協同で運営・利用する組織である。そこには，生協の理念に共感した学生組合員にて構成される組織として生協学生委員会（GI）があり山梨大学にも存在する。GI は生協の理事会直下に設置され，1-2 年生が中心となり，書籍購買部や大学会館食堂，本部などと並ぶ組織であり，履修相談会やスポーツ大会，新入生説明会や新入生歓迎パーティや自転車点検など，学生のニーズに基づき学生生活を支援している。しかしながら，組織の違いやセンターが注力していた対象の違いなどから GI との連携は実現しなかった。なお，山梨大学生活協同組合や全国大学生協連，生協学生委員会に関する上記記述は参考文献に挙げた URL から引用した。

5) その他の運営上の課題として以下が挙げられる。第一に，プログラム参加者の確保である。2023 年度は対面イベントが復活する中でのオンライン開催となり，参加者が減少した。これを受け，2024 年度は 8 月下旬の 1 回開催とし，教員による説明会との連続開催など実施形態の見直しを図り 44 名の参加があった。第二に，協力学生の安定的な確保である。現状は学内掲示による自主的な応募に依存しており，「高校生時の参加→1 年次での協力→2-3 年次でのリーダー的役割」という望ましいサイクルの定着が課題となっている。第三に，2023 年 10 月に発足した大学本部の「学生広報スタッフ」との関係性の整理である。大学広報と入試広報の連携は従来からの課題であり，両者の効果的な協働方法を模索する必要がある。

参考文献

福島大学 「福島大学の今を伝えるメッセンジャー」 プロジェクト
https://www.fukushima-u.ac.jp/press/H24/pdf/39_06.pdf (2024年11月5日).

群馬大学 学生広報大使
https://gundai-sa.gunma-u.ac.jp/html/about.html (2024 年 11月5日).

平井佑樹・一ノ瀬博 (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―」『大学入試研究ジャーナル』**34**, 38−43.

北海道教育大学 授業づくり体験会
https://www.hokkyodai.ac.jp/images/info_topics_hue/00019300/00019301/20231018094218.pdf (2024年11月5日).

北海道教育委員会「メディカル・キャンプ・セミナー」
https://www.dokyoi.pref.hokkaido.lg.jp/hk/kki/medicalcamp_new.html (2024年11月5日).

茨城大学 入試広報学生スタッフ
https://x.com/ibadai_nyushi (2024年11月5日).

金沢大学「高大接続ラウンドテーブル」
https://kugspro.adm.kanazawa-u.ac.jp/?page_id=2209 (2024年11月5日).

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生成型手法への転換―」『大学入試研究ジャーナル』**30**, 66−73.

京都工芸繊維大学 「オープンキャンパス」
https://www.kit.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2024/07/oc2024_timetable.pdf (2024年11月5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.

島根大学 入学前セミナー
https://nyucen.shimane-u.ac.jp/kodai-jigyou/seminar.html (2024年11月5日).

東京外国語大学 TUFSアンバサダー
https://www.tufs.ac.jp/admission/events/tufs-connect.html (2024年11月5日).
和久田千帆 (2018) 「学生の出身高等学校訪問―島根大学の事例から―」『大学入試研究ジャーナル』28, 239-244.
山梨大学 (2022a) 「第４期中期目標・中期計画」
https://www.yamanashi.ac.jp/wp-content/uploads/2017/07/4_chumoku_chukei_R5henkou.pdf (2024年11月22日)
山梨大学 (2022b) 『令和３年度山梨大学学生生活実態調査報告書』※学内限定公開
山梨大学生活協同組合「GI(学生委員会)について」
https://text.univ.coop/puk/START/yamanashi/welcome/welcome_144.html (2024年11月5日).
全国大学生協連「大学生協とは？」
https://www.univcoop.or.jp/coop/info/index.html (2024年11月5日).
全国大学生協連「学生委員会とは？」
https://www.univcoop.or.jp/activity/committee/index.html (2024年11月5日).

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 327-332, 2025

高大接続事業「心理学体験授業」の効果

山田 恭子，川端 ひなた，田中 寛二，高良 健作（琉球大学）

本研究では，琉球大学で開催した高大接続事業「心理学体験授業」の内容を紹介し，その効果を検証する。体験授業の内容には，心理学の歴史，研究法，分野等についての講義，実験，面接の体験，学生との交流が含まれる。結果として，やる気の向上，心理学へのイメージの肯定的方向への変化，心理学科系への進学意識の向上が見られた。これはこれまで実施してきた医学部体験授業と同様の結果で，医学部ほど職業選択に直結しない学問分野でも，このような体験授業は効果を持つことが示唆されたと言えるだろう。

キーワード：高大接続，高大連携，キャリア教育

1 はじめに

1.1 琉大にぬふぁ星講座の意義とこれまでの講座

中央教育審議会（2014）による答申以降，各大学では継続的に様々な高大接続事業が行われている。琉球大学では，高大接続事業の一環として琉大にぬふぁ星講座を実施している。琉大にぬふぁ星講座は，特定の学問分野を目指す高校生がその分野においてより高い目標を掲げ，そこに向かって継続的に努力できるようになることや，将来のキャリアプランを具体的に描けるようになることを目的として平成 30 年度に創設された。これまで，医学科を目指す高校生のための講座である医学部体験授業を開催している。なお，にぬふぁ星は沖縄の方言で北極星を意味し，沖縄の民謡の中で，人生の目標を意味する言葉としても歌われる。そのため，講座名として採用した。

医学部体験授業は，医学部の実際の実習，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を 2 日から 5 日間に渡って実施する。参加者はすでに医学科への進学，そして医師になることを念頭においた生徒であった（山田ほか，2023）。その成果として，受験へ向けての動機づけの高まり，医師や医学部へのイメージの変化，キャリアプランの変化等の効果が得られ，さらにその効果が継続することも示唆されている（山田ほか，2024）。このような効果は，最終的には大学入学後のミスマッチの防止やバーンアウトの防止，人生における目的意識の向上等にも繋がる可能性を持っていると考えられる。

キャリア教育の一環としても，琉大にぬふぁ星講座は役立つ可能性がある。中央教育審議会（1999）による答申にて，学校教育の中で「キャリア教育」が登場して以降，学校教育者は，キャリア教育とは進路を選択するために必要な教育であると解釈した（松永，2017）。また，松永（2017）によると，キャリア教育とは，「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに，自己の個性を理解し，主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と定義されている。琉大にぬふぁ星講座のような体験授業等を通して進路選択後にどのような学び，どのような将来があるのかを知ることは，主体的な進路選択を行い，将来的に望ましい職業観や勤労観，職業に関する知識や技能を身に付ける第一歩にもなりうると考えられる。

1.2 目的

医学部体験授業の参加者は，上述したようにすでに医学科への進学や医師になることをある程度決めているという特徴があった。そのため，イメージやキャリアプランの変化の内容も「どのような医師になるか」「臨床医だけでない医師の存在を知ったので，どちらを目指すか考えた」といったように医師を前提としたものが多かった。このことから，参加者は職種の選択をすでに行っていたと言える。しかしながら，多くの一般的な高校生にとって，職業選択はまだ非常に流動的であり，先のことであるため検討すらしていない者も珍しくない。そこで，より一般的な高校生の実態を反映するために，医学科ほど職業選択に直結しない他の学問分野において琉大にぬふぁ星講座を行った場合にどのような効果が得られるのかを，アンケートを通して検証することとした。

1.3 対象とする分野を心理学とした理由

対象とする学問分野は，心理学とした。大学で心理学を学んだ学生は大学院を修了後，公認心理師等の資格を取得し，病院，学校等で専門職として働くこともできる。その一方で，大学卒業後心理学とは直接関係

のない職業を選択する者も多数いる。例えば，琉球大学人文社会学部人間社会学科心理学プログラムの卒業生は，公認心理師等の資格取得のために大学院に進学する者だけでなく，沖縄県内の官公庁等の公務員，様々な分野の一般企業に就職する者もいる（琉球大学, 2024）。医学部と比較すると卒業後の職業選択に幅があることがわかる。

また，心理学は一般的なイメージと大学での学び，研究，職業にずれが大きい分野と言える（日本心理学会，2018）。医学部体験授業を立ち上げる際にも医学部の教員からは「想像以上に医学部のことを知らないまま進学をしていると言わざるを得ない」という声が挙がっていたが，心理学においても同様もしくはそれ以上のずれが生じている可能性は高い。このようなずれが生じたまま大学に入学してしまうと，ミスマッチや，それに伴う動機づけの低下，退学等のリスクが生じやすくなる。また，職業選択時にも影響が出る可能性がある。そのため，高校の段階で大学の実際の学びや職業の選択肢をなるべく多く知っておくことは，リスクを軽減することにつながるだろう。

1.4 検証方法の概要

本研究では，心理学体験授業の効果を，満足度，受験へのやる気，心理学へのイメージの変化，進学意識の変化を主な指標として検証する。これらを検証するために，事前と事後でアンケートを実施する。体験授業前のアンケート（以下，事前アンケートとする）では高校生が知っている心理学の分野を問う。体験授業後のアンケート（以下，事後アンケートとする）では満足度，受験へのやる気の変化，心理学へのイメージの変化，進学意識の変化について直接問うこととした。進学意識の変化は，進路選択の準備にあたると考え，主体的な進路選択に関する項目として設定した。

2. 心理学体験授業の内容

2.1 開催日時

2023 年 11 月 3 日（金，祝日）に開催した。時間は午前 9 時から午後 5 時までであった。

2.2 参加者

参加者は高校 1 年生と 2 年生 13 名であった。性別は男性 1 名，女性 12 名であった。

2.3 スケジュールと内容

当日のスケジュールと内容の概要を表 1 に示した。担当教員等が自己紹介を行った後，1 時間目の「心理学とは」では，講義に先立ち，参加した高校生が心理学のどの領域に関心を持っているかを調べるため，5 分程度時間をとり，事前アンケートを実施した。講義では，心理学が科学として成立するまでの歴史や，一般的なイメージ以上に様々な領域が存在することを伝えた。

表 1 心理学体験授業のスケジュールと内容

	内容
9 : 00 –	挨拶・自己紹介
9 : 10 –	1 時間目 講義「心理学とは」
10 : 10 –	2 時間目 講義「心理学の研究方法」
11 : 10 –	3 時間目 実験「錯視」
12 : 00 –	昼休憩
13 : 00 –	4 時間目 討論 「実験結果の解釈と発表」
14 : 00 –	5 時間目 講義「臨床心理学とは」
15 : 00 –	6 時間目 演習 「面接（カウンセリング）を体験」
16 : 00 –	7 時間目 まとめ「座談会と振り返り」
16 : 50 –	挨拶・修了証授与

2 時間目の「心理学の研究方法」では，心理学の科学的な研究方法を紹介した。その中で統計的検定の基本や，心理学の代表的な研究方法である実験法，調査法，観察法，テスト法（検査法），事例研究法について紹介し，それぞれの方法を用いた研究等も併せて紹介した。

3 時間目の「錯視」では心理学の代表的な実験の 1 つである錯視を取り上げ，実際に実験を行った。実験はいくつかのグループに分かれて行い，実験を行った後に，心理学を学んでいる学部生，大学院生がサポートに入って結果をまとめたり，結果の考察を行ったりした。4 時間目の「実験結果の解釈と発表」ではグループごとに 3 時間目に行った実験の結果を報告し，考察したことを発表した。

5 時間目の「臨床心理学とは」では，心理学の中でも人気の高い領域である臨床心理学について，その歴史や定義，携わることができる仕事の分野，資格，対象者や研究方法等について幅広く講義を行った。6 時間目の「面接（カウンセリング）を体験」では臨床心理学で用いられる研究法の 1 つである面接を体験した。臨床心理学の領域における面接の定義やポイントを解説した後，2 名で 1 組となり，実際に面接を行った。面接後には学部生，大学院生を交えて意見交換，振り返りを行った。

7 時間目のまとめ「座談会と振り返り」では，高校生に対して疑問に思ったことや今後心理学についてもっと学びたいか等の問いを投げかけ，学部生，大学院生と自由に討論させた。最後に修了証を手渡した。

このスケジュールと内容の特徴は，数時間ではなく，丸 1 日かけて心理学の基礎的な知識を学べること，実験や面接といった心理学の基礎的な研究手法を体験できること，実際に心理学を学んでいる学生と協働することで，心理学の実際のところを知ることができることにある。これらの内容はこれまで行ってきた医学部体験授業の内容を参考にして構成した。

2.4 アンケート

効果の検証は事前アンケートと事後アンケートを用いて行うこととした。

2.4.1 事前アンケート

事前アンケートは 1 時間目の授業冒頭に 5 分程度時間をとって，紙に書かせる形で行った。アンケートは，高校生がどのような心理学に興味を持っているのかを知るために実施した。内容としては，まず 1）知っている心理学の領域を「○○心理学」の形でできるだけ多く書かせた。次に，2）その中で最も興味がある領域を選ばせた。

2.4.2 事後アンケート

事後アンケートは講座終了後に QR コードを配付し，Google Form で作成したアンケートに回答するように求めた。QR コードは持ち帰って回答することも可能とし，約 1 週間後に締め切った。事後アンケートは「あなた自身について」「体験授業について」「進路について」の大きく 3 つのセクションから構成されていた。

「あなた自身について」のセクションでは学年と性別を尋ねた。

続く「体験授業について」のセクションは，以下の 6 つの問い 1） 体験授業の満足度と良かった点，改善点 2） 体験授業で新たに提供するとよいと思う内容 3）参加しやすい時期 4）やる気が参加前と比較してどのように変化したか 5）心理学へのイメージが参加前と比較してどのように変化したか 6）感想 から構成された。

1） の満足度は「とても良かった」「どちらかというと良かった」「どちらかというと良くなかった」「とても良くなかった」の 4 件法で回答させた。4）のやる気は「とても上昇した」「どちらかというと上昇した」「変化はなかった」「どちらかというと低下した」「とても低下した」の 5 件法で回答させた。5）の心理学へのイメージについては「とても良いものになった」「どちらかというと良いものになった」「変化はなかった」「どちらかというと良くないものになった」「とても良くないものになった」の 5 件法で回答させた。

3 つ目のセクション「進路について」のセクションは以下の 6 つの問い 1） 現在の志望（心理学系学科等かどうか） 2）心理学系学科等を志望する理由 3）心理学系学科等への進学意識が参加前と比較してどのように変化したかとその理由 4）志望校について 5）希望する入試区分 6）琉球大学の心理学プログラムへの進学意識とその理由 で構成されていた。

2）の心理学系学科等を志望する理由は「カウンセリング（臨床心理）について学びたい」「資格（臨床心理士，公認心理師等）を取得したい」「心理学の研究や実験をしたい」「その他（自由記述）」の中から選択させた。この回答は複数選択可とした。3）の進学意識については「とても進学したくなった」「少し進学したくなった」「あまり進学したくなくなった」「全く進学したくなくなった」の 4 件法で回答させた。6）琉球大学の心理学プログラムへの進学意識については「もともと進学するつもりで，今でも進学しようと思っている」「もともと進学するつもりではなかったが，今は進学しようと思っている」「もともと進学するつもりだったが，今は進学しようとは思っていない」「もともと進学するつもりではなく，今でも進学しようと思っていない」の 4 件法で回答させた。

3 結果

効果の検証は，事前アンケートと，事後アンケートの一部の結果を用いて行った。

3.1 事前アンケートの結果

事前アンケートには参加者 13 名全員が回答した。知っている心理学の領域の回答数は平均 5.9 個（*SD* = 2.8）であった。回答内容は「臨床心理学」が 11 名と最も多く，次いで「犯罪心理学」10 名，「教育心理学」9 名，「認知心理学」8 名，「社会心理学」「環境心理学」5 名と続いた。ただしこれらの領域はいずれも最初に行った教員・学生の自己紹介で言及があった領域であるため，その影響を受けている可能性がある。他の一般的と考えられる領域（向井，2016）である「発達心理学」「生理心理学」は 2 名，「学習心理学」「知覚心理学」は 1 名と，あまり知

られていないようだった。一方で学術的にはほとんど使われない「恋愛心理学」が 3 名おり，高校生の認識と実際の心理学にはややずれがあると思われる。

3.2 事後アンケートの結果

事後アンケートには 7 名が回答し，回答率は 54%であった。事後アンケートはその場で回答するだけでなく，持ち帰った後の回答も可能としたため，回答率が 54%にとどまったと考えられる。事後アンケートの結果は目的に応じたもののみを抜粋して以下にまとめた。

3.2.1 満足度

授業全体の評価では 7 名全員が「とても良かった」と回答した。その理由としては「実験や面接などが実際に体験できたこと」が最も多く，他に「大学生や他の高校の生徒との交流」「卒業後進路についての説明」等が挙げられた。

意見や感想の自由記述では「面接が難しかった」「錯視に驚いた」といった実習で気づいたこと，「質問がないか都度確認していたのが良かった」といった体験授業の進め方に関すること，「研究方法（2 時間目）の内容がわかりにくかった」「臨床心理以外はどんなものなのか謎が深まった」といった授業の内容に関するものが挙げられた。

3.2.2 受験へのやる気の変化

受験へのやる気の変化では「とても上昇した」と回答した者が 3 名，「どちらかというと上昇した」と回答した者が 4 名であった。変化しなかった者やネガティブな方向へ変化した者はいなかった（図 1）。

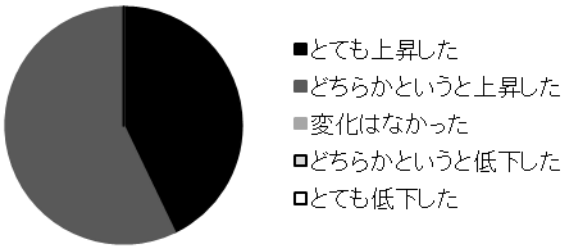


図 1 参加後の受験へのやる気

3.2.3 心理学へのイメージの変化

心理学へのイメージの変化では「とても良いものになった」が 1 名，「どちらかというと良いものになった」が 6 名であった。変化しなかった者やネガティブな方向へ変化した者はいなかった（図 2）。

イメージが具体的にどう変化したかについては，「心理学の分野がたくさんあることを知った」といった内容の回答が最多であった。その他にも，「思ったよりも難しくないと思った」，「心理学の基礎がわかり，あやふやなイメージが払しょくされた」といった心理学自体へのイメージの変化だけでなく，「病院で勤務できることあるいは保健所で働けることがわかった」といったようなキャリアに関する記述も見られた。

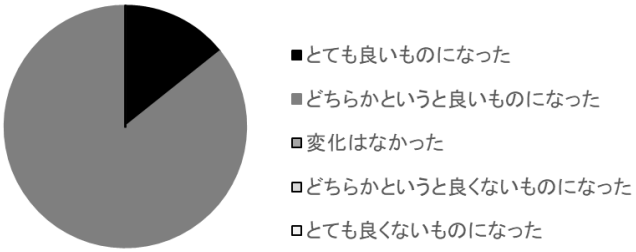


図 2 参加後の心理学へのイメージ

3.2.4 進学意識の変化

心理学系学科への進学意識の変化では，「とても進学したくなった」が 5 名，「少し進学したくなった」が 2 名であった。進学したくなくなった者はいなかった（図 3）。

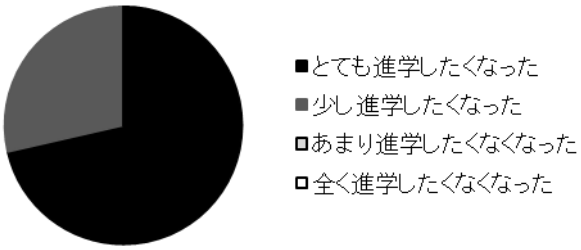


図 3 心理学系学科への進学意識

また，現在の志望としては「心理学系の学科」が 5 名，「迷っている」が 2 名であった。心理学系以外の学科を明確に志望している者はいなかった。迷っている者が心理学以外に志望している学問分野としては，看護が挙がった。その他，心理学系の学科を志望している者も，心理学以外に養護教諭，医学，総合政策系等を検討していた。

心理学系の学科を志望する理由（複数回答可）は

「カウンセリング（臨床心理）について学びたい」が 5 名，「資格（臨床心理士，公認心理師等）を取得したい」が 4 名，「心理学の研究や実験をしたい」が 3 名，「その他」が 2 名（「人生において役立つと思うから」，「保健所で働いてヤングケアラーの子供たち，誰かに相談できない方々に寄り添える人になりたい」）であった。また，その中から最も重要視するものを選ばせると，「カウンセリング（臨床心理）について学びたい」が 3 名，「資格（臨床心理士，公認心理師等）を取得したい」が 2 名，「心理学の研究や実験をしたい」が 1 名，「その他」が 1 名（「人生において役立つと思うから」）となった（図 4）。

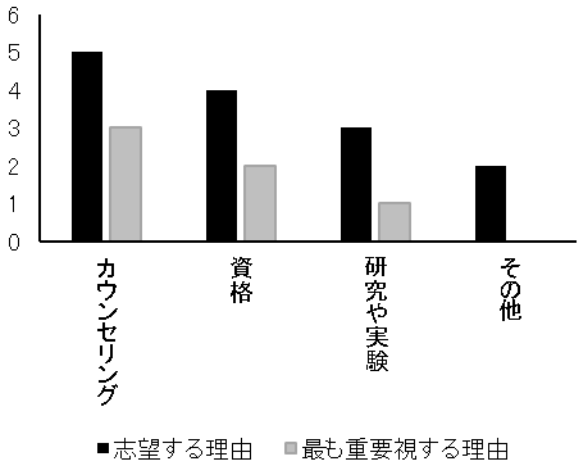


図 4 心理学系学科を志望する理由（複数回答）とそのうち最も重要視する理由

4 まとめと今後の課題

本研究では，心理学体験授業の内容を報告し，その効果を検証した。事前アンケートと事後アンケートの結果は，心理学は医学部と比較して職業選択の幅が大きい分野にも拘らず，これまで実施してきた医学部体験授業で得られてきた結果とほぼ同様であった。ただし，事後アンケートの回答率は 54 %であるため，参加者全員の状況を反映しているわけではないことに注意が必要である。得られた結果の詳細は，心理学へのイメージの変化，やる気，進学意識の順に以下に示した。

4.1 心理学へのイメージへの変化について

事前アンケートから，高校生の心理学のイメージと実際の心理学にはややずれがあることが明らかになった。体験授業では心理学の歴史や分野について講義を行ったり，実験も行ったりしたところ，参加者の心理学へのイメージに変化が起こったことがわかった。その変化は良い方向への変化であるとともに，多くの参加者が心理学の分野が多岐に渡ることを認識できていた。

一般的なイメージと大学での専門的な教育との間のずれを知らないまま進学してしまうと，ミスマッチにつながり，最終的に退学となってしまう可能性もある。体験授業にてこのずれを是正できたことは，ミスマッチを防止するための第一歩となると考えられる。

また，全国に心理学系の学部学科等を有する大学は多く，それぞれに強みがある。多くの分野があることを認識できていれば，大学を選択する際に学力だけではなく，自分が希望する心理学の講座がある大学を選ぶ等，新しい指標を持つことにつながるだろう。

4.2 やる気について

やる気は事後アンケートに回答した全ての参加者が向上したと感じていた。これは実際の心理学の学びを見聞きしたため，より鮮明なイメージが描けるようになったことによる効果であると考えられる。このやる気の向上を一時的なものにせず維持するためには，効果的な目標を持つことが重要である。Locke（1968）によると，効果的な目標の原則は明確で，適度に困難度が高いこととされている。体験授業の講義や実験，面接の体験，そして学生との交流は鮮明なイメージを描くことに寄与し，目標の明確化にも繋がる可能性があるだろう。

4.3 進学意識について

進学意識は，主体的な進路選択の準備であると考え，キャリア教育に関連する指標として設定した。アンケートに回答した全ての参加者が心理学系学部学科への進学を志望するようになっていたが，一部の参加者は心理学を志望しつつも他の分野と迷っていた。心理学を志望する理由を見てみると，心理学自体を学びたいという理由以外にも，卒業後の職業についての記述が見られた。回答者はごく少数であったが，この体験授業によって，大学卒業後のキャリアまで検討できるようになったことを示唆する結果である。今後は心理学を学んだ学生の活躍の場を紹介することによって，高校生のキャリア意識により効果をもたらすことができるだろう。

4.4 今後の課題

以上のように，体験授業を通して心理学へのイメージの変化，やる気，進路意識について肯定的な効果

が得られたが，課題が残されている。

第一に，参加者が限られていたことである。今回の参加者は 13 名，事後アンケートに回答したのは 7 名であり，肯定的な効果を得ることができたが，効果の一般性に疑問が残る。同様の体験授業は 2024 年度にも実施する。アンケートを継続的に実施し，多くのデータを集積することで，今回得られた結果を補強していきたいと考えている。

第二に，効果の継続性である。今回の体験授業のような取組に参加すると，参加直後は効果が得られてもその効果が持続しない可能性もある。今後は，その効果が持続しているのか，参加者に追跡調査を行う。具体的には，効果の継続を問うアンケートや参加者にインタビュー調査を行ったりすることを計画している。

第三に，より広くこの効果を広めることである。心理学への進学を志望する高校生の数自体は決して少なくはない。今回の参加者は体験授業に参加を希望するほど意識の高い生徒であると言えるだろうが，それでも心理学へのイメージと実際の心理学とのずれがあることがわかった。このずれが将来的なミスマッチを生む可能性を持っているなら，このずれを広く解消する方法を検討しなくてはいけなくなる。心理学に限らず，多くの学問分野でこのようなずれは生じているであろう。大学側が情報提供するとともに，高校生だけでなく高校教員や保護者らにもイメージだけではなく，正しい情報を得るという意識を高めてもらえるような機会を作らなくてはならないのかもしれない。

今後は，以上のような改善点を踏まえつつ，より多くの学部で体験授業を開催することで，よりよい進路選択とその後の充実した人生のきっかけをより多くの高校生に提供したいと考えている。

参考文献

中央教育審議会 (1999). 「初等中等教育と高等教育の接続の改善について（答申）」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm (2024年4月1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 (2024年4月1日)

Locke, E. A. (1968). “Toward a theory of task motivation and incentives”, Organizational behavior and human performance, **3**, 157－189.

松永繁 (2017). 「日本におけるキャリア教育と課題―キャリア教育の先行研究からの検討―」『敬心・研究ジャーナル』, **1** (1), 27－36.

向井希宏 (2016). 「心理学概論」ナカニシヤ出版.

日本心理学会（監修）楠見孝（編） (2018). 「心理学って何だろうか？―四千人の調査から見える期待と現実」 誠信書房.

琉球大学 (2024). 「琉球大学人文社会学部人間社会学科心理学プログラム」 https://www.hs.u-ryukyu.ac.jp/ningenshakai/psychology/ (2024年 11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.

山田恭子・高山千利・清水千草・田中寛二 (2024). 「高大接続事業「医学部体験授業」の効果の持続の可能性」『大学入試研究ジャーナル』, **34**, 175－181.

大学入試研究ジャーナル第 35 号, 333-338, 2025

入学前の学習習慣や志望度と入学後の成績推移について

天野 哲彦，樽松 理樹（岩手県立大学）

主体性，意欲，興味・関心などは，入学後の学修の伸びのためには重要な要因だが，それらを個別に取り出して測定することは困難である。また，それらは大学入学までの学びと連続して育成すべきであり，入学後に速成することは容易ではない。ゆえに，高大連携活動によって，生徒，学生を育てることが大切であり，入学者選抜はその通過点として，生徒，学生を育てるという目的で設計される必要がある。本稿はその前提として，大学入学後の成績が，高校生の学習習慣や入学時の意識とどのような関係があるのかを，入学時アンケートと GPA をもとに考察する。考察の結果，大学入学時までに主体的学習姿勢と適度な自習習慣を身につけた学生の成績推移がよく，大学名よりも学部・学科の専門性，自分の興味関心との一致度が入学後の成績に強く影響することが推定された。

キーワード：興味関心，学習習慣，専門性，成績，入学時調査

1 はじめに

入学者選抜においては，入学試験時点での教科学力のみではなく，勉学における自律的姿勢・態度や向学心などを潜在的能力として考慮したいという考えが一般的であろう。また，入学後の「伸び」は，基礎学力や才能の他に，学習習慣や志望する学問領域への関心・意欲，入学した大学・学部・学科への「適合感」なども関連していると考えられる。

この点については，高校時代までに習得された姿勢・態度は，大学，社会人を通じて維持，影響することが示されている（溝上 他，2018，2022）。

本稿では，大学入学時点での学生の意識や学習経験と大学 4 年間の成績推移との関係を考察することで，選抜制度の改善と高大連携・接続活動へのヒントを得たいと考えている。

本稿で活用するデータは，以下のとおりである。

⑴ 2020 年 4 月入学 2023 年 3 月卒業の本学四年制学部学生の GPA

⑵ 同じく 2020 年 4 月入学 2023 年 3 月卒業の本学四年制学部学生の入学時アンケート（入学直後，授業開始前に実施）

⑴は 2020 年度の本学四年制学部（看護，社会福祉，ソフトウェア情報，総合政策）入学者全 463 名（編入学を除く）から，退学・留年・休学者などを除き，いわゆるストレートで卒業した 404 名を対象としている。このストレートで卒業した学生の数を入学者数で割った数をストレート卒業率（GSR）とし，以下の各表で項目毎に示している。なお，表中の「計 GSR」とは入学者全体の GSR（404/463=0.87）である。

なお，退学，留年，休学などの背景には，成績不振の他に上位校への編入学，留学，経済事情，病気・怪我など様々な原因が考えられるが，それを知ることは困難であることから，本稿では退学・留年・休学者を分析の対象から外すこととした。

⑵は入学直後に実施した GPS-Academic（株式会社ベネッセ i-キャリアが作成）に含まれるアンケートの一部を利用している。なお，前述の入学者全員 463 名がこのアンケートに回答している。

⑵のアンケート項目の中から，「学習習慣」に関する質問項目として「読書習慣」「自習時間」「主体的学習姿勢」の 3 つを取り上げる。また「志望度」に関する質問項目として「大学志望度」「学部・学科志望度」の 2 つを取り上げる。「一致度」に関する質問項目としては「入学してよかったか」と「学部・学科と興味関心の一致」を取り上げる。

2 大学入学時の学習習慣

2.1 読書習慣

質問「*あなたは普段，どの程度本（マンガや雑誌を除く）を読んでいますか。あてはまるものを選んでください*」について，表 2.1，図 2.1 に示す結果が得られている。表 2.1 は，各選択肢の回答者数と回答者グループの GSR を，図 2.1 は各選択肢の回答者のその時点までの GPA の平均値，例えば 2 年前期であれば 1 年前・後期と 2 年前期の全履修科目の GPA の平均値を示している。以後同様である。

表 2.1 読書習慣

回答		人数	GSR
1	月に 4 冊以上	33	0.85
2	月に 2～3 冊くらい	84	0.86
3	月に 1 冊くらい	157	0.89
4	ほとんど読まない	130	0.87
計		404	0.87

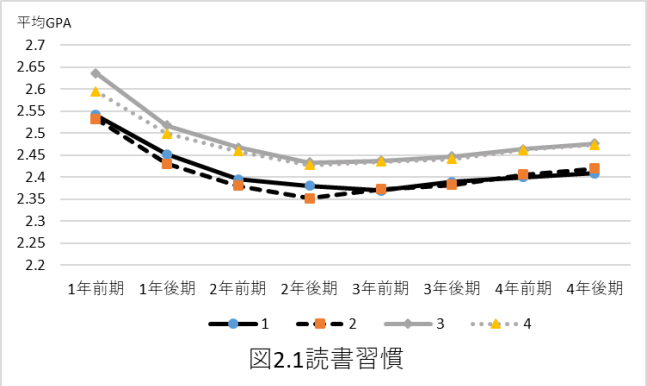


図2.1読書習慣

GSR，GPA ともに差は小さい。ただし，入学時に読書時間が少ない学生の方が大学 4 年間，一貫して少し成績がよい傾向がある。このことからは一般的な読書と大学での学びとの間に関連がないことや，自由な読書時間と勉強時間とがトレードオフ関係になっていることを想像できる。

しかし，大学入学時に限らず，高校 1，2 年次あるいは小中学生のときの読書習慣と大学入学後の成績推移の関係は異なる傾向を示すことも考えられる。また，文章を読むのに，紙媒体ではなく電子媒体を利用する若者が増えていることも考えられる。

2.2 自習時間

質問「*高校 3 年次を平均すると，あなたは週あたりどのぐらい自習をしていましたか（塾や予備校の授業時間を除く）。あてはまるものを選んでください*」について，表 2.2，図 2.2 に示す結果が得られている。

表 2.2 自習時間

回答		人数	GSR
1	10 時間以上	109	0.92
2	7～10 時間未満	51	0.94
3	5～7 時間未満	58	0.91
4	4～5 時間未満	63	0.86
5	3～4 時間未満	50	0.89
6	2～3 時間未満	43	0.78
7	1～2 時間未満	20	0.83
8	1 時間未満	8	0.53
9	自習はしていない	2	0.33
計		404	0.87

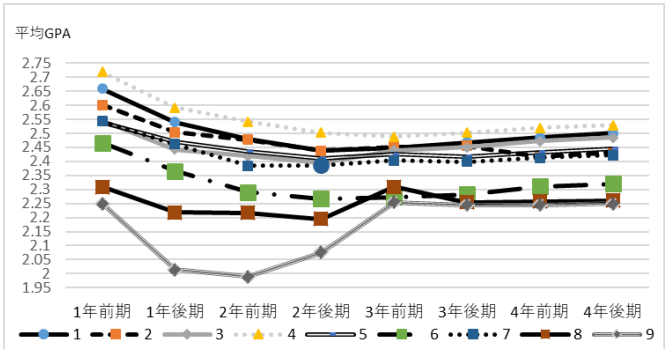


図2.2自習時間

自習時間が極端に少なかった学生（「8. 1 時間未満」「9. 自習はしていない」）は 1，2 年次で成績が低いが，3 年次から回復している。しかし，それらの学生はそれぞれ 8 名，2 名と数が少ないので，これを一般的な傾向とは言いがたい。

また，入学時に「8. 1 時間未満」や「9. 自習はしていない」と答えたグループは GSR が低く，退学，留年，休学者が多い。

「1. 10 時間以上」から「5. 3～4 時間未満」の間は，自習時間が長かったほど GPA と GSR が高いとはいえず，明確な差違は見られない。予備校での勉強や高校での補習の影響も加わっているはずであり，自習時間が長いことが必ずしも勉強時間が長いことを意味しないことも関係していると考えられる。

しかし，週に数時間以上の自習習慣を身につけていることが，退学，留年，休学などを避け，入学後の成績にプラスに働いていることは確かである。

2.3　主体的学習姿勢

質問「*あなたの高校時代の学習への取り組みについて，次の各項目にあてはまるものを選んでください。*
1. よくした
2. 時々した
3. ほとんどしなかった
4. まったくしなかった
(1) 必要な予習や復習はしたうえで授業に臨む
(2) 授業中，グループワークやディスカッションに積極的に参加する
(3) 板書や投影資料以外でも大事なことはノートにとる
(4) 授業の内容でわからないことは教員に質問や相談に行く
(5) 授業と関わりのないことでも，興味を持ったことについて自主的に学習する」
について，表 2.3.1，図 2.3.1 に示す結果が得られている。

回答者は(1)から(5)についてそれぞれに 1 から 4 までの数字を返すが，ここでは「主体的学習姿勢」としてまとめて評価するために，項目(1)から(5)に返された数値の平均を四捨五入して整数値として利用することとした。

また，上記の質問方法では，4 から 1 へと数値が小さい方が主体的学習姿勢を身につけていることになるため，誤解を招かないように逆転項目処理して，「1. まったくしなかった」「2.ほとんどしなかった」「3. 時々した」「4.よくした」とした。

平均回答得点が 3 とカテゴライズされたグループと 4 にカテゴライズされたグループで学生全体の 89%を占めており，全体としてみると主体的学習習慣をある程度身につけている新入生が多いことが分かる。

表 2.3.1 主体的学習姿勢

回答		人数	GSR
1	まったくしなかった	3	0.75
2	ほとんどしなかった	43	0.86
3	時々した	278	0.87
4	よくした	80	0.92
計		404	0.87

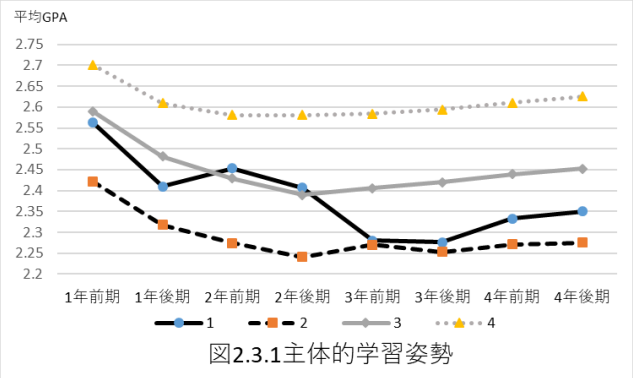


図2.3.1主体的学習姿勢

図 2.3.1 をみると，主体的学習姿勢を高校時代に身につけた学生が入学から卒業まで一貫して成績が高いことがわかる。このことはベネッセ教育総合研究所での研究結果で，高校時代に主体的学習姿勢を身につけていた大学生の学習時間が長い，とされているのと同傾向の結果である（木村，2019）。

グループ 1 の成績上下動が大きいが，これは 3 名と人数が少ないことから来ていると思われる。なお，グループ 1 は GSR が 0.75 であり，退学，留年，休学などの比率が極端に高いわけではないが，この点についても，人数が少ないので一般化できない。

主体的学習姿勢の得点（整数値化していない）と大学 4 年間の GPA との相関係数の推移を表 2.3.2，図 2.3.2 に示す。高校 3 年までに身についた主体的学習姿勢は学年が上がるにつれて成績に対してより大きな影響を及ぼす傾向があることがわかる。このことは，（溝上 他，2018，2022）と同様の傾向を示している。

表 2.3.2 主体的学習姿勢—GPA 相関係数

1 年前期	1 年後期	2 年前期	2 年後期
0.177	0.182	0.188	0.201
3 年前期	3 年後期	4 年後期	4 年後期
0.211	0.229	0.231	0.242

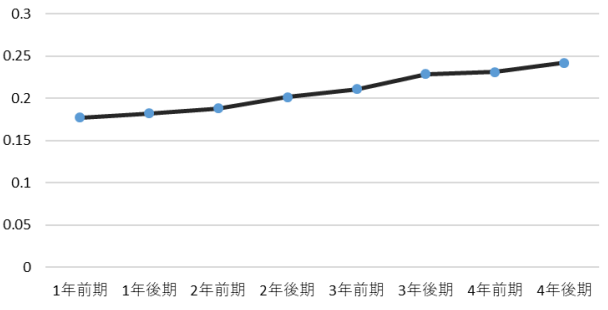


図2.3.2主体的学習姿勢—GPA相関係数

3 志望度

3.1 大学志望度

質問「*あなたが通う大学はどの程度の志望順位でしたか。あてはまるものを選んでください*」について，表 3.1，図 3.1 に示す。

表 3.1 大学志望度

回答		人数	GSR
1	第一志望だった	242	0.90
2	第二志望だった	104	0.85
3	第三志望以下だった	58	0.84
計		404	0.87

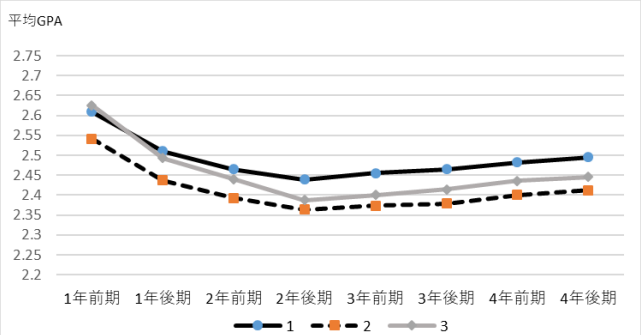


図3.1大学志望度

第一志望の学生の成績が高い傾向があるが，差はそれほど大きくはない。また，GSR にも大きな差はない。これは意外な結果とも思えるが，少なくとも本学の場合は，大学名よりも学部・学科の専門性や立地などによって選ばれていることが示唆されている。つまり，もともと大学名へのこだわりが小さい傾向の学生が集まっている可能性がある。このことは，後述の「3.2 学部・学科志望度」で「2.第二志望だった」「3.第三志望以下だった」が少ないことが傍証している。

また，一般選抜前期日程の受験生の場合，共通テストの自己採点結果によって出願校を決定するというのが現実なので，アンケートで第一志望と答えた中に，もともとの第一志望ではない者もいるはずである。このことが，大学志望度による差を見えにくくしている可能性もある。

3.2 学部・学科志望度

質問「*あなたが所属する学部・学科（学びたい学問分野）は，あなたが通う大学の中でどの程度の志望順位でしたか。あてはまるものを選んでください*」について，表 3.2，図 3.2 に示す結果が得られている。

表 3.2 学部・学科志望度

回答		人数	GSR
1	第一志望だった	382	0.88
2	第二志望だった	18	0.82
3	第三志望以下だった	4	0.8
計		404	0.87

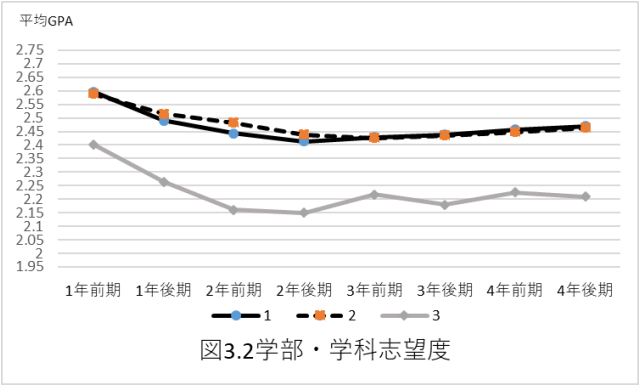


図3.2学部・学科志望度

学部・学科志望度が第 3 志望だった学生は大きく成績が低く，大学志望度とは異なる結果となっている。ただし，今回の調査で第 3 志望者は 4 名しかいないので，確定的な傾向を読み取ることは危険である。

なお，第二志望と第三志望以下の学生が少数であることは，前の「3.1 大学志望度」で述べた，本学は学部・学科の専門性によって選ばれているという推測を裏付けてもいる。本学の場合，学部・学科によって試験科目が大きく異なることもこの傾向を強めていると思われる。

4 一致度

4.1 入学してよかったか

質問「*あなたは，あなたが通う大学に入学してよかったと思いますか。あなたの気持ちにあてはまるものを選んでください*」について，表 4.1，図 4.1 に示す結果が得られている。

表 4.1 入学してよかったか

回答		人数	GSR
1	とてもそう思う	255	0.88
2	どちらかといえばそう思う	140	0.87
3	あまりそう思わない	9	0.75
4	まったくそう思わない	0	
計		404	0.87

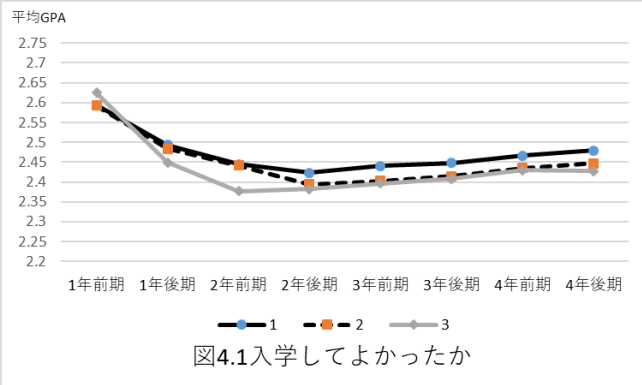


図4.1入学してよかったか

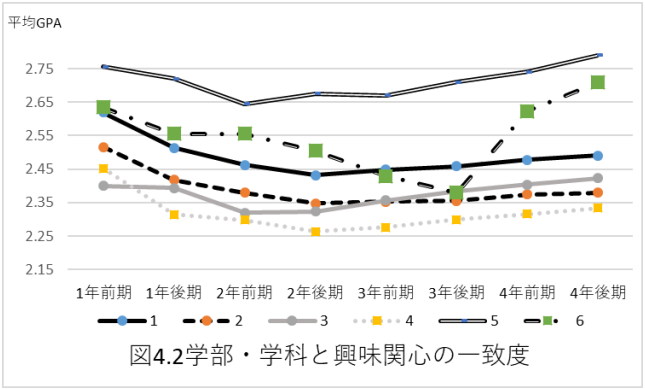


図4.2学部・学科と興味関心の一致度

GPA の推移について，明確な傾向は見られない。ほとんどの学生が入学してよかったと思っていることがその原因と予想される。学部・学科の専門性や大学の地域特性からほぼ志望通りに入学を果たした学生によって構成されているというのが本学の特性である。

なお，3 と答えた学生の GSR は 0.75 なので，極端に低いわけではない。入学時点では入学をあまりよいこととは思わなくても，大学生活に適合して卒業を果たしている学生が多数派であることがわかる。

4.2　学部・学科と興味関心の一致

質問「*あなたが現在所属する学部・学科・コース等の学問分野と，あなたの興味関心とは一致していますか。あてはまるものを選んでください*

1. 一致している
2. 一致していないが，興味関心に近い分野
3. 興味関心とは異なる分野
4. まだ自分の興味関心がわからない
5. 所属する学部・学科の学問内容がよくわからない
6. その他」

について，表 4.2，図 4.2 に示す結果が得られている。

表 4.2 学部・学科と興味関心の一致

	回答	人数	GSR
1	一致している	315	0.90
2	一致していないが，興味関心に近い分野	63	0.85
3	興味関心とは異なる分野	3	1.00
4	まだ自分の興味関心がわからない	19	0.66
5	所属する学部・学科の学問内容がよくわからない	2	1.00
6	その他	2	1.00
計		404	0.87

3，5，6 は人数が少ないことから，1，2，4 に注目すると，学部・学科と興味関心が一致しているほど，一貫して成績がよいことがわかる。

「3. 1　大学志望度」「3. 2　学部・学科志望度」の考察結果と合わせて考えると，少なくとも本学に関しては，大学よりも学部・学科の専門性によって入学を決めており，それが自分の興味関心と一致していると学力を伸ばすことができているといえる。

どの大学かよりも，学問研究の専門性を選んで入学した学生の方が成績がよいという結果は，早稲田大学生を対象にした研究でも得られている（遠藤・山田，2023）。

一方，3，5，6 は「一致度」という点ではマイナス傾向を持つグループだが，退学，留年，休学などせずに成績もよい。しかし，人数が少ないので一定の傾向を見いだすことはできない。

5 終わりに

入学時アンケートと GPA をデータとすることで，入学時の学生の考え，姿勢・態度などと在学 4 年間の成績との関係を考察した。結果，高校教育を通じた主体的学習姿勢と，高校 3 年次に適度な自習習慣を身につけた学生の成績推移がよいことがわかった。

入学する大学・学部・学科については，大学名よりも学部・学科の専門性，さらに自分の興味関心との関係が成績に強く影響することが推定された。

以上の結果から，高校までの教育で生徒の主体性を育てることの重要性がわかる。高大が連携して高校生の知的興味を高めるとともに，何に興味があるのか，どのような学びに向いているのか，生徒が自己発見できるよう促す必要がある。入学者選抜も高校生の多様な知的興味を引き出し，育てるものへとさらに発展する必要がある。

高校 3 年次の読書習慣と大学での学習成果との関

連は重要なテーマと思われるので，どのような内容の本を何の媒体を使ってどの程度読んだか今後精査する必要がある。

また，入学前教育について，基礎学力の維持・向上のみではなく，学部・学科での学びへ興味や関心を高めるような，高大接続を意識した指導方法を取る必要がある。同様に，入学後の基盤教育，教養教育においても，専門教育への興味関心を高め，また積極的な学習姿勢を獲得できるようにカリキュラムや授業形態を工夫すべきともいえる。この点に関し，大学進学後とくに初年次教育でのカリキュラムや授業形態と成績推移との関係については今後の研究課題としたい。

この研究では，大学生の成績を GPA のみで測らざるを得なかった限界がある。専門科目の成績に絞った分析をすれば「志望度」や「一致度」で若干異なった結果が得られると予想される。

また，今回は 2020 年 4 月入学生全員を一括したが，学部・学科，入試区分，出身地などに分けて分析すると，異なる特徴が検出される可能性がある。さらに，次年度以降も合わせることでデータを増やし，より信頼性の高い分析が可能となる。これらが今後の課題である。

参考文献

溝上慎一（責任編集）京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾（編）(2018). 『高大接続の本質―「学校と社会をつなぐ調査」から見えてきた課題―』学事出版.

溝上慎一・学校法人河合塾(編集) (2022). 『「学校と社会をつなぐ調査」最終成果報告書』河合塾.
https://www.kawaijuku.jp/jp/research/sch/pdf/2022_TransitionReportT5.pdf (2024年4月15日).

遠藤健・山田寛邦 (2023). 「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

木村治生 (2019). 「第2回 学習時間のあり方を考える その4 大学生の学習時間をどう伸ばすか」『データで考える子どもの世界』ベネッセ教育総合研究所.
https://benesse.jp/berd/special/datachild/comment02_4.html (2024年11月14日).

2022年度（No.32）と2023年度（No.33）の審査協力者の方々（50音順）

審査協力者の氏名は、全国大学入学者選抜研究連絡協議会企画委員会の任期（２年）が満了する度にまとめて開示します。括弧内に示す所属は審査依頼時点のものです。

天野　哲彦（岩手県立大学）
雨森　聡（静岡大学）
荒井　克弘（大学入試センター）
荒井　清佳（大学入試センター）
飯田　直弘（北海道大学）
池田　文人（北海道大学）
井佐原　均（追手門学院大学）
石井　秀宗（名古屋大学）
石倉　佑季子（大阪大学）
石崎　龍二（福岡県立大学）
伊藤　圭（大学入試センター）
井ノ上　憲司（大阪大学）
井上　敏憲（愛媛大学）
猪股　俊光（岩手県立大学）
植阪　友理（東京大学）
植野　美彦（徳島大学）
内田　照久（大学入試センター）
江幡　知佳（大学入試センター）
遠藤　健（早稲田大学）
翁　文静（九州大学）
大久保　敦（大阪公立大学）
大久保　貢（福井大学）
大澤　公一（京都大学）
大津　起夫（大学入試センター）
大塚　智子（高知大学）
大塚　雄作（大学入試センター）
岡田　謙介（東京大学）
小川　佳万（広島大学）
沖　清豪（早稲田大学）
尾近　裕幸（國學院大學）
片野　浩一（明星大学）
菊地　賢一（東邦大学）
木村　拓也（大学入試センター／九州大学）
喜村　仁詞（岡山県立大学）
久保　沙織（東北大学）
倉元　直樹（東北大学）
小林　雄一郎（日本大学）
齋藤　朗宏（北九州市立大学）
桜井　裕仁（大学入試センター）
佐藤　隆（東京薬科大学）
佐藤　喜一（九州大学）
島田　康行（筑波大学）
白川　友紀（筑波大学）
鈴木　規夫（元大学入試センター）
鈴木　誠（北海道大学）
高木　繁（名古屋工業大学）
竹内　正興（香川大学）
立脇　洋介（九州大学）
田中　光晴（文部科学省）
田中　義郎（桜美林大学）
寺尾　尚大（大学入試センター）
中畝　菜穂子（東邦大学）
中切　正人（福井大学）
永田　純一（広島大学）
永野　拓矢（名古屋大学）
南部　広孝（京都大学）
西郡　大（佐賀大学）
橋本　貴充（大学入試センター）
畠山　禎（北里大学）
花井　渉（九州大学）
濱中　淳子（早稲田大学）
林　篤裕（名古屋工業大学）
林　寛子（山口大学）
日下田　岳史（大正大学）
平井　佑樹（信州大学）
船橋　伸一（神戸医療未来大学）
星野　由雅（長崎大学）
前川　眞一（大学入試センター）
益川　弘如（聖心女子大学）
丸岡　博（福岡大学）
宮澤　芳光（大学入試センター）
宮本　友弘（東北大学）
三好　登（上海交通大学）
村上　隆（中京大学）
森川　修（鳥取大学）
安永　和央（環太平洋大学）
安野　史子（国立教育政策研究所）
山路　浩夫（電気通信大学）
山下　仁司（大阪大学）
山田　恭子（琉球大学）
山田　美都雄（宮城教育大学）
山村　滋（大学入試センター）
山本　以和子（京都工芸繊維大学）
吉田　章人（新潟大学）
吉村　宰（長崎大学）
脇田　貴文（関西大学）

【編 集 専 門 委 員】
委員長　石　岡　恒　憲（大学入試センター）
委　員　大　谷　　奨（筑波大学）　　川　嶋　太津夫（大阪大学）
　　中　島　範　行（富山県立大学）　　本　郷　真　紹（立命館大学）
　　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 程】　（2024 年 7 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．投稿期間や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】　（2024 年 7 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.３５
令和７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）