

大学入学者選抜と高校時代の学びの関連

——JLSCP（縦断データ）を用いた選抜方法による資質・能力の違いの検討——

木村 治生（ベネッセ教育総合研究所）

本研究は、高校から大学入学までを追跡した縦断データを用いて、大学入学者選抜（一般、推薦、総合）と高校時代の学びや資質・能力の関連を実証的に分析した。選抜方法ごとに学びや自己認識には特徴がみられ、入学難易度の高い大学では総合型選抜が多様な資質・能力を持つ学生を選抜していることが明らかになった。一方、入学難易度の低い大学では選抜方法による差が大きく、特に総合型選抜の入学者は高校時代の学習行動や認知的な能力の自己評価に課題がみられた。これらの大学では、入学者選抜において多様な資質・能力を選抜する機能が十分に発揮されていない可能性が示唆される。

キーワード：高大接続、入学者選抜の効果、多様な資質・能力、縦断調査、総合型選抜

1 本研究の目的

近年、大学入学者選抜の在り方は大きく変化している。文部科学省（2024）の「国公立大学入学者選抜実施状況調査」によれば、学校推薦型選抜（以下、「推薦」）による入学者は35.0%、総合型選抜（以下、「総合」）による入学者は16.1%であり、合わせると半数を超える。こうした選抜の拡大は、多様な資質・能力の評価を重視する政策方針を背景としている。2000年の大学審議会答申「大学入試の改善について」以降、大学入学者選抜で受験生の多様な資質・能力を評価することが政策的に後押しされてきた。

しかし、その理念が十分に実現できているかは必ずしも明らかではない。「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&テクノロジーズ株式会社、2024）によると、総合型選抜を導入する大学の9割以上が「主体性・多様性・協働性を持って学ぶ姿勢や態度を持つ入学者を選抜するため」という目的を肯定する一方、59.4%が「他の選抜方法より評価観点の設計が難しい」ことを課題に挙げ、「期待通りの入学者の質を確保できた」も49.0%にとどまる。理想的な選抜が実現できているかは、不確かな状況が示されている。また、賈（2024）が指摘するように、これまでの入学者選抜の改革は理念を前提とした議論が主流であり、その妥当性や効果についての実証的検討が十分に行われてこなかった。理念が実現できているかについて、信頼に足るデータをもとに検証する必要がある。

そこで本研究では、特定の大学に限定せず、複数の大学を横断し、高校から大学入学までの同一人物の回答が得られているパネル調査データを用いて、入学者選抜と高校時代の活動との関連を明らかにすることを目的とする。これにより、「推薦」や「総合」といった選抜が、もともとの理念や目的を実現できているか

を実証的に検証し、今後の大学入学者選抜のあり方について示唆を得ることを目指す。

2 先行研究

入学者選抜の効果に関する研究は、主に大学入学後の学びや学修成果との関連を検証するものが多い。「推薦」や「総合」による入学者の能力や成績が一般選抜（以下、「一般」）に比べて低いとする研究（池田ほか、2011；島内、2025）もあれば、同等とする研究（森川ほか、2014；片瀬、2020）もみられる。また、「推薦」「総合」による入学者に優れた資質が確認できるとする研究（楠見ほか、2016；木村ほか、2024）もある。近年、入学者選抜の効果に関する研究は増加しているが、得られる結果にはばらつきが大きい。

一方、大学入学前の学びとの関連を検証した研究もある。例えば、加藤（2019）は高校生段階で「推薦」「総合」を希望する生徒は平均学習時間が短いこと、山村ほか（2019）は「推薦」の希望が定期テスト勉強の動機づけにはなるが日常的な学習習慣にはつながりにくいことを指摘している。しかし、これらはいずれも高校生の「希望」に基づく調査であり、最終的な進学時の選抜方法との対応が明確でない。また、学習時間など一面的な指標が中心で、多様な資質・能力に着目した実証研究は少ない。

さらに、こうした先行研究の多くは個別大学の事例研究にとどまり、大学を横断した効果検証が少ない。2010年までの個別大学の追跡調査をレビューした西郡（2011）は、結果が大学ごとに異なり、すべての大学に共通する結果が少ないと述べている。また、2010年以降の研究を検討した木村（2021）は、複数の高校・大学を横断する研究の不足を指摘する。高大を接続する共通データが少ないことが、こうした研究の制約となっている。

加えて、分析時点についても課題がある。多くの研究は1時点の分析や大学生の振り返り（後方視的）調査に基づくものであり、個人を継続的に追跡したパネル調査を用いた研究はごく限られている。例えば、木村（2020）は入学者選抜と大学入学前後の学びの関連を検討しているものの、後方視的データに依拠している。また、中西（2017）は数少ない縦断研究を行っているが、サンプルサイズやデータの限定性など課題が残る。このように、縦断データを用いて高校時代の学びと最終的な入学者選抜方法を結びつけて分析した研究は極めて少ない。

以上のように、先行研究には、①高校時代の学びとの関連を検証した研究の不足、②大学横断的な効果検証の不足、③パネル調査を用いた縦断的分析の不足という課題がある。これらの課題を解決するためには、複数大学を対象とし、高校から大学入学までの個人を継続した縦断データを用いることが有効である。本研究は、そうした特性を持つデータを活用し、高校での学びと入学者選抜方法の関連を実証的に明らかにする点に独自性がある。これにより、全大学共通の効果と特定大学の効果を区別しつつ、入学者選抜が理念通りに機能しているかを多面的に検証する。

3 データと分析枠組み

3.1 使用するデータ

本研究で使用するデータは、東京大学社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所が共同で実施するパネル調査（Japanese Longitudinal Study of Children and Parents: JLSCP）で得られたものである。JLSCPは、2015年度から毎年実施している「子どもの生活と学びに関する親子調査」（ベースサーベイ）と高校3年生の卒業時に実施する「高校生活と進路に関する調査」（卒業時サーベイ）で構成されている。マルチコホート型のパネル調査であり、同一の親子を複数年にわたり継続して追跡する点に特徴がある（東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所、2024）。

今回の分析では、2017年度から2023年度に実施した卒業時サーベイに回答した7ラインのコホートを合算して用いる。表1に示した通り、卒業時サーベイの回答者6,087名の中から、4年制・6年制大学および短期大学進学者で、入学者選抜が「一般」「推薦」「総合」のいずれかであり、かつ入学した大学の難易度¹⁾が判明している者（2,893名）を抽出した。

表1 分析対象

年度	高1	高2	高3	発送数 (人)	回収数 (人)	回収率 (%)	分析対象 (人)
2015	○						
2016	○	○					
2017	○	○	○	1,401	975	69.6	440
2018	○	○	○	1,493	1,014	67.9	457
2019	○	○	○	1,530	798	52.2	436
2020	○	○	○	1,449	991	68.4	427
2021	○	○	○	1,343	894	66.6	394
2022		○	○	1,374	698	50.8	363
2023			○	1,370	717	52.3	376
合計				9,960	6,087	61.1	2,893

3.2 分析枠組み

本研究の分析では、JLSCPの特徴を生かし、卒業時サーベイで判明した入学者選抜の方法（一般、推薦、総合）ごとに、ベースサーベイで得られた高校1年生から高校3年生までの学びの状況を比較する。特に、先行研究（木村、2020）で示されたように、選抜方法の影響は大学の入学難易度によって異なる可能性があるため、入学難易度（偏差値65以上、55～64、45～54、44以下）ごとに数値をみる（図1）。選抜方法の分布と偏差値帯の独立性に対するカイ二乗検定は有意であった（ $\chi^2(6) = 117.498, p < .001$, Cramer's $V = .143$ ）。これより、偏差値上位の大学ほど一般選抜の比率が相対的に高い傾向が確認された。

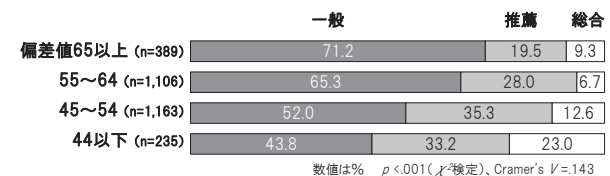


図1 入学者選抜の方法（偏差値帯別）

分析する項目は、高校時代の成績、学習の行動的側面（学習時間、学習方略）、学習の意識的側面（学習意欲、社会に対する関心）、資質・能力に対する自己認識（得意・苦手）である。本研究では、入学者選抜と多様な資質・能力の関連をとらえるために、学業成績や行動的側面にとどまらず、意識的側面にも注目する。これらの項目について、偏差値帯ごとに選抜方法による違いを検討することで、選抜方法によって高校時代の学びに違いがあるのか、また、その効果が大学の入学難易度によって異なるのかを明らかにする。本稿の推論統計は原則として有意水準 $\alpha = .05$ とした。検定結果の p 値、および効果量（ η^2 ）は紙幅の都合で本文にすべて記載はできないが、いずれも図表内に示している。

3.3 リサーチクエスション (RQ)

本研究のリサーチクエスション (RQ) は、次の3つである。

RQ①「選抜方法によって高校時代の学習行動に違いはあるか」。先行研究では、「推薦」や「総合」で入学した学生は一般で入学した学生に比べて高校時代の学習時間が短いことが指摘されているが、本研究では学習方略など学習の質的側面も含めて検討する。

RQ②「選抜方法によって高校時代の学習意識に違いはあるか」。これまで縦断データで選抜方法と学習意識の関連を明らかにする研究は行われてこなかったが、本研究では学習意欲や社会への関心などについて、選抜方法による違いがあるかを分析する。

RQ③「選抜方法によって資質・能力の自己認識に違いはあるか」。「推薦」や「総合」は主体性・多様性・協働性など多様な資質・能力を重視することを目的に拡大されてきたが、本研究では、これらの資質・能力の自己認識と選抜方法との関連を分析する。

4 結果

4.1 高校時代の成績

まず、各選抜方法がどのような層によって利用されているのかを明らかにするため、高校時代の成績と選抜方法の関連を検討する。調査では成績について教科(国語, 数学, 理科, 社会, 英語)ごとに5段階の自己評価をたずねているため、これを合算した値(5~25点)を用いた。この成績を従属変数, 入学難易度と選抜方法を独立変数とした2要因の分散分析を行ったところ、表2のような結果になった。

表2 高校時代の成績を従属変数にした分散分析

時点	入学難易度			選抜方法			交互作用		
	F値	p値	η^2	F値	p値	η^2	F値	p値	η^2
高1	48.19	.000	.054	13.30	.000	.010	.27	.951	.001
高2	57.07	.000	.067	21.81	.000	.017	.69	.657	.002
高3	54.77	.000	.071	26.19	.000	.023	.42	.863	.001

いずれの時点でも傾向は類似している。例えば高2時点の結果をみると、入学難易度の主効果 ($F(3, 2238)=57.07, p<.001$), 選抜方法の主効果 ($F(2, 2238)=21.81, p<.001$) はともに有意であったが、両者の交互作用 ($F(6, 2238)=.69, n.s.$) は有意ではなかった。すなわち、高校時代の成績は入学難易度, 選抜方法のいずれでも有意な差があるが、選抜方法による違いは入学難易度にかかわらず生じている。

各時点の傾向は同じのため、高2時点に着目し、偏

差値帯ごとにTukey法による多重比較を行う。その結果をまとめたのが表3である。これをみると、いずれの偏差値帯でも「推薦」による入学者の成績平均値が最も高いことがわかる。例えば偏差値65以上では「推薦」の平均値が「一般」より有意に高く、他の帯でも「推薦」が「一般」や「総合」より有意に高い。「推薦」では、出願時に校内成績の基準が設けられている場合が多いため、成績上位の生徒が選択しやすい、あるいは「推薦」の資格取得を目指して校内成績を高める学習行動が促されていることが示唆される。

表3 高校時代の校内成績(高2時点)

偏差値帯	平均値			分散分析			多重比較
	一般	推薦	総合	F値	p値	η^2	
65以上	19.40	21.03	19.21	3.46	.033	.022	推薦>一般
55~64	17.27	18.32	16.52	6.89	.001	.016	推薦>一般, 総合
45~54	15.38	17.02	15.25	13.50	.000	.029	推薦>一般, 総合
44以下	13.11	15.62	13.43	4.95	.008	.053	推薦>一般

4.2 学習の行動的側面

4.2.1 高校時代の学習時間

次に、学習の行動的側面として、高校時代の学習時間を分析する。ベースサーベイは毎年7~8月に実施されており、1学期中の学習時間についてたずねた結果を、1日当たり(分)に換算した²⁾。学習時間を従属変数, 入学難易度と選抜方法を独立変数とする対応のない2要因の分散分析を行い、それぞれの効果を検討した。

表4 高校時代の学習時間を従属変数にした分散分析

時点	入学難易度			選抜方法			交互作用		
	F値	p値	η^2	F値	p値	η^2	F値	p値	η^2
高1	15.34	.000	.019	6.08	.002	.005	2.33	.030	.006
高2	27.87	.000	.034	2.62	.073	.002	2.63	.015	.006
高3	33.91	.000	.038	55.11	.000	.041	2.39	.026	.005

表4によると、入学難易度については時点を問わず有意である。入学した大学の難易度によって高校時代の学習時間は異なる。選抜方法については主効果の効果量(η^2)が、高1時点で.005, 高2時点で.002, 高3時点で.041であり、高3時点で相対的に大きかった。高3時点では選抜方法の主効果が有意であり、学習時間が異なる。また、交互作用はいずれの時点でも統計的に有意だが、効果量 η^2 は.01未満で小さい。

この具体的な状況を明らかにするため、偏差値帯ごとに時点を分けて選抜方法による違いを検討した(表5)。全体として「一般」の学習時間は「推薦」「総合」

と比べて長い、その現れ方は時点や入学難易度によって異なる。例えば、偏差値 65 以上では高 1・高 2 時点で選抜方法の主効果は統計的に有意ではないが、偏差値 45～54 や 44 以下では高 1・高 2 時点から「推薦」「総合」の学習時間が相対的に短い。高 3 時点になると、偏差値帯を問わず「一般」が「推薦」「総合」よりも長く学習する傾向がみられるが、効果量 (η^2) を比べるとこの傾向は偏差値下位で相対的に大きい。総じて、偏差値上位では選抜方法による差が小さく、平均学習時間の水準も高い。一方、偏差値下位の大学では、「推薦」「総合」入学者の学習時間が相対的に短い傾向がみられる。

表 5 高校時代の学習時間

偏差値帯	時点	平均値 (分)			分散分析			多重比較
		一般	推薦	総合	F 値	p 値	η^2	
65 以上	高 1	120.5	126.2	146.6	1.19	.306	.007	
	高 2	143.2	147.9	126.1	0.49	.612	.003	
	高 3	289.6	254.1	202.3	4.61	.011	.029	一般>総合
55～64	高 1	111.6	98.4	115.7	3.22	.040	.007	一般>推薦
	高 2	120.1	111.1	137.8	2.67	.070	.006	
	高 3	261.1	208.4	180.1	17.52	.000	.038	一般>推薦, 総合
45～54	高 1	106.6	84.2	86.7	11.43	.000	.023	一般>推薦, 総合
	高 2	108.3	80.1	85.3	14.13	.000	.029	一般>推薦, 総合
	高 3	231.0	134.7	133.4	63.07	.000	.122	一般>推薦, 総合
44 以下	高 1	98.9	68.8	90.3	3.20	.043	.033	一般>推薦
	高 2	85.2	74.3	71.6	0.65	.523	.007	
	高 3	192.6	101.1	68.8	14.70	.000	.137	一般>推薦, 総合

4.2.2 高校時代の学習方略

次に、学習方略について分析する。学習方略とは、「学習の効率を高めるために行われる認知的な活動」(辰野, 1997) であり、自律的な学習者ほど有効な方略を用いることが指摘されている (Deci and Ryan, 2002)。ベースサーベイでは約 10 項目の学習方略をたずねているが、ほとんどの項目で偏差値上位層ほど使用頻度が高く、入学難易度の主効果も有意であった。

ここでは、選抜方法に主効果がみられた方略に絞って、高 2 時点の結果を示す。各方略は 4 段階で頻度をたずねており、「よくする」を 4 点、「ときどきする」を 3 点、「あまりしない」を 2 点、「まったくしない」を 1 点として従属変数とし、対応のない 2 要因の分散分析を行った。

表 6 に示す通り、選抜方法の主効果が有意だったのは、「解き直し方略」(テストで間違えた問題を解き直す)、「意味理解方略」(問題を解いた後、ほかの解き方がないかを考える)、「援助要請方略」(考えても分からないことは親や先生に聞く)、「メリハリ方略」

(遊ぶときは遊び、勉強するときは集中して勉強する) の 4 項目であった。ただし、効果量 (η^2) で比較すると、選抜方法の主効果は入学難易度の主効果に比べて小さかった。

表 6 高校時代の学習方略を従属変数にした分散分析 (高 2 時点)

方略	入学難易度			選抜方法			交互作用		
	F 値	p 値	η^2	F 値	p 値	η^2	F 値	p 値	η^2
解き直し方略	27.55	.000	.033	3.82	.022	.003	2.01	.061	.005
意味理解方略	12.56	.000	.015	4.54	.011	.004	1.83	.090	.004
援助要請方略	5.24	.001	.006	4.91	.007	.004	.66	.679	.002
メリハリ方略	16.46	.000	.020	3.19	.041	.003	.99	.431	.002

交互作用の効果はいずれも有意ではなかったため、サンプル全体で選抜方法による違いを検討した。その結果を表 7 に示す。「解き直し方略」や「意味理解方略」では、「推薦」「総合」に比べて「一般」の数値が高い傾向がみられた。「一般」で入学する学生は、総じて学習活動において好ましいとされる認知的・メタ認知的方略を用いる傾向が強いことが示された。

表 7 高校時代の学習方略 (高 2 時点)

学習方略	平均値			分散分析			多重比較
	一般	推薦	総合	F 値	p 値	η^2	
解き直し方略	2.74	2.62	2.54	9.164	.000	.008	一般>推薦, 総合
意味理解方略	2.26	2.16	2.09	6.408	.002	.005	一般>推薦, 総合
援助要請方略	2.84	2.92	2.94	3.520	.030	.003	
メリハリ方略	2.91	2.97	2.81	3.431	.033	.003	推薦>総合

4.3 学習の意識的側面

4.3.1 高校時代の学習意欲

ここからは、学習の意識的側面について検討する。最初に、学習意欲の結果を示す。学習意欲については、毎回のベースサーベイで「勉強する気持ちがわからない」という否定文に対する回答を求めており、逆転項目として扱う。ここでは、「とてもあてはまる」を 1 点、「まああてはまる」を 2 点、「あまりあてはまらない」を 3 点、「まったくあてはまらない」を 4 点として、得点が高いほど学習意欲が高いことを示す形に変換した。この得点を従属変数に、入学難易度と選抜方法を独立変数とする対応のない 2 要因の分散分析を行った。

表 8 をみると、すべての時点で入学難易度の主効果が統計的に有意である。また、高 1・高 2 時点では入学難易度と選抜方法の交互作用が、高 3 時点では選抜方法の主効果が有意だった。ただし、効果量 (η^2) はいずれも小さい。ここでは、交互作用を検討するため、高 2 時点について偏差値帯ごとに選抜方法によ

表8 高校時代の学習意欲を従属変数にした分散分析

時点	入学難易度			選抜方法			交互作用		
	F値	p値	η^2	F値	p値	η^2	F値	p値	η^2
高1	11.64	.000	.014	2.41	.090	.002	2.57	.017	.006
高2	14.45	.000	.018	1.97	.140	.002	2.63	.015	.006
高3	21.07	.000	.026	4.17	.016	.003	.33	.920	.001

表9 高校時代の学習意欲（高2時点）

偏差値帯	平均値			分散分析			多重比較
	一般	推薦	総合	F値	p値	η^2	
65以上	2.62	2.45	2.63	0.788	.456	.005	
55～64	2.58	2.44	2.37	0.568	.567	.001	
45～54	2.21	2.24	2.02	3.048	.048	.006	推薦>総合
44以下	1.88	2.35	2.19	5.659	.004	.057	推薦>一般

る結果の違いを確認する。

表9によると、総じて高い偏差値帯ほど平均値が高く、入学難易度が学習意欲と関連していることがわかる。選抜方法による違いをみると、偏差値65以上、55～64といった偏差値上位の大学の入学者は、選抜方法によって学習意欲が異なる様子はみられない。しかし、45～54、44以下といった偏差値下位の大学では、「推薦」で入学した者の学習意欲が高い傾向が現れている。この傾向は、高1時点でも確認できたが、高3時点ではみられなかった。偏差値が低い層では、特に高1や高2の早い段階で、「推薦」が学習意欲を高める効果を持っている可能性が示唆される。

4.3.2 高校時代の社会に対する関心

ここでは、高校時代に持っている社会に対する関心（社会関心）が、入学難易度や選抜方法によって異なるかを考察する。社会関心は、毎年のベースサーベイで「社会の出来事やニュースに関心が強い」かどうかをたずねている。ここでも、「とてもあてはまる」を4点、「まああてはまる」を3点、「あまりあてはまら

表10 高校時代の社会関心を従属変数にした分散分析

時点	入学難易度			選抜方法			交互作用		
	F値	p値	η^2	F値	p値	η^2	F値	p値	η^2
高1	8.58	.000	.010	3.52	.030	.003	2.34	.030	.006
高2	11.95	.000	.015	1.45	.236	.001	1.52	.167	.004
高3	10.07	.000	.013	4.44	.012	.004	2.05	.056	.005

表11 高校時代の社会関心（高1時点）

偏差値帯	平均値			分散分析			多重比較
	一般	推薦	総合	F値	p値	η^2	
65以上	2.65	2.35	3.07	7.155	.001	.041	総合>一般>推薦
55～64	2.63	2.48	2.60	0.935	.393	.002	
45～54	2.44	2.39	2.37	0.708	.493	.001	
44以下	2.24	2.36	2.31	0.350	.705	.004	

ない」を2点、「まったくあてはまらない」を1点として得点化したものを従属変数にした分析を行った。

表10をみると、社会関心も入学難易度の主効果が有意だが、高1時点では選抜方法と交互作用の効果が、高3時点では選抜方法の主効果が有意である。

そこで、選抜方法と交互作用の両方の効果がみられる高1時点の結果について、表11に示した。ここからわかるのは、偏差値65以上の難関大学において、「総合」の数値が高く、次いで「一般」「推薦」の順になっていることである。それ以外の偏差値帯では、選抜方法による有意な差はみられない。同様の結果は、高2時点、高3時点でも得られた³⁾。このように、偏差値65以上においては、「総合」で入学した生徒は高校時代に一貫して社会のニュースや出来事に高い関心を抱いている様子がうかがえる。近年の難関大学における総合型選抜では、社会課題に対して自分なりに考え行動する力が問われる。「総合」は偏差値上位の大学において、社会課題に関心を持つ学生を選抜する機能を有していることが示唆される。

4.4 資質・能力の自己認識

分析の最後に、資質・能力の自己認識（能力認識）が、入学難易度や選抜方法によってどのように異なるかを検証する。能力認識は、ベースサーベイで得意・苦手を問う形でたずねている。これらの質問においてもすべての項目で入学難易度の主効果は有意であり、それぞれの資質・能力に対して、偏差値上位の大学に入学した者ほど「得意」と回答する傾向があった。ここでは、選抜方法の主効果、または入学難易度と選抜方法の交互作用のいずれかが有意になった項目に絞って、能力認識と選抜方法の関連について分析する。項目数が多いため、ここでは高2時点の結果のみを示す。

該当する項目は、「図表理解」（図や表（グラフ）を見て理解すること）、「論理的思考」（論理的に（筋道を立てて）考えること）、「多角的思考」（問題の解き方を何通りも考えること）、「難問への取り組み」（難しい問題にじっくり取り組むこと）、「アイデア出し」（他の人が思いつかないアイデアを出すこと）、「フォローアップ」（グループがまとまるように協力すること）の6項目であった。これらの項目について「とても得意」を4点、「やや得意」を3点、「やや苦手」を2点、「とても苦手」を1点として得点化して従属変数とし、入学難易度と選抜方法を独立変数とした2要因の分散分析を行った。その結果が表12である。この表からは、いずれの資質・能力も入学難易度の主効果が有意であるほか、「図表理解」「論理的思考」「多

表 12 高校時代の能力認識を従属変数にした分散分析

得意・苦手	入学難易度			選抜方法			交互作用		
	F値	p値	η^2	F値	p値	η^2	F値	p値	η^2
図表理解	17.30	.000	.031	4.04	.018	.005	.55	.774	.002
論理的思考	36.29	.000	.042	12.80	.000	.010	.88	.512	.002
多角的思考	17.26	.000	.030	3.20	.041	.004	.64	.702	.002
難問への取り組み	43.03	.000	.049	15.84	.000	.012	.72	.634	.002
アイデア出し	10.93	.000	.014	2.60	.074	.002	2.61	.016	.006
フォローシップ	18.31	.000	.027	1.07	.345	.001	2.40	.026	.007

表 13 高校時代の能力認識 (高2時点)

偏差値帯	得意・苦手	平均値		分散分析			多重比較	
		一般	推薦	総合	F値	p値		η^2
65以上	図表理解	2.96	2.86	3.05	0.43	.651	.004	
	論理的思考	2.96	2.83	2.97	0.69	.501	.004	
	多角的思考	2.65	2.52	2.57	0.40	.674	.004	
	難問への取り組み	2.81	2.72	2.63	0.65	.521	.004	
	アイデア出し	2.52	2.54	2.97	3.28	.039	.020	総合>一般
	フォローシップ	3.03	3.28	3.31	3.66	.027	.027	
55~64	図表理解	2.95	2.51	2.58	2.12	.121	.007	
	論理的思考	2.94	2.47	2.51	5.11	.006	.011	一般>推薦
	多角的思考	2.62	2.14	2.09	2.25	.106	.007	
	難問への取り組み	2.77	2.20	2.16	7.95	.000	.017	一般>推薦, 総合
	アイデア出し	2.57	2.37	2.53	1.03	.358	.002	
	フォローシップ	3.11	2.92	3.22	3.89	.021	.010	総合>一般, 推薦
45~54	図表理解	2.53	2.27	2.46	7.49	.001	.023	一般>推薦
	論理的思考	2.45	2.24	2.16	10.63	.000	.022	一般>推薦, 総合
	多角的思考	2.16	1.96	1.94	5.75	.003	.018	一般>推薦, 総合
	難問への取り組み	2.21	1.99	1.88	14.10	.000	.029	一般>推薦, 総合
	アイデア出し	2.32	2.25	2.38	1.38	.252	.003	
	フォローシップ	2.85	2.75	2.81	1.30	.273	.003	
44以下	図表理解	2.43	2.27	2.23	0.69	.506	.011	
	論理的思考	2.41	2.03	2.07	5.37	.005	.054	一般>推薦, 総合
	多角的思考	2.02	2.10	1.78	1.74	.180	.028	
	難問への取り組み	2.11	1.91	1.59	6.60	.002	.066	一般>総合
	アイデア出し	2.45	2.17	2.02	4.20	.016	.043	一般>総合
	フォローシップ	2.72	2.62	2.58	0.34	.716	.004	

角的思考」「難問への取り組み」については選抜方法の主効果が、「アイデア出し」「フォローシップ」については入学難易度と選抜方法の交互作用が有意であることがわかる。

さらに、入学難易度別に選抜方法による違いをみた。表 13 によると、偏差値 65 以上では、認知的な能力 (図表理解、論理的思考、多角的思考、難問への取り組み) について選抜方法の主効果は統計的に有意ではない一方、創造性を示す「アイデア出し」や協働性を示す「フォローシップ」では群間差が統計的に有意であり、とくに「アイデア出し」は多重比較 (Tukey 法) でも「総合」が「一般」を有意に上回った。これらの大学における「総合」は、認知的能力では「一般」と同程度で、かつ、高校時代から創造性や協働性を発揮する生徒を選抜している可能性がある。ただし、この傾向は偏差値下位ではみられない。入学難易度が低い大学では、ほとんどの項目で「一般」の数値が高く、「推薦」「総合」の数値は相対的に低い傾向がある。

5 結果のまとめ

以下では、本研究のリサーチクエスション (RQ) ごとに、主な分析結果をまとめる。

5.1 RQ ①「選抜方法によって高校時代の学習行動に違いはあるか」

選抜方法による高校時代の学習行動には、明確な違いがみられた。学習時間については、「一般」で入学した学生が最も長く学習している。特に入学難易度が低い偏差値下位の大学では選抜方法による差が大きく、「一般」は一定程度の学習時間が確保されている一方で、「推薦」「総合」の学習時間は相対的に短い。これに対して、偏差値上位の大学では、選抜方法による学習時間の差は小さく、どの選抜方法でも学習時間が長い傾向があった。学習方略についても、「一般」で入学した学生は認知的・メタ認知的な方略を用いる頻度が高かったのに対し、「推薦」「総合」で入学した学生はそうした方略の活用も限定的だった。全体として、学習行動については、特に偏差値下位の大学で選抜方法による違いが顕著であり、「推薦」「総合」では十分な学習が行われていない傾向がみられた。

5.2 RQ ②「選抜方法によって高校時代の学習意識に違いはあるか」

高校時代の学習意識については、選抜方法によって部分的な違いがみられた。学習意欲については、偏差値上位の大学では選抜方法による差が有意ではなかったが、偏差値下位の大学では「推薦」で入学した学生の学習意欲が高い傾向があった。社会に対する関心については、偏差値 65 以上の大学において「総合」で入学した学生の社会関心が特に高く、「一般」「推薦」との間に差がみられた。ただし、他の偏差値帯では、選抜方法による社会関心の違いは認められなかった。以上のように、学習意識については全体として大きな違いはみられなかったが、学習意欲は偏差値下位の大学で「推薦」が高く、社会関心は偏差値上位の大学で「総合」が高いという限定的な違いが確認できた。

5.3 RQ ③「選抜方法によって資質・能力の自己認識に違いはあるか」

資質・能力の自己認識については、選抜方法による違いがみられた。図表理解、論理的思考、多角的思考、難問への取り組みといった認知的な能力については「一般」で入学した学生が最も高く、特に偏差値下位の大学では「推薦」「総合」との間に大きな差があった。一方、偏差値 65 以上では、認知的能力について選抜

方法による有意な違いはないが、創造性(アイデア出し)や協働性(フォロワーシップ)については「総合」で入学した学生が高い傾向を示した。入学難易度が高い大学では、「総合」によって多様な資質・能力を備えた学生が選抜できている可能性が示唆される。これに対して、偏差値下位の大学では、ほとんどの項目で「一般」が最も高く、「推薦」「総合」は低い傾向があった。

以上より、選抜方法による違いは、学習行動や資質・能力の自己認識については比較的鮮明にみられ、学習意識については限定的にみられた。全体として、偏差値上位の大学では「総合」が社会関心や創造性・協働性の高い学生を選抜する機能を発揮しているのに対して、偏差値下位の大学では選抜方法による差が大きく、「推薦」や「総合」が多様な資質・能力の選抜という機能を十分に果たしていないことが示唆される。

6 考察と今後の課題

6.1 考察

本研究では、大学入学者選抜の方法と高校時代の学びや資質・能力との関連を、全国規模のパネル調査データを用いて実証的に検討した。その示唆を3点にまとめ、それに基づいて考察を行う。

第一に、選抜方法と高校時代の学びの間には明確な関連がみられ、それぞれの選抜の趣旨に沿った生徒が一定程度選抜されていることが確認できた。「一般」による入学者は学習時間が長く、認知的・メタ認知的な学習方略を活用し、認知的能力の自己評価も高い。「推薦」による入学者は学内成績が高く、学習意欲も高い傾向があり、「総合」による入学者は社会関心や創造性・協働性に対する自己評価が高い。これらの結果から、「推薦」や「総合」の拡大による入学者選抜改革は、多様な資質・能力を持つ学生を評価し、選抜するという点で一定の成果を上げているとみることができる。

第二に、こうした成果は主に偏差値上位の大学に限定されていることが明らかになった。上位大学では、選抜方法による学習行動や学習意識の差が小さく、どの選抜方法でも学習時間が長く、認知的能力も高い学生が選抜されている。そのうえ、「総合」による入学者は社会関心や創造性・協働性も高い。これに対し、偏差値下位の大学では、相対的に学習時間が短く、認知的・メタ認知的方略の使用頻度や認知的能力の自己認識が低い傾向のある学生が「推薦」「総合」で入学している傾向が強い。推薦入学者の中には学内成績や学習意欲が高い生徒もいるが、全体として学習時間が短く、認知的能力の自己評価も低い。こうした状況は

中村(2010)が指摘した「マス選抜」の現象が依然として続いていることを示している。

第三に、偏差値上位の大学で「総合」による入学者の社会関心や協働性の自己認識が高いという結果は、選抜が志向する資質・能力と入学時点の特性の整合性を示す。こうした整合性は、入学者選抜が単なる入学資格の確認にとどまらず、大学側が求める資質・能力に関わる動機づけや自己形成の支援という教育的機能と関連する可能性を示唆する。西郡(2021)は、「推薦」や「総合」など多様な選抜方法が学生の多様な資質・能力を測るだけでなく、その成果を大学教育の改善に接続させる制度的枠組みの構築が必要であると指摘している。高校時代に育成された多様な資質・能力を可視化し、大学教育へと円滑につなげることができれば、学生の学習継続や成長にとっても大きな利益となるだろう。

しかしながら、こうした教育的機能が十分に発揮されているのは主に入学難易度の高い大学に限られており、下位大学では選抜改革の理念が十分に反映されていない現状がある。入学難易度が低い大学では、すでに「推薦」「総合」の選抜段階や入学前教育において学生の進学意識や志望動機を引き出し、大学での学びにつなげるための内発的動機を促す取り組みが多く実践されている。今後は、こうした取り組みをさらに丁寧かつ効果的に実施できるよう、リソース投入や政策的支援を強化する必要があるだろう。高等教育がユニバーサル段階に達し、多様な能力的背景を持つ生徒が大学に進学する現代において、入学者選抜の教育的機能が十分に発揮できていない大学を重点的に支援することが、より円滑な高大接続を実現し、大学教育全体の底上げに効果的であると考えられる。大学単独の努力には限界がある。今回のような高校・大学横断データを活用して成果を検証したうえで、課題が明確になった大学に対する重点的な支援が不可欠だと考える。

6.2 今後の課題

本研究では、高校・大学を横断し、高校時代から継続して追跡した縦断データを用いることで、これまでにない視点から高校時代の学びと入学者選抜の関連を実証的に分析できた。これにより、入学者選抜改革などの政策効果について一定の評価を行うことが可能となった点は、本研究の成果である。一方、課題としては、用いたデータが高校生本人による質問紙調査に基づいているため、資質・能力を直接実測したデータではないことが挙げられる。今後は、こうした限界を補うためにも、質的調査や個別の事例研究との連携が重

要である。また、本研究では各要因を独立に検討したが、これらの関連を分析することで、より深い理解が得られる可能性がある。これは今後の課題である。

注

- 1) 入学した大学の難易度は、「おおむね偏差値 65 以上」「おおむね 55 以上 64 以下」「おおむね 45 以上 54 以下」「おおむね 44 以下」「わからない」から選択。このうち「わからない」と回答した者を分析対象から除外した。
- 2) 学習時間は、「学校の宿題」「宿題以外の家庭学習」「学習塾」の時間の合計。「学校の宿題」と「宿題以外の家庭学習」は、「しない」を「0 分」、「4 時間」を「240 分」、「4 時間以上」を「300 分」などと置き換えて算出。「学習塾」は、「通っていない」と回答した生徒を「0 分」、「通っている」と回答した生徒は週当たりの通塾回数と 1 回あたりの時間をたずねる質問から 1 日当たりの時間を算出した。
- 3) 高 2 時点は選抜方法の主効果も交互作用も有意ではなかったが、偏差値 65 以上では「総合」の数値が高い傾向がみられ、多重比較の結果も有意であった。

参考文献

- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*, University of Rochester Press.
- 池田太臣・伊藤実歩子・山田尚子・佐伯勇 (2011). 「甲南女子大学における AO 入試に関する現状と課題」『甲南女子大学研究紀要 人間科学編』 **47**, 107-111.
- イノベーション・デザイン & テクノロジーズ株式会社 (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/content/20240426-mxt_daigakuc01-000035712_2.pdf (2025 年 7 月 27 日).
- 賈立男 (2024). 「高大接続改革における『主体性等』評価導入の政策形成過程に関する一考察：『問題認識』の段階に焦点を当てて」『北海道大学大学院教育学研究紀要』 **145**, 35-61.
- 片瀬一男 (2020). 「AO 入試再訪：10 年の後に」『東北学院大学教育研究所報告集』 **20**, 5-34.
- 加藤一晃 (2019). 「推薦・AO 入試希望者における高大接続上の課題——学校外学習時間の規定要因分析から」『日本高校教育学会年報』 **26**, 52-61.
- 木村治生 (2020). 「入学者選抜と大学入学前後の学びの関連の検討——推薦入試・AO 入試に注目して」『大学教育学会誌』 **42**(2), 29-38.
- 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——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.
- 楠見孝・南部広孝・西岡加名恵・山田剛史・斎藤有吾 (2016). 「パフォーマンス評価を活かした高大接続のための入試——京都大学教育学部における特色入試の取り組み」『京都大学高等教育研究』 **22**, 55-66.
- 文部科学省 (2024). 「令和 6 年度国公立大学・短期大学入学者選抜実施状況」
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2020/1414952_00007.htm (2025 年 7 月 27 日).
- 森川修・山田貴光・小山直樹・清水克哉 (2014). 「鳥取大学の AO 入試実施 10 年を振り返って」『大学入試研究ジャーナル』 **24**, 237-242.
- 中村高康 (2010). 「四大シフト現象の分析」中村高康編著『進路選択の過程と構造——高校入学から卒業までの量的・質的アプローチ』ミネルヴァ書房, 163-183.
- 中西啓喜 (2017). 「国立大学は推薦・AO 入試によって『成績優秀な学生』を獲得できているのか? ——エリートセクターにおけるマス選抜の導入」『高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習』 **24**, 63-74.
- 西郡大 (2011). 「個別大学の追跡調査に関するレビュー研究」『大学入試研究ジャーナル』 **21**, 31-38.
- 西郡大 (2021). 「入学者選抜の効果検証の在り方に関する考察」『大学入試研究ジャーナル』 **31**, 27-34.
- 島内俊彦 (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」『大学入試研究ジャーナル』 **35**, 241-246.
- 辰野千壽 (1997). 『学習方略の心理学——賢い学習者の育て方』図書文化.
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 (2024). 『パネル調査にみる子どもの成長——学びの変化・コロナ禍の影響』勁草書房.
- 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.