

# 多様化する大学入試への肯定意識とその規定要因の検討

## ——社会科学系学部の新卒生を対象として——

川又 亮（早稲田大学大学院）

本稿は、大学入試の多様化に対する肯定的な意識の分布とその規定要因を検討することを目的とする。社会科学系の学部を卒業し、新卒1年目から5年目として働く人びとを対象としたアンケート調査の分析によって、大学入試の多様化に対して肯定的な意識をもつ者はおよそ半数であることが明らかになった。そして、その意識に影響を与える要因として、進学先大学への誇らしさ、大学の入学難易度、利用した入試方式、大学授業・ゼミでの学習への力の入れ方が挙げられた。以上のことから、大学入試の多様化への肯定意識は、外部的な基準のみならず、人びとの学びの経験に基づく意味づけによって影響を受ける可能性が示唆された。

キーワード：大学入試, 多様化, 意識, 意味づけ, 学びの経験

### 1 問題の所在

周知のように大学入学者選抜試験（以下、大学入試）の多様化が着実に進行している。一般選抜に代表される、筆記試験を用いて生徒の学力を評価する選抜のみならず、調査書や面接などを用いて多面的な選抜を行う学校推薦型選抜や総合型選抜の割合が高まっている。

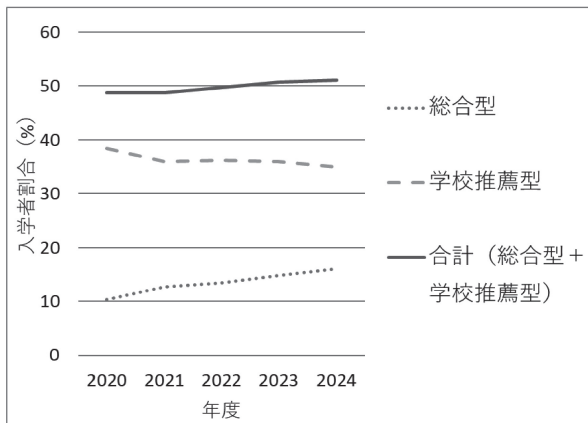


図1 大学入学者全体に占める学校推薦型・総合型選抜による入学者の割合の推移

文部科学省の「入学者選抜実施状況」によれば、2024（令和6）年度の大学入学者のうち、学校推薦型選抜による入学者は全体の35.0%であり、また総合型選抜による入学者は全体の16.1%を占めていた（文部科学省, 2024）。両者を合計すると、それらの選抜による入学者は全体の51.1%となり、すでに過半数の入学者が学校推薦型選抜と総合型選抜で大学に入学することになる。また、2020（令和2）年度から2024（令和6）年度にかけての割合の推移を整理すると、図1のようになる（文部科学省, 2023, 2024）。学校推薦型選抜の割合はゆるやかに減少している一方

で、総合型選抜の割合は徐々に増加している傾向にあり、両者を合計した割合は、緩やかな上昇傾向にあることがうかがえる。一般選抜は、もはや「一般的」とは言い難いのである。

このような近年の動向に対しては、高大接続の「セグメント化」という見方も提示されている。「セグメント化」とは、「教育内容・選抜方法・学習者の社会的属性などによって高校から大学への学習者の移行パターンが細かく断片化し、多様な高大接続が並存するようになった状況」（日本学術会議, 2023: 14）を指す。

また、先行研究においては、大学入試の多様化が与えた影響について精緻な分析が蓄積されている。その第一は、大学入試の多様化が高校生の学習行動に与えた影響の検討である。例えば、推薦入試の受験を目指す生徒と一般入試の受験を目指す生徒の学習時間の比較分析や（荻谷, 2000）、どの入試方法による受験を希望するかという入試方法志向を規定する要因の検討がなされてきた（山村, 2019）。

また、第二に、各入試方式によって大学に入学した学生の学習行動を比較し、入試方式ごとの学生の特性の相違を検討、解明しようとする研究群も数多い。推薦・AO入試の効果について、2010年以降における研究成果をレビューした木村（2021）によれば、相対的にみて推薦・AO入試について否定的にとらえる研究成果が多いことが明らかになっている。

先行研究におけるこれらの2つのアプローチは、大学入試を受ける生徒および大学入試を受けた学生という、いわば大学入試の「当事者」を対象としたものである。「当事者」としての高校生や大学生を対象とし、学習時間や学業成績などを基準として、多様な入試方式がもつ教育的な効果が批判的に検討されてきたといえる。

ただし、大学入試が担っているのは、教育的な役割だけではない。社会的な役割をも担っている。それはなぜならば、大学入試は、単に学校間を接続するにとどまらず、社会的地位の配分に深くかかわる選抜機能を担っているからにほかならない。この点に関して中村（2023）は「教育システムのどの部分でその選抜機能が発揮されるのか」という「選抜構造論」の視点から、高校入試および大学入試に対して社会的な関心が集まるメカニズムを指摘する。

これを踏まえるならば、大学入試が主要な選抜の一つとなる「選抜構造」のもとでは、大学入試の制度と実践は、社会の構成員から受容されることが必要不可欠になると考えられる。

加えて、大学教育が税金を含む公的資源によって支えられている点も見逃せない。それゆえ、誰を大学に入学させるかという大学入試のあり方は、社会全体が説明を求める事柄となり得る。この意味においても社会の構成員が大学入試をどのように捉えているかを問う視点は不可欠であるといえよう。

それでは、現在の大学入試の多様化に対して、そもそもどの程度の人びとが肯定的あるいは否定的な見解を有しているのか。中村（2011）は、高校生を対象として、筆記試験と内申書を用いた入学試験に賛成する生徒の割合を高校タイプ・学校内成績別に分析し、内申書を用いた選抜はエリート層とは言えない学力層の生徒にも一定程度の支持を得る「マス選抜」の方法として定着していると考察している<sup>1)</sup>。また、西郡・倉元（2021）は東北大学の新生を対象として、東北大学のAO入試に対する意見構造を座標軸上に整理することで検討している。

しかし、これらの先行研究は高校生および大学新生を分析対象としており、対象となる年齢層は限定されている。とりわけ、すでに学校教育機関を卒業し社会人として働く層を対象とした検討は十分に蓄積されていない。その結果として、人びとの社会的属性や経験が入試の多様化への意識にいかなる影響を及ぼすのかという、構造的な規定要因はいまだ明らかではない。とくに後述するように、分析対象の年齢層を高校生と新生に限定してきたことから、大学入学後の学びの経験と大学入試への意識の関連の検討はほとんど行われていない。以上を踏まえると、大学入試をめぐる世論の実態は、依然として不透明であると言わねばならない。

そして、この文脈において改めて強調すべきは、大学入試のあり方は、高校生や大学生、あるいは高校関係者や大学関係者といった、大学入試の「当事者」

のみならず、社会の構成員を含めた、より広い視野から検討されなければならない点である。広く社会の構成員によって大学入試の多様化がいかに受け止められているかを検討する必要性は大きいといえるだろう。

本稿では、以上のような課題を踏まえ、大学卒業後に働く人びとを対象として、大学入試の多様化に対する意識の分布とその規定要因を、大学入試の意味づけの構造に着目しつつ、明らかにすることを目的とする。これを通して、大学入試をめぐる議論に新たな視座を提供することを目指す。

## 2 分析に用いるデータと変数

### 2.1 分析のアプローチとデータの概要

大学入試の多様化に対する肯定的な意識の分布とその規定要因を分析するにあたって、本稿が中心に据えるのは、「大学時代の学びの経験が、大学入試に対する意識にどのような影響を与えるか」という観点である。日本の大学教育については、かつて中央教育審議会（2008）が「入難出易」と表現したように、入学段階における選抜に重点が置かれているという特徴が知られている。ただし、大学教育改革の広まりによって、その状況にも変化が起りつつあるという見方もできよう。物理的あるいは人的な学習環境が整うことで、学生の主体的な姿勢は充実した学びの機会につながりやすくなったと考えることもできる。そして本稿の目的に照らし合わせるならば、大学における学びの経験が、大学入試への意識に影響を与える可能性は捨てきれない。より具体的に言えば、大学での学びに意欲的に取り組んだ者ほど、大学入試の多様化に対して肯定的な評価をくだす可能性が考えられる。これは、以下の2つの理由による。

第一に、大学入学後の学びを通して得た充実感や満足感は、大学に入学する方法がどのようなものであれ、重要なのは入学後の学びであるという認識を強める可能性がある。その結果として、多様な大学入試に対して寛容な態度を形成しやすくなると考えられる。

そして第二に、大学において意欲的に学ばなかで、背景の異なる他者との協働や交流が自身にとって有益であったと感じる機会も増えることが予想される。このような経験の蓄積が、多様な入試を積極的に評価する態度を形成しやすくなる可能性も考えられる。

以上のような背景のもと、本稿では、大学入試の多様化への肯定意識を規定する要因を、大学時代の学びの経験を変数として含めながら分析する。そのために用いるのは、早稲田大学教育総合研究所2024年度研究プロジェクト「『大学での学び』計測指標の探索的

研究——機関タイプによる差異はどのように測れるのか」(代表者・濱中淳子早稲田大学教授)で実施されたアンケート調査データである。この調査は、社会科学系の学部を卒業し、新卒1年から5年目として働く人びと(調査会社インテージのモニターから抽出)を対象に2024年12月に実施されたものであり、合計1,026人からの回答を得たものである。本データの使用にあたっては、代表者ならびに研究組織メンバーの許可を得た。

社会科学系の学部出身者かつ新卒1年から5年目の人びとを対象としている点で、知見の一般化には大きな限界がある。また、ランダムサンプリングによって得られたデータではない点にも注意が必要であろう。他方で、本調査データには、大学入試への意識のほか、卒業した大学のタイプ(入学難易度)、大学進学時の状況、そして大学における学びの経験を問う項目が多く含まれている。そこで本稿では、このようなデータセットのメリットを活かした分析を展開する。なお、回答者の基本的な属性の分布は、注に示すとおりである<sup>2)</sup>。

## 2.2 変数と分析方法

分析に先立ち、用いる変数と分析方法について具体的に説明する。まず、大学入試の多様化に対する意識については、リード文「大学入試に関するあなたのご意見についてお答えください」を示したうえで設定された「推薦入試(現:学校推薦型選抜)をはじめとする入試の多様化には賛成する」という質問項目への回答を用いる。この項目には7件法(「まったくあてはまらない」～「非常にあてはまる」)での回答を得ている。以下では、この回答の分布をみることで、大学入試の多様化をめぐる意識がどのように分布しているのかを確認する。さらにそのうえで、この意識変数を従属変数として、次の独立変数を投入した階層的重回帰分析を行う。

第一は、「高校時代の状況」である。大学進学に先立つ段階でどのような状況にあったのか、たとえば高校における学習の理解の度合いや、進学先決定時の状況は、大学入試に対する意識に影響を与えられられるためである。また入学する大学への誇らしさは、客観的な大学難易度とは異なる、個人の経験を反映した指標として注目できる。

第二は、「進学先大学の入学難易度」である。進学した大学における選抜の客観的な厳しさは、本人の受験経験の意味づけや、大学入試の捉え方に影響を与えることが想定される。

第三は、「進学時に利用した入試方式」である。進学時に利用した入試方式が、大学入試への考え方を規定している可能性を踏まえてのことである。

そして第四は、「大学授業・ゼミへの取り組み方」である。上述のように、大学での学びが充実していた場合は、大学入試のあり方に寛容的になることが想定できる。もっとも、大学での学びが自身にとって充実していたとしても、他の入学者の学習経験や大学教育の質を懸念する場合には、必ずしも入試の多様化に寛容的になるとは限らず、この点については注意が必要である。しかし、多様な学生との協働や交流の経験が、多様な入試の意義を認識させるとも想定できる。このことから、上記の「高校時代の状況」や「進学先大学の入学難易度」そして「進学時に利用した入試方式」を考慮してもなお、「大学授業・ゼミへの取り組み方」が大学入試の多様化に対する肯定的な意識に影響を及ぼしているかを検討する。

以上を踏まえて、本稿の分析枠組みをまとめたのが以下の図2である。

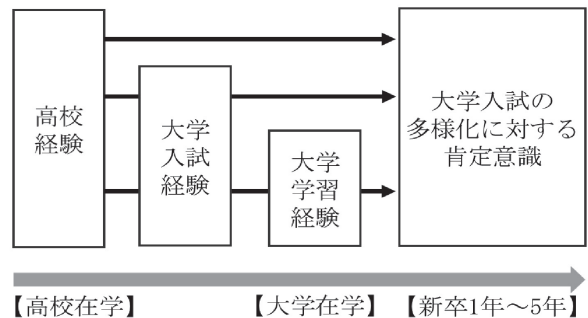


図2 分析枠組みイメージ図

なお、各変数の質問項目ならびに変数化の手続き、そして記述統計量の詳細は、それぞれ表1と表2にまとめてある。

表1 分析に用いる変数

<p>■入試多様化肯定意識 質問「大学入試に関するあなたのご意見についてお答えください」「推薦入試（現：学校推薦型選抜）をはじめとする入試の多様化には賛成する」への回答「まったくあてはまらない」～「非常にあてはまる」（7件法）を利用。</p> <p>■性別：男性ダミー 質問「あなたの性別をお答えください」への回答「1. 男性」「2. 女性」「3. その他・答えたくない」を利用。ただし3. の回答は欠損値としている。</p> <p>■年齢 質問「あなたの年齢をお答えください」を利用。</p> <p>■高校時代の状況 質問「高校時代（もしくは大学進学前）のあなたの状況について、お答えください」「高校レベルの学習内容について、十分理解していた」「高校生のときから、進学した大学学部で学ぶ内容について、とても関心を持っていた」「進学する大学が決まったとき、その大学に進むことが誇らしかった」への回答「まったくあてはまらない」～「非常にあてはまる」（7件法）を利用。</p> <p>■進学先大学の入学難易度 質問「あなたが通っていた大学は、次のどれにあてはまりますか」への回答項目「1. 入学難易度が非常に高い大学（旧帝大・早慶ランク）」「2. 入学難易度が高い大学（地方国立・有名私大ランク）」「3. 入学難易度が中程度の大学」「4. 入学難易度が低い大学」「5. 入学難易度が非常に低い大学」「6. その他」の回答を、順序を反転して利用。ただし「6. その他」は欠損値としている。</p> <p>■進学時に利用した入試方式 質問「あなたは通っていた大学に、どの形式の入試で入学しましたか」への回答「1. 一般入試」「2. 指定校推薦入試」「3. 公募推薦入試」「4. AO入試」「5. 附属校・系属校の内部進学」「6. その他」を利用。ただし「6. その他」は欠損値としている。</p> <p>■大学授業・ゼミへの取り組み方 質問「あなたは、大学の授業（ゼミや卒業論文・卒業研究以外）にどれくらい力を入れていましたか。①大学1～2年生、②大学3年生以降についてお答えください」。「あなたは、ゼミでの学習にどれくらい力を入れていましたか」への回答「まったく力を入れなかった」～「とても力を入れた」（7件法）を利用。</p>
---

表2 分析に用いる変数の記述統計量

変数名	平均値	標準偏差	度数
入試多様化肯定意識	4.59	1.50	1026
性別：男性ダミー	0.44	0.50	1014
年齢	25.24	1.81	1026
高校状況_高校レベルの学習内容の理解	4.79	1.41	1026
高校状況_大学進学後に学ぶ内容への関心	4.50	1.51	1026
高校状況_合格した大学に進学することの誇らしさ	4.48	1.61	1026
進学先大学の入学難易度	3.28	1.04	1007
入試方式：一般入試ダミー	0.58	0.49	987
入試方式：指定校推薦入試ダミー	0.20	0.40	987
入試方式：公募推薦入試ダミー	0.09	0.28	987
入試方式：AO入試ダミー	0.08	0.27	987
入試方式：内部進学ダミー	0.05	0.21	987
取り組み方_大学の授業（1～2年生）	4.54	1.53	1026
取り組み方_大学の授業（3年以降）	4.57	1.47	1026
取り組み方_ゼミ学習	4.86	1.44	852

### 3 分析結果

#### 3.1 入試の多様化への意識の分布

まず、質問「大学入試に関するあなたのご意見についてお答えください」の「推薦入試（現：学校推薦型選抜）をはじめとする入試の多様化には賛成する」に対する回答の分布は以下の図3のようになっている。7件法の選択肢を用意した質問項目であるが、そのうちの選択肢「4」を中立的な回答とみなせば、大学入試の多様化に肯定的であるのは546人（53.2%）、中立的であるのは285人（27.8%）、否定的であるのは195人（19.0%）という分布が確認できる。

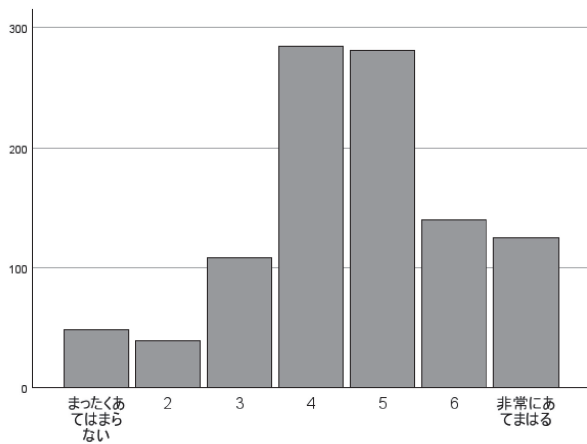


図3 「入試多様化肯定意識」の分布 (n = 1026)

冒頭で触れたように、大学入試の多様化に対してはとくに学力という観点から批判的な見解が示されることが少なくなかったが、本分析結果からは、全体としては肯定的な意識がやや優勢であるという傾向が読み取れる。もちろん、調査対象者が社会科学系の学部出身者に限定されていることを踏まえるならば、この分布には一定の偏りが含まれている可能性も否定できない。また、質問項目のワーディングによって分布が変動する可能性は十分考える。とはいえ、大学入試の多様化に対する肯定的な意識が一定の広がりを見せていることは注目に値し、その意識の背景にある要因を解明する必要性が一層高まることを示唆する結果であ

るように思われる。

### 3.2 入試の多様化への意識の規定要因分析

では、この意識のばらつきは、どのような要因によって生じているのか。階層的重回帰分析によって、その規定要因を検討することとしたい。

分析は3つのステップに分けて実施している。まずステップ1では、基本的な属性および「高校時代の状況」の変数を投入している。続くステップ2では、「進学先大学の入学難易度」および「進学時に利用した入試方式」を投入し、最後のステップ3では、進学した大学における「大学授業・ゼミへの取り組み方」に関する変数を投入している。なお、すべてのステップにおいて強制投入法を用いている。

結果は表3に示したとおりである。まず、ステップ1の結果から確認すると、性別、年齢、「高校時代の状況」（「高校レベルの学習内容の理解」、「大学進学後に学ぶ内容への関心」、「合格した大学に進学することの誇らしさ」）のうち、有意な影響が認められたのは「合格した大学に進学することの誇らしさ」のみであった。進学先の大学に誇りを感じている者ほど、入試の多様化に対して肯定的な意識をもつ傾向がある。このことは、自身の大学進学の実験への肯定的な評価が、入試の多様化を柔軟に受容する姿勢につながっていることを示唆している。

続くステップ2では、「進学先大学の入学難易度」

表3 「入試多様化肯定意識」を従属変数とした階層的重回帰分析の結果 (n = 814)

	ステップ1 標準化係数	ステップ2 標準化係数	ステップ3 標準化係数
(定数)	***	***	*
男性ダミー	0.033	0.048	0.033
年齢	-0.010	0.002	0.004
高校状況_高校レベルの学習内容の理解	-0.022	0.034	-0.007
高校状況_大学進学後に学ぶ内容への関心	0.052	0.057	-0.079
高校状況_合格した大学に進学することの誇らしさ	0.280 ***	0.289 ***	0.193 ***
進学先大学の入学難易度		-0.096 *	-0.074 *
入試方式 (ref: 一般入試)			
指定校推薦入試ダミー		0.145 ***	0.157 ***
公募推薦入試ダミー		0.077 *	0.099 **
AO入試ダミー		0.103 **	0.103 **
内部進学ダミー		0.090 **	0.108 ***
取り組み方_大学の授業 (1~2年生)			0.108 *
取り組み方_大学の授業 (3年以降)			0.187 ***
取り組み方_ゼミ学習			0.223 ***
R <sup>2</sup>	0.094 ***	0.136 ***	0.279 ***
adj.R <sup>2</sup>	0.089	0.125	0.267
Δ R <sup>2</sup>		0.042 ***	0.143 ***

\*\*\* p < .001, \*\* p < .01, \* p < .05

および「進学時に利用した入試方式」を検討している。なお入試方式は、一般入試を基準カテゴリーとし、指定校推薦入試、公募推薦入試、AO入試、内部進学との4つのダミー変数を投入している。まず、大学難易度の係数は負で有意な効果をもっており、進学先大学の入学難易度が高いほど、入試の多様化に否定的な意識をもつといえる。他方、各入試方式ダミーの係数はいずれも正で有意であり、一般入試の入学者に比べて、その他の入試方式の入学者のほうが、入試の多様化に肯定的な意識をもつといえる。なお、このステップ2における変数の投入による決定係数の変化量 ( $\Delta R^2$ ) は0.042であり、その増分は有意であった。このことから、高校時代の状況を統制したうえでも、進学先大学の入学難易度および進学にあたって利用した入試方式が、入試の多様化への意識に独自の影響を及ぼしていると判断することができる。

そして、以上の変数に加えて、「大学授業・ゼミへの取り組み方」の変数を投入したのがステップ3である。具体的には、「大学の授業 (大学1年～2年)」、「大学の授業 (大学3年以降)」、「ゼミでの学習」の3項目への力の入れ方を追加している。このステップにおける変数の投入による  $\Delta R^2$  は0.143と大きく、また統計的にも有意であった点は注目できる。このことは、大学在学時の学習への取り組み方に関する変数を投入することで、入試の多様化に対する意識の分散の説明力が高まったということであり、大学での経験がその意識に与える影響の大きさを意味している。次に係数をみると、各変数はいずれも正で有意な影響をもつことがわかる。すなわち、大学の授業・ゼミに力を入れるほど、入試の多様化に肯定的な意識をもつ傾向が確認できる。また、ステップ3における変数の投入により、「合格した大学に進学することの誇らしさ」の係数が低下しており (0.289 → 0.193)、その変数の影響は、「大学授業・ゼミへの取り組み方」の変数によって媒介されることが推測される。つまり、自身の大学進学に対する肯定的評価の一部は、大学での充実した学びをもたらし、それが入試の多様化に対する肯定的な意識へと結実する可能性がある。もっとも、本分析で検討した変数は、高校や大学時代に関わる変数のみであり、本分析で明らかになった関連は、それら以外の変数が影響した疑似相関である可能性も考えられる。そのため、分析の解釈には慎重さが求められるが、このような関連性が確認されることは注目に値すると考えられる。

#### 4 まとめと考察

本稿は、大学入試の多様化に対する人びとの意識に着目し、その意識の分布と規定要因を検討することを目的としていた。社会科学系の学部を卒業し、新卒1年から5年目として働く人びとを対象としたアンケート調査の分析によって、以下のことが明らかになった。

まず、大学入試の多様化に対して肯定的な意識をもつ者はおよそ半数を占め、否定的な意識も一定数確認されるものの、全体としてはやや肯定的な意識が優勢であることが明らかになった。そして、その肯定意識を規定する要因を、高校在学時の状況、大学入試に関わる経験、大学在学時の学習経験に焦点化して検討した結果として、進学先大学への誇らしさ、大学の入学難易度、利用した入試方式、大学授業・ゼミでの学習への力の入れ方が、それぞれ大学入試の多様化に対する肯定意識に有意な影響を与えていることが明らかになった。

これらの知見のうち、特に注目されるのは、大学入試の多様化に対する肯定的な意識が、大学における授業やゼミにおける学習への力の入れ方という個人的な経験と関連している可能性が示唆される点である。大学入試のあり方をめぐっては、今日まで「学力の保証」や「公平性」などの観点から論じられることが多かったが、本稿の知見は、そのような外部的な基準とは異なる、人びとの経験に基づく意味づけの論理が存在することを示唆している。例えば、本稿の知見によれば、大学で学習に力を入れて取り組んだと感じている人は、大学入試の多様化に肯定的な意識をもつ傾向がある。すなわち、大学入試のあり方があらかじめ評価されるのではなく、大学での経験を通じて意味づけられていると考えられる。言い換えれば、大学入試の多様化をどのように捉えるかという意識は、個人の学びの経験の文脈に根差している可能性が大きい。

また、入試方式別にみると、一般選抜を経験した人ほど、大学入試の多様化に否定的な傾向があり、学校推薦型選抜や総合型選抜を経験した人ほど、多様化に肯定的な傾向が確認された。これらの傾向は、大学入試に関わる自身の経験によって、大学入試への意味づけや評価が方向づけられることを示している。実際、入試の選抜過程は達成感や承認感というような内面的な経験とも結びつきやすく、その後の価値判断にも影響を与えると考えられる。このことから、大学入試がもたらす経験は、そこで得られた感情や自己理解とともに、社会的な枠組みのなかで構成される「文化的経験」としての側面をもつと考えられる。

以上のような観点からすれば、大学入試の多様化に

対する意識を捉えることは、単なる肯定と否定の測定にとどまらず、高等教育の入り口にあたる選抜のあり方がどのように経験され、意味づけられているのかを理解するうえでも重要な手掛かりになるといえる。とりわけ、「高大接続」「主体性評価」「多様性の確保」というキーワードのもとで進められてきた近年の改革の帰結が、実際にどのような経験を通じて受け止められ、意味づけられているのかを明らかにすることは、大学入試のあり方をめぐる公共的な議論の基盤を整えるうえでも少なからぬ意義を有するであろう。

大学入試には高校と大学とを間断なく接続するという教育的な機能がむしろ期待されるが、それにとどまらず人びとの選抜を「公平」に行い、選抜の正当性を損なわないことも同時に求められる。そのため、大学入試がいかに社会の構成員から受容されているかについての点検の作業を欠かすことはできず、大学入試に対する意識の検討は、以上のような公共的な議論のために、なお重要であると思われる。

とはいえ、本稿にはなお多くの課題が残されている。第一に、分析対象の限定性である。年齢層や専攻の違いを考慮できていないことに加えて、とくに非大卒者の意識を含めた検討ができていないという限界がある。そして第二に、大学入試の多様化への肯定意識を分析することを課題としていながらも、意識の指標が単一項目に依存している点である。あわせて、質問項目のワーディングにも改善が求められる。第三に、分析に投入できる変数が制約されている点である。このため、本稿で検討してきた変数間の関連が、未観測の変数の影響による疑似相関である可能性も否定できていない。

このように、サンプルと測定の両面において改善の余地が大いにある。その意味で、本稿で得られた知見は、ただちに一般化可能なものでなく、さらなる分析の蓄積によって更新されていくことを必要としている。今後は、より多様な社会的背景をもつ対象を含め、また精緻な意識指標や経験変数を導入することで、大学入試の多様化に対する人びとの意識のあり方を、より立体的に明らかにしていく必要がある。

また、本稿では、大学における学習の経験がいかに解釈されているか、という経験の意味づけのメカニズムに深く踏み込めていない。インタビューなどによる質的研究も視野に入れつつ、本稿で明らかになった関係性をより精緻に検討することを今後の課題としたい。

**注**

- 1) 中村 (2011: 17-18) は、「高等教育の大衆化を含む教育拡大の圧力によって生み出され、かつ必ずしもエリートとはいえない学生を念頭に置いた選抜」を「マス選抜」と名づけ、「エリートを念頭に置いた選抜」としての「エリート選抜」に對置している。
- 2) 本分析に用いたデータについて、回答者の地域、職業、大学難易度の分布は以下の表のとおりである。

地域	度数	割合
北海道・東北	76	7.4
関東	474	46.2
中部	131	12.8
近畿	216	21.1
中国	44	4.3
四国	24	2.3
九州・沖縄	61	5.9

職業	度数	割合
会社員	693	67.5
会社役員・管理職	16	1.6
公務員・団体職員	147	14.3
自営業	6	0.6
自由業・専門職	9	0.9
派遣・契約社員	34	3.3
パート・アルバイト	52	5.1
専業主婦・主夫	24	2.3
無職	35	3.4
その他	10	1.0

大学難易度	度数	割合
入学難易度が非常に低い大学	56	5.5
入学難易度が低い大学	156	15.2
入学難易度が中程度の大学	365	35.6
入学難易度が高い大学	312	30.4
入学難易度が非常に高い大学	118	11.5

**謝辞**

本稿の分析で用いたデータは、早稲田大学教育総合研究所 2024 年度研究プロジェクト「『大学での学び』計測指標の探索的研究——機関タイプによる差異はどのように測れるのか」(代表者・濱中淳子早稲田大学教授)によって収集されたものです。データの利用を快諾してくださった研究代表者：濱中淳子教授に深く感謝申し上げます。

また、匿名の査読者のお二方には、原稿を注意深くお読みいただき、多岐にわたるご指摘をいただきました。記して感謝申し上げます。

**参考文献**

荻谷剛彦 (2000). 「入学者選抜と『学力』問題」 民主教

育協会編『IDE 現代の高等教育』416, 45-49.

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.

文部科学省 (2023). 「令和 4 年度国公立大学・短期大学入学者選抜実施状況の概要」文部科学省

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/senbatsu/1346790.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbatsu/1346790.htm) (2025 年 7 月 29 日).

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の概要」文部科学省

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/senbatsu/1346790.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senbatsu/1346790.htm) (2025 年 7 月 29 日).

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選抜のパラドクス』東京大学出版会.

中村高康 (2023). 「選抜構造論からみた日本の教育：日本で入試の公平性が重要となる社会学的理由」『現代思想』51(4), 78-87.

日本学術会議 (2023). 「報告 日本における高大接続の課題 —『セグメント化』している現状を踏まえて—」日本学術会議

<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-25-h230926-6.pdf> (2025 年 7 月 29 日).

西郡大・倉元直樹 (2021). 「日本の大学入試をめぐる社会心理学的公正研究の試み—『AO 入試』に関する分析—」西郡大編『東北大学入試研究シリーズ 大学入試の公平性・公正性』金子書房, 50-75.

中央教育審議会 (2008). 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」文部科学省

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm) (2025 年 7 月 29 日).

山村滋 (2019). 「入試方法志向の変化とそのメカニズム」山村滋・濱中淳子・立脇洋介『大学入試改革は生徒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, 89-106.